

**ΥΠΑΙΘΡΙΕΣ ΑΘΛΗΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΑΝΑΨΥΧΗΣ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ
ΤΗΣ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ**

της
Λυγουριώτη Μαρία Ελπινίκη

Μεταπτυχιακή Διατριβή που υποβάλλεται
στο καθηγητικό σώμα για τη μερική ολοκλήρωση των υποχρεώσεων απόκτησης του
μεταπτυχιακού τίτλου του Διατμηματικού Μεταπτυχιακού Προγράμματος
«Άσκηση & Ποιότητα Ζωής» των τμημάτων Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και
Αθλητισμού του Δημοκρίτειου Παν/μίου Θράκης και του Παν/μίου Θεσσαλίας,
στην κατεύθυνση «Φυσική Δραστηριότητα και Αθλητική Αναψυχή»

ΚΟΜΟΤΗΝΗ

2011

Εγκεκριμένο από το Καθηγητικό σώμα:

1ος Επιβλέπων: Κώστα Γεώργιος, Αναπληρωτής Καθηγητής, ΔΠΘ

2ος Επιβλέπων: Διγγελίδης Νικόλαος, Επίκουρος Καθηγητής, ΠΘ.

3ος Επιβλέπων: Κουθούρης Χαρίλαος, Επίκουρος Καθηγητής, ΠΘ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Λυγουριώτη Μαρία Ελπινίκη: Υπαίθριες αθλητικές δραστηριότητες αναψυχής στο μάθημα της φυσικής αγωγής στο δημοτικό σχολείο
(Με την επίβλεψη του κ. Κώστα Γεώργιου, Αναπλ. Καθηγητή)

Σκοπός της έρευνας ήταν η ένταξη κατάλληλων δραστηριοτήτων αναψυχής στο μάθημα της Φ.Α. και η αξιολόγηση της εφαρμογής τους. Στην έρευνα συμμετείχαν 76 μαθητές/τριες της Ε΄ δημοτικού, 32 μαθητές/τριες στην πειραματική και 44 στην ομάδα ελέγχου. Για την αξιολόγηση χρησιμοποιήθηκαν τα εξής ερωτηματολόγια: α) κλίμακα ικανοποίησης από το μάθημα της Φ.Α., β) κλίμακες προσπάθειας και διασκέδασης και γ) κλίμακα φυσικής δραστηριότητας στον ελεύθερο χρόνο. Όλες οι κλίμακες είχαν αποδεκτούς δείκτες εσωτερικής συνοχής ($\alpha > .60$). Τα αποτελέσματα από την ανάλυση διακύμανσης για επαναλαμβανόμενες μετρήσεις έδειξαν: α) ως προς την ικανοποίηση από το μάθημα, ότι δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ούτε μεταξύ των μετρήσεων, ούτε σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ μετρήσεων και πειραματικών ομάδων, ούτε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ομάδων. β) Ως προς την διασκέδαση, υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των μετρήσεων καθώς και στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ μετρήσεων και πειραματικών ομάδων. Δεν υπήρχε όμως στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ομάδων. γ) Όσον αφορά την προσπάθεια, δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ούτε μεταξύ των μετρήσεων ούτε στην αλληλεπίδραση μεταξύ μετρήσεων και πειραματικών ομάδων, ούτε μεταξύ των ομάδων. δ) Ως προς την φυσική δραστηριότητα του ελεύθερου χρόνου, υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των μετρήσεων καθώς και στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ μετρήσεων και πειραματικών ομάδων. Δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ομάδων. Συμπερασματικά, οι επιλεγόμενες δραστηριότητες αναψυχής ήταν διασκεδαστικές για την πειραματική ομάδα. Επίσης, η φυσική δραστηριότητα στον ελεύθερο χρόνο της πειραματικής ομάδας ήταν υψηλότερη κατά τη δεύτερη μέτρηση, το οποίο ίσως σημαίνει ότι οι δραστηριότητες αυτές, μπορεί να έχουν θετική επίδραση ως προς την φυσική δραστηριότητα συνολικά.

Λέξεις κλειδιά: Υπαίθριες δραστηριότητες αναψυχής, φυσική αγωγή, δημοτικό σχολείο.

ABSTRACT

Lygourioti Maria Elpiniki: Outdoor sports recreational activities for physical education in elementary school.

(Under the supervision of G. Kosta, Associate Professor)

The purpose of this study was the inclusion of appropriate recreational activities in the course of physical education in elementary school. The sample of the study consisted of 76 students of the 5th grade, 32 in experimental group and 44 in control group. The study was conducted through questionnaires and all scales had acceptable levels of internal consistency ($\alpha > .60$). The results from repeated measures analysis of variance indicated that: i) For lesson satisfaction, there wasn't a statistically significant difference neither between measurements, nor significant interaction between measurement and experimental groups. Even more, no statistically significant differences were found between groups. ii) For enjoyment, there were statistically significant differences between measurements, and statistically significant interaction between measurement and experimental groups, but there were no statistically significant difference between groups. iii) For the effort, there wasn't a statistically significant difference neither between measurements, nor significant interaction between measurement and experimental groups. Even more, no statistically significant differences were found between groups. iv) As for leisure physical activity, there were statistically significant differences between measurements, and statistically significant interaction between measurement and experimental groups, but there were no statistically significant difference between groups. In conclusion, the selected leisure activities were entertaining for the experimental group. Furthermore, physical activity in leisure time in the experimental group was higher during the second measurement, which may mean that these activities can have a positive effect on physical activity in total.

Key words: Outdoor recreation, physical education, elementary school

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Ευχαριστώ τους καθηγητές μου κ. Κώστα Γιώργο, κ. Διγγελίδη Νικόλαο, κ. Κουθούρη Χαρίλαο για την πολύτιμη συμβολή τους στην ολοκλήρωση της μεταπτυχιακής μου διατριβής, καθώς και τους υπόλοιπους καθηγητές μου από το πρόγραμμα των μεταπτυχιακών σπουδών, που συνέβαλαν στην βελτίωση του πνευματικού και γνωστικού μου επιπέδου.

Θα ήθελα να αφιερώσω την μεταπτυχιακή μου διατριβή στον γιο μου Παναγιώτη-Νεκτάριο, στον σύζυγο μου και στους γονείς μου, καθώς χωρίς την πολύτιμη στήριξή τους σε όλη την διάρκεια των μεταπτυχιακών μου υποχρεώσεων, δεν θα μπορούσα να ολοκληρώσω την επιθυμία μου αυτή, στα πλαίσια της συνεχής προσπάθειας προς βελτίωση.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	II
ABSTRACT	III
ΠΡΟΛΟΓΟΣ.....	IV
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ.....	V
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ.....	VII
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ.....	VIII
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΩΝ.....	IX
I. ΕΙΣΑΓΩΓΗ	1
Σκοπός της έρευνας.....	4
Υποθέσεις της έρευνας.....	5
Οριοθετήσεις	7
Περιορισμοί της έρευνας.....	7
Θεωρητικοί και λειτουργικοί ορισμοί.....	7
II. ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ.....	10
Σχετικές θεωρίες πάνω στις οποίες βασίστηκε η παρούσα έρευνα	10
Βιωματική μάθηση – διδασκαλία	10
Συνεργατική μάθηση.....	12

Η θεωρία της γνωστικής αξιολόγησης.....	14
Παρεμβάσεις στα σχολεία για την προαγωγή της φυσικής δραστηριότητας.....	14
Έρευνες για την προαγωγή της φυσικής δραστηριότητας μέσω υπαίθριων (outdoor) δραστηριοτήτων στο σχολικό περιβάλλον	16
Οφέλη από την συμμετοχή σε υπαίθριες δραστηριότητες αναψυχής. Ευχαρίστηση –διασκέδαση, ικανοποίηση.....	18
Φάση αξιολόγησης -σχολιασμού αποτελέσματος των δραστηριοτήτων.....	19
III. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	22
Δείγμα.....	22
Όργανα μέτρησης, περιγραφή ερωτηματολογίου.....	22
Διαδικασία και σχεδιασμός της έρευνας.....	23
Στατιστική ανάλυση.....	24
IV. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	25
V. ΣΥΖΗΤΗΣΗ	29
VI. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	35
VII. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	38
VIII. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ.....	49
Παράρτημα Α: Ασκησιολόγιο παρέμβασης.....	49
Παράρτημα Β: Ερωτηματολόγιο έρευνας.....	54

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1. Συγκεντρωτικά αποτελέσματα από την ανάλυση διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων.....	26
--	----

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ

Σχήμα 1. Μέσοι όροι πειραματικής ομάδας και ομάδας ελέγχου, από τις δύο μετρήσεις στον παράγοντα “Διασκέδαση”.....	27
Σχήμα 2. Μέσοι όροι πειραματικής ομάδας και ομάδας ελέγχου, από τις δύο μετρήσεις στον παράγοντα “ Φυσική Δραστηριότητα Ελεύθερου χρόνου ”.....	28

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΩΝ

ΦΑ Φυσική Αγωγή

ΦΔ Φυσική Δραστηριότητα

ΥΠΑΙΘΡΙΕΣ ΑΘΛΗΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΑΝΑΨΥΧΗΣ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Η κίνηση, η ζωντάνια, το παιχνίδι αποτελούν βασικά χαρακτηριστικά της νεότητας. Για τους νέους ανθρώπους, τα παιδιά, τα κύρια πεδία όπου εκφράζονται τα παραπάνω είναι το μάθημα της Φυσικής Αγωγής (Φ.Α.) και οι δραστηριότητες στον ελεύθερο χρόνο. Η υιοθέτηση της άσκησης και της καθημερινής φυσικής δραστηριότητας βοηθούν ουσιαστικά στη διαμόρφωση ενός δια βίου υγιεινού τρόπου ζωής. Διεθνείς οργανισμοί υποστηρίζουν ότι το μάθημα της Φ.Α. πρέπει να δίνει έμφαση στην ανάπτυξη και διατήρηση της συμμετοχής σε προγράμματα δια βίου άσκησης και να ενθαρρύνει τη συμμετοχή σε φυσική δραστηριότητα καθημερινά (American College of Sports Medicine (ACSM), 2006), καθώς κατά τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας και της εφηβείας, αποκτώνται πολλές στάσεις, δεξιότητες και συνήθειες τρόπου ζωής (Blair, 1992; Freedson & Rowland, 1992; O'Hara, Simons Morton & Parcel, 1987; Rowland, 1990; Sallis, Simons-Morton & Corbin, 1992; Sallis & Patric, 1994; Shephard & Trudeau, 2000).

Εντούτοις, έρευνες έχουν δείξει ότι τα επίπεδα φυσικής δραστηριότητας κατά την παιδική ηλικία στην σύγχρονη εποχή είναι χαμηλότερα από τα επιθυμητά ώστε να υπάρχουν οφέλη για την υγεία, ενώ ταυτόχρονα, όσο αυξάνεται η ηλικία των μαθητών, τόσο μειώνεται η συχνότητα άσκησής τους, όχι μόνο στο σχολείο, αλλά και έξω από αυτό (Christodoulidis, Papaioannou, & Digelidis, 2001; Luke & Sinclair, 1991; Min-hau & Allen, 2002; Παπαϊωάννου, Θεοδωράκης & Γούδας, 2003).

Έρευνες στο χώρο των σχολείων τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό, για τις στάσεις των μαθητών απέναντι στο μάθημα της Φ.Α. και τους λόγους που οδηγούν τους μαθητές να μην δραστηριοποιούνται συστηματικά, απέδειξαν ότι οφείλονται στην ποιότητα των εμπειριών που είχαν από το μάθημα της Φ.Α. στο σχολείο, καθώς και τα συναισθήματα που απέρρεαν από αυτό, με συνέπεια, το ενδιαφέρον των μαθητών στο μάθημα της ΦΑ κατά την πορεία τους από το Δημοτικό στο Λύκειο να ελαττώνεται χρόνο με τον χρόνο. (Παπαϊωάννου, 2000).

Οι Διγγελίδης και Παπαϊωάννου (2004) σε μελέτη τους με μαθητές και μαθήτριες ηλικίας 10-17 ετών, βρήκαν ότι όσο τα παιδιά μεγαλώνουν ηλικιακά, έχουν λιγότερη

θετική εικόνα για το σώμα τους, καταβάλλουν λιγότερη προσπάθεια και διασκεδάζουν λιγότερο στο μάθημα.

Σε επόμενη έρευνα των Διγγελίδη, Κοτσάκη, και Παπαϊωάννου (2005) με μαθητές και μαθήτριες Τμημάτων Αθλητικής Διευκόλυνσης βρέθηκε ότι τα αγόρια είχαν υψηλότερα σκορ από τα κορίτσια στις μεταβλητές της ικανοποίησης από το μάθημα, της διασκέδασης, της προσπάθειας, της ψυχικής πίεσης και της έλλειψης παρακίνησης.

Για τις στάσεις των μαθητών ως προς το μάθημα της φυσικής αγωγής, ξένοι ερευνητές αρκετά χρόνια νωρίτερα, οι Tannehill και Zakrajsek (1993) σε έρευνα όπου συμμετείχαν 366 μαθητές (286 κορίτσια και 80 αγόρια), διερεύνησαν με ερωτηματολόγια κατά πόσο σημαντικό είναι το συγκεκριμένο μάθημα για την γενικότερη εκπαίδευσή τους, τις αξίες που απορρέουν από το μάθημα, καθώς και τις θετικές και αρνητικές εμπειρίες τους από την συμμετοχή τους σε αυτό. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές που θεωρούσαν πολύ σημαντικό το μάθημα για την γενική τους παιδεία, είχαν και θετικές εμπειρίες από αυτό. Οι ερευνητές επίσης διατυπώνουν ότι αρκετοί ενήλικες διαλέγουν να μην αθλούνται ή να μην συμμετέχουν σε αθλητικές δραστηριότητες γιατί δεν είχαν θετικές εμπειρίες από την συμμετοχή τους στο μάθημα της φυσικής αγωγής. Για τον λόγο αυτό, προτείνουν τα προγράμματα της φυσικής αγωγής στα σχολεία, να ενθαρρύνουν τους μαθητές να συμμετέχουν, να προσφέρουν ευχαρίστηση και διασκέδαση και τέλος να στοχεύουν σε θετικές εμπειρίες μάθησης.

Σε μια άλλη έρευνα οι Luke και Sinclair (1991), προσπάθησαν να εντοπίσουν τους παράγοντες εκείνους που καθορίζουν τις στάσεις των μαθητών για την συμμετοχή τους στο μάθημα της φυσικής αγωγής. Το δείγμα τους αποτέλεσαν 488 μαθητές-τριες γυμνασίου και λυκείου από τον Καναδά, οι οποίοι συμπλήρωσαν ερωτηματολόγια που καθορίζουν τις στάσεις τους ως προς την συμμετοχή τους στο μάθημα της φυσικής αγωγής αλλά και εκείνους τους παράγοντες που οδηγούν τους μαθητές να έχουν τις συγκεκριμένες στάσεις. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι παράγοντες που τελικά επηρεάζουν τις στάσεις των μαθητών ως προς την συμμετοχή τους είναι πολλοί : οι δραστηριότητες που επιλέγει να διδάξει ο εκπαιδευτικός φυσικής αγωγής, η αντίληψη των μαθητών ότι τα καταφέρνουν καλά σε αυτές τις δραστηριότητες, η ατμόσφαιρα της τάξης και το στυλ διδασκαλίας του διδάσκοντα, η ευχαρίστηση που νιώθουν από την συμμετοχή τους, καθώς και το αναλυτικό πρόγραμμα φυσικής αγωγής με τα περιεχόμενα του.

Αποτελέσματα άλλης μιας σχετικής έρευνας των Min-hau και Allen (2002), έδειξαν σημαντική συσχέτιση μεταξύ θετικών στάσεων των μαθητών-τριών απέναντι στο μάθημα της φυσικής αγωγής και του ποσοστού συμμετοχής σε εξωσχολικές αθλητικές

δραστηριότητες. Πιο συγκεκριμένα, στην έρευνα συμμετείχαν 451 μαθητές-τριες γυμνασίου (230 αγόρια και 221 κορίτσια), οι οποίοι συμπλήρωσαν ερωτηματολόγια που αφορούσαν την στάση των παιδιών στο μάθημα της φυσικής αγωγής αλλά και την συμμετοχή τους σε εξωσχολικές δραστηριότητες επιβεβαιώνοντας την θετική συσχέτιση. Οι ερευνητές αναφέρουν ότι τόσο οι θετικές εμπειρίες από την συμμετοχή στο μάθημα, όσο και οι θετικές στάσεις απέναντι στην άσκηση, ωθούν τους μαθητές-τριες να συμμετέχουν σε μεγαλύτερο αριθμό δραστηριοτήτων, τους δίνεται η ευκαιρία να αισθανθούν επιτυχία, βελτιώνουν την εικόνα που έχουν για το σώμα τους ενώ ταυτόχρονα βιώνουν ευχαρίστηση και ικανοποίηση.

Από το σύνολο των παραπάνω ερευνών γίνεται αντιληπτό ότι ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες που επηρεάζει τους μαθητές με θετικό ή αρνητικό τρόπο είναι το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος, και τα συναισθήματα των μαθητών/τριων που απορρέουν από την συμμετοχή τους στο μάθημα, γεγονός με το οποίο συμφωνούν και οι Min-hau και Allen, (2002). Την ίδια άποψη υποστηρίζουν και οι Θεοδωράκης και Χασάνδρα (2006), οι οποίοι επισημαίνουν ότι, μέσα από το μάθημα της Φ.Α. θα πρέπει να δίνεται πλήθος ευκαιριών για φυσική δραστηριότητα (Φ.Δ.) στους μαθητές και να τους βοηθούν να βάλουν την άσκηση στην καθημερινή τους ζωή παρακινώντας τους με ελκυστικούς και κατάλληλους για την ηλικία τους τρόπους άσκησης.

Είναι επιστημονικά αποδεκτό ότι η συμμετοχή μαθητών/τριών σε υπαίθριες αθλητικές δραστηριότητες αναψυχής εξασφαλίζει οφέλη ταυτόχρονα κινητικά, συναισθηματικά και ψυχολογικά. (Κουθούρης, 2009).

Από έρευνα που έγινε από τους Dillon et al (2006) βρέθηκαν ουσιαστικά στοιχεία που αποδείκνυαν ότι οι υπαίθριες δραστηριότητες, κατάλληλα προσαρμοσμένες, επαρκώς σχεδιασμένες, καλώς διδαγμένες και αποτελεσματικές στην παρακολούθηση της προόδου, προσφέρουν στους μαθητές τις ευκαιρίες να αναπτύξουν τις γνώσεις και δεξιότητες με τρόπο που προσθέτουν αξία στις καθημερινές εμπειρίες μέσα στην τάξη. Χωρίς έκπληξη, οι έρευνες δείχνουν ότι οι μαθητές θυμούνται υπαίθριες δραστηριότητες και outdoor επισκέψεις για πολλά χρόνια μετά. Ενδείξεις για την σχετική αποτελεσματικότητα των υπαίθριων δραστηριοτήτων προέρχονται και από μία άλλη έρευνα που έγινε σε μαθητές δευτεροβάθμιας από 11 σχολεία στην Καλιφόρνια, τα οποία χρησιμοποίησαν αναλυτικά προγράμματα με περιβαντολλογικό προσανατολισμό. Οι μαθητές σκόραραν υψηλότερα στο 72 % της ακαδημαϊκής αξιολόγησης (ανάγνωση, επιστήμες, μαθηματικά,

διακυμάνσεις προσοχής και μέσοι όροι βαθμολογίας) σε σχέση με μαθητές από παραδοσιακά σχολεία (SEER, 2000).

Οι Kimball και Bacon (1993) εξηγούν ότι οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες περιπέτειας είναι τυπικά “διαμορφωμένες έτσι ώστε η επιτυχία και η άρτια εκμάθηση δεν είναι απλώς πιθανές αλλά ενδεχόμενες”.

Συνεπώς, υπαίθριες δραστηριότητες αναψυχής στον χώρο του σχολείου, προσαρμοσμένες κατάλληλα ώστε να πραγματοποιούνται στην αυλή του σχολείου ενταγμένες μέσα στο μάθημα της Φ.Α., θα αποτελούσε μία πρωτότυπη μορφή άσκησης για τα Ελληνικά δεδομένα, διασκεδαστικού χαρακτήρα, που πιθανώς να προέτρεπε τους μαθητές/τριες σε αύξηση της φυσικής τους δραστηριοποίησης. Ταυτόχρονα, θετικά αποτελέσματα ως προς την ικανοποίηση των μαθητών κατά την διάρκεια του μαθήματος, την προσπάθεια αλλά και την διασκέδαση, είναι περισσότερο πιθανό να προκαλέσουν την συμμετοχή τους σε σχολικές αλλά και εξωσχολικές φυσικές δραστηριότητες αναψυχής που θα αποτελέσουν την βάση για δια βίου άσκηση. Άλλωστε, η έμφαση δεν πρέπει να δίνεται μόνο, στο πως θα δραστηριοποιήσουμε περισσότερο τους μαθητές στο πλαίσιο του μαθήματος, αλλά και πως θα τους ενθαρρύνουμε να δραστηριοποιηθούν σε όλους του τομείς της ζωής τους, εντός και εκτός του σχολείου (Almond & McGeorge, 1995; Harris, 1997) και δραστηριότητες όπως οι εξεταζόμενες, αποτελούν πρόκληση για έρευνα στους χώρους του σχολείου.

Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνηθεί η επίδραση υπαίθριων αθλητικών δραστηριοτήτων αναψυχής στην αυλή του σχολείου, στο μάθημα της ΦΑ, σε μαθητές/μαθήτριες του δημοτικού σχολείου.

Πιο συγκεκριμένα μελετήθηκε, η επίδραση των ασκήσεων που περιέχονται σε υπαίθριες δραστηριότητες αναψυχής (όπως δραστηριότητες συνεργασίας (team-building), δραστηριότητες λήψης απόφασης και επίλυσης προβλημάτων (problem solving) και προσανατολισμού, σε δύο «ομάδες» (πειραματική-ελέγχου) μαθητών/τριών Ε΄τάξης δημοτικού, σε δύο διαφορετικές «μετρήσεις» (1η μέτρηση-2η μέτρηση), στην ικανοποίηση από το μάθημα, στην διασκέδαση, στην προσπάθεια και στην φυσική δραστηριότητα κατά τον ελεύθερο χρόνο.

Υποθέσεις της έρευνας

A. Ερευνητικές υποθέσεις

Στις παρακάτω υποθέσεις, ανεξάρτητες μεταβλητές αποτέλεσαν ο παράγοντας «μέτρηση» με δύο βαθμίδες : πρώτη μέτρηση και δεύτερη μέτρηση και ο παράγοντας «ομάδα» με επίσης δύο βαθμίδες : πειραματική ομάδα και ομάδα ελέγχου.

Εξαρτημένες μεταβλητές :

- α) Η ικανοποίηση από το μάθημα,
- β) Η προσπάθεια,
- γ) Η διασκέδαση,
- δ) Η φυσική δραστηριότητα τον ελεύθερο χρόνο.

Οι ερευνητικές υποθέσεις που προέκυψαν με βάση τις παραπάνω μεταβλητές :

1. Θα υπάρξει κύρια επίδραση του παράγοντα «μέτρηση» (1η μέτρηση και 2η μέτρηση) στις εξαρτημένες μεταβλητές :

- α) ικανοποίηση από το μάθημα,
- β) προσπάθεια,
- γ) διασκέδαση,
- δ) φυσική δραστηριότητα τον ελεύθερο χρόνο,

στις υπαίθριες δραστηριότητες αναψυχής στο μάθημα της ΦΑ.

2. Θα υπάρξει σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ των ανεξάρτητων παραγόντων, δηλαδή μεταξύ της «μέτρησης» (1η μέτρηση-2η μέτρηση), και των «ομάδων» (πειραματική-ελέγχου) στις εξαρτημένες μεταβλητές, δηλαδή :

- α) στην ικανοποίηση από το μάθημα,
- β) στην προσπάθεια,
- γ) στην διασκέδαση,
- δ) στην φυσική δραστηριότητα τον ελεύθερο χρόνο,

από τις υπαίθριες δραστηριότητες αναψυχής στο μάθημα της ΦΑ.

3. Θα υπάρξει κύρια επίδραση του παράγοντα «ομάδα» (πειραματική και ελέγχου), στις εξαρτημένες μεταβλητές :

- α) ικανοποίηση από το μάθημα,
- β) προσπάθεια,
- γ) διασκέδαση,
- δ) φυσική δραστηριότητα τον ελεύθερο χρόνο,

στις υπαίθριες δραστηριότητες αναψυχής στο μάθημα της ΦΑ.

Β. Μηδενικές Υποθέσεις

1η Μηδενική υπόθεση : Δεν θα υπάρχει στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση ανάμεσα στους παράγοντες «μέτρησης» (1η μέτρηση – 2η μέτρηση) και «ομάδων» (πειραματική-ελέγχου) και στις μεταβλητές : «ικανοποίηση από το μάθημα», «διασκέδαση», «προσπάθεια» και «φυσική δραστηριότητα τον ελεύθερο χρόνο».

2η Μηδενική υπόθεση : Δεν θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των μέσων όρων της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου.

3η Μηδενική υπόθεση : Δεν θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ της πρώτης και δεύτερης μέτρησης.

4η Μηδενική υπόθεση : Δεν θα υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά των μέσων όρων «ικανοποίησης από το μάθημα» μεταξύ πρώτης και δεύτερης μέτρησης.

5η Μηδενική υπόθεση : Δεν θα υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά των μέσων όρων «διασκέδασης» μεταξύ πρώτης και δεύτερης μέτρησης.

6η Μηδενική υπόθεση : Δεν θα υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά των μέσων όρων «προσπάθειας» μεταξύ πρώτης και δεύτερης μέτρησης.

7η Μηδενική υπόθεση : Δεν θα υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά των μέσων όρων «φυσικής δραστηριότητας στον ελεύθερο χρόνο» μεταξύ πρώτης και δεύτερης μέτρησης.

Γ. Εναλλακτικές υποθέσεις

1η Εναλλακτική υπόθεση : Θα υπάρχει στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση ανάμεσα στους παράγοντες «μέτρησης» (1η μέτρηση – 2η μέτρηση) και «ομάδων» (πειραματική-ελέγχου) και στις μεταβλητές : «ικανοποίηση από το μάθημα», «διασκέδασης», «προσπάθειας» και «φυσικής δραστηριότητας στον ελεύθερο χρόνο».

2η Εναλλακτική υπόθεση : Θα υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μέσων όρων της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου.

3η Εναλλακτική υπόθεση : Θα υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της πρώτης και δεύτερης μέτρησης.

4η Εναλλακτική υπόθεση : Θα υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά των μέσων όρων «ικανοποίησης από το μάθημα» μεταξύ πρώτης και δεύτερης μέτρησης.

5η Εναλλακτική υπόθεση : Θα υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά των μέσων όρων «διασκέδασης» μεταξύ πρώτης και δεύτερης μέτρησης.

6η Εναλλακτική υπόθεση : Θα υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά των μέσων όρων «προσπάθειας» μεταξύ πρώτης και δεύτερης μέτρησης.

7η Εναλλακτική υπόθεση : Θα υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά των μέσων όρων «φυσικής δραστηριότητας στον ελεύθερο χρόνο» μεταξύ πρώτης και δεύτερης μέτρησης.

Οριοθετήσεις

Η έρευνα διεξήχθη σε ημιαστική περιοχή πλησίον των ορίων της πρωτεύουσας, όπου οι μαθητές/τριες βρίσκουν εύκολα αφορμές άθλησης και φυσικής δραστηριότητας στον ελεύθερο χρόνο τους. Από την άλλη πλευρά, η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους όπου οι μαθητές/τριες είχαν φορτωμένο πρόγραμμα λόγω σχολικών και άλλων υποχρεώσεων (φροντιστήρια ξένων γλωσσών κ.α.), με αποτέλεσμα τον περιορισμό του ελεύθερου χρόνου.

Θα πρέπει επίσης να σημειωθεί ότι τα τμήματα του σχολείου που πραγματοποιήθηκε η έρευνα (στην πειραματική ομάδα) ήταν μικρά σε αριθμό μαθητών/τριών και είναι πιθανό να επηρέασε τα αποτελέσματα της έρευνας.

Περιορισμοί της έρευνας

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε δείγμα 76 συνολικά (31 μαθητές και 45 μαθήτριες) Ε΄τάξης δημοτικού από δύο (2) σχολεία της Ανατολικής Αττικής, στο ένα εκ των οποίων η ερευνήτρια δίδασκε, προκειμένου να είναι δυνατή η εφαρμογή του προγράμματος, ενώ το άλλο επιλέχτηκε τυχαία ως ένα από τα σχολεία της ευρύτερης περιοχής.

Θεωρητικοί και λειτουργικοί ορισμοί

Δραστηριότητες αναψυχής : Οποιαδήποτε δραστηριότητα η οποία γίνεται κατά την διάρκεια του ελεύθερου χρόνου, ατομικά ή συλλογικά, είναι ελεύθερης επιλογής, ευχάριστη, ελκυστική, και κατά την οποία δεν υπάρχει κανένα άλλο κίνητρο πέρα από την ίδια την αναψυχή, χαρακτηρίζεται ως δραστηριότητα αναψυχής (Κουθούρης, 2009). Είναι κοινώς αποδεκτό, ότι η Φυσική Αγωγή και ο αθλητισμός είναι συνυφασμένα με την χαρά και την ευχαρίστηση, και αποτελούν ίσως τα βασικότερα κίνητρα συμμετοχής σε αυτά, και για τον λόγο αυτόν θα πρέπει να παραμένουν σε υψηλά επίπεδα (Καλογιάννης, 2006). Άλλωστε, η χαρά και η διασκέδαση προκύπτει κυρίως από την αίσθηση της επίτευξης-επιτυχίας, την πρόκληση, τον ενθουσιασμό, αλλά και την ευκαιρία να συναναστρέφονται τα άτομα με φίλους και γνωστούς (Θεοδωράκης & Χασάνδρα, 2006).

Υπαίθριες αθλητικές δραστηριότητες : Οι υπαίθριες αθλητικές δραστηριότητες, περιλαμβάνουν οποιαδήποτε δραστηριότητα, περιβαλλοντική, αθλητική, αναψυχής,

κοινωνικής ευαισθητοποίησης, υπό μορφή απλής εμπειρίας ή σχεδιασμένου προγράμματος. Οι υπαίθριες δραστηριότητες και τα εκπαιδευτικά παιχνίδια, μπορούν πολύ εύκολα να διεξαχθούν εξίσου μέσα στην φύση, αλλά και σε κάθε ελεύθερο, ανοικτό αστικό χώρο, ή ακόμα και στην αυλή του σχολείου. Η συμμετοχή σε δραστηριότητες υπαίθριας αναψυχής είναι ένας συνδυασμός από υπαίθριες δραστηριότητες αναψυχής και δραστηριότητες ανάπτυξης δεξιοτήτων και διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού. Αποτέλεσμα της συμμετοχής, είναι η βίωση από τους μαθητές ανθρώπινων αξιών και παιδαγωγικών αρχών που δύσκολα θίγονται ή ακόμα και διδάσκονται στο σύγχρονο σχολικό περιβάλλον μέσω των άλλων μαθημάτων (Κουθούρης, 2009).

Δραστηριότητες συνεργασίας (Team-building activities): Στις δραστηριότητες συνεργασίας, η ομάδα των συμμετεχόντων καλείται να ανταπεξέλθει πλέον σε δοκιμασίες στις οποίες η ανάληψη των προσωπικών ευθυνών είναι απαραίτητη συνθήκη. Η ομάδα πρέπει πλέον να λειτουργεί προγραμματισμένα κάτω από την εποπτεία ενός από τα μέλη της. Ενός μέλους που η ίδια θα δεχθεί ως επικεφαλής ή καθοδηγητής και στη συνέχεια θα ακολουθεί τις οδηγίες του (Κουθούρης, 2009). Το πλεονέκτημα των παιχνιδιών είναι ότι είναι ασφαλή και πειραματικά από την άποψη ότι γίνονται μόνο για το παιχνίδι. Αυτό δίνει την δυνατότητα και παροτρύνει μαθητές που υπό άλλες συνθήκες προτιμούν να μην συμμετέχουν ως παίκτες σε ομάδες, να εντάσσονται ευκολότερα σε ομαδικά παιχνίδια (Dieleman & Huisingsh, 2006).

Καθώς η συμμετοχή σε παιχνίδια δημιουργεί κοινές εμπειρίες, προκαλείται εκ των πραγμάτων συναίνεση και συνεργασία μεταξύ των μελών. Μέσα σε ένα κλίμα εμπιστοσύνης του ατόμου προς την ομάδα, το κάθε άτομο αναλαμβάνει τις ευθύνες του με απώτερο σκοπό το κοινό καλό της ομάδας. Έτσι με προσεκτική επιλογή των παιχνιδιών που χρησιμοποιούνται, διαμορφώνονται συνθήκες συντονισμένης συνεργασίας ή αλλιώς συντελούν στο «κτίσιμο της ομάδας» όπως ονομάζεται. Παίζοντας παιχνίδια που διευκολύνουν την επικοινωνία και την συνεργασία συνήθως έχουν ως αποτέλεσμα μία βελτιωμένη ομαδική απόδοση και παρέχουν την αίσθηση του να ανήκεις στην ομάδα (Dieleman & Huisingsh, 2006), που αποτελεί μία από τις βασικότερες ανθρώπινες ανάγκες της παιδικής αλλά και της ενήλικης ζωής.

Δραστηριότητες λήψης απόφασης και επίλυσης προβλημάτων (Problem-solving activities): Οι μαθητές βρίσκονται μπροστά σε μία προβληματική κατάσταση, μία «απορία» την οποία αγωνίζονται να ξεπεράσουν. Κάνουν κάποιες υποθέσεις που επιχειρούν να δώσουν λύση στο ζητούμενο πρόβλημα. Θέτουν κάτω από έλεγχο και κριτική θεώρηση, με βάση τις λογικές τους δομές, τις υποθέσεις τους, για να καταλήξουν

στο συμπέρασμα, στην απόφαση γύρω από την σωστή λύση (Χρυσυφίδης, 1991). Ο τρόπος αυτός δουλειάς στο σχολείο έχει ως αποτέλεσμα να κινητοποιήσει τους μαθητές, να τους δημιουργήσει την επιθυμία για αναζήτηση, να τους καλλιεργήσει την ικανότητα κριτικής και αυτοκριτικής και γενικά να τους βοηθήσει να φτάσουν στη γνώση στηριζόμενοι στις δικές τους δυνάμεις και τελικά να καταλήξουν σε δικές τους αποφάσεις (Χρυσυφίδης, 2006).

Η ομάδα πρέπει στο στάδιο αυτό να έχει ήδη αποκτήσει καλή επικοινωνία, ομαδικό πνεύμα αντιμετώπισης των δοκιμασιών, ικανότητα ανάθεσης διαφορετικών ρόλων σε κάθε μέλος της. Η δημιουργική σκέψη, η μεθοδικότητα στην ομαδική ενέργεια, η ανάληψη ευθυνών και η αποδοχή του λάθους ενός μέλους από τα υπόλοιπα μέλη είναι νέα στοιχεία πάνω στα οποία πρέπει να δουλέψει η ομάδα, για να γίνει περισσότερο αποτελεσματική (Κουθούρης, 2009)

Δραστηριότητες προσανατολισμού (Orienteering): Προσανατολισμός ονομάζεται η διαδικασία της εύρεσης, με τη βοήθεια της πυξίδας, της ακριβούς θέσης ενός ατόμου πάνω σε ένα χάρτη, και στη συνέχεια η χάραξη συγκεκριμένης πορείας προς ένα επιθυμητό σημείο (Κουθούρης, 2009). Στη διάρκεια της δραστηριότητας θα πρέπει να περάσουν από κάποια σημεία ελέγχου, τα οποία υποδεικνύουν είτε την κατεύθυνση της πορείας, είτε διαβεβαιώνουν τους συμμετέχοντες ότι βρίσκονται στην σωστή διαδρομή. Η εκπαίδευση με τον σχετικό εξοπλισμό (πυξίδα, χάρτη, σημεία ελέγχου κ.α.), αποτελούν βασική προϋπόθεση για την συμμετοχή στην δραστηριότητα. Το επίπεδο δυσκολίας, εξαρτάται από παράγοντες όπως ο αριθμός των σημείων ελέγχου, ο αριθμός των συμμετεχόντων, η απόσταση της διαδρομής, η απόσταση μεταξύ των σημείων ελέγχου κ.α.

Κατά την διάρκεια της διαδικασίας του προσανατολισμού, το άτομο βιώνει μοναδικά συναισθήματα όπως, αμφιβολίας, ρίσκου, πειθαρχίας, ανάγκη για αυτοκυριαρχία, ικανοποίησης ή αποτυχίας. Η ικανότητα συγκέντρωσης του ατόμου για την εύρεση στόχων και η ταυτόχρονη χρήση της περιφερειακής όρασης αποτελούν πρόσθετα σημαντικά οφέλη από την συμμετοχή (Κουθούρης, 2009).

Η δραστηριότητα απαιτεί την ανάπτυξη ομαδικού πνεύματος, ικανότητα γρήγορης λήψης απόφασης αλλά και ηγετική ικανότητα κάποιων από τα μέλη της ομάδας. Μετά το τέλος της δράσης, η ομάδα σχεδόν πάντα αποτιμά συλλογικά την επίδοσή της (Κουθούρης, 2009).

II. ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

Σχετικές θεωρίες πάνω στις οποίες βασίστηκε η παρούσα έρευνα

Βιωματική μάθηση – διδασκαλία

Είναι επιστημονικά αποδεκτό ότι η συμμετοχή μαθητών/τριών σε υπαίθριες αθλητικές δραστηριότητες αναψυχής εξασφαλίζει οφέλη ταυτόχρονα κινητικά, συναισθηματικά και ψυχολογικά. Σκοπός των δραστηριοτήτων αυτών είναι η βιωματική ενασχόληση με προγράμματα που συνδυάζουν δράσεις α) με κινητικές αθλητικές δραστηριότητες σε υπαίθριο χώρο, β) με παιχνίδια/δράσεις ανάπτυξης-βελτίωσης δεξιοτήτων και αξιών ζωής και γ) με θέματα περιβαλλοντικής-οικολογικής ευαισθητοποίησης (Κουθούρης Χ. 2009). Η μάθηση μέσα από την βιωματική εμπειρία εμπεριέχεται στο σύνολο των προγραμμάτων της Υπαίθριας Αναψυχής. Το άτομο μαθαίνει μέσα από τις εμπειρίες που αποκτά σε πραγματικές συνθήκες. Με άλλα λόγια “μαθαίνω διότι συμμετέχω” και στη συνέχεια, σε μελλοντικές καταστάσεις “ανακαλώ από τη μνήμη μου την εμπειρία/γνώση και τη χρησιμοποιώ, προσαρμόζοντας τη, στις νέες συνθήκες που παρουσιάζονται” (Κουθούρης Χ., 2009).

Η θεωρία της Βιωματικής Μάθησης, σύμφωνα με τον Kolb (1984), καθορίζει την μάθηση ως την διαδικασία κάτω από την οποία η γνώση παράγεται μέσω της μεταφοράς εμπειριών. Έτσι λοιπόν, η γνώση προέρχεται από τον συνδυασμό της αρπαγής και μετατροπής της εμπειρίας. Επιπρόσθετα, η Βιωματική διδασκαλία έχει ευρέως αποδεκτή ως χρήσιμο πλαίσιο μέσα στο οποίο αναπτύσσονται μαθησιακές εκπαιδευτικές καινοτομίες, περιλαμβάνοντας διδακτικούς σχεδιασμούς, ανάπτυξη αναλυτικών προγραμμάτων και την δια βίου μάθηση. (Kolb, Boyatzis, Mainemelis, 1999). Θα ήταν χρήσιμο να εξηγήσουμε ότι λέγοντας βιωματική διδασκαλία εννοούμε ένα πλέγμα διδακτικών διαδικασιών που έχουν ως αφορμή βιωματικές καταστάσεις. Οι διαδικασίες αυτές προσπαθούν να εισαγάγουν τον μαθητή στον κόσμο της γνώσης, έχοντας ως σημείο αναφοράς τα βιώματά του (Χρυσαφίδης, 2006). Όσον αφορά την θεωρία της βιωματικής μάθησης κατά τον Kolb, τα παιχνίδια «επικοινωνίας και συνεργασίας», είναι πολύ χρήσιμα σε διάφορα επίπεδα. Έτσι μπορεί να είναι χρήσιμα στην κατανόηση της απτής εμπειρίας και της πραγματικότητας που παρατηρούμε και στην οποία συμμετέχουμε, παίζουν σημαντικό ρόλο στην επιλογή και χρήση των μέσων διαχείρισης και των τεχνικών της,

είναι εξαιρετικά χρήσιμα όταν κανείς έχει να δουλέψει με πολυσύνθετες ομάδες και τέλος στις περιπτώσεις διαχείρισης πολυσύνθετων ομάδων, το κλειδί είναι η κατανόηση και ο σεβασμός του άλλου, παρά το γεγονός ότι δεν κατανοείται πάντα ο τρόπος σκέψης (ανάλυσης) του άλλου (Dieleman & Huisingsh, 2006).

