

Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΕΝΟΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΣΤΗΝ ΤΡΟΠΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΩΝ ΕΠΙΤΕΥΞΗΣ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

*Χαράλαμπος Τσορμπατζούδης, Βασίλης Μπαρκούκης, και
Γεώργιος Γρούσιος*

Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Περίληψη. Οι σύγχρονες προσεγγίσεις της διδασκαλίας υποστηρίζουν ότι το προσανατολισμένο στο έργο κλίμα κινήτρων έχει θετική επίδραση στη μάθηση. Για τη δημιουργία κλίματος κινήτρων προσανατολισμένου στο έργο καθιερώθηκε η χρήση του προγράμματος TARGET (Target, Authority, Recognition, Grouping, Evaluation, Time, Epstein, 1989). Η παρούσα έρευνα σχεδιάστηκε για να εξεταστεί η επίδραση που έχει η εφαρμογή του προγράμματος TARGET στους προσανατολισμούς επίτευξης. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 352 μαθητές και μαθήτριες με μέσο όρο ηλικίας 13.9 έτη και τυπική απόκλιση .76. Δημιουργήθηκε μία ομάδα παρέμβασης και μία ελέγχου. Η παρέμβαση διήρκεσε έξι μήνες. Για την εκτίμηση των προσανατολισμών επίτευξης χρησιμοποιήθηκε η ελληνική έκδοση του TEOSQ (Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire, Duda & Nicholls, 1992). Η ανάλυση συνδιακύμανσης έδειξε ότι οι μαθητές και μαθήτριες της ομάδας παρέμβασης εμφάνισαν υψηλότερο προσανατολισμό στο έργο απ' ό,τι η ομάδα ελέγχου. Από τα ευρήματα της έρευνας προκύπτει ότι το πρόγραμμα TARGET συνέβαλε στην αύξηση του προσανατολισμού στο έργο. Φαίνεται, λοιπόν, ότι η εφαρμογή του προγράμματος μπορεί να επηρεάσει τη διαμόρφωση του προσανατολισμού στο έργο και να βοηθήσει τον καθηγητή φυσικής αγωγής στην προώθησή του.

Λέξεις κλειδιά: Κλίμα κινήτρων, Πρόγραμμα TARGET, Προσανατολισμοί επίτευξης.

Διεύθυνση: Χαράλαμπος Τσορμπατζούδης, Εργαστήριο Αθλητικής Ψυχολογίας, Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, 541 24 Θεσσαλονίκη. Τηλ.: 2310-992212, Fax.: 2310-992212, E-mail: lambo@phed.auth.gr

Εισαγωγή

Σημαντικοί μελετητές της θεματολογίας των κινήτρων αναφέρουν ότι για την καλύτερη κατανόησή τους σε περιβάλλοντα επίτευξης πρέπει να λαμβάνεται υπόψη το συγκεκριμένο περιβάλλον και η σημασία που έχει αυτό για το άτομο. Επίσης, ιδιαίτερα σημαντικοί είναι και οι στόχοι του ατόμου κατά την εκδήλωση συμπεριφορών σε αυτό το περιβάλλον επίτευξης. Την άποψη αυτή, που μελετήθηκε συστηματικά στην ψυχολογία των κινήτρων, υποστήριξε και ο Roberts (1984) επισημαίνοντας ότι το πρώτο βήμα για την κατανόηση των κινήτρων σε περιβάλλοντα επίτευξης αποτελεί η εξέταση των αντιλήψεων του ατόμου για την επιτυχία και την αποτυχία. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο ο Nicholls (1984, 1989) διατύπωσε τη θεωρία των προσανατολισμών επίτευξης. Σε αυτή δίνεται έμφαση στους προσανατολισμούς επίτευξης, δηλαδή στις ατομικές διαφορές των ατόμων αναφορικά με τις προδιαθέσεις τους για συμπεριφορά σε περιβάλλοντα επίτευξης.

Σύμφωνα με τη θεωρία υπάρχουν δύο βασικοί προσανατολισμοί επίτευξης, που χαρακτηρίζουν και κατευθύνουν τη συμπεριφορά: ο προσανατολισμός στο έργο και στον εαυτό. Ο προσανατολισμός στο έργο, που έχει ως βάση του μιαν ενιαία αντίληψη της ικανότητας και της προσπάθειας, περιγράφει την πεποίθηση ότι η μεγαλύτερη προσπάθεια θα έχει ως αποτέλεσμα την επίδειξη αυξημένης ικανότητας. Στην περίπτωση αυτή η ενασχόληση με μια δεξιότητα γίνεται για τη βελτίωση των ικανοτήτων. Αντίθετα, ο προσανατολισμός στον εαυτό στηρίζεται σε διαφοροποιημένη αντίληψη της ικανότητας και της προσπάθειας, η οποία συμπυκνώνεται στην πεποίθηση ότι η υψηλή προσπάθεια χωρίς σημαντικά αποτελέσματα υποδηλώνει χαμηλά επίπεδα ικανοτήτων. Κεντρικό περιεχόμενο του προσανατολισμού αυτού είναι ότι η ενασχόληση με μια δραστηριότητα υπηρετεί την επίδειξη υπεροχής έναντι των άλλων (Nicholls, 1984, 1989, 1992).

Κοινοί τόποι με το παραπάνω πλαίσιο υπάρχουν στην προσέγγιση των στόχων επίτευξης που ανέπτυξε η Ames (1984). Η ερευνήτρια ενδιαφέρθηκε κυρίως για την επίδραση που ασκεί στα άτομα το σύστημα των επιβραβεύσεων που εφαρμόζεται στην ομάδα, το πού αποδίδεται η επιτυχία και η αποτυχία αλλά και οι συναισθηματικές αντιδράσεις που τις ακολουθούν. Αναφορικά με το σύστημα των επιβραβεύσεων γίνεται λόγος για τρεις διαφορετικές μορφές: την ανταγωνιστική, τη συνεργατική και την εξατομικευ-

μένη. Οι τρεις αυτές μορφές επηρεάζουν με διαφορετικό τρόπο τους στόχους επίτευξης, καθώς εμπλέκουν διαφορετικές διεργασίες ενεργοποίησης των κινήτρων. Διευκρινιστικά αναφέρει πως η ανταγωνιστική μορφή επιβράβευσης ενισχύει την ανάπτυξη του στόχου επίτευξης με προσανατολισμό στο αποτέλεσμα, ενώ η εξατομικευμένη την ανάπτυξη του στόχου για απόκτηση τέλειας γνώσης. Σε γενικές γραμμές η πρόταση αυτή δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην επίδραση που μπορεί να έχει το κλίμα κινήτρων στη διαμόρφωση των στόχων επίτευξης (Ames, 1984, 1992a. Ames & Ames, 1981), ενώ το πλαίσιο που εισηγήθηκε ο Nicholls (1989) αναφέρεται στους προσανατολισμούς επίτευξης ως προδιαθέσεις προσωπικότητας.

