ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΥ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΗΘΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΜΕΣΩ
ΤΗΣ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

της
Χασάνδρα Β. Μαρία

Διδακτορική διατριβή που υποβάλλεται στο καθηγητικό σώμα για την
ολοκλήρωση των απαιτήσεων απόκτησης του διδακτορικού τίτλου του
Τμήματος Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού
του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Τρίκαλα

2004

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗΣ & ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ
ΕΙΔΙΚΗ ΣΥΛΛΟΓΗ «ΓΚΡΙΖΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ»

Αριθ. Εισ.:	2834/1
Ημερ. Εισ.:	16-06-2004
Δωρεά:	Π.Θ.
Ταξιθετικός Κωδικός:	Δ
	796.07
	ΧΑΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΗΘΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΜΕΣΩ
ΤΗΣ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

της
Χασάνδρα Β. Μαρία

Διδακτορική διατριβή που υποβάλλεται στο καθηγητικό σώμα για την ολοκλήρωση
των απαιτήσεων απόκτησης του διδακτορικού τίτλου του
Τμήματος Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού
του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Τρίκαλα

2004

Εγκριμένο από το Καθηγητικό σώμα:

1^{ος} Επιβλέπων Καθηγητής: Μπαγιάτης Κωνσταντίνος, Καθηγητής

2^{ος} Επιβλέπων Καθηγητής: Θεοδωράκης Γιάννης, Καθηγητής

3^{ος} Επιβλέπων Καθηγητής: Σακελλαρίου Κίμων, Καθηγητής

Μέλη επιτροπής:

Κιουμουρτζόγλου Ευθύμιος, Καθηγητής

Παπαϊωάννου Αθανάσιος, Επίκουρος

Γούδας Μάριος, Επίκουρος

Κουστέλιος Αθανάσιος, Επίκουρος

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Ευχαριστώ θερμά τους παρακάτω που με στήριξαν στην προσπάθεια ολοκλήρωσης της διατριβής:

- την οικογένειά μου,
- τα μέλη της επταμελούς επιτροπής για τα πολύτιμα σχόλια και κατευθύνσεις,
- τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς φυσικής αγωγής και τους μαθητές και μαθήτριες των σχολείων που συνεργάστηκαν.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

	Σελίδα
I. ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	1
II. ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ.....	5
Σχετικές θεωρίες.....	5
Η ηθική στους αρχαίους Ολυμπιακούς αγώνες.....	5
Γνωστική ανάπτυξη.....	5
Κοινωνική μάθηση.....	6
Στρατηγικές.....	6
Σχετικές έρευνες.....	7
Δομική ανάπτυξη.....	8
Στρατηγικές.....	10
Σχετικές έρευνες.....	10
Κριτική στην Θεωρία του Kohlberg.....	14
Κλίμα τάξης.....	15
Παρακίνηση.....	16
Μοντέλα φυσικής αγωγής για ηθική και κοινωνική ανάπτυξη.....	18
Μοντέλο ανάπτυξης προσωπικής και κοινωνικής υπευθυνότητας (TPSR).....	19
Μοντέλο αθλητικής εκπαίδευσης.....	20
Ανασκόπηση ερευνών εφαρμογής των μοντέλων στην φυσική αγωγή.....	22
Σύνοψη ερευνών.....	24
Σκοπός.....	25
Σημασία της έρευνας.....	25
Βασικές προϋποθέσεις.....	26
Οριοθέτηση της έρευνας.....	26
Περιορισμοί της έρευνας.....	26
Ερευνητικές υποθέσεις.....	27
III. ΕΡΕΥΝΑ 1. ΑΡΧΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΑΠΟΨΕΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ	
ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ.....	28
Εισαγωγή.....	28
Μεθοδολογία.....	29
Συμμετέχοντες.....	29

Εργαλείο μέτρησης	29
Αποτελέσματα.....	30
Συμπέρασμα - Συζήτηση	32
IV. ΚΑΤΑΣΚΕΥΗ ΕΡΓΑΛΕΙΩΝ ΜΕΤΡΗΣΗΣ.....	35
ΕΡΕΥΝΑ 2. Ερωτηματολόγιο «τίμιο παιχνίδι».....	35
Εισαγωγή.....	35
Ανασκόπηση εργαλείων μέτρησης τίμιου παιχνιδιού.....	37
Μεθοδολογία	38
1 ^η Φάση: Έλεγχος Εγκυρότητας Περιεχομένου.....	38
Σκοπός.....	38
Μέθοδος.....	38
Αποτελέσματα.....	39
2 ^η Φάση: Αρχικός έλεγχος δομικής εγκυρότητας και αξιοπιστίας	40
Σκοπός.....	40
Μέθοδος.....	40
Αποτελέσματα	40
Συμπεράσματα.....	43
3 ^η Φάση: Έλεγχος δομικής εγκυρότητας και αξιοπιστίας.....	44
Σκοπός.....	44
Μέθοδος.....	44
Αποτελέσματα	44
Συμπεράσματα.....	46
4 ^η Φάση: Έλεγχος δομικής εγκυρότητας και αξιοπιστίας.....	46
Σκοπός.....	46
Μέθοδος.....	47
Αποτελέσματα	47
Συμπεράσματα.....	50
Συζήτηση.....	51
ΕΡΕΥΝΑ 3. Ερωτηματολόγιο «Κλίμα τάξης».....	53
Εισαγωγή.....	53
Μεθοδολογία	54
1 ^η Φάση: Έλεγχος Εγκυρότητας Περιεχομένου.....	54
Σκοπός.....	54

Μέθοδος.....	54
Αποτελέσματα.....	55
2 ^η Φάση: Αρχικός έλεγχος δομικής εγκυρότητας και αξιοπιστίας.....	55
Σκοπός.....	55
Μέθοδος.....	55
Αποτελέσματα	55
Συμπεράσματα.....	57
3 ^η Φάση: Έλεγχος δομικής εγκυρότητας και αξιοπιστίας.....	58
Σκοπός.....	58
Μέθοδος.....	58
Αποτελέσματα	58
Συμπεράσματα.....	59
Συζήτηση.....	59
V. ΕΡΕΥΝΑ 4. ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ	
ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΟΥ ΤΙΜΙΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ.....	61
Εισαγωγή.....	61
Μεθοδολογία	63
Συμμετέχοντες	63
Περιγραφή του παρεμβατικού προγράμματος τίμιου παιχνιδιού	63
Διαδικασία	65
Μετρήσεις	66
Τίμιο παιχνίδι.....	66
Στάσεις	66
Κλίμα τάξης	66
Προσανατολισμός παιχνιδιού	66
Εσωτερική παρακίνηση	67
Ημερολόγιο καταγραφής προς αναλογισμό.....	67
Συνεκτίμηση επιθυμίας για κοινωνική αποδοχή	67
Αποτελέσματα	68
Κλίμα τάξης	68
Τίμιο παιχνίδι.....	69
Στάσεις προς το πρόγραμμα.....	71
Εσωτερική παρακίνηση.....	71

Προσανατολισμός παιχνιδιού.....	72
Ημερολόγιο καταγραφής προς αναλογισμό.....	73
Συζήτηση.....	74
 VI. ΕΡΕΥΝΑ 5. ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ	
ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΑΤΟΜΙΚΗΣ ΚΑΙ	
ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΥΠΕΥΘΥΝΟΤΗΤΑΣ	78
Εισαγωγή.....	78
Μεθοδολογία	79
Συμμετέχοντες	79
Διαδικασία	80
Περιγραφή του παρεμβατικού προγράμματος ανάπτυξης της υπευθυνότητας.....	80
Ο ρόλος της καθηγήτριας φυσικής αγωγής.....	84
Μετρήσεις	85
Ποσοτικές μετρήσεις – ερωτηματολόγια	85
Κλίμακα πρωθύστερης μέτρησης προσωπικής και κοινωνικής	
υπευθυνότητας.....	85
Στάσεις	86
Κλίμα τάξης	86
Εσωτερική παρακίνηση	86
Γνωστικό τεστ.....	86
Ποιοτικές μετρήσεις – συνεντεύξεις.....	86
Εμπιστευσιμότητα: Αξιολόγηση Ποιοτικών Δεδομένων.....	88
«Αξιοπιστία» - φερεγγυότητα.....	89
Μεταβιβασιμότητα.....	89
Βασιμότητα	89
Αποδειξιμότητα.....	89
Ημερολόγιο καταγραφής προς αναλογισμό.....	89
Αποτελέσματα	90
Ποσοτικές μετρήσεις	90
Προσωπική και κοινωνική υπευθυνότητα	90
Κλίμα τάξης	90
Εσωτερική παρακίνηση.....	91
Στάσεις προς το πρόγραμμα.....	92

Γνωστικό τεστ	93
Ποιοτικές μετρήσεις.....	93
Γενική γνώμη	93
Μεταφορά.....	96
Σύγκριση	98
Ρόλοι.....	100
Καθήκοντα.....	102
Μέλη ομάδων.....	104
Φόβος – άγχος.....	106
Αθλητικό υλικό.....	106
Συζήτηση.....	107
Προσωπική και κοινωνική υπευθυνότητα.....	107
Κλίμα τάξης.....	108
Στάσεις και Εσωτερική παρακίνηση.....	109
Γνωστικό τεστ.....	110
Μεταφορά.....	111
VII. ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	113
Συνεισφορά στην βιβλιογραφία.....	118
Περιορισμοί.....	119
Μελλοντικές κατευθύνσεις.....	120
Επίλογος.....	124
BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	126
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ.....	133

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Σελίδα

Πίνακας 1: Ποσοστά ανά επιλογή απάντησης στην ερώτηση 1.....	30
Πίνακας 2: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις ανά απάντηση στην ερώτηση ιεράρχησης στόχων ηθικής και κοινωνικής ανάπτυξης.....	31
Πίνακας 3: Περιγραφικά στοιχεία απαντήσεων στην ερώτηση 3.....	31
Πίνακας 4: Κατηγοριοποίηση και συχνότητα εμφάνισης απαντήσεων στην ερώτηση «Ηθική και κοινωνική ανάπτυξη είναι»	32
Πίνακας 5: Αριθμός ερωτήσεων ανά παράγοντα (1 ^η φάση).....	40
Πίνακας 6: Δείκτες εσωτερικής συνοχής, μέσοι όροι, και τυπικές αποκλίσεις ανά παράγοντα ερωτηματολογίων.....	41
Πίνακας 7: Παραγοντική ανάλυση του ερωτηματολογίου "τίμιο παιχνίδι 1" (2 ^η φάση).....	42
Πίνακας 8: Παραγοντική ανάλυση του ερωτηματολογίου "τίμιο παιχνίδι 2".....	43
Πίνακας 9: Παραγοντική ανάλυση του ερωτηματολογίου "τίμιο παιχνίδι".....	45
Πίνακας 10: Μέσες τιμές, τυπικές αποκλίσεις και δείκτες εσωτερικής συνοχής ανά παράγοντα ερωτηματολογίου "τίμιο παιχνίδι" (3 ^η φάση).....	45
Πίνακας 11: Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις, συντελεστές αξιοπιστίας και συντελεστές συσχέτισης μεταξύ των παραγόντων του ερωτηματολογίου "τίμιο παιχνίδι" και μεταξύ των συντελεστών του ερωτηματολογίου "τίμιο παιχνίδι" και της κλίμακας "επιθυμία για κοινωνική αποδοχή" (4 ^η φάση).....	48
Πίνακας 12: Συσχετίσεις του σκορ της κλίμακας "Επιθυμία για κοινωνική αποδοχή" με τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου "τίμιο παιχνίδι" (4 ^η φάση).....	49
Πίνακας 13: Παραγοντική ανάλυση του ερωτηματολογίου "τίμιο παιχνίδι".....	50
Πίνακας 14: Αριθμός ερωτήσεων ανά παράγοντα.....	55
Πίνακας 15: Παραγοντική ανάλυση ερωτηματολογίου κλίμα τάξης.....	57
Πίνακας 16: Παραγοντική ανάλυση ερωτηματολογίου κλίμα τάξης	59
Πίνακας 17: Μέσοι όροι και τυπική απόκλιση κλίματος τάξης για τις δύο ομάδες στην αρχική και τελική μέτρηση.....	69
Πίνακας 18: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τις διαστάσεις της εσωτερικής παρακίνησης στην τελική μέτρηση των δύο ομάδων.....	71
Πίνακας 19: Διαφορές ταξινόμησης στον προσανατολισμό στην νίκη της πειραματικής ομάδας στις τρεις μετρήσεις	72

Πίνακας 20: Διαφορές ταξινόμησης στον προσανατολισμό στο παιχνίδι της πειραματικής ομάδας στις τρεις μετρήσεις.....	73
Πίνακας 21: Συμμετέχοντες ανά ομάδα και φύλο.....	79
Πίνακας 22: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τις δύο ομάδες στην κλίμακα πρωθύστερης μέτρησης	90
Πίνακας 23: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τις δύο ομάδες στους παράγοντες κλίματος τάξης πριν και μετά το πρόγραμμα.....	91
Πίνακας 24: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τις δύο ομάδες στις διαστάσεις εσωτερικής παρακίνησης στην τελική μέτρηση	92
Πίνακας 25: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τις δύο ομάδες στις στάσεις πριν και μετά το πρόγραμμα	93
Πίνακας 26: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τις δύο ομάδες στο γνωστικό τεστ πριν και μετά το πρόγραμμα	93
Πίνακας 27: Κατηγορίες και υποκατηγορίες της διάστασης "γενική γνώμη" και αντιπροσωπευτικά αποσπάσματα	96
Πίνακας 28: Κατηγορίες και υποκατηγορίες της διάστασης "μεταφορά" και αντιπροσωπευτικά αποσπάσματα	97
Πίνακας 29: Κατηγορίες και υποκατηγορίες της διάστασης "σύγκριση" και αντιπροσωπευτικά αποσπάσματα.....	99
Πίνακας 30: Κατηγορίες και υποκατηγορίες της διάστασης "ρόλοι" και αντιπροσωπευτικά αποσπάσματα	102
Πίνακας 31: Κατηγορίες της διάστασης "καθήκοντα" και αντιπροσωπευτικά αποσπάσματα...	104
Πίνακας 32: Κατηγορίες της διάστασης "μέλη ομάδων" και αντιπροσωπευτικά αποσπάσματα.....	105
Πίνακας 33: Διάσταση "φόβος - άγχος" και αντιπροσωπευτικά αποσπάσματα.....	106
Πίνακας 34: Διάσταση "αθλητικό υλικό" και αντιπροσωπευτικά αποσπάσματα.....	106

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ

Σχήμα 1. Αλλαγές στους μέσους όρους των διαστάσεων του τίμιου παιχνιδιού από μέτρηση σε μέτρηση για την πειραματική ομάδα.....	70
Σχήμα 2. Διαστάσεις αξιολόγησης προγράμματος.....	94
Σχήμα 3. Κατηγοριοποίηση διάστασης γενικής γνώμης.....	94
Σχήμα 4. Κατηγοριοποίηση διάστασης μεταφοράς	97
Σχήμα 5. Κατηγοριοποίηση διάστασης σύγκρισης.....	98
Σχήμα 6. Κατηγοριοποίηση διάστασης ρόλων.....	101
Σχήμα 7. Κατηγοριοποίηση διάστασης καθηκόντων.....	103
Σχήμα 8. Κατηγοριοποίηση διάστασης μελών ομάδας.....	105

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΗΘΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

Η φυσική αγωγή, σε σχέση με τα άλλα μαθήματα του σχολείου, αποτελεί την πιο πρόσφορη περιοχή για την ηθική ανάπτυξη και τη διαμόρφωση του χαρακτήρα του παιδιού. Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν η δημιουργία και η αξιολόγηση της εφαρμογής δύο προγραμμάτων φυσικής αγωγής που στοχεύουν στη βελτίωση παραμέτρων της ηθικής και κοινωνικής ανάπτυξης των μαθητών και μαθητριών. Για την επίτευξη του παραπάνω στόχου ακολουθήθηκαν τα παρακάτω βήματα: Αρχικά έγινε μια αξιολόγηση των απόψεων καθηγητών φυσικής αγωγής για το τι σημαίνει για αυτούς ηθική και κοινωνική ανάπτυξη μέσα από το μάθημα της φυσικής αγωγής. Τα αποτελέσματα της αρχικής αξιολόγησης απόψεων και αναγκών έδειξαν ότι έμφαση πρέπει να δοθεί στην ανάπτυξη του σεβασμού των μαθητών προς τον εαυτό τους και τους άλλους, στην ανάπτυξη αξιών και στην ανάπτυξη της υπευθυνότητας, ατομικής και κοινωνικής. Ακολούθησε ο σχεδιασμός δύο παρεμβατικών προγραμμάτων, τα οποία στη συνέχεια εφαρμόστηκαν και αξιολογήθηκαν, με ποσοτικές και ποιοτικές μεθόδους. Πριν την εφαρμογή και αξιολόγηση των παρεμβατικών προγραμμάτων πραγματοποιήθηκαν μια σειρά από πιλοτικές μελέτες, προκειμένου να αναπτυχθούν έγκυρα και αξιόπιστα εργαλεία μέτρησης για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητάς τους.

Το πρώτο παρεμβατικό πρόγραμμα είχε στόχο την ανάπτυξη του τίμιου παιχνιδιού σε παιδιά πέμπτης τάξης δημοτικού. Οι μετρήσεις στις θετικές κοινωνικές συμπεριφορές (σεβασμός στις τυπικότητες των σπορ και στους συμπαίκτες) έδειξαν ότι, όταν οι μαθητές διδάχθηκαν και εξάσκησαν αυτές τις συμπεριφορές μέσα από τα παιχνίδια τους, στη συνέχεια τις υιοθέτησαν. Ταυτόχρονα, ο εντοπισμός των αρνητικών αθλητικών ηθικών συμπεριφορών (κλέψιμο και τέχνη νίκης) έκανε τα παιδιά της πειραματικής ομάδας να τις αποφεύγουν σε αντίθεση με τα παιδιά της ομάδας ελέγχου που δεν έδειξαν καμιά αλλαγή σε αυτές. Η επανάληψη αυτών των μετρήσεων δύο μήνες μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος, έδειξαν ότι τα θετικά αποτελέσματα παρέμειναν σε ικανοποιητικά επίπεδα. Οι παράλληλες μετρήσεις που έγιναν στις μεταβλητές κλίμα τάξης, στάσεις, προσανατολισμός στο παιχνίδι και εσωτερική παρακίνηση, στήριξαν την αποτελεσματικότητα του προγράμματος και έδωσαν χρήσιμες πληροφορίες για τους παράγοντες που διευκολύνουν την ηθική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών μέσα από αθλήματα στο σχολείο.

Το δεύτερο παρεμβατικό πρόγραμμα είχε στόχο την ανάπτυξη της προσωπικής και κοινωνικής υπευθυνότητας μαθητών και μαθητριών πέμπτης δημοτικού στο μάθημα της

φυσικής αγωγής με ποσοτικές και ποιοτικές μεθόδους έρευνας. Σε γενικές γραμμές, στα ποσοτικά δεδομένα, παρόλο που έδειξαν ότι υπήρξε βελτίωση της πειραματικής ομάδας σε σχέση με την ομάδα ελέγχου, στις βασικές μεταβλητές (προσωπική και κοινωνική υπευθυνότητα) στις παράλληλες μεταβλητές που αξιολογήθηκαν (κλίμα τάξης, στάσεις, εσωτερική παρακίνηση και γνώσεις) δε φάνηκαν οι σημαντικές διαφορές που αναμένονταν. Τα αποτελέσματα των ποιοτικών μετρήσεων στις μεταβλητές προσωπική και κοινωνική υπευθυνότητα, κλίμα τάξης και γνώσεις, συμφωνούσαν σε μεγάλο βαθμό με αυτά των ποσοτικών, ενώ μικρότερος βαθμός συμφωνίας παρατηρήθηκε στις μεταβλητές στάσεις και εσωτερική παρακίνηση. Τα κυριότερα γενικά συμπεράσματα ήταν ότι και τα δύο παρεμβατικά προγράμματα επέφεραν θετικές αλλαγές σε διαστάσεις της ηθικής και κοινωνικής ανάπτυξης, ενώ τα θετικά αποτελέσματα του παρεμβατικού προγράμματος για την ανάπτυξη του τίμιου παιχνιδιού διατηρήθηκαν στην επαναμέτρηση, 2 μήνες μετά τη λήξη του προγράμματος.

Συνολικά, από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι η ανάπτυξη της θετικής ηθικής και κοινωνικής συμπεριφοράς μέσα από τη φυσική αγωγή δε συμβαίνει αυτόματα, αλλά επιτυγχάνεται με δοκιμασμένα αποτελεσματικά προγράμματα που βασίζονται σε ισχυρές θεωρητικές αρχές.

Abstract

PROGRAMS OF SOCIOMORAL DEVELOPMENT THROUGH PHYSICAL
EDUCATION

School physical education, compared to other school lessons, provides the best opportunities for the moral development and shaping of a child's character. The purpose of this thesis is the design and evaluation of physical education programs, aimed to promote dimensions of sociomoral development in elementary students. In order to achieve the fore mentioned aims, the following steps were followed.

Initially, an assessment of physical education teachers' views was done in order to find out how they comprehend the sociomoral development through school physical education. Results show that the emphasis must be placed to the development of the students' respect to self and to others, to values development and to the development of self and social responsibility. According to these findings, a design of two intervention programs has taken place, which were implemented and evaluated, with qualitative and quantitative methods. Before the implementation of the programs, pilot studies were made so as to develop reliable and valid research instruments that will be used in evaluating the effectiveness of these programs.

The purpose of the first intervention program was to develop fair play behaviors in fifth grade students. Results showed that the program had immediate and sustained results in students' fair play behaviors. The prosocial measurements (conventions and respect to teammates) indicated that the students who had been taught and practiced these behaviors through their games, they also adopted them. Likewise, the localization of the antisocial behaviors (cheating and gamesmanship) helped the interventions' group students to avoid them contrary to the controls' group students who showed no change to antisocial behaviors. The measurement was repeated two months after the end of the program implementation and showed that the positive results remained in satisfactory levels. The parallel measures in classroom climate, attitudes, play orientation and intrinsic motivation variables supported the program effectiveness and revealed useful information about the factors that facilitate the students' sociomoral development through school games.

The purpose of the second study was to evaluate the effectiveness of an intervention program aimed at developing personal and social responsibility to fifth grade

students, through quantitative and qualitative research methods. Generally, the quantitative measures, although they showed that there was an improvement of the experimental group in comparison to the control group in the main variables, in the parallel variables (classroom climate, attitudes, intrinsic motivation and knowledge), there were no significant differences as expected. The qualitative results in personal and social responsibility, classroom climate and knowledge variables were in accordance with the corresponding quantitative, while, in attitudes and intrinsic motivation variables a lower degree of accordance was detected. The main conclusions were that both intervention programs resulted in positive changes in dimensions of sociomoral development and the positive results of the fair play intervention program sustained, two months after the end of the intervention.

Overall, the results indicate that the sociomoral development through physical education does not happen spontaneously but only through effective programs based on strong theory principles.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Ι. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα σχολεία στη σύγχρονη εποχή διαδραματίζουν όλο και μεγαλύτερο ρόλο στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Οι μαθητές και μαθήτριες περνούν πολλές ώρες μέσα στο σχολείο, το οποίο εκτός από τη διδασκαλία των μαθημάτων σε πολλές περιπτώσεις προσφέρει γεύματα, φύλαξη και άλλες δραστηριότητες. Έτσι, μια σειρά από προγράμματα που προωθούν την εκπαίδευση και σε άλλους τομείς, πέρα από τους παραδοσιακούς καθαρά γνωστικούς, δημιουργούνται και ενσωματώνονται στο πρόγραμμα του σχολείου. Στο σχολικό περιβάλλον έχουν ενταχθεί προγράμματα που ασχολούνται με την περιβαλλοντική αγωγή, με την αγωγή υγείας, με την ολυμπιακή παιδεία κ.ά. Η εισαγωγή τέτοιων προγραμμάτων στη σύγχρονη εκπαίδευση είναι αναγκαιότητα, γιατί υποκαθιστούν την εκπαίδευση σε τομείς που το στενό οικογενειακό και φιλικό περιβάλλον των παιδιών, λόγω του σύγχρονου τρόπου ζωής, δεν είναι σε θέση να προσφέρει στα παιδιά. Η ανάγκη λοιπόν ύπαρξης και δημιουργίας νέων προγραμμάτων, αλλά και τροποποίηση των παλιών, έτσι ώστε να συμβάλλουν στην συναισθηματική, ηθική - κοινωνική και ψυχολογική ανάπτυξη των παιδιών, είναι μεγάλη.

Οι έννοιες ηθική, ηθική συμπεριφορά και ηθική ανάπτυξη, ορίζονται ανάλογα με το θεωρητικό πλαίσιο στο οποίο βασίζεται κανείς. Η ηθική περιλαμβάνει τις αρχές που ορίζουν το τι είναι σωστό και τι όχι. Ως ηθική συμπεριφορά ορίζεται η επίδειξη μιας πράξης που κρίνεται ως σωστή ή λανθασμένη. Η ηθική ανάπτυξη αποτελεί τη διαδικασία κατά την οποία ένα άτομο αναπτύσσει την ικανότητα να συμπεριφέρεται ηθικά (Weinberg & Gould, 1995). Οι παραπάνω ορισμοί, αν και γενικοί, είναι δυνατόν να θεωρηθούν γενικά αποδεκτοί.

Η φυσική αγωγή σε σχέση με τις άλλες φυσικές δραστηριότητες, ή σε σχέση με τον αγωνιστικό αθλητισμό, αποτελεί την πιο πρόσφορη περιοχή για την καλλιέργεια της ηθικής ανάπτυξης και τη διαμόρφωση του χαρακτήρα για τους παρακάτω λόγους: Πρώτον, το μάθημα της φυσικής αγωγής είναι λιγότερο εμπορικό και γραφειοκρατικό, ενώ δεν ακολουθεί τους τύπους των οργανωμένων σπορ. Ταυτόχρονα, δεν έχει την ανοργάνωτη μορφή των παιχνιδιών της γειτονιάς, όπου οι κανόνες ερμηνεύονται διαφορετικά από το κάθε παιδί. Δεύτερον, τα προγράμματα φυσικής αγωγής που διδάσκονται, δε δίνουν πάντα έμφαση στον ανταγωνισμό. Τρίτον, τα παιδιά είναι υπό την επίβλεψη κάποιου ενήλικα, του καθηγητή, τον οποίο συχνά τα παιδιά θεωρούν ως σημαντικό. Τέλος, η φυσική αγωγή είναι η πολυπληθέστερη φυσική δραστηριότητα (Shields & Bredemeier, 1995).

Μέχρι και πριν λίγα χρόνια θεωρείτο δεδομένο ότι τα αθλήματα διαπαιδαγωγούν το σώμα, την ψυχή και τον χαρακτήρα, και ότι όσοι ασχολούνται με τα σπορ αναπτύσσουν και ιδιαίτερα ηθικά χαρίσματα. Ερευνητικά στοιχεία των τελευταίων χρόνων δείχνουν ότι ο

αθλητισμός προωθεί το ίδιο τόσο θετικές όσο και αρνητικές συμπεριφορές (Hodge, 1989). Ερευνητές που σύγκριναν την ηθική ωριμότητα μεταξύ αθλητών και μη αθλητών, δεν εντόπισαν διαφορές μεταξύ των δύο αυτών κατηγοριών, ενώ σε μία από αυτές τις έρευνες η ομάδα των μη αθλητών είχε μεγαλύτερη ηθική ωριμότητα από την ομάδα των αθλητών. Βρέθηκε επίσης, ότι διαφοροποιούν την ηθική συμπεριφορά τους ανάλογα με το αν βρίσκονται σε αθλητικό ή μη περιβάλλον. Τα αποτελέσματα διαφοροποιούνταν ακόμη, ανάλογα με τη φύση του αθλήματος (ομαδικά και ατομικά ή συναγωνιστικά και μη συναγωνιστικά), και ανάλογα με το φύλο (Bredemeier & Shields, 1984b, 1986a; Hall, 1981; Shields & Bredemeier, 1995).

Έρευνες που έγιναν σε μαθητές σχολείων, όπου εξετάζονταν η ηθική ανάπτυξη των μαθητών όταν διδάσκονταν το μάθημα της φυσικής αγωγής με τον παραδοσιακό τρόπο, σε αντιπαράθεση με τη διδασκαλία της φυσικής αγωγής με ειδικές στρατηγικές, οι οποίες στόχευαν στην ηθική ανάπτυξη, έδειξαν ότι τα παιδιά που διδάσκονταν παραδοσιακά το μάθημα δεν έδειξαν στοιχεία ηθικής ανάπτυξης, σε αντίθεση με τα παιδιά που διδάσκονταν το μάθημα με τις ειδικές στρατηγικές για ηθική ανάπτυξη (Gibbons, Ebbeck & Weiss, 1995; Romance, Weiss, & Bockoven, 1986). Ως παραδοσιακός τρόπος διδασκαλίας της φυσικής αγωγής ορίζεται εκείνο το πρόγραμμα όπου ο καθηγητής φυσικής αγωγής χρησιμοποιεί δασκαλοκεντρικό στυλ, οι δραστηριότητες είναι κυρίως ανταγωνιστικές, η αξιολόγηση βασίζεται κύρια στην επίδοση και διδάσκονται οι βασικές δεξιότητες αθλημάτων.

Ο αθλητισμός σίγουρα έχει τη δυνατότητα να καλλιεργήσει κάποιες αξίες, ως κοινωνική εκδήλωση, αλλά το είδος των αξιών που προωθεί εξαρτάται στενά από το πώς διδάσκονται και εφαρμόζονται τα διάφορα αθλήματα. Άρα, η διδασκαλία των αθλημάτων από μόνη της χωρίς να περιλαμβάνει ειδικές στρατηγικές που στοχεύουν στην ηθική ανάπτυξη, δεν είναι δυνατόν να επιφέρει με ασφάλεια θετικές αλλαγές. Άλλωστε, όπως δεν είναι δυνατό να απαιτείται από ένα παιδί να παίζει καλαθοσφαίριση, όταν δεν το έχει διδαχθεί, έτσι δεν είναι δυνατόν να απαιτείται από ένα παιδί να συμπεριφερθεί έντιμα και ηθικά εάν προηγουμένως δεν το έχει διδαχθεί. Όπως η συμμετοχή σε ένα πρόγραμμα άθλησης δε συνεπάγεται αυτόματη φυσική – σωματική ανάπτυξη, παρά μόνο αν το πρόγραμμα έχει δοκιμαστεί για την αποτελεσματικότητά του σε αυτόν τον τομέα, έτσι και η ηθική και κοινωνική ανάπτυξη πρέπει να βασίζεται σε προγράμματα που έχουν δοκιμαστεί για την αποτελεσματικότητά τους σε αυτόν τον τομέα, βασισμένα σε ισχυρές θεωρητικές αρχές. Ειδικότερα από τότε που οι Ogilvie και Tutko (1971) δημοσίευσαν το βιβλίο «Αθλητισμός : Αν θέλεις να οικοδομήσεις χαρακτήρα δοκίμασε κάτι άλλο», έχουν δημοσιευτεί πολλές μελέτες, οι οποίες βασίζονται σε διαφορετικές ψυχολογικές προσεγγίσεις και ερευνητικές μεθόδους.

Υπάρχει ανάγκη λοιπόν, για δημιουργία νέων προγραμμάτων φυσικής αγωγής που στοχεύουν σε διαστάσεις της ηθικής και κοινωνικής ανάπτυξης των μαθητών και μαθητριών. Η διεθνής βιβλιογραφία τα τελευταία χρόνια έχει αρχίσει να ασχολείται με την ανάπτυξη της ηθικής συμπεριφοράς μέσα από την άσκηση και τα αθλήματα, ενώ στην Ελλάδα υπάρχει έλλειψη ερευνών για το θέμα. Σύμφωνα με στατιστικά στοιχεία των Μουταφτσή και Δογάνη (2002), μόνο το 1,8% των ερευνών στην Ελλάδα τα τελευταία 15 χρόνια έχει ασχοληθεί με την ηθική και τις αξίες στον αθλητισμό. Παρ' όλο λοιπόν, που η ισόρροπη ανάπτυξη σώματος και ψυχής έχει τις ρίζες της στην Ελλάδα, η έρευνα προς αυτή την κατεύθυνση είναι εξαιρετικά ελλιπής.

Οι τομείς της ανάπτυξης στους οποίους επιδρά το μάθημα της φυσικής αγωγής είναι ο φυσικός (ή κινητικός ή ψυχοκινητικός), ο γνωστικός, ο ψυχολογικός και ο ηθικός - κοινωνικός (Kirk, 1993). Ο κινητικός τομέας είναι αυτός στον οποίο οι καθηγητές φυσικής αγωγής δίνουν το μεγαλύτερο βάρος, όταν σχεδιάζουν και εφαρμόζουν το μάθημά τους, αλλά και αυτός πάνω στον οποίο λαμβάνουν τον μεγαλύτερο όγκο της εκπαίδευσής τους. Η αξιολόγηση αυτού του τομέα ανάπτυξης από τον καθηγητή φυσικής αγωγής γίνεται συνήθως με κινητικά τεστ μέσα από τα οποία καταγράφεται η πρόοδος των μαθητών. Ο γνωστικός τομέας περιλαμβάνει όλα αυτά που τα παιδιά πρέπει να γνωρίζουν γύρω από τη φυσική αγωγή και τον αθλητισμό. Επειδή η αξιολόγηση των γνώσεων συνήθως, απαιτεί προφορικά ή γραπτά τεστ, τα οποία είναι δύσκολο να συμπεριληφθούν μέσα στο μάθημα της αυλής ή του γυμναστηρίου, αυτό που συνήθως συμβαίνει είναι να γίνεται η αξιολόγηση έμμεσα από τον τρόπο που οι μαθητές εφαρμόζουν τη γνώση αυτή σε συνθήκες άσκησης. Ο ψυχολογικός και κοινωνικός τομέας είναι αυτός που αντιμετωπίζει τα περισσότερα προβλήματα από πλευράς άμεσης αξιολόγησης των αποτελεσμάτων. Επίσης, σε αυτό τον τομέα η εκπαίδευση των καθηγητών φυσικής αγωγής είναι ελλιπής. Η έλλειψη έμφασης στην εκπαίδευση των καθηγητών φυσικής αγωγής στον τομέα της ψυχολογικής και ηθικής - κοινωνικής ανάπτυξης, οφείλεται κυρίως στην άποψη που ευρέως επικρατεί, ότι η ανάπτυξη σε αυτόν τον τομέα συμβαίνει αυτόματα ή ως αποτέλεσμα της διδασκαλίας της φυσικής αγωγής. Αυτή η άποψη, όπως προαναφέρθηκε, σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα δεν ευσταθεί. Χρειάζονται ειδικά σχεδιασμένα μαθήματα που να στοχεύουν στην ανάπτυξη αυτού του τομέα, τα οποία θα βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς φυσικής αγωγής να αναπτύξουν στοχευμένα την ηθική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών μέσα από τη φυσική αγωγή.

Η παρούσα μελέτη αποτελεί μια προσπάθεια να δημιουργήσει και να αξιολογήσει προγράμματα φυσικής αγωγής που στοχεύουν στην ηθική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών. Η όλη προσπάθεια βασίζεται στα έως τώρα ερευνητικά δεδομένα και θεωρίες που

ισχύουν τα τελευταία χρόνια, ενώ ταυτόχρονα επιχειρείται η διερεύνηση θεμάτων που δεν έχουν καλυφθεί στην έως τώρα έρευνα σε αυτόν το χώρο. Στο δεύτερο κεφάλαιο, ανασκοπούνται οι κυριότερες θεωρητικές προσεγγίσεις της ηθικής και κοινωνικής ανάπτυξης, καθώς και έρευνες που έχουν βασιστεί σε αυτές τις θεωρίες. Στο τρίτο κεφάλαιο περιγράφεται μια αρχική μελέτη για την αξιολόγηση της ανάγκης διεξαγωγής της μελέτης και η ταυτόχρονη συλλογή απόψεων για την ηθική και κοινωνική ανάπτυξη από εκπαιδευτικούς φυσικής αγωγής. Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η διαδικασία κατασκευής των εργαλείων μέτρησης που χρησιμοποιήθηκαν στα παρεμβατικά προγράμματα. Στο πέμπτο κεφάλαιο δοκιμάζεται η αποτελεσματικότητα ενός παρεμβατικού προγράμματος για την ανάπτυξη του τίμιου παιχνιδιού σε παιδιά πέμπτης δημοτικού, ενώ στο έκτο δοκιμάζεται άλλο ένα παρεμβατικό πρόγραμμα για την ανάπτυξη της υπευθυνότητας παιδιών, ίδιας ηλικίας. Τέλος, στο έβδομο κεφάλαιο γίνεται μια σύνοψη των συμπερασμάτων και μια γενική συζήτηση στα ευρήματα όλων των επιμέρους μελετών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ II. ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

Σχετικές θεωρίες

Οι θεωρίες που έχουν διατυπωθεί για την ηθική ανάπτυξη και συμπεριφορά μπορούν να ταξινομηθούν βάσει τριών γενικότερων θέσεων: (α) «Η ηθικότητα είναι έμφυτη» και αντιπροσωπεύεται από τις θεωρίες που ερμηνεύουν βιολογικά την ηθική (Wilson, 1975), (β) «Η ηθικότητα είναι αποτέλεσμα περιβαλλοντικών επιδράσεων» και αντιπροσωπεύεται από τις κοινωνικές θεωρίες ηθικής ανάπτυξης (π.χ. του Bandura), (γ) «Η ηθικότητα είναι αποτέλεσμα γνωστικής ανάπτυξης» και αντιπροσωπεύεται από τις θεωρίες των εξελικτικών σταδίων (π.χ. του Piaget και του Kohlberg). Η ηθικότητα, όμως, είναι ένα σύνθετο ψυχολογικό φαινόμενο και καθεμία από τις παραπάνω θεωρίες τονίζει ορισμένες μόνο πλευρές. Προσεγγίζοντας την ηθική μέσα από περισσότερα θεωρητικά πλαίσια, τότε η ερμηνεία, κατανόηση και αξιολόγηση των παραγόντων που συμβάλλουν στην εμφάνιση και ανάπτυξη της ηθικής, είναι πληρέστερη.

Η ηθική στους αρχαίους Ολυμπιακούς αγώνες

Οι ηθικοί και κοινωνικοί κανόνες που ισχύουν στα σπορ επηρεάζονταν και επηρεάζονται μέχρι σήμερα, από το γενικότερο κοινωνικό περιβάλλον κάθε εποχής. Το ηθικό περιεχόμενο των αρχαίων ολυμπιάδων αποτύπωνε κάθε φορά και επικρατούσες ηθικές αρχές της κάθε εποχής. Στους αρχαίους ολυμπιακούς αγώνες από το 776 – 336 π.Χ. για παράδειγμα, σύμφωνα με τον Παπαντωνίου (2003) η καταπάτηση των κανόνων της αθλητικής αναμέτρησης αποκτούσε την έννοια του θρησκευτικού ανομήματος, προσβολής των θεών. Όσο χρόνο λοιπόν υπερίσχυε το θρησκευτικό συναίσθημα η θρησκευτική ηθική είχε σημαντική επίδραση στην παραβατικότητα των ολυμπιακών αγώνων. Ο φόβος του θεού και όχι οι ποινές των ανθρώπων ήταν ο λόγος που οδηγούσε στην αποφυγή των παραβάσεων. Υπήρχαν όμως και περιπτώσεις πράξεων που παρόλο που ο ολυμπιακός νόμος δεν τις καταδίκαιζε, μπορούσαν να κριθούν ως ένοχες από το λαϊκό αίσθημα περί δικαίου, ενώ άλλες πάλι ενέργειες καταδικαστέες από τους θεσμούς είχαν τη λαϊκή ανοχή και περνούσαν ατιμώρητες. Η επίδραση της θρησκείας σήμερα, κυρίως στις δυτικές κοινωνίες, στην ηθική συμπεριφορά των αθλητών στους ολυμπιακούς αγώνες είναι μικρότερη.

Γνωστική ανάπτυξη

Ο Jean Piaget (1965) ήταν ο πρώτος που μελέτησε την ηθική ανάπτυξη από τη σκοπιά της γνωστικής ανάπτυξης. Εντόπισε τρία κύρια στάδια στη διάρκεια της ηθικής ανάπτυξης των παιδιών. Το «προ – ηθικό» στάδιο, στο οποίο το παιδί της προσχολικής ηλικίας αντιλαμβάνεται το παιχνίδι ως κινήσεις που προκαλούν ευχαρίστηση και χωρίς οργάνωση. Το «ετερόνομο» στάδιο, στο οποίο το παιδί αναγκάζεται να υποταχθεί στην κυριαρχία των

ενηλίκων και υιοθετεί άκαμπτες πεποιθήσεις όπως, ότι οι κανόνες είναι αυτοί, δεν αλλάζουν και πρέπει να ακολουθούνται. Στο δεύτερο στάδιο, που το ονομάζει «αυτόνομο», το παιδί προσανατολίζεται προς τη συνεργασία με τους συνομηλίκους του και παραγκωνίζει την υπακοή προς τον εξαναγκαστικό ενήλικα. Έτσι, βλέπει τους κανονισμούς ως ένα ευέλικτο μέσο για να συνεργαστεί και να αλληλεπιδράσει με τους συνομηλίκους του. Κατά τον Piaget, ηθική είναι ένα σύστημα κανόνων και η ουσία της ηθικής πρέπει να αναζητείται στο σεβασμό που αποκτά το άτομο για τους κανόνες αυτούς (Κακαβούλης, 1994). Στην ερώτηση «Πως το παιδί αποκτά σεβασμό στους κανόνες», ο Piaget προσπάθησε να απαντήσει εξετάζοντας δύο όψεις της ηθικότητας: τη συνείδηση (δηλαδή το βαθμό στον οποίο οι κανόνες ενεργούν ως εσωτερικοί ρυθμιστές της συμπεριφοράς) και την τήρηση των κανόνων στην καθημερινή ζωή. Διερεύνησε κατά πόσο υπάρχει αντιστοιχία μεταξύ της συνείδησης των κανόνων και της τήρησής τους στην πράξη. Σύμφωνα με τον Piaget, τα ομαδικά παιχνίδια συνιστούν τις πιο αξιοθαύμαστες μικρές κοινότητες και τον πιο κατάλληλο χώρο για να μάθουν τα παιδιά το σεβασμό και την τήρηση των κανόνων. Μεταγενέστερες μελέτες επιβεβαίωσαν ότι υπάρχει σαφής σχέση μεταξύ της ηλικίας και των σταδίων ανάπτυξης της ηθικής σκέψης. Ο Kohlberg, που εξέλιξε τη θεωρία του Piaget, επιβεβαίωσε τη στενή σχέση μεταξύ γνωστικής ανάπτυξης και ηθικής σκέψης, καθώς και το ρόλο της ομάδας των συνομηλίκων στην ανάπτυξη της ηθικής αυτονομίας. Επιβεβαιώθηκε επίσης, ότι η ανάπτυξη της ηθικής σκέψης εμποδίζεται από την αυταρχική επιβολή των ηθικών κανόνων και ευνοείται με τη γενική γνωστική ανάπτυξη και την αλληλεπίδραση του παιδιού με ενήλικες (Κακαβούλης, 1994).

Κοινωνική μάθηση

Η θεωρία της κοινωνικής μάθησης υποστηρίζει ότι η ηθική συμπεριφορά μαθαίνεται με ενίσχυση, επίδειξη, παρατήρηση και κοινωνική σύγκριση (Bandura, 1977). Η ηθική ανάπτυξη στην περίπτωση αυτή ορίζεται ως η διαδικασία με την οποία το παιδί αποδέχεται τους κοινωνικούς κανόνες. Η ηθική συμπεριφορά ορίζεται ανάλογα με τις περιστάσεις του κοινωνικού περιβάλλοντος. Ο βαθμός της ηθικής συμπεριφοράς του ατόμου συνδέεται στενά με το πόσο έχει διδαχτεί να φέρεται ηθικά. Τέλος, δε διαχωρίζεται η ηθική συμπεριφορά από τη γενικότερη συμπεριφορά του ατόμου. Η ηθική ανάπτυξη, σύμφωνα με τη θεωρία, είναι η επίδειξη της συμπεριφοράς που συμβαδίζει με τις κοινωνικές νόρμες.

Στρατηγικές

Με βάση τη θεωρία, οι στρατηγικές διδασκαλίας που μπορεί να χρησιμοποιήσει κανείς, πρέπει να βασίζονται στην επίδειξη επιθυμητών συμπεριφορών, στις προφορικές οδηγίες και στην άμεση ενίσχυση. Η μεθοδολογική τους ερευνητική προσέγγιση εστιάζεται μόνο στη φανερό συμπεριφορά και αυτή που παρατηρείται. Το τι συμβαίνει στο μυαλό του

ατόμου αντιμετωπίζεται σαν άγνωστο. Μόνο η εκδήλωση της συμπεριφοράς αποτελεί αντικείμενο αξιόπιστης επιστημονικής διερεύνησης (Bredemeier & Shields, 1993).

Σχετικές έρευνες

Έρευνες στο περιβάλλον της φυσικής αγωγής, που βασίστηκαν στην παραπάνω θεωρία, είχαν κάποια θετικά αποτελέσματα στη βελτίωση της ηθικής συμπεριφοράς των μαθητών. Αρχικά, οι Austin και Brown (1978) στηριζόμενοι στις παραπάνω αρχές σχεδίασαν ένα πρόγραμμα φυσικής αγωγής για να βελτιώσουν την κοινωνική συμπεριφορά. Δημιούργησαν μια λίστα με επιθυμητές συμπεριφορές (ενθουσιασμό, προσπάθεια, υπευθυνότητα, κ.ά.), και προέτρεψαν τα παιδιά να οργανώσουν μέσα στο μάθημα αγώνες χόκεϊ. Ο καθηγητής κατέγραφε επιθυμητές και ανεπιθύμητες συμπεριφορές, τις ανακοίνωνε και τις συζητούσε με τα παιδιά στο τέλος του μαθήματος. Κάθε μήνα έδιναν και βραβείο στην ομάδα που είχε το υψηλότερο σκορ. Μείωση ανεπιθύμητων συμπεριφορών αναφέρθηκαν και εκτός του μαθήματος φυσικής αγωγής. Αν και η αξιολόγηση του προγράμματος ήταν καθαρά περιγραφική, μαθητές και καθηγητές πίστευαν ότι το πρόγραμμα είχε αποτελέσματα. Συνεπώς, οι τεχνικές επίδειξης επιθυμητών συμπεριφορών και η χρήση επιβράβευσης αυτών όταν εμφανίζονταν, φάνηκαν να έχουν αποτέλεσμα.

Ο Orlick το 1981, βασιζόμενος στις αρχές της κοινωνικής μάθησης, διερεύνησε πιθανά θετικά αποτελέσματα προγράμματος φυσικής αγωγής με παιχνίδια συνεργασίας, συγκρινόμενο με το παραδοσιακό πρόγραμμα σε 5χρονα παιδιά. Η διάρκεια ήταν 18 εβδομάδες και ο αριθμός των παιδιών στα δύο σχολεία ήταν 71. Η εξαρτημένη μεταβλητή ήταν η προθυμία των παιδιών να μοιράζονται ζαχαρωτά με παιδιά άλλης τάξης. Τα αποτελέσματα ήταν αντικρουόμενα. Ενώ στο ένα σχολείο τα παιδιά της πειραματικής ομάδας έδειξαν βελτίωση στην εξαρτημένη μεταβλητή, δε συνέβη το ίδιο και στο άλλο σχολείο της πειραματικής ομάδας. Έτσι, η χρήση παιχνιδιών συνεργασίας από μόνη της δεν έδειξε να αρκεί για την ανάπτυξη της προθυμίας των παιδιών να μοιράζονται με τους συμμαθητές τους.

Μια παρέμβαση βασισμένη στις ίδιες αρχές έκαναν και οι Giebink και McKenzie (1985), σε τέσσερα παιδιά πέμπτης δημοτικού που επιδείκνυαν επανειλημμένα μη έντιμη αθλητική συμπεριφορά. Ανέφεραν ότι είχαν θετικά αποτελέσματα, όσον αφορά στη μείωση των ανεπιθύμητων συμπεριφορών. Επίσης, από τα αποτελεσματά τους φάνηκε ότι πιο αποτελεσματική ήταν η στρατηγική της άμεσης ενίσχυσης (reward system), τόσο στην αποτροπή ανεπιθύμητων συμπεριφορών, όσο και στην εμφάνιση επιθυμητών συμπεριφορών. Αυτό που δεν κατάφεραν ήταν να μεταφέρουν τα θετικά αποτελέσματα σε άλλη δραστηριότητα. Δηλαδή παρόλο που οι μαθητές επιδείκνυαν επιθυμητές συμπεριφορές στο

ένα άθλημα, όταν άλλαζαν παιχνίδι σε παρόμοιες περιστάσεις επιδείκνυαν και πάλι ανεπιθύμητες συμπεριφορές. Επειδή όμως το δείγμα τους ήταν μικρό, τα αποτελέσματά τους δε θα μπορούσαν να γενικευθούν.

Συνοπτικά, οι παραπάνω μελέτες που βασίστηκαν αποκλειστικά και μόνο στη θεωρία της κοινωνικής μάθησης, έδειξαν ότι αποτελεσματικές τεχνικές για την ανάπτυξη στοιχείων της ηθικής είναι η επίδειξη των επιθυμητών συμπεριφορών, η ενίσχυση – επιβράβευση αυτών και οι προφορικές οδηγίες. Τα αδύνατα σημεία που εντοπίστηκαν ήταν ότι οι δραστηριότητες συνεργασίας που χρησιμοποιήθηκαν στη φυσική αγωγή δε μεταφέρθηκαν στην προθυμία των παιδιών να μοιράζονται πράγματα με άλλους (Orlick, 1981). Η μεταφορά επίσης ήταν το πρόβλημα και στη μελέτη των Giebink και McKenzie (1985). Η μείωση των ανεπιθύμητων συμπεριφορών στο ένα άθλημα δε μεταφέρθηκε και στα άλλα αθλήματα. Η θεωρία της κοινωνικής μάθησης δέχτηκε κριτικές για την υπερβολική έμφαση που δίνει στις ορατές συμπεριφορές, με αποτέλεσμα τα άτομα που καταφέρνουν να επιδείξουν θετικές ηθικές – κοινωνικές συμπεριφορές σε ένα χώρο, να μην είναι σε θέση να μεταφέρουν αυτές τις συμπεριφορές και σε άλλους χώρους, ακόμη και σε παρεμφερείς. Αυτή η αδυναμία αποδόθηκε στο ότι δεν παρεμβαίνει στην αιτιολογία της συμπεριφοράς, στο πώς δηλαδή το άτομο σκέφτεται για την εκδήλωση ή όχι μιας ηθικής – κοινωνικής συμπεριφοράς. Μετά από μια σειρά πειραμάτων προς αυτήν την κατεύθυνση διατυπώθηκε η θεωρία της δομικής ανάπτυξης από τον Kohlberg (1976).

Δομική ανάπτυξη

Σύμφωνα με τους υποστηρικτές της θεωρίας της δομικής ανάπτυξης (Kohlberg 1976 Haan, 1977 Haan, Aerts & Cooper, 1985), το άτομο και το περιβάλλον συμβάλλουν στην ηθική συμπεριφορά. Το περιβάλλον δίνει τις εμπειρίες που συνεισφέρουν στην εσωτερική πρόθεση του ατόμου για να οργανώσει, να ερμηνεύσει και να συνθέσει αυτές τις εμπειρίες.

Ο Kohlberg (1976) υποστηρίζει ότι η λογική που κρύβεται πίσω από την επιλογή μιας συμπεριφοράς καθορίζει την ηθικότητα μιας συμπεριφοράς και όχι η απλή επίδειξη της συμπεριφοράς. Η θεωρία της δομικής ανάπτυξης προσπαθεί να εξηγήσει το συχνά παρατηρούμενο φαινόμενο κάποιος να επιδεικνύει «ανήθικη συμπεριφορά» όταν σκέφτεται «ηθικά» ή το αντίστροφο. Ένας αθλητής, ενώ σκέφτεται ότι είναι «ανήθικο» να κάνει σκληρό φάουλ στον αντίπαλο, το κάνει γιατί του το υπέδειξε ο προπονητής του. Όταν για παράδειγμα ο Γιώργος διαλέγει το Γιάννη για να παίξει μαζί του, όπου κανένας άλλος δεν το διαλέγει γιατί είναι αδέξιος, μπορεί να αποτελεί την επιθυμητή συμπεριφορά. Αυτό που δεν είναι γνωστό όμως και δε φαίνεται άμεσα, είναι το αν η λογική που οδήγησε το Γιώργο να διαλέξει, ήταν πράγματι η αποδοχή του Γιάννη ως άτομο, ή αν το έκανε γιατί ήθελε

συγκρινόμενος με τον πιο αδέξιο να φανεί αυτός καλύτερος, ή και γιατί πιθανά να αντιμετώπιζε τιμωρία αν δεν το έκανε. Φαίνεται να υπάρχει διαφορά μεταξύ ηθικής πράξης και ηθικής σκέψης.

Ο Kohlberg (1971, 1984) δε μελέτησε μόνο τη συγκεκριμένη συμπεριφορά, αλλά και το πώς το άτομο σκέφτεται για αυτήν τη συμπεριφορά. Η ανάπτυξη αυτής της γνωστικής δομής εξαρτάται από την ενεργητική εμπλοκή και αλληλεπίδραση με το περιβάλλον, όπως και με το επίπεδο ανάπτυξης του ατόμου. Εντοπίστηκε έτσι μια αξιοσημείωτη ομαλότητα στις βασικές δομές της ηθικής λογικής, που εξελίσσονται όσο το άτομο αναπτύσσεται. Έτσι, όταν ένα παιδί προσχολικής ηλικίας το σπρώξει ένας συμμαθητής του, το πιθανότερο είναι να ανταποδώσει, γιατί δεν είναι σε θέση να κατανοήσει ότι έγινε από λάθος. Ένα παιδί όμως σε ηλικία γυμνασίου είναι σε θέση να το κατανοήσει και να κρίνει ότι δεν πρέπει να ανταποδώσει, γιατί δεν έγινε σκόπιμα (Haan, 1977 Haan, et.al., 1985 Kohlberg, 1984).

Οι θεωρητικοί της δομικής ανάπτυξης βλέπουν την ηθική ανάπτυξη ως μια προοδευτική εξέλιξη μέσω ενός αριθμού σταδίων, τα οποία καθορίζονται από την αλληλεπίδραση μεταξύ του ατόμου και του περιβάλλοντος. Επίσης διαχωρίζουν το περιεχόμενο από τη δομή. Ως περιεχόμενο θεωρούν τα πιστεύω, τις αξίες και τις σκέψεις του ατόμου, ενώ η δομή αντιπροσωπεύει τη μορφή ή το είδος της ηθικής κρίσης του ατόμου. Ο Kohlberg υποστηρίζει ότι υπάρχουν έξι διαδοχικά στάδια ηθικής ανάπτυξης, ανεξάρτητα από πολιτιστικές επιρροές. Το κάθε στάδιο αναφέρεται στη δομή της κρίσης του ατόμου, δηλαδή, στο πώς το άτομο προσεγγίζει καταστάσεις επίλυσης προβλημάτων όταν αυτά αναφέρονται σε ηθικά ζητήματα. Ο Kohlberg (1971, 1984), ταξινομώντας τα 6 στάδια σε τρία επίπεδα, περιγράφει την ηθική εξέλιξη ως μια διαδικασία διάκρισης του σωστού από το λάθος, η οποία ξεκινά από το εγωκεντρικό επίπεδο (egocentric), μεταβαίνει στο κοινωνικό επίπεδο (societal) και καταλήγει στο τρίτο επίπεδο, το οποίο το ονομάζει καθολικό (universal). Στο πρώτο επίπεδο (pre-conventional) το άτομο υιοθετεί μια εγωκεντρική αντίληψη όταν αντιμετωπίζει ηθικά προβλήματα, και δίνοντας λύση σε αυτά λαμβάνει υπόψη του κυρίως τον εαυτό του. Σε αυτό το επίπεδο το άτομο δεν αντιλαμβάνεται ακόμη την επιρροή των κοινωνικών κανόνων και νορμών. Στο δεύτερο επίπεδο (conventional) το άτομο προσεγγίζει τα ηθικά προβλήματα μέσα από τα μάτια της ομάδας ή κοινωνίας που ανήκει. Το τι είναι σωστό καθορίζεται από τους κανόνες της κοινωνίας που το άτομο κινείται. Τέλος, στο τρίτο στάδιο (post-conventional) το άτομο αναγνωρίζει καθολικές αξίες, όπως η δικαιοσύνη, η ισότητα, η εντιμότητα, οι οποίες δε συνδέονται μόνο με τη συγκεκριμένη κοινωνική ομάδα που ανήκει. Το τι είναι σωστό επιλέγεται από προσωπικές, ηθικές αρχές, οι οποίες μπορεί να είναι και αντίθετες με αυτές της κοινωνίας της οποίας ανήκει το άτομο.

Έτσι, για τον Kohlberg η ηθική συμπεριφορά ενός ατόμου εξαρτάται από το επίπεδο ηθικής ανάπτυξης το οποίο βρίσκεται.

Στρατηγικές

Οι στρατηγικές ανάπτυξης της ηθικής συμπεριφοράς που προτείνονται και χρησιμοποιούνται από τους θεωρητικούς και ερευνητές της δομικής ανάπτυξης είναι: (α) Δημιουργία καταστάσεων με ηθικά διλήμματα στα παιδιά και παρότρυνσή τους να τα επιλύσουν μόνα τους, (β) Διάλογος και (γ) Αναγνώριση ηθικών ισορροπιών.

Η μεθοδολογική ερευνητική τους προσέγγιση διαφέρει από αυτή των θεωρητικών της κοινωνικής μάθησης. Επικεντρώνονται περισσότερο στην ηθική σκέψη που κρύβεται πίσω από την πράξη και όχι στην ίδια την πράξη. Θεωρούν ότι δύο άνθρωποι της ίδιας ωριμότητας μπορεί να έχουν την ίδια συμπεριφορά για διαφορετικούς λόγους ο καθένας. Δεν εξετάζουν τα ηθικά πιστεύω των ατόμων για την ορθότητά τους. Αυτό που τους ενδιαφέρει είναι το ποια λογικά πρότυπα χρησιμοποιούν για να στηρίζουν τα πιστεύω τους. Τα άτομα έχουν κάποια ηθικά πιστεύω τα οποία έχουν δημιουργηθεί από ψυχολογικές δομές που προέρχονται από μια εσωτερική τάση να οργανώνουν προηγούμενες εμπειρίες σε κατανοητά λογικά πρότυπα. Αυτό που προσπαθούν οι θεωρητικοί της δομικής εξέλιξης είναι να εξωτερικεύσουν και να κάνουν στο άτομο φανερή αυτή την εσωτερική και πιθανά άγνωστη στο ίδιο, δομή των συστατικών αυτής της ανθρώπινης λειτουργίας (Bredemeier & Shields, 1993).

Σχετικές έρευνες

Έρευνες που έχουν βασιστεί στη θεωρία της δομικής ανάπτυξης και έχουν εφαρμοστεί στο περιβάλλον της φυσικής αγωγής έχουν να επιδείξουν ενδιαφέροντα αποτελέσματα στην ηθική ανάπτυξη των μαθητών. Αρχικά, σε μελέτη των Romance, Weiss και Bockoven (1986) εξετάστηκε η αποτελεσματικότητα ενός ειδικά σχεδιασμένου προγράμματος φυσικής αγωγής 8 εβδομάδων, με στόχο την ηθική ανάπτυξη, σε 32 παιδιά δημοτικού σχολείου. Ειφάρμοσαν πέντε στρατηγικές, οι οποίες βασίστηκαν στο μοντέλο της Haan (1977): (α) Ενσωμάτωση διλήμματος-διαλόγου: προκατασκευασμένες δραστηριότητες που εμπεριείχαν ηθικό δίλημμα, το οποίο οι μαθητές καλούνταν να συζητήσουν πριν την πραγματοποιήσουν, (β) Ενσωμάτωση διλήμματος-λύση προβλήματος: προκατασκευασμένες δραστηριότητες που εμπεριείχαν ηθικό δίλημμα, το οποίο οι μαθητές καλούνταν να επιλύσουν και να τροποποιήσουν τη δραστηριότητα για να λυθεί το πρόβλημα – δίλημμα, (γ) «Δημιούργησε το δικό σου παιχνίδι»: οι μαθητές σε μικρές ομάδες έφτιαχναν δικά τους παιχνίδια, έχοντας κατά νου τους παρακάτω κανόνες: όλοι παίζουν, όλοι διασκεδάζουν και όλοι έχουν την ευκαιρία να πετύχουν – κερδίσουν, (δ) δύο κουλτούρες: τα παιδιά έπαιζαν το ίδιο παιχνίδι με

δύο τρόπους, όπου ο ένας περιείχε δίλημμα και ο άλλος όχι, ακολουθούσε συζήτηση, (ε) πάγκος συζήτησης: για όσα διλήμματα – προβλήματα προέκυπταν, όσοι εμπλέκονταν κάθονταν σε έναν πάγκο και συζητούσαν έως ότου να λύσουν τη διαφορά τους. Οι μετρήσεις έγιναν με συνεντεύξεις πριν και μετά την παρέμβαση και στις δύο ομάδες (πειραματική και ελέγχου). Εκτιμήθηκε η γενική ηθική λογική, η αθλητική συμπεριφορά και η γενική συμπεριφορά. Οι μαθητές και μαθήτριες της πειραματικής ομάδας παρουσίασαν βελτίωση και στις τρεις αυτές μεταβλητές.

Αργότερα, οι Sharpe, Brown και Crider (1995), εφάρμοσαν ένα πρόγραμμα που είχε στόχο την ανάπτυξη θετικών κοινωνικών συμπεριφορών (sportsmanship), σε 85 μαθητές και μαθήτριες τρίτης τάξης δημοτικού (8 ετών), στο μάθημα της φυσικής αγωγής. Εστίασαν στο να αναπτύξουν στους μαθητές δεξιότητες, όπως επίλυση προβλημάτων και ηγετικές συμπεριφορές. Η αξιολόγηση των επιδράσεων της παρέμβασης έγινε τόσο στο μάθημα της φυσικής αγωγής όσο και στην τάξη. Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι βελτιώθηκε η ηγετική δεξιότητα και η δεξιότητα επίλυσης προβλημάτων. Βελτιώθηκαν επίσης τα ποσοστά χρόνου που οι μαθητές ήταν ενεργοί στο μάθημα της φυσικής αγωγής, ενώ ταυτόχρονα μειώθηκε η συχνότητα εμφάνισης συμπεριφορών άσχετων με το μάθημα και ο χρόνος που οργανώνονταν οι μαθητές μέσα στο μάθημα. Ανάλογα αποτελέσματα είχαν και οι συμπεριφορές των μαθητών μέσα στην τάξη. Στις παραπάνω μελέτες φαίνεται ότι οι στρατηγικές της θεωρίας της δομικής ανάπτυξης, που χρησιμοποιούσαν ηθικά διλήμματα, διάλογο και αναγνώριση ηθικών ισορροπιών, είχαν θετικά αποτελέσματα στις σχετικές με την ηθική ανάπτυξη εξαρτημένες μεταβλητές που αξιολογούνταν.

Τα ενθαρρυντικά αποτελέσματα των ερευνών και από τα δύο θεωρητικά μοντέλα οδήγησαν τους ερευνητές σε μια σειρά μελετών, οι οποίες σύγκριναν τις στρατηγικές από τη θεωρία της κοινωνικής μάθησης με στρατηγικές από τη θεωρία της δομικής εξέλιξης, ενώ σε άλλες μελέτες έχουν συνδυαστεί οι δύο θεωρίες και εξετάζεται η αποτελεσματικότητά τους στην ηθική συμπεριφορά των παιδιών. Για παράδειγμα, στην έρευνα των Bredemeier, Weiss, Shields και Shewchuk (1986), συγκρίθηκαν οι στρατηγικές που βασιζόνταν στα δύο παραπάνω θεωρητικά μοντέλα. Πιο συγκεκριμένα, δοκιμάστηκαν από τη θεωρία της κοινωνικής μάθησης οι στρατηγικές της επίδειξης και ενίσχυσης, ενώ από τη θεωρία της δομικής ανάπτυξης οι στρατηγικές του διαλόγου και της ηθικής ισορροπίας. Ογδόντα τέσσερα παιδιά, ηλικίας από πέντε έως επτά ετών, χωρίστηκαν σε τρεις ομάδες. Η μία πειραματική ομάδα διδασκόταν τη φυσική αγωγή με τις στρατηγικές της κοινωνικής μάθησης, η δεύτερη πειραματική ομάδα διδασκόταν τα ίδια περιεχόμενα με τις στρατηγικές της δομικής ανάπτυξης και η τρίτη ομάδα χρησιμοποιήθηκε ως ομάδα ελέγχου. Το

πρόγραμμα είχε διάρκεια έξι εβδομάδες και εφαρμόστηκε σε αθλητική κατασκήνωση. Τα αποτελέσματα των αναλύσεων με t - tests έδειξαν ότι και οι δύο πειραματικές ομάδες είχαν υψηλότερα σκορ στην ηθική ανάπτυξη σε σχέση με την ομάδα ελέγχου, όμως η ανάλυση συνδιακύμανσης έδειξε οριακά μη σημαντικές διαφορές.

Το 1988 ακολούθησε η μελέτη των Wandzilak, Carroll και Ansorge, οι οποίοι σχεδίασαν ένα πρόγραμμα φυσικής αγωγής με στόχο να επηρεάσουν θετικά τη γενική συμπεριφορά και την έντιμη αθλητική συμπεριφορά και να επιφέρουν θετικές αλλαγές στην ηθική λογική. Οι στρατηγικές που εφαρμόστηκαν ήταν ένας συνδυασμός και από τα δύο θεωρητικά μοντέλα. Η παρέμβαση έγινε σε μαθήματα της καλαθοσφαίρισης, και ζητήθηκε από τα παιδιά να ορίσουν μόνο τους την έντιμη αθλητική συμπεριφορά και να φέρουν παραδείγματα αποδεκτών και μη συμπεριφορών. Συζητούσαν ηθικά διλήμματα, που αφορούσαν ή προέκυπταν από τη δεκαπεντάλεπτη εξάσκηση στην καλαθοσφαίριση, που έκαναν σε κάθε μάθημα. Τα αποτελέσματα έδειξαν μια υπεροχή της πειραματικής ομάδας έναντι της ομάδας ελέγχου, η οποία όμως δεν ήταν στατιστικά σημαντική.

Άλλη μία μελέτη που συνδύασε τις στρατηγικές από τη θεωρία της κοινωνικής μάθησης και τη θεωρία της δομικής ανάπτυξης ήταν αυτή των Gibbons, Ebbeck και Weiss (1995). Συμμετείχαν 452 μαθητές και μαθήτριες και η διάρκεια εφαρμογής του παρεμβατικού προγράμματος ήταν 7 μήνες. Ο σχεδιασμός του προγράμματος διδασκαλίας βασίστηκε σε στρατηγικές που προτείνονται από το “Fair play for Kids” (Commission for Fair Play, 1990) και οι εξαρτημένες μεταβλητές ήταν 4 δείκτες ηθικής ανάπτυξης που προτείνονται από το μοντέλο του Rest (1984). Οι δείκτες ήταν: ηθική κρίση, λογική, πρόθεση και συμπεριφορά. Αυτά τα τέσσερα στοιχεία αποτελούν κυρίως ένα σχήμα αλληλεπίδρασης, και όχι απαραίτητα μια σειριακή ακολουθία. Το Fair play for Kids περιλαμβάνει μια σειρά από στρατηγικές διδασκαλίας που επικεντρώνονται στην ανάπτυξη συμπεριφορών που βασίζονται στα ιδεώδη του Fair Play (έντιμου αθλητικού παιχνιδιού). Τα παιδιά χωρίστηκαν στις εξής ομάδες: (α)ελέγχου, (β) στρατηγικές Fair Play for Kids μόνο στο μάθημα της φυσικής αγωγής και (γ) στρατηγικές Fair Play for Kids σε όλα τα μαθήματα του σχολείου. Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι υπήρχαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο πειραματικών ομάδων σε σχέση με την ομάδα ελέγχου, στους δείκτες ηθικής ανάπτυξης που εξετάστηκαν.

Οι Gibbons και Ebbeck (1997) επανέλαβαν παρόμοια μελέτη σε 204 παιδιά, ίδιας ηλικίας, με ανάλογες στρατηγικές διδασκαλίας. Αυτή τη φορά σύγκριναν στρατηγικές που βασίζονταν στη θεωρία της κοινωνικής μάθησης με αυτές της θεωρίας της δομικής ανάπτυξης σε σχέση με ομάδα ελέγχου, στους ίδιους δείκτες ηθικής ανάπτυξης (ηθική κρίση, λογική,

πρόθεση και συμπεριφορά). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά των πειραματικών ομάδων βελτιώθηκαν σημαντικά στους δείκτες της ηθικής ανάπτυξης που αξιολογήθηκαν και στις δύο στρατηγικές, σε σχέση με την ομάδα ελέγχου. Εξαιρεση αποτελούσαν τα σκορ της ηθικής λογικής, που βρέθηκαν σημαντικά μόνο στην ομάδα που εφάρμοσαν τις στρατηγικές της δομικής ανάπτυξης. Αντίθετα, στην ομάδα που εφάρμοσαν τις στρατηγικές της κοινωνικής μάθησης, η διαφορά με την ομάδα ελέγχου δεν ήταν σημαντική. Τα ευρήματα δίνουν ενδείξεις για τις διαφορετικές διαδικασίες μάθησης που προκύπτουν από τις διαφορετικές στρατηγικές διδασκαλίας. Οι στρατηγικές που βασίζονται στη θεωρία της δομικής ανάπτυξης επικεντρώνονται στη διαδικασία που απαιτείται για τον εντοπισμό και τη λύση ηθικών διλημμάτων και συγκρούσεων. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να απαιτείται από τα παιδιά να αναρωτιούνται, να συζητούν και να διαπραγματεύονται για τη λύση ηθικών θεμάτων που προκύπτουν. Φαίνεται λογικό λοιπόν, τα παιδιά που εμπλέκονται σε τέτοιες διαδικασίες να αναπτύσσουν καλύτερα την ηθική λογική, σε σχέση με τα παιδιά που τους δίνονται λιγότερες ευκαιρίες συζήτησης και αλληλεπίδρασης μέσω των στρατηγικών της κοινωνικής μάθησης (επίδειξη, ενίσχυση και πρότυπα).

Η νεώτερη μελέτη των Miller, Bredemeier και Shields (1997), παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Η προσέγγισή τους έχει τις ρίζες της στη θεωρία της δομικής ανάπτυξης (Piaget, 1932; Kohlberg, 1984). Παραδέχονται όμως, ότι παρόλο που συχνά η ηθική λογική επηρεάζει σημαντικά την ηθική συμπεριφορά, υπάρχει και μια σειρά από άλλους εξωτερικούς-περιβαλλοντικούς παράγοντες που πρέπει να ληφθούν σοβαρά υπόψη. Οι παράγοντες που εξετάστηκαν είναι η κοινωνική αλληλεξάρτηση, η ηθική ατμόσφαιρα, το κλίμα παρακίνησης και η δυναμική των σχέσεων. Βασίζόμενοι σε αυτούς τους παράγοντες και τη διαδικασία της εμφάνισης της ηθικής πράξης που πρότεινε ο Rest (1984) (αντίληψη, κρίση, επιλογή και εμφάνιση συμπεριφοράς), δημιούργησαν ένα παρεμβατικό πρόγραμμα φυσικής αγωγής με ειδικές στρατηγικές για τη βελτίωση της ηθικής και κοινωνικής ανάπτυξης. Το εφάρμοσαν σε παιδιά δημοτικού σχολείου που θεωρούσαν ότι είχαν αυξημένες πιθανότητες να παρουσιάσουν προβληματική συμπεριφορά, λόγω συνθηκών κοινωνικών, εκπαιδευτικών και διαβίωσης. Οι στόχοι του προγράμματος ήταν προώθηση της συναισθηματικής κατανόησης, ωρίμανση της ηθικής λογικής, προσανατολισμός κλίματος παρακίνησης στην προσωπική βελτίωση και αυτό-υπευθυνότητα. Τέσσερις κύριες στρατηγικές που προάγουν την ηθική εκπαίδευση χρησιμοποιήθηκαν: (α) η μάθηση βασισμένη στη συνεργασία, όπου τα ομαδικά αθλήματα που διδάσκονταν τροποποιήθηκαν, έτσι ώστε εκτός από τους κοινούς στόχους της ομάδας να υπάρχουν και ατομικοί στόχοι, (β) η δημιουργία ηθικής κοινότητας, όπου μέσα από συζητήσεις και δραστηριότητες οι μαθητές

ενθαρρύνονταν να παίρνουν ομαδικές αποφάσεις, να μοιράζονται ευθύνες και να υπάρχει αμοιβαία εμπιστοσύνη, σεβασμός και ενδιαφέρον, (γ) η δημιουργία κλίματος παρακίνησης προσανατολισμένου στην προσωπική βελτίωση, όπου δόθηκε έμφαση στην προσωπική βελτίωση, τη μάθηση και τη διασκέδαση, (δ) η μεταφορά «δύναμης» από τον καθηγητή στο μαθητή και χρήση στρατηγικών για την αύξηση της προσωπικής και κοινωνικής υπευθυνότητας. Αν και παρουσιάστηκε μόνο ένα μέρος των αποτελεσμάτων με τη μορφή αποσπασμάτων από συνεντεύξεις μαθητών, δηλώθηκε από τα παιδιά ότι, το πρόγραμμα πέτυχε σε γενικές γραμμές τους στόχους του.