Καθώς η συμμετοχή σε παιχνίδια δημιουργεί κοινές εμπειρίες, μπορούν να βοηθήσουν στην συνεργασία. Με προσεκτική επιλογή των παιχνιδιών που χρησιμοποιούνται, μπορούν να συνεισφέρουν στο «κτίσιμο της συνεργασίας» (team building). Παίζοντας παιχνίδια που διευκολύνουν την επικοινωνία και την συνεργασία συνήθως έχουν ως αποτέλεσμα μία βελτιωμένη ομαδική απόδοση και παρέχουν την αίσθηση του να ανήκεις στην ομάδα (Dieleman & Huisingsh, 2006).

Σύμφωνα με τον Κουθούρη (2009), ορισμένες από τις διαφορές των συγκεκριμένων δραστηριοτήτων από τα κοινά παιδαγωγικά παιχνίδια εντοπίζονται στο ότι είναι για παράδειγμα σχεδιασμένες εκ των προτέρων μαθητοκεντρικά με συγκεκριμένους στόχους και επιδιώκουν συμπεριφορές σε ενδοπροσωπικό, διαπροσωπικό και ευρύτερα κοινωνικό επίπεδο, απαιτούν την ενεργητική συμμετοχή όλων των μαθητών, την επινοητικότητα και συνεργασία τους σε όλη την διάρκεια της διαδικασίας, τα αποτελέσματα της συμμετοχής λειτουργούν ως εφελκυστήριό για μετέπειτα προβληματισμό (βιωματική μάθηση) του συμμετέχοντα μαθητή σε αντίστοιχες καταστάσεις της πραγματικής ζωής.

Οι McGill και Warner (1989), αναφέρουν για την βιωματική μάθηση, ότι είναι η διαδικασία στην οποία οι άνθρωποι έρχονται σε απευθείας επαφή και με αποφασιστικό αντικατοπτρισμό, επικυρώνουν, μεταφέρουν, δίνουν προσωπικό νόημα, και επιδιώκουν να ενσωματώσουν τους διαφορετικούς τρόπους μάθησης. Για αυτό τον λόγο η βιωματική μάθηση επιτρέπει να ανακαλύψει κανείς όλες εκείνες τις δυνατότητες οι οποίες δεν είναι έκδηλες μόνο από την άμεση εμπειρία.

Ο Fowler (2008) σε έρευνα του για την βιωματική μάθηση, αναφέρεται στον Dewey (1938), ο οποίος θεωρείται ένας από τους ιδρυτές της βιωματικής μάθησης, τονίζοντας ότι δεν έχει η κάθε εμπειρία την δυνατότητα για μάθηση. Ο Dewey αναφέρεται στους όρους «ποιότητα» της εμπειρίας προκειμένου να προσδιορίσει την εκπαιδευτική της σημασία, περιγράφοντας την ως μια ένωση της «συνέχισης» των πρότερων και μεταγενέστερων της εμπειρίας γεγονότων και η αλληλεπίδρασή τους με τους εσωτερικούς και εξωτερικούς παράγοντες της εμπειρίας (Fowler, 2008).

Με αυτόν τον τρόπο η εμπειρία δεν είναι μία απλή έκθεση σε ένα γεγονός. Υπάρχει ένα απαραίτητο στοιχείο της εμπειρίας το οποίο χρειάζεται να γίνει αποδεκτό και να

τοποθετηθεί σε σχέση με την υπάρχουσα γνώση και εμπειρία του ατόμου. Η ποιότητα της εμπειρίας εξαρτάται από τον βαθμό εμπλοκής των μαθητών και από το κατά πόσο κοντά είναι στο θέμα που ενδιαφέρει τον εμπλεκόμενο. Η σημασία της αντανάκλασης εξαρτάται από τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται για να βοηθήσουν την αντανάκλαση, την κατά περίπτωση δραστηριότητα και τέλος την συμπεριφορά του μαθητή στην αντανάκλαστική διαδικασία. Έτσι λοιπόν και ο Dewey και ο Kolb φαίνεται να συμφωνούν ότι η βιωματική μάθηση αποτελεί το προϊόν της αντανάκλασης πάνω στην εμπειρία, με την φύση της αντανάκλασης και την ποιότητα της εμπειρίας να είναι σημαντικοί για την συνολική μάθηση (Fowler, 2008).

Η Βιωματική-Επικοινωνιακή διδασκαλία κινείται μέσα από επικοινωνιακές διαδικασίες που και τη σκέψη ταυτόχρονα οξύνουν και τη γλώσσα καλλιεργούν και δεσμούς στην ομάδα δημιουργούν, ενώ ταυτόχρονα το άτομο, μέσα από την δημιουργική αντιπαράθεση θωρακίζεται, μαθαίνει να αγωνίζεται και να διαφωνεί, αλλά και να αποδέχεται τις απόψεις των άλλων, ασκούμενο στην κριτική και την αυτοκριτική (Χρυσafiδης Κ., 2006).

Για τον λόγο αυτό, είναι απαραίτητο να δίνεται στους μαθητές η ευκαιρία και ο χρόνος, ως άτομα και ως ομάδα, να προβληματίζονται, να διερευνούν τις υποθέσεις τους και να καταλήγουν σε συμπεράσματα, ως αποτέλεσμα της ευρηματικής τους ενασχόλησης (Χρυσafiδης Κ., 2006).

Έρευνα των Sharan και Lasarowitz (1980) αναφέρεται σε ένα μοντέλο ομαδικής επεξεργασίας «G.I.» (Group Investigation Model) που κινείται σχεδόν πανομοιότυπα με την Βιωματική-Επικοινωνιακή διδασκαλία, όπου τα αποτελέσματα έδειξαν, μία υπεροχή των μαθητών που διδάχτηκαν μ' αυτό το μοντέλο, σε σχέση με μαθητές παραδοσιακής διδασκαλίας, τόσο ως προς τη λύση σύνθετων γνωστικών προβλημάτων (problem solving activities) όσο και ως προς τον κοινωνικό τομέα (συνεργασία, αλτρουισμό, υπευθυνότητα – team building) (Χρυσafiδης, 2006).

Συνεργατική μάθηση

Οι Μαγκώτσιου και Γούδας (2007) έφεραν στο φως έρευνες, από μία άλλη μορφή βιωματικής μάθησης, την συνεργατική μάθηση, στα πλαίσια του μαθήματος της Φ.Α., η οποία όταν εφαρμοστεί με συνέπεια και στοχευόμενο σχεδιασμό επιφέρει σημαντικά αποτελέσματα σε κοινωνικές και κινητικές δεξιότητες των μαθητών (Hellison, 1995; Strachan, 1996).

Η συνεργατική μάθηση είναι μια δυναμική μορφή μάθησης που προϋποθέτει μια κοινή προσπάθεια προκειμένου να επιτευχθεί ένας κοινός στόχος (Dyson & Strachan, 2000). Στη συνεργατική μάθηση, οι μαθητές εργάζονται σε ανομοιογενείς ομάδες, όπου ενθαρρύνουν και υποστηρίζουν ο ένας τον άλλο, χρησιμοποιούν κοινωνικές δεξιότητες που σχετίζονται με τη συνεργασία, έχουν υπεύθυνη στάση για την προσωπική τους μάθηση και τη μάθηση των άλλων μελών της ομάδας, και μπορούν να αξιολογούν την πρόοδο της ομάδας (Johnson & Johnson, 1989). Ο κοινός στόχος, επιτυγχάνεται μέσα από την εύρεση λύσης σε πρόβλημα με ανοιχτό τέλος που επιδέχεται πολλές σωστές απαντήσεις και που συχνά απαιτεί υψηλές πνευματικές ικανότητες σε μια ετερογενή τάξη.

Για την επίλυση του προβλήματος, οι μαθητές πρέπει να ανταλλάξουν πληροφορίες, να μειώσουν τις αντιπαραθέσεις, να σεβαστούν τις απόψεις των άλλων, να αξιολογήσουν τις προτάσεις των συμμαθητών τους, και μέσα από αυτή τη διαδικασία να αλληλεπιδράσουν έντονα κοινωνικά. Για την επίτευξη του ομαδικού στόχου και για την επίδειξη υπευθυνότητας, οι μαθητές έχουν ρόλους όπως διαχειριστής υλικού, εναρμονιστής – ισορροπιστής των αντιθέσεων, άτομο που διαθέτει πηγές, συντονιστής της συζήτησης που προκύπτει, κ.ο.κ.

Όσον αφορά την ενίσχυση των επικοινωνιακών σχέσεων στο μάθημα, ο Αθανασίου (1993) αναφέρει ότι οδηγούν στην ποιοτική αναβάθμισή του, είτε δημιουργώντας νέες γνώσεις είτε απλώς διευρύνοντας το χώρο αναζήτησης με τη δημιουργία ενός πεδίου συνεργασίας και ανταλλαγής απόψεων. Γι αυτό τον λόγο όλες σχεδόν οι σύγχρονες παιδαγωγικές θεωρίες συνηγορούν για μια όσο το δυνατό πιο έντονη εισαγωγή επικοινωνιακών διαδικασιών στο σχολείο.

Ένας άλλος ερευνητής, ο Χρυσαφίδης (2006) για το θέμα των επικοινωνιακών σχέσεων αναφέρει, ότι το ζητούμενο είναι, όχι μόνο η ατομική ευχαρίστηση που προέρχεται από την ανεύρεση της λύσης, αλλά η χαρά της επιτυχίας από την ομαδική δράση της σχολικής ομάδας. Σαφώς τέτοιου είδους εμπειρίες σε ψυχοκινητικό επίπεδο παραμένουν στην μνήμη των συμμετεχόντων για αρκετό χρονικό διάστημα και ανακαλούνται ευχάριστα σε πιθανή μελλοντική συμμετοχή.

Από την εφαρμογή σχετικών προγραμμάτων, ποσοτικές και ποιοτικές μετρήσεις, αποδεικνύουν τη θετική επίδραση της συνεργατικής μάθησης στην αλληλοβοήθεια των μελών, στη βελτίωση της τεχνικής των κινητικών δεξιοτήτων, στην παροχή ανατροφοδότησης, στην αλληλοκατανόηση, στην επικοινωνία, στην κοινωνική υπευθυνότητα, στον αλτρουισμό, στην αυτοεκτίμηση, στην ατομική υπευθυνότητα, στο

ενδιαφέρον και στην ενίσχυση των κινήτρων των μαθητών για το μάθημα (Barrett, 2000; Dyson & Strachan, 2000; Μαγκώτσιου, 2007).

Η θεωρία της γνωστικής αξιολόγησης

Ένα μέρος από το ερωτηματολόγιο της παρούσας έρευνας που αφορά την προσπάθεια και την διασκέδαση, βασίζεται στην θεωρία της Γνωστικής Αξιολόγησης «Cognitive Evaluation Theory» των Deci και Ryan, (1980), η οποία ασχολείται με την διατήρηση του ενδιαφέροντος των μαθητών για μάθηση. Οι ίδιοι ερευνητές το 1985 ανέπτυξαν την θεωρία του Αυτό-καθορισμού «Self-Determination Theory», η οποία είναι εξέλιξη της θεωρίας της γνωστικής αξιολόγησης. Η θεωρία προσπαθεί να εξηγήσει την δημιουργία ενδιαφέροντος για δραστηριότητες που αρχικά είναι αδιάφορες. Αυτό συμβαίνει με την διαδικασία της «εσωτερίκευσης», η οποία ορίζεται «σαν μία διαδικασία κατά την οποία το άτομο μετατρέπει τη ρύθμιση της συμπεριφοράς από εξωτερικές πηγές σε ρύθμιση από εσωτερικές διαδικασίες». Με τον τρόπο αυτό τα άτομα «εσωτερικεύουν» δραστηριότητες που αρχικά τους ήταν αδιάφορες, εφόσον οι δραστηριότητες αυτές ικανοποιούν βασικές εσωτερικές ανάγκες όπως: α) Η ανάγκη για ικανότητα – έλεγχος των εμπειριών τους, β) Η ανάγκη για αυτονομία ή αλλιώς αυτό-καθορισμού της συμπεριφοράς τους και γ) Η ανάγκη για σχέσεις με άτομα του περιβάλλοντός τους.

Σύμφωνα λοιπόν με τα παραπάνω, όταν ένας μαθητής-τρια αρχίσει να έχει επιτυχίες σε κάποιες δραστηριότητες του μαθήματος, ελέγχοντας τις πράξεις του και ταυτόχρονα έχει αποτελεσματική επικοινωνία με τους συμμαθητές-τριές του/της, τότε θεωρείται ότι λαμβάνει χώρα η διαδικασία της «εσωτερίκευσης» (Γούδας & Θεοδωράκης, 2005) και συνεπώς αρχίζει να ενδιαφέρεται για ότι πριν τον/την άφηγε αδιάφορο/η.

Παρεμβάσεις στα σχολεία για την προαγωγή της φυσικής δραστηριότητας

Τα σχολεία αποτελούν ίσως το πιο αποτελεσματικό περιβάλλον για την προαγωγή της ΦΔ και των σπορ (Johnson & Deshpande, 2000). Γι' αυτό, ένας αριθμός από προγράμματα παρέμβασης έχουν υλοποιηθεί διεθνώς στο σχολείο με στόχο την προώθηση ενός πιο δραστήριου και υγιεινού τρόπου ζωής.

Σε έρευνα των Αυγερινός, Ζέτου και Βερναδάκης (2006), στην οποία ανασκοπήθηκαν παρεμβάσεις σε σχολεία για αύξηση της Φ.Δ., εντοπίζουμε σημαντικές έρευνες που πραγματοποιήθηκαν τόσο στο εξωτερικό όσο και στην Ελλάδα, ορισμένες από τις οποίες αναφέρονται εδώ, με γνώμονα τις παρεμβάσεις που έγιναν σε αναλυτικά

προγράμματα της Φ.Α. σε σχολεία της Α/βάθμιας Εκπαίδευσης, την αύξηση της Φ.Δ. των συμμετεχόντων μαθητών/τριών τόσο εντός, όσο και εκτός σχολείου.

Οι Harrell, Murray, Bangdiwala, Frauman, Ganksy, και Bradley (1996), σε έρευνα που πραγματοποίησαν σε 12 σχολεία στις ΗΠΑ σε 1274 μαθητές, όπου χρησιμοποίησαν ειδικά σχεδιασμένα μαθήματα ΦΑ και το Αναλυτικό Πρόγραμμα ΦΑ του American Health Association, είχαν ως αποτέλεσμα την αύξηση της ΦΔ και των γνώσεων των μαθητών/τριών, χωρίς όμως να βελτιωθεί η φυσική κατάσταση τους.

Σε μια μεγάλη μελέτη των McKenzie, Nader, Strikmiller, Yang, Stone και Perry (1996), στην οποία συμμετείχαν 5106 μαθητές από 96 σχολεία των ΗΠΑ, και έγιναν παρεμβάσεις τόσο στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του σχολείου όσο και στο μάθημα της Φ.Α., όσο και σε άλλους τομείς, όπως στα γεύματα στο σχολείο, υποστήριξη της οικογένειας, πολιτική του σχολείου. Τα αποτελέσματα έδειξαν, αύξηση της μέτριας και έντονης ΦΔ στη ΦΑ στο σχολείο, αλλά το σημαντικότερο, αύξηση στην συμμετοχή εκτός σχολείου σε έντονη φυσική δραστηριότητα, ενώ δεν παρουσιάστηκε ιδιαίτερη βελτίωση στη φυσική τους κατάσταση.

Το επόμενο έτος οι McKenzie, Sallis, Koloby και Faucett, (1997), πραγματοποιούν άλλη έρευνα με στόχο να προωθήσουν και να διδάξουν στα παιδιά δημοτικού σχολείου των ΗΠΑ, διάφορες ψυχαγωγικές μορφές ΦΔ και κινητικών δεξιοτήτων. Στη συγκεκριμένη μελέτη, η οποία διήρκεσε 2 χρόνια, υπήρξαν τρεις ομάδες μαθητών (955 μαθητές από 7 σχολεία) που διδάχθηκαν από διδάσκοντες διαφορετικών ικανοτήτων (ειδικοί στη ΦΑ, εκπαιδευμένοι καθηγητές ΦΑ που υλοποίησαν το σχετικό πρόγραμμα και καθηγητές Φ.Α. που δεν δέχθηκαν καμία επιμόρφωση.). Τα αποτελέσματα έδειξαν, αύξηση της μέτριας και έντονης ΦΔ στην ΦΑ τόσο στους μαθητές που δίδαξαν οι ειδικοί, όσο και στους μαθητές που δίδαξαν οι εκπαιδευμένοι καθηγητές ΦΑ. Δεν αυξήθηκε όμως η ΦΔ των μαθητών εκτός σχολείου.

Το «Δραστήριο Σχολείο» (McGeorge, 1997) είναι μια ολοκληρωμένη προσέγγιση για την προώθηση της ΦΔ δίνοντας έμφαση όχι μόνο στο πως να δραστηριοποιήσουμε περισσότερο τους μαθητές στο πλαίσιο του μαθήματος, αλλά και πως θα τους ενθαρρύνουμε να δραστηριοποιηθούν σε όλους του τομείς της καθημερινής δράσης τους εντός και εκτός του σχολείου (Almond & McGeorge, 1995; Harris, 1997). Στο πακέτο οδηγιών που δίνεται για την υλοποίηση του προγράμματος στον χώρο του σχολείου (Guidelines for School and Community Programs to Promote PA among Young People, 1997), κύριος στόχος αποτελεί η αλλαγή νοοτροπίας και πολιτικής των σχολείων ως προς τη ΦΔ και τις συμπεριφορές που σχετίζονται άμεσα με την υγεία . Συναφείς επιδιώξεις

ήταν η οργάνωση δράσεων προκειμένου οι μαθητές να βιώσουν πιο ευχάριστα αλλά και ποιοτικότερα την Φ.Δ., με ταυτόχρονη εμπλοκή του προσωπικού και των γονέων, αλλά και την ενεργή εμπλοκή των τοπικών φορέων αθλητισμού και υγείας (Αυγερινός, Ζέτου & Βερναδάκης, 2006).

Έρευνες για την προαγωγή της φυσικής δραστηριότητας μέσω υπαίθριων (outdoor) δραστηριοτήτων στο σχολικό περιβάλλον

Οι Kimball και Bacon (1993) εξηγούν ότι οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες περιπέτειας είναι τυπικά “διαμορφωμένες έτσι ώστε η επιτυχία και η άρτια εκμάθηση δεν είναι απλώς πιθανές αλλά ενδεχόμενες”.

Η “πρόκληση” που περιλαμβάνεται στην εκπαίδευση δραστηριοτήτων περιπέτειας, συνεισφέρει στο να δημιουργηθεί μία κατάσταση δυσαρμονίας ή ένα εποικοδομητικό επίπεδο άγχους στους συμμετέχοντες.(e.g. Luckner & Nadler, 1997; Walsh & Golins, 1976). Πιστεύεται ότι οι συμμετέχοντες πρέπει να αισθανθούν την επιτυχία ή να κυριαρχήσουν των δεξιοτήτων που είναι σχετικές με τις δραστηριότητες, προκειμένου να εξομαλυνθεί αυτή η “δυσαρμονία” (Walsh & Golins, 1976). Ένας αριθμός από έρευνες κατέδειξαν ότι ο συνδυασμός “πρόκλησης-κυριαρχίας-επιτυχίας” μπορεί να οδηγήσει στη αύξηση της συμμετοχής (e.g., Conrad & Hedin, 1981; Dyson, 1995; Iso-Ahola & Graefe, 1988; Witman, 1995). Οι Walsh και Golins (1976) πρότειναν να ενθαρρύνονται οι συμμετέχοντες κατά την συμμετοχή τους στις δραστηριότητες να εξασκούν συνειδητά το κινητικό, πνευματικό και συναισθηματικό επίπεδο, ώστε να επιτυγχάνεται βελτίωση και των τριών αυτών περιοχών.

Παρόλο την σημαντικότητα της επιτυχίας, φαίνεται ότι και η αποτυχία μπορεί να παίζει σημαντικό ρόλο στην επίτευξη σημαντικών επιτευγμάτων (Bandura, 1997; Witman, 1995). Ο Bandura (1997) αναφέρει ότι “ορισμένες δυσκολίες και αναποδιές προσφέρουν έναν ευεργετικό σκοπό στην διδασκαλία, αφού με την επιτυχία απαιτείται συνήθως πιο επίμονη προσπάθεια. Οι δυσκολίες παρέχουν ευκαιρίες να μάθει κανείς πώς να μετατρέπει την αποτυχία σε επιτυχία, ασκώντας καλύτερο έλεγχο στα γεγονότα.

