

**ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΖΩΗΣ
ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΥΛΗ ΤΗΣ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ Α' ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ
ΚΑΙ Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΑΚΡΙΒΕΙΑΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΤΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ**

του
Θεοφάνη Σίμου

Διδακτορική Διατριβή που υποβάλλεται
στο καθηγητικό σώμα για την μερική εκπλήρωση των υποχρεώσεων απόκτησης του
διδακτορικού τίτλου του Διατμηματικού Μεταπτυχιακού Προγράμματος
«Άσκηση και Ποιότητα Ζωής» των Τμημάτων Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και
Αθλητισμού του Δημοκρίτειου Παν/μίου Θράκης και του Παν/μίου Θεσσαλίας

Τρίκαλα
2012

Εγκεκριμένο από το Καθηγητικό σώμα:

1^{ος} Επιβλέπων: Αθανάσιος Παπαϊωάννου, Καθηγητής

2^{ος} Επιβλέπων: Ιωάννης Θεοδωράκης, Καθηγητής

3^{ος} Επιβλέπων: Νικόλαος Διγγελίδης, Επίκουρος Καθηγητής

ΕΠΤΑΜΕΛΗΣ ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

1. Αθανάσιος Παπαϊωάννου, Καθηγητής
ΤΕΦΑΑ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
2. Ιωάννης Θεοδωράκης, Καθηγητής
ΤΕΦΑΑ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
3. Νικόλαος Διγγελίδης, Επίκουρος Καθηγητής
ΤΕΦΑΑ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
4. Μάριος Γούδας, Καθηγητής
ΤΕΦΑΑ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
5. Μαρία Μιχαλοπούλου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια
ΤΕΦΑΑ, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης
6. Αντώνιος Χατζηγεωργιάδης, Επίκουρος Καθηγητής
ΤΕΦΑΑ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
7. Στυλιανή Χρόνη, Επίκουρη Καθηγήτρια
ΤΕΦΑΑ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Θεοφάνης Σίμου: Επίδραση διδασκαλίας δεξιοτήτων ζωής
με βάση τη διδακτική ύλη της φυσικής αγωγής Α' γυμνασίου
και η σημασία της ακρίβειας εφαρμογής της παρέμβασης
(Με την επίβλεψη του κ. Αθανάσιου Παπαϊωάννου, Καθηγητή)

Ο σκοπός της παρούσας διατριβής ήταν διττός. Πρώτον, εξετάστηκε η επίδραση μιας παρέμβασης δεξιοτήτων ζωής που σχεδιάστηκε με βάση τη διδακτική ύλη της φυσικής αγωγής (ΦΑ) Α' γυμνασίου. Δεύτερον, αξιολογήθηκε ο βαθμός στον οποίο η παρέμβαση εφαρμόστηκε όπως είχε αρχικά σχεδιαστεί και διερευνήθηκε η επίδραση της ακρίβειας εφαρμογής της (ΑΚΕΦ) στα αποτελέσματα. Διενεργήθηκε μία φαινομενικά πειραματική έρευνα, κατά την οποία 725 μαθητές της Α' τάξης 16 γυμνασίων της Θεσσαλονίκης κατανεμήθηκαν τυχαία στην πειραματική ομάδα Α ($n = 205$), την πειραματική ομάδα Β ($n = 262$) και την ομάδα ελέγχου ($n = 258$). Η πειραματική ομάδα Β εφάρμοσε 24 ελαφρώς τροποποιημένα μαθήματα του βιβλίου ΦΑ της Α' Γυμνασίου με σκοπό τη διδασκαλία και εφαρμογή δεξιοτήτων ζωής στο μάθημα ΦΑ (καθορισμός στόχων, επίλυση προβλημάτων, θετική σκέψη, συνεργασία). Η πειραματική ομάδα Α εφάρμοσε 24 εμπλουτισμένα μαθήματα που σχεδιάστηκαν με βάση τη φιλοσοφία του *Πολυδιάστατου Ιεραρχικού Μοντέλου Στόχων* (Ραπαϊοαννου, 1999) με σκοπό τη μεταφορά των δεξιοτήτων ζωής έξω από τα στενά όρια του μαθήματος ΦΑ και τη γενίκευση του στόχου για προσωπική βελτίωση σε πολλούς χώρους της ζωής των μαθητών. Από τα αποτελέσματα των τελικών μετρήσεων φάνηκε πως η πειραματική ομάδα Β υπερείχε από την ομάδα ελέγχου στις 5 από τις 24 εξεταζόμενες μεταβλητές (στον προσωπικό προσανατολισμό για προστασία του εγώ στο επίπεδο χώρου της ΦΑ, στην αντιλαμβανόμενη ικανότητα για επίλυση προβλημάτων, στις κοινωνικές δεξιότητες της συνεργασίας και ενσυναίσθησης και στις γνώσεις γύρω από τις δεξιότητες ζωής). Η πειραματική ομάδα Α υπερείχε από την ομάδα ελέγχου στις 11 από τις 24 εξεταζόμενες μεταβλητές (στην αντιλαμβανόμενη έμφαση του καθηγητή ΦΑ και στους προσωπικούς προσανατολισμούς για ενίσχυση και προστασία του εγώ στο επίπεδο χώρου της ΦΑ και στο γενικό ανώτερο επίπεδο της ζωής, στην αντιλαμβανόμενη ικανότητα για επίλυση προβλημάτων και θετική σκέψη, σε δύο τεστ φυσικής κατάστασης και στις γνώσεις γύρω από τις δεξιότητες ζωής). Οι περισσότερες από τις ευεργετικές επιδράσεις εξαφανίστηκαν τέσσερις μήνες μετά την

ολοκλήρωση της παρέμβασης. Ως προς την ΑΚΕΦ αποδείχτηκε πως είχε αξιοσημείωτη επίδραση στα αποτελέσματα, αφού το μέγεθος της επίδρασής τους (effect sizes) ήταν υψηλότερο στις ομάδες υψηλής ΑΚΕΦ και μηδενικό ή χαμηλότερο στις ομάδες χαμηλής ΑΚΕΦ. Το συμπέρασμα που προέκυψε από τα ευρήματα της παρούσας διατριβής ήταν πως σε παρεμβατικά προγράμματα, όπως αυτό της πειραματικής ομάδας Β, στα οποία η διδασκαλία δεξιοτήτων ζωής και η προαγωγή ενός κλίματος προσανατολισμένου στην προσωπική βελτίωση περιορίζεται στα στενά όρια του μαθήματος της ΦΑ και δεν επεκτείνεται μέσα από τη μεταφορά των διδαχθέντων δεξιοτήτων και σε άλλους χώρους της ζωής των μαθητών, τα αποτελέσματα μπορεί να μην είναι τόσο ισχυρά. Αντιθέτως, φαίνεται πως παρεμβάσεις, όπως αυτή της πειραματικής ομάδας Α, που αντιμετωπίζουν τη μάθηση σαν μία ολιστική διαδικασία που λαμβάνει χώρα όχι μόνο σ' έναν, άλλα ταυτόχρονα σε πολλούς χώρους της ζωής των μαθητών, έχουν περισσότερες πιθανότητες να πετύχουν τα προσδοκώμενα αποτελέσματα.

Λέξεις κλειδιά: κλίμα παρακίνησης, κοινωνικές δεξιότητες, παρέμβαση, προσανατολισμοί στόχων, ακρίβεια εφαρμογής.

ABSTRACT

The effect of a life skills program
as part of the Greek physical education curriculum for 7th grade students
and the impact of implementation fidelity on intervention's outcomes
(Under the supervision of Athanasios Papaioannou, Professor)

The aim of this dissertation was two-fold. Firstly, the effect of a life skills program, which has been taught as part of the Greek physical education (PE) curriculum for 7th grade students, has been examined. Secondly, implementation fidelity (IF) has been assessed, in order to examine its effect on intervention's outcomes. A quasi-experimental design was used, where 725 seventh graders from 16 Thessaloniki's middle schools were assigned either in experimental Group A ($n = 205$), experimental Group B ($n = 262$), or in a control group ($n = 258$). During the implementation of 24 slightly modified lessons from the Greek PE national manual, students in Group B were taught how to implement life skills (i.e. goal setting, problem solving, positive thinking, cooperating with others) in PE context, while students in Group A were taught further (based on the *Multidimensional Hierarchical Model*, Papaioannou, 1999), how to transfer these skills in other life settings (i.e. out of school exercise, family, mathematics) and how to adopt the goal for personal development in their life in general. MANCOVA's results indicated that comparing to the control group, students in Group B had better scores in 5 of the 24 variables under examination (i.e. performance avoidance goal in PE context, beliefs about effective use of problem solving, social skills like cooperation and empathy, and knowledge about life skills). Comparing to the control group, students in Group A had better scores in 11 of the 24 variables under examination (i.e. perceptions of the PE teachers' emphasis on performance approach and performance avoidance, performance approach and performance avoidance goal orientations in PE context, performance approach and performance avoidance global goal orientations in life, beliefs about effective use of problem solving and positive thinking, knowledge about life skills and performance in two fitness tests). Four months after the intervention, most of the beneficial effects have been disappeared. Most of the variables' effect sizes were stronger in the high IF group than in the low IF group, suggesting that IF affects outcomes. The findings indicate that, interventions in which life skills and students' goal for personal development are emphasized solely to the PE context, if they are not being transferred

to other life domains may have weak results. On the other hand, it seems that PE interventions, approaching learning and education holistically, by attempting to emphasize students' personal development in various life contexts, may have more beneficial results.

Key-words: motivational climate, social skills, intervention, achievement goals, implementation fidelity

.... στους γονείς μου

που με τον δικό τους ιδιαίτερο τρόπο
κατάφεραν να ανάψουν μέσα μου
τη σπίθα της αέναης μάθησης και της εξερεύνησης του κόσμου!

... στη σύντροφό μου

που μαζί με την ηθελημένη αναβολή της δικής μου ικανοποίησης
αναγκάστηκε κι εκείνη να αναβάλλει πολλές φορές τη δική της
και που όταν κινδύνευα να σαγηνευτώ από τις σειρήνες της επιστήμης
με ξελόγιαζε με την τρυφερότητα των μικρών καθημερινών στιγμών!

... στα παιδιά μου

που ένα χάδι τους είναι πάντοτε αρκετό
κι ένα δικό μου πάντα λίγο!

... στους/ τις φίλους/ες μου

που στο ελάχιστο κάλεσμα ήταν πάντα δίπλα μου
για να μου προσφέρουν την γλυκιά γεύση της καλής παρέας
και για να δεχτούν στωικά τους υπερφίλους υπερθεματισμούς μου
κατάλοιπο του νέου μου χόμπι
που ήταν η ενασχόληση με την έρευνα και την επιστήμη!

Ευχαριστίες

Οφείλω ένα μεγάλο και ειλικρινές ευχαριστώ στους καθηγητές φυσικής αγωγής Ασιμή Άννα, Βλαχοπούλου Ειρήνη, Δούλη Δημήτρη, Ερμείδη Ιορδάνη, Ζαφειριάδου Ελένη, Καλυβίττου Μαρία, Καρούτα Μαρία, Κούτα Πέτρο, Κύρκο Ηλία, Μάντζα Παντελή, Μπουρλέτσικα Θεολόγη, Παπαδόπουλο Χαρίτων, Πολυνόπουλο Μπάμπη, Τερζή Σάκη, Φετφατζίδου Βιολέττα και Χρήστου Βούλα που συμμετείχαν εθελοντικά, αφιερώνοντας αρκετό από τον προσωπικό τους χρόνο, σε μία ιδιαιτέρως απαιτητική – όπως αποδείχτηκε εκ των υστέρων – παρέμβαση.

Ένα εξίσου θερμό ευχαριστώ χρωστώ στον κο Κωνσταντίνο Μπουζιώτα, που ως Σχολικός Σύμβουλος Ν. Ημαθίας και Δυτικής Θεσσαλονίκης με βοήθησε στην εξαιρετικά επίπονη και χρονοβόρα διαδικασία της ανεύρεσης των καθηγητών φυσικής αγωγής.

Επίσης, ευχαριστώ τον υποψήφιο διδάκτορα Γιώργο Γοροζίδη, που προσέφερε σημαντική πρακτική βοήθεια καθ' όλη τη διάρκεια της παρέμβασης. Ακόμη, θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερα μία φιλομαθή συνάδελφο, τη Βέρα Γκάτση, η οποία όντας τη χρονιά της παρέμβασης τελειόφοιτος του ΤΕΦΑΑ Θεσσαλονίκης, αποτέλεσε το δεύτερο εξωτερικό παρατηρητή και πραγματοποίησε κάτω από δυσμενείς πολλές φορές καιρικές συνθήκες 57 συστηματικές παρατηρήσεις, διασχίζοντας καθημερινά τους νομούς Θεσσαλονίκης και Πιερίας.

Ακόμη, ευχαριστώ τους επιβλέποντες καθηγητές της τριμελούς επιτροπής κο Θεοδωράκη και κο Διγγελίδη, γιατί καθ' όλη τη διάρκεια της διδακτορικής μου διατριβής ήταν πάντα πρόθυμοι να μου προσφέρουν την επιστημονική τους καθοδήγηση.

Τέλος, ήθελα να εκφράσω τη βαθιά μου ευγνωμοσύνη στον κύριο επιβλέποντα καθηγητή κο Παπαϊωάννου Αθανάσιο που πέρα από την εξαιρετική συνεργασία, επιστημονική καθοδήγηση και συναισθηματική στήριξη που μου πρόσφερε, κυρίως κατάφερε να με μεταμορφώσει σ' έναν ανήσυχο και ιδιαίτερα απαιτητικό από τον εαυτό του στοχαστή. Έτσι, θέτοντας πάντα υψηλά ποσοτικά και ποιοτικά κριτήρια, όχι μόνο κατά την επίβλεψή της διδακτορικής μου διατριβής, αλλά και στην προσωπική του επαγγελματική σταδιοδρομία, με έμαθε και μένα να τοποθετώ τον πήχη αρκετά ψηλότερα απ' εκεί που συνήθως τον έβαζα.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

	Σελίδα
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	iii
ABSTRACT	v
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ	ix
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ	xii
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ	xiv
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΕΙΚΟΝΩΝ	xvi
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΩΝ.....	xvii
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΩΝ	xiii
 I. ΕΙΣΑΓΩΓΗ	 1
Έκθεση του προβλήματος	1
Σημασία της έρευνας	3
Σκοπός της διατριβής	4
Ερευνητικές υποθέσεις	5
Στατιστικές υποθέσεις	6
Περιορισμοί της έρευνας	7
Οριοθέτηση της έρευνας	8
Θεωρητικοί και λειτουργικοί ορισμοί	9
 II. ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ	 12
Τα νέα βιβλία ΦΑ	12
Δεξιότητες ζωής	14
Θεωρία στόχων επίτευξης	26
Ακρίβεια εφαρμογής	42
 III. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	 59
Δείγμα	59
Όργανα αξιολόγησης των αποτελεσμάτων	60
Όργανα αξιολόγησης της ΑΚΕΦ	65
Διαδικασία μέτρησης	73
Σχεδιασμός της έρευνας	76

Περιγραφή του παρεμβατικού προγράμματος	78
IV. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	89
Δομική εγκυρότητα και αξιοπιστία των ερωτηματολογίων	90
Εγκυρότητα σύγκλισης και διάκρισης: Αναλύσεις συσχετίσεων	93
Επίδραση της παρέμβασης στο τέλος του προγράμματος	98
Στόχοι επίτευξης στη ΦΑ	98
Στόχοι επίτευξης στη ζωή	100
Κλίμα παρακίνησης	101
Παρακίνηση στη ΦΑ	105
Ικανοποίηση	105
Αντιλαμβανόμενη ικανότητα δεξιοτήτων ζωής	106
Κοινωνικές δεξιότητες	107
Δοκιμασίες φυσικής κατάστασης	109
Δοκιμασία γνώσεων για δεξιότητες ζωής	111
Διατήρηση της επίδρασης της παρέμβασης: Διαφορές μεταξύ των ομάδων 4 μήνες μετά το τέλος της παρέμβασης	111
Στόχοι επίτευξης στη ΦΑ	112
Στόχοι επίτευξης στη ζωή	113
Κλίμα παρακίνησης	114
Παρακίνηση	115
Ικανοποίηση	120
Αντιλαμβανόμενη ικανότητα δεξιοτήτων ζωής	120
Κοινωνικές δεξιότητες	121
Γνώσεις για δεξιότητες ζωής	122
Αξιολόγηση της ακρίβειας εφαρμογής (ΑΚΕΦ)	122
Επίδραση της ΑΚΕΦ στα αποτελέσματα της τελικής μέτρησης	127
Επίδραση της ΑΚΕΦ στα αποτελέσματα της μέτρησης διατήρησης	131
V. ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	135
Συνοπτικά	135
Εγκυρότητα ερωτηματολογίων	137
Συμπεράσματα από τις συσχετίσεις	141

Επίδραση της παρέμβασης: Διαφορές μεταξύ των ομάδων στις τελικές μετρήσεις	142
Συμπεράσματα από τις τελικές μετρήσεις	152
Διαφορές μεταξύ των ομάδων στις μετρήσεις διατήρησης	155
Επίδραση της ΑΚΕΦ στα αποτελέσματα	157
Συμπεράσματα από την επίδραση της ΑΚΕΦ στα αποτελέσματα	160
Προτάσεις για πρακτική εφαρμογή	163
Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες	166
Γενικό Συμπέρασμα	168
Επιπρόσθετο ανεκδοτολογικό υλικό – Σημεία βελτίωσης της παρέμβασης	168
Αντί επιλόγου	175
 VI. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	 176
 VII. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ	 197
Παράρτημα Α: Εγχειρίδιο καθηγητών ΦΑ πειραματικής ομάδας Α	198
Παράρτημα Β: Τετράδιο εργασίας μαθητών πειραματικής ομάδας Α	281
Παράρτημα Γ: Οδηγός τσέπης καθηγητών πειραματικής ομάδας Α	325
Παράρτημα Δ: Περίγραμμα διδακτικών αντικειμένων που ακολούθησε η ομάδα ελέγχου	349
Παράρτημα Ε: Βεβαίωση για έγγραφη συναίνεση γονέων	350

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1.	Αξιολόγηση όλων των διαστάσεων της ΑΚΕΦ σύμφωνα με τα δεδομένα της λίστας παρατήρησης που προηγήθηκε	71
Πίνακας 2.	Αξιολόγηση της αντιλαμβανόμενης ικανοποίησης των καθηγητών ΦΑ, της καταλληλότητας του υποστηρικτικού υλικού και της υποστήριξης από τον ερευνητή	73
Πίνακας 3.	Με ποιο στόχο είναι πιο πιθανό να προκύψουν η κάθε μία από τις παρακάτω συνέπειες;	81
Πίνακας 4.	Αποτελέσματα επιβεβαιωτικών παραγοντικών αναλύσεων για τις τρεις χρονικές στιγμές μέτρησης	91
Πίνακας 5.	Αποτελέσματα αναλύσεων αξιοπιστίας για τις τρεις χρονικές στιγμές μέτρησης	92
Πίνακας 6.	Συντελεστές συσχέτισης μεταξύ των στόχων επίτευξης στη ΦΑ και στη ζωή, της αντιλαμβανόμενης έμφασης του καθηγητή ΦΑ στους στόχους επίτευξης, της παρακίνησης, της ικανοποίησης στη ΦΑ και στη ζωή, της αντιλαμβανόμενης ικανότητας χρήσης δεξιοτήτων ζωής και των κοινωνικών δεξιοτήτων	97
Πίνακας 7.	Ρυθμισμένοι μέσοι όροι και τυπικά λάθη των δύο πειραματικών ομάδων και της ομάδας ελέγχου στο τέλος της παρέμβασης μετά τη ρύθμιση για διαφορές στις αντίστοιχες συμμεταβλητές	103
Πίνακας 8.	Ρυθμισμένοι μέσοι όροι και τυπικά λάθη των αγοριών και κοριτσιών στο τέλος της παρέμβασης μετά τη ρύθμιση για διαφορές στις αντίστοιχες συμμεταβλητές	104
Πίνακας 9.	Ρυθμισμένοι μέσοι όροι και τυπικά λάθη των δύο πειραματικών ομάδων και της ομάδας ελέγχου 4 μήνες μετά το τέλος της παρέμβασης και αφού έγινε η ρύθμιση για διαφορές στις αντίστοιχες συμμεταβλητές	118
Πίνακας 10.	Ρυθμισμένοι μέσοι όροι και τυπικά λάθη των αγοριών και κοριτσιών κατά τη μέτρηση διατήρησης μετά τη ρύθμιση για διαφορές στις αντίστοιχες συμμεταβλητές	119
Πίνακας 11.	Μέσοι όροι των 4 διαστάσεων της ΑΚΕΦ για κάθε καθηγητή ΦΑ ανά πειραματική ομάδα	123
Πίνακας 12.	Αποτελέσματα από τη διερευνητική παραγοντική ανάλυση των κλιμάκων για την τεχνική υποστήριξη, την καταλληλότητα του υποστηρικτικού υλικού και την παρέμβαση	125

Πίνακας 13.	Αντιλήψεις των καθηγητών ΦΑ για την τεχνική υποστήριξη που δέχτηκαν από τον ερευνητή, την καταλληλότητα του υποστηρικτικού υλικού και τις ωφέλειες της παρέμβασης	126
Πίνακας 14.	Σύγκριση των ρυθμισμένων μέσων όρων και των μεγεθών επίδρασης των τελικών μετρήσεων που προέκυψαν από (α) το συνολικό δείγμα, (β) καθηγητές με υψηλή ΑΚΕΦ και (γ) καθηγητές με χαμηλή ΑΚΕΦ	129
Πίνακας 15.	Σύγκριση των ρυθμισμένων μέσων όρων και των μεγεθών επίδρασης των μετρήσεων διατήρησης που προέκυψαν από (α) το συνολικό δείγμα, (β) καθηγητές με υψηλή ΑΚΕΦ και (γ) καθηγητές με χαμηλή ΑΚΕΦ	134

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ

Σχήμα 1.	Μοντέλο επίλυσης προβλημάτων σύμφωνα με τον Gick (1986)	16
Σχήμα 2.	Το πολυδιάστατο ιεραρχικό μοντέλο στόχων (Παραϊοαννου, 1999) ...	34
Σχήμα 3.	Οι κοινωνικοί παράγοντες επηρεάζουν τις αντιλήψεις του ατόμου κι αυτές με τη σειρά τους την παρακίνηση του, οδηγώντας σε συγκεκριμένες συνέπειες (Παραϊοαννου, 1999)	35
Σχήμα 4.	Ο σκοπός του παρεμβατικού προγράμματος της Α πειραματικής ομάδας ήταν η γενίκευση του στόχου για προσωπική βελτίωση σε 4 χώρους της ζωής των μαθητών και κατ' επέκταση η γενίκευσή του στο γενικό ανώτερο επίπεδο, στη ζωή συνολικά των μαθητών (σύμφωνα με το <i>Πολυδιάστατο Ιεραρχικό Μοντέλο</i> του Παραϊοαννου, 1999)	84
Σχήμα 5.	Διαφορές μεταξύ των ομάδων στο στόχο για ενίσχυση του εγώ στη ΦΑ	99
Σχήμα 6.	Διαφορές μεταξύ των ομάδων στο στόχο για προστασία του εγώ στη ΦΑ	99
Σχήμα 7.	Διαφορές μεταξύ των ομάδων στο στόχο για ενίσχυση του εγώ στη ζωή	100
Σχήμα 8.	Διαφορές μεταξύ των ομάδων στο στόχο για προστασία του εγώ στη ζωή	101
Σχήμα 9.	Διαφορές μεταξύ των ομάδων στην αντιλαμβανόμενη έμφαση του καθηγητή ΦΑ στο στόχο για ενίσχυση του εγώ στη ΦΑ	102
Σχήμα 10.	Διαφορές μεταξύ των ομάδων στην αντιλαμβανόμενη έμφαση του καθηγητή ΦΑ στο στόχο για προστασία του εγώ στη ΦΑ	102
Σχήμα 11.	Διαφορές μεταξύ των ομάδων στην αντιλαμβανόμενη ικανότητα επίλυσης προβλημάτων	107
Σχήμα 12.	Διαφορές μεταξύ των ομάδων στην αντιλαμβανόμενη ικανότητα θετικής σκέψης	107
Σχήμα 13.	Διαφορές μεταξύ των ομάδων στη συνεργασία	108
Σχήμα 14.	Διαφορές μεταξύ των ομάδων στην ενσυναίσθηση	108
Σχήμα 15.	Διαφορές μεταξύ των ομάδων στη δοκιμασία των κάμψεων	110
Σχήμα 16.	Διαφορές μεταξύ των ομάδων στη δοκιμασία της ευλυγισίας	110

Σχήμα 17.	Διαφορές μεταξύ των ομάδων στις γνώσεις για τις δεξιότητες ζωής ...	111
Σχήμα 18.	Διαφορές μεταξύ των ομάδων στο στόχο για προστασία του εγώ στη ζωή	114
Σχήμα 19.	Διαφορές μεταξύ των ομάδων στην εσωτερική παρακίνηση 4 μήνες μετά	116
Σχήμα 20.	Διαφορές μεταξύ των ομάδων στην εσωτερική πίεση 4 μήνες μετά ...	116
Σχήμα 21.	Διαφορές μεταξύ των ομάδων στην έλλειψη παρακίνησης 4 μήνες μετά.	116
Σχήμα 22.	Διαφορές λόγω της ΑΚΕΦ στο στόχο για ενίσχυση του εγώ στη ΦΑ	127
Σχήμα 23.	Διαφορές λόγω της ΑΚΕΦ στο στόχο για προστασία του εγώ στη ΦΑ	128
Σχήμα 24.	Διαφορές λόγω της ΑΚΕΦ στην εσωτερική παρακίνηση στη ΦΑ	130
Σχήμα 25.	Διαφορές λόγω της ΑΚΕΦ στο στόχο για ενίσχυση του εγώ στη ζωή	131
Σχήμα 26.	Διαφορές λόγω της ΑΚΕΦ στην έμφαση του καθηγητή στο στόχο για προστασία του εγώ στη ΦΑ.	132
Σχήμα 27.	Διαφορές λόγω της ΑΚΕΦ στην εσωτερική πίεση στη ΦΑ	132
Σχήμα 28.	Διαφορές λόγω της ΑΚΕΦ στην έλλειψη παρακίνησης στη ΦΑ	133
Σχήμα 29.	Διαφορές λόγω της ΑΚΕΦ στην ικανοποίηση στη ΦΑ	133

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΕΙΚΟΝΩΝ

Εικόνα 1.	Κάμψεις	61
Εικόνα 2.	Ευλυγισία	61
Εικόνα 3.	Κοιλιακοί	61
Εικόνα 4.	Δραστηριότητα με 3 κριτήρια στην οποία η ΑΚΕΦ ως προς την ποσότητα ήταν 100%, ενώ ως προς την προσκόλληση του καθηγητή φυσικής αγωγής (ΚΦΑ) ήταν 66.67%	67
Εικόνα 5.	Αξιολόγηση των παρατηρητών στα σημεία παιδαγωγικής έμφασης, που αποτελούσαν ενός δείκτη της ποιότητας της ΑΚΕΦ	69
Εικόνα 6.	Λίστα παρατήρησης με παραγοντοποιημένα τα κριτήρια της ποιότητας της ΑΚΕΦ	70
Εικόνα 7.	Κριτήρια αυτό – αξιολόγησης των μαθητών στο τέλος του Α' τριμήνου	83

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΩΝ

ΦΑ φυσική αγωγή

ΑΚΕΦ ακρίβεια εφαρμογής (μιας παρέμβασης)

Υπ.Ε.Π.Θ. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΩΝ

Παράρτημα Α.	Εγχειρίδιο καθηγητών ΦΑ πειραματικής ομάδας Α (σχέδια μαθήματος και λίστες αυτό – παρατήρησης)	198
Παράρτημα Β.	Τετράδιο εργασίας μαθητών πειραματικής ομάδας Α	281
Παράρτημα Γ.	Οδηγός τσέπης καθηγητών πειραματικής ομάδας Α (για αυτό – παρατήρηση κατά τη διάρκεια του μαθήματος)	325
Παράρτημα Δ.	Περίγραμμα διδακτικών αντικειμένων που ακολούθησε η ομάδα ελέγχου	349
Παράρτημα Ε.	Βεβαίωση για έγγραφη συναίνεση γονέων	350

**ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΖΩΗΣ
ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΥΛΗ ΤΗΣ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ Α' ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ
ΚΑΙ Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΑΚΡΙΒΕΙΑΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΤΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ**

Πρόσφατα και για πρώτη φορά στα χρονικά της φυσικής αγωγής (ΦΑ) στην Ελλάδα, διανεμήθηκαν σχολικά βιβλία για τον εκπαιδευτικό και το μαθητή, τόσο στην Πρωτοβάθμια (Διγγελίδης, Θεοδωράκης, Ζέτου, Δήμας, 2006), όσο και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Γούδας, Χασάνδρα, Παπαχαρίσης, Γεροδήμος, 2006; Θεοδωράκης, Τζιαμούρτας, Νάτσης, Κοσμίδου, 2006; Παπαϊωάννου et al., 2007). Ο κύριος σκοπός των βιβλίων αυτών ήταν η αναβάθμιση και βελτίωση της διδασκαλίας του μαθήματος της ΦΑ. Με σκοπό να προαχθεί και να εξασφαλιστεί ένα θετικό για τους μαθητές κλίμα παρακίνησης, τα βιβλία αυτά εμπεριέχουν μία πληθώρα καινοτομιών όπως: (α) τη διδασκαλία των περιεχομένων του αναλυτικού προγράμματος με μαθητοκεντρικά κυρίως στιλ διδασκαλίας· (β) τη διδασκαλία όχι μόνο κινητικών δεξιοτήτων αλλά και δεξιοτήτων ζωής μέσα από τα περιεχόμενα της ΦΑ· (γ) την προαγωγή της δια βίου άσκησης για υγεία· (δ) την ενεργητική συμμετοχή του μαθητή μέσα από την εφαρμογή στρατηγικών αυτό-ρύθμισης (καθορισμός στόχων, αυτό-παρατήρηση, κ.α.)· (ε) την αξιολόγηση και αυτό-αξιολόγηση του μαθητή στη ΦΑ όσον αφορά στις δεξιότητες, γνώσεις και συμπεριφορές του.

Έκθεση του προβλήματος

Από τη στιγμή που τα νέα βιβλία ΦΑ διατέθηκαν στους καθηγητές ΦΑ, πολλά είναι τα ερωτηματικά που ταλανίζουν τόσο την ακαδημαϊκή, όσο και την εκπαιδευτική κοινότητα. Για παράδειγμα, μπορεί η εφαρμογή των νέων βιβλίων ΦΑ να εξασφαλίσει τη δημιουργία του κατάλληλου κλίματος παρακίνησης, ώστε να προάγεται η ενεργητική συμμετοχή και η μάθηση των μαθητών; Μπορούν οι καθηγητές ΦΑ να ενσωματώσουν στη διδασκαλία τους τα προτεινόμενα από τα νέα βιβλία στιλ διδασκαλίας καθώς και τις προτεινόμενες δεξιότητες ζωής, ώστε να καταστήσουν τη διδασκαλία του μαθήματος της ΦΑ περισσότερο ενδιαφέρουσα και αποτελεσματική;

Μέχρι στιγμής δεν έχει εκπονηθεί κάποια σχετική έρευνα, η οποία να εξετάζει αν η εφαρμογή των νέων βιβλίων έχει επίδραση στη διαμόρφωση του κλίματος παρακίνησης κατά το μάθημα ΦΑ. Επίσης, δεν υπάρχουν επαρκή στοιχεία για το αν η διδασκαλία των προτεινόμενων από τα νέα βιβλία στιλ διδασκαλίας και δεξιοτήτων ζωής μπορούν (α) να ενσωματωθούν επιτυχώς στο διδακτικό ρεπερτόριο των εν ενεργεία καθηγητών ΦΑ και (β) να επηρεάσουν την αντιλαμβανόμενη αποτελεσματικότητα των μαθητών ως προς την εφαρμογή των δεξιοτήτων ζωής πέρα από τα στενά όρια του μαθήματος ΦΑ σε διάφορους χώρους της ζωής τους.

Μία έρευνα που αφορούσε την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του βιβλίου ΦΑ Α' Γυμνασίου περιορίστηκε στην αξιολόγηση της διδακτικής ενότητας «Φυσική Κατάσταση» (Γούδας, Κολοβελώνης, Νικητοπούλου, Χασάνδρα, & Γεροδήμος, 2010). Ακόμη, κάποιες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί με σκοπό την εξέταση της επίδρασης προγραμμάτων δεξιοτήτων ζωής μέσα από την άσκηση: (α) περιορίστηκαν στο χώρο του αγωνιστικού αθλητισμού (Papacharisis, Goudas, Danish & Theodorakis, 2005; Πατσοπούλου, 2004), είτε σε μεμονωμένες διδακτικές ενότητες της ΦΑ, π.χ. περιλάμβαναν μόνο τη διδακτική ενότητα της φυσικής κατάστασης (Goudas, Dermitzaki, Leondari & Danish, 2006; Κιορπέ, 2002;; Κολοβελώνης, Γούδας, Δημητρίου & Γεροδήμος, 2006) ή μόνο τις διδακτικές ενότητες των ομαδικών αθλημάτων μπάσκετ και βόλεϊ (Goudas & Gannoudis, 2008)· (β) εφαρμόστηκαν, είτε από τους ίδιους τους ερευνητές (Κιορπέ, 2002; Πατσοπούλου, 2004), είτε από ένα μικρό δείγμα δύο καθηγητών ΦΑ (Goudas & Gannoudis, 2008; Κολοβελώνης et al., 2006).

Επιπρόσθετα, όλες οι προαναφερθείσες παρεμβάσεις περιορίστηκαν μόνο στο επίπεδο χώρου της ΦΑ και, είτε δεν επιδίωξαν, είτε δεν εξέτασαν τη μεταφορά των δεξιοτήτων ζωής σε άλλους χώρους της ζωής των μαθητών. Για να γενικευτούν ωστόσο οι δεξιότητες αυτές στη ζωή των μαθητών χρειάζεται επιπρόσθετη και στοχευμένη διδασκαλία και εκπαίδευση, και δεν είναι κάτι που επιτυγχάνεται αυτόματα (Gould & Carson, 2008; Martinek, Shilling & Johnson, 2001).

Σε μία έρευνα, στην οποία εξετάστηκε η επίδραση μιας παρέμβασης ΦΑ στην ανάπτυξη της ατομικής και κοινωνικής υπευθυνότητας, του αυτό-συναισθήματος και της ικανοποίησής των μαθητών, καθώς και στη συνεχή προσωπική τους βελτίωση τόσο στη ΦΑ όσο και στα Νέα Ελληνικά και στα Μαθηματικά, τα αποτελέσματα ήταν ιδιαίτερα ενθαρρυντικά (Milosis & Papaioannou, 2007; Μυλώσης & Παπαϊωάννου, 2005). Ωστόσο, το γεγονός ότι η εν' λόγω παρέμβαση

πραγματοποιήθηκε από ένα μόνο καθηγητή ΦΑ που ήταν ο ίδιος ο ερευνητής, εγείρει ερωτήματα για την εξωτερική εγκυρότητά της και καθιστά τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης παρέμβασης περιορισμένης γενίκευσης στον ευρύτερο εκπαιδευτικό πληθυσμό.

Ένας ακόμη περιορισμός των περισσότερων παρεμβάσεων ΦΑ είναι ότι δεν αναφέρονται στοιχεία για την αξιολόγηση της εφαρμογής της ακρίβειάς τους (ΑΚΕΦ), δηλαδή για το αν οι παρεμβάσεις αυτές εφαρμόστηκαν όπως αρχικά είχαν σχεδιαστεί (Simou & Papaioannou, υπό κρίση). Η αξιολόγηση της ΑΚΕΦ αποτελεί μία σχετικά σύγχρονη μεθοδολογική επιταγή. Κρίνεται μάλιστα ιδιαίτερα αναγκαία, γιατί σε ενδεχόμενη περίπτωση που μία παρέμβαση δεν έχει τα προσδοκώμενα αποτελέσματα, είναι πολύ δύσκολο να προσδιοριστεί αν αυτό οφείλεται σε αδυναμίες του σχεδιασμού της ή στην όχι πιστή εφαρμογή της (Orwin, 2000). Ένας τελευταίος, αλλά εξίσου σοβαρός περιορισμός των παρεμβάσεων δεξιοτήτων ζωής που έχουν εφαρμοστεί μέχρι τώρα στην Ελλάδα είναι, ότι δεν έχουν αντλήσει το διδακτικό τους περιεχόμενο από τα νέα βιβλία ΦΑ που μπορούν να αποτελέσουν ένα κοινό οδηγό για όλους τους καθηγητές ΦΑ, του οποίου η από κοινού εφαρμογή θα εξασφαλίζει παρόμοια σε όλους τους μαθητές αποτελέσματα.

Σημασία της έρευνας

Προκειμένου να καλυφθεί το ερευνητικό κενό σε σχέση με τα νέα βιβλία ΦΑ, και λαμβάνοντας υπ' όψιν τους περιορισμούς των προγενέστερων ερευνών, κρίθηκε σκόπιμο να πραγματοποιηθεί από ένα ευρύτερο δείγμα καθηγητών ΦΑ – που κατανεμήθηκαν τυχαία σε δύο πειραματικές ομάδες και μία ομάδα έλεγχου – μία παρέμβαση δεξιοτήτων ζωής με περιεχόμενο που αντλήθηκε από τη διδακτική ύλη του βιβλίου ΦΑ της Α' Γυμνασίου. Η πειραματική ομάδα Β εφάρμοσε ένα μεγάλο μέρος του βιβλίου ΦΑ της Α' Γυμνασίου με σκοπό τη διδασκαλία και εφαρμογή δεξιοτήτων ζωής στο μάθημα ΦΑ (καθορισμός στόχων, επίλυση προβλημάτων, θετική σκέψη, συνεργασία). Η πειραματική ομάδα Α εφάρμοσε ένα εμπλουτισμένο παρεμβατικό πρόγραμμα, που βασίστηκε στη φιλοσοφία του *Πολυδιάστατου Ιεραρχικού Μοντέλου Στόχων* (Papaioannou, 1999) και είχε σκοπό τη μεταφορά των δεξιοτήτων ζωής έξω από τα στενά όρια του μαθήματος ΦΑ και τη γενίκευση του στόχου για προσωπική βελτίωση σε πολλούς χώρους της ζωής των μαθητών. Αξιολογήθηκε και συγκρίθηκε η επίδραση των δύο παρεμβατικών προγραμμάτων

στην κινητική, στη γνωστική και στην κοινωνικό – συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας παρείχαν σημαντικές πληροφορίες για τη διδασκαλία των δεξιοτήτων ζωής μέσα από το μάθημα της ΦΑ, καθώς και για τη μεταφορά τους από τη ΦΑ σε άλλους χώρους της ζωής των μαθητών. Επίσης, προσέφεραν πολύτιμες πληροφορίες για την επίδραση της εφαρμογής ενός μεγάλου μέρους του βιβλίου ΦΑ της Α' Γυμνασίου στην παρακίνηση των μαθητών. Τέλος, το έντυπο υλικό που προέκυψε από την παρούσα έρευνα (προσαρμοσμένα σχέδια μαθήματος του βιβλίου ΦΑ Α' Γυμνασίου που συμπεριλαμβάνουν μεταφορά δεξιοτήτων ζωής σε διάφορους χώρους της καθημερινότητας των μαθητών) μπορεί μελλοντικά να χρησιμοποιηθεί, είτε στην εφαρμογή παρόμοιων προγραμμάτων δεξιοτήτων ζωής, είτε ως σημείο αναφοράς σε επιμορφωτικά σεμινάρια των εκπαιδευτικών.

Σκοπός της διατριβής

Ο σκοπός της παρούσας διατριβής ήταν διττός. Από τη μια μεριά αξιολογήθηκαν τα αποτελέσματα και από την άλλη η ακρίβεια της εφαρμογής της (ΑΚΕΦ).

Ως προς τα αποτελέσματα, αξιολογήθηκε και συγκρίθηκε η επίδραση δύο διαφορετικών εκδοχών μιας παρέμβασης δεξιοτήτων ζωής που σχεδιάστηκαν με βάση τη διδακτική ύλη της φυσικής αγωγής Α' γυμνασίου. Στα πλαίσια της πρώτης εκδοχής αξιολογήθηκε η επίδραση της διδασκαλίας και εφαρμογής δεξιοτήτων ζωής στο επίπεδο χώρου της ΦΑ, ενώ στα πλαίσια της δεύτερης εκδοχής που βασίστηκε στη φιλοσοφία του *Πολυδιάστατου Ιεραρχικού Μοντέλου Στόχων* (Ραφαϊοαννου, 1999), εξετάστηκε η επίδραση της μεταφοράς των δεξιοτήτων ζωής στην καθημερινότητα των μαθητών και η γενίκευση του στόχου για προσωπική βελτίωση σε πολλούς χώρους της ζωής των μαθητών. Συγκεκριμένα, διερευνήθηκε αν η διδασκαλία των προτεινόμενων από το βιβλίο ΦΑ της Α' Γυμνασίου δεξιοτήτων ζωής είχε επίδραση (α) στο κλίμα παρακίνησης στη ΦΑ, (β) στους προσανατολισμούς στόχων των μαθητών στη ΦΑ και στη ζωή, (γ) στην ικανοποίηση των μαθητών στη ΦΑ και στη ζωή, (δ) στη φυσική κατάσταση των μαθητών (δύναμη και ευλυγισία), (ε) στις γνώσεις των μαθητών ως προς τις δεξιότητες ζωής (καθορισμός στόχων, επίλυση προβλημάτων, συνεργασία, θετική σκέψη-αυτοδιάλογος), (στ) στην αντιλαμβανόμενη ικανότητα των μαθητών ως προς την

εφαρμογή των παραπάνω δεξιοτήτων ζωής' (ζ) στις συνεργατικές δεξιότητες και στην ενσυναίσθηση των μαθητών.

Ως προς την ΑΚΕΦ αξιολογήθηκε μέσω συστηματικής παρατήρησης 138 τυχαία επιλεγμένων μαθημάτων ο βαθμός στον οποίο η παρέμβαση εφαρμόστηκε όπως είχε αρχικά σχεδιαστεί και διερευνήθηκε αν τυχόν αποκλίσεις στην ΑΚΕΦ επέφεραν και διαφορετικά αποτελέσματα.

Ερευνητικές υποθέσεις

- (α) Η πειραματική ομάδα που εφάρμοσε ένα μεγάλο μέρος του βιβλίου ΦΑ της Α' Γυμνασίου με σκοπό την εφαρμογή δεξιοτήτων ζωής στο μάθημα ΦΑ (ομάδα Β), αναμενόταν να παρουσιάσει μεγαλύτερη βελτίωση ως προς την αντίληψη του κλίματος παρακίνησης, τους προσωπικούς προσανατολισμούς στόχων και την ικανοποίησή της από το μάθημα της ΦΑ σε σχέση με την ομάδα ελέγχου. Σημαντική επίσης βελτίωση σε σχέση με την ομάδα ελέγχου αναμενόταν να παρουσιάσει η ομάδα αυτή ως προς την κινητική της απόδοση, τις γνώσεις και την αντιλαμβανόμενη ικανότητα για τη χρήση δεξιοτήτων ζωής.
- (β) Η πειραματική ομάδα που εφάρμοσε ένα εμπλουτισμένο παρεμβατικό πρόγραμμα βασισμένο στη φιλοσοφία του *Πολυδιάστατου Ιεραρχικού Μοντέλου Στόχων* (Ραφαίου, 1999) με σκοπό τη μεταφορά των δεξιοτήτων ζωής έξω από τα στενά όρια του μαθήματος ΦΑ και τη γενίκευση του στόχου για προσωπική βελτίωση σε πολλούς χώρους της ζωής των μαθητών (ομάδα Α), αναμενόταν να παρουσιάσει αξιοσημείωτη βελτίωση ως προς τον στόχο για προσωπική βελτίωση και την ικανοποίηση γενικά στη ζωή από την ομάδα ελέγχου, ενώ η βελτίωσή της σε σχέση με την ομάδα Β στις παραπάνω μεταβλητές αναμενόταν στατιστικά σημαντική, αλλά όχι τόσο μεγάλη όσο θα ήταν σε σχέση με την ομάδα ελέγχου. Ως προς την κινητική της απόδοση, τις γνώσεις και την αντιλαμβανόμενη ικανότητα για τη χρήση δεξιοτήτων ζωής, η ομάδα Α αναμενόταν να έχει σημαντική βελτίωση σε σχέση με την ομάδα ελέγχου, χωρίς όμως ιδιαίτερες διαφορές σε σχέση με την ομάδα Β. Τα παραπάνω αποτελέσματα αναμενόταν να προκύψουν, όταν θα συγκρίνονταν το σύνολο των τμημάτων που απαρτίζουν την πειραματική ομάδα Α με το σύνολο των τμημάτων που απαρτίζουν την πειραματική ομάδα Β.

B, καθώς και με το σύνολο των τμημάτων που απαρτίζουν την ομάδα ελέγχου.

- (γ) Όσον αφορά στην ΑΚΕΦ, αναμενόταν τα προσδοκώμενα αποτελέσματα που περιγράφηκαν παραπάνω να είναι πιο ισχυρά από τους εκπαιδευτικούς ΦΑ που θα εφάρμοζαν την παρέμβαση με μεγάλη ακρίβεια.

Στατιστικές υποθέσεις

Οι μηδενικές και οι εναλλακτικές υποθέσεις της παρούσας έρευνας ήταν οι εξής:

Μηδενικές υποθέσεις. Δεν θα υπάρχουν (στο τέλος της παρέμβασης και 4 μήνες αργότερα) στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων (πειραματική Α, πειραματική Β και ελέγχου) ως προς:

- 1^η *H₀*: τους προσωπικούς στόχους επίτευξης των μαθητών στη ΦΑ.
- 2^η *H₀*: τους προσωπικούς στόχους επίτευξης των μαθητών στη ζωή.
- 3^η *H₀*: την αντιλαμβανόμενη έμφαση του καθηγητή ΦΑ στους στόχους επίτευξης στη ΦΑ.
- 4^η *H₀*: την παρακίνηση των μαθητών στη ΦΑ.
- 5^η *H₀*: την ικανοποίηση των μαθητών στη ΦΑ και στη ζωή.
- 6^η *H₀*: την αντιλαμβανόμενη ικανότητα των μαθητών για την εφαρμογή των δεξιοτήτων ζωής.
- 7^η *H₀*: τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών.
- 8^η *H₀*: τις επιδόσεις των μαθητών στις κινητικές δοκιμασίες.
- 9^η *H₀*: τις γνώσεις των μαθητών για τις δεξιότητες ζωής.

Εναλλακτικές υποθέσεις. Θα υπάρχουν (στο τέλος της παρέμβασης και 4 μήνες αργότερα) στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων (πειραματική Α και Β και ελέγχου) ως προς:

- 1^η *H₁*: τους προσωπικούς στόχους επίτευξης των μαθητών στη ΦΑ.
- 2^η *H₁*: τους προσωπικούς στόχους επίτευξης των μαθητών στη ζωή.
- 3^η *H₁*: την αντιλαμβανόμενη έμφαση του καθηγητή ΦΑ στους στόχους επίτευξης στη ΦΑ.
- 4^η *H₁*: την παρακίνηση των μαθητών στη ΦΑ.

5^η H_1 : την ικανοποίηση των μαθητών στη ΦΑ και στη ζωή.

6^η H_1 : την αντιλαμβανόμενη ικανότητα των μαθητών για την εφαρμογή των δεξιοτήτων ζωής.

7^η H_1 : τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών.

8^η H_1 : τις επιδόσεις των μαθητών στις κινητικές δοκιμασίες.

9^η H_1 : τις γνώσεις των μαθητών για τις δεξιότητες ζωής.

Παρόμοιες στατιστικές υποθέσεις σε όλες τις παραπάνω μεταβλητές έγιναν και κατά την διερεύνηση της ύπαρξης στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ των φύλων (αγόρια – κορίτσια), καθώς και λόγω της αλληλεπίδρασης μεταξύ ομάδας και φύλου.

Περιορισμοί της έρευνας

Οι περιορισμοί της παρέμβασης αφορούν πρωτίστως στο δείγμα της, αφού αυτό προήλθε κυρίως από την περιοχή της Θεσσαλονίκης και αποτελούνταν από 16 εθελοντές καθηγητές ΦΑ και 725 μαθητές της Α' Γυμνασίου. Κατά συνέπεια, τα συμπεράσματα της έρευνας είναι περιορισμένης γενίκευσης στο σύνολο των καθηγητών ΦΑ και του μαθητικού πληθυσμού της Ελλάδας. Επίσης, το γεγονός ότι τα τμήματα που συμμετείχαν στην παρέμβαση ήταν σταθερά και δεν μπορούσαν οι μαθητές να κατανεμηθούν τυχαία στις πειραματικές ομάδες και στην ομάδα ελέγχου, αποτελούσε έναν άλλο μεθοδολογικό περιορισμό της έρευνας. Ωστόσο, πρέπει να αναφερθεί πως στην Α' Γυμνασίου το μοναδικό κριτήριο για την κατανομή των παιδιών σε τμήματα είναι η αλφαβητική σειρά των επιθέτων τους, που αποτελεί ένα εντελώς τυχαίο ατομικό τους χαρακτηριστικό, ενώ δεν παίζουν κανένα ρόλο άλλα χαρακτηριστικά των παιδιών, όπως ο δείκτης ευφυΐας, ή το εισόδημα κ.α.

Ένας άλλος περιορισμός της έρευνας αφορά στο γεγονός ότι από τα 80 περίπου αναλυτικά σχέδια μαθήματος που μπορούν να διδαχθούν σε μία σχολική χρονιά στην Α' Γυμνασίου, κατά τη διάρκεια της παρούσας παρέμβασης εφαρμόστηκαν τα 24. Έτσι, αν και το ένα τρίτο των αναλυτικών σχεδίων αποτελεί ένα υπολογίσιμο αριθμό μαθημάτων, μπορεί κάποιος να ισχυριστεί ότι δεν αντιπροσωπεύει ολόκληρο το βιβλίο της Α' Γυμνασίου, άρα και η γενίκευση των αποτελεσμάτων για όλο το βιβλίο θα πρέπει να γίνει με επιφυλάξεις.

Ένας τελευταίος περιορισμός αφορά στους παράγοντες από τους οποίους μπορεί να επηρεαστεί η εφαρμογή μιας παρέμβασης, οι οποίοι σύμφωνα με τους Domitrovich και Greenberg (2000) είναι: (α) οι διαδικασίες εφαρμογής της

παρέμβασης και της επιμόρφωσης· (β) τα χαρακτηριστικά αυτών που εφαρμόζουν την παρέμβαση (καθηγητών, διευθυντών κ.α.)· (γ) τα χαρακτηριστικά του χώρου στον οποίο λαμβάνει χώρα η παρέμβαση (κλίμα σχολείου, υποστήριξη από την διεύθυνση κ.α.). Φαίνεται λοιπόν, πως σε ένα «ζωντανό οργανισμό» όπως είναι το σχολείο, τα αποτελέσματα μιας παρέμβασης μπορούν να επηρεαστούν ή να μετριαστούν από διάφορους μεσολαβητικούς παράγοντες που δεν μπορούν εξ' αρχής να προβλεφθούν και να αξιολογηθούν.

Το γεγονός ότι κατά την εφαρμογή της παρέμβασης αξιολογήθηκε μέσω συστηματικής παρατήρησης η ακρίβειά της, καθώς και το γεγονός ότι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών ΦΑ ήταν εθελοντική, περιόρισε σ' ένα βαθμό το μέγεθος του δείγματος, αλλά και τη διάρκεια της παρέμβασης. Ακόμη, το ότι η παρέμβαση εφαρμόστηκε από διορισμένους εκπαιδευτικούς ΦΑ, οι οποίοι κλήθηκαν να ενσωματώσουν στο μάθημά τους πολλές καινοτομίες όπως τη διδασκαλία με μαθητοκεντρικά κυρίως στιλ διδασκαλίας, τη διδασκαλία δεξιοτήτων ζωής μέσα από τη ΦΑ, τη μεταφορά των δεξιοτήτων αυτών και σε άλλους χώρους κ.α., καθιστά σ' ένα βαθμό αναμενόμενο το να υπάρχουν από μέρους των εκπαιδευτικών κάποιες δυσκολίες στο να εντάξουν επιτυχώς τις νεοδιδαχθείσες πρακτικές στο καθημερινό διδακτικό τους ρεπερτόριο και να εφαρμόσουν με απόλυτη ακρίβεια τα περιεχόμενα της παρέμβασης.

Τέλος, κάποιες αποκλίσεις ή τροποποιήσεις από τον αρχικό σχεδιασμό των αναλυτικών πλάνων των μαθημάτων ήταν αναμενόμενο να προκύψουν, λόγω της ανομοιομορφίας των χώρων και των διαθέσιμων μέσων που έχει το κάθε σχολείο. Βεβαίως, οι προσαρμογές αυτές θα πρέπει σύμφωνα με τους Dane και Schneider (1998) να γίνονται σε στοιχεία που δεν επηρεάζουν τα θεμελιώδη συστατικά της παρέμβασης, δηλαδή τα σημεία-κλειδιά από τα οποία εξαρτάται σε ένα πολύ μεγάλο ποσοστό η επιτυχία της εφαρμογής της.

Οριοθέτηση της έρευνας

Οι οριοθετήσεις της παρούσας έρευνας ήταν οι εξής:

- (α) Η παρέμβαση πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια μαθημάτων ΦΑ από διορισμένους καθηγητές ΦΑ.
- (β) Συμμετείχαν μαθητές και μαθήτριες 16 γυμνασίων αστικών και ημιαστικών περιοχών της Θεσσαλονίκης που φοιτούσαν στην Α' γυμνασίου.

- (γ) Διενεργήθηκε μια φαινομενικά πειραματική έρευνα, στην οποία συμμετείχαν δύο πειραματικές ομάδες και μία ομάδα ελέγχου.
- (δ) Τα διδακτικά αντικείμενα ήταν τα ίδια για όλες τις ομάδες, ωστόσο το παρεμβατικό πρόγραμμα ήταν διαφορετικό.
- (ε) Οι καθηγητές των δύο πειραματικών ομάδων επιμορφώθηκαν και έλαβαν έντυπο υποστηρικτικό υλικό, όχι όμως και οι καθηγητές της ομάδας ελέγχου.
- (στ) Το παρεμβατικό πρόγραμμα αποτελούνταν από 24 παρεμβατικά μαθήματα ΦΑ διάρκειας 45' το καθένα. Τα περισσότερα σχέδια μαθήματος και οι κάρτες κριτηρίων προέρχονταν από το βιβλίο ΦΑ του εκπαιδευτικού της Α' Γυμνασίου και τροποποιήθηκαν για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας.
- (ζ) Οι μαθητές της πειραματικής ομάδας Β εφάρμοσαν δεξιότητες ζωής (καθορισμός στόχων, επίλυση προβλημάτων, θετική σκέψη και συνεργασία) στο μάθημα της ΦΑ, ενώ οι μαθητές της πειραματικής ομάδας Α μετέφεραν τις δεξιότητες αυτές και σε άλλους χώρους της ζωής τους.
- (η) Εκτός από τα αποτελέσματα αξιολογήθηκε και η διαδικασία της παρέμβασης και συγκεκριμένα η ακρίβεια εφαρμογής της (ΑΚΕΦ) μέσω συστηματικής παρατήρησης.

Θεωρητικοί και λειτουργικοί ορισμοί

Δεξιότητες ζωής: Οι δεξιότητες εκείνες που βοηθούν τα άτομα να αντεπεξέρχονται με επιτυχία στα διαφορετικά περιβάλλοντα στα οποία ζουν (οικογένεια, σχολείο, δουλειά, γειτονιά, παρέα κ.α.).

Καθορισμός στόχων: Η διαδικασία, μέσα από την οποία ένα άτομο θέτει στόχους αυξάνοντας την προσπάθεια, την επιμονή, την αντοχή του και κατευθύνοντας την προσοχή του στη σωστή κατεύθυνση.

Επίλυση προβλημάτων: Η διαδικασία, κατά την οποία το άτομο διαλέγει ανάμεσα από μία σειρά εναλλακτικών λύσεων αυτή που θα το οδηγήσει στο επιθυμητό αποτέλεσμα.

Αυτο – διάλογος ή αυτο - ομιλία: Ο εσωτερικός διάλογος, μέσα από τον οποίο τα άτομα ερμηνεύουν τα συναισθήματα και τις αντιλήψεις τους, ρυθμίζουν και τροποποιούν τις σκέψεις τους και καθοδηγούν τη συμπεριφορά τους.

Θετική σκέψη: Η προσέγγιση των γεγονότων από τη θετική τους πλευρά.

Στόχος για προσωπική βελτίωση στη ΦΑ: Η τάση των μαθητών/τριών να κρίνουν την απόδοσή τους κατά το μάθημα της ΦΑ με προσωπικά κριτήρια και να επιδιώκουν την ανάπτυξη των ικανοτήτων τους και την ατομική τους βελτίωση.

Στόχος για προσωπική βελτίωση στη ζωή: Η επιδίωξη των ατόμων να βελτιώνουν όλα τα χαρακτηριστικά του εαυτού τους σε ότι κάνουν στη ζωή τους.

Στόχος για ενίσχυση του εγώ στη ΦΑ: Η τάση των μαθητών/τριών να κρίνουν την απόδοσή τους κατά το μάθημα της ΦΑ με βάση τις επιδόσεις των άλλων και να προσπαθούν να κερδίζουν θετική αξιολόγηση των ικανοτήτων τους, προσπαθώντας να υπερέχουν των άλλων στο μάθημα της ΦΑ.

Στόχος για ενίσχυση του εγώ στη ζωή: Η επιδίωξη των ατόμων να κερδίζουν θετική αναγνώριση για τον εαυτό τους από τους άλλους, επιδιώκοντας να δείχνουν ότι είναι σπουδαιότεροι από τους άλλους σε ότι κάνουν στη ζωή τους.

Στόχος για προστασία του εγώ στη ΦΑ: Η επιδίωξη των μαθητών/τριών να προστατέψουν τον εαυτό τους κατά το μάθημα της ΦΑ από την αρνητική αξιολόγηση των άλλων.

Στόχος στην προστασία του εγώ στη ζωή: Η προσπάθεια των ατόμων να προστατέψουν τον εαυτό τους σε οτιδήποτε κάνουν στη ζωή τους από την αρνητική κριτική των άλλων.

Στόχος για κοινωνική αποδοχή στη ΦΑ: Η επιδίωξη των μαθητών/τριών να γίνονται αποδεκτοί και αρεστοί στους άλλους, μέσα από την προσπάθεια που καταβάλλουν για να πετύχουν κάτι στο μάθημα της ΦΑ.

Στόχος για κοινωνική αποδοχή στη ζωή: Η επιδίωξη των ατόμων να γίνονται αποδεκτοί και αρεστοί στους άλλους, μέσα από την προσπάθεια που καταβάλλουν για να πετυχαίνουν σε ότι κάνουν στη ζωή τους.

Πολυδιάστατο Ιεραρχικό Μοντέλο Στόχων: Πρόκειται για ένα θεωρητικό μοντέλο, σύμφωνα με το οποίο οι στόχοι των ατόμων μπορούν να εξετάζονται λαμβάνοντας υπ' όψιν τρεις διαστάσεις: το επίπεδο γενικότητας (στη ζωή γενικά, σε διαφορετικούς χώρους της ζωής όπως σχολείο, αθλητισμός κ.α., σε μία συγκεκριμένη στιγμή όπως σε ένα ημερήσιο μάθημα ΦΑ, ημερήσια προπόνηση κ.α.), το πεδίο της ανθρώπινης δράσης (επίτευξη, πειθαρχία, υγεία κ.α.) και τη διαδικασία

αλληλεπίδρασης ατόμου και κοινωνικού περιβάλλοντος, σύμφωνα με την οποία οι κοινωνικοί παράγοντες (γονείς, φίλοι κ.α.) επηρεάζουν τις αντιλήψεις των ατόμων και αυτές με τη σειρά τους επηρεάζουν τους προσανατολισμούς στόχων και κατά συνέπεια και τη συμπεριφορά τους.

Εσωτερική παρακίνηση: Η ενασχόληση με μία δραστηριότητα ως αυτοσκοπός για την ικανοποίηση που πηγάζει από την ίδια τη δραστηριότητα.

Εξωτερική παρακίνηση: Η ενασχόληση με μία δραστηριότητα για εξωτερικούς λόγους με σκοπό να αποκτηθεί κάποιο εξωτερικό αντάλλαγμα ή η αποφυγή μιας αρνητικής κατάστασης (π.χ. τιμωρία).

Κλίμα παρακίνησης: Οι ιδιαίτερες συναισθηματικές και κοινωνικές συνθήκες που υπάρχουν σε ένα περιβάλλον μάθησης, οι οποίες επηρεάζουν τους προσωπικούς προσανατολισμούς τους.

Ακρίβεια εφαρμογής (ΑΚΕΦ): Ο βαθμός στον οποίο η παρέμβαση εφαρμόστηκε όπως είχε σχεδιαστεί.

Προσκόλληση της ΑΚΕΦ: Ο βαθμός στον οποίο οι πραγματοποιηθείσες δραστηριότητες εφαρμόστηκαν από τους καθηγητές ΦΑ όπως ακριβώς περιγράφονταν στο ωριαίο πλάνο.

Ποιότητα της ΑΚΕΦ: Ο βαθμός στον οποίο εφαρμόστηκαν από τους καθηγητές ΦΑ τα θεμελιώδη συστατικά της παρέμβασης.

Θεμελιώδη συστατικά μιας παρέμβασης: Τα πλέον ουσιώδη και αδιαπραγμάτευτα στοιχεία της, που έχουν άμεση σχέση με το θεωρητικό πλαίσιο στο οποίο στηρίζεται ο σχεδιασμός της, και που η εφαρμογή τους είναι απαραίτητη για την επιτυχημένη έκβασή της.

II. ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

Ακολουθεί μία σύντομη ανασκόπηση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας. Αναλύονται θέματα που σχετίζονται με (α) τα νέα βιβλία ΦΑ και ιδιαίτερα το βιβλίο ΦΑ του εκπαιδευτικού της Α' Γυμνασίου, (β) τις δεξιότητες ζωής και τη σημασία τους, (γ) τα προγράμματα που έχουν αναπτυχθεί στο παρελθόν με σκοπό τη διδασκαλία δεξιοτήτων ζωής, (δ) τους προσανατολισμούς στόχων, (ε) το κλίμα παρακίνησης, (στ) το *Πολυδιάστατο Ιεραρχικό Μοντέλο* που αποτελεί ένα σύγχρονο θεωρητικό μοντέλο για την ερμηνεία των στόχων επίτευξης, (ε) τη θεμελίωση μίας παρέμβασης μέσα από τον έλεγχο της εφαρμογής της ακρίβειάς της.

Τα νέα βιβλία ΦΑ

Για πρώτη φορά στα χρονικά της ΦΑ στην Ελλάδα διανεμήθηκαν σχολικά βιβλία για τον εκπαιδευτικό και το μαθητή, τόσο στην πρωτοβάθμια (Διγγελίδης et al., 2006), όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Γούδας, et al., 2006; Θεοδωράκης et al., 2006; Παπαϊωάννου et al., 2007). Ο κύριος σκοπός των βιβλίων αυτών είναι η αναβάθμιση και βελτίωση της διδασκαλίας του μαθήματος της ΦΑ. Τα νέα σχολικά βιβλία ΦΑ εμπεριέχουν μία πληθώρα καινοτομιών όπως: (α) τη διδασκαλία των περιεχομένων του αναλυτικού προγράμματος με μαθητοκεντρικά κυρίως στιλ διδασκαλίας (Mosston & Ashworth, 2002)· (β) τη διδασκαλία όχι μόνο κινητικών, αλλά και διαθεματικών δεξιοτήτων ζωής μέσα από τα περιεχόμενα της ΦΑ (Ματσαγγούρας, 2003)· (γ) την προαγωγή της δια βίου άσκησης για υγεία (Θεοδωράκης & Χασάνδρα, 2006)· (δ) την ενεργητική συμμετοχή του μαθητή στη μάθηση μέσα από την εφαρμογή στρατηγικών αυτό-ρύθμισης (καθορισμός στόχων, αυτό-παρατήρηση, κ.α.)· (ε) την αξιολόγηση και αυτό – αξιολόγηση του μαθητή στη ΦΑ όσον αφορά στις δεξιότητες, γνώσεις και συμπεριφορές του.

Το βιβλίο του εκπαιδευτικού ΦΑ της Α' Γυμνασίου, που είναι και το αντικείμενο της παρούσας έρευνας, προτείνει την εφαρμογή πέρα από τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας του *παραγγέλματος* και της *πρακτικής εξάσκησης* τρεις ακόμη μεθόδους διδασκαλίας (α) τη μέθοδο της *αμοιβαίας*

διδασκαλίας, (β) τη μέθοδο του *αυτοελέγχου* και (γ) τη μέθοδο της *καθοδηγούμενης ανακάλυψης*. Σύμφωνα με τους Gouda και συν. (2006) στη μέθοδο του παραγγέλματος όλες τις αποφάσεις τις παίρνει ο καθηγητής και οι μαθητές ακολουθούν πιστά τις οδηγίες του. Η πρακτική μέθοδος εφαρμόζεται συνήθως σε σταθμούς, και στόχος της είναι να δώσει χρόνο στο μαθητή να εξασκηθεί ατομικά και στον καθηγητή ΦΑ να παρέχει ανατροφοδότηση. Κύριο χαρακτηριστικό της αμοιβαίας διδασκαλίας είναι ότι οι μαθητές μαθαίνουν να ασκούνται με έναν μαθητή-βοηθό που τους παρέχει ανατροφοδότηση σύμφωνα με συγκεκριμένα κριτήρια που είχε ετοιμάσει ο καθηγητής. Όταν εφαρμόζεται η μέθοδος του αυτοελέγχου, οι μαθητές αξιολογούν μόνοι τους την απόδοσή τους σύμφωνα με τα κριτήρια που έχει ετοιμάσει ο καθηγητής ΦΑ. Τέλος, στη μέθοδο της καθοδηγούμενης ανακάλυψης, ο καθηγητής ΦΑ θέτει μια σειρά ερωτήσεων και προσπαθεί να βοηθήσει τους μαθητές να ανακαλύψουν μόνοι τους την απάντηση σε ένα πρόβλημα. Οι παραπάνω μέθοδοι διδασκαλίας που υποδεικνύονται από το βιβλίο του εκπαιδευτικού ΦΑ της Α' Γυμνασίου δημιουργούν το κατάλληλο κλίμα παρακίνησης, μέσα από το οποίο οι μαθητές δε δέχονται παθητικά την πληροφορία, αλλά την ανακαλύπτουν έχοντας έτσι ενεργό συμμετοχή στη διαδικασία της μάθησης (Γούδας et al., 2006).

Επιπρόσθετα, το βιβλίο του εκπαιδευτικού ΦΑ της Α' Γυμνασίου γράφτηκε συνδυάζοντας στοιχεία από διάφορα μοντέλα ΦΑ. Έτσι, παρόλο που τονίζεται πως πρωταρχικός στόχος των περισσότερων μαθημάτων πρέπει να είναι η ανάπτυξη αθλητικών δεξιοτήτων, η έμφαση σε κάθε ημερήσιο μάθημα μπορεί να δοθεί, είτε στην κατανόηση των αθλοπαιδιών, είτε στη συμμετοχή σε αθλήματα, είτε στη διαβίωση άσκηση για υγεία, ή και στην ανάπτυξη της υπευθυνότητας και στη διδασκαλία δεξιοτήτων ζωής. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Γούδας και συν. (2006, σελ. 11):

«...ένα μάθημα με αντικείμενο την καλαθοσφαίριση μπορεί να διαμορφωθεί έχοντας ως κύριο στόχο την εκμάθηση και εμπέδωση μιας συγκεκριμένης δεξιότητας της καλαθοσφαίρισης (π.χ. ντρίπλα), αλλά μπορεί και να διαμορφωθεί με τέτοιο τρόπο ώστε ο κύριος στόχος να είναι η ανάπτυξη της συνεργασίας των μαθητών».

Μαθήματα με έμφαση στην κατανόηση των αθλοπαιδιών γίνονται μέσα από τροποποιημένες μορφές παιχνιδιού με τη χρήση της διδακτικής μεθόδου της καθοδηγούμενης ανακάλυψης. Μαθήματα με έμφαση στη συμμετοχή σε αθλήματα

εξασκούν την ατομική υπευθυνότητα των μαθητών, δίνοντάς τους την ευκαιρία να αναλάβουν ρόλους προπονητή, διαιτητή και γραμματείας και να οργανώσουν μικρές αθλητικές συναντήσεις μεταξύ τους. Μαθήματα με έμφαση στην ανάπτυξη της υπευθυνότητας χρησιμοποιούν τεχνικές ανάθεσης ρόλων και τεχνικές ανάθεσης επίλυσης προβλημάτων από τους μαθητές, καθώς και μεθόδους αμοιβαίας διδασκαλίας. Μαθήματα με έμφαση στη δια βίου άσκηση για υγεία καλλιεργούν θετικές στάσεις προς την άσκηση, προσφέροντας γνώσεις και εμπειρίες που ωθούν τους μαθητές στο να αθλούνται και έξω από το σχολείο. Τέλος, μαθήματα με έμφαση στη διδασκαλία δεξιοτήτων ζωής χρησιμοποιούν ως μέσο τα αθλήματα για να διδάξουν στους μαθητές δεξιότητες που τους είναι χρήσιμες και σε άλλους τομείς της ζωής τους (Γούδας et al., 2006).

Παρά το γεγονός ότι το περιεχόμενο της συγκεκριμένης παρέμβασης εμπεριείχε στοιχεία που προέρχονται από διάφορα μοντέλα ΦΑ, το κυρίαρχο δομικό της συστατικό ήταν η διδασκαλία δεξιοτήτων ζωής που αναλύονται στο κεφάλαιο που ακολουθεί.

Δεξιότητες ζωής

Σύμφωνα με τον Danish (1997) δεξιότητες ζωής είναι οι δεξιότητες εκείνες που βοηθούν τα άτομα να αντεπεξέρχονται με επιτυχία στα διαφορετικά περιβάλλοντα στα οποία ζουν (οικογένεια, σχολείο, δουλειά, γειτονιά, παρέα κ.α.). Οι δεξιότητες ζωής μπορεί να είναι φυσικές όπως το πέταγμα μιας μπάλας, συμπεριφορικές όπως η αποτελεσματική επικοινωνία μέσα σε μία ομάδα και γνωστικές όπως η επίλυση προβλημάτων (Danish & Nellen, 1997). Δεξιότητες ζωής αποτελούν επίσης το να μπορεί κάποιος να αποδίδει υπό πίεση, να λύνει προβλήματα, να καθορίζει στόχους, να ξεπερνά τα εμπόδια για την επίτευξή τους, να επικοινωνεί αποτελεσματικά, να σκέφτεται θετικά, να χειρίζεται αποτελεσματικά την επιτυχία και την αποτυχία, να δρα αποτελεσματικά μέσα σε μία ομάδα, να δέχεται την κριτική και να επωφελείται από αυτήν κ.α. (Danish, Petitpas & Hale, 1993).

Απ' όλες τις δεξιότητες ζωής που προαναφέρθηκαν, στα πλαίσια της παρούσας παρέμβασης εφαρμόστηκαν κάποιες που κρίθηκαν ως ιδιαίτερα χρήσιμες και εφαρμόσιμες στο σχολικό περιβάλλον όπως (α) ο καθορισμός στόχων, (β) η επίλυση προβλημάτων, (γ) η θετική αυτό – ομιλία και (δ) η συνεργασία με τους άλλους. Γι' αυτό και στη συνέχεια ακολουθεί μία αναλυτικότερη περιγραφή των συγκεκριμένων δεξιοτήτων.

Καθορισμός στόχων. Στην εφαρμοσμένη ψυχολογία η τεχνική του καθορισμού στόχων είναι μια πολύ σύγχρονη και δημοφιλής τεχνική κινήτρων, μια και οι πράξεις των ατόμων κατευθύνονται από τους στόχους και τις προθέσεις τους (Locke & Latham, 2002). Στόχος είναι κάτι που έχει αξία για ένα άτομο. Η επίτευξη ενός στόχου προϋποθέτει να γνωρίζει κανείς πού θέλει να πάει και να έχει αποφασίσει με ποιο τρόπο θα φτάσει (Theodorakis, Hatzigeorgiadis, Chroni, & Goudas, 2007). Όσο μεγαλύτερη αυτό – επίγνωση έχει κανείς για την διαδικασία αυτή, τόσο μεγαλύτερες πιθανότητες έχει να επιτύχει το στόχο του (Theodorakis et al., 2007).

Οι σωστά καθορισμένοι στόχοι επηρεάζουν την απόδοση με τρεις τρόπους (α) αυξάνοντας την προσπάθεια, (β) αυξάνοντας την επιμονή και την αντοχή και (γ) εστιάζοντας την προσοχή στη σωστή κατεύθυνση (Θεοδωράκης, Γούδας, & Παπαϊωάννου, 2001). Στον αθλητισμό, οι στόχοι δίνουν ποιότητα στην πρακτική εξάσκηση, κάνουν καθαρές και σαφείς τις προσδοκίες των αθλητών, τους βοηθούν να ξεφεύγουν από τη ρουτίνα κάνοντας την άσκηση πρόκληση, αυξάνουν τα εσωτερικά κίνητρα για επιτυχία, αυξάνουν το φιλότιμο, την ικανοποίηση, τη σιγουριά και την ικανοποίηση (Παπαϊωάννου, Θεοδωράκης & Γούδας, 1999).

Η τεχνική καθορισμού στόχων μπορεί να εφαρμοστεί επιτυχώς και στο χώρο της εκπαίδευσης και ειδικότερα στο μάθημα ΦΑ (Theodorakis et al., 2007), αρκεί να πληρούνται οκτώ βασικές αρχές (Θεοδωράκης, 1998; Locke & Latham, 1990; Παπαϊωάννου et al., 1999; Theodorakis et al., 2007):

- (α) Να τίθενται στόχοι για την απόδοση και όχι για το αποτέλεσμα.
- (β) Οι στόχοι να είναι προκλητικοί και μέτριας δυσκολίας.
- (γ) Οι στόχοι να είναι ρεαλιστικοί.
- (δ) Οι στόχοι να είναι συγκεκριμένοι και όχι γενικοί.
- (ε) Οι στόχοι να είναι βραχυπρόθεσμοι και όχι μακροπρόθεσμοι.
- (στ) Έμφαση να δίνεται στους ατομικούς στόχους πάνω από τους ομαδικούς.
- (ζ) Οι στόχοι να ορίζονται και να ελέγχονται από τους ίδιους τους μαθητές.
- (η) Οι στόχοι να είναι μετρήσιμοι και να καταγράφονται.

Κάτι ακόμη που μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να πετύχουν τους στόχους τους είναι η δέσμευση προς τον ίδιο τους τον εαυτό ή η δημοσιοποίηση του στόχου τους σε άλλους (Θεοδωράκης & Χασάνδρα, 2006; Locke & Latham, 2002).

Ωστόσο, κατά την προσπάθεια επίτευξης ενός στόχου μπορεί να προκύψουν διάφορες δυσκολίες. Γι' αυτό, εξίσου σημαντική δεξιότητα ζωής θεωρείται και η

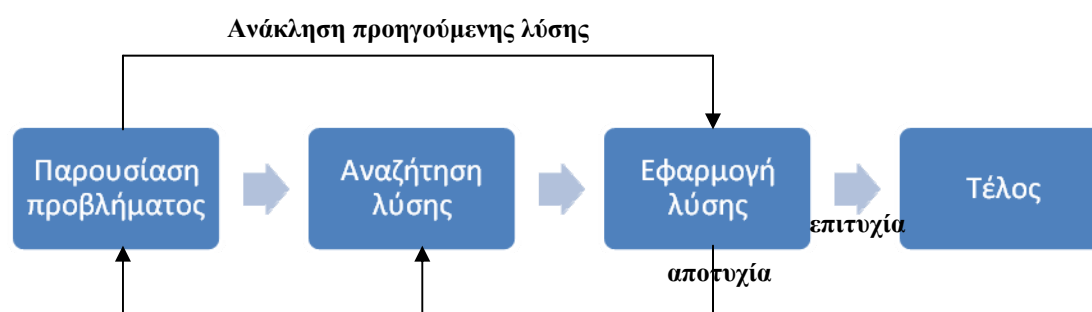
επίλυση προβλημάτων, μέσα από την οποία μπορούν να υπερπηδηθούν τα ενδεχόμενα εμπόδια και δυσκολίες.

Επίλυση προβλημάτων. Εδώ και πολλά χρόνια φαίνεται στο χώρο της εκπαίδευσης μια ισχυρή τάση να συμπεριληφθεί η στρατηγική επίλυσης προβλημάτων στα περιεχόμενα πολλών αναλυτικών προγραμμάτων. Η επίλυση προβλημάτων θεωρείται μία από τις βασικές δεξιότητες που χρειάζεται να γνωρίζουν οι μαθητές, ώστε να αναπτύξουν κριτική ικανότητα και υψηλού επιπέδου σκέψη (Foshay & Kirkley, 2000). Υπό το πρίσμα των γνωστικών θεωριών μάθησης, η επίλυση προβλημάτων θεωρείται ως μία πολύπλοκη διανοητική διεργασία που απαιτεί πληθώρα γνωστικών δεξιοτήτων και ενεργειών όπως νοερή απεικόνιση, συνειρμική σκέψη, αφαιρετική ικανότητα, αναλυτική και συνθετική ικανότητα, πρόβλεψη κ.α. (Foshay & Kirkley, 2000).

Στο παρελθόν αναπτύχθηκαν διάφορα μοντέλα επίλυσης προβλημάτων. Ένα απ' αυτά είναι το μοντέλο των Bransford και Stein (1984) (όπως αναφέρεται στους Foshay & Kirkley, 2000) που περιγράφεται με το ακρωνύμιο *IDEAL* και σημαίνει:

I = Identify	Καθόρισε το πρόβλημα και γράψε το με δικά σου λόγια.
D = Develop	Δημιούργησε μία λίστα με τις πιθανές λύσεις.
E = Explore	Ανακάλυψε τις πιθανές στρατηγικές, αναλογίσου τις συνέπειές τους και διάλεξε την καλύτερη από αυτές.
A = Act	Εφάρμοσε τη στρατηγική που διάλεξες.
L = Look back	Αξιολόγησε τα αποτελέσματα.

Ένα άλλο μοντέλο επίλυσης προβλημάτων είναι αυτό που πρότεινε ο Gick (1986) το οποίο απεικονίζεται στο σχήμα 1.



Σχήμα 1. Μοντέλο επίλυσης προβλημάτων σύμφωνα με τον Gick (1986).

Σύμφωνα με το παραπάνω μοντέλο τρεις κύριες διεργασίες επιτελούνται κατά την επίλυση ενός προβλήματος:

- (α) Αρχικά διατυπώνεται το πρόβλημα, καθορίζοντας ποιες είναι οι σχετικές γνώσεις.
- (β) Κατά την αναζήτηση της λύσης καθορίζεται ο στόχος και διαμορφώνεται ένα πλάνο δράσης για την επίτευξη του στόχου.
- (γ) Εφαρμόζεται το πλάνο δράσης και αξιολογούνται τα αποτελέσματα.

Ωστόσο, αν το άτομο αναγνωρίσει ότι έχει λύσει ένα παρόμοιο πρόβλημα στο παρελθόν, τότε το μόνο που χρειάζεται είναι να ανακαλέσει στη μνήμη του τον τρόπο που με τον οποίο το έλυσε την τελευταία φορά και να την ξαναεφαρμόσει. Βέβαια, πολλά προβλήματα είναι αρκετά σύνθετα και χρειάζεται να καταταμηθούν σε μικρότερους ενδιάμεσους στόχους, και καθένας απ' αυτούς να λυθεί με την ίδια διαδικασία (Gick, 1986).

Ο Blai (1986) κατονομάζει οκτώ βήματα που μπορούν να ακολουθηθούν κατά την επίλυση ενός προβλήματος (όπως αναφέρεται από τον Jayanthi, 1992):

- (α) Ανάλυση του προβλήματος.
- (β) Καθορισμός του προβλήματος.
- (γ) Κατακερματισμός του προβλήματος σε μικρότερα μέρη και καθορισμός αυτών που έχουν προτεραιότητα.
- (δ) Ανάπτυξη εναλλακτικών λύσεων.
- (ε) Καθορισμός των πιθανών συνεπειών για την κάθε λύση.
- (στ) Επιλογή της καλύτερης λύσης.
- (ζ) Ανάπτυξη ενός πλάνου δράσης και χρονοδιαγράμματος.
- (η) Επίγνωση των εναλλακτικών ενεργειών σε περίπτωση που η αρχική προσπάθεια επίλυσης αποτύχει.

Ο Jayanthi (1992), συγκρίνοντας σε μία ανασκοπητική του εργασία διάφορα μοντέλα επίλυσης προβλημάτων, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι υπάρχουν πέντε στάδια που είναι κοινά σε όλα τα μοντέλα επίλυσης προβλημάτων: (α) ο καθορισμός του προβλήματος· (β) η αναζήτηση όλων των εναλλακτικών λύσεων· (γ) η επιλογή της πιο εφικτής λύσης, αφού αναλογιστεί κανείς τις πιθανές συνέπειες κάθε εναλλακτικής λύσης· (δ) η εφαρμογή της επιλεγθείσας λύσης, συλλέγοντας και καταγράφοντας στοιχεία από την εφαρμογή της και (δ) η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων και της διαδικασίας.

Η στρατηγική επίλυσης προβλημάτων υπήρξε συστατικό πολλών προγραμμάτων δεξιοτήτων ζωής. Αποτέλεσε ένα από τα αντικείμενα διδασκαλίας των προγραμμάτων *Going for the Goal* (GOAL) και *Sports United Promote*

Education and Recreation (SUPER), μέσα από τα οποία οι έφηβοι που συμμετείχαν διδάχτηκαν μία στρατηγική επίλυσης προβλημάτων με το ακρωνύμιο STAR που σήμαινε: *Stop* = Σταμάτησε και πάρε βαθιά αναπνοή, *Think* = Σκέψου όλες τις εναλλακτικές λύσεις του προβλήματος, *Anticipate* = Πρόβλεψε τις συνέπειες κάθε εναλλακτικής λύσης, *Responde* = Εφάρμοσε την καλύτερη λύση, η οποία είναι αυτή που θα σε οδηγήσει κοντύτερα στο στόχο σου (Brunelle, Danish & Forneris, 2007; Danish, Forneris & Wallace, 2005; Forneris, Danish & Scott, 2007).

Η στρατηγική επίλυσης προβλημάτων συμπεριλήφθηκε και σε πολλά προγράμματα δεξιοτήτων ζωής που πραγματοποιήθηκαν στο χώρο του αθλητισμού και της ΦΑ στην Ελλάδα (Goudas et al., 2006, Goudas & Giannoudis, 2008; Papacharisis et al., 2005). Μία λογική διαδικασία τριών βημάτων με το ακρωνύμιο ΣΟΣ εφαρμόστηκε στην παρέμβαση δεξιοτήτων ζωής των Gouda και Giannoudi (2008), προκειμένου η στρατηγική επίλυσης προβλημάτων να απλοποιηθεί και να γίνει πιο ευέλικτη για τους μαθητές που συμμετείχαν. Τα αρχικά ΣΟΣ σήμαιναν: Σ = Σκέψου όσο το δυνατόν περισσότερες λύσεις, Ο = Όρισε για κάθε λύση της πιθανές συνέπειες, Σ = Συμπέρανε ποια είναι η καλύτερη λύση με τις πιο ευεργετικές συνέπειες. Τέλος, οι Θεοδωράκης και Χασάνδρα (2006) πρότειναν κατά τη διδασκαλία ξεπεράσματος εμποδίων να εφαρμόζονται τα εξής βήματα (α) καθορισμός και διατύπωση των εμποδίων, (β) συνειδητοποίηση αν πρόκειται για εμπόδια ή δικαιολογίες, (γ) αναζήτηση των πιθανών λύσεων, (δ) επιλογή της καλύτερης λύσης, (ε) αξιολόγηση της λύσης μετά την εφαρμογή της.

Εκτός από τον *καθορισμό στόχων* και την *επίλυση προβλημάτων*, μία ακόμη ψυχολογική στρατηγική που χρησιμοποιείται πολύ συχνά για την αύξηση της απόδοσης και της παρακίνησης είναι και η *θετική αυτο – ομιλία*.

Θετική αυτο – ομιλία. Ο όρος *αυτο – ομιλία* ή *αυτο – διάλογος* θεωρείται ότι περιλαμβάνει όλα όσα λένε τα άτομα στον εαυτό τους φωναχτά ή σιωπηρά (Theodorakis, Weinberg, Natsis, Douma, & Kazakas, 2000). Μάλιστα, σύμφωνα με τους Theodoraki, Chroni, Laparidi, Bebesto, και Douma (2001) η αυτο – ομιλία μπορεί να εκδηλωθεί φραστικά ή μη φραστικά, με μία λέξη, μία σκέψη, ένα χαμόγελο ή ένα συνοφρύωμα.

Η αυτο – ομιλία μπορεί να είναι θετική ή αρνητική (Hardy, 2006). Στην πρώτη περίπτωση έχει τη μορφή αυτο – επιβεβαίωσης και βοηθάει έναν αθλητή να εστιάζει στο παρόν και όχι στα λάθη που προηγήθηκαν. Από την άλλη μεριά, η

αρνητική αυτο – ομιλία έχει τη μορφή κριτικής και είναι ακατάλληλη, αντί – παραγωγική και προκαλεί άγχος (Theodorakis et al., 2000).

Γενικά, έχει φανεί ότι η χρήση της θετικής αυτο – ομιλίας μπορεί να ενισχύσει την απόδοση (Gill & Williams, 2008), γεγονός που έχει επιβεβαιωθεί από μία πρόσφατη μετα-ανάλυση (Hatzigeorgiadis, Zourbanos, Galanis & Theodorakis, 2011), καθώς και από διάφορες άλλες έρευνες που αφορούσαν ένα πρόγραμμα αποκατάστασης τραυματισμένων αθλητών (Theodorakis, Beneca, Goudas, Antoniou, & Malliou, 1998), την εκμάθηση των δεξιοτήτων της ντρίπλας και της πάσας (Perkos, Theodorakis, & Chroni, 2002) και το σουτ στην καλαθοσφαίριση (Theodorakis et al., 2001).

Εκτός από την απόδοση, η εφαρμογή της αυτο – ομιλίας μπορεί να έχει θετική επίδραση και σε διάφορες ψυχολογικές μεταβλητές. Σύμφωνα με τους Παπαϊωάννου και συν. (1999, σελ. 183) «οι θετικές σκέψεις και απαντήσεις σ' ένα πρόβλημα οδηγούν σε μία εφορία και αυτοπεποίθηση και στη συνέχεια σε σίγουρες ενέργειες και πράξεις». Ακόμη, «η διαδικασία του αυτο – διαλόγου είναι αποτελεσματική γιατί συμβάλλει στην αύξηση της αυτοσυγκέντρωσης της στιγμή της εκτέλεσης, στη βελτίωση της αυτοπεποίθησης και τον έλεγχο του άγχους» (Παπαϊωάννου et al., 1999, σελ. 184). Όλα τα παραπάνω επιβεβαιώθηκαν και σε διάφορες πειραματικές μελέτες. Η χρησιμοποίηση της αυτο – ομιλίας ενίσχυσε την αυτοπεποίθηση και μείωσε το γνωστικό άγχος των αθλητών τένις που συμμετείχαν σε μία παρέμβαση (Hatzigeorgiadis, Zourbanos, Mroumpaki, & Theodorakis, 2009). Ακόμη, διαπιστώθηκε πως οι αθλητές της πειραματικής ομάδας που κατά την εξάσκησή τους στο τένις χρησιμοποίησαν την αυτο – ομιλία, κατάφεραν να αυξήσουν την αυτο – πεποίθηση και την απόδοσή τους και να μειώσουν το άγχος τους (Hatzigeorgiadis, et al., 2009).

Ένας άλλος διαχωρισμός της αυτο – ομιλίας που συναντάται συχνά στη βιβλιογραφία είναι αυτός που γίνεται ανάμεσα στην αυτο – ομιλία καθοδήγησης και παρακίνησης (Hardy, 2006). Η αυτο – ομιλία καθοδήγησης αναφέρεται σε δηλώσεις που αφορούν την εστίαση της προσοχής σε θέματα τεχνικής ή τακτικής, ενώ κατά την αυτο – ομιλία παρακίνησης, η προσοχή εστιάζεται στην ενίσχυση της αυτο – πεποίθησης, στην αύξηση της προσπάθειας και στη βελτίωση της διάθεσης (Theodorakis, Hatzigeorgiadis & Chroni, 2008).

Από δύο παρεμβατικές μελέτες φάνηκε πως ο ενδεικνύμενος τύπος αυτο – ομιλίας εξαρτάται από τη μορφή της αθλητικής δραστηριότητας που πρόκειται να

εκτελεστεί. Οι Theodorakis και συν. (2000) διεξήγαγαν τέσσερα πειράματα δοκιμάζοντας τη χρήση διαφορετικών τύπων αυτο – ομιλίας σε αθλητικές δραστηριότητες με διαφορετικές απαιτήσεις σε δύναμη και ακρίβεια (τεστ ακριβείας στην πάσα στο ποδόσφαιρο, σερβίς στην αντιπτερίση, άρσεις κορμού από ύπτια κατάκλιση και έκταση γονάτου σε ισοκινητικό δυναμόμετρο). Συμπέραναν πως η αυτο – ομιλία καθοδήγησης ήταν περισσότερο αποτελεσματική στις λεπτές κινητικές δεξιότητες, ενώ η αυτο – ομιλία παρακίνησης στις αδρές που απαιτούσαν περισσότερο δύναμη και αντοχή. Σε παρόμοια συμπεράσματα κατέληξε και μία πρόσφατη μετα-ανάλυση (Hatzigeorgiadis et al., 2011), καθώς και μία ακόμη παρέμβαση που σύγκρινε τους δύο τύπους αυτο – ομιλίας σε δύο δεξιότητες υδατοσφαίρισης, όπου η μία είχε υψηλότερες απαιτήσεις σε δύναμη και η άλλη σε ακρίβεια (Hatzigeorgiadis, Theodorakis & Zourbanos, 2004).

Η αυτο – ομιλία μπορεί εκτός από τον αθλητισμό να εφαρμοστεί στο σχολείο και στην καθημερινή ζωή. Μέσα από το σωστή χρήση της στο μάθημα ΦΑ μπορούν οι μαθητές να προετοιμαστούν για την αντιμετώπιση των προβλημάτων τους και στα υπόλοιπα μαθήματα και στη ζωή τους γενικότερα. Επίσης, η αυτο – ομιλία αποτελεί την κατάλληλη ψυχολογική τεχνική, ώστε να αναγνωρίζονται οι αρνητικές σκέψεις και να αντικαθίστανται με θετικές (Gill & Williams, 2008). Για να συμβεί αυτό, το πρώτο βήμα που χρειάζεται να κάνει κανείς, είναι να ερμηνεύσει αυτό που συνέβη λογικά. Το επόμενο βήμα είναι να βρει μια θετική προοπτική και να κατευθύνει τη σκέψη του κατά την επόμενη προσπάθεια, είτε στη χρήση μιας τεχνικής αυτοσυγκέντρωσης, είτε σε μια λεπτομέρεια της τεχνικής (Παπαϊωάννου et al., 1999).

Η τελευταία δεξιότητα ζωής που συμπεριλήφθηκε μαζί με τον *καθορισμό στόχων*, την *επίλυση προβλημάτων* και την *αυτο – ομιλία* στα περιεχόμενα της παρούσας παρέμβασης ήταν η κοινωνική δεξιότητα της *συνεργασίας*.

Συνεργασία. Η επικοινωνία, ο σεβασμός προς τους άλλους και η συνεργασία για την επίτευξη ενός κοινού στόχου αποτελούν δεξιότητες που απαιτούνται για μια επιτυχημένη πορεία στη ζωή (Danish, Petitpas & Hale, 1992). Επίσης, η συνεργασία, η ενσυναίσθηση και ο αλτρουισμός καθορίζουν την ποιότητα των σχέσεων με τους άλλους, αποτελούν συστατικά της κοινωνικής νοημοσύνης και είναι απαραίτητες προϋποθέσεις για μία ευτυχισμένη και ισορροπημένη ζωή (Goleman, 2006).

Το μάθημα ΦΑ μπορεί να αποτελέσει ένα πρόσφορο πεδίο για την ανάπτυξη της συνεργασίας και άλλων κοινωνικών δεξιοτήτων, αρκεί να είναι σχεδιασμένο με

τέτοιο τρόπο, ώστε με τις κατάλληλες στρατηγικές να στοχεύει σ' αυτό (Tjeerdsma, 1999). Πρόσφατα, οι Goudas και Magotsiou (2009) εφάρμοσαν μία παρέμβαση σε 114 μαθητές της ΣΤ' Δημοτικού με τη μέθοδο της συνεργατικής μάθησης και εξακρίβωσαν πως οι μαθητές της πειραματικής ομάδας αύξησαν τις κοινωνικές τους δεξιότητες (π.χ. συνεργασία, ενσυναίσθηση) και την προτίμησή τους για ομαδική εργασία. Σε δύο ακόμη ποιοτικές έρευνες (Dyson, 2001; Dyson, 2002) αναφέρεται, πως οι καθηγητές ΦΑ και οι μαθητές που εφάρμοσαν τη μέθοδο της συνεργατικής μάθησης, ένοιωσαν πως υπήρξε βελτίωση των κινητικών δεξιοτήτων όλων των μαθητών, αναπτύχθηκαν οι κοινωνικές τους δεξιότητες και ενισχύθηκε η μεταξύ τους αλληλεπίδραση.

Επίσης, οι Polvi και Telama (2000) διενήργησαν μια 9μηνη παρέμβαση σε 95 εντεκάχρονους μαθητές και συμπέραναν πως το αμοιβαίο στιλ διδασκαλίας κατά το μάθημα ΦΑ βελτίωσε την τάση των μαθητών να βοηθούν και να φροντίζουν ο ένας τον άλλον. Η θετική επίδραση του αμοιβαίου στιλ διδασκαλίας φάνηκε και σε μία άλλη παρέμβαση που εφαρμόστηκε σε 11 μαθητές της Γ' Δημοτικού, οι οποίοι βελτίωσαν την απόδοσή τους στη ρίψη της μπάλας (Johnson & Ward, 2001).

Όλα αυτά τα ενθαρρυντικά ευρήματα οδήγησαν τους παιδαγωγούς στην ανάπτυξη ανάλογων εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Έτσι, διαμορφώθηκε το μοντέλο της ατομικής και κοινωνικής υπευθυνότητας που είναι γνωστό ως *Teaching Responsibility Through Physical Activity* (Hellison, 2003), το μοντέλο της αθλητικής εκπαίδευσης γνωστό ως *Sport Education* (Siedentop, 1994), καθώς και μία σειρά προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής εκπαίδευσης (*Social and Emotional Learning Programs*) που είναι γνωστά με το ακρωνύμιο SEL (Payton, Wardlaw, Graczyk, Bloodworth, Tompsett, & Weissberg, 2000). Τα προγράμματα αυτά αποσκοπούν στην διδασκαλία διαφόρων συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων, όπως την αναγνώριση και διαχείριση των συναισθημάτων, την αποδοχή της διαφορετικής προοπτικής του άλλου, καθώς και την ανάπτυξη της συνεργασίας και των διαπροσωπικών σχέσεων (Payton et al., 2000).

Για την προαγωγή ενός συνεργατικού κλίματος μάθησης στη ΦΑ η Tjeerdsma (1999) προτείνει την εφαρμογή διαφόρων στρατηγικών. Από την πλευρά της κοινωνικής μάθησης προτείνει την επίδειξη συνεργατικής συμπεριφοράς και την φραστική κατονομασία των χαρακτηριστικών της από τον ίδιο τον καθηγητή ΦΑ, καθώς επίσης και τον καθορισμό στόχων, την αυτο – παρατήρηση και αυτο – καταγραφή των κατάλληλων συμπεριφορών από την πλευρά των μαθητών. Άλλες

αποτελεσματικές τεχνικές που αναπτύσσουν τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών είναι τα συνεργατικά παιχνίδια, η δημιουργία ηθικών διλημμάτων και η επίλυση προβλημάτων και πλασματικών συγκρούσεων. Τέλος, η αποφυγή ανταγωνιστικών δραστηριοτήτων, η εδραίωση ενός κλίματος προσανατολισμένου στη μάθηση και η εφαρμογή του αμοιβαίου στιλ διδασκαλίας ενισχύουν την συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών στη ΦΑ (Tjeerdsma, 1999).

Όλες οι δεξιότητες ζωής που προαναφέρθηκαν (καθορισμός στόχων, επίλυση προβλημάτων, θετική αυτο – ομιλία, συνεργασία) μπορούν να αναπτυχθούν και να βρουν πρόσφορο έδαφος στον αθλητισμό και στη ΦΑ.

Σημασία της άσκησης στη διδασκαλία δεξιοτήτων ζωής. Ο αθλητισμός, η ΦΑ και γενικότερα η συμμετοχή στην άσκηση μπορούν να προσφέρουν εξαιρετικές ευκαιρίες για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων ζωής γιατί: (α) αποτελούν ένα πεδίο ευχάριστης ενασχόλησης, στο οποίο συμμετέχουν με ενθουσιασμό τα περισσότερα παιδιά· (β) οι αθλητικές δεξιότητες μαθαίνονται με παρόμοιο τρόπο με τις δεξιότητες ζωής, μέσω της επίδειξης – μίμησης – πρακτικής εφαρμογής· και (γ) το αθλητικό περιβάλλον προσομοιάζει σε μεγάλο βαθμό τις πραγματικές συνθήκες στη ζωή (Goudas, 2010; Danish & Nellen, 1997).

Οι δεξιότητες ζωής που μαθαίνουν τα άτομα να εφαρμόζουν σε ένα συγκεκριμένο χώρο, μπορούν να μεταφερθούν και σε άλλους χώρους της ζωής τους (Danish & Nellen, 1997; Danish et al, 1993; Petitpas, Cornelius, Van Raalte & Jones, 2005). Ωστόσο, οι δεξιότητες ζωής και η μεταφορά τους από το ένα περιβάλλον στο άλλο δε μαθαίνονται αυτόματα, απλά και μόνο συμμετέχοντας σε αθλητικές δραστηριότητες. Χρειάζεται να διδαχθούν τα παιδιά να αναγνωρίζουν την παρουσία των δεξιοτήτων αυτών και σε άλλους χώρους της ζωής τους (Danish & Nellen, 1997; Gould & Carson, 2008). Ο Goudas (2010) προτείνει πως αρχικά θα πρέπει να εξετάζεται αν συνεχίζουν οι μαθητές να εφαρμόζουν τις δεξιότητες ζωής στον ίδιο χώρο που τις διδάχτηκαν, στη συνέχεια αν τις εφαρμόζουν στον ίδιο χώρο, αλλά σε διαφορετικές συνθήκες και στο τέλος αν μπορούν να τις μεταφέρουν σε τελείως διαφορετικούς χώρους της ζωής τους.

Η αξία της διδασκαλίας των δεξιοτήτων ζωής έχει αναγνωριστεί από πολλούς ερευνητές, γι' αυτό και η αποτελεσματικότητά τους έχει δοκιμαστεί σε διάφορες παρεμβάσεις που έχουν εφαρμοστεί τόσο στο διεθνές όσο και στον ελληνικό χώρο.

Παρεμβάσεις δεξιοτήτων ζωής στο διεθνή χώρο. Ένας μεγάλος αριθμός προγραμμάτων έχει αναπτυχθεί με σκοπό την πρόληψη και τη μείωση επικίνδυνων και ανθυγιεινών συμπεριφορών μέσα από τη διδασκαλία δεξιοτήτων ζωής. Τα πιο διαδεδομένα είναι: (α) το πρόγραμμα *Life Skills Training* (LST), που είχε θεαματικά αποτελέσματα στη μείωση του καπνίσματος και της κατανάλωσης αλκοόλ (Botvin & Griffin, 2004; Botvin, Griffin, Diaz, Scheier, Williams & Epstein, 2000; Botvin, Baker, Dusenbury, Tortu, & Botvin, 1990) και (β) το *Promoting Alternative Thinking Strategies* (PATHS), που είχε σημαντική επίδραση στην αύξηση της συναισθηματικής νοημοσύνης και στη μείωση της επιθετικότητας μαθητών Δημοτικού (Domitrovich & Greenberg, 2000; Kam, Greenberg & Walls, 2003).

Λίγα ωστόσο προγράμματα έχουν αναπτυχθεί με σκοπό τη διδασκαλία των δεξιοτήτων ζωής μέσα από αθλητικές δραστηριότητες (Danish et al., 2005). Τα πιο διαδεδομένα απ' αυτά είναι το *Going for the Goal* (GOAL) (Forneris et al., 2007; O' Hearn & Gatz, 2002), το *Sports United Promote Education and Recreation* (SUPER) των Danish και Nellen (1997), το *Play it Smart* των Petitpas, Van Raalte, Cornelius και Presbrey (2004) και το *First Tee* (Weiss, Kipp, Bhalla, & Bolter, 2008). Οι O' Hearn και Gatz (2002) και οι Forneris και συν. (2007) διαπίστωσαν πως το πρόγραμμα GOAL είχε θετική επίδραση στη μείωση των βίαιων συμπεριφορών και στις γνώσεις των μαθητών για τον καθορισμό στόχων και την επίλυση προβλημάτων. Θετικές ήταν και οι επιδράσεις μιας παραλλαγής του προγράμματος SUPER στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και της κοινωνικής υπευθυνότητας, όταν αυτό εφαρμόστηκε σε 100 εφήβους που μάθαιναν γκολφ στην εθνική ακαδημία *First Tee* (Brunelle, Danish & Forneris 2007). Ακόμη, σημαντική βελτίωση στις σχολικές επιδόσεις και στη βαθμολογία τους είχαν οι 252 μαθητές-αθλητές ποδοσφαίρου που συμμετείχαν σε μία πιλοτική μελέτη του προγράμματος *Play it Smart*, το οποίο στόχευε στη διδασκαλία δεξιοτήτων ζωής μέσα από το ποδόσφαιρο (Petitpas et al, 2004).

Εκτός από τις παρεμβάσεις δεξιοτήτων ζωής που προαναφέρθηκαν και που αφορούσαν το διεθνή χώρο, υπάρχει και μια πληθώρα προγραμμάτων δεξιοτήτων ζωής που έχουν εφαρμοστεί στην Ελλάδα με πολύ θετικά αποτελέσματα.

Παρεμβάσεις δεξιοτήτων ζωής στην Ελλάδα. Το Εργαστήριο Ψυχολογίας της Άσκησης και Ποιότητας Ζωής του ΤΕΦΑΑ Θεσσαλίας σε συνεργασία με το ΤΕΦΑΑ του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης είχε την επιστημονική ευθύνη του

πανελλαδικού προγράμματος Καλλιπάτειρα. Το πρόγραμμα αυτό, που μεταξύ άλλων ενσωμάτωνε στα περιεχόμενά του και τη διδασκαλία δεξιοτήτων ζωής, στόχευε στην ενεργητική συμμετοχή των μαθητών σε προγράμματα άσκησης, τα οποία ήταν έτσι τροποποιημένα, ώστε να προωθούν την ισότητα στην κοινωνία, την ανάδειξη του σεβασμού στα ανθρώπινα δικαιώματα, την ανοχή στη διαφορετικότητα και την επικοινωνία μεταξύ των πολιτισμών (Υπ.Ε.Π.Θ., 2007).

Επίσης, το Εργαστήριο Ψυχολογίας της Άσκησης και Ποιότητας Ζωής του ΤΕΦΑΑ Θεσσαλίας αναγνωρίζοντας την αξία των δεξιοτήτων ζωής στην καθημερινότητα των μαθητών και επιδεικνύοντας έντονη διάθεση καινοτομίας, σχεδίασε, εφάρμοσε και αξιολόγησε μία σειρά από προγράμματα δεξιοτήτων ζωής με πολύ ενθαρρυντικά αποτελέσματα. Κάποια απ' αυτά είχαν στόχο την προαγωγή της υγείας και την καταπολέμηση ανθυγιεινών συμπεριφορών όπως είναι το κάπνισμα, και κατά τη διάρκειά τους διδάχτηκαν δεξιότητες καθορισμού στόχων, αυτοεκτίμησης, καθώς και δεξιότητες σεβασμού προς τους άλλους και τις ιδιαιτερότητές τους (Θεοδωράκης, Κοσμίδου, Χασάνδρα & Γούδας, 2008).

Άλλες παρεμβάσεις εξέτασαν την επίδραση της διδασκαλίας δεξιοτήτων ζωής στην κινητική απόδοση, στην εσωτερική παρακίνηση, στις γνώσεις και στην αυτο – αποτελεσματικότητα των μαθητών. Σε μία παρέμβαση, κατά την οποία 80 δωδεκάχρονοι μαθητές δύο δημοτικών σχολείων διδάχτηκαν τις δεξιότητες του καθορισμού στόχων, της επίλυσης προβλημάτων και της θετικής σκέψης, φάνηκε πως η πειραματική ομάδα βελτίωσε την απόδοσή τους σε τρεις δοκιμασίες δύναμης και στην εσωτερική της παρακίνηση, δεν παρατηρήθηκαν ωστόσο οι αναμενόμενες αλλαγές στην αυτο – αποτελεσματικότητα και τους προσανατολισμούς στόχων των παιδιών (Κιορπέ, 2002). Παρόμοια ήταν και τα αποτελέσματα μιας παρέμβασης δεξιοτήτων ζωής που εφαρμόστηκε στα πλαίσια του μαθήματος της Ολυμπιακής Παιδείας σε ένα δημοτικό σχολείο, όπου οι μαθητές της πειραματικής ομάδας βελτίωσαν την απόδοσή τους σε δεξιότητες της καλαθοσφαίρισης και της πετοσφαίρισης, την αυτο – αποτελεσματικότητά τους και την εσωτερική τους παρακίνηση (Θεοφανίδης, 2003). Δύο ακόμη παρεμβάσεις, μία από το χώρο του κλασικού αθλητισμού και μία με περιεχόμενο τον παραδοσιακό χορό στα πλαίσια του μαθήματος ΦΑ, φανέρωσαν την ευεργετική επίδραση των δεξιοτήτων ζωής σε ένα κινητικό τεστ άλματος χωρίς φόρα, στις γνώσεις των μαθητών και στην αντιλαμβανόμενη ικανότητά τους ως προς τη χρήση των δεξιοτήτων ζωής (Πατσοπούλου, 2004).

Στο χώρο του αθλητισμού οι Papacharisis και συν. (2005) διαπίστωσαν σημαντική βελτίωση των 11χρονων αθλητριών βόλεϊ και των 12χρονων αθλητών ποδοσφαίρου στις γνώσεις τους και στην αντιλαμβανόμενη τους ικανότητα να καθορίζουν στόχους, να επιλύουν προβλήματα και να σκέφτονται θετικά. Θετικά ήταν και τα αποτελέσματα των Gouda και συν. (2006) και των Κολοβελώνη, Γούδα, Δημητρίου, & Χασάνδρα (2010) όταν εξέτασαν την αποτελεσματικότητα προγραμμάτων δεξιοτήτων ζωής, που εφαρμόστηκαν στην ενότητα της φυσικής κατάστασης στα πλαίσια της ΦΑ. Επιπλέον, την αύξηση του αυτό-καθορισμού των μαθητών ανέφεραν οι Κολοβελώνης και συν. (2006), όταν μία παρέμβαση που περιλάμβανε τις δεξιότητες του καθορισμού στόχων και της θετικής σκέψης συνδυάστηκε με την ανάπτυξη της φυσικής κατάστασης 73 μαθητών Α' Γυμνασίου.

Εξίσου ενθαρρυντικά ήταν και τα ευρήματα από την ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων ως προς τις γνώσεις των μαθητών, την αντιλαμβανόμενη τους ικανότητα ως προς τη χρήση των δεξιοτήτων ζωής, καθώς και τη βελτίωση τους σε κινητικές δεξιότητες του μπάσκετ και του βόλεϊ, όταν η διδασκαλία δεξιοτήτων ζωής συνδυάστηκε με την εκμάθηση ομαδικών αθλημάτων (Goudas & Giannoudis, 2008). Ωστόσο, από την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων της παραπάνω παρέμβασης φάνηκε πως ο λιγοστός διαθέσιμος χρόνος, η έλλειψη ποικιλίας στις αθλητικές δεξιότητες και ο εξαναγκαστικός κατά κάποιο τρόπο χαρακτήρας του καθορισμού στόχων, που δεν ήταν στα άμεσα ενδιαφέροντα των μαθητών, αποτέλεσαν τις αδυναμίες του συγκεκριμένου προγράμματος (Goudas & Giannoudis, 2010).

Σε μία άλλη διαθεματική έρευνα, στην οποία εξετάστηκε η επίδραση μιας παρέμβασης ΦΑ στην ανάπτυξη της ατομικής και κοινωνικής υπευθυνότητας, της αυτοαντίληψης και της ικανοποίησής των μαθητών, καθώς και στη συνεχή προσωπική τους βελτίωση τόσο στη ΦΑ όσο και στα νέα ελληνικά και στα μαθηματικά, τα αποτελέσματα ήταν ιδιαίτερα ενθαρρυντικά (Milosis & Papaioannou, 2007; Μυλώσης & Παπαϊωάννου, 2005). Τέλος, οι κοινωνικές δεξιότητες (συνεργασία, ενσυναίσθηση) και η προτίμηση των μαθητών για ομαδική εργασία αυξήθηκαν σημαντικά σε μία παρέμβαση που πραγματοποιήθηκε σε 114 μαθητές της ΣΤ' Δημοτικού με τη μέθοδο της συνεργατικής μάθησης (Goudas & Magotsiou, 2009).

Όλες ωστόσο οι παρεμβάσεις δεξιοτήτων ζωής που προαναφέρθηκαν είχαν σημαντικούς μεθοδολογικούς περιορισμούς. Κάποιες απ' αυτές εφαρμόστηκαν είτε μόνο από τους ίδιους τους ερευνητές (Κιορπέ, 2002; Milosis & Papaioannou, 2007;

Πατσοπούλου, 2004), είτε από ένα μικρό δείγμα δύο καθηγητών ΦΑ (Goudas & Gannoudis, 2008; Κολοβελώνης et al., 2006). Κάποιες άλλες περιορίστηκαν στο χώρο του αγωνιστικού αθλητισμού (Papacharisis et al., 2005; Πατσοπούλου, 2004). Πολλές παρεμβάσεις που διενεργήθηκαν στα πλαίσια της ΦΑ, περιλάμβαναν στα περιεχόμενα τους μόνο τη διδακτική ενότητα της φυσικής κατάστασης (Goudas, et al., 2006; Κιορπέ, 2002; Κολοβελώνης, et al., 2006) ή μόνο τις διδακτικές ενότητες των ομαδικών αθλημάτων μπάσκετ και βόλεϊ (Goudas & Gannoudis, 2008). Επίσης, το διδακτικό τους περιεχόμενο δεν αντλήθηκε από τα νέα βιβλία ΦΑ, που μπορούν να αποτελέσουν ένα οδηγό για όλους τους καθηγητές ΦΑ, του οποίου η από κοινού εφαρμογή θα εξασφαλίζει παρόμοια αποτελέσματα σε όλους τους μαθητές. Επιπρόσθετα, σε καμία από τις παρεμβάσεις ΦΑ που έχουν γίνει στην Ελλάδα δεν αναφέρονται στοιχεία για την αξιολόγηση της εφαρμογής της ακρίβειάς τους, δηλαδή για το αν αυτές εφαρμόστηκαν όπως αρχικά είχαν σχεδιαστεί.

Μία τελευταία, αλλά εξίσου σοβαρή οριοθέτηση των περισσότερων προγραμμάτων δεξιοτήτων ζωής είναι ότι περιορίστηκαν μόνο στο χώρο της ΦΑ και δεν εξέτασαν τη μεταφορά των δεξιοτήτων ζωής και τη γενίκευση του στόχου για προσωπική βελτίωση σε άλλους χώρους της ζωής των μαθητών. Η παρούσα παρέμβαση, έχοντας ως θεωρητικό πλαίσιο το *Πολυδιάστατο Ιεραρχικό Μοντέλο Στόχων* (Papaioannou, 1999), επιδίωξε μέσα από την εδραίωση του κατάλληλου κλίματος παρακίνησης την μεταφορά των δεξιοτήτων ζωής έξω από τα στενά πλαίσια του μαθήματος ΦΑ και τη γενίκευση του στόχου για προσωπική βελτίωση σε διάφορους χώρους της ζωής των μαθητών.

Γι' αυτό στη συνέχεια γίνεται αναφορά στη θεωρία των στόχων επίτευξης, στο *Πολυδιάστατο Ιεραρχικό Μοντέλο Στόχων* και στο κλίμα παρακίνησης, που μαζί με τις δεξιότητες ζωής αποτέλεσαν τη θεωρητική βάση τους σχεδιασμού της παρούσας έρευνας.

Θεωρία στόχων επίτευξης

Το σχολείο και ειδικότερα το μάθημα ΦΑ αποτελεί ένα περιβάλλον επίτευξης, μέσα στο οποίο τα παιδιά αναπτύσσουν τις ικανότητές τους στην προσπάθειά τους να πετύχουν κάποιους στόχους. Οι προσωπικοί στόχοι επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές σκέφτονται, αισθάνονται και ενεργούν σε καταστάσεις επίτευξης, όπως είναι ο αθλητισμός και το μάθημα ΦΑ. Μία από τις πλέον διαδεδομένες θεωρίες παρακίνησης είναι η θεωρία των στόχων επίτευξης.

Στόχοι επίτευξης. Η θεωρία των *στόχων επίτευξης* αναπτύχθηκε πρωταρχικά από τον Nicholls (1989), ο οποίος αρχικά παρατήρησε ότι ο τρόπος με τον οποίο τα άτομα αντιλαμβάνονται την ικανότητά τους και την επιτυχία διαφέρει. Όταν η επιτυχία ορίζεται με υποκειμενικά κριτήρια, τότε είναι εμφανής ο *προσανατολισμός στην προσωπική βελτίωση* και τα άτομα επικεντρώνονται στην προσπάθεια για βελτίωση και για μάθηση. Αντίθετα, όταν είναι εμφανής ο *προσανατολισμός στο εγώ*, επιτυχία θεωρείται η υπεροχή σε σχέση με τους άλλους (Nicholls, 1989).

Έτσι, τα άτομα που έχουν την τάση να χρησιμοποιούν πιο συχνά τη διακριτή έννοια της ικανότητας από τα άλλα, χαρακτηρίζονται από έντονο *προσανατολισμό στο εγώ*. Αυτό σημαίνει πως τα απασχολεί εντονότερα το που βρίσκονται σε σχέση με τους άλλους και η προσοχή τους είναι συχνότερα στραμμένη στο εγώ τους. Όταν τα άτομα αυτά βρίσκονται σε χώρους επίτευξης, όπως ο αθλητισμός ή η ΦΑ, στόχος τους είναι να αποδείξουν ότι είναι ικανότερα από τους άλλους. Επιτυχία γι' αυτούς σημαίνει το ξεπέρασμα των άλλων και ικανοποιούνται όταν καταφέρνουν να αποδείξουν ότι έχουν υψηλές ικανότητες. Αξιολογούν τις επιδόσεις σαν καλές ή κακές, χρησιμοποιώντας αντικειμενικά κριτήρια όπως η νίκη και οι νόρμες. Για να αποδείξουν ότι είναι ικανότεροι από τους άλλους ή για να πετύχουν μια επίδοση που θεωρείται αντικειμενικά υψηλή, εμφανίζουν συμπεριφορές όπως έντονη προσπάθεια για ξεπέρασμα των άλλων, προσπάθεια για νίκη με κάθε τρόπο ή αντίθετα καθόλου προσπάθεια για να πετύχουν (ώστε η αποτυχία να αποδοθεί σε έλλειψη προσπάθειας κι όχι ικανότητας) και εγκατάλειψη του αθλητισμού (Θεοδωράκης et al., 2001).

Αντίθετα, τα άτομα που είναι *προσανατολισμένα στη βελτίωση* δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στην προσωπική βελτίωση ή τη σωστή εκτέλεση κάποιας δραστηριότητας. Τα άτομα αυτά αξιολογούν το αποτέλεσμα που φέρνουν με βάση τα προσωπικά τους στάνταρ, έχοντας σαν μέτρο σύγκρισης προηγούμενα αποτελέσματα που οι ίδιοι έφεραν. Δεν κρίνουν το αποτέλεσμα σαν καλό ή κακό με βάση τα αποτελέσματα άλλων, αλλά με βάση την πρόοδο που παρουσιάζουν. Δεν τους φοβίζουν τα λάθη, γιατί τα θεωρούν αναπόσπαστο μέρος της διαδικασίας για εξέλιξη και στόχος τους είναι η βελτίωση των ικανοτήτων τους, η σωστή εκτέλεση του καθήκοντος και η απόλαυση της διαδικασίας αυτής καθ' αυτής. Για να πετύχουν το στόχο τους, εμφανίζουν συμπεριφορές που διακρίνονται από το ενδιαφέρον, τη σκληρή προσπάθεια, την επιμονή και την επιλογή προκλητικών- για τα μέτρα τους- καθηκόντων (Θεοδωράκης et al., 2001).

Η Dweck (1999) αναφερόμενη στους στόχους επίτευξης, διακρίνει σε αντιστοιχία με τους προσανατολισμούς στόχων στο *εγώ* και στη *δουλειά* τους στόχους για *απόδοση* και για *μάθηση*. Σύμφωνα με την Dweck (1999) τα άτομα που θέτουν στόχους για απόδοση, επιδιώκουν να κερδίζουν θετικές κριτικές από τους άλλους και να αποφεύγουν τις αρνητικές. Με άλλα λόγια, το κύριο μέλημά τους είναι να αποδεικνύουν στους άλλους ότι έχουν ικανότητες και υψηλή νοημοσύνη. Γι' αυτό, πολλές φορές, φοβούμενοι την αποτυχία, επιλέγουν εύκολους στόχους. Αντίθετα, όταν είναι πολύ σίγουροι για τον εαυτό τους, επιλέγουν δύσκολους στόχους για να αποδείξουν την υπεροχή τους. Από την άλλη μεριά, τα άτομα που θέτουν στόχους για μάθηση, επιθυμούν να αναπτύξουν τις ικανότητές τους, να αποκτήσουν νέες δεξιότητες και να μάθουν καινούρια πράγματα (Dweck, 1999).

Σύμφωνα με την Dweck (1999), οι στόχοι για μάθηση και για απόδοση δεν μπορούν να συνυπάρχουν σε μία δεδομένη στιγμή στο ίδιο άτομο, το οποίο θα πρέπει να επιλέξει σύμφωνα με ποιον από τους δύο θα ενεργήσει. Παρ' όλα αυτά, οι Roberts, Treasure και Kavussanu, (1996) απέδειξαν πως οι προσανατολισμοί στόχων, όπως αξιολογήθηκαν από τον Nicholls (1989), μπορούν να συνυπάρχουν σαν ξεχωριστές διαστάσεις, χωρίς να σχετίζονται μεταξύ τους. Έτσι, υποστήριξαν πως κάποιο άτομο μπορεί να είναι έντονα προσανατολισμένο και στο *εγώ* και στη *δουλειά*.

Οι Elliot & Harackiewicz (1996) υποστήριξαν πως ο *στόχος στο εγώ* μπορεί να διαχωριστεί στο *στόχο αποφυγής της επίδοσης* και στο *στόχο επιδίωξης της επίδοσης*. Έτσι, πρότειναν ένα νέο θεωρητικό μοντέλο - το λεγόμενο *τριχοτομημένο* μοντέλο, το οποίο περιλάμβανε τρεις προσανατολισμούς στόχων: το *στόχο για μάθηση*, το *στόχο της επιδίωξης της επίδοσης* και το *στόχο της αποφυγής της επίδοσης*. Το τριχοτομημένο μοντέλο επιβεβαιώθηκε από τους Elliot και Church (1997), υποδεικνύοντας πως ο *στόχος της επιδίωξης της επίδοσης* σχετίζεται θετικά με την απόδοση, ενώ ο *στόχος της αποφυγής της επίδοσης* έχει αρνητική επίδραση στην απόδοση και στην εσωτερική παρακίνηση. Επίσης, την ύπαρξη των τριών παραπάνω στόχων επιβεβαίωσαν τα αποτελέσματα ερευνών των Middleton και Midgley (1997) και Midgley, Kaplan, Middleton και Maehr (1998).

Αργότερα, ο *στόχος για μάθηση* χωρίστηκε κι αυτός στον *στόχο επιδίωξης της μάθησης* και στο *στόχο αποφυγής της μάθησης* (Elliot & Trash, 2001). Ο *στόχος επιδίωξης της μάθησης* είναι εμφανής όταν ένα άτομο προσπαθεί για την κατάκτηση της γνώσης και την προσωπική του βελτίωση, ενώ ο *στόχος αποφυγής της μάθησης* είναι εμφανής όταν ένα άτομο προσπαθεί να μην φανεί ότι έχει χάσει τις

αποκτηθείσες ικανότητες και γνώσεις του. Το μοντέλο αυτό είναι γνωστό ως το μοντέλο 2 X 2 των στόχων επίτευξης (Elliot & McGregor, 2001). Επειδή όμως ο στόχος *αποφυγής της μάθησης* έχει αμφισβητηθεί από κάποιους ερευνητές (Roberts, 2006) και η σχετική έρευνα με τον νεοεμφανισθείσα αυτό στόχο είναι ακόμη αρκετά περιορισμένη (Conroy, Elliot, & Hofer, 2003), στην παρούσα εργασία υιοθετήθηκε το τριχοτομημένο μοντέλο στόχων, ενσωματώνοντας και το στόχο της κοινωνικής αποδοχής που περιγράφεται στη συνέχεια.

Διάφορες διαπολιτισμικές έρευνες τόνισαν την ιδιαίτερη σημασία του κοινωνικού παράγοντα σε πολλές μη-δυτικές κοινωνίες (Hayashi, 1996), κάτι που είχε επισημανθεί και σε παλαιότερες μελέτες (Ames, 1992). Επιπλέον, οι Παπαϊωάννου και Βουδαλικάκης (1999) εξετάζοντας τις αντιλήψεις χριστιανών και μουσουλμάνων μαθητών για την επιτυχία στο σχολείο και την ζωή, διαπίστωσαν πως η κοινωνική αποδοχή (από τους γονείς, τους δασκάλους, τον προπονητή, τους φίλους) αποτελεί καθοριστικό παράγοντα που σχετίζεται με την αξία της επιτυχίας στο σχολείο, τον αθλητισμό και τη ζωή γενικότερα. Σε αυτή τη θεωρητική βάση, ο Παραϊοαννου (1999) πρότεινε την επικέντρωση των μελλοντικών ερευνών της παρακίνησης σε χώρους επίτευξης, σε τέσσερις στόχους (α) στην *προσωπική βελτίωση*, (β) στην *ενίσχυση του εγώ*, (γ) στην *προστασία του εγώ* και (δ) στην *κοινωνική αποδοχή*. Οι τέσσερις αυτοί στόχοι έχουν αξιολογηθεί με επιτυχία σε πολλές έρευνες στον ελληνικό πληθυσμό, γι' αυτό και χρησιμοποιήθηκαν και για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας.

Οι συσχετίσεις των προσανατολισμών στόχων με άλλες ψυχολογικές μεταβλητές έχουν κεντρίσει το ενδιαφέρον πολλών ερευνητών, γι' αυτό και παρουσιάζονται αναλυτικά στο επόμενο κεφάλαιο.

Συσχετίσεις των στόχων επίτευξης. Από τα αποτελέσματα μιας συστηματικής ανασκόπησης φάνηκε πως ο προσανατολισμός στην προσωπική βελτίωση είναι αυτός που σε πολλές έρευνες σχετιζόταν θετικά με διάφορες θεμιτές ψυχολογικές διαστάσεις όπως: το πιστεύω ότι η επιτυχία εξαρτάται από την προσπάθεια και ότι ο αθλητισμός προάγει τη συνεργασία, την υγεία και την αυτό – εκτίμηση (Biddle, Wang, Kavussanu & Spray, 2003).

Σε μία διαχρονική μελέτη, 882 Έλληνες μαθητές συμπλήρωσαν ερωτηματολόγια σε τρεις χρονικές στιγμές (στην αρχή, στο τέλος της σχολικής χρονιάς και 7 μήνες αργότερα). Από τα αποτελέσματα αποκαλύφθηκε πως μόνο ο

προσανατολισμός στην προσωπική βελτίωση μπορούσε να προβλέψει τη συμμετοχή των μαθητών στον αθλητισμό και στην άσκηση 7 και 14 μήνες αργότερα (Papaioannou, Bebetos, Theodorakis, Christodoulidis & Kouli, 2006).

Σε μία άλλη έρευνα, στην οποία συμμετείχαν 658 μαθητές και μαθήτριες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι Σίμου και Παπαϊωάννου (2008) διερεύνησαν τη σχέση ανάμεσα στους προσανατολισμούς στόχων στη ΦΑ και στα συναισθήματα των μαθητών στη ΦΑ και στη ζωή τους γενικότερα. Διαπιστώθηκε πως απ' όλους τους προσανατολισμούς στόχων στη ΦΑ, ο στόχος για προσωπική βελτίωση είχε τη μεγαλύτερη θετική συσχέτιση με τα θετικά συναισθήματα των μαθητών στη ζωή (π.χ. δυνατός, ενθουσιώδης.) και αρνητική συσχέτιση με τα αρνητικά – παθητικά συναισθήματα (π.χ. λυπημένος, ντροπιασμένος). Επιπρόσθετα, ο στόχος για προστασία του εγώ είχε θετική συσχέτιση με τα αρνητικά – παθητικά συναισθήματα στη ζωή και ο στόχος για ενίσχυση του εγώ σχετίστηκε θετικά με τα αρνητικά – ενεργητικά συναισθήματα στη ζωή (π.χ. εχθρικός, εκνευρισμένος, Σίμου & Παπαϊωάννου, 2008), καθώς επίσης και με την επιθετική συμπεριφορά στον αθλητισμό (Papaioannou, 1997).

Σε μία άλλη δημοσίευση που περιλάμβανε τρεις ξεχωριστές έρευνες φάνηκε πως: (α) ο προσανατολισμός στην προσωπική βελτίωση είχε μέτρια θετική συσχέτιση με την ικανοποίηση στη ζωή, με τους περισσότερο αυτό – καθοριζόμενους τύπους της παρακίνησης (εσωτερική παρακίνηση, ολοκληρωμένη και αναγνωρίσιμη ρύθμιση), καθώς και με το γενικότερο πιστεύω των μαθητών πως ο σκοπός της ζωής πρέπει να είναι η συνεισφορά στο κοινωνικό σύνολο· (β) οι προσανατολισμοί στόχων στην ενίσχυση και προστασία του εγώ είχαν είτε πολύ χαμηλή είτε μηδενική συσχέτιση με την ικανοποίηση στη ζωή και θετική συσχέτιση με τους λιγότερο αυτό – καθοριζόμενους τύπους της παρακίνησης (εσωτερικής πίεσης, εξωτερική και έλλειψη παρακίνησης), καθώς επίσης και μέτρια θετική συσχέτιση με το γενικότερο πιστεύω των μαθητών πως ο σκοπός της ζωής είναι η αποκόμιση πλούτου, κύρους και κοινωνικής καταξίωσης (Papaioannou, Simou, Kosmidou, Milosis & Tsigilis, 2009).

Εκτός από τους στόχους επίτευξης, μία εξίσου σημαντική θεωρία που εδώ και δεκαετίες έχει συνεισφέρει σε μεγάλο βαθμό στην ερμηνεία της ανθρώπινης συμπεριφοράς είναι η θεωρία του *αυτό – καθορισμού* ή της *εσωτερικής παρακίνησης* (Deci & Ryan, 1985) που περιγράφεται στη συνέχεια.

Εσωτερική – εξωτερική παρακίνηση. Σύμφωνα με τους Deci και Ryan, (1985) οι κύριες μορφές της παρακίνησης είναι οι εξής:

- (α) Η *εσωτερική παρακίνηση*, η οποία ωθεί στην ενασχόληση με μία δραστηριότητα για τη χαρά που πηγάζει από την ίδια τη δραστηριότητα.
- (β) Η *εξωτερική παρακίνηση*, που οδηγεί σε δραστηριότητες με σκοπό να αποκτηθεί κάποια εξωτερική αμοιβή ή να αποφευχθεί κάποια τιμωρία.
- (γ) Η *έλλειψη παρακίνησης*, που χαρακτηρίζει τα άτομα που δεν βρίσκουν κανένα σκοπό για να ενασχοληθούν με μία συγκεκριμένη δραστηριότητα ή νοιώθουν ότι δεν μπορούν να ανταποκριθούν σ' αυτή και κατά συνέπεια στερούνται παρακίνησης (Deci & Ryan, 1985).

Σε πιο πρόσφατες μελέτες ο Vallerand (1997) διέκρινε τρεις τύπους εσωτερικής παρακίνησης:

- (α) Την εσωτερική παρακίνηση που ωθεί στη μάθηση και ανακάλυψη καινούριων πραγμάτων.
- (β) Την εσωτερική παρακίνηση που ωθεί στη δημιουργικότητα και στο ξεπέρασμα των προσωπικών ορίων.
- (γ) Την εσωτερική παρακίνηση που ωθεί στην ενασχόληση με δραστηριότητες που διεγείρουν τις αισθήσεις.

Ως προς την εξωτερική παρακίνηση οι Deci και Ryan (1985) διέκριναν τέσσερις τύπους:

- (α) Την *ολοκληρωμένη ρύθμιση* που συνεπάγεται συμμετοχή σε μία δραστηριότητα για λόγους συνέπειας και προτεραιοτήτων.
- (β) Την *αναγνωρισμένη ρύθμιση* που οδηγεί στη συμμετοχή σε μια δραστηριότητα γιατί θεωρείται χρήσιμη.
- (γ) Την *εσωτερικής πίεσης ρύθμιση* που ωθεί στη συμμετοχή σε μια δραστηριότητα για την αποφυγή αισθημάτων ντροπής και ενοχών.
- (δ) Την *εξωτερική παρακίνηση* που συνεπάγεται τη συμμετοχή σε μια δραστηριότητα για την αποκόμιση εξωτερικών αμοιβών.

Όλοι οι παραπάνω τύποι της εσωτερικής και της εξωτερικής παρακίνησης θεωρούνται περισσότερο η λιγότερο αυτό – καθοριζόμενοι. Αυτό σημαίνει ότι σε κάποιους τύπους παρακίνησης, οι μαθητές νιώθουν ότι οι ενέργειές τους είναι

προϊόντα δικών τους και μόνο αποφάσεων και σε κάποιους όχι. Έτσι, όλοι οι τύποι της εσωτερικής και οι δύο πρώτοι τύποι της εξωτερικής παρακίνησης θεωρούνται αντίστοιχα περισσότερο αυτό – καθοριζόμενοι, ενώ οι δύο τελευταίοι τύποι της εξωτερικής παρακίνησης και η έλλειψη παρακίνησης θεωρούνται λιγότερο αυτό – καθοριζόμενοι (Deci & Ryan, 1985).

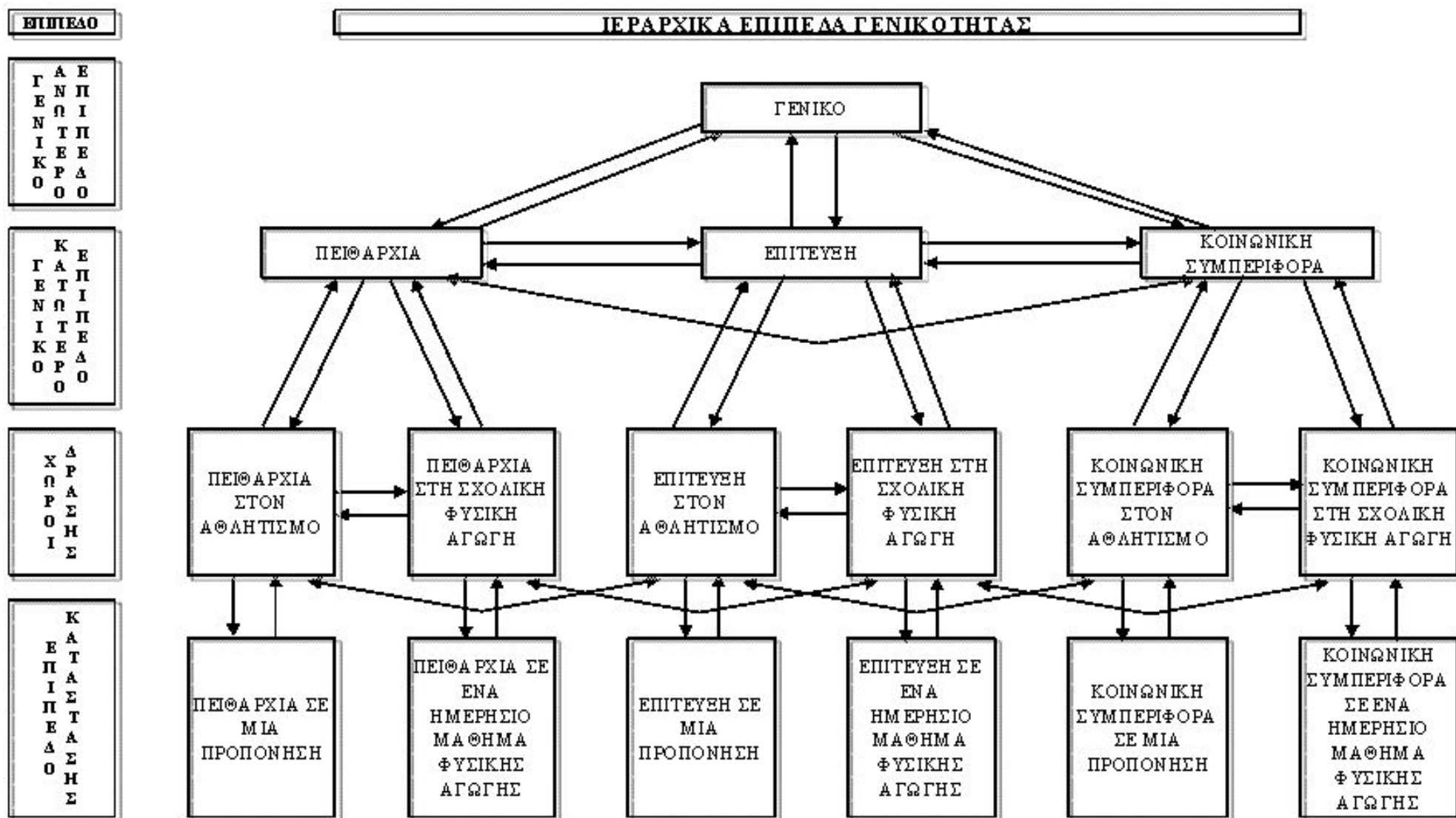
Κάθε μορφή παρακίνησης επηρεάζει τα παιδιά σε τρία επίπεδα (α) στο γνωστικό, (β) στο συναισθηματικό και (γ) σε επίπεδο συμπεριφοράς. Στο γνωστικό επίπεδο η παρακίνηση μπορεί να επηρεάσει την προσοχή, τη συγκέντρωση και τη μνήμη. Στο συναισθηματικό επίπεδο επηρεάζεται η χαρά, η ικανοποίηση, τα θετικά συναισθήματα και η ανησυχία, ενώ σε επίπεδο συμπεριφοράς η παρακίνηση μπορεί να έχει επίδραση στην επιλογή μιας συγκεκριμένης ενέργειας, στην επιμονή και καθήλωση σε μία δραστηριότητα και στην απόδοση (Vallerand, 1997). Σε όλα τα παραπάνω επίπεδα τα θετικότερα αποτελέσματα απορρέουν από τους αυτό – καθοριζόμενους τύπους της παρακίνησης, ενώ τα πιο αρνητικά αποτελέσματα απορρέουν από την εξωτερική παρακίνηση και τη μη-παρακίνηση (Vallerand, 1997). Οι Deci και Ryan (1985) και ο Vallerand (1997) διαπίστωσαν πως η εσωτερική παρακίνηση οδηγεί στα θετικότερα αποτελέσματα.

Ο Vallerand (1997) πρότεινε ένα ιεραρχικό μοντέλο, το οποίο παρέχει το σκελετό δόμησης των βασικών μηχανισμών που διέπουν τις διαδικασίες παρακίνησης στον αθλητισμό και γενικότερα κατά την άσκηση. Το μοντέλο αυτό ονομάστηκε ως το *ιεραρχικό μοντέλο της εσωτερικής και εξωτερικής παρακίνησης* και προτείνει την εξέταση των τριών ειδών παρακίνησης (εσωτερική, εξωτερική, μη-παρακίνηση) σε τρία ιεραρχικά δομημένα επίπεδα γενικότητας. Τα επίπεδα αυτά είναι το γενικό (γενικά στη ζωή), το επίπεδο χώρου δράσης (π.χ. σχολείο, διαπροσωπικές σχέσεις, ελεύθερος χρόνος) και το επίπεδο κατάστασης (π.χ. η συγκεκριμένη προπόνηση, το ημερήσιο μάθημα ΦΑ). Η μελέτη της παρακίνησης στα τρία διαφορετικά επίπεδα γενικότητας επιτρέπει την εξαγωγή συμπερασμάτων με μεγαλύτερη ακρίβεια και λεπτομέρεια (Vallerand, 1997).

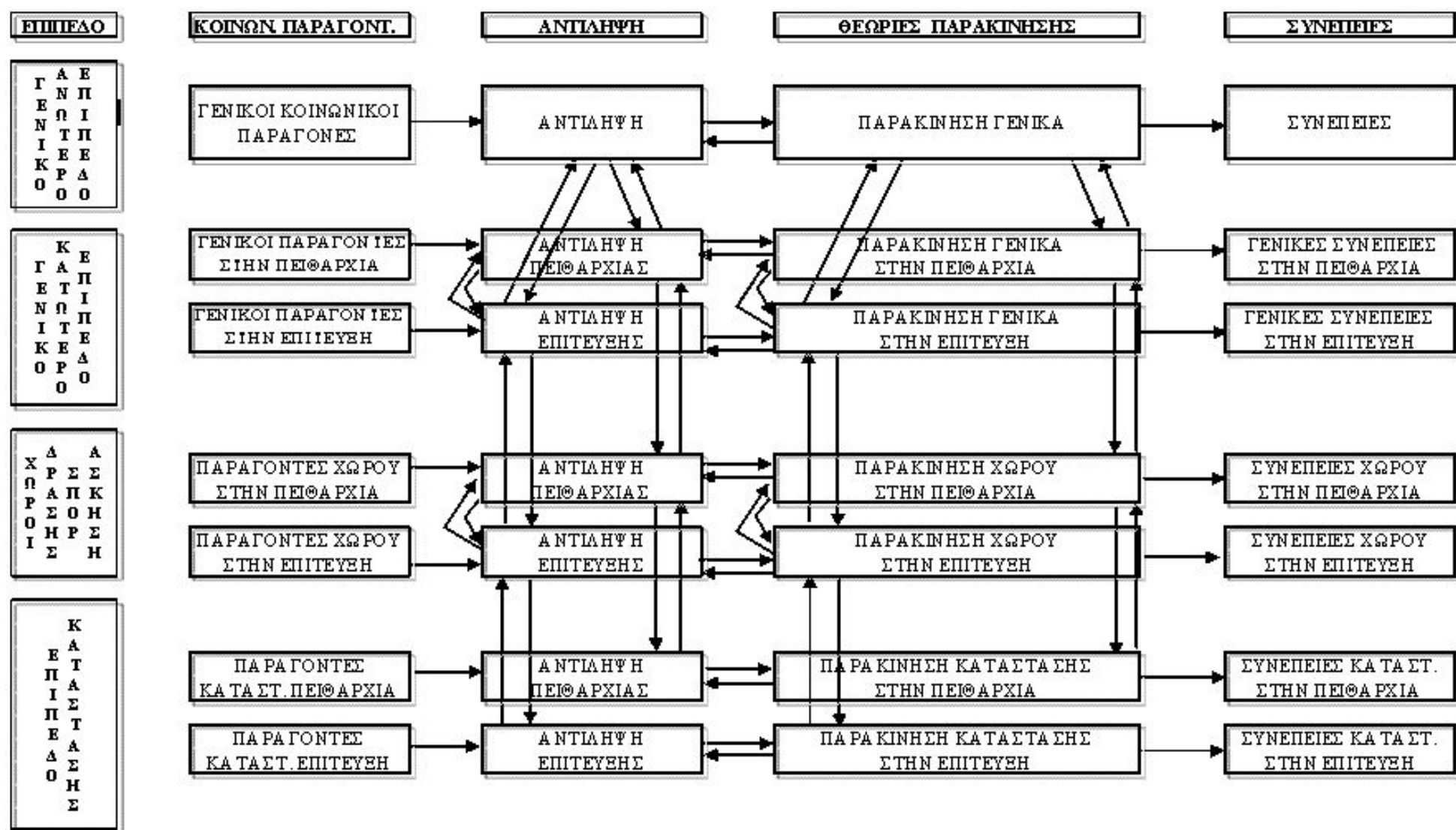
Έχοντας ως αναφορά το ιεραρχικό μοντέλο εσωτερικής – εξωτερικής παρακίνησης του Vallerand (1997), ο Papaioannou (1999) πρότεινε την υιοθέτηση του *Πολυδιάστατου Ιεραρχικού Μοντέλου Στόχων*, με βάση το οποίο οι στόχοι επίτευξης μπορούν να εξετάζονται και να αλληλεπιδρούν σε διάφορες διαστάσεις και σε διάφορα επίπεδα (Papaioannou, 1999).