Κριτική στη θεωρία του Kohlberg

Η ερμηνεία της θεωρίας του Kohlberg για την ηθική συμπεριφορά, παρότι έχει κατά κόρον χρησιμοποιηθεί ως θεωρητικό υπόβαθρο σε πλήθος ερευνών, θεωρήθηκε ως ελλιπής στο να ερμηνεύσει την πολύπλοκη ηθική. Η θεωρία της δομικής ανάπτυξης έχει βασιστεί κύρια σε γνωστικές δομές, οι οποίες θεωρεί ότι επηρεάζουν και τη συναισθηματική ανάπτυξη. Θεωρεί δηλαδή ότι η συναισθηματική ανάπτυξη ακολουθεί την αλλαγή των γνωστικών δομών από στάδιο σε στάδιο. Ακόμη, η παρακίνηση ως παράγοντας της ηθικής συμπεριφοράς έχει παραληφθεί. Υποστηρίζουν ότι για να συμπεριφερθεί κάποιος ηθικά, να μην πρέπει να έχει την γνωστική ικανότητα να κάνει ηθικές κρίσεις, αλλά πρέπει επίσης και να θέλει να συμπεριφερθεί ηθικά. Η ηθική αποτελείται από τρία στοιχεία: το γνωστικό, το συναισθηματικό και το συμπεριφορικό. Η ηθική ανάπτυξη σημαίνει η ανάπτυξη και των τριών αυτών στοιχείων. Οι ηθικές αποφάσεις αφορούν σε καθημερινά θέματα και η ηθική συμπεριφορά ενός ατόμου δεν εξαρτάται μόνο από την ικανότητά του να κάνει ηθικές κρίσεις (Telama, 1999). Επίσης, η όλη θεωρία έχει βασιστεί σε μελέτες που έχουν διαπραγματευθεί μόνο τη δικαιοσύνη ως ηθική αξία, αλλά και έχει χρησιμοποιήσει δείγμα μόνο αγοριών – ανδρών.

Συνοψίζοντας, όλες οι παραπάνω έρευνες έδειξαν ότι παρεμβατικά προγράμματα με στόχο την ηθική ανάπτυξη, με σχεδιασμένες στρατηγικές στο χώρο του σχολείου και τις φυσικής αγωγής, είχαν ενθαρρυντικά αποτελέσματα, ενισχύοντας την άποψη ότι η ενασχόληση από μόνη της με τον αθλητισμό δεν προάγει κατά ανάγκη τη θετική ηθική και κοινωνική ανάπτυξη. Και τα δύο κύρια θεωρητικά μοντέλα έχουν θετικά στοιχεία και αποτελεσματικές στρατηγικές. Όμως, όπως στη θεωρία της κοινωνικής μάθησης δίνεται υπερβολική έμφαση στην πραγματική μόνο συμπεριφορά, έτσι και στη θεωρία της δομικής ανάπτυξης δίνεται υπερβολική σημασία στο γνωστικό τομέα σε σύγκριση με το συναισθηματικό και την παρακίνηση. Η ηθική ανάπτυξη σημαίνει, όπως προαναφέρθηκε, την ανάπτυξη του γνωστικού, συναισθηματικού και συμπεριφορικού στοιχείου. Επομένως, ο

συνδυασμός τόσο των θεωριών όσο και των στρατηγικών ανάπτυξης διαστάσεων της ηθικής και κοινωνικής συμπεριφοράς μέσα από τη φυσική αγωγή πρέπει να χρησιμοποιούνται στο σχεδιασμό παρεμβατικών προγραμμάτων για θετικότερα αποτελέσματα. Επίσης, σε κανένα από τα προηγούμενα πειράματα δεν εξετάστηκε η διατήρηση των αποτελεσμάτων των παρεμβάσεων. Τέλος, ερευνητικό κενό υπάρχει και στην ταυτόχρονη διερεύνηση άλλων παραγόντων που επιδρούν στην αποτελεσματικότητα παρεμβατικών προγραμμάτων στη φυσική αγωγή, όπως το κλίμα τάξης και η εσωτερική παρακίνηση.

Κλίμα τάξης

Το κλίμα της τάξης διαμορφώνεται κύρια από τον καθηγητή φυσικής αγωγής και τους συμμαθητές. Σε πείραμα των Solomon, Battistich, Watson, Schaps και Lewis (2000) η δημιουργία ενός θετικού κλίματος τάξης, το οποίο ονόμαζαν «caring community», είχε θετική επίδραση τόσο στην ηθική και κοινωνική ανάπτυξη, αλλά και στη γενικότερη συμπεριφορά των μαθητών. Επομένως, σε ένα περιβάλλον τάξης όπου οι μαθητές αισθάνονται ότι ανήκουν και τα μέλη υποστηρίζουν, δείχνουν ενδιαφέρον, εμπιστεύονται και βοηθούν το ένα το άλλο, η ανάπτυξη θετικών ηθικών και κοινωνικών συμπεριφορών διευκολύνεται.

Τις τελευταίες δεκαετίες έχει δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στη σημαντικότητα της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, και κυρίως της αλληλεπίδρασης με συνομηλίκους, στην ηθική ανάπτυξη. Οι σχέσεις του μαθητή με τους συμμαθητές του και με τον καθηγητή φυσικής αγωγής, παρόλο που είναι και οι δύο σημαντικές, διαφέρουν μεταξύ τους. Η αλληλεπίδραση του μαθητή με τον καθηγητή φυσικής αγωγής το βοηθάει να μάθει κανόνες συμπεριφοράς, που δεν γνωρίζει, έτσι ώστε να συμπεριφέρεται ανάλογα με τις προσδοκίες του κοινωνικού περιβάλλοντος. Αυτή η δυναμική της σχέσης είναι άνιση, με τη δύναμη να κλίνει προς τον καθηγητή. Η αλληλεπίδραση του μαθητή με τους συμμαθητές του το βοηθάει να ανακαλύψει ένα κοινωνικό σύστημα που δημιουργεί μαζί με άλλους, που είναι ανοιχτό σε προσαρμογές και του δίνει την αίσθηση της αμοιβαίας δύναμης. Το σύστημα των κανόνων που δημιουργούν δεν έχει προκαθορισμένη δομή, η δυναμική των σχέσεων είναι συνήθως ίση και προκύπτει μέσα από δημοκρατικές διαδικασίες. Έτσι, το παιδί διαμορφώνει την ηθική και κοινωνική του άποψη, που καθοδηγεί τη συμπεριφορά του, μέσα από δύο διαφορετικά κανάλια (Telama, 1999). Η ηθική και κοινωνική συμπεριφορά που αναπτύσσεται μέσα από την αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές είναι πιο αυτόνομη σε σχέση με αυτή των ενηλίκων. Το μάθημα της φυσικής αγωγής προσφέρει, σε σχέση με άλλα μαθήματα, περισσότερες ευκαιρίες για αλληλεπίδραση, τόσο με τον καθηγητή όσο και με τους συμμαθητές. Εάν η διδασκαλία του μαθήματος της φυσικής αγωγής στοχεύει στην ηθική και κοινωνική ανάπτυξη

των παιδιών, τότε πρέπει να δίνονται άφθονες ευκαιρίες για αλληλεπίδραση και αυτενέργεια των μαθητών. Έτσι, τα διδακτικά στυλ που δίνουν ευκαιρίες για διάλογο, συνεργασία, διλήμματα και ανάληψη ευθυνών, ευνοούν την αλληλεπίδραση. Για παράδειγμα, σε πείραμα που εφαρμόστηκαν τρία διαφορετικά διδακτικά στυλ (ατομικής εξάσκησης, αμοιβαίο με σταθερό ζευγάρι και αμοιβαίο με εναλλαγές στο ζευγάρι) για το ίδιο διδακτικό αντικείμενο στο αμοιβαίο στυλ διδασκαλίας, με μη σταθερό ζευγάρι, αναπτύχθηκαν περισσότεροι οι κοινωνικές σχέσεις και η αλληλοβοήθεια (Telama, 1999).

Παρακίνηση

Οι περισσότερες έρευνες που έχουν διερευνήσει τα κίνητρα στην ηθική - κοινωνική αθλητική συμπεριφορά έχουν βασιστεί στη θεωρία του προσανατολισμού των στόχων του Nicholls (1989). Η θεωρία υποστηρίζει ότι σε περιβάλλον επίτευξης, όπως ο αθλητισμός, τα άτομα θέλουν να επιδεικνύουν υψηλή ικανότητα. Υπάρχουν δύο κύριοι προσανατολισμοί στόχων ανάλογα με το πώς το άτομο ορίζει την επιτυχία. Στον προσανατολισμό στο εγώ τα άτομα θεωρούν επιτυχία το ξεπέρασμα των άλλων, ενώ στον προσανατολισμό στο έργο τα άτομα θεωρούν επιτυχία το ξεπέρασμα του εαυτού τους (την ατομική βελτίωση). Οι Duda, Olson και Templin, (1991) υποστηρίζουν ότι τα άτομα που είναι υψηλά προσανατολισμένα στο εγώ και χαμηλά στο έργο, έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες να επιδείξουν επιθετικότητα και θεωρούν ως αποδεκτές αντιαθλητικές συμπεριφορές, όπως το κλέψιμο. Εντόπισαν ότι αθλητές της καλαθοσφαίρισης υψηλά προσανατολισμένοι στο εγώ θεωρούσαν δικαιολογημένες τις συμπεριφορές όπως εκφοβισμός ή τραυματισμός αντιπάλου σε σχέση με αθλητές που ήταν προσανατολισμένοι στην προσωπική βελτίωση. Σε παρόμοια αποτελέσματα κατέληξαν και οι Kavussanu και Roberts (2001).

Παρόμοια αποτελέσματα αναφέρθηκαν και από τις έρευνες των Stephens και Bredemeier (1996) και Dunn και Dunn (1999). Οι πρώτοι υποστηρίζουν ότι, όταν στην ομάδα ενισχύεται ο προσανατολισμός στο εγώ, τότε οι συμπεριφορές συσχετίζονται με ανήθικες πράξεις και επιθετικότητα των παικτών, ενώ όταν στην ομάδα δίνεται έμφαση στη δουλειά, οι συμπεριφορές συνδέονται με σεβασμό στους κανόνες και στους αντιπάλους. Οι Dunn και Dunn (1999), αξιολογώντας αθλητές του χόκεϊ σε πάγο, βρήκαν ότι ο προσανατολισμός στο εγώ ήταν ένας ισχυρός δείκτης πρόβλεψης για την αποδοχή παρόμοιων αντιαθλητικών συμπεριφορών ως επιτρεπόμενων.

Ενώ, τα άτομα που είναι υψηλά προσανατολισμένα στο εγώ και χαμηλά στο έργο, έχουν αυξημένες πιθανότητες να επιδείξουν αρνητικές αθλητικές συμπεριφορές, η αντίστροφη σχέση δεν έχει εντοπιστεί. Έτσι, τα άτομα που είναι υψηλά προσανατολισμένα στο έργο δε βρέθηκε να έχουν αυξημένες πιθανότητες να επιδείξουν θετικές αθλητικές συμπεριφορές.

Σύμφωνα με τον (Nicholls, 1989) τα άτομα που έχουν υψηλό προσανατολισμό στο έργο είναι συνήθως τα άτομα με υψηλή εσωτερική παρακίνηση. Σε μελέτη των Seifriz, Duda και Chi (1992) που εξετάστηκε η συσχέτιση μεταξύ προσανατολισμού στο έργο και εσωτερικής παρακίνησης βρέθηκε ότι αυτή ήταν υψηλή.

Η εμπλοκή σε μια δραστηριότητα για την ευχαρίστηση που απορρέει από αυτήν την εμπλοκή, η αίσθηση του αυτοκαθορισμού των ενεργειών και η αντίληψη ότι μπορεί να τα καταφέρει ένα άτομο σε αυτό που κάνει, αποτελούν τα βασικά συστατικά της εσωτερικής παρακίνησης. Η προσέγγιση της εσωτερικής παρακίνησης έχει γίνει από τη θεωρία του Αυτοκαθορισμού των Deci και Ryan (1985; Self-Determination Theory). Η θεωρία υποστηρίζει ότι τα άτομα τείνουν να "εσωτερικεύουν" δραστηριότητες που αρχικά δεν τους ενδιέφεραν, εάν αυτές οι δραστηριότητες τους παρέχουν την ευκαιρία για αποτελεσματική κοινωνική αλληλεπίδραση, και κατά συνέπεια, όταν αυτές οι δραστηριότητες μπορούν σε κάποιο βαθμό να ικανοποιήσουν βασικές εσωτερικές ανάγκες. Η «εσωτερίκευση» ορίζεται ως μια διαδικασία κατά την οποία το άτομο μετατρέπει τη ρύθμιση της συμπεριφοράς από εξωτερικές πηγές σε ρύθμιση από εσωτερικές διαδικασίες. Τρεις κύριες ανάγκες προτείνονται ως οι αιτίες των εσωτερικά παρακινημένων συμπεριφορών (Deci & Ryan, 1985):

α) Η ανάγκη για ικανότητα, που σημαίνει τις προσπάθειες των ατόμων να ελέγχουν το αποτέλεσμα και τις εμπειρίες που βιώνουν.

β) Η ανάγκη για αυτονομία ή αλλιώς αυτό-καθορισμού, που αφορά στην επιθυμία των ατόμων να νιώθουν ότι ευθύνονται για τις πράξεις τους και για το λόγο αυτό θα πρέπει να καθορίζουν μόνοι τους τη συμπεριφορά τους.

γ) Η ανάγκη για σχέσεις με τα γύρω από το άτομο πρόσωπα, που αναφέρεται στις προσπάθειες των ατόμων να αποκτήσουν θετικές σχέσεις με άτομα του περιβάλλοντός τους.

Με άλλα λόγια οι Deci και Ryan (1985) θεωρούν ότι ο βαθμός της αυτονομίας που τα άτομα νιώθουν στις πράξεις τους, η αντιλαμβανόμενη ικανότητα και η ανάγκη για σύναψη σχέσεων είναι καθοριστικοί παράγοντες της εσωτερικής παρακίνησής τους. Επιπλέον συνδέουν την εσωτερίκευση με την εξωτερική και εσωτερική παρακίνηση. Αυτοί οι δύο τύποι παρακίνησης σχηματίζουν μια συνέχεια πάνω στην οποία μπορούν να τοποθετηθούν διάφοροι τύποι εξωτερικά και εσωτερικά ρυθμιζόμενων συμπεριφορών. Η θεωρία του αυτό-καθορισμού (Deci & Ryan, 1985) ασχολείται τόσο με τους παράγοντες που καθορίζουν την εσωτερική παρακίνηση, όσο και με τις συνέπειές της στο άτομο. Για αυτό τον λόγο θεωρείται ότι αντιπροσωπεύει μια πιο πλήρη προσέγγιση της παρακίνησης του ατόμου στο κοινωνικό περιβάλλον (Duda, 1998).

Σύμφωνα με τους Butcher και Schneider (2001): «Η διδασκαλία του τίμιου παιχνιδιού σαν σεβασμός προς το παιχνίδι αυξάνει την εσωτερική παρακίνηση και η διδασκαλία για αύξηση της εσωτερικής παρακίνησης αυξάνει τις συμπεριφορές του τίμιου παιχνιδιού» (σε Morgan, Meier & Schneider, 2001, p.45). Σε μελέτη των Hassandra, Goudas και Hatzigeorgiadis (2003) φάνηκε ότι το επίπεδο της εσωτερικής παρακίνησης επηρεάζει τις στάσεις των μαθητών προς το τίμιο παιχνίδι. Έτσι, οι μαθητές και μαθήτριες που ήταν υψηλά εσωτερικοί παρακινημένοι είχαν υψηλότερα σκορ στη μέτρηση του τίμιου παιχνιδιού σε σχέση με τους μαθητές και μαθήτριες που βρίσκονταν στο χαμηλό επίπεδο εσωτερικής παρακίνησης που είχαν χαμηλότερα σκορ στη μέτρηση του τίμιου παιχνιδιού. Βρέθηκαν επίσης διαφορές ως προς το φύλο των συμμετεχόντων, με τα αγόρια που βρίσκονταν στο χαμηλότερο επίπεδο εσωτερικής παρακίνησης να εμφανίζουν πιο αρνητικές ηθικο - κοινωνικές συμπεριφορές, σε σχέση με τα κορίτσια, στο μάθημα της φυσικής αγωγής.

Συνοψίζοντας τα παραπάνω, για να έχει θετικά αποτελέσματα ένα πρόγραμμα με στόχο την ηθική και κοινωνική ανάπτυξη μέσα από το μάθημα της φυσικής αγωγής, εκτός από τον συνδυασμό των στρατηγιών από τα δύο κύρια θεωρητικά μοντέλα, παράγοντες όπως το κλίμα τάξης και η εσωτερική παρακίνηση πρέπει να λαμβάνονται ταυτόχρονα υπόψη.

Μοντέλα φυσικής αγωγής για ηθική και κοινωνική ανάπτυξη

Τα προηγούμενα παρεμβατικά προγράμματα που αναφέρθηκαν σχεδιάστηκαν με βάση ψυχολογικές και κοινωνικές αρχές και εφαρμόστηκαν στη φυσική αγωγή. Υπάρχουν όμως και προγράμματα – μοντέλα που αναπτύχθηκαν αμιγώς για τη φυσική αγωγή. Τα δύο αυτά μοντέλα φυσικής αγωγής στοχεύουν στην καλλιέργεια διαστάσεων της ηθικής και κοινωνικής ανάπτυξης και έχουν δοκιμαστεί την τελευταία εικοσαετία. Τα μοντέλα αυτά είναι το μοντέλο της ανάπτυξης της προσωπικής και κοινωνικής υπευθυνότητας του Hellison (1995) «Teaching Personal and Social Responsibility (TPSR)» και το μοντέλο της αθλητικής εκπαίδευσης του Siedentop (1994) «Sport Education Model». Οι διαστάσεις της ηθικής και κοινωνικής ανάπτυξης στις οποίες έχουν κύρια επικεντρωθεί κυρίως και τα δύο αυτά μοντέλα είναι η προσωπική και κοινωνική υπευθυνότητα των μαθητών και μαθητριών.

Η προσωπική υπευθυνότητα από τους θεωρητικούς έχει οριστεί με δύο διαφορετικούς τρόπους. Σύμφωνα με την Gilligan (1982) εκφράζεται ως εκδήλωση ενδιαφέροντος και ανταπόκριση στις ανάγκες του άλλου (caring), ενώ σύμφωνα με τον Kohlberg, (1984) εκφράζεται ως υποχρέωση. Η προσωπική υπευθυνότητα περιλαμβάνει πράξεις που διενεργεί ένα άτομο, τις οποίες αναλαμβάνει χωρίς να του έχουν ανατεθεί από κάποιον με εξουσία (Keith, Nelson, Schlabach, & Thompson, 1990). Έτσι, προσωπικά υπεύθυνο θεωρείται το

άτομο που είναι πρόθυμο να γνωρίσει νέα πράγματα, που μπορεί να δουλέψει μόνο του, που δημιουργεί και εκτελεί ατομικά προγράμματα, βελτιώνοντας την κατάστασή του.

Η κοινωνική υπευθυνότητα ορίζεται ως η υπευθυνότητα που όλοι έχουν ως άτομα να κάνουν θετικές πράξεις ως προς τα κοινωνικά σύνολα που κινούνται, όπου η ιεραρχία και οι ανισότητες είναι διαπραγματεύσιμες (Young, 1998). Η κοινωνική υπευθυνότητα στοχεύει στην ευαισθητοποίηση των παιδιών στα δικαιώματα, τα αισθήματα και τις ανάγκες των άλλων, ενώ η προσωπική υπευθυνότητα σχετίζεται κυρίως με την προσωπική βελτίωση και ανάπτυξη (προσπάθεια, αυτοκαθορισμός, στοχοθέτηση κλπ).

Στη συνέχεια περιγράφονται οι στόχοι και η φιλοσοφία του κάθε μοντέλου, οι στρατηγικές που χρησιμοποιούν για την επίτευξη των στόχων τους και έρευνες που έχουν δοκιμάσει την αποτελεσματικότητά τους σε μαθητές και μαθήτριες.

Μοντέλο ανάπτυξης προσωπικής και κοινωνικής υπευθυνότητας (TPSR)

O Hellison (1995) υποστηρίζει ότι για την ανάπτυξη της υπευθυνότητας (προσωπικής και κοινωνικής) των μαθητών δεν αρκεί το να παροτρύνονται οι μαθητές με λόγια όπως «Παρακαλώ ανάλαβε τις ευθύνες σου και κάνε αυτό που σου λέω». Αντίθετα η ανάπτυξη της υπευθυνότητας περιλαμβάνει ταυτόχρονα: τη μάθηση του να γίνουν πιο υπεύθυνοι, και τη μάθηση του να αναλαμβάνουν ευθύνες μέσα από τις οδηγίες του μαθήματος της φυσικής αγωγής, αλλά και να μπορούν να μεταφέρουν αυτές τις ικανότητες και έξω από το μάθημα.

Οι πέντε κύριοι στόχοι του TPSR δίνουν οδηγίες για το «πώς να γίνεις πιο υπεύθυνος» περιγράφοντας τις επιμέρους «περιοχές» της υπευθυνότητας. Δύο από αυτούς τους στόχους: συμμετοχή - προσπάθεια, και αυτοκατεύθυνση, αντιπροσωπεύουν την προσωπική ανάπτυξη της υπευθυνότητας, ενώ οι στόχοι που αναφέρονται ως: σεβασμός για τα δικαιώματα και τα αισθήματα των άλλων και ευαισθητοποίηση – ανταπόκριση προς τους άλλους αντιπροσωπεύουν την κοινωνική και ηθική υπευθυνότητα σε σχέση με τους άλλους και σαν μέλη ομάδας. Ο πέμπτος στόχος επικεντρώνεται στη μεταφορά της υπευθυνότητας από το μάθημα της φυσικής αγωγής στο υπόλοιπο σχολείο, στο σπίτι και γενικότερα στο υπόλοιπο περιβάλλον του παιδιού.

Οι πέντε σκοποί του μοντέλου χρησιμοποιούνται ως επίπεδα υπευθυνότητας, τα οποία τα παιδιά προσπαθούν να πετύχουν. Μετατρέποντας τους σκοπούς σε επίπεδα, δίνεται η δυνατότητα στο γυμναστή να τα χρησιμοποιεί ως κωδική γλώσσα για να κατευθύνει τους μαθητές του. Διευκολύνει επίσης τους μαθητές να ελέγχουν την πρόοδό τους.

Οι στρατηγικές διδασκαλίας για την επίτευξη των στόχων που προτείνονται είναι η συζήτηση – ενημέρωση, γνωριμία με τα επίπεδα, η ώρα αναλογισμού, οι εξατομικευμένες αποφάσεις, οι ομαδικές συναντήσεις, η ώρα για συμβουλές και οι ιδιότητες του γυμναστή. Η

συζήτηση – ενημέρωση και η γνωριμία με τα επίπεδα είναι απαραίτητες προϋποθέσεις, έτσι ώστε οι μαθητές να μάθουν και να δοκιμάσουν τα επίπεδα πριν αποφασίσουν να δουλέψουν ή όχι με αυτά. Εκτιμώντας τις συνήθειες και συμπεριφορές τους σε σχέση με τα επίπεδα κατά τη διάρκεια της ώρας του αναλογισμού, στο τέλος του μαθήματος, θα αρχίσουν να κρίνουν όχι μόνον για το πώς θα ενεργήσουν αλλά και τι τους ενδιαφέρει. Οι εξατομικευμένες αποφάσεις που εμπεριέχουν και διαπραγματεύσεις για προβλήματα που προκύπτουν μέσα στο μάθημα, είναι μια ειδικά σχεδιασμένη στρατηγική που αποδίδει ευθύνες σε κάθε μαθητή ξεχωριστά. Κατά τη διάρκεια των ομαδικών συναντήσεων προκύπτουν ευκαιρίες για όλη την τάξη ή για μικρότερα γκρουπ που τους δίνεται η δυνατότητα να λύσουν προβλήματα, να εκτιμήσουν ενέργειες της τάξης, του γυμναστή και του TPSR. Επίσης μπορούν να συζητήσουν εφαρμογές του επιπέδου 4 και έξω από το μάθημα. Η ώρα για συμβουλές είναι σχεδιασμένη για συναντήσεις με κάθε ένα μαθητή ξεχωριστά, όχι μόνο για αυτούς που αντιμετωπίζουν προβλήματα ή αυτούς που απέχουν, με σκοπό να ελέγξουν και να συνεκτιμήσουν όλα όσα έχουν γίνει. Η ιδιότητα του γυμναστή υπενθυμίζει ότι πρέπει και αυτός να βιώνει τα επίπεδα όσο καλύτερα μπορεί. Οφείλει να συμπεριφέρεται στους μαθητές με σεβασμό, να συμπεριλαμβάνει όλους στο μάθημα, να επιλύει ειρηνικά τα προβλήματα, να προσπαθεί, να δεσμεύεται ότι και αυτός θα προσπαθήσει να βελτιωθεί, να νοιάζεται και να εφαρμόζει αυτά που λέει και έξω από το μάθημα (Hellison, 1995).

Μοντέλο αθλητικής εκπαίδευσης

Εμπνευστής του μοντέλου αθλητικής εκπαίδευσης (Sport Education Model) είναι ο Daryl Siedentop (1994). Το ιδεολογικό πλαίσιο του μοντέλου βασίζεται στην ιδεολογία της απλοποίησης και προσαρμογής των αθλημάτων στο ψυχολογικό, γνωστικό και φυσικό επίπεδο των αθλουμένων, έτσι ώστε να εξασφαλίζει τη συμμετοχή όλων. Το μοντέλο βασίζεται στη «θεωρία του παιχνιδιού» και δημιουργούνται διδακτικές μονάδες κατάλληλες για παιδιά διαφορετικού επιπέδου σε ικανότητες και φυσική κατάσταση. Το πρόγραμμα προσαρμόζεται στο ψυχολογικό, φυσικό και γνωστικό επίπεδο των μαθητών.

Οι ψυχολογικοί στόχοι περιλαμβάνουν την πεποίθηση ότι οι μαθητές θα μάθουν να παίρνουν σωστές αποφάσεις όσον αφορά στην ομαδική εργασία. Θα μάθουν να αγωνίζονται σωστά και να χρησιμοποιούν το συναγωνισμό για να βελτιώσουν τις δεξιότητες και στρατηγικές τους. Θα μάθουν τους κανόνες και τις διαδικασίες που θα τους βοηθήσουν να γίνουν καλοί αθλητές. Οι φυσικοί στόχοι περιλαμβάνουν την ανάπτυξη του κατάλληλου επιπέδου φυσικής κατάστασης που θα τους επιτρέψει να συμμετέχουν στα αθλήματα. Οι κανόνες, το αθλητικό υλικό και ο χώρος προσαρμόζονται σύμφωνα με τις ικανότητες των μαθητών. Οι γνωστικοί στόχοι εστιάζονται στην ανάπτυξη της ικανότητας των παιδιών να

σχεδιάζουν και να διαχειρίζονται τα αθλητικά γεγονότα. Αυτό μπορεί να περιλαμβάνει ενέργειες όπως: επιλογή ομάδων, προγραμματισμός, κράτημα αρχείων κ.ά. Επίσης, οι μαθητές αναπτύσσουν ικανότητες ανάλυσης ομαδικών στρατηγικών, επιλογή και εφαρμογή των κατάλληλων στρατηγικών που θα έχουν τα καλύτερα αποτελέσματα. Όσο πιο αποτελεσματικοί γίνονται οι μαθητές, αναπτύσσουν ικανότητες υπευθυνότητας. Ενθαρρύνονται να αναλάβουν υπευθυνότητες που διευκολύνουν την αθλητική συμμετοχή όπως διαιτησία, ρόλους προπονητή και ρόλους γραμματείας.

Η φιλοσοφία του μοντέλου αθλητικής εκπαίδευσης είναι να ενθαρρύνει τα άτομα να αναπτύξουν ικανότητες και γνώσεις απαραίτητες, ώστε να μπορούν να συμμετέχουν ικανοποιητικά και για όλη τους τη ζωή σε αθλητικές δραστηριότητες. Το μοντέλο βασίζεται στην προοδευτική ανάπτυξη των αθλητικών δεξιοτήτων μέσα από μία σειρά τροποποιημένων παιχνιδιών. Είναι έτσι προσαρμοσμένο, ώστε να καλύπτει όλες τις ανάγκες και όλες τις δυνατότητες των αθλούμενων και κυρίως των παιδιών (Jewett, Bain, & Ennis, 1995).

Κατά τον Siedentop (1994) τα κυριότερα χαρακτηριστικά της «θεωρίας του παιχνιδιού» που οδηγούν στην επιλογή και οργάνωση του μοντέλου είναι:

(α) Ο χωρισμός του διδακτικού έτους σε αθλητικές αγωνιστικές περιόδους. Η διάρκεια της περιόδου πρέπει να επιτρέπει στα παιδιά να αναπτύξουν ικανότητες και γνώσεις, ώστε να μπορούν να χαρούν το παιχνίδι. Συνήθως η κάθε περίοδος διαρκεί 8-12 εβδομάδες.

(β) Δημιουργία ομάδων στην οποία συμμετέχουν και οι μαθητές για να βελτιώσουν την ομαδικότητα και την αυτοεκτίμηση.

(γ) Προγραμματισμός αγώνων από το γυμναστή και έγκαιρη ανάρτησή τους στις ανακοινώσεις για να προϊδεάσει τους μαθητές.

(δ) Προγραμματισμός της τελικής εκδήλωσης δίνοντας έμφαση στο γεγονός, προσέχοντας να δίνεται η ευκαιρία να συμμετέχουν όλοι και όχι μόνον οι ικανότεροι, μοιράζοντας αρμοδιότητες σε όλους, όπως γραμματεία, διαιτησία κ.ά.

(ε) Κρατώντας αρχεία μπορούν να γίνουν εκτιμήσεις προηγούμενων ενεργειών και βάσει αυτών να τροποποιούνται ή να θέτονται οι νέοι στόχοι. Κάνοντας αυτό επιβραβεύονται και δίνονται νέα κίνητρα στους «ααλούφ», ενώ ενθαρρύνεται και χειροκροτείται η συμμετοχή των «λιγότερο ικανών».

Τον καθοδηγητικό ρόλο έχει ο γυμναστής, όμως μπορεί να ορίσει κάποιον αρχηγό της ομάδας, ο οποίος θα έχει συγκεκριμένες ευθύνες όπως: αθλητικό υλικό, προετοιμασία αγωνιστικού χώρου κ.ά. Έτσι ίσως μπορέσει η ομάδα να εργαστεί και αυτόνομα σε ορισμένες προπονήσεις.

Τα δυο παραπάνω μοντέλα είναι έτσι σχεδιασμένα, ώστε να:

- Καλλιεργούν την υπευθυνότητα προσωπική και κοινωνική.
- Αυξάνουν την παρακίνηση για συμμετοχή και προσπάθεια.
- Καλλιεργούν τον αυτοσεβασμό και το σεβασμό προς τους άλλους.
- Προωθούν την κοινωνικότητα και την ομαδικότητα.
- Μειώνουν τις πιθανότητες απειθαρχίας.
- Δίνουν ξεκάθαρα στα παιδιά να καταλάβουν για το ποιες συμπεριφορές είναι αποδεκτές και ποιες όχι, έτσι ώστε να μπορούν να κάνουν τις επιλογές τους.
- Καλλιεργούν την αυτονομία, παροτρύνοντας τους μαθητές να θέτουν προσωπικούς στόχους και να δρουν ανεξάρτητα.

Χρησιμοποιούν δημοκρατικές διαδικασίες κατά τη διάρκεια του μαθήματος.

Ανασκόπηση ερευνών εφαρμογής των μοντέλων στη φυσική αγωγή

Το μοντέλο της ανάπτυξης προσωπικής και κοινωνικής υπευθυνότητας έχει εφαρμοστεί στο μάθημα της φυσικής αγωγής στα σχολεία, κυρίως σε παιδιά που βρίσκονται σε κίνδυνο λόγω κοινωνικής κατάστασης ή σε παιδιά υποβαθμισμένων περιοχών. Η αξιολόγηση της εφαρμογής του, στις έως τώρα εντοπισμένες μελέτες, έχει γίνει με ποιοτικές μεθόδους έρευνας. Για παράδειγμα, οι DeBusk και Hellison (1989) περιέγραψαν τη διαδικασία και την επίδραση από την εφαρμογή του μοντέλου του Hellison σε 10 παιδιά τετάρτης δημοτικού από κοινωνικό περιβάλλον υψηλού κινδύνου. Η διάρκεια της παρέμβασης ήταν 6 εβδομάδες σε ειδικά σχεδιασμένο μάθημα φυσικής αγωγής. Πλούσια ποιοτικά δεδομένα συλλέχθηκαν με συνεντεύξεις, παρατηρήσεις και αρχεία που κρατούσαν όλοι οι εμπλεκόμενοι στο πρόγραμμα. Τα αποτελέσματα των αναλύσεων έδειξαν ότι το πρόγραμμα είχε γνωστικές, συναισθηματικές και συμπεριφορικές επιδράσεις στα παιδιά, καθώς και προσαρμογές στις απόψεις των διδασκόντων για αυτά τα παιδιά.

Οι Martinek, Schilling και Johnson (2001) εφάρμοσαν το μοντέλο του Hellison σε 16 παιδιά δημοτικού σχολείου υποβαθμισμένης περιοχής με σκοπό να μεταφέρουν την προσωπική και κοινωνική υπευθυνότητα μέσα στην τάξη. Το πρόγραμμα εφαρμόστηκε για 6 μήνες και τα δεδομένα που συλλέχθηκαν ήταν από εβδομαδιαία ημερολόγια που κρατούσαν τα παιδιά, ημερολόγια των καθηγητών και από συνεντεύξεις στο τέλος της παρέμβασης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά κατάφεραν να μεταφέρουν στην τάξη την αυξημένη προσπάθεια για μάθηση. Παρόλα αυτά μια σειρά από προβλήματα που ήταν δύσκολο να ελεγχθούν εμπόδισαν τα παιδιά να μεταφέρουν και τις άλλες αξίες που υιοθέτησαν στο πρόγραμμα στην τάξη.

Η Buchanan (2001) διερεύνησε τις απόψεις εκπαιδευτικών που εφάρμοσαν το μοντέλο του Hellison σε αθλητική κατασκήνωση, με παιδιά από περιοχές υψηλού κινδύνου. Η μελέτη

ήταν εθνογραφική – ερμηνευτική και στόχος της ήταν να καταγράψει τις εμπειρίες του εκπαιδευτικού προσωπικού από την εφαρμογή του μοντέλου ανάπτυξης της προσωπικής και κοινωνικής υπευθυνότητας. Χρήσιμες πληροφορίες προέκυψαν από τις συνεντεύξεις, τη συμμετοχική παρατήρηση και τα αρχεία που συλλέχθηκαν. Η εφαρμογή του μοντέλου συνάντησε αρκετές δυσκολίες και στη συζήτηση του άρθρου τονίζεται ότι παίζει σημαντικό ρόλο ο μέγιστος διαθέσιμος χρόνος, η καλή εκπαίδευση του προσωπικού, τα προσωπικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού προσωπικού, η παροχή ευκαιριών για συζήτηση – διάλογο και αναλογισμό, το μέγεθος της ομάδας των παιδιών και οι προσεγμένα επιλεγμένες δραστηριότητες, οι οποίες θα δώσουν ευκαιρίες για εξάσκηση στα επίπεδα του μοντέλου. Τέλος, τονίζεται η σημαντική επίδραση του ευρύτερου κλίματος που τα παιδιά λειτουργούν όπως και η σημαντικότητα της παροχής υψηλής αντιλαμβανόμενης αυτονομίας στα παιδιά, γιατί διαφορετικά το πρόγραμμα εκλαμβάνεται ως σύστημα πειθαρχίας, με αποτέλεσμα τα παιδιά να αντιστέκονται.

Το μοντέλο της αθλητικής εκπαίδευσης έχει επίσης εφαρμοστεί και αξιολογηθεί σε μελέτες με ενθαρρυντικά αποτελέσματα. Ο Hastie (1998) διερεύνησε τη συμμετοχή και τις απόψεις 37 κοριτσιών έκτης δημοτικού που συμμετείχαν σε 20 μαθήματα χόκεϊ που διδάχθηκαν με το μοντέλο της αθλητικής εκπαίδευσης. Τα κορίτσια στις τελικές συνεντεύξεις δήλωσαν ότι διασκέδαζαν παίζοντας σε μικτές ομάδες (αγοριών – κοριτσιών) και ότι αναλάμβαναν όλο και περισσότερες υπευθυνότητες για το μάθημα, παρόλο που μερικά από τα αγόρια προσπαθούσαν να επιβάλλουν τη γνώμη τους στις αποφάσεις που έπρεπε να πάρουν ή να πάρουν τους ισχυρούς ρόλους (αρχηγός, διαιτητής) στην ομάδα.

Το 2000 οι Hastie και Buchanap συνδύασαν το μοντέλο της αθλητικής εκπαίδευσης με αυτό του Hellison (1995) της διδασκαλίας της προσωπικής και κοινωνικής υπευθυνότητας (TPSR). Το παρεμβατικό πρόγραμμα έγινε σε 45 αγόρια έκτης δημοτικού και περιελάμβανε 26 μαθήματα ενός παιχνιδιού που είχαν δημιουργήσει τα παιδιά και έμοιαζε με το αυστραλιανό ποδόσφαιρο. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω παρατήρησης, καθημερινών αρχείων και συνεντεύξεων. Ο συνδυασμός των δύο μοντέλων δημιούργησε σύμφωνα με τους συγγραφείς ένα νέο μοντέλο (empowering sport), το οποίο στοχεύει στην ανάπτυξη της αθλητικής ικανότητας, την κοινωνική υπευθυνότητα και την προσωπική ανάπτυξη.

Ο Brock (2002) μελέτησε την κοινωνική αλληλεπίδραση και τις εμπειρίες παιδιών έκτης δημοτικού, που συμμετείχαν σε πρόγραμμα ποδοσφαίρου. Το πρόγραμμα ακολούθησε το μοντέλο αθλητικής εκπαίδευσης και είχε διάρκεια είκοσι έξι μαθημάτων. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν με ερωτηματολόγια, βιντεοσκόπηση, συνεντεύξεις και παρατήρηση. Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι οι εμπειρίες των παιδιών από τα μαθήματα και η κοινωνική

αλληλεπίδραση επηρεάζονταν έντονα από την κοινωνική επιρροή (δύναμη) των μαθητών. Τα «κοινωνικά ισχυρά» παιδιά έπαιρναν κυρίως τις αποφάσεις, επέβαλλαν τη γνώμη τους στην ομάδα, έπαιζαν περισσότερο και τύγχαναν περισσότερων προνομίων και της προσοχής του καθηγητή φυσικής αγωγής.

Η επίδραση του μοντέλου της αθλητικής εκπαίδευσης στη φυσική δραστηριότητα έχει παρουσιαστεί σε μελέτη των Hastie και Trost (2002), οι οποίοι εξέτασαν τις προσαρμογές στην ανάπτυξη μέτριας και υψηλής φυσικής δραστηριότητας σε 19 αγόρια πρώτης γυμνασίου που συμμετείχαν σε 22 μαθήματα χόκεϊ. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι συμμετέχοντες επέδειξαν ικανοποιητικά επίπεδα ανάπτυξης φυσικής και σωματικής δραστηριότητας.

Στον ελλαδικό χώρο μια προηγούμενη εφαρμογή του μοντέλου της αθλητικής εκπαίδευσης περιγράφηκε από τις Ανδρέου και Τσαγγαρίδου (2001). Το μοντέλο εφαρμόστηκε σε παιδιά δευτέρας δημοτικού στην καλαθοσφαίριση. Στο σχολιασμό και την κριτική που έγινε όσον αφορά στην εφαρμογή του μοντέλου, τονίζεται ότι σε γενικές γραμμές το μοντέλο μπορεί να εφαρμοστεί στην ελληνική φυσική αγωγή, αλλά απαιτεί μακροχρόνια εφαρμογή, καλή εκπαίδευση και διάθεση από τους εκπαιδευτικούς φυσικής αγωγής και περαιτέρω έρευνα για την αποτελεσματικότητά του. Συνοψίζοντας τα παραπάνω, ο συνδυασμός στοιχείων και από τα δύο σχετικά μοντέλα φυσικής αγωγής μπορεί να έχει θετικά αποτελέσματα στην ανάπτυξη της ατομικής και κοινωνικής υπευθυνότητας.

Η μεθοδολογία όλων των παραπάνω μελετών που ανασκοπήθηκαν σχετικά με την εφαρμογή των μοντέλων στη φυσική αγωγή είναι κατά κανόνα ποιοτική. Προσπαθώντας να δοθεί μια εξήγηση όσον αφορά στη συγκεκριμένη προσέγγιση από την πλειοψηφία των ερευνητών, αυτή μπορεί να αποδοθεί στις δυσκολίες αξιολόγησης των πιθανών αλλαγών στην υπευθυνότητα των παιδιών. Η απουσία ποσοτικών μετρήσεων (με τη μορφή ερωτηματολογίων) μπορεί επίσης να υποδηλώνει είτε κενό στην ανάπτυξη σχετικών ερωτηματολογίων, είτε πιθανή αδυναμία των ποσοτικών μετρήσεων να αποτυπώσουν τυχούσες αλλαγές.

Σύνοψη ερευνών

Μετά την ανασκόπηση των ερευνών που σχετίζονται με την ηθική και κοινωνική ανάπτυξη στη φυσική αγωγή, είτε μέσα από ψυχολογικές και κοινωνικές προσεγγίσεις, είτε μέσα από μοντέλα ειδικά σχεδιασμένα για τη φυσική αγωγή, καταλήγουμε στα παρακάτω:

(α) ο συνδυασμός των στρατηγικών από τα θεωρητικά πλαίσια της κοινωνικής μάθησης και της δομικής ανάπτυξης έχουν θετικά αποτελέσματα στην ηθική και κοινωνική ανάπτυξη μέσα από το μάθημα της φυσικής αγωγής,

(β) ο συνδυασμός στοιχείων και από τα δύο σχετικά μοντέλα φυσικής αγωγής, της αθλητικής εκπαίδευσης και της ανάπτυξης υπευθυνότητας μπορούν να έχουν θετικά αποτελέσματα στην ανάπτυξη της ατομικής και κοινωνικής υπευθυνότητας,

(γ) άλλοι παράγοντες, όπως το κλίμα τάξης και η εσωτερική παρακίνηση πρέπει να λαμβάνονται ταυτόχρονα υπόψη.

Με βάση τα παραπάνω σχεδιάστηκαν δύο παρεμβατικά προγράμματα, λαμβάνοντας υπόψη τα μέχρι τώρα ερευνητικά και θεωρητικά δεδομένα. Το πρώτο έχει κύριο στόχο την ανάπτυξη του τίμιου παιχνιδιού μέσα από διάφορες κινητικές δραστηριότητες και αθλήματα (παράρτημα ΣΤ). Το δεύτερο παρεμβατικό πρόγραμμα έχει κύριο στόχο την ανάπτυξη της ατομικής και κοινωνικής υπευθυνότητας μέσα από τη διδασκαλία του αθλήματος του χόκεϊ (παράρτημα Ε). Και τα δύο παρεμβατικά προγράμματα εφαρμόζονται σε παιδιά ηλικίας 10 – 11 ετών (πέμπτης τάξης δημοτικού). Παράλληλα λαμβάνονται υπόψη επιμέρους παράγοντες, που θεωρούμε ότι σχετίζονται με την ανάπτυξη διαστάσεων της ηθικής και κοινωνικής ανάπτυξης, όπως το κλίμα τάξης και η εσωτερική παρακίνηση. Για τους δύο αυτούς παράγοντες έγιναν παράλληλες μετρήσεις, ταυτόχρονα με την αξιολόγηση των κύριων στόχων των προγραμμάτων.

Σκοπός

Σκοπός της έρευνας ήταν ο σχεδιασμός προγραμμάτων που είχαν στόχο την ανάπτυξη διαστάσεων της ηθικής και κοινωνικής ανάπτυξης των μαθητών και μαθητριών στη φυσική αγωγή στο σχολείο και αξιολόγηση της αποτελεσματικότητάς τους. Ο σχεδιασμός των προγραμμάτων έγινε βάσει των όσων έως τώρα γνωρίζουμε σχετικά με το πώς αναπτύσσονται ηθικές και κοινωνικές διαστάσεις των παιδιών. Επιπλέον, εξετάστηκε η πιθανότητα διατήρησης των αποκτηθέντων θετικών αποτελεσμάτων, καθώς και η επίδραση παραγόντων, όπως το κλίμα τάξης και η εσωτερική παρακίνηση στην ηθικοκοινωνική ανάπτυξη.

Σημασία της έρευνας

Οι δοκιμαστικές εφαρμογές των παρεμβατικών προγραμμάτων θα δώσουν επιπλέον στοιχεία για τους τρόπους που μπορεί η φυσική αγωγή να επιδράσει στην ηθική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών στο σχολείο. Η συνεκτίμηση των παραγόντων του κλίματος τάξης και της εσωτερικής παρακίνησης θα δώσουν επίσης στοιχεία για επιπλέον παράγοντες που σχετίζονται με την ηθική και κοινωνική ανάπτυξη. Ακόμη, εκτιμάται η διατήρηση των θετικών αποτελεσμάτων, διάσταση η οποία δεν έχει αξιολογηθεί έως τώρα σε προηγούμενα παρεμβατικά προγράμματα. Τέλος, δημιουργούνται νέα εργαλεία μέτρησης για αξιολόγηση μεταβλητών που σχετίζονται με την ηθική και κοινωνική ανάπτυξη στα Ελληνικά. Η χρήση αξιόπιστων και έγκυρων εργαλείων μέτρησης για την αξιολόγηση παρεμβατικών

προγραμμάτων παίζει σημαντικό ρόλο στην εξαγωγή έγκυρων και ασφαλών αποτελεσμάτων. Έτσι, μετά το σχεδιασμό των παρεμβατικών προγραμμάτων ακολούθησαν μια σειρά από διαδοχικές, πιλοτικές μελέτες, έτσι ώστε να αναπτυχθούν ερωτηματολόγια για την αξιολόγηση του τίμιου παιχνιδιού και του κλίματος τάξης.

Βασικές προϋποθέσεις

Οι συνθήκες οι οποίες υποθέτουμε ότι ισχύουν στην παρούσα έρευνα είναι ότι ο αθλητισμός μπορεί να έχει θετική, αρνητική ή ουδέτερη επίδραση σε διαστάσεις της ηθικοκοινωνικής ανάπτυξης και ότι αυτό που καθορίζει την κατεύθυνση της επίδρασης είναι ο τρόπος που ο αθλητισμός διδάσκεται. Πιο συγκεκριμένα θεωρούμε ότι θετικές ηθικές και κοινωνικές συμπεριφορές των μαθητών και μαθητριών που συμμετείχαν στις έρευνες, μπορούν να αναπτυχθούν με την εφαρμογή ειδικά σχεδιασμένων για αυτό το σκοπό προγραμμάτων. Επίσης, θεωρούμε ως δεδομένο ότι οι εκπαιδευτικοί φυσικής αγωγής είναι σε θέση να εφαρμόσουν τα προγράμματα προκειμένου να επιτευχθούν οι επιθυμητές αλλαγές στην ανάπτυξη των παιδιών.

Οριοθέτηση της έρευνας

Η έρευνα περιορίζεται στη μελέτη των επιδράσεων των παρεμβατικών προγραμμάτων σε διαστάσεις της ηθικής και κοινωνικής ανάπτυξης, οι οποίες επιλέχθηκαν από πιλοτική έρευνα και είναι το τίμιο παιχνίδι και η ατομική και κοινωνική υπευθυνότητα. Οι συμμετέχοντες είναι μαθητές και μαθήτριες ηλικίας Ε' δημοτικού, τυπικών σχολείων. Τα προγράμματα εφαρμόζονται μία φορά την εβδομάδα, σε ώρες του αναλυτικού προγράμματος που είναι αφιερωμένες στη φυσική αγωγή, και περιλαμβάνουν διδασκαλία αθλητικών και κινητικών δεξιοτήτων με τέτοιο τρόπο ώστε ταυτόχρονα να υπάρχει σημαντική επίδραση στην ηθική και κοινωνική ανάπτυξη των συμμετεχόντων.

Περιορισμοί της έρευνας

Οι συνθήκες εκείνες οι οποίες μπορεί να επηρεάσουν τα αποτελέσματα της έρευνας και δεν τέθηκαν από έλεγχο είναι: (α) ο μικρός αριθμός του δείγματος, (β) η αντιπροσωπευτικότητα των συμμετεχόντων, η οποία ήταν τυχαία, (γ) η ταυτόχρονη επίδραση σημαντικών άλλων παραγόντων που μπορούν ταυτόχρονα να επηρεάσουν την ηθική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών, όπως η επίδραση από τους γονείς ή/και η επίδραση από το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, στις διαστάσεις της ηθικής και κοινωνικής ανάπτυξης που αξιολογούνται. (δ) ότι οι αλλαγές αξιολογούνται με ερωτηματολόγια και συνεντεύξεις, δεν αξιολογήθηκε η πραγματική συμπεριφορά, αλλά η «αναφερόμενη» από τους συμμετέχοντες συμπεριφορά.

Ερευνητικές υποθέσεις

Οι ερευνητικές υποθέσεις ήταν: (α) Τα παρεμβατικά προγράμματα θα έχουν θετικά αποτελέσματα στους μαθητές και μαθήτριες των πειραματικών ομάδων στις διαστάσεις τίμιο παιχνίδι και υπευθυνότητα για την πρώτη και δεύτερη παρέμβαση αντίστοιχα. Ταυτόχρονα, αναμένεται ότι τα παιδιά των ομάδων ελέγχου δεν θα παρουσιάσουν μεταβολές. (β) Τα θετικά αποτελέσματα των παρεμβατικών προγραμμάτων θα διατηρηθούν στην επαναμέτρηση, 2 μήνες μετά τη λήξη του προγράμματος. γ) Οι παράγοντες εσωτερική παρακίνηση και κλίμα τάξης στις πειραματικές ομάδες θα έχουν παράλληλη βελτίωση με τις διαστάσεις της ηθικής και κοινωνικής ανάπτυξης που θα αξιολογούνται.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙΙ: ΕΡΕΥΝΑ 1. ΑΡΧΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΑΠΟΨΕΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

Εισαγωγή

Οι απόψεις των καθηγητών φυσικής αγωγής, σχετικά με τον τομέα που θα δώσουν έμφαση (κινητικό, γνωστικό, ηθικο-κοινωνικό) όταν διδάσκουν φυσική αγωγή, σχετίζεται με την προηγούμενη εκπαίδευση που έχουν, με την προηγούμενη διδακτική εμπειρία τους και με το πρόγραμμα που καλούνται ή επιλέγουν να εφαρμόσουν (Laker, 2000). Σε μελέτη των Ennis και Zhu (1991) εξετάστηκε το προφίλ καθηγητών φυσικής αγωγής σχετικά με τις προτεραιότητες των διδακτικών τους στόχων στο μάθημα. Το 97% των καθηγητών φυσικής αγωγής έθεσαν μέσα στις πρώτες προτεραιότητές τους τουλάχιστον ένα στόχο που σχετιζόταν με την ανάπτυξη ηθικών και κοινωνικών αξιών στους μαθητές. Μόνο το 25% όμως από αυτούς δήλωσε ότι δίνει κύρια προτεραιότητα σε αυτούς τους στόχους, όταν σχεδιάζει το μάθημα. Η ασυμφωνία αυτή που παρουσιάζεται μπορεί να οφείλεται είτε στην έλλειψη εκπαίδευσης των καθηγητών να σχεδιάζουν και να εφαρμόζουν μαθήματα για την επίτευξη τέτοιων στόχων, είτε στη φιλοσοφία που είναι βασισμένο το πρόγραμμα που εφαρμόζουν.

Το 1998 οι Biddle και Goudas, σε έρευνα που είχαν σκοπό, μεταξύ άλλων, να εξετάσουν την αποτελεσματικότητα – απόδοση των καθηγητών φυσικής αγωγής σε σχέση με τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος. Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι η δυνατότητα να επιτευχθούν οι στόχοι του αναλυτικού προγράμματος από τους καθηγητές φυσικής αγωγής, σχετίζεται άμεσα με την προτεραιότητα που δίνεται σε αυτούς τους στόχους. Η προτεραιότητα που δίνεται στους στόχους έχει άμεση σχέση με το κατά πόσο σίγουροι αισθάνονται οι καθηγητές φυσικής αγωγής για την επίτευξή τους.

Δεδομένης της δυσκολίας άμεσων αποτελεσμάτων που να δείχνουν την επίτευξη αυτών των στόχων σε συνδυασμό με το ότι η βασική εκπαίδευση των καθηγητών φυσικής αγωγής δεν περιλαμβάνει εκπαίδευση στην ανάπτυξη τέτοιων χαρακτηριστικών, καταλήγουν στο ότι παρόλο που αντιλαμβάνονται πως και αυτοί οι στόχοι είναι σημαντικοί, αποφεύγουν να τους αναπτύσσουν στοχευμένα. Τα παραπάνω οδηγούν στη σκέψη ότι πρέπει να βρεθούν τρόποι να αυξηθεί η αποτελεσματικότητα των καθηγητών φυσικής αγωγής σε περιοχές που σχετίζονται με στόχους που έχουν χαμηλή προτεραιότητα, όπως ο ψυχολογικός και ο ηθικός - κοινωνικός. Όσον αφορά στο ελληνικό αναλυτικό πρόγραμμα που υπάρχει αυτήν τη στιγμή στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, όλοι οι παραπάνω στόχοι υπάρχουν και είναι αναλυτικά διατυπωμένοι. Στην ανάπτυξή του προγράμματος όμως η μεγαλύτερη βαρύτητα δίνεται στην καλλιέργεια του κινητικού επιμέρους σκοπού.

Από την ανασκόπηση των ερευνών για την ηθική και κοινωνική ανάπτυξη στη φυσική αγωγή φαίνεται ότι οι ερευνητές διαφοροποιούνται ως προς τα χαρακτηριστικά της ηθικής και κοινωνικής ανάπτυξης που αποφασίζουν να αναπτύξουν και αξιολογήσουν κάθε φορά. Αυτή η διαφοροποίηση, από τη μία πλευρά, καθιστά δύσκολη τη σύγκριση μεταξύ τους, από την άλλη όμως προσφέρει την ευκαιρία να υπάρχουν πληροφορίες για πολλές όψεις του ίδιου θέματος. Προκειμένου να αποφασιστεί σε ποια χαρακτηριστικά ή μεταβλητές θα επικεντρωθεί η παρούσα μελέτη, πραγματοποιήθηκε μια αρχική έρευνα όπου ζητήθηκε η άποψη Ελλήνων καθηγητών φυσικής αγωγής για την ηθική και κοινωνική ανάπτυξη μέσα από το μάθημα της φυσικής αγωγής. Με αυτόν τον τρόπο θεωρείται ότι η χρησιμότητα της συνολικής μελέτης θα αυξανόταν και θα προσέγγιζε περισσότερο τις ανάγκες των εκπαιδευτικών για το θέμα της ηθικής και κοινωνικής ανάπτυξης μέσα από το μάθημα της φυσικής αγωγής.

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να καταγράψει τις απόψεις καθηγητών φυσικής αγωγής για την ηθική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών και μαθητριών μέσα από το μάθημα της σχολικής φυσικής αγωγής.

Μεθοδολογία

Συμμετέχοντες

Ενενήντα τρεις καθηγητές και καθηγήτριες φυσικής αγωγής συμπλήρωσαν ένα ερωτηματολόγιο κατά τη διάρκεια επιμορφωτικού σεμιναρίου. Οι τριάντα οκτώ από αυτούς ήταν άνδρες και οι 55 γυναίκες. Ο μέσος όρος της ηλικίας τους ήταν 32.2 έτη και ο μέσος όρος προϋπηρεσίας τους στην εκπαίδευση ήταν 1.7 έτη. Τα ερωτηματολόγια ήταν ανώνυμα και οι συμμετέχοντες βεβαιώθηκαν για την εμπιστευτικότητα των δεδομένων.

Εργαλείο μέτρησης

Το ερωτηματολόγιο περιελάμβανε αρχικά τρεις δημογραφικές ερωτήσεις που κατέγραφαν το φύλο, την ηλικία και την προϋπηρεσία των συμμετεχόντων. Στη συνέχεια υπήρχαν τρεις κλειστές ερωτήσεις και μία ανοιχτή. Η πρώτη κλειστή ερώτηση αξιολογούσε το αν πιστεύουν ότι το μάθημα φυσικής αγωγής έτσι όπως διδάσκεται στα σχολεία συμβάλλει στην ηθική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών. Στους συμμετέχοντες δε δόθηκε ο ορισμός της ηθικής ανάπτυξης, για να μην επηρεάσει τις απαντήσεις τους, τόσο σε αυτή, όσο και στις άλλες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου. Οι απαντήσεις δίνονταν σε 10 -βάθμια κλίμακα, από πάρα πολύ (1) έως καθόλου (10). Στη δεύτερη ερώτηση, οι συμμετέχοντες έβαζαν σε σειρά σπουδαιότητας επτά στόχους ηθικής και κοινωνικής ανάπτυξης για το μάθημα της φυσικής αγωγής. Οι στόχοι που τους παρουσιάστηκαν επιλέχθηκαν με κριτήριο τους πιο συχνά εμφανιζόμενους στόχους σε παρεμβατικά προγράμματα, σύμφωνα με την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας. Η τρίτη ερώτηση αποτελείτο από πέντε ζεύγη αντιθέτων επιθέτων τα οποία

χαρακτήριζαν την ηθική και κοινωνική ανάπτυξη μέσα από τη φυσική αγωγή. Τα ζεύγη των επιθέτων που χρησιμοποιήθηκαν ήταν σημαντική - ασήμαντη, χρήσιμη – άχρηστη, εφικτή – ανέφικτη, δύσκολη – εύκολη και δυνατή – αδύνατη. Η ενδιάμεση από τα επίθετα κλίμακα που χρησιμοποιήθηκε ήταν από το 1 έως το 10. Η τέταρτη ερώτηση ήταν ανοιχτή και ζητούσε από τους καθηγητές φυσικής αγωγής να διατυπώσουν την άποψή τους για το τι σημαίνει για αυτούς ηθική και κοινωνική ανάπτυξη (παράρτημα Α).

Αποτελέσματα

Οι απαντήσεις στην ερώτηση αν πιστεύουν ότι το μάθημα της φυσικής αγωγής έτσι όπως διδάσκεται στα σχολεία συμβάλλει στην ηθική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών, εμφάνισαν μέσο όρο 5.8 με τυπική απόκλιση 1.8, συχνότερα εμφανιζόμενη τιμή το 5 και διάμεσο το 6. Οι δείκτες κύρτωσης (Kurtosis = -.089) και ασυμμετρίας κατανομής (Skewness = .066) υποδείκνυαν ομαλή κατανομή των απαντήσεων. Τα ποσοστά ανά επιλογή απάντησης εμφανίζονται στον πίνακα 1.

Πίνακας 1

Ποσοστά ανά επιλογή απάντησης στην ερώτηση 1.

	Εύρος απαντήσεων	Συχνότητα	Ποσοστό %
Πάρα πολύ	1.00	2	2.2
	3.00	4	4.3
	4.00	14	15.1
	5.00	22	23.7
	6.00	18	19.4
	7.00	10	10.8
	8.00	11	11.8
	9.00	7	7.5
Καθόλου	10.00	2	2.2
	Σύνολο	90	96.8
Ασυμπλήρωτα		3	3.2
	Σύνολο	93	100.0

Οι απαντήσεις στη δεύτερη ερώτηση, όπου οι συμμετέχοντες έβαζαν σε σειρά σπουδαιότητας τους 7 στόχους της ηθικής και κοινωνικής ανάπτυξης για το μάθημα της φυσικής αγωγής, περιγράφονται στον πίνακα 2.

Πίνακας 2

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις ανά απάντηση στην ερώτηση ιεράρχησης στόχων ηθικής και κοινωνικής ανάπτυξης.

Απαντήσεις στην ερώτηση ιεράρχησης στόχων ηθικής και κοινωνικής ανάπτυξης.	N	M	T.A.	Median	Skewness	Kurtosis
Σεβασμός και υπευθυνότητα προς το περιβάλλον (σπίτι, σχολείο, κλπ)	91	3.86	2.24	4	.102	-1.439
Σεβασμός στα δικαιώματα των άλλων	91	2.71	1.57	2	.891	.022
Τήρηση κανόνων	91	4.10	1.93	4	-.140	-.993
Αποδοχή άλλων	91	4.23	2.02	4	-.183	-1.277
Συνεργασία	91	4.60	1.91	5	-.380	-1.010
Ειρηνική επίλυση διαφωνιών	90	4.62	1.71	5	-.432	-.621
Ανάληψη ευθυνών	90	3.73	1.91	4	.243	-1.183

Οι μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις, η ελάχιστη και μέγιστη τιμή των απαντήσεων στην τρίτη ερώτηση, όπου οι καθηγητές φυσικής αγωγής χαρακτήριζαν την ηθική και κοινωνική ανάπτυξη, φαίνονται στον πίνακα 3.

Πίνακας 3

Περιγραφικά στοιχεία απαντήσεων στην ερώτηση 3

Χαρακτηρισμοί	Ελάχιστη τιμή	N	M	T.A.	Μέγιστη τιμή	Χαρακτηρισμοί
Σημαντική	1	92	1.61	1.58	10	Ασήμαντη
Χρήσιμη	1	92	1.77	1.65	9	Άχρηστη
Εφικτή	1	92	3.18	2.06	9	Ανέφικτη
Δύσκολη	1	90	5.11	2.30	10	Εύκολη
Δυνατή	1	91	2.81	1.90	10	Αδύνατη

Τέλος, οι απαντήσεις στην ανοιχτή ερώτηση, όπου ζητούσε από τους συμμετέχοντες να διατυπώσουν την άποψή τους για το τι σημαίνει για αυτούς ηθική και κοινωνική ανάπτυξη, κατηγοριοποιήθηκαν και ομαδοποιήθηκαν με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης (Boyatzis, 1998). Οι κατηγορίες, υποκατηγορίες όπως και η συχνότητα εμφάνισης των κατηγοριών παρατίθενται στον πίνακα 4.

Πίνακας 4.

Κατηγοριοποίηση και συχνότητα εμφάνισης απαντήσεων στην ερώτηση «Ηθική και κοινωνική ανάπτυξη είναι»

Κατηγορίες (συχνότητα εμφάνισης)	Υποκατηγορίες
Σεβασμός (44)	Στον εαυτό τους
	Σε συμμαθητές
	Σε κανόνες παιχνιδιού
	Σε κοινωνικούς κανόνες
	Στο περιβάλλον
Ανάπτυξη αξιών (24)	Σε αντιπάλους
	Σε ενήλικες
	Τιμιότητα
	Αλληλεγγύη
	Δικαιοσύνη
	Ευγενής Άμιλλα
	Πειθαρχία
	Σεμνότητα
	Ισότητα
	Αξιοπρέπεια
	Αγάπη
	Συμπάθεια
	Δημοκρατία
	Ειρήνη
Υπευθυνότητα (21)	Ατομική
	Κοινωνική
Ανάπτυξη χαρακτήρα (21)	
Συνεργασία (17)	
Κοινωνικοποίηση (14)	
Έμιο παιχνίδι (12)	
Ομαδικότητα (10)	
Αποδοχή ατομικών διαφορών (9)	
Κοινωνική συνεισφορά (5)	
Επίλυση προβλημάτων (5)	
Ειρηνική επίλυση διαφορών (3)	
Προσωπική ανάπτυξη (3)	
Επικοινωνία (2)	

Συμπέρασμα - Συζήτηση

Σκοπός της παρούσας αρχικής μελέτης ήταν η αξιολόγηση των απόψεων των καθηγητών φυσικής αγωγής σχετικά με την ηθική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών και μαθητριών στο μάθημα της φυσικής αγωγής.

Χρήσιμα στοιχεία προέκυψαν από τις απαντήσεις των καθηγητών φυσικής αγωγής. Οι απαντήσεις τους στην ερώτηση κατά πόσο συμβάλλει η φυσική αγωγή, έτσι όπως διδάσκεται σήμερα, στην ηθική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών δε δείχνουν κάποια ξεκάθαρη τάση προς τη μια ή την άλλη πλευρά. Όπως φαίνεται στον πίνακα 1, η κατανομή των απαντήσεων στη δεκαβάθμια κλίμακα ήταν κανονική με μια ελαφριά κλίση των απαντήσεων προς την άποψη ότι η φυσική αγωγή, έτσι όπως διδάσκεται σήμερα δε συμβάλλει ιδιαίτερα στην ηθική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών. Παρόλα αυτά, αυτή η άποψη δε φαίνεται να είναι ισχυρή, εφόσον οι τιμές του μέσου όρου της διαμέσου και της πιο συχνά εμφανιζόμενης τιμής δεν είχαν υψηλές τιμές προς αυτήν την κατεύθυνση. Αυτό σημαίνει ότι η κυρίαρχη άποψη των καθηγητών και καθηγητριών φυσικής αγωγής είναι αυτή που ισχύει και ευρύτερα, ότι δηλαδή η συμμετοχή στα σπορ αυτόματα επιδρά στην ηθική και κοινωνική ανάπτυξη των συμμετεχόντων.

Οι στόχοι που συγκεντρώνουν τους υψηλότερους μέσους όρους σύμφωνα με την ιεράρχηση των απαντήσεων από τους συμμετέχοντες είναι η ανάπτυξη της ικανότητας να επιλύουν ειρηνικά διαφορές, να μάθουν να συνεργάζονται και να μάθουν να αποδέχονται τις ατομικές διαφορές. Επίσης, από τα αποτελέσματα της ερώτησης που ζητούσε να χαρακτηρίσουν την ηθική και κοινωνική ανάπτυξη φαίνεται ότι οι καθηγητές φυσικής αγωγής θεωρούν την ηθική και κοινωνική ανάπτυξη πολύ σημαντική και πολύ χρήσιμη, όμως πιστεύουν ότι είναι δύσκολο να την πετύχουν, παρόλο που νομίζουν ότι αυτό είναι δυνατόν να γίνει. Αυτό αντικατοπτρίζει πιθανά την αδυναμία τους να πετύχουν τέτοιου είδους στόχους παρόλο που τους θεωρούν πολύ σημαντικούς. Όπως προαναφέρθηκε, σύμφωνα με τους Biddle και Goudas (1998) η προτεραιότητα που δίνεται στους στόχους από τους καθηγητές φυσικής αγωγής έχει άμεση σχέση με το κατά πόσο σίγουροι αισθάνονται για την επίτευξη τους. Η έλλειψη εκπαίδευσης σε θέματα ηθικής και κοινωνικής ανάπτυξης, σε συνδυασμό με την έλλειψη συγκεκριμένων κατευθύνσεων μέσα από τα αναλυτικά προγράμματα για την επίτευξη αυτών των στόχων και την επικρατούσα άποψη ότι η συμμετοχή στη φυσική αγωγή από μόνη της συμβάλλει στη διάπλαση του χαρακτήρα των παιδιών, δικαιολογεί εν μέρει την παραπάνω άποψη των καθηγητών φυσικής αγωγής για την ηθική και κοινωνική ανάπτυξη.

Η ανοιχτή ερώτηση χρησιμοποιήθηκε για να καταγράψει διαστάσεις που θεωρούν σημαντικές οι καθηγητές φυσικής αγωγής και που δε συμπεριλήφθηκαν στις προκαθορισμένες κατηγορίες που αξιολογήθηκαν μέσω της δεύτερης ερώτησης. Γενικότερα, οι ανοιχτές ερωτήσεις έχουν πλεονεκτήματα σε σχέση με τις κλειστές ερωτήσεις, όπως το ότι οι συμμετέχοντες εκφράζονται με δικά τους λόγια και δεν τους επιβάλλονται οι απαντήσεις (Foddy, 1996). Από τις απαντήσεις των καθηγητών και καθηγητριών φυσικής αγωγής σε αυτήν

την ερώτηση φαίνεται ότι ως σημαντικότερη διάσταση της ηθικής και κοινωνικής ανάπτυξης θεωρούν την ανάπτυξη του σεβασμού των μαθητών προς τον εαυτό τους και τους άλλους. Ακολουθεί η ανάπτυξη αξιών και η ανάπτυξη της υπευθυνότητας. Τα αποτελέσματα σε γενικές γραμμές συμφωνούν με τις διαστάσεις που έχουν ως τώρα αποδοθεί και αξιολογηθεί από την ευρύτερη ξένη βιβλιογραφία. Για παράδειγμα ο σεβασμός προς τον εαυτό τους και τους άλλους (αντιπάλους, συμπαίκτες, κανόνες κλπ) στη βιβλιογραφία αντιπροσωπεύεται κυρίως από τις διαστάσεις του τίμιου παιχνιδιού (fair play) ή την έντιμη αθλητική συμπεριφορά (sportspersonship), ενώ η ανάπτυξη κάποιων αξιών περιλαμβάνεται σε πολλές μελέτες ως στόχος σχετικών παρεμβατικών προγραμμάτων (Wandzilak, et.al., 1988). Η υπευθυνότητα τέλος, αντιπροσωπεύεται στη βιβλιογραφία από το μοντέλο του Hellison (1995) «Teaching Personal and Social Responsibility (TPSR)» και το μοντέλο της αθλητικής εκπαίδευσης του Siedentop (1994) «Sport Education Model». Τα παραπάνω αποτελέσματα αντικατοπτρίζουν την ύπαρξη ανάγκης σχεδιασμού και αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας προγραμμάτων για την ηθική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών μέσα από το μάθημα της φυσικής αγωγής.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της αρχικής αξιολόγησης απόψεων και αναγκών αποφασίστηκε να ακολουθήσει ο σχεδιασμός δύο παρεμβατικών προγραμμάτων, τα οποία στη συνέχεια εφαρμόστηκαν και αξιολογήθηκαν. Το πρώτο εστιάστηκε στην ανάπτυξη του τίμιου παιχνιδιού. Ως τίμιο παιχνίδι ορίζεται ο σεβασμός σε συμπαίκτες, αντιπάλους, κανόνες, διαιτητές και θεατές. Μέσα από την ανάπτυξη του τίμιου παιχνιδιού καλλιεργούνται και αξίες όπως η δικαιοσύνη, η τιμιότητα, η αλληλεγγύη, η ισότητα, και η δημοκρατία. Η ανάπτυξη του προγράμματος βασίστηκε σε σχετικές έρευνες που χρησιμοποίησαν στρατηγικές διδασκαλίας του μαθήματος από δύο κύρια θεωρητικά μοντέλα: της κοινωνικής μάθησης (Bandura, 1977) και της δομικής ανάπτυξης (Kohlberg, 1976). Το δεύτερο παρεμβατικό πρόγραμμα εστιάστηκε στην ανάπτυξη της ατομικής και κοινωνικής υπευθυνότητας. Η ανάπτυξη του προγράμματος βασίστηκε στο συνδυασμό στοιχείων από τα δύο σχετικά μοντέλα φυσικής αγωγής: της ανάπτυξης ατομικής και κοινωνικής υπευθυνότητας (TPSR) του Hellison (1995) και το μοντέλο της αθλητικής εκπαίδευσης (Sports Education) του Daryl Siedentop (1994).

