

**Η ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΕΝΟΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ
ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΖΩΗΣ ΣΤΗ ΦΥΣΙΚΗ ΑΓΩΓΗ**

Του
Γεωργίου Γιαννούδη

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

Τρίκαλα
2009

Εγκεκριμένο από το Καθηγητικό σώμα:

1^{ος} Επιβλέπων: Γούδας Μάριος, Αναπληρωτής Καθηγητής

2^{ος} Επιβλέπων: Θεοδωράκης Ιωάννης, Καθηγητής

3^{ος} Επιβλέπων: Μπαγιάτης Κωνσταντίνος, Καθηγητής



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

Αριθ. Εισ.: 9169/1

Ημερ. Εισ.: 17/01/2011

Δωρεά:

Ταξιθετικός Κωδικός: Δ

796.07

ΓΙΑ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ



004000102904

Η ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΕΝΟΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΖΩΗΣ ΣΤΗ ΦΥΣΙΚΗ ΑΓΩΓΗ

Μέλη επταμελούς επιτροπής

- 1) Γούδας Μάριος, Αναπληρωτής Καθηγητής
- 2) Θεοδωράκης Ιωάννης, Καθηγητής
- 3) Μπαγιάτης Κωνσταντίνος, Καθηγητής
- 4) Παπαϊωάννου Αθανάσιος, Καθηγητής
- 5) Χρόνη Στυλιανή, Επίκουρος Καθηγητής
- 6) Χατζηγεωργιάδης Αντώνιος, Επίκουρος Καθηγητής
- 7) Χασάνδρα Μαρία, Λέκτορας

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω πρώτα απ' όλα την οικογένειά μου για την υποστήριξη, κατανόηση και «ανοχή» που έδειξαν όλα αυτά τα χρόνια.

Τη σύζυγό μου Μαρία, τη σπουδαία κόρη μου Ειρήνη που μαζί της ξεκίνησα αυτό τα ταξίδι των σπουδών και τον υπέροχο γιό μου Στέφανο που γεννήθηκε στη διάρκεια της πιο δύσκολης φάσης αυτού του εγχειρήματος, στις μέρες της εφαρμογής τους προγράμματος.

Έπειτα, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά το σπουδαίο άνθρωπο και δάσκαλο Μάριο Γούδα για την ευκαιρία που μου έδωσε να έχω αυτήν την εμπειρία. Τον δάσκαλο που ενσαρκώνει το πρότυπο που έχω γι' αυτόν το ρόλο και περιγράφεται με τις λέξεις: αυτονομία, σεβασμός, υποστήριξη, επικοινωνία, ενίσχυση, αμφισβήτηση, αναζήτηση.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους τέσσερεις συναδέλφους καθηγητές φυσικής αγωγής και τους μαθητές - μαθήτριες των σχολείων που εφαρμόστηκε το πρόγραμμα για τη συμμετοχή, συνεργασία και τη θετική τους ανταπόκριση.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Γιαννούδης Γεώργιος: Η Αποτελεσματικότητα της Διδασκαλίας ενός Προγράμματος
Δεξιοτήτων Ζωής στη Φυσική Αγωγή
(Με την επίβλεψη του κ. Μάριου Γούδα, Αναπληρωτή Καθηγητή)

Οι δεξιότητες ζωής θεωρούνται πολύτιμα εφόδια που πρέπει να προσφέρονται στους μαθητές από το εκπαιδευτικό σύστημα. Η φυσική αγωγή, η οποία θεωρείται ιδανικό περιβάλλον για την καλλιέργεια τέτοιων δεξιοτήτων, μπορεί να εκσυγχρονισθεί θέτοντας αυτό το στόχο. Στην παρούσα εργασία αναπτύχθηκε, εφαρμόστηκε και αξιολογήθηκε ένα πρόγραμμα διδασκαλίας δεξιοτήτων ζωής μέσω της φυσικής αγωγής. Στο πρόγραμμα συμμετείχαν 165 μαθητές (80 αγόρια – 85 κορίτσια) από τέσσερα σχολεία της Θεσσαλονίκης, δύο δημοτικά (86 μαθητές, 12 ± 0.5 ετών) και δύο γυμνάσια (79 μαθητές, 14 ± 0.5 ετών). Κάθε σχολείο συμμετείχε με δύο τμήματα εκ των οποίων το ένα επιλέχθηκε τυχαία να είναι η πειραματική ομάδα και το άλλο η ομάδα ελέγχου. Και στα δύο τμήματα δίδασκε ο ίδιος/α καθηγητής φυσικής αγωγής. Σε όλους τους μαθητές διδάχθηκαν αθλητικές δεξιότητες του μπάσκετ (10 μαθήματα) και του βόλεϊ (7 μαθήματα). Στην πειραματική ομάδα και σε κάθε μάθημα έγιναν 10λεπτες παρεμβάσεις με δεξιότητες ζωής (καθορισμός στόχου, θετική σκέψη, στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων) ενώ στην ομάδα ελέγχου που ακολουθούσε τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας έγιναν 10λεπτες διαλέξεις για τη λειτουργία του σώματος κατά τη διάρκεια της άσκησης. Η αξιολόγηση του προγράμματος έγινε με ποσοτικά και με ποιοτικά κριτήρια. Η ποσοτική μέθοδος περιλάμβανε: α) κινητικά τεστ στο μπάσκετ (ντρίπλα, πάσα στήθους) και στο βόλεϊ (πάσα με δάχτυλα, σερβίς από κάτω) και β) ερωτηματολόγια που αξιολογούσαν τις γνώσεις, την αντιλαμβανόμενη ικανότητα για χρήση των δεξιοτήτων ζωής και τα εσωτερικά κίνητρα για συμμετοχή στο μάθημα. Οι μετρήσεις έγιναν πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος. Η ποιοτική μέθοδος αξιολόγησης περιλάμβανε άτυπες, μη δομημένες συνεντεύξεις με μαθητές της πειραματικής ομάδας, συμμετοχική παρατήρηση και ανάλυση των δεδομένων από τα τετράδια των μαθητών. Σ' όλα τα ποιοτικά δεδομένα έγινε θεματική ανάλυση. Τα αποτελέσματα της ποσοτικής ανάλυσης έδειξαν ότι οι μαθητές της πειραματικής ομάδας σε σύγκριση με αυτούς της ομάδας ελέγχου βελτιώθηκαν περισσότερο στις γνώσεις τους για

τις δεξιότητες ζωής και στα εσωτερικά κίνητρα. Όμως, στις αθλητικές δεξιότητες βελτιώθηκαν μόνο στις δύο από τις τέσσερις δεξιότητες, στην πάσα στήθους στο μπάσκετ και στο σερβίς από κάτω στο βόλεϊ. Τέλος, στην αντιλαμβανόμενη ικανότητα για χρήση των δεξιοτήτων ζωής βελτιώθηκαν μόνο στη μετατροπή της αρνητικής σκέψης σε θετική η οποία θεωρήθηκε μια ξεχωριστή δεξιότητα ζωής. Από την ποιοτική ανάλυση προέκυψαν δυο μεγάλες κατηγορίες: α) το πρόγραμμα (απόψεις, εμπειρίες, συναισθήματα, ερμηνεία συμπεριφορών, προτάσεις) και β) οι δεξιότητες ζωής (σημασία, αξία, ανταπόκριση μαθητών, χρήση, μεταφορά μάθησης και εφαρμογή των δεξιοτήτων ζωής στην καθημερινή ζωή των μαθητών). Όπως φάνηκε από την ανάλυση των δεδομένων της ποιοτικής ανάλυσης οι μαθητές απόλαυσαν, χάρηκαν και εκτίμησαν το πρόγραμμα και το μάθημα της φυσικής αγωγής απέκτησε άλλο νόημα και αξία. Οι περιπτώσεις άρνησης του προγράμματος από ομάδα μαθητών δεν ήταν ικανές να αλλάξουν τη συνολική θετική εικόνα. Οι δεξιότητες ζωής θεωρήθηκαν πολύτιμα και χρήσιμα εφόδια για το μάθημα, το σχολείο, τη ζωή, το μέλλον τους. Η μεταφορά μάθησης ήταν από τα πιο σημαντικά ευρήματα της ποιοτικής ανάλυσης καθώς οι μαθητές δοκίμασαν να εφαρμόσουν τις δεξιότητες ζωής στη καθημερινή ζωή τους. Συνολικά φάνηκε ότι το πρόγραμμα ήταν εύχρηστο, λειτουργικό, καλά οργανωμένο και ότι μπορεί να εφαρμοστεί από τον οποιοδήποτε καταρτισμένο εκπαιδευτικό. Οι μαθητές το αγάπησαν, το εκτίμησαν, βρήκαν ένα άλλο ενδιαφέρον για το μάθημα της φυσικής αγωγής, κέρδισαν γνώσεις και εμπειρίες τις οποίες έδειξαν να θέλουν και να μπορούν να τις χρησιμοποιούν όχι μόνο στο μάθημα και στο σχολείο αλλά και στην καθημερινή τους ζωή. Τα αποτελέσματα αυτά ενισχύουν την άποψη για τη σημαντικότητα των προγραμμάτων δεξιοτήτων ζωής στην εκπαίδευση, αποδεικνύουν για μια ακόμη φορά ότι η φυσική αγωγή μπορεί να εντάξει τέτοιες δεξιότητες στο καθημερινό της πρόγραμμα χωρίς να περιορίζεται η κινητική φύση του μαθήματος.

Λέξεις κλειδιά: Φυσική Αγωγή, Δεξιότητες Ζωής, Αθλητικές Δεξιότητες

ABSTRACT

Georgios Giannoudis: The Effectiveness of Teaching a Life Skills Program in a
Physical Education context
(Under the supervision of Associate Professor Goudas Marios)

Life skills are increasingly recognized as valuable assets that have to be taught to students. Physical education, which is considered a suitable context for teaching life skills, can be reformed adopting the goal of teaching life skills. The aim of the present study was to examine the effectiveness of a life skills program in a physical education context. The 17-lesson life skills program was taught to 165 students (80 boys– 85girls) from two elementary and two junior high schools. From those students, 86 were in the sixth year of elementary school (age 12 ± 0.5 years) and 79 were in the second year of junior high school (age 14 ± 0.5 years). The schools were located at the broad district of Thessaloniki (Greece) in middle class areas. Students were assigned either in an experimental or in a control group. The program focused on setting goals, on positive thinking, and on problem solving. Students were assessed on four sport-skills tests, knowledge about life skills, and beliefs about effective use of life skills. Results showed gains of the experimental group on two of the four sport-skills tests, knowledge and self-beliefs. To evaluate the program quantitative and qualitative methods were used in parallel. Quantitative method involved: a) two volleyball (overhand pass and underhand service) and two basketball skill tests (chest pass and dribble), b) questionnaires which assessed knowledge about life skills, self-beliefs for using life skills in every day life and intrinsic motivation to participate in physical education lessons. Assessments were conducted pre and post the intervention. The qualitative method involved: a) informal interviews with students and physical education teachers on the completion of the program, b) participant observation by the researcher during the program and c) written statements by the students. Results of the quantitative method showed that students that received the program, compared to those of the control group, gained more knowledge about life skills, improved better on two of the four sport skills, believed that could use life skills in physical education lesson and generally in their life, and reported greater intrinsic motivation for participation in physical education lessons. Qualitative analysis partly supported and reinforced these results. Moreover, it showed the students

enjoyed and appreciated the program, regarded life skills and rated them as very useful, practical and valuable for their everyday life. Physical education lessons got meaning and significance where students with low self – confidence and low self – esteem felt comfortable and safe. On the contrary, there were a few students who were negative about the program and created problems during implementation. The significant improvement of children participating in the life skills program, their positive statements and their general acceptance of the program suggests that this program seems to be effective, functional, realistic and applicable. A life skills program could be an alternative proposal to reforming traditional physical education.

Key words: *Physical education; Team sports; Life skills*

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	iv
ABSTRACT.....	vi
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ.....	viii
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ.....	x
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ.....	xi
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΕΙΚΟΝΩΝ.....	xii
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΩΝ	xii
 I. ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	 1
Ο καθορισμός του προβλήματος.....	6
Σκοπός της έρευνας.....	8
Σημασία της έρευνας.....	9
Περιορισμοί της έρευνας.....	10
Οριοθέτηση της έρευνας.....	11
Λειτουργικοί ορισμοί.....	12
Μηδενικές υποθέσεις.....	13
Ερευνητικές υποθέσεις.....	13
 II. ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ.....	 14
Οι δεξιότητες ζωής	14
Προγράμματα δεξιοτήτων ζωής	27
Η δομή του προγράμματος.....	49
Σύνοψη και συμπεράσματα	66
 III. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.....	 74
Συμμετέχοντες.....	74
Η διαδικασία	74
Περιγραφή του προγράμματος δεξιοτήτων ζωής.....	76
Η αξιολόγηση του προγράμματος	83

IV. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	102
Αποτελέσματα ποσοτικών κριτηρίων αξιολόγησης.....	102
Αποτελέσματα ποιοτικών κριτηρίων αξιολόγησης.....	115
V. ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	175
Ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα: σύγκλιση αποτελεσμάτων των δυο μεθόδων.....	176
Η συνεισφορά του προγράμματος στη βιβλιογραφία.....	193
Οι περιορισμοί της έρευνας.....	195
VI ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	197
Προτάσεις για πρακτική εφαρμογή.....	201
Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.....	202
Επίλογος.....	203
VII. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	205
VIII.ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ.....	231
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α: χαρακτηριστικά παραδείγματα ερωτήσεων στις συνεντεύξεις μαθητών και Κ.Φ.Α.....	231
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β: Αναλυτικά σχέδια μαθημάτων πειραματικής ομάδας.....	233
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ: Το τετράδιο του μαθητή όπως μοιράσθηκε στους μαθητές της πειραματικής ομάδας.....	262
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ: Τα ερωτηματολόγια που συμπλήρωσαν οι μαθητές και των δυο ομάδων.....	281

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1. Συνοπτική απεικόνιση του προγράμματος και στις δύο ομάδες (πειραματική – ελέγχου).....	77
Πίνακας 2. Συνοπτική απεικόνιση καινοτομιών του προγράμματος.....	80
Πίνακας 3. Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν στην παρούσα έρευνα.....	87
Πίνακας 4. Οι άξονες πάνω στους οποίους βασίσθηκε η συμμετοχική παρατήρηση στην παρούσα έρευνα.....	97
Πίνακας 5. Δείκτης δυσκολίας, τυπική απόκλιση και δείκτης διαφοροποίησης των ερωτήσεων στο τεστ γνώσεων στην αρχική και επαναληπτική μέτρηση...	102
Πίνακας 6. Παραγοντική ανάλυση του ερωτηματολογίου «αντιλαμβανόμενης ικανότητας για εφαρμογή των δεξιοτήτων καθορισμού προσωπικών στόχων, επίλυσης προβλημάτων και θετικής σκέψης».....	105
Πίνακας 7. Δείκτες εσωτερικής συνοχής, Μ.Ο. και τυπικές αποκλίσεις ανά παράγοντα του ερωτηματολογίου «αντιλαμβανόμενη ικανότητα για τις δεξιότητες καθορισμού στόχων, θετικής σκέψης και επίλυσης προβλημάτων».....	106
Πίνακας 8. Παραγοντική ανάλυση του ερωτηματολογίου εσωτερικής παρακίνησης (IMI, Intrinsic Motivation Inventory).....	108
Πίνακας 9. Δείκτες εσωτερικής συνοχής, Μ.Ο. και τυπικές αποκλίσεις ανά παράγοντα του ερωτηματολογίου εσωτερικής παρακίνησης (Intrinsic Motivation Inventory).....	109
Πίνακας 10. Μέσοι Όροι και τυπικές αποκλίσεις των μεταβλητών των δύο ομάδων (πειραματική - ελέγχου) στις δύο μετρήσεις (αρχική - επαναληπτική).....	109
Πίνακας 11. Συνολική απεικόνιση των κατηγοριών με παρουσίαση των αδρών διακριτών θεμάτων στην τριγωνοποίηση των δεδομένων της ποιοτικής ανάλυσης.....	104

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ

Σχήμα 1. απεικόνιση των τεσσάρων μοντέλων ταυτόχρονης χρήσης ποσοτικής και ποιοτικής μεθόδου αξιολόγησης σύμφωνα με τους Steckler et al. (1992).....	85
Σχήμα 2. το σκορ των δυο ομάδων στις δυο μετρήσεις της ντρίπλας στο μπάσκετ....	110
Σχήμα 3. το σκορ των δυο ομάδων στις δυο μετρήσεις στην πάσα στήθους στο μπάσκετ	110
Σχήμα 4. το σκορ των δυο ομάδων στις δυο μετρήσεις στο τεστ της πάσας με δάχτυλα στο Βόλεϊ.....	111
Σχήμα 5. το σκορ των δυο ομάδων στις δυο μετρήσεις του σερβίς από κάτω στο βόλεϊ.....	111
Σχήμα 6. το σκορ των δυο ομάδων στις δυο μετρήσεις στην αξιολόγηση γνώσεων για τις Δ.Ζ.....	111
Σχήμα 7. ερωτηματολόγιο αντιλαμβανόμενης ικανότητας: στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων.....	112
Σχήμα 8. ερωτηματολόγιο αντιλαμβανόμενης ικανότητας: καθορισμός στόχων.....	112
Σχήμα 9. ερωτηματολόγιο αντιλαμβανόμενης ικανότητας: μετατροπή αρνητικής σκέψης σε θετική.....	113
Σχήμα 10. ερωτηματολόγιο εσωτερικής παρακίνησης (IMI): Ευχαρίστηση – Ενδιαφέρον για το μάθημα της Φ.Α.....	113
Σχήμα 11. ερωτηματολόγιο εσωτερικής παρακίνησης (IMI): αντιλαμβανόμενη ικανότητα στο μάθημα της Φ.Α.....	114
Σχήμα 12. ερωτηματολόγιο εσωτερικής παρακίνησης (IMI): προσπάθεια – σημαντικότητα του μαθήματος.....	114
Σχήμα 13. ερωτηματολόγιο εσωτερικής παρακίνησης (IMI): πίεση – ένταση στο μάθημα της Φ.Α.....	114

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΕΙΚΟΝΩΝ

Εικόνα 1. Η δοκιμασία της ντρίπλας στο μπάσκετ..... 88

Εικόνα 2. Η δοκιμασία της πάσας στήθους στο μπάσκετ..... 88

Εικόνα 3. Η δοκιμασία του σερβίς από κάτω στο βόλεϊ..... 89

Εικόνα 4. Η δοκιμασία της πάσας με δάχτυλα στο βόλεϊ 89

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΩΝ

Δ.Ζ.:	Δεξιότητες Ζωής
Φ.Α.:	Φυσική Αγωγή
Κ.Φ.Α.:	Καθηγητής Φυσικής Αγωγής

I. Η ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΕΝΟΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΖΩΗΣ ΣΤΗ ΦΥΣΙΚΗ ΑΓΩΓΗ.

Ζούμε σε μια εποχή που χαρακτηρίζεται από μεγάλες και διαρκώς επιταχυνόμενες αλλαγές οι οποίες αφορούν τη συνθετότητα της κοινωνικής δομής και τους πολλαπλούς ρόλους που τα άτομα καλούνται να παίξουν. Οι απαιτήσεις για ένα εκπαιδευτικό σύστημα που θα δίνει όλο και περισσότερα εφόδια στους νέους για να μπορούν να ανταποκριθούν στις σύγχρονες ανάγκες είναι μεγάλες. Το εκπαιδευτικό σύστημα που από τη φύση του έχει αντικείμενο τη θετική ανάπτυξη των νέων θα πρέπει να μετατοπίσει το ενδιαφέρον του περισσότερο στην πρόληψη παρά στην θεραπεία των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι νέοι (Nelson – Jones, 1991). Σύμφωνα με το Task Force on Education of Young Adolescents (1989) ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα θα πρέπει να εξασφαλίζει στους νέους την ανάπτυξη σημαντικών δεξιοτήτων όπως επεξεργασία πολλαπλών πληροφοριών, αποτελεσματική επικοινωνία και προσαρμογή σε διαφορετικά και μεταβαλλόμενα περιβάλλοντα. Η αναμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων για να καλυφθούν οι μεταβαλλόμενες απαιτήσεις και οι σύγχρονες ανάγκες των νέων αλλά και της κοινωνίας είναι ζήτημα προτεραιότητας.

Η Φυσική Αγωγή (Φ.Α.), ως κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας μπορεί να παίξει έναν σημαίνοντα ρόλο, να συνεισφέρει αποφασιστικά στην παροχή εφοδίων στους μαθητές, να αποτελέσει ένα μέσο στο οποίο παράλληλα με τις αθλητικές δεξιότητες να διδαχθούν και κάποιες άλλες που να ευνοούν τις αναπτυξιακές ανάγκες των μαθητών. Στα περισσότερα αναλυτικά προγράμματα Φ.Α. ο βασικός κορμός των στόχων είναι ψυχοκινητικός, γνωστικός και συναισθηματικός (Melograno, 1996). Η Φ.Α. όπως και ο αθλητισμός θεωρούνται ως μέσο που βοηθά φυσιολογικά και ψυχολογικά το παιδί και τον έφηβο. Όμως, τα ψυχοκοινωνικά οφέλη δεν μεταφέρονται μόνο με την απλή συμμετοχή στις αθλητικές δραστηριότητες, το να είσαι απλά και μόνο στον αθλητικό στίβο δε σημαίνει ότι αποκομίζεις τα οφέλη που μπορεί να σου προσφέρει η αθλητική εμπειρία. Μπορεί να λέγεται ότι η συμμετοχή στις αθλητικές δραστηριότητες διευκολύνει τη θετική ανάπτυξη του νέου, όμως δεν

υπάρχει κάτι μαγικό στον ίδιο τον αθλητισμό. Έρευνες έχουν δείξει και αρνητικές, πέρα από τις θετικές, επιρροές από την ενασχόληση με τον αθλητισμό. Οι Danish, Forneris, Hodge και Heke (2004) ανέφεραν ότι η εμπειρία των ίδιων των εφήβων από τον αθλητισμό είναι αυτή που καθορίζει αν η συμμετοχή στον αθλητισμό είναι θετική ή αρνητική. Το μεγάλο ερώτημα είναι το κατά πόσο οι στόχοι ενός τυπικού αναλυτικού προγράμματος Φ.Α. καλύπτουν τις ανάγκες του σύγχρονου πολίτη στο πολυδιάστατο και πολύπλοκο κοινωνικό περιβάλλον.

Τις τελευταίες δεκαετίες έχουν προταθεί προγράμματα ψυχολογικής εκπαίδευσης, μιας καινούργιας κατεύθυνσης της συμβουλευτικής ψυχολογίας η οποία περιλαμβάνει εξάσκηση στις δεξιότητες που είναι σημαντικές για τη καθημερινή ζωή (Nelson – Jones, 1991). Η διαδικασία αυτή μπορεί να θεωρηθεί ως μια «προσωπική και κοινωνική εκπαίδευση», ως «ψυχολογική εκπαίδευση» ή ως «εξάσκηση ψυχολογικών δεξιοτήτων». Τα προγράμματα αυτά έχουν μεγάλη εξάπλωση επειδή έχουν αναπτυξιακή έμφαση και δίνουν μεγάλη σημασία στην πρόληψη (Nelson – Jones, 1991).

Διδακτικό αντικείμενο των προγραμμάτων ψυχολογικής εκπαίδευσης είναι οι δεξιότητες ζωής (Δ.Ζ.) (life skills). Υπάρχουν πολλοί ορισμοί που έχουν δοθεί για τις Δ.Ζ. και καθένας περιγράφει τις ανάγκες της κατηγορίας των ατόμων προς την οποία απευθύνεται. Από τους πιο περιεκτικούς ορισμούς που έχει διατυπωθεί είναι αυτός των Danish και Nellen (1997) οι οποίοι θεωρούν ως δεξιότητες ζωής όλες εκείνες τις δεξιότητες που βοηθούν το άτομο να πετύχει στο περιβάλλον στο οποίο ζει και δραστηριοποιείται. Είναι ένα ευρύ φάσμα κοινωνικών, γνωστικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων (Danish, 1997; Unicef, 2003). Περιλαμβάνουν ενδο-προσωπικές δεξιότητες, όπως η θετική αυτό-εκτίμηση αλλά και διαπροσωπικές δεξιότητες όπως η συνεργασία με άλλους (Danish, 1996,1997).

Ανάμεσα σε ένα μεγάλο αριθμό Δ.Ζ. αυτές που περισσότερο εξετάστηκαν πειραματικά είναι ο καθορισμός στόχων, η θετική σκέψη, οι στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων (Danish & Nellen, 1997; Goudas, Dermitzaki, Leondari, & Danish, 2006; Papacharisis, Goudas, Danish, & Theodorakis, 2005). Άλλες Δ.Ζ. που θα μπορούσαν να αναφερθούν είναι η αποτελεσματική απόδοση υπό πίεση, η αποτελεσματική επικοινωνία, ο κατάλληλος χειρισμός της επιτυχίας ή της αποτυχίας, η αυτογνωσία και η γνώση των δυνατοτήτων και των ορίων του ατόμου, η αναζήτηση βοήθειας από τους άλλους, η αποδοχή της κριτικής από τους άλλους σαν πηγή

πληροφόρησης κ.λ.π. Οι McKee, Manoncourt, Yoon και Carnegie (2000) συμπεριλαμβάνουν στις δεξιότητες ζωής τη λήψη αποφάσεων, την επίλυση προβλημάτων την δημιουργική σκέψη καθώς και τις δεξιότητες επικοινωνίας, τις διαπροσωπικές δεξιότητες, την αυτογνωσία και την αντιμετώπιση του στρες και των συναισθημάτων. Άλλοι συγγραφείς συμπεριλαμβάνουν την συνεργασία, τη διαπραγμάτευση, την επικοινωνία και την κριτική σκέψη. Γενικά, Δ.Ζ. μπορούν επίσης να είναι σωματικές, όπως η σωστή στάση του σώματος, συμπεριφορικές, όπως η αποτελεσματική επικοινωνία με τους συνομηλίκους ή τους ενήλικους και γνωστικές, όπως αποτελεσματική λήψη αποφάσεων (Danish & Nellen, 1997).

Μέχρι σήμερα τα προγράμματα Δ.Ζ. που έχουν εφαρμοστεί έχουν στόχο περισσότερο περιθωριοποιημένες ομάδες νέων που βρίσκονται σε κίνδυνο και επικεντρώνονται στην πρόληψη μη αποδεκτών και ανθυγιεινών συμπεριφορών όπως η ακαδημαϊκή αποτυχία, η εγκατάλειψη του σχολείου, τα προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο (Coie & Krehbiel, 1984; Horacek, Ramey, Campbell, Hoffman & Fletcher, 1987; Shure & Spivak, 1988), το κάπνισμα, η χρήση αλκοόλ και ναρκωτικών, η πρόωρη σεξουαλική δράση και η ανεπιθύμητη εγκυμοσύνη και η μετάδοση λοιμωδών και ιογενών νοσημάτων που σχετίζονται με τις ανθυγιεινές συμπεριφορές όπως το AIDS, η ηπατίτιδα και τα αφροδίσια νοσήματα (Botvin, Baker, Dusenbury, Botvin, & Diaz, 1995; Botvin, Dusenbury, Baker, & James-Ortiz, 1992; Spoth, Redmond, Trudeau, & Shin, 2002; Zollinger, Saywell, Muegge, Wooldridge, Cummings, & Caine, 2003) αλλά και την πρόληψη αντικοινωνικών, παραβατικών και βίαιων συμπεριφορών παιδιών και εφήβων που βρίσκονται σε κίνδυνο (Aber, Pedersen, Brown, Jones, & Gershoff, 2003; Epstein, Botvin, Spoth, 2003; Kadish, Glaser, Calhoun, & Ginter, 2001; Martinek & Hellison, 1997).

Πολλά εκπαιδευτικά προγράμματα έχουν εκπονηθεί στο εξωτερικό, ειδικότερα στις Η.Π.Α., για την πρόληψη των ανεπιθύμητων συμπεριφορών και συνηθειών (World Health Organisation, 1999). Αυτό γίνεται μέσω της διδασκαλίας και της εξάσκησης των πιο γνωστών στη βιβλιογραφία δεξιοτήτων ζωής (καθορισμός στόχων, στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων, αποτελεσματική επικοινωνία, συνεργασία μέσα στην ομάδα, θετική σκέψη κ.λ.π.) και την ταυτόχρονη καλλιέργεια ψυχολογικών δεξιοτήτων (αυτο-διάλογος, έλεγχος στρες και άγχους, νοερή εξάσκηση). Στα προγράμματα που στοχεύουν στην προαγωγή της υγείας οι παρεμβάσεις πρόληψης

έδειξαν να ενισχύουν την ψυχο-κοινωνική ικανότητα, δηλαδή τις ικανότητες επίλυσης προβλημάτων και διαχείρισης άγχους (Weissberg, Caplan & Harwood, 1991).

Τα προγράμματα Δ.Ζ. που εφαρμόστηκαν στην εκπαίδευση έχουν κυρίαρχο στοιχείο τη γνώση. Οι μαθητές διδάσκονται πώς να επιζητούν, να διαχειρίζονται και να χρησιμοποιούν την πληροφορία, μαθαίνουν να δρουν, να αντιδρούν, να λειτουργούν, να παλεύουν να πετύχουν τους στόχους που έχουν θέσει ή να αντιμετωπίζουν με ένα θετικό και ενεργό τρόπο τα προβλήματα και τις δυσκολίες που προκύπτουν (Danish, Petitpas, & Hale, 1992). Όμως καμία γνώση, καμία δεξιότητα δεν μπορεί να καλλιεργηθεί συστηματικά και σε βάθος αν το περιεχόμενο, το διδακτικό αντικείμενο του προγράμματος δεν καλύπτει τις βασικές εσωτερικές ανάγκες και αναζητήσεις, τα ενδιαφέροντα των ατόμων που μετέχουν σ' αυτό. Επίσης, ένα πρόγραμμα δεν μπορεί να πετύχει αυτούς τους στόχους αν δεν αποβλέπει στην ενθάρρυνση και στην καλλιέργεια των εσωτερικών κινήτρων για συμμετοχή. Είναι γνωστό ότι οι λόγοι για να συμμετέχει κάποιος σε μια δραστηριότητα ποικίλουν. Σύμφωνα με τη θεωρία του αυτο-καθορισμού (Deci & Ryan, 1985a, 1985b, 1991; Vallerand, Deci & Ryan, 1987) οι λόγοι για να συμμετέχει ένα άτομο σε μια δραστηριότητα μπορεί να είναι εσωτερικοί και προσδιορισμένοι, εξωτερικοί ή να μην έχει λόγους για να συμμετέχει. Στην μεν πρώτη περίπτωση λέμε ότι το άτομο έχει υψηλό αυτό-καθορισμό, έχει εσωτερικά κίνητρα για συμμετοχή, στη δεύτερη το άτομο έχει χαμηλό αυτό-καθορισμό καθώς συμμετέχει για να κερδίσει κάποιο εξωτερικό όφελος. Ζητούμενο σε ένα πρόγραμμα Δ.Ζ. είναι ο μαθητής να συμμετέχει για εσωτερικούς λόγους, να έχει εσωτερικά κίνητρα. Για να συμβεί αυτό θα πρέπει τα προσδοκώμενα αποτελέσματα από τη συμμετοχή να θεωρούνται σημαντικά και χρήσιμα για τους μαθητές (Goudas, Dermitzaki & Bagiatas, 2000) όπως και να προσφέρει στους μαθητές μια αντίληψη αυτονομίας στην επιλογή του περιεχομένου του προγράμματος (Goudas, Biddle & Fox, 1994).

Το σχολείο είναι ιδανικό περιβάλλον για να λειτουργήσει ένα πρόγραμμα Δ.Ζ. καθώς ως θεσμός δίνει έμφαση στη διδασκαλία και στη μάθηση ενώ και εκ των πραγμάτων υπάρχει η δυνατότητα της εύκολης πρόσβασης στους περισσότερους μαθητές (Weissberg, Caplan & Sivo, 1989). Επιπλέον, το μάθημα της Φ.Α. προσφέρει όλα τα εφόδια, δίνει τις αφορμές για καλλιέργεια τέτοιων δεξιοτήτων. Κατά τον Larson (2000) η Φ.Α. προσφέρει ένα ιδανικό περιβάλλον για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της πρωτοβουλίας, απαραίτητες δεξιότητες για τη θετική

συναισθηματική ανάπτυξη. Μόνο σε αθλητικές δραστηριότητες, με τις οποίες συνήθως είναι εμπλουτισμένο ένα μάθημα Φ.Α., μπορούν οι νέοι να έχουν συμπεριφορές που να χαρακτηρίζονται από εσωτερικά κίνητρα και μεγάλο ενδιαφέρον για συμμετοχή. Οι Goudas και Giannoudis (2008) αναφέρουν έξι λόγους για τους οποίους η Φ.Α. θεωρείται ιδανικό πεδίο για να διδαχθούν και να εξασκηθούν οι Δ.Ζ. Ως πρώτος λόγος αναφέρεται η ομοιότητα που υπάρχει μεταξύ της υπεροχής στον αθλητισμό και της υπεροχής του ατόμου στην καθημερινότητά του (Danish, Forneris & Wallace, 2005). Δεύτερον, πολλές από τις δεξιότητες που διδάσκονται στον αθλητισμό μπορούν να μεταφερθούν σε άλλους τομείς της ζωής. Τρίτον, στους νέους ο αθλητισμός είναι μια ιδιαίτερα δημοφιλής δραστηριότητα. Τέταρτον, ο αθλητισμός είναι ένα περιβάλλον που δίνει έμφαση στην εξάσκηση και στη δοκιμασία όπως συμβαίνει συνεχώς στο σχολείο αλλά και σ' όλους τους τομείς επίτευξης (Danish, Petitpas & Hale, 1992). Πέμπτον, οι αθλητικές δεξιότητες όπως και οι Δ.Ζ. μαθαίνονται με τον ίδιο τρόπο, δηλαδή την επίδειξη, τη μίμηση προτύπου και την εξάσκηση (Orlick & McCaffrey, 1991). Έκτον, ο αθλητισμός είναι σημαντικός παράγοντας που ευνοεί την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης και της αντιλαμβανόμενης ικανότητας των εφήβων (Danish, Petitpas, & Hale, 1993).