Το πολυδιάστατο ιεραρχικό μοντέλο των στόχων. Σύμφωνα με τον Παραϊοαννου (1999) οι διαστάσεις του Πολυδιάστατου Ιεραρχικού Μοντέλου Στόχων (σχήμα 2) είναι τρεις:

- (α) *Τα πεδία της ανθρώπινης δράσης.* Οι θεωρία του προσανατολισμού στόχων δεν θα πρέπει να περιορίζεται μόνο στον τομέα της επίτευξης αλλά να επεκτείνεται σε διάφορους τομείς της ανθρώπινης δράσης. Έτσι, εκτός από το χώρο της επίτευξης στον οποίο εστιάσθηκαν οι περισσότερες έρευνες, είναι εξίσου σημαντικό να εξεταστούν και άλλοι τομείς, όπως η πειθαρχία, η ηθική, η κοινωνική συμπεριφορά, οι υγιεινές συμπεριφορές, οι συμπεριφορές κινδύνου κ.α.
- (β) *Τα ιεραρχικά επίπεδα της γενικότητας.* Οι στόχοι πρέπει να εξετάζονται σε τρία επίπεδα γενικότητας, τα οποία είναι: το γενικό (global), το πεδίο του χώρου δράσης (contextual) και το επίπεδο κατάστασης (situational). Το γενικό επίπεδο αποτελείται από δύο υπό-επίπεδα: το γενικό ανώτερο και το γενικό κατώτερο επίπεδο. Το γενικό ανώτερο επίπεδο αναφέρεται στους στόχους που έχει το άτομο γενικά στη ζωή του. Στο γενικό κατώτερο επίπεδο, οι στόχοι εξετάζονται σε σχέση με ένα συγκεκριμένο τομέα ανθρώπινης ενέργειας όπως για παράδειγμα πειθαρχία, επίτευξη, ηθική κ.α. Οι στόχοι στο επίπεδο του χώρου δράσης αφορούν τους στόχους που έχει το άτομο όταν συμμετέχει σε διαφορετικούς χώρους δράσης της ζωής, όπως για παράδειγμα στο σχολείο, στον αθλητισμό κ.ά. Τελευταίο είναι το επίπεδο της κατάστασης που σχετίζεται, με τους στόχους που έχει κάποιο άτομο κατά την στιγμή εκτέλεσης ή συμμετοχής σε μια δραστηριότητα (στο ημερήσιο μάθημα της φυσικής αγωγής, σε μια προπόνηση μπάσκετ, κ.α.).
- (γ) *Τη διαδικασία: Κοινωνικοί Παράγοντες → Αντίληψη ↔ Παρακίνηση ↔ Συνέπειες.* Όπως απεικονίζεται και στο σχήμα 3, οι παράγοντες που επηρεάζουν τους προσανατολισμούς στόχων, καθώς και οι συνέπειες από αυτούς εντάσσονται σε μία συγκεκριμένη διαδοχική διαδικασία. Οι κοινωνικοί παράγοντες επηρεάζουν τους στόχους με τη μεσολάβηση των αντιλήψεων των ανθρώπων. Για παράδειγμα, εάν ο πατέρας είναι ένας παράγοντας που επηρεάζει τον στόχο για ενίσχυση του εγώ ενός παιδιού, θα πρέπει το παιδί να αντιλαμβάνεται ότι πραγματικά κάτι τέτοιο συμβαίνει.



Σχήμα 2. Το πολυδιάστατο ιεραρχικό μοντέλο στόχων (Papaioannou, 1999).



Σχήμα 3. Οι κοινωνικοί παράγοντες επηρεάζουν τις αντιλήψεις του ατόμου κι αυτές με τη σειρά τους την παρακίνηση του, οδηγώντας σε συγκεκριμένες συνέπειες.

Επίσης, θα πρέπει να επισημανθεί η αμφίδρομη σχέση της παρακίνησης με τις αντιλήψεις του ατόμου. Οι προσανατολισμοί στόχων αλληλεπιδρούν με την εσωτερική – εξωτερική παρακίνηση, με τις προσωπικές αντιλήψεις και με άλλες εγγενείς τάσεις, και οδηγούν σε μια σειρά αποτελεσμάτων που μπορεί να είναι γνωστικά, συμπεριφορικά ή συναισθηματικά. Τα αποτελέσματα αυτά μπορούν σε μία αντίστροφη πορεία να επηρεάσουν την παρακίνηση, η οποία με τη σειρά της μπορεί να επηρεάσει την αντίληψη του ατόμου για τους κοινωνικούς παράγοντες (Papaioannou, Milosis, Kosmidou, & Tsiggilis, 2002).

Το *Πολυδιάστατο Ιεραρχικό Μοντέλο Στόχων*, του οποίου η δομική εγκυρότητα έχει επιβεβαιωθεί από διάφορες έρευνες (Ζλατάνου, 2002; Κοσμίδου, 2000; Μυλώσης, 2000, Milosis & Papaioannou, 2007; Papaioannou et al., 2009; Σάγκοβιτς, 2002; Σίμου, 2004; Τσιγγίλης, 2001) δημιουργεί νέες προοπτικές για έρευνα. Κι αυτό γιατί από μεθοδολογικής άποψης, η διαδικασία που περιγράφηκε παραπάνω (κοινωνικοί παράγοντες → αντίληψη ↔ παρακίνηση ↔ συνέπειες) θα πρέπει να εξετάζεται: σε συγκεκριμένο επίπεδο γενικότητας, σε συγκεκριμένο πεδίο ανθρώπινης δράσης (επίτευξη, ηθική κ.ά.) και σε συγκεκριμένο χώρο της ζωής (σχολείο, αθλητισμός κ.ά.). Κατά συνέπεια, οι μετρήσεις που μπορούν να διεξαχθούν έχουν διάφορες εφαρμογές. Για παράδειγμα, αν εξετάζεται η ικανοποίηση, τότε στο γενικό – ανώτερο επίπεδο θα πρέπει να εξεταστεί η ικανοποίηση της ζωής γενικά, ενώ στο γενικό – κατώτερο επίπεδο θα πρέπει να εξεταστεί η ικανοποίηση σε ένα συγκεκριμένο πεδίο ανθρώπινης δράσης (π.χ. ικανοποίηση στο χώρο επίτευξης). Αντίστοιχα στο επίπεδο του πλαισίου, η ικανοποίηση θα πρέπει να σχετίζεται με το συγκεκριμένο χώρο της ζωής (π.χ. ικανοποίηση στην αθλητική επίτευξη). Στο επίπεδο κατάστασης, η ικανοποίηση που προέρχεται από την πραγματοποίηση μιας δραστηριότητας, θα πρέπει να εξεταστεί στο συγκεκριμένο χώρο δράσης, τη δεδομένη χρονική στιγμή (π.χ. ικανοποίηση στη σημερινή προπόνηση, Papaioannou et al., 2002).

Το μοντέλο αυτό παρέχει ένα δομικό πλαίσιο για τη μελέτη της επίδρασης που μπορεί να έχουν το κλίμα παρακίνησης και οι προσανατολισμοί στόχων ενός συγκεκριμένου χώρου της ζωής των ανθρώπων στις αντίστοιχες συνέπειες και τους προσανατολισμούς στόχων σε διαφορετικούς χώρους της ζωής και της δράσης τους. Υπό αυτή την έννοια, οι προσανατολισμοί στόχων στα διάφορα επίπεδα του ιεραρχικού μοντέλου μπορούν να επηρεάσουν τους προσανατολισμούς στόχων στα

γειτονικά τους επίπεδα. Κάτι παρόμοιο μπορεί να συμβεί και με τις αντιλήψεις των ατόμων. Έτσι, όταν για παράδειγμα κάποιοι παράγοντες κατάστασης λαμβάνουν χώρα σε τακτική βάση (π.χ μέσα από επαναλαμβανόμενες δραστηριότητες ενός χώρου δράσης), σταδιακά μετατρέπονται σε παράγοντες χώρου και επηρεάζουν τις αντιλήψεις και την παρακίνηση των ανθρώπων στο συγκεκριμένο χώρο. Θα μπορούσε λοιπόν να υποτεθεί ότι οι ίδιοι κοινωνικοί παράγοντες μπορεί να έχουν επιδράσεις μεταβολής και στο γενικό επίπεδο, όταν αυτοί συμβαίνουν για μακρόχρονες περιόδους της ζωής των ανθρώπων (Papaioannou, 1999).

Φαίνεται λοιπόν πως σύμφωνα με το *Ιεραρχικό Μοντέλο Στόχων* οι κοινωνικοί παράγοντες, που στα πλαίσια του μαθήματος ΦΑ είναι οι καθηγητές ΦΑ, μπορούν να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση του κατάλληλου κλίματος παρακίνησης, για το οποίο γίνεται εκτενέστερη αναφορά στη συνέχεια.

Κλίμα παρακίνησης. Το κλίμα παρακίνησης αναφέρεται στις συναισθηματικές και κοινωνικές συνθήκες που χαρακτηρίζουν ένα περιβάλλον μάθησης (Ames, 1992). Το πώς αντιλαμβάνεται ένα άτομο το κλίμα παρακίνησης σ' έναν συγκεκριμένο χώρο, σε κάποια συγκεκριμένη στιγμή ονομάζεται αντιλαμβανόμενο κλίμα παρακίνησης (Papaioannou & Goudas, 1999).

Το αντιλαμβανόμενο κλίμα παρακίνησης με έμφαση στην προσωπική βελτίωση είχε υψηλή θετική συσχέτιση με τις θετικές διαστάσεις της παρακίνησης (εσωτερική παρακίνηση, ικανοποίηση, στάσεις στο μάθημα Φυσικής Αγωγής), ενώ το αντιλαμβανόμενο κλίμα στην ενίσχυση του εγώ συσχετιζόταν με αρνητικές διαστάσεις (ανησυχία, άγχος) σύμφωνα με τα αποτελέσματα μιας ανασκοπητικής εργασίας (Ntoumanis & Biddle, 1999).

Ακόμη, το αντιλαμβανόμενο κλίμα με έμφαση στην προσωπική βελτίωση στο μάθημα ΦΑ συσχετίστηκε αρνητικά με την αντίληψη για την άνιση μεταχείριση των μαθητών με υψηλές και χαμηλές επιτυχίες, ενώ το αντιλαμβανόμενο κλίμα με έμφαση στην ενίσχυση του εγώ συσχετίστηκε θετικά (Papaioannou, 1995). Σε μία άλλη έρευνα διαπιστώθηκε πως οι μαθητές που αντιλαμβάνονταν ότι το κλίμα παρακίνησης ήταν προσανατολισμένο στην προσωπική βελτίωση, θεωρούσαν ότι ο καθηγητής ΦΑ έδινε μεγαλύτερη έμφαση σε εσωτερικούς λόγους πειθαρχίας (Papaioannou, 1998).

Επίσης, σε μία μελέτη των Carpenter και Morgan (1999) φάνηκε πως οι μαθητές που αντιλαμβάνονταν ότι το κλίμα παρακίνησης ήταν προσανατολισμένο

στην προσωπική βελτίωση, είχαν υψηλότερο προσανατολισμό στην προσωπική βελτίωση, πίστευαν πως η επιτυχία εξαρτάται από την καταβαλλόμενη προσπάθεια, ένοιωθαν μεγαλύτερη ικανοποίηση και λιγότερη ανία, αξιολογούσαν την απόδοσή τους ως υψηλή και είχαν θετική στάση απέναντι στον αθλητισμό. Αντίθετα, οι μαθητές που αντιλαμβάνονταν ότι το κλίμα παρακίνησης ήταν προσανατολισμένο στην ενίσχυση του εγώ, είχαν υψηλότερο προσανατολισμό στην ενίσχυση του εγώ, πίστευαν πως η επιτυχία σχετιζόταν με την εξαπάτηση και αξιολογούσαν την απόδοσή του χαμηλότερα (Carpenter & Morgan, 1999).

Η Epstein (1989) καθόρισε έξι άξονες οι οποίοι διαμορφώνουν το κλίμα παρακίνησης (α) τη φύση της δραστηριότητας (*task*), (β) την εξουσία του καθηγητή (*authority*), (γ) τον τρόπο ανταμοιβών (*reward*), (δ) την ομαδοποίηση (*grouping*), (ε) την αξιολόγηση (*evaluation*) και (στ) το χρόνο που αφιερώνεται στη δραστηριότητα (*time*). Τα αρχικά των έξι αξόνων τους κλίματος παρακίνησης δημιουργούν ο ακρωνύμιο *TARGET*. Ο πρώτος άξονας (*task*) αφορά το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος, τις εργασίες που γίνονται στην τάξη και στο σπίτι, το βαθμό δυσκολίας τους και τα υλικά που απαιτούνται. Ο δεύτερος άξονας (*authority*) αφορά το βαθμό στον οποίο οι μαθητές συμμετέχουν στις αποφάσεις κι έχουν επιλογές κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, καθώς και τη δυνατότητα να παρακολουθούν τη μάθησή τους και να την αξιολογούν. Ο τρίτος άξονας (*reward*) αφορά τις διαδικασίες και τις πρακτικές που εφαρμόζει ο καθηγητής για να αναγνωρίσει την πρόοδο και τις επιτυχίες των μαθητών του. Ο τέταρτος άξονας (*grouping*) αφορά τις πρακτικές που εφαρμόζονται ώστε οι μαθητές που έχουν παρόμοια ή διαφορετικά χαρακτηριστικά (π.χ. φύλο, φυλή, βαθμολογία, ικανότητα, ενδιαφέροντα κ.α.) να ομαδοποιούνται μαζί ή να κατανέμονται σε διαφορετικές ομάδες στο επίπεδο της τάξης ή του σχολείου. Ο πέμπτος άξονας (*evaluation*) αφορά τα κριτήρια με τα οποία κρίνεται η μάθηση και η γενικότερη συμπεριφορά των μαθητών, τις διαδικασίες που ακολουθούνται για την πιστοποίηση της επίτευξης των παραπάνω κριτηρίων, καθώς και τον τρόπο ανατροφοδότησης προς τους μαθητές σχετικά με τα σημεία που χρειάζονται βελτίωση. Ο τελευταίος άξονας (*time*) αφορά την αποτελεσματική διαχείριση του χρόνου που αφιερώνεται για την ολοκλήρωση της κάθε δραστηριότητας (Epstein, 1987).

Όταν οι μαθητές αντιλαμβάνονται ότι βρίσκονται σ' ένα περιβάλλον, στο οποίο η έμφαση του καθηγητή ΦΑ δίνεται περισσότερο στην προσωπική τους βελτίωση, τότε αντιλαμβάνονται ότι το κλίμα είναι προσανατολισμένο στην μάθηση.

Αντίθετα, όταν μεταξύ των μαθητών αναπτύσσεται έντονος ανταγωνισμός και γίνεται σύγκριση των επιδόσεών τους, τότε αντιλαμβάνονται ότι ο καθηγητής ΦΑ δίνει έμφαση στην ενίσχυση του εγώ τους (Ames, 1992).

Ο καθηγητής ΦΑ μπορεί με τον τρόπο της διδασκαλίας του να διαμορφώσει ένα κατάλληλο κλίμα παρακίνησης και να επηρεάσει τους στόχους και τα κίνητρα των μαθητών (Treasure και Roberts, 1995). Υπάρχει πλήθος μελετών πεδίου που μέσα από τη διαμόρφωση του κατάλληλου κλίματος παρακίνησης αποσκοπούσαν στη βελτίωση διάφορων κινητικών, γνωστικών, ψυχολογικών και κοινωνικών μεταβλητών. Μερικές από τις παρεμβάσεις αυτές παρουσιάζονται αναλυτικότερα στο επόμενο κεφάλαιο.

Παρεμβάσεις στη ΦΑ με στόχο τη διαμόρφωση του κλίματος παρακίνησης. Το αντιλαμβανόμενο κλίμα παρακίνησης και ειδικότερα η επίδρασή του στους προσανατολισμούς στόχων των μαθητών υπήρξε αντικείμενο μελέτης πολλών ερευνητών. Οι Todorovich και Cutner – Smith (2002) εφάρμοσαν μία παρέμβαση σε 72 εντεκάχρονους μαθητές που περιλάμβανε δύο πειραματικές ομάδες (στη μία το κλίμα προσανατολίστηκε στην προσωπική βελτίωση και στην άλλη στην ενίσχυση του εγώ). Διαπιστώθηκε πως η διαμόρφωση του κλίματος παρακίνησης είχε σημαντική επίδραση στους αντίστοιχους προσανατολισμούς στόχων των μαθητών, αφού ανάλογα με την έμφαση που δινόταν από τους καθηγητές ΦΑ ενισχύονταν και ο αντίστοιχος προσανατολισμός στόχων των μαθητών (Todorovich & Cutner – Smith, 2002).

Σε παρόμοια συμπεράσματα κατέληξαν και οι Morgan και Carpenter (2002), που μετά την ολοκλήρωση μιας παρέμβασης που έδινε έμφαση στην προσωπική βελτίωση 153 δωδεκάχρονων μαθητών, διαπίστωσαν πως οι μαθητές είχαν αυξήσει σημαντικά τον προσανατολισμό στην προσωπική βελτίωση και την ικανοποίησή τους. Στην ίδια κατεύθυνση ήταν και τα αποτελέσματα μιας παρέμβασης με παρόμοιο σχεδιασμό, στην οποία φάνηκε πως οι μαθητές της πειραματικής ομάδας που διδάχτηκαν μαθήματα ΦΑ προσανατολισμένα στην προσωπική βελτίωση, είχαν υψηλότερο προσανατολισμό στην προσωπική βελτίωση, υψηλότερη αντιλαμβανόμενη ικανότητα και ένιωθαν μεγαλύτερη ικανοποίηση και λιγότερη ανία (Weingand & Burton, 2002).

Αρκετές παρεμβάσεις με σκοπό τη διερεύνηση της επίδρασης του κλίματος παρακίνησης στη ΦΑ έχουν γίνει και στην Ελλάδα. Σε μία παρέμβαση ΦΑ διάρκειας

ενός έτους, που πραγματοποιήθηκε σε μαθητές Λυκείου με σκοπό τη διαμόρφωση ενός κλίματος προσανατολισμένου στην προσωπική βελτίωση, διαπιστώθηκε πως οι μαθητές της πειραματικής ομάδας είχαν θετικότερες στάσεις ως προς την άσκηση, ως προς τη συμμετοχή τους σε διάφορα αθλήματα και ως προς την κατανάλωση φρούτων. Επίσης, φάνηκε πως οι μαθητές της πειραματικής ομάδας αντιλαμβάνονταν το κλίμα παρακίνησης ως περισσότερο προσανατολισμένο στην προσωπική βελτίωση και λιγότερο προσανατολισμένο στην ενίσχυση του εγώ (Christodoulidis, Papaioannou & Digelidis, 2001). Ωστόσο, οι παραπάνω ευεργετικές επιδράσεις της παρέμβασης εξαφανίστηκαν 10 μήνες μετά τη λήξη της.

Σε παρόμοια συμπεράσματα κατέληξαν και οι Digelidis, Papaioannou, Laparidis & Christodoulidis (2003) σε μία παρέμβαση που εφαρμόστηκε σε 262 μαθητές και μαθήτριες Γυμνασίου και διήρκεσε ένα χρόνο. Από τα αποτελέσματα φάνηκε πως οι μαθητές της πειραματικής ομάδας είχαν θετικότερες στάσεις σε σχέση με την άσκηση και την υγιεινή διατροφή, ήταν περισσότερο προσανατολισμένοι στην προσωπική βελτίωση και λιγότερο στο εγώ και αντιλαμβάνονταν ότι οι καθηγητές ΦΑ έδωσαν μεγαλύτερη έμφαση στην προσωπική βελτίωση απ' ότι στο εγώ (Digelidis et al., 2003).

Σε δύο άλλες παρεμβάσεις που εφαρμόστηκαν σε μαθητές της Α' Γυμνασίου, επιδιώχθηκε η διαμόρφωση διαφορετικού κλίματος παρακίνησης σε διαφορετικά τμήματα, ώστε να αξιολογηθεί αν οι μαθητές ήταν ικανοί να αντιληφθούν την έμφαση που έδινε ο καθηγητής ΦΑ, είτε στην προσωπική βελτίωση, είτε στην ενίσχυση του εγώ. Στην πρώτη παρέμβαση 15 καθηγητές ΦΑ χωρίστηκαν με τυχαίο τρόπο σε δύο πειραματικές ομάδες και μία ομάδα ελέγχου. Στη μία πειραματική ομάδα διδάχτηκε ένα μάθημα με έμφαση στην προσωπική βελτίωση, στη δεύτερη δόθηκε έμφαση στην ενίσχυση του εγώ και στην ομάδα ελέγχου διδάχτηκε το τυπικό αναλυτικό πρόγραμμα (Papaioannou, Milosis, Kosmidou & Tsigilis, 2007). Στη δεύτερη παρέμβαση που εφαρμόστηκε σε 170 μαθητές Α' Γυμνασίου, τρεις καθηγητές ΦΑ επιδίωξαν τη διαμόρφωση ενός κλίματος παρακίνησης που έδινε έμφαση στην προσωπική βελτίωση, ενώ 181 μαθητές που ακολούθησαν το τυπικό πρόγραμμα ΦΑ αποτέλεσαν την ομάδα ελέγχου (Papaioannou, Milosis et al, 2007). Και στις δύο παρεμβάσεις διαπιστώθηκε πως οι μαθητές ήταν ικανοί να προσδιορίσουν το κλίμα παρακίνησης που διαμορφώθηκε από τους καθηγητές τους, αφού οι μαθητές των τάξεων που δόθηκε έμφαση στην προσωπική βελτίωση αντιλήφθηκαν ότι το κλίμα παρακίνησης ήταν πιο έντονα προσανατολισμένο στην προσωπική βελτίωση, ενώ οι

μαθητές των τάξεων που δόθηκε έμφαση στην ενίσχυση του εγώ αντιλήφθηκαν ότι το κλίμα παρακίνησης ήταν πιο έντονα προσανατολισμένο στην ενίσχυση του εγώ. Το κλίμα παρακίνησης που ήταν προσανατολισμένο στην ενίσχυση του εγώ φάνηκε ότι επηρέασε και τους εγγενείς προσανατολισμούς τους, αφού αυξήθηκε ο προσανατολισμός τους στην ενίσχυση του εγώ των μαθητών (Papaioannou, Milosis et al., 2007). Παράλληλα, επιβεβαιώθηκε η δομική εγκυρότητα και η εσωτερική και εξωτερική αξιοπιστία των κλιμάκων που χρησιμοποιήθηκαν για τους προσανατολισμούς στόχων και το αντιλαμβανόμενο κλίμα παρακίνησης σε επίπεδο κατάστασης (Papaioannou, Milosis et al., 2007; Papaioannou, Tsigilis, Kosmidou & Milosis, 2007).

Σε μία πρόσφατη παρέμβαση στο μάθημα ΦΑ, που σχεδιάστηκε με βάση το *πολυδιάστατο μοντέλο* των προσανατολισμών στόχων (Papaioannou, 1999) και εφαρμόστηκε για έξι μήνες σε 99 μαθητές της Α' Γυμνασίου, επιδιώχθηκε μέσω της διαμόρφωσης ενός κλίματος παρακίνησης προσανατολισμένου στην προσωπική βελτίωση η ανάπτυξη της ατομικής και κοινωνικής υπευθυνότητας των μαθητών τόσο στο μάθημα της ΦΑ, όσο και στα μαθηματικά, στη νεοελληνική γλώσσα και γενικά στη ζωή τους (Milosis & Papaioannou, 2007; Papaioannou & Milosis, 2009). Τα αποτελέσματα ήταν ιδιαίτερα ενθαρρυντικά, αφού η παρέμβαση είχε θετικές επιδράσεις σε όλες τις μεταβλητές που εξετάστηκαν. Διαπιστώθηκε πως στο τέλος της παρέμβασης οι μαθητές της πειραματικής ομάδας σε σχέση με την ομάδα ελέγχου είχαν: (α) υψηλότερα σκορ στον προσανατολισμό στην προσωπική βελτίωση και χαμηλότερα στον προσανατολισμό στην ενίσχυση και στην προστασία του εγώ στη ΦΑ, στα μαθηματικά, στη νεοελληνική γλώσσα και γενικά στη ζωή· (β) υψηλότερα σκορ σε όλες τις διαστάσεις του αυτό – συναισθήματος· (γ) υψηλότερα σκορ στην ικανοποίηση στη ΦΑ, στη νεοελληνική γλώσσα και γενικά στη ζωή· (δ) υψηλότερα σκορ στην εσωτερική παρακίνηση και χαμηλότερα σκορ στην εξωτερική παρακίνηση και στην έλλειψη παρακίνησης στη ΦΑ και γενικά στη ζωή και (ε) υψηλότερους βαθμούς στη νεοελληνική γλώσσα. Πολλές ωστόσο από τις παραπάνω ευεργετικές επιδράσεις εξαλείφθηκαν κατά την επαναμέτρησή τους ένα χρόνο αργότερα (Milosis & Papaioannou, 2007; Papaioannou & Milosis, 2009). Επιπρόσθετα, το γεγονός ότι η εν' λόγω παρέμβαση πραγματοποιήθηκε από ένα μόνο καθηγητή ΦΑ, που ήταν ο ίδιος ο ερευνητής, εγείρει ερωτήματα για την εξωτερική εγκυρότητά της και καθιστά τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης παρέμβασης περιορισμένης γενίκευσης στον ευρύτερο εκπαιδευτικό πληθυσμό.

Γι' αυτό κρίθηκε σκόπιμο να διενεργηθεί από ένα ευρύτερο δείγμα καθηγητών ΦΑ η παρούσα παρέμβαση, η οποία μέσα από τη διαμόρφωση του κατάλληλου κλίματος παρακίνησης αποσκοπούσε στη μεταφορά των δεξιοτήτων ζωής που διδάχτηκαν οι μαθητές στο επίπεδο κατάστασης της ΦΑ και σε άλλους χώρους της ζωής τους (εξωσχολική άσκηση για υγεία, υπευθυνότητα στο σπίτι, συνεργασία με τους άλλους, βελτίωση στα μαθηματικά). Έτσι, μέσα από τη γενίκευση του στόχου για προσωπική βελτίωση σε πολλούς χώρους της ζωής των μαθητών ταυτόχρονα, επιδιώχθηκε και η γενίκευση του στόχου για προσωπική βελτίωση στο γενικό ανώτερο επίπεδο, δηλαδή στη ζωή συνολικά των μαθητών.

Ωστόσο, για να έχει η παρούσα παρέμβαση τα προσδοκώμενα αποτελέσματα έπρεπε να εφαρμοστεί απ' όλους τους καθηγητές ΦΑ όπως είχε σχεδιαστεί. Κρίθηκε έτσι απαραίτητο να παρατηρηθεί συστηματικά ένα μεγάλο μέρος των μαθημάτων, ώστε να αξιολογηθεί η ακρίβεια της εφαρμογής τους, η οποία αποτελεί μία σύγχρονη μεθοδολογική επιταγή, γι' αυτό και αναλύεται διεξοδικά στο κεφάλαιο που ακολουθεί.

Ακρίβεια εφαρμογής (ΑΚΕΦ)

Τα τελευταία χρόνια γίνεται όλο και επιτακτικότερη η ανάγκη ώστε οι παρεμβάσεις που εφαρμόζονται στο χώρο της εκπαίδευσης να είναι καλά τεκμηριωμένες και στοιχειοθετημένες (Kratochwill & Shernoff, 2004). Για το σκοπό αυτό η *Αμερικάνικη Ένωση Ψυχολογίας* (American Psychological Association) και ειδικότερα το Τμήμα Σχολικής Ψυχολογίας (Division 16-School Psychology) θέσπισαν ένα οδηγό (*Procedural and Coding Manual*) στον οποίο καθορίζονται εννιά άξονες, σύμφωνα με τους οποίους κρίνεται ο βαθμός της τεκμηρίωσης των παρεμβάσεων, δηλαδή η εσωτερική και εξωτερική τους αξιοπιστία (Stoiber & Kratochwill, 2000). Ένας απ' αυτούς τους άξονες που θεωρείται ιδιαίτερα κρίσιμος για τις σχολικές παρεμβάσεις είναι η ακρίβεια με την οποία εφαρμόζονται (Kratochwill & Stoiber, 2002).

Ορισμός και διαστάσεις της ακρίβειας εφαρμογής. Για τον όρο *ακρίβεια εφαρμογής* μιας παρέμβασης (*implementation fidelity*) συναντώνται στη διεθνή βιβλιογραφία διάφοροι ορισμοί. Ένας απ' αυτούς που συναντάται πολύ συχνά είναι «ο βαθμός στον οποίο η παρέμβαση εφαρμόστηκε όπως είχε σχεδιαστεί» (Yeton & Sechrest, 1981, p. 160). Άλλοι ορισμοί είναι «ο βαθμός στον οποίο οι υλοποιητές

ενός εκπαιδευτικού προγράμματος εφάρμοσαν το πρόγραμμα σύμφωνα με τις προθέσεις και τις οδηγίες αυτών που το σχεδίασαν» (Dusenbury, Brannigan, Falco & Hansen, 2003, p. 240) ή «η επιβεβαίωση ότι η οι ανεξάρτητη μεταβλητή διαχειρίστηκε όπως ακριβώς είχε σχεδιαστεί» (Moncher & Prinz, 1991, p. 247). Εκτός από τους διάφορους ορισμούς, για την ΑΚΕΦ χρησιμοποιούνται από διαφορετικούς ερευνητές και διαφορετικοί αλλά συνώνυμοι όροι. Έτσι, κάποιοι συνώνυμοι όροι που συναντώνται στη βιβλιογραφία για την ΑΚΕΦ είναι (σύμφωνα με τους Dane & Schneider, 1998; Gresham, Gansle, Noell, Cohen, & Rosenblum, 1993; Yeton & Sechrest, 1981) η *αριότητα εφαρμογής* (*treatment integrity*) ή (σύμφωνα με τους Rohrbach, Graham & Hansen, 1993) η *ποιότητα εφαρμογής* (*implementation quality*). Η ύπαρξη των διαφορετικών όρων και ορισμών αποτελεί σύμπτωμα μιας επιστημονικής περιοχής που ακόμη αναπτύσσεται. Στην παρούσα εργασία χρησιμοποιείται ο όρος *ακρίβεια εφαρμογής* (ΑΚΕΦ), γιατί είναι περισσότερο διαδεδομένος στο χώρο της εκπαίδευσης.

Η ΑΚΕΦ αποτελείται από δύο δομικά στοιχεία που συνήθως είναι άρρηκτα συνδεδεμένα μεταξύ τους, την ποιότητα και την ποσότητα (McGraw et al., 2000). Η ποιότητα αφορά στις ποιοτικές πτυχές της εφαρμογής μιας παρέμβασης, ενώ η ποσότητα αναφέρεται συνήθως στον αριθμό των μαθημάτων ή δραστηριοτήτων ή ασκήσεων που πραγματοποιήθηκαν και στο χρόνο που δαπανήθηκε για την εφαρμογή τους (Rohrbach et al., 1993).

Η ΑΚΕΦ είναι μια πολυδιάστατη έννοια και έχει πέντε διαστάσεις σύμφωνα με μία ανασκόπηση προγραμμάτων πρόληψης (Dane & Schneider, 1998): (α) την *προσκόλληση*, που είναι ο βαθμός στον οποίο η παρέμβαση εφαρμόστηκε όπως σχεδιάστηκε· (β) τη *δοσολογία*, που είναι η συχνότητα και η διάρκεια της παρέμβασης· (γ) την *ποιότητα*, που σχετίζεται με τον ενθουσιασμό και την ετοιμότητα των υλοποιητών της παρέμβασης· (δ) την *ανταπόκριση*, που αναφέρεται στο βαθμό της ικανοποίησης των συμμετεχόντων από τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα και (ε) τη *διαφοροποίηση*, δηλαδή το βαθμό στον οποίο κάθε πειραματική ομάδα δέχεται την προσχεδιασμένη παρέμβαση και μόνο (Dane & Schneider, 1998). Οι Durlak και PuPre (2008) πρόσθεσαν τρεις ακόμη διαστάσεις στην ΑΚΕΦ: (α) την συστηματική παρακολούθηση και καταγραφή της παρεχόμενης παρέμβασης τόσο στις πειραματικές όσο και στην ομάδα ελέγχου· (β) το *βάθος*, που αναφέρεται στο βαθμό εμπλοκής όλων των συμμετεχόντων σε όλα τα στάδια της παρέμβασης και (γ) την

προσαρμοστικότητα, που αναφέρεται στις ενδεχόμενες αλλαγές που μπορεί να δεχτεί κατά την εφαρμογή της (Durlak & PuPre, 2008).

Αναγκαιότητα αξιολόγησης της ΑΚΕΦ. Η αξιολόγηση της ΑΚΕΦ είναι απαραίτητη για λόγους εσωτερικής, εξωτερικής, και δομικής εγκυρότητας, καθώς και για την ενίσχυση της στατιστικής δύναμης των αποτελεσμάτων μιας παρέμβασης (Durlak, 1998; Moncher & Prinz, 1991). Συγκεκριμένα, μέσα από την αξιολόγηση της ΑΚΕΦ: (α) εξασφαλίζεται η πιστή εφαρμογή της παρέμβασης στις πειραματικές ομάδες κι έτσι ισχυροποιούνται τα συμπεράσματα σε σχέση με τα αποτελέσματα (εσωτερική εγκυρότητα)· (β) υπάρχει η τεχνογνωσία, ώστε να μπορεί να αναπαραχθεί, να διατηρηθεί και να εξαπλωθεί η ίδια παρέμβαση (εξωτερική εγκυρότητα)· (γ) γίνεται κατανοητό πως και για ποιο λόγο λειτουργεί μια παρέμβαση (δομική εγκυρότητα, Durlak, 1998; Moncher & Prinz, 1991). Μάλιστα, η αξιολόγηση της ΑΚΕΦ κρίνεται σκόπιμο να εξετάζεται τόσο στις πειραματικές όσο και στις ομάδες ελέγχου, γιατί μία παρέμβαση μπορεί να αποδειχτεί αναποτελεσματική λόγω της ενδεχόμενης λήψης κρίσιμων στοιχείων της παρέμβασης από την ομάδα ελέγχου (Domitrovich & Greenberg, 2000).

Ειδικότερα, όταν πρόκειται για παρεμβάσεις που χρειάζεται να εφαρμοστούν σε σχολικά περιβάλλοντα, είναι εξαιρετικά κρίσιμο να αξιολογείται η ΑΚΕΦ. Έχει αποδειχτεί πως πολλοί εκπαιδευτικοί αποτυγχάνουν να εφαρμόσουν μία εκπαιδευτική παρέμβαση με υψηλή ΑΚΕΦ, γιατί τα ενδεχόμενα προβλήματα πειθαρχίας που μπορεί να προκύψουν από αποκλίνουσες συμπεριφορές των μαθητών συσχετίζονται αρνητικά με την επίτευξη ικανοποιητικών επιπέδων της (McIntyre, Gresham, DiGennaro & Reed, 2007). Επιπρόσθετα, η αξιολόγηση της ΑΚΕΦ είναι απαραίτητη για να γίνει κατανοητό πως λειτουργεί μία παρέμβαση, για να ξεπερνιούνται τα εμπόδια και για να μπορούν να βρεθούν τρόποι βελτίωσής της στο μέλλον (Orwin, 2000). Ακόμη, μέσα από την αξιολόγηση της ΑΚΕΦ εντοπίζονται τα δυνατά και αδύνατα σημεία μιας παρέμβασης, ενώ με τη διαρκή και αδιάκοπη παροχή ανατροφοδότησης μπορεί συνεχώς να βελτιώνεται η ποιότητά της (Domitrovich & Greenberg, 2000; Durlak & DuPre, 2008). Επιπλέον, μέσω της αξιολόγησης της ΑΚΕΦ μπορούν να παρέχονται οι κατάλληλες διαβεβαιώσεις και πιστοποιήσεις στα οικονομικό - πολιτικά κέντρα αποφάσεων, ότι δηλαδή οι ομάδες στόχου πραγματικά έλαβαν τις προβλεπόμενες υπηρεσίες ενός προγράμματος (Orwin, 2000).

Ένας ακόμη λόγος, που καθιστά αναγκαία την αξιολόγηση της ΑΚΕΦ μιας παρέμβασης, είναι για να αποφευχθεί ο κίνδυνος να προκύψει σφάλμα τύπου ΙΙΙ (Lohrmann, 2006). Αυτό το σφάλμα μπορεί να προκύψει, όταν η αποτυχία μιας παρέμβασης που δεν έχει τα προσδοκώμενα αποτελέσματα, αποδοθεί σε αδυναμίες του σχεδιασμού της, ενώ στην πραγματικότητα οφείλεται στην όχι πιστή εφαρμογή του πρωτόκολλου της (Orwin, 2000).

Τέλος, ο σημαντικότερος λόγος που καθιστά αναγκαία την αξιολόγηση της ΑΚΕΦ είναι, ότι οι παρεμβάσεις που εφαρμόζονται με μεγαλύτερη ακρίβεια, τείνουν να έχουν μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα, ενώ αντίθετα χαμηλή προσκόλληση στο πρωτόκολλο εφαρμογής μιας παρέμβασης βρέθηκε να σχετίζεται και με πιο φτωχά αποτελέσματα. Η σχέση της ΑΚΕΦ με τα αποτελέσματα μιας παρέμβασης αναλύεται διεξοδικά στο κεφάλαιο που ακολουθεί.

Επίδραση της ΑΚΕΦ στα αποτελέσματα. Σύμφωνα με τον Durlak (1998), πολλές μελέτες που εξέτασαν τη σχέση μεταξύ της ΑΚΕΦ και των αποτελεσμάτων, υποδεικνύουν πως θετικά αποτελέσματα προκύπτουν μόνο όταν εξασφαλίζεται ένα ελάχιστο επίπεδο της ΑΚΕΦ (Botvin, Dusenbury, Baker, James-Ortiz, & Kerner, 1989), το οποίο σε αρκετές παρεμβάσεις ήταν πάνω από 60% (Botvin, Baker, Dusenbury, Tortu, & Botvin, 1990; Durlak & DuPre, 2008). Σε κάποια άλλα προγράμματα βρέθηκε πως όχι μόνο απαιτείται ένα ελάχιστο επίπεδο της ΑΚΕΦ, αλλά και πως όσο υψηλότερη είναι πάνω απ' αυτό το επίπεδο, τόσο πιο ισχυρά είναι τα αποτελέσματα (Botvin, Baker, Dusenbury, Botvin, & Diaz, 1995).

Η επίδραση της ΑΚΕΦ στα αποτελέσματα φαίνεται σε πολλές μετά – αναλύσεις. Οι Wilson, Lipsey και Derzon (2003) σε μία μεγάλη μετά – ανάλυση που περιλάμβανε 221 σχολικά προγράμματα πρόληψης της επιθετικής συμπεριφοράς, διαπίστωσαν πως τα προγράμματα που είχαν τη χαμηλότερη ΑΚΕΦ είχαν και πιο φτωχά αποτελέσματα. Παρόμοια ήταν και τα αποτελέσματα μιας μετά – ανάλυσης 249 σχολικών προγραμμάτων πρόληψης της επιθετικής συμπεριφοράς που έγινε πιο πρόσφατα (Wilson & Lipsey, 2007). Οι Derzon, Sale, Springer και Brounstein (2005) σε μία μετά-ανάλυση 46 προγραμμάτων πρόληψης κατά των ναρκωτικών συμπεράναν, πως τα προγράμματα αυτά θα ήταν 12 φορές αποτελεσματικότερα αν οι πειραματικές ομάδες τα είχαν εφαρμόσει με μεγαλύτερη ακρίβεια και αν οι ομάδες ελέγχου δεν λάμβαναν κανένα απολύτως στοιχείο της παρεχόμενης παρέμβασης. Κάποιες άλλες μετά – αναλύσεις αποκάλυψαν πως προγράμματα, των οποίων η

ΑΚΕΦ είχε παρατηρηθεί συστηματικά, έτειναν να είναι περισσότερο αποτελεσματικά από άλλα στα οποία δεν υπήρχε συστηματική παρατήρηση (DuBois, Holloway, Valentine, & Cooper, 2002; Smith, Schneider, Smith, & Ananiadou, 2004).

Σε μια πολύ πρόσφατη ανασκόπηση, τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τις μετά – αναλύσεις 483 προληπτικών προγραμμάτων υγείας για παιδιά και εφήβους, αποκάλυψαν ότι όταν η ΑΚΕΦ ήταν υψηλή, η δύναμη των συσχετίσεων (effect sizes) ήταν 2 – 3 φορές υψηλότερη (Durlak & DuPre, 2008). Τα δεδομένα από 59 ακόμη ποσοτικές μελέτες επιβεβαίωσαν, πως υψηλότερα επίπεδα της ΑΚΕΦ συχνά σχετίζονται με ισχυρότερα αποτελέσματα (Durlak & DuPre, 2008). Πρέπει να σημειωθεί ωστόσο, πως τρεις από αυτές τις 59 έρευνες (Blakely et al., 1987; Kerr, Kent, & Lam, 1985; McGraw et al., 1996) αποκάλυψαν, πως η ελαστικότητα και όχι η ακρίβεια των παρεμβάσεων είχε θετική επίδραση στην έκβαση των αποτελεσμάτων (όπως αναφέρεται από τους Durlak & DuPre, 2008).

Υπάρχουν κι άλλες ανασκοπήσεις που συσχετίζουν την ΑΚΕΦ με τα αποτελέσματα (Dane & Schneider, 1998; Domitrovich & Greenberg, 2000; Gresham et al., 1993). Οι Dane and Schneider (1998) εξέτασαν την ΑΚΕΦ στις σχολικές παρεμβάσεις που πραγματοποιήθηκαν κατά το χρονικό διάστημα 1980 – 1994 και ανέλυσαν δύο διαστάσεις της (την προσκόλληση και τη δοσολογία) σε σχέση με τα αποτελέσματα. Διαπίστωσαν πως χαμηλότερη προσκόλληση στο πρωτόκολλο της παρέμβασης πολύ συχνά συσχετιζόταν με φτωχότερα αποτελέσματα, ωστόσο σε σχέση με τη δοσολογία των παρεμβάσεων τα αποτελέσματα ήταν συγκεχυμένα. Σε μία άλλη ανασκόπηση 181 πειραματικών ερευνών που δημοσιεύτηκαν τη δεκαετία 1980 – 90 σε επτά επιστημονικά περιοδικά, οι Gresham et al. (1993) αποκάλυψαν μέτριες θετικές συσχετίσεις ανάμεσα στο βαθμό της ΑΚΕΦ και στα αποτελέσματα, υποδεικνύοντας πως υψηλότερα επίπεδα ΑΚΕΦ είχαν και υψηλότερο μέγεθος επίδρασης (effect sizes). Επίσης, οι Domitrovich και Greenberg (2000) ανασκόπησαν 34 προγράμματα πρόληψης σε παιδιά με νοητικές διαταραχές και στα τέσσερα από αυτά βρήκαν, ότι η υψηλότερη δοσολογία των παρεμβάσεων εξασφάλιζε καλύτερα αποτελέσματα, ενώ στα επτά από αυτά βρήκαν ότι υψηλότερα επίπεδα ακρίβειας σχετίζονταν με ισχυρότερα αποτελέσματα (Domitrovich & Greenberg, 2000).

Η τάση που φαίνεται από τις μετά – αναλύσεις και τις ανασκοπητικές εργασίες που προαναφέρθηκαν, ότι δηλαδή υψηλότερα επίπεδα της ΑΚΕΦ συνεπάγονται και υψηλότερα αποτελέσματα, ενισχύεται και από τα δεδομένα ορισμένων μεμονωμένων ερευνών (Kam et al., 2003; Rohrbach et al., 1993; Watson,

Battistich & Solomon, 1997). Μία παρέμβαση, κατά την οποία εφαρμόστηκε το αναλυτικό πρόγραμμα *Promoting Alternative Thinking Skills Curriculum* (PATHS) σε 350 μαθητές έξι δημόσιων σχολείων, κατάφερε να αυξήσει τη συναισθηματική νοημοσύνη και να μειώσει την επιθετικότητα των μαθητών μόνο στα σχολεία όπου η παρέμβαση εφαρμόστηκε με μεγάλη ακρίβεια (Kam et al., 2003). Παρόμοια ήταν και τα αποτελέσματα ενός εκτεταμένου προγράμματος διάρκειας τεσσάρων ετών που εφαρμόστηκε σε 12 δημοτικά σχολεία τεσσάρων διαφορετικών περιοχών των Η.Π.Α., όπου θετικά αποτελέσματα στις διάφορες ηθικό – κοινωνικές μεταβλητές που εξετάζονταν, διαπιστώθηκαν μόνο στα πέντε σχολεία που επέδειξαν υψηλά επίπεδα ΑΚΕΦ (Watson et al., 1997). Σ' ένα άλλο πρόγραμμα πρόληψης κατά της χρήσης ουσιών, στο οποίο συμμετείχαν 60 δάσκαλοι, 25 διευθυντές και 1145 μαθητές, οι Rohrbach και συν. (1993) διαπίστωσαν πως οι γνώσεις των μαθητών και η ικανότητά τους να αντιστέκονται στις ουσίες ήταν μεγαλύτερη στα σχολικά τμήματα που εφαρμόσαν το πρόγραμμα με υψηλή ΑΚΕΦ.

Ωστόσο, λιγοστές είναι οι σχετικές με τη φυσική δραστηριότητα παρεμβάσεις που εξέτασαν τη σχέση της ΑΚΕΦ με τα αποτελέσματα. Μία σχολική παρέμβαση, που αποσκοπούσε στην αύξηση της φυσικής δραστηριότητας σε κορίτσια Λυκείου, φάνηκε πως ήταν περισσότερο αποτελεσματική στα σχολεία που είχαν υψηλότερη ΑΚΕΦ (Saunders, Ward, Felton, Dowda, & Pate, 2006). Αντιθέτως, μία άλλη παρέμβαση, που αποσκοπούσε στην αύξηση της φυσικής δραστηριότητας 27 ενηλίκων που έκαναν καθιστική ζωή, απέτυχε να αποδείξει την ύπαρξη σημαντικής σχέσης ανάμεσα στην ΑΚΕΦ της παρέμβασης και στην αύξηση της φυσικής δραστηριότητας από τους συμμετέχοντες (Hardeman, Michie, Prevost, Fanshawe, McLoughlin, & Kinmonth, 2008). Μία πιθανή εξήγηση σύμφωνα με τους ίδιους τους ερευνητές μπορεί να είναι το πολύ περιορισμένο δείγμα, καθώς επίσης και ότι μόλις οι μισές παρεμβατικές τεχνικές εφαρμόστηκαν σύμφωνα με το πρωτόκολλο (Hardeman et al., 2008).

Συμπερασματικά, φαίνεται πως υπάρχει πληθώρα δεδομένων που πιστοποιούν την ισχυρή επίδραση της ΑΚΕΦ μιας παρέμβασης στα αποτελέσματα. Κατά συνέπεια, η αξιολόγηση της ΑΚΕΦ κρίνεται ως μία απόλυτα αναγκαία διαδικασία, που πρέπει να γίνεται σε κάθε παρεμβατική προσπάθεια (Durlak & DuPre, 2008).

Διαμάχη ανάμεσα στην ΑΚΕΦ και στην ελαστικότητα. Παρά το γεγονός ότι η πλειοψηφία των προαναφερθεισών ερευνών υποδεικνύουν την αναγκαιότητα της

αξιολόγησης της ΑΚΕΦ των παρεμβάσεων, υπάρχουν τρεις ποσοτικές μελέτες (Blakely et al., 1987; Kerr et al., 1985; McGraw et al., 1996) που κατέληξαν στο συμπέρασμα, πως η προσαρμογές που έγιναν από τους υλοποιητές των παρεμβάσεων, βελτίωσαν αισθητά τα αποτελέσματά τους (όπως αναφέρεται από τους Durlak & DuPre, 2008). Τα τελευταία χρόνια έχει αναπτυχθεί ανάμεσα στους ερευνητές μία διαμάχη για το αν οι νέες παρεμβάσεις θα πρέπει να εφαρμόζονται με τη μέγιστη δυνατή ακρίβεια (υπέρμαχοι της ΑΚΕΦ), ή αν θα πρέπει να ενθαρρύνεται η προσαρμογή τους στις εκάστοτε τοπικές ανάγκες (υπέρμαχοι της ελαστικότητας).

Υπέρ της ΑΚΕΦ των παρεμβάσεων τάσσονται εκείνοι που εύλογα ανησυχούν, πως οι τυχόν αλλαγές που μπορεί να προκληθούν κατά την εφαρμογή ενός επιστημονικού προγράμματος, μπορούν να μειώσουν ή ακόμη και να εξαφανίσουν την αποτελεσματικότητά του (Backer, 2002), γι' αυτό και υποστηρίζουν με θέρμη την πιστή προσκόλληση στο αρχικό πρωτόκολλο των παρεμβάσεων (Elliott & Mihalic, 2004). Οι Elliott και Mihalic μάλιστα αναφέρουν, πως η ανάγκη για την προσαρμογή ενός προγράμματος στις τοπικές ανάγκες έχει μεγαλοποιηθεί υπέρ του δέοντος και πως η διαθέσιμη βιβλιογραφία δεν παρέχει επαρκή ερευνητικά δεδομένα που να στηρίζουν αυτόν τον ισχυρισμό.

Από την άλλη μεριά, οι ηγέτες των τοπικών κοινωνιών καθώς και οι εκάστοτε υλοποιητές των προγραμμάτων ανησυχούν αντίστοιχα, μήπως η ανυπαρξία ελαστικότητας στις παρεμβάσεις μπορεί να προκαλέσει την τοπική αντίδραση, ή ακόμη χειρότερα φοβούνται μήπως η άκαμπτη εφαρμογή τους με απαρέγκλιτη ακρίβεια, οδηγήσει τελικά στη δημιουργία ακατάλληλων προγραμμάτων για τις εκάστοτε τοπικές ανάγκες (Backer, 2002). Μάλιστα, οι υποστηρικτές της προοπτικής της ελαστικότητας υπόσχονται μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα και μεγαλύτερη διάρκεια ζωής των παρεμβάσεων σε σχέση με τους υπέρμαχους της ΑΚΕΦ (Elliott & Mihalic, 2004).

Και παρά το γεγονός ότι η διαμάχη ανάμεσα στη ΑΚΕΦ και στην ελαστικότητα συνεχίζει να υφίσταται στη διεθνή βιβλιογραφία, όλο και περισσότεροι ερευνητές συνειδητοποιούν την ανάγκη να εξισορροπήσουν ανάμεσα στις δύο αυτές τάσεις. Σε μία ανασκοπητική του εργασία ο Backer (2002, σελ. 2) αναφέρει πως «κατά την περίπλοκη διαδικασία της εφαρμογής ενός προγράμματος πρέπει η προσοχή να δίνεται εξίσου στην ΑΚΕΦ και στην ελαστικότητά του». Ακόμη, οι Castro, Barrera, και Martinez (2004) προτείνουν κάποιες πρωτοποριακές στρατηγικές, σύμφωνα με τις οποίες ο σχεδιασμός μιας παρέμβασης μπορεί να

συνδυάζει την μέγιστη δυνατή ΑΚΕΦ με τη δυνατότητα της προσαρμογής και εναρμόνισης της στις τοπικές απαιτήσεις. Βέβαια, από πολύ παλιά οι Berman και McLaughlin (1978) υποστήριξαν πως δεν μπορεί να υπάρξει μία καθολική στρατηγική για όλες τις παρεμβάσεις. Ισχυρίστηκαν μάλιστα, πως ο υψηλός βαθμός ΑΚΕΦ απαιτείται περισσότερο κατά την εφαρμογή πολύ καλά σχεδιασμένων και συγκροτημένων προγραμμάτων, ενώ για τις λιγότερο δομημένες παρεμβάσεις ανέφεραν, πως ίσως αρμόζει περισσότερο να εφαρμόζονται με πιο ελαστικό τρόπο (Berman & McLaughlin, 1978).

Φαίνεται λοιπόν, πως σε κάποιες περιπτώσεις οι προσαρμογές που γίνονται σε ορισμένες παρεμβάσεις μπορεί να βελτιώσουν τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα, ενώ σε άλλες, η οποιαδήποτε αλλαγή είναι ικανή να υποδαυλίζει την επιτυχία τους. Γι' αυτό, κρίνεται ιδιαίτερα σκόπιμο οι προσαρμογές που γίνονται σ' ένα πρόγραμμα να καταγράφονται και να αναλύονται και όχι να αντιμετωπίζονται απαραίτητα ως αποτυχία της ακριβούς εφαρμογής του. Υπ' αυτήν την έννοια, θα είναι ιδιαίτερα χρήσιμο οι μελλοντικές παρεμβάσεις να παρέχουν δεδομένα, τόσο για την ΑΚΕΦ, όσο και για τις αλλαγές που συχνά προκύπτουν κατά την εφαρμογή τους (Durlak & DePru, 2008).

Παράγοντες που επηρεάζουν την ΑΚΕΦ. Από τότε που η αναγκαιότητα της αξιολόγησης της ΑΚΕΦ άρχισε να θεωρείται περισσότερο επιβεβλημένη, διάφοροι ερευνητές άρχισαν να εξετάζουν τους παράγοντες που την επηρεάζουν (Payne, Gottfredson & Gottfredson, 2006). Οι κυριότεροι απ' αυτούς σύμφωνα με τους Fagan και Mihalic (2003) θεωρούνται: ο βαθμός υποστήριξης και δέσμευσης από τους διευθυντές και τους υλοποιητές μιας παρέμβασης, το πόσο αποτελεσματική και εκτεταμένη είναι η επιμόρφωση των εμπλεκόμενων στην παρέμβαση, τα χαρακτηριστικά της (π.χ. σκοπιμότητα, τύπος δραστηριοτήτων) και το κατά πόσο έχει γίνει αποδεκτή από αυτούς που καλούνται να την εφαρμόσουν.

Οι Payne και συν. (2006) αποκάλυψαν πολλές σημαντικές συσχετίσεις ανάμεσα στην ΑΚΕΦ και στα χαρακτηριστικά των σχολείων και των αντίστοιχων παρεμβάσεων. Τα δεδομένα από ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα 544 σχολείων έδειξαν, πως τα σχολεία που συμμετείχαν στην επιλογή του τύπου της παρέμβασης που θα εφαρμόζαν, που παρακολούθησαν υψηλής ποιότητας επιμόρφωση, που είχαν υποστηρικτική διεύθυνση, που οργανώθηκαν καλύτερα για την εφαρμογή της παρέμβασης και που ενσωμάτωσαν τις επιδιώξεις της παρέμβασης στις τυπικές

σχολικές δραστηριότητες επέδειξαν υψηλότερα επίπεδα ΑΚΕΦ (Payne, 2009; Payne et al., 2006). Οι Payne και συν. επίσης διαπίστωσαν, πως το μέγεθος του σχολείου και η γεωγραφική περιοχή επηρέασαν την ΑΚΕΦ, αφού τα μεγαλύτερα σχολεία κι αυτά που βρίσκονταν σε πιο αστικές περιοχές επέδειξαν υψηλότερα επίπεδα ΑΚΕΦ, ενώ άλλα χαρακτηριστικά όπως η έλλειψη πόρων και υποστήριξης είχαν αρνητική σχέση.

Εξετάζοντας τη συσχέτιση ανάμεσα στην ΑΚΕΦ και σε 3691 σχολικές δραστηριότητες, βρέθηκε ότι τα κύρια χαρακτηριστικά των σχολείων και των αντίστοιχων παρεμβάσεων που σχετίζονταν με την επιτυχημένη εφαρμογή των σχολικών δραστηριοτήτων, ήταν τα εξής: (α) η οργανωτική δυναμική του σχολείου, η οποία σύμφωνα με τους Payne και συν. (2006) σχετίζεται με την ικανότητα και την επιδεκτικότητα του σχολείου να αναπτύσσει προγράμματα και να καλλιεργεί μία υγιή σχέση ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και στη Διεύθυνση· (β) η οργανωτική υποστήριξη, που συνίσταται από την ποιοτική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και εποπτεία τους και από την υποστήριξη που παρέχει η Διεύθυνση του σχολείου· (γ) διάφορα χαρακτηριστικά της παρέμβασης, όπως η μορφή και το περιεχόμενο του υποστηρικτικού υλικού, καθώς και οι στρατηγικές ελέγχου της ΑΚΕΦ· (δ) ο βαθμός ενσωμάτωσης των στοιχείων της παρέμβασης στις τυπικές λειτουργίες του σχολείου (Gottfredson & Gottfredson, 2002).

Κάποιοι ακόμη παράγοντες που επηρεάζουν την ΑΚΕΦ σύμφωνα με τους Mihalic, Fagan και Argamaso (2008) είναι η συνθετότητα και ευελιξία του προγράμματος και η συμπεριφορά των μαθητών. Όταν οι δραστηριότητες του αναλυτικού προγράμματος εκλαμβάνονται ως σημαντικές, συναφείς, ελκυστικές και εύκολες στην εφαρμογή τους, τότε μπορούν να μειωθούν κατά πολύ οι πιθανότητες να συμβούν μεγάλες αποκλίσεις από τον αρχικό σχεδιασμό του προγράμματος. Ακόμη, η πειθαρχημένη και υπεύθυνη συμπεριφορά των μαθητών έχει συσχετιστεί με υψηλότερα επίπεδα ΑΚΕΦ από τους εκπαιδευτικούς και με συχνότερη χρήση αλληλεπιδραστικών στρατηγικών διδασκαλίας. Γι' αυτό, προτείνεται οι εκπαιδευτικοί να επιμορφώνονται πολύ καλά στις τεχνικές διαχείρισης της σχολικής τάξης, πριν κληθούν να εφαρμόσουν μία παρέμβαση που βασίζεται στη χρήση αλληλεπιδραστικών στρατηγικών μάθησης (Mihalic et al., 2008). Κάποιοι άλλοι παράγοντες που μπορεί να επηρεάσουν αρνητικά την ΑΚΕΦ είναι οι περιορισμένοι πόροι των σχολείων, οι πολυπληθείς τάξεις, η χαμηλή αυτό – αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και η ενδεχόμενη χρόνια κόπωση, καθώς επίσης και η ανεπάρκεια του διδακτικού χρόνου, λόγω της ολοένα αυξανόμενης έμφασης που δίνεται στα

βασικά ακαδημαϊκά μαθήματα και στην προετοιμασία για τις εξετάσεις (Botvin, 2004).

Οι Graczyk, Domitrovich, και Zins, (2003) ανέπτυξαν ένα κατευθυντήριο μοντέλο, το οποίο εμπεριέχει όλους τους κρίσιμους παράγοντες που έχουν βρεθεί στην παγκόσμια βιβλιογραφία ότι επηρεάζουν την ΑΚΕΦ. Το μοντέλο αυτό έχει τρεις συνισταμένες. Η πρώτη αναφέρεται στα χαρακτηριστικά της εκάστοτε παρέμβασης, η δεύτερη στις διαδικασίες επιμόρφωσης και τεχνικής υποστήριξης και η τρίτη στο περιβάλλον στο οποίο εφαρμόζεται η παρέμβαση. Οι τρεις αυτές γενικές συνισταμένες του εν λόγω μοντέλου μπορούν να θεωρούνται ως διαμεσολαβητικοί παράγοντες που επηρεάζουν τα αποτελέσματα (Graczyk, et al., 2003).

Το πιο κρίσιμο από τα χαρακτηριστικά της παρέμβασης που μπορεί να επηρεάσει την ΑΚΕΦ, είναι οι θεμελιώδεις αρχές καθώς και τα ουσιώδη και αδιαπραγμάτευτα στοιχεία που χαρακτηρίζουν το σχεδιασμό της, και που πρέπει να μείνουν αναλλοίωτα, γιατί είναι οι ακρογωνιαίοι λίθοι που εξασφαλίζουν την επιτυχία της (Graczyk et al., 2003; Graczyk, Domitrovich, Small, & Zins, 2006). Αναφορικά με τις διαδικασίες επιμόρφωσης, κάποιοι κρίσιμοι παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν την ΑΚΕΦ, είναι η ποσότητα και η ποιότητα της, η παροχή τεχνικής υποστήριξης, η συνεχής επίβλεψη και παροχή ανατροφοδότησης καθ' όλη τη διάρκεια της παρέμβασης και η ποιότητα του έντυπου υποστηρικτικού υλικού που πρέπει να είναι οπτικά ελκυστικό, φιλικό, εύκολο στη χρήση και κατάλληλο αναπτυξιακά για την ηλικία των παιδιών. Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να νοιώθουν άνετα με την παρέμβαση που καλούνται να εφαρμόσουν, να εκτιμούν τη σπουδαιότητά της, να δεσμευτούν για την επίτευξη των στόχων της και να πιστεύουν ότι ο ρόλος τους είναι σημαντικός και αποτελεσματικός (Graczyk et al., 2003; Graczyk et al., 2006). Η τρίτη συνισταμένη του μοντέλου των Graczyk και συν. (2003) που είναι το περιβάλλον στο οποίο πραγματοποιείται μια παρέμβαση, αφορά στις συγκεκριμένες συνθήκες που επικρατούν στην τάξη, στο σχολείο, στην περιοχή και στην τοπική κοινωνία. Στο επίπεδο της τάξης, οι παράγοντες που μπορεί να επηρεάσουν την ΑΚΕΦ, είναι τα χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού και έχουν να κάνουν με το γενικότερο κλίμα παρακίνησης που υπάρχει κατά τα διδασκαλία και που επηρεάζει τις σχέσεις των μαθητών μεταξύ τους και με τον καθηγητή τους. Στο επίπεδο του σχολείου, οι αντίστοιχοι παράγοντες αφορούν τις θετικές ή αρνητικές σχέσεις μεταξύ του προσωπικού, καθώς επίσης και την

οργανωτική δυναμική του σχολείου να παρέχει φυσική και διοικητική υποστήριξη για να εφαρμοστεί μιας παρέμβαση (Graczyk et al., 2003; Graczyk et al., 2006).

Συμπερασματικά, η ΑΚΕΦ επηρεάζεται από τις στάσεις και τα πιστεύω των μαθητών, των εκπαιδευτικών, των διευθυντών, των γονιών και των μελών της ευρύτερης κοινωνίας που εμπλέκονται στη λήψη αποφάσεων για τα σχολικά θέματα. Για να είναι κατά συνέπεια μία παρέμβαση επιτυχημένη, χρειάζεται να πιστέψουν σ' αυτήν όλοι οι άμεσα και έμμεσα εμπλεκόμενοι και να την αντιμετωπίζουν με διάθεση για αλλαγή και καινοτομία, χωρίς αγκυλώσεις και καχυποψία (Graczyk et al., 2003; Graczyk et al., 2006).

Αξιολόγηση της ΑΚΕΦ. Η πρώτη ενέργεια που χρειάζεται να γίνει για να αξιολογηθεί η ΑΚΕΦ μιας παρέμβασης είναι να καθοριστούν τα θεμελιώδη συστατικά της, τα οποία έχουν άμεση σχέση με το θεωρητικό πλαίσιο στο οποίο στηρίζεται (Durlak, 1998). Από τη στιγμή που ξεκαθαριστεί ποια είναι τα θεμελιώδη συστατικά μιας παρέμβασης, χρειάζεται να καθοριστεί ένα αντικειμενικό σύστημα παρατήρησης. Τρεις μέθοδοι συλλογής δεδομένων μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τη μέτρηση της ΑΚΕΦ (α) να εξετάζονται τα διαθέσιμα αρχεία, (β) να παρατηρείται η παρέμβαση από εκπαιδευμένους παρατηρητές, (γ) να λαμβάνονται υπ' όψιν οι αυτό – αναφορές των εκπαιδευτικών, οι οποίες μπορούν να προέλθουν από συνεντεύξεις, ερωτηματολόγια, και ημερολόγια (McGraw et al., 2000).

Οι McGraw και συν. (2000) σε μία ανασκόπησή τους εξέτασαν όλες τις στρατηγικές μέτρησης της ΑΚΕΦ σε παρεμβάσεις που είχαν ως περιεχόμενο είτε καινοτόμα αναλυτικά προγράμματα που διεξήχθησαν μέσα στην σχολική τάξη, είτε παρεμβάσεις ΦΑ. Σύμφωνα με αυτήν την ανασκόπηση, η αξιολόγηση της ΑΚΕΦ σε διάφορες παρεμβάσεις που διεξήχθησαν μέσα στην τάξη πραγματοποιήθηκε κυρίως είτε μέσω της μέτρησης των ωρών διδασκαλίας και του ποσοστού των δραστηριοτήτων που καλύφθηκαν, είτε αξιολογώντας το βαθμό ολοκλήρωσης των δραστηριοτήτων. Ωστόσο, στις παρεμβάσεις ΦΑ η αξιολόγηση της ΑΚΕΦ περιορίστηκε μόνο στη μέτρηση του πραγματικού χρόνου, κατά τον οποίο οι μαθητές εμπλέκονταν σε φυσική δραστηριότητα εντός του σχολείου (McGraw et al., 2000).

Όσον αφορά τις μεθόδους συλλογής των δεδομένων της ΑΚΕΦ, αυτές συνήθως είναι οι αυτό – αναφορές των εκπαιδευτικών και λιγότερο συχνά τα πρωτόκολλα συστηματικής παρατήρησης. Ειδικότερα, αυτό που συνήθως συμβαίνει είναι οι εκπαιδευτικοί να καταγράφουν σε λίστες το χρόνο που δαπανούν για κάθε

δραστηριότητα, είτε το βαθμό ολοκλήρωσής της, είτε τα υλικά που χρησιμοποίησαν. Οι λίστες αυτές πρέπει να συμπληρώνονται αμέσως μετά το μάθημα, γιατί όσο μεγαλύτερο χρονικό διάστημα περνάει από το πέρας της διδασκαλίας η ακρίβεια της μνήμης εξασθενεί (McGraw et al., 2000). Όταν η μέτρηση της ΑΚΕΦ γίνεται μέσα από τη συστηματική παρατήρηση μιας παρέμβασης, συνήθως χρησιμοποιούνται λίστες παρατήρησης, οι οποίες καλό είναι να σχεδιάζονται με χειρουργική ακρίβεια, ώστε κατά την τελική επεξεργασία τους να επιτρέπουν στους ερευνητές να παραγοντοποιούν τις δραστηριότητες και τις επί μέρους παρατηρήσεις τους σε ομαδοποιημένες κατηγορίες σύμφωνα με τους διδακτικούς στόχους και τα θεμελιώδη συστατικά της παρέμβασης (McGraw et al., 2000). Ένα ακόμη σημαντικό στοιχείο που αφορά στην αξιολόγηση της ΑΚΕΦ αποτελεί η συχνότητα μέτρησης της, η οποία πρέπει να πραγματοποιείται απροειδοποίητα και ανά τακτά χρονικά διαστήματα, καλύπτοντας όλο το φάσμα της παρέμβασης, ώστε να εξασφαλίζεται μεγαλύτερη αξιοπιστία στα αποτελέσματά της (Durlak, 1998).

Κάθε μέθοδος συλλογής δεδομένων της ΑΚΕΦ έχει τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματά της. Τα πιο αξιόπιστα και αντικειμενικά δεδομένα θεωρείται ότι προέρχονται από τη συστηματική παρατήρηση με εκπαιδευμένους παρατηρητές (Durlak, 1998). Οι Bellg και συν. (2004, p. 446) αναφέρουν πως «για να πιστοποιηθεί με τον καλύτερο τρόπο η ικανοποιητική εφαρμογή μιας παρέμβασης χρειάζεται να καταγραφεί και να αξιολογηθεί κάθε μάθημα της παρέμβασης (που είτε παρατηρείται ζωντανά, είτε βιντεοσκοπείται, είτε μαγνητοφωνείται) σύμφωνα με προκαθορισμένα κριτήρια». Μία μέθοδος που κρίνεται εξίσου αξιόπιστη με τη συστηματική παρατήρηση είναι η συνέντευξη αμέσως μετά το τέλος της παρέμβασης (Resnicow et al., 1998). Ωστόσο, οι συνέντευξη και η συστηματική παρατήρηση αποτελούν τις πιο δαπανηρές και χρονοβόρες μεθόδους και απαιτούν το μεγαλύτερο βαθμό επιδεξιότητας για την πραγματοποίησή τους (Helitzer et al., 1999). Επιπλέον, η εγκυρότητα των δεδομένων που προέρχονται από τη συστηματική παρατήρηση μπορεί να αμφισβητηθεί, γιατί οι συμμετέχοντες ενδέχεται να τροποποιούν τη συμπεριφορά τους εξαιτίας της παρουσίας των παρατηρητών και γιατί οι εκπαιδευτικοί μπορεί να νοιώθουν άβολα όταν υπάρχει κάποιος που παρακολουθεί τη διδασκαλία τους (McGraw et al., 2000).

Από την άλλη μεριά, οι λίστες αυτό – αναφορών και τα ερωτηματολόγια μπορεί να αποτελούν πιο οικονομικούς και σύντομους τρόπους συλλογής δεδομένων της ΑΚΕΦ συγκριτικά με τις συνεντεύξεις και τους εκπαιδευμένους παρατηρητές.

Ωστόσο, η εγκυρότητα και η αξιοπιστία τους είναι περισσότερο αμφισβητήσιμες (Durlak, 1998). Από της εφαρμογή ενός προγράμματος διατροφής που εφαρμόστηκε σε μαθητές πέμπτης και έκτης δημοτικού διαπιστώθηκε πως οι απαντήσεις των δασκάλων στα ερωτηματολόγια δεν αποτελούσαν έγκυρη μέτρηση σε σχέση με την ΑΚΕΦ της παρέμβασης (Resnicow et al., 1998). Παρομοίως, σε μία άλλη έρευνα βρέθηκε πως τα δεδομένα που προέρχονταν από συστηματική παρατήρηση προέβλεψαν αρκετά από τα αποτελέσματα της έρευνας, ενώ η αυτό – αξιολόγηση από τους συμμετέχοντες καθηγητές δεν προέβλεψε κανένα (Lillehoj, Griffin & Spoth, 2004). Μάλιστα, οι Lillehoj και συν. μετά από αυτή τη μελέτη υπογράμμισαν πως τα δεδομένα για την ΑΚΕΦ που προέρχονται από αυτό – αναφορές των συμμετεχόντων θα πρέπει να αντιμετωπίζονται με μεγάλη προσοχή. Για να εξισορροπηθεί αυτή η ενδεχόμενη αδυναμία, η αξιολόγηση της ΑΚΕΦ χρειάζεται να είναι πολύ – επίπεδη συνδυάζοντας τη χρήση πολλαπλών μεθόδων συλλογής δεδομένων όπως συστηματική παρατήρηση, ερωτηματολόγια και συνεντεύξεις (Lipsey & Cordray, 2000).

Πρόσφατα οι Gingiss, Roberts – Gray και Boerm (2006) δοκίμασαν ένα μοντέλο, το οποίο αποσκοπούσε να προβλέπει τις πιθανότητες που έχουν τα σχολεία να επιτύχουν έναν υψηλό βαθμό ΑΚΕΦ σε μελλοντικές παρεμβάσεις. Οι παραπάνω ερευνητές συνέλεξαν δεδομένα από 47 σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο Texas στην αρχή και στο τέλος (μετά από 2 χρόνια) μιας παρέμβασης με σκοπό την πρόληψη του καπνίσματος. Μέσα από ένα ερωτηματολόγιο με 36 θέματα (Bridge – it system) αξιολογήθηκε η ικανότητα των σχολείων να εφαρμόζουν καινοτόμες παρεμβάσεις, και με τη βοήθεια ενός συμπληρωματικού μοντέλου υπολογίστηκε η πιθανότητα να επιτευχθεί υψηλή ΑΚΕΦ μερικά χρόνια μετά την έναρξη της παρέμβασης. Το ερωτηματολόγιο αξιολογούσε οχτώ παράγοντες: τη διευκόλυνση εφαρμογής της παρέμβασης, τις διαδικασίες εφαρμογής της, τους διαθέσιμους πόρους, το στιλ ηγεσίας του σχολείου, τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, τα χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος, θέματα ηγεσίας από τις προϊστάμενες αρχές, την καταλληλότητα και την καινοτομία της παρέμβασης. Όταν ξεκίνησε η παρέμβαση, οι ερευνητές με τη χρήση του συγκεκριμένου συστήματος πρόβλεψαν πως το 28% των σχολείων που συμμετείχαν θα επιτύγχαναν υψηλή ΑΚΕΦ κατά την εφαρμογή της. Όταν τελείωσε η παρέμβαση αποδείχτηκε πως το 28% των σχολείων είχε καταφέρει να εφαρμόσει τουλάχιστον πέντε από τα οκτώ θεμελιώδη συστατικά του προγράμματος πρόληψης κατά του καπνίσματος. Τα αποτελέσματα αυτά ήταν πολύ

ενθαρρυντικά, αφού επιβεβαίωσαν την αποτελεσματικότητα του μοντέλου να προβλέπει με σχετική ακρίβεια ποια σχολεία θα επιτύχουν υψηλό βαθμό ΑΚΕΦ δύο χρόνια αργότερα (Gingiss et al., 2006).

Περιορισμένη η σημασία που δίνεται στην ΑΚΕΦ. Παρά το γεγονός ότι λόγω της μεγάλης συσχέτισής της ΑΚΕΦ με τα αποτελέσματα όλο και περισσότεροι ερευνητές αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα αξιολόγησής της (Durlak & Dupre, 2008), πολλές ανασκοπήσεις στην παγκόσμια βιβλιογραφία υπογραμμίζουν, πως η αξιολόγηση της ΑΚΕΦ συμβαίνει πολύ σπάνια (Dane & Schneider, 1998; Domitrovich & Greenberg, 2000; Gresham et al., 1993; McIntyre et al., 2007; Moncher & Prinz, 1991; Tucker & Blythe, 2008).

Οι Dane and Schneider (1998) εξέτασαν το βαθμό στον οποίο η ΑΚΕΦ προήχθη και επιβεβαιώθηκε σε παρεμβάσεις που πραγματοποιήθηκαν κατά το χρονικό διάστημα 1980 – 1994 με σκοπό την πρόληψη συμπεριφορικών και κοινωνικών διαταραχών σε παιδιά. Ως στρατηγικές προαγωγής της ΑΚΕΦ θεωρήθηκαν η χρήση έντυπου υποστηρικτικού υλικού, η παροχή επιμόρφωσης και η συνεχής ανατροφοδότηση και υποστήριξη, ενώ ως διαδικασίες πιστοποίησης της ΑΚΕΦ θεωρήθηκαν η συστηματική παρατήρηση της προσκόλλησης στον αρχικό σχεδιασμό και η μέτρηση της δοσολογίας της παρέμβασης. Διαπιστώθηκε πως η πιστοποίηση της ΑΚΕΦ έγινε στη μειοψηφία των παρεμβάσεων, αφού μόνο τα 39 από τα 162 προγράμματα πρόληψης παρουσίασαν τα απαραίτητα δεδομένα. Η προαγωγή της ΑΚΕΦ ήταν κάτι που συναντήθηκε σε περισσότερες παρεμβάσεις, ωστόσο και οι τρεις στρατηγικές προαγωγής της ΑΚΕΦ (έντυπο υλικό, παροχή επιμόρφωσης και η διαρκής ανατροφοδότηση) συνυπήρχαν μόνο στο ένα πέμπτο των παρεμβάσεων. Επιπλέον, πολύ λίγες παρεμβάσεις εξέτασαν την επίδραση των ΑΚΕΦ στα αποτελέσματα, αφού μόνο 13 έρευνες ανέλυσαν τα αποτελέσματα σε σχέση με τη διακύμανση της ΑΚΕΦ (Dane & Schneider, 1998).

Παρόμοια ήταν και τα συμπεράσματα μιας άλλης έρευνας των Moncher και Prinz (1991), όπου ανασκοπήθηκαν 359 θεραπευτικές παρεμβάσεις που πραγματοποιήθηκαν κατά το χρονικό διάστημα 1980 – 1988 με σκοπό να εντοπιστούν οι προσπάθειες προαγωγής και πιστοποίησης της ΑΚΕΦ. Φάνηκε πως η πλειοψηφία των παρεμβάσεων (55%) ουσιαστικά αγνόησαν το ζήτημα της αξιολόγησης της ΑΚΕΦ. Επιπρόσθετα, λιγότερες από το 6% των παρεμβάσεων συνδύαζαν τη χρήση όλων των στρατηγικών που θεωρήθηκε από τους ερευνητές ότι

προάγουν την ΑΚΕΦ (έντυπο υλικό, διαρκής επίβλεψη και η πιστοποίηση της προσκόλλησης στον αρχικό σχεδιασμό). Από τις τρεις παραπάνω στρατηγικές, αυτή που χρησιμοποιήθηκε περισσότερο ήταν η χρήση έντυπου υποστηρικτικού υλικού, και λιγότερο η πιστοποίηση της προσκόλλησης στον αρχικό σχεδιασμό μέσω παρατήρησης (Moncher & Prinz, 1991).

Επίσης, οι Gresham και συν. (1993) σε μία ανασκόπηση 181 σχολικών παρεμβάσεων κατά το χρονικό διάστημα 1980 – 1990 διαπίστωσαν πως μόνο οι 26 απ' αυτές (14,4%) μέτρησαν συστηματικά και παρουσίασαν δεδομένα για την ΑΚΕΦ, συμπεραίνοντας πως οι σχολικές παρεμβάσεις που λαμβάνουν υπ' όψιν τους την ΑΚΕΦ αποτελούν μάλλον την εξαίρεση κι όχι τον κανόνα.

Ακόμη, σε μία πιο πρόσφατη έρευνα, στην οποία αναλύθηκαν 34 επιτυχημένα προγράμματα πρόληψης που εφαρμόστηκαν σε παιδιά 5 – 18 ετών με πνευματικές διαταραχές, διαπιστώθηκε πως μόνο σε 7 παρεμβάσεις (21%) αξιολογήθηκαν δύο από τις πέντε διαστάσεις της ακρίβειας της παρέμβασης (πιστή εφαρμογή του πρωτοκόλλου, δοσολογία, ποιότητα παρέμβασης, ανταπόκριση των συμμετεχόντων και διαφοροποίηση της παρέμβασης ανά πειραματική ομάδα), ενώ κανένα πρόγραμμα δεν αξιολόγησε περισσότερες από δύο διαστάσεις της παρέμβασης (Domitrovich & Greenberg, 2000).

Παρόμοια αποτελέσματα αναδύθηκαν και από τέσσερις πιο πρόσφατες ανασκοπήσεις (Borrelli et al., 2005; Breckon, Johnston & Hutchison, 2008; McIntyre et al., 2007; Tucker & Blythe, 2008). Οι Borrelli και συν.(2005) ανασκόπησαν όλες τις παρεμβάσεις υγείας που δημοσιεύτηκαν σε πέντε επιστημονικά περιοδικά κατά το χρονικό διάστημα 1990 – 2000. Αναφορικά με τις στρατηγικές προαγωγής της ΑΚΕΦ, μόνο στο 22% των 342 παρεμβάσεων αναφέρονταν στοιχεία για την επίβλεψη της εφαρμογής τους. Ακόμη, μόνο στο 27% του συνόλου των παρεμβάσεων αναφέρθηκε πως ελέγχθηκε η πιστή προσκόλληση στο αρχικό πρωτόκολλο, ενώ μόνο το 35% ανέφερε ότι έγινε χρήση έντυπου υλικού. Τέλος, στο 54% των παρεμβάσεων δεν εφαρμόστηκε καμία από τις παραπάνω στρατηγικές, ενώ μόλις το 12% ανέφερε πως συνδύασε τη χρήση και των τριών παραπάνω στρατηγικών (Borrelli et al., 2005). Σε μία άλλη ανασκόπηση οι McIntyre και συν. (2007) εξέτασαν όλες τις σχολικές παρεμβάσεις που εφαρμόστηκαν σε παιδιά από 0 μέχρι 18 ετών και που δημοσιεύτηκαν στο επιστημονικό περιοδικό *Journal of Applied Behavior Analysis* κατά το χρονικό διάστημα 1991 – 2005. Ανάμεσα στις 142 παρεμβάσεις που ανασκοπήθηκαν, πάνω από 60% δεν ανέφεραν καθόλου δεδομένα για την ΑΚΕΦ,

ούτε ανέφεραν ότι παρατηρήθηκε η εφαρμογή τους (McIntyre et al., 2007). Σε μία ακόμη ανασκόπηση οι Tucker και Blythe (2008) εξέτασαν την ΑΚΕΦ στις κοινωνικές παρεμβάσεις που δημοσιεύτηκαν σε έξι εξέχοντα επιστημονικά περιοδικά από το 1990 έως το 1999 και συμπέραναν πως λιγότερο από το 10% των 128 παρεμβάσεων χρησιμοποίησαν τον όρο ΑΚΕΦ ή άλλα συνώνυμά της, όπως *προσκόλληση εφαρμογής* ή *αρτιότητα εφαρμογής*. Επίσης, μόνο το 5.5% ($n = 7$) του συνόλου των παρεμβάσεων που ανασκοπήθηκαν ανέφεραν ποσοτικά δεδομένα από την αξιολόγηση της ΑΚΕΦ. Τέλος, οι Breckon και συν. (2008) σε μία συστηματική ανασκόπηση παρεμβάσεων συμβουλευτικής για αύξηση της φυσικής δραστηριότητας σε παιδιά κάτω των 16 ετών που δημοσιεύτηκαν από το 1995 ως το 2006, κατέληξαν στο συμπέρασμα πως οι περισσότερες παρεμβάσεις εστίαζαν στα επιδιωκόμενα αποτελέσματα και όχι στη διαδικασία, δίνοντας ελάχιστη προσοχή στην ΑΚΕΦ.

Από τα αποτελέσματα των ανασκοπήσεων που προαναφέρθηκαν είναι φανερό πως η πλειοψηφία των παρεμβάσεων δεν αξιολογούν και δεν αναφέρουν δεδομένα για την ΑΚΕΦ. Γενικότερα, διακρίνεται μία τάση να χρησιμοποιούνται από τους πειραματικούς ερευνητές κυρίως οι στρατηγικές προαγωγής την ΑΚΕΦ και να αγνοείται το εξίσου κρίσιμο ζήτημα της αξιολόγησης της ΑΚΕΦ.

Συμπεράσματα από την ανασκόπηση της ΑΚΕΦ. Από την παρούσα μελέτη γύρω από την ΑΚΕΦ προκύπτουν κάποια αξιομνημόνευτα συμπεράσματα. Αρχικά, φαίνεται ότι αποτελεί κοινή αποδοχή από τους περισσότερους ερευνητές ότι η διερεύνηση της ΑΚΕΦ μιας παρέμβασης ενισχύει την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της. Το γεγονός μάλιστα ότι έχει τεκμηριωθεί από πολλές μελέτες η υψηλή συσχέτιση της ΑΚΕΦ με καλύτερα και διαρκέστερα αποτελέσματα, την καθιστά ως μία επιβεβλημένη διαδικασία, που θα πρέπει στο εξής να συμπεριλαμβάνεται στη μεθοδολογία όλων των παρεμβάσεων.

Ωστόσο, η ΑΚΕΦ δεν έχει ακόμη καταφέρει να αποκτήσει ένα κοινώς αποδεκτό ορισμό, παρ' ότι έχουν γίνει αρκετές σχετικές ανασκοπήσεις στο χώρο της κλινικής ψυχολογίας και άλλων κοινωνικών επιστημών. Επιπρόσθετα, παρ' ότι η ΑΚΕΦ αντιμετωπίζεται από τους περισσότερους ερευνητές ως μια πολυδιάστατη έννοια, δεν έχουν αποσαφηνιστεί ακόμη όλες οι ακριβείς διαστάσεις της. Άμεση συνέπεια όλων των παραπάνω είναι να καθίσταται ιδιαίτερα δύσκολο η ανάπτυξη ενός ευρέως αποδεκτού μοντέλου της ΑΚΕΦ, καθώς επίσης και των αντίστοιχων έγκυρων και αξιόπιστων εργαλείων για τη μέτρησή της. Άμεσο επακόλουθο όλων

των παραπάνω είναι να μην δίνεται συνήθως η πρέπουσα σημασία στην διερεύνηση της. Ακόμη και στις παρεμβάσεις που εξετάζεται η ΑΚΕΦ, φαίνεται να υπάρχει μεγάλη ποικιλομορφία και ανομοιομορφία ως προς τις στρατηγικές που εφαρμόζονται για την προαγωγή και την επιβεβαίωσή της. Ως εκ τούτου, αυτό στο οποίο χρειάζεται να επικεντρωθεί η μελλοντική έρευνα, είναι η αποσαφήνιση της έννοιας, του περιεχομένου και των διαστάσεων της ΑΚΕΦ και η ανάπτυξη ενός αποκρυσταλλωμένου μοντέλου που θα προσφέρει συγκεκριμένα, έγκυρα και αξιόπιστα εργαλεία για τη μέτρησή της.

III. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Δείγμα

Ένα χρόνο πριν τη διεξαγωγή παρέμβασης, ο ερευνητής ήρθε σε προσωπική επαφή με ένα μεγάλο αριθμό καθηγητών ΦΑ που ήταν διορισμένοι στο νομό Θεσσαλονίκης. Πολύ λίγοι από αυτούς δέχτηκαν να υπογράψουν την έντυπη αίτηση εθελοντικής συμμετοχής στην παρέμβαση. Στην επόμενη επαφή που έγινε λίγους μήνες αργότερα, κάποιοι απ' αυτούς που υπέγραψαν αποφάσισαν να μη συμμετέχουν κι έτσι το τελικό δείγμα περιορίστηκε σε 16 καθηγητές ΦΑ. Επειδή η συμμετοχή των καθηγητών ΦΑ στην παρέμβαση ήταν εθελοντική, ήταν αδύνατο να γίνει τυχαία επιλογή των σχολείων, κάτι που από μεθοδολογικής άποψης θα ήταν και το προτιμότερο. Ως εκ τούτου, η διαδικασία εύρεσης και ενημέρωσης των καθηγητών ΦΑ ήταν ιδιαίτερα χρονοβόρα και επίπονη και διήρκεσε περίπου έξι μήνες.

Εν τέλει, στην έρευνα συμμετείχαν 16 διορισμένοι καθηγητές ΦΑ (επτά γυναίκες και εννιά άνδρες) που δίδασκαν σε ισάριθμα γυμνάσια αστικών και ημιαστικών περιοχών Θεσσαλονίκης και η προϋπηρεσία τους κυμαινόταν από δύο έως τριάντα χρόνια. Τα 12 γυμνάσια απ' αυτά βρίσκονταν στη δυτική Θεσσαλονίκη (Πολίχνη, Αμπελόκηποι, Νεάπολη και Μετέωρα), όπου σ' ένα μεγάλο ποσοστό διέμεναν οικογένειες μεταναστών, με αποτέλεσμα περίπου το 10% των μαθητών και μαθητριών που συμμετείχαν στην έρευνα να είναι διαφορετικής εθνικότητας από την ελληνική. Τα δύο γυμνάσια βρίσκονταν στην ανατολική Θεσσαλονίκη στην περιοχή της Καλαμαριάς και τα δύο σε ημιαστικές περιοχές εκτός του πολεοδομικού συγκροτήματος της Θεσσαλονίκης (Αιγίνιο και Λαγκαδάς). Επιλέχθηκε ο νομός της Θεσσαλονίκης, ως η κοντινότερη αστική περιοχή στον τόπο κατοικίας του ερευνητή, για να είναι δυνατή η αξιολόγηση της διαδικασίας της παρέμβασης, η οποία πραγματοποιήθηκε μέσω συστηματικής παρατήρησης 138 τυχαία επιλεγμένων μαθημάτων. Επίσης, επιλέχθηκε η Α' Γυμνασίου γιατί τα παιδιά στην τάξη αυτή έρχονται για πρώτη φορά σε επαφή με τον καθηγητή ΦΑ. Κατά συνέπεια, μπορούσαν να αποκλειστούν μεροληψίες που μπορεί να προέκυπταν αν οι μαθητές γνώριζαν τους γυμναστές τους από την προηγούμενη σχολική χρονιά.

Στη συνέχεια, οι 16 καθηγητές ΦΑ κατανεμήθηκαν τυχαία στις δύο πειραματικές ομάδες και στην ομάδα ελέγχου. Πέντε απ' αυτούς συγκρότησαν την πειραματική ομάδα Α (τρεις γυναίκες και δύο άνδρες), πέντε την πειραματική ομάδα Β (τρεις γυναίκες και δύο άνδρες) και έξι την ομάδα ελέγχου (μία γυναίκα και πέντε άνδρες). Κάθε καθηγητής ΦΑ ήταν διορισμένος σε διαφορετικό γυμνάσιο και δίδασκε τα περιεχόμενα της παρέμβασης σε δύο τμήματα της Α' γυμνασίου, εκτός από δύο καθηγητές (ένας από την πειραματική ομάδα Α και ένας από την ομάδα ελέγχου) που για λόγους ενδοσχολικού προγραμματισμού των συγκεκριμένων σχολείων εφάρμοσαν την παρέμβαση σε ένα τμήμα. Έτσι, η πειραματική ομάδα Α απαρτίστηκε από εννιά τμήματα ($n = 205$), η πειραματική ομάδα Β από 10 τμήματα ($n = 262$) και η ομάδα ελέγχου από 12 τμήματα ($n = 258$). Συνολικά στην έρευνα συμμετείχαν 725 παιδιά της Α' Γυμνασίου (335 αγόρια, 332 κορίτσια, 58 δεν ανέφεραν το φύλο). Ωστόσο, τα αποτελέσματα των στατιστικών αναλύσεων προέρχονται από μικρότερο δείγμα μαθητών, λόγω των χαμένων τιμών και εξαιτίας της αδυναμίας να συνταιριαστούν και τα τρία ανώνυμα ερωτηματολόγια που συμπλήρωσε κάθε μαθητής στις τρεις διαφορετικές χρονικές στιγμές μέτρησης (στην αρχή, στο τέλος και τέσσερις μήνες μετά την παρέμβαση).

Πριν την έναρξη της παρέμβασης είχε εξασφαλιστεί από το Υπ.Ε.Π.Θ. κι από τους Διευθυντές των σχολείων έγκριση για τη διεξαγωγή της έρευνας. Επίσης, πριν ξεκινήσει η παρέμβαση εξασφαλίστηκε η έγγραφη συναίνεση των γονέων (παράρτημα Ε).

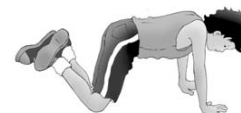
Στη συνέχεια περιγράφονται αναλυτικά τα όργανα που χρησιμοποιήθηκαν για την αξιολόγησή τόσο των αποτελεσμάτων, όσο και της ΑΚΕΦ της παρούσας παρέμβασης.

Όργανα αξιολόγησης των αποτελεσμάτων

Αξιολογήθηκε η επίδραση της παρέμβασης στην κινητική, στη γνωστική και στην κοινωνικό – συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών. Με τρεις κινητικές δοκιμασίες (κάμψεις, κοιλιακοί, ευλυγισία) αξιολογήθηκε η κινητική απόδοση των μαθητών και μ' ένα τεστ πολλαπλών επιλογών αξιολογήθηκαν οι γνώσεις τους για τις δεξιότητες ζωής. Επιπλέον, με τη μέθοδο των ερωτηματολογίων αξιολογήθηκαν διάφορες ψυχολογικές μεταβλητές όπως οι προσανατολισμοί στόχων στη ΦΑ και στη ζωή, το κλίμα παρακίνησης, η ικανοποίηση και η παρακίνηση στη ΦΑ, η αντιλαμβανόμενη ικανότητα χρήσης δεξιοτήτων ζωής και οι κοινωνικές δεξιότητες

των μαθητών. Όλα τα ερωτηματολόγια που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα μελέτη είχαν σταθμιστεί σε προγενέστερες έρευνες στην Ελλάδα και είχαν ελεγχθεί ως προς την αξιοπιστία και τη δομική τους εγκυρότητα με πολύ καλά αποτελέσματα. Στη συνέχεια περιγράφονται αναλυτικά όλα τα όργανα μέτρησης.

Δοκιμασίες φυσικής κατάστασης. Με το τροποποιημένο τεστ κάμψεων με στήριξη στα γόνατα πραγματοποιήθηκε η αξιολόγηση της δύναμης και της αντοχής του άνω κορμού (εικόνα 1).



Εικόνα 1. Κάμψεις

Με το τεστ ευλυγισίας από την καθιστή θέση (με τη βοήθεια χάρακα κολλημένου πάνω σε κουτί) πραγματοποιήθηκε η αξιολόγηση της ευλυγισίας των οπίσθιων μηριαίων (εικόνα 2).



Εικόνα 2. Ευλυγισία

Με το τεστ της άρσης του κορμού από την ύπτια θέση με τα ισχία σε κάμψη έγινε η αξιολόγηση της δύναμης και αντοχής των κοιλιακών (εικόνα 3). Τα τρία παραπάνω τεστ περιγράφονται με λεπτομέρειες στο βιβλίο του εκπαιδευτικού της Α΄ Γυμνασίου (Γούδας et al., 2006).



Εικόνα 3. Κοιλιακοί

Τεστ γνώσεων για τις δεξιότητες ζωής. Με το τροποποιημένο τεστ γνώσεων (Γούδας, Καραμπέκου, & Παπαχαρίσης, 2007), που αναπτύχθηκε από τον Παπαχαρίση (2004) και περιλαμβάνει 15 ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, αξιολογήθηκαν οι γνώσεις που απέκτησαν οι μαθητές για να καθορίζουν στόχους (5 θέματα), να επιλύουν προβλήματα (5 θέματα) και να σκέφτονται θετικά (5 θέματα). Για παράδειγμα μία ερώτηση τους τεστ ήταν: «Για να πραγματοποιήσω ένα όνειρό μου (α) πρέπει να ονειρεύομαι ακόμη περισσότερο· (β) πρέπει να μετατρέψω το όνειρό μου σε στόχο· (γ) πρέπει να κάτσω και να περιμένω να συμβεί κάτι· (δ) δε χρειάζεται να κάνω κάτι, αφού το θέλω, θα πραγματοποιηθεί». Σύμφωνα με τους Gouda και Giannoudi (2008), τους Γούδα και συν. (2007) και τους Papacharisi και συν. (2005) όλα τα θέματα του ερωτηματολογίου παρουσίασαν ικανοποιητικούς δείκτες δυσκολίας και διαφοροποίησης. Ο δείκτης δυσκολίας στην παρούσα έρευνα κυμάνθηκε από .26 έως .93 κατά την τελική μέτρηση κι από .32 έως .87 κατά τη μέτρηση διατήρησης. Αντίστοιχα, ο δείκτης διαφοροποίησης κυμάνθηκε από .20 έως .93 κατά την τελική μέτρηση κι από .32 έως .87 κατά τη μέτρηση διατήρησης. Και οι

δύο δείκτες κρίθηκαν ότι ήταν σε ικανοποιητικά επίπεδα, αφού σύμφωνα με τους Thomas, Nelson και Silverman (2010) ο δείκτης δυσκολίας έχει αποδεκτές τιμές όταν κυμαίνεται από .10 έως .90, ενώ για το δείκτη διαφοροποίησης οι αποδεκτές τιμές είναι πάνω από .20.

Αντιλαμβανόμενο κλίμα παρακίνησης στη ΦΑ. Με το ερωτηματολόγιο που αναπτύχθηκε από τους Papaioannou, Milosi, Kosmidou και Tsigili (2007) και Papaioannou Tsigili, Kosmidou και Milosi (2007) αξιολογήθηκε το αντιλαμβανόμενο κλίμα παρακίνησης στη ΦΑ. Το ερωτηματολόγιο ξεκινούσε με τη φράση «ο / η καθηγητής / καθηγήτρια φυσικής αγωγής ...» και στη συνέχεια ακολουθούσαν 16 θέματα, τα οποία ανά τέσσερα συγκροτούσαν τους τέσσερις παράγοντες του αντιλαμβανόμενου κλίματος παρακίνησης (α) αντιλαμβανόμενη έμφαση του καθηγητή ΦΑ στην προσωπική βελτίωση (π.χ. «...προσέχει ιδιαίτερα κατά πόσο βελτιώνομαι στις ασκήσεις»), (β) αντιλαμβανόμενη έμφαση του καθηγητή ΦΑ στην ενίσχυση του εγώ (π.χ. «...θέλει να φαινόμαστε ικανότεροι/ες από τους/τις άλλους/ες σ' όλες τις ασκήσεις που κάνουμε»), (γ) αντιλαμβανόμενη έμφαση του καθηγητή ΦΑ στην προστασία του εγώ (π.χ. «...με κάνει να φοβάμαι την αξιολόγηση στο μάθημα και να προφυλάσσομαι από αυτή») και (δ) αντιλαμβανόμενη έμφαση του καθηγητή ΦΑ στην κοινωνική αποδοχή (π.χ. «...είναι χαρούμενος όταν γι' αυτά που μαθαίνω στο μάθημα οι άλλοι μ' αγαπούν»). Οι απαντήσεις δόθηκαν σε 5θμια κλίμακα τύπου Likert (1 = *διαφωνώ απόλυτα*, 5 = *συμφωνώ απόλυτα*).

Προσανατολισμοί στόχων στη ΦΑ. Με το ερωτηματολόγιο που αναπτύχθηκε από τους Papaioannou, Milosi, Kosmidou και Tsigili (2002) αξιολογήθηκαν οι προσανατολισμοί στόχων των μαθητών στη ΦΑ. Το ερωτηματολόγιο ξεκινούσε με τη φράση «Στο μάθημα φυσικής αγωγής ...» και στη συνέχεια ακολουθούσαν 24 θέματα, τα οποία ανά έξι συγκροτούσαν τους τέσσερις προσανατολισμούς στόχων στη ΦΑ όπως (α) το στόχο στην προσωπική βελτίωση (π.χ. «...στόχος μου είναι να αναπτύσσω συνεχώς τις δεξιότητές μου»), (β) το στόχο στην ενίσχυση του εγώ (π.χ. «...ικανοποιούμαι απόλυτα όταν ξεπερνάω τους άλλους»), (γ) το στόχο στην προστασία του εγώ (π.χ. «...συχνά ανησυχώ μήπως πουν ότι δεν έχω ικανότητες») και (δ) το στόχο στην κοινωνική αποδοχή (π.χ. «...χαίρομαι όταν αναπτύσσω τις ικανότητές μου και οι άλλοι με αγαπούν»). Οι απαντήσεις δόθηκαν σε 5θμια κλίμακα τύπου Likert (1 = *διαφωνώ απόλυτα*, 5 = *συμφωνώ απόλυτα*).

Προσανατολισμοί στόχων στη ζωή. Με το ερωτηματολόγιο που αναπτύχθηκε από τους Papaioannou και συν. (2002) αξιολογήθηκαν οι προσανατολισμοί στόχων των μαθητών στη ζωή. Το ερωτηματολόγιο ξεκινούσε με τη φράση «Γενικά στη ζωή μου ...» και στη συνέχεια ακολουθούσαν 18 θέματα, τα οποία ανά έξι συγκροτούσαν τρεις προσανατολισμούς στόχων στη ζωή όπως (α) το στόχο στην προσωπική βελτίωση (π.χ. «...προσπαθώ σκληρά να βελτιώνομαι συνεχώς»), (β) το στόχο στην ενίσχυση του εγώ (π.χ. «...αγωνίζομαι να αποδείξω ότι είμαι σπουδαιότερο άτομο από τους άλλους»), (γ) το στόχο στην προστασία του εγώ (π.χ. «...στόχος μου είναι να αποφεύγω ενέργειες για τις οποίες κάποιος μπορεί να με χαρακτηρίσουν αρνητικά»). Οι απαντήσεις δόθηκαν σε 5θμια κλίμακα τύπου Likert (1 = *διαφωνώ απόλυτα*, 5 = *συμφωνώ απόλυτα*). Τα θέματα που συγκροτούσαν το στόχο στην κοινωνική αποδοχή στο γενικό – ανώτερο επίπεδο δεν συμπεριλήφθηκαν, προκειμένου να μειωθεί ο συνολικός όγκος του ερωτηματολογίου.

Η πολυδιάστατη δομή των προσανατολισμών στόχων καθώς και οι ψυχομετρικές ιδιότητες των ερωτηματολογίων που προαναφέρθηκαν έχουν ελεγχθεί στο παρελθόν με πολύ καλά αποτελέσματα (Μυλώσης, 2004; Milosis & Papaioannou, 2007; Papaioannou et al., 2002; Papaioannou et al., 2009; Σίμου, 2004).

Ικανοποίηση στη ΦΑ και στη ζωή. Με την κλίμακα μέτρησης της ικανοποίησης των Duda & Nicholls (1992) αξιολογήθηκε η ικανοποίηση στο μάθημα της ΦΑ. Πέντε θέματα όπως «συνήθως μ' αρέσει το μάθημα φυσικής αγωγής» συγκροτούσαν την κλίμακα της ικανοποίησης στη ΦΑ. Οι απαντήσεις δόθηκαν σε 5θμια κλίμακα τύπου Likert (1 = *διαφωνώ απόλυτα*, 5 = *συμφωνώ απόλυτα*). Οι ψυχομετρικές ιδιότητες της κλίμακας αυτής έχει ελεγχθεί στο παρελθόν με πολύ καλά αποτελέσματα (Milosis & Papaioannou, 2007).

Η κλίμακα για την αξιολόγηση της ικανοποίησης στη ζωή ξεκινούσε με τη φράση «Γενικά στη ζωή μου ...» και στη συνέχεια ακολουθούσαν 8 θέματα (π.χ. «... η ζωή μου φαίνεται γεμάτη σημασία σε μένα»), τα οποία βασίζονταν στο ερωτηματολόγιο των Grob, Little, Wanner και Wearing (1996) και συγκροτούσαν ένα παράγοντα που αξιολογούσε την ικανοποίηση στο γενικό ανώτερο επίπεδο. Οι απαντήσεις δόθηκαν σε 5θμια κλίμακα τύπου Likert (1 = *διαφωνώ απόλυτα*, 5 = *συμφωνώ απόλυτα*).

Παρακίνηση στο μάθημα ΦΑ. Με την κλίμακα παρακίνησης στα σπορ *Sport Motivation Scale (SMS)* των Pelletier και συν. (1995) που προσαρμόστηκε στα ελληνικά από τους Παραϊοαννου και συν. (2002) αξιολογήθηκε η *εσωτερική*, *εξωτερική* και η *έλλειψη παρακίνησης* των μαθητών. Το ερωτηματολόγιο ξεκινούσε με τη φράση «Γιατί ασκείσαι στο μάθημα φυσικής αγωγής;» και στη συνέχεια ακολουθούσαν 25 θέματα, από τα οποία τα τέσσερα αφορούσαν τον παράγοντα *εσωτερική παρακίνηση για μάθηση* (π.χ. «... για την ευχαρίστηση που μαθαίνω περισσότερα για τα πράγματα στα οποία εξασκούμαι»), τα τέσσερα θέματα αφορούσαν τον παράγοντα *εσωτερική παρακίνηση για επίτευξη* (π.χ. «... γιατί νοιώθω πολύ ικανοποίηση καθώς τελειοποιώ συγκεκριμένες δύσκολες τεχνικές») και τέσσερα θέματα αφορούσαν τον παράγοντα *εσωτερική παρακίνηση για διέγερση* (π.χ. «... για την ευχαρίστηση που νοιώθω ζώντας συναρπαστικές εμπειρίες»). Αναφορικά με την *εξωτερική παρακίνηση*, τέσσερα θέματα αφορούσαν τον παράγοντα *αναγνωρίσιμη ρύθμιση* (π.χ. «... γιατί με βοηθά να αναπτύξω άλλες πλευρές του εαυτού μου»), τρία θέματα τον παράγοντα *εσωτερική πίεση* (π.χ. «... γιατί αυτός είναι ο κανόνας») και δύο θέματα τον παράγοντα *εξωτερική ρύθμιση* (π.χ. «...γιατί έτσι με αντιμετωπίζει καλά ο καθηγητής»). Τέλος, η *έλλειψη παρακίνησης* εκφραζόταν με τέσσερα θέματα (π.χ. «... δεν μου είναι πια καθαρό, δεν νομίζω ότι η θέση μου είναι στον μάθημα φυσικής αγωγής»). Οι απαντήσεις δόθηκαν σε 7θμια κλίμακα τύπου Likert (1 = *δεν ισχύει καθόλου*, 7 = *ισχύει απολύτως*).

Αντιλαμβανόμενη ικανότητα χρήσης δεξιοτήτων ζωής. Μ' ένα τροποποιημένο ερωτηματολόγιο του Γούδα και συν. (2007), που αρχικά είχε αναπτυχθεί από τον Παπαχαρίση (2004), αξιολογήθηκε η αντιλαμβανόμενη ικανότητα των μαθητών στις δεξιότητες ζωής του καθορισμού στόχων, της επίλυσης προβλημάτων και της θετικής σκέψης. Το ερωτηματολόγιο ξεκινούσε με τη φράση «Γενικά στη ζωή σου, πόσο καλός είσαι στο να βάζεις προσωπικούς στόχους, να λύνεις προβλήματα και να σκέφτεσαι θετικά;» και στη συνέχεια ακολουθούσαν 21 θέματα. Τα έξι θέματα αξιολογούσαν την αντιλαμβανόμενη ικανότητα των μαθητών να καθορίζουν στόχους (π.χ. «Είμαι πολύ καλός στο να θέτω στόχους για τον εαυτό μου»), τα επτά θέματα αξιολογούσαν την αντιλαμβανόμενη ικανότητα των μαθητών να λύνουν προβλήματα (π.χ. «Είμαι πολύ καλός στο να λύνω τα προβλήματα μου»), τα τέσσερα θέματα την αντιλαμβανόμενη τους ικανότητά να σκέφτονται θετικά (π.χ. «Μπορώ να σκέφτομαι θετικά για τον εαυτό μου ακόμη και όταν κάνω λάθη») και τα τέσσερα θέματα την

αντιλαμβανόμενη ικανότητα να μετατρέπουν τις αρνητικές τους σκέψεις σε θετικές (π.χ. «Είμαι πολύ καλός/ ή στο να αλλάζω τις αρνητικές σκέψεις που κάνω για τον εαυτό μου σε θετικές»). Οι απαντήσεις δόθηκαν σε 7θμια κλίμακα τύπου Likert (1 = *διαφωνώ απόλυτα*, 7 = *συμφωνώ απόλυτα*). Το ερωτηματολόγιο αυτό έχει παρουσιάσει ικανοποιητικούς δείκτες εσωτερικής αξιοπιστίας και δομικής εγκυρότητας σε προγενέστερες έρευνες (Goudas & Giannoudis, 2008; Papacharisis et al., 2005).

Συνεργατικές δεξιότητες και ενσυναίσθηση των μαθητών. Με το την ελληνική έκδοση της κλίμακας της κοινωνικής συμπεριφοράς εαυτού στο σχολείο (Magotsiou, Goudas, & Hasandra, 2006) που δημιουργήθηκε από την κλίμακα *Multisource Assesment of Social Competence Scale* (Junttila, Voeten, Kaukiainen & Vauras, 2006) αξιολογήθηκαν δύο από τους τέσσερις παράγοντες του αρχικού ερωτηματολογίου, δηλαδή οι συνεργατικές δεξιότητες και η ενσυναίσθηση των μαθητών. Πέντε θέματα (π.χ. «Συνεργάζομαι με άλλους μαθητές») συγκροτούσαν τον παράγοντα *συνεργασία*, και έξι θέματα (π.χ. «Νοιώθω τους συμμαθητές μου και τους συμπονώ») συγκροτούσαν τον παράγοντα *ενσυναίσθηση*. Οι απαντήσεις δόθηκαν σε 5θμια κλίμακα τύπου Likert (1 = *διαφωνώ απόλυτα*, 5 = *συμφωνώ απόλυτα*). Οι ψυχομετρικές ιδιότητες των κλιμάκων αυτών έχουν ελεγχθεί σε προγενέστερες έρευνες με πολύ καλά αποτελέσματα (Μαγκώτσιου, 2007; Magotsiou et al., 2006).

Όργανα αξιολόγησης της Ακρίβειας Εφαρμογής (ΑΚΕΦ)

Εκτός από τα αποτελέσματα αξιολογήθηκε και η διαδικασία της παρέμβασης και συγκεκριμένα η ΑΚΕΦ. Στη συνέχεια περιγράφονται αναλυτικά τα όργανα που αναπτύχθηκαν για την αξιολόγηση της ΑΚΕΦ της παρούσας παρέμβασης, ο σχεδιασμός των οποίων βασίστηκε στη φιλοσοφία αντίστοιχων οργάνων που χρησιμοποιήθηκαν σε προγενέστερες έρευνες.

Λίστες παρατήρησης της ΑΚΕΦ προγενέστερων ερευνών. Σε προγενέστερες έρευνες έχουν χρησιμοποιηθεί για την αξιολόγηση της ΑΚΕΦ λίστες παρατήρησης, στις οποίες οι παρατηρητές συμπλήρωναν σε μια σειρά ερωτήσεων τύπου «ναι/όχι», ποια από τα περιεχόμενα της κάθε ωριαίας διδασκαλίας ολοκληρώνονταν επαρκώς σύμφωνα με το πλάνο μαθήματος (Botvin et al., 1990; Botvin et al., 1995; Lillehoj et al., 2004; Spoth, Gyll, Lillehoj & Redmond, 2007; Spoth, Gyll, Trudeau & Lillehoj,

2002). Για να υπολογίσουν ποσοτικά την ΑΚΕΦ διαιρούσαν τον αριθμό των δραστηριοτήτων ενός μαθήματος που διδάσκονταν επαρκώς με το συνολικό αριθμό των δραστηριοτήτων του πλάνου μαθήματος. Έτσι, προσθέτοντας το σκορ της ΑΚΕΦ κάθε ωριαίας διδασκαλίας για κάθε πειραματική ομάδα, υπολόγιζαν το ποσοστό της *προσκόλλησης* στο προσχεδιασμένο πρωτόκολλο της παρέμβασης, που σύμφωνα με τους Dane και Schneider (1998) αποτελεί μία από τις τέσσερις διαστάσεις της ΑΚΕΦ.

Εκτός από την *προσκόλληση* (ακρίβεια του περιεχομένου), σε άλλα προγράμματα είχαν αξιολογηθεί με λίστες παρατήρησης τρεις ακόμη διαστάσεις της ΑΚΕΦ: η *ποσότητα*, η *ποιότητα* (ακρίβεια της διαδικασίας) και η *ανταπόκριση των συμμετεχόντων*. Η *ποσότητα* είχε αξιολογηθεί υπολογίζοντας το ποσοστό των μαθημάτων που έγιναν (Mihalic et al., 2008), ενώ η *ποιότητα* αφορούσε τις διδακτικές μεθόδους που εφαρμόστηκαν και προσδιορίστηκε είτε μέσα από μία σειρά ερωτήσεων τύπου «ναι/όχι» (Hahn, Noland, Rayens, & Christie, 2002), είτε προσδιορίζοντας το ποσοστό του χρόνου που αφιερώθηκε σε διάφορες διδακτικές μεθόδους (π.χ. συζήτηση, επίδειξη, πρακτική, Mihalic et al., 2008). Η *ανταπόκριση των συμμετεχόντων* αξιολογήθηκε παρατηρώντας πόσο καλά οι μαθητές ανταποκρίνονταν σε κάθε μάθημα και συμπληρώνοντας στις λίστες παρατήρησης μία αντίστοιχη 5/θμια ερώτηση (Hahn et al., 2002; Lillehoj et al., 2004, Mihalic et al., 2008). Σε μian άλλη έρευνα, που είχε βρεθεί πως τρεις διαστάσεις της ΑΚΕΦ είχαν πολύ ισχυρή συσχέτιση μεταξύ τους, συντέθηκε ένα συνολικό σκορ από τους μέσους όρους της *προσκόλλησης*, *ποιότητας* και *ανταπόκρισης των συμμετεχόντων*, το οποίο και αποτελούσε τη συνολική ΑΚΕΦ της παρέμβασης (Rohrbach, Gunning, Sun, & Sussman, 2010).

Λίστες παρατήρησης της παρούσας έρευνας. Λαμβάνοντας υπ' όψιν τη φόρμα και τη φιλοσοφία σχεδιασμού των λιστών παρατήρησης που αναφέρθηκαν παραπάνω, σχεδιάστηκαν για κάθε πειραματική ομάδα της παρούσας παρέμβασης 24 λίστες παρατήρησης (μία για κάθε ωριαίο πλάνο), μέσω των οποίων αξιολογήθηκαν τέσσερις διαστάσεις της ΑΚΕΦ (α) η *ποσότητα*, (β) η *προσκόλληση*, (γ) η *ποιότητα* και (δ) η *ανταπόκριση των μαθητών*.

(α) *Ποσότητα της ΑΚΕΦ.* Η *ποσότητα* εξέφραζε το ποσοστό των δραστηριοτήτων που πραγματοποιηθήκαν σύμφωνα με το προσχεδιασμένο πλάνο. Σε

κάθε μάθημα οι παρατηρητές απαντούσαν σε ερωτήσεις τύπου «ναι/όχι» αν κάθε προσχεδιασμένη δραστηριότητα πραγματοποιούνταν από τον καθηγητή ΦΑ. Έτσι, προσθέτοντας όλες τις δραστηριότητες που εφαρμόζονταν σε κάθε μάθημα και διαιρώντας το άθροισμα αυτό με το συνολικό αριθμό των προσχεδιασμένων δραστηριοτήτων του μαθήματος προέκυπτε η ΑΚΕΦ της κάθε ωριαίας διδασκαλίας ως προς την *ποσότητα*. Για παράδειγμα, αν σ' ένα μάθημα υπήρχαν 10 δραστηριότητες και ο καθηγητής ΦΑ δίδασκε τις 7, τότε η ΑΚΕΦ του συγκεκριμένου μαθήματος ως προς την *ποσότητα* ήταν 70%. Στη συνέχεια υπολογίστηκε η *ποσότητα* της ΑΚΕΦ για κάθε καθηγητή ΦΑ ανά πειραματική ομάδα.

(β) *Προσκόλληση της ΑΚΕΦ*. Η *προσκόλληση* εξέφραζε το βαθμό στον οποίο οι πραγματοποιηθείσες δραστηριότητες εφαρμόστηκαν από τον καθηγητή ΦΑ όπως ακριβώς περιγράφονταν στο ωριαίο πλάνο. Σε κάθε μάθημα οι παρατηρητές απαντούσαν σε ερωτήσεις τύπου «ναι/όχι» αν όλα τα επιμέρους κριτήρια κάθε προσχεδιασμένης δραστηριότητας εφαρμόζονταν από τον καθηγητή ΦΑ. Για παράδειγμα, αν κατά τη διδασκαλία μίας δραστηριότητας που περιλάμβανε τρία επιμέρους κριτήρια εφαρμόζονταν από τον καθηγητή ΦΑ μόνο τα δύο, τότε ο βαθμός της προσκόλλησης του καθηγητή ΦΑ για τη συγκεκριμένη δραστηριότητα ήταν 66.67% (εικόνα 4). Αθροίζοντας το βαθμό προσκόλλησης όλων των δραστηριοτήτων του μαθήματος υπολογίστηκε η προσκόλληση του καθηγητή ΦΑ ανά ωριαία διδασκαλία και κατ' επέκταση η προσκόλληση ανά πειραματική ομάδα.

<u>3^η δραστηριότητα</u>	Ναι ☒	Όχι ☐	Ναι	Όχι
▪ Εκτέλεσαν οι μαθητές τις ασκήσεις δύναμης εναλλάξ (1 ή 2 σετ των 10-15 επαναλήψεων);	☒	☐	☒	☐
▪ Δόθηκε ανατροφοδότηση από τους βοηθούς σύμφωνα με τα κριτήρια;	☒	☐	☒	☐
▪ Βοήθησε ο ΚΦΑ τους μαθητές να προσαρμόσουν το βαθμό δυσκολίας στους κοιλιακούς και στις κάμψεις ;	☐	☒	☐	☒

Εικόνα 4. Δραστηριότητα με τρία κριτήρια στην οποία η ΑΚΕΦ ως προς την *ποσότητα* ήταν 100%, ενώ ως προς την *προσκόλληση* του καθηγητή ΦΑ ήταν 66.67%.

(γ) *Ποιότητα της ΑΚΕΦ*. Η *ποιότητα* εξέφραζε το βαθμό στον οποίο εφαρμόστηκαν από τους καθηγητές ΦΑ τα θεμελιώδη συστατικά της παρέμβασης. Τα θεμελιώδη συστατικά μιας παρέμβασης αποτελούν τα ουσιώδη και αδιαπραγμάτευτα στοιχεία της, που έχουν άμεση σχέση με το θεωρητικό πλαίσιο, στο οποίο στηρίζεται

ο σχεδιασμός της και που η εφαρμογή τους είναι απαραίτητη για την επιτυχημένη έκβασή της (Durlak, 1998). Τα συστατικά αυτά για την παρούσα παρέμβαση ήταν (α) η εφαρμογή μαθητοκεντρικών στιλ διδασκαλίας (αυτοελέγχου, αμοιβαίο, μη αποκλεισμού, καθοδηγούμενης ανακάλυψης)· (β) η εφαρμογή δεξιοτήτων ζωής στα πλαίσια του μαθήματος ΦΑ· (γ) η μεταφορά των δεξιοτήτων ζωής σε άλλους χώρους της ζωής (για την πειραματική ομάδα Α)· (δ) οι βασικές παιδαγωγικές αρχές της παρέμβασης (όπως η έμφαση στο στόχο για προσωπική βελτίωση, η προαγωγή κλίματος συνεργασίας και ομαδικότητας κ.α.), για τις οποίες σε κάθε ωριαίο πλάνο γίνονταν ειδική αναφορά στην ενότητα *Σημεία Παιδαγωγικής Έμφασης*.

Για τον υπολογισμό ενός ποσοτικού δείκτη της ποιότητας της παρέμβασης παραγοντοποιήθηκαν από τον ερευνητή τα δεδομένα της συστηματικής παρατήρησης που κρίθηκε ότι αντιστοιχούσαν σε κάποιο από τα τέσσερα θεμελιώδη συστατικά που προαναφέρθηκαν (McGraw, 2000). Για παράδειγμα, το σκορ του παράγοντα *μαθητοκεντρικά στιλ διδασκαλίας* σ' ένα μάθημα ήταν 50%, αν από τα 4 κριτήρια του συγκεκριμένου μαθήματος που αφορούσαν το αμοιβαίο στιλ διδασκαλίας ικανοποιούνταν σύμφωνα με τους παρατηρητές τα δύο από αυτά. Με παρόμοιο τρόπο παραγοντοποιήθηκαν και τα δεδομένα της συστηματικής παρατήρησης στους άλλους δύο παράγοντες, δηλαδή στον παράγοντα *εφαρμογή των δεξιοτήτων ζωής στη ΦΑ* και στον παράγοντα *μεταφορά των δεξιοτήτων ζωής* σε άλλους χώρους της ζωής.

Ο τελευταίος παράγοντας της ποιότητας της ΑΚΕΦ αφορούσε τα *Σημεία Παιδαγωγικής Έμφασης* που υποδεικνύονταν στο ωριαίο πλάνο. Οι παρατηρητές συμπλήρωναν σε μία τριτοβάθμια κλίμακα Likert (0 = καμία φορά, 1 = 1 φορά τουλάχιστον, 2 = 2 φορές τουλάχιστον) τη συχνότητα που σε κάθε μάθημα δίνονταν έμφαση στα σημεία αυτά. Για παράδειγμα, στο μάθημα με περιεχόμενο την εφαρμογή της θετικής σκέψης κατά την εξάσκηση του σουτ στο μπάσκετ με τη μέθοδο της αμοιβαίας διδασκαλίας, υπήρχαν δύο σημεία στα οποία έπρεπε να δοθεί από τους καθηγητές ΦΑ ιδιαίτερη έμφαση: (α) οι ωφέλειες της θετικής σκέψης και (β) ο ρόλος των βοηθών κατά την αμοιβαία διδασκαλία (εικόνα 5). Αν στο πρώτο σημείο παιδαγωγικής έμφασης το σκορ ήταν 100% (2 φορές τουλάχιστον), ενώ στο δεύτερο ήταν 50% (1 φορά τουλάχιστον), τότε το συνολικό σκορ του παράγοντα *Σημεία Παιδαγωγικής Έμφασης* για το συγκεκριμένο μάθημα ήταν 75% (εικόνα 5).

ΣΗΜΕΙΑ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΜΦΑΣΗΣ

▪ Τονίστηκε κατά τη διάρκεια του μαθήματος ότι οι ΘΕΤΙΚΕΣ σκέψεις επηρεάζουν ΘΕΤΙΚΑ τα αισθήματά μας και τη συμπεριφορά μας;	☒ 2 φορές τουλάχιστον ☐ 1 φορά τουλάχιστον ☐ καμία φορά
▪ Τονίστηκε κατά τη διάρκεια του μαθήματος στους βοηθούς ότι ο ρόλος τους είναι να διορθώνουν με θετικό τρόπο και πως από αυτούς εξαρτάται η μάθηση και η βελτίωση των συμμαθητών τους;	☐ 2 φορές τουλάχιστον ☒ 1 φορά τουλάχιστον ☐ καμία φορά

Εικόνα 5. Αξιολόγηση των παρατηρητών στα σημεία παιδαγωγικής έμφασης, που αποτελούσαν ενός δείκτη της ποιότητας της ΑΚΕΦ.

Το συνολικό σκορ της ΑΚΕΦ ως προς την *ποιότητα* της παρέμβασης για κάθε ωριαία διδασκαλία προέκυψε από το μέσο όρο των σκορ των τεσσάρων παραγόντων της ποιότητας που προαναφέρθηκαν. Έτσι, αν σε ένα μάθημα τα σκορ για κάθε παράγοντα ήταν: *Μαθητοκεντρικά* στη διδασκαλία = 75%, *Εφαρμογή δεξιοτήτων ζωής στη ΦΑ* = 58%, *Μεταφορά δεξιοτήτων ζωής* = 45%, *Σημεία παιδαγωγικής έμφασης* = 80%, τότε η ΑΚΕΦ για το συγκεκριμένο μάθημα ως προς την *ποιότητα* ήταν $(75\% + 58\% + 45\% + 80\%) / 4 = 64.50\%$.

(δ) *Ανταπόκριση των μαθητών.* Η ανταπόκριση των μαθητών αξιολογήθηκε παρατηρώντας πόσο καλά οι μαθητές ανταποκρίνονταν σε κάθε μάθημα και συμπληρώνοντας στις λίστες παρατήρησης μία αντίστοιχη 4/θμια ερώτηση [(1 = καθόλου καλά, 4 = πάρα πολύ καλά) (Hahn et al., 2002; Lillehoj et al., 2004, Mihalic, 2008)].

Για μία πληρέστερη κατανόηση της ποσοτικοποίησης των κριτηρίων της ΑΚΕΦ, παρουσιάζεται στον πίνακα 1 η αξιολόγηση όλων των διαστάσεων της ΑΚΕΦ μιας ωριαίας διδασκαλίας σύμφωνα με τα δεδομένα της αντίστοιχης λίστας παρατήρησης (εικόνα 6).



Καλαθοσφαίριση: Το σουτ ΜΑΘΗΜΑ 3.4 (σελίδα 1^η)



Καθηγητής: Τμήμα:
 Σχολείο: Ημερομηνία:
 Αριθμός μαθητών που παρακολούθησαν το συγκεκριμένο μάθημα:

ΔΖ μετ. 1

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

1^η δραστηριότητα Ναι ☐ Όχι ☐Ναι ☐ Όχι ☐

- Επέλεξαν οι μαθητές ένα **στόχο** για να βελτιωθούν στα **Μαθηματικά** και ένα στη **Συνεργασία**;
- Αναφέρθηκε από τον ΚΦΑ στους μαθητές πως μπορούν να αλλάξουν τους στόχους που είναι γραμμένοι και να βάλουν λίγα μικρότερους ή μεγαλύτερους;
- Τόνισε ο ΚΦΑ πως μόνο αν σημειώνουν στο ημερολόγιο θα μπορούν να ξέρουν την πρόοδό τους αναφέροντας ένα **σχετικό παράδειγμα**;

Ναι ☐ Όχι ☐Ναι ☐ Όχι ☐

ΔΖ ΦΑ 1

2^η δραστηριότητα Ναι ☐ Όχι ☐Ναι ☐ Όχι ☐

- Βοήθησε ο ΚΦΑ τους μαθητές να κατανοήσουν τη διαφορά των θετικών από τις αρνητικές σκέψεις;
- Ανέφεραν οι μαθητές παραδείγματα θετικών και αρνητικών σκέψεων σε σχέση με το σουτ στο μπάσκετ;

Ναι ☐ Όχι ☐Ναι ☐ Όχι ☐3^η δραστηριότητα Ναι ☐ Όχι ☐Ναι ☐ Όχι ☐

- Έγινε από τον ΚΦΑ **επίδειξη του σουτ** τονίζοντας τα σημεία-κλειδιά της τεχνικής;

Ναι ☐ Όχι ☐

ΣΤ. ΔΙΔ. 1

4^η δραστηριότητα Ναι ☐ Όχι ☐Ναι ☐ Όχι ☐

- Εκτέλεσαν οι μαθητές σουτ προς τον **απέναντι συμμαθητή τους**;
- Γινόταν διόρθωση από τους βοηθούς σύμφωνα με τα κριτήρια της κάρτας 3.5;

Ναι ☐ Όχι ☐Ναι ☐ Όχι ☐

ΣΤ. ΔΙΔ. 2

5^η δραστηριότητα Ναι ☐ Όχι ☐Ναι ☐ Όχι ☐

- Εκτέλεσαν οι μαθητές σουτ προς **το καλάθι**;
- Γινόταν διόρθωση από τους βοηθούς σύμφωνα με τα κριτήρια της κάρτας 3.5;

Ναι ☐ Όχι ☐Ναι ☐ Όχι ☐

ΔΖ ΦΑ 2

6^η δραστηριότητα Ναι ☐ Όχι ☐Ναι ☐ Όχι ☐

- Ενθάρρυνε** ο ΚΦΑ τους μαθητές να **σκεφτούν θετικά**, δίνοντας τους συγκεκριμένα παραδείγματα με λέξεις κλειδιά («μέσα», «μπορώ», «πόδια», «καρπός», «ήρεμα»);

Ναι ☐ Όχι ☐Ναι ☐ Όχι ☐

ΔΖ ΦΑ 3

7^η δραστηριότητα Ναι ☐ Όχι ☐Ναι ☐ Όχι ☐

- Εκτέλεσαν οι μαθητές σουτ προς το καλάθι, κάνοντας **φωναχτά θετικές σκέψεις**;

Ναι ☐ Όχι ☐Ναι ☐ Όχι ☐

ΔΖ μετ. 2

8^η δραστηριότητα Ναι ☐ Όχι ☐Ναι ☐ Όχι ☐

- Ζήτησε ο ΚΦΑ από τους μαθητές να **διαλέξουν μία θετική σκέψη** από την κάρτα 3.6, ώστε να τη λένε από 5 φορές κάθε μέρα στον εαυτό τους;

Ναι ☐ Όχι ☐Ναι ☐ Όχι ☐

Εικόνα 6. Λίστα παρατήρησης με παραγοντοποιημένα τα κριτήρια της ποιότητας της ΑΚΕΦ.
 Σημείωση: ΔΖ μετ. = μεταφορά δεξιοτήτων ζωής, ΔΖ ΦΑ = δεξιότητες ζωής στη ΦΑ,
 ΣΤ. ΔΙΔ. = Μαθητό - κεντρικό στιλ διδασκαλίας



Καλαθοσφαίριση: Το σουτ ΜΑΘΗΜΑ 3.4 (σελίδα 2^η)

ΔΖ μετ. 3

2^η δραστηριότητα Ναι ☐ Όχι ☒

- Μετέτρεψαν οι μαθητές τις αρνητικές σκέψεις της κάρτας 3.7 σε θετικές;

Ναι

Όχι

☐☒

- Ζήτησε ο ΚΦΑ να καταγράφουν στην κάρτα 3.7 για όλη την επόμενη εβδομάδα τις αρνητικές σκέψεις που θα κάνουν στην προσπάθειά να πετύχουν τους στόχους τους στα Μαθηματικά και στη Συνεργασία και να τις μετατρέπουν σε θετικές.

☐☒

ΣΤ. ΔΙΔ. 3

ΟΡΓΑΝΑ -ΥΛΙΚΑ

- Υπήρχαν μπάλες μπάσκετ το λιγότερο ανά 4-5 μαθητές;

Ναι

Όχι

☒☐

ΔΖ μετ. 4

- Υπήρχαν για σχεδόν κάθε 2 μαθητές φωτοτυπίες της κάρτας 3.5;

☐☒

ΔΖ μετ. 5

- Υπήρχαν για σχεδόν κάθε μαθητή φωτοτυπίες της κάρτας 3.4;

☒☐

ΔΖ μετ. 6

- Υπήρχαν για σχεδόν κάθε μαθητή φωτοτυπίες της κάρτας 3.6;

☐☒

- Υπήρχαν για σχεδόν κάθε μαθητή φωτοτυπίες της κάρτας 3.7;

☐☒

- Είχαν οι μαθητές μολύβια για να γράψουν στις κάρτες;

☐☒

ΔΖ ΦΑ 4

ΣΗΜΕΙΑ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΜΦΑΣΗΣ

- Τονίστηκε κατά τη διάρκεια του μαθήματος ότι οι ΘΕΤΙΚΕΣ σκέψεις επηρεάζουν ΘΕΤΙΚΑ τα αισθήματά μας και τη συμπεριφορά μας;

☐

2 φορές τουλάχιστον

☐

1 φορά τουλάχιστον

☒

καμία φορά

ΣΤ. ΔΙΔ. 4

- Τονίστηκε κατά τη διάρκεια του μαθήματος στους βοηθούς ότι ο ρόλος τους είναι να διορθώνουν με θετικό τρόπο και πως από αυτούς εξαρτάται η μάθηση και η βελτίωση των συμμαθητών τους;

☐

2 φορές τουλάχιστον

☐

1 φορά τουλάχιστον

☒

καμία φορά

ΜΑΘΗΤΕΣ

Πως ανταποκρίθηκαν οι μαθητές σε αυτό το μάθημα;

Πάρα
πολύ καλά☐Πολύ
καλά☐Λίγο
καλά☐Καθόλου
καλά☒

ΠΛΕΟΝΕΚΤΗΜΑΤΑ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ

ΜΕΙΟΝΕΚΤΗΜΑΤΑ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ

.....	
.....	
.....	

Εικόνα 6 (συνέχεια). Λίστα παρατήρησης με παραγοντοποιημένα τα κριτήρια της ποιότητας της ΑΚΕΦ.

Σημείωση: ΔΖ μετ. = μεταφορά δεξιοτήτων ζωής, ΔΖ ΦΑ = δεξιότητες ζωής στη ΦΑ, ΣΤ. ΔΙΔ. = Μαθητό - κεντρικό στυλ διδασκαλίας

Πίνακας 1. Αξιολόγηση όλων των διαστάσεων της ΑΚΕΦ σύμφωνα με τα δεδομένα της λίστας παρατήρησης που προηγήθηκε.

Ποσότητα ΑΚΕΦ	Προσκόλληση ΑΚΕΦ	Στυλ διδασκαλίας	Δεξιότητες ζωής στη ΦΑ	Μεταφορά δεξιοτήτων ζωής	Σημεία παιδαγωγ. έμφασης	Ποιότητα ΑΚΕΦ σύνολο	Ανταπ. μαθητ.
5/9 = 0.56	0.33+1+1+0.5 +0.5 = 3.33	1/4 = 0.25	1/4 = 0.25	1.33/6 = 0.22	0	1.22/4 = 0.31	1

Μέθοδος αξιολόγησης της ΑΚΕΦ. Για να ενισχυθεί η αξιοπιστία των αποτελεσμάτων της ΑΚΕΦ, χρησιμοποιήθηκαν δύο μέθοδοι συλλογής δεδομένων για τη μέτρησή της: (α) η συστηματική παρατήρηση της παρέμβασης από τον ερευνητή κι έναν ακόμη εξωτερικό παρατηρητή· (β) οι αυτό – αναφορές των εκπαιδευτικών που εφάρμοζαν την παρέμβαση, οι οποίοι συμπλήρωναν μετά το τέλος κάθε μαθήματος μία λίστα αυτό – παρατήρησης, που ήταν ακριβώς η ίδια με της λίστα συστηματικής παρατήρησης που χρησιμοποιούσαν οι εξωτερικοί παρατηρητές (Lillehoj et al., 2004).

Ωστόσο, επειδή κατά την συλλογή των δεδομένων αποκαλύφθηκε πως πολλοί εκπαιδευτικοί αμέλησαν να συμπληρώσουν πολλές από τις λίστες αυτό – παρατήρησης, στις στατιστικές αναλύσεις που έγιναν για την ΑΚΕΦ συμπεριλήφθηκαν μόνο τα δεδομένα από τη συστηματική παρατήρηση των εξωτερικών παρατηρητών. Βέβαια, η ανάγνωση και μόνο των λιστών αυτό – παρατήρησης από τους καθηγητές ΦΑ πριν από κάθε μάθημα εικάζεται ότι είχε ευεργετική επίδραση στην ΑΚΕΦ της παρέμβασης. Κι' αυτό, γιατί αναγκάζονταν οι καθηγητές ΦΑ, έστω και ασυνείδητα, να καθορίζουν συγκεκριμένους στόχους για κάθε μεμονωμένη δραστηριότητα της ωριαίας τους διδασκαλίας, ώστε να πετύχουν το μεγαλύτερο δυνατό βαθμό ΑΚΕΦ σε κάθε κριτήριο της αντίστοιχης λίστας αυτό – παρατήρησης.

Αξιολόγηση υποστηρικτικού υλικού και τεχνικής υποστήριξης. Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας φάνηκε πως κάποιοι κρίσιμοι παράγοντες που επηρεάζουν την ΑΚΕΦ είναι η παροχή τεχνικής υποστήριξης, δηλαδή η συνεχής επίβλεψη και παροχή ανατροφοδότησης καθ' όλη τη διάρκεια της παρέμβασης και η ποιότητα του έντυπου υποστηρικτικού υλικού που πρέπει να είναι οπτικά ελκυστικό, φιλικό, εύκολο στη χρήση και κατάλληλο αναπτυξιακά για την ηλικία των παιδιών (Graczyk et al., 2003). Για την αξιολόγηση της τεχνικής υποστήριξης που δόθηκε στους καθηγητές ΦΑ από τον ερευνητή, του υποστηρικτικού υλικού (manuals) που χρησιμοποιήθηκε από τους ίδιους κι από τους μαθητές τους και της γενικότερης ικανοποίησης των καθηγητών ΦΑ από την παρέμβαση συντάχθηκε για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας ένα ερωτηματολόγιο που αποτελούνταν από 8 κλειστές ερωτήσεις (πίνακας 2). Οι απαντήσεις των καθηγητών ΦΑ στο συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο, που ελέγχθηκε για τη δομική του εγκυρότητα και αξιοπιστία,

δόθηκαν σε 7θμια κλίμακα τύπου Likert (1 = καθόλου, 7 = απόλυτα) και συλλέχθηκαν στο τέλος της παρέμβασης από άτομο διαφορετικό από τον ερευνητή.

Πίνακας 2. Αξιολόγηση της αντιλαμβανόμενης ικανοποίησης των καθηγητών ΦΑ, της καταλληλότητας του υποστηρικτικού υλικού και της υποστήριξης από τον ερευνητή.

	ΑΠΟ- ΛΥΤΑ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	ΠΟΛΥ	ΕΤΣΙ ΚΙ ΕΤΣΙ	ΛΙΓΟ	ΠΟΛΥ ΛΙΓΟ	ΚΑΘΟ- ΛΟΥ
Πόσο κατανοητό ήταν το διδακτικό εγχειρίδιο των μαθητών;	7	6	5	4	3	2	1
Πόσο χρήσιμο ήταν το διδακτικό εγχειρίδιο των μαθητών;	7	6	5	4	3	2	1
Πόσο κατανοητό ήταν το διδακτικό υλικό των καθηγητών;	7	6	5	4	3	2	1
Πόσο χρήσιμο ήταν το διδακτικό υλικό των καθηγητών;	7	6	5	4	3	2	1
Πόσο σας βοήθησε ο ερευνητής κατά τη διάρκεια της παρέμβασης;	7	6	5	4	3	2	1
Πόσο σας ενθάρρυνε ο ερευνητής κατά τη διάρκεια της παρέμβασης;	7	6	5	4	3	2	1
Πόσο ικανοποιημένος/η είστε από την παρέμβαση που εφαρμόσατε;	7	6	5	4	3	2	1
Πόσο χρήσιμη πιστεύετε ότι ήταν η παρέμβαση που εφαρμόσατε στη ζωή των μαθητών σας;	7	6	5	4	3	2	1

Διαδικασία μέτρησης

Στη συνέχεια περιγράφονται ξεχωριστά οι διαδικασίες που ακολουθήθηκαν κατά τη συλλογή των δεδομένων ως προς τ' αποτελέσματα της παρέμβασης και ξεχωριστά οι διαδικασίες μέτρησης της ΑΚΕΦ της.

Διαδικασία μέτρησης των αποτελεσμάτων. Η συλλογή των δεδομένων ως προς τ' αποτελέσματα έγινε από τον ίδιο τον ερευνητή σε τρεις φάσεις της σχολικής χρονιάς: στην αρχή (Σεπτέμβριος), στο τέλος (Δεκέμβριος) και τέσσερις μήνες μετά το τέλος της παρέμβασης (Απρίλιος). Τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν από τους μαθητές μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας κατά τη διάρκεια μιας διδακτικής ώρας, αφού πρώτα είχε εξασφαλιστεί η σύμφωνη γνώμη του διευθυντή και του καθηγητή ΦΑ. Στην αίθουσα διδασκαλίας βρίσκονταν μόνο ο ερευνητής, ο οποίος πριν τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων έκανε στα παιδιά τις εξής επισημάνσεις:

- (α) Η συμμετοχή τους στην έρευνα είναι σπουδαία για τη διεξαγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων με σκοπό τη βελτίωση του μαθήματος ΦΑ.

- (β) Τα ερωτηματολόγια είναι ανώνυμα και άκρως εμπιστευτικά.
- (γ) Δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις, αλλά μόνο προσωπικές κρίσεις.
- (δ) Τα αποτελέσματα θα χρησιμοποιηθούν για καθαρά επιστημονικούς σκοπούς.
- (ε) Οι μαθητές/τριες είχαν τη δυνατότητα να απευθύνουν ερωτήσεις για οτιδήποτε δεν καταλάβαιναν.

Το τεστ γνώσεων για τις δεξιότητες ζωής, που συλλέχθηκε κι αυτό πριν, στο τέλος και τέσσερις μήνες μετά το τέλος της παρέμβασης, συμπληρώθηκε κατά τη διάρκεια μιας ξεχωριστής διδακτικής ώρας της ΦΑ. Πριν τη συμπλήρωσή του επισημάνθηκε από τον ερευνητή ότι σε κάθε ερώτηση υπάρχει μία μόνο σωστή απάντηση. Καμία άλλη καθοδήγηση δεν δόθηκε στους μαθητές κατά την πορεία της συμπλήρωσής του, παρά μόνο επεξηγήσεις για τυχόν άγνωστες λέξεις.

Οι δοκιμασίες της φυσικής κατάστασης πραγματοποιήθηκαν στην αρχή και στο τέλος της ενότητας για τη φυσική κατάσταση. Αρχικά, ο καθηγητής ΦΑ έκανε επίδειξη των δοκιμασιών τονίζοντας τα κριτήρια της σωστής εκτέλεσης. Στη συνέχεια, οι μαθητές εκτελούσαν τη δοκιμασία, προσπαθώντας να πετύχουν είτε το μέγιστο αριθμό επαναλήψεων για τις κάμψεις και τους κοιλιακούς, είτε τη μέγιστη κάμψη του κορμού στην ευλυγισία, χωρίς όμως να αλλοιώνουν τη σωστή εκτέλεση της άσκησης. Στην περίπτωση, που λόγω κόπωσης έπαυαν να πληρούνται τα απαιτούμενα κριτήρια της ορθής εκτέλεσης της άσκησης, η προσπάθεια του μαθητή τερματιζόταν και καταγραφόταν η μέχρι τότε επίδοση.

Κατά τη συστηματική παρατήρηση των μαθημάτων διαπιστώθηκε πως από τα τρία τεστ της φυσικής κατάστασης, η δοκιμασία των κάμψεων άφηνε μεγάλα περιθώρια ανορθόδοξης εκτέλεσης στους μαθητές, γι' αυτό και τα αποτελέσματά της θα πρέπει να αντιμετωπιστούν με επιφύλαξη. Το τεστ των κοιλιακών φάνηκε πως ήταν περισσότερο αξιόπιστο, γιατί άφηνε μικρά περιθώρια ανορθόδοξης εκτέλεσης της κίνησης, ενώ το τεστ της ευλυγισίας αποδείχτηκε πως είναι απόλυτα αξιόπιστο αφού εκτελέστηκε απ' όλους τους μαθητές με τον ίδιο ακριβώς τρόπο.

Επίσης, χρειάζεται να επισημανθεί ότι η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων την ώρα του μαθήματος ΦΑ ήταν για αρκετούς μαθητές μία επίπονη διαδικασία, με αποτέλεσμα από ένα σημείο και μετά να δυσκολεύονται να συγκεντρωθούν και να διαμαρτύρονται για τον όγκο των ερωτήσεων. Χαρακτηριστικό συμβάν κατά τη μέτρηση της διατήρησης ήταν ότι σχεδόν οι μισοί μαθητές ενός τμήματος της ομάδας ελέγχου απαλλάχτηκαν από την ευθύνη συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων, γιατί

κρίθηκε από τον ερευνητή ότι οι απαντήσεις τους δίνονταν στην τύχη. Το συμβάν αυτό συνέβη μία ζεστή ηλιόλουστη ημέρα της άνοιξης, κατά την οποία αποδείχτηκε ότι ήταν ιδιαίτερα απαιτητικό για τους μαθητές να συμπληρώνουν την ώρα της ΦΑ ερωτηματολόγια μέσα στην αίθουσα. Κι αυτό, γιατί ακριβώς έξω από τη συγκεκριμένη αίθουσα που εφαπτόταν της αυλής, οι μαθητές ενός άλλου τμήματος έπαιζαν ποδόσφαιρο.

Διαδικασία μέτρησης της ΑΚΕΦ. Η ΑΚΕΦ αξιολογήθηκε από δύο παρατηρητές (τον ίδιο τον ερευνητή κι έναν εξωτερικό παρατηρητή) που επισκέπτονταν απροειδοποίητα τόσο τα σχολεία των δύο πειραματικών ομάδων όσο και τα σχολεία της ομάδας ελέγχου. Η παρατήρηση των μαθημάτων γίνονταν διακριτικά ώστε να μην επηρεάζεται η ομαλή ροή του μαθήματος.

Πριν ξεκινήσει η παρέμβαση προηγήθηκαν τρεις συναντήσεις μεταξύ του ερευνητή και του εξωτερικού παρατηρητή, που ήταν μία τελειόφοιτη φοιτήτρια ΦΑ. Στην πρώτη συνάντηση ο εξωτερικός παρατηρητής ενημερώθηκε για το σκοπό και τα περιεχόμενα της έρευνας, καθώς και για τα καθήκοντά του ως παρατηρητής και παρέλαβε το σχετικό έντυπο υποστηρικτικό υλικό (πλάνα μαθήματος και λίστες παρατήρησης). Οι επόμενες δύο συναντήσεις πραγματοποιήθηκαν στα επιμορφωτικά σεμινάρια των καθηγητών ΦΑ, όπου ο εξωτερικός παρατηρητής είχε την ευκαιρία να πραγματοποιήσει τις πρώτες του παρατηρήσεις και να συμπληρώσει τις λίστες παρατήρησης, καθώς παρατηρούσε τον ερευνητή να εφαρμόζει τρία ωριαία πλάνα της παρέμβασης κατά τη διάρκεια της βιωματικής επιμόρφωσης των καθηγητών ΦΑ.