Αφού αναπτύχθηκαν τα μαθήματα των δύο παρεμβατικών προγραμμάτων (δες παραρτήματα Ε και ΣΤ), ακολούθησε μια σειρά από πιλοτικές μελέτες οι οποίες ασχολήθηκαν με την ανάπτυξη έγκυρων και αξιόπιστων εργαλείων μέτρησης, προκειμένου να χρησιμοποιηθούν στην αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των παρεμβατικών προγραμμάτων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ IV: ΚΑΤΑΣΚΕΥΗ ΕΡΓΑΛΕΙΩΝ ΜΕΤΡΗΣΗΣ

ΕΡΕΥΝΑ 2. Ερωτηματολόγιο «τίμιο παιχνίδι»

Εισαγωγή

Ο ορισμός αλλά και η μέτρηση της ηθικής συμπεριφοράς στον αθλητισμό έχει προκαλέσει διχογνωμίες μεταξύ των ειδικών. Κάποιοι από τους θεωρητικούς των συναφών επιστημών τονίζουν τις τυπικές συμπεριφορές που ακολουθούν τα εθιμοτυπικά και τα τελετουργικά του κάθε αγωνίσματος. Κάποιοι άλλοι προσπαθούν να την ορίσουν με όρους όπως: καλοί τρόποι, ευγενής άμιλλα, αξιοπρεπής ήττα, ευγενή συμπεριφορά προς τους αντιπάλους, ενώ κάποιοι άλλοι τονίζουν την ηθική διάσταση (Shields & Bredemeier, 1995). Η δυσκολία για τον ακριβή ορισμό της ηθικής συμπεριφοράς στον αθλητισμό γίνεται πιο ευδιάκριτη, όταν επιχειρείται να εκτιμηθεί.

Οι προσπάθειες ποσοτικοποίησης της ηθικής συμπεριφοράς στον αθλητισμό μέχρι και σήμερα δεν έχουν καταλήξει σε κάποια κοινά αποδεκτή μέθοδο. Αυτό συμβαίνει, γιατί πολύ συχνά αυτό που κάποιος θεωρεί ως ουσία της ηθικής συμπεριφοράς, για κάποιον άλλο είναι εντελώς άσχετο. Αυτό που συνήθως κάνουν λοιπόν οι ερευνητές είναι να επιλέγουν μια «ομάδα από σταθερές αξίες», να ταυτίζουν την ηθική συμπεριφορά με αυτές τις αξίες, και στη συνέχεια να ερευνούν για μεθόδους, οι οποίες μετρούν το κατά πόσο οι συμμετέχοντες σε ένα άθλημα συμμορφώνονται με αυτήν την ομάδα αξιών (Shields & Bredemeier, 1995).

Ο ευρύτερα διαδεδομένος όρος που χρησιμοποιείται σήμερα για να εκφράσει την ηθική συμπεριφορά στον αθλητισμό είναι το τίμιο παιχνίδι (Fair Play). Το τίμιο παιχνίδι είναι η φράση που χρησιμοποιείται για να αναδείξει την άποψη ότι τα σπορ πρέπει να χρησιμοποιούνται για να διδάξουν θετικές ηθικές και κοινωνικές αξίες. Έτσι, το τίμιο παιχνίδι αποτελεί μια ομάδα γενικών ηθικό - κοινωνικών αξιών που διδάσκονται και εφαρμόζονται μέσω του αθλητισμού.

Η ανάπτυξη του τίμιου παιχνιδιού είναι σημαντική ανεξάρτητα από το είδος του αθλήματος και ανεξάρτητα από το ποιες συγκεκριμένες αξίες επιλέγει κάποιος να αναπτύξει. Η φυσική αγωγή σύμφωνα με τους Shields & Bredemeier (1995) «αποτελεί το ιδανικότερο περιβάλλον για την ηθική ανάπτυξη». Οι ευκαιρίες που προσφέρει η φυσική αγωγή στους μαθητές να αναπτύξουν προσωπικές αξίες σε μια μεγάλη ποικιλία από απαιτητικές φυσικές δραστηριότητες, μέσα σε ένα συνεχώς διαφοροποιημένο και προκλητικό περιβάλλον, είναι πολύ μεγάλες. Ο σεβασμός προς τους άλλους, η αναγνώριση της ανωτερότητας των άλλων, η τιμιότητα και ακεραιότητα όταν αντιμετωπίζεται νίκη ή ήττα, είναι αξίες που υφίστανται και στα αθλήματα και στην κοινωνική ζωή (Shields & Bredemeier, 1995).

Όπως προαναφέρθηκε, το πρόβλημα που αντιμετωπίζεται κυρίως στο χώρο της διερεύνησης της ηθικής συμπεριφοράς στον αθλητισμό είναι η έλλειψη εργαλείων μέτρησης που πηγάζει από τους διαφορετικούς ορισμούς που υιοθετούνται. Οι περισσότερες έρευνες τα τελευταία χρόνια βασίζονται σε δύο κύρια θεωρητικά μοντέλα ηθικής ανάπτυξης. Στη θεωρία της κοινωνικής μάθησης και τη θεωρία της δομικής ανάπτυξης. Ο κύριος εκπρόσωπος της θεωρίας της κοινωνικής μάθησης είναι ο Bandura (1977), ο οποίος υποστηρίζει ότι για την εμφάνιση των θετικών κοινωνικών συμπεριφορών κύριο ρόλο παίζουν τα μοντέλα και η ενίσχυση αυτών των συμπεριφορών. Η θεωρία της δομικής ανάπτυξης, με κύριο εκπρόσωπο τον Kohlberg (1984), υποστηρίζει ότι υπάρχουν διαφορετικά στάδια ανάπτυξης της ηθικής συμπεριφοράς τα οποία καθορίζονται κυρίως από την ηθική αιτιολογία που χρησιμοποιούν τα άτομα για να εξηγήσουν τις συμπεριφορές τους.

Η έννοια του τίμιου παιχνιδιού έχει αναλυθεί εκτεταμένα από τη βιβλιογραφία της φιλοσοφίας των σπορ και η συζήτηση για το αν τα σπορ πράγματι pláθουν χαρακτήρες και τι είδους χαρακτήρες, ακόμη συνεχίζεται (Morgan, Meier, & Schneider, 2001). Η αβίαστη αποδοχή ότι η συμμετοχή στα σπορ pláθει χαρακτήρες δεν ισχύει πλέον κυρίως μετά την έντονη αμφισβήτηση των Ogilvie και Tutko (1971) για την εκπαιδευτική αξία των σπορ. Τα σπορ pláθουν χαρακτήρες, γιατί είναι ανταγωνιστικά και έχουν απαιτήσεις φυσικές και συναισθηματικές. Κανένας όμως δεν εγγυάται ότι ο χαρακτήρας που pláθουν είναι «καλός». Είναι γενικά αποδεκτό ότι τα σπορ διδάσκουν αξίες, αλλά το αν αυτές οι αξίες είναι «καλές ή κακές» εξαρτάται από τον τρόπο που αυτά τα σπορ διδάσκονται, παίζονται και εξασκούνται.

Έρευνες στο εξωτερικό τα τελευταία χρόνια για την επίδραση των σπορ στο χαρακτήρα και την ηθική και κοινωνική ανάπτυξη των νέων, δείχνουν ότι η ενασχόληση με τα σπορ δε συνεπάγεται και αυτόματη ηθική - κοινωνική ανάπτυξη των συμμετεχόντων, παρόι μόνο εάν υιοθετούνται συγκεκριμένες και στοχευμένες στρατηγικές για την ανάπτυξή τους (Miller, et.al., 1997; Bredemeier, et.al., 1986; Giebink & McKenzie, 1985).

Παρόλο που οι ρίζες του τίμιου παιχνιδιού βρίσκονται στην Ελλάδα, οι έρευνες είναι ελάχιστες για το τίμιο παιχνίδι, κυρίως λόγω της δυσκολίας ανάπτυξης (ή ανυπαρξίας) σχετικών εργαλείων μέτρησης. Σύμφωνα με στατιστικά στοιχεία των Μουταφτσή και Δογάνη (2002), μόνο το 1,8% των ερευνών στην Ελλάδα τα τελευταία 15 χρόνια έχει ασχοληθεί με την ηθική και τις αξίες στον αθλητισμό. Τα τελευταία όμως χρόνια το ενδιαφέρον των ερευνητών για αυτόν το χώρο αυξάνεται με αφορμή την ανάληψη των Ολυμπιακών αγώνων του 2004, αλλά και λόγω του νεοεισαχθέντος προγράμματος της Ολυμπιακής Παιδείας (Ο.Π.) στα ελληνικά σχολεία. Ένας από τους κύριους στόχους του προγράμματος της Ο.Π. είναι η ηθική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών και η προώθηση του τίμιου παιχνιδιού. Έτσι,

γίνεται φανερό ότι δημιουργείται η ανάγκη για έγκυρα, αξιόπιστα και εύχρηστα εργαλεία μέτρησης για την αξιολόγηση του τίμιου παιχνιδιού στην εκπαίδευση.

Ανασκόπηση εργαλείων μέτρησης τίμιου παιχνιδιού

Για ερευνητικούς λόγους στο τίμιο παιχνίδι δίνονται διαστάσεις, οι οποίες είναι δυνατόν να μετρηθούν. Έτσι οι ερευνητές επιλέγουν να αξιολογήσουν συμπεριφορές παρατηρήσιμες, θετικές ή/και αρνητικές όπως χειραψίες, συγχαρητήρια σε συμπαίκτες ή τιμωρίες, φάουλ, πράξεις βίας ή βωμολοχίες. Στην πρόσφατη ξένη βιβλιογραφία δύο σχετικά ερωτηματολόγια εντοπίστηκαν. Το πρώτο είναι το Multidimensional Sportspersonship Orientations Scale (MSOS: Vallerand, Briere, Blanchard & Provencher, 1997) και το Sporting Attitude Questionnaire (SAQ: Lee, Whitehead, Ntoumanis, Hatzigeorgiadis, 2001), το οποίο έχει βασιστεί στο πρώτο και αποτελεί μια εξέλιξη αυτού. Τα ερωτηματολόγια αυτά αναφέρονται κυρίως στα σπορ και όχι στην εκπαίδευση (φυσική αγωγή). Για το λόγο αυτό και προκειμένου να αναπτυχθεί ένα νέο ερωτηματολόγιο, επιλέχθηκαν κάποιες διαστάσεις και από τα 2 ερωτηματολόγια με βασικό κριτήριο τη δυνατότητα εφαρμογής τους στην ελληνική φυσική αγωγή. Οι διαστάσεις του τίμιου παιχνιδιού που εξετάζονται στα παραπάνω ερωτηματολόγια είναι:

(α) Συμμετοχή και δέσμευση στα σπορ: Ο αθλητής δείχνει πλήρη δέσμευση προς το παιχνίδι, συμμετέχοντας ενεργά στην προπόνηση και τον αγώνα και προσπαθεί σκληρά.

(β) Αρνητική προσέγγιση προς τα σπορ: Ο αθλητής προσεγγίζει τα σπορ με τη φιλοσοφία της «νίκης με κάθε μέσο».

(γ) Σεβασμός προς τους κανόνες και τους επισήμους: Ο αθλητής τηρεί τους κανόνες και αποδέχεται τις αποφάσεις των διαιτητών και επισήμων, όποιες και αν είναι αυτές.

(δ) Σεβασμός προς τις τυπικότητες των σπορ: Ο αθλητής σέβεται τις τυπικές κοινωνικές συμπεριφορές που συναντώνται στον αθλητισμό, όπως οι χειραψίες πριν και μετά το παιχνίδι, χειρονομίες ή και λόγια που δείχνουν την αναγνώριση της ανωτερότητας των αντιπάλων ή την επιβράβευση μιας καλής ενέργειας ενός συμπαίκτη.

(ε) Σεβασμός προς τον αντίπαλο: Ο αθλητής σέβεται τον αντίπαλο παίζει τίμια απέναντί του, π.χ. δεν εκμεταλλεύεται τον τραυματισμό του αντιπάλου.

(στ) Κλέψιμο: Ο αθλητής με πρόθεση ενεργεί και προσπαθεί να παραβιάσει κανονισμούς με σκοπό να αποφύγει τον εντοπισμό και την τιμωρία.

(ζ) Τέχνη νίκης: Ο αθλητής χειρίζεται επιδέξια τους κανονισμούς, δηλαδή εφαρμόζει στρατηγικές, χρησιμοποιώντας τους κανόνες για να κερδίσει πλεονέκτημα, χωρίς όμως αυτό να θεωρείται παραβίαση κανόνα ή κλέψιμο.

Αναλυτικότερα, το ερωτηματολόγιο MSOS (Vallerand et al., 1997) περιελάμβανε 21 ερωτήσεις, με 5 παράγοντες: συμμετοχή και δέσμευση στα σπορ, αρνητική προσέγγιση προς τα σπορ, σεβασμός προς τους κανόνες και τους επισήμους, σεβασμός προς τις τυπικότητες των σπορ, σεβασμός προς τον αντίπαλο. Συσχετίσεις με άλλα εργαλεία μέτρησης έδωσαν ικανοποιητικές τιμές για εγκυρότητα περιεχομένου και διάκρισης (Discriminant and content validity). Ο δείκτης εσωτερικής συνοχής για κάθε παράγοντα κυμαινόταν μεταξύ .71 και .86 με εξαίρεση τον παράγοντα νίκη με κάθε μέσο (.54). Ο συντελεστής αξιοπιστίας του ελέγχου test - retest, μετά από 5 εβδομάδες ήταν .67. Το ερωτηματολόγιο Sporting Attitude Questionnaire (SAQ: Lee, et.al., 2001) περιελάμβανε 20 ερωτήσεις με 4 παράγοντες: συμμετοχή και δέσμευση στα σπορ, σεβασμός προς τις τυπικότητες των σπορ, αποδοχή της τέχνης νίκης και αποδοχή κλεψίματος. Επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση έδωσε καλούς δείκτες (RMSEA = .49) για το ερωτηματολόγιο.

Η διάσταση «συμμετοχή και δέσμευση προς τα σπορ» δεν έχει άμεση εφαρμογή στο μάθημα της φυσικής αγωγής στην Ελλάδα, γιατί η συμμετοχή στο μάθημα είναι υποχρεωτική. Έτσι, αποφασίστηκε να μη συμπεριληφθεί για έλεγχο στην παρούσα έρευνα. Επίσης, δε συμπεριλήφθηκε η διάσταση «αρνητική προσέγγιση προς τα σπορ», διότι σύμφωνα με τους Vallerand, et.al. (1997) είχε χαμηλό συντελεστή αξιοπιστίας αλλά και χαμηλές φορτίσεις στην παραγοντική ανάλυση.

Η ύπαρξη έγκυρων εργαλείων μέτρησης για τη διερεύνηση της σχέσης της διδασκαλίας της φυσικής αγωγής και της ηθικής - κοινωνικής ανάπτυξης θα βοηθήσει στη βελτίωση του μαθήματος. Επίσης, θα δώσει έναυσμα για τη δημιουργία νέων, στοχευμένων προγραμμάτων για την ανάπτυξη του τίμιου παιχνιδιού μέσα από τα σπορ και τα σχολεία. Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν η ανάπτυξη ενός ερωτηματολογίου που να αξιολογεί διαστάσεις του τίμιου παιχνιδιού στην φυσική αγωγή.

Μεθοδολογία

1^η Φάση: Έλεγχος Εγκυρότητας Περιεχομένου

Σκοπός

Σκοπός της πρώτης φάσης ήταν να δημιουργηθεί μια σειρά από σχετικές ερωτήσεις - θέματα (items), οι οποίες ελέγχθηκαν για την εγκυρότητα περιεχομένου τους. Οι ερωτήσεις που δημιουργήθηκαν βασίστηκαν στα 2 ερωτηματολόγια που εντοπίστηκαν στη βιβλιογραφία (MSOS & SAQ), στα οποία προστέθηκαν νέοι παράγοντες με ερωτήσεις.

Μέθοδος

Για την ανάπτυξη των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου ακολουθήθηκαν τα παρακάτω βήματα: Αρχικά συντάχθηκαν 65 ερωτήσεις, 31 από τις οποίες βασίστηκαν στη μετάφραση

των ερωτηματολογίων MSOS & SAQ, και αντιπροσώπευαν τους παράγοντες: σεβασμός σε κανόνες (5), σεβασμός σε διαιτητές (6), σεβασμός σε αντιπάλους (5), κλέψιμο (5), σεβασμός στις τυπικότητες (5) και τέχνη νίκης (5), τροποποιημένες, έτσι ώστε να έχουν νόημα για το σχολείο και τη φυσική αγωγή. Προστέθηκαν επίσης 34 επιπλέον ερωτήσεις, οι οποίες αντιπροσώπευαν τους εξής παράγοντες: σεβασμός σε συμπαίκτες (4) π.χ. «Όταν παίζουμε παιχνίδια, ενθαρρύνω τους συμπαίκτες μου», συνεργασία (10), π.χ. «Σε αυτό το μάθημα τα παιδιά συνεργάζονται μεταξύ τους», δικαιολογίες για αντιαθλητική συμπεριφορά (9) π.χ. «Δεν είναι ενάντια στους κανόνες να μιλάς άσχημα στους αντιπάλους», θετικές αθλητικές συμπεριφορές (6) π.χ. «Συγχαίρω τους αντιπάλους, όταν χάνω», και αρνητικές αθλητικές συμπεριφορές (5) π.χ. «Μερικές φορές κλέβω για να αποκτήσω πλεονέκτημα». Συνολικά συντάχθηκαν 65 ερωτήσεις που αντιπροσώπευαν 11 παράγοντες.

Οι ερωτήσεις παρουσιάστηκαν σε 4 παιδιά ηλικίας 10-12 ετών όπου έγινε έλεγχος για την κατανόηση των ερωτήσεων, έτσι όπως είχαν διατυπωθεί. Ακολούθησαν μικροδιορθώσεις στην έκφραση - διατύπωση κάποιων ερωτήσεων. Στη συνέχεια οι ερωτήσεις ελέγχθηκαν για την εγκυρότητά τους με τη μέθοδο της δομημένης ανάλυσης περιεχομένου (Weber, 1990). Με την εγκυρότητα περιεχομένου, ελέγχεται το αν και ποιοι παράγοντες μετράνε αυτό που υποτίθεται πως μετράνε. Έτσι, το ερωτηματολόγιο ελέγχθηκε από 3 ερευνητές του χώρου, που δε συμμετείχαν στη μελέτη. Τους δόθηκαν οι ορισμοί για κάθε παράγοντα και τους ζητήθηκε να τοποθετήσουν τις ερωτήσεις που είχαν κατασκευαστεί στον αντίστοιχο παράγοντα. Επίσης, τους ζητήθηκε να σχολιάσουν το κατά πόσο ο κάθε παράγοντας, έτσι όπως ορίστηκε και έτσι όπως αντιπροσωπευόταν από ερωτήσεις, μπορούσε να θεωρηθεί ως διάσταση του τίμιου παιχνιδιού.

Αποτελέσματα

Η παραπάνω διαδικασία οδήγησε στην αφαίρεση 32 ερωτήσεων που αντιπροσώπευαν τους εξής παράγοντες: συνεργασία, δικαιολογίες για αντιαθλητική συμπεριφορά, θετικές αθλητικές συμπεριφορές και αρνητικές αθλητικές συμπεριφορές. Οι ερωτήσεις που αφαιρέθηκαν είχαν χαμηλά ποσοστά συμφωνίας μεταξύ των ερευνητών. Επίσης στα σχόλια των ερευνητών για τον κάθε παράγοντα τονίστηκε ότι οι παράγοντες που τελικά αφαιρέθηκαν είχαν μερική αλληλοεπικάλυψη με αυτούς που έμειναν. Τελικά, το ερωτηματολόγιο περιελάμβανε συνολικά 33 ερωτήσεις για τους 7 παράγοντες (πίνακας 1).

Πίνακας 5.

Αριθμός ερωτήσεων ανά παράγοντα (1^η φάση).

Παράγοντες	Αριθμός ερωτήσεων
Σεβασμός στους κανόνες	5
Σεβασμός στους συμπαίκτες	4
Σεβασμός στους αντίπαλους	5
Σεβασμός στους διαιτητές	6
Κλέψιμο	5
Σεβασμός στις τυπικότητες	4
Τέχνη νίκης	4

2^η Φάση: Αρχικός έλεγχος δομικής εγκυρότητας και αξιοπιστίας

Σκοπός

Επειδή το ερωτηματολόγιο είχε μεγάλη έκταση και προκειμένου να γίνει πιο εύχρηστο για τα παιδιά, διαχωρίστηκε σε 2 διαφορετικά ερωτηματολόγια. Το πρώτο («τίμιο παιχνίδι 1») περιελάμβανε τους 4 παράγοντες: σεβασμός σε κανόνες, σεβασμός σε συμπαίκτες, σεβασμός σε αντιπάλους και σεβασμός σε διαιτητές. Το δεύτερο («τίμιο παιχνίδι 2») περιελάμβανε τους άλλους 3 παράγοντες: κλέψιμο, σεβασμός στις τυπικότητες και τέχνη νίκης. Σκοπός της δεύτερης φάσης ήταν να ελεγχθεί η δομική εγκυρότητα και η εσωτερική συνοχή των 2 ερωτηματολογίων που δημιουργήθηκαν στο πρώτο στάδιο.

Μέθοδος

Τα ερωτηματολόγια μοιράστηκαν σε 111 μαθητές και μαθήτριες αστικού σχολείου και ηλικίας 10-12 ετών. Από αυτά τα 55 ήταν αγόρια και τα 56 ήταν κορίτσια όπου τα 31 παρακολουθούσαν τη Δ' τάξη δημοτικού, τα 42 την Ε' τάξη δημοτικού και τα 38 την ΣΤ' τάξη δημοτικού. Οι συμμετέχοντες πληροφορήθηκαν ότι τα ερωτηματολόγια ήταν ανώνυμα και εμπιστευτικά. Οι απαντήσεις δίνονταν σε 5βάθμια κλίμακα από Ποτέ (1) – Πάντα (5).

Αποτελέσματα

Η δομική εγκυρότητα των ερωτηματολογίων εξετάστηκε με τη διερευνητική παραγοντική ανάλυση (exploratory factor analysis), ενώ η εσωτερική συνοχή των παραγόντων που εμφανίστηκαν με το συντελεστή α του Cronbach (Cronbach, 1951). Τιμές του συντελεστή α που ήταν μικρότερες από .60 θεωρήθηκαν μη αποδεκτές. Η εξαγωγή των παραγόντων έγινε με την ανάλυση μέγιστης πιθανοφάνειας (Maximum likelihood). Η περιστροφή των αξόνων των παραγόντων έγινε με την ορθογώνια περιστροφή (varimax rotation). Το κριτήριο για το αριθμό των παραγόντων που θα ερμήνευαν το σύνολο των μεταβλητών ήταν οι ιδιοτιμές να είναι μεγαλύτερες της μονάδας.

Πριν από την κάθε παραγοντική ανάλυση εξετάστηκε αν ο πίνακας συσχετίσεων των μεταβλητών ήταν κατάλληλος για να πραγματοποιηθεί η συγκεκριμένη στατιστική τεχνική.

Δύο δοκιμασίες χρησιμοποιήθηκαν: το τεστ σφαιρικότητας του Bertlett και ο δείκτης καταλληλότητας του δείγματος Kaiser-Meyer-Olkin (KMO). Στατιστικά σημαντικές τιμές του Bertlett τεστ της σφαιρικότητας είναι επιθυμητές, και τιμές μεγαλύτερες του .60 για το δείκτη KMO θεωρούνται ικανοποιητικές. Ερωτήσεις με φόρτιση μεγαλύτερη από .30 θεωρήθηκε ότι φορτίζουν σε ένα συγκεκριμένο παράγοντα. Τέλος, η εξέταση της πολυσυγγραμικότητας (multicollinearity) των μεταβλητών στηρίχθηκε στην εξέταση της κοινής παραγοντικής διακύμανσης (communalities). Τιμές που δεν πλησιάζουν τη μονάδα (1.00) δε θεωρούνται απειλή για ύπαρξη πολυσυγγραμικότητας. Οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις και οι δείκτες εσωτερικής συνοχής Cronbach α για κάθε παράγοντα παρουσιάζονται στον πίνακα 6.

Πίνακας 6

Δείκτες εσωτερικής συνοχής, μέσοι όροι, και τυπικές αποκλίσεις ανά παράγοντα ερωτηματολογίων

Παράγοντες	Cronbach α	M (T.A.)
Ερωτηματολόγιο «τίμιο παιχνίδι 1»		
Σεβασμός στους κανόνες	.33	4.34 (.60)
Σεβασμός στους συμπαίκτες	.29	3.93 (.73)
Σεβασμός στους αντίπαλοι	.34	3.48 (.78)
Σεβασμός στους διαιτητές	.62	3.98 (.72)
Ερωτηματολόγιο «τίμιο παιχνίδι 2»		
Κλέψιμο	.67	1.65 (.79)
Τυπικότητες	.77	3.93 (1.19)
Τέχνη νίκης	.62	2.18 (.99)

Οι τιμές του συντελεστή αξιοπιστίας α του Cronbach στο ερωτηματολόγιο «τίμιο παιχνίδι 1» ήταν χαμηλοί και μη αποδεκτοί. Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου «τίμιο παιχνίδι 1» ομαδοποιήθηκαν σε τέσσερις παράγοντες οι οποίοι ερμήνευαν το 48,3 % της συνολικής διακύμανσης. Η εξαγωγή των παραγόντων έγινε με την ανάλυση (Maximum likelihood). Η περιστροφή των αξόνων των παραγόντων έγινε με την ορθογώνια περιστροφή (varimax rotation). Οι τέσσερις παράγοντες είχαν ιδιοτιμές (eigenvalues) μεγαλύτερες από 1.6. Οι φορτίσεις των παραγόντων απεικονίζονται στον πίνακα 7 όπου εμφανίζονται οι τιμές πάνω από .30.

Πίνακας 7

Παραγοντική ανάλυση του ερωτηματολογίου «τίμιο παιχνίδι 1» (2^η φάση).

Ερωτήσεις	Παράγοντες				h ²
	1	2	3	4	
Υπακούω στους διαιτητές			.528		.458
Σέβομαι τους διαιτητές			.784		.471
Διαμαρτύρομαι στους διαιτητές όταν κάνουν λάθη	.476				.421
Δέχομαι τις αποφάσεις των διαιτητών ως οριστικές			.563		.520
Συγχαίρω τους διαιτητές μετά το παιχνίδι		.477		.413	.554
Σέβομαι τους διαιτητές ακόμα και όταν δεν είναι καλοί			.447		.461
Ακολουθώ όλους τους κανόνες του παιχνιδιού					.288
Ακολουθώ όλους τους κανόνες ακόμα και όταν οι αντίπαλοι δεν τους ακολουθούν			.368		.478
Σέβομαι τους κανόνες					.310
Παραβαίνω τους κανόνες όταν μπορώ να ξεφύγω	.398				.334
Όταν παραβιάζω τους κανόνες το παραδέχομαι		.657			.432
Βάζω τις φωνές στους συμπαίκτες μου όταν κάνουν λάθη	.677				.521
Ενθαρρύνω τους συμπαίκτες μου στο παιχνίδι		.544			.293
Συμπαράστέκομαι στους συμπαίκτες μου		.678			.284
Τα βάζω με τους συμπαίκτες μου όταν κάνουν λάθη	.754				.491
Βοηθώ έναν αντίπαλο όταν πέσει				.458	.506
Δεν εκμεταλλεύομαι έναν τραυματισμένο αντίπαλο	-.539				.509
Προσπαθώ να μην αδικώ τους αντιπάλους μου				.329	.497
Επιβραβεύω τις καλές προσπάθειες των αντιπάλων				.987	.483
Όταν συγχαίρω τους αντιπάλους το εννοώ				.413	.487

Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου «τίμιο παιχνίδι 2» ομαδοποιήθηκαν σε τρεις παράγοντες, οι οποίοι ερμήνευαν το 53,4 % της συνολικής διακύμανσης. Η εξαγωγή των παραγόντων έγινε με την ανάλυση μέγιστης πιθανοφάνειας (Maximum likelihood). Η περιστροφή των αξόνων των παραγόντων έγινε με την ορθογώνια περιστροφή (varimax rotation). Οι τρεις παράγοντες είχαν ιδιοτιμές (eigenvalues) μεγαλύτερες από 1.2. Οι φορτίσεις των παραγόντων απεικονίζονται στον πίνακα 8 όπου εμφανίζονται οι τιμές πάνω από .30.

Πίνακας 8
Παραγοντική ανάλυση του ερωτηματολογίου «τίμιο παιχνίδι 2»

Ερωτήσεις	Παράγοντες			
	1	2	3	h ²
Θα έκλεβα, αν αυτό με βοηθούσε να νικήσω-κερδίσω		.797		.472
Αν οι άλλοι έκλεβαν, θα έκλεβα και εγώ		.392		.298
Θα έκλεβα αν ήμουν σίγουρος ότι δε θα με έπιαναν		.686		.468
Μερικές φορές αισθάνομαι ότι πρέπει να κλέψω		.346		.283
Μερικές φορές κλέβω για να αποκτήσω πλεονέκτημα		.586		.420
Συγχαίρω τους αντιπάλους, όταν χάνω	.715			.481
Δίνω το χέρι στον αντίπαλο ανεξάρτητα αν κέρδισα ή έχασα	.779			.531
Συγχαίρω τον αντίπαλο για μια καλή απόδοση	.775			.537
Συγχαίρω τους αντιπάλους, όταν κερδίζω	.572			.378
Είναι καλή ιδέα να εκνευρίζεις τους αντιπάλους σου			.971	.399
Δεν είναι κακό να ενοχλείς τους αντιπάλους εφόσον, δεν παραβαίνεις τους κανόνες του παιχνιδιού		.322		.247
Δεν είναι ενάντια στους κανόνες να μιλάς άσχημα στους αντιπάλους		.320		.216
Μερικές φορές προσπαθώ να εκνευρίσω τους αντιπάλους		.341	.400	.318

Συμπεράσματα

Οι δείκτες αξιοπιστίας κύρια στο ερωτηματολόγιο «τίμιο παιχνίδι 1» ήταν χαμηλοί. Έτσι σύμφωνα με τις αναλύσεις αξιοπιστίας, αλλά και τις παραγοντικές αναλύσεις οι παρακάτω αλλαγές αποφασίστηκε να γίνουν: Ο παράγοντας συμπαίκτες αποφασίστηκε να μετατραπεί όλος σε θετικές προτάσεις, γιατί οι 2 ερωτήσεις που είχαν αρνητική διατύπωση δημιουργούσαν ξεχωριστό παράγοντα. Επίσης, οι παράγοντες σεβασμός στους κανόνες και σεβασμός στους αντίπαλους αποφασίστηκε να παραλειφθούν γιατί φόρτιζαν ταυτόχρονα στους παράγοντες τέχνη νίκης και σεβασμός στις τυπικότητες. Ο παράγοντας κλέψιμο αποφασίστηκε να παραμείνει όπως έχει με μια μικρή αλλαγή στη διατύπωση της ερώτησης «Αν οι άλλοι κλέβουν θα έκλεβα και εγώ» σε «Αν οι άλλοι κλέβουν κλέβω και εγώ». Ο παράγοντας τυπικότητες αποφασίστηκε να παραμείνει ως έχει. Προστέθηκε 1 ερώτηση «Αποδέχομαι την ανωτερότητα των αντιπάλων, όταν χάνω». Ο παράγοντας τέχνη νίκης παρέμεινε όπως έχει με αλλαγή στη διατύπωση της ερώτησης «Δεν είναι κακό να ενοχλείς τους αντιπάλους εφόσον δεν παραβαίνεις τους κανόνες του παιχνιδιού» σε «Δεν είναι κακό να ενοχλείς τους αντιπάλους». Προστέθηκε επίσης η ερώτηση «Μερικές φορές παρενοχλώ τους αντιπάλους».

Προκειμένου να μειωθεί η έκταση του ερωτηματολογίου, έτσι ώστε να είναι πιο εύχρηστο και περιεκτικό, ο παράγοντας διαιτητές αποφασίστηκε να αφαιρεθεί εξ' ολοκλήρου, διότι πολύ συχνά στο μάθημα της φυσικής αγωγής τα παιδιά δε χρησιμοποιούν διαιτητές στα παιχνίδια τους.

3^η Φάση: Έλεγχος δομικής εγκυρότητας και αξιοπιστίας

Σκοπός

Σκοπός της 3^{ης} φάσης ήταν η βελτίωση ερωτηματολογίου, που αξιολογούσε τους παράγοντες του τίμιου παιχνιδιού. Σε αυτήν τη φάση συμπτύχθηκαν τα 2 ερωτηματολόγια σε ένα, το οποίο συμπεριελάμβανε 4 παράγοντες. Το ερωτηματολόγιο σε αυτήν τη μορφή σχεδιάστηκε, έτσι ώστε οι δύο παράγοντες (σεβασμός στους συμπαίκτες και σεβασμός στις τυπικότητες) να έχουν θετική κατεύθυνση, ενώ οι άλλοι 2 παράγοντες (τέχνη νίκης και κλέψιμο) να έχουν αρνητική κατεύθυνση. Ο κάθε παράγοντας είχε 5 ερωτήσεις. Το νέο ερωτηματολόγιο ελέγχθηκε για δομική εγκυρότητα και εσωτερική συνοχή.

Μέθοδος

Το ερωτηματολόγιο δόθηκε σε παιδιά ηλικίας 10-12 ετών, που δε συμμετείχαν στις προηγούμενες φάσεις. Συλλέχθηκαν 103 ερωτηματολόγια. Το δείγμα αποτελούσαν 51 αγόρια και 52 κορίτσια που παρακολουθούσαν τις τάξεις: Δ' δημοτικού: 24, Ε' δημοτικού: 10 και ΣΤ' δημοτικού: 70. Οι συμμετέχοντες πληροφορήθηκαν ότι τα ερωτηματολόγια ήταν ανώνυμα και εμπιστευτικά. Οι απαντήσεις δίνονταν σε 5βάθμια κλίμακα από Ποτέ (1) – Πάντα (5).

Αποτελέσματα

Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου «τίμιο παιχνίδι» ομαδοποιήθηκαν σε τέσσερις παράγοντες, οι οποίοι ερμήνευαν το 49,1 % της συνολικής διακύμανσης. Η εξαγωγή των παραγόντων έγινε με την ανάλυση μέγιστης πιθανοφάνειας (Maximum likelihood). Η περιστροφή των αξόνων των παραγόντων έγινε με την ορθογώνια περιστροφή (varimax rotation). Οι τέσσερις παράγοντες είχαν ιδιοτιμές (eigenvalues) μεγαλύτερες από 1.4. Οι φορτίσεις των παραγόντων απεικονίζονται στον πίνακα 9 όπου εμφανίζονται οι τιμές πάνω από .30.

Πίνακας 9
Παραγοντική ανάλυση του ερωτηματολογίου «τίμιο παιχνίδι».

Ερωτήσεις	Παράγοντες				h ²
	1	2	3	4	
Ανέχομαι τα λάθη των συμπαίκτών μου			.302		.278
Βοηθάω τους συμπαίκτες μου στο παιχνίδι		.353			.266
Συμπαραστέκομαι στους συμπαίκτες μου		.510			.353
Επιβραβεύω τις καλές προσπάθειες των συμπαίκτών μου		.758			.558
Υποστηρίζω τους συμπαίκτες μου		.735			.543
Δεν είναι ενάντια στους κανόνες να μιλάς άσχημα στους αντιπάλους					.164
Μερικές φορές προσπαθώ να εκνευρίσω τους αντιπάλους	.528				.453
Είναι καλή ιδέα να εκνευρίζεις τους αντιπάλους σου	.524				.438
Δεν είναι κακό να ενοχλείς τους αντιπάλους	.606				.351
Μερικές φορές παρενοχλώ τους αντιπάλους	.481				.423
Θα έκλεβα, αν αυτό με βοηθούσε να νικήσω-κερδίσω	.523			-.372	.456
Θα έκλεβα, αν ήμουν σίγουρος ότι δε θα με έπιαναν	.621				.431
Αν οι άλλοι κλέβουν, κλέβω και εγώ	.428		-.341	-.363	.530
Μερικές φορές κλέβω για να αποκτήσω πλεονέκτημα	.470				.395
Μερικές φορές θέλω να κλέβω	.403	-.356			.529
Αποδέχομαι την ανωτερότητα των αντιπάλων, όταν χάνω				.366	.288
Συγχαίρω τους αντιπάλους, όταν κερδίζω			.412	.734	.483
Συγχαίρω τους αντιπάλους, όταν χάνω			.614		.445
Δίνω το χέρι στον αντίπαλο ανεξάρτητα αν κέρδισα ή έχασα			.758		.475
Συγχαίρω τον αντίπαλο για μια καλή απόδοση				.523	.317

Οι μέσες τιμές, οι τυπικές αποκλίσεις και οι δείκτες εσωτερικής συνοχής ανά παράγοντα εμφανίζονται στον πίνακα 10.

Πίνακας 10
Μέσες τιμές, τυπικές αποκλίσεις και δείκτες εσωτερικής συνοχής ανά παράγοντα ερωτηματολογίου «τίμιο παιχνίδι» (3^η φάση).

Παράγοντες	M (Γ.Α.)	Cronbach a
Σεβασμός στους συμπαίκτες	4.10 (0.72)	.67
Κλέψιμο	2.17 (0.92)	.69
Σεβασμός στις τυπικότητες	3.77 (0.80)	.62
Τέχνη νίκης	2.38 (0.76)	.50

Συμπεράσματα

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παραγοντικής ανάλυσης, αποφασίστηκε η αφαίρεση μίας ερώτησης από κάθε παράγοντα. Η ερώτηση που αφαιρέθηκε από τον κάθε παράγοντα ήταν αυτή που είχε τη μικρότερη φόρτιση. Επίσης μικρές αλλαγές στη διατύπωση κάποιων ερωτήσεων επιχειρήθηκε για να βελτιωθούν οι φορτίσεις αλλά και ο συντελεστής αξιοπιστίας. Οι αλλαγές που έγιναν ανά παράγοντα είναι:

α) Παράγοντας σεβασμός στους συμπαίκτες: πρόβλημα παρουσιάστηκε στην ερώτηση «Ανέχομαι τα λάθη των συμπαίκτών μου» και αποφασίστηκε να αντικατασταθεί με την ερώτηση «Σέβομαι τους συμπαίκτες μου». Μικρή αλλαγή έγινε και στη διατύπωση της ερώτησης «Βοηθάω τους συμπαίκτες μου στο παιχνίδι» σε «Βοηθάω τους συμπαίκτες μου». β) Παράγοντας σεβασμός στις τυπικότητες: Αντικαταστάθηκε η ερώτηση «Αποδέχομαι την ανωτερότητα των αντιπάλων, όταν χάνω» με «Στο τέλος δίνω το χέρι στους αντιπάλους». Οι άλλες ερωτήσεις έμειναν ως είχαν. γ) Στους παράγοντες κλέψιμο και τέχνη νίκης, παρουσιάστηκε πρόβλημα, όπου φορτίστηκαν και οι δύο σε έναν παράγοντα. Γι αυτό αποφασίστηκε να αλλάξει η διατύπωση των ερωτήσεων ή να αντικατασταθούν κάποιες ερωτήσεις με άλλες, χωρίς να αλλάζει το κύριο νόημα. δ) Παράγοντας τέχνη νίκης: Η ερώτηση «Μερικές φορές προσπαθώ να εκνευρίσω τους αντιπάλους» έγινε «Προσπαθώ να εκνευρίσω τους αντιπάλους». Η ερώτηση «Δεν είναι κακό να ενοχλείς τους αντιπάλους» έγινε «Προσπαθώ να ενοχλώ τους αντιπάλους». Και οι άλλες τρεις ερωτήσεις αντικαταστάθηκαν με τις εξής: «Μιλώ άσχημα στους αντιπάλους», «Προκαλώ τους αντιπάλους» και «Προσπαθώ να κάνω τους αντιπάλους να θυμώσουν». ε) Παράγοντας κλέψιμο: Έγιναν αλλαγές στη διατύπωση 4 ερωτήσεων: «Θα έκλεβα αν αυτό με βοηθούσε να νικήσω-κερδίσω» σε «Κλέβω αν αυτό με βοηθάει να κερδίσω», «Θα έκλεβα αν ήμουν σίγουρος ότι δεν θα με έπιαναν» σε «Κλέβω αν είμαι σίγουρος ότι δεν θα με πιάσουν», «Μερικές φορές κλέβω για να αποκτήσω πλεονέκτημα» σε «Κλέβω» και «Μερικές φορές, θέλω να κλέβω» σε «Θέλω να κλέβω».

4^η Φάση: Έλεγχος δομικής εγκυρότητας και αξιοπιστίας

Σκοπός

Σκοπός της 4^{ης} φάσης ήταν η περαιτέρω βελτίωση της δομικής εγκυρότητας και εσωτερικής συνοχής του ερωτηματολογίου που αξιολογούσε διαστάσεις του τίμιου παιχνιδιού. Το ερωτηματολόγιο περιελάμβανε 16 ερωτήσεις, 4 για κάθε παράγοντα.

Τα ερωτηματολόγια που αξιολογούν διαστάσεις της ηθικής, η οποία είναι στενά συνδεδεμένη με την κοινωνική αποδοχή, είναι πολύ πιθανό να επιδέχονται απαντήσεις θετικά προκατειλημμένες. Οι συμμετέχοντες συνειδητά ή ασυνείδητα απαντούν σε τέτοιου είδους ερωτηματολόγια, έτσι ώστε να φαίνονται καλύτεροι από ότι είναι (Crowne & Marlowe 1960).

Αυτό έχει μεγάλη επιρροή στην εγκυρότητα της μέτρησης (Runkel & McGrath, 1972). Στην τελευταία φάση της ανάπτυξης του ερωτηματολογίου κρίθηκε απαραίτητο να ελεγχθεί αυτή η πιθανή επιρροή. Έτσι, στην τέταρτη και τελευταία φάση της ανάπτυξης του ερωτηματολογίου δόθηκε μαζί με το ερωτηματολόγιο του τίμιου παιχνιδιού και η κλίμακα «Επιθυμία για κοινωνική αποδοχή» (Social desirability M-C form A, Reynolds, 1982). Η κλίμακα περιελάμβανε 11 ερωτήσεις. Μία από τις ερωτήσεις δε μεταφραζόταν στα ελληνικά και παραλείφθηκε. Από τις 10 ερωτήσεις, οι 6 σκοράρονται ως θετικές (1) και οι άλλες 4 ως αρνητικές (0).

Μέθοδος

Τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν από παιδιά 10-12 ετών, που δεν συμμετείχαν σε καμία από τις προηγούμενες φάσεις. Συλλέχθηκαν 173 ερωτηματολόγια. Οι συμμετέχοντες ήταν 96 αγόρια και 77 κορίτσια, από 7 δημοτικά σχολεία. Από αυτά τα 12 ήταν Δ' τάξη δημοτικού, τα 139 ήταν Ε' τάξη δημοτικού και τα 22 ήταν ΣΤ' τάξη δημοτικού. Στο ερωτηματολόγιο «Επιθυμία για κοινωνική αποδοχή» οι συμμετέχοντες για κάθε πρόταση επέλεγαν μία από τις 2 απαντήσεις που ήταν «Ισχύει για μένα» - «Δεν ισχύει για μένα». Ενώ, στο ερωτηματολόγιο «τίμιο παιχνίδι» οι απαντήσεις δίνονταν σε 5βάθμια κλίμακα από Ποτέ (1) – Πάντα (5). Οι συμμετέχοντες πληροφορήθηκαν ότι τα ερωτηματολόγια ήταν ανώνυμα και εμπιστευτικά.

Αποτελέσματα

Οι αναλύσεις εσωτερικής συνοχής (Cronbach's α) έγιναν για κάθε παράγοντα ξεχωριστά και οι συντελεστές κυμάνθηκαν από .62 μέχρι .81. (Πίνακας 7). Οι συσχετίσεις του κάθε παράγοντα του ερωτηματολογίου «τίμιο παιχνίδι» με το σκορ της κλίμακας «επιθυμία για κοινωνική αποδοχή», έγιναν με Pearson Correlation. Όλες οι συσχετίσεις δεν υπερβαίνουν την τιμή .25 (Πίνακας 11).

Πίνακας 11

Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις, συντελεστές αξιοπιστίας και συντελεστές συσχέτισης μεταξύ των παραγόντων του ερωτηματολογίου «τίμιο παιχνίδι» και μεταξύ των συντελεστών του ερωτηματολογίου «τίμιο παιχνίδι» και της κλίμακας «επιθυμία για κοινωνική αποδοχή» (4^η φάση).

	M (T.A.)	Cronbach a	1	2	3	4
Κλίμακα «Επιθυμία για Κοινωνική αποδοχή»	6.64 (1.86)		-.231**	.185*	-.187*	.248**
Τέχνη νίκης	1.84 (.95)	.75				
Σεβασμός στους συμπαίκτες	4.48 (.67)	.62	-.038			
Κλέψιμο	1.40 (.65)	.68	.427**	-.132		
Σεβασμός στις τυπιότητες	3.53 (1.18)	.81	-.283**	.094	-.283	

*p< .05. ** p< .001

Συσχετίσεις επίσης, της κάθε ερώτησης με το σκορ της κλίμακας «επιθυμία για κοινωνική αποδοχή», έγιναν με Pearson Correlation. Καμία συσχέτιση δεν υπερέβαινε την τιμή .28 (Πίνακας 12). Συμπερασματικά, θεωρείται ότι η επίδραση της επιθυμίας για κοινωνικά αποδεκτές απαντήσεις δεν είναι σημαντική, για τέτοιου περιεχομένου ερωτήσεις.

Πίνακας 12
Συσχετίσεις του σκορ της κλίμακας «Επιθυμία για κοινωνική αποδοχή» με τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου «τίμιο παιχνίδι» (4^η φάση).

Ερωτήσεις	Σκορ κλίμακας "Επιθυμία για κοινωνική αποδοχή"
Προσπαθώ να εκνευρίσω τους αντιπάλους	-.175*
Προσπαθώ να ενοχλώ τους αντιπάλους	-.082
Μιλώ άσχημα στους αντιπάλους	-.168*
Προσπαθώ να κάνω τους αντιπάλους να θυμώσουν	-.279
Συγχαίρω τους αντιπάλους, όταν χάνω	.175*
Δίνω το χέρι στον αντίπαλο, ανεξάρτητα αν κέρδισα ή έχασα	.231
Στο τέλος δίνω το χέρι στους αντιπάλους	.193
Συγχαίρω τον αντίπαλο για μια καλή απόδοση	.222**
Κλέβω, αν αυτό με βοηθάει να κερδίσω	-.101
Κλέβω, αν είμαι σίγουρος ότι δε θα με πιάσουν	-.109
Κλέβω	-.199*
Θέλω να κλέβω	-.153
Υποστηρίζω τους συμπαίκτες μου	.119
Βοηθάω τους συμπαίκτες μου	.139
Συμπαραστέκομαι στους συμπαίκτες μου	.128
Επιβραβεύω τις καλές προσπάθειες των συμπαικτών μου	.108

* p< .05, ** p< .01

Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου «τίμιο παιχνίδι» έδωσαν τέσσερις παράγοντες, οι οποίοι ερμήνευαν το 57,3% της συνολικής διακύμανσης. Η εξαγωγή των παραγόντων έγινε με την ανάλυση κύριων συνιστωσών (Principal Component). Η περιστροφή των αξόνων των παραγόντων έγινε με την ορθογώνια περιστροφή (varimax rotation). Οι τέσσερις παράγοντες είχαν ιδιοτιμές (eigenvalues) μεγαλύτερες από 1.3. Οι φορτίσεις των παραγόντων απεικονίζονται στον πίνακα 13, όπου εμφανίζονται οι τιμές πάνω από .30. Επίσης το ερωτηματολόγιο πληρούσε τα κριτήρια παραγοντοποιήσεως ($KMO = .753$, Bartlett's test of sphericity, $p < .001$).

Πίνακας 13

Παραγοντική ανάλυση του ερωτηματολογίου «τίμιο παιχνίδι».

Ερωτήσεις ανά παράγοντα	Παράγοντες				h ²
	1	2	3	4	
<i>Τέχνη νίκης</i>					
Προσπαθώ να εκνευρίσω τους αντιπάλους		.780			.647
Προσπαθώ να ενοχλώ τους αντιπάλους		.832			.713
Μιλώ άσχημα στους αντιπάλους		.575			.455
Προσπαθώ να κάνω τους αντιπάλους να θυμώσουν		.672			.577
<i>Σεβασμός στις τυπικότητες</i>					
Συγχαίρω τους αντιπάλους, όταν χάνω				.697	.492
Δίνω το χέρι στον αντίπαλο, ανεξάρτητα αν κέρδισα ή έχασα				.779	.660
Στο τέλος δίνω το χέρι στους αντιπάλους				.611	.420
Συγχαίρω τον αντίπαλο για μια καλή απόδοση				.613	.449
<i>Κλέψιμο</i>					
Κλέβω, αν αυτό με βοηθάει να κερδίσω			.665		.563
Κλέβω, αν είμαι σίγουρος ότι δεν θα με πιάσουν			.745		.578
Κλέβω			.683		.560
Θέλω να κλέβω			.587		.404
<i>Σεβασμός στους συμπαίκτες</i>					
Υποστηρίζω τους συμπαίκτες μου	.766				.610
Βοηθάω τους συμπαίκτες μου	.781				.684
Συμπαράστέχομαι στους συμπαίκτες μου	.858				.760
Επιβραβεύω τις καλές προσπάθειες των συμπαικτών μου	.747				.608

Συμπεράσματα

Στην τελευταία φάση ανάπτυξης του ερωτηματολογίου «τίμιο παιχνίδι», τα αποτελέσματα από την ανάλυση αξιοπιστίας (Cronbach's α) των παραγόντων ήταν αποδεκτά και οι τιμές κρίθηκαν ικανοποιητικές. Οι συσχετίσεις του κάθε παράγοντα του ερωτηματολογίου «τίμιο παιχνίδι» με το σκορ της κλίμακας «επιθυμία για κοινωνική αποδοχή» δεν υπερβαίνουν την τιμή .25 και θεωρήθηκαν ικανοποιητικές. Επίσης, οι συσχετίσεις της κάθε ερώτησης με το σκορ της κλίμακας «επιθυμία για κοινωνική αποδοχή» δεν υπερβαίνουν την τιμή .28 και θεωρήθηκαν επίσης ικανοποιητικές. Οι υψηλοί συντελεστές των φορτίσεων των 16 ερωτήσεων στους 4 παράγοντες, όπως και οι τιμές των communalities, υποστήριξαν τη δομική εγκυρότητα του ερωτηματολογίου.

Συζήτηση

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν η ανάπτυξη ερωτηματολογίου για την αξιολόγηση του τίμιου παιχνιδιού στη φυσική αγωγή. Τα αποτελέσματα έδειξαν την ψυχομετρική ικανότητα του ερωτηματολογίου.

Η ανάπτυξη του ερωτηματολογίου βασίστηκε εν μέρει στην ύπαρξη παρόμοιων ερωτηματολογίων που έχουν δημιουργηθεί στο εξωτερικό. Τα ερωτηματολόγια αυτά δε μπορούσαν απλά να μεταφραστούν και να ελεγχθούν για χρήση στην Ελλάδα, διότι, παρά την καλή θεωρητική τους στήριξη, ανταποκρίνονταν σε διαφορετική κουλτούρα και κατασκευάστηκαν για χρήση στον αθλητισμό και όχι στη φυσική αγωγή. Η ανάπτυξη του τίμιου παιχνιδιού στον αθλητισμό είναι σημαντική, όμως όπως τονίζουν και άλλοι συγγραφείς (Shields & Bredemeier, 1995; Blake, 1996), το σχολικό περιβάλλον και ειδικότερα η φυσική αγωγή αποτελεί το καταλληλότερο περιβάλλον για την ηθική ανάπτυξη μέσα από το τίμιο παιχνίδι. Και αυτό γιατί η φυσική αγωγή: α) εφαρμόζεται σε μεγαλύτερο αριθμό παιδιών σε σχέση με τον αθλητισμό, β) δεν είναι τόσο ανταγωνιστική όσο ο αθλητισμός και γ) διδάσκουν εξειδικευμένοι καθηγητές - παιδαγωγοί. Το μόνο μειονέκτημα της φυσικής αγωγής είναι οι λίγες ώρες διδασκαλίας του μαθήματος, κάτι όμως που τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα με την εισαγωγή του προγράμματος της Ολυμπιακής Παιδείας έχει βελτιωθεί.

Για τους παραπάνω λόγους στην πρώτη φάση ανάπτυξης του ερωτηματολογίου συμπεριλήφθηκαν 11 παράγοντες για έλεγχο. Στα στάδια που ακολούθησαν και, αφού αποκλείστηκαν κάποιοι παράγοντες, έγιναν διαδοχικοί έλεγχοι για την εσωτερική συνοχή των παραγόντων και τη δομική εγκυρότητα, έτσι ώστε να ενισχυθεί η ψυχομετρική ικανότητα του ερωτηματολογίου. Έτσι, παρόλο που μετά την πρώτη φάση ελέγχθηκαν 7 παράγοντες, στην συνέχεια οι αναλύσεις έδειξαν ότι μόνο 4 από αυτούς είχαν καθαρή δομή. Αυτό συνέβη διότι στο 2^ο στάδιο ανάπτυξης του ερωτηματολογίου ο κάθε παράγοντας περιελάμβανε ερωτήσεις και με θετική και με αρνητική κατεύθυνση. Μετά τον έλεγχο της δομικής εγκυρότητας όμως, φάνηκε ότι με αυτόν τον τρόπο οι παράγοντες δεν έδιναν καθαρή δομή. Έτσι, στο τρίτο στάδιο ανάπτυξης αποφασίστηκε να μείνουν οι τέσσερις σημαντικότεροι παράγοντες, δύο με θετική και δύο με αρνητική κατεύθυνση, και οι ερωτήσεις που αποτελούσαν τον κάθε παράγοντα να έχουν αντίστοιχα θετική και αρνητική διατύπωση.

Στην τελευταία φάση του ερωτηματολογίου ο έλεγχος για τη δομική εγκυρότητα του ερωτηματολογίου έδωσε τέσσερις παράγοντες με τέσσερις ερωτήσεις που φόρτωναν ικανοποιητικά στον κάθε παράγοντα. Οι αναλύσεις εσωτερικής συνοχής έδωσαν ικανοποιητικούς συντελεστές αξιοπιστίας (Cronbach's α). Το χαμηλότερο συντελεστή είχε ο

παράγοντας σεβασμός στους συμπαίκτες (.62), και σε επανέλεγχο ίσως να επιδέχεται βελτιώσεις.

Όσον αφορά στην επιλογή των στατιστικών αναλύσεων, η διερευνητική παραγοντική ανάλυση κρίθηκε ως καταλληλότερη για τον έλεγχο της δομικής εγκυρότητας, γιατί το ερωτηματολόγιο περιείχε ερωτήσεις που δεν είχαν προηγούμενα ελεγχθεί. Επίσης, επειδή το ερωτηματολόγιο δεν είχε πάρει την τελική του μορφή, αυτός ο τρόπος ανάλυσης βοήθησε να εντοπιστούν οι προβληματικές ερωτήσεις, οι οποίες σταδιακά αφαιρούνταν.

Η ανάλυση συσχέτισης μεταξύ των παραγόντων του ερωτηματολογίου «τίμιο παιχνίδι» έδειξε, όπως ήταν αναμενόμενο, μια αρνητική συσχέτιση των θετικών παραγόντων με τους αρνητικούς, όπως και μια θετική συσχέτιση των θετικών παραγόντων μεταξύ τους και των αρνητικών παραγόντων μεταξύ τους. Επίσης, οι μέτριες έως χαμηλές συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων δείχνουν ότι οι παράγοντες είναι σχετικά ανεξάρτητοι μεταξύ τους.

Οι συσχετίσεις τόσο των παραγόντων όσο και των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου «τίμιο παιχνίδι» με την κλίμακα «επιθυμία για κοινωνική αποδοχή» ήταν χαμηλές ($< .28$). Επομένως, η πιθανότητα το ερωτηματολόγιο να επιδέχεται προκατειλημμένες απαντήσεις, δεν υφίσταται, και επομένως θεωρείται ότι δεν υπάρχει επιρροή στην εγκυρότητα της μέτρησης. Επιπρόσθετα, σε όλες τις φάσεις ανάπτυξης του ερωτηματολογίου, προκειμένου να ελεγχθεί αυτή η πιθανή επιρροή, έγινε προσεκτική διατύπωση των ερωτήσεων και χρησιμοποιήθηκαν ειδικές οδηγίες για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, όπου οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν για την ανωνυμία και εμπιστευτικότητα των δεδομένων.

Επίσης, η ανάπτυξη του ερωτηματολογίου για το τίμιο παιχνίδι θα μπορέσει να χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο μέτρησης στην αξιολόγηση πειραματικών παρεμβάσεων με σχετικούς στόχους (π.χ. ηθική ανάπτυξη, ανάπτυξη τίμιου παιχνιδιού, θετικές κοινωνικές συμπεριφορές, πειθαρχία, μείωση επιθετικών συμπεριφορών, κ.ά.). Τέλος, το ερωτηματολόγιο μπορεί να φανεί χρήσιμο σε εκπαιδευτικούς φυσικής αγωγής που διδάσκουν φυσική αγωγή ή Ολυμπιακή Παιδεία για να αξιολογήσουν τα αποτελέσματα της διδασκαλίας τους στον τομέα της ηθικής και κοινωνικής ανάπτυξης των μαθητών και μαθητριών τους.

ΕΡΕΥΝΑ 3. Ερωτηματολόγιο «Κλίμα τάξης»

Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες έχει δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στη σημαντικότητα της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, και κυρίως της αλληλεπίδρασης με συνομηλίκους, στην ηθική και κοινωνική ανάπτυξη. Η αλληλεπίδραση του μαθητή με τους συμμαθητές και τον καθηγητή φυσικής αγωγής στο μάθημα της φυσικής αγωγής είναι σημαντική για την ηθική και κοινωνική του ανάπτυξη. Οι σχέσεις του μαθητή με τους συμμαθητές του και με τον καθηγητή φυσικής αγωγής, παρόλο που είναι και οι δύο σημαντικές, διαφέρουν μεταξύ τους. Η αλληλεπίδραση του μαθητή με τον καθηγητή φυσικής αγωγής τον βοηθάει να μάθει κανόνες συμπεριφοράς, που δεν γνωρίζει, έτσι ώστε να συμπεριφέρεται ανάλογα με τις προσδοκίες του κοινωνικού περιβάλλοντος. Αυτή η δυναμική της σχέσης είναι άνιση, με τη δύναμη να κλίνει προς τον καθηγητή. Η αλληλεπίδραση του μαθητή με τους συμμαθητές του τον βοηθάει να ανακαλύψει ένα κοινωνικό σύστημα που δημιουργεί μαζί με άλλους, που είναι ανοιχτό σε προσαρμογές, και του δίνει την αίσθηση της αμοιβαίας δύναμης. Το σύστημα των κανόνων που δημιουργούν δεν έχει προκαθορισμένη δομή, η δυναμική των σχέσεων είναι ίση και προκύπτει μέσα από δημοκρατικές διαδικασίες. Έτσι, το παιδί διαμορφώνει την ηθική και κοινωνική του άποψη, που καθοδηγεί τη συμπεριφορά του, μέσα από δύο διαφορετικά κανάλια (Telama, 1999).

Το μάθημα της φυσικής αγωγής προσφέρει, σε σχέση με άλλα μαθήματα, περισσότερες ευκαιρίες για αλληλεπίδραση τόσο με τον καθηγητή όσο και με τους συμμαθητές. Στο πείραμα των Solomon, et.al., (2000), η δημιουργία ενός θετικού κλίματος τάξης, το οποίο ονόμαζαν «caring community», είχε θετική επίδραση στην ηθική και κοινωνική ανάπτυξη και συμπεριφορά των μαθητών.

Συμπερασματικά, το κλίμα της τάξης, που διαμορφώνεται από τον καθηγητή φυσικής αγωγής και τους συμμαθητές, πρέπει να είναι τέτοιο, ώστε οι μαθητές να αισθάνονται ότι ανήκουν σε αυτό και τα μέλη του υποστηρίζουν, δείχνουν ενδιαφέρον, εμπιστεύονται και βοηθούν το ένα το άλλο. Η ύπαρξη θετικών σχέσεων με τους συμμαθητές βοηθάει τα παιδιά να λειτουργήσουν καλύτερα μέσα στο μάθημα. Έχοντας καλές σχέσεις, αισθάνονται ασφάλεια και με άνεση μπορούν να συνεργαστούν, να επιλύσουν προβλήματα ή διαφορές, να δοκιμάσουν νέες δραστηριότητες και να δημιουργήσουν. Ο καθηγητής φυσικής αγωγής μπορεί να βοηθήσει προς αυτήν τη δημιουργία καλών σχέσεων, λαμβάνοντας υπόψη τις ατομικές διαφορές και μαθαίνοντας στα παιδιά να αποδέχονται και αυτά τη διαφορετικότητα των άλλων. Επομένως, η αντιλαμβανόμενη υποστήριξη από τον καθηγητή φυσικής αγωγής αλλά και από τους συμμαθητές κρίνεται ως σημαντικός παράγοντας, που διευκολύνει την ηθική και κοινωνική ανάπτυξη.

Ακόμη, τα διδακτικά στυλ που δίνουν ευκαιρίες για διάλογο, συνεργασία, διλήμματα και ανάληψη ευθυνών ευνοούν την αλληλεπίδραση αλλά και την αντιλαμβανόμενη αυτονομία των μαθητών. Σε πείραμα που εφαρμόστηκαν τρία διαφορετικά διδακτικά στυλ (ατομικής εξάσκησης, αμοιβαίο με σταθερό ζευγάρι και αμοιβαίο με εναλλαγές στο ζευγάρι) για το ίδιο διδακτικό αντικείμενο στο αμοιβαίο στυλ διδασκαλίας με μη σταθερό ζευγάρι αναπτύχθηκαν περισσότερο οι κοινωνικές σχέσεις και η αλληλοβοήθεια (Telama, 1999). Τα στυλ διδασκαλίας, που μέρος των αποφάσεων για το μάθημα παίρνονται από τους μαθητές, αυξάνουν την αντιλαμβανόμενη αυτονομία σε σχέση με τα στυλ διδασκαλίας όπου την όλη ευθύνη για τη διεξαγωγή του μαθήματος έχει ο καθηγητής φυσικής αγωγής.

Συνοψίζοντας τα παραπάνω, τρεις παράγοντες για το κλίμα τάξης κρίνονται ως σημαντικοί για την ηθική και κοινωνική ανάπτυξη: η υποστήριξη από τους συμμαθητές, η υποστήριξη από τον καθηγητή φυσικής αγωγής και η αντιλαμβανόμενη αυτονομία. Σε ένα τέτοιο κλίμα τάξης, που οι μαθητές αισθάνονται ότι υποστηρίζονται από τους συμμαθητές τους και τον καθηγητή φυσικής αγωγής και ταυτόχρονα έχουν υψηλή αντιλαμβανόμενη αυτονομία, η ανάπτυξη θετικών ηθικών και κοινωνικών συμπεριφορών διευκολύνεται. Στην υπάρχουσα βιβλιογραφία δεν εντοπίστηκε κάποιο ερωτηματολόγιο που να αξιολογεί τις παραπάνω διαστάσεις του κλίματος τάξης οι οποίες θεωρούνται σημαντικές για την ηθική και κοινωνική ανάπτυξη.

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η δημιουργία ενός ερωτηματολογίου που να αξιολογεί το κλίμα τάξης.

Μεθοδολογία

1^η Φάση: Έλεγχος Εγκυρότητας Περιεχομένου

Σκοπός

Σκοπός της πρώτης φάσης ήταν να δημιουργηθεί μια σειρά από σχετικές ερωτήσεις - θέματα (items), οι οποίες ελέγχθηκαν για την εγκυρότητα περιεχομένου τους.

Μέθοδος

Οι ερωτήσεις που αρχικά δημιουργήθηκαν βασίστηκαν στους αντίστοιχους παράγοντες του ερωτηματολογίου που χρησιμοποιήθηκε στη μελέτη των Solomon, et.al., (2000), προστέθηκαν όμως και νέες ερωτήσεις ανά παράγοντα. Ο αριθμός των ερωτήσεων ανά παράγοντα ήταν οκτώ. Οι ερωτήσεις παρουσιάστηκαν σε 3 παιδιά ηλικίας 10-12 ετών, όπου έγινε έλεγχος για την κατανόηση των ερωτήσεων, έτσι όπως είχαν διατυπωθεί. Ακολούθησαν μικροδιορθώσεις στην έκφραση - διατύπωση κάποιων ερωτήσεων. Στη συνέχεια, οι ερωτήσεις ελέγχθηκαν για την εγκυρότητα τους με τη μέθοδο της δομημένης ανάλυσης περιεχομένου (Weber, 1990). Με την εγκυρότητα περιεχομένου ελέγχεται το αν και ποιοι παράγοντες

μετράνε αυτό που υποτίθεται πως μετράνε. Έτσι, το ερωτηματολόγιο ελέγχθηκε από 2 ερευνητές του χώρου, που δεν συμμετείχαν στην μελέτη. Τους δόθηκαν οι ορισμοί για κάθε παράγοντα και τους ζητήθηκε να τοποθετήσουν τις ερωτήσεις που είχαν κατασκευαστεί στον αντίστοιχο παράγοντα. Επίσης, τους ζητήθηκε να σχολιάσουν το κατά πόσο ο κάθε παράγοντας, έτσι όπως ορίστηκε και έτσι όπως αντιπροσωπευόταν από ερωτήσεις, μπορούσε να θεωρηθεί ως διάσταση του τίμιου παιχνιδιού.

Αποτελέσματα

Η παραπάνω διαδικασία οδήγησε στην αφαίρεση 2 ερωτήσεων από τον παράγοντα υποστήριξη από συμμαθητές, 4 ερωτήσεων από τον παράγοντα υποστήριξη από καθηγητή φυσικής αγωγής και 2 ερωτήσεων από τον παράγοντα αντιλαμβανόμενη αυτονομία. Οι ερωτήσεις που αφαιρέθηκαν είχαν χαμηλά ποσοστά συμφωνίας μεταξύ των ερευνητών. Τελικά, το ερωτηματολόγιο περιελάμβανε συνολικά 16 ερωτήσεις για τους 3 παράγοντες (πίνακας 14).

Πίνακας 14

Αριθμός ερωτήσεων ανά παράγοντα

Παράγοντες	Αριθμός ερωτήσεων
Υποστήριξη από συμμαθητές	6
Υποστήριξη από καθηγητή φυσικής αγωγής	4
Αντιλαμβανόμενη αυτονομία	6

2^η Φάση: Αρχικός έλεγχος δομικής εγκυρότητας και αξιοπιστίας

Σκοπός

Σκοπός της δεύτερης φάσης ήταν να ελεγχθεί η δομική εγκυρότητα και η εσωτερική συνοχή του ερωτηματολογίου, έτσι όπως διαμορφώθηκε μετά το πρώτο στάδιο.

Μέθοδος

Το ερωτηματολόγιο μοιράστηκαν σε 111 μαθητές και μαθήτριες, αστικού σχολείου και ηλικίας 10-12 ετών. Από αυτά τα 55 ήταν αγόρια και τα 56 ήταν κορίτσια, όπου τα 31 παρακολουθούσαν τη Δ' τάξη δημοτικού, τα 42 την Ε' τάξη δημοτικού και τα 38 την ΣΤ' τάξη δημοτικού. Οι συμμετέχοντες πληροφορήθηκαν ότι τα ερωτηματολόγια ήταν ανώνυμα και εμπιστευτικά. Οι απαντήσεις δίνονταν σε 5βάθμια κλίμακα από διαφωνώ απόλυτα (1) – συμφωνώ απόλυτα (5). .

Αποτελέσματα

Η δομική εγκυρότητα του ερωτηματολογίου εξετάστηκε με τη διερευνητική παραγοντική ανάλυση (exploratory factor analysis), ενώ η εσωτερική συνοχή των παραγόντων που εμφανίστηκαν με το συντελεστή α του Cronbach (Cronbach, 1951). Η εξαγωγή των

παραγόντων έγινε με την ανάλυση κυρίων συνιστωσών (Principal Component Analysis). Η περιστροφή των αξόνων των παραγόντων έγινε με την ορθογώνια περιστροφή (varimax rotation). Το κριτήριο για τον αριθμό των παραγόντων που θα ερμήνευαν το σύνολο των μεταβλητών ήταν οι ιδιοτιμές να είναι μεγαλύτερες της μονάδας.

Πριν από την κάθε παραγοντική ανάλυση εξετάστηκε αν ο πίνακας συσχετίσεων των μεταβλητών ήταν κατάλληλος για να πραγματοποιηθεί η συγκεκριμένη στατιστική τεχνική. Δύο δοκιμασίες χρησιμοποιήθηκαν: το τεστ σφαιρικότητας του Bertlett και ο δείκτης καταλληλότητας του δείγματος Kaiser-Meyer-Olkin (KMO). Στατιστικά σημαντικές τιμές του Bertlett τεστ της σφαιρικότητας είναι επιθυμητές και τιμές μεγαλύτερες του .60 για το δείκτη KMO θεωρούνται ικανοποιητικές. Ερωτήσεις με φόρτιση μεγαλύτερη από .30 θεωρήθηκε ότι φορτίζουν σε ένα συγκεκριμένο παράγοντα. Τέλος, η εξέταση της πολυσυγγραμικότητας (multicollinearity) των μεταβλητών στηρίχθηκε στην εξέταση της κοινής παραγοντικής διακύμανσης (communalities). Τιμές που δεν πλησιάζουν τη μονάδα (1.00) δε θεωρούνται απειλή για ύπαρξη πολυσυγγραμικότητας.

Σύμφωνα με την παραγοντική ανάλυση οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου «κλίμα τάξης» έδωσαν τρεις παράγοντες οι οποίοι ερμήνευαν το 44.7% της συνολικής διακύμανσης. Η εξαγωγή των παραγόντων έγινε με την ανάλυση κύριων συνιστωσών (Principal Component). Η περιστροφή των αξόνων των παραγόντων έγινε με την ορθογώνια περιστροφή (varimax rotation). Οι φορτίσεις των παραγόντων απεικονίζονται στον πίνακα 15, όπου εμφανίζονται οι τιμές πάνω από .30. Οι δείκτες εσωτερικής συνοχής Cronbach α για κάθε παράγοντα ήταν $\alpha = .61$ για τον παράγοντα αντιλαμβανόμενη αυτονομία, $\alpha = .63$ για τον παράγοντα υποστήριξη από καθηγητή φυσικής αγωγής και $\alpha = .52$ για τον παράγοντα υποστήριξη από συμμαθητές.

Πίνακας 15

Παραγοντική ανάλυση ερωτηματολογίου κλίμα τάξης

Ερωτήσεις	Παράγοντες		
	1	2	3
Στο μάθημα της γυμναστικής...			
Τα παιδιά βοηθάνε πολύ το ένα το άλλο		.369	
Τα παιδιά δε βοηθούν το ένα το άλλο	.365		.427
Τα παιδιά νοιάζονται πραγματικά το ένα για το άλλο	.681		
Έχω καλούς φίλους που ξέρω πως αν κάτι μου συμβεί - τύχει θα με βοηθήσουν		.654	.400
Οι συμμαθητές μου με στηρίζουν, όταν έχω κάποιο πρόβλημα		.357	.414
Αισθάνομαι άνετα		.688	
Ο καθηγητής-τρια δίνει συμβουλές στα παιδιά		.660	
Ο καθηγητής-τρια ακούει με ενδιαφέρον τα προβλήματα των παιδιών		.510	
Ο καθηγητής-τρια βοηθάει πολύ τα παιδιά		.724	
Ο καθηγητής-τρια ρωτάει τη γνώμη των παιδιών	.339		
Αρκετές φορές είπα την γνώμη μου για το τι θα κάνουμε	.679		
Ο καθηγητής -τρια επιλέγει το τι θα κάνουν τα παιδιά			.696
Μπορώ να εκφράσω ελεύθερα τις σκέψεις μου - τη γνώμη μου	.614		
Αποφασίζουμε και εμείς για το τι θα κάνουμε	.758		.349
Αποφασίζει μόνο ο καθηγητής/τρια για το τι θα κάνουμε			.760
Και τα παιδιά επιλέγουν για το τι θα κάνουμε	.643		

Συμπεράσματα

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παραγοντικής ανάλυσης και της ανάλυσης ελέγχου αξιοπιστίας έγιναν αλλαγές ανά παράγοντα. Οι ερωτήσεις που είχαν τη μικρότερη φόρτιση και που ταυτόχρονα, αν αφαιρούνταν θα βελτιώναν την αξιοπιστία του κάθε παράγοντα, αφαιρέθηκαν. Επίσης, μικρές αλλαγές στη διατύπωση κάποιων ερωτήσεων επιχειρήθηκε για να βελτιωθούν οι φορτίσεις αλλά και ο συντελεστής αξιοπιστίας. Οι αλλαγές που έγιναν ανά παράγοντα είναι: (α) αντιλαμβανόμενη αυτονομία: αφαιρέθηκαν οι τρεις από τις έξι ερωτήσεις (Αρκετές φορές είπα την γνώμη μου για το τι θα κάνουμε, ο καθηγητής -τρια επιλέγει το τι θα κάνουν τα παιδιά και μπορώ να εκφράσω ελεύθερα τις σκέψεις μου - τη γνώμη μου), (β) υποστήριξη από συμμαθητές: αφαιρέθηκαν οι τρεις από τις έξι ερωτήσεις (τα παιδιά δεν βοηθούν το ένα το άλλο, τα παιδιά νοιάζονται πραγματικά το ένα για το άλλο και αισθάνομαι άνετα), (γ) υποστήριξη από καθηγητή φυσικής αγωγής: τροποποιήθηκε η έκφραση των ακόλουθων ερωτήσεων: από «ο καθηγητής-τρια δίνει συμβουλές στα παιδιά» σε «ο καθηγητής

/ τρία συμπαραστέκεται στα παιδιά» και από «ο καθηγητής / τρία ρωτάει τη γνώμη των παιδιών» σε «ο καθηγητής / τρία υποστηρίζει τα παιδιά».