Οι Dierking και Falk (1997) βρήκαν ότι το 96% μιας ομάδας (128 παιδιά και ενήλικες) μπορούσαν να ανακαλέσουν ταξίδια στην ύπαιθρο τα οποία πραγματοποιήθηκαν κατά τα πρώτα μόλις σχολικά τους χρόνια. Εντούτοις, απλώς ανακαλώντας μία επίσκεψη δεν σημαίνει ότι αποτέλεσε μία αποτελεσματική μαθησιακή εμπειρία ή ότι ο χρόνος που ξοδεύτηκε ήταν πιο πολύτιμος από ότι θα ήταν μέσα στην τάξη. Ενδείξεις για την σχετική αποτελεσματικότητα των υπαίθριων δραστηριοτήτων προέρχονται από μία έρευνα που

έγινε σε μαθητές δευτεροβάθμιας από 11 σχολεία στην Καλιφόρνια, τα οποία χρησιμοποίησαν αναλυτικά προγράμματα με περιβαντολλογικό προσανατολισμό. Οι μαθητές σκόραραν υψηλότερα στο 72 % της ακαδημαϊκής αξιολόγησης (ανάγνωση, επιστήμες, μαθηματικά, διακυμάνσεις προσοχής και μέσοι όροι βαθμολογίας) σε σχέση με μαθητές από παραδοσιακά σχολεία (SEER, 2000).

Ο Eaton (2000) βρήκε ότι οι outdoor μαθησιακές εμπειρίες ήταν πιο αποτελεσματικές για την ανάπτυξη γνωστικών δεξιοτήτων από ότι οι βασιζόμενες στην αίθουσα μαθησιακές εμπειρίες.

Ύστερα από μια εκτεταμένη ιστορική ανασκόπηση της outdoor εκπαίδευσης στην Βρετανία, ο Nicol (2002a, 2002b, 2003) υποστήριξε ότι η outdoor εκπαίδευση μπορεί να συνεισφέρει στην “αειφορία της εκπαίδευσης”, στην βιωσιμότητα της ζωής και στην περιβαντολλογική εκπαίδευση.

Σε μελέτη που αφορά το περιεχόμενο και την τελική επιλογή των δραστηριοτήτων, ο Glyn (2005), προτείνει, ένα outdoor εκπαιδευτικό πρόγραμμα να είναι μικρής διάρκειας ή να μην αποτελεί μέρος ενός ολοκληρωμένου ή τρέχοντος προγράμματος, εφόσον μερικές μορφές των περιπετειώδη δραστηριοτήτων ίσως δεν είναι κατάλληλες για την πραγματοποίηση των επιδιωκόμενων αποτελεσμάτων. Σε αυτές λοιπόν τις περιπτώσεις, ίσως δεν είναι κατάλληλες οι δραστηριότητες που απαιτούν από τους συμμετέχοντες να αναπτύξουν ένα υψηλό επίπεδο “εξαρτημένων” δεξιοτήτων (π.χ. κωπηλατώντας ένα kayak σε ορμητικά νερά). Είναι προτιμότερο να χρησιμοποιούνται εναλλακτικές μέθοδοι ταξιδιού ή εξερεύνησης (π.χ. rafting με οδηγό ή καθοδηγούμενη αναρρίχηση) προκειμένου να αποφευχθεί η ανάπτυξη δεξιοτήτων που θα αποσπάσουν την προσοχή των βασικών σκοπών του προγράμματος.

Από έρευνα που έγινε από τους Dillon et al.(2006) βρήκαν ουσιαστικά στοιχεία που αποδείκνυν ότι οι υπαίθριες δραστηριότητες, κατάλληλα προσαρμοσμένες, επαρκώς σχεδιασμένες, καλώς διδαγμένες και αποτελεσματικές στην παρακολούθηση της προόδου, προσφέρουν στους μαθητές τις ευκαιρίες να αναπτύξουν τις γνώσεις και δεξιότητες με τρόπο που προσθέτουν αξία στις καθημερινές εμπειρίες μέσα στην τάξη. Σε αυτή την έρευνα, καταγράφονται τα σύνηθες (εμφανή) εμπόδια που αντιμετωπίζουν εκπαιδευτικοί και μαθητές κατά την συμμετοχή τους σε σχετικά προγράμματα :

- φόβος και ανησυχία για την υγεία και την ασφάλεια,
- έλλειψη αυτοπεποίθησης των εκπαιδευτικών για την outdoor διδασκαλία,
- οι απαιτήσεις του σχολικού Α.Π.,

- έλλειψη χρόνου καθώς επίσης υποδομών και υποστήριξης,
- ευρύτερες αλλαγές που λαμβάνουν χώρα πέρα από τον τομέα της εκπαίδευσης.

Επιπρόσθετα, γίνεται αναφορά, σε ποικιλία από προσωπικές επιδράσεις, πέρα από τους προαναφερόμενους εξωγενείς παράγοντες, όπου έχουν επίσης αναγνωριστεί ότι λαμβάνουν χώρα κατά την διαδικασία της μάθησης.

Οφέλη από την συμμετοχή σε υπαίθριες δραστηριότητες αναψυχής.

Ευχαρίστηση – διασκέδαση, ικανοποίηση.

Η συμμετοχή σε φυσικές δραστηριότητες κάνει τα μικρά παιδιά και τους νέους να νιώθουν πιο σίγουροι για τον εαυτό τους (Θεοδωράκης & Κασσάνδρα, 2006). Έρευνες έχουν δείξει πλήθος ωφελειών που αποκομίζουν τα άτομα από τη συμμετοχή τους σε υπαίθριες δραστηριότητες αναψυχής, όπως, στη βελτίωση του αυτοσυναισθήματος, της αυτοπεποίθησης και στον περιορισμό του άγχους (Marsh, Richards, & Barnes, 1986).

Ο Κουθούρης (2009) αναφέρει, ότι τα προγράμματα των υπαίθριων δραστηριοτήτων δεν έχουν ως μοναδική αποστολή τους την αναψυχή και την διασκέδαση όσων συμμετέχουν σε αυτά, αλλά στις βασικές επιδιώξεις συμπεριλαμβάνεται και η εκπαίδευση και ανάπτυξη ατομικών ή ομαδικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων, καθώς και βελτίωση παραμέτρων υγείας όπως θεραπεία, αποκατάσταση ή ακόμα και η βελτίωση της, αλλά και ευκαιρίες για επανένταξη στο κοινωνικό σύνολο και γενικότερα η βελτίωση της ποιότητας ζωής των εμπλεκομένων. Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά τα προγράμματα της υπαίθριας αναψυχής στο σχολείο (Αγωγή Υπαίθρου), ο ίδιος συγγραφέας αναφέρει ότι δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές/τριες να κατανοήσουν τον σεβασμό σε όλα τα επίπεδα των σχέσεων: σεβασμός ως προς τον εαυτό τους (αυτοσεβασμός, αυτοπεποίθηση), σεβασμός ως προς τους άλλους (σχέσεις μαθητών μεταξύ τους καθώς και σχέσεις μαθητών με τους εκπαιδευτικούς), αλλά και σεβασμός για το (φυσικό) περιβάλλον, με την απόκτηση ευρύτερης οικολογικής ευαισθητοποίησης. Όλα τα παραπάνω δύναται να πραγματοποιηθούν και στους χώρους των σχολείων και μάλιστα με το πλεονέκτημα της προσαρμογής τους στο πρόγραμμα και στο περιβάλλον του εκάστοτε σχολείου.

Φυσικά η χαρά και ευχαρίστηση θα πρέπει να παραμένουν σε υψηλό επίπεδο, μιας και αποτελούν βασικό κίνητρο συμμετοχής σε αθλητικές δραστηριότητες αλλά και στο μάθημα της Φ.Α. (Καλογιάννης, 2006).

Στους μαθητές, κυρίως στις μικρότερες ηλικίες, αρέσει να κινούνται και να είναι φυσικά δραστήριοι, γιατί το βρίσκουν διασκεδαστικό. Η χαρά και η διασκέδαση από την συμμετοχή σε φυσικές δραστηριότητες προκύπτει κυρίως από την αίσθηση της επίτευξης -

επιτυχίας, την πρόκληση, τον ενθουσιασμό, και την ευκαιρία να συναναστρέφονται με φίλους (Θεοδωράκης & Χασάνδρα, 2006).

Όσον αφορά την έννοια της διασκέδασης, οι Blunsdon, Reed, McNeil και McEachern (2003) πραγματοποίησαν έρευνα που εξέτασε για το εάν οι μαθητές που είχαν μία ευχάριστη - διασκεδαστική εμπειρία πίστευαν ότι είχαν μάθει περισσότερα απ' αυτήν καθώς και την σχέση των δύο αυτών παραμέτρων με άλλα εκπαιδευτικά αποτελέσματα. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η ευχαρίστηση αυξάνει τόσο την αίσθηση της μάθησης που είχαν οι μαθητές, όσο και στα θετικά αποτελέσματα της μάθησης.

Έρευνες αναφέρουν μάλιστα, ότι οι μαθητές που ήταν εσωτερικά παρακινημένοι είχαν καλύτερα αποτελέσματα στην μάθηση και συμμετείχαν με μεγαλύτερη ευχαρίστηση στο μάθημα από αυτούς που ήταν παρακινημένοι εξωτερικά.

Ένας από τους παράγοντες άλλωστε που συνθέτουν την έννοια της εσωτερικής παρακίνησης είναι αυτός της ευχαρίστησης - ικανοποίησης από το περιεχόμενο του μαθήματος (Ryan, 1982). Ο Martens (1996) αναφέρει ότι για να παρακινηθούν εσωτερικά οι μαθητές και μαθήτριες προς τη μάθηση, την ανάπτυξη κινητικών δεξιοτήτων και τη θετική στάση προς την άσκηση, πρέπει τα περιεχόμενα του μαθήματος της φυσικής αγωγής να γίνουν περισσότερο ευχάριστα και διασκεδαστικά.

Η υπεροχή της εσωτερικής παρακίνησης έναντι της εξωτερικής έχει επισημανθεί σε έρευνες τόσο στη σχολική ψυχολογία (Gottfried, 1985) όσο και στην σχολική φυσική αγωγή (Goudas, Biddle, & Underwood, 1995). Οι έρευνες αυτές αναφέρουν ότι οι μαθητές που ήταν εσωτερικά παρακινημένοι είχαν καλύτερα αποτελέσματα στην μάθηση και συμμετείχαν με μεγαλύτερη ευχαρίστηση στο μάθημα από αυτούς που ήταν παρακινημένοι εξωτερικά.

Από πρόσφατη έρευνα των Διγγελίδη και Κρομμύδα (2008), μεταξύ άλλων προτείνουν για την καλύτερη λειτουργία του μαθήματος της φυσικής αγωγής, να χρησιμοποιηθούν νέες, ευχάριστες, διασκεδαστικές και δημιουργικές ασκήσεις, οι οποίες δεν αυξάνουν τον ανταγωνισμό και ταυτόχρονα η διδασκαλία αυτών να γίνεται με μαθητοκεντρικές μεθόδους.

Φάση αξιολόγησης -σχολιασμού αποτελέσματος των δραστηριοτήτων.

Στην εκπαιδευτική διαδικασία θα πρέπει κανείς να κάνει συνειδητή επιλογή μεταξύ της σειράς με την οποία θα πραγματοποιηθούν τα παιχνίδια και της επεξήγησης συγκεκριμένων στοιχείων της πραγματικότητας. Τα παιχνίδια μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να εξερευνήσουν οι μαθητές διαφορετικές όψεις της

πραγματικότητας. Σε αυτές τις περιπτώσεις προτείνεται, να παίζονται χωρίς να υπάρχει μεγάλη εισαγωγή για το παιχνίδι (από πλευράς εκπαιδευτικού) και θα πρέπει να ακολουθείται από μια εκτεταμένη τελική αναφορά σε αυτό. Επίσης τα παιχνίδια μπορούν να χρησιμοποιηθούν ώστε να κατανοήσουν οι μαθητές διάφορες εμπειρίες ή διάφορες διαστάσεις της πραγματικότητας, οι οποίες αναλύθηκαν νωρίτερα πριν ακόμα παίξουν, με έναν πιο θεωρητικό τρόπο (Dieleman & Huisinigh, 2006).

Ο τελικός σχολιασμός στο τέλος των δραστηριοτήτων είναι ένα εξαιρετικά σημαντικό θέμα. Οι συμμετέχοντες θα έχουν πάντα μία ποικιλία εμπειριών τις οποίες έχουν ανάγκη να τις τοποθετήσουν σε ένα πλαίσιο καθώς και κάποια βοήθεια για να διευκολύνουν στο ξεκαθάρισμα του τι αποκόμισαν από την εμπειρία τους. Επιπρόσθετα, καθώς εκφράζουν το τι έμαθαν από την εμπειρία τους αλλά και ακούν το τι αποκόμισαν και οι άλλοι απ' αυτήν, συνειδητοποιούν ότι οι άνθρωποι μαθαίνουν πολύ διαφορετικά πράγματα συμμετέχοντας στις ίδιες δραστηριότητες. Οι αντανakλάσεις διαφορετικών αντιλήψεων και συναισθημάτων που εκμαιεύονται μέσω των παιχνιδιών είναι εξαιρετικά πολύτιμες. Μπορούν να βοηθήσουν τους συμμετέχοντες να αναλογιστούν, πως θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν τα «μαθήματα» που αποκόμισαν, στην προσωπική ή και επαγγελματική τους ζωή, καθώς επίσης πως θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν αυτές αλλά και άλλες πολλές ακόμα δραστηριότητες και προσομοιώσεις σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες (Dieleman & Huisinigh, 2006).

Σε συμφωνία με τα παραπάνω είναι και ο Κουθούρης (2009), ο οποίος ως κεντρικό όφελος των δραστηριοτήτων αναψυχής αυτής της κατηγορίας αναφέρει, την λεπτομερή ανάλυση της ατομικής συμπεριφοράς κάθε μέλους, όπως επίσης και της ομάδας ως συνόλου, μετά το τέλος της δράσης. Στόχος δεν είναι η κριτική, αλλά η ενίσχυση της αποτελεσματικότητας και των ικανοτήτων της ομάδας. Επειδή η διαδικασία εκπαίδευσης της ομάδας γίνεται βιωματικά, η όλη δράση θα θεωρείται πολλαπλά επιτυχημένη, εάν η μάθηση και οι αλλαγές που εντοπίζονται, κατά την διάρκεια των δραστηριοτήτων, παραμένουν εν συνεχεία και στην καθημερινή επαγγελματική και κοινωνική ζωή των μελών της ομάδας.

Σύμφωνα με τον Κουθούρη (2009), ορισμένες από τις διαφορές των συγκεκριμένων δραστηριοτήτων από τα κοινά παιδαγωγικά παιχνίδια εντοπίζονται στο ότι είναι για παράδειγμα σχεδιασμένες εκ των προτέρων μαθητοκεντρικά με συγκεκριμένους στόχους και επιδιώκουν συμπεριφορές σε ενδοπροσωπικό, διαπροσωπικό και ευρύτερα κοινωνικό επίπεδο, απαιτούν την ενεργητική συμμετοχή όλων των μαθητών, την επινοητικότητα και συνεργασία τους σε όλη την διάρκεια της διαδικασίας, τα

αποτελέσματα της συμμετοχής λειτουργούν ως εφαλτήριο για μετέπειτα προβληματισμό (βιωματική μάθηση) του συμμετέχοντα μαθητή σε αντίστοιχες καταστάσεις της πραγματικής ζωής.

Κατά την φάση αξιολόγησης και σχολιασμού των αποτελεσμάτων, η ομάδα καλείται να εκτιμήσει την αξία των αποτελεσμάτων της δουλειάς της, να εξετάσει αν οι στόχοι που τέθηκαν έχουν επιτευχθεί, αν τελικά αυτό που παρουσιάζεται ως αποτέλεσμα ήταν το ζητούμενο που αποτέλεσε την κινητήρια δύναμη για την αναζήτηση (Χρυσοφίδης, 2006).

Τέλος, γίνονται συζητήσεις για να βρεθούν τυχόν αίτια αποτυχίας με απώτερο στόχο οι θετικές ή αρνητικές εμπειρίες να ληφθούν υπόψη σε παραπέρα απόπειρες. Εξετάζεται εάν τα λάθη οφείλονται στον εντοπισμό και στην εκτίμηση του προβληματισμού της ομάδας ή ανήκουν καθαρά στην εφαρμογή. Αναζητούνται ακόμα τα λάθη στην επιμέρους συμπεριφορά των ατόμων ή της ομάδας στο σύνολό της (Röseler, 1976).

III. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 76 συνολικά (31 μαθητές και 45 μαθήτριες) της Ε΄ τάξης του δημοτικού από δύο σχολεία της Ανατολικής Αττικής, εκ των οποίων οι 32 (16 μαθητές και 16 μαθήτριες) αποτέλεσαν την πειραματική ομάδα σε σχολείο που δίδασκε η συγγραφέας και στο οποίο πραγματοποιήθηκε το παρεμβατικό πρόγραμμα, ενώ οι υπόλοιποι 44 (15 μαθητές και 29 μαθήτριες) της ομάδας ελέγχου προήλθαν από επιλογή δείγματος μαθητών/τριών ίδιας τάξης από σχολεία της ίδιας περιοχής.

Η διεξαγωγή της έρευνας έγινε μετά από εξασφάλιση σχετικής άδειας από τη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Ανατολικής Αττικής και τη συγκατάθεση των διευθυντών των εμπλεκόμενων σχολείων ενώ η συμμετοχή των μαθητών/τριών ήταν εθελοντική.

Όργανα μέτρησης, περιγραφή ερωτηματολογίου

Για την αξιολόγηση της παρέμβασης χρησιμοποιήθηκαν οι παρακάτω κλίμακες:

1) Κλίμακα ικανοποίησης από το μάθημα της Φυσικής Αγωγής. Η κλίμακα ικανοποίησης από το μάθημα, η οποία αναπτύχθηκε από τους Duda και Nicholls (1992) και προσαρμόστηκε με επιτυχία στην ελληνική γλώσσα από τους Papaioannou Milosis, Kosmidou, Tsigilis (2002). Αποτελείται από πέντε ερωτήσεις (π.χ. «σήμερα βρήκα το μάθημα της ΦΑ ενδιαφέρον») και οι μαθητές απαντούν σε πενταβάθμια κλίμακα Likert από το «διαφωνώ απόλυτα» μέχρι το «συμφωνώ απόλυτα» (διαφωνώ απόλυτα=1, διαφωνώ=2, έτσι κι έτσι=3, συμφωνώ=4 και συμφωνώ απόλυτα=5).

2) Προσπάθεια και διασκέδαση: Από το ερωτηματολόγιο μέτρησης της εσωτερικής παρακίνησης (IMI: Intrinsic Motivation Inventory), των McAuley, Duncan και Tammen (1989), όπου χρησιμοποιήθηκαν οι παράγοντες της προσπάθειας και της διασκέδασης με 5 ερωτήσεις ο καθένας. Οι κλίμακες αυτές έχουν δοκιμασθεί στον ελληνικό πληθυσμό και έχουν αποδείξει της ψυχομετρικές τους ιδιότητες (Digelidis & Papaioannou, 1999; Papaioannou & McDonald, 1993).

3) Ερωτηματολόγιο φυσικής δραστηριότητας ελεύθερου χρόνου: Χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο άσκησης στον ελεύθερο χρόνο (Godin & Shephard, 1985), το οποίο έχει σχεδιαστεί για να αποτιμήσει τη σωματική δραστηριότητα κατά τον ελεύθερο χρόνο σε διάστημα 7 ημερών. Χρησιμοποιήθηκε μόνο η πρώτη ερώτηση του ερωτηματολογίου, που ζητά από τους συμμετέχοντες να δηλώσουν το πόσες φορές συμμετείχαν σε έντονη, μέτρια και ήπια άσκηση, για περισσότερο από 15 λεπτά, στον ελεύθερό τους χρόνο. Έτσι, οι μαθητές απάντησαν πόσες φορές ανά εβδομάδα συμμετείχαν σε 1) έντονη άσκηση (η καρδιά κτυπά γρήγορα π.χ. τρέξιμο, τζόκινγκ μεγάλης απόστασης, ποδόσφαιρο, μπάσκετ, έντονο κολύμπι, έντονη ποδηλασία μεγάλης απόστασης), 2) μέτρια άσκηση (όχι εξαντλητική π.χ. γρήγορο περπάτημα, τένις, χαλαρή ποδηλασία, βόλεϊ, χαλαρή κολύμβηση, παραδοσιακούς χορούς) και 3) ήπια άσκηση (ελάχιστη προσπάθεια π.χ. γιόγκα, τοξοβολία, ψάρεμα, μπόουλινγκ, γκολφ, χαλαρό περπάτημα). Στη συνέχεια, το σκορ της πρώτης ερώτησης για την έντονη άσκηση, πολλαπλασιάστηκε με τον αριθμό 9, το σκορ της δεύτερης ερώτησης, για τη μέτρια άσκηση, πολλαπλασιάστηκε με τον αριθμό 5 και το σκορ της τρίτης ερώτησης, για την ήπια άσκηση, πολλαπλασιάστηκε με τον αριθμό 3. Το άθροισμα των τριών καινούριων σκορ, προσδιόρισαν την τιμή του δείκτη φυσικής δραστηριότητας.