Συνολικά παρατηρήθηκαν από τον ερευνητή 138 ωριαίες διδασκαλίες (μονές παρατηρήσεις), στις 73 από τις οποίες συμμετείχε κι ο εξωτερικός παρατηρητής (διπλές παρατηρήσεις, $M.O. = 0.53$). Πενήντα τρεις παρατηρήσεις έγιναν στην πειραματική ομάδα Α ($M.O.$ ανά καθηγητή = 10.6), 46 στην πειραματική ομάδα Β ($M.O.$ ανά καθηγητή = 9.2) και 39 στην ομάδα ελέγχου ($M.O.$ ανά καθηγητή = 6.5). Ο έλεγχος αξιοπιστίας μεταξύ των παρατηρητών (inter – rater reliability) έγινε στις 73 διπλές παρατηρήσεις σύμφωνα με τον τύπο (Gliner & Morgan, 2000; Hartmann, 1977):

$$\text{αξιοπιστία μεταξύ των παρατηρητών} = \frac{\text{συμφωνίες}}{\text{συμφωνίες} + \text{διαφωνίες}} \times 100$$

Η αξιοπιστία μεταξύ των δύο παρατηρητών κυμάνθηκε από 88.24% - 100% ($M.O. = 96.96$, $T.A. = 3.82$), η οποία σύμφωνα με τους Gearing και συν. (2011) είναι σε αποδεκτά επίπεδα, αφού είναι μεγαλύτερη από 85%.

Σχεδιασμός της έρευνας

Το γεγονός ότι τα σχολικά τμήματα ήταν σταθερά καθιστούσε αδύνατη την τυχαία κατανομή των μαθητών στις πειραματικές ομάδες. Ως εκ τούτου, διενεργήθηκε μια φαινομενικά πειραματική έρευνα, στην οποία συμμετείχαν δύο πειραματικές ομάδες και μία ομάδα ελέγχου. Με τυχαίο τρόπο έγινε ωστόσο η κατανομή των εθελοντών καθηγητών ΦΑ στις πειραματικές ομάδες.

Η μία πειραματική ομάδα (ομάδα Β) εφάρμοσε ένα παρεμβατικό πρόγραμμα με σκοπό τη διδασκαλία και εφαρμογή των δεξιοτήτων ζωής στο μάθημα ΦΑ, και η άλλη πειραματική ομάδα (ομάδα Α), έχοντας ως θεωρητικό πλαίσιο το *πολυδιάστατο ιεραρχικό μοντέλο στόχων* (Ραφαίου, 1999), εφάρμοσε ένα εμπλουτισμένο παρεμβατικό πρόγραμμα, επιδιώκοντας τη μεταφορά των δεξιοτήτων ζωής που διδάχτηκαν οι μαθητές στο επίπεδο χώρου της ΦΑ και σε άλλους χώρους της ζωής τους (εξωσχολική άσκηση για υγεία, υπευθυνότητα στο σπίτι, συνεργασία με τους άλλους, βελτίωση στα μαθηματικά). Έτσι, μέσα από τη γενίκευση του στόχου για προσωπική βελτίωση σε πολλούς χώρους της ζωής των μαθητών ταυτόχρονα, επιδιώχθηκε και η γενίκευση του στόχου για προσωπική βελτίωση στο γενικό ανώτερο επίπεδο, δηλαδή στη ζωή συνολικά των μαθητών.

Στατιστικές αναλύσεις. Οι στατιστικές αναλύσεις που διενεργήθηκαν κατά την ανάλυση των δεδομένων της παρούσας έρευνας ήταν οι εξής:

- (α) Αρχικά, για να ελεγχθεί η δομική εγκυρότητα των ερωτηματολογίων διενεργήθηκε μια σειρά επιβεβαιωτικών παραγοντικών αναλύσεων, ενώ για να εξεταστεί η εσωτερική συνοχή των κλιμάκων πραγματοποιήθηκαν οι αντίστοιχες αναλύσεις αξιοπιστίας (Cronbach's α).
- (β) Για την διερεύνηση της δύναμης των σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών έγιναν αναλύσεις συσχετίσεων (συντελεστής r του Pearson).
- (γ) Για να εντοπιστούν οι διαφορές ανάμεσα στις πειραματικές ομάδες αμέσως μετά το τέλος της παρέμβασης και τέσσερις μήνες αργότερα, καθώς και για να διερευνηθούν αν οι επιδράσεις των δύο παρεμβατικών προγραμμάτων

στις εξαρτημένες μεταβλητές ήταν διαφορετικές στα αγόρια και στα κορίτσια, πραγματοποιήθηκε μια σειρά από 3 (ομάδα) X 2 (φύλο) πολύ - μεταβλητές αναλύσεις συνδιακύμανσης (MANCOVAs). Ο ένας ανεξάρτητος παράγοντας ήταν η ομάδα (πειραματική Α, πειραματική Β και ομάδα ελέγχου) και ο άλλος ήταν το φύλο (αγόρια, κορίτσια). Σε όλες τις παραπάνω αναλύσεις ως συνδιακυμαντές έμπαιναν οι αρχικές μετρήσεις των μαθητών πριν την παρέμβαση στις εξαρτημένες μεταβλητές που κάθε φορά εξετάζονταν.

- (δ) Για να εξεταστεί αν τα αποτελέσματα της παρέμβασης ήταν πιο ισχυρά στους μαθητές στους οποίους η παρέμβαση εφαρμόστηκε με μεγαλύτερη ακρίβεια, το συνολικό δείγμα των μαθητών χωρίστηκε σ' αυτούς, στους οποίους η παρέμβαση εφαρμόστηκε από τους καθηγητές ΦΑ με υψηλή ΑΚΕΦ (προσκόλληση $\geq 60\%$) και σε αυτούς με χαμηλή ΑΚΕΦ (προσκόλληση $< 60\%$). Σαν ελάχιστο επίπεδο της προσκόλλησης της ΑΚΕΦ ορίστηκε το ποσοστό 60%, γιατί από προγενέστερες έρευνες έχει αποδειχτεί πως αποτελεί το ελάχιστο επίπεδο της ΑΚΕΦ, μετά το οποίο μπορούν να προκύψουν τα θετικότερα αποτελέσματα (Botvin et al., 1990; Durlak & DuPre, 2008). Έτσι, πραγματοποιήθηκε μια σειρά από πολύ - μεταβλητές αναλύσεις συνδιακύμανσης (MANCOVAs) και συγκρίθηκαν τα αποτελέσματα (ρυθμισμένοι μέσοι όροι και *effect sizes*) της ομάδας υψηλής ΑΚΕΦ με αυτά της ομάδας χαμηλής ΑΚΕΦ καθώς και με τ' αποτελέσματα του συνολικού δείγματος. Τη μέθοδο αυτή εξέτασης της επίδρασης της ΑΚΕΦ στα αποτελέσματα χρησιμοποίησαν κι οι Sproth και συν. (2002) σε μία προγενέστερη έρευνα.

Εξαρτημένες μεταβλητές. Αναλυτικότερα, οι γραμμικοί συνδυασμοί των εξαρτημένων μεταβλητών που εξετάστηκαν με τις πολύ – μεταβλητές αναλύσεις συνδιακύμανσης ήταν:

- (α) οι 4 παράγοντες του αντιλαμβανόμενου κλίματος παρακίνησης (έμφαση στην προσωπική βελτίωση, έμφαση στην ενίσχυση του εγώ, έμφαση στην προστασία του εγώ και έμφαση στην κοινωνική αποδοχή).

- (β) οι 4 παράγοντες των προσανατολισμών στόχων στη ΦΑ (στόχος στην προσωπική βελτίωση, στόχος στην ενίσχυση του εγώ, στόχος στην προστασία του εγώ και στόχος στην κοινωνική αποδοχή).
- (γ) οι 3 παράγοντες των προσανατολισμών στόχων γενικά στη ζωή (στόχος στην προσωπική βελτίωση, στόχος στην ενίσχυση του εγώ και στόχος στην προστασία του εγώ).
- (δ) οι 4 παράγοντες της παρακίνησης στη ΦΑ (εσωτερική, αναγνωρίσιμη ρύθμιση, εσωτερική πίεση και έλλειψη παρακίνησης).
- (ε) οι 3 παράγοντες της αντιλαμβανόμενης ικανότητας για τη χρήση των δεξιοτήτων ζωής (καθορισμός στόχων, επίλυση προβλημάτων, θετική σκέψη).
- (στ) οι 2 παράγοντες των κοινωνικών δεξιοτήτων (συνεργασία, ενσυναίσθηση).
- (ζ) οι 3 δοκιμασίες της φυσικής κατάστασης (κάμψεις, κοιλιακοί, ευλυγισία).
- (η) οι 2 κλίμακες της ικανοποίησης (ικανοποίηση στη ΦΑ και γενικά στη ζωή)
- (θ) το τεστ γνώσεων για τις δεξιότητες ζωής.

Περιγραφή του παρεμβατικού προγράμματος

Επειδή στην παρούσα παρέμβαση συμμετείχαν μία ομάδα ελέγχου και δύο πειραματικές ομάδες, περιγράφονται στη συνέχεια τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του παρεμβατικού προγράμματος της κάθε ομάδας ξεχωριστά, καθώς και τα κοινά χαρακτηριστικά που μοιράζονταν τα προγράμματα όλων των ομάδων.

Κοινά χαρακτηριστικά της παρέμβασης για όλες τις ομάδες. Οι εκπαιδευτικοί ΦΑ, πριν επιμορφωθούν, κατανεμήθηκαν τυχαία σε μία από τρεις ομάδες της παρέμβασης: στην πειραματική ομάδα Α, στην πειραματική ομάδα Β και στην ομάδα ελέγχου. Το πρόγραμμα όλων των ομάδων αποτελούνταν από 24 ωριαίες διδασκαλίες, εφαρμόστηκε κατά τη διάρκεια του Α' τριμήνου της σχολικής χρονιάς και διήρκεσε 2.5 - 3 μήνες, ανάλογα με τα μαθήματα που χάθηκαν σε κάθε σχολείο (αργίες, συνελεύσεις, απεργίες, πρόβες παρέλασης κ.α.).

Τα διδακτικά αντικείμενα ήταν τα ίδια για όλες τις ομάδες. Συγκεκριμένα, έγιναν δύο εισαγωγικές ωριαίες διδασκαλίες με αντικείμενο τη θέσπιση κανόνων, ρουτινών και πρωτοκόλλων, έξι ωριαίες διδασκαλίες με αντικείμενο την καλαθοσφαίριση, 6 ωριαίες διδασκαλίες με αντικείμενο την πετοσφαίριση, πέντε

ωριαίες διδασκαλίες με αντικείμενο τη δύναμη – ευλυγισία, τέσσερις ωριαίες διδασκαλίες με αντικείμενο την αντοχή και μία ωριαία διδασκαλία για τα οφέλη της άσκησης. Ως κινητικά περιεχόμενα της παρέμβασης επιλέχθηκαν οι προαναφερθείσες αθλοπαιδιές και η ενότητα της φυσικής κατάστασης, γιατί θεωρήθηκε ότι έχουν τις ελάχιστες απαιτήσεις από πλευράς εγκαταστάσεων και υλικοτεχνικής υποδομής, και γιατί κρίθηκε ότι τα αντικείμενα αυτά είναι τα πιο διαδεδομένα και θα μπορούσαν να διδαχθούν επιτυχώς στα περισσότερα δημόσια σχολεία από τους περισσότερους καθηγητές ΦΑ.

Χαρακτηριστικά της ομάδας έλεγχου. Οι μαθητές της ομάδας ελέγχου διδάχθηκαν τα ίδια διδακτικά αντικείμενα και κινητικές δεξιότητες με τους μαθητές των πειραματικών ομάδων. Ωστόσο οι καθηγητές ΦΑ της ομάδας ελέγχου δεν επιμορφώθηκαν, δεν έλαβαν το εγχειρίδιο – οδηγό που έλαβαν οι πειραματικές ομάδες, και μπορούσαν κατά συνέπεια να διαμορφώσουν τις διδασκαλίες τους με όποιο τρόπο αυτοί ήθελαν. Για να εξασφαλιστεί το ότι δεν θα υπάρξουν αποκλίσεις ως προς τη διδακτική ύλη ανάμεσα στις πειραματικές ομάδες και στην ομάδα έλεγχου, δόθηκε στους καθηγητές της ομάδας ελέγχου ένα περίγραμμα των διδακτικών αντικειμένων (παράρτημα Δ), το οποίο δεσμεύτηκαν να ακολουθήσουν. Βέβαια, ο καθένας απ' αυτούς μπορούσε αν επιθυμούσε να συμβουλευτεί το βιβλίο του εκπαιδευτικού της ΦΑ της Α' Γυμνασίου, ωστόσο μόνο δύο το έπραξαν, όπως αποδείχτηκε από τη συστηματική παρατήρηση των μαθημάτων, κάτι που αναλύεται διεξοδικότερα στην ενότητα των αποτελεσμάτων.

Χαρακτηριστικά παρεμβατικού προγράμματος Β πειραματικής ομάδας. Οι καθηγητές της πειραματικής ομάδας Β, αφού επιμορφώθηκαν και έλαβαν το απαραίτητο έντυπο υποστηρικτικό υλικό, εφάρμοσαν ένα παρεμβατικό πρόγραμμα που αποσκοπούσε στη διδασκαλία και εφαρμογή δεξιοτήτων ζωής στο επίπεδο χώρου της ΦΑ. Συγκεκριμένα, οι μαθητές της ομάδας Β έμαθαν (α) να καθορίζουν στόχους για τη βελτίωση της δύναμης, της ευλυγισίας και της αντοχής τους· (β) να επιλύουν τα ενδεχόμενα προβλήματα που τους παρουσιάζονταν στο μάθημα ΦΑ· (γ) να μετατρέπουν τις αρνητικές τους σκέψεις σε θετικές κατά τη διάρκεια της εκτέλεσης μιας προσωπικής βολής στο μπάσκετ ή του σερβίς στο βόλεϊ· και (δ) να συνεργάζονται μεταξύ τους κατά τη διάρκεια της εφαρμογής του αμοιβαίου στιλ

διδασκαλίας και συμμετέχοντας σε συνεργατικές μορφές των αθλοπαιδιών με τροποποιημένους κανονισμούς.

Τα περισσότερα σχέδια μαθήματος (εκτός από τα δύο εισαγωγικά) και οι κάρτες κριτηρίων προέρχονταν από το βιβλίο ΦΑ του εκπαιδευτικού της Α' Γυμνασίου και τροποποιήθηκαν για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας. Οι τροποποιήσεις αυτές αφορούσαν:

- (α) τα δύο πρώτα μαθήματα, για τα οποία στο βιβλίο του εκπαιδευτικού ΦΑ δεν υπάρχουν συγκεκριμένα σχέδια μαθήματος, μολονότι αναφέρεται ότι πρέπει τα μαθήματα αυτά να αφιερώνονται σε οργανωτικά θέματα. Γι' αυτό αναπτύχθηκαν από τον ερευνητή δύο εισαγωγικά μαθήματα με σκοπό τη σύναψη «συμβολαίου» με τους μαθητές, και περιλάμβαναν τη θέσπιση κανόνων, πρωτοκόλλων και ρουτινών εκτέλεσης που θα ακολουθούσαν οι καθηγητές ΦΑ και οι μαθητές κατά τη διάρκεια όλης της παρέμβασης. Μάλιστα, τα μαθήματα αυτά σχεδιάστηκαν έτσι, ώστε κατά την εφαρμογή τους να δίνεται η έμφαση στην επίλυση προβλημάτων (παράρτημα Β, κάρτες 1.1 και 1.2)
- (β) την εφαρμογή των δεξιοτήτων ζωής *επίλυση προβλημάτων* και *συνεργασία* που δεν περιλαμβάνονταν στην διδακτική ύλη του βιβλίου εκπαιδευτικού της Α' γυμνασίου. Κρίθηκε ωστόσο απαραίτητη η συμπερίληψη των δεξιοτήτων αυτών στη διδασκαλία: (1) για να μάθουν οι μαθητές να ξεπερνούν τα εμπόδια που θα τους παρουσιάζονταν κατά την προσπάθεια επίτευξης των στόχων τους και (2) γιατί η υγιής συνεργασία των μαθητών αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχία του αμοιβαίου στιλ διδασκαλίας, με το οποίο πραγματοποιήθηκε ένα μεγάλο μέρος των μαθημάτων.

Κλίμα παρακίνησης κατά την παρέμβαση. Το κλίμα παρακίνησης επιδιώχθηκε να δίνει έμφαση στην προσωπική βελτίωση και όχι στην ενίσχυση ή προστασία του εγώ. Για να επιτευχθεί αυτό εφαρμόστηκαν οι κατάλληλες στρατηγικές, ώστε να ικανοποιηθούν όλες οι διαστάσεις του κλίματος παρακίνησης, που σύμφωνα με την Epstein (1989) αφορούν (α) τη φύση της δραστηριότητας (*task*), (β) την εξουσία του καθηγητή (*authority*), (γ) τον τρόπο ανταμοιβών (*reward*), (δ) την ομαδοποίηση (*grouping*), (ε) την αξιολόγηση (*evaluation*) και (στ) το χρόνο που αφιερώνεται στη δραστηριότητα (*time*).

Έτσι, αναφορικά με τη φύση των δραστηριοτήτων (task), όλες οι ασκήσεις επιχειρήθηκε να προάγουν την προσωπική βελτίωση, γι' αυτό και αποκλείστηκαν ανταγωνιστικές δραστηριότητες τύπου σκυταλοδρομίας κ.α. Μάλιστα οι μαθητές από τα εισαγωγικά κιάλας μαθήματα διδάχθηκαν με βιωματικό τρόπο τη διαφορά ανάμεσα στο στόχο για *μάθηση* και στο στόχο στο *εγώ*. Συγκεκριμένα, τους ζητήθηκε να απαντήσουν σε μία 10θμια κλίμακα στην ερώτηση «πόσο εξαρτιόταν από εσένα η επίτευξη του στόχου σου;», αφού πρώτα εκτέλεσαν κάμπεις και κοιλιακούς ανταγωνιζόμενοι το ζευγάρι τους και στη συνέχεια προσπαθώντας απλά να βελτιώσουν την προσωπική τους απόδοση. Επιπλέον, για να κατανοήσουν ποιος από τους δύο στόχους είναι προτιμότερος, συμπλήρωσαν αμέσως μετά τον πίνακα 3.

Πίνακας 3. Με ποιο στόχο είναι πιο πιθανό να προκύψουν η κάθε μία από τις παρακάτω συνέπειες;

	Με στόχους προσωπικής βελτίωσης	Με στόχους ξεπεράσματος άλλων
Πότε μπορούμε να κατανοήσουμε σε βάθος κάτι που μελετάμε;		
Πότε μπορούμε να χαρούμε τη συνεργασία στο παιχνίδι;		
Πότε είναι πιο πιθανό να παίξει ένας αθλητής αντικανονικό παιχνίδι;		
Πότε είναι πιο πιθανό να βοηθήσουμε ένα συμμαθητή μας σε μία εργασία;		
Πότε είναι πιο πιθανό να μαλώσει κάποιος στην παρέα;		
Πότε είναι πιο πιθανό να ξεπεράσει κάποιος μία διαφωνία μ' ένα φίλο;		
Πότε είναι πιο πιθανό να καπνίσει κάποιος;		

Επιπρόσθετα, όπου ήταν δυνατόν προτείνονταν στους μαθητές παραλλαγές της ίδιας δραστηριότητας, ώστε να μπορούν να προσαρμόσουν οι ίδιοι το βαθμό δυσκολίας της άσκησης στις προσωπικές τους δυνατότητες. Για παράδειγμα, κατά την εξάσκηση της δύναμης επιδεικνύονταν στους μαθητές διαφορετικές αφετηρίες των κοιλιακών (με τα χέρια τεντωμένα μπροστά, ή διπλωμένα στο στήθος, ή πίσω από το κεφάλι) και των κάμπων (με στήριξη στα γόνατα, ή με στήριξη στα πόδια, ή με τα πόδια σε υπερυψωμένο επίπεδο), για να επιλέξουν το βαθμό δυσκολίας που τους ταιριάζει. Παρόμοια, κατά την εξάσκηση της αντοχής, τα παιδιά παροτρύνονταν να ακολουθήσουν το δικό τους ρυθμό, ή κατά το σουτ στο μπάσκετ ή το σερβίς στο βόλεϊ να επιλέξουν οι ίδιοι την απόσταση από το καλάθι ή από το φιλέ.

Αναφορικά με τη διάσταση *authority* του κλίματος παρακίνησης, που αφορά το βαθμό στον οποίο οι μαθητές συμμετέχουν στις αποφάσεις κατά το μάθημα, επιδιώχθηκε μέσα από την εφαρμογή μαθητοκεντρικών ως επί των πλείστων στιλ διδασκαλίας, να συμμετέχουν οι μαθητές ενεργά στο μάθημα. Ως εκ τούτου, τα στιλ διδασκαλίας που εφαρμόστηκαν ήταν το αμοιβαίο, του αυτοελέγχου, της καθοδηγούμενης ανακάλυψης και του μη αποκλεισμού.

Όσον αφορά στην τρίτη διάσταση του κλίματος παρακίνησης *reward*, εφαρμόστηκαν διαδικασίες και πρακτικές, κατά τις οποίες αναγνωρίζονταν ως επιτυχία η προσωπική πρόοδος του κάθε μαθητή και όχι το ξεπέρασμα των άλλων. Μάλιστα στα mini-πρωταθλήματα που διεξάγονταν στα τελευταία δύο μαθήματα της καλαθοσφαίρισης και της πετοσφαίρισης σύμφωνα με τη φιλοσοφία του μοντέλου της *αθλητικής εκπαίδευσης* του Siedentop (1994), επιβραβεύονταν η ομάδα που είχε επιδείξει την καλύτερη συνεργασία κατά τη διάρκεια του πρωταθλήματος, την οποία ψήφιζαν οι μαθητές δια της ανάτασης του χειρός.

Στα πλαίσια της τέταρτης διάστασης του κλίματος παρακίνησης *grouping*, επιδιώχθηκε, τόσο κατά την εξάσκηση των κινητικών δεξιοτήτων, όσο και κατά τη διεξαγωγή των mini - πρωταθλημάτων η δημιουργία μεικτών, ισοδύναμων ανομοιογενών ομάδων, οι οποίες απαρτίζονταν από αγόρια και κορίτσια διαφορετικού βαθμού επιδεξιότητας. Επίσης, ενθαρρύνονταν η αλλαγή της σύνθεσης των ζευγαριών και των ομάδων ανά τακτά χρονικά διαστήματα για να δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές να αλληλεπιδρούν με περισσότερους συμμαθητές τους και όχι μόνο με τους «κολλητούς» τους.

Τέλος, αναφορικά με της διάσταση του κλίματος παρακίνησης *evaluation*, σ' ένα μεγάλο βαθμό οι μαθητές ενεπλάκησαν στη διαδικασία της αυτό – αξιολόγησης, αφού κατά τον καθορισμό των προσωπικών τους στόχων, κατέγραφαν την πρόοδό τους και αυτό – αξιολογούσαν την εξέλιξη και την προσωπική τους βελτίωση. Ο ρόλος του καθηγητή ΦΑ ήταν καθαρά συμβουλευτικός και παρακινητικός. Επιπρόσθετα, στο τέλος του Α' τριμήνου οι μαθητές κλήθηκαν να αυτό – αξιολογήσουν την προσωπική τους βελτίωση σύμφωνα με προκαθορισμένα κριτήρια σε 5 τομείς και προσθέτοντάς τα επιμέρους σκορ του κάθε τομέα να υπολογίσουν το βαθμό που ανέμεναν να πάρουν στη ΦΑ στο Α' τρίμηνο (εικόνα 7). Βέβαια, τον τελευταίο λόγο για το βαθμό του Α' τριμήνου τον είχαν οι καθηγητές ΦΑ, οι οποίοι βασιζόμενοι στα ίδια κριτήρια, μπορούσαν να συζητήσουν με τους μαθητές τους για τις τυχόν μεταξύ τους αποκλίσεις που προέκυπταν στη βαθμολογία. Επιπλέον, οι

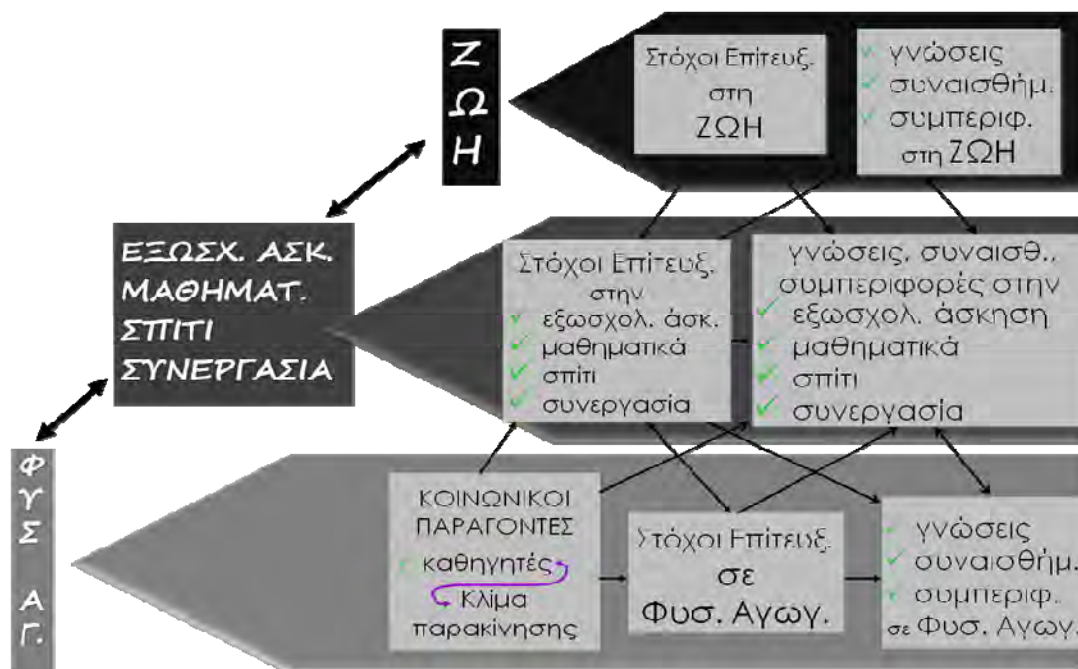
μαθητές εκτός από τη διαδικασία της αυτό – αξιολόγησης συμμετείχαν και στην αξιολόγηση των ποιοτικών πτυχών της παρέμβασης, αφού κλήθηκαν μέσα από ανώνυμες ανοικτές ερωτήσεις να αναφέρουν τα δυνατά και αδύνατα στοιχεία της.

ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΒΕΛΤΙΩΣΗ σε:	<i>Μονάδες</i>	<i>Βαθμός</i>
1) Τεχνική (κινητικές δεξιότητες στο μπάσκετ, βόλεϊ, κ.α.)	5.00	
2) Φυσ. κατάσταση (αντοχή, δύναμη, ευλυγισία, ταχύτητα)	5.00	
3) Γνώσεις (οφέλη άσκησης, πως να γυμνάζομαι, κανονισμοί)	2.00	
4) Συμπεριφορά (τήρηση συμβολαίου, συνεργασία, ομαδικότητα, τίμιο παιχνίδι, προσφορά βοήθειας, ευγένεια)	4.00	
5) Ενεργή Συμμετοχή (παρουσίες, ενδιαφέρον, φόρμες & αθλ. παπ.)	4.00	
ΣΥΝΟΛΟ:	20.00	

Εικόνα 7. Κριτήρια αυτό – αξιολόγησης των μαθητών στο τέλος του Α' τριμήνου.

Ωστόσο, στα πλαίσια του παρεμβατικού προγράμματος της ομάδας Β, η διδασκαλία των δεξιοτήτων ζωής και η διαμόρφωση του κλίματος παρακίνησης με έμφαση στην προσωπική βελτίωση περιορίστηκαν στο επίπεδο χώρου του μαθήματος ΦΑ. Στη γενίκευση του στόχου για προσωπική βελτίωση στη ζωή των μαθητών αποσκοπούσε το παρεμβατικό πρόγραμμα της πειραματικής ομάδας Α που περιγράφεται στη συνέχεια.

Ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του παρεμβατικού προγράμματος Α πειραματικής ομάδας. Το παρεμβατικό πρόγραμμα που εφαρμόστηκε από τους καθηγητές της πειραματικής ομάδας Α ήταν ίδιο με αυτό της ομάδας Β, με τη διαφορά ότι περιείχε και δραστηριότητες που μέσα από τη διαμόρφωση του κατάλληλου κλίματος παρακίνησης, αποσκοπούσαν στη μεταφορά των δεξιοτήτων ζωής που διδάχτηκαν οι μαθητές στο επίπεδο χώρου της ΦΑ και σε άλλους χώρους της ζωής τους (εξωσχολική άσκηση για υγεία, υπευθυνότητα στο σπίτι, συνεργασία με τους άλλους, βελτίωση στα μαθηματικά). Έτσι, μέσα από τη γενίκευση του στόχου για προσωπική βελτίωση σε πολλούς χώρους της ζωής των μαθητών ταυτόχρονα, επιδιώχθηκε και η γενίκευση του στόχου για προσωπική βελτίωση στο γενικό ανώτερο επίπεδο, δηλαδή στη ζωή συνολικά των μαθητών (σχήμα 4).



Σχήμα 4. Ο σκοπός του παρεμβατικού προγράμματος της Α πειραματικής ομάδας ήταν η γενίκευση του στόχου για προσωπική βελτίωση σε 4 χώρους της ζωής των μαθητών και κατ' επέκταση η γενίκευσή του στο γενικό ανώτερο επίπεδο, στη ζωή συνολικά των μαθητών (σύμφωνα με το *Πολυδιάστατο Ιεραρχικό Μοντέλο* του Παραϊοάννου, 1999).

Ως εκ τούτου, όλα όσα αναφέρθηκαν παραπάνω για το παρεμβατικό πρόγραμμα της πειραματικής ομάδας Β συμπεριλαμβάνονταν και σ' αυτό της πειραματικής ομάδας Α. Επιπρόσθετα όμως, οι μαθητές της ομάδας Α μετέφεραν τις δεξιότητες ζωής που έμαθαν στο επίπεδο χώρου την ΦΑ και σε άλλους χώρους της ζωής τους. Για να το πετύχουν αυτό, εκτός από τους στόχους που έθεσαν για βελτίωση της φυσικής τους κατάστασης στο μάθημα ΦΑ, έθεσαν στόχους προσωπικής βελτίωσης σε τέσσερις ακόμη χώρους της ζωής τους (α) για συμμετοχή σε άσκηση εκτός του σχολείου, (β) για επίδειξη υπευθυνότητας στο σπίτι τους, (γ) για συνεργασία με άλλους και (δ) για βελτίωση στο μάθημα των μαθηματικών. Κάθε δύο εβδομάδες καθόριζαν και ένα σετ στόχων σε δύο διαφορετικούς χώρους της ζωής τους. Τις δύο πρώτες εβδομάδες καθόρισαν στόχους για άσκηση εκτός σχολείου (παράρτημα Β, κάρτα 2.7) και στόχους υπεύθυνης συμπεριφοράς στο σπίτι (παράρτημα Β, κάρτα 2.8) και τις επόμενες δύο εβδομάδες καθόρισαν στόχους στη συνεργασία και στα μαθηματικά (παράρτημα Β, κάρτα 3.4).

Στο μεσοδιάστημα (στο τέλος της 1^{ης} εβδομάδας και 3^{ης} εβδομάδας), αξιολογούσαν την πορεία της επίτευξης των στόχων που είχαν βάλει κι αν τους πετύχαιναν, έθεταν ένα λίγο υψηλότερο για την επόμενη εβδομάδα. Αν όχι,

προσπαθούσαν με τη μέθοδο επίλυσης προβλημάτων 4Σ (Σ = Σταματώ, Σ = Σκέφτομαι λύσεις και Συνέπειες κάθε λύσης, Σ = Συνεχίζω με την καλύτερη λύση) να εντοπίσουν τις δυσκολίες και τα εμπόδια που συνάντησαν, να βρουν κάποιες εναλλακτικές λύσεις και να διαλέξουν την καλύτερη από αυτές για να πετύχουν το στόχους τους την επόμενη εβδομάδα (παράρτημα Β, κάρτες 3.2 και 4.1). Τη λογική διαδικασία των τριών βημάτων με το ακρωνύμιο $\Sigma O \Sigma$ (Σ = Σκέψου όσο το δυνατόν περισσότερες λύσεις, O = Όρισε για κάθε λύση της πιθανές συνέπειες, Σ = Συμπέρανε ποια είναι η καλύτερη λύση με τις πιο ευεργετικές συνέπειες) είχαν εφαρμόσει σε μια παρέμβαση δεξιοτήτων ζωής οι Goudas και Giannoudis (2008).

Επιπλέον, τις τελευταίες δύο εβδομάδες της παρέμβασης οι μαθητές της πειραματικής ομάδας Α αποκτούσαν πλήρη αυτονομία να καθορίσουν δύο εντελώς δικούς τους στόχους (παράρτημα Β, κάρτα 4.4). Ένα βαθμό αυτονομίας είχαν και κατά τη διάρκεια των προηγούμενων εβδομάδων, αφού σε κάθε χώρο (άσκηση, σπίτι, συνεργασία, μαθηματικά) οι μαθητές καλούνταν να διαλέξουν έναν από πολλούς συγκεκριμένους στόχους, καθώς και τη στρατηγική που δεσμεύονταν ότι θα ακολουθήσουν για να τον πετύχουν (παράρτημα Β, κάρτες 2.7 και 2.8). Δεν δόθηκε από την αρχή πλήρης αυτονομία ως προς την επιλογή των στόχων στους μαθητές, γιατί θεωρήθηκε πως μέσα από καλά προσχεδιασμένες δραστηριότητες με ήδη διατυπωμένους τους στόχους και τα βήματα που χρειάζονταν να ακολουθηθούν, οι μαθητές θα κατανοούσαν πιο εύκολα το μηχανισμό της στοχοθέτησης, ώστε στη συνέχεια να καταστούν ικανοί να θέσουν τους ολότελα δικούς τους στόχους.

Για την αξιολόγηση της πορείας των στόχων, οι μαθητές είχαν εφοδιαστεί με ημερολόγια, στα οποία κατέγραφαν τις δραστηριότητες που πραγματοποιούσαν για να πετύχουν τους στόχους τους (παράρτημα Β, κάρτες 2.7, 2.8 και 3.4). Κάθε ημερολόγιο απ' αυτά είχε χρονική έκταση δύο εβδομάδων και προοριζόταν για την καταγραφή των ενεργειών που έκαναν οι μαθητές για να πετύχουν ένα στόχο τους. Κάθε ημέρα (από 07:00 – 23:00) ήταν χωρισμένη σε 4 τετράωρα, όπου μπορούσαν οι μαθητές με σχετική ακρίβεια να καταγράψουν την ημέρα και ώρα εκτέλεσης μιας δραστηριότητας. Μέσα από την αυτό – καταγραφή και αυτό – αξιολόγηση της προόδου τους, επιδιώχθηκε να γίνουν οι μαθητές υπεύθυνοι του εαυτού τους, να νοιώσουν ότι έχουν τον έλεγχο των πράξεων και των επιλογών τους και τελικά να αποκτήσουν την αποκλειστική ευθύνη της μάθησής τους.

Εκτός από τις δεξιότητες του καθορισμού στόχων και της επίλυσης προβλημάτων, οι μαθητές της πειραματικής ομάδας Α επιδίωξαν να αναπτύξουν στη

ζωή τους τη συνεργασία με τους άλλους και να εφαρμόσουν τη θετική αυτό – ομιλία. Αναφορικά με την προαγωγή της συνεργασίας, οι μαθητές παρακινήθηκαν να θέσουν συγκεκριμένους στόχους όπως «να βοηθήσω αυτήν την εβδομάδα ένα συμμαθητή μου που δεν τα καταφέρνει και τόσο καλά στη γυμναστική» ή «να βοηθήσω δύο φορές αυτήν την εβδομάδα το αδερφάκι μου στο διάβασμα» ή «να πάρω μέρος αυτήν την εβδομάδα σε μία ομαδική εργασία» κ.α. (παράρτημα Β, κάρτα 3.4).

Αναφορικά με τη θετική αυτό – ομιλία, οι μαθητές της πειραματικής ομάδας Α, αφού ενημερώθηκαν για την αξία και την τεχνική της εφαρμογής της στο μάθημα της ΦΑ (σουτ στο μπάσκετ, σερβίς στο βόλεϊ), κλήθηκαν να την εφαρμόσουν και στη ζωή τους. Για παράδειγμα παρακινήθηκαν να διαλέξουν μια θετική σκέψη όπως «μου αρέσει ο εαυτός μου», «έχω εμπιστοσύνη στις ικανότητές μου», «σίγουρα μπορώ να τα καταφέρω» κ.α. και να την επαναλαμβάνουν στον εαυτό τους πέντε φορές την ημέρα (παράρτημα Β, κάρτες 3.6). Ακόμη, αφού ενημερώθηκαν για την τεχνική μετατροπής των αρνητικών σκέψεων σε θετικές π.χ. «Αποκλείεται να βάλω το καλάθι= Μέσα» ή «Δεν μου αρέσει να ιδρώνω, μυρίζω άσχημα = Όταν ιδρώνω χάνω λιπώδη ιστό και βάρος» κ.α., παρακινήθηκαν να μετατρέπουν τις αρνητικές σκέψεις που προέκυπταν κατά την προσπάθειά τους να πετύχουν τους στόχους τους σε θετικές (παράρτημα Β, κάρτες 3.7 και 5.5).

Επιμόρφωση και υποστήριξη καθηγητών ΦΑ. Πριν την παρέμβαση και λίγο πριν ανοίξουν τα σχολεία πραγματοποιήθηκε ξεχωριστά για την κάθε πειραματική ομάδα Α και Β η επιμόρφωση των καθηγητών ΦΑ που είχε διάρκεια 6 – 8 ώρες. Κατά τη διάρκεια των επιμορφωτικών σεμιναρίων αναλύθηκαν σε θεωρητικό επίπεδο τα νέα στοιχεία του βιβλίου ΦΑ της Α' Γυμνασίου όπως (α) τα στιλ διδασκαλίας, (β) η διδασκαλία δεξιοτήτων ζωής μέσα από τα περιεχόμενα της ΦΑ, (γ) η προαγωγή της δια βίου άσκησης για υγεία και (δ) η ενεργητική συμμετοχή του μαθητή στη μάθηση μέσα από την εφαρμογή στρατηγικών αυτό-ρύθμισης (καθορισμός στόχων, αυτό-παρατήρηση, κ.α.). Επιπρόσθετα, έγινε πρακτική εξάσκηση σε τρία ωριαία πλάνα της παρέμβασης, δίνοντας έμφαση στη βιωματική κατανόηση (α) της αξίας και των στρατηγικών προαγωγής του στόχου για προσωπική βελτίωση· (β) της εφαρμογής των μαθητοκεντρικών στιλ διδασκαλίας της παρέμβασης όπως το στιλ αυτοελέγχου, το αμοιβαίο και της καθοδηγούμενης ανακάλυψης· και (γ) της διδασκαλίας των δεξιοτήτων ζωής στην πράξη. Επίσης, διανεμήθηκε στους καθηγητές ΦΑ βιβλιοδετημένο έντυπο υποστηρικτικό υλικό (manuals) που περιλάμβανε:

- (α) Ένα εγχειρίδιο - οδηγό για κάθε καθηγητή ΦΑ των πειραματικών ομάδων (80 περίπου σελίδες). Ο οδηγός ήταν διαφορετικός για κάθε πειραματική ομάδα και περιλάμβανε 24 σχέδια μαθήματος, μία λίστα αυτό-αξιολόγησης για κάθε μάθημα, ένα ημερολόγιο καταγραφής των μαθημάτων, ένα συγκεντρωτικό πίνακα με τις επιδιωκόμενες δεξιότητες ζωής και τους στόχους του κάθε μαθήματος και μία σελίδα με τροποποιημένους κανονισμούς για παιχνίδια ένταξης όλων (παράρτημα Α).
- (β) Έναν οδηγό τσέπης για κάθε καθηγητή των πειραματικών ομάδων που περιείχε 24 συνοπτικές λίστες περιγραφής των δραστηριοτήτων του κάθε μαθήματος (παράρτημα Γ).
- (γ) Ένα τετράδιο εργασίας για κάθε μαθητή (40 περίπου σελίδες), που ήταν διαφορετικό για κάθε πειραματική ομάδα και περιλάμβανε (1) κάρτες κριτηρίων (και για τις δύο ομάδες)· (2) πίνακες στόχων στη ΦΑ (και για τις δύο ομάδες) και πίνακες στόχων στην εξωσχολική άσκηση, στα μαθηματικά, στο σπίτι και στη συνεργασία (μόνο για την ομάδα Α)· (3) ημερολόγια αυτό-καταγραφής των στρατηγικών επίτευξης στη ζωή (μόνο για την ομάδα Α)· (4) πίνακες επίλυσης προβλημάτων στη ΦΑ (και για τις δύο ομάδες) και στη ζωή (μόνο για την ομάδα Α)· (5) δραστηριότητες για μετατροπή των αρνητικών σκέψεων σε θετικές στη ΦΑ (και για τις δύο ομάδες) και στη ζωή (μόνο για την ομάδα Α)· (6) εργασίες για το σπίτι (μόνο για την ομάδα Α). Τα περιεχόμενα του τετραδίου εργασίας των μαθητών της ομάδας Α παρουσιάζονται αναλυτικά στο παράρτημα Β.

Ακόμη, στην εβδομάδα που ακολούθησε μετά το επιμορφωτικό σεμινάριο πραγματοποιήθηκε μια ατομική συμβουλευτική συνάντηση διάρκειας 2 - 3 περίπου ωρών με τον κάθε καθηγητή ΦΑ των πειραματικών ομάδων ξεχωριστά. Σκοπός των συναντήσεων αυτών ήταν η αποσαφήνιση τυχόν αποριών και προβληματισμών που προέκυψαν κατά και μετά την επιμόρφωση. Η συνάντηση αυτή που έγινε σε ατομικό επίπεδο αποδείχτηκε, σύμφωνα με τις μετέπειτα δηλώσεις των καθηγητών, πως ήταν απαραίτητη, ιδιαίτερα χρήσιμη και διαφωτιστική.

Επιπλέον, κατά τη διάρκεια της παρέμβασης παρέχονταν από τον ερευνητή συνεχής ανατροφοδότηση και καθοδήγηση, που δίνονταν συνήθως μετά το πέρας της συστηματικής παρατήρησης των μαθημάτων. Χαρακτηριστικό αποτελεί το παράδειγμα μιας καθηγήτριας της ομάδας Α, η οποία κατάφερε να βελτιώσει

σημαντικά την διδασκαλία της μετά τη συζήτηση που είχε με τον ερευνητή σχετικά με τη διδασκαλία της. Συγκεκριμένα, όταν εφάρμοσε το ίδιο ακριβώς μάθημα σε ένα άλλο τμήμα της, κατάφερε να αυξήσει το συνολικό δείκτη της ΑΚΕΦ από 38% σε 83% μετά την ανατροφοδότηση που έλαβε από τον ερευνητή.

IV. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Η επεξεργασία των δεδομένων της παρούσας διατριβής πραγματοποιήθηκε με τη βοήθεια μιας σειράς στατιστικών αναλύσεων, με σκοπό να αξιολογηθούν τόσο τα αποτελέσματα όσο και η ΑΚΕΦ της παρέμβασης. Συγκεκριμένα:

- (α) Η δομική εγκυρότητα των ερωτηματολογίων ελέγχθηκε μέσα από μία σειρά από επιβεβαιωτικές παραγοντικές αναλύσεις.
- (β) Για τον έλεγχο της εσωτερικής συνοχής των παραγόντων των ερωτηματολογίων έγινε ανάλυση αξιοπιστίας με βάση το συντελεστή α του Cronbach.
- (γ) Για τη διερεύνηση της δύναμης των σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών και για να επιβεβαιωθεί η συγκλίνουσα εγκυρότητα (convergent validity) και η εγκυρότητα διάκρισης (discriminant validity) των κλιμάκων που χρησιμοποιήθηκαν, έγιναν αναλύσεις συσχέτισης (συντελεστής r του Pearson).
- (δ) Για να εντοπιστούν οι διαφορές ανάμεσα στις πειραματικές ομάδες, καθώς και για να διερευνηθούν αν οι επιδράσεις των δύο παρεμβατικών προγραμμάτων στις εξαρτημένες μεταβλητές ήταν διαφορετικές στα αγόρια και στα κορίτσια (αμέσως μετά το τέλος της παρέμβασης και τέσσερις μήνες αργότερα), πραγματοποιήθηκε μια σειρά από 3 (ομάδα) X 2 (φύλο) πολύ - μεταβλητές αναλύσεις συνδιακύμανσης (MANCOVAs).
- (ε) Για να εξεταστεί αν τα αποτελέσματα της παρέμβασης ήταν πιο ισχυρά στους μαθητές στους οποίους η παρέμβαση εφαρμόστηκε με μεγαλύτερη ΑΚΕΦ, πραγματοποιήθηκε μια σειρά από πολύ-μεταβλητές αναλύσεις συνδιακύμανσης (MANCOVAs), που περιλάμβαναν μόνο τους εκπαιδευτικούς που εφάρμοσαν το παρεμβατικό πρόγραμμα με $\text{ΑΚΕΦ} \geq 60\%$ (σύμφωνα με τα δεδομένα της συστηματικής παρατήρησης). Τα αποτελέσματα των αναλύσεων αυτών συγκρίθηκαν με τα αποτελέσματα που εξήχθησαν από την ομάδα χαμηλής $\text{ΑΚΕΦ} < 60\%$ και με τα αποτελέσματα του συνολικού δείγματος των καθηγητών ΦΑ.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται λεπτομερώς οι αναλύσεις που έγιναν για την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της παρέμβασης, ενώ σε επόμενο κεφάλαιο περιγράφονται τα αποτελέσματα των αναλύσεων που έγιναν για την αξιολόγηση της ΑΚΕΦ.

Δομική εγκυρότητα και αξιοπιστία των ερωτηματολογίων

Η δομική εγκυρότητα των ερωτηματολογίων εξετάστηκε με μία σειρά από επιβεβαιωτικές παραγοντικές αναλύσεις. Από τα αποτελέσματα και των τριών μετρήσεων (αρχική, τελική, διατήρησης) υποστηρίχτηκε η δομική εγκυρότητα: (α) του μοντέλου των 4 παραγόντων των στόχων επίτευξης (προσανατολισμός στην προσωπική βελτίωση, στην ενίσχυση του εγώ, στην προστασία του εγώ και στην κοινωνική αποδοχή) στο επίπεδο χώρου ΦΑ· (β) του μοντέλου των 3 παραγόντων των στόχων επίτευξης (προσανατολισμός στην προσωπική βελτίωση, στην ενίσχυση του εγώ και στην προστασία του εγώ) στο ανώτερο επίπεδο της ζωής· (γ) του μοντέλου των 4 παραγόντων του κλίματος παρακίνησης (έμφαση του καθηγητή ΦΑ στην προσωπική βελτίωση, στην ενίσχυση του εγώ και στην προστασία του εγώ) στο επίπεδο χώρου ΦΑ (πίνακας 4).

Ακόμη, επαληθεύτηκε το μοντέλο των 2 παραγόντων του ερωτηματολογίου των κοινωνικών δεξιοτήτων (συνεργασία και ενσυναίσθηση) και το μοντέλο των 5 παραγόντων του ερωτηματολογίου εσωτερικής εξωτερικής παρακίνησης στο επίπεδο χώρου ΦΑ (πίνακας 4).

Αναφορικά με την κλίμακα μέτρησης της αντιλαμβανόμενης ικανότητας χρήσης των δεξιοτήτων ζωής, από την πρώτη επιβεβαιωτική ανάλυση φάνηκε πως το μοντέλο των 4 παραγόντων (ικανότητα για καθορισμό στόχων, επίλυση προβλημάτων, θετική σκέψη και μετατροπή αρνητικής σκέψης σε θετική) που αποκαλύφθηκε με διερευνητική παραγοντική ανάλυση από τους Gouda & Giannoudi (2008) δεν είχε αποδεκτές τιμές στους δείκτες καλής προσαρμογής. Έτσι, αφού συγκρίθηκαν διάφορα δομικά μοντέλα διαπιστώθηκε πως μετά την αφαίρεση δύο θεμάτων από τον κάθε παράγοντα, το μοντέλο των 3 παραγόντων (ικανότητα για καθορισμό στόχων, επίλυση προβλημάτων και θετική σκέψη), που είχε προκύψει με διερευνητική παραγοντική ανάλυση σε προγενέστερη έρευνα από τους Papacharisi και συν. (2005) είχε τις υψηλότερες τιμές στους δείκτες καλής προσαρμογής (πίνακας 4).

Πίνακας 4. Αποτελέσματα επιβεβαιωτικών παραγοντικών αναλύσεων για τις τρεις χρονικές στιγμές μέτρησης.

Ερωτηματολόγιο	Παράγοντες	χ^2	df	TLI	CFI	RMSEA
<i>Στόχοι επίτευξης στη ΦΑ</i>						
Μέτρηση αρχική	4	702.247	246	.894	.906	.063
Μέτρηση τελική	4	691.371	246	.917	.926	.061
Μέτρηση διατήρησης	4	747.214	246	.916	.925	.062
<i>Στόχοι επίτευξης στη ΖΩΗ</i>						
Μέτρηση αρχική	3	249.802	132	.961	.966	.042
Μέτρηση τελική	3	348.266	132	.939	.947	.056
Μέτρηση διατήρησης	3	412.844	132	.925	.935	.062
<i>Κλίμα παρακίνησης στη ΦΑ</i>						
Μέτρηση αρχική	4	240.836	98	.898	.916	.052
Μέτρηση τελική	4	199.143	98	.950	.959	.043
Μέτρηση διατήρησης	4	298.199	98	.927	.940	.060
<i>Κοινωνικές δεξιότητες</i>						
Μέτρηση αρχική	2	83,500	43	.955	.965	.040
Μέτρηση τελική	2	109.495	43	.953	.963	.052
Μέτρηση διατήρησης	2	111.979	43	.967	.974	.053
<i>Παρακίνηση στη ΦΑ</i>						
Μέτρηση αρχική	5	379.350	183	.924	.934	.053
Μέτρηση τελική	5	400.672	183	.932	.940	.054
Μέτρηση διατήρησης	5	576.195	183	.903	.916	.067
<i>Αντιλαμβανόμενη ικανότητα χρήσης δεξιοτήτων ζωής</i>						
Μέτρηση αρχική	3	235.340	87	.921	.934	.058
Μέτρηση τελική	3	294.205	87	.919	.933	.068
Μέτρηση διατήρησης	3	203.025	87	.963	.969	.049

Για τον έλεγχο της εσωτερικής συνοχής των παραγόντων των ερωτηματολογίων έγινε ανάλυση αξιοπιστίας με βάση το συντελεστή α του Cronbach. Από τα αποτελέσματα προέκυψε ότι όλοι οι παράγοντες εκτός από τον παράγοντα *εξωτερική ρύθμιση* είχαν αποδεκτό βαθμό εσωτερικής συνοχής. Ο παράγοντας *εξωτερική ρύθμιση* είχε χαμηλό συντελεστή αξιοπιστίας και στις τρεις χρονικές στιγμές μέτρησης (αρχική = .54, τελική = .58, διατήρησης = .60), γι' αυτό και δεν συμπεριλήφθηκε στις περεταίρω αναλύσεις. Για όλους τους υπόλοιπους παράγοντες της αρχικής μέτρησης ο συντελεστής αξιοπιστίας κυμάνθηκε από .61 έως .90, για την τελική από .69 έως .90, και για τη μέτρηση διατήρησης από .74 έως .92 (πίνακας 5).

Πίνακας 5. Αποτελέσματα αναλύσεων αξιοπιστίας για τις τρεις χρονικές στιγμές μέτρησης.

		Cronbach's α		
	Θέμα- τα	Μέτρ. αρχική	Μέτρ. τελική	Μέτρ. διατήρησης
<i>Στόχοι επίτευξης στη ΦΑ</i>				
Προσανατολισμός στην προσωπική βελτίωση	6	.78	.78	.80
Προσανατολισμός στην ενίσχυση του εγώ	6	.85	.88	.89
Προσανατολισμός στην προστασία του εγώ	6	.87	.89	.88
Προσανατολισμός στην κοινωνική αποδοχή	6	.90	.92	.92
<i>Στόχοι επίτευξης στη ΖΩΗ</i>				
Προσανατολισμός στην προσωπική βελτίωση	6	.75	.76	.77
Προσανατολισμός στην ενίσχυση του εγώ	6	.87	.87	.89
Προσανατολισμός στην προστασία του εγώ	6	.88	.90	.87
<i>Κλίμα παρακίνησης στη ΦΑ</i>				
Έμφαση του καθηγητή στην προσωπική βελτίωση	4	.62	.71	.75
Έμφαση του καθηγητή στην ενίσχυση του εγώ	4	.68	.69	.78
Έμφαση του καθηγητή στην προστασία του εγώ	4	.73	.82	.84
Έμφαση του καθηγητή στην κοινωνική αποδοχή	4	.73	.81	.85
<i>Κοινωνικές δεξιότητες</i>				
Συνεργασία	5	.61	.72	.83
Ενσυναίσθηση	6	.76	.82	.85
<i>Παρακίνηση στη ΦΑ</i>				
Εσωτερική παρακίνηση	12	.89	.90	.92
Αναγνωρίσιμη ρύθμιση	2	.71	.71	.74
Εσωτερική πίεση	3	.81	.84	.83
Εξωτερική ρύθμιση	2	.54*	.58*	.60*
Έλλειψη παρακίνησης	4	.71	.75	.78
<i>Αντιλαμβανόμενη ικανότητα για δεξιότητες ζωής</i>				
Αντιλαμβανόμενη ικανότητα για καθορισμό στόχων	4	.69	.70	.74
Αντιλαμβανόμενη ικανότητα επίλυσης προβλημάτων	5	.82	.84	.88
Αντιλαμβανόμενη ικανότητα θετικής σκέψης	6	.78	.86	.86
<i>Ικανοποίηση στη ΦΑ</i>	5	.83	.85	.86
<i>Ικανοποίηση στη ζωή</i>	8	.77	.80	.84

Σημείωση. * Μη αποδεκτή τιμή του συντελεστή αξιοπιστίας.

Δημιουργία νέων μεταβλητών. Με βάση τα αποτελέσματα των επιβεβαιωτικών παραγοντικών αναλύσεων και των αναλύσεων αξιοπιστίας δημιουργήθηκε για κάθε παράγοντα μία νέα μεταβλητή, η οποία αποτελούσε το λόγο του αθροίσματος των σκορ των μαθητών στα επιμέρους θέματα του κάθε παράγοντα δια τον συνολικό αριθμό των θεμάτων του παράγοντα. Έτσι, για κάθε μία από τις τρεις χρονικές στιγμές μέτρησης δημιουργήθηκαν οι εξής νέες μεταβλητές:

1. Προσωπικός προσανατολισμός στην προσωπική βελτίωση στη ΦΑ.

2. Προσωπικός προσανατολισμός στην ενίσχυση του εγώ στη ΦΑ.
3. Προσωπικός προσανατολισμός στην προστασία του εγώ στη ΦΑ.
4. Προσωπικός προσανατολισμός στην κοινωνική αποδοχή στη ΦΑ.
5. Προσωπικός προσανατολισμός στην προσωπική βελτίωση στη ζωή.
6. Προσωπικός προσανατολισμός στην ενίσχυση του εγώ στη ζωή.
7. Προσωπικός προσανατολισμός στην προστασία του εγώ στη ζωή.
8. Αντιλαμβανόμενη έμφαση του καθηγητή ΦΑ στην προσωπική βελτίωση.
9. Αντιλαμβανόμενη έμφαση του καθηγητή ΦΑ στην ενίσχυση του εγώ.
10. Αντιλαμβανόμενη έμφαση του καθηγητή ΦΑ στην προστασία του εγώ.
11. Αντιλαμβανόμενη έμφαση του καθηγητή ΦΑ στην κοινωνική αποδοχή.
12. Ικανοποίηση στη ΦΑ.
13. Ικανοποίηση στη ζωή.
14. Εσωτερική παρακίνηση στη ΦΑ.
15. Αναγνωρίσιμη ρύθμιση στη ΦΑ
16. Εξωτερική πίεση στη ΦΑ.
17. Έλλειψη παρακίνησης στη ΦΑ.
18. Συνεργασία.
19. Ενσυναίσθηση.
20. Αντιλαμβανόμενη ικανότητα για καθορισμό στόχων.
21. Αντιλαμβανόμενη ικανότητα για επίλυση προβλημάτων.
22. Αντιλαμβανόμενη ικανότητα για θετική σκέψη.

Εγκυρότητα σύγκλισης και διάκρισης: Αναλύσεις συσχετίσεων

Για την διερεύνηση της δύναμης των σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών και για να επιβεβαιωθεί η συγκλίνουσα εγκυρότητα (convergent validity) και η εγκυρότητα διάκρισης (discriminant validity) των κλιμάκων που χρησιμοποιήθηκαν έγιναν αναλύσεις συσχέτισης (συντελεστής r του Pearson). Οι συντελεστές συσχέτισης απεικονίζονται στον πίνακα 6.

Συσχετίσεις των στόχων επίτευξης στο επίπεδο χώρου της ΦΑ με τους αντίστοιχούς τους στο γενικό ανώτερο επίπεδο της ζωής. Ο στόχος στην προσωπική βελτίωση στη ΦΑ είχε μέτρια θετική συσχέτιση με τον αντίστοιχό του στη ζωή ($r = .61, p < .01$), ο στόχος στην ενίσχυση του εγώ είχε υψηλή θετική συσχέτιση ($r = .70$,

$p < .01$) με τον αντίστοιχό του στη ζωή, και ο στόχος στην προστασία του εγώ είχε υψηλή θετική συσχέτιση ($r = .71, p < .01$) με τον αντίστοιχό του στη ζωή (πίνακας 6).

Συσχετίσεις των στόχων επίτευξης μεταξύ τους στα πλαίσια του ίδιου επίπεδου γενικότητας. Στο επίπεδο χώρου της ΦΑ ο στόχος στην προσωπική βελτίωση είχε χαμηλή αρνητική συσχέτιση με το στόχο στην ενίσχυση ($r = -.14, p < .01$) και προστασία του εγώ ($r = -.27, p < .01$), ενώ ο στόχος στην ενίσχυση του εγώ είχε χαμηλή θετική συσχέτιση ($r = .34, p < .01$) με τον στόχο στην προστασία του εγώ. Επίσης, ο στόχος στην κοινωνική αποδοχή είχε χαμηλές θετικές συσχετίσεις με όλους τους υπόλοιπους στόχους (από $r = .13$ έως $r = .38, p < .01$). Παρόμοιες ήταν και οι συσχετίσεις που υπήρχαν μεταξύ όλων των αντίστοιχων μεταβλητών στο γενικό ανώτερο επίπεδο της ζωής (πίνακας 6).

Συσχετίσεις ανάμεσα στην αντιλαμβανόμενη έμφαση του καθηγητή ΦΑ και στους στόχους επίτευξης των μαθητών στη ΦΑ και στη ζωή. Η αντιλαμβανόμενη έμφαση του καθηγητή ΦΑ στην προσωπική βελτίωση είχε μέτρια θετική συσχέτιση με τον αντίστοιχο στόχο επίτευξης στη ΦΑ και στη ζωή ($r = .46, p < .01$ και $r = .42, p < .01$ αντίστοιχα) και από χαμηλή αρνητική μέχρι μηδενική συσχέτιση με τους στόχους στην ενίσχυση και προστασία του εγώ στη ΦΑ και στη ζωή (από $r = -.18$ έως $r = .06$).

Συσχετίσεις των στόχων επίτευξης και της αντιλαμβανόμενης έμφασης του καθηγητή ΦΑ σε στόχους επίτευξης με την παρακίνηση στη ΦΑ. Η εσωτερική παρακίνηση είχε μέτρια θετική συσχέτιση με το στόχο για προσωπική βελτίωση στη ΦΑ ($r = .49, p < .01$) και με την αντιλαμβανόμενη έμφαση του καθηγητή ΦΑ στην προσωπική βελτίωση ($r = .45, p < .01$). Αντίθετα, είχε από χαμηλή αρνητική μέχρι μηδενική συσχέτιση με τους στόχους στην ενίσχυση και προστασία του εγώ και με την αντιλαμβανόμενη έμφαση του καθηγητή ΦΑ στους αντίστοιχους στόχους (από $r = -.14$ έως $r = .04$). Τέλος, η εσωτερική παρακίνηση είχε χαμηλή θετική συσχέτιση με το στόχο για κοινωνική αποδοχή στη ΦΑ ($r = .35, p < .01$) και με την αντιλαμβανόμενη έμφαση του καθηγητή ΦΑ στο στόχο για κοινωνική αποδοχή ($r = .34, p < .01$).

Η αναγνωρίσιμη ρύθμιση είχε χαμηλή θετική συσχέτιση με το στόχο για προσωπική βελτίωση στη ΦΑ ($r = .25, p < .01$) και με την αντιλαμβανόμενη έμφαση

του καθηγητή ΦΑ στην προσωπική βελτίωση ($r = .30, p < .01$). Αντίθετα, είχε μηδενική συσχέτιση με τους στόχους στην ενίσχυση και προστασία του εγώ και με την αντιλαμβανόμενη έμφαση του καθηγητή ΦΑ στους αντίστοιχους στόχους (από $r = -.02$ έως $r = .11$). Τέλος, η αναγνωρίσιμη ρύθμιση είχε χαμηλή με μέτρια θετική συσχέτιση με το στόχο για κοινωνική αποδοχή στη ΦΑ ($r = .38, p < .01$) και με την αντιλαμβανόμενη έμφαση του καθηγητή ΦΑ στο στόχο για κοινωνική αποδοχή ($r = .41, p < .01$).

Η εσωτερική πίεση και η έλλειψη παρακίνησης είχαν χαμηλή αρνητική συσχέτιση με το στόχο για προσωπική βελτίωση στη ΦΑ ($r = -.14$ και $r = -.27, p < .01$ αντίστοιχα) και μηδενική συσχέτιση με την αντιλαμβανόμενη έμφαση του καθηγητή ΦΑ στην προσωπική βελτίωση ($r = -.01$ και $r = -.05, p < .01$ αντίστοιχα). Αντίθετα, είχαν μικρή θετική συσχέτιση με το στόχο στην ενίσχυση του εγώ ($r = .17$ και $r = .20, p < .01$ αντίστοιχα) και μικρή προς μέτρια θετική συσχέτιση με το στόχο στην προστασία του εγώ ($r = .34$ και $r = .44, p < .01$ αντίστοιχα). Επίσης, είχαν μικρή προς μέτρια θετική συσχέτιση με την αντιλαμβανόμενη έμφαση του καθηγητή ΦΑ στην ενίσχυση του εγώ ($r = .32$ και $r = .43, p < .01$ αντίστοιχα) και στην προστασία του εγώ ($r = .24$ και $r = .37, p < .01$ αντίστοιχα). Τέλος, η εσωτερική πίεση και η έλλειψη παρακίνησης είχαν μηδενική συσχέτιση με το στόχο για κοινωνική αποδοχή στη ΦΑ ($r = .06$ και $r = .09, p < .01$ αντίστοιχα) και χαμηλή θετική συσχέτιση με την αντιλαμβανόμενη έμφαση του καθηγητή ΦΑ στην κοινωνική αποδοχή ($r = .16$ και $r = .17, p < .01$ αντίστοιχα).

Συσχετίσεις των στόχων επίτευξης στη ΦΑ και στη ζωή και της αντιλαμβανόμενης έμφασης του καθηγητή ΦΑ σε στόχους επίτευξης με την ικανοποίηση στη ΦΑ και την ικανοποίηση στη ζωή. Η ικανοποίηση στη ΦΑ είχε μέτρια θετική συσχέτιση με το στόχο στην προσωπική βελτίωση στη ΦΑ ($r = .52, p < .01$), με το στόχο στην προσωπική βελτίωση στη ζωή ($r = .45, p < .01$), καθώς και με την αντιλαμβανόμενη έμφαση του καθηγητή ΦΑ στον στόχο για προσωπική βελτίωση ($r = .39, p < .01$). Αντιθέτως, είχε χαμηλή αρνητική συσχέτιση με το στόχο στην ενίσχυση και προστασία του εγώ στη ΦΑ ($r = -.10$ και $r = -.15$ αντίστοιχα), μηδενική συσχέτιση με τους αντίστοιχους στόχους στη ζωή ($r = -.01$ και $r = -.06$ αντίστοιχα) και μηδενική συσχέτιση με την αντιλαμβανόμενη έμφαση του καθηγητή ΦΑ στην ενίσχυση και προστασία του εγώ ($r = -.04$ και $r = -.11$ αντίστοιχα). Τέλος, η ικανοποίηση στη ΦΑ είχε χαμηλή θετική συσχέτιση με το

στόχο για κοινωνική αποδοχή στη ΦΑ και με την αντιλαμβανόμενη έμφαση του καθηγητή ΦΑ στην κοινωνική αποδοχή ($r = .19$ και $r = .16$, $p < .01$ αντίστοιχα). Ανάλογες ήταν και οι συσχετίσεις της ικανοποίησης στη ζωή με τους στόχους επίτευξης στη ΦΑ και στη ζωή και με την αντιλαμβανόμενη έμφαση του καθηγητή ΦΑ (πίνακας 6).

Συσχετίσεις των στόχων επίτευξης (στη ΦΑ και στη ζωή) και της αντιλαμβανόμενης έμφασης του καθηγητή ΦΑ σε στόχους επίτευξης με την αντιλαμβανόμενη ικανότητα χρήσης των δεξιοτήτων ζωής. Η αντιλαμβανόμενη ικανότητα για καθορισμό στόχων, επίλυση προβλημάτων και θετική σκέψη είχαν μικρή θετική συσχέτιση με το στόχο για προσωπική βελτίωση στη ΦΑ και στη ζωή και με την αντιλαμβανόμενη έμφαση του καθηγητή ΦΑ στην προσωπική βελτίωση (από $r = .19$ έως $r = .28$, $p < .01$). Επίσης είχαν πολύ μικρή θετική συσχέτιση με το στόχο για κοινωνική αποδοχή στη ΦΑ και με την αντιλαμβανόμενη έμφαση του καθηγητή ΦΑ στην κοινωνική αποδοχή (από $r = .09$ έως $r = .15$, $p < .01$). Αντιθέτως, η αντιλαμβανόμενη ικανότητα για καθορισμό στόχων, επίλυση προβλημάτων και θετική σκέψη είχαν μηδενική ή αρνητική μικρή συσχέτιση με τους στόχους για ενίσχυση και προστασία του εγώ στη ΦΑ και στη ζωή και με την αντιλαμβανόμενη έμφαση του καθηγητή ΦΑ στην ενίσχυση και προστασία του εγώ (από $r = -.17$ έως $r = .01$).

Συσχετίσεις των στόχων επίτευξης (στη ΦΑ και στη ζωή) και της αντιλαμβανόμενης έμφασης του καθηγητή ΦΑ σε στόχους επίτευξης με τις κοινωνικές δεξιότητες. Η συνεργασία και ενσυναίσθηση είχαν από μικρή έως μέτρια θετική συσχέτιση με το στόχο για προσωπική βελτίωση στη ΦΑ και στη ζωή και με την αντιλαμβανόμενη έμφαση του καθηγητή ΦΑ στην προσωπική βελτίωση (από $r = .30$ έως $r = .43$, $p < .01$). Επίσης είχαν πολύ μικρή θετική συσχέτιση με το στόχο για κοινωνική αποδοχή στη ΦΑ ($r = .05$ και $r = .15$ αντίστοιχα) και μικρή θετική συσχέτιση με την αντιλαμβανόμενη έμφαση του καθηγητή ΦΑ στην κοινωνική αποδοχή ($r = .23$ και $r = .17$ αντίστοιχα). Αντιθέτως, η συνεργασία και ενσυναίσθηση είχαν μικρή αρνητική συσχέτιση με τους στόχους για ενίσχυση και προστασία του εγώ στη ΦΑ και στη ζωή και με την αντιλαμβανόμενη έμφαση του καθηγητή ΦΑ στην ενίσχυση και προστασία του εγώ (από $r = -.21$ έως $r = -.04$).

Επίδραση της παρέμβασης στο τέλος του προγράμματος

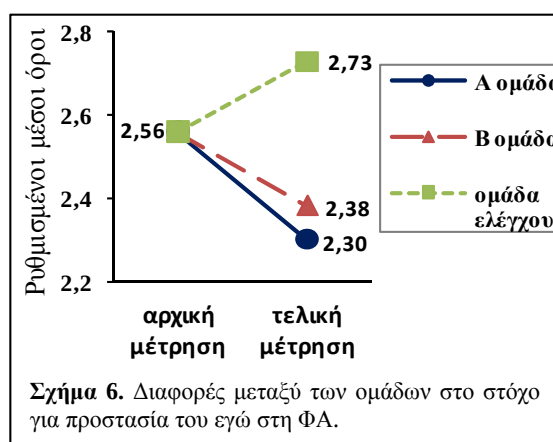
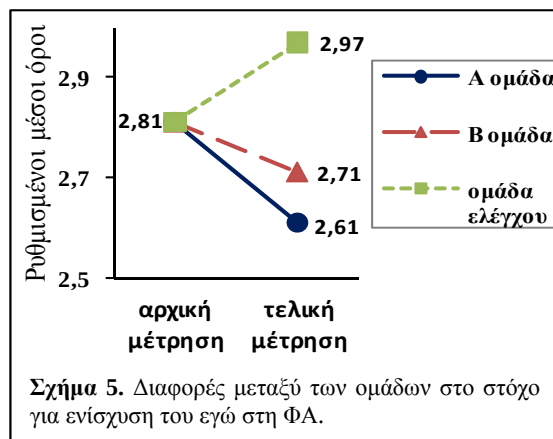
Για να αξιολογηθούν οι διαφορές ανάμεσα στις πειραματικές ομάδες αμέσως μετά το τέλος της παρέμβασης, καθώς και για να διερευνηθεί αν οι επιδράσεις των δύο παρεμβατικών προγραμμάτων στις εξαρτημένες μεταβλητές ήταν διαφορετικές στα αγόρια και στα κορίτσια, πραγματοποιήθηκε μια σειρά από 3 (ομάδα) X 2 (φύλο) πολύ - μεταβλητές αναλύσεις συνδιακύμανσης (MANCOVAs). Ο ένας ανεξάρτητος παράγοντας ήταν η ομάδα (πειραματική Α, πειραματική Β και ομάδα ελέγχου) και ο άλλος ήταν το φύλο (αγόρια, κορίτσια). Σε όλες τις παραπάνω αναλύσεις ως συνδιακυμαντές έμπαιναν οι αρχικές μετρήσεις των μαθητών πριν την παρέμβαση στις εξαρτημένες μεταβλητές που κάθε φορά εξετάζονταν. Οι γραμμικοί συνδυασμοί των εξαρτημένων μεταβλητών που εξετάστηκαν μέσα από εννέα αναλύσεις συνδιακύμανσης έχουν περιγραφεί εκτενώς στην ενότητα της Μεθοδολογίας με τον τίτλο «Εξαρτημένες μεταβλητές» (σελ. 77).

Στόχοι επίτευξης στη ΦΑ

Από τ' αποτελέσματα προέκυψε ότι ο γραμμικός συνδυασμός των εξαρτημένων μεταβλητών ρυθμιζόταν στατιστικώς σημαντικά από τους συνδιακυμαντές που αφορούσαν τις μετρήσεις πριν την παρέμβαση: (α) το στόχο για προσωπική βελτίωση στη ΦΑ, Wilks' $\Lambda = .75$, $F(4, 335) = 28.10$, $p < .001$, $\eta^2 = .25$ · (β) το στόχο για ενίσχυση του εγώ στη ΦΑ, Wilks' $\Lambda = .74$, $F(4, 335) = 30.25$, $p < .001$, $\eta^2 = .27$ · (γ) το στόχο για προστασία του εγώ στη ΦΑ, Wilks' $\Lambda = .69$, $F(4, 335) = 37.05$, $p < .001$, $\eta^2 = .31$ · και (δ) το στόχο για κοινωνική αποδοχή στη ΦΑ, Wilks' $\Lambda = .66$, $F(4, 335) = 42.86$, $p < .001$, $\eta^2 = .34$. Μετά τη ρύθμιση των διαφορών στις αρχικές μετρήσεις, στατιστικώς σημαντικές διαφορές στο γραμμικό συνδυασμό των μετρήσεων στο τέλος της παρέμβασης προέκυψαν από την επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής ομάδα, Wilks' $\Lambda = .92$, $F(8, 670) = 3.38$, $p < .001$, $\eta^2 = .04$ και την επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής φύλο, Wilks' $\Lambda = .96$, $F(4, 335) = .96$, $p = .016$, $\eta^2 = .04$, ενώ δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ φύλου και ομάδας. Για κάθε εξαρτημένη μεταβλητή εκτελέστηκαν στη συνέχεια ξεχωριστές αναλύσεις συνδιακύμανσης, όπου συνδιακυμαντές ήταν οι αρχικές μετρήσεις των μαθητών πριν την παρέμβαση.

Διαφορές μεταξύ των ομάδων στους στόχους επίτευξης στη ΦΑ στο τέλος της παρέμβασης. Μετά από τη ρύθμιση για διαφορές στις συμμεταβλητές προέκυψε στατιστικά σημαντική επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής ομάδα στη μεταβλητή στόχος για ενίσχυση του εγώ στη ΦΑ, $F(2, 338) = 5.31, p = .005, \eta^2 = .03$ και στη μεταβλητή στόχος για προστασία του εγώ στη ΦΑ, $F(2, 338) = 7.51, p = .001, \eta^2 = .04$. Δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική επίδραση στο στόχο για προσωπική βελτίωση και στο στόχο για κοινωνική αποδοχή.

Από το τεστ πολλαπλών συγκρίσεων Sidak αποκαλύφθηκε πως μόνο οι μαθητές της πειραματικής ομάδας Α είχαν στατιστικώς σημαντικά χαμηλότερους ρυθμισμένους μέσους όρους στον στόχο για ενίσχυση του εγώ στη ΦΑ (*adjusted M* = 2.61) από την ομάδα ελέγχου (*adjusted M* = 2.97) αμέσως μετά την παρέμβαση (σχήμα 5, πίνακας 7). Ακόμη, οι μαθητές της πειραματικής ομάδας Α (*adjusted M* = 2.30) και της πειραματικής ομάδας Β (*adjusted M* = 2.38) είχαν στατιστικώς σημαντικά χαμηλότερους ρυθμισμένους μέσους όρους στον στόχο για προστασία του εγώ στη ΦΑ από την ομάδα ελέγχου (*adjusted M* = 2.73) αμέσως μετά την παρέμβαση (σχήμα 6, πίνακας 7).



Διαφορές μεταξύ των φύλων στους στόχους επίτευξης στη ΦΑ στο τέλος της παρέμβασης. Μετά από τη ρύθμιση για διαφορές στις συμμεταβλητές προέκυψε στατιστικά σημαντική επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής φύλο στο στόχο για ενίσχυση του εγώ στη ΦΑ, $F(1, 338) = 8.48, p = .004, \eta^2 = .02$ και στο στόχο για κοινωνική αποδοχή, $F(1, 338) = 6.81, p = .009, \eta^2 = .02$.

Από το τεστ πολλαπλών συγκρίσεων Sidak αποκαλύφθηκε πως συνολικά τα αγόρια είχαν υψηλότερους ρυθμισμένους μέσους όρους στο στόχο για ενίσχυση του εγώ στη ΦΑ (*adjusted M* = 2.91) από τα κορίτσια (*adjusted M* = 2.62). Εξαίρεση

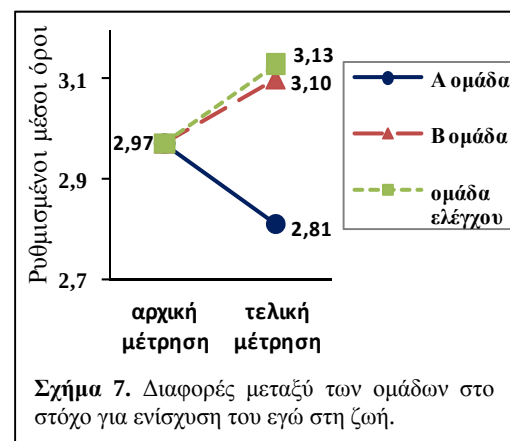
αποτελούσαν τα αγόρια της πειραματικής ομάδας Α, που είχαν στατιστικώς σημαντικά χαμηλότερους ρυθμισμένους μέσους όρους ως προς την ενίσχυση του εγώ στη ΦΑ (*adjusted M* = 2.68) από τα αγόρια των άλλων ομάδων (*adjusted M* ομάδας Β = 2.91 και *adjusted M* ομάδας ελέγχου = 3.13) αμέσως μετά την παρέμβαση (πίνακας 8).

Στόχοι επίτευξης στη ζωή

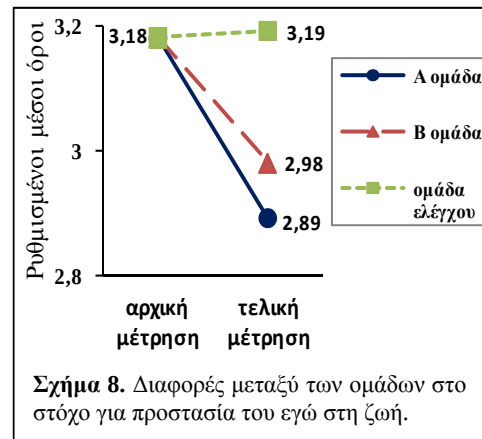
Ο γραμμικός συνδυασμός των εξαρτημένων μεταβλητών ρυθμιζόταν στατιστικώς σημαντικά από τους συνδιακυμαντές που αφορούσαν τις μετρήσεις πριν την παρέμβαση: (α) το στόχο για προσωπική βελτίωση στη ζωή, Wilks' $\Lambda = .76$, $F(3, 387) = 41.46$, $p < .001$, $\eta^2 = .24$ · (β) το στόχο για ενίσχυση του εγώ στη ζωή, Wilks' $\Lambda = .71$, $F(3, 387) = 53.95$, $p < .001$, $\eta^2 = .30$ · και (γ) το στόχο για προστασία του εγώ στη ζωή, Wilks' $\Lambda = .66$, $F(3, 387) = 67.31$, $p < .001$, $\eta^2 = .34$. Μετά τη ρύθμιση των διαφορών στις αρχικές μετρήσεις, στατιστικά σημαντικές διαφορές στο γραμμικό συνδυασμό των μετρήσεων στο τέλος της παρέμβασης προέκυψαν από την επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής ομάδα, Wilks' $\Lambda = .96$, $F(6, 774) = 2.81$, $p = .01$, $\eta^2 = .02$ και της ανεξάρτητης μεταβλητής φύλο, Wilks' $\Lambda = .97$, $F(3, 387) = 3.56$, $p = .015$, $\eta^2 = .03$. Για κάθε εξαρτημένη μεταβλητή εκτελέστηκαν στη συνέχεια ξεχωριστές αναλύσεις συνδιακύμανσης, όπου συνδιακυμαντές ήταν οι αρχικές μετρήσεις των μαθητών πριν την παρέμβαση.

Διαφορές μεταξύ των ομάδων στους στόχους επίτευξης στη ζωή στο τέλος της παρέμβασης. Μετά από τη ρύθμιση για διαφορές στις συμμεταβλητές προέκυψε στατιστικά σημαντική επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής ομάδα στη μεταβλητή στόχος για ενίσχυση του εγώ στη ζωή, $F(2, 389) = 5.76$, $p = .003$, $\eta^2 = .03$ και στη μεταβλητή στόχος για προστασία του εγώ στη ζωή, $F(2, 389) = 3.49$, $p = .03$, $\eta^2 = .02$. Δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική επίδραση στο στόχο για προσωπική βελτίωση στη ζωή.

Από το τεστ πολλαπλών συγκρίσεων Sidak αποκαλύφθηκε πως οι μαθητές της



πειραματικής ομάδας Α είχαν στατιστικώς σημαντικά χαμηλότερους ρυθμισμένους μέσους όρους στον στόχο για ενίσχυση του εγώ στη ζωή (*adjusted M* = 2.81) από την πειραματική ομάδα Β (*adjusted M* = 3.10) κι από την ομάδα ελέγχου (*adjusted M* = 3.13, σχήμα 7, πίνακας 7). Ακόμη, οι μαθητές της πειραματικής ομάδας Α είχαν στατιστικώς σημαντικά χαμηλότερους ρυθμισμένους μέσους όρους στον στόχο για προστασία του εγώ στη ζωή (*adjusted M* = 2.89) σε σχέση με την ομάδα ελέγχου (*adjusted M* = 3.19) αμέσως μετά την παρέμβαση (σχήμα 8, πίνακας 7). Οι μαθητές της πειραματικής ομάδας Β δεν διέφεραν στατιστικώς σημαντικά σε κανένα στόχο στη ζωή από τους μαθητές της ομάδας ελέγχου σύμφωνα με το τεστ πολλαπλών συγκρίσεων Sidak.



Διαφορές μεταξύ των φύλων στους στόχους επίτευξης στη ζωή στο τέλος της παρέμβασης. Μετά από τη ρύθμιση για διαφορές στις συμμεταβλητές προέκυψε στατιστικά σημαντική επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής φύλο στο στόχο για ενίσχυση του εγώ στη ζωή, $F(1, 389) = 8.08$, $p = .005$, $\eta^2 = .02$. Δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική επίδραση του φύλου στο στόχο για προσωπική βελτίωση ούτε στο στόχο για προστασία του εγώ στη ζωή.

Από το τεστ πολλαπλών συγκρίσεων Sidak αποκαλύφθηκε πως συνολικά τα αγόρια είχαν στατιστικώς σημαντικά υψηλότερους ρυθμισμένους μέσους όρους στο στόχο για ενίσχυση του εγώ στη ζωή (*adjusted M* = 3.14) από τα κορίτσια (*adjusted M* = 2.89) αμέσως μετά την παρέμβαση (πίνακας 8). Εξαίρεση αποτελούσαν τα αγόρια της πειραματικής ομάδας Α, που είχαν στατιστικώς σημαντικά χαμηλότερους ρυθμισμένους μέσους όρους ως προς την ενίσχυση του εγώ στη ζωή (*adjusted M* = 2.80) από τα αγόρια των άλλων ομάδων (*adjusted M* ομάδας Β= 3.38 και *adjusted M* ομάδας ελέγχου= 3.23) αμέσως μετά την παρέμβαση (πίνακας 8).

Κλίμα παρακίνησης

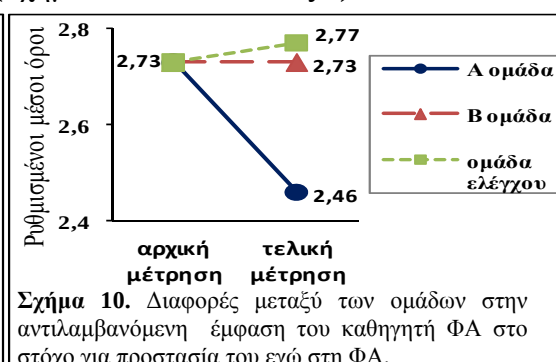
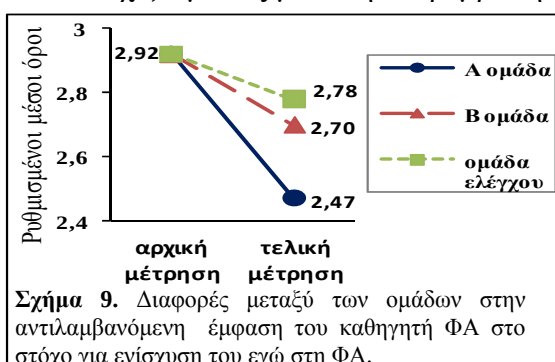
Ο γραμμικός συνδυασμός των εξαρτημένων μεταβλητών ρυθμιζόταν στατιστικώς σημαντικά από τους συνδιακυμαντές που αφορούσαν τις μετρήσεις πριν την παρέμβαση: (α) την αντιλαμβανόμενη έμφαση του καθηγητή ΦΑ στο στόχο για

προσωπική βελτίωση, Wilks' $\Lambda = .95$, $F(4, 413) = 5.17$, $p < .001$, $\eta^2 = .05$ (β) την αντιλαμβανόμενη έμφαση του καθηγητή ΦΑ στο στόχο για ενίσχυση του εγώ, Wilks' $\Lambda = .83$, $F(4, 413) = 21.80$, $p < .001$, $\eta^2 = .17$ (γ) την αντιλαμβανόμενη έμφαση του καθηγητή ΦΑ στο στόχο για προστασία του εγώ, Wilks' $\Lambda = .80$, $F(4, 413) = 25.38$, $p < .001$, $\eta^2 = .20$ και (δ) την αντιλαμβανόμενη έμφαση του καθηγητή ΦΑ στην κοινωνική αποδοχή, Wilks' $\Lambda = .76$, $F(4, 413) = 33.00$, $p < .001$, $\eta^2 = .24$. Μετά τη ρύθμιση των διαφορών στις αρχικές μετρήσεις, στατιστικώς σημαντικές διαφορές στο γραμμικό συνδυασμό των μετρήσεων στο τέλος της παρέμβασης προέκυψαν από την επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής ομάδα, Wilks' $\Lambda = .96$, $F(8, 826) = 2.27$, $p = .021$, $\eta^2 = .02$. Δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής φύλο, ούτε αλληλεπίδραση μεταξύ ομάδας και φύλου.

Για κάθε εξαρτημένη μεταβλητή εκτελέστηκαν στη συνέχεια ξεχωριστές αναλύσεις συνδιακύμανσης, όπου συνδιακυμαντές ήταν οι αρχικές μετρήσεις των μαθητών πριν την παρέμβαση.

Διαφορές μεταξύ των ομάδων στην έμφαση του καθηγητή ΦΑ σε στόχους επίτευξης στο τέλος της παρέμβασης. Μετά από τη ρύθμιση για διαφορές στις συμμεταβλητές προέκυψε στατιστικά σημαντική επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής ομάδα στην αντιλαμβανόμενη έμφαση του καθηγητή ΦΑ στο στόχο για ενίσχυση του εγώ, $F(2, 416) = 4.97$, $p = .007$, $\eta^2 = .02$ και στην αντιλαμβανόμενη έμφαση του καθηγητή ΦΑ στο στόχο για προστασία του εγώ, $F(2, 416) = 3.83$, $p = .022$, $\eta^2 = .02$. Δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική επίδραση στο στόχο για προσωπική βελτίωση και στο στόχο για κοινωνική αποδοχή.

Από το τεστ πολλαπλών συγκρίσεων Sidak αποκαλύφθηκε πως μόνο οι μαθητές της πειραματικής ομάδας Α είχαν στατιστικώς σημαντικά χαμηλότερους ρυθμισμένους μέσους όρους στην αντιλαμβανόμενη έμφαση του καθηγητή ΦΑ στο στόχο ενίσχυση του εγώ (*adjusted M* = 2.47) και στο στόχο προστασία του εγώ (*adjusted M* = 2.46) από την ομάδα ελέγχου (*adjusted M* = 2.78 και *adjusted M* = 2.77 αντίστοιχα) αμέσως μετά την παρέμβαση (σχήμα 9 και 10, πίνακας 7).



Πίνακας 7. Ρυθμισμένοι μέσοι όροι και τυπικά λάθη των δύο πειραματικών ομάδων και της ομάδας ελέγχου στο τέλος της παρέμβασης μετά τη ρύθμιση για διαφορές στις αντίστοιχες συμμεταβλητές.

	Α πειραματική ομάδα		Β πειραματική ομάδα		Ομάδα ελέγχου			
	<i>M_{adj}</i>	<i>SE</i>	<i>M_{adj}</i>	<i>SE</i>	<i>M_{adj}</i>	<i>SE</i>	<i>F</i>	η^2
<i>Στόχοι επίτευξης στη ΦΑ</i>								
για προσωπική βελτίωση	4.38	.05	4.52	.04	4.45	.04	2.59	.02
για ενίσχυση του εγώ	2.61 _a	.09	2.71	.08	2.97 _b	.08	5.31**	.03
για προστασία του εγώ	2.30 _a	.09	2.38 _{ab}	.08	2.73 _c	.08	7.51***	.04
για κοινωνική αποδοχή	3.53	.09	3.52	.08	3.65	.08	.76	.00
<i>Στόχοι επίτευξης στη ΖΩΗ</i>								
για προσωπική βελτίωση	4.36	.04	4.42	.04	4.36	.04	.78	.00
για ενίσχυση του εγώ	2.81 _a	.07	3.10 _b	.07	3.13 _b	.07	5.76**	.03
για προστασία του εγώ	2.89 _a	.08	2.98	.08	3.19 _b	.08	3.49*	.02
<i>Έμφαση του καθηγητή ΦΑ</i>								
στην προσωπική βελτίωση	4.26	.06	4.23	.06	4.09	.06	2.12	.01
στην ενίσχυση του εγώ	2.47 _a	.07	2.70	.07	2.78 _b	.07	4.97**	.02
στην προστασία του εγώ	2.46 _a	.09	2.73	.08	2.77 _b	.08	3.83*	.02
στην κοινωνική αποδοχή	3.38	.07	3.44	.07	3.31	.07	.80	.00
<i>Παρακίνηση στη ΦΑ</i>								
εσωτερική παρακίνηση	5.65	.09	5.74	1.00	5.49	.09	1.87	.01
αναγνωρίσιμη ρύθμιση	5.07	.15	5.03	.15	5.15	.15	.17	.00
εσωτερική πίεση	3.50	.18	3.61	.19	3.33	.18	.60	.00
έλλειψη παρακίνησης	2.62	.13	2.67	.14	2.57	.13	.13	.00
<i>Ικανοποίηση στη ΦΑ</i>	4.19	.06	4.33	.05	4.33	.05	1.90	.01
<i>Ικανοποίηση στη ζωή</i>	4.03	.04	4.03	.04	4.00	.04	.54	.00
<i>Αντιλαμβανόμενη ικανότητα</i>								
καθορισμού στόχων	5.79	.07	5.96	.07	5.75	.07	2.85	.01
επίλυσης προβλημάτων	5.66 _a	.07	5.70 _a	.07	5.41 _b	.07	5.35**	.03
θετικής σκέψης	5.51 _a	.09	5.44	.08	5.22 _b	.08	3.38*	.02
<i>Κοινωνικές δεξιότητες</i>								
συνεργασία	4.39	.04	4.51 _a	.04	4.36 _b	.04	4.90**	.02
ενσυναίσθηση	4.13	.04	4.20 _a	.04	4.05 _b	.04	3.52*	.01
<i>Τεστ φυσικής κατάστασης</i>								
κάμψεις	28.93 _a	.93	25.26 _b	1.21	24.85 _b	.81	5.81**	.04
κοιλιακοί	32.25	1.28	33.19	1.67	32.28	1.12	.12	.00
ευλυγισία	17.15 _a	.40	15.16 _b	.53	15.26 _b	.35	7.30***	.05
<i>Γνώσεις για δεξιότητες ζωής</i>	.65 _a	.01	.67 _a	.01	.59 _b	.01	9.71***	.04

Σημείωση. (α) M_{adj} = Ρυθμισμένοι μέσοι όροι.

(β) SE = Τυπικά λάθη.

(γ) * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

(δ) Σταθμισμένοι μέσοι όροι που στην ίδια γραμμή μοιράζονται τον ίδιο δείκτη δεν έχουν στατιστικά σημαντική διαφορά, $p < .05$ (μετά από το τεστ πολλαπλών συγκρίσεων Sidak).

Πίνακας 8. Ρυθμισμένοι μέσοι όροι και τυπικά λάθη των αγοριών και κοριτσιών στο τέλος της παρέμβασης μετά τη ρύθμιση για διαφορές στις αντίστοιχες συμμεταβλητές.

	Σύνολο αγοριών	Σύνολο κοριτσιών	Α		Β		Ομάδα ελέγχου		Επίδρα- ση φύλου	Αλληλε- πίδραση	η ²
	<i>M_{adj}</i> (SE)	<i>M_{adj}</i> (SE)	πειραματική ομάδα		πειραματική ομάδα		Αγόρια Κορίτσια				
			Αγόρια	Κορίτσια	Αγόρια	Κορίτσια	Αγόρια	Κορίτσια			
	<i>M_{adj}</i> (SE)	<i>M_{adj}</i> (SE)	<i>M_{adj}</i> (SE)	<i>M_{adj}</i> (SE)	<i>M_{adj}</i> (SE)	<i>M_{adj}</i> (SE)	<i>M_{adj}</i> (SE)	<i>M_{adj}</i> (SE)	<i>F</i>	<i>F</i>	
<i>Στόχοι επίτευξης στη ΦΑ</i>											
για προσωπική βελτίωση	4.45 (.04)	4.45 (.03)	4.30 (.07)	4.47 (.06)	4.49 (.06)	4.55 (.06)	4.56 (.06)	4.33 (.06)	.01	5.54	.00
για ενίσχυση του εγώ	2.91 _a (.07)	2.62 _b (.06)	2.68 _a (.13)	2.53 (.11)	2.91 _b (.11)	2.52 (.11)	3.13 _b (.12)	2.82 (.11)	8.48**	.55	.02
για προστασία του εγώ	2.48 (.07)	2.46 (.07)	2.26 (.13)	2.34 (.12)	2.39 (.12)	2.37 (.11)	2.78 (.12)	2.67 (.11)	.02	.33	.00
για κοινωνική αποδοχή	3.70 _a (.07)	3.44 _b (.06)	3.57 (.13)	3.50 (.11)	3.66 (.11)	3.39 (.11)	3.86 (.12)	3.44 (.11)	6.81**	1.13	.02
<i>Στόχοι επίτευξης στη ΖΩΗ</i>											
για προσωπική βελτίωση	4.36 (.04)	4.40 (.04)	4.34 (.07)	4.39 (.06)	4.38 (.06)	4.47 (.06)	4.37 (.06)	4.34 (.06)	.61	.53	.00
για ενίσχυση του εγώ	3.14 _a (.06)	2.89 _b (.06)	2.80 _a (.11)	2.82 (.10)	3.38 _b (.10)	2.83 (.10)	3.23 _b (.11)	3.02 (.10)	8.08**	3.89	.02
για προστασία του εγώ	3.00 (.07)	3.04 (.07)	2.82 (.12)	2.95 (.11)	3.03 (.11)	2.93 (.11)	3.15 (.12)	3.23 (.11)	.13	.64	.00
<i>Εμφαση του καθηγητή ΦΑ</i>											
στην προσωπική βελτίωση	4.18 (.05)	4.20 (.05)	4.21 (.09)	4.30 (.08)	4.20 (.08)	4.25 (.08)	4.13 (.09)	4.06 (.08)	.07	.50	.00
στην ενίσχυση του εγώ	2.70 (.06)	2.59 (.06)	2.52 (.11)	2.41 (.10)	2.78 (.10)	2.61 (.10)	2.80 (.10)	2.76 (.10)	1.73	.22	.00
στην προστασία του εγώ	2.67 (.07)	2.63 (.07)	2.58 (.13)	2.35 (.12)	2.72 (.11)	2.74 (.11)	2.73 (.12)	2.81 (.11)	.19	.91	.00
στην κοινωνική αποδοχή	3.46 (.06)	3.29 (.06)	3.41 (.11)	3.35 (.10)	3.57 (.10)	3.30 (1.00)	3.39 (.10)	3.23 (.10)	3.80	.57	.01
<i>Παρακίνηση στη ΦΑ</i>											
εσωτερική παρακίνηση	5.75 _a (.08)	5.51 _b (.08)	5.76 (.13)	5.54 (.13)	5.85 (.13)	5.64 (.14)	5.63 (.14)	5.35 (.13)	4.59*	.05	.02
αναγνωρίσιμη ρύθμιση	5.19 (.13)	4.97 (.13)	5.19 (.22)	4.95 (.21)	5.20 (.21)	4.87 (.22)	5.20 (.22)	5.11 (.22)	1.51	.15	.01
εσωτερική πίεση	3.48 (.15)	3.48 (.15)	3.52 (.26)	3.48 (.25)	3.85 (.25)	3.37 (.27)	3.06 (.27)	3.60 (.26)	.00	1.93	.00
έλλειψη παρακίνησης	2.77 _a (.11)	2.47 _b (.11)	2.83 (.19)	2.41 (.18)	2.86 (.19)	2.48 (.20)	2.63 (.20)	2.51 (.19)	3.80*	.37	.01
<i>Ικανοποίηση στη ΦΑ</i>	4.28 (.05)	4.28 (.04)	4.08 _a (.08)	4.31 _{bc} (.08)	4.32 (.08)	4.33 (.07)	4.45 _b (.08)	4.21 _{ac} (.07)	.00	4.61**	.02
<i>Ικανοποίηση στη ζωή</i>	4.02 (.04)	4.01 (.03)	4.04 (.06)	4.02 (.06)	4.01 (.06)	4.06 (.06)	4.02 (.06)	3.94 (.06)	.06	.59	.00
<i>Αντιλαμβανόμενη ικανότητα</i>											
καθορισμού στόχων	5.77 (.06)	5.90 (.06)	5.74 (.10)	5.85 (.10)	5.86 (.09)	6.07 (.10)	5.72 (.11)	5.78 (.09)	2.49	.35	.01
επίλυσης προβλημάτων	5.66 (.06)	5.52 (.06)	5.68 (.10)	5.64 (.10)	5.81 (.09)	5.60 (.10)	5.50 (.11)	5.32 (.09)	3.25	.40	.01
θετικής σκέψης	5.46 (.07)	5.32 (.07)	5.56 (.12)	5.47 (.12)	5.47 (.11)	5.40 (.12)	5.34 (.13)	5.10 (.11)	1.84	.31	.00
<i>Κοινωνικές δεξιότητες</i>											
συνεργασία	4.41 (.03)	4.43 (.03)	4.35 (.05)	4.42 (.05)	4.47 (.05)	4.54 (.05)	4.40 (.05)	4.31 (.05)	.21	1.70	.00
ενσυναίσθηση	4.05 _a (.04)	4.21 _b (.03)	4.01 (.06)	4.26 (.06)	4.11 (.06)	4.29 (.06)	4.02 (.06)	4.07 (.06)	10.80***	1.49	.02
<i>Τεστ φυσικής κατάστασης</i>											
κάμψεις	26.59 (.91)	26.11 (.74)	27.16 (1.45)	30.69 _a (1.19)	27.61 (1.90)	22.92 _b (1.49)	25.00 (1.17)	24.70 _b (1.14)	.16	3.71*	.03
κοιλιακοί	31.71 (1.26)	33.44 (1.02)	29.71 (2.00)	34.79 (1.65)	33.61 (2.63)	32.78 (2.06)	31.81 (1.62)	32.76 (1.58)	1.09	1.21	.00
ευλυγισία	15.10 _a (.40)	16.62 _b (.32)	17.13 _a (.63)	17.17 (.52)	13.18 _b (.83)	17.13 (.65)	14.97 _b (.51)	15.55 (.50)	8.47**	4.79**	.04
<i>Γνώσεις για δεξιότητες ζωής</i>	.61 _a (.01)	.66 _b (.01)	.63 (.02)	.67 (.02)	.65 (.02)	.68 (.02)	.54 (.02)	.63 (.02)	12.65***	1.53	.03

Σημείωση. M_{adj} = Ρυθμισμένοι μέσοι όροι., SE = Τυπικά λάθη, * $p < .052$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.
Σταθμισμένοι μέσοι όροι που μεταξύ των φύλων και μεταξύ των ομάδων μοιράζονται τον ίδιο δείκτη δεν έχουν στατιστικά σημαντική διαφορά, $p < .05$ (μετά από το τεστ Sidak).

Παρακίνηση στη ΦΑ

Ο γραμμικός συνδυασμός των εξαρτημένων μεταβλητών ρυθμιζόταν στατιστικώς σημαντικά από τους συνδιακυμαντές που αφορούσαν τις μετρήσεις πριν την παρέμβαση: (α) την εσωτερική παρακίνηση, Wilks' $\Lambda = .77$, $F(4, 279) = 20.45$, $p < .001$, $\eta^2 = .23$ · (β) την αναγνωρίσιμη ρύθμιση, Wilks' $\Lambda = .87$, $F(4, 279) = 10.58$, $p < .001$, $\eta^2 = .13$ · (γ) την εσωτερική πίεση, Wilks' $\Lambda = .88$, $F(4, 279) = 9.85$, $p < .001$, $\eta^2 = .12$ · και (δ) την έλλειψη παρακίνησης, Wilks' $\Lambda = .81$, $F(4, 279) = 16.28$, $p < .001$, $\eta^2 = .19$. Μετά τη ρύθμιση των διαφορών στις αρχικές μετρήσεις προέκυψαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές στο γραμμικό συνδυασμό των μετρήσεων στο τέλος της παρέμβασης από την επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής φύλο, Wilks' $\Lambda = .97$, $F(4, 279) = 2.44$, $p = .047$, $\eta^2 = .03$. Δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής ομάδα ούτε αλληλεπίδραση μεταξύ ομάδας και φύλου. Για κάθε εξαρτημένη μεταβλητή εκτελέστηκαν στη συνέχεια ξεχωριστές αναλύσεις συνδιακύμανσης, όπου συνδιακυμαντές ήταν οι αρχικές μετρήσεις των μαθητών πριν την παρέμβαση.

Διαφορές μεταξύ των φύλων στην παρακίνηση στη ΦΑ στο τέλος της παρέμβασης. Μετά από τη ρύθμιση για διαφορές στις συμμεταβλητές προέκυψε στατιστικά σημαντική επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής φύλο στην εσωτερική παρακίνηση, $F(1, 282) = 4.59$, $p = .033$, $\eta^2 = .02$ και στην έλλειψη παρακίνησης, $F(1, 282) = 3.80$, $p = .052$, $\eta^2 = .01$. Δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική επίδραση του φύλου στην αναγνωρίσιμη ρύθμιση και στην εσωτερική πίεση.

Από το τεστ πολλαπλών συγκρίσεων Sidak αποκαλύφθηκε πως συνολικά τα αγόρια είχαν στατιστικώς σημαντικά υψηλότερους ρυθμισμένους μέσους όρους στην εσωτερική παρακίνηση και στην έλλειψη παρακίνησης (*adjusted M* = 5.75 και *adjusted M* = 2.77 αντίστοιχα) από τα κορίτσια (*adjusted M* = 5.51 και *adjusted M* = 2.47 αντίστοιχα) αμέσως μετά την παρέμβαση (πίνακας 8).

Ικανοποίηση

Ο γραμμικός συνδυασμός των εξαρτημένων μεταβλητών ρυθμιζόταν στατιστικώς σημαντικά από τους συνδιακυμαντές που αφορούσαν τις μετρήσεις πριν την παρέμβαση: (α) την ικανοποίηση τη ΦΑ, Wilks' $\Lambda = .85$, $F(2, 482) = 41.19$, $p < .001$, $\eta^2 = .15$ · και (β) την ικανοποίηση στη ζωή, Wilks' $\Lambda = .78$, $F(2, 482) = 66.33$, $p < .001$, $\eta^2 = .22$. Μετά τη ρύθμιση των διαφορών στις αρχικές μετρήσεις, δεν

προέκυψαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές στο γραμμικό συνδυασμό των μετρήσεων στο τέλος της παρέμβασης από την επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής ομάδα και της ανεξάρτητης μεταβλητής φύλο. Προέκυψε όμως στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ ομάδας και φύλου, Wilks' $\Lambda = .98$, $F(4, 964) = 2.50$, $p = .041$, $\eta^2 = .01$. Για κάθε εξαρτημένη μεταβλητή εκτελέστηκαν στη συνέχεια ξεχωριστές αναλύσεις συνδιακύμανσης, όπου συνδιακυμαντές ήταν οι αρχικές μετρήσεις των μαθητών πριν την παρέμβαση.

Διαφορές λόγω της αλληλεπίδρασης μεταξύ ομάδας και φύλου στην ικανοποίηση στο τέλος της παρέμβασης. Μετά από τη ρύθμιση για διαφορές στις συμμεταβλητές προέκυψε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ ομάδας και φύλου στην ικανοποίηση στη ΦΑ, $F(2, 483) = 4.61$, $p = .01$, $\eta^2 = .02$, όχι όμως και στην ικανοποίηση στη ζωή.

Από το τεστ πολλαπλών συγκρίσεων Sidak αποκαλύφθηκε πως η ικανοποίηση στη ΦΑ της πειραματικής ομάδα Β ήταν σε παρόμοια επίπεδα και για τα αγόρια (*adjusted M* = 4.32) και για τα κορίτσια (*adjusted M* = 4.33). Ωστόσο, η ικανοποίηση στη ΦΑ της πειραματικής ομάδας Α και της ομάδας ελέγχου ήταν διαφορετική στα αγόρια απ' ό,τι στα κορίτσια. Τα αγόρια της πειραματικής ομάδας Α είχαν στατιστικώς σημαντικά χαμηλότερους ρυθμισμένους μέσους όρους στην ικανοποίηση στη ΦΑ (*adjusted M* = 4.08) από τα κορίτσια της ομάδας τους (*adjusted M* = 4.31), ενώ τα αγόρια της ομάδας ελέγχου είχαν στατιστικώς σημαντικά υψηλότερους ρυθμισμένους μέσους όρους ΦΑ (*adjusted M* = 4.45) από τα κορίτσια της ομάδας τους (*adjusted M* = 4.21) αμέσως μετά την παρέμβαση (πίνακας 8).

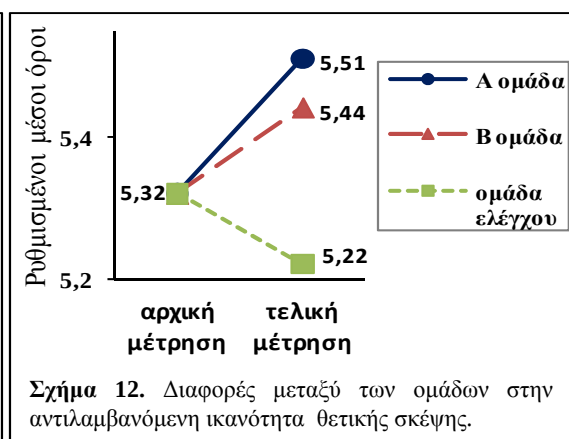
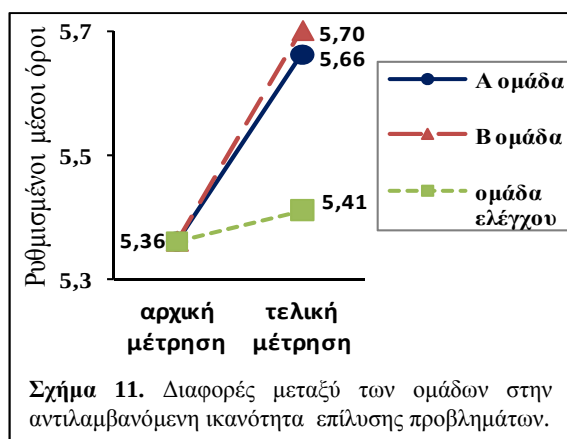
Αντιλαμβανόμενη ικανότητα δεξιοτήτων ζωής

Ο γραμμικός συνδυασμός των εξαρτημένων μεταβλητών ρυθμιζόταν στατιστικώς σημαντικά από τους συνδιακυμαντές που αφορούσαν τις μετρήσεις πριν την παρέμβαση: (α) την αντιλαμβανόμενη ικανότητα για καθορισμό στόχων, Wilks' $\Lambda = .82$, $F(3, 420) = 29.90$, $p < .001$, $\eta^2 = .18$ · (β) την αντιλαμβανόμενη ικανότητα επίλυσης προβλημάτων Wilks' $\Lambda = .90$, $F(3, 420) = 15.90$, $p < .001$, $\eta^2 = .10$ · και (γ) την αντιλαμβανόμενη ικανότητα για θετική σκέψη, Wilks' $\Lambda = .76$, $F(3, 420) = 44.38$, $p < .001$, $\eta^2 = .24$. Μετά τη ρύθμιση των διαφορών στις αρχικές μετρήσεις, στατιστικώς σημαντικές διαφορές στο γραμμικό συνδυασμό των μετρήσεων στο τέλος της παρέμβασης προέκυψαν από την επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής

ομάδα, Wilks' $\Lambda = .96$, $F(6, 840) = 2.68$, $p = .014$, $\eta^2 = .02$. Δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής φύλο, ούτε αλληλεπίδραση μεταξύ ομάδας και φύλου. Για κάθε εξαρτημένη μεταβλητή εκτελέστηκαν στη συνέχεια ξεχωριστές αναλύσεις συνδιακύμανσης, όπου συνδιακυμαντές ήταν οι αρχικές μετρήσεις των μαθητών πριν την παρέμβαση.

Διαφορές μεταξύ των ομάδων στην αντιλαμβανόμενη ικανότητα χρήσης δεξιοτήτων στο τέλος της παρέμβασης. Μετά από τη ρύθμιση για διαφορές στις συμμεταβλητές προέκυψε στατιστικά σημαντική επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής ομάδα στην αντιλαμβανόμενη ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, $F(2, 422) = 5.35$, $p = .005$, $\eta^2 = .03$ και στην αντιλαμβανόμενη ικανότητα για θετική σκέψη, $F(2, 422) = 3.38$, $p = .035$, $\eta^2 = .02$. Δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής ομάδα στην αντιλαμβανόμενη ικανότητα καθορισμού στόχων.

Από το τεστ πολλαπλών συγκρίσεων Sidak αποκαλύφθηκε πως οι μαθητές της πειραματικής ομάδας Α και της πειραματικής ομάδας Β είχαν στατιστικώς σημαντικά υψηλότερους ρυθμισμένους μέσους όρους στην αντιλαμβανόμενη ικανότητα επίλυσης προβλημάτων (*adjusted M* = 5.66 και *adjusted M* = 5.70 αντίστοιχα) από την ομάδα ελέγχου (*adjusted M* = 5.41) αμέσως μετά την παρέμβαση (σχήμα 11, πίνακας 7). Ακόμη, μόνο οι μαθητές της πειραματικής ομάδας Α είχαν στατιστικώς σημαντικά υψηλότερους ρυθμισμένους μέσους όρους στην αντιλαμβανόμενη ικανότητα θετικής σκέψης (*adjusted M* = 5.51) από την ομάδα ελέγχου (*adjusted M* = 5.22) στο τέλος της παρέμβασης (σχήμα 12, πίνακας 7).

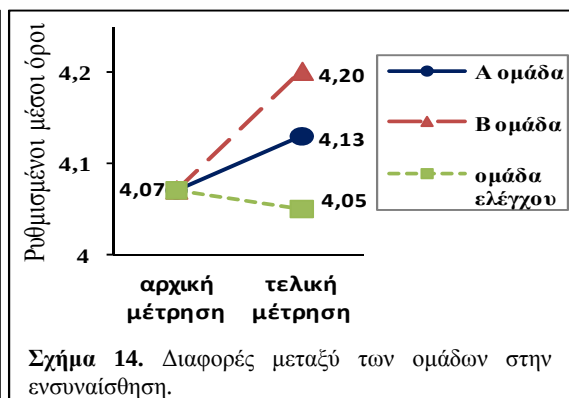
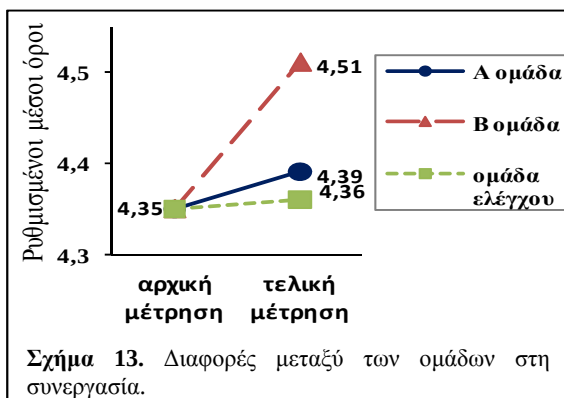


Κοινωνικές δεξιότητες

Ο γραμμικός συνδυασμός των εξαρτημένων μεταβλητών ρυθμιζόταν στατιστικώς σημαντικά και από τους συνδιακυμαντές που αφορούσαν τις μετρήσεις πριν την παρέμβαση: (α) τη συνεργασία, Wilks' $\Lambda = .82$, $F(2, 486) = 53.85$, $p < .001$, $\eta^2 = .18$ και (β) την ενσυναίσθηση, Wilks' $\Lambda = .77$, $F(2, 486) = 70.84$, $p < .001$, $\eta^2 = .23$. Μετά τη ρύθμιση των διαφορών στις αρχικές μετρήσεις, στατιστικώς σημαντικές διαφορές στο γραμμικό συνδυασμό των μετρήσεων στο τέλος της παρέμβασης προέκυψαν από την επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής ομάδα, Wilks' $\Lambda = .98$, $F(4, 972) = 3.14$, $p = .014$, $\eta^2 = .01$ και της ανεξάρτητης μεταβλητής φύλο, Wilks' $\Lambda = .98$, $F(2, 486) = 5.91$, $p = .003$, $\eta^2 = .02$, ενώ δεν προέκυψε αλληλεπίδραση μεταξύ ομάδας και φύλου. Στη συνέχεια εκτελέστηκαν ξεχωριστές αναλύσεις συνδιακύμανσης για τις εξαρτημένες μεταβλητές συνεργασία και ενσυναίσθηση, όπου συνδιακυμαντές ήταν οι αρχικές μετρήσεις των μαθητών πριν την παρέμβαση.

Διαφορές μεταξύ των ομάδων στις κοινωνικές δεξιότητες στο τέλος της παρέμβασης. Μετά από τη ρύθμιση για διαφορές στις συμμεταβλητές προέκυψε στατιστικά σημαντική επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής ομάδα στη συνεργασία, $F(2, 487) = 4.90$, $p = .008$, $\eta^2 = .02$ και στην ενσυναίσθηση, $F(2, 487) = 3.52$, $p = .03$, $\eta^2 = .01$.

Από το τεστ πολλαπλών συγκρίσεων Sidak αποκαλύφθηκε πως μόνο οι μαθητές της πειραματικής ομάδας Β είχαν στατιστικώς σημαντικά υψηλότερους ρυθμισμένους μέσους όρους στη συνεργασία (*adjusted M* = 4.51) και στην ενσυναίσθηση (*adjusted M* = 4.20) από την ομάδα ελέγχου (*adjusted M* = 4.36 και *adjusted M* = 4.05 αντίστοιχα) αμέσως μετά την παρέμβαση (σχήμα 13 και 14, πίνακας 7).



Διαφορές μεταξύ των φύλων στις κοινωνικές δεξιότητες στο τέλος της παρέμβασης. Μετά από τη ρύθμιση για διαφορές στις συμμεταβλητές προέκυψε στατιστικά σημαντική επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής φύλο μόνο στην ενσυναίσθηση, $F(1, 487) = 10.80, p = .001, \eta^2 = .02$.

Από το τεστ πολλαπλών συγκρίσεων Sidak αποκαλύφθηκε πως τα κορίτσια στο σύνολό τους είχαν στατιστικώς σημαντικά υψηλότερους ρυθμισμένους μέσους όρους στην ενσυναίσθηση (*adjusted M* = 4.21) από τα αγόρια (*adjusted M* = 4.05) αμέσως μετά την παρέμβαση (πίνακας 8).

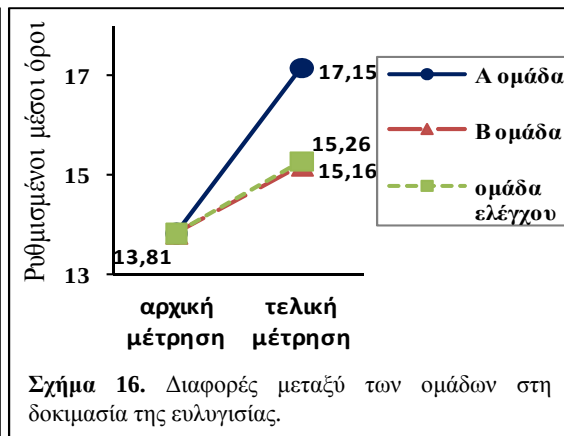
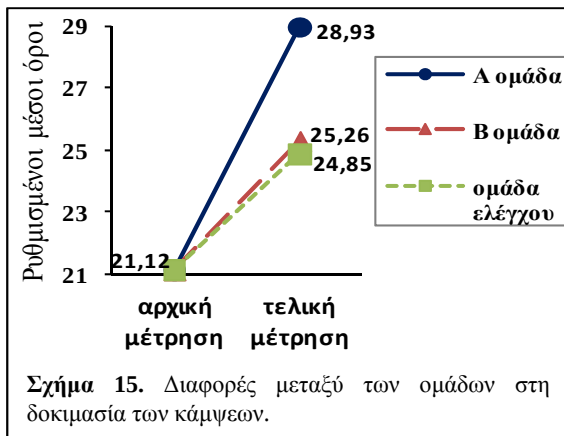
Δοκιμασίες φυσικής κατάστασης

Ο γραμμικός συνδυασμός των εξαρτημένων μεταβλητών ρυθμιζόταν στατιστικώς σημαντικά από τους συνδιακυμαντές που αφορούσαν τις μετρήσεις πριν την παρέμβαση: (α) τη δοκιμασία των κάμψεων, Wilks' $\Lambda = .35, F(3, 260) = 159.42, p < .001, \eta^2 = .65$ · (β) τη δοκιμασία των κοιλιακών, Wilks' $\Lambda = .41, F(3, 260) = 123.20, p < .001, \eta^2 = .59$ · και (γ) τη δοκιμασία της ευλυγισίας, Wilks' $\Lambda = .77, F(3, 260) = 282.796, p < .001, \eta^2 = .77$. Μετά τη ρύθμιση των διαφορών στις αρχικές μετρήσεις, στατιστικώς σημαντικές διαφορές στο γραμμικό συνδυασμό των μετρήσεων στο τέλος της παρέμβασης προέκυψαν από την επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής ομάδα, Wilks' $\Lambda = .87, F(6, 520) = 4.60, p < .001, \eta^2 = .05$, από την επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής φύλο, Wilks' $\Lambda = .96, F(3, 260) = 3.48, p = .017, \eta^2 = .04$ και την αλληλεπίδραση μεταξύ φύλου και ομάδας, Wilks' $\Lambda = .93, F(6, 520) = 3.24, p < .001, \eta^2 = .04$. Στη συνέχεια εκτελέστηκαν ξεχωριστές αναλύσεις συνδιακύμανσης για κάθε μία εξαρτημένη μεταβλητή, όπου συνδιακυμαντές ήταν οι αρχικές μετρήσεις των μαθητών πριν την παρέμβαση.

Διαφορές μεταξύ των ομάδων στις δοκιμασίες της φυσικής κατάστασης. Μετά από τη ρύθμιση για διαφορές στις συμμεταβλητές προέκυψε στατιστικά σημαντική επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής ομάδα στη δοκιμασία των κάμψεων, $F(2, 262) = 5.81, p = .003, \eta^2 = .04$ και στη δοκιμασία της ευλυγισίας, $F(2, 262) = 7.30, p = .001, \eta^2 = .05$. Δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής ομάδα στη δοκιμασία των κοιλιακών.

Από το τεστ πολλαπλών συγκρίσεων Sidak αποκαλύφθηκε πως οι μαθητές της πειραματικής ομάδας Α είχαν στατιστικώς σημαντικά υψηλότερους ρυθμισμένους μέσους όρους στη δοκιμασία των κάμψεων (*adjusted M* = 28.93) και στη δοκιμασία

της ευλυγισίας (*adjusted M* = 17.15) από την πειραματική ομάδα Β (*adjusted M* κάμψεων = 25.26 και *adjusted M* ευλυγισίας = 15.16) και από την ομάδα ελέγχου (*adjusted M* κάμψεων = 24.85 και *adjusted M* ευλυγισίας = 15.26, σχήμα 15 και 16, πίνακας 7).



Διαφορές μεταξύ των φύλων στις δοκιμασίες της φυσικής κατάστασης. Μετά από τη ρύθμιση για διαφορές στις συμμεταβλητές προέκυψε στατιστικά σημαντική επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής φύλο μόνο στην ευλυγισία, $F(1, 262) = 8.47$, $p = .004$, $\eta^2 = .03$.

Από το τεστ πολλαπλών συγκρίσεων Sidak αποκαλύφθηκε πως τα κορίτσια στο σύνολό τους είχαν στατιστικώς σημαντικά υψηλότερους ρυθμισμένους μέσους όρους στην ευλυγισία (*adjusted M* = 16.62) από τα αγόρια (*adjusted M* = 15.10) αμέσως μετά την παρέμβαση (πίνακας 8).

Διαφορές λόγω της αλληλεπίδρασης μεταξύ ομάδας και φύλου στις δοκιμασίες φυσικής κατάστασης. Μετά από τη ρύθμιση για διαφορές στις συμμεταβλητές προέκυψε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ ομάδας και φύλου στις κάμψεις, $F(2, 262) = 3.71$, $p = .026$, $\eta^2 = .03$ και στην ευλυγισία, $F(2, 262) = 4.79$, $p = .009$, $\eta^2 = .04$.

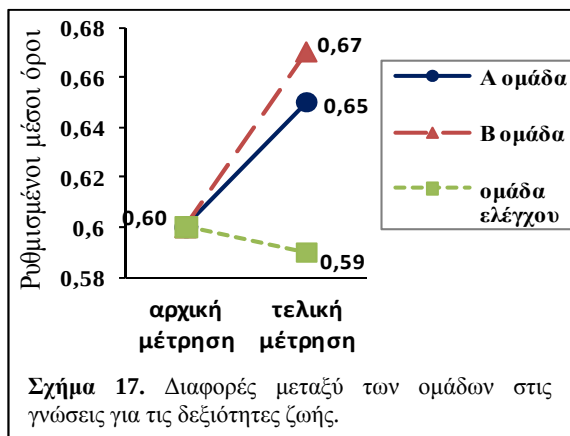
Από το τεστ πολλαπλών συγκρίσεων Sidak αποκαλύφθηκε πως τα κορίτσια της πειραματικής ομάδας Α είχαν στατιστικώς σημαντικά υψηλότερους σταθμισμένους μέσους όρους στις κάμψεις (*adjusted M* = 30.69) από τα κορίτσια της πειραματικής ομάδας Β (*adjusted M* = 22.92) και από τα κορίτσια της ομάδας ελέγχου (*adjusted M* = 24.70). Παρόμοια, τα αγόρια της πειραματικής ομάδας Α είχαν στατιστικώς σημαντικά υψηλότερους σταθμισμένους μέσους όρους στην

ευλυγισία (*adjusted M* = 17.13) από τα αγόρια της πειραματικής ομάδας Β (*adjusted M* = 13.18) και από τα αγόρια της ομάδας ελέγχου (*adjusted M* = 14.97).

Δοκιμασία γνώσεων για δεξιότητες ζωής

Η τελική μέτρηση των γνώσεων των μαθητών γύρω από τις δεξιότητες ζωής ρυθμιζόταν στατιστικά σημαντικά από τον συνδιακυμαντή που αφορούσε την μέτρηση πριν την παρέμβαση $F(1, 430) = 188.48, p < .001, \eta^2 = .31$. Μετά από τη ρύθμιση για διαφορές στη συμμεταβλητή προέκυψε στατιστικά σημαντική επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής ομάδα, $F(2, 430) = 9.71, p < .001, \eta^2 = .04$ και της ανεξάρτητης μεταβλητής φύλο, $F(2, 430) = 12.65, p < .001, \eta^2 = .03$.

Διαφορές μεταξύ των ομάδων στις γνώσεις για δεξιότητες ζωής στο τέλος της παρέμβασης. Από το τεστ πολλαπλών συγκρίσεων Sidak αποκαλύφθηκε πως οι μαθητές και της πειραματικής ομάδας Α και της πειραματικής ομάδας Β είχαν στατιστικώς σημαντικά υψηλότερους ρυθμισμένους μέσους όρους στις γνώσεις γύρω από τις δεξιότητες ζωής (*adjusted M* ομάδας Α = .65 και *adjusted M* ομάδας Β = .67) από την ομάδα ελέγχου (*adjusted M* = .59) αμέσως μετά την παρέμβαση (σχήμα 17, πίνακας 7).



Διαφορές μεταξύ των φύλων στις γνώσεις για δεξιότητες ζωής στο τέλος της παρέμβασης. Από το τεστ πολλαπλών συγκρίσεων Sidak αποκαλύφθηκε πως συνολικά τα κορίτσια είχαν στατιστικώς σημαντικά υψηλότερους ρυθμισμένους μέσους όρους στις γνώσεις γύρω από τις δεξιότητες ζωής (*adjusted M* = .66) από τα αγόρια (*adjusted M* = .61) αμέσως μετά το τέλος της παρέμβασης (πίνακας 8).

Διατήρηση της επίδρασης της παρέμβασης: Διαφορές μεταξύ των ομάδων 4 μήνες μετά το τέλος της παρέμβασης

Για να αξιολογηθούν οι ενδεχόμενες διαφορές ανάμεσα στις πειραματικές ομάδες 4 μήνες μετά το τέλος της παρέμβασης, καθώς και για να διερευνηθούν αν οι

επιδράσεις των δύο παρεμβατικών προγραμμάτων στις εξαρτημένες μεταβλητές ήταν διαφορετικές στα αγόρια και στα κορίτσια, πραγματοποιήθηκε μια σειρά από 3 (ομάδα) X 2 (φύλο) πολύ - μεταβλητές αναλύσεις συνδιακύμανσης (MANCOVAs). Ο ένας ανεξάρτητος παράγοντας ήταν η ομάδα (πειραματική Α, πειραματική Β και ομάδα ελέγχου) και ο άλλος ήταν το φύλο (αγόρια, κορίτσια). Σε όλες τις παραπάνω αναλύσεις ως συνδιακυμαντές έμπαιναν οι αρχικές μετρήσεις των μαθητών πριν την παρέμβαση στις εξαρτημένες μεταβλητές που κάθε φορά εξετάζονταν.

Στόχοι επίτευξης στη ΦΑ

Ο γραμμικός συνδυασμός των εξαρτημένων μεταβλητών ρυθμιζόταν στατιστικώς σημαντικά από τους συνδιακυμαντές που αφορούσαν τις μετρήσεις πριν την παρέμβαση: (α) το στόχο για προσωπική βελτίωση στη ΦΑ, Wilks' $\Lambda = .82$, $F(4, 347) = 19.07$, $p < .001$, $\eta^2 = .18$ · (β) το στόχο για ενίσχυση του εγώ στη ΦΑ, Wilks' $\Lambda = .72$, $F(4, 347) = 34.57$, $p < .001$, $\eta^2 = .29$ · (γ) το στόχο για προστασία του εγώ στη ΦΑ, Wilks' $\Lambda = .79$, $F(4, 347) = 22.71$, $p < .001$, $\eta^2 = .21$ · και (δ) το στόχο για κοινωνική αποδοχή στη ΦΑ, Wilks' $\Lambda = .69$, $F(4, 347) = 39.56$, $p < .001$, $\eta^2 = .31$. Μετά τη ρύθμιση των διαφορών στις αρχικές μετρήσεις, δεν προέκυψαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές στο γραμμικό συνδυασμό των μετρήσεων διατήρησης από την επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής ομάδα, Wilks' $\Lambda = .99$, $F(8, 694) = .59$, $p = .783$, $\eta^2 = .01$, προέκυψε όμως στατιστικά σημαντική επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής φύλο, Wilks' $\Lambda = .93$, $F(4, 347) = .6.27$, $p < .001$, $\eta^2 = .07$, καθώς και στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ ομάδας και φύλου, Wilks' $\Lambda = .94$, $F(8, 694) = .2.99$, $p = .001$, $\eta^2 = .03$. Για κάθε εξαρτημένη μεταβλητή εκτελέστηκαν στη συνέχεια ξεχωριστές αναλύσεις συνδιακύμανσης, όπου συνδιακυμαντές ήταν οι αρχικές μετρήσεις των μαθητών πριν την παρέμβαση.

Διαφορές μεταξύ των φύλων στους στόχους επίτευξης στη ΦΑ κατά τη μέτρηση διατήρησης. Μετά από τη ρύθμιση για διαφορές στις συμμεταβλητές προέκυψε στατιστικά σημαντική επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής φύλο στο στόχο για ενίσχυση του εγώ στη ΦΑ, $F(1, 350) = 21.87$, $p < .001$, $\eta^2 = .06$ και στο στόχο για κοινωνική αποδοχή, $F(1, 350) = 4.68$, $p = .031$, $\eta^2 = .01$.

Από το τεστ πολλαπλών συγκρίσεων Sidak αποκαλύφθηκε πως συνολικά τα αγόρια είχαν υψηλότερους ρυθμισμένους μέσους όρους στο στόχο για ενίσχυση του εγώ στη ΦΑ (*adjusted M* = 2.98) και στο στόχο για κοινωνική αποδοχή στη ΦΑ

(*adjusted M* = 3.68) από τα κορίτσια (*adjusted M* = 2.52 και *adjusted M* = 3.47 αντίστοιχα).

Διαφορές λόγω αλληλεπίδρασης μεταξύ ομάδας και φύλου τους στόχους επίτευξης στη ΦΑ κατά τη μέτρηση διατήρησης. Μετά από τη ρύθμιση για διαφορές στις συμμεταβλητές προέκυψε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ ομάδας και φύλου στο στόχο για προσωπική βελτίωση, $F(2, 350) = 6.36, p = .002, \eta^2 = .04$ και στο στόχο για ενίσχυση του εγώ στη ΦΑ, $F(2, 350) = 4.55, p = .011, \eta^2 = .03$.

Από το τεστ πολλαπλών συγκρίσεων Sidak αποκαλύφθηκε πως ενώ ο στόχος για προσωπική βελτίωση στη ΦΑ ήταν σε παρόμοια επίπεδα στα αγόρια και στα κορίτσια της πειραματικής ομάδας Β και της ομάδα ελέγχου, τα αγόρια της πειραματικής ομάδας Α είχαν στατιστικώς σημαντικά χαμηλότερους ρυθμισμένους μέσους όρους (*adjusted M* = 4.17) από τα κορίτσια της ομάδας τους (*adjusted M* = 4.53) τέσσερις μήνες μετά το τέλος της παρέμβασης (πίνακας 10). Ωστόσο, η πειραματική ομάδα Α ήταν η μόνη, στην οποία τα αγόρια και τα κορίτσια είχαν παρόμοια επίπεδα στο στόχο για ενίσχυση του εγώ στη ΦΑ (*adjusted M* αγοριών = 2.78 και *adjusted M* κοριτσιών = 2.61). Αντιθέτως, τα αγόρια της πειραματικής ομάδας Β και της ομάδας έλεγχου (*adjusted M* = 3.22 και *adjusted M* = 2.93 αντίστοιχα) είχαν στατιστικώς σημαντικά υψηλότερους ρυθμισμένους μέσους όρους από τα κορίτσια της ομάδας τους στο στόχο για ενίσχυση του εγώ στη ΦΑ (*adjusted M* = 2.38 και *adjusted M* = 2.58 αντίστοιχα) τέσσερις μήνες μετά το τέλος της παρέμβασης (πίνακας 10).

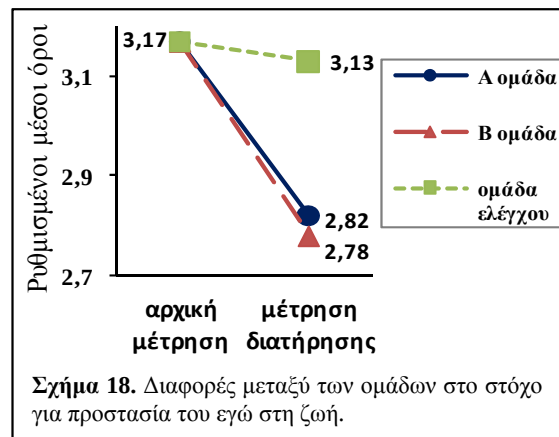
Στόχοι επίτευξης στη ζωή

Ο γραμμικός συνδυασμός των εξαρτημένων μεταβλητών ρυθμιζόταν στατιστικώς σημαντικά από τους συνδιακυμαντές που αφορούσαν τις μετρήσεις πριν την παρέμβαση: (α) το στόχο για προσωπική βελτίωση στη ζωή, Wilks' $\Lambda = .80, F(3, 406) = 34.74, p < .001, \eta^2 = .20$ · (β) το στόχο για ενίσχυση του εγώ στη ζωή, Wilks' $\Lambda = .79, F(3, 406) = 36.66, p < .001, \eta^2 = .21$ · και (γ) το στόχο για προστασία του εγώ στη ζωή, Wilks' $\Lambda = .75, F(3, 406) = 46.01, p < .001, \eta^2 = .25$. Μετά τη ρύθμιση των διαφορών στις αρχικές μετρήσεις, στατιστικώς σημαντικές διαφορές στο γραμμικό συνδυασμό των μετρήσεων διατήρησης προέκυψαν από την επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής ομάδα, Wilks' $\Lambda = .96, F(6, 812) = 2.93, p = .008, \eta^2 = .02$. Δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής φύλο,

ούτε αλληλεπίδραση μεταξύ φύλου και ομάδας. Για κάθε εξαρτημένη μεταβλητή εκτελέστηκαν στη συνέχεια ξεχωριστές αναλύσεις συνδιακύμανσης, όπου συνδιακυμαντές ήταν οι αρχικές μετρήσεις των μαθητών πριν την παρέμβαση.

Διαφορές μεταξύ των ομάδων στους στόχους επίτευξης στη ζωή κατά τη μέτρηση διατήρησης. Μετά από τη ρύθμιση για διαφορές στις συμμεταβλητές προέκυψε στατιστικά σημαντική επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής ομάδα στο στόχο για προστασία του εγώ στη ζωή, $F(2, 408) = 5.18, p = .006, \eta^2 = .03$. Δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική επίδραση της ομάδας στο στόχο για προσωπική βελτίωση και στο στόχο για ενίσχυση του εγώ στη ζωή 4 μήνες μετά το τέλος της παρέμβασης.

Από το τεστ πολλαπλών συγκρίσεων Sidak αποκαλύφθηκε πως οι μαθητές της πειραματικής ομάδας Α και της πειραματικής ομάδας Β είχαν στατιστικώς σημαντικά χαμηλότερους ρυθμισμένους μέσους όρους στον στόχο για προστασία του εγώ στη ζωή (*adjusted M* = 2.82 και *adjusted M* = 2.78 αντίστοιχα) από την ομάδα ελέγχου (*adjusted M* = 3.13) τέσσερις μήνες μετά το τέλος της παρέμβασης (σχήμα 18, πίνακας 9).



Κλίμα παρακίνησης

Από τ' αποτελέσματα προέκυψε ότι ο γραμμικός συνδυασμός των εξαρτημένων μεταβλητών ρυθμιζόταν στατιστικώς σημαντικά από τους συνδιακυμαντές που αφορούσαν τις μετρήσεις πριν την παρέμβαση: (α) την αντιλαμβανόμενη έμφαση του καθηγητή ΦΑ στο στόχο για προσωπική βελτίωση, Wilks' $\Lambda = .90, F(4, 427) = 11.77, p < .001, \eta^2 = .10$ · (β) την αντιλαμβανόμενη έμφαση του καθηγητή ΦΑ στο στόχο για ενίσχυση του εγώ, Wilks' $\Lambda = .88, F(4, 427) = 16.66, p < .001, \eta^2 = .14$ · (γ) την αντιλαμβανόμενη έμφαση του καθηγητή ΦΑ στο στόχο για προστασία του εγώ, Wilks' $\Lambda = .88, F(4, 427) = 15.86, p < .001, \eta^2 = .12$ · και (δ) την αντιλαμβανόμενη έμφαση του καθηγητή ΦΑ στην κοινωνική αποδοχή, Wilks' $\Lambda = .83, F(4, 427) = 22.37, p < .001, \eta^2 = .17$. Μετά τη ρύθμιση των διαφορών στις αρχικές μετρήσεις, δεν προέκυψαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές

στο γραμμικό συνδυασμό των μετρήσεων διατήρησης από την επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής ομάδα, Wilks' $\Lambda = .98$, $F(8, 854) = 1.26$, $p = .26$, $\eta^2 = .01$, προέκυψε όμως στατιστικά σημαντική επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής φύλο, Wilks' $\Lambda = .96$, $F(4, 427) = 3.96$, $p = .004$, $\eta^2 = .04$. Ακόμη, δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ ομάδας και φύλου.

Διαφορές μεταξύ των φύλων στην αντιλαμβανόμενη έμφαση του καθηγητή ΦΑ σε στόχους επίτευξης κατά τη μέτρηση διατήρησης. Μετά από τη ρύθμιση για διαφορές στις συμμεταβλητές προέκυψε στατιστικά σημαντική επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής φύλο στην αντιλαμβανόμενη έμφαση του καθηγητή ΦΑ στο στόχο για ενίσχυση του εγώ στη ΦΑ, $F(1, 430) = 3.79$, $p = .052$, $\eta^2 = .01$ και στο στόχο για κοινωνική αποδοχή στη ΦΑ, $F(1, 430) = 11.60$, $p = .001$, $\eta^2 = .03$. Δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική επίδραση του φύλου στην αντιλαμβανόμενη έμφαση του καθηγητή ΦΑ στο στόχο για προσωπική βελτίωση και στο στόχο για προστασία του εγώ στη ΦΑ τέσσερις μήνες μετά το τέλος της παρέμβασης.

Από το τεστ πολλαπλών συγκρίσεων Sidak αποκαλύφθηκε πως συνολικά τα αγόρια είχαν υψηλότερους ρυθμισμένους μέσους όρους στην αντιλαμβανόμενη έμφαση του καθηγητή ΦΑ στο στόχο για ενίσχυση του εγώ (*adjusted M* = 4.82) και στο στόχο για κοινωνική αποδοχή (*adjusted M* = 3.57) από τα κορίτσια (*adjusted M* = 2.64 και *adjusted M* = 3.28 αντίστοιχα) τέσσερις μήνες μετά το τέλος της παρέμβασης (πίνακας 10).

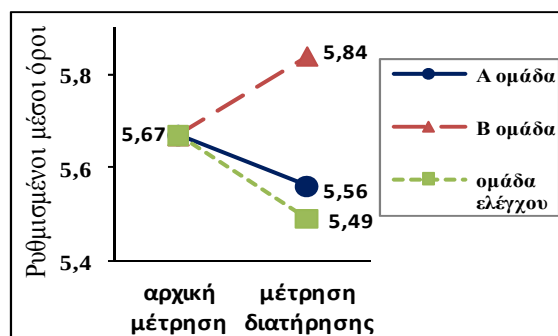
Παρακίνηση

Από τ' αποτελέσματα προέκυψε ότι ο γραμμικός συνδυασμός των εξαρτημένων μεταβλητών ρυθμιζόταν στατιστικώς σημαντικά από τους συνδιακυμαντές που αφορούσαν τις μετρήσεις πριν την παρέμβαση: (α) την εσωτερική παρακίνηση, Wilks' $\Lambda = .85$, $F(4, 296) = 13.01$, $p < .001$, $\eta^2 = .15$ · (β) την αναγνωρίσιμη ρύθμιση, Wilks' $\Lambda = .89$, $F(4, 296) = 9.03$, $p < .001$, $\eta^2 = .11$ · (γ) την εσωτερική πίεση, Wilks' $\Lambda = .92$, $F(4, 296) = 6.09$, $p < .001$, $\eta^2 = .08$ · και (δ) την έλλειψη παρακίνησης, Wilks' $\Lambda = .81$, $F(4, 296) = 17.61$, $p < .001$, $\eta^2 = .19$. Μετά τη ρύθμιση των διαφορών στις αρχικές μετρήσεις, στατιστικώς σημαντικές διαφορές στο γραμμικό συνδυασμό των μετρήσεων διατήρησης προέκυψαν από την επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής ομάδα, Wilks' $\Lambda = .89$, $F(8, 592) = 4.35$, $p < .001$, $\eta^2 = .06$ και από την επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής φύλο, Wilks' $\Lambda = .97$, $F(4, 296)$

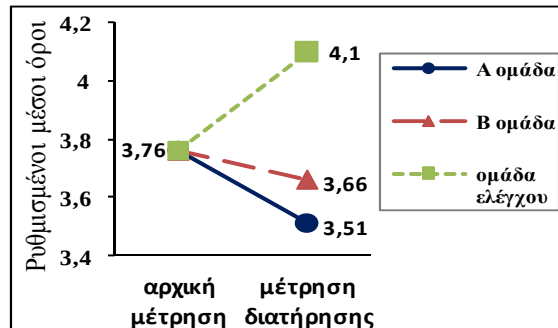
= 2.40, $p = .051$, $\eta^2 = .03$. Δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ ομάδας και φύλου. Για κάθε εξαρτημένη μεταβλητή εκτελέστηκαν στη συνέχεια ξεχωριστές αναλύσεις συνδιακύμανσης, όπου συνδιακυμαντές ήταν οι αρχικές μετρήσεις των μαθητών πριν την παρέμβαση.

Διαφορές μεταξύ των ομάδων στην παρακίνηση στη ΦΑ κατά τη μέτρηση διατήρησης. Μετά από τη ρύθμιση για διαφορές στις συμμεταβλητές προέκυψε στατιστικά σημαντική επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής ομάδα στην εσωτερική παρακίνηση, $F(2, 299) = 3.42$, $p = .034$, $\eta^2 = .02$, στην εσωτερική πίεση, $F(2, 299) = 3.54$, $p = .030$, $\eta^2 = .02$ και στην έλλειψη παρακίνησης, $F(2, 299) = 9.61$, $p < .001$, $\eta^2 = .06$. Δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική επίδραση της ομάδας στην αναγνωρίσιμη ρύθμιση κατά τη μέτρηση διατήρησης.

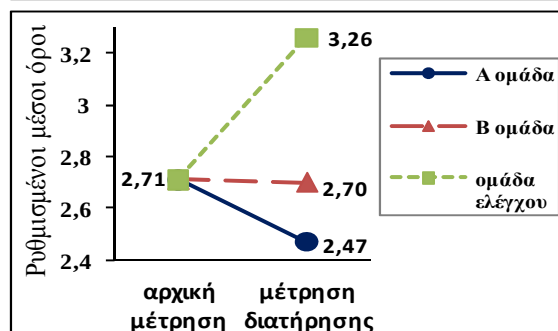
Από το τεστ πολλαπλών συγκρίσεων Sidak αποκαλύφθηκε πως μόνο οι μαθητές της πειραματικής ομάδας Β είχαν στατιστικώς σημαντικά υψηλότερους ρυθμισμένους μέσους όρους στην εσωτερική παρακίνηση στη ΦΑ (*adjusted M* = 5.84) από την ομάδα ελέγχου (*adjusted M* = 5.49) τέσσερις μήνες μετά το τέλος της παρέμβασης (σχήμα 19, πίνακας 9). Ακόμη, μόνο οι μαθητές της πειραματικής ομάδας Α είχαν στατιστικώς σημαντικά χαμηλότερους ρυθμισμένους μέσους όρους στην εσωτερική πίεση στη ΦΑ (*adjusted M* = 3.51) από την ομάδα ελέγχου (*adjusted M* = 4.10) τέσσερις μήνες μετά το τέλος της παρέμβασης (σχήμα 20, πίνακας 9). Τέλος, οι μαθητές και της πειραματικής ομάδας Α (*adjusted M* = 2.47) και της πειραματικής ομάδας Β (*adjusted M* = 2.70) είχαν



Σχήμα 19. Διαφορές μεταξύ των ομάδων στην εσωτερική παρακίνηση 4 μήνες μετά..