3^η Φάση: Έλεγχος δομικής εγκυρότητας και αξιοπιστίας

Σκοπός

Σκοπός της 3^{ης} φάσης ήταν η περαιτέρω βελτίωση της δομικής εγκυρότητας και εσωτερικής συνοχής του ερωτηματολογίου, που αξιολογούσε διαστάσεις του κλίματος τάξης.

Μεθοδολογία

Τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν από παιδιά 10-12 ετών που δε συμμετείχαν σε καμία από τις προηγούμενες φάσεις. Συλλέχθηκαν 173 ερωτηματολόγια. Οι συμμετέχοντες ήταν 96 αγόρια και 77 κορίτσια από 7 δημοτικά σχολεία. Από αυτά τα 12 ήταν Δ' τάξη δημοτικού, τα 139 ήταν Ε' τάξη δημοτικού και τα 22 ήταν ΣΤ' τάξη δημοτικού. Οι συμμετέχοντες πληροφορήθηκαν ότι τα ερωτηματολόγια ήταν ανώνυμα και εμπιστευτικά. Οι απαντήσεις δίνονταν και πάλι σε 5βάθμια κλίμακα από διαφωνώ απόλυτα (1) – συμφωνώ απόλυτα (5).

Αποτελέσματα

Σύμφωνα με την νέα παραγοντική ανάλυση οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου κλίμα τάξης έδωσαν καθαρότερα τους τρεις παράγοντες οι οποίοι ερμήνευαν το 67.7% της συνολικής διακύμανσης. Η εξαγωγή των παραγόντων έγινε με την ανάλυση κύριων συνιστωσών (Principal Component). Η περιστροφή των αξόνων των παραγόντων έγινε με την ορθογώνια περιστροφή (varimax rotation). Οι φορτίσεις των παραγόντων απεικονίζονται στον πίνακα 16, όπου εμφανίζονται οι τιμές πάνω από .30. Οι νέοι δείκτες εσωτερικής συνοχής Cronbach α για κάθε παράγοντα ήταν $\alpha = .85$ για τον παράγοντα αντιλαμβανόμενη αυτονομία, $\alpha = .77$ για τον παράγοντα υποστήριξη από καθηγητή φυσικής αγωγής και $\alpha = .81$ για τον παράγοντα υποστήριξη από συμμαθητές.

Πίνακας 16

Παραγοντική ανάλυση ερωτηματολογίου κλίμα τάξης

Ερωτήσεις	Παράγοντες		
	1	2	3
Στο μάθημα της γυμναστικής...			
Τα παιδιά βοηθάνε πολύ το ένα το άλλο	.367		.401
Οι συμμαθητές μου με στηρίζουν, όταν έχω κάποιο πρόβλημα			.895
Έχω καλούς φίλους που ξέρω πως αν κάτι μου συμβεί – τύχει θα με βοηθήσουν			.757
Ο καθηγητής / τρια ακούει με ενδιαφέρον τα προβλήματα των παιδιών	.816		
Ο καθηγητής / τρια βοηθάει πολύ τα παιδιά	.827		
Ο καθηγητής / τρια συμπαραστέκεται στα παιδιά	.609		.342
Ο καθηγητής / τρια υποστηρίζει τα παιδιά	.753	.366	
Αποφασίζουμε και εμείς για το τι θα κάνουμε	.309	.755	
Και τα παιδιά επιλέγουν για το τι θα κάνουμε		.841	
Αποφασίζει μόνο η καθηγήτρια για το τι θα κάνουμε		.906	

Συμπεράσματα

Στην τελευταία φάση ανάπτυξης του ερωτηματολογίου «κλίμα τάξης», τα αποτελέσματα από την ανάλυση αξιοπιστίας (Cronbach's α) των παραγόντων ήταν αποδεκτά και οι τιμές κρίθηκαν ικανοποιητικές. Οι υψηλοί συντελεστές των φορτίσεων των 10 ερωτήσεων στους 3 παράγοντες, στήριξαν τη δομική εγκυρότητα του ερωτηματολογίου.

Συζήτηση

Σκοπός της έρευνας ήταν η ανάπτυξη ενός νέου ερωτηματολογίου που να αξιολογεί το κλίμα τάξης. Οι διαστάσεις που επιλέχθηκαν να εκπροσωπήσουν το κλίμα τάξης σε αυτό το ερωτηματολόγιο επιλέχθηκαν σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, και θεωρήθηκαν ως οι πιο σχετικές με την ηθική και κοινωνική ανάπτυξη.

Στην τελευταία φάση ελέγχου του ερωτηματολογίου, τόσο οι δείκτες ελέγχου της παραγοντικής δομής του όσο και οι δείκτες αξιοπιστίας, του έδωσαν ικανοποιητικές τιμές. Αυτά τα αποτελέσματα στηρίζουν την ψυχομετρική ικανότητα του ερωτηματολογίου. Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου έτσι όπως τελικά διαμορφώθηκαν, είναι έτσι διατυπωμένες, ώστε μπορούν να χρησιμοποιηθούν και για την αξιολόγηση του κλίματος τάξης σε άλλα μαθήματα. Η μόνο προσαρμογή που χρειάζεται να γίνει είναι η αλλαγή του ονόματος του μαθήματος στον τίτλο.

Συμπερασματικά, τόσο οι εκπαιδευτικοί φυσικής αγωγής όσο και ερευνητές του χώρου έχουν στη διάθεσή τους δύο νέα, εύχρηστα, έγκυρα και αξιόπιστα εργαλεία μέτρησης για την αξιολόγηση του τίμιου παιχνιδιού και του κλίματος τάξης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ V: ΕΡΕΥΝΑ 4. ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΟΥ ΤΙΜΙΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ

Εισαγωγή

Οι όροι που συνήθως χρησιμοποιούνται για να υποδηλώσουν την ηθική και κοινωνική ανάπτυξη στον αθλητισμό είναι το «ευ αγωνίζεσθαι» και το «τίμιο παιχνίδι» (fair play). Ανεξάρτητα από τον όρο που χρησιμοποιείται (τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό), αυτό που υπονοούν συνήθως είναι μια ομάδα από ηθικές και κοινωνικές αξίες – αρχές που έχουν εφαρμογή στον αθλητισμό και τη φυσική αγωγή. Οι έρευνες, που ανασκοπήθηκαν στο εισαγωγικό κεφάλαιο, σε σχολικό περιβάλλον για την ηθική και κοινωνική ανάπτυξη βασίζονται κύρια στις θεωρίες της κοινωνικής μάθησης και της δομικής ανάπτυξης (Bredemeier, et.al., 1986; Gibbons & Ebbeck, 1997; Gibbons, et.al., 1995; Sharpe, et.al., 1995; Wandzilak, et.al., 1988).

Οι παραπάνω παρεμβάσεις ήταν αποτελεσματικές σε διάφορες μεταβλητές της ηθικής ανεξάρτητα από το θεωρητικό υπόβαθρο που χρησιμοποίησαν. Επομένως, ο συνδυασμός των στρατηγικών και από τα δύο θεωρητικά μοντέλα μπορεί να θεωρηθεί αποτελεσματικός στην ηθική ανάπτυξη.

Η διάρκεια της διατήρησης των αποτελεσμάτων των παρεμβατικών προγραμμάτων στην ηθική ανάπτυξη παρόλο που προτείνεται να διερευνηθεί από πλήθος ερευνητών του χώρου (Gibbons & Ebbeck, 1997; Sharpe, et.al., 1995; Wandzilak, et.al., 1988), δεν εντοπίστηκε προηγούμενη μελέτη που να την έχει πραγματοποιήσει.

Άλλος ένας παράγοντας που επηρεάζει την ηθική και κοινωνική ανάπτυξη στο μάθημα της φυσικής αγωγής είναι το κλίμα τάξης. Το κλίμα τάξης περιλαμβάνει τις κοινωνικές σχέσεις αλληλεπίδρασης μεταξύ των μελών της τάξης. Ο Lickona (1991) υποστηρίζει ότι για να αναπτυχθεί η αξία του σεβασμού στα παιδιά, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να δίνουν πλήθος ευκαιριών για άμεσες κοινωνικές σχέσεις, όπως και να θέτουν ως κύριο στόχο τη δημιουργία ενός ηθικού κλίματος τάξης, αλλά και να προωθούν την αυτονομία εμπλέκοντας τους μαθητές στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Η σημαντικότητα του κλίματος τονίζεται και από τους Miller, et.al., (1997), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι: «Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να επιφέρουν αλλαγές σε προσωπικά (ηθικά – κοινωνικά) χαρακτηριστικά των μαθητών μόνο μέσα από την οργάνωση του περιβάλλοντος της τάξης που θα δίνει ευκαιρίες για τέτοιου είδους εμπειρίες στα παιδιά». Η ηθική ανάπτυξη διαμορφώνεται κύρια μέσα από την κοινωνική αλληλεπίδραση,

όπου μια ποικιλία από παράγοντες εμπλέκονται. Στην εκπαίδευση ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές είναι οι κύριοι διαμορφωτές της αλληλεπίδρασης, η οποία με τη σειρά της καθορίζει το κλίμα τάξης. Η υψηλή αντιλαμβανόμενη αυτονομία επίσης διευκολύνει την ηθική αυτονομία, η οποία είναι σημαντική για την ηθική ανάπτυξη (Telama, 1999).

Τα παραπάνω δημιουργούν τις κατάλληλες προϋποθέσεις για την εφαρμογή στρατηγικών που αναπτύσσουν την ηθική συμπεριφορά, όπως ο διάλογος και η επίλυση ηθικών διλημμάτων. Έτσι το υποστηρικτικό κλίμα τάξης και η υψηλή αυτονομία θεωρήθηκαν ως σημαντικοί παράγοντες για την ανάπτυξη θετικών ηθικών και κοινωνικών συμπεριφορών στο μάθημα της φυσικής αγωγής.

Συμπερασματικά, μία παρέμβαση που χρησιμοποιεί συνδυασμό στρατηγικών από τις δύο κύριες θεωρίες (κοινωνικής μάθησης και δομικής ανάπτυξης), με χρήση παράλληλων στρατηγικών διδασκαλίας που δημιουργούν ένα υποστηρικτικό κλίμα τάξης, θεωρήθηκε ότι θα έχει θετικά αποτελέσματα στην ανάπτυξη θετικών κοινωνικών συμπεριφορών σε μαθητές και μαθητρίες στο μάθημα της φυσικής αγωγής.

Ο σκοπός αυτής της μελέτης ήταν να εξετάσει την αποτελεσματικότητα ενός παρεμβατικού προγράμματος με στόχο την ανάπτυξη διαστάσεων του τίμιου παιχνιδιού στο πρόγραμμα της Ολυμπιακής Παιδείας. Ο κύριος σκοπός της αξιολόγησης του προγράμματος τίμιου παιχνιδιού ήταν να εξετάσει αν το παρεμβατικό πρόγραμμα θα είχε επίδραση σε μεταβλητές της ηθικής και κοινωνικής συμπεριφοράς των μαθητών και μαθητριών όπως, ανάπτυξη θετικών (σεβασμός στους συμπαίκτες και στις τυπικότητες των αθλημάτων) και μείωση αρνητικών (κλέψιμο και τέχνη νίκης) κοινωνικών συμπεριφορών που αφορούν το τίμιο παιχνίδι. Αναλυτικότερα, ως σεβασμός στους συμπαίκτες ορίζονται συμπεριφορές όπως ενθάρρυνση, επιβραβεύσεις καλών ενεργειών, καλή συνεργασία για επίτευξη κοινών στόχων, κλπ. Οι τυπικές συμπεριφορές των σπορ ορίζονται ως εκείνες οι θετικές κοινωνικές συμπεριφορές που εμφανίζονται στα παιχνίδια όπως: χειραφίες πριν και μετά τον αγώνα, ενθαρρυντικές χειρονομίες κατά τη διάρκεια του αγώνα, αναγνώριση καλής απόδοσης των αντιπάλων, αξιοπρεπής νίκη και ήττα, κλπ. Ως κλέψιμο ορίζεται η προσπάθεια να παραβιαστούν οι κανόνες του παιχνιδιού με σκοπό να αποφευχθούν οι συνέπειες - τιμωρία. Ενώ, ως τέχνη νίκης ορίζεται η χρήση επιτρεπτών - νόμιμων αλλά ηθικά αμφισβητήσιμων κανόνων σε βάρος των αντιπάλων όπως: βωμολοχίες, χρήση νεκρών χρόνων μέσα στο παιχνίδι, κλπ. (Morgan, et.al., 2001).

Αξιολογήθηκαν επίσης οι στάσεις προς το παρεμβατικό πρόγραμμα και ο προσανατολισμός του παιχνιδιού. Αναμενόταν ότι οι συμμετέχοντες θα ανέφεραν σημαντικές διαφορές στις μεταβλητές που αξιολογήθηκαν μετά την ολοκλήρωση του παρεμβατικού προγράμματος, οι οποίες θα αποδίδονταν στο πρόγραμμα. Επιπρόσθετα, επαναληπτική μέτρηση διατήρησης, δύο μήνες μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος, έγινε προκειμένου να ελεγχθεί αν τυχόν αλλαγές που παρατηρήθηκαν στην τελική μέτρηση θα παρέμεναν στους μαθητές και μαθήτριες δύο μήνες μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος.

Μεθοδολογία

Συμμετέχοντες

Οι συμμετέχοντες στο πρόγραμμα ήταν μαθητές και μαθήτριες από 4 σχολεία πόλης της Βόρειας Ελλάδας. Από κάθε σχολείο συμμετείχαν τα δύο τμήματα της πέμπτης δημοτικού. Τα οκτώ τμήματα χωρίστηκαν τυχαία σε δύο ομάδες. Στην πειραματική ομάδα συμμετείχαν 39 αγόρια και 27 κορίτσια ($n = 66$) και στην ομάδα ελέγχου 32 αγόρια και 28 κορίτσια ($n = 60$).

Περιγραφή του παρεμβατικού προγράμματος τίμιου παιχνιδιού

Το παρεμβατικό πρόγραμμα πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια του προγράμματος της Ολυμπιακής Παιδείας. Το πρόγραμμα αυτό εισήχθη στα ελληνικά σχολεία το 2001, λόγω της ανάληψης των ολυμπιακών αγώνων του 2004 από την Αθήνα. Αναπτύχθηκε και υποστηρίζεται από την οργανωτική επιτροπή «Αθήνα 2004» και το Υπουργείο Παιδείας. Στόχος του προγράμματος είναι να εξοικειώσει τους νέους με τους ολυμπιακούς αγώνες και την ιστορία τους, να τους ενημερώσει για το ολυμπιακό κίνημα και να τους παρακινήσει να εμπλακούν με τον αθλητισμό και τους ολυμπιακούς αγώνες του 2004. Ένας από κύριους στόχους του προγράμματος της Ολυμπιακής Παιδείας είναι η ανάπτυξη του τίμιου παιχνιδιού (Κιουμουρτζόγλου, Θεοδωράκης, Αυγερινός, Κέλλης, Παπαχαρίσης, Χασάνδρα, 2001). Έως τώρα οι περισσότερες προηγούμενες έρευνες στην ηθική και κοινωνική ανάπτυξη έχουν διενεργηθεί σε αθλητικό κύρια περιβάλλον, ενώ ο αριθμός των αντίστοιχων μελετών στην εκπαίδευση είναι μικρός. Το περιβάλλον του προγράμματος της Ολυμπιακής Παιδείας κρίθηκε ως το καταλληλότερο για την εφαρμογή του παρεμβατικού προγράμματος τίμιου παιχνιδιού.

Ο κύριος σκοπός του προγράμματος τίμιο παιχνίδι ήταν να βοηθήσει τους μαθητές να υιοθετήσουν συμπεριφορές τίμιου παιχνιδιού μέσα στα παιχνίδια που παίζουν. Για να επιτευχθεί αυτό οι μαθητές παρακολούθησαν 10 μαθήματα, ένα την εβδομάδα, με ποικιλία

δραστηριοτήτων κυρίως αθλητικές, αλλά και εικαστικές και δραστηριότητες εκτός σχολικού προγράμματος (παράρτημα ΣΤ). Η συνολική διάρκεια του προγράμματος ήταν 3 μήνες.

Οι στρατηγικές διδασκαλίας που χρησιμοποιήθηκαν βασίστηκαν στη θεωρία της κοινωνικής μάθησης (Bandura, 1977) όπως: (α) Εντοπισμός και επίδειξη επιθυμητών συμπεριφορών: οι μαθητές όριζαν ποιες θα ήθελαν να είναι οι συμπεριφορές του καλού παίκτη, του καλού προπονητή και του καλού διαιτητή στα παιχνίδια που έπαιζαν. Μετά δεσμεύονταν να ακολουθούν αυτές τις συμπεριφορές μέσα στα παιχνίδια τους, (β) Καθοδήγηση από τον καθηγητή φυσικής αγωγής, (γ) Λεκτική επιβράβευση των θετικών συμπεριφορών όταν εμφανίζονταν π.χ. τυπικότητες, όπως χειραφίες μεταξύ αντιπάλων κλπ, (δ) Αμοιβές, όπως χρωματιστές κάρτες όταν οι μαθητές επιδείκνυαν την επιθυμητή συμπεριφορά εκείνου του μαθήματος.

Χρησιμοποιήθηκαν επίσης στρατηγικές από τη θεωρία της δομικής ανάπτυξης (Haan, 1977; Haan, et.al., 1985; Kohlberg, 1984), όπως: α) διάλογος: σε κάθε μάθημα αφιερωνόταν χρόνος για σύντομους διάλογους, είτε με προκαθορισμένες ερωτήσεις που εξυπηρετούσαν τον σκοπό του ημερήσιου μαθήματος, είτε για θέματα που προέκυπταν στην εξέλιξη του μαθήματος. Στο τέλος του κάθε μαθήματος οι μαθητές έβρισκαν ένα σλόγκαν που αντιπροσώπευε το τι είχαν διδαχθεί εκείνη την ημέρα και το σλόγκαν αυτό αναλάμβαναν κάποια παιδιά να το αναρτήσουν στην τάξη τους. Το κάθε σλόγκαν ήταν η απάντηση στην ερώτηση «Γι' μάθαμε σήμερα μέσα από το παιχνίδι μας», β) Διλήμματα: θέτονταν κύρια από τον καθηγητή, είτε την ώρα του διαλόγου, είτε όταν συνέβαινε κάτι την ώρα του παιχνιδιού που ερχόταν σε αντίθεση με τις δεσμεύσεις τους και γ) αναγνώριση ηθικών ισορροπιών: οι μαθητές ενθαρρύνονταν να βρουν την καλύτερη λύση για αυτούς και για τους άλλους σε πραγματικά διλήμματα που προέκυπταν μέσα στα παιχνίδια τους ή σε προκαθορισμένα π.χ. «Θα επιλέξεις για συμπαίκτη τον καλύτερο φίλο σου ή τον καλύτερο παίκτη»

Επιπρόσθετα, χρησιμοποιήθηκαν στρατηγικές ενίσχυσης της εσωτερικής παρακίνησης και δημιουργίας θετικού κλίματος τάξης, όπως: α) παροχή αυτονομίας δίνοντας επιλογές για διάφορες δραστηριότητες σε κάθε μάθημα, β) δημιουργία υποστηρικτικού κλίματος από το διδάσκοντα με τη χρήση ανατροφοδότησης και από τους συμμαθητές μέσα από δραστηριότητες ομαδικές που απαιτούσαν συνεργασία σε μικρές ομάδες παιδιών.

Η ομάδα ελέγχου αποτελείτο από παιδιά που οι αρχικές μετρήσεις έδειξαν ότι ήταν σε ίδιο επίπεδο με τα παιδιά της πειραματικής ομάδας. Παρακολουθούσαν παράλληλα το πρόγραμμα της Ολυμπιακής Παιδείας το οποίο ήταν σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα

(Κιουμουρτζόγλου, κ.ά., 2001). Το περιεχόμενο ήταν διδασκαλία ολυμπιακών - αθλητικών αξιών μέσα από τους αρχαίους και σύγχρονους ολυμπιακούς αγώνες με θεωρητικές και εικαστικές δραστηριότητες.

Διαδικασία

Όλοι οι μαθητές και μαθήτριες που συμμετείχαν στο πρόγραμμα ενημερώθηκαν για τους στόχους του προγράμματος και ενημερωτική επιστολή στάλθηκε προς όλους τους γονείς για να δώσουν την έγκριση συμμετοχής των παιδιών. Οι μαθητές συμφώνησαν να συμμετέχουν και οι επιστολές επιστράφηκαν όλες από τους γονείς υπογεγραμμένες.

Όλοι οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν ερωτηματολόγια τρεις φορές. Η πρώτη φορά ήταν μία εβδομάδα πριν την έναρξη των μαθημάτων (αρχική μέτρηση), η δεύτερη μια εβδομάδα μετά το τελευταίο μάθημα (τελική μέτρηση) και η τρίτη φορά 2 μήνες μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος (μέτρηση διατήρησης). Οι συμμετέχοντες διαβεβαιώθηκαν για την εμπιστευτικότητα και ανωνυμία τους, πριν τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων. Η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων γινόταν σε ήσυχο περιβάλλον μέσα στην τάξη τους. Ο κάθε συμμετέχων συμπλήρωνε την ακριβή ημερομηνία γέννησής του, έτσι ώστε να είναι δυνατόν να συνδυαστούν τα τρία ερωτηματολόγια μεταξύ τους.

Στα τέσσερα πειραματικά τμήματα και στα δύο (από τα τέσσερα) από τα ελέγχου δίδασκε μία καθηγήτρια φυσικής αγωγής, ενώ στα άλλα δύο τμήματα ελέγχου δίδασκε άλλος καθηγητής φυσικής αγωγής. Και οι δύο καθηγητές φυσικής αγωγής είχαν την ίδια εκπαίδευση σχετικά με το πώς θα εφαρμόσουν το πρόγραμμα της Ολυμπιακής Παιδείας, μέσα από ένα σεμινάριο τεσσάρων ημερών. Τα εκπαιδευτικά αυτά σεμινάρια περιελάμβαναν, για 4 ώρες κάθε πρωί, εισηγήσεις από ειδικούς για θέματα ολυμπιακών αγώνων και εκπαίδευσης, και στην απογευματινή ζώνη 4ωρες βιωματικές δραστηριότητες με εφαρμοσμένα παραδείγματα για το πώς η θεματολογία της ολυμπιακής παιδείας θα διδαχθεί στους μαθητές και μαθήτριες με θεωρητικές, εικαστικές και κινητικές – αθλητικές προσεγγίσεις. Η καθηγήτρια φυσικής αγωγής που δίδασκε στην πειραματική ομάδα εκπαιδεύτηκε για 5 επιπλέον ώρες στις παραπάνω στρατηγικές ανάπτυξης της ηθικής και κοινωνικής ανάπτυξης. Επιπλέον γινόταν ωριαία συνάντηση μία φορά την εβδομάδα όσο διαρκούσε το παρεμβατικό πρόγραμμα με στόχο την επίβλεψη της πορείας του προγράμματός και την αντιμετώπιση τυχόντων θεμάτων ή αποριών που προέκυπταν.

Μετρήσεις

Τα ερωτηματολόγια που συμπλήρωσαν οι συμμετέχοντες (παράρτημα Β) περιγράφονται παρακάτω.

Τίμιο παιχνίδι

Το νέο ερωτηματολόγιο που κατασκευάστηκε για την αξιολόγηση διαστάσεων του τίμιου παιχνιδιού έχει περιγραφεί στο κεφάλαιο 4 αναλυτικά. Η εσωτερική αξιοπιστία του ερωτηματολογίου (Cronbach's alpha) για κάθε παράγοντα ήταν: σεβασμός στους συμπαίκτες $\alpha = .66$, τυπικότητες των σπορ $\alpha = .89$, τέχνη νίκης $\alpha = .77$ και κλέψιμο $\alpha = .80$. Το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε τρεις φορές στην αρχική και τελική μέτρηση και στην μέτρηση διατήρησης από τους συμμετέχοντες και των δύο ομάδων.

Στάσεις

Η μέτρηση των στάσεων απέναντι στο πρόγραμμα αξιολογήθηκε με έξι ερωτήσεις αντιθέτων επιθέτων. Οι απαντήσεις δίνονταν σε 7 βάθμια κλίμακα και ως σκορ υπολογίστηκε ο μέσος όρος από τα έξι παρακάτω ζεύγη εννοιολογικά αντίθετων επιθέτων: καλό –κακό, ευχάριστο – δυσάρεστο, χρήσιμο – άχρηστο, συμπαθητικό – απωθητικό, ενδιαφέρον – αδιάφορο. Η εσωτερική αξιοπιστία για το ερωτηματολόγιο ήταν $\alpha = .78$. Το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε δύο φορές στην αρχική και τελική μέτρηση από τους συμμετέχοντες και των δύο ομάδων.

Κλίμα τάξης

Το ερωτηματολόγιο κλίματος τάξης περιγράφεται αναλυτικά στο κεφάλαιο 4. Το ερωτηματολόγιο είχε τρεις παράγοντες που αξιολογούσαν την υποστήριξη από τον καθηγητή φυσικής αγωγής, την υποστήριξη από τους συμμαθητές και την αντιλαμβανόμενη αυτονομία. Η εσωτερική αξιοπιστία (Cronbach's alpha) για κάθε παράγοντα ήταν: συμπαραστάση από συμμαθητές $\alpha = .76$, συμπαραστάση από καθηγητή φυσικής αγωγής $\alpha = .85$ και αντιλαμβανόμενη αυτονομία $\alpha = .69$. Το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε δύο φορές στην αρχική και τελική μέτρηση από τους συμμετέχοντες και των δύο ομάδων.

Προσανατολισμός παιχνιδιού (Orientation Toward Play Scale; OTPS; Webb, 1969)

Αυτή η μέτρηση ζητάει από τους συμμετέχοντες να κατατάξουν με σειρά προτίμησης τις αξίες της νίκης, του δίκαιου παιχνιδιού και του να παίζουν καλά. Αργότερα προστέθηκε και η επιλογή του να διασκεδάζουν. Η ερώτηση είναι απλή «Τι νομίζεις ότι είναι πιο σημαντικό όταν παίζεις ένα παιχνίδι; Να παίζεις όσο καλύτερα μπορείς; Να κερδίσεις την αντίπαλη ομάδα ή αντίπαλο; Να παίζεις δίκαια; Να διασκεδάσεις». Σύμφωνα με τον Webb (1969) οι

απαντήσεις μπορούν να μπου σε μία ακολουθία μεταξύ δύο άκρων. Στη μία άκρη είναι ο προσανατολισμός προς το παιχνίδι, όπου το σημαντικότερο είναι το δίκαιο παιχνίδι και λιγότερο ενδιαφέρει το αποτέλεσμα του παιχνιδιού. Στην άλλη άκρη είναι ο προσανατολισμός στον επαγγελματισμό. Οι δύο αυτές αρχές είναι αντίστροφες. Ο προσανατολισμός προς τη μάθηση και διασκέδαση βρίσκεται στη μέση. Η μέτρηση έχει χρησιμοποιηθεί κατά κόρον από αθλητικούς ψυχολόγους και κοινωνιολόγους (Blair, 1985; Mc Elroy & Kirkendall, 1980; Sage, 1980), γιατί είναι απλό, εύκολο, γρήγορο, κατηγοριοποιεί εύκολα τους συμμετέχοντες και απευθύνεται σε όλες τις ηλικίες. Σύμφωνα με τον Webb (1969) έχει αποδεκτή αξιοπιστία με Test - retest Reliability .90. Το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε δύο φορές στην αρχική και τελική μέτρηση από την ομάδα ελέγχου και την πειραματική, ενώ η πειραματική ομάδα το συμπλήρωσε και τρίτη φορά στη μέτρηση διατήρησης.

Εσωτερική παρακίνηση (Intrinsic Motivation Inventory; IMI: Mc Auley, Duncan & Tammien, 1989)

Το ερωτηματολόγιο αυτό αξιολογεί την εσωτερική παρακίνηση των παιδιών που συμμετείχαν στο παρεμβατικό πρόγραμμα. Το ερωτηματολόγιο έχει τέσσερις διαστάσεις και η εσωτερική αξιοπιστία (Cronbach's alpha) του κάθε παράγοντα ήταν: ευχαρίστηση / διασκέδαση: $\alpha = .64$, προσπάθεια / σημαντικότητα: $\alpha = .61$, αντιλαμβανόμενη ικανότητα: $\alpha = .67$, πίεση / άγχος: $\alpha = .66$, ενώ ο συντελεστής όλου του ερωτηματολογίου ήταν: $\alpha = .75$. Το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε μία φορά στην τελική μέτρηση από τους συμμετέχοντες και των δύο ομάδων.

Ημερολόγιο καταγραφής προς αναλογισμό (Reflexive journal)

Σε κάθε μάθημα η καθηγήτρια φυσικής αγωγής που εφάρμοζε το πρόγραμμα κρατούσε σημειώσεις σε ημερολόγιο στο οποίο περιέγραφε ότι συνέβαινε στο κάθε μάθημα, σκέψεις και προβληματισμούς για τις δραστηριότητες που εφάρμοζε και τις στρατηγικές που χρησιμοποιούσε.

Συνεκτίμηση επιθυμίας για κοινωνική αποδοχή

Ως επιθυμία για κοινωνική αποδοχή ορίζεται η ανάγκη των ατόμων να απαντούν με τρόπο που είναι κοινωνικά αποδεκτός (Crowne & Marlowe, 1960; σελ. 353). Η επιθυμία για κοινωνική αποδοχή είναι μεγάλο πρόβλημα για την εγκυρότητα ερωτηματολογίων, ιδιαίτερα αυτών που αξιολογούν διαστάσεις της ηθικής, η οποία είναι στενά συνδεδεμένη με την κοινωνική αποδοχή (Runkel & McGrath, 1972). Έτσι, είναι πολύ πιθανό να επιδέχονται απαντήσεις θετικά προκατειλημμένες. Οι συμμετέχοντες συνειδητά ή ασυνείδητα απαντούν σε ψυχολογικά και κοινωνικά ερωτηματολόγια, έτσι ώστε να φαίνονται καλύτεροι από ό,τι είναι,

κάτι που έχει μεγάλη επιρροή στην εγκυρότητα της μέτρησης. Για αυτόν το λόγο, στην παρούσα μελέτη οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν και ένα ερωτηματολόγιο αξιολόγησης της επιθυμίας για κοινωνική αποδοχή (The short version of the Crowne & Marlowe, 1960; Social Desirability Scale). Υπολογίστηκε ο βαθμός συσχέτισης των δύο μετρήσεων. Οι συσχετίσεις μεταξύ κάθε παράγοντα του τίμιου παιχνιδιού και του σκορ στο ερωτηματολόγιο της κοινωνικής αποδοχής ήταν όλες μη σημαντικές: σεβασμός στους συμπαίκτες $r = .08$, τυπικότητες των σπορ $r = .04$, τέχνη νίκης $r = -.13$ και κλέψιμο $r = -.01$. Συνεπώς, η επίδραση της επιθυμίας για κοινωνικά αποδεκτές απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο δεν είναι σημαντική.

Αποτελέσματα

Συνολικά 126 συμμετέχοντες συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια στην αρχική, τελική και μέτρηση διατήρησης. Οι αναλύσεις έδειξαν σημαντικές διαφορές στην τελική μέτρηση και τη μέτρηση διατήρησης. Ειδικότερα, στη μέτρηση του τίμιου παιχνιδιού, στο κλίμα τάξης, στις στάσεις προς το πρόγραμμα και στον προσανατολισμό του παιχνιδιού. Σημαντικές επίσης ήταν οι διαφορές στην εσωτερική παρακίνηση μεταξύ των δύο ομάδων στην τελική μέτρηση.

Κλίμα τάξης

Προκειμένου να ελεγχθούν οι διαφορές μεταξύ ομάδας ελέγχου και πειραματικής στο κλίμα τάξης, πριν και μετά το παρεμβατικό πρόγραμμα, έγινε ανάλυση διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων. Η πολυμεταβλητή ανάλυση έδειξε σημαντικές διαφορές στην αλληλεπίδραση χρόνος Χ ομάδα ($F_{3,118} = 9.68, p < .001, \eta^2 = .198$). Τα τεστ ανά μεταβλητή έδειξαν σημαντική αλληλεπίδραση χρόνος Χ ομάδα για την αντιλαμβανόμενη αυτονομία ($F_{1,120} = 9.63, p < .01, \eta^2 = .07$), την υποστήριξη από τους συμμαθητές ($F_{1,120} = 13.94, p < .001, \eta^2 = .10$), και σημαντική επίδραση του χρόνου για την υποστήριξη από τον καθηγητή φυσικής αγωγής ($F_{1,120} = 50.24, p < .001, \eta^2 = .30$). Τα σκορ της μεταβλητής υποστήριξη από τον καθηγητή βελτιώθηκαν και για τις δύο ομάδες. Τα T-tests που ακολούθησαν υπολογίστηκαν για να εξεταστεί η κατεύθυνση της αλληλεπίδρασης. Όσον αφορά στην υποστήριξη από τους συμμαθητές, οι αναλύσεις έδειξαν ότι υπήρξε σημαντική διαφορά για την πειραματική ομάδα ($t_{(66)} = -3.93, p < .001$), ενώ για την ομάδα ελέγχου δεν παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφορές ($t_{(54)} = 1.56, p = .124$). Οι αναλύσεις για την αντιλαμβανόμενη αυτονομία έδειξαν σημαντικές διαφορές και για τις δύο ομάδες ($t_{(66)} = -12.03, p < .001$ and $t_{(54)} = -5.59, p < .001$ αντίστοιχα), αλλά η βελτίωση της πειραματικής ομάδας ήταν μεγαλύτερη.

Πίνακας 17

Μέσοι όροι και τυπική απόκλιση κλίματος τάξης για τις δύο ομάδες στην αρχική και τελική μέτρηση

Διαστάσεις κλίματος τάξης	Πειραματική ομάδα		Ομάδα ελέγχου	
	Αρχική M (T.A.)	Τελική M (T.A.)	Αρχική M (T.A.)	Τελική M (T.A.)
Υποστήριξη από συμμαθητές	4.15 (.82)	4.63 (.70)	4.20 (.76)	3.96 (.98)
Υποστήριξη από ΚΦΑ	4.22 (.64)	4.87 (.26)	3.57 (1.10)	4.32 (.90)
Αντιλαμβανόμενη αυτονομία	3.16 (1.03)	4.77 (.40)	3.03 (.98)	3.98 (.95)

Τίμιο παιχνίδι

Η ανάλυση διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων χρησιμοποιήθηκε για να ελεγχθούν επίσης οι διαφορές στο τίμιο παιχνίδι μεταξύ των δύο ομάδων, πριν και μετά την παρέμβαση.

Η πολυμεταβλητή ανάλυση έδειξε σημαντικές διαφορές στην αλληλεπίδραση χρόνος Χ ομάδα ($F_{4,117}= 17.67, p <.001, \eta^2= .38$). Τα τεστ ανά μεταβλητή έδειξαν σημαντική αλληλεπίδραση χρόνος Χ ομάδα για όλες τις διαστάσεις του τίμιου παιχνιδιού. Ειδικότερα, οι αναλύσεις έδειξαν σημαντικές διαφορές μεταξύ ομάδας ελέγχου και πειραματικής, πριν και μετά την παρέμβαση για το «σεβασμό στους συμπαίκτες» ($F_{1,120}= 5.52, p <.001, \eta^2= .044$), για τις «τυπικότητες» ($F_{1,120}= 63.13, p <.001, \eta^2= .345$), για την «τέχνη νίκης» ($F_{1,120}= 34.44, p <.001, \eta^2= .223$) και για το «αλέψιμο» ($F_{1,120}= 11.53, p <.001, \eta^2= .088$).

Η εξέταση των διαφορών για κάθε ομάδα ξεχωριστά έδειξαν ότι η πειραματική ομάδα είχε σημαντικές διαφορές από την αρχική μέτρηση σε όλες τις διαστάσεις του τίμιου παιχνιδιού ($F_{4,63}= 29.78, p<.001, \eta^2= .654$). Πιο συγκεκριμένα, σημαντικές διαφορές εντοπίστηκαν στη διάσταση «σεβασμός στους συμπαίκτες» ($F_{1,66}= 12.27, p<.001, \eta^2= .157$), στις «τυπικότητες» ($F_{1,66}= 104.59, p<.001, \eta^2= .613$), στην «τέχνη νίκης» ($F_{1,66}= 54.71, p<.001, \eta^2= .453$) και στο «αλέψιμο» ($F_{1,66}= 16.47, p<.001, \eta^2= .200$). Σε αντίθεση, η ομάδα ελέγχου δεν έδειξε να έχει σημαντικές διαφορές μεταξύ αρχικής και τελικής μέτρησης ($F_{4,51}=$

.843, non-significant). Η διακύμανση των μέσων όρων όλων των διαστάσεων παρουσιάζονται στο σχήμα 1.

Προκειμένου να ελεγχθεί η διατήρηση των επιδράσεων της παρέμβασης στην πειραματική ομάδα, ακολούθησε άλλη μία μέτρηση δύο μήνες μετά την τελική μέτρηση. Χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων για να αξιολογηθούν οι διαφορές των μετρήσεων που έγιναν πριν, μετά και δύο μήνες μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος. Οι post-hoc αναλύσεις δεν έδειξαν σημαντικές διαφορές μεταξύ της τελικής μέτρησης και της μέτρησης διατήρησης στις διαστάσεις «σεβασμός στους συμπαίκτες» ($F_{1,55} = 1.28$, non significant), στην «τέχνη νίκης» ($F_{1,55} = 1.03$, non significant) και στο «κλέψιμο» ($F_{1,55} = 1.15$, non significant). Σημαντική ήταν η πτώση στο σκορ μόνο της διάστασης «τυπικότητες» ($F_{1,55} = 4.11$, $p < .05$). Παρ' όλα αυτά η επίδραση του προγράμματος έδειξαν να διατηρείται, αφού οι διαφορές μεταξύ αρχικής μέτρησης και μέτρησης διατήρησης ήταν σημαντικές σε όλες τις διαστάσεις του τίμιου παιχνιδιού. Πιο συγκεκριμένα, τα σκορ στη διάσταση «σεβασμός στους συμπαίκτες» και «τυπικότητες» ήταν σημαντικά υψηλότερα στη μέτρηση διατήρησης σε σχέση με την αρχική μέτρηση ($F_{1,55} = 14.41$, $p < .001$ and $F_{1,55} = 42.92$, $p < .001$ αντίστοιχα), ενώ τα σκορ στις διαστάσεις «τέχνη νίκης» και «κλέψιμο» ήταν σημαντικά χαμηλότερα στις αντίστοιχες μετρήσεις ($F_{1,55} = 38.01$, $p < .001$ και $F_{1,55} = 4.88$, $p < .05$ αντίστοιχα).

Σχήμα 1. Αλλαγές στους μέσους όρους των διαστάσεων του τίμιου παιχνιδιού από μέτρηση σε μέτρηση για την πειραματική ομάδα.

Στάσεις προς το πρόγραμμα

Στην αρχική μέτρηση των στάσεων, οι μέσοι όροι για τις δύο ομάδες ήταν στα ίδια επίπεδα (για την ομάδα ελέγχου ήταν 6.25 και για την πειραματική 6.26). Στην τελική μέτρηση, οι μέσοι όροι αυξήθηκαν και για τις δύο ομάδες, με μικρή υπεροχή της πειραματικής ομάδας (μέσος όρος ομάδας ελέγχου = 6.48 και πειραματικής = 6.75). Για την εξέταση των διαφορών στις στάσεις προς το πρόγραμμα έγινε ανάλυση διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων μεταξύ των σκορ των δύο ομάδων στην αρχική και τελική μέτρηση. Οι αναλύσεις δεν έδειξαν σημαντικές διαφορές.

Εσωτερική παρακίνηση

Η ανάλυση διακύμανσης χρησιμοποιήθηκε για να ελεγχθούν οι διαφορές στην εσωτερική παρακίνηση των δύο ομάδων στην τελική μέτρηση. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης έδειξαν σημαντική διαφορά $F_{(4,111)} = 17.30, p < .001, \eta^2 = .39$. Τα τεστ ανά μεταβλητή έδειξαν ότι υπήρχαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων στη διάσταση ευχαρίστηση / διασκέδαση ($F_{(1,114)} = 16.12, p < .001$), αντιλαμβανόμενη ικανότητα ($F_{(1,114)} = 33.05, p < .001$) και πίεση / άγχος ($F_{(1,114)} = 51.87, p < .001$). Στη διάσταση προσπάθεια / σημαντικότητα οι διαφορές ήταν οριακά μη σημαντικές ($F_{(1,114)} = .28, p = .592$). Οι μέσοι όροι έδειξαν ότι η πειραματική ομάδα, σε σχέση με την ομάδα ελέγχου, είχε υψηλότερα σκορ στις διαστάσεις ευχαρίστηση / διασκέδαση και αντιλαμβανόμενη ικανότητα, και χαμηλότερα στην διάσταση πίεση / άγχος (πίνακας 18).

Πίνακας 18

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τις διαστάσεις της εσωτερικής παρακίνησης στην τελική μέτρηση των δύο ομάδων.

Εσωτερική παρακίνηση	Πειραματική ομάδα	Ομάδα ελέγχου
Ευχαρίστηση / Διασκέδαση	4.82 (.40)	4.47 (.53)
Προσπάθεια / Σημαντικότητα	3.94 (.90)	4.03 (.75)
Αντιλαμβανόμενη ικανότητα	4.56 (.60)	3.91 (.60)
Πίεση / Άγχος	4.42 (.65)	3.40 (.86)
Συνολικό σκορ IMI	4.44 (.41)	3.95 (.44)

Προσανατολισμός παιχνιδιού

Για τις διαφορές των ομάδων στις τρεις μετρήσεις στον προσανατολισμό παιχνιδιού χρησιμοποιήθηκαν μη παραμετρικά τεστ. Η πειραματική ομάδα συμπλήρωσε την κλίμακα στην αρχική, τελική και στη μέτρηση διατήρησης, ενώ η ομάδα ελέγχου συμπλήρωσε την κλίμακα στην αρχική και τελική μέτρηση. Η ανάλυση (2 Related Samples) έδειξε ότι η ομάδα ελέγχου δεν είχε σημαντικές διαφορές μεταξύ αρχικής και τελικής μέτρησης στους τέσσερις προσανατολισμούς. Η πειραματική ομάδα είχε σημαντικές διαφορές στον προσανατολισμό στη νίκη (πίνακας 19) και στον προσανατολισμό στο παιχνίδι (πίνακας 20) μεταξύ των τριών μετρήσεων. Πιο συγκεκριμένα, οι μέσοι όροι ταξινόμησης στον προσανατολισμό στη νίκη έπεσαν από την αρχική στην τελική μέτρηση και παρέμειναν σε χαμηλά επίπεδα στη μέτρηση διατήρησης.

Πίνακας 19

Διαφορές ταξινόμησης στον προσανατολισμό στη νίκη της πειραματικής ομάδας στις τρεις μετρήσεις.

Μέτρηση προσανατολισμός στην νίκη	M rank	χ^2	df
Αρχική	3.51	12.89*	2
Τελική	3.84		
Διατήρησης	3.92		

* $p < .05$

Αντίθετα, οι μέσοι όροι της ταξινόμησης του προσανατολισμού στο παιχνίδι ανέβηκαν από την αρχική στην τελική μέτρηση, και επίσης παρέμειναν στα ίδια επίπεδα στη μέτρηση διατήρησης. Αυτό υποδηλώνει ότι οι μαθητές, τόσο στην τελική μέτρηση όσο και δυο μήνες μετά, σταδιακά θεωρούσαν πιο σημαντικό, όταν έπαιζαν, το παιχνίδι και λιγότερο σημαντική τη νίκη.

Πίνακας 20

Διαφορές ταξινόμησης στον προσανατολισμό στο παιχνίδι της πειραματικής ομάδας στις τρεις μετρήσεις

Μέτρηση προσανατολισμός στο παιχνίδι	M rank	χ^2	df
Αρχική	2.23	6.58*	2
Τελική	1.98		
Διατήρησης	1.74		

* $p < .05$

Ημερολόγιο καταγραφής προς αναλογισμό καθηγήτριας φυσικής αγωγής

Ενδιαφέροντα στοιχεία για την επιτυχία του προγράμματος καθώς και πληροφορίες για τα προβλήματα που προέκυψαν παρατίθενται από το ημερολόγιο που συμπλήρωνε μετά από κάθε μάθημα η καθηγήτρια φυσικής αγωγής που εφάρμοζε το πρόγραμμα:

«Σήμερα τα παιδιά εφάρμοσαν το πρωτόκολλο για τις συμπεριφορές του τίμιου παιχνιδιού που έφτιαξαν κυρίως μόνα τους στο προηγούμενο μάθημα. Ήταν ενθουσιασμένα».

«...έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τους νέους κανόνες των παιχνιδιών και τις μπλε και κόκκινες κάρτες...».

«Άρχισαν να συνεργάζονται καλύτερα τώρα, σκέφτονται περισσότερο ως ομάδα και λιγότερο ως άτομα».

«Σήμερα έκαναν το διαιτητή στο ποδόσφαιρο που παίζαμε. Έδωσα επίτηδες δύο αντίθετα σφουρίγματα για να δοκιμάσω τις αντιδράσεις τους σε αυτά που συζητήσαμε για το σεβασμό στις αποφάσεις των διαιτητών. Ανταποκρίθηκαν όπως έπρεπε».

«Σήμερα κάποιοι μαθητές από την πειραματική ομάδα, μου παραπονέθηκαν ότι στη χθεσινή εκδρομή που πήγαμε κάποια παιδιά από άλλα τμήματα που έπαιζαν μαζί τους μπάσκετ, δεν έπαιζαν σύμφωνα με τους κανόνες του τίμιου παιχνιδιού, οπότε και αυτά αναγκάστηκαν να μην τους εφαρμόσουν».

«Στο τελευταίο μάθημα, όπου έγινε ο τελικός αγώνας για την απονομή του βραβείου «τίμιο παιχνίδι», τα παιδιά στα οποία απένειμε ο διευθυντής το βραβείο, αμέσως μετά ήθελαν να μου το χαρίσουν. Δεν το δέχτηκα και συμφωνήσαμε να το βάλουμε στην προθήκη του σχολείου. Αυτή τους η χειρονομία διέλυσε τις επιφυλάξεις μου για το ότι τα παιδιά πιθανά να εφαρμόζαν τους κανόνες του τίμιου παιχνιδιού για να κερδίσουν το βραβείο».

Συμπερασματικά, τα αποτελέσματα έδειξαν σημαντική βελτίωση στην πειραματική ομάδα σε σχέση με την ομάδα ελέγχου. Επίσης, χρήσιμα στοιχεία για ποιοτικά χαρακτηριστικά του προγράμματος προέκυψαν από το ημερολόγιο της καθηγήτριας φυσικής αγωγής, στοιχεία που οι ποιοτικές μετρήσεις δεν ήταν δυνατόν να αποτυπώσουν.

Συζήτηση

Ο κύριος σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας προγράμματος για την ανάπτυξη συμπεριφορών τίμιου παιχνιδιού σε παιδιά δημοτικού. Επιπρόσθετα αξιολογήθηκαν το κλίμα τάξης, οι στάσεις προς το πρόγραμμα ο προσανατολισμός στο παιχνίδι και η εσωτερική παρακίνηση. Συνολικά, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το πρόγραμμα είχε αποτελέσματα θετικά στους μαθητές, τα οποία παρέμειναν και δύο μήνες μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος. Τα αποτελέσματα επίσης στήριξαν τη θεωρία και τις προηγούμενες έρευνες που υποστηρίζουν ότι η ανάπτυξη της θετικής ηθικής και κοινωνικής συμπεριφοράς μέσα από τα σπορ δε συμβαίνει από μόνη της, αλλά επιτυγχάνεται με δοκιμασμένα αποτελεσματικά προγράμματα που βασίζονται σε ισχυρές θεωρητικές αρχές.

Αναλυτικότερα, οι μετρήσεις στις θετικές κοινωνικές συμπεριφορές (σεβασμός στις τυπικότητες των σπορ και στους συμπαίκτες) έδειξαν ότι, όταν οι μαθητές διδάχθηκαν και εξάσκησαν αυτές τις συμπεριφορές μέσα από τα παιχνίδια τους, στη συνέχεια τις υιοθέτησαν. Ταυτόχρονα, ο εντοπισμός των αρνητικών αθλητικών ηθικών συμπεριφορών έκανε τα παιδιά της πειραματικής ομάδας να τις αποφεύγουν σε αντίθεση με τα παιδιά της ομάδας ελέγχου που δεν έδειξαν καμιά αλλαγή σε αυτές. Ενθαρρυντικά επίσης, ήταν τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας όσον αφορά στην διατήρηση των συμπεριφορών, δύο μήνες μετά από την λήξη του προγράμματος. Παρόλο που στη βιβλιογραφία δεν εντοπίστηκε άλλη μελέτη που να έχει εξετάσει τη διατήρηση θετικών ηθικών και κοινωνικών συμπεριφορών στη φυσική αγωγή, φαίνεται ότι αυτή είναι δυνατή. Η διατήρηση των θετικών αποτελεσμάτων δείχνει ότι ο συνδυασμός των στρατηγιών από τα δύο θεωρητικά μοντέλα, της κοινωνικής μάθησης και της δομικής ανάπτυξης, επέφεραν στα παιδιά αλλαγές, οι οποίες διατηρήθηκαν.

Επισημαίνεται ότι, τόσο οι θετικές όσο και οι αρνητικές συμπεριφορές αξιολογήθηκαν με ερωτηματολόγια, μέσα από τα οποία τα παιδιά ανέφεραν τις απόψεις τους για αυτές τις συμπεριφορές. Οι πραγματικές συμπεριφορές δεν αξιολογήθηκαν. Τα στοιχεία που έχουμε για την πραγματική συμπεριφορά των παιδιών απορρέουν μόνο από το ημερολόγιο της καθηγήτριας φυσικής αγωγής που εφάρμοσε το πρόγραμμα, τα οποία είναι ενθαρρυντικά αλλά όχι αντικειμενικά. Έτσι οι αναφερόμενες αλλαγές στη συμπεριφορά των παιδιών δεν γνωρίζουμε αν οφείλονται σε αλλαγή της γνωστικής, συναισθηματικής ή συμπεριφορικής τους ανάπτυξης. Οι παράλληλες μετρήσεις όμως που χρησιμοποιήθηκαν, όπως ο προσανατολισμός του παιχνιδιού, οι στάσεις προς το πρόγραμμα, το κλίμα τάξης και η εσωτερική παρακίνηση συνηγορούν στα θετικά αποτελέσματα του προγράμματος.

Η σχεδόν παράλληλη αύξηση των θετικών στάσεων προς το πρόγραμμα και των δύο ομάδων (με μικρή υπεροχή των παιδιών της πειραματικής ομάδας) πιθανά να οφείλεται στο ότι και η ομάδα ελέγχου συμμετείχε για πρώτη φορά στο πρόγραμμα της Ολυμπιακής Παιδείας.

Τα αποτελέσματα της κλίμακας του Webb, για τον προσανατολισμό που έχουν τα παιδιά όταν παίζουν παιχνίδια, έδειξαν ότι η πειραματική ομάδα διαφοροποιήθηκε στις δύο τελευταίες μετρήσεις (τελική και διατήρησης), σε σχέση με την αρχική, στον προσανατολισμό στη νίκη και στο να παίζουν. Πιο συγκεκριμένα, μειώθηκε ο προσανατολισμός τους προς τη νίκη και αυξήθηκε ο προσανατολισμός τους προς το να μάθουν να παίζουν. Οι ταυτόχρονες μετρήσεις στην ομάδα ελέγχου δεν έδειξαν διαφορές. Παρόλο που ο προσανατολισμός των παιδιών της πειραματικής ομάδας στο να παίζουν τίμια δε διαφοροποιήθηκε, η διαφοροποίηση στους δύο άλλους προσανατολισμούς στηρίζει τις αλλαγές τόσο στην κύρια μέτρηση του τίμιου παιχνιδιού, όσο και στη μέτρηση του κλίματος τάξης.

Οι στρατηγικές που εφαρμόστηκαν για τη δημιουργία ενός κλίματος τάξης που θα διευκόλυνε την ηθική και κοινωνική ανάπτυξη και αυτονομία στην πειραματική ομάδα φαίνεται να απέδωσαν σύμφωνα με τις αλλαγές που αναφέρθηκαν από τους μαθητές στις αντίστοιχες μετρήσεις του κλίματος της τάξης. Η δημιουργία ενός υποστηρικτικού κλίματος από τον καθηγητή και τους συμμαθητές και παροχή επιλογών στους μαθητές για θέματα που αφορούσαν στο μάθημα, δημιούργησαν τις συνθήκες για τις αλλαγές στις διαστάσεις του τίμιου παιχνιδιού.

Η επιλογή της μη αξιολόγησης της εσωτερικής παρακίνησης στην αρχική μέτρηση έγινε, γιατί, όπως έχει προαναφερθεί, οι συμμετέχοντες δεν είχαν προηγούμενη εμπειρία από

συμμετοχή στο μάθημα της Ολυμπιακής Παιδείας. Η σύγκριση λοιπόν μεταξύ των δύο ομάδων πριν και μετά το πρόγραμμα δεν μπορεί να γίνει. Οι διαφορές όμως που παρατηρήθηκαν στην τελική μέτρηση στην εσωτερική παρακίνηση των δύο ομάδων, παρόλο που δε μπορούν να αποδοθούν με ασφάλεια στην επίδραση του παρεμβατικού προγράμματος, μας δίνουν στοιχεία για τη θετική σχέση που υπάρχει μεταξύ τίμιου παιχνιδιού και εσωτερικής παρακίνησης. Σύμφωνα με τους Butcher και Schneider (2001) *«Η διδασκαλία του τίμιου παιχνιδιού σαν σεβασμός προς το παιχνίδι αυξάνει την εσωτερική παρακίνηση και η διδασκαλία για την ανάπτυξη της εσωτερικής παρακίνησης αυξάνει τις συμπεριφορές του τίμιου παιχνιδιού»* (σελ. 45, κεφάλαιο 2 σε Morgan, et.al., 2001). Επίσης, σε μελέτη των Hassandra, et.al., (2003) φάνηκε ότι το επίπεδο της εσωτερικής παρακίνησης επηρεάζει τις στάσεις των μαθητών προς το τίμιο παιχνίδι. Έτσι, οι μαθητές και μαθήτριες που ήταν υψηλά εσωτερικοί παρακινήμενοι είχαν υψηλότερα σκορ στη μέτρηση του τίμιου παιχνιδιού σε σχέση με τους μαθητές και μαθήτριες που βρίσκονταν στο χαμηλό επίπεδο εσωτερικής παρακίνησης που είχαν χαμηλότερα σκορ στη μέτρηση του τίμιου παιχνιδιού. Βρέθηκαν επίσης διαφορές ως προς το φύλο των συμμετεχόντων, με τα αγόρια που βρίσκονταν στο χαμηλότερο επίπεδο εσωτερικής παρακίνησης να εμφανίζουν πιο αρνητικές ηθικο - κοινωνικές συμπεριφορές, σε σχέση με τα κορίτσια, στο μάθημα της φυσικής αγωγής.

Ερευνητές του χώρου συστήνουν τη συλλογή και ποιοτικών δεδομένων από παρεμβάσεις με ηθικό και κοινωνικό περιεχόμενο, έτσι ώστε να συλλέγονται πληροφορίες για το πώς συμβαίνουν οι αλλαγές στην ηθική και κοινωνική συμπεριφορά (σύμφωνα με Gibbons, et.al., 1995), ή ως μια επιπρόσθετη μέτρηση της ηθικής σε συγκεκριμένους χώρους (σύμφωνα με Bredemeier & Shields, 1998). Στην παρούσα μελέτη οι σημειώσεις από το ημερολόγιο της καθηγήτριας φυσικής αγωγής που εφάρμοζε το πρόγραμμα βοήθησαν στην ερμηνεία και επιβεβαίωση των ποσοτικών μετρήσεων που χρησιμοποιήθηκαν. Τα σχόλια για τα θετικά αποτελέσματα της παρέμβασης συμφωνούσαν με τις ποσοτικές μετρήσεις.

Οι στρατηγικές που χρησιμοποιήθηκαν στην παρέμβαση ήταν και από τα δύο κύρια θεωρητικά μοντέλα, με αποτέλεσμα να μην είναι γνωστό, από τις ποσοτικές μετρήσεις, ποιες από αυτές ήταν οι πιο αποτελεσματικές. Από τα σχόλια της καθηγήτριας όμως για την εφαρμογή των στρατηγιών φαίνεται, περιληπτικά, ότι στα πρώτα μαθήματα της παρέμβασης οι στρατηγικές της θεωρίας της κοινωνικής μάθησης, (οδηγίες από καθηγητή, επίδειξη επιθυμητής συμπεριφοράς, ανατροφοδότηση και επιβράβευση, ενθάρρυνση και αυτοαξιολόγηση) ήταν πιο αποτελεσματικές. Στα επόμενα μαθήματα οι στρατηγικές της

θεωρίας της δομικής ανάπτυξης ήταν πιο ελκυστικές για τα παιδιά και έδειχναν ιδιαίτερο ενδιαφέρον, όταν συζητούσαν και προσπαθούσαν να λύσουν διλήμματα. Η επιλογή της χρήσης πολλών στρατηγικών ήταν εσκεμμένη για να αυξηθεί η αποτελεσματικότητα του προγράμματος, έχοντας υπόψη ότι η αποτελεσματικότητα των στρατηγικών εξαρτάται και από ατομικά χαρακτηριστικά των μαθητών όσον αφορά στον ιδιαίτερο τρόπο που το κάθε παιδί μαθαίνει.

Οι σημειώσεις έδωσαν επίσης κάποιες ενδείξεις και για άλλες παραμέτρους που δεν αξιολογήθηκαν, όπως η μεταφορά των συμπεριφορών σε άλλο περιβάλλον. Από τα σχόλια της καθηγήτριας προκύπτει ότι τα παιδιά όταν έπαιζαν παιχνίδι με παιδιά άλλου τμήματος που δεν είχε διδαχθεί το τίμιο παιχνίδι, άλλαξαν τη συμπεριφορά τους, γιατί τα άλλα παιδιά δεν εφάρμοζαν τους κανόνες του τίμιου παιχνιδιού. Αυτό σημαίνει ταυτόχρονα δύο πράγματα. Πρώτον, ότι δε διδάσκεται δε μαθαίνεται. Δεύτερον, δείχνει τη σημαντική επίδραση της ηθικής ατμόσφαιρας που επικρατεί σε μια κοινωνική ομάδα στην ηθική συμπεριφορά. Αυτό συμφωνεί με τους Power, Higgins και Kohlberg (1989) που υποστηρίζουν ότι οι κανόνες που διέπουν τη συμπεριφορά μιας ομάδας επηρεάζουν την ηθική συμπεριφορά.

Τέλος, το παρεμβατικό πρόγραμμα δεν ήταν εστιασμένο σε κάποιο άθλημα. Οι μαθητές διάλεγαν σε κάθε μάθημα ένα παιχνίδι ή άθλημα μέσα από το οποίο εφάρμοζαν το τίμιο παιχνίδι. Αυτό έγινε για να αυξηθεί η αντιλαμβανόμενη αυτονομία των παιδιών, αλλά και για να εφαρμόσουν το τίμιο παιχνίδι σε διάφορες δραστηριότητες, έτσι ώστε να μη συνδέσουν τις συμπεριφορές του τίμιου παιχνιδιού με ένα μόνο άθλημα.

Συμπερασματικά, το παρεμβατικό πρόγραμμα έδειξε να έχει θετικά αποτελέσματα στις αντιλήψεις των παιδιών για το τίμιο παιχνίδι, αφού κατάφερε να αυξήσει τις αναφερόμενες θετικές ηθικές και κοινωνικές συμπεριφορές και να μειώσει τις αρνητικές. Ταυτόχρονα, η επίδραση του παρεμβατικού προγράμματος διατηρήθηκε δύο μήνες μετά τη λήξη του προγράμματος. Οι παράλληλες μετρήσεις στήριξαν την αποτελεσματικότητα του προγράμματος και έδωσαν χρήσιμες πληροφορίες για τους παράγοντες που διευκολύνουν την ηθική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών μέσα από αθλήματα στο σχολείο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ VI: ΕΡΕΥΝΑ 5. ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΑΤΟΜΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΥΠΕΥΘΥΝΟΤΗΤΑΣ

Εισαγωγή

Σύμφωνα με την ανασκόπηση των σχετικών μοντέλων στο εισαγωγικό κεφάλαιο, το μοντέλο του Hellison είναι σχεδιασμένο κύρια για την ανάπτυξη της υπευθυνότητας, ενώ το μοντέλο της αθλητικής εκπαίδευσης στοχεύει έμμεσα στην ανάπτυξη της υπευθυνότητας. Οι μέχρι τώρα εφαρμογές του μοντέλου του Hellison έχουν γίνει σε παιδιά με αυξημένες πιθανότητες να παρουσιάσουν αντικοινωνικές συμπεριφορές λόγω περιβαλλοντικών κυρίως συνθηκών. Επίσης, η εφαρμογή του σε τυπικές τάξεις φυσικής αγωγής είναι δύσκολη, γιατί απαιτεί μικρό αριθμό παιδιών με στενή παρακολούθηση, αλλά και ιδιαίτερα χαρακτηριστικά όπως την υψηλή εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Παρόλα αυτά η φιλοσοφία του μοντέλου του Hellison και κάποιες από τις στρατηγικές που χρησιμοποιεί για τη σταδιακή ανάπτυξη της υπευθυνότητας μπορούν να έχουν εφαρμογή και σε τυπικές τάξεις φυσικής αγωγής. Από την άλλη, το μοντέλο της αθλητικής εκπαίδευσης είναι σχεδιασμένο για το σχολικό περιβάλλον και οι ομοιότητές του με αυτό του Hellison στις στρατηγικές για την ανάπτυξη της υπευθυνότητας το κάνουν πιο εύκολα εφαρμόσιμο στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Έτσι, δημιουργήθηκε ένα πρόγραμμα που χρησιμοποίησε συνδυασμό χαρακτηριστικών και από τα δύο μοντέλα, και στη συνέχεια εφαρμόστηκε σε παιδιά πέμπτης δημοτικού σχολείου. Ο συνδυασμός των δύο αυτών μοντέλων έχει επιχειρηθεί και στο παρελθόν από τους Hastie και Buchanan (2000), οι οποίοι υποστηρίζουν επίσης ότι χαρακτηριστικά του μοντέλου της ανάπτυξης προσωπικής και κοινωνικής υπευθυνότητας του Hellison ενισχύουν την εφαρμογή του μοντέλου της αθλητικής εκπαίδευσης του Siedentop. Επισημαίνεται ότι στην Ελλάδα δεν εντοπίστηκαν μελέτες που να έχουν αξιολογήσει την εφαρμογή των μοντέλων.

Η χρήση κύρια ποιοτικών μεθόδων έρευνας στις μελέτες που ανασκοπήθηκαν στο εισαγωγικό κεφάλαιο και έχουν ασχοληθεί με την ανάπτυξη της προσωπικής και κοινωνικής υπευθυνότητας σε μαθητές και μαθήτριες, εφαρμόζοντας σχετικά μοντέλα φυσικής αγωγής, δείχνουν τις δυσκολίες αξιολόγησης των πιθανών αλλαγών στην υπευθυνότητα των παιδιών. Η απουσία ποσοτικών μετρήσεων (με την μορφή ερωτηματολογίων) υποδηλώνει είτε κενό στην ανάπτυξη σχετικών ερωτηματολογίων, είτε πιθανή αδυναμία των ποσοτικών μετρήσεων να αποτυπώσουν τυχούσες αλλαγές. Στην παρούσα έρευνα επιχειρείται ταυτόχρονη αξιολόγηση της εφαρμογής των μοντέλων με ερωτηματολόγια και συνεντεύξεις, προκειμένου να γίνει μία σύγκριση των διαφορετικών μορφών αξιολόγησης.

Σκοπός

Ο κύριος σκοπός αυτής της μελέτης ήταν να εξετάσει την αποτελεσματικότητα ενός παρεμβατικού προγράμματος με στόχο την ανάπτυξη της προσωπικής και κοινωνικής υπευθυνότητας σε μαθητές και μαθήτριες πέμπτης δημοτικού στο μάθημα της φυσικής αγωγής με ποσοτικές και ποιοτικές μεθόδους έρευνας. Δευτερεύων σκοπός ήταν η σύγκριση των αποτελεσμάτων των δύο μορφών αξιολόγησης, με ερωτηματολόγια και συνεντεύξεις.

Ο κύριος σκοπός της αξιολόγησης του προγράμματος ανάπτυξης της υπευθυνότητας, με ερωτηματολόγια, ήταν να εξετάσει αν το παρεμβατικό πρόγραμμα θα είχε επίδραση στα παρακάτω: α) ανάπτυξη συμπεριφορών που σχετίζονται με την υπευθυνότητα, β) στάσεις προς το παρεμβατικό πρόγραμμα, γ) κλίμα τάξης και δ) εσωτερική παρακίνηση.

Η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του προγράμματος με συνεντεύξεις είχε στόχο να καταγράψει (α) τη γενική γνώμη των συμμετεχόντων για το πρόγραμμα, (β) να συλλέξει πληροφορίες για το πώς αντιλήφθηκαν τα παιδιά τις νέες στρατηγικές που εφαρμόστηκαν, (γ) να συλλέξει στοιχεία που να συγκρίνουν το παρεμβατικό με το τυπικό μάθημα φυσικής αγωγής και τέλος (δ) να διερευνήσει αν τα παιδιά αντιλήφθηκαν διαφορές στον εαυτό τους μετά τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα, και για πιθανή μεταφορά των αποκτηθέντων συμπεριφορών έξω από το μάθημα. Αναμενόταν ότι οι συμμετέχοντες θα παρουσίαζαν διαφορές στις μεταβλητές που αξιολογήθηκαν, μετά την ολοκλήρωση του παρεμβατικού προγράμματος, τόσο με την ποσοτική όσο και με την ποιοτική μέθοδο έρευνας, οι οποίες θα αποδίδονταν στο πρόγραμμα.

Μεθοδολογία

Συμμετέχοντες

Στη μελέτη συμμετείχαν τριάντα οκτώ μαθητές και μαθήτριες της πέμπτης δημοτικού, αστικού σχολείου. Στον πίνακα 21 παρουσιάζεται αναλυτικά ο αριθμός των συμμετεχόντων ανά ομάδα (πειραματική και ελέγχου) και ανά φύλο.

Πίνακας 21

Συμμετέχοντες ανά ομάδα και φύλο.

	ΟΜΑΔΑ		Σύνολο
	Πειραματική	Ελέγχου	
Φύλο			
Αγόρια	10	12	22
Κορίτσια	9	7	16
Σύνολο	19	19	38

Τα δύο τμήματα που συμμετείχαν επιλέχθηκαν από τον καθηγητή φυσικής αγωγής του σχολείου ως τα πιο «δύσκολα» σε θέματα πειθαρχίας. Τα τμήματα περιελάμβαναν παιδιά οικονομικών μεταναστών από άλλες χώρες σε ποσοστό περίπου 15%. Κάποια από αυτά (3) που είχαν έρθει πρόσφατα στην Ελλάδα και είχαν πρόβλημα με τη γλώσσα συμμετείχαν κανονικά στο πρόγραμμα αλλά τα ερωτηματολόγια που συμπλήρωσαν αφαιρέθηκαν από τις αναλύσεις.

Διαδικασία

Χορηγήθηκε γραπτή άδεια για την εφαρμογή του προγράμματος από το σχολικό σύμβουλο φυσικής αγωγής της περιοχής που ανήκε το σχολείο. Επίσης, ενημερώθηκαν οι γονείς για τους στόχους του προγράμματος και συναίνεσαν για την εφαρμογή του. Την προφορική συγκατάθεσή τους έδωσαν και οι μαθητές για τη συμμετοχή τους, μετά από 15λεπτη παρουσίαση του προγράμματος και συζήτηση.

Υπήρξε δύο μηνών (15 Οκτωβρίου με 15 Δεκεμβρίου) προηγούμενη επαφή με τους μαθητές και μαθήτριες των δύο ομάδων πριν την έναρξη του παρεμβατικού προγράμματος, προκειμένου να εξοικειωθούν τα παιδιά της πειραματικής ομάδας με την καθηγήτρια φυσικής αγωγής που εφάρμοσε το παρεμβατικό πρόγραμμα, όπως και να δημιουργηθεί ευνοϊκό κλίμα. Σε αυτό το διάστημα τα παιδιά και των δύο ομάδων διδάσκονταν ακόντιο για μία φορά την εβδομάδα. Κατά τη διδασκαλία του ακοντίου στην πειραματική ομάδα, έγινε μια προεργασία για το πέρασμα από τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας στο μαθητοκεντρικό. Οι μετρήσεις που έγιναν πριν και μετά την εισαγωγική εφαρμογή του προγράμματος δεν έδειξαν αλλαγές στις μεταβλητές που αξιολογήθηκαν. Σύμφωνα με τον Siedentop (2002), η εφαρμογή μιας εισαγωγικής περιόδου πριν την εφαρμογή του μοντέλου αυξάνει τις πιθανότητες επιτυχίας του προγράμματος.

Η εφαρμογή του προγράμματος έγινε από την ερευνήτρια καθηγήτρια φυσικής αγωγής μέσα στα πλαίσια του μαθήματος φυσικής αγωγής για μία φορά την εβδομάδα. Τα παιδιά διδάσκονταν φυσική αγωγή δύο ώρες την εβδομάδα από τον καθηγητή φυσικής αγωγής του σχολείου και η μία επιπλέον ώρα του προγράμματος παραχωρήθηκε από τους δασκάλους της τάξης στην φυσική αγωγή από το πρόγραμμα της ευέλικτης ζώνης. Η διάρκεια του προγράμματος ήταν συνολικά 16 μαθήματα, που πραγματοποιήθηκαν από τις 15 Ιανουαρίου έως τις 10 Ιουνίου.

Περιγραφή του παρεμβατικού προγράμματος ανάπτυξης της υπευθυνότητας

Η ανάπτυξη του παρεμβατικού προγράμματος, όπως προαναφέρθηκε, βασίστηκε κύρια στο μοντέλο της αθλητικής εκπαίδευσης του Siedentop και στο μοντέλο της ανάπτυξης της

προσωπικής και κοινωνικής υπευθυνότητας του Hellison. Το άθλημα που χρησιμοποιήθηκε ήταν το χόκεϊ. Οι μαθητές και μαθήτριες μέσα από τη συμμετοχή τους στο χόκεϊ στόχευαν στα παρακάτω:

1. Να αναπτύξουν δεξιότητες και φυσική κατάσταση για το χόκεϊ.
2. Να κατανοούν και να εφαρμόζουν την τακτική του χόκεϊ.
3. Να συμμετέχουν στην οργάνωση και διοργάνωση αγώνων χόκεϊ.
4. Να μάθουν να συνεργάζονται με τους συμμαθητές και συμμαθήτριές τους, έχοντας κοινό στόχο.
5. Να αναπτύξουν την ικανότητα να παίρνουν σωστές αποφάσεις σε ζητήματα που προκύπτουν στη διάρκεια των παιχνιδιών.
6. Να αναπτύξουν δεξιότητες διαιτησίας, εξάσκησης και επίβλεψης.
7. Να αναπτύξουν την προσωπική υπευθυνότητα, τον αλτρουισμό και την αποδοχή ατομικών διαφορών καθώς και την κοινωνική υπευθυνότητα, γνωρίζοντας υποχρεώσεις και δικαιώματα στους χώρους που κινούνται.

