



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ
ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΦΛΩΡΙΝΑΣ**

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΤΙΤΛΟΣ

«Η θεωρία του αυτοπροσδιορισμού: παρακίνηση των μαθητών στο μάθημα της
Φυσικής Αγωγής»

Φοιτήτρια : Παπακωνσταντίνου Αικατερίνη-Νεφέλη

ΑΕΜ: 4939

Επόπτρια: Βάσιου Αικατερίνη

ΦΛΩΡΙΝΑ, 2022

Περιεχόμενα	
Περιεχόμενα	2
Ευχαριστίες	4
Greetings	5
Περίληψη.....	6
Abstract	7
Εισαγωγή.....	8
1.Θεωρίες παρακίνησης- Θεωρία αυτοπροσδιορισμού -Φυσική Αγωγή- SDT στη Φυσική Αγωγή	11
1.1. Εννοιολογική αποσαφήνιση	11
1.1.1 Θεωρίες παρακίνησης.....	11
1.1.2 Η θεωρία του αυτοπροσδιορισμού.....	11
1.1.3. Φυσική Αγωγή	12
1.1.4. Η παρακίνηση στη Φυσική Αγωγή	12
2. Θεωρίες Παρακίνησης	14
2.1. Θεωρία παρακίνησης του Freud (Instincts and Vicissitudes Theory)	14
2.2. Θεωρία αυτοαποτελεσματικότητας του Bandura (Self-Efficacy Theory- SET).....	16
2.3. Θεωρία των Βασικών Αναγκών του Marslow (Basic Needs theory-BNT)	17
2.4. Θεωρία Ενίσχυσης του Skinner (<i>Reinforcement theory</i>)	18
3.Θεωρία αυτοπροσδιορισμού	20
3.1 Ορισμοί	20
3.2. Ιστορική αναδρομή.....	20
3.3. Είδη κινήτρων	22
3.4. Υποθεωρίες του αυτοπροσδιορισμού	24
3.4.1 γνωστική θεωρία αξιολόγησης (<i>Cognitive Evaluation Theory -CET</i>)	24
3.4.2. Θεωρία της Οργανισμικής Ολοκλήρωσης(<i>Organismic Integration Theory(OIT)</i>)	26
3.4.3 Θεωρία περιεχομένου στόχων. (<i>Goal Content Theory-GCT</i>).	29
3.5. Διαφοροποίηση ως προς το φύλο και την ηλικία	33
4.Φυσική Αγωγή	34
4.1 Ορισμός και σκοποί της Φυσικής Αγωγής.....	34
4.2.Ιστορική αναδρομή.....	35
4.2.1 Η Φυσική Αγωγή στην Αρχαιότητα	35
4.2.2 Η πορεία της Φυσικής Αγωγής στην Εκπαίδευση	36

4.3.Τα οφέλη της Φυσικής Αγωγής.....	38
4.4.Παρακίνηση στη Φυσική Αγωγή.....	38
4.4.2 <i>Διαφοροποίηση ως προς το φύλο και την ηλικία</i>	40
4.4.3. <i>Ρόλος εκπαιδευτικού και στυλ διδασκαλίας</i>	41
4.4.5. <i>Προσανατολισμός στο έργο και στο εγώ</i>	42
5.Έρευνα	44
5.1.Είδος έρευνας.....	44
5.2.Δειγματοληψία και Δείγμα	44
5.3.Διαδικασία	44
5.4.Στοιχεία ερωτηματολογίου	44
5.5.Αποτελέσματα.....	45
6.Συζήτηση	51
Περιορισμοί Έρευνας-Μελλοντικές έρευνες.....	53
<i>Πρακτικές Εφαρμογές</i>	53
Βιβλιογραφία	54
Ελληνική.....	54
Ξενόγλωσση.....	55
Παράρτημα	67

Ευχαριστίες

Φθάνοντας στο τέλος της συγγραφικής μου πορείας, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους δικούς μου ανθρώπους, την οικογένειά μου που με στήριξαν καθ' όλη τη διάρκεια της διαδικασίας αυτής. Αναγνώρισαν εξ αρχής την επιθυμία μου να αναλάβω μια ερευνητική εργασία και μου έδωσαν κουράγιο αλλά και δύναμη ώστε να συνεχίσω. Ίσως χωρίς αυτούς να μην μπορούσα να προχωρήσω.

Κατόπιν οφείλω να ευχαριστήσω την επόπτρια της πτυχιακής εργασίας μου, Αικατερίνη Βάσιου, μέλος ΕΔΙΠ του ΠΤΔΕ του ΠΔΜ. Στην αρχή της συνεργασίας μας αποφασίσαμε από κοινού το θέμα καθώς και τις βασικές παραμέτρους του. Η κ. Βάσιου ιδιαίτερα υποστηρικτική καθ' όλη τη διάρκεια της συνεργασίας μας, απαντώντας στις απορίες μου με αναλυτικές οδηγίες και παρέχοντάς μου επιστημονική καθοδήγηση. Επομένως, η βοήθεια της υπήρξε πολύτιμη για εμένα και η συνεργασία μας κύλησε ιδιαίτερα ομαλά.

Κατόπιν, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον δεύτερο επόπτη και βαθμολογητή της εργασίας μου, διδάκτωρ των αθλητικών επιστημών, Αντώνιο Τοσουνίδη, ΕΕΠ του ΠΤΔΕ του ΠΔΜ. Ο κ. Τοσουνίδης υπήρξε αρκετά πρόθυμος να μας υποστηρίξει στον επιστημονικό τομέα της Φυσικής Αγωγής καθώς και στην βαθμολόγηση της πτυχιακής μου.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω τη διοίκηση του σχολείου της Φλώρινας που ενέκρινε την εκπόνηση της έρευνας, καθώς και τους μαθητές που με μεγάλη ευχαρίστηση συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια της εργασίας μας, τα οποία μας παρείχαν σημαντικά για το πεδίο δεδομένα.

Σας ευχαριστώ θερμά όλους για την βοήθεια και την υποστήριξη που μου παρείχατε.

Greetings

Coming to the end of my writing journey, I would like to thank my people, my family who supported me throughout this process. They recognized from the beginning my desire to undertake a research project and gave me the courage and strength to continue. Without them I couldn't have progressed.

Then I have to thank the supervisor of my thesis, Aikaterini Vasiou, member of the EDIP of the PTDE of the PDM. At the beginning of our collaboration, we jointly decided on the topic as well as its basic parameters. Ms Vasiou was particularly supportive throughout our collaboration, answering my questions with detailed instructions and providing me with scientific guidance. Therefore, her help was invaluable to me and our collaboration went very smoothly.

Then, I would like to thank the second supervisor and rater of my work, doctor of sports sciences, Antonio Tosounidis, member of the EEP of the PTDE of the PDM. Mr. Tosounidis was quite willing to support us in the scientific field of Physical Education as well as in the grading of my diploma.

Finally, I would like to thank the management of the school in Florina for approving the research, as well as the students who filled in the questionnaires of our work with great pleasure, which provided us with important data for the field.

Thank you all very much for the help and support you have given me.

Περίληψη

Η παρακίνηση είναι ένα φαινόμενο, το οποίο έχει προβληματίσει αρκετούς ερευνητές, καθώς φανερώνει τη κατεύθυνση, προσήλωση αλλά και το βαθμό καταβολής προσπαθειών ενός ατόμου για την απόκτηση του επιθυμητού στόχου. Ειδικότερα, η θεωρία του αυτοπροσδιορισμού των Deci και Ryan εστιάζει στη μελέτη των τύπων εκδήλωσης παρακίνησης καθώς και την ικανοποίηση των βασικών ψυχολογικών αναγκών. Η Φυσική Αγωγή πέρα από τα πολύπλευρα οφέλη της, αποτελεί ταυτόχρονα περιβάλλον εκδήλωσης κινήτρων διαφόρων ειδών. Η παρούσα μελέτη ερευνά τα κίνητρα των μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης κατά τη συμμετοχή τους στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής. Συγκεκριμένα, η μελέτη στη επικεντρώθηκε στη θεωρία του Αυτοπροσδιορισμού για να διαπιστωθεί το είδος παρακίνησης των μαθητών στο συγκεκριμένο μάθημα. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι φοιτητές/ριες είναι ως ένα βαθμό εσωτερικά παρακινημένοι ,ωστόσο δεν είναι απόλυτα ικανοποιημένοι από το μάθημα, ενώ μερικοί από αυτούς δεν διαθέτουν κίνητρα συμμετοχής. Συμπερασματικά, η πλειονότητα των μαθητών έχει εσωτερικά κίνητρα, των οποίων οι βασικές ανάγκες δεν έχουν πλήρως ικανοποιηθεί.

Λέξεις-κλειδιά: παρακίνηση, κίνητρα, αυτοπροσδιορισμός, μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, Φυσική αγωγή.

Abstract

Motivation is a phenomenon, which has puzzled many researchers, as it shows the direction, dedication and the degree of efforts of a person to obtain the desired goal. In particular, Deci and Ryan's self-determination theory focuses on the study of the types of motivation manifestation as well as the satisfaction of basic psychological needs. Physical Education, in addition to its multifaceted benefits, is at the same time an environment for the manifestation of various kinds of motivation. The present study investigates the motivations of primary school students during their participation in the Physical Education course.

The results of the research showed that the students are to some extent internally motivated, however, they are not completely satisfied with the course, while some of them lack motivation to participate. In conclusion, the majority of students are intrinsically motivated, whose basic needs have not been fully satisfied.

Keywords: motivation, motivation, self-determination, primary school students, physical education.

Εισαγωγή

Η ανθρώπινη παρακίνηση αποτέλεσε πεδίο μελέτης πληθώρας ερευνητών, με κυριότερους τον Freud, που μελετά τις ανθρώπινες ορμές (Έρως, ή life drives) , οι οποίες ωθούν το άτομο στην επιβίωση (Freud, 1955), καθώς και τους μηχανισμούς που συνυπάρχουν σε κάθε οργανισμό και οδηγούν στην επίτευξη των στόχων (Freud, 1955). Από την άλλη, η θεωρία της αυτοαποτελεσματικότητας του Bandura επικεντρώνεται τον τρόπο διαχείρισης των συναισθηματικών, γνωστικών και κοινωνικών καταστάσεων, την αυτοπεποίθηση, την επιμονή ,καθώς και τον βαθμό επιλογής των κατάλληλων στρατηγικών επίλυσης (1981). Ο Maslow ,στη συνέχεια, ερευνά τις βασικές ανθρώπινες ανάγκες κατά την ανθρώπινη αναπτυξιακή διαδικασία (Rotary Leadership Institute-RLI, 2015-2016), η ικανοποίηση των οποίων συμβάλλει στην απόκτηση ομαλή ψυχική υγείας (Maslow, 1954). Τέλος, ο Skinner, εστίασε τη μελέτη του στην θετική ή αρνητική ενίσχυση των συμπεριφορών για αφαίρεση ή ενίσχυση μιας συμπεριφοράς (Lepper& Greene, 2015).

Η θεωρία στην οποία εστιάζει η μελέτη μας είναι η Θεωρία του αυτοπροσδιορισμού (Self- Determination Theory- SDT) μια μακροσκοπική ψυχολογική θεώρηση της ανθρώπινης παρακίνησης, αναγκαία για το πεδίο της οργανωσιακής ψυχολογίας» (Gagné & Deci, 2014). Η θεωρία αυτή μελετά δύο τύπους κινήτρων , τον εσωτερικό και τους εξωτερικούς, δίνοντας έμφαση στους παράγοντες που ενισχύουν ή μειώνουν τα εσωτερικά κίνητρα (2000). Σε αντίθεση με τα πρώτα που αποβλέπουν στην αναγνώριση και την αμοιβή (Deci & Ryan, 1985·Ryan, 2000,2004), τα εσωτερικά αντιπροσωπεύουν αυτόβουλες και ευχάριστες συμπεριφορές (Deci & Ryan, 2000,2004 ·Ryan et.al., 2009). Η ευημερία των ατόμων απαιτεί την εξυπηρέτηση των τριών βασικών ψυχολογικών αναγκών, της ικανότητας της αυτονομίας και της συνάφειας .Σε περίπτωση που τα άτομα δεν τις αποκτήσουν έχουν μια δυσάρεστη ζωή. Οι εξωτερικοί τύποι παρακίνησης τοποθετούνται σε ένα συνεχές με βάση το βαθμό αυτονομίας (Deci & Ryan,2000). Όσο πιο αυτόνομα είναι τα κίνητρα, τόσο περισσότερες ελευθερίες δράσης έχουν τα άτομα (Καλογιάννης, 2006).

Στην Φυσική Αγωγή οι μαθητές που προσανατολίζονται στο «εγώ» ή αλλιώς οι εξωτερικά παρακινημένοι εκδηλώνουν συχνά ανταγωνιστικά κίνητρα ή κίνητρα αναγνώρισης (Zahariadis & Biddle ,2000) και χαμηλά επίπεδα απόδοσης και ευχαρίστησης. Αντίθετα, εκείνοι που στοχεύουν στο έργο ή εσωτερικά παρακινημένοι, σημειώνουν υψηλές αποδόσεις και προσπάθειας, αποκτούν τις κατάλληλες δεξιότητες και σωματική κατάσταση, καθώς θεωρούν τη Φ.Α. σημαντική και ευχάριστη. (Nicholls,1989 ·Papaioannou 1995 Vlachopoulos & Biddle, 1996 ; Goudas et.al.,1994). Συνεπώς, τα άτομα αυτά έχουν θετική αυτοεικόνα (Μπότσαρη-Μακρή, 2001), χαμηλότερα επίπεδα άγχους (Goudas και Biddle, 1994) αλλά και θετική στάση απέναντι στο σχολείο (Ryan & Deci, 2020). Έχει παρατηρηθεί διαφοροποίηση ως προς τη συμπεριφορά των μαθητών με βάση το φύλο τους και τις

δραστηριότητες που επιλέγονται (Goudas et.al., 1994), ενώ ορισμένες φορές συνυπάρχουν διαφορετικά είδη κινήτρων ακόμα σε μια συγκεκριμένη δραστηριότητα. Σημαντικό ρόλο στη παρακίνηση των μαθητών διαδραματίζει και το στυλ διδασκαλίας που θα επιλεγεί από τον διδάσκοντα.

Η διαμόρφωση ενός υποστηρικτικού και συνάμα θετικού κλίματος στη σχολική τάξη παρέχει στους μαθητές περιθώρια ανάληψης πρωτοβουλιών και δράσεων (Grolnick et al., 2014 · Grolnick & Ryan, 1989,1986 · Deci et al., 1981 · Ματσαγούρας, 2000), λαμβάνοντας υπόψιν τις ιδιαιτερότητες των μαθητών , τις δυσκολίες και ικανότητες τους καθώς και τα ενδιαφέροντά τους (Μπότσαρη-Μακρή, 2001). Η αξιοποίηση επίσης αυτόνομων μορφών διδασκαλίας στο αντικείμενο της Φυσικής Αγωγής συμβάλλει στην ενίσχυση των εσωτερικών κινήτρων των μαθητών (Goudas et.al., 1995 · McAuley, et al., 1989).

Οι περισσότερες έρευνες εστίασαν στα κίνητρα των μαθητών δευτεροβάθμιας (Chatzisarantis Hagger, 2009· Haeger et.al., 2015), ενώ ελάχιστα μελέτησαν τα κίνητρα μαθητών πρωτοβάθμιας (Gillet et.al., 2012). Επίσης, δεν υπήρξε αρκετή βιβλιογραφία σχετικά με τη παρακίνηση των μαθητών Φυσικής Αγωγής στον ελληνικό χώρο (Barkoukis et al., 2010).

Με βάση τα παραπάνω, η παρούσα μελέτη εστιάζει στην αναζήτηση των αιτιών συμμετοχής των μαθητών στο Μάθημα της Φυσικής Αγωγής καθώς τον εντοπισμό των κινήτρων συμμετοχής τους. Στο πρώτο κεφάλαιο επιδιώκεται μια εννοιολογική αποσαφήνιση των βασικών θεωριών παρακίνησης (IVT, SET, BNT, Reinforcement Theory) καθώς και της θεωρίας που εξετάζεται στη παρούσα εργασία , τη θεωρία του Αυτοπροσδιορισμού (SDT). Στη συνέχεια, γίνεται μια σύντομη αναφορά στη σημασία, τα οφέλη της Φυσικής Αγωγής αλλά και την Ιστορική της Αναδρομή στην πορεία της Εκπαίδευσης. Το τελευταίο υποκεφάλαιο αναφέρεται στη Θεωρία του Αυτοπροσδιορισμού από τη σκοπιά του μαθήματος Φυσικής Αγωγής.

Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται μια ανάλυση της θεωρίας παρακίνησης του Freud (Instincts and Vicissitudes Theory), της Θεωρίας Αυτοαποτελεσματικότητας του Bandura (Self-Efficacy Theory- SET), της Θεωρίας των Βασικών Αναγκών του Maslow (Basic Needs theory- BNT) καθώς και της Θεωρίας Ενίσχυσης του Skinner (Reinforcement theory) και τονίζονται τα βασικά τους στοιχεία.

Το τρίτο κεφάλαιο επικεντρώνεται στην ανάλυση της θεωρίας που εξετάζει η εργασία μας, τη Θεωρία του Αυτοπροσδιορισμού. Συγκεκριμένα, τα υποκεφάλαια ένα και δύο επιδίδονται στην οριοθέτηση και ανάλυση της ιστορικής προέλευσης του όρου. Τα υποκεφάλαια τρία (3.3.1. και 3.3.2) εστιάζουν στην ανάλυση των επιμέρους ειδών κινήτρων, των εσωτερικών και των εξωτερικών καθώς και των βασικών τους στοιχείων. Το υποκεφάλαιο τέσσερα επιδίδεται σε ανάλυση των υποθεωριών του αυτοπροσδιορισμού, της γνωστικής θεωρίας αξιολόγησης, της θεωρίας οργανισμικής ολοκλήρωσης, της θεωρίας περιεχομένων αιτιότητας, της θεωρίας βασικών αναγκών και της θεωρίας προσανατολισμού αιτιότητας. Οι προαναφερθείσες θεωρίες μελετούν με ξεχωριστό η καθεμία τρόπο τα είδη κινήτρων.

Στο τέταρτο κεφάλαιο, και συγκεκριμένα, στο πρώτο υποκεφάλαιό του, γίνεται μια εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου « Φυσική Αγωγή» καθώς και επισημαίνεται η στοχοθεσία του συγκεκριμένου μαθήματος στο Πρόγραμμα Σπουδών. Στο δεύτερο υποκεφάλαιο γίνεται μια σύντομη ιστορική αναδρομή του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής στην αρχαιότητα αλλά και στην πορεία για την εγκαθίδρυσή του στο Πρόγραμμα Σπουδών. Στο τρίτο υποκεφάλαιο γίνεται λόγος για τα οφέλη της Φυσικής Αγωγής στην ψυχοσωματική υγεία, ενώ στο τέταρτο υποκεφάλαιο η εργασία μας εστιάζει στην παρακίνηση στο συγκεκριμένο μάθημα, τη διαφοροποίηση των μαθητών ως προς το φύλο και την ηλικία, το στυλ και το ρόλο του εκπαιδευτικού καθώς και τη διαφοροποίηση του προσανατολισμού των μαθητών.

Κατόπιν, ακολουθεί το ερευνητικό κομμάτι της εργασίας, το οποίο περιλαμβάνει το είδος της έρευνας που διεξάχθηκε, τη δειγματοληψία και το δείγμα, τη διαδικασία, τα στοιχεία του ερωτηματολογίου και τα αποτελέσματα. Στη συνέχεια βρίσκεται η συζήτηση, οι περιορισμοί της έρευνάς μας και οι μελλοντικές μας προτάσεις. Τέλος, εμπεριέχεται η βιβλιογραφία και το παράρτημα της εργασίας μας.

1.Θεωρίες παρακίνησης- Θεωρία αυτοπροσδιορισμού - Φυσική Αγωγή- SDT στη Φυσική Αγωγή

1.1.Εννοιολογική αποσαφήνιση

1.1.1Θεωρίες παρακίνησης

Η ανθρώπινη παρακίνηση εξετάστηκε από πολλούς ερευνητές ,μεταξύ των οποίων του Freud, που μελέτησε τις ανθρώπινες ορμές (Έρως, ή life drives), οι οποίες ωθούν το άτομο στην επιβίωση (Freud, 1955), καθώς και τους μηχανισμούς που συνυπάρχουν σε κάθε οργανισμό και οδηγούν στην επίτευξη των στόχων (Freud, 1955). Από την άλλη, η θεωρία της αυτοαποτελεσματικότητας του Bandura επικεντρώνεται τον τρόπο διαχείρισης των συναισθηματικών, γνωστικών και κοινωνικών καταστάσεων, την αυτοπεποίθηση, την επιμονή, καθώς και τον βαθμό επιλογής των κατάλληλων στρατηγικών επίλυσης (1981). Ο Maslow, στη συνέχεια, εστίασε στις βασικές ανθρώπινες ανάγκες που λαμβάνουν χώρα κατά την ανθρώπινη αναπτυξιακή διαδικασία (Rotary Leadership Institute-RLI, 2015-2016), η ικανοποίηση των οποίων συμβάλλει στην απόκτηση ομαλή ψυχική υγείας (Maslow, 1954). Τέλος, ο Skinner, εστίασε τη μελέτη του στην θετική ή αρνητική ενίσχυση των συμπεριφορών για αφαίρεση ή ενίσχυση μιας συμπεριφοράς (Lepper& Greene, 2015).

1.1.2 Η θεωρία του αυτοπροσδιορισμού

Η θεωρία του αυτοπροσδιορισμού (Self- Determination Theory, συντομογραφία :SDT) των E.L. Deci και R.M. Ryan αποτελεί μια μακροσκοπική ψυχολογική θεώρηση της ανθρώπινης παρακίνησης. Η θεωρία αυτή μελετά δύο τύπους κινήτρων , τον εσωτερικό και τον εξωτερικό, δίνοντας έμφαση στους παράγοντες που ενισχύουν ή μειώνουν τα εσωτερικά κίνητρα (2000). Οι εξωτερικοί τύποι παρακίνησης τοποθετούνται σε ένα συνεχές με βάση το βαθμό αυτονομίας (Deci & Ryan, 2000). Όσο πιο αυτόνομα είναι τα κίνητρα, τόσο περισσότερες ελευθερίες δράσης έχουν τα άτομα από ότι στα ελεγχόμενα (Καλογιάννης, 2006). Στα εσωτερικά κίνητρα η δράση των ατόμων είναι αποτέλεσμα προσωπικής τους επιθυμίας η οποία προκαλεί ευχαρίστηση στο άτομο (Deci & Ryan, 2000, 2004 ·Ryan et.al., 2009), ενώ στα εξωτερικά στόχος μιας συμπεριφοράς είναι η απόκτηση μιας αμοιβής ή η αναγνώριση από σημαντικούς άλλους (Deci & Ryan, 1985 · Ryan, 2000, 2004). Τα εσωτερικά παρακινημένα άτομα διακατέχονται από ικανοποίηση και ευημερία στη ζωή τους εφόσον εξυπηρετούνται τρεις βασικές ψυχολογικές τους ανάγκες, της ικανότητας της αυτονομίας και της συνάφειας. Σε περίπτωση που τα άτομα δεν ικανοποιήσουν τις ανάγκες τους έχουν μια δυσάρεστη ζωή. Τα εξωτερικά κίνητρα, πέρα από την ικανοποίηση πλασματικών και επιφανειακών αναγκών δεν προσφέρουν στους ανθρώπινους οργανισμούς ευχαρίστηση παρά μόνο συνοδεύονται από δυσάρεστα συναισθήματα (Conner & Norman, 2015).

1.1.3. Φυσική Αγωγή

Ο όρος φυσική αγωγή σχετίζεται με τη σωματική και ψυχική ενότητα με την ταυτόχρονη ανάπτυξη της φυσικής και ψυχικής υγείας για την απόκτηση ποιότητας ζωής.

Συνοπτικά, η Φ.Α. αποτελούσε αναπόσπαστο κομμάτι στην εκπαίδευση των νέων στην αρχαιότητα, με την παροχή αποκλειστικής μέριμνας για την εκπαίδευση των αγοριών στην Αθήνα για την αποφυγή της μαλθακότητάς τους. Στη Σπάρτη, αντίθετα, υπήρχε κοινή εκπαίδευση για όλα τα παιδιά, προκειμένου να σκληραγωγηθούν. Με την πάροδο του χρόνου, η Φ.Α. απέκτησε διαφορετική σημασία. Έπειτα από πολλαπλές μεταρρυθμίσεις και διατάγματα η φυσική αγωγή μετατράπηκε από αντικείμενο απόκτησης στρατιωτικής πειθαρχίας και ανθρώπινης χειραγώγησης, σε μάθημα σεβόμενο της ανθρώπινης υπόστασης το οποίο έχει πολλά οφέλη. Επομένως, το αντικείμενο της Φ.Α. συμβάλλει στην κοινωνική συναισθηματική και ψυχική αλλά και ολόπλευρη ανάπτυξη του ατόμου μέσα από την εκμάθηση αξιών και στάσεων καθώς και στην απόκτηση δια βίου αθλητικής στάσης αλλά και αυτοεκτίμησης, αναγκαίου στοιχείου εσωτερικής παρακίνησης.