Σχήμα 20. Διαφορές μεταξύ των ομάδων στην εσωτερική πίεση 4 μήνες μετά..



Σχήμα 21. Διαφορές μεταξύ των ομάδων στην έλλειψη παρακίνησης 4 μήνες μετά.

στατιστικώς σημαντικά χαμηλότερους ρυθμισμένους μέσους όρους στην έλλειψη παρακίνησης στη ΦΑ από την ομάδα ελέγχου (*adjusted M* = 3.26) τέσσερις μήνες μετά το τέλος της παρέμβασης (σχήμα 21, πίνακας 9).

Διαφορές μεταξύ των φύλων στην παρακίνηση στη ΦΑ κατά τη μέτρηση διατήρησης. Μετά από τη ρύθμιση για διαφορές στις συμμεταβλητές προέκυψε στατιστικά σημαντική επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής φύλο στην έλλειψη παρακίνησης στη ΦΑ, $F(1, 299) = 7.07, p = .008, \eta^2 = .02$. Δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική επίδραση του φύλου σε κανέναν άλλο παράγοντα της παρακίνησης τέσσερις μήνες μετά το τέλος της παρέμβασης.

Από το τεστ πολλαπλών συγκρίσεων Sidak αποκαλύφθηκε πως συνολικά τα αγόρια είχαν στατιστικώς σημαντικά υψηλότερους ρυθμισμένους μέσους όρους στην έλλειψη παρακίνησης στη ΦΑ (*adjusted M* = 3.01) από τα κορίτσια (*adjusted M* = 2.60) τέσσερις μήνες μετά το τέλος της παρέμβασης (πίνακας 10). Μάλιστα τα αγόρια της ομάδας ελέγχου είχαν στατιστικώς σημαντικά υψηλότερους ρυθμισμένους μέσους όρους στην έλλειψη παρακίνησης στη ΦΑ (*adjusted M* = 3.61) από τα αγόρια και των δύο πειραματικών ομάδων (*adjusted M* ομάδας Α = 2.62 και *adjusted M* ομάδας Β = 2.81).

Διαφορές λόγω αλληλεπίδρασης στην παρακίνηση στη ΦΑ κατά τη μέτρηση διατήρησης. Μετά από τη ρύθμιση για διαφορές στις συμμεταβλητές προέκυψε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ ομάδας και φύλου στην εσωτερική παρακίνηση στη ΦΑ, $F(2, 299) = 2.92, p = .055, \eta^2 = .02$. Δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση σε κανέναν άλλο παράγοντα της παρακίνησης τέσσερις μήνες μετά το τέλος της παρέμβασης.

Από το τεστ πολλαπλών συγκρίσεων Sidak αποκαλύφθηκε πως τα αγόρια της πειραματικής ομάδας Β είχαν στατιστικώς σημαντικά υψηλότερους ρυθμισμένους μέσους όρους στην εσωτερική παρακίνηση στη ΦΑ (*adjusted M* = 6.08) από τα αγόρια της πειραματικής ομάδας Α (*adjusted M* = 5.46) και από τα αγόρια της ομάδας ελέγχου (*adjusted M* = 5.59).

Πίνακας 9. Ρυθμισμένοι μέσοι όροι και τυπικά λάθη των δύο πειραματικών ομάδων και της ομάδας ελέγχου 4 μήνες μετά το τέλος της παρέμβασης και αφού έγινε η ρύθμιση για διαφορές στις αντίστοιχες συμμεταβλητές.

	Α πειραματική ομάδα		Β πειραματική ομάδα		Ομάδα ελέγχου			
	<i>M_{adj}</i>	<i>SE</i>	<i>M_{adj}</i>	<i>SE</i>	<i>M_{adj}</i>	<i>SE</i>	<i>F</i>	η^2
<i>Στόχοι επίτευξης στη ΦΑ</i>								
για προσωπική βελτίωση	4.35	.05	4.43	.05	4.33	.05	1.27	.01
για ενίσχυση του εγώ	2.69	.08	2.80	.08	2.76	.08	.44	.00
για προστασία του εγώ	2.34	.09	2.38	.09	2.48	.09	.78	.00
για κοινωνική αποδοχή	3.55	.08	3.61	.08	3.56	.08	.17	.00
<i>Στόχοι επίτευξης στη ΖΩΗ</i>								
για προσωπική βελτίωση	4.31	.05	4.38	.04	4.24	.05	2.38	.01
για ενίσχυση του εγώ	2.91	.08	3.09	.07	3.09	.08	1.87	.00
για προστασία του εγώ	2.82 _a	.08	2.78 _a	.08	3.13 _b	.08	5.18**	.03
<i>Έμφαση του καθηγητή ΦΑ</i>								
στην προσωπική βελτίωση	4.16	.06	4.26	.05	4.11	.06	1.97	.01
στην ενίσχυση του εγώ	2.70	.08	2.74	.07	2.75	.07	.09	.00
στην προστασία του εγώ	2.50	.09	2.59	.08	2.79	.09	2.79	.01
στην κοινωνική αποδοχή	3.40	.08	3.49	.07	3.37	.07	.78	.00
<i>Παρακίνηση στη ΦΑ</i>								
εσωτερική παρακίνηση	5.56	.10	5.84 _a	.10	5.49 _b	.10	3.42*	.02
αναγνωρίσιμη ρύθμιση	5.27	.15	4.97	.15	5.11	.15	1.00	.01
εσωτερική πίεση	3.51 _a	.16	3.66	.16	4.10 _b	.17	3.54*	.02
έλλειψη παρακίνησης	2.47 _a	.13	2.70 _a	.13	3.26 _b	.13	9.61***	.06
<i>Ικανοποίηση στη ΦΑ</i>	4.16 _b	.06	4.36 _a	.06	4.17 _b	.06	3.74*	.02
<i>Ικανοποίηση στη ζωή</i>	3.96	.05	4.07	.04	3.93	.05	2.38	.01
<i>Αντιλαμβανόμενη ικανότητα</i>								
καθορισμού στόχων	5.71	.07	5.94	.07	5.84	.07	2.61	.01
επίλυσης προβλημάτων	5.55	.08	5.74	.07	5.60	.08	1.74	.01
θετικής σκέψης	5.33	.09	5.41	.09	5.37	.09	.22	.00
<i>Κοινωνικές δεξιότητες</i>								
συνεργασία	4.33	.05	4.43	.04	4.31	.05	2.35	.01
ενσυναίσθηση	4.12	.05	4.16	.04	4.07	.05	.97	.00
<i>Γνώσεις για δεξιότητες ζωής</i>	.64	.02	.63	.02	.60	.02	1.65	.01

Σημείωση. (α) M_{adj} = Ρυθμισμένοι μέσοι όροι.

(β) SE = Τυπικά λάθη.

(γ) * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

(δ) Σταθμισμένοι μέσοι όροι που στην ίδια γραμμή μοιράζονται τον ίδιο δείκτη δεν έχουν στατιστικά σημαντική διαφορά, $p < .05$ (μετά από το τεστ πολλαπλών συγκρίσεων Sidak).

Πίνακας 10. Ρυθμισμένοι μέσοι όροι και τυπικά λάθη των αγοριών και κοριτσιών κατά τη μέτρηση διατήρησης μετά τη ρύθμιση για διαφορές στις αντίστοιχες συμμεταβλητές.

9/2026 07:55:41 EEST - 216.73.216.250

stitutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly

	Σύνολο αγοριών	Σύνολο κοριτσιών	Α		Β		Ομάδα ελέγχου		Επίδρα- ση φύλου	Αλληλε- πίδραση	
			πειραματική ομάδα		πειραματική ομάδα						
			Αγόρια	Κορίτσια	Αγόρια	Κορίτσια	Αγόρια	Κορίτσια			
	<i>M_{adj}</i> (SE)	<i>M_{adj}</i> (SE)	<i>M_{adj}</i> (SE)	<i>M_{adj}</i> (SE)	<i>M_{adj}</i> (SE)	<i>M_{adj}</i> (SE)	<i>M_{adj}</i> (SE)	<i>M_{adj}</i> (SE)	<i>F</i>	<i>F</i>	η ²
<i>Στόχοι επίτευξης στη ΦΑ</i>											
για προσωπική βελτίωση	4.33 (.04)	4.42 (.04)	4.17 _a (.07)	4.53 _b (.07)	4.42 _{bc} (.07)	4.45 (.07)	4.39 (.07)	4.28 _{ac} (.06)	2.74	6.36**	.04
για ενίσχυση του εγώ	2.98 _a (.07)	2.52 _b (.06)	2.78 _{ac} (.13)	2.61 (.11)	3.22 _b (.12)	2.38 _{ac} (.11)	2.93 _{ab} (.13)	2.58 _c (.11)	21.87***	4.55*	.06
για προστασία του εγώ	2.46 (.08)	2.34 (.07)	2.35 (.13)	2.32 (.12)	2.49 (.12)	2.27 (.12)	2.54 (.13)	2.43 (.11)	1.33	.28	.00
για κοινωνική αποδοχή	3.68 _a (.07)	3.47 _b (.06)	3.57 (.12)	3.53 (.11)	3.81 (.11)	3.42 (.11)	3.65 (.12)	3.47 (.10)	4.68*	1.21	.01
<i>Στόχοι επίτευξης στη ΖΩΗ</i>											
για προσωπική βελτίωση	4.28 (.04)	4.34 (.04)	4.32 (.07)	4.31 (.06)	4.30 (.06)	4.46 (.06)	4.23 (.06)	4.25 (.06)	1.03	.92	.00
για ενίσχυση του εγώ	3.12 (.06)	2.95 (.06)	2.89 (.11)	2.94 (.10)	3.29 (.10)	2.89 (.10)	3.17 (.12)	3.02 (.10)	3.59	2.33	.01
για προστασία του εγώ	2.88 (.07)	2.94 (.07)	2.76 (.13)	2.88 (.12)	2.79 (.11)	2.78 (.12)	3.09 (.13)	3.17 (.11)	.45	.19	.00
<i>Εμφαση του καθηγητή ΦΑ</i>											
στην προσωπική βελτίωση	4.16 (.05)	4.19 (.05)	4.11 (.09)	4.22 (.08)	4.17 (.08)	4.34 (.07)	4.20 (.08)	4.02 (.08)	.25	2.79	.00
στην ενίσχυση του εγώ	2.82 _a (.06)	2.64 _b (.06)	2.81 (.12)	2.60 (.11)	2.78 (.10)	2.70 (.10)	2.86 (.11)	2.63 (.10)	3.79*	.35	.01
στην προστασία του εγώ	2.63 (.07)	2.62 (.07)	2.46 (.14)	2.53 (.13)	2.62 (.12)	2.55 (.12)	2.80 (.12)	2.77 (.12)	.01	.18	.00
στην κοινωνική αποδοχή	3.57 _a (.06)	3.28 _b (.06)	3.45 (.12)	3.36 (.10)	3.74 (.10)	3.24 (.10)	3.56 (.10)	3.23 (.10)	11.6***	1.88	.03
<i>Παρακίνηση στη ΦΑ</i>											
εσωτερική παρακίνηση	5.71 (.09)	5.55 (.08)	5.46 _a (.15)	5.67 (.14)	6.08 _b (.14)	5.61 (.14)	5.59 _a (.14)	5.38 (.14)	1.74	2.92*	.02
αναγνωρίσιμη ρύθμιση	5.17 (.13)	5.06 (.12)	5.10 (.22)	5.44 (.21)	5.20 (.21)	4.74 (.21)	5.20 (.22)	5.02 ₁ (.21)	.34	1.84	.01
εσωτερική πίεση	3.89 (.14)	3.63 (.13)	3.61 (.24)	3.41 (.23)	3.85 (.23)	3.47 (.23)	4.20 (.25)	4.01 (.23)	1.75	.10	.00
έλλειψη παρακίνησης	3.01 _a (.11)	2.60 _b (.11)	2.62 _a (.19)	2.31 (.18)	2.81 _a (.19)	2.59 (.18)	3.61 _b (.20)	2.90 (.18)	7.07**	1.04	.02
<i>Ικανοποίηση στη ΦΑ</i>	4.27 (.05)	4.18 (.04)	4.11 (.09)	4.22 (.09)	4.43 (.08)	4.29 (.08)	4.29 (.08)	4.04 (.08)	.18	2.33	.01
<i>Ικανοποίηση στη ζωή</i>	3.99 (.04)	3.99 (.04)	3.92 (.07)	4.01 (.07)	4.05 (.06)	4.08 (.06)	4.00 (.07)	3.87 (.06)	.94	1.61	.00
<i>Αντιλαμβανόμενη ικανότητα</i>											
καθορισμού στόχων	5.82 (.06)	5.83 (.06)	5.76 (.10)	5.66 (.10)	5.88 (.10)	5.99 (.10)	5.82 (.11)	5.85 (.10)	.03	.51	.00
επίλυσης προβλημάτων	5.72 _a (.06)	5.54 _b (.06)	5.75 (.11)	5.35 (.10)	5.76 (.10)	5.71 (.11)	5.65 (.11)	5.55 (.10)	4.44*	1.70	.01
θετικής σκέψης	5.47 _a (.07)	5.27 _b (.07)	5.48 (.13)	5.19 (.12)	5.47 (.12)	5.36 (.12)	5.46 (.13)	5.27 (.12)	3.78*	.27	.01
<i>Κοινωνικές δεξιότητες</i>											
συνεργασία	4.35 (.04)	4.37 (.04)	4.22 (.07)	4.43 (.07)	4.45 (.06)	4.42 (.06)	4.37 (.07)	4.25 (.06)	.14	3.53	.01
ενσυναίσθηση	4.07 (.04)	4.15 (.04)	4.03 (.07)	4.21 (.07)	4.09 (.06)	4.22 (.06)	4.09 (.07)	4.04 (.06)	2.25	1.71	.00
<i>Γνώσεις για δεξιότητες ζωής</i>	.60 _a (.01)	.65 _b (.01)	.63 (.02)	.66 (.02)	.61 (.02)	.65 (.02)	.56 (.02)	.65 (.02)	8.27**	.83	.02

Σημείωση. (α) M_{adj} = Ρυθμισμένοι μέσοι όροι.
(β) SE = Τυπικά λάθη.
(γ) $*p < .055$, $**p < .01$, $***p < .001$.
(δ) Σταθμισμένοι μέσοι όροι που μεταξύ των φύλων και μεταξύ των ομάδων μοιράζονται τον ίδιο δείκτη δεν έχουν στατιστικά σημαντική διαφορά, $p < .05$ (μετά από το τεστ Sidak).

Ικανοποίηση

Ο γραμμικός συνδυασμός των εξαρτημένων μεταβλητών ρυθμιζόταν στατιστικώς σημαντικά από τους συνδιακυμαντές που αφορούσαν τις μετρήσεις πριν την παρέμβαση: (α) την ικανοποίηση στη ΦΑ, Wilks' $\Lambda = .88$, $F(2, 483) = 34.54$, $p < .001$, $\eta^2 = .13$ και (β) την ικανοποίηση στη ζωή, Wilks' $\Lambda = .77$, $F(2, 483) = 76.98$, $p < .001$, $\eta^2 = .23$. Μετά τη ρύθμιση των διαφορών στις αρχικές μετρήσεις, στατιστικώς σημαντικές διαφορές στο γραμμικό συνδυασμό των μετρήσεων διατήρησης προέκυψαν από την επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής ομάδα, Wilks' $\Lambda = .98$, $F(4, 968) = 2.54$, $p = .039$, $\eta^2 = .01$, ενώ δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής φύλο, ούτε αλληλεπίδραση μεταξύ ομάδας και φύλου. Για κάθε εξαρτημένη μεταβλητή εκτελέστηκαν στη συνέχεια ξεχωριστές αναλύσεις συνδιακύμανσης, όπου συνδιακυμαντές ήταν οι αρχικές μετρήσεις των μαθητών πριν την παρέμβαση.

Διαφορές μεταξύ των ομάδων στην ικανοποίηση κατά τη μέτρηση διατήρησης.

Μετά από τη ρύθμιση για διαφορές στις συμμεταβλητές προέκυψε στατιστικά σημαντική επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής ομάδα στην ικανοποίηση στη ΦΑ, $F(2, 484) = 3.74$, $p = .024$, $\eta^2 = .02$, ενώ δεν προέκυψε στατιστικώς σημαντική επίδραση στην ικανοποίηση στη ζωή κατά τη μέτρηση διατήρησης.

Από το τεστ πολλαπλών συγκρίσεων Sidak αποκαλύφθηκε πως οι μαθητές της πειραματικής ομάδας Β είχαν υψηλότερους ρυθμισμένους μέσους όρους στην ικανοποίηση στη ΦΑ (*adjusted M* = 4.36) από την πειραματική ομάδα Α (*adjusted M* = 4.16) κι από την ομάδα ελέγχου (*adjusted M* = 4.17) τέσσερις μήνες μετά το τέλος της παρέμβασης (πίνακας 9).

Αντιλαμβανόμενη ικανότητα δεξιοτήτων ζωής

Ο γραμμικός συνδυασμός των εξαρτημένων μεταβλητών ρυθμιζόταν στατιστικώς σημαντικά από τους συνδιακυμαντές που αφορούσαν τις μετρήσεις πριν την παρέμβαση: (α) την αντιλαμβανόμενη ικανότητα για καθορισμό στόχων, Wilks' $\Lambda = .83$, $F(3, 437) = 29.17$, $p < .001$, $\eta^2 = .17$ (β) την αντιλαμβανόμενη ικανότητα επίλυσης προβλημάτων Wilks' $\Lambda = .93$, $F(3, 437) = 10.88$, $p < .001$, $\eta^2 = .07$ και (γ) την αντιλαμβανόμενη ικανότητα για θετική σκέψη, Wilks' $\Lambda = .75$, $F(3, 437) = 49.03$, $p < .001$, $\eta^2 = .25$. Μετά τη ρύθμιση των διαφορών στις αρχικές μετρήσεις, δεν προέκυψαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές στο γραμμικό συνδυασμό των

μετρήσεων διατήρησης από την επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής ομάδα, Wilks' $\Lambda = .98$, $F(6, 874) = 1.15$, $p = .33$, $\eta^2 = .00$, προέκυψε όμως στατιστικά σημαντική επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής φύλο, Wilks' $\Lambda = .98$, $F(3, 437) = 2.69$, $p = .46$, $\eta^2 = .02$. Ακόμη, δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ ομάδας και φύλου. Για κάθε εξαρτημένη μεταβλητή εκτελέστηκαν στη συνέχεια ξεχωριστές αναλύσεις συνδιακύμανσης, όπου συνδιακυμαντές ήταν οι αρχικές μετρήσεις των μαθητών πριν την παρέμβαση.

Διαφορές μεταξύ των φύλων στην αντιλαμβανόμενη ικανότητα χρήσης δεξιοτήτων κατά τη μέτρηση διατήρησης. Μετά από τη ρύθμιση για διαφορές στις συμμεταβλητές προέκυψε στατιστικά σημαντική επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής φύλο στην αντιλαμβανόμενη ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, $F(1, 439) = 4.44$, $p = .036$, $\eta^2 = .01$ και στην αντιλαμβανόμενη ικανότητα θετικής σκέψης, $F(1, 439) = 3.78$, $p = .052$, $\eta^2 = .01$. Δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική επίδραση του φύλου στην αντιλαμβανόμενη ικανότητα καθορισμού στόχων τέσσερις μήνες μετά το τέλος της παρέμβασης.

Από το τεστ πολλαπλών συγκρίσεων Sidak αποκαλύφθηκε πως συνολικά τα αγόρια είχαν στατιστικώς σημαντικά υψηλότερους ρυθμισμένους μέσους όρους στην αντιλαμβανόμενη ικανότητα επίλυσης προβλημάτων (*adjusted M* = 5.72) και στην αντιλαμβανόμενη ικανότητα θετικής σκέψης (*adjusted M* = 5.47) από τα κορίτσια (*adjusted M* = 5.54 και *adjusted M* = 5.27 αντίστοιχα) τέσσερις μήνες μετά το τέλος της παρέμβασης (πίνακας 10).

Κοινωνικές δεξιότητες

Ο γραμμικός συνδυασμός των εξαρτημένων μεταβλητών ρυθμιζόταν στατιστικώς σημαντικά από τους συνδιακυμαντές που αφορούσαν τις μετρήσεις πριν την παρέμβαση: (α) τη συνεργασία, Wilks' $\Lambda = .85$, $F(2, 485) = 42.35$, $p < .001$, $\eta^2 = .15$ και (β) την ενσυναίσθηση, Wilks' $\Lambda = .82$, $F(2, 485) = 53.70$, $p < .001$, $\eta^2 = .18$. Μετά τη ρύθμιση των διαφορών στις αρχικές μετρήσεις δεν προέκυψαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές στο γραμμικό συνδυασμό των μετρήσεων διατήρησης από την επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής ομάδα, Wilks' $\Lambda = .99$, $F(4, 970) = 1.31$, $p = .26$, $\eta^2 = .01$. Επίσης, δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής φύλο, $F(4, 485) = 1.00$, $p = .28$, $\eta^2 = .01$, ούτε αλληλεπίδραση μεταξύ φύλου και ομάδας, $F(4, 970) = 2.09$, $p = .08$, $\eta^2 = .01$.

Γνώσεις για δεξιότητες ζωής

Η μέτρηση διατήρησης των γνώσεων των μαθητών γύρω από τις δεξιότητες ζωής ρυθμιζόταν στατιστικώς σημαντικά από το συνδιακυμαντή που αφορούσε τις μετρήσεις πριν την παρέμβαση $F(1, 429) = 193.34, p < .001, \eta^2 = .31$. Μετά από τη ρύθμιση για διαφορές στη συμμεταβλητή δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής ομάδα στις γνώσεις γύρω από τις δεξιότητες ζωής, $F(2, 429) = 1.65, p = .19, \eta^2 = .01$, προέκυψε όμως στατιστικά σημαντική επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής φύλο, $F(1, 429) = 8.27, p = .004, \eta^2 = .02$. Επίσης, δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ ομάδας και φύλου στις γνώσεις για τις δεξιότητες ζωής τέσσερις μήνες μετά το τέλος της παρέμβασης.

Διαφορές μεταξύ των φύλων στις γνώσεις για δεξιότητες ζωής κατά τη μέτρηση διατήρησης. Από το τεστ πολλαπλών συγκρίσεων Sidak αποκαλύφθηκε πως συνολικά τα κορίτσια είχαν στατιστικώς σημαντικά υψηλότερους ρυθμισμένους μέσους όρους στις γνώσεις γύρω από τις δεξιότητες ζωής (*adjusted M* = .65) από τα αγόρια (*adjusted M* = .60) τέσσερις μήνες μετά το τέλος της παρέμβασης (πίνακας 10).

Αξιολόγηση της Ακρίβειας Εφαρμογής (ΑΚΕΦ)

Για την αξιολόγηση του βαθμού της ΑΚΕΦ της παρέμβασης αναλύθηκαν τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από τις συστηματικές λίστες παρατήρησης, ενώ για την αξιολόγηση των παραγόντων που επηρέασαν την ΑΚΕΦ (τεχνική υποστήριξη των καθηγητών ΦΑ και καταλληλότητα του υποστηρικτικού υλικού) αναλύθηκαν τα δεδομένα των αντιλήψεων του καθηγητών ΦΑ στις αντίστοιχες κλίμακες.

Περιγραφικά αποτελέσματα από τις λίστες παρατήρησης. Για τη συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκαν 138 παρατηρήσεις από τον ερευνητή, στις 73 από τις οποίες συμμετείχε κι ένας εξωτερικός παρατηρητής (*M.O.* = 0.53). Πενήντα τρεις παρατηρήσεις πραγματοποιήθηκαν στην πειραματική ομάδα Α (*M.O.* ανά καθηγητή = 10.6), 46 στην πειραματική ομάδα Β (*M.O.* ανά καθηγητή = 9.2) και 39 στην ομάδα ελέγχου (*M.O.* ανά καθηγητή = 6.5).

Από την ανάλυση των δεδομένων των λιστών παρατήρησης φάνηκε πως η ΑΚΕΦ ως προς την προσκόλληση κυμάνθηκε από 38.71% έως 77.90% για την ομάδα Α, από 40.05% έως 87.73% για την ομάδα Β και από 13.37% έως 70.61% για την

ομάδα ελέγχου. Τέσσερις στους πέντε καθηγητές της ομάδας Α είχαν *προσκόλληση* $\geq 60\%$, ενώ για την ομάδα Β και την ομάδα ελέγχου ο αριθμός των καθηγητών που είχαν *προσκόλληση* $\geq 60\%$ ήταν 3 στους 5 και 1 στους 6 αντίστοιχα. Σε παρόμοια, αλλά λίγο υψηλότερα επίπεδα, κυμάνθηκε και η ΑΚΕΦ ως προς την *ποσότητα* και για τις τρεις παρεμβατικές ομάδες (πίνακας 11). Πολλές μελέτες που εξέτασαν τη σχέση μεταξύ της ΑΚΕΦ και των αποτελεσμάτων υποδεικνύουν πως θετικά αποτελέσματα προκύπτουν μόνο όταν εξασφαλίζεται ένα ελάχιστο επίπεδο της *προσκόλλησης* της ΑΚΕΦ που είναι πάνω από το 60% (Botvin et al., 1990; Durlak & DuPre, 2008).

Η *ποιότητα* ωστόσο της ΑΚΕΦ αποκαλύφθηκε πως βρίσκονταν σε πολύ χαμηλότερα επίπεδα, αφού μόλις 3 στους 5 καθηγητές ΦΑ της ομάδας Α και 1 στους 5 καθηγητές της ομάδας Β κατάφεραν να εφαρμόσουν την παρέμβαση με *ποιότητα* της ΑΚΕΦ $\geq 60\%$ (πίνακας 11).

Πίνακας 11. Μέσοι όροι των 4 διαστάσεων της ΑΚΕΦ για κάθε καθηγητή ΦΑ ανά πειραματική ομάδα.

	Προσκόλληση	Ποσότητα	Ποιότητα	Ανταπόκριση μαθητών
	<i>Μ.Ο. %</i>	<i>Μ.Ο. %</i>	<i>Μ.Ο. %</i>	<i>Μ.Ο.</i>
<i>Πειραματική ομάδα Α</i>				
Καθηγητ. 1 (<i>n</i> = 9)	77.90	83.47	79.09	3.89
Καθηγητ. 2 (<i>n</i> = 12)	76.86	84.05	70.99	3.75
Καθηγητ. 3 (<i>n</i> = 11)	75.36	82.14	67.37	3.00
Καθηγητ. 4 (<i>n</i> = 10)	65.62	78.15	45.88	3.40
Καθηγητ. 5 (<i>n</i> = 11)	38.71	55.01	22.76	1.91
Σύνολο (<i>n</i> = 53)	66.69	76.42	56.60	3.17
<i>Πειραματική ομάδα Β</i>				
Καθηγητ. 1 (<i>n</i> = 10)	87.73	98.57	74.15	3.20
Καθηγητ. 2 (<i>n</i> = 9)	66.10	72.87	55.87	3.50
Καθηγητ. 3 (<i>n</i> = 9)	60.15	71.86	41.09	3.67
Καθηγητ. 4 (<i>n</i> = 11)	46.06	55.83	33.46	2.73
Καθηγητ. 5 (<i>n</i> = 7)	40.05	48.93	54.30	2.67
Σύνολο (<i>n</i> = 46)	60.88	70.54	51.15	3.16
<i>Ομάδα ελέγχου</i>				
Καθηγητ. 1 (<i>n</i> = 8)	70.61	71.52	41.11	3.00
Καθηγητ. 2 (<i>n</i> = 7)	37.48	44.64	14.45	3.50
Καθηγητ. 3 (<i>n</i> = 6)	34.98	45.83	14.40	3.60
Καθηγητ. 4 (<i>n</i> = 8)	31.21	41.93	2.12	3.71
Καθηγητ. 5 (<i>n</i> = 6)	17.00	21.99	5.56	2.50
Καθηγητ. 6 (<i>n</i> = 4)	13.37	20.49	.00	2.50
Σύνολο (<i>n</i> = 39)	36.98	43.82	12.21	3.38

Σημείωση. *n* = αριθμός παρατηρήσεων ωριαίων διδασκαλιών.

Κατά μέσο όρο φάνηκε πως η πειραματική ομάδα Α είχε λίγο υψηλότερες τιμές σε όλες τις διαστάσεις τις ΑΚΕΦ από την ομάδα Β εκτός από την ανταπόκριση των μαθητών, η οποία ήταν σε παρόμοια επίπεδα για τις δύο πειραματικές ομάδες ($M.O.$ ομάδας Α = 3.17 και $M.O.$ ομάδας Β = 3.17), ενώ ήταν λίγο υψηλότερη για την ομάδα ελέγχου ($M.O. = 3.38$).

Υποστήριξη των καθηγητών ΦΑ και καταλληλότητα του υποστηρικτικού υλικού. Στην κλίμακα με τις οχτώ κλειστές ερωτήσεις που αφορούσαν την τεχνική υποστήριξη από τον ερευνητή, το υποστηρικτικό υλικό των καθηγητών ΦΑ και των μαθητών και τις αντιλήψεις των καθηγητών ΦΑ για την παρέμβαση που εφάρμοσαν, πραγματοποιήθηκε διερευνητική παραγοντική ανάλυση (κύριων αξόνων-principal components), αφού το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο είχε συνταχθεί για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας και δοκιμαζόταν για πρώτη φορά. Τα αποτελέσματα αποκάλυψαν την ύπαρξη τριών παραγόντων με ιδιοτιμή (eigenvalue) πάνω από 1, που εξηγούσαν το 90.6 της συνολικής διακύμανσης. Επειδή οι παράγοντες συσχετιζόνταν μεταξύ τους, τα αποτελέσματα προέρχονται μετά από πλάγια περιστροφή αξόνων.

Στον πρώτο παράγοντα, που εξηγούσε το 54.57% της συνολικής διακύμανσης είχαν υψηλές φορτίσεις (πάνω από .84) τα τέσσερα θέματα που αφορούσαν το πόσο κατανοητό και χρήσιμο ήταν το υποστηρικτικό υλικό (manuals) των καθηγητών ΦΑ και των μαθητών. Ο παράγοντας αυτός ονομάστηκε *καταλληλότητα υποστηρικτικού υλικού*. Η ανάλυση αξιοπιστίας της κλίμακας αυτής είχε υψηλό συντελεστή $\alpha = .89$ και όλα τα θέματα συνέβαλλαν θετικά στη βελτίωση της αξιοπιστίας της (πίνακας 12).

Στον δεύτερο παράγοντα, που εξηγούσε το 21.93% της συνολικής διακύμανσης είχαν υψηλές φορτίσεις (πάνω από .94) τα δύο θέματα που αφορούσαν τη βοήθεια και την ενθάρρυνση που είχαν οι καθηγητές ΦΑ από τον ερευνητή. Ο παράγοντας αυτός ονομάστηκε *τεχνική υποστήριξη*. Η ανάλυση αξιοπιστίας της κλίμακας αυτής είχε υψηλό συντελεστή $\alpha = .98$. (πίνακας 12).

Στον τρίτο παράγοντα που εξηγούσε το 14.09% της συνολικής διακύμανσης είχαν υψηλές φορτίσεις (πάνω από .78) τα δύο θέματα που αφορούσαν τις αντιλήψεις των καθηγητών ΦΑ για την χρησιμότητα της παρέμβασης και την ικανοποίησή τους από αυτή. Ο παράγοντας αυτός ονομάστηκε *παρέμβαση* και η ανάλυση αξιοπιστίας της παραπάνω κλίμακας είχε υψηλό συντελεστή $\alpha = .82$. (πίνακας 12).

Για καθένα από τους παραπάνω παράγοντες δημιουργήθηκε μία νέα μεταβλητή, η οποία αποτελούσε το λόγο του αθροίσματος των σκορ στα επιμέρους θέματα του κάθε παράγοντα δια τον συνολικό αριθμό των θεμάτων του παράγοντα.

Πίνακας 12. Αποτελέσματα από τη διερευνητική παραγοντική ανάλυση των κλιμάκων για την τεχνική υποστήριξη, την καταλληλότητα του υποστηρικτικού υλικού και την παρέμβαση.

	Παράγοντες			h ²
	1	2	3	
Πόσο κατανοητό ήταν το διδακτικό εγχειρίδιο των μαθητών;	.932			.784
Πόσο χρήσιμο ήταν το διδακτικό εγχειρίδιο των μαθητών;	.647			.831
Πόσο κατανοητό ήταν το διδακτικό υλικό των καθηγητών;	.848			.825
Πόσο χρήσιμο ήταν το διδακτικό υλικό των καθηγητών;	.838			.930
Πόσο σας βοήθησε ο ερευνητής κατά τη διάρκεια της παρέμβασης;		.944		.972
Πόσο σας ενθάρρυνε ο ερευνητής κατά τη διάρκεια της παρέμβασης;		.974		.982
Πόσο ικανοποιημένος/η είστε από την παρέμβαση που εφαρμόσατε;	.429	-.311	.780	.966
Πόσο χρήσιμη πιστεύετε ότι ήταν η παρέμβαση που εφαρμόσατε στη ζωή των μαθητών σας;			.996	.957
Ποσοστό διακύμανσης που ερμηνεύεται από τους παράγοντες	54.57	21.93	10.09	
Συντελεστής εσωτερικής συνοχής α του Cronbach	.89	.98	.82	

Σημείωση. Φορτίσεις χαμηλότερες από .30 δεν παρουσιάζονται.

Από την επεξεργασία των περιγραφικών στατιστικών στοιχείων (πίνακας 13) προέκυψε πως οι καθηγητές ΦΑ αξιολόγησαν την τεχνική υποστήριξη που δέχτηκαν από τον ερευνητή ($M = 6.20$, $SD = 1.06$) και την καταλληλότητα του υποστηρικτικού υλικού ($M = 5.88$, $SD = .78$) ως πάρα πολύ υψηλή, ενώ πολύ υψηλό ήταν και το σκορ για την παρέμβαση ($M = 5.30$, $SD = .92$). Οι απαντήσεις δόθηκαν σε 7/θμια κλίμακα Likert ($1 = \text{καθόλου}$, $7 = \text{απόλυτα}$).

Αξιοσημείωτη ήταν η διαφορά των αντιλήψεων των καθηγητών ΦΑ των δύο ομάδων αναφορικά με την παρέμβαση, όπου παρά το γεγονός ότι δεν υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές λόγω μικρού μεγέθους του δείγματος, φαίνεται ωστόσο στον πίνακα 13 ότι οι καθηγητές ΦΑ της ομάδας Α θεώρησαν ότι η παρέμβαση που εφάρμοσαν ήταν πιο χρήσιμη για τη ζωή των μαθητών τους και αποκόμισαν μεγαλύτερη ικανοποίηση από αυτήν (M ομάδας Α = 5.60 , $SD = .89$ και M ομάδας Β = 5.00 , $SD = .94$ αντίστοιχα).

Πίνακας 13. Αντιλήψεις των καθηγητών ΦΑ για την τεχνική υποστήριξη που δέχτηκαν από τον ερευνητή, την καταλληλότητα του υποστηρικτικού υλικού και τις ωφέλειες της παρέμβασης.

	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	Εύρος κλίμακας
<i>Τεχνική υποστήριξη από ερευνητή</i>				
A πειραματική ομάδα	5	6.30	.97	1-7
B πειραματική ομάδα	5	6.00	1.22	1-7
Σύνολο	10	6.20	1.06	1-7
<i>Καταλληλότητα υποστηρικτικού υλικού</i>				
A πειραματική ομάδα	5	5.70	.48	1-7
B πειραματική ομάδα	5	6.05	1.02	1-7
Σύνολο	10	5.88	.78	1-7
<i>Παρέμβαση</i>				
A πειραματική ομάδα	5	5.60	.89	1-7
B πειραματική ομάδα	5	5.00	.94	1-7
Σύνολο	10	5.30	.92	1-7

Επίδραση της ΑΚΕΦ στα αποτελέσματα της τελικής μέτρησης

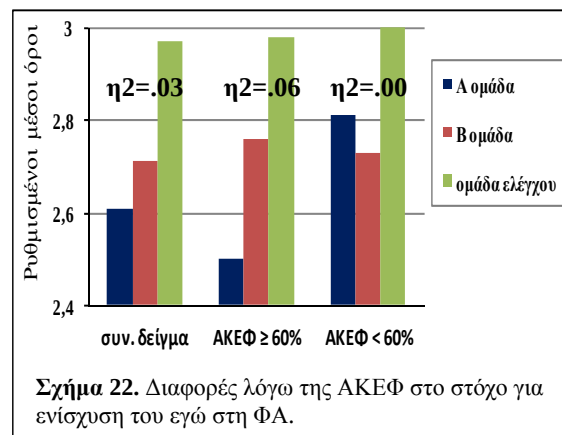
Για να εξεταστεί αν τα αποτελέσματα της παρέμβασης ήταν πιο ισχυρά στους μαθητές στους οποίους η παρέμβαση εφαρμόστηκε με μεγαλύτερη ακρίβεια, το συνολικό δείγμα των μαθητών χωρίστηκε σ' αυτούς, στους οποίους η παρέμβαση εφαρμόστηκε από τους καθηγητές ΦΑ με υψηλή ΑΚΕΦ (προσκόλληση $\geq 60\%$ και ποιότητα $\geq 55\%$) και σε αυτούς με χαμηλή ΑΚΕΦ (προσκόλληση $< 60\%$ και ποιότητα $< 55\%$). Σαν ελάχιστο επίπεδο της προσκόλλησης της ΑΚΕΦ ορίστηκε το ποσοστό 60%, γιατί από προγενέστερες έρευνες έχει αποδειχτεί πως πάνω από αυτό το βαθμό προσκόλλησης μπορούν να προκύψουν τα θετικότερα αποτελέσματα (Botvin et al., 1990; Durlak & DuPre, 2008).

Εκτός όμως από το επίπεδο προσκόλλησης (ο βαθμός στον οποίο οι πραγματοποιηθείσες δραστηριότητες εφαρμόστηκαν από τους καθηγητές ΦΑ όπως ακριβώς περιγράφονταν στο ωριαίο πλάνο) θεωρήθηκε πως χρειάζεται να είναι εξίσου ικανοποιητική και η *ποιότητα* εφαρμογής της παρέμβασης. Κι αυτό, γιατί από την ποιότητα εξαρτάται ο βαθμός στον οποίο εφαρμόζονται τα θεμελιώδη συστατικά της παρέμβασης που οδηγούν στην επιτυχημένη έκβασή της, τα οποία αποτελούν τους ακρογωνιαίους λίθους του θεωρητικού σχεδιασμού της (Durlak, 1998). Σαν ελάχιστο επίπεδο της υψηλής ποιότητας της ΑΚΕΦ ορίστηκε το 55% και όχι το 60%, γιατί στην τελευταία περίπτωση θα περιοριζόταν πολύ το δείγμα της υψηλής ΑΚΕΦ, αφού μόνο ένας καθηγητής από την ομάδα Β κατάφερε να εφαρμόσει την παρέμβαση με ποιότητα μεγαλύτερη από 60%.

Σύμφωνα με τα δεδομένα της συστηματικής παρατήρησης (πίνακας 11) η ομάδα της υψηλής ΑΚΕΦ συγκροτήθηκε από τους μαθητές πέντε καθηγητών ΦΑ των πειραματικών ομάδων (τρεις καθηγητές της ομάδας Α και δύο καθηγητές της ομάδας Β), ενώ η ομάδα της χαμηλής ΑΚΕΦ από τους μαθητές των υπόλοιπων καθηγητών (δύο καθηγητές της ομάδας Α και τρεις καθηγητές της ομάδας Β). Στις αναλύσεις και των δύο ομάδων (χαμηλής και υψηλής ΑΚΕΦ) συμπεριλήφθησαν και όλοι οι καθηγητές ΦΑ της ομάδα ελέγχου.

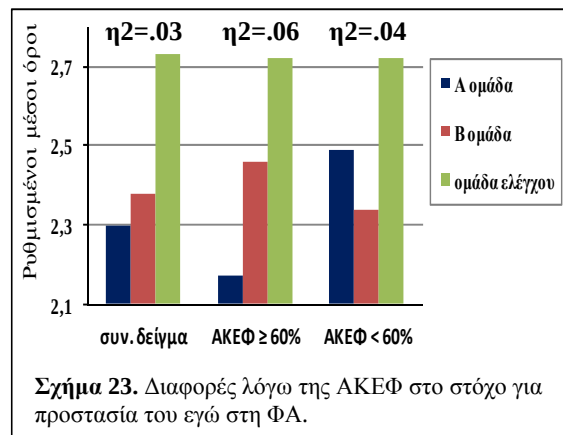
Έτσι, πραγματοποιήθηκε μια σειρά από πολύ - μεταβλητές αναλύσεις συνδιακύμανσης (MANCOVAs) και συγκρίθηκαν τα αποτελέσματα (ρυθμισμένοι μέσοι όροι και *effect sizes*) των ομάδων της υψηλής και χαμηλής ΑΚΕΦ με αυτά του συνολικού δείγματος. Τη μέθοδο αυτή εξέτασης της επίδρασης της ΑΚΕΦ στα αποτελέσματα χρησιμοποίησαν κι οι Spoth και συν. (2002) σε μία προγενέστερη πειραματική έρευνα. Στη συνέχεια παρουσιάζονται συνοπτικά τα αποτελέσματα της επίδρασης της ΑΚΕΦ στα αποτελέσματα της τελικής μέτρησης.

Διαφορές λόγω ΑΚΕΦ στους στόχους επίτευξης στη ΦΑ κατά την τελική μέτρηση. Συγκρίνοντας στον πίνακα 14 τα αποτελέσματα των αναλύσεων συνδιακύμανσης του συνολικού δείγματος με αυτά της ομάδας της υψηλής ΑΚΕΦ (σχήμα 22), φαίνεται πως το μέγεθος της επίδρασης (*effect sizes*) των στόχων στην ενίσχυση και προστασία των εγώ στη ΦΑ διπλασιάστηκε στην ομάδα της υψηλής ΑΚΕΦ ($\eta^2 = .06$) σε σχέση με το συνολικό δείγμα ($\eta^2 = .03$ και $\eta^2 = .03$).



Επίσης, ενώ στις αναλύσεις του συνολικού δείγματος είχε φανεί πως οι μαθητές και των δύο πειραματικών ομάδων είχαν στατιστικώς σημαντικά χαμηλότερους ρυθμισμένους μέσους όρους στον στόχο για προστασία του εγώ στη ΦΑ (*adjusted M ομάδας Α* = 2.30 και *adjusted M ομάδας Β* = 2.38) από την ομάδα ελέγχου (*adjusted M* = 2.73) αμέσως μετά την παρέμβαση, στις αναλύσεις της υψηλής ΑΚΕΦ φάνηκε πως μόνο οι μαθητές της πειραματικής ομάδας Α έχουν στατιστικώς σημαντικά χαμηλότερους ρυθμισμένους μέσους όρους στον στόχο για προστασία του εγώ στη ΦΑ (*adjusted M* = 2.17) από την ομάδα ελέγχου (*adjusted M* = 2.72).

Αντιθέτως, στην ομάδα της χαμηλής ΑΚΕΦ οι στατιστικά σημαντικές διαφορές στο στόχο για ενίσχυση του εγώ εξαλείφθηκαν (σχήμα 23). Παρ' όλα αυτά, οι στατιστικά σημαντικές διαφορές στο στόχο για προστασία του εγώ στη ΦΑ παρέμειναν και στην ομάδα χαμηλής ΑΚΕΦ (σχήμα 23), αλλά το μέγεθος



της επίδρασης μειώθηκε ($\eta^2 = .04$) σε σχέση με την ομάδα της υψηλής ΑΚΕΦ ($\eta^2 = .06$). Μάλιστα, στην ομάδα χαμηλής ΑΚΕΦ μόνο οι μαθητές της πειραματικής ομάδας Β φάνηκε να έχουν στατιστικώς σημαντικά χαμηλότερους ρυθμισμένους μέσους όρους (*adjusted M* = 2.49) στο στόχο για προστασία του εγώ από την ομάδα ελέγχου (*adjusted M* = 2.72) αμέσως μετά την παρέμβαση (πίνακας 14).

Διαφορές λόγω ΑΚΕΦ στους στόχους επίτευξης στη ζωή κατά την τελική μέτρηση. Το μέγεθος της επίδρασης (*effect sizes*) των στόχων για ενίσχυση και προστασία του εγώ στη ζωή αυξήθηκε κατά μία ποσοστιαία μονάδα στην ομάδα της υψηλής ΑΚΕΦ ($\eta^2 = .04$ και $\eta^2 = .03$) σε σχέση με το συνολικό δείγμα ($\eta^2 = .03$ και $\eta^2 = .02$). Αντιθέτως, στην ομάδα της χαμηλής ΑΚΕΦ οι στατιστικά σημαντικές διαφορές στο στόχο για ενίσχυση και στο στόχο για προστασία του εγώ στη ζωή εξαλείφθηκαν (πίνακας 14).

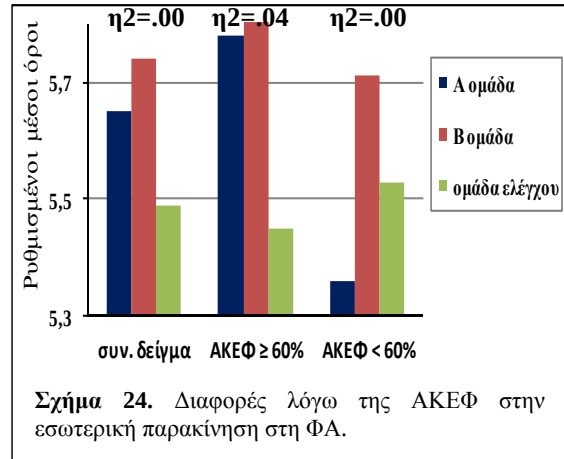
Διαφορές λόγω ΑΚΕΦ στο κλίμα παρακίνησης κατά την τελική μέτρηση. Το μέγεθος της επίδρασης της έμφασης του καθηγητή ΦΑ στους στόχους για ενίσχυση και για προστασία του εγώ αυξήθηκε κατά μία ποσοστιαία μονάδα στην ομάδα της υψηλής ΑΚΕΦ ($\eta^2 = .03$) σε σχέση με το συνολικό δείγμα ($\eta^2 = .02$). Αντιθέτως, στην ομάδα της χαμηλής ΑΚΕΦ οι στατιστικά σημαντικές διαφορές της έμφασης του καθηγητή ΦΑ στο στόχο για προστασία του εγώ εξαλείφθηκαν. Παρέμειναν ωστόσο στην ομάδα χαμηλής ΑΚΕΦ οι στατιστικά σημαντικές διαφορές της έμφασης του καθηγητή ΦΑ στο στόχο για ενίσχυση του εγώ μεταξύ της πειραματικής ομάδας Α (*adjusted M* = 2.40) και των άλλων δύο ομάδων (*adjusted M* ομάδας Β= 2.83 και *adjusted M* ομάδας ελέγχου= 2.78) αμέσως μετά την παρέμβαση (πίνακας 14).

Πίνακας 14. Σύγκριση των ρυθμισμένων μέσων όρων και των μεγεθών επίδρασης των τελικών μετρήσεων που προέκυψαν από (α) το συνολικό δείγμα, (β) καθηγητές με υψηλή ΑΚΕΦ και (γ) καθηγητές με χαμηλή ΑΚΕΦ.

	Α ομάδα		Β ομάδα		Ομάδα ελέγχου			
	<i>M_{adj}</i>	<i>SE</i>	<i>M_{adj}</i>	<i>SE</i>	<i>M_{adj}</i>	<i>SE</i>	<i>F</i>	η^2
<i>ΣΥΝΟΛΙΚΟ ΔΕΙΓΜΑ</i>								
Ενίσχυση του εγώ στη ΦΑ	2.61 _a	.09	2.71	.08	2.97 _b	.08	5.31**	.03
Προστασία του εγώ στη ΦΑ	2.30 _a	.09	2.38 _{ab}	.08	2.73 _c	.08	7.51***	.04
Ενίσχυση του εγώ στη ΖΩΗ	2.81 _a	.07	3.10 _b	.07	3.13 _b	.07	5.76**	.03
Προστασία του εγώ στη ΖΩΗ	2.89 _a	.08	2.98	.08	3.19 _b	.08	3.49*	.02
Κλίμα στην ενίσχυση του εγώ	2.47 _a	.07	2.70	.07	2.78 _b	.07	4.97**	.02
Κλίμα στην προστασία του εγώ	2.46 _a	.09	2.73	.08	2.77 _b	.08	3.83*	.02
Εσωτερική παρακίνηση	5.65	.09	5.74	1.00	5.49	.09	1.87	-
Ικανοποίηση στη ΦΑ	4.19	.06	4.33	.05	4.33	.05	1.90	-
Ικανότητα επίλυσης προβλημ.	5.66 _a	.07	5.70 _a	.07	5.41 _b	.07	5.35**	.03
Ικανότητα θετικής σκέψης	5.51 _a	.09	5.44	.08	5.22 _b	.08	3.38*	.02
Συνεργασία	4.39	.04	4.51 _a	.04	4.36 _b	.04	4.90**	.02
Ενσυναίσθηση	4.13	.04	4.20 _a	.04	4.05 _b	.04	3.52*	.01
Κάμψεις	28.93 _a	.93	25.26 _b	1.21	24.85 _b	.81	5.81**	.04
Ευλυγισία	17.15 _a	.40	15.16 _b	.53	15.26 _b	.35	7.30***	.05
Γνώσεις για δεξιότητες ζωής	.65 _a	.01	.67 _a	.01	.59 _b	.01	9.71***	.04
<i>ΥΨΗΛΗ ΑΚΕΦ (προσκόλληση ≥ 60% & ποιότητα ≥ 55%)</i>								
Ενίσχυση του εγώ στη ΦΑ	2.50 _a	.11	2.76	.13	2.98 _b	.08	6.53**	.06
Προστασία του εγώ στη ΦΑ	2.17 _a	.11	2.46	.14	2.72 _b	.08	7.58***	.06
Ενίσχυση του εγώ στη ΖΩΗ	2.79 _a	.09	3.10 _b	.11	3.15 _b	.07	4.95**	.04
Προστασία του εγώ στη ΖΩΗ	2.81 _a	.11	3.05	.13	3.20 _b	.09	3.97*	.03
Κλίμα στην ενίσχυση του εγώ	2.47 _a	.09	2.52	.11	2.76 _b	.07	3.56**	.03
Κλίμα στην προστασία του εγώ	2.36 _a	.11	2.72	.13	2.74 _b	.08	4.46**	.03
Εσωτερική παρακίνηση	5.78 _a	.12	5.84 _a	.16	5.45 _b	.10	3.42*	.04
Ικανοποίηση στη ΦΑ	4.25	.07	4.39	.08	4.31	.05	.84	-
Ικανότητα επίλυσης προβλημ.	5.66 _a	.09	5.63	.11	5.40 _b	.07	3.46*	.02
Ικανότητα θετικής σκέψης	5.48	.10	5.44	.13	5.19	.08	3.02*	.02
Συνεργασία	4.42	.05	4.47	.06	4.37	.04	1.12	-
Ενσυναίσθηση	4.15	.05	4.18	.06	4.07	.04	1.54	-
Κάμψεις	28.22 _a	1.10	26.16	1.40	24.61 _b	.77	3.51*	.03
Ευλυγισία	17.46 _a	.51	15.27 _b	.64	15.34 _b	.36	6.43**	.06
Γνώσεις για δεξιότητες ζωής	.66 _a	.02	.70 _a	.02	.60 _b	.01	9.52***	.06
<i>ΧΑΜΗΛΗ ΑΚΕΦ (προσκόλληση < 60% & ποιότητα < 55%)</i>								
Ενίσχυση του εγώ στη ΦΑ	2.81	.14	2.73	.10	3.00	.08	2.25	-
Προστασία του εγώ στη ΦΑ	2.49	.14	2.34 _a	.10	2.72 _b	.08	4.58*	.04
Ενίσχυση του εγώ στη ΖΩΗ	2.86	.13	3.17	.09	3.16	.08	2.31	-
Προστασία του εγώ στη ΖΩΗ	3.01	.13	2.95	.10	3.19	.08	2.05	-
Κλίμα στην ενίσχυση του εγώ	2.40 _a	.13	2.83 _b	.09	2.78 _b	.07	4.46*	.03
Κλίμα στην προστασία του εγώ	2.64	.15	2.75	.11	2.80	.08	.42	-
Εσωτερική παρακίνηση	5.36	.17	5.71	.13	5.53	.10	1.31	-
Ικανοποίηση στη ΦΑ	4.08 _a	.09	4.28	.07	4.35 _b	.05	3.15*	.02
Ικανότητα επίλυσης προβλημ.	5.67	.12	5.76 _a	.09	5.43 _b	.07	4.84**	.04
Ικανότητα θετικής σκέψης	5.54	.14	5.44	.10	5.23	.08	2.38	-
Συνεργασία	4.33 _a	.06	4.53 _b	.05	4.35 _a	.04	5.67**	.04
Ενσυναίσθηση	4.11	.07	4.20 _b	.05	4.03 _a	.04	3.07*	.02
Κάμψεις	28.49 _a	1.65	19.24 _b	2.57	23.46 _b	.82	5.28**	.06
Ευλυγισία	17.25	.56	15.45	.88	15.93	.28	2.39	-
Γνώσεις για δεξιότητες ζωής	.64 _a	.02	.63 _a	.02	.57 _b	.01	5.22**	.04

Σημείωση. M_{adj} = Ρυθμισμένοι μέσοι όροι · SE = Τυπικά λάθη · * $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$ · Ρυθμισμένοι μέσοι όροι με διαφορετικό δείκτη (π.χ. 2.61_a και 2.97_b) διαφέρουν στατιστικά σημαντικά μεταξύ τους.

Διαφορές λόγω ΑΚΕΦ στην εσωτερική παρακίνηση στη ΦΑ κατά την τελική μέτρηση. Ενώ στο συνολικό δείγμα δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές μεταξὺ των ομάδων ως προς την εσωτερική παρακίνηση, στην ομάδα της υψηλής ΑΚΕΦ υπήρχαν $F(2, 188) = 3.42, p = .35, \eta^2 = .04$. Οι μαθητές και των δύο πειραματικών είχαν υψηλότερους ρυθμισμένους μέσους όρους (*adjusted M* = 5.78 και *adjusted M* = 5.84) από την ομάδα ελέγχου (*adjusted M* = 5.45) αμέσως μετά την παρέμβαση. Αντιθέτως, οι διαφορές αυτές δεν προέκυψαν στην ομάδα της χαμηλής ΑΚΕΦ αμέσως μετά την παρέμβαση (σχήμα 24).



Διαφορές λόγω ΑΚΕΦ στην ικανοποίηση στη ΦΑ κατά την τελική μέτρηση. Ενώ στο συνολικό δείγμα και στην ομάδα της υψηλής ΑΚΕΦ δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων ως προς την ικανοποίηση στη ΦΑ, στην ομάδα της χαμηλής ΑΚΕΦ υπήρχαν $F(2, 319) = 3.15, p = .44, \eta^2 = .02$. Οι μαθητές της ομάδας ελέγχου είχαν στατιστικώς σημαντικά υψηλότερους ρυθμισμένους μέσους όρους (*adjusted M* = 4.35) από την πειραματική ομάδα Α (*adjusted M* = 4.08) στην ικανοποίηση στη ΦΑ αμέσως μετά την παρέμβαση (πίνακας 14).

Διαφορές λόγω ΑΚΕΦ στην αντιλαμβανόμενη ικανότητα δεξιοτήτων ζωής κατά την τελική μέτρηση. Το μέγεθος της επίδρασης στην αντιλαμβανόμενη ικανότητα επίλυσης προβλημάτων και θετικής σκέψης ήταν στα ίδια περίπου επίπεδα για την ομάδα υψηλής ΑΚΕΦ ($\eta^2 = .03$ και $\eta^2 = .02$) σε σχέση με το συνολικό δείγμα ($\eta^2 = .02$). Αντιθέτως, στην ομάδα χαμηλής ΑΚΕΦ η στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς την αντιλαμβανόμενη ικανότητα για θετική σκέψη εξαλείφθηκαν. Ωστόσο, παρέμειναν οι στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς την αντιλαμβανόμενη ικανότητα για επίλυση προβλημάτων στην ομάδα χαμηλής ΑΚΕΦ και μάλιστα το μέγεθος της επίδρασης ήταν διπλάσιο ($\eta^2 = .04$) σε σχέση με το αντίστοιχο του συνολικού δείγματος ($\eta^2 = .02$, πίνακας 14).

Διαφορές λόγω ΑΚΕΦ στη συνεργασία και ενσυναίσθηση κατά την τελική μέτρηση. Το μέγεθος της επίδρασης που στο συνολικό δείγμα ήταν πολύ μικρό για τη

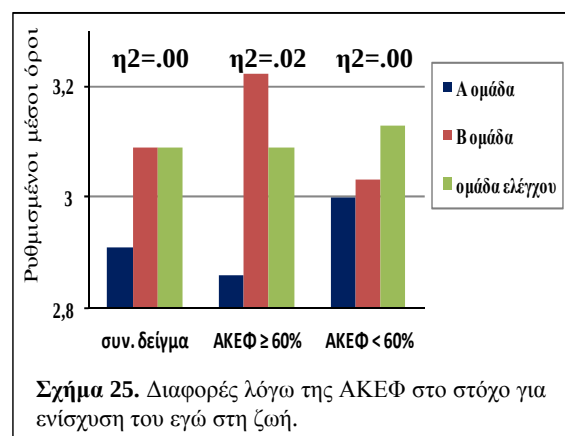
συνεργασία ($\eta^2 = .02$) και την ενσυναίσθηση ($\eta^2 = .01$), στην ομάδα της υψηλής ΑΚΕΦ εκμηδενίστηκε, ενώ στην ομάδα της χαμηλής ΑΚΕΦ παραδόξως διπλασιάστηκε (η^2 συνεργασίας = .04 και η^2 ενσυναίσθησης = .02).

Διαφορές λόγω ΑΚΕΦ στις δοκιμασίες φυσικής κατάστασης. Το μέγεθος της επίδρασης στις δοκιμασίες των κάμψεων και της ευλυγισίας ήταν στα ίδια περίπου επίπεδα για την ομάδα υψηλής ΑΚΕΦ ($\eta^2 = .03$ και $\eta^2 = .06$) σε σχέση με το συνολικό δείγμα ($\eta^2 = .04$ και $\eta^2 = .05$). Αντιθέτως, στην ομάδα χαμηλής ΑΚΕΦ η στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς ευλυγισία εξαλείφθηκαν (πίνακας 14).

Διαφορές λόγω ΑΚΕΦ στη δοκιμασία γνώσεων για δεξιότητες ζωής κατά την τελική μέτρηση. Το μέγεθος της επίδρασης στη δοκιμασία γνώσεων για δεξιότητες ζωής αυξήθηκε κατά δύο ποσοστιαίες μονάδες στην ομάδα της υψηλής ΑΚΕΦ ($\eta^2 = .06$) και κυμάνθηκε στα ίδια επίπεδα στην ομάδα χαμηλής ΑΚΕΦ ($\eta^2 = .04$) σε σχέση με το συνολικό δείγμα ($\eta^2 = .04$).

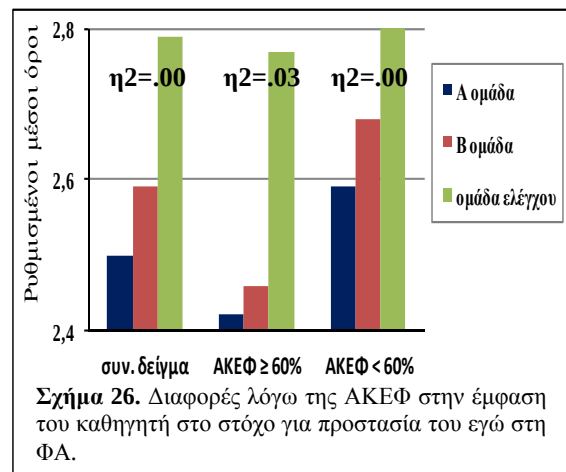
Επίδραση της ΑΚΕΦ στα αποτελέσματα της μέτρησης διατήρησης

Διαφορές λόγω ΑΚΕΦ στους στόχους επίτευξης στη ζωή κατά την μέτρηση διατήρησης. Συγκρίνοντας τα αποτελέσματα των αναλύσεων συνδιακύμανσης του συνολικού δείγματος με αυτά των ομάδων της υψηλής και της χαμηλής ΑΚΕΦ (πίνακας 15), διαπιστώθηκε πως το μέγεθος της επίδρασης (*effect sizes*) του στόχου για προστασία του εγώ στη ζωή παρέμεινε στα ίδια επίπεδα ($\eta^2 = .03$). Ωστόσο, ο στόχος για ενίσχυση του εγώ στη ζωή διαφοροποιήθηκε στην ομάδα της υψηλής ΑΚΕΦ. Ενώ στο συνολικό δείγμα και στην ομάδα χαμηλής ΑΚΕΦ δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων ως προς την ενίσχυση του εγώ στη ζωή, στην ομάδα της υψηλής ΑΚΕΦ υπήρχαν $F(2, 266) = 3.25$, $p = .40$, $\eta^2 = .02$. Οι μαθητές της πειραματικής ομάδας Α είχαν στατιστικώς σημαντικά χαμηλότερους ρυθμισμένους μέσους όρους (*adjusted M* = 2.86) από τους μαθητές της



πειραματικής ομάδας Β (*adjusted M* = 3.22) στην ομάδα της υψηλής ΑΚΕΦ κατά τη μέτρηση διατήρησης (σχήμα 25).

Διαφορές λόγω ΑΚΕΦ στο κλίμα παρακίνησης κατά την μέτρηση διατήρησης.
Συγκρίνοντας τα αποτελέσματα των αναλύσεων συνδιακύμανσης του συνολικού δείγματος με αυτά των ομάδων της υψηλής και της χαμηλής ΑΚΕΦ (πίνακας 15), διαπιστώθηκε πως δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων ως προς την έμφαση του καθηγητή στο στόχο για ενίσχυση του εγώ στη ΦΑ. Ωστόσο, η έμφαση του καθηγητή στο στόχο για προστασία του εγώ στη ΦΑ διαφοροποιήθηκε στην ομάδα της υψηλής ΑΚΕΦ. Ενώ στο συνολικό δείγμα και στην ομάδα χαμηλής ΑΚΕΦ δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων ως προς την έμφαση του καθηγητή στο στόχο για προστασία του εγώ στη ΦΑ, στην ομάδα της υψηλής ΑΚΕΦ υπήρχαν $F(2, 278) = 3.48, p = .32, \eta^2 = .02$. Οι μαθητές της πειραματικής ομάδας Α είχαν στατιστικώς σημαντικά χαμηλότερους ρυθμισμένους μέσους όρους (*adjusted M* = 2.42) από τους μαθητές της ομάδας ελέγχου (*adjusted M* = 2.77) κατά τη μέτρηση διατήρησης (σχήμα 26).

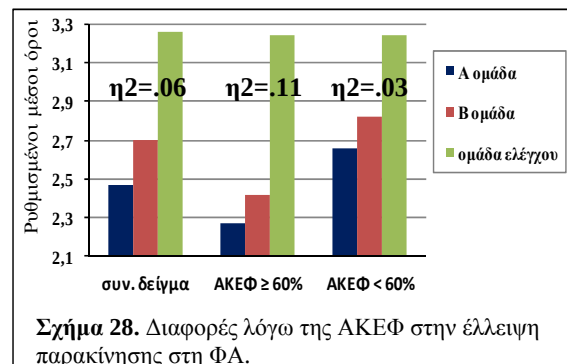
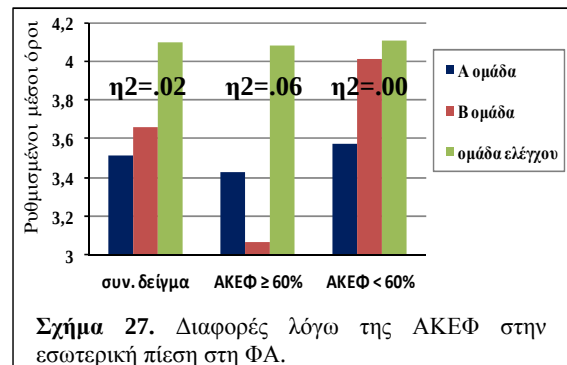


Διαφορές λόγω ΑΚΕΦ στην παρακίνηση στη ΦΑ κατά την μέτρηση διατήρησης.
Ενώ στο συνολικό δείγμα υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων ως προς την εσωτερική παρακίνηση, στις ομάδες της υψηλής και χαμηλής ΑΚΕΦ δεν υπήρχαν. Ωστόσο, το μέγεθος επίδρασης της εσωτερικής πίεσης και της έλλειψης παρακίνησης διπλασιάστηκε στην ομάδα της υψηλής ΑΚΕΦ ($\eta^2 = .06$ και $\eta^2 = .11$) σε σχέση με το συνολικό δείγμα ($\eta^2 = .02$ και $\eta^2 = .06$).

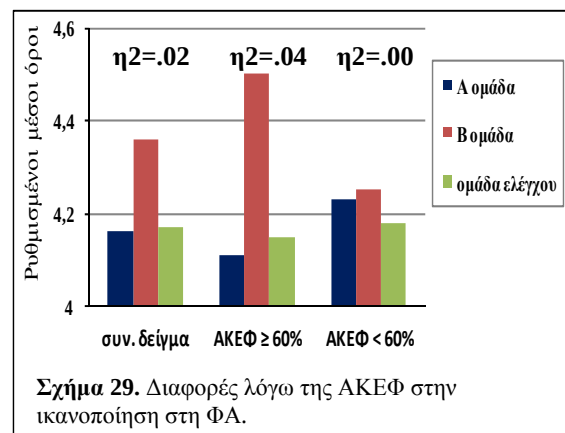
Μάλιστα, ενώ στις αναλύσεις του συνολικού δείγματος είχε φανεί πως μόνο οι μαθητές της πειραματικής ομάδας Α είχαν στατιστικώς σημαντικά χαμηλότερους ρυθμισμένους μέσους όρους στην εσωτερική πίεση (*adjusted M* = 3.51) και στην έλλειψη παρακίνησης (*adjusted M* = 2.47) από την ομάδα ελέγχου (*adjusted M* = 4.10 και *adjusted M* = 3.26), στις αναλύσεις της υψηλής ΑΚΕΦ φάνηκε πως οι μαθητές και των δύο πειραματικών ομάδων είχαν στατιστικώς σημαντικά χαμηλότερους

ρυθμισμένους μέσους όρους στην εσωτερική πίεση (*adjusted M* ομάδας Α = 3.43 και *adjusted M* ομάδας Β = 3.07) και στην έλλειψη παρακίνησης (*adjusted M* ομάδας Α = 2.27 και *adjusted M* ομάδας Β = 2.42) από την ομάδα ελέγχου (*adjusted M* εσωτερικής πίεσης = 4.08 και *adjusted M* έλλειψης παρακίνησης = 3.24) κατά τη μέτρηση διατήρησης (σχήμα 27 και σχήμα 28).

Στην ομάδα της χαμηλής ΑΚΕΦ οι διαφορές αυτές εξαλείφθηκαν ως προς την εσωτερική πίεση, ενώ ως προς την έλλειψη παρακίνησης το μέγεθος της επίδρασης μειώθηκε κατά πολύ ($\eta^2 = .03$) συγκριτικά με την ομάδα υψηλής ΑΚΕΦ ($\eta^2 = .11$).



Διαφορές λόγω ΑΚΕΦ στην ικανοποίηση στη ΦΑ κατά την μέτρηση διατήρησης.
Το μέγεθος της επίδρασης που στο συνολικό δείγμα ήταν πολύ μικρό για την ικανοποίηση στη ΦΑ ($\eta^2 = .02$), στην ομάδα της υψηλής ΑΚΕΦ διπλασιάστηκε ($\eta^2 = .04$), ενώ στην ομάδα της χαμηλής ΑΚΕΦ εξαλείφτηκε (σχήμα 29). Έτσι, στην ομάδα της υψηλής ΑΚΕΦ οι μαθητές της ομάδας Β είχαν υψηλότερους σταθμισμένους μέσους όρους (*adjusted M* = 4.50) συγκριτικά με τους αντίστοιχους σταθμισμένους μέσους όρους της ομάδας Β του συνολικού δείγματος (*adjusted M* = 4.36).



Πίνακας 15. Σύγκριση των ρυθμισμένων μέσων όρων και των μεγεθών επίδρασης των μετρήσεων διατήρησης που προέκυψαν από (α) το συνολικό δείγμα, (β) καθηγητές με υψηλή ΑΚΕΦ και (γ) καθηγητές με χαμηλή ΑΚΕΦ.

	Α ομάδα		Β ομάδα		Ομάδα ελέγχου		F	η ²
	M _{adj}	SE	M _{adj}	SE	M _{adj}	SE		
ΣΥΝΟΛΙΚΟ ΔΕΙΓΜΑ								
Ενίσχυση του εγώ στη ΦΑ	2.69	.08	2.80	.08	2.76	.08	.44	-
Προστασία του εγώ στη ΦΑ	2.34	.09	2.38	.09	2.48	.09	.78	-
Ενίσχυση του εγώ στη ΖΩΗ	2.91	.08	3.09	.07	3.09	.08	1.87	-
Προστασία του εγώ στη ΖΩΗ	2.82 _a	.08	2.78 _a	.08	3.13 _b	.08	5.18**	.03
Κλίμα στην ενίσχυση του εγώ	2.70	.08	2.74	.07	2.75	.07	.09	-
Κλίμα στην προστασία του εγώ	2.50	.09	2.59	.08	2.79	.09	2.79	-
Εσωτερική παρακίνηση	5.56	.10	5.84 _a	.10	5.49 _b	.10	3.42*	.02
Εσωτερική πίεση	3.51 _a	.16	3.66	.16	4.10 _b	.17	3.54*	.02
Έλλειψη παρακίνησης	2.47 _a	.13	2.70 _a	.13	3.26 _b	.13	9.61***	.06
Ικανοποίηση στη ΦΑ	4.16 _a	.06	4.36 _b	.06	4.17 _a	.06	3.74*	.02
ΥΨΗΛΗ ΑΚΕΦ (προσκόλληση > 60% & ποιότητα > 55%)								
Ενίσχυση του εγώ στη ΦΑ	2.52	.11	2.86	.13	2.76	.08	2.45	-
Προστασία του εγώ στη ΦΑ	2.21	.11	2.50	.14	2.47	.09	2.07	-
Ενίσχυση του εγώ στη ΖΩΗ	2.86 _a	.10	3.22 _b	.11	3.09	.07	3.25*	.02
Προστασία του εγώ στη ΖΩΗ	2.74 _a	.11	2.82	.13	3.13 _b	.09	4.27*	.03
Κλίμα στην ενίσχυση του εγώ	2.57	.11	2.66	.11	2.73	.08	.71	-
Κλίμα στην προστασία του εγώ	2.42 _a	.13	2.46	.13	2.77 _b	.09	3.48*	.03
Εσωτερική παρακίνηση	5.48	.13	5.82	.16	5.44	.10	2.13	-
Εσωτερική πίεση	3.43 _a	.22	3.07 _a	.26	4.08 _b	.17	6.27	.06
Έλλειψη παρακίνησης	2.27 _a	.17	2.42 _a	.20	3.24 _b	.13	12.60	.11
Ικανοποίηση στη ΦΑ	4.11 _a	.08	4.50 _b	.09	4.15 _a	.06	6.05**	.04
ΧΑΜΗΛΗ ΑΚΕΦ (προσκόλληση < 60% & ποιότητα < 55%)								
Ενίσχυση του εγώ στη ΦΑ	2.97	.13	2.79	.11	2.78	.08	.83	-
Προστασία του εγώ στη ΦΑ	2.51	.14	2.25	.11	2.48	.09	1.63	-
Ενίσχυση του εγώ στη ΖΩΗ	3.00	.12	3.03	.10	3.13	.08	.52	-
Προστασία του εγώ στη ΖΩΗ	2.91	.13	2.76 _a	.10	3.15 _b	.08	4.42*	.03
Κλίμα στην ενίσχυση του εγώ	2.84	.12	2.81	.09	2.74	.07	.33	-
Κλίμα στην προστασία του εγώ	2.59	.14	2.68	.11	2.80	.09	.86	-
Εσωτερική παρακίνηση	5.69	.17	5.87	.14	5.53	.10	1.93	-
Εσωτερική πίεση	3.57	.25	4.01	.21	4.11	.16	1.65	-
Έλλειψη παρακίνησης	2.66 _a	.22	2.82	.18	3.24 _b	.14	3.16*	.03
Ικανοποίηση στη ΦΑ	4.23	.09	4.25	.07	4.18	.05	.34	-

Σημείωση. (α) M_{adj} = Ρυθμισμένοι μέσοι όροι.

(β) SE = Τυπικά λάθη.

(γ) * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

(δ) Σταθμισμένοι μέσοι όροι που στην ίδια γραμμή μοιράζονται τον ίδιο δείκτη δεν έχουν στατιστικά σημαντική διαφορά, $p < .05$ (μετά από το τεστ πολλαπλών συγκρίσεων Sidak).

V. ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Ο σκοπός της παρούσας διατριβής ήταν διττός. Από τη μια μεριά αξιολογήθηκαν τα αποτελέσματα μιας παρέμβασης δεξιοτήτων ζωής και από την άλλη η ακρίβεια της εφαρμογής της (ΑΚΕΦ).

Ως προς τα αποτελέσματα, αξιολογήθηκε και συγκρίθηκε η επίδραση μιας παρέμβασης δεξιοτήτων ζωής που σχεδιάστηκε με βάση τη διδακτική ύλη της φυσικής αγωγής (ΦΑ) της Α' γυμνασίου. Διενεργήθηκε μία φαινομενικά πειραματική έρευνα (quasi-experimental design), στην οποία συμμετείχαν δύο πειραματικές ομάδες και μία ομάδα ελέγχου. Η πειραματική ομάδα Β εφάρμοσε ένα μεγάλο μέρος του βιβλίου ΦΑ της Α' Γυμνασίου με σκοπό τη διδασκαλία και εφαρμογή δεξιοτήτων ζωής στο επίπεδο χώρου του μαθήματος ΦΑ. Η πειραματική ομάδα Α εφάρμοσε ένα εμπλουτισμένο παρεμβατικό πρόγραμμα, που βασίστηκε στη φιλοσοφία του *Πολυδιάστατου Ιεραρχικού Μοντέλου Στόχων* (Ραπαϊοαννου, 1999), και είχε σκοπό τη μεταφορά των δεξιοτήτων ζωής έξω από τα στενά όρια του μαθήματος ΦΑ και τη γενίκευση του στόχου για προσωπική βελτίωση σε πολλούς χώρους της ζωής των μαθητών. Αξιολογήθηκε και συγκρίθηκε η επίδραση των δύο παρεμβατικών προγραμμάτων στην κινητική, στη γνωστική και στην κοινωνικό – συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών. Συγκεκριμένα, διερευνήθηκε η επίδρασή τους: (α) στο κλίμα παρακίνησης στη ΦΑ· (β) στους προσανατολισμούς στόχων των μαθητών στη ΦΑ και στη ζωή· (γ) στην ικανοποίηση των μαθητών στη ΦΑ και στη ζωή· (δ) στη φυσική κατάσταση των μαθητών (δύναμη και ευλυγισία)· (ε) στις γνώσεις των μαθητών ως προς τις δεξιότητες ζωής (καθορισμός στόχων, επίλυση προβλημάτων, συνεργασία, θετική σκέψη-αυτοδιάλογος)· (στ) στην αντιλαμβανόμενη ικανότητα των μαθητών ως προς την εφαρμογή των παραπάνω δεξιοτήτων ζωής· (ζ) στις συνεργατικές δεξιότητες και στην ενσυναίσθηση των μαθητών.

Συνοπτικά

Ένα μεγάλο μέρος των ερευνητικών υποθέσεων της παρούσας έρευνας επαληθεύτηκε από τα αποτελέσματα των τελικών μετρήσεων, υπήρξε ωστόσο ένα

μέρος των ερευνητικών υποθέσεων που δεν επιβεβαιώθηκε επαρκώς. Συγκεκριμένα:

1^η ερευνητική υπόθεση. Η 1^η ερευνητική υπόθεση, σύμφωνα με την οποία αναμενόταν η πειραματική ομάδα Β (που διδάχτηκε τις δεξιότητες ζωής στο επίπεδο κατάστασης της ΦΑ) να παρουσιάσει μεγαλύτερη βελτίωση συγκριτικά με την ομάδα ελέγχου, επιβεβαιώθηκε μόνο για τις 5 από τις 24 εξεταζόμενες μεταβλητές. Συγκεκριμένα επιβεβαιώθηκαν οι αναμενόμενες διαφορές της ομάδας Β από την ομάδα ελέγχου ως προς τον προσωπικό στόχο επίτευξης για την προστασία του εγώ στη ΦΑ, την αντιλαμβανόμενη ικανότητα για την επίλυση προβλημάτων, τις κοινωνικές δεξιότητες της συνεργασίας και της ενσυναίσθησης και τις γνώσεις των μαθητών για τις δεξιότητες ζωής. Δεν επιβεβαιώθηκαν οι αναμενόμενες διαφορές της ομάδας Β από την ομάδα ελέγχου στους στόχους για προσωπική βελτίωση και ενίσχυση του εγώ, στο αντιλαμβανόμενο κλίμα παρακίνησης που δίνει έμφαση στους αντίστοιχους στόχους, στην παρακίνηση και ικανοποίηση κατά το μάθημα της ΦΑ, στην αντιλαμβανόμενη ικανότητα καθορισμού στόχων και θετικής σκέψης και στην απόδοση των μαθητών στα τεστ φυσικής κατάστασης (πίνακας 7).

2^η ερευνητική υπόθεση. Η 2^η ερευνητική υπόθεση, σύμφωνα με την οποία αναμενόταν η πειραματική ομάδα Α (που διδάχτηκε πώς να μεταφέρει τις δεξιότητες ζωής σε άλλους χώρους της ζωής της) να παρουσιάσει μεγαλύτερη βελτίωση συγκριτικά με την ομάδα ελέγχου, επιβεβαιώθηκε στις 11 από τις 24 εξεταζόμενες μεταβλητές. Συγκεκριμένα επιβεβαιώθηκαν οι αναμενόμενες διαφορές της ομάδας Α από την ομάδα ελέγχου ως προς τους προσωπικούς στόχους επίτευξης στη ΦΑ και στη ζωή για ενίσχυση και προστασία του εγώ, ως προς την αντιλαμβανόμενη έμφαση του καθηγητή στους αντίστοιχους στόχους, την αντιλαμβανόμενη ικανότητα επίλυσης προβλημάτων και θετικής σκέψης, την κινητική απόδοση στα τεστ φυσικής κατάστασης (κάμψεις και ευλυγισία) και τις γνώσεις των μαθητών για τις δεξιότητες ζωής. Δεν επαληθεύτηκαν οι αναμενόμενες διαφορές της ομάδας Α από την ομάδα ελέγχου στην αντιλαμβανόμενη έμφαση του καθηγητή ΦΑ στην προσωπική βελτίωση καθώς και στον αντίστοιχο προσωπικό στόχο επίτευξης στη ΦΑ και στη ζωή, στην παρακίνηση και ικανοποίησή από το μάθημα ΦΑ, στην αντιλαμβανόμενη ικανότητα καθορισμού στόχων και στην κινητική απόδοση των μαθητών σε ένα από τα τρία τεστ φυσικής κατάστασης (πίνακας 7).

3^η *ερευνητική υπόθεση*. Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να αξιολογηθεί μέσω συστηματικής παρατήρησης ο βαθμός στον οποίο η παρέμβαση εφαρμόστηκε όπως είχε αρχικά σχεδιαστεί και να διερευνηθεί αν τυχόν αποκλίσεις στην *ακρίβεια εφαρμογής* (ΑΚΕΦ) επέφεραν και διαφορετικά αποτελέσματα. Σύμφωνα μάλιστα με την 3^η ερευνητική υπόθεση αναμενόταν τα προσδοκώμενα αποτελέσματα να είναι πιο ισχυρά από τους καθηγητές ΦΑ που θα εφάρμοζαν την παρέμβαση με μεγάλη ακρίβεια και πιο αδύνατα ή ανύπαρκτα από αυτούς που θα εφάρμοζαν την παρέμβαση με μικρή ακρίβεια.

Όταν συγκρίθηκαν τα αποτελέσματα των τελικών μετρήσεων (ρυθμισμένοι μέσοι όροι και *effect sizes*) των ομάδων της υψηλής ΑΚΕΦ με αυτά του συνολικού δείγματος επιβεβαιώθηκε σ' ένα μεγάλο βαθμό η 3^η ερευνητική υπόθεση. Συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε πως οι 9 από τις 13 μεταβλητές, στις οποίες είχαν βρεθεί στατιστικά σημαντικές διαφορές στις αναλύσεις των τελικών μετρήσεων του συνολικού δείγματος, είχαν υψηλότερο μέγεθος επίδρασης (*effect sizes*) στα αποτελέσματα των ομάδων υψηλής ΑΚΕΦ. Αντιθέτως, στα αποτελέσματα των τελικών μετρήσεων των ομάδων χαμηλής ΑΚΕΦ εξαφανίστηκε ή ελαχιστοποιήθηκε το μέγεθος της επίδρασης στις 9 από τις 12 μεταβλητές (πίνακας 14).

Σε παρόμοια κατεύθυνση ήταν και τα αποτελέσματα των μετρήσεων διατήρησης των ομάδων της υψηλής ΑΚΕΦ, όπου διαπιστώθηκε πως οι 5 από τις 6 μεταβλητές είχαν υψηλότερο μέγεθος επίδρασης (*effect sizes*) στα αποτελέσματα των ομάδων υψηλής ΑΚΕΦ (πίνακας 15). Αντιθέτως, στα αποτελέσματα των μετρήσεων διατήρησης των ομάδων χαμηλής ΑΚΕΦ εξαφανίστηκε ή ελαχιστοποιήθηκε το μέγεθος της επίδρασης στις 4 από τις 5 μεταβλητές (πίνακας 15).

Μία κριτική ανάλυση όλων των παραπάνω, καθώς και η σύγκριση των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας με ευρήματα προγενέστερων ερευνών θα ακολουθήσει στη συνέχεια αυτού του κεφαλαίου. Αξίζει ωστόσο πρωτύτερα να αναλυθούν τα αποτελέσματα που αφορούν τη δομική εγκυρότητα και αξιοπιστία των κλιμάκων που χρησιμοποιήθηκαν, καθώς επίσης και τις μεταξύ τους συσχετίσεις.

Εγκυρότητα ερωτηματολογίων

Δομική εγκυρότητα και αξιοπιστία των ερωτηματολογίων. Από τα αποτελέσματα των επιβεβαιωτικών παραγοντικών αναλύσεων υποστηρίχτηκε η δομική εγκυρότητα όλων των εξεταζόμενων μοντέλων. Συγκεκριμένα, επιβεβαιώθηκε

η παραγοντική δομή του μοντέλου των τεσσάρων παραγόντων των στόχων επίτευξης, καθώς και του μοντέλου της αντιλαμβανόμενης έμφασης του καθηγητή ΦΑ (στην προσωπική βελτίωση, στην ενίσχυση του εγώ, στην προστασία του εγώ και στην κοινωνική αποδοχή) στο επίπεδο χώρου ΦΑ. Επίσης, επιβεβαιώθηκε η παραγοντική εγκυρότητα του μοντέλου των τριών παραγόντων των στόχων επίτευξης (στην προσωπική βελτίωση, στην ενίσχυση του εγώ, στην προστασία του εγώ) στο γενικό ανώτερο επίπεδο της ζωής. Ακόμη, επιβεβαιώθηκε η παραγοντική δομή του μοντέλου των πέντε παραγόντων της εσωτερικής – εξωτερικής παρακίνησης στη ΦΑ των Pelletier και συν. (1995), παρ' ότι ο παράγοντας της *εξωτερικής ρύθμισης* δεν συμπεριλήφθηκε στις περεταίρω αναλύσεις γιατί είχε χαμηλό συντελεστή αξιοπιστίας και στις τρεις χρονικές στιγμές μέτρησης (αρχική = .54, τελική = .58, διατήρησης = .60). Παρόμοια παραγοντική δομή στα προαναφερθέντα μοντέλα είχε εξακριβωθεί και σε διάφορες προγενέστερες έρευνες (Papaioannou, Milosis et al., 2007; Papaioannou, Tsigilis et al., 2007; Papaioannou et al., 2009).

Αναφορικά με την κλίμακα μέτρησης της αντιλαμβανόμενης ικανότητας χρήσης των δεξιοτήτων ζωής, το μοντέλο των τεσσάρων παραγόντων (ικανότητα για καθορισμό στόχων, επίλυση προβλημάτων, θετική σκέψη και μετατροπή αρνητικής σκέψης σε θετική) που είχαν αποκαλύψει με διερευνητική παραγοντική ανάλυση οι Goudas & Giannoudis (2008) δεν είχε αποδεκτές τιμές στους δείκτες καλής προσαρμογής. Έτσι, αφού συγκρίθηκαν διάφορα δομικά μοντέλα και αφού αφαιρέθηκαν δύο θέματα από κάθε παράγοντα, διαπιστώθηκε πως το μοντέλο των τριών παραγόντων (στο οποίο ενοποιήθηκαν οι δύο παράγοντες *θετική σκέψη* και *μετατροπή αρνητικής σκέψης σε θετική*) είχε τις υψηλότερες τιμές στους δείκτες καλής προσαρμογής (πίνακας 4). Το μοντέλο αυτό των τριών παραγόντων είχε προκύψει με διερευνητική παραγοντική ανάλυση και σε διάφορες προγενέστερες έρευνες (Γούδας et al., 2007; Papacharisis et al., 2005). Φαίνεται, πως ο παράγοντας *θετική σκέψη* δεν παρουσιάζει σταθερή παραγοντική δομή, γι αυτό και χρειάζονται περαιτέρω έρευνες για να αποκτήσει το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο μεγαλύτερη σταθερότητα και αξιοπιστία κατά την αξιολόγησή του από διαφορετικά δείγματα και σε διαφορετικές στιγμές μέτρησης.

Εσωτερική εγκυρότητα των κλιμάκων των στόχων επίτευξης. Δύο σημαντικές διαστάσεις της εσωτερικής εγκυρότητας είναι (α) η *συγκλίνουσα εγκυρότητα* (*convergent validity*) και (β) η *εγκυρότητα διάκρισης* (*discriminant validity*). Και οι

δύο αυτές διαστάσεις της εσωτερικής εγκυρότητας επιβεβαιώθηκαν για τις κλίμακες των στόχων επίτευξης στη ΦΑ και της αντιλαμβανόμενης έμφασης του καθηγητή ΦΑ από τις συσχετίσεις που βρέθηκαν.

(α) *Εσωτερική συγκλίνουσα εγκυρότητα.* Η συγκλίνουσα εγκυρότητα επιβεβαιώθηκε από τις μέτριες προς υψηλές συσχετίσεις που βρέθηκαν ανάμεσα στους στόχους επίτευξης του επιπέδου χώρου της ΦΑ με τους αντίστοιχους στόχους στο γενικό ανώτερο επίπεδο της ζωής (π.χ. μεταξύ του προσανατολισμού στην προσωπική βελτίωση στη ΦΑ και του προσανατολισμού στην προσωπική βελτίωση στη ζωή), χωρίς όμως να ταυτίζονται μεταξύ τους. Επίσης, χαμηλές θετικές συσχετίσεις βρέθηκαν ανάμεσα στους δύο προσανατολισμούς στόχων για απόδοση (στην ενίσχυση και στην προστασία του εγώ), καθώς και στην αντιλαμβανόμενη έμφαση του καθηγητή ΦΑ στους αντίστοιχους στόχους. Ακόμη, μέτρια θετικά συσχετίζονταν και η αντιλαμβανόμενη έμφαση του καθηγητή ΦΑ με τους στόχους επίτευξης που είχαν το ίδιο νόημα στο επίπεδο χώρου ΦΑ, καθώς και με τους στόχους επίτευξης στο γενικό ανώτερο επίπεδο της ζωής (π.χ. η αντιλαμβανόμενη έμφαση του καθηγητή ΦΑ στην ενίσχυση του εγώ με τον προσανατολισμό των μαθητών στην ενίσχυση του εγώ στη ΦΑ και με τον προσανατολισμό τους στην ενίσχυση του εγώ στη ζωή). Όλα τα παραπάνω υποδεικνύουν πως οι θεωρητικές αυτές έννοιες (στόχοι στο επίπεδο χώρου ΦΑ και στο γενικό ανώτερο επίπεδο της ζωής και αντιλαμβανόμενη έμφαση καθηγητή ΦΑ σε στόχους) συγκλίνουν αλλά ταυτόχρονα διακρίνονται μεταξύ τους και επιβεβαιώνουν τη συγκλίνουσα εγκυρότητα των αντίστοιχων κλιμάκων. Επίσης, παρ' ότι δεν αποκαλύπτουν αιτιατές σχέσεις, στοιχειοθετούν τη πολυδιάστατη δομή του *ιεραρχικού μοντέλου* του Papaioannou (1999), σύμφωνα με το οποίο οι προσανατολισμοί στόχων των μαθητών στο επίπεδο χώρου ΦΑ μπορούν να επηρεάσουν τους προσανατολισμούς στόχων σε ένα ανώτερο επίπεδο, αλλά και να επηρεαστούν από την αντιλαμβανόμενη έμφαση που δίνει ο καθηγητής ΦΑ στους στόχους κατά το μάθημα ΦΑ.

(β) *Εσωτερική εγκυρότητα διάκρισης.* Η εγκυρότητα διάκρισης επιβεβαιώθηκε από τις αρνητικές ή μηδενικές συσχετίσεις που βρέθηκαν ανάμεσα στους στόχους που σύμφωνα με την υπάρχουσα βιβλιογραφία δεν σχετίζονται μεταξύ τους.

Συγκεκριμένα, η εγκυρότητα διάκρισης επιβεβαιώθηκε από τις χαμηλές αρνητικές συσχετίσεις που προέκυψαν ανάμεσα στο στόχο για προσωπική βελτίωση και στους δύο στόχους απόδοσης (για ενίσχυση και προστασία του εγώ) καθώς και στην έμφαση του καθηγητή ΦΑ στους αντίστοιχους στόχους (Elliot & Church, 1997).

Εξωτερική εγκυρότητα των κλιμάκων των στόχων επίτευξης. Η εξωτερική εγκυρότητα των κλιμάκων των στόχων επίτευξης και της αντιλαμβανόμενης έμφασης των καθηγητών ΦΑ στους στόχους επίτευξης επιβεβαιώθηκε από τις αναμενόμενες συσχετίσεις που βρέθηκαν σε σχέση με την κλίμακα παρακίνησης στον αθλητισμό SMS (*Sport Motivation Scale*) που προσαρμόστηκε στα ελληνικά από τους Papaioannou και συν. (2002), καθώς και με την κλίμακα της ικανοποίησης στη ΦΑ (Duda & Nicholls, 1992).

- (α) *Εξωτερική συγκλίνουσα εγκυρότητα.* Συγκεκριμένα διαπιστώθηκε πως οι στόχοι και οι αντιλήψεις για προσωπική βελτίωση είχαν μέτριες θετικές συσχετίσεις με την εσωτερική παρακίνηση και την ικανοποίηση στη ΦΑ και χαμηλές θετικές συσχετίσεις με την αναγνωρίσιμη ρύθμιση. Από την άλλη μεριά, οι στόχοι και οι αντιλήψεις για ενίσχυση και προστασία του εγώ είχαν μικρές θετικές συσχετίσεις με την εσωτερική πίεση και μέτριες συσχετίσεις με την έλλειψη παρακίνησης. Επειδή η εσωτερική παρακίνηση και η αναγνωρίσιμη ρύθμιση αποτελούν τους περισσότερο αυτό – καθοριζόμενους τύπους της παρακίνησης, ενώ η εσωτερική πίεση και η έλλειψη παρακίνησης τους λιγότερο αυτό – καθοριζόμενους (Deci & Ryan, 1985; Pelletier et al., 1995), γι' αυτό και οι προαναφερθείσες συσχετίσεις αποτελούν ενδείξεις της εξωτερικής συγκλίνουσας εγκυρότητας των κλιμάκων που χρησιμοποιήθηκαν και συμφωνούν με τις συσχετίσεις που έχουν διαπιστωθεί σε πολλές προγενέστερες έρευνες (Ntoumanis & Biddle, 1999; Papaioannou, Kosmidou, Tsigilis & Milosis, 2007; Papaioannou, Milosis et al., 2007; Papaioannou, Tsigilis et al., 2007). Επιπρόσθετα, οι στόχοι και οι αντιλήψεις για προσωπική βελτίωση είχαν από μικρές έως θετικές συσχετίσεις με την αντιλαμβανόμενη ικανότητα χρήσης των δεξιοτήτων ζωής και μέτριες θετικές συσχετίσεις με τις κοινωνικές δεξιότητες. Παρ' ότι η έλλειψη σχετικής βιβλιογραφίας για τις προαναφερθείσες συσχετίσεις δεν επιτρέπει τη διαμόρφωση συγκεκριμένων

υποθέσεων, φαίνεται αναμενόμενο οι στόχοι και οι αντιλήψεις στην προσωπική βελτίωση να συσχετίζονται θετικά με διάφορες δεξιότητες ζωής και κοινωνικές δεξιότητες, όπως είναι ο καθορισμός στόχων, η επίλυση προβλημάτων, η θετική σκέψη, η συνεργασία, η ενσυναίσθηση κ.α.

- (β) *Εξωτερική εγκυρότητα διάκρισης.* Από την άλλη μεριά οι στόχοι και οι αντιλήψεις για ενίσχυση και προστασία του εγώ είχαν μικρές αρνητικές συσχετίσεις με την εσωτερική παρακίνηση και την ικανοποίηση από τη ΦΑ και μηδενικές συσχετίσεις με την αναγνωρίσιμη ρύθμιση. Ακόμη, οι στόχοι και οι αντιλήψεις για προσωπική βελτίωση είχαν μηδενικές ή μικρές αρνητικές συσχετίσεις με την εσωτερική πίεση και την έλλειψη παρακίνησης. Οι συσχετίσεις αυτές επιβεβαιώνουν τη εξωτερική εγκυρότητα διάκρισης των συγκεκριμένων κλιμάκων και συμφωνούν με τις συσχετίσεις που έχουν βρεθεί σε προγενέστερες έρευνες (Ntoumanis & Biddle, 1999; Papaioannou, Kosmidou et al., 2007; Papaioannou, Milosis et al., 2007; Papaioannou, Tsigilis et al., 2007). Επιπρόσθετα, οι στόχοι και οι αντιλήψεις για ενίσχυση ή προστασία του εγώ είχαν από μηδενικές έως μικρές αρνητικές συσχετίσεις με την αντιλαμβανόμενη ικανότητα χρήσης των δεξιοτήτων ζωής και με τις κοινωνικές δεξιότητες.

Συμπεράσματα από τις συσχετίσεις

Εκτός από την επιβεβαίωση της δομικής, της εσωτερικής και της εξωτερικής εγκυρότητας όλων των κλιμάκων που χρησιμοποιήθηκαν, από την ανάλυση των συσχετίσεων της παρούσας έρευνας προκύπτει ακόμη πως ο στόχος για προσωπική βελτίωση στη ΦΑ, καθώς και το κλίμα που αντιλαμβάνονται οι μαθητές πως δίνει έμφαση στην ανάπτυξή του σχετίζονται θετικά με άλλες επιθυμητές ψυχολογικές διαστάσεις, γι' αυτό και χρειάζεται στο μάθημα ΦΑ να εφαρμόζονται οι κατάλληλες στρατηγικές για την ανάπτυξή του.

Τα αποτελέσματα των συσχετίσεων είναι στην ίδια κατεύθυνση μ' αυτά των Biddle και συν. (2003), που σε μία ανασκοπητική τους εργασία διαπίστωσαν πως ο στόχος για προσωπική βελτίωση σχετίζεται θετικά με διάφορες θετικές ψυχολογικές διαστάσεις όπως: το πιστεύω ότι η επιτυχία εξαρτάται από την προσπάθεια και ότι ο αθλητισμός προάγει τη συνεργασία, την υγεία και την αυτό-εκτίμηση. Επίσης, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έρχονται σε συμφωνία με αυτά των Ntoumani

και Biddle (1999), που σε μία άλλη ανασκοπητική τους εργασία διαπίστωσαν πως το αντιλαμβανόμενο κλίμα με έμφαση στην προσωπική βελτίωση έχει υψηλή θετική συσχέτιση με θετικές διαστάσεις της παρακίνησης (εσωτερική παρακίνηση, ικανοποίηση, στάσεις στο μάθημα ΦΑ), ενώ το αντιλαμβανόμενο κλίμα στην ενίσχυση του εγώ συσχετιζόταν με αρνητικές διαστάσεις (ανησυχία, άγχος).

Ένα νέο στοιχείο που προκύπτει από την παρούσα έρευνα είναι, πως ο προσανατολισμός στην προσωπική βελτίωση και το αντιλαμβανόμενο κλίμα παρακίνησης που δίνει έμφαση στην ανάπτυξή του, σχετίζονται θετικά και με τις δεξιότητες ζωής της συνεργασίας της ενσυναίσθησης, καθώς και με την αντιλαμβανόμενη ικανότητα καθορισμού στόχων, επίλυσης προβλημάτων και θετικής σκέψης. Αντίθετα, οι προσανατολισμοί στην ενίσχυση ή στην προστασία του εγώ έχουν αρνητική ή μηδενική συσχέτιση με όλες τις παραπάνω μεταβλητές. Αν και όλα τα παραπάνω δεν συνιστούν την ύπαρξη αιτιατών σχέσεων, διαφαίνεται ωστόσο πως σημαντικές ψυχολογικές δεξιότητες που απαιτούνται για μία επιτυχημένη αυτό-ρύθμιση των μαθητών και των μαθητριών όπως ο καθορισμός στόχων, η επίλυση προβλημάτων, η θετική σκέψη, η συνεργασία και η ενσυναίσθηση, έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες να αναπτυχθούν σε μαθητές και μαθήτριες που στο μάθημα ΦΑ είναι προσανατολισμένοι στην προσωπική βελτίωση. Κατά συνέπεια, χρειάζεται οι καθηγητές να δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στο στόχο για προσωπική βελτίωση/μάθηση κατά το μάθημα ΦΑ.

Επίδραση της παρέμβασης: Διαφορές μεταξύ των ομάδων στις τελικές μετρήσεις

Σκοπός του κεφαλαίου αυτού είναι η κριτική ανάλυση των αποτελεσμάτων που βρέθηκαν στις τελικές μετρήσεις του συνολικού δείγματος, καθώς και η σύγκρισή τους με ευρήματα προγενέστερων ερευνών. Η συζήτηση των αποτελεσμάτων που αφορούν τις δύο πρώτες ερευνητικές υποθέσεις (κάθε μία από αυτές αφορά διαφορετική πειραματική ομάδα) κρίθηκε σκόπιμο να γίνει στο ίδιο κεφάλαιο, προκειμένου να είναι πιο ευδιάκριτα τα συμπεράσματα που προέκυψαν από τη σύγκρισή των αποτελεσμάτων των δύο πειραματικών ομάδων.

Σύμφωνα με την 1^η ερευνητική υπόθεση αναμενόταν η πειραματική ομάδα Β (που διδάχτηκε τις δεξιότητες ζωής στο επίπεδο χώρου της ΦΑ) να παρουσιάσει μεγαλύτερη βελτίωση συγκριτικά με την ομάδα ελέγχου σε όλες τις εξεταζόμενες μεταβλητές εκτός από τους στόχους επίτευξης και την ικανοποίηση στο γενικό

ανώτερο επίπεδο της ζωής. Η 2^η ερευνητική υπόθεση αφορούσε την πειραματική ομάδα Α (που διδάχτηκε πώς να μεταφέρει τις δεξιότητες ζωής σε άλλους χώρους της ζωής), και σύμφωνα με αυτήν αναμενόταν να παρουσιάσει μεγαλύτερη βελτίωση σε όλες τις μεταβλητές και επιπλέον στους στόχους επίτευξης και στην ικανοποίηση στο γενικό ανώτερο επίπεδο της ζωής συγκριτικά με την ομάδα ελέγχου.

Η 1^η ερευνητική υπόθεση επιβεβαιώθηκε μόνο για τις 5 από τις 24 εξεταζόμενες μεταβλητές. Συγκεκριμένα επιβεβαιώθηκαν οι αναμενόμενες διαφορές της ομάδας Β από την ομάδα ελέγχου ως προς τον προσωπικό στόχο επίτευξης για την προστασία του εγώ στη ΦΑ, την αντιλαμβανόμενη ικανότητα για την επίλυση προβλημάτων, τις κοινωνικές δεξιότητες της συνεργασίας και της ενσυναίσθησης και τις γνώσεις των μαθητών για τις δεξιότητες ζωής. Δεν επιβεβαιώθηκαν οι αναμενόμενες διαφορές της ομάδας Β σε σχέση με την ομάδα ελέγχου στους στόχους για προσωπική βελτίωση και ενίσχυση του εγώ, στο κλίμα παρακίνησης στους αντίστοιχους στόχους, στην παρακίνηση και ικανοποίησή κατά το μάθημα της ΦΑ, στην αντιλαμβανόμενη ικανότητα καθορισμού στόχων και θετικής σκέψης και στην κινητική απόδοση των μαθητών στα τεστ φυσικής κατάστασης (πίνακας 7).

Η 2^η ερευνητική υπόθεση επιβεβαιώθηκε στις 11 από τις 24 εξεταζόμενες μεταβλητές. Συγκεκριμένα επιβεβαιώθηκαν οι αναμενόμενες διαφορές της ομάδας Α από την ομάδα ελέγχου ως προς τους προσωπικούς στόχους επίτευξης στη ΦΑ και στη ζωή για ενίσχυση και προστασία του εγώ, το κλίμα παρακίνησης στους αντίστοιχους στόχους, την αντιλαμβανόμενη ικανότητα επίλυσης προβλημάτων και θετικής σκέψης, την κινητική απόδοση στα δύο από τα τρία τεστ φυσικής κατάστασης (κάμψεις και ευλυγισία) και τις γνώσεις των μαθητών για τις δεξιότητες ζωής. Δεν επαληθεύτηκαν οι αναμενόμενες διαφορές της ομάδας Α σε σχέση με την ομάδα ελέγχου στην αντιλαμβανόμενη έμφαση του καθηγητή ΦΑ στην προσωπική βελτίωση καθώς και στον αντίστοιχο προσωπικό στόχο επίτευξης στη ΦΑ και στη ζωή, στην παρακίνηση και ικανοποίησή από το μάθημα ΦΑ, στην αντιλαμβανόμενη ικανότητα καθορισμού στόχων και στην κινητική απόδοση των μαθητών σε ένα από τα τρία τεστ φυσικής κατάστασης (πίνακας 7).

Λόγω του μεγάλου αριθμού των εξαρτημένων μεταβλητών κρίνεται σκόπιμο τα επιγραμματικά αποτελέσματα που αναφέρονται παραπάνω να αναλυθούν στη συνέχεια για κάθε γραμμικό συνδυασμό μεταβλητών ξεχωριστά.

Κλίμα παρακίνησης, στόχοι επίτευξης και ικανοποίηση στη ΦΑ κατά την τελική μέτρηση. Από τα αποτελέσματα φάνηκε πως η ομάδα Α είχε στατιστικώς σημαντικά χαμηλότερους ρυθμισμένους μέσους όρους από την ομάδα ελέγχου ως προς τους στόχους για ενίσχυση και προστασία του εγώ στη ΦΑ, ενώ η ομάδα Β είχε διαφορές (χαμηλότερο σκορ) μόνο στο στόχο για προστασία του εγώ. Αναφορικά με την αντιλαμβανόμενο κλίμα παρακίνησης, διαπιστώθηκε πως μόνο η πειραματική ομάδα Α είχε στατιστικώς σημαντικά χαμηλότερους ρυθμισμένους μέσους όρους ως προς την έμφαση του καθηγητή στην ενίσχυση και προστασία του εγώ, ενώ η ομάδα Β δεν είχε διαφορές από την ομάδα ελέγχου. Από την άλλη μεριά, καμία πειραματική ομάδα δεν είχε στατιστικά σημαντικές διαφορές από την ομάδα ελέγχου στο στόχο για προσωπική βελτίωση και στην ικανοποίηση στη ΦΑ, ούτε στην αντιλαμβανόμενη έμφαση του καθηγητή ΦΑ στον προσωπική βελτίωση.

Στόχοι επίτευξης γενικά στη ζωή κατά την τελική μέτρηση. Παρόμοια ήταν και τα αποτελέσματα ως προς τους στόχους επίτευξης στο γενικό ανώτερο επίπεδο της ζωής, όπου μόνο η πειραματική ομάδα Α είχε στατιστικώς σημαντικά χαμηλότερα σκορ στους στόχους για ενίσχυση και προστασία του εγώ, ενώ η ομάδα Β δεν είχε καμία διαφορά από την ομάδα ελέγχου.

Πειραματική ομάδα Α. Απ' όσα αναφέρθηκαν παραπάνω φαίνεται πως η ευεργετική επίδραση της παρέμβασης στη μείωση της αντιλαμβανόμενης έμφασης του καθηγητή ΦΑ στην ενίσχυση και προστασία του εγώ, η οποία επέφερε και τη μείωση των προσωπικών προσανατολισμών των μαθητών στους αντίστοιχους στόχους στο επίπεδο χώρου της ΦΑ, προέκυψε κυρίως για την πειραματική ομάδα Α. Επιπλέον, φαίνεται πως η μεταφορά των δεξιοτήτων ζωής και στους υπόλοιπους χώρους της ζωής των μαθητών και η γενίκευση του στόχου για προσωπική βελτίωση στη ζωή των μαθητών της ομάδας Α, συντέλεσε στην αξιοσημείωτη μείωση των προσωπικών προσανατολισμών των μαθητών για ενίσχυση και προστασία του εγώ στο γενικό ανώτερο επίπεδο της ζωής. Μάλιστα, από τα αποτελέσματα φάνηκε πως η ευεργετική επίδραση της παρέμβασης στους στόχους για ενίσχυση του εγώ στη ΦΑ και στη ζωή ήταν μεγαλύτερη για τα αγόρια της ομάδας Α. Γιατί, παρ' όλο που συνολικά τα αγόρια είχαν υψηλότερους ρυθμισμένους μέσους όρους στο στόχο για ενίσχυση του εγώ στη ΦΑ και στη ζωή από τα κορίτσια,

τα αγόρια της πειραματικής ομάδας Α είχαν στατιστικώς σημαντικά χαμηλότερους ρυθμισμένους μέσους όρους ως προς την ενίσχυση του εγώ στη ΦΑ και στη ζωή από τα αγόρια των άλλων ομάδων αμέσως μετά την παρέμβαση (πίνακας 8).

Πειραματική ομάδα Β. Αντιθέτως, για την πειραματική ομάδα Β δεν υπήρξε επίδραση της παρέμβασης σε κανέναν από τους στόχους επίτευξης στο γενικό ανώτερο επίπεδο της ζωής, όπως άλλωστε αναμενόταν από την 1^η ερευνητική υπόθεση, ούτε όμως υπήρξε κάποια επίδραση στην αντιλαμβανόμενη έμφαση του καθηγητή ΦΑ. Ακόμη, αναφορικά με τους προσωπικούς προσανατολισμούς επηρεάστηκε μόνο ο στόχος στην προστασία του εγώ στη ΦΑ. Φαίνεται πως η διδασκαλία των δεξιοτήτων ζωής μόνο στο επίπεδο χώρου της ΦΑ δεν αποτέλεσε ικανή και αναγκαία συνθήκη για να επηρεάσει την αντίληψη των μαθητών ως προς την έμφαση που έδιναν οι καθηγητές ΦΑ στους στόχους επίτευξης και κατ' επέκταση τους προσωπικούς προσανατολισμούς των μαθητών.

Σύγκριση αποτελεσμάτων ομάδας Α με προγενέστερες έρευνες. Τα αποτελέσματα της πειραματικής ομάδας Α συμφωνούν σ' ένα μεγάλο βαθμό με τα ευρήματα μιας πρόσφατης παρέμβασης των Παραϊοαννου και Milosis (2009) που σχεδιάστηκε με βάση το *Πολυδιάστατο Μοντέλο* των προσανατολισμών στόχων (Παραϊοαννου, 1999) και είχε σκοπό την ανάπτυξη της ατομικής και κοινωνικής υπευθυνότητας των μαθητών στο μάθημα της ΦΑ, στα μαθηματικά, στη νεοελληνική γλώσσα και γενικά στη ζωή τους. Στην παραπάνω παρέμβαση διαπιστώθηκε πως οι μαθητές της πειραματικής ομάδας είχαν υψηλότερα σκορ στην αντιλαμβανόμενη έμφαση του καθηγητή ΦΑ, καθώς και στον προσανατολισμό για προσωπική βελτίωση και χαμηλότερα σκορ στον προσανατολισμό για ενίσχυση και προστασία του εγώ στη ΦΑ, στα μαθηματικά, στη νεοελληνική γλώσσα και γενικά στη ζωή. Επίσης, είχαν σημαντικές διαφορές από την ομάδα ελέγχου ως προς την ικανοποίησή τους στη ΦΑ, όχι όμως και στο γενικό ανώτερο επίπεδο της ζωής.

Σύγκριση αποτελεσμάτων ομάδας Β με προγενέστερες έρευνες. Αναφορικά με τα όχι και τόσο εμφανή αποτελέσματα της παρέμβασης που εφάρμοσε η πειραματική ομάδα Β, η οποία περιορίστηκε μόνο στο επίπεδο χώρου της ΦΑ, υπάρχει πλήθος παρόμοιων ευρημάτων που είναι λίγο συγκεχυμένα. Οι

Christodoulidis και συν. (2001) σε μία παρέμβαση ΦΑ διάρκειας ενός έτους, που πραγματοποιήθηκε σε μαθητές Λυκείου, διαπίστωσαν πως οι μαθητές της πειραματικής ομάδας αντιλαμβάνονταν το κλίμα παρακίνησης ως περισσότερο προσανατολισμένο στην μάθηση και λιγότερο προσανατολισμένο στην ενίσχυση του εγώ, δεν διαπίστωσαν ωστόσο διαφορές σε κανέναν από τους προσωπικούς προσανατολισμούς στόχων των μαθητών, ούτε στην ευχαρίστηση κατά το μάθημα ΦΑ. Σε μία άλλη παρέμβαση διάρκειας ενός έτους των Digelidi και συν. (2003), που εφαρμόστηκε σε 262 μαθητές και μαθήτριες Γυμνασίου, φάνηκε πως οι μαθητές της πειραματικής ομάδας αντιλαμβάνονταν ότι οι καθηγητές ΦΑ είχαν δώσει μεγαλύτερη έμφαση στην προσωπική βελτίωση, ωστόσο ανάλογες διαφορές στους προσωπικούς προσανατολισμούς των μαθητών προέκυψαν αφού αφαιρέθηκε το 1 από τα 4 σχολεία της πειραματικής ομάδας που είχε πολύ χαμηλά σκορ στην προσωπική βελτίωση. Επίσης, στην παραπάνω έρευνα δεν προέκυψαν διαφορές υπέρ της πειραματικής ομάδας ως προς την ευχαρίστηση κατά το μάθημα ΦΑ. Ακόμη, σε μία παρέμβαση που εφαρμόστηκε σε 170 μαθητές Α' Γυμνασίου διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές της πειραματικής ομάδας αντιλήφθηκαν ότι το κλίμα παρακίνησης ήταν πιο έντονα προσανατολισμένο στην προσωπική βελτίωση, και φάνηκε να αυξάνεται ο προσανατολισμός τους στην προσωπική βελτίωση, δεν αναδύθηκαν ωστόσο διαφορές ως προς την αντιλαμβανόμενη έμφαση και τον προσωπικό προσανατολισμό τους στην ενίσχυση του εγώ, ενώ ως προς το στόχο στην προστασία του εγώ προέκυψε ένα μη αναμενόμενο αποτέλεσμα, όπου η ομάδα ελέγχου είχε χαμηλότερα σκορ από την πειραματική ομάδα. (Papaioannou, Milosis et al., 2007). Τέλος, σε μία παρέμβαση κατά την οποία 42 δωδεκάχρονοι μαθητές μιας πειραματικής ομάδας διδάχτηκαν στα πλαίσια της ΦΑ τις δεξιότητες του καθορισμού στόχων, της επίλυσης προβλημάτων και της θετικής σκέψης, δεν προέκυψαν οι αναμενόμενες αλλαγές σε κανέναν από τους προσανατολισμούς στόχων των μαθητών (Κιορπέ, 2002).

Παρακίνηση στη ΦΑ κατά την τελική μέτρηση. Από τα αποτελέσματα φάνηκε πως παρ' ότι δεν σημειώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε κανέναν από τους παράγοντες της παρακίνησης (εσωτερική, αναγνωρίσιμη ρύθμιση, εσωτερική πίεση και έλλειψη παρακίνησης), οι δύο πειραματικές ομάδες Α και Β είχαν εμφανώς

υψηλότερα σκορ στην εσωτερική παρακίνηση από την ομάδα ελέγχου. Τα αποτελέσματα αυτά δεν διαφέρουν πολύ από αυτά προγενέστερων παρεμβάσεων, στις οποίες δεν βρέθηκαν αξιοσημείωτες διαφορές στην εσωτερική παρακίνηση των μαθητών των πειραματικών ομάδων.

Ο Μυλώσης (2004) σχεδίασε και εφάρμοσε μία διαθεματική παρέμβαση στη ΦΑ και ενώ είχε πολύ ενθαρρυντικά αποτελέσματα αναφορικά με το κλίμα παρακίνησης, τους προσανατολισμούς στόχων και το αυτό – συναίσθημα των μαθητών, δεν κατάφερε να επιφέρει σημαντικές επιδράσεις στους περισσότερο αυτό – καθοριζόμενους παράγοντες της παρακίνησης (εσωτερική και αναγνωρίσιμη ρύθμιση). Κατάφερε ωστόσο τη σημαντική μείωση της εξωτερικής ρύθμισης και της έλλειψης παρακίνησης της πειραματικής ομάδας. Παρομοίως, οι Diggelidis και συν. (2003), ενώ μπόρεσαν μετά την εφαρμογή μιας παρέμβασης να αυξήσουν την αντιλαμβανόμενη έμφαση του καθηγητή στην προσωπική βελτίωση, δεν κατάφεραν να επηρεάσουν δύο σημαντικούς παράγοντες της εσωτερικής παρακίνησης των μαθητών, την *ευχαρίστηση* και την *προσπάθεια*. Σε μία ακόμη παρέμβαση δεξιοτήτων ζωής, που εφαρμόστηκε στα πλαίσια του μαθήματος ΦΑ από τους ίδιους τους ερευνητές, φάνηκε πως η επίδραση της διδασκαλίας των δεξιοτήτων ζωής στο δείκτη του αυτό – καθορισμού των μαθητών κυμάνθηκε σε χαμηλά επίπεδα, καθώς αυτός δεν αυξήθηκε σε σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό στους μαθητές που τις διδάχθηκαν σε σύγκριση μ' αυτούς της ομάδας ελέγχου (Κολοβελώνης et al., 2006). Απ' όλα τα παραπάνω φαίνεται πως η εσωτερική παρακίνηση και ο αυτό – καθορισμός των μαθητών αποτελεί ένα σχετικά σταθερό χαρακτηριστικό που ίσως δεν μπορεί να αλλάξει εύκολα κατά το μάθημα ΦΑ (Vallerand & Ratelle, 2004).

Μία ακόμη αιτία που είναι πολύ πιθανό να εμπόδιζε την εμφάνιση στατιστικά σημαντικών διαφορών στις πειραματικές ομάδες ως προς τους περισσότερο αυτό – καθοριζόμενους παράγοντες της παρακίνησης ήταν ότι οι περισσότεροι καθηγητές δεν μπόρεσαν να εμψυχήσουν στους μαθητές την επιδίωξη για συνεχή προσωπική βελτίωση και μάθηση ως μία εσωτερική και αυτορυθμιζόμενη διαδικασία, με αποτέλεσμα η μεταφορά των δεξιοτήτων ζωής να θεωρείται από πολλούς ως μία ακόμη σχολική υποχρέωση.

Μία πρόσθετη τροχοπέδη μπορεί να αποτέλεσαν και οι αυξημένες τιμές στην εσωτερική παρακίνηση και στην αναγνωρίσιμη ρύθμιση της ομάδα ελέγχου αμέσως μετά την παρέμβαση. Οι ρυθμισμένοι μέσοι όροι της ομάδας ελέγχου στην εσωτερική παρακίνηση (*adjusted M* = 5.49) και στην αναγνωρίσιμη ρύθμιση (*adjusted M* =

5.15) ήταν πολύ υψηλότεροι από την εσωτερική παρακίνηση (*adjusted M* = 3.90 και 4.00) και την αναγνωρίσιμη ρύθμιση (*adjusted M* = 3.63 και 3.70) που είχαν οι μαθητές της Α' γυμνασίου των δύο ομάδων ελέγχου του Μυλώση (2004), παρόλο που χρησιμοποιήθηκε το ίδιο ακριβώς όργανο μέτρησης της παρακίνησης (κλίμακα παρακίνησης στα σπορ SMS των Pelletier et al, 1995).

Απ' όλα τα παραπάνω προκύπτει το συμπέρασμα πως οι καθηγητές της ομάδας ελέγχου παρείχαν στους μαθητές τους ένα κλίμα που εξασφάλιζε, έστω και σ' ένα πολύ μικρότερο βαθμό, τη συμμετοχή τους στο μάθημα για λόγους εσωτερικής παρακίνησης ή αναγνωρίσιμης ρύθμισης .

Αντιλαμβανόμενη ικανότητα δεξιοτήτων ζωής στην τελική μέτρηση. Από τα αποτελέσματα φάνηκε πως οι μαθητές της πειραματικής ομάδας Α είχαν στατιστικώς σημαντικά υψηλότερους ρυθμισμένους μέσους όρους στην αντιλαμβανόμενη τους ικανότητα για επίλυση προβλημάτων και για θετική σκέψη από την ομάδα ελέγχου. Οι μαθητές της πειραματικής ομάδας Β υπερείχαν από την ομάδα ελέγχου μόνο ως προς την αντιλαμβανόμενη τους ικανότητα για επίλυση προβλημάτων, ενώ ως προς τον καθορισμό στόχων δεν βρέθηκαν σημαντικές διαφορές σε καμία πειραματική ομάδα. Από τα παραπάνω αποτελέσματα φαίνεται πως η ευεργετική επίδραση της παρέμβασης στη θετική σκέψη προέκυψε μόνο για τους μαθητές της πειραματικής ομάδας Α, οι οποίοι κλήθηκαν να εφαρμόσουν την τεχνική της αυτό – ομιλίας και έξω από τα πλαίσια του μαθήματος ΦΑ σε διάφορους χώρους της ζωής τους και παρακινήθηκαν να μετατρέπουν τις αρνητικές σκέψεις που προέκυπταν κατά την προσπάθειά τους να πετύχουν τους στόχους τους σε θετικές (παράρτημα Β, κάρτες 3.6, 3.7 και 5.5). Φαίνεται πως οι μαθητές αναγνώρισαν το πραγματικό νόημα της θετικής σκέψης, όταν εφαρμόζοντάς την σε διάφορους χώρους της ζωής τους, κατανόησαν βιωματικά την αξία της δεξιότητας αυτής στην καθημερινότητά τους.

Την υπεροχή της πειραματικής ομάδας στην αντιλαμβανόμενη ικανότητα μετατροπής των αρνητικών σκέψεων σε θετικές, όχι όμως και στην επίλυση προβλημάτων, είχαν βρει μετά από μια παρέμβαση δεξιοτήτων ζωής στο μάθημα της ΦΑ οι Goudas και Giannoudis (2008). Ωστόσο, στη συγκεκριμένη παρέμβαση δεν είχαν βρεθεί διαφορές υπέρ της πειραματικής ομάδας ως προς την αντιλαμβανόμενη ικανότητα των μαθητών για καθορισμό στόχων, ενώ σε μία προγενέστερη έρευνα δεν είχαν προκύψει διαφορές ούτε ως προς την αντιλαμβανόμενη ικανότητα των μαθητών για θετική σκέψη (Goudas et al., 2006). Από την άλλη μεριά, σημαντικές διαφορές

στην αντιλαμβανόμενη ικανότητα καθορισμού στόχων υπέρ της πειραματικής ομάδας είχαν προκύψει σε δύο παρεμβάσεις δεξιοτήτων ζωής, εκ των οποίων η μία πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια της ΦΑ (Goudas et al., 2006) και η άλλη στα πλαίσια του αγωνιστικού αθλητισμού (Papacharisis et al., 2005).

Μία αιτία, που είναι πολύ πιθανό να εμπόδισε την εμφάνιση στατιστικά σημαντικών διαφορών ως προς την αντιλαμβανόμενη ικανότητα καθορισμού στόχων στις πειραματικές ομάδες της παρούσας παρέμβασης, φαίνεται πως είναι για μια ακόμη φορά η αυξημένη τιμή που είχε η ομάδα ελέγχου αμέσως μετά την παρέμβαση. Ο ρυθμισμένος μέσος όρος της ομάδας ελέγχου στην αντιλαμβανόμενη ικανότητα καθορισμού στόχων (*adjusted M* = 5.75) ήταν πολύ υψηλότερος από τον μέσο όρο της ομάδας ελέγχου (*M* = 5.17) των Gouda και συν. (2006), καθώς και από αυτόν της ομάδας ελέγχου (*M* = 5.11) των Papacharisi και συν. (2005). Για το αποτέλεσμα αυτό μπορεί να ευθύνεται η διδασκαλία από δύο καθηγητές της ομάδας ελέγχου της στρατηγικής της στοχοθέτησης στην ενότητα της φυσικής κατάστασης, όπως αυτή περιγράφεται στο βιβλίο ΦΑ της Α' Γυμνασίου. Απ' όλα τα παραπάνω φαίνεται και πάλι πως οι μαθητές της ομάδας ελέγχου διδάχτηκαν, έστω και σ' ένα μικρό βαθμό, κάποια κρίσιμα στοιχεία της παρέμβασης, γεγονός που είναι πολύ πιθανό να επηρέασε τα αποτελέσματα.

Ένας άλλος λόγος που μπορεί να εμπόδισε την πειραματική ομάδα Α να αναπτύξει μια υψηλή αντιλαμβανόμενη ικανότητα για καθορισμό στόχων, ήταν ότι οι μαθητές της ομάδας αυτής πιθανόν να μην κατάφερναν να πετύχουν όλους τους στόχους που έβαζαν κάθε δύο εβδομάδες σε διάφορους χώρους της ζωής τους (στην άσκηση εκτός σχολείου, στο σπίτι, στη συνεργασία με άλλους και στα μαθηματικά), και έχοντας αποκτήσει πλήρη επίγνωση της διαδικασίας της στοχοθέτησης να αξιολόγησαν πιο ρεαλιστικά την ικανότητα και την αποτελεσματικότητά τους στον καθορισμό στόχων σε σχέση με τις άλλες ομάδες.

Ωστόσο, από τις απαντήσεις των μαθητών στις ανοιχτές ερωτήσεις που συμπλήρωσαν αμέσως μετά την παρέμβαση αποκαλύφθηκε ότι οι μαθητές των πειραματικών ομάδων και κυρίως της πειραματικής ομάδας Α αναγνώρισαν την αξία και τη χρησιμότητα των δεξιοτήτων ζωής που διδάχτηκαν, κάνοντας ιδιαίτερη αναφορά στη δεξιότητα τους καθορισμού στόχων και στην εφαρμογή των δεξιοτήτων αυτών στη ζωή τους γενικότερα. Ενδεικτικά παρουσιάζονται κάποιες απαντήσεις των μαθητών της ομάδας Α στην ερώτηση «Ένα ή δύο σημαντικά πράγματα που έμαθα μέχρι τώρα στο μάθημα Φυσικής Αγωγής είναι»:

- Μαθητής/ τρια 1: «Να βάζω στόχους».
- Μαθητής/ τρια 2: «Να κάνω θετικές σκέψεις».
- Μαθητής/ τρια 3: «Να συνεργάζομαι και να βοηθώ τους συμμαθητές μου».
- Μαθητής/ τρια 4: «Να αντιμετωπίζω το πρόβλημά μου, σκεπτόμενος πιθανές λύσεις και εκτελώντας την καλύτερη».
- Μαθητής/ τρια 5: «Να σκέφτομαι θετικά σε κάθε τι που κάνω στη ζωή μου».
- Μαθητής/ τρια 6: «Να κάνω θετικές σκέψεις κι έτσι να βελτιώνομαι».
- Μαθητής/ τρια 7: «Ότι έμαθα να βάζω θετικούς και συγκεκριμένους στόχους».
- Μαθητής/ τρια 8: «Ότι έμαθα ότι κάνει καλό στον εγκέφαλο».
- Μαθητής/ τρια 9: «Να μετατρέπω τις αρνητικές σκέψεις σε θετικές».
- Μαθητής/ τρια 10: «Ότι βελτιώνομαι, αφού κάνοντας διάφορες ασκήσεις κάνω το σωστό, μαθαίνω να συνεργάζομαι, να μιλάω θετικά και ευγενικά στους άλλους. Είναι πολύ χρήσιμο για την υγεία και μου αρέσει πολύ».
- Μαθητής/ τρια 11: «Να μην τα παρατάω όταν βρίσκω δυσκολίες και να βάζω στόχους για να πετύχω τα όνειρά μου».
- Μαθητής/ τρια 12: «Να κυνηγάω τ' όνειρο μου».
- Μαθητής/ τρια 13: «Να μετατρέπω τα όνειρά μου σε στόχο».
- Μαθητής/ τρια 14: «Απέχτησα αυτοπεποίθηση».
- Μαθητής/ τρια 15: «Έχω μάθει να κάνω πιο εύκολη τη ζωή μου».

Από τις παραπάνω απαντήσεις προκύπτει το συμπέρασμα ότι οι μαθητές της ομάδας Α έμαθαν να βάζουν στόχους συνολικά στη ζωή τους, αλλά πιθανόν το ότι κάποιους απ' αυτούς δεν κατάφεραν να τους πετύχουν, να εμποδίσει την αύξηση της αυτο-αποτελεσματικότητάς τους ως προς τη δεξιότητα του καθορισμού στόχων.

Κοινωνικές δεξιότητες κατά την τελική μέτρηση. Στις κοινωνικές δεξιότητες της συνεργασίας και της ενσυναίσθησης προέκυψε η υπεροχή της πειραματικής ομάδας Β από την ομάδα ελέγχου, δεν διαπιστώθηκε ωστόσο καμία σημαντική διαφορά της ομάδας Α.

Το απρόσμενο αυτό αποτέλεσμα μπορεί να έχει τη ρίζα του στην ίδια αιτία που αναφέρθηκε παραπάνω για τον καθορισμό στόχων. Οι μαθητές της ομάδας Α είχαν θέσει συγκεκριμένους στόχους προσωπικής βελτίωσης για να αυξήσουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες, όπως «να βοηθήσω αυτήν την εβδομάδα ένα συμμαθητή μου που δεν τα καταφέρνει και τόσο καλά στη γυμναστική» ή «να βοηθήσω δύο

φορές αυτήν την εβδομάδα το αδερφάκι μου στο διάβασμα» ή «να πάρω μέρος αυτήν την εβδομάδα σε μία ομαδική εργασία» κ.α. (παράρτημα Β, κάρτα 3.4). Αν ωστόσο δεν κατάφεραν να πετύχουν κάποιους από αυτούς τους στόχους, πιθανόν να αξιολόγησαν τον εαυτό τους με πιο αυστηρά κριτήρια στις κοινωνικές δεξιότητες της συνεργασίας και της ενσυναίσθησης από τους μαθητές της ομάδας Β, που δεν είχαν θέσει συγκεκριμένους στόχους συνεργασίας, συνεργάζονταν ωστόσο με αυθόρμητο τρόπο μεταξύ τους κατά τη διάρκεια της εφαρμογής του αμοιβαίου στιλ διδασκαλίας και συμμετείχαν σε μεικτές, ισοδύναμες και ανομοιογενείς ομάδες σε συνεργατικές μορφές των αθλοπαιδιών με τροποποιημένους κανονισμούς.

Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί ότι στην ανοικτή ερώτηση «Αυτό που μου αρέσει στο μάθημα Φυσικής Αγωγής είναι» οι μαθητές και των δύο πειραματικών ομάδων ανέφεραν πολύ συχνά ότι απόλαυσαν τη συνεργασία με τους συμμαθητές τους και το πνεύμα ομαδικότητας.

Δοκιμασίες φυσικής κατάστασης. Από τα τρία τεστ φυσικής κατάστασης που χρησιμοποιήθηκαν, στατιστικά σημαντικές διαφορές προέκυψαν στα δύο από αυτά, δηλαδή στο τροποποιημένο τεστ κάμψεων με στήριξη στα γόνατα για την αξιολόγηση της δύναμης και αντοχής του άνω κορμού και στο τεστ ευλυγισίας των οπίσθιων μηριαίων. Μάλιστα οι διαφορές και στα δύο τεστ προέκυψαν μόνο ανάμεσα στην πειραματική ομάδα Α και την ομάδα ελέγχου.

Μία πιθανή αιτία της μεγαλύτερης βελτίωσης των μαθητών της ομάδας Α στα τεστ φυσικής κατάστασης, είναι ότι εκτός από τους στόχους που έθεσαν για βελτίωση της φυσικής τους κατάστασης στο μάθημα ΦΑ, είχαν θέσει και στόχους προσωπικής βελτίωσης στην άσκηση για υγεία εκτός του σχολείου όπως: «να κάνω ποδήλατο 15' μία φορά αυτήν τη εβδομάδα», ή «να κάνω 15 κοιλιακούς και 10 κάμψεις μία φορά αυτήν την εβδομάδα», ή «να κάνω για 10' διατάσεις λίγο πριν κοιμηθώ δύο φορές αυτήν την εβδομάδα», ή «να ανεβαίνω από τις σκάλες αντί για το ασανσέρ όποτε έχω την ευκαιρία». Πιθανόν οι στόχοι αυτοί που έβαλαν για τη βελτίωση της υγείας τους και η εξάσκηση που έκαναν έξω από το σχολείο για να τους πετύχουν, να συντέλεσαν στην επίτευξη μεγαλύτερων επιδόσεων στα τεστ φυσικής κατάστασης από τους μαθητές της ομάδας Β που εξασκούσαν μόνο κατά τη διάρκεια της ΦΑ στο σχολείο.

Η βελτίωση της φυσικής κατάστασης των πειραματικών ομάδων φάνηκε και σε δύο προγενέστερες παρεμβάσεις δεξιοτήτων ζωής στο μάθημα στη ΦΑ (Goudas &

Giannoudis, 2008; Κιορπέ, 2002), ενώ σε μία άλλη πρόσφατη παρέμβαση φάνηκε ότι η επίδραση ενός προγράμματος δεξιοτήτων ζωής στη ΦΑ συνέτεινε στη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών της πειραματικής ομάδας σε δύο από τις τέσσερις αθλητικές δεξιότητες, δηλαδή στην πάσα στήθους στο μπάσκετ και στο σερβίς από κάτω στο βόλεϊ (Goudas & Giannoudis, 2008).

Γνώσεις για δεξιότητες ζωής κατά την τελική μέτρηση. Οι γνώσεις γύρω από τις δεξιότητες ζωής φάνηκε πως αυξήθηκαν στατιστικώς σημαντικά και στις δύο πειραματικές ομάδες συγκριτικά με την ομάδα ελέγχου. Παρόμοια ήταν τα αποτελέσματα των πειραματικών ομάδων σε τρεις προγενέστερες παρεμβάσεις δεξιοτήτων ζωής ως προς τις γνώσεις των μαθητών (Goudas & Giannoudis, 2008; Goudas et al., 2006; Κιορπέ, 2002). Φαίνεται πως οι γνώσεις γύρω από τις δεξιότητες ζωής αποτελούν μία μεταβλητή που επηρεάζεται σχετικά εύκολα από την εφαρμογή των κατάλληλων παρεμβάσεων, τουλάχιστον όπως αυτές μετρούνται μέσα από ένα συγκεκριμένο τεστ πολλαπλών επιλογών που αναπτύχθηκε από τον Παπαχαρίση (2004) και τροποποιήθηκε από τους Γούδα και συν. (2007)

Συμπεράσματα από τις τελικές μετρήσεις

Από όλα τα παραπάνω προκύπτει το συμπέρασμα το παρεμβατικό πρόγραμμα της πειραματικής ομάδας Α είχε μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα απ' αυτό που εφάρμοσε η πειραματική ομάδα Β. Φαίνεται λοιπόν πως σε παρεμβατικά προγράμματα, όπως αυτό της πειραματικής ομάδας Β, στα οποία η διδασκαλία δεξιοτήτων ζωής και η προαγωγή ενός κλίματος προσανατολισμένου στην προσωπική βελτίωση περιορίζεται στα στενά όρια του μαθήματος της ΦΑ, και δεν επεκτείνεται μέσα από τη μεταφορά των διδαχθέντων δεξιοτήτων και σε άλλους χώρους της ζωής των μαθητών, τα αποτελέσματα μπορεί να μην είναι τόσο ισχυρά. Αντιθέτως, φαίνεται πως παρεμβάσεις, όπως αυτή της πειραματικής ομάδας Α, που αντιμετωπίζουν τη μάθηση σαν μία ολιστική διαδικασία που λαμβάνει χώρα όχι μόνο σ' έναν, άλλα ταυτόχρονα σε πολλούς χώρους της ζωής των μαθητών, έχουν περισσότερες πιθανότητες να πετύχουν τα προσδοκώμενα αποτελέσματα. Το ερώτημα ωστόσο που έχει μείνει αναπάντητο είναι γιατί δεν σημειώθηκαν διαφορές στην αντιλαμβανόμενη έμφαση του καθηγητή στη μάθηση/βελτίωση και στο στόχο για προσωπική βελτίωση, που ήταν και μία από τις κύριες επιδιώξεις της παρούσας παρέμβασης. Μετά από μία προσεκτική εξέταση των παραμέτρων της παρούσας

παρέμβασης και της σύγκρισής της με άλλες προγενέστερες παρεμβάσεις, τρεις λόγοι εικάζεται ότι είναι πιθανοί γι' αυτό το αποτέλεσμα:

(α) *Η εφαρμογή της παρέμβασης πραγματοποιήθηκε από εν ενεργεία καθηγητές ΦΑ.* Η παρούσα παρέμβαση εφαρμόστηκε από 10 διορισμένους καθηγητές ΦΑ, που αφού επιμορφώθηκαν, κλήθηκαν να ενσωματώσουν στο μάθημά τους πολλές καινοτομίες όπως τη διδασκαλία με μαθητοκεντρικά κυρίως στιλ διδασκαλίας, τη διδασκαλία δεξιοτήτων ζωής μέσα από τη ΦΑ, τη μεταφορά των δεξιοτήτων αυτών και σε άλλους χώρους της ζωής των μαθητών κ.α. Κατά συνέπεια, ήταν σ' ένα βαθμό αναμενόμενο να υπάρχουν από μέρους των καθηγητών ΦΑ κάποιες δυσκολίες στο να εντάξουν επιτυχώς όλες τις νεοδιδαχθείσες πρακτικές στο καθημερινό διδακτικό τους ρεπερτόριο, κάτι που πιστοποιήθηκε και από την παρατήρηση μεγάλου μέρους της παρέμβασης, όπου αποκαλύφθηκε πως μόλις τρεις στους πέντε καθηγητές ΦΑ της ομάδας Α και ένας στους πέντε καθηγητές της ομάδας Β κατάφεραν να εφαρμόσουν την παρέμβαση με ποιότητα της ΑΚΕΦ $\geq 60\%$ (πίνακας 11).

Αντιθέτως, πολλές από τις προγενέστερες παρεμβάσεις που προαναφέρθηκαν, εφαρμόστηκαν από τους ίδιους τους ερευνητές που τις σχεδίασαν, οι οποίοι είτε ως κάτοχοι είτε ως υποψήφιοι μεταπτυχιακού ή διδακτορικού θα μπορούσαν να θεωρηθούν “experts” στον τομέα της παρακίνησης και άρα να επιτύχουν τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα (Goudas & Giannoudis, 2008; Κιορπέ, 2002; Κολοβελώνης et al., 2006; Papacharisis, et al., 2005; Papaioannou & Milosis, 2009; Papaioannou, Milosis et al., 2007; Papaioannou, Kosmidou et al., 2007).

(β) *Ο υποχρεωτικός χαρακτήρας της διαδικασίας καθορισμού στόχων.* Από την παρατήρηση μεγάλου μέρους μαθημάτων της παρέμβασης φάνηκε πως, παρ' ότι οι περισσότεροι καθηγητές ΦΑ κατέβαλλαν φιλότιμες προσπάθειες, πολλοί απ' αυτούς δυσκολεύτηκαν αρκετά να καταστήσουν τη στρατηγική του καθορισμού στόχων για συνεχή προσωπική βελτίωση ως μία αμιγώς εσωτερική, αυθόρμητη και αυτό – ρυθμιζόμενη διαδικασία. Πολλοί απ' αυτούς την επέβαλαν, με αποτέλεσμα ο στόχος για βελτίωση/μάθηση να θεωρείται από τους μαθητές επιβαλλόμενος και όχι ένας δικός τους στόχος που έχει νόημα στη ζωή τους. Έτσι, η στρατηγική της στοχοθέτησης αποτέλεσε μία ακόμη υποχρέωση που προστέθηκε στο ημερήσιο πρόγραμμα πολλών μαθητών, γεγονός που δε συνάδει με τη θεωρία των στόχων, σύμφωνα με την οποία οι στόχοι χρειάζεται να είναι προσωπικοί και καθορισμένοι από το ίδιο το άτομο. Παρόμοια ήταν και οι διαπίστωση των Gouda και Giannoudi

(2010), που κατά την ποιοτική αξιολόγηση ενός προγράμματος δεξιοτήτων ζωής στη ΦΑ συμπέραναν για τον υποχρεωτικό χαρακτήρα της διαδικασίας καθορισμού στόχων:

«... ίσως να ήταν και ο σοβαρότερος λόγος που μερικοί δεν εντάχθηκαν στο πρόγραμμα. Οι μαθητές μπαίνανε σε μια διαδικασία στοχοθέτησης που δεν ήταν προϊόν προσωπικής επιλογής, τους στόχους δεν τους είχαν οι ίδιοι επιλέξει, με αποτέλεσμα να μην τους δίνουν την αξία που θα έπρεπε να δοθεί σε ένα προσωπικό στόχο» (Γαννούδης, 2009, σελ. 172).

(γ) Τα υψηλά σκορ στο στόχο για προσωπική βελτίωση της ομάδας ελέγχου. Ο ρυθμισμένος μέσος όρος της ομάδας ελέγχου στην αντιλαμβανόμενη έμφαση του καθηγητή ΦΑ στην προσωπική βελτίωση (*adjusted M* = 4.09) ήταν αρκετά υψηλότερος από αυτούς που αναφέρθηκαν στις ομάδες ελέγχου παρόμοιων παρεμβάσεων (*adjusted M* = 3.75 σύμφωνα με τους Christodoulidi et al., 2002; *adjusted M* = 3.93 σύμφωνα με τους Papaioannou, Milosi et al., 2007; *adjusted M* = 3.80 σύμφωνα με τους Papaioannou & Milosi, 2009). Παρομοίως, ο ρυθμισμένος μέσος όρος της ομάδας ελέγχου της παρούσας παρέμβασης στον προσωπικό προσανατολισμό για προσωπική βελτίωση (*adjusted M* = 4.45) ήταν αρκετά υψηλότερος από αυτούς που έχουν αναφερθεί σε παρόμοιες παρεμβάσεις στο παρελθόν (*adjusted M* = 4.13 σύμφωνα με τους Diggelidi et al., 2003; *adjusted M* = 4.01 και 4.02 σύμφωνα με τους Papaioannou & Milosi, 2009).

Οι αυξημένες τιμές στον στόχο για προσωπική βελτίωση της ομάδας ελέγχου αμέσως μετά την παρέμβαση είναι πολύ πιθανό να εμπόδισαν την εμφάνιση στατιστικώς σημαντικών διαφορών στις πειραματικές ομάδες και υποδηλώνουν ότι ακόμη και οι καθηγητές της ομάδας ελέγχου παρείχαν σ' ένα βαθμό στους μαθητές τους ένα κλίμα προσανατολισμένο στη μάθηση. Το γεγονός πως οι καθηγητές ΦΑ της ομάδας ελέγχου εφάρμοσαν, έστω και ακούσια, κάποια στοιχεία της παρέμβασης πιστοποιείται και από τα δεδομένα της συστηματικής παρατήρησης. Σύμφωνα με αυτά, ο μέσος όρος του συνόλου των καθηγητών της ομάδας ελέγχου ήταν ως προς την προσκόλληση της ΑΚΕΦ 36.98% και την ποσότητα 43.82%. Δύο πιθανές εξηγήσεις μπορούν να δοθούν για την ύπαρξη των υψηλών σκορ στον στόχο για προσωπική βελτίωση της ομάδα ελέγχου.

Πρώτον, οι καθηγητές ΦΑ της ομάδας ελέγχου, παρ' ότι δεν επιμορφώθηκαν και δεν έλαβαν το εγχειρίδιο – οδηγό των πειραματικών ομάδων, μπορούσαν αν οι

ίδιοι το επιδίωκαν, να συμβουλευτούν το βιβλίο του εκπαιδευτικού ΦΑ της Α' Γυμνασίου, προκειμένου να διδάξουν τα προκαθορισμένα διδακτικά αντικείμενα της παρέμβασης. Μάλιστα, όπως αποδείχτηκε από τη συστηματική παρατήρηση της παρέμβασης, δύο απ' αυτούς το έπραξαν. Δεύτερον και σημαντικότερον ήταν ότι όλοι οι καθηγητές ΦΑ γνώριζαν εκ των προτέρων ότι σε κάποια μαθήματά τους θα παρατηρούνται απροειδοποίητα από τον ερευνητή. Συνεπώς, εν' όψει μιας ενδεχόμενης επίσκεψης για συστηματική παρατήρηση, ήταν φυσιολογικό να προσπαθούν ακόμη και οι καθηγητές της ομάδας ελέγχου να δείξουν τον καλύτερο τους εαυτό, κάτι που πιθανόν να επηρέασε τη συμπεριφορά τους, την προετοιμασία τους, καθώς και την ίδια τη διδασκαλία τους. Μάλιστα ένας απ' αυτούς είχε δηλώσει ευθέως στον ερευνητή ότι η παρουσία των παρατηρητών αποτελούσε γι' αυτόν ένα κίνητρο για να βελτιώνει τις διδασκαλίες του.