4) Στο τέλος της παρέμβασης ζητήθηκε από τους μαθητές της πειραματικής ομάδας να απαντήσουν σε μια ερώτηση εκφέροντας την προσωπική τους άποψη ελεύθερα για το πρόγραμμα: «Γράψε τρία πράγματα που σου άρεσαν περισσότερο από το πρόγραμμα». Το ερώτημα αυτό τέθηκε μόνο στους μαθητές/τριες που συμμετείχαν στο πρόγραμμα παρέμβασης, προκειμένου να διαμορφωθεί εικόνα από την ελεύθερη άποψη τους για τις συγκεκριμένες υπαίθριες αθλητικές δραστηριότητες αναψυχής που επιλέχθηκαν για το πρόγραμμα.

Διαδικασία και σχεδιασμός της έρευνας

Η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων έγινε μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας, όπου δεν παραβρίσκονταν οι καθηγητές φυσικής αγωγής, για να μην επηρεάσουν με την παρουσία τους μαθητές. Στους μαθητές δόθηκαν οι κατάλληλες εξηγήσεις, τονίζοντας ότι τα ερωτηματολόγια είναι ανώνυμα και η συμμετοχή τους εθελοντική και θα πρέπει να περιγράψουν αυτό που αισθάνονται ότι τους αντιπροσωπεύει καλύτερα ως απάντηση.

Αρχικά πριν από την έναρξη της πειραματικής διαδικασίας, υπήρξε ενημέρωση των μαθητών για το περιεχόμενο και τον σκοπό των δράσεων. Το πρόγραμμα παρέμβασης

πραγματοποιήθηκε κατά την διάρκεια των μαθημάτων της φυσικής αγωγής των μαθητών της πειραματικής ομάδας (Ε΄τάξης δημοτικού) και διήρκησε τρεις μήνες.

Κατά τον πρώτο μήνα έναρξης της παρέμβασης, δόθηκε έμφαση στην σπουδαιότητα της καθημερινής φυσικής δραστηριότητας και στις ωφέλειες της για την σωματική, ψυχολογική και συναισθηματική υγεία, αλλά και την κοινωνικοποίηση. Σύνομη ανάλυση εννοιών όπως: ομαδικότητα, συνεργασία, αποτελεσματική επικοινωνία μέσα στην ομάδα, προηγήθηκαν πριν από τις πρακτικές ασκήσεις στο προαύλιο του σχολείου με δραστηριότητες που αποσκοπούσαν στο «κτίσιμο της ομάδας» (team building activities).

Κατά τον δεύτερο μήνα του προγράμματος έγινε εισαγωγή των μαθητών σε έννοιες όπως: δεξιότητες ζωής, οργάνωση σκέψης, προγραμματισμός ενεργειών, προσανατολισμός σε στόχους. Ακολούθησαν ομαδικές πρακτικές ασκήσεις από «Δραστηριότητες με λύσεις προβλημάτων» (problem solving activities).

Τον τρίτο μήνα της παρέμβασης έγινε μία εισαγωγική συζήτηση με παρουσίαση εναλλακτικών μορφών άσκησης στη φύση (ορειβασία, πεζοπορία στην Ελλάδα και στο εξωτερικό κ.α.) με έμφαση στην αξία της συμμετοχής για την ευχαρίστηση, την υγεία, την αποκομιδή νέων εμπειριών, νέες γνωριμίες με κοινά ενδιαφέροντα και αξία της δια βίου άσκησης. Το πρακτικό μέρος αποτέλεσαν παιχνίδια προσανατολισμού στο σχολείο, με επαφή και χρήση πυξίδας.

Τέλος στα πλαίσια του προγράμματος πραγματοποιήθηκαν δύο επισκέψεις σε χώρους υπαίθριας αναψυχής, προκειμένου να συνδεθούν οι δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν στον χώρο του σχολείου με το «φυσικό» τους περιβάλλον, και την πιθανή μελλοντική ενασχόληση των μαθητών με σχετικές δραστηριότητες εκτός σχολείου.

Στατιστική ανάλυση

Στην παρούσα έρευνα έγινε Ανάλυση Διακύμανσης για επαναλαμβανόμενες μετρήσεις. Η ανάλυση από τα ερωτηματολόγια που συγκεντρώθηκαν και από τις δύο «μετρήσεις» (αρχική - τελική), έγινε με το στατιστικό πακέτο SPSS 13.

IV. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Στην παρούσα έρευνα έγινε Ανάλυση Διακύμανσης για επαναλαμβανόμενες μετρήσεις (Repeated measures ANOVA), με στόχο να εντοπισθούν: πιθανές διαφορές μεταξύ των διαφορετικών μετρήσεων (1ης και 2ης μέτρησης) στο σύνολο του δείγματος, πιθανές διαφοροποιήσεις από μέτρηση σε μέτρηση εντός των ομάδων (πειραματικής και ελέγχου), πιθανές διαφορές στο μέσο όρο των μετρήσεων μεταξύ των ομάδων (πειραματικής και ελέγχου).

Πίνακας 1. Συγκεντρωτικά αποτελέσματα από την ανάλυση διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων

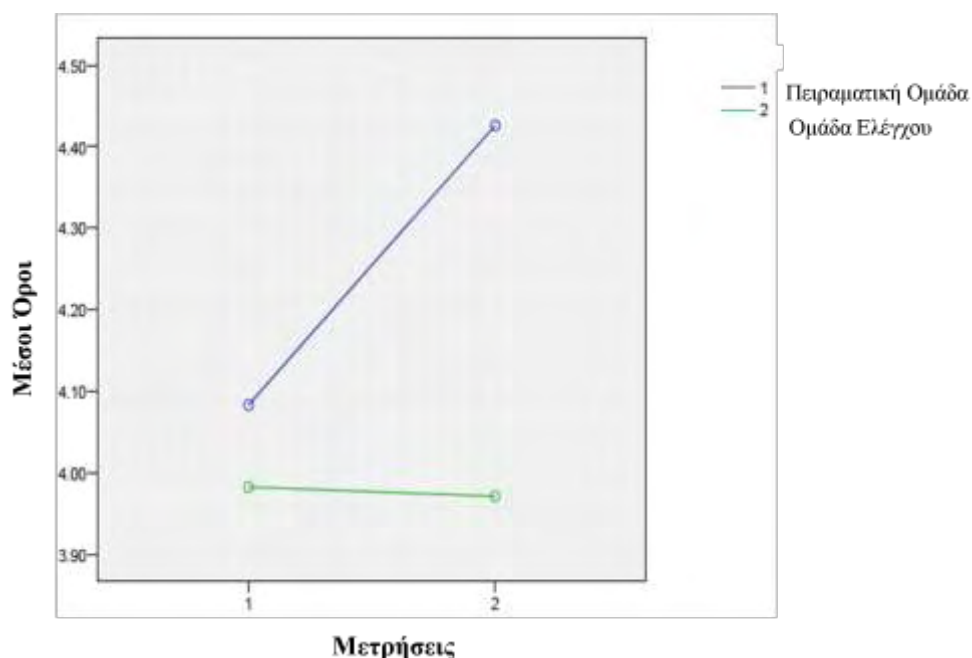
	1η Μέτρηση				2η Μέτρηση				Αλληλεπίδραση μεταξύ μετρήσεων πειραματικών ομάδων	
	Πειραματική Ομάδα		Ομάδα Ελέγχου		Πειραματική Ομάδα		Ομάδα Ελέγχου			
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	F	η^2
1.Ικανοποίηση από μάθημα	4.25	.58	4.15	.65	4.41	0.44	4.18	0.44	1.24	.02
2. Διασκέδαση	4.08	.78	3.98	.81	4.42	.51	3.97	.81	5.48	.07
3.Προσπάθεια	4.41	.44	4.24	.78	4.35	.57	4.06	.78	.67	.01
4.Φυσική Δραστηριότητα Ελεύθερου Χρόνου	52.50	27.04	51.87	26.18	66.20	23.03	51.61	23.64	5.65	.07

A) Ανάλυση διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων στον παράγοντα “Ίκανοποίηση από το μάθημα”:

Ως προς την ικανοποίηση από το μάθημα, τα αποτελέσματα από την ανάλυση διακύμανσης για επαναλαμβανόμενες μετρήσεις έδειξαν ότι δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των μετρήσεων με $F_{(1,72)} = 2.20$, $p = .14$. Επίσης, δεν υπήρχε και στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ μετρήσεων και πειραματικών ομάδων όπου $F_{(1,72)} = 1.24$, $p = .27$, ενώ τέλος δεν υπήρχε ούτε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ομάδων όπου $F_{(1,72)} = 1.47$, $p = .23$.

B) Ανάλυση διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων στον παράγοντα “Διασκέδαση”:

Ως προς την διασκέδαση, τα αποτελέσματα από την ανάλυση διακύμανσης για επαναλαμβανόμενες μετρήσεις έδειξαν ότι υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των μετρήσεων όπου $F_{(1,69)} = 4.80$, $p < .05$, $\eta^2 = .06$ καθώς και στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ μετρήσεων και πειραματικών ομάδων με $F_{(1,69)} = 5.48$, $p < .05$, $\eta^2 = .07$. Δεν υπήρχε όμως στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ομάδων όπου $F_{(1,69)} = 2.69$, $p = .10$. Όπως φάνηκε στα αποτελέσματα, η ομάδα ελέγχου είχε περίπου τους ίδιους μέσους όρους από την πρώτη μέτρηση ($M = 3.98$) μέχρι τη δεύτερη μέτρηση ($M = 3.97$), ενώ τα σκορ της πειραματικής ομάδας αυξήθηκαν από την πρώτη μέτρηση ($M = 4.08$) μέχρι την δεύτερη μέτρηση ($M = 4.42$).



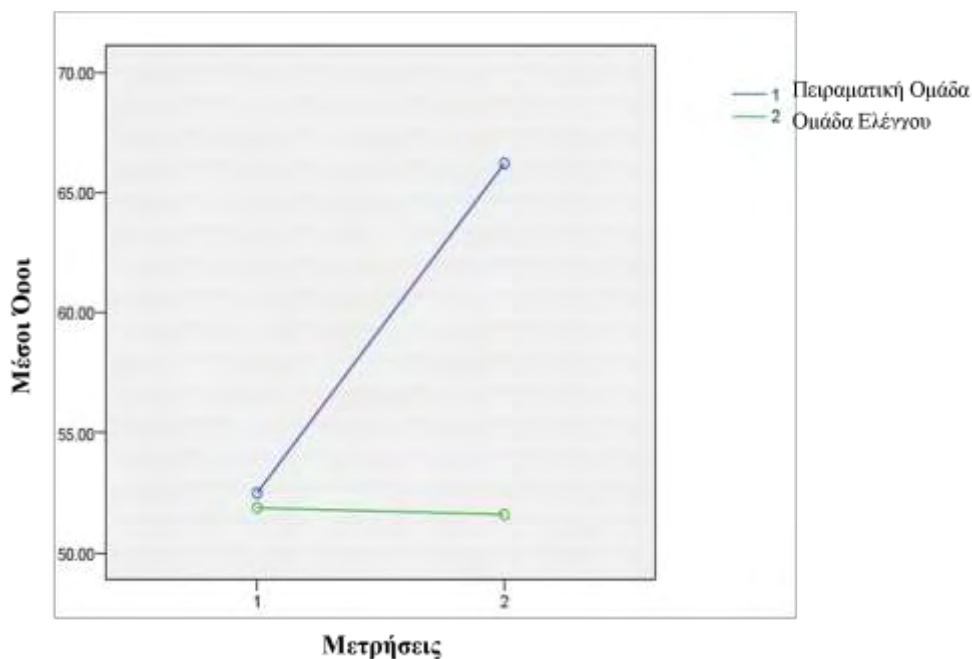
Σχήμα 1. Μέσοι όροι πειραματικής ομάδας και ομάδας ελέγχου, από τις δύο μετρήσεις στον παράγοντα “Διασκέδαση”.

Γ) Ανάλυση διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων στον παράγοντα “Προσπάθεια”:

Όσον αφορά την προσπάθεια, τα αποτελέσματα από την ανάλυση διακύμανσης για επαναλαμβανόμενες μετρήσεις έδειξαν ότι δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ούτε μεταξύ των μετρήσεων όπου $F_{(1,71)}=2.76$, $p=.10$, αλλά ούτε και στην αλληλεπίδραση μεταξύ μετρήσεων και πειραματικών ομάδων με $F_{(1,71)}=.67$, $p=.41$. Επιπρόσθετα, δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ομάδων όπου $F_{(1,71)}=2.45$, $p=.12$.

Δ) Ανάλυση διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων στον παράγοντα “Φυσική Δραστηριότητα Ελεύθερου χρόνου”:

Ως προς την φυσική δραστηριότητα του ελεύθερου χρόνου, τα αποτελέσματα από την ανάλυση διακύμανσης για επαναλαμβανόμενες μετρήσεις έδειξαν ότι υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των μετρήσεων όπου $F_{(1,72)}=5.21$, $p<.05$, $\eta^2=.07$ καθώς και στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ μετρήσεων και πειραματικών ομάδων με $F_{(1,72)}=5.65$, $p<.05$, $\eta^2=.07$. Δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ομάδων όπου $F_{(1,72)}=2.18$, $p=.14$. Όπως φάνηκε στα αποτελέσματα, η ομάδα ελέγχου είχε περίπου τους ίδιους μέσους όρους από την πρώτη μέτρηση ($M=51.87$) μέχρι τη δεύτερη μέτρηση ($M=51.61$), ενώ τα σκορ της πειραματικής ομάδας αυξήθηκαν κατά πολύ, από την πρώτη μέτρηση ($M=52.50$) μέχρι την δεύτερη μέτρηση ($M=66.20$).



Σχήμα 2. Μέσοι όροι πειραματικής ομάδας και ομάδας ελέγχου, από τις δύο μετρήσεις στον παράγοντα “ Φυσική Δραστηριότητα Ελεύθερου χρόνου ”

Ε) Από τις απαντήσεις στο ερώτημα «Γράψε τρία πράγματα που σου άρεσαν περισσότερο από το πρόγραμμα» που δόθηκε στους μαθητές της πειραματικής ομάδας στο τέλος του προγράμματος, φαίνεται πως η επίσκεψη για πεζοπορία στον εθνικό δρυμό της Πάρνηθας καθώς και η επίσκεψη σε αναρριχητικό γυμναστήριο της ευρύτερης περιοχής, ήταν οι πιο δημοφιλείς δραστηριότητες από το σύνολο του προγράμματος. Όσον αφορά τις δραστηριότητες αναψυχής που πραγματοποιήθηκαν εξ ολοκλήρου στην αυλή του σχολείου, οι «δραστηριότητες συνεργασίας ήταν αυτές που διασκέδασα περισσότερο από όλα τα μαθήματα» όπως ακριβώς έγραψαν οι μικροί μαθητές, φαίνεται ότι κατέχουν την πρώτη θέση στις προτιμήσεις τους, ενώ εξίσου ενθουσιασμένοι έδειξαν και για τις δραστηριότητες λήψης απόφασης και επίλυσης προβλημάτων όπου όπως αναφέρουν οι ίδιοι: «οι δραστηριότητες επίλυσης προβλημάτων αν και δύσκολες με συνεπήραν» ενώ άλλος μαθητής αναφέρει: «ήταν πραγματικά ωραία, σαν να έλυνες σταυρόλεξο...».

V. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση ενός πρωτότυπου για τα Ελληνικά δεδομένα τρόπου διδασκαλίας της Φ.Α., μέσω υπαίθριων αθλητικών δραστηριοτήτων αναψυχής, προσαρμοσμένων κατάλληλα για την αυλή του δημοτικού σχολείου. Ο λόγος για τον οποίο επιλέχτηκε το παραπάνω θέμα έρευνας προέρχεται από την επιτακτική ανάγκη εύρεσης τρόπου, ώστε τα νεαρά σε ηλικία άτομα, να συμμετέχουν σε συχνότερη φυσική δραστηριοποίηση. Είναι γνωστό, ότι τα τελευταία χρόνια, τόσο τα επίπεδα φυσικής δραστηριότητας κατά την παιδική ηλικία, όσο και η συχνότητα άσκησης, μειώνονται καθώς αυξάνεται η ηλικία των μαθητών όχι μόνο στο σχολείο, αλλά και έξω από αυτό (Christodoulidis, Papaioannou, & Digelidis, 2001).

Πλήθος ερευνών τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό, εντοπίζουν τους παράγοντες που επηρεάζουν την συμμετοχή των παιδιών τόσο στο μάθημα της Φ.Α., όσο και σε φυσικές δραστηριότητες κατά τον ελεύθερο χρόνο τους. Στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκαν ορισμένοι από τους πολλούς : 1) η ικανοποίηση που νιώθουν οι μαθητές/τριες από το μάθημα, 2) η διασκέδαση που νιώθουν κατά την διάρκεια του μαθήματος, 3) η προσπάθεια που καταβάλουν οι μαθητές/τριες στο μάθημα, και τέλος 4) η φυσική δραστηριότητα των συμμετεχόντων μαθητών/τριών κατά τον ελεύθερο χρόνο τους. Οι παραπάνω παράγοντες, επιδρούν τόσο στην συμμετοχή του μαθήματος όσο και στην γενικότερη φυσική δραστηριοποίηση των μαθητών/τριών (Διγγελίδης, Κοτσάκη, Παπαϊωάννου, 2005; Διγγελίδης & Παπαϊωάννου, 2004; Luke & Sinclair, 1991, κ.α.), και για τον λόγο αυτό επιλέχθηκαν να εξετασθούν.

Κατ' αρχάς, τα αποτελέσματα της έρευνας αποδεικνύουν την θετική συσχέτιση μεταξύ της διασκέδασης που αισθάνθηκαν οι συμμετέχοντες μαθητές/τριες με τις επιλεγόμενες υπαίθριες δραστηριότητες αναψυχής κατά τη διάρκεια του μαθήματος της Φ.Α. Αν και οι δραστηριότητες αναψυχής εξ ορισμού εμπεριέχουν την έννοια της διασκέδασης, εν τούτοις τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, καταδεικνύουν ότι οι επιλεγόμενες δραστηριότητες ήταν διασκεδαστικές αυξάνοντας τα αισθήματα χαράς και διασκέδασης τόσο στην ομάδα που πραγματοποιήθηκε η παρέμβαση σε σχέση με την

ομάδα ελέγχου, όσο και μεταξύ των διαφορετικών μετρήσεων της πειραματικής ομάδας. Όπως φάνηκε στα αποτελέσματα, το σκορ των μέσων όρων της πειραματικής ομάδας αυξήθηκε από την πρώτη μέτρηση ($M=4.08$) μέχρι την δεύτερη μέτρηση ($M=4.42$), ενώ η ομάδα ελέγχου είχε περίπου τους ίδιους μέσους όρους από την πρώτη μέτρηση ($M=3.98$) μέχρι τη δεύτερη μέτρηση ($M=3.97$). Επιπρόσθετα, η έρευνα απέδειξε ότι υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές και μεταξύ των μετρήσεων της πειραματικής ομάδας, δηλαδή μεταξύ της πρώτης μέτρησης πριν την συμμετοχή των μαθητών/τριών στο πρόγραμμα με τις δραστηριότητες αναψυχής, και της δεύτερης μέτρησης που πραγματοποιήθηκε στην πειραματική ομάδα μετά το τέλος της παρέμβασης.

Τα παραπάνω αποτελέσματα, έρχονται σε συμφωνία με τους Θεοδωράκη και Χασάνδρα, (2006), οι οποίοι αναφέρουν ότι η χαρά και η διασκέδαση προκύπτει κυρίως από την αίσθηση της επίτευξης-επιτυχίας, την πρόκληση, τον ενθουσιασμό, αλλά και την ευκαιρία να συναναστρέφονται τα άτομα με φίλους. Πράγματι, το κλίμα ευφορίας και διασκέδασης που δημιούργησαν στους συμμετέχοντες οι δραστηριότητες συνεργασίας, επίλυσης προβλημάτων και προσανατολισμού, φάνηκε και στα αποτελέσματα της έρευνας, από τις απαντήσεις που έδωσαν και οι ίδιοι μαθητές στο ερώτημα τι τους άρεσε περισσότερο από το πρόγραμμα. Λέξεις οι οποίες περιγράφουν τον ενθουσιασμό τους όπως ακριβώς τις έγραψαν είναι: «ξετρελάθηκα, με συνεπήρε, μου άρεσε, ευχαριστήθηκα, με ενθουσίασε κ.α.». Κυρίαρχα λοιπόν συναισθήματα ήταν ο ενθουσιασμός για την επίλυση των προβλημάτων, η ευχαρίστηση από την αποτελεσματικότητα της συνεργασίας, η ανταπόκριση στις προκλήσεις των δραστηριοτήτων.