1.1.4. Η παρακίνηση στη Φυσική Αγωγή

Στη Φυσική Αγωγή έχει παρατηρηθεί διαφοροποίηση ως προς τη συμπεριφορά των μαθητών με βάση το φύλο τους, με τα αγόρια να είναι πιο ανταγωνιστικά, ενώ τα κορίτσια είναι πιο αυτόνομα και πιο ευέλικτα στην διάρκεια του μαθήματος. Ακόμα, οι μαθητές που προσανατολίζονται «εγώ» εκδηλώνουν συχνά ανταγωνιστικά κίνητρα ή κίνητρα αναγνώρισης (Zahariadis & Biddle, 2000), ενώ αυτοί που επικεντρώνονταν στην εργασία απέβλεπαν στην ανάπτυξη ικανοτήτων και τη βελτίωση της σωματικής κατάστασης είναι προσανατολισμένα στην εργασία. Οι τελευταίοι θεωρούν το μάθημα της Φυσικής Αγωγής σημαντικό, καταβάλουν προσπάθεια και αισθάνονται ευχαριστημένοι έχοντας υψηλά επίπεδα εσωτερικής παρακίνησης σε αντίθεση με τους μαθητές που εστιάζουν στο «εγώ» (Nicholls, 1989 · Papaioannou, 1995 · Vlachopoulos & Biddle, 1996). Μάλιστα οι εσωτερικά παρακινημένοι καταβάλλονται από υψηλά επίπεδα απόλαυσης και χαράς και λιγότερου άγχους Goudas και Biddle (1994) από ότι οι μαθητές που επικεντρώνονται στο «εγώ» (Goudas et.al., 1994). Συγκεκριμένα, οι εσωτερικά παρακινημένοι μαθητές σημειώνουν καλύτερες σχολικές επιδόσεις, έχουν αρκετή αυτοπεποίθηση και θετική εικόνα τόσο για τον εαυτό τους (Μπότσαρη-Μακρή, 2001) όσο και για το σχολείο (Ryan & Deci, 2020). Η διαμόρφωση ενός υποστηρικτικού και συνάμα θετικού κλίματος στη σχολική τάξη παρέχει στους μαθητές περιθώρια ανάληψης πρωτοβουλιών και δράσεων (Grolnick et al., 2014 · Grolnick & Ryan, 1989, 1986 · Deci et al., 1981 · Ματσαγγούρας, 2000). Ένα τέτοιο κλίμα λαμβάνει υπόψιν τις ιδιαιτερότητες των μαθητών, τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν, τις ικανότητες τους καθώς και τα ενδιαφέροντά τους (Μπότσαρη-Μακρή, 2001). Η αξιοποίηση επίσης αυτόνομων μορφών διδασκαλίας στο αντικείμενο της Φυσικής Αγωγής συμβάλλει στην ενίσχυση των εσωτερικών κινήτρων των μαθητών (Goudas et.al., 1995 · McAuley, et al., 1989). Επίσης, τα επίπεδα παρακίνησης μπορεί να διαφέρουν ανάλογα με τις δραστηριότητες που επιλέγονται (Goudas et.al., 1994), ενώ ορισμένες φορές συνυπάρχουν διαφορετικά

είδη κινήτρων ακόμα σε μια συγκεκριμένη δραστηριότητα. Εν συντομία, έπειτα από πολλαπλές μεταρρυθμίσεις και διατάγματα η φυσική αγωγή μετατράπηκε από αντικείμενο απόκτησης στρατιωτικής πειθαρχίας και ανθρώπινης χειραγώγησης, σε μάθημα σεβόμενο της ανθρώπινης υπόστασης το οποίο έχει πολλά οφέλη .

2. Θεωρίες Παρακίνησης

2.1. Θεωρία παρακίνησης του Freud (*Instincts and Vicissitudes Theory*)

Η θεωρία των κινήτρων του Freud μελετά τις ανθρώπινες πεποιθήσεις (γνώσεις, ελπίδα) και επιθυμίες. Οι επιτηδευμένες συμπεριφορές γίνονται αντιληπτές μέσα από τις επιθυμίες και τις πεποιθήσεις. Ο Freud υποστηρίζει πως η «επιθυμία» παρέχει στο άτομο κίνητρα που οδηγούν σε μια συγκεκριμένη συμπεριφορά, ενώ η «πεποιθήση», συμβάλλουν στην διαμόρφωση αυτής της επιθυμίας (Petocz, 1999). Ωστόσο οι πεποιθήσεις αδυνατούν να αιτιολογήσουν την ύπαρξη ή μη ελπιδοφόρων συναισθημάτων στο άτομο.

Στο έγγραφο «Instincts and their Vicissitudes» ο όρος Triebe (=ορμές) παρερμηνεύτηκε ως ένστικτα. Σύμφωνα με τη θεωρία, όλα τα έμβια όντα έχουν κληρονομικά πρότυπα συμπεριφοράς (Ερως, ή life drives), τα οποία τους ωθούν στην γόνιμη επιβίωση μέσα από την δημιουργία ισχυρότερων οργανισμών και εθνών (Freud, 1955).

Για τον Freud, τα άτομα διαθέτουν ένα μηχανισμό διαχείρισης των ακραίων συναισθηματικών εκδηλώσεων και των δυσάρεστων συναισθημάτων μέσα από τη παροχή της «αρχής της ηδονής» ή αλλιώς «μηχανισμού θανάτου» (Todestrieb). Ο μηχανισμός αυτός προσφέρει ικανοποίηση και ανακούφιση στους ανθρώπινους οργανισμούς, ωστόσο ορισμένοι μελετητές απορρίπτουν την ύπαρξη αυτού του μηχανισμού δεν υπάρχουν «ενδείξεις τέτοιας συσσώρευσης και την εκκένωση της ενέργειας» (Bowlby, 1969 · Boag, 2015, 2017). Σε περίπτωσης αποτυχίας της λειτουργίας αυτής, το άτομο οδηγείται στην «αρχή της πραγματικότητας», η οποία φανερώνει στο άτομο τις ικανότητες και αδυναμίες του και το οδηγεί σε συμβιβασμό (Lauretis, 2008).

Οι προαναφερθέντες μηχανισμοί συνυπάρχουν σε κάθε οργανισμό και ποικίλουν ως προς τον τρόπο και τον χρόνο εκδήλωσής τους, ενισχύονται από την ψυχική ενέργεια και κατευθύνουν το άτομο προς του προσωπικούς ή εξωτερικούς στόχους (Freud, 1955).

Σύμφωνα με τον Freud, τα άτομα βρίσκονται σε σύγκρουση μεταξύ των εξωτερικών και εσωτερικών ερεθισμάτων (σωματικές κινήσεις). Τα δεύτερα αποτελούν τη βάση της εσωτερικά παρακινημένης συμπεριφοράς, διαμορφώνουν την ανθρώπινη συμπεριφορά ακόμη και στη περίπτωση αλλαγής τους μέσω των εμπειριών. Αποτέλεσμα παρακινημένης συμπεριφοράς συνιστά και η «σκέψη» και σχετίζεται με το περιεχόμενο του κινήτρου. Η «αρχή της πραγματικότητας» που προαναφέρθηκε επρόκειτο για παραλλαγή των αρχικών κινήτρων (Lauretis, 2008 · Boag, 2015, 2017).

Σε μελέτη του το 1915, συμπέρανε πως τα σωματικά κίνητρα ασκούν επιρροή στις ανθρώπινες σχέσεις και οδηγούν στην απόκτηση των ανθρώπινων επιθυμιών και την εκδήλωση συναισθημάτων εκδηλώσεων (Boag, 2015).

Ο Freud εισάγει στη θεωρία του τη συσχέτιση μεταξύ «των σωματικών ιδιαιτεροτήτων και του πνεύματος, του κινήτρου και του νου» (Lauretis, 2008). Τα κίνητρα, επομένως, είναι «ψυχοβιολογικά συστήματα» για τα οποία η ικανοποίηση των σωματικών αναγκών απαιτεί την αλληλεπίδραση με το εξωτερικό περιβάλλον.

Τόσο το «ενσυνείδητο» όσο και το «ασυνείδητο» γίνονται αντιληπτά μέσα από την ιδέα, στην οποία στηρίζεται ένα ένστικτο. Στη δεύτερη περίπτωση κρίνεται αναγκαία η αυτοπειθαρχία καθώς παρατηρείται σύνδεση μεταξύ εσωτερικής σκέψης και εξωτερικών παραγόντων αυτόματα υπό το πρίσμα της αρχικής ανάγκης για ικανοποίηση (Freud, 1955).

Σύμφωνα με την θεωρία του Freud, το περιεχόμενο των ονείρων οφείλεται στην παρακίνηση και τη συναισθηματική κατάσταση του ατόμου. Δε μπορεί να πραγματοποιηθεί αυθαίρετη ερμηνεία ή τυχαία ερμηνεία της σκέψης και των ονείρων (Freud, 1900). Ενώ οι σωματικές ενοχλήσεις ενδεχομένως να επηρεάσουν ως ένα βαθμό τα ανθρώπινα όνειρα, κύριο ρόλο διαδραματίζει η υλοποίηση μια ευχής (Freud, 1900).

Στην θεωρία του Freud για τις ενορμήσεις, γνωστή ως το θεωρία της λίκμπιντο, διέκρινε τη ψυχική ενέργεια των νοητικών λειτουργιών, των σεξουαλικών (Sexualtriebe) αλλά και άλλων ορμών, των εγωκεντρικών ενστίκτων (Ich-Triebe). Η επικέντρωση στον εαυτό οδηγεί στην μεγιστοποίηση της ικανοποίησης και της αποφυγής της αποτυχίας (pleasure ego). Έπειτα στρέφεται στην πραγματικότητα του εαυτού (reality ego). Το άτομο θεωρεί τη σεξουαλικότητα ως έναν από τους σκοπούς του, ενώ οι ενέργειές τού προσφέρουν ευχαρίστηση. Η ύπαρξη του ατόμου είναι πολύπλευρη, καθώς εξυπηρετεί τόσο τις προσωπικές του ανάγκες όσο και τις εξωτερικές (Freud, 1955).

2.2. Θεωρία αυτοαποτελεσματικότητας του Bandura (Self-Efficacy Theory- SET)

Σύμφωνα με τη θεωρία του Bandura (1977) η συμπεριφορά είναι απόρροια ατομικών, περιβαλλοντικών και συμπεριφορικών παραγόντων, οι οποίοι ποικίλλουν ανάλογα με τις περιστάσεις και είναι καθοριστικές για την διαμόρφωση της αποτελεσματικότητας των ατόμων (Bandura, 1997). Ο Bandura (1977) διαχωρίζει τις έννοιες της αποτελεσματικότητας και των προσδοκιών σχετικά με ένα αποτέλεσμα. Η αυτοαποτελεσματικότητα σχετίζεται με τον περιστασιακό έλεγχο εσωτερικών καταστάσεων και την επιλογή των κατάλληλων στρατηγικών επίλυσης (1981). Στους εξωτερικούς παράγοντες που διαμορφώνουν την αυτοαποτελεσματικότητα του ατόμου ανήκει, μεταξύ άλλων κι η δραστηριότητα που καλείται να υλοποιήσει το άτομο, οι επιδόσεις που απαιτούνται καθώς κι η δυσκολία της (Lenz & Shortridge-Baggett, 2002).

Ακόμα, οι αντιλήψεις των ατόμων σχετικά με τον αυτοκαθορισμό τους καθορίζουν την αυτοαποτελεσματικότητά τους (Lenz & Shortridge-Baggett, 2002), τα κίνητρα τους λόγω της καταβολής προσπάθειας και της επιμονής τους (Bandura, 1977) καθώς και της σκέψης και του συναισθηματικού υπόβαθρου (Bandura & Shunk, 1981). Τα άτομα που έχουν επίγνωση της αυτοαποτελεσματικότητας τους καταβάλουν προσπάθεια αλλά και επιμονή σε αντίθεση με τα άτομα που έχουν χαμηλή αυτοπεποίθηση ή δεν αντιλαμβάνονται τη σημασία της πράξης τους και στρέφονται στην ματαίωση ή σε μη ικανοποιητικά αποτελέσματα (Bandura, 1989). Η υποτίμηση των ικανοτήτων έχει αρνητικές συνέπειες για το άτομο και συνοδεύεται από αρνητικά συναισθήματα (Bandura, 1989).

Σύμφωνα με τη θεωρία, η αυτοαποτελεσματικότητα απορρέει από τα επιτεύγματα απόδοσης, την αντιπροσωπευτική μάθηση, τους περιβαλλοντικούς και συναισθηματικούς παράγοντες καθώς και τη πειστικότητα (Bandura, 1997). Τα επιτεύγματα απόδοσης σχετίζονται με την ανθρώπινη εμπειρία και τη μαθησιακή πορεία. Τα άτομα με υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα δε πτοούνται στην αποτυχία σε αντίθεση με τα άτομα χαμηλής αυτοαποτελεσματικότητας. Η μάθηση από την παρατήρηση των προτύπων συμβάλλει στην αυτοαξιολόγηση των ατόμων ως προς την αυτοαποτελεσματικότητά τους. Στη συνέχεια, η λεκτική πειστικότητα με την παροχή καθοδήγησης επρόκειτο για μη χρήσιμο τύπο αυτοαποτελεσματικότητας λόγω της αδυναμίας εξειδίκευσης και αξιοπιστίας. Σημαντική κρίνεται η αξιολόγηση της αυτοαποτελεσματικότητας μέσα από την εκτίμηση της συναισθηματικής και φυσικής κατάστασης των ατόμων σε ποικίλους τομείς της ζωής τους. Στους παράγοντες ενίσχυσης ανήκουν κι η αυτοεκτίμηση καθώς και η επίδραση του κοινωνικού περιγύρου (Lenz & Shortridge-Baggett, 2002).

2.3. Θεωρία των Βασικών Αναγκών του Maslow (Basic Needs theory-BNT)

Ο Maslow στη μελέτη του διέκρινε τις βασικές ανθρώπινες ανάγκες στις εξής υποκατηγορίες: φυσιολογικές, ασφάλειας και προστασίας, ανήκειν, αυτοεκτίμησης, γνωστικές, αισθητικές, αυτοπραγμάτωσης και υπέρβασης του «εγώ» (Maslow, 1954 ·Lester, 2013). Οι ανάγκες προκύπτουν στη πορεία ανάπτυξης του ατόμου και τοποθετούνται σε μια ιεραρχική πυραμίδα (Rotary Leadership Institute- RLI, 2015-2016). Η ικανοποίηση του μεγίστου αριθμού αναγκών συμβάλλει στην ομαλή ψυχική υγεία του ατόμου (Maslow, 1954). Ως προς την πρώτη κατηγορία, τις «φυσιολογικές ανάγκες», αυτές σχετίζονται με τη πείνα ή δίψα , την ανάγκη απόκτησης σωματικών ανέσεων και την ομοιόσταση. Αυτές ενδεχομένως σε συνδυασμό με την καταναλωτική συμπεριφορά οδηγούν στην ικανοποίηση διαφορετικών ειδών αναγκών που υποδηλώνονται. Ακόμη, οι ανάγκες που σχετίζονται με τα ανθρώπινα ενδιαφέροντα αντιμετωπίζονται ως δευτερεύουσες σε σχέση με την τροφική ανάγκη (Maslow, 1954).

Οι ανάγκες ασφάλειας (Maslow, 1954) σχετίζονται με την απόκτηση σταθερότητας και προστασίας, σε ένα περιβάλλον οργανωμένο με νόμους και όρια, παράγοντες απαραίτητους για την οργάνωση της συμπεριφοράς και την απόκτηση μηχανισμού αναζήτησης ασφάλειας. Η απόκτηση συνιστά την βασική ανάγκη με τις φυσιολογικές να βρίσκονται σε κατώτερη μοίρα. Σε αντίθεση με τους ενήλικες, οι οποίοι έχουν τη δυνατότητα να συγκρατούν τα συναισθήματα ανησυχίας, στα βρέφη παρατηρείται έντονη εκδήλωση συναισθημάτων φόβου και ανάγκη απόκτησης υγιούς περιβάλλοντος και προστασίας από ασθένειες.

Όσον αφορά την έννοια του ανήκειν, δηλαδή την ανάγκης συνύπαρξης μέσα στο κοινωνικό περιβάλλον, καταπολέμησης της μοναξιάς και τη βίωση συναισθημάτων αγάπης και ενδιαφέροντος και ενότητας (Maslow, 1954).

Οι άνθρωποι μπορούν να οδηγηθούν στις μετέπειτα ανάγκες ανάπτυξης, έχοντας πρώτα ικανοποιήσει τις βασικές επιβίωσης. Όλοι οι άνθρωποι έχουν την ανάγκη για αυτοεκτίμηση αλλά και αξιολόγηση των άλλων. Οι ανάγκες αυτές διακρίνονται σε δύο κατηγορίες, τις ανάγκες για επιτυχία και επάρκεια και τις ανάγκες για απόκτηση κύρους και αναγνώρισης. Η ικανοποίηση της ανάγκης αυτοεκτίμησης οδηγεί σε συναισθήματα αυτοπεποίθησης, αξία, δύναμη, ικανότητα και επάρκεια, ενώ η ματαίωση τους προκαλεί αισθήματα κατωτερότητας. Η αυτοεκτίμηση στην πιο γόνιμη μορφή της οδηγεί στον ειλικρινή σεβασμό των άλλων. Η ικανότητα ενός ατόμου εξαρτάται από τον βαθμό θέλησής του, καθώς και την αποφασιστικότητα του , ως αποτέλεσμα της πραγματικής του φύσης (Maslow, 1954).

Ακόμα, πέρα από τις προαναφερθείσες ανάγκες, το άτομο έχει την ανάγκη «αυτοπραγμάτωσης», δηλαδή την επικέντρωση σε ένα στόχο, την απόκτηση νέων εμπειριών μέσα από την αξιοποίηση των μέγιστων ικανοτήτων και την εκδήλωση ευγνωμοσύνης (RLI, 2015-2016).

Οι «αισθητικές ανάγκες» σχετίζονται με την επιθυμία για δράση, οργάνωση ή συμμετρία που προσφέρουν ευχάριστα συναισθήματα στην ανθρώπινη ζωή (Maslow, 1954), ενώ οι γνωστικές ανάγκες ικανοποιούν την ανάγκη του ανθρώπου για εξερεύνηση, ικανοποίηση. Τέλος, η υπέρβαση του εαυτού σχετίζεται με την αποφυγή εγωιστικών πράξεων και την υιοθέτηση βοηθητικού ρόλου στην απόκτηση αυτοεκτίμησης των άλλων. Στην αυτοπραγμάτωση και υπέρβαση εαυτού το άτομο αποκτά επίγνωση των ορθών επιλογών δράσης (RLI, 2015-2016).

2.4. Θεωρία Ενίσχυσης του Skinner (Reinforcement theory)

Σύμφωνα με τη θεωρία του Skinner, οι έννοιες της ανταμοιβή και τιμωρίας σχετίζονται με εκδηλώσεις ευχάριστων ή δυσάρεστων συναισθημάτων σε αντίστοιχες δραστηριότητες. Ο Skinner υιοθέτησε τον όρο της ενίσχυσης δίνοντας έμφαση στο τρόπο και τις συνέπειες χορήγησης των αμοιβών για τις θετικές συμπεριφορές. Αντίθετα η αποφυγή αρνητικών συμπεριφορών συμβάλλει στην ενίσχυση της συμπεριφοράς (Lepper & Greene, 2015).

Σύμφωνα με έναν ορισμό του Skinner, οι ενισχυτές πρέπει να ενισχύσουν ή να ελαττώσουν μια συμπεριφορά. Ένας ενισχυτής είναι «κάθε ερεθιστικό συμβάν που ακολουθεί μια τελεστική απόκριση και ως εκ τούτου αυξάνει την δύναμη (ή πιθανότητα εμφάνισης) αυτής της απόκρισης» (Lepper & Greene, 2015).

Υπάρχουν, επομένως, δυο κατηγορίες «ενισχυτών», οι «θετικοί» και οι «αρνητικοί». Οι πρώτοι αυξάνουν την πιθανότητα απόκρισης, ενώ οι δεύτεροι αυξάνουν την πιθανότητα απόκρισης αφαιρώντας τους. «Θετικοί ενισχυτές» είναι τα επιθυμητά, περιζήτητα ερεθίσματα όπως το φαγητό, ο έπαινος και χρήματα που συνήθως ονομάζουμε ανταμοιβές. Οι «αρνητικοί ενισχυτές» εστιάζουν στην άρση της τιμωρίας (Lepper & Greene, 2015).

Η απόδοση και η λιγότερη ανταμοιβή για τη χαμηλότερη απόδοση ήταν κεντρικής σημασίας για τα φαινόμενα αντίθεσης ενίσχυσης που συζητήθηκαν παραπάνω. Υπάρχουν πολλά ερεθίσματα που τα άτομα χρειάζεται να αποκτήσουν ανεξάρτητα από τις αρνητικές επιδράσεις δυσμενείς επιπτώσεις στη συμπεριφορά και τα κίνητρα (Lepper & Greene, 2015).

Η συμπεριφορά που αντιμετωπίζεται με ενίσχυση εμφανίζεται σε μεγαλύτερες ταχύτητες και πιο συχνούς ρυθμούς, είναι πιο σταθερή και αποτελεσματική. Σύμφωνα με τον Skinner και τον όρο της «προληπτικής συμπεριφοράς», οι ανταμοιβές ασκούν θετική επίδραση στη βελτίωση της απόδοσης ενισχύοντας μια συμπεριφορά σε ευέλικτα και δημιουργικά περιβάλλοντα, όπου προωθούνται τα εσωτερικά κίνητρα και κρίνεται αναγκαία η διατήρηση μιας συμπεριφοράς (Lepper & Greene, 2015).

Η αλληλεπίδραση ενός ατόμου με το περιβάλλον του σχετίζονται με την κατάσταση της απάντησης, την ίδια την απάντηση και τις συνέπειες της ενίσχυσης. Επομένως, το περιβάλλον κι οι συμπεριφορές εξετάζονται πλέον μέσω της αλληλεπίδρασής τους. Η προσέγγιση της συμπεριφοράς έχοντας υπόψιν όλα τα ενδεχόμενα της ενίσχυσης οδηγεί σε μια πιο σφαιρική και αντικειμενική οπτική της ανθρώπινης ζωής. Για την

εξασφάλιση ενός συγκεκριμένου κινήτρου εφαρμόζονται συγκεκριμένα ενδεχόμενα που οδηγούν σε συγκεκριμένη συμπεριφορά (Skinner,1969).

3.Θεωρία αυτοπροσδιορισμού

3.1 Ορισμοί

Η θεωρία του αυτοπροσδιορισμού (Self- Determination Theory, συντομογραφία :SDT) δημιουργήθηκε από τους ψυχολόγους E.L. Deci και R.M. Ryan. Επρόκειτο για μια μακροσκοπική ψυχολογική θεώρηση της ανθρώπινης παρακίνησης, κατά την οποία, τα άτομα ως αυτόνομα όντα, έχουν την τάση να καθοδηγούνται από εγγενή κίνητρα ανάπτυξης και εξέλιξης. Μέσα από τα εσωτερικά τους κίνητρα πραγματοποιούν τις κατάλληλες επιλογές τους στην επαφή τους με το περιβάλλοντα χώρο. Για να αναπτυχθούν με υγιή τρόπο ,έχουν την ανάγκη για στήριξη σε για βασικές ψυχολογικές ανάγκες. Η διαδικασία αυτή ονομάζεται «Οργανισμική ολοκλήρωση» και υποδηλώνει πως τα στοιχεία που προκύπτουν απ' την αλληλεπίδραση του οργανισμού.

Το SDT είναι μια «μεταθεωρία», η οποία εστιάζει στη μελέτη της ανθρώπινης παρακίνησης μέσα από την συμπεριφορά (Ryan & Deci, 2004) των ερεθισμάτων που δέχεται απ' το περιβάλλον, ενσωματώνονται στο «εγώ».

Παρόμοια, το SDT είναι «μια θεωρία της ανθρώπινης παρακίνησης, η οποία μας παρέχει γνώσεις απαραίτητες για το πεδίο της οργανωσιακής ψυχολογίας» (Gagné & Deci, 2014).