Σε νεότερη μελέτη η Ames (1992a) διατύπωσε την άποψη ότι η ανταγωνιστική μορφή επιβράβευσης συμβάλλει στη διαμόρφωση του προσανατολισμού στον εαυτό. Βασικό στοιχείο αυτής της μορφής επιβράβευσης είναι η εστίαση στην ικανότητα των μαθητών και στην αίσθηση της αυτοαξίας. Αναφορικά με την ικανότητα είναι σημαντικά τα συστατικά στοιχεία που την προσδιορίζουν. Έτσι, η ικανότητα ριζίζεται από την επίδειξη υπεροχής έναντι των άλλων, από την παρουσία επίδοσης που είναι υψηλότερη από τα κριτήρια που έχουν τεθεί και από την επιτυχία με μικρή προσπάθεια. Ως αποτέλεσμα της εφαρμογής μιας τέτοιας μορφής επιβράβευσης προκύπτει η γενική αντίληψη ότι η μάθηση δεν είναι αυτοσκοπός αλλά το μέσο για την επίτευξη ενός στόχου.

Στην ανάπτυξη της επιχειρηματολογίας σε σχέση με την επιβράβευση η ίδια ερευνήτρια τονίζει ότι τόσο η συνεργατική όσο και η εξατομικευμένη μορφή συμβάλλουν στη διαμόρφωση του προσανατολισμού στο έργο (Ames, 1992a, 1992b). Η συνεργατική δομή, ωστόσο, θεωρείται περισσότερο αποτελεσματική στη δημιουργία κλίματος κινήτρων προσανατολισμένου στο έργο, καθώς ενισχύει την αλληλεπίδραση μεταξύ των ατόμων και συμβάλλει σε πιο ολοκληρωμένη ανάπτυξη της αντιλαμβανόμενης ικανότητας. Απόληξη αυτής της μορφής επιβράβευσης είναι η εδραίωση της πεποίθησης ότι η μεγαλύτερη προσπάθεια οδηγεί σε καλύτερο αποτέλεσμα. Η αντίληψη της αποτελεσματικότητας έχει ως αφετηρία την άποψη ότι η προσπάθεια θα οδηγήσει είτε στην επιτυχία είτε στην αντίληψη ατομικής βελτίωσης. Σε ένα τέτοιο περιβάλλον τα άτομα είναι προσανατολισμένα στην απόκτηση νέων δεξιοτήτων, στη βελτίωση των ικανοτήτων τους και γενικότερα στη δημιουργία αντίληψης ατομικής βελτίωσης.

Σε έρευνες που διεξήγαγαν οι Ames και Ames (1981) και η Ames (1984) εξέτασαν την επίδραση της ανταγωνιστικής και συνεργατικής μορφής επιβράβευσης στη διαμόρφωση των προσανατολισμών επίτευξης μαθητών. Τα

αποτελέσματα επιβεβαίωσαν τον ισχυρισμό ότι οι διαφορετικές μορφές επιβράβευσης επηρεάζουν με διαφορετικό τρόπο τη διαμόρφωση των κινήτρων. Πιο συγκεκριμένα, κατά την εφαρμογή της συνεργατικής μορφής επιβράβευσης οι μαθητές απέδιδαν την επιτυχία και την αποτυχία περισσότερο στην προσπάθεια. Από την άλλη μεριά, κατά την εφαρμογή της ανταγωνιστικής δομής επιβράβευσης, οι μαθητές απέδιδαν την επιτυχία και την αποτυχία περισσότερο στην τύχη. Οι ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η εφαρμογή της συνεργατικής μορφής επιβράβευσης, σε αντίθεση με αυτήν της ανταγωνιστικής, ενισχύει την αντίληψη της υπευθυνότητας και του αντιλαμβανόμενου ελέγχου στους μαθητές.

Ερευνητές από το χώρο της εκπαίδευσης, όπως η Butler (1993), οι Elliott και Dweck (1988) και οι Harackiewicz και Elliot (1993), σχεδίασαν παρεμβάσεις με σκοπό την τροποποίηση σημαντικών στοιχείων της διδακτικής αλληλεπίδρασης που δημιουργούν το κλίμα κινήτρων μιας τάξης όπως είναι η ανατροφοδότηση. Από τα αποτελέσματα των ερευνών ενισχύθηκε η θέση ότι είναι εφικτός ο κατάλληλος χειρισμός του κλίματος κινήτρων. Επιπλέον, όμως, επεσήμαναν ότι οι επιδράσεις του κλίματος είχαν μικρή διάρκεια.

Όσον αφορά το χώρο της φυσικής αγωγής και του αθλητισμού, οι Papaioannou και Goudas (1999) και Roberts (1993) διατυπώνουν την άποψη ότι το κλίμα κινήτρων αποτελεί ιδιαίτερα σημαντική παράμετρο για το μάθημα Φυσικής Αγωγής που μπορεί να δεχθεί επιδράσεις από τον διδάσκοντα. Οι επιδράσεις αυτές πρέπει να στοχεύουν στη δημιουργία κλίματος κινήτρων που είναι προσανατολισμένο στο έργο. Η θέση αυτή υποστηρίζεται από σειρά ερευνών που έχουν δείξει τις θετικές επιδράσεις του προσανατολισμένου στο έργο κλίματος κινήτρων. Οι επιδράσεις αυτές αφορούν τα γνωστικά και συναισθηματικά στοιχεία που βιώνονται στη διάρκεια της φυσικής δραστηριότητας και στην εφαρμογή εύκολα προσαρμόσιμων στρατηγικών μάθησης και συμπεριφοράς κατά την ενασχόληση με τον αθλητισμό (Brunel, 1999. Brunel & Treasure, 1998. Carpenter & Morgan, 1999. Dunn, 2000. Kavussanu & Roberts, 1996. Kim & Duda, 1998. Ryska, Yin, & Boyd, 1999. Treasure, 1997).