Επιπλέον, ο αθλητισμός μπορεί να είναι ιδανικό περιβάλλον για να προσφέρει τη χαρά της ικανοποίησης από την επίτευξη των στόχων καθώς οι στόχοι στον αθλητισμό γενικώς είναι απτοί και άμεσοι. Ο αθλητισμός μπορεί να ενσταλάξει στο άτομο την αξία της επίτευξης της επιτυχίας μέσω της διαδικασίας του καθορισμού στόχους και της προσπάθειας για την επίτευξή του (Danish, et al., 2004). Η σχολική Φ.Α. που έχει σα βάση όλες τις αρχές του αθλητισμού, έχει το πλεονέκτημα ότι προσφέρει μαζικά αυτές τις αρχές σ' όλους τους μαθητές. Έτσι, η Petlichkoff (2004) θεωρεί ότι ένας θετικός τρόπος για να προάγεται η απόκτηση δεξιοτήτων είναι να αναμειγνύονται στο μάθημα της Φ.Α. αθλητικές δεξιότητες και Δ.Ζ.

Τα τελευταία χρόνια, τα προγράμματα Δ.Ζ. έχουν μεγάλη απήχηση και αυτό γιατί γίνεται όλο και πιο ξεκάθαρη η ανάγκη για την καλλιέργεια δεξιοτήτων που θεωρούνται πολύτιμες και αναγκαίες στην κοινωνία. Οι περισσότερες εφαρμογές αφορούν την πρόληψη ανθυγιεινών και αντικοινωνικών συμπεριφορών, με εστίαση σε παιδιά και εφήβους που βρίσκονται σε κίνδυνο. Στον αθλητισμό έχουν γίνει αρκετές μελέτες με επίκεντρο την καλλιέργεια ψυχολογικών δεξιοτήτων και Δ.Ζ. Στην Ελλάδα, στο σχολικό περιβάλλον, τα τελευταία χρόνια έχει εφαρμοστεί και

αξιολογηθεί ένα πρόγραμμα Δ.Ζ. το οποίο αναπτύχθηκε στο Εργαστήριο Ψυχολογίας της Άσκησης και Ποιότητας Ζωής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας (Goudas, in press). Προκαταρκτικές μορφές αυτού του προγράμματος έχουν αξιολογηθεί σε μια σειρά μεταπτυχιακών και διδακτορικών διατριβών (Δημητρίου, 2005; Θεοφανίδης, 2003; Κιορπέ, 2004; Κολοβελώνης, 2005; Παπαχαρίσης, 2004), συνέχεια, ανάπτυξη και βελτίωση των οποίων είναι και η παρούσα μελέτη.

Ο καθορισμός του προβλήματος

Η Φ.Α. ως κομμάτι της ευρύτερης παρεχόμενης αγωγής μπορεί να διαδραματίσει ένα καινούργιο και σημαντικό ρόλο καθώς θεωρείται ιδανικό πεδίο για να καλλιεργηθούν παράλληλα με τις αθλητικές και άλλες δεξιότητες όπως είναι οι κοινωνικές δεξιότητες ή οι Δ.Ζ. Μάλιστα η καλλιέργεια των Δ.Ζ. έχει φανεί ότι όχι μόνο δεν είναι πλεονασμός ή δεν εμποδίζει την ανάπτυξη των αθλητικών δεξιοτήτων αλλά βοηθά και στη βελτίωσή τους (Goudas et al., 2006; Papacharisis et al., 2005). Από την άλλη, η συμμετοχή στις αθλητικές δραστηριότητες από μόνη της αποτελεί σημαντικό παράγοντα στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης, της ταυτότητας και της αίσθησης της ικανότητας των παιδιών και των εφήβων (Danish, et al., 2005).

Οι άνθρωποι που σχετίζονται με την εκπαίδευση και ειδικότερα με τη Φ.Α. έχουν αρχίσει πλέον να αναγνωρίζουν την ανάγκη για περισσότερο οργανωμένη και δομημένη ψυχολογική και κοινωνική εκπαίδευση και μάλιστα με τη χρήση του αθλητισμού ως όχημα. Πολλά υποσχόμενα προγράμματα ψυχολογικής εκπαίδευσης έχουν δοκιμασθεί και έχει αποδειχθεί η αποτελεσματικότητά τους. Τα προγράμματα αυτά οποία χρησιμοποιούν τις αθλητικές δεξιότητες ως αφορμή για να διδάξουν τις Δ.Ζ. (Danish, 2002a; 2002b; Danish, 2002c; Danish, Taylor & Fazio, 2003). Το σημαντικό σ' αυτά τα προγράμματα είναι ότι απώτερος στόχος είναι η μεταφορά μάθησης, δηλαδή η μεταφορά των Δ.Ζ. έξω από το χώρο του αθλητισμού και της Φ.Α. σε άλλες δραστηριότητες και άλλες διαστάσεις της ζωής.

Η παρούσα εργασία εντάσσεται στον τομέα της καλλιέργειας των Δ.Ζ. παράλληλα με την καλλιέργεια αθλητικών δεξιοτήτων μέσω του μαθήματος της Φ.Α. Είναι ένας τομέας που δεν έχει εξετασθεί επαρκώς καθώς στις προηγούμενες εφαρμογές αυτών των προγραμμάτων Δ.Ζ. επίκεντρο ήταν είτε ο αθλητισμός είτε ομάδες κοινωνικά μειονεκτούντων παιδιών και εφήβων. Στην παρούσα μελέτη περιβάλλον μάθησης είναι η τυπική Φ.Α., όπως λειτουργεί και εφαρμόζεται στο

Ελληνικό σχολείο. Κυρίως όμως έγινε μια προσπάθεια να εφαρμοστεί και να αξιολογηθεί ένα πρόγραμμα Δ.Ζ. ώστε έχοντας σαν βάση τα αποτελέσματα να γίνει μια τεκμηριωμένη πρόταση για αναμόρφωση και εκσυγχρονισμό των αναλυτικών προγραμμάτων της Φ. Α.

Η παρούσα εφαρμογή ενός προγράμματος Δ.Ζ. σε σχέση με τις προηγούμενες εφαρμογές διαφοροποιείται στα εξής:

α) *θετική σκέψη*: στην παρούσα εφαρμογή οι μαθητές διδάχθηκαν την αξία της αυτό –ομιλίας ως μια μορφή θετικής σκέψης χρησιμοποιώντας συγκεκριμένες λέξεις κλειδιά για να κατευθύνουν την προσοχή τους στις ίδιες τις δεξιότητες που διδάχθηκαν στη διάρκεια της εξάσκησης ή της δοκιμασίας. Το καινούργιο σ' αυτήν τη μελέτη έγκειται στο ότι πλέον ο εντοπισμός της αρνητικής σκέψης και η μετατροπή του σε θετική θεωρήθηκε ως μια ξεχωριστή Δ.Ζ η οποία μπορεί να διδαχθεί και να καλλιεργηθεί. Αυτό είχε επίπτωση και στο όργανο αξιολόγησης καθώς αξιολογήθηκε όχι μόνο η θετική σκέψη αλλά και ο εντοπισμός της αρνητικής και η μετατροπή του σε θετική που αποτέλεσε μια ξεχωριστή μεταβλητή.

β) *επίλυση προβλημάτων*: σε προηγούμενες εφαρμογές η επίλυση προβλημάτων αφορούσε εμπόδια που προέκυπταν από την εφαρμογή του πλάνου δράσης για την επίτευξη του στόχου που είχαν θέσει οι ίδιοι οι μαθητές. Πως δηλαδή θα ξεπερνούσαν τα προβλήματα, τα εμπόδια που προέκυπταν στην πορεία των μαθητών για να πετύχουν το στόχο που έθεσαν. Αντίθετα στην παρούσα εφαρμογή του προγράμματος Δ.Ζ. η επίλυση προβλημάτων είχε πιο γενικευμένη μορφή, δεν περιορίστηκε μόνο στο πλάνο επίτευξη του στόχου αλλά αφορούσε καθημερινά προβλήματα που αντιμετώπιζαν οι μαθητές στο μάθημα, στο σχολείο και στη ζωή τους. Ήταν μια εισαγωγή, προετοιμασία των μαθητών για να μάθουν να χρησιμοποιούν τη διαδικασία επίλυσης προβλημάτων στη ζωή τους, να επιτευχθεί η επιδίωξη του προγράμματος για μεταφορά μάθησης. Δηλαδή να μάθουν οι μαθητές να εφαρμόζουν όλα αυτά που μάθαιναν στο μάθημα της Φ.Α. και στα άλλα μαθήματα στο σχολείο αλλά και στην καθημερινή τους ζωή, να αποτελεί αυτό μια αυτόματη στρατηγική που θα είναι αυτόματη διαθέσιμη κάθε φορά που οι μαθητές αντιμετωπίζουν ένα πρόβλημα στη ζωή τους.

γ) *οργάνωση – σχεδιασμός του προγράμματος*: το πρόγραμμα, σε σχέση με τα προηγούμενα, έγινε πιο ευέλικτο και λιγότερο άκαμπτο. Επιδιώχθηκε να είναι πιο διασκεδαστικό να έχει μια περισσότερο παιγνιώδη μορφή. Για το λόγο αυτό μπήκαν

παράλληλα με την εξάσκηση των δεξιοτήτων πολλά παιχνίδια με τροποποιημένη μορφή ώστε να υποχρεώνονται οι μαθητές να μπαίνουν συνεχώς στη διαδικασία της σύσκεψης και της επίλυσης προβλημάτων μέσα στην ομάδα. Στα πλαίσια αυτής της επιδίωξης και προς το τέλος εφαρμογής τους προγράμματος εντάχθηκαν δύο επιπλέον μαθήματα που είχαν έντονα το στοιχείο του παιχνιδιού ώστε να έχουν την εμπειρία των Δ.Ζ. και μαθητές που δεν ανταποκρίθηκαν θετικά στο πρόγραμμα. Όλα τα μαθήματα είχαν έναν έντονα δημιουργικό προσανατολισμό καθώς οι μαθητές θα έπρεπε να ανασυνθέσουν, να δημιουργήσουν καινούργιους κώδικες και δρόμους, ιδίως στις τροποποιημένες μορφές παιχνιδιών και στη διαδικασία επίλυσης προβλημάτων με ανοιχτό τέλος.

δ) *η μορφή αξιολόγησης του προγράμματος:* μια άλλη σημαντική διαφοροποίηση του παρόντος προγράμματος με τις προηγούμενες εφαρμογές είναι ο μικτός τρόπος αξιολόγησης του προγράμματος, καθώς αξιολογήθηκε ισότιμα και παράλληλα με ποιοτικά και ποσοτικά κριτήρια. Και στα προηγούμενα προγράμματα χρησιμοποιήθηκαν συνεντεύξεις αλλά χρησιμοποιήθηκαν συμπληρωματικά και επικουρικά των ποσοτικών ενώ η ποιοτική μέθοδος δεν είχε τη βαρύνουσα σημασία που είχε στην παρούσα εφαρμογή. Επιπλέον στην παρούσα μελέτη χρησιμοποιήθηκαν πέρα από τις συνεντεύξεις και ποιοτικά δεδομένα από τη συμμετοχική παρατήρηση που έκανε ο ίδιος ο ερευνητής αλλά και άλλα ποιοτικά δεδομένα όπως οι απόψεις και οι εμπειρίες των μαθητών στο τετράδιο του μαθητή.

Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να εξετάσει την αποτελεσματικότητα ενός προγράμματος Δ.Ζ. στο μάθημα της Φ.Α. όπου διδάχθηκαν και αθλητικές δεξιότητες. Για την αξιολόγηση του προγράμματος χρησιμοποιήθηκαν:

α) Ποσοτικά κριτήρια αξιολόγησης. Εξετάσθηκαν:

1) οι γνώσεις των μαθητών για τις δεξιότητες ζωής και συγκεκριμένα για τον καθορισμό προσωπικών στόχων, τη θετική σκέψη, τη δυνατότητα μετατροπής της αρνητικής σκέψης σε θετική και τις στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων.

2) Η αντιλαμβανόμενη ικανότητα των μαθητών για εφαρμογή αυτών των γνώσεων τόσο στο μάθημα και στο σχολείο, όσο και στην καθημερινή τους ζωή.

3) Τα εσωτερικά κίνητρα για συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα της Φ.Α.

4) Οι επιδόσεις των μαθητών στις αθλητικές δεξιότητες που διδάχθηκαν στο μάθημα.

β) Ποιοτικά κριτήρια αξιολόγησης. Χρησιμοποιήθηκαν συνεντεύξεις των μαθητών και των καθηγητών φυσικής αγωγής (Κ.Φ.Α.) καθώς και συμμετοχική παρατήρηση του ιδίου του ερευνητή.

Απώτερος σκοπός όμως του προγράμματος ήταν να αποτελέσει μια τεκμηριωμένη πρόταση για αναμόρφωση – προσαρμογή των αναλυτικών προγραμμάτων Φ.Α. που θα να ανταποκρίνονται στις σύγχρονες ανάγκες και απαιτήσεις των καιρών.

Σημασία της έρευνας

Η παρούσα έρευνα αποτέλεσε μια συνέχεια προηγούμενων ερευνητικών προσπαθειών με αντικείμενο τις Δ.Ζ. στο χώρο του αθλητισμού και της Φ.Α. Σήμερα οι νέοι βρίσκονται αντιμέτωποι με αυξημένες προκλήσεις και απαιτήσεις, οι ανάγκες τους είναι διαφορετικές σε σύγκριση με τις ανάγκες που είχαν οι προηγούμενες γενιές. Το περιβάλλον που θα πρέπει να σταθούν και να πετύχουν είναι ιδιαίτερα σκληρό και ανταγωνιστικό και για το λόγο αυτό θα πρέπει να έχουν τέτοια εφόδια που θα τους βοηθούν να σταθούν με επιτυχία. Οι Δ.Ζ. θεωρούνται ιδανικά εφόδια που μπορούν να καταστήσουν τους νέους ικανούς για να ανταποκριθούν σ' αυτές τις ανάγκες και τις προκλήσεις.

Στη σύγχρονη Ελλάδα οι αλλαγές στην κοινωνία, την οικονομία, τη ζωή γενικότερα είναι ραγδαίες και μεγάλες όταν την ίδια στιγμή η προσαρμογή του εκπαιδευτικού συστήματος σ' αυτές είναι αποσπασματική. Είναι δύσκολο, προσφέροντας τη γνώση και τα εφόδια του χθες, να εκπαιδεύσεις και να ετοιμάσεις τους νέους για να αντιμετωπίσουν τις σύγχρονες ανάγκες. Η Φ.Α. τα τελευταία χρόνια προσπαθεί να βρει την ταυτότητά της μέσα στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι. Από τις μέχρι τώρα ερευνητικές προσπάθειες έχει φανεί ότι τα προγράμματα Δ.Ζ. στο χώρο της Φ.Α. είναι αποτελεσματικά και μπορούν να προσφέρουν όλες εκείνες τις εμπειρίες, όλη εκείνη τη γνώση χωρίς να περιορίζεται ο κινητικός χαρακτήρας του μαθήματος.

Το παρόν πρόγραμμα Δ.Ζ. σχεδιάστηκε έτσι που να είναι προσαρμοσμένο στα υλικοτεχνικά δεδομένα ενός τυπικού μαθήματος Φ.Α., ενός τυπικού Ελληνικού σχολείου. Τα μαθήματα σχεδιάστηκαν έτσι που να μπορούν να εφαρμοστούν από τους Κ.Φ.Α., σ' όλες τις συνθήκες. Με λίγα λόγια σχεδιάστηκε και για να αποτελέσει έναν

ασφαλή, πρακτικό οδηγό εφαρμογής των Δ.Ζ. στο μάθημα της Φ.Α. που ανά πάσα στιγμή ο κάθε ενδιαφερόμενος να μπορεί να το χρησιμοποιήσει έχοντας στη διάθεση του ταυτόχρονα όλη τη θεωρητική γνώση και εμπειρία από το συγκεκριμένο πεδίο.

Η διδασκαλία των δύο διαφορετικών ομάδων δεξιοτήτων, των αθλητικών και των Δ.Ζ., σχεδιάστηκε έτσι ώστε καμία να μην είναι σε βάρος της άλλης αλλά να μπορούν ταυτόχρονα να διδάσκονται και να εξασκούνται παράλληλα. Επιδίωξη της παρούσας μελέτης ήταν η δημιουργία ενός προγράμματος μέσω του οποίου θα διδάσκονταν Δ.Ζ. παράλληλα με αθλητικές δεξιότητες, ένα πρόγραμμα του οποίου η αποτελεσματικότητα θα είχε ελεγχθεί με τη διασταύρωση ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων, θα ήταν εύκολα εφαρμόσιμο από τους Κ.Φ.Α. και θα μπορούσε να αποτελέσει μια σοβαρή εναλλακτική πρόταση για τη Φ.Α.

Περιορισμοί της έρευνας

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας αφορούν μαθητές της ΣΤ' τάξης του Δημοτικού και της Β' τάξης του Γυμνασίου και συγκεκριμένα τις ηλικίες από 12 έως 14 χρονών. Κάθε γενίκευση των αποτελεσμάτων της έρευνας σε άλλες ηλικίες θα ήταν παρακινδυνευμένη.

Η παρουσία του ερευνητή πιθανόν να έπαιξε σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση των αποτελεσμάτων της έρευνας. Συμμετείχε στο μάθημα, βοηθούσε τον υπεύθυνο/η Κ.Φ.Α., βοηθούσε στη διεξαγωγή των κινητικών δοκιμασιών και προσπαθούσε να εντάξει στο μάθημα τους μαθητές που έδειχναν αρνητικοί προς το πρόγραμμα. Η παρουσία του ερευνητή στην τάξη δεν περιορίστηκε μόνο στο διάστημα των 2.5 μηνών που κράτησε το πρόγραμμα αλλά συμμετείχε και ένα μήνα πριν από το πρόγραμμα για να εγκλιματισθεί με την ατμόσφαιρα της τάξης και να αποτελέσει μέρος αυτής.

Η επιλογή των συγκεκριμένων τάξεων με τους συγκεκριμένους Κ.Φ.Α. μπορεί να ήταν τυχαία, όμως η προσωπικότητά τους και οι γνώσεις τους, όπως φάνηκε από την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων, επηρέασαν την ανταπόκριση των μαθητών στο πρόγραμμα. Δεν ξέρουμε τι αποτελέσματα θα είχαμε αν το πρόγραμμα εφαρμοζόταν με άλλους Κ.Φ.Α.

Το γεγονός ότι στο ίδιο σχολείο συνυπήρχε και η πειραματική και η ομάδα ελέγχου πιθανόν να επηρέασε τα αποτελέσματα. Πιθανόν, αν ήταν σε διαφορετικά σχολεία οι δύο ομάδες, να ήταν διαφορετικά τα αποτελέσματα. Όμως, αν επιλεγόταν

αυτός ο ερευνητικός σχεδιασμός θα υπήρχε ένας άλλος πιο μεγάλος περιορισμός για τα αποτελέσματα της έρευνας καθώς δεν θα μπορούσε να ελεγχθεί η επιρροή του διαφορετικού καθηγητή Φ.Α. και του διαφορετικού κλίματος του σχολείου. Αντίθετα στον παρόντα ερευνητικό σχεδιασμό οι δυο ομάδες είχαν τον/την ίδιο Κ.Φ.Α. το οποίο εξασφάλιζε ίδιες συνθήκες.

Οριοθέτηση της έρευνας

Το πρόγραμμα Δ.Ζ. που αναπτύχθηκε τόσο στο Δημοτικό και στη ΣΤ΄ τάξη όσο και στο Γυμνάσιο και στη Β΄ τάξη αποτελείται από 17 μαθήματα με αντικείμενο δεξιότητες του μπάσκετ (ντρίπλα και πάσα στήθους – 10 μαθήματα) και δεξιότητες του βόλεϊ, (πάσα με δάχτυλα και σερβίς από κάτω – 7 μαθήματα). Επίσης υπήρξαν και άλλα δύο μαθήματα που έγιναν στη φάση ολοκλήρωσης του προγράμματος και εκτός μαθήματος της Φ.Α. όπου εφαρμόστηκαν οι Δ.Ζ. με παιγνιώδη μορφή και μέσα από το παιχνίδι του χαμένου θησαυρού. Τα 19 μαθήματα έγιναν σε διάστημα δυόμιση μηνών, 3 φορές την εβδομάδα.

Ποσοτικά κριτήρια αξιολόγησης: θεωρήθηκε ότι ο μαθητής/τρια γνώριζε για τις Δ.Ζ. όταν μπορούσε να επιλέξει τη σωστή απάντηση ανάμεσα σε τέσσερις εκδοχές σεναρίων βγαλμένα από την πιθανή καθημερινή ζωή των μαθητών/τριών. Ως αντιλαμβανόμενη ικανότητα εφαρμογής και χρήσης των Δ.Ζ. θεωρήθηκε το κατά πόσο οι μαθητές δήλωναν, μέσα από ερωτηματολόγιο 7θμιας κλίμακας, ικανοί να χρησιμοποιούν τις συγκεκριμένες δεξιότητες. Ως εσωτερική παρακίνηση ορίστηκε ο βαθμός κατά τον οποίο οι μαθητές/τριες ανέφεραν πως συμμετείχαν και προσπαθούσαν στο μάθημα για λόγους εσωτερικούς δηλαδή επειδή τους άρεσε, το έβρισκαν χρήσιμο, διασκεδαστικό επειδή αισθάνθηκαν ικανοί και όχι επειδή αισθάνθηκαν πίεση ή ένταση από τη συμμετοχή τους. Ως απόδοση στις συγκεκριμένες αθλητικές δραστηριότητες ορίστηκαν οι επιδόσεις, τα σκορ των μαθητών στα τέσσερα αθλητικά τεστ.

Ποιοτικά κριτήρια αξιολόγησης: τόσο στις συνεντεύξεις όσο και στη συμμετοχική παρατήρηση καθορίστηκαν κάποιοι άξονες πάνω στους οποίους βασίστηκε η ποιοτική αξιολόγηση. Οι γενικοί άξονες πάνω στους οποίους κινήθηκαν οι συνεντεύξεις ήταν: 1) Το πρόγραμμα (αντίληψη, εντυπώσεις από το πρόγραμμα – αντίληψη χρησιμότητας του προγράμματος, ερμηνεία αρνητικών αντιδράσεων απέναντι στο πρόγραμμα, προτάσεις για το πρόγραμμα, καινοτομίες προγράμματος,

η γνώμη για τη δουλειά στο σπίτι, το τετράδιο του μαθητή, τους ρόλους, το παιχνίδι του χαμένου θησαυρού), 2) Οι Δ.Ζ. (γνώσεις, χρησιμότητα, δυνατότητα χρήσης και εφαρμογής, εφαρμογή Δ.Ζ. εκτός μαθήματος). Οι άξονες που κινήθηκε η *συμμετοχική παρατήρηση* ήταν: 1) το περιβάλλον μέσα στο οποίο εφαρμόστηκε το πρόγραμμα (οι τάξεις, η προσπάθεια και οι αντιδράσεις των μαθητών), 2) οι Κ.Φ.Α., 3) οι Δ.Ζ. (γνώσεις, ενδιαφέρον, αναγνώριση, εφαρμογή), 4) το πρόγραμμα (οργάνωση, προβλήματα, αδυναμίες, αλλαγές), 5) οι καινοτομίες του προγράμματος (γνώμη για τη δουλειά στο σπίτι, το τετράδιο του μαθητή, τους ρόλους, το παιχνίδι του χαμένου θησαυρού). Στο τετράδιο του μαθητή καταγράφηκαν οι αντιλήψεις, οι γνώμες, οι απόψεις για το πρόγραμμα, η εμπειρία του ρόλου του δασκάλου δεξιοτήτων ζωής που κλήθηκαν να παίξουν.

Λειτουργικοί ορισμοί

Δεξιότητες ζωής: οι δεξιότητες που βοηθούν το άτομο να πετύχει στο περιβάλλον στο οποίο ζει και δραστηριοποιείται (Danish & Nellen, 1997). Οι δεξιότητες που απαιτούνται για αποτελεσματικό τρόπο ζωής, ψυχική υγεία, υψηλό επίπεδο ανθρώπινης λειτουργίας (Nelson – Jones, 1988)

Στόχος: επιθυμητά μελλοντικά γεγονότα που κινητοποιούν το άτομο για εκτεταμένες περιόδους και το καθιστούν ικανό να υπερνικήσει τις εφήμερες επιρροές (Bandura, 1977). Δράσεις στις οποίες το άτομο έχει απόλυτο έλεγχο και παίρνονται για να φτάσει σε ένα επιδιωκόμενο, ποθητό αποτέλεσμα (Danish, et al., 1992).

Στρατηγική επίλυσης προβλημάτων: είναι η τεχνική που εισάγει το άτομο σε μια διαδικασία για την επίλυση ενός προβλήματος μέσα από την επιλογή της καλύτερης δυνατής λύσης ανάμεσα σε πολλές εναλλακτικές (Mayer, 1983).

Θετική σκέψη: είναι η προσέγγιση των γεγονότων από τη θετική τους πλευρά. Τα γεγονότα αυτά καθ' αυτά δεν είναι η αιτία των συναισθημάτων όσο οι σκέψεις που επηρεάζουν τις στάσεις και τα πιστεύω (Ellis, 1994).

Αυτο – ομιλία: ο διάλογος με τον οποίο κάποιος αποσαφηνίζει συναισθήματα και αντιλήψεις, καθορίζει και αλλάζει εκτιμήσεις, δίνει στον εαυτό του ενίσχυση και οδηγίες (Hackfort & Schwenkmezger, 1993)

Αντιλαμβανόμενη ικανότητα: είναι αυτό που πιστεύει το άτομο για τον εαυτό του ότι μπορεί να κάνει, πόσο ικανό ή όχι πιστεύει ότι είναι για τη συγκεκριμένη δεξιότητα.

Εσωτερική παρακίνηση: οι ενέργειες, οι πράξεις που γίνονται για λόγους ευχαρίστησης και ικανοποίησης από την ίδια την πράξη και όχι από το εξαγόμενο αποτέλεσμα της, όπως και για λόγους αντιλαμβανόμενης χρησιμότητας και ωφέλειας της πράξης.

Μηδενικές υποθέσεις

Δεν θα υπάρχουν διαφορές μεταξύ της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου στη διαφοροποίηση από την 1^η στη 2^η μέτρηση α) στις γνώσεις τους για τις Δ.Ζ., β) στην αντιλαμβανόμενη ικανότητά τους για χρήση των Δ.Ζ. στο μάθημα της Φ.Α. αλλά και στη ζωή τους, γ) στα εσωτερικά κίνητρα για συμμετοχή στο μάθημα της Φ.Α. και δ) στις επιδόσεις τους στα κινητικά τεστ.

Ερευνητικές υποθέσεις

Ερευνητικές υποθέσεις στην ποσοτική αξιολόγηση.

1. Το πρόγραμμα θα έχει θετική επίδραση στις γνώσεις των μαθητών/τριών για τις Δ.Ζ., δηλαδή στις γνώσεις τους για τον καθορισμό προσωπικών στόχων, τη θετική σκέψη, τον εντοπισμό της αρνητικής σκέψης και τη μετατροπή της σε θετική, τις στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων.

2. Το πρόγραμμα θα έχει θετική επίδραση στην αντιλαμβανόμενη ικανότητα των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας για την εφαρμογή των δεξιοτήτων καθορισμού στόχου, θετικής σκέψης, εντοπισμού της αρνητικής σκέψης και μετατροπής της σε θετική σκέψη και τις δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων στην καθημερινή ζωή των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας.

3. Το πρόγραμμα θα έχει θετική επίδραση στη βελτίωση των εσωτερικών κινήτρων για συμμετοχή στο μάθημα της Φ.Α. των μαθητών της πειραματικής ομάδας.

4. Το πρόγραμμα θα έχει θετική επίδραση στη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας στα αθλητικά τεστ στο μπάσκετ και στο βόλεϊ.

II. ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο για τις Δ.Ζ. Γίνεται μια εκτενής αναφορά στον αθλητισμό και στη Φ.Α. ως ιδανικά περιβάλλοντα για την καλλιέργειά τους και προβάλλεται ο σημαντικός ρόλος των Δ.Ζ. στη διαδικασία θετικής ανάπτυξης των νέων. Γίνεται μια ανάλυση των αρχών οργάνωσης προγραμμάτων Δ.Ζ. και περιγράφεται η εφαρμογή τους σε διάφορους τομείς όπως η υγεία και ο αθλητισμός, ιδιαίτερα στο σχολικό περιβάλλον και τη Φ.Α. που ενδιαφέρει την παρούσα μελέτη. Παρουσιάζονται τα σημαντικότερα προγράμματα Δ.Ζ. και γίνεται μια προσπάθεια σύνδεσης του παρόντος προγράμματος με αυτά. Τέλος γίνεται μια εκτενής αναφορά στη δομή του παρόντος προγράμματος τονίζοντας τα στοιχεία που αποτελούν συνέχεια και κυρίως τα σημεία στα οποία τροποποιείται ή διαφοροποιείται από τα προηγούμενα

Οι δεξιότητες ζωής

Ορισμοί – κατηγοριοποίηση. Υπάρχουν πολλοί ορισμοί που έχουν δοθεί για τις Δ.Ζ. και καθένας από αυτούς περιγράφει τις ανάγκες της κατηγορίας των ατόμων προς την οποία απευθύνεται. Ο ορισμός που περισσότερο ταιριάζει στο Δυτικό πολιτισμό είναι αυτός των Danish και Nellen (1997) που θεωρεί ως *δεξιότητες ζωής εκείνες τις δεξιότητες που βοηθούν ένα άτομο να πετύχει στο περιβάλλον στο οποίο ζει* (σελ. 102), ενώ μια άλλη διάσταση δίνει ο Nelson-Jones (1988) καθώς θεωρεί τις *δεξιότητες ζωής απαραίτητες για αποτελεσματικό τρόπο ζωής, ψυχική υγεία, υψηλό επίπεδο ανθρώπινης λειτουργίας* (σελ. 229). Οι Gould και Carson (2008) που επικεντρώθηκαν στο αθλητικό περιβάλλον ως μέσο προαγωγής και μεταφοράς Δ.Ζ. σε άλλες καταστάσεις θεώρησαν ότι Δ.Ζ. είναι όλα εκείνα τα εσωτερικά, προσωπικά πλεονεκτήματα, τα χαρακτηριστικά και οι δεξιότητες (καθορισμός στόχων, συναισθηματικός έλεγχος, αυτό – εκτίμηση και η νοοτροπία ότι μόνο μέσα από τη σκληρή δουλειά υπάρχει αποτέλεσμα) που καλλιεργούνται, διευκολύνονται, αναπτύσσονται στο αθλητικό περιβάλλον για να μεταφερθούν όμως για χρήση σε άλλες καταστάσεις εκτός αθλητισμού (σελ. 60)

Οι Δ.Ζ. είναι ένα ευρύ φάσμα κοινωνικών, γνωστικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων (Danish, 1997; Unicef, 2003), οι οποίες μπορεί να είναι σωματικές, όπως η σωστή στάση τους σώματος, συμπεριφορικές όπως η αποτελεσματική επικοινωνία με τους συνομηλίκους και γνωστικές, όπως η αποτελεσματική λήψη αποφάσεων. Μπορεί να είναι ενδο-προσωπικές, όπως η θετική αυτό-εκτίμηση ή διαπροσωπικές, όπως η συνεργασία (Danish, 1996, 1997). Οι McKee, Manoncourt, Yoon και Carnegie (2000) συμπεριλαμβάνουν και τη λήψη αποφάσεων, την επίλυση προβλημάτων, τη δημιουργική σκέψη, τις δεξιότητες επικοινωνίας, τις διαπροσωπικές δεξιότητες, την αυτογνωσία και την αντιμετώπιση του στρες και των συναισθημάτων. Άλλοι συγγραφείς συμπεριλαμβάνουν την συνεργασία, τη διαπραγμάτευση, την επικοινωνία, την κριτική σκέψη και γενικότερα δεξιότητες απαραίτητες για την καθημερινή ζωή (Danish & Nellen, 1997).

Ο Nelson-Jones (1991) τις κατατάσσει σε επτά κατηγορίες:

Συναισθήματα: α) επίγνωση της σημασίας των συναισθημάτων, β) επίγνωση των επιθυμιών, γ) εσωτερική ικανότητα για ανακάλυψη και ρύθμισης συναισθημάτων, δ) επίγνωση της σωματικής αίσθησης, ε) ικανότητα για κατάλληλη έκφραση των συναισθημάτων, στ) ικανότητα κατανόησης και ρύθμισης αρνητικών συναισθημάτων, ζ) πλήρη επίγνωση των παραμέτρων της ύπαρξης π.χ. θάνατος, μοίρα, βάσανα κ.τ.λ.

Σκέψη: α) ρεαλιστικό, με αρχές πλαίσιο σκέψης, β) ανάληψη της προσωπικής ευθύνης για τις επιλογές που καθορίζουν τη ζωή, γ) χρήση αυτο-ομιλίας για αντιμετώπιση προβλημάτων, δ) ικανότητα ανάπτυξης διαφορετικών αντιλήψεων, ε) κατοχή εσωτερικών ρεαλιστικών κανόνων, στ) απουσία αρνητικής σκέψης, ζ) ακριβής εκτίμηση των προσωπικών χαρακτηριστικών, η) ανάπτυξη δεξιοτήτων λήψης αποφάσεων, θ) ανάπτυξη δεξιοτήτων ελέγχου των προβλημάτων.

Διαπροσωπικές σχέσεις: α) ικανότητα να έχεις στις διαπροσωπικές σχέσεις τις δικές σου σκέψεις, συναισθήματα και δράσεις, β) να μπορείς να μιλάς για τον εαυτό σου, γ) να έχεις καλό λεξιλόγιο, δ) να χρησιμοποιείς με επιτυχία τη γλώσσα του σώματος, ε) να μπορείς να ξεκινάς σχέσεις, να τις διατηρείς και να χρειαστεί να μπορείς να τις τελειώνεις, στ) να μπορείς να ορίζεις τον εαυτό σου και να επιβάλλεσαι σε αυτόν, ζ) να μπορείς να ακούς, η) να μπορείς να ανταποκρίνεσαι στη κλήση για βοήθεια, θ) να μπορείς να ελέγχεις το θυμό σου και τις όποιες διαμάχες που προκύπτουν, ι) να έχεις τις κατάλληλες δεξιότητες για κάποιες περιστάσεις και ρόλους

της ζωής όπως γονέας, μέλος μια κοινότητας, μέλος ενός εργασιακού περιβάλλοντος, διακοπές κ.λ.π.