Συνεπώς, παρά τη διαφορετικότητά τους, οι παραπάνω ορισμοί εστιάζουν στην ικανότητα του SDT να μελετά την ανθρώπινη παρακίνηση μέσα από την συμπεριφορά των ατόμων. Ως θεωρία, το SDT, προήλθε βασιζόμενη στη θεωρία της γνωστικής αξιολόγησης και έπειτα από διεξοδικές μελέτες αποτέλεσε αυτόνομη θεωρία, όπως θα αναλυθεί στη συνέχεια.

3.2.Ιστορική αναδρομή

Η θεωρία του αυτοπροσδιορισμού εμφανίστηκε το 1985 ως θεωρία γνωστικής αξιολόγησης (Gagné & Deci, 2005). για να αποτελέσει την πιο σημαντική θεωρία της ανθρώπινης παρακίνησης. Διαμορφώθηκε από τους Edward Deci και Richard Ryan μέσα από την έρευνα τους για την εσωτερική παρακίνηση, η οποία ορίζεται ως την ενασχόληση, με ένα αντικείμενο επειδή εμπίπτει με τα ενδιαφέροντά τους και προκαλεί ευχαρίστηση. Για τον White (1959), η συμπεριφορά που προάγει την ικανότητα εξυπηρετεί την εσωτερική επιθυμία των ατόμων για προσαρμογή στο κοινωνικό περίγυρο. Βασισμένος σε αυτή τη θέση, ο deCharmes (1968) υποστήριξε πως οι συμπεριφορές που προέρχονται από εσωτερικά κίνητρα παρακίνησης οφείλονται σε προσωπικούς λόγους καθώς και στην ατομική ικανότητα (Deci, 1971). Ο Deci στην έρευνά του για τον βαθμό επίδρασης των επιβραβεύσεων στην παρακίνηση και εμπλοκή των συμμετεχόντων, συνειδητοποίησε πως η παρακίνηση και ευχαρίστηση προέρχονταν από τις επιβραβεύσεις που δέχονταν ενώ η αυτονομία ελαττωνόταν (Deci, 1972· Enzle & Anderson, 1993· Lepper & Greene, 1975

·Mossholder, 1980). Στη περίπτωση που παρεχόταν αυτονομία δράσης, σημειώνονταν υψηλότερα επίπεδα εσωτερικής παρακίνησης.

Στην ανωτέρω θεωρία συμπεριλαμβάνεται η διαδικασία της «οργανισμικής ολοκλήρωσης», μια διαδικασία στην οποία το «Εγώ» κατακτά στοιχεία που προκύπτουν από την αλληλεπίδραση του ολοκληρωμένου ατόμου και του περιβάλλοντος (Deci & Ryan ,1985).

Οι Ryan & Deci σε ειδικό τεύχος της Σύγχρονης Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας, πραγματοποίησαν διεξοδική έρευνα για τα εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα (Ryan & Deci, 2000), τα οποία εκείνη την εποχή ήταν ακόμα ένα αναδυόμενο πεδίο σπουδών. Το πεδίο αυτό τα τελευταία χρόνια έχει σημειώσει ραγδαία εξέλιξη και έχουν αποκτηθεί περεταίρω γνώσεις για τα δύο είδη κινήτρων στη θεωρία του αυτοπροσδιορισμού (SDT; Ryan & Deci, 2017), θεωρίας με έντονες επιδράσεις στην ευζωία και την εκπαίδευση.

Επομένως, η θεωρία του αυτοπροσδιορισμού προήλθε μέσα από συνεχείς μελέτες στο πλαίσιο της θεωρίας γνωστικής αξιολόγησης η οποία εστιάζει στα εσωτερικά κίνητρα, τα οποία προσφέρουν ικανοποίηση στα άτομα και τα εξωτερικά τα οποία προσφέρουν αναγνώριση και στερούν την αυτονομία του ατόμου. Τα δύο αυτά βασικά είδη κινήτρων κυριαρχούν στη θεωρία του SDT.

3.3.Είδη κινήτρων

3.3.1Εσωτερικά κίνητρα.

Η θεωρία του αυτοπροσδιορισμού επικεντρώθηκε στα εσωτερικά κίνητρα, τα οποία εκφράζουν την εσωτερική και έμφυτη ανάγκη των ατόμων, η οποία κατευθύνει το άτομο προς συμπεριφορές που του προσφέρουν ευχαρίστηση ,αποτελούν προϊόν δικής του βούλησης και του προσφέρουν ευχαρίστηση (Deci et.al., 1975 · Deci & Ryan, 2000, 2004 Ryan et.al., 2009) .Τέτοιου είδους ανάγκες συμβάλλουν στη διαβίου εξέλιξη του ατόμου χωρίς την αίσθηση εξωτερικού εξαναγκασμού (Ryan &Deci, 2017). Έτσι ένα άτομο αυτοπροσδιοριζόμενο είναι πιο δημιουργικό, ευέλικτο καθώς και αυθόρμητο (Ryan et.al., 1984). Ο τύπος αιτιότητας είναι εσωτερικός καθώς οι δράσεις αποτελούν εσωτερική επιθυμία του.

Στον χώρο της εκπαίδευσης η εσωτερική παρακίνηση συμβάλει στην απόκτηση σημαντικών επιτευγμάτων και υψηλών επιδόσεων τουλάχιστον στις πρώτες τάξεις (Taylor et.al., 2014 · Froiland & Worrell, 2016), φαινόμενο που σταδιακά μειώνεται (Lepper et.al., 2005 · Gillet et.al., 2012). Η εσωτερική παρακίνηση επιτυγχάνεται από την ικανοποίηση των βασικών ψυχολογικών αναγκών, της αυτονομίας, ικανότητας και συνάφειας, όπως αυτές θα αναλυθούν στη συνέχεια (Deci, & Ryan, 1975).

Συνοψίζοντας, τα εσωτερικά κίνητρα συσχετίζονται με συμπεριφορές ,οι οποίες αποτελούν προσωπική επιθυμία του ατόμου, ενισχύουν την αυτονομία του, προσφέρουν ικανοποίηση και αυξάνουν τις πιθανότητες εξέλιξης του. Αντίθετα, τα εξωτερικά κίνητρα, δε παρέχουν την δυνατότητα για αυτονομία και ανάληψης πρωτοβουλιών.

3.3.2. Εξωτερικά κίνητρα.

Η εξωτερική παρακίνηση δεν αποβλέπει στην υιοθέτηση συμπεριφορών για την ατομική ευημερία , αλλά για την απόκτηση κέρδους, αναγνώρισης ή και αμοιβής. (Deci & Ryan, 1985 ·Ryan 2000, 2004). Ο τύπος αιτιότητας, επομένως είναι εξωτερικός, καθώς το άτομο δεν έχει την δυνατότητα αυτόνομης δράσης. Σύμφωνα μάλιστα με τη θεωρία της γνωστικής αξιολόγησης, στα εξωτερικά κίνητρα παρατηρείται το φαινόμενο του «υπονομευτικού αποτελέσματος», καθώς η αμοιβή δεν έχει ουσιαστική επίδραση για το άτομο (Sheldon & Kasser, 1998), ενώ τα εσωτερικά του κίνητρα μειώνονται. Η δράση αυτή δεν έχει ουσιαστικό όφελος ούτε προσφέρει την ικανοποίηση που αναφέραμε στα εσωτερικά κίνητρα. Τα εξωτερικά κίνητρα δεν μειώνουν τα επίπεδα των εσωτερικών. Αντιθέτως η παροχή ανατροφοδότησης είναι ιδιαίτερα σημαντική καθώς ενισχύει τις συμπεριφορές των μαθητών και τα κίνητρα τους ώστε να συνεχίσουν να πράττουν σε αντίθεση με τα εξωτερικά (Ryan, 1982 Ryan et.al., 1983). Συχνά τα εξωτερικά κίνητρα συνοδεύονται από αρνητικά συναισθήματα εντός κι εκτός σχολικού χώρου.

Με άλλα λόγια, τα εξωτερικά κίνητρα αφορούν την εμπλοκή του ατόμου σε μια δραστηριότητα, η οποία δεν προσφέρει παρά αναγνώριση, αμοιβή και κέρδος. Το άτομο δεν αποκτά ικανοποίηση, γεγονός που τον οδηγεί συχνά σε αρνητικά συναισθήματα. Οι υποθεωρίες του αυτοπροσδιορισμού ,η γνωστική θεωρία αξιολόγησης , η θεωρία της οργανισμικής ολοκλήρωσης, η θεωρία περιεχομένων αιτιότητας, η θεωρία βασικών αναγκών και προσανατολισμού αιτιότητας μελετούν με ξεχωριστό η καθεμία τρόπο τα ανωτέρω ήδη κινήτρων.

3.4. Υποθεωρίες του αυτοπροσδιορισμού

3.4.1 γνωστική θεωρία αξιολόγησης (*Cognitive Evaluation Theory -CET*)

Η γνωστική θεωρία αξιολόγησης (Deci, 1972, Deci & Ryan, 1980) ερευνά την αλληλεπίδραση μεταξύ εσωτερικών και εξωτερικών κινήτρων καθώς και τον βαθμό επίδρασης των διαπροσωπικών σχέσεων (Hagger & Chatzisarantis, 2015). Σύμφωνα με αυτή, οι άνθρωποι έχουν από την βρεφική ακόμα ηλικία την έμφυτη ανάγκη να οδηγούνται σε συμπεριφορές που απορρέουν από την προσωπική τους επιθυμία (White, 1959). Με την επίδραση των αμοιβών, ο τύπος αιτιότητας μεταβάλλεται σε εξωτερικό, και, επομένως παρατηρούνται χαμηλότερα επίπεδα εσωτερικών κινήτρων, αυτονομίας και αποτελεσματικότητας. Στο σημείο αυτό διαχωρίζεται από την θεωρία του αυτοπροσδιορισμού που θεωρεί πως υπάρχουν και αυτόνομα και ελεγχόμενα κίνητρα σε κάθε πεδίο της ανθρώπινης ζωής. (Ryan & Deci 2000, 2017).

Τέτοιου είδους συμπεριφορές είναι αυτοπροσδιοριζόμενες και έχουν εσωτερικό βαθμό αιτιότητας (deCharms 1968). Το άτομο ικανοποιεί την ανάγκη του για εξερεύνηση και ανακάλυψη, γεγονός που του προσφέρει ικανοποίηση στην ζωή του και συμβάλλει στην προσωπική του ανέλιξη. (White, 1959·Ryan et.al., 2008). Αντίθετα, οι δραστηριότητες που προέρχονται από εξωτερικά κίνητρα δεν προσφέρουν παρά προσωρινή ευχαρίστηση (Steger et.al., 2008 · Ryan & Deci , 2000).

Ισχυρή είναι η επίδραση εξωτερικών παραγόντων στην εσωτερικά προερχόμενη συμπεριφορά καθώς εξωτερικοποιεί τον τύπο αιτιότητας ,μειώνοντας έτσι την αυτονομία του ατόμου (McGraw & McCullers, 1979) , την επιθυμία του για μάθηση (Grolnick & Ryan, 1987) για εξερεύνηση και συναισθηματική έκφραση. Η επίδραση αυτή μπορεί να πραγματοποιηθεί όχι μόνο σε εξαναγκαστικές δραστηριότητες, αλλά και σε αυτές που είναι επιθυμητές για το άτομο (Pittman et.al., 1982). Δεν υπάρχει, ωστόσο, ισχυρή αλληλεπίδραση μεταξύ των ικανοτήτων και των εσωτερικών κινήτρων. Η ύπαρξη, ακόμα υψηλού προσωπικού ελέγχου, επιφέρει θετικά αποτελέσματα όσον αφορά τα εσωτερικά κίνητρα (Fischer, 1978).

Σύμφωνα με τη θεωρία, η παροχή αμοιβών από την πλευρά των επιδόσεων και του ανταγωνισμού (Reeve & Deci, 1996) και της περιέργειας (Enzle & Anderson, 1993) στο σχολικό χώρο έχει θετικό αντίκτυπο στη κινητοποίησή του στο βαθμό που δεν υπονομεύεται η αυτονομία του. Η ενίσχυση των βασικών ψυχολογικών αναγκών για αυτονομία και ικανότητα (Deci & Ryan, 1985) και συνάφεια εξαρτάται από το βαθμό ανταμοιβής του ατόμου. Συνεπώς, για τους ερευνητές (Deci & Ryan, 1985) ισχυρίστηκαν πως οι εξωτερικές συμπεριφορές μπορεί να έχουν αυτόνομο ή ελεγχόμενο χαρακτήρα όπου θα εξασφαλίζεται ελευθερία βούλησης και ανατροφοδότηση ή έλεγχος σκέψεων.

Οι εξωτερικοί παράγοντες που υποστηρίζουν τις βασικές ψυχολογικές ανάγκες, μπορούν να επιφέρουν θετικά αποτελέσματα στην επιτέλεση ενός έργου, το οποίο καθίσταται ευχάριστο (Vallerand & Reid, 1984), ενώ σε ορισμένα περιβάλλοντα ο

βαθμός ελέγχου επιφέρει ακριβώς τα αντίθετα αποτελέσματα (Ryan, 1982) .Το σχολείο μπορεί να διαμορφώσει τα είδη των κινήτρων μέσα από τη παροχή θετικής ανατροφοδότησης στους μαθητές (Ryan et.al., 1983), την καλλιέργεια του σεβασμού (Mouratidis et.al., 2010) ,καθώς και ανταγωνισμού (Reeve & Deci, 1996).

Τα περιβάλλοντα που υποστηρίζουν την αυτονομία λαμβάνουν υπόψη την προσωπικότητα των μαθητών καθώς και τις βασικές τους ανάγκες παρέχοντας ένα υποστηρικτικό κλίμα(Deci et.al., 1994), μέσα στο οποίο παρέχεται η δυνατότητα ελεύθερης έκφρασης

Με βάση τα παραπάνω η CET εστιάζει στην μελέτη των εσωτερικών και εξωτερικών κινήτρων, με τα πρώτα να προσφέρουν ικανοποίηση στο άτομο και να εξυπηρετούν τις βασικές του ανάγκες και τα δεύτερα πλην ορισμένων εξαιρέσεων να στερούν την αυτονομία του. Για τα αυτόνομα και ελεγχόμενα κίνητρα γίνεται διεξοδική αναφορά στη θεωρία της οργανισμικής ολοκλήρωσης.

3.4.2. Θεωρία της Οργανισμικής Ολοκλήρωσης (Organismic Integration Theory (OIT)).

Στη πορεία της ζωής, το κάθε άτομο καλείται να ικανοποιήσει τις υποχρεώσεις του παραμελώντας τις προσωπικές του ανάγκες, με αποτέλεσμα να οδηγείται σε εξωτερικά κίνητρα.

Οι πρώτες ερευνητικές αναλύσεις υποστηρίζουν την ουσιαστική διαφοροποίηση μεταξύ εσωτερικών και εξωτερικών κινήτρων, με τα πρώτα να επικεντρώνονται σε συμπεριφορές παρακινούμενες από τις εσωτερικές ανάγκες του ατόμου. Ωστόσο, τα δεδομένα άλλαξαν στη πορεία, καθώς υποστηρίχθηκε πως η εξωτερική παρακίνηση μπορεί να είναι είτε αυτόνομη είτε ελεγχόμενη και διακρίνεται δε διάφορα είδη (Koestner et al., 1984 Ryan, 1982 (Ryan & Connell, 1989). Τα αυτόνομα μπορούν να συμβάλλουν στην κοινωνική συναίσθηση μέσα από πολιτισμικές αξίες (Deci & Ryan, 1985). Σε μελέτη του Ryan (1982) παρατηρήθηκε μείωση των συγκεκριμένων κινήτρων εξωτερικών παραγόντων και εσωτερικών πιέσεων. Στους τελευταίους εντάσσεται ο προσανατολισμός στο εγώ, όπου η ολοκλήρωση ενός ατόμου πραγματώνεται μέσα από την επίτευξη μιας δραστηριότητας. Το κίνητρο επρόκειτο σε αυτή τη περίπτωση για εξωτερικό το οποίο έχει εσωτερικευθεί και στοχεύει στην ενίσχυση της αυτοαντίληψης του ατόμου. Η αυτονομία μπορεί να υπάρξει και με την παρουσία εξωτερικών κινήτρων, με την προϋπόθεση η συμπεριφορά να είναι αποτέλεσμα της ατομικής βούλησης. Έτσι, τα άτομα είναι θετικά προς την υλοποίηση δραστηριοτήτων που προωθούν την αυτονομία (Deci & Ryan, 2000) και σημειώνουν καλές επιδόσεις (Koestner et al., 1984). Σε αντίθεση όμως με τα εσωτερικά κίνητρα, τα εσωτερικευμένα δεν προσφέρουν ικανοποίηση στο άτομο. Ωστόσο τα διαφορετικά αυτά είδη μπορεί να συνυπάρχουν μεταξύ τους. (Deci & Ryan, 1985). Δεύτερον, η εσωτερική αντιστοιχεί σε μια αναπτυξιακή διαδικασία, καθώς με την πάροδο του χρόνου τα άτομα επιλέγουν πιο αυτόνομες συμπεριφορές, καθώς αυτές τους παρέχουν υποστήριξη και ικανοποίηση (Chandler & Connell, 1987). Έτσι με τα αυτόνομα κίνητρα διαμορφώνει το άτομο την προσωπική του ταυτότητα και έκφραση καθώς και βιώνει διαρκώς την εξέλιξή του. Το αυτόνομο κίνητρο σχετίζεται με συμπεριφορές που είναι αποτέλεσμα ατομικής θέλησης, ελευθερίας και αυτοαξιολόγησης και ο τύπος αιτιότητας είναι εσωτερικός. Αντιθέτως, τα ελεγχόμενα κίνητρα αφορούν συμπεριφορές που προέρχονται από τον εξαναγκασμό της σκέψης και δράσης, όπου ο τύπος αιτιότητας είναι εξωτερικός.

Και στα δύο είδη κινήτρων εκδηλώνεται ενεργός εμπλοκή σε μια δραστηριότητα, ενώ διαφοροποιούνται ως προς την παρακίνηση (Vansteenkiste et al., 2006).

Σύμφωνα με μελέτες, η υψηλή καταβολή προσπάθειας σε μια δραστηριότητα μπορεί να οφείλεται τόσο σε αυτόνομα όσο και ελεγχόμενα κίνητρα συμπεριφοράς (Vansteenkiste et al., 2005).

Σύμφωνα με έρευνα των Deci και των συνεργατών του (1994), η ύπαρξη υποστηρικτικού περιβάλλοντος παρατηρήθηκε ολοκληρωμένη παρακίνηση σε

αντίθεση με τις περιπτώσεις απουσίας αυτού του περιβάλλοντος όπου σημειώθηκαν εσωτερικευμένα κίνητρα.

Σε μεταγενέστερη έρευνα έγινε αντιληπτό πως η παροχή αμοιβών επιφέρει θετικά αποτελέσματα όταν παρέχεται σε αυτόνομο περιβάλλον το οποίο συνυπολογίζει τη συναισθηματική κατάσταση των ατόμων παρά σε ελεγχόμενο (Joussemet et al., 2004).

Ανακεφαλαιώνοντας, τα αυτόνομα κίνητρα αποτελούν τα εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα, με την προϋπόθεση να παρέχουν στο άτομο πρωτοβουλίες δράσης καθώς και σχετίζονται με δραστηριότητες που προσφέρουν ικανοποίηση στο άτομο. Το συνεχές της αυτονομίας σχετίζεται με τους επιμέρους τύπους παρακίνησης, από τον πιο ελεγχόμενο στον πιο αυτόνομο.

3.4.2.2.Συνεχές εσωτερίκευσης. Το Συνεχές Εσωτερικοποίησης αποτέλεσε τη βάση της θεωρίας του αυτοπροσδιορισμού. (Koestner et al., 1984 Ryan, 1982). Σύμφωνα με αυτό ,οι άνθρωποι έχουν τη δυνατότητα να προσαρμόζονται στις κοινωνικές επιδιώξεις και παράλληλα να διαμορφώνουν τις αξίες και την αυτοπροσδιοριζόμενη εικόνα του εαυτού (Ryan et.al., 1993). Στη διάρκεια του πρώτου μισού της δεκαετίας του 1990, εξετάστηκε το συνεχές εσωτερίκευσης σε πληθώρα τομέων της ανθρώπινης ζωής. Στο συνεχές οι τύποι εξωτερικής παρακίνησης τοποθετούνται σε σειρά από τις πιο ελεγχόμενες στις πιο αυτόνομες συμπεριφορές.(Deci& Ryan, 1985, 2000 ·Gagné & Deci, 2005).

Αρχικά, εξωτερική παρακίνηση σχετίζεται με συμπεριφορές που αποβλέπουν στην αποφυγή τιμωρίας, την αναγνώριση από «σημαντικούς άλλους» και την αμοιβή (Ryan &Deci, 2000, 2004). Επρόκειτο, συνεπώς για μη εσωτερικευμένο κίνητρο, το οποίο αποβλέπει στην ανταπόκριση στις κοινωνικές απαιτήσεις.

Στη συνέχεια, η εσωτερίκευση προσανατολίζεται κυρίως στο εγώ χωρίς να είναι αναγκαία η ύπαρξη εξωτερικών παραγόντων (λατινικά: intro=μέσα+ jacere =πετάω), γεγονός που μπορεί να οδηγήσει και στην ανάλωση του ατόμου, καθώς τα στοιχεία που εσωτερικεύονται δε προορίζονται για μακροπρόθεσμη χρήση (Pelletier et.al.,2001). Επομένως, η εσωτερίκευση ως προς τα είδη της, την αρνητική εστιάζει στην αποφυγή αρνητικών συναισθημάτων για την αυτοαντίληψη και η θετική επικεντρώνεται στην ενίσχυση του αυτοπροσδιορισμού και της αυτοεκτίμησης (Ryan & Deci, 2000, 2004 ·Sebire et.al., 2013 ·Assor et.al., 2009). Αν και επρόκειτο για ένα μεταβαλλόμενο τύπο παρακίνησης, έχει μεγαλύτερη διάρκεια από ότι η εξωτερική (Ryan & Deci, 2000).

Ο επόμενος τύπος παρακίνησης, η ταύτιση επρόκειτο για τύπο αρκετά ελεγχόμενο ή αυτόνομο ανάλογα με τον βαθμό αλληλεπίδρασης με το άτομο. Στη δεύτερη περίπτωση, ο άνθρωπος επιλέγει μια συμπεριφορά για αρκετό χρονικό διάστημα, καθώς εκείνη αποτελεί έντονη επιθυμία του, συνδέεται με τις προσωπικές αξίες του και έχει ουσιαστική σημασία γι' αυτόν (Deci & Ryan, 2004). Παρά την ελευθερία επιλογών, ανήκει στα εξωτερικά είδη κινήτρων, καθώς το άτομο μέσα από την

επίτευξη της δραστηριότητας αυτής αναμένει να επιτύχει άλλες επιδιώξεις του (Deci & Ryan, 2000).

Σε περίπτωση αδυναμίας της εσωτερίκευσης και ταύτισης για εξασφάλιση αυτόνομων κινήτρων συμπεριφοράς, κρίνεται αναγκαία η εκτίμηση του βαθμού αυτονομίας, ικανότητας και συνάφειας κάθε ατόμου με βάση το κοινωνικό περιβάλλον του. Η έλλειψη ικανοποίησης των αναγκών αυτών μπορεί να επιφέρει την αποξένωση του ατόμου και την απουσία ικανοποιητικών συνθηκών ζωής (Ryan & Deci, 2000).

Ακόμη, η ολοκληρωμένη ρύθμιση έχει να κάνει με συμπεριφορές που έχουν αφομοιωθεί από το άτομο, με αποτέλεσμα το άτομο να έχει τις ίδιες αξίες, στόχους και ανάγκες (Ryan & Deci, 2000). Επρόκειτο για το πιο αυτόνομο είδος εξωτερικών κινήτρων καθώς οι συμπεριφορές που επιλέγει έχουν διάρκεια και ιδιαίτερη σημασία για το άτομο καθώς αποτελούν προϊόντα δικής του επιθυμίας (Deci & Ryan, 2000). Επιπλέον, οι ταυτίσεις που οδηγείται το άτομο συγκρούονται μεταξύ τους, οπότε το άτομο θα πρέπει να τις εξισορροπήσει στη ζωή του.

Τελευταίο και εξίσου σημαντικό είδος παρακίνησης αποτελεί η έλλειψη παρακίνησης, η οποία εντάσσεται στα εξωτερικά κίνητρα (Howard et.al., 2016). Ωστόσο το μη παρακινημένο άτομο δεν καταβάλλεται από επιθυμίες αναγνώρισης ή ικανοποίησης (Deci & Ryan, 2000), καθώς είναι δεν αναμένει κάτι από αυτή ούτε εμπίπτει στα ενδιαφέροντά του (Ryan et.al., 2009). Ενδέχεται αυτό το άτομο επίσης να μην διαθέτει τις απαιτούμενες γνώσεις και ικανότητες (Deci & Ryan, 2000 · Ryan, et.al., 2009). Επιπρόσθετα, το άτομο δεν κοπιάζει για να πετύχει μια συγκεκριμένη συμπεριφορά ,απομακρυσμένο από τις ενέργειες του. Ο τύπος αυτός ενδεχομένως να οφείλεται σε συναισθηματική δέσμευση και εξάντληση (Gagné et.al., 2015).