Τα ευρήματα των ερευνών αυτών, σε συνδυασμό με τη μετα-ανάλυση των Ntoumanis και Biddle (1999), όπου επίσης επισημαίνεται η θετική επίδραση του προσανατολισμένου στο έργο κλίματος στην τάξη στα κίνητρα και στις γνωστικές λειτουργίες, τονίζουν την αναγκαιότητα τροποποίησης του κλίματος και τη γενίκευση εφαρμογής αυτών των ευρημάτων. Ωστόσο, μέχρι πρόσφατα, δεν είχε μελετηθεί διεξοδικά η δυνατότητα τροποποίησης του κλίματος κινήτρων στο χώρο του αθλητισμού και της φυσικής αγωγής.

Οι Seifriz, Duda, και Chi (1992) και οι Newton και Duda (1999) αξιολογώντας τα ευρήματά τους επισημαίνουν ότι η αντίληψη ενός προσανατολισμένου στο έργο κλίματος κινήτρων ενισχύει τα εσωτερικά κίνητρα αθλητών καλαθοσφαίρισης και πετοσφαίρισης. Αντίθετα, το προσανατολισμένο στον εαυτό κλίμα κινήτρων εμφανίζει αρνητική σχέση με αυτά. Επίσης, σε ένα προσανατολισμένο στο έργο κλίμα κινήτρων η επιτυχία θεωρείται ότι είναι αποτέλεσμα της προσπάθειας, ενώ στο προσανατολισμένο στον εαυτό αυτή αποδίδεται στην επίδειξη ικανοτήτων.

Από έρευνες που διεξήγαγαν οι Ntoumanis και Biddle (1998a, 1998b) σε αθλητές προέκυψε ότι η αντίληψη του κλίματος κινήτρων σχετίζεται με τους προσανατολισμούς επίτευξης. Πιο συγκεκριμένα, φαίνεται ότι οι προσανατολισμένοι στο έργο αθλητές επιλέγουν ανάλογα περιβάλλοντα όπου κυριαρχούν τα χαρακτηριστικά αυτού του προσανατολισμού. Το αντίστοιχο συμβαίνει με τους προσανατολισμένους στον εαυτό αθλητές. Επιπλέον, προέκυψε ότι η αντίληψη του κλίματος κινήτρων επηρεάζει, διαμέσου των προσανατολισμών επίτευξης, την αυτοπεποίθηση και τα επίπεδα άγχους. Το προσανατολισμένο στον εαυτό κλίμα κινήτρων επηρεάζει άμεσα τον προσανατολισμό στον εαυτό και αυτός με τη σειρά του την αυτοπεποίθηση των αθλητών.

Είναι κοινότυπη η διαπίστωση μεταξύ των εκπαιδευτικών ότι ο τυπικός τρόπος διδασκαλίας της Φυσικής Αγωγής στο σχολείο, όπως περιγράφεται στα αναλυτικά προγράμματα (ΥΠΕΠΘ, 1997), συμβάλλει στη σταδιακή αποδυνάμωση των κινήτρων των μαθητών τόσο μέσα στην ίδια όσο και από τη μια σχολική περίοδο στην επόμενη. Η πλέον πειστική εξήγηση που δόθηκε είναι αυτή των Eccles et al. (1993), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι με τον τυπικό τρόπο διδασκαλίας δεν μπορεί να αντιμετωπισθούν οι γρήγορες αλλαγές που συμβαίνουν στην παιδική και εφηβική ηλικία. Η διαπίστωση αυτή λειτούργησε καταλυτικά στις προσπάθειες για αναμόρφωση της λειτουργίας των σχολείων και την ανάπτυξη νέων διδακτικών στρατηγικών που αποσκοπούν στη δημιουργία ενός προσανατολισμένου στο έργο κλίματος κινήτρων (Ames, 1992a, 1992b. Maehr & Anderman, 1993. Maehr & Midgley, 1991. Roberts & Treasure, 1995. Treasure & Roberts, 1995).

Στην επιδίωξη εισαγωγής αλλαγών του τυπικού τρόπου διδασκαλίας και την ενίσχυση του προσανατολισμού στο έργο οι Papaioannou και Goudas (1999) δίνουν ορισμένες αποσπασματικές οδηγίες και κατευθύνσεις στον καθηγητή Φυσικής Αγωγής. Όμως, οι κατευθύνσεις αυτές αποτελούν επιμέρους στοιχεία ενός ευρύτερου προγράμματος παρέμβασης για την τροποποίηση των κινήτρων επίτευξης και της ενίσχυσης του προσανατολισμού

στο έργο. Οι κατευθύνσεις αυτές αποτελούν μέρος ενός προγράμματος που προτάθηκε από την Epstein (1989) και ονομάστηκε TARGET.