Σπουδές – εκπαίδευση: α) καλές εκπαιδευτικές επιλογές, β) καθορισμός στόχων και πλάνων, γ) αποτελεσματική αξιοποίηση του χρόνου, δ) ικανότητα τήρησης προθεσμιών, ε) αποτελεσματικό διάβασμα, στ) δεξιότητες γραφής, ζ) επιτυχής αντιμετώπιση του άγχους για την επίτευξη στόχων ή του άγχος των εξετάσεων, η) επιτυχής αντιμετώπιση του άγχους για τα μαθηματικά ή για τη στατιστική, θ) ικανότητα να είσαι δημιουργικός, να σκέφτεσαι κριτικά, ι) ικανότητα να συμμετέχεις με επιτυχία σε ομάδες, ια) ικανότητα δημόσιου λόγου.

Εργασία / χειρισμός της ανεργίας: α) ακριβής καθορισμός των ενδιαφερόντων σου, β) ρεαλιστική εκτίμηση των δεξιοτήτων και ικανοτήτων σου, γ) επίγνωση και αναγνώριση των ευκαιριών, δ) ικανότητα για συγκέντρωση των αναγκαίων πληροφοριών, ε) δεξιότητες λήψης αποφάσεων, στ) δεξιότητες για γραπτή αυτό – παρουσίαση ή για αντιμετώπιση μιας συνέντευξης, ζ) δεξιότητες για ρεαλιστική εκτίμηση μιας αρνητικής ανατροφοδότησης, μιας αρνητικής κριτικής, η) δεξιότητες για προετοιμασία και χειρισμό καταστάσεων αλλαγής περιβάλλοντος, θ) ικανότητα για ανάπτυξη των δυνατοτήτων, να κάνεις το καλύτερο στο περιβάλλον εργασίας, ι) δεξιότητες που απαιτούνται για εξειδικευμένους ρόλους στο χώρο εργασίας όπως μάνατζερ, επόπτης, προϊστάμενος.

Ελεύθερος χρόνος: α) ικανότητα εκτίμησης της σημασίας του ελεύθερου χρόνου, β) επίγνωση της σημασίας της ικανοποίησης που προσφέρουν τα προσωπικά ενδιαφέροντα και οι δραστηριότητες γ) επίγνωση των ευκαιριών που εμπλέκουν το άτομο σε δραστηριότητες που προσφέρουν ικανοποίηση, δ) ικανότητα για ενεργή συμμετοχή σε δραστηριότητες που προσφέρουν ικανοποίηση, ε) δεξιότητες για συγκέντρωση πληροφοριών και λήψης αποφάσεων, στ) ικανότητα για πλήρη χαλάρωση, ζ) να μπορεί να κάνει τις απαιτούμενες, αναγκαίες και ευχάριστες διακοπές.

Υγεία: α) υπεύθυνη αντιμετώπιση του θέματος υγείας, β) κατάλληλη υγιεινή διατροφή, γ) επαρκής έλεγχος της κατανάλωσης αλκοόλ, δ) αποφυγή του καπνίσματος και των εθιστικών ουσιών, ε) διατήρηση καλής φυσικής κατάστασης, στ) καλός έλεγχος του στρες, ζ) διατήρηση ισορροπίας μεταξύ δουλειάς, διαπροσωπικών σχέσεων, οικογένειας και δραστηριοτήτων αναψυχής.

Οι έννοιες κοινωνικές δεξιότητες και Δ.Ζ. μερικές φορές χρησιμοποιούνται εναλλάξ, όμως θα πρέπει να διαχωριστούν. Σύμφωνα με τους Darden, Gazda και Ginter (1996) η έννοια κοινωνική δεξιότητα αφορά μια σχετικά εξειδικευμένη ομάδα δεξιοτήτων ή ακόμη και μια δεξιότητα. Είναι οι δεξιότητες που εξασφαλίζουν αποτελεσματική επικοινωνία, προωθούν τις διαπροσωπικές σχέσεις, τη συμμετοχή σε μικρές και μεγάλες κοινωνικές ομάδες, οργάνωση - διαχείριση των διαπροσωπικών σχέσεων, την ακριβή έκφραση των απόψεων και ιδεών, καθώς και στην ικανότητα παροχής και λήψης ανατροφοδότησης (Brooks, 1984). Αντίθετα η έννοια Δ.Ζ. χρησιμοποιείται για να υποδηλώσει μια περιεκτική σειρά από δεξιότητες που απαιτούνται για μια επιτυχημένη και αποτελεσματική διαβίωση. Η ταξινόμια Δ.Ζ. που διαμόρφωσε ο Brooks (1984) προτείνει τέσσερις διαστάσεις των Δ.Ζ.:

Δεξιότητες διαπροσωπικής επικοινωνίας / ανθρωπίνων σχέσεων. Δεξιότητες που είναι απαραίτητες για αποτελεσματική επικοινωνία, οδηγούν σε εύκολη δημιουργία σχέσεων, συμμετοχή σε μικρές ή μεγάλες ομάδες και κοινότητες και διαχείριση της διαπροσωπικής οικειότητας.

Δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων / δεξιότητες λήψης αποφάσεων. Δεξιότητες για αναζήτηση πληροφοριών, εκτίμηση και ανάλυση, αναγνώριση προβλημάτων, εφαρμογή λύσεων και αξιολόγησή τους, καθορισμός στόχων, διαχείριση χρόνου, κριτική σκέψη και επίλυση διαμάχης.

Δεξιότητες φυσικής κατάστασης / δεξιότητες διατήρησης της υγείας. Δεξιότητες για κινητική ανάπτυξη και συντονισμό, διατροφική συντήρηση, έλεγχος του βάρους, καλή φυσική κατάσταση, συμμετοχή σε αθλητικές δραστηριότητες, ψυχολογικές πλευρές της σεξουαλικότητας, έλεγχος του στρες, επιλογή δραστηριοτήτων για αναψυχή.

Ανάπτυξη της ταυτότητας / πρόθεση στις δεξιότητες ζωής. Δεξιότητες που είναι αναγκαίες για συνεχή ανάπτυξη της προσωπικής ταυτότητας και της επίγνωσης των συναισθημάτων, συμπεριλαμβανομένης της αυτό – παρατήρησης, διατήρηση της θετικής αυτό – εικόνας, αποσαφήνιση αξιών και ανάπτυξη του ρόλου του φύλου.

Τέλος οι Nollan, Wolf, Ansel, Burns, Copeleand και Paddock (2000), αναφερόμενοι σε παιδιά που βρίσκονται σε κίνδυνο, χωρίζουν τις Δ.Ζ. σε δύο κατηγορίες με βάση την ανάγκη για προσαρμογή και πετυχημένη διαβίωση αυτών των παιδιών στην κοινωνία: α) τις υλικές Δ.Ζ., αυτές που χρειάζονται για την καθημερινή διαβίωση, αυτό-συντήρηση, την απόκτηση και διατήρηση μιας προσοδοφόρας

απασχόλησης, β) τις μη υλικές Δ.Ζ. αυτές που χρειάζονται για τις διαπροσωπικές σχέσεις και τη διατήρηση της απασχόλησης.

Συμπερασματικά, οι Δ.Ζ. είναι πολύτιμα εφόδια που απαιτούνται για να μπορέσουν οι νέοι σήμερα να ανταποκριθούν στις μεταβαλλόμενες απαιτήσεις της σύγχρονης πραγματικότητας. Είναι μια μεγάλη γκάμα κοινωνικών, γνωστικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων που η ανάπτυξη τους εξασφαλίζει την πετυχημένη πορεία του ατόμου σε διάφορους τομείς της καθημερινής του ζωής.

Οι Δ.Ζ. ως μαθησιακός στόχος. Σύμφωνα με τον Nelson-Jones (1991), σε ένα πρόγραμμα διδασκαλίας Δ.Ζ. θα πρέπει να λαμβάνουμε υπόψη μας τρεις παράγοντες:

α) Στάση: είναι η προσωπική ευθύνη του ατόμου να αποκτήσει, να διατηρήσει, να χρησιμοποιήσει και να αναπτύξει μια Δ.Ζ., να έχει τα κίνητρα για να πει «θέλω να το κάνω». β) Γνώση: κάθε Δ.Ζ. που χρησιμοποιεί ένα άτομο περιλαμβάνει γνώσεις που σχετίζεται με το ποια επιλογή είναι η σωστή για να ληφθεί. Όταν το άτομο κατέχει αυτή τη γνώση, μπορεί να πει «ξέρω πως θα το κάνω», γ) Συμπεριφορά, δεξιότητα: η διάσταση αυτή υπονοεί ότι το άτομο έχει και τη στάση και τη γνώση για να συμπεριφερθεί με ένα συγκεκριμένο τρόπο. Έτσι από το «θέλω να το κάνω» και το «ξέρω πως θα το κάνω» οδηγείται στο «μπορώ να το κάνω»

Σ' ένα πρόγραμμα διδασκαλίας Δ.Ζ. σε περιβάλλον μάθησης όπως η Φ.Α. ή ο αθλητισμός το πρώτο που θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη είναι ότι οι Δ.Ζ. διδάσκονται με τον ίδιο τρόπο που διδάσκονται και οι αθλητικές δεξιότητες (Danish & Hale, 1981). Οι κανόνες και οι προϋποθέσεις που θα πρέπει να τηρούνται είναι: α) να χρησιμοποιούνται συμπεριφορικοί όροι, να συζητείται η λογική και η σημασία της χρήσης αυτών των δεξιοτήτων, β) να γίνει επίδειξη ώστε να φανεί η διαφορά στην πετυχημένη και στην ανεπιτυχή εκτέλεση της δεξιότητας, γ) να δίδονται ευκαιρίες για εξάσκηση της δεξιότητας κάτω από την υψηλή και συνεχή επιστασία του ειδικού, δ) να αξιολογείται το επίπεδο της δεξιότητας και να καθοριστούν οι μελλοντικές ανάγκες, ε) να λαμβάνεται υπόψη το περιβάλλον στο οποίο κινείται το άτομο όπως και το άτομο προς το οποίο απευθύνεται ένα πρόγραμμα Δ.Ζ. Το είδος του περιβάλλοντος διαφέρει από άτομο σε άτομο, όπως και το τι είναι επιτυχία έχει διαφορετική σημασία για κάθε άτομο, για κάθε κοινωνία και κάθε πολιτισμικό πλαίσιο.

Για το λόγο αυτό τα προγράμματα διδασκαλίας Δ.Ζ. θα πρέπει να είναι ευαίσθητα στις αναπτυξιακές, περιβαλλοντικές, πολιτιστικές αλλά και ατομικές διαφορές και στην πιθανότητα να μην είναι ίδιες οι απαιτούμενες δεξιότητες για άτομα διαφορετικής ηλικίας, εθνότητας, φυλής ή οικονομικής κατάστασης για να πετύχουν στο περιβάλλον τους. Επίσης θα πρέπει να έχουμε στο νου μας ότι τα άτομα μπορούν να εφαρμόσουν στο δικό τους περιβάλλον δεξιότητες ζωής που έμαθαν από ένα άλλο περιβάλλον (Danish & Nellen, 1997).

Η μεταφορά μάθησης από το ένα μαθησιακό περιβάλλον ή μια κατάσταση σε άλλη είναι ιδιαίτερα σημαντικός παράγοντας. Η ανικανότητα μεταφοράς έχει ως αποτέλεσμα να εμποδίζει το άτομο να είναι πετυχημένο σε ένα άλλο περιβάλλον, ίσως σ' ένα βαθμό και στην ίδια του τη ζωή. Άλλωστε δεν είναι δυνατόν να διδάσκονται για κάθε περιβάλλον, για κάθε κατάσταση και μια δεξιότητα, το πρόβλημα αυτό μπορεί να λυθεί με τη μεταφορά μάθησης (Danish, 1996). Κατά τους Danish και Hale (1981) η μεταφορά μάθησης των Δ.Ζ. από τον αθλητισμό στη ζωή ή και το αντίστροφο πρέπει να είναι επιδιωκόμενος στόχος γιατί οι φυσικές δεξιότητες προσομοιάζουν σε μεγάλο βαθμό με τις Δ.Ζ. στα παρακάτω σημεία: α) στον τρόπο που μαθαίνονται με επίδειξη και την εξάσκηση, β) πρέπει να χρησιμοποιούνται κατάλληλα για να υπάρξει καλή απόδοση.

Όμως, η μεταφορά Δ.Ζ. από μια κατάσταση σε μια άλλη δεν είναι μια αυτόματη λειτουργία αλλά προϋποθέτει υψηλή γνώση, επιλογή των αναγκαίων δεξιοτήτων που αξίζουν να μεταφερθούν. Μάλιστα, όλα αυτά από μόνα τους είναι μια σημαντική δεξιότητα. Για το λόγο αυτό προγράμματα που χρησιμοποιούν τον αθλητισμό ως μέσο για μεταφορά αυτών των δεξιοτήτων σ' άλλους χώρους θα πρέπει να τεκμηριώσουν γιατί αυτές οι δεξιότητες θα είναι χρήσιμες για το μέλλον των αθλητών, τόσο στην ίδια τη ζωή τους όσο και σ' άλλες δραστηριότητες της μελλοντικής τους ζωής (Danish, et al., 1992). Κεντρικός στόχος, λοιπόν, των προγραμμάτων Δ.Ζ. θα πρέπει να είναι η επιδίωξη της μεταφοράς των Δ.Ζ. από το αθλητικό περιβάλλον σ' άλλες καταστάσεις. Την ίδια άποψη εξέφρασαν και οι Gould και Carson (2008) θεωρώντας ότι η μεταφορά μάθησης στις Δ.Ζ. είναι τόσο σημαντική διαδικασία που τίποτε δε μπορεί να θεωρηθεί σαν Δ.Ζ. αν δεν έχει μεταφερθεί, δεν έχει εφαρμοστεί σ' άλλη κατάσταση, σ' άλλο περιβάλλον. Για παράδειγμα, σύμφωνα με τους συγγραφείς, κοινωνική και συναισθηματική επάρκεια που αναπτύσσεται δια μέσου του αθλητισμού δεν είναι απαραίτητα και Δ.Ζ. αν δεν

τηρείται η προϋπόθεση της μεταφοράς αυτής της επάρκειας σε άλλες καταστάσεις. Έτσι, το να έχει μάθει ένας μαθητής τη χρήση της αναπνοής για να ελέγξει το άγχος του τη στιγμή της εκτέλεσης μια βολής στο μπάσκετ δεν μπορεί να θεωρηθεί Δ.Ζ. αν η γνώση αυτής της ψυχολογικής τεχνικής δε μεταφέρεται σε άλλες καταστάσεις όπως το να χρησιμοποιεί την αναπνοή για άλλες καταστάσεις όπως το να ελέγξει το άγχος του στις εξετάσεις του σχολείου.

Σύμφωνα λοιπόν με τους Danish, Petitpas και Hale (1992), για να είναι δυνατή η μεταφορά μάθησης της μιας δεξιότητας σε άλλη ή σε άλλο περιβάλλον θα πρέπει οι αθλητές: α) να κατανοήσουν και να πιστέψουν ότι έχουν δεξιότητες που έχουν αξία και σ' άλλες καταστάσεις και κυρίως ότι μπορούν να τις μεταφέρουν. Αυτό πολλές φορές οι έφηβοι δεν το γνωρίζουν, κυρίως δεν γνωρίζουν το κέρδος από τη μεταφορά. Σύμφωνα με τους Petitpas, Danish, Mckelvain και Murphy (1992), ελίτ αθλητές ένιωθαν ανασφάλεια και αμφιβολία για τις ικανότητές τους στο να μουν σε μια καινούργια καριέρα. Αυτοί οι αθλητές ενώ κατείχαν την ικανότητα να πετύχουν στο ανώτατο επίπεδο του αθλητισμού δεν είχαν την ικανότητα να μεταφέρουν τις δεξιότητες που κατείχαν σε άλλο χώρο, β) να διδαχθούν ότι έχουν όχι μόνο φυσικές αλλά και γνωστικές δεξιότητες. Οι πιο πολλές από αυτές είναι αναγκαίες για την επιτυχία και σε άλλους τομείς της ζωής. Οι έφηβοι αθλητές θα πρέπει να ξέρουν ότι οι γνωστικές δεξιότητες που κατέχουν είναι καθοριστικές για την επιτυχία τους στον αθλητισμό και μπορούν αυτές οι δεξιότητες να μεταφερθούν σε άλλους τομείς της ζωής τους, γ) να κατανοήσουν ότι οι δεξιότητες μαθαίνονται με την εξάσκηση και τα λάθη. Στην αρχή μαθαίνονται μέσα από μεθοδικές και τυπικές οδηγίες, ονομάζονται, περιγράφονται και καθορίζεται η χρήση τους. Κατόπιν επιδεικνύονται έτσι που το άτομο να μπορεί να παρατηρεί τη σωστή και τη λανθασμένη χρήση τους. Τέλος στο άτομο παρέχεται ένας αριθμός ευκαιριών για να εξασκηθούν οι δεξιότητες κάτω από επίβλεψη για να διαβεβαιωθεί η συνεχόμενη ανατροφοδότηση, δ) θα πρέπει να αντιληφθούν το λόγο για τον οποίο θα πρέπει να μάθουν δεξιότητες που βοηθούν τόσο στον αθλητισμό αλλά και αλλού. Οι έφηβοι μπορεί να μην έχουν αποδείξεις για τις ικανότητές τους εκτός αθλητισμού, να έχουν την αίσθηση ότι αποτυγχάνουν ή ότι δείχνουν κακοί. Μπορεί να φοβούνται το άγνωστο αυτών των καταστάσεων με αποτέλεσμα να ενισχύεται η διστακτικότητά τους να επιχειρήσουν να χρησιμοποιήσουν αυτές τις δεξιότητες, ε) να αλλάξουν τον τρόπο που βλέπουν τον εαυτό τους: κάποιοι έφηβοι έχουν τόσο ταυτίσει τη δική τους ταυτότητα με τον

αθλητισμό που τα κίνητρα τους για να εξερευνήσουν άλλες καταστάσεις και άλλα περιβάλλοντα είναι περιορισμένα (Petitpas & Champagne, 1988). Μπορεί να βλέπουν τον εαυτό τους σαν πετυχημένο αθλητή αλλά όχι σαν πετυχημένο άνθρωπο.

Η μεταφορά μάθησης μπορεί να είναι τελικά το ουσιαστικό αποτέλεσμα ενός προγράμματος Δ.Ζ. όμως δύσκολα μπορεί να ελεγχθεί. Στη βιβλιογραφία δεν υπάρχουν σχετικές αναφορές εκτός από ελάχιστες όπως αυτή της Weiss (2006) η οποία μετά από συνεντεύξεις με γονείς αθλητών που πήραν μέρος στο πρόγραμμα «First Tee» με αντικείμενο το γκολφ ανέφερε μεταφορά των Δ.Ζ. σ' άλλες καταστάσεις έξω από το περιβάλλον του γκολφ.

Συμπερασματικά, στη διδασκαλία Δ.Ζ. στον αθλητισμό και στη Φ.Α. θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι παράγοντες στάση, γνώση και συμπεριφορά. Επίσης η διδασκαλία γίνεται με τον ίδιο τρόπο που γίνεται και στη διδασκαλία των αθλητικών δεξιοτήτων, δηλαδή με επίδειξη, εξάσκηση, αξιολόγηση και ανάδειξη της σημασίας αυτών των δεξιοτήτων. Το κοινωνικό και πολιτιστικό περιβάλλον, οι ατομικές διαφορές καθορίζουν το είδος και την αποτελεσματικότητα της κάθε διδασκόμενης Δ.Ζ. Η μεταφορά μάθησης των Δ.Ζ. από ένα περιβάλλον σε άλλο πρέπει να είναι ο κύριος επιδιωκόμενος στόχος στη διαδικασία καλλιέργειας των Δ.Ζ.

Ο αθλητισμός και η Φυσική Αγωγή ως μαθησιακό περιβάλλον για τη διδασκαλία των Δ. Ζ. Ο αθλητισμός, ένα περιβάλλον που η επιτυχία βασίζεται στην εξάσκηση και στη συνεχή προσπάθεια, θεωρείται το ιδανικό πεδίο για τη διδασκαλία δεξιοτήτων που υποστηρίζουν την επίτευξη (Danish et al., 1993). Όλοι όσοι ασχολούνται με τον αθλητισμό αποδέχονται τη στενή σχέση που μπορεί να έχουν οι δεξιότητες ζωής με τον αθλητισμό όπως και τις ευεργετικές συνέπειες στην ψυχική – κοινωνική ανάπτυξη των αθλητών. Επίσης θεωρείται ιδανικό πεδίο για την καλλιέργεια της υπευθυνότητας, της υπακοής, της επιμονής και της θυσίας για την κατάκτηση αγαθών, της προσωπικής ευχαρίστησης από την επίτευξη ενός στόχου και σε ένα βαθμό ιδανικός χώρος για να εξοικειώνεται το άτομο με εμπειρίες που εμπεριέχουν ρίσκο (Danish, Petitpas, & Hale, 1990). Όλες οι βιβλιογραφικές αναφορές συγκλίνουν στη δυνατότητα του αθλητισμού να επιδρά θετικά στην ανάπτυξη και στην διαμόρφωση μια ταυτότητας των νέων. Συμπίπτει με τη φάση που οι έφηβοι ψάχνουν για τη δική τους προσωπική ταυτότητα και αυτό που θα ήθελαν κάποτε να γίνουν. Η ταυτότητα

που δομούν είναι παράγωγο προσωπικών εμπειριών και πληροφοριών από τους σημαντικούς άλλους και ο αθλητισμός από τη φύση του δίνει πολλές ευκαιρίες για κάτι τέτοιο (Danish et al., 1990; Danish et al., 1993).

Όμως η θετική συνεισφορά του αθλητισμού στην ανάπτυξη των νέων δεν είναι αυταπόδεικτη, τα ερευνητικά αποτελέσματα είναι διφορούμενα και πολλοί θεωρητικοί προειδοποιούν ότι πολλοί είναι οι παράγοντες που μπορούν να καθορίσουν το κατά πόσο η συμμετοχή στον αθλητισμό μπορεί να έχει αρνητική ή θετική επίπτωση στους νέους. Όπως χαρακτηριστικά σημειώνουν οι Petitpas, Cornelius, Van Raalte και Jones (2005) «ο αθλητισμός μπορεί να αποτελέσει ένα θαυμάσιο περιβάλλον για τους νέους για να μάθουν για τους ίδιους τους εαυτούς τους και να αποκτήσουν δεξιότητες που θα τους βοηθήσουν σ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους. Μπορεί όμως από την άλλη να δημιουργήσει ένα τέτοιο αρνητικό περιβάλλον για το νέο που να έχει επιζήμιο αποτέλεσμα στην αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση του νέου όπως και στην αντίληψή του για τις φυσικές του ικανότητες» (σελ.76).

Με λίγα λόγια, καθοριστικός παράγοντας δεν είναι η ίδια η συμμετοχή στον αθλητισμό από μόνη της αλλά η προσωπική εμπειρία του ατόμου σ' αυτόν. Αυτό θα πρέπει να είναι κεντρικό στοιχείο στη διαμόρφωση ενός προγράμματος προσωπικής βελτίωσης και ανάπτυξης. Ο αθλητισμός έχει το πλεονέκτημα να δίνει την ευκαιρία για ενίσχυση της ανάπτυξης και ταυτόχρονα προσφέρει διασκέδαση και ευχαρίστηση μέσα από την αθλητική διαδικασία. Δεν είναι τα αθλήματα που διδάσκουν δεξιότητες ζωής, είναι η αθλητική εμπειρία που είναι έτσι σχεδιασμένη που οι συμμετέχοντες μπορούν να μεταφέρουν αυτό το οποίο μαθαίνουν σε άλλους χώρους όπως στο σχολείο, στο σπίτι, στο χώρο εργασίας (Danish et al., 1992). Καθώς ο αθλητισμός είναι μια τόσο ελκυστική δραστηριότητα για τους νέους θα πρέπει να οργανωθεί με τέτοιο τρόπο ώστε κάθε άτομο να είναι ικανό να πετύχει ή να φτάσει τους προσωπικούς του στόχους και να αντλεί ικανοποίηση από αυτή του την προσπάθεια (Danish, et al., 1993; Danish, Nellen & Owens, 1996; Hodge, Cresswell, Sherburn, & Dugdale, 1999a, 1999b). Η πετυχημένη και η ικανοποιημένη επίτευξη στόχων θεωρείται ένα δυναμικό μέσο ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης του εφήβου.

Πολλές βιβλιογραφικές αναφορές (Danish et al., 1992; 1993; Danish, 1996; Danish, et al., 2004; Danish, et al., 2005; Goudas & Giannoudis, 2008; Petlichkoff, 2004) αναδεικνύουν τους λόγους για τους οποίους ο αθλητισμός είναι το πλέον κατάλληλο περιβάλλον για να διδάξουμε στους μαθητές και στους αθλητές Δ.Ζ.

Πρώτα απ' όλα τα στοιχεία που υποστηρίζουν και σ' ένα βαθμό καθορίζουν την επιτυχία στον αθλητισμό είναι παρόμοια μ' αυτά που καθορίζουν την επιτυχία και στην προσωπική ζωή, κοινωνική, επαγγελματική καταξίωση. Είναι παρόμοιες οι πνευματικές δεξιότητες που απαιτούνται για πετυχημένη απόδοση στο αθλητικό και στο μη αθλητικό περιβάλλον (Danish, et al., 2005). Πολλές από τις δεξιότητες που μαθαίνονται και κυρίως απαιτούνται για μια πετυχημένη παρουσία στο αθλητικό περιβάλλον μπορούν να μεταφερθούν αυτούσιες σε άλλους τομείς της ζωής. Δεξιότητες όπως η ικανότητα υψηλής απόδοσης κάτω από πίεση, η επίλυση προβλημάτων, η πετυχημένη αντιμετώπιση προθεσμιών και προκλήσεων, ο καθορισμός στόχων, η αποτελεσματική επικοινωνία, ο κατάλληλος χειρισμός τόσο της επιτυχίας όσο και της αποτυχίας, η κατάλληλη, αποτελεσματική λειτουργία μέσα στην ομάδα και μέσα σε ένα σύστημα που διέπεται από εσωτερικούς κανόνες, η ικανότητα λήψης και χρήσης της παρεχόμενης ανατροφοδότησης που απαιτούνται ή σε ένα βαθμό καλλιεργούνται στον αθλητισμό μπορούν να μεταφερθούν αυτούσιες σε άλλες καταστάσεις επίτευξης, προσωπικές, κοινωνικές, επαγγελματικές (Danish et al., 2005).

Επίσης, ο αθλητισμός είναι ένα περιβάλλον επίτευξης που δίνει έμφαση στην υψηλή απόδοση μέσα από μεγάλη εξάσκηση και προσπάθεια, όπως ακριβώς συμβαίνει καθημερινά στο σχολείο και όπως θα χρειαστεί στο μέλλον, στο απαιτητικό εργασιακό και επαγγελματικό περιβάλλον (Danish et al., 1992), ενώ οι Δ.Ζ. μαθαίνονται με τον ίδιο ακριβώς τρόπο που μαθαίνονται και οι φυσικές ή αθλητικές δεξιότητες, μέσα από την επίδειξη, τη χρήση μοντέλου και την εξάσκηση (Orlick & McCaffrey, 1991).

Ο αθλητισμός, μέσα από τη συνεχή προσπάθεια, το συνεχές αγώνα, τη συνεχή επιβεβαίωση της επιτυχίας του ατόμου, αποτελεί έναν ιδανικό περιβάλλον που με την κατάλληλη καλλιέργεια μπορεί να ευνοήσει την ανάπτυξη και τη βελτίωση της αυτοεκτίμησης, της αυτοπεποίθησης και της αντιλαμβανόμενης ικανότητας και όχι αναγκαστικά μόνο της αθλητικής (Danish, et al., 1993). Επιπλέον ο αθλητισμός μπορεί να προσφέρει στόχους επίτευξης που να ικανοποιούν και να κάνουν το άτομο να αισθάνεται πετυχημένο καθώς οι στόχοι στον αθλητισμό είναι απτοί και σε σύντομο χρονικό διάστημα μπορούν να επιτευχθούν. Αυτό δίνει την ευκαιρία στο άτομο να δει την αξία του καθορισμού στόχων και να βιώσει την επιτυχία στον καθορισμό και στην επίτευξη του στόχου που έχει θέσει, (Bandura, 1995). Με τον

τρόπο αυτό ο αθλητισμός, μπορεί να ενσταλάξει στο άτομο την αξία της εμπειρίας της επιτυχίας μέσα από τη διαδικασία καθορισμού και επίτευξης στόχων (Danish, et al., 2004). Τέλος η Φ.Α. σαν μάθημα στο σχολείο μπορεί να ευνοείται από το αθλητικό της περιεχόμενο στη διδασκαλία των δεξιοτήτων ζωής καθώς είναι μια κατάσταση που ο αθλητισμός και η φυσική δραστηριότητα σχεδόν σ' όλα τα παιδιά είναι κάτι πολύ οικείο, είναι μια καθημερινή, συχνή δραστηριότητα. Πέρα από όλα αυτά, έχει φανεί ότι ο ιδανικός τρόπος για να προαχθεί η απόκτηση δεξιοτήτων είναι η ενοποίηση της διδασκαλίας αθλητικών δεξιοτήτων με τις Δ.Ζ. (Papacharisis et al., 2005; Petlichkoff, 2001).

Συμπερασματικά, ο αθλητισμός έχει τη δυνατότητα να συμβάλει στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης, της αυτοπεποίθησης, της αυτό-έκφρασης, της υπευθυνότητας, της πειθαρχίας, της επιμονής, του θάρρους, της διαμόρφωσης ταυτότητας. Επιπλέον είναι ένας χώρος ευχαρίστησης, διασκέδασης, κοινωνικοποίησης και κοινωνικής ένταξης των εφήβων. Κύρια όμως θεωρείται ιδανικό περιβάλλον για την ανάπτυξη και καλλιέργεια των Δ.Ζ. Όμως για να έχει ο αθλητισμός αληθινά θετική επίδραση στην ανάπτυξη του εφήβου η αθλητική εμπειρία πρέπει να είναι έτσι σχεδιασμένη που να μάθουν οι έφηβοι αθλητές να μεταφέρουν τις δεξιότητες που έμαθαν σε άλλους χώρους και σ' άλλες καταστάσεις.

Ο ρόλος των Δεξιοτήτων Ζωής στη διαδικασία θετικής ανάπτυξης των νέων. Η εφηβεία είναι μια περίοδος στην οποία το άτομο έρχεται αντιμέτωπο με αυξημένο αριθμό σύνθετων νέων ρόλων και ταυτόχρονα σε συγκεκριμένο χρόνο θα πρέπει να απορρίψει ή να τροποποιήσει προηγούμενους. Στη φάση αυτή συμβαίνουν θεμελιώδεις αλλαγές τόσο σε βιολογικό, σε γνωστικό (αναζήτηση καινούργιων πηγών πληροφόρησης) και σε συναισθηματικό επίπεδο (η αρχή της αποκόλλησης από τους γονείς και απόκτησης ανεξάρτητης ταυτότητας). Επίσης συμβαίνει μια σημαντική αλλαγή στις διαπροσωπικές σχέσεις καθώς ο έφηβος επικεντρώνεται περισσότερο στους συνομηλίκους ως αντίβαρο των σχέσεων με τους γονείς (Danish et al., 1996).

Η έννοια ανάπτυξη σ' όλα τα στάδια της εφηβείας έχει ιδιαίτερη βαρύτητα και σημασία και ακόμη μεγαλύτερη η έννοια *θετική ανάπτυξη*. Σύμφωνα με το National Collaboration for Youth (1996), θετική ανάπτυξη θεωρείται η διαδικασία προετοιμασίας των νέων για να μπορέσουν να έχουν την ευκαιρία να βιώσουν τις προκλήσεις της εφηβείας και της ενηλικίωσης μέσα από προοδευτικά συντονισμένες

σειρές δραστηριοτήτων και εμπειριών που μπορούν να τους βοηθήσουν να αποκτήσουν κοινωνική, ηθική, συναισθηματική, φυσική και γνωστική επάρκεια και ικανότητα. Είναι μια ενεργή διαδικασία που απευθύνεται στις ευρείες αναπτυξιακές ανάγκες των νέων και σε πλήρη αντίθεση με μια αντίληψη απλής επικέντρωσης στα προβλήματα των νέων. Είναι η στοχευόμενη επιδίωξη για μια ευκαιρία των νέων να μπορέσουν να κτίσουν ένα οικοδόμημα με ικανότητες που να τους επιτρέπει να γίνουν πετυχημένοι ενήλικες. Αποτελεί μια θετική προσέγγιση της ανάπτυξης των νέων. Αντί να βλέπει τους νέους σαν προβλήματα τους αντιμετωπίζει σαν πηγές πληροφοριών και χτίζει – επενδύει πάνω στις δυνάμεις τους να αναπτυχθούν μέσα στις δικές τους κοινωνίες. Προϋπόθεση για όλα αυτά είναι να αποκτήσουν οι νέοι τις κατάλληλες και επαρκείς στάσεις, συμπεριφορές και δεξιότητες. Τα προγράμματα θετικής ανάπτυξης των νέων επιδιώκουν να προσφέρουν επάρκεια στο φυσικό, ψυχολογικό, κοινωνικό, γνωστικό, ηθικό τομέα (Hall, Yohalem, Tolman & Wilson, 2003).

Οι Benson, Scales, Hamilton και Sesma (2006) αναφέρουν ότι η θετική ανάπτυξη είναι η διαδικασία που προάγει την ικανότητα, την υγεία και την επιτυχία στους νέους και εμπλέκει την προαγωγή εμπειριών, υποστήριξης και ευκαιρίες γνώσης ώστε να ενισχύονται τα θετικά αναπτυξιακά αποτελέσματα (σελ. 895). Οι Gould και Carson (2008) αναφέρουν ότι κατά το Carnegie Corporation of New York (1995), θετική ανάπτυξη συμβαίνει όταν προάγεται ένας συγκεκριμένος αριθμός επιθυμητών ικανοτήτων και αποτελεσμάτων στους νέους. Τέτοιες ικανότητες λογίζονται το να γίνουν οι νέοι άτομα με αρχές, ηθική, να νοιάζονται γι' αυτό που συμβαίνουν γύρω τους, να έχουν αναπτύξει την έννοια της αυτό-αξίας, να έχουν θετικό και αισιόδοξο προσανατολισμό προς το μέλλον και να μαθαίνουν πώς να προσαρμόζονται σε διαφορετικά εκπαιδευτικά ή εργασιακά περιβάλλοντα.