Το μοτίβο του συνεχούς (Ryan & Connell, 1989), αντικατοπτρίζει διάφορους τομείς της ζωής, εκ των οποίων και του αθλητισμού και της εκπαίδευσης (Ryan & Deci 2017). Θεωρείται πως η εσωτερική παρακίνηση με την εσωτερίκευση θα πρέπει να τοποθετούνται πιο κοντά στο συνεχές (Ryan & Connell, 1989), ενώ άλλοι θεωρούν πως η εσωτερική συνδέεται περισσότερο με την ταύτιση (Boiché, et.al., 2008 · Otis et.al., 2005). Συνεπώς, αντιλαμβανόμαστε πως τα αυτοπροσδιοριζόμενα κίνητρα απορρέουν από τον συνδυασμό των ανωτέρω κινήτρων (Ingledeu et.al., 2004 · Ryan & Connell, 1989).

Συνεπώς, οι συμπεριφορές που απορρέουν από εξωτερικούς παράγοντες είναι αρκετά ελεγχόμενες σε αντίθεση με τις υπόλοιπες που είναι πιο αυτόνομες (Καλογιάννης, 2006). Τα αυτόνομα άτομα έχουν υψηλή αυτοεκτίμηση επικεντρωμένοι στους προσωπικούς τους στόχους.

3.4.3 Θεωρία περιεχομένου στόχων. (Goal Content Theory-GCT).

Η θεωρία αυτή εξετάζει τους ανθρώπινους στόχους, οι οποίοι εξυπηρετούν την ευτυχία και τις βασικές ανάγκες των ατόμων. Σύμφωνα με τους Kasser και Ryan (1996), η επίτευξη των στόχων έχει «ρυθμιστικό χαρακτήρα, καθώς διατυπώνει σαφείς προβλέψεις σχετικά με τις συσχετίσεις των περιεχομένων του στόχου, οι οποίες προσαρμόζονται στους ανθρώπινους οργανισμούς και εξυπηρετούν τις βασικές ψυχολογικές ανάγκες τους (Vansteenkiste et al., 2007). Τόσο τα εσωτερικά όσο και τα εξωτερικά κίνητρα σχετίζονται με τις διαδικασίες, για τις οποίες επιδιώκεται μια συμπεριφορά (Deci & Ryan, 2000). Οι στόχοι που στηρίζονται με εσωτερικά κίνητρα σχετίζονται με την ικανοποίηση μέσα από την συνεργασία και την προσωπική ανέλιξη (Kasser & Ryan, 1996). Αντίθετα, οι στόχοι που απορρέουν από τα εξωτερικά κίνητρα αφορούν πλασματικές ανάγκες που δεν επιφέρουν ανάπτυξη και καλή ζωή, όπως είναι ο πλούτος ή αναγνώριση (Teixeira et al., 2012· Vansteenkiste et al., 2008 ·Reeve et al., 2018). Πολλές φορές παραμελούνται οι βασικές ανθρώπινες ανάγκες, προκειμένου να υλοποιηθούν τα εξωτερικά κίνητρα.

Η έμφαση σε εξωτερικούς στόχους δεν οδηγεί παρά σε προσωπική αλλοίωση (Soenens & Vansteenkiste, 2010) και πλασματική ευτυχία επιδιώκοντας την απόκτηση ταυτότητας, νοήματος και αυτοεκτίμησης (La Guardia, 2009). Αντίθετα, τα άτομα οδηγούνται από εσωτερικές ανάγκες προς τους αντίστοιχους στόχους απομακρυνόμενοι από τους εξωτερικούς (Sheldon et al., 2003), ενώ τα πλαίσια που εμποδίζουν την ανάγκη παρεμποδίζουν μια τέτοια αλλαγή (Sheldon & Krieger, 2004).

Συμπερασματικά, οι εσωτερικοί και εξωτερικοί στόχοι αφορούν διαδικασίες για τις οποίες επιλέγεται μια συμπεριφορά. Στην πρώτη περίπτωση, οι στόχοι προσφέρουν στο άτομο ικανοποίηση και συμβάλλουν στην εξέλιξη του ατόμου. Αντίθετα, οι εξωτερικοί σχετίζονται με πλασματικές ανάγκες, οι οποίες αλλοιώνουν την προσωπική ταυτότητα του ατόμου. Σε αντίθεση με αυτή τη θεωρία, η επόμενη εστιάζει στα αίτια προέλευσης μιας συμπεριφοράς.

3.4.4 Θεωρία Προσανατολισμών Αιτιότητας. (Causality Orientation Theory- COT)

Σύμφωνα με τον deCharms (1968), ο αυτοπροσδιορισμός συνιστά την πιο σημαντική ανθρώπινη ανάγκη και, επομένως, οι άνθρωποι που παρακινούνται εσωτερικά ελέγχουν τις συμπεριφορές και τις καταστάσεις. Η θεωρία του Heider (1958, (Perceived Locus of Causality) της «Αντιλαμβανόμενης Εστίας Αιτιότητας» (ΑΕΑ), η οποία προέρχεται από λατινικό όρο «causa», σχετίζεται με την αντίληψη που έχει το άτομο για τα αίτια στα οποία οφείλεται μια συμπεριφορά. Τα άτομα που έχουν εσωτερική εστία ελέγχου αισθάνονται ότι καθορίζουν την συμπεριφορά τους, σε αντίθεση με τα άτομα έχουν εξωτερική εστία και αποδίδουν τα αίτια της συμπεριφοράς τους σε «εξωτερικούς παράγοντες» Ακόμα, τα άτομα που έχουν εσωτερική εστία ελέγχου είναι πιο πιθανό να βρίσκονται σε υψηλότερα επίπεδα εσωτερικής παρακίνησης.

Σύμφωνα με το ιεραρχικό μοντέλο κινήτρων, (Vallerand, 1997), τα κίνητρα διακρίνονται σε τρία ιεραρχικά οργανωμένα επίπεδα τους παγκόσμιους παράγοντες, τους παράγοντες αλληλεπίδρασης και τους παράγοντες των καταστάσεων .

Η αιτιότητα προσανατολισμών εξαρτάται από γενετικούς και βιολογικούς παράγοντες. Σύμφωνα με τη θεωρία, τα άτομα διαθέτουν τρία ήδη προσανατολισμών: τον αυτόνομο, τον ελεγχόμενο και τον απρόσωπο. Ακόμα, καθένας προσανατολισμός αιτιότητας υπάρχει σε συγκεκριμένο βαθμό σε κάθε άτομο, επομένως ορισμένες καταστάσεις ενδέχεται να ενεργοποιήσουν λανθασμένο προσανατολισμό αιτιότητας. Παρόλα αυτά, κάθε άτομο έχει έναν κυρίαρχο κίνητρο που χαρακτηρίζει τη διάθεσή του γενικά.

Σύμφωνα με την κλίμακα γενικών προσανατολισμών αιτιότητας (Deci & Ryan, 1985), τα αποτελέσματα ποικίλουν για κάθε ανθρώπινη προσωπικότητα και επηρεάζονται από το κοινωνικό περιβάλλον αλλά και τις επιδόσεις των μαθητών. Τα αυτόνομα άτομα σύμφωνα με τους Hodgins και Knee (2002) βιώνουν περισσότερη ψυχολογική ελευθερία και επιλογή, πιθανότατα θα οδηγούνταν στην επεξεργασία πληροφοριών και την αλληλεπίδραση με άλλους όντας έντιμοι κι ανεκτικοί. Ακόμα, είναι θετικοί ως προς τη συμμετοχή σε μια δραστηριότητα (Berzonsky et.al., 2005) και αρνητικοί προς την αποτυχία. Επρόκειτο επομένως, για άτομα με ανεπτυγμένη προσωπικότητα και αυτοεκτίμηση. Αντίθετα τα άτομα με ελεγχόμενο τύπο αιτιότητας είναι συνήθως προκατειλημμένα όντα τα οποία συμπεριφέρονται με στρατηγικό και επιθετικό τρόπο (Hodgins et.al., 1996 · McHoskey, 1999 · Goldstein & Iso-Ahola, 2008). Επρόκειτο για άτομα που δεν έχουν περιθώρια ικανοποίησης των προσωπικών τους αναγκών λόγω των εξωτερικών απαιτήσεων, και επομένως η συμπεριφορά τους αποτελεί τρόπο αντίδρασης στις εξωτερικές πιέσεις (Koestner et.al., 1992 · Koestner & Zuckerman, 1994 · Knee & Zuckerman, 1996). Τέλος, τα άτομα που έχουν απρόσωπο τύπο αιτιότητας, δεν εκφράζουν καμία προθυμία για δράση και ανάληψη πρωτοβουλιών παρά προφάσεις για αποτυχία (Hodgins et.al., 2006).

Συνεπώς, με τη θεωρία του COT, τα άτομα διαθέτουν τρεις τύπους αιτιότητας, τον εσωτερικό τον εξωτερικό και τον απρόσωπο. Ο εσωτερικός τύπος αιτιότητας αντιπροσωπεύει αυτόνομα όντα με αυτοπεποίθηση και επιθυμία για δράση, ο απρόσωπος άτομα με τάση για παθητικότητα και αποτυχία και άτομα των οποίων η χειριστική τους συμπεριφορά συνιστά αποτέλεσμα αντίδρασης στην αδυναμία ικανοποίησης των βασικών αναγκών.

3.4.5H θεωρία των βασικών ψυχολογικών αναγκών (Basic Needs Theory-BNT)

Οι πρώτες έρευνες για τις ανθρώπινες ανάγκες και τα κίνητρα (Hull, 1943), επικεντρώθηκαν στις βιολογικές ανάγκες του ατόμου ως «ελλείμματα ιστού του νευρικού συστήματος» τα οποία ενεργοποιούν συμπεριφορές για τη μείωση αυτών των αναγκών. Αντίθετα, η θεωρία του αυτοπροσδιορισμού υποστηρίζει πως οι βασικές ψυχολογικές ανάγκες ενεργοποιούν την ανθρώπινη συμπεριφορά με βάση τα υπάρχοντα κίνητρα.

Για τις ανάγκες αυτές γίνεται λόγος σε κάθε υποθεωρία του αυτοπροσδιορισμού, όπως αυτές της Γνωστικής και Οργανισμικής ολοκλήρωσης (Deci & Ryan, 2000). Η θεωρία των βασικών αναγκών (BNT· Ryan & Deci, 2004), επικεντρώνεται στις τρεις βασικές ψυχολογικές ανάγκες του ατόμου που είναι αναγκαίες για την ευημερία και την πρόοδο του (Ryan & Frederick, 1997· Waterman, 1993 ·Ryan et.al., 1996) καθώς και την ενίσχυση της εσωτερικής παρακίνησης (Deci & Ryan, 1985, 2000). Επρόκειτο για την ανάγκη για αυτονομία, (deCharms, 1968) την δυνατότητα του ατόμου να πράττει με βάση τις επιθυμίες και αξίες του χωρίς να επηρεάζεται από εξωτερικούς παράγοντες. Η ανάγκη για ικανότητα αναφέρεται στην αίσθηση της επιτυχίας στις απαιτήσεις που τίθενται. Η ανάγκη για συνάφεια σχετίζεται με το αμοιβαίο ενδιαφέρον και σεβασμό με τους «σημαντικούς άλλους». Οι ανάγκες αυτές είναι σημαντικές για κάθε άνθρωπο, η ικανοποίηση των οποίων, καθώς κι ανατροφοδότηση οδηγεί και στα αντίστοιχα θετικά αποτελέσματα (Mouratidis et.al.,2008). Η έλλειψη ικανοποίησης των ανωτέρω αναγκών ή η σύγκρουση μεταξύ αυτών μπορεί να οδηγήσει στην απομόνωση του ατόμου, την εκδήλωση ψυχικών διαταραχών (Ryan et.al., 1987, 2006), δυσάρεστων συναισθημάτων ή και στην ικανοποίηση πλασματικών κυρίως αναγκών (Deci & Ryan, 2000). Ωστόσο οι ανάγκες αυτές μπορούν να εξελιχθούν σε οποιαδήποτε φάση της ανθρώπινης ζωής και ποικίλλουν ανάλογα με την κουλτούρα, το φύλο και το κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο λαμβάνουν χώρα (Ryan & Deci, 2000).

Μέσα σε ένα δομημένο περιβάλλον τα άτομα έχουν περιθώρια για αυτονομία και κοινωνικοποίηση έχοντας επίγνωση των εκάστοτε κανόνων. Τα περιβάλλοντα που είναι φιλικώς κείμενα και υποστηρικτικά προς το άτομο. Συνεπώς, καλλιεργείται ένα οικείο κλίμα αλληλεπίδρασης ενδιαφέροντος και συνεργασίας όπου λαμβάνονται υπόψιν οι δυνατότητες και επιθυμίες του ατόμου και παρέχονται ευκαιρίες για ανάληψη πρωτοβουλιών. Επίσης, σημειώνονται καλύτερες επιδόσεις και συνθήκες διαβίωσης (Ryan & Deci, 2000).

Από την άλλη, τα ελεγχόμενα περιβάλλοντα τείνουν να καθοδηγούν είτε άμεσα είτε έμμεσα (Assor et.al., 2004), κάθε στοιχείο της ανθρώπινης προσωπικότητας προβάλλοντας την ανάγκη για σεβασμό και οδηγώντας σε συναισθήματα ενοχής (Vansteenkiste et.al., 2005), και ντροπής (Soenens & Vansteenkiste, 2010).

Όταν οι ανάγκες ματαιώνονται, αρχικά ένα άτομο είναι πιθανό να επιμείνει σε μια προσπάθεια να ικανοποιήσει βασικές ανάγκες αναζητώντας νέους δρόμους

προκειμένου να ενισχύσουν την αυτοεικόνα τους (Deci & Ryan, 2000 · Sheldon & Gunz , 2009) έδειξαν ότι τα βιωματικά ελλείμματα στην αυτονομία, την ικανότητα και τη συνάφεια προέβλεπαν αντίστοιχα κίνητρα για να ξεπεραστούν αυτά τα ελλείμματα. Ανάγκες που προκύπτουν από τη μη ικανοποίηση των βασικών ψυχολογικών αναγκών συχνά αντιπροσωπεύουν ένα υποκατάστατο ανάγκης (Ryan και Deci, 2017). Άλλες έρευνες έδειξαν πως η ματαίωση μπορεί να οδηγήσει στην αίσθηση μη ικανοποίησης για τις μετέπειτα ευκαιρίες ή ακόμα και στην απραγμία και σε αρνητικά συναισθήματα (Prooijen, 2009). Αντίστοιχη ευαισθησία εκδηλώνουν επίσης τα άτομα τα οποία εξυπηρετείται η ανάγκη τους για συνάφεια, εκφράζοντας μια υποτυπώδη ικανοποίηση ως προς τους παράγοντες που συνέβαλαν σ' αυτή (Reis et.al., 2000).

Ακόμα, στην περίπτωση προσανατολισμού στο «εγώ», τα άτομα αναζητούν τρόπους πραγμάτωσής των στόχων προκειμένου να ενισχύσουν την αυτοεικόνα τους. Ωστόσο τέτοιες συμπεριφορές είναι μη αποτελεσματικές εξαιτίας της απόκλισης από τον στόχο λόγω εξωτερικών επιδράσεων (Vansteenkiste & Deci, 2003).

3.4.5.2. Αυτονομία. Τα άτομα τα οποία έρχονται σε επαφή με άλλα, δέχονται επιβράβευση και ανατροφοδότηση σημειώνουν υψηλά επίπεδα ικανοτήτων και, επομένως, και εσωτερικών και αυτοπροσδιοριζόμενων κινήτρων συμπεριφοράς. (Ryan & Deci, 2000) με απαραίτητη προϋπόθεση την ύπαρξη αυτονομίας (Fisher, 1978 Ryan, 1982) και εσωτερικής αιτιότητας (DeCharms, 1968).

Τα άτομα που κατορθώνουν να πραγματώσουν τις επιδιώξεις διακατέχονται από υψηλή αυτοεκτίμηση και εικόνα και οι δράσεις τους δεν προέρχονται από εξωτερικούς παράγοντες αλλά από την προσωπική τους ευτυχία. Αντίθετα, τα άτομα τα οποία παρακινούνται εξωτερικά, επιδιώκουν την αποδοχή των γύρω τους και αποτελούν παθητικούς δέκτες συμπεριφορών. Συχνά καταβάλλονται από συναισθήματα άγχους, μοναξιάς και μειωμένης αυτοπεποίθησης (Ryan, Deci, 2000 Kasser & Ryan, 1996 ·Kasser & Sheldon, 1998). Μάλιστα πολύ από αυτούς οδηγούνται σε πλασματικές ανάγκες που δεν προσφέρουν παρά προσωρινή ικανοποίηση.

Οι μαθητές έχουν την τάση να συγκρίνονται συχνά μεταξύ τους και να χαρακτηρίζονται ως ανώτεροι οι κατώτεροι. Μια τέτοια πρακτική ωστόσο οδηγεί ορισμένα παιδιά στην απόκτηση υψηλών επιπέδων άγχους, χαμηλής αυτοεικόνας και ντροπής (White et al., 2018). Πολλές φορές, μάλιστα, επιλέγουν την αποχή τους από δραστηριότητες, ώστε να μη κριθούν αρνητικά ως προς τις ικανότητες τους (Cloes et. al., 2002).

3.4.5.3 Ικανότητα. Σύμφωνα με τη θεωρία, το άτομο αποκτά ικανότητα μέσα από την παροχή των κατάλληλων δεξιοτήτων και ανατροφοδότησης, καθώς και υποστήριξης για τις δυσκολίες που θα προκύψουν. Δεν αποτελεί ιδιαίτερη πρόσκληση αλλά ενίσχυση για απόκτηση του ελέγχου της ψυχικής τους υγείας (Ryan & Deci, 2017). Σημαντική είναι και η ύπαρξη αυτονομίας και θέλησης και πράξη τόσο περισσότερες γνώσεις και δεξιότητες θα αποκτήσουν (Markland et.al., 2005)

3.4.5.4.Συνάφεια. Ορισμένοι εκπαιδευτικοί είναι θετικοί στη συζήτηση θεμάτων εκτός γνωστικού αντικείμενου, ακόμα και εκτός του σχολικής τάξης Το μάθημα της Φυσικής Αγωγής μεταμορφώνεται έτσι σε ευχάριστο αντικείμενο, το οποίο τα παιδιά αδημονούν να συμμετάσχουν (Timken et al., 2019). Ακόμα, οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να διακατέχονται από ικανοποίηση και ενθουσιασμό για την εργασίας τους, έτσι ώστε να σχετίζονται ουσιαστικά με τους μαθητές τους (Timken et al., 2019). Μαζί με τη συνάφεια εξυπηρετούνται κι η ικανότητα και αυτονομία των μαθητών , ενώ ταυτόχρονα παρατηρείται αύξηση της εμπλοκής τους στην μαθησιακή διαδικασία.

Ολοκληρώνοντας, οι βασικές ψυχολογικές ανάγκες των ατόμων αποτελούν η αυτονομία, δηλαδή η δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών, η ικανότητα, δηλαδή η αίσθηση της αυτοαποτελεσματικότητας και η συνάφεια η ανάγκη συνύπαρξης και αλληλεπίδρασης με το κοινωνικό περιβάλλον. Ακόμα, το περιβάλλον, για παράδειγμα, το σχολείο, καθορίζει τα κίνητρα των μαθητών, τα οποία διαφοροποιούνται με βάση το φύλο και την ηλικία των μαθητών.

3.5.Διαφοροποίηση ως προς το φύλο και την ηλικία

Μέσα στο βαθμοθηρικό σύστημα που επικρατεί , οι μαθητές ανταγωνίζονται μεταξύ τους, με κυρίαρχα συνήθως τα αγόρια.

Οι μαθητές κατά την διάρκεια ανάπτυξής τους σημειώνουν περισσότερη ηθική ωριμότητα καθώς και καλύτερη ηθική συμπεριφορά (Proios & Doganis, 2006). Τα κίνητρα των μαθητών μικρής ηλικίας είναι ευδιάκριτα καθώς σχετίζονται με αντικείμενα, συμπεριφορικά, σωματικά και κοινωνικά στοιχεία της προσωπικότητας τους (Μπότσαρη-Μακρή, 2001), τα οποία μετατρέπονται σε ψυχολογικά στην εφηβική ηλικία, ενώ διαμορφώνει αξίες και στάσεις. Το άτομο αποκτά επομένως μια σχετική συναισθηματική ωριμότητα και αυτοεικόνα και ταυτότητα (Μπότσαρη-Μακρή, 2001), ενώ συχνά αναζητά την αναγνώριση του κοινωνικού περιβάλλοντος. Επίσης, οι έφηβοι σε αντίθεση με τα μικρότερα παιδιά δε διαθέτουν οι έφηβοι, οι οποίοι συχνά χαρακτηρίζονται από αρνητικά συναισθήματα για τον εαυτό τους, στοιχεία που δεν εξαρτώνται απαραίτητα από την ηλικία του ατόμου (Wylie, 1989), αν και στη πορεία ενδεχομένως να εκλείψουν (Καλογιάννης, 2001). Στο επόμενο κεφάλαιο θα γίνει λόγος για το αντικείμενο της Φυσικής Αγωγής, και, συγκεκριμένα, την ορολογία και τους σκοπούς, τα οφέλη καθώς και την παρακίνηση των μαθητών στο συγκεκριμένο μάθημα.

4. Φυσική Αγωγή

4.1 Ορισμός και σκοποί της Φυσικής Αγωγής

Ο όρος φυσική αγωγή σχετίζεται με την σωματική και ψυχική ενότητα με την ταυτόχρονη ανάπτυξη της φυσικής και ψυχικής υγείας για την απόκτηση ποιότητας ζωής.

Σκοπός της Φυσικής Αγωγής στην υποχρεωτική εκπαίδευση είναι «να συμβάλλει κατά προτεραιότητα στην σωματική ανάπτυξη των μαθητών και παράλληλα να βοηθήσει στην ψυχική και πνευματική τους καλλιέργεια καθώς και την αρμονική ένταξή τους στην κοινωνία» (ΦΕΚ 304/13-3 2003 Τ.Β'). Επίσης αποβλέπει στην απόκτηση θετικής εικόνας για τις σωματικές δραστηριότητες και την εμπλοκή τους σ' αυτές καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους (Fairclough et al., 2002 · Ladwig et al., 2018 · Rhodes & Kates, 2015).

Σύμφωνα με το ΑΠΣ του Υπουργείου Παιδείας (ΦΕΚ τεύχος Β' αρ. φύλλου 304/ 14-03-03) οι σκοποί του Μαθήματος της Φυσικής Αγωγής είναι οι εξής:

- 1) Σωματικός τομέας (Ψυχοκινητικός): «Ανάπτυξη των αντιληπτικών ικανοτήτων, ανάπτυξη κινητικών δεξιοτήτων, ανάπτυξη των σωματικών ικανοτήτων ανάπτυξη της μη λεκτικής επικοινωνίας.»
- 2) Συναισθηματικός τομέας:
 - κοινωνικοί στόχοι: «Ανάπτυξη κοινωνικών και ψυχικών, ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης και της θετικής αυτοαντίληψης και αυτοπεποίθησης και καλλιέργεια ελεύθερης και δημοκρατικής έκφρασης».
 - Ηθικοί στόχοι: Ανάπτυξη ηθικών αρετών
- 3) Γνωστικός τομέας
 - Γνωστικοί στόχοι, «γνώση των κανονισμών των διαφόρων αθλημάτων και αγωνισμάτων,»
 - Αισθητικοί στόχοι: «εκτίμηση των αισθητικών στοιχείων των κινήσεων».

Έχει προταθεί ωστόσο να αλλαχθεί η βαρύτητα των σκοπών αυτών αλλά και να εισαχθούν νέοι, όπως η απόκτηση καλύτερης σωματικής εικόνας καθώς και θετικών βιωμάτων μέσα από την άσκηση καθώς και έκφρασης μέσω του εαυτού (Ντάνης, 2011).