Το πρόγραμμα TARGET αποτελείται από έξι διαστάσεις. Η πρώτη από αυτές είναι το *έργο* (Task) και αναφέρεται στις ασκήσεις που χρησιμοποιεί ο διδάσκων. Η δεύτερη διάσταση, το *κέρος* (Authority), αναφέρεται στη συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και αφορά την ανάπτυξη της υπευθυνότητάς τους. Η τρίτη διάσταση ονομάζεται *αναγνώριση* (Recognition) και αφορά τον τρόπο με τον οποίο δίνονται οι έπαινοι και οι αμοιβές. Η τέταρτη διάσταση, η *ομαδοποίηση* (Grouping), αποσκοπεί στη βελτίωση των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων μέσα στο πλαίσιο του μαθήματος. Η πέμπτη διάσταση είναι η *αξιολόγηση* (Evaluation), που αναφέρεται στα κριτήρια αξιολόγησης των μαθητών από το διδάσκοντα αλλά και τη συμμετοχή των ίδιων των μαθητών στη διαδικασία αυτή. Τέλος, η έκτη διάσταση, η *χρονική οργάνωση* της διδασκαλίας (Timing), αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο δομείται η διδακτική ώρα, ώστε να υπάρχει η μέγιστη δυνατή ωφέλεια για τους μαθητές. Αρκετοί ερευνητές παραθέτουν στοιχεία που τεκμηριώνουν την άποψη ότι το πρόγραμμα αυτό είναι αποτελεσματικό στη διαμόρφωση ενός κλίματος κινήτρων που είναι προσανατολισμένο στο έργο τόσο στο χώρο της εκπαίδευσης (Ames, 1992a, 1992b, Maehr & Anderman, 1993, Maehr & Midgley, 1991) όσο και του αθλητισμού (Roberts & Treasure, 1995, Treasure & Roberts, 1995).

Η Ames (1992b) αναφέρει ότι η εφαρμογή του προγράμματος παρέμβασης TARGET στην εκπαίδευση έχει δώσει ενθαρρυντικά αποτελέσματα καθώς ανέστειλε τη μείωση των κινήτρων που παρατηρείται συνήθως στο τέλος των ακαδημαϊκών περιόδων. Η ίδια ερευνήτρια αναφέρει, χωρίς διεξοδική τεκμηρίωση, ότι το TARGET μπορεί να εφαρμοσθεί και στο χώρο της φυσικής αγωγής και του αθλητισμού.

Την προτροπή αυτή ακολούθησαν οι Theeboom, De Knop, και Weiss (1995), οι οποίοι εφάρμοσαν το TARGET για τρεις εβδομάδες σε παιδιά που συμμετείχαν σε πρόγραμμα εκμάθησης πολεμικών τεχνών. Διαπιστώθηκε ότι η εφαρμογή του προγράμματος συνέβαλε στη βίωση μεγαλύτερης ευχαρίστησης και στην αύξηση των εσωτερικών κινήτρων και της αντιλαμβανόμενης ικανότητας. Επίσης, προέκυψε ότι η απόδοση ήταν υψηλότερη σε σχέση με τον τυπικό τρόπο διδασκαλίας. Αν και υπάρχουν αρκετά ανοιχτά ερωτήματα, που αφορούν αφενός τη μικρή διάρκεια εφαρμογής του προγράμματος και αφετέρου τις συνθήκες (εφαρμογή σε κλειστό προπονητικό κέντρο), εντούτοις η συνολική αποτίμηση των ευρημάτων αυτών επιτρέπει το συμπέρασμα ότι το TARGET παρέχει ένα αποτελεσματικό πλαι-

σιο για την τροποποίηση του κλίματος κινήτρων επίτευξης και την ενίσχυση του προσανατολισμού στο έργο.

Στο χώρο της φυσικής αγωγής οι Diggelidis, Papaioannou, Lapidis, και Christodoulidis (in press) εφάρμοσαν για μια ακαδημαϊκή χρονιά ένα πρόγραμμα παρεμβάσεων, που, μεταξύ άλλων, στηριζόταν και στις αρχές του TARGET. Τα ευρήματα έδειξαν ότι αυτό ήταν αποτελεσματικό για τη δημιουργία προσανατολισμένου στο έργο κλίματος κινήτρων. Παράλληλα, προέκυψε αύξηση του προσανατολισμού των μαθητών στο έργο, μείωση του προσανατολισμού στον εαυτό και βελτίωση των στάσεών τους προς την άσκηση.

Από τις αναφορές στο θεωρητικό πλαίσιο και τα αποτελέσματα των ερευνών προκύπτει ότι το προσανατολισμένο στο έργο κλίμα κινήτρων συμβάλλει στη βίωση θετικών εμπειριών από την ενασχόληση με τον αθλητισμό και τη φυσική αγωγή και στη διαμόρφωση θετικών προδιαθέσεων (Brunel, 1999. Carpenter & Morgan, 1999. Dunn, 2000. Kavussanu & Roberts, 1996. Kim & Duda, 1998). Επίσης, διαφαίνονται δυνατότητες τροποποίησης του κλίματος κινήτρων με την εφαρμογή προγραμμάτων παρέμβασης όπως το TARGET. Ωστόσο, η αποτελεσματικότητα της εφαρμογής ενός τέτοιου προγράμματος στη διαμόρφωση των προσανατολισμών επίτευξης δεν έχει μελετηθεί διεξοδικά στο χώρο της φυσικής αγωγής. Για το λόγο αυτό σχεδιάστηκε η παρούσα έρευνα. Σκοπός ήταν η εξέταση της επίδρασης του TARGET στην τροποποίηση των προσανατολισμών επίτευξης στο μάθημα φυσικής αγωγής.

ΜΕΘΟΔΟΣ

Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 352 μαθητές και μαθήτριες της Β' και Γ' Γυμνασίου με μέσο όρο ηλικίας 13.9 έτη και τυπική απόκλιση .76 από σχολεία της ευρύτερης περιοχής της Θεσσαλονίκης.

Ερωτηματολόγιο

Για την εκτίμηση του προσανατολισμού επίτευξης των μαθητών χρησιμοποιήθηκε το Ερωτηματολόγιο Προσανατολισμών Επίτευξης στον Αθλητισμό (Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire, TEOSQ). Το ερωτηματολόγιο αυτό αναπτύχθηκε από τους Duda και Nicholls (1992). Το Ερωτηματολόγιο Προσανατολισμών Επίτευξης στον Αθλητισμό περιλαμβάνει την

εκτίμηση δύο διαστάσεων: τον προσανατολισμό στο έργο (7 ερωτήματα) (π.χ., Αισθάνομαι απόλυτα επιτυχημένος στο μάθημα φυσικής αγωγής, όταν μαθαίνω μια νέα άσκηση προσπαθώντας σκληρά) και τον εαυτό (6 ερωτήματα) (π.χ., Αισθάνομαι απόλυτα επιτυχημένος στο μάθημα φυσικής αγωγής, όταν είμαι ο καλύτερος). Τα ερωτήματα απαντώνται σε 5-βάθμια κλίμακα τύπου Likert από το διαφωνώ απόλυτα (= 1) ως το συμφωνώ απόλυτα (= 5). Το ερωτηματολόγιο εμφάνισε ικανοποιητικά ψυχομετρικά χαρακτηριστικά σε προηγούμενες έρευνες. Πιο συγκεκριμένα, έχει δείξει υψηλούς δείκτες εσωτερικής συνοχής (βλ. Duda & Whitehead, 1998) και αξιοπιστίας με επαναλαμβανόμενες μετρήσεις (Duda, 1992. Van Yperen & Duda, 1997). Επίσης, έχει εμφάνισε υψηλούς δείκτες παραγοντικής, σύγχρονης και προβλεπτικής εγκυρότητας (βλ. Duda & Whitehead, 1998).