Σε συμφωνία βρίσκεται και ο Καλογιάννης (2006), ο οποίος αναφέρει ότι τα παραπάνω αισθήματα (χαράς και ευχαρίστησης) αποτελούν ίσως το βασικότερο κίνητρο για την συμμετοχή των μαθητών/τριών στο μάθημα της Φ.Α., και για αυτό θα πρέπει να παραμένουν σε υψηλά επίπεδα. Εν τούτοις, είναι κοινώς αποδεκτό ότι προκειμένου να υπάρξει στροφή των νέων στην δια βίου άσκηση, θα πρέπει να υπάρξει γενική δραστηριοποίηση σε όλους του τομείς της ζωής τους, (Almond & McGeorge, 1995; Harris, 1997) και όχι μόνο στα πλαίσια του μαθήματος της φυσικής αγωγής.

Σχετική με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας είναι και η πρόσφατη έρευνα των Διγγελίδη και Κρομμύδα (2008), όπου μεταξύ άλλων προτείνουν για την καλύτερη λειτουργία του μαθήματος της φυσικής αγωγής, να χρησιμοποιηθούν νέες, ευχάριστες, διασκεδαστικές και δημιουργικές ασκήσεις, οι οποίες δεν αυξάνουν τον ανταγωνισμό και ταυτόχρονα η διδασκαλία αυτών να γίνεται με μαθητοκεντρικές μεθόδους. Συνεπώς η παραπάνω παρέμβαση με τις υπαίθριες δραστηριότητες αναψυχής, οι οποίες προκάλεσαν

αισθήματα χαράς και διασκέδασης στους συμμετέχοντες μαθητές/τριες, ενώ ταυτόχρονα δεν εμπεριέχουν στοιχεία ανταγωνισμού και διδάσκονται με μαθητοκεντρικές μεθόδους, θα μπορούσαν να προταθούν, ώστε με την εισαγωγή τους στο μάθημα της Φ.Α., να εμπλουτίσουν το αναλυτικό πρόγραμμα Φ.Α. και να οδηγήσουν σε μεγαλύτερη συμμετοχή.

Η σύνδεση διασκεδαστικών δραστηριοτήτων στο μάθημα της Φ.Α., με την θετική στάση προς την άσκηση δίνεται και από έναν άλλο ερευνητή, τον Martens (1996), ο οποίος αναφέρει ότι εάν τα περιεχόμενα του μαθήματος της φυσικής αγωγής είναι ευχάριστα και διασκεδαστικά, τότε υπάρχει εσωτερική παρακίνηση των μαθητών και μαθητριών για μάθηση και συμμετοχή στο μάθημα, συνεπώς δημιουργείται μια θετικότερη στάση προς την άσκηση η οποία έχει ως επακόλουθο την αύξηση της συμμετοχής στο μάθημα.

Από τις τελευταίες έρευνες διαπιστώνει κανείς ότι ο παράγοντας “συμμετοχή στο μάθημα” αποτελεί παράγοντα προς εξέταση από σχετικές έρευνες ενώ στην παρούσα έρευνα δεν εξετάστηκε ξεχωριστά. Στην πραγματικότητα, επειδή η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε τάξεις του δημοτικού όπου η συμμετοχή στο μάθημα της Φ.Α. είναι “υποχρεωτική”, η ερευνήτρια δεν έκρινε σκόπιμη την εξέταση του παράγοντα αυτού. Όμως σε μία πιθανή μελλοντική σχετική έρευνα θα μπορούσε να αποτελέσει έναν από τους προς εξέταση παράγοντες.

Τέλος άλλη μία έρευνα σχετική με την έννοια της διασκέδασης των Blunsdon, Reed, McNeil και McEachern (2003) απέδειξε ότι, η ευχαρίστηση αυξάνει τόσο την αίσθηση της μάθησης που είχαν οι μαθητές, όσο και τα ίδια τα αποτελέσματα ως προς την μάθηση. Οι μαθητές που είχαν μία ευχάριστη – διασκεδαστική εμπειρία πίστευαν ότι είχαν μάθει περισσότερα απ’ αυτήν, ενώ ταυτόχρονα συσχετίστηκε η παράμετρος αυτή και με άλλα εκπαιδευτικά αποτελέσματα. Στην παρούσα έρευνα δεν υπήρξε ανάλογος παράγοντας μέτρησης, θα ήταν όμως πολύτιμη σχετική πληροφόρηση, σε τυχόν μελλοντική έρευνα για τις εν λόγω δραστηριότητες αναψυχής.

Ένα δεύτερο σημαντικό γεγονός που αναδεικνύεται από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, είναι η βελτίωση της φυσικής δραστηριότητας κατά τον ελεύθερο χρόνο των μαθητών/τριών που συμμετείχαν στην παρέμβαση. Η στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων για την αύξηση της Φ.Δ. κατά τον ελεύθερο χρόνο από την δεύτερη μέτρηση ($M=66,20$) έδειξε, αυξημένα κατά πολύ τα σκορ της πειραματικής ομάδας σε σχέση με την πρώτη μέτρηση ($M=52,50$), ενώ τα σκορ των μέσων όρων της ομάδας ελέγχου να παραμένουν περίπου στα ίδια επίπεδα από την πρώτη μέτρηση ($M=51,87$)

μέχρι τη δεύτερη μέτρηση ($M=51.61$), χωρίς καμία αξιολογη μεταβολή. Η παραπάνω διαφορά μεταξύ των μέσων όρων των ομάδων αλλά και των μετρήσεων, αποτυπώνεται και στα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης που δείχνουν στατιστικά σημαντική διαφορά τόσο μεταξύ των μετρήσεων ($F_{(1,72)}=5.21$, $p<.05$, $\eta^2=.07$) όσο και μεταξύ μετρήσεων και ομάδων ($F_{(1,72)}=5.65$, $p<.05$, $\eta^2=.07$). Πιο αναλυτικά, οι στατιστικές μετρήσεις έδειξαν διαφορές τόσο μεταξύ πρώτης και δεύτερης μέτρησης μόνο στην πειραματική ομάδα που συμμετείχε στο πρόγραμμα δραστηριοτήτων αναψυχής, όσο και διαφορές κατά την πρώτη και δεύτερη μέτρηση μεταξύ της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου.

Σύμφωνα λοιπόν με τα παραπάνω αποτελέσματα της έρευνας, θα μπορούσε κανείς εύλογα να οδηγηθεί στο συμπέρασμα ότι οι συγκεκριμένες δραστηριότητες αναψυχής είχαν θετική επίδραση στις στάσεις των εμπλεκόμενων μαθητών/τριών με αποτέλεσμα την αύξηση της συχνότητας συμμετοχής τους κατά την διάρκεια της εβδομάδας σε εξωσχολική φυσική δραστηριοποίηση. Θα ήταν εξίσου όμως σημαντικό να μπορούσαμε με ασφάλεια να οδηγηθούμε και στο συνακόλουθο συμπέρασμα, εάν δηλαδή η βελτίωση της συχνότητας φυσικής δραστηριοποίησης στον ελεύθερο χρόνο εκτός σχολείου των εμπλεκόμενων, θα μπορούσε να βελτιώσει τη θετική στάση προς την άσκηση και την καθημερινή φυσική δραστηριοποίηση του μαθητικού πληθυσμού, γεγονός που αποτελεί και την βάση της έννοιας για την δια βίου άσκηση.

Στο παραπάνω ερώτημα, η έρευνα των Min-hau και Allen (2002), μπορεί να διαφωτίσει με τα συμπεράσματα της. Έτσι λοιπόν, και η ως άνω έρευνα έδειξε σημαντική συσχέτιση μεταξύ θετικών στάσεων των μαθητών/τριών απέναντι στο μάθημα της φυσικής αγωγής και του ποσοστού συμμετοχής σε εξωσχολικές αθλητικές δραστηριότητες. Οι προαναφερθέντες ερευνητές αναφέρουν μεταξύ άλλων, ότι θετικές εμπειρίες από την συμμετοχή στο μάθημα με βίωση αισθημάτων χαράς και ικανοποίησης, επιφέρουν θετικές στάσεις απέναντι στην άσκηση, ωθώντας έτσι τους μαθητές/τριες να συμμετέχουν με μεγαλύτερη συχνότητα και σε μεγαλύτερο αριθμό φυσικών δραστηριοτήτων. Η έρευνα λοιπόν αυτή έρχεται να επιβεβαιώσει αλλά και να επαληθεύσει τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, με τον πιο κατηγορηματικό τρόπο.

Από την στατιστική ανάλυση φαίνεται επίσης, ότι η ικανοποίηση που έλαβαν οι μαθητές/τριες κατά την διάρκεια της συμμετοχής τους στο ειδικά διαμορφωμένο πρόγραμμα με δραστηριότητες αναψυχής αλλά και η προσπάθεια που κατέβαλαν, δεν προκάλεσαν στατιστικά σημαντικές διαφορές, τόσο μεταξύ των ομάδων (πειραματικής και ομάδας ελέγχου), όσο μεταξύ των μετρήσεων (1ης και 2ης μέτρησης), αλλά και της αλληλεπίδρασης μεταξύ ομάδων και μετρήσεων.

Τα αποτελέσματα στους δύο τελευταίους παράγοντες της παρούσας έρευνας (ικανοποίησης και προσπάθειας) πιθανότατα να οφείλονται, σε έναν ή σε κάποιους από τους περιορισμούς που ενυπάρχουν στην έρευνα.

Θα πρέπει να λάβουμε υπόψη μας, ότι το πρόγραμμα παρέμβασης πραγματοποιήθηκε σε ένα μόνο σχολείο, με μικρό αριθμό συμμετεχόντων (32 μαθητές/τριες ως πειραματική ομάδα και 44 ως ομάδα ελέγχου), ενώ ο αριθμός των εξεταζόμενων εξαρτημένων μεταβλητών ήταν σχετικά περιορισμένος. Ο περιορισμός του δείγματος της πειραματικής ομάδας, οφείλεται στο γεγονός ότι, στο συγκεκριμένο παρεμβατικό πρόγραμμα, ήταν απαραίτητη η εκπαίδευση του καθηγητή Φ.Α. στις κατάλληλα προσαρμοσμένες για την αυλή του σχολείου δραστηριότητες αναψυχής, συνεπώς δεν υπήρχε η δυνατότητα η παρέμβαση να πραγματοποιηθεί στην παρούσα φάση σε παραπάνω του ενός σχολεία, καθώς η κατάλληλη εκπαίδευση απαιτούσε εκτός από χρόνο και εθελοντική παρουσία και άλλων καθηγητών Φ.Α. Η επιλογή της ομάδας ελέγχου έγινε τυχαία από μαθητές/τριες γειτονικού σχολείου, προκειμένου να αποφευχθούν επιδράσεις από τις δυνατότητες που δίνονται στην ευρύτερη περιοχή για την φυσική δραστηριότητα εκτός σχολείου κατά τον ελεύθερο χρόνο.

Η έρευνα έλαβε χώρα σε προάστιο της Αθήνας, σε περιοχή της Ανατολικής Αττικής. Είναι πιθανόν, εάν η έρευνα γινόταν στο κέντρο μεγάλης αστικής πόλης, ή αντίστοιχα σε αγροτική περιοχή, η παράμετρος που αφορά την φυσική δραστηριότητα στον ελεύθερο χρόνο, να είχε πολύ διαφορετικά αποτελέσματα, αφού οι δυνατότητες για άσκηση και φυσική δραστηριοποίηση είναι πιο περιορισμένες σε αστικό κέντρο ή και περισσότερες αντίστοιχα στην επαρχία κατά τον ελεύθερο χρόνο των μαθητών/τριών.

Υπάρχουν όμως και άλλοι παράμετροι που συνυπολογίζονται στις στάσεις προς το μάθημα της Φ.Α. και επηρεάζουν τις στάσεις προς την άσκηση και την ροπή για φυσική δραστηριοποίηση και που η συγκεκριμένη έρευνα δεν εξετάζει. Όπως αναφέρουν σε έρευνα τους οι Luke και Sinclair (1991), εξίσου σημαντικοί παράμετροι είναι και η αίσθηση δυσκολίας που έχουν οι συμμετέχοντες προκειμένου να φέρουν εις πέρας την αποστολή της δραστηριότητας, η αίσθηση των ωφελειών που αποκομίζουν από την συμμετοχή τους, καθώς και η αντίληψη ότι τα καταφέρνουν καλά με την άσκηση, δηλαδή η αίσθηση της επιτυχίας. Οι συγκεκριμένες παράμετροι είναι πολύ πιθανόν να συμπαρέσυραν και τις παραμέτρους προσπάθειας και ικανοποίησης μαθήματος, αφού δεν έχουμε ενδείξεις κατά πόσο οι συμμετέχοντες μαθητές/τριες της πειραματικής ομάδας πείστηκαν ψυχολογικά προκειμένου να φέρουν εις πέρας τις δραστηριότητες, τι οφέλη αισθανόντουσαν ότι αποκόμιζαν κατά την διάρκεια της συμμετοχής τους, καθώς και για

την αίσθηση επιτυχίας που είχαν, δηλαδή, για το εάν αισθανόντουσαν ότι ανταπεξέρχονταν ικανοποιητικά ως προς τις απαιτήσεις του προγράμματος. Έτσι αν και τα περιεχόμενα του μαθήματος ήταν διασκεδαστικά σύμφωνα με την έρευνα, εντούτοις, δεν είχαμε την κατάλληλη πληροφόρηση για τις παραπάνω επιμέρους παραμέτρους οι οποίες διαμορφώνουν και επηρεάζουν τον παράγοντα ικανοποίησης από το μάθημα, αλλά και την προσπάθεια που καταβάλλεται κατά την διάρκεια αυτού.

Σύμφωνα με τους Marsh, Richards, και Barnes (1986), υπάρχουν οφέλη που οι συμμετέχοντες σε υπαίθριες δραστηριότητες αναψυχής αποκομίζουν, όπως βελτίωση του αυτοσυναισθήματος, της αυτοπεποίθησης και περιορισμός του άγχους. Επιπρόσθετα, οι Blunsdon, Reed, McNeil και McEachern (2003), σε έρευνά τους σε μαθητές που είχαν μία ευχάριστη-διασκεδαστική εμπειρία απέδειξαν ότι οι συμμετέχοντες σε αυτές πίστευαν ότι είχαν μάθει περισσότερα. Συνεπώς η αίσθηση για μάθηση που θα αποκόμιζαν οι μαθητές/τριες από την συμμετοχή τους σε υπαίθριες δραστηριότητες αναψυχής, η βελτίωση του αυτοσυναισθήματος, της αυτοπεποίθησης και ο περιορισμός του άγχους θα πρέπει επίσης να αποτελέσουν παραμέτρους προς εξέταση σε πιθανή μελλοντική έρευνα.

Η παρούσα έρευνα, πρωτότυπη για τα ελληνικά δεδομένα, δεν μπορεί να γενικευτεί λόγω των περιορισμών της, δίνει όμως μία ακτίνα φωτός στο σκοτεινιασμένα και πεπαλαιωμένα περιεχόμενα της Φ.Α., τα οποία χρόνο με τον χρόνο αποθαρρύνουν και απομακρύνουν την νεολαία από την άσκηση και την φυσική δραστηριότητα, με τραγικά αποτελέσματα για την υγεία, υποβαθμίζοντας κατά συνέπεια την ποιότητα ζωής, την λειτουργία της κοινωνίας αλλά και της οικονομίας συμβάλλοντας σε πληθυσμούς με χρόνια νοσήματα: καρδιαγγειακά, παχυσαρκία, σακχαρώδη διαβήτη κ.α.

Σύμφωνα με διεθνείς οργανισμούς (ACSM, 2006), μέσα από το μάθημα της Φ.Α. θα πρέπει να δίνεται έμφαση στην διατήρηση της συμμετοχής σε προγράμματα δια βίου άσκησης, ενθαρρύνοντας σε καθημερινή βάση την φυσική δραστηριότητα. Συνεπώς, η ένταξη υπαίθριων δραστηριοτήτων αναψυχής στο εβδομαδιαίο πρόγραμμα του σχολείου, κατάλληλα προσαρμοσμένων ώστε να είναι δυνατόν με ελάχιστα υλικά και μηδενικό κόστος να εκτελούνται στην αυλή του σχολείου, όπως ακριβώς απέδειξε και η παρούσα έρευνα, μπορούν με επιτυχία να ενταχθούν στο ημερήσιο μάθημα της Φ.Α. και κατά συνέπεια να εμπλουτίσουν με διασκεδαστικό και αποτελεσματικό τρόπο τα περιεχόμενα του αναλυτικού προγράμματος.

VI. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Συμπερασματικά, από την παρούσα έρευνα που σκοπό είχε την διερεύνηση ενός πρωτότυπου για τα Ελληνικά δεδομένα τρόπου διδασκαλίας της Φ.Α., μέσω υπαίθριων αθλητικών δραστηριοτήτων αναψυχής, διαπιστώθηκε ότι:

- Οι επιλεγόμενες υπαίθριες δραστηριότητες αναψυχής που πραγματοποιήθηκαν στην αυλή του σχολείου, ήταν διασκεδαστικές για την πειραματική ομάδα.
- Η φυσική δραστηριότητα στον ελεύθερο χρόνο της πειραματικής ομάδας ήταν υψηλότερη κατά τη δεύτερη μέτρηση, σύμφωνα με το οποίο θα μπορούσε κανείς να οδηγηθεί στο συμπέρασμα, ότι πιθανώς οι συγκεκριμένες δραστηριότητες αναψυχής να είχαν θετική επίδραση στις στάσεις των εμπλεκόμενων μαθητών/τριών ως προς την άσκηση γενικότερα, και κατ' επέκταση στη φυσική τους δραστηριότητα.
- Από την άλλη πλευρά, η παρέμβαση δεν φάνηκε να επιδρά στους παράγοντες της ικανοποίησης που έλαβαν από την συμμετοχή στο μάθημα αλλά και της προσπάθειας των μαθητών/τριών που συμμετείχαν και στις δύο ομάδες (πειραματική και ελέγχου).

Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε ότι οι επιλεγόμενες δραστηριότητες αναψυχής ήταν διασκεδαστικές για την πειραματική ομάδα. Τα αποτελέσματα αυτά, έρχονται σε συμφωνία με τον Καλογιάννη (2006), ο οποίος θεωρεί καθοριστικό παράγοντα για την συμμετοχή στο μάθημα της Φ.Α. αλλά και σε εξωσχολικές αθλητικές δραστηριότητες την χαρά και ευχαρίστηση. Αλλά και οι Θεοδωράκης & Χασάνδρα (2006), θεωρούν ότι η χαρά και η διασκέδαση που προκύπτει από την συμμετοχή σε φυσικές δραστηριότητες οι οποίες εμπεριέχουν στοιχεία πρόκλησης, ενθουσιασμού, αλλά και ευκαιρίες για να συναναστρέφονται με φίλους, αποτελούν βασικό κίνητρο για την φυσική δραστηριοποίηση στις μικρότερες ηλικίες.

Έρευνες αναφέρουν μάλιστα, ότι οι μαθητές/τριες που συμμετέχουν με μεγαλύτερη ευχαρίστηση στο μάθημα είναι εσωτερικά παρακινημένοι, έχουν καλύτερα αποτελέσματα στην μάθηση από αυτούς που είναι παρακινημένοι εξωτερικά. Σύμφωνα με έρευνα του Martens (1996), όταν τα περιεχόμενα του μαθήματος της φυσικής αγωγής είναι

περισσότερο ευχάριστα και διασκεδαστικά, οι μαθητές και μαθήτριες έχουν εσωτερική παρακίνηση προς τη μάθηση, την ανάπτυξη κινητικών δεξιοτήτων αλλά και τη θετική στάση προς την άσκηση.

Τα αποτελέσματα της έρευνας του Martens (1996) έρχονται σε συμφωνία με τα αποτελέσματα έρευνας των Blunsdon, Reed, McNeil και McEachern (2003), οι οποίοι επιπροσθέτως απέδειξαν, ότι οι μαθητές που είχαν μία ευχάριστη - διασκεδαστική εμπειρία πίστευαν ότι είχαν μάθει περισσότερα απ' αυτήν.

Συνεπώς, υπαίθριες αθλητικές δραστηριότητες αναψυχής στα πλαίσια του μαθήματος της φυσικής αγωγής, κατάλληλα προσαρμοσμένες, στο σχολικό περιβάλλον, ευχάριστες και διασκεδαστικές, οι οποίες δεν αυξάνουν τον ανταγωνισμό και ταυτόχρονα η διδασκαλία τους να γίνεται με μαθητοκεντρικές μεθόδους (Διγγελίδης & Κρομμύδα, 2008), μπορούν να αυξήσουν την συμμετοχή στο μάθημα, να προσελκύσουν το ενδιαφέρον των μαθητών για άσκηση και να στρέψουν πιο εύκολα την προσοχή τους στην καθημερινή φυσική δραστηριότητα με απώτερο σκοπό την δια βίου άσκηση.