Σύμφωνα με το νέο ΑΠΣ (ΦΕΚ. Τεύχος Β' 6336/30.12.2021), το οποίο από τα έτη 2021-2022 και 2022-2023 έχει ήδη αρχίσει να εφαρμόζεται σε πειραματικά και πιλοτικά σχολεία, απώτερος σκοπός είναι να παρέχονται ολιστικά στους μαθητές/-τριες οι αναγκαίες γνώσεις, αξίες και δεξιότητες «που θα συμβάλλουν στην υιοθέτηση ενός ενεργητικού και υγιούς τρόπου ζωής. Κύριο μέσο για την πραγμάτωση αυτού του σκοπού συνιστά η κίνηση, η οποία θα οδηγήσει τους μαθητές στην υιοθέτηση δια βίου αθλητικής συμπεριφοράς. Επομένως, το μάθημα της ΦΑ

στοχεύει στον φυσικό/σωματικό εγγραμματισμό των μαθητών/-τριών. «Ως φυσικά / σωματικά εγγράμματα θεωρούνται όσοι/όσες :

- Έχουν μάθει τις απαραίτητες κινητικές και κοινωνικές δεξιότητες και τις γνωστικές έννοιες για να συμμετέχουν σε ποικίλες φυσικές δραστηριότητες.
- Γνωρίζουν τα πλεονεκτήματα και τα οφέλη, σε όλες τις διαστάσεις της υγείας, από τη συμμετοχή σε διάφορες μορφές φυσικής δραστηριότητας.
- Συμμετέχουν συστηματικά σε φυσικές δραστηριότητες (ΦΔ).
- Αξιολογούν θετικά τη ΦΔ και τη συμβολή της στον υγιεινό τρόπο ζωής.»

Οι σκοποί του μαθήματος της ΦΑ που θα οδηγήσουν στον φυσικό/σωματικό εγγραμματισμό είναι οι εξής:

«1. Ο κινητικός, δηλαδή η ικανότητα που επιδεικνύουν οι μαθητές /- τριες σε ένα εύρος αθλητικών και κινητικών δεξιοτήτων, χρήσιμων για την επίτευξη της διά βίου άσκησης για υγεία και ποιότητα ζωής.

2. Ο γνωστικός αναφέρεται στις έννοιες επιστημών και τις γνώσεις που θα αποκτήσουν οι μαθητές /- τριες για όλους τους σκοπούς (κινητικό, συμπεριφορικό και ηθικό / συναισθηματικό / κοινωνικό) για να οδηγηθούν στη διά βίου άσκηση για υγεία και να βελτιώσουν την ποιότητα ζωής τους.

3. Ο συμπεριφορικός συνδυάζεται με όλους τους άλλους σκοπούς και αναφέρεται στην εκπαίδευση των μαθητών/-τριών για τη συστηματική συμμετοχή σε ΦΔ και την ανάπτυξη της φυσικής κατάστασης για υγεία , διά βίου.

4. Ο ηθικός / συναισθηματικός / κοινωνικός σχετίζεται με όλους τους προαναφερόμενους σκοπούς και αναφέρεται στην επίδειξη υπεύθυνης συμπεριφοράς και σεβασμού της διαφορετικότητας. Αναφέρεται, επίσης, στις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες και αξίες των μαθητών/-τριών που συμβάλλουν στη διά βίου άσκηση για υγεία και ποιότητα ζωής. »

Συνεπώς, το αντικείμενο της Φ.Α. έχει πολύπλευρους σκοπούς, οι οποίοι χρειάζεται να διδαχθούν σε όλο το δημοτικό σχολείο. Βασικότεροι εκ των οποίων είναι η απόκτηση δια βίου αθλητικής στάσης, υπεύθυνης συμπεριφοράς και σεβασμού της διαφορετικότητας. Ωστόσο, οι σκοποί της διέφεραν κατά την αρχαιότητα και τη μετέπειτα πορεία της Φ.Α στην εκπαίδευση.

4.2. Ιστορική αναδρομή

4.2.1 Η Φυσική Αγωγή στην Αρχαιότητα

Η Φυσική Αγωγή στην αρχαιότητα ήταν αναπόσπαστο κομμάτι του συστήματος εκπαίδευσης. Για την εκπαίδευση των παιδιών στην Αθήνα αντλούμε πληροφορίες από τους αρχαίους συγγραφείς.

Η εκπαίδευση των αγοριών στην Αθήνα γινόταν από τον παιδοτρίβη, διαιρεμένοι σε δύο τάξεις, τους μικρούς (παίδες) και τους μεγάλους (νεανίσκοι). Η γυμναστική ήταν απαραίτητη στην αθηναϊκή εκπαίδευση, ώστε το παιδί να μη γίνει «μαλθακό.» Η φυσική άσκηση αποσκοπούσε στην σωματική, πνευματική και ψυχική ανάπτυξη, την απόκτηση ανδρείας αλλά και στη βελτίωση του ήθους των νέων. Η διδασκαλία του αντικειμένου γινόταν σε ανοιχτό γήπεδο, την παλαίστρα, όπου διδάσκονταν ακόντιο, δίσκο, άλματα, πάλη και παγκράτιο (Γιαννικόπουλος, 1993). Τα κορίτσια της Αθήνας, ενώ δεν υπήρχε ειδική μέριμνα για αυτά, συμμετείχαν σε θρησκευτικούς χορούς για αναψυχή και λατρείες, όπως στα Άρκτηια της Βραυρώνας (Mantas, 1995).

Η Φυσική Αγωγή ήταν αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαίδευσης στη Σπάρτη ήταν κοινή και για τα κορίτσια και για τα αγόρια. Τα παιδιά χωρισμένα σε μικρές ομάδες (βοαί), συμμετείχαν σε διάφορα αθλήματα όπως ιππασία, κολύμβηση και παιχνίδια με τη μπάλα. Στις ομάδες αυτές έτρωγαν και κοιμόνταν ξεχωριστά από άλλες. Στις μεγαλύτερες ηλικίες τα παιδιά ασκούσαν σε τρέξιμο, πάλη, ακόντιο, ρίψη αντικειμένων παγκράτιο, κνήγι άγριων ζώων, ιππασία, πυγμαχία, παγκράτιο και τοξοβολία. Ακόμα, τα κορίτσια συμμετείχαν σε χορούς θρησκευτικού χαρακτήρα. Η εκπαίδευση των κοριτσιών απέβλεπε στην απόκτηση σθεναρού σώματος και πνεύματος, εφόσον επρόκειτο να γίνουν μητέρες των Σπαρτιατών πολεμιστών (Mantas, 1995).

Συνοπτικά, η Φ.Α. αποτελούσε αναπόσπαστο κομμάτι στην εκπαίδευση των νέων, με αποκλειστική μέριμνα για την εκπαίδευση των αγοριών στην Αθήνα και συγκεκριμένη εκπαίδευση για τα παιδιά ανεξαρτήτως φύλου στη Σπάρτη. Στη πρώτη περίπτωση στόχευε στην αποφυγή της μαλθακότητας των νέων ενώ στη δεύτερη στη σκληραγώγηση των νέων. Με την πάροδο του χρόνου, και συγκεκριμένα, στη βιομηχανική και μεταβιομηχανική εποχή η Φ.Α. απέκτησε διαφορετική σημασία.

4.2.2 Η πορεία της Φυσικής Αγωγής στην Εκπαίδευση

Κατά τη βιομηχανική εποχή η Φυσική Αγωγή αποβλέπει στην αποτελεσματικότητα της εργασίας μέσα από την προώθηση της υγείας και της ευδαιμονίας των ατόμων, ενώ τον 18^ο και 19^ο αιώνα στην Ευρώπη στοχεύει στη στρατιωτική ετοιμότητα, την πειθαρχία και εγρήγορση των ατόμων (Vandalen & Bennett, 1971).

Το άτομο είναι υπεύθυνο για την συντήρηση της σωματικής κατάστασης αλλά και τις υγείας (Culpan, 1996) μέσα από την άθληση και τα διαιτητικά προγράμματα.

Η πρώτη απόπειρα εισαγωγής της Φ.Α. στο Α.Π. του σχολείου και κατάρτισης ειδικευμένου προσωπικού πραγματοποιήθηκε το 1834 με την ίδρυση του γυμναστηρίου του Ναυπλίου για την εκπαίδευση των γυμναστών (Κουρού et.al., 2008).

Το 1862 η κυβέρνηση Βούλγαρη τοποθετεί τη Φυσική Αγωγή στο πρόγραμμα σπουδών, προκειμένου να αποκτήσουν οι μαθητές στρατιωτική πειθαρχία, υπό την επίβλεψη των αρμόδιων υπαξιωματικών και στρατιωτών. Έπειτα από δύο ακριβώς δεκαετίες, το μάθημα επανέρχεται με την ίδρυση γυμναστηρίου σε κάθε σχολείο για την άθληση των παιδιών (Κουρού et.al., 2008).

Η διαμάχη για τον έλεγχο της Φ.Α., άρα και το λόγο του σώματος, συνεχίζεται και στις αρχές του 20ου αι., όπως φαίνεται από πρόταση νόμου του 1906 και επόμενες νομοθετικές προσπάθειες (Καρανταΐδου, 2000), με τις οποίες επιχειρείται η επανεισαγωγή των στρατιωτικών στα σχολεία ως διαμορφωτών και επιτηρητών του σώματος των μαθητών.

Σύμφωνα με το διάταγμα το 1929 και την μετέπειτα εγκύκλιο, με το οποίο εισήχθη η σουηδική γυμναστική στην εκπαίδευση οι εκπαιδευτικοί της Φυσικής αγωγής δέχτηκαν την επιμόρφωση πάνω στο νέο σύστημα. Ωστόσο το αντικείμενο αυτό και οι διδάσκοντες του θεωρούνται επουσιώδη (Κουρού et.al., 2008).

Η μετατροπή του όρου γυμναστική σε σωματική αγωγή, τέθηκε πρώτη φορά το 1917 στη Βουλή και επρόκειτο την μετέπειτα περίοδο να γενικευτεί θεωρώντας το σώμα ικανό για την επιτέλεση πληθώρας δεξιοτήτων. Γίνεται επίσης διάκριση μεταξύ σωματικού και ψυχικού κόσμου δίνοντας τη δυνατότητα χειραγώγησης του ατόμου. Αποκτά επομένως επίσημη θέση στο πρόγραμμα σπουδών συνυπάρχοντας με τη στρατιωτική εκπαίδευση που υπάρχει στις μεγαλύτερες τάξεις ωστόσο η διαφοροποίηση που υπάρχει υποδηλώνει τις αλλαγές στις μεθόδους που αξιοποιούνται Το μάθημα περιλαμβάνει συνδυασμό αθλητικών και γυμναστικών δραστηριοτήτων, ως αποτέλεσμα του κοινωνικοποιητικού ρόλου του κράτους (Κουρού et.al., 2008).

Σύμφωνα με την νομοθεσία του 3780/1933, το μάθημα της γυμναστικής διαχωρίζεται από τις αθλοπαιδιές, οι οποίες καταργούνται από το σχολικό πρόγραμμα. Ωστόσο διατηρείται το ιδανικό του κλασικού αθλητισμού, στο οποίο στοχεύει η κοινωνία με

τον αθλητισμό να αποτελεί συνεχιστή των ολυμπιακών αγώνων (Κουρού et.al., 2008).

Τέλος, ο όρος φυσική αγωγή, αντιμετωπίζει το υποκείμενο ως ολότητα και αναγνωρίζει ότι την ανθρώπινη ύπαρξη δομούν και καθορίζουν οι περιορισμοί που τίθενται από τη σωματική της υπόσταση. (Κουρού et.al., 2008).

Εν συντομία, έπειτα από πολλαπλές μεταρρυθμίσεις και διατάγματα η φυσική αγωγή μετατράπηκε από αντικείμενο απόκτησης στρατιωτικής πειθαρχίας και ανθρώπινης χειραγώγησης, σε μάθημα σεβόμενο της ανθρώπινης υπόστασης το οποίο έχει πολλά οφέλη.

4.3. Τα οφέλη της Φυσικής Αγωγής

Το μάθημα της φυσικής αγωγής είναι εξαιρετικά σημαντικό, εξαιτίας των οφελών της φυσικής άσκησης για τα άτομα και ειδικότερα τον μαθητικό πληθυσμό. Τα προγράμματα φυσικής αγωγής συμβάλλουν στην σωματική, ψυχική, πνευματική, αλλά και κοινωνική ανάπτυξη των ατόμων, καθώς την διαμόρφωση πλήρων προσωπικοτήτων (Διγγελίδης κ.α., 2004 ·Fox, 1999 ·Warburton et.al., 2006).

Επομένως, το συγκεκριμένο αντικείμενο αποβλέπει στη «μάθηση των βασικών δεξιοτήτων κίνησης και στη μάθηση μέσα από την κίνηση. Οι μαθητές γνωρίζουν τρόπους άθλησης, αποκτούν γνώσεις, αξίες και στάσεις (Fox & Biddle, 1989) συμβάλλοντας στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή, δηλαδή στην ψυχική, πνευματική και κοινωνική του ανάπτυξη (Διγγελίδης και συν., 2004 ·Taylor & Lonsdale, 2010). Κατά αυτό το τρόπο αποκτούν θετική αυτοεικόνα καθώς και θετική αντίληψη για το ίδιο το μάθημα (Biddle et.al., 1994).

Είναι αξιοσημείωτο πως δραστηριότητες, όπως είναι οι αερόβιες ασκήσεις επιδρούν θετικά στην καταπολέμηση του άγχους και καταθλιπτικών εκδηλώσεων (Biddle & Fox, 1989).

Τα προγράμματα σπουδών που υιοθετούνται περιλαμβάνουν δραστηριότητες, οι οποίες είναι ευχάριστες για τα παιδιά και ευνοούν τη συμμετοχή τους.

Επομένως, το αντικείμενο της Φ.Α. συμβάλλει στην κοινωνική συναισθηματική και ψυχική αλλά και ολόπλευρη ανάπτυξη του ατόμου μέσα από την εκμάθηση αξιών και στάσεων καθώς και στην απόκτηση δια βίου αθλητικής στάσης αλλά και αυτοεκτίμησης, αναγκαίου στοιχείου εσωτερικής παρακίνησης.

4.4. Παρακίνηση στη Φυσική Αγωγή

Στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής η παρακίνηση διαμορφώνεται μέσα από τις μεθόδους που ακολουθά ο εκπαιδευτικός καθώς και την αλληλεπίδρασή του με τους μαθητές.

Το κίνητρο σχετίζεται με σκόπιμες συμπεριφορές, στην περίπτωση της Φυσικής Αγωγής, την σωματική άσκηση αλλά και με ποιοτικά κίνητρα που οδηγούν σε θετικά αποτελέσματα τόσο ως προς την μάθηση όσο και την ψυχική υγεία (Ryan & Deci, 2017).

Η εξωτερική παρακίνηση είναι που καθοδηγεί τις συμπεριφορές που εφαρμόζονται για να επιτευχθεί κάποιο αποτέλεσμα ή κάποια εξωτερική αμοιβή, ενώ η εσωτερική παρακίνηση καθοδηγεί η ίδια συμπεριφορές που εκδηλώνονται για την και την ικανοποίηση που προέρχεται από την εφαρμογή τους χωρίς να χρειάζεται αντάλλαγμα. (Deci & Ryan, 1985). Η ανάγκη ικανοποίησης συνυπάρχει με αυτό της ματαίωσης όπου όταν υπάρχουν υψηλά επίπεδα της πρώτης, παρατηρούνται χαμηλά επίπεδα της δεύτερης και αντίστροφα.

Συχνά στο αντικείμενο της Φυσικής Αγωγής παρατηρείται συνδυασμός εσωτερικών και εξωτερικών κινήτρων, τα οποία σε ορισμένες δραστηριότητες συνυπάρχουν μεταξύ τους (Ryan et.al., 2009). Επίσης, οι μαθητές μπορεί να εκδηλώσουν διαφορετικούς τύπους παρακίνησης για κάθε αθλητική δραστηριότητα (Goudas et.al., 1994).

Στο εκπαιδευτικό σύστημα, τα παιδιά που είναι εσωτερικά προσανατολισμένα σημειώνουν καλύτερες επιδόσεις στη μαθησιακή διαδικασία και απολαμβάνουν τη συμμετοχή τους στο μάθημα, σε αντίθεση με αυτά που είναι προσανατολισμένα εξωτερικά (Deci & Ryan, 2000, 2004). Η εσωτερική παρακίνηση των μαθητών είναι απαραίτητη όχι μόνο για την έκβαση του συγκεκριμένου μαθήματος αλλά και για την επιλογή της άθλησης και στην μετέπειτα πορεία της ζωής (Fox & Biddle, 1989 · Vallerand & Bissonnette, 1992 · Goudas et al., 1994).

Η εσωτερική παρακίνηση αυξάνεται επίσης και με το παιχνίδι μεταξύ των παιδιών, βελτιώνει τις αποδόσεις των μαθητών και αυξάνει την εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία (Hassandra et.al., 2003 · Goudas et.al., 1994). Μάλιστα οι εσωτερικά παρακινημένοι μαθητές προσεγγίζουν με ενδιαφέρον και συνάμα ενθουσιασμό τη Φυσική Αγωγή (Ryan et.al., 2009), αλλά και απολαμβάνουν τις δραστηριότητες που περιλαμβάνει. Όσον αφορά την εξωτερική παρακίνηση, η συμπεριφορά των μαθητών δεν συνιστά εσωτερική ανάγκη, αλλά απόρροια εξωτερικών επιρροών για την απόκτηση υγιούς σωματικής κατάστασης και εμπλοκής σε αθλητικές δραστηριότητες ή αποφυγή τιμωρίας εκ μέρους του εκπαιδευτικού Φυσικής Αγωγής (Ryan et.al., 2009 · Ntoumanis et.al., 2010). Όταν αυτός ο καταναγκασμός ελλείπει, τότε απουσιάζουν και τα εξωτερικά κίνητρα που γεννήθηκαν από αυτόν (Ryan, 2009).

Κρίνεται επομένως αναγκαία η ενίσχυση της εσωτερικής παρακίνησης των μαθητών και μαθητριών στο μάθημα της φυσικής αγωγής, ώστε να μπορούν να προσαρμοστούν πιο εύκολα στο σχολικό κλίμα και η διαδικασία μάθησης να είναι πιο γόνιμη, ώστε να συμβάλλει και στη βελτίωση των αποδόσεών τους.

Σύμφωνα με πορίσματα ερευνών, όταν οι μαθητές και μαθήτριες νοιώθουν ότι οι πράξεις τους απορρέουν από την προσωπικές τους επιλογές και οι εστίες ελέγχου τους είναι εσωτερικές, εκδηλώνουν καλύτερα επίπεδα εσωτερικής παρακίνησης, προωθείται ο αυτοπροσδιορισμός τους, αποκτούν θετική αυτοεικόνα (Μπότσαρη-Μακρή, 2001) και εικόνα για το σχολείο (Ryan & Deci, 2020) ,αλλά και μεγαλύτερη πίστη στις ικανότητές τους. (Ryan & Grolnick, 1986). Σύμφωνα με την ανωτέρω θέση είναι ορισμένοι ερευνητές (Markland & Hardy, 1997) οι οποίοι υποστήριξαν πως η εκτίμηση των εσωτερικών κινήτρων χρειάζεται να γίνεται σε συνδυασμό με την αντιλαμβανόμενη εστία αιτιότητας της συμπεριφοράς. Επιπλέον, αποκτούν καλύτερες επιδόσεις και ενισχύεται η επιθυμία τους για εξερεύνηση (Deci et al. , 1981 · Utman,1997) καθώς και η δημιουργικότητά τους (Ryan & Deci, 2002).

Οι μαθητές όταν εμπλέκονται σε δραστηριότητες που σχετίζονται με στόχους υψηλής απόδοσης ή επικράτησης, τείνουν να αναπτύσσουν νέες δεξιότητες καθώς και

υψηλότερη εμπλοκή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία (Williams & Gill, 1995).

Συνοψίζοντας, οι εσωτερικά παρακινήμενοι μαθητές στη Φ.Α. εκδηλώνουν υψηλότερα επίπεδα παρακίνησης και ευχαρίστησης σε αντίθεση με τους εξωτερικά παρακινήμενους που δεν απολαμβάνουν την εκπαιδευτική διαδικασία. Ωστόσο, η παρακίνηση των μαθητών ενδεχομένως να διαφοροποιείται ως προς το φύλο και την ηλικία.

4.4.2 Διαφοροποίηση ως προς το φύλο και την ηλικία

Φανερώθηκαν επίσης διαφοροποιήσεις ως προς το φύλο των παιδιών, όπου τα αγόρια εκδήλωναν χαμηλότερα επίπεδα εσωτερικής παρακίνησης και αρνητικές συμπεριφορές σε αντίθεση με τα κορίτσια (Πρώιος & Δογάνης, 2003). Τα αγόρια προτιμούν τα συναγωνιστικά αθλήματα και τα αγόρια εκδηλώνουν υψηλότερα επίπεδα αυτοπεποίθησης, προσπάθειας και επιτυχίας στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής αντιμετωπίζοντας το ως εξίσου σημαντικό μάθημα σε σχέση με τα υπόλοιπα. Η αδυναμία ορισμένων μαθητών να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των μαθημάτων και στη προκειμένη περίπτωση στη Φυσική Αγωγή μετέτρεπε τα παιδιά σε αποδιοπομπαίους τράγους προκαλώντας τους αισθήματα δυσφορίας και ντροπής (Røset, 2019). Αυτά τα παιδιά συνήθως δε γίνονταν έπειτα δεκτά σε ομαδικές δραστηριότητες καθώς δε θεωρούνταν επιθυμητά από τους συμμαθητές τους. Αντίθετα, τα κορίτσια δεν προτιμούν τις φυσικές δραστηριότητες, αντιμετωπίζοντας τους εαυτούς τους ως λιγότερο ικανές (Williams & Gill, 1995). Γι' αυτό το λόγο, τα κορίτσια προτιμούν τα ατομικά αθλήματα. Η διαφορά αυτή ενδεχομένως να οφείλεται στην έλλειψη παροχής θετικής ενίσχυσης στα κορίτσια, καθώς και ευκαιριών ανάπτυξης δεξιοτήτων (Eccles & Harold, 1991) .

Γίνεται αντιληπτό πως τα αγόρια εκδηλώνουν υψηλότερα επίπεδα εξωτερικής παρακίνησης, ανταγωνιστικότητας, σε αντίθεση με τα κορίτσια που εκδηλώνουν χαμηλά επίπεδα εσωτερικής παρακίνησης και έντονων αρνητικών συναισθημάτων. Σημαντικό ρόλο στην ενίσχυση των κινήτρων των μαθητών παίζει ο ρόλος του ίδιου του εκπαιδευτικού Φ.Α. καθώς και το στυλ διδασκαλίας που θα επιλέξει.

4.4.3. Ρόλος εκπαιδευτικού και στυλ διδασκαλίας

«Ο εκπαιδευτικός της Φυσικής Αγωγής χρειάζεται να λάβει υπόψιν του τρεις βασικές ψυχολογικές ανάγκες των μαθητών/τριών, ώστε να επιτύχει την εσωτερική παρακίνηση των μαθητών. (Deci & Ryan, 1985 · Ryan, 1995). Αυτές είναι η ανάγκη για αυτονομία, (Deci & Ryan, 1985 · Ryan & Conell, 1989), για ικανότητα/επάρκεια, (Deci, 1975) και την ανάγκη για κοινωνικές σχέσεις.». Η ικανοποίηση των αναγκών αυτών έχει σημαντικά οφέλη στην ψυχική υγεία των ατόμων (Fortier et.al., 2012). Η αυτονομία στο σχολικό χώρο μπορεί να πραγματοποιηθεί με την δημιουργία ενός υποστηρικτικού κλίματος, το οποίο δε θα χαρακτηρίζεται από συναισθήματα εξαναγκασμού, ψυχικής επιβάρυνσης μέσα από το αξιολογικό σύστημα που κυριαρχεί στις εκπαιδευτικές μονάδες. Έργο των εκπαιδευτικών η αναγνώριση και ο σεβασμός των απόψεων και ικανοτήτων των μαθητών (Μπότσαρη - Μακρή, 2001) και η παροχή καθηκόντων και περιθωρίου πρωτοβουλιών, επιλογών και δράσεων (Grolnick et al., 2014 · Grolnick & Ryan, 1986 · Deci et al., 1981· Gillet et.al., 2012). Ακόμα, χρειάζεται να παρέχει ανατροφοδότηση στους μαθητές ως προς τις δράσεις τους, έχοντας πρώτα φυσικά αποσαφηνίσει τους στόχους και προσδοκίες του, εκδηλώνοντας έτσι την αγάπη του για το αντικείμενο που διδάσκει (Domville et.al., 2019).