Το ερωτηματολόγιο αυτό μεταφράστηκε στην ελληνική γλώσσα και τροποποιήθηκε για το περιβάλλον του σχολείου από τον Παπαϊωάννου (Papaioannou & McDonald, 1993) και χρησιμοποιήθηκε σε έρευνες σε ελληνικά σχολεία (Διγγελίδης, 1996). Τα ψυχομετρικά χαρακτηριστικά είναι ικανοποιητικά και η δομή του είναι όμοια με αυτήν της πρωτότυπης έκδοσης. Η κλίμακα αυτή χρησιμοποιήθηκε και στην παρούσα έρευνα.

Εγκυρότητα και αξιοπιστία του ερωτηματολογίου

Για την εξέταση της δομικής εγκυρότητας του Ερωτηματολογίου Προσανατολισμών Επίτευξης στον Αθλητισμό (Duda & Nicholls, 1992) εφαρμόστηκε επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση με το EQS (Bentler, 1995). Τα αποτελέσματα επιβεβαίωσαν τη δομή των δύο παραγόντων. Το χ^2 ήταν στατιστικά σημαντικό, $\chi^2(56) = 113.41, p < .001, \chi^2/df = 2.02$, αλλά οι υπόλοιποι δείκτες ήταν σε αποδεκτά επίπεδα, NNFI = .904, CFI = .941, GFI = .959, AGFI = .934, RMR = .053, SRMR = .055, και RMSEA = .051.

Οι δείκτες εσωτερικής συνέπειας των υποκλιμάκων βρισκόνταν σε μέτρια επίπεδα. Για τον προσανατολισμό στο έργο ήταν $\alpha = .63$ και για τον προσανατολισμό στον εαυτό $\alpha = .62$. Επιπλέον, η επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση έδειξε ότι οι δύο αυτοί παράγοντες είναι ανεξάρτητοι μεταξύ τους και δεν εμφανίζουν συσχέτιση ($r = -.008$).

Σχεδιασμός της παρέμβασης

Οι μαθητές/τριες του δείγματος χωρίστηκαν σε δύο ομάδες: Ομάδα παρέμβασης (186 μαθητές/τριες, 90 αγόρια και 96 κορίτσια, με μέσο όρο ηλικίας

13.96 έτη και τυπική απόκλιση .81,) και ομάδα ελέγχου (166 μαθητές/τριες, 57 αγόρια και 74 κορίτσια, με μέσο όρο ηλικίας 13.87 έτη και τυπική απόκλιση .69). Συνολικά 35 μαθητές και μαθήτριες δε σημείωσαν το φύλο τους. Σε κάθε ομάδα δίδασκαν δύο καθηγητές Φυσικής Αγωγής. Στην ομάδα παρέμβασης ο ένας καθηγητής είχε πέντε τμήματα, ενώ ο δεύτερος τρία. Στην ομάδα ελέγχου ο ένας καθηγητής είχε πέντε τμήματα, ενώ ο δεύτερος δύο. Στην ομάδα ελέγχου οι καθηγητές Φυσικής Αγωγής δίδασκαν τα προτεινόμενα από το ΥΠΕΠΘ περιεχόμενα του μαθήματος με βάση τις υποδείξεις που δίνονται.

Στην ομάδα παρέμβασης οι καθηγητές δίδασκαν με βάση το πρόγραμμα TARGET. Οι ερευνητές δίδαξαν το πρόγραμμα στους καθηγητές τις ομάδες παρέμβασης σε έξι ιδιαίτερες συναντήσεις. Η διδασκαλία του προγράμματος περιλάμβανε την περιγραφή των θεωριών και των απόψεων πάνω στις οποίες στηρίζεται η δημιουργία του TARGET, καθώς και τις βασικές αρχές, τους στόχους και τις επιδιώξεις του προγράμματος αυτού. Στη συνέχεια έγινε η παρουσίαση των βασικών στρατηγικών με τις οποίες μπορούν να επιτευχθούν αυτά. Τέλος, για την καλύτερη κατανόηση των στρατηγικών εφαρμογής του προγράμματος έγιναν αναλύσεις σκηνών από βίντεο και παραδείγματα διδακτικών μονάδων με την εφαρμογή του προγράμματος.

Διαδικασία

Στην αρχή του σχολικού έτους οι μαθητές/τριες του δείγματος συμπλήρωσαν την ελληνική έκδοση του Ερωτηματολογίου Προσανατολισμών Επίτευξης στον Αθλητισμό. Στη συνέχεια οι καθηγητές φυσικής αγωγής της ομάδας παρέμβασης εφάρμοσαν το TARGET. Στο τέλος της σχολικής χρονιάς οι μαθητές/τριες συμπλήρωσαν και πάλι το ερωτηματολόγιο. Επιπλέον, σε τακτά χρονικά διαστήματα (μία φορά την εβδομάδα) γινόταν αυτοπρόσωπη παρουσία των ερευνητών στο μάθημα φυσικής αγωγής για να διαπιστωθεί η πληρότητα, δηλαδή η εφαρμογή όλων των διαστάσεων, καθώς επίσης και η αποτελεσματικότητα, δηλαδή η σωστή εφαρμογή των στρατηγικών κάθε διάστασης.