Διαφορές μεταξύ των ομάδων στις μετρήσεις διατήρησης

Από τα αποτελέσματα των μετρήσεων διατήρησης φάνηκε πως πολλά από τα θετικά αποτελέσματα που προέκυψαν από την παρέμβαση δεν διατηρήθηκαν τέσσερις μήνες μετά. Οι στατιστικώς σημαντικές διαφορές που είχαν βρεθεί ανάμεσα στην ομάδα Α και στην ομάδα ελέγχου σε 11 εξαρτημένες μεταβλητές διατηρήθηκαν μόνο στις δύο απ' αυτές, ενώ ανάμεσα στην ομάδα Β και την ομάδα ελέγχου εξαλείφθηκαν όλες οι διαφορές που είχαν βρεθεί στις τελικές μετρήσεις. Συγκεκριμένα, κατά τη μέτρηση διατήρησης η ομάδα Α συνέχιζε να έχει στατιστικώς σημαντικά χαμηλότερους ρυθμισμένους μέσους όρους από την ομάδα ελέγχου ως προς το στόχο για προστασία του εγώ στη ζωή (πίνακας 9). Επίσης, τα αγόρια της πειραματικής ομάδας Α διατήρησαν τους στατιστικώς σημαντικά χαμηλότερους ρυθμισμένους μέσους όρους ως προς την ενίσχυση του εγώ στη ΦΑ από τα αγόρια των άλλων ομάδων (πίνακας 10).

Παρά την εξάλειψη του μεγαλύτερου μέρους των ευεργετικών αποτελεσμάτων τέσσερις μήνες μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης, αποκαλύφθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην παρακίνηση των μαθητών των δύο πειραματικών ομάδων, που δεν είχαν προκύψει στις τελικές μετρήσεις. Συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε πως τέσσερις μήνες μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης (α) οι μαθητές και των δύο πειραματικών ομάδων είχαν στατιστικώς σημαντικά χαμηλότερους ρυθμισμένους μέσους όρους στην έλλειψη παρακίνησης στη ΦΑ από την ομάδα ελέγχου (πίνακας 9), (β) οι μαθητές της πειραματικής ομάδας

Α είχαν στατιστικώς σημαντικά χαμηλότερους ρυθμισμένους μέσους όρους στην εσωτερική πίεση στη ΦΑ από την ομάδα ελέγχου (πίνακας 9) και (γ) οι μαθητές και ειδικότερα τα αγόρια της πειραματικής ομάδας Β είχαν στατιστικώς σημαντικά υψηλότερους ρυθμισμένους μέσους όρους στην εσωτερική παρακίνηση στη ΦΑ από τα αγόρια της ομάδας ελέγχου (πίνακας 10).

Η πρωτεμφάνιση σημαντικών διαφορών μεταξύ των πειραματικών ομάδων και της ομάδας ελέγχου στις διαστάσεις της παρακίνησης τέσσερις μήνες μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης αποτελεί ένα αξιοσημείωτο εύρημα. Πιθανόν υποδηλώνει ότι, ενώ οι καθηγητές ΦΑ δεν κατάφεραν να παρακινήσουν εσωτερικά τους μαθητές τους κατά τη διάρκεια της παρέμβασης, όταν λίγους μήνες αργότερα, σταμάτησαν να τους πιέζουν με τη διδασκαλία των αντικειμένων της παρέμβασης, οι μαθητές πιθανόν να αναγνώρισαν τη σημασία των δεξιοτήτων που διδάχτηκαν και να συμμετείχαν στη συνέχεια στο μάθημα ΦΑ με αυξημένη εσωτερική και μειωμένη εξωτερική παρακίνηση.

Η εξαφάνιση των ευεργετικών επιδράσεων άλλων παρόμοιων παρεμβάσεων στις μετρήσεις διατήρησης αποτέλεσε κοινό σημείο προβληματισμού πολλών ερευνητών στο παρελθόν. Στην παρέμβαση των Christodoulidi και συν. (2001) εξαφανίστηκαν όλες οι διαφορές μεταξύ της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου στις αντιλήψεις και στους προσωπικούς προσανατολισμούς των μαθητών στην προσωπική βελτίωση και στην απόδοση 10 μήνες μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης. Παρομοίως, από τα αποτελέσματα της επαναμέτρησης που έγινε 10 μήνες μετά, φάνηκε πως εξαφανίστηκαν όλες οι θετικές επιδράσεις της παρέμβασης των Diggelidi και συν. (2003), εκτός από την αντιλαμβανόμενη έμφαση των καθηγητών ΦΑ στο στόχο για απόδοση. Ακόμη, πολλές από τις θετικές μεταβολές μιας διαθεματικής παρέμβασης του Μυλώση (2004) εξαφανίστηκαν ένα χρόνο αργότερα, ενώ κάποιες απ' αυτές παρέμειναν αρκετά εξασθενημένες στους στόχους για ενίσχυση και προστασία του εγώ στη ΦΑ και στη ζωή. Βέβαια, πρέπει να σημειωθεί πως σε όλες τις παρεμβάσεις που προαναφέρθηκαν, οι μετρήσεις διατήρησης είχαν πραγματοποιηθεί την επόμενη σχολική χρονιά, κατά την οποία οι καθηγητές ΦΑ ήταν διαφορετικά άτομα από αυτούς που είχαν εφαρμόσει την παρέμβαση.

Το γεγονός ότι οι οποιεσδήποτε θετικές μεταβολές που έχουν επιτευχθεί από διάφορες παρεμβάσεις στο κλίμα παρακίνησης και στους προσωπικούς προσανατολισμούς στόχων των μαθητών, είτε εξαφανίστηκαν, είτε ατόνησαν λίγους

μήνες μετά, έχει εγείρει σοβαρούς προβληματισμούς για την επάρκεια της χρονικής τους διάρκειας. Το γεγονός μάλιστα ότι, ακόμη και παρεμβάσεις που διήρκεσαν πολύ περισσότερο από την παρούσα τρίμηνη παρέμβαση, δεν κατάφεραν να πετύχουν τη διατήρηση των αποτελεσμάτων τους την επόμενη σχολική χρονιά (Christodoulidis et al., 2001; Diggelidis et al., 2003), οδηγεί στο συμπέρασμα πως χρειάζονται ακόμη μεγαλύτερης διάρκειας παρεμβάσεις, ώστε να εξασφαλίζονται πιο μόνιμα αποτελέσματα.

Εκτός όμως από τη διάρκεια, σημαντικό ρόλο για τη διατήρηση των αποτελεσμάτων μπορούν να παίξουν η πρόθεση των καθηγητών ΦΑ να ενσωματώσουν μετά το τέλος των παρεμβάσεων τη φιλοσοφία και τα θεμελιώδη στοιχεία τους στο καθημερινό τους διδακτικό ρεπερτόριο, καθώς και ο γενικότερος βαθμός ενσωμάτωσης των στοιχείων αυτών στις τυπικές λειτουργίες του σχολείου. Από μία συνάντηση που έγινε την επόμενη σχολική χρονιά με τους καθηγητές ΦΑ που εφάρμοσαν την παρούσα παρέμβαση με σκοπό την ενημέρωσή τους για τ' αποτελέσματά της, αποκαλύφθηκε πως ελάχιστοι απ' αυτούς συνέχισαν να εφαρμόζουν κάποια από τα δομικά συστατικά της παρέμβασης μετά την ολοκλήρωσή της, όπως επίσης ελάχιστοι είχαν την πρόθεση να τα εφαρμόσουν στο μέλλον. Γι' αυτό, ακόμη και μετά την ολοκλήρωση μιας παρέμβασης, ίσως είναι απαραίτητη η συνέχιση για ένα μικρό χρονικό διάστημα της επαφής του ερευνητή με τους καθηγητές ΦΑ, προκειμένου να τους δίνεται η κατάλληλη υποστήριξη και ανατροφοδότηση για το πώς θα εντάξουν τις νεοαποκτηθείσες δεξιότητες και στρατηγικές στην καθημερινή τους διδακτική πράξη.

Επίδραση της ΑΚΕΦ στα αποτελέσματα

Ένας δευτερεύοντας στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να αξιολογηθεί μέσω συστηματικής παρατήρησης ο βαθμός στον οποίο η παρέμβαση εφαρμόστηκε όπως είχε αρχικά σχεδιαστεί και να διερευνηθεί αν τυχόν αποκλίσεις στην ΑΚΕΦ επέφεραν και διαφορετικά αποτελέσματα. Σύμφωνα με την 3^η ερευνητική υπόθεση αναμενόταν τα προσδοκώμενα αποτελέσματα να είναι πιο ισχυρά από τους καθηγητές ΦΑ που θα εφάρμοζαν την παρέμβαση με μεγάλη ακρίβεια και πιο αδύνατα ή ανύπαρκτα από αυτούς που θα εφάρμοζαν την παρέμβαση με μικρή ακρίβεια.

Τελικές μετρήσεις στις ομάδες υψηλής ΑΚΕΦ. Η 3^η ερευνητική υπόθεση επιβεβαιώθηκε σ' ένα μεγάλο βαθμό, όταν συγκρίθηκαν τα αποτελέσματα

(ρυθμισμένοι μέσοι όροι και *effect sizes*) των καθηγητών που εφάρμοσαν την παρέμβαση με υψηλή ΑΚΕΦ με αυτά του συνολικού δείγματος. Διαπιστώθηκε πως στις 9 από τις 13 μεταβλητές, στις οποίες είχαν βρεθεί στατιστικά σημαντικές διαφορές στις αναλύσεις των τελικών μετρήσεων του συνολικού δείγματος, εμφανίστηκε υψηλότερο μέγεθος επίδρασης (*effect sizes*) στα αποτελέσματα των ομάδων υψηλής ΑΚΕΦ (πίνακας 14). Συγκεκριμένα, το μέγεθος της επίδρασης για τις ομάδες υψηλής ΑΚΕΦ κατά τις τελικές μετρήσεις αυξήθηκε κατά μία ποσοστιαία μονάδα για τις μεταβλητές (α) αντιλαμβανόμενη έμφαση του καθηγητή ΦΑ στην ενίσχυση και προστασία του εγώ, (β) προσωπικός προσανατολισμός των μαθητών για ενίσχυση και προστασία του εγώ στη ζωή και (γ) ευλυγισία οπίσθιων μηριαίων. Ακόμη, το μέγεθος της επίδρασης στις ομάδες υψηλής ΑΚΕΦ αυξήθηκε κατά δύο ποσοστιαίες μονάδες στον προσωπικό προσανατολισμό των μαθητών για προστασία του εγώ στη ΦΑ και στις γνώσεις για τις δεξιότητες ζωής. Η μεγαλύτερη αύξηση του μεγέθους της επίδρασης επήλθε στον προσωπικό προσανατολισμό των μαθητών για ενίσχυση του εγώ στη ΦΑ (η^2 συνολικού δείγματος = .03 και η^2 ομάδων υψηλής ΑΚΕΦ = .06), καθώς και στην εσωτερική παρακίνηση, όπου σε αντιδιαστολή με το μηδενικό μέγεθος επίδρασης που είχε βρεθεί στο συνολικό δείγμα, στις ομάδες υψηλής ΑΚΕΦ προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές με χαμηλό μέγεθος επίδρασης (η^2 = .04, πίνακας 14).

Τελικές μετρήσεις στις ομάδες χαμηλής ΑΚΕΦ. Επιπρόσθετα, η 3^η ερευνητική υπόθεση, ότι δηλαδή τα προσδοκώμενα αποτελέσματα θα ήταν πιο αδύνατα ή ανύπαρκτα για τους καθηγητές ΦΑ που θα εφάρμοζαν την παρέμβαση με μικρή ΑΚΕΦ, σε ένα μεγάλο βαθμό επαληθεύτηκε από τα αποτελέσματα των τελικών μετρήσεων των ομάδων χαμηλής ΑΚΕΦ. Διαπιστώθηκε πως οι 9 από τις 12 μεταβλητές, στις οποίες είχαν βρεθεί στατιστικά σημαντικές διαφορές στις τελικές μετρήσεις των ομάδων υψηλής ΑΚΕΦ, είχαν μηδενικό ή χαμηλότερο μέγεθος επίδρασης (*effect sizes*) στα αποτελέσματα των ομάδων χαμηλής ΑΚΕΦ (πίνακας 14). Συγκεκριμένα, το μέγεθος της επίδρασης για τις ομάδες χαμηλής ΑΚΕΦ κατά τις τελικές μετρήσεις μηδενίστηκε στις 7 μεταβλητές (α) αντιλαμβανόμενη έμφαση του καθηγητή ΦΑ στην προστασία του εγώ, (β) προσωπικός προσανατολισμός των μαθητών για ενίσχυση του εγώ στη ΦΑ (β) προσωπικός προσανατολισμός των μαθητών για ενίσχυση και προστασία του εγώ στη ζωή, (γ) εσωτερική παρακίνηση στη ΦΑ, (δ) αντιλαμβανόμενη ικανότητα θετικής σκέψης και (ε) ευλυγισία οπίσθιων

μηριαίων. Ακόμη, το μέγεθος της επίδρασης στις τελικές μετρήσεις των ομάδων χαμηλής ΑΚΕΦ μειώθηκε κατά δύο ποσοστιαίες μονάδες στον προσωπικό προσανατολισμό των μαθητών για προστασία του εγώ στη ΦΑ και στις γνώσεις για τις δεξιότητες ζωής (πίνακας 14).

Μάλιστα, φάνηκε πως η μείωση του μεγέθους επίδρασης στα αποτελέσματα της ομάδας χαμηλής ΑΚΕΦ οφείλονταν κυρίως στην υποχώρηση των επιδράσεων του παρεμβατικού προγράμματος στην πειραματική ομάδα Α (πίνακας 14). Η διαπίστωση αυτή φανερώνει πως το παρεμβατικό πρόγραμμα της ομάδας Α, που ήταν περισσότερο σύνθετο και απαιτητικό από αυτό της ομάδας Β, χρειαζόταν έναν υψηλό βαθμό ΑΚΕΦ για να είναι αποτελεσματικό. Από πολύ παλιά οι Berman και McLaughlin (1978) είχαν υποστηρίξει πως ένας υψηλός βαθμός ΑΚΕΦ απαιτείται περισσότερο κατά την εφαρμογή σύνθετων και πολύ καλά δομημένων προγραμμάτων, ενώ για τις όχι και τόσο δομημένες παρεμβάσεις ανέφεραν πως ίσως αρμόζει περισσότερο να εφαρμόζονται με πιο ελαστικό τρόπο.

Μετρήσεις διατήρησης στις ομάδες υψηλής ΑΚΕΦ. Σε παρόμοια κατεύθυνση ήταν και τα αποτελέσματα των μετρήσεων διατήρησης, όταν συγκρίθηκαν τ' αποτελέσματα (ρυθμισμένοι μέσοι όροι και *effect sizes*) των καθηγητών που εφαρμόσαν την παρέμβαση με υψηλή ΑΚΕΦ με αυτά του συνολικού δείγματος. Διαπιστώθηκε πως στις 5 από τις 6 μεταβλητές, στις οποίες είχαν βρεθεί στατιστικά σημαντικές διαφορές στις αναλύσεις των μετρήσεων διατήρησης του συνολικού δείγματος, το μέγεθος της επίδρασής τους ήταν υψηλότερο (*effect sizes*) στα αποτελέσματα των ομάδων υψηλής ΑΚΕΦ (πίνακας 15). Αναλυτικότερα, φάνηκε πως το μέγεθος της επίδρασης των αποτελεσμάτων στις ομάδες υψηλής ΑΚΕΦ κατά τις μετρήσεις διατήρησης (α) τριπλασιάστηκε για την εσωτερική πίεση (η^2 συνολικού δείγματος = .02 και η^2 ομάδων υψηλής ΑΚΕΦ = .06), (β) διπλασιάστηκε για την έλλειψη παρακίνησης (η^2 συνολικού δείγματος = .06 και η^2 ομάδων υψηλής ΑΚΕΦ = .11) και (γ) διπλασιάστηκε για την ικανοποίηση στη ΦΑ (η^2 συνολικού δείγματος = .02 και η^2 ομάδων υψηλής ΑΚΕΦ = .04). Ακόμη, σε αντιδιαστολή με το μηδενικό μέγεθος επίδρασης που είχε βρεθεί στο συνολικό δείγμα, στα αποτελέσματα διατήρησης των ομάδων υψηλής ΑΚΕΦ προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην αντιλαμβανόμενη έμφαση του καθηγητή ΦΑ για προστασία του εγώ (η^2 = .03) και στον προσωπικό προσανατολισμό των μαθητών για ενίσχυση του εγώ στη ζωή (η^2 = .02, πίνακας 15).

Μετρήσεις διατήρησης στις ομάδες χαμηλής ΑΚΕΦ. Παρόμοια ήταν και τα αποτελέσματα στις μετρήσεις διατήρησης των ομάδων χαμηλής ΑΚΕΦ, όπου φάνηκε πως στις 4 από τις 5 μεταβλητές στις οποίες είχαν βρεθεί στατιστικά σημαντικές διαφορές στις αναλύσεις των μετρήσεων διατήρησης των ομάδων υψηλής ΑΚΕΦ, το μέγεθος της επίδρασης ήταν μηδενικό ή χαμηλότερο στα αποτελέσματα των ομάδων χαμηλής ΑΚΕΦ (πίνακας 15). Συγκεκριμένα, το μέγεθος της επίδρασης για τις ομάδες χαμηλής ΑΚΕΦ κατά τις μετρήσεις διατήρησης μηδενίστηκε στις τέσσερις μεταβλητές (α) αντιλαμβανόμενη έμφαση του καθηγητή ΦΑ για προστασία του εγώ, (β) προσωπικό προσανατολισμό των μαθητών για ενίσχυση του εγώ στη ζωή, (γ) εσωτερική πίεση στη ΦΑ και (δ) ικανοποίηση στη ΦΑ. Ακόμη, το μέγεθος της επίδρασης στις μετρήσεις διατήρησης των ομάδων χαμηλής ΑΚΕΦ μειώθηκε κατά τρεις ποσοστιαίες μονάδες στην έλλειψη παρακίνησης (πίνακας 15).

Συμπεράσματα για την επίδραση της ΑΚΕΦ στα αποτελέσματα

Απ' όσα αναφέρθηκαν παραπάνω φαίνεται πως η ΑΚΕΦ της παρούσας παρέμβασης είχε αξιοσημείωτη επίδραση στα αποτελέσματα, αφού το μέγεθος της επίδρασης των αποτελεσμάτων (*effect sizes*) ήταν υψηλότερο στις ομάδες υψηλής ΑΚΕΦ και μηδενικό ή χαμηλότερο στις ομάδες χαμηλής ΑΚΕΦ. Σε παρόμοιο συμπέρασμα είχαν καταλήξει και οι Durlak και DuPre (2008), που σε μια πολύ πρόσφατη μετά – ανάλυση 483 προληπτικών προγραμμάτων υγείας για παιδιά και εφήβους ανακάλυψαν ότι όταν η ΑΚΕΦ ήταν υψηλή, το μέγεθος της επίδρασης των αποτελεσμάτων (*effect sizes*) ήταν 2 – 3 φορές υψηλότερο. Η επίδραση της ΑΚΕΦ στα αποτελέσματα των παρεμβάσεων έχει πιστοποιηθεί από πληθώρα ερευνητικών δεδομένων, που έχουν διαπιστώσει πως οι παρεμβάσεις που εφαρμόζονται με υψηλότερη ΑΚΕΦ τείνουν να έχουν μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα, ενώ αντίθετα αυτές που εφαρμόζονται με χαμηλή ΑΚΕΦ σχετίζονται με πιο φτωχά αποτελέσματα (Dane & Schneider, 1998; Domitrovich & Greenberg, 2000; Durlak, 1998; Durlak & DuPre, 2008; Gresham et al., 1993; Kam et al., 2003; Rohrbach et al., 1993; Watson, et al., 1997; Wilson, et al., 2003).

Παρά τις όλο και περισσότερες εκκλήσεις διαφόρων ερευνητών για την αναγκαιότητα αξιολόγησης της ΑΚΕΦ (Durlak & Dupre, 2008), πολλές ανασκοπήσεις στην παγκόσμια βιβλιογραφία πιστοποιούν πως η αξιολόγηση της ΑΚΕΦ συμβαίνει πολύ σπάνια (Dane & Schneider, 1998; Domitrovich & Greenberg, 2000; Gresham et al., 1993; McIntyre et al., 2007; Moncher & Prinz, 1991; Tucker &

Blythe, 2008). Οι Simou και Papaioannou (άρθρο υπό κρίση) σε μία πρόσφατη ανασκόπηση όλων των παρεμβάσεων σχολικής φυσικής αγωγής που έχουν δημοσιευτεί την τελευταία δεκαετία (2000 – 2009) σε τρία εξέχοντα επιστημονικά περιοδικά φυσικής αγωγής και αθλητισμού (*Journal of Teaching in Physical Education, Physical Education and Sport Pedagogy, Research Quarterly for Exercise and Sport*) διαπίστωσαν πως: (α) περισσότερες από τις μισές παρεμβάσεις ΦΑ δεν ανέφεραν καθόλου τον όρο ΑΚΕΦ (π.χ. *implementation fidelity, treatment fidelity*) ούτε άλλους συνώνυμους όρους (π.χ. *adherence, integrity, quality*)· (β) σχεδόν τα δύο τρίτα των παρεμβάσεων ΦΑ δεν ανέφεραν καθόλου ποσοτικά δεδομένα για την ΑΚΕΦ, ούτε ότι πραγματοποιήθηκε συστηματική παρατήρηση τους και (γ) καμία από τις λιγοστές παρεμβάσεις ΦΑ που αξιολόγησαν την ΑΚΕΦ, δεν εξέτασε την επίδρασή της στα αποτελέσματα. Γενικότερα, στην προαναφερθείσα ανασκόπηση των παρεμβάσεων ΦΑ διακρίθηκε μία τάση να εφαρμόζονται από τους ερευνητές διάφορες στρατηγικές προαγωγής της ΑΚΕΦ (παροχή εγχειριδίων, επιμόρφωσης, τεχνικής υποστήριξης και ανατροφοδότησης) και να αγνοείται το εξίσου εξέχον ζήτημα της αξιολόγησής της.

Είναι όμως εξαιρετικά κρίσιμο να αξιολογείται η ΑΚΕΦ, ιδιαίτερα στις παρεμβάσεις που εφαρμόζονται σε πραγματικές σχολικές συνθήκες, γιατί σύμφωνα με τους McIntyre και συν. (2007) τα ενδεχόμενα προβλήματα πειθαρχίας που μπορεί να προκύψουν από αποκλίνουσες συμπεριφορές των μαθητών, συσχετίζονται αρνητικά με την επίτευξη ικανοποιητικών επιπέδων της ΑΚΕΦ. Ως εκ τούτου, πολλοί εκπαιδευτικοί αποτυγχάνουν να εφαρμόσουν μία εκπαιδευτική παρέμβαση με υψηλή ΑΚΕΦ, κάτι που σ' ένα βαθμό αποδείχτηκε κι από τα δεδομένα της συστηματικής παρατήρησης της παρούσας παρέμβασης, όπου φάνηκε πως η επίτευξη ενός υψηλού βαθμού σε όλες τις διαστάσεις της ΑΚΕΦ δεν ήταν και τόσο εύκολη υπόθεση για όλους τους καθηγητές ΦΑ. Ενώ στην *προσκόλληση* της ΑΚΕΦ (ο βαθμός που οι πραγματοποιηθείσες δραστηριότητες εφαρμόστηκαν όπως ακριβώς περιγράφονταν στο ωριαίο πλάνο) επιτεύχθηκε ένας ικανοποιητικός βαθμός εφαρμογής, η *ποιότητα* της ΑΚΕΦ (ο βαθμός στον οποίο εφαρμόστηκαν από τους καθηγητές ΦΑ τα θεμελιώδη συστατικά της παρέμβασης) βρισκόνταν σε πολύ χαμηλά επίπεδα. Μόλις τρεις στους πέντε καθηγητές ΦΑ της ομάδας Α και ένας στους πέντε καθηγητές της ομάδας Β κατάφεραν να εφαρμόσουν την παρέμβαση με *ποιότητα* της ΑΚΕΦ $\geq 60\%$ (πίνακας 11). Δεδομένου ότι θετικά αποτελέσματα προκύπτουν μόνο όταν εξασφαλίζεται ένα ελάχιστο επίπεδο της ΑΚΕΦ που είναι πάνω από το 60% (Botvin

et al., 1990; Durlak & DuPre, 2008), το γεγονός ότι τα προσδοκώμενα αποτελέσματα της παρούσας παρέμβασης δεν ήταν τόσο ισχυρά και είχαν χαμηλά μεγέθη επίδρασης είναι πολύ πιθανό να οφείλεται στο χαμηλό επίπεδο των καθηγητών ΦΑ στην *ποιότητα* της ΑΚΕΦ.

Η προαγωγή της ΑΚΕΦ μιας παρέμβασης εξασφαλίζεται μέσα από την εφαρμογή τριών βασικών στρατηγικών: (α) την ύπαρξη υποστηρικτικού υλικού (manuals), (β) την παροχή επιμόρφωσης και (γ) την εξασφάλιση συνεχούς τεχνικής υποστήριξης και συμβουλευτικής ανατροφοδότησης (Dane & Schneider (1998; Moncher & Prinz, 1991; Tucker & Blythe, 2008). Στα πλαίσια της παρούσας παρέμβασης είχαν γίνει όλες οι απαραίτητες ενέργειες ώστε να εξοπλιστούν οι καθηγητές ΦΑ και οι μαθητές τους με το κατάλληλο υποστηρικτικό υλικό, πραγματοποιήθηκε βιωματική επιμόρφωση των καθηγητών πριν την παρέμβαση, και παρέχονταν καθ' όλη τη διάρκειά της τεχνική υποστήριξη και ανατροφοδότηση. Μάλιστα, σύμφωνα με τις απαντήσεις των καθηγητών ΦΑ σε μία 7/θμια κλίμακα, που συντάχθηκε με σκοπό την αξιολόγηση των στρατηγικών προαγωγής της ΑΚΕΦ, φάνηκε πως η αντίληψη των καθηγητών για την τεχνική υποστήριξη που δέχτηκαν από τον ερευνητή ($M = 6.20$, $SD = 1.06$) και την καταλληλότητα του υποστηρικτικού υλικού ($M = 5.88$, $SD = .78$) ήταν πάρα πολύ υψηλή, ενώ πολύ υψηλό ήταν και το σκορ για τη χρησιμότητα της παρέμβασης ($M = 5.30$, $SD = .92$). Συνεπώς, για τα χαμηλά επίπεδα της *ποιότητας* της ΑΚΕΦ χρειάζεται να αναζητηθούν αλλού τα αίτια.

Μία πιθανή εξήγηση για τα χαμηλά επίπεδα των καθηγητών ΦΑ ως προς την *ποιότητα* της ΑΚΕΦ, είναι το ότι η παρούσα παρέμβαση ήταν αρκετά σύνθετη και απαιτητική για ένα μέσο καθηγητή ΦΑ. Περιείχε πολλά καινοτόμα στοιχεία όπως: μαθητοκεντρικά στυλ διδασκαλίας, τετράδιο μαθητή, κάρτες κριτηρίων, αυτό – παρατήρηση και αυτό – καταγραφή συμπεριφορών σε ημερολόγια, καθορισμό στόχων, επίλυση προβλημάτων, θετική σκέψη κ.α. Στόχευε στην ανάπτυξη διαφόρων δεξιοτήτων ζωής, καθώς και στη γενίκευση του στόχου για προσωπική βελτίωση στη ζωή των μαθητών, κάτι που ενίοτε ερχόταν σε αντίθεση με την επικρατούσα προσωπική φιλοσοφία των καθηγητών ΦΑ, που θεωρεί ότι στόχος της ΦΑ είναι η εξάσκηση της φυσικής κατάστασης και η ανάπτυξη των κινητικών δεξιοτήτων των μαθητών. Ήταν λοιπόν επόμενο να υπάρχουν από μέρους κάποιων καθηγητών ΦΑ αρκετές δυσκολίες στο να εντάξουν επιτυχώς όλα τα πρωτόγνωρα γι' αυτούς θεμελιώδη συστατικά της παρέμβασης στο καθημερινό διδακτικό τους ρεπερτόριο.

Από όλα τα παραπάνω διαφαίνεται η ανάγκη της αξιολόγησης της ΑΚΕΦ τόσο στις πειραματικές ομάδες, όσο και στις ομάδες ελέγχου, καθώς και η διερεύνηση της επίδρασής της στα αποτελέσματα. Η παρούσα έρευνα αποτελεί την πρώτη μελέτη στο χώρο της ΦΑ στην Ελλάδα που αξιολόγησε την ΑΚΕΦ και εξέτασε την επίδρασή της στα αποτελέσματα. Μπορεί να αποτελέσει ένα καλό έναυσμα, ώστε οι μελλοντικές παρεμβάσεις στο χώρο της ΦΑ και του αθλητισμού να συμπεριλαμβάνουν στη μεθοδολογία τους το κρίσιμο ζήτημα της προαγωγής και αξιολόγησης της ΑΚΕΦ κι έτσι να εξάγουν χρήσιμα συμπεράσματα όχι μόνο ως προς τα αποτελέσματα άλλα και ως προς τη διαδικασία της εφαρμογής τους.

Προτάσεις για πρακτική εφαρμογή

Το συμπέρασμα ότι ο στόχος στην προσωπική βελτίωση σχετίζεται περισσότερο απ' όλους τους άλλους στόχους με την εσωτερική παρακίνηση, την αναγνωρίσιμη ρύθμιση, την ικανοποίηση στη ΦΑ, καθώς και μ' άλλες σημαντικές ψυχολογικές δεξιότητες που απαιτούνται για μία επιτυχημένη αυτό – ρύθμιση των παιδιών όπως είναι ο καθορισμός στόχων, η επίλυση προβλημάτων, η θετική σκέψη, η συνεργασία και η ενσυναίσθηση, υποδεικνύει ότι η διδασκαλία του μαθήματος ΦΑ πρέπει να καλλιεργεί αυτόν τον στόχο. Κατά συνέπεια, προτείνεται στους καθηγητές ΦΑ να επιδιώκουν μέσα από την εφαρμογή των κατάλληλων μεθόδων διδασκαλίας που προτείνονται στα νέα βιβλία ΦΑ (π.χ. εφαρμογή μαθητοκεντρικών στιλ διδασκαλίας, εξατομίκευση του βαθμού δυσκολίας των ασκήσεων, καθορισμό εφικτών στόχων για προσωπική βελτίωση, τονίζοντας προηγούμενες επιτυχίες, κ.α.), να καλλιεργούν στα παιδιά τον στόχο για προσωπική βελτίωση. Ακόμη, προτείνεται η αποφυγή των έντονων ανταγωνιστικών δραστηριοτήτων οι οποίες, παρ' όλο που φαίνεται να αυξάνουν βραχυπρόθεσμα το ενδιαφέρον και τη συμμετοχή των μαθητών, μακροπρόθεσμα ωστόσο μπορεί να οδηγούν στην δημιουργία ενός κλίματος παρακίνησης προσανατολισμένου στην ενίσχυση και στην προστασία του εγώ, μειώνοντας έτσι την παρακίνηση και αυξάνοντας το άγχος των μαθητών.

Επίσης, από τ' αποτελέσματα της παρούσας έρευνας φάνηκε πως το μάθημα ΦΑ μπορεί να αποτελέσει ένα πολύ πρόσφορο πεδίο για τη διδασκαλία όχι μόνο κινητικών δεξιοτήτων, αλλά και δεξιοτήτων ζωής. Ως εκ τούτου, προτείνεται οι καθηγητές ΦΑ να χρησιμοποιούν τα αντικείμενα των νέων βιβλίων ΦΑ σαν οχήματα για την διδασκαλία δεξιοτήτων όπως ο καθορισμός στόχων, η επίλυση προβλημάτων, η θετική σκέψη, η συνεργασία, η ενσυναίσθηση, η αποτελεσματική επικοινωνία κ.α.

Όμως, για να είναι περισσότερο αποτελεσματική η διδασκαλία των δεξιοτήτων αυτών, χρειάζεται μέσα από την εφαρμογή των κατάλληλων διδακτικών στόχων να επιδιώκεται η μεταφορά τους από τα στενά όρια του μαθήματος ΦΑ σε άλλους χώρους της ζωής των μαθητών.

Για να είναι εφικτή η εφαρμογή όλων όσων προτείνονται παραπάνω, χρειάζεται οι εν ενεργεία καθηγητές ΦΑ να επιμορφωθούν πάνω στις σύγχρονες διδακτικές πρακτικές, μεθόδους και αναλυτικά προγράμματα ΦΑ. Μάλιστα, η επιμόρφωση των καθηγητών ΦΑ χρειάζεται να είναι μία συνεχής βιωματική διαδικασία και να συνοδεύεται από συνεχή υποστήριξη.

Στη διαδικασία της επιμόρφωσης των καθηγητών τον καθοριστικό ρόλο του πολλαπλασιαστή μπορούν να έχουν οι ήδη καταρτισμένοι καθηγητές ΦΑ, που έχουν λάβει μέρος στο παρελθόν σε καινοτόμες παρεμβάσεις ΦΑ. Ως εκ τούτου, προτείνεται (α) να δημιουργηθεί ένα μητρώο ανά ΤΕΦΑΑ με τους πιο καταρτισμένους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς ΦΑ, που μπορούν άμεσα να αξιοποιηθούν σε τέτοια επιμορφωτικά προγράμματα, (β) να δοκιμαστεί πιλοτικά η εφαρμοσιμότητα και αποτελεσματικότητα του συμβουλευτικού ρόλου των καθηγητών αυτών, (γ) στην περίπτωση που τα αποτελέσματα της παραπάνω πιλοτικής εφαρμογής είναι ενθαρρυντικά, να επενδυθεί στη συνέχεια χρόνος στην επιμόρφωση των υπόλοιπων εν ενεργεία καθηγητών ΦΑ. Επιπρόσθετα, προτείνεται κατά την αρχική τουλάχιστον φάση του παραπάνω πιλοτικού σχεδίου να επιλέγονται σχολεία που έχουν καλή οργανωτική δυναμική, να είναι δηλαδή επιδεκτικά στη εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων ΦΑ.

Προτάσεις για πρακτική εφαρμογή ως προς την ΑΚΕΦ. Το γεγονός ότι η ΑΚΕΦ της παρούσας παρέμβασης είχε αξιοσημείωτη επίδραση στα αποτελέσματά της, ενισχύει τη διαπίστωση προγενέστερων ερευνών, στις οποίες έχει τεκμηριωθεί η υψηλή συσχέτιση της ΑΚΕΦ με καλύτερα και διαρκέστερα αποτελέσματα, και καθιστά την αξιολόγησή της ως μία πλέον απαραίτητη διαδικασία, που θα πρέπει στο εξής να συμπεριλαμβάνεται στη μεθοδολογία όλων των παρεμβάσεων. Γι' αυτό στη συνέχεια ακολουθούν κάποιες προτάσεις πρακτικής φύσεως με σκοπό να βοηθήσουν όσους ερευνητές σκοπεύουν να συμπεριλάβουν την αξιολόγηση της ΑΚΕΦ σε μελλοντικές παρεμβάσεις.

(α) Η προαγωγή της ΑΚΕΦ μιας παρέμβασης μπορεί να εξασφαλιστεί μέσα από την εφαρμογή τριών βασικών στρατηγικών: (1) την ύπαρξη υποστηρικτικού υλικού (manuals), (2) την παροχή επιμόρφωσης και (3) την εξασφάλιση συνεχούς τεχνικής υποστήριξης και συμβουλευτικής ανατροφοδότησης. Η χρησιμοποίηση υποστηρικτικού υλικού (manual) αποτελεί το ελάχιστο «χρυσό στάνταρντ» που απαιτείται για μια επιτυχημένη παρέμβαση (Durlak, 1998; Mowbray et al., 2003). Στα υποστηρικτικό υλικό που συνοδεύει μία παρέμβαση χρειάζεται από τη μια μεριά να περιγράφονται επακριβώς οι δραστηριότητες, η ακριβής σειρά τους και οι μέθοδοι διδασκαλίας του κάθε ωριαίου πλάνου, κι από την άλλη μεριά να παρέχονται γενικές κατευθυντήριες γραμμές που θα επιτρέπουν κάποιο βαθμό ευελιξίας στους υλοποιητές της (Durlak, 1998). Εξίσου σημαντική για την ΑΚΕΦ μιας παρέμβασης είναι και η παροχή επιμόρφωσης και η εξασφάλιση συνεχούς τεχνικής υποστήριξης και συμβουλευτικής ανατροφοδότησης, προκειμένου να αυξηθεί η κατάρτιση των καθηγητών και να αρθούν οι οποιεσδήποτε αναστολές και αντιρρήσεις τους (Dane & Schneider, 1998). Μάλιστα, η επιμόρφωση και η τεχνική υποστήριξη χρειάζεται να λαμβάνει χώρα ανά τακτά χρονικά διαστήματα, προκειμένου να εξασφαλιστεί η διατήρηση της ΑΚΕΦ καθ' όλη τη διάρκεια της παρέμβασης (Dane & Schneider, 1998; Moncher & Prinz, 1991).

(β) Η ΑΚΕΦ μιας παρέμβασης πρέπει να επιβεβαιώνεται με ποσοτικά δεδομένα. Μάλιστα, η συστηματική παρατήρησή της (ζωντανά ή βιντεοσκοπημένα) αποτελεί το «χρυσό στάνταρντ» που μπορεί να εξασφαλίσει έναν ικανοποιητικό βαθμό ΑΚΕΦ (Bellg et al., 2004). Ειδικότερα, τα δεδομένα της συστηματικής παρατήρησης μιας παρέμβασης χρειάζεται να περιλαμβάνουν στοιχεία απ' όλους τους καθηγητές όλων των πειραματικών ομάδων, προκειμένου να πιστοποιηθεί ότι η συνολική παρέμβαση εφαρμόστηκε με παρόμοιο βαθμό ΑΚΕΦ απ' όλους και καθ' όλη τη διάρκειά της (Moncher & Prinz, 1991).

(γ) Εξίσου σημαντικό είναι η συστηματική παρατήρηση της ΑΚΕΦ να γίνεται τόσο στις πειραματικές ομάδες, όσο και στην ομάδα ελέγχου (Domitrovich & Greenberg, 2000), γιατί μία παρέμβαση μπορεί να θεωρηθεί αναποτελεσματική αν η ομάδα ελέγχου εφαρμόσει, έστω και χωρίς την πρόθεση των ερευνητών, κάποια από τα θεμελιώδη συστατικά της.

(δ) Ακόμη, για να είναι πιο αντικειμενική η αξιολόγηση της ΑΚΕΦ, χρειάζεται η παρατήρηση να πραγματοποιείται από εκπαιδευμένους, εξωτερικούς

παρατηρητές (Moncher & Prinz, 1991). Όμως, εξίσου σημαντικό είναι να επιβεβαιώνεται η ΑΚΕΦ και μέσα από τα δεδομένα προσχεδιασμένων λιστών αυτό – παρατήρησης που μπορούν οι καθηγητές να συμπληρώνουν μετά από κάθε διδασκαλία τους, γιατί έτσι αναγκάζονται, έστω και ασυνείδητα, να καθορίζουν συγκεκριμένους στόχους για κάθε μεμονωμένη δραστηριότητα της ωριαίας τους διδασκαλίας και επιδιώκουν να τους πετύχουν. Ωστόσο, αυτές οι αυτό – αναφορές των καθηγητών αποτελούν μία όχι και τόσο αξιόπιστη μέθοδο αξιολόγησης για το τι ακριβώς συνέβη κατά τη διάρκεια μιας παρέμβασης (Bellg et al., 2004).

(ε) Τέλος, κρίνεται απαραίτητο οι εκδότες των επιστημονικών περιοδικών και οι κριτές των ερευνητικών εργασιών να ζητούν από τους συγγραφείς να συμπεριλαμβάνουν στις δημοσιεύσεις τους και ποσοτικά δεδομένα για την ΑΚΕΦ των παρεμβάσεων τους.

Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Πρώτα απ' όλα, λαμβάνοντας υπ' όψη πως σε μία ανασκόπηση για την ΑΚΕΦ των Σίμου και Παραϊονηπου (άρθρο υπό κρίση) εντοπίστηκαν μόνο 48 παρεμβάσεις ΦΑ ανάμεσα στις 817 μελέτες που δημοσιεύτηκαν την τελευταία δεκαετία (2000 – 2009) σε τρία επιστημονικά περιοδικά ΦΑ και αθλητισμού (*Journal of Teaching in Physical Education, Physical Education and Sport Pedagogy, Research Quarterly for Exercise and Sport*), προτείνεται οι μελλοντικές έρευνες ΦΑ να στρέψουν το ενδιαφέρον τους στο είδος της πειραματικής έρευνας, με σκοπό την υλοποίηση όσο το δυνατόν περισσότερων παρεμβάσεων σε πραγματικές συνθήκες διδασκαλίας.

Σε αντιστοιχία με την παρούσα έρευνα, που η μία πειραματική ομάδα εφάρμοσε ένα μεγάλο μέρος του βιβλίου ΦΑ της Α' Γυμνασίου με σκοπό τη διδασκαλία δεξιοτήτων ζωής και την προαγωγή της προσωπικής βελτίωσης των μαθητών, σε μελλοντικές παρεμβάσεις θα είχε ιδιαίτερο ενδιαφέρον να εξεταστεί αν η εφαρμογή και των υπόλοιπων βιβλίων ΦΑ έχουν επίδραση στη διαμόρφωση του κλίματος παρακίνησης κατά το μάθημα ΦΑ.

Μάλιστα, επειδή οι δεξιότητες του καθορισμού στόχων, της επίλυσης προβλημάτων και της θετικής σκέψης έχουν συμπεριληφθεί στα περιεχόμενα πολλών παρεμβάσεων, ιδιαίτερη αξία θα είχε η διερεύνηση της εφαρμογής κι άλλων δεξιοτήτων ζωής, όπως η υιοθέτηση υγιεινών συμπεριφορών και η αντίσταση σε ανθυγιεινές συμπεριφορές (κάπνισμα, αλκοόλ, ναρκωτικά κ.α.), ο έλεγχος των

συναισθημάτων, η αποτελεσματική διαχείριση του άγχους, η κριτική αντιμετώπιση των μέσων μαζικής ενημέρωσης κ.α.

Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες ως προς την ΑΚΕΦ. Οι μελλοντικές παρεμβάσεις θα πρέπει να συμπεριλαμβάνουν στη μεθοδολογία τους την αξιολόγηση της ΑΚΕΦ, ειδικά αν πρόκειται αυτές να εφαρμοστούν σε σχολικό περιβάλλον από μεγάλο δείγμα καθηγητών ΦΑ και για μεγάλη διάρκεια. Μάλιστα, τα δεδομένα της ΑΚΕΦ μιας παρέμβασης δεν αρκεί μόνο να αναφέρονται, αλλά χρειάζεται να εξετάζεται και η επίδρασή τους στα αποτελέσματα. Η επίδραση της ΑΚΕΦ στα αποτελέσματα μπορεί να διερευνηθεί διχοτομώντας το συνολικό δείγμα στην ομάδα υψηλής ΑΚΕΦ και στην ομάδα χαμηλής ΑΚΕΦ και συγκρίνοντας τις δύο αυτές ομάδες μεταξύ τους στις εξεταζόμενες μεταβλητές. Ακόμη, σημαντικά στοιχεία μπορούν προκύψουν από την παλινδρόμηση της διακύμανσης της ΑΚΕΦ με σκοπό την πρόβλεψη των αποτελεσμάτων μιας παρέμβασης (Dane & Schneider, 1998; Moncher & Prinz, 1991).

Ακόμη, πολλά και χρήσιμα στοιχεία θα μπορούσε να προσφέρει μια μελέτη που θα συγκέντρωνε και θα παρουσίαζε αναλυτικά όλα τα πρωτόκολλα μέτρησης της ΑΚΕΦ που έχουν εφαρμοστεί μέχρι τώρα σε παρεμβάσεις ΦΑ. Έτσι, από μια τέτοια «τράπεζα» που θα συγκεντρώνει όλες τις υπάρχουσες μεθόδους μέτρησης της ΑΚΕΦ στις παρεμβάσεις ΦΑ, οι ενδιαφερόμενοι ερευνητές θα μπορούν να αντλήσουν σημαντικές πρακτικές πληροφορίες για την ανάπτυξη έγκυρων και αξιόπιστων πρωτοκόλλων μέτρησής της.

Τέλος, επειδή σε παρεμβάσεις που διενεργούνται σε πραγματικές σχολικές συνθήκες η επίτευξη της απόλυτης ΑΚΕΦ είναι σχεδόν αδύνατη (Durlak & DuPre, 2008), χρειάζεται να διερευνηθούν οι στρατηγικές με τις οποίες οι ερευνητές θα μπορούν μεθοδευμένα και προσχεδιασμένα να προβλέπουν και να επιτυγχάνουν την ιδανικότερη προσαρμογή των παρεμβάσεων τους στις εκάστοτε τοπικές συνθήκες, χωρίς να χαθούν τα ουσιώδη στοιχεία που θα εξασφαλίζουν την επιτυχία τους.

Εν κατακλείδι, μπορεί να ειπωθεί πως η ΑΚΕΦ αποτελεί έναν σχετικά καινούριο και διαρκώς αναπτυσσόμενο κλάδο. Γι' αυτό, χρειάζεται συνεχείς και εντατικές ερευνητικές προσπάθειες, ώστε να αποκτήσει ένα σαφές και στιβαρό θεωρητικό πλαίσιο που θα βοηθήσει τους ερευνητές να τη θεωρούν ως ένα αναπόσπαστο κομμάτι της μεθοδολογίας των παρεμβάσεων.

Γενικό Συμπέρασμα

Μέσα από την παρούσα έρευνα αναδύεται η ανάγκη υιοθέτησης του στόχου για προσωπική βελτίωση. Φαίνεται πως το μάθημα ΦΑ που είναι προσανατολισμένο στην προσωπική βελτίωση, μπορεί να παίξει σημαντικό ρόλο στην εκπαίδευση των παιδιών. Μάλιστα, χρειάζεται να μην είναι επικεντρωμένο μόνο στη βελτίωση των κινητικών δεξιοτήτων των μαθητών, αλλά θα πρέπει μέσα από τη διδασκαλία δεξιοτήτων ζωής να δείχνει στους μαθητές πως να γενικεύουν το στόχο για προσωπική βελτίωση και σε άλλους χώρους της ζωής τους (οικογένεια, φίλοι κ.α.), κι έτσι να βελτιώνουν τον εαυτό τους και τη ζωή τους συνολικά. Συνεπώς, ο ρόλος όλων των εκπαιδευτικών, των γονιών και όσων είναι υπεύθυνοι για την αγωγή των παιδιών είναι να φροντίζουν, ώστε τα παιδιά να υιοθετούν τον προσανατολισμό για προσωπική βελτίωση σε όλους τους χώρους της ζωής τους.

Εν κατακλείδι, μπορεί να υποστηριχθεί ότι η παρούσα παρέμβαση έχει ιδιαίτερη αξία, γιατί εφαρμόστηκε για ένα ολόκληρο σχολικό τρίμηνο από ένα ευρύ δείγμα εν ενεργεία καθηγητών ΦΑ και χρησιμοποίησε τα περιεχόμενα του νέου βιβλίου ΦΑ της Α' γυμνασίου σαν όχημα για να αξιολογήσει την επίδραση της εφαρμογής σημαντικών δεξιοτήτων ζωής στο μάθημα ΦΑ. Επίσης, παρείχε σημαντικές πληροφορίες για το πως μπορούν οι δεξιότητες ζωής να μεταφερθούν έξω από τα στενά όρια του μαθήματος ΦΑ, και πως μπορεί να γενικευτεί ο στόχος για προσωπική βελτίωση σε πολλούς χώρους της ζωής των μαθητών. Τέλος, το έντυπο υλικό που προέκυψε από το παρεμβατικό πρόγραμμα που εφαρμόστηκε από την πειραματική ομάδα Α (προσαρμοσμένα σχέδια μαθήματος του βιβλίου ΦΑ Α' γυμνασίου που συμπεριλαμβάνουν μεταφορά δεξιοτήτων ζωής σε διάφορους χώρους της καθημερινότητας των μαθητών) μπορεί μελλοντικά να χρησιμοποιηθεί είτε στην εφαρμογή παρόμοιων προγραμμάτων δεξιοτήτων ζωής, είτε ως σημείο αναφοράς σε επιμορφωτικά σεμινάρια των εκπαιδευτικών.

Επιπρόσθετο ανεκδοτολογικό υλικό – Σημεία βελτίωσης της παρέμβασης

Τα στοιχεία που καταγράφονται στο κεφάλαιο αυτό προέρχονται κυρίως από γραπτές σημειώσεις και φωνητικά αρχεία που ηχογραφήσε ο ερευνητής και αφορούν παρατηρήσεις, σκέψεις και συνομιλίες του με τους καθηγητές ΦΑ κατά τη διάρκεια της παρέμβασης. Επειδή όμως η συλλογή τους δεν έγινε με αυστηρά επιστημονικό τρόπο, δε στάθηκε δυνατόν τα δεδομένα αυτά να αποτελέσουν προϊόν ενδεδεχούς ποιοτικής ανάλυσης. Παρά τον ανεκδοτολογικό τους χαρακτήρα, μπορούν ωστόσο να

σκιαγραφήσουν σε κάποιο βαθμό τις ποιοτικές πτυχές της έρευνας, που δεν ήταν δυνατόν να ερμηνευτούν από τα ποσοτικά της δεδομένα. Έτσι, μέσα από το πρόσθετο αυτό υλικό επιδιώκεται να διαφωτιστούν τα θετικά και αρνητικά στοιχεία της παρέμβασης, τι πήγε καλά, τι δεν εφαρμόστηκε, πως ένιωσαν οι καθηγητές ΦΑ, τι θεώρησαν ότι κέρδισαν από τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα, και ποια είναι τα επίμαχα σημεία που χρειάζονται βελτίωση.

Θετικά στοιχεία του προγράμματος: «Τα παιδιά είχαν ενεργή συμμετοχή ...δίνει εφόδια ζωής». Οι περισσότεροι καθηγητές και των δύο πειραματικών ομάδων αναγνώρισαν ως θετικά στοιχεία της παρέμβασης το ότι εξασφάλισε την ενεργητική συμμετοχή όλων των παιδιών και ότι προήγαγε την συνεργασία και την ισότιμη συμμετοχή. Όπως χαρακτηριστικά δήλωσε κάποιος καθηγητής ΦΑ της ομάδας Β «Τα παιδιά είχαν ενεργή συμμετοχή, έπαιρναν πρωτοβουλίες και αυτό τα ενθουσίαζε». Επιπλέον, οι καθηγητές της ομάδας Α πρόσθεσαν στα θετικά στοιχεία του προγράμματος το ότι στόχευε στην ευρύτερη ανάπτυξη των μαθητών. Κάποιος απ' αυτούς δήλωσε, πως η παρέμβαση της ομάδας Α αποτελεί ένα «ριζοσπαστικό» πρόγραμμα, ενώ άλλοι ανέφεραν, πως «...πέρα από το σώμα ενεργοποιεί ψυχικά, συναισθηματικά και διανοητικά τους μαθητές», τους «...δίνει εφόδια ζωής...» και «...τους διδάσκει να βάζουν στόχους και να συνεργάζονται». Όσον αφορά στις διδακτικές ενότητες που διδάχθηκαν, κοινός τόπος των περισσότερων καθηγητών ήταν ότι οι μαθητές ανταποκρίθηκαν πολύ θετικά στην ενότητα της φυσικής κατάστασης με καθορισμό στόχων, στα πρωταθλήματα που έγιναν στο μπάσκετ και στο βόλεϊ με κατανομή ρόλων και στην εισαγωγική ενότητα που έγινε για τη σύναψη συμβολαίου. Μάλιστα οι περισσότεροι καθηγητές δήλωσαν μετά το τέλος της παρέμβασης ότι τα παραπάνω στοιχεία σκοπεύουν να τα εντάξουν στο μελλοντικό διδακτικό τους ρεπερτόριο.

Αδυναμίες του προγράμματος: «...όλη η διαδικασία του μαθήματος ήταν σαν αγώνας ταχύτητας». Σχεδόν ομόφωνα όλοι οι καθηγητές ΦΑ και των δύο πειραματικών ομάδων επισήμαναν πως ένιωσαν πολύ έντονα να τους πιέζει ο χρόνος, γιατί συχνά δεν επαρκούσε ώστε να εφαρμόσουν όλες τις δραστηριότητες της ωριαίας διδασκαλίας. Χαρακτηριστικές ήταν οι δηλώσεις τους «ο χρόνος δε μου έφτανε ποτέ...», και «...με το που χτυπούσε το κουδούνι ήμουν στη σκάλα για να μη χάσω καθόλου χρόνο». Μια άλλη αδυναμία που εντοπίστηκε από την πλειονότητα των

καθηγητών ήταν πως «υπήρχε λίγη κίνηση και πολύ θεωρία», ή πως «... η κατανομή του χρόνου ανάμεσα στη θεωρία και στην πράξη έγερνε υπέρ της θεωρίας...», ενώ κάποιοι από τους καθηγητές της ομάδας Β επισήμαναν, πως λόγω πίεσης χρόνου δεν προλάβαιναν να κάνουν τα παιχνίδια που προτεινόταν για το τέλος του κάθε μαθήματος.

Δυσκολίες κατά την εφαρμογή της παρέμβασης: «...δεν μπορούσα να επιβληθώ, να συμμαζέψω τα παιδιά». Οι κυριότερες δυσκολίες που αντιμετώπισαν αρκετοί καθηγητές και των δύο πειραματικών ομάδων αφορούσαν στον αποτελεσματικό έλεγχο των μαθητών λόγω των προβλημάτων πειθαρχίας, και κατά συνέπεια δυσκολεύονταν να διαχειριστούν αποτελεσματικά τον διδακτικό τους χρόνο. Επίσης, σχεδόν τα 2/3 του συνόλου των καθηγητών δυσκολεύτηκαν ως προς την χρήση των τετραδίων εργασίας κατά το μάθημα ΦΑ, ενώ υπήρχε και ένα μέρος των καθηγητών που μετά τα πρώτα μαθήματα προσαρμόστηκαν και θεώρησαν ότι τα τετράδια εργασίας αποτελούσαν ένα σημαντικό εργαλείο στη διδασκαλία τους. Χαρακτηριστικά, κάποιος καθηγητής ανέφερε: «Στην αρχή αντιδρούσαν οι μαθητές για τα τετράδια. Μετά από τα 6-7 μαθήματα έγιναν αναπόσπαστο κομμάτι του σώματός τους. Εξεπλάγην θετικά, δεν το περίμενα». Τέλος, η εφαρμογή του αμοιβαίου στιλ διδασκαλίας και του αυτοελέγχου με τη χρήση των καρτών κριτηρίων δίχασε τους καθηγητές ΦΑ μετά το τέλος της παρέμβασης σε δύο στρατόπεδα: (α) σ' αυτούς που δυσκολεύτηκαν ιδιαίτερα στη χρήση των καρτών κριτηρίων και δήλωσαν ότι δεν πρόκειται να τις ξαναχρησιμοποιήσουν κατά τη διδασκαλία τους' και (β) σ' αυτούς που προοδευτικά εκτίμησαν την αξία τους και δήλωσαν ότι θα εντάξουν τις κάρτες κριτηρίων στο διδακτικό τους ρεπερτόριο, αλλά θα μειώσουν αισθητά τη συχνότητα χρήσης τους.

Τεχνική υποστήριξη και καθοδήγηση από τον ερευνητή. Παρότι η επιμόρφωση που πραγματοποιήθηκε πριν την έναρξη της παρέμβασης εμπεριείχε αρκετή βιωματική εξάσκηση, κρίθηκε από πολλούς καθηγητές ανεπαρκής και τονίστηκε ότι χρειαζόταν να διατεθεί περισσότερος χρόνος και να δοθεί έμφαση σε πρακτικά θέματα. Όπως χαρακτηριστικά κάποιοι καθηγητές ανέφεραν: «...από το σεμινάριο έφυγα θολωμένος, έπρεπε να δοθεί έμφαση στην πρακτική» και «...στην πρώτη ενημέρωση ήμασταν σαν χαμένοι...».

Ωστόσο, πολλά ξεκαθάρισαν στο μυαλό των καθηγητών κατά τις πολύωρες ατομικές συναντήσεις που έγιναν με τον κάθε καθηγητή σε προσωπικό επίπεδο μετά την εισαγωγική επιμόρφωση. Σύμφωνα με τα σχόλια κάποιων καθηγητών «...δεν χρειάστηκα επιπλέον βοήθεια, γιατί τα ξεκαθάρισα όλα το 4άωρο που συζητήσαμε μετά (την αρχική επιμόρφωση)».

Επιπλέον, οι δια ζώσης ή τηλεφωνικές συζητήσεις που έκανε ο ερευνητής με τον κάθε καθηγητή σε εβδομαδιαία βάση αποδείχτηκαν εξαιρετικά χρήσιμες. Οι αναφορές των καθηγητών είναι ιδιαίτερα γλαφυρές «...στην πορεία οι ενδιάμεσες συναντήσεις με το Φάνη ήταν διαφωτιστικές», «...η παρουσία του (ερευνητή) ήταν μια φορά την εβδομάδα οπωσδήποτε στο σχολείο, είχαμε τηλεφωνική επικοινωνία σχεδόν κάθε εβδομάδα και για κάθε πρόβλημα είχα πάντα το θάρρος να τον πάρω τηλέφωνο να συζητήσουμε» και «σίγουρα ο Φάνης λειτούργησε πολύ θετικά, ήταν σημαντική η συνεισφορά του». Ο ίδιος ο ερευνητής αντιλήφθηκε τον καταλυτικό ρόλο που έπαιξαν οι συμβουλευτικές αυτές συζητήσεις που έκανε κατ' ιδίαν με τον κάθε καθηγητή, και αυτό αντανακλάται και από μία ηχητική καταγραφή των σκέψεων του στα πρώτα μαθήματα της παρέμβασης:

«...μετά από τις προσωπικές συναντήσεις με τους καθηγητές, είχα την αίσθηση ότι ακόμη και οι πιο αντιδραστικοί, ακόμη κι αυτοί που φοβόμουν ότι πιθανόν να εγκαταλείψουν (το πρόγραμμα) είχαν μια πιο υψηλή αίσθηση της αποτελεσματικότητάς τους και μεγαλύτερη αισιοδοξία σε σχέση με το πρόγραμμα ... θέλω να καταλήξω ότι οι συναντήσεις αυτές που έκανα με τον κάθε καθηγητή προσωπικά νομίζω ότι ήταν καθοριστικές στο να αποσαφηνιστούν κάποια πράγματα, αλλά και στο να παρακινηθούν για την περεταίρω συμμετοχή τους.»

Συναισθήματα των καθηγητών ΦΑ κατά την παρέμβαση: «...στην αρχή ήμουν πάρα πολύ αγχωμένη, πιεσμένη, τελείωνα το μάθημα και ήταν το στομάχι μου κόμπος. Σιγά - σιγά δεν ήταν τόσο έντονο». Πίεση και άγχος (κυρίως ως προς το χρόνο) ήταν τα κυρίαρχα συναισθήματα που ένιωσαν όλοι οι καθηγητές ανεξαιρέτως, ιδιαίτερα στα πρώτα μαθήματα της παρέμβασης. Στην συνέχεια όμως η ένταση που ένιωθαν καταλάγιασε. Όπως χαρακτηριστικά ανέφεραν: «...πάρα πολύ πιέστηκα ως προς το χρόνο ... δεν πρόλαβα να μάθω καν τα ονόματα (των μαθητών)», και «στην αρχή ήμουν πιο μαγκωμένη... μετά εντάξει, μπήκα στο δρόμο» ή «ήμουν πολύ

κουμπωμένη αν θα τα καταφέρω, κάποιες φορές αγανάκτησα, κάποια μαθήματα έβγαιναν καλά, κάποια με ζόρισαν, γενικά ήμουν σε ένταση, σε πίεση». Η πίεση που ένιωθαν οι καθηγητές στα πρώτα μαθήματα ήταν εμφανής ακόμη και μέσα από κάποιες τηλεφωνικές επικοινωνίες του ερευνητή μαζί τους, όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται σ' ένα ηχητικό του αρχείο στα πρώτα στάδια της παρέμβασης :

«...σήμερα επισκέφτηκα έναν καθηγητή της ομάδας Α κι έναν καθηγητή της ομάδας Β. Είχα τηλεφωνική επικοινωνία μαζί τους και τη διαβεβαίωσα ότι το πρόγραμμα πηγαίνει καλά. Ωστόσο, από τον έναν μου δημιουργήθηκε η εντύπωση ότι ήταν πολύ αγχωμένος και ότι ένιωθε πολύ μεγάλη πίεση στο να εφαρμόσει το πρόγραμμα.»

Δε έλειψαν βέβαια και τα σχόλια των καθηγητών μετά το τέλος του προγράμματος, που αντανακλούν τα θετικά τους συναισθήματα όπως: «κάποιες φορές ένιωθα πολύ ευχάριστα, γιατί αισθανόμουν ότι δημιουργώ κάτι καινούριο, κάτι διαφορετικό, κάτι καινοτόμο» ή «παρότι ήμουν αρκετά πιεσμένη, τώρα (στο τέλος της παρέμβασης) νιώθω πληρότητα», ή «ήταν κάτι καινούριο, μ' έβγαλε από την καθημερινότητα, έκατσα να διαβάσω».

Κέρδος για τους καθηγητές ΦΑ από τη συμμετοχή στην παρέμβαση: «Πήρα πολλά! Κέρδισα αρκετά πράγματα, τα οποία θα προσπαθήσω να εφαρμόσω και τις επόμενες χρονιές». Άλλες χαρακτηριστικές δηλώσεις των καθηγητών σχετικά με τα οφέλη που αποκόμισαν από τη συμμετοχή τους στην παρέμβαση είναι οι εξής:

«Σαφώς, σαφώς (εμφατικά), κέρδισα την ευκαιρία να εφαρμόσω κάτι καινούριο, κάτι διαφορετικό».

«Πάρα πολλά πράγματα κέρδισα, άσχετα με το αν τσιτώθηκα που λέω εγώ (γέλια), πάρα πολλά κέρδισα και χάρηκα που ανταπεξήλθα επιτυχώς. Έμαθα νέα στοιχεία».

«Νοιώθω ότι πλέον έχω βοηθούς στην διδασκαλία μου (τους μαθητές)».

«Μου δόθηκε η ευκαιρία να ζοριστώ ...ήταν ένα καλό μάθημα για μένα».

Προτάσεις για βελτίωση του προγράμματος. Κοινός τόπος στις προτάσεις που έκαναν οι καθηγητές ΦΑ για τη βελτίωση του προγράμματος ήταν (α) να αυξηθούν οι δραστηριότητες που εμπεριέχουν κίνηση και παιχνίδι, (β), να μειωθούν οι θεωρητικές δραστηριότητες που εμπεριέχουν γράψιμο, (γ) να ελαφρύνουν κάποιες ωριαίες

διδασκαλίες μειώνοντας τον αριθμό των δραστηριοτήτων, και (δ) να εξοικειώνονται οι μαθητές στις σύγχρονες παιδαγωγικές μεθόδους και τα στίλ διδασκαλίας εφαρμόζοντάς τα από την Α'/θμια εκπαίδευση. Την ανάγκη για μεγαλύτερη κλιμάκωση της δυσκολίας και της συνθετότητας των αρχικών μαθημάτων την επισήμανε κι ο ερευνητής κατά τη διάρκεια των πρώτων συστηματικών του παρατηρήσεων. Σύμφωνα μ' ένα φωνητικό αρχείο που ηχογράφησε λίγο μετά την έναρξη της παρέμβασης:

«...τα πρώτα μαθήματα είναι ιδιαίτερα απαιτητικά για τους καθηγητές ΦΑ. Θα έπρεπε να ήταν δηλαδή περισσότερο απλά και η δυσκολία τους να αυξανόταν κλιμακωτά. Οι δραστηριότητες είναι πολλές, χρειάζεται πάρα πολύ καλή οργάνωση κατά τη διάρκεια του διαλείμματος, πάρα πολύ καλή εκτέλεση κατά τη διάρκεια του μαθήματος, ώστε το μάθημα να ολοκληρωθεί όλο με ακρίβεια και με ποιότητα.»

Προσωπικότητα του καθηγητή και ακρίβεια εφαρμογής. Ένας από τους κυρίαρχους προβληματισμούς, που ταλάνισε τον ερευνητή αρκετές φορές κατά τη διάρκεια της έρευνας ήταν, αν το παρεμβατικό πρόγραμμα (ιδίως της ομάδας Α) ήταν ιδιαίτερα απαιτητικό για το μέσο καθηγητή ΦΑ, και αν εντέλει η προσωπικότητα ενός εσωτερικά παρακινημένου καθηγητή ήταν ο καθοριστικός παράγοντας που έκανε την ειδοποιό διαφορά σε σχέση με την ακριβή και ποιοτική εφαρμογή του. Ακόμη, πως μπορεί να παρακινηθεί η μεγάλη μερίδα των λιγότερο παρακινημένων εκπαιδευτικών να υιοθετήσουν σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας που προάγουν την αυτενέργεια και την αυτό-ρύθμιση των μαθητών; Κάποια πιθανή απάντηση στον παραπάνω συλλογισμό, ο ερευνητής την άντλησε εκ των υστέρων, όπως φαίνεται μέσα από μία φωνητική του καταγραφή, που ηχογράφησε μετά την παρακολούθηση του ίδιου μαθήματος από δύο διαφορετικούς καθηγητές ΦΑ:

«... μετά την (σημερινή) επίσκεψή μου (σε δύο καθηγητές) έχω την αίσθηση ότι το πρόγραμμα και συνολικότερα τα περιεχόμενα του βιβλίου ΦΑ μπορούν να εφαρμοστούν 100% σ' ένα ημερήσιο μάθημα από έναν καθηγητή ΦΑ με εξαιρετικά προσόντα, τόσο από οργανωτικής όσο και από παιδαγωγικής άποψης, ενώ αδυνατεί να φέρει εις πέρας ολόκληρο το μάθημα ο μέσος καθηγητής ΦΑ... διαπιστώνω για ακόμη μια φορά ότι η προσωπικότητα του

καθηγητή παίζει σημαντικό ρόλο, η προσωπικότητα και οι παιδαγωγικές του δεξιότητες.»

Ίσως αποκαλυπτικές είναι οι δύο τελευταίες λέξεις της παραπάνω δήλωσης: «... και οι παιδαγωγικές του δεξιότητες». Γιατί, αν όντως ο ένας παράγοντας αφορά τα ιδιοσυγκρασιακά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των καθηγητών, τότε αυτά επειδή σ' ένα μεγάλο βαθμό είναι σταθερά, δεν μπορούν εύκολα να μεταβληθούν προς μία επιθυμητή κατεύθυνση. Κατά συνέπεια, το βάρος θα πρέπει να δοθεί στις παιδαγωγικές τους δεξιότητες, οι οποίες μπορούν να αναπτυχθούν μέσα από τη συνεχή καθοδήγηση και επιμόρφωση. Η ευεργετική επίδραση άλλωστε της συμβουλευτικής καθοδήγησης και ανατροφοδότησης των εκπαιδευτικών καθ' όλη τη διάρκεια της παρέμβασης φάνηκε και μέσα από ένα χαρακτηριστικό περιστατικό που συνέβη από το πρώτο κιόλας μάθημα. Σύμφωνα με ένα φωνητικό αρχείο του ερευνητή:

«...μόλις παρακολούθησα έναν καθηγητή της ομάδας Α σε δύο τμήματα, στα οποία εφάρμοσε το πρώτο μάθημα της παρέμβασης. Στο πρώτο τμήμα το αποτέλεσμα ήταν σχεδόν μέτριο και κατάφερε να ολοκληρώσει το μισό μάθημα.... Στο διάλειμμα μίλησα με τον καθηγητή και του έδωσα κάποιες οδηγίες σε σχέση με την αποτελεσματικότητά του και πώς να χειρίζεται τη οργάνωση του τμήματος. Το δεύτερο μάθημα ήταν σχεδόν άψογο απ' όλες τις απόψεις, το ευχαριστήθηκε και ο καθηγητής και τα παιδιά... Κατέληξα στο συμπέρασμα ότι μία υποτυπώδης καθοδήγηση του καθηγητή ΦΑ σε καινοτόμες πρακτικές είναι απαραίτητη για να μπορέσει να τις εντάξει στο μάθημά του, αρκεί να έχει καλή διάθεση, και αρκεί να υπάρχει κάποιος ο οποίος ενδιαφέρεται και παρακολουθεί το μάθημά του.»

Βέβαια, από τα δεδομένα της παρούσας έρευνας φάνηκε πως σεμινάρια και ημερίδες της μίας ημέρας έχουν μικρή επίδραση και μάλλον σύγχυση προκαλούν στους καθηγητές. Χρειάζεται οι εν ενεργεία καθηγητές ΦΑ να επιμορφώνονται πάνω στις σύγχρονες διδακτικές πρακτικές, μεθόδους και αναλυτικά προγράμματα ΦΑ μέσα από μία συνεχή βιωματική διαδικασία που θα συνοδεύεται από παράλληλη υποστήριξη, η οποία θα περιλαμβάνει διαρκή παρατήρηση και ανατροφοδότηση.

Αντί Επιλόγου

“...το πρόγραμμα θέλει εκπαιδευτικό με κότσια για να εφαρμοστεί, δηλαδή θέλει διάθεση, πολύ προετοιμασία και πολύ κόπο από τον εκπαιδευτικό”.

Το παραπάνω σχόλιο ανήκει σε μία καθηγήτρια της ομάδας Β, που το παρεμβατικό της πρόγραμμα δεν ήταν άλλο από αυτό που προτείνει το βιβλίο του εκπαιδευτικού της Α' Γυμνασίου. Επομένως η φράση αυτή συμπυκνώνει επιγραμματικά την αντίληψη που πρέπει να διακατέχει όλους τους εκπαιδευτικούς ΦΑ, που απλά πρέπει να κάνουν τη δουλειά τους εφαρμόζοντας το κοινό αναλυτικό πρόγραμμα ΦΑ.

VI. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ames, C. (1992). Achievement goals, motivational climate, and motivational processes. In G. Roberts (Eds), *Motivation in Sport and Exercise* (pp.161-176). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Backer, T. E. (2002). Finding the balance: Program fidelity and adaptation in substance abuse prevention: A state-of-the-art review. Washington D.C.: U. S. Dept. of Health and Human Services, Substance Abuse and Mental Health Services Administration, Center for Substance Abuse Prevention.
- Bellg, A. J., Borrelli, B., Resnick, B., Hecht, J., Minicucci, D. S., Ory, M., ... Czajkowski, S. (2004). Enhancing treatment fidelity in health behavior change studies: Best practices and recommendations from the NIH behavior change consortium. *Health Psychology*, 23, 443-451.
- Berman, P., & McLaughlin, M. (1978). *Federal programs supporting educational change. Vol. VIII, Implementing and sustaining innovations*. Santa Monica, CA: The Rand Corporation.
- Biddle, S. J. H., Wang, C. K. J., Kavussanu, M., & Spray, C. M. (2003). Correlates of achievement goal orientations in physical activity: A systematic review of research. *European Journal of Sport Science*, 3, 1 – 20.
- Blakely, C. H., Mayer, J. P., Gottschalk, R. G., Schmitt, N., Davidson, W. S., Roitman, D. B., & Emshoff, J.G, (1987). The fidelity adaptation debate: Implications for the implementation of public sector social programs. *American Journal of Community Psychology*, 15, 253-268.
- Borrelli, B., Sepinwall, D., Bellg, A. J., Breger, R., DeFrancesco, C., Sharp, D. L., Ernst, D., Czajkowski, S., Levensque, C., Ogedegbe, G., & Orwig, D. (2005). A new tool to assess treatment fidelity and evaluation of treatment fidelity across 10 years of health behavior research. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 73, 852-860.

- Botvin, G. J. (2004). Advancing prevention science and practice: Challenges, critical issues, and future directions. *Prevention Science*, 5, 69–72.
- Botvin, G. J., Baker, E., Dusenbury, L., Botvin, E. M., & Diaz, T. (1995). Longterm follow-up results of a randomized drug abuse prevention trial in a white middle-class population. *Journal of the American Medical Association*, 273, 1106-1112.
- Botvin, G. J., Baker, E., Dusenbury, L., Tortu, S., & Botvin, E. (1990). Preventing adolescent drug abuse through a multimodal cognitive-behavioral approach: Results of a 3 year study. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 58, 437-446.
- Botvin, G. J., Dusenbury, L., Baker, E., James-Ortiz, S., & Kerner, J. (1989). A skills training approach to smoking prevention among Hispanic youth. *Journal of Behavioral Medicine*, 1, 279-296.
- Botvin, G. J., & Griffin, K. W. (2004). Life skills training: Empirical findings and future directions. *The Journal of Primary Prevention* 25, 211 – 232.
- Botvin, G. J., Griffin, K. W., Diaz, T., Scheier, L.M., Williams, C., & Epstein, J. A. (2000). Preventing illicit drug use in adolescents: Long-term follow-up data from a randomized control trial of a school population. *Addictive Behaviors*, 5, 769–774.
- Breckon, J. D., Johnston, L. H., & Hutchison, A. (2008). Physical activity counseling content and competency: A systematic review. *Journal of Physical Activity and Health*, 5, 398-417.
- Brunelle, J., Danish, S. & Forneris, T. (2007). The impact of a sport-based life skill program on adolescent prosocial values. *Applied Developmental Science*, 11, 43–55.

- Carpenter, P. J., & Morgan, K. (1999). Motivational climate, personal goal perspectives, and cognitive and affective responses in physical education classes. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 4, 31 – 44.
- Castro, F. G., Barrera, M. J, & Martinez, C. R. J.(2004). The cultural adaptation of prevention interventions: Resolving tensions between fidelity and fit. *Prevention Science*, 5, 41-45.
- Christodoulidis, T., Papaioannou, A., & Digelidis, N. (2001). Motivational climate and attitudes towards exercise in Greek senior high school: A year-long intervention. *European Journal of Sport Science*, 1(4), 1 – 12.
- Conroy, D. E., Elliot, A. J., & Hofer, S. M. (2003). A 2 X 2 achievement goals questionnaire for sport: Evidence for factorial invariance, temporal stability, and external validity. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 25, 456–476.
- Γούδας, Μ., Καραμπέκου, Α., & Παπαχαρίσης, Β. (2007). Έλεγχος εγκυρότητας και αξιοπιστίας ερωτηματολογίων αξιολόγησης προγραμμάτων δεξιοτήτων ζωής. *Αθληση και Κοινωνία*, 44, 32-38.
- Γούδας, Μ., Κολοβελώνης, Α., Νικητοπούλου, Χ., Χασάνδρα, Μ., & Γεροδήμος, Β. (2010). Αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του διδακτικού αντικειμένου «φυσική κατάσταση» του βιβλίου φυσικής αγωγής για την Α΄ γυμνασίου. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 8, 28-42.
- Γούδας Μ., Χασάνδρα Μ., Παπαχαρίσης Β. & Γεροδήμος Β. (2006). *Φυσική Αγωγή Α΄ Γυμνασίου: Βιβλίο Εκπαιδευτικού*. Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων
- Dane, A.V. & Schneider, B.H. (1998). Program integrity in primary and early secondary prevention: Are implementation effects out of control. *Clinical Psychology Review*, 18, 23–45.

- Danish, S. J., Forneris, T., & Wallace, I. (2005). Sport – based life skills programming in the schools. *Journal of Applied School Psychology*, 21(2), 41 – 62.
- Danish, S. J., & Nellen, V. C. (1997). New roles for sport psychologists: Teaching life skills through sport to at-risk youth. *Quest*, 49, 111-113.
- Danish, S.J., Petitpas, A.J., & Hale, B.D. (1992). A developmental-educational intervention model of sport psychology. *The Sport Psychologist*, 6, 403-415.
- Danish, S. J., Petitpas, A., & Hale, B. (1993). Life development interventions with athletes: Life skills through sports. *The Counseling Psychologist*, 21, 352-385.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Derzon, J. H., Sale, E., Springer, J. F., & Brounstein, P. (2005). Estimating intervention effectiveness: Synthetic projection of field evaluation results. *The Journal of Primary Prevention*, 26, 321-343.
- Διγγελίδης Ν., Θεοδωράκης, Ι., Ζέτου Ε. & Δήμας Ι. (2006). *Φυσική Αγωγή Ε' και ΣΤ' τάξης: Βιβλίο Εκπαιδευτικού*. Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.
- Diggelidis, N., Papaioannou, A., Laparidis, K., & Christodoulidis, T. (2003). A one-year intervention in 7th grade physical education classes aiming to change motivational climate and attitudes towards exercise *Psychology of Sport and Exercise*, 4, 195-210.
- Domitrovich, C.E., & Greenberg, M.T. (2000). The study of implementation: Current findings from effective programs that prevent mental disorders in school-aged children. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 11, 193-221.

- DuBois, D.L., Holloway, B.E., Valentine, J.C., & Cooper H. (2002). Effectiveness of mentoring programs for youth: A meta-analytic review. *American Journal of Community Psychology*, 30, 157-197.
- Duda, J.L. & Nicholls, J.G. (1992). Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of Educational Psychology*, 84, 290-299.
- Durlak, J. A. (1998). Why program implementation is important. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 17(2), 5-18.
- Durlak, J. A., & DuPre, E. P. (2008). Implementation matters: A review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. *American Journal of Community Psychology*, 41, 327-350.
- Dusenbury, L., Brannigan, R., Falco, M., & Hansen, W. B. (2003). A review of research on fidelity of implementation: Implications for drug abuse prevention in school settings. *Health Education Research*, 18, 237-256.
- Dweck, C.S. (1999). *Self theories and goals: Their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia: Taylor & Francis.
- Dyson, B. (2001). Cooperative learning in an elementary physical education program. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20, 264–281.
- Dyson, B. (2002). The implementation of cooperative learning in an elementary physical education program. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22, 69–85.
- Elliot, J.A., & Church, M.A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 218-232.

- Elliot, J.A., & Harackiewicz, J.M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 461-475.
- Elliot, J.A., & McGregor H.A. (2001). A 2 $\times$ 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 501-519.
- Elliott, D.S, & Mihalic S. (2004). Issues in disseminating and replicating effective prevention programs. *Prevention Science*, 5, 47-53.
- Elliot, J. A., & Trash, T. M. (2001). Achievement goals and the hierarchical model of achievement motivation. *Educational Psychology Review*, 139(2), 139 – 156.
- Epstein, J. L. (1987). *An examination of parallel school and family structures that promote student motivation and achievement*. Report No 6. Baltimore, MD: Center for Research on Elementary and Middle Schools.
- Epstein, J. (1989). Family structures and student motivation a developmental perspective. In C. Ames, & R. Ames (Eds.), (pp. 259–295). *Research on motivation in education*, Vol. 3. New York: Academic Press.
- Fagan, A. & Mihalic, S. (2003). Strategies for enhancing the adoption of school-based prevention programs: Lessons learned from the Blueprints for Violence Prevention replications of the Life Skills Training Program. *Journal of Community Psychology*, 3, 235-253.
- Forneris T, Danish S.J. & Scott D.L. (2007). Setting goal, solving problems and seeking social support: developing adolescents' abilities through a life skills program. *Adolescence*, 42, 103-114.
- Foshay, R., & Kirkley, J. (2003). Principles for teaching problem solving. Technical Paper 4, PLATO Learning, Inc. Ημερομηνία ανάκτησης: 13-06-2011. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.117.8503&rep=rep1&type=pdf>

- Ζλατάνου, Β. (2002). *Η εγκυρότητα του ιεραρχικού μοντέλου των στόχων στον τομέα των θετικών συμπεριφορών υγείας. Η αντίληψη για την επίδραση των φίλων. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.*
- Gearing, R. E., El-Bassel, N., Ghesquiere, A., Baldwin, S., Gillies, J., & Ngeow, E. (2011). Ingredients of fidelity: A review and scientific guide to improving quality of intervention research implementation, *Clinical Psychology Review*, 31, 79–88.
- Gick, M. L. (1986). Problem – solving strategies. *Educational Psychologist*, 21, 99 – 120.
- Gill D. L. , & Williams L. (2008). *Psychological dynamics of sport and exercise* (3rd ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Gingiss, P. M., Roberts-Gray, C., & Boerm, M. (2006). Bridge-It: A system for predicting implementation fidelity for school-based tobacco prevention programs. *Prevention Science*, 7, 197-207.
- Gliner, J. A., & Morgan, G. A. (2000). *Research methods in applied settings. An integrated approach to design and analysis*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Goleman, D. (2006). *Κοινωνική νοημοσύνη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Gottfredson, D. C., & Gottfredson, G. D. (2002). Quality of school-based prevention programs: Results from a national survey. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 39(3), 3-35.
- Goudas, M. (2010). A review of life skills teaching in sport and physical education. *Hellenic Journal of Psychology*, 7, 241-258.

- Goudas, M., Dermitzaki, I., Leondari, A. & Danish, S. (2006). The effectiveness of teaching a life skills program in a physical education context. *European Journal of Psychology of Education*, 21, 429-438.
- Goudas M., & Giannoudis, G. (2008). A team-sports-based life-skills program in a physical education context. *Learning and Instruction*, 18, 528 – 536.
- Goudas M., & Giannoudis, G. (2010). A qualitative evaluation of a life-skills program in a physical education context. *Hellenic Journal of Psychology*, 7, 315-334.
- Goudas M., & Magotsiou, E. (2009). The effects of a cooperative physical education program on students' social skills. *Journal of Applied Sport Psychology*, 21, 356 – 364.
- Gould, D., & Carson, S. (2008). Life skills development through sport: current status and future directions. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 1, 58-78
- Graczyk, P. A., Domitrovich, C. E., Small, M., & Zins, J. E. (2006). Serving all children: An implementation model framework. *School Psychology Review*, 35, 266-274.
- Graczyk, P. A., Domitrovich, C. E., & Zins, J. E. (2003). Facilitating the implementation of evidence-based prevention and mental health promotion efforts in schools. In M. D. Weist, S. W. Evans, & N. A. Lever (Eds.), *Handbook of school mental health: Advancing practice and research*, (pp. 301 – 318). New York: Kluwer Academic/ Plenum Publishers.
- Gresham, F.M., Gansle, K.A., Noell, G.H., Cohen, S. & Rosenblum, S., (1993). Treatment integrity of school-based behavioral intervention studies: 1980–1990. *School Psychology Review*, 22, 254 – 272.

- Grob, A., Wearing, A. J., Little, T. D., & Wanner, B. (1996). Adolescents' well-being and perceived control across 14 sociocultural contexts. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64, 785–795.
- Hahn, E. J., Noland, M. P., Rayens, M. K., & Christie, D. M. (2002). Efficacy of training and fidelity of implementation of the life skills training program. *Journal of School Health*, 72, 282–287.
- Hardeman, W., Michie, S., Prevost, A. T., Fanshawe, T., McLoughlin, K., & Kinmonth, A. L. (2008). Fidelity of delivery of a physical activity intervention: Predictors and consequences. *Psychology and Health*, 23, 11–24.
- Hardy, J. (2006). Speaking clearly: A critical review of the self-talk literature. *Psychology of Sport and Exercise*, 7, 81–97.
- Hartmann, D. P. (1977). Considerations in the choice of interobserver reliability estimates. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 10, 103–116.
- Hatzigeorgiadis, A., Theodorakis, Y., & Zourbanos, N. (2004). Self-talk in the swimming pool: The effects of self-talk on thought content and performance on water-polo tasks. *Journal of Applied Sport Psychology*, 16, 138–150.
- Hatzigeorgiadis, A., Zourbanos, N., Galanis, E., & Theodorakis, Y. (2011). Self-talk and sports performance: A meta-analysis. *Perspectives on Psychological Science*, 6, 348–356.
- Hatzigeorgiadis, A., Zourbanos, N., Mpoumpaki, S., & Theodorakis, Y. (2009). Mechanisms underlying the self-talk – performance relationship: The effects of motivational self-talk on self-confidence and anxiety. *Psychology of Sport and Exercise*, 10, 186–192.
- Hayashi, C. T. (1996). Achievement motivation among Anglo-American and Hawaiian male physical activity participants: Individual differences and social contextual factors. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 18, 194–215.

- Helitzer, D.L., Davis, S.M., Gittelsohn, J., Going, S.B., Murray, D.M., Snyder, P., & Steckler, A.B. (1999). Process evaluation in a multisite, primary obesity-prevention trial in American Indian schoolchildren. *American Journal of Clinical Nutrition* 69(suppl. 4), 816-824.
- Hellison, D. R. (2003). *Teaching responsibility through physical activity*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Θεοδωράκης, Ι. (1998). Πρακτικός οδηγός αποτελεσματικών στόχων στο τένις. *Αθληση και Κοινωνία*, 19, 78-87.
- Θεοδωράκης, Γ., Γούδας Μ. & Παπαϊωάννου, Α. (2001). *Η ψυχολογική υπεροχή στον αθλητισμό*. Θεσσαλονίκη: Χριστοδουλίδης.
- Θεοδωράκης, Ι., Κοσμίδου, Ε., Χασάνδρα, Μ., & Γούδας, Μ. (2008). Ανασκόπηση των εφαρμογών του προγράμματος αγωγής υγείας «δεν καπνίζω, γυμνάζομαι» σε μαθητές και μαθήτριες δημοτικού, γυμνασίου και λυκείου. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 6, 181 – 194.
- Θεοδωράκης, Ι., Τζιαμούρτας, Α., Νάτσης, Π. & Κοσμίδου, Ε. (2006). *Φυσική Αγωγή Α', Β' και Γ' Γυμνασίου: Βιβλίο Μαθητή*. Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.
- Θεοδωράκης, Ι. & Χασάνδρα, Μ., (2006). *Σχεδιασμός προγραμμάτων αγωγής υγείας*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Χριστοδουλίδη.
- Θεοφανίδης, Γ. (2002). *Πρόγραμμα εφαρμογής δεξιοτήτων ζωής στην ολυμπιακή παιδεία*. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διατριβή. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Κομοτηνή.
- Jayanthi, M., & Friend, M. (1992). Interpersonal problem solving: A selective literature review to guide practice. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 3, 39-53.

- Johnson, M., & Ward, P. (2001). Effects of classwide peer tutoring on correct performance of striking skills in 3rd grade physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20, 247–263.
- Junttila, N., Voeten, M., Kaukiainen A., & Vauras, M. (2006). Multisource Assessment of Children's Social Competence. *Educational and Psychological Measurement*, 66, 874 – 895.
- Kam, C.M., Greenberg, M.T. & Walls C.T. (2003). Examining the role of implementation quality in school-based prevention using the PATHS curriculum. *Prevention Science*, 4, 55-63.
- Κιορπέ, Δ. (2002). *Η διδασκαλία δεξιοτήτων ζωής στο μάθημα της φυσικής αγωγής*. Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Κολοβελώνης Α., Γούδας Μ., Δημητρίου Ε. & Γεροδήμος, Β. (2006). Η επίδραση ενός προγράμματος διδασκαλίας δεξιοτήτων ζωής στον αυτοκαθορισμό των μαθητών. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 4, 379-389.
- Κολοβελώνης, Α., Γούδας, Μ., Δημητρίου, Ε. & Χασάνδρα, Μ. (2010). Ποιοτική αξιολόγηση ενός προγράμματος διδασκαλίας δεξιοτήτων ζωής στη φυσική αγωγή. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 8, 107-118.
- Κοσμίδου, Ε. (2000). *Αποτελέσματα παρέμβασης στο μάθημα της φυσικής αγωγής με βάση το πολυδιάστατο ιεραρχικό μοντέλο των στόχων επίτευξης*. Μεταπτυχιακή διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Kratochwill T. R., & Shernoff , E. S. (2004). Evidence-based practice: Promoting evidence-based interventions in school psychology. *School Psychology Review*, 33, 34-38.
- Kratochwill, T. R., & Stoiber, K.C. (2002). Evidence-based interventions in school psychology: Conceptual foundations of the Procedural and Coding Manual of

- Division 16 and the Society for the Study of School Psychology Task Force. *School Psychology Quarterly*, 17, 341-389.
- Lillehoj, C.J., Griffin K.W., & Spoth R. (2004). Program provider and observer ratings of school-based preventive intervention implementation: agreement and relation to youth outcomes, *Health Education & Behavior*, 31, 242-257.
- Lipsey M.W., & Cordray D.S. (2000). Evaluation methods for social intervention. *Annual Review of Psychology*, 51, 345-375
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American Psychologist*, 57, 705–717.
- Lohrmann D.K. (2006). Process evaluation for school professionals. *Journal of School Health*, 74 (4), 154-155.
- Μαγκώτσιου Ε. (2007). *Δημιουργία, εφαρμογή και αξιολόγηση προγράμματος κοινωνικών δεξιοτήτων στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής*. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Magotsiou, E., Goudas, M., & Hasandra, M. (2006). Validity and reliability of the Greek version of the Multisource Assessment of Social Competence Scale. *Perceptual and Motor Skills*, 103, 667-675.
- Martinek, T., Schilling, T. & Johnson D. (2001). Transferring Personal and Social Responsibility of Underserved Youth to the Classroom. *The Urban Review*, 33, 29-45.
- Ματσαγγούρας Η. (2003). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

- McGraw, S. A., Sellers, D. E., Stone, E. J., Resnicow, K., Kuester, S., Fridinger, F., & Wechsler H. (2000). Measuring implementation of school programs and policies to promote healthy eating and physical activity among youth. *Preventive Medicine*, 31, 86-97.
- McIntyre, L. L., Gresham, F. M., DiGennaro, F. D. & Reed, D. D. (2007). Treatment integrity of school-based interventions with children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 40, 659-672.
- Middleton, M.J., & Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability: An underexplored aspect of goal theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 89, 710-718.
- Midgley, C., Kaplan, A., Middleton, M., & Maehr M.L. (1998). The development and validation of scales assessing Students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology*, 23, 113-131
- Mihalic, S., Fagan, A., & Argamaso, S. (2008). Implementing the life skills training drug prevention program: factors related to implementation fidelity. *Implementation Science*, 3(5), 1-16.
- Milosis, D. & Papaioannou, A. (2007). Interdisciplinary teaching, multiple goals and self-concept. In J. Liukkonen (Ed.), *Psychology for physical educators* (Vol. 2, 175-198). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Moncher F.J., Prinz R.J. (1991). Treatment fidelity in outcome studies. *Clinical Psychology Review*, 11, 247–266.
- Morgan, K., & Carpenter, P. (2002). Effects of manipulating the motivational climate in physical education lessons. *European Physical Education Review*, 8, 207-229.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (2002). *Teaching physical education* (5th edition). San Fransisco: Benjamin Cummings.

- Mowbray, C. T., Holter, M. C., Teague, G. B., & Bybee, D. (2003). Fidelity criteria: Developmental, measurement, and validation. *American Journal of Evaluation*, 24, 315-340.
- Μυλώσης, Δ. (2000). *Μια προκαταρκτική μελέτη της εγκυρότητας του ιεραρχικού μοντέλου των στόχων επίτευξης σε ένα ημερήσιο μάθημα φυσικής αγωγής*. Μεταπτυχιακή διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Μυλώσης Δ. (2004). *Διαθεματική διδασκαλία της φυσικής αγωγής με βάση το ιεραρχικό μοντέλο των προσανατολισμών στόχων*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης. Κομοτηνή.
- Μυλώσης Δ. & Παπαϊωάννου Α. (2005). Ανάπτυξη ατομικής και κοινωνικής υπευθυνότητας στη φυσική αγωγή: αποτελέσματα παρέμβασης με βάση το πολυδιάστατο μοντέλο των προσανατολισμών στόχων. *Φυσική Αγωγή & Αθλητισμός*, 56, 18-38.
- Nicholls, J.G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Ntoumanis N., & Biddle S.J.H., (1999). A review of motivational climate in physical activity. *Journal of Sport Sciences*, 17, 643-665.
- O'Hearn, T. C., & Gatz, M. (2002). Going for the goal: Improving youth problem solving skills through a school-based intervention. *Journal of Community Psychology*, 30, 281-303.
- Orwin, R.G. (2000). Assessing program fidelity in substance abuse health services research. *Addiction*, 95, 309-327
- Papacharisis, V., Goudas, M., Danish, S. & Theodorakis, Y. (2005). The effectiveness of teaching a life skills program in a sport context. *Journal of Applied Sport Psychology*, 17, 247-254.

- Papaioannou, A. (1995). Differential perceptual and motivational patterns when different goals are adopted. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 17, 18-34.
- Papaioannou, A. (1997). "I agree with the referee's abuse, that's how I also beat...": Prediction of sport violence and attitudes towards sport violence. *European Yearbook of Sport Psychology*, 1, 113-129.
- Papaioannou, A. (1998). Students' perceptions of the physical education class environment for boys and girls and the perceived motivational climate. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 69, 267-275.
- Papaioannou, A. (1999). Towards multidimensional hierarchical models of motivation in sport. *Proceedings of the 10th European Congress of Sport Psychology (part 1), Prague*, 45-52.
- Papaioannou, A., Bebetos, E., Theodorakis, Y., Christodoulidis, T., & Kouli, O. (2006). Causal relationships of sport and exercise involvement with goal orientations, perceived competence and intrinsic motivation in physical education: A longitudinal study. *Journal of Sport Sciences*, 24, 367-382.
- Παπαϊωάννου, Α., & Βουδαλικάκης, Η. (1999). Αντιλήψεις ορθοδόξων χριστιανών και μουσουλμάνων μαθητών για την αξία της επιτυχίας στο σχολείο στον αθλητισμό και στη ζωή. *Αθλητική Απόδοση και Υγεία*, 1, 58-76.
- Papaioannou, A., & Goudas, M. (1999). Motivational climate in physical education. In Y. Vanden Auweele, F. Bakker et al (Eds). *Psychology for physical educators* (pp. 51-69). Urbana, IL: Human Kinetics.
- Παπαϊωάννου, Α., Θεοδωράκης, Γ., & Γούδας, Μ. (1999). *Για μια καλύτερη διδασκαλία της φυσικής αγωγής*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Salto.
- Papaioannou, A., Kosmidou, E., Tsigilis, N., & Milosis, D. (2007). Measuring perceived motivational climate in physical education. In J. Liukkonen (Ed.), *Psychology for physical educators, Vol. 2*. Champaign, IL: Human Kinetics.

- Παπαϊωάννου Α., Λαπαρίδης Κ., Μιχαλοπούλου Μ., Πυλιανίδης Θ., Ζέτου Ε., Γουλιμάρης Δ., Καρυπίδης, Α., Μυλώσης, Δ., Χριστοδουλίδης, Τ., Κούλη, Ο., Καλογιάννης, Π., & Κωνσταντινίδου Ξ. (2007). *Φυσική Αγωγή Β' Γυμνασίου: Βιβλίο Εκπαιδευτικού*. Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.
- Papaioannou, A., & Milosis, D. (2009). Interdisciplinary teaching, goal orientations, self-determination and responsibility in life. In E. Tsung-Min Hung, R. Lidor, & D. Hackfort (Eds.), *Psychology of excellence* (pp. 75–90), Morgantown: Fitness Information Technology.
- Papaioannou, A., Milosis, D., Kosmidou, E., & Tsigilis, N. (2002). Multidimensional structure of goal orientations: The importance of adopting a personal development goal in physical education. *Ψυχολογία*, 9, 494 -513.
- Papaioannou, A., Milosis, D., Kosmidou, E. & Tsigilis, N. (2007). Motivational climate and achievement goals at the situational level of generality. *Journal of Applied Sport Psychology*, 19, 38-66
- Papaioannou, A., Tsigilis, N., Kosmidou, E. & Milosis, D. (2007). Measuring perceived motivational climate in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 26, 234 – 257.
- Papaioannou, A. G., Simou, Th, Kosmidou, E., Milosis, D., & Tsigilis N. (2009). Goal orientations at the global level of generality and in physical education: Their association with self-regulation, affect, beliefs and behaviours. *Psychology of Sport and Exercise*, 10, 466–480.
- Παπαχαρίσης, Β. (2004). *Εφαρμογή προγραμμάτων δεξιοτήτων ζωής στη φυσική αγωγή και στον αθλητισμό*. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Πατσοπούλου Α. (2004). *Η εφαρμογή του προγράμματος δεξιοτήτων ζωής σε νεαρούς αθλητές και αθλήτριες του κλασικού αθλητισμού*. Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

- Payne A.A. (2009). Do predictors of the implementation quality of school-based prevention programs differ by program type? *Prevention Science* 10, 151-167.
- Payne, A., Gottfredson, D., & Gottfredson, G. (2006). School predictors of the intensity of implementation of school-based prevention programs: Results from a national study. *Prevention Science*, 7, 225-237.
- Payton, J. W., Wardlaw, D. M., Graczyk, R. A., Bloodworth, M. A., Tompsett, C. J., & Weissberg, R. R (2000). Social and emotional learning: A framework for promoting mental health and reducing risk behaviors in children and youth. *Journal of School Health*, 70, 179-185.
- Pelletier, L.G., Fortier, M.S., Vallerand, R.J., Tuson, K.M., Briere, N.M. & Blais, M.R. (1995). Toward a new measure of intrinsic motivation, extrinsic motivation, and amotivation in sports: The sport motivation scale (SMS). *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 17, 35-53.
- Perkos, S., Theodorakis, Y., Chroni, S. (2002). Enhancing Performance and Skill acquisition in Novice Basketball Players with Instructional Self-Talk. *The Sport Psychologist*, 16, 368-383
- Petitpas, A. J., Cornelius, A. E., Van Raalte, J. L., & Jones, T. (2005). A framework for planning youth sport programs that foster psychosocial development. *The Sport Psychologist*, 19, 63-80.
- Petitpas, A.J., Van Raalte, J.L., Cornelius, A., & Presbrey, J. (2004). A life skills development program for high school student-athletes. *The Journal of Primary Prevention*, 24, 325-334.
- Polvi, S., & Telama, R. (2000). The use of cooperative learning as a social enhancer in physical education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 44, 105–115.

- Resnicow, K., Davis, M., Smith, M., Lararus-Yaroch, A., Baranowski, T., Baranowski, J., Doyle, C., & Wang D.T. (1998). How best to measure implementation of school health curricula: A comparison of three measures. *Health Education Research*, 13, 239-250.
- Roberts, G. C. (2006). Reflections on 25 years of achievement goal theory. In F. Boen, B. De Cuyper, & J. Opdenacker (Eds.), *Current research topics in exercise and sport psychology in Europe* (pp. 91–104). Leuven: LannooCampus Publ.
- Roberts, G.C., Treasure, D.C., & Kavussanu, M. (1996). Orthogonality of achievement goals and its relationship to beliefs about success and satisfaction in sport. *The Sport Psychologist*, 10, 398-408.
- Rohrbach, L. A., Graham, J. W. & Hansen, W. B. (1993). Diffusion of a school-based substance abuse prevention program: predictors of program implementation. *Preventive Medicine*, 22, 237-260.
- Rohrbach, L. A., Gunning, M., Sun, P., & Sussman, S. (2010). The project towards no drug abuse (TND) dissemination trial: Implementation fidelity and immediate outcomes. *Prevention Science*, 11, 77 – 88.
- Σάγκοβιτς (2002). *Στόχοι των μαθητών στον τομέα των συμπεριφορών υγείας*. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Saunders, R. P., Ward, D., Felton, G. M., Dowda, M., & Pate, R. R. (2006). Examining the link between program implementation and behavior outcomes in the lifestyle education for activity program (LEAP). *Evaluation and Program Planning*, 29, 352-364.
- Siedentop, D. (1994). *Sport education: Quality PE through positive sport experiences*. Champaign, IL: Human Kinetics.

- Σίμου, Θ. (2004). *Στόχοι, πιστεύω και συναισθήματα στο μάθημα της φυσικής αγωγής και στη ζωή*. Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Διατριβή, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης. Κομοτηνή.
- Σίμου Θ., & Παπαϊωάννου Α. (2008). Η σχέση ανάμεσα στους προσανατολισμούς στόχων των μαθητών και μαθητριών στο μάθημα της φυσικής αγωγής και στα συναισθήματα τους στη φυσική αγωγή και στη ζωή γενικότερα. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 6, 14-24.
- Simou, Th., & Papaioannou, A. G. (under review). Implementation fidelity in physical education interventions: A Decade of Review.
- Smith, J. D., Schneider, B. H., Smith, P. K., & Ananiadou, K. (2004). The effectiveness of whole-school antibullying programs: A synthesis of evaluation research. *School Psychology Review*, 33, 547-560.
- Spoth, R., Gyll, M., Trudeau, L., Lillehoj, C. (2002). Two studies of proximal outcomes and implementation quality of universal preventive interventions in a community–university collaboration context. *Journal of Community Psychology*, 30, 499–518.
- Stoiber, K. C., & Kratochwill, T. R. (2000). Empirically supported interventions and school psychology: Rationale and methodological issues—Part I. *School Psychology Quarterly*, 15, 75-105.
- Theodorakis, Y., Beneca, A., Goudas, M., Antoniou, P., & Malliou, P. (1998). The effect of self-talk on injury rehabilitation. *European Yearbook of Sport Psychology* 2, 124-135
- Theodorakis, Y., Croni, A. Laparidis, C., Bebetos, E. Douma, E. (2001). Self-talk in a basketball shooting task. *Perceptual and Motor Skills*, 92, 309-315.
- Theodorakis, Y., Hatzigeorgiadis, A., & Chroni, S. (2008). Self-Talk: It works, but how? Development and preliminary validation of the Functions of Self-Talk

- Questionnaire. *Measurement in Physical Education & Exercise Science*, 12, 10-30.
- Theodorakis, Y., Weinberg, R., Natsis, P., Douma, I., & Kazakas, P. (2000). The effects of motivational and instructional self-talk on improving motor performance. *The Sport Psychologist*, 14, 253–271.
- Thomas, J., Nelson, J. K., & Silverman, S. J. (2010). *Research methods in physical activity* (6th ed). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Tjeerdsma, B. L. (1999). Physical education as a social and emotional development laboratory. *Teaching Elementary Physical Education*, 10(4), 12 – 16.
- Todorovich, J.R., & Curtner- Smith, M.D. (2002). Influence of the motivational climate in physical education on sixth grade pupils' goal orientations. *European physical education review*, 8, 119-138.
- Τσιγγίλης, Ν., (2001). *Αρχική μελέτη της εγκυρότητας του ιεραρχικού μοντέλου προσανατολισμού στόχων για επίτευξη και πειθαρχία στο μάθημα της φυσικής αγωγής*. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Tucker, A. R., & Blythe, B. (2008). Attention to treatment fidelity in social work outcomes: a review of the literature from the 1990s. *Social Work Research*, 32, 185-190.
- Υπ.Ε.Π.Θ. (2008). *Από τα Σπορ στην Καθημερινή ζωή. Όλοι Διαφορετικοί, όλοι Ίσοι*. Εφαρμογή Προγραμμάτων που προωθούν την Ισότητα στην Κοινωνία – ΚΑΛΛΙΠΙΑΤΕΙΡΑ. Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. ΙΙ.
- Vallerand, R.J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. In M.P. Zanna (Eds), *Advances in experimental social psychology* (pp.271-360). San Diego: Academic Press.

- Vallerand, R. J., & Ratelle, C. F. (2004). Intrinsic and extrinsic motivation: A hierarchical model. In E. L. Deci, & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 37-63). Rochester, NY: The University of Rochester Press.
- Watson, M., Battistich, V., & Solomon, D. (1997). Enhancing students' social and ethical development in schools: An intervention program and its effects. *International Journal of Educational Research*, 27, 571-586.
- Weigand, D. A., & Burton, S. (2002). Manipulating achievement motivation in physical education by manipulating the motivational climate. *European Journal of Sport Science*, 2, 1 – 14.
- Weiss, M., Kipp, L., Bhalla, J., & Bolter, N. (2008). *Summary report of University of Minnesota research: "More than a game:" longitudinal effects of the first tee life skills programs on positive youth development - year 4*. Ημερομηνία ανάκτησης: 8-02-2011.
http://www.cehd.umn.edu/tuckercenter/projects/TheFirstTee/summary_report_08_final.pdf
- Wilson, S. J., & Lipsey, M. W. (2007). School-based interventions for aggressive and disruptive behavior: Update of a meta-analysis. *American Journal of Preventive Medicine*, 33(2S), S130-S143.
- Wilson, S. J., Lipsey, M. W., & Derzon, J. H. (2003). The effects of school-based intervention programs on aggressive behavior: A meta-analysis. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 71, 136-149.
- Yeaton, W. H., & Sechrest, L. (1981) Critical dimensions in the choice and maintenance of successful treatments: strength, integrity and effectiveness. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 49, 156-167.

VII. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α

ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΟ ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ ΦΑ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΟΜΑΔΑΣ Α
(ΣΧΕΔΙΑ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΚΑΙ ΛΙΣΤΕΣ ΑΥΤΟ – ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ)

Μέσα από τη Φυσική Αγωγή βελτιώνω τον εαυτό μου παντού γιατί...



Βάζω στόχους



**Λύνω
προβλήματα**



**Σκέφτομαι
θετικά**



Συνεργάζομαι



ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ ΚΑΤΑΓΡΑΦΗΣ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ ΑΝΑ ΕΒΔΟΜΑΔΑ ΓΙΑ ΚΑΘΕ ΤΜΗΜΑ

<u>ΔΕΥΤΕΡΑ</u>			<u>ΤΡΙΤΗ</u>			<u>ΤΕΤΑΡΤΗ</u>			<u>ΠΕΜΠΤΗ</u>			<u>ΠΑΡΑΣΚΕΥΗ</u>		
ΗΜ/ΝΙΑ	Τμήμα	Τμήμα	ΗΜ/ΝΙΑ	Τμήμα	Τμήμα	ΗΜ/ΝΙΑ	Τμήμα	Τμήμα	ΗΜ/ΝΙΑ	Τμήμα	Τμήμα	ΗΜ/ΝΙΑ	Τμήμα	Τμήμα
15-Σεπ	Μάθημα	Μάθημα	16-Σεπ	Μάθημα	Μάθημα	17-Σεπ			18-Σεπ			19-Σεπ		
22-Σεπ			23-Σεπ			24-Σεπ			25-Σεπ			26-Σεπ		
29-Σεπ			30-Σεπ			1-Οκτ			2-Οκτ			3-Οκτ		
6-Οκτ			7-Οκτ			8-Οκτ			9-Οκτ			10-Οκτ		
13-Οκτ			14-Οκτ			15-Οκτ			16-Οκτ			17-Οκτ		
20-Οκτ			21-Οκτ			22-Οκτ			23-Οκτ			24-Οκτ		
27-Οκτ			28-Οκτ			29-Οκτ			30-Οκτ			31-Οκτ		
3-Νοε			4-Νοε			5-Νοε			6-Νοε			7-Νοε		
10-Νοε			11-Νοε			12-Νοε			13-Νοε			14-Νοε		
17-Νοε			18-Νοε			19-Νοε			20-Νοε			21-Νοε		
24-Νοε			25-Νοε			26-Νοε			27-Νοε			28-Νοε		
1-Δεκ			2-Δεκ			3-Δεκ			4-Δεκ			5-Δεκ		
8-Δεκ			9-Δεκ			10-Δεκ			11-Δεκ			12-Δεκ		
15-Δεκ			16-Δεκ			17-Δεκ			18-Δεκ			19-Δεκ		

ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΤΟΧΩΝ ΖΩΗΣ

1^ο σετ Στόχων	1η εβδομάδα πρώτου σετ στόχων (Μάθημα 2.3)	Καθορισμός στόχων και δέσμευση για προσπάθεια
	Στη μέση του 1ου σετ στόχων (Μάθημα 3.1)	↓ ▪ Στρατηγική επίλυσης προβλημάτων ▪ Αναθεώρηση στόχων 2ης εβδομάδας ↓
	2η εβδομάδα πρώτου σετ στόχων (Μάθημα 3.3)	Τελική αξιολόγηση επίτευξης στόχων

2^ο σετ Στόχων	1η εβδομάδα δεύτερου σετ στόχων (Μάθημα 3.4)	Καθορισμός στόχων και δέσμευση για προσπάθεια
	Στη μέση του 2ου σετ στόχων (Μάθημα 4.1)	↓ ▪ Στρατηγική επίλυσης προβλημάτων ▪ Αναθεώρηση στόχων 2ης εβδομάδας ↓
	2η εβδομάδα δεύτερου σετ στόχων (Μάθημα 4.4)	Τελική αξιολόγηση επίτευξης στόχων

3^ο σετ Στόχων	1η εβδομάδα τρίτου σετ στόχων (Μάθημα 4.4)	Καθορισμός στόχων και δέσμευση για προσπάθεια
	Στη μέση του 3ου σετ στόχων (Μάθημα 5.3)	↓ ▪ Στρατηγική επίλυσης προβλημάτων ▪ Στρατηγική θετικού αυτοδιαλόγου ▪ Αναθεώρηση στόχων 2ης εβδομάδας ↓
	2η εβδομάδα τρίτου σετ στόχων (Μάθημα 5.6)	Τελική αξιολόγηση επίτευξης στόχων

ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΤΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ

	A/A	ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ	ΔΕΞΙΟΤΗΤΑ ΖΩΗΣ	ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΓΕΝΙΚΕΥΣΗΣ ΣΤΗ ΖΩΗ	ΣΚΟΠΟΣ ΤΩΝ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ
15 Σεπ.		Γνωριμία με τους μαθητές			
17 Σεπ.		Γνωριμία με τους μαθητές			
22 Σεπ.		Ερωτηματολόγια			
24 Σεπ.		Ερωτηματολόγια			
26 Σεπ.	1.1	Συμβόλαιο τμήματος 1 (Ρουτίνες συγκέντρωσης, διανομής υλικού, δημιουργίας ομάδων/ Πρωτόκολλα συμπεριφοράς	Επίλυση προβλημάτων 1	Κάρτα 1.4. Εξήγηση του παραδείγματος για να λύσουν ένα πρόβλημα στο σπίτι. Κάρτα 1.3: Τσεκάρισμα των ωφελειών σε άλλους χώρους.	▪ Μεταφορά της τεχνικής επίλυσης προβλημάτων που εφάρμοσαν στη ΦΑ, για να ορίσουν κανόνες και να λύσουν προβλήματα στο χώρο της οικογένειας (στο σπίτι). ▪ Κατανόηση των ωφελειών από την τήρηση των δικών τους κανόνων σε άλλους χώρους.
29 Σεπ.	1.2	Συμβόλαιο τμήματος 2 (Ρουτίνες συγκέντρωσης, διανομής υλικού, δημιουργίας ομάδων/ Πρωτόκολλα συμπεριφοράς	Επίλυση προβλημάτων 2	Κάρτα 1.4: Συζήτηση πάνω στις λύσεις σε προβλήματα στο σπίτι.	▪ Έλεγχος και παροχή ανατροφοδότησης από τον ΚΦΑ ως προς την αποτελεσματική γενίκευση της τεχνικής επίλυσης προβλημάτων στο χώρο της οικογένειας (στο σπίτι).
1 Οκτ.	2.1	Φυσική κατάσταση 1: Αρχική αξιολόγηση δύναμης	Καθορισμός στόχων 1	Κάρτα 2.1: Ανταγωνιστική δραστηριότητα και τσεκάρισμα αρνητικών συναισθημάτων.	▪ Συνειδητοποίηση βιωματικά ότι οι στόχοι για βελτίωση είναι πιο αποτελεσματικοί και ευχάριστοι από τους στόχους για ξεπέρασμα των άλλων.
3 Οκτ	2.2	Φυσική κατάσταση 2: Αρχική αξιολόγηση ευλυγισίας	Καθορισμός στόχων 2	Κάρτα 2.2: Άσκηση πολλαπλών επιλογών για σωστή στοχοθεσία. Κάρτα 2.4: Τσεκάρισμα των ωφελειών από τον καθορισμό στόχων στη ζωή .	▪ Κατανόηση των χαρακτηριστικών της αποτελεσματικής στοχοθέτησης. Κατανόηση ότι οι στόχοι πρέπει να είναι εφικτοί, κοντινοί, μετρήσιμοι.. ▪ Αναγνώριση της αξίας του καθορισμού στόχων και των ωφελειών της.
6 Οκτ.	2.3	Φυσική κατάσταση 3: Εξάσκηση δύναμης, ευλυγισίας	Καθορισμός στόχων 3	Κάρτα 2.7: Επιλογή στόχων στην άσκηση για υγεία .	▪ Καθορισμός στόχων στο χώρο της υγείας (άσκηση για υγεία). ▪ Εξοικείωση με τη στρατηγική της αυτό-παρακολούθησης και αυτό-καταγραφής.
8 Οκτ	2.4	Φυσική κατάσταση 4: Εξάσκηση δύναμης, ευλυγισίας	Καθορισμός στόχων 4	Κάρτα 2.7: Συζήτηση πάνω στους στόχους στην άσκηση για υγεία. Κάρτα 2.8: Επιλογή στόχων στο σπίτι .	▪ Έλεγχος και παροχή ανατροφοδότησης από τον ΚΦΑ ως προς τους στόχους των μαθητών στο χώρο της υγείας και ως προς την εφαρμογή της αυτό-παρατήρησης και αυτό-καταγραφής. ▪ Μεταφορά της στρατηγικής καθορισμού στόχων στο χώρο της οικογένειας (στο σπίτι).
10 Οκτ	2.5	Φυσική κατάσταση 5: Τελική μέτρηση δύναμης, ευλυγισίας	Καθορισμός στόχων 5	Κάρτα 2.7: Συζήτηση πάνω στους στόχους στην άσκηση για υγεία και στους στόχους στο σπίτι.	▪ Έλεγχος και παροχή ανατροφοδότησης από τον ΚΦΑ ως προς τους στόχους των μαθητών στο χώρο της υγείας και της οικογένειας, καθώς και ως προς την εφαρμογή της αυτό-παρατήρησης και αυτό-καταγραφής από τους μαθητές.

13 Οκτ	3.1	Μπάσκετ 1: Μετακινήσεις	Συνεργασία με όλους 1 & Επίλυση προβλημάτ. 3	Κάρτα 2.7: Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της 1^{ης} εβδομ. στόχων άσκησης και σπιτιού Κάρτα 3.2: Εφαρμογή της μεθόδου των 4Σ.	- Δυνατότητα αναδιατύπωσης στόχων 1^{ης} εβδομάδας στην άσκηση για υγεία και στο σπίτι. Εκμάθηση της στρατηγικής υπερπήδησης των εμποδίων που παρουσιάζονται κατά την προσπάθεια επίτευξης των στόχων μέσα από την εφαρμογή της τεχνικής επίλυσης προβλημάτων.
15 Οκτ	3.2	Μπάσκετ 2: Πάσα	Συνεργασία με όλους 2	Κάρτα 2.8: Συζήτηση πάνω στους στόχους της 2^{ης} εβδομάδας στην άσκηση για υγεία και στους στόχους στο σπίτι.	Έλεγχος και παροχή ανατροφοδότησης από τον ΚΦΑ ως προς τους στόχους των μαθητών στο χώρο της στο χώρο της υγείας (στην άσκηση) και της οικογένειας (στο σπίτι).
17 Οκτ	3.3	Μπάσκετ 3: Ντρίπλα	Συνεργασία με όλους 3	Κάρτα 2.5: Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της 2^{ης} εβδομ.	Τελική αξιολόγηση επίτευξης των στόχων στο χώρο της υγείας (στην άσκηση) και της οικογένειας (στο σπίτι).
20-22-24 Οκτ.	ΠΡΟΒΕΣ ΓΙΑ 28^η ΟΚΤΩΒΡΙΟΥ - ΠΑΡΕΛΑΣΗ				
29 Οκτ	3.4	Μπάσκετ 4: Σουτ	Θετική σκέψη 1	Κάρτα 3.4: Επιλογή στόχων στα Μαθηματικά και στη Συνεργασία. Κάρτα 3.6: Να λένε μία θετική σκέψη 5 φορές κάθε μέρα. Κάρτα 3.7: Να μετατρέψουν τις αρνητικές σκέψεις στα Μαθηματικά και τη Συνεργασία σε θετικές.	Γενίκευση της στρατηγικής καθορισμού στόχων στο χώρο του σχολείου (Μαθηματικά) και στο χώρο των σχέσεων (Συνεργασία). - Εκμάθηση και εφαρμογή της στρατηγικής του θετικού αυτοδιαλόγου. Μεταφορά της στρατηγικής της μετατροπής των αρνητικών σκέψεων σε θετικές από το χώρο της ΦΑ στο χώρο του σχολείου (Μαθηματικά) και στο χώρο των σχέσεων (Συνεργασία).
31 Οκτ	3.5	Μπάσκετ 5: Πρωτάθλημα τμήματος	Επίλυση προβλημάτων 4		
3 Νοεμ	3.6	Μπάσκετ 6: Πρωτάθλημα τμήματος	Συνεργασία με όλους 4 & Θετική σκέψη 2	Κάρτα 3.7: Συζήτηση πάνω στις σκέψεις των μαθητών.	Έλεγχος και παροχή ανατροφοδότησης από τον ΚΦΑ ως προς την μετατροπή των αρνητικών σκέψεων σε θετικές.
5 Νοεμ	4.1	Φυσική κατάσταση 6: Αρχική μέτρηση αντοχής	Καθορισμός στόχων 6 & Επίλυση προβλημάτ. 5	Κάρτα 3.4: Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της 1^{ης} εβδομ. στα Μαθηματικά και στη Συνεργασία. Κάρτα 4.1: Να βρουν λύσεις σε εμπόδια που παρουσιάστηκαν.	- Δυνατότητα αναδιατύπωσης στόχων 1^{ης} εβδομάδας στα Μαθηματικά και στη Συνεργασία. Εμπέδωση της στρατηγικής υπερπήδησης των εμποδίων που παρουσιάζονται κατά την προσπάθεια επίτευξης των στόχων μέσα από την εφαρμογή της τεχνικής επίλυσης προβλημάτων.
7 Νοεμ	4.2	Φυσική κατάσταση 7: Εξάσκηση αντοχής, ευλυγισίας	Καθορισμός στόχων 7		
10 Νοεμ	4.3	Φυσική κατάσταση 8: Εξάσκηση αντοχής, ευλυγισίας	Καθορισμός στόχων 8		

12 Νοεμ	4.4	Φυσική κατάσταση 9: Τελική μέτρηση αντοχής	Καθορισμός στόχων 9	Κάρτα 3.4: Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της <u>2^{ης} εβδομ. στα Μαθηματικ. & Συνεργασία.</u> Κάρτα 4.5: Καθορισμός 2 εντελώς προσωπικών στόχων.	- Τελική αξιολόγηση επίτευξης των στόχων στο χώρο του σχολείου (Μαθηματικά) και στο χώρο των σχέσεων (Συνεργασία). - Αύξηση αυτονομίας προς τους μαθητές ως προς την εφαρμογή της στρατηγικής καθορισμού στόχων.
14 & 17 Νοεμ.	ΓΙΟΡΤΗ ΠΟΛΥΤΕΧΝΕΙΟΥ				
19 Νοεμ	5.1	Βόλεϊ 1: Πάσα δάχτυλα (στο τέλος παιχνίδι συμπερίληψης)	Συνεργασία με όλους 5		
21 Νοεμ	5.2	Βόλεϊ 2: Μανσέτα (στο τέλος παιχνίδι συμπερίληψης)	Συνεργασία με όλους 6 & Επίλυση προβλημάτ. 6	Κάρτα 4.4: Συζήτηση πάνω στην πορεία των προσωπικών τους στόχων της 1^{ης} εβδομάδας. Κάρτα 5.2: Να βρουν λύσεις σε εμπόδια που παρουσιάστηκαν στους στόχους που έβαλαν.	- Έλεγχος και παροχή ανατροφοδότησης από τον ΚΦΑ ως προς την πορεία των προσωπικών στόχων των μαθητών στους 2 χώρους που επέλεξαν, καθώς και ως προς την εφαρμογή της αυτό-παρατήρησης και αυτό-καταγραφής από τους μαθητές. - Εφαρμογή της στρατηγικής υπερπήδησης των εμποδίων που παρουσιάζονται κατά την προσπάθεια επίτευξης των στόχων μέσα από την εφαρμογή της τεχνικής επίλυσης προβλημάτων.
24 Νοεμ	5.3	Βόλεϊ 3: Σερβίς από κάτω - Υποδοχή	Θετική σκέψη 3	Κάρτα 4.4: Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της 1^{ης} εβδομ. προσωπικών στόχων. Κάρτα 5.5: Εφαρμογή παιχνιδιού με τα χαρτάκια στο σπίτι.	- Δυνατότητα αναδιατύπωσης των προσωπικών στόχων της 2^{ης} εβδομάδας. - Γενίκευση της στρατηγικής της μετατροπής των αρνητικών σκέψεων σε θετικές από το χώρο της ΦΑ στη ζωή τους.
26 Νοεμ	5.4	Βόλεϊ 4: Σερβίς από πάνω	Θετική σκέψη 4	Κάρτα 5.5: Συζήτηση πάνω στην αποτελεσματική μετατροπή των αρνητικών σκέψεων που έκαναν στο σπίτι σε θετικές.	Έλεγχος και παροχή ανατροφοδότησης από τον ΚΦΑ ως προς την αποτελεσματική γενίκευση της στρατηγικής της μετατροπής των αρνητικών σκέψεων σε θετικές στη ζωή των μαθητών.
28 Νοεμ	5.5	Βόλεϊ 5: Πρωτάθλημα τμήματος	Επίλυση προβλημάτ. 7		
1 Δεκ.	5.6	Βόλεϊ 6: Πρωτάθλημα τμήματος	Συνεργασία με όλους 7	Κάρτα 4.3: Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της 2^{ης} εβδομάδας των προσ. στόχων. Συζήτηση σχετικά με την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης.	- Τελική αυτό-αξιολόγηση της επίτευξης των προσωπικών στόχων των μαθητών. - Τελική αυτό-αξιολόγηση ως προς την επιτυχημένη γενίκευση των δεξιοτήτων ζωής της παρέμβασης (καθορισμός στόχων, επίλυση προβλημάτων, θετική σκέψη, συνεργασία) σε άλλους χώρους της ζωής των μαθητών εκτός από τη Φυσική Αγωγή.
Μπαλα-ντέρ	6.1	Θεωρητικό μάθημα 1 (Οφέλη άσκησης)			
5 Δεκ.		ΤΕΛΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑ			
8 Δεκ.		ΤΕΛΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑ			

ΚΑΝΟΝΙΣΜΟΙ ΠΑΙΧΝΙΔΙΩΝ ΕΝΤΑΞΗΣ ΟΛΩΝ

Παρακάτω αναφέρονται τροποποιημένοι κανονισμοί και παιχνίδια για το μπάσκετ, ποδόσφαιρο και βόλεϊ, με τους οποίους εξασφαλίζεται η **συμμετοχή όλων** των μαθητών στο παιχνίδι και η **ανάπτυξη συνεργασίας** μεταξύ τους. Όταν για λόγους εξωτερικής βίας (συμβούλιο καθηγητών, πρόβα παρέλασης κ.α.) χαθεί ένα μεγάλο μέρος του μαθήματος (τουλάχιστον 15') και δεν προλαβαίνετε να διδάξετε το μάθημα ΦΑ, βάλτε τους μαθητές για το υπόλοιπο της ώρας που απομένει να παίξουν αθλήματα της αρεσκείας τους, εφαρμόζοντας **οποσδήποτε** έναν ή περισσότερους κανονισμούς από τους παρακάτω.

Κάθε φορά που τα παιδιά παρεκτρέπονται ή παρασύρονται σε ανταγωνιστικές δραστηριότητες, θα πρέπει να τονίζετε την **αξία της προσωπικής βελτίωσης και της συνεργασίας** μεταξύ τους. Έτσι θα εξασφαλιστεί η συνέχιση ενός θετικού **κλίματος προσωπικής βελτίωσης και συνεργασίας** στις δραστηριότητες των παιδιών, που είναι απαραίτητο για την επιτυχή έκβαση του προγράμματος.

Μπάσκετ

- Το καλάθι μετράει μόνο αν έχει περάσει η μπάλα **από όλους**.
- Το καλάθι μετράει **για 4 πόντους** αν έχει περάσει η μπάλα από όλους.
- Το καλάθι μετράει αν προηγηθούν **3 πάσες σε διαφορετικούς παίκτες**.
- **Απαγορεύονται οι ντρίπλες**. Αν γίνει ντρίπλα αλλάζει η κατοχή της μπάλας.
- Επιτρέπονται το πολύ **2 ντρίπλες από τον καθένα**. Με παραπάνω από 2 ντρίπλες αλλάζει η κατοχή της μπάλας.
- Το καλάθι μετράει διπλά αν το σουτ έχει γίνει από **κορίτσι**.
- **Απαγορεύεται να ξανασουτάρει ο ίδιος παίκτης** αν δεν έχουν κάνει σουτ όλοι οι συμπαίκτες του.
- Αν έχουν σουτάρει όλοι οι παίκτες μίας ομάδας το καλάθι που θα μπει από τον τελευταίο που δεν έχει σουτάρει μέχρι τότε, **μετράει για 4 πόντους**.
- Ρολόι.

Ποδόσφαιρο

- Το γκολ μετράει μόνο αν έχει περάσει η μπάλα **από όλους**.
- Το γκολ μετράει **για τριπλό** αν έχει περάσει η μπάλα από όλους.
- Το γκολ μετράει αν έχουν προηγηθεί τουλάχιστον **3 πάσες σε διαφορετικούς παίκτες**.
- **Απαγορεύονται οι ντρίπλες**. Αν γίνει ντρίπλα αλλάζει η κατοχή της μπάλας.
- Επιτρέπονται το πολύ **2 επαφές από τον καθένα**. Με παραπάνω από 2 επαφές αλλάζει η κατοχή της μπάλας.
- Το γκολ μετράει τριπλό αν το σουτ έχει γίνει από κορίτσι.
- Απαγορεύεται να ξανασουτάρει ο ίδιος παίκτης αν δεν έχουν κάνει σουτ όλοι οι συμπαίκτες του.
- Ανά 3-4 σχηματίζουν τρίγωνα ή τετράγωνα και εκτελούν πάσες μεταξύ τους κατευθείαν **χωρίς στοπάρισμα** (προσπάθεια κάθε φορά για βελτίωση του ομαδικού σκορ).
- Ανά 3-4 σχηματίζουν τρίγωνα ή τετράγωνα και εκτελούν πάσες μεταξύ τους **μετά από στοπάρισμα** (προσπάθεια κάθε φορά για βελτίωση του ομαδικού σκορ).

Βόλεϊ

- **Πάσες μόνο με δάχτυλα σε κύκλο** 4-5 μαθητών, ώστε να μη χαθεί η μπάλα (προσπάθεια κάθε φορά για βελτίωση του σκορ).
- **Πάσες μόνο με μανσέτες σε κύκλο** 4-5 μαθητών, ώστε να μη χαθεί η μπάλα (προσπάθεια κάθε φορά για βελτίωση του σκορ).
- Ξεκίνημα με **σερβίς από κάτω** και πάσες με δάχτυλα και μανσέτα σε κύκλο 4-5 μαθητών, ώστε να μη χαθεί η μπάλα (προσπάθεια κάθε φορά για βελτίωση του σκορ).
- Παιχνίδι **2X2** σε χαμηλό η νοητό φιλέ. Για να περάσει η μπάλα απέναντι πρέπει να έχει γίνει **1 πάσα**.
- Παιχνίδι **3X3** σε χαμηλό η νοητό φιλέ. Για να περάσει η μπάλα απέναντι πρέπει να έχουν γίνει **2 επαφές**.
- Παιχνίδι **4X4** σε χαμηλό φιλέ. Για να περάσει η μπάλα απέναντι πρέπει να έχουν γίνει **3 επαφές**.
- Παιχνίδι **5X5 ή 6X6** σε κανονικό φιλέ. Το παιχνίδι ξεκινάει με **πέταγμα της μπάλας**. Η υποδοχή από την άλλη ομάδα γίνεται με **πίασιμο και πέταγμα**. Η 2^η και 3^η επαφή γίνονται με **πάσες με δάχτυλα**.
- Παιχνίδι **5X5 ή 6X6** σε κανονικό φιλέ. Το παιχνίδι ξεκινάει με **σερβίς από οποιοδήποτε σημείο της αμυντικής ζώνης**. Πρέπει υποχρεωτικά να γίνουν και οι **3 επαφές**.

ΣΥΜΒΟΛΑΙΟ ΤΜΗΜΑΤΟΣ



Εισαγωγικό μάθημα: Συμβόλαιο τμήματος Έμφαση στη δεξιότητα ζωής: Επίλυση προβλημάτων	
ΜΑΘΗΜΑ 1.1	Όργανα – Υλικά - Φωτοτυπίες της 1^{ης} σελίδας Κάρτας 1.1 (1 ανά 4 μαθητές) - Φωτοτυπίες των Κάρτας 1.2, 1.3 και 1.4 (1 σε κάθε μαθητή) - Μολύβια (1 ανά 4 μαθητές) - Σφυρίχτρα
	Στο τέλος του μαθήματος οι μαθητές (στη ΦΑ): - Θα έχουν ορίσει συλλογικούς κανόνες στη ΦΑ. - Θα έχουν κατανοήσει τα οφέλη από την εφαρμογή των κανόνων στη ΦΑ και θα έχουν δεσμευτεί ως προς την τήρηση τους. Στο τέλος του μαθήματος οι μαθητές (στη ζωή): - Θα έχουν κατανοήσει τα οφέλη από την εφαρμογή των δικών τους κανόνων στο σπίτι. - Θα έχουν μεταφέρει την εφαρμογή της τεχνικής επίλυσης προβλημάτων για να λύσουν προβλήματα στο σπίτι.
	ΣΗΜΕΙΑ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΜΦΑΣΗΣ
- Δώστε έμφαση στην εκμάθηση της μεθόδου επίλυσης προβλημάτων 4Σ. - Εξηγήστε ότι καθιερώνοντας συγκεκριμένες ρουτίνες από τώρα, θα κερδίζουν πολύτιμο χρόνο για εξάσκηση στη ΦΑ. Επιμείνετε στη σωστή εκτέλεση των ρουτινών σε πολλά μαθήματα μέχρι να αυτοματοποιηθούν.	

	ΟΡΓΑΝΩΣΗ		ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ	ΣΧΟΛΙΑ
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	Στην τάξη σε ομάδες των 4 ανά 2 θρανία με την 1^η σελίδα της κάρτας 1.1	5'	1) Δημιουργήστε ομάδες των 3-5 ατόμων, και μοιράστε την 1 ^η σελίδα της Κάρτας 1.1. Εξηγήστε ότι σκοπός της 1^{ης} σελίδας της κάρτας 1.1 είναι να συμφωνήσουν όλοι από κοινού σε κάποιους κανόνες που θα τους τηρούν όλη τη χρονιά. Εξηγήστε στους μαθητές το 1 ^ο λυμένο παράδειγμα.	Ορίστε από την αρχή του μαθήματος δύο εθελοντές μαθητές να κρατάνε σημειώσεις για να συντάξουν σε ένα χαρτόνι το συμβόλαιο της τάξης , το οποίο θα αναρτηθεί και θα υπογράψουν όλοι.
	Στην τάξη σε ομάδες των 4 ανά 2 θρανία με την 1^η σελίδα κάρτας 1.1	7'	2) Οι μαθητές συζητάνε μεταξύ τους πάνω στα προβλήματα της 1^{ης} σελίδας της κάρτας 1.1 . Περιφερθείτε μέσα στην τάξη και βοηθήστε τους μαθητές να εφαρμόσουν την τεχνική επίλυσης προβλημάτων για την εξεύρεση της πιο σωστής λύσης. Οδηγήστε τους μαιευτικά στην απάντηση που θεωρείτε πιο σωστή.	Η συζήτηση μέσα σε κάθε ομάδα να γίνεται με τη μορφή σκυταλοδρομίας. Ο κάθε μαθητής που θα λέει τη γνώμη του μέσα στην ομάδα θα αφήνει ένα μολύβι (σκυτάλη) πάνω στο θρανίο για να το πάρει ο επόμενος. Λένε όλοι τη γνώμη τους , μέχρι να ξαναμιλήσει κάποιος 2 ^η φορά.
	Στην τάξη σε ομάδες των 4 ανά 2 θρανία με την κάρτα 1.1	9'	3) Συζήτηση με τον ΚΦΑ πάνω στις απαντήσεις των ομάδων. Καθορισμός κανόνων για τα θέματα της 1 ^{ης} σελίδας της κάρτας 1.1: συγκέντρωση τμήματος, επικοινωνία, αγορά ντοσιέ με διαφάνειες, σχηματισμό ομάδων.	
	Στην τάξη ατομικά με την κάρτα 1.2	4'	4) Μοιράστε την κάρτα 1.2 και ζητήστε από τους μαθητές να τσεκάρουν τα οφέλη που πιστεύουν ότι θα έχουν στη Φυσική Αγωγή από την εφαρμογή των κανόνων που όρισαν.	
ΚΥΡΙΟ ΜΕΡΟΣ	Στην τάξη ατομικά με την κάρτα 1.4	7'	5) Μοιράστε σε κάθε μαθητή την κάρτα 1.4 , εξηγήστε το λυμένο παράδειγμα και ζητήστε να λύσουν ένα προσωπικό πρόβλημα στο σπίτι. Ζητήστε να σας φέρουν συμπληρωμένη την κάρτα 1.4 στο επόμενο μάθημα.	
	Στην τάξη ατομικά με την κάρτα 1.3	4'	6) Μοιράστε την κάρτα 1.3 και ζητήστε από τους μαθητές να τσεκάρουν τα οφέλη που πιστεύουν ότι θα έχουν αν εφαρμόσουν δικούς τους κανόνες για να λύσουν με παρόμοιο τρόπο προβλήματα που αντιμετωπίζουν στο σπίτι. Ελέγξτε δια της ανάτασης τους χειρός πόσοι μαθητές συμφωνούν με τα οφέλη που είναι γραμμένα στην κάρτα.	
ΤΕΛΟΣ				



Εισαγωγή: Συμβόλαιο τμήματος

ΜΑΘΗΜΑ 1.1 (σελίδα 1^η)

Καθηγητής: Τμήμα:
 Σχολείο: Ημερομηνία:
 Αριθμός μαθητών που παρακολούθησαν το συγκεκριμένο μάθημα:

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

1^η δραστηριότητα ☐

- Χωρίστηκαν οι μαθητές σε ομάδες των 3-5 ατόμων;
- Αναφέρθηκε από τον ΚΦΑ ότι ο σκοπός της 1^{ης} σελίδας της κάρτας 1.1 είναι να συμφωνήσουν όλοι από κοινού σε κάποιους κανόνες που θα τους τηρούν όλη τη χρονιά;
- Αναλύθηκε από τον ΚΦΑ το 1^ο λυμένο παράδειγμα της Κάρτας 1.1;

Ναι **Όχι**

☐ ☐

☐ ☐

☐ ☐

2^η δραστηριότητα ☐

- Περιφερόταν ο ΚΦΑ στις ομάδες των μαθητών;
- Βοηθούσε ο ΚΦΑ τους μαθητές να εφαρμόσουν την τεχνική επίλυσης προβλημάτων για την εξεύρεση της πιο σωστής λύσης;
- Ενισχύθηκε από τον ΚΦΑ η ισόποση συμμετοχή **όλων των μαθητών** στις αποφάσεις της ομάδας με τη μορφή της «σκυταλοδρομίας»;

Ναι **Όχι**

☐ ☐

☐ ☐

☐ ☐

3^η δραστηριότητα ☐

Συμφώνησαν από κοινού οι μαθητές:

- Να συγκεντρώνονται σε δυάδες ή τριάδες σε προκαθορισμένο σημείο στην αυλή το πολύ 2' μετά το χτύπημα του κουδουνιού;
- Να συμμορφώνονται με τα σήματα του ΚΦΑ; Για παράδειγμα, να σταματούν όταν ακούν ένα κοφτό σφυρίγμα, να συνεχίζουν την άσκηση με δύο κοφτά σφυρίγματα και να σχηματίζουν δυάδες μπροστά στον ΚΦΑ με πολλά διακεκομμένα σφυρίγματα;
- Να σέβονται την προσπάθεια των άλλων ανεξάρτητα από το αποτέλεσμα;
- Να σηκώνουν το χέρι τους όταν θέλουν μιλήσουν, αφού ολοκληρώσουν οι συμμαθητές τους τη γνώμη τους;
- Να έχουν πάντα στην τσάντα τους το βιβλίο ΦΑ; Να φέρνουν πάντα μαζί τους στην αυλή ένα ντοσιέ με διαφάνειες (ή τετράδιο ΦΑ) και ένα μολύβι;
- Να σχηματίζουν ομάδες με διάφορους τρόπους (ανάλογα με την αλφαβητική σειρά των ονομάτων, των επιθέτων, ή ανάλογα με το μήνα ή τη μέρα ή την εποχή γέννησης κ.α.) και να συνεργάζονται με όλα τα μέλη της ομάδας τους;
- Ορίστηκαν από τον ΚΦΑ δύο εθελοντές μαθητές να κρατάνε σημειώσεις για να συντάξουν σε ένα χαρτόνι **το συμβόλαιο της τάξης**;

Ναι **Όχι**

☐ ☐

☐ ☐

☐ ☐

☐ ☐

☐ ☐

☐ ☐

☐ ☐

4^η δραστηριότητα ☐

- Σημείωσαν οι μαθητές τα **οφέλη** που πιστεύουν ότι θα έχουν στη **Φυσική Αγωγή** από την εφαρμογή των κανόνων που όρισαν.

Ναι **Όχι**

☐ ☐

5^η δραστηριότητα ☐

- Αναπτύχθηκε από τον ΚΦΑ μαζί με τους μαθητές το **1^ο λυμένο παράδειγμα** τη Κάρτας 1.4;
- Ζητήθηκε από τους μαθητές να λύσουν **ένα προσωπικό πρόβλημα στο σπίτι** και να φέρουν τη λύση στο επόμενο μάθημα;

Ναι **Όχι**

☐ ☐

☐ ☐



Εισαγωγή: Συμβόλαιο τμήματος

ΜΑΘΗΜΑ 1.1 (σελίδα 2^η)

6^η δραστηριότητα ☐

- Σημείωσαν οι μαθητές τα **οφέλη** που πιστεύουν ότι θα έχουν στη **ζωή** από την εφαρμογή των κανόνων που όρισαν.
- Έλεγε ο ΚΦΑ με την ανάταση του χεριού των μαθητών πόσοι συμφωνούν;

Ναι **Όχι**

☐
☐
☐
☐

ΟΡΓΑΝΑ -ΥΛΙΚΑ

- Υπήρχαν για περίπου κάθε 4 μαθητές οι φωτοτυπίες της **κάρτας 1.1**;
- Υπήρχαν για σχεδόν κάθε μαθητή οι φωτοτυπίες της **κάρτας 1.2**;
- Υπήρχαν για σχεδόν κάθε μαθητή οι φωτοτυπίες της **κάρτας 1.3**;
- Υπήρχαν για σχεδόν κάθε μαθητή οι φωτοτυπίες της **κάρτας 1.4**;
- Είχαν οι μαθητές **μολύβια** για να γράψουν στις κάρτες;

Ναι **Όχι**

☐
☐
☐
☐
☐
☐
☐
☐
☐
☐

ΣΗΜΕΙΑ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΜΦΑΣΗΣ

- Δόθηκε έμφαση από τον ΚΦΑ στην **εκμάθηση της μεθόδου επίλυσης προβλημάτων**, αναλύοντας τη μέθοδο των 4Σ;

Ναι **Όχι**

☐
☐

ΜΑΘΗΤΕΣ

**Πάρα πολύ
καλά**

**Πολύ
καλά**

**Λίγο
καλά**

**Καθόλου
καλά**

Πως ανταποκρίθηκαν οι μαθητές σε αυτό το μάθημα;

☐
☐
☐
☐

ΠΛΕΟΝΕΚΤΗΜΑΤΑ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ

ΜΕΙΟΝΕΚΤΗΜΑΤΑ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ

ΑΛΛΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ Ή ΑΠΡΟΟΠΤΑ ΣΤΗ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ

Εισαγωγικό μάθημα: Συμβόλαιο τμήματος Έμφαση στη δεξιότητα ζωής: Επίλυση προβλημάτων	
ΜΑΘΗΜΑ 1.2	Όργανα – Υλικά - Φωτοτυπίες της 2^{ης} σελίδας Κάρτας 1.1 (1 ανά 4 μαθητές) - Φωτοτυπίες της Κάρτας 1.4 (1 ανά μαθητή) - Φωτοτυπίες της Κάρτας 5.1 (1 ανά 2 μαθητές) - Μολύβια (1 ανά 4 μαθητές) - Σφυρίχτρα 1 μπάλα βόλει ανά 4 μαθητές Στο τέλος τους μαθήματος οι μαθητές (στη ΦΑ): - Θα έχουν ορίσει συλλογικούς κανόνες. - Θα έχουν δεσμευτεί ως προς την τήρηση των κανόνων. Στο τέλος τους μαθήματος οι μαθητές (στη ζωή): - Θα έχουν εξασκηθεί στην αποτελεσματική εφαρμογή της τεχνικής επίλυσης προβλημάτων που αντιμετωπίζουν εκτός σχολείου στο σπίτι.
	ΣΗΜΕΙΑ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΜΦΑΣΗΣ - Δώστε έμφαση στην εκμάθηση της μεθόδου επίλυσης προβλημάτων 4Σ. Επιμείνετε στη σωστή εκτέλεση των ρουτινών σε πολλά μαθήματα, μέχρι να αυτοματοποιηθούν.

ΟΡΓΑΝΩΣΗ		ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ	
ΕΙΣΑΓ.	Στην τάξη με τη 2^η σελίδα κάρτας 1.4	5'	1) Ζητήστε από τους μαθητές να βγάλουν τη 2^η σελίδα της κάρτας επίλυσης προβλημάτων στη ζωή 1.4 και πείτε τους να αναφέρουν την καλύτερη λύση που βρήκαν σε ένα πρόβλημα που αντιμετώπιζαν στο σπίτι, καθώς και τα βήματα που ακολούθησαν για να βρουν τη συγκεκριμένη λύση.
	Στην τάξη με την 1^η σελίδα της κάρτας 1.1	3'	2) Ζητήστε από τους μαθητές να βγάλουν την κάρτα επίλυσης προβλημάτων στη ΦΑ 1.1 και κάντε μία σύντομη επανάληψη των κανόνων που συμφωνήθηκαν από κοινού στο προηγούμενο μάθημα.
ΚΥΡΙΟ ΜΕΡΟΣ	Στην τάξη σε ομάδες των 4 ανά 2 θρανία με τη 2^η σελίδα της κάρτας 1.1	4'	3) Δημιουργήστε ομάδες των 4 ατόμων και μοιράστε τη 2^η σελίδα της κάρτας 1.1 με σκοπό να συμφωνήσουν όλοι οι μαθητές από κοινού στους κανόνες που θα τηρούν όλη τη χρονιά.
	Στην τάξη σε ομάδες των 4 ανά 2 θρανία με την κάρτα 1.1	5'	4) Οι μαθητές συζητάνε μεταξύ τους πάνω στα θέματα της 2^{ης} σελίδας της κάρτας 1.1 . Περιφερθείτε μέσα στην τάξη, οδηγώντας μαιευτικά τους μαθητές στην απάντηση που θεωρείτε πιο σωστή.
	Στην τάξη σε ομάδες των 4 ανά 2 θρανία	7'	5) Συζήτηση με τον ΚΦΑ πάνω στις απαντήσεις των ομάδων. Καθορισμός κανόνων για θέματα: νερού-τουαλέτας, ενδυμασίας, ορισμού βοηθών, υπενθυμίσεων-αμοιβών, αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης . Ζητήστε από τους 2 μαθητές που κρατάνε σημειώσεις να σχεδιάσουν στο σπίτι ένα χαρτόνι με τίτλο « Το συμβόλαιό μας » και να το φέρουν για υπογραφές.
ΤΕΛΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	Ανά 2 ζευγάρια σχηματίζουν τετράδες και στέκονται αντιμέτωποι με άλλες τετράδες κατά μήκος του γηπέδου βόλει ή μπάσκετ.	4'	6) Πρακτική εξάσκηση στα σήματα που συμφωνήθηκαν και στο χωρισμό ομάδων.
		8'	7) Πρακτική εξάσκηση στη μελλοντική χρήση των καρτών κριτηρίων. Μοιράστε τη φωτοτυπία της κάρτας 5.1 (πάσα με δάχτυλα στο βόλει) ανά δύο μαθητές. Ο ένας μαθητής πετά τη μπάλα προς μπάλα προς ένα συμμαθητή του που στέκεται απέναντι, ο οποίος εκτελεί πάσα με τα δάχτυλα. Οι συμμαθητές τους διορθώνουν σύμφωνα με τα κριτήρια της κάρτας 5.1 και αλλάζουν ρόλους.