Τα αυτόνομα κίνητρα οδηγούν στην υιοθέτηση αυτορρυθμιζόμενων στρατηγικών μάθησης και σε θετικά συναισθήματα στη σχολική τάξη (Hardré & Reeve, 2003 · Vansteenkiste et al., 2012). Μια τέτοια δράση ενισχύεται μόνο την εκδήλωση πραγματικού ενδιαφέροντος και την προώθηση αξιών χωρίς «έλεγχο» από εξωτερικούς παράγοντες. Οι εκπαιδευτικοί που αναγνωρίζουν την αυτονομία ακολουθούν την ίδια πορεία και ως προς την ικανότητα και συνάφεια (Ntoumanis, et.al., 2004). Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι δεν είναι σύμφωνοι με την αυτόνομη συμπεριφορά των μαθητών δεν δίνουν έμφαση στις δυνατότητες τους αναγκάζοντάς τους να δρουν με συγκεκριμένους τρόπους αδιαφορώντας για τις δεξιότητες και την ανάγκη τους για κοινωνική αλληλεπίδραση (Ryan & Grolnick, 1986). Οι μαθητές χρειάζεται επομένως να αυτοπροσδιορίζουν τις δράσεις τους και να λαμβάνουν αποφάσεις στη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας. (Cheon et al., 2012). Κατά αυτό το τρόπο επιδιώκεται η απόκτηση εσωτερικών κινήτρων για άθληση, γεγονός που θα συμβάλει στην απόκτηση φιλικής για τον αθλητισμό σχέση στον ελεύθερο τους χρόνο και στο μέλλον (Barkoukis et.al., 2010). Η διαμόρφωση ενός θετικού και υποστηρικτικού κλίματος στην τάξη και η παροχή θετικών ανατροφοδοτήσεων αυξάνουν τα επίπεδα εσωτερικής παρακίνησης και αυτοεκτίμησης των μαθητών (Goudas et.al., 1995· Ryan & Connell, 1989· Gillet et.al., 2012).

Επομένως, ο εκπαιδευτικός της Φυσικής Αγωγής χρειάζεται να παρέχει ένα κλίμα αυτονομίας δράσεων και ποικίλων επιλογών στους μαθητές σεβόμενος τη διαφορετικότητα και τα ενδιαφέροντα τους ώστε να συμβάλει στην ενεργό εμπλοκή και ικανοποίηση όλων των παιδιών ανεξαρτήτως φύλου.

Η αυτονομία είναι ιδιαίτερα ωφέλιμη στην ενίσχυση της εσωτερικής παρακίνησης (Goudas et.al., 1995) και στο βαθμό εκδήλωσης εσωτερικών κινήτρων (Goudas et.al., 1994) .

Η ικανοποίηση συνιστά μία από τις πιο σημαντικές αιτίες εμπλοκής του ατόμου με μια δραστηριότητα, προσπάθεια που καταβάλλεται σε όλη τη διάρκεια συμμετοχής του, η εκδήλωση της ομαδικότητας και η ευχαρίστηση που αποκτά (Haerens et.al., 2015).

4.4.5. Προσανατολισμός στο έργο και στο εγώ

Σε αρκετές έρευνες με πρώτους τους White και Duda (1994) έγινε αντιληπτό πως άτομα που προσανατολίζονται στο «εγώ» ήταν πιο πιθανό να εκδηλώσουν ανταγωνιστικά κίνητρα ή κίνητρα αναγνώρισης (Zahariadis & Biddle, 2000), ενώ αυτοί που επικεντρώνονταν στην εργασία απέβλεπαν στην ανάπτυξη ικανοτήτων και τη βελτίωση της σωματικής κατάστασης είναι προσανατολισμένα στην εργασία. Σύμφωνα με αυτή τη θέση είναι πολλοί ερευνητές, ο οποίοι υποστηρίζουν πως οι προσανατολισμένοι προς τη «δουλειά» μαθητές αντιμετωπίζουν το μάθημα της Φυσικής Αγωγής ως πολύτιμο και αρεστό γι αυτούς και επομένως καταβάλουν προσπάθεια και αισθάνονται ευχαριστημένοι ενώ η εσωτερική τους παρακίνηση διατηρείται σε υψηλά επίπεδα, σε αντίθεση με τους μαθητές που εστιάζουν στο «εγώ» του μαθητή και η εσωτερική τους παρακίνηση μειώνεται (Ames, 1992 · Duda 1992 · Nicholls et.al., 1989 · Papaioannou, 1995 · Vlachopoulos & Biddle ,1996)

«Σε μελέτη των Goudas και των συνεργατών του (1994), οι μαθητές που ήταν προσανατολισμένοι στο «εγώ», ένιωθαν λιγότερο ικανοί, ενώ οι μαθητές που ήταν προσανατολισμένοι στο έργο αντιμετώπισαν την δοκιμασία ενδιαφέρουσα. Παρόμοια υπήρξαν και τα ευρήματα των Goudas και Biddle (1994), όπου επισημάνθηκαν υψηλότερα επίπεδα διασκέδασης και χαμηλότερα επίπεδα έντασης και άγχους».

Η διαμόρφωση της αντίληψης για την ικανότητα των μαθητών στο μάθημα της φυσικής αγωγής, καθορίζεται από προσανατολισμό τους είτε προς το έργο είτε προς το εγώ καθώς και την ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού. Οι μαθητές οδηγούνται επίσης σε διαδικασίες σύγκρισης της αυτοεικόνας τους με τους συμμαθητές ή με την παλιότερη δική τους (Nicholls et.al., 1989). Η βελτίωση που μπορεί να σημειώσουν ενισχύει την ικανότητά τους και γι' αυτό οι μαθητές όντες προσανατολισμένοι στο «έργο» διατηρούν υψηλά επίπεδα εσωτερικής παρακίνησης (Vansteenkiste et.al., 2010).

Επομένως, οι μαθητές που προσανατολίζονται στο «έργο» εκδηλώνουν υψηλά επίπεδα εσωτερικών κινήτρων ικανοποίησης και επιδόσεων στο μάθημα της Φ.Α., σε αντίθεση με τους μαθητές προσανατολισμένους στο «εγώ», των οποίων η ανταγωνιστικότητα οδηγεί σε χαμηλές επιδόσεις και εσωτερικά κίνητρα. Κατόπιν, ακολουθεί το ερευνητικό κομμάτι της εργασίας, το οποίο περιλαμβάνει το είδος της έρευνας που διεξάχθηκε, η δειγματοληψία και το δείγμα, η διαδικασία, τα στοιχεία του ερωτηματολογίου και τα αποτελέσματα. Στη συνέχεια βρίσκεται η συζήτηση, οι

περιορισμοί της έρευνάς μας και οι μελλοντικές μας προτάσεις. Τέλος, ακολουθεί η βιβλιογραφία και το παράρτημα της εργασίας μας.

5. Έρευνα

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των κινήτρων των μαθητών/τριών καθώς και το είδος της παρακίνησης τους στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής. Διατυπώθηκε το εξής ερώτημα: «Γιατί συμμετέχεις στο μάθημα της Γυμναστικής;»

5.1.Είδος έρευνας

Η έρευνά μας είναι ως προς το είδος της ποσοτική, καθώς για την συγκέντρωση των δεδομένων αξιοποιήθηκαν αριθμητικά δεδομένα, τα οποία αντλήθηκαν από τα ερωτηματολόγια που σχεδιάστηκαν.

5.2.Δειγματοληψία και Δείγμα

Η ερευνήτρια επέλεξε την δειγματοληψία πιθανοτήτων και ειδικότερα δειγματοληψία καθ' ομάδες διαμοιράζοντας η ίδια τα ερωτηματολόγια σε μαθητές ενός δημοτικού σχολείου της Φλώρινας. Οι συμμετέχοντες στο σύνολό τους ήταν 86 μαθητές , το 71% των οποίων φοιτούσαν στην Ε' και το 21% στην Δ' τάξη. Το δείγμα είναι κατά τη γνώμη μας ικανοποιητικό καθώς παρέχονται σημαντικές πληροφορίες που απαντούν στις ερευνητικές υποθέσεις, όμως δεν μπορούμε να είμαστε σίγουροι πως είναι αντιπροσωπευτικό.

5.3.Διαδικασία

Προτού συμπληρωθούν τα ερωτηματολόγια, έγινε σαφής ο σκοπός της συγκέντρωσης των δεδομένων καθώς η τήρηση του απορρήτου των προσωπικών πληροφοριών. Οι μαθητές αφού συμπλήρωσαν το πεδίο που αφορούσε την τάξη στην οποία φοιτούν, προχώρησαν στις ερωτήσεις που περιλαμβάνει το ερωτηματολόγιο. Όλα τα παιδιά δέχτηκαν με προθυμία να συμβάλλουν στην έρευνα μας και η συνεργασία μας κύλησε αρκετά ομαλά. Επίσης, είναι ιδιαίτερα σημαντικό πως το ερωτηματολόγιο ήταν κατανοητό από τα παιδιά, ώστε δεν προέκυψαν παρανοήσεις ή δυσκολίες.

5.4.Στοιχεία ερωτηματολογίου

Από τους πίνακες 1, 2, 3, 4, 5 και 6, αντλούνται στοιχεία για τους τύπους παρακίνησης με βάση τη κλίμακα RAI (Relative Autonomy Index), η οποία αξιοποιήθηκε σε πληθώρα ερευνών (Sheldon et.al., 2017 · Black & Deci, 2000· Chatzisarantis & Hagger ,2009· Wilson et.al., 2012· Chemolli & Gagné, 2014).

Η κλίμακα αυτή περιλαμβάνει 24 ερωτήσεις, οι οποίες εξετάζουν το είδος της παρακίνησης των μαθητών στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής. Οι ερωτήσεις με τη σειρά διαχωρίζονται ανά τέσσερις σε έξι τύπους παρακίνησης: έλλειψη παρακίνησης, εξωτερική παρακίνηση, αρνητική παρακίνηση, θετική παρακίνηση, ταύτιση και εσωτερική παρακίνηση. Οι απαντήσεις των μαθητών βασίζονται στη κλίμακα Likert , οι οποία περιλαμβάνει 5 διαβαθμίσεις όπου 1=Δεν ισχύει καθόλου, 2=Ισχύει ελάχιστα, 3=Ισχύει λίγο, 4= Ισχύει αρκετά και 5= Ισχύει πάρα πολύ.

5.5.Αποτελέσματα

Όσον αφορά τις ερωτήσεις που αντιπροσωπεύουν την έλλειψη παρακίνησης, στην ερώτηση «Κάποτε είχα καλούς λόγους για να το κάνω, αλλά τώρα δεν έχω», φάνηκε πως το 44 % εξακολουθεί να έχει λόγους να συμμετάσχει στο μάθημα της γυμναστικής, ενώ ένα ποσοστό 30% και 16 % ισχυρίστηκαν πως δεν έχουν πλέον λόγους να συμμετάσχουν. Οι συμμετέχοντες δηλώνουν στην ερώτηση «Είλικρινά, δεν ξέρω γιατί συμμετέχω» πως «Ισχύει λίγο» με ποσοστό 36%, το 22% δήλωσε ότι «Ισχύει πάρα πολύ» , ενώ το 20% ότι «Ισχύει αρκετά». Αρκετοί μαθητές απάντησαν πως δεν συμφωνούν με τη θέση «Δεν είμαι σίγουρος/η, αναρωτιέμαι αν πρέπει να συνεχίσω να συμμετέχω» (36%), ενώ ένα παρόμοιο ποσοστό παιδιών (31%) ισχυρίστηκε πως δεν είναι ιδιαίτερα σίγουροι για ποιο λόγο συμμετέχουν. Επίσης, οι μαθητές δήλωσαν πως «Ήξεραν γιατί συμμετείχαν στο μάθημα της γυμναστικής. Τώρα δε ξέρουν πλέον» με τις απαντήσεις να κυμαίνονται από «αρκετά» (33%) , «πάρα πολύ» 30% έως και «λίγο»27% .

Πίνακας 1 : Έλλειψη Παρακίνησης

Amotivated /Έλλειψη παρακίνησης					
	Δεν ισχύει καθόλου	Ισχύει ελάχιστα	Ισχύει λίγο	Ισχύει αρκετά	Ισχύει πάρα πολύ
1.Κάποτε είχα καλούς λόγους για να το κάνω, αλλά τώρα δεν έχω.	44%	30%	16%	2%	8%
2.Είλικρινά, δεν ξέρω γιατί συμμετέχω.	13%	9%	36%	20%	22%
3.Δεν είμαι σίγουρος/η, αναρωτιέμαι αν πρέπει να συνεχίσω να συμμετέχω.	36%	31%	22%	5%	6%
4.Ήξερα γιατί συμμετείχα στο μάθημα της γυμναστικής. Τώρα δε ξέρω πλέον.	4%	6%	27%	33%	30%

Ο πίνακας δύο αντιπροσωπεύει την εξωτερική παρακίνηση. Αρχικά, οι μαθητές στην ερώτηση «Γιατί σημαντικοί άνθρωποι (δηλαδή γονείς, εκπαιδευτικοί) θα με συμπαθούν περισσότερο, αν συμμετέχω», δηλώσαν πως ισχύει «πάρα πολύ», «αρκετά» ή και «λίγο» περισσότερο με ποσοστά 31%, 29% αντίστοιχα. Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων στην πρόταση 6. «Γιατί αν δεν συμμετάσχω, οι άλλοι θα θυμώσουν» κυμαίνονταν από 43% για την απάντηση «Δεν ισχύει καθόλου», 30% για την απάντηση «Ισχύει ελάχιστα» και 20% για την απάντηση «Ισχύει λίγο». Ακόμα, περισσότεροι από τους μισούς στην πρόταση Γιατί θα βρω τον μελά μου, αν

δεν το κάνω», ισχυρίστηκαν πως «δεν ισχύει καθόλου», ενώ το 16% απάντησε πως «ελάχιστα» μπορεί να αντιμετωπίσουν προβλήματα αν δεν συμμετάσχουν. Ένα μεγάλο ποσοστό των συμμετεχόντων δήλωσε πως η θέση « Γιατί δεν έχω άλλη επιλογή από το να συμμετάσχω» «δεν ισχύει καθόλου» (60%), ενώ ορισμένοι θεώρησαν πως «ελάχιστα» συμφωνούν με τη θέση αυτή (21%).

Πίνακας 2: Εξωτερική Παρακίνηση

External/Εξωτερική παρακίνηση					
	Δεν ισχύει καθόλου	Ισχύει ελάχιστα	Ισχύει λίγο	Ισχύει αρκετά	Ισχύει πάρα πολύ
5.Γιατί σημαντικοί άνθρωποι (δηλαδή γονείς, εκπαιδευτικοί) θα με συμπαθούν περισσότερο, αν συμμετέχω.	5%	6%	29%	29%	31%
6.Γιατί αν δεν κάνω συμμετάσχω, οι άλλοι θα θυμώσουν.	43%	30%	20%	2%	5%
7.Γιατί θα βρω τον μπελά μου, αν δεν το κάνω.	63%	16%	11%	1%	9%
8.Γιατί δεν έχω άλλη επιλογή, από το να συμμετέχω.	60%	21%	13%	3%	3%

Στη συνέχεια, ο πίνακας τρία περιλαμβάνει ερωτήσεις που αντικατοπτρίζουν το είδος της αρνητικής εσωτερίκευσης. Στην πρόταση «Γιατί θα ένιωθα ένοχος/η, αν δεν συμμετείχα», αρκετοί υπήρξαν οι μαθητές που επέλεξαν την απάντηση «ισχύει πάρα πολύ» (29%), ενώ κάποιοι επέλεξαν τις απαντήσεις «αρκετά» ή και «λίγο» με ποσοστά 24%αντίστοιχα. Στην επόμενη πρόταση «Γιατί θα ντρεπόμουν, αν δεν συμμετείχα», πολλοί μαθητές δήλωσαν πως « ισχύει πάρα πολύ» (38%), «ισχύει λίγο» (31%) και « ισχύει αρκετά» (24%) Επίσης, οι συμμετέχοντες στην πρόταση «Γιατί θα ένιωθα σαν αποτυχία, αν δεν συμμετείχα» δήλωσαν πως «ισχύει αρκετά» (34%), « ισχύει πάρα πολύ» (33%) και «ισχύει λίγο» (26%). Υψηλά ποσοστά σημειώθηκαν στην ερώτηση «Γιατί δεν θέλω να νιώθω άσχημα για τον εαυτό μου» όπου οι περισσότεροι επέλεξαν την απάντηση «δεν ισχύει καθόλου»(41%) ενώ κάποιοι την απάντηση «ισχύει ελάχιστα» (31%).

Πίνακας 3 : Αρνητική Εσωτερίκευση

Negative introjection/Αρνητική Εσωτερίκευση					
	Δεν ισχύει καθόλου	Ισχύει ελάχιστα	Ισχύει λίγο	Ισχύει αρκετά	Ισχύει πάρα πολύ
9.Γιατί θα ένιωθα ένοχος/η, αν δεν συμμετείχα.	10%	12%	24%	24%	29%
10.Γιατί θα ντρεπόμουν, αν δεν συμμετείχα	2%	5%	31%	24%	38%
11.Γιατί θα ένιωθα σαν αποτυχία, αν δεν συμμετείχα	3%	4%	26%	34%	33%
12.Γιατί δεν θέλω να νιώθω άσχημα για τον εαυτό μου.	41%	31%	17%	5%	6%

Ο πίνακας τέσσερα περιλαμβάνει προτάσεις που σχετίζονται με τη θετική εσωτερίκευση. Αξίζει να σημειωθεί πως οι περισσότεροι από τους μισούς ερωτώμενους στην πρόταση «Γιατί θέλω να νιώθω περήφανος/η για τον εαυτό μου» απάντησαν πως «δεν ισχύει καθόλου» (61 %), ενώ κάποιοι πως «ισχύει «ελάχιστα» (17%) ή και «λίγο» (16%). Παρόμοια υπήρξαν τα αποτελέσματα στην πρόταση «Γιατί θέλω να αποδείξω στον εαυτό μου ότι είμαι ικανός/ή το βαθμό», όπου το 51% επέλεξε την απάντηση «Δεν ισχύει καθόλου», ενώ μόλις ένα 19% και 15% επέλεξαν τις απαντήσεις «ισχύει λίγο» και «ισχύει ελάχιστα» αντίστοιχα. Ακόμα στην πρόταση «Γιατί η Γυμναστική ενισχύει την αυτοεκτίμησή μου» οι μαθητές απάντησαν πως «ισχύει λίγο» (36%), «ισχύει αρκετά» (24%) και «ισχύει πάρα πολύ» (16%). Τέλος, οι μαθητές υπογράμμισαν πως η θέση «Γιατί θέλω να νιώθω καλά με τον εαυτό μου» «ισχύει πάρα πολύ» (31%), «ισχύει αρκετά» (30%) και «ισχύει λίγο» (22%).

Πίνακας 4: Θετική Εσωτερίκευση

Positive introjection/Θετική Εσωτερίκευση					
	Δεν ισχύει καθόλου	Ισχύει ελάχιστα	Ισχύει λίγο	Ισχύει αρκετά	Ισχύει πάρα πολύ
13.Γιατί θέλω να νιώθω περήφανος/η για τον εαυτό μου.	62%	17%	16%	2%	3%
14.Γιατί θέλω να αποδείξω στον εαυτό μου ότι είμαι ικανός/ή	51%	19%	15%	2%	5%
15.Γιατί η Γυμναστική ενισχύει την αυτοεκτίμησή μου.	12%	12%	36%	24%	16%
16.Γιατί θέλω να νιώθω καλά με τον εαυτό μου.	9%	8%	22%	30%	31%

Οι προτάσεις που εμπεριέχονται στον πίνακα 5, αφορούν την ταύτιση. Αρχικά, στην πρόταση «Επειδή εκτιμώ πολύ το μάθημα της Γυμναστικής η πλειονότητα των συμμετεχόντων», η πλειονότητα των μαθητών δήλωσε πως δεν ισχύει καθόλου (40%), ενώ οι υπόλοιποι πως «ισχύει ελάχιστα» (20%) και «ισχύει λίγο» (21%). Παρόμοια υπήρξαν τα αποτελέσματα και για την επόμενη πρόταση «Γιατί το μάθημα της Γυμναστικής είναι σημαντικό για μένα προσωπικά», όπου οι μισοί ερωτώμενοι απάντησα πως «δεν ισχύει καθόλου» (48%), ενώ για κάποιους «ισχύει ελάχιστα» (25%) ή και «ισχύει λίγο» (21%). Στην επόμενη πρόταση το 34% των μαθητών δήλωσε πως δεν «ισχύει καθόλου» η θέση Γιατί είναι προσωπική μου επιλογή να συμμετέχω», ενώ το 31% δήλωσε πως «ισχύει λίγο». Ακόμα μαθητές θεωρούν πως ισχύει ελάχιστα η θέση «Γιατί το μάθημα της Γυμναστικής έχει νόημα για μένα» ενώ για κάποιους «ισχύει λίγο»(26%) ή «ισχύει πάρα πολύ» (21%).

Πίνακας 5 :Ταύτιση

Identification/Ταύτιση					
	Δεν ισχύει καθόλου	Ισχύει ελάχιστα	Ισχύει λίγο	Ισχύει αρκετά	Ισχύει πάρα πολύ
17.Επειδή εκτιμώ πολύ το μάθημα της Γυμναστικής	40%	20%	21%	10%	9%

18.Γιατί το μάθημα της Γυμναστικής είναι σημαντικό για μένα προσωπικά.	48%	25%	21%	2%	4%
19.Γιατί είναι προσωπική μου επιλογή να συμμετέχω .	34%	16%	31%	10%	9%
20.Γιατί το μάθημα της Γυμναστικής έχει νόημα για μένα.	10%	34%	26%	4%	21%

Σύμφωνα με τον πίνακα 6, που αντιπροσωπεύει την εσωτερική παρακίνηση, στην πρόταση «Γιατί απολαμβάνω το μάθημα της Γυμναστικής» οι ερωτώμενοι απάντησαν πως « ισχύει λίγο» (23%), «αρκετά» (34%) και «πάρα πολύ» (31%). Ακόμα, στην πρόταση « Επειδή το μάθημα της Γυμναστικής είναι διασκεδαστικό», το 37% απάντησε πως «αρκετά», το 33 % πως «ισχύει πάρα πολύ» και το 22% πως «ισχύει λίγο». Η πρόταση «Γιατί είναι χαρά μου να συμμετάσχω» για την πλειονότητα των μαθητών « ισχύει πάρα πολύ» (35%), «ισχύει αρκετά» (31 %) και «ισχύει λίγο»(25%). Τέλος, οι περισσότεροι μαθητές δεν συμφωνούν με την τελευταία θέση «Γιατί το μάθημα της Γυμναστικής είναι ενδιαφέρον», ενώ πολλοί θεωρούν πως είναι «ελάχιστα» ενδιαφέρον (30%) .

Πίνακας 6: Εσωτερική Παρακίνηση

Intrinsic/Εσωτερική παρακίνηση					
	Δεν ισχύει καθόλου	Ισχύει ελάχιστα	Ισχύει λίγο	Ισχύει αρκετά	Ισχύει πάρα πολύ
21.Γιατί απολαμβάνω το μάθημα της Γυμναστικής	7%	5%	23%	34%	31%
22.Επειδή το μάθημα της Γυμναστικής είναι διασκεδαστικό	1%	7%	22%	37%	33%
23.Γιατί είναι χαρά μου να συμμετάσχω	0%	9%	25%	31%	35%
24.Γιατί το μάθημα της Γυμναστικής είναι ενδιαφέρον.	34%	30%	17%	5%	6%

6.Συζήτηση

Σύμφωνα με τα πορίσματα του ερωτηματολογίου, τα υψηλότερα ποσοστά κινήτρων σημειώθηκαν στο είδος της αρνητικής εσωτερίκευσης. Οι μαθητές δεν απουσιάζουν από το μάθημα, για να μη βιώσουν συναισθήματα ενοχής, ντροπής και αποτυχίας λόγω της έλλειψης ικανοτήτων. Είναι αξιοσημείωτο πως οι μισοί μαθητές δεν συμμετέχουν στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής για να μην αισθανθούν άσχημα για τον εαυτό τους, ενώ οι υπόλοιποι το κάνουν για να νιώσουν έστω και λίγο καλά. (Bernstein et al., 2011). Επομένως τα κίνητρα των περισσότερων μαθητών επρόκειτο για αρνητικά, καθώς διακατέχονται από αισθήματα κατωτερότητας και χαμηλής αυτοεκτίμησης.

Δεύτερο κατά σειρά είδος παρακίνησης αποτελεί η εσωτερική παρακίνηση. Οι μαθητές φαίνεται να απολαμβάνουν σε μεγάλο βαθμό το μάθημα καθώς οι περισσότεροι δεν το θεωρούν καθόλου αδιάφορο. Τα κίνητρα των παιδιών είναι εσωτερικά καθώς είναι αρκετά πρόθυμα να συμμετάσχουν στη Φυσική αγωγή, καταβάλλοντας προσπάθεια (Turban et.al., 2007) και αντιμετωπίζοντας ως κάτι ευχάριστο και ενδιαφέρον. Επιπλέον, το εγγενές ενδιαφέρον ήταν ένας ισχυρός προγνωστικός παράγοντας των προθέσεων των μαθητών να συνεχίσουν να συμμετέχουν στις δραστηριότητες (Goudas et.al., 1994). Επομένως, οι ανάγκες για αυτονομία, συνάφεια και ικανότητα επηρεάζουν τα συναισθήματα των μαθητών (Álvarez et.al., 2009).