Επιπρόσθετα, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έδειξαν, ότι η φυσική δραστηριότητα στον ελεύθερο χρόνο της πειραματικής ομάδας ήταν υψηλότερη κατά τη δεύτερη μέτρηση, πράγμα το οποίο σημαίνει ότι οι δραστηριότητες αυτές πιθανόν να έχουν θετική επίδραση στις στάσεις προς την άσκηση και τη φυσική δραστηριότητα συνολικά. Τα δεδομένα αυτά συμφωνούν με προηγούμενη έρευνα των Min-hau και Allen (2002), η οποία έδειξε σημαντική συσχέτιση μεταξύ θετικών στάσεων των μαθητών-τριών απέναντι στο μάθημα της φυσικής αγωγής και του ποσοστού συμμετοχής σε εξωσχολικές αθλητικές δραστηριότητες. Συνεπώς οι μαθητές/τριες που έχουν βιώσει με διασκεδαστικό τρόπο την συμμετοχή τους στο μάθημα της Φ.Α., έχουν θετικότερες στάσεις απέναντι στο μάθημα αλλά και στην άσκηση γενικότερα, με αποτέλεσμα να συμμετέχουν με μεγαλύτερη συχνότητα και σε μεγαλύτερο αριθμό φυσικών δραστηριοτήτων και εκτός σχολείου.

Όσον αφορά την πρακτική εφαρμογή των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας, θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί ως εφελκυστικό για έρευνα στους χώρους του σχολείου, με προσανατολισμό στην ένταξη δραστηριοτήτων αναψυχής στο μάθημα της Φ.Α. Πολλές είναι οι έρευνες που έχουν αποδείξει ότι το σχολείο αποτελεί το ιδανικότερο περιβάλλον για τους νέους προκειμένου να αναπτύξουν σωστές συνήθειες τακτικής φυσικής δραστηριότητας και θετικών στάσεων προς αυτή, αφού περνούν ένα μεγάλο μέρος της ημέρας τους σε αυτό, και ότι συμβαίνει επηρεάζει τη συμπεριφορά τους γενικότερα (Papacharisis & Goudas, 2003). Κατά συνέπεια, εμπλουτίζοντας το μάθημα της Φ.Α. με

υπαίθριες αθλητικές δραστηριότητες αναψυχής, θα μπορούσε να βελτιωθεί η ποιότητα των εμπειριών του μαθήματος, να αυξηθεί το ενδιαφέρον των μαθητών, να ενταχθούν με διασκεδαστικό τρόπο κοινωνικές δεξιότητες στα πλαίσια του μαθήματος και τελικά να βελτιωθούν οι γενικότερες στάσεις ως προς την φυσική δραστηριότητα, ιδιαίτερα κατά την διάρκεια του ελεύθερου χρόνου, προκειμένου να οδηγηθούν τα νεαρά άτομα στην δια βίου άσκηση και συνεπώς στην μείωση των ασθενειών του σύγχρονου τρόπου ζωής (παχυσαρκία, σακχαρώδης διαβήτης κ.α.), με απώτερο στόχο την βελτίωση της ποιότητας ζωής τους.

Οι προτάσεις για μελλοντικές έρευνες στον χώρο της φυσικής αγωγής και του αθλητισμού, που παρουσιάζονται, προκύπτουν κυρίως από την υπάρχουσα βιβλιογραφία, αλλά και από την παρούσα έρευνα. Προτείνεται επομένως σχετικές μελλοντικές έρευνες να εστιάσουν σε διαφορετικές παραμέτρους όπως:

1. αντιλαμβανόμενη ικανότητα για τις συγκεκριμένες δράσεις,
2. αίσθηση επιτυχίας,
3. αίσθηση δυσκολίας,
4. ατμόσφαιρα τάξης,
5. αίσθηση των μαθητών για οφέλη που αποκόμισαν από την συμμετοχή τους,
6. αίσθηση βελτίωσης του αυτοσυναισθήματος,
7. αίσθηση βελτίωσης της αυτοπεποίθησης,
8. περιορισμός του άγχους,
9. να πραγματοποιηθεί σε μεγαλύτερο αριθμό δείγματος,
10. να πραγματοποιηθεί σε αστική ή/και αγροτική περιοχή.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Almond, L. & McGeorge, S. (1995). *Leicester Health - An Active Schools Promotion*. Loughborough University, Leicestershire: Exercise and Health Group.
- American College of Sports Medicine (2006). ACSM's *Guidelines for Exercise Testing and Prescription (7th ed.)*. Baltimore: Lippincott Williams & Wilkins.
- Αθανασίου Λ.,(1993). *Γλώσσα-Γλωσσική Επικοινωνία και Διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Ιωάννινα: Πανεπιστημιακές εκδόσεις.
- Αυγερινός Α., Ζέτου Ε. & Βερναδάκης Ν,(2006). Τα Αποτελέσματα των Παρεμβάσεων στο Σχολείο για Αύξηση της Φυσικής Δραστηριότητας. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 4, 278 – 291.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall.
- Barrett, T. (2000). *Effects of two cooperative learning strategies on academic learning time, student performance, and social behaviour of sixth grade physical education students*. Unpublished doctoral dissertation, University of Nebraska, Lincoln.
- Blair, S. N., (1992). Are and youth fit? The need for better data. *Research Quarterly for American children Exercise and Sport*, 63, 120-123.
- Blunsdon B.,Reed K., McNeil N. & McEachern S., (2003). Experiential Learning in Social Science Theory: An investigation of the relationship between student

enjoyment and learning. *Higher Education Research & Development*, 22, (1), 43-56.

Γούδας Μ. & Θεοδωράκης Γ. (2005). *Περιγραφή και Οδηγίες Χρήσης της Ελληνικής Προσαρμογής του ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ ΕΣΩΤΕΡΙΚΩΝ ΚΙΝΗΤΡΩΝ. Intrinsic Motivation Inventory (Ryan, 1982, McAuley, Dancan, & Tammen, 1989).*

Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Τ.Ε.Φ.Α.Α.: Θεσσαλία, Εργαστήριο Ψυχολογίας της Άσκησης και Ποιότητας Ζωής.

Christodoulidis, T., Papaioannou, A., & Digelidis, N. (2001). Motivational climate and attitudes toward exercise in Greek senior high school: A year-long intervention. *European Journal of Sport Science*, 1, 2-11.

Conrad, D., & Hedin, D. (1981, Fall). National assessment of experiential education: Summary and implications. *Journal of Experiential Education*, 6-20.

Craig, S., Goldberg, J., & Dietz, W. 1996). Psychosocial correlates of physical activity among fifth and eighth graders. *Preventive Medicine*, 25, 506-513.

Deci, E.L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum.

Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York : Plenum.

Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1980). The empirical exploration of intrinsic motivational processes. *Advances in Experimental Social Psychology*, 13, 39-80.

Dewey, J.(1938). *Experience and Education Kappa Delta PI Lecture Series*. London: Collier Macmillan Books.

Dieleman H.& Huisingh D., (2006). Games by which to learn and teach about sustainable development: exploring the relevance of games and experiential learning for sustainability. *Journal of Cleaner Production*, 14, 837-847.

Dierking, L. D. & Falk, J. H. (1997). School field trips: assessing their long-term impact. *Curator*, 40, (3), 211–218.

Digelidis, N., & Papaioannou, A. (1999). Age group differences in intrinsic motivation, goal orientations and perceptions of athletic competence, physical appearance and motivational climate in Greek physical education. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 9, 375-380.

Διγγελίδης Ν. & Κρομμύδας Χ.,(2008). Διαφορές Μαθητών και Μαθητριών Γυμνασίου ως προς την ηθική Συμπεριφορά και η Σχέση της με το Κλίμα Παρακίνησης, τους Στόχους Επίτευξης και την Ευχαρίστηση στο Μάθημα της Φυσικής Αγωγής *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 6, 149 – 161.

Διγγελίδης, Ν., Κοτσάκη, Ζ., & Παπαϊωάννου, Α.(2005). Διαφορές μεταξύ Μαθητών Τμημάτων Αθλητικής Διευκόλυνσης Γυμνασίου και Λυκείου ως προς την Εσωτερική-Εξωτερική Παρακίνηση, τους Προσωπικούς Προσανατολισμούς, την Αντίληψη Αθλητικής Ικανότητας και το Κλίμα Παρακίνησης. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 3 (1), 77-89.

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

- Dillon J., Rickinson M., Teamey K., Morris M., Mee Young Choi M. Y., Dawn Sanders D. και Benefield P. (2006). The value of outdoor learning: evidence from research in the UK and elsewhere. *School Science Review*, 87(320), 107-111.
- Duda, J.L., & Nicholls, J.G. (1992). Dimensions of achievement motivation in school-work and sport. *Journal of Educational Psychology*, 84 (3), 290-299.
- Dyson, B. (1995). Students' voices in two alternative elementary physical education programs. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14, 394-407.
- Dyson, B., & Strachan, K. (2000). Cooperative learning in a high school physical education program. *Waikato Journal of Education*, 6, 19-37.
- Eaton, D. (2000) Cognitive and affective learning in outdoor education. *Dissertation Abstracts International – Section A: Humanities and Social Sciences*, 60, 35-95.
- Θεοδωράκης Γ. & Χασάνδρα Μ., (2006). *Σχεδιασμός Προγραμμάτων Αγωγής Υγείας*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Χριστοδουλίδη.
- Fowler J. (2008). Experiential learning and its facilitation. *Nurse Education Today*, 28, 427-433.
- Freedson, P. S., & Rowland, T. W. (1992). Youth activity versus youth fitness: Let's redirect our efforts. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 63, 133-136
- Godin, G., & Shephard, R. J., (1985). A simple method to assess exercise behavior in the community. *Canadian Journal of Applied Sport Sciences*, 10, 141-146.

- Glyn T. (2005) Traditional adventure activities in outdoor environmental education. *Australian Journal of Outdoor Education*, 9(1), 31-39.
- Gottfried, A.E. (1985). Academic intrinsic motivation in elementary and junior high school students. *Journal of Educational Psychology*, 20, 205-215.
- Goudas, M., Biddle, S., & Underwood, M. (1995). A prospective study of the relationships between motivational orientations and perceived competence with intrinsic motivation and achievement in a teacher education course. *Educational Psychology*, 15, 89-96.
- Guay, F., Vallerand, R. J., & Blanchard, C. (2000). On the assessment of situational intrinsic and extrinsic motivation: The situational motivation scale (SIMS). *Motivation and Emotion*, 24, 175-213.
- Hardman, K. (1998). The fall and rise of school physical education in international context. *Sport Sciences Studies*, 10, 89-107.
- Harrell, J.S., Murray, R.G., Bangdiwala, S.I., Frauman, A.C., Ganksy, S.A., & Bradley, C.B. (1996). Effects of a school-based intervention to reduce cardio vascular disease risk factors in elementary school children: The Cardiovascular Health in Children (CHIC) study. *Journal of Pediatrics*, 128, 797-805.
- Harris, J. (1997). A health focus in physical education. In Almond, L. (Eds) *Physical Education in Schools*. London: Kogan Page.
- Harrison, J., Blakemore, C.L., Buck, M.M., & Pellet, T.L. (1996). *Instructional strategies for secondary school physical education*. Dubuque, IA: Brown & Benchmark.

- Hellison, D. (1995). *Goals and strategies for teaching physical education*. Champaign IL: Human Kinetics.
- Iso-Ahola, S. E., & Graefe, A. R. (1988). Perceived competence as a mediator of the relationship between high risk sports participation and self-esteem. *Journal of Leisure Research*, 21 (1), 32-39.
- Johnson, J., & Deshpande, C. (2000). Health education and physical education: Disciplines preparing students as productive, healthy citizens of the challenge of the 21st century. *Journal of School Health*, 70, 66-68.
- Johnson, R., & Johnson, D. (1989). *Learning together and alone: Cooperative, competitive and individualistic learning*, 4th ed. Needham Heights.London; Allyn and Bacon.
- Καλογιάννης Π., (2006). Ο Ρόλος της Άσκησης και της Φυσικής Αγωγής στη Διαμόρφωση της Αυτοαντίληψης στην Παιδική και Εφηβική Ηλικία. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 4, 292 – 310.
- Kimball, R. O., & Bacon, S. B. (1993). The wilderness challenge model. In M. A. Gass (Ed.), *Adventure therapy: Therapeutic applications of adventure programming* (p. 11-41). Dubuque, IA: Kendall/Hunt Publishing Company.
- Κουθούρης Χ., (2009). *Υπαίθριες Δραστηριότητες Αναψυχής, Ακραία Αθλήματα. Μάνατζμεντ Υπηρεσιών και Εκπαίδευση Στελεχών*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Χριστοδουλίδη.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice-Hall.

- Kolb D., Boyatzis R., Mainemelis C. (1999). *Experiential Learning Theory : Previous Research and New Directions*. Case Western Reserve University : Department of Organizational Behavior Weatherhead School of Management.
- Luke, M., & Sinclair, G. (1991). Gender differences in adolescents' attitudes toward school physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11, 31-46.
- Luckner, J. L., & Nadler, R. S. (1997). *Processing the experience: Strategies to enhance and generalize learning*. Dubuque, IA: Kendall/Hunt Publishing Company.
- McGill, I., Warner Weis, S. (1989). Continuing the dialogue: new possibilities for experiential learning. In: Warner Weil, S., McGill, I. (Eds.). *Making Sense of Experiential Learning*. The Society for Research into Higher Education and Open University Press. Milton Keynes.
- Μαγκώτσιου, Ε. (2007). *Δημιουργία, εφαρμογή και αξιολόγηση προγράμματος κοινωνικών δεξιοτήτων στο μάθημα της φυσικής αγωγής*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, ΤΕΦΑΑ, Ελλάδα.
- Μαγκώτσιου Ε. & Γούδας Μ. (2007). Η Συνεργατική Μάθηση ως Μέσο Ανάπτυξης των Κοινωνικών Δεξιοτήτων στο Μάθημα της Φυσικής Αγωγής. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 5 (1), 82 – 94.
- Mann, S. L., Peterson, A. V., Marek, P. M., & Kealy, K. A. (2000). The Hutchinson smoking prevention project trial. Design and baseline characteristics. *Preventive Medicine*, 30, 485-495.
- Marsh, H., Richards, G., & Barnes, J. (1986). Multidimensional self-concept: the effect of participation in an Outward Bound program. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 195-204.

Martens, R. (1996). *Turning kids on to Physical activity for a lifetime*. Quest, Vol. 48.

McAuley, E., Duncan, T., & Tammen, V. (1989). Psychometric properties of the intrinsic motivation - inventory in a competitive sport setting: A confirmatory factor analysis. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 60, 48-58.

McGeorge, S. (1997). The Active School. In L. Almond (Ed.), *Physical Education in Schools*. London: Stirling.

McKenzie, T. L., Sallis, F. J., Koloby, B., & Faucett, F. N., (1997). Long-term effects of a physical education curriculum and staff development works: SPARK. *Research Quarterly for Exercise and Sports*, 68, 280-291.

McKenzie, T.L., Nader, P.R., Strikmiller, P.K., Yang, M.S., Stone, E.J., Perry, C.L. et al. (1996). School physical education: effect of the Child and Adolescent Trial for Cardiovascular Health. *Preventive Medicine*, 25, 423-431.

Min-hau, C., Allen, P. (2002). The relationship between attitude toward physical education and leisure time exercise in high school students. *Physical Educator*, 59(3), 126-139.

Nicol, R. (2002a). Outdoor education: Research topic or universal value? Part one. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 2(1), 29-41.

Nicol, R. (2002b). Outdoor education: Research topic or universal value? Part two. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 2(2), 85-99.

- Nicol, R. (2003). Outdoor education: Research topic or universal value? Part three. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 3(1), 11-28.
- Papacharisis, V., & Goudas, M. (2003). Perceptions about exercise and intrinsic motivation of students attending a health related physical education program. *Perceptual and Motor Skills*, 97, 689-696.
- Papaioannou, A., & Milosis, D., Kosmidou, E., & Tsigilis, N. (2002). Multidimensional structure of goal orientations: The importance of adopting a personal developmental goal in physical education. *Ψυχολογία*, 9, 494-513.
- Papaioannou, A., & Macdonald, A.I. (1993). Goal perspectives and purposes of physical education as perceived by Greek adolescents. *Physical Education Review*, 16, 41-48.
- Παπαϊωάννου, Α., Θεοδωράκης, Ι., & Γούδας, Μ. (2003). *Για μια καλύτερη φυσική αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Χριστοδουλίδη.
- Παπαϊωάννου, Α. (2000). Στάσεις, αντιλήψεις και συμπεριφορές: στο μάθημα της φυσικής αγωγής, στους χώρους άσκησης, ως προς ένα υγιεινό τρόπο ζωής, ατόμων που διαφέρουν ως προς το φύλο, την ηλικία, κοινωνική τάξη, θρησκεία και βαθμό κινητικής δυσκολίας – ατέλειας. (Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. 3.2.β.). *Σύνοψη κυριοτέρων αποτελεσμάτων, συμπερασμάτων, προτάσεων*. (Ε.Υ. Αθανάσιος Παπαϊωάννου). Κομοτηνή: ΤΕΦΑΑ, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης,
- Röseler R.(1976). *Die Planung des Nichtplanbaren*. Beltz: Weinheim.
- Rowland, T. W. (1990). *Exercise and Children's Health*. Champaign, IL., Human Kinetics.

- Ryan, R.M. (1982). Control and information in the interpersonal sphere: An extension of cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 450-461.
- Sallis, J. F., & Patrick, K. (1994). Physical activity guidelines for adolescents: consensus statement. *Pediatric Exercise Science*, 6, 302-314.
- Sallis, J. F., Simons-Morton, B. G., & Corbin, C. B. (1992). Determinants of physical activity and interventions in youth. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 24, 248-257.
- Schier & Loddenkemper, (1980). *Schule als Instanz sozialer und kreativer Lernprozesse*. München: Reinhardt.
- SEER (State Education and Environment Roundtable) (2000). The effects of environment-based education on student achievement. Ημερομηνία ανάκτησης: 23-1-2011.
<http://www.seer.org/pages/csap.pdf>
- Sharan & Lasarowitz (1980). *Cooperation in education*. Brigham Young: University Press.
- Shephard, R. J., & Trudeau, F. (2000). The legacy of Physical Education: Influences on adult lifestyle. *Pediatric Exercise Science*, 12, 34-50.
- Simons-Morton, B., O'Hara, N. M., Simons-Morton, D., & Parcel, G. S. (1987). Children and fitness: A public health perspective. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 58, 295-302.
- Soini, M., Liukkonen, J. & Jaakkola, T. (2004). The validation of the Motivational Climate in School Physical Education Questionnaire – The associations between

perceived competence, autonomy, and social relatedness with self-re-reported physical activity. *Liikunta ja tiede*, 6, 58 - 63.

Strachan, K. (1996). *Cooperative learning in a secondary school physical education program*. Unpublished thesis dissertation, McGill University. Montreal, Canada.

Tannehill, D., Zakrajsek, D. (1993). Student attitudes towards physical education : A multicultural study. *Journal of Teaching in Physical Education*, 13, 78-84.

Theodorakis Y.(1994). Planned behavior, attitude strength, role identity, and the prediction of exercise behavior. *The Sport Psychologist*, 8, 149-165.

Trost, S. (2004). School physical education in the post report era: An analysis from public health. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23, 318-337.

Walsh, V. & Golins, G. (1976). *The exploration of the Outward Bound process*. Denver, CO: Colorado Outward Bound School.

Witman, J. P. (1995). Characteristics of adventure programs valued by adolescents in treatment. *Monograph on Youth in the 1990s*, 4, 127-135.

Χρυσafiδης K.,2006. *Βιωματική-Επικοινωνιακή Διδασκαλία. Η Εισαγωγή της Μεθόδου Project στο Σχολείο*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Χρυσafiδης K., (1991). *Σύγχρονοι Διδακτικοί Προβληματισμοί*. Αθήνα: Σμυρνιωτάκης.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

Παράρτημα Α: Ασκησιολόγιο Παρέμβασης

Οι παρακάτω δραστηριότητες πραγματοποιήθηκαν όλες στον αύλειο χώρο του σχολείου όπου και υλοποιήθηκε η παρέμβαση :

Ασκήσεις Συνεργασίας (Team building activities)

1. Πλάτη με πλάτη (Back to Back Sit)

Σε ζευγάρια οι μαθητές/τριες τοποθετούνται σε εδραία θέση, με τις πλάτες τους να εφάπτονται και τα χέρια τους δεμένα μεταξύ τους. Σκοπός της άσκησης είναι να σηκωθούν στην όρθια θέση και οι δύο εμπλεκόμενοι ταυτόχρονα, χωρίς να λυθούν τα χέρια τους ή να αγγίξουν το έδαφος.