Το άθλημα του χόκεϊ επιλέχθηκε, γιατί ήταν ένα εντελώς καινούριο άθλημα για τα παιδιά και δεν είχαν προηγούμενες εμπειρίες. Αυτό έγινε για να εξασφαλιστεί ένα, αρχικό τουλάχιστον, ενδιαφέρον για το αντικείμενο από τα παιδιά. Η πρώτη παρουσίαση του αθλήματος έγινε στα παιδιά με την προβολή τριλεπτης βιντεοταινίας και ακολούθησε συζήτηση για το στόχο του αθλήματος και τους βασικούς κανονισμούς. Τονίστηκε στους μαθητές το πλεονέκτημα της ενασχόλησης με ένα νέο άθλημα, έτσι ώστε να αρχίσουν όλα τα παιδιά από το ίδιο επίπεδο δεξιοτήτων και να αρχίσει το πρόγραμμα χωρίς ανισότητες στις δεξιότητες. Το άθλημα του χόκεϊ επιλέχθηκε επίσης, γιατί έχει πολλές ομοιότητες με το δημοφιλές στα παιδιά ποδόσφαιρο, και έτσι πληρούσε την αρχή του μοντέλου της αθλητικής εκπαίδευσης που προτείνει τα αθλήματα να έχουν τροποποιηθεί και οργανωθεί με τέτοια διαδοχική σειρά, ώστε να υπάρχει συνοχή μεταξύ αυτών που ήδη γνωρίζουν τα παιδιά, με αυτά που θα μάθουν. Τα παιδιά συνείνεσαν με ενθουσιασμό για την επιλογή του αθλήματος.

Το χόκεϊ τροποποιήθηκε με διάφορους τρόπους:

1. Τροποποιήσεις στον αγωνιστικό χώρο.
2. Χρήση αθλητικού υλικού κατάλληλο για την ηλικία τους.
3. Τροποποιώντας τη διάρκεια του παιχνιδιού.
4. Αλλαγές ή και προσαρμογές των κανονισμών (αρχικά λίγοι και απλοποιημένοι κανονισμοί και προοδευτικά αύξηση των κανονισμών σε αριθμό και πολυπλοκότητα)

5. Τροποποιώντας τον αριθμό των παικτών ανά ομάδα.

Η σταδιακή προσθήκη όλο και πιο δύσκολων κανόνων γινόταν, αφού οι μαθητές είχαν εμπεδώσει τις βασικότερες γνώσεις και δεξιότητες των σπορ. Έτσι, από μάθημα σε μάθημα αυξανόταν ο αριθμός των παικτών ανά ομάδα, προσθέτονταν συνεχώς νέοι κανονισμοί, μεγάλωνε ο αγωνιστικός χώρος και μεγάλωνε η χρονική διάρκεια των ημιχρόνων.

Το πρόγραμμα διήρκεσε 16 εβδομάδες. Στα πρώτα επτά μαθήματα διδάχθηκαν οι βασικές δεξιότητες (λαβή μπάστουνιού, έλεγχος και προώθηση της μπάλας, πάσες σε μικρή και μεγαλύτερη απόσταση, σουτ και πέναλτι). Τα επόμενα επτά μαθήματα περιελάμβαναν αγώνες μέσα στο κάθε τμήμα, και στα δυο τελευταία μαθήματα έγινε ένα μίνι πρωτάθλημα μεταξύ των ομάδων από τα δύο τμήματα σε κλειστό γήπεδο με θεατές και απονομή αναμνηστικών διπλωμάτων σε όλους τους μαθητές και μαθήτριες (παράρτημα Ε).

Στην πειραματική ομάδα τα παιδιά έφτιαξαν 3 ομάδες των 8 ατόμων η κάθε μία, μετά από κλήρωση που έκαναν μόνοι τους, αφού πρώτα είχαν δεσμευθεί ότι όλοι θα αποδεχθούν τη σύσταση των ομάδων, αφού θεώρησαν ότι η κλήρωση ήταν ο δικαιότερος τρόπος για ένα άθλημα στο οποίο όλοι ήταν αρχάριοι. Τα μέλη των ομάδων άλλαζαν στα πρώτα μαθήματα όταν εξασκούσαν στις βασικές δεξιότητες, ενώ οι ομάδες έμεναν σταθερές καθ' όλη τη διάρκεια των μαθημάτων που διεξάγονταν οι αγώνες. Αλλαγές γίνονταν μόνο εάν υπήρχαν απόντες σε κάποιους αγώνες, όπου απαιτούσε ίσο αριθμό παιδιών σε κάθε ομάδα.

Πριν αρχίσει το κάθε μάθημα στην πειραματική ομάδα, το πρώτο πεντάλεπτο γινόταν μέσα στην τάξη και αφιερωνόταν σε συζήτηση – ενημέρωση για το μάθημα της ημέρας για θέματα οργάνωσης του μαθήματος, μοίρασμα ρόλων και καθηκόντων, εισαγωγή και επεξήγηση νέων κανόνων αλλά και συμπεριφορικών στόχων. Στο τέλος του κάθε μαθήματος επίσης, τα 2-3 τελευταία λεπτά αφιερώνονταν σε μια μικρή συζήτηση για το τι έμαθαν (σύνοψη) τι τους άρεσε και τι όχι από το μάθημα, τι προβλήματα προέκυψαν και πώς θα αντιμετωπιστούν για να μην επαναληφθούν στα επόμενα μαθήματα.

Κρατούνταν αρχεία σε κάθε μάθημα, έτσι ώστε να γίνονται εκτιμήσεις προηγούμενων ενεργειών και βάσει αυτών γίνονταν τροποποιήσεις. Ακόμη, οι μαθητές διαμόρφωναν τους κανόνες όποτε αυτό ήταν αναγκαίο. Οι κανόνες θέτονταν πάντα με στόχο τη συμμετοχή και διασκέδαση όλων και τη δικαιοσύνη για όλους τους συμμετέχοντες. Ένας πίνακας ανακοινώσεων μέσα σε κάθε τάξη χρησιμοποιήθηκε για την ανάρτηση μηνυμάτων, αρχείων, αποτελεσμάτων και προγραμμάτων αγώνων, που αφορούσαν στο πρόγραμμα. Στον πίνακα ανακοινώσεων της πειραματικής ομάδας αναρτήθηκαν: βασικοί κανονισμοί του αθλήματος με

χνάλογες επεξηγηματικές φωτογραφίες, οι συμπεριφορικοί στόχοι, τα εβδομαδιαία αρχεία που κρατούσαν οι μαθητές από τους αγώνες, το πρόγραμμα των αγώνων κλπ. (παράρτημα Ζ).

Οι μαθητές σε όλη τη διάρκεια των μαθημάτων συνεργάζονταν σε μικρές ομάδες. Στα πρώτα μαθήματα οι μαθητές ήταν «δάσκαλοι» σε συμμαθητές τους, όταν μάθαιναν τις βασικές δεξιότητες του χόκεϊ (πάσα, ντρίμπλα, σουτ). Στα επόμενα μαθήματα οι τρεις ομάδες μοιράζονταν τους ρόλους ως εξής: Οι δύο ομάδες αναλάμβαναν ρόλους παικτών και η τρίτη τους ρόλους προπονητή (2), διαιτητών (2), επόπτες γραμμών (2) και γραμματεία (2). Από μάθημα σε μάθημα όλες οι ομάδες περνούσαν κυκλικά από όλους τους ρόλους. Επίσης, μέσα σε κάθε ομάδα παικτών τα παιδιά περνούσαν από όλες τις θέσεις παικτών, επίσης κυκλικά (επιθετικός, αμυντικός, κεντρικός και τερματοφύλακας). Σε όλη τη διάρκεια των μαθημάτων το διδακτικό στυλ ήταν το μαθητοκεντρικό, όπου οι περισσότερες αποφάσεις παίρνονταν από τα παιδιά (σύνθεση ομάδων, ρολάρισμα ρόλων, ανάληψη καθηκόντων μέσα στην ομάδα κλπ).

Οι συμπεριφορικοί στόχοι, που είχαν δοθεί γραπτά σε κάθε μαθητή, είχαν αναρτηθεί στον πίνακα ανακοινώσεων της τάξης και είχαν συζητηθεί και επεξηγηθεί στο πρώτο μάθημα, αντικατόπτριζαν τα επίπεδα υπευθυνότητας του Hellison. Δεν παρουσιάστηκαν στα παιδιά σαν εξελικτικά επίπεδα υπευθυνότητας, αλλά ως διαφορετικές κατηγορίες αθλητών, προπονητών και διαιτητών. Παροτρύνονταν, επιδεικνύοντας την ανάλογη συμπεριφορά, να επιδιώκουν να «ανέβουν κατηγορία» αν το ήθελαν. Η διαβάθμιση που χρησιμοποιήθηκε για κάθε ρόλο ήταν:

Α) Ερασιτέχνης αθλητής (προπονητής και διαιτητής) και αντιστοιχούσε στο πρώτο και δεύτερο επίπεδο.

Β) Επαγγελματίας αθλητής (προπονητής και διαιτητής) και αντιστοιχούσε στο τρίτο επίπεδο.

Γ) Εθνικός αθλητής (προπονητής και διαιτητής) και αντιστοιχούσε στο τέταρτο επίπεδο.

Δ) Αθλητής ολυμπιακών αγώνων (προπονητής και διαιτητής) και αντιστοιχούσε στο πέμπτο επίπεδο.

Τονίζεται ότι τα παιδιά επέλεγαν ελεύθερα σε ποια κατηγορία θέλουν να φτάσουν, επιδεικνύοντας την αντίστοιχη συμπεριφορά και καμία κατηγορία δεν παρουσιάστηκε σαν υποδεέστερη κάποιας άλλης. Παρόλα αυτά οι συμπεριφορές που περιγράφονταν σε κάθε κατηγορία ακολουθούσαν εξελικτικά τα επίπεδα του Hellison.

Έμφαση στο πρόγραμμα δόθηκε στην αποδοχή ατομικών διαφορών, στον αλτρουισμό, στη γνώση υποχρεώσεων και δικαιωμάτων, στην εκπλήρωση υποχρεώσεων, στο κράτημα υποσχέσεων, στο αίσθημα ευθύνης για υποχρεώσεις και στο σεβασμό προς το ευρύτερο σχολικό περιβάλλον. Οι παραπάνω αρχές και αξίες συχνά εμπλέκονταν στα μαθήματα και

βοηθούσαν τα παιδιά να παίρνουν τις αποφάσεις τους τόσο μέσα στο παιχνίδι όσο και κατά τη διαδικασία μοιράσματος των ρόλων και καθηκόντων.

Η διδασκαλία του χόκεϊ στην ομάδα ελέγχου γινόταν με τον παραδοσιακό τρόπο, όπου η καθηγήτρια φυσικής αγωγής είχε όλη την ευθύνη για τη διδασκαλία. Μετά τα πρώτα έξι μαθήματα, όπου διδάχθηκαν οι βασικές δεξιότητες και κανονισμοί, τότε και η ομάδα ελέγχου χωρίστηκε σε τρεις ομάδες. Οι ομάδες επιλέχθηκαν από τη δασκάλα της τάξης και τον καθηγητή φυσικής αγωγής του σχολείου με κριτήριο την ομοιόμορφη κατανομή ικανοτήτων και την ομοιόμορφη κατανομή «κοινωνικά ισχυρών» και μη παιδιών.

Ο ρόλος της καθηγήτριας φυσικής αγωγής

Ο ρόλος της καθηγήτριας φυσικής αγωγής ήταν αρχικά να εκπαιδεύσει τα παιδιά στις βασικές αθλητικές δεξιότητες και στη συνέχεια σταδιακά να μεταφέρει «δύναμη» στους μαθητές. Έτσι οι μαθητές όσο αποκτούσαν εμπειρία και όσο ωρίμαζαν και εξοικειώνονταν με τη διαδικασία έπαιρναν όλο και περισσότερες υπευθυνότητες στα χέρια τους. Η καθηγήτρια φυσικής αγωγής ήταν η κύρια υπεύθυνη για το πρόγραμμα. Σχεδιάζε και διηύθυνε έτσι το μάθημα, ώστε να εκμεταλλεύεται όσο γινόταν καλύτερα τον διαθέσιμο χρόνο. Επειδή υπήρχαν αρκετοί ρόλοι που πρέπει να μάθουν τα παιδιά, η καθηγήτρια φυσικής αγωγής τους καθόριζε, τους δίδασκε και σχεδιάζε έτσι το μάθημα, ώστε να είναι σίγουρη ότι οι μαθητές τους έχουν αφομοιώσει. Η διδασκαλία των δεξιοτήτων και των βασικών στρατηγικών του χόκεϊ ήταν επίσης στην ευθύνη της καθηγήτριας φυσικής αγωγής, έτσι ώστε να αποκτήσουν τα παιδιά τις απαραίτητες ικανότητες που θα τους επέτρεπαν να συμμετέχουν ικανοποιητικά και ταυτόχρονα να κατανοούν και να εφαρμόζουν μια σειρά από στρατηγικές. Ακόμη, δίδασκε στα παιδιά την επιθυμητή αθλητική συμπεριφορά μέσα από συζητήσεις, διλήμματα και διάλογους. Τέλος, καθοδηγούσε τις συζητήσεις για τις προσαρμογές στους κανόνες του χόκεϊ, έτσι ώστε να αντανakλούν στις φυσικές, πνευματικές και συναισθηματικές ανάγκες των παιδιών, και φρόντιζε να περιλαμβάνει όλους τους μαθητές στην όλη διαδικασία, ώστε να μάθουν την αξία της ομαδικής συνεισφοράς στην πραγματοποίηση ενός κοινού σκοπού.

Οι μαθητές, όπως προαναφέρθηκε, έφτιαχναν μόνοι τους τις ομάδες και αναλάμβαναν τους ρόλους τους. Οι οδηγίες που τους είχαν δοθεί για αυτήν τη διαδικασία ήταν όλοι να περάσουν από όλους τους ρόλους και κανένα παιδί να μην αισθάνεται παραπονεμένο από το μοίρασμα των ρόλων και καθηκόντων. Έτσι, συχνά κάποια παιδιά που ήθελαν να λάβουν μέρος ως παίκτες και δε συμπεριλαμβάνονταν στην «πρώτη» ομάδα έπαιρναν κάποιον άλλο ρόλο και στη μέση χρονική διάρκεια άλλαζαν με παίκτες, μετά από προσυνεννόηση. Η όλη διαδικασία του μοιράσματος των ρόλων και καθηκόντων έδινε την ευκαιρία στα παιδιά για

συζήτηση και διαπραγμάτευση. Στην αρχή η καθηγήτρια φυσικής αγωγής ήταν παρούσα στη διαδικασία και επενέβαινε μόνο αν έπρεπε να υπενθυμίσει τον στόχο των μαθημάτων (όλοι έχουμε το δικαίωμα να συμμετέχουμε και όλοι έχουμε το δικαίωμα να είμαστε ευχαριστημένοι και να διασκεδάζουμε). Αυτό γινόταν για να αποφευχθεί η επιρροή των «κοινωνικά ισχυρών» μαθητών στους λιγότερο «κοινωνικά ισχυρούς μαθητές» οι οποίοι έχουν την τάση να επιβάλλουν τη γνώμη τους σε συμμαθητές τους. Στα επόμενα μαθήματα η παρουσία της καθηγήτριας φυσικής αγωγής ήταν περιστασιακή σε αυτήν τη διαδικασία.

Μετρήσεις

Ερωτηματολόγια δόθηκαν στους μαθητές και των δύο ομάδων (πειραματική και ελέγχου) πριν και μετά την παρέμβαση, προκειμένου να αξιολογηθούν οι μεταβολές (παράρτημα Γ). Συλλέχθηκαν επίσης συνεντεύξεις στο τέλος της παρέμβασης από την πειραματική ομάδα, έτσι ώστε να καταγραφούν χρήσιμες πληροφορίες από τους μαθητές και μαθήτριες για το πρόγραμμα.

Ποσοτικές μετρήσεις – ερωτηματολόγια

Κλίμακα πρωθύστερης μέτρησης προσωπικής και κοινωνικής υπευθυνότητας: Βασίζόμενοι στην υπόθεση ότι οι μαθητές και μαθήτριες έχουν καλύτερη αντίληψη για την υπευθυνότητα μετά τη συμμετοχή τους στο παρεμβατικό πρόγραμμα χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα της πρωθύστερης μέτρησης υπευθυνότητας. Η κλίμακα πρωθύστερης μέτρησης δημιουργήθηκε για να καταγράψει τις αναφερόμενες από τους συμμετέχοντες αλλαγές στην προσωπική και κοινωνική τους υπευθυνότητα και βασίστηκε στη μέθοδο «pre-test» του Howard (1982). Αναμενόταν ότι η αντίληψη των μαθητών για την υπευθυνότητα θα άλλαζε ως αποτέλεσμα της συμμετοχής τους στο πρόγραμμα. Οι μαθητές απαντούσαν στην κάθε ερώτηση δύο φορές, την μία για το παρόν (πώς αισθάνονταν ή ενεργούσαν τώρα) και τη δεύτερη για το παρελθόν, πριν το πρόγραμμα (πώς ενεργούσαν ή αισθάνονταν πριν την εφαρμογή του προγράμματος). Δέκα οκτώ συνολικά ερωτήσεις αναπτύχθηκαν όπου οι εννέα από αυτές αναφέρονταν στο παρελθόν και οι άλλες εννέα στο παρόν. Οι ερωτήσεις που χρησιμοποιήθηκαν παρατίθενται στο παράρτημα Γ. Οι απαντήσεις δίνονταν σε 7/βάθμια κλίμακα από το 1 έως το 7, (1: ποτέ/ 7: πάντα). Υπολογίστηκαν δύο σκορ, το «συνολικό τώρα» και το «συνολικό πριν». Ο μέσος όρος των 9 ερωτήσεων που αναφέρονταν στο τώρα ήταν το σκορ του «συνολικού τώρα» και ο μέσος όρος των 9 ερωτήσεων που αναφέρονταν στο πριν ήταν το σκορ του «συνολικού πριν». Το κάθε σκορ μπορούσε να κυμανθεί από 1 έως 7, όπου τα υψηλότερα σκορ υποδήλωναν μεγαλύτερη αναφερόμενη υπευθυνότητα. Ο συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach's alpha για την μέτρηση «τώρα» ήταν $\alpha = .87$ και για την μέτρηση «πριν» ήταν $\alpha = .88$.

Στάσεις: Η μέτρηση των στάσεων απέναντι στο πρόγραμμα αξιολογήθηκε με έξι ερωτήσεις αντιθέτων επιθέτων. Οι απαντήσεις δίνονταν σε 7 βαθμια κλίμακα και ως σκορ υπολογίστηκε ο μέσος όρος από τα έξι παρακάτω ζεύγη, εννοιολογικά αντίθετων, επιθέτων: καλό – κακό, ευχάριστο – δυσάρεστο, χρήσιμο – άχρηστο, συμπαθητικό – απωθητικό, ενδιαφέρον – αδιάφορο. Η εσωτερική αξιοπιστία για το ερωτηματολόγιο ήταν $\alpha = .78$. Το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε δύο φορές στην αρχική και τελική μέτρηση από τους συμμετέχοντες και των δύο ομάδων.

Κλίμα τάξης: Η ανάπτυξη του ερωτηματολογίου περιγράφηκε στο κεφάλαιο 4 και αξιολογεί το πώς οι συμμετέχοντες αντιλαμβάνονται το κλίμα τάξης τους. Το ερωτηματολόγιο έχει τρεις παράγοντες που αξιολογούν την υποστήριξη από τον καθηγητή φυσικής αγωγής, την υποστήριξη από τους συμμαθητές και την αντιλαμβανόμενη αυτονομία. Η εσωτερική αξιοπιστία (Cronbach's alpha) για κάθε παράγοντα ήταν: συμπαράσταση από συμμαθητές: $\alpha = .76$, συμπαράσταση από καθηγητή φυσικής αγωγής $\alpha = .85$ και αντιλαμβανόμενη αυτονομία $\alpha = .69$. Το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε δύο φορές στην αρχική και τελική μέτρηση από τους συμμετέχοντες και των δύο ομάδων.

Εσωτερική παρακίνηση (Intrinsic Motivation Inventory: IMI: Mc Auley, et.al., 1989). Το ερωτηματολόγιο αυτό αξιολογεί την εσωτερική παρακίνηση των παιδιών που συμμετείχαν στο παρεμβατικό πρόγραμμα. Το ερωτηματολόγιο έχει τέσσερις διαστάσεις και η εσωτερική αξιοπιστία (Cronbach's alpha) του κάθε παράγοντα ήταν: Ευχαρίστηση / διασκέδαση: $\alpha = .64$, Προσπάθεια / σημαντικότητα: $\alpha = .61$, αντιλαμβανόμενη ικανότητα: $\alpha = .67$, πίεση / άγχος: $\alpha = .66$, ενώ ο συντελεστής όλου του ερωτηματολογίου ήταν: $\alpha = .75$. Το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε στην αρχική και τελική μέτρηση από τους συμμετέχοντες και των δύο ομάδων.

Γνωστικό τεστ. Πριν και μετά την παρέμβαση συμπληρώθηκε ένα γνωστικό τεστ από τους συμμετέχοντες και των δύο ομάδων. Το τεστ αποτελούταν από 15 προτάσεις που οι 8 από αυτές περιέγραφαν υπεύθυνες συμπεριφορές και οι 7 ανεύθυνες συμπεριφορές. Οι μαθητές καλούνταν να διακρίνουν σε ποια από τις δύο κατηγορίες ανήκαν οι προτάσεις. Τα σκορ κυμαίνονταν από 0 έως 15.

Ποιοτικές μετρήσεις – συνεντεύξεις

Η αξιολόγηση του προγράμματος με ποιοτικές μεθόδους έρευνας στην παρούσα μελέτη έγινε υπό το πρίσμα των φαινομενολογικών μελετών. Οι φαινομενολογικές μελέτες διερευνούν σε βάθος τις απόψεις και αντιλήψεις μικρού αριθμού ατόμων, τις οποίες έχουν αποκτήσει μέσω της εμπειρίας τους από μία κατάσταση την οποία βιώνουν. Το συνηθέστερο μέσο για τη

συλλογή των δεδομένων που χρησιμοποιείται σε αυτήν την προσέγγιση, είναι οι σε βάθος διερευνητικές συνεντεύξεις. Το αξίωμα στο οποίο βασίστηκε η παρούσα προσέγγιση είναι ότι μέσω του διαλόγου και της αλληλεπίδρασης με τους μαθητές και μαθήτριες, μπορούν να προκύψουν πληροφορίες, οι οποίες αναδεικνύουν το νόημα, που αποδίδεται από τα άτομα, στα θέματα που διερευνούνται.

Ο σκοπός κάθε φαινομενολογικής μελέτης είναι η περιγραφή, η ερμηνεία και η προσωπική κριτική των πληροφοριών που συλλέχθηκαν για τα θέματα. Η στρατηγική που ακολουθήθηκε από την ερευνήτρια, είχε ως στόχο να αναδείξει το νόημα των ενεργειών, δραστηριοτήτων και αλληλεπιδράσεων των παιδιών που συμμετείχαν, καθώς και να εξηγήσει το νόημα των αλλαγών και διαφοροποιήσεων των ενεργειών και συμπεριφορών τους (Rossman & Rallis, 1998).

Η ερμηνευτική προσέγγιση της μελέτης των απόψεων των μαθητών-τριων βασίζεται επίσης στην υπόθεση, ότι δεν υπάρχει μόνο μια πραγματικότητα, αλλά περισσότερες. Η σχολική πραγματικότητα αποτελεί ένα κοινωνικό υποσύνολο μέσα στη γενικότερη κοινωνική πραγματικότητα. Έτσι η προσέγγιση αυτού του κοινωνικού υποσυνόλου μέσω της ποιοτικής έρευνας, κρίνεται ως πιο κατάλληλη για την περιγραφή και ερμηνεία της συμμετοχής τους στο παρεμβατικό πρόγραμμα.

Πρωταρχικός ρόλος της έρευνας σε αυτή τη φάση ήταν να καταγράψει και να δομήσει-ταξινομήσει τις απόψεις των μαθητών-τριων σχετικά με το πρόγραμμα που παρακολούθησαν. Χρήσιμα επιπλέον συμπεράσματα προέκυψαν, γνωρίζοντας τις απόψεις μαθητών-τριων μέσα από σε βάθος συνεντεύξεις, που είχαν τη μορφή της συζήτησης. Τα στοιχεία που προέκυψαν από αυτήν την εναλλακτική προσέγγιση, συμπληρώνουν τα έως τώρα στοιχεία που έχουν συλλεχθεί για το ίδιο θέμα.

Μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος, επιλέχθηκαν τυχαία από το δάσκαλο της τάξης έξι (6) μαθητές και οκτώ (8) μαθήτριες και έδωσαν σε βάθος ημιδομημένες συνεντεύξεις. Οι συνεντεύξεις συλλέχθηκαν από δύο ειδικευμένες ερευνήτριες στη συλλογή ποιοτικών δεδομένων.

Η φαινομενολογική ανάλυση απαιτεί την προσέγγιση των κειμένων με «ανοιχτό» μυαλό για να εντοπίσει τις έννοιες και τις δομές που προκύπτουν μέσα από αυτά. Μέσα από τις 19 ερωτήσεις των συνεντεύξεων (παράρτημα Δ) επιχειρήθηκε: (α) να καταγραφεί η γενική γνώμη των μαθητών για το πρόγραμμα, (β) να συλλεχθούν πλούσιες πληροφορίες για το πώς αντιλήφθηκαν την ανάθεση και εκτέλεση καθηκόντων και ρόλων, καθώς και την εναλλαγή των μελών των ομάδων, (γ) να συλλεχθούν πληροφορίες για τη σχέση του μαθήματος της φυσικής

αγωγής με το παρεμβατικό πρόγραμμα καθώς και πληροφορίες που αφορούσαν σε τυχούσες αλλαγές που αντιλήφθηκαν στη συμπεριφορά τους μετά την παρακολούθηση του προγράμματος, (δ) να συλλεχθούν πληροφορίες για τυχούσα μεταφορά των αποκτηθέντων συμπεριφορών έξω από το πρόγραμμα και (ε) πληροφορίες για την περιβαλλοντική υπευθυνότητα, που στην προκειμένη περίπτωση θεωρείται ως ο σεβασμός στο αθλητικό υλικό.

Η ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν από τις συνεντεύξεις, έγινε με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης (Boyatzis, 1998). Η θεματική ανάλυση είναι μια διαδικασία κωδικοποίησης των ποιοτικών πληροφοριών. Η διαδικασία της κωδικοποίησης των συνεντεύξεων έγινε κατά τη διάρκεια συλλογής των δεδομένων (ongoing analysis, κατά Rossman & Rallis, 1998), δηλαδή μετά από κάθε συνέντευξη και όχι αφού ολοκληρώθηκε η διεξαγωγή όλων των συνεντεύξεων. Το κύριο πλεονέκτημα αυτής της μεθόδου είναι ότι κωδικοποιώντας τμηματικά τις συνεντεύξεις, αξιολογούνται συνεχώς οι πληροφορίες που συλλέγονται και αντιμετωπίζονται έγκαιρα τυχούσες μεθοδολογικές αδυναμίες.

Εμπιστευσιμότητα: Αξιολόγηση Ποιοτικών Δεδομένων: Τα κριτήρια που χρησιμοποιούνται για να αξιολογήσουν μία ποσοτική μελέτη ως χρήσιμη και αποδεκτή, δεν είναι απαραίτητα ίδια με αυτά που αξιολογούν μια ποιοτική. Τα κριτήρια αξιοπιστίας, εγκυρότητας και γενίκευσης των αποτελεσμάτων ανταποκρίνονται στην επιστημολογία και οντολογία των ποσοτικών ερευνών. Το ερώτημα όμως, για το πόσο χρήσιμα είναι τα συμπεράσματα μιας ποιοτικής έρευνας εξακολουθεί να υπάρχει. Τα κριτήρια που χρησιμοποιούνται ανταποκρίνονται στην επιστημολογία και οντολογία της ποιοτικής μεθοδολογίας. Ο όρος «εμπιστευσιμότητα» (trustworthiness) χρησιμοποιείται για την αξιολόγηση της ποιότητας της διεργασίας και των αποτελεσμάτων μιας ποιοτικής μελέτης. Σύμφωνα με τους Lincoln & Guba (1985), τα κριτήρια που χρησιμοποιούνται για να εξασφαλίσουν την «εμπιστευσιμότητα» (trustworthiness) είναι: η «αξιοπιστία» - φερεγγυότητα (credibility), η «μεταβιβασιμότητα» (transferability), η «βασιμότητα» (dependability) και η «αποδειξιμότητα» (conformability). Η αξιοπιστία - φερεγγυότητα αναφέρεται στην εμπιστοσύνη για την αλήθεια των δεδομένων. Η μεταβιβασιμότητα αναφέρεται στο βαθμό στον οποίο τα ευρήματα από τα δεδομένα μπορούν να μεταφερθούν και σε άλλα πλαίσια ή ομάδες. Η βασιμότητα αναφέρεται στη σταθερότητα των ποιοτικών δεδομένων στο χρόνο και τις καταστάσεις. Η αποδειξιμότητα τέλος, αναφέρεται στην αντικειμενικότητα ή ουδετερότητα των δεδομένων, έτσι ώστε να υπάρχει συμφωνία ανάμεσα σε δύο ή περισσότερα ανεξάρτητα άτομα για την ορθότητα ή έννοια των δεδομένων.

Οι τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα μελέτη για να εξασφαλίσουν την «εμπιστευσιμότητα» σε καθένα από τα επιμέρους κριτήρια είχε ως εξής:

«Αξιοπιστία» - φερεγγυότητα (credibility): Η εκτεταμένη σχέση της ερευνήτριας με το χώρο εξασφαλίστηκε με το ότι διδασκε το μάθημα της φυσικής αγωγής για δύο μήνες πριν την έναρξη της παρέμβασης και ήρθε σε επαφή με τα παιδιά και τους καθηγητές φυσικής αγωγής, προκειμένου να αναπτύξει σχέσεις εμπιστοσύνης και με τους μαθητές-τριες που δεν τη γνώριζαν. Ο έλεγχος από τους συμμετέχοντες έγινε τόσο κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων, όσο και μετά την απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων. Επίσης η μέθοδος της τριμερούς διασταύρωσης των μεθόδων συλλογής δεδομένων, μέσω συνεντεύξεων, παρατηρήσεων της ερευνήτριας και ερωτηματολογίων, χρησιμοποιήθηκε για να εξασφαλιστεί το ότι είναι δυνατόν να διακριθούν οι αληθινές πληροφορίες από πληροφορίες με σφάλματα. Κάθε ενέργεια της ερευνήτριας που διεξήγαγε τη μελέτη, σχεδιάστηκε, συζητήθηκε, και μετά την εφαρμογή της ελεγχόταν από τριμελή επιτροπή.

Μεταβιβασιμότητα (transferability): Έγινε λεπτομερής περιγραφή της όλης διεργασίας διεξαγωγής της μελέτης, έτσι ώστε να καθίσταται δυνατόν σε κάθε ενδιαφερόμενο αναγνώστη να καταλήξει σε κάποιο συμπέρασμα για το αν τα στοιχεία αυτά είναι δυνατό να του φανούν χρήσιμα.

Βασιμότητα (dependability): Για τον έλεγχο της βασιμότητας, τα παρακάτω αρχεία είναι διαθέσιμα: (α) Μεθοδολογικές σημειώσεις (διεργασίας, αποφάσεων, δειγματοληψίας, αναδυόμενης μεθοδολογίας, ερωτηματολογίων, οδηγού συνέντευξης). (β) Σημειώσεις εμπιστευτικότητας («αξιοπιστία» - φερεγγυότητα, βασιμότητα, αποδεικτικότητα).

Αποδειξιμότητα (confirmability): Για τον έλεγχο των ερευνητικών προϊόντων από ανεξάρτητο ελεγκτή, είναι διαθέσιμα τα παρακάτω αρχεία: α) ερωτηματολόγια, κείμενα και κασσέτες συνεντεύξεων, σημειώσεις ερευνήτριας (από παρατήρηση μαθημάτων και από συνεντεύξεις), β) περιλήψεις κειμένων συνεντεύξεων, κατηγορίες και λίστα θεμάτων κωδικοποίησης (θεματικής ανάλυσης), στατιστικές αναλύσεις H/Y, γ) οργάνωση και ιεράρχηση κατηγοριών, εξήγηση εννοιών, αποτελέσματα, συμπεράσματα και εξήγηση δομής αυτών.

Ημερολόγιο καταγραφής προς αναλογισμό (Reflexive journal). Σε κάθε μάθημα η καθηγήτρια φυσικής αγωγής που εφάρμοζε το πρόγραμμα κρατούσε σημειώσεις σε ημερολόγιο στο οποίο περιέγραφε ό,τι συνέβαινε στο κάθε μάθημα, σκέψεις και προβληματισμούς για τις δραστηριότητες που εφάρμοζε και τις στρατηγικές που χρησιμοποιούσε.

Αποτελέσματα

Ποσοτικές μετρήσεις

Προσωπική και κοινωνική υπευθυνότητα

Για την εξέταση των διαφορών των δύο ομάδων πριν και μετά την παρέμβαση με την κλίμακα της πρωθύστερης μέτρησης, έγινε ανάλυση διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων. Η πολυμεταβλητή ανάλυση έδειξε σημαντικές διαφορές στην αλληλεπίδραση χρόνος Χ ομάδα ($F_{(1,36)} = 8.13, p < .05, \eta^2 = .184$). Η διακύμανση των μέσων όρων και οι τυπικές αποκλίσεις ανά ομάδα στις μετρήσεις «συνολικό πριν» και «συνολικό τώρα» φαίνονται στον πίνακα 22 και δείχνουν τη βελτίωση της πειραματικής ομάδας σε σχέση με την ομάδα ελέγχου.

Πίνακας 22

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τις δύο ομάδες στην κλίμακα πρωθύστερης μέτρησης

	M (SD)	
	Πειραματική	Ελέγχου
Κλίμακα πρωθύστερης μέτρησης		
«Συνολικό Πριν»	5.60 (1.07)	5.83 (1.19)
«Συνολικό Τώρα»	6.44 (.62)	6.02 (1.03)

Κλίμα τάξης

Για να ελεγχθούν οι διαφορές των δύο ομάδων πριν και μετά την παρακολούθηση του προγράμματος στη μέτρηση του κλίματος της τάξης, χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων. Η πολυμεταβλητή ανάλυση έδειξε οριακά μη σημαντικές διαφορές στην αλληλεπίδραση χρόνος Χ ομάδα ($F_{3,31} = 2.58, p = .071, \eta^2 = .200$). Τα τεστ ανά μεταβλητή έδειξαν σημαντική αλληλεπίδραση χρόνος Χ ομάδα για την υποστήριξη από τους συμμαθητές ($F_{1,32} = 4.24, p < .05, \eta^2 = .114$) και οριακά μη σημαντική αλληλεπίδραση για την αντιλαμβανόμενη αυτονομία ($F_{1,32} = 3.74, p = .062, \eta^2 = .102$). Η αλληλεπίδραση για τον παράγοντα υποστήριξη από τον καθηγητή φυσικής αγωγής δεν ήταν σημαντική. Παρόλα αυτά η κατεύθυνση των μέσων όρων στην πειραματική ομάδα και στους τρεις παράγοντες ήταν προς την επιθυμητή κατεύθυνση, όπως φαίνεται στον πίνακα 23.

Πίνακας 23

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τις δύο ομάδες στους παράγοντες κλίματος τάξης πριν και μετά το πρόγραμμα

	M (SD)	
	Πειραματική	Ελέγχου
Υποστήριξη συμμαθητών		
Πριν	3.82 (1.17)	3.89 (.76)
Μετά	4.15 (.85)	3.64 (.77)
Υποστήριξη καθηγητή		
Πριν	3.78 (1.31)	4.10 (1.28)
Μετά	4,50 (.65)	4,23 (.53)
Αυτονομία		
Πριν	2.82 (.99)	3.27 (.71)
Μετά	3.54 (.71)	3.20 (.85)

Εσωτερική παρακίνηση

Για τον έλεγχο της διακύμανσης των μέσων όρων στις δύο ομάδες πριν και μετά την εφαρμογή του παρεμβατικού προγράμματος στις διαστάσεις της εσωτερικής παρακίνησης χρησιμοποιήθηκε και πάλι η ανάλυση διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων. Οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις ανά παράγοντα πριν και μετά το πρόγραμμα στις δύο ομάδες απεικονίζονται στον πίνακα 24. Η βελτίωση της πειραματικής ομάδας μετά την παρακολούθηση του προγράμματος σε όλες τις διαστάσεις της εσωτερικής παρακίνησης ήταν μικρή, αλλά προς την επιθυμητή κατεύθυνση, όμως καμία σημαντική διαφορά δεν εντοπίστηκε στην ανάλυση διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων. Επισημαίνεται ότι στον παράγοντα πίεση - άγχος η αύξηση των τιμών στην τελική μέτρηση υποδηλώνουν αρνητικό αποτέλεσμα (αύξηση του άγχους).

Πίνακας 24

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τις δύο ομάδες στις διαστάσεις εσωτερικής παρακίνησης στην τελική μέτρηση.

	M (SD)	
	Πειραματική	Ελέγχου
Ευχαρίστηση Διασκέδαση		
Πριν	4.27 (.75)	4.36 (.43)
Μετά	4.61 (.39)	4.45 (.36)
Προσπάθεια Σημαντικότητα		
Πριν	4.10 (.64)	3.93 (.61)
Μετά	4.20 (.57)	3.90 (.71)
Αντιλαμβανόμενη Ικανότητα		
Πριν	3.81 (.48)	3.66 (.62)
Μετά	4.10 (.65)	3.76 (.63)
Πίεση Άγχος		
Πριν	3.34 (.97)	3.51 (.73)
Μετά	3.35 (.68)	3.58 (.82)

Στάσεις προς το πρόγραμμα

Οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των στάσεων για κάθε ομάδα πριν και μετά το πρόγραμμα απεικονίζονται στον πίνακα 25. Όπως φαίνεται οι στάσεις και στις δύο ομάδες έμειναν σχεδόν σταθερές από μέτρηση σε μέτρηση. Η ανάλυση διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων έδειξαν επίσης μη σημαντικές διαφορές στην αλληλεπίδραση χρόνος Χ ομάδα ($F_{(1,34)} = .28$ $p = n.s.$, $\eta^2 = .008$).

Πίνακας 25

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τις δύο ομάδες στις στάσεις πριν και μετά το πρόγραμμα

	M (SD)	
	Πειραματική	Ελέγχου
Στάσεις		
Πριν	6,64 (.59)	6,48 (.61)
Μετά	6,67 (.55)	6,36 (.86)

Γνωστικό τεστ

Στο γνωστικό τεστ που συμπλήρωσαν και οι δύο ομάδες πριν και μετά την παρέμβαση, η πειραματική ομάδα έδειξε βελτίωση σε σχέση με την ομάδα ελέγχου (πίνακας 26). Η ανάλυση διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων έδειξε όμως, οριακά μη σημαντικές διαφορές στην αλληλεπίδραση χρόνος Χ ομάδα. ($F_{(1,31)} = 3.16, p = .085, \eta^2 = .093$).

Πίνακας 26

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τις δύο ομάδες στο γνωστικό τεστ πριν και μετά το πρόγραμμα

	M (SD)	
	Πειραματική	Ελέγχου
Γνωστικό τεστ		
Πριν	11.81 (2.28)	11,35 (2.71)
Μετά	13.56 (1.54)	11.94 (2.74)

Ποιοτικές μετρήσεις

Γενική γνώμη

Στο σχήμα 2 απεικονίζονται οι διαστάσεις στις οποίες αξιολογήθηκε το πρόγραμμα. Στη διάσταση «γενική γνώμη» οι απαντήσεις των παιδιών κατηγοριοποιήθηκαν γύρω από δύο βασικούς άξονες, τη θετική και την αρνητική γνώμη (σχήμα 3).

Σχήμα 2. Διαστάσεις αξιολόγησης προγράμματος

Τα θέματα που προέκυψαν στην κατηγορία «θετική γνώμη» κατηγοριοποιήθηκαν στις παρακάτω υποκατηγορίες: ευχαρίστηση, διασκέδαση, ενδιαφέρον, σημαντικότητα - προσπάθεια, ανάπτυξη υπευθυνότητας, νέο άθλημα, ομαδικότητα - συνεργασία, ψυχαγωγία και μάθηση. Στην κατηγορία «αρνητική γνώμη» οι απαντήσεις των παιδιών ομαδοποιήθηκαν στις ακόλουθες υποκατηγορίες: δύσκολο, μεγάλη διάρκεια, προβλήματα συνεργασίας και αδικίες.

Σχήμα 3. Κατηγοριοποίηση διάστασης γενικής γνώμης.

Στον πίνακα 27 παρουσιάζονται ενδεικτικά αποσπάσματα συνεντεύξεων από τα παιδιά για κάθε υποκατηγορία της διάστασης «γενική γνώμη». Οι αριθμοί στην παρένθεση, δίπλα στο όνομα της υποκατηγορίας, υποδηλώνουν τον αριθμό των παιδιών στα οποία εντοπίστηκε η κάθε υποκατηγορία.

Πίνακας 27

Κατηγορίες και υποκατηγορίες της διάστασης «γενική γνώμη» και αντιπροσωπευτικά αποσπάσματα

Κατηγορίες	Υποκατηγορίες	Αντιπροσωπευτικά αποσπάσματα
Θετική γνώμη	Ευχαρίστηση (8)	«Το μάθημα ήταν πολύ ωραίο μου άρεσε»
	Διασκέδαση (3)	«Μαθαίνουμε και διασκεδάζουμε ταυτόχρονα»
	Ενδιαφέρον (3)	«Ήταν ενδιαφέρον»
	Σημαντικότητα Προσπάθεια (2)	«...το μάθημα αυτό είναι σημαντικό»
	Ανάπτυξη υπευθυνότητας (1)	«... στόχος ήταν και να γίνουμε πιο υπεύθυνοι... σε αυτά που αναλαμβάνουμε»
	Νέο άθλημα (3)	«Είναι κάτι το ασυνήθιστο δεν είναι τα συνηθισμένα μπάσκετ, ποδόσφαιρο, βόλεϊ...»
	Ομαδικότητα συνεργασία (2)	«"... μπορούσαμε να δουλέψουμε ομαδικά και γνωρίσαμε καινούριους φίλους»
	Ψυχαγωγία (1)	«... και ψυχαγωγηθήκαμε»
Αρνητική γνώμη	Μάθηση (4)	«Μαθαίνουμε καινούρια πράγματα,... για το χόκεϊ»
	Δύσκολο (2)	«... ήταν πολύ πιο δύσκολο»
	Μεγάλη διάρκεια (1)	«... θα ήταν βαρετό όλη την χρονιά»
	Προβλήματα συνεργασίας (2)	«...μερικές φορές μαλώνουμε αλλά ...αφού μαθαίνουμε κάτι μέσα από αυτό εντάξει είναι καλό...»
	Αδικίες (1)	«... που η γραμματέας... πως σημειώνουν τα λάθη»

Μεταφορά

Στη διάσταση «μεταφορά» οι απαντήσεις των παιδιών κατηγοριοποιήθηκαν γύρω από δύο βασικούς άξονες, τη μεταφορά των αποκτηθέντων συμπεριφορών στην τάξη και στο σπίτι (σχήμα 4). Και στους δύο αυτούς άξονες οι απαντήσεις των παιδιών κατηγοριοποιήθηκαν σε δύο κατηγορίες. Όσες απαντήσεις υποδήλωναν μεταφορά (είτε στην τάξη είτε στο σπίτι) ομαδοποιήθηκαν σε μία υποκατηγορία, και όσες απαντήσεις υποδήλωναν μη μεταφορά

ομαδοποιήθηκαν σε άλλη υποκατηγορία. Στον πίνακα 28 παρουσιάζονται ενδεικτικά αποσπάσματα συνεντεύξεων από τα παιδιά για κάθε υποκατηγορία της διάστασης «μεταφορά». Οι αριθμοί στην παρένθεση, δίπλα στο όνομα της υποκατηγορίας, υποδηλώνουν τον αριθμό των παιδιών στα οποία εντοπίστηκε η κάθε υποκατηγορία.

Πίνακας 28

Κατηγορίες και υποκατηγορίες της διάστασης «μεταφορά» και αντιπροσωπευτικά αποσπάσματα

Κατηγορίες	Υποκατηγορίες	Αντιπροσωπευτικά αποσπάσματα
Στην τάξη	Μεταφέρθηκε (2)	«... τώρα προσέχω πιο πολύ την τάξη»
	Δεν μεταφέρθηκε (2)	«Δεν άλλαξε τίποτα»
Στο σπίτι	Μεταφέρθηκε (7)	«Τώρα σε όλες τις περιπτώσεις μαζεύω το δωμάτιό μου»
	Δεν μεταφέρθηκε (7)	«Στο σπίτι γενικά δεν είμαι τόσο (υπεύθυνη) όσο είμαι στα αθλήματα»

Σχήμα 4. Κατηγοριοποίηση διάστασης μεταφοράς

Σύγκριση

Στη διάσταση «σύγκριση» οι απαντήσεις των παιδιών κατηγοριοποιήθηκαν γύρω από δύο βασικούς άξονες, τη σύγκριση με το τυπικό μάθημα φυσικής αγωγής και τη σύγκριση του εαυτού τους πριν και μετά το πρόγραμμα (σχήμα 5). Τα θέματα που προέκυψαν στη σύγκριση με το μάθημα της φυσικής αγωγής κατηγοριοποιήθηκαν στις παρακάτω υποκατηγορίες: τρόπος μάθησης, αυτονομία, συνεργασία - ομαδικότητα, υπευθυνότητα, διασκέδαση, περιεχόμενο, ενδιαφέρον και όχι διαφορές. Στην κατηγορία σύγκριση πριν και μετά το πρόγραμμα, οι απαντήσεις των παιδιών ομαδοποιήθηκαν στις ακόλουθες υποκατηγορίες: αυτονομία, σεβασμός αθλητικού υλικού, γνώσεις, καλύτερο κλίμα τάξης, αυτοβελτίωση, ενσυναίσθηση, προσωπική υπευθυνότητα.

Σχήμα 5. Κατηγοριοποίηση διάστασης σύγκρισης

Στον πίνακα 29 παρουσιάζονται ενδεικτικά αποσπάσματα συνεντεύξεων από τα παιδιά για κάθε υποκατηγορία της διάστασης «σύγκριση». Οι αριθμοί στην παρένθεση, δίπλα στο όνομα της υποκατηγορίας, υποδηλώνουν τον αριθμό των παιδιών, στα οποία εντοπίστηκε η κάθε υποκατηγορία.

Πίνακας 29.

Κατηγορίες και υποκατηγορίες της διάστασης «σύγκριση» και αντιπροσωπευτικά αποσπάσματα

Κατηγορίες	Υποκατηγορίες	Αντιπροσωπευτικά αποσπάσματα
Με φυσική αγωγή	Τρόπος μάθησης (9)	«... μας τα εξηγεί η κυρία πρώτα, πρέπει να μάθουμε καλά τους κανόνες ... ενώ ο κύριος μας βάζει κατευθείαν και έχουμε φασαρίες»
	Αυτονομία (1)	«... για να δούμε ποια θέση μας αρέσει, τι θέση θέλουμε να πάρουμε, ενώ όταν μαθαίνουμε τα αθλήματα (στη φυσική αγωγή) δεν το κάνουμε αυτό, μας βάζει ο κύριος κατευθείαν»
	Συνεργασία - ομαδικότητα (7)	«... πολλά παιδιά μαλώνουν σε άλλα πράγματα που κάνουμε στη γυμναστική ενώ στο χόκεϊ δε μαλώνουμε»
	Υπευθυνότητα (1)	«... αν δηλαδή δεν έκανα αυτά τα μαθήματα θα ήμουν λιγότερο υπεύθυνη»
	Διασκέδαση (3)	«... το χόκεϊ διαφέρει είναι πιο ωραίο»
	Περιεχόμενο (5)	«... όλο τα ίδια και τα ίδια δεν μας δείχνουν και κάτι καινούριο (στη φυσική αγωγή)»
	Ενδιαφέρον (1)	«... δηλαδή αν το μάθημα της γυμναστικής γινότανε όπως το χόκεϊ, θα ήταν πιο ενδιαφέρον»
Πριν και μετά	Όχι διαφορές (4)	«Όχι δεν έχω βρει διαφορές, το ίδιο είναι»
	Αυτονομία (1)	«... δεν μας βάζουν με το ζόρι να κάνουμε, μας αρέσουν αυτά που κάνουμε, είναι πολύ ωραία και ο στόχος μας είναι αν πετύχουμε να μάθουμε το άθλημα που διαλέξαμε»
	Σεβασμός αθλητικού υλικού (2)	«... μας δίνει το παράδειγμα πώς να προσέχουμε τον εξοπλισμό»
	Γνώσεις (2)	«... έχουν μάθει περισσότερα»
	Καλύτερο κλίμα τάξης (1)	«... μας δείχνανε και δε φωνάζανε, ... ας πούμε να μαλώνει κανένα παιδί ... και έτσι αλλάζαμε συνέχεια τρόπους...»
	Αυτοβελτίωση (1)	«Νομίζω πως σιγά σιγά τα καταφέρνουμε και γινόμαστε καλύτεροι...»
	Ενσυναίσθηση (1)	« - Καταλαβαίνεις τι πρέπει να κάνει ένας διαιτητής; - Ναι, να είναι πάντα δίκαιος. - Αν κάνει ένα λάθος μπορείς να του το συγχωρέσεις; - Ναι»

Προσωπική
υπευθυνότητα (6)

«... βοήθησε γιατί έχουνε γίνει καλύτεροι,
αναλαμβάνουνε υποχρεώσεις μέσα στην τάξη και τις
εκτελούν...»
«... τώρα είμαι εδώ πιο υπεύθυνη, έχω συνηθίσει και
όταν είμαι για κάτι υπεύθυνη δεν το αφήνω για πιο
μετά ... το κάνω αυτό που πρέπει»

Ρόλοι

Στη διάσταση «ρόλου» οι απαντήσεις των παιδιών κατηγοριοποιήθηκαν γύρω από τρεις βασικούς άξονες. Όσες απαντήσεις των παιδιών αναφέρονταν με θετικά σχόλια στους ρόλους ομαδοποιήθηκαν στην κατηγορία «θετικά ρόλων». Όσες απαντήσεις των παιδιών αναφέρονταν με αρνητικά σχόλια στους ρόλους ομαδοποιήθηκαν στην κατηγορία "αρνητικά ρόλων". Τέλος, μια επιπλέον κατηγορία που ονομάστηκε «γιατί αντικειμενικοί» δημιουργήθηκε και περιέλαβε όλες εκείνες τις απαντήσεις που έδιναν τα παιδιά στην ερώτηση «γιατί πρέπει να είμαστε αντικειμενικοί, όταν ασκούμε το ρόλο του διαιτητή» (σχήμα 6).

Τα θέματα που προέκυψαν στην κατηγορία θετικά ρόλων κατηγοριοποιήθηκαν στις παρακάτω υποκατηγορίες: ανάπτυξη συνεργασίας, δικαιοσύνη, κοινό καλό, συμμετέχουν όλοι, ανάπτυξη υπευθυνότητας, μάθηση νέων ρόλων, αύξηση ενδιαφέροντος και καλύτερη κατανόηση θέσης του άλλου. Στην κατηγορία αρνητικά ρόλων οι απαντήσεις των παιδιών ομαδοποιήθηκαν στις ακόλουθες υποκατηγορίες: ενόχληση, καυγάδες και άγνοια. Τέλος στην κατηγορία γιατί αντικειμενικοί, οι απαντήσεις των παιδιών ομαδοποιήθηκαν στις εξής υποκατηγορίες: δικαιοσύνη, έτσι πρέπει, αποφυγή άσχημων συνεπειών και προσωπική βελτίωση.

Σχήμα 6. Κατηγοριοποίηση διάστασης ρόλων

Στον πίνακα 30 παρουσιάζονται ενδεικτικά αποσπάσματα συνεντεύξεων από τα παιδιά για κάθε υποκατηγορία των ρόλων. Οι αριθμοί στην παρένθεση, δίπλα στο όνομα της υποκατηγορίας, υποδηλώνουν τον αριθμό των παιδιών στα οποία εντοπίστηκε η κάθε υποκατηγορία.

Πίνακας 30

Κατηγορίες και υποκατηγορίες της διάστασης «ρόλο» και αντιπροσωπευτικά αποσπάσματα

Κατηγορίες	Υποκατηγορίες	Αντιπροσωπευτικά αποσπάσματα
Θετικά ρόλων	Ανάπτυξη συνεργασίας (2)	«...αυτό που έχει σημασία είναι να είσαι συνεργάσιμος με όλη την ομάδα και όχι μόνο με τους φίλους σου»
	Δικαιοσύνη (2)	«... κανένας μας δεν ένιωθε αδικημένος»
	Κοινό καλό (2)	«... γιατί και κάποια άλλα παιδιά θέλουνε να παίρνουνε κάποιες θέσεις δεν είναι μόνο ένας είναι πολλοί»
	Συμμετέχουν όλοι (1)	«...όλοι παίζουμε, δηλαδή μπορεί κάποιος να είναι διαιτητής, αλλά μετά παίζει κιόλας»
	Ανάπτυξη υπευθυνότητας (1)	«... αλλάξαμε ρόλους και αναπτύσσαμε όλες τις υπευθυνότητες...»
	Μάθηση νέων ρόλων (4)	«... καλύτερα είναι να παίζεις σε όλες τις θέσεις για να μαθαίνεις, ... και μαθαίνουμε αυτούς τους ρόλους καλύτερα»
Αρνητικά ρόλων	Αύξηση ενδιαφέροντος (1)	«...αν κάποιο παιδί δεν περνούσε από όλες τις θέσεις θα θεωρούσε ότι δεν του δείχνουν και τόσο ενδιαφέρον»
	Καλύτερη κατανόηση θέσης του άλλου (1)	«...καταλαβαίνεις και τον άλλο άμα μπαίνεις στην θέση του»
	Ενόχληση (5)	«...δεν ήθελα να βγω, αλλά βγήκα, γιατί ήθελε να μπει και άλλος παίκτης μέσα» «...όταν ο συμπαίκτης μου παίρνει εκείνον το ρόλο που θα ήθελα εγώ πιο πολύ»
	Καυγάδες (2)	«...πολλοί μαλώνουν επειδή αλλάζουν θέσεις, αλλά δε θα πρέπει να μαλώνουν γιατί όλοι θα πρέπει να περνάνε από κάθε θέση»
	Άγνοια (1)	«... αν δεν ξέρει να δίνει οδηγίες στους άλλους και κάνει λάθος κινήσεις»
Αντικειμενικότητα	Δικαιοσύνη (3)	«...γιατί δεν θα ήταν δίκαιο καθόλου, ούτε για την μία ομάδα ούτε για την άλλη»
	Έτσι πρέπει (1)	«... αλλά και έτσι είναι το σωστό»
	Αποφυγή άσχημων συνεπειών (6)	«... γιατί θα χαλάσει το παιχνίδι» «... για να μην μαλώνουν τα άλλα παιδιά»
	Προσωπική βελτίωση (1)	«... για να καλυτερέψουμε σε αυτά που κάνουμε»

Καθήκοντα

Στη διάσταση «καθήκοντα» (σχήμα 7), οι απαντήσεις των παιδιών κατηγοριοποιήθηκαν στις ακόλουθες κατηγορίες: προσωπική βελτίωση, εύρυθμη λειτουργία παιχνιδιού, γνώσεις,

θετικά συναισθήματα, δικαιοσύνη, συνεργασία - ομαδικότητα, έτσι πρέπει, αποφυγή τιμωρίας, νίκη, άσχημα συναισθήματα, υπευθυνότητα και καλή εντύπωση σε καθηγήτρια φυσικής αγωγής. Στον πίνακα 31 παρουσιάζονται ενδεικτικά αποσπάσματα συνεντεύξεων από τα παιδιά για κάθε κατηγορία της διάστασης «καθηκόντα». Οι αριθμοί στην παρένθεση, δίπλα στο όνομα της κατηγορίας, υποδηλώνουν τον αριθμό των παιδιών στα οποία εντοπίστηκε η κάθε υποκατηγορία.

Σχήμα 7. Κατηγοριοποίηση διάστασης καθηκόντων

Πίνακας 31

Κατηγορίες της διάστασης «καθήκοντα» και αντιπροσωπευτικά αποσπάσματα

Διάσταση	Κατηγορίες	Αντιπροσωπευτικά αποσπάσματα
Καθήκοντα	Προσωπική βελτίωση (1)	«...γιατί θέλω να τα πάω καλά σε αυτό το άθλημα και μπορεί όταν μεγαλώσω να ασχοληθώ με αυτό»
	Εύρυθμη λειτουργία παιχνιδιού (8)	«Γιατί... θα χαλούσε όλο το παιχνίδι και δε θα παίζαμε καλά»
	Γνώσεις (1)	«Έτσι, ο καθένας μπορούσε να μάθει τα καθήκοντα του άλλου»
	Θετικά συναισθήματα (2)	«... και για μας ...γιατί ξέρουμε ότι κάναμε κάτι καλό»
	Δικαιοσύνη (4)	«... και για να μην γίνονται αδικίες»
	Συνεργασία - ομαδικότητα (1)	«-... δίνω πάσες και στους υπόλοιπους παίκτες. - Σε όλους ή μόνο στους καλούς; - Σε όλους. - Και άμα χάσουν την μπάλα; - Δεν πειράζει»
	Έτσι πρέπει (4)	«...γιατί ότι έχουμε αναλάβει πρέπει να το κάνουμε»
	Αποφυγή τιμωρίας (2)	«...γιατί αν δεν το κάνω θα με μαλώσει ο κύριος»
	Νίκη (1)	«... γιατί άμα ήμουν παίκτης και δεν έπαιζα καλά; θα νικούσε η άλλη ομάδα»
	Υπευθυνότητα (4)	«... με υπευθυνότητα, για παράδειγμα ότι έβλεπα όταν ήμουν γραμματεία το σημείωνα, γιατί αλλιώς θα έβγαινε αδικημένη η άλλη ομάδα...»
Καθήκοντα	Καλή εντύπωση σε καθηγήτρια φυσικής αγωγής (2)	«...για να μας έχει η κυρία για καλά παιδιά»
	Άσχημα συναισθήματα (2)	«... γιατί θα αισθανόμουν άβολα»

Μέλη ομάδων

Στη διάσταση «μέλη ομάδων» (σχήμα 8) οι απαντήσεις των παιδιών κατηγοριοποιήθηκαν στις ακόλουθες κατηγορίες: γνώσεις, νέοι φίλοι, συνεργασία - ομαδικότητα.

Σχήμα 8. Κατηγοριοποίηση διάστασης μελών ομάδας

Στον πίνακα 32 παρουσιάζονται ενδεικτικά αποσπάσματα συνεντεύξεων από τα παιδιά για κάθε κατηγορία της διάστασης «μέλη ομάδων». Οι αριθμοί στην παρένθεση, δίπλα στο όνομα της κατηγορίας, υποδηλώνουν τον αριθμό των παιδιών στα οποία εντοπίστηκε η κάθε υποκατηγορία.

Πίνακας 32

Κατηγορίες της διάστασης «μέλη ομάδων» και αντιπροσωπευτικά αποσπάσματα

Διάσταση	Κατηγορίες	Αντιπροσωπευτικά αποσπάσματα
Μέλη ομάδων	Γνώσεις (1)	«...για να μάθουνε όλοι όλο το παιχνίδι»
	Νέοι φίλοι (2)	«...για να μπορούμε να γνωρίσουμε καινούριους φίλους»
	Συνεργασία - ομαδικότητα (5)	«...για να συνεργαστούμε και με παιδιά που δεν τα συμπαθούσαμε και δεν τους κάνουμε παρέα και να μην ξεχωρίζουμε κάποια παιδιά»

Φόβος - άγχος

Στον πίνακα 33 παρουσιάζονται ενδεικτικά αποσπάσματα συνεντεύξεων από τα παιδιά για τη διάσταση «φόβος – άγχος». Ο αριθμός στην παρένθεση υποδηλώνει τον αριθμό των παιδιών στα οποία εντοπίστηκε η διάσταση.

Πίνακας 33

Διάσταση «φόβος – άγχος» και αντιπροσωπευτικά αποσπάσματα

Αντιπροσωπευτικά αποσπάσματα	
Φόβος - άγχος (2)	« - Προσέχω να μην πάθω κάτι, για αυτό και παίζω συνήθως αμυντική. Οι επιθετικοί είναι λίγο πιο δραστήριοι και μπορεί να χτυπήσουν μεταξύ τους και για αυτό δε μου αρέσει. - Άρα αν έμπαινες επιθετική θα αισθανόσουν λίγο άσχημα; - Ναι, θα φοβόμουν. - Οπότε μπορεί από το μοίρασμα των ρόλων να πάρεις κάποιο ρόλο που δεν σου αρέσει πολύ. - Ναι, όμως ξέρω ότι θα ξαναλλάξω.»
	«... αλλά εγώ πανικοβλήθηκα, αγχώθηκα κιόλας»

Αθλητικό υλικό

Στον πίνακα 34 παρουσιάζονται ενδεικτικά αποσπάσματα συνεντεύξεων από τα παιδιά για τη διάσταση «αθλητικό υλικό». Ο αριθμός στην παρένθεση υποδηλώνει τον αριθμό των παιδιών στα οποία εντοπίστηκε η διάσταση.

Πίνακας 34

Διάσταση «αθλητικό υλικό» και αντιπροσωπευτικά αποσπάσματα

Αντιπροσωπευτικά αποσπάσματα	
Αθλητικό υλικό (11)	«... άλλα το πιο σημαντικό είναι να μη γίνει κάποιο σοβαρό ατύχημα» «πρέπει να τα προσέχουμε» «... δεν σημαίνει ότι θα τα χαλάσουμε και αφού μας αρέσει (το χόκει) και παίζεται με μπαστούνια, άμα τα χαλάσουμε δε θα έχουμε να παίζουμε»

Συζήτηση

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας παρεμβατικού προγράμματος, που είχε στόχο την ανάπτυξη της προσωπικής και κοινωνικής υπευθυνότητας. Για την αξιολόγηση του προγράμματος χρησιμοποιήθηκαν ποσοτικές μετρήσεις, με ερωτηματολόγια και ποιοτικές μετρήσεις, με συνεντεύξεις των συμμετεχόντων. Συνολικά, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το πειραματικό πρόγραμμα είχε θετική επίδραση σε κάποιες από τις μεταβλητές που αξιολογήθηκαν.

Επισημαίνεται εδώ ότι οι ερωτήσεις της συνέντευξης εσκεμμένα δεν αναφέρονταν από ευθείας στην ανάπτυξη της υπευθυνότητας. Αυτό έγινε γιατί οι απαντήσεις των παιδιών σε ένα τέτοιο θέμα θα είχαν πολύ υψηλή επιρροή από την επιθυμία για κοινωνικά αποδεκτές απαντήσεις, μιας και η επαφή με τις ερευνήτριες που έκαναν τις συνεντεύξεις ήταν άμεση και προσωπική. Έτσι, προτιμήθηκε οι ερωτήσεις να αναφέρονται κύρια στη διαδικασία και τις στρατηγικές που ακολουθήθηκαν. Μέσα από τις απαντήσεις σε αυτές τις ερωτήσεις, είτε μέσα από τις διευκρινιστικές ερωτήσεις που τις ακολουθούσαν, προέκυπταν οι πληροφορίες για την υπευθυνότητα, που ήταν και ο κύριος στόχος της παρέμβασης, αλλά και για τις άλλες μεταβλητές που αξιολογήθηκαν με τις ποσοτικές μετρήσεις. Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων γίνεται βάσει των διαστάσεων των ποσοτικών μετρήσεων και ταυτόχρονα παρατίθενται οι αντίστοιχες διαστάσεις, κατηγορίες και υποκατηγορίες που προέκυψαν από τις ποιοτικές μετρήσεις. Αυτός ο τρόπος παρουσίασης των αποτελεσμάτων κρίθηκε ως καταλληλότερος, έτσι ώστε να μπορούν να γίνουν παράλληλα οι συγκρίσεις των αποτελεσμάτων από τις δύο μορφές αξιολόγησης.

Προσωπική και κοινωνική υπευθυνότητα

Η κλίμακα πρωθύστερης μέτρησης έδειξε σημαντικές διαφορές για την πειραματική ομάδα, μεταξύ της αρχικής και τελικής μέτρησης, σε σχέση με την ομάδα ελέγχου για την προσωπική και κοινωνική υπευθυνότητα. Στα ποιοτικά δεδομένα επίσης, ο παράγοντας υπευθυνότητα (γενικά) παρουσιάστηκε σε 5 από τις 8 διαστάσεις που αξιολογήθηκαν με συνολική συχνότητα εμφάνισης 13. Αναλυτικότερα, οι κατηγορίες και υποκατηγορίες που σχετίζονται με την προσωπική υπευθυνότητα είναι η προσωπική υπευθυνότητα, η ενσυναίσθηση, η δικαιοσύνη, η κατανόηση της θέσης του άλλου και όλη η κατηγορία της αντικειμενικότητας. Η συνολική συχνότητα εμφάνισης όλων των παραπάνω είναι 25 σε 5 συνολικά διαστάσεις. Οι κατηγορίες που σχετίζονται άμεσα με την κοινωνική υπευθυνότητα είναι ο σεβασμός του αθλητικού υλικού, η εύρυθμη λειτουργία του παιχνιδιού, η αποφυγή άσχημων συνεπειών, οι καυγάδες και το κοινό καλό. Η συνολική συχνότητα εμφάνισης όλων

των παραπάνω είναι 31, σε 3 συνολικά διαστάσεις. Συνολικά, στους παράγοντες προσωπική και κοινωνική υπευθυνότητα παρατηρήθηκε μια ταύτιση των ποσοτικών και ποιοτικών αποτελεσμάτων, κάτι που είναι ενθαρρυντικό για την χρήση ποσοτικών μετρήσεων αυτής της μορφής στην αξιολόγηση ανάλογων προγραμμάτων. Υπενθυμίζεται, ότι η μέχρι τώρα αξιολόγηση σχετικών προγραμμάτων παρουσιάζεται κυρίως μέσα από ποιοτικά δεδομένα (Brock, 2002; DeBusk & Hellison, 1989; Hastie, 1998; Hastie & Buchanan, 2000).

Από την κατηγοριοποίηση των ποιοτικών δεδομένων τα αποσπάσματα των συνεντεύξεων που αναφέρονταν στην υπευθυνότητα δείχνουν ότι τα παιδιά επεδείκνυαν υπεύθυνες συμπεριφορές για διάφορους λόγους. Έτσι ανέφεραν ότι επεδείκνυαν υπευθυνότητα, γιατί έτσι ήταν δίκαιο, αλλά και γιατί έτσι συνήθισαν. Επίσης, από την κατηγοριοποίηση των διαστάσεων καθήκοντα και ρόλοι, οι οποίες αποτελούν στοιχεία της υπευθυνότητας, φάνηκε ότι οι μαθητές και μαθήτριες της πειραματικής ομάδας ασκούσαν υπεύθυνα τα καθήκοντά τους ή αναλάμβαναν να εκτελέσουν υπεύθυνα ένα ρόλο, γιατί έτσι αισθάνονταν καλύτερα ή γιατί απέφευγαν να αισθανθούν άσχημα. Αυτές οι αναφορές υποδηλώνουν ότι η επίδειξη υπευθυνότητας σχετίζεται με τη διατήρηση ή επιδίωξη της καλής συναισθηματικής κατάστασης. Οι παράγοντες αυτονομία, ενσυναίσθηση και αλtruισμός επίσης προέκυψαν στην κατηγοριοποίηση των διαστάσεων. Τα παραπάνω στοιχεία που εμφανίστηκαν έχουν αναφερθεί και στην προσπάθεια των Gibbons και Bressan (1991), οι οποίοι δημιούργησαν ένα θεωρητικό πλαίσιο για τον ορισμό του ψυχολογικού – συναισθηματικού τομέα ανάπτυξης της φυσικής αγωγής. Συμπεριέλαβαν στην ηθική ανάπτυξη τις διαστάσεις της αυτονομίας, του αλtruισμού και της υπευθυνότητας, και προτείνουν να παρέχονται ευκαιρίες μέσα από δραστηριότητες που προωθούν την αυτονομία, τον αλtruισμό και την υπευθυνότητα.

Κλίμα τάξης

Από την αξιολόγηση του κλίματος τάξης πριν και μετά την παρέμβαση στις δύο ομάδες σημαντική διαφορά παρουσιάστηκε μόνο στον παράγοντα υποστήριξη από συμμαθητές. Αυτή η διαφορά δείχνει ότι οι στρατηγικές που χρησιμοποιήθηκαν και είχαν στόχο τη συνεργασία μεταξύ των παιδιών μέσα από την ανάληψη ρόλων και καθηκόντων και την ευθύνη που είχαν για τις αλλαγές στα μέλη των ομάδων, είχαν θετικά αποτελέσματα στην αντιλαμβανόμενη υποστήριξη από τους συμμαθητές. Στον παράγοντα αντιλαμβανόμενη αυτονομία, η πειραματική ομάδα παρουσίασε αύξηση, οριακά μη σημαντική. Η μη σημαντικότητα που παρουσιάστηκε στην ανάλυση πιθανά να οφείλεται και στο μικρό αριθμό του δείγματος.

Από τη συλλογή των ποιοτικών δεδομένων, οι υποκατηγορίες που σχετίζονταν άμεσα με το κλίμα της τάξης ήταν η «συνεργασία – ομαδικότητα» που εμφανίστηκε σε 5 διαστάσεις με

συνολική συχνότητα αναφορών 17 φορές, η υποκατηγορία «συμμετέχουν όλου» που εμφανίστηκε μία φορά και η υποκατηγορία "αυτονομία" που εμφανίστηκε δύο φορές σε δύο διαστάσεις. Τα παραπάνω, σε συνδυασμό με την υποκατηγορία «καλύτερο κλίμα τάξης» που εμφανίστηκε στη διάσταση της σύγκρισης (1 φορά), δείχνει ότι τα παιδιά της πειραματικής ομάδας αντιλήφθηκαν τη διαφορά στο κλίμα τάξης με το τυπικό μάθημα φυσικής αγωγής, όσον αφορά στο σκοπό της εφαρμογής των στρατηγικών διδασκαλίας. Παρατηρείται επίσης, ότι τα ποιοτικά σχετικά δεδομένα συμφωνούν απόλυτα με τα ποσοτικά. Η σημαντικότητα που παρουσιάστηκε στην υποστήριξη από τους συμμαθητές συμφωνεί με την εμφάνιση, σε υψηλή συχνότητα, της υποκατηγορίας «συνεργασία – ομαδικότητα». Η οριακά μη σημαντική, διαφορά της αντιλαμβανόμενης αυτονομίας συμφωνεί με τη μικρότερη συχνότητα εμφάνισης της «αυτονομίας» στις συνεντεύξεις και η μη ύπαρξη σημαντικών διαφορών για την υποστήριξη από την καθηγήτρια φυσικής αγωγής, αποτυπώνεται με το ότι τα σχετικά αποσπάσματα (τρόπος μάθησης, συχνότητα εμφάνισης 9, στην κατηγορία σύγκριση με φυσική αγωγή) δεν πληρούσαν τις προϋποθέσεις για ξεχωριστή υποκατηγορία.

Στάσεις και Εσωτερική παρακίνηση

Η μη διαφοροποίηση στα σκορ των δύο ομάδων πριν και μετά πρόγραμμα στη μέτρηση των στάσεων και της εσωτερικής παρακίνησης μπορεί πιθανά να αιτιολογείται με το ότι τα παιδιά και των δύο ομάδων ήταν ενθουσιασμένα με το περιεχόμενο που επιλέχθηκε να διδαχθεί. Πιο συγκεκριμένα, η μέτρηση των στάσεων ήταν πολύ γενική για το μάθημα στη φυσική αγωγή στην αρχική μέτρηση, ενώ στην τελική αντικαταστάθηκε η λέξη «γυμναστική» με τη λέξη «χόκεϊ». Παρατηρώντας τους μέσους όρους που εμφανίζονται στην αρχική μέτρηση βλέπουμε ότι τα παιδιά είχαν ήδη υψηλούς μέσους όρους σχετικά με το μάθημα της φυσικής αγωγής και πριν ξεκινήσουν το πρόγραμμα. Επομένως, τα περιθώρια βελτίωσης όσον αφορά στις στάσεις στην τελική μέτρηση ήταν μικρά. Όσον αφορά στις στάσεις προς το πρόγραμμα όλη η διάσταση της γενικής γνώμης από τα ποιοτικά δεδομένα μπορεί να συσχετιστεί με τις στάσεις των παιδιών προς το πρόγραμμα. Έτσι, παρατηρώντας τις κατηγορίες και υποκατηγορίες της γενικής γνώμης παρατηρείται ότι εκτός από τα θετικά υπήρχαν και κατηγορίες που αναφέρονταν σε κάποια από τα αρνητικά του προγράμματος.