ΣΧΟΛΙΑ

Η συζήτηση μέσα σε κάθε ομάδα να γίνεται με τη μορφή σκυταλοδρομίας. Ο κάθε μαθητής που θα λέει τη γνώμη του μέσα στην ομάδα θα αφήνει ένα μολύβι (σκυτάλη) πάνω στο θρανίο για να το πάρει ο επόμενος. **Λένε όλοι τη γνώμη τους**, μέχρι να ξαναμιλήσει κάποιος 2^η φορά.

Επιμείνετε στη σωστή εκτέλεση των ρουτινών.

Τονίστε στους βοηθούς ότι ο ρόλος τους είναι **να διορθώνουν με θετικό τρόπο** και πως από το βαθμό **συνεργασίας** τους εξαρτάται η μάθηση και η βελτίωση των συμμαθητών τους.



Εισαγωγή: Συμβόλαιο τμήματος

ΜΑΘΗΜΑ 1.2 (σελίδα 1^η)

Καθηγητής: Τμήμα:
 Σχολείο: Ημερομηνία:
 Αριθμός μαθητών που παρακολούθησαν το συγκεκριμένο μάθημα:

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

	Nαι	Όχι
<u>1^η δραστηριότητα</u> ☐		
▪ Αναφέρθηκαν από τους μαθητές οι καλύτερες λύσεις που βρήκαν σ' ένα πρόβλημα στο σπίτι;	☐	☐
▪ Αναφέρθηκαν από τους μαθητές τα βήματα που ακολούθησαν για να βρουν τις συγκεκριμένες λύσεις;	☐	☐
<u>2^η δραστηριότητα</u> ☐	Nαι	Όχι
▪ Έγινε από τον ΚΦΑ μια σύντομη επανάληψη των κανόνων που συμφωνήθηκαν από κοινού στο προηγούμενο μάθημα;	☐	☐
<u>3^η δραστηριότητα</u> ☐	Nαι	Όχι
▪ Χωρίστηκαν οι μαθητές σε ομάδες των 3-5 ατόμων;	☐	☐
▪ Αναφέρθηκε από τον ΚΦΑ ότι ο σκοπός της 2 ^{ης} σελίδας της κάρτας 1.1 είναι να συμφωνήσουν όλοι από κοινού σε κάποιους κανόνες που θα τους τηρούν όλη τη χρονιά;	☐	☐
<u>4^η δραστηριότητα</u> ☐	Nαι	Όχι
▪ Βοηθούσε ο ΚΦΑ τους μαθητές να εφαρμόσουν την τεχνική επίλυσης προβλημάτων για την εξεύρεση της πιο σωστής λύσης στα προβλήματα της 2 ^{ης} σελίδας της κάρτας 1.1;	☐	☐
▪ Ενισχύθηκε από τον ΚΦΑ η ισόποση συμμετοχή όλων των μαθητών στις αποφάσεις της ομάδας με τη μορφή της «σκυταλοδρομίας»;	☐	☐
<u>5^η δραστηριότητα</u> ☐	Nαι	Όχι
Συμφώνησαν από κοινού οι μαθητές:		
▪ Να πηγαίνουν στην τουαλέτα κατά τη διάρκεια του διαλείμματος και μόνο σε εξαιρετική ανάγκη κατά τη διάρκεια του μαθήματος;	☐	☐
▪ Να έχουν μαζί τους ένα μικρό μπουκαλάκι με νερό από το οποίο θα πίνουν αφού ζητήσουν άδεια;	☐	☐
▪ Να φοράνε φόρμες και κατάλληλα αθλητικά παπούτσια για λόγους υγείας και άνεσης;	☐	☐
▪ Να βοηθάνε στη μεταφορά των υλικών στην αρχή και στο τέλος του μαθήματος 4 μαθητές που κάθε 2 εβδομάδες θα αλλάζουν;	☐	☐
▪ Να υπάρχει ένα κλιμακωτό σύστημα ποινών για όποιον δεν τηρεί τους όρους του συμβολαίου: (1) υπενθύμιση, (2) 2' εκτός παιχνιδιού, (3) 5' εκτός παιχνιδιού, (4) στο Διευθυντή, (5) τηλέφωνο στους γονείς;	☐	☐
▪ Ζητήθηκε από τους δύο εθελοντές μαθητές να κρατάνε σημειώσεις, να συντάξουν στο σπίτι σε ένα χαρτόνι το συμβόλαιο της τάξης και να το φέρουν στο επόμενο μάθημα για υπογραφές;	☐	☐
<u>6^η δραστηριότητα</u> ☐	Nαι	Όχι
▪ Έγινε πρακτική εξάσκηση στα σήματα και στον ταχύτατο χωρισμό ομάδων;	☐	☐



Εισαγωγή: Συμβόλαιο τμήματος

ΜΑΘΗΜΑ 1.2 (σελίδα 2^η)

7^η δραστηριότητα ☐

- Έγινε **πρακτική εξάσκηση** στη μελλοντική χρήση των καρτών κριτηρίων με κινητικό αντικείμενο την πάσα με δάχτυλα στο βόλεϊ;

Ναι **Όχι**

☐ ☐

ΟΡΓΑΝΑ -ΥΛΙΚΑ

- Υπήρχαν για σχεδόν κάθε 4 μαθητές οι φωτοτυπίες της **κάρτας 1.1**;
- Υπήρχε για σχεδόν κάθε μαθητή φωτοτυπία της **κάρτας 1.4**;
- Υπήρχαν για σχεδόν κάθε 2 μαθητές οι φωτοτυπίες της **κάρτας 5.1**;
- Είχαν οι μαθητές **μολύβια** για να γράψουν στις κάρτες;
- Υπήρχαν για κάθε 4 - 5 μαθητές **μπάλες βόλεϊ**;

Ναι **Όχι**

☐ ☐

☐ ☐

☐ ☐

☐ ☐

☐ ☐

ΣΗΜΕΙΑ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΜΦΑΣΗΣ

- Δόθηκε έμφαση από τον ΚΦΑ στην **εκμάθηση της μεθόδου επίλυσης προβλημάτων**, αναλύοντας τη μέθοδο των 4Σ;
- Δόθηκε έμφαση από τον ΚΦΑ στη **σωστή εκτέλεση των ρουτινών** στο τέλος τους μαθήματος;

Ναι **Όχι**

☐ ☐

☐ ☐

ΜΑΘΗΤΕΣ

Πως ανταποκρίθηκαν οι μαθητές σε αυτό το μάθημα;

**Πάρα πολύ
καλά**

**Πολύ
καλά**

**Λίγο
καλά**

**Καθόλου
καλά**

☐

☐

☐

☐

ΠΛΕΟΝΕΚΤΗΜΑΤΑ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ

ΜΕΙΟΝΕΚΤΗΜΑΤΑ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ

ΑΛΛΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ Ή ΑΠΡΟΟΠΤΑ ΣΤΗ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ

ΔΥΝΑΜΗ - ΕΥΛΥΓΙΣΙΑ



ΜΑΘΗΜΑ	Φυσική κατάσταση: Δύναμη (αρχική μέτρηση) Έμφαση στη δεξιότητα ζωής: Καθορισμός στόχων	
	Όργανα – Υλικά	Στο τέλος τους μαθήματος οι μαθητές (στη ΦΑ): - Θα έχουν αξιολογήσει τον εαυτό τους στη δύναμη. - Θα έχουν κατανοήσει την αξία του καθορισμού στόχων και της δεσμευσης για την επίτευξη των στόχων στη ΦΑ. Στο τέλος τους μαθήματος οι μαθητές (στη ζωή): - Θα έχουν κατανοήσει με βιωματικό τρόπο την αξία των στόχων για προσωπική βελτίωση.
	ΣΗΜΕΙΑ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΜΦΑΣΗΣ	
2.1	Τονίστε ότι σας ενδιαφέρει η προσπάθεια και η προσωπική βελτίωση. Μπορείτε να αναφέρετε ότι δεν μπορούμε όλοι να έχουμε τις ίδιες επιδόσεις σε όλα τα πράγματα που κάνουμε. Αυτό που μετράει είναι κάθε ημέρα που περνάει να προσπαθούμε να γίνουμε λίγο καλύτεροι από την προηγούμενη μέρα.	

	ΟΡΓΑΝΩΣΗ	ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ	ΣΧΟΛΙΑ
ΕΙΣ.	Στην αυλή ή στο γυμναστήριο	2' 1) Ρωτήστε γιατί χρειάζεται να έχουμε δύναμη και ευλυγισία, τονίστε τα οφέλη τους και ενημερώστε τους μαθητές ότι στα επόμενα 3 μαθήματα θα κάνουν ασκήσεις για την ανάπτυξη τους. Μοιράστε τις την κάρτα αξιολόγησης της δύναμης 2.1.	
		3' 2) Κάντε μια επίδειξη της 1^{ης} δοκιμασίας (των κάμψεων) και τονίστε τα κριτήρια της σωστής εκτέλεσης.	
ΚΥΡΙΟ ΜΕΡΟΣ	Σε ζευγάρια με την 1^η άσκηση κάρτας 2.1 ανά μαθητή	5' 3) Ζητήστε από τους μαθητές να κάνουν ζευγάρια και να εκτελέσουν κάμψεις ταυτόχρονα με το ζευγάρι τους, με σκοπό να ξεπεράσουν ο ένας τον άλλον . Στη συνέχεια πείτε τους να συμπληρώσουν την 1^η άσκηση της κάρτας 2.1 και ρωτήστε τους πως ένοιωσαν κατά την ανταγωνιστική δραστηριότητα που έβαλαν στόχο να ξεπεράσουν το συμμαθητή τους.	
	Σε ζευγάρια με την κάρτα 2.1 ανά μαθητή	6' 4) Ζητήστε ξανά από τους μαθητές να κάνουν όσο περισσότερες κάμψεις μπορούν, όμως αυτή τη φορά ο ένας θα εκτελεί και ο άλλος θα διορθώνει σύμφωνα με την κάρτα 2.1 . Ζητήστε να γράψουν την επίδοσή τους στο σημείο «η επίδοσή μου στην 1^η μέτρηση» και να γράψουν ένα στόχο για την επόμενη μέτρηση που θα γίνει μετά από 4 μαθήματα.	
	Σε ζευγάρια με τη 2^η άσκηση κάρτας 2.1 ανά μαθητή	3' 5) Πείτε τους να κάνουν ακόμη μία φορά κάμψεις ο καθένας ατομικά προσπαθώντας να πετύχουν το στόχο που είχαν γράψει . Στη συνέχεια ζητήστε να συμπληρώσουν τη 2^η άσκηση της κάρτας 2.1 και ρωτήστε πως ένοιωσαν όταν έκαναν κάμψεις μετά το στόχο προσωπικής βελτίωσης.	
		3' 6) Ζητήστε να συγκρίνουν πότε ένοιωσαν ότι η επίτευξη του στόχου τους εξαρτιόταν από τους ίδιους: όταν έκαναν κάμψεις ανταγωνιστικά ή όταν έκαναν κάμψεις για προσωπική βελτίωση; Τονίστε πως είναι καλύτεροι οι στόχοι για προσωπική βελτίωση και όχι για να ξεπερνάνε τους άλλους, γιατί έτσι η επιτυχία τους θα εξαρτάται αποκλειστικά από τους ίδιους , θα έχουν λιγότερο άγχος και θα συγκεντρώνονται καλύτερα στη δουλειά τους.	
		3' 7) Κάντε μια επίδειξη της 2^{ης} δοκιμασίας (των κοιλιακών) και τονίστε τα κριτήρια της σωστής εκτέλεσης.	
	Σε ζευγάρια με την κάρτα 2.1 ανά μαθητή	4' 8) Πείτε να εκτελέσουν την 2^η δοκιμασία (των κοιλιακών) από μία φορά εναλλάξ, ενώ οι βοηθοί ελέγχουν τα κριτήρια. Ζητήστε να γράψουν την επίδοσή τους στο σημείο «η επίδοσή μου στην 2^η μέτρηση» και να γράψουν ένα στόχο για την επόμενη μέτρηση που θα γίνει μετά από 4 μαθήματα.	
		4' 9) Ζητήστε από τους μαθητές να αναφέρουν τι δεσμεύονται να κάνουν για να πετύχουν τους στόχους τους, συμπληρώνοντας το σχετικό πίνακα στην Κάρτα 2.1 «η δεσμευσή μου να προσπαθήσω να πετύχω τους στόχους μου» .	
ΤΕΛ. ΜΕΡ.	Καθισμένοι σε ημικύκλιο με την 3^η άσκηση κάρτας 2.1 ανά μαθητή	4' 10) Ζητήστε από τους μαθητές να συμπληρώσουν την 3^η άσκηση της κάρτας 2.1 . Τονίστε την αξία των στόχων για προσωπική βελτίωση και όχι για ξεπέρασμα των άλλων, τόσο στον αθλητισμό όσο και στη ζωή.	Ζητήστε να φυλάξουν τις κάρτες και να τις φέρνουν πάντα μαζί.



Φυσική κατάσταση: Δύναμη (αρχική μέτρηση)

ΜΑΘΗΜΑ 2.1 (σελίδα 1^η)

Καθηγητής: Τμήμα:
 Σχολείο: Ημερομηνία:
 Αριθμός μαθητών που παρακολούθησαν το συγκεκριμένο μάθημα:

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

<u>1^η δραστηριότητα</u> ☐	Ναι	Όχι
▪ Ενημερώθηκαν οι μαθητές για την ανάπτυξη της δύναμης και της ευλυγισίας που θα ακολουθήσει στα επόμενα 3 μαθήματα, τονίζοντας το οφέλη τους;	☐	☐
<u>2^η δραστηριότητα</u> ☐	Ναι	Όχι
▪ Έγινε από τον ΚΦΑ επίδειξη των κάμψεων τονίζοντας τα κριτήρια της σωστής εκτέλεσης;	☐	☐
<u>3^η δραστηριότητα</u> ☐	Ναι	Όχι
▪ Εκτέλεσαν οι μαθητές ανταγωνιστικά κάμψεις σε ζευγάρια;	☐	☐
▪ Συμπλήρωσαν οι μαθητές την 1 ^η άσκηση της κάρτας 2.1;	☐	☐
▪ Ανέφεραν πως ένοιωσαν κατά την ανταγωνιστική δραστηριότητα κάμψεων;	☐	☐
<u>4^η δραστηριότητα</u> ☐	Ναι	Όχι
▪ Εκτέλεσαν οι μαθητές κάμψεις εναλλάξ;	☐	☐
▪ Δόθηκε ανατροφοδότηση από τους βοηθούς σύμφωνα με τα κριτήρια;	☐	☐
▪ Έγραψαν την επίδοσή τους και ένα στόχο για την επόμενη μέτρηση;	☐	☐
<u>5^η δραστηριότητα</u> ☐	Ναι	Όχι
▪ Εκτέλεσαν οι μαθητές κάμψεις ατομικά για να πετύχουν το στόχο τους;	☐	☐
▪ Συμπλήρωσαν οι μαθητές τη 2 ^η άσκηση της κάρτας 2.1;	☐	☐
▪ Ανέφεραν πως ένοιωσαν μετά τις κάμψεις για προσωπική βελτίωση;	☐	☐
<u>6^η δραστηριότητα</u> ☐	Ναι	Όχι
▪ Συζητήθηκε για το σε ποια από τις 2 προηγούμενες δραστηριότητες ένοιωσαν ότι η επίτευξη των στόχων τους εξαρτιόταν από τους ίδιους;	☐	☐
▪ Τονίστηκε από τον ΚΦΑ πως είναι καλύτεροι οι στόχοι για προσωπική βελτίωση ;	☐	☐
<u>7^η δραστηριότητα</u> ☐	Ναι	Όχι
▪ Έγινε από τον ΚΦΑ επίδειξη των κοιλιακών τονίζοντας τα κριτήρια της σωστής εκτέλεσης;	☐	☐
<u>8^η δραστηριότητα</u> ☐	Ναι	Όχι
▪ Εκτέλεσαν οι μαθητές κοιλιακούς εναλλάξ;	☐	☐
▪ Δόθηκε ανατροφοδότηση από τους βοηθούς σύμφωνα με τα κριτήρια;	☐	☐
▪ Έγραψε κάθε μαθητής την επίδοση στην κάρτα του;	☐	☐
<u>9^η δραστηριότητα</u> ☐	Ναι	Όχι
▪ Ανέφεραν οι μαθητές τι δεσμεύονται να κάνουν για να πετύχουν το στόχο τους, συμπληρώνοντας τον πίνακα στην Κάρτα 2.1 «η δέσμευσή μου να.....»	☐	☐



Φυσική κατάσταση: Δύναμη (αρχική μέτρηση)

ΜΑΘΗΜΑ 2.1 (σελίδα 2^η)

10^η δραστηριότητα ☐

	Ναι	Όχι
▪ Συμπλήρωσαν οι μαθητές στην 3 ^η άσκηση της κάρτας 2.1 ποιος στόχος είναι πιθανότερος για να προκύψουν οι συνέπειες που αναγράφονται;	☐	☐
▪ Τονίστηκε από τον ΚΦΑ η αξία των στόχων για προσωπική βελτίωση και όχι για ξεπέρασμα των άλλων τόσο στον αθλητισμό όσο και στη ζωή;	☐	☐
▪ Τονίστηκε από τον ΚΦΑ να φυλάξουν τις κάρτες και να τις φέρνουν πάντα μαζί;	☐	☐

ΟΡΓΑΝΑ -ΥΛΙΚΑ

	Ναι	Όχι
▪ Υπήρχε για σχεδόν κάθε μαθητή φωτοτυπία της κάρτας 2.1 ;	☐	☐
▪ Είχαν οι μαθητές μολύβια για να γράψουν στις κάρτες;	☐	☐

ΣΗΜΕΙΑ ΕΜΦΑΣΗΣ

▪ Τονίστηκε κατά τη διάρκεια του μαθήματος ότι δεν έχει καμία απολύτως σημασία αν κάποιος τα καταφέρνει καλύτερα στις δοκιμασίες και κάποιος όχι τόσο καλά, και ότι αυτό που έχει σημασία είναι το πόσο θα βελτιωθεί ο καθένας σε σχέση με την αρχική του μέτρηση ;	☐	2 φορές τουλάχιστον
	☐	1 φορά τουλάχιστον
	☐	καμία φορά

ΜΑΘΗΤΕΣ

Πως ανταποκρίθηκαν οι μαθητές σε αυτό το μάθημα;

Πάρα πολύ καλά	Πολύ καλά	Λίγο καλά	Καθόλου καλά
☐	☐	☐	☐

ΠΛΕΟΝΕΚΤΗΜΑΤΑ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ	ΜΕΙΟΝΕΚΤΗΜΑΤΑ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ
.....	
.....	
.....	
.....	
.....	
.....	
.....	
.....	

ΑΛΛΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ Ή ΑΠΡΟΟΠΤΑ ΣΤΗ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ

.....

.....

.....

.....

.....

Φυσική κατάσταση: Ευλυγισία-ευκαμψία (αρχική μέτρηση) Έμφαση στη δεξιότητα ζωής: Καθορισμός στόχων	
ΜΑΘΗΤΑ 2.2	Όργανα – Υλικά - Φωτοτυπίες της Κάρτας 2.2, 2.3 και 2.4 (1 ανά μαθητή) - Χάρτινο κιβώτιο - Χάρακας 30 εκ. - Μολύβια (1 ανά 2 μαθητές) - Στρωματάκια (αν υπάρχουν)
	Στο τέλος τους μαθήματος οι μαθητές (στη ΦΑ): - Θα έχουν αξιολογήσει τον εαυτό τους στην ευλυγισία. - Θα έχουν κατανοήσει ποια είναι τα οφέλη από τον καθορισμό προσωπικών στόχων στη ΦΑ. Στο τέλος τους μαθήματος οι μαθητές (στη ζωή): - Θα έχουν κατανοήσει τα οφέλη από τον καθορισμό προσωπικών στόχων και σε άλλους χώρους της ζωής τους.
	ΣΗΜΕΙΑ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΜΦΑΣΗΣ - Εξηγήστε ότι δεν έχει καμία απολύτως σημασία αν κάποιος τα καταφέρνει καλύτερα στις δοκιμασίες και κάποιος όχι τόσο καλά. Αυτό που έχει σημασία είναι το πόσο θα βελτιωθεί ο καθένας σε σχέση με την αρχική του μέτρηση. - Κατασκευάστε ένα εργαλείο μέτρησης της ευλυγισίας. Ο χάρακας στερεώνεται με κολλητική ταινία πάνω στο κιβώτιο ή σε ένα σκαλοπάτι με τέτοιο τρόπο, ώστε η ένδειξη 15 εκ. (το μισό του χάρακα) να βρίσκεται ακριβώς στην άκρη του κιβωτίου. Το 1^ο μισό του χάρακα (0-15 εκ.) να βρίσκεται έξω από το κιβώτιο και το άλλο μισό (15,1-30 εκ.) να εφάπτεται πάνω στο κιβώτιο.

	ΟΡΓΑΝΩΣΗ	ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ	ΣΧΟΛΙΑ
ΕΙΣΑΓ.	Στην αυλή ή στο γυμναστήριο	4' 1) Ρωτήστε τους μαθητές αν γνωρίζουν τους παράγοντες της φυσικής κατάστασης (δύναμη, αντοχή, ταχύτητα, ευλυγισία) και τονίστε πόσο σημαντικό είναι για την υγεία να τους εξασκούμε όλους. Μοιράστε την κάρτα αξιολόγησης της ευλυγισίας 2.2 .	Να γράψουν στις κάρτες τα ονόματά τους.
	Σε ζευγάρια με την κάρτα 2.2 ανά μαθητή	3' 2) Κάντε μια επίδειξη της δοκιμασίας για την ευλυγισία και τονίστε τα κριτήρια της σωστής εκτέλεσης. 12' 3) Οι μαθητές εκτελούν τη δοκιμασία από 1 φορά εναλλάξ. Οι βοηθοί ελέγχουν τα κριτήρια και διορθώνουν. Ζητήστε να γράψουν την επίδοσή τους στην κάρτα 2.2 .	
ΚΥΡΙΟ ΜΕΡΟΣ	Καθισμένοι σε ημικύκλιο με την 1^η άσκηση κάρτας 2.2 ανά μαθητή	4' 4) Ρωτήστε τα παιδιά τι νόημα έχει η λέξη « ΣΤΟΧΟΣ » και ποια η διαφορά του από το « ΟΝΕΙΡΟ ». Στη συνέχεια ζητήστε από τα παιδιά να συμπληρώσουν την 1^η άσκηση στην κάρτα 2.2 . Ρωτήστε τους τι απάντησαν και συζητήστε μαζί τους για τα χαρακτηριστικά των αποτελεσματικών στόχων (εφικτοί, κοντινοί, μετρήσιμοι).	
	Καθισμένοι σε ημικύκλιο με την κάρτα 2.2 ανά μαθητή	4' 5) Στη συνέχεια ζητήστε να καθορίσουν ένα στόχο ευλυγισίας για την επόμενη μέτρηση και να τον γράψουν. Ρωτήστε μερικούς μαθητές τι στόχο έβαλαν. Συζητήστε μαζί τους αν οι στόχοι τους είναι εφικτοί και ρεαλιστικοί . Δώστε τους τη δυνατότητα να αλλάξουν τους στόχους που έβαλαν σε αυτό το μάθημα στην ευλυγισία και στο προηγούμενο μάθημα στη δύναμη.	Αν δείτε ότι κάποιοι έχουν μη ρεαλιστικούς στόχους ζητήστε να τους διορθώσουν.
	Καθισμένοι σε ημικύκλιο με την κάρτα 2.2 ανά μαθητή	3' 6) Ζητήστε από τους μαθητές να αναφέρουν τι δεσμεύονται να κάνουν για να πετύχουν τους στόχους τους, συμπληρώνοντας το σχετικό πίνακα στην Κάρτα 2.2 « η δέσμευσή μου να προσπαθήσω να πετύχω τους στόχους μου ».	Ζητήστε να φυλάξουν τις κάρτες και να τις φέρνουν πάντα μαζί.
ΤΕΛΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	Καθισμένοι σε ημικύκλιο με την κάρτα 2.3 και 2.4 ανά μαθητή	5' 7) Μοιράστε την κάρτα 2.3 και ζητήστε από τους μαθητές να τσεκάρουν τα οφέλη που πιστεύουν ότι θα έχουν από τους στόχους που καθόρισαν στη Φυσική Αγωγή . Στη συνέχεια μοιράστε την 1^η σελίδα της κάρτας 2.4 και ζητήστε να τσεκάρουν τα οφέλη που πιστεύουν ότι θα έχουν αν καθορίσουν προσωπικούς στόχους στη ζωή τους. Ελέγξτε δια της ανάτασης τους χειρός πόσοι μαθητές συμφωνούν με τα οφέλη που είναι γραμμένα στην κάρτα.	
	Καθισμένοι σε ημικύκλιο με τη 2^η σελίδα κάρτας 2.4	3' 8) Αναφερθείτε συνοπτικά σε αυτά που θα μάθουν το επόμενο 2μηνο. Δηλαδή ότι θα μάθουν να βάζουν στόχους και να τους πετυχαίνουν, να λύνουν προβλήματα , να σκεφτούνται θετικά και να συνεργάζονται . Θα ξεκινήσουν πρώτα από στόχους βελτίωσης στη ΦΑ και σταδιακά θα βάλουν στόχους στο Σπίτι , στα Μαθηματικά και στη Συνεργασία . Εξηγήστε το παράδειγμα στη ΦΑ της 2^{ης} σελίδας της κάρτας 2.4 και ζητήστε να συμπληρώσουν στο σπίτι τα κενά κουτάκια για ένα στόχο στα Μαθηματικά με παρόμοιο τρόπο .	



Φυσική κατάσταση: Ευλυγισία (αρχική μέτρηση)

ΜΑΘΗΜΑ 2.2 (σελίδα 1^η)

Καθηγητής: Τμήμα:
 Σχολείο: Ημερομηνία:
 Αριθμός μαθητών που παρακολούθησαν το συγκεκριμένο μάθημα:

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

	Ναι	Όχι
<u>1^η δραστηριότητα</u> ☐		
▪ Τονίστηκε από τον ΚΦΑ ποιοι είναι οι παράγοντες της φυσικής κατάστασης (δύναμη, αντοχή, ταχύτητα, ευλυγισία) και γιατί είναι σημαντικό να τους εξασκούμε όλους;	☐	☐
<u>2^η δραστηριότητα</u> ☐	Ναι	Όχι
▪ Έγινε από τον ΚΦΑ επίδειξη της δοκιμασίας της ευλυγισίας τονίζοντας τα κριτήρια της σωστής εκτέλεσης;	☐	☐
<u>3^η δραστηριότητα</u> ☐	Ναι	Όχι
▪ Εκτέλεσαν οι μαθητές τη δοκιμασία της ευλυγισίας από 1 φορά εναλλάξ;	☐	☐
▪ Δόθηκε ανατροφοδότηση από τους βοηθούς σύμφωνα με τα κριτήρια;	☐	☐
▪ Έγραψε κάθε μαθητής την επίδοση του στην κάρτα του;	☐	☐
<u>4^η δραστηριότητα</u> ☐	Ναι	Όχι
▪ Συζητήθηκε η διαφορά της λέξης « ΣΤΟΧΟΣ » από τη λέξη « ΟΝΕΙΡΟ »;	☐	☐
▪ Συμπλήρωσαν οι μαθητές την άσκηση στην κάρτα 2.2 για να κατανοήσουν πως οι στόχοι χρειάζεται να είναι εφικτοί, κοντινοί και μετρήσιμοι ;	☐	☐
<u>5^η δραστηριότητα</u> ☐	Ναι	Όχι
▪ Καθόρισαν οι μαθητές ένα στόχο για την επόμενη μέτρηση;	☐	☐
▪ Ελέγχθηκε από τον ΚΦΑ αν οι στόχοι που έβαλαν οι μαθητές είναι εφικτοί και η δυνατότητα να τους αλλάξουν αν δεν ήταν ρεαλιστικοί;	☐	☐
<u>6^η δραστηριότητα</u> ☐	Ναι	Όχι
▪ Ανέφεραν οι μαθητές τι δεσμεύονται να κάνουν για να πετύχουν το στόχο τους, συμπληρώνοντας τον πίνακα στην Κάρτα 2.1 «η δέσμευσή μου να.....»;	☐	☐
▪ Τονίστηκε από τον ΚΦΑ να φυλάξουν τις κάρτες και να τις φέρνουν πάντα μαζί;	☐	☐
<u>7^η δραστηριότητα</u> ☐	Ναι	Όχι
▪ Συμπλήρωσαν οι μαθητές την κάρτα ωφελειών από τους στόχους στη ΦΑ 2.3;	☐	☐
▪ Συμπλήρωσαν οι μαθητές την κάρτα ωφελειών από τους στόχους στη ζωή 2.4;	☐	☐
<u>8^η δραστηριότητα</u> ☐	Ναι	Όχι
▪ Αναφέρθηκε ότι θα μάθουν να εφαρμόζουν το μηχανισμό των στόχων, αναλύοντας το παράδειγμα της 2^{ης} σελίδας της κάρτας 2.4 ;	☐	☐
▪ Ζητήθηκε να συμπληρώσουν οι μαθητές τα κενά κουτάκια της 2^{ης} σελίδας της κάρτας 2.4 στο σπίτι;	☐	☐

ΜΑΘΗΜΑ	Φυσική κατάσταση: Ευλυγισία / ευκαμψία – Δύναμη (εξάσκηση) Έμφαση στη δεξιότητα ζωής: Καθορισμός στόχων	
	Όργανα – Υλικά	Στο τέλος τους μαθήματος οι μαθητές (στη ΦΑ):
	- Φωτοτυπίες της Κάρτας 2.5 και 2.6 (1 ανά 2 μαθητές) - Φωτοτυπίες της Κάρτας 2.7 (1 ανά μαθητή) - Μολύβια (1 ανά 2 μαθητές)	- Θα έχουν εξασκήσει την ευλυγισία και δύναμη. - Θα έχουν μάθει τους παράγοντες της φυσικής κατάστασης. Στο τέλος τους μαθήματος οι μαθητές (στη ζωή): - Θα έχουν καθορίσει στόχους για να ασκηθούν εκτός σχολείου για την επόμενη εβδομάδα.
	ΣΗΜΕΙΑ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΜΦΑΣΗΣ	
2.3	- Υπενθυμίστε στους μαθητές ότι έχουν βάλει προσωπικούς στόχους με σκοπό να βελτιώσουν τη δύναμη και την ευλυγισία τους και ότι δεσμεύτηκαν για να τους πετύχουν. Τονίστε, ότι όσο πιο σωστά εκτελέσουν τις ασκήσεις και όσο πιο πολύ προσπαθήσουν, τόσο περισσότερο θα βελτιωθούν και θα πετύχουν τους στόχους τους. - Δώστε την ευκαιρία στους μαθητές να αναθεωρήσουν τους στόχους που είχαν βάλει στο προηγούμενο μάθημα στη δύναμη και ευλυγισία αν συνειδητοποιήσουν ότι δεν ήταν ρεαλιστικοί. - Τονίστε στους βοηθούς ότι ο ρόλος τους είναι να διορθώνουν με θετικό τρόπο και πως από αυτούς εξαρτάται η μάθηση και η βελτίωση των συμμαθητών τους. - Δείξτε τις διαφορετικές αφετηρίες των κοιλιακών (με τα χέρια τεντωμένα μπροστά, ή διπλωμένα στο στήθος, ή πίσω από το κεφάλι) και των κάμψεων (με στήριξη στα γόνατα ή με στήριξη στα πόδια ή με τα πόδια σε υπερυψωμένο επίπεδο) για να επιλέξουν τα παιδιά το βαθμό δυσκολίας που τους ταιριάζει (μόνο κατά την εξάσκησή τους).	

	ΟΡΓΑΝΩΣΗ		ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ	ΣΧΟΛΙΑ
ΕΙΣ.	Στην αυλή ή στο γυμναστήριο	3'	1) Θυμίστε στους μαθητές τους στόχους που έχουν βάλει και τονίστε ότι η σωστή εκτέλεση των ασκήσεων στο σημερινό μάθημα θα τους βοηθήσει να τους πετύχουν. Επισημάνετε ότι μετά από δύο μαθήματα θα κάνουν την τελική μέτρηση για δουν αν πέτυχαν τους στόχους τους. Μοιράστε τις 2 σελίδες της κάρτας αμοιβαίας διδασκαλίας της δύναμης 2.5.	Ζητήστε να φέρουν την κάρτα 2.5 & 2.6 στο επόμενο μάθημα.
	Σε ζευγάρια με τις 2 σελίδες κάρτας 2.5	4' 9'	Δύναμη 2) Κάντε μια επίδειξη της κάθε άσκησης δύναμης τονίζοντας τα βασικά σημεία. 3) Οι μαθητές εκτελούν τις ασκήσεις εναλλάξ. Οι βοηθοί ελέγχει τα κριτήρια και διορθώνουν. Όλες οι ασκήσεις εκτελούνται κατά κανόνα σε 2 σΕΤ των 10-15 επαναλήψεων . Βοηθήστε τους μαθητές να προσαρμόσουν το βαθμό δυσκολίας στους κοιλιακούς (με τα χέρια τεντωμένα μπροστά ή διπλωμένα στο στήθος ή πίσω από το κεφάλι) και στις κάμψεις (με στήριξη στα γόνατα ή με στήριξη στα πόδια ή με τα πόδια σε υπερυψωμένο επίπεδο). Για την 6 ^η άσκηση οι μαθητές χωρίζονται σε 4 ομάδες και την εκτελούν εναλλάξ στο μισό γήπεδο του μπάσκετ.	Αν δε φτάνει ο χρόνος να κάνουν 1 σΕΤ των 10-15 επαναλήψ. Ο ρυθμός εκτέλεσης των 5 πρώτων ασκήσεων είναι αργός .
ΚΥΡΙΟ ΜΕΡΟΣ	Σε ζευγάρια με τις 2 σελίδες κάρτας 2.6	4' 9'	Ευλυγισία 4) Μοιράστε τις 2 σελίδες της κάρτας αμοιβαίας διδασκαλίας της ευλυγισίας 2.6. Κάντε μια επίδειξη της κάθε άσκησης ευλυγισίας τονίζοντας τα βασικά σημεία. Τονίστε ότι οι διατάσεις γίνονται προοδευτικά και όχι απότομα μέχρι το σημείο που ο καθένας αρχίζει να πονάει λίγο. 5) Οι μαθητές εκτελούν τις ασκήσεις από μία φορά εναλλάξ. Οι βοηθοί ελέγχουν τα κριτήρια και διορθώνουν.	Κάθε διάταση είναι αποτελεσματική αν διαρκεί περίπου 15" .
	Καθισμένοι σε ημικύκλιο με την κάρτα 2.7 ανά κάθε μαθητή	7'	6) Μοιράστε φωτοτυπίες της κάρτας 2.7. Ζητήστε από τους μαθητές να συμπληρώσουν στην σημερινή τους μέτρηση πόσες φορές γυμνάζονται την εβδομάδα στο σπίτι τους. Πείτε τους ότι μπορούν να αλλάξουν τους στόχους που είναι γραμμένοι και να βάλουν λίγο μεγαλύτερους στόχους για κάθε εβδομάδα (π.χ. για την 1 ^η εβδομάδα μπορούν να βάλουν στόχο να γυμναστούν στο σπίτι 3 φορές και τη 2 ^η εβδομάδα 5 φορές). Τονίστε πως θα πρέπει να καταγράφουν στο ημερολόγιο των ημερήσιων στόχων ποια ακριβώς ημέρα και ώρα έχουν γυμναστεί για να μπορούν στο τέλος της εβδομάδας να μετρήσουν πόσο ασκήθηκαν συνολικά. Αναφέρετε ένα ενδεικτικό παράδειγμα για να το καταλάβουν.	
ΤΕΛΙΚΟ ΜΕΡΟΣ				



Φυσική κατάσταση: Ευλυγισία - Δύναμη (εξάσκηση)

ΜΑΘΗΜΑ 2.3 (σελίδα 1^η)

Καθηγητής: Τμήμα:
 Σχολείο: Ημερομηνία:
 Αριθμός μαθητών που παρακολούθησαν το συγκεκριμένο μάθημα:

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

1^η δραστηριότητα ☐

- Τονίστηκε από τον ΚΦΑ ότι η σωστή εκτέλεση των ασκήσεων θα βοηθήσει στην επίτευξη των στόχων που έβαλαν οι μαθητές σε προηγούμενο μάθημα;

Ναι

☐

Όχι

☐

2^η δραστηριότητα ☐

- Έγινε από τον ΚΦΑ **επίδειξη των ασκήσεων δύναμης**, τονίζοντας τα κριτήρια της σωστής εκτέλεσης;

Ναι

☐

Όχι

☐

3^η δραστηριότητα ☐

- Εκτέλεσαν οι μαθητές τις ασκήσεις δύναμης εναλλάξ (1 ή 2 σετ των 10-15 επαναλήψεων);
- Δόθηκε ανατροφοδότηση από τους βοηθούς σύμφωνα με τα κριτήρια;
- Βοήθησε ο ΚΦΑ τους μαθητές να προσαρμόσουν το βαθμό δυσκολίας στους κοιλιακούς και στις κάμψεις ;

Ναι

☐

Όχι

☐
☐
☐
☐
☐

4^η δραστηριότητα ☐

- Έγινε από τον ΚΦΑ **επίδειξη των ασκήσεων ευλυγισίας**, τονίζοντας τα κριτήρια της σωστής εκτέλεσης;
- Τονίστηκε από τον ΚΦΑ ότι οι διατάσεις γίνονται προοδευτικά και όχι απότομα;

Ναι

☐

Όχι

☐
☐
☐

5^η δραστηριότητα ☐

- Εκτέλεσαν οι μαθητές τις ασκήσεις ευλυγισίας από μία φορά εναλλάξ;
- Δόθηκε ανατροφοδότηση από τους βοηθούς σύμφωνα με τα κριτήρια;

Ναι

☐

Όχι

☐
☐
☐

6^η δραστηριότητα ☐

- Καθόρισαν οι μαθητές στόχους για άσκηση για υγεία στην κάρτα 2.7;
- Τονίστηκε από τον ΚΦΑ προς τους μαθητές πως θα πρέπει να καταγράφουν καθημερινά στο **ημερολόγιο των ημερήσιων στόχων** ποια ακριβώς ημέρα και ώρα έχουν γυμναστεί ;

Ναι

☐

Όχι

☐
☐
☐

ΟΡΓΑΝΑ - ΥΛΙΚΑ

- Υπήρχε για σχεδόν 2 μαθητές μία φωτοτυπία της **κάρτας 2.5**;
- Υπήρχε για σχεδόν 2 μαθητές μία φωτοτυπία της **κάρτας 2.6**;
- Υπήρχε για σχεδόν κάθε μαθητή μία φωτοτυπία της **κάρτας 2.7**;
- Είχαν οι μαθητές **μολύβια** για να γράφουν στις κάρτες;

Ναι

☐

Όχι

☐
☐
☐
☐
☐
☐
☐

ΜΑΘΗΜΑ	Φυσική κατάσταση: Ευλυγισία / ευκαμψία - Δύναμη (εξάσκηση) Έμφαση στη δεξιότητα ζωής: Καθορισμός στόχων	
	Όργανα – Υλικά	Στο τέλος τους μαθήματος οι μαθητές (στη ΦΑ): ▪ Θα έχουν μάθει τη σωστή εκτέλεση των διατάσεων, καθώς και των βασικών ασκήσεων δύναμης. Στο τέλος τους μαθήματος οι μαθητές (στη ζωή): ▪ Θα έχουν μεταφέρει τη στρατηγική καθορισμού στόχων από τη ΦΑ για να βάλουν στόχους στο σπίτι.
	ΣΗΜΕΙΑ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΜΦΑΣΗΣ	
2.4	- Υπενθυμίστε στους μαθητές ότι έχουν βάλει προσωπικούς στόχους με σκοπό να βελτιώσουν τη δύναμη και την ευλυγισία τους και ότι δεσμεύτηκαν για να τους πετύχουν. - Τονίστε στους βοηθούς ότι ο ρόλος τους είναι να διορθώνουν με θετικό τρόπο και πως από αυτούς εξαρτάται η μάθηση και η βελτίωση των συμμαθητών τους. - Δείξτε τις διαφορετικές αφετηρίες των κοιλιακών και των κάμψεων για να επιλέξουν τα παιδιά το βαθμό δυσκολίας που τους ταιριάζει.	

	ΟΡΓΑΝΩΣΗ	ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ	ΣΧΟΛΙΑ
ΕΙΣ.	Στην τάξη ή στην αυλή με την κάρτα 2.7	5' 1) Ζητήστε από τους μαθητές να βγάλουν την κάρτα 2.7 «στόχοι στην άσκηση για υγεία» και ρωτήστε τους αν ασκήθηκαν στο σπίτι με κάποιο τρόπο από αυτούς που δεσμεύτηκαν. Ελέγξτε τι έχουν καταγράψει στο ημερολόγιο της 1 ^{ης} εβδομάδας στην κάρτα 2.7 και τονίστε πως μόνο αν σημειώνουν στο ημερολόγιο θα μπορούν να ξέρουν την πρόοδό τους.	
	Στην τάξη ή στην αυλή με την κάρτα 2.8 ανά μαθητή	5' 2) Μοιράστε τις φωτοτυπίες της κάρτας 2.8 και ζητήστε να διαλέξουν ΕΝΑ στόχο στον οποίο θέλουν να βελτιωθούν στο σπίτι και να συμπληρώσουν την σημερινή τους μέτρηση. Πείτε τους ότι μπορούν να αλλάξουν τους στόχους που είναι γραμμένοι και να βάλουν λίγο μεγαλύτερους στόχους για κάθε εβδομάδα (π.χ. για την 1 ^η εβδομάδα μπορούν να βάλουν στόχο να στρώνουν το κρεβάτι τους 3 φορές και τη 2 ^η εβδομάδα 5 φορές). Τονίστε πως θα πρέπει να καταγράφουν καθημερινά στο ημερολόγιο των ημερήσιων στόχων ποια ακριβώς ημέρα και ώρα πετυχαίνουν ένα στόχο τους για να μπορούν στο τέλος της εβδομάδας να μετρήσουν αν πέτυχαν τον εβδομαδιαίο τους στόχο. Αναφέρετε ένα ενδεικτικό παράδειγμα για να το καταλάβουν.	
ΚΥΡΙΟ ΜΕΡΟΣ	Σε ζευγάρια με τις 2 σελίδες κάρτας 2.5	4' Δύναμη 3) Θυμίστε στους μαθητές τους στόχους που έχουν βάλει και ότι στο επόμενο μάθημα θα γίνει η τελική μέτρηση για να δουν αν πέτυχαν τους στόχους τους. Πείτε τους να βγάλουν την κάρτα 2.5 , που έχουν από προηγούμενο μάθημα. Κάντε ξανά μια επίδειξη της κάθε άσκησης δύναμης τονίζοντας τα βασικά σημεία. 8' 4) Οι μαθητές εκτελούν τις ασκήσεις εναλλάξ. Οι βοηθοί ελέγχουν τα κριτήρια και διορθώνουν. Όλες οι ασκήσεις εκτελούνται κατά κανόνα σε 2 σετ των 10-15 επαναλήψεων . Βοηθήστε τους μαθητές να προσαρμόσουν το βαθμό δυσκολίας στους κοιλιακούς (με τα χέρια τεντωμένα μπροστά ή διπλωμένα στο στήθος ή πίσω από το κεφάλι) και στις κάμψεις (με στήριξη στα γόνατα ή με στήριξη στα πόδια ή με τα πόδια σε υπερυψωμένο επίπεδο). Για την 6 ^η άσκηση οι μαθητές χωρίζονται σε 4 ομάδες και την εκτελούν εναλλάξ στο μισό γήπεδο του μπάσκετ.	Δείξτε τις διαφορετικές αφετηρίες των κοιλιακών και των κάμψεων Αν δε φτάνει ο χρόνος να κάνουν 1 σετ των 10-15 επαναλήψ. Ο ρυθμός εκτέλεσης των 5 πρώτων ασκήσεων είναι αργός.
	Σε ζευγάρια με τις 2 σελίδες κάρτας 2.6	4' Ευλυγισία 5) Πείτε τους να βγάλουν την κάρτα 2.6 , που έχουν από προηγούμενο μάθημα. Κάντε μια επίδειξη της κάθε άσκησης ευλυγισίας τονίζοντας τα βασικά σημεία. Τονίστε ότι οι διατάσεις γίνονται προοδευτικά και όχι απότομα μέχρι το σημείο που ο καθένας αρχίζει να πονάει λίγο. 8' 6) Οι μαθητές εκτελούν τις ασκήσεις από μία φορά εναλλάξ. Οι βοηθοί ελέγχουν τα κριτήρια και διορθώνουν.	Κάθε διάταση είναι αποτελεσματική αν διαρκεί περίπου 15"
	Καθισμένοι σε ημικύκλιο	2' 7) Παροτρύνετε τους μαθητές να εξασκηθούν και στο σπίτι για να έχουν ακόμη μεγαλύτερη βελτίωση στην τελική μέτρηση. Ζητήστε να φέρουν στο άλλο μάθημα τις κάρτες 2.1 και 2.2 στις οποίες είχαν τις αρχικές μετρήσεις.	
ΤΕΛ.			



Φυσική κατάσταση: Ευλυγισία - Δύναμη (εξάσκηση)

ΜΑΘΗΜΑ 2.4 (σελίδα 1^η)

Καθηγητής: Τμήμα:
 Σχολείο: Ημερομηνία:
 Αριθμός μαθητών που παρακολούθησαν το συγκεκριμένο μάθημα:

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

<u>1^η δραστηριότητα</u> ☐	Ναι	Όχι
▪ Ανέφεραν οι μαθητές αν ασκήθηκαν στο σπίτι σύμφωνα με τους στόχους τους;	☐	☐
▪ Έλεγε ο ΚΦΑ τι έχουν καταγράψει οι μαθητές στο ημερολόγιο της 1^{ης} εβδομάδας των ημερήσιων στόχων τους	☐	☐
<u>2^η δραστηριότητα</u> ☐	Ναι	Όχι
▪ Επέλεξαν οι μαθητές ένα στόχο για να βελτιωθούν στο σπίτι ;	☐	☐
▪ Τόνισε ο ΚΦΑ πως μόνο αν σημειώνουν στο ημερολόγιο θα μπορούν να ξέρουν την πρόοδό τους αναφέροντας ένα σχετικό παράδειγμα ;	☐	☐
<u>3^η δραστηριότητα</u> ☐	Ναι	Όχι
▪ Τονίστηκε από τον ΚΦΑ ότι και σε αυτό το μάθημα θα εξασκηθούν οι μαθητές στη δύναμη και στην ευλυγισία για να προσπαθήσουν να πετύχουν τους στόχους που έβαλαν στο επόμενο μάθημα που θα γίνουν οι τελικές μετρήσεις;	☐	☐
▪ Έγινε από τον ΚΦΑ επίδειξη των ασκήσεων δύναμης , τονίζοντας τα κριτήρια της σωστής εκτέλεσης;	☐	☐
<u>4^η δραστηριότητα</u> ☐	Ναι	Όχι
▪ Εκτέλεσαν οι μαθητές τις ασκήσεις δύναμης εναλλάξ (1 ή 2 σετ των 10-15 επαναλήψεων);	☐	☐
▪ Δόθηκε ανατροφοδότηση από τους βοηθούς σύμφωνα με τα κριτήρια;	☐	☐
▪ Βοήθησε ο ΚΦΑ τους μαθητές να προσαρμόσουν το βαθμό δυσκολίας στους κοιλιακούς και στις κάμψεις ;	☐	☐
<u>5^η δραστηριότητα</u> ☐	Ναι	Όχι
▪ Έγινε από τον ΚΦΑ επίδειξη των ασκήσεων ευλυγισίας , τονίζοντας τα κριτήρια της σωστής εκτέλεσης;	☐	☐
▪ Τονίστηκε από τον ΚΦΑ ότι οι διατάσεις γίνονται προοδευτικά και όχι απότομα;	☐	☐
<u>6^η δραστηριότητα</u> ☐	Ναι	Όχι
▪ Εκτέλεσαν οι μαθητές τις ασκήσεις ευλυγισίας από μία φορά εναλλάξ;	☐	☐
▪ Δόθηκε ανατροφοδότηση από τους βοηθούς σύμφωνα με τα κριτήρια;	☐	☐
<u>7^η δραστηριότητα</u> ☐	Ναι	Όχι
▪ Παροτρύνθηκαν οι μαθητές από τον ΚΦΑ να εξασκηθούν στη δύναμη και στην ευλυγισία και στο σπίτι για να έχουν ακόμη μεγαλύτερη βελτίωση κατά την τελική μέτρηση στο επόμενο μάθημα;	☐	☐
▪ Τονίστηκε από τον ΚΦΑ στους μαθητές να φέρουν στο επόμενο μάθημα τις κάρτες 2.1 και 2.2 , όπου είχαν καταγράψει τις αρχικές τους μετρήσεις;	☐	☐



Φυσική κατάσταση: Ευλυγισία - Δύναμη (εξάσκηση)

ΜΑΘΗΜΑ 2.4 (σελίδα 2^η)

ΟΡΓΑΝΑ -ΥΛΙΚΑ

- Υπήρχε για σχεδόν κάθε 2 μαθητές μία φωτοτυπία της **κάρτας 2.5**;
- Υπήρχε για σχεδόν κάθε 2 μαθητές μία φωτοτυπία της **κάρτας 2.6**;
- Είχαν σχεδόν κάθε μαθητής φωτοτυπία της **κάρτας 2.7**;
- Είχαν σχεδόν κάθε μαθητής φωτοτυπία της **κάρτας 2.8**;
- Είχαν οι μαθητές **μολύβια** για να γράψουν στις κάρτες;

Ναι

☐

Όχι

☐
☐
☐
☐
☐
☐
☐
☐
☐

ΣΗΜΕΙΑ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΜΦΑΣΗΣ

- Έγινε επίδειξη διαφορετικών αφετηριών των κοιλιακών για να επιλέξουν τα παιδιά το βαθμό δυσκολίας που τους ταιριάζει; (α) τα χέρια τεντωμένα μπροστά= πολύ εύκολη, (β) τα χέρια διπλωμένα στο στήθος= μέτρια, (γ) τα χέρια πίσω από το κεφάλι= δύσκολη
- Έγινε επίδειξη διαφορετικών αφετηριών των κάμψεων για να επιλέξουν τα παιδιά το βαθμό δυσκολίας που τους ταιριάζει;; (α) στήριξη στα γόνατα = πολύ εύκολη, (β) στήριξη σε τεντωμένα πόδια = μέτρια, (γ) στήριξη σε τεντωμένα πόδια σε υπερυψωμένο επίπεδο = δύσκολη

☐
☐
☐
☐

- Τονίστηκε από τον ΚΦΑ στους βοηθούς ότι ο ρόλος τους είναι να διορθώνουν με **θετικό** τρόπο και πως από αυτούς εξαρτάται η μάθηση και η βελτίωση των συμμαθητών τους.

☐

2 φορές τουλάχιστον

☐

1 φορά τουλάχιστον

☐

καμία φορά

- Τονίστηκε στους μαθητές ότι έχουν βάλει **προσωπικούς στόχους** με σκοπό να βελτιώσουν τη δύναμη και την ευλυγισία τους και ότι **δεσμεύτηκαν** για να τους πετύχουν;

☐

2 φορές τουλάχιστον

☐

1 φορά τουλάχιστον

☐

καμία φορά

ΜΑΘΗΤΕΣ

Πως ανταποκρίθηκαν οι μαθητές σε αυτό το μάθημα;

Πάρα
πολύ καλά
☐
Πολύ
καλά
☐
Λίγο
καλά
☐
Καθόλου
καλά
☐

ΠΛΕΟΝΕΚΤΗΜΑΤΑ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ

ΜΕΙΟΝΕΚΤΗΜΑΤΑ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ

ΑΛΛΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ Ή ΑΠΡΟΟΠΤΑ ΣΤΗ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ

ΜΑΘΗΜΑ	Φυσική κατάσταση: Ευλυγισία (ενδιάμεση) / Δύναμη (τελική μέτρηση) Έμφαση στη δεξιότητα ζωής: Καθορισμός στόχων	
	Όργανα – Υλικά	Στο τέλος του μαθήματος οι μαθητές (στη ΦΑ): - Θα έχουν αξιολογήσει αν πέτυχαν τους στόχους που είχαν βάλει για τη δύναμη και την ευλυγισία. Στο τέλος του μαθήματος οι μαθητές (στη ζωή): - Θα έχουν εφαρμόσει την τεχνική επίλυσης προβλημάτων για να υπερπηδήσουν τα εμπόδια κατά την προσπάθεια της επίτευξης των στόχων στην άσκηση για υγεία και στο σπίτι.
	ΣΗΜΕΙΑ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΜΦΑΣΗΣ	
2.5	- Η σωστή εκτέλεση των δοκιμασιών με τον ίδιο ακριβώς τρόπο στην αρχική και στην τελική μέτρηση είναι απαραίτητη προϋπόθεση για να υπάρχουν έγκυρα αποτελέσματα ως προς τη βελτίωση των μαθητών. Γι' αυτό φροντίστε οι δοκιμασίες των αρχικών μετρήσεων (στο 1^ο μάθημα) και των τελικών μετρήσεων (σ' αυτό το μάθημα) να εκτελούνται από τα παιδιά με τον ίδιο τρόπο. - Τονίστε ότι αυτό που έχει σημασία είναι η προσωπική βελτίωση του καθένα και όχι το ξεπέρασμα των άλλων.	

	ΟΡΓΑΝΩΣΗ		ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ	ΣΧΟΛΙΑ
ΕΙΣ.	Στην αυλή ή στο γυμναστήριο	5'	1) Εξηγήστε στους μαθητές ότι η επαναμέτρηση στις δοκιμασίες δύναμης και ευλυγισίας είναι απαραίτητη για να δουν αν πέτυχαν τους στόχους τους και για να θέσουν καινούριους. Προθέρμανση: της επιλογής σας (κατάλληλη για το κύριο μέρος).	
	Σε ζευγάρια με μία κάρτα 2.1 από προηγούμε. μάθημα	10'	Δύναμη 2) Ζητήστε να κοιτάξουν τους στόχους που είχαν βάλει στις αρχικές μετρήσεις της δύναμης στην κάρτα 2.1 . Στη συνέχεια να εκτελέσουν από 1 φορά ο καθένας κοιλιακούς και κάμψεις εναλλάξ. Οι βοηθοί ελέγχουν τα κριτήρια και διορθώνουν. Η εκτέλεση και στους κοιλιακούς και στις κάμψεις πρέπει να γίνεται με αργό ρυθμό. Οι μαθητές σημειώνουν το μέγιστο αριθμό επαναλήψεων που θα εκτελέσει ο συμμαθητής τους σε κάθε δοκιμασία στο κουτάκι «η επίδοσή μου στη δεύτερη μέτρηση».	Αφού γράψουν στις κάρτες τα ονόματά τους μαζέψτε τις όλες, αντιγράψτε τις αρχικές και τελικές μετρήσεις και επιστρέψτε τους τις κάρτες.
ΚΥΡΙΟ ΜΕΡΟΣ	Σε ζευγάρια με μία κάρτα 2.2 από προηγούμε. μάθημα	15'	Ευλυγισία 3) Ζητήστε να κοιτάξουν τους στόχους που είχαν βάλει στις αρχικές μετρήσεις της ευλυγισίας στην κάρτα 2.2 . Στη συνέχεια να εκτελέσουν από 1 φορά ο καθένας τη δοκιμασία της ευλυγισίας και να αλλάξουν ρόλους. Οι βοηθοί ελέγχουν τα κριτήρια και διορθώνουν. Σημειώνουν στο κουτάκι «η επίδοσή μου στη 2 ^η μέτρηση» στην κάρτα 2.2 την επίδοση του συμμαθητή τους. Αν τα δάχτυλα και των 2 χεριών δεν καλύψουν την ίδια απόσταση, σημειώνουν τη μέση απόσταση των δαχτύλων.	
ΤΕΛΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	Καθισμένοι σε ημικύκλιο με τις κάρτες 2.7 που έχουν συμπληρώσει οι μαθητές στο σπίτι	3'	4) Ρωτήστε τους μαθητές αν κατάφεραν να πετύχουν τους στόχους που είχαν βάλει στη δύναμη και ευλυγισία, καθώς και για την πορεία των στόχων που έβαλαν στην άσκηση για υγεία και στο σπίτι . Ελέγξτε τι έχουν καταγράψει στο ημερολόγιο της 1 ^{ης} εβδομάδας στην κάρτα 2.7 και τονίστε πως μόνο αν σημειώνουν στο ημερολόγιο θα μπορούν να ξέρουν την πρόοδό τους. Τονίστε πως θα πρέπει να καταγράφουν καθημερινά στο ημερολόγιο των ημερήσιων στόχων ποια ακριβώς ημέρα και ώρα πετυχαίνουν ένα στόχο τους για να μπορούν στο τέλος της εβδομάδας να μετρήσουν αν πέτυχαν τον εβδομαδιαίο τους στόχο.	
		3'	5) Ρωτήστε τι μπορούμε να κάνουμε όταν δεν πετυχαίνουμε τους στόχους μας. Θυμίστε τους τη μέθοδο των 4Σ (Σταματάω, Σκέφτομαι λύσεις στα εμπόδια και Συνέπειες, Συνεχίζω με την καλύτερη λύση). Ζητήστε να σκεφτούν τι μπορεί να έφταιξε και δεν πέτυχαν το στόχο τους (πολύ υψηλός στόχος; μειωμένη προσπάθεια; όχι σωστή και συνεπής εξάσκηση;). Ποιες μπορεί να είναι οι λύσεις στα παραπάνω εμπόδια; Θυμίστε τους ότι στο επόμενο μάθημα θα παρουσιάσουν τα σκορ των στόχων τους της 1^{ης} εβδομάδας , γι' αυτό να φέρουν συμπληρωμένη την κάρτα 2.7 .	



Φυσική κατάσταση: Ευλυγισία - Δύναμη (τελική μέτρηση)

ΜΑΘΗΜΑ 2.5 (σελίδα 1^η)

Καθηγητής: Τμήμα:
 Σχολείο: Ημερομηνία:
 Αριθμός μαθητών που παρακολούθησαν το συγκεκριμένο μάθημα:

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

1^η δραστηριότητα ☐

- Τονίστηκε από τον ΚΦΑ ότι η **επαναμέτρηση** των μαθητών στη δύναμη και ευλυγισία είναι **απαραίτητη** για να δουν αν πέτυχαν τους στόχους τους;

Ναι **Όχι**

☐ ☐

2^η δραστηριότητα ☐

- Κοίταξαν οι μαθητές τους στόχους δύναμης στις **αρχικές τους μετρήσεις**;
- **Εκτέλεσαν** οι μαθητές **κοιλιακούς και κάμψεις** από μία φορά ο καθένας εναλλάξ;
- Γινόταν έλεγχος και **διόρθωση από τους βοηθούς** σύμφωνα με τα κριτήρια;
- Σημείωσαν οι βοηθοί το **μέγιστο αριθμό επαναλήψεων** των συμμαθητών τους

Ναι **Όχι**

☐ ☐
☐ ☐
☐ ☐
☐ ☐

3^η δραστηριότητα ☐

- Κοίταξαν οι μαθητές τους στόχους ευλυγισίας στις **αρχικές τους μετρήσεις**;
- **Εκτέλεσαν** οι μαθητές τη δοκιμασία της **ευλυγισίας** από δύο φορές ο καθένας εναλλάξ;
- Γινόταν έλεγχος και **διόρθωση από τους βοηθούς** σύμφωνα με τα κριτήρια;
- **Σημείωσαν οι βοηθοί** την επίδοση των συμμαθητών τους στην ευλυγισία ;

Ναι **Όχι**

☐ ☐
☐ ☐
☐ ☐
☐ ☐

4^η δραστηριότητα ☐

- Συζήτησε ο ΚΦΑ με τους μαθητές για το **αν πέτυχαν τους στόχους** τους στη δύναμη και ευλυγισία;
- Συζήτησε ο ΚΦΑ με τους μαθητές για την πορεία των στόχων που είχαν βάλει στην **άσκηση για υγεία και στο σπίτι**;
- **Έλεγε ο ΚΦΑ** τι έχουν καταγράψει οι μαθητές στο **ημερολόγιο της 1^{ης} εβδομάδας των** ημερήσιων στόχων τους;

Ναι **Όχι**

☐ ☐
☐ ☐
☐ ☐

5^η δραστηριότητα ☐

- Βοήθησε ο ΚΦΑ τους μαθητές που δεν πέτυχαν τους στόχους τους να σκεφτούν τι έφταιξε και να βρουν λύσεις με τη μέθοδο των 4Σ;

Ναι **Όχι**

☐ ☐

ΟΡΓΑΝΑ -ΥΛΙΚΑ

- Είχε μαζί του σχεδόν κάθε μαθητής την **κάρτα 2.1**;
- Είχε μαζί του σχεδόν κάθε μαθητής την **κάρτα 2.2**;
- Είχαν οι μαθητές **μολύβια** για να γράψουν στις κάρτες;

Ναι **Όχι**

☐ ☐
☐ ☐
☐ ☐

ΚΑΛΑΘΟΣΦΑΙΡΙΣΗ



ΜΑΘΗΜΑ	Μπάσκετ: Βασικές στάσεις - μετακινήσεις	
	Έμφαση στη δεξιότητα ζωής: Συνεργασία με άλλους	
	Όργανα - Υλικά 2 μπάλες - Φωτοτυπίες των Καρτών 3.1 και 3.2 (1 ανά μαθητή) - Μολύβια (1 ανά μαθητή) - Κάρτες 2.7 συμπληρωμένες	Στο τέλος τους μαθήματος οι μαθητές (στη ΦΑ): - Θα έχουν μάθει την αμυντική στάση και τα πλάγια βήματα. - Θα έχουν κατανοήσει τι είναι το ομαδικό πνεύμα. Στο τέλος τους μαθήματος οι μαθητές (στη ζωή): - Θα έχουν μάθει να ξεπερνάνε τα εμπόδια στους στόχους τους και να επιλύουν προβλήματα.
3.1	ΣΗΜΕΙΑ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΜΦΑΣΗΣ	
	Τονίστε στους βοηθούς ότι ο ρόλος τους είναι να διορθώνουν με θετικό τρόπο και πως από αυτούς εξαρτάται η μάθηση και η βελτίωση των συμμαθητών τους.	

	ΟΡΓΑΝΩΣΗ		ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ	ΣΧΟΛΙΑ
ΕΙΣ.	Στο γήπεδο μπάσκετ	2'	1) Ανακοινώστε στους μαθητές ότι θα ακολουθήσουν 6 μαθήματα μπάσκετ και ότι στα 2 τελευταία μαθήματα θα εφαρμόσουν αυτά που θα μάθουν σε ένα τουρνουά μπάσκετ του τμήματος που θα οργανώσουν οι ίδιοι. Ζητήστε να διαβάσουν στο βιβλίο του μαθητή τα ιστορικά στοιχεία του μπάσκετ και μοιράστε την κάρτα 3.1 .	
	Ελεύθερα στο γήπεδο μπάσκετ με την κάρτα 3.1 ανά μαθητή	4'	2) Επίδειξη της αμυντικής στάσης από τον καθηγητή ή ένα μαθητή και έμφαση σε 3 σημεία-κλειδιά. Οι μαθητές εκτελούν την αμυντική στάση και διορθώνουν τα λάθη τους χρησιμοποιώντας την κάρτα 3.1 .	Ανακοινώστε στους μαθητές ότι θα μάθουν τις βασικές στάσεις και τις μετακινήσεις στο μπάσκετ.
ΚΥΡΙΟ ΜΕΡΟΣ	Ελεύθερα στο γήπεδο μπάσκετ	4'	3) Επίδειξη των πλάγιων βημάτων από τον καθηγητή ή ένα μαθητή και έμφαση σε 3 σημεία-κλειδιά. Οι μαθητές εκτελούν πλάγια βήματα και διορθώνουν τα λάθη τους χρησιμοποιώντας την κάρτα 3.1 .	
	Ελεύθερα στο γήπεδο μπάσκετ	4'	4) Παιχνίδι εμπέδωσης των ασκήσεων: α) Οι μαθητές περπατούν ελεύθερα στο γήπεδο του μπάσκετ. Με το μονό σφύριγμα παίρνουν την αμυντική στάση και με το διπλό εκτελούν πλάγια βήματα. β) Επαναλαμβάνουν το ίδιο με χαλαρό τρέξιμο . γ) Επαναλαμβάνουν το ίδιο με έντονο τρέξιμο .	
	2 μεικτές ομάδες σε κάθε καλάθι	8'	5) Παιχνίδι συνεργασίας. Εξηγήστε ότι θα παίξουν ένα τροποποιημένο παιχνίδι με σκοπό να αναπτύξουν τη συνεργασία και για να συμμετέχουν όλοι. Παίζουν σε κάθε καλάθι μονό χωρίς ντρίπλα . Για να μετρήσει το καλάθι πρέπει πρώτα η μπάλα να περάσει από όλους τους παίκτες . Διακόψτε για λίγο το παιχνίδι (περίπου στη μέση) και τονίστε την ανάγκη της συνεργασίας με τους άλλους καθώς και τη συμμετοχή όλων των μαθητών στο παιχνίδι.	Μετά από ριμπάουντ, ή από out πρέπει να ξαναγίνουν όλες οι επαφές.
ΤΕΛΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	Καθισμένοι στο κέντρο του γηπέδου μπάσκετ με την κάρτα 2.7 συμπληρωμένη	6'	6) Ρωτήστε τους μαθητές σε ποιο βαθμό έχουν πετύχει τους στόχους που έβαλαν στην άσκηση για υγεία και στο σπίτι και πείτε τους να αναφέρουν για κάθε στόχο τα συνολικά σκορ που πέτυχαν την 1^η εβδομάδα . Ελέγξτε τι έχουν καταγράψει στο ημερολόγιο της 1 ^{ης} εβδομάδας στην κάρτα 2.7 και τονίστε πως θα πρέπει να σημειώνουν καθημερινά στο ημερολόγιο των ημερήσιων στόχων ποια ακριβώς ημέρα και ώρα πετυχαίνουν ένα στόχο τους για να μπορούν στο τέλος της εβδομάδας να μετρήσουν αν πέτυχαν τον εβδομαδιαίο τους στόχο.	
	Καθισμένοι σε ημικύκλιο με την κάρτα 3.2 ανά μαθητή	6'	7) Μοιράστε την κάρτα 3.2 , εξηγήστε το λυμένο παράδειγμα της 1^{ης} άσκησης και πείτε στους μαθητές να διαλέξουν μία λύση (Α ή Β). Στη συνέχεια ζητήστε να γράψουν ένα εμπόδιο που συνάντησαν στο στόχο για άσκηση και να βρουν την καλύτερη λύση μέσα από τα βήματα της μεθόδου των 4S (Σταματάω, Σκέφτομαι λύσεις στα εμπόδια και Συνέπειες, Συνεχίζω με την καλύτερη λύση). Ζητήστε να συμπληρώσουν τη 2^η άσκηση της κάρτας 3.2 στο σπίτι .	
		2'	8) Ενθαρρύνετε τους μαθητές να συνεχίσουν την καλή δουλειά που έκαναν μέχρι τώρα και τη 2^η εβδομάδα . Πείτε σε όσους θέλουν ότι μπορούν να ξαναδιατυπώσουν τους στόχους της 2 ^{ης} εβδομάδας αν θεωρούν πως οι στόχοι που είχαν γράψει στην αρχή ήταν πολύ εύκολοι ή πολύ δύσκολοι.	



Καλαθοσφαίριση: Βασικές στάσεις - Μετακινήσεις

ΜΑΘΗΜΑ 3.1 (σελίδα 1^η)

Καθηγητής: Τμήμα:
 Σχολείο: Ημερομηνία:
 Αριθμός μαθητών που παρακολούθησαν το συγκεκριμένο μάθημα:

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

1^η δραστηριότητα ☐

- Αναφέρθηκε από τον ΚΦΑ πως θα ακολουθήσουν 6 μαθήματα μπάσκετ και πως στα 2 τελευταία μαθήματα θα διεξαχθεί το πρωτάθλημα του τμήματος;
- Ζήτησε ο ΚΦΑ από τους μαθητές να διαβάσουν στο βιβλίο του μαθητή τα ιστορικά στοιχεία του μπάσκετ;

Ναι **Όχι**

☐ ☐
☐ ☐

2^η δραστηριότητα ☐

- Έγινε από τον ΚΦΑ ή από ένα μαθητή **επίδειξη της αμυντικής στάσης**, τονίζοντας τα κριτήρια της σωστής εκτέλεσης;
- Εκτέλεσαν οι μαθητές την αμυντική στάση, διορθώνοντας τα λάθη τους σύμφωνα με τα κριτήρια της κάρτας αυτοελέγχου 3.1;

Ναι **Όχι**

☐ ☐
☐ ☐

3^η δραστηριότητα ☐

- Έγινε από τον ΚΦΑ ή από ένα μαθητή **επίδειξη των πλάγιων βημάτων**, τονίζοντας τα κριτήρια της σωστής εκτέλεσης;
- Εκτέλεσαν οι μαθητές πλάγια βήματα, διορθώνοντας τα λάθη τους σύμφωνα με τα κριτήρια της κάρτας αυτοελέγχου 3.1;

Ναι **Όχι**

☐ ☐
☐ ☐

4^η δραστηριότητα ☐

- Εκτέλεσαν οι μαθητές **περπατώντας** την αμυντική στάση και τα πλάγια βήματα ελεύθερα στο γήπεδο;
- Εκτέλεσαν οι μαθητές **με χαλαρό τρέξιμο** την αμυντική στάση και τα πλάγια βήματα ελεύθερα στο γήπεδο;
- Εκτέλεσαν οι μαθητές **με έντονο τρέξιμο** την αμυντική στάση και τα πλάγια βήματα ελεύθερα στο γήπεδο;

Ναι **Όχι**

☐ ☐
☐ ☐
☐ ☐

5^η δραστηριότητα ☐

- Έπαιξαν οι μαθητές παιχνίδι συνεργασίας (μονό ή διπλό), κατά το οποίο έπρεπε να περάσει η μπάλα **από όλους τους παίκτες** μίας ομάδας για να μετρήσει το καλάθι;
- Τονίστηκε κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού από τον ΚΦΑ η ανάγκη της **συνεργασίας** με τους άλλους καθώς και η **συμμετοχή όλων** των μαθητών στο παιχνίδι.

Ναι **Όχι**

☐ ☐
☐ ☐

6^η δραστηριότητα ☐

- Ανέφεραν οι μαθητές** τις μετρήσεις της **1^{ης} εβδομάδας** των στόχων που έβαλαν στην άσκηση για υγεία και στο σπίτι;
- Έλεγε ο ΚΦΑ** τι έχουν καταγράψει οι μαθητές στο **ημερολόγιο της 1^{ης} εβδομάδας** των ημερήσιων στόχων τους, τονίζοντας πως θα πρέπει να κρατάνε σημειώσεις καθημερινά;

Ναι **Όχι**

☐ ☐
☐ ☐



Καλαθοσφαίριση: Βασικές στάσεις - Μετακινήσεις

ΜΑΘΗΜΑ 3.1 (σελίδα 2^η)

7^η δραστηριότητα ☐

- Εξήγησε ο ΚΦΑ το λυμένο παράδειγμα της 1^{ης} άσκησης της κάρτας 3.2;
- **Βοήθησε ο ΚΦΑ να ξεπεράσουν τα εμπόδια των στόχων για άσκηση,** συμπληρώνοντας την κάρτα επίλυσης προβλημάτων 3.2;
- Ζήτησε ο ΚΦΑ να συμπληρώσουν τη 2^η άσκηση της κάρτας 3.2 στο σπίτι;

Ναι Όχι

☐ ☐
☐ ☐
☐ ☐

8^η δραστηριότητα ☐

- **Ενθάρρυνε ο ΚΦΑ** τους μαθητές να συνεχίσουν την καλή δουλειά που έκαναν μέχρι τώρα και τη 2^η εβδομάδα;
- Είπε ο ΚΦΑ στους μαθητές πως μπορούν **να ξαναδιατυπώσουν τους στόχους της 2^{ης} εβδομάδας** αν θεωρούν πως οι στόχοι που είχαν γράψει στην αρχή ήταν πολύ εύκολοι ή πολύ δύσκολοι.

Ναι Όχι

☐ ☐
☐ ☐

ΟΡΓΑΝΑ -ΥΛΙΚΑ

- Υπήρχαν 2 μπάλες μπάσκετ;
- Είχε σχεδόν κάθε μαθητής μία φωτοτυπία της **κάρτας 3.1**;
- Είχε σχεδόν κάθε μαθητής μία φωτοτυπία της **κάρτας 3.2**;
- Είχαν οι μαθητές **μολύβια** για να γράψουν στις κάρτες;

Ναι Όχι

☐ ☐
☐ ☐
☐ ☐
☐ ☐

ΣΗΜΕΙΑ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΜΦΑΣΗΣ

- Τονίστηκε από τον ΚΦΑ στους βοηθούς ότι ο ρόλος τους είναι να διορθώνουν με **θετικό** τρόπο και πως από αυτούς εξαρτάται η μάθηση και η βελτίωση των συμμαθητών τους.

☐ 2 φορές τουλάχιστον
☐ 1 φορά τουλάχιστον
☐ καμία φορά

ΜΑΘΗΤΕΣ

Πως ανταποκρίθηκαν οι μαθητές σε αυτό το μάθημα;

Πάρα πολύ καλά Πολύ καλά Λίγο καλά Καθόλου καλά

☐ ☐ ☐ ☐

ΠΛΕΟΝΕΚΤΗΜΑΤΑ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ

ΜΕΙΟΝΕΚΤΗΜΑΤΑ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ

ΑΛΛΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ Ή ΑΠΡΟΟΠΤΑ ΣΤΗ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ

ΜΑΘΗΜΑ	Μπάσκετ: Το πιάσιμο της μπάλας – είδη πάσας	
	Έμφαση στη δεξιότητα ζωής: Συνεργασία με άλλους	
	Όργανα – Υλικά 1 μπάλα ανά 4 μαθητές - Φωτοτυπίες της Κάρτας 3.3 (1 ανά 2 μαθητές) - Μολύβια (1 ανά 2 μαθητές)	Στο τέλος του μαθήματος οι μαθητές: - Θα έχουν μάθει να πιάνουν τη μπάλα και να κάνουν πάσες στήθους, σκαστές, πάνω από το κεφάλι. - Θα έχουν μάθει να συνεργάζονται στο παιχνίδι.
ΣΗΜΕΙΑ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΜΦΑΣΗΣ		
3.2	Τονίστε ότι στη ΦΑ έχουν δικαίωμα να συμμετέχουν όλοι και ότι αυτοί που τα καταφέρνουν καλά θα πρέπει να βοηθούν τους συμμαθητές τους που δεν τα καταφέρνουν και τόσο καλά να γίνουν καλύτεροι.	

	ΟΡΓΑΝΩΣΗ	ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ	ΣΧΟΛΙΑ
ΕΙΣ.	Στο γήπεδο μπάσκετ με την κάρτα 2.8 που έχουν συμπληρώσει οι μαθητές στο σπίτι	1) Ρωτήστε τους μαθητές σε ποιο βαθμό έχουν πετύχει τους στόχους που έβαλαν στην άσκηση για υγεία και στο σπίτι. Ελέγξτε τι έχουν καταγράψει στο ημερολόγιο της 2^{ης} εβδομάδας στην κάρτα 2.8 και τονίστε πως θα πρέπει να σημειώνουν καθημερινά στο ημερολόγιο των ημερήσιων στόχων ποια ακριβώς ημέρα και ώρα πετυχαίνουν ένα στόχο τους για να μπορούν στο τέλος της εβδομάδας να μετρήσουν αν πέτυχαν τον εβδομαδιαίο τους στόχο. Θυμίστε τους ότι στο επόμενο μάθημα θα παρουσιάσουν τα σκορ των στόχων τους στην άσκηση για υγεία και στο σπίτι της 2^{ης} εβδομάδας .	
		2) Χαλαρό τρέξιμο γύρω από το γήπεδο και σε κάθε σφύριγμα παίρνουν τη αμυντική στάση. Ρωτήστε αν γνωρίζουν πως ξεκίνησε το μπάσκετ και ποια ήταν η 1 ^η ομάδα στην Ελλάδα. Μοιράστε την κάρτα 3.3 ανά 2 μαθητές.	
ΚΥΡΙΟ ΜΕΡΟΣ	Ανά 2 ζευγάρια σχηματίζουν τετράδες και στέκονται αντιμέτωποι με άλλες τετράδες κατά μήκος του γηπέδου μπάσκετ. Σε κάθε τετράδα το ένα ζευγάρι εκτελεί και το άλλο διορθώνει σύμφωνα με την κάρτα 3.3 . Στη συνέχεια αλλάζουν ρόλους.	3) Επίδειξη του πιασίματος της μπάλας από τον καθηγητή ή ένα μαθητή και έμφαση σε 3 σημεία-κλειδιά. Οι μαθητές οι μαθητές πετάνε τη μπάλα ψηλά και την ξαναπιάνουν σχηματίζοντας το γράμμα W. Οι συμμαθητές τους διορθώνουν τα 4 σημεία ελέγχου της κάρτας 3.3 και μετά από 2-3 επαναλήψεις αλλάζουν ρόλους.	Ανακοινώ- στε στους μαθητές ότι θα μάθουν πώς να πιάνουν τη μπάλα και τα είδη πάσας.
		4) Επίδειξη της πάσας στήθους από τον καθηγητή ή ένα μαθητή και έμφαση σε 3 σημεία-κλειδιά. Οι μαθητές σε ζευγάρια κατά μέτωπο εκτελούν πάσες στήθους σε απόσταση 4-5 μ. Οι συμμαθητές τους διορθώνουν και μετά από 2-3 επαναλήψεις αλλάζουν ρόλους.	
		5) Επίδειξη της σκαστής πάσας από τον καθηγητή ή ένα μαθητή και έμφαση σε 3 σημεία-κλειδιά. Οι μαθητές εκτελούν σκαστές πάσες. Οι συμμαθητές τους διορθώνουν τα 4 σημεία ελέγχου της κάρτας 3.3 και μετά από 2-3 επαναλήψεις αλλάζουν ρόλους.	
		6) Επίδειξη της πάσας πάνω από το κεφάλι από τον καθηγητή ή ένα μαθητή και έμφαση σε 3 σημεία-κλειδιά. Οι μαθητές εκτελούν πάσες πάνω από το κεφάλι. Οι συμμαθητές τους διορθώνουν τα 4 σημεία ελέγχου και αλλάζουν ρόλους.	
		7) Επίδειξη της μακρινής πάσας με ένα χέρι από τον καθηγητή ή ένα μαθητή και έμφαση σε 3 σημεία-κλειδιά. Οι μαθητές εκτελούν πάσες με ένα χέρι σε απόσταση 10 μ. Οι συμμαθητές τους διορθώνουν και αλλάζουν ρόλους.	Μετά από ριμπάουντ, ή από out πρέπει να ξαναγίνουν όλες οι επαφές.
	2 μεικτές ομάδες σε κάθε καλάθι	8) Παιχνίδι συνεργασίας. Παίζουν μονό σε κάθε καλάθι στην αρχή με δικαίωμα για 2 και μετά από τρία λεπτά για 3 ντρίπλες. Για να μετρήσει το καλάθι πρέπει πρώτα να γίνουν 3 και μετά από τρία λεπτά παιχνιδιού 2 πάσες σε διαφορετικούς παίκτες.	
	Καθισμένοι στο κέντρο του γηπέδου μπάσκετ	9) Ρωτήστε να σας πουν σε τι πιστεύουν ότι αποσκοπούσε το παιχνίδι με τους τροποποιημένους κανονισμούς. Εξηγήστε ότι μπορεί αρχικά αυτά τα παιχνίδια να τους φαίνονται άβολα, ωστόσο μετά από εξάσκηση καταφέρνουν να συνεργάζονται καλύτερα. Τονίστε την ανάγκη της συνεργασίας με τους άλλους καθώς και τη συμμετοχή όλων των μαθητών στο παιχνίδι. Ρωτήστε σε ποιους άλλους τομείς της ζωής μας χρειάζεται η συνεργασία;	
ΤΕΛ. ΜΕΡΟΣ			



Καλαθοσφαίριση: Το πιάσιμο της μπάλας - Είδη πάσας

ΜΑΘΗΜΑ 3.2 (σελίδα 1^η)

Καθηγητής: Τμήμα:
 Σχολείο: Ημερομηνία:
 Αριθμός μαθητών που παρακολούθησαν το συγκεκριμένο μάθημα:

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

<u>1^η δραστηριότητα</u> ☐	Ναι	Όχι
▪ Ανέφεραν οι μαθητές σε ποιο βαθμό έχουν πετύχει τους στόχους που έβαλαν στην άσκηση για υγεία και στο σπίτι;	☐	☐
▪ Έλεγε ο ΚΦΑ τι έχουν καταγράψει οι μαθητές στο ημερολόγιο της 2^{ης} εβδομάδας των ημερήσιων στόχων τους, τονίζοντας πως θα πρέπει να κρατάνε σημειώσεις καθημερινά;	☐	☐
▪ Ζήτησε ο ΚΦΑ από τους μαθητές να καταγράψουν στο σπίτι και για κάθε στόχο που έχουν βάλει (στην άσκηση για υγεία, στο σπίτι) τα αποτελέσματα της μέτρησης για την 2^η εβδομάδα για να τα παρουσιάσουν στο επόμενο μάθημα;	☐	☐
<u>2^η δραστηριότητα</u> ☐	Ναι	Όχι
▪ Έτρεξαν οι μαθητές χαλαρά γύρω από το γήπεδο, παίρνοντας με το σφύριγμα του ΚΦΑ την αμυντική στάση;	☐	☐
<u>3^η δραστηριότητα</u> ☐	Ναι	Όχι
▪ Έγινε από τον ΚΦΑ ή από ένα μαθητή επίδειξη του πιασίματος της μπάλας , τονίζοντας τα κριτήρια της σωστής εκτέλεσης;	☐	☐
▪ Εκτέλεσαν οι μαθητές το πιάσιμο της μπάλας;	☐	☐
▪ Γινόταν έλεγχος και διόρθωση από τους βοηθούς σύμφωνα με τα κριτήρια της κάρτας 3.3;	☐	☐
<u>4^η δραστηριότητα</u> ☐	Ναι	Όχι
▪ Έγινε από τον ΚΦΑ ή από ένα μαθητή επίδειξη της πάσας στήθους , τονίζοντας τα κριτήρια της σωστής εκτέλεσης;	☐	☐
▪ Εκτέλεσαν οι μαθητές την πάσα στήθους;	☐	☐
▪ Γινόταν έλεγχος και διόρθωση από τους βοηθούς σύμφωνα με τα κριτήρια της κάρτας 3.3;;	☐	☐
<u>5^η δραστηριότητα</u> ☐	Ναι	Όχι
▪ Έγινε από τον ΚΦΑ ή από ένα μαθητή επίδειξη της σκαστής πάσας , τονίζοντας τα κριτήρια της σωστής εκτέλεσης;	☐	☐
▪ Εκτέλεσαν οι μαθητές την σκαστή πάσα;	☐	☐
▪ Γινόταν έλεγχος και διόρθωση από τους βοηθούς σύμφωνα με τα κριτήρια της κάρτας 3.3;	☐	☐
<u>6^η δραστηριότητα</u> ☐	Ναι	Όχι
▪ Έγινε από τον ΚΦΑ ή από ένα μαθητή επίδειξη της πάσας πάνω από το κεφάλι , τονίζοντας τα κριτήρια της σωστής εκτέλεσης;	☐	☐
▪ Εκτέλεσαν οι μαθητές την πάσα πάνω από το κεφάλι;	☐	☐
▪ Γινόταν έλεγχος και διόρθωση από τους βοηθούς σύμφωνα με τα κριτήρια της κάρτας 3.3;	☐	☐



Καλαθοσφαίριση: Το πιάσιμο της μπάλας - Είδη πάσας

ΜΑΘΗΜΑ 3.2 (σελίδα 2^η)

7^η δραστηριότητα ☐

- Έγινε από τον ΚΦΑ ή από ένα μαθητή επίδειξη της **μακρινής πάσας με ένα χέρι**, τονίζοντας τα κριτήρια της σωστής εκτέλεσης;
- **Εκτέλεσαν** οι μαθητές τη μακρινή πάσα με ένα χέρι;
- Γινόταν έλεγχος και **διόρθωση από τους βοηθούς** σύμφωνα με τα κριτήρια της κάρτας 3.3;

Ναι **Όχι**

☐ ☐
☐ ☐
☐ ☐

8^η δραστηριότητα ☐

- Έπαιξαν οι μαθητές **παιχνίδι συνεργασίας** (μονό ή διπλό), κατά το οποίο ο κάθε μαθητής είχε δικαίωμα να κάνει μόνο 2-3 ντρίπλες και για να μετρήσει το καλάθι έπρεπε πρώτα να γίνουν 2-3 πάσες σε διαφορετικούς παίκτες;

Ναι **Όχι**

☐ ☐

9^η δραστηριότητα ☐

- **Συζήτησε** ο ΚΦΑ με τους μαθητές την ανάγκη της συνεργασίας με τους άλλους καθώς και τη **συμμετοχή όλων** των μαθητών στο παιχνίδι;

Ναι **Όχι**

☐ ☐

ΟΡΓΑΝΑ - ΥΛΙΚΑ

- Υπήρχαν μπάλες μπάσκετ το λιγότερο ανά 4-5 μαθητές;
- Υπήρχαν για σχεδόν κάθε 2 μαθητές φωτοτυπίες της **κάρτας 3.3**;
- Είχαν οι μαθητές **μολύβια** για να γράψουν στις κάρτες;

Ναι **Όχι**

☐ ☐
☐ ☐
☐ ☐

ΣΗΜΕΙΑ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΜΦΑΣΗΣ

- Τονίστηκε από τον ΚΦΑ ότι στη ΦΑ έχουν δικαίωμα να συμμετέχουν όλοι και ότι αυτοί που τα καταφέρνουν καλά θα πρέπει να βοηθούν τους συμμαθητές τους που δεν τα καταφέρνουν και τόσο καλά να γίνουν καλύτεροι;

- ☐ **2 φορές τουλάχιστον**
☐ **1 φορά τουλάχιστον**
☐ **καμία φορά**

ΜΑΘΗΤΕΣ

Πως ανταποκρίθηκαν οι μαθητές σε αυτό το μάθημα;

Πάρα πολύ καλά ☐ Πολύ καλά ☐ Λίγο καλά ☐ Καθόλου καλά ☐

ΠΛΕΟΝΕΚΤΗΜΑΤΑ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ

ΜΕΙΟΝΕΚΤΗΜΑΤΑ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ

ΑΛΛΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ Ή ΑΠΡΟΟΠΤΑ ΣΤΗ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ

ΜΑΘΗΜΑ	Μπάσκετ: Ντρίπλα επιτόπια, προωθητική - παραλλαγές	
	Έμφαση στη δεξιότητα ζωής: Συνεργασία με άλλους	
	Όργανα – Υλικά 1 μπάλα ανά 4 μαθητές 10 κώνοι - Κάρτες 2.8 συμπληρωμένες (από προηγούμενο μάθημα)	Στο τέλος του μαθήματος οι μαθητές (στη ΦΑ): - Θα έχουν εξασκηθεί στην επιτόπια, στην προωθητική, στη σταυρωτή και στην αντίστροφη ντρίπλα. - Θα έχουν κατανοήσει την αξία της συνεργασίας.
3.3	ΣΗΜΕΙΑ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΜΦΑΣΗΣ	
	Αναφέρετε ότι δεν μπορούμε να έχουμε όλοι τις ίδιες επιδόσεις σε όλα τα πράγματα που κάνουμε. Τονίστε ότι αυτό που έχει σημασία είναι η προσπάθεια και η προσωπική βελτίωση.	

	ΟΡΓΑΝΩΣΗ	ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ	ΣΧΟΛΙΑ
ΕΙΣ.	Σε ημικύκλιο στο γήπεδο του μπάσκετ με την κάρτα 2.8 που έχουν συμπληρώσει στο σπίτι	8' 1) Ρωτήστε τους μαθητές σε ποιο βαθμό έχουν πετύχει τους στόχους που έβαλαν στην άσκηση για υγεία και στο σπίτι και πείτε τους να αναφέρουν για κάθε στόχο τα συνολικά σκορ που πέτυχαν τη 2^η εβδομάδα . Ελέγξτε σε μερικούς μαθητές τι έχουν καταγράψει στο ημερολόγιο της 2 ^{ης} εβδομάδας στην κάρτα 2.8 και τονίστε πως θα πρέπει να σημειώνουν καθημερινά στο ημερολόγιο των ημερήσιων στόχων ποια ακριβώς ημέρα και ώρα πετυχαίνουν ένα στόχο τους για να μπορούν στο τέλος της εβδομάδας να μετρήσουν αν πέτυχαν τον εβδομαδιαίο τους στόχο. Συγχαρείτε όλα τα παιδιά για τις επιτυχίες τους και πείτε τους πως στα επόμενα μαθήματα θα έχουν την ευκαιρία να βάλουν και άλλους στόχους σε άλλους τομείς της ζωή τους.	
	Γύρω από το γήπεδο του μπάσκετ	2' 2) Προθέρμανση: Χαλαρό τρέξιμο στις πλάγιες γραμμές του γηπέδου και στις κάθετες κάνουν πλάγια βήματα. Ρωτήστε αν γνωρίζουν πόσο χρόνο διαρκεί η επίθεση στο μπάσκετ και τι είναι το τάιμ άουτ.	
ΚΥΡΙΟ ΜΕΡΟΣ	Ανά 2 ζευγάρια σχηματίζουν τετράδες και στέκονται κατά μήκος της πλάγιας γραμμής του γηπέδου μπάσκετ.	4' 3) Κάθε μαθητής εκτελεί 10 επιτόπιες ντρίπλες με το δεξί και 10 με το αριστερό χέρι. Σημείο-κλειδί: χτυπάμε τη μπάλα με τις άκρες των δαχτύλων.	Ανακοινώ- στε στους μαθητές ότι θα μάθουν την τεχνική και τα είδη της ντρίπλας.
		4' 4) Κάνουν ντρίπλα κατά πλάτος του γηπέδου με το δεξί χέρι, επιστρέφουν με το αριστερό και δίνουν τη μπάλα στον επόμενο. Κάθε μαθητής επαναλαμβάνει την άσκηση 2-3 φορές. Σημείο-κλειδί: Η μπάλα κατά την αναπήδηση δεν πρέπει να ξεπερνάει το ύψος της λεκάνης.	
		4' 5) Τοποθετούμε κώνους (ή παιδιά αν δεν έχουμε κώνους) στη διαδρομή της προηγούμενης άσκησης και λέμε στους μαθητές να τρέχουν αλλάζοντας κατεύθυνση μπροστά από κάθε κώνο ντρίπλάροντας τη μπάλα.	Na αλλάζουν το χέρι της ντρίπλας.
		4' 6) Ο ένας μαθητής στέκεται στη βασική αμυντική στάση με το ένα πόδι μπροστά και κάνει ντρίπλα με το αντίθετο χέρι προστατεύοντας την μπάλα από το συμμαθητή του, ο οποίος έχει ρόλο αμυντικού . Με κάθε σφύριγμα του ΚΦΑ αλλάζουν ρόλο και χέρι ντρίπλας.	Στην αρχή με παθητική και μετά με ενεργητική άμυνα.
		8' 7) Παιχνίδι συνεργασίας. Οι μαθητές χωρίζονται σε 2 ομάδες, που παρατάσσονται στις 2 τελικές γραμμές (Σχ.1). Σε κάθε μαθητή της μιας ομάδας δίνεται ένας αριθμός, ενώ ο ίδιος αριθμός αντιστοιχεί και σε μαθητή της άλλης ομάδας (απέναντι διαγώνια). Τοποθετείται μία μπάλα στο κέντρο του γηπέδου. Ο καθηγητής φωνάζει 2 αριθμούς. Οι 4 μαθητές που έχουν τα νούμερα τρέχουν και προσπαθούν να αρπάξουν μία μπάλα. Η ομάδα που θα πάρει τη μπάλα πρώτη, προσπαθεί να βάλει καλάθι αφού όμως πρώτα πάρει πάσα και ο συμπαίκτης. Το ίδιο παιχνίδι μπορεί να επαναληφθεί με διαφορετικούς αριθμούς και στη συνέχεια φωνάζοντας ο καθηγητής 3 ή 4 αριθμούς ταυτόχρονα. Βασική προϋπόθεση για να μετρήσει το καλάθι είναι να περάσει η μπάλα από όλους τους παίκτες .	
ΤΕΛ. Μ.	Καθισμένοι στο κέντρο του γηπέδου μπάσκετ	2' 8) «Ποτέ μην κάνεις ντρίπλα, όταν μπορείς να κάνεις πάσα». Τι σημαίνει αυτό; Τονίστε την ανάγκη της συνεργασίας με τους άλλους, καθώς και τη συμμετοχή όλων των μαθητών στο παιχνίδι.	



Καλαθοσφαίριση: Ντρίπλα επιτόπια, προωθητική & παραλλαγές

ΜΑΘΗΜΑ 3.3 (σελίδα 1^η)

Καθηγητής: Τμήμα:
 Σχολείο: Ημερομηνία:
 Αριθμός μαθητών που παρακολούθησαν το συγκεκριμένο μάθημα:

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

	Ναι	Όχι
<u>1^η δραστηριότητα</u> ☐		
▪ Ανέφεραν οι μαθητές τις τελικές μετρήσεις της 2^{ης} εβδομάδας για τους στόχους που έβαλαν στην άσκηση για υγεία και στο σπίτι;	☐	☐
▪ Έλεγε ο ΚΦΑ τι έχουν καταγράψει οι μαθητές στο ημερολόγιο της 2^{ης} εβδομάδας των ημερήσιων στόχων τους, τονίζοντας πως θα πρέπει να κρατάνε σημειώσεις καθημερινά;	☐	☐
▪ Συγχαίρηκε ο ΚΦΑ τους μαθητές για τις επιτυχίες τους;	☐	☐
<u>2^η δραστηριότητα</u> ☐	Ναι	Όχι
▪ Έτρεξαν οι μαθητές χαλαρά γύρω από το γήπεδο, κάνοντας πλάγια βήματα στις τελικές γραμμές;	☐	☐
<u>3^η δραστηριότητα</u> ☐	Ναι	Όχι
▪ Εκτέλεσαν οι μαθητές επιτόπιες ντρίπλες με κάθε χέρι;	☐	☐
<u>4^η δραστηριότητα</u> ☐	Ναι	Όχι
▪ Εκτέλεσαν οι μαθητές ντρίπλες εν κινήσει με κάθε χέρι;	☐	☐
<u>5^η δραστηριότητα</u> ☐	Ναι	Όχι
▪ Εκτέλεσαν οι μαθητές ντρίπλες τρέχοντας ζικ-ζακ γύρω από εμπόδια;	☐	☐
<u>6^η δραστηριότητα</u> ☐	Ναι	Όχι
▪ Εκτέλεσαν οι μαθητές ντρίπλες με αντίπαλο που έκανε παθητική άμυνα;	☐	☐
<u>7^η δραστηριότητα</u> ☐	Ναι	Όχι
▪ Έπαιξαν οι μαθητές παιχνίδι συνεργασίας , κατά το οποίο η βασική προϋπόθεση για να μετρήσει το καλάθι ήταν να περάσει η μπάλα από όλους τους παίκτες;	☐	☐
<u>8^η δραστηριότητα</u> ☐	Ναι	Όχι
▪ Συζήτησε ο ΚΦΑ με τους μαθητές την ανάγκη της συνεργασίας με τους άλλους καθώς και τη συμμετοχή όλων των μαθητών στο παιχνίδι;	☐	☐

ΟΡΓΑΝΑ -ΥΛΙΚΑ

	Ναι	Όχι
▪ Υπήρχαν μπάλες μπάσκετ το λιγότερο ανά 4-5 μαθητές;	☐	☐
▪ Είχαν οι περισσότεροι μαθητές μαζί τους τις φωτοτυπίες της κάρτας 2.8 ;	☐	☐
▪ Είχαν οι μαθητές μολύβια για να γράψουν στις κάρτες;	☐	☐

ΜΑΘΗΜΑ 3.3 (σελίδα 2^η)

- Τονίστηκε από τον ΚΦΑ ότι αυτό που έχει σημασία στη ΦΑ είναι η προσπάθεια και η προσωπική βελτίωση;

☐ 2 φορές τουλάχιστον

☐ 1 φορά τουλάχιστον

☐ καμία φορά

**Καθόλου
καλά**

Πως ανταποκρίθηκαν οι μαθητές σε αυτό το μάθημα;



1

[illegible]

ΑΛΛΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ Ή ΑΠΡΟΟΠΤΑ ΣΤΗ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ

Μπάσκετ : Το σουτ	
Έμφαση στη δεξιότητα ζωής: Θετική σκέψη-αυτοδιάλογος	
ΜΑΘΗΜΑ	Όργανα – Υλικά 1 μπάλα ανά 4 μαθητές 4-6 στεφάνια - Φωτοτυπία της κάρτας 3.5 (1 ανά 2 μαθητές) - Φωτοτυπία της κάρτας 3.4, 3.6 και 3.7 (1 ανά μαθητή) - Μολύβια (1 ανά 2 μαθητές)
	Στο τέλος τους μαθήματος οι μαθητές: - Θα έχουν μάθει να κάνουν σουτ από στάση. Στο τέλος τους μαθήματος οι μαθητές (στη ζωή): - Θα έχουν καθορίσει στόχους στα Μαθηματικά και στη συνεργασία. - Θα έχουν μάθει να σκέφτονται θετικά.
ΣΗΜΕΙΑ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΜΦΑΣΗΣ	
3.4	Αυτοδιάλογος είναι οι σκέψεις που κάνουμε και οι απαντήσεις που δίνουμε, συνήθως ασυνείδητα, για να αντιμετωπίσουμε ένα πρόβλημα. Οι ΘΕΤΙΚΕΣ σκέψεις επηρεάζουν ΘΕΤΙΚΑ τα συναισθήματά μας και τη συμπεριφορά μας. - Τονίστε στους βοηθούς ότι ο ρόλος τους είναι να διορθώνουν με θετικό τρόπο και πως από αυτούς εξαρτάται η μάθηση και η βελτίωση των συμμαθητών τους.

ΟΡΓΑΝΩΣΗ**ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ**

ΕΙΣΑΓΩΓΗ	Καθισμένοι σε ημικύκλιο στο κέντρο του γηπέδου μπάσκετ με την κάρτα 3.4 ανά μαθητή	7'	1) Μοιράστε και τις 2 σελίδες της κάρτας 3.4 και ζητήστε να διαλέξουν ΕΝΑ στόχο στον οποίο θέλουν να βελτιωθούν στα Μαθηματικά και ΕΝΑ στόχο στη συνεργασία με τους άλλους. Ζητήστε τους να συμπληρώσουν ποια θεωρούν πως είναι η σημερινή τους μέτρηση για τον καθένα από τους δύο στόχους που έβαλαν (τονίστε πως πρέπει να είναι ειλικρινείς). Πείτε τους ότι μπορούν να αλλάξουν τους στόχους που είναι γραμμένοι και να βάλουν λίγο μικρότερους ή μεγαλύτερους στόχους για κάθε εβδομάδα (π.χ. για την 1 ^η εβδομάδα μπορούν να βάλουν στόχο να διαβάζουν Μαθηματικά 20' περισσότερο και για τη 2 ^η εβδομάδα 30' περισσότερο). Τονίστε πως θα πρέπει να καταγράφουν καθημερινά στο ημερολόγιο των ημερήσιων στόχων ποια ακριβώς ημέρα και ώρα πετυχαίνουν ένα στόχο τους .
		4'	2) Εξηγήστε στους μαθητές ότι θα εξασκηθούν στην τεχνική του σουτ και στην τεχνική του αυτοδιαλόγου. Προτρέψτε να σας πουν τι είναι ο αυτοδιάλογος και να αναφέρουν παραδείγματα θετικών και αρνητικών σκέψεων σε σχέση με το σουτ στο μπάσκετ. <u>Αρνητική</u> «Δε θα βάλω το καλάθι»<u>Θετική</u> «Μέσα»
ΚΥΡΙΟ ΜΕΡΟΣ	Σε ομάδες των 4 ατόμων κατά μήκος του γηπέδου και σε απόσταση 5 περίπου μέτρων. Σε κάθε ομάδα το ένα ζευγάρι εκτελεί και το άλλο δίνει ανατροφοδότηση με βάση την κάρτα 3.5 . Μετά από 3 περίπου επαναλήψεις τα ζευγάρια αλλάζουν ρόλους. Σε κάθε καλάθι 3-4 τετράδες, μία από δεξιά, μία στο κέντρο και μία στα αριστερά της ρακέτας	3'	3) Επίδειξη του σουτ από τον καθηγητή και έμφαση στα σημεία-κλειδιά της τεχνικής.
		4'	4) Μοιράστε τη φωτοτυπία της κάρτας 3.5 ανά δύο μαθητές. Οι μαθητές από τη στάση ετοιμότητας εκτελούν σουτ προς τον απέναντι μαθητή, που είτε κρατάει 1 στεφάνι είτε έχει σχηματίσει με τα χέρια του ένα χαμηλό καλάθι (3 φορές). Οι συμμαθητές τους διορθώνουν τα 3 σημεία ελέγχου πριν το σουτ και αλλάζουν ρόλους.
ΤΕΛΟΣ		4'	5) Εκτελούν με τους βοηθούς τους βολές στο καλάθι σύμφωνα με την Κάρτα 3.5. Οι συμμαθητές τους διορθώνουν τα 3 σημεία ελέγχου μετά το σουτ και αλλάζουν ρόλους.
		3'	6) Καλέστε όλους τους μαθητές και παροτρύνετέ τους να σκεφτούν θετικά χρησιμοποιώντας λέξεις κλειδιά («μέσα», «μπορώ», «πόδια», «καρπός», «ήρεμα»).
		4'	7) Σουτ και πάλι στο καλάθι κάνοντας θετικές σκέψεις. Πείτε τους να σκέφτονται φωναχτά .
ΤΕΛΟΣ	Καθισμένοι σε ημικύκλιο με την κάρτα 3.6 ανά μαθητή	2'	8) Μοιράστε την κάρτα θετικών σκέψεων 3.6 και ζητήστε από τους μαθητές να διαλέξουν μία θετική σκέψη, ώστε να τη λένε από 5 φορές κάθε μέρα στον εαυτό τους.
	Καθισμένοι σε ημικύκλιο με την κάρτα 3.7 ανά μαθητή	5'	9) Μοιράστε την κάρτα 3.7 σε κάθε μαθητή και ζητήστε να μετατρέψουν τις αρνητικές σκέψεις του πίνακα 2 σε θετικές. Στον πίνακα 3 της κάρτας 3.7 ζητήστε να καταγράφουν για όλη την επόμενη εβδομάδα τις αρνητικές σκέψεις που θα κάνουν στην προσπάθειά να πετύχουν τους στόχους στα Μαθηματικά και στη Συνεργασία και να τις μετατρέπουν σε θετικές.



Καλαθοσφαίριση: Το σουτ

ΜΑΘΗΜΑ 3.4 (σελίδα 1^η)

Καθηγητής: Τμήμα:
 Σχολείο: Ημερομηνία:
 Αριθμός μαθητών που παρακολούθησαν το συγκεκριμένο μάθημα:

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

1^η δραστηριότητα ☐

- Επέλεξαν οι μαθητές ένα **στόχο** για να βελτιωθούν στα **Μαθηματικά** και ένα στη **Συνεργασία**;
- Αναφέρθηκε από τον ΚΦΑ στους μαθητές πως μπορούν να αλλάξουν τους στόχους που είναι γραμμένοι και να βάλουν λίγο μικρότερους ή μεγαλύτερους;
- Τόνισε ο ΚΦΑ πως μόνο αν σημειώνουν στο ημερολόγιο θα μπορούν να ξέρουν την πρόοδό τους αναφέροντας ένα **σχετικό παράδειγμα**;

Ναι

☐

Όχι

☐

2^η δραστηριότητα ☐

- Βοήθησε ο ΚΦΑ τους μαθητές να κατανοήσουν τη διαφορά των θετικών από τις αρνητικές σκέψεις;
- Αnéφεραν οι μαθητές παραδείγματα θετικών και αρνητικών σκέψεων σε σχέση με το σουτ στο μπάσκετ;

Ναι

☐

Όχι

☐

3^η δραστηριότητα ☐

- Έγινε από τον ΚΦΑ **επίδειξη του σουτ** τονίζοντας τα σημεία-κλειδιά της τεχνικής;

Ναι

☐

Όχι

☐

4^η δραστηριότητα ☐

- Εκτέλεσαν οι μαθητές σουτ προς τον **απέναντι συμμαθητή τους**;
- Γινόταν διόρθωση από τους βοηθούς σύμφωνα με τα κριτήρια της κάρτας 3.5;

Ναι

☐

Όχι

☐

5^η δραστηριότητα ☐

- Εκτέλεσαν οι μαθητές σουτ προς το **καλάθι**;
- Γινόταν διόρθωση από τους βοηθούς σύμφωνα με τα κριτήρια της κάρτας 3.5;

Ναι

☐

Όχι

☐

6^η δραστηριότητα ☐

- **Ενθάρρυνε** ο ΚΦΑ τους μαθητές **να σκεφτούν θετικά**, δίνοντας τους συγκεκριμένα παραδείγματα με λέξεις κλειδιά («μέσα», «μπορώ», «πόδια», «καρπός», «ήρεμα»);

Ναι

☐

Όχι

☐

7^η δραστηριότητα ☐

- Εκτέλεσαν οι μαθητές σουτ προς το καλάθι, κάνοντας **φωναχτά θετικές σκέψεις**;

Ναι

☐

Όχι

☐

8^η δραστηριότητα ☐

- Ζήτησε ο ΚΦΑ από τους μαθητές **να διαλέξουν μία θετική σκέψη** από την κάρτα 3.6, ώστε να τη λένε από 5 φορές κάθε μέρα στον εαυτό τους;

Ναι

☐

Όχι

☐



Καλαθοσφαίριση: Το σουτ

ΜΑΘΗΜΑ 3.4 (σελίδα 2^η)

9^η δραστηριότητα ☐

- Μετέτρεψαν οι μαθητές τις αρνητικές σκέψεις της κάρτας 3.7 σε θετικές;
- Ζήτησε ο ΚΦΑ **να καταγράφουν στην κάρτα 3.7** για όλη την επόμενη εβδομάδα τις αρνητικές σκέψεις που θα κάνουν στην προσπάθειά να πετύχουν τους στόχους τους στα **Μαθηματικά** και στη **Συνεργασία** κα να τις μετατρέπουν σε θετικές.

Ναι **Όχι**

☐ ☐
☐ ☐

ΟΡΓΑΝΑ -ΥΛΙΚΑ

- Υπήρχαν **μπάλες μπάσκετ** το λιγότερο ανά 4-5 μαθητές;
- Υπήρχαν για σχεδόν κάθε 2 μαθητές φωτοτυπίες της **κάρτας 3.5**;
- Υπήρχαν για σχεδόν κάθε μαθητή φωτοτυπίες της **κάρτας 3.4**;
- Υπήρχαν για σχεδόν κάθε μαθητή φωτοτυπίες της **κάρτας 3.6**;
- Υπήρχαν για σχεδόν κάθε μαθητή φωτοτυπίες της **κάρτας 3.7**;
- Είχαν οι μαθητές **μολύβια** για να γράψουν στις κάρτες;

Ναι **Όχι**

☐ ☐
☐ ☐
☐ ☐
☐ ☐
☐ ☐
☐ ☐

ΣΗΜΕΙΑ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΜΦΑΣΗΣ

- Τονίστηκε κατά τη διάρκεια του μαθήματος ότι οι **ΘΕΤΙΚΕΣ** σκέψεις επηρεάζουν **ΘΕΤΙΚΑ** τα αισθήματά μας και τη συμπεριφορά μας; ☐ **2 φορές τουλάχιστον**
☐ **1 φορά τουλάχιστον**
☐ **καμία φορά**
- Τονίστηκε κατά τη διάρκεια του μαθήματος στους βοηθούς ότι ο ρόλος τους είναι να διορθώνουν με **θετικό τρόπο** και πως από αυτούς εξαρτάται η μάθηση και η βελτίωση των συμμαθητών τους; ☐ **2 φορές τουλάχιστον**
☐ **1 φορά τουλάχιστον**
☐ **καμία φορά**

ΜΑΘΗΤΕΣ

Πως ανταποκρίθηκαν οι μαθητές σε αυτό το μάθημα;

Πάρα πολύ καλά **Πολύ καλά** **Λίγο καλά** **Καθόλου καλά**

☐ ☐ ☐ ☐

ΠΛΕΟΝΕΚΤΗΜΑΤΑ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ

ΜΕΙΟΝΕΚΤΗΜΑΤΑ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ

ΑΛΛΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ Ή ΑΠΡΟΟΠΤΑ ΣΤΗ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ

ΜΑΘΗΜΑ	Μπάσκετ: Το πρωτάθλημα του τμήματος Έμφαση στη δεξιότητα ζωής: Επίλυση προβλημάτων	
	Όργανα – Υλικά	Στο τέλος τους μαθήματος οι μαθητές:
	4 μπάλες μπάσκετ - Φωτοτυπίες της κάρτας 3.8 (μία για κάθε ομάδα) - Σφυρίχτρα - Φύλλο αγώνος (το ετοιμάζουν οι μαθητές) 1 χρονόμετρο	- Θα έχουν εφαρμόσει σε αγωνιστική μορφή τις δεξιότητες που έχουν μάθει. - Θα έχουν αναπτύξει υπευθυνότητα.
3.5	ΣΗΜΕΙΑ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΜΦΑΣΗΣ	
	Τονίζετε με κάθε δοθείσα ευκαιρία ότι το πρωτάθλημα του τμήματος έχει τους εξής σκοπούς: - Na συμμετέχουν το ίδιο όλοι. - Na αναπτύξουν τη συνεργασία και την ομαδικότητα.	

	ΟΡΓΑΝΩΣΗ		ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ	ΣΧΟΛΙΑ
ΕΙΣ.	Καθισμένοι σε ημικύκλιο στο γήπεδο του μπάσκετ	3' ...	1) Εξηγήστε στους μαθητές ότι στο σημερινό και στο επόμενο μάθημα θα διοργανώσουν, με την ελάχιστη δική σας παρέμβαση, το πρωτάθλημα του τμήματος. Πείτε τους να εφαρμόσουν τα 4 στάδια της μεθόδου επίλυσης προβλημάτων 4Σ που είχαν μάθει στο 2 πρώτα μαθήματα (Σταματάω / Σκέφτομαι τις πιθανές λύσεις / τις Συνέπειες της κάθε λύσης / Συνεχίζω με την καλύτερη λύση) για να λύσουν τα εξής προβλήματα:	
	Καθισμένοι σε ημικύκλιο στο γήπεδο του μπάσκετ	6' ...	2) <u>Πρόβλημα νο 1.</u> Πείτε τους να χωριστούν σε 4 μεικτές και ισοδύναμες ομάδες. Αν υπάρχουν έντονες αντιδράσεις θυμίστε τους το σκοπό τους πρωταθλήματος (σημεία έμφασης) και πείτε τους ότι οι μεικτές και ισοδύναμες ομάδες είναι η προϋπόθεση για να γίνει το πρωτάθλημα. Πείτε τους να κάνουν άλλη μία προσπάθεια εφαρμόζοντας τα στάδια της μεθόδου επίλυσης προβλημάτων 4Σ . Αν δεν μπορούν να χωριστούν σε μεικτές και ισοδύναμες ομάδες μόνοι τους πείτε τους ότι αναγκαστικά θα πρέπει να τους χωρίσετε εσείς.	Οι διαιτητές και η γραμματεία θα είναι και παίκτες και θα έχουν αυτούς τους ρόλους όταν παίζουν οι αντίπαλες ομάδες.
ΚΥΡΙΟ	Καθισμένοι σε ημικύκλιο στο γήπεδο του μπάσκετ με την κάρτα 3.8 ανά ομάδα	6' ...	3) <u>Πρόβλημα νο 2.</u> Αφού χωριστούν σε ομάδες μοιράστε σε κάθε ομάδα την κάρτα καθηκόντων 3.8 και πείτε σε κάθε ομάδα να ορίσει με τη μέθοδο της επίλυσης προβλημάτων 4Σ 1 προπονητή, 1 αρχηγό, 1 γραμματέα και 1 διαιτητή , να βρει ένα όνομα για την ομάδα και ένα χρώμα μπλουζας που θα φέρουν από το σπίτι.	
	Καθισμένοι σε ημικύκλιο στο γήπεδο του μπάσκετ	6' ...	4) <u>Πρόβλημα νο 3.</u> Καλέστε τους αρχηγούς της κάθε ομάδας και κάντε την κλήρωση για τα παιχνίδια (2 αγώνες αρχικά, στη συνέχεια μικρός τελικός μεταξύ των χαμένων και τελικός μεταξύ των νικητών). Ο γραμματέας κάθε ομάδας να καταγράψει τη σύνθεση της βασικής πεντάδας, τους αναπληρωματικούς, το όνομα του αρχηγού, του προπονητή και του διαιτητή και μετά από συνεννόηση με όλη την ομάδα και με τον προπονητή να καταγράψει ποιον αντίπαλο παίκτη θα μαρκάρει ο κάθε συμπαίκτης του στο 1 ^ο παιχνίδι.	Η γραμματεία να αναρτήσει στην τάξη τις ομάδες, τους παίκτες και τους διαιτητές.
	Στο γήπεδο μπάσκετ	15' ...	5) Προθέρμανση 3' και διεξαγωγή 1^{ου} αγώνα (6') . Πριν τον αγώνα πείτε πως οι μαθητές που δεν αγωνίζονται θα είναι φίλαθλοι. Οι ομάδες που θα παίζουν, πρέπει να δείχνουν σεβασμό στους κανονισμούς, στις αποφάσεις των διαιτητών, στους συμπαίκτες τους και στους αντιπάλους. Εκτός από τη νίκη, σκοπός όλων των μαθητών θα πρέπει να είναι η συνεργασία και η ομαδικότητα . Στο τέλος των αγώνων κάθε μαθητής θα ψηφίσει μία ομάδα (όχι τη δικιά του) που θεωρεί ότι κατά τη διάρκεια των αγώνων είχε αναπτύξει την καλύτερη συνεργασία και ομαδικότητα .	Το χρονόμετρο σταματάει μόνο για να αλλάξουν καλάθια στα ημίχρονα.



Καλαθοσφαίριση: Το πρωτάθλημα του τμήματος

ΜΑΘΗΜΑ 3.5 (σελίδα 1^η)

Καθηγητής: Τμήμα:
 Σχολείο: Ημερομηνία:
 Αριθμός μαθητών που παρακολούθησαν το συγκεκριμένο μάθημα:

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

	Nαι	Όχι
<u>1^η δραστηριότητα</u> ☐		
▪ Ζήτησε ο ΚΦΑ από τους μαθητές να εφαρμόσουν τα 4 στάδια της μεθόδου επίλυσης προβλημάτων 4Σ για να λύσουν τα προβλήματα διοργάνωσης του πρωταθλήματος του τμήματος;	☐	☐
<u>2^η δραστηριότητα</u> ☐		
▪ Χωρίστηκαν οι μαθητές σε 4 μεικτές ομάδες εφαρμόζοντας τα στάδια της μεθόδου επίλυσης προβλημάτων 4Σ ;	☐	☐
<u>3^η δραστηριότητα</u> ☐		
▪ Όρισε η κάθε ομάδα με τη μέθοδο της επίλυσης προβλημάτων 4Σ 1 προπονητή, 1 αρχηγό, 1 γραμματέα και 1 διαιτητή ;	☐	☐
▪ Βρήκε η κάθε ομάδα ένα όνομα και ένα χρώμα μπλουζας που θα φοράνε οι παίκτες της στο επόμενο μάθημα (αν δεν υπάρχουν γιλέκα);	☐	☐
<u>4^η δραστηριότητα</u> ☐		
▪ Έγινε κλήρωση μεταξύ των αρχηγών των ομάδων για να καθοριστούν οι 4 αγώνες;	☐	☐
▪ Κατέγραψε ο γραμματέας κάθε ομάδας τη σύνθεση της βασικής πεντάδας, τους αναπληρωματικούς, το όνομα του αρχηγού, του προπονητή και του διαιτητή καθώς και τους αντίπαλους παίκτες που θα μαρκάρει ο κάθε παίκτης της ομάδας στο 1 ^ο παιχνίδι;	☐	☐
<u>5^η δραστηριότητα</u> ☐		
▪ Ανέφερε ο ΚΦΑ ότι στο τέλος των αγώνων θα γίνει ψηφοφορία για την ανάδειξη της ομάδας που θα αναπτύξει την καλύτερη συνεργασία και ομαδικότητα ;	☐	☐
▪ Έγινε προθέρμανση υπό τις οδηγίες του προπονητή τις κάθε ομάδας ;	☐	☐
▪ Πραγματοποιήθηκε ο 1^{ος} αγώνας με διαιτητές και γραμματεία από τις ομάδες που δεν έπαιζαν;	☐	☐

ΟΡΓΑΝΑ -ΥΛΙΚΑ

	Nαι	Όχι
▪ Υπήρχαν 4 μπάλες μπάσκετ;	☐	☐
▪ Υπήρχαν για κάθε ομάδα φωτοτυπίες της κάρτας 3.8 ;	☐	☐
▪ Υπήρχε σφυρίχτρα για τον αγώνα;	☐	☐
▪ Είχαν ετοιμάσει οι μαθητές ένα υποτυπώδες φύλλο αγώνα ;	☐	☐
▪ Υπήρχε χρονόμετρο για τον αγώνα;	☐	☐

ΜΑΘΗΜΑ	Μπάσκετ: Το πρωτάθλημα του τμήματος Έμφαση στη δεξιότητα ζωής: Ανάπτυξη συνεργασίας	
	Όργανα – Υλικά ▪ 4 μπάλες μπάσκετ ▪ 1 χρονόμετρο ▪ 2 σφυρίχτρες ▪ Φύλλο αγώνος (το ετοιμάζουν οι μαθητές) ▪ Γιλέκα ή μπλουζάκια διαφορετικού χρώματος	Στο τέλος τους μαθήματος οι μαθητές: ▪ Θα έχουν εφαρμόσει βασικά στοιχεία κανονισμών. ▪ Θα έχουν αναπτύξει υπευθυνότητα και ομαδικότητα.
	ΣΗΜΕΙΑ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΜΦΑΣΗΣ	

3.6	Τονίζετε με κάθε δοθείσα ευκαιρία ότι το πρωτάθλημα του τμήματος έχει τους εξής σκοπούς: ▪ Να συμμετέχουν το ίδιο όλοι. ▪ Να αναπτύξουν τη συνεργασία και την ομαδικότητα.

	ΟΡΓΑΝΩΣΗ	ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ	ΣΧΟΛΙΑ
ΕΙΣ.	Καθισμένοι σε ημικύκλιο στο γήπεδο του μπάσκετ με τις κάρτες 3.4 και 3.7 που έχουν συμπληρώσει στο σπίτι	4' 1) Ρωτήστε τους μαθητές σε ποιο βαθμό έχουν πετύχει τους στόχους που έβαλαν στα Μαθηματικά και στη Συνεργασία . Ελέγξτε σε μερικούς μαθητές τι έχουν καταγράψει στο ημερολόγιο της 1^{ης} εβδομάδας στην κάρτα 3.4 καθώς και στον πίνακα μετατροπής των αρνητικών σκέψεων σε θετικές στην κάρτα 3.7 . Ρωτήστε τους αν έκαναν κάποιες αρνητικές σκέψεις αυτές τις ημέρες και αν προσπάθησαν να τις αλλάξουν με θετικές. Θυμίστε τους ότι στο επόμενο μάθημα θα παρουσιάσουν τα σκορ των στόχων τους στα Μαθηματικά και στη Συνεργασία της 1^{ης} εβδομάδας . Πείτε τους επίσης πως θα παρουσιάσουν τις αρνητικές σκέψεις που έκαναν και πως τις μετέτρεψαν σε θετικές, γι' αυτό να έχουν συμπληρώσει τις κάρτες 3.4 και 3.7 .	
	Καθισμένοι σε ημικύκλιο στο γήπεδο του μπάσκετ	4' 2) Εξηγήστε στους μαθητές ότι στο σημερινό μάθημα θα γίνουν, με την ελάχιστη δική σας παρέμβαση, 3 αγώνες των 6' λεπτών (2 ημίχρονα των 3' χωρίς διάλειμμα). Επαναλάβετε πως οι μαθητές που δεν αγωνίζονται θα είναι φίλαθλοι και θα πρέπει να επιδεικνύουν φίλαθλο πνεύμα. Οι ομάδες που θα παίζουν θα πρέπει να παίζουν ομαδικά, τίμια και είναι υποχρεωμένες να δείχνουν σεβασμό στους κανονισμούς, στις αποφάσεις των διαιτητών, στους συμπαίκτες τους και στους αντιπάλους. Εκτός από τη νίκη, σκοπός όλων των μαθητών θα πρέπει να είναι η συνεργασία και η ομαδικότητα . Στο τέλος των αγώνων κάθε μαθητής θα ψηφίσει μία ομάδα (όχι τη δικιά του) που θεωρεί ότι κατά τη διάρκεια των αγώνων είχε αναπτύξει τη μεγαλύτερη συνεργασία και ομαδικότητα. Έτσι, μπορεί στο τέλος να αναδειχτεί μια ομάδα νικήτρια επειδή είχε αναπτύξει το μεγαλύτερο βαθμό συνεργασίας και ομαδικότητας, ανεξάρτητα από το αν έχασε ή κέρδισε τους αγώνες.	Η γραμματεία γράφει τα καλάθια, τους σκόρερ και τα φάουλ και θυμίζει στους αρχηγούς ότι πρέπει να γίνονται αλλαγές. Πρέπει να παίξουν όλοι το ίδιο.
ΚΥΡΙΟ ΜΕΡ.	Στο γήπεδο μπάσκετ	6' 3) Διεξαγωγή 2^{ου} αγώνα (στα τελευταία 2' προθερμαίνονται οι ομάδες για τον επόμενο αγώνα).	Το χρονόμετρο σταματάει μόνο για να αλλάξουν καλάθια στα ημίχρονα.
		6' 4) Μικρός τελικός: ηττημένοι των δύο πρώτων αγώνων (στα τελευταία 2' προθερμαίνονται οι ομάδες για τον επόμενο αγώνα).	
		6' 5) Τελικός: νικητές των δύο πρώτων αγώνων.	
ΤΕΛΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	Καθισμένοι σε ημικύκλιο στο γήπεδο του μπάσκετ	3' 6) Ψηφοφορία για την ανάδειξη της ομάδας που είχε την καλύτερη συνεργασία και ομαδικότητα . Ζητήστε από τους μαθητές της κάθε ομάδας χωριστά να ψηφίσουν δια της ανάτασης του χεριού τους την ομάδα που θεωρούν ότι είχε την καλύτερη συνεργασία ανεξάρτητα από τα αποτελέσματα των αγώνων (δεν μπορούν να ψηφίσουν τη δική τους ομάδα) και πείτε σε ένα μαθητή να γράφει σε ένα χαρτί τα νούμερα της ψηφοφορίας. Συγχαρείτε όλα τα παιδιά και ζητήστε τους να χειροκροτήσουν τις δύο νικήτριες ομάδες: αυτήν που κέρδισε τον τελικό και αυτήν που είχε την καλύτερη συνεργασία. Ζητήστε να δώσουν όλοι τα χέρια μεταξύ τους και πείτε τους ότι θα επαναληφθεί το ίδιο και στο τέλος της ενότητας του βόλεϊ. Η γραμματεία να αναρτήσει στην τάξη τα αποτελέσματα των αγώνων και της ψηφοφορίας των μαθητών.	



Καλαθοσφαίριση: Το πρωτάθλημα του τμήματος

ΜΑΘΗΜΑ 3.6 (σελίδα 1^η)

Καθηγητής: Τμήμα:
 Σχολείο: Ημερομηνία:
 Αριθμός μαθητών που παρακολούθησαν το συγκεκριμένο μάθημα:

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

1^η δραστηριότητα ☐

Ανέφεραν οι μαθητές σε ποιο βαθμό έχουν πετύχει τους στόχους που έβαλαν στα **Μαθηματικά** και στη **Συνεργασία**;

- **Έλεγε ο ΚΦΑ** τι έχουν καταγράψει οι μαθητές στο **ημερολόγιο της 1^{ης} εβδομάδας** των ημερήσιων στόχων στα **Μαθηματικά** και στη **Συνεργασία**;
- **Ρώτησε ο ΚΦΑ** με τους μαθητές αν έκαναν άλλαξαν κάποιες αρνητικές σκέψεις σε θετικές στα **Μαθηματικά** και στη **Συνεργασία**;
- Τόνισε ο ΚΦΑ στους μαθητές ότι στο επόμενο μάθημα θα παρουσιάσουν τα σκορ των στόχων τους στα Μαθηματικά και στη Συνεργασία της 1^{ης} εβδομάδας και τη μετατροπή των αρνητικών σκέψεων που έκαναν σε θετικές;

Ναι **Όχι**

☐ ☐
☐ ☐
☐ ☐
☐ ☐

2^η δραστηριότητα ☐

- Ανέφερε ο ΚΦΑ στους μαθητές ότι θα πρέπει να παίζουν ομαδικά, τίμια και να δείχνουν σεβασμό στους κανονισμούς, στις αποφάσεις των διαιτητών, στους συμπαίκτες τους και στους αντιπάλους;
- Ανέφερε ο ΚΦΑ ότι στο τέλος των αγώνων θα γίνει ψηφοφορία για την ανάδειξη της ομάδας που θα αναπτύξει την **καλύτερη συνεργασία και ομαδικότητα**;
- Ανέφερε ο ΚΦΑ ότι οι αλλαγές είναι ευθύνη των αρχηγών και της γραμματείας και ότι πρέπει να γίνονται ισόποσα για να παίξουν όλοι το ίδιο;

Ναι **Όχι**

☐ ☐
☐ ☐
☐ ☐

3^η δραστηριότητα ☐

- Διεξάχθηκε ο **2^{ος} αγώνας** με διαιτητές και γραμματεία από τις ομάδες που δεν έπαιζαν;
- Γίνονταν **συχνά αλλαγές**, ώστε να παίξουν όλοι το ίδιο;

Ναι **Όχι**

☐ ☐
☐ ☐

4^η δραστηριότητα ☐

- Διεξάχθηκε ο **μικρός τελικός** μεταξύ των ηττημένων με διαιτητές και γραμματεία από τις ομάδες που δεν έπαιζαν;
- Γίνονταν **συχνά αλλαγές**, ώστε να παίξουν όλοι το ίδιο;

Ναι **Όχι**

☐ ☐
☐ ☐

5^η δραστηριότητα ☐

- Διεξάχθηκε ο **μεγάλος τελικός** μεταξύ των νικητών με διαιτητές και γραμματεία από τις ομάδες που δεν έπαιζαν;

Ναι **Όχι**

☐ ☐

Γίνονταν **συχνά αλλαγές**, ώστε να παίξουν όλοι το ίδιο;

☐ ☐

6^η δραστηριότητα ☐

- Έγινε ψηφοφορία από τους μαθητές για την ανάδειξη της ομάδας που είχε την καλύτερη **συνεργασία και ομαδικότητα**.
- Έδωσαν όλοι οι μαθητές μεταξύ τους τα χέρια και χειροκρότησαν τις δύο νικήτριες ομάδες: αυτήν που κέρδισε τον τελικό και αυτήν που είχε την καλύτερη συνεργασία;

Ναι **Όχι**

☐ ☐
☐ ☐



Καλαθοσφαίριση: Το πρωτάθλημα του τμήματος

ΜΑΘΗΜΑ 3.6 (σελίδα 2^η)

ΟΡΓΑΝΑ -ΥΛΙΚΑ

- Υπήρχαν **4 μπάλες μπάσκετ**;
- Υπήρχε **χρονόμετρο** για τους αγώνες;
- Υπήρχε **σφυρίχτρα** για τους αγώνες;
- Είχαν ετοιμάσει οι μαθητές ένα υποτυπώδες **φύλλο αγώνα**;
- Φορούσαν οι παίκτες της κάθε ομάδας **γιλέκα ή μπλουζάκια διαφορετικού χρώματος**;

Ναι **Όχι**

☐	☐
☐	☐
☐	☐
☐	☐
☐	☐

ΣΗΜΕΙΑ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΜΦΑΣΗΣ

- Τονίστηκε από τον ΚΦΑ ότι σκοπός του πρωταθλήματος είναι **να συμμετέχουν το ίδιο όλοι**;
- Τονίστηκε από τον ΚΦΑ ότι σκοπός του πρωταθλήματος είναι η ανάπτυξη της **συνεργασίας** και της **ομαδικότητας**;

☐ **2 φορές τουλάχιστον**
☐ **1 φορά τουλάχιστον**
☐ **καμία φορά**

☐ **2 φορές τουλάχιστον**
☐ **1 φορά τουλάχιστον**
☐ **καμία φορά**

ΜΑΘΗΤΕΣ

Πως ανταποκρίθηκαν οι μαθητές σε αυτό το μάθημα;

Πάρα πολύ καλά ☐
Πολύ καλά ☐
Λίγο καλά ☐
Καθόλου καλά ☐

ΠΛΕΟΝΕΚΤΗΜΑΤΑ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ

ΜΕΙΟΝΕΚΤΗΜΑΤΑ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ

ΑΛΛΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ Ή ΑΠΡΟΟΠΤΑ ΣΤΗ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ

ΑΝΤΟΧΗ - ΕΥΛΥΓΙΣΙΑ



Φυσική κατάσταση: Αερόβια ικανότητα (αρχική μέτρηση) Έμφαση στη δεξιότητα ζωής: Καθορισμός στόχων		
ΜΑΘΗΜΑ	Όργανα – Υλικά	Στο τέλος τους μαθήματος οι μαθητές (στη ΦΑ): ▪ Θα έχουν μάθει να ελέγχουν την καρδιακή συχνότητα. Στο τέλος τους μαθήματος οι μαθητές (στη ζωή): ▪ Θα έχουν μάθει να ξεπερνάνε τα εμπόδια στους στόχους τους και να επιλύουν προβλήματα.
	ΣΗΜΕΙΑ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΜΦΑΣΗΣ	
	▪ Τονίστε ότι δεν κάνουμε αγώνες, ούτε επίδειξη αντοχής, κι' αυτό που έχει σημασία είναι να προσπαθεί ο καθένας να βελτιώσει τον εαυτό του . ▪ Τονίστε ότι μπορεί ο κάθε μαθητής να τρέχει κατά την εξάσκησή του με το προσωπικό του ρυθμό , αρκεί να είναι σταθερός και χωρίς εναλλαγές ταχύτητας (προσοχή: η αρχική και η τελική μέτρηση θα πρέπει να γίνει με τον ίδιο ακριβώς ρυθμό για όλους που θα δώσει ο ΚΦΑ).	

ΟΡΓΑΝΩΣΗ		ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ	ΣΧΟΛΙΑ
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	Στην τάξη με την κάρτα 3.4	5' ... 1) Ρωτήστε τους μαθητές σε ποιο βαθμό έχουν πετύχει τους στόχους που έβαλαν στα Μαθηματικά και στη Συνεργασία και πείτε τους να αναφέρουν για κάθε στόχο τα συνολικά σκορ που πέτυχαν την 1^η εβδομάδα .	
	Στην τάξη με την κάρτα 4.1 ανά μαθητή	5' ... 2) Μοιράστε την κάρτα 4.1 , εξηγήστε το λυμένο παράδειγμα της 1^{ης} άσκησης και πείτε να διαλέξουν μία λύση (Α ή Β). Στη συνέχεια ζητήστε να γράψουν ένα εμπόδιο που συνάντησαν στο στόχο Συνεργασίας και να βρουν την καλύτερη λύση μέσα από τα βήματα της μεθόδου των 4Σ (Σταματάω, Σκέφτομαι λύσεις στα εμπόδια και Συνέπειες, Συνεχίζω με την καλύτερη λύση). Ζητήστε να συμπληρώσουν τη 2^η άσκηση της κάρτας 4.1 στο σπίτι.	
	Στην τάξη με την κάρτα 3.7 από άλλο μαθ ανά μαθητή	4' ... 3) Ζητήστε να παρουσιάσουν τις αρνητικές σκέψεις που έκαναν για να πετύχουν τους στόχους τους καθώς και τις αντίστοιχες θετικές στις οποίες της μετέτρεψαν. Ελέγξτε σε μερικούς τι έχουν γράψει στην κάρτα μετατροπής των αρνητικών σκέψεων σε θετικές 3.7 .	
		2' ... 4) Ενθαρρύνετε τους μαθητές να συνεχίσουν την καλή δουλειά που έκαναν μέχρι τώρα και τη 2^η εβδομάδα και πείτε τους ότι μπορούν να ξαναδιατυπώσουν τους στόχους της 2 ^{ης} εβδομάδας αν θεωρούν πως οι στόχοι που είχαν γράψει στην αρχή ήταν πολύ εύκολοι ή πολύ δύσκολοι.	
ΚΥΡΙΟ ΜΕΡΟΣ	Καθισμένοι σε ημικύκλιο στην αυλή με την κάρτα 4.2	2' ... 5) Θυμίστε στους μαθητές τους παράγοντες της φυσικής κατάστασης (δύναμη, αντοχή, ταχύτητα, ευλυγισία) και τονίστε πόσο σημαντικοί είναι όλοι για την υγεία μας. Μοιράστε την Κάρτα Αξιολόγησης της Αερόβιας Ικανότητας και Καθορισμού Στόχων 4.2 και ενημερώστε για την αξιολόγηση της αερόβιας ικανότητας που θα ακολουθήσει.	
		3' ... 6) Ρωτήστε τους μαθητές αν ξέρουν να ελέγχουν την καρδιακή συχνότητα και κάντε επίδειξη. Κρατήστε χρόνο 10'', ώστε να κάνουν οι μαθητές πρακτική εξάσκηση. Αν κάποιοι δε μπορούν να βρουν το σφυγμό τους, βοηθήστε τους και διαβεβαιώστε τους ότι μετά από το τρέξιμο θα είναι πολύ πιο εύκολο.	
	Στην αυλή	7' ... 7) Τρέξτε μαζί με τους μαθητές για 6 λεπτά με ένα σταθερό ρυθμό που θα μπορούν όλοι να ακολουθήσουν. Προσοχή: Στην επαναξιολόγηση θα πρέπει να τρέξετε τα 6 λεπτά με τον ίδιο ρυθμό που τα τρέξατε την πρώτη φορά και να αξιολογήσετε τους σφυγμούς σας στα ίδια χρονικά σημεία. Γι' αυτό το 6λεπτο τρέξιμο είναι καλά να γίνει σε ένα συγκεκριμένο χώρο για να είναι πιο εύκολη η επανάληψή του με τις ίδιες συνθήκες. Για τον ίδιο λόγο ο ρυθμός του τρεξίματος πρέπει να καταγραφεί με χρονόμετρο.	Εξηγήστε ότι ο σφυγμός δείχνει την ένταση της άσκησης: Σε 10'': Μεγάλη ένταση > 28
	Όρθιοι σε ημικύκλιο με την κάρτα 4.2	4' ... 8) Κρατήστε χρόνο 10'' και ζητήστε από τους μαθητές να μετρήσουν και να καταγράψουν στην 1^η μέτρηση της κάρτας 4.2 τους σφυγμούς που έχουν σε 3 χρονικές στιγμές: αμέσως μετά την άσκηση, στο 1^ο λεπτό και μετά από 3 λεπτά . Εξηγήστε ότι ο σφυγμός δείχνει την ένταση της ασκ.	27 > Μέτρια ένταση > 22 22 > Μικρή ένταση
ΤΕΛΟΣ	Καθισμένοι σε ημικύκλιο με την κάρτα 4.2	4' ... 9) Πείτε αν βελτιωθούν στην αερόβια ικανότητα, θα έχουν λιγότερους σφυγμούς μετά την άσκηση στην επόμενη μέτρηση. Ζητήστε τους να γράψουν το στόχο τους για την επόμενη μέτρηση. Ελέγξτε αν οι στόχοι τους είναι εφικτοί . Στη συνέχεια ζητήστε τους να δεσμευτούν , συμπληρώνοντας το σχετικό πινάκα στην κάρτα 4.2 «η δέσμευσή μου να προσπαθήσω ...».	



Φυσική κατάσταση: Αερόβια ικανότητα (αρχική μέτρηση)

ΜΑΘΗΜΑ 4.1 (σελίδα 1^η)

Καθηγητής: Τμήμα:
 Σχολείο: Ημερομηνία:
 Αριθμός μαθητών που παρακολούθησαν το συγκεκριμένο μάθημα:

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

1^η δραστηριότητα ☐

- **Ανέφεραν οι μαθητές** τις μετρήσεις της 1^{ης} εβδομάδας των στόχων που έβαλαν στα Μαθηματικά και στη Συνεργασία;

Ναι

☐

Όχι

☐

2^η δραστηριότητα ☐

- Εξήγησε ο ΚΦΑ το **λυμένο παράδειγμα** της 1^{ης} άσκησης της κάρτας 4.1;
- Βοήθησε ο ΚΦΑ να ξεπεράσουν τα **εμπόδια** των **στόχων συνεργασίας**, συμπληρώνοντας την κάρτα επίλυσης προβλημάτων 4.1;
- Ζήτησε ο ΚΦΑ να συμπληρώσουν τη **2^η άσκηση της κάρτας 4.1 στο σπίτι**;

Ναι

☐

Όχι

☐
☐
☐
☐
☐

3^η δραστηριότητα ☐

- Ζήτησε ο ΚΦΑ από τους μαθητές να παρουσιάσουν τις **αρνητικές σκέψεις** που έκαναν για να πετύχουν τους στόχους τους καθώς και τις **αντίστοιχες θετικές** στις οποίες της μετέτρεψαν.
- Έλεγε ο ΚΦΑ σε μερικούς μαθητές τι έχουν γράψει στην κάρτα μετατροπής των αρνητικών σκέψεων σε θετικές 3.7;

Ναι

☐

Όχι

☐
☐
☐

4^η δραστηριότητα ☐

- **Ενθάρρυνε ο ΚΦΑ** τους μαθητές να συνεχίσουν την καλή δουλειά που έκαναν μέχρι τώρα και τη **2η εβδομάδα**;
- Είπε ο ΚΦΑ στους μαθητές πως μπορούν να **ξαναδιατυπώσουν** τους στόχους της **2ης εβδομάδας** στα Μαθηματικά και στη Συνεργασία αν θεωρούν πως οι στόχοι που είχαν γράψει στην αρχή ήταν πολύ εύκολοι ή πολύ δύσκολοι.

Ναι

☐

Όχι

☐
☐
☐

5^η δραστηριότητα ☐

- Τονίστηκε από τον ΚΦΑ ποιοι είναι οι παράγοντες της φυσικής κατάστασης (δύναμη, αντοχή, ταχύτητα, ευλυγισία) και γιατί είναι σημαντικό να τους εξασκούμε όλους;

Ναι

☐

Όχι

☐

6^η δραστηριότητα ☐

- Έγινε από τον ΚΦΑ **επίδειξη** των τρόπων μέτρησης της καρδιακής συχνότητας;
- Έκαναν οι μαθητές πρακτική εξάσκηση στη μέτρηση της καρδιακής συχνότητας στην ηρεμία (στα 10");

Ναι

☐

Όχι

☐
☐
☐

7^η δραστηριότητα ☐

- Έτρεξαν οι μαθητές μαζί με τον ΚΦΑ **6 λεπτά** με σταθερό ρυθμό;

Ναι

☐

Όχι

☐



Φυσική κατάσταση: Αερόβια ικανότητα (αρχική μέτρηση)

ΜΑΘΗΜΑ 4.1 (σελίδα 2^η)

8^η δραστηριότητα ☐

- Κατέγραψαν οι μαθητές αμέσως μετά το 6λεπτο τρέξιμο το σφυγμό που είχαν σε χρόνο 10 δευτερολέπτων **σε 3 χρονικές στιγμές: αμέσως μετά την άσκηση, στο 1^ο λεπτό και 3 λεπτά** μετά τη άσκηση;
- Τονίστηκε από τον ΚΦΑ πως ο σφυγμός δείχνει την ένταση της άσκησης για τον καθένα; Δηλαδή όσοι μαθητές αμέσως μετά την άσκηση είχαν σφυγμό στα 10'' κάτω από το 22 θα πρέπει στη συνέχεια να αυξήσουν λίγο το ρυθμό, ενώ όσοι είχαν πάνω από 28 θα πρέπει να τον μειώσουν;

Ναι **Όχι**

☐ ☐
☐ ☐

9^η δραστηριότητα ☐

- Καθόρισαν** οι μαθητές ένα **στόχο** για την επόμενη μέτρηση στην αντοχή;
- Ελέγχθηκε από τον ΚΦΑ** αν οι στόχοι που έβαλαν οι μαθητές ήταν **εφικτοί**;
- Δεσμεύτηκαν οι μαθητές** συμπληρώνοντας το σχετικό πίνακα στην Κάρτα 4.2;

Ναι **Όχι**

☐ ☐
☐ ☐
☐ ☐

ΟΡΓΑΝΑ - ΥΛΙΚΑ

- Υπήρχε σχεδόν για κάθε μαθητή φωτοτυπία της **κάρτας 4.1**;
- Υπήρχε σχεδόν για κάθε μαθητή φωτοτυπία της **κάρτας 4.2**;
- Είχαν οι μαθητές **μολύβια** για να γράψουν στις κάρτες;
- Υπήρχε ένα **χρονόμετρο**;

Ναι **Όχι**

☐ ☐
☐ ☐
☐ ☐
☐ ☐

ΣΗΜΕΙΑ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΜΦΑΣΗΣ

- Τονίστηκε κατά τη διάρκεια του μαθήματος ότι δεν γίνεται αγώνας, ούτε επίδειξη αντοχής ή ταχύτητας, αλλά αυτό που έχει σημασία είναι να προσπαθεί ο καθένας **να βελτιώσει τον εαυτό του**;
- Τονίστηκε από τον ΚΦΑ ότι μπορεί ο κάθε μαθητής να τρέχει κατά την εξάσκησή του με το **προσωπικό του ρυθμό**, αρκεί να είναι **σταθερός** και χωρίς εναλλαγές ταχύτητας; (**προσοχή**: η αρχική και η τελική μέτρηση θα πρέπει να γίνει με τον ίδιο ακριβώς ρυθμό για όλους που θα δώσει ο ΚΦΑ)

- ☐ **2 φορές τουλάχιστον**
☐ **1 φορά τουλάχιστον**
☐ **καμία φορά**

- ☐ **2 φορές τουλάχιστον**
☐ **1 φορά τουλάχιστον**
☐ **καμία φορά**

ΜΑΘΗΤΕΣ

Πως ανταποκρίθηκαν οι μαθητές σε αυτό το μάθημα;

Πάρα πολύ καλά ☐ Πολύ καλά ☐ Λίγο καλά ☐ Καθόλου καλά ☐

ΠΛΕΟΝΕΚΤΗΜΑΤΑ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ

ΜΕΙΟΝΕΚΤΗΜΑΤΑ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ

.....	
.....	

ΑΛΛΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ Ή ΑΠΡΟΟΠΤΑ ΣΤΗ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ

ΜΑΘΗΜΑ	Φυσική κατάσταση: Αερόβια ικανότητα (εξάσκηση) Έμφαση στη δεξιότητα ζωής: Καθορισμός στόχων	
	Όργανα – Υλικά	Στο τέλος τους μαθήματος οι μαθητές:
	- Φωτοτυπίες της 1^{ης} σελίδας κάρτας 4.3 (1 μαθητή) - Χρονόμετρο	- Θα έχουν αναπτύξει την ευλυγισία και την αερόβια ικανότητα. - Θα έχουν μάθει τι είναι η αερόβια ικανότητα, ποια η σημασία της για την υγεία και πως εξασκείται.
4.2	ΣΗΜΕΙΑ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΜΦΑΣΗΣ	
	- Τονίστε ότι δεν κάνουμε αγώνες, ούτε επίδειξη αντοχής, κι' αυτό που έχει σημασία είναι να προσπαθεί ο καθένας να βελτιώσει τον εαυτό του. - Τονίστε ότι πρέπει να τρέχουν με σταθερό ρυθμό χωρίς εναλλαγές ταχύτητας. - Αν κάποια παιδιά είναι παχύσαρκα ή κουράζονται πολύ εύκολα, παροτρύνετέ τα να ακολουθήσουν ένα δικό τους πολύ αργό ρυθμό, αρκεί να είναι συνεχόμενος.	

	ΟΡΓΑΝΩΣΗ	ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ	ΣΧΟΛΙΑ
ΕΙΣ.	Στην αυλή ή στο γυμναστήριο	2' ... 1) Θυμίστε στους μαθητές τους στόχους που έχουν βάλει και τονίστε ότι η προσπάθεια σ' αυτό και στο επόμενο μάθημα θα τους βοηθήσει να τους πετύχουν. Επισημάνετε ότι μετά από δύο μαθήματα θα κάνουν την τελική μέτρηση για να δουν αν πέτυχαν τους στόχους τους.	
	Στην αυλή ή σε ένα γήπεδο ή σε ένα δασάκι	25' ... 2) Αντοχή. Οι μαθητές εφαρμόζουν μία από τις 2 παραλλαγές του προγράμματος Α. Χρησιμοποιήστε όποια από τις δύο πιστεύετε ότι ταιριάζει στο επίπεδο του τμήματός σας. Αμέσως μετά από κάθε σετ γύρων οι μαθητές μετρούν σφυγμούς στα 10" , για να δουν αν βρίσκονται στο επιθυμητό εύρος καρδιακής συχνότητας, δηλαδή από 22-28 . Όσοι βρίσκονται κάτω από το 22 θα πρέπει στη συνέχεια να αυξήσουν λίγο το ρυθμό, ενώ αν είναι πάνω από 28 να τον μειώσουν .	Θυμίστε ότι ο σφυγμός δείχνει την ένταση της άσκησης: Σε 10": Μεγάλη ένταση > 28 27 > Μέτρια ένταση > 22 22 > Μικρή ένταση
ΚΥΡΙΟ ΜΕΡΟΣ	Στην αυλή ή σε ένα γήπεδο ή σε ένα δασάκι με την 1^η σελίδα κάρτας 4.3 ανά μαθητή	7' ... 3) Ευλυγισία. Μοιράστε τις φωτοτυπίες της 1^{ης} σελίδας της κάρτας 4.3 και ζητήστε από τους μαθητές να εφαρμόσουν το πρόγραμμα ευλυγισίας με τη μέθοδο του αυτοέλεγχου. Δηλαδή κάθε μαθητής εκτελεί διατάσεις μόνος του σύμφωνα με τα κριτήρια της 1^{ης} σελίδας της κάρτας 4.3 . Την ώρα που εκτελούν τις διατάσεις συζητήστε: α) Γιατί πρέπει κάνουμε διατάσεις; β) Τι είναι η ευλυγισία και ποια τα οφέλη της; (πιο ελαστικοί μύες / αποφυγή τραυματισμών / πιο μεγάλο το εύρος της κίνησης της άρθρωσης / πιο καλή εκτέλεση τεχνικής / πιο καλές επιδόσεις.	Ζητήστε να φέρουν στο επόμενο μάθημα την κάρτα αξιολόγησης της ευλυγισίας 2.2 και την κάρτα αξιολόγησης της αερόβιας ικανότητας 4.2
		2' ... 4) Πείτε στους μαθητές ότι στο μάθημα της τελικής μέτρησης της αντοχής θα παρουσιάσουν τα αποτελέσματα των τελικών μετρήσεων των στόχων που όρισαν στα Μαθηματικά και στη Συνεργασία . Γι' αυτό θα πρέπει να έχουν μαζί τους την κάρτα 3.4 . Επίσης να έχουν μαζί τους την κάρτα αξιολόγησης της ευλυγισίας 2.2 και αξιολόγησης της αντοχής 4.2 .	
ΤΕΛ. Μ.			



Φυσική κατάσταση: Αερόβια ικανότητα (εξάσκηση)

ΜΑΘΗΜΑ 4.2

Καθηγητής: Τμήμα:
 Σχολείο: Ημερομηνία:
 Αριθμός μαθητών που παρακολούθησαν το συγκεκριμένο μάθημα:

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

1^η δραστηριότητα ☐

- Τονίστηκε από τον ΚΦΑ ότι ο βαθμός της προσπάθειας των μαθητών στα επόμενα 2 μαθήματα θα τους βοηθήσει να πετύχουν τους στόχους που έβαλαν στην αντοχή;

Ναι Όχι

☐ ☐

2^η δραστηριότητα ☐

- Έτρεξαν οι μαθητές δύο 8λεπτα με ενδιάμεσο διάλειμμα 3-4' λεπτά ή τρία 5λεπτα με ενδιάμεσο διάλειμμα 2' λεπτά;
- Κρατούσε ο ΚΦΑ χρόνο 10'' μετά από κάθε σετ γύρων για να μετρήσουν οι μαθητές την καρδιακή τους συχνότητα;
- Τονίστηκε από τον ΚΦΑ πως όσοι μαθητές αμέσως μετά την άσκηση είχαν σφυγμό στα 10'' κάτω από το 22 θα πρέπει στη συνέχεια να αυξήσουν λίγο το ρυθμό, ενώ όσοι είχαν πάνω από 28 θα πρέπει να τον μειώσουν;

Ναι Όχι

☐ ☐

☐ ☐

☐ ☐

3^η δραστηριότητα ☐

- Εκτέλεσαν οι μαθητές διατάξεις, ελέγχοντας από την 1^η σελίδα της κάρτας 4.3 τα κριτήρια της σωστής εκτέλεσής τους;
- Καθώς οι μαθητές έκαναν διατάξεις επισήμανε ο ΚΦΑ ποια είναι τα οφέλη της εξάσκησης της ευλυγισίας;

Ναι Όχι

☐ ☐

☐ ☐

4^η δραστηριότητα ☐

- Ζήτησε ο ΚΦΑ από τους μαθητές να έχουν πάντα τις κάρτες **3.4, 2.2 και 4.2**;

Ναι Όχι

☐ ☐

ΟΡΓΑΝΑ -ΥΛΙΚΑ

- Υπήρχε σχεδόν για κάθε μαθητή φωτοτυπία της **κάρτας 4.3**;
- Είχε ο ΚΦΑ **χρονόμετρο**;

Ναι Όχι

☐ ☐

☐ ☐

ΣΗΜΕΙΑ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΜΦΑΣΗΣ

- Τονίστηκε κατά τη διάρκεια του μαθήματος ότι δεν γίνεται αγώνας, ούτε επίδειξη αντοχής ή ταχύτητας, αλλά αυτό που έχει σημασία είναι να προσπαθεί ο καθένας **να βελτιώσει τον εαυτό του**;
- Τονίστηκε από τον ΚΦΑ ότι μπορεί ο κάθε μαθητής να τρέχει κατά την εξάσκησή του με το **προσωπικό του ρυθμό**, αρκεί να είναι **σταθερός** και χωρίς εναλλαγές ταχύτητας; (**προσοχή!** η αρχική και η τελική μέτρηση θα πρέπει να γίνει με τον ίδιο ακριβώς ρυθμό για όλους που θα δώσει ο ΚΦΑ)

☐ **2 φορές τουλάχιστον**
☐ **1 φορά τουλάχιστον**
☐ **καμία φορά**

☐ **2 φορές τουλάχιστον**
☐ **1 φορά τουλάχιστον**
☐ **καμία φορά**

ΜΑΘΗΤΕΣ

Πως ανταποκρίθηκαν οι μαθητές σε αυτό το μάθημα;

Πάρα πολύ καλά Πολύ καλά Λίγο καλά Καθόλου καλά

☐ ☐ ☐ ☐

ΜΑΘΗΜΑ	Φυσική κατάσταση: Αερόβια ικανότητα (εξάσκηση) Έμφαση στη δεξιότητα ζωής: Καθορισμός στόχων	
	Όργανα – Υλικά	Στο τέλος τους μαθήματος οι μαθητές:
	- Φωτοτυπίες της 2^{ης} σελίδας της Κάρτας 4.3 (1 ανά μαθητή) - Κάρτες 3.4 (από προηγούμενο μάθημα) - Χρονόμετρο	- Θα έχουν αναπτύξει την ευλυγισία και την αερόβια ικανότητα. - Θα έχουν μάθει τι είναι η αερόβια ικανότητα, ποια η σημασία της για την υγεία και πως εξασκείται.
	ΣΗΜΕΙΑ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΜΦΑΣΗΣ	
4.3	- Τονίστε ότι δεν κάνουμε αγώνες, ούτε επίδειξη αντοχής, κι' αυτό που έχει σημασία είναι να προσπαθεί ο καθένας να βελτιώσει τον εαυτό του. - Τονίστε ότι πρέπει να τρέχουν με σταθερό ρυθμό χωρίς εναλλαγές ταχύτητας. - Αν κάποια παιδιά είναι παχύσαρκα ή κουράζονται πολύ εύκολα, παροτρύνετέ τα να ακολουθήσουν ένα δικό τους πολύ αργό ρυθμό, αρκεί να είναι συνεχόμενος.	

	ΟΡΓΑΝΩΣΗ		ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ	ΣΧΟΛΙΑ
ΕΙΣ.	Στην αυλή ή στο γυμναστήριο	2' ...	1) Θυμίστε στους μαθητές τους στόχους που έχουν βάλει και τονίστε ότι η προσπάθεια σ' αυτό και στο επόμενο μάθημα θα τους βοηθήσει να τους πετύχουν. Επισημάνετε ότι μετά από δύο μαθήματα θα κάνουν την τελική μέτρηση για να δουν αν πέτυχαν τους στόχους τους.	
	Στην αυλή ή σε ένα γήπεδο ή σε ένα δασάκι	25' ...	2) Αντοχή. Οι μαθητές εκτελούν το πρόγραμμα Αερόβιας Ικανότητας Β. Αμέσως μετά από κάθε επανάληψη μετρούν σφυγμούς στα 10" , για να δουν αν βρίσκονται στο επιθυμητό εύρος καρδιακής συχνότητας, δηλαδή από 22-28 . Όσοι βρίσκονται κάτω από το 22 θα πρέπει στη συνέχεια να αυξήσουν λίγο το ρυθμό, ενώ αν είναι πάνω από 28 να τον μειώσουν .	Θυμίστε ότι ο σφυγμός δείχνει την ένταση της άσκησης: Σε 10": Μεγάλη ένταση > 28 27 > Μέτρια ένταση > 22 22 > Μικρή ένταση
	Στην αυλή ή σε ένα γήπεδο ή σε ένα δασάκι με τη 2^η σελίδα κάρτας 4.3 ανά μαθητή	7' ...	3) Ευλυγισία. Μοιράστε τις φωτοτυπίες της 2^{ης} σελίδας της κάρτας 4.3 και ζητήστε από τους μαθητές να εφαρμόσουν το πρόγραμμα ευλυγισίας με τη μέθοδο του αυτοέλεγχου. Δηλαδή κάθε μαθητής εκτελεί διατάξεις μόνος του σύμφωνα με τα κριτήρια της 2^{ης} σελίδας της κάρτας 4.3 . Την ώρα που εκτελούν τις διατάξεις ελέγξτε σε μερικούς μαθητές τι έχουν καταγράψει στο ημερολόγιο της 2^{ης} εβδομάδας στην κάρτα 3.4 και τονίστε ότι για να πετύχουν τους στόχους τους θα πρέπει να καταγράφουν καθημερινά τις δραστηριότητες που δεσμεύτηκαν ότι θα κάνουν.	
ΤΕΛ. Μ.		2' ...	4) Πείτε στους μαθητές ότι στο επόμενο μάθημα θα παρουσιάσουν τα αποτελέσματα των τελικών μετρήσεων των στόχων που όρισαν στα Μαθηματικά και στη Συνεργασία . Γι' αυτό θα πρέπει να έχουν μαζί τους την κάρτα 3.4 . Επίσης να έχουν μαζί τους την κάρτα αξιολόγησης της ευλυγισίας 2.2 και αξιολόγησης της αντοχής 4.2 .	



Φυσική κατάσταση: Αερόβια ικανότητα (εξάσκηση)

ΜΑΘΗΜΑ 4.3

Καθηγητής: Τμήμα:
 Σχολείο: Ημερομηνία:
 Αριθμός μαθητών που παρακολούθησαν το συγκεκριμένο μάθημα:

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

1^η δραστηριότητα ☐

- Τονίστηκε από τον ΚΦΑ ότι ο βαθμός της προσπάθειας των μαθητών στα επόμενα 2 μαθήματα θα τους βοηθήσει να πετύχουν τους στόχους που έβαλαν στην αντοχή;

Ναι Όχι

☐ ☐

2^η δραστηριότητα ☐

- Έτρεξαν 6-8 επαναλήψεις 150-200 μ. με ενδιάμεσο διάλειμμα 1 λεπτού;
- Κρατούσε ο ΚΦΑ χρόνο 10"** μετά από κάθε επανάληψη για να μετρήσουν οι μαθητές την καρδιακή τους συχνότητα;
- Τονίστηκε από τον ΚΦΑ** πως όσοι μαθητές αμέσως μετά την άσκηση είχαν σφυγμό στα 10" κάτω από το 22 θα πρέπει στη συνέχεια να αυξήσουν λίγο το ρυθμό, ενώ όσοι είχαν πάνω από 28 θα πρέπει να τον μειώσουν;

Ναι Όχι

☐ ☐

☐ ☐

☐ ☐

3^η δραστηριότητα ☐

- Εκτέλεσαν οι μαθητές διατάσεις**, ελέγχοντας από την κάρτα 4.3 τα κριτήρια της σωστής εκτέλεσής τους;
- Καθώς οι μαθητές έκαναν διατάσεις **έλεγε ο ΚΦΑ τα ημερολόγια στόχων** της 2^{ης} εβδομάδας στην κάρτα 3.4;

Ναι Όχι

☐ ☐

☐ ☐

4^η δραστηριότητα ☐

- Τονίστηκε η καταγραφή στο σπίτι της **μέτρησης** της 2^{ης} εβδομάδας σε **Μαθηματικά** και **Συνεργασία**, ώστε να παρουσιαστούν στο επόμενο μάθημα;
- Ζήτησε ο ΚΦΑ από τους μαθητές φέρουν τις **κάρτες 3.4, 2.2 και 4.2**;

Ναι Όχι

☐ ☐

☐ ☐

ΟΡΓΑΝΑ -ΥΛΙΚΑ

- Υπήρχε σχεδόν για κάθε μαθητή φωτοτυπία της **κάρτας 4.3**;
- Είχε ο ΚΦΑ χρονόμετρο;

Ναι Όχι

☐ ☐

☐ ☐

ΣΗΜΕΙΑ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΜΦΑΣΗΣ

- Τονίστηκε κατά τη διάρκεια του μαθήματος ότι δεν γίνεται αγώνας, ούτε επίδειξη αντοχής ή ταχύτητας, αλλά αυτό που έχει σημασία είναι να προσπαθεί ο καθένας **να βελτιώσει τον εαυτό του**;
- Τονίστηκε από τον ΚΦΑ ότι μπορεί ο κάθε μαθητής να τρέχει κατά την εξάσκησή του με το **προσωπικό του ρυθμό**, αρκεί να είναι **σταθερός** και χωρίς εναλλαγές ταχύτητας; (**προσοχή!** η αρχική και η τελική μέτρηση θα πρέπει να γίνει με τον ίδιο ακριβώς ρυθμό για όλους που θα δώσει ο ΚΦΑ)

- ☐ 2 φορές τουλάχιστον
☐ 1 φορά τουλάχιστον
☐ καμία φορά

- ☐ 2 φορές τουλάχιστον
☐ 1 φορά τουλάχιστον
☐ καμία φορά

ΜΑΘΗΤΕΣ

Πως ανταποκρίθηκαν οι μαθητές σε αυτό το μάθημα;

Πάρα πολύ καλά Πολύ καλά Λίγο καλά Καθόλου καλά

☐ ☐ ☐ ☐

ΜΑΘΗΜΑ	Φυσική κατάσταση: Ευλυγισία-Αερόβια ικανότητα (τελική μέτρηση) Έμφαση στη δεξιότητα ζωής: Καθορισμός στόχων	
	Όργανα – Υλικά	Στο τέλος τους μαθήματος οι μαθητές (στη ΦΑ):
	- Κάρτες 2.2, 3.4, 4.2 (από προηγ. μαθ.) & 4.4 & 4.5 (1 ανά μαθητή) - Χρονόμετρο - Μολύβια (1 ανά 2 μαθητές)	- Θα έχουν αξιολογήσει αν πέτυχαν τους στόχους τους στην ευλυγισία και την αερόβια ικανότητα. Στο τέλος τους μαθήματος οι μαθητές (στη ΦΑ): - Θα έχουν ορίσει δικούς τους εβδομαδιαίους στόχους.
ΣΗΜΕΙΑ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΜΦΑΣΗΣ		
4.4	- Η σωστή εκτέλεση των δοκιμασιών με τον ίδιο ακριβώς τρόπο στην αρχική και στην τελική μέτρηση είναι απαραίτητη προϋπόθεση για να υπάρχουν έγκυρα αποτελέσματα ως προς τη βελτίωση των μαθητών. Γι' αυτό φροντίστε οι δοκιμασίες των αρχικών μετρήσεων (σε προηγούμενο μάθημα) και των τελικών μετρήσεων (σ' αυτό το μάθημα) να εκτελούνται από τα παιδιά με τον ίδιο τρόπο. - Τονίστε ότι αυτό που έχει σημασία είναι η προσωπική βελτίωση του καθένα και όχι το ξεπέρασμα των άλλων.	

	ΟΡΓΑΝΩΣΗ	ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ	ΣΧΟΛΙΑ
ΕΙΣ.	Στην τάξη ή στην αυλή σε ημικύκλιο με την κάρτα 3.4 ανά μαθητή (την έχουν φέρει οι μαθ)	4'	1) Ρωτήστε τους μαθητές σε ποιο βαθμό έχουν πετύχει τους στόχους που έβαλαν στα Μαθηματικά και στη Συνεργασία και πείτε τους να αναφέρουν για κάθε στόχο τα συνολικά σκορ που πέτυχαν τη 2^η εβδομάδα . Ελέγξτε σε μερικούς μαθητές τι έχουν καταγράψει στο ημερολόγιο της 2 ^{ης} εβδομάδας. Συγχαρείτε όλα τα παιδιά για τις επιτυχίες τους και ζητήστε να σκεφτούν τι μπορεί να έφταιξε αν δεν πέτυχαν το στόχο τους (πολύ υψηλοί στόχοι; μειωμένη προσπάθεια; όχι σωστή και συνεπής εξάσκηση; μήπως οι στόχοι τους δεν ήταν συγκεκριμένοι; μήπως δεν τους μετρούσαν;)
	Στην τάξη ή στην αυλή σε ημικύκλιο με τις κάρτες 4.4 και 4.5 ανά μαθητή	6'	2) Μοιράστε σε κάθε μαθητή και τις δύο σελίδες της κάρτας 4.4 και την κάρτα 4.5 . Πείτε τους να ορίσουν για τις επόμενες 2 εβδομάδες από ένα δικό τους στόχο σε 2 από τους 4 χώρους (1) στη συνεργασία, (2) στο σπίτι, (3) στην άσκηση για υγεία, (4) σε ένα μάθημα επιλογής τους. Πείτε τους να γράψουν για τον καθένα από τους δύο στόχους που έβαλαν ποια πιστεύουν πως είναι η σημερινή τους μέτρηση (τονίστε πως πρέπει να είναι ειλικρινείς) και να δεσμευτούν ότι θα τους πετύχουν. Βοηθήστε τους να ορίσουν εφικτούς, μετρήσιμους και κοντινούς στόχους απαντώντας με ναι ή όχι στην κάρτα 4.5 . Τονίστε ότι πρέπει να σημειώνουν καθημερινά στην κάρτα ημερήσιων στόχων 4.4 ποιους στόχους πετυχαίνουν και πότε.
ΚΥΡΙΟ ΜΕΡΟΣ	Στην αυλή με την κάρτα 4.2 ανά μαθητή (την έχουν φέρει οι μαθ)	8'	3) Αντοχή. Εξηγήστε στους μαθητές ότι η επαναμέτρηση στις δοκιμασίες της ευλυγισίας και της αερόβιας ικανότητας είναι απαραίτητη για να δουν αν πέτυχαν τους στόχους τους και για να θέσουν καινούριους στόχους. Ζητήστε να κοιτάξουν τους στόχους που είχαν βάσει στις αρχικές μετρήσεις της αντοχής στην κάρτα 4.2 . Επαναλάβετε τη διαδικασία του μαθήματος 4.2. Προσοχή! θα πρέπει να τρέξετε τα 6 λεπτά με τον ίδιο ρυθμό που τα τρέξατε την πρώτη φορά και να αξιολογήσετε τους σφυγμούς σας στα ίδια χρονικά σημεία. Γι' αυτό το 6λεπτο τρέξιμο είναι καλά να γίνει σε ένα συγκεκριμένο χώρο για να είναι πιο εύκολη η επανάληψή του με τις ίδιες συνθήκες. Για τον ίδιο λόγο ο ρυθμός του τρεξιματος πρέπει να καταγραφεί με χρονόμετρο.
	Όρθιοι σε ημικύκλιο	4'	4) Κρατήστε χρόνο 10" και ζητήστε από τους μαθητές να μετρήσουν και να καταγράψουν στην 2 ^η μέτρηση της κάρτας 4.1 τους σφυγμούς που έχουν σε τρεις χρονικές στιγμές: αμέσως μετά την άσκηση, στο 1^ο λεπτό και μετά από 3 λεπτά . Ρωτήστε τους μαθητές για το στόχο που είχαν βάσει στην αντοχή και αν τον πέτυχαν.
	Στην αυλή ή στο γυμναστήριο με την κάρτα 2.2 ανά μαθητή (την έχουν φέρει οι μαθ)	12'	5) Ευλυγισία. Ζητήστε να κοιτάξουν τους στόχους που είχαν βάσει στις αρχικές μετρήσεις της ευλυγισίας στην κάρτα 2.2 . Στη συνέχεια να εκτελέσουν από 1 φορά ο καθένας τη δοκιμασία της ευλυγισίας και να αλλάξουν ρόλους. Οι βοηθοί ελέγχουν τα κριτήρια και διορθώνουν. Σημειώνουν στο κουτάκι «η επίδοσή μου στη 3 ^η μέτρηση» στην κάρτα 2.2 την επίδοση του συμμαθητή τους. Αν τα δάχτυλα και των 2 χεριών δεν καλύψουν την ίδια απόσταση, σημειώνουν τη μέση απόσταση των δαχτύλων. Ρωτήστε τους μαθητές για το στόχο που είχαν βάσει στην ευλυγισία και αν τον πέτυχαν.
ΤΕΛ.	Καθισμένοι σε ημικύκλιο	2'	6) Αφού γράψουν στις κάρτες τα ονόματά τους μαζέψτε τις όλες , αντιγράψτε τις αρχικές και τελικές μετρήσεις της αντοχής και της ευλυγισίας και επιστρέψτε τις κάρτες.



Φυσική κατάσταση: Αερόβια ικανότητα (τελική μέτρηση)

ΜΑΘΗΜΑ 4.4 (σελίδα 1^η)

Καθηγητής: Τμήμα:
 Σχολείο: Ημερομηνία:
 Αριθμός μαθητών που παρακολούθησαν το συγκεκριμένο μάθημα:

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

<u>1^η δραστηριότητα</u> ☐	Ναι	Όχι
▪ Παρουσίασαν οι μαθητές τα συνολικά σκορ της 2^{ης} εβδομάδας για τους στόχους που έβαλαν στα Μαθηματικά και στη Συνεργασία ;	☐	☐
▪ Έλεγε ο ΚΦΑ τι έχουν καταγράψει οι μαθητές στο ημερολόγιο της 2^{ης} εβδομάδας των ημερήσιων στόχων τους;	☐	☐
▪ Συγχαίρηκε ο ΚΦΑ τους μαθητές για τις επιτυχίες τους;	☐	☐
<u>2^η δραστηριότητα</u> ☐	Ναι	Όχι
▪ Καθόρισαν οι μαθητές στην κάρτα 4.5 δύο προσωπικούς τους στόχους για τις επόμενες 2 εβδομάδες;	☐	☐
▪ Έγραψαν οι μαθητές στην κάρτα 4.5 τις σημερινές τους μετρήσεις στους στόχους που έβαλαν;	☐	☐
▪ Βοήθησε ο ΚΦΑ τους μαθητές να ορίσουν εφικτούς και μετρήσιμους στόχους, βάζοντας τους να συμπληρώσουν στην κάρτα 4.5;	☐	☐
<u>3^η δραστηριότητα</u> ☐	Ναι	Όχι
▪ Τονίστηκε από τον ΚΦΑ ότι η επαναμέτρηση των μαθητών στην ευλυγισία και στην αερόβια ικανότητα είναι απαραίτητη για να δουν αν πέτυχαν τους στόχους τους;	☐	☐
▪ Κοίταξαν οι μαθητές τους στόχους που είχαν βάλει στις αρχικές τους μετρήσεις της αντοχής ;	☐	☐
▪ Έτρεξαν οι μαθητές 6 λεπτά προσπαθώντας να έχουν τον ίδιο ρυθμό με την αρχική τους μέτρηση;	☐	☐
<u>4^η δραστηριότητα</u> ☐	Ναι	Όχι
▪ Κράτησε ο ΚΦΑ χρόνο 10'' μετά το 6λεπτο τρέξιμο για να καταγράψουν οι μαθητές το σφυγμό που είχαν σε 3 χρονικές στιγμές: αμέσως μετά την άσκηση, στο 1^ο λεπτό και 3 λεπτά μετά τη άσκηση;	☐	☐
<u>5^η δραστηριότητα</u> ☐	Ναι	Όχι
▪ Κοίταξαν οι μαθητές τους στόχους που είχαν βάλει στις αρχικές μετρήσεις της ευλυγισίας ;	☐	☐
▪ Εκτέλεσαν οι μαθητές τη δοκιμασία της ευλυγισίας από 1 φορά ο καθένας εναλλάξ;	☐	☐
▪ Γινόταν έλεγχος και διόρθωση από τους βοηθούς σύμφωνα με τα κριτήρια;	☐	☐
▪ Σημείωσαν οι βοηθοί την επίδοση των συμμαθητών τους στην ευλυγισία;	☐	☐
▪ Συζήτησε ο ΚΦΑ με τους μαθητές για το αν πέτυχαν τους στόχους τους στη δύναμη και ευλυγισία;	☐	☐
<u>6^η δραστηριότητα</u> ☐	Ναι	Όχι
▪ Αντέγραψε ο ΚΦΑ τις αρχικές και τελικές επιδόσεις των μαθητών στην αντοχή και στην ευλυγισία;	☐	☐



Φυσική κατάσταση: Αερόβια ικανότητα (τελική μέτρηση)

ΜΑΘΗΜΑ 4.4 (σελίδα 2^η)

ΟΡΓΑΝΑ - ΥΛΙΚΑ

- Είχε σχεδόν κάθε μαθητής μαζί του τη φωτοτυπία της **κάρτας 2.2**;
- Είχε σχεδόν κάθε μαθητής μαζί του τη φωτοτυπία της **κάρτας 4.2**;
- Είχε σχεδόν κάθε μαθητής φωτοτυπία της **κάρτας 4.4**;
- Είχε σχεδόν κάθε μαθητής φωτοτυπία της **κάρτας 4.5**;
- Είχαν οι μαθητές **μολύβια** για να γράψουν στις κάρτες;
- Είχε ο ΚΦΑ χρονόμετρο;

Ναι **Όχι**

☐	☐
☐	☐
☐	☐
☐	☐
☐	☐
☐	☐

ΣΗΜΕΙΑ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΜΦΑΣΗΣ

- Τονίστηκε από τον ΚΦΑ ότι η τελική μέτρηση της αντοχής καθώς και της ευλυγισίας πρέπει να γίνει με τον ίδιο ακριβώς τρόπο που έγινε και στις αρχικές μετρήσεις;
- Τονίστηκε στους μαθητές ότι αυτό που έχει σημασία είναι η **προσωπική βελτίωση** του καθένα και όχι το ξεπέρασμα των άλλων;

☐ **2 φορές τουλάχιστον**
☐ **1 φορά τουλάχιστον**
☐ **καμία φορά**

☐ **2 φορές τουλάχιστον**
☐ **1 φορά τουλάχιστον**
☐ **καμία φορά**

ΜΑΘΗΤΕΣ

Πως ανταποκρίθηκαν οι μαθητές σε αυτό το μάθημα;

Πάρα πολύ καλά **Πολύ καλά** **Λίγο καλά** **Καθόλου καλά**

☐ ☐ ☐ ☐

ΠΛΕΟΝΕΚΤΗΜΑΤΑ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ

ΜΕΙΟΝΕΚΤΗΜΑΤΑ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ

..... 	

ΑΛΛΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ Ή ΑΠΡΟΟΠΤΑ ΣΤΗ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ

.....

.....

.....

.....

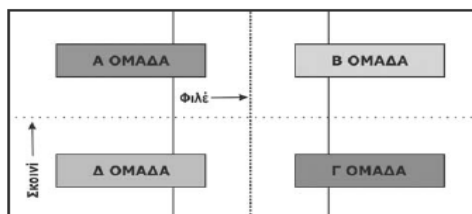
.....

ΠΕΤΟΣΦΑΙΡΙΣΗ



ΜΑΘΗΜΑ	Βόλεϊ: Πάσα με τα δάχτυλα	
	Έμφαση στη δεξιότητα ζωής: Συνεργασία με άλλους	
	Όργανα – Υλικά 1 μπάλα ανά 4 μαθητές - Φωτοτυπίες της Κάρτας 5.1 (1 ανά 2 μαθητές) - Μολύβια (1 ανά 2 μαθητές) - Σχοινί - Κάρτα 4.4 (φέρνουν οι μαθητές)	Στο τέλος τους μαθήματος οι μαθητές: - Θα έχουν μάθει να κάνουν πάσα. - Θα έχουν καλλιεργήσει τη συνεργασία. - Θα έχουν συζητήσει για την πορεία των στόχων τους.
5.1	ΣΗΜΕΙΑ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΜΦΑΣΗΣ	
	- Χωρίστε το γήπεδο βόλεϊ στα δύο δένοντας ένα σκοινί κάθετα στο φιλέ, ώστε να μπορούν να παίξουν ταυτόχρονα 4 ομάδες. - Τονίστε ότι στη ΦΑ έχουν δικαίωμα να συμμετέχουν όλοι και ότι αυτοί που τα καταφέρνουν καλά θα πρέπει να βοηθούν τους συμμαθητές τους που δεν τα καταφέρνουν και τόσο καλά να γίνουν καλύτεροι.	

	ΟΡΓΑΝΩΣΗ		ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ	ΣΧΟΛΙΑ
ΕΙΣ.	Στο γήπεδο βόλεϊ με την κάρτα 4.4 από άλλο μαθ	4' ...	1) Ελέγξτε σε μερικούς μαθητές τι έχουν καταγράψει στο ημερολόγιο της 1^{ης} εβδομάδας στην κάρτα 4.4. Προθέρμανση: κατάλληλη για το κύριο μέρος. Μοιράστε τη φωτοτυπία της κάρτας 5.1 ανά δύο μαθητές.	
	Ανά 2 ζευγάρια με την κάρτα 5.1 σχηματίζουν τετράδες και στέκονται αντιμέτωποι με άλλες τετράδες κατά μήκος του γηπέδου μπάσκετ. Σε κάθε τετράδα το ένα ζευγάρι εκτελεί και το άλλο διορθώνει. Στη συνέχεια αλλάζουν ρόλους.	4' ... 4' ... 4' ... 4' ... 4' ... 4' ... 7' ...	2) Επίδειξη της πάσας με τα δάχτυλα από τον καθηγητή ή ένα μαθητή και έμφαση σε 3 σημεία-κλειδιά. 3) Ο ένας μαθητής πετά τη μπάλα προς τον άλλον, ο οποίος την πιάνει στο ύψος του μετώπου με τα χέρια να σχηματίζουν ένα τρίγωνο. Οι συμμαθητές τους διορθώνουν στο 1^ο σημείο ελέγχου της κάρτας 5.1 και αλλάζουν ρόλους. 4) Η προηγούμενη άσκηση, αλλά οι μαθητές αφού πιάσουν τη μπάλα λυγίζουν περισσότερο τους αγκώνες και τα γόνατα και τη στέλνουν πίσω. Οι συμμαθητές τους διορθώνουν στο 2^ο και 3^ο κριτήριο της κάρτας 5.1 και αλλάζουν ρόλους. 5) Η προηγούμενη άσκηση, αλλά οι μαθητές επιστρέφουν τη μπάλα με πάσα χωρίς πιάσιμο. Οι συμμαθητές τους διορθώνουν στο 4^ο σημείο ελέγχου της κάρτας 5.1 και αλλάζουν ρόλους. Στη συνέχεια κάνουν 1-2 προσπάθειες, μετρώντας σε κάθε προσπάθεια τις συνεχόμενες πάσες. 6) Οι μαθητές σε τετράδες σχηματίζουν τρίγωνο, με 2 άτομα στη μία κορυφή με τη μπάλα. Ο 1 ^{ος} μαθητής εκτελεί πάσα δεξιά στο συμπαίκτη του και μετακινείται όπου δώσει πάσα. 7) Παιχνίδι συνεργασίας. Οι μαθητές χωρίζονται σε 4 ομάδες στα 4 επιμέρους γήπεδα (Σχήμα 1). Παίζουν οι ομάδες ανά δύο με πιάσιμο-πέταγμα, εφαρμόζοντας τις 3 επαφές . Το σερβίς γίνεται με απλό πέταγμα πάνω από το κεφάλι. Αντικαταστήστε σταδιακά αρχικά τη μία και στη συνέχεια και τις άλλες 2 επαφές με την πάσα με τα δάχτυλα.	Σημεία-κλειδιά: α) τα δάχτυλα σχηματίζουν τρίγωνο μπροστά από το μέτωπο β) γόνατα λυγισμένα τεντώνουν γ) φιλο-κρεμαστή τροχιά στη μπάλα
ΤΕΛ. ΜΕΡ.	Καθισμένοι σε ημικύκλιο	5' ...	8) Στο βόλεϊ έχουμε το δικαίωμα να περάσουμε τη μπάλα στο αντίπαλο γήπεδο κάνοντας μόνο 1 ή 2 επαφές. Τι κερδίζουμε όταν εφαρμόζουμε 3 επαφές; Που αλλού εκτός από το βόλεϊ χρειάζεται καλή συνεργασία;	



Σχήμα 1: Ο χωρισμός του γηπέδου



Πετοσφαίριση: Πάσα με τα δάχτυλα

ΜΑΘΗΜΑ 5.1 (σελίδα 1^η)

Καθηγητής: Τμήμα:
 Σχολείο: Ημερομηνία:
 Αριθμός μαθητών που παρακολούθησαν το συγκεκριμένο μάθημα:

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

	Ναι	Όχι
<u>1^η δραστηριότητα</u> ☐		
▪ Έγινε έλεγχος των ημερολογίων στόχων και προθέρμανση;	☐	☐
<u>2^η δραστηριότητα</u> ☐		
▪ Έγινε από τον ΚΦΑ ή από ένα μαθητή επίδειξη της πάσας με τα δάχτυλα , τονίζοντας τα κριτήρια της σωστής εκτέλεσης;	☐	☐
<u>3^η δραστηριότητα</u> ☐		
▪ Εκτέλεσαν οι μαθητές την άσκηση κατά την οποία έπιαναν τη μπάλα στο ύψος του μετώπου με τα χέρια να σχηματίζουν ένα τρίγωνο;	☐	☐
▪ Γινόταν έλεγχος και διόρθωση από τους βοηθούς σύμφωνα με το 1^ο κριτήριο της κάρτας 5.1;	☐	☐
<u>4^η δραστηριότητα</u> ☐		
▪ Εκτέλεσαν οι μαθητές την άσκηση κατά την οποία έπιαναν τη μπάλα και την έστελναν απέναντι σε ένα συμμαθητή τους λυγίζοντας τους αγκώνες και τα γόνατα;	☐	☐
▪ Γινόταν έλεγχος και διόρθωση από τους βοηθούς σύμφωνα με το 2^ο και 3^ο κριτήριο της κάρτας 5.1;	☐	☐
<u>5^η δραστηριότητα</u> ☐		
▪ Εκτέλεσαν οι μαθητές πάσα με τα δάχτυλα στέλνοντας τη μπάλα απέναντι σε ένα συμμαθητή τους;	☐	☐
▪ Γινόταν έλεγχος και διόρθωση από τους βοηθούς σύμφωνα με το 4^ο κριτήριο της κάρτας 5.1;	☐	☐
▪ Εκτέλεσαν οι συνεχόμενες πάσες με τα δάχτυλα, μετρώντας τις επιτυχημένες τους προσπάθειες;	☐	☐
<u>6^η δραστηριότητα</u> ☐		
▪ Εκτέλεσαν οι μαθητές την άσκηση κατά την οποία εκτελούσαν πάσες σε ομάδες που σχημάτιζαν τρίγωνο ;	☐	☐
<u>7^η δραστηριότητα</u> ☐		
▪ Έπαιξαν οι μαθητές παιχνίδι συνεργασίας, κατά το οποίο ανά 2 ομάδες έπαιζαν στην αρχή με πιάσιμο-πέταγμα και στη συνέχεια με πάσες με δάχτυλα, εφαρμόζοντας τις 3 επαφές ;	☐	☐
<u>8^η δραστηριότητα</u> ☐		
▪ Συζήτησε ο ΚΦΑ με τους μαθητές την ανάγκη της συνεργασίας στο βόλεϊ και σε άλλους τομείς της ζωής;	☐	☐

ΜΑΘΗΜΑ 5.1 (σελίδα 2^η)

Ναι **'Οχι**

☐	☒
☐	☐
☐	☐
☐	☐

- ☐ 2 φορές τουλάχιστον
- ☐ 1 φορά τουλάχιστον
- ☐ καμία φορά

Πάρα πολύ καλά	Πολύ καλά	Λίγο καλά	Καθόλου καλά

□ □ □ □

[illegible]

ΜΑΘΗΜΑ	Βόλεϊ: Μανσέτα	
	Έμφαση στη δεξιότητα ζωής: Συνεργασία με άλλους	
	Όργανα – Υλικά 1 μπάλα ανά 4 μαθητές - Φωτοτυπίες της Κάρτας 5.2 (1 ανά μαθητή) - Φωτοτυπίες της Κάρτας 5.3 (1 ανά 2 μαθητές) - Μολύβια (1 ανά 2 μαθητές) - Σχοινί	Στο τέλος τους μαθήματος οι μαθητές: - Θα έχουν μάθει να κάνουν μανσέτα. - Θα έχουν μάθει να συνεργάζονται στο παιχνίδι. Στο τέλος τους μαθήματος οι μαθητές (στη ζωή): - Θα έχουν κατανοήσει ότι κατά την επίτευξη στόχων παρουσιάζονται εμπόδια και θα έχουν μάθει να τα ξεπερνάνε με τη μέθοδο επίλυσης προβλημάτων.
	ΣΗΜΕΙΑ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΜΦΑΣΗΣ	

ΟΡΓΑΝΩΣΗ**ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ****ΣΧΟΛΙΑ**

ΕΙΣ.	Στην τάξη ή στην αυλή σε ημικύκλιο με την κάρτα 4.4 (από άλλο μάθημ.) και 5.2 ανά μαθητή	5'	1) Ρωτήστε σε ποιο βαθμό έχουν πετύχει τους στόχους που έχουν βάλει; Ελέγξτε σε μερικούς μαθητές τι έχουν καταγράψει στο ημερολόγιο της 1^{ης} εβδομάδας στην κάρτα 4.4 . Μοιράστε την κάρτα 5.2 και ζητήστε να γράψουν στην 1^η άσκηση ένα εμπόδιο που συνάντησαν σ' έναν από τους 2 προσωπικούς τους στόχους και να βρουν την καλύτερη λύση μέσα από τα βήματα της μεθόδου των 4Σ (Σταματάω, Σκέφτομαι λύσεις στα εμπόδια και Συνέπειες, Συνεχίζω με την καλύτερη λύση). Ζητήστε να συμπληρώσουν τη 2^η άσκηση της κάρτας 5.2 στο σπίτι.	
		2'	2) Αναφέρετε ότι θα μάθουν τη μανσέτα και πότε χρησιμοποιείται. Προθέρμανση : κατάλληλη για το κύριο μέρος. Μοιράστε τη φωτοτυπία της κάρτας 5.3 ανά δύο μαθητές.	
ΚΥΡΙΟ ΜΕΡΟΣ	Ανά 2 ζευγάρια με την κάρτα 5.3 σχηματίζουν τετράδες και στέκονται αντιμέτωποι με άλλες τετράδες κατά μήκος του γηπέδου μπάσκετ. Σε κάθε τετράδα το ένα ζευγάρι εκτελεί και το άλλο διορθώνει. Στη συνέχεια αλλάζουν ρόλους.	4'	3) Επίδειξη της μανσέτας από τον καθηγητή ή ένα μαθητή και έμφαση σε 3 σημεία-κλειδιά.	Σημεία-κλειδιά: α) γόνατα λυγισμένα-τεντώνουν β) χέρια τεντωμένα γ) χτύπημα με τους πήχεις
		4'	4) Ο ένας μαθητής πετά τη μπάλα προς τον άλλον (το πέταγμα τη μπάλας να είναι φιλοκρεμαστό), ο οποίος την πιάνει κοντά στα γόνατα με τεντωμένους τους αγκώνες και τη δίνει πίσω. Οι συμμαθητές τους διορθώνουν στο 1^ο σημείο ελέγχου της κάρτας 5.3 και αλλάζουν ρόλους.	
		4'	5) Η προηγούμενη άσκηση, αλλά οι μαθητές επιστρέφουν τη μπάλα με μανσέτα. Οι συμμαθητές τους διορθώνουν στο 2^ο σημείο ελέγχου της κάρτας 5.3 και αλλάζουν ρόλους.	
		4'	6) Η προηγούμενη άσκηση, αλλά τώρα ο μαθητής κάνει πρώτα μια πάσα στον εαυτό του με μανσέτα και μετά πάσα με μανσέτα στο συμμαθητή του. Οι συμμαθητές τους διορθώνουν στο 3^ο σημείο ελέγχου της κάρτας 5.3 και αλλάζουν ρόλους.	
		4'	7) Η προηγούμενη άσκηση, αλλά με μετακίνηση μπροστά και πίσω και στη συνέχεια μετακίνηση δεξιά και αριστερά.	
		6'	8) Παιχνίδι συνεργασίας . Οι μαθητές χωρίζονται σε 4 ομάδες στα 4 επιμέρους γήπεδα (Σχήμα 1, Μάθημα 5.1). Παίζουν οι ομάδες ανά δύο εφαρμόζοντας τις 3 επαφές . Η 1 ^η επαφή μόνο γίνεται με πιάσιμο-πέταγμα και στις άλλες 2 επαφές εκτελούν πάσα ή μανσέτα. Το σερβίς γίνεται με απλό πέταγμα πάνω από το κεφάλι.	
		3'	9) Ρωτήστε να σας πουν σε τι πιστεύουν ότι αποσκοπούσε το παιχνίδι με τους τροποποιημένους κανονισμούς. Εξηγήστε ότι μπορεί αρχικά αυτά τα παιχνίδια να τους φαίνονται άβολα, ωστόσο μετά από εξάσκηση καταφέρνουν να συνεργάζονται καλύτερα. Τονίστε την ανάγκη της συνεργασίας με τους άλλους καθώς και τη συμμετοχή όλων των μαθητών στο παιχνίδι .	
			Θυμίστε τους ότι στο επόμενο μάθημα θα παρουσιάσουν τα σκορ των δικών τους στόχων της 1^{ης} εβδομάδας , γι' αυτό πρέπει να έχουν μαζί τους την κάρτα 4.4 .	
ΤΕΛ. ΜΕΡ.	Καθισμένοι σε ημικύκλιο	3'		



Πετοσφαίριση: Μανσέτα

ΜΑΘΗΜΑ 5.2 (σελίδα 1^η)

Καθηγητής: Τμήμα:
 Σχολείο: Ημερομηνία:
 Αριθμός μαθητών που παρακολούθησαν το συγκεκριμένο μάθημα:

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

1^η δραστηριότητα ☐

- Συζήτησε ο ΚΦΑ με τους μαθητές για την πορεία των προσωπικών τους στόχων;
- **Έλεγε ο ΚΦΑ** στην κάρτα 4.4 τι έχουν καταγράψει οι μαθητές στο **ημερολόγιο της 1^{ης} εβδομάδας** των ημερήσιων στόχων τους, τονίζοντας πως θα πρέπει να κρατάνε σημειώσεις καθημερινά;
- Βοήθησε ο ΚΦΑ να **ξεπεράσουν τα εμπόδια**, συμπληρώνοντας την κάρτα επίλυσης προβλημάτων 5.2;
- Ζήτησε ο ΚΦΑ να συμπληρώσουν τη 2^η άσκηση της κάρτας 5.2 στο σπίτι.

Ναι **Όχι**

☐ ☐

☐ ☐

☐ ☐

☐ ☐

2^η δραστηριότητα ☐

- Έγινε προθέρμανση;

Ναι **Όχι**

☐ ☐

3^η δραστηριότητα ☐

- Έγινε από τον ΚΦΑ ή από ένα μαθητή επίδειξη της **μανσέτας**, τονίζοντας τα κριτήρια της σωστής εκτέλεσης;

Ναι **Όχι**

☐ ☐

4^η δραστηριότητα ☐

- Εκτέλεσαν οι μαθητές την άσκηση κατά την οποία έπιαναν τη μπάλα κοντά στα γόνατα με τεντωμένους τους αγκώνες;
- Γινόταν έλεγχος και διόρθωση από τους βοηθούς σύμφωνα με το **1^ο κριτήριο** της κάρτας 5.2;

Ναι **Όχι**

☐ ☐

☐ ☐

5^η δραστηριότητα ☐

- Εκτέλεσαν οι μαθητές **μανσέτα** στέλνοντας τη μπάλα απέναντι σε ένα συμμαθητή τους;
- Γινόταν έλεγχος και διόρθωση από τους βοηθούς σύμφωνα με το **2^ο κριτήριο** της κάρτας 5.2;

Ναι **Όχι**

☐ ☐

☐ ☐

6^η δραστηριότητα ☐

- Εκτέλεσαν οι μαθητές την άσκηση κατά την οποία έστελναν τη μπάλα με **μανσέτα** απέναντι σε ένα συμμαθητή τους, αφού πρώτα έκαναν μία **μανσέτα στον εαυτό τους**;
- Γινόταν έλεγχος και διόρθωση από τους βοηθούς σύμφωνα με το **3^ο κριτήριο** της κάρτας 5.2;

Ναι **Όχι**

☐ ☐

☐ ☐

7^η δραστηριότητα ☐

- Εκτέλεσαν οι μαθητές την προηγούμενη άσκηση **με μετακίνηση**;

Ναι **Όχι**

☐ ☐

8^η δραστηριότητα ☐

- Έπαιξαν οι μαθητές **παιχνίδι συνεργασίας**, κατά το οποίο ανά 2 ομάδες έπαιζαν την 1^η επαφή με πιάσιμο-πέταγμα και τις άλλες 2 επαφές με πάσα με δάχτυλα ή μανσέτα, εφαρμόζοντας τις **3 επαφές**;

Ναι **Όχι**

☐ ☐



Πετοσφαίριση: Μανσέτα

ΜΑΘΗΜΑ 5.2 (σελίδα 2^η)

9^η δραστηριότητα ☐

- Τόνισε ο ΚΦΑ με τους μαθητές την ανάγκη της **συνεργασίας** με τους άλλους καθώς και τη **συμμετοχή όλων** των μαθητών στο παιχνίδι.
- Τόνισε ο ΚΦΑ στους μαθητές ότι στο επόμενο μάθημα θα παρουσιάσουν τα σκορ των δικών τους στόχων της 1^{ης} εβδομάδας, γι' αυτό πρέπει να έχουν μαζί τους την κάρτα 4.4;

Ναι **Όχι**

☐	☐
☐	☐

ΟΡΓΑΝΑ -ΥΛΙΚΑ

- Υπήρχαν μπάλες βόλεϊ το λιγότερο ανά 4-5 μαθητές;
- Υπήρχαν για σχεδόν κάθε μαθητή φωτοτυπίες της **κάρτας 5.2**;
- Υπήρχαν για σχεδόν κάθε 2 μαθητές φωτοτυπίες της **κάρτας 5.3**;
- Είχαν οι μαθητές **μολύβια** για να γράψουν στις κάρτες;
- Υπήρχε **σχοινί** για το χωρισμό του γηπέδου του βόλεϊ;

Ναι **Όχι**

☐	☐
☐	☐
☐	☐
☐	☐
☐	☐

ΣΗΜΕΙΑ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΜΦΑΣΗΣ

- Τονίστηκε από τον ΚΦΑ ότι δεν μπορούμε να έχουμε όλοι τις ίδιες επιδόσεις σε όλα τα πράγματα που κάνουμε και ότι αυτό που έχει σημασία είναι **η προσπάθεια και η προσωπική βελτίωση**;

- ☐ **2 φορές τουλάχιστον**
☐ **1 φορά τουλάχιστον**
☐ **καμία φορά**

ΜΑΘΗΤΕΣ

Πως ανταποκρίθηκαν οι μαθητές σε αυτό το μάθημα;

Πάρα πολύ καλά ☐ Πολύ καλά ☐ Λίγο καλά ☐ Καθόλου καλά ☐

ΠΛΕΟΝΕΚΤΗΜΑΤΑ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ	ΜΕΙΟΝΕΚΤΗΜΑΤΑ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ

ΑΛΛΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ Ή ΑΠΡΟΟΠΤΑ ΣΤΗ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ

ΜΑΘΗΤΑ	Βόλεϊ: Σερβίς από κάτω	
	Έμφαση στη δεξιότητα ζωής: Θετική σκέψη-αυτοδιάλογος	
	Όργανα – Υλικά	Στο τέλος τους μαθήματος οι μαθητές:
	1 μπάλα βόλεϊ ανά 4 μαθητές - Φωτοτυπία της κάρτας 5.4 (1 ανά 2 μαθητές) - Φωτοτυπία της κάρτας 5.5 (1 σε κάθε μαθητή) - Μολύβια (1 ανά 2 μαθητές)	- Θα έχουν μάθει να κάνουν σερβίς από κάτω. - Θα έχουν αναδιατυπώσει τους δικούς τους στόχους ζωής για τη 2^η εβδομάδα.

ΣΗΜΕΙΑ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΜΦΑΣΗΣ

- Τονίστε ότι οι **ΘΕΤΙΚΕΣ** σκέψεις επηρεάζουν **ΘΕΤΙΚΑ** τα συναισθήματά μας και τη συμπεριφορά μας.
- Τονίστε στους βοηθούς ότι ο ρόλος τους είναι να διορθώνουν με **θετικό τρόπο** και πως από το βαθμό συνεργασίας τους εξαρτάται η μάθηση και η βελτίωση των συμμαθητών τους.

ΟΡΓΑΝΩΣΗ



ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ	Καθισμένοι σε ημικύκλιο στο γήπεδο βόλεϊ με την κάρτα 4.4 που έχουν συμπληρώσει ανά μαθητή	5'	1) Ρωτήστε τους μαθητές σε ποιο βαθμό έχουν πετύχει τους στόχους που έβαλαν και πείτε τους να αναφέρουν για κάθε στόχο τα συνολικά σκορ που πέτυχαν την 1^η εβδομάδα . Ελέγξτε σε μερικούς μαθητές τι έχουν καταγράψει στο ημερολόγιο της 1 ^{ης} εβδομάδας στην κάρτα 4.4 . Ενθαρρύνετε τους μαθητές να συνεχίσουν την καλή δουλειά που έκαναν μέχρι τώρα και τη 2^η εβδομάδα . Πείτε σε όσους θέλουν ότι μπορούν να ξαναδιατυπώσουν τους στόχους της 2 ^{ης} εβδομάδας στην κάρτα 4.4 αν θεωρούν πως οι στόχοι που είχαν γράψει στην αρχή ήταν πολύ εύκολοι ή πολύ δύσκολοι .
		3'	2) Εξηγήστε στους μαθητές ότι θα εξασκηθούν στην τεχνική του σερβίς από κάτω και στην τεχνική του αυτοδιαλόγου. Προτρέψτε να σας πουν τι είναι ο αυτοδιάλογος (από προηγούμενο μάθημα του σουτ στο μπάσκετ) και να αναφέρουν παραδείγματα θετικών και αρνητικών σκέψεων σε σχέση με το σερβίς από κάτω. Μοιράστε τη φωτοτυπία της κάρτας 5.4 ανά δύο μαθητές.
ΚΥΡΙΟ ΜΕΡΟΣ			Αρνητικές σκέψεις «Να μη λυγίζω τον αγκώνα» «Δε θα τα καταφέρω» «Δεν θα περάσει το φιλέ» Θετικές σκέψεις «Τεντωμένο χέρι» «Μπορώ» «Η μπάλα θα περάσει το φιλέ»
	Ανά 2 ζευγάρια με την κάρτα 5.4 σχηματίζουν τετράδες και στέκονται αντιμέτωποι με άλλες τετράδες κατά μήκος του γηπέδου βόλεϊ. Σε κάθε τετράδα το ένα ζευγάρι εκτελεί και το άλλο διορθώνει	4'	3) Επίδειξη του σερβίς από κάτω από τον καθηγητή ή ένα μαθητή και έμφαση σε 3 σημεία-κλειδιά.
		4'	4) Οι μαθητές κρατούν τη μπάλα με το αριστερό χέρι, ενώ το δεξί βρίσκεται πίσω και δίπλα στο μηρό του δεξιού ποδιού. Αφήνουν τη μπάλα να αναπηδήσει κάτω, ενώ το δεξί χέρι έρχεται παράλληλα με το μηρό και χτυπά τη μπάλα με μπουνιά ή «κούπα» (ενωμένος δείκτης με αντίχειρα). Οι μαθητές που βρίσκονται απέναντι πιάνουν τη μπάλα ανάμεσα στα γόνατά τους με τεντωμένους αγκώνες. Οι συμμαθητές τους διορθώνουν στο 1^ο και 2^ο κριτήριο της κάρτας 5.4 και αλλάζουν ρόλους.
		4'	5) Εκτέλεση από τους μαθητές κανονικού σερβίς, αλλά χωρίς δύναμη. Αυτοί που βρίσκονται απέναντι πιάνουν τη μπάλα ανάμεσα στα γόνατά τους με τεντωμένους αγκώνες (προετοιμασία για υποδοχή). Οι συμμαθητές τους διορθώνουν στο 3^ο και 4^ο κριτήριο της κάρτας 5.4 και αλλάζουν ρόλους.
		4'	6) Εκτελούν με τους βοηθούς τους σερβίς πάνω από το φιλέ (σε 4 σειρές) σύμφωνα με την Κάρτα 5.4 και σταδιακά αυξάνουν την απόσταση. Στη συνέχεια αλλάζουν ρόλους.
		7'	7) Πείτε στους μαθητές να βάλουν 10 χαρτάκια στη δεξιά τους τσέπη. Στείλτε τους να ξανακάνουν σερβίς, μόνο που κάθε φορά που θα κάνουν μία αρνητική σκέψη, θα πρέπει να τοποθετούν ένα χαρτάκι από τη δεξιά στην αριστερή τσέπη. Στη συνέχεια θα πρέπει, χρησιμοποιώντας λέξεις κλειδιά («βάρος μπροστά», «μπορώ», «τεντωμένο χέρι», «ήρεμα» κ.α.), να μετατρέπουν την αρνητική σκέψη που έκαναν σε θετική και μετά να εκτελούν το σερβίς.
ΤΕΛΟΣ	Καθισμένοι σε ημικύκλιο με την κάρτα 5.5 ανά μαθητή	2'	8) Μοιράστε την κάρτα 5.5 σε κάθε μαθητή και ζητήστε να τη συμπληρώσουν στο σπίτι, εφαρμόζοντας το παιχνίδι με τα χαρτάκια. Θα πρέπει δηλαδή να έχουν όλη τη μέρα 10 χαρτάκια στη δεξιά τους τσέπη. Όταν στην προσπάθεια να πετύχουν τους στόχους τους κάνουν μία αρνητική σκέψη θα πρέπει να παίρνουν ένα χαρτάκι από τη δεξιά τσέπη και να το βάζουν στην αριστερή. Τότε να προσπαθούν να μετατρέψουν την αρνητική σκέψη που έκαναν σε θετική. Να φέρουν την κάρτα 5.5 συμπληρωμένη στο επόμενο μάθημα .



Πετοσφαίριση: Σερβίς από κάτω

ΜΑΘΗΜΑ 5.3 (σελίδα 1^η)

Καθηγητής: Τμήμα:
 Σχολείο: Ημερομηνία:
 Αριθμός μαθητών που παρακολούθησαν το συγκεκριμένο μάθημα:

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

	Ναι	Όχι
<u>1^η δραστηριότητα</u> ☐		
▪ Ανέφεραν οι μαθητές τις μετρήσεις της 1^{ης} εβδομάδας των προσωπικών τους στόχων;	☐	☐
▪ Έλεγε ο ΚΦΑ τι έχουν καταγράψει οι μαθητές στο ημερολόγιο της 1^{ης} εβδομάδας των ημερήσιων στόχων τους;	☐	☐
▪ Ενθάρρυνε ο ΚΦΑ τους μαθητές να συνεχίσουν την καλή δουλειά που έκαναν μέχρι τώρα και τη 2η εβδομάδα ;	☐	☐
▪ Είπε ο ΚΦΑ στους μαθητές πώς μπορούν να ξαναδιατυπώσουν τους προσωπικούς τους στόχους της 2ης εβδομάδας αν θεωρούν πως οι στόχοι που είχαν γράψει στην αρχή ήταν πολύ εύκολοι ή πολύ δύσκολοι.	☐	☐
<u>2^η δραστηριότητα</u> ☐	Ναι	Όχι
▪ Βοήθησε ο ΚΦΑ τους μαθητές να κατανοήσουν τη διαφορά των θετικών από τις αρνητικές σκέψεις;	☐	☐
▪ Ανέφεραν οι μαθητές παραδείγματα θετικών και αρνητικών σκέψεων σε σχέση με το σερβίς από κάτω;	☐	☐
<u>3^η δραστηριότητα</u> ☐	Ναι	Όχι
▪ Έγινε από τον ΚΦΑ ή από ένα μαθητή επίδειξη του σερβίς από κάτω , τονίζοντας τα κριτήρια της σωστής εκτέλεσης;	☐	☐
<u>4^η δραστηριότητα</u> ☐	Ναι	Όχι
▪ Εκτέλεσαν οι μαθητές σερβίς από κάτω μετά από αναπήδηση της μπάλας;	☐	☐
▪ Γινόταν έλεγχος και διόρθωση από τους βοηθούς σύμφωνα με το 1^ο και 2^ο κριτήριο της κάρτας 5.4;	☐	☐
<u>5^η δραστηριότητα</u> ☐	Ναι	Όχι
▪ Εκτέλεσαν οι μαθητές κανονικού σερβίς από κάτω με μικρή δύναμη;	☐	☐
▪ Γινόταν έλεγχος και διόρθωση από τους βοηθούς σύμφωνα με το 3^ο και 4^ο κριτήριο της κάρτας 5.4;	☐	☐
<u>6^η δραστηριότητα</u> ☐	Ναι	Όχι
▪ Εκτέλεσαν οι μαθητές σερβίς από κάτω προσπαθώντας να περάσουν τη μπάλα πάνω από το φιλέ;	☐	☐
<u>7^η δραστηριότητα</u> ☐	Ναι	Όχι
▪ Έπαιξαν οι μαθητές το παιχνίδι με τα χαρτάκια , κατά το οποίο εκτελούσαν σερβίς πάνω από το φιλέ και κάθε φορά που έκαναν μία αρνητική σκέψη τοποθετούσαν ένα χαρτάκι από τη δεξιά στην αριστερή τσέπη, προσπαθώντας στη συνέχεια να τη μετατρέψουν με λέξεις κλειδιά σε θετική;	☐	☐



Πετοσφαίριση: Σερβίς από κάτω

ΜΑΘΗΜΑ 5.3 (σελίδα 2^η)

8^η δραστηριότητα ☐

- Ζήτησε ο ΚΦΑ από τους μαθητές να παίξουν το **παιχνίδι με τα χαρτάκια** στο σπίτι;
- Ζήτησε ο ΚΦΑ να φέρουν την **κάρτα 5.5** συμπληρωμένη στο επόμενο μάθημα;

Ναι **Όχι**

☐ ☐
☐ ☐

ΟΡΓΑΝΑ -ΥΛΙΚΑ

- Υπήρχαν μπάλες βόλεϊ το λιγότερο ανά 4-5 μαθητές;
- Υπήρχαν για σχεδόν κάθε 2 μαθητές φωτοτυπίες της **κάρτας 5.4**;
- Υπήρχαν για σχεδόν κάθε μαθητή φωτοτυπίες της **κάρτας 5.5**;
- Είχαν οι μαθητές **μολύβια** για να γράψουν στις κάρτες;

Ναι **Όχι**

☐ ☐
☐ ☐
☐ ☐
☐ ☐

ΣΗΜΕΙΑ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΜΦΑΣΗΣ

- Τονίστηκε από τον ΚΦΑ ότι οι **ΘΕΤΙΚΕΣ** σκέψεις επηρεάζουν **ΘΕΤΙΚΑ** τα συναισθήματά μας και τη συμπεριφορά μας
- Τονίστηκε από τον ΚΦΑ ότι ο ρόλος των βοηθών είναι να διορθώνουν με **θετικό** τρόπο και πως από το βαθμό **συνεργασίας** τους εξαρτάται η μάθηση και η βελτίωση των συμμαθητών τους.

- ☐ **2 φορές τουλάχιστον**
☐ **1 φορά τουλάχιστον**
☐ **καμία φορά**

- ☐ **2 φορές τουλάχιστον**
☐ **1 φορά τουλάχιστον**
☐ **καμία φορά**

ΜΑΘΗΤΕΣ

Πως ανταποκρίθηκαν οι μαθητές σε αυτό το μάθημα;

Πάρα πολύ καλά ☐ Πολύ καλά ☐ Λίγο καλά ☐ Καθόλου καλά ☐

ΠΛΕΟΝΕΚΤΗΜΑΤΑ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ

ΜΕΙΟΝΕΚΤΗΜΑΤΑ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ

ΑΛΛΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ Ή ΑΠΡΟΟΠΤΑ ΣΤΗ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ

ΜΑΘΗΜΑ	Βόλεϊ: Σερβίς από πάνω	
	Έμφαση στη δεξιότητα ζωής: Θετική σκέψη-αυτοδιάλογος	
	Όργανα – Υλικά 1 μπάλα ανά 4 μαθητές - Φωτοτυπία της κάρτας 5.6 (1 ανά 2 μαθητές) - Μολύβια (1 ανά 2 μαθητές)	Στο τέλος τους μαθήματος οι μαθητές (στη ΦΑ): - Θα έχουν μάθει να κάνουν σερβίς από πάνω. - Θα έχουν εφαρμόσει τον θετικό αυτοδιάλογο. Στο τέλος τους μαθήματος οι μαθητές (στη ζωή): - Θα έχουν μεταφέρει τη χρήση του θετικού αυτοδιαλόγου από τη ΦΑ στη ζωή τους. - Θα έχουν μάθει να μετατρέπουν τις αρνητικές σκέψεις σε θετικές.
5.4	ΣΗΜΕΙΑ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΜΦΑΣΗΣ	
	Αυτοδιάλογος είναι οι σκέψεις που κάνουμε και οι απαντήσεις που δίνουμε, συνήθως ασυνείδητα, για να αντιμετωπίσουμε ένα πρόβλημα. Τονίστε ότι οι ΘΕΤΙΚΕΣ σκέψεις επηρεάζουν ΘΕΤΙΚΑ τα συναισθήματά μας και τη συμπεριφορά μας και παροτρύνετέ τους να σκέφτονται θετικά χρησιμοποιώντας λέξεις-κλειδιά. - Τονίστε στους βοηθούς ότι ο ρόλος τους είναι να διορθώνουν με θετικό τρόπο και πως από το βαθμό συνεργασίας τους εξαρτάται η μάθηση και η βελτίωση των συμμαθητών τους.	

ΟΡΓΑΝΩΣΗ



ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ	Καθισμένοι σε ημικύκλιο στο γήπεδο βόλεϊ.	4'	1) Εξηγήστε στους μαθητές ότι θα εξασκηθούν στην τεχνική του σερβίς από πάνω και στην τεχνική του αυτοδιαλόγου, όπως και στο προηγούμενο μάθημα. Ρωτήστε αν θυμούνται τι είναι ο αυτοδιάλογος και να αναφέρουν παραδείγματα θετικών και αρνητικών σκέψεων σε σχέση με το σερβίς. Μοιράστε τη φωτοτυπία της κάρτας 5.6 ανά δύο μαθητές.	
			Αρνητικές σκέψεις «Να μη μένω πίσω» «Δε θα τα καταφέρω» «Δεν θα περάσει το φιλέ»	Θετικές σκέψεις «Μεταφορά βάρους μπροστά» «Δυνατά» «Η μπάλα θα περάσει το φιλέ»
ΚΥΡΙΟ ΜΕΡΟΣ	Ανά 2 ζευγάρια με την κάρτα 5.6 σχηματίζουν τετράδες και στέκονται αντιμέτωποι με άλλες τετράδες κατά μήκος του γηπέδου βόλεϊ. Σε κάθε τετράδα το ένα ζευγάρι εκτελεί και το άλλο διορθώνει.	4'	2) Επίδειξη του σερβίς από πάνω από τον καθηγητή ή ένα μαθητή και έμφαση σε 3 σημεία-κλειδιά.	
			3) Οι μαθητές κρατούν τη μπάλα με το αριστερό χέρι, τεντωμένο στο ύψος του ώμου τους. Το δεξί χέρι που βρίσκεται λυγισμένο στον αγκώνα πάνω από το κεφάλι τους έρχεται μπροστά και χτυπά με δύναμη τη μπάλα με όλη την παλάμη προς τα κάτω. Οι συμμαθητές τους διορθώνουν στο 1° κριτήριο της κάρτας 5.6 και αλλάζουν ρόλους.	
		4'	4) Οι μαθητές πετούν τη μπάλα ψηλά (1,5-2μ.) και την αφήνουν να αναπηδήσει μπροστά τους. Μετά την 1 ^η αναπήδηση χτυπούν τη μπάλα μαλακά από πίσω και κάτω προς ένα συμμαθητή τους απέναντι, ο οποίος προσπαθεί να εκτελέσει μανσέτα. Οι συμμαθητές τους διορθώνουν στο 2° και 3° κριτήριο της κάρτας 5.6 και αλλάζουν ρόλους.	
	Στο φιλέ 4 σειρές.	4'	5) Εκτελούν με τους βοηθούς τους σερβίς πάνω από το φιλέ (σε 4 σειρές) σύμφωνα με την Κάρτα 5.6 και σταδιακά αυξάνουν την απόσταση. Στη συνέχεια αλλάζουν ρόλους. Αφήστε τους μαθητές να επιλέξουν την απόσταση από την οποία θα εκτελέσουν. Οι συμμαθητές τους διορθώνουν στο 4° κριτήριο της κάρτας 5.6 και αλλάζουν ρόλους. Παροτρύνετέ τους να σκεφτούν θετικά χρησιμοποιώντας λέξεις κλειδιά («πόδι μπροστά», «δυνατά», «θα περάσει το φιλέ»).	
ΤΕΛΟΣ	Σε ημικύκλιο με την κάρτα 5.5 ανά μαθητή	7'	6) Καλέστε όλους τους μαθητές και ρωτήστε τους αν τους βοήθησε ο αυτοδιάλογος στο σερβίς. Επίσης ζητήστε να βγάλουν την κάρτα 5.5 και να αναφέρουν ποιες αρνητικές σκέψεις έκαναν τις προηγούμενες ημέρες στο σπίτι τους κατά την προσπάθεια να πετύχουν τους στόχους τους και με ποιες αντίστοιχες θετικές σκέψεις τις αντικατέστησαν.	
	Καθισμένοι σε ημικύκλιο	8'	7) Παιχνίδι: Οι μαθητές χωρίζονται σε 4 ομάδες και τοποθετούνται στα 4 γήπεδα σύμφωνα με το σχήμα 1 (βλ. μάθημα 5.1). Παίζουν παιχνίδι με όλα τα στοιχεία της τεχνικής. Εκτελούν σερβίς από πάνω από όποιο σημείο της αμυντικής ζώνης θέλουν, χρησιμοποιώντας τον αυτοδιάλογο φωναχτά.	



Πετοσφαίριση: Σερβίς από πάνω

ΜΑΘΗΜΑ 5.4 (σελίδα 1^η)

Καθηγητής: Τμήμα:
 Σχολείο: Ημερομηνία:
 Αριθμός μαθητών που παρακολούθησαν το συγκεκριμένο μάθημα:

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

	Ναι	Όχι
<u>1^η δραστηριότητα</u> ☐		
▪ Βοήθησε ο ΚΦΑ τους μαθητές να κατανοήσουν τη διαφορά των θετικών από τις αρνητικές σκέψεις;	☐	☐
▪ Ανέφεραν οι μαθητές παραδείγματα θετικών και αρνητικών σκέψεων σε σχέση με το σερβίς;	☐	☐
<u>2^η δραστηριότητα</u> ☐	Ναι	Όχι
▪ Έγινε από τον ΚΦΑ ή από ένα μαθητή επίδειξη του σερβίς από πάνω , τονίζοντας τα κριτήρια της σωστής εκτέλεσης;	☐	☐
<u>3^η δραστηριότητα</u> ☐	Ναι	Όχι
▪ Εκτέλεσαν οι μαθητές σερβίς με δύναμη προς τα κάτω ;	☐	☐
▪ Γινόταν έλεγχος και διόρθωση από τους βοηθούς σύμφωνα με το 1^ο κριτήριο της κάρτας 5.6;	☐	☐
<u>4^η δραστηριότητα</u> ☐	Ναι	Όχι
▪ Εκτέλεσαν οι μαθητές μαλακό σερβίς από πάνω μετά από αναπήδηση της μπάλας προς ένα συμμαθητή τους που προσπαθούσε να εκτελέσει μανσέτα;	☐	☐
▪ Γινόταν έλεγχος και διόρθωση από τους βοηθούς σύμφωνα με το 2^ο και 3^ο κριτήριο της κάρτας 5.6;	☐	☐
<u>5^η δραστηριότητα</u> ☐	Ναι	Όχι
▪ Εκτέλεσαν οι μαθητές σερβίς από πάνω προσπαθώντας να περάσουν τη μπάλα πάνω από το φιλέ από όποια απόσταση ήθελαν;	☐	☐
▪ Γινόταν έλεγχος και διόρθωση από τους βοηθούς σύμφωνα με το 4^ο κριτήριο της κάρτας 5.6;	☐	☐
▪ Παρότρυνε Ο ΚΦΑ τους μαθητές να σκεφτούν θετικά χρησιμοποιώντας λέξεις- κλειδιά;	☐	☐
<u>6^η δραστηριότητα</u> ☐	Ναι	Όχι
▪ Ρώτησε ο ΚΦΑ τους μαθητές αν τους βοήθησε ο αυτοδιάλογος στο σερβίς;	☐	☐
▪ Ανέφεραν οι μαθητές τις αρνητικές σκέψεις έκαναν στο σπίτι τους κατά την προσπάθεια να πετύχουν τους στόχους τους και με ποιες αντίστοιχες θετικές σκέψεις τις αντικατέστησαν;	☐	☐
<u>7^η δραστηριότητα</u> ☐	Ναι	Όχι
▪ Έπαιξαν οι μαθητές ανά 2 ομάδες παιχνίδι μεταξύ τους, εκτελώντας σερβίς από πάνω από όποιο σημείο της αμυντικής ζώνης ήθελαν και χρησιμοποιώντας τον αυτοδιάλογο φωναχτά ;	☐	☐

ΜΑΘΗΜΑ 5.4 (σελίδα 2^η)

Ναι **'Όχι**

☐	☐
☐	☐
☐	☐
☐	☐

- ☐ 2 φορές τουλάχιστον
- ☐ 1 φορά τουλάχιστον
- ☐ καμία φορά

- ☐ 2 φορές τουλάχιστον
- ☐ 1 φορά τουλάχιστον
- ☐ καμία φορά

Πάρα πολύ καλά	Πολύ καλά	Λίγο καλά	Καθόλου καλά

□ □ □ □

[illegible]

.....

.....

.....

.....

.....

ΜΑΘΗΜΑ	Βόλεϊ: Το πρωτάθλημα του τμήματος	
	Έμφαση στη δεξιότητα ζωής: Επίλυση προβλημάτων	
	Όργανα – Υλικά 4 μπάλες βόλεϊ - Φωτοτυπίες της κάρτας 5.7 (1 σε κάθε ομάδα) - Σφυρίχτρα - Φύλλο αγώνος (το ετοιμάζουν οι μαθητές) - Κάρτες 4.4 (τις φέρνουν οι μαθητές)	Στο τέλος τους μαθήματος οι μαθητές: - Θα έχουν παρουσιάσει την πορεία των στόχων τους. - Θα έχουν αναπτύξει υπευθυνότητα. - Θα έχουν εφαρμόσει σε αγωνιστική μορφή τις δεξιότητες που έχουν μάθει.
ΣΗΜΕΙΑ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΜΦΑΣΗΣ		
5.5	Τονίζετε με κάθε δοθείσα ευκαιρία ότι το πρωτάθλημα του τμήματος έχει τους εξής σκοπούς: - Na συμμετέχουν το ίδιο όλοι. - Na αναπτύξουν τη συνεργασία και την ομαδικότητα.	

	ΟΡΓΑΝ.	🕒	ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ	ΣΧΟΛΙΑ
ΕΙΣ.	Καθισμέ- νοι σε ημικύκλιο στο γήπεδο του βόλεϊ με την κάρτα 4.4 (από άλλο μάθ.	3'	1) Ελέγξτε σε μερικούς μαθητές τι έχουν καταγράψει στο ημερολόγιο της 2^{ης} εβδομάδας στην κάρτα 4.4 . Εξηγήστε στους μαθητές ότι στο σημερινό και στο επόμενο μάθημα θα διοργανώσουν, με την ελάχιστη δική σας παρέμβαση, το πρωτάθλημα του τμήματος. Θυμίστε τους τα 4 στάδια της μεθόδου επίλυσης προβλημάτων 4Σ που είχαν μάθει στο 2 πρώτα μαθήματα (Σταματάω / Σκέφτομαι τις πιθανές λύσεις / τις Συνέπειες της κάθε λύσης / Συνεχίζω με την καλύτερη λύση). Πείτε τους να εφαρμόσουν την παραπάνω μέθοδο για να λύσουν τα προβλήματα που θα τους θέσετε.	
	Καθισμέ- νοι σε ημικύκλιο στο γήπεδο του βόλεϊ	6'	2) Πρόβλημα νο 1. Πείτε τους να χωριστούν σε 4 μεικτές και ισοδύναμες ομάδες. Αν υπάρχουν έντονες αντιδράσεις θυμίστε τους το σκοπό τους πρωταθλήματος (συμβουλές διδασκαλίας) και πείτε τους ότι οι μεικτές και ισοδύναμες ομάδες είναι η προϋπόθεση για να γίνει το πρωτάθλημα. Πείτε τους να κάνουν άλλη μία προσπάθεια εφαρμόζοντας τα στάδια της μεθόδου επίλυσης προβλημάτων 4Σ . Αν δεν μπορούν να χωριστούν μόνοι τους πείτε τους ότι αναγκαστικά θα πρέπει να τους χωρίσετε εσείς.	Οι διαιτητές και η γραμματεία θα είναι και παίκτες και θα έχουν αυτούς τους ρόλους όταν παίζουν οι αντίπαλες ομάδες.
ΚΥΡΙΟ ΜΕΡΟΣ	Καθισμέ- νοι σε ημικύκλιο στο γήπεδο του βόλεϊ με την κάρτα 5.7	6'	3) Πρόβλημα νο 2. Αφού χωριστούν σε ομάδες μοιράστε σε κάθε ομάδα την κάρτα καθηκόντων 5.7 και πείτε σε κάθε ομάδα να ορίσει με τη μέθοδο της επίλυσης προβλημάτων 4Σ 1 προπονητή, 1 αρχηγό, 1 γραμματέα και 1 διαιτητή , να βρει ένα όνομα για την ομάδα και ένα χρώμα μπλούζας που θα φέρουν από το σπίτι αν δεν έχετε γιλέκα.	Η γραμματεία να αναρτήσει στην τάξη τις ομάδες, τους παίκτες και τους διαιτητές.
		6'	4) Πρόβλημα νο 3. Καλέστε τους αρχηγούς της κάθε ομάδας και κάντε την κλήρωση για τα παιχνίδια (2 αγώνες αρχικά, στη συνέχεια μικρός τελικός μεταξύ των χαμένων και τελικός μεταξύ των νικητών). Ο γραμματέας κάθε ομάδας να καταγράψει τη σύνθεση της βασικής εξάδας, τους αναπληρωματικούς, το όνομα του αρχηγού, του προπονητή και του διαιτητή και μετά από συνεννόηση με όλη την ομάδα και με τον προπονητή να καταγράψει την θέση του κάθε παίκτη στο 1 ^ο παιχνίδι.	
	Στο γήπεδο βόλεϊ	15	5) Προθέρμανση 3' υπό τις οδηγίες του προπονητή και διεξαγωγή 1^{ου} αγώνα (στους 8 πόντους) . Πριν τον αγώνα πείτε πως οι μαθητές που δεν αγωνίζονται θα είναι φίλαθλοι και θα πρέπει να επιδεικνύουν φίλαθλο πνεύμα. Οι ομάδες που θα παίζουν πρέπει να δείχνουν σεβασμό στους κανονισμούς, στις αποφάσεις των διαιτητών, στους συμπαίκτες τους και στους αντιπάλους. Εκτός από τη νίκη, σκοπός όλων των μαθητών θα πρέπει να είναι η συνεργασία και η ομαδικότητα (3 επαφές) . Στο τέλος των αγώνων κάθε μαθητής θα ψηφίσει μία ομάδα (όχι τη δικιά του) που θεωρεί ότι κατά τη διάρκεια των αγώνων είχε αναπτύξει τη καλύτερη συνεργασία και ομαδικότητα.	Τονίζετε συνεχώς την ανάγκη των 3 επαφών. Αν δε φτάσει ο χρόνος να παίξουν σε λιγότερους πόντους.
		1'	6) Ζητήστε να γράψουν τις τελικές μετρήσεις των στόχων τους στην κάρτα 4.4 και να τη φέρουν μαζί τους στο επόμενο μάθημα.	Οι αλλαγές να παίξουν ισόποσα



Πετοσφαίριση: Το πρωτάθλημα του τμήματος

ΜΑΘΗΜΑ 5.5 (σελίδα 1^η)

Καθηγητής: Τμήμα:
 Σχολείο: Ημερομηνία:
 Αριθμός μαθητών που παρακολούθησαν το συγκεκριμένο μάθημα:

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

	Ναι	Όχι
<u>1^η δραστηριότητα</u> ☐		
▪ Ελέγχθηκαν τα ημερολόγια στόχων στην κάρτα 4.4 και ζήτησε ο ΚΦΑ από τους μαθητές να εφαρμόσουν τα 4 στάδια της μεθόδου επίλυσης προβλημάτων 4Σ για να λύσουν τα προβλήματα διοργάνωσης του πρωταθλήματος του τμήματος;	☐	☐
<u>2^η δραστηριότητα</u> ☐	Ναι	Όχι
▪ Χωρίστηκαν οι μαθητές σε 4 μεικτές ομάδες εφαρμόζοντας τα στάδια της μεθόδου επίλυσης προβλημάτων 4Σ ;	☐	☐
<u>3^η δραστηριότητα</u> ☐	Ναι	Όχι
▪ Όρισε η κάθε ομάδα με τη μέθοδο της επίλυσης προβλημάτων 4Σ 1 προπονητή, 1 αρχηγό, 1 γραμματέα και 1 διαιτητή ;	☐	☐
▪ Βρήκε η κάθε ομάδα ένα όνομα και ένα χρώμα μπλουζας που θα φοράνε οι παίκτες της στο επόμενο μάθημα (αν δεν υπάρχουν γιλέκα);	☐	☐
<u>4^η δραστηριότητα</u> ☐	Ναι	Όχι
▪ Έγινε κλήρωση μεταξύ των αρχηγών των ομάδων για να καθοριστούν οι 4 αγώνες;	☐	☐
▪ Κατέγραψε ο γραμματέας κάθε ομάδας τη σύνθεση της βασικής εξάδας, τους αναπληρωματικούς, το όνομα του αρχηγού, του προπονητή και του διαιτητή καθώς και τη θέση του κάθε παίκτη στο 1 ^ο παιχνίδι;	☐	☐
<u>5^η δραστηριότητα</u> ☐	Ναι	Όχι
▪ Ανέφερε ο ΚΦΑ ότι στο τέλος των αγώνων θα γίνει ψηφοφορία για την ανάδειξη της ομάδας που θα αναπτύξει την καλύτερη συνεργασία και ομαδικότητα ;	☐	☐
▪ Έγινε προθέρμανση υπό τις οδηγίες του προπονητή τις κάθε ομάδας ;	☐	☐
▪ Πραγματοποιήθηκε προθέρμανση και στη συνέχεια ο 1^{ος} αγώνας με διαιτητές και γραμματεία από τις ομάδες που δεν έπαιζαν; Έπαιξαν οι αλλαγές ισόποσα ;	☐	☐
<u>6 δραστηριότητα</u> ☐	Ναι	Όχι
▪ Ζήτησε ο ΚΦΑ από τους μαθητές να γράψουν τις τελικές μετρήσεις των στόχων τους στην κάρτα 4.4 και να τη φέρουν μαζί τους στο επόμενο μάθημα.	☐	☐

ΟΡΓΑΝΑ -ΥΛΙΚΑ

	Ναι	Όχι
▪ Υπήρχαν 4 μπάλες βόλεϊ;	☐	☐
▪ Υπήρχαν για κάθε ομάδα φωτοτυπίες της κάρτας 5.7 ;	☐	☐
▪ Υπήρχε σφυρίχτρα για τον αγώνα;	☐	☐
▪ Υπήρχε ένα υποτυπώδες φύλλο αγώνος που είχαν ετοιμάσει οι μαθητές;	☐	☐

ΜΑΘΗΜΑ	Βόλεϊ: Το πρωτάθλημα του τμήματος	
	Έμφαση στη δεξιότητα ζωής: Ανάπτυξη συνεργασίας	
	Όργανα – Υλικά 4 μπάλες βόλεϊ 2 σφυρίχτρες - Φύλλο αγώνος (το ετοιμάζουν οι μαθητές) - Γιλέκα ή μπλουζάκια διαφορετικού χρώματος	Στο τέλος τους μαθήματος οι μαθητές (στη ΦΑ): - Θα έχουν αναπτύξει υπευθυνότητα και ομαδικότητα. - Θα έχουν εφαρμόσει βασικά στοιχεία κανονισμών. Στο τέλος τους μαθήματος οι μαθητές (στη ζωή): - Θα έχουν μάθει να καθορίζουν στόχους στη ζωή τους, να επιλύουν προβλήματα, να σκέφτονται θετικά και να συνεργάζονται με τους άλλους.
5.6	ΣΗΜΕΙΑ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΜΦΑΣΗΣ	
	Τονίζετε με κάθε δοθείσα ευκαιρία ότι το πρωτάθλημα του τμήματος έχει τους εξής σκοπούς: - Na συμμετέχουν το ίδιο όλοι. - Na αναπτύξουν τη συνεργασία και την ομαδικότητα.	

ΟΡΓΑΝΩΣΗ



ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ

ΣΧΟΛΙΑ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ	Καθισμένοι σε ημικύκλιο στο γήπεδο του βόλεϊ με την κάρτα 4.4	5'	1) Ρωτήστε τους μαθητές σε ποιο βαθμό έχουν πετύχει τους στόχους που έβαλαν και πείτε τους να αναφέρουν τις τελικές μετρήσεις της 2^{ης} εβδομάδας στην κάρτα 4.4 . Ρωτήστε αν οι δεξιότητες που έμαθαν όλο το 2μηνο (καθορισμός στόχων, επίλυση προβλημάτων, θετική σκέψη, συνεργασία) τους φάνηκαν χρήσιμες σε άλλους τομείς της ζωής τους εκτός από τη Φυσική Αγωγή. Ενθαρρύνετε τους να συνεχίσουν να χρησιμοποιούν τις στρατηγικές που έμαθαν όταν θέλουν να πετύχουν κάτι στη ζωή τους.	
	Καθισμένοι σε ημικύκλιο στο γήπεδο του βόλεϊ	4'	2) Εξηγήστε στους μαθητές ότι στο σημερινό μάθημα θα γίνουν, με την ελάχιστη δική σας παρέμβαση, 3 αγώνες στους 8 πόντους (6' κάθε αγώνας) . Επαναλάβετε πως οι μαθητές που δεν αγωνίζονται θα είναι φίλαθλοι και θα πρέπει να επιδεικνύουν φίλαθλο πνεύμα. Οι ομάδες που θα παίζουν θα πρέπει να παίζουν ομαδικά, τίμια και είναι υποχρεωμένες να δείχνουν σεβασμό στους κανονισμούς, στις αποφάσεις των διαιτητών, στους συμπαίκτες τους και στους αντιπάλους. Εκτός από τη νίκη, σκοπός όλων των μαθητών θα πρέπει να είναι η συνεργασία και η ομαδικότητα . Στο τέλος των αγώνων κάθε μαθητής θα ψηφίσει μία ομάδα (όχι τη δικιά του) που θεωρεί ότι κατά τη διάρκεια των αγώνων είχε αναπτύξει τη μεγαλύτερη συνεργασία και ομαδικότητα. Έτσι, μπορεί στο τέλος να αναδειχτεί μια ομάδα νικήτρια επειδή είχε αναπτύξει το μεγαλύτερο βαθμό συνεργασίας και ομαδικότητας ανεξάρτητα από το αν έχασε ή κέρδισε τους αγώνες.	Η γραμματεία γράφει τους πόντους, φροντίζει να τηρείται το «ρολόι» και θυμίζει στους αρχηγούς ότι πρέπει να γίνονται αλλαγές. Πρέπει να παίξουν όλοι το ίδιο.
	Στο γήπεδο του βόλεϊ	6'	3) Διεξαγωγή 2^{ου} αγώνα (στα τελευταία 2' προθερμαίνονται οι ομάδες για τον επόμενο αγώνα).	Σε περίπτωση που δεν επαρκεί ο χρόνος να παίξουν σε λιγότερους πόντους
ΚΥΡΙΟ ΜΕΡΟΣ		6'	4) Μικρός τελικός: ηττημένοι των δύο πρώτων αγώνων (στα τελευταία 2' προθερμαίνονται οι ομάδες για τον επόμενο αγώνα).	
		6'	5) Τελικός: νικητές των δύο πρώτων αγώνων.	
ΤΕΛΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	Καθισμένοι σε ημικύκλιο στο γήπεδο του βόλεϊ	3'	6) Ψηφοφορία για την ανάδειξη της ομάδας που είχε την καλύτερη συνεργασία και ομαδικότητα . Ζητήστε από τους μαθητές της κάθε ομάδας χωριστά να ψηφίσουν δια της ανάτασης του χεριού τους την ομάδα που θεωρούν ότι είχε την καλύτερη συνεργασία ανεξάρτητα από τα αποτελέσματα των αγώνων (δεν μπορούν να ψηφίσουν τη δική τους ομάδα) και πείτε σε ένα μαθητή να γράφει σε ένα χαρτί τα νούμερα της ψηφοφορίας. Συγχαρείτε όλα τα παιδιά και ζητήστε τους να χειροκροτήσουν τις δύο νικήτριες ομάδες: αυτήν που κέρδισε τον τελικό και αυτήν που είχε την καλύτερη συνεργασία. Ζητήστε από τα παιδιά να δώσουν όλοι τα χέρια και πείτε τους ότι εκτός από τη νίκη αυτό που έχει τη μεγαλύτερη σημασία είναι η καλή συνεργασία και το ομαδικό πνεύμα. Η γραμματεία να αναρτήσει στην τάξη τα αποτελέσματα των αγώνων και της ψηφοφορίας των μαθητών.	



Πετοσφαίριση: Το πρωτάθλημα του τμήματος

ΜΑΘΗΜΑ 5.6 (σελίδα 1^η)

Καθηγητής: Τμήμα:
 Σχολείο: Ημερομηνία:
 Αριθμός μαθητών που παρακολούθησαν το συγκεκριμένο μάθημα:

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

1^η δραστηριότητα ☐

- Συζήτησε ο ΚΦΑ με τους μαθητές αν πέτυχαν τους προσωπικούς τους στόχους; Ναι ☐ Όχι ☐
- Συζήτησε ο ΚΦΑ με τους μαθητές σχετικά με το αν οι δεξιότητες που έμαθαν όλο το 2μηνο (καθορισμός στόχων, επίλυση προβλημάτων, θετική σκέψη, συνεργασία) τους φάνηκαν χρήσιμες σε άλλους τομείς της ζωής τους εκτός από τη Φυσική Αγωγή; Ναι ☐ Όχι ☐
- Ενθάρρυνε ο ΚΦΑ τους μαθητές να συνεχίσουν να χρησιμοποιούν τις στρατηγικές που έμαθαν όταν θέλουν να πετύχουν κάτι στη ζωή τους. Ναι ☐ Όχι ☐

2^η δραστηριότητα ☐

- Ανέφερε ο ΚΦΑ στους μαθητές ότι θα πρέπει να παίζουν **ομαδικά, τίμια** και να δείχνουν σεβασμό στους κανονισμούς, στις αποφάσεις των διαιτητών, στους συμπαίκτες τους και στους αντιπάλους; Ναι ☐ Όχι ☐
- Ανέφερε ο ΚΦΑ ότι στο τέλος των αγώνων θα γίνει ψηφοφορία για την ανάδειξη της ομάδας που θα αναπτύξει την **καλύτερη συνεργασία και ομαδικότητα**; Ναι ☐ Όχι ☐
- Ανέφερε ο ΚΦΑ ότι οι αλλαγές είναι ευθύνη των αρχηγών και της γραμματείας και ότι πρέπει να γίνονται ισόποσα για να παίξουν όλοι το ίδιο; Ναι ☐ Όχι ☐

3^η δραστηριότητα ☐

- Διεξάχθηκε ο **2^{ος} αγώνας** με διαιτητές και γραμματεία από τις ομάδες που δεν έπαιζαν; Ναι ☐ Όχι ☐
- Γίνονταν **συχνά αλλαγές**, ώστε να παίξουν όλοι το ίδιο; Ναι ☐ Όχι ☐

4^η δραστηριότητα ☐

- Διεξάχθηκε ο **μικρός τελικός** μεταξύ των ηττημένων με διαιτητές και γραμματεία από τις ομάδες που δεν έπαιζαν; Ναι ☐ Όχι ☐
- Γίνονταν **συχνά αλλαγές**, ώστε να παίξουν όλοι το ίδιο; Ναι ☐ Όχι ☐

5^η δραστηριότητα ☐

- Διεξάχθηκε ο **μεγάλος τελικός** μεταξύ των νικητών με διαιτητές και γραμματεία από τις ομάδες που δεν έπαιζαν; Ναι ☐ Όχι ☐
- Γίνονταν **συχνά αλλαγές**, ώστε να παίξουν όλοι το ίδιο; Ναι ☐ Όχι ☐

6^η δραστηριότητα ☐

- Έγινε ψηφοφορία από τους μαθητές για την ανάδειξη της ομάδας που είχε την καλύτερη **συνεργασία και ομαδικότητα**. Ναι ☐ Όχι ☐
- Δώσανε οι μαθητές μεταξύ τους τα χέρια και χειροκρότησαν τις δύο νικήτριες ομάδες: αυτήν που κέρδισε τον τελικό και αυτήν που είχε την καλύτερη συνεργασία; Ναι ☐ Όχι ☐

ΜΑΘΗΜΑ 5.6 (σελίδα 2^η)

Naı **'Oxi**

- Υπήρχαν **4 μπάλες βόλεϊ**;
- Υπήρχε **σφυρίχτρα** για τους αγώνες;
- Φορούσαν οι παίκτες της κάθε ομάδας **γιλέκα ή μπλουζάκια διαφορετικού χρώματος**;
- Υπήρχε ένα υποτυπώδες **φύλλο αγώνος** που είχαν ετοιμάσει οι μαθητές;

- Τονίστηκε από τον ΚΦΑ ότι σκοπός του πρωταθλήματος είναι **να συμμετέχουν το ίδιο όλοι;**

- ☐ 2 φορές τουλάχιστον
- ☐ 1 φορά τουλάχιστον
- ☐ καμία φορά

- Τονίστηκε από τον ΚΦΑ ότι σκοπός του πρωταθλήματος είναι η ανάπτυξη της **συνεργασίας** και της **ομαδικότητας**;

- ☐ 2 φορές τουλάχιστον
- ☐ 1 φορά τουλάχιστον
- ☐ καμία φορά

Πάρα πολύ καλά	Πολύ καλά	Λίγο καλά	Καθόλου καλά

Πως ανταποκρίθηκαν οι μαθητές σε αυτό το μάθημα;

[illegible]

ΑΛΛΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ Ή ΑΠΡΟΟΠΤΑ ΣΤΗ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ

ΟΦΕΛΗ ΑΣΚΗΣΗΣ



Θεωρητικό μάθημα: Οφέλη της άσκησης Έμφαση στη: Δια βίου άσκηση για υγεία			
ΜΑΘΗΜΑ 6.1	Όργανα – Υλικά - Βιβλίο μαθητή (1 σε κάθε μαθητή) - Φωτοτυπίες της κάρτας 6.1 (1 σε κάθε μαθητή) - Μολύβια (1 ανά μαθητή)		Στο τέλος τους μαθήματος οι μαθητές: - Θα έχουν μάθει ποια είναι τα οφέλη της άσκησης για την υγεία. - Θα έχουν μάθει πώς να ξεπερνούν πιθανά εμπόδια για τη συμμετοχή σε άσκηση. - Θα έχουν αναπτύξει θετικές στάσεις για την άσκηση.
	ΣΗΜΕΙΑ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΜΦΑΣΗΣ		
	- Περιφερθείτε μέσα στην τάξη και ενθαρρύνετε τη συμμετοχή όλων των μαθητών στις συζητήσεις των ομάδων. - Τονίστε ότι η ομαδική εργασία είναι αποτελεσματική όταν μεταξύ των ομάδων υπάρχει συνεργασία και ομαδικότητα;		
ΟΡΓΑΝΩΣΗ		ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ	ΣΧΟΛΙΑ
ΕΙΣ.	Στην τάξη	3'	1) Αναφέρετε ότι στο μάθημα αυτό οι μαθητές θα ανακαλύψουν γιατί είναι σημαντικό να ασκούνται και τι συμβαίνει μέσα στο σώμα τους την ώρα που γυμνάζονται.
	Στην τάξη σε ομάδες των 4 ανά 2 θρανία με την 1^η σελίδα κάρτας 6.1	9'	2) Δημιουργήστε ομάδες των 3-5 ατόμων, και μοιράστε την κάρτα 6.1 . Συζητήστε με τους μαθητές για το πόσοι άνθρωποι από το συγγενικό τους περιβάλλον γυμνάζονται και πόσοι όχι. Πείτε τους να συμπληρώσουν ο καθένας ατομικά το 1^ο ερωτηματολόγιο της κάρτας 6.1 με τίτλο «γιατί οι άνθρωποι δε γυμνάζονται». Στη συνέχεια να αναφέρει ο καθένας στην ομάδα του ποιες δυσκολίες κατέγραψε ότι αντιμετωπίζει ο ίδιος για να ασκηθεί. Ένας μαθητής από κάθε ομάδα έχει το ρόλο του γραμματέα και παρουσιάζει στο τμήμα τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν όλοι οι μαθητές της ομάδας του για να ασκηθούν.
	Στην τάξη σε ομάδες των 4 ανά 2 θρανία με τη 2^η σελίδα κάρτας 6.1	9'	3) Ζητήστε από τους μαθητές να συμπληρώσουν ο καθένας ατομικά το 2^ο ερωτηματολόγιο με τίτλο «τα οφέλη της άσκησης για την υγεία». Στη συνέχεια να αναφέρει ο καθένας στην ομάδα 2-3 σημεία από αυτά που κατέγραψε και που του έκαναν τη μεγαλύτερη εντύπωση. Ένας μαθητής από κάθε ομάδα έχει το ρόλο του γραμματέα και παρουσιάζει στο τμήμα το σύνολο των ωφελειών της άσκησης που έκαναν τη μεγαλύτερη εντύπωση στα μέλη της ομάδας του.
ΚΥΡΙΟ ΜΕΡΟΣ	Στην τάξη σε ομάδες των 4 ανά 2 θρανία με τη 2^η σελίδα κάρτας 6.1	9'	4) Ζητήστε να συμπληρώσουν το 3^ο ερωτηματολόγιο της κάρτας 6.1 με τίτλο «πόσο κινητικά δραστήρια είναι η ζωή σου». Συζητήστε μαζί τους τι μπορούν να κάνουν για να κινούνται περισσότερο στο σχολείο, στο σπίτι, στις μετακινήσεις και γενικότερα στην καθημερινή τους ζωή. Στη συνέχεια να αναφέρει ο καθένας στην ομάδα του πόσο δραστήριος είναι κινητικά σύμφωνα με αυτά που έγραψε στο 3 ^ο ερωτηματολόγιο. Ένας μαθητής από κάθε ομάδα έχει το ρόλο του γραμματέα και παρουσιάζει στο τμήμα πόσο κινητικά δραστήρια είναι τα μέλη της ομάδας του;
	Στην τάξη	5'	5) Περιγράψτε σύντομα τις φυσικές ικανότητες (αντοχή, ταχύτητα, δύναμη, ευλυγισία) και συζητήστε με τους μαθητές την αναγκαιότητα βελτίωσης όλων των φυσικών ικανοτήτων. Αναφέρετε για παράδειγμα ότι δεν είναι σωστό το να γυμνάζει κάποιος μόνο τη δύναμή του, χωρίς να φροντίζει την αντοχή του ή ευλυγισία. Τονίστε την αξία της αερόβιας άσκησης για την καρδιά και την υγεία γενικότερα και αναφερθείτε στην ελάχιστη ένταση, διάρκεια και συχνότητα που πρέπει να έχει η άσκηση για να είναι αποτελεσματική. Παραπέμψτε τους μαθητές στις σχετικές πληροφορίες στο βιβλίο του μαθητή (κεφάλαιο 3).
ΤΕΛ.	Στην τάξη	5'	
ΜΕΡΟΣ			



Θεωρητικό μάθημα: Οφέλη της άσκησης

ΜΑΘΗΜΑ 6.1 (σελίδα 1^η)

Καθηγητής: Τμήμα:
 Σχολείο: Ημερομηνία:
 Αριθμός μαθητών που παρακολούθησαν το συγκεκριμένο μάθημα:

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

1^η δραστηριότητα ☐

- Ανέφερε ο ΚΦΑ ότι στο μάθημα αυτό οι μαθητές θα ανακαλύψουν γιατί είναι σημαντικό να ασκούνται και τι συμβαίνει μέσα στο σώμα τους την ώρα που γυμνάζονται;

Ναι **Όχι**

☐ ☐

2^η δραστηριότητα ☐

- Χωρίστηκαν οι μαθητές σε ομάδες των 3-5 ατόμων;
- Συζήτησε ο ΚΦΑ με τους μαθητές για το πόσοι άνθρωποι από το συγγενικό τους περιβάλλον γυμνάζονται και πόσοι όχι;
- Συμπλήρωσαν οι μαθητές ο καθένας ατομικά το **1^ο ερωτηματολόγιο** της κάρτας 6.1;
- Παρουσίασε ένας μαθητής από κάθε ομάδα στο τμήμα τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν όλοι οι μαθητές της ομάδας του για να ασκηθούν;

Ναι **Όχι**

☐ ☐

☐ ☐

☐ ☐

☐ ☐

3^η δραστηριότητα ☐

- Συμπλήρωσαν οι μαθητές ο καθένας ατομικά το **2^ο ερωτηματολόγιο** της κάρτας 6.1;
- Παρουσίασε ένας μαθητής από κάθε ομάδα στο τμήμα το σύνολο των ωφελειών της άσκησης που έκαναν τη μεγαλύτερη εντύπωση στα μέλη της ομάδας του.

Ναι **Όχι**

☐ ☐

☐ ☐

4^η δραστηριότητα ☐

- Συμπλήρωσαν οι μαθητές ο καθένας ατομικά το **3^ο ερωτηματολόγιο** της κάρτας 6.1;
- Παρουσίασε ένας μαθητής από κάθε ομάδα στο τμήμα πόσο κινητικά δραστήρια είναι τα μέλη της ομάδας του;

Ναι **Όχι**

☐ ☐

☐ ☐

5^η δραστηριότητα ☐

- Περιέγραψε ο ΚΦΑ τις φυσικές ικανότητες (αντοχή, ταχύτητα, δύναμη, ευλυγισία) τονίζοντας την αναγκαιότητα βελτίωσης της **κάθε μιας χωριστά**;
- Τόνισε ο ΚΦΑ την αξία της αερόβιας άσκησης για την καρδιά και την υγεία γενικότερα;
- Τόνισε ο ΚΦΑ την **ελάχιστη ένταση, διάρκεια και συχνότητα** που πρέπει να έχει η άσκηση για να είναι αποτελεσματική;

Ναι **Όχι**

☐ ☐

☐ ☐

☐ ☐

ΟΡΓΑΝΑ -ΥΛΙΚΑ

- Υπήρχαν φωτοτυπίες της κάρτας 6.1 για σχεδόν κάθε μαθητή;
- Υπήρχε ένα βιβλίο μαθητή για κάθε 4 μαθητές;
- Είχαν οι μαθητές **μολύβια** για να γράψουν στις κάρτες;

Ναι **Όχι**

☐ ☐

☐ ☐

☐ ☐

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β

ΤΕΤΡΑΔΙΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΟΜΑΔΑΣ Α

Μέσα από τη Φυσική Αγωγή βελτιώνω τον εαυτό μου παντού γιατί...

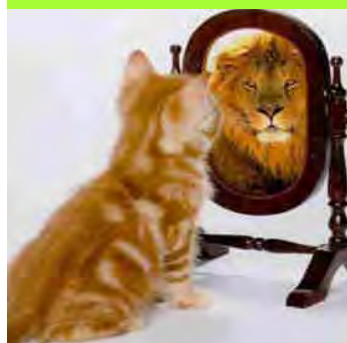
Βάζω στόχους



**Λύνω
προβλήματα**



**Σκέφτομαι
θετικά**



Συνεργάζομαι



ΣΥΜΒΟΛΑΙΟ ΤΜΗΜΑΤΟΣ



ΚΑΡΤΑ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗΣ ΕΠΙΛΥΣΗΣ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΣΤΗ ΦΑ 1.1 (1^η σελίδα)
Μέθοδος των 4Σ
Σταματάω / Σκέφτομαι τις πιθανές λύσεις / τις Συνέπειες της κάθε λύσης / Συνεχίζω με την καλύτερη λύση
Πρόβλημα 1: Για να κερδίζουμε χρόνο σε ποιο χώρο είναι καλύτερα να συγκεντρωνόμαστε στη ΦΑ και με ποιο τρόπο;

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ Πιθανές λύσεις είναι οι παρακάτω:	ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ Οι συνέπειες της κάθε πιθανής λύσης είναι:	ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ Οι καλύτερες λύσεις είναι:	Εμπόδια που νομίζω ότι θα συναντήσω είναι:	ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ Είναι εμπόδια ή δικαιολογία;	ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ Τρόποι για να ξεπεράσω τα εμπόδια είναι:	ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ Η λύση που επιλέγω είναι:
Στην τάξη;	Χάνουμε χρόνο στη μετακίνηση					
Στην αυλή όπου θέλει ο καθένας;	Χάνουμε χρόνο μέχρι να μαζευτούμε					
Σε μία σκιά (αν υπάρχει) σε δυάδες ή τριάδες;	Κερδίζουμε χρόνο και έτσι αθλούμαστε περισσότερο	Σε μία σκιά (αν υπάρχει) σε δυάδες ή τριάδες	-	-	-	Σε μία σκιά (αν υπάρχει) σε δυάδες ή τριάδες

Πρόβλημα 2: Η ΦΑ γίνεται στην αυλή, όπου ο χώρος είναι μεγάλος και θορυβώδης. Πως μπορούμε να επικοινωνούμε όταν έχουμε ΦΑ ώστε να μη χάνουμε χρόνο και έτσι να μπορούμε να γυμναζόμαστε περισσότερο;

Πιθανές λύσεις είναι οι παρακάτω:	Οι συνέπειες της κάθε πιθανής λύσης είναι:	Οι καλύτερες λύσεις είναι:	Εμπόδια που νομίζω ότι θα συναντήσω είναι:	Είναι εμπόδια ή δικαιολογία;	Τρόποι για να ξεπεράσω τα εμπόδια είναι:	Η λύση που επιλέγω είναι:

Πρόβλημα 3: Πολλές φορές στο μάθημα της ΦΑ χρειάζεται να κρατάμε κάποιες σημειώσεις; Τι μπορούμε να κάνουμε;

Πιθανές λύσεις είναι οι παρακάτω:	Οι συνέπειες της κάθε πιθανής λύσης είναι:	Οι καλύτερες λύσεις είναι:	Εμπόδια που νομίζω ότι θα συναντήσω είναι:	Είναι εμπόδια ή δικαιολογία;	Τρόποι για να ξεπεράσω τα εμπόδια είναι:	Η λύση που επιλέγω είναι:

Πρόβλημα 4: Πολλές φορές χρειάζεται να χωριστούμε σε ομάδες. Πως χωριζόμαστε σε ομάδες όταν έχουμε ΦΑ;

Πιθανές λύσεις είναι οι παρακάτω:	Οι συνέπειες της κάθε πιθανής λύσης είναι:	Οι καλύτερες λύσεις είναι:	Εμπόδια που νομίζω ότι θα συναντήσω είναι:	Είναι εμπόδια ή δικαιολογία;	Τρόποι για να ξεπεράσω τα εμπόδια είναι:	Η λύση που επιλέγω είναι:

ΚΑΡΤΑ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗΣ ΕΠΙΛΥΣΗΣ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΣΤΗ ΦΑ 1.1 (2^η σελίδα)
Μέθοδος των 4Σ
Σταματάω / Σκέφτομαι τις πιθανές λύσεις / τις Συνέπειες της κάθε λύσης / Συνεχίζω με την καλύτερη λύση
Πρόβλημα 5: Πολλές φορές κατά την ώρα του μαθήματος ΦΑ θέλουμε να πιούμε νερό ή να πάμε στη τουαλέτα.

Πιθανές λύσεις είναι οι παρακάτω:	Οι συνέπειες της κάθε πιθανής λύσης είναι:	Οι καλύτερες λύσεις είναι:	Εμπόδια που νομίζω ότι θα συναντήσω είναι:	Είναι εμπόδια ή δικαιολογία;	Τρόποι για να ξεπεράσω τα εμπόδια είναι:	Η λύση που επιλέγω είναι:

Πρόβλημα 6: Κατά τη διάρκεια της ΦΑ τρέχουμε και ιδρώνουμε. Τι είναι καλύτερο να φοράμε όταν έχουμε Φ.Α.:

Πιθανές λύσεις είναι οι παρακάτω:	Οι συνέπειες της κάθε πιθανής λύσης είναι:	Οι καλύτερες λύσεις είναι:	Εμπόδια που νομίζω ότι θα συναντήσω είναι:	Είναι εμπόδια ή δικαιολογία;	Τρόποι για να ξεπεράσω τα εμπόδια είναι:	Η λύση που επιλέγω είναι:

Πρόβλημα 7: Κάθε φορά που έχουμε ΦΑ χρειαζόμαστε αρκετά υλικά που δεν μπορεί να τα μεταφέρει ένα μόνο άτομο. Πως μπορούμε να λύσουμε το πρόβλημα της μεταφοράς των υλικών στην αρχή και στο τέλος του μαθήματος;

Πιθανές λύσεις είναι οι παρακάτω:	Οι συνέπειες της κάθε πιθανής λύσης είναι:	Οι καλύτερες λύσεις είναι:	Εμπόδια που νομίζω ότι θα συναντήσω είναι:	Είναι εμπόδια ή δικαιολογία;	Τρόποι για να ξεπεράσω τα εμπόδια είναι:	Η λύση που επιλέγω είναι:

Πρόβλημα 8: Όταν κάποιος/α συμπεριφέρεται εις βάρος του συνόλου ή κάποιου άλλου πως μπορούμε να τον/την αντιμετωπίσουμε;

Πιθανές λύσεις είναι οι παρακάτω:	Οι συνέπειες της κάθε πιθανής λύσης είναι:	Οι καλύτερες λύσεις είναι:	Εμπόδια που νομίζω ότι θα συναντήσω είναι:	Είναι εμπόδια ή δικαιολογία;	Τρόποι για να ξεπεράσω τα εμπόδια είναι:	Η λύση που επιλέγω είναι:

ΚΑΡΤΑ ΩΦΕΛΕΙΩΝ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΚΑΝΟΝΩΝ ΣΤΗ ΦΥΣΙΚΗ ΑΓΩΓΗ 1.2

Τώρα που καθορίστηκαν οι κανόνες που θα τηρούνται από όλους στη Φυσική Αγωγή, ποια πιστεύεις ότι θα είναι τα **ΟΦΕΛΗ** στο μάθημα της **ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ**, αν εφαρμοστούν οι λύσεις που συμφωνήθηκαν;

Οφέλη από την εφαρμογή των κοινών κανόνων στη Φυσική Αγωγή	Συμφωνώ	Διαφωνώ
Θα γνωρίζουμε όλοι από πριν τι χρειάζεται να κάνουμε και έτσι θα έχουμε ένα στόχο στο μυαλό μας.		
Θα υπάρχει περισσότερος χρόνος για εξάσκηση, παιχνίδι και μάθηση.		
Το μάθημα της Φυσικής Αγωγής θα είναι πιο ευχάριστο.		
Σε περίπτωση που παραβαίνουμε έναν κανόνα για τον οποίο έχουμε συμφωνήσει, θα αναλαμβάνουμε την ευθύνη των πράξεών μας.		
Θα υπάρχει καλύτερη επικοινωνία μεταξύ μας.		
Θα γνωρίζουμε εκ των προτέρων ποια είναι τα δικαιώματά μας.		
Θα γνωρίζουμε εκ των προτέρων ποιες είναι οι υποχρεώσεις μας.		
Θα γίνονται λιγότερες παρεξηγήσεις.		

ΚΑΡΤΑ ΩΦΕΛΕΙΩΝ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΠΡΟΣΩΠΙΚΩΝ ΚΑΝΟΝΩΝ ΣΤΗ ΖΩΗ 1.3

Την τεχνική επίλυσης προβλημάτων που εφάρμοσες για να ορίσεις τους κανόνες που θα τηρείς στη Φυσική Αγωγή μπορείς να την εφαρμόσεις για να λύσεις και κάποια προβλήματα που αντιμετωπίζεις στο **ΣΠΙΤΙ**. Σε τι πιστεύεις ότι θα μπορούσε να σε ωφελήσει αν όριζες κάποιους **ΔΙΚΟΥΣ ΣΟΥ ΚΑΝΟΝΕΣ**, τους οποίους θα εφάρμοζες σε κάποιους άλλους χώρους της ζωής σου για να λύσεις τα δικά σου προβλήματα;

Οφέλη από την εφαρμογή των δικών μου κανόνων στο σπίτι	Συμφωνώ	Διαφωνώ
Θα έχω ένα στόχο στο μυαλό μου για να γίνω καλύτερος/η.		
Θα μπορώ να βρω πιο αποτελεσματικές λύσεις στα προβλήματα που αντιμετωπίζω.		
Θα μπορώ να βελτιωθώ σε κάτι που θα ήθελα πολύ.		
Σε περίπτωση που παραβαίνω έναν κανόνα τον οποίο εγώ έχω ορίσει, θα αναλαμβάνω την ευθύνη των πράξεών μου.		
Θα ξέρω αν έχω πετύχει αυτό που θέλω.		
Θα μπορώ να ελέγχω καλύτερα τις πράξεις μου, αφού θα έχω βάλει τα δικά μου όρια.		
Θα μπορώ πιο εύκολα να τηρώ τις υποχρεώσεις μου, γιατί θα τις έχω καθορίσει εγώ για τον εαυτό μου.		
Θα μπορώ να ελέγχω την πρόοδό μου και να ανταμείβω τον εαυτό μου.		
Θα μπορώ να αναπροσαρμόσω τους στόχους μου, αν δω ότι οι κανόνες που έχω βάλει είναι πολλοί αυστηροί ή πολύ χαλαροί.		

ΚΑΡΤΑ ΕΠΙΛΥΣΗΣ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΣΤΗ ΖΩΗ 1.4 (1^η σελίδα)

Πως να ΛΥΝΩ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ με τη μέθοδο των 4Σ



ΣΤΑΜΑΤΩ

ΣΚΕΦΤΟΜΑΙ ΛΥΣΕΙΣ & ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ ΤΗΣ ΚΑΘΕ ΛΥΣΗΣ

ΣΥΝΕΧΙΖΩ ΜΕ ΤΗΝ ΚΑΛΥΤΕΡΗ ΛΥΣΗ

Ένα πρόβλημα που συχνά αντιμετωπίζω στο σπίτι είναι ότι παρασύρομαι και βλέπω πολλές ώρες τηλεόραση.

Πιθανές λύσεις είναι οι παρακάτω:	Οι συνέπειες της κάθε πιθανής λύσης είναι:	Οι καλύτερες λύσεις είναι:	Εμπόδια που νομίζω ότι θα συναντήσω είναι:	Είναι εμπόδια ή δικαιολογία;	Τρόποι για να ξεπεράσω τα εμπόδια είναι:	Η λύση που επιλέγω είναι:
Να μη βλέπω καθόλου τηλεόραση.	Θα χάσω όλες τις αγαπημένες μου εκπομπές					
Να βλέπω τηλεόραση μόνο τα Σαββατοκύριακα που έχω χρόνο, όση ώρα θέλω	Δεν θα προλαβαίνω τα Σαββατοκύριακα να κάνω και άλλα πράγματα.					
Να βλέπω κάθε μέρα από λίγο, διαλέγοντας κάθε φορά μία εκπομπή	Θα βλέπω κάθε ημέρα, αλλά μόνο μία εκπομπή.	Να βλέπω κάθε μέρα από λίγο, διαλέγοντας κάθε φορά μία εκπομπή.	Να μην προλαβαίνω να διαβάσω τα μαθήματά μου.	Εμπόδιο	Έχοντας τελειώσει τα περισσότερα μαθήματά μου πριν την αγαπημένη μου εκπομπή και έχοντας υπολογίσει το χρόνο που χρειάζομαι για τα υπόλοιπα.	Να βλέπω κάθε μέρα από λίγο, διαλέγοντας κάθε φορά μία εκπομπή

ΚΑΡΤΑ ΕΠΙΛΥΣΗΣ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΣΤΗ ΖΩΗ 1.4 (2^η σελίδα)

Διάλεξε ένα από τα παρακάτω προβλήματα ή βρες ένα προσωπικό σου πρόβλημα και λύσε το στον πίνακα που ακολουθεί σύμφωνα με τη μέθοδο των 4Σ

Σταματάω

Σκέφτομαι τις πιθανές λύσεις

Σκέφτομαι τις Συνέπειες της κάθε λύσης

Συνεχίζω με την καλύτερη λύση

Προβλήματα στο σπίτι


- Μερικές φορές ξεχνιέμαι παίζοντας με τις ώρες ηλεκτρονικά παιχνίδια.
- Δεν έχω αρκετό ελεύθερο χρόνο.
- Τρώω περισσότερο από όσο χρειάζεται με αποτέλεσμα να παχαίνω.
- Μαλώνω συχνά με τους γονείς μου για την ώρα που πρέπει να γυρνάω στο σπίτι.
- Συχνά καβγαδίζω με τους γονείς μου, γιατί δε συμμαζεύω τα πράγματά μου.

Ένα πρόβλημα που συχνά αντιμετωπίζω στο σπίτι είναι ότι

Πιθανές λύσεις είναι οι παρακάτω:	Οι συνέπειες της κάθε πιθανής λύσης είναι:	Οι καλύτερες λύσεις είναι:	Εμπόδια που νομίζω ότι θα συναντήσω είναι:	Είναι εμπόδια ή δικαιολογία;	Τρόποι για να ξεπεράσω τα εμπόδια είναι:	Η λύση που επιλέγω είναι:
Λύση Α:	Συνέπειες λύσης Α:					
	→	→	→	→	→	→
Λύση Β:	Συνέπειες λύσης Β:					
	→	→	→	→	→	→

ΔΥΝΑΜΗ - ΕΥΛΥΓΙΣΙΑ



ΚΑΡΤΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΗΣ ΔΥΝΑΜΗΣ ΚΑΙ ΚΑΘΟΡΙΣΜΟΥ ΣΤΟΧΩΝ 2.1

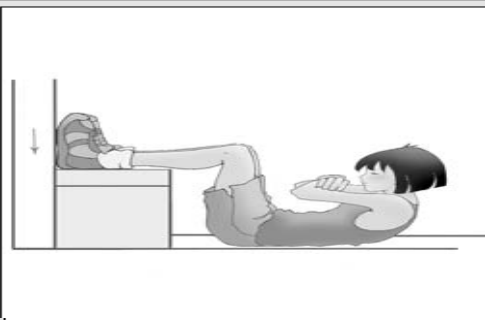
Δοκιμασία 1: Κάμψεις με στήριξη στα γόνατα

Σημεία ελέγχου	ΝΑΙ	ΟΧΙ
Είναι ο μαθητής σε πρηνή στήριξη με τα γόνατα να ακουμπούν στο έδαφος ή σε ένα στρώμα;		
Κάμπει τα χέρια από αυτήν τη θέση μέχρι το στήθος του να αγγίξει απαλά στο έδαφος;		
Τεντώνει ο μαθητής τα χέρια δυναμικά;		



Δοκιμασία 2: Άρση του κορμού από την ύπτια θέση με τα ισχία σε κάμψη

Σημεία ελέγχου	ΝΑΙ	ΟΧΙ
Είναι τα πέλματα τοποθετημένα στον τοίχο και το σώμα σε ύπτια κατάκλιση;		
Σχηματίζουν γωνία 90° οι αρθρώσεις του ισχίου και του γονάτου;		
Ρολάρει ο μαθητής διαδοχικά στους αυχενικούς και θωρακικούς σπόνδυλους του ανυψώνοντας τον κορμό;		
Τελειώνει η άρση, όταν οι αγκώνες ακουμπήσουν στα γόνατά του;		
Επιστρέφει ο μαθητής στην αρχική θέση με αργό ρυθμό;		



Οδηγίες για το βοηθό εξεταστή

Και στις 2 δοκιμασίες η εκτέλεση πρέπει να γίνεται με αργό ρυθμό. Καταγράφουμε στον παρακάτω πίνακα στις ανάλογες στήλες το μέγιστο αριθμό επαναλήψεων που θα εκτελέσει ο συμμαθητής μας σε κάθε δοκιμασία.

	Η επίδοση μου στην 1η μέτρηση Ημερομηνία: _____	Ο στόχος μου για την επόμενη μέτρηση	Η επίδοση μου στη δεύτερη μέτρηση Ημερομηνία: _____
Δοκιμασία 1			
Δοκιμασία 2			

Η ΔΕΣΜΕΥΣΗ ΜΟΥ ΝΑ ΠΕΤΥΧΩ ΤΟΥΣ ΣΤΟΧΟΥΣ ΜΟΥ

Για να πετύχω τους στόχους που έβαλα...	ΝΑΙ	ΟΧΙ
Θα πάρω μέρος σε όλα τα μαθήματα ως την επόμενη μέτρηση.		
Στα μαθήματα θα εκτελώ όλες τις προσπάθειες.		
Στα μαθήματα θα είμαι συγκεντρωμένος στις οδηγίες του καθηγητή.		
Θα εξασκηθώ και έξω από το σχολείο.		

Άσκηση 1.

Στόχος ήταν να ξεπεράσεις τον/την άλλη. Πόσο εξαρτιόταν από εσένα η επίτευξη του στόχου σου;

Καθόλου	Λίγο	Έτσι κι έτσι	Πολύ	Πάρα πολύ
0	1	2	3	4
5	6	7	8	9
10				

Άσκηση 2.

Στόχος ήταν να βελτιώσεις το σκορ σου. Πόσο εξαρτιόταν από εσένα η επίτευξη του στόχου σου;

Καθόλου	Λίγο	Έτσι κι έτσι	Πολύ	Πάρα πολύ
0	1	2	3	4
5	6	7	8	9
10				

Άσκηση 3. Με ποιο στόχο είναι πιο πιθανό να προκύψουν η κάθε μία από τις παρακάτω συνέπειες;

	Με στόχους προσωπικής βελτίωσης	Με στόχους ξεπεράσματος άλλων
Τότε μπορούμε να κατανοήσουμε σε βάθος κάτι που μελετάμε;		
Τότε μπορούμε να χαρούμε τη συνεργασία στο παιχνίδι;		
Τότε είναι πιο πιθανό να παίξει ένας αθλητής αντικανονικό παιχνίδι;		
Τότε είναι πιο πιθανό να βοηθήσουμε ένα συμμαθητή μας σε μία εργασία;		
Τότε είναι πιο πιθανό να μαλώσει κάποιος στην παρέα;		
Τότε είναι πιο πιθανό να ξεπεράσει κάποιος μία διαφωνία μ' ένα φίλο;		
Τότε είναι πιο πιθανό να καπνίσει κάποιος;		

ΚΑΡΤΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΗΣ ΕΥΛΥΓΙΣΙΑΣ ΚΑΙ ΚΑΘΟΡΙΣΜΟΥ ΣΤΟΧΩΝ 2.2

Του μαθητή _____					
Σημεία ελέγχου	ΝΑΙ	ΟΧΙ			
Είναι τα γόνατα τεντωμένα;					
Διαρκεί η δίπλωση 10'';					
Ακουμπούν τα πέλματα στο κιβώτιο;					
Οδηγίες για το βοηθό εξεταστή					
◆ Σημείωσε τη βαθμολογία του συμμαθητή σου. Βαθμολογία είναι το καλύτερο αποτέλεσμα σε εκατοστά (cm) που οι άκρες των δακτύλων φτάνουν στην κλίμακα που υπάρχει πάνω στην επιφάνεια του κιβωτίου ή στο χάρακα. ◆ Αν τα δάχτυλα και των 2 χεριών δεν καλύψουν την ίδια απόσταση, παίρνουμε τη μέση απόσταση των 2 άκρων. ◆ Βαθμολογείται η καλύτερη από 2 συνολικά προσπάθειες. ◆ Μεταξύ των 2 προσπαθειών ακολουθεί ένα σύντομο διάστημα ανάπαυσης.					
Ημερομηνία: _____	Η επίδοση μου σήμερα	Ο στόχος μου για την 2η μέτρηση	Επίδοση στην 2η μέτρηση	Ο στόχος μου για την 3η μέτρηση	Επίδοση στην 3η μέτρηση
Δοκιμασία ελέγχου ευλυγισίας-ευκαμψίας					
Η ΔΕΣΜΕΥΣΗ ΜΟΥ ΝΑ ΠΕΤΥΧΩ ΤΟΥΣ ΣΤΟΧΟΥΣ ΜΟΥ					
Για να πετύχω τους στόχους που έβαλα...			ΝΑΙ	ΟΧΙ	
Θα πάρω μέρος σε όλα τα μαθήματα ως την επόμενη μέτρηση.					
Στα μαθήματα θα εκτελώ όλες τις προσπάθειες.					
Στα μαθήματα θα είμαι συγκεντρωμένος στις οδηγίες του καθηγητή.					
Θα εξασκηθώ και έξω από το σχολείο.					

Άσκηση 1. Βάλε ένα Χ στο κουτάκι που θεωρείς ότι είναι ότι είναι σωστό:

1) Ένα παιδί έβαλε στόχο να πετύχει την καλύτερη επίδοση στην ευλυγισία στο τμήμα του. Ο στόχος του αυτός είναι: για βελτίωση ☐ για ξεπέρασμα των άλλων ☐
2) Ένα παιδί έβαλε στόχο να βελτιώσει την επίδοση στην ευλυγισία του κατά 2 πόντους. Ο στόχος του αυτός είναι: για βελτίωση ☐ για ξεπέρασμα των άλλων ☐
3) Ένα παιδί έβαλε στόχο να πάρει 20 στο Α' τρίμηνο στα Μαθηματικά. Ο στόχος του: εξαρτάται μόνο από αυτόν ☐ εξαρτάται και από άλλους ☐
4) Ένα παιδί έβαλε στόχο να βελτιωθεί στα Μαθηματικά, λύνοντας όλες τις ασκήσεις για το σπίτι. Ο στόχος του: εξαρτάται μόνο από αυτόν ☐ εξαρτάται και από άλλους ☐
5) Ένα παιδί που έκανε 8 κάμψεις, έβαλε στόχο την επόμενη φορά να κάνει 50 κάμψεις. Ο στόχος του αυτός είναι: εφικτός ☐ ανέφικτος ☐
6) Ένα παιδί, έβαλε στόχο όταν μεγαλώσει να παίξει στην Εθνική Ελλάδα του μπάσκετ. Ο στόχος του αυτός είναι: κοντινός ☐ μακρινός ☐
7) Ένα παιδί έβαλε στόχο να κάνει πολλές κάμψεις. Ο στόχος του αυτός είναι: μετρήσιμος ☐ γενικός ☐

ΚΑΡΤΑ ΩΦΕΛΕΙΩΝ ΑΠΟ ΤΟΝ ΚΑΘΟΡΙΣΜΟ ΣΤΟΧΩΝ ΣΤΗ ΦΥΣΙΚΗ ΑΓΩΓΗ 2.3

Τποια πιστεύεις ότι θα είναι τα **ΟΦΕΛΗ** από τον καθορισμό στόχων στο μάθημα της **ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ** για να βελτιωθείς στη δύναμη και στην ευλυγισία;

Καθορίζοντας στόχους στη ΦΥΣΙΚΗ ΑΓΩΓΗ θα ωφεληθώ γιατί ...	Συμφωνώ	Διαφωνώ
... Θα γνωρίζω από πριν τι θέλω να πετύχω στη δύναμη και ευλυγισία.		
... Θα γυμνάζομαι περισσότερο κι έτσι θα είμαι πιο υγιής .		
... Θα βελτιωθώ στη δύναμη και στην ευλυγισία, κι έτσι θα είμαι πιο υγιής .		
... Θα παρακολουθώ τον εαυτό μου κατά την προσπάθειά μου να βελτιώσω τη δύναμη και ευλυγισία μου.		
... Θα ξέρω στο τέλος αν βελτιώθηκα στη δύναμη κα ευλυγισία.		
... Θα έχω δεσμευτεί στον εαυτό μου για να πετύχω το στόχο μου.		
... Θα έχω λιγότερο άγχος γιατί ο στόχος μου θα είναι εφικτός, κοντινός και μετρήσιμος.		

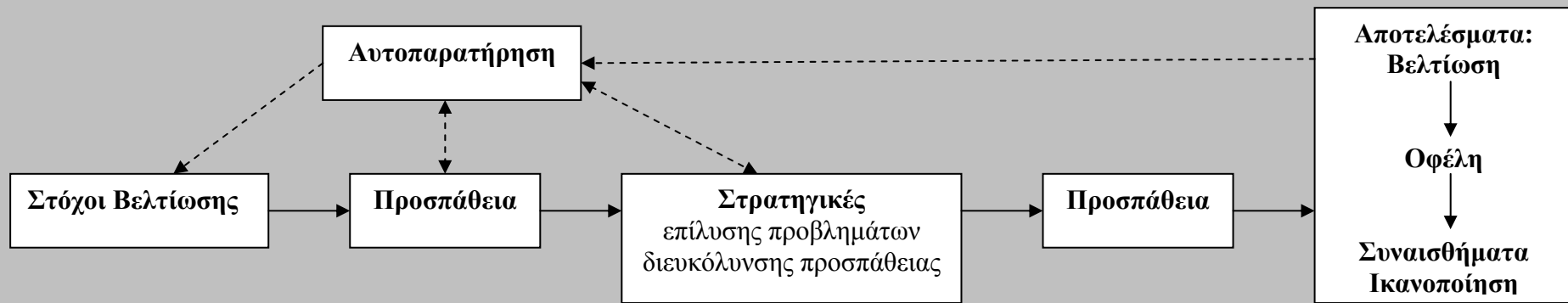
ΚΑΡΤΑ ΩΦΕΛΕΙΩΝ ΑΠΟ ΤΟΝ ΚΑΘΟΡΙΣΜΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΩΝ ΣΤΟΧΩΝ ΣΤΗ ΖΩΗ 2.4 (1^η σελίδα)

Την τεχνική καθορισμού στόχων που εφαρμόσες για να βάλεις στόχους στη Φυσική Αγωγή μπορείς να την εφαρμόσεις για να καθορίσεις στόχους και σε άλλους τομείς της ζωής σου. Σε τι πιστεύεις ότι θα μπορούσε να σε ωφελήσει αν όριζες κάποιους **ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥΣ ΣΤΟΧΟΥΣ**, τους οποίους θα εφαρμόζες σε κάποιους άλλους χώρους της **ΖΩΗΣ** σου για να πετύχεις αυτά που θέλεις;

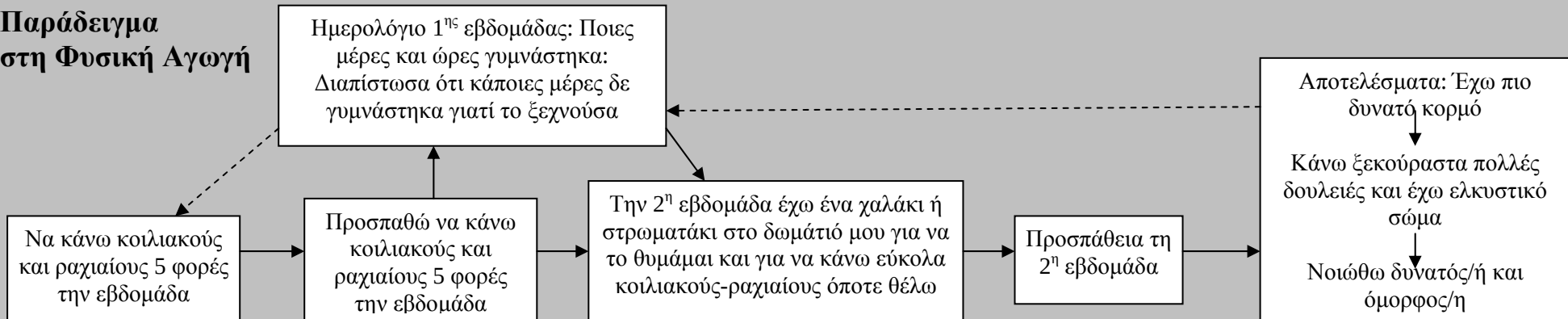
Καθορίζοντας στόχους σ' ένα άλλο μάθημα π.χ. στα ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ θα ωφεληθώ γιατί ...	Συμφωνώ	Διαφωνώ
... Θα προσπαθώ να πετύχω το στόχο που έβαλα κι έτσι θα βελτιωθώ στα Μαθηματικά.		
... Θα εντείνω την προσπάθειά μου στα Μαθηματικά κι έτσι θα νοιώθω καλύτερα.		
... Θα διαβάζω λίγο παραπάνω κι έτσι θα γίνω καλύτερος-η στα Μαθηματικά.		

Γενικότερα, καθορίζοντας στόχους στη ΖΩΗ μου θα ωφεληθώ γιατί ...	Συμφωνώ	Διαφωνώ
... Θα έχω ένα στόχο στο μυαλό μου για να γίνω καλύτερος/η.		
... Θα μπορώ με πιο αποτελεσματικό τρόπο να πετύχω αυτό που θέλω.		
... Θα μπορώ να βελτιωθώ σε κάτι που θα ήθελα πολύ.		
... Θα ξέρω στο τέλος αν έχω πετύχει αυτό που επιδίωκα.		
... Θα μπορώ να ελέγξω καλύτερα τις πράξεις μου, αφού θα έχω βάλει τα δικά μου κριτήρια.		
... Θα μπορώ να ελέγχω την πρόοδό μου και να ανταμείβω τον εαυτό μου.		
.. Θα μπορώ να θέσω καινούριους στόχους, αν δω ότι αυτοί που έχω βάλει είναι πολύ δύσκολοι ή πολύ εύκολοι.		
... Θα προσπαθώ να βελτιωθώ σε ότι και αν κάνω.		
... βελτιώνοντας τον εαυτό μου παντού, θα ζήσω καλύτερα.		