Σύμφωνα τα δεδομένα του ερωτηματολογίου, το επόμενο είδος παρακίνησης είναι η έλλειψη της παρακίνησης στο μάθημα της Φ.Α. Η πλειονότητα των μαθητών δεν διαθέτει κίνητρα συμμετοχής στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής. Ορισμένοι μαθητές δεν διαθέτουν πλέον λόγους συμμετοχής στο μάθημα ή δεν είναι σίγουροι ως προς αυτούς (Ryan et.al., 2009). Αρκετοί, ακόμη, συμμετέχοντες δήλωσαν πως κάποτε υπήρχαν λόγοι για να συμμετάσχουν αλλά όχι πια, γεγονός που υποδηλώνει πως άλλοι παράγοντες οφείλονται για την έλλειψη κινήτρων (Vasconcellos et.al., 2019).

Στην συνέχεια, ακολουθεί το είδος της θετικής εσωτερίκευσης. Οι περισσότεροι ερωτώμενοι δεν συμμετέχουν στο μάθημα για να είναι περήφανοι ή για να αποδείξουν στον εαυτό τους πως είναι ικανοί. Ακόμα, οι μισοί σχεδόν μαθητές επιλέγουν σε μικρό βαθμό να συμμετάσχουν στο μάθημα της Γυμναστικής, προκειμένου να ενισχύσουν την αυτοεκτίμησή τους. Συνεπώς, λίγοι είναι οι μαθητές που διακατέχονται από θετικά κίνητρα και επιδιώκουν να συμμετάσχουν για να αισθανθούν πιο όμορφα για τον εαυτό τους και να αποκτήσουν περισσότερη αυτοεκτίμηση.

Ακόμα, τα πορίσματα φανέρωσαν πως οι μαθητές κατέχουν κίνητρα εξωτερικής παρακίνησης. Αρκετοί μαθητές πιστεύουν έντονα πως αν συμμετάσχουν στο μάθημα σημαντικοί άνθρωποι θα τους συμπαθούν, ενώ αν απουσιάζουν από αυτό θα ενοχληθούν (Eccles & Wigfield, 2002·Taylor et.al., 2014). Ακόμα, κάποιιοι θεωρούν πως θα αντιμετωπίσουν πρόβλημα αν δεν συμμετάσχουν και πως θα δεν θα τους

επιτραπεί η απουσία τους από το μάθημα. (Timken et al., 2019). Από τα ανωτέρω δεδομένα αντιλαμβανόμαστε πως η συμμετοχή των μαθητών εξαρτάται από εξωτερικά κίνητρα, καθώς κίνητρο συμμετοχής στο μάθημα αποτελεί η εύνοια των άλλων. Επίσης, ο βαθμός αυτονομίας είναι σχετικά μικρός, επομένως τα παιδιά δε βιώνουν ικανοποίηση από αυτό (Álvarez et.al., 2009).

Τελευταίο είδος παρακίνησης αποτελεί η ταύτιση. Τα αποτελέσματα των μαθητών έδειξαν πως η πλειονότητα των συμμετεχόντων δεν εκτιμά το μάθημα της γυμναστικής, καθώς για τους περισσότερους δεν έχει προσωπική σημασία και έχει μικρό νόημα για αυτούς, γεγονός που επιβεβαιώνεται κι από άλλες έρευνες (Taylor et.al., 2014). Συμπεραίνουμε, επομένως, πως για την πλειονότητα των ερωτώμενων, δεν κυριαρχούν κίνητρα ταύτισης, καθώς τα κίνητρα τους δεν ταυτίζονται με την επιτυχία τους στο αντικείμενο της Φυσικής Αγωγής.

Αξίζει να σημειωθεί πως στις απαντήσεις των μαθητών παρατηρήθηκαν αντιφάσεις στις απαντήσεις τους. Αρχικά, οι μαθητές δήλωσαν πως από τη μία έχουν λόγους να συμμετάσχουν στη Φ.Α., από την άλλη ότι είχαν λόγους αλλά δεν ξέρουν πια γιατί συμμετάσχουν. Ακόμη, η συμμετοχή τους στο μάθημα γίνεται προκειμένου να αισθανθούν καλά με τους εαυτούς τους, ωστόσο σε άλλες προτάσεις ανέφεραν πως η συμμετοχή τους δεν γίνεται για να αποδειχθεί η ικανότητά τους και να ενισχυθεί η υπερηφάνεια τους. Τέλος, σε άλλες προτάσεις οι μαθητές απάντησαν πως το αντικείμενο της Φ.Α. δεν συνιστά προσωπική επιλογή ούτε εμπίπτει στα ενδιαφέροντά τους, ωστόσο σε άλλες προτάσεις ισχυρίστηκαν πως είναι χαρά τους να συμμετάσχουν, καθώς το απολαμβάνουν

Τα δεδομένα που συλλέξαμε συνδυάζονται με το μοντέλο των ψυχολογικών αναγκών, ικανοποίησης, παρακίνησης και συμπεριφοράς κατά τη φυσική δραστηριότητα (SPA), στο οποίο υποστηρίζεται πως το μοντέλο αυτό είναι ιδιαίτερα ελεγχόμενο, υπονομεύει την ικανοποίηση των μαθητών στη Φυσική Αγωγή και οδηγεί σε περισσότερα ελεγχόμενα κίνητρα (Ryan & Deci, 2000 ·Thogersen-Ntoumani & Ntoumanis, 2007 ·Kowalski et.al., 2001· Mack et.al., 2007). Η διαφορετικότητα των μεταξύ κινήτρων φανερώνει μαθητές με ίσο βαθμό παρακίνησης διαφορετικού ωστόσο είδους.

Περιορισμοί Έρευνας-Μελλοντικές έρευνες

Τα αποτελέσματα της έρευνάς μας υπήρξαν ικανοποιητικά και ευρέως αποδεκτά καθώς υπήρξαν αρκετά κοινά σημεία με άλλες έρευνες. Ωστόσο, η μέθοδος δειγματοληψίας δεν υπήρξε πλήρως αντιπροσωπευτική. Η ερευνήτρια επέλεξε συγκεκριμένο αριθμό μαθητών από συγκεκριμένα σχολεία της γεωγραφικής μονάδας, τα οποία υπήρξαν προσβάσιμα.

Σε μια μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να αξιοποιηθεί ένας ευρύτερος αριθμός συμμετεχόντων, προερχόμενων από ποικίλα σχολεία διαφορετικών γεωγραφικών περιοχών και ηλικιών, ώστε η έρευνα να είναι πιο αποτελεσματική. Επίσης, θα μπορούσε η έρευνα αυτή να ενισχυθεί από στοιχεία ποιοτικής έρευνας, προκειμένου να είναι πολύπλευρη. Ίσως υπάρξουν μελλοντικές έρευνες με την ίδια θεματική σε μαθητές Δημοτικού Σχολείου. Σίγουρα δε θα μας προσέφερε τα ίδια αποτελέσματα, αλλά θα παρέχονταν σίγουρα επιπρόσθετες πληροφορίες, αναγκαίες για το ζήτημα που μελετάται.

Πρακτικές Εφαρμογές

Η γνώση του είδους κινητοποίησης των μαθητών στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής, συμβάλλει στην κατανόηση των κινήτρων των μαθητών, και το ποσοστό αυτονομίας τους. Ακόμη, έχοντας επίγνωση του βαθμού ικανοποίησης των βασικών αναγκών για αυτονομία, ικανότητα και συνάφεια, και συνεπώς της ικανοποίησης τους στο σχολικό χώρο αλλά και την αυτοεκτίμησής τους. Λαμβάνοντας υπόψη όλους αυτούς τους παράγοντες, ως εκπαιδευτικοί μπορούμε να ακολουθήσουμε ευέλικτες πρακτικές, που εξυπηρετούν τις βασικές ανάγκες των μαθητών και που είναι πιο προσιτές στα ενδιαφέροντα και τις δεξιότητές τους, ενώ παράλληλα παρέχουν ευκαιρίες για δράση και ελεύθερη βούληση. Τέτοιες μέθοδοι εξασφαλίζουν ένα ευχάριστο κλίμα στη τάξη όπου ενισχύονται τα εσωτερικά κίνητρα, η αυτοπεποίθηση και εξασφαλίζονται συναισθήματα χαράς και ικανοποίησης μέσα στη μαθησιακή διαδικασία. Κατά αυτό το τρόπο, το μάθημα της Φυσικής Αγωγής πέρα από τα σημαντικά οφέλη που επιφέρει στην σωματική και ψυχική υγεία, θα αποτελέσει ένα μάθημα με προσωπικό νόημα για τους μαθητές.

Βιβλιογραφία

Ελληνική

Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (2003). Αρ.Φύλλου 304, 213-218

Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (2021). Β Τεύχος. Αρ. Φύλλου 6336.

Γιαννικόπουλος, Α. Β. Ιστορία (1993) της Ελληνικής Εκπαίδευσης. Άγνωστες πτυχές της αρχαίας ζωής και αγωγής, Γρηγόρη.

Διγγελίδης, Ν., & Παπαϊωάννου, Α. (2004). Αναπτυξιακές διαφορές ως προς την προσπάθεια, τη διασκέδαση, τους στόχους επίτευξης, την αντίληψη κλίματος παρακίνησης και την αντίληψη εαυτού στο μάθημα της φυσικής αγωγής: Μια διαχρονική μελέτη τριών ετών. *Αθλητική Ψυχολογία*, 15, 3-16.

Καλογιάννης Π. (2006). Ο Ρόλος της Άσκησης και της Φυσικής Αγωγής στη Διαμόρφωση της Αυτοαντίληψης στην Παιδική και Εφηβική Ηλικία. Μπούγλας Β., Κούλη, Ο. Κρομμύδας, Χ.Α ,Γαλάνης, Ε. (Eds.) .Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό, 4 (2), 292 – 310

Καρανταΐδου, Μ. (2000). Η φυσική αγωγή στην ελληνική μέση εκπαίδευση (1862-1990) και ιδρύματα εκπαίδευσης γυμναστών (1882-1982).

Καραογλανίδης, Δ. ,Μουρατίδου Κ., Μπαρκούκης, Β.& Παρίση, Ι. (2020). Αντιλαμβανόμενη Αυτονομία στη Φυσική Αγωγή: Μια Συγκριτική Μελέτη Μαθητών/ τριών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Ελληνικού και του Ευρωπαϊκού Σχολείου. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 18 (1), 1 – 13.

Kourou, M., Yfanti, A. & Tsatsaroni, A. (2008). Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ ΚΑΙ Ο ΛΟΓΟΣ ΤΟΥ ΣΩΜΑΤΟΣ The Education of Physical Education Teachers in Greece and the Discourse of Body. Η ιστορία της Πανεπιστημιακής Εκπαίδευσης The history of Tertiary Education. ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ.ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ ΙΣΤΟΡΙΚΟΥ ΑΡΧΕΙΟΥ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΔΙΕΘΝΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ.4ο ΔΙΕΘΝΕΣ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ Ιστορίας Εκπαίδευσης. Συνεδριακό Κέντρο Πανεπιστημίου Πατρών .Π Ρ Α Κ Τ Ι Κ Α .ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ ΙΣΤΟΡΙΚΟΥ ΑΡΧΕΙΟΥ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΔΙΕΘΝΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ, 403-414.

Μακρή-Μπότσαρη Ε. (2001). Είδη κοινωνικής στήριξης και ο ρόλος της άνευ όρων αποδοχής στη διαμόρφωση θετικής αυτοεκτίμησης. *Psychology: The Journal of the*

Ματσαγγούρας, Η. (2000). Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία: «Γιατί», «Πώς», «Πότε» και «για Ποιους» Διήμερο Επιστημονικό Συμπόσιο: "Η εφαρμογή της ομαδοκεντρικής διδασκαλίας-Τάσεις και εφαρμογές.

Ντάνης, Α. (2011). Σύνδεση της σχολικής Φυσικής Αγωγής και των σχολικών δραστηριοτήτων με δραστηριότητες σε φυσικό περιβάλλον.

Παπαγεωργίου, Μ., Χασάνδρα, Μ. & Χατζηγεωργιάδης (2008). Το Τίμιο Παιχνίδι στη Φυσική Αγωγή: Επίδραση Φύλου, Ηλικίας και Κινήτρων Συμμετοχής. Μπούγλας Β., Κούλη, Ο. Κρομμύδας, Χ.Α, Γαλάνης, Ε. (Eds.) Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό, 6 (2), 162 – 168.

Paracharisis, V. & Goudas, M. (2000). Ο Ρόλος της Εσωτερικής Παρακίνησης στο Μάθημα της Σχολικής Φυσικής Αγωγής The role of intrinsic motivation in school physical education. *Physical Activity & Quality of Life Electronic Journal*. 1. 1-18.

Πρώιος, Μ., & Δογάνης, Γ. (2003). Στάδια ηθικού διαλογισμού και πρόβλεψη της αθλητικής επιθετικότητας. *Αθλητική Απόδοση & Υγεία*, 5(IKKEART-2015-050), 5-18.

Ξενόγλωσση

Álvarez, M.S., I Balaguer, I., Castillo, I.& Duda, JL. (2009). Coach Autonomy Support and Quality of Sport Engagement in Young Soccer Players. *The Spanish Journal of Psychology*, 12 (1), 138-148 <http://doi.org/10.1017/S1138741600001554>

Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261–271. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.84.3.261>

Assor, A., Roth, G., & Deci, E. L. (2004). The emotional costs of parents' conditional regard: A Self-Determination Theory analysis. *Journal of personality*, 72(1), 47-88. <https://doi.org/10.1111/j.0022-3506.2004.00256.x>

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>

Barkoukis, V., Ntoumanis, N., & Thøgersen-Ntoumani, C. (2010). Developmental changes in achievement motivation and affect in physical education: Growth trajectories and demographic differences. *Psychology of sport and exercise*, 11(2), 83-90. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2009.04.008>

Barkoukis, V., Hagger, M. S., Lambropoulos, G., & Tsorbatzoudis, H. (2010). Extending the trans-contextual model in physical education and leisure-time contexts: Examining the role of basic psychological need satisfaction. *British Journal of Educational Psychology*, 80(4), 647-670. <https://doi.org/10.1123/jsep.32.5.694>

- Bernstein, E., Phillips, S. R., & Silverman, S. (2011). Attitudes and perceptions of middle school students toward competitive activities in physical education. *Journal of teaching in physical education*, 30(1), 69-83. <https://doi.org/10.1123/jtpe.30.1.69>
- Berzonsky, M. D., & Kuk, L. S. (2005). Identity style, psychosocial maturity, and academic performance. *Personality and individual differences*, 39(1), 235-247. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2005.01.010>
- Betz, N. & Hackett, G. (2006). Career Self-Efficacy Theory: Back to the Future. *Journal of Career Assessment* <https://doi.org/10.1177/1069072705281347>
- Biddle, S.J.H. and Fox, K.R. (1989), Exercise and health psychology: Emerging relationships. *British Journal of Medical Psychology*, 62: 205-216. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8341.1989.tb02829.x>
- Boag, S. (2015). Personality assessment, ‘construct validity’, and the significance of theory. *Personality and Individual Differences*, 84, 36–44. <https://doi.org/10.1016/J.PAID.2014.12.039>
- Boag, s. (2017). On Dreams and Motivation. Comparison of Freud’s and Hobson’s views. *Psychoanalysis and Neuropsychoanalysis, HYPOTHESIS AND THEORY*, *Frontier Psychology*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.02001>
- Boiché, J., Sarrazin, P. G., Grouzet, F. M., Pelletier, L. G., & Chanal, J. P. (2008). Students' motivational profiles and achievement outcomes in physical education: A self-determination perspective. *Journal of educational psychology*, 100(3), 688.
- Black, A.E. & Deci, E.L. (2000), The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: A self-determination theory perspective. *Science Education*, 84 (6),740-756. [https://doi.org/10.1002/1098-237X\(200011\)84:6<740::AID-SCE4>3.0.CO;2-3](https://doi.org/10.1002/1098-237X(200011)84:6<740::AID-SCE4>3.0.CO;2-3)
- Brooks C.F. & Young S.L (2011). Are Choice-Making Opportunities Needed in the Classroom? Using Self Determination Theory to Consider Student Motivation and Learner Empowerment *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education* 2011, Volume 23, Number 1, 48-59.
- Brunet, J Sabiston, C.M. (2009). Social physique anxiety and physical activity: A self-determination theory perspective. *Psychology of Sport and Exercise*, 10 (3), 329-335.
- Cloes, M., Motter, P., Ledent, M., & Piéron, M. (2002). Analysis of variables related to intrinsic motivation in a boys’ physical education class. *Avante*, 8(1), p. 1-14
- Chatzisarantis, N.L.D. Hagger, M.S. (2009) Effects of an intervention based on self-determination theory on self-reported leisure-time physical activity participation. *Psychology and Health*, 24:1, 29-48 <https://doi.org/10.1080/08870440701809533>
- Dalen D.B.V. & Bennett B.L.(Author) (1971). Prentice Hall, Englewood Cliffs.

Deci E.L. (1972). The effects of contingent and noncontingent rewards and controls on intrinsic motivation. *Organizational Behavior and Human Performance*, 8 (2), 217-229. [https://doi.org/10.1016/0030-5073\(72\)90047-5](https://doi.org/10.1016/0030-5073(72)90047-5).

Deci, E.L., Cascio, W.F.& Crussel, J. (1975). Cognitive evaluation theory and some comments on the Calder and Staw critique. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31(1), 81-85.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(6), 1024–1037. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.53.6.1024>

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1994). Promoting self-determined education. *Scandinavian journal of educational research*, 38(1), 3-14.

Deci, E.L., & Vansteenkiste, M. (2003). Self-determination theory and basic need satisfaction: understanding human development in positive psychology. KUL. Research center for motivation and time perspective, Leuven.

Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2004). *Handbook of Self-determination Research*. University Rochester Press.

Deci, E., Olafsen, A.& Ryan, R. (2017). Self-Determination Theory in Work Organizations: The State of a Science. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 4(1) <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032516-113108>

Denise M., (1999). Applying Bandura's Theory of Self-Efficacy to the Teaching of Research, *Journal of Teaching in Social Work*, 19:1-2, 93-107, https://doi.org/10.1300/J067v19n01_08

DeCharms, R.& Carpenter, V. (1968) Measuring Motivation in Culturally Disadvantaged School Children, *The Journal of Experimental Education*, 37:1, 31-41 <https://doi.org/10.1080/00220973.1968.11011086>

Domville, M., Watson, P. M., Richardson, D., & Graves, L. E. F. (2019). Children's perceptions of factors that influence PE enjoyment: A qualitative investigation. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(3), 207-219. <https://doi.org/10.1080/17408989.2018.1561836>

Duda, J. L., & White, S. A. (1992). Goal orientations and beliefs about the causes of sport success among elite skiers. *The sport psychologist*, 6(4), 334-343. <https://doi.org/10.1123/tsp.6.4.334>

Fisher, C.D. (1978). The effects of personal control, competence, and extrinsic reward systems on intrinsic motivation. *Organizational Behavior and Human Performance*, 21(3), 273-288, [https://doi.org/10.1016/0030-5073\(78\)90054-5](https://doi.org/10.1016/0030-5073(78)90054-5).

Fortier, M.S., Duda, J.L., Guerin & Teixeira, P.J. (2012). Promoting physical activity: development and testing of self-determination theory-based interventions.

International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity, 9, 20
<https://doi.org/10.1186/1479-5868-9-20>

Froiland, J.M. and Worrell, F.C. (2016), INTRINSIC MOTIVATION, LEARNING GOALS, ENGAGEMENT, AND ACHIEVEMENT IN A DIVERSE HIGH SCHOOL. *Psychol. Schs.*, 53: 321-336. <https://doi.org/10.1002/pits.21901>

Eccles, J. S., & Harold, R. D. (1991). Gender differences in sport involvement: Applying the Eccles' expectancy-value model. *Journal of applied sport psychology*, 3(1), 7-35. <https://doi.org/10.1080/10413209108406432>

Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual review of psychology*, 53(1), 109-132.

Enzle, M. E. & Anderson S.C. (1993). Surveillant Intentions and Intrinsic Motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64(2), 257-266.

Fairclough, N. (2002). *New labour, new language?* Routledge.

Fox, K. R. (1999). The influence of physical activity on mental well-being. *Public health nutrition*, 2(3a), 411-418. <http://doi.org/10.1017/S1368980099000567>

Frederick-Rocascino (2004). Self-determination Theory and Participation. *Motivation Research in the Sport and Exercise Domain*. E. Deci, R.M. Ryan (Eds.) *Handbook of Self-Determination Research*, 1 (13), 277-278.

Freud S. (1975). *The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud, Volume Xiii (1913-1914): Totem and Taboo and Other Works*. Hogarth Press. (Originally work published in 1955).

Gagné, M. and Deci, E.L. (2005), Self-determination theory and work motivation. *Journal Of Organizational Behavior*, 26 (4), 331-362. <https://doi.org/10.1002/job.322>

(Gagné, M. & Deci E.L., 2014). *The Oxford Handbook of Work Engagement, Motivation, and Self-determination Theory*.

Gillet, N. & Vallerand, R. & Lafrenière, M.A. (2012). Intrinsic and extrinsic school motivation as a function of age: The mediating role of autonomy support. *Social Psychology of Education*, 15(1), 77-95. <https://doi.org/10.1007/s11218-011-9170-2>

Goldstein, J. D., & Iso-Ahola, S. E. (2008). Determinants of parents' sideline-rage emotions and behaviors at youth Soccer games 1. *Journal of Applied Social Psychology*, 38(6), 1442-1462. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2008.00355.x>

Goudas, M., Biddle, S. and 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. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1994.tb01116.x>

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(3), 254-264. <https://doi.org/10.1123/tsp.9.3.254>

Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1987). Autonomy in children's learning: an experimental and individual difference investigation. *Journal of personality and social psychology*, 52(5), 890. Guardia J.G.L. (2009) Developing Who I Am: A Self-Determination Theory Approach to the Establishment of Healthy Identities, *Educational Psychologist*, 44:2, 90-104, <https://doi.org/10.1080/00461520902832350>

Haerens L., Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Soenens, B., Petegem, S.V. (2015). Do perceived autonomy-supportive and controlling teaching relate to physical education students' motivational experiences through unique pathways? Distinguishing between the bright and dark side of motivation. *Psychology of Sport and Exercise*, 16 (3), Pages 26-36.

Hagger M.S. & Chatzisarantis N.L.D. (2015). Self Determination Theory. M. Conner, P. Norman (Eds). *Predicting and Changing Health Behaviour: Research and Practice with Social Cognition Models*, 1 (4),107-111.

Hardré, P. L., & Reeve, J. (2003). A motivational model of rural students' intentions to persist in, versus drop out of, high school. *Journal of Educational Psychology*, 95(2), 347–356. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.2.347>

Hassandra, M., Goudas, M., & Hatzigeorgiadis, A. (2003, July). Attitudes towards fair play in physical education: The role of intrinsic motivation and gender. In *Book of Abstracts XIth European Congress of Sport Psychology* (p. 72).

Hodgins, H. S., Liebeskind, E., & Schwartz, W. (1996). Getting out of hot water: Facework in social predicaments. *Journal of personality and social psychology*, 71(2), 300. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.71.2.300>

Hodgins, H. S., Yacko, H. A., & Gottlieb, E. (2006). Autonomy and non-defensiveness. *Motivation and Emotion*, 30(4), 283-293. <https://doi.org/10.1007/s11031-006-9036-7>

Howard, J., Gagné. M, Morin A.J.S.& Broeck A. V. d. (2016) Motivation profiles at work: A self-determination theory approach. *Journal of Vocational Behavior*, 95–96, 74-89 <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2016.07.004>

Hull, C. L. (1943). *Principles of behavior: an introduction to behavior theory*. Appleton-Century.

Ingledeu, D. K., Markland, D., & Sheppard, K. E. (2004). Personality and self-determination of exercise behaviour. *Personality and individual differences*, 36(8), 1921-1932.

Koestner, R., Ryan, R.M., Bernieri, F. and Holt, K. (1984), Setting limits on children's behavior: The differential effects of controlling vs. informational styles on intrinsic

motivation and creativity. *Journal of Personality*, 52: 233-248. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1984.tb00879.x>

Koestner, R., Bernieri, F., & Zuckerman, M. (1992). Self-regulation and consistency between attitudes, traits, and behaviors. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 18(1), 52-59. <https://doi.org/10.1177/0146167292181008>

Koestner, R., & Zuckerman, M. (1994). Causality orientations, failure, and achievement. *Journal of personality*, 62(3), 321-346. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1994.tb00300.x>

Kowalski, K. C., & Crocker, P. R. (2001). Development and validation of the Coping Function Questionnaire for adolescents in sport. *Journal of sport and exercise psychology*, 23(2), 136-155. <https://doi.org/10.1123/jsep.23.2.136>

Knee, C. R., & Zuckerman, M. (1996). Causality orientations and the disappearance of the self-serving bias. *Journal of research in personality*, 30(1), 76-87. <https://doi.org/10.1006/jrpe.1996.0005>

Ladwig, M. A., Vazou, S., & Ekkekakis, P. (2018). “My best memory is when I was done with it”: PE memories are associated with adult sedentary behavior. *Translational Journal of the American College of Sports Medicine*, 3(16), 119-129.