Προοδευτικά αυξάνεται ο αριθμός των συμμετεχόντων με τριάδες, τετράδες, πεντάδες και τέλος εξάδες. Όσο μεγαλύτερος ο αριθμός των μαθητών σε κάθε ομάδα, τόσο περισσότερο αναγκαία η συνεργασία μεταξύ τους, προκειμένου να φτάσουν στο επιδιωκόμενο αποτέλεσμα.

2. Ο κύκλος και το στεφάνι (Hoop Circle)

Υλικά: 2 μεγάλα στεφάνια.

Οι μαθητές τοποθετούνται σε έναν κύκλο κρατώντας τα χέρια τους. Δύο στεφάνια τοποθετούνται στο κύκλο, έτσι ώστε κάθε στεφάνι να βρίσκεται μεταξύ δύο μαθητών (τοποθετείται χαλαρά πάνω στα ενωμένα χέρια τους). Σκοπός της δραστηριότητας είναι να ολοκληρώσουν τα στεφάνια διαδρομή ενός ολόκληρου κύκλου, έτσι ώστε να περάσει από όλα τα παιδιά χωρίς να «ανοίξουν» τα χέρια σε κανένα σημείο της διαδρομής τους.

3. Σκυταλοδρομία με στεφάνια (Hoop Relay)

Υλικά: 2 στεφάνια μεγάλα.

Σε ομάδες των 5 ή 6 μαθητών, τοποθετούνται σε ευθεία σειρά.. Το κάθε παιδί δίνει το δεξί του χέρι στο μπροστινό του και το αριστερό του χέρι κάτω από τα πόδια του στον πίσω συμμαθητή/τρια του. Στον μαθητή/τρια που βρίσκεται στην αφετηρία κάθε σειράς, δίνεται ένα στεφάνι, το οποίο πρέπει να περάσει από όλους τους μαθητές/τριες της σειράς, χωρίς να «λύσουν» στιγμή τα χέρια τους. Όταν το στεφάνι φτάσει στον τελευταίο, το παίρνει και τρέχει στην αρχή της σειράς και η διαδικασία συνεχίζεται, μέχρι ο πρώτος/η της κάθε σειράς να βρεθεί στην αρχική του/της θέση.

4. Το φίδι (Skin the Snake)

Οι μαθητές/τριες τοποθετούνται σε ομάδες των 5 ή 6 ατόμων σε ευθεία σειρά. Το κάθε παιδί δίνει το δεξί του χέρι στο μπροστινό του και το αριστερό του χέρι κάτω από τα πόδια του στον πίσω συμμαθητή/τρια του. Ο τελευταίος στη σειρά μαθητής/τρια ξεκινά να «σέρνεται» κάτω από τα πόδια των μαθητών/τριών της σειράς του, χωρίς να «λύνει» στιγμή τα χέρια του. Η διαδικασία αυτή συνεχίζεται μέχρι ο τελευταίος της κάθε σειράς μαθητής να ξαναβρεθεί στην αρχική του θέση (τελευταίος).

5. Η κάμπια (Caterpillar Tracks)

Υλικά: Για την δραστηριότητα αυτή χρειάζονται χονδρές σανίδες, στις οποίες έχουν περασθεί και τοποθετηθεί σχοινιά με τρόπο τέτοιο, που να μπορούν να εισαχθούν και να στερεωθούν τα παπούτσια των μαθητών/τριών πάνω στην σανίδα, ενώ στο μπροστινό μέρος της σανίδας έχει τοποθετηθεί 1μ. περίπου σχοινί το οποίο και θα κρατήσει στα χέρια του ο/η πρώτος/η κάθε ομάδας.

Σε ομάδες των 5 ατόμων τοποθετούνται οι μαθητές πάνω στις σανίδες, στερεώνοντας τα πόδια τους στα σχοινιά που βρίσκονται στις σανίδες, ενώ ο/η πρώτος/η κρατάει στην παλάμη κάθε χεριού του και από ένα σχοινί (δεμένο και αυτό στο μπροστινό μέρος κάθε σανίδας). Σκοπός της δραστηριότητας είναι η κάθε ομάδα να πραγματοποιήσει διαδρομή 10 μ. περίπου από την αφετηρία και πέρα, χωρίς να φύγουν τα πόδια κανενός από την σανίδα κατά την διάρκεια της προσπάθειας.

Δραστηριότητες Λήψης Απόφασης και Επίλυσης Προβλημάτων (Problem Solving Activities)

1. Διάσχιση 20μ. πάνω σε σανίδες (20 meter Crossing)

Υλικά: 2 χονδρές σανίδες και 3 καφάσια (μαναβικής ή μπουκαλιών όμοια μεταξύ τους).

Οι μαθητές/τριες χωρίζονται σε ομάδες των 5 ή 6 ατόμων. Στο έδαφος τοποθετούνται τα τρία καφάσια σε απόσταση τέτοια μεταξύ τους, ώστε πάνω τους να στερεωθούν οι δύο σανίδες. Η ομάδα των μαθητών ανεβαίνει πάνω στις σανίδες και ισορροπεί. Σκοπός της δραστηριότητας είναι να διασχίσει η ομάδα απόσταση 20μ. από το σημείο που τοποθετήθηκε αρχικά, χωρίς να ακουμπήσει κανένας παίκτης το έδαφος, και ταυτόχρονα να πάρει όλο τον εξοπλισμό μαζί της. Σε περίπτωση πτώσης παίκτη στο έδαφος ή ξεχασμένου εξοπλισμού, η ομάδα ξεκινάει από την αρχή την προσπάθεια της.

2. Το τυφλό τετράγωνο (Blindfold Square)

Υλικά: 1 μακρύ σχοινί (ανάλογο με τον αριθμό των συμμετεχόντων μαθητών/τριών), μαντήλια για τα μάτια (ανάλογα με τον αριθμό των συμμετεχόντων μαθητών/τριών).

Όλοι οι μαθητές εκτός από έναν, δένουν τα μάτια τους με τα μαντήλια. Στη συνέχεια, ο μαθητής που «βλέπει», τους δίνει στα χέρια τους το σχοινί, το οποίο θα πρέπει να το κρατούν και με τα δύο τους χέρια, και ακούν προσεκτικά τις οδηγίες που δίνει ο «βλέποντας» μαθητής. Σκοπός της δραστηριότητας είναι, ακολουθώντας τις οδηγίες του να σχηματίσουν ένα τετράγωνο με το σχοινί. Η δραστηριότητα δυσκολεύει προοδευτικά, αλλάζοντας σχήματα ή/και αυξάνοντας τον αριθμό των συμμετεχόντων .

3. Γέφυρα αγωνίας (Suspension Bridge)

Κάθε ομάδα αποτελείται από μαθητές/τριες. Σκοπός της δραστηριότητας είναι να δημιουργηθεί μία αλυσίδα από τους συμμετέχοντες που να εκτείνεται από την μία πλευρά της αυλής έως την άλλη, με την προϋπόθεση ότι θα πρέπει να υπάρχουν μόνο 6 σημεία επαφής με το έδαφος (πόδι ή χέρι ως σημείο επαφής). Ο καθένας θα πρέπει να παραμείνει σε επαφή και αλληλοϋποστήριξη με τους διπλανούς του. Προοδευτικά, αυξάνονται οι συμμετέχοντες και μειώνεται ο αριθμός των επαφών με το έδαφος.

4. Πατώντας τα βραχάκια (Stepping Stones)

Υλικά: 3 μαύρα στεφάνια τοποθετημένα σε ευθεία (το ένα δίπλα στο άλλο, από τα δεξιά), στη συνέχεια 1 κόκκινο (κεντρικό), και άλλα 3 κίτρινα στεφάνια στη συνέχεια (αριστερή πλευρά).

Κάθε ομάδα αποτελείται από 6 μαθητές και μπροστά της έχει 7 «βραχάκια» : 3 μαύρα (δεξιά), 1 κόκκινο, 3 κίτρινα (αριστερά). Οι 3 μαθητές/τριες τοποθετούνται μπροστά από τα μαύρα στεφάνια και οι υπόλοιποι 3 μπροστά από τα κίτρινα στεφάνια, όλοι με πρόσωπο προς το κόκκινο (κεντρικό) στεφάνι. Σκοπός της δραστηριότητας είναι : οι μαθητές που βρίσκονται από την δεξιά πλευρά σε αρχική θέση, να βρεθούν όλοι στην αριστερή πλευρά, και οι μαθητές που βρίσκονται με αρχική θέση από τα αριστερά να βρεθούν στην αντίθετη πλευρά, πατώντας μόνο μέσα στα στεφάνια και αφήνοντας (στο τέλος) το κόκκινο στεφάνι και πάλι κενό.

Προσοχή!:

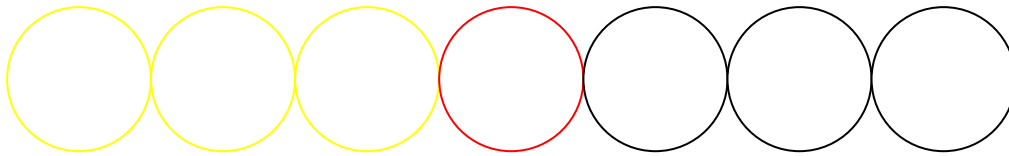
α) Μετά από κάθε κίνηση, κάθε μαθητή/τριας, θα πρέπει όλοι να στέκονται σε 1 μόνο στεφάνι.

β) Ο/Η μαθητής/τρια που ξεκινάει από την δεξιά πλευρά της δραστηριότητας, μπορεί να μετακινηθεί μόνο αριστερά και το αντίστροφο.

γ) Δεν μπορεί κάποιος/α να υπερπηδήσει περισσότερο από 1 άτομο. Μπορεί κάποιος/α να υπερπηδήσει άτομο, μόνο όταν υπάρχει κενό στεφάνι στη συνέχεια του ατόμου που θα υπερπηδήσει.

ε) Μόνο ένα άτομο μπορεί να κινηθεί την φορά

στ) Παρακάτω δίνεται σχηματοποιημένα η τοποθέτηση των στεφανιών:



Δραστηριότητες Προσανατολισμού (Orienteering)

1. Κυνήγι Θησαυρού (Treasure Hunt)

Οι μαθητές/τριες του τμήματος χωρίζονται σε δύο ισάριθμες ομάδες. Σε κάθε ομάδα δίνονται οδηγίες με στοιχεία που να τους οδηγούν στην εύρεση των επόμενων στοιχείων (π.χ. 20 βήματα προς την βρύση του σχολείου, στρίψτε δεξιά και κάντε 10 βήματα προς το 3ο κτήριο του σχολείου, λύστε το αίνιγμα: το πρώτο πράγμα που συναντάμε μπαίνοντας στο σχολείο το πρωί και το τελευταίο φεύγοντας το μεσημέρι; (Λύση: η πόρτα, εκεί θα βρουν το επόμενο χαρτάκι με οδηγίες). Διάρκεια δραστηριότητας: 35'.

2. Βρίσκοντας την λέξη (Star Exercise)

Προετοιμασία δραστηριότητας : Ο εκπαιδευτικός σημειώνει με δύο διαφορετικά χρώματα κιμωλίας, σε διαφορετικά σημεία του σχολείου την λέξη: ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ, χωρίς να γνωρίζουν οι συμμετέχοντες τα σημεία που είναι γραμμένο το κάθε γράμμα ξεχωριστά.

Οι μαθητές/τριες του τμήματος χωρίζονται σε δύο ισάριθμες ομάδες. Σε κάθε ομάδα δίνεται ένας χειρόγραφος χάρτης του σχολείου χωρίς να είναι σημειωμένα πάνω τα σημεία ελέγχου (σημεία του σχολείου που έχουν αναγραφεί τα γράμματα για την κάθε ομάδα). Κάθε ομάδα επιλέγει το χρώμα των γραμμάτων που θα ψάξει. Κάθε φορά που εντοπίζει ένα γράμμα του σωστού χρώματος, το καταγράφει πάνω στον χάρτη. Σκοπός της δραστηριότητας είναι κάθε ομάδα ξεχωριστά να εντοπίσει πρώτη τα γράμματα τα οποία συμπληρωμένα θα δημιουργήσουν την λέξη : ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ.

3. Καταγράφοντας το μεγαλύτερο σκορ (Score Orienteering).

Υλικά : 15 σημεία ελέγχου (χρωματιστοί μαρκαδόροι ή ξυλομπογιές).

8 χάρτες σχολείου

8 φύλλα καταγραφής του σκορ.

Τρόπος καταγραφής του σκορ κάθε ομάδας:

Τα 5 πιο κοντινά σημεία ελέγχου που εντοπίζονται, αξίζουν από 10 βαθμούς.

Τα 5 μακρινά σημεία ελέγχου που εντοπίζονται, αξίζουν από 20 βαθμούς.

Τα 5 μακρύτερα σημεία ελέγχου που εντοπίζονται, αξίζουν από 30 βαθμούς.

Οι μαθητές/τριες χωρίζονται σε ζευγάρια και το κάθε ζευγάρι παίρνει στα χέρια του από έναν χάρτη σχολείου και ένα φύλλο καταγραφής σκορ. Κάθε ζευγάρι έχει 30΄για να ολοκληρώσει την προσπάθεια του. Σκοπός της δραστηριότητας είναι, να εντοπίσουν όσα περισσότερα σημεία ελέγχου είναι δυνατόν μέσα στα επόμενα 30΄. Σε κάθε σημείο ελέγχου, υπάρχει ένας χρωματιστός μαρκαδόρος ή ξυλομπογιά. Χρωματίζουν με το αντίστοιχο χρώμα το σημείο του χάρτη που εντοπίσανε τον μαρκαδόρο (σημείο ελέγχου). Με την λήξη του χρόνου, το κάθε ζευγάρι παραδίδει τον χάρτη του στον υπεύθυνο εκπαιδευτικό. Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικός ανακοινώνει στο σύνολο των συμμετεχόντων μαθητών, την βαθμολογική κλίμακα, όπως αναφέρεται πιο πάνω, για τα συγκεκριμένα σημεία ελέγχου, και οι μαθητές καταγράφουν στο φύλλο καταγραφής του σκορ που έχουν στα χέρια τους, το σκορ που κατάφεραν. Νικάει το/τα ζευγάρι/α με την υψηλότερη βαθμολογία.

Βιβλιογραφία Παραρτήματος

Gary Stidder (2006). A developmental approach to teaching outdoor and adventurous activities in schools, *Physical Education Matters*, vol. 1, no. 2, p. 14-16.

Παράρτημα Β: Ερωτηματολόγιο Έρευνας

ΑΝΩΝΥΜΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Για κάθε ερώτηση δείξτε πόσο συμφωνείτε ή πόσο διαφωνείτε βάζοντας σε κύκλο **μία μόνο** από τις πιθανές 5 απαντήσεις. Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις. Αν συμφωνείται πολύ με την ερώτηση κυκλώστε το **(ΣΑ)**, αν συμφωνείται αλλά λιγότερο κυκλώστε το **(Σ)**. Αν είστε απόλυτα σίγουροι ότι διαφωνείτε τελείως κυκλώστε το **(ΔΑ)**, αν διαφωνείτε λίγο λιγότερο κυκλώστε το **(Δ)**. Αν ούτε συμφωνείτε – ούτε διαφωνείτε, κυκλώστε την παύλα (-). Είναι σημαντικό να απαντήσετε σε **ΟΛΕΣ** τις ερωτήσεις.

Το κάθε παιδί μπορεί να έχει διαφορετική γνώμη από τα άλλα παιδιά. Η σωστή απάντηση είναι αυτό που αληθινά πιστεύει το κάθε παιδί. Γι' αυτό μη κοιτάς τις απαντήσεις των άλλων παιδιών. Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις. Αν δεις τις απαντήσεις των άλλων μπορεί ν' αλλάξεις γνώμη και αυτό θα είναι λάθος.

Οι σωστές απαντήσεις είναι αυτές που πιστεύει το κάθε παιδί.

Για τους σκοπούς της έρευνας θεωρούμε ότι ένα άτομο γυμνάζεται τακτικά όταν αθλείται έντονα εκτός σχολείου τουλάχιστον 2 φορές την εβδομάδα για 1 ώρα ή και περισσότερο.

Παρακαλώ απαντήστε παρακάτω σε όλα τα ζεύγη επιθέτων.

Για μένα το να γυμνάζομαι τακτικά τους επόμενους 12 μήνες είναι :

καλό κακό
πολύ αρκετά λίγο έτσι κι έτσι λίγο αρκετά πολύ
υγιεινό ανθυγιεινό
πολύ αρκετά λίγο έτσι κι έτσι λίγο αρκετά πολύ
δυσάρεστο ευχάριστο
πολύ αρκετά λίγο έτσι κι έτσι λίγο αρκετά πολύ
χρήσιμο άχρηστο
πολύ αρκετά λίγο έτσι κι έτσι λίγο αρκετά πολύ

Βάλτε σε κύκλο το σωστό.

Το μάθημα φυσικής αγωγής γενικά...	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ (ΣΑ)	ΣΥΜΦΩΝΩ (Σ)	ΔΕΝ ΕΙΜΑΙ ΣΙΓΟΥΡΟΣ/ Η (-)	ΔΙΑΦΩΝΩ (Δ)	ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ (ΔΑ)
Βρίσκω το μάθημα ενδιαφέρον	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Μου αρέσει το μάθημα	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ

Είμαι πλήρως αφοσιωμένος/αφοσιωμέ νη στο μάθημα	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Διασκεδάζω	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Δεν καταλαβαίνω πώς περνάει η ώρα	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ

Σ' αυτή την τάξη γυμναστικής ...	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	ΣΥΜΦΩΝΩ ΟΥΔΕΤΕΡΟ	ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	ΔΙΑΦΩΝΩ ΟΥΔΕΤΕΡΟ	
Χαίρομαι πάρα πολύ	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Το μάθημα είναι ευχαρίστηση	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Θα περιέγραφα το μάθημα σαν πολύ ενδιαφέρον	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Ενώ ασκούμαι, σκέφτομαι γύρω απ' το πόσο διασκεδάζω	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Βάζω μεγάλη προσπάθεια στο μάθημα της γυμναστικής	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Είναι σημαντικό για μένα να τα πάω καλά στο μάθημα	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Προσπαθώ πολύ σκληρά ενώ ασκούμαι στο μάθημα	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Το μάθημα δεν με κρατάει συγκεντρωμένο ή συγκεντρωμένη	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Δεν προσπαθώ πολύ στο μάθημα της γυμναστικής	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Νιώθω μεγάλη πίεση κατά τη διάρκεια της γυμναστικής	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Νιώθω μεγάλη πίεση όταν σκέφτομαι ότι θα συμμετέχω στη γυμναστική	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ

Γιατί ασχολείσαι με τις ασκήσεις που κάνετε στη φυσική αγωγή;	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ (ΣΑ)	ΣΥΜΦΩΝΩ (Σ)	ΔΕΝ ΕΙΜΑΙ ΣΙΓΟΥΡΟΣ/Η (-)	ΔΙΑΦΩΝΩ (Δ)	ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ (ΔΑ)
Γιατί πιστεύω ότι είναι ενδιαφέρουσες	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Το κάνω για το δικό μου καλό	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Γιατί υποτίθεται ότι πρέπει να το κάνω	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Ίσως να υπήρχαν καλοί λόγοι για να κάνεις αυτές τις ασκήσεις, αλλά προσωπικά δεν βλέπω κανέναν	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ

Γιατί πιστεύω ότι είναι ευχάριστες	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Γιατί πιστεύω ότι είναι καλές για μένα	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Γιατί είναι κάτι το οποίο έπρεπε να κάνω	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Κάνω αυτές τις δραστηριότητες αλλά δεν είμαι σίγουρος/σίγουρη εάν αξίζει	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Γιατί είναι διασκεδαστικές	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Από προσωπική απόφαση	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Γιατί δεν έχω άλλη επιλογή	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Δεν ξέρω. Δεν βλέπω τι μου παρέχουν αυτές οι ασκήσεις	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Γιατί νιώθω καλά όταν τις κάνω	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Γιατί πιστεύω ότι αυτές οι δραστηριότητες είναι σημαντικές για μένα	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Γιατί νιώθω ότι πρέπει να τις κάνω	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Κάνω αυτές τις ασκήσεις αλλά δεν είμαι σίγουρος/η ότι είναι καλό πράγμα για να το κυνηγήσω	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ

Στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής γενικά...	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	ΣΥΜΦΩΝΩ	ΟΥΔΕΤΕΡΟ	ΔΙΑΦΩΝΩ	ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ
Οι μαθητές/τριες χρειάζεται να έχουν σημαντικό ρόλο στη λήψη αποφάσεων στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές/τριες να συμμετέχουν στον τρόπο οργάνωσης του μαθήματος	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Οι μαθητές/τριες συμμετέχουν σημαντικά στις επιλογές που σχετίζονται με το μάθημα της Φυσικής Αγωγής	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Στους μαθητές/τριες δίνεται η ευκαιρία να επιλέξουν τις δραστηριότητες ανάλογα με τα ενδιαφέροντά τους	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ