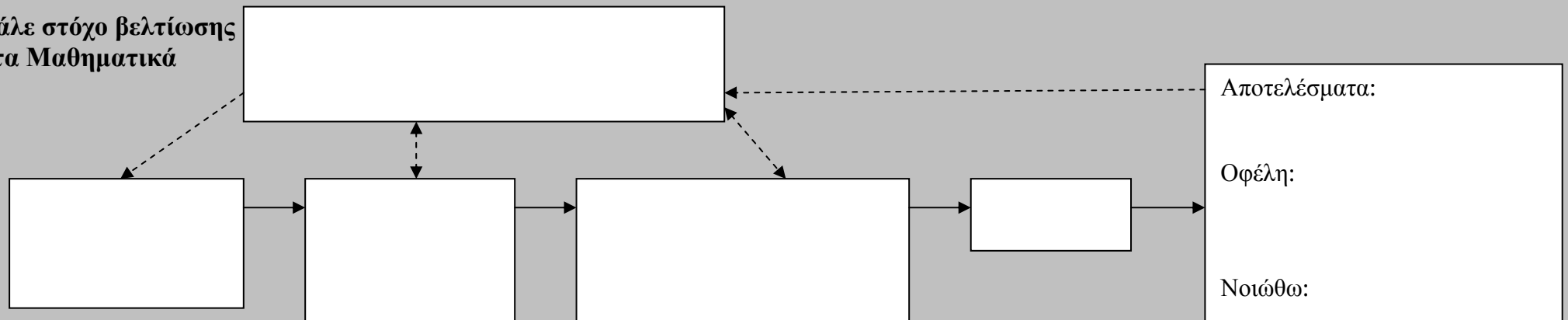
ΘΑ ΜΑΘΟΥΜΕ ΝΑ ΡΥΘΜΙΖΟΥΜΕ ΜΟΝΟΙ ΜΑΣ ΤΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΜΑΣ ΠΑΝΤΟΥ



Παράδειγμα
στη Φυσική Αγωγή

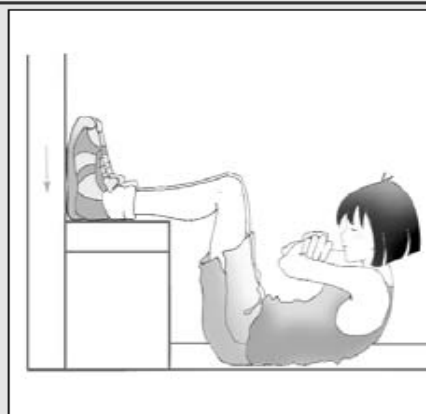


Βάλε στόχο βελτίωσης
στα Μαθηματικά



ΚΑΡΤΑ ΑΜΟΙΒΑΙΑΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΗΣ ΔΥΝΑΜΗΣ 2.5 (1^η σελίδα)
Πρόγραμμα ανάπτυξης της δύναμης των μαθητών (1η σελίδα)
Άρση του κορμού από την ύπτια θέση με τα ισχία σε κάμψη

Σημεία ελέγχου	Μαθητής Α		Μαθητής Β	
	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ
Είναι στην ύπτια κατάκλιση με τα πέλματα τοποθετημένα στον τοίχο;				
Σχηματίζουν γωνία 90° οι αρθρώσεις του ισχίου και του γονάτου του;				
Ρολάρει από αυτή τη θέση διαδοχικά στους αυχενικούς και θωρακικούς σπόνδυλους ανυψώνοντας τον κορμό του				
Τελειώνει η άρση, όταν οι αγκώνες ακουμπήσουν στα γόνατά του;				
Επιστρέφει στην αρχική θέση με αργό ρυθμό;				

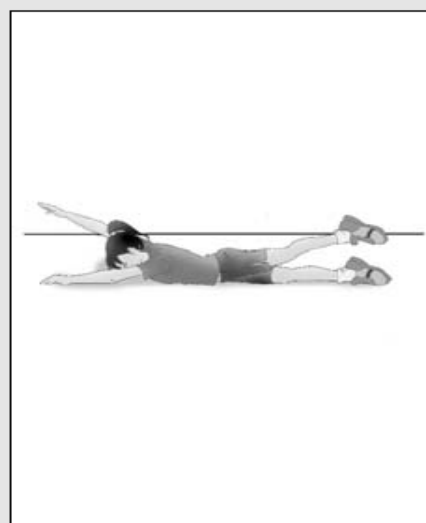


Μαθητής Α: _____

Μαθητής Β: _____

Ενναλάξ άρση χεριών και ποδιών από την πρηνή κατάκλιση

Σημεία ελέγχου	Μαθητής Α		Μαθητής Β	
	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ
Είναι στην πρηνή κατάκλιση;				
Τεντώνει τα χέρια μπροστά με τις παλάμες να εφάπτονται στο πάτωμα;				
Σηκώνει από αυτήν τη θέση όσο το δυνατόν πιο ψηλά ταυτόχρονα το τεντωμένο δεξί του χέρι με το τεντωμένο αριστερό του πόδι;				
Μένουν το χέρι και το πόδι του για 1-2'' στο ψηλότερο σημείο της κίνησης;				
Επαναφέρει αργά το χέρι και το πόδι του στην αρχική θέση;				
Επαναλαμβάνει την κίνηση αλλάζοντας χέρι και πόδι;				

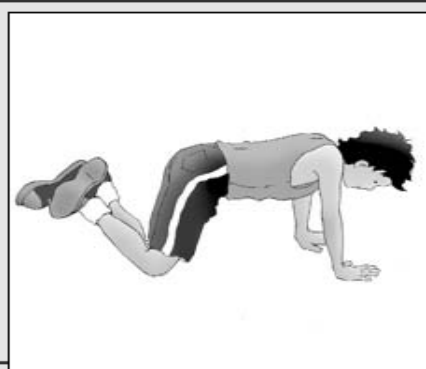


Μαθητής Α: _____

Μαθητής Β: _____

Κάμψεις με στήριξη στα γόνατα

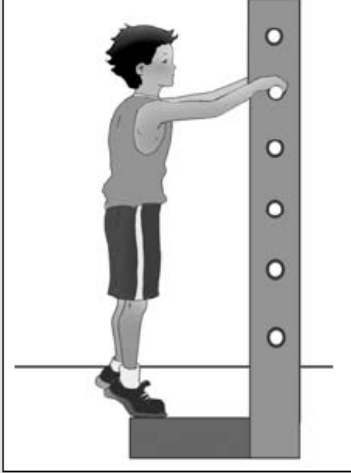
Σημεία ελέγχου	Μαθητής Α		Μαθητής Β	
	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ
Είναι σε πρηνή στήριξη με τα γόνατά του να ακουμπούν στο έδαφος ή σε στρώμα;				
Κάμπτει τα χέρια από αυτήν τη θέση μέχρι το στήθος του να αγγίξει απαλά στο έδαφος;				
Τεντώνει στη συνέχεια τα χέρια δυναμικά;				
Μένει σε αυτήν τη θέση για 15'';				
Εκτελεί στη συνέχεια με το άλλο πόδι;				



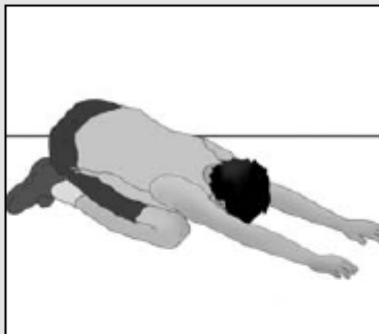
Μαθητής Α: _____

Μαθητής Β: _____

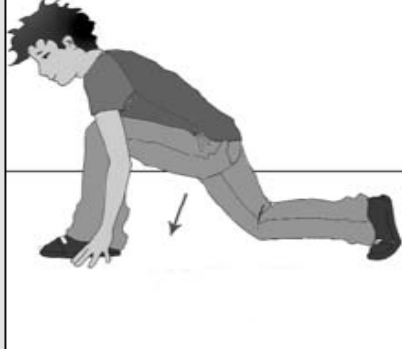
ΚΑΡΤΑ ΑΜΟΙΒΑΙΑΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΗΣ ΔΥΝΑΜΗΣ 2.5 (2^η σελίδα)

Πρόγραμμα ανάπτυξης της δύναμης των μαθητών (2η σελίδα)					
Ημι-κάθισμα με το βάρος του σώματος					
Σημεία ελέγχου	Μαθητής Α		Μαθητής Β		
	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	
Στέκεται όρθιος με τα χέρια του τεντωμένα σε λαβή από πολύζυγο και τα πόδια του σε διάσταση (στο άνοιγμα των ώμων);					
Είναι το βλέμμα του μπροστά και ο κορμός του όρθιος;					
Λυγίζει από αυτήν τη θέση τα γόνατα και τα ισχία του μέχρι το ημικάθισμα διατηρώντας τα πέλματά του στο έδαφος;					
Είναι οι μηροί παράλληλοι με το έδαφος;					
Επιστρέφει στη συνέχεια στην αρχική θέση;					
Μαθητής Α: _____					
Μαθητής Β: _____					
Άρσεις πτερνών από όρθια θέση (ακροστασίες)					
Σημεία ελέγχου	Μαθητής Α		Μαθητής Β		
	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	
Στέκεται όρθιος σε ένα σκαλοπάτι με τα χέρια του να στηρίζονται σε πολύζυγο ή ένα συμμαθητή του;					
Είναι τα πόδια του ελαφρώς ανοιχτά και τα γόνατά του τεντωμένα;					
Ανυψώνει από αυτήν τη θέση τις φτέρνες και σηκώνει όσο το δυνατόν πιο ψηλά τις μύτες των ποδιών του;					
Μένει για 1-2'' στο ανώτατο σημείο;					
Επιστρέφει στην αρχική θέση αργά και ελεγχόμενα;					
Μαθητής Α: _____					
Μαθητής Β: _____					
Πίσω τρέξιμο (οπίσθιοι μηριαίοι)					
Σημεία ελέγχου	Μαθητής Α		Μαθητής Β		
	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	
Έχει την πλάτη του στραμμένη προς τη φορά τρεξίματος;					
Εκτελεί πίσω τρέξιμο (σπριντ);					
Τρέχει στις μύτες των ποδιών;					
Κάνει γρήγορους, μικρούς και ελεγχόμενους διασκελισμούς;					
Μαθητής Α: _____					
Μαθητής Β: _____					

ΚΑΡΤΑ ΑΜΟΙΒΑΙΑΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΗΣ ΕΥΛΥΓΙΣΙΑΣ 2.6 (1^η σελίδα)

Πρόγραμμα ανάπτυξης της ευκαμψίας και ευλυγισίας Α (1η σελίδα)					
Διάταση τρικέφαλου βραχιονίου και πλευρικής επιφάνειας του κορμού					
Σημεία ελέγχου	Μαθητής Α		Μαθητής Β		
	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	
Είναι στην όρθια θέση με τα γόνατα λίγο λυγισμένα;					
Τραβά μαλακά με το ένα χέρι τον αγκώνα του άλλου χεριού πίσω από το κεφάλι;					
Κάμπει τον κορμό πλάγια;					
Μένει σε αυτήν τη θέση για 10' ';					
Εκτελεί και από την άλλη πλευρά;					
Μαθητής Α: _____ Μαθητής Β: _____					
Στροφή της σπονδυλικής στήλης					
Σημεία ελέγχου	Μαθητής Α		Μαθητής Β		
	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	
Είναι στην εδραία θέση με τεντωμένα πόδια και τα χέρια στηριγμένα πίσω και πλάγια;					
Λυγίζει το αριστερό πόδι και το σταυρώνει πάνω από το δεξί με τη φτέρνα κοντά στους γλουτούς;					
Τοποθετεί το δεξί του αγκώνα στην εξωτερική επιφάνεια του αριστερού γονάτου;					
Στρέφει το κεφάλι πάνω από τον αριστερό ώμο γυρνώντας μαζί και τον κορμό;					
Πιέζει αντίθετα το δεξί γόνατο με τον αριστερό αγκώνα;					
Μένει σε αυτήν τη θέση για 15' ';					
Εκτελεί στη συνέχεια από την άλλη πλευρά;					
Μαθητής Α: _____ Μαθητής Β: _____					
Διάταση γλουτιαίων και πλάτης					
Σημεία ελέγχου	Μαθητής Α		Μαθητής Β		
	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	
Βρίσκεται στη θέση γονάτισης;					
Φέρνει τα ισχία προς τις φτέρνες;					
Απλώνει το στήθος και τα χέρια μπροστά;					
Πιέζει το στήθος προς το έδαφος;					
Μένει σε αυτήν τη θέση για 15' ';					
Μαθητής Α: _____ Μαθητής Β: _____					

ΚΑΡΤΑ ΑΜΟΙΒΑΙΑΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΗΣ ΕΥΛΥΓΙΣΙΑΣ 2.6 (2^η σελίδα)
Πρόγραμμα ανάπτυξης της ευκαμψίας και ευλυγισίας Α (2η σελίδα)
Διάταση γλουτιαίων και λαγονοψοϊτή

Σημεία ελέγχου	Μαθητής Α		Μαθητής Β		
	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	
Προβάλλει το ένα του πόδι κάμπτοντας το ισχίο και το γόνατο στις 90°;					
Εκτείνεται το άλλο του πόδι πίσω αγγίζοντας με το γόνατο το δάπεδο;					
Χαμηλώνει από αυτήν τη θέση τον κορμό του στο μηρό του μπροστινού του ποδιού;					
Μένει σε αυτήν τη θέση για 15'';					
Εκτελεί στη συνέχεια με το άλλο πόδι;					

Μαθητής Α: _____

Μαθητής Β: _____

Διάταση οπίσθιων μηριαίων και πλάτης

Σημεία ελέγχου	Μαθητής Α		Μαθητής Β		
	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	
Βρίσκεται στην εδραία θέση;					
Πιάνει το ένα του πόδι μπροστά τεντωμένο;					
Φέρνει το πέλμα του άλλου ποδιού στο εσωτερικό του μηρού του;					
Κάμπει τον κορμό του εμπρός;					
Μένει σε αυτήν τη θέση για 15'';					
Εκτελεί στη συνέχεια με το άλλο πόδι;					

Μαθητής Α: _____

Μαθητής Β: _____

Διάταση πρόσθιων μηριαίων

Σημεία ελέγχου	Μαθητής Α		Μαθητής Β		
	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	
Πιάνει από την όρθια θέση το δεξί του πόδι με το αριστερό του χέρι;					
Τραβά μαλακά τη φτέρνα του προς τους γλουτούς;					
Μένει σε αυτήν τη θέση για 15'';					
Εκτελεί στη συνέχεια με το άλλο πόδι;					

Μαθητής Α: _____

Μαθητής Β: _____

ΚΑΡΤΑ ΚΑΘΟΡΙΣΜΟΥ ΣΤΟΧΩΝ ΣΤΗΝ ΑΣΚΗΣΗ ΓΙΑ ΥΓΕΙΑ 2.7

- 1° βήμα:** Γράψε πόσες φορές γυμνάζεσαι έντονα την εβδομάδα στη στήλη «Την προηγούμενη εβδομάδα ασκήθηκα ...» (π.χ. καμία φορά, ή 1 φορά, ή 3 φορές κτλ).
2° βήμα: Βάλε ένα εύκολο και μετρήσιμο στόχο για την 1^η εβδομάδα και ένα λίγο πιο δύσκολο στόχο για τη 2^η εβδομάδα (μπορείς να αλλάξεις τα νούμερα που είναι ήδη γραμμένα).
3° βήμα: Τσεκάρισε με ναι ή όχι στην τελευταία στήλη τι δεσμεύεσαι να κάνεις για να πετύχεις το στόχο σου. **ΚΑΛΗ ΕΠΙΤΥΧΙΑ!**

Στην άσκηση για υγεία	Κατηγορία στόχου Θέλω να γίνω καλύτερος/η ...	Την προηγούμενη εβδομάδα ασκήθηκα ...	Στόχος 1 ^{ης} εβδομ.	Σκορ 1 ^{ης} εβδομ.	Στόχος 2 ^{ης} εβδομ.	Σκορ 2 ^{ης} εβδομ.	Για να πετύχω το στόχο μου δεσμεύομαι να...		
								Ναι	Όχι
	Να γυμνάζομαι στον ελεύθερο χρόνο μου.	 φορές την εβδομάδα	2 (....) φορές την εβδ.		4 (....) φορές την εβδ.		1) Να κάνω τζόκινγκ 10' μία φορά αυτήν την εβδομάδα. ----- 2) Να κάνω ποδήλατο 15' μία φορά αυτήν τη εβδομάδα. ----- 3) Να κάνω 15 κοιλιακούς και 10 κάμψεις 1 φορά αυτήν την εβδομάδα. ----- 4) Να κάνω για 10' διατάσεις λίγο πριν κοιμηθώ 2 φορές αυτήν την εβδομάδα. ----- 5) Να ανεβώ από τις σκάλες αντί για το ασανσέρ όποτε έχω την ευκαιρία.		

Ημερολόγιο αυτοπαρατήρησης της επίτευξης ΣΤΟΧΩΝ ΑΣΚΗΣΗΣ 1^{ης} εβδομάδας (από/...../08 ως/...../08). Στο ημερολόγιο αυτό μπορείς να σημειώνεις ποια ακριβώς ημέρα και στιγμή της εβδομάδας έκανες κάποια από τις 5 παραπάνω δραστηριότητες άσκησης. Έτσι, θα ξέρεις στο τέλος της εβδομάδας κατά πόσο πέτυχες το στόχο σου και θα μπορείς να σημειώσεις το συνολικό σκορ της 1^{ης} εβδομάδας στην αντίστοιχη στήλη του παραπάνω πίνακα.

Από/...../08 Ως/...../08	Δευτέρα	Τρίτη	Τετάρτη	Πέμπτη	Παρασκευή	Σάββατο	Κυριακή
07:00 - 11:00 το πρωί							
11:00- 03:00							
03:00 - 07:00							
07:00 - 11:00 το βράδυ							

ΒΕΛΤΙΩΝΟΝΤΑΣ ΤΟΝ ΕΑΥΤΟ ΜΟΥ ΠΑΝΤΟΥ ΘΑ ΖΗΣΩ ΚΑΛΥΤΕΡΑ!!!

ΚΑΡΤΑ ΚΑΘΟΡΙΣΜΟΥ ΣΤΟΧΩΝ ΣΤΟ ΣΠΙΤΙ 2.8

- 1° βήμα:** Διάλεξε **ΕΝΑΝ** από τους παρακάτω στόχους και σημείωσε πρώτα τη στήλη «Η σημερινή μου μέτρηση είναι» (π.χ. καμία φορά, ή 1 φορά, ή 3 φορές κτλ).
2° βήμα: Βάλε ένα εύκολο και μετρήσιμο στόχο για την 1^η εβδομάδα και ένα λίγο πιο δύσκολο στόχο για τη 2^η εβδομάδα (μπορείς να αλλάξεις τα νούμερα που είναι ήδη γραμμένα).
3° βήμα: Τσεκάρισε με ναι ή όχι στην τελευταία στήλη τι δεσμεύεσαι να κάνεις για να πετύχεις το στόχο σου. **ΚΑΛΗ ΕΠΙΤΥΧΙΑ και ΠΑΛΙ!**

	Κατηγορία στόχου θέλω να γίνω καλύτερος/η ...	Η μέτρηση της προηγούμενης εβδομάδας είναι ...	Στόχος	Σκορ.	Στόχος	Σκορ.	Για να πετύχω το στόχο μου δεσμεύομαι να...	Ναι	Όχι
			1 ^η εβδομ.	1 ^η εβδομ.	2 ^η εβδομ.	2 ^η εβδομ.			
Στο σπίτι	Να συμμαζεύω τα πράγματά μου.		2 (.....) φορές την εβδομ.		4 (.....) φορές την εβδομ.		1) Να βάλω τα ρούχα μου στη ντουλάπα 2 φορές αυτήν την εβδομάδα. 2) Να συμμαζέψω τα παπούτσια μου 2 φορές αυτήν την εβδομάδα.		
	Να βοηθάω στις δουλειές του σπιτιού.		2(.....) φορές την εβδομ.		4 (.....) φορές την εβδομ.		1) Να βοηθήσω στο μάζεμα του τραπέζιου 2 φορές αυτήν την εβδομ. 2) Να βοηθήσω στο πλύσιμο των πιάτων 2 φορές αυτήν την εβδομ.		
	Να μάθω να μαγειρεύω.		1 (.....) σαλάτα		1 σαλάτα + 1 φαγητό		1) Να βοηθήσω τους γονείς μου στο μαγείρεμα 1 φορά αυτήν την εβδομ. 2) Να ρωτήσω τους γονείς μου για 1 συνταγή.		
	Να χάσω βάρος.		0,5 (.....) κιλό		1 (.....) κιλό		1) Να μην τρώω γλυκά, τσιπς, κρουασάν. 2) Να τρέξω 10' δύο φορές την εβδομάδα. 3) Να σημειώνω το βάρος μου κάθε εβδομάδα.		
	Να στρώνω το κρεβάτι μου.		2 (.....) φορές την εβδομ.		4 (.....) φορές την εβδομ.		1) Να ρωτήσω τους γονείς μου πώς να στρώνω το κρεβάτι μου. 2) Να στρώσω το κρεβάτι μου 2 φορές αυτήν την εβδομάδα.		

Ημερολόγιο αυτοπαρατήρησης στόχων άσκησης & σπιτιού 2^{ης} εβδομ. Καθημερινά σημείωνε ποιο διάστημα της ημέρας έκανες κάποια από τις παραπάνω δραστηριότητες που δεσμεύτηκες.

2 ^η εβδομάδα	Από .../.../08 Ως .../...../08	Δευτέρα	Τρίτη	Τετάρτη	Πέμπτη	Παρασκευή	Σάββατο	Κυριακή
07:00 - 11:00 το πρωί	Στην άσκηση							
	Στο σπίτι							
11:00 - 03:00	Στην άσκηση							
	Στο σπίτι							
03:00 - 07:00	Στην άσκηση							
	Στο σπίτι							
07:00 - 11:00 το βράδυ	Στην άσκηση							
	Στο σπίτι							

ΚΑΛΑΘΟΣΦΑΙΡΙΣΗ



ΚΑΡΤΑ ΑΥΤΟΕΛΕΓΧΟΥ 3.1

Αμυντική στάση	
Είναι η βάση στήριξης μεγάλη;	
Είναι τα γόνατα λυγισμένα;	
Είναι τα χέρια ψηλά και οι αγκώνες λυγισμένοι;	
Είναι ο κορμός όρθιος;	
Μετακίνηση με πλάγια βήματα	
Είναι το ένα πόδι μακριά από το άλλο;	
Παραμένουν τα πόδια μακριά το ένα από το άλλο κατά τη μετακίνηση;	
Είναι ο κορμός όρθιος;	
Παραμένει το σώμα στο ίδιο ύψος κατά τη μετακίνηση;	

ΚΑΡΤΑ ΕΠΙΛΥΣΗΣ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΕΞΩ ΑΠΟ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ 3.2

Πως να ΛΥΝΩ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ με τη μέθοδο των 4Σ



ΣΤΑΜΑΤΩ



ΣΚΕΨΤΟΜΑΙ ΛΥΣΕΙΣ & ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ ΤΗΣ ΚΑΘΕ ΛΥΣΗΣ

ΣΥΝΕΧΙΖΩ ΜΕ ΤΗΝ ΚΑΛΥΤΕΡΗ ΛΥΣΗ

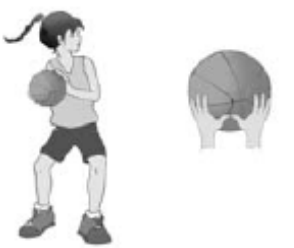
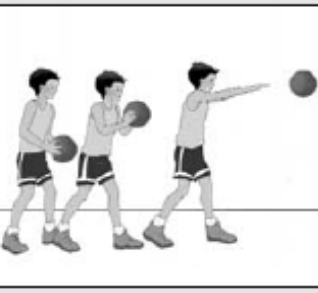
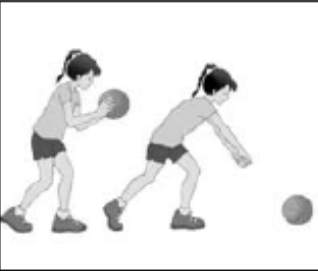
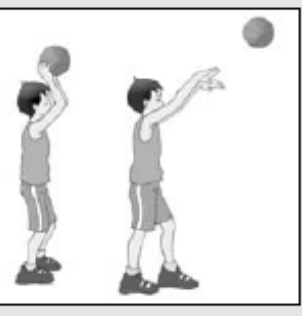
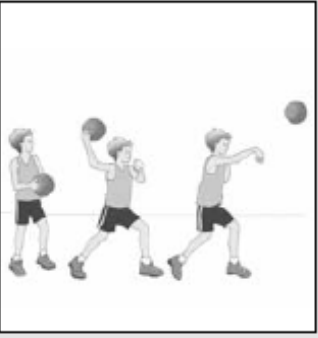
Άσκηση 1 (στο μάθημα). Αρχικά διάλεξε την καλύτερη λύση στο λυμένο παράδειγμα. Μετά γράψε ένα εμπόδιο που σου παρουσιάστηκε στο στόχο σου για άσκηση και βρες την καλύτερη λύση, αφού σκεφτείς τις συνέπειες.

Ο ΣΤΟΧΟΣ που έβαλα την 1 ^η εβδομάδα για να βελτιωθώ στην ΑΣΚΗΣΗ ΓΙΑ ΥΓΕΙΑ είναι:	Ένα ΕΜΠΟΔΙΟ που συνάντησα είναι:	ΠΙΘΑΝΕΣ ΛΥΣΕΙΣ για να ξεπεράσω το εμπόδιο αυτό είναι:	ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ της κάθε πιθανής λύσης είναι:	Η ΚΑΛΥΤΕΡΗ ΛΥΣΗ για να ξεπεράσω το εμπόδιο είναι:
Παράδειγμα Να γυμνάζομαι στον ελεύθερο χρόνο μου.	Δεν έβρισκα αρκετό ελεύθερο χρόνο για να γυμναστώ. Το λιγοστό ελεύθερο χρόνο που είχα, προτιμούσα να δω τηλεόραση ή να πάω μια βόλτα.	A) Να σταματήσω την προσπάθειά μου να πετύχω το στόχο μου.	A) Δε θα βρεθεί χρόνος να γυμναστώ ποτέ.	Ποια λύση διαλέγεις; Λύση A ☐
		B) Να φτιάξω ένα πλάνο με αυτά που έχω να κάνω αύριο (διάβασμα, αγγλικά, άσκηση, βόλτα κτλ) και να προσπαθήσω να το τηρήσω με ακρίβεια.	B) Θα έχω υπολογίσει πόσο χρόνο χρειάζομαι για κάθε μου δραστηριότητα και έτσι θα μπορώ να τα κάνω όλα.	Λύση B ☐
Να γυμνάζομαι στον ελεύθερο χρόνο μου.	Γράψε κάποιο εμπόδιο ή δυσκολία που αντιμετώπισες:	Μία πιθανή λύση είναι:	Με αυτή τη λύση, οι συνέπειες θα είναι:	Η καλύτερη λύση είναι:

Άσκηση 2 (για το σπίτι). Βρες την καλύτερη λύση και σε ένα εμπόδιο που σου παρουσιάστηκε στην προσπάθειά σου να πετύχεις το στόχο που έχεις βάλει για να βελτιωθείς **στο σπίτι**.

Ο ΣΤΟΧΟΣ που έβαλα την 1 ^η εβδομάδα για να βελτιωθώ στο ΣΠΙΤΙ είναι:	Ένα ΕΜΠΟΔΙΟ που συνάντησα είναι:	ΠΙΘΑΝΕΣ ΛΥΣΕΙΣ για να ξεπεράσω το εμπόδιο αυτό είναι:	ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ της κάθε πιθανής λύσης είναι:	Η ΚΑΛΥΤΕΡΗ ΛΥΣΗ για να ξεπεράσω το εμπόδιο είναι:
Γράψε το στόχο που έβαλες στα Μαθηματικά:	Γράψε κάποιο εμπόδιο ή δυσκολία που αντιμετώπισες:	A)	Οι συνέπειες: A)	Διαλέγω τη λύση Λύση A ☐
		B)	B)	Λύση B ☐

ΚΑΡΤΑ ΑΜΟΙΒΑΙΑΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΗΣ ΠΑΣΑΣ 3.3

Το πιάσιμο της μπάλας					
Σημεία ελέγχου	Μαθητής Α		Μαθητής Β		
	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	
Σχηματίζουν τα δάχτυλα W;					
Είναι η μπάλα κοντά στο σώμα; (10-15εκ)					
Είναι οι αγκώνες λυγισμένοι;					
Είναι τα πόδια λυγισμένα; (στάση ετοιμότητας)					
Πάσα στήθους					
Σημεία ελέγχου	Μαθητής Α		Μαθητής Β		
	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	
Γίνεται το κράτημα της μπάλας με τα δάχτυλα;					
Γίνεται βήμα προς το δέκτη της μπάλας;					
Τεντώνουν οι αγκώνες;					
Είναι οι παλάμες στραμμένες προς τα κάτω στο τελείωμα της κίνησης;					
Σκαστή πάσα με 2 χέρια					
Σημεία ελέγχου	Μαθητής Α		Μαθητής Β		
	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	
Κρατιέται η μπάλα στο ύψος της μέσης;					
Γίνεται βήμα προς το δέκτη της μπάλας;					
Τεντώνουν οι αγκώνες;					
«Σκάει» η μπάλα στα 2/3 της απόστασης αυτού που κάνει την πάσα - δέκτη;					
Πάσα πάνω απ' το κεφάλι με 2 χέρια					
Σημεία ελέγχου	Μαθητής Α		Μαθητής Β		
	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	
Είναι η μπάλα πάνω απ' το κεφάλι;					
Είναι οι αγκώνες λυγισμένοι (όταν κρατάμε την μπάλα πάνω απ' το κεφάλι) και δείχνουν προς το δέκτη της μπάλας;					
Γίνεται βήμα προς το δέκτη της μπάλας;					
Δίνεται ώθηση στη μπάλα και με τους καρπούς;					
Μακρινή πάσα με 1 χέρι					
Σημεία ελέγχου (όταν η πάσα γίνεται με το δεξί χέρι)	Μαθητής Α		Μαθητής Β		
	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	
Βοηθάει το αριστερό χέρι στο ανέβασμα της μπάλας μέχρι και το ύψος του ώμου;					
Είναι η αριστερή πλευρά του μαθητή στραμμένη προς το δέκτη;					
Είναι το δεξί χέρι πίσω από την μπάλα;					
Τεντώνει ο αγκώνας στο σπρώξιμο της μπάλας και ο καρπός σπάει προς τα κάτω;					
Μαθητής Α: _____					
Μαθητής Β: _____					

ΚΑΡΤΑ ΚΑΘΟΡΙΣΜΟΥ ΣΤΟΧΩΝ ΣΤΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΚΑΙ ΣΤΑ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ 3.4 (1^η σελίδα)

- 1^ο βήμα:** Διάλεξε **ΕΝΑ** στόχο στη συνεργασία και **ΕΝΑΝ** στα **Μαθηματικά** και σημείωσε πρώτα τη στήλη «Η σημερινή μου μέτρηση είναι» (π.χ. καμία φορά ή 3 φορές κτλ).
2^ο βήμα: Βάλε ένα εύκολο και μετρήσιμο στόχο για την 1^η εβδομάδα και ένα λίγο πιο δύσκολο στόχο για τη 2^η εβδομάδα (μπορείς να αλλάξεις τα νούμερα που είναι ήδη γραμμένα).
3^ο βήμα: Τσεκάρισε με ναι ή όχι στην τελευταία στήλη τι δεσμεύεσαι να κάνεις για να πετύχεις το στόχο σου. **ΚΑΛΗ ΕΠΙΤΥΧΙΑ και ΠΑΛΙ!**

	Κατηγορία στόχου Θέλω να γίνω καλύτερος/η ...	Η μέτρηση της προηγούμενης εβδομάδας είναι ...	Στόχος	Σκορ.	Στόχος	Σκορ.	Για να πετύχω το στόχο μου δεσμεύομαι να...	Ναι	Όχι
			1 ^η εβδομ.	1 ^η εβδομ.	2 ^η εβδομ.	2 ^η εβδομ.			
Στη συνεργασία με άλλους	Να βοηθήσω ένα συμμαθητή μου σε κάτι που δεν τα καταφέρνει.		2 φορές την εβδομ.		 φορές την εβδομ.		1) Να βοηθήσω αυτήν την εβδομάδα ένα συμμαθητή μου που δεν τα καταφέρνει και τόσο καλά στη γυμναστική. 2) Να βοηθήσω αυτήν την εβδομάδα ένα συμμαθητή μου σε μία εργασία ή σε μία άσκηση στα Μαθηματικά.		
	Να βοηθάω τους γονείς και τα αδέρφια μου.		2 φορές την εβδομ.		 φορές την εβδομ.		1) Να ρωτήσω τους γονείς μου αν θέλουν βοήθεια στις δουλειές του σπιτιού. 2) Να βοηθήσω 2 φορές αυτήν την εβδομάδα το μικρότερο αδερφάκι μου στο διάβασμα.		
	Να μιλάω θετικά και ευγενικά στους άλλους.		2 φορές την εβδομ.		 φορές την εβδομ.		1) Να πω 2 φορές αυτήν την εβδομάδα καλημέρα-ευχαριστώ-παρακαλώ . 2) Να χαμογελάω στα διαλείματα όταν μιλάω με τους συμμαθητές μου. 3) Να πω από έναν καλό λόγο σε 2 συμμαθητές/τριές μου.		
	Να συνεργάζομαι με τους συμμαθητές μου.		2 φορές την εβδομ.		 φορές την εβδομ.		1) Να πάρω μέρος αυτήν την εβδομάδα σε μία ομαδική εργασία. 2) Να δίνω πάσες σε όλους όταν παίζω ένα ομαδικό παιχνίδι. 3) Να ρωτήσω 2 συμμαθητές/τριες μου γιατί είναι λυπημένοι/ες.		

Στα Μαθηματικά	Να αφιερώνω περισσότερο χρόνο για διάβασμα.		10' περισσ.		 περισσ.		1) Κάθε φορά να διαβάζω Μαθηματικά 15' παραπάνω από την προηγούμενη εβδομάδα. 2) Να χρονομετρώ τον εαυτό μου όταν διαβάζω Μαθηματικά.		
	Να λύνω τις ασκήσεις ή τις εργασίες.		Τουλάχιστον τις μισές				1) Να τελειώνω πρώτα τις ασκήσεις και μετά να βγαίνω έξω. 2) Να ρωτήσω ένα συμμαθητή μου όταν δεν μπορώ να βρω τη λύση.		
	Να είμαι συγκεντρωμένος/η και να συμμετέχω στο μάθημα.		Για 20' σε κάθε μάθημα		Για σε κάθε μάθημα		1) Να σηκώνω πιο συχνά το χέρι μου στην τάξη. 2) Να κρατάω σημειώσεις σε αυτά που λέει ο καθηγητής/τρια.		

ΒΕΛΤΙΩΝΟΝΤΑΣ ΤΟΝ ΕΑΥΤΟ ΜΟΥ ΠΑΝΤΟΥ ΘΑ ΖΗΣΩ ΚΑΛΥΤΕΡΑ!!!

ΚΑΡΤΑ ΗΜΕΡΗΣΙΩΝ ΣΤΟΧΩΝ ΣΤΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΚΑΙ ΣΤΑ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ 3.4 (2^η σελίδα)

Ημερολόγιο ημερήσιων στόχων στη Συνεργασία και στα Μαθηματικά. Στο ημερολόγιο αυτό μπορείς να σημειώνεις ποια ακριβώς ημέρα και στιγμή της εβδομάδας πετυχαίνεις το στόχο σου. Μ' αυτόν τον τρόπο θα ξέρεις στο τέλος της εβδομάδας κατά πόσο πέτυχες το στόχο σου και έτσι θα μπορείς να σημειώσεις το συνολικό σκορ όλης της εβδομάδας στον παραπάνω πίνακα.

1 ^η εβδομάδα	Από .../.../08 Ως .../...../08	Δευτέρα	Τρίτη	Τετάρτη	Πέμπτη	Παρασκευή	Σάββατο	Κυριακή
07:00 - 11:00 το πρωί	Στη συνεργασία με άλλους							
	Στα Μαθηματικά							
11:00 - 03:00	Στη συνεργασία με άλλους							
	Στα Μαθηματικά							
03:00 - 07:00	Στη συνεργασία με άλλους							
	Στα Μαθηματικά							
07:00 - 11:00 το βράδυ	Στη συνεργασία με άλλους							
	Στα Μαθηματικά							
2 ^η εβδομάδα	Από .../.../08 Ως .../...../08	Δευτέρα	Τρίτη	Τετάρτη	Πέμπτη	Παρασκευή	Σάββατο	Κυριακή
07:00 - 11:00 το πρωί	Στη συνεργασία με άλλους							
	Στα Μαθηματικά							
11:00 - 03:00	Στη συνεργασία με άλλους							
	Στα Μαθηματικά							
03:00 - 07:00	Στη συνεργασία με άλλους							
	Στα Μαθηματικά							
07:00 - 11:00 το βράδυ	Στη συνεργασία με άλλους							
	Στα Μαθηματικά							

ΚΑΡΤΑ ΑΜΟΙΒΑΙΑΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΟΥ ΣΟΥΤ 3.5

Σημεία ελέγχου πριν το σουτ	Μαθητής Α		Μαθητής Β		
	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	
Πιάνεται η μπάλα κοντά στο σώμα με τα 2 χέρια;					
Είναι οι αγκώνες στραμμένοι προς το καλάθι;					
Βοηθούν την κίνηση προς τα πάνω και τα άλλα μέλη του σώματος (γόνατα, μέση);					
Σημεία ελέγχου μετά το σουτ	Μαθητής Α		Μαθητής Β		
ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ		
Είναι ο αγκώνας τεντωμένος;					
Λυγίζει, «σπάει», ο καρπός προς τα εμπρός;					
Κρατά ο παίκτης το χέρι του τεντωμένο μέχρι να φτάσει η μπάλα στο καλάθι;					
Μαθητής Α: _____					
Μαθητής Β: _____					

ΚΑΡΤΑ ΘΕΤΙΚΩΝ ΣΚΕΨΕΩΝ 3.6



- ❖ Έχεις πιάσει ποτέ τον εαυτό σου να μιλάει με τον εαυτό σου, είτε φωναχτά είτε από μέσα σου; Αν η απάντηση είναι ναι, μην ανησυχείς καθόλου, είναι απόλυτα φυσιολογικό.
- ❖ Οι σκέψεις που κάνουμε και οι απαντήσεις που δίνουμε για να αντιμετωπίσουμε ένα πρόβλημα, συνήθως ασυνείδητα, ονομάζεται **ΑΥΤΟΔΙΑΛΟΓΟΣ**.
- ❖ Οι σκέψεις που κάνουμε για τον εαυτό μας μπορεί να είναι **ΘΕΤΙΚΕΣ**, αλλά μπορεί να είναι και **ΑΡΝΗΤΙΚΕΣ**.

- ❖ Οι **ΘΕΤΙΚΕΣ** σκέψεις επηρεάζουν **ΘΕΤΙΚΑ** τα συναισθήματά μας και τη συμπεριφορά μας.
- ❖ Δημιουργούν **ΘΕΤΙΚΗ** διάθεση και έχουν **ΘΕΤΙΚΑ** αποτελέσματα.

Διάλεξε μία από τα παρακάτω σκέψεις και λέγε την **ΚΑΘΕ ΜΕΡΑ** στον εαυτό σου **5 ΦΟΡΕΣ**. Θα σε βοηθήσει να πετυχαίνεις πάντα τους στόχους σου και να νοιώθεις όμορφα!

- Κάθε μέρα, σε κάθε τι, γίνομαι όλο και καλύτερος/η.
- Μου αρέσει ο εαυτός μου.
- Έχω εμπιστοσύνη στις ικανότητές μου.
- Είμαι περήφανος για τις προσπάθειές μου.
- Προσπαθώ συνέχεια όσο μπορώ και ας κάνω λάθη.
- Σίγουρα μπορώ να τα καταφέρω.
- Το πώς θα τα πάω στο σχολείο εξαρτάται από μένα.
- Πάντα κάνω ότι καλύτερο μπορώ.
- Μπορώ να πετύχω σε οτιδήποτε αποφασίσω να κάνω.



ΚΑΡΤΑ ΜΕΤΑΤΡΟΠΗΣ ΑΡΝΗΤΙΚΩΝ ΣΚΕΨΕΩΝ ΣΕ ΘΕΤΙΚΕΣ 3.7
Πίνακας 1. Παραδείγματα μετατροπής αρνητικών σκέψεων σε θετικές στη Φυσική Αγωγή.

	ΑΡΝΗΤΙΚΗ ΣΚΕΨΗ	ΘΕΤΙΚΗ ΣΚΕΨΗ
Στη Φυσική Αγωγή	«Αποκλείεται να βάλω το καλάθι» →	«Μέσα»
	«Δεν τα καταφέρνω καλά στο μπάσκετ» →	«Με εξάσκηση θα γίνω καλύτερος/η στο μπάσκετ»
	«Δε μου αρέσει να ιδρώνω, γιατί μυρίζω άσχημα» →	«Όταν ιδρώνω χάνω λιπώδη ιστό και βάρος»
	«Έχασα το σουτ. Οι άλλοι θα με κοροϊδεύουν» →	«Όλοι κάνουμε λάθη. Την άλλη φορά θα το βάλω»

Πίνακας 2. Μετέτρεψε τις αρνητικές σκέψεις σε **ΘΕΤΙΚΕΣ** σύμφωνα με το πιο πάνω παράδειγμα.

	ΑΡΝΗΤΙΚΗ ΣΚΕΨΗ	ΘΕΤΙΚΗ ΣΚΕΨΗ
Στη ζωή γενικά	Δε θα καταφέρω ποτέ να κάνω σωστή πάσα!	
	Κουράζομαι όταν κάνω Γυμναστική!	
	Τα Μαθηματικά μου φαίνονται πολύ δύσκολα!	
	Μακάρι να μη με εξετάσει σήμερα στο μάθημα. Θα τα κάνω θάλασσα!!!	
	Δε μου αρέσει ο εαυτός μου!	
	Με τίποτα δε μπορώ να λύσω αυτήν την άσκηση!	
	Μερικά μαθήματα είναι τελείως άχρηστα!	
	Αυτός/ή ο/η δε με συμπαθεί!	
	Βαριέμαι να διαβάσω σήμερα ...	

Πίνακας 3. Από σήμερα και για όλη την **επόμενη εβδομάδα** σημείωνε τις αρνητικές σκέψεις που κάνεις στην προσπάθεια σου να πετύχεις τους στόχους σου στα **Μαθηματικά** και στη **Συνεργασία**. Στη συνέχεια προσπάθησε να τις μετατρέψεις σε θετικές. Αυτό θα σε βοηθήσει πολύ να πετύχεις τους στόχους σου. **ΚΑΛΗ ΕΠΙΤΥΧΙΑ!**

	Ημερο- μηνία	ΑΡΝΗΤΙΚΗ ΣΚΕΨΗ	ΘΕΤΙΚΗ ΣΚΕΨΗ
Στα Μαθηματικά			
Στη συνεργασία με άλλους			



ΚΑΡΤΑ ΚΑΘΗΚΟΝΤΩΝ 3.8

Καθήκοντα Μαθητών στο Πρωτάθλημα Καλαθοσφαίρισης της Τάξης

A. Προπονητής:

- ◆ Είναι δίκαιος προς όλους τους παίκτες της ομάδας.
- ◆ Περιλαμβάνει όλους τους παίκτες στην προπόνηση και τον αγώνα.
- ◆ Ακούει τις ιδέες των παικτών.
- ◆ Διευθύνει την εξάσκηση - προπόνηση σε συνεργασία με τον καθηγητή.
- ◆ Αποφασίζει για τον τρόπο με τον οποίο θα αγωνιστεί η ομάδα.
- ◆ Κάνει τις αντικαταστάσεις κατά τη διάρκεια του αγώνα.

B. Αρχηγός ομάδας:

- ◆ Συνεργάζεται με τον προπονητή σε ότι έχει σχέση με την εξάσκηση και τη στρατηγική του αγώνα.
- ◆ Παίρνει τις αποφάσεις στον αγωνιστικό χώρο.
- ◆ Αντιπροσωπεύει την ομάδα στο διαιτητή κατά τη διάρκεια του αγώνα.
- ◆ Οδηγεί την ομάδα στα τελετουργικά πριν και μετά τον αγώνα (παρουσίαση παικτών, συγχαρητήρια κ.α.).
- ◆ Αποτελεί παράδειγμα του «ευ αγωνίζεσθαι».

Γ. Γραμματεία:

- ◆ Συμπληρώνει το φύλλο αγώνα (σκορ, παίκτες που σκοράρουν, φάουλ).
- ◆ Χρονομετρά τον αγώνα.
- ◆ Αναρτά τα αποτελέσματα στον πίνακα ανακοινώσεων της τάξης.

Δ. Διαιτητές:

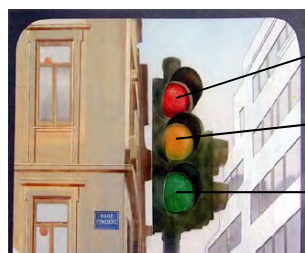
- ◆ Σφυρίζουν όλες τις παραβάσεις.
- ◆ Δεν αλλάζουν αποφάσεις και συνεργάζονται με τη γραμματεία.

ΑΝΤΟΧΗ - ΕΥΛΥΓΙΣΙΑ



ΚΑΡΤΑ ΕΠΙΛΥΣΗΣ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΕΞΩ ΑΠΟ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ 4.1

Πως να ΛΥΝΩ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ με τη μέθοδο των 4Σ



ΣΤΑΜΑΤΩ

ΣΚΕΨΤΟΜΑΙ ΛΥΣΕΙΣ & ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ ΤΗΣ ΚΑΘΕ ΛΥΣΗΣ

ΣΥΝΕΧΙΖΩ ΜΕ ΤΗΝ ΚΑΛΥΤΕΡΗ ΛΥΣΗ



Άσκηση 1 (στο μάθημα). Αρχικά διάλεξε την καλύτερη λύση στο λυμένο παράδειγμα. Μετά γράψε ένα εμπόδιο που σου παρουσιάστηκε στο **στόχο συνεργασίας** και βρες την καλύτερη λύση, αφού σκεφτείς τις συνέπειες.

Στη συνεργασία με άλλους	Ο ΣΤΟΧΟΣ που έβαλα την 1 ^η εβδομάδα για να βελτιωθώ είναι:	Ένα ΕΜΠΟΔΙΟ που συνάντησα είναι:	ΠΙΘΑΝΕΣ ΛΥΣΕΙΣ για να ξεπεράσω το εμπόδιο αυτό είναι:	ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ της κάθε πιθανής λύσης είναι:	Η ΚΑΛΥΤΕΡΗ ΛΥΣΗ για να ξεπεράσω το εμπόδιο είναι:
	<u>Παράδειγμα</u> Να βοηθήσω ένα συμμαθητή μου σε κάτι που δεν τα καταφέρνει.	Προσπάθησα να βοηθήσω ένα/μία συμμαθητή/τριά μου σε μία άσκηση την ώρα της Φυσικής Αγωγής, αλλά εκείνος/η έλεγε ότι τα καταφέρνει μια χαρά χωρίς εμένα και δεν ήθελε τη βοήθειά μου. Από τότε κι εγώ εκνευρίστηκα και σκέφτηκα πως δεν αξίζει να βοηθώ τους άλλους.	A) Να μη βοηθώ κανέναν και να φροντίζω μόνο τον εαυτό μου. Έτσι θα έχω το κεφάλι μου ήσυχο.	A) Θα μιλάω με λιγότερους συμμαθητές μου και έτσι θα έχω λιγότερους φίλους.	Ποια λύση διαλέγεις; Λύση A ☐
			B) Να δώσω μία ακόμη ευκαιρία στο συμμαθητή/τριά μου που αρνήθηκε τη βοήθειά μου και αν συνεχίσει να μη θέλει να βρω κάποιον άλλο/η που θα είναι πιο δεκτικός/η και πιο συνεργάσιμος/η μαζί μου.	B) Θα συνεργάζομαι με περισσότερους συμμαθητές μου και έτσι θα έχω περισσότερους φίλους.	Λύση B ☐
	Γράψε το στόχο συνεργασίας που έβαλες:	Γράψε κάποιο εμπόδιο ή δυσκολία που αντιμετώπισες:	Μία πιθανή λύση είναι:	Με αυτή τη λύση, οι συνέπειες θα είναι:	Η καλύτερη λύση είναι:

Άσκηση 2 (για το σπίτι). Βρες την καλύτερη λύση και σε ένα εμπόδιο που σου παρουσιάστηκε στην προσπάθειά σου να πετύχεις το στόχο που έχεις βάλει για να βελτιωθείς **στα Μαθηματικά**

Στα Μαθηματικά	Γράψε το στόχο που έβαλες στα Μαθηματικά:	Γράψε κάποιο εμπόδιο ή δυσκολία που αντιμετώπισες:	Πιθανές λύσεις είναι:	Οι συνέπειες:	Διαλέγω τη λύση
			A)	A)	Λύση A ☐
			B)	B)	Λύση B ☐

ΚΑΡΤΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΑΕΡΟΒΙΑΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ ΚΑΘΟΡΙΣΜΟΥ ΣΤΟΧΩΝ 4.2

Του μαθητή _____			
Ημερομηνία: _____	Καρδιακή συχνότητα αμέσως μετά	Καρδιακή συχνότητα 1 λεπτό μετά	Καρδιακή συχνότητα 3 λεπτά μετά
1η μέτρηση			
Ο στόχος μου για την 2η μέτρηση			
2η μέτρηση			
Η ΔΕΣΜΕΥΣΗ ΜΟΥ ΝΑ ΠΕΤΥΧΩ ΤΟΥΣ ΣΤΟΧΟΥΣ ΜΟΥ			
Για να πετύχω τους στόχους που έβαλα...		ΝΑΙ	ΟΧΙ
Θα πάρω μέρος σε όλα τα μαθήματα ως την επόμενη μέτρηση.			
Στα μαθήματα θα εκτελώ όλες τις προσπάθειες.			
Στα μαθήματα θα είμαι συγκεντρωμένος στις οδηγίες του καθηγητή.			
Θα εξασκηθώ και έξω από το σχολείο.			

ΚΑΡΤΑ ΑΥΤΟΕΛΕΓΧΟΥ ΤΗΣ ΕΥΛΥΓΙΣΙΑΣ 4.3 (1^η σελίδα)

Πρόγραμμα ανάπτυξης της ευκαμψίας και ευλυγισίας Β (1η σελίδα)

Διάταση τρικέφαλων βραχιονίων

Έλα στην όρθια θέση.
Σταύρωσε από τη θέση αυτή τον ένα καρπό πάνω στον άλλο και «δέσε» τα χέρια στην ανάταση.
Τέντωσε στη συνέχεια τα χέρια πάνω και πίσω από το κεφάλι.
Τοποθέτησε τους αγκώνες σου πίσω από τα αυτιά.
Μείνε σε αυτήν τη θέση για περίπου 15''.



Διάταση θωρακικών και πλευρικής επιφάνειας κορμού

Έλα στην όρθια θέση με τα χέρια πιασμένα πίσω από το κεφάλι (ανάκαμψη).
Στρίψε από αυτήν τη θέση τον κορμό σου προς τα δεξιά.
Μείνε σε αυτήν τη θέση για περίπου 10''.
Εκτέλεσε στη συνέχεια από την άλλη πλευρά.



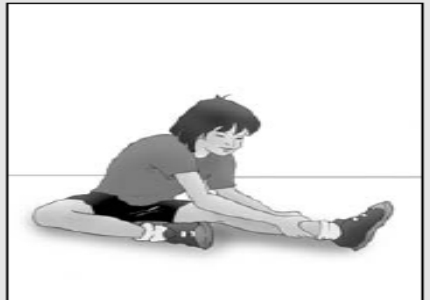
Διάταση πλευρικής επιφάνειας κορμού

Στάσου όρθιος με τα πόδια στη διάσταση και τα χέρια πιασμένα στην ανάταση.
Κάμψε ελαφρά από αυτήν τη θέση τον κορμό πλάγια για να διατείνεις την πλευρική επιφάνεια του κορμού.
Μείνε σε αυτήν τη θέση για περίπου 10''.
Εκτέλεσε στη συνέχεια από την άλλη πλευρά.



Διάταση οπίσθιων μηριαίων και πλάτης

Έλα στην εδραία θέση.
Πιάσε το ένα σου πόδι μπροστά τεντωμένο.
Φέρε το πέλμα του άλλου σου ποδιού στο εσωτερικό του μηρού σου.
Κάμψε από τη θέση αυτή τον κορμό σου εμπρός.
Μείνε σε αυτήν τη θέση για περίπου 15''.
Εκτέλεσε στη συνέχεια με το άλλο πόδι.



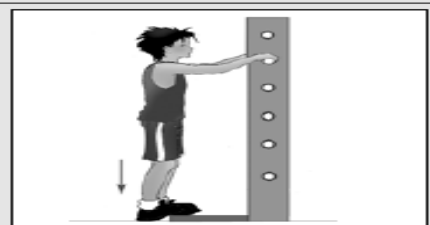
Διάταση πρόσθιων μηριαίων

Έλα στη θέση πρηνή κατάκλιση.
Λύγισε από τη θέση αυτή το ένα σου πόδι πίσω και φέρε τη φτέρνα προς τους γλουτούς με τη βοήθεια του χεριού σου.
Μείνε σε αυτήν τη θέση για περίπου 15''.
Εκτέλεσε στη συνέχεια με το άλλο πόδι.

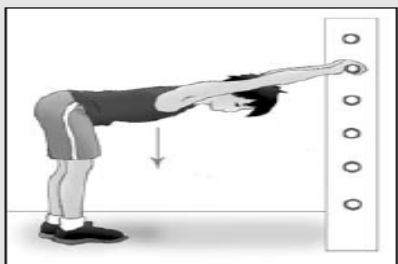
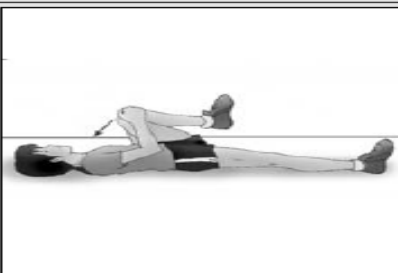
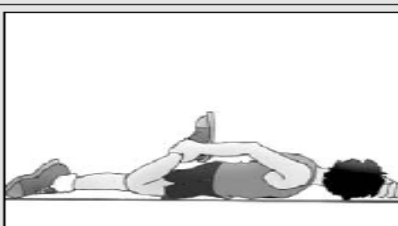


Διάταση γαστροκνήμιου

Έλα στην όρθια θέση και τοποθέτησε το μισό σου πέλμα πάνω σε ένα σκαλοπάτι.
Πιάσου από τα πολύζυγα ή ένα συμμαθητή σου για καλύτερη ισορροπία.
Γείρε τον κορμό σου εμπρός από αυτήν τη θέση.
Μείνε σε αυτήν τη θέση για περίπου 20''.



ΚΑΡΤΑ ΑΥΤΟΕΛΕΓΧΟΥ ΤΗΣ ΕΥΛΥΓΙΣΙΑΣ 4.3 (2^η σελίδα)

Διάταση οπίσθιων μηριαίων και πλάτης	
Κάμψε τον κορμό σου μέχρι τις 90° και πιάσε με τα 2 χέρια απλωμένα, πάνω από το κεφάλι, τα πολύζυγα.	
Άφησε από αυτήν τη θέση τον κορμό σου να “πέσει” προς τα κάτω έχοντας τα γόνατά σου ελαφρά λυγισμένα.	
Διατήρησε τα ισχία σου ακριβώς πάνω από τα πέλματά σου.	
Μείνε σε αυτήν τη θέση για περίπου 15’’.	
Διάταση γλουτιαίου και λαγονοψοϊτή	
Έλα στη θέση ύπτια κατάκλιση.	
Τράβα από αυτήν τη θέση το δεξί σου γόνατο προς το στήθος σου.	
Διατήρησε τη μέση σου σε επαφή με το έδαφος.	
Μείνε σε αυτήν τη θέση για περίπου 15’’.	
Εκτέλεσε στη συνέχεια με το άλλο πόδι.	
Διάταση προσαγωγών	
Έλα στην εδραία θέση.	
Κάμψε από αυτήν τη θέση τα γόνατα και μάζεψε τα πέλματά σου προς τα ισχία σου (θέση οκλαδόν).	
Πιάσε τα πέλματά σου.	
Πίεσε με τους αγκώνες σου τα γόνατά σου προς τα κάτω.	
Μείνε σε αυτήν τη θέση για περίπου 15’’.	
Διάταση οπίσθιων μηριαίων και πλάτης	
Έλα στην εδραία θέση.	
Πιάσε το ένα σου πόδι μπροστά τεντωμένο.	
Φέρε το πέλμα του άλλου σου ποδιού στο εσωτερικό του μηρού σου.	
Κάμψε από τη θέση αυτή τον κορμό σου εμπρός.	
Μείνε σε αυτήν τη θέση για περίπου 15’’.	
Εκτέλεσε στη συνέχεια με το άλλο πόδι.	
Διάταση πρόσθιων μηριαίων	
Έλα στη θέση πρηνή κατάκλιση.	
Λύγισε από τη θέση αυτή το ένα σου πόδι πίσω και φέρε τη φτέρνα προς τους γλουτούς με τη βοήθεια του χεριού σου.	
Μείνε σε αυτήν τη θέση για περίπου 15’’.	
Εκτέλεσε στη συνέχεια με το άλλο πόδι.	
Διάταση γαστροκνήμιου	
Έλα στην όρθια θέση και τοποθέτησε το μισό σου πέλμα πάνω σε ένα σκαλοπάτι.	
Πιάσου από τα πολύζυγα ή ένα συμμαθητή σου για καλύτερη ισορροπία.	
Γείρε τον κορμό σου εμπρός από αυτήν τη θέση.	
Μείνε σε αυτήν τη θέση για περίπου 20’’.	

ΚΑΡΤΑ ΚΑΘΟΡΙΣΜΟΥ ΣΤΟΧΩΝ ΣΤΗ ΖΩΗ 4.4 (1^η σελίδα)

- 1^ο βήμα:** Όρισε **ΑΠΟ ΕΝΑ ΔΙΚΟ ΣΟΥ στόχο** (μπορείς να διαλέξεις και από τα γραμμένα παραδείγματα) σε 2 από τους 4 χώρους (1) **συνεργασία**, (2) **σπίτι**, (3) **άσκηση για υγεία**, (4) **άλλο μάθημα**. Σημείωσε τη στήλη «Η σημερινή μου μέτρηση είναι» σε ποιο βαθμό πετυχαίνεις σήμερα το στόχο σου (π.χ. 1 φορά την εβδ. ή 20' την εβδ) .
- 2^ο βήμα:** Βάλε ένα εύκολο και μετρήσιμο στόχο για την 1^η εβδομάδα και ένα λίγο πιο δύσκολο στόχο για τη 2^η εβδομάδα.
- 3^ο βήμα:** Γράψε στην τελευταία στήλη δύο ενέργειες που δεσμεύσαι ότι θα κάνεις για να πετύχεις το στόχο σου. **ΚΑΛΗ ΕΠΙΤΥΧΙΑ και ΠΑΛΙ!**

	Κατηγορία στόχου Θέλω να γίνω καλύτερος/η ...	Η μέτρηση που αφορά τη συμπεριφορά μου την προηγούμενη εβδομάδα είναι ...	Στόχος 1 ^{ης} εβδομ.	Σκορ. 1 ^{ης} εβδομ.	Στόχος 2 ^{ης} εβδομ.	Σκορ. 2 ^{ης} εβδομ.	Στρατηγική Για να πετύχω το στόχο μου δεσμεύομαι να:
ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ Στη συνεργασία 1) Να βοηθήσω ένα συμμαθητή μου σε κάτι που δεν τα καταφέρνει, 2) Να βοηθάω τους γονείς και τα αδέρφια μου, 3) Να μιλάω θετικά και ευγενικά στους άλλους, 4) Να συνεργάζομαι με τους συμμαθητές μου.							1) 2)
ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ Στο σπίτι 1) Να συμμαζεύω τα πράγματά μου, 2) Να βοηθάω στις δουλειές του σπιτιού, 3) Να μάθω να μαγειρεύω, 4) Να χάσω βάρος, 5) Να στρώνω το κρεβάτι μου							1) 2)
ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ Στην άσκηση για υγεία Να γυμνάζομαι στον ελεύθερο χρόνο μου							1) 2)
ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ Στο μάθημα «.....» 1) Να αφιερώνω περισσότερο χρόνο για διάβασμα, 2) Να λύνω τις ασκήσεις ή τις εργασίες, 3) Να είμαι συγκεντρωμένος/η και να συμμετέχω στο μάθημα							1) 2)

ΒΕΛΤΙΩΝΟΝΤΑΣ ΤΟΝ ΕΑΥΤΟ ΜΟΥ ΠΑΝΤΟΥ ΘΑ ΖΗΣΩ ΚΑΛΥΤΕΡΑ!!!

ΚΑΡΤΑ ΑΥΤΟΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ ΗΜΕΡΗΣΙΩΝ ΣΤΟΧΩΝ ΣΤΗ ΖΩΗ 4.4 (2^η σελίδα)

Ημερολόγιο αυτοπαρατήρησης ημερήσιων στόχων σε και σε Στο ημερολόγιο αυτό μπορείς να σημειώνεις ποια ακριβώς ημέρα και στιγμή της εβδομάδας κάνεις κάτι απ' αυτά που δεσμεύτηκες για να πετύχεις το στόχο σου. Μ' αυτόν τον τρόπο θα ξέρεις στο τέλος της εβδομάδας κατά πόσο πέτυχες το στόχο σου και έτσι θα μπορείς να σημειώσεις το συνολικό σκορ όλης της εβδομάδας στην αντίστοιχη στήλη του παραπάνω πίνακα.

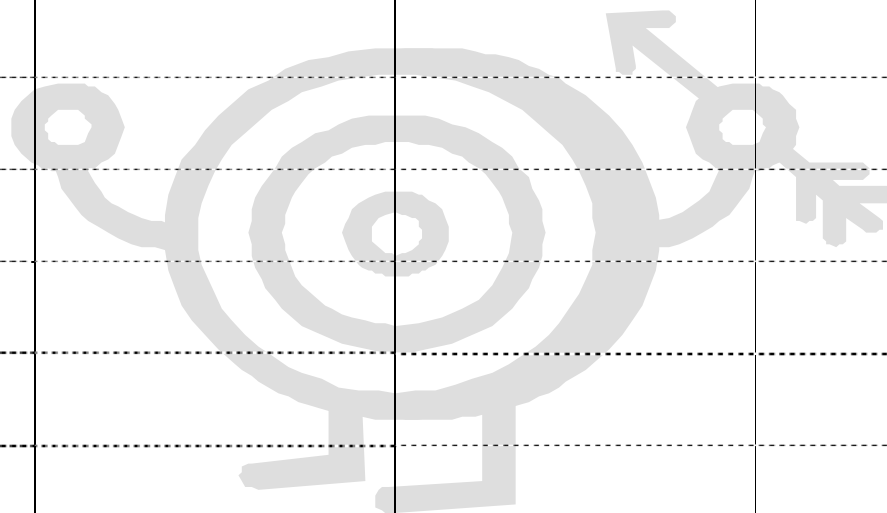
1 ^η εβδομάδα	Από .../.../08 Ως .../...../08	Δευτέρα	Τρίτη	Τετάρτη	Πέμπτη	Παρασκευή	Σάββατο	Κυριακή
07:00 - 11:00 το πρωί	Στόχος 1							
	Στόχος 2							
11:00 - 03:00	Στόχος 1							
	Στόχος 2							
03:00 - 07:00	Στόχος 1							
	Στόχος 2							
07:00 - 11:00 το βράδυ	Στόχος 1							
	Στόχος 2							
2 ^η εβδομάδα	Από .../.../08 Ως .../...../08	Δευτέρα	Τρίτη	Τετάρτη	Πέμπτη	Παρασκευή	Σάββατο	Κυριακή
07:00 - 11:00 το πρωί	Στόχος 1							
	Στόχος 2							
11:00 - 03:00	Στόχος 1							
	Στόχος 2							
03:00 - 07:00	Στόχος 1							
	Στόχος 2							
07:00 - 11:00 το βράδυ	Στόχος 1							
	Στόχος 2							

ΒΕΛΤΙΩΝΟΝΤΑΣ ΤΟΝ ΕΑΥΤΟ ΜΟΥ ΠΑΝΤΟΥ ΘΑ ΖΗΣΩ ΚΑΛΥΤΕΡΑ!!!

ΚΑΡΤΑ ΚΑΘΟΡΙΣΜΟΥ ΣΤΟΧΩΝ ΣΤΗ ΖΩΗ 4.5

Για να πετύχεις τους στόχους που έχεις βάλει τις 2 επόμενες εβδομάδες χρειάζεται να πληρούνται οι παρακάτω προϋποθέσεις. ΕΛΕΓΞΕ αν ταιριάζει το ΝΑΙ στα κουτάκια που είναι κενά. Αν σε κάποιο κουτάκι απαντήσεις με ΟΧΙ, τότε θα πρέπει να αλλάξεις λίγο το στόχο σου.

Ο στόχος που έβαλα για τις επόμενες 2 εβδομάδες:	Στη συνεργασία με τους άλλους	Στο σπίτι	Στην άσκηση για υγεία	Στο μάθημα «.....»
Είναι σημαντικός για μένα;				
Είναι εφικτός;				
Μπορώ να τον μετρήσω;				
Εξαρτάται από εμένα;				
Με βελτιώνει σαν άνθρωπο;				
Δεσμεύομαι να τον πετύχω;				



ΠΕΤΟΣΦΑΙΡΙΣΗ



ΚΑΡΤΑ ΑΜΟΙΒΑΙΑΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΗΣ ΠΑΣΑΣ ΜΕ ΔΑΧΤΥΛΑ 5.1

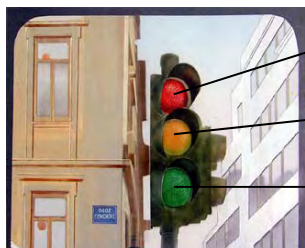
Πάσα με δάχτυλα				
Σημεία ελέγχου	Μαθητής Α		Μαθητής Β	
	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ
Σχηματίζουν οι δείκτες και οι αντίχειρες τρίγωνο;				
Συναντά την μπάλα, μπροστά στο μέτωπο με τους αγκώνες λυγισμένους;				
Είναι τα γόνατα λυγισμένα;				
Είναι τα πόδια ανοιχτά, όσο το άνοιγμα των ώμων, και το ένα προηγείται λίγο του άλλου;				



Μαθητής Α: _____
 Μαθητής Β: _____

ΚΑΡΤΑ ΕΠΙΛΥΣΗΣ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΕΞΩ ΑΠΟ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ 5.2

Πως να ΛΥΝΩ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ με τη μέθοδο των 4Σ



ΣΤΑΜΑΤΑΩ



ΣΚΕΦΤΟΜΑΙ ΛΥΣΕΙΣ & ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ ΤΗΣ ΚΑΘΕ ΛΥΣΗΣ

ΣΥΝΕΧΙΖΩ ΜΕ ΤΗΝ ΚΑΛΥΤΕΡΗ ΛΥΣΗ

Άσκηση 1 (στο μάθημα). Γράψε ένα εμπόδιο που σου παρουσιάστηκε στην προσπάθεια επίτευξης του ενός από τους 2 προσωπικούς σου στόχους σε και βρες την καλύτερη λύση, αφού σκεφτείς τις συνέπειες.

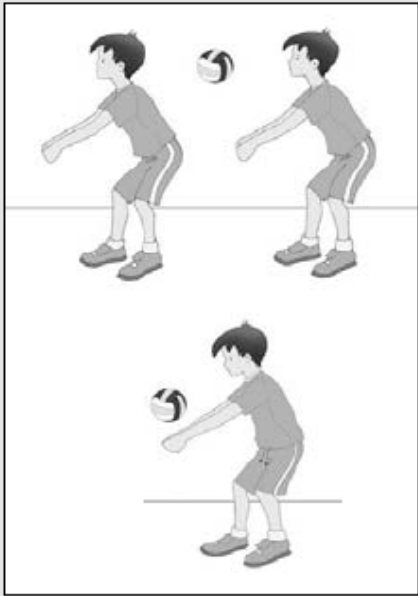
Ο ΣΤΟΧΟΣ που έβαλα την 1 ^η εβδομάδα για να βελτιωθώ σε είναι:	Ένα ΕΜΠΟΔΙΟ που συνάντησα είναι:	ΠΙΘΑΝΗ ΛΥΣΗ για να ξεπεράσω το εμπόδιο αυτό είναι:	ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ της πιθανής λύσης είναι:	Η ΚΑΛΥΤΕΡΗ ΛΥΣΗ για να ξεπεράσω το εμπόδιο είναι:
..... ΣΣ				

Άσκηση 2 (για το σπίτι). Βρες την καλύτερη λύση σ' ένα εμπόδιο που σου παρουσιάστηκε στην προσπάθειά σου να πετύχεις τον 2^ο προσωπικό σου στόχο σε

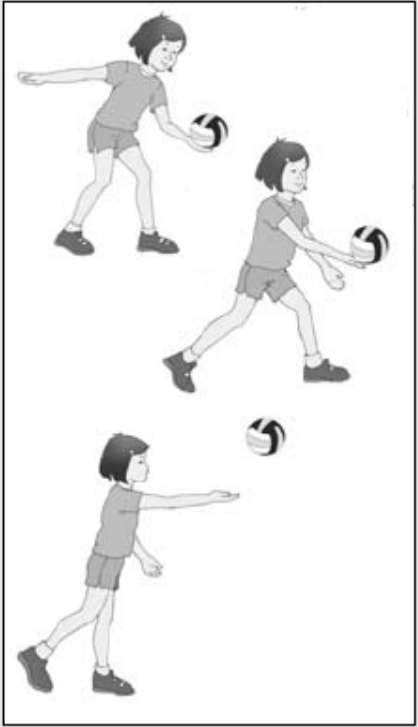
Ο ΣΤΟΧΟΣ που έβαλα την 1 ^η εβδομάδα για να βελτιωθώ σε είναι:	Γράψε κάποιο εμπόδιο ή δυσκολία που αντιμετώπισες:	Οι πιθανές λύσεις είναι: Α)	Οι συνέπειές τους είναι: Α)	Διαλέγω τη λύση
..... ΣΣ			→	→ Λύση Α ☐
		Β)	→	→ Λύση Β ☐

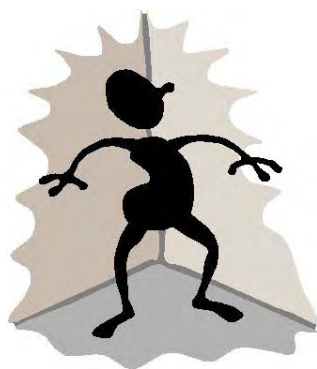
ΒΕΛΤΙΩΝΟΝΤΑΣ ΤΟΝ ΕΑΥΤΟ ΜΟΥ ΠΑΝΤΟΥ ΘΑ ΖΗΣΩ ΚΑΛΥΤΕΡΑ!!!

ΚΑΡΤΑ ΑΜΟΙΒΑΙΑΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΗΣ ΜΑΝΣΕΤΑΣ 5.3

Μανσέτα					
Σημεία ελέγχου	Μαθητής Α		Μαθητής Β		
	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	
Βρίσκεται ο μαθητής σε θέση ετοιμότητας; (είναι τα πόδια του ανοιχτά, όσο το άνοιγμα των ώμων, προηγείται το ένα λίγο του άλλου και είναι τα γόνατά του λυγισμένα;)					
Δένει σωστά τα χέρια του, με το ένα μέσα στην παλάμη του άλλου;					
Είναι οι αγκώνες τεντωμένοι κατά το χτύπημα; Χτυπά η μπάλα στο κάτω μέρος των πήχεων;					
Μαθητής Α: _____ Μαθητής Β: _____					

ΚΑΡΤΑ ΑΜΟΙΒΑΙΑΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΟΥ ΣΕΡΒΙΣ ΑΠΟ ΚΑΤΩ 5.4

Σερβίς από κάτω					
Σημεία ελέγχου	Μαθητής Α		Μαθητής Β		
	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	
Βρίσκεται σε θέση ετοιμότητας; (προηγείται το αριστερό πόδι του δεξιού, είναι τα γόνατα ελαφρά λυγισμένα, γέρνει ο κορμός ελαφρά μπροστά;)					
Κρατά την μπάλα με το αριστερό χέρι μπροστά στο δεξί μηρό;					
Κινείται το δεξί χέρι από πίσω προς τα εμπρός για να χτυπήσει την μπάλα;					
Έρχεται το χέρι σε επαφή πίσω και κάτω από την μπάλα, μεταφέρεται το βάρος από το πίσω στο μπροστινό πόδι κατά το χτύπημα;					
Μαθητής Α: _____ Μαθητής Β: _____					

ΚΑΡΤΑ ΜΕΤΑΤΡΟΠΗΣ ΑΡΝΗΤΙΚΩΝ ΣΚΕΨΕΩΝ ΣΕ ΘΕΤΙΚΕΣ 5.5


- ✓ Οι αρνητικές σκέψεις επηρεάζουν αρνητικά τα συναισθήματά μας και τη συμπεριφορά μας.
- ✓ Δημιουργούν αρνητική διάθεση και επηρεάζουν αρνητικά την απόδοση.

- ✓ Οι ΘΕΤΙΚΕΣ σκέψεις επηρεάζουν ΘΕΤΙΚΑ τα συναισθήματά μας και τη συμπεριφορά μας.
- ✓ Δημιουργούν ΘΕΤΙΚΗ διάθεση και έχουν ΘΕΤΙΚΑ αποτελέσματα.



Παραδείγματα μετατροπής αρνητικών σκέψεων σε θετικές στη Φυσική Αγωγή.

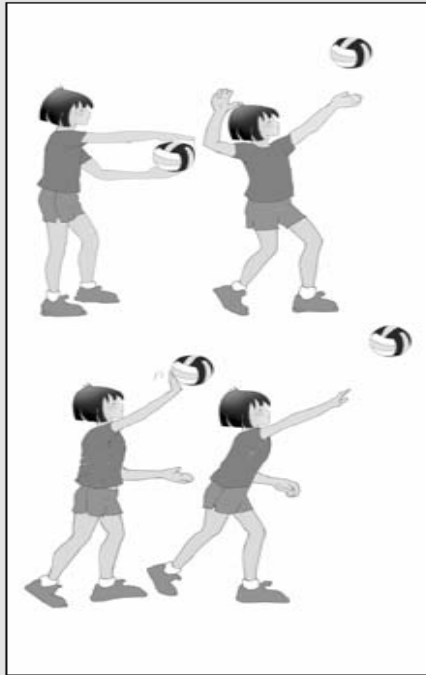
	ΑΡΝΗΤΙΚΗ ΣΚΕΨΗ	ΘΕΤΙΚΗ ΣΚΕΨΗ
Στη Φυσική Αγωγή	«Αποκλείεται να περάσω το φιλέ»	→ «Μέσα»
	«Δεν πρέπει στο σερβίς να λυγίζω τον αγκώνα»	→ «Να έχω στο σερβίς τεντωμένο το χέρι»
	«Δε θα τα καταφέρω»	→ «Μπορώ να τα καταφέρω»
	«Αν χάσω αυτόν τον πόντο, τι θα λένε για μένα;»	→ «Θα τα δώσω όλα, θα κερδίσω τον πόντο»

Άσκηση 1. Βάλε 10 χαρτάκια στη δεξιά σου τσέπη. Κάθε φορά που κάνεις μία αρνητική σκέψη στην προσπάθειά σου να πετύχεις τους στόχους σου, τοποθέτησε ένα χαρτάκι από τη δεξιά στην αριστερή σου τσέπη και μετέτρεψε την αρνητική σκέψη που έχεις κάνει σε θετική.

	ΑΡΝΗΤΙΚΗ ΣΚΕΨΗ	ΘΕΤΙΚΗ ΣΚΕΨΗ
Στην άσκηση για υγεία	→	
Στο σπίτι	→	
Σ' ένα άλλο μάθημα	→	
Στη συνεργασία με άλλους	→	

ΚΑΡΤΑ ΑΜΟΙΒΑΙΑΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΟΥ ΣΕΡΒΙΣ ΑΠΟ ΠΑΝΩ 5.6

Σερβίς από πάνω				
Σημεία ελέγχου	Μαθητής Α		Μαθητής Β	
	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ
Προηγείται το αριστερό πόδι του δεξιού και το αριστερό χέρι κρατά την μπάλα μπροστά στο δεξί ώμο; (Για δεξιόχειρες).				
Είναι το πέταγμα της μπάλας κατακόρυφο περίπου 2μ.;				
Κινείται το δεξί χέρι πάνω και πίσω, λυγίζει στον αγκώνα, έρχεται με ταχύτητα και δύναμη, ενώ τεντώνει, να χτυπήσει την μπάλα με όλη την παλάμη;				
Έρχεται το χέρι σε επαφή με την μπάλα στο πίσω και κάτω μέρος αυτής; Μετακινείται το βάρος από το πίσω στο μπροστινό πόδι;				



Μαθητής Α: _____

Μαθητής Β: _____

ΚΑΡΤΑ ΚΑΘΗΚΟΝΤΩΝ 5.7

Καθήκοντα Μαθητών στο Πρωτάθλημα Πετοσφαίρισης της Τάξης
Α. Αθλητές: ◆ Πειθαρχούν στις υποδείξεις των προπονητών στην προπόνηση και στον αγώνα. ◆ Δε διαμαρτύρονται στις αποφάσεις των διαιτητών.
Β. Προπονητές: ◆ Βοηθούν στην προπόνηση και διορθώνουν τους αθλητές τους. ◆ Δίνουν τη σύνθεση της ομάδας στη γραμματεία του αγώνα. ◆ Δίνουν οδηγίες για το πώς θα παίξει η ομάδα. ◆ Εμπυχώνουν τους αθλητές τους και διορθώνουν τα λάθη τους.
Γ. Γραμματεία: ◆ Ανακοινώνει τα ονόματα των αθλητών που θα συμμετάσχουν πρώτοι στον αγώνα. ◆ Συμπληρώνει τα φύλλα αγώνα. ◆ Αναρτά τα αποτελέσματα στον πίνακα ανακοινώσεων της τάξης.
Δ. Διαιτητές: ◆ Γνωρίζουν βασικές χειροσημάνσεις (μέσα, έξω, τάιμ άουτ, αλλαγή, φιλέ, πέρασμα γραμμής, έναρξη σερβίς, λήξη αγώνα). ◆ Ελέγχουν τις θέσεις των αθλητών στην αρχική περιστροφή. ◆ Κληρώνουν την έναρξη του σερβίς. ◆ Σφυρίζουν την έναρξη του αγώνα. ◆ Συνεννοούνται με τη γραμματεία για την καταμέτρηση του σκορ.

ΟΦΕΛΗ ΑΣΚΗΣΗΣ



ΚΑΡΤΑ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ 6.1 (1^η σελίδα)

Ερωτηματολόγιο 1. Μερικές συνηθισμένες δυσκολίες που εντοπίζουν οι μαθητές στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής, στον αθλητισμό ή στις φυσικές δραστηριότητες παρουσιάζονται στον επόμενο

ΓΙΑΤΙ ΟΙ ΑΝΘΡΩΠΟΙ ΔΕ ΓΥΜΝΑΖΟΝΤΑΙ	Ισχύει και για μένα	Δεν ισχύει για μένα
1. Δεν έχω ελεύθερο χρόνο για αθλητισμό. Θα παραμελήσω τα μαθήματα του σχολείου.		
2. Δεν μου αρέσει να ιδρώνω.		
3. Οι φίλοι μου και οι συμμαθητές μου δε γυμνάζονται και πολύ, εγώ γιατί να το κάνω;		
4. Νευριάζω μερικές φορές, ιδιαίτερα όταν δεν τα καταφέρνω.		
5. Έχω καλή φυσική κατάσταση, γιατί να γυμνάζομαι συνέχεια;		
6. Είναι τόσο κουραστικό να γυμνάζεται κανείς!		
7. Δεν χρειάζεται τελικά η φυσική αγωγή ή η άσκηση, αν δε θέλω να ασχοληθώ με τον πρωταθλητισμό.		

Τώρα δες μερικές πιθανές απαντήσεις στα θέματα αυτά και σκέψου ξανά τις απαντήσεις που έδωσες πριν.

- 1. Δεν έχω ελεύθερο χρόνο για αθλητισμό. Θα παραμελήσω τα μαθήματα του σχολείου:** Η έλλειψη χρόνου είναι από τις συχνότερες αιτίες που αναφέρουν μικροί και μεγάλοι. Στην πραγματικότητα όμως χρόνος υπάρχει, απλά αφιερώνουμε το χρόνο μας σε άλλες προτεραιότητες. Η αλήθεια είναι ότι όσοι προγραμματίζουν σωστά, αισθάνονται καλύτερα, λειτουργούν πιο αποτελεσματικά και έχουν χρόνο για κάθε τι.
- 2. Δε μου αρέσει να ιδρώνω:** Ο ιδρώτας είναι κάτι φυσιολογικό, που βοηθάει το σώμα να διατηρεί τη θερμοκρασία του. Θα πλυθείς μετά και θα νιώθεις πολύ όμορφα.
- 3. Οι φίλοι μου και οι συμμαθητές μου δε γυμνάζονται, εγώ γιατί να το κάνω;** Πρώτον δεν υπάρχει σοβαρός λόγος να ταυτιζόμαστε με τις επιλογές των φίλων μας. Δεύτερον, ρώτησέ τους. Μπορεί και αυτοί να ενδιαφέρονται να γυμναστούν, αλλά να μην το σκέφτηκαν σοβαρά ακόμα.
- 4. Νευριάζω μερικές φορές, ιδιαίτερα όταν δεν τα καταφέρνω:** Όσο πιο πολύ ασχολείσαι, τόσο καλύτερα θα τα καταφέρνεις. Ο αθλητισμός μάς ηρεμεί και δε μας αγχώνει.
- 5. Έχω καλή φυσική κατάσταση, γιατί να γυμνάζομαι συνέχεια:** Αυτό δεν είναι αλήθεια. Αν κάνεις ένα τεστ θα δεις ότι υστερείς. Αν αρχίσεις να γυμνάζεσαι συστηματικά, θα δεις μεγάλη διαφορά.
- 6. Είναι τόσο κουραστικό να γυμνάζεται κανείς!** Η κόπωση, την οποία αναφέρουν πολλές φορές τα άτομα ως δικαιολογία, είναι συνήθως ψυχολογική. Κουραζόμαστε πιο πολύ, όταν δε γυμναζόμαστε. Η σωστή άσκηση δεν κουράζει. Κατά τη διάρκειά της μπορεί να κουραζόμαστε λίγο, αλλά αργότερα νιώθουμε θαυμάσια. Πάντα αρχίζουμε χωρίς έντονες ασκήσεις και σταδιακά αυξάνουμε την ένταση.
- 7. Τι χρειάζεται τελικά η φυσική αγωγή ή η άσκηση, αν δε θέλω να ασχοληθώ με τον πρωταθλητισμό;** Εκτός από τον πρωταθλητισμό, γυμναζόμαστε για την υγεία μας και για τη χαρά του παιχνιδιού. Πολλοί δεν είναι καλά πληροφορημένοι σχετικά με τη συμβολή της άσκησης στην υγεία. Διάβασε παρακάτω μερικούς από τους λόγους, για τους οποίους πρέπει να γυμνάζεται κανείς συστηματικά.

ΚΑΡΤΑ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ 6.1 (2^η σελίδα)

Ερωτηματολόγιο 2. Σημείωσε τι γνωρίζεις και τι δεν γνωρίζεις από τα παρακάτω:

ΟΦΕΛΗ ΑΠΟ ΤΗΝ ΑΣΚΗΣΗ ΣΤΗΝ ΥΓΕΙΑ	Το γνωρίζω	Δεν το γνωρίζω
Μεγαλύτερη αντίσταση του οργανισμού στις ασθένειες.		
Όχι πόνοι στη μέση ή την πλάτη.		
Πρόληψη προβλημάτων με την καρδιά.		
Όχι αναπνευστικά προβλήματα.		
Όχι μεταβολικές και νευρολογικές διαταραχές.		
Όχι μυοσκελετικά προβλήματα.		
Έλεγχος του βάρους και της παχυσαρκίας.		
Ευεργετική επίδραση σε αρρώστιες όπως η υπέρταση, η οστεοπόρωση και ο διαβήτης.		
Καλύτερη απόδοση στα μαθήματα.		
Καλύτερη απόδοση στη δουλειά.		
Λιγότερη κούραση.		
Περισσότερη αντοχή, δύναμη και ελαστικότητα των μυών.		
Αποφυγή του καπνίσματος, του αλκοόλ και άλλων ανθυγιεινών συνηθειών.		

Ερωτηματολόγιο 3. Συμπλήρωσε τον παρακάτω πίνακα για να εκτιμήσεις ΠΟΣΟ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΣ/Α ΕΙΣΑΙ ΚΙΝΗΤΙΚΑ:

Όταν είσαι στο σπίτι	Σπάνια	Συχνά
1 Εκτελείς ένα απλό πρόγραμμα διατάσεων καθώς πλένεις τα δόντια σου ή παρακολουθείς τηλεόραση ή περιμένεις να ετοιμαστεί το φαγητό σου.		
2 Ξεσκονίζεις, σκουπίζεις, τακτοποιείς το δωμάτιό σου.		
3 Βοηθάς στις δουλειές του σπιτιού.		
4 Βοηθάς σε δουλειές σχετικές με τον κήπο.		
5 Κάνεις δουλειές στον εξωτερικό χώρο του σπιτιού, π.χ. σκουπίζεις, μαζεύεις φύλλα κ.λπ.		
Όταν είσαι στο σχολείο		
6 Συμμετέχεις με ζήλο στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής.		
7 Εκτελείς ασκήσεις με το σχοινάκι.		
	Σπάνια	Συχνά
8 Παίρνεις μέρος σε ομάδες που δημιουργούνται εντός σχολείου και περιλαμβάνουν αθλητικές δραστηριότητες.		
9 Δοκιμάζεις νέα παιχνίδια και αθλήματα.		
10 Δηλώνεις συμμετοχή στις σχολικές ομάδες.		
Γενικά		
11 Χρησιμοποιείς τις σκάλες αντί να ανεβαίνεις με το ασανσέρ.		
12 Όταν έχεις ελεύθερο χρόνο ή κάνεις ένα διάλειμμα από τα μαθήματά σου, πηγαίνεις για έναν περίπατο.		
13 Αποφεύγεις την τηλεόραση.		
14 Κάνεις διατάσεις, όταν μπορείς, για να ξεμουδιάζεις.		
15 Γελάς πολύ.		
16 Στον ελεύθερο χρόνο σου κινείσαι πολύ.		
17 Στις διακοπές σου προτιμάς φυσικές δραστηριότητες και κινείσαι.		
Στις μετακινήσεις σου		
18 Περπατάς, χρησιμοποιείς πατίνι ή ποδήλατο για κοντινές μετακινήσεις όπως για ψώνια, στο ταχυδρομείο, στο πάρκο.		
19 Χρησιμοποιείς τα μέσα μαζικής μεταφοράς, όταν εξυπηρετούν.		
ΠΡΟΣΟΧΗ: Αν στις πιο πολλές ερωτήσεις απαντήσεις «σπάνια», τότε κάτι πρέπει να κάνεις για να κινείσαι περισσότερο.		

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ

ΟΔΗΓΟΣ ΤΣΕΠΗΣ ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΟΜΑΔΑΣ Α (ΓΙΑ ΑΥΤΟ – ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ)



Εισαγωγή: Συμβόλαιο τμήματος **ΜΑΘΗΜΑ 1.1**

Καθηγητής: Τμήμα:
 Σχολείο: Ημερομηνία:
 Αριθμός μαθητών που παρακολούθησαν το συγκεκριμένο μάθημα:

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

<u>1) Αναφορά αναγκαιότητας κανόνων στη ΦΑ (5') □</u> Αναλύθηκε από τον ΚΦΑ στις ομάδες μαθητών το λυμένο παράδειγμα της Κάρτας 1.1;	Ναι Όχι ☐ ☐
<u>2) Εξοικείωση με τη μέθοδο επίλυσης προβλημάτων (7') □</u> Ενισχύθηκε η ισόποση συμμετοχή όλων των μαθητών στην ομάδα στις με τη μορφή της «σκυταλοδρομίας»;	Ναι Όχι ☐ ☐
<u>3) Δέσμευση τήρησης κανόνων στη ΦΑ (9') □</u> Ορίστηκαν κανόνες στη ΦΑ (χώρος συγκέντρωσης, επικοινωνίας, σχηματισμού ομάδων, ντοσιέ ΦΑ) και δεσμεύτηκαν ότι θα τους τηρούν;	Ναι Όχι ☐ ☐
<u>4) Οφέλη από την τήρηση κανόνων στη ΦΑ (4') □</u> Σημείωσαν οι μαθητές τα οφέλη στη Φυσική Αγωγή από την εφαρμογή των κανόνων;	Ναι Όχι ☐ ☐
<u>5) Επίλυση προσωπικού προβλήματος στο σπίτι (7') □</u> Ζητήθηκε να λύσουν ένα προσωπικό πρόβλημα στο σπίτι σύμφωνα με την Κάρτα 1.4 και να το φέρουν στο επόμενο μάθημα;	Ναι Όχι ☐ ☐
<u>6) Οφέλη από την τήρηση κανόνων στη ζωή (4') □</u> Σημείωσαν οι μαθητές τα οφέλη στη ζωή από την εφαρμογή των κανόνων;	Ναι Όχι ☐ ☐



Εισαγωγή: Συμβόλαιο τμήματος

ΜΑΘΗΜΑ 1.2**ΛΙΣΤΑ ΤΟΥ ΚΑΘΗΓΗΤΗ ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ**

Καθηγητής: Τμήμα:

Σχολείο: Ημερομηνία:

Αριθμός μαθητών που παρακολούθησαν το συγκεκριμένο μάθημα:

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

1) <u>Συζήτηση στην επίλυση προβλημάτων στο σπίτι</u> (5') ☐	Ναι	Όχι
Αναφέρθηκαν οι καλύτερες λύσεις και τα βήματα για να λύσουν ένα πρόβλημα ;	☐	☐
2) <u>Υπενθύμιση των κανόνων στο προηγούμενο μάθημα</u> (3') ☐	Ναι	Όχι
Έγινε επανάληψη των κανόνων που συμφωνήθηκαν;	☐	☐
3) <u>Αναφορά αναγκαιότητας κανόνων στη ΦΑ</u> (4') ☐	Ναι	Όχι
Έγιναν ομάδες μαθητών για να ανακαλύψουν νέους κανόνες;	☐	☐
4) <u>Κατευθυνόμενη ανακάλυψη νέων κανόνων στη ΦΑ</u> (5') ☐	Ναι	Όχι
Ενισχύθηκε η ισόποση συμμετοχή όλων των μαθητών στην ομάδα;	☐	☐
5) <u>Δέσμευση τήρησης κανόνων στη ΦΑ</u> (7') ☐	Ναι	Όχι
Ορίστηκαν κανόνες στη ΦΑ (νερό-τουαλέτα ενδυμασία, βοηθοί, αμοιβές-ποινές) και δεσμεύτηκαν ότι θα τους τηρούν;	☐	☐
6) <u>Εξάσκηση στα σήματα και στο χωρισμό ομάδων</u> (4') ☐	Ναι	Όχι
Έγινε εξάσκηση στα σήματα και στον χωρισμό ομάδων ;	☐	☐
7) <u>Πρακτική εξάσκηση στις κάρτες κριτηρίων</u> (8') ☐	Ναι	Όχι
Έγινε εξάσκηση με κάρτες κριτηρίων στην πάσα με δάχτυλα;	☐	☐



Φυσική κατάσταση: Δύναμη (αρχική μέτρηση)

ΜΑΘΗΜΑ 2.1

ΛΙΣΤΑ ΤΟΥ ΚΑΘΗΓΗΤΗ ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ

Καθηγητής: Τμήμα:
 Σχολείο: Ημερομηνία:
 Αριθμός μαθητών που παρακολούθησαν το συγκεκριμένο μάθημα:

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

1) <u>Ενημέρωση μαθητών για την ενότητα δύναμης</u> (2') ☐	Ναι	Όχι
Έγινε ενημέρωση για την ανάπτυξη της δύναμης και ευλυγισίας, τονίζοντας τα οφέλη ;	☐	☐
2) <u>Επίδειξη κάμψεων</u> (3') ☐	Ναι	Όχι
Έγινε επίδειξη των κάμψεων τονίζοντας τη σωστή εκτέλεση;	☐	☐
3) <u>Κάμψεις ανταγωνιστικά σε ζευγάρια</u> (5') ☐	Ναι	Όχι
Εκτελέστηκαν κάμψεις ανταγωνιστικά , συμπληρώνοντας την 1^η άσκηση της κάρτας 2.1 ;	☐	☐
4) <u>Αρχική αξιολόγηση στις κάμψεις</u> (6') ☐	Ναι	Όχι
Εκτελέστηκαν κάμψεις με βοηθούς και γράφτηκαν οι επιδόσεις και οι στόχοι για την επόμενη μέτρηση;	☐	☐
5) <u>Καθορισμός στόχων δύναμης</u> (3') ☐	Ναι	Όχι
Εκτελέστηκαν κάμψεις για επίτευξη στόχων , συμπληρώνοντας τη 2^η άσκηση της κάρτας 2.1 ;	☐	☐
6) <u>Οι στόχοι βελτίωσης εξαρτώνται από εμάς</u> (3') ☐	Ναι	Όχι
Συζητήθηκε πότε ένοιωσαν ότι η προσπάθεια εξαρτιόταν από τους ίδιους τους μαθητές;	☐	☐
7) <u>Επίδειξη κοιλιακών</u> (3') ☐	Ναι	Όχι
Έγινε επίδειξη των κοιλιακών τονίζοντας τη σωστή εκτέλεση;	☐	☐
8) <u>Αρχική αξιολόγηση στους κοιλιακούς</u> (4') ☐	Ναι	Όχι
Εκτελέστηκαν κοιλιακοί με βοηθούς και γράφτηκαν οι επιδόσεις και οι στόχοι για την επόμενη μέτρηση;	☐	☐
9) <u>Δέσμευση για επίτευξη στόχων δύναμης</u> (4') ☐	Ναι	Όχι
Δεσμεύτηκαν για επίτευξη των στόχων στην κάρτα 2.1;	☐	☐
10) <u>Συνέπειες στόχων προσωπικής βελτίωσης</u> (4') ☐	Ναι	Όχι
Έγινε η 3^η άσκηση της κάρτας 2.1 , τονίζοντας την αξία των στόχων για προσωπική βελτίωση;	☐	☐



Φυσική κατάσταση: Ευλυγισία (αρχική μέτρηση)

ΜΑΘΗΜΑ 2.2

ΛΙΣΤΑ ΤΟΥ ΚΑΘΗΓΗΤΗ ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ

Καθηγητής: Τμήμα:
 Σχολείο: Ημερομηνία:
 Αριθμός μαθητών που παρακολούθησαν το συγκεκριμένο μάθημα:

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

1) <u>Σημασία εξάσκησης της φυσικής κατάστασης</u> (4') ☐	Ναι	Όχι
Τονίστηκε η σημασία εξάσκησης όλων των παραγόντων φυσικής κατάστασης (δύναμη, αντοχή, ταχύτητα, ευλυγισία);	☐	☐
2) <u>Επίδειξη δοκιμασίας της ευλυγισίας</u> (3') ☐	Ναι	Όχι
Έγινε επίδειξη της δοκιμασίας της ευλυγισίας τονίζοντας τα κριτήρια της σωστής εκτέλεσης;	☐	☐
3) <u>Αρχική αξιολόγηση ευλυγισίας</u> (12') ☐	Ναι	Όχι
Εκτελέστηκε η δοκιμασία της ευλυγισίας με βοηθούς και γράφτηκαν οι επιδόσεις στην κάρτα 2.2;	☐	☐
4) <u>Στόχοι εφικτοί, κοντινοί και μετρήσιμοι</u> (4') ☐	Ναι	Όχι
Κατανοήθηκε η διαφορά του « ΣΤΟΧΟΥ » από το « ΟΝΕΙΡΟ » και ότι οι στόχοι πρέπει να είναι εφικτοί, κοντινοί και μετρήσιμοι μέσα από την 1 ^η άσκηση της κάρτας 2.2;	☐	☐
5) <u>Καθορισμός στόχων ευλυγισίας</u> (4') ☐	Ναι	Όχι
Καθόρισαν εφικτούς στόχους για την επόμενη μέτρηση, ελέγχοντας ο ΚΦΑ αν είναι ρεαλιστικοί;	☐	☐
6) <u>Δέσμευση για επίτευξη των στόχων ευλυγισίας</u> (3') ☐	Ναι	Όχι
Δεσμεύτηκαν για επίτευξη των στόχων στην κάρτα 2.2;	☐	☐
7) <u>Ωφέλειες καθορισμού στόχων στη ΦΑ και στη ζωή</u> (5') ☐	Ναι	Όχι
Συμπλήρωσαν στις κάρτες 2.3 και 2.4 τις ωφέλειες των στόχων στη ΦΑ και στη ζωή;	☐	☐
8) <u>Ανάλυση μηχανισμού στόχων</u> (3') ☐	Ναι	Όχι
Αναφέρθηκε ότι θα μάθουν να εφαρμόζουν το μηχανισμό των στόχων, αναλύοντας το παράδειγμα της 2^{ης} σελίδας της κάρτας 2.4 και ζητήθηκε να συμπληρώσουν τα κενά κουτάκια στο σπίτι;	☐	☐



Φυσική κατάσταση: Ευλυγισία - Δύναμη (εξάσκηση)

ΜΑΘΗΜΑ 2.3

ΛΙΣΤΑ ΤΟΥ ΚΑΘΗΓΗΤΗ ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ

Καθηγητής: Τμήμα:
 Σχολείο: Ημερομηνία:
 Αριθμός μαθητών που παρακολούθησαν το συγκεκριμένο μάθημα:

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

1) <u>Ενθάρρυνση για συνεπή εκτέλεση των ασκήσεων</u> (3') ☐	Ναι	Όχι
Τονίστηκε ότι η σωστή εκτέλεση των ασκήσεων θα βοηθήσει στην επίτευξη των στόχων των μαθητών;	☐	☐
2) <u>Επίδειξη ασκήσεων δύναμης και των αφετηριών τους</u> (4') ☐	Ναι	Όχι
Έγινε επίδειξη των ασκήσεων δύναμης , τονίζοντας τα κριτήρια της σωστής εκτέλεσης;	☐	☐
3) <u>Εκτέλεση των ασκήσεων δύναμης με προσαρμογή του βαθμού δυσκολίας</u> (9') ☐	Ναι	Όχι
Εκτελέστηκαν οι ασκήσεις , αφού έδειξε ο ΚΦΑ πως προσαρμόζεται ο βαθμός δυσκολίας στους κοιλιακούς και στις κάμψεις;	☐	☐
4) <u>Επίδειξη των ασκήσεων ευλυγισίας</u> (4') ☐	Ναι	Όχι
Έγινε επίδειξη των ασκήσεων ευλυγισίας , τονίζοντας τα κριτήρια της σωστής εκτέλεσης;	☐	☐
5) <u>Εκτέλεση των ασκήσεων ευλυγισίας με βοηθούς</u> (9') ☐	Ναι	Όχι
Εκτέλεσαν ασκήσεις ευλυγισίας με βοηθούς από μία φορά εναλλάξ;	☐	☐
6) <u>Καθορισμός στόχων στην άσκηση για υγεία</u> (7') ☐	Ναι	Όχι
Καθόρισαν στόχους στην άσκηση για υγεία στην κάρτα 2.7;	☐	☐



Φυσική κατάσταση: Ευλυγισία - Δύναμη (εξάσκηση)

ΜΑΘΗΜΑ 2.4

ΛΙΣΤΑ ΤΟΥ ΚΑΘΗΓΗΤΗ ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ

Καθηγητής: Τμήμα:
 Σχολείο: Ημερομηνία:
 Αριθμός μαθητών που παρακολούθησαν το συγκεκριμένο μάθημα:

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

1) <u>Συζήτηση για την πορεία των στόχων άσκησης</u> (5') ☐	Ναι	Όχι
Ανέφεραν οι μαθητές αν ασκήθηκαν στο σπίτι , ελέγχοντας ο ΚΦΑ το ημερολόγιο της 1^{ης} εβδομάδας ;	☐	☐
2) <u>Καθορισμός στόχων στο σπίτι</u> (5') ☐	Ναι	Όχι
Καθόρισαν ένα στόχο για το σπίτι, τονίζοντας ο ΚΦΑ να σημειώνουν καθημερινά το ημερολόγιό τους;	☐	☐
3) <u>Επίδειξη ασκήσεων δύναμης και των αφετηριών τους</u> (4') ☐	Ναι	Όχι
Έγινε από τον ΚΦΑ επίδειξη των ασκήσεων δύναμης και των διαφορετικών αφετηριών τους ;	☐	☐
4) <u>Εκτέλεση των ασκήσεων δύναμης με προσαρμογή του βαθμού δυσκολίας</u> (8') ☐	Ναι	Όχι
Εκτελέστηκαν οι ασκήσεις δύναμης , αφού προσαρμόστηκε ο βαθμός δυσκολίας στους κοιλιακούς και στις κάμψεις ;	☐	☐
5) <u>Επίδειξη των ασκήσεων ευλυγισίας</u> (4') ☐	Ναι	Όχι
Έγινε από τον ΚΦΑ επίδειξη των ασκήσεων ευλυγισίας ;	☐	☐
6) <u>Εκτέλεση των ασκήσεων ευλυγισίας με βοηθούς</u> (8') ☐	Ναι	Όχι
Εκτελέστηκαν οι ασκήσεις ευλυγισίας με βοηθούς από μία φορά εναλλάξ;	☐	☐
7) <u>Ενθάρρυνση για εξάσκηση στο σπίτι</u> (2') ☐	Ναι	Όχι
Παροτρύνθηκαν οι μαθητές να εξασκηθούν και στο σπίτι για να έχουν μεγαλύτερη βελτίωση στην τελική μέτρηση;	☐	☐



Φυσική κατάσταση: Ευλυγισία - Δύναμη (τελική μέτρηση)

ΜΑΘΗΜΑ 2.5

ΛΙΣΤΑ ΤΟΥ ΚΑΘΗΓΗΤΗ ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ

Καθηγητής: Τμήμα:

Σχολείο: Ημερομηνία:

Αριθμός μαθητών που παρακολούθησαν το συγκεκριμένο μάθημα:

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

1) <u>Αύξηση παρακίνησης για συμμετοχή στις δοκιμασίες</u> (5') ☐	Ναι	Όχι
Τονίστηκε ότι η επαναμέτρηση στη δύναμη και ευλυγισία είναι απαραίτητη για να δουν αν πέτυχαν τους στόχους τους;	☐	☐
2) <u>Τελική αξιολόγηση στους κοιλιακούς και τις κάμψεις</u> (10') ☐	Ναι	Όχι
Εκτελέστηκαν κοιλιακοί και κάμψεις με βοηθούς εναλλάξ, σημειώνοντας οι βοηθοί την επίδοση των συμμαθητών τους;	☐	☐
3) <u>Τελική αξιολόγηση στην ευλυγισία</u> (15') ☐	Ναι	Όχι
Εκτελέστηκε το τεστ της ευλυγισίας με βοηθούς εναλλάξ, σημειώνοντας οι βοηθοί την επίδοση των συμμαθητών τους;	☐	☐
4) <u>Συζήτηση για την πορεία των στόχων</u> (3') ☐	Ναι	Όχι
Ανέφεραν οι μαθητές πόσο ασκήθηκαν στο σπίτι , ελέγχοντας ο ΚΦΑ το ημερολόγιο της 1^{ης} εβδομάδας ;	☐	☐
5) <u>Υπερπήδηση εμποδίων με τη μέθοδο των 4Σ</u> (3') ☐	Ναι	Όχι
Βοηθήθηκαν οι μαθητές να σκεφτούν εμποδία και λύσεις με τη μέθοδο των 4Σ;	☐	☐

**ΜΑΘΗΜΑ 3.1****ΛΙΣΤΑ ΤΟΥ ΚΑΘΗΓΗΤΗ ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ**

Καθηγητής: Τμήμα:

Σχολείο: Ημερομηνία:

Αριθμός μαθητών που παρακολούθησαν το συγκεκριμένο μάθημα:

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

1) <u>Ενημέρωση για την ενότητα μπάσκετ</u> (2') ☐	Ναι	Όχι
Έγινε ενημέρωση πως θα ακολουθήσει η ενότητα μπάσκετ και πως στα 2 τελευταία μαθήματα θα διεξαχθεί πρωτάθλημα;	☐	☐
2) <u>Επίδειξη και εκτέλεση αμυντικής στάσης</u> (4') ☐	Ναι	Όχι
Έγινε επίδειξη και εκτέλεση της αμυντικής στάσης με βοηθούς σύμφωνα με την κάρτα 3.1;	☐	☐
3) <u>Επίδειξη και εκτέλεση πλάγιων βημάτων</u> (4') ☐	Ναι	Όχι
Έγινε επίδειξη και εκτέλεση των πλάγιων βημάτων με βοηθούς σύμφωνα με την κάρτα 3.1;	☐	☐
4) <u>Αμυντική στάση με μετακίνηση</u> (4') ☐	Ναι	Όχι
Εκτελέστηκε η αμυντική στάση με περπάτημα, χαλαρό και έντονο τρέξιμο;	☐	☐
5) <u>Παιχνίδι συνεργασίας</u> (8') ☐	Ναι	Όχι
Έπαιξαν παιχνίδι συνεργασίας με περιορισμό να περάσει η μπάλα από όλους τους παίκτες μίας ομάδας για να μετρήσει το καλάθι;	☐	☐
6) <u>Παρουσίαση μετρήσεων 1^{ης} εβδομάδας</u> (6') ☐	Ναι	Όχι
Αναφέρθηκαν οι μετρήσεις της 1^{ης} εβδομάδας των στόχων στην άσκηση και στο σπίτι, ελέγχοντας ο ΚΦΑ το ημερολόγιο της 1^{ης} εβδομάδας;	☐	☐
7) <u>Συζήτηση για εμπόδια και επίλυση προβλημάτων</u> (6') ☐	Ναι	Όχι
Βοήθησε ο ΚΦΑ να ξεπεράσουν τα εμπόδια με την κάρτα επίλυσης προβλημάτων 3.2;	☐	☐
8) <u>Δυνατότητα αναδιατύπωσης στόχων</u> (2') ☐	Ναι	Όχι
Ενθαρρύνθηκαν οι μαθητές να συνεχίσουν την καλή δουλειά και να ξαναδιατυπώσουν τους στόχους της 2 ^{ης} εβδομάδας;	☐	☐



Καλαθοσφαίριση: Το πιάσιμο της μπάλας - Είδη πάσας

ΜΑΘΗΜΑ 3.2

ΛΙΣΤΑ ΤΟΥ ΚΑΘΗΓΗΤΗ ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ

Καθηγητής: Τμήμα:
 Σχολείο: Ημερομηνία:
 Αριθμός μαθητών που παρακολούθησαν το συγκεκριμένο μάθημα:

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

1) <u>Συζήτηση για την πορεία των στόχων</u> (4') ☐	Ναι	Όχι
Συζητήθηκε η πορεία των στόχων στην άσκηση και στο σπίτι , ελέγχοντας ο ΚΦΑ το ημερολόγιο της 2^{ης} εβδομάδας ;	☐	☐
2) <u>Προθέρμανση</u> (3') ☐	Ναι	Όχι
Έτρεξαν γύρω από το γήπεδο, παίρνοντας με το σφύριγμα την αμυντική στάση;	☐	☐
3) <u>Επίδειξη και εκτέλεση του πιασίματος της μπάλας</u> (4') ☐	Ναι	Όχι
Έγινε επίδειξη και εκτέλεση του πιασίματος της μπάλας με βοηθούς σύμφωνα με την κάρτα 3.3;	☐	☐
4) <u>Επίδειξη και εκτέλεση της πάσας στήθους</u> (4') ☐	Ναι	Όχι
Έγινε επίδειξη και εκτέλεση της πάσας στήθους με βοηθούς σύμφωνα με την κάρτα 3.3;	☐	☐
5) <u>Επίδειξη και εκτέλεση της σκαστής πάσας</u> (4') ☐	Ναι	Όχι
Έγινε επίδειξη και εκτέλεση της σκαστής πάσας με βοηθούς σύμφωνα με την κάρτα 3.3;	☐	☐
6) <u>Επίδειξη και εκτέλεση της πάσας πάνω από το κεφάλι</u> (4') ☐	Ναι	Όχι
Έγινε επίδειξη και εκτέλεση της πάσας πάνω από το κεφάλι με βοηθούς σύμφωνα με την κάρτα 3.3;	☐	☐
7) <u>Επίδειξη και εκτέλεση της μακρινής πάσας μ' ένα χέρι</u> (4') ☐	Ναι	Όχι
Έγινε επίδειξη και εκτέλεση της μακρινής πάσας μ' ένα χέρι με βοηθούς σύμφωνα με την κάρτα 3.3;	☐	☐
8) <u>Παιχνίδι συνεργασίας</u> (6') ☐	Ναι	Όχι
Έπαιξαν παιχνίδι συνεργασίας (μονό ή διπλό), με περιορισμό τις 2-3 ντρίπλες και τις 2-3 πάσες σε διαφορετικούς παίκτες;	☐	☐
9) <u>Έμφαση στη συνεργασία και στη συμμετοχή όλων</u> (3') ☐	Ναι	Όχι
Συζητήθηκε η ανάγκη της συνεργασίας και η συμμετοχή όλων στο παιχνίδι;	☐	☐



Καλαθοσφαίριση: Ντρίπλα επιτόπια, προωθητική & παραλλαγές

ΜΑΘΗΜΑ 3.3

ΛΙΣΤΑ ΤΟΥ ΚΑΘΗΓΗΤΗ ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ

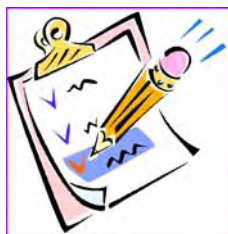
Καθηγητής: Τμήμα:

Σχολείο: Ημερομηνία:

Αριθμός μαθητών που παρακολούθησαν το συγκεκριμένο μάθημα:

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

1) <u>Παρουσίαση μετρήσεων 1^{ης} εβδομάδας</u> (8') ☐	Ναι	Όχι
Αναφέρθηκαν οι μετρήσεις της 2^{ης} εβδομάδας των στόχων στην άσκηση και στο σπίτι, ελέγχοντας ο ΚΦΑ το ημερολόγιο της 2^{ης} εβδομάδας ;	☐	☐
2) <u>Προθέρμανση</u> (2') ☐	Ναι	Όχι
Έτρεξαν οι μαθητές γύρω από το γήπεδο κάνοντας πλάγια βήματα στις τελικές γραμμές;	☐	☐
3) <u>Επιτόπιες ντρίπλες</u> (4') ☐	Ναι	Όχι
Εκτέλεσαν επιτόπιες ντρίπλες με κάθε χέρι;	☐	☐
4) <u>Ντρίπλες εν κινήσει</u> (4') ☐	Ναι	Όχι
Εκτέλεσαν ντρίπλες εν κινήσει με κάθε χέρι;	☐	☐
5) <u>Ντρίπλες με αλλαγή κατεύθυνσης</u> (4') ☐	Ναι	Όχι
Εκτέλεσαν ντρίπλες τρέχοντας ζικ-ζακ γύρω από εμπόδια;	☐	☐
6) <u>Ντρίπλες με παθητική άμυνα</u> (4') ☐	Ναι	Όχι
Εκτέλεσαν ντρίπλες με αντίπαλο που έκανε παθητική άμυνα ;	☐	☐
7) <u>Παιχνίδι συνεργασίας</u> (8') ☐	Ναι	Όχι
Έπαιξαν οι μαθητές παιχνίδι συνεργασίας , με περιορισμό να περάσει η μπάλα από όλους τους παίκτες;	☐	☐
8) <u>Έμφαση στη συνεργασία και στη συμμετοχή όλων</u> (2') ☐	Ναι	Όχι
Συζητήθηκε η ανάγκη της συνεργασίας και η συμμετοχή όλων στο παιχνίδι;	☐	☐



Καλαθοσφαίριση: Το σουτ

ΜΑΘΗΜΑ 3.4

ΛΙΣΤΑ ΤΟΥ ΚΑΘΗΓΗΤΗ ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ

Καθηγητής: Τμήμα:

Σχολείο: Ημερομηνία:

Αριθμός μαθητών που παρακολούθησαν το συγκεκριμένο μάθημα:

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

1) <u>Καθορισμός στόχων σε Μαθηματικά και Συνεργασία</u> (7') ☐	Ναι	Όχι
Επέλεξαν ένα στόχο στα Μαθηματικά και ένα στη Συνεργασία ;	☐	☐
2) <u>Διαφορές θετικών-αρνητικών σκέψεων</u> (4') ☐	Ναι	Όχι
Βοήθησε ο ΚΦΑ να κατανοήσουν τη διαφορά των θετικών από τις αρνητικές σκέψεις μέσα από παραδείγματα στο σουτ;	☐	☐
3) <u>Επίδειξη του σουτ</u> (3') ☐	Ναι	Όχι
Έγινε επίδειξη του σουτ τονίζοντας τα σημεία-κλειδιά της τεχνικής;	☐	☐
4) <u>Σουτ στον απέναντι συμμαθητή</u> (4') ☐	Ναι	Όχι
Εκτέλεσαν σουτ προς τον απέναντι συμμαθητή τους , ενώ οι βοηθοί τους διόρθωναν με την κάρτα 3.5;	☐	☐
5) <u>Σουτ προς το καλάθι</u> (4') ☐	Ναι	Όχι
Εκτέλεσαν σουτ προς το καλάθι, ενώ οι βοηθοί τους διόρθωναν με την κάρτα 3.5;	☐	☐
6) <u>Παρότρυνση για θετική σκέψη</u> (3') ☐	Ναι	Όχι
Ενθαρρύνθηκε η θετική σκέψη με παραδείγματα και λέξεις κλειδιά («μέσα», «μπορώ», «πόδια», «καρπός», «ήρεμα»);	☐	☐
7) <u>Εφαρμογή θετικών σκέψεων κατά το σουτ</u> (4') ☐	Ναι	Όχι
Εκτέλεσαν σουτ προς το καλάθι, κάνοντας φωναχτά θετικές σκέψεις ;	☐	☐
8) <u>Εφαρμογή θετικών σκέψεων στο σπίτι</u> (2') ☐	Ναι	Όχι
Διάλεξαν μία θετική σκέψη από την κάρτα 3.6, ώστε να τη λένε από 5 φορές κάθε μέρα στον εαυτό τους;	☐	☐
9) <u>Μετατροπή αρνητικών σκέψεων σε θετικές</u> (5') ☐	Ναι	Όχι
Έγινε μετατροπή των αρνητικών σκέψεων της κάρτας 3.7 σε θετικές;	☐	☐



Καλαθοσφαίριση: Το πρωτάθλημα του τμήματος

ΜΑΘΗΜΑ 3.5

ΛΙΣΤΑ ΤΟΥ ΚΑΘΗΓΗΤΗ ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ

Καθηγητής: Τμήμα:

Σχολείο: Ημερομηνία:

Αριθμός μαθητών που παρακολούθησαν το συγκεκριμένο μάθημα:

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

<u>1) Ενημέρωση για πρωτάθλημα του τμήματος</u> (3') ☐ Ζητήθηκε να εφαρμοστεί η μέθοδος επίλυσης προβλημάτων 4Σ για να λυθούν θέματα διοργάνωσης του πρωταθλήματος;	Ναι ☐	Όχι ☐
<u>2) Δημιουργία 4 μεικτών και ισοδύναμων ομάδων</u> (6') ☐ Χωρίστηκαν σε 4 μεικτές και ισοδύναμες ομάδες εφαρμόζοντας τη μέθοδο επίλυσης προβλημάτων 4Σ;	Ναι ☐	Όχι ☐
<u>3) Ανάθεση ρόλων</u> (6') ☐ Όρισε η κάθε ομάδα με τη μέθοδο επίλυσης προβλημάτων 4Σ 1 προπονητή, 1 αρχηγό, 1 γραμματέα, 1 διαιτητή και όνομα ομάδας;	Ναι ☐	Όχι ☐
<u>4) Κλήρωση αγώνων</u> (6') ☐ Έγινε κλήρωση μεταξύ των αρχηγών των ομάδων για να καθοριστούν οι 4 αγώνες;	Ναι ☐	Όχι ☐
<u>5) Διεξαγωγή προθέρμανσης και πρώτου αγώνα</u> (15') ☐ Πραγματοποιήθηκε προθέρμανση 3' και ο 1^{ος} αγώνας με διαιτητές και γραμματεία από τις ομάδες που δεν έπαιζαν, τονίζοντας ο ΚΦΑ πως σκοπός είναι η συνεργασία και η ομαδικότητα;	Ναι ☐	Όχι ☐



Καλαθοσφαίριση: Το πρωτάθλημα του τμήματος

ΜΑΘΗΜΑ 3.6

ΛΙΣΤΑ ΤΟΥ ΚΑΘΗΓΗΤΗ ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ

Καθηγητής: Τμήμα:
 Σχολείο: Ημερομηνία:
 Αριθμός μαθητών που παρακολούθησαν το συγκεκριμένο μάθημα:

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

1) <u>Συζήτηση για την πορεία των στόχων</u> (4') ☐	Ναι	Όχι
Συζητήθηκε η πορεία των στόχων σε Μαθηματικά και Συνεργασία , καθώς και η μετατροπή των αρνητικών σκέψεων των μαθητών σε θετικές ;	☐	☐
2) <u>Έμφαση στη συνεργασία και στην ομαδικότητα</u> (4') ☐	Ναι	Όχι
Τονίστηκε ότι θα γίνει ψηφοφορία για την ανάδειξη της ομάδας με την καλύτερη συνεργασία και ομαδικότητα και ότι πρέπει να παίξουν το ίδιο όλοι ;	☐	☐
3) <u>Διεξαγωγή 2ου αγώνα</u> (6') ☐	Ναι	Όχι
Πραγματοποιήθηκε ο 2^{ος} αγώνας με διαιτητές και γραμματεία από τις ομάδες που δεν έπαιζαν; Γίνονταν συχνά αλλαγές , ώστε να παίξουν όλοι το ίδιο;	☐	☐
4) <u>Διεξαγωγή μικρού τελικού</u> (6') ☐	Ναι	Όχι
Διεξάχθηκε ο μικρός τελικός μεταξύ των ηττημένων με διαιτητές και γραμματεία από τις ομάδες που δεν έπαιζαν; Γίνονταν συχνά αλλαγές , ώστε να παίξουν όλοι το ίδιο;	☐	☐
5) <u>Διεξαγωγή μεγάλου τελικού</u> (6') ☐	Ναι	Όχι
Διεξάχθηκε ο μεγάλος τελικός μεταξύ των νικητών με διαιτητές και γραμματεία από τις ομάδες που δεν έπαιζαν; Γίνονταν συχνά αλλαγές , ώστε να παίξουν όλοι το ίδιο;	☐	☐
6) <u>Ψηφοφορία για καλύτερη συνεργασία και ομαδικότητα</u> (3') ☐	Ναι	Όχι
Έγινε ψηφοφορία από τους μαθητές για την ανάδειξη της ομάδας που είχε την καλύτερη συνεργασία και ομαδικότητα .	☐	☐



Φυσική κατάσταση: Αερόβια ικανότητα (αρχική μέτρηση)

ΜΑΘΗΜΑ 4.1

ΛΙΣΤΑ ΤΟΥ ΚΑΘΗΓΗΤΗ ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ

Καθηγητής: Τμήμα:
 Σχολείο: Ημερομηνία:
 Αριθμός μαθητών που παρακολούθησαν το συγκεκριμένο μάθημα:

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

1) <u>Παρουσίαση σκορ 1^{ης} εβδ. σε Μαθ. και Συνεργασία</u> (5') ☐	Ναι	Όχι
Παρουσιάστηκαν οι μετρήσεις της 1^{ης} εβδομάδας των στόχων σε Μαθηματικά και Συνεργασία;	☐	☐
2) <u>Συζήτηση για εμπόδια και επίλυση προβλημάτων</u> (5') ☐	Ναι	Όχι
Βοήθησε ο ΚΦΑ να ξεπεράσουν τα εμπόδια με την κάρτα επίλυσης προβλημάτων 4.1;	☐	☐
3) <u>Μετατροπή αρνητικών σκέψεων σε θετικές</u> (4') ☐	Ναι	Όχι
Παρουσιάστηκαν οι αρνητικές σκέψεις των μαθητών και οι αντίστοιχες θετικές στις οποίες της μετέτρεψαν.	☐	☐
4) <u>Δυνατότητα αναδιατύπωσης στόχων</u> (2') ☐	Ναι	Όχι
Ενθαρρύνθηκαν να συνεχίσουν την καλή δουλειά και να ξεαναδιατυπώσουν τους στόχους της 2 ^{ης} εβδομάδας;	☐	☐
5) <u>Έμφαση στην αξία της καλής φυσικής κατάστασης</u> (2) ☐	Ναι	Όχι
Τονίστηκε γιατί είναι σημαντικό να εξασκούμε όλους τους παράγοντες φυσικής κατάστασης (δύναμη, αντοχή, ταχύτητα, ευλυγισία);	☐	☐
6) <u>Εξάσκηση στη μέτρηση της καρδιακής συχνότητας</u> (3') ☐	Ναι	Όχι
Έγινε επίδειξη και πρακτική εξάσκηση στη μέτρηση της καρδιακής συχνότητας στην ηρεμία (στα 10");	☐	☐
7) <u>Τζόκινγκ 6' με σταθερό ρυθμό</u> (7') ☐	Ναι	Όχι
Έτρεξαν μαζί με τον ΚΦΑ 6 λεπτά με σταθερό ρυθμό;	☐	☐
8) <u>Καταγραφή καρδιακής συχνότητας</u> (4') ☐	Ναι	Όχι
Κατέγραψαν το σφυγμό τους στα 10" σε 3 χρονικές στιγμές: αμέσως μετά, στο 1^ο λεπτό και 3 λεπτά μετά την άσκηση;	☐	☐
9) <u>Καθορισμός στόχων στην αντοχή</u> (4') ☐	Ναι	Όχι
Καθορίστηκαν στόχοι αντοχής , ελέγχοντας ο ΚΦΑ αν είναι εφικτοί;	☐	☐



Φυσική κατάσταση: Αερόβια ικανότητα (εξάσκηση)

ΜΑΘΗΜΑ 4.2

ΛΙΣΤΑ ΤΟΥ ΚΑΘΗΓΗΤΗ ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ

Καθηγητής: Τμήμα:
 Σχολείο: Ημερομηνία:
 Αριθμός μαθητών που παρακολούθησαν το συγκεκριμένο μάθημα:

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

- 1) Έμφαση στη μέγιστη προσπάθεια για επίτευξη στόχων (2') ☐ **Ναι** **Όχι**
 Τονίστηκε ότι η **μέγιστη προσπάθεια** στα επόμενα μαθήματα θα βοηθήσει την επίτευξη των στόχων αντοχής; ☐ ☐
- 2) Εξάσκηση αντοχής (25') ☐ **Ναι** **Όχι**
 Έτρεξαν τρία 5λεπτα ή δύο 8λεπτα, ενώ ο ΚΦΑ κρατούσε χρόνο 10" μετά από κάθε σετ γύρων για να **μετρήσουν την καρδιακή συχνότητα**; ☐ ☐
- 3) Εξάσκηση ευλυγισίας (7') ☐ **Ναι** **Όχι**
 Έγιναν διατάσεις με τη βοήθεια της 1^{ης} σελίδας της κάρτας 4.3; ☐ ☐
- 3) Να φέρνουν τις κάρτες 2.2 και 4.2 πάντα μαζί (2') ☐ **Ναι** **Όχι**
 Τονίστηκε στους μαθητές ότι πρέπει να φέρνουν πάντα τις **κάρτες 2.2 και 4.2**; ☐ ☐



Φυσική κατάσταση: Αερόβια ικανότητα (εξάσκηση)

ΜΑΘΗΜΑ 4.3

ΛΙΣΤΑ ΤΟΥ ΚΑΘΗΓΗΤΗ ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ

Καθηγητής: Τμήμα:
 Σχολείο: Ημερομηνία:
 Αριθμός μαθητών που παρακολούθησαν το συγκεκριμένο μάθημα:

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

- 1) Έμφαση στη μέγιστη προσπάθεια για επίτευξη στόχων (2') ☐ **Ναι** **Όχι**
 Τονίστηκε ότι η **μέγιστη προσπάθεια** στα επόμενα μαθήματα θα βοηθήσει την επίτευξη των στόχων αντοχής;
- 2) Εξάσκηση αντοχής (25') ☐ **Ναι** **Όχι**
 Έτρεξαν 6-8 επαναλήψεις 150-200 μ. με ενδιάμεσο διάλειμμα 1 λεπτού, ενώ ο ΚΦΑ κρατούσε χρόνο 10'' μετά από κάθε επανάληψη για να **μετρήσουν την καρδιακή συχνότητα**;
- ☐ ☐
- 3) Εξάσκηση ευλυγισίας (7') ☐ **Ναι** **Όχι**
 Έγιναν **διατάσεις** με τη βοήθεια της **2^{ης} σελίδας της κάρτας 4.3**;
- 4) Υπενθύμιση για παρουσίαση μετρήσεων της κάρτας 3.4 στο επόμενο μάθημα (2') ☐ **Ναι** **Όχι**
 Τονίστηκε η καταγραφή στο σπίτι της **μέτρησης** της **2^{ης} εβδομάδας** σε **Μαθηματικά** και **Συνεργασία**, ώστε να παρουσιαστούν στο επόμενο μάθημα;
- ☐ ☐



Φυσική κατάσταση: Αερόβια ικανότητα (τελική μέτρηση)

ΜΑΘΗΜΑ 4.4

ΛΙΣΤΑ ΤΟΥ ΚΑΘΗΓΗΤΗ ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ

Καθηγητής: Τμήμα:
 Σχολείο: Ημερομηνία:
 Αριθμός μαθητών που παρακολούθησαν το συγκεκριμένο μάθημα:

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

1) <u>Στόχοι 2^{ης} εβδ. σε Μαθημ. και Συνεργασία</u> (4') ☐	Ναι	Όχι
Παρουσιάστηκαν οι μετρήσεις της 2^{ης} εβδομάδας σε Μαθηματικά και Συνεργασία, ελέγχοντας ο ΚΦΑ το ημερολόγιο της 2^{ης} εβδομάδας ;	☐	☐
2) <u>Καθορισμός 2 προσωπικών στόχων από μαθητές</u> (6') ☐	Ναι	Όχι
Καθόρισαν δύο προσωπικούς στόχους για τις επόμενες 2 εβδομάδες, γράφοντας της σημερινές τους μετρήσεις στην κάρτα 4.5;	☐	☐
3) <u>Τζόκινγκ 6 λεπτά με σταθερό ρυθμό</u> (8') ☐	Ναι	Όχι
Έτρεξαν 6 λεπτά στον ίδιο περίπου ρυθμό με την αρχική τους μέτρηση στην αντοχή;	☐	☐
4) <u>Καταγραφή καρδιακής συχνότητας</u> (4') ☐	Ναι	Όχι
Κατέγραψαν το σφυγμό τους στα 10'' σε 3 χρονικές στιγμές: αμέσως μετά, στο 1^ο λεπτό και 3 λεπτά μετά την άσκηση ;	☐	☐
5) <u>Τελική αξιολόγηση της ευλυγισίας</u> (12') ☐	Ναι	Όχι
Κατέγραψαν οι βοηθοί τις επιδόσεις των συμμαθητών τους στην τελική αξιολόγηση της δοκιμασίας της ευλυγισίας;	☐	☐
6) <u>Αντιγραφή επιδόσεων δύναμης και ευλυγισίας</u> (2') ☐	Ναι	Όχι
Αντέγραψε ο ΚΦΑ όλες τις επιδόσεις των μαθητών στην αντοχή και στην ευλυγισία;	☐	☐



Πετοσφαίριση: Πάσα με τα δάχτυλα

ΜΑΘΗΜΑ 5.1

ΛΙΣΤΑ ΤΟΥ ΚΑΘΗΓΗΤΗ ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ

Καθηγητής: Τμήμα:
 Σχολείο: Ημερομηνία:
 Αριθμός μαθητών που παρακολούθησαν το συγκεκριμένο μάθημα:

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

1) <u>Προθέρμανση</u> (4')	Ναι	Όχι
Έγινε έλεγχος των ημερολογίων στόχων και προθέρμανση;	☐	☐
2) <u>Επίδειξη πάσας με τα δάχτυλα</u> (4') ☐	Ναι	Όχι
Έγινε επίδειξη της πάσας με τα δάχτυλα , τονίζοντας τα κριτήρια της σωστής εκτέλεσης;	☐	☐
3) <u>Πιάσιμο της μπάλας σχηματίζοντας τρίγωνο</u> (4') ☐	Ναι	Όχι
Έπιασαν τη μπάλα στο ύψος του μετώπου με τα χέρια να σχηματίζουν τρίγωνο και τους βοηθούς να διορθώνουν σύμφωνα με το 1^ο κριτήριο της κάρτας 5.1;	☐	☐
4) <u>Πιάσιμο και πέταγμα της μπάλας</u> (4') ☐	Ναι	Όχι
Έπιασαν τη μπάλα και την πετούσαν λυγίζοντας τους αγκώνες και τα γόνατα ;	☐	☐
5) <u>Εκτέλεση πάσας με τα δάχτυλα</u> (4') ☐	Ναι	Όχι
Εκτελέστηκε πάσα με δάχτυλα , με τους βοηθούς να διορθώνουν σύμφωνα με το 4^ο κριτήριο της κάρτας 5.1;	☐	☐
6) <u>Πάσες με δάχτυλα σε τρίγωνο</u> (4') ☐	Ναι	Όχι
Εκτελέστηκαν πάσες με δάχτυλα σε ομάδες που σχημάτιζαν τρίγωνο ;	☐	☐
7) <u>Παιχνίδι συνεργασίας</u> (7') ☐	Ναι	Όχι
Έπαιξαν παιχνίδι συνεργασίας με 3 επαφές , στην αρχή με πιάσιμο-πέταγμα και στη συνέχεια με πάσες με δάχτυλα;	☐	☐
8) <u>Έμφαση στη συνεργασία και στη συμμετοχή όλων</u> (5') ☐	Ναι	Όχι
Συζητήθηκε η ανάγκη της συνεργασίας στο βόλεϊ και σε άλλους τομείς της ζωής ;	☐	☐



Πετοσφαίριση: Μανσέτα

ΜΑΘΗΜΑ 5.2

ΛΙΣΤΑ ΤΟΥ ΚΑΘΗΓΗΤΗ ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ

Καθηγητής: Τμήμα:
 Σχολείο: Ημερομηνία:
 Αριθμός μαθητών που παρακολούθησαν το συγκεκριμένο μάθημα:

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

1) <u>Συζήτηση για την πορεία των προσωπικών στόχων</u> (5') ☐	Ναι	Όχι
Ελέγχθηκε το ημερολόγιο της 1^{ης} εβδομάδας της κάρτας 4.4 και βοηθηθήκαν οι μαθητές να ξεπεράσουν τα εμπόδια με την κάρτα επίλυσης προβλημάτων 5.2;	☐	☐
2) <u>Προθέρμανση</u> (2')	Ναι	Όχι
Έγινε προθέρμανση;	☐	☐
3) <u>Επίδειξη της μανσέτας</u> (4') ☐	Ναι	Όχι
Έγινε επίδειξη της μανσέτας , τονίζοντας τα κριτήρια της σωστής εκτέλεσης;	☐	☐
4) <u>Πιάσιμο της μπάλας με τεντωμένα τα χέρια</u> (4') ☐	Ναι	Όχι
Έπιασαν οι μαθητές τη μπάλα στα γόνατα με τεντωμένους αγκώνες και τους βοηθούς να διορθώνουν το 1^ο κριτήριο της κάρτας 5.2;	☐	☐
5) <u>Εκτέλεση μανσέτας</u> (4') ☐	Ναι	Όχι
Εκτελέστηκε μανσέτα με τους βοηθούς να διορθώνουν το 2^ο κριτήριο της κάρτας 5.2;	☐	☐
6) <u>Μανσέτα στον εαυτό και μετά απέναντι στατικά</u> (4') ☐	Ναι	Όχι
Εκτελέστηκε μανσέτα στον εαυτό και μετά απέναντι με τους βοηθούς να διορθώνουν το 3^ο κριτήριο της κάρτας 5.2;	☐	☐
7) <u>Μανσέτα στον εαυτό και μετά απέναντι με μετακίνηση</u> (4') ☐	Ναι	Όχι
Εκτελέστηκε η προηγούμενη άσκηση με μετακίνηση ;	☐	☐
8) <u>Παιχνίδι συνεργασίας</u> (6') ☐	Ναι	Όχι
Έπαιξαν παιχνίδι συνεργασίας με 3 επαφές , παίζοντας αρχικά την 1 ^η επαφή με πιάσιμο-πέταγμα;	☐	☐
9) <u>Έμφαση στη συνεργασία και στη συμμετοχή όλων</u> (3') ☐	Ναι	Όχι
Τονίστηκε η ανάγκη της συνεργασίας και της συμμετοχή όλων των μαθητών στο παιχνίδι, καθώς και να έχουν την κάρτα 4.4 για να παρουσιάσουν τα σκορ της 1 ^{ης} εβδομάδας;	☐	☐



Πετοσφαίριση: Σερβίς από κάτω

ΜΑΘΗΜΑ 5.3

ΛΙΣΤΑ ΤΟΥ ΚΑΘΗΓΗΤΗ ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ

Καθηγητής: Τμήμα:
 Σχολείο: Ημερομηνία:
 Αριθμός μαθητών που παρακολούθησαν το συγκεκριμένο μάθημα:

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

1) <u>Παρουσίαση σκορ 1^{ης} εβδ. προσωπικών στόχων</u> (5') ☐	Ναι	Όχι
Παρουσιάστηκαν τα σκορ της 1^{ης} εβδομάδας των προσωπικών στόχων, ελέγχοντας ο ΚΦΑ το ημερολόγιο της 1^{ης} εβδομάδας ;	☐	☐
2) <u>Διαφορές θετικών-αρνητικών σκέψεων</u> (3') ☐	Ναι	Όχι
Βοηθήθηκαν να κατανοήσουν τη διαφορά των θετικών από τις αρνητικές σκέψεις με παραδείγματα στο σερβίς από κάτω;	☐	☐
3) <u>Επίδειξη του σερβίς από κάτω</u> (4') ☐	Ναι	Όχι
Έγινε επίδειξη του σερβίς από κάτω τονίζοντας τα σημεία-κλειδιά;	☐	☐
4) <u>Εκτέλεση σερβίς από κάτω μετά από αναπήδηση</u> (4') ☐	Ναι	Όχι
Εκτελέστηκε σερβίς από κάτω μετά από αναπήδηση της μπάλας, με τους βοηθούς να διορθώνουν το 1^ο και 2^ο κριτήριο της κάρτας 5.4;	☐	☐
5) <u>Εκτέλεση σερβίς από κάτω με μικρή δύναμη</u> (4') ☐	Ναι	Όχι
Εκτελέστηκε κανονικό σερβίς από κάτω με μικρή δύναμη, με τους βοηθούς να διορθώνουν το 3^ο και 4^ο κριτήριο της κάρτας 5.4;	☐	☐
6) <u>Εκτέλεση σερβίς από κάτω στο φιλέ</u> (4') ☐	Ναι	Όχι
Εκτελέστηκε σερβίς από κάτω στο φιλέ;	☐	☐
7) <u>Παιχνίδι με τα χαρτάκια στο σερβίς</u> (7') ☐	Ναι	Όχι
Παίχτηκε το παιχνίδι με τα χαρτάκια κατά την εκτέλεση του σερβίς από κάτω στο φιλέ;	☐	☐
8) <u>Παιχνίδι με χαρτάκια στο σπίτι</u> (2') ☐	Ναι	Όχι
Ζήτησε ο ΚΦΑ να παίξουν το παιχνίδι με τα χαρτάκια στο σπίτι και να φέρουν την κάρτα 5.5 συμπληρωμένη;	☐	☐



Πετοσφαίριση: Σερβίς από πάνω

ΜΑΘΗΜΑ 5.4

ΛΙΣΤΑ ΤΟΥ ΚΑΘΗΓΗΤΗ ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ

Καθηγητής: Τμήμα:
 Σχολείο: Ημερομηνία:
 Αριθμός μαθητών που παρακολούθησαν το συγκεκριμένο μάθημα:

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

<u>1) Διαφορές θετικών-αρνητικών σκέψεων</u> (4') ☐ Κατανοήθηκε η διαφορά των θετικών από τις αρνητικές σκέψεις με παραδείγματα στο σερβίς από πάνω;	Nαι	Όχι
<u>2) Επίδειξη του σερβίς από κάτω</u> (4') ☐ Έγινε επίδειξη του σερβίς από πάνω τονίζοντας τα σημεία-κλειδιά;	Nαι	Όχι
<u>3) Εκτέλεση σερβίς με δύναμη προς το έδαφος</u> (4') ☐ Εκτελέστηκε σερβίς με δύναμη προς τα κάτω με τους βοηθούς να διορθώνουν το 1° κριτήριο της κάρτας 5.6;	Nαι	Όχι
<u>4) Εκτέλεση μαλακού σερβίς μετά από αναπήδηση</u> (4') ☐ Εκτελέστηκε μαλακό σερβίς από πάνω μετά από αναπήδηση της μπάλας, με τους βοηθούς να διορθώνουν το 2° και 3° κριτήριο της κάρτας 5.6;	Nαι	Όχι
<u>5) Εκτέλεση σερβίς πάνω από το φιλέ</u> (4') ☐ Εκτελέστηκε σερβίς από πάνω στο φιλέ από όποια απόσταση ήθελαν, με τους βοηθούς να διορθώνουν το 4° κριτήριο της κάρτας 5.6;	Nαι	Όχι
<u>6) Παρουσίαση σκέψεων από το παιχνίδι με τα χαρτάκια</u> (7') ☐ Παρουσιάστηκαν οι αρνητικές σκέψεις των μαθητών στο σπίτι και οι θετικές σκέψεις με τις οποίες τις αντικατέστησαν;	Nαι	Όχι
<u>7) Παιχνίδι με χρήση αυτοδιαλόγου</u> (8') ☐ Έπαιξαν παιχνίδι με σερβίς από πάνω από οποιοδήποτε σημείο της αμυντικής ζώνης και χρησιμοποιώντας τον αυτοδιάλογο φωναχτά;	Nαι	Όχι



Πετοσφαίριση: Το πρωτάθλημα του τμήματος

ΜΑΘΗΜΑ 5.5

ΛΙΣΤΑ ΤΟΥ ΚΑΘΗΓΗΤΗ ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ

Καθηγητής: Τμήμα:
 Σχολείο: Ημερομηνία:
 Αριθμός μαθητών που παρακολούθησαν το συγκεκριμένο μάθημα:

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

<u>1) Ενημέρωση για το πρωτάθλημα του τμήματος</u> (3') ☐ Ελέγχθηκαν τα ημερολόγια στόχων στην κάρτα 4.4 και ζητήθηκε να εφαρμοστεί η μέθοδος επίλυσης προβλημάτων 4Σ για να λυθούν θέματα διοργάνωσης του πρωταθλήματος;	Ναι	Όχι
☐	☐	☐
<u>2) Δημιουργία 4 μεικτών και ισοδύναμων ομάδων</u> (6') ☐ Χωρίστηκαν σε 4 μεικτές και ισοδύναμες ομάδες εφαρμόζοντας τη μέθοδο επίλυσης προβλημάτων 4Σ;	Ναι	Όχι
☐	☐	☐
<u>3) Ανάθεση ρόλων</u> (6') ☐ Όρισε η κάθε ομάδα με τη μέθοδο επίλυσης προβλημάτων 4Σ 1 προπονητή, 1 αρχηγό, 1 γραμματέα, 1 διαιτητή και όνομα ομάδας;	Ναι	Όχι
☐	☐	☐
<u>4) Κλήρωση αγώνων</u> (6') ☐ Έγινε κλήρωση μεταξύ των αρχηγών των ομάδων για να καθοριστούν οι 4 αγώνες;	Ναι	Όχι
☐	☐	☐
<u>5) Διεξαγωγή πρώτου αγώνα</u> (15') ☐ Πραγματοποιήθηκε ο 1^{ος} αγώνας στους 8 πόντους με διαιτητές και γραμματεία από τις ομάδες που δεν έπαιζαν, τονίζοντας ο ΚΦΑ πως σκοπός είναι η συνεργασία και η ομαδικότητα; Έπαιξαν οι αλλαγές ισόποσα;	Ναι	Όχι
☐	☐	☐
<u>6) Υπενθύμιση παρουσίασης των τελικών σκορ των στόχων στο επόμενο μάθημα</u> (1') ☐ Ζήτησε ο ΚΦΑ να γράψουν τα τελικά σκορ των στόχων στην κάρτα 4.4 και να τη φέρουν μαζί στο επόμενο μάθημα;	Ναι	Όχι
☐	☐	☐



Πετοσφαίριση: Το πρωτάθλημα του τμήματος

ΜΑΘΗΜΑ 5.6

ΛΙΣΤΑ ΤΟΥ ΚΑΘΗΓΗΤΗ ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ

Καθηγητής: Τμήμα:
 Σχολείο: Ημερομηνία:
 Αριθμός μαθητών που παρακολούθησαν το συγκεκριμένο μάθημα:

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

1) <u>Συζήτηση για την πορεία των στόχων</u> (5') ☐	Ναι	Όχι
Συζητήθηκε η επίτευξη των προσωπικών στόχων και η χρησιμότητα των δεξιοτήτων ζωής σε άλλους τομείς της ζωής εκτός από τη Φυσική Αγωγή;	☐	☐
2) <u>Έμφαση στη συνεργασία και στην ομαδικότητα</u> (4') ☐	Ναι	Όχι
Τονίστηκε ότι θα γίνει ψηφοφορία για την ανάδειξη της ομάδας με την καλύτερη συνεργασία και ομαδικότητα και ότι πρέπει να παίξουν το ίδιο όλοι ;	☐	☐
3) <u>Διεξαγωγή 2ου αγώνα</u> (6') ☐	Ναι	Όχι
Πραγματοποιήθηκε ο 2^{ος} αγώνας με διαιτητές και γραμματεία από τις ομάδες που δεν έπαιζαν; Γίνονταν συχνά αλλαγές , ώστε να παίξουν όλοι το ίδιο;	☐	☐
4) <u>Διεξαγωγή μικρού τελικού</u> (6') ☐	Ναι	Όχι
Διεξάχθηκε ο μικρός τελικός μεταξύ των ηττημένων με διαιτητές και γραμματεία από τις ομάδες που δεν έπαιζαν; Γίνονταν συχνά αλλαγές , ώστε να παίξουν όλοι το ίδιο;	☐	☐
5) <u>Διεξαγωγή μεγάλου τελικού</u> (6') ☐	Ναι	Όχι
Διεξάχθηκε ο μεγάλος τελικός μεταξύ των νικητών με διαιτητές και γραμματεία από τις ομάδες που δεν έπαιζαν; Γίνονταν συχνά αλλαγές , ώστε να παίξουν όλοι το ίδιο;	☐	☐
6) <u>Ψηφοφορία για καλύτερη συνεργασία και ομαδικότητα</u> (3') ☐	Ναι	Όχι
Έγινε ψηφοφορία από τους μαθητές για την ανάδειξη της ομάδας που είχε την καλύτερη συνεργασία και ομαδικότητα .	☐	☐



Θεωρητικό μάθημα: Οφέλη της άσκησης

ΜΑΘΗΜΑ 6.1

ΛΙΣΤΑ ΤΟΥ ΚΑΘΗΓΗΤΗ ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ

Καθηγητής: Τμήμα:

Σχολείο: Ημερομηνία:

Αριθμός μαθητών που παρακολούθησαν το συγκεκριμένο μάθημα:

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

<u>1) Ενημέρωση για το περιεχόμενο του μαθήματος</u> (3') ☐ Αναφέρθηκε ότι θα μάθουν ποια είναι η αξία της άσκησης και τι συμβαίνει μέσα στο σώμα την ώρα που γυμναζόμαστε;	Nαι	Όχι
☐	☐	☐
<u>2) Παρουσίαση δυσκολιών κατά την άσκηση</u> (9') ☐ Συμπλήρωσαν οι μαθητές ατομικά στο 1^ο ερωτηματολόγιο της κάρτας 6.1 τις δυσκολίες της άσκησης και τις παρουσίασαν ομαδικά στην τάξη;	Nαι	Όχι
☐	☐	☐
<u>3) Παρουσίαση ωφελειών από την άσκηση στην υγεία</u> (9') ☐ Συμπλήρωσαν οι μαθητές ατομικά στο 2^ο ερωτηματολόγιο της κάρτας 6.1 τα οφέλη από την άσκηση στην υγεία και τα παρουσίασαν ομαδικά στην τάξη;	Nαι	Όχι
☐	☐	☐
<u>4) Παρουσίαση κινητικής δραστηριότητας των μαθητών</u> (9') ☐ Συμπλήρωσαν οι μαθητές ο καθένας ατομικά στο 3^ο ερωτηματολόγιο της κάρτας 6.1 πόσο κινητικά δραστήριοι είναι στη ζωή τους και τα παρουσίασαν ομαδικά στην τάξη;	Nαι	Όχι
☐	☐	☐
<u>5) Έμφαση στην αξία της αερόβιας άσκησης</u> (5') ☐ Τονίστηκε η αξία της αερόβιας άσκησης για την υγεία, καθώς και ποια πρέπει να είναι η ελάχιστη ένταση, διάρκεια και συχνότητα της αποτελεσματικής άσκησης;	Nαι	Όχι
☐	☐	☐

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ
ΠΕΡΙΓΡΑΦΜΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΩΝ
ΠΟΥ ΑΚΟΛΟΥΘΗΣΕ Η ΟΜΑΔΑ ΕΛΕΓΧΟΥ

Ημερομηνία	A / A	ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ
15 Σεπ.		Αρχικά ερωτηματολόγια & γνωριμία με τους μαθητές
17 Σεπ.		Αρχικά ερωτηματολόγια & γνωριμία με τους μαθητές
22 Σεπ.		Αρχικά ερωτηματολόγια & γνωριμία με τους μαθητές
24 Σεπ.	1	Δύναμη- ευλυγισία 1: Αρχική αξιολόγηση δύναμης -ευλυγισίας
26 Σεπ.	2	Δύναμη- ευλυγισία 2: Εξάσκηση δύναμης - ευλυγισίας
29 Σεπ.	3	Δύναμη- ευλυγισία 3: Εξάσκηση δύναμης - ευλυγισίας
1 Οκτ.	4	Δύναμη- ευλυγισία 4: Τελική αξιολόγηση δύναμης - ευλυγισίας
3 Οκτ	5	Μπάσκετ 1: Μετακινήσεις & Βασικές στάσεις
6 Οκτ.	6	Μπάσκετ 2: Πάσα
8 Οκτ	7	Μπάσκετ 3: Ντρίπλα
10 Οκτ	8	Μπάσκετ 4: Σουτ
13 Οκτ	9	Μπάσκετ 5: Πρωτάθλημα τμήματος
15 Οκτ	10	Μπάσκετ 6: Πρωτάθλημα τμήματος
17 Οκτ	11	Αντοχή 1: Αρχική αξιολόγηση αντοχής
20-22-24 Οκτ.		ΠΡΟΒΕΣ ΓΙΑ 28^η ΟΚΤΩΒΡΙΟΥ - ΠΑΡΕΛΑΣΗ
29 Οκτ	12	Αντοχή 2: Εξάσκηση αντοχής, ευλυγισίας
31 Οκτ	13	Αντοχή 3: Εξάσκηση αντοχής, ευλυγισίας
3 Νοεμ	14	Αντοχή 4: Τελική αξιολόγηση αντοχής
5 Νοεμ	15	Βόλεϊ 1: Πάσα δάχτυλα
7 Νοεμ	16	Βόλεϊ 2: Μανσέτα
10 Νοεμ	17	Βόλεϊ 3: Σερβίς από κάτω
12 Νοεμ	18	Βόλεϊ 4: Σερβίς από πάνω
14 & 17 Νοεμ.		ΓΙΟΡΤΗ ΠΟΛΥΤΕΧΝΕΙΟΥ
19 Νοεμ	19	Βόλεϊ 5: Πρωτάθλημα τμήματος
21 Νοεμ	20	Βόλεϊ 6: Πρωτάθλημα τμήματος
Μπαλαντέρ	21	Θεωρητικό μάθημα 1: (Οφέλη άσκησης)
24 Νοεμ		Τελικά ερωτηματολόγια
26 Νοεμ		Τελικά ερωτηματολόγια

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ε

ΒΕΒΑΙΩΣΗ ΓΙΑ ΕΓΓΡΑΦΗ ΣΥΝΑΙΝΕΣΗ ΓΟΝΕΩΝ

Αγαπητοί γονείς,

Κατόπιν αδείας του Υπουργείου Παιδείας προς το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας θα διεξαχθεί μία έρευνα με σκοπό την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του νέου βιβλίου Φυσικής Αγωγής της 1^{ης} Γυμνασίου. Η έρευνα αφορά τους μαθητές της Α' Γυμνασίου, θα διαρκέσει 2 μήνες και κατά την εκπόνησή της οι μαθητές θα συμπληρώσουν ανώνυμα και εμπιστευτικά ερωτηματολόγια σχετικά με το μάθημα της Φυσικής Αγωγής. Παρακαλούμε να υπογράψετε τη βεβαίωση που ακολουθεί, ώστε να είναι δυνατή η πραγματοποίησή της.

Με εκτίμηση
Οι ερευνητές του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας



ΒΕΒΑΙΩΣΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΣΕ ΕΡΕΥΝΑ ΕΓΚΕΚΡΙΜΕΝΗΣ ΑΠΟ ΤΟ Υ.Π.Ε.Π.Θ.

Ο/η κάτωθι υπογεγραμμένος/η
βεβαιώνω ότι επιτρέπω στο μαθητή/τρια
να συμμετέχει στην έρευνα αξιολόγησης του σχολικού βιβλίου ΦΑ της Α' Γυμνασίου που διεξάγεται από το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας κατόπιν άδειας από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων.

..... Σεπτεμβρίου 2008

Ο/η Βεβαιών/ούσα

Υπογραφή