Οι Danish et al. (2004) υποστηρίζουν ότι ένα οποιοδήποτε πρόγραμμα που απευθύνεται στους εφήβους θα πρέπει να έχει ως πρώτη προτεραιότητα και επιδιωκόμενο αποτέλεσμα τη θετική ανάπτυξη των νέων. Στην ολοκλήρωση αυτής της διαδικασίας οι νέοι θα πρέπει να μπορούν: α) να επεξεργάζονται πληροφορίες από πολλές πηγές και να μπορούν να επικοινωνούν, β) να έχουν ικανότητα μάθησης όπως και να προσαρμόζονται σε διαφορετικά εκπαιδευτικά ή εργασιακά περιβάλλοντα, γ) να είναι καλοί πολίτες, να συμμετέχουν στα κοινωνικά δρώμενα και να ενδιαφέρονται για την επαφή και το καλό των άλλων, δ) να φροντίζουν και να νοιάζονται για τους άλλους, να δρουν επάνω στη γνώμη του άλλου για το σωστό και το λάθος, ε) να έχουν

υγεία, να αναπτύσσουν την αίσθηση της αυτό-αξίας και να φτιάχνουν σχέσεις στενές που να διαρκούν, στ) να παίρνουν υπεύθυνες αποφάσεις, ειδικά αυτές που έχουν συνέπειες, ζ) να έχουν ένα θετικό προσανατολισμό στο μέλλον και η) να έχουν διδαχθεί σεβασμό

Σύμφωνα με το National Research Council and Institute of Medicine (2002) των Η.Π.Α. για να υπάρξει θετική ανάπτυξη του παιδιού απαιτούνται κάποιες προϋποθέσεις όπως ψυχική και φυσική ασφάλεια, ξεκάθαρη, συνεχής και κατάλληλη επίβλεψη, σχέσεις υποστήριξης, θετικοί κοινωνικές νόρμες, ευκαιρίες για να ανήκει το παιδί κάπου, ευκαιρίες για καλλιέργεια δεξιοτήτων, υποστήριξη κάθε προσπάθειας επίτευξης στην οικογένεια, στο σχολείο, στην κοινωνία. Ωστόσο η εξασφάλιση των προϋποθέσεων αυτών είναι πολύ δύσκολη και σε πολλές περιπτώσεις δεν επιτυγχάνεται. Για το λόγο αυτό ένα δομημένο, οργανωμένο και με συγκεκριμένους στόχους καλλιέργειας των απαραίτητων δεξιοτήτων πρόγραμμα είναι αναγκαίο και μπορεί να βοηθήσει στη θετική ανάπτυξη του παιδιού (Weiss, 1995). Η διδασκαλία Δ.Ζ. μέσω οργανωμένων και στοχευμένων προγραμμάτων θεωρείται ότι έχει θετική και ευεργετική επίδραση στη θετική ανάπτυξη των νέων. Σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (World Health Organization, 1999) διδάσκοντας Δ.Ζ. κάνουμε ένα ουσιώδες και αποφασιστικό βήμα για την προαγωγή της υγείας των παιδιών και την ανάπτυξη των εφήβων και την προετοιμασία των νέων στις μεταβολές των κοινωνικών καταστάσεων.

Ένα πρόγραμμα διδασκαλίας Δ.Ζ. θα πρέπει να αντιμετωπίζει το άτομο ως μέρος ενός συνόλου, ως στοιχείο του κοινωνικού του περιβάλλοντος, με τις απαιτήσεις και τις ανάγκες που το ίδιο το περιβάλλον καθορίζει. Άλλωστε, απώτερος στόχος είναι η παροχή εφοδίων και δεξιοτήτων για να σταθεί με επιτυχία στο συνεχώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον. Κάποια από τα μέρη του περιβάλλοντος στο οποίο ζούμε είναι η οικογένεια, το σχολείο, ο χώρος εργασίας, η γειτονιά, η κοινωνία. Τα περισσότερα άτομα θα πρέπει να πετύχουν σε περισσότερα από ένα μέρη του περιβάλλοντός των. Μάλιστα, καθώς το παιδί μεγαλώνει και γίνεται ενήλικας ο αριθμός των μερών του περιβάλλοντος που θα πρέπει να σταθεί με επιτυχία συνεχώς μεγαλώνουν, στην αρχή το παιδί χρειάζεται να πετύχει μόνο μέσα στο χώρο της οικογένειας, μετά σαν έφηβος θα πρέπει να πετύχει μέσα στη οικογένεια, στο σχολείο αλλά και στην γειτονιά, στο τέλος σαν ενήλικας θα πρέπει να πετύχει στην οικογένεια, στη δουλειά, στη γειτονιά αλλά και στην κοινωνία (Danish et al., 1992).

Συμπεράσματα: Η εφηβεία είναι μια ιδιαίτερα σύνθετη, πολύπλοκη περίοδος βιολογικών, ψυχικών, γνωστικών, συναισθηματικών αλλαγών. Θετική ανάπτυξη λέγεται η ενεργή, προοδευτική, στοχευμένη διαδικασία που προσφέρει όλες τις φυσικές, ψυχολογικές, κοινωνικές, γνωστικές, ηθικές προϋποθέσεις στους νέους να σταθούν ικανοποιητικά στη ζωή τους. Για να επιτευχθούν αυτές οι προϋποθέσεις απαιτείται οι νέοι να έχουν ψυχική και φυσική ασφάλεια, υποστήριξη και επίβλεψη, ευκαιρίες. Η διδασκαλία Δ.Ζ. μπορεί να παίξει αποφασιστικό ρόλο στην θετική ανάπτυξη των νέων.

Προγράμματα Δεξιοτήτων Ζωής

Οι Δ.Ζ. θεωρούνται πολύτιμα εφόδια που έχουν ανάγκη οι νέοι για να μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της ζωής. Η καλλιέργεια όμως των Δ.Ζ. απαιτεί μια καλά οργανωμένη και δομημένη διαδικασία. Παρακάτω περιγράφονται οι αρχές, οι δομές που πρέπει να διέπεται ένα πρόγραμμα διδασκαλίας Δ.Ζ., αναφέρονται όλες οι εφαρμογές τέτοιων προγραμμάτων σε διάφορους τομείς με συγκεκριμένη στόχευση. Γίνεται αναφορά σε προγράμματα Δ.Ζ. για την προαγωγή της υγείας, τη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη. Ιδιαίτερη αναφορά γίνεται στα προγράμματα Δ.Ζ. στη Φ.Α. και τον αθλητισμό.

Αρχές οργάνωσης προγραμμάτων δεξιοτήτων ζωής. Οι Danish και συν. (1990) πρότειναν ένα μοντέλο σχεδιασμού προγραμμάτων Δ.Ζ. που προϋποθέτει προσεκτικό σχεδιασμό, εφαρμογή και αξιολόγηση. Κατά τους συγγραφείς, επτά βήματα θα πρέπει να ακολουθηθούν στο σχεδιασμό και την υλοποίηση ενός προγράμματος.

Βήμα 1^ο. Καθορισμός της επιδίωξης της παρέμβασης. Πρέπει να καθοριστεί σαφώς ο πληθυσμός στον οποίο απευθύνεται το πρόγραμμα.

Βήμα 2^ο. Καθορισμός του στόχου της παρέμβασης. Για το άτομο, για την ομάδα, για ένα οργανισμό, για μια κοινότητα, για όλη την κοινωνία, είναι τα βασικά ερωτήματα που πρέπει να απαντηθούν.

Βήμα 3^ο. Καθορισμός της τεχνολογίας που θα χρησιμοποιηθεί στην εφαρμογή της παρέμβασης. Με την εξέλιξη της τεχνολογίας μπορούν να χρησιμοποιηθούν τεχνολογικές εφαρμογές σε όλες τις φάσεις ενός προγράμματος.

Βήμα 4^ο. Καθορισμός των περισσότερο αποτελεσματικών μέσων για την πραγματοποίηση της παρέμβασης. Αφού αποφασιστεί το που θα γίνει ο πρόγραμμα, το επόμενο κρίσιμο ερώτημα είναι με ποιους θα γίνει, ποιοι θα είναι οι συντελεστές του προγράμματος και μάλιστα αυτοί που θα πάρουν μέρος θα πρέπει να έχουν μια αντίληψη ότι συμμετέχουν στο πρόγραμμα και δεν είναι απλά εκτελεστικά όργανα.

Βήμα 5^ο. Καθορισμός των λόγων για τους οποίους θα γίνει η αξιολόγηση. Σε κάθε αξιολόγηση προγραμμάτων υπάρχουν τρεις λόγοι για να γίνει: α) για να αποδείξει σ' αυτούς που το υποστηρίζουν ότι το πρόγραμμα ήταν αποτελεσματικό και άξιζε τον κόπο και τις οικονομικές θυσίες και αξίζει να συνεχισθεί, β) για να βελτιωθεί η ίδια η παρέμβαση, να συγκεντρωθούν πληροφορίες και να γίνουν κρίσεις ώστε να αλλάξουν πλευρές της παρέμβασης για να γίνει καλύτερη και πιο αποτελεσματική και γ) για να προάγει την επιστημονική γνώση που θα παίξει ένα ρόλο εφαρμογής αλλά και γενίκευσης στο μέλλον

Βήμα 6^ο. Καθορισμός του τύπου της αξιολόγησης που θα εφαρμοστεί και τα πιο αποτελεσματικά μέσα για να διεξαχθεί. Για να είναι αποτελεσματική η αξιολόγηση πρέπει να είναι μέρος του προγράμματος και να μην είναι μια διαδικασία που θα εφαρμοστεί μετά την παρέμβαση.

Βήμα 7^ο. Ανάπτυξη προγραμμάτων παρέμβασης που μπορούν να εφαρμοστούν με πολλούς τρόπους, με λίγα και εύκολα μέσα. Ένα πρόγραμμα έχει περιορισμένη ισχύ και αξία, ακόμη κι αν είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικό στην πρωτότυπη μορφή του, αν μπορεί να εφαρμοστεί μόνο με ένα τρόπο και μόνο κάτω από ειδικές συνθήκες.

Η δομή ενός προγράμματος Δ.Ζ., σύμφωνα με τον Nelson-Jones (1991), θα πρέπει να αναπτυχθεί σε τρία στάδια τα οποία έχουν μια αλληλεξαρτούμενη σειρά μεταξύ τους:

Προκαταρκτικό, στάδιο προετοιμασίας και οργάνωσης. Στο στάδιο αυτό θα πρέπει να ληφθούν υπόψη πρακτικά δεδομένα, οι παράγοντες που σε μεγάλο βαθμό θα καθορίσουν τις προϋποθέσεις επιτυχίας του προγράμματος. Τέτοιοι παράγοντες είναι ο αριθμός των εκπαιδευτών, η σύνθεση των ασκούμενων (ομοιογενής – ανομοιογενής ομάδα, εθελοντές ή όχι), το μέγεθος της ομάδας των ασκούμενων, η διάρκεια και η συχνότητα του κάθε μαθήματος, ο χώρος και οι εγκαταστάσεις που θα γίνει το πρόγραμμα.

Αρχικό στάδιο. Στο στάδιο αυτό προετοιμασίας των ίδιων των ασκούμενων, να αποκτήσουν όλες εκείνες τις δεξιότητες που θα τους καταστήσουν ικανούς να μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του προγράμματος (ενθάρρυνση συμμετοχής, υπευθυνότητας, έκφρασης συναισθημάτων και προβλημάτων, να μπορεί να λειτουργεί περιληπτικά). Τα βήματα που ακολουθούνται στο στάδιο αυτό είναι: α) *γνωριμία, συστάσεις, η πρώτη επαφή και η πρώτη αλληλεπίδραση.* Οι εκπαιδευόμενοι γνωρίζονται μεταξύ τους, αποκαλύπτει ο ένας στον άλλον τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του, τα ενδιαφέροντα, τις αδυναμίες και τα προτερήματά του, τις ιδιαίτερες προτιμήσεις του, τι θα ήθελε να μάθει κ.λ.π. β) *συγκέντρωση των βασικών δεδομένων, ενθάρρυνση της αυτό-αξιολόγησης.* Η φάση αυτή είναι πολύ σημαντική γιατί συγκεντρώνονται στοιχεία για να γίνουν στο μέλλον συγκρίσεις και να φανεί αν επιτεύχθηκαν οι αρχικοί στόχοι. Από την άλλη ενθαρρύνονται οι εκπαιδευόμενοι να εκτιμούν και να παρατηρούν τη συμπεριφορά τους. Γίνονται περισσότερο υπεύθυνοι στην απόκτηση και τη χρήση των Δ.Ζ. Επίσης η αξιολόγηση βοηθά να σπάνε οι δεξιότητες σε κομμάτια με αποτέλεσμα οι εκπαιδευόμενοι να αποκτούν γνώση για τα περιεχόμενα των δεξιοτήτων. Από την άλλη η αρχική αξιολόγηση αποτελεί σημαντική ανατροφοδότηση για τον εκπαιδευτή για να μπορεί να εκτιμήσει τις ελλείψεις των εκπαιδευομένων όπως και να μπορεί να αναπροσδιορίσει το πρόγραμμα εξάσκησης. Η συγκέντρωση των δεδομένων μπορεί να γίνει με ερωτηματολόγια, αυτό – αναφορές, αυτοπαρατήρηση για να προσφέρουν πληροφορίες οι οποίες μπορούν να περιλαμβάνουν και συναισθήματα όπως και σκέψεις. Πληροφορίες μπορούν να αντληθούν και από εκτιμήσεις άλλων για τη συμπεριφορά ενός ατόμου μέσα και έξω από το πρόγραμμα. Και ο ίδιος ο εκπαιδευτής μπορεί να κάνει εκτιμήσεις μέσα από παρατήρηση, ερωτήσεις, ανάδειξη γεγονότων ή παίξιμο ρόλων. γ) *εισαγωγή και μύηση στην έννοια της δεξιότητας.* Οι εκπαιδευόμενοι θα πρέπει να εισαχθούν στη σημασία που έχει κάθε δεξιότητα στη προσωπική τους ζωή. Αυτό έχει μεγάλη σημασία για μη εθελοντές καθώς έχουν την ανάγκη να βοηθηθούν σε ένα τέτοιο προσανατολισμό. Στόχος του προγράμματος Δ.Ζ. είναι να μπορούν οι εκπαιδευόμενοι να αποκτήσουν την απαιτούμενη γνώση, να αποκτήσουν ένα εσωτερικό λόγο που να κατευθύνει τη μελλοντική τους συμπεριφορά. Άλλωστε οι Δ.Ζ. είναι στη πραγματικότητα δεξιότητες αυτοβοήθειας.

Στάδιο εργασίας: στη φάση αυτή γίνεται εξάσκηση των δεξιοτήτων με εφαρμοσμένο και βιωματικό τρόπο. Η φάση αυτή περιλαμβάνει: α) *παρουσίαση των*

δεξιότητων. Στη φάση αυτή θα πρέπει ο εκπαιδευτής να παρουσιάσει το πρόγραμμα που έχει σχεδιάσει, κάθε δεξιότητα ή κάθε μέρος της δεξιότητας. Η παρουσίαση θα πρέπει να έχει τα παρακάτω χαρακτηριστικά: α₁) οι στόχοι να είναι εφικτοί, ξεκάθαροι, τι θα πετύχουν στο τέλος της συνεδρίας, α₂) σπάσιμο της δεξιότητας σε κομμάτια και ξεκάθαρος καθορισμός της σειράς του κάθε μέρους, α₃) πρακτική εξάσκηση της δεξιότητας όπως και πρόβα, α₄) κατάλληλη αναλογία λόγου – εξάσκησης στην παρουσίαση, α₅) ο εκπαιδευτής να έχει καλό, ζωντανό, λόγο και να χρησιμοποιεί μοντέλα επίδειξης, οπτικοακουστικά, γραπτά μέσα, α₆) να ελέγχονται οι εκπαιδευόμενοι αν κατανοούν την παρουσίαση, α₇) να υπάρχει σύνδεση παρουσίασης με δουλειά που θα κάνουν στο σπίτι οι εκπαιδευόμενοι πάνω στη δεξιότητα. β) *δημιουργική χρησιμοποίηση των ομάδων.* Οι πολυπληθείς ομάδες, πάνω από 6 – 8 για κάθε εκπαιδευτή, δημιουργούν προβλήματα πειθαρχίας και αποσυντονισμού, ιδιαίτερα αν πρόκειται για παιδιά ή εφήβους. Για να αποφευχθούν αυτά τα προβλήματα καλό είναι να χρησιμοποιούνται περισσότεροι εκπαιδευτές, βοηθοί εκπαιδευτών, να χρησιμοποιούνται καλά προετοιμασμένες οπτικοακουστικές παρουσιάσεις. Ένας άλλος τρόπος οργάνωσης της παρουσίασης είναι η δημιουργική χρήση της ομάδας. Αντί να χρησιμοποιείται μια τυποποιημένη παρουσίαση μπορεί ο εκπαιδευτής να εργαστεί με υποομάδες, να διαφοροποιήσει το μέγεθος της εργαζόμενης ομάδας, να ποικίλει ο τρόπος διάταξης των ομάδων σε σχηματισμό και να ποικίλει η δραστηριότητα με την οποία απασχολούνται οι ομάδες. γ) *σχεδιασμός και χρησιμοποίηση ασκήσεων και παιχνιδιών.* Η εξάσκηση Δ.Ζ. τείνει όλο και περισσότερο να περιέχει πολλές δομημένες μαθησιακές εμπειρίες. Για να γίνει περισσότερο κατανοητή και ευχάριστη, να διδάσκεται ή να εξασκείται με καλύτερο τρόπο μια δεξιότητα μπορούν να ενταχθούν ασκήσεις ή δημιουργικά παιχνίδια ή ακόμη καλύτερα οι ασκήσεις να γίνονται με παιγνιώδη τρόπο. Αυτό είναι πολύ σημαντικό όταν διδάσκονται σε παιδιά ή εφήβους. Ο εκπαιδευτής μπορεί να αντλήσει από πολλές πηγές σχετικές ασκήσεις και δημιουργικά παιχνίδια. δ) *καθορισμός εργασιών για το σπίτι και απολογισμός.* Δύο είναι οι λόγοι για τους οποίους δίνονται εργασίες για το σπίτι. Πρώτο, επιταχύνεται η μαθησιακή διαδικασία και δεύτερο, μπορεί να γίνει ευκολότερα η μεταφορά μάθησης των δεξιοτήτων στην καθημερινή ζωή. Από την αρχική παρουσίαση θα πρέπει να γίνει σαφές ότι οι εκπαιδευόμενοι θα αναλάβουν τέτοιες εργασίες για το σπίτι. Για να εκτελεστεί η εργασία θα πρέπει η εργασία που απαιτείται να δίνεται με ξεκάθαρο και σαφή τρόπο, να είναι σχετική με

τους προσωπικούς στόχους του εκπαιδευόμενου, να επιδιώκει την παγίωση της εξάσκησης που έχει προηγηθεί και να είναι του κατάλληλου επιπέδου δυσκολίας. Επίσης η ποσότητα εργασίας που δίνεται να μπορεί να ολοκληρωθεί, να κάνει μια αναδρομή στη πρόοδο που έχει επιτευχθεί, να ενθαρρύνεται η ανάπτυξη κανόνων της ομάδας σε σχέση με την εργασία στο σπίτι. Δηλαδή όταν συζητούνται οι εργασίες αυτές για τα σωστά και τα λάθη της εργασίας να γίνεται επικέντρωση στην προσπάθεια και όχι στα λάθη.

Στάδιο κλεισίματος. Το σημαντικότερο ζήτημα με την ολοκλήρωση του προγράμματος είναι αν οι Δ.Ζ. που διδάχθηκαν, εξασκήθηκαν θα έχουν διάρκεια και μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος. Αυτό που πρέπει να κυριαρχεί είναι ότι οι δεξιότητες που αποκτήθηκαν να είναι ανά πάσα στιγμή διαθέσιμες για χρήση στο μέλλον. Για να γίνει αυτό θα πρέπει από τη μια μεριά ο εκπαιδευόμενος στη διάρκεια του προγράμματος να είναι υπεύθυνος, να θεωρεί το πρόγραμμα σημαντικό και να είναι προσωπική του επιλογή η απόκτηση, η ανάπτυξη και η χρήση των δεξιοτήτων για τη ζωή του. Να έχει εσωτερική παρακίνηση που θα κατευθύνει τη συμπεριφορά του. Από την άλλη ο εκπαιδευτής θα πρέπει να εργάζεται με τους εκπαιδευόμενους και όχι απλά να δείχνει πράγματα. Αυτό μπορεί να ενισχυθεί με τον καθορισμό συχνών επαναληπτικών ασκήσεων για το σπίτι. Για να υπάρχει παγίωση των Δ.Ζ. θα πρέπει στη διάρκεια του προγράμματος να γίνεται: α) ακριβής εκτίμηση των δυνατοτήτων και των μειονεκτημάτων των εκπαιδευομένων σχετικά με τη δεξιότητα, β) ανάπτυξη πλάνων δράσης για διατήρηση, χρήση και ανάπτυξη των δεξιοτήτων όπως στρατηγικές αντιμετώπισης εμποδίων, ανατροφοδότηση από σημαντικούς άλλους ή αυτό – παρακολούθηση, γ) επανάληψη κάποιων μαθημάτων για καλύτερη κατανόηση, δ) πρόσβαση σε οδηγίες για τις δεξιότητες με ενημερωτικά φυλλάδια, ε) παρακολούθηση κάποιων επαναληπτικών μαθημάτων, τρεις έως έξι μήνες μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος. Τα μαθήματα αυτά δρουν παρακινητικά, ξεκαθαρίζουν κάποια προβλήματα και βοηθούν στη δημιουργία κάποιων πλάνων δράσης

Συμπεράσματα: Ένα πρόγραμμα Δ.Ζ. πρέπει να καθορίζει το λόγο, το στόχο, τα μέσα της παρέμβασης και την τεχνολογία που θα χρησιμοποιηθεί. Όταν εφαρμόζεται ένα πρόγραμμα Δ.Ζ. πρέπει να υπάρχει μια χρονική αλληλουχία σταδίων. Στην αρχή να υπάρχει το αρχικό στάδιο με γνωριμία, συγκέντρωση των πρώτων δεδομένων και εισαγωγή στη δεξιότητα. Μετά να ακολουθεί ένα στάδιο

εργασίας με παρουσίαση της δεξιότητας, δημιουργική χρησιμοποίηση των ομάδων, χρήση δημιουργικών παιχνιδιών και ασκήσεων και ανάθεση εργασιών για το σπίτι. Μετά να ακολουθεί το στάδιο κλεισίματος όπου να ελέγχεται η διατήρηση της δεξιότητας, η μεταφορά μάθησης και να γίνονται διορθωτικές κινήσεις.

Προγράμματα δεξιοτήτων ζωής για υγεία. Η επιστημονική τεκμηρίωση ότι η συστηματική συμμετοχή στην άσκηση έχει ευεργετικές επιπτώσεις στην υγεία έχει οδηγήσει στην ανάπτυξη προγραμμάτων τα οποία στοχεύουν στην δια βίου άσκηση. Τα προγράμματα αυτά στο σχολικό περιβάλλον συνήθως εντάσσονται στο πλαίσιο της Φ.Α. που συστηματικά προωθεί τη φυσική δραστηριότητα των μαθητών μέσα στα σχολεία (Biddle, 1999). Επαγγελματικοί οργανισμοί εφαρμόζουν προγράμματα Φ.Α. δίνοντας έμφαση στη δια βίου άσκηση των μαθητών (U.S. Department of Health and Human Services, 2000).

Τα ποιοτικά προγράμματα Φ.Α. δεν στηρίζονται σε ένα συγκεκριμένο αναλυτικό πρόγραμμα αλλά σε μια εκπαιδευτική φιλοσοφία που χαρακτηρίζεται από α) τη διδασκαλία κινητικών και συμπεριφορικών δεξιοτήτων οι οποίες στοχεύουν στην υιοθέτηση της δια βίου άσκησης, β) την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών κατά το μεγαλύτερο διάστημα του μαθήματος, γ) την αύξηση της αυτοπεποίθησης των μαθητών για τις φυσικές τους ικανότητες, δ) τη συμβολή στην ηθική τους ανάπτυξη και ε) τη διασκέδαση (U.S. Department of Health and Human Services, 1996, 2000). Η διασκέδαση δεν αποτελεί σκοπό ή στόχο της ποιοτικής Φ.Α. αλλά ένα μέσο για να επιτευχθεί ο απώτερος σκοπός της που είναι η υιοθέτηση ενός ενεργητικού και υγιεινού τρόπου ζωής (American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance, 1999).

Ένας σημαντικός οργανισμός υγείας (Center for Disease Control and Prevention, 1997) πρότεινε το αναλυτικό πρόγραμμα της Φ.Α. να δίνει έμφαση στη γνώσεις σχετικά με τα πλεονεκτήματα της φυσικής δραστηριότητας, καθώς και την ποσότητα και τους τύπους φυσικής δραστηριότητας που προωθούν την υγεία. Στο μάθημα της Φ.Α. οι μαθητές θα πρέπει να αναπτύσσουν τις στάσεις, κινητικές και συμπεριφορικές δεξιότητες, για να υιοθετήσουν μια συμπεριφορά προσανατολισμένη στη δια βίου άσκηση (Center for Disease Control and Prevention, 1997).

Από την εφαρμογή των παρεμβατικών προγραμμάτων σε σχολικό περιβάλλον με σκοπό την προώθηση της υγείας έγινε φανερό ότι αυτά μπορούν να αυξήσουν τα

επίπεδα φυσικής δραστηριότητας των μαθητών. Το πρόγραμμα «Know your body» είχε ως σκοπό την πρόληψη από καρδιοαγγειακές παθήσεις (Bush, Zuckerman, Taggart, Theiss, Peleg & Smith, 1989; Bush, Zuckerman, Theiss, Taggart, Horowitz, & Sheridan, 1989). Το πρόγραμμα ξεκίνησε όταν οι μαθητές πήγαιναν στο δημοτικό σχολείο και έγιναν δυο επαναμετρήσεις στο γυμνάσιο. Από τα αποτελέσματα της έρευνας φάνηκε ότι η φυσική δραστηριότητα και οι γνώσεις για την υγεία αυξήθηκαν σημαντικά για την πειραματική ομάδα σε σχέση με την ομάδα ελέγχου.

Σε ένα άλλο πρόγραμμα, το «Standford Adolescent Heart Health Program» (Killen, Telch, Robinson, Maccoby, Taylor, & Farquhar, 1988) στόχος ήταν η μείωση των παραγόντων που προκαλούν καρδιοαγγειακές παθήσεις. Το πρόγραμμα εστιαζόταν σε τρεις παράγοντες πρόληψης καρδιοαγγειακών παθήσεων, ένας εκ των οποίων ήταν η φυσική δραστηριότητα. Κατά την επαναμέτρηση, η πειραματική ομάδα σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου βελτίωσε περισσότερο τόσο το επίπεδο της φυσικής δραστηριότητας όσο και τις γνώσεις που ήταν σχετικές με τα οφέλη του ανθρώπινου οργανισμού από τη φυσική δραστηριότητα.

Το πρόγραμμα Go for Health ήταν μια ερευνητική προσπάθεια που η διάρκειά του ήταν τρία χρόνια. Σχεδιάστηκε για να προωθήσει την υγιεινή διατροφή και τις συμπεριφορές υγείας ανάμεσα στους μαθητές δημοτικού σχολείου (Simons-Morton, Parcel, Barronowski, Forthofer, & O'Hara, 1991). Η παρέμβαση βασίστηκε στην κοινωνική γνωστική θεωρία και συμπεριλάμβανε αναλυτικό πρόγραμμα για αγωγή υγείας και μαθήματα Φ.Α. που στόχευαν σε έντονη φυσική δραστηριότητα και γεύματα χαμηλά σε λιπαρά. Η πειραματική ομάδα εμφάνισε μια αύξηση στο ποσοστό μέτριας προς έντονη φυσικής δραστηριότητας στην επαναμέτρηση, δυο χρόνια μετά. Μια πιο πρόσφατη έρευνα με την ονομασία The Child and Adolescent Trial for Cardiovascular Health (CATCH) εξέτασε την αποτελεσματικότητα ενός προγράμματος για την προαγωγή της καρδιοαναπνευστικής υγείας (Luepker, Perry, McKinlay, Nader, Parcel, & Stone, 1996). Στην πειραματική ομάδα η μέτρια προς έντονη φυσική δραστηριότητα αυξήθηκε σε σχέση με την ομάδα ελέγχου (Edmundson, Parcel, Perry, Feldman, Smyth, & Johnson, 1996).

Η αδυναμία αυτών των προγραμμάτων έγκειται στο ότι βασίζονται κυρίως στην παροχή γνώσεων σχετικά με την υγεία (U.S Department of Health and Human Services, 2000). Η διδασκαλία συμπεριφορικών δεξιοτήτων, όπως της αυτό – αξιολόγησης, αυτό – ρύθμισης, λήψης απόφασης, καθορισμού στόχων και

επικοινωνίας σε αυτά τα προγράμματα είναι πιθανόν να συμβάλλει σε θετικότερα αποτελέσματα, αναφορικά με την τακτική και δια βίου συμμετοχή σε φυσικές δραστηριότητες (Center for Disease Control and Prevention, 1997).

Παρόμοια, οι McKee, et al., (2000) υποστήριξαν ότι η ακριβής και επίκαιρη παροχή γνώσεων είναι αναγκαία, αλλά όχι επαρκής, για να επιφέρει αλλαγή της συμπεριφοράς. Η παροχή γνώσης με τρόπο που μπορεί να συμβάλλει στα κίνητρα των ατόμων είναι σημαντικό στοιχείο για την επιτυχία προγραμμάτων που αποσκοπούν στην αλλαγή συμπεριφοράς. Παρόλα αυτά τα άτομα χρειάζονται ουσιαστικές Δ.Ζ., για να χρησιμοποιήσουν τις πληροφορίες που έχουν δεχθεί, ανεξάρτητα από τα κίνητρά τους. Παρότι τα υπάρχοντα προγράμματα άσκησης και υγείας στη Φ.Α., έχουν σχετικά ικανοποιητικά αποτελέσματα, είναι πολύ πιθανό η αποτελεσματικότητά τους να αυξηθεί αν σε αυτά προστεθούν στοιχεία Δ.Ζ. Πολλά προγράμματα Δ.Ζ. τα τελευταία χρόνια με στόχο την υγεία έδωσαν μεγάλη βάση στην πρόληψη ανθυγιεινών συμπεριφορών κρίνοντας ότι η πρόληψη στις περιπτώσεις των εφήβων είναι πολύ σημαντική. Ο Botvin και οι συνεργάτες του ανέπτυξαν το πιο διαδεδομένο πρόγραμμα Δ.Ζ. για πρόληψη ανθυγιεινών συμπεριφορών, το «Life Skills Training» (Botvin, Baker, Renick, Filazzola, & Botvin, 1984; Botvin, & Kantor, 2000) στο οποίο οι έφηβοι εξοικειώνονται με βασικές ψυχολογικές τεχνικές, όπως ο καθορισμός στόχων, η αυτό – ρύθμιση και η αυτό – ενίσχυση με σκοπό την πρόληψη ή αλλαγή της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς αλλά και της προσωπικής βελτίωσης. Το πρόγραμμα αυτό δεν έχει σχέση με τη σωματική δραστηριότητα αλλά επικεντρώνεται στη παροχή γνώσεων για τις ανθυγιεινές συμπεριφορές και τις συνέπειες που έχουν στην καλλιέργεια δεξιοτήτων αυτό – διαχείρισης, αντίστασης στις προκλήσεις και ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων. Τα περιεχόμενα του προγράμματος διδάσκονται με την χρησιμοποίηση πολλών τεχνικών όπως συζήτηση, επίδειξη, ασκήσεις με υποθετικά σενάρια, θεατρικά παιχνίδια και πρακτικές ασκήσεις εκτός σχολείου με σκοπό την πρόληψη ανθυγιεινών συμπεριφορών όπως την άρνηση σε μία πρόσκληση αλλά και γνώσεις για τις επιπτώσεις των ανθυγιεινών συμπεριφορών. Τα αποτελέσματα έδειξαν σημαντικές θετικές επιδράσεις στους μαθητές (Botvin, et al., 1995; Botvin, et al., 1992; Botvin, Epstein, Baker, Diaz, & Williams, 1997; Botvin, Griffin, Diaz & Ifill-Williams, 2001; Botvin, Griffin, Diaz, Scheier, Williams & Epstein, 2000).

Οι Botvin και Kantor (2000) υποστήριξαν θεωρητικά αυτά τα προγράμματα αποτροπής των νέων από το κάπνισμα, τη χρήση αλκοόλ και άλλων φαρμακευτικών ή εθιστικών ουσιών, ερμηνεύοντας αυτές τις ανεπιθύμητες συμπεριφορές με τη θεωρία της κοινωνικής μάθησης του Bandura (1977), τη θεωρία της προβληματικής συμπεριφοράς (Jessor & Jessor, 1977), της αυτό-εξουθένωσης (Kaplan, 1980) και των θεωριών για τις ομάδες συνομηλίκων (Oetting & Beavais, 1987). Σύμφωνα με αυτό το πλαίσιο, το κοινωνικό περιβάλλον φαίνεται να επηρεάζει αρνητικά και να οδηγεί στην χρήση αλκοόλ, καπνίσματος και στη χρήση ναρκωτικών ουσιών άτομα με χαμηλές προσδοκίες, χαμηλή κοινωνική και προσωπική αντιλαμβανόμενη ικανότητα και καθόλου δεξιότητες αντίστασης σε αυτές τις ουσίες. Επιρρεπείς στην χρήση τέτοιων ουσιών, είναι επίσης και άτομα με ψυχολογικές αδυναμίες, όπως το άγχος της κοινωνικής αποδοχής, χαμηλή αυτοπεποίθηση, χαμηλή αυτο-εκτίμηση και ψυχολογική καταπόνηση – θλίψη.

Οι Murakami, Tokunaga και Hashimoto (2004), ανέπτυξαν μια κλίμακα για να μετρήσουν τις ατομικές διαφορές στις Δ.Ζ. που σχετίζονται με την υγεία σε έφηβους και να εξετάσουν τη σχέση μεταξύ της αθλητικής εμπειρίας και της εκτίμησης των Δ.Ζ. που σχετίζονται με την υγεία. Παράγοντες που αναδείχθηκαν από την παραγοντική ανάλυση ήταν: α) φυσικές δεξιότητες για φυσικές δραστηριότητες και για διατήρηση της υγείας, β) ψυχολογικές δεξιότητες για επιδίωξη στόχων και αντιμετώπιση δυσκολιών, γ) κοινωνικές δεξιότητες για συλλογική συμπεριφορά και διαπροσωπικές σχέσεις. Στη συνέχεια εξετάστηκαν οι σχέσεις αυτών των Δ.Ζ. με την αθλητική εμπειρία εφήβων. Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι οι μαθητές με αθλητική εμπειρία είχαν αναπτύξει σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό τις Δ.Ζ. που σχετίζονται με την υγεία σε σχέση με τους μαθητές με λιγότερη ή καμία αθλητική εμπειρία.