Για την εξέταση της διατήρησης των αποτελεσμάτων της παρέμβασης το ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε στην αρχή της επόμενης σχολικής χρονιάς σε 131 μαθητές και μαθήτριες ηλικίας $M.O. = 14.92$ και $T.A. = .73$ από δύο σχολεία που συμμετείχαν στην παρέμβαση. Στα δύο αυτά σχολεία οι διδάσκοντες καθηγητές Φυσικής Αγωγής ήταν οι ίδιοι.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Αποτελεσματικότητα προγράμματος παρέμβασης

Για την εκτίμηση της αποτελεσματικότητας του προγράμματος παρέμβασης TARGET στη σταθεροποίηση ή/και βελτίωση του προσανατολισμού στο έργο και τη μείωση του προσανατολισμού στον εαυτό χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση συνδιακύμανσης (ANCOVA) για κάθε μία από τις μεταβλητές των προσανατολισμών επίτευξης. Για τον προσανατολισμό στο έργο η 2×2 (φύλο \times ομάδα) ανάλυση συνδιακύμανσης στην τελική μέτρηση με μεταβλητή συνδιακύμανσης την αρχική μέτρηση δεν έδειξε την ύπαρξη στατιστικά σημαντικής αλληλεπίδρασης. Ωστόσο, εμφανίστηκε στατιστικά σημαντική κύρια επίδραση στον παράγοντα της ομάδας, $F(1, 244) = 4.22, p < .05$. Στην ομάδα παρέμβασης οι μαθητές/τριες είχαν υψηλότερες τιμές στον προσανατολισμό στο έργο, $M.O. = 3.93$ και $T.A. = .66$, σε σχέση με την ομάδα ελέγχου, $M.O. = 3.75$ και $T.A. = .75$. Δηλαδή, μετά την εφαρμογή της παρέμβασης οι μαθητές/τριες της ομάδας παρέμβασης ήταν περισσότερο προσανατολισμένοι στο έργο από τους μαθητές/τριες της ομάδας ελέγχου. Δεν εμφανίστηκε στατιστικά σημαντική κύρια επίδραση στον παράγοντα του φύλου.

Για τον προσανατολισμό στον εαυτό η 2×2 (Φύλο \times Ομάδα) ανάλυση συνδιακύμανσης στην τελική μέτρηση με μεταβλητή συνδιακύμανσης την αρχική μέτρηση δεν έδειξε την ύπαρξη στατιστικά σημαντικής αλληλεπίδρασης. Επίσης, δεν εμφανίστηκε στατιστικά σημαντική κύρια επίδραση τόσο στον παράγοντα της ομάδας όσο και στον παράγοντα του φύλου. Δηλαδή, μετά την εφαρμογή της παρέμβασης δεν υπήρχαν διαφορές στους μαθητές και τις μαθήτριες των ομάδων παρέμβασης και ελέγχου στον προσανατολισμό στον εαυτό.

Μέτρηση διατήρησης

Για την εξέταση της διατήρησης των αποτελεσμάτων της παρέμβασης χρησιμοποιήθηκε το t -test για συσχετισμένα δείγματα. Από τα αποτελέσματα της ανάλυσης προέκυψε ότι δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στην τελική μέτρηση και τη μέτρηση διατήρησης στους δύο προσανατολισμούς επίτευξης ($p > .05$).

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Επιδίωξη της παρούσας έρευνας αποτέλεσε η εξέταση της αποτελεσματικότητας εφαρμογής του προγράμματος TARGET στη βελτίωση του προσανατολισμού στο έργο. Από τα αποτελέσματα της ανάλυσης συνδιακύμανσης προέκυψε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση ανάμεσα στις ομάδες και το φύλο σε κανέναν από τους δύο προσανατολισμούς επίτευξης. Επίσης, δεν εμφανίσθηκε στατιστικά σημαντική κύρια επίδραση στον παράγοντα του φύλου. Τα ευρήματα αυτά είναι σύμφωνα με αυτά που προβλέπει η θεωρία των προσανατολισμών επίτευξης. Όμως δε συμφωνούν με αυτά που αναφέρουν οι White και Duda (1994), οι οποίοι βρήκαν ότι οι άνδρες εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα προσανατολισμού στον εαυτό σε σχέση με τις γυναίκες. Η έλλειψη διαφορών ανάμεσα στα δύο φύλα που βρέθηκε στην παρούσα έρευνα αποδίδεται στην εφαρμογή του προγράμματος παρέμβασης. Όπως και στην αντίληψη του κλίματος κινήτρων, η εφαρμογή του προγράμματος παρέμβασης επηρεάζει με τον ίδιο τρόπο τη διαμόρφωση των προσανατολισμών επίτευξης στα δύο φύλα. Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνουν και επεκτείνουν στους προσανατολισμούς επίτευξης την άποψη του Papaioannou (1998) για την ισότιμη μεταχείριση των μαθητών και των μαθητριών στο μάθημα φυσικής αγωγής.

Από την άλλη μεριά, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές/τριες της ομάδας παρέμβασης είχαν υψηλότερες τιμές στον προσανατολισμό στο έργο σε σχέση με αυτούς της ομάδας ελέγχου. Παράλληλα, το πρόγραμμα παρέμβασης δεν φάνηκε να επηρεάζει τη διαμόρφωση του προσανατολισμού στον εαυτό.

Τα ευρήματα αυτά είναι σύμφωνα με αυτά που αναφέρουν οι Diggelidis et al. (in press), οι οποίοι μετά από την εφαρμογή ενός προγράμματος τροποποίησης των κινήτρων επίτευξης ανέφεραν αύξηση του προσανατολισμού στο έργο και μείωση του προσανατολισμού στον εαυτό. Στην παρούσα έρευνα, όμως, η εφαρμογή του προγράμματος δεν προκάλεσε αλλαγές στον προσανατολισμό στον εαυτό. Συνολικά, τα ευρήματα και των δύο ερευνών υποστηρίζουν ότι η εφαρμογή συγκεκριμένων παρεμβάσεων έχει θετική επίδραση στη διαμόρφωση των προσανατολισμών επίτευξης. Τα ευρήματα αυτά αποδίδονται στη δομή του προγράμματος που εφαρμόστηκε.