Lauretis, T. (2008). *Freud’s Drive: Psychoanalysis, Literature and Film*. Language, Discourse, Society (LDS)

R. Lenz E.R. & Shortridge-Baggett L.M. (2002). *Self-Efficacy In Nursing: Research and Measurement Perspectives*, Springer Publishing Company.

Lepper, M.R. & Greene D. (2015). *The Hidden Costs of Reward: New Perspectives on the Psychology of Human Motivation*. Psychology Revivals. Psychology Press

Lester, D. (2013). Measuring Maslow’s Hierarchy of Needs. *Psychological Reports*, 113(1), 15–17. <https://doi.org/10.2466/02.20.PR0.113x16z1>

Mack, D.E., Strong, H.A., Kowalski, K.C. and Crocker, P.R.E. (2007), Does Friendship Matter? An Examination of Social Physique Anxiety in Adolescence. *Journal of Applied Social Psychology*, 37: 1248-1264. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2007.00211.x>

Markland, D., & Hardy, L. (1997). On the factorial and construct validity of the Intrinsic Motivation Inventory: Conceptual and operational concerns. *Research quarterly for exercise and sport*, 68(1), 20-32. <https://doi.org/10.1080/02701367.1997.10608863>

Markland, D., Ryan, R. M., Tobin, V. J., & Rollnick, S. (2005). Motivational interviewing and self-determination theory. *Journal of social and clinical psychology*, 24(6), 811-831. <https://doi.org/10.1521/jscp.2005.24.6.811>

- McGraw, K. O., & McCullers, J. C. (1979). Evidence of a detrimental effect of extrinsic incentives on breaking a mental set. *Journal of Experimental Social Psychology*, 15(3), 285–294. [https://doi.org/10.1016/0022-1031\(79\)90039-8](https://doi.org/10.1016/0022-1031(79)90039-8)
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. Harper & Row.
- Mouratidis, A., Vansteenkiste, M., Lens, W., & Sideridis, G. (2008). The motivating role of positive feedback in sport and physical education: evidence for a motivational model. *Journal of sport & exercise psychology*, 30(2). 240-268
- Mouratidis, A., Lens, W., & Vansteenkiste, M. (2010). How you provide corrective feedback makes a difference: The motivating role of communicating in an autonomy-supporting way. *Journal of sport and exercise psychology*, 32(5), 619-637.
- Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 7(2), 133–144. <https://doi.org/10.1177/1477878509104318>
- Nicholls, J. G., Cheung, P. C., Lauer, J., & Patashnick, M. (1989). Individual differences in academic motivation: Perceived ability, goals, beliefs, and values. *Learning and individual differences*, 1(1), 63-84. [https://doi.org/10.1016/1041-6080\(89\)90010-1](https://doi.org/10.1016/1041-6080(89)90010-1)
- Ntoumanis, N., Taylor, I. M., & Thøgersen-Ntoumani, C. (2012). A longitudinal examination of coach and peer motivational climates in youth sport: Implications for moral attitudes, well-being, and behavioral investment. *Developmental Psychology*, 48(1), 213–223. <https://doi.org/10.1037/a0024934>
- Otis, N., Grouzet, F. M., & Pelletier, L. G. (2005). Latent motivational change in an academic setting: a 3-year longitudinal study. *Journal of educational psychology*, 97(2), 170.
- Papaioannou, A. (1995). Differential perceptual and motivational patterns when different goals are adopted. *Journal of sport and exercise psychology*, 17(1), 18-34. <https://doi.org/10.1123/jsep.17.1.18>
- Pittman, T. S., Emery, J., & Boggiano, A. K. (1982). Intrinsic and extrinsic motivational orientations: Reward-induced changes in preference for complexity. *Journal of Personality and social Psychology*, 42(5), 789.
- Reeve, J., & Deci, E. L. (1996). Elements of the competitive situation that affect intrinsic motivation. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22(1), 24-33.
- Reeve (2006).9. Self-Determination Theory Applied to Educational Settings. E. Deci, R.M. Ryan (Eds.) *Handbook of Self-Determination Research*, 1 (9) ,183-204.
- Reis, H. T., Collins, W. A., & Berscheid, E. (2000). The relationship context of human behavior and development. *Psychological bulletin*, 126(6), 844.

Røset, L. (2019). Physical Education and mental health: A study of Norwegian 15-year-olds.

Rotary Leadership Institute (2015-2016). Motivating Volunteers & Public Relations Faculty. Curriculum Graduate. (LO Rev 5/15).

Rhodes, R. E., & Kates, A. (2015). Can the affective response to exercise predict future motives and physical activity behavior? A systematic review of published evidence. *Annals of Behavioral medicine*, 49(5), 715-731. <https://doi.org/10.1007/s12160-015-9704-5>

Ryan, R.M. (1972). The effects of contingent and noncontingent rewards and controls on intrinsic motivation *Organizational Behavior and Human Performance*,8(2), 217-229.

Ryan, R. M. (1982). Control and information in the intrapersonal sphere: An extension of cognitive evaluation theory. *Journal of personality and social psychology*, 43(3), 450.

Ryan, R. M. (1983). Relation of reward contingency and interpersonal context to intrinsic motivation: A review and test using cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*.

Ryan, R. M., & Frederick, C. (1997). On energy, personality, and health: Subjective vitality as a dynamic reflection of well-being. *Journal of personality*, 65(3), 529-565. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1997.tb00326.x>

Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: examining reasons for acting in two domains. *Journal of personality and social psychology*, 57(5), 749.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>

Ryan R.M.& Deci E.L. (2000) The Darker and Brighter Sides of Human Existence: Basic Psychological Needs as a Unifying Concept, *Psychological Inquiry*, 11 (4), 319-338 https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_03

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2006). Self-regulation and the problem of human autonomy: Does psychology need choice, self-determination, and will?. *Journal of personality*, 74(6), 1557-1586. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2006.00420.x>

Ryan, R.M., RYAN, Huta, V. & Deci, E.L. (2008). Living well: A self-determination theory perspective on eudaimonia. *Journal of happiness studies*, 9(1), 139-170.

Ryan, R.M. & Patrick, H. & Deci, E.& Williams, G. (2008). Facilitating health behavior change and its maintenance: Interventions based on Self-Determination Theory. *European Health Psychology* ,10(1),2-5.

Ryan R.M. (2009) Self-determination Theory and Wellbeing. Wellbeing research in Developing Countries. University of Bath.

Ryan, R.M. Edward L. Deci, E.L. (2017). Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness. Guilford Publications.

Sebire, S.J., Jago, R., Fox, K.R., Edwards M.J.& Thompson, J.I. (2013). Testing a self-determination theory model of children's physical activity motivation: a cross-sectional study *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 10, 111. <https://doi.org/10.1186/1479-5868-10-111>

Sheldon, K. M., Ryan, R., & Reis, H. T. (1996). What makes for a good day? Competence and autonomy in the day and in the person. *Personality and social psychology bulletin*, 22(12), 1270-1279. <https://doi.org/10.1177/01461672962212007>

Sheldon, K. M., & Kasser, T. (1998). Pursuing personal goals: Skills enable progress, but not all progress is beneficial. *Personality and social psychology bulletin*, 24(12), 1319-1331.

Sheldon, K. M., Arndt, J., & Houser-Marko, L. (2003). In search of the organismic valuing process: The human tendency to move towards beneficial goal choices. *Journal of Personality*, 71(5), 835-869. <https://doi.org/10.1111/1467-6494.7105006>

Sheldon, K.M. and Krieger, L.S. (2004), Does legal education have undermining effects on law students? Evaluating changes in motivation, values, and well-being. *Behav. Sci. Law*, 22: 261-286. <https://doi.org/10.1002/bsl.582>

Sheldon, K. M., & Gunz, A. (2009). Psychological needs as basic motives, not just experiential requirements. *Journal of personality*, 77(5), 1467-1492. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2009.00589.x>

Soenens, B., & Vansteenkiste, M. (2010). A theoretical upgrade of the concept of parental psychological control: Proposing new insights on the basis of self-determination theory. *Developmental Review*, 30(1), 74-99.

Steger, M. F., Kashdan, T. B., & Oishi, S. (2008). Being good by doing good: Daily eudaimonic activity and well-being. *Journal of research in personality*, 42(1), 22-42.

Ryan, R.M., Williams, G.C., H Patrick & Deci, E.L. (2009). *Hellenic journal of psychology*, 6, 107-124.

Skinner, B.F. (1969) *Contingencies of Reinforcement; A Theoretical Analysis*. Prentice Hall.

Teixeira, P.J., Carraça, E.V., Markland, D. Silva, M.N & Ryan, R.M. (2012). Exercise, physical activity, and self-determination theory: A systematic review. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 9, 78. <https://doi.org/10.1186/1479-5868-9-78>

Taylor, G., Jungert, T., Mageau, G.A, Schattke, K., Dedic, H., Rosenfield, S., Koestner, R. (2014). A self-determination theory approach to predicting school achievement over time: the unique role of intrinsic motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 39 (4), 342–358. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.08.002>

Taylor, I. M., & Lonsdale, C. (2010). Cultural Differences in the Relationships Among Autonomy Support, Psychological Need Satisfaction, Subjective Vitality, and Effort in British and Chinese Physical Education, *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 32(5), 655-673.

Timken, G., McNamee, J., & Coste, S. (2019). ‘It doesn’t seem like PE and I love it’: Adolescent girls’ views of a health club physical education approach. *European Physical Education Review*, 25(1), 109-124. <https://doi.org/10.1177/1356336X17706382>

Turban, D. B., Tan, H.H., Brown, K. G.& Sheldon, K.M. (2007). Antecedents and Outcomes of Perceived Locus of Causality: An Application of Self-Determination Theory. *Journal of Applied Social Psychology*. 37, (10), 2376-2404. Research Collection Lee Kong Chian School Of Business. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2007.00263.x>

Thøgersen-Ntoumani, C., & Ntoumanis, N. (2007). A self-determination theory approach to the study of body image concerns, self-presentation and self-perceptions in a sample of aerobic instructors. *Journal of Health Psychology*, 12(2), 301-315. <https://doi.org/10.1177/1359105307074267>

Ünlü A. (2016). Adjusting Potentially Confounded Scoring Protocols for Motivation Aggregation in Organismic Integration Theory: An Exemplification with the Relative Autonomy or Self-Determination Index.

Utman, C. H. (1997). Performance effects of motivational state: A meta-analysis. *Personality and social psychology review*, 1(2), 170-182. https://doi.org/10.1207/s15327957pspr0102_4

Vallerand, R.J. and Bissonnette, R. (1992). Intrinsic, Extrinsic, and Amotivational Styles as Predictors of Behavior: A Prospective Study. *Journal of Personality*, 60: 599-620. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1992.tb00922.x>

Vansteenkiste, M., Lens, W. &Deci, E.L. (2006). Intrinsic Versus Extrinsic Goal Contents in Self-Determination Theory: Another Look at the Quality of Academic Motivation. *Educational Psychologist*, 41(1), 19-31. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4101_4

Vansteenkiste, M., Sierens, E., Goossens, L., Soenens, B., Dochy, F., Mouratidis, A., & Beyers, W. (2012). Identifying configurations of perceived teacher autonomy support and structure: Associations with self-regulated learning, motivation, and

problem behavior. *Learning and instruction*, 22(6), 431-439.
<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2012.04.002>

Vansteenkiste, M., Neyrinck, B., Niemiec, C. P., Soenens, B., De Witte, H., & Van den Broeck, A. (2007). On the relations among work value orientations, psychological need satisfaction and job outcomes: A self-determination theory approach. *Journal of occupational and organizational psychology*, 80(2), 251-277.

Van Prooijen, J. W. (2009). Procedural justice as autonomy regulation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 96(6), 1166.

Vallerand, R. J., & Reid, G. (1984). On the causal effects of perceived competence on intrinsic motivation: A test of cognitive evaluation theory. *Journal of Sport and exercise Psychology*, 6(1), 94-102.

Vallerand, R. J., & Blssonnette, R. (1992). Intrinsic, extrinsic, and amotivational styles as predictors of behavior: A prospective study. *Journal of personality*, 60(3), 599-620. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1992.tb00922.x>

Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. In *Advances in experimental social psychology* (Vol. 29, pp. 271-360). Academic Press. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60019-2](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60019-2)

Kapsal, N. J., Dicke, T., Morin, A. J., Vasconcellos, D., Maïano, C., Lee, J., & Lonsdale, C. (2019). Effects of physical activity on the physical and psychosocial health of youth with intellectual disabilities: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Physical Activity and Health*, 16(12), 1187-1195.
<https://doi.org/10.1123/jpah.2018-0675>

Vaz, A., Pratley, P. & Alkire, S. (2016) Measuring Women's Autonomy in Chad Using the Relative Autonomy Index, *Feminist Economics*, 22:1, 264-294,
<https://doi.org/10.1080/13545701.2015.1108991>

Vlachopoulos, S., & Biddle, S. (1996). Achievement goal orientations and intrinsic motivation in a track and field event in school physical education. *European Physical Education Review*, 2(2), 158-164. <https://doi.org/10.1177/1356336X9600200207>

Vlachopoulos, S.P., Katartzi, E.S., Kontou, M.G, Moustaka, F.C, Goudas, M. (2011).The revised perceived locus of causality in physical education scale: Psychometric evaluation among youth, *Psychology of Sport and Exercise*, 12 (6), 583-592, <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2011.07.003>.

Williams, L., & Gill, D. L. (1995). The role of perceived competence in the motivation of physical activity. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17(4), 363-378. <https://doi.org/10.1123/jsep.17.4.363>

Warburton, D. E., Nicol, C. W., & Bredin, S. S. (2006). Health benefits of physical activity: the evidence. *Cmaj*, 174(6), 801-809. <https://doi.org/10.1503/cmaj.051351>

Waterman, A. S. (1993). Two conceptions of happiness: Contrasts of personal expressiveness (eudaimonia) and hedonic enjoyment. *Journal of personality and social psychology*, 64(4), 678. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.64.4.678>

Wylie, R.C. (1989). *Measures of Self-concept*. Nebraska Press.

White, S. A., & Duda, J. L. (1994). The relationship of gender, level of sport involvement, and participation motivation to task and ego orientation. *International Journal of Sport Psychology*, 25(1), 4–18.

White, R.L., Bennie A., Vasconcellos, D., Cinelli R, Hilland, T., Owen, K.B, Lonsdale, C. (2021). Self-Determination theory in physical education: A systematic review of qualitative studies,99 <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103247>

Zahariadis, P.N., & Biddle, S.J. (2000). Goal Orientations and Participation Motives in Physical Education and Sport: Their relationships in English schoolchildren. *The Athletic Insight. The Online Journal Of Sport Psychology*, 2(1).

Παράρτημα

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΜΑΘΗΤΡΙΩΝ

Αγαπητού/αγαπητές μαθήτριες,

Στην πτυχιακή μας στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας θέλουμε να μελετήσουμε τους λόγους για τους οποίους συμμετέχετε στο μάθημα της Γυμναστικής. Οι απαντήσεις θα είναι ανώνυμες οπότε μπορείτε να απαντήσετε ελεύθερα τι πιστεύετε. Είναι πολύ σημαντικό για εμάς να απαντήσετε όλοι για να μπορέσουμε να ολοκληρώσουμε την εργασία μας. Σας ευχαριστώ πολύ.

Παπακωνσταντίνου Αικατερίνη-Νεφέλη

Α'. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ
A3. Τάξη $1=1^n, 2=2^a, 3=3^n, 4=4^n, 5=5^n, 6^n$ <ul style="list-style-type: none"><input type="radio"/> 1<input type="radio"/> 2<input type="radio"/> 3<input type="radio"/> 4<input type="radio"/> 5<input type="radio"/> 6
Β'. ΠΑΡΑΚΙΝΗΣΗ ΣΤΗ ΦΥΣΙΚΗ ΑΓΩΓΗ Στο ερωτηματολόγιο αυτό θα θέλαμε να δούμε για ποιους λόγους συμμετέχετε στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής. Στις παρακάτω προτάσεις απαντήστε πόσο συμφωνείτε με τις παρακάτω προτάσεις με βάση αυτές τις απαντήσεις: $1=$ Δεν ισχύει καθόλου, $2=$ Ισχύει Ελάχιστα, $3=$ Ισχύει λίγο, $4=$ Ισχύει αρκετά, $5=$ Ισχύει πάρα πολύ
B1. Κάποτε είχα καλούς λόγους για να συμμετάσχω στο μάθημα της Γυμναστικής, αλλά τώρα δεν έχω. <ul style="list-style-type: none"><input type="radio"/> 1 Δεν ισχύει καθόλου<input type="radio"/> 2 Ισχύει ελάχιστα<input type="radio"/> 3 Ισχύει λίγο<input type="radio"/> 4 Ισχύει αρκετά<input type="radio"/> 5 Ισχύει πάρα πολύ
B2. Ειλικρινά, δεν ξέρω γιατί συμμετέχω. <ul style="list-style-type: none"><input type="radio"/> 1 Δεν ισχύει καθόλου<input type="radio"/> 2 Ισχύει ελάχιστα<input type="radio"/> 3 Ισχύει λίγο<input type="radio"/> 4 Ισχύει αρκετά<input type="radio"/> 5 Ισχύει πάρα πολύ
B3. Δεν είμαι σίγουρος/η, αναρωτιέμαι αν πρέπει να συνεχίσω να συμμετάσχω . <ul style="list-style-type: none"><input type="radio"/> 1 Δεν ισχύει καθόλου

<ul style="list-style-type: none"> ○ 2 Ισχύει ελάχιστα ○ 3 Ισχύει λίγο ○ 4 Ισχύει αρκετά ○ 5 Ισχύει πάρα πολύ
<p>B4. Ήξερα γιατί συμμετείχα στο μάθημα της Γυμναστικής, αλλά δεν ξέρω πλέον.</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ 1 Δεν ισχύει καθόλου ○ 2 Ισχύει ελάχιστα ○ 3 Ισχύει λίγο ○ 4 Ισχύει αρκετά ○ 5 Ισχύει πάρα πολύ
<p>B5. Γιατί σημαντικοί άνθρωποι (δηλαδή γονείς, εκπαιδευτικοί) θα με συμπαθούν περισσότερο, αν συμμετάσχω.</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ 1 Δεν ισχύει καθόλου ○ 2 Ισχύει ελάχιστα ○ 3 Ισχύει λίγο ○ 4 Ισχύει αρκετά ○ 5 Ισχύει πάρα πολύ
<p>B6. Γιατί αν δεν συμμετάσχω, οι άλλοι θα θυμώσουν.</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ 1 Δεν ισχύει καθόλου ○ 2 Ισχύει ελάχιστα ○ 3 Ισχύει λίγο ○ 4 Ισχύει αρκετά ○ 5 Ισχύει πάρα πολύ
<p>B7. Γιατί θα βρω τον μπελά μου, αν δεν συμμετάσχω.</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ 1 Δεν ισχύει καθόλου ○ 2 Ισχύει ελάχιστα ○ 3 Ισχύει λίγο ○ 4 Ισχύει αρκετά ○ 5 Ισχύει πάρα πολύ
<p>B8. Γιατί δεν έχω άλλη επιλογή, από το να συμμετέχω.</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ 1 Δεν ισχύει καθόλου ○ 2 Ισχύει ελάχιστα ○ 3 Ισχύει λίγο ○ 4 Ισχύει αρκετά ○ 5 Ισχύει πάρα πολύ
<p>B9. Γιατί θα ένιωθα ένοχος/η, αν δεν συμμετείχα.</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ 1 Δεν ισχύει καθόλου ○ 2 Ισχύει ελάχιστα ○ 3 Ισχύει λίγο ○ 4 Ισχύει αρκετά ○ 5 Ισχύει πάρα πολύ
<p>B.10. Γιατί θα ντρεπόμουν, αν δεν συμμετείχα</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ 1 Δεν ισχύει καθόλου

<ul style="list-style-type: none"> ○ 2 Ισχύει ελάχιστα ○ 3 Ισχύει λίγο ○ 4 Ισχύει αρκετά ○ 5 Ισχύει πάρα πολύ
<p>B11. Γιατί θα ένιωθα σαν αποτυχία, αν δεν συμμετείχα</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ 1 Δεν ισχύει καθόλου ○ 2 Ισχύει ελάχιστα ○ 3 Ισχύει λίγο ○ 4 Ισχύει αρκετά ○ 5 Ισχύει πάρα πολύ
<p>B12. Γιατί δεν θέλω να νιώθω άσχημα για τον εαυτό μου.</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ 1 Δεν ισχύει καθόλου ○ 2 Ισχύει ελάχιστα ○ 3 Ισχύει λίγο ○ 4 Ισχύει αρκετά ○ 5 Ισχύει πάρα πολύ
<p>B13. Γιατί θέλω να νιώθω περήφανος/η για τον εαυτό μου.</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ 1 Δεν ισχύει καθόλου ○ 2 Ισχύει ελάχιστα ○ 3 Ισχύει λίγο ○ 4 Ισχύει αρκετά ○ 5 Ισχύει πάρα πολύ
<p>B14. Γιατί θέλω να αποδείξω στον εαυτό μου ότι είμαι ικανός/ή</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ 1 Δεν ισχύει καθόλου ○ 2 Ισχύει ελάχιστα ○ 3 Ισχύει λίγο ○ 4 Ισχύει αρκετά ○ 5 Ισχύει πάρα πολύ
<p>B15. Γιατί το μάθημα της Γυμναστικής ενισχύει την αυτοεκτίμησή μου.</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ 1 Δεν ισχύει καθόλου ○ 2 Ισχύει ελάχιστα ○ 3 Ισχύει λίγο ○ 4 Ισχύει αρκετά ○ 5 Ισχύει πάρα πολύ
<p>B16. Γιατί θέλω να νιώθω καλά με τον εαυτό μου.</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ 1 Δεν ισχύει καθόλου ○ 2 Ισχύει ελάχιστα ○ 3 Ισχύει λίγο ○ 4 Ισχύει αρκετά ○ 5 Ισχύει πάρα πολύ
<p>B17. Επειδή εκτιμώ πολύ το μάθημα της Γυμναστικής.</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ 1 Δεν ισχύει καθόλου ○ 2 Ισχύει ελάχιστα

<ul style="list-style-type: none"> ○ 3 Ισχύει λίγο ○ 4 Ισχύει αρκετά ○ 5 Ισχύει πάρα πολύ
<p>B18. Γιατί το μάθημα της Γυμναστικής είναι σημαντικό για μένα προσωπικά.</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ 1 Δεν ισχύει καθόλου ○ 2 Ισχύει ελάχιστα ○ 3 Ισχύει λίγο ○ 4 Ισχύει αρκετά ○ 5 Ισχύει πάρα πολύ
<p>B19. Γιατί είναι προσωπική μου επιλογή να συμμετέχω .</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ 1 Δεν ισχύει καθόλου ○ 2 Ισχύει ελάχιστα ○ 3 Ισχύει λίγο ○ 4 Ισχύει αρκετά ○ 5 Ισχύει πάρα πολύ
<p>B20. Γιατί το μάθημα της Γυμναστικής έχει νόημα για μένα.</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ 1 Δεν ισχύει καθόλου ○ 2 Ισχύει ελάχιστα ○ 3 Ισχύει λίγο ○ 4 Ισχύει αρκετά ○ 5 Ισχύει πάρα πολύ
<p>B21. Γιατί απολαμβάνω το μάθημα της Γυμναστικής</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ 1 Δεν ισχύει καθόλου ○ 2 Ισχύει ελάχιστα ○ 3 Ισχύει λίγο ○ 4 Ισχύει αρκετά ○ 5 Ισχύει πάρα πολύ
<p>B22. Επειδή το μάθημα της Γυμναστικής είναι διασκεδαστικό</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ 1 Δεν ισχύει καθόλου ○ 2 Ισχύει ελάχιστα ○ 3 Ισχύει λίγο ○ 4 Ισχύει αρκετά ○ 5 Ισχύει πάρα πολύ
<p>B23. Γιατί είναι χαρά μου να συμμετάσχω.</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ 1 Δεν ισχύει καθόλου ○ 2 Ισχύει ελάχιστα ○ 3 Ισχύει λίγο ○ 4 Ισχύει αρκετά ○ 5 Ισχύει πάρα πολύ
<p>B24. Γιατί το μάθημα της Γυμναστικής είναι ενδιαφέρον.</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ 1 Δεν ισχύει καθόλου ○ 2 Ισχύει ελάχιστα ○ 3 Ισχύει λίγο

- 4 Ισχύει αρκετά
- 5 Ισχύει πάρα πολύ