Συμπερασματικά: η υγεία αποτελεί βασικό ποιοτικό στόχο της Φ.Α. μέσα από το στόχο της δια βίου άσκησης και της υιοθέτησης ενός ενεργού και υγιεινού τρόπου ζωής. Όλα τα προγράμματα με σκοπό την προώθηση της υγείας έχουν βασικό στοιχείο της παροχή γνώσης και εμπειριών σε θέματα υγείας, άσκησης, διατροφής. Όμως η παροχή απλών γνώσεων δεν επαρκεί για να επιτευχθεί ένας τόσο μεγάλος στόχος όπως η υγεία και η αλλαγή των ανθυγιεινών συμπεριφορών. Αυτός ο στόχος μπορεί να επιτευχθεί με πιο ασφαλή τρόπο αν ένα πρόγραμμα υγείας συνοδεύεται από τη διδασκαλία Δ.Ζ. Τα προγράμματα Δ.Ζ. επικεντρώθηκαν περισσότερο στην πρόληψη ανθυγιεινών συμπεριφορών και την ενεργή συμμετοχή των μαθητών, την

παροχή γνώσεων, την καλλιέργεια Δ.Ζ. και κοινωνικών δεξιοτήτων που έχουν σχέση με την αντίσταση στην πρόκληση, τον αυτό – έλεγχο και την αυτό – ρύθμιση. Η σύνθεση προγραμμάτων υγείας με προγράμματα καλλιέργειας Δ.Ζ. θεωρείται ο πλέον ενδεδειγμένος τρόπος για να πετύχουν τους στόχους τους.

Προγράμματα κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων στο σχολικό περιβάλλον. Σε πολλές δυτικές κοινωνίες τα τελευταία χρόνια αναπτύσσονται και εφαρμόζονται στο σχολείο προγράμματα με στόχο την θετική ανάπτυξη των νέων. Όμως, ένα από τα μεγαλύτερα προβλήματα αυτών των προγραμμάτων είναι ότι θεωρούνται από κάποιους αποσπασματικά και ότι δεν υπάρχει ο απαιτούμενος συντονισμός με τις άλλες σχολικές λειτουργίες. Και αυτό συμβαίνει γιατί από τη μια είναι σύντομες και αποσπασματικές παρεμβάσεις και από την άλλη δεν έχουν την ισχυρή υποστήριξη και καθοδήγηση των διοικητικών υπευθύνων εκπαίδευσης (Greenberg, Weissberg, O'Brien, Sins, Fredericks, Resnik & Elias, 2003).

Το 1994 έγινε μια προσπάθεια από το Fetzer Institute για να οργανωθούν καλύτερα αυτά τα προγράμματα. Για πρώτη φορά διατυπώθηκε η έννοια «κοινωνική και συναισθηματική μάθηση» (*“Social and Emotional Learning”*) που στόχο θα είχε την ενίσχυση της θετικής ανάπτυξης των νέων συμπεριλαμβάνοντας την προαγωγή της κοινωνικής επάρκειας, της συναισθηματικής ευφυΐας, της αγωγής για ανεπιθύμητες και ανθυγιεινές συμπεριφορές με παράλληλη προαγωγή της υγείας, της αγωγής του πολίτη και της σχολικής – οικογενειακής – κοινωνικής αλληλεγγύης (Elias, Zins, Weissberg, Greenberg, Haynes, & Kessler, 1997). Το καινούργιο με τα προγράμματα κοινωνικής συναισθηματικής μάθησης ήταν ότι αντί για ένα απλό πρόγραμμα πρόληψης με επικέντρωση σε κάποια εξειδικευμένα προβλήματα, τα προγράμματα πλέον επικεντρώνονταν στις αιτίες των προβλημάτων και της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς αλλά και στην υποστήριξη της ακαδημαϊκής επίτευξης. Στην πραγματικότητα αυτά τα προγράμματα καλλιεργούσαν Δ.Ζ. που έδιναν όμως ιδιαίτερη έμφαση στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των εφήβων.

Το CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2003), είναι οργανισμός που προσφέρει προγράμματα που στοχεύουν να αναπτύξουν στους έφηβους κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες όπως αναγνώριση και έλεγχος συναισθημάτων των ίδιων ή των άλλων, καθορισμός θετικών στόχων, λήψη υπεύθυνων αποφάσεων, αποτελεσματικός χειρισμός διαπροσωπικών σχέσεων και

καταστάσεων, ενίσχυση της σχέσης μαθητών με το σχολείο. Όλες αυτές οι Δ.Ζ. είναι προσαρμοσμένες στο πλαίσιο της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης και διδάσκονται όπως οι άλλες ακαδημαϊκές δεξιότητες. Τα τελευταία χρόνια λειτούργησαν πολλά πετυχημένα, μακροχρόνια σχολικά προγράμματα όπως αυτά των Battistich, Schaps, Watson και Solomon (1996) και αυτό των Solomon, Battistich, Watson, Schaps και Lewis (2000) που στόχευσαν στην ανάπτυξη κοινωνικών, ηθικών και πνευματικών αξιών, στην ανάπτυξη της συνεργασίας και στην ανάδειξη της ηγετικής ικανότητας. Τα αποτελέσματα έδειξαν διαχρονική βελτίωση σε ατομικές, κοινωνικές και ηθικές στάσεις, αξίες και κίνητρα ακόμη και της ακαδημαϊκής επίδοσης. Κατά την Shelton (2000), τρεις περιοχές της συναισθηματικής και κοινωνικής επάρκειας είναι σημαντικές για τους εφήβους για να πετύχουν στο σχολείο και στη ζωή: α) η αυτό – επίγνωση, αναγνώριση συναισθημάτων, ιδιοσυγκρασία, στιλ του ατόμου, β) ο αυτοέλεγχος, έλεγχος της παρόρμησης, αυτό-οργάνωση και γ) διαπροσωπικές σχέσεις, οι κοινωνικές δεξιότητες και η ροπή για την ομάδα.

Σε κάθε αναλυτικό πρόγραμμα Φ.Α. ένας βασικός στόχος είναι η κοινωνική – συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών. Το συναισθηματικό αποτέλεσμα του μαθήματος της Φ.Α. εξέτασε η μελέτη του Laker (1996) που το εφάρμοσε πειραματικά σε φοιτητές. Τα συναισθηματικά χαρακτηριστικά που θα καλλιεργούνταν που ήταν: α) αθλητική συμπεριφορά (δίκαιο παιχνίδι, εντιμότητα, υποστήριξη συμμαθητών, αντίληψη της προοπτικής των συμμαθητών, συναγωνιστικότητα), β) συνεργασία (δουλειά μέσα σε ομάδα, βοήθεια, αυτονομία, εμπιστοσύνη, μοίρασμα, επιτυχία όλης της ομάδας, λήψη αποφάσεων), γ) στάσεις (ενθουσιασμός, συμμετοχή, ευχαρίστηση, χιούμορ), δ) αυτονομία (αυτοεκτίμηση, δημιουργικότητα, αυτό-καθορισμός, αυτοπεποίθηση, ανεξαρτησία, σκληρή εργασία, ηγεσία, πρωτοβουλία). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι φοιτητές αισθάνθηκαν πιο ενήμεροι και πιο έτοιμοι για το μάθημα της φυσικής αγωγής, ότι μπορούσαν να ενθαρρύνουν την κοινωνική και προσωπική ανάπτυξη των παιδιών.

Συμπεράσματα: Στο πλαίσιο της θετικής ανάπτυξης των νέων, δημιουργήθηκαν προγράμματα που είχαν ως στόχο την κοινωνική και συναισθηματική επάρκεια των εφήβων. Ένα από τα ενδιαφέροντα αυτών των προγραμμάτων πέρα από τον έλεγχο των συναισθημάτων, την αντίληψη της προοπτικής του άλλου, του καθορισμού στόχων, την υπευθυνότητα, τις σταθερές και υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις ήταν και η βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης που ερχόταν περισσότερο σαν αποτέλεσμα των

προηγούμενων επιδιώξεων. Η επιτυχία στο σχολείο μπορεί να εξασφαλισθεί μέσα από την αυτοεπίγνωση, τον αυτοέλεγχο και τις σταθερές διαπροσωπικές σχέσεις. Όμως για να επιτευχθούν όλα αυτά θα πρέπει να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη όλες οι κοινωνικές πλευρές του σχολικού περιβάλλοντος όπως η οικογένεια, το κοινωνικό περιβάλλον και ταυτόχρονα να επεκτείνεται η εφαρμογή τους και έξω από το μαθησιακό περιβάλλον.

Προγράμματα δεξιοτήτων ζωής στη φυσική αγωγή και στον αθλητισμό. Τα πιο γνωστά προγράμματα Δ.Ζ. που έχουν εφαρμοστεί στη Φ.Α. και στον αθλητισμό είναι το Going for the Goal (GOAL) (Danish, Mash, Howard, Curl, Meyer, Owens, & Kendall, 1992a; 1992b), το Sports United Promote Education and Recreation (SUPER) (Danish, 2002c) που είναι μια προσαρμογή του GOAL στον αθλητισμό και το Sports, Play and Active Recreation for Kids (SPARK) των Armstrong, Rosengard, Condon, Sallis, Bernal και McKenzie (1993). Τα προγράμματα αυτά ξεκίνησαν στην Αμερική ως εξωσχολικές δραστηριότητες σχολείων.

Κεντρική ιδέα τους είναι να διδάξουν Δ.Ζ. παράλληλα με τις αθλητικές ώστε οι συμμετέχοντες να κερδίσουν τόσο στον αθλητικό τομέα αλλά και να εξοπλιστούν με εφόδια για τη ζωή τους. Κατά τους Danish et al. (1996), ο αθλητισμός είναι ένα πεδίο στο οποίο για να πετύχουν οι έφηβοι πρέπει να επιδείξουν ένα μεγάλο αριθμό δεξιοτήτων οι οποίες απαιτούνται για επιτυχία όχι μόνο στον αθλητισμό αλλά και στη ζωή. Και το καταλληλότερο περιβάλλον για να καλλιεργηθούν αυτές οι δεξιότητες είναι το αθλητικό.

Το πρόγραμμα GOAL αποτελείται από 10 μονώρες συναντήσεις και διδάσκεται από επιλεγμένους και εκπαιδευμένους μαθητές. Αυτοί είναι μεγαλύτεροι μαθητές (μαθητές λυκείου διδάσκουν σε μαθητές Γυμνασίου) που ζουν στο ίδιο κοινωνικό περιβάλλον με τους μαθητές τους. Οι ίδιοι ηγέτες διδάχθηκαν από μεγαλύτερους πώς να εφαρμόζουν τις συγκεκριμένες δεξιότητες στη καθημερινή τους ζωή και κυρίως πώς να τις διδάξουν στους μικρότερους μαθητές τους.

Η χρήση μαθητών για τη διδασκαλία δεξιοτήτων σε παρεμβατικά προγράμματα ονομάστηκε *Εκπαιδευτική Πυραμίδα* (Seidman & Rappaport, 1974; O'Hearn & Gatz, 1996). Τα πλεονεκτήματα μιας τέτοιας στρατηγικής ήταν ότι από τη μια οι επιλεγόμενοι μαθητές έπαιζαν το ρόλο του μοντέλου, από την άλλη οι ίδιοι αποκόμιζαν οφέλη από το ρόλο τους καθώς έχουν την αίσθηση του ελέγχου και ότι

είναι απαραίτητοι στη διαδικασία αυτή. Σημαντικό είναι ότι οι μαθητές που διδάσκουν μεγαλώνουν στο ίδιο περιβάλλον, αντιμετωπίζουν τα ίδια προβλήματα με τους μαθητές τους και προσφέρουν ένα ιδανικό πρότυπο για το τι μπορούν να γίνουν οι ίδιοι οι έφηβοι έχοντας σαν δάσκαλο έναν ίδιο με αυτούς. Ένα άλλο όφελος είναι η γνωστική βελτίωση επειδή ο καλύτερος τρόπος για να μάθει κανείς κάτι είναι να γίνει δάσκαλος αυτών που θέλει να μάθει. Επίσης σημαντικό για το μοντέλο αυτό είναι ότι οι μεγαλύτεροι μαθητές παίζοντας το ρόλο του δασκάλου – προτύπου σε μικρότερους μαθητές που ζουν στο ίδιο περιβάλλον μπορούν να προσφέρουν μεγαλύτερες και πιο κατάλληλες προσαρμογές σε σύγκριση με ένα τυπικό δάσκαλο (Botvin et al., 1984; Hattie, Sharpley, & Rogers, 1984; O'Hearn & Gatz, 2002). Τέλος, ένα ακόμη σημαντικό όφελος αφορά τους ίδιους τους μαθητές που διδάσκουν, τις σχέσεις που δημιουργούν με τα άλλα μέλη της κοινότητας και το ρόλο που καλούνται να παίξουν με αποτέλεσμα αυτοί να γίνονται πιο υπεύθυνοι, πιο πειθαρχημένοι, κάτι που είναι ιδιαίτερα σημαντικό όταν μιλάμε για έφηβους με ιστορικό ανεπιθύμητης συμπεριφοράς (Garmezy, 1991; Wandersman & Nation, 1998; O'Hearn & Gatz, 2002). Τα συστατικά στοιχεία του προγράμματος τα οποία διδάσκονται μέσω βιωματικών δεξιοτήτων και πάντοτε σχετικά με την συμμετοχή σε αθλητικές δραστηριότητες είναι: α) ο καθορισμός στόχων, β) η αναζήτηση κοινωνικής υποστήριξης για την επίτευξη του στόχου, γ) η δημιουργία ενός πλάνου επίτευξης του στόχου και δ) η επίλυση προβλημάτων που προκύπτουν στην πορεία για την επίτευξη του στόχου.

Η στοχοθέτηση ως πυρήνας του προγράμματος περιλαμβάνει το πώς οι έφηβοι μπορούν να ξεχωρίζουν τα όνειρα από τους στόχους, πώς να θέτουν στόχους ρεαλιστικούς, πώς να κάνουν ένα πλάνο για να τους πετύχουν, πώς να αναγνωρίζουν και να ξεπερνούν τα εμπόδια που συναντούν για να πετύχουν τους στόχους τους, πώς να χρησιμοποιούν τη βοήθεια από συμμαθητές, γονείς, δασκάλους, πώς να επαναπροσδιορίζουν τα πλάνα τους όταν ο στόχος δεν επιτεύχθηκε, πώς να ξεχωρίζουν και να ενισχύουν τις προσωπικές τους δυνατότητες. Στη τελευταία συνάντηση παίζουν ένα ομαδικό παιχνίδι όπου γίνεται προσπάθεια να εφαρμόσουν στην πράξη όλα όσα έμαθαν στις προηγούμενες συναντήσεις.

Τα αποτελέσματα της εφαρμογής του προγράμματος GOAL έδειξαν ότι οι έφηβοι της πειραματικής ομάδας σε σύγκριση με αυτούς της ομάδας ελέγχου μπορούσαν καλύτερα να θέτουν, να υλοποιούν στόχους και να λύνουν προβλήματα

ενώ οι μαθητές που χρησιμοποιήθηκαν για να διδάξουν σε μικρότερους μαθητές αύξησαν τις γνώσεις τους για τη χρήση και τη χρησιμότητα των Δ.Ζ. (O'Hearn & Gatz, 1999, 2002). Επίσης βελτιώθηκαν περισσότερο στις γνώσεις τους για τις Δ.Ζ., έδειξαν πιο ικανοί να εκπληρώσουν τους στόχους που έθεσαν, βρήκαν τη διαδικασία πολύ ευκολότερη από ότι περίμεναν, το πρόγραμμα τους φάνηκε ευχάριστο και ένιωσαν ότι είχαν επαρκείς γνώσεις για το πώς να θέτουν στόχους (Danish, 1997). Επιπλέον, τα αγόρια της πειραματικής ομάδας έδειξαν μεγαλύτερη τάση περιορισμού των αρνητικών και μερικές φορές παραβατικών συμπεριφορών, ιδιαίτερα των βίαιων αντιδράσεων σε σύγκριση με αυτούς της ομάδας ελέγχου που έδειξαν μια αυξητική τάση στις αρνητικές συμπεριφορές και στις βίαιες αντιδράσεις (O'Hearn & Gatz, 2002).

Το πρόγραμμα SUPER (Danish, 2002c) είναι μια προσαρμογή του αντίστοιχου GOAL στον αθλητισμό. Βασίζεται στη διδασκαλία αθλητικών δεξιοτήτων όπου εμβόλιμα διδάσκονται και Δ.Ζ. Οι δραστηριότητες στις οποίες μετέχουν οι νεαροί αθλητές είναι τριών ειδών: α) διδασκαλία φυσικών δεξιοτήτων που σχετίζονται με το συγκεκριμένο αγώνισμα με το οποίο ασχολούνται, β) διδασκαλία Δ.Ζ. κατάλληλα προσαρμοσμένες στο άθλημα και τις απαιτήσεις του και γ) εφαρμογή και παιχνίδι. Οι έφηβοι με την ολοκλήρωση του προγράμματος πρέπει να έχουν κατανοήσει ότι υπάρχουν αποτελεσματικά και προσβάσιμα μοντέλα ρόλων για μαθητές – αθλητές τα οποία μπορούν να μιμηθούν, ότι οι φυσικές και πνευματικές δεξιότητες είναι το ίδιο σημαντικές και για τον αθλητισμό αλλά και για τη ζωή. Επίσης, πρέπει να έχουν κατανοήσει ότι είναι σημαντικό να θέτεις και να πετυχαίνεις στόχους στον αθλητισμό αλλά και στη ζωή, ενώ τα εμπόδια που προκύπτουν στην πορεία για το στόχο είναι δυνατόν να ξεπεραστούν.

Το πρόγραμμα SUPER επιδιώκει να μάθουν οι έφηβοι να ανταγωνίζονται τον εαυτό τους και το προσωπικό τους δυναμικό παρά τους άλλους. Να επικεντρώνονται, δηλαδή, στην προσωπική τους απόδοση, να είναι λιγότερο εξαρτημένοι από τη γνώμη των άλλων σχετικά με την επιτυχία ή την αποτυχία, κυρίως, αντί να χαίρονται με την αποτυχία των άλλων, να επικεντρώνονται στο να βιώνουν τις δικές τους επιτυχίες. Υιοθετώντας αυτή την συλλογιστική, παύει να μετράει τόσο το σκορ όσο η ποιότητα του παιχνιδιού και το επίπεδο εκτέλεσης, και αντί να γιορτάζουν την αποτυχία των άλλων επικεντρώνονται στο να βιώνουν δικές τους επιτυχίες (Danish, 1995, 1996).

Αρχικά στο πρόγραμμα δίνεται έμφαση στην ανάπτυξη δεσμών στην ομάδα και μετά γίνεται μια εισαγωγή στην έννοια όνειρο και στην αναζήτηση και καθορισμός του ονείρου. Στη συνέχεια οι συμμετέχοντες μοιράζονται τα όνειρά τους, τις εμπειρίες τους, τις επιτυχίες τους ώστε να μπορέσουν να κατανοήσουν το πώς τα όνειρά τους θα γίνουν στόχοι ώστε μέσω αυτών να γίνουν και πραγματικότητα. Οι συμμετέχοντες μαθαίνουν τις τέσσερις αρχές που πρέπει να διέπουν οι στόχοι για να είναι εφικτοί και προσωπικοί: α) να είναι σημαντικοί γι' αυτούς, β) θετικά διατυπωμένοι, γ) εξειδικευμένοι και δ) ελεγχόμενοι από αυτούς. Στη συνέχεια μαθαίνουν να θέτουν στόχους στο άθλημά τους, στόχους που θα πετύχουν στις επόμενες έξι εβδομάδες. Έπειτα δίνεται έμφαση στην κατανόηση της αξίας ενός πλάνου δράσης, μιας κλίμακας με σταθερά βήματα που η επίτευξη του κάθε βήματος είναι προϋπόθεση για το επόμενο. Κάθε βήμα είναι ένας επιμέρους στόχος που διέπεται από τις ίδιες αρχές και στην κορυφή της σκάλας υπάρχει ο αρχικός μεγάλος στόχος. Για να φτάσει κανείς σ' αυτόν πρέπει να πετύχει τους επιμέρους στόχους – βήματα. Μετά οι συμμετέχοντες μαθαίνουν να εντοπίζουν τα πιθανά προβλήματα ή εμπόδια στην πορεία για το στόχο και μαθαίνουν να χρησιμοποιούν ένα μοντέλο επίλυσης προβλημάτων με τέσσερα βήματα, το STAR (Stop, Think, Anticipate, Respond). Κατόπιν οι συμμετέχοντες μαθαίνουν να επιλέγουν πρόσωπα με διαφορετικούς υποστηρικτικούς ρόλους οι οποίοι μπορούν να τους βοηθήσουν να πετύχουν τους στόχους τους. Στη συνέχεια οι συμμετέχοντες μαθαίνουν να αναγνωρίζουν την αυτό – ομιλία με τη χρήση λέξεων κλειδιά που αφορούν τις κινητικές δεξιότητες του αθλήματος που κάνουν ενώ μετά μαθαίνουν την αξία της χαλάρωσης, της αναπνοής ως μέσο χαλάρωσης και την αξία της χαλάρωσης σε στρεσογόνες καταστάσεις. Έπειτα μαθαίνουν πώς να παίζουν έξυπνα, να ελέγχουν τα συναισθήματά τους και να διδάσκονται από τα λάθη τους. Ο υγιεινός τρόπος ζωής έχει ξεχωριστή σημασία καθώς δίνει μεγάλη σημασία στην υγεία σ' όλους τους τομείς της ζωής. Επίσης δίδεται έμφαση στην εκτίμηση και στην αναγνώριση των διαφορών ανάμεσα στους ανθρώπους τόσο στον αθλητισμό όσο και στη ζωή. Επιπλέον ενισχύεται η αυτοπεποίθηση, δίνεται έμφαση στην αξία της πίστης στις δυνατότητες του εαυτού. Στους συμμετέχοντες διδάσκεται ότι ο μεγαλύτερος αντίπαλος είναι ο ίδιος ο εαυτός και αυτό που πρέπει να κάνει ο καθένας είναι να επιδιώκει το καλύτερο για τον εαυτό του. Με την ολοκλήρωση του προγράμματος οι συμμετέχοντες μαθαίνουν ότι ο καθορισμός στόχων όπως τον έχουν μάθει είναι μια διαδικασία που

συνεχώς πρέπει να την ενεργοποιούν σε όλους τους τομείς της ζωής τους και όχι μόνο στον αθλητισμό (Danish et al., 1992a; 1992b).

Στο πρόγραμμα SUPER, όπως και στο πρόγραμμα GOAL, χρησιμοποιούνται μαθητές – αθλητές σαν εκπαιδευτές, εφαρμόζοντας το μοντέλο της *Εκπαιδευτικής Πυραμίδας* (Seidman & Rappaport, 1974; O’Hearn & Gatz, 1996). Οι μαθητές εκπαιδευτές διδάσκουν σε 10 μαθήματα μιας ώρας δεξιότητες καθορισμού στόχων, δηλαδή: α) την αναγνώριση του πόσο θετικό ρόλο παίζουν οι στόχοι, β) τη σημασία που έχει η επικέντρωση στη διαδικασία και όχι στο αποτέλεσμα, γ) τη χρήση των γενικών μοντέλων επίλυσης προβλημάτων, δ) την αναγνώριση των συμπεριφορών που εκθέτουν την υγεία και εμποδίζουν την επίτευξη των στόχων, ε) την αναγνώριση των συμπεριφορών που προάγουν την υγεία και διευκολύνουν την επίτευξη των στόχων, στ) τη σημασία της επιδίωξης και δημιουργίας κοινωνικής υποστήριξης, ζ) τους τρόπους μεταφοράς αυτών των δεξιοτήτων από τη μια κατάσταση σε άλλη (Danish et al., 1996).

Οι Brunelle, Danish και Forneris (2007), σε μια προσαρμοσμένη μορφή του προγράμματος SUPER σε ακαδημία εκμάθησης γκολφ ανέφεραν σημαντική αλλαγή σε δείκτες που είχαν σχέση κοινωνικές αξίες, συναισθηματική κατανόηση, κοινωνική υπευθυνότητα. Οι μετέχοντες στο πρόγραμμα δεξιοτήτων ζωής έδειξαν να αισθάνονται περισσότερο σίγουροι, αποφασισμένοι και κοινωνικά ευαίσθητοι, να αισθάνονται μέλη ενός κοινωνικού συνόλου για το οποίο έδειχναν έμπρακτα το ενδιαφέρον τους με τη μορφή της αλληλεγγύης, του μοιράσματος και της προσφοράς. Επίσης βελτίωσαν τις γνώσεις τους για το πώς να βάζουν στόχους, την εμπιστοσύνη σ’ αυτή τους τη γνώση και την πεποίθησή τους ότι ξέροντας πώς θα τους κυνηγούν θα μπορούν στο τέλος να τους πετύχουν. Οι συμμετέχοντες έδειξαν να πιστεύουν ότι έχουν την ικανότητα να δρουν και να επιδιώκουν αυτά που τους ενδιαφέρουν. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι επιδιωκόμενες κοινωνικές στάσεις και αξίες μπορούν να διδαχθούν στο περιβάλλον που ενθαρρύνονται και ευνοούνται τέτοιου είδους μάθηση.

Το πρόγραμμα SPARK που αναπτύχθηκε από τους Armstrong, et al. (1993) είναι ένα πρόγραμμα φυσικών δραστηριοτήτων και διατροφικών συνηθειών που επιδιώκει να παρέχει ποιοτική Φ.Α. σε μαθητές. Το SPARK ανταποκρίνεται στις κοινές ανάγκες άθλησης βελτιώνοντας την άσκηση και ενθαρρύνοντας την άσκηση εκτός σχολείου. Τα SPARK όταν εφαρμόστηκε αύξησε την συχνότητα και την

ποιότητα του μαθήματος της Φ.Α., είχε θετικές αλλαγές στην σωματική δραστηριότητα, την σωματική κατάσταση, τις αθλητικές επιδόσεις των παιδιών, τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις ενώ σημαντικό ήταν ότι αύξησαν και το επίπεδο σωματικής δραστηριότητας μακριά από το σχολείο. Το SPARK είναι ένα καλά σχεδιασμένο πρόγραμμα που μπορεί να αποτελέσει εύκολη πηγή γνώσης για εξειδικευμένους ή μη καθηγητές, με έτοιμα πλάνα σχεδιασμένα σε αντιστοιχία με το σχολικό έτος, το αντικείμενο του μαθήματος και το ωριαίο μάθημα. Κάθε 30λεπτο μάθημα περιέχει ασκήσεις «δραστηριότητες» που βελτιώνουν την σωματική κατάσταση και προωθούν την βελτίωση γενικότερων τεχνικών ικανοτήτων.

Ένα κομμάτι του Spark, το πρόγραμμα Αυτό-Διαχείρισης διδάσκει στοιχεία αλλαγής συμπεριφοράς τα οποία βοηθούν να γίνει η σωματική άσκηση μέρος της καθημερινότητας των παιδιών και αυτό για να βοηθήσει την καθημερινή σωματική άσκηση των παιδιών εκτός σχολείου. Η έννοια της αυτό-διαχείρισης αναγνωρίζει την ανάγκη των παιδιών να μάθουν να είναι υπεύθυνα για την φυσική τους κατάσταση, να οργανώνουν ένα ρεαλιστικό πρόγραμμα γυμναστικής και να το διατηρούν. Είναι ουσιαστικά μια συλλογή τεχνικών που συνεισφέρουν στην εκούσια αλλαγή συμπεριφοράς.

Τα μαθήματα αυτό-διαχείρισης περιλαμβάνουν βραχυπρόθεσμους – μακροπρόθεσμους στόχους άσκησης, δημιουργία προγραμμάτων με σωματικές δραστηριότητες, ασκήσεις αυτογνωσίας και αυτοελέγχου, αναζήτηση βοήθειας από τους άλλους, αλλαγή του περιβάλλοντος ώστε να αυξηθεί η συχνότητα σωματικής άσκησης. Η επίλυση προβλημάτων και ο προγραμματισμός είναι σχετικές δραστηριότητες. Η επίλυση προβλημάτων συμπεριλαμβάνει τα στοιχεία αναγνώρισης και θετικής αναδιατύπωσης του προβλήματος, αναζήτηση των πιθανών λύσεων, διαμόρφωση των πιθανών απαντήσεων, επιλογή της καλύτερης λύσης. Το πρόγραμμα SPARK έχει πολλά κοινά στοιχεία με το GOAL και το SUPER, καθώς καλλιεργεί τις ίδιες Δ.Ζ. σε ένα σχολικό περιβάλλον επιδιώκοντας τη σωματική δραστηριότητα και τη διαμόρφωση σχετικών υγιεινών στάσεων και συμπεριφορών.

Ένα άλλο πρόγραμμα Δ.Ζ. με εφαρμογή στο σχολικό αθλητισμό είναι το “Play it Smart” (Petitpas, 2001) όπου οι μαθητές – αθλητές του Αμερικάνικου ποδοσφαίρου από τη μια μάθαιναν καλύτερα τον εαυτό τους μέσα από αθλητικές εμπειρίες, από την άλλη ανέπτυσαν δεξιότητες για να πετύχουν όχι μόνο στον αθλητισμό αλλά και στη ζωή τους. Οι μαθητές μέσα από το πρόγραμμα βελτίωσαν τις ακαδημαϊκές τους

επιδόσεις, αύξησαν τη συμμετοχή τους σε κοινωνικού περιεχομένου δραστηριότητες, μείωσαν ανθυγιεινές συνήθειες.

Αντίστοιχο πρόγραμμα ήταν και το “The First Tee Life Skills curriculum” (Petlichkoff, 2001) για μικρούς αθλητές του γκολφ. Στόχος του προγράμματος ήταν οι μαθητές που συμμετείχαν στο πρόγραμμα να μεταφέρουν τις δεξιότητες που διδάχθηκαν και εξασκήθηκαν (καθορισμός στόχων, έλεγχος συναισθημάτων, αποτελεσματική επικοινωνία) έξω από το αθλητικό περιβάλλον.

Οι MacPhail, Kirk και Kinchin (2004) προσέγγισαν το θέμα της ανάπτυξης της ταυτότητας των μαθητών, τη διαμόρφωση της αίσθησης να ανήκει ο μαθητής σε μια ομάδα μέσω της ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων βασισμένοι στο μοντέλο της Αθλητικής Εκπαίδευσης του Siedentop (Sport Education Model, 1994, 1998). Σύμφωνα με το μοντέλο η παραμονή του παιδιού σε μια συγκεκριμένη ομάδα για εύλογο χρονικό διάστημα μπορεί να βοηθήσει στην επίτευξη των παραπάνω στόχων. Εκτεταμένες περίοδοι είναι σκόπιμες για την καλλιέργεια των δεσμών μεταξύ της ομάδας ενώ ταυτόχρονα προάγεται η συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού.

Το πρόγραμμα διήρκεσε 16 εβδομάδες, γινότανε μια φορά την εβδομάδα, διαρκούσε 60 λεπτά. Από την ανάλυση των δεδομένων των ατομικών και ομαδικών συνεντεύξεων επιβεβαιώθηκε το μοντέλο Αθλητικής Εκπαίδευσης του Siedentop (1994, 1998) σχετικά με την ενίσχυση του δεσμού στην ομάδα μέσα από την μακροχρόνια παραμονή του μαθητή σ’ αυτή και την επιδίωξη κοινών στόχων. Το πρόγραμμα για τους μαθητές ήταν μια πολύ καλή, ελκυστική εμπειρία, ακόμη και γι’ αυτούς με προηγούμενη αρνητική εμπειρία στη Φ.Α. Μαθητές χαμηλής ικανότητας ή κοινωνικά απομονωμένα ενθουσιάστηκαν από την εμπειρία και για πρώτη φορά είχαν την αίσθηση της ταυτότητας στο μάθημα της Φ. Α. και του μέλους μιας αθλητικής ομάδας. Οι μαθητές τόνισαν τη σημασία του άφθονου χρόνου, δημιουργήθηκαν νέες φιλίες, προηγούμενες αντιλήψεις και απόψεις για τους άλλους επανεξετάστηκαν και στις περισσότερες των περιπτώσεων έγιναν πιο θετικές. Οι δεσμοί στις ομάδες έγιναν τόσο ισχυρές, οι μαθητές αναγνώρισαν την αξία της ομαδικής δουλειάς και ενισχύθηκε η άποψη ότι οι συγκρούσεις είναι επιζήμιες στο γενικό, ομαδικό στόχο.

Μέρος της δομής του προγράμματος Αθλητικής Εκπαίδευσης δανείστηκε το παρόν πρόγραμμα, όχι τόσο για να επιτευχθούν οι στόχοι που το μοντέλο επιδιώκει όσο γιατί ήταν πολύ πρακτικός ο τρόπος και η δομή οργάνωσης του προγράμματος.

Επιπλέον στον αρχικό σχεδιασμό του παρόντος προγράμματος θεωρήθηκε ότι ένα πρόγραμμα αθλητικής εκπαίδευσης σε συνδυασμό με την καλλιέργεια των Δ.Ζ. θα δημιουργούσε όλες τις προϋποθέσεις για την καλύτερη και πιο αποδοτική λειτουργία του παρόντος προγράμματος Δ.Ζ.