Όπως στις στάσεις, έτσι και στις διαστάσεις της εσωτερικής παρακίνησης οι διαφορές που εμφανίστηκαν ήταν πολύ μικρές για να παρουσιάσουν σημαντικότητα στην ανάλυση διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων. Κυρίως στις διαστάσεις ευχαρίστηση - διασκέδαση και σημαντικότητα - προσπάθεια οι μέσοι όροι ήταν αρκετά υψηλοί στην αρχική μέτρηση για να έχουν περιθώρια βελτίωσης στην τελική μέτρηση. Αντίθετα, οι διαστάσεις της

εσωτερικής παρακίνησης που εμφανίστηκαν στα ποιοτικά δεδομένα εμπεριέχονται σε όλες σχεδόν τις διαστάσεις των ποιοτικών μετρήσεων. Αναλυτικότερα, η ευχαρίστηση - διασκέδαση είχε συχνότητα εμφάνισης 15 (διασκέδαση, ευχαρίστηση, ψυχαγωγία) σε δύο διαστάσεις, η προσπάθεια - σημαντικότητα είχε συχνότητα εμφάνισης 2 σε μία διάσταση, η αντιλαμβανόμενη ικανότητα είχε συχνότητα εμφάνισης 3 (προσωπική βελτίωση και αυτοβελτίωση) σε τρεις διαστάσεις, και ο παράγοντας άγχος - πίεση αποτέλεσε ξεχωριστή διάσταση με συχνότητα εμφάνισης 2.

Η σχετική ασυμφωνία των ποσοτικών με τα ποιοτικά δεδομένα στις στάσεις και την εσωτερική παρακίνηση αποδίδεται κύρια στο ότι το χόκεϊ είναι ένα μη διαδομένο άθλημα στην Ελλάδα και προκάλεσε το ενδιαφέρον και τον ενθουσιασμό των παιδιών και των δύο ομάδων, με αποτέλεσμα να είναι θετικά προδιατεθειμένα. Για το λόγο αυτό, πιθανά δεν εντοπίστηκαν σημαντικές διαφορές στην τελική μέτρηση μεταξύ των δύο ομάδων στις ποσοτικές μετρήσεις. Επισημαίνεται εδώ, ότι οι συνεντεύξεις συλλέχθηκαν μόνο από τα παιδιά της πειραματικής ομάδας στο τέλος του προγράμματος και οι δηλώσεις τους αφορούν μόνο στη σύγκριση του προγράμματος με την τυπική φυσική αγωγή και στη σύγκριση του εαυτού τους πριν και μετά το πρόγραμμα. Επομένως, τα ποιοτικά δεδομένα δεν αφορούν στη σύγκριση με την ομάδα ελέγχου και είναι επόμενο να διαφέρουν με τα ποσοτικά δεδομένα που αξιολόγησαν και την ομάδα ελέγχου ταυτόχρονα. Όπως προαναφέρθηκε άλλος ένας λόγος που δεν εμφανίστηκαν σημαντικές διαφορές ήταν και οι υψηλοί μέσοι όροι στις μετρήσεις των στάσεων και της εσωτερικής παρακίνησης στην αρχική μέτρηση, με αποτέλεσμα τα περιθώρια βελτίωσης στην τελική μέτρηση να στενεύουν. Σύμφωνα με την βιβλιογραφία, τα παιδιά του δημοτικού έχουν υψηλή εσωτερική παρακίνηση για το μάθημα της φυσικής αγωγής σε σχέση με μαθητές και μαθήτριες υψηλότερων βαθμίδων εκπαίδευσης (Papaioannou & Diggelidis, 1996). Αυτό ήταν κάτι δεδομένο που δε μπορούσε να ελεγχθεί στην παρούσα μελέτη. Σε παρόμοια εφαρμογή του μοντέλου της αθλητικής εκπαίδευσης από τον Hastie (1998) στο χόκεϊ, όπου εξετάστηκαν οι απόψεις των κοριτσιών για το πρόγραμμα, προέκυψε ότι η ευχαρίστηση, η διασκέδαση και η επιτυχία ήταν τα βασικότερα στοιχεία που εμφανίστηκαν στις συνεντεύξεις των κοριτσιών. Και τα τρία αυτά στοιχεία αποτελούν διαστάσεις της παρακίνησης. Και σε αυτήν τη μελέτη λοιπόν, τα ποιοτικά δεδομένα δείχνουν σημαντική βελτίωση της εσωτερικής παρακίνησης.

Γνωστικό τεστ

Στο γνωστικό τεστ η πειραματική ομάδα σημείωσε βελτίωση, οριακά μη σημαντική, σε σχέση με την ομάδα ελέγχου. Η μη σημαντικότητα που εμφανίστηκε στην αλληλεπίδραση

ομάδας Χ χρόνου μπορεί να οφείλεται και στον μικρό αριθμό του δείγματος των δύο ομάδων. Στα ποιοτικά δεδομένα οι γνώσεις εμφανίστηκαν 10 φορές σε 4 διαστάσεις. Συγκρίνοντας τις δύο μετρήσεις μπορούμε να πούμε ότι είναι σε συμφωνία.

Μεταφορά

Ένας άλλος παράγοντας, που αξιολογήθηκε όμως μόνο με ποιοτικές μετρήσεις, ήταν η μεταφορά των αποκτηθέντων υπεύθυνων συμπεριφορών στην τάξη και το σπίτι. Παρατηρώντας τις συχνότητες βλέπουμε ότι ίσος αριθμός παιδιών ανέφεραν ότι μετέφεραν και δε μετέφεραν τις αποκτηθείσες συμπεριφορές και στο σπίτι και στο σχολείο. Παρόλα, αυτά η αυξημένη συχνότητα εμφάνισης μεταφοράς συμπεριφορών στο σπίτι σε σχέση με αυτή της τάξης φαίνεται να υποδηλώνει ότι τα παιδιά για κάποιο λόγο συνέδεσαν περισσότερο την υπευθυνότητα (μέσα από ρόλους, καθήκοντα, μέλη ομάδων, κλπ) με την υπευθυνότητα στο σπίτι παρά με την τάξη. Για αυτό μπορεί να ευθύνονται είτε οι ερωτήσεις (κύριες και διευκρινιστικές που χρησιμοποιήθηκαν), είτε η απουσία παρόμοιων τρόπων μάθησης ή εξάσκησης μέσα στην τάξη. Δηλαδή, παρόλο που κάτι τέτοιο δεν αξιολογήθηκε, υπάρχει περίπτωση, ο δάσκαλος της πειραματικής τάξης να εφαρμόζε το παραδοσιακό, δασκαλοκεντρικό τρόπο διδασκαλίας, αποφεύγοντας να δίνει αρμοδιότητες και ευθύνες στα παιδιά, που θα τα βοηθούσαν να συνδέσουν την υπευθυνότητα στο πρόγραμμα, με αυτήν στην τάξη. Στην μελέτη των Martinek, et.al., (2001), όπου εξετάστηκε η μεταφορά της υπευθυνότητας στην τάξη, σε πρόγραμμα που εφαρμόστηκε για 6 μήνες σε παιδιά δημοτικού, τα ποσοστά της μεταφοράς έδειξαν ότι το 62% των παιδιών, κρίθηκε ότι είχαν υψηλή και μεσαία μεταφορά ενώ στο 37% δε μεταφέρθηκαν. Σχολιάζοντας τα αποτελέσματά τους, υποστηρίζουν ότι η μεταφορά των επιπέδων της υπευθυνότητας στην τάξη είναι μια μακροχρόνια και εξελικτική διαδικασία. Οι DeBusk και Hellison (1989) δήλωσαν επίσης ως αδυναμία του μοντέλου τη μεταφορά της υπευθυνότητας στην τάξη, η οποία αποδόθηκε περισσότερο στη μικρή διάρκεια της παρέμβασης (6 εβδομάδες).

Σε γενικές γραμμές στα ποσοτικά δεδομένα, παρόλο που έδειξαν βελτίωση της πειραματικής ομάδας σε σχέση με την ομάδα ελέγχου, στις βασικές μεταβλητές (προσωπική και κοινωνική υπευθυνότητα) στις παράλληλες μεταβλητές που αξιολογήθηκαν (κλίμα τάξης, στάσεις, εσωτερική παρακίνηση και γνώσεις) δε φάνηκαν οι σημαντικές διαφορές που αναμένονταν. Η ταυτόχρονη, μη εντοπισμένη, ύπαρξη στη βιβλιογραφία ποσοτικών στοιχείων, που να έχουν αξιολογήσει τα προηγούμενα παρεμβατικά προγράμματα με στόχο την ανάπτυξη της υπευθυνότητας, σε αυτές τις μεταβλητές, ίσως υποδηλώνει τη δυσκολία να αποτυπωθούν με αυτήν τη μέθοδο τέτοιου είδους αλλαγές. Τα εργαλεία μέτρησης

(ερωτηματολόγια) που υπάρχουν στη βιβλιογραφία για την αξιολόγηση τέτοιων παράπλευρων μεταβλητών είναι αρκετά, και η μη χρησιμοποίησή τους σε προηγούμενες έρευνες αποτελεί κενό στην βιβλιογραφία. Η παρούσα έρευνα έκανε μια αρχή προς αυτή την κατεύθυνση, προτείνεται όμως περαιτέρω βελτίωση των ερωτηματολογίων, ώστε να μπορέσουν να χρησιμοποιηθούν σε επόμενες μελέτες με πιο ενθαρρυντικά αποτελέσματα. Ένας από τους τρόπους για τη βελτίωση των ποσοτικών μετρήσεων είναι η προσεκτική μελέτη των ποιοτικών δεδομένων που συλλέχθηκαν σε αυτήν την έρευνα. Νέοι παράγοντες, που φαίνεται να επιδρούν στην ανάπτυξη της υπευθυνότητας των μαθητών και μαθητριών, πρέπει να δημιουργηθούν και να δοκιμαστούν.

Παρά την μακροχρόνια εφαρμογή του προγράμματος (σχεδόν ένα διδακτικό έτος) προτείνεται, για καλύτερα αποτελέσματα σε μελλοντικές εφαρμογές τέτοιων προγραμμάτων, η ταυτόχρονη προσπάθεια για ανάπτυξη της υπευθυνότητας και από το γενικότερο περιβάλλον του σχολείου, αλλά και η συνεργασία προς αυτήν την κατεύθυνση και με τους γονείς. Η παράμετρος αυτή τονίζεται ως σημαντική τόσο από τους δημιουργούς των δύο μοντέλων (Hellison, 1985; Siedentop, 1994), όσο και από ερευνητές που έχουν εφαρμόσει προγράμματα βασισμένα σε αυτά τα μοντέλα (Buchanan, 2001).

Άλλη μια παράμετρος που δεν αξιολογήθηκε είναι η διατήρηση αυτών των συμπεριφορών που αποκτήθηκαν. Για πρακτικούς λόγους, στην παρούσα μελέτη αυτό ήταν αδύνατο, λόγω της λήξης της σχολικής χρονιάς. Σε μελλοντικές μελέτες, θα είχε ενδιαφέρον να εξεταστεί και η πιθανή διατήρηση των υπεύθυνων συμπεριφορών. Επίσης, η δοκιμαστική εφαρμογή του προγράμματος προτείνεται να γίνει και σε άλλες ηλικίες τόσο μικρότερες όσο και μεγαλύτερες.

Συμπερασματικά, η αποτελεσματικότητα του προγράμματος στην ανάπτυξη της προσωπικής και κοινωνικής υπευθυνότητας των συμμετεχόντων ήταν ικανοποιητική, σύμφωνα με τα αποτελέσματα των ποσοτικών και ποιοτικών μετρήσεων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η φυσική αγωγή, σε σχέση με τα άλλα μαθήματα του σχολείου, αποτελεί την πιο πρόσφορη περιοχή για την ηθική ανάπτυξη και τη διαμόρφωση του χαρακτήρα του παιδιού. Η διδασκαλία των σπορ από μόνη της, χωρίς να περιλαμβάνει ειδικές στρατηγικές που στοχεύουν στην ηθική ανάπτυξη, είναι αμφίβολο για το αν είναι δυνατόν να επιφέρει θετικές αλλαγές. Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν η δημιουργία και αξιολόγηση προγραμμάτων φυσικής αγωγής που στοχεύουν σε διαστάσεις της ηθικής και κοινωνικής ανάπτυξης των μαθητών και μαθητριών.

Για την επίτευξη του παραπάνω στόχου ακολουθήθηκαν τα παρακάτω βήματα. Αρχικά έγινε μια αξιολόγηση των απόψεων καθηγητών φυσικής αγωγής για το τι σημαίνει για αυτούς ηθική και κοινωνική ανάπτυξη μέσα από το μάθημα της φυσικής αγωγής. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της αρχικής αξιολόγησης απόψεων και αναγκών, ακολούθησε ο σχεδιασμός δύο παρεμβατικών προγραμμάτων, τα οποία στη συνέχεια εφαρμόστηκαν και αξιολογήθηκαν. Πριν την εφαρμογή και αξιολόγηση των παρεμβατικών προγραμμάτων, πραγματοποιήθηκαν μια σειρά από μελέτες, προκειμένου να αναπτυχθούν έγκυρα και αξιόπιστα εργαλεία μέτρησης για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των προγραμμάτων. Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκαν τα παρεμβατικά προγράμματα. Αναλυτικότερα, το πρώτο παρεμβατικό πρόγραμμα είχε στόχο την ανάπτυξη του τίμιου παιχνιδιού σε παιδιά πέμπτης τάξης δημοτικού. Οι διαστάσεις του τίμιου παιχνιδιού που αξιολογήθηκαν, ήταν οι θετικές αθλητικές συμπεριφορές (σεβασμός στους συμπαίκτες και στις τυπικότητες των αθλημάτων) και οι αρνητικές αθλητικές συμπεριφορές (κλέψιμο και τέχνη νίκης). Μετρήσεις έγιναν επίσης στις μεταβλητές κλίμα τάξης, προσανατολισμός παιχνιδιού, στάσεις προς το πρόγραμμα και εσωτερική παρακίνηση. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το πρόγραμμα κατάφερε να αναπτύξει θετικές αθλητικές συμπεριφορές και να μειώσει τις αρνητικές αθλητικές συμπεριφορές. Η επίδραση του προγράμματος παρέμεινε σε ικανοποιητικά επίπεδα και 2 μήνες μετά την ολοκλήρωση του. Οι μετρήσεις στις υπόλοιπες μεταβλητές που αξιολογήθηκαν, δηλαδή, ο προσανατολισμός του παιχνιδιού, οι στάσεις προς το πρόγραμμα, το κλίμα τάξης και η εσωτερική παρακίνηση, έδειξαν επίσης ενθαρρυντικά αποτελέσματα για το πρόγραμμα.

Το δεύτερο παρεμβατικό πρόγραμμα είχε σκοπό να εξετάσει την αποτελεσματικότητα ενός παρεμβατικού προγράμματος με στόχο την ανάπτυξη της προσωπικής και κοινωνικής υπευθυνότητας σε μαθητές και μαθήτριες πέμπτης δημοτικού στο μάθημα της φυσικής αγωγής. Χρησιμοποιήθηκαν ποσοτικές και ποιοτικές μέθοδοι έρευνας. Τα ερωτηματολόγια που συμπληρώθηκαν από τους μαθητές και μαθήτριες αξιολογούσαν την ατομική και κοινωνική

υπευθυνότητα το κλίμα τάξης, οι στάσεις προς το πρόγραμμα, η εσωτερική παρακίνηση και γνώσεις που αφορούσαν την υπευθυνότητα. Οι συνεντεύξεις που έδωσαν οι συμμετέχοντες έδωσαν πολύτιμες πληροφορίες για τον τρόπο που αντιλαμβάνονται θέματα υπευθυνότητας οι μαθητές και μαθήτριες. Οι διαστάσεις που αξιολογήθηκαν και με τις δύο μεθόδους (ποιοτική και ποσοτική) φάνηκαν να συμφωνούν μεταξύ τους. Συνοπτικά, από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι το πειραματικό πρόγραμμα είχε θετική επίδραση στις μεταβλητές που αξιολογήθηκαν.

Με βάση τους περιορισμούς της παρούσας έρευνας τα κυριότερα γενικά συμπεράσματα ήταν τα παρακάτω: (α) Και τα δύο παρεμβατικά προγράμματα επέφεραν θετικές αλλαγές σε διαστάσεις της ηθικής και κοινωνικής ανάπτυξης. (β) Τα θετικά αποτελέσματα του παρεμβατικού προγράμματος για την ανάπτυξη του τίμιου παιχνιδιού διατηρήθηκαν στην επαναμέτρηση, 2 μήνες μετά τη λήξη του προγράμματος. γ) Οι παράγοντες εσωτερική παρακίνηση και κλίμα τάξης στις πειραματικές ομάδες είχαν παράλληλη βελτίωση με τις διαστάσεις της ηθικής και κοινωνικής ανάπτυξης που αξιολογήθηκαν.

Τα αποτελέσματα επίσης στήριζαν τη θεωρία και τις προηγούμενες έρευνες (Bredemeier, et.al., 1986; Gibbons & Ebbeck, 1997; Gibbons, et.al., 1995; Sharpe, et.al., 1995; Wandzilak, et.al., 1988), που υποστηρίζουν ότι η ανάπτυξη της θετικής ηθικής και κοινωνικής συμπεριφοράς μέσα από τα σπορ δε συμβαίνει από μόνη της, αλλά επιτυγχάνεται με δοκιμασμένα αποτελεσματικά προγράμματα, που βασίζονται σε ισχυρές θεωρητικές αρχές.

Οι παράλληλες μετρήσεις που χρησιμοποιήθηκαν, όπως οι στάσεις προς το πρόγραμμα, το κλίμα τάξης και η εσωτερική παρακίνηση, δείχνουν ότι οι ταυτόχρονες αλλαγές σε άλλες παραμέτρους συνηγορούν στα θετικά αποτελέσματα του προγράμματος. Ειδικότερα, όσον αφορά στις αλλαγές που εντοπίστηκαν στην εσωτερική παρακίνηση των μαθητών πριν και μετά την εφαρμογή των προγραμμάτων, δε μπορεί να ειπωθεί με ασφάλεια αν οφείλονταν στους στόχους των παρεμβατικών προγραμμάτων ή απλά στην ύπαρξη παρεμβατικού προγράμματος. Η ενασχόληση με κάτι διαφορετικό και καινούριο στο μάθημα της φυσικής αγωγής μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα την αύξηση της εσωτερικής παρακίνησης. Παράλληλα όμως, σύμφωνα με τη μελέτη των Hassandra, et.al., (2003) η σχέση μεταξύ εσωτερικής παρακίνησης και τίμιου παιχνιδιού είναι ανάλογη. Επίσης, οι παράλληλες μετρήσεις που αξιολογούσαν το κλίμα τάξης έδειξαν ότι ταυτόχρονα με τα θετικά αποτελέσματα στις διαστάσεις του τίμιου παιχνιδιού και της υπευθυνότητας, παρουσιάστηκαν και θετικά αποτελέσματα στις διαστάσεις του κλίματος της τάξης. Ο σχεδιασμός των παρεμβατικών μαθημάτων και στα δύο προγράμματα περιελάμβανε

στρατηγικές, τόσο για την αύξηση της εσωτερικής παρακίνησης, όσο και για τη δημιουργία θετικού κλίματος τάξης. Οι αυξήσεις αυτές λοιπόν, ήταν σε γενικές γραμμές αναμενόμενες.

Η μεταφορά, παρόλο που στην παρούσα έρευνα δεν αποτελούσε πρωταρχικό ερώτημα, και αξιολογήθηκε μόνο με δύο ερωτήσεις στις συνεντεύξεις του παρεμβατικού με στόχο την ανάπτυξη της υπευθυνότητας, είναι πολύ σημαντική και προτείνεται να συμπεριλαμβάνεται απαραίτητα σαν κύριος στόχος όταν χρησιμοποιούνται δραστηριότητες και τεχνικές για ηθική και κοινωνική ανάπτυξη. Δεν μπορούμε να θεωρούμε ότι έχουμε επιτύχει τους στόχους μας σαν εκπαιδευτικοί όταν καταφέρνουμε το να σέβονται τους συμπαίκτες τους μέσα στο παιχνίδι και να συμπεριφέρονται άφογα μέσα στο μάθημα, σύμφωνα με όλους τους κανόνες, αλλά να συμπεριφέρονται άσχημα απέναντι στους συμμαθητές τους μέσα στην τάξη. Συνδέοντας αυτές τις συμπεριφορές μέσα και έξω από το παιχνίδι στο μάθημα, αυξάνεται ταυτόχρονα και η αντιλαμβανόμενη χρησιμότητα του μαθήματος από τα παιδιά, αλλά και από του άλλους (γονείς και εκπαιδευτικούς). Σε αυτήν του την προσπάθεια ο εκπαιδευτικός φυσικής αγωγής πρέπει απαραίτητα να έχει υποστήριξη. Η μεταφορά των θετικών κοινωνικών συμπεριφορών, αλλά και η διατήρησή τους, για να επιτευχθούν πρέπει να εμπλακούν περισσότεροι εκπαιδευτικοί (αλλά και γονείς) που επιδρούν ταυτόχρονα στην ηθική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών. Όταν για παράδειγμα, το κλέψιμο στο παιχνίδι θεωρείται απαράδεκτη συμπεριφορά, αλλά στην τάξη ή το σπίτι επιτρέπεται (ή ακόμη και αν παραβλέπεται ή μένει ασχολίαστο) τότε τα παιδιά, ηλικίας κυρίως μικρότερης των 10 ετών, δεν είναι σε θέση να παγιώσουν την άποψη τους και την συμπεριφορά τους. Ενδείξεις για τη μεταφορά στο παρεμβατικό πρόγραμμα της ανάπτυξης συμπεριφορών τίμιου παιχνιδιού έχουμε από το ημερολόγιο καταγραφής της εκπαιδευτικού που εφάρμοσε το πρόγραμμα. Τα σχόλια που αναφέρονταν στο περιστατικό όπου τα παιδιά παραπονέθηκαν για το ότι τα παιδιά των άλλων τάξεων δεν εφάρμοζαν τις αρχές του τίμιου παιχνιδιού, με αποτέλεσμα να αναγκαστούν και αυτά να μην τις εφαρμόσουν, υποδηλώνουν, εκτός από την σημαντικότητα της επίδρασης του περιβάλλοντος για την επίδειξη της συμπεριφοράς, και την αδυναμία να μεταφέρουν αυτές τις συμπεριφορές σε άλλα παιχνίδια.

Εκτός από τις παραμέτρους που επιλέχθηκαν να αξιολογηθούν στην παρούσα μελέτη όμως, υπάρχουν και άλλοι παράγοντες που επιδρούν στην ηθική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών. Κάποιοι από αυτούς εμπεριέχονται μέσα στο μάθημα της φυσικής αγωγής, ενώ αρκετοί παράγοντες αφορούν στο εξωσχολικό περιβάλλον των μαθητών και μαθητριών. Η επίδραση και των ατομικών διαφορών στην προσωπικότητα των μαθητών επίσης, μπορεί να επηρεάζει την ηθική

και κοινωνική τους συμπεριφορά. Και η ηθική – κοινωνική αθλητική συμπεριφορά, όπως και κάθε ανθρωπινή συμπεριφορά, καθορίζεται από ένα ευρύ πλέγμα παραγόντων ατομικών και κοινωνικών. Η παρούσα μελέτη εστιάστηκε σε κάποιους από τους παράγοντες, των οποίων η διερεύνηση θα είχε να δώσει πληροφορίες για το πώς πρέπει να διαμορφωθεί το μάθημα και η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού για να επηρεάσει θετικά την αθλητική συμπεριφορά των μαθητών και μαθητριών, μέσα από τη φυσική αγωγή. Πλήθος άλλων παραγόντων, που αφορούν το μάθημα της φυσικής αγωγής (όπως το διδακτικό στυλ, τα περιεχόμενα, κ.ά.), το γενικότερο σχολικό περιβάλλον (όπως η φιλοσοφία του σχολείου, η επιρροή από το δάσκαλο της τάξης στο δημοτικό, κ.ά.), το εξωσχολικό περιβάλλον (όπως η επιρροή των γονέων, της τηλεόρασης και των ηλεκτρονικών παιχνιδιών, της θρησκευτικότητας κ.ά.) και την προσωπικότητα των μαθητών χρειάζονται διερεύνηση προκειμένου να ρίξει φως στην πολύπλοκη διαδικασία με την οποία το άτομο αναπτύσσει την ηθική και κοινωνική του συμπεριφορά.

Προκειμένου να εντοπιστούν αρχικά, οι σημαντικότεροι από τους παραπάνω παράγοντες, αλλά και για να διερευνηθεί στη συνέχεια, ο μηχανισμός και η κατεύθυνση αυτών των παραγόντων σχετικά με την αθλητική ηθική και κοινωνική ανάπτυξη και συμπεριφορά, χρειάζεται η έρευνα να γυρίσει αρκετές φορές προς τα πίσω στην παρατήρηση πριν προχωρήσει στην διερεύνηση αυτών των παραγόντων. Η ασυμβατότητα της γενικής ηθικής και κοινωνικής συμπεριφοράς με την αθλητική ηθική και κοινωνική συμπεριφορά που έχει εντοπιστεί στο περιβάλλον του αθλητισμού (“theory of games reasoning” κατά Bredemeier & Shields, 1993), υποδεικνύει τον επανέλεγχό όσων, σχετικών με την ηθική-κοινωνική ανάπτυξη και συμπεριφορά, έως τώρα έχουν βρεθεί. Για το λόγο αυτό προτείνεται σε σχετικές μελέτες να χρησιμοποιούνται ποιοτικές μέθοδοι έρευνας και συλλογής δεδομένων, όπου θα αναδεικνύονται θέματα προς διερεύνηση με ποσοτικές μεθόδους.

Συλλογή περισσότερων ποιοτικών δεδομένων θα βοηθούσε στην καλύτερη κατανόηση της διαδικασίας που τα παιδιά αναπτύσσονται ηθικά και κοινωνικά, μέσα από τη φυσική αγωγή. Προτείνεται σε επόμενες παρεμβάσεις τα μαθήματα να βιντεοσκοποούνται και (καλύτερα αμέσως μετά) να εντοπίζονται φάσεις – περιστατικά που να εμπεριέχουν συμπεριφορές ή ενδείξεις συμπεριφορών και να δίνονται συνεντεύξεις σε βάθος από τα παιδιά ή από παιδιά και εκπαιδευτικό (ανάλογα με το ποιοι εμπλέκονται) για το τι σκέφτονταν ή τι αισθάνονταν ή τι γνώριζαν και να προσπαθούν να ερμηνεύσουν τις φάσεις ή περιστατικά. Παρόμοιες μεθόδους, με προκαθορισμένες όμως ιστορίες, που παρουσιάζονταν στα άτομα συνήθως με σειρά φωτογραφιών έχουν χρησιμοποιηθεί στο παρελθόν για να αξιολογήσουν για παράδειγμα τον αλτρουισμό ή την

εντιμότητα. Στο ιδιαίτερο όμως περιβάλλον των σπορ και του αθλητισμού όπου οι ηθικοί και κοινωνικοί κανόνες που διαμορφώνονται μέσα στις ομάδες μπορεί να διαφέρουν από τους ηθικούς και κοινωνικούς κανόνες που τα ίδια άτομα εφαρμόζουν στη ζωή τους έξω από τον αθλητισμό. Επομένως η έρευνα σε αυτό το χώρο πρέπει να «γυρίσει πίσω» και να επαναξιολογήσει με τις αρχικές μεθόδους τις σχετικές διαδικασίες που συμβαίνουν μέσα στο περιβάλλον του αθλητισμού.

Η χρήση συνδυασμού ποσοτικών και ποιοτικών μετρήσεων στο δεύτερο παρεμβατικό πρόγραμμα που είχε στόχο την ανάπτυξη της υπευθυνότητας στην παρούσα μελέτη, για παράδειγμα, ανέδειξε σημαντικές πληροφορίες. Τα αποσπάσματα των συνεντεύξεων από τα παιδιά της πειραματικής ομάδας, ανέδειξαν πληροφορίες για το πώς αντιλήφθηκαν τις στρατηγικές που εφαρμόστηκαν (μοίρασμα ρόλων και καθηκόντων), πως ερμήνευαν αυτές, και την αιτιολογία των συμπεριφορών τους. Έτσι, συλλέγοντας τα «γιατί» τα παιδιά φέρονταν ή όχι υπεύθυνα, και ομαδοποιώντας τα θα μπορούσαμε να δοκιμάσουμε την κατασκευή ποσοτικού εργαλείου μέτρησης που να αξιολογεί διαστάσεις της ατομικής και κοινωνικής υπευθυνότητας στη φυσική αγωγή.

Η επιλογή της ηλικίας των 10 - 12 ετών έγινε γιατί θεωρήθηκε ως η καταλληλότερη για την καλλιέργεια των διαστάσεων της ηθικής και κοινωνικής ανάπτυξης που επιλέχθηκαν. Τα παιδιά αυτής της ηλικίας έχουν μόλις αρχίσει να αναπτύσσουν τη συνείδηση της προσωπικής ευθύνης για τις πράξεις τους (Κακαβούλης, 1994). Η ανάπτυξη βέβαια, της ικανότητας του παιδιού να ρυθμίζει τη συμπεριφορά του συνεχίζεται όσο αναπτύσσεται. Αυτή η ικανότητα κρίθηκε ότι ήταν πολύ σημαντική να υπάρχει, για τους σκοπούς της δεύτερης έρευνας. Επίσης, σύμφωνα με τον Piaget στην ηλικία 8-12 ετών υπερισχύει στα παιδιά η δικαιοσύνη της απόλυτης ισότητας έναντι της δικαιοσύνης της ανταπόδοσης. Σε αυτήν την ηλικία επίσης τα παιδιά αντιτίθενται στην υπακοή και την τιμωρία. Σύμφωνα με τον Kohlberg (1976), στην ηλικία των 10-12 ετών το 25% των παιδιών βρίσκονται στο στάδιο 1, το 60% στο στάδιο 2, και το 15% στο στάδιο 3. Η εκπαίδευση παίζει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της ηθικής σκέψης και κρίσης σε αυτήν την ηλικία και βοηθάει τα παιδιά να κινηθούν σε υψηλότερα επίπεδα ηθικής σκέψης. Αυτά τα χαρακτηριστικά θεωρήθηκαν ως σημαντικά για την επίτευξη των στόχων του παρεμβατικού προγράμματος για την ανάπτυξη του τίμιου παιχνιδιού. Τέλος, η επιλογή της εφαρμογής των προγραμμάτων σε παιδιά ίδιας ηλικίας και στα δύο παρεμβατικά, έγινε για να μπορούν να συγκριθούν με μεγαλύτερη ασφάλεια οι κοινές μετρήσεις που χρησιμοποιήθηκαν και στα δύο προγράμματα.

Το κύριο συμπέρασμα αυτής της μελέτης είναι το ότι η ανάπτυξη διαστάσεων της ηθικής και κοινωνικής συμπεριφοράς μέσα από τη φυσική αγωγή δε συμβαίνει από μόνη της, αλλά επιτυγχάνεται με δοκιμασμένα αποτελεσματικά προγράμματα. Σύμφωνα με τον Laker (1996), η φυσική αγωγή αποτελεί το ιδανικότερο μέσο για την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών αν διδαχθεί με τον ανάλογο τρόπο, αλλά και πολύ εύκολα μπορεί να αποτελέσει την προορμή για διαμάχες, ελιτίστικες συμπεριφορές, εγωισμούς κ.ά.

Συνεισφορά στην βιβλιογραφία

Η συνεισφορά αυτής της μελέτης στη θεωρητική γνώση είναι ότι ο συνδυασμός των στρατηγικών ανάπτυξης από τα θεωρητικά μοντέλα της κοινωνικής μάθησης και της δομικής ανάπτυξης έδειξαν να έχουν θετικά αποτελέσματα, όπως και σε άλλες μελέτες (Bredemeier, et.al., 1986; Wandzilak, et.al., 1988). Η αλληλεπίδραση των στρατηγικών από τα δύο θεωρητικά μοντέλα ήταν αποτελεσματική, με διαφορετικό τρόπο η κάθε μία. Οι στρατηγικές της κοινωνικής μάθησης βοήθησαν τα παιδιά να επιδεικνύουν τις επιθυμητές συμπεριφορές, ενώ οι στρατηγικές της δομικής ανάπτυξης τα βοήθησε να τις επιδεικνύουν συνειδητά. Η διατήρηση των θετικών συμπεριφορών και δύο μήνες μετά τη λήξη του προγράμματος φανερώνουν επίσης την αποτελεσματικότητα των στρατηγικών. Επιπρόσθετα όμως, από τα σχόλια της εκπαιδευτικού φυσικής αγωγής που εφάρμοσε το πρόγραμμα της ανάπτυξης του τίμιου παιχνιδιού, τονίζεται το απόσπασμα από το ημερολόγιο, που αναφέρει ότι η χρήση αρχικά των στρατηγικών της κοινωνικής μάθησης και αργότερα της δομικής ανάπτυξης φάνηκαν να έχουν καλύτερα αποτελέσματα στη συμπεριφορά των μαθητών και μαθητριών. Θα είχε ενδιαφέρον λοιπόν μια πιθανή επόμενη μελέτη που να εφαρμόσει διαδοχικά τις στρατηγικές ανάπτυξης ηθικών και κοινωνικών συμπεριφορών, προκειμένου να εξεταστεί αν το σχόλιο αυτό έχει νόημα.

Άλλη μία συνεισφορά της μελέτης στην ερευνητική βιβλιογραφία είναι η διερεύνηση της διατήρησης των αποκτηθεισών συμπεριφορών τίμιου παιχνιδιού που πραγματοποιήθηκε στην πρώτη έρευνα. Παρόλο που ερευνητές του χώρου (Gibbons & Ebbeck, 1997; Sharpe, et.al., 1995; Wandzilak, et.al., 1988) προτείνουν τη διερεύνηση της διατήρησης των αποτελεσμάτων των παρεμβατικών προγραμμάτων στην ηθική ανάπτυξη, δεν εντοπίστηκε μελέτη στη βιβλιογραφία που να την έχει πραγματοποιήσει. Όπως δείχνουν οι μετρήσεις που έγιναν στην πειραματική ομάδα, δύο μήνες μετά τη λήξη του προγράμματος, η μείωση στις αποκτηθείσες συμπεριφορές που ανέφεραν οι συμμετέχοντες, ήταν μικρή σε σχέση με τις τελικές μετρήσεις. Έτσι, μπορεί να ειπωθεί ότι υπήρξε ένα ικανοποιητικό επίπεδο διατήρησης των αποκτηθεισών συμπεριφορών, δύο

μήνες μετά τη λήξη του προγράμματος. Η μέτρηση της διατήρησης έγινε μέσα στα πλαίσια του ίδιου μαθήματος, από την ίδια εκπαιδευτικό. Θα είχε ενδιαφέρον αν τα ερωτηματολόγια συμπληρώνονταν μέσα στα πλαίσια άλλου μαθήματος και από άλλον εκπαιδευτικό. Άρα, αυτό που έδειξε η μέτρηση της διατήρησης ήταν μόνο ότι τα παιδιά διατήρησαν τις αποκτηθείσες συμπεριφορές στο περιβάλλον αυτού του προγράμματος. Τονίζεται σε αυτό το σημείο ότι η ανάπτυξη θετικών ηθικών και κοινωνικών συμπεριφορών μέσα από το μάθημα φυσικής αγωγής πρέπει να είναι μια μακροχρόνια διαδικασία, και στόχοι για την ηθικο - κοινωνική ανάπτυξη πρέπει να περιλαμβάνονται σε κάθε διδακτική μονάδα. Ο εντοπισμός της διατήρησης των συμπεριφορών δε σημαίνει ότι για να αναπτύξουν οι εκπαιδευτικοί φυσικής αγωγής την ηθική και κοινωνική συμπεριφορά των παιδιών μέσα από το μάθημα αρκούν μια σειρά μαθημάτων, τα αποτελέσματα των οποίων θα έχουν διάρκεια. Σύμφωνα με τον Blake (1996) άλλωστε, η ανάπτυξη θετικών συναισθημάτων και συμπεριφορών στο μάθημα της φυσικής αγωγής πρέπει να ξεκινάει από το πρώτο μάθημα και να συνεχίζεται σε όλα τα μαθήματα.

Η πρακτική συνεισφορά της μελέτης σε αυτόν το χώρο είναι ότι με μαθήματα σαν αυτά των παρεμβάσεων, οι εκπαιδευτικοί φυσικής αγωγής μπορούν να δημιουργήσουν δικά τους, τα οποία θα προσαρμόσουν ανάλογα με τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών και του γενικότερου περιβάλλοντος της τάξης και του σχολείου. Επίσης, τα εργαλεία μέτρησης που αναπτύχθηκαν (ερωτηματολόγια) μπορούν να χρησιμοποιηθούν, είτε για την αξιολόγηση σχετικών προγραμμάτων από ερευνητές του χώρου, είτε για την αξιολόγηση διαστάσεων της ηθικής και κοινωνικής ανάπτυξης παιδιών στο μάθημα της φυσικής αγωγής από εκπαιδευτικούς φυσικής αγωγής.

Περιορισμοί

Όπως όλα τα πειράματα πεδίου, έτσι και τα δύο πειράματα που πραγματοποιήθηκαν στα πλαίσια αυτής της μελέτης δεν εξασφαλίζουν με βεβαιότητα, ότι τα παρεμβατικά προγράμματα θα έχουν θετικά αποτελέσματα αν εφαρμοστούν και σε άλλες περιπτώσεις. Τόσο ο μικρός αριθμός των συμμετεχόντων, όσο και η τυχαία επιλογή τους, οπωσδήποτε περιορίζουν την γενίκευση των αποτελεσμάτων. Οι κύριες μετρήσεις όμως μαζί με τις παράλληλες άλλες μετρήσεις, όπως και ο συνδυασμός των δύο μεθοδολογιών στη δεύτερη μελέτη, δίνουν ικανοποιητικές ενδείξεις για την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων.

Επίσης, ο αριθμός των παραγόντων που μπορεί να επιδρούν στην αποτελεσματικότητα τέτοιων προγραμμάτων είναι σίγουρα μεγαλύτερος από τον αριθμό των παραγόντων που

αξιολογήθηκαν. Για παράδειγμα, σύμφωνα με το σχολιασμό των αποτελεσμάτων της δεύτερης έρευνας, η μεταφορά των υπεύθυνων συμπεριφορών, σύμφωνα με τις συνεντεύξεις των μαθητών, στη συμπεριφορά τους κύρια στο σπίτι και λιγότερο στη συμπεριφορά τους στην τάξη, αποδόθηκε στο ότι πιθανά ο δάσκαλος της τάξης εφάρμοζε το παραδοσιακό, δασκαλοκεντρικό τρόπο διδασκαλίας, αποφεύγοντας να δίνει αρμοδιότητες και ευθύνες στα παιδιά, που θα τα βοηθούσαν να συνδέσουν την υπευθυνότητα στο πρόγραμμα με αυτήν στην τάξη. Επομένως άλλος ένας παράγοντας που φάνηκε να επηρεάζει τη μεταφορά των αποκτηθεισών συμπεριφορών, είναι το διδακτικό στυλ που χρησιμοποιείται στην τάξη σε όλα τα άλλα μαθήματα.

Άλλος ένας περιορισμός των δύο πειραματικών ερευνών είναι ότι οι αλλαγές αξιολογήθηκαν με ερωτηματολόγια και συνεντεύξεις και δεν αξιολογήθηκε η πραγματική συμπεριφορά. Έτσι, οι αναφερόμενες αλλαγές στη συμπεριφορά των παιδιών δεν είναι γνωστό κατά πόσον αντιπροσωπεύουν πραγματικές συμπεριφορές, όπως και δεν γνωρίζεται αν οφείλονται σε αλλαγή της γνωστικής, συναισθηματικής ή συμπεριφορικής τους ανάπτυξης, παρόλο που τα μαθήματα σχεδιάστηκαν έτσι ώστε να παρεμβάδουν και στους τρεις αυτούς τομείς ανάπτυξης.

Μελλοντικές κατευθύνσεις

Οι παρακάτω προτάσεις για μελλοντικές κατευθύνσεις στην έρευνα για την ηθική και κοινωνική ανάπτυξη μέσα από τη φυσική αγωγή στην εκπαίδευση, προκύπτουν είτε από την βιβλιογραφία (που εσκεμμένα δεν συμπεριλήφθηκαν στην παρούσα προσπάθεια, κυρίως λόγω μεθοδολογικών αλλά και αντικειμενικών, πρακτικών προβλημάτων), είτε από ερωτήματα που προέκυψαν κατά τη διάρκεια εφαρμογής των παρεμβατικών προγραμμάτων.

Συνοπτικά, οι προτάσεις για μελλοντικές έρευνες είναι:

(α) Η σύγκριση εκπαιδευμένων (σε θέματα ηθικής και κοινωνικής ανάπτυξης) και μη εκπαιδευμένων εκπαιδευτικών (τυπική εκπαίδευση) φυσικής αγωγής στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας τους ως προς την βελτίωση θετικών αθλητικών ηθικο-κοινωνικών συμπεριφορών των μαθητών και μαθητριών, με συλλογή δεδομένων από τους εκπαιδευτικούς και από τους μαθητές/τριες

Η εκπαίδευση των καθηγητών φυσικής αγωγής σύμφωνα με τα προγράμματα σπουδών τόσο στην Ελλάδα, όσο και σε άλλες χώρες, επικεντρώνονται στην εκπαίδευση κύρια για το πώς να αναπτύξουν τον κινητικό τομέα, λιγότερο τον γνωστικό και σχεδόν καθόλου για το πώς θα αναπτύξουν το συναισθηματικό, ηθικό και κοινωνικό τομέα των παιδιών μέσα από το μάθημα της φυσικής αγωγής. Θα είχε λοιπόν ενδιαφέρον να αναπτυχθούν προγράμματα εκπαίδευσης για

καθηγητές φυσικής αγωγής και να εξεταστεί πειραματικά η αποτελεσματικότητά τους, όσον αφορά στο πώς να επιτυγχάνουν την ανάπτυξη θετικών ηθικο-κοινωνικών συμπεριφορών μέσα από τη σχολική φυσική αγωγή. Αυτά τα εκπαιδευτικά προγράμματα, στη συνέχεια, θα μπορούσαν να υιοθετηθούν τόσο από τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα και να συμπεριληφθούν στα προγράμματα σπουδών τους, αλλά και για χρήση προγραμμάτων κατάρτισης των εν ενεργεία εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής.

(β) Να εξεταστεί η μεταφορά αποκτηθέντων θετικών αθλητικών ηθικο-κοινωνικών συμπεριφορών σε άλλα αθλήματα, αλλά και το αν είναι δυνατή η σύνδεση των θετικών συμπεριφορών στο μάθημα με τη θετική συμπεριφορά σε άλλα κοινωνικά σύνολα στην τάξη και έξω από το σχολείο.

Γενικότερα, παρόλο που στην παρούσα μελέτη δεν εξετάστηκε η μεταφορά, η σύνδεση των έντιμων αθλητικών συμπεριφορών με τις έντιμες συμπεριφορές στην υπόλοιπη ζωή, είναι απαραίτητη για να μπορεί να ειπωθεί ότι η φυσική αγωγή συμβάλλει στη γενικότερη ηθική ανάπτυξη. Μελέτες που έχουν δείξει την αποτυχία μεταφοράς συμπεριφορών του τίμιου παιχνιδιού από άθλημα σε άλλο άθλημα και την ασυμφωνία μεταξύ ηθικής συμπεριφοράς στα σπορ και στην καθημερινή ζωή, υποδηλώνουν αυτή την αναγκαιότητα (Giebink & McKenzie, 1985; Orlick, 1981). Πρακτικά, αυτό μπορεί να γίνει, όταν στις συζητήσεις με τα παιδιά για τις έντιμες ή μη συμπεριφορές που παρουσιάζονται μέσα στα παιχνίδια τους παραλληλίζονται με συμπεριφορές έξω από το μάθημα π.χ. στη σχέση τους με φίλους, γονείς ή με πιθανές μελλοντικές επαγγελματικές σχέσεις. Ακόμη, μπορούν να χρησιμοποιούν πραγματικά γεγονότα από την επικαιρότητα που να εμπεριέχουν ηθικές αξίες και να προσπαθούν να τα παραλληλίσουν με πιθανά ή πραγματικά γεγονότα που να εμπεριέχουν τις ίδιες αξίες που συμβαίνουν μέσα στο μάθημα.

(γ) Να εξεταστεί η επίδραση διαφορετικών στυλ διδασκαλίας στην ηθική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών/τριων.

Οι Shields, Bredemeier, Gardner και Bostrom (1995) σε μελέτη τους υποστηρίζουν ότι το αυταρχικό ηγετικό στυλ του προπονητή διευκολύνει τη δημιουργία αντιαθλητικών κανόνων (κλέψιμο και επιθετικότητα) μέσα στην ομάδα. Την θέση τους τη στηρίζουν στη μεγάλη συσχέτιση που βρήκαν μεταξύ του αυταρχικού ηγετικού στυλ του προπονητή και τους κανόνες που μοιραζόταν η ομάδα ως αποδεκτούς (κλέψιμο και επιθετικότητα). Θα είχε λοιπόν, ενδιαφέρον σε επόμενες εφαρμογές παρεμβατικών προγραμμάτων να αξιολογηθεί και το ηγετικό στυλ διδασκαλίας του εκπαιδευτικού φυσικής αγωγής.

(δ) Να εξεταστεί η επίδραση της ηθικής ατμόσφαιρας της ομάδας στην ηθική-κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών/τριων.

Άλλος ένας σημαντικός παράγοντας που δεν αξιολογήθηκε στην παρούσα έρευνα ήταν η ηθική ατμόσφαιρα. Ο όρος ηθική ατμόσφαιρα περιλαμβάνει τους κανόνες που μοιράζεται μια ομάδα για την ηθική συμπεριφορά τους (Power, et.al., 1989). Η ηθική συμπεριφορά κάθε μαθητή στο μάθημα της φυσικής αγωγής επηρεάζεται από τις προσωπικές ηθικές αρχές και αξίες του, αλλά και από τις ηθικές αξίες και αρχές που αντιλαμβάνεται ότι έχουν οι συμμαθητές και ο καθηγητής της φυσικής αγωγής. Σύμφωνα με τους Shields και Bredemeier (1995), η ηθική ατμόσφαιρα που χαρακτηρίζει ένα αθλητικό περιβάλλον παίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της ηθικής πράξης. Σε μελέτη των Stephens και Bredemeier (1996), βρέθηκε ότι η πιθανότητα μία αθλήτρια ποδοσφαίρου να φερθεί επιθετικά ή να κλέψει σε ένα παιχνίδι αυξανόταν όσο πίστευε ότι και τα άλλα μέλη της ομάδας της θα έκαναν το ίδιο. Σε παρόμοια αποτελέσματα κατάρτησαν και οι Guivernau και Duda (2002). Προτείνεται λοιπόν σε επόμενες μελέτες με παρεμβατικά προγράμματα να αξιολογούνται και τυχόν αλλαγές στην ηθική ατμόσφαιρα.

(ε) η χρήση συνδυασμού διαφορετικών μεθόδων συλλογής δεδομένων, ταυτόχρονα, σε πειράματα πεδίου.

Ο συνδυασμός εργαλείων μέτρησης (ερωτηματολόγια, παρατήρηση ή συμμετοχική παρατήρηση, βιντεοσκοπήση, συνεντεύξεις) αυξάνουν τη δυνατότητα αποτύπωσης, όσο γίνεται περισσότερων στοιχείων για το πώς συμβαίνουν οι αλλαγές στην ηθική και κοινωνική συμπεριφορά των παιδιών, μέσα από παρεμβατικά προγράμματα φυσικής αγωγής. Τέλος, η ταυτόχρονη συλλογή στοιχείων και από τους καθηγητές που εφαρμόζουν τα παρεμβατικά προγράμματα, ή / και από τον δάσκαλο της τάξης μπορούν να δώσουν χρήσιμες επιπλέον πληροφορίες για την αποτελεσματικότερη ηθική και κοινωνική ανάπτυξη. Έτσι, η χρήση συνδυασμού διαφορετικών μεθόδων συλλογής δεδομένων σε πειράματα πεδίου, επίσης, προτείνεται για μελλοντικές μελέτες.

(στ) Να εξεταστεί η επίδραση των μέσων μαζικής ενημέρωσης στις απόψεις και συμπεριφορές των μαθητών και μαθητριών για θέματα ηθικής και κοινωνικής συμπεριφοράς στα спор.

Η επίδραση των μέσων μαζικής ενημέρωσης στις απόψεις, αξίες και συμπεριφορές των μαθητών και μαθητριών στο σχολείο (και συνολικά στη ζωή τους) έχει εντοπιστεί από πλήθος ερευνών (Hassandra, Goudas, & Chroni, 2003; Lickona, 1992). Ο τρόπος που παρουσιάζονται αθλητικά γεγονότα που αφορούν σχετικές θετικές ή αρνητικές αθλητικές συμπεριφορές, μπορεί να

διαμορφώσει τον βαθμό αποδοχής των μαθητών προς αυτές τις συμπεριφορές. Ενδιαφέρον λοιπόν, θα παρουσίαζε η μελέτη της επίδρασης του τρόπου που τα μέσα μαζικής ενημέρωσης παρουσιάζουν τέτοιου είδους γεγονότα στην άποψη των μαθητών για ηθικές κοινωνικές συμπεριφορές στον αθλητισμό και κατά πόσο αυτές επηρεάζουν την δική τους συμπεριφορά στα παιχνίδια που παίζουν.

(ζ) Να γίνεται ταυτόχρονη αξιολόγηση ατομικών διαφορών στην προσωπικότητα μαζί με τις διαστάσεις της ηθικής και κοινωνικής συμπεριφοράς που επιλέγεται κάθε φορά να αξιολογηθεί.

(η) Να δοκιμαστούν προγράμματα με μεγαλύτερη διάρκεια παρεμβατικής εφαρμογής.

Η διάρκεια παρεμβατικών προγραμμάτων που στοχεύουν στην ηθική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών και μαθητριών στην έως τώρα βιβλιογραφία ποικίλλει. Και στην παρούσα μελέτη η διάρκεια των προγραμμάτων ήταν διαφορετική. Στο πρόγραμμα ανάπτυξης του τίμιου παιχνιδιού η διάρκεια ήταν 3 μήνες, ενώ στο πρόγραμμα ανάπτυξης της υπευθυνότητας η διάρκεια ήταν 5 μήνες. Η μακροχρόνια εφαρμογή τέτοιων παρεμβατικών προγραμμάτων θα έδινε την ευκαιρία να εξεταστούν με μεγαλύτερη ασφάλεια παράμετροι όπως η μεταφορά και η διατήρηση θετικών κοινωνικών συμπεριφορών. Άσχετα όμως από τη διάρκεια των παρεμβατικών προγραμμάτων, που για ερευνητικούς σκοπούς γίνονται με συγκεκριμένη διάρκεια, η ηθική και κοινωνική ανάπτυξη μέσα από τη φυσική αγωγή στο σχολείο πρέπει να είναι μια συνεχής διαδικασία. Έτσι, σε κάθε μάθημα εκτός από τους κινητικούς και γνωστικούς στόχους της κάθε διδακτικής μονάδας πρέπει απαραίτητα να συμπεριλαμβάνεται και τουλάχιστον ένας στόχος που να αφορά στην ανάπτυξη στοιχείων ηθικής ή / και κοινωνικής ανάπτυξης.

(θ) Να εξεταστεί αν θα είχε καλύτερα αποτελέσματα στην ανάπτυξη θετικών ηθικών κοινωνικών συμπεριφορών ο ταυτόχρονος προσανατολισμός προς την ίδια κατεύθυνση και άλλων μαθημάτων, όλου του σχολείου αλλά και με την αρωγή των γονέων.

Στη μελέτη των Gibbons, et.al., (1995), εφαρμόστηκε και αξιολογήθηκε ένα παρεμβατικό πρόγραμμα με στόχο την ανάπτυξη του τίμιου παιχνιδιού. Ο χωρισμός των συμμετεχόντων έγινε σε τρεις ομάδες, στην ελέγχου, στην πειραματική όπου διδασκόταν το τίμιο παιχνίδι μέσα στη φυσική αγωγή και στην πειραματική που διδασκόταν το τίμιο παιχνίδι μέσα από όλα τα μαθήματα του σχολείου. Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι και οι δύο πειραματικές ομάδες είχαν βελτίωση σε σχέση με την ελέγχου. Οι δύο πειραματικές μεταξύ τους όμως δεν είχαν διαφορές. Αυτό σημαίνει ότι η επίδραση του παρεμβατικού προγράμματος μέσα από τη φυσική αγωγή είχε (περίπου) την ίδια επίδραση στα παιδιά με την επίδραση του προγράμματος μέσα από όλα τα

μαθήματα. Το αποτέλεσμα αυτό, παρόλο που ερμηνεύθηκε από τους συγγραφείς ως ενθαρρυντικό για τις δυνατότητες του μαθήματος της φυσικής αγωγής, αφορά την σύγκριση μεταξύ αρχικής και τελικής μέτρησης. Θα είχε ενδιαφέρον αν είχε εξεταστεί παράλληλα η διαφορά μεταξύ των δύο πειραματικών ομάδων τόσο στη μεταφορά όσο και στη διατήρηση των θετικών αποτελεσμάτων που εμφανίστηκαν στις μεταβλητές που αξιολόγησαν. Επίσης, σύμφωνα με τον Lickona (1992) «η μακροχρόνια επιτυχία εκπαιδευτικών προγραμμάτων στην ανάπτυξη αξιών στα παιδιά εξαρτάται κύρια από εξωσχολικές επιρροές» (σελ. 395). Η υποστήριξη από γονείς, λοιπόν, για την επίτευξη τέτοιων στόχων, με μακροχρόνια αποτελέσματα, φαίνεται να είναι απαραίτητη. Προτείνεται λοιπόν η διερεύνηση της ταυτόχρονης επίδρασης προς την ίδια κατεύθυνση (ανάπτυξης θετικών ηθικών και κοινωνικών συμπεριφορών) και άλλων μαθημάτων, όλου του σχολείου και των γονέων.

(ι) Τέλος, σε νέες εφαρμογές των προγραμμάτων πρέπει να ληφθεί υπόψη η ηλικία των παιδιών και να γίνουν προσαρμογές, π.χ. στα περιεχόμενα αλλά κύρια στην προσέγγιση των στρατηγικών διδασκαλίας.

Η ηθική και η κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών όσο διαμορφώνεται περνάει από διάφορα στάδια ωρίμανσης. Θα είχε ενδιαφέρον να διερευνηθεί ποιες δραστηριότητες και κύρια ποιες από τις γνωστές στρατηγικές είναι πιο αποτελεσματικές ανά ηλικία.

Επίλογος

Η φυσική αγωγή ως μάθημα στο σχολείο χάνει σε εκτίμηση, τόσο από τους μαθητές όσο και από το γενικότερο κοινωνικό σύνολο. Υπάρχει ανάγκη για επανακαθορισμό του ρόλου της και εφαρμογή νέων προγραμμάτων για αύξηση της χρησιμότητας και σύνδεσης της φυσικής αγωγής με την καθημερινή ζωή. Ένα από τα σημεία που πρέπει να δοθεί βαρύτητα σε επόμενη προσπάθεια σύνταξης αναλυτικών προγραμμάτων είναι η έμφαση στη συναισθηματική, ηθική και κοινωνική ανάπτυξη την μέσα από την φυσική αγωγή, η οποία είναι εξίσου σημαντική με τη σωματική. Προτείνεται λοιπόν, να δίνεται στη φυσική αγωγή περισσότερη έμφαση στην εκπαίδευση στον εκπαιδευτικό χαρακτήρα των σπορ για την διάπλαση χαρακτήρα και την ηθική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών, και λιγότερη έμφαση στην επίδοση και στην τελειοποίηση των κινητικών δεξιοτήτων. Τα αθλήματα και οι κινητικές δεξιότητες πρέπει να χρησιμοποιούνται περισσότερο ως μέσο για την ολοκληρωμένη εκπαίδευση. Άλλωστε, ο ρόλος των σπορ στην εκπαίδευση είναι διαφορετικός από αυτόν στους αθλητικούς συλλόγους.

Μεταξύ των στόχων της αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας εκπαιδευτικών προγραμμάτων είναι να δώσει διδακτικές κατευθύνσεις στους εκπαιδευτικούς, να αναπτύξει

αποτελεσματικότερες στρατηγικές διδασκαλίας, να βοηθήσει στελέχη της εκπαίδευσης να πάρουν σωστότερες αποφάσεις για εκπαιδευτικά θέματα και να ρίξει φως στην πολύπλοκη διαδικασία που συμβαίνει όταν τα παιδιά εκπαιδεύονται (Hitchcock & Hughes, 1995). Η παρούσα μελέτη επιχείρησε να συνεισφέρει σε όλους τους παραπάνω στόχους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Austin, D.A., & Brown, M. (1978). Social development in physical education: A practical application. *Journal of Physical Education and Recreation*, 49(2), 81-83.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Engelwood Cliffs, NJ: Prentice-Hall
- Biddle, S., & Goudas, M. (1998). Physical education teacher efficacy: Scale development and relationship with curricular goals. *Exercise and Society*, 19, 23-32.
- Blair, S. (1985). Professionalization of attitude toward play in children and adults. *Research Quarterly in Exercise and Sport*, 56, 82-83.
- Blake, B. (1996). Spiritual, moral, social and cultural development in physical education. *Bulletin of Physical Education*, 32 (1), 6-16.
- Boyatzis, R.E. (1998). *Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development*. London: SAGE publications.
- Bredemeier, B.J. L., & Shields, D.L. L. (1984). Divergence in moral reasoning about sport and life. *Sociology of Sport Journal*, 1, 15-28. In: R. Singer, M. Murphey, & L.k. Tennant (Eds), *Handbook of research in sport psychology* (pp. 587-599). New York: Macmillan.
- Bredemeier, B.J. L., & Shields, D.L. L. (1986). Moral growth among athletes and non-athletes: a comparative analysis. *Journal of Genetic Psychology*, 147, 7-18. In: R. Singer, M. Murphey, & L.k. Tennant (Eds.), *Handbook of research in sport psychology* (pp. 587-599). New York: Macmillan.
- Bredemeier, B.J.L., & Shields, D.L.L. (1993). Moral psychology in the context of sport. In: R. Singer, M. Murphey, & L.k. Tennant (Eds), *Handbook of research in sport psychology* (pp. 587-599). New York: Macmillan.
- Bredemeier, B.J.L., & Shields, D.L.L. (1998). Moral assessment in sport psychology. In J.L. Duda (Ed.), *Advances in sport and exercise psychology measures*. Morgantown, WV: FIT Press.
- Bredemeier, B.J. L., Weiss, M.R., Schields, D.L. L., & Shewchuk, R.M. (1986). Promoting moral growth in the summer sports camp: The implementation of theoretically-grounded instructional strategies. *Journal of Moral Education*, 15, 212-220.
- Brock, S.J. (2002). A qualitative analysis of the influence of status on sixth-grade students' experiences during a sport education unit. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 73(1), Supplement, p. 27.
- Buchanan, A.M. (2001). Contextual challenges to teaching responsibility in a sports camp. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20, 155-171.

- Butcher, R., & Schneider, A.J. (2001). Fair play as respect for the game. In W.J. Morgan, K.V. Meier, & A.J. Schneider (Eds.) *Ethics in sport*, (pp. 21-48). Champaign IL: Human Kinetics.
- Commission for Fair Play. (1990). *Fair Play for Kids*. Gloucester
- Cronbach, L.J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16, 297 - 334.
- Crowne, D.P. & Marlowe, D. (1960). A new scale of social desirability independent of psychopathology. *Journal of Consulting Psychology*, 24, 349-354.
- DeBusk M., Hellison, D. (1989). Implementing a physical education self – responsibility model for delinquency youth. *Journal of Teaching in Physical Education*, 8, 104-112.
- Deci, E.L., & Ryan, M.L. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Diggelidis, N., & Papaioannou, A., (1999). Age-group differences in intrinsic motivation, goal orientations and perceptions of athletic competence, physical appearance and motivational climate in Greek physical education. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 9, 375-380.
- Duda, J.L. (1998). *Advances in sport and exercise psychology measurement*. Morgan Town WV: Fitness Information Technology.
- Duda, J.L., Olson, L.K., & Templin, T.J. (1991). The relationship of task and ego orientation to sportsmanship attitudes and the perceived legitimacy of injurious acts. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62, 79-87.
- Dunn, J.G.H., & Dunn, J.C. (1999). Goal orientations, perceptions of aggression, and sportpersonship in elite male youth ice hockey players. *The Sport Psychologist*, 13, 183-200.
- Eisenberg, N. (1986). *Altruistic emotion, cognition, and behavior*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ennis, D., & Zhu, W. (1991). Value orientations: A description of teacher's goals for student learning. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62, 33-40.
- Foddy, W. (1996). *Constructing questions for interviews and questionnaires: theory and practice in social research*. Cambridge: University Press.
- Gibbons, S.L. & Bressan, E.S. (1991). The affective domain in physical education: A conceptual clarification and curricular commitment. *Quest*, 43, 78-97.

- Gibbons, S.L., & Ebbeck, V. (1997). The effect of different teaching strategies on the moral development of physical education students. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17, 85-98.
- Gibbons, S.L., Ebbeck, V., & Weiss, M.R. (1995). Fair play for kids: Effects on the moral development of children in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 66, 247-255.
- Giebink, M.P., & McKenzie, T.L. (1985). Teaching sportsmanship in physical education and recreation: An analysis of interventions and generalization effects. *Journal of Teaching in Physical Education*, 4, 167-177.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Guivernau, M., & Duda, J.L. (2002). Moral atmosphere and athletic aggressive tendencies in young soccer players. *Journal of Moral Education*, 31(1), 67-85.
- Haan, N. (1977). *Coping and defending: Processes of self-environment organization*. New York: Academic Press. In: R. Singer, M. Murphey, & L.k. Tennant (Eds.), *Handbook of research in sport psychology* (pp. 587-599). New York: Macmillan.
- Haan, N., Aerts, E., & Cooper, B.B. (1985). *On moral grounds: The search for a practical morality*. New York: University Press. In: R. Singer, M. Murphey, & L.K. Tennant (Eds.), *Handbook of research in sport psychology* (pp. 587-599). New York: Macmillan.
- Hall, E. (1981). *Moral development of athletes in sport specific and general social situations*. Unpublished doctoral dissertation, Texas Women's University. In: R. Singer, M. Murphey, & L.K. Tennant (Eds.), *Handbook of research in sport psychology* (pp. 587-599). New York: Macmillan.
- Hassandra, M., Goudas, M., & Chroni, S. (2003). Examining factors associated with intrinsic motivation in physical education: a qualitative approach. *Psychology of Sport and Exercise*, 4(3), 211-223.
- Hastie, A.P. (1998). The participation and perceptions of girls within a unit of Sport Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17, 157-171.
- Hastie, A.P., & Buchanan, A.M. (2000). Teaching responsibility through sport education: Prospects of a coalition. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71, 25-35.
- Hastie, A.P., & Trost, S.G. (2002). Student physical activity levels during a season of sport education. *Pediatric Exercise Science*, 14, 64-74.
- Hellison, D. (1985). *Goals and strategies for teaching physical education*. Champaign IL: Human Kinetics.

- Hitchcock, G., & Hughes, D. (1995). *Research and the teacher*. New York: Routledge.
- Hodge, K.P. (1989). Character building in sport: Fact or fiction? In: R.S., Weinberg, & D., Gould (Eds.), *Foundations of sport and exercise psychology*, (pp. 481-493). Champaign IL: Human Kinetics.
- Jewett, E.A., Bain, L.L., & Ennis, D.C. (1995). *The curriculum process in Physical Education*. New York: Brown & Benchmark.
- Kavussanu M. & Roberts, G.C. (2001). Moral functioning in Sport: An achievement goal perspective. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 23, 37-54.
- Keith, J.G., Nelson, C.S., Schlabach, J.H., & Thompson, C.J. (1990). The relationship between parental employment and three measures of early adolescent responsibility: Family-related, personal, and social. *Journal of Early Adolescence*, 10, 399-415.
- Kirk, D. (1993). Curriculum work in physical education: Beyond the objectives approach? *Journal of Teaching in Physical Education*, 12(3), 244-265.
- Kohlberg, L. (1971). Stages of moral development as a basis for moral education. In C.M. Beck, B.S. Crittenden, & .V. Sullivan (Eds.), *Moral education: Interdisciplinary approaches* (pp. 23-92). Toronto: University of Toronto Press.
- Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralization: The cognitive–developmental approach. In T. Lickona (Ed.), *Moral development and behavior: Theory, research and social issues* (pp. 31-53). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Kohlberg, L. (1984). *Essays on moral development: Vol. 2: The psychology of moral development*. San Francisco: Harper & Row
- Laker, A. (2000). *Beyond the boundaries of physical education: Educating young people for citizenship and social responsibility*. London: Routledge, Falmer Press
- Lee, M.J., Whitehead, J. Ntoumanis, N. & Hatzigeorgiadis, A. (2001). Development of the Sporting Attitude Questionnaire (SAQ), 10th World Congress of Sport Psychology, Skiathos, 28th May - 2nd June, 2001.
- Lickona, T. (1992). *Educating for character*. New York: Bantam Books.
- Lincoln, Y.S., & Guba, E. (1985). *Naturalistic enquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Martinek, T., Schilling, T., & Johnson, D. (2001). Transferring personal and social responsibility of underserved youth to the classroom. *The Urban Review*, 33(1), 29-45.
- McAuley, E., Duncan, T., & Tammen, V. (1989). Psychometric properties of the intrinsic motivation inventory in a competitive sport setting: A confirmatory factor analysis. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 60, 48-58.

- Mc Elroy, M., & Kirkendall, D. (1980). Significant others and professionalized sport attitudes. *Research Quarterly in Exercise and Sport*, 51, 645-667.
- Miller, S.C., Bredemeier, B.J.L., & Shields, D.L.L. (1997). Sociomoral education through physical education with at-risk children. *Quest*, 49, 114-129.
- Morgan, W. J., Meier, K. V. & Schneider, A. J. (2001). *Ethics in Sport*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Nicholls, J.G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Ogilvie, B.C. & Tutko, T.A. (1971). *Sport: If you want to build character try something else*. New York: MacMillan.
- Orlick, T. (1981). Positive socialization via cooperative games. *Developmental Psychology*, 17, 126-129. In: R. Singer, M. Murphey, & L.K. Tennant (Eds.), *Handbook of research in sport psychology* (pp. 587-599). New York: Macmillan.
- Papaioannou, A., & Diggelidis, N. (1996). Developmental differences in students' motivation, goal orientations, perceived motivational climate and perceptions of self in Greek physical education. *Journal of Applied Sport Psychology*, 8, Supplement.
- Piaget, J. (1965). *Moral judgment of the child*. New York: Free Press.
- Power, C., Higgins, A., & Kohlberg, L. (1989). *Lawrence Kohlberg's approach to moral education*. New York: Columbia University Press.
- Rest, J. (1984). Major components of morality. In: W.M. Kurtines & J.L. Gerwitz (Eds.), *Morality, moral behavior, and moral development* (pp. 24-40). New York: Wiley.
- Reynolds, W. M. (1982). Development of reliable and valid short forms of the Marlowe-Crowe Social Desirability Scale. *Journal of Clinical Psychology*, 38, 119-125.
- Romance, T.J., Weiss, M.R., & Bockoven, J. (1986). A program to promote moral development through elementary school physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 5, 126-136.
- Rossmann, B.G., & Rallis, S.F. (1998). *Learning in the field: An introduction to qualitative research*. London: SAGE publications.
- Runkel, P.J. & McGrath, J.E. (1972). *Research on Human Behavior: A systematic guide to method*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Sage, G. (1980). Orientation toward sport of male and female intercollegiate athletes. *Journal of Sport Psychology*, 2, 355-362.

Seifriz, J.J., Duda, J.L., & 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.

Sharpe, T., Brown, M., & Crider, K. (1995). The effects of a sportsmanship curriculum intervention on generalized positive social behavior of urban elementary school students. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 28, 401-416.

Shields D.L.L., & Bredemeier, B.J.L. (1995). *Character development and physical activity*. Champaign, IL: Human Kinetics.

Shields D.L.L., Bredemeier, B.J.L., Gardner, D.E., & Bostrom, A. (1995). Leadership, cohesion, and team norms regarding cheating and aggression. *Sociology of Sport Journal*, 12, 324-336.

Siedentop, D. (1994). *Sport education: Quality physical education through positive sport experiences*. Champaign, IL: Human Kinetics.

Solomon, D., Battistich, V., Watson, M., Schaps, E., & Lewis, C. (2000). A six-district study of educational change: direct and mediated effects of the child development project. *Social Psychology of Education*, 4, 3-51.

Stephens, D. Bredemeier, B. (1996). Moral atmosphere and judgments about aggression in girls' soccer: Relationships among moral and motivational variables. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 18, 158-173.

Telama, R. (1999). Moral development. In Y.V. auweele, F. Bakker, S. Biddle, M. Durand, R. Seiler (Eds.), *Psychology for physical educators* (pp. 321-342). Champaign IL: Human Kinetics.

Vallerand, R., Briere, N., Blanchard, C., & Provencher, P. (1997). Development and validation of the Multidimensional Sportpersonship Orientation Scale. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 19 (2), 197-206.

Wandzilak, T., Carroll, T., & Ansoorge, C.J. (1988). Values development through physical activity: Promoting sportsmanlike behaviors, perceptions and moral reasoning. *Journal of Teaching in Physical Education*, 8, 13-23.

Webb, H. (1969). Professionalization of attitudes toward play among adolescents. In G. Kenyon (Ed.), *Aspects of contemporary sport sociology*. Chicago: The athletic Institute.

Weber, R.P. (1990). *Basic content analysis*. London: Sage.

Weinberg, R.S., & Gould, D. (1995). *Foundations of sport and exercise psychology*. Champaign IL: Human Kinetics.

Wilson, E.O. (1975). *Sociology: The new synthesis*. Cambridge, M.A. Harvard University Press.

Young, M.F.D. (1998). *The curriculum of the Future: From the "New Sociology of Education" to a Critical Theory of Learning*. London: Falmer Press.

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ανδρέου Ν. & Τσαγγαρίδου Ν. (2001). Η διαδικασία και οι εμπειρίες εφαρμογής του μοντέλου της αθλητικής αγωγής στο δημοτικό σχολείο. *Αθλητική Ψυχολογία*, 12, 49-59.

Κακαβούλης, Α.Κ. (1994). *Ηθική ανάπτυξη και αγωγή*. Αθήνα.

Κιουμουρτζόγλου, Ε., Θεοδωράκης, Γ., Αυγερινός, Α., Κέλλης, Η., Παπαχαρίσης, Β., Χασάνδρα, Μ. (2001). *Ολυμπιακή παιδεία: Από την θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Λιβάνη.

Παπαντωνίου, Π.Γ. (2003). Οι επιδράσεις της ηθικής στους ολυμπιακούς αγώνες της αρχαιότητας. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Μουταφτσή, Μ. & Δογάνης, Γ. (2002). Εργασίες που παρουσιάστηκαν τα τελευταία 15 χρόνια (1986-2000) σε Ελληνικά περιοδικά και συνέδρια με αντικείμενο θέματα αθλητικής ψυχολογίας. *Αθληση και Κοινωνία*, 31, 50-51.