Η σημασία των ευρημάτων αυτών είναι μεγάλη καθώς η βελτίωση του προσανατολισμού στο έργο αναμένεται να συμβάλει στην ενίσχυση της υπευθυνότητας και του αντιλαμβανόμενου ελέγχου των μαθητών, της επιμονής και της προσπάθειάς τους στη διάρκεια του μαθήματος. Επίσης, ο προσανατολισμός στο έργο μπορεί να συμβάλει στην αύξηση των εσωτερικών

κινήτρων και τη μείωση των αρνητικών συναισθημάτων, όπως είναι το άγχος. Γενικότερα, μπορεί να συνδυασθεί με τη βίωση θετικότερων εμπειριών από το μάθημα της Φυσικής Αγωγής γεγονός που έχει ως συνέπεια την ανάπτυξη θετικών στάσεων για τον αθλητισμό. Τέλος, η ανάπτυξη του προσανατολισμού στο έργο μπορεί να συνοδευτεί και από βελτίωση της απόδοσης.

Όσον αφορά τη διατήρηση των αποτελεσμάτων της εφαρμογής του προγράμματος παρέμβασης, τα ευρήματα της έρευνας υποδηλώνουν ότι η εφαρμογή του προγράμματος έχει μακροπρόθεσμες επιδράσεις στους προσανατολισμούς επίτευξης. Από αυτό προκύπτει ότι η εφαρμογή του TARGET μπορεί να συμβάλει στην τροποποίηση των προσανατολισμών επίτευξης και στην ανάπτυξη του προσανατολισμού στο έργο. Πάντως, πρέπει να σημειωθεί ότι οι Diggelidis et al. (in press) διαπίστωσαν απώλεια των επιδράσεων δέκα μήνες μετά το τέλος της παρέμβασης. Αυτό πιθανώς να οφείλεται στη μεσολάβηση και άλλων ερεθισμάτων τόσο από το μάθημα Φυσικής Αγωγής όσο και από τα άλλα μαθήματα καθώς και τον ευρύτερο κοινωνικό περίγυρο. Τα ευρήματα αυτά υποδεικνύουν την αναγκαιότητα για συστηματική και συνεχή εφαρμογή του προγράμματος TARGET για τη βελτίωση των κινήτρων επίτευξης στο σχολείο.

Στο πλαίσιο του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής επιβεβαιώνεται η αποτελεσματικότητα της εφαρμογής του TARGET στην τροποποίηση των κινήτρων επίτευξης και στην ανάπτυξη του προσανατολισμού στο έργο. Όπως και στην περίπτωση της αντίληψης των προσανατολισμών επίτευξης επιβεβαιώνονται οι υποθέσεις της Epstein (1989), της Ames (1992a) και των Treasure και Roberts (1995) για την αποτελεσματικότητά του στην τροποποίηση των κινήτρων επίτευξης και την αύξηση του προσανατολισμού στο έργο. Συμπερασματικά, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας δείχνουν ότι η εφαρμογή του προγράμματος TARGET συμβάλλει στην αύξηση του προσανατολισμού στο έργο, ενώ ο προσανατολισμός στον εαυτό δεν επηρεάστηκε από την εφαρμογή της παρέμβασης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ames, C. (1984). Achievement attributions and self-instructions under competitive and individualistic goal structures. *Journal of Educational Psychology*, 76, 478-487.
- Ames, C. (1992a). Classrooms: Goals, structures and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Ames, C. (1992b). The relationship of achievement goals to student motivation in classroom settings. In G. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp. 161-176). Champaign, IL: Human Kinetics.

- Ames, C., & Ames, R. (1981). Competitive versus individualistic goal structures: The salience of past performance information for causal attributions and affect. *Journal of Educational Psychology, 73*, 411-418.
- Bentler, P. (1995). *EQS Structural equations program manual 2nd edition*. Los Angeles, CA: BMDP Statistical software Inc.
- Brunel, P. (1999). Relationship between achievement goal orientations and perceived motivational climate on intrinsic motivation. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports, 9*, 365-374.
- Brunel, P., & Treasure, D. (1998). Antecedents of amotivation in physical education: Influence of motivational climate, self-esteem and self-handicapping strategies. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 20*(Suppl.), 26.
- Butler, R. (1993). Effects of task and ego achievement goals on information seeking during task engagement. *Journal of Personality and Social Psychology, 65*, 18-31.
- Carpenter, P., & Morgan, K. (1999). Motivational climate, personal goal perspectives, and cognitive and affective responses in physical education classes. *European Journal of Physical Education, 4*, 31-44.
- Δαγγελίδης, Ν. (1996). *Αλληλεπίδραση μεταξύ εσωτερικής παρακίνησης, αντίληψης κλίματος παρακίνησης και προσωπικών προσανατολισμών στο μάθημα της φυσικής αγωγής στο σχολείο*. Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Διατριβή, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Κομοτηνή.
- Diggelidis, N., Papaioannou, A., Laparidis, K., & Christodoulidis, T. (in press). A one-year intervention in 7th grade physical education classes aiming to change motivational climate and attitudes toward exercise. *Psychology of Sport and Exercise*.
- Duda, J. (1992). Motivation in sport settings: A goal perspective approach. In G. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp. 57-91). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Duda, J., & Nicholls, J. (1992). Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of Educational Psychology, 84*, 290-299.
- Duda, J., & Whitehead, J. (1998). Measurement of goal perspectives in the physical domain. In J. Duda (Ed.), *Advances in sport and exercise measurement* (pp. 21-48). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Dunn, J. (2000). Goal orientations, perceptions of the motivational climate, and perceived competence of children with movement difficulties. *Adapted Physical Activity Quarterly, 17*, 1-19.
- Eccles, J., Wingfield, A., Midgley, C., Reuman, D., Mac Iver, D., & Feldlaufer, H. (1993). Negative effects of traditional middle school on students' motivation. *The Elementary School Journal, 93*, 553-574.
- Elliott, E., & Dweck, C. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology, 54*, 5-12.
- Epstein, J. (1989). Family structures and student motivation: A developmental perspective. In C. Ames & R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education* (Vol 3, pp. 259-295). San Diego, CA: Academic.
- Harackiewicz, J., & Elliot, A. (1993). Achievement goals and intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology, 65*, 904-915.
- Kavussanu, M., & Roberts, G. (1996). Motivation in physical activity contexts: The relationship of perceived motivational climate to intrinsic motivation and self-efficacy. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 18*, 264-280.
- Kim, M., & Duda, J. (1998). Achievement goals, motivational climates and occurrences of and

- responses to psychological difficulties and performance debilitation among Korean athletes. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 20(Suppl.), 138.
- Maehr, M., & Anderman, E. (1993). Reinventing schools for early adolescents: Emphasizing task goals. *The Elementary School Journal*, 93, 593-610.
- Maehr, M., & Midgley, C. (1991). Enhancing student motivation: A schoolwide approach. *Educational Psychologist*, 26, 399-427.
- Newton, M., & Duda, J. (1999). The interaction of motivational climate, dispositional goal orientations, and perceived ability in predicting indices of motivation. *International Journal of Sport Psychology*, 30, 63-82.
- Nicholls, J. (1984). Conceptions of ability and achievement motivation. In R. Ames & C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Student motivation* (Vol. 1, pp. 39-73). New York: Academic.
- Nicholls, J. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. London: Harvard University Press.
- Nicholls, J. (1992). Students as educational theorists. In D. Schunk & J. Meece (Eds.), *Student perceptions in the classroom* (pp. 267-306). Mahawah, NJ: Erlbaum.
- Ntoumanis, N., & Biddle, S. (1998a). The relationship between achievement goal profile groups and perceptions of motivational climates in sport. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 8, 120-124.
- Ntoumanis, N., & Biddle, S. (1998b). The relationship between competitive anxiety, achievement goals and motivational climates. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 69, 176-187.
- Ntoumanis, N., & Biddle, S. (1999). Affect and achievement goals in physical activity: A meta-analysis. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 9, 315-332.
- Papaoiannou, A. (1998). Student's perceptions of the physical education class environment for boys and girls and the perceived motivational climate. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 69, 267-275.
- Papaoiannou, A., & Goudas, M. (1999). Motivational climate of the physical education class. In Y. V. Auwelle, F. Baker, S. Biddle, M. Durand, & R. Seiler (Eds.), *Psychology for physical educators* (pp. 51-68). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Papaoiannou, A., & MacDonald, A. (1993). Goal perspectives and purposes of physical education as perceived by Greek adolescents. *Physical Education Review*, 16, 41-48.
- Roberts, G. (1984). Achievement motivation in children's sport. In J. Nicholls (Ed.), *The development of achievement motivation* (pp. 251-281). Greenwich, CT: JAI.
- Roberts, G. (1993). Motivation in sport: Understanding and enhancing the motivation and achievement of children. In R. N. Singer, M. Murphey, & L. K. Tennant (Eds.), *Handbook of research on sport psychology* (pp. 405-420). New York: MacMillan.
- Roberts, G., & Treasure, D. (1995). Achievement goals, motivational climate and achievement strategies and behaviors in sport. *International Journal of Sport Psychology*, 26, 64-80.
- Ryska, T., Yin, Z., & Boyd, M. (1999). The role of dispositional goal orientation and team climate on situational self-handicapping among young athletes. *Journal of Sport Behavior*, 22, 410-425.
- Seifriz, J., Duda, J., & Chi, L. (1992). The relationship of perceived motivational climate to intrinsic motivation and beliefs about success in basketball. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 14, 375-391.
- Theeboom, M., De Knop, P., & Weiss, M. (1995). Motivational climate, psychological re-

- sponses, and motor skill development in children's sport: A field-based intervention study. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17, 294-311.
- Treasure, D. (1997). Perceptions of the motivational climate and elementary school children's cognitive and affective response. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 19, 278-290.
- Treasure, D., & Roberts, G. (1995). Applications of achievement goal theory to physical education: Implications for enhancing motivation. *Quest*, 47, 475-489.
- Van Yperen, N., & Duda, J. (1997). The interrelationships between goal orientations, beliefs about success, and performance improvement among young elite Dutch soccer players. In M. Bar-Eli & R. Lidor (Eds.), *Innovations in sport psychology: Linking theory and practice* (pp. 732-734). Israel: Wingate Institute.
- White, S., & Duda, J. (1994). The relationship of gender, level of sport involvement, and participation motivation to task and ego orientation. *International Journal of Sport Psychology*, 25, 4-18.
- ΥΠΕΠΘ (1997). *Η φυσική αγωγή στο Δημοτικό Σχολείο: Βιβλίο για τον διδάσκοντα*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

THE EFFECT OF AN INTERVENTION PROJECT ON THE MODIFICATION OF STUDENTS' ACHIEVEMENT ORIENTATION IN PHYSICAL EDUCATION

*Haralambos Tsorbatzoudis, Vassilis Barkoukis, and George Grouios
Aristotle University of Thessaloniki, Greece*

Abstract. Contemporary approaches to teaching provide evidence that a task-oriented motivational climate has a positive influence on learning. In order to create a task-oriented motivational climate the TARGET project (Target, Authority, Recognition, Grouping, Evaluation, Time, Epstein, 1989) has been developed. The present study was designed to examine TARGET's influence on achievement goal orientations. The sample of the study consisted of 352 high school students with a mean age of 13.9 years and standard deviation of .76. An experimental and a control group were formed. The Greek version of TEOSQ (Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire, Duda & Nicholls, 1992) was used for the measurement of achievement goal orientation. The analysis of covariance revealed that the experimental group students had higher scores on task orientation than the control group. These findings suggest that the TARGET project increased task orientation. It seems then that the application of the project can influence the formation of task orientation and help the physical education teacher to promote it.

Key words: Achievement goals, Motivational climate, TARGET project.

Address: Haralambos Tsorbatzoudis, Laboratory of Sport Psychology, Department of Physical Education and Sport Sciences, Aristotle University of Thessaloniki, 541 24 Thessaloniki, Greece. Tel.: ++30-2310-992212, Fax.: ++30-2310-992212, E-mail: lambo@phed.auth.gr