Συμπεράσματα: Το σκεπτικό των προγραμμάτων “GOAL”, “SUPER”, “SPARK”, “PLAY IT SMART”, “THE FIRST TEE LIFE SKILLS CURRICULUM” είναι να μεταδώσουν στους συμμετέχοντες την αίσθηση του προσωπικού ελέγχου. Κοινός στοιχείο τους είναι η καλλιέργεια Δ.Ζ. μέσα σε ένα αθλητικό περιβάλλον. Κοινή επιδίωξη είναι η ανάπτυξη του αυτοελέγχου, η δημιουργία θετικών συνηθειών και συμπεριφορών, η κοινωνική ευαισθητοποίηση, η υπευθυνότητα, η θετική αντιμετώπιση των δυσκολιών της ζωής, η δημιουργία μιας ενεργούς, υγιούς και αισιόδοξης προοπτικής ζωής, η υιοθέτηση μιας πρακτικής συνεχούς προσπάθειας και προσωπικής βελτίωσης. Βασικό στοιχείο των προγραμμάτων Δ.Ζ. είναι η στοχοθέτηση, η διαμόρφωση εμπειριών που οι νέοι οτιδήποτε θέλουν να πετύχουν να το πετυχαίνουν μέσω του καθορισμού προσωπικών στόχων. Τη δεξιότητα αυτή την ενισχύουν και άλλες Δ.Ζ. όπως η επίλυση προβλημάτων, η θετική σκέψη, ο έλεγχος συναισθημάτων, η κοινωνική στήριξη, η λειτουργία μέσα στην ομάδα κ.λ.π. Όμως, η κύρια επιδίωξη αυτών των προγραμμάτων είναι η μεταφορά μάθησης, η μεταφορά αυτών των Δ.Ζ. από το περιβάλλον που διδάχθηκαν και εφαρμόστηκαν σε άλλες συνθήκες, σε άλλες καταστάσεις και κυρίως να επιτευχθεί η διατήρηση αυτών σε βάθος χρόνου. Τέτοια προγράμματα στις περιπτώσεις που εφαρμόστηκαν είχαν επιτυχία και σε μεγάλο βαθμό επιτευχθήκαν οι στόχοι τους και για το λόγο αυτό αποτελούν μια εναλλακτική πρόταση για την εκπαίδευση.

Εφαρμογή προγραμμάτων δεξιοτήτων ζωής ενσωματωμένα στη φυσική αγωγή. Τα τελευταία χρόνια έχουν γίνει αρκετές προσπάθειες εφαρμογής προγραμμάτων Δ.Ζ. στον Αθλητισμό και στη Φ.Α. Οι προηγούμενες εφαρμογές αφορούσαν συνήθως εξωσχολικές δραστηριότητες με ομάδα στόχου παιδιά και εφήβους από πληθυσμούς μειονοτήτων. Στη συνέχεια τα προγράμματα αυτά εισήχθησαν στη σχολική φυσική αγωγή. Στην Ελλάδα ένα πρόγραμμα αυτής της μορφής αναπτύχθηκε από το Εργαστήριο Ψυχολογίας της Άσκησης και Ποιότητας Ζωής και η αποτελεσματικότητά του εξετάστηκε σε μια σειρά μεταπτυχιακών και διδακτορικών διατριβών (Δημητρίου, 2005; Θεοφανίδης, 2003; Κιορπέ, 2004; Κολοβελώνης, 2005; Παπαχαρίσης, 2004). Η

παρούσα μελέτη αποτελεί συνέχεια, επέκταση, βελτίωση αυτών των εφαρμογών που έγιναν στην Ελλάδα. Συγκεκριμένα, οι Κιορπέ, Παπαχαρίσης, Γούδας και Δέρρη (2003) εξέτασαν την αποτελεσματικότητα ενός προγράμματος ψυχολογικών δεξιοτήτων στο μάθημα της Φ.Α. στο σχολείο. Επιδιώχθηκε η βελτίωση της απόδοσης σε δοκιμασίες φυσικής κατάστασης, η αύξηση της εσωτερικής παρακίνησης και του προσανατολισμού των μαθητών στη δουλειά. Τα κινητικά τεστ εξέταζαν τη δύναμη, την αντοχή και την ευλυγισία των μαθητών, ενώ τα ερωτηματολόγια εξέταζαν την αυτό-αποτελεσματικότητα, την παρακίνηση και τον προσανατολισμό των μαθητών στη δουλειά ή στο εγώ. Μέσα σε 10 - 15λεπτες παρεμβάσεις οι μαθητές αφού διδάχθηκαν όλα όσα αφορούσαν τους στόχους, έθεταν προσωπικούς στόχους βελτίωσης στα κινητικά τεστ. Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι η πειραματική ομάδα σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου βελτίωσε περισσότερο τις επιδόσεις της στα κινητικά τεστ, αυξήθηκαν περισσότερο τα σκορ της στην εσωτερική παρακίνηση και στον προσανατολισμό στη δουλειά ενώ παράλληλα μειώθηκε ο προσανατολισμός τους στο εγώ. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα Δ.Ζ. είχε υψηλή θετική σχέση με την αυξημένη επιμονή και την προσπάθεια, με την αυτοπεποίθηση, την εσωτερική παρακίνηση, τον προσανατολισμό των μαθητών στη δουλειά και όχι στο εγώ.

Ανάλογο πρόγραμμα δεξιοτήτων ζωής έγινε από τους Θεοφανίδη, Παπαχαρίση και Θεοδωράκη (2003) στο πλαίσιο του μαθήματος της Ολυμπιακής Παιδείας στο δημοτικό σχολείο όπου εξετάστηκε η επίδραση του προγράμματος σε δεξιότητες του μπάσκετ και του βόλεϊ, στα εσωτερικά κίνητρα για συμμετοχή, στην αυτό-αποτελεσματικότητα των μαθητών. Η επίδραση του προγράμματος στους μαθητές της πειραματικής ομάδας ήταν σημαντική, οι μαθητές βελτιώθηκαν στις επιδόσεις τους στα αθλητικά τεστ, στην εσωτερική παρακίνηση και στην αυτό – αποτελεσματικότητα. Οι μαθητές της πειραματικής ομάδας, σε σύγκριση με αυτούς της ομάδας ελέγχου, έδειξαν να διασκεδάζουν και να προσπαθούν περισσότερο, η αντιλαμβανόμενη ικανότητα τους ήταν σε υψηλότερο επίπεδο ενώ μειώθηκε το άγχος τους.

Παρόμοιο πρόγραμμα Δ.Ζ. εφαρμόστηκε από τους Papacharisis, Goudas, Danish, και Theodorakis (2005), ένα πρόγραμμα που ήταν μέρος και συνέχεια των δύο προηγούμενων που αναφέρθηκαν, σε αθλητικό όμως περιβάλλον. Το πρόγραμμα περιλάμβανε τη διδασκαλία των δεξιοτήτων του καθορισμού στόχων, της επίλυσης προβλημάτων και της θετικής σκέψης κατά τη διάρκεια της προπόνησης εφήβων

αθλητών του ποδοσφαίρου και αθλητριών του βόλεϊ. Το πρόγραμμα διήρκεσε δύο μήνες και περιλάμβανε 8 συναντήσεις με τους αθλητές με 15λεπτες παρεμβάσεις με Δ.Ζ. Μετρήσεις έγιναν πριν, αμέσως μετά και δύο μήνες μετά την παρέμβαση για να εξετασθεί η διατήρηση της μάθησης των Δ.Ζ. Αξιολογήθηκαν οι γνώσεις για τις Δ.Ζ., η αντιλαμβανόμενη ικανότητα για χρήση των Δ.Ζ. στη καθημερινή τους ζωή, τα εσωτερικά κίνητρα για συμμετοχή στην προπόνηση και φυσικά οι αθλητικές δεξιότητες με αντίστοιχα δοκιμασμένα τεστ. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι αθλητές/αθλήτριες της πειραματικής ομάδας σε σύγκριση με αυτούς της ομάδας ελέγχου βελτιώθηκαν περισσότερο στα τεστ αθλητικών δεξιοτήτων, στις γνώσεις τους για τις Δ.Ζ., στα σκορ για τα εσωτερικά κίνητρα, στην αντιλαμβανόμενη ικανότητα για εφαρμογή των Δ.Ζ. στην καθημερινή ζωή των αθλητών. Το σημαντικό είναι ότι στις περισσότερες μεταβλητές παρατηρήθηκε διατήρηση αυτής της βελτίωσης εκτός από την αντιλαμβανόμενη ικανότητα που στην πορεία μειώθηκε.

Οι Goudas, Dermitzaki, Leondari, & Danish (2006) εφάρμοσαν αντίστοιχο πρόγραμμα Δ.Ζ. με κινητικό αντικείμενο τις φυσικές ικανότητες των μαθητών, συγκεκριμένα τη δύναμη και την ευλυγισία. Το διαφορετικό αυτού του προγράμματος, σε σχέση με τα προηγούμενα, ήταν η αναστροφή των δύο ομάδων, δηλαδή η αρχική πειραματική ομάδα με την ολοκλήρωση της πρώτης φάσης, έγινε ελέγχου και η αρχική ελέγχου στη δεύτερη φάση έγινε η πειραματική και αυτό για να ελεγχθεί περισσότερο η επίδραση του προγράμματος. Μετείχαν μαθητές της Α' γυμνασίου, η παρέμβαση αφορούσε 8 μαθήματα Φ.Α. όπου στην αρχή του κάθε μαθήματος στην πειραματική ομάδα διδάχθηκαν οι δεξιότητες του καθορισμού στόχων, θετικής σκέψης, αυτό – ομιλίας ενώ στην ομάδα ελέγχου για το ίδιο διάστημα διδάσκονταν θέματα για διατροφή, σωματική άσκηση, ολυμπιακούς αγώνες, ντόπινγκ κ.λ.π. Τα αποτελέσματα έδειξαν σημαντικά καλύτερη βελτίωση της πειραματικής ομάδας στις κινητικές δοκιμασίες, στις γνώσεις για τις Δ.Ζ. που διδάχθηκαν, καθώς και στην αυτοπεποίθηση των μαθητών για εφαρμογή των Δ.Ζ. Οι Κολοβελώνης, Γούδας, Δημητρίου και Γεροδήμος (2006) εξέτασαν την επίδραση αυτού του προγράμματος στον αυτό-καθορισμό των μαθητών. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε αύξηση του αυτό – καθορισμού σε κάθε ομάδα χωριστά μετά την παρέμβαση σε σύγκριση με τα αρχικά επίπεδα καθώς και διατήρηση της αύξησης στην αρχική πειραματική ομάδα, γεγονός που κρίνεται ενθαρρυντικό. Τα αποτελέσματα επιβεβαίωσαν την αρχική υπόθεση ότι η διδασκαλία δεξιοτήτων ζωής μπορεί να

αυξήσει τον αυτό – καθορισμό των μαθητών για τη συμμετοχή τους στο μάθημα της φυσικής αγωγής. Στο ίδιο πρόγραμμα εξετάστηκε και η επίδραση του προγράμματος στην αυτό – αποτελεσματικότητα των μαθητών (Δημητρίου, Κολοβελώνης, Γούδας & Γεροδήμος, 2007). Όπως φάνηκε, το πρόγραμμα επέδρασε θετικά στην αυτό – αποτελεσματικότητα και για τις δυο δοκιμασίες στην αρχική πειραματική ομάδα, ενώ με την αναστροφή των ομάδων, όταν το πρόγραμμα εφαρμόστηκε στην αρχική ομάδα ελέγχου η αυτό – αποτελεσματικότητα αυξήθηκε μόνο για τη δοκιμασία της δύναμης.

Οι Μαγκώτσιου και Γούδας, (2007), (Goudas & Magotsiou, 2009) εφάρμοσαν ένα πρόγραμμα ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων μέσα από τη Φ.Α. Τα μαθήματα ήταν οργανωμένα στη βάση της συνεργατικής μάθησης, μια δυναμική μορφή μάθησης που κάτω από προϋποθέσεις μπορεί να ευνοήσει την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων. Μέσα από 13 προσαρμοσμένα μαθήματα Φ.Α. στο δημοτικό οι μαθητές διδάχθηκαν να βοηθάνε τους άλλους στην επίτευξη του στόχου, να επιλύουν προβλήματα με συνεργασία, να επιτυγχάνουν τους προσωπικούς στόχους μέσα από τη συνεργασία αλλά και να θέτουν πάνω από όλα ομαδικούς στόχους. Οι μαθητές διδάχθηκαν η προσπάθεια να μοιράζεται σε όλους και ο καθένας να ασκεί με επιτυχία καθήκοντα σε διαφορετικό ρόλο. Επιδιώχθηκε η βελτίωση της κοινωνικής ικανότητας (συνεργασία, ενσυναίσθηση, οξυθυμία, αναστάτωση), να αυξηθεί η προτίμηση στον ομαδικό τρόπο δουλειάς με παράλληλη μείωση της προτίμησης στον ατομικό. Από τα αποτελέσματα της εφαρμογής του προγράμματος προέκυψε ότι οι μαθητές της πειραματικής ομάδας όντως βελτίωσαν περισσότερο από αυτούς της ομάδας ελέγχου τις συνεργατικές τους δεξιότητες, το ενδιαφέρον για τα συναισθήματα των συμμαθητών τους, ενώ μείωσαν περισσότερο την οξυθυμία και την πρόκληση αναστάτωσης στην τάξη. Επίσης αύξησαν περισσότερο την προτίμησή τους στη συνεργατική μάθηση και μάλιστα δήλωσαν αυξημένα κίνητρα για μεταφορά αυτών που έμαθαν σε άλλες καταστάσεις, εκτός σχολείου.

Τα προαναφερθέντα προγράμματα Δ.Ζ. που εφαρμόστηκαν στη Φ.Α. και στον αθλητισμό και σε σύγκριση με αυτά που εφαρμόστηκαν εκτός σχολικού περιβάλλοντος διέφεραν στο ότι εφαρμόστηκαν στην τυπική τάξη της Φ.Α., το κινητικό μέρος αυτών των προγραμμάτων ήταν προσαρμοσμένο σ' αυτά τα αθλήματα που είναι δημοφιλή και η διδασκαλία των Δ.Ζ. ήταν μέρος, συνέχεια και κομμάτι της διδασκαλίας αθλητικών και φυσικών δεξιοτήτων. Όμως αυτό έγινε με τέτοιο τρόπο που δεν περιθωριοποιήθηκε το πρακτικό και κινητικό μέρος του μαθήματος της Φ.Α.

για να διδαχθούν οι Δ.Ζ. αλλά έγινε ταυτόχρονα και παράλληλα ώστε να μην είναι η διδασκαλία των Δ.Ζ. σε βάρος της αθλητικής φύσης του μαθήματος. Αντίθετα προηγούμενα προγράμματα Δ.Ζ.(π.χ. GOAL, SUPER) έχουν έντονο το στοιχείο της διάλεξης και μια έντονα θεωρητική μορφή και χαρακτήρα. Το κινητικό αντικείμενο αφορούσε δραστηριότητες που ήταν σε αυτές τις κοινωνίες δημοφιλή και σχεδόν άγνωστα για το Ελληνικό σχολείο όπως για παράδειγμα το γκολφ. Πολλά από αυτά τα προγράμματα έγιναν εκτός σχολείου, στη διάρκεια του ελεύθερου χρόνου των μαθητών ή σε περιβάλλον κοινωνικών και τοπικών οργανώσεων και συλλόγων και είχαν σαν ομάδα στόχου μειονότητες ή ομάδες παιδιών με προβλήματα και ιδιαίτερες ανάγκες.

Συμπεράσματα: Οι Δ.Ζ. που διδάχθηκαν σε ενσωματωμένα προγράμματα στη Φ.Α. και στον αθλητισμό ήταν ο καθορισμός στόχων, η θετική σκέψη – αυτό–ομιλία και η επίλυση προβλημάτων. Ένα πρόγραμμα ξέφυγε από αυτό το στενό περιεχόμενο των Δ.Ζ. και ασχολήθηκε με κοινωνικές δεξιότητες και συγκεκριμένα με τη συνεργατική μάθηση. Το κινητικό αντικείμενο των μαθημάτων ή προπονήσεων ήταν είτε δεξιότητες φυσικής κατάστασης είτε αθλητικές δεξιότητες του βόλεϊ, του μπάσκετ και του ποδοσφαίρου ενώ αυτό που αξιολογήθηκε πέρα από τις αθλητικές δεξιότητες ήταν οι γνώσεις για Δ.Ζ., η αντιλαμβανόμενη ικανότητα για χρήση των Δ.Ζ., τα εσωτερικά κίνητρα για συμμετοχή, ο αυτό – καθορισμός και η αυτό – αποτελεσματικότητα. Όλες οι παρεμβάσεις είχαν αρχική – τελική μέτρηση, κάποιες και τεστ διατήρησης. Τα αποτελέσματα όλων των ερευνών έδειξαν σημαντική επίδραση του προγράμματος στις αντίστοιχες μεταβλητές.

Η δομή του προγράμματος

Το παρόν πρόγραμμα Δ.Ζ. είναι μια προσαρμοσμένη εφαρμογή του προγράμματος SUPER (Danish, 2002c). Αποτελέσε μια συνέχεια, βελτίωση, επέκταση προηγούμενων προγραμμάτων που ενσωματώθηκαν στο μάθημα της Φ.Α. ή στον αθλητισμό (Θεοφανίδης, Παπαχαρίσης & Θεοδωράκης, 2003; Κιορπέ, Παπαχαρίσης, Γούδας & Δέρρη, 2003; Κολοβελώνης, Γούδας, Δημητρίου & Γεροδήμος, 2006; Παπαχαρίσης, 2004). Στη διαδικασία σχεδιασμού του παρόντος προγράμματος λήφθηκαν υπόψη τα αποτελέσματα των προηγούμενων ερευνών και οι εμπειρίες των συντελεστών. Επίσης λήφθηκαν υπόψη οι περιοχές που δεν

ερευνήθηκαν στα προηγούμενα προγράμματα. Έτσι η διαφοροποίηση του παρόντος προγράμματος από τα προηγούμενα αφορούσε:

Το πεδίο δράσης που περιορίστηκε αποκλειστικά στη Φυσική Αγωγή και το σχολικό περιβάλλον και όχι τον αθλητισμό. Μάλιστα επιδιώχθηκε η παρέμβαση να γίνει σε συνθήκες όσο το δυνατόν πιο φυσικές, στις συνθήκες και στο περιβάλλον που γίνεται το τυπικό μάθημα Φ.Α. χωρίς να αλλάξει ο κινητικός χαρακτήρας του μαθήματος. Με αυτές τις συνθήκες τα αποτελέσματα θα είχαν ουσιαστικό περιεχόμενο, δεν θα ήταν αποτελέσματα εργαστηρίου αλλά θα αντανακλούσαν την αληθινή επίδραση του προγράμματος στη Φυσική Αγωγή.

Το χρόνο διάρκειας και τον αριθμό των μαθημάτων. Κρίθηκε ότι το πρόγραμμα έπρεπε να έχει τέτοια διάρκεια που θα επιδρούσε στους μαθητές. Τα 8 μαθήματα θεωρήθηκαν ότι ήταν λίγα και για το λόγο αυτό τα μαθήματα διπλασιάστηκαν, έγιναν 17 με το σκεπτικό ότι η εκμάθηση δεξιοτήτων απαιτεί πιο μακροχρόνια διδασκαλία.

Τον εντοπισμό της αρνητικής σκέψης και τη μετατροπή της σε θετική. Αυτή η διαδικασία θεωρήθηκε μια ξεχωριστή Δ.Ζ. Ενώ στις προηγούμενες εφαρμογές (Papacharisis et al., 2005; Goudas et al., 2006) έγινε μια προσπάθεια επικέντρωσης στο στοιχείο της θετικής σκέψης μέσα από τον τονισμό της σημασίας της θετικής σκέψης στην απόδοση και τη χρήση λέξεων – κλειδιά, στην παρούσα εφαρμογή προστέθηκε στοχευμένα το στοιχείο του εντοπισμού της αρνητικής σκέψης και η μετατροπής της σε θετική. Ο εντοπισμός της αρνητικής σκέψης και η μετατροπή της σε θετική ήταν μια από τις συνηθισμένες ασκήσεις στο μάθημα, στόχος πολλών τροποποιημένων παιχνιδιών που γινόντουσαν στο πρόγραμμα, ένα συνηθισμένο καθήκον στη δουλειά για το σπίτι αλλά και άσκηση στο παιχνίδι του χαμένου θησαυρού.

Τη χρήση τροποποιημένων – προσαρμοσμένων μορφών παιχνιδιών για τη διδασκαλία δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων. Η χρήση τέτοιων τροποποιημένων παιχνιδιών (Κιουμουρτζόγλου & Γούδας, 2003) αποτέλεσε μια αφορμή για να μπουν οι μαθητές σε μια διαδικασία χρήσης της διαδικασίας χρήσης των βημάτων που διδάχθηκαν στο πρόγραμμα για να λύνουν ή για να αντιμετωπίζουν ένα πρόβλημα.

Τη βιωματική προσέγγιση των Δ.Ζ. Επιδιώχθηκε ο σχεδιασμός ενός όσο το δυνατόν περισσότερο βιωματικού προγράμματος Δ.Ζ. στο οποίο οι μαθητές θα ήταν περισσότερο ενεργά μέλη του προγράμματος και όχι παθητικοί δέκτες πληροφοριών. Επιδιώχθηκε οι μαθητές όσο το δυνατόν να αναζητούσαν τη γνώση και κυρίως να

πειραματιζόντουσαν, να δοκίμαζαν στην καθημερινή τους ζωή αυτά που μάθαιναν στο πρόγραμμα. Να αισθανθούν οι ίδιοι ότι το πρόγραμμα είναι μια δική τους υπόθεση. Για να επιτευχθεί ο βιωματικός χαρακτήρας του προγράμματος δημιουργήθηκαν αρκετοί νεωτερισμοί, καινοτομίες που δεν υπήρχαν στα προηγούμενα προγράμματα: α) μοιράσθηκαν ρόλοι ευθύνης στους μαθητές οι οποίοι περνούσαν κυκλικά από όλες τις θέσεις ευθύνης ώστε όλοι οι μαθητές να έχουν μια τέτοια εμπειρία. Οι ρόλοι ήταν του προπονητή – αρχηγού της ομάδας με αρμοδιότητα και ευθύνη την πετυχημένη οργάνωση της εξάσκησης μέσα στην ομάδα και την αρχηγεία και την καθοδήγηση της ομάδας στα παιχνίδια, του ειδικού σε θέματα Δ.Ζ., ειδικός σε θέματα εφαρμογής και χρήσης των Δ.Ζ. τόσο στο μάθημα όσο και στη δουλειά στο σπίτι, β) μοιράσθηκε στους μαθητές της πειραματικής ομάδας το τετράδιο του μαθητή στο οποίο μπορούσαν οι μαθητές ανά πάσα στιγμή να αναζητήσουν γνώσεις και πληροφορίες για τις Δ.Ζ., να καταγράψουν τις προσωπικές τους εμπειρίες από τα καθήκοντα της δουλειάς στο σπίτι, να συμπληρώσουν την ειδική φόρμα καθορισμού στόχου, γ) δινότανε στους μαθητές, σε κάθε μάθημα και στα πλαίσια της δουλειάς στο σπίτι, ο ρόλος του δασκάλου Δ.Ζ. Οι μαθητές έπρεπε να διδάξουν όλα αυτά που έμαθαν στο πρόγραμμα σε κάποιο πρόσωπο του άμεσου κοινωνικού τους περιβάλλοντος. Να μιλήσουν για αυτά που έμαθαν για τις Δ.Ζ. και στη συνέχεια να βοηθήσουν τα συγγενικά τους πρόσωπα να λύσουν ή να αντιμετωπίσουν ένα τους πρόβλημα, δ) οργανώθηκαν οι μαθητές της κάθε τάξης σε τέσσερις μόνιμες, σταθερές και μικτές ισοδύναμες ομάδες, με βασικό στόχο να λυθούν απλά, πρακτικά οργανωτικά προβλήματα, να αποφευχθεί η άσκοπη σπατάλη χρόνου. Αποτέλεσε τη ραχοκοκαλιά των ρουτινών οργάνωσης που χρησιμοποιήθηκαν στο πρόγραμμα. Η επιλογή αυτή βασίστηκε στο αθλητικό μοντέλο του Siedentop (1994).

Τη μεταφορά μάθησης. Επιδιώχθηκε, με έναν συστηματικό τρόπο, οι μαθητές να μεταφέρουν στην καθημερινή τους ζωή και στο οικογενειακό τους περιβάλλον τις γνώσεις που απέκτησαν στο πρόγραμμα όπως απαιτείται σε παρόμοια προγράμματα (Gould & Carson, 2008). Να δοκιμάσουν να εφαρμόσουν τις Δ.Ζ. και σε τομείς έξω από το μάθημα της φυσικής αγωγής. Αυτό έγινε α) με ασκήσεις στο τετράδιο του μαθητή που γινόντουσαν είτε στο μάθημα είτε στο σπίτι, β) ζητώντας από τους μαθητές να διδάσκουν Δ.Ζ. σε πρόσωπα του συγγενικού τους περιβάλλοντος.

Την παιγνιώδη μορφή του προγράμματος. Το πρόγραμμα σχεδιάστηκε έτσι ώστε να είναι διασκεδαστικό και ευχάριστο καθώς σε κάθε μάθημα αντί για πολλές

και κουραστικές ασκήσεις να υπάρχουν τουλάχιστον ένα ή δύο παιχνίδια. Επιπλέον προς το τέλος του προγράμματος αφιερώθηκαν δυο ξεχωριστές ώρες για το παιχνίδι του χαμένου θησαυρού όπου δόθηκε η ευκαιρία στους μαθητές να εφαρμόσουν με έναν έντονα παιγνιώδη τρόπο όλα όσα διδάχθηκαν και εξασκήθηκαν στη διάρκεια του προγράμματος.

Την αξιολόγηση του προγράμματος. Η αξιολόγηση έγινε με μικτό τρόπο, με ποιοτικά και ποσοτικά κριτήρια που λειτούργησαν παράλληλα και συνεισέφεραν ισότιμα στα αποτελέσματα. Και σε προηγούμενα προγράμματα χρησιμοποιήθηκαν συνεντεύξεις για να αξιολογήσουν το πρόγραμμα, όμως στην παρούσα εφαρμογή τα ποιοτικά κριτήρια είχαν ίση αξία με τα ποσοτικά. Επιπλέον, πέρα από τις συνεντεύξεις συλλέχθηκαν ποιοτικά δεδομένα και από τη συμμετοχική παρατήρηση, ενώ πολύτιμα άλλα δεδομένα αντλήθηκαν από τις εμπειρίες που κατέγραφαν οι μαθητές στο τετράδιο του μαθητή από την εμπειρία τους ως δάσκαλοι Δ.Ζ.

Οι Δ.Ζ. που διδάχθηκαν οι μαθητές στο πρόγραμμα ήταν: α) ο καθορισμός στόχου, β) η θετική σκέψη – εντοπισμός της αρνητικής σκέψης, μετατροπή της σε θετική, γ) οι στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων. Στη συνέχεια παρατίθεται μια σύντομη θεωρητική τεκμηρίωση για τις τρεις αυτές δεξιότητες.

Ο καθορισμός στόχων. Ο στόχος αντανακλά την επιδίωξη κάποιου και αναφέρεται στην ποσότητα, ποιότητα και στο επίπεδο της απόδοσης που προσπαθεί να πετύχει. Είναι συγκεκριμένες δηλώσεις για το τι στοχεύουμε, τι θέλουμε να πετύχουμε. Αποτελούν κίνητρο για να δράσουμε και να κατακτήσουμε αυτό που επιθυμούμε (Locke & Latham, 1990). Είναι επιθυμητά μελλοντικά γεγονότα που κινητοποιούν το άτομο για μεγάλες περιόδους και το καθιστούν ικανό να υπερνικήσει τις εφήμερες επιρροές. Αφορά στην ικανότητα του ατόμου να προβλέπει και σε ένα βαθμό να καθορίζει το μέλλον του με αποτέλεσμα να παρακινείται για περισσότερη προσπάθεια και επιμονή για την επίτευξη του στόχου που έθεσε. Ο σχεδιασμός δράσης, βασικό κομμάτι της διαδικασίας στοχοθέτησης, αναφέρεται στο πως θα ενεργήσει το άτομο για να πετύχει τους στόχους που έθεσε. Ο έγκαιρος καθορισμός στόχων βοηθά σημαντικά στη διαδικασία της επιλογής και την κατάρτιση ενός σχεδίου δράσης (Bandura, 1997).

Οι Locke και Latham (1990, 2002) θεωρούν ότι ο καθορισμός στόχων επηρεάζει την απόδοση μέσω τεσσάρων μηχανισμών: α) *κατευθυντήριος:*

κατευθύνουν την προσοχή και την προσπάθεια προς σχετικές με το στόχο δραστηριότητες. Αυτή η επιρροή συμβαίνει γνωστικά αλλά και συμπεριφοριστικά, β) *ενεργοποίηση*: οι δύσκολοι στόχοι οδηγούν σε μεγαλύτερη προσπάθεια από ότι οι εύκολοι στόχοι, γ) *επιμονή*: Οι στόχοι επηρεάζουν την επιμονή του ατόμου στην επιδίωξη του στόχου και δ) οι στόχοι επηρεάζουν θετικά την επιλογή και χρήση κατάλληλων στρατηγικών.

Όπως αναφέρει ο Bandura (1997) οι στόχοι ενισχύουν την προσπάθεια για αυτό – ρύθμιση μέσα από την οποία επιτυγχάνεται ένα αποδεκτό επίπεδο παρακίνησης, μάθησης, αυτό – αποτελεσματικότητας (η αντιλαμβανόμενη ικανότητα για το πόσο μπορεί να αποδώσει κάποιος σε ένα δεδομένο υψηλό επίπεδο). Οι Danish και οι συνεργάτες του (1996) υποστήριξαν ότι το άτομο έχει την αίσθηση της ατομικής επάρκειας και του ελέγχου όταν μπορεί να αναγνωρίζει, να καθορίζει και να παρακολουθεί τους στόχους του. Αυτό κατά τους ερευνητές αντανακλά και το βαθμό κατά τον οποίο το άτομο μπορεί να ελέγξει τη ζωή του και σ' ένα βαθμό να καθορίσει το μέλλον του.

Η αυτό – αξιολόγηση είναι ένα σημαντικό κομμάτι του καθορισμού στόχων καθώς αυτή η διαδικασία ενισχύει την αυτό – αποτελεσματικότητα και συντηρεί την παρακίνηση. Καθώς το άτομο μπαίνει στη διαδικασία για την επίτευξη του στόχου και συγκρίνει την παρούσα επίδοση με το στόχο που έχει βάλει, ο συνεχής έλεγχος και η αξιολόγηση της διαδικασίας ενδυναμώνει την αυτό – αποτελεσματικότητα και συντηρεί ένα κλίμα υψηλής παρακίνησης. Η αντιλαμβανόμενη πιθανή ασυμφωνία μεταξύ παρούσας απόδοσης και του στόχου που έχει τεθεί μπορεί να δημιουργήσει δυσαρέσκεια που αυτή η δυσαρέσκεια να ενισχύσει την προσπάθεια ή να οδηγήσει και σε εγκατάλειψη. Η εγκατάλειψη όμως μπορεί να μη συμβεί αν το άτομο πιστέψει ότι μπορεί να πετύχει το στόχο που έθεσε ή αν αλλάξει τη στρατηγική του ή αν επιδιώξει βοήθεια από άλλους. Η επίτευξη του στόχου από μόνη της κτίζει ισχυρά θεμέλια στην αυτό – αποτελεσματικότητα και οδηγεί το άτομο στο να μπει στην διαδικασία να επιλέξει και να θέσει νέους και πιο προκλητικούς στόχους (Locke & Latham, 1990, 2002). Όμως οι στόχοι από μόνοι τους δεν εξασφαλίζουν την αυτό-ρύθμιση (Schunk, 2001) αλλά απαιτείται να έχουν μερικά κρίσιμα χαρακτηριστικά όπως:

α) Να είναι συγκεκριμένοι, να καθορίζουν ένα συγκεκριμένο επίπεδο απόδοσης, να απαιτούν συγκεκριμένη ποσότητα προσπάθειας. Στόχοι με τέτοια χαρακτηριστικά είναι περισσότερο πιθανόν να ενισχύσουν την αυτό-

αποτελεσματικότητα και την αυτό-ρύθμιση από ότι οι γενικοί στόχοι όπως «κάνε το καλύτερο» ή «προσπάθησε σκληρά» (Locke & Latham, 1990).

β) Να έχουν καθορισμένο και σύντομο χρονικό ορίζοντα επίτευξης. Οι βραχυπρόθεσμοι στόχοι έχει φανεί ότι επιτυγχάνονται πιο εύκολα και έχουν ανάλογα ευεργετικά αποτελέσματα στην αυτό-ρύθμιση (Bandura, 1997; Locke & Latham, 1990). Ενισχύουν την αυτό-αποτελεσματικότητα επειδή προσφέρουν ξεκάθαρη και συχνή αυτο – αξιολόγηση στη διαδικασία επίτευξης με αποτέλεσμα συχνά να έχει το άτομο την αίσθηση της επιτυχίας (Schunk, 1995).

γ) Ο βαθμός δυσκολίας στο στόχο να είναι μέσος. Αντίθετα με τους συγκεκριμένους και βραχυχρόνιους στόχους ο βαθμός δυσκολίας του στόχου δεν πρέπει να έχει μια γραμμική σχέση με την απόδοση. Οι πολύ εύκολοι στόχοι δεν προσφέρουν κίνητρα ενώ οι πολύ δύσκολοι θεωρούνται αδύνατοι και αποθαρρύνουν. Όμως οι μέσης δυσκολίας στόχοι έχει φανεί ότι είναι προτιμότεροι (Locke & Latham, 1990).

δ) Οι στόχοι να καθορίζονται από τα ίδια τα άτομα. Έχει αποδειχθεί ότι οι προσωπικοί στόχοι αυξάνουν την παρακίνηση και την αυτό – ρύθμιση. Όταν τα άτομα διδαχθούν πως να θέτουν προσωπικούς ρεαλιστικούς στόχους τότε ο καθορισμός του στόχου από τα ίδια τα άτομα προάγει τη δέσμευση και την υποχρέωση στο άτομο να τον επιδιώξει, να τον κυνηγήσει (Schunk, 1995).

ε) Ο αριθμός των στόχων που θέτει κάθε φορά το άτομο να είναι ο κατάλληλος. Μπορεί να έχει φανεί από βιβλιογραφικές αναφορές (Locke & Latham, 1990) ότι το άτομο μπορεί να επιδιώξει περισσότερους από έναν στόχους τη στιγμή που έχει τη γνωστική και τη φυσική ικανότητα, όμως οι πολλοί στόχοι ταυτόχρονα μπορεί να προκαλέσουν σύγχυση και αδυναμία (Schunk, 1995).

στ) Να είναι στόχοι μάθησης και προσωπικής βελτίωσης και όχι στόχοι απόδοσης και επικράτησης έναντι των άλλων. Οι έρευνες στον τομέα της παρακίνησης για επίτευξη έχουν αναδείξει τις δύο βασικές μορφές επίτευξης, αυτόν που προσανατολίζεται στη μάθηση και την προσωπική βελτίωση όπου το άτομο θέτει αντίστοιχους στόχους μάθησης και αυτόν που το άτομο θέτει στόχους απόδοσης, επικράτησης έναντι των άλλων, ανάδειξης του «εγώ» (Dweck, 1986, 1991, 1999; Nicholls, 1989). Από όλες αυτές τις αναφορές έχει φανεί ότι σε βάθος χρόνου οι στόχοι μάθησης είναι περισσότερο αποτελεσματικοί στη βελτίωση της παρακίνησης, της αυτό – αποτελεσματικότητας και της αυτό – ρύθμισης (Schunk, 1995). Δύο

κατηγορίες παραγόντων διευκολύνουν την επίτευξη του στόχου: α) η αντιλαμβανόμενη σημαντικότητα του στόχου, με εξέχουσα σημασία τα προσδοκώμενα αποτελέσματα και β) η αντιλαμβανόμενη ικανότητα, οι απόψεις του ατόμου, τα πιστεύω του ότι μπορούν να πετύχουν το στόχο (αυτό – αποτελεσματικότητα).

Όπως αναφέρουν οι Locke και Latham (2002) υπάρχουν πολλοί τρόποι που η επίτευξη του στόχου γίνεται ακόμη πιο σημαντική για το άτομο. Ένας από αυτούς είναι η δημόσια δήλωση, η δέσμευση μπρος σ' άλλους για το στόχο. Άλλος είναι η καθοδήγηση, η επιρροή από κάποιο σημαντικό άτομο και η ανάγκη του ατόμου να ανταποκριθεί στην πρόκληση, στις προσδοκίες του σημαντικού άλλου αλλά και στις απαιτήσεις του καθήκοντος. Ένας άλλος εναλλακτικός τρόπος στον καθορισμό στόχου είναι να καθορίζει μόνος του το άτομο το στόχο που θέλει να θέσει καθώς ο στόχος αυτόματα γίνεται πιο σημαντικός για το άτομο, γίνεται ο δικός του στόχος.

Η αποτελεσματικότητα του καθορισμού στόχων στον αθλητισμό έχει επιβεβαιωθεί σε ανασκοπήσεις σχετικών ερευνών (Burton & Naylor, 2002; Kinsgton & Wilson, 2009). Επίσης, έρευνες έχουν δείξει ότι ο καθορισμός στόχων βελτίωσε το χρόνο αντίδρασης (Goudas, Ardamerinos, Vasiliou & Zanou, 1999) και την αντοχή σε εργομετρικό ποδήλατο (Goudas, Theodorakis, & Laparidis, 2007; Theodorakis, Laparidis, Kioumourtzoglou, & Goudas, 1998). Ο καθορισμός στόχων προτείνεται ως εργαλείο αύξησης της απόδοσης τόσο στον αθλητισμό όσο και στη φυσική αγωγή αλλά και σε προγράμματα αναψυχικής άσκησης. Παραδείγματος χάριν οι Θεοδωράκης, Γούδας και Παπαϊωάννου (2001) παρουσιάζουν παραδείγματα εφαρμογής της τεχνικής στον αθλητισμό ενώ οι Γούδας, Πέρκος και Θεοδωράκης (2004) αναπτύσσουν παραδείγματα χρήσης της τεχνικής συγκεκριμένα για το μπάσκετ. Οι Παπαϊωάννου, Θεοδωράκης και Γούδας (2003) και οι Theodorakis, Hatzigeorgiadis, Chroni και Goudas (2007) παραθέτουν λεπτομερειακά παραδείγματα χρήσης της δεξιότητας στη φυσική αγωγή. Επίσης, ο καθορισμός στόχων χρησιμοποιείται στην ενότητα «φυσική κατάσταση» του βιβλίου του Υπουργείου Παιδείας για τη Φυσική Αγωγή στην Α' Γυμνασίου (Γούδας, Χασάνδρα, Παπαχαρίσης & Γεροδήμος, 2006). Τέλος, οι Θεοδωράκης και Γούδας (2002) δίνουν παραδείγματα χρήσης της δεξιότητας αυτής για την παράταση συμμετοχής ασκούμενων σε γυμναστήρια.

Η θεωρία του καθορισμού στόχων (goal setting) που ασχολείται με τις αρχές που διέπουν τους αποτελεσματικούς στόχους σχετίζεται άμεσα με την έννοια του προσανατολισμού σε στόχους που υιοθετούν οι άνθρωποι, δηλαδή τι επιδιώκουν τα άτομα να πετύχουν, πως ερμηνεύουν την επιτυχία τους σε συνθήκες επίτευξης. Με βάση τον προσανατολισμό (goal orientation) που υιοθετούν τα άτομα θέτουν ανάλογους στόχους. Θεωρητικοί που ερεύνησαν τον τομέα της ανθρώπινης συμπεριφοράς σε συνθήκες επίτευξης (Ames, 1992; Duda, 1996; Duda & Nicholls, 1992; Nicholls, 1989) υποστήριξαν ότι το άτομο μετά τα έντεκα χρόνια του έχει πλήρως αναπτυγμένους δύο διαφορετικούς τρόπους για να κρίνει τις ικανότητές τους και να καθορίζει μέσα του την έννοια της επιτυχίας. Στον πρώτο τρόπο – προσανατολισμό, η ικανότητα κρίνεται με βάση την ικανότητα των άλλων και ονομάζεται «προσανατολισμός στο εγώ» (ego orientation) ή «προσανατολισμός στην επίδοση» (performance orientation). Το άτομο συγκρίνει τον εαυτό του με τους άλλους, την επίδοσή του με αυτή των άλλων και τον κατατάσσει ανάλογα σε επιτυχημένο αν υπερσχύει έναντι των άλλων ή αποτυχημένο αν υστερεί. Στο δεύτερο τρόπο – προσανατολισμό η επιτυχία κρίνεται με βάση την προσπάθεια που κατέβαλε το άτομο, την ανάπτυξη των ικανοτήτων του και την ατομική του βελτίωση και όχι σε σχέση μ' αυτό που έκαναν ή πέτυχαν οι άλλοι και ονομάζεται «προσανατολισμός στη δουλειά» (task orientation) ή προσανατολισμός στη μάθηση (learning or mastery orientation).

Από τα υπάρχοντα ερευνητικά δεδομένα προκύπτει ότι οι μαθητές που είναι προσανατολισμένοι στη δουλειά, προσπαθούν σκληρά να μάθουν καινούργιες δεξιότητες και βλέπουν την προσπάθεια που καταβάλουν ως απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχία τους (Papaioannou, 1994). Αντιλαμβάνονται την επιτυχία σε σχέση με τη δική τους βελτίωση, κι όχι σε σχέση με την απόδοση των άλλων. Στους μαθητές αυτούς υποκειμενική αποτυχία δεν υφίσταται, κάθε λάθος τους τούς κατευθύνει σε μελλοντική βελτίωση. Στην αντίθετη περίπτωση, όταν δηλαδή κυριαρχεί ο προσανατολισμός στο εγώ, ο στόχος απόδοσης είναι κυρίαρχος. Αυτοί οι μαθητές συνεχώς προσπαθούν να κερδίζουν τους άλλους καταβάλλοντας μάλιστα και την ελάχιστη προσπάθεια ενώ η αποτυχία τους προκαλεί δυσάρεστα συναισθήματα. Έρευνες έχουν δείξει ότι αυτοί οι μαθητές έχουν περισσότερες πιθανότητες να αναπτύξουν δυσάρεστα αισθήματα προς τη Φ.Α. και να εγκαταλείψουν μελλοντικά τον αθλητισμό (Papaioannou, 1994).

Οι μαθητές που επιδιώκουν την προσωπική βελτίωση μέσα από την επίτευξη συγκεκριμένων μαθησιακών στόχων διατηρούν και παγιώνουν υψηλή εσωτερική παρακίνηση στη Φ.Α. ενώ ο αντίθετος προσανατολισμός οδηγεί σ' μια όλο και περισσότερη μείωση του ενδιαφέροντος, της καταβαλλόμενης προσπάθειας (Duda, 1996; Papaioannou, 1997a). Παράλληλα ένας προσανατολισμός στην επίδοση, παρότι υπάρχει η αντίληψη στην κοινωνία ότι ο ανταγωνισμός προσφέρει κίνητρα για προσπάθεια και δημιουργεί μεγαλύτερο ενδιαφέρον, δεν σχετίζεται με τη συμμετοχή στους χώρους άθλησης ούτε συνεισφέρει θετικά σε μια μελλοντική συμμετοχή των εφήβων σε χώρους άσκησης (Papaioannou, Bebetos, Theodorakis, Christodoulidis, & Kouli, 2003). Ο προσανατολισμός στη δουλειά δημιουργεί ισχυρά κίνητρα για συμμετοχή και προσπάθεια τόσο στον αθλητισμό (Duda, 1989, Fox, Goudas, Biddle, Duda, & Armstrong, 1994) όσο και στη Φ.Α. (Goudas, Biddle, & Fox, 1994b; Goudas, Biddle, Fox, & Underwood, 1995). Εδώ ακριβώς αποδίδεται η μείωση του ενδιαφέροντος των μαθητών για τη Φ.Α. από το δημοτικό έως το λύκειο όπως άλλωστε δείχνουν και διαμήκεις έρευνες όπου εμφανίζεται μια σταθερή, σταδιακή, δραματική μείωση της συμμετοχής, του ενδιαφέροντος και της προσπάθειας που σχετίζεται άμεσα με τη μείωση της έμφασης του Κ.Φ.Α. στη δουλειά και τη βελτίωση, στο διάστημα αυτό (Goudas, Biddle, & Underwood, 1995).

Επίσης, ισχυρά εσωτερικά κίνητρα για συμμετοχή στο μάθημα της Φ.Α. ή τον αθλητισμό σχετίζονται άμεσα με υψηλή αντιλαμβανόμενη ικανότητα στον αθλητισμό και με θετικά προσδοκώμενα αποτελέσματα από την ίδια τη συμμετοχή στην αθλητική διαδικασία (Goudas, Dermitzaki, & Bagiatas, 2000, 2001; Goudas, Biddle, & Underwood, 1995). Επιπλέον, ο καλύτερος δείκτης πρόβλεψης για συμμετοχή σε αθλητικές δραστηριότητες, οργανωμένες ή όχι, είναι η διασκέδαση και η χαρά που προσφέρει η ίδια η αθλητική δράση (Ashford, Biddle, & Goudas, 1993). Το μάθημα της Φ.Α. από μόνο του προσφέρει αυτήν την ευκαιρία για διασκέδαση. Κατά τους μαθητές, το μάθημα της Φ.Α. πρώτα από όλα προσφέρει χαρά και διασκέδαση (Goudas & Biddle, 1993).

Το κλίμα παρακίνησης που επικρατεί μέσα στην τάξη και το οποίο σε μεγάλο βαθμό καθορίζεται από τον ίδιο τον Κ.Φ.Α. επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό και τον προσωπικό προσανατολισμό των μαθητών. Όταν το κλίμα παρακίνησης σε μια τάξη Φ.Α. είναι προσανατολισμένο στη μάθηση και στην προσωπική βελτίωση, όταν οι Κ.Φ.Α. δείχνουν μια ξεκάθαρη έμφαση στη μάθηση και οι μαθητές αμείβονται για τη

μεγάλη τους προσπάθεια, τότε και οι μαθητές τείνουν να υιοθετήσουν έναν αντίστοιχο προσωπικό προσανατολισμό. Ταυτόχρονα, οι μαθητές τείνουν να αυξάνουν τη συμμετοχή, την προσπάθεια και το ενδιαφέρον τους για το μάθημα ενώ περιορίζουν τον προσωπικό τους προσανατολισμού στην επίδοση (Biddle, Cury, Goudas, Sarrazin, Famose, & Durand, 1995; Cury, Biddle, Famose, Goudas, Sarrazin, & Durand, 1996; Goudas, 1998; Goudas & Biddle, 1994; Papaioannou, 1995; Papaioannou, 1997a). Η ενίσχυση της πεποίθησης ότι η θετική παρουσία, η φιλότιμη προσπάθεια και η ατομική πρόοδος αυξάνουν την αποδοχή προσφέρει θετικά στην ανάπτυξη των εσωτερικών κινήτρων (Papaioannou, 1994).

Ο καθορισμός στόχων στο πρόγραμμα. Βάση του παρόντος προγράμματος, αφού λήφθηκαν υπόψη τα παραπάνω ερευνητικά και θεωρητικά δεδομένα, ήταν ο καθορισμός στόχων. Στη διαδικασία καθορισμού στόχου που ακολουθήθηκε, οι μαθητές έμαθαν να βάζουν στόχους προσωπικής βελτίωσης ώστε από τη μια μεριά να βελτιωθεί η απόδοση στην αθλητική δεξιότητα, από την άλλη να μάθουν να θέτουν στόχους στη ζωή τους και να επιδιώκουν να τους πετύχουν. Σε κάθε άθλημα υπήρχαν δοκιμασίες που αποτελούσαν αφορμή αφ' ενός για να διαπιστώσουν σε ποιο επίπεδο βρισκόντουσαν στη συγκεκριμένη δεξιότητα, αφ' ετέρου να θέσουν τους δικούς τους στόχους προσωπικής βελτίωσης. Οι μαθητές, πριν θέσουν τους δικούς τους προσωπικούς στόχους, διδάχθηκαν: α) σε τι διαφέρει ο στόχος από το όνειρο ή την επιθυμία (ο στόχος είναι μια επιθυμία που απαιτεί μεγάλη προσπάθεια και πολύ καλό σχεδιασμό για να επιτευχθεί), ποια πρέπει να είναι τα χαρακτηριστικά ενός στόχου που θα έθεταν (να είναι προκλητικός, λίγο δυσκολότερος από την προηγούμενη καλύτερη προσπάθεια, να είναι σημαντικός για το μαθητή, να είναι θετικά διατυπωμένος και να είναι συγκεκριμένος), β) πως να σχεδιάσουν ένα πλάνο δράσης για να πετύχουν το στόχο, τα στάδια εφαρμογής ενός πλάνου δράσης (ένας μαθητής που θέτει ένα στόχο στη πάσα στο μπάσκειτ να καθορίζει το σχέδιο δράσης για να πετύχει το στόχο), γ) να μάθουν να αναγνωρίζουν ή να προβλέπουν τα εμπόδια που μπορεί να προκύψουν στην προσπάθεια να πετύχουν το στόχο που έχουν θέσει, δ) να μάθουν να υπερπηδούν, να ξεπερνούν τα εμπόδια που προβλέπουν ότι θα προκύψουν.

Έγινε εκτενής αναφορά στις έννοιες επιθυμία, όνειρο, στόχος. Οι έννοιες όνειρο και επιθυμία είναι παραπλήσιες και συμπληρωματικές της έννοιας στόχος. Οι μαθητές έμαθαν ότι ένα όνειρο είναι μια βαθιά επιθυμία, κάτι που πολύ θα θέλαμε να μας συμβεί. Είναι ένα παράθυρο στο μέλλον μέσα από το οποίο μπορούμε να το

δούμε, να το ζήσουμε στο μυαλό μας, στη φαντασία μας. Επιθυμία είναι κάτι που θέλουμε να γευτούμε, να απολαύσουμε, να ζήσουμε στο μέλλον. Όταν επιθυμούμε κάτι μπορούμε πολύ εύκολα να το ονειρευτούμε, να το ζήσουμε στο μυαλό μας στη φαντασία μας. Αν όμως θέλουμε πραγματικά να το ζήσουμε πρέπει να κάνουμε κάτι παραπάνω από το να το φανταστούμε απλά. Στόχος όμως είναι κάτι πολύ παραπάνω από μια απλή επιθυμία ή ένα απλό όνειρο. Και αυτό γιατί ο στόχος απαιτεί α) βαθιά επιθυμία και πόθο, β) πολύ δουλειά και προσπάθεια για να επιτευχθεί, γ) χρόνο, οργάνωση και πλάνο δράσης σε συγκεκριμένο χρονικό διάστημα (Danish et al, 1992a, 1992b; Danish & Nellen, 1997).

Οι μαθητές, μέσα από αυτή τη διαδικασία έμαθαν το πώς θα γίνει πράξη ένα όνειρο ή μια επιθυμία λαμβάνοντας υπ' όψη τις πραγματικές δυνατότητές τους. Για το λόγο αυτό οι στόχοι έπρεπε να είναι: α) προκλητικοί αλλά και ρεαλιστικοί, ο μαθητής να στοχεύει κάτι περισσότερο από αυτό που μέχρι τώρα έχει κάνει, β) συγκεκριμένοι, να θέτει στόχους που να περιγράφουν με ακρίβεια τι ακριβώς θέλει να πετύχει, γ) θετικά διατυπωμένοι, η θετική διατύπωση ενός στόχου καθοδηγεί το μαθητή σε αυτό το συγκεκριμένο που θέλει να πετύχει και όχι σ' αυτό που θέλει να αποφύγει ή που φοβάται μήπως του συμβεί. Το σώμα μας ακούει και κάνει αυτό που του λέμε εμείς να κάνει. Για να είναι θετικά διατυπωμένος ένας στόχος δεν πρέπει να έχει τις λέξεις: «δεν», «μη», «δεν μπορώ», «φοβάμαι», «μήπως» κ.λ.π., δ) προσωπικοί και σημαντικοί για τον ίδιο το μαθητή, να σημαίνουν κάτι σπουδαίο για το ίδιο το μαθητή, να έχουν επιλεγεί από αυτόν. Ένας στόχος πρέπει να επιλέγεται από τον ίδιο το μαθητή και να μην επιβάλλεται από κάποιον άλλον. Επίσης ο στόχος να αφορά κάτι που ενδιαφέρει, αρέσει, ευχαριστεί το μαθητή, διαφορετικά δεν έχει κανένα λόγο να τον ακολουθήσει, ε) να επιτυγχάνονται μέσα από τη διαμόρφωση ενός πλάνου δράσης, που είναι συγκεκριμένες προκαθορισμένες ενέργειες που θα πρέπει να γίνουν για να επιτευχθεί ο στόχος που έχει τεθεί. Οι μαθητές αφού διδαχθούν πως φτιάχνεται ένα πλάνο δράσης στη συνέχεια προσπαθούν να φτιάξουν το δικό τους προσωπικό πλάνο δράσης έχοντας σαν αφετηρία και αφορμή το σκορ που έφεραν στα τεστ.

Ταυτόχρονα οι μαθητές διδάχθηκαν τα οφέλη, το κέρδος που θα αποκομίσουν από τη διαδικασία καθορισμού στόχου, ότι δηλαδή οι στόχοι μας προσφέρουν κίνητρα για να προσπαθούμε και να συμμετέχουμε περισσότερο στο μάθημα. Έχουμε έναν επιπλέον λόγο να συνεχίσουμε να προσπαθούμε. Επίσης μας βοηθούν στο σχεδιασμό του μέλλοντος, μας δίνουν κατεύθυνση, νόημα και σημασία σε αυτό που

κάνουμε και όταν τους πετυχαίνουμε μας δίνουν τη γλυκιά αίσθηση της επιτυχίας και της επίτευξης, της υπερηφάνειας για το ότι καταφέραμε κάτι πολύ σημαντικό για μας.

Η θετική σκέψη. Οι σκέψεις με τον εαυτό μας που γίνονται σιωπηλά ή φωναχτά, στη διάρκεια πριν ή και μετά της εκτέλεσης μια σημαντικής ή όχι πράξης, ονομάζονται αυτό – διάλογος ή αυτό – ομιλία (Θεοδωράκης, 2005). Οι σκέψεις μπορεί να είναι σχετικές ή άσχετες, θετικές ή αρνητικές. Θετική σκέψη είναι η προσέγγιση των γεγονότων από τη θετική τους πλευρά. Τα γεγονότα αυτά καθ' αυτά δεν έχουν τόση μεγάλη σημασία όσο σημασία έχει το πώς τα ερμηνεύει το ίδιο το άτομο. Το ίδιο το γεγονός έχει διαφορετική σημασία για κάθε άτομο ξεχωριστά, οι σκέψεις, τα συναισθήματα, τα πιστεύω και οι στάσεις του κάθε ατόμου είναι διαφορετικά και επηρεάζουν το πώς αντιλαμβάνεται το κάθε γεγονός (Ellis, 1994). Η αυτό – ομιλία είναι η χρήση συγκεκριμένων λέξεων – φράσεων, σχετικών με τη δεξιότητα, που λέγονται φωναχτά ή σιωπηλά από το άτομο, πριν, στη διάρκεια ή και μετά από την εκτέλεση της δεξιότητας (Weinberg, Grove & Jackson, 1992).

Οι Hackfort και Schwenkmezger (1993) έδωσαν έναν λειτουργικό ορισμό της αυτό – ομιλίας ως *«διάλογος που εκφράζει αισθήματα και αντιλήψεις, καθορίζει και αλλάζει αξιολογήσεις, δίνει οδηγίες, και ενισχύει το άτομο»*. Ο Hardy, (2006, σελ. 84) αναφέρει την αυτό – ομιλία ως *«εκφράσεις ή δηλώσεις που απευθύνονται στον εαυτό μας, φαινόμενο πολυδιάστατο στη φύση του, με ερμηνευτικά στοιχεία που σχετίζονται με το περιεχόμενο των δηλώσεων που γίνονται, δυναμικό, το οποίο επιτελεί τουλάχιστον για τον αθλητή δυο λειτουργίες: καθοδηγητική και παρακινητική»*.

Όπως αναφέρουν οι Theodorakis και Goudas (2006) η αυτό – ομιλία μπορεί να χωριστεί σε δύο ευρείες κατηγορίες, ανάλογα με το περιεχόμενό της:

α) η θετική αυτό – ομιλία, εμφανίζεται σαν ενθάρρυνση, επιβράβευση και δηλώσεις που βοηθάνε το άτομο να παραμένει συγκεντρωμένο σε αυτό που κάνει. Το βοηθά να συγκεντρώσει την προσοχή του στην απόδοσή του, να είναι εστιασμένο στο παρόν, να αποφεύγει τα λάθη του παρελθόντος ή τον προγραμματισμό ενεργειών στο μακρινό μέλλον αυξάνοντας ταυτόχρονα την αυτοπεποίθηση και την αυτοεκτίμησή του. Οι λέξεις που χρησιμοποιούνται στη θετική αυτό – ομιλία είναι λέξεις κατάλληλης ψυχικής διάθεσης που βοηθούν στη βελτίωση της απόδοσης, λέξεις που επικεντρώνουν την προσοχή στη δραστηριότητα και όχι στο αποτέλεσμα αυτής, λέξεις ψυχικής διέγερσης και ενίσχυσης της αυτοπεποίθησης.

β) η *αρνητική αυτό – ομιλία* αναφέρεται σε σκέψεις κριτικής, αφορούν δηλώσεις αυτό-κατηγορίας και αυτό-αμφιβολίας κατευθύνει την προσοχή σε σκέψεις σχετικές με την αποτυχία και σε αμφιβολίες που επιφέρουν μοιραία μείωση της αυτοπεποίθησης, της αυτοεκτίμησης και της απόδοσης.

Η θετική αυτό – ομιλία με τη σειρά της κατηγοριοποιείται σε:

α) *αυτό – ομιλία παρακίνησης* στην οποία το άτομο χρησιμοποιεί λέξεις που το ενθαρρύνουν, τον παρακινούν για να ενθουσιαστεί, να πιστέψει στον εαυτό του, να προσπαθήσει περισσότερο. Χρησιμοποιείται για τη βελτίωση της απόδοσης μέσω της αύξησης της αυτοπεποίθησης, της προτροπής για μεγαλύτερη προσπάθεια και ενεργειακή δαπάνη, για τη δημιουργία θετικής προδιάθεσης. Ορισμένα παραδείγματα παρακινήτικού αυτό-ομιλίας είναι: "μπορείς", "δυνατά", "κράτα" κ.α.

β) *αυτό – ομιλία τεχνικής υπόδειξης* στην οποία το άτομο χρησιμοποιεί λέξεις κλειδιά για να επικεντρωθεί στη δεξιότητα και στους στόχους που έχει θέσει. Η αυτό-ομιλία τεχνικής υπόδειξης αυξάνει την απόδοση, ενεργοποιώντας επιθυμητές κινήσεις μέσω της κατάλληλης προσοχής του αθλητή, της σωστής τεχνικής και της στρατηγικής εκτέλεσης (Hardy, Jones, & Gould, 1996). Π.χ. "ο αγκώνας ίσια", "χαμηλά οι ώμοι" κ.α.

Σε πολλές έρευνες έχει φανεί η αποτελεσματικότητα της αυτό-ομιλίας στην εκμάθηση δεξιοτήτων (Hatzigeorgiadis, Theodorakis, & Zourbanos, 2004) και στη βελτίωση της αθλητικής απόδοσης μέσα από τη συστηματική χρήση της θετικής σκέψης και της αυτό – ομιλίας σαν ψυχολογική δεξιότητα (π.χ. Goudas, Hatzidimitriou & Kikidi, 2006; Landin, & Hebert, 1999; Theodorakis, Beneca, Maliou, & Goudas, 1997; Theodorakis, Chroni, Laparidis, Bebetos & Douma, 2001; Van Raalte, Brewer, Lewis, Linder, Wildman, & Kozimor, 1995). Μάλιστα, έχει φανεί ότι είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική όταν η χρήση της συνδυάζεται με άλλες ψυχολογικές δεξιότητες (Perkos, Theodorakis & Chroni, 2003). Αυτός ο συνδυασμός βοηθά τους αθλητές να επικεντρώνονται σ' αυτό που θέλουν να πετύχουν, να αποφεύγουν άσκοπες και άσχετες σκέψεις, να κατευθύνουν την προσοχή τους εκεί που πρέπει. Οι Papaioannou, Ballon, Theodorakis και Auwelle (2004) ανέφεραν ότι ο συνδυασμός της αυτό – ομιλίας με τον καθορισμό στόχων είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικός στη βελτίωση της απόδοσης. Επιπλέον, έχει φανεί ότι η χρήση της αυτό – ομιλίας αυξάνει την αυτοπεποίθηση, βοηθά στον έλεγχο και στη ρύθμιση του άγχους αλλά και των συναισθημάτων και συμβάλει αποφασιστικά στην όσο το

δυνατόν μεγαλύτερη αυτοματοποίηση της τεχνικής εκτέλεσης (Theodorakis, Hatzigeorgiadis & Chroni, 2005).

Οι Theodorakis και συν. (2001) ανέφεραν ότι οι αρχάριοι αθλητές του μπάσκετ που χρησιμοποιούσαν την κατάλληλη αυτό – ομιλία εκτελούσαν πιο πετυχημένες ελεύθερες βολές ενώ κατά τους Hatzigeorgiadis, Theodorakis και Zourbanos (2004) οι αθλητές που εφάρμοζαν διάφορες μορφές αυτό – ομιλίας αύξησαν τη συνολική τους απόδοση και ταυτόχρονα μείωσαν σε μεγάλο βαθμό τις άσχετες, επιζήμιες και ανταγωνιστικές σκέψεις. Αυτό σημαίνει ότι όταν οι αθλητές ενσωματώνουν στην άσκησή τους τέτοιες στρατηγικές ωφελούνται σε μεγάλο βαθμό στην ενίσχυση της απόδοσης, στην γνώση, στη συγκέντρωση και στον απόλυτο έλεγχο της εκτέλεσης. Τέλος, οι Theodorakis, Beneca, Goudas, Antoniou, και Malliou (1998) εφάρμοσαν στα πλαίσια της εξάσκησης τραυματισμένων αθλητών τη τεχνική της αυτό – ομιλίας. Από τα αποτελέσματα φάνηκε η ευεργετική επίδρασή της στη βελτίωση των αθλητών που βρισκόντουσαν στο πολύ δύσκολο στάδιο της αποκατάστασης.

Όσον αφορά το ποια μορφή αυτό – ομιλίας είναι πιο κατάλληλη, έχει φανεί ότι όταν απαιτείται μεγάλη ενεργοποίηση, όταν η δεξιότητα απαιτεί αυτοπεποίθηση, δύναμη, αντοχή τότε περισσότερο κατάλληλη είναι η αυτό – ομιλία παρακίνησης. Αντίθετα, όταν το καθήκον απαιτεί λεπτό χειρισμό, ακρίβεια, επικέντρωση και προσοχή, χρονικό περιορισμό, τότε καταλληλότερη είναι η αυτό – ομιλία τεχνικής υπόδειξης (Theodorakis, Weinberg, Natsis, Douma, & Kazakas, 2000). Σίγουρα ο τύπος της αυτό – ομιλίας θα πρέπει να ταιριάζει στις απαιτήσεις και τις ιδιαιτερότητες της δεξιότητας έτσι ώστε να είναι εξασφαλισμένη η ενίσχυση της απόδοσης (Theodorakis et al., 2000; Hatzigeorgiadis et al., 2004). Οι Goudas και συν. (2006) εξέτασαν την αποτελεσματικότητα και μιας τρίτης μορφής αυτό – ομιλίας, πέρα από την αυτό – ομιλία παρακίνησης και τεχνικής υπόδειξης, της κιναισθητικής και κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι και η κιναισθητική αυτό – ομιλία μπορεί να είναι το ίδιο αποτελεσματική με τις άλλες μορφές σε κάποια καθήκοντα όπως ρίψεις ή άλματα. Επίσης ανέφεραν ότι οι συμμετέχοντες έδειξαν μια προτίμηση στην αυτό – ομιλία παρακίνησης έναντι της τεχνικής υπόδειξης καθώς θεωρούσαν ότι τους διευκόλυνε στο να συγκεντρώνονται καλύτερα, να αισθάνονται πιο σίγουροι και δυνατοί για τον εαυτό τους. Οι Perkos και συν. (2003) ανέφεραν ότι αθλητές του μπάσκετ που χρησιμοποιούσαν αυτό-ομιλία τεχνικής υπόδειξης βελτιώθηκαν σημαντικά στις

σχετικές με το άθλημα δεξιότητες κάτι που επιβεβαιώνει την άποψη ότι η συγκεκριμένη μορφή αυτό – ομιλίας αποτελεί ένα σημαντικό εργαλείο για την εκμάθηση και βελτίωση απλών δεξιοτήτων.

Από όλες τις παραπάνω μελέτες προκύπτει ότι η αρνητική αυτό – ομιλία, αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα στην καλύτερη εκτέλεση μιας δεξιότητας. Η γνώση για τις αρνητικές συνέπειες της αρνητικής σκέψης θεωρείται το πρώτο καθοριστικό βήμα. Είναι ένα όπλο για να έχει το άτομο την ικανότητα εντοπισμού της αρνητικής σκέψης πριν, στη διάρκεια, και μετά από την εκτέλεση μιας πράξης, μιας δράσης. Το επόμενο βήμα είναι να προσπαθήσει να μετατρέψει την αρνητική σκέψη σε θετική. Αυτή η διαδικασία από μόνη της είναι μια μορφή θετικής αυτό – ομιλίας. Στην ολοκληρωμένη και συστηματική της μορφή είναι μια σειρά από ενέργειες που στοχεύουν στην αλλαγή της συμπεριφοράς με τη χρήση γνωστικών τεχνικών. Έτσι γίνεται προσπάθεια από το άτομο για σταμάτημα της αρνητικής σκέψης μέσα από τη χρήση λέξεων - κλειδιά και παράλληλη χρήση κάποιων επιλεγμένων κινήσεων ή ρουτινών. Έπειτα προσπαθεί το άτομο να κυριαρχήσει στον εαυτό του, να ηρεμήσει, να χαλαρώσει ώστε να μπορεί να ελέγξει τη σκέψη του. Στο τέλος, επιλέγοντας την κατάλληλη λέξη που έχει θετική φόρτιση επαναπροσδιορίζει τις προσδοκίες του για την ενέργεια βάζοντας μια θετική, αισιόδοξη προοπτική για την έκβαση της ενέργειας (Gill, 2000).

Η θετική σκέψη στο πρόγραμμα. Στην παρούσα μελέτη οι μαθητές διδάχθηκαν για τη σχέση της σκέψης με την απόδοση με μια έμφαση στην αυτό-ομιλία ως μια μορφή θετικής σκέψης. Η αυτό – ομιλία ως θετική σκέψη είχε διπλή κατεύθυνση, από τη μια λειτούργησε ως βοήθημα που θα υποστήριζε την εκμάθηση δεξιοτήτων, από την άλλη ως εργαλείο για επικέντρωση της προσοχής στη διάρκεια της δοκιμασίας στα τεστ. Επίσης δόθηκε έμφαση, με ένα βιωματικό τρόπο, στον εντοπισμό της αρνητικής σκέψης και στη μετατροπή της αρνητικής σκέψης σε θετική. Το στοιχείο αυτό ήταν ένα από τα στοιχεία που διαφοροποιούν την παρούσα μελέτη από προηγούμενη των Papacharisis και συν. (2005).

Πιο συγκεκριμένα οι μαθητές έμαθαν τι είναι θετική σκέψη, πως οι σκέψεις και κυρίως οι αρνητικές σκέψεις επηρεάζουν την απόδοση, πως μέσα από τη θετική αυτό – ομιλία θα μπορούσαν να βοηθηθούν στην ευκολότερη εκμάθηση κινητικών δεξιοτήτων. Οι μαθητές για την εκμάθηση των δεξιοτήτων έμαθαν να χρησιμοποιούν αυτό – ομιλία τεχνικής υπόδειξης με τη χρήση συγκεκριμένων λέξεων – κλειδιά που

ήταν διαφορετικές για την κάθε δεξιότητα και επιδίωκαν να επικεντρώσουν την προσοχή των μαθητών στο πιο σημαντικό τεχνικό στοιχείο της κάθε δεξιότητας. Τις λέξεις αυτές έμαθαν να τις χρησιμοποιούν στη διάρκεια τόσο της εξάσκησης όσο και τη στιγμή της δοκιμασίας στις επαναληπτικές δοκιμασίες. Από την άλλη, οι μαθητές διδάχθηκαν να εντοπίζουν την αρνητική σκέψη και να προσπαθούν με συγκεκριμένες τεχνικές να τη μετατρέπουν σε θετική. Αυτό είχαν την ευκαιρία να το κάνουν στη διάρκεια των ασκήσεων, στο δεκάλεπτο της θεωρητικής παρέμβασης, στη διάρκεια του κινητικού μέρους που συνεχώς οι μαθητές αναλάμβαναν τέτοια καθήκοντα ή καλούνταν να εφαρμόσουν τεχνικές μετατροπής αρνητικής σκέψης, τόσο στις ασκήσεις όσο και στα παιχνίδια (π.χ. η τεχνική του παγώματος του παιχνιδιού όπου κάθε μαθητής που αντιλαμβάνόταν ότι είχε αρνητικές σκέψεις που εμπόδιζαν την απόδοσή του, ζητούσε να παγώσει το παιχνίδι και προσπαθούσε να μετατρέψει τις αρνητικές σκέψεις σε θετικές). Τέλος, στα πλαίσια της δουλειάς στο σπίτι οι μαθητές προσπαθούσαν από τη μια να διδάξουν σε πρόσωπα του περιβάλλοντός τους όλα όσα έμαθαν για τη σκέψη και την αυτό – ομιλία, από την άλλη να βοηθούν άλλους να λύνουν τα δικά τους προβλήματα με τη χρήση της θετικής σκέψης.

Οι στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων. Στη συνέχεια γίνεται μια ανάλυση της έννοιας «στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων» και του σχετικού θεωρητικού και ερευνητικού πλαισίου. Παρουσιάζονται προγράμματα επίλυσης προβλημάτων που έχουν αντικείμενο κοινωνικά και συναισθηματικά προβλήματα και αναλύεται το μέρος τους παρόντος προγράμματος που έχει σχέση με την επίλυση προβλημάτων. Οι στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων και η διαδικασία λήψης αποφάσεων έχει μεγάλη σημασία για την ανάπτυξη, προσαρμογή και ολοκλήρωση των παιδιών μέσα στο κοινωνικό περιβάλλον.

Επίλυση προβλημάτων είναι η διαδικασία στην οποία το άτομο ανάμεσα σε μια σειρά λύσεων επιλέγει αυτή που θα το οδηγήσει στο επιδιωκόμενο αποτέλεσμα που ικανοποιεί τις ανάγκες του. Είναι τεχνικές που δεν εξασφαλίζουν τη λύση αλλά προσφέρουν έναν ασφαλή οδηγό στη διαδικασία για την επίλυση τους προβλήματος (Gick, 1986). Ο Anderson (1993), στη μελέτη του για τη σχέση των στρατηγικών επίλυσης προβλημάτων και της μάθησης τόνισε ότι αναπόσπαστο κομμάτι της ανθρώπινης μάθησης είναι η επίλυση προβλημάτων. Μάλιστα υποστήριξε ότι το χάσμα μεταξύ μάθησης και απόδοσης γεφυρώνεται μέσα από τις στρατηγικές

επίλυσης προβλημάτων. Η έννοια της *κατάστασης* στην επίλυση ενός προβλήματος είναι πολύ σημαντικός όρος καθώς προσδιορίζεται από τη στιγμή που το άτομο ξεκινώντας από μια αρχική κατάσταση του προβλήματος, αφού περάσει από ενδιάμεσες καταστάσεις, φθάνει στην κατάσταση που ικανοποιεί τους στόχους του. Μια δεύτερη σημαντική έννοια είναι ο *χειρισμός*, είναι η δράση που μεταμορφώνει μια κατάσταση σε μια άλλη. Μια τρίτη σημαντική έννοια είναι ο *χώρος* του προβλήματος που περιλαμβάνει την κατάσταση και τον χειρισμό. Οι μέθοδοι επίλυσης προβλημάτων αναφέρονται στις βασικές αρχές που χρησιμοποιούνται για την επιλογή του χειρισμού.

Όπως αναφέρει ο Anderson (1993), οι άνθρωποι πολλές φορές έχουν την τάση να χρησιμοποιούν πολύ απλές μεθόδους επίλυσης προβλημάτων επιλέγοντας χειρισμούς που δημιουργούν καταστάσεις οικίες στους στόχους τους. Άλλες φορές όμως το άτομο για να επιλύσει ένα δύσκολο πρόβλημα καταφεύγει στην αλλαγή του χώρου του προβλήματος με το να αναδιατυπώνει την κατάσταση του προβλήματος ή του χειρισμού ή να προσθέσει καινούργιο χειρισμό. Στη διαδικασία επίλυσης προβλημάτων πολύ συχνά το άτομο καταφεύγει στην απλοποίηση της κατάστασης και στον καθορισμό διαφορετικών υπο – στόχων, μικρότερων στόχων. Το άτομο που προσπαθεί να επιλύσει ένα πρόβλημα ψάχνει για τη μεγαλύτερη διαφορά μεταξύ της τωρινής κατάστασης και της κατάστασης των στόχων και προσπαθεί να περιορίσει αυτή τη διαφορά θέτοντας υπο-στόχους. Στην προσπάθεια για επίλυση ενός προβλήματος το άτομο πολλές φορές χρησιμοποιεί κανόνες και αρχές που προηγουμένως έχει αφομοιώσει και έχει χρησιμοποιήσει για να μπορέσει να αναλύσει και να ερμηνεύσει όλες τις πιθανές λύσεις και να κάνει όλους τους πιθανούς συνδυασμούς που απαιτούν οι καινούργιες απαιτούμενες συνθήκες. Συνολικά, κατά τον Anderson (1993), η επίλυση ενός προβλήματος είναι από μόνη της μια νοητική δεξιότητα που οργανώνεται μέσα σε μια σειρά βημάτων, ενεργειών που πρέπει να ακολουθήσει το άτομο για να φτάσει στην επίλυση του προβλήματος.

Οι Mott και Krane (1994), εξέτασαν τη σχέση μεταξύ διαπροσωπικών δεξιοτήτων για την επίλυση προβλημάτων και της κοινωνικής επάρκειας των παιδιών που βρίσκονταν στην προ-εφηβεία. Λήφθηκε υπόψη η νοητική ηλικία, η κοινωνικό – οικονομική κατάσταση των παιδιών και η παρορμητικότητά τους. Συγκρίθηκαν 16 παιδιά με σοβαρά προβλήματα συμπεριφοράς με 32 συνομηλίκους τους που ήταν κοινωνικά προσαρμοσμένοι. Αξιολογήθηκε η ικανότητα επίλυσης κοινωνικών

προβλημάτων με τη χρήση 6 διαφορετικών σεναρίων ανθρωπίνων καταστάσεων. Εξετάσθηκαν έξι ποιοτικές διαστάσεις: η αποτελεσματικότητα, η καταλληλότητα των λύσεων, η επιθετικότητα (ο βαθμός της λεκτικής ή φυσικής επιθετικότητας του παιδιού που εμφάνισε στο άκουσμα των σεναρίων), η παθητικότητα (καταμέτρηση της δράσης στην επίλυση των προβλημάτων), η κατανόηση των συναισθημάτων, το διαπροσωπικό περιεχόμενο. Επίσης αξιολογήθηκε η προσαρμογή της συμπεριφοράς στα κοινωνικά δεδομένα και το γνωστικό επίπεδο των παιδιών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά που ήταν κοινωνικά προσαρμοσμένα ήταν περισσότερο αποτελεσματικά στην επίλυση προβλημάτων, δρούσαν πιο αποτελεσματικά, είχαν πιο κατάλληλες λύσεις στα εμφανιζόμενα προβλήματα και κυρίως εμφάνιζαν μικρότερη επιθετικότητα σε σύγκριση με την ομάδα των παιδιών που χαρακτηρίστηκε κοινωνικά απροσάρμοστη. Παρακάτω αναφέρονται οργανωμένα προγράμματα επίλυσης προβλημάτων που εφαρμόστηκαν με επιτυχία και αποτέλεσαν μοντέλα και σημεία αναφοράς για κάθε σχετικό καινούργιο εγχείρημα.

Το πρόγραμμα επίλυσης προβλημάτων *“Improving Social Awareness – Social problem Solving” (ISA–SPS)*. Οι Elias και Clabby (1992) διαμόρφωσαν το πρόγραμμα ISA–SPS το οποίο είχε ως στόχο την ανάπτυξη των δεξιοτήτων που χρειάζεται να έχουν οι μαθητές για να αντιμετωπίσουν το παρόν και να χειριστούν με επιτυχία τους ρόλους που θα παίξουν στο μέλλον. Το πρόγραμμα στοχεύει σε τρεις περιοχές δεξιοτήτων: α) *δεξιότητες αυτοελέγχου*, δεξιότητες που είναι αναγκαίες για κοινωνική ενημέρωση, αποφυγή συμπεριφορών που περιέχουν θυμό και ενόχληση, β) *δεξιότητες κοινωνικής ενημέρωσης και συμμετοχής σε ομάδες*, δεξιότητες κοινωνικής υπευθυνότητας και θετικής αλληλεπίδρασης μέσα στην ομάδα και γ) *δεξιότητες λήψης αποφάσεων και επίλυσης προβλημάτων*, δεξιότητες για κατανόηση, ανάλυση και αντίδραση σε στρεσογόνες και προβληματικές καταστάσεις που απαιτούν σημαντικές επιλογές και αποφάσεις. Τα μαθήματα οργανώνονται σε διαφορετικές αναπτυξιακές φάσεις:

Φάση ετοιμότητας. Στη φάση αυτή γίνεται επικέντρωση στον αυτοέλεγχο, στην κοινωνική επίγνωση και στον περιορισμό της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς. Οι μαθητές διδάσκονται να ακούνε και να προσέχουν, να θυμούνται και να ακολουθούν οδηγίες, να ζητούν και να δίνουν βοήθεια σε άλλους, να ηρεμούν πριν λύσουν ένα πρόβλημα, να ξεκινούν συζητήσεις και να τις διατηρούν, να μοιράζονται προβλήματα και να μοιράζονται τρόπους ελέγχου, να ενδιαφέρονται για τους άλλους κ.λ.π. με ένα

παιγνιώδη τρόπο, συνδέοντας όμως με τον αρχικό στόχο που είναι η κοινωνική επάρκεια των μαθητών.

Εκπαιδευτική φάση. Στη φάση αυτή οι μαθητές διδάσκονται δεξιότητες συμπεριφοράς που εύκολα είναι ορατές και ασκούνται στην εφαρμογή των οκτώ κοινωνικών, γνωστικών βημάτων επίλυσης προβλημάτων που αναφέρονται πιο κάτω. Οι δεξιότητες αυτές είναι ενσωματωμένες σε μια αλληλουχία στρατηγικών που χρησιμοποιούνται για να κατανοηθεί, να αναλυθεί, και να αντιδράσει ο μαθητής σε μια στρεσογόνο και προβληματική κατάσταση. Οι στρατηγικές αυτές που περιλαμβάνουν επιλογές και αποφάσεις που έχουν νόημα και σημασία αποτελούνται από οκτώ βήματα: *1^ο βήμα*, ψάξε για σημάδια διαφορετικών συναισθημάτων, αναγνώρισε τα χαρακτηριστικά σημάδια των συναισθημάτων και του στρες που χαρακτηρίζουν ένα άτομο που μπορεί να αφορά εσένα ή κάποιον άλλον, *2^ο βήμα*, πες στο εαυτό σου ποιο είναι το πρόβλημα, να είσαι ικανός να περιγράψεις την ταραχή κάποιου με εξειδικευμένους, συμπεριφορικούς όρους, *3^ο βήμα*, πάρε απόφαση για το στόχο σου, καθόρισε με ακρίβεια τι θέλεις να κάνεις, τι θέλεις να συμβεί, *4^ο βήμα*, σταμάτα και σκέψου όσες περισσότερες λύσεις μπορούν να υπάρξουν στο πρόβλημα, σκέψου διεξοδικά, αντάλλαξε ιδέες σχετικά με τις πιθανές λύσεις που έχουν σχέση με τους στόχους που έθεσες, *5^ο βήμα*, για κάθε λύση που βρίσκεις σκέψου όλα όσα μπορούν να συμβούν μετά, προέβλεψε τις πιθανές συνέπειες στην κάθε επιλογή που έχεις σκεφτεί, *6^ο βήμα*, επέλεξε την καλύτερη λύση, ανάμεσα σε πολλές και καλές λύσεις και επιλογές που έχεις σκεφτεί, εκείνη που θεωρείς, πιστεύεις, αισθάνεσαι ότι είναι η καλύτερη, *7^ο βήμα*, κάνε ένα τελικό έλεγχο, κάνε μια νοερή πρόβα για το πότε, που και πως η επιλογή που έχεις επιλέξει θα μπορέσει με τον καλύτερο τρόπο να εφαρμοστεί. Επίσης να προβλεφθούν και να διευθετηθούν τα πιθανά εμπόδια και δυσκολίες που μπορούν να προκύψουν, *8^ο βήμα*, δοκίμασε και ξανασκέψου, βάλε σε εφαρμογή τη λύση που έχεις επιλέξει και κάνε μια αναδρομή για τα αποτελέσματα της εφαρμογής της λύσης. Οι μαθητές βοηθούνται να εφαρμόσουν τα βήματα σε υποθετικές ανοιχτές ή κλειστές ιστορίες κατάλληλες για την ηλικία τους. Η φάση αυτή περιλαμβάνει 22 θέματα, ξεκινά με την ολοκλήρωση της προηγούμενης φάσης όπου οι μαθητές έχουν δείξει πλέον σημάδια βελτίωσης σε ζητήματα αυτοελέγχου και κοινωνικής επίγνωσης.

Η φάση εφαρμογής. Είναι η φάση όπου συστηματικά διδάσκεται η μεταφορά και η γενίκευση των δεξιοτήτων στην καθημερινή πραγματικότητα και στο σχολικό

περιβάλλον. Για να αποκαλύψουν οι μαθητές μόνοι τους τις δεξιότητες που έμαθαν χρησιμοποιούνται ειδικές τεχνικές όπως να βρεθούν αντιμέτωποι σε προβλήματα που θα πρέπει να δώσουν λύσεις. Στο τέλος από τους μαθητές ζητείται να γράψουν τις ιδέες τους για ένα θέμα κατευθύνοντας τους προς την επιδιωκόμενη κατεύθυνση με ερωτήσεις του τύπου, «ξεκαθάρισε το πρόβλημα και τους στόχους» (ποιο είναι το θέμα... ποιες ερωτήσεις θα ήθελες να κάνεις ή να μάθεις για το θέμα;) ή «κάνε μια λίστα με εναλλακτικές για πληροφόρηση» (γράψε μια λίστα με τουλάχιστον πέντε πιθανές πηγές που μπορείς να ψάξεις για πληροφόρηση.... σχεδίασε πια θα δοκιμάσεις πρώτα... σε ποιόν άλλον θα προστρέξεις για ιδέες αν αυτό δεν λειτουργήσει)

Η εφαρμογή ενός προγράμματος ISA – SPS στο Γυμνάσιο και το Λύκειο διαφοροποιείται κατά πολύ σε σχέση με αυτό που εφαρμόζεται στο δημοτικό σχολείο λόγω των διαφορετικών αναγκών της ηλικίας αυτής. Έτσι απαιτείται μια άλλη προσέγγιση και αντί για μια τυπική μορφή οργάνωσης, σχεδιασμού και εφαρμογής ενός προγράμματος καλύτερα θα ήταν να υπάρχει περισσότερη ανοχή και διασκέδαση, πολλές εναλλαγές και πρωτοτυπίες, περιορισμός του ανταγωνισμού, εναλλακτικές μορφές παρουσίασης του μαθήματος και έμφαση στην ομαδική εργασία (Elias & Clabby, 1992, 1997). Για να καλυφθούν οι ανάγκες των εφήβων υπάρχει μια προσαρμογή του ISA – SPS σε ASPIRE: Adolescent problem – solving interventions with relaxation exercises (Clabby, 1992). Η παρακίνηση είναι κεντρικό θέμα στο πρόγραμμα και γίνεται με τα χρήματα που θα αποκτήσουν οι έφηβοι μαθητές εξασφαλίζοντας και διατηρώντας μια εργασία. Το ζήτημα της εργασίας είναι συνεχώς παρών στις ιστορίες που παρουσιάζονται. Σημαντικό ρόλο παίζει η χρήση του βίντεο για εξιστόρηση ιστοριών και ανάδειξη χαρακτήρων που κατόπιν συζητούνται. Η διαδικασία επίλυσης κοινωνικών γνωστικών προβλημάτων οργανώνεται μέσα από την παρατήρηση της διδασκαλίας άλλων πολύπλοκων δεξιοτήτων, όπως η οδήγηση ενός αυτοκινήτου. Επιπλέον οι δεξιότητες διδάσκονται αργά, προσθετικά αλλά και σταδιακά, το επόμενο βήμα γίνεται αφού έχει εμπεδωθεί το προηγούμενο. Το σύνολο των μαθημάτων είναι 42 που μοιράζονται ανάλογα σε τρεις φάσεις.

Άλλα προγράμματα επίλυσης προβλημάτων. Παράλληλα με το ISA – SPS λειτούργησαν και άλλα παρόμοια προγράμματα που είχαν την ίδια λογική και περίπου την ίδια δομή. Για παράδειγμα, ο Shure (1992) (αναφέρεται στο Elias & Clabby,

1992), πρότεινε το Interpersonal Cognitive Problem Solving (ICPS) program που εφαρμόστηκε σε νηπιαγωγεία, και χρησιμοποιήθηκαν παιχνίδια, ιστορίες, σενάρια, κούκλες και ειδικοί ρόλοι που έπρεπε να παίζουν οι μαθητές για να εφαρμόσουν συγκεκριμένες δεξιότητες που είχαν προηγουμένως διδαχθεί. Το πρόγραμμα επίλυσης κοινωνικών προβλημάτων (Social Problem Solving, SPS) που προτάθηκε από τους Weissberg, Jackson και Shriver (1993) (αναφέρεται στο Elias & Clabby, 1992), έδωσε έμφαση στη γνωστική, συναισθηματική και συμπεριφορική διάσταση της επίλυσης προβλημάτων. Οι μαθητές έμαθαν να χρησιμοποιούν μια σειρά από λογικά βήματα κάθε φορά που ήταν αντιμέτωποι με κάποιο κοινωνικό πρόβλημα. Τα βήματα ήταν: α) μείνε ήρεμος και σκέψου προτού δράσεις, β) πες το πρόβλημα και εξέφρασε το πώς αισθάνεσαι, γ) με βάση το πρόβλημα θέσε θετικό στόχο, δ) σκέψου για λύσεις για το συγκεκριμένο πρόβλημα, ε) σκέψου τις πιθανές συνέπειες της δράσης που επέλεξες, στ) φτιάξε ένα πλάνο με ενέργειες με βάση την επιλογή που έκανες.

Το Social Decision Making/Problem Solving Strategies Program των Elias και Weissberg (1990) (αναφέρεται στο Elias & Clabby, 1992), ένα διαχρονικό πρόγραμμα, από το νηπιαγωγείο μέχρι την όγδοη τάξη, απευθυνόταν σε δασκάλους με στόχο να αναπτύξουν τις αναγκαίες δεξιότητες ώστε να τις εφαρμόσουν στις τάξεις που θα εργαζόντουσαν. Χρησιμοποιήθηκαν συχνά ερωτήσεις με προκλητικά διλήμματα και με ανοιχτό τέλος με ένα τρόπο που να εκμαιεύονται προσωπικές απαντήσεις. ο μάθημα ξεκινούσε με το «κύκλο γνωριμίας, ενημέρωσης και μοιράσματος σκέψεων» και μετά έμπαιναν στη διαδικασία ανάπτυξης δεξιοτήτων όπως το να μπορούν να σταθούν με ηρεμία απέναντι σε οξύ πρόβλημα που τους αναστατώνει, να μπορούν να προσεγγίζουν τους άλλους και να αλληλεπιδρούν μέσα στην ομάδα ή να μπορούν χρησιμοποιούν τη στρατηγική που χρησιμοποίησε κάποιος άλλος.

Και η πρόταση της Webster – Stratton (1999) είχε παρόμοια με τα προηγούμενα προγράμματα στοιχεία: α) εντοπισμός τους προβλήματος και συναισθημάτων, β) αναζήτηση της πλέον κατάλληλης λύσης ανάμεσα σε πιθανές λύσεις, γ) συνέπειες των επιλογών, δ) αξιολόγηση της καλύτερης επιλογής, ε) διαμόρφωση του κατάλληλου πλάνου, στ)εφαρμογή της επιλογής.

Οι Bransford και Stein (1993), στη δική τους πρόταση χρησιμοποίησαν μια σειρά βημάτων που εκφράζονται με το ακρωνύμιο «IDEAL». Το πρώτο βήμα, το «I» (identify=αναγνωρίζω) αντιστοιχεί στην αναγνώριση του προβλήματος, στο δεύτερο

βήμα, το «D», (Define goals = καθορίζω στόχο) ο μαθητής μαθαίνει και καθορίζει συγκεκριμένους στόχους με βάση το πρόβλημα που είχε να αντιμετωπίσει, στο επόμενο βήμα «E» (Explore=εξερευνώ) ο μαθητής προσπαθεί να βρει όσο το δυνατόν περισσότερες λύσεις για το πρόβλημα, στο βήμα «A» (Anticipate & Act= προβλέπω – ενεργώ) ο μαθητής προσπαθεί να υπολογίσει, να προσδιορίσει, να ανιχνεύσει τις πιθανές συνέπειες των λύσεων που σκέφτηκε, στο βήμα «L» (Look back & Learn = κοιτάζω πίσω και μαθαίνω), ο μαθητής μαθαίνει να ελέγχει αυτό που έχει σκεφτεί, αυτό που έχει σχεδιάσει αξιολογώντας το αποτέλεσμα.

Προσαρμοσμένα θέματα προγραμμάτων επίλυσης προβλημάτων ενσωματώθηκαν σε προγράμματα δεξιοτήτων ζωής όπως το Goal ή το SUPER (π.χ. Brunelle et al., 2007; Danish, 2002a; 2002b; Danish et al., 1992a, 1992b; Danish et al., 2003; Danish et al., 2004; O’Hearn & Gatz, 1999, 2002; Papacharisis et al., 2005) και μάλιστα αποτελούσαν σημαντικό κομμάτι τους. Σ’ αυτά τα προγράμματα τα προβλήματα είχαν περισσότερη την έννοια των εμποδίων (roadblocks) στην πορεία για την επίτευξη των προσωπικών στόχων που είχαν τεθεί. Στρατηγικές που χρησιμοποιήθηκαν για το ξεπέρασμα αυτών των εμποδίων ήταν η χρήση συγκεκριμένων βημάτων παρόμοια με αυτά που πρότειναν τα μοντέλα προγραμμάτων επίλυσης προβλημάτων που αναφέρθηκαν πιο πάνω, όπως και αυτά που είχαν προτείνει παλαιότερα οι Danish και D’Augelli (1983) που περιγράφονται με το ακρωνύμιο STAR. Μια σειρά τεσσάρων βημάτων όπου το «S» (Stop = σταμάτα) που το άτομο καλείται να σταματήσει και με νηφαλιότητα να σκεφθεί ποιο είναι το πρόβλημα σε όλες τους τις διαστάσεις, το «T» (Think=σκέψου), το άτομο καλείται να σκεφτεί όσο το δυνατόν περισσότερες λύσεις, το τρίτο βήμα είναι το «A» (Anticipate = προέβλεψε), το άτομο στο βήμα αυτό θα πρέπει να υπολογίσει όλες τις δυνατές συνέπειες της κάθε επιλογής, της κάθε λύσης που σκέφτηκε και τέλος το «R» (Respond = αντέδρασε) υποδηλώνει την δράση του ατόμου, ότι μετά τα προηγούμενα βήματα το άτομο πλέον έχει καταλήξει, έχει επιλέξει την καλύτερη δυνατή επιλογή με βάση τις συνέπειες που είναι ευνοϊκές και για το ίδιο το άτομο και για τους άλλους.

Οι στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων στο πρόγραμμα. Στο παρόν πρόγραμμα Δ.Ζ. η επίλυση προβλημάτων αποτέλεσε ένα σημαντικό κομμάτι του. Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα προηγούμενα θεωρητικά δεδομένα οι μαθητές διδάχτηκαν τη σημασία που έχει η λήψη αποφάσεων στα μικρά και στα μεγάλα καθημερινά τους

προβλήματα. Έχοντας υπόψη πάντα το πρόβλημα που είχαν να αντιμετωπίσουν έμαθαν να χρησιμοποιούν μια λογική διαδικασία 3 βημάτων για την επίλυση του προβλήματος. Επιλέχθηκαν μόνο τρία βήματα, αντί των τεσσάρων, των έξι ή και των οκτώ που προτάθηκαν σε άλλα προγράμματα για να είναι η διαδικασία πιο απλή, ξεκάθαρη, πιο εφαρμόσιμη. Κρίθηκε ότι οι μαθητές είχαν πολλά να κάνουν στη διάρκεια της παρέμβασης και μια πολύπλοκη διαδικασία επίλυσης προβλημάτων θα τους επιβάρυνε. Για το λόγο αυτό επιλέχθηκε το ευέλικτη και εύκολα εφαρμόσιμη διαδικασία των τριών βημάτων που μπορούσαν να εκφραστούν με το εύχο ακρωνύμιο Σ.Ο.Σ. που κάθε του γράμμα αντιπροσώπευε και μια λογική ενέργεια για την υπερκέραση του προβλήματος.

1^ο βήμα, «Σ», σκέψου όσο το δυνατόν περισσότερες λύσεις, αναλογίσου τις πιθανές επιλογές που υπάρχουν για το συγκεκριμένο πρόβλημα. Οι μαθητές έμαθαν να εξερευνούν να σκέφτονται τις πιο πιθανές λύσεις για τον πρόβλημα και να επιλέγουν από ένα πλήθος επιλογών εκείνη τη λύση που θεωρείται η πιο κατάλληλη για το πρόβλημα αλλά και το στόχο που είχε θέσει ο μαθητής. Έμφαση δινόταν στην ενδελεχή και επιμονή αναζήτηση επιλογών γιατί η πρώτη επιλογή που έρχεται στο μυαλό δεν είναι αναγκαστικά και η πιο κατάλληλη, η πιο σωστή για το πρόβλημα.

2^ο βήμα: «Ο», όρισε για κάθε λύση τις πιθανές συνέπειες, προέβλεψε τα πιθανά αποτελέσματα της κάθε επιλογής. Οι μαθητές έμαθαν ότι πρόβλεψη σημαίνει να κοιτάς στο μέλλον, μπροστά, συνέπειες σημαίνει τι συμβαίνει ως επακόλουθο της εφαρμογής μιας λύσης που επιλέχθηκε. Οι συνέπειες μπορεί να είναι καλές ή κακές, ευχάριστες ή δυσάρεστες, ωφέλιμες ή όχι. Όταν προβλέπεις τις συνέπειες της κάθε επιλογής στην πραγματικότητα προβλέπεις το πώς η επιλογή μπορεί να επηρεάσει την ικανότητά σου να πετύχεις το στόχο που έχεις θέσει.

3^ο βήμα, «Σ», συμπέρανε, κατέληξε σε μια από τις προηγούμενες λύσεις που σκέφτηκες η οποία έχει την καλύτερη και πιο ευεργετική συνέπεια για το μαθητή αλλά και για τους άλλους και είναι πιο κοντά στο στόχο του. Οι μαθητές έμαθαν να επιλέγουν εκείνη την επιλογή που θεωρούσαν πιο κατάλληλη λαμβάνοντας πάντα υπόψη τους τις συνέπειες της επιλογής που έκαναν. Παρακινήθηκαν να αντιδράσουν, κάνουν πράξη αυτό που διάλεξαν και το οποίο ταιριάζει καλύτερα στο δικό τους στόχο, στο πρόβλημα που αντιμετωπίζουν.

Πρακτικά, για να λειτουργήσει η διαδικασία των τριών βημάτων και να μπου οι μαθητές στη χρήση του Σ.Ο.Σ. γινόταν τροποποίηση κανονισμών σε γνωστά

παιχνίδια (Κιουμουρτζόγλου & Γούδας, 2003) ώστε οι μαθητές να βρίσκονται αντιμέτωποι μ' ένα πρωτότυπο πρόβλημα το οποίο έπρεπε να το λύσουν ακολουθώντας τα βήματα του Σ.Ο.Σ. και χρησιμοποιώντας τη διαδικασία της ομαδικής σύσκεψης. Μέσα από αλληλεπίδραση, τη χρήση της ομαδικής σύσκεψης, ακολουθώντας τα βήματα του Σ.Ο.Σ. οι μαθητές μάθαιναν να ξεπερνούν το πρόβλημα που προέκυπτε από την αλλαγή του κανονισμού στο παιχνίδι ή του νέου πρωτόγνωρου ρόλου που έπρεπε να παίξουν στο παιχνίδι. Επίσης, στο τετράδιο του μαθητή υπήρχαν πολλές ασκήσεις χρήσης των τριών βημάτων μέσα στο μάθημα. Οι μαθητές, οργανωμένοι στις ομάδες τους και συσκεπτόμενοι, προσπαθούσαν να λύσουν το πρόβλημα. Τέλος, στο τετράδιο του μαθητή και στα πλαίσια της δουλειάς στο σπίτι, οι μαθητές αναλάμβαναν το καθήκον να διδάξουν σε ένα πρόσωπο του οικογενειακού τους περιβάλλοντος τη διαδικασία χρήσης των τριών βημάτων του Σ.Ο.Σ. και να το βοηθήσουν να λύσει ένα προσωπικό πρόβλημα που αντιμετώπιζε.

Τα μαθήματα στρατηγικών επίλυσης προβλημάτων οργανώθηκαν με βάση τις προτάσεις των Elias και Clabby (1992, 1997) για το πώς οργανώνεται ένα πρόγραμμα επίλυσης προβλημάτων. Συγκεκριμένα εφαρμόστηκαν παραπλήσιοι πρακτικοί σχεδιασμοί, όπως συγκριμένα βήματα επίλυσης του προβλήματος, η λειτουργία των μαθητών σε ομάδες εργασίας, σύσκεψη της ομάδας για την από κοινού αντιμετώπιση ενός προβλήματος, παιγνιώδης εξάσκηση για τη μύηση των μαθητών στη διαδικασία, η δουλειά στο σπίτι και το παίξιμο του ρόλου του δασκάλου και συμβούλου για την επίλυση προβλημάτων άλλων σαν μια βιωματική μέθοδος εμπέδωσης της δεξιότητας επίλυσης προβλημάτων.

Σύνοψη και συμπεράσματα. Οι Δ.Ζ. θεωρούνται βασικό στοιχείο για τη θετική ανάπτυξη των νέων. Είναι βασικά εφόδια που μπορούν να προσφερθούν μέσα από το εκπαιδευτικό σύστημα και καθιστούν τους νέους ικανούς για να ανταποκριθούν στις δύσκολες και μεταβαλλόμενες απαιτήσεις του περιβάλλοντος. Τα τελευταία χρόνια όλο και περισσότερο εφαρμόζονται πολλά προγράμματα Δ.Ζ. μέσα και έξω από το σχολικό περιβάλλον. Χαρακτηριστικό τους είναι ότι δίνουν έμφαση στο στοιχείο της προαγωγής της υγείας μέσα από την υιοθέτηση σχετικών στάσεων και συμπεριφορών αλλά και μέσα από την πρόληψη και την αποφυγή ανθυγιεινών και αντικοινωνικών συμπεριφορών, στα πλαίσια πάντα της θετικής ανάπτυξης των εφήβων. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχουν τα προγράμματα Δ.Ζ. που εφαρμόζονται στο χώρο του αθλητισμού

και της Φ.Α. καθώς έχει φανεί ότι το αθλητικό περιβάλλον θεωρείται ιδανικό για την ανάπτυξη και καλλιέργεια τέτοιων δεξιοτήτων. Από τα πιο γνωστά, από την εφαρμογής τους, προγράμματα Δ.Ζ. είναι το GOAL και το SUPER. Τα προγράμματα αυτά έχουν κεντρικό στοιχείο τους τη στοχοθέτηση και σε συνδυασμό με άλλες Δ.Ζ. όπως η θετική σκέψη και η επίλυση προβλημάτων εκπαιδεύουν τους μαθητές να προσπαθούν, να επιμένουν και να μην εγκαταλείπουν. Τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα εφαρμόστηκαν στον αθλητισμό και στη Φ.Α. τέτοια προγράμματα Δ.Ζ. με πολύ θετικά αποτελέσματα. Το παρόν πρόγραμμα είναι μια συνέχεια, επέκταση, βελτίωση αυτών των προγραμμάτων με κεντρικό στοιχείο την καλλιέργεια της στοχοθέτησης, τη θετική σκέψη και επίλυση προβλημάτων.

Στόχος του παρόντος προγράμματος Δ.Ζ. είναι να αποτελέσει μια εναλλακτική πρόταση για τη διαμόρφωση ενός σύγχρονου αναλυτικού προγράμματος Φ.Α. που να καλύπτει τις ανάγκες των μαθητών. Να αποτελέσει μια απτή, πρακτική και εφαρμόσιμη πρόταση για τη Φ.Α. που να μπορεί να ενισχύει και να διευκολύνει το στόχο της που είναι η δια βίου άσκηση. Η επέκταση, βελτίωση του παρόντος προγράμματος Δ.Ζ. σε σχέση με τα προηγούμενα έγκειται πρώτα από όλα στο ότι εφαρμόστηκε αποκλειστικά στο περιβάλλον μιας τυπικής τάξης Φ.Α., διήρκεσε περισσότερο χρόνο, είχε έντονα βιωματικό χαρακτήρα, κάθε μάθημα μπορεί να αποτελέσει ένα απλό εφαρμόσιμο παράδειγμα για το πώς μπορούν να διδαχθούν οι Δ.Ζ. στη Φ.Α. και είχε αντικείμενο τις αθλοπαιδιές αντί για τις φυσικές ικανότητες. Επίσης, καινούργια στοιχεία του παρόντος προγράμματος ήταν ότι ο εντοπισμός της αρνητικής σκέψης και η μετατροπή της σε θετική θεωρήθηκε ως μια ξεχωριστή Δ.Ζ. καθώς και ότι η επίλυση προβλημάτων αναπτύχθηκε αυτόνομα και όχι μόνο σε συνδυασμό με τον καθορισμό στόχων.

III. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Συμμετέχοντες

Στο πρόγραμμα συμμετείχαν 165 μαθητές και μαθήτριες (80 αγόρια και 85 κορίτσια) από τέσσερα σχολεία από τα οποία τα δύο ήταν δημοτικά με 86 μαθητές/τριες της ΣΤ' τάξης, 12 ± 0.5 ετών και τα άλλα δύο ήταν Γυμνάσια με 79 μαθητές/τριες της Β' τάξης, 14 ± 0.5 ετών) από το ευρύτερο πολεοδομικό συγκρότημα της Θεσσαλονίκης. Ήταν σχολεία μεσαίου κοινωνικού και οικονομικού υποστρώματος και η επιλογή τους έγινε με βάση α) τη θετική διάθεση των υπεύθυνων Κ.Φ.Α. να δεχθούν να πάρουν μέρος στο πρόγραμμα β) τις υποδομές που είχε το σχολείο ώστε να εξασφαλιστεί η απρόσκοπτη συνέχεια των μαθημάτων ανεξάρτητα από τις