Χασάνδρα, Μ., Γούδας, Μ., Χατζηγεωργιάδης, Α., & Θεοδωράκης, Γ. (2002). Ανάπτυξη ερωτηματολογίου για την αξιολόγηση του τίμιου παιχνιδιού (fair play) στην φυσική αγωγή για παιδιά δημοτικού, *Αθλητική Ψυχολογία*, 13, 105-126.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑ ΑΡΧΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΑΠΟΦΕΩΝ
ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

Φύλο (Βάλτε ένα Χ στο αντίστοιχο τετραγωνάκι): Άνδρας ☐ Γυναίκα ☐

Έτη διδακτικής προϋπηρεσίας: ☐

Ηλικία: ☐

1. Το μάθημα της φυσικής αγωγής, έτσι όπως διδάσκεται σήμερα, πιστεύεις ότι συμβάλλει στην ηθική – κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών και μαθητριών στα Ελληνικά σχολεία; (κύκλωσε έναν αριθμό από το 1-10)
2. Ας υποθέσουμε ότι θα ήθελες να διαμορφώσεις το μάθημα φυσικής αγωγής έτσι ώστε να καλλιεργεί τα 7 παρακάτω χαρακτηριστικά στους μαθητές και μαθήτριές σου. Ιεράρχησε τα 7 παρακάτω χαρακτηριστικά σύμφωνα με την σπουδαιότητα που πιστεύεις ότι έχουν

___ Να δείχνουν υπευθυνότητα και σεβασμό προς το περιβάλλον που κινούνται

(σπίτι, σχολείο, κοινότητα – πόλη)

___ Να σέβονται τα δικαιώματα των άλλων

___ Να τηρούν κανόνες

___ Να αποδέχονται τους άλλους ανεξάρτητα από τα τυχόν μειονεκτήματά τους

___ Να συνεργάζονται, ακόμη και με άτομα που δεν συμπαθούν

___ Να μπορούν να λύνουν ειρηνικά διαφωνίες

___ Να αναλαμβάνουν τις ευθύνες τους

3. Η ηθική και κοινωνική ανάπτυξη μέσα από το μάθημα της φυσικής αγωγής θεωρείς ότι είναι: (κύκλωσε έναν αριθμό από το 1-10)

Σημαντική 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Ασήμαντη

Χρήσιμη 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Άχρηστη

Εφικτή 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Ανεφικτή

Δύσκολη 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Ευκολή

Δυνατή 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Αδύνατη

4. Ηθική και κοινωνική ανάπτυξη για μένα σημαίνει:

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΦΥΣΙΚΗΣ
ΑΓΩΓΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΟΥ ΤΙΜΙΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ

ΟΔΗΓΙΕΣ

- Το ερωτηματολόγιο αυτό είναι μέρος ενός προγράμματος το οποίο αποσκοπεί στη βελτίωση των μαθημάτων της γυμναστικής και της Ολυμπιακής Παιδείας. Σου ζητάμε να μας βοηθήσεις απαντώντας σε μια σειρά από ερωτήσεις.
- Είναι σημαντικό να απαντήσεις σε όλες τις ερωτήσεις, γι' αυτό σε παρακαλούμε πρόσεχε να μην αφήνεις αναπάντητες ερωτήσεις.
- Διάβασε προσεκτικά τις οδηγίες από κάθε ομάδα ερωτήσεων για να ξέρεις που και πως θα συμπληρώσεις την απάντησή σου.
- Διάβασε προσεκτικά την κάθε ερώτηση πριν απαντήσεις. Μετά συμπλήρωσε την απάντηση που σε αντιπροσωπεύει περισσότερο. Δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις.
- Μας ενδιαφέρει η δική σου άποψη και όχι του διπλανού ή της διπλανής σου.
- Απάντησε ειλικρινά. Τα ερωτηματολόγια είναι ανώνυμα και εμπιστευτικά.

Η βοήθειά σου είναι πολύτιμη για εμάς!

ΦΥΛΟ:	ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΓΕΝΝΗΣΗΣ:	--/--/--	ΤΑΞΗ:
-------	-------------------------	----------	-------

Σε ευχαριστούμε πολύ για την συνεργασία σου.

ΟΔΗΓΙΕΣ: Για να απαντήσεις διάβασε την κάθε πρόταση και κύκλωσε, ανάλογα με το πόσο συχνά συμβαίνει αυτό σε σένα, έναν από τους αριθμούς που σημαίνουν:		ΠΟΤΕ	ΣΧΕΔΟΝ ΠΟΤΕ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΣΧΕΔΟΝ ΠΑΝΤΑ	ΠΑΝΤΑ
1= ΠΟΤΕ 2= ΣΧΕΔΟΝ ΠΟΤΕ 3= ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ 4= ΣΧΕΔΟΝ ΠΑΝΤΑ 5= ΠΑΝΤΑ						
Όταν παίζουμε παιχνίδια:						
1.	Υποστηρίζω τους συμπαίκτες μου	1	2	3	4	5
2.	Προσπαθώ να εκνευρίσω τους αντιπάλους	1	2	3	4	5
3.	Κλέβω	1	2	3	4	5
4.	Συγχαίρω τους αντιπάλους όταν χάνω	1	2	3	4	5
5.	Βοηθάω τους συμπαίκτες μου	1	2	3	4	5
6.	Προσπαθώ να ενοχλώ τους αντιπάλους	1	2	3	4	5
7.	Επιβραβεύω τις καλές προσπάθειες των συμπαίκτών μου	1	2	3	4	5
8.	Μιλώ άσχημα στους αντιπάλους	1	2	3	4	5
9.	Θέλω να κλέβω	1	2	3	4	5
10.	Δίνω το χέρι στον αντίπαλο ανεξάρτητα αν κέρδισα ή έχασα	1	2	3	4	5
11.	Κλέβω αν αυτό με βοηθάει να κερδίσω	1	2	3	4	5
12.	Προσπαθώ να κάνω τους αντιπάλους να θυμώσουν	1	2	3	4	5
13.	Συμπαραστέκομαι στους συμπαίκτες μου	1	2	3	4	5
14.	Στο τέλος δίνω το χέρι στους αντιπάλους	1	2	3	4	5
15.	Κλέβω αν είμαι σίγουρος ότι δεν θα με πιάσουν	1	2	3	4	5
16.	Συγχαίρω τον αντίπαλο για μια καλή απόδοση	1	2	3	4	5

ΟΔΗΓΙΕΣ: Για να απαντήσεις διάβασε την κάθε πρόταση και βάλε ένα Χ στην αντίστοιχη στήλη ανάλογα με το αν ισχύει ή δεν ισχύει για σένα αυτή η πρόταση.		Ισχύει για μένα	Δεν ισχύει για μένα
1.	Ποτέ δε λρω άσχημα πράγματα για τους άλλους		
2.	Μερικές φορές ζηλεύω την τύχη των άλλων		
3.	Δεν εκνευρίζομαι ποτέ		
4.	Είμαι πάντα ευγενικός / ή		
5.	Μερικές φορές προσπαθώ να εκδικούμαι τους άλλους		
6.	Για να δουλέψω πρέπει να έχω ενθάρρυνση		
7.	Είμαι πάντα πρόθυμος / η να παραδεχτώ τα λάθη μου		
8.	Μερικές φορές εκμεταλλεύομαι τους άλλους		
9.	Ακούω πάντοτε όταν οι άλλοι μου μιλάνε		
10.	Θυμώνω όταν τα πράγματα δεν γίνονται όπως τα θέλω		

ΟΔΗΓΙΕΣ: Για να απαντήσεις διάβασε προσεκτικά την κάθε πρόταση. Αποφάσισε ποια είναι η πιο σημαντική για σένα και βάλε τον αριθμό 1 στην κενή στήλη μπροστά από την πρόταση αυτή. Βάλε τον αριθμό 2 μπροστά από την δεύτερη πιο σημαντική πρόταση για σένα. Συνέχισε με τον ίδιο τρόπο μέχρι τον αριθμό 4.
Σε αυτό το μάθημα όταν παίζουμε ένα παιχνίδι το πιο σημαντικό για μένα είναι:

	Να μάθω να παίζω
	Να κερδίζω
	Να παίζω τίμια
	Να διασκεδάζω

ΟΔΗΓΙΕΣ: Απάντησε βάζοντας σε κύκλο έναν αριθμό από το 1 έως το 7 στην επιλογή που σε εκφράζει περισσότερο
Βρίσκω αυτό το μάθημα:

1. Πολύ ευχάριστο	1	2	3	4	5	6	Πολύ δυσάρεστο	7
2. Πολύ αδιάφορο	1	2	3	4	5	6	Πολύ ενδιαφέρον	7
3. Πολύ χρήσιμο	1	2	3	4	5	6	Πολύ άχρηστο	7
4. Πολύ βαρετό	1	2	3	4	5	6	Πολύ διασκεδαστικό	7
5. Πολύ καλό	1	2	3	4	5	6	Πολύ κακό	7
6. Πολύ απωθητικό	1	2	3	4	5	6	Πολύ συμπαθητικό	7

ΟΔΗΓΙΕΣ: Για κάθε πρόταση κύκλωσε, ανάλογα με το πόσο διαφωνείς ή συμφωνείς, έναν από τους αριθμούς που σημαίνουν:

1= Διαφωνώ απόλυτα 2= Διαφωνώ 3= Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ 4= Συμφωνώ 5= Συμφωνώ Απόλυτα

Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
-----------------	---------	---------------------------	---------	-----------------

Σε αυτό το μάθημα:

1. Τα παιδιά βοηθάνε πολύ το ένα το άλλο	1	2	3	4	5
2. ο καθηγητής / τρια ακούει με ενδιαφέρον τα προβλήματα των παιδιών	1	2	3	4	5
3. αποφασίζουμε και εμείς για το τι θα κάνουμε	1	2	3	4	5
4. ο καθηγητής / ρια βοηθάει πολύ τα παιδιά	1	2	3	4	5
5. οι συμμαθητές μου με στηρίζουν όταν έχω κάποιο πρόβλημα	1	2	3	4	5
6. ο καθηγητής / τρια συμπαραστέκεται στα παιδιά	1	2	3	4	5
7. και τα παιδιά επιλέγουν για το τι θα κάνουμε	1	2	3	4	5
8. ο καθηγητής / τρια υποστηρίζει τα παιδιά	1	2	3	4	5
9. Έχω καλούς φίλους που ξέρω πως αν κάτι μου συμβεί - τύχει θα με βοηθήσουν	1	2	3	4	5
10. αποφασίζει μόνο ο καθηγητής / τρια για το τι θα κάνουμε	1	2	3	4	5

Απάντησε βάζοντας ένα (X) στην επιλογή που σε εκφράζει περισσότερο	Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ Απόλυτα
1. Το πρόγραμμα "Fair play" μου άρεσε πάρα πολύ					
2. Νομίζω ότι τα κατάφερα καλά στο πρόγραμμα					
3. Κατέβαλλα μεγάλη προσπάθεια κατά την διάρκεια του προγράμματος					
4. Ήταν σημαντικό για εμένα να τα πάω καλά σε αυτό το πρόγραμμα					
5. Αισθάνθηκα άγχος κατά την διάρκεια του προγράμματος					
6. Προσπάθησα πολύ σκληρά στην διάρκεια του προγράμματος					
7. Τα μαθήματα του προγράμματος ήταν ευχάριστα					
8. Θα έλεγα ότι το πρόγραμμα "Fair play" ήταν πολύ ενδιαφέρον					
9. Είμαι ικανοποιημένος με την απόδοσή μου στο πρόγραμμα					
10. Αισθάνθηκα πίεση από τις δραστηριότητες του προγράμματος					
11. Δεν τα κατάφερα πολύ καλά στα μαθήματα του προγράμματος					
12. Δεν προσπάθησα πολύ σκληρά κατά την διάρκεια του προγράμματος					
13. Όταν έκανα το μάθημα σκεφτόμουν πόσο πολύ μου αρέσει					
14. Ήμουν πολύ ήρεμος/η τις ώρες του προγράμματος					
15. Δεν ήμουν συγκεντρωμένος/η όταν εκτελούσα τις διάφορες δραστηριότητες του προγράμματος					
16. Νομίζω ότι τα πήγα καλά στο πρόγραμμα					
17. Γα μαθήματα του προγράμματος ήταν μια ενδιαφέρουσα εμπειρία					
18. Είχα αγωνία καθώς έκανα τις διάφορες δραστηριότητες του προγράμματος					
19. Τις περισσότερες φορές μπορούσα να ανταποκριθώ στις απαιτήσεις τους προγράμματος					
20. Δεν είχα καθόλου άγχος στα μαθήματα του προγράμματος					

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΦΥΣΙΚΗΣ
ΑΓΩΓΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΑΤΟΜΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ
ΥΠΕΥΘΥΝΟΤΗΤΑΣ

Τάξη _____ Φύλο _____ Ημερομηνία που γεννήθηκα ____/____/____

Αγαπητέ μαθητή /τρια,

Διάβασε προσεχτικά τις παρακάτω προτάσεις, σκέψου με ποιο τρόπο συνήθως συμπεριφέρεσαι όταν συμμετέχεις στο μάθημα της γυμναστικής και απάντησε.

Βάλε σε κύκλο τον αριθμό που πιστεύεις ότι σε αντιπροσωπεύει περισσότερο.

- Μας ενδιαφέρει η άποψη σου.
- Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις

Σημαντικές οδηγίες- διάβασε προσεχτικά!

Η κάθε πρόταση είναι γραμμένη δύο φορές:

- ♦ α) Την πρώτη φορά, κυκλώνεις τον αριθμό και δείχνεις πόσο συχνά εφαρμόζεις αυτό που αναφέρει η πρόταση, αφού σκεφτείς πως συμπεριφέρεσαι ΤΩΡΑ, που έχεις τελειώσει το πρόγραμμα του χόκεϊ.
- ♦ β) Την δεύτερη φορά η πρόταση είναι ίδια αλλά αναφέρεται στο πως συμπεριφερόσουν ΠΡΙΝ παρακολουθήσεις το πρόγραμμα του χόκεϊ.

Θυμήσου: Για την πρόταση «α» σκέψου για το τι κάνεις ΤΩΡΑ

Για την πρόταση «β» σκέψου για το πώς συμπεριφερόσουν ΠΡΙΝ παρακολουθήσεις το πρόγραμμα του « Χόκεϊ ».

Όταν συμμετέχω στο μάθημα:

1)

α. ΤΩΡΑ αισθάνομαι υπεύθυνος για τις υποχρεώσεις που αναλαμβάνω:

1	2	3	4	5	6	7
Ποτέ	Σπάνια	Λίγες φορές	Μερικές φορές	Αρκετές φορές	Συχνά	Πάντα

β. ΠΡΙΝ από το πρόγραμμα του χόκεϊ αισθανόμουν υπεύθυνος για τις υποχρεώσεις που αναλάμβανα:

1	2	3	4	5	6	7
Ποτέ	Σπάνια	Λίγες φορές	Μερικές φορές	Αρκετές φορές	Συχνά	Πάντα

2)

α. ΤΩΡΑ αισθάνομαι πως ότι υπόσχομαι πρέπει να το κάνω:

1	2	3	4	5	6	7
Ποτέ	Σπάνια	Λίγες φορές	Μερικές φορές	Αρκετές φορές	Συχνά	Πάντα

β. ΠΡΙΝ από το πρόγραμμα του χόκεϊ αισθανόμουν πως ότι υποσχόμουν έπρεπε να το κάνω:

1	2	3	4	5	6	7
Ποτέ	Σπάνια	Λίγες φορές	Μερικές φορές	Αρκετές φορές	Συχνά	Πάντα

*Θυμήσου: Για την πρόταση «α» σκέψου για το τι θα έκανες ΤΩΡΑ
Για την πρόταση «β» σκέψου για το πώς θα συμπεριφερόσουν ΠΡΙΝ
Παρακολουθήσεις το πρόγραμμα του χόκεϊ.*

3)

α. ΤΩΡΑ αισθάνομαι πως είμαι υπεύθυνος για ότι κάνω:

1 Ποτέ	2 Σπάνια	3 Λίγες φορές	4 Μερικές φορές	5 Αρκετές φορές	6 Συχνά	7 Πάντα
-----------	-------------	---------------------	--------------------	-----------------------	------------	------------

β. ΠΡΙΝ από το πρόγραμμα του χόκεϊ αισθανόμουν πως ήμουν υπεύθυνος για ότι έκανα:

1 Ποτέ	2 Σπάνια	3 Λίγες φορές	4 Μερικές φορές	5 Αρκετές φορές	6 Συχνά	7 Πάντα
-----------	-------------	---------------------	--------------------	-----------------------	------------	------------

4)

α. ΤΩΡΑ αισθάνομαι πως μπορώ να τα καταφέρω με τις ευθύνες που αναλαμβάνω:

1 Ποτέ	2 Σπάνια	3 Λίγες φορές	4 Μερικές φορές	5 Αρκετές φορές	6 Συχνά	7 Πάντα
-----------	-------------	---------------------	--------------------	-----------------------	------------	------------

β. ΠΡΙΝ από το πρόγραμμα του χόκεϊ αισθανόμουν πως μπορούσα να τα καταφέρω με τις ευθύνες που αναλάμβανα:

1 Ποτέ	2 Σπάνια	3 Λίγες φορές	4 Μερικές φορές	5 Αρκετές φορές	6 Συχνά	7 Πάντα
-----------	-------------	---------------------	--------------------	-----------------------	------------	------------

5)

α. ΤΩΡΑ βοηθάω τους συμμαθητές / τριες μου:

1 Ποτέ	2 Σπάνια	3 Λίγες φορές	4 Μερικές φορές	5 Αρκετές φορές	6 Συχνά	7 Πάντα
-----------	-------------	---------------------	--------------------	-----------------------	------------	------------

β. ΠΡΙΝ από το πρόγραμμα του χόκεϊ βοηθούσα τους συμμαθητές / τριες μου:

1 Ποτέ	2 Σπάνια	3 Λίγες φορές	4 Μερικές φορές	5 Αρκετές φορές	6 Συχνά	7 Πάντα
-----------	-------------	---------------------	--------------------	-----------------------	------------	------------

*Θυμήσου: Για την πρόταση «α» σκέψου για το τι θα έκανες ΤΩΡΑ
Για την πρόταση «β» σκέψου για το πώς θα συμπεριφερόσουν ΠΡΙΝ
παρακολουθήσεις το πρόγραμμα του χόκεϊ.*

6)

α. ΤΩΡΑ παίζω με όλα τα παιδιά της τάξης μου:

1	2	3	4	5	6	7
Ποτέ	Σπάνια	Λίγες φορές	Μερικές φορές	Αρκετές φορές	Συχνά	Πάντα

β. ΠΡΙΝ από το πρόγραμμα του χόκεϊ έπαιζα με όλα τα παιδιά της τάξης μου:

1	2	3	4	5	6	7
Ποτέ	Σπάνια	Λίγες φορές	Μερικές φορές	Αρκετές φορές	Συχνά	Πάντα

7)

α. ΤΩΡΑ δείχνω ενδιαφέρον για τα προβλήματα της τάξης μου:

1	2	3	4	5	6	7
Ποτέ	Σπάνια	Λίγες φορές	Μερικές φορές	Αρκετές φορές	Συχνά	Πάντα

β. ΠΡΙΝ από το πρόγραμμα του χόκεϊ έδειχνα ενδιαφέρον για τα προβλήματα της τάξης μου:

1	2	3	4	5	6	7
Ποτέ	Σπάνια	Λίγες φορές	Μερικές φορές	Αρκετές φορές	Συχνά	Πάντα

8)

α. ΤΩΡΑ προσέχω τον εξοπλισμό που χρησιμοποιώ:

1	2	3	4	5	6	7
Ποτέ	Σπάνια	Λίγες φορές	Μερικές φορές	Αρκετές φορές	Συχνά	Πάντα

β. ΠΡΙΝ από το πρόγραμμα του χόκεϊ πρόσεχα τον εξοπλισμό που χρησιμοποιούσα:

1	2	3	4	5	6	7
Ποτέ	Σπάνια	Λίγες φορές	Μερικές φορές	Αρκετές φορές	Συχνά	Πάντα

9)

α. ΤΩΡΑ γνωρίζω τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις της ομάδας μου:

1	2	3	4	5	6	7
Ποτέ	Σπάνια	Λίγες φορές	Μερικές φορές	Αρκετές φορές	Συχνά	Πάντα

β. ΠΡΙΝ από το πρόγραμμα του χόκεϊ γνώριζα τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις τις ομάδας μου:

1	2	3	4	5	6	7
Ποτέ	Σπάνια	Λίγες φορές	Μερικές φορές	Αρκετές φορές	Συχνά	Πάντα

Αγαπητέ μαθητή - μαθήτριά,

Συμπληρώνοντας το ερωτηματολόγιο αυτό θα βοηθήσεις στην βελτίωση του μαθήματος της γυμναστικής. Διάβασε προσεκτικά τις παρακάτω οδηγίες για να ξέρεις που και πως θα συμπληρώσεις τις απαντήσεις σου.

ΟΔΗΓΙΕΣ

- Είναι σημαντικό να απαντήσεις σε **όλες** τις ερωτήσεις, γι' αυτό σε παρακαλούμε πρόσεχε να μην αφήνεις αναπάντητες ερωτήσεις.
- **Διάβασε προσεκτικά** την κάθε ερώτηση πριν απαντήσεις. Μετά συμπλήρωσε την απάντηση που σε αντιπροσωπεύει περισσότερο.
- Δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις.
- Μας ενδιαφέρει η δική σου άποψη.
- Απάντησε **ειλικρινά**. Τα ερωτηματολόγια είναι **ανώνυμα** και **εμπιστευτικά**.

Η βοήθειά σου είναι πολύτιμη για εμάς!

<u>ΦΥΛΟ:</u>	<u>ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ</u>	<u>ΤΑΞΗ:</u>
	<u>ΓΕΝΝΗΣΗΣ:</u>	
	-- / -- / --	

Σε ευχαριστούμε πολύ για την συνεργασία σου.

ΟΔΗΓΙΕΣ: Για να απαντήσεις διάβασε την κάθε πρόταση και βάλε ένα Χ στην αντίστοιχη στήλη ανάλογα με το αν ισχύει ή δεν ισχύει για σένα αυτή η πρόταση.		Ισχύει για μένα	Δεν ισχύει για μένα
1.	Ποτέ δε λέω άσχημα πράγματα για τους άλλους		
2.	Μερικές φορές ζηλεύω την τύχη των άλλων		
3.	Δεν εκνευρίζομαι ποτέ		
4.	Είμαι πάντα ευγενικός / ή		
5.	Μερικές φορές προσπαθώ να εκδικούμαι τους άλλους		
6.	Για να δουλέψω πρέπει να έχω ενθάρρυνση		
7.	Είμαι πάντα πρόθυμος / η να παραδεχτώ τα λάθη μου		
3.	Μερικές φορές εκμεταλλεύομαι τους άλλους		
9.	Ακούω πάντοτε όταν οι άλλοι μου μιλάνε		
10.	Θυμώνω όταν τα πράγματα δεν γίνονται όπως τα θέλω		

ΟΔΗΓΙΕΣ: Απάντησε βάζοντας σε κύκλο έναν αριθμό από το 1 έως το 7 στην επιλογή που σε εκφράζει περισσότερο						
Βρίσκω τα μαθήματα του χόκεϊ:						
1. Πολύ ευχάριστο						Πολύ δυσάρεστο
1	2	3	4	5	6	7
2. Πολύ αδιάφορο						Πολύ ενδιαφέρον
1	2	3	4	5	6	7
3. Πολύ χρήσιμο						Πολύ άχρηστο
1	2	3	4	5	6	7
4. Πολύ βαρετό						Πολύ διασκεδαστικό
1	2	3	4	5	6	7
5. Πολύ καλό						Πολύ κακό
1	2	3	4	5	6	7
6. Πολύ απωθητικό						Πολύ συμπαθητικό
1	2	3	4	5	6	7

ΟΔΗΓΙΕΣ: Για κάθε πρόταση κύκλωσε, ανάλογα με το πόσο διαφωνείς ή συμφωνείς, έναν από τους αριθμούς που σημαίνουν:		Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ Ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
1= Διαφωνώ απόλυτα 2= Διαφωνώ 3= Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ 4= Συμφωνώ 5= Συμφωνώ Απόλυτα						
Στα μαθήματα του χόκεϊ:						
1.	Τα παιδιά βοηθούσαν πολύ το ένα το άλλο	1	2	3	4	5
2.	ο καθηγητής / τρια άκουγε με ενδιαφέρον τα προβλήματα των παιδιών	1	2	3	4	5
3.	Αποφασίζαμε και εμείς για το τι θα κάνουμε	1	2	3	4	5
4.	ο καθηγητής / τρια βοηθούσε πολύ τα παιδιά	1	2	3	4	5
5.	οι συμμαθητές μου με στήριζαν όταν είχα κάποιο πρόβλημα	1	2	3	4	5
6.	ο καθηγητής / τρια συμπαραστεκόταν στα παιδιά	1	2	3	4	5
7.	και τα παιδιά επέλεγαν για το τι θα κάνουμε	1	2	3	4	5
8.	ο καθηγητής / τρια υποστήριζε τα παιδιά	1	2	3	4	5
9.	Έχω καλούς φίλους που ξέρω πως αν κάτι μου συμβεί - τύχει θα με βοηθήσουν	1	2	3	4	5
10.	Αποφάσιζε μόνο η καθηγήτρια για το τι θα κάνουμε	1	2	3	4	5

Απάντησε βάζοντας ένα (X) στην επιλογή που σε εκφράζει περισσότερο	Συμφωνώ Απόλυτα	Συμφωνώ	Ούτε Συμφωνώ ούτε Διαφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ Απόλυτα
1. Το πρόγραμμα του χόκεϊ μου άρεσε πάρα πολύ	1	2	3	4	5
2. Νομίζω ότι τα κατάφερα καλά στα μαθήματα του χόκεϊ	1	2	3	4	5
3. Κατέβαλλα μεγάλη προσπάθεια κατά την διάρκεια των μαθημάτων του χόκεϊ	1	2	3	4	5
4. Ήταν σημαντικό για εμένα να τα πάω καλά στο χόκεϊ	1	2	3	4	5
5. Αισθάνθηκα άγχος κατά την διάρκεια του χόκεϊ	1	2	3	4	5
6. Προσπάθησα πολύ σκληρά στην διάρκεια των μαθημάτων του χόκεϊ	1	2	3	4	5
7. Τα μαθήματα του χόκεϊ ήταν ευχάριστα	1	2	3	4	5
8. Θα έλεγα ότι το χόκεϊ ήταν πολύ ενδιαφέρον	1	2	3	4	5
9. Είμαι ικανοποιημένος με την απόδοσή μου στο χόκεϊ	1	2	3	4	5
10. Αισθάνθηκα πίεση από τις δραστηριότητες του χόκεϊ	1	2	3	4	5
11. Δεν τα κατάφερα πολύ καλά στα μαθήματα του χόκεϊ	1	2	3	4	5
12. Δεν προσπάθησα πολύ σκληρά κατά την διάρκεια του χόκεϊ	1	2	3	4	5
13. Όταν έκανα το χόκεϊ σκεφτόμουν πόσο πολύ μου άρεσει	1	2	3	4	5
14. Ήμουν πολύ ήρεμος/η τις ώρες του χόκεϊ	1	2	3	4	5
15. Δεν ήμουν συγκεντρωμένος/η όταν εκτελούσα τις διάφορες δραστηριότητες του χόκεϊ	1	2	3	4	5
16. Νομίζω ότι τα πήγα καλά στο χόκεϊ	1	2	3	4	5
17. Τα μαθήματα του χόκεϊ ήταν μια ενδιαφέρουσα εμπειρία	1	2	3	4	5
18. Είχα αγωνία καθώς έκανα τις διάφορες δραστηριότητες του χόκεϊ	1	2	3	4	5
19. Τις περισσότερες φορές μπορούσα να ανταποκριθώ στις απαιτήσεις του χόκεϊ	1	2	3	4	5
20. Δεν είχα καθόλου άγχος στα μαθήματα του χόκεϊ	1	2	3	4	5

Διάβασε την κάθε πρόταση και βάλε ένα X στην πρώτη στήλη αν πιστεύεις ότι η συμπεριφορά που περιγράφει είναι υπεύθυνη ή στην δεύτερη στήλη αν πιστεύεις ότι η συμπεριφορά που περιγράφει ΔΕΝ είναι υπεύθυνη.

	Όταν ένα παιδί ...	Τότε η συμπεριφορά του ...	
		ΕΙΝΑΙ υπεύθυνη	ΔΕΝ ΕΙΝΑΙ υπεύθυνη
1.	εκπληρώνει ότι αναλαμβάνει		
2.	βοηθάει μόνο αυτούς που το βοηθάνε		
3.	τα καταφέρνει με τις ευθύνες που αναλαμβάνει		
4.	παίζει μόνο με παιδιά του ίδιου φύλου		
5.	παίζει με όλα τα παιδιά		
6.	βοηθάει κάποιον μόνο αν έχει κάποιο όφελος		
7.	ότι υπόσχεται το κάνει		
8.	δεν παίζει με παιδιά από άλλες χώρες		
9.	δείχνει ενδιαφέρον για τα προβλήματα του σχολείου του		
10.	βοηθάει κάποιον μόνο αν είναι φίλος ή φίλη του		
11.	λέει στους άλλους να φροντίζουν και να σέβονται το περιβάλλον		
12.	βοηθάει κάποιον που έχει ανάγκη μόνο όταν έχει χρόνο		
13.	βοηθάει στα προβλήματα που αντιμετωπίζει το σχολείο του		
14.	προτιμάει να παίζει μόνο με τους φίλους του		
15.	προσέχει τον εξοπλισμό (θρανία, μπάλες κλπ) που χρησιμοποιεί		

Σχολείο _____

Τάξη _____

Τμήμα _____

Ημερομηνία Γέννησης ____ / ____ / ____

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΑΤΟΜΙΚΗΣ
ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΥΠΕΥΘΥΝΟΤΗΤΑΣ

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ
ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΑΤΟΜΙΚΗΣ ΚΑΙ
ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΥΠΕΥΘΥΝΟΤΗΤΑΣ

1. Ποια η γνώμη σου για την σειρά μαθημάτων χόκεϊ που κάνατε τον τελευταίο καιρό;
2. Ποιες διαφορές βρίσκεις μεταξύ του τρόπου που διδαχθήκατε το χόκεϊ και του τρόπου που διδάσκεστε τα άλλα αθλήματα στη φυσική αγωγή;
3. Μέσα στο πρόγραμμα αναλαμβάνατε κάποιους ρόλους;
4. Πως μοιράζατε τους ρόλους;
5. Εσύ από ποιους ρόλους πέρασες;
6. Τι θετικά βρίσκεις στο μοίρασμα των ρόλων;
7. Τι αρνητικά βρίσκεις στο μοίρασμα των ρόλων;
8. Είχατε καθήκοντα για κάθε ρόλο;
9. Πως μάθατε τα καθήκοντα για κάθε ρόλο;
10. Τι θετικά βρίσκεις στην ανάληψη καθηκόντων;
11. Τι αρνητικά βρίσκεις στην ανάληψη καθηκόντων;
12. Όταν αναλαμβάνεις έναν ρόλο ασκείς υπεύθυνα τα καθήκοντα αυτού του ρόλου;
13. Όταν αναλαμβάνεις έναν ρόλο στην τάξη ή στο σπίτι ασκείς υπεύθυνα τα καθήκοντα αυτού του ρόλου;
14. Από τι εξαρτάται το αν θα ασκήσεις υπεύθυνα τα καθήκοντα του ρόλου σου γενικότερα;
15. Νομίζεις ότι τα μαθήματα του χόκεϊ σε βοήθησαν να γίνεις πιο υπεύθυνος στο μάθημα της φυσικής αγωγής;
16. Νομίζεις ότι τα μαθήματα του χόκεϊ σε βοήθησαν να γίνεις πιο υπεύθυνος γενικά στη ζωή σου, στην τάξη και στο σπίτι;
17. Μπορείς να καταλάβεις τώρα καλύτερα κάποιον όταν αναλαμβάνει κάποιον ρόλο και κάνει λάθη; Σε βοήθησε σε αυτό το πρόγραμμα του χόκεϊ;
18. Γιατί πρέπει να προσέχουμε τον αθλητικό εξοπλισμό;
19. Ο στόχος αυτού του προγράμματος ήταν να σας βοηθήσει να γίνεται πιο υπεύθυνοι όχι μόνο στο παιχνίδι του χόκεϊ αλλά και έξω από το πρόγραμμα, στη φυσική αγωγή, την τάξη ή και το σπίτι, Νομίζεις ότι το πρόγραμμα πέτυχε τον στόχο του;

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ε

ΠΛΑΝΑ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ ΠΑΡΕΜΒΑΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΦΥΣΙΚΗΣ
ΑΓΩΓΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΑΤΟΜΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ
ΥΠΕΥΘΥΝΟΤΗΤΑΣ

ΠΛΑΝΑ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ

ΜΑΘΗΜΑ 1.

Τίτλος: Εισαγωγικό μάθημα, επιλογή αθλήματος, βίντεο προβολή

Σύντομη περιγραφή: Σε αυτό το μάθημα οι μαθητές επιλέγουν το άθλημα στο οποίο θα εξασκηθούν και γίνεται η πρώτη γνωριμία του αθλήματος με χρήση βίντεο προβολής.

Στόχοι:

Σε αυτό το μάθημα οι μαθητές

Θα επιλέξουν άθλημα για την εξάσκησή τους στα επόμενα μαθήματα.

Θα κάνουν μια πρώτη γνωριμία με το άθλημα μέσα από βιντεοταινία

Θα βρουν τρόπους για την επίλυση πρακτικών προβλημάτων για την εκμάθηση του αθλήματος που θα επιλέξουν.

Υλικά: Χαρτιά, μολύβια και βιντεοκασέτα.

Διαδικασία δραστηριότητας

Μέσα στην τάξη: Συζήτηση με τα παιδιά για τα αθλήματα που έχουν γνωρίσει έως τώρα και ποια από αυτά που δεν έχουν γνωρίσει είναι εφικτό να γνωρίσουν με τις δεδομένες συνθήκες του σχολείου. Επιλογή αθλήματος

Στην αίθουσα πολλαπλών χρήσεων του σχολείου: Βίντεο - προβολή αθλήματος χόκεϊ.

Συζήτηση με τα παιδιά για το πώς τους φάνηκε το άθλημα και πως θα αντιμετωπιστούν πρακτικά προβλήματα για την γνωριμία με το νέο άθλημα. Εύρεση λύσεων για τα πρακτικά προβλήματα έναρξης εκμάθησης του χόκεϊ. Ψηφοφορία (ανώνυμη σε κάληπη) για την τελική επιλογή του αθλήματος.

Ερωτήσεις για συζήτηση

Ποια αθλήματα έχετε γνωρίσει έως τώρα;

Ποια νέα αθλήματα θα θέλατε να γνωρίσετε;

Ποια από αυτά είναι εφικτό να γνωρίσουμε αυτή την χρονιά με τις δεδομένες συνθήκες του σχολείου;

Πως σας φάνηκε το άθλημα του χόκεϊ έτσι όπως το είδατε μέσα από την βιντεοταινία;

Πως θα αντιμετωπίσουμε το πρόβλημα του γηπέδου του χόκεϊ;

Πως θα αντιμετωπίσουμε το πρόβλημα εξοπλισμού για την εξάσκηση στο χόκεϊ;

Αξιολόγηση

Τα παιδιά ψηφίζουν για να επιλέξουν το άθλημα που θα γνωρίσουν.

Λέξεις κλειδιά: γνωριμία με νέα αθλήματα, επιλογή αθλήματος.

Παράλληλες δραστηριότητες: Τα παιδιά αναλαμβάνουν να βρουν στοιχεία για το άθλημα του χόκεϊ.

ΜΑΘΗΜΑ 2.

Τίτλος: Κανόνες λειτουργίας του μαθήματος και πρωτόκολλα

Σύντομη περιγραφή: Συστάσεις - ενημέρωση για τους στόχους της σειράς των μαθημάτων και οργάνωση λειτουργίας του μαθήματος.

Στόχος δραστηριότητας: Να ενημερώσει τους μαθητές για τους στόχους της σειράς των μαθημάτων και να οργανώσει την λειτουργία των μαθημάτων, επιδιώκοντας ταυτόχρονα να δεσμεύσει τους μαθητές σε ένα συμβόλαιο που θα συντάξουν από κοινού μαθητές/τριες και καθηγητής/τρια.

Στόχοι:

Να ενημερώσει τους μαθητές για τους στόχους της σειράς των μαθημάτων και να οργανώσει την λειτουργία των μαθημάτων, επιδιώκοντας ταυτόχρονα να δεσμεύσει τους μαθητές σε ένα συμβόλαιο που θα συντάξουν από κοινού μαθητές/τριες και καθηγητής/τρια. Να εμπλέξει τους μαθητές στην λήψη αποφάσεων για την διαδικασία εκμάθησης και εξάσκησης στο χόκεϊ έτσι ώστε να μειωθούν οι πιθανότητες απειθαρχίας. Επίσης, να γίνει ξεκάθαρο στα παιδιά για το ποιες συμπεριφορές είναι αποδεκτές και ποιες όχι, έτσι ώστε, να μπορούν να κάνουν τις επιλογές τους και να καλλιεργηθεί η αυτονομία.

Σε αυτό το μάθημα οι μαθητές

Θα μάθουν για τους στόχους της σειράς των μαθημάτων που θα παρακολουθήσουν

Θα συμφωνήσουν και θα δεσμευτούν όλοι να τηρούν κανόνες

Υλικά: Χαρτιά και μολύβια.

Διαδικασία δραστηριότητας

Μέσα στην αίθουσα: Παρουσιάζουμε στα παιδιά τους στόχους της σειράς μαθημάτων και στην συνέχεια αποφασίζουμε για την οργάνωση της λειτουργίας του μαθήματος συζητώντας με τα παιδιά τα παρακάτω.

Γνωρίζετε τι σημαίνει συμβόλαιο?

Που χρησιμοποιούνται τα συμβόλαια και γιατί?

Τους λέμε ότι για να λειτουργήσουμε σε αυτό το πρόγραμμα πιο αποτελεσματικά και με το μέγιστο όφελος για όλους πρέπει αρχικά να συμφωνήσουμε όλοι για τον τρόπο που θα διεξάγεται το μάθημα. Μαζί θα καταλήξουμε σε κάποιες προτάσεις τις οποίες θα υποσχεθούμε όλοι ότι θα τις τηρούμε. Σκοπός μας είναι να διαμορφώσουμε ένα θετικό κλίμα τέτοιο ώστε να έχουμε όλοι το μέγιστο δυνατό όφελος στον μικρότερο δυνατό χρόνο.

Στην συνέχεια κάνουμε τις παρακάτω ερωτήσεις;

Πόσοι από εσάς πιστεύετε ότι θα είστε καλοί στο χόκεϊ;

Σε πόσους από εσάς έχει τύχει να σας κοροϊδέψουν ή να μην σας παίζουν επειδή δεν ήσασταν καλοί σε κάποιο άθλημα;

Πως αισθανθήκατε;

Πως πιστεύετε ότι θα έπρεπε να σας αντιμετωπίσουν;

Προτείνετε τρόπους που θα μπορούσανε όλα τα παιδιά της τάξης να παίζουν και να είναι όλα ικανοποιημένα.

Στην συνέχεια συμφωνείτε να γίνει κλήρωση για να δημιουργηθούν οι ομάδες τυχαία, αφού όλοι οι μαθητές δεν γνωρίζουν το συγκεκριμένο άθλημα οπότε όλοι ξεκινούν από το ίδιο σημείο.

Οι μαθητές ανά ομάδα συμπληρώνουν ένα χαρτί με τα παρακάτω:

Η ομάδα μας έχει όνομα: _____

Αποτελείται από τους: _____

Υποσχόμαστε όλοι ότι:

Θα προσπαθήσουμε όσο μπορούμε περισσότερο για να γίνουμε καλύτεροι

Θα είμαστε υπεύθυνοι σε ότι αναλαμβάνουμε

Οι στόχοι μας είναι:

Να βελτιωθούμε όλοι στο χόκεϊ

Να γίνουμε πιο υπεύθυνα άτομα

Στην συνέχεια ανακοινώνονται και τοιχοκολλούνται μια σειρά από υποχρεώσεις που αναλαμβάνει η καθηγήτρια φυσικής αγωγής που θα διδάξει το άθλημα:

"Υποχρεώσεις καθηγητή/τριας Φυσικής αγωγής"

Να σας μάθω νέα και ενδιαφέροντα πράγματα

Να είμαι δίκαιη

Να δείχνω κατανόηση

Να βοηθάω επιπλέον όποιον με χρειάζεται

Να είμαι διασκεδαστική

Να είμαι ενθουσιώδης

Να είμαι καλή μαζί σας

Να επιδοκιμάζω τις καλές προσπάθειες

Να σας δίνω εξηγήσεις για όσα γνωρίζω

Στην συνέχεια προτείνετέ τους να φτιάξετε ένα συμβόλαιο όπου θα καταγράφουν τα δικαιώματα και οι υποχρεώσεις που θα έχουν μέσα στο μάθημα. Κάντε μια συζήτηση με τις παρακάτω ερωτήσεις:

Γνωρίζετε την έννοια των λέξεων προνόμια, δικαιώματα? Αποφασίστε για τα δικαιώματα που θέλετε να έχετε στην σειρά των μαθημάτων που θα κάνουμε και κάντε μια λίστα με αυτά που θα αποφασίσετε με επικεφαλίδα "Δικαιώματα μαθητών".

Γνωρίζετε την έννοια των λέξεων ευθύνες, υποχρεώσεις, δεσμεύσεις? Αποφασίστε για τις υποχρεώσεις που θα έχετε στην σειρά των μαθημάτων που θα κάνουμε και κάντε μια λίστα με αυτά που θα αποφασίσετε με επικεφαλίδα "Υποχρεώσεις μαθητών"

Τέλος, συζητήστε με τα παιδιά ποιες θα είναι οι συνέπειες σε όποιον/α δεν τηρεί το συμβόλαιο, αν και το πιθανότερο είναι να μην υπάρξουν παραβάτες αφού εμείς οι ίδιοι τα συναποφασίσαμε. Προσοχή να μην συμπεριλάβετε ατιμωτικές ή προσβλητικές συνέπειες. Προτείνονται: Το να ζητάει συγγνώμη ενώπιον όλης της τάξης, να αναλαμβάνει κάποια αγγαρεία, και σε ακραίες-σοβαρές περιπτώσεις να παραπέμπετε στην διεύθυνση του σχολείου. Καταγράψτε και τις συνέπειες με τίτλο "Συνέπειες".

Ακολουθεί μία συζήτηση όπου παρουσιάζονται τα επίπεδα υπευθυνότητας με την παρακάτω μορφή:

Ερασιτέχνης αθλητής:

Στο πρόγραμμα του χόκεϊ:

Αργεί στο μάθημα ή φεύγει από το μάθημα

Συμμετέχει μόνο όποτε θέλει

Δεν κάνει τις ασκήσεις

Δεν αφήνει τους άλλους να κάνουν μάθημα

Σπρώχνει, αρπάζει, χτυπάει, ενοχλεί τους άλλους.

Στο σπίτι:

Κατηγορώ άλλους για προβλήματα

Μαλώνω με τους άλλους

Απαιτώ να κάνουν για εμένα δουλειές ενώ εγώ κάθομαι

Στην τάξη:

Μιλώ με τους άλλους όταν μιλάει ο δάσκαλος/α.

Στην γειτονιά:

Δεν παίζω με τους άλλους παρά μόνο αν κάνουν ότι τους λέω

Βρίζω και κοροϊδεύω τους άλλους όταν παίζουμε

Επαγγελματίας αθλητής:

Στο πρόγραμμα του χόκεϊ:

Δοκιμάζει καινούριες ασκήσεις

Παρακολουθεί κανονικά το μάθημα

Ακολουθεί οδηγίες

Δεν ενοχλεί ή διακόπτει την εξάσκηση των άλλων

Στο σπίτι:

Βοηθά στις δουλειές του σπιτιού όταν μου ζητηθεί

Στην τάξη:

Ακούω τον δάσκαλο και κάνω αυτά που λέει όταν μου το ζητήσει

Στην γειτονιά:

Παίζω με τους άλλους αν μου το ζητήσουν

Αθλητής Εθνικής ομάδας:

Στο πρόγραμμα του χόκεϊ:

Εξασκούμε και έξω από το μάθημα

Βάζω στόχους και δουλεύω για να τους πετύχω

Στο σπίτι:

Βοηθά στις δουλειές του σπιτιού χωρίς να μου ζητηθεί

Στην τάξη:

Προσφέρω να κάνω εργασίες ή δουλειές που δεν είναι υποχρεωτικές

Στην γειτονιά:

Παίζω με τους άλλους και ακολουθώ όλους τους κανόνες

Αθλητής Ολυμπιακών αγώνων:

Στο πρόγραμμα του χόκεϊ:

Παίζω και εξασκώμαι με όλους τους συμμαθητές μου χωρίς διακρίσεις

Βοηθάω και τους άλλους να εξασκηθούν

Βοηθάω και προσέχω το αθλητικό υλικό

Νοιάζομαι για τους άλλους

Δουλεύω για το καλό όλης της ομάδας

Στο σπίτι:

Βοηθάω σε όλες τις ανάγκες του σπιτιού (δουλειές, φροντίδα μικρότερου αδελφού

κ.λπ)

Στην τάξη:

Βοηθάω συμμαθητές μου όταν δυσκολεύονται σε μαθήματα

Στην γειτονιά:

Δίνω την ευκαιρία και σε άλλα παιδιά που δεν τα γνωρίζω να παίξουν μαζί μας και τα βοηθάω.

Αφού ολοκληρώσετε αναθέστε σε κάποια παιδιά να τα καθαρογράψουν και στο επόμενο μάθημα φωτοτυπήστε και δώστε τους από ένα αντίγραφο να το υπογράψουν ότι δεσμεύονται να τηρήσουν τις προτάσεις που συναποφάσισαν.

Ερωτήσεις για συζήτηση:

Γιατί να υπάρχουν κανόνες συμπεριφοράς?

Υπάρχουν άλλοι τέτοιοι κανόνες στη ζωή μας?

Υπάρχουν τιμωρίες όταν κάποιος δεν εφαρμόζει τους κανόνες? Υπάρχουν επιβραβεύσεις?

Πείτε παραδείγματα από κανόνες άγραφους που ισχύουν στην κοινωνία μας?

Υπάρχουν εκεί τιμωρίες? Επιβραβεύσεις?

Αξιολόγηση: Έλεγχος για το αν όλα τα παιδιά υπέγραψαν και αποδέχτηκαν τους κανόνες λειτουργίας και τα συμβόλαια που αποφασίστηκαν.

Λέξεις κλειδιά: Δικαιώματα, υποχρεώσεις, ευθύνες, προνόμια, κανόνες, δέσμευση.

Παράλληλες δραστηριότητες: Ομάδα μαθητών αναλαμβάνει να κάνει μια αφίσα με τους κανόνες και τα συμβόλαια που συντάχθηκαν και να τα τοιχοκολλήσει στην αίθουσα.

Διακόσμηση με φωτογραφίες ή και ζωγραφιές.

ΜΑΘΗΜΑ 3.

Τίτλος: Εισαγωγή στο χόκεϊ

Σύντομη περιγραφή: Γίνεται ανασκόπηση όλων όσων συμφωνήθηκαν στο προηγούμενο μάθημα, τα παιδιά έρχονται σε πρώτη επαφή με τους κανονισμούς του χόκεϊ.

Στόχοι:

Να υπενθυμίσει στα παιδιά τα όσο συμφωνήθηκαν στο προηγούμενο μάθημα και να μάθουν τα βασικότερα για τους κανονισμούς του χόκεϊ πριν αρχίσουν να εξασκούνται σε αυτό. Να αναλάβουν τις πρώτες ευθύνες συμμετέχοντας συνεργαζόμενοι στην χάραξη του γηπέδου που θα εξασκούνται.

Σε αυτό το μάθημα οι μαθητές:

Θα θυμηθούν αυτά που συμφωνήθηκαν στο προηγούμενο μάθημα

Θα μάθουν τα βασικότερα για το χόκεϊ

Θα φτιάξουν το γήπεδο του χόκεϊ

Υλικά: χαρτιά, μολύβια, μπογιές και πινέλα για ορισμό ορίων γηπέδου.

Διαδικασία δραστηριότητας

Στην τάξη: Συζητάμε με τα παιδιά όλα όσα συμφωνήθηκαν στο προηγούμενο μάθημα. Στην συνέχεια παρουσιάζονται οι βασικοί κανονισμοί του χόκεϊ που αφορούν αριθμό παικτών εξοπλισμός αθλητών, γήπεδο και επεξήγηση γραμμών, στόχος του παιχνιδιού. Τα παιδιά σημειώνουν τους κανόνες στο τετράδιο τους. Αμέσως μετά στην αυλή συνεργαζόμεστε όλοι για να φτιάξουμε το γήπεδο του χόκεϊ χαράζοντας τις γραμμές του γηπέδου στην αυλή.

Ερωτήσεις για συζήτηση

1. Ποιοι είναι οι στόχοι της σειράς των μαθημάτων που ξεκινάμε;
2. Ποιοι είναι οι κανόνες που θα διέπουν το μάθημα;
3. Τι δεσμευτήκαμε όλοι πως θα τηρούμε;

Αξιολόγηση: Συμμετοχή στην κατασκευή του γηπέδου.

Λέξεις κλειδιά: Βασικοί κανονισμοί χόκεϊ

Παράλληλες δραστηριότητες:

Τα παιδιά φτιάχνουν ένα κολάζ από φωτογραφίες από το άθλημα του χόκεϊ τις οποίες αντιστοιχούν με τους βασικούς κανονισμούς που έμαθαν.

ΜΑΘΗΜΑ 4.

Τίτλος: Διδασκαλία λαβής μπαστουνιού του χόκεϊ και διδασκαλία προώθησης της μπάλας

Σύντομη περιγραφή: Εκμάθηση λαβής και προώθησης της μπάλας με δραστηριότητες συνεργασίας

Στόχοι:

Να μάθουν τις κινητικές δεξιότητες της λαβής και προώθησης της μπάλας στο χόκεϊ και να μάθουν να συνεργάζονται και να διορθώνουν ο ένας τον άλλο.

Σε αυτό το μάθημα οι μαθητές:

Θα μάθουν την σωστή λαβή του μπαστουνιού του χόκεϊ.

Θα μάθουν να προωθούν την μπάλα σε ευθεία γραμμή και με αλλαγή κατεύθυνσης.

Θα μάθουν τις επιτρεπόμενες κινήσεις που μπορούν να εκτελούν με το μπαστούνι όσο εξασκούνται αλλά και στους νεκρούς χρόνους του μαθήματος.

Υλικά: 16 μπαστούνια του χόκεϊ και 8 μπάλες του χόκεϊ. Φύλλα ελέγχου σωστής κίνησης.

Διαδικασία δραστηριότητας:

Αρχικά χωρίζονται τα παιδιά κάθε ομάδας σε ζευγάρια. Στην συνέχεια μαθαίνουν, μετά από επίδειξη, ποια είναι η λαβή του μπαστουνιού και ποιες είναι οι επιτρεπτές κινήσεις με το μπαστούνι τόσο κατά την διάρκεια της εξάσκησης όσο και στους νεκρούς χρόνους του μαθήματος. Τα ζευγάρια εναλλάξ δοκιμάζουν την λαβή και τις κινήσεις, ενώ το αντίστοιχο ζευγάρι τους παρατηρεί και διορθώνει. Μετά αλλάζουν ρόλους.

Κάθε ομάδα σχηματίζει έναν κύκλο και τοποθετεί έναν παίκτη στο κέντρο του κύκλου. Ο παίκτης στο κέντρο του κύκλου έχει την μπάλα και προωθεί την μπάλα διαδοχικά σε όλα τα παιδιά του κύκλου. Κάθε παίκτης του κύκλου σταματάει την μπάλα με το μπαστούνι και στην συνέχεια την προωθεί και πάλι στον παίκτη του κέντρου.

Κάθε ομάδα σχηματίζει μια σειρά πίσω από 1 γραμμή γηπέδου, 15 περίπου μέτρων. Οι παίκτες ο ένας μετά τον άλλο καθοδηγεί την μπάλα με κίνηση πάνω στην γραμμή και επιστρέφει σε ευθεία διαδρομή έξω από την γραμμή. Μετά από λίγες επαναλήψεις επαναλαμβάνουν το ίδιο και με ηχητικό σήμα αλλάζουν κατεύθυνση προώθησης της μπάλας ελεύθερα στον χώρο.

Ερωτήσεις για συζήτηση:

1. Ποια η σωστή θέση του μπαστουνιού όταν δεν εξασκούμαστε;
2. Πόσο σας βοήθησαν οι οδηγίες του συμπαίκτη σας να βελτιωθείτε;
3. Κατά πόσο ανταποκριθήκατε στα καθήκοντά σας σαν παίκτες;

4. Κατά πόσο ανταποκριθήκατε στα καθήκοντά σας σαν βοηθοί;
5. Ποιες οι συνέπειες ανεύθυνης χρήσης του μπάστουνιού και τι συνέπειες πρέπει να ορίσουμε σε όσους παραβιάζουν τους κανόνες αυτούς;

Αξιολόγηση: Συμπλήρωση φύλλων ελέγχου για αριθμό παραβιάσεων κανόνων σωστής λαβής και χρήσης μπάστουνιών του χόκεϊ.

Λέξεις κλειδιά: λαβή, πάσα.

Παράλληλες δραστηριότητες: Τα παιδιά περιγράφουν στα τετράδιά τους την σωστή λαβή του μπάστουνιού κατά την διάρκεια της εξάσκησης και στους νεκρούς χρόνους του παιχνιδιού. Προσθέτουν τους νέους κανονισμούς που έμαθαν στο κολάζ των κανονισμών του χόκεϊ.

ΜΑΘΗΜΑ 5.

Τίτλος: Έλεγχος και προώθηση μπάλας και εκμάθηση κοντινής πάσας.

Σύντομη περιγραφή: Οι μαθητές εξασκούνται στην σωστή λαβή και χτύπημα της μπάλας με το μπαστούνι και μαθαίνουν να ελέγχουν την μπάλα σε κίνηση με ζιγκ - ζαγκ.. Οι μαθητές ασκούνται σε ζευγάρια και διορθώνουν εναλλάξ.

Στόχοι:

Να εξασκηθούν στις δεξιότητες του προηγούμενου μαθήματος και να μάθουν να προωθούν την μπάλα σε μη ευθεία κίνηση.

Να μάθουν να συνεργάζονται με τους συμμαθητές και συμμαθήτριές τους έχοντας κοινό στόχο

Σε αυτό το μάθημα οι μαθητές

Θα βελτιώσουν τις προηγούμενες δεξιότητες (λαβή έλεγχος μπαστουιού και μπάλας)

Θα μάθουν νέες (προώθηση μπάλας σε μη ευθεία κίνηση)

Θα μάθουν να συνεργάζονται για να βελτιωθούν ατομικά

Θα μάθουν να στηρίζουν και ενθαρρύνουν τους συμμαθητές της ίδιας ομάδας, για να μειώσουν τον συνολικό αριθμό λαθών της ομάδας τους.

Υλικά: 16 μπαστούνια του χόκεϊ και 8 μπάλες του χόκεϊ. Φύλλα ελέγχου σωστής κίνησης και 15 κώνοι.

Διαδικασία δραστηριότητας:

Υπενθυμίζουμε τους κανόνες λειτουργίας του μαθήματος και τεχνικά στοιχεία από τις δεξιότητες που μαθεύτηκαν στο προηγούμενο μάθημα. Οι μαθητές και μαθήτριες των τριών ομάδων χωρίζονται σε ζευγάρια και επαναλαμβάνουν τις λαβές και κινήσεις των μπαστουιών. Στην συνέχεια και σε προκαθορισμένες περιοχές εκτελούν προώθηση της μπάλας με το ένα παιδί να εκτελεί και το άλλο να διορθώνει. Μετά κάθε ομάδα σχηματίζει μια σειρά πίσω από 1 σειρά κώνων σε μεγάλη απόσταση τοποθετημένοι μεταξύ τους. Οι παίκτες ο ένας μετά τον άλλο καθοδηγεί την μπάλα με κίνηση ενδιάμεσα από τους κώνους και επιστρέφει σε ευθεία διαδρομή έξω από τους κώνους. Μετά από λίγες επαναλήψεις επαναλαμβάνουν το ίδιο αφού πρώτα έχει μικρύνει η απόσταση μεταξύ των κώνων. Σε όλες τις ασκήσεις οι μαθητές όταν εκτελούν το ζευγάρι τους, τους διορθώνει και σημειώνει αριθμό λαθών. Η κατάταξη των ομάδων σύμφωνα με τα λάθη (κόκκινες κάρτες) ανακοινώνεται στον πίνακα ανακοινώσεων της τάξης.

Ερωτήσεις για συζήτηση:

Με ποιο τρόπο μπορείτε να μειώσετε τον συνολικό αριθμό λαθών της ομάδας σας;

Γιατί είναι σημαντικό να βοηθάμε όλους τους συμμαθητές της ομάδας μας και όχι μόνο το ζευγάρι μας;

Αξιολόγηση: Συμπλήρωση φύλλων ελέγχου για αριθμό λαθών.

Λέξεις κλειδιά: λαβή, πάσα, έλεγχος μπάλας με μπαστούνι, συνεργασία, ομαδικότητα.

Παράλληλες δραστηριότητες: Τα παιδιά αναρτούν στον πίνακα ανακοινώσεων την κατάταξη των ομάδων ανάλογα με τον αριθμό λαθών. Συζητούν με ποιους τρόπους θα μειώσουν τα λάθη τους. Φτιάχνουν ένα κολάζ με φωτογραφίες με λανθασμένες κινήσεις και την σωστή κίνηση. Προσθέτουν τους νέους κανονισμούς που έμαθαν στο κολάζ των κανονισμών του χόκεϊ.

ΜΑΘΗΜΑ 6.

Τίτλος: Πάσα σε συμπαίκτη

Σύντομη περιγραφή: Πάσες μεταξύ αθλητών και κίνηση στον χώρο σε ζευγάρια με ανταλλαγή μπάλας.

Στόχοι:

Να εξασκηθούν σε όσα έμαθαν στα προηγούμενα μαθήματα.

Να μάθουν τα παιδιά να πασάρουν την μπάλα μεταξύ τους τόσο από σταθερή όσο και από μη σταθερή θέση.

Να μάθουν να συνεργάζονται με τους συμμαθητές και συμμαθήτριές τους έχοντας κοινό στόχο

Να αναπτύξουν την προσωπική υπευθυνότητα, τον αλτρουισμό και την αποδοχή ατομικών διαφορών καθώς και την κοινωνική υπευθυνότητα γνωρίζοντας υποχρεώσεις και δικαιώματα.

Σε αυτό το μάθημα οι μαθητές:

Θα μάθουν να πασάρουν σε σταθερό συμπαίκτη τους, σε κινούμενο συμπαίκτη τους και να εκτελούν πάσες μεταξύ τους ενώ βρίσκονται και οι δύο σε κίνηση.

Θα μάθουν να διορθώνουν τους άλλους πάνω στα καινούρια τεχνικά στοιχεία που μαθαίνουν.

Θα μάθουν να μοιράζουν ρόλους μεταξύ τους και να ανταποκρίνονται στις ευθύνες των ρόλων τους.

Υλικά: 16 μπάστούνια του χόκεϊ και 8 μπάλες του χόκεϊ. Φύλλα ελέγχου σωστής κίνησης και βέργες για ορισμό τερμάτων.

Διαδικασία δραστηριότητας:

Υπενθυμίζουμε τους κανόνες λειτουργίας του μαθήματος και τεχνικά στοιχεία από τις δεξιότητες που μαθεύτηκαν στο προηγούμενο μάθημα.

Τα παιδιά χωρίζονται σε τριάδες. Τα δύο από τα παιδιά εκτελούν πάσες μεταξύ τους αρχικά από 3 μέτρα απόσταση και μετά από 5 και 7 μέτρα. Το τρίτο παιδί είναι κριτής με κάρτα ελέγχου λαθών και κάνει διορθώσεις. Μετά από 10 πάσες γίνεται αλλαγή ρόλων, έτσι ώστε όλα τα παιδιά να περάσουν από τον ρόλο του κριτή.

Στην συνέχεια οι ίδιες τριάδες κινούνται ελεύθερα σε προκαθορισμένο χώρο και καταλήγουν σε σουτ σε 2 τέρματα (ορισμένα με βέργες και χωρίς τερματοφύλακα), ο κριτής διορθώνει συνέχεια. Ανά 3 ενέργειες αλλάζουν ρόλους ώστε όλοι να περάσουν από όλες τις θέσεις.

Ερωτήσεις για συζήτηση

Τι σας άρεσε από το σημερινό μάθημα;

Πως δούλεψαν οι ομάδες;

Έχετε παράπονα από τους κριτές;

Υπάρχει κάτι που θα θέλατε να προτείνεται για να βελτιώσουμε την εξάσκηση στο επόμενο μάθημα;

Αξιολόγηση: Συμπλήρωση φύλλων ελέγχου για ανταπόκριση στα καθήκοντα των ρόλων τους.

Λέξεις κλειδιά: πάσα, ρόλοι, υπευθυνότητα

Παράλληλες δραστηριότητες: Τα παιδιά συζητάνε εκτός μαθήματος τυχόν προβλήματα που προέκυψαν μεταξύ τους όταν εξασκούσαν τους ρόλους τους. Προσθέτουν τους νέους κανονισμούς που έμαθαν στο κολάζ των κανονισμών του χόκεϊ.

ΜΑΘΗΜΑ 7.

Τίτλος: πάσες και σουτ σε τέρμα

Σύντομη περιγραφή: Οι μαθητές οργανώνουν την εξάσκησή τους σε ομάδες.

Στόχοι::

Να εξασκηθούν σε όσα έμαθαν στα προηγούμενα μαθήματα.

Να μάθουν τα παιδιά να πασάρουν την μπάλα μεταξύ τους και να σουτάρουν σε τέρμα.

Να μάθουν να συνεργάζονται με τους συμμαθητές και συμμαθήτριές τους έχοντας κοινό στόχο

Να αναπτύξουν την προσωπική υπευθυνότητα, τον αλτρουισμό και την αποδοχή ατομικών διαφορών καθώς και την κοινωνική υπευθυνότητα γνωρίζοντας υποχρεώσεις και δικαιώματα.

Να αναπτύξουν την ικανότητα να παίρνουν σωστές αποφάσεις σε ζητήματα που προκύπτουν στην διάρκεια των παιχνιδιών

Σε αυτό το μάθημα οι μαθητές

Θα εξασκηθούν στις πάσες και το σουτ σε τέρμα

Θα μοιράσουν ρόλους και θα καθορίσουν τα καθήκοντα του κάθε ρόλου.

Θα περάσουν από όλους τους ρόλους διαδοχικά

Υλικά: 16 μπάσες του χόκεϊ και 8 μπάλες του χόκεϊ, φύλλα ελέγχου σωστής κίνησης, βέργες για ορισμό τερμάτων, χαρτιά μολύβια.

Διαδικασία δραστηριότητας

Καθιέρωση ώρας συζήτησης στην αρχή κάθε μαθήματος στην αυλή. Οι τρεις ομάδες μοιράζουν ρόλους στα μέλη τους: 4 παίκτες, 1 τερματοφύλακας, 1 διαιτητής, 1 προπονητής και συμφωνούν να περνάνε από όλους τους ρόλους σε κάθε μάθημα. Η κάθε ομάδα οριοθετεί τον χώρο της και τον ετοιμάζει για εξάσκηση. Αρχική επίδειξη για το πως σουτάρουν σε τέρμα, δοκιμάζουν όλοι από 2 φορές. Καθιερώνεται το σφύριγμα από την ΚΦΑ σαν σήμα ακινητοποίησης για οδηγίες ή συστάσεις. Αποφασίζουν και καταγράφουν τα καθήκοντα του κάθε ρόλου (π.χ. κριτής δείχνει κόκκινες κάρτες, ο προπονητής δίνει οδηγίες, κλπ). Ξεκινούν το παιχνίδι με τους 4 παίκτες να ανταλλάσσουν μεταξύ τους πάσες και να γίνεται εναλλαγή προσπάθειας για σουτ στο τέρμα. Καταγράφουν ξανά καθήκοντα τα οποία δεν προέβλεψαν πριν την εξάσκηση. Αποφασίζουν να μοιράσουν ρόλους και στους παίκτες όπου δύο ορίζονται ως επιθετικοί και δύο ως αμυντικοί. Παίζουν σε μονό τέρμα. Καθιέρωση ώρας συζήτησης στο τέλος κάθε μαθήματος.

Ερωτήσεις για συζήτηση:

Ποια τα καθήκοντα του κάθε ρόλου;

Κάθε πότε θα αλλάζετε ρόλους;

Αξιολόγηση: Συμπλήρωση φύλλων ελέγχου

Λέξεις κλειδιά: Σουτ σε τέρμα, ρόλοι, καθήκοντα.

Παράλληλες δραστηριότητες: Οι μαθητές αναλαμβάνουν να ετοιμάσουν καρτέλες με τα καθήκοντα του κάθε ρόλου και να τα έχουν μαζί τους σε κάθε παιχνίδι για να αποφεύγονται οι παρεξηγήσεις.

ΜΑΘΗΜΑ 8.

Τίτλος: Παιχνίδι και προσαρμογή κανονισμών

Σύντομη περιγραφή: Τα παιδιά αναδιοργανώνουν το παιχνίδι για να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα που παρουσιάστηκαν στο προηγούμενο μάθημα.

Στόχος δραστηριότητας:

Να εξασκηθούν τα παιδιά στις δεξιότητες που έμαθαν έως τώρα

Να αναπτύξουν την προσωπική ευθυνότητα, τον αλτρουισμό και την αποδοχή ατομικών διαφορών καθώς και την κοινωνική ευθυνότητα γνωρίζοντας υποχρεώσεις και δικαιώματα.

Να εξασκηθούν στους ρόλους και καθήκοντα που όρισαν

Να αναπτύξουν την ικανότητα να παίρνουν σωστές αποφάσεις σε ζητήματα που προκύπτουν στην διάρκεια των παιχνιδιών

Να μάθουν να συνεργάζονται με τους συμμαθητές και συμμαθήτριές τους έχοντας κοινό στόχο

Σε αυτό το μάθημα οι μαθητές:

Θα δημιουργήσουν ομάδες και θα μοιράσουν ρόλους και καθήκοντα μόνοι τους για να βελτιώσουν την ομαδικότητα και αυτοεκτίμηση

Υλικά: 16 μπαστούνια του χόκεϊ και 1 μπάλα του χόκεϊ, φύλλα ελέγχου σωστής κίνησης, βέργες για ορισμό τερμάτων, χαρτιά μολύβια

Διαδικασία δραστηριότητας:

Στην συζήτηση έναρξης τα παιδιά αποφάσισαν να παίξουν σε μεγαλύτερο γήπεδο (στο γήπεδο του βόλει). Το οργάνωσαν ως εξής: Οι δύο ομάδες έπαιζαν και η τρίτη ανέλαβε τα βοηθητικά καθήκοντα (προπονητές, διαιτητές, γραμματεία). Στην συνέχεια άλλαξαν ρόλους για να περάσουν όλοι από όλες τις θέσεις. Μοίρασαν ρόλους και μέσα στις ομάδες: 3 επίθεση, 3 άμυνα και 1 κέντρο. Οι προπονητές σημείωναν τεχνικά λάθη και τα ανακοίνωναν, οι διαιτητές έδειχναν κόκκινες κάρτες σε παραβιάσεις κανονισμών παιχνιδιού και η γραμματεία σημείωνε σκορ και λάθη σε έντυπο. Στην συζήτηση λήξης συζητήθηκε το πρόβλημα που παρουσιάστηκε όλοι να πέφτουν πάνω στην μπάλα και να χτυπάνε τα μπαστούνια μεταξύ τους. Αποφάσισαν αλλαγές με την καθιέρωση νέων κανονισμών. Συζήτηση για σεβασμό στο αθλητικό υλικό. Οι μαθητές, όπως προαναφέρθηκε, έφτιαχναν μόνοι τους τις ομάδες και αναλάμβαναν τους ρόλους τους. Οι οδηγίες που τους είχαν δοθεί για αυτή την διαδικασία ήταν όλοι να περάσουν από όλους τους ρόλους και κανένα παιδί να μην αισθάνεται παραπονεμένο από το μοίρασμα των ρόλων και καθηκόντων. Τα παιδιά που ήθελαν να λάβουν μέρος σαν παίχτες και δεν συμπεριλαμβάνονταν στην «πρώτη» ομάδα έπαιρναν κάποιον άλλο ρόλο και

στην μέση χρονική διάρκεια άλλαζαν με παίκτες, μετά από προ συνεννόηση. Η όλη διαδικασία του μοιράσματος των ρόλων και καθηκόντων έδινε την ευκαιρία στα παιδιά για συζήτηση και διαπραγμάτευση. Η καθηγήτρια φυσικής αγωγής ήταν παρούσα στην διαδικασία και επενέβαινε μόνο αν έπρεπε να υπενθυμίσει τον στόχο των μαθημάτων (όλοι έχουμε το δικαίωμα να συμμετέχουμε και όλοι έχουμε το δικαίωμα να είμαστε ευχαριστημένοι και να διασκεδάζουμε, αναλαμβάνουμε την ευθύνη των πράξεών μας). Αυτό γινόταν για να αποφευχθεί η επιρροή των «κοινωνικά ισχυρών» μαθητών στους λιγότερο «κοινωνικά ισχυρούς μαθητές» οι οποίοι έχουν την τάση να επιβάλλουν την γνώμη τους σε συμμαθητές τους.

Ερωτήσεις για συζήτηση

Τι πρέπει να αλλάξουμε στο παιχνίδι για το πρόβλημα που παρουσιάστηκε να «χτυπάνε» τα μπαστούνια κατά την διεκδίκηση της μπάλας;

Τι πρέπει να αλλάξουμε για το πρόβλημα που παρουσιάστηκε να «πέφτουν» όλοι πάνω στην μπάλα;

Τι πρέπει να κάνουμε για να περνάνε όλα τα παιδιά από όλους τους ρόλους που θέλουν και να μην έχουμε «αδικημένους»;

Αξιολόγηση: Συμπλήρωση φύλλων ελέγχου, ομαλό ρολάρισμα ρόλων, εκπλήρωση καθηκόντων ανά ρόλο.

Λέξεις κλειδιά: Εξάσκηση στο χόκεϊ, μοίρασμα ρόλων, εκπλήρωση καθηκόντων, ανάληψη ευθυνών.

Παράλληλες δραστηριότητες: Προστέθηκαν οι νέοι κανονισμοί στο κολάζ των κανονισμών.

ΜΑΘΗΜΑ 9.

Τίτλος: Παιχνίδι μετά από νέες προσαρμογές στους κανόνες του παιχνιδιού

Σύντομη περιγραφή:

Τα παιδιά προσθέτουν νέους κανόνες στο παιχνίδι τους για να επιτευχθούν οι στόχοι του προγράμματος. Οι νέοι κανόνες αφορούν διαστάσεις γηπέδου, κίνηση παικτών στο γήπεδο και απαγόρευση αγγίγματος μπαστούνιων στην διεκδίκηση της μπάλας.

Στόχοι:

Να μάθουν να συνεργάζονται με τους συμμαθητές και συμμαθήτριές τους έχοντας κοινό στόχο

Να κατανοούν και να εφαρμόζουν τους κανονισμούς και την τακτική του χόκεϊ

Να αναπτύξουν την ικανότητα να παίρνουν σωστές αποφάσεις σε ζητήματα που προκύπτουν στην διάρκεια των παιχνιδιών

Να αναπτύξουν την προσωπική ευθυνότητα, τον αλτρουισμό και την αποδοχή ατομικών διαφορών καθώς και την κοινωνική ευθυνότητα γνωρίζοντας υποχρεώσεις και δικαιώματα.

Σε αυτό το μάθημα οι μαθητές

Θα μάθουν να χρησιμοποιούν δημοκρατικές διαδικασίες κατά την διάρκεια του μαθήματος για να πάρουν αποφάσεις για προβλήματα που παρουσιάζονται στην εξάσκηση στο χόκεϊ.

Υλικά: 16 μπαστούνια του χόκεϊ και 1 μπάλα του χόκεϊ, φύλλα ελέγχου σωστής κίνησης, βέργες για ορισμό τερμάτων, χαρτιά μολύβια, κιμωλίες για διαγράμμιση γηπέδου.

Διαδικασία δραστηριότητας:

Στην συζήτηση έναρξης τα παιδιά αποφάσισαν να εισάγουν τους εξής κανόνες: (α) μεγάλωσαν το γήπεδο (κανονικές διαστάσεις), (β) απαγόρευσαν το άγγιγμα των μπαστούνιων στην διεκδίκηση της μπάλας, (γ) όρισαν συγκεκριμένες περιοχές που θα κινούνται οι παίκτες στο γήπεδο. Ζωγράρισαν γραμμές στο γήπεδο και οι παίκτες μπορούσαν να κινούνται μόνο πάνω στην γραμμή δεξιά - αριστερά και 1 βήμα εμπρός ή πίσω από αυτήν. Το ονόμασαν «ποδοσφαιράκι» (όπως το επιτραπέζιο παιχνίδι). Διατήρησαν τα άλλα ίδια δηλαδή 2 ομάδες να παίζουν και η τρίτη να κρατά τους βοηθητικούς ρόλους (αλλαγές ισόχρονες). Κρατούσαν σε φόρμες αρχεία για κάθε ομάδα σωστές κινήσεις, λάθος κινήσεις και γκολ... Στην συζήτηση της λήξης καθιερώθηκε φύλλο για την διάταξη στο γήπεδο για την κάθε ομάδα, το οποίο θα ετοίμαζαν πριν από κάθε μάθημα για να κερδίσουν χρόνο εξάσκησης.

Ερωτήσεις για συζήτηση:

Με ποιόν τρόπο θα μειώσουμε τον χρόνο που χρειάζεται για τον χωρισμό των ομάδων και την ανάληψη ρόλων και καθηκόντων;

Αξιολόγηση: Συμπλήρωση φύλλων ελέγχου, ομαλή διεξαγωγή παιχνιδιού, ρολάρισμα ρόλων και εκπλήρωση καθηκόντων ανά ρόλο.

Λέξεις κλειδιά: παιχνίδι, προσαρμογή κανόνων.

Παράλληλες δραστηριότητες: Τα αποτελέσματα των αγώνων εξάσκησης αναρτήθηκαν στον πίνακα ανακοινώσεων της τάξης. Οι νέοι κανόνες αναρτήθηκαν στον πίνακα ανακοινώσεων της τάξης.

ΜΑΘΗΜΑ 10.

Τίτλος: Παιχνίδι μετά από νέες προσαρμογές στους κανόνες του παιχνιδιού

Σύντομη περιγραφή: Τα παιδιά προσθέτουν νέους κανόνες στο παιχνίδι τους για να επιτευχθούν οι στόχοι του προγράμματος. Οι νέοι κανόνες αφορούν την κίνηση παικτών στο γήπεδο. **Στόχος δραστηριότητας:**

Να μάθουν να συνεργάζονται με τους συμμαθητές και συμμαθήτριές τους έχοντας κοινό στόχο

Να κατανοούν και να εφαρμόζουν τους κανονισμούς και την τακτική του χόκεϊ

Να αναπτύξουν την προσωπική υπευθυνότητα, τον αλτρουισμό και την αποδοχή ατομικών διαφορών καθώς και την κοινωνική υπευθυνότητα γνωρίζοντας υποχρεώσεις και δικαιώματα.

Να αναπτύξουν την ικανότητα να παίρνουν σωστές αποφάσεις σε ζητήματα που προκύπτουν στην διάρκεια των παιχνιδιών

Σε αυτό το μάθημα οι μαθητές

Θα ορίσουν ξεκάθαρα ποιες συμπεριφορές και κινήσεις είναι αποδεκτές και ποιες όχι, έτσι ώστε, να μπορούν να κάνουν τις επιλογές τους μέσα στο παιχνίδι.

Υλικά: 16 μπαστούνια του χόκεϊ και 1 μπάλα του χόκεϊ, φύλλα ελέγχου σωστής κίνησης, βέργες για ορισμό τερμάτων, χαρτιά μολύβια, κιμωλίες για διαγράμμιση γηπέδου.

Διαδικασία δραστηριότητας

Οι ομάδες ήταν έτοιμες και οι ρόλοι και τα καθήκοντα μοιρασμένα. Στην εισαγωγική συζήτηση αποφασίστηκε να μπορούν να ελευθερώνονται εκ περιτροπής κάποιες θέσεις από την ορισμένη περιοχή τους. Αρχικά ελευθερώθηκε ο παίκτης μόνο του κέντρου, μετά ελευθερώθηκε ένας επιθετικός και μετά και οι δύο (κεντρικός και επιθετικός). Στην συνέχεια ελευθερώνονταν εκ περιτροπής όλες οι θέσεις. Τα παιδιά έπαιζαν με τους νέους κανονισμούς. Στην συζήτηση της λήξης ήταν ικανοποιημένα από την ροή του παιχνιδιού. Αποφάσισαν να διατηρήσουν τους κανόνες έτσι όπως είχαν διαμορφωθεί.

Ερωτήσεις για συζήτηση

Εντοπίσατε νέα προβλήματα στο παιχνίδι έτσι όπως το εφαρμόσατε σήμερα;

Αξιολόγηση: Συμπλήρωση φύλλων ελέγχου

Λέξεις κλειδιά:: παιχνίδι χόκεϊ, κανόνες κίνησης παικτών στο γήπεδο.

Παράλληλες δραστηριότητες: Τα αποτελέσματα των αγώνων εξάσκησης αναρτήθηκαν στον πίνακα ανακοινώσεων της τάξης.

ΜΑΘΗΜΑ 11.

Τίτλος: εκμάθηση κόρνερ και τρόποι προώθησης μπάλας στην επίθεση

Σύντομη περιγραφή:

Τα παιδιά μαθαίνουν τους κανονισμούς του κόρνερ μέσα από ασκήσεις και καθορίζουν κινήσεις τακτικής για προώθηση της μπάλας στην επίθεση. Εφαρμόζουν τα προηγούμενα στο παιχνίδι.

Στόχος δραστηριότητας:

Να μάθουν να συνεργάζονται με τους συμμαθητές και συμμαθήτριές τους έχοντας κοινό στόχο

Να αναπτύξουν την προσωπική υπευθυνότητα, τον αλτρουισμό και την αποδοχή ατομικών διαφορών καθώς και την κοινωνική υπευθυνότητα γνωρίζοντας υποχρεώσεις και δικαιώματα.

Να κατανοούν και να εφαρμόζουν τους κανονισμούς και την τακτική του χόκεϊ

Να αναπτύξουν την ικανότητα να παίρνουν σωστές αποφάσεις σε ζητήματα που προκύπτουν στην διάρκεια των παιχνιδιών

Σε αυτό το μάθημα οι μαθητές:

Θα μάθουν πώς να εκτελούν το κόρνερ

Θα ενσωματώσουν το κόρνερ στο παιχνίδι τους

Θα βρουν τρόπους – κινήσεις τακτικής για να προωθούν την μπάλα στους επιθετικούς της ομάδας τους.

Υλικά: 16 μπαστούνια του χόκεϊ και 6 μπάλες του χόκεϊ, φύλλα ελέγχου σωστής κίνησης, βέργες για ορισμό τερμάτων, χαρτιά μολύβια, κιμωλίες για διαγράμμιση γηπέδου.

Διαδικασία δραστηριότητας

Εισαγωγή του κανόνα του κόρνερ και εξάσκηση. Ασκήσεις τακτικής για προώθηση της μπάλας στην επίθεση. Παιχνίδι όπως στο προηγούμενο μάθημα (ποδοσφαιράκι, με εναλλάξ απελευθέρωση όλων των θέσεων) με εφαρμογή των νέων κανόνων. Στην συζήτηση λήξης ασχολήθηκαν με την αξιολόγηση των φύλλων ελέγχου για εντοπισμό τρόπων μείωσης λαθών.

Ερωτήσεις για συζήτηση

Εντοπίσατε νέα προβλήματα στο παιχνίδι έτσι όπως το εφαρμόσατε σήμερα;

Αξιολόγηση: Συμπλήρωση φύλλων ελέγχου

Λέξεις κλειδιά: κόρνερ, παιχνίδι.

Παράλληλες δραστηριότητες: Προσθήκη των νέων κανόνων στο κολάζ των κανονισμών.

ΜΑΘΗΜΑ 12.

Τίτλος: Πέναλτι κόρνερ

Σύντομη περιγραφή:

Τα παιδιά επαναλαμβάνουν την άσκηση εκμάθησης κόρνερ και μαθαίνουν το χτύπημα πέναλτι κόρνερ. Εφαρμογή στο παιχνίδι.

Στόχοι:

Να μάθουν να συνεργάζονται με τους συμμαθητές και συμμαθήτριές τους έχοντας κοινό στόχο

Να κατανοούν και να εφαρμόζουν τους κανονισμούς και την τακτική του χόκεϊ

Να αναπτύξουν την ικανότητα να παίρνουν σωστές αποφάσεις σε ζητήματα που προκύπτουν στην διάρκεια των παιχνιδιών

Σε αυτό το μάθημα οι μαθητές

Θα επαναλάβουν το κόρνερ

Θα μάθουν την διαδικασία «χτύπημα πέναλτι κόρνερ»

Θα ενσωματώσουν στο παιχνίδι τους τα νέα στοιχεία που έμαθαν.

Υλικά: 16 μπαστούνια του χόκεϊ και 6 μπάλες του χόκεϊ, φύλλα ελέγχου σωστής κίνησης, βέργες για ορισμό τερμάτων, χαρτιά μολύβια, κιμωλίες για διαγράμμιση γηπέδου.

Διαδικασία δραστηριότητας

Επανάληψη ασκήσεων κόρνερ και ασκήσεις για χτύπημα πέναλτι από κόρνερ.

Παιχνίδι για εξάσκηση στους νέους κανόνες.

Ερωτήσεις για συζήτηση

Εντοπίσατε νέα προβλήματα στο παιχνίδι έτσι όπως το εφαρμόσατε σήμερα;

Αξιολόγηση: Συμπλήρωση φύλλων ελέγχου

Λέξεις κλειδιά: κόρνερ, πέναλτι κόρνερ.

Παράλληλες δραστηριότητες: Προσθήκη των νέων κανόνων στο κολάζ των κανονισμών

ΜΑΘΗΜΑ 13.

Τίτλος: Ολοκληρωμένο παιχνίδι χόκεϊ.

Σύντομη περιγραφή:

Τα παιδιά παίζουν ολοκληρωμένο παιχνίδι χόκεϊ εφαρμόζοντας όλα όσα έχουν μάθει έως τώρα.

Στόχοι:

Να μάθουν να συνεργάζονται με τους συμμαθητές και συμμαθήτριές τους έχοντας κοινό στόχο

Να κατανοούν και να εφαρμόζουν τους κανονισμούς και την τακτική του χόκεϊ

Να αναπτύξουν την ικανότητα να παίρνουν σωστές αποφάσεις σε ζητήματα που προκύπτουν στην διάρκεια των παιχνιδιών

Σε αυτό το μάθημα οι μαθητές

Θα παίξουν ένα ολοκληρωμένο παιχνίδι χόκεϊ συνδυάζοντας όλα όσα έχουν μάθει έως τώρα.

Υλικά: 16 μπαστούνια του χόκεϊ και 1 μπάλα του χόκεϊ, φύλλα ελέγχου σωστής κίνησης, βέργες για ορισμό τερμάτων, χαρτιά μολύβια.

Διαδικασία δραστηριότητας

Οι ομάδες ήταν έτοιμες και οι ρόλοι και τα καθήκοντα μοιρασμένα. Στην εισαγωγική συζήτηση αποφασίστηκε να μπορούν να ελευθερώνονται όλες οι θέσεις από την ορισμένη περιοχή τους. Τα παιδιά έπαιζαν με τους νέους κανονισμούς και εξασκήθηκαν σε όλα όσα έχουν μάθει. Στην συζήτηση της λήξης ήταν ικανοποιημένα από την ροή του παιχνιδιού. Αποφάσισαν να διατηρήσουν τους κανόνες έτσι όπως είχαν διαμορφωθεί.

Ερωτήσεις για συζήτηση

Εντοπίσατε νέα προβλήματα στο παιχνίδι έτσι όπως το εφαρμόσατε σήμερα;

Αξιολόγηση: Συμπλήρωση φύλλων ελέγχου

Λέξεις κλειδιά: παιχνίδι χόκεϊ ολοκληρωμένο.

Παράλληλες δραστηριότητες: Τα παιδιά τράβηξαν φωτογραφίες από το παιχνίδι και έφτιαξαν ένα κολάζ το οποίο ανάρτησαν στον πίνακα ανακοινώσεων του σχολείου.

ΜΑΘΗΜΑ 14.

Τίτλος: Παιχνίδι και προετοιμασία μίνι τουρνουά χόκεϊ με άλλη τάξη.

Σύντομη περιγραφή:

Τα παιδιά οργανώνουν το μίνι τουρνουά χόκεϊ με την άλλη τάξη, μοιράζουν ρόλους και καθήκοντα και δοκιμάζουν τις επιλογές τους σε ολιγόλεπτο παιχνίδι.

Στόχοι:

Να κατανοούν και να εφαρμόζουν τους κανονισμούς και την τακτική του χόκεϊ

Να αναπτύξουν δεξιότητες οργάνωσης παιχνιδιού, διαιτησίας, εξάσκησης και επίβλεψης.

Να μάθουν να συνεργάζονται με τους συμμαθητές και συμμαθήτριές τους έχοντας κοινό στόχο.

Να αναπτύξουν την ικανότητα να παίρνουν σωστές αποφάσεις σε ζητήματα που αφορούν στην διοργάνωση αγώνων.

Σε αυτό το μάθημα οι μαθητές

Θα συμμετέχουν στην οργάνωση και διοργάνωση αγώνων χόκεϊ, και θα δοκιμάσουν την αποτελεσματικότητά τους σε ένα μικρό παιχνίδι.

Υλικά: 16 μπαστούνια του χόκεϊ και 1 μπάλα του χόκεϊ, φύλλα ελέγχου σωστής κίνησης, βέργες για ορισμό τερμάτων, χαρτιά μολύβια

Διαδικασία δραστηριότητας:

Θα προγραμματίσουν την τελική τελετή δίνοντας έμφαση στο γεγονός, προσέχοντας να δίνουν την ευκαιρία να συμμετέχουν όλοι και όχι μόνον οι ικανότεροι μοιράζοντας αρμοδιότητες σε όλους, όπως γραμματεία, διαιτησία κ.ά. Οργάνωση μίνι τουρνουά με την άλλη τάξη (ομάδα ελέγχου). Κλήρωση ομάδων για προκριματικό. Καθορισμός γηπέδου διεξαγωγής του τουρνουά. Οργάνωση για το ρολάρισμα των ομάδων και των ρόλων. Προσκλήσεις για γονείς και επισήμους στον τελικό. Απόφαση για διπλώματα και μετάλλια. Ορισμός υπεύθυνων για αθλητικό υλικό και μεταφοράς παιδιών στο γήπεδο.

Τον υπόλοιπο χρόνο έπαιξαν ένα παιχνίδι δοκιμάζοντας τα φύλλα αγώνα που ετοίμασαν και συζήτηση για προετοιμασία αγώνων

Ερωτήσεις για συζήτηση:

Εντοπίσατε νέα προβλήματα στο παιχνίδι έτσι όπως το εφαρμόσατε σήμερα;

Αξιολόγηση: Συμπλήρωση φύλλων ελέγχου

Λέξεις κλειδιά: οργάνωση αγώνων χόκεϊ.

Παράλληλες δραστηριότητες: Ανακοίνωση για διοργάνωση του τουρνουά στον πίνακα ανακοινώσεων του σχολείου. Προετοιμασία προσκλήσεων και διπλωμάτων.

ΜΑΘΗΜΑ 15.

Τίτλος: Α αγώνας χόκεϊ - προκριματικός

Σύντομη περιγραφή:

Τα παιδιά μεταβαίνουν στο γήπεδο διεξαγωγής του τουρνουά και γίνονται οι προκριματικοί αγώνες.

Στόχοι:

Να αναπτύξουν δεξιότητες οργάνωσης παιχνιδιού, διαιτησίας, εξάσκησης και επίβλεψης.

Να μάθουν να συνεργάζονται με τους συμμαθητές και συμμαθήτριές τους έχοντας κοινό στόχο

Να αναπτύξουν την ικανότητα να παίρνουν σωστές αποφάσεις σε ζητήματα που προκύπτουν στην διάρκεια των παιχνιδιών

Σε αυτό το μάθημα οι μαθητές

Θα παίξουν αγώνα χόκεϊ που διοργάνωσαν οι ίδιοι.

Υλικά: 16 μπαστούνια του χόκεϊ και 1 μπάλα του χόκεϊ, φύλλα αγώνων, βέργες για ορισμό τερμάτων.

Διαδικασία δραστηριότητας:

Προκριματικός αγώνας σε κλειστό γήπεδο.

Ερωτήσεις για συζήτηση:

Εντοπίσατε προβλήματα στον προκριματικό αγώνα έτσι όπως τον εφαρμόσατε σήμερα;

Αξιολόγηση: Συμπλήρωση φύλλων αγώνα

Λέξεις κλειδιά: αγώνας χόκεϊ.

Παράλληλες δραστηριότητες: Ανακοίνωση αποτελεσμάτων αγώνων.

ΜΑΘΗΜΑ 16.

Τίτλος: Β αγώνας χόκεϊ - τελικός

Σύντομη περιγραφή:

Τα παιδιά μεταβαίνουν στο γήπεδο διεξαγωγής του τουρνουά και γίνεται ο τελικός αγώνας.

Στόχοι:

Να αναπτύξουν την ικανότητα να παίρνουν σωστές αποφάσεις σε ζητήματα που προκύπτουν στην διάρκεια των παιχνιδιών

Να αναπτύξουν δεξιότητες οργάνωσης παιχνιδιού, διαιτησίας, εξάσκησης και επιβλεψής.

Να μάθουν να συνεργάζονται με τους συμμαθητές και συμμαθήτριές τους έχοντας κοινό στόχο

Σε αυτό το μάθημα οι μαθητές

Θα παίξουν τον τελικό αγώνα χόκεϊ που διοργάνωσαν οι ίδιοι.

Υλικά: 16 μπαστούνια του χόκεϊ και 1 μπάλα του χόκεϊ, φύλλα αγώνων, βέργες για ορισμό τερμάτων.

Διαδικασία δραστηριότητας:

Τελικός αγώνας σε κλειστό γήπεδο μπάσκει και απονομή μεταλλίων. Αναμνηστικές φωτογραφίες.

Ερωτήσεις για συζήτηση:

Ερωτήσεις για εντυπώσεις από το πρόγραμμα.

Αξιολόγηση: Συμπλήρωση φύλλων αγώνα

Λέξεις κλειδιά: αγώνας χόκεϊ

Παράλληλες δραστηριότητες: Οι μαθητές ανακοίνωσαν τα αποτελέσματα των αγώνων και έφτιαξαν ένα κολάζ από φωτογραφίες από τους αγώνες και το ανάρτησαν στον πίνακα ανακοινώσεων του σχολείου.

Οι ιδέες και οι πληροφορίες για το ασκησιολόγιο του χόκεϊ, για τους κανονισμούς, τεχνικές και τακτικές των δεξιοτήτων αντλήθηκαν από τα βιβλία:

Marx, J. & Wagner, G. (2001). *Field hockey training for young players*. Oxford: Meyer & Meyer Sport.

Anders, E., & Myers, S. (1999). *Field hockey: Steps to success*. Champaign IL: Human Kinetics.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΣΤ

**ΠΛΑΝΑ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ ΠΑΡΕΜΒΑΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΦΥΣΙΚΗΣ
ΑΓΩΓΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΟΥ ΤΙΜΙΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ**

ΠΛΑΝΑ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ

ΜΑΘΗΜΑ 1.

- ♦ **Τίτλος:** Εισαγωγικό μάθημα (κανόνες)
- ♦ **Σύντομη περιγραφή:** Συστάσεις-ενημέρωση για τους στόχους της σειράς των μαθημάτων και οργάνωση λειτουργίας του μαθήματος.
- ♦ **Στόχος δραστηριότητας:** Να ενημερώσει τους μαθητές για τους στόχους της σειράς των μαθημάτων

Σε αυτό το μάθημα οι μαθητές

1. Θα μάθουν για τους στόχους της σειράς των μαθημάτων που θα παρακολουθήσουν
2. Θα δημιουργήσουν ένα πρωτόκολλο συμπεριφορών που θα ισχύει σε όλη την σειρά των μαθημάτων
3. Θα συμφωνήσουν και θα δεσμευτούν όλοι να τηρούν το πρωτόκολλο.

- ♦ **Υλικά:** Συνοδευτική σελίδα “Η ομάδα μας”, χαρτόνια, μαρκαδόροι, και φωτογραφίες από περιοδικά – εφημερίδες για την κατασκευή της αφίσας “Πρωτόκολλο συνεργασίας”

♦ Διαδικασία δραστηριότητας

Αφιερώστε 5-10 λεπτά για να συστηθείτε στα παιδιά και για να τους παρουσιάσετε τους στόχους της σειράς μαθημάτων. Στην συνέχεια οργανώστε με τις 2 δραστηριότητες που ακολουθούν την λειτουργία του μαθήματος

Κάντε μια μικρή εισαγωγή στα παιδιά λέγοντάς τους ότι: Για να λειτουργήσουμε σε αυτό το μάθημα πιο αποτελεσματικά και με το μέγιστο όφελος για όλους πρέπει αρχικά να συμφωνήσουμε όλοι για τον τρόπο που θα διεξάγεται το μάθημα. Μαζί θα καταλήξουμε σε κάποιες προτάσεις τις οποίες θα υποσχεθούμε ότι θα τις τηρούμε. Σκοπός μας είναι να διαμορφώσουμε ένα θετικό κλίμα τέτοιο ώστε να έχουμε όλοι το μέγιστο δυνατό όφελος στον μικρότερο δυνατό χρόνο.

Αφού καταλήξετε σε κάποιες προτάσεις αναθέστε σε κάποια παιδιά να τις καθαρογράψουν και στο επόμενο μάθημα φωτοτυπήστε και δώστε τους από ένα αντίγραφο να το υπογράψουν ότι δεσμεύονται να τηρήσουν τις προτάσεις που συναποφάσισαν. Παρακάτω προτείνονται μερικά σημεία τα οποία μπορείτε να συζητήσετε με τα παιδιά για να τα συμπεριλάβετε στο πρωτόκολλο που θα συντάξετε:

Να ακούμε ο ένας τον άλλο, να μιλάμε ένας-ένας και όχι όλοι μαζί, δεν διακόπτω ποτέ τον άλλο, αφήνω να ολοκληρώσει και μετά ζητώ τον λόγο. Λέω ελεύθερα την γνώμη μου.

Έρχομαι στην ώρα μου στο μάθημα. Είμαι συνεπής στις υποχρεώσεις της ομάδας μου.

Ζητάω βοήθεια από τους άλλους όποτε την χρειάζομαι. Προσπαθώ όσο περισσότερο μπορώ. Δεν πληγώνω τους άλλους φυσικά ή με λόγια. Προσέχω τον εαυτό μου. Προσέχω τον χώρο που κάνω μάθημα, την τάξη και όλο το σχολείο. Δεν πετάω σκουπίδια, δεν γράφω σε τοίχους θρανία, δεν λερώνω τον χώρο που κινούμαι. Δεν θα εκφέρουμε αρνητικά σχόλια για τους συμμαθητές/τριες μας. Τα σχόλια που έχουμε να κάνουμε θα έχουν πάντα την μορφή της πρότασης για βελτίωση και ενθάρρυνση. Όλες οι διαφωνίες θα λύνονται με συζήτηση. Η συζήτηση δεν θα σταματάει μέχρι κοινή συμφωνία να υπάρξει για οποιοδήποτε θέμα προκύπτει ανάμεσά σας. Συναντήσεις μεταξύ των μελών της ομάδας ή και των ομάδων θα γίνονται και έξω από το σχολείο μετά από κοινή συμφωνία και όλοι θα είναι παρόντες. Μην ξεχνάτε να ζητάτε την έγκριση των γονιών σας πριν δώσετε υποσχέσεις. Οι συναντήσεις μπορεί να γίνονται για δραστηριότητες εξωσχολικές που αφορούν όμως το σχολείο όπως συλλογή στοιχείων από βιβλιοθήκες για κάποια εργασία, κ.ά. Να συνεργάζεστε και βοηθάτε άλλες ομάδες που έχουν αναλάβει κάτι.

Ζητήστε επίσης από τα παιδιά να δεσμευτούν ότι ανεξάρτητα από την σύνθεση της ομάδας που κάθε φορά θα υπάρχει θα συνεργάζονται και θα εφαρμόζουν τους ίδιους κανονισμούς.

Αφήστε τα παιδιά να προτείνουν και να αποφασίσουν.

Προτείνετε και εσείς ότι νομίζετε απαραίτητο για την καλύτερη λειτουργία του μαθήματος αρκεί να δεχτούν και τα παιδιά να το συμπεριλάβετε στο πρωτόκολλο.

Τέλος, πείτε τους να αποφασίσουν τι θα γίνεται όταν κάποιος δεν τηρούν την δική τους συμφωνία. Προτρέψτε τους να μην βάλουν ποινές απλώς να ζητούν συγγνώμη από τους θιγόμενους και να υπόσχονται ότι δεν θα ξανά-επαναληφθεί. Το πιθανότερο είναι να μην υπάρξουν παραβάτες αφού εμείς οι ίδιοι τα συναποφασίσαμε.

♦ Ερωτήσεις για συζήτηση

1. Γιατί είναι απαραίτητο να υπάρχουν κανόνες συμπεριφοράς όταν περισσότερα από 2 άτομα συνεργάζονται?
2. Υπάρχουν άλλοι τέτοιοι κανόνες στη ζωή μας?
3. Υπάρχουν τιμωρίες όταν κάποιος δεν εφαρμόζει τους κανόνες? Υπάρχουν επιβραβεύσεις?
4. Πείτε παραδείγματα από κανόνες άγραφους που ισχύουν στην κοινωνία μας?
5. Υπάρχουν εκεί τιμωρίες? Επιβραβεύσεις?

♦ **Αξιολόγηση:** Το σύνθημα της ημέρας είναι ... (Βάλτε τα παιδιά να προτείνουν ιδέες για το σύνθημα της ημέρας και να ψηφίσουν το καλύτερο για να το κάνουν αφίσα για την τάξη ή το γυμναστήριο.)

- ♦ **Λέξεις κλειδιά:** Κανόνες, συνεργασία, δέσμευση, υποχρεώσεις, δικαιώματα.
- ♦ **Παράλληλες δραστηριότητες:** Αναθέστε σε μια ομάδα να κάνει μια αφίσα με τους κανόνες συνεργασίας που συναποφάσισαν με τίτλο "Πρωτόκολλο συνεργασίας" και τοιχοκολλήστε το στην αίθουσα. Μπορούν να την διακοσμήσουν με φωτογραφίες ή και ζωγραφιές.

ΜΑΘΗΜΑ 2.

- ♦ **Τίτλος:** " Fair Play" (1)
- ♦ **Σύντομη περιγραφή:** Τα παιδιά μαθαίνουν τις αρχές του Fair Play και προσπαθούν να τις εφαρμόσουν σε ένα παιχνίδι τους.
- ♦ **Στόχος δραστηριότητας:** Να μάθουν και να επιδείξουν τις αρχές του Fair Play.

Σε αυτό το μάθημα οι μαθητές θα ...

1. Μάθουν ποιες είναι οι αρχές του Fair Play
2. Προσπαθήσουν να τις εφαρμόσουν στα παιχνίδια τους

- ♦ **Υλικά:** Θα χρειαστούν μπάλα για όποιο παιχνίδι επιλέξουν να παίξουν, χαρτιά και μολύβια.

- ♦ **Διαδικασία δραστηριότητας**

Ενημερώστε τα παιδιά για το ποιοι είναι οι βασικοί κανόνες του Fair Play:

- ♦ Σεβασμός στους κανόνες του παιχνιδιού
- ♦ Σεβασμός στις αποφάσεις των διαιτητών-κριτών
- ♦ Σεβασμός στον αντίπαλο
- ♦ Σεβασμός στον συμπαίκτη
- ♦ Σεβασμός προς τους θεατές-κοινό

Συζητήστε τον κάθε κανόνα και ζητήστε από τα παιδιά να δώσουν παραδείγματα συμπεριφορών που σε κάθε κανόνα και καταγράψτε τους σε μια "Λίστα συμπεριφορών Fair Play"

Στην συνέχεια πείτε στα παιδιά να επιλέξουν ένα παιχνίδι το οποίο θα παίξουν στην αυλή και στο οποίο θα δώσουν ιδιαίτερη προσοχή στους συγκεκριμένους κανόνες.

Μοιράστε ρόλους: παικτών-αθλητών, διαιτητών-κριτών παιχνιδιού, προπονητών, κριτών Fair Play και θεατών.

Οι κριτές Fair Play καταγράφουν τις συμπεριφορές Fair Play. Δώστε τους την "Λίστα συμπεριφορών Fair Play" και βάλτε τους κριτές να τσεκάρουν ένα X για κάθε συμπεριφορά που εντοπίζουν. Μπορείτε να δημιουργήσετε και πλασματικές-φτιαχτές καταστάσεις έτσι ώστε να δοκιμάσετε την συμπεριφορά των παιδιών. Για παράδειγμα μπορείτε να προ-συνεννοηθείτε με έναν από τους διαιτητές-μαθητές να δώσει μερικά άδικο σφυρίγματα, ή να πείτε σε κάποια

παιδιά από το κοινό να αποδοκιμάσουν 1-2 φορές κάποιες φάσεις στο παιχνίδι ώστε να δημιουργηθεί ένα κλίμα στο οποίο θα δοκιμαστούν οι αντιδράσεις των παιδιών.

Στο τέλος της διδακτικής ώρας αφιερώστε λίγο χρόνο για να συζητήσετε τις μη έντιμες αθλητικές συμπεριφορές που καταγράφηκαν και ζητήστε από τα ίδια τα παιδιά να αντιπροτείνουν ποιες θα ήταν οι ενδεικνυόμενες συμπεριφορές. Τέλος μπορείτε όλοι μαζί να φτιάξετε 4 κώδικες fair play και να τους κάνετε αφίσες. Ο ένας θα είναι κώδικας fair play του καλού αθλητή και θα περιλαμβάνει συγκεκριμένες προτάσεις που θα προτείνουν τα παιδιά όπως: Παιζω πάντα σύμφωνα με τους κανόνες του παιχνιδιού, Ελέγχω την συμπεριφορά μου δεν μαλώνω με άλλους γιατί χαλάω το παιχνίδι όλων, Θυμάμαι πάντα ότι η νίκη δεν είναι το παν, το να διασκεδάσω, να βελτιωθώ, να κάνω νέους φίλους και να κάνω ότι καλύτερο μπορώ είναι εξίσου σημαντικό, αποδέχομαι τις αποφάσεις των διαιτητών και τους σέβομαι, Προσπαθώ όσο καλύτερα μπορώ για να βοηθήσω την ομάδα μου, κ.ά. Ο δεύτερος θα είναι ο κώδικας fair play του καλού διαιτητή και θα περιλαμβάνει προτάσεις που θα αφορούν την διαιτησία όπως: σέβομαι τους παίκτες και των δύο ομάδων, δεν μεροληπτώ υπέρ κάποιας ομάδας, είμαι προσεκτικός και παρακολουθώ συνεχώς το παιχνίδι, κ.ά. Ο τρίτος θα είναι ο κώδικας fair play του καλού προπονητή και θα περιλαμβάνει προτάσεις που θα αφορούν τον προπονητή (καθηγητή ή μαθητή) της κάθε ομάδας όπως: μαθαίνω στους παίκτες μου να είναι δίκαιοι, να σέβονται τους αντιπάλους, τους κανόνες και τους διαιτητές. Υποστηρίζω όλους τους παίκτες μου το ίδιο, τους δίνω οδηγίες και τους ενθαρρύνω. Δεν γελοιοποιώ και δεν προσβάλλω τους παίκτες μου, σέβομαι και συνεργάζομαι με τους διαιτητές, κ.ά. Ο τέταρτος θα είναι ο κώδικας fair play του καλού θεατή και θα περιλαμβάνει που θα αφορούν την συμπεριφορά των θεατών, όπως: δεν μιλάω άσχημα στους παίκτες, τους διαιτητές και τους προπονητές, ενθαρρύνω τους παίκτες της ομάδας που υποστηρίζω, χειροκροτώ τις καλές προσπάθειες ανεξάρτητα από το ποια ομάδα τις έκανε, κ.ά.

Φ Ερωτήσεις για συζήτηση

1. Τι σημαίνει Fair Play?
2. Γιατί να εφαρμόζουμε τις αρχές του Fair Play?
3. Αν η απόφαση ενός διαιτητή είναι άδικο τι πρέπει να κάνουμε?
4. Αν κάποιος αντίπαλος παίκτης με βρίσει άσχημα τι πρέπει να κάνω?
5. Τα σκληρά φάουλ και οι τραυματισμοί είναι μέσα στους κανόνες του Fair Play?
6. Μπορώ να παραβώ έναν κανονισμό του παιχνιδιού όταν δεν με βλέπει κανένας?

- ♦ **Αξιολόγηση:** Το σύνθημα της ημέρας είναι ... (Βάλτε τα παιδιά να προτείνουν ιδέες για το σύνθημα της ημέρας και να ψηφίσουν το καλύτερο για να το κάνουν αφίσα για την τάξη ή το γυμναστήριο.)
- ♦ **Λέξεις κλειδιά:** Fair Play, σεβασμός, διαιτητές, συμπαίκτες, θεατές, κανόνες, αντίπαλοι.
- ♦ **Παράλληλες δραστηριότητες:** Λέμε στα παιδιά να συλλέξουν υλικό (κείμενα και φωτογραφίες) από περιοδικά και εφημερίδες για περίοδο 2-3 εβδομάδων. Το υλικό θα αναφέρεται στις συμπεριφορές Fair Play που θα έρθουν στην δημοσιότητα αυτό το διάστημα σε όλα τα αθλήματα σε όλο τον κόσμο. Λέμε σε όλα τα παιδιά να συλλέγουν εφημερίδες και περιοδικά από το σπίτι, φίλους και συγγενείς που αφού θα τα έχουν διαβάσει θα αναλαμβάνουν να τα ψάχνουν για τέτοια περιστατικά που έχουν καταγραφεί. Στην συνέχεια θα φτιάξουν μια αφίσα με το υλικό που θα έχουν συλλέξει και την οποία θα διακοσμήσουν με φωτογραφίες, ζωγραφίες σατυρικά σχόλια ή σκίτσα και θα την εκθέσουν σε κάποια από τις εκδηλώσεις του σχολείου τους.

ΜΑΘΗΜΑ 3 ΚΑΙ 4.

- ♦ **Τίτλος:** " Fair Play" (2)
- ♦ **Σύντομη περιγραφή:** Τα παιδιά παίζουν και κάνουν πράξη τις αρχές του Fair Play
- ♦ **Στόχος δραστηριότητας:** Να μάθουν και να επιδείξουν τις αρχές του Fair Play.

Σε αυτό το μάθημα οι μαθητές θα ...

1. Προσπαθήσουν να εφαρμόσουν στα παιχνίδια τους τις αρχές του Fair Play

Υλικά: Θα χρειαστούν μπάλα για όποιο παιχνίδι επιλέξουν να παίζουν, χαρτιά και μολύβια, 2 κάρτες (μπλε και κόκκινη), και ότι άλλο υλικό τους χρειαστεί για την δραστηριότητα που θα επιλέξουν.

♦ Διαδικασία δραστηριότητας

Αφήνουμε τα παιδιά να διαλέξουν την δραστηριότητα - παιχνίδι που θα ήθελαν να παίζουν. Κατόπιν χωρίζονται σε ομάδες . Ορίζουμε ένα παιδί διαιτητή ο οποίος θα έχει στην κατοχή του μία σφυρίχτρα και μία κόκκινη κάρτα. Σε κάθε περίπτωση που θα γίνεται φάουλ, αντιπαραθέσεις , διαφωνίες , καυγάδες.... ο διαιτητής θα σφυρίζει και δείχνοντας την κάρτα θα αποβάλει για 1,2,3 ' τον παίκτη ή τους παίκτες που ευθύνονται. Ορίζουμε επίσης και ένα παιδί γραμματεία το οποίο καταγράφει το σκορ, τις αποβολές και τις φάσεις που κάποιος παίκτης εφαρμόζει συμπεριφορές fair-play. Στο τέλος του παιχνιδιού μετά από συνεννόηση μεταξύ του

διαιτητή και του γραμματέα ορίζεται ένας παίκτης, με την καλύτερη fair-play συμπεριφορά, σαν "ο παίκτης της ημέρας". Του απονέμεται μία μπλε κάρτα και ταυτόχρονα προμοδοτείται η ομάδα του με επιπλέον σκορ π.χ. με 1 γκολ, 4 καλάθια..., κλπ. Στο τέλος της ώρας αφιερώστε ένα 5' για να συζητήσετε τις έντιμες και μη αθλητικές συμπεριφορές που παρατηρήθηκαν στο παιχνίδι. Συνδέστε τις συμπεριφορές αυτές με συμπεριφορές στην σχολική τους ζωή, στην οικογενειακή και γενικότερα στην κοινωνική ζωή των παιδιών.

Τις απονομές των μπλε καρτών μπορείτε να τις συνεχίσετε από εδώ και πέρα σε κάθε παιχνίδι που θα παίζετε. Έτσι ώστε να δοθεί η ευκαιρία σε πολλά παιδιά να την αποκτήσουν.

Εφαρμόστε και στο επόμενο μάθημα τα ίδια βάζοντας τα παιδιά να επιλέξουν ένα άλλο παιχνίδι.

Ερωτήσεις για συζήτηση

1. Γιατί να εφαρμόζουμε τις αρχές του Fair Play?
2. Αν η αντίπαλη ομάδα παραβιάζει τους κανονισμούς γιατί να μην το κάνω και εγώ?
3. Δεν πειράζει να μαλώνουμε όταν παίζουμε, είναι απλά ένα παιχνίδι.
4. Μπορώ να παραβώ έναν κανονισμό του παιχνιδιού όταν δεν με βλέπει κανένας?

♦ **Αξιολόγηση:** Το σύνθημα της ημέρας είναι ... (Βάλτε τα παιδιά να προτείνουν ιδέες για το σύνθημα της ημέρας και να ψηφίσουν το καλύτερο για να το κάνουν αφίσα για την τάξη ή το γυμναστήριο.)

♦ **Λέξεις κλειδιά:** Fair Play, σεβασμός, διαιτητές, συμπαίκτες, θεατές, κανόνες, αντίπαλοι.

Παράλληλες δραστηριότητες:

ΜΑΘΗΜΑ 5 & 6

- ♦ **Τίτλος:** Η ευρύτερη έννοια της έντιμης αθλητικής συμπεριφοράς (gamesmanship)
- ♦ **Σύντομη περιγραφή:** Τα παιδιά συζητούν και εφαρμόζουν την έντιμη αθλητική συμπεριφορά.
- ♦ **Στόχος δραστηριότητας:** Να κατανοήσουν την ευρύτερη έννοια της έντιμης αθλητικής συμπεριφοράς και να διαχωρίσουν τις έννοιες sportspersonship - gamesmanship.

Σε αυτό το μάθημα οι μαθητές θα:

1. Μάθουν να διαχωρίζουν τις υποχρεωτικές από τις ηθικές συμπεριφορές.
2. Μάθουν να εφαρμόζουν ηθικές συμπεριφορές στα παιχνίδια που παίζουν

3. Συνδέσουν τις έντιμες αθλητικές συμπεριφορές με τις έντιμες συμπεριφορές στους υπόλοιπους τομείς της ζωής τους

♦ **Υλικά:** Θα χρειαστούν φωτοτυπίες μιας σελίδας που πάνω - πάνω θα γράφει "Έντιμη αθλητική συμπεριφορά για μένα σημαίνει....", μπάλα για όποιο παιχνίδι επιλέξουν να παίζουν, χαρτί και μολύβι.

♦ **Διαδικασία δραστηριότητας**

Δραστηριότητα 1 για την τάξη

Θεωρείται δεδομένο ότι τα παιδιά γνωρίζουν τους βασικούς κανονισμούς και είναι σε θέση να παίζουν διπλό παιχνίδι στο μπάσκετ, στο βόλεϊ και σε άλλα αθλήματα.

Γνωρίζουμε όλοι καλά ότι οι κανονισμοί που υπάρχουν σε όλα τα αθλήματα, ομαδικά και ατομικά, υπάρχουν για να μπορούμε όλοι να παίζουμε με ασφάλεια και να διασκεδάζουμε.

Υπάρχουν όμως και κάποιοι «άγραφοι κανόνες» στον αθλητισμό, όπως και στη ζωή μας. Αυτοί οι κανόνες είναι που κάνουν την διαφορά μεταξύ αθλητών και αθλητών με έντιμη αθλητική συμπεριφορά. Όπως και στη ζωή μας υπάρχουν οι νομοταγείς και οι έντιμοι. Υπάρχουν λοιπόν κάποιες πράξεις, που μπορούν να χαρακτηριστούν σαν «αξιέπαινες αλλά όχι υποχρεωτικές». Στην συνέχεια θα σας αναφέρω μια σειρά από τέτοιες συμπεριφορές όπου θα δείτε καθαρά τι εννοώ. Θα ακούσετε για κάποιους αθλητές ή αθλήτριες που επιδεικνύουν αυτού του είδους την έντιμη αθλητική συμπεριφορά.

♦ Στον Willander στο French Tennis Championship δόθηκε ένα match point έναντι του αντιπάλου του Clerc όπου η μπάλα μάλλον ήταν έξω. Ο Willander αντί να δεχτεί την απόφαση των διαιτητών, όπως ορίζουν οι κανόνες, ζήτησε να ξαναπαιχτεί ο πόντος. Ο διαιτητής, ρισκάροντας την επίσημη θέση του, συμφώνησε με γνώμονα το καλό των παικτών και του παιχνιδιού.

1. Πως κρίνετε την συμπεριφορά του Willander? Τι θα τον συνέφερε περισσότερο να κάνει?

2. Πως κρίνετε την συμπεριφορά του διαιτητή?

♦ Στο παγκόσμιο πρωτάθλημα στίβου το 1983, όταν ο παγκόσμιος ρέκορντμαν του τριπλούν Banks ηττήθηκε στην τελευταία προσπάθεια από τον Hoffman. Ο Banks αντί να δείξει ενοχλημένος που έχασε την νίκη, έδειξε την αποδοχή της νίκης του αντιπάλου του τρέχοντας μαζί του τον γύρο του θριάμβου αποδεικνύοντας έτσι τον σεβασμό και την συναδελφικότητα προς τον συναθλητή του.

1. Πως θα χαρακτηρίζατε την συμπεριφορά του Banks?

2. Εσείς πως θα συμπεριφερόσασταν στην θέση του?

- ♦ Ένας μαραθωνοδρόμος με κόστος την πιθανή νίκη σταματάει για να βοηθήσει συναθλητή του που έχει πρόβλημα.

1. Γιατί να το κάνει αυτό ο μαραθωνοδρόμος? Τι θεώρησε πιο σημαντικό?

- ♦ Η Meta Antenan που παρόλο που προηγείται σε αγώνα μήκους έναντι Γερμανίδας συναθλήτριάς της, ζήτησε από τους κριτές να δώσουν στην συναθλήτριά της χρόνο ανάπαυσης μεταξύ των προσπαθειών, μεγαλύτερο από τον προβλεπόμενο από τους κανονισμούς, λόγω της προηγούμενης συμμετοχής της σε άλλο αγώνισμα.

1. Γιατί το έκανε αυτό η Meta Antenan?

- ♦ Ο Ούγγρος ξιφομάχος Karpati προσπάθησε να συμβουλέψει τον αντίπαλό του που είχε μόλις νικήσει και ήταν φοβερά στενοχωρημένος και απογοητευμένος.

1. Εσείς πως συμπεριφέρεστε στους χαμένους?

- ♦ Ένας ποδοσφαιριστής ο Ντι Κάνιο, στον αγώνα της ομάδας του Γουέστ Χαμ με την Έβερτον, ενώ το παιγνίδι ήταν ισόπαλο, βρέθηκε μόνος του μπροστά στην εστία με την μπάλα. Αντί να βάλει το γκολ προτίμησε να πιάσει τη μπάλα με τα χέρια του γιατί αντιλήφθηκε ότι ο τερματοφύλακας είχε τραυματιστεί, στερώντας την ομάδα του από τη νίκη.

1. Αν ήσασταν στην θέση του Ντι Κάνιο τι θα κάνατε?

Κλείνουμε το θέμα συνοψίζοντας με τα εξής: Η έννοια της έντιμης αθλητικής συμπεριφοράς σημαίνει κάτι περισσότερο από υπακοή στους κανονισμούς, πρόκειται για πράξεις που αυθόρμητα και ελεύθερα γίνονται σύμφωνα με την παράδοση του συναγωνισμού, πάντα φιλικά και με ευγενή άμιλλα.

Ο αθλητής δηλαδή δεν είναι ηθικά υποχρεωμένος να τις κάνει, αν όμως τις κάνει είναι ηθικά αξιέπαινος.

Ένα τέτοιο παράδειγμα είναι η επιβράβευση καλών προσπαθειών προς συναθλητές αλλά και σε αντιπάλους, με χειρονομίες ή και άλλους τρόπους.

Μετά ζητάμε από τα παιδιά να μας παρουσιάσουν παρόμοια περιστατικά που γνωρίζουν από την τηλεόραση ή από εφημερίδες ή από δική τους εμπειρία λέγοντάς τους:

"Μήπως κάποιοι-ες από εσάς γνωρίζουν από την τηλεόραση ή από εφημερίδες ή από δική σας εμπειρία παρόμοια περιστατικά στον αθλητισμό?" Αφήνουμε τα παιδιά να απαντήσουν (2-3 λεπτά)

Τέλος δίνουμε σε φωτοτυπίες μια σελίδα που πάνω πάνω γράφει: «Έντιμη αθλητική συμπεριφορά για μένα σημαίνει...». Παροτρύνουμε τα παιδιά να γράψουν ότι νομίζουν αυτά

ότι σημαίνει έντιμη αθλητική συμπεριφορά, μετά από την συζήτηση που κάναμε. Μπορεί να είναι ένα μικρό κείμενο, ή σκίτσο, ή πρόταση ή ακόμη και κάποιο ποίημα.

Περιορίζουμε τον διαθέσιμο χρόνο σε 10 λεπτά.

Στην συνέχεια τους λέμε ότι: «στο επόμενο μάθημα θα πάμε στο γήπεδο για να μου δείξετε ότι όχι μόνο καταλάβατε τι σημαίνει έντιμη αθλητική συμπεριφορά, αλλά και ότι είσαστε σε θέση και να την επιδείξετε ».

Δραστηριότητα 2 για την αυλή

Χωρίζουμε τα παιδιά σε ομάδες και παίζουν ένα παιχνίδι, όποιο επιλέξουν, ώστε να τους δοθούν ευκαιρίες να επιδείξουν την έντιμη αθλητική συμπεριφορά. Σε κάθε παιχνίδι ορίζουμε από έναν παρατηρητή –μαθητή/τρια ο οποίος καταγράφει όσες συμπεριφορές εντοπίζει σαν έντιμες αθλητικές συμπεριφορές. Στο κλείσιμο του μαθήματος συζητάμε όσα έχουν καταγράψει οι παρατηρητές, και προσπαθούμε να μεταφέρουμε τα περί έντιμης συμπεριφοράς και στην καθημερινή μας ζωή, ζητώντας από τα παιδιά να μας δώσουν παραδείγματα και πιθανές εφαρμογές έντιμης συμπεριφοράς στο παιχνίδι του διαλείμματος ή της γειτονιάς, στο σπίτι και την οικογένεια, ή και στις παρέες.

♦ Ερωτήσεις για συζήτηση

1. Ποια η διαφορά μεταξύ fair play και έντιμης αθλητικής συμπεριφοράς?
2. Θα θυσιάζατε μια σίγουρη νίκη προκειμένου να βοηθήσετε κάποιον αντίπαλο που έχει πρόβλημα?
3. Θα παραδεχόσασταν μια παραβίαση κανονισμού αν δεν την έχει δει ο κριτής-διαιτητής?
4. Πως συμπεριφέρεστε σε αυτούς που νικήσατε?
5. Ποια η σχέση μεταξύ έντιμων αθλητικών συμπεριφορών και έντιμων συμπεριφορών στην καθημερινή μας ζωή?
6. Γράφετε διαγώνισμα και ο διπλανός σας σας ζητάει να τον βοηθήσετε. Αν σας πιάσουν θα σας μηδενίσουν και τους δύο. Σε προηγούμενο διαγώνισμα αυτός το διακινδύνευσε και σας βοήθησε. Εσείς τι θα κάνετε?

♦ **Αξιολόγηση:** Το σύνθημα της ημέρας είναι ... (Βάλτε τα παιδιά να προτείνουν ιδέες για το σύνθημα της ημέρας και να ψηφίσουν το καλύτερο για να το κάνουν αφίσα για την τάξη ή το γυμναστήριο.). Σε αυτό το μάθημα το σύνθημα της ημέρας μπορεί να είναι η σελίδα "Έντιμη αθλητική συμπεριφορά για μένα σημαίνει:"

♦ **Λέξεις κλειδιά:** sportspersonship - gamesmanship, φίλαθλες συμπεριφορές, έντιμη αθλητική συμπεριφορά, ηθική συμπεριφορά, άγραφτοι αθλητικοί κανόνες.

- ♦ **Παράλληλες δραστηριότητες:** Μπορούμε να αναθέσουμε σε κάποιες ομάδες παιδιών να παρακολουθούν στην τηλεόραση κάποιους αθλητικούς αγώνες και να καταγράψουν έντιμες αθλητικές συμπεριφορές.

ΜΑΘΗΜΑ 7.

- ♦ **Τίτλος:** “Το κουτί των παιχνιδιών” (κανόνες)
- ♦ **Σύντομη περιγραφή:** Τα παιδιά μαθαίνουν την χρησιμότητα των κανονισμών και γράφουν τα αγαπημένα τους παιχνίδια σε καρτέλες και τα βάζουν στο κουτί των παιχνιδιών.
- ♦ **Στόχος δραστηριότητας:** Να μάθουν να σέβονται τους κανονισμούς.

Σε αυτό το μάθημα οι μαθητές θα ...

1. Μάθουν γιατί είναι αναγκαίοι οι κανονισμοί στα παιχνίδια που παίζουμε
2. Μάθουν γιατί όλοι όσοι αποφασίζουν να παίξουν ένα παιχνίδι πρέπει να δεσμεύονται να τηρήσουν τους κανονισμούς.
3. Θα βρουν ένα παιχνίδι στο οποίο θα αισθάνονται ικανά
4. Στην κοινωνική μας ζωή ποιοι φτιάχνουν τους κανόνες? Να συνδέσουν τους κανονισμούς των αθλημάτων με τους νόμους του κράτους.

- ♦ **Υλικά:** Θα χρειαστούν μπάλες ή άλλο αθλητικό υλικό για όποιο παιχνίδι επιλέξουν να παίξουν. Χαρτόνια, ένα κουτί, χαρτιά μολύβια, μαρκαδόροι.

- ♦ **Διαδικασία δραστηριότητας:**

Δραστηριότητα 1.

Κάντε μια εισαγωγή στο θέμα με το οποίο θα ασχοληθείτε:

«Γνωρίζουμε ότι κάθε παιχνίδι που παίζουμε έχει κάποιους κανόνες. Μπορείτε να μου πείτε γιατί να υπάρχουν κανόνες?»

Αφήστε τα παιδιά να δώσουν κάποιες απαντήσεις για 2-3 λεπτά. Στην συνέχεια συνοψίστε τις απαντήσεις τους και προσθέστε, αν δεν έχουν ήδη αναφερθεί, και τα παρακάτω.

« Οι κανόνες λοιπόν υπάρχουν έτσι ώστε όλοι να έχουν ευκαιρία να συμμετέχουν, να κερδίσουν, όλοι να διασκεδάζουν αλλά και να είναι ασφαλείς. Όπως λοιπόν είναι τα παιχνίδια που παίζουμε έτσι και στα σπορ υπάρχουν κάποιοι κανονισμοί που ακολουθούν οι αθλητές. Σήμερα θα παίξετε για 5 λεπτά όποιο παιχνίδι θέλετε με τους κανόνες που συνήθως το παίζετε.

Αμέσως μετά, δώστε τους χρόνο 5 λεπτά να το παίξουν, και ταυτόχρονα να προθερμανθούν. Στην συνέχεια διακόψτε το παιχνίδι τους και πείτε: «Και τώρα θα ξαναπαίξουμε το ίδιο παιχνίδι χωρίς όμως κανένα περιορισμό από τους κανόνες που ισχύουν.

Το πιθανότερο είναι να προκύψουν προβλήματα, ή τα παιδιά να μην το βρίσκουν πια τόσο ενδιαφέρον. Αφού παίξουν για λίγα λεπτά και προκύψουν κάποιες διαφωνίες ή συγχύσεις, τότε ξανά διακόψτε το παιχνίδι και συζητήστε για λίγο με τα παιδιά, τα θέματα ή προβλήματα που προέκυψαν ή γιατί δεν το βρίσκουν πλέον διασκεδαστικό, κ. ά.

Ακολουθεί μικρή συζήτηση για την χρησιμότητα των κανονισμών. Π.χ. «Όπως καταλαβαίνεται οι κανονισμοί φτιάχνονται για σημαντικούς λόγους όπως η ασφάλεια των συμμετεχόντων, η διασκέδαση και η συμμετοχή όλων, αλλά και για να γνωρίζουμε πότε κάποιος-α ομάδα ή άτομο κερδίζει. Όταν συμμετέχουμε σε ένα παιχνίδι ή σπορ αυτό σημαίνει ότι θα σεβαστούμε και τους κανόνες του παιχνιδιού»

Δραστηριότητα 2.

Η δέσμευση για τήρηση υποσχέσεων κάθε ενός ξεχωριστά είναι απαραίτητη όταν πολλά άτομα μαζί αποφασίζουν να επιτύχουν ένα κοινό στόχο.

Πάρτε ένα κουτί και τόσες καρτέλες (χαρτόνια) όσες και τα παιδιά της τάξης.

Πείτε στα παιδιά να γράψουν στις καρτέλες ένα από τα αγαπημένα τους παιχνίδια στα οποία είναι καλοί –ές και που θα έχει τα εξής χαρακτηριστικά:

1. Θα είναι καλοί σε αυτό το παιχνίδι
2. Θα γυμνάζει το σώμα και ταυτόχρονα θα είναι ευχάριστο και διασκεδαστικό
3. Θα είναι ομαδικό και θα απαιτεί συνεργασία πάνω από 2 παιδιών
4. Θα μπορούν να το παίξουν και τα άλλα παιδιά της τάξης
5. Θα ανταποκρίνεται στις εγκαταστάσεις και το αθλητικό υλικό του σχολείου
6. Αν δεν είναι ευρέως γνωστό να το περιγράψουν αναλυτικά (κανονισμούς, σκοπός, υλικά που χρειάζονται κ.λ.π.)

Στο εξωτερικό του κουτιού γράψτε και κολλήστε το παρακάτω κείμενο:

“Ρίχνοντας μέσα σε αυτό το κουτί το δικό μου παιχνίδι δεσμεύομαι πως θα συμμετάσχω με ενθουσιασμό σε οποιοδήποτε παιχνίδι κληρωθεί να παίξουμε”

Σε μια άλλη πλευρά του κουτιού αφήστε χώρο ώστε κάθε παιδί που ρίχνει μέσα την καρτέλα του να υπογράψει ότι αποδέχεται τον κύριο κανόνα του κουτιού με τα παιχνίδια.

Προτρέψτε όλα τα παιδιά να συμμετάσχουν προτείνοντας το δικό τους παιχνίδι.

Μοιράστε τους τις καρτέλες και πείτε τους να τις φέρουν στο επόμενο μάθημα για να τις ρίξουν στο κουτί και να υπογράψουν.

Οι καρτέλες θα είναι ανώνυμες και θα τοποθετηθούν μέσα στο κουτί όπου κάθε φορά που θα θέλουν να παίξουν ένα παιχνίδι τα παιδιά θα διαλέγουν στην τύχη μια καρτέλα και αυτό το παιχνίδι θα παίζουν όλοι.

♦ Ερωτήσεις για συζήτηση

1. Τι σημαίνει δεσμεύομαι ότι θα τηρήσω μια υπόσχεση?
2. Είναι όλα τα παιδιά ίσα απέναντι στους κανονισμούς? Υπάρχουν εξαιρέσεις?
3. Γιατί ένα παιχνίδι "χαλάει" όταν κάποιοι παραβιάζουν τους κανονισμούς?
4. "Ο Κώστας την τελευταία φορά που παίξαμε σκυταλοδρομία "έκλεψε" στην εκκίνηση με αποτέλεσμα η ομάδα του να βγει νικήτρια. Τα παιδιά της άλλης ομάδας"
5. "Η Άννα υποσχέθηκε πως αν παίζουμε τώρα το παιχνίδι που εκείνη πρότεινε την επόμενη φορά θα παίξει όποιο προτείνουμε εμείς. Την επόμενη φορά που εμείς αποφασίζαμε για το ποιο παιχνίδι θα παίζουμε εκείνη είπε ότι δεν παίζει. Τα υπόλοιπα παιδιά της είπαμε....."
6. Ποιοι είναι οι κανόνες λειτουργίας του σχολείου?
7. Ποια η σχέση μεταξύ κανόνων αθλημάτων και νόμων του κράτους?

♦ **Αξιολόγηση:** Το σύνθημα της ημέρας είναι ... (Βάλτε τα παιδιά να προτείνουν ιδέες για το σύνθημα της ημέρας και να ψηφίσουν το καλύτερο για να το κάνετε αφίσα για την τάξη ή το γυμναστήριο.)

Λέξεις κλειδιά: Κανόνες, συνεργασία, δέσμευση, υποχρεώσεις, δικαιώματα, παιχνίδι.

Παράλληλες δραστηριότητες: Αναθέστε σε μια ομάδα να διακοσμήσει το κουτί με τα παιχνίδια με ζωγραφίες, φωτογραφίες, κ.α.

ΜΑΘΗΜΑ 8.

♦ **Τίτλος:** Τρελά παιχνίδια (κανόνες)

♦ **Σύντομη περιγραφή:** Τα παιδιά συνεργάζονται για να φτιάξουν ένα νέο παιχνίδι σύμφωνα με τις καρτέλες που επέλεξαν από 4 κουτιά.

♦ **Στόχος δραστηριότητας:** Να μάθουν τα παιδιά να σέβονται κανόνες.

Σε αυτό το μάθημα οι μαθητές

1. Μαθαίνουν να σέβονται κανόνες.
2. Αναπτύσσουν δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων
3. Αναπτύσσουν την δημιουργικότητα

♦ **Υλικά:** 4 διαφορετικά κουτιά με καρτέλες. Το πρώτο κουτί θα έχει καρτέλες με προτεινόμενο αριθμό παικτών, το δεύτερο κουτί θα έχει καρτέλες με το διαθέσιμο αθλητικό υλικό, το τρίτο κουτί θα έχει καρτέλες με κατηγορίες δραστηριοτήτων και το τέταρτο κανονισμούς.

♦ **Διαδικασία δραστηριότητας:**

Ετοιμάζουμε 4 κουτιά με καρτέλες. Στο πρώτο κουτί γράφουμε απ' έξω "αριθμός παικτών" και βάζουμε μέσα καρτέλες με αριθμούς από 2 έως τον μισό αριθμό των μαθητών της τάξης. Στο δεύτερο κουτί γράφουμε απ' έξω "αθλητικό υλικό" και σε κάθε καρτέλα γράφουμε το αθλητικό υλικό που διαθέτουμε στο σχολείο. Στο τρίτο κουτί γράφουμε απ' έξω "κατηγορία" και βάζουμε μέσα κατηγορίες δραστηριοτήτων, π.χ. ατομικό, ομαδικό, σκυτάλη, ένας με έναν, δύο με δύο, συνασκήσεις, άσκηση σε σταθμούς, συνεργασίας, συναγωνιστικό, κ.ά. Στο τέταρτο κουτί γράφουμε απ' έξω "κανονισμοί" και βάζουμε μέσα καρτέλες με διάφορους γενικούς κανονισμούς, π.χ. παίζεται μόνο με τα χέρια, ή μόνο με τα πόδια, νικάει ο πιο γρήγορος-η, σε 2 ημίχρονα των 5 λεπτών, για να κερδίσεις πρέπει να μαζέψεις 12 βαθμούς, κ.ά.

Εξηγούμε στα παιδιά ότι η κάθε ομάδα που θα προκύψει θα προσπαθήσει να φτιάξει ένα νέο παιχνίδι ανάλογα με τις οδηγίες από τις καρτέλες που θα επιλέξει από τα 4 διαφορετικά κουτιά. Επιλέγουμε στην τύχη ένα παιδί (π.χ. όποιος γεννήθηκε το πρώτο δεκαήμερο του Γενάρη) και του λέμε να επιλέξει μια καρτέλα από το κουτί με τον αριθμό παικτών (π.χ. 6 παίκτες) αφού μαζέψει 6 παίκτες (π.χ. όσοι φοράνε κάτι σε κόκκινο χρώμα στα ρούχα τους), επιλέγουμε ένα άλλο παιδί που τραβάει πάλι μια καρτέλα και φτιάχνει ομάδα. Συνεχίζουμε μέχρι όλα τα παιδιά να μπουν σε ομάδες. Στην συνέχεια ένας από κάθε ομάδα διαλέγει μια κάρτα από το κουτί με τα αθλητικά υλικά (π.χ. μπάλα του βόλεϊ) και αφού μοιραστούν και τα υλικά στις ομάδες συνεχίζουν με το τρίτο κουτί. Από το τρίτο κουτί ένα άλλο παιδί επιλέγει πάλι μια κάρτα που θα ορίζει την κατηγορία της δραστηριότητας που θα παίξουν (π.χ. σκυτάλη). Τέλος από το τέταρτο κουτί επιλέγουν και πάλι μια κάρτα που θα τους δίνει έναν κανονισμό ο οποίος θα πρέπει οπωσδήποτε να περιλαμβάνεται στους κανονισμούς που θα φτιάξουν για να παίξουν το παιχνίδι που θα προκύψει. Δίνουμε 5 λεπτά στην κάθε ομάδα για να συνδυάσει όλες τις καρτέλες και να δημιουργήσει ένα "τρελό" παιχνίδι που θα παίξουν την υπόλοιπη ώρα. Περάστε από ομάδα σε ομάδα και βοηθήστε τα παιδιά δίνοντας ιδέες αν νομίζετε ότι δυσκολεύονται. 4-5 λεπτά πριν την λήξη της ώρας διακόψτε και συζητήστε με τα παιδιά αν υπήρξαν προβλήματα, αν το διασκέδασαν, κ.ά. Αν τους άρεσε το παιχνίδι που δημιούργησαν πείτε τους να το βαφτίσουν με ένα όνομα και να συνεχίσουν να το παίζουν και άλλες ώρες.

♦ **Ερωτήσεις για συζήτηση**

1. Σας έχει τύχει άλλες φορές να χρειαστεί να προσαρμοστείτε σε κανόνες που δεν έχετε ορίσει εσείς?
2. Γιατί κάποιες φορές πρέπει να σεβόμαστε κανόνες που ήδη υπάρχουν? Ή που έχουν φτιάξει κάποιιοι άλλοι?
3. Μπορείτε να μου αναφέρετε κάποιους τέτοιους κανόνες και να μου δικαιολογήσετε γιατί φτιάχτηκαν?

♦ **Αξιολόγηση:** Το σύνθημα της ημέρας είναι: (Βάλτε τα παιδιά να προτείνουν ιδέες για το σύνθημα της ημέρας και να ψηφίσουν το καλύτερο για να το κάνουν αφίσα για την τάξη ή το γυμναστήριο.)

♦ **Λέξεις κλειδιά:** Συνεργασία, ομαδικότητα, δημιουργικότητα, αποδοχή κανόνων, σεβασμός σε κανόνες.

♦ **Παράλληλες δραστηριότητες:** Πείτε στα παιδιά να σκεφτούν και άλλες δραστηριότητες που θα μπορούσαν να κάνουν με τις καρτέλες που τράβηξαν και να δοκιμάσουν να τις παίξουν μεταξύ τους. Επίσης μπορούν να γράψουν τις νέες δραστηριότητες μαζί με τους κανονισμούς σε καρτέλες και να τις ρίξουν στο κουτί των παιχνιδιών.

ΜΑΘΗΜΑ 9.

Τίτλος: Ανταλλαγές παικτών (Σεβασμός σε συμπαίκτες και αντιπάλους)

♦ **Σύντομη περιγραφή:** Τα παιδιά πραγματοποιούν μια δραστηριότητα για 10 λεπτά και μετά ανταλλάσσουν παίκτες από τη μία ομάδα στην άλλη συνεχίζοντας το παιχνίδι για άλλα 10 λεπτά, κ.ο.κ., επιδεικνύοντας ταυτόχρονα θετικές συμπεριφορές προς συμπαίκτες και αντιπάλους.

♦ **Στόχος δραστηριότητας:** Να προωθήσει τον σεβασμό σε συμπαίκτες και αντιπάλους.

Σε αυτό το μάθημα οι μαθητές:

1. Μαθαίνουν να σέβονται τους αντιπάλους
2. Μαθαίνουν ποιες συμπεριφορές δείχνουν την εκτίμηση και σεβασμό σε συμπαίκτες και αντιπάλους.
3. Μαθαίνουν να αποδέχονται τις διαφορές μεταξύ των ατόμων

♦ **Υλικά:**

♦ **Διαδικασία δραστηριότητας:**

Πείτε στα παιδιά ότι ο σεβασμός στον συμπαίκτη και στον αντίπαλο είναι απαραίτητη προϋπόθεση για να ευχαριστηθούν και να διασκεδάσουν όλοι στα παιχνίδια που παίζουν.

Δείχνοντας στους άλλους ότι τους σέβονται τότε και οι άλλοι θα σέβονται αυτούς. Οι

εκδηλώσεις σεβασμού προς τους συμπαίκτες και τους αντιπάλους γίνονται με μια σειρά από συμπεριφορές που θα ανακαλύψουμε σήμερα.

Τα παιδιά χωρίζονται σε ομάδες και επιλέγουν με ποιο άθλημα θα ασχοληθούν. Κάθε 10 λεπτά παιχνιδιού ανταλλάσσουν μεταξύ των ομάδων παίκτες από 1 έως 3 την κάθε φορά, μετά από συνεννόηση και κοινή αποδοχή. Όσο διεξάγεται το παιχνίδι σε κάθε επιτυχία ή αποτυχία κάποιου παίκτη, διακόπτουμε και προτείνουμε συμπεριφορά προς τον παίκτη που είχε την αποτυχία ή επιτυχία (π.χ. χτύπημα στην πλάτη και λέμε "δεν πειράζει, την άλλη φορά θα τα πας καλύτερα" σε περίπτωση αποτυχίας ή παλαμάκια και "μπράβο, συνέχισε έτσι" σε περίπτωση επιτυχίας). Αφήστε τα παιδιά να προτείνουν συμπεριφορές και ρωτήστε τους αποδέκτες της συμπεριφοράς πως αισθάνονται μετά από την εκδήλωση της κάθε συμπεριφοράς. Εκτός από τις συμπεριφορές προς τους συμπαίκτες πείτε τους να προτείνουν και συμπεριφορές προς την αντίπαλη ομάδα, σε φάσεις φάουλ, τραυματισμών, πριν την έναρξη, μετά την λήξη, κ.ά.. Αλλάζοντας συνεχώς τους παίκτες μεταξύ των ομάδων αποφεύγουμε την εκδήλωση θετικών συμπεριφορών μόνο προς τους φίλους/ες τους. Αυτό γίνεται για να τους δείξουμε ότι πρέπει να σέβονται και να συμπεριφέρονται σωστά σε κάθε συμπαίκτη ή αντίπαλο άσχετα με το πόσο συμπαθής ή όχι μας είναι.

♦ Ερωτήσεις - Συζήτηση:

1. Σε ποιες άλλες περιπτώσεις χρειάζεται να δείχνουμε σεβασμό προς τους άλλους εκτός από τον αθλητισμό?
2. Πως αισθανόσασταν όταν κάνατε θετικά σχόλια προς τους άλλους?
3. Πως αισθανόσασταν όταν δεχόσασταν θετικά σχόλια από τους άλλους?
4. Γιατί ο αθλητισμός σαν δραστηριότητα ευνοεί την δημιουργία σχέσεων φιλίας?
5. Γιατί η φιλία είναι απαραίτητη προϋπόθεση όταν παίζουμε ένα παιχνίδι ή άθλημα?
6. Πως συμπεριφέρεστε όταν κάποιος φίλος ή φίλη σας βρίσκεται στην αντίπαλη ομάδα?
7. Όταν επιλέγεται παιδιά για την ομάδα σας διαλέγετε μόνο τους φίλους σας ή μόνο αυτούς που παίζουν καλά το παιχνίδι? Γιατί?
8. Τι θα κάνατε αν κάποια στιγμή βρισκόσασταν στο δίλημμα να βοηθήσετε έναν φίλο από την αντίπαλη ομάδα ή να υποστηρίξετε την τιμή της ομάδας σας?

♦ **Λέξεις κλειδιά:** Σεβασμός, φιλία, συμπαίκτης, αντίπαλος

♦ **Αξιολόγηση:** Το σύνθημα της ημέρας είναι: (Βάλτε τα παιδιά να προτείνουν ιδέες για το σύνθημα της ημέρας και να ψηφίσουν το καλύτερο για να το κάνουν αφίσσα για την τάξη ή το γυμναστήριο.)

♦ **Παράλληλες δραστηριότητες:** Πείτε στα παιδιά να κάνουν μια λίστα με συμπεριφορές που να δείχνουν το σεβασμό μεταξύ των παικτών μιας ομάδας και μεταξύ των αντιπάλων δύο

ομάδων. Να φτιάξουν μια αφίσα με την λίστα αυτή και δίπλα σε κάθε κείμενο της συμπεριφοράς που προτείνουν να βάλουν μια φωτογραφία που να δείχνει αυτή την συμπεριφορά. Τις φωτογραφίες να τις τραβήξουν με πρωταγωνιστές μαθητές από την τάξη (π.χ. παίκτες που συγχαιρούν ο ένας τον άλλο, χαιρετισμός μεταξύ των ομάδων πριν την έναρξη και μετά την λήξη του παιχνιδιού, κ.ά.). Να βάλουν έναν τίτλο στην αφίσα και να την διακοσμήσουν όπως θέλουν.

ΜΑΘΗΜΑ 10.

Τίτλος: Όλοι διαιτητές (Σεβασμός στις αποφάσεις των διαιτητών)

♦ **Σύντομη περιγραφή:** Τα παιδιά παίζουν ένα ομαδικό παιχνίδι και κάθε 5 λεπτά αλλάζουν διαιτητή.

♦ **Στόχος δραστηριότητας:** Να προωθήσει τον σεβασμό στους διαιτητές.

Σε αυτό το μάθημα οι μαθητές:

1. Μαθαίνουν να σέβονται τους διαιτητές και τις αποφάσεις τους

♦ **Υλικά:** Μπάλα για όποιο παιχνίδι επιλέξουν, σφυρίχτρα,

♦ **Διαδικασία δραστηριότητας:**

Πείτε στα παιδιά ότι ο σεβασμός στον διαιτητή είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την ομαλή διεξαγωγή του παιχνιδιού, αλλά και για να ευχαριστηθούν και να διασκεδάσουν όλοι στα παιχνίδια που παίζουν.

Τα παιδιά χωρίζονται σε ομάδες και επιλέγουν με ποιο άθλημα θα ασχοληθούν. Μοιράστε ρόλους παικτών, κριτών fair play και διαιτητή, και πείτε τους ότι όλοι θα περάσουν από τον ρόλο του διαιτητή.

Κάθε 5 λεπτά παιχνιδιού αλλάζουν διαιτητή. Την μία φορά θα μπαίνει διαιτητής παιδί από την μία ομάδα και την άλλη από την άλλη ομάδα, εναλλάξ μέχρι όλα τα παιδιά να παίζουν διαιτητές.

Οι κριτές fair play σημειώνουν συμπεριφορές παικτών και διαιτητών. Στο τέλος της ώρας οι κριτές fair play απονέμουν τον τίτλο του καλύτερου διαιτητή στο παιδί ή τα παιδιά που ήταν ο πιο συνεπής διαιτητής.

Λέμε ότι οι διαιτητές είναι άνθρωποι και μπορεί να κάνουν λάθος

Αυτό που δεν είναι σωστό είναι το εσκεμμένο λάθος

♦ **Ερωτήσεις - Συζήτηση:**

1. Σε ποιες άλλες περιπτώσεις χρειάζεται να σεβόμαστε τις αποφάσεις άλλων εκτός από τον αθλητισμό?
2. Στην κοινωνική ζωή μας ποιοι παίζουν τον ρόλο των διαιτητών?

3. Πως αισθανόσασταν όταν παίζατε διαιτητής?

- ❖ **Λέξεις κλειδιά:** Σεβασμός, διαιτητής
- ❖ **Αξιολόγηση:** Το σύνθημα της ημέρας είναι: (Βάλτε τα παιδιά να προτείνουν ιδέες για το σύνθημα της ημέρας και να ψηφίσουν το καλύτερο για να το κάνετε αφίσα για την τάξη ή το γυμναστήριο.)
- ❖ **Παράλληλες δραστηριότητες:** Πείτε στα παιδιά να παρακολουθήσουν αγώνες και να καταγράψουν συμπεριφορές παικτών που δείχνουν μη σεβασμό σε αποφάσεις διαιτητών, καθώς και τι συνέπειες είχε η κάθε συμπεριφορά. Για κάθε περίπτωση να προτείνουν πως έπρεπε να αντιδράσει ο παίκτης.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ζ

ΔΕΙΓΜΑ ΑΡΧΕΙΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΑΓΩΝΩΝ ΧΟΚΕΪ

Ομάδα _____			
Σωστές κινήσεις	Λάθος κινήσεις	Γκολ	Τελικό σκορ

Ομάδα _____			
Σωστές κινήσεις	Λάθος κινήσεις	Γκολ	Τελικό σκορ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

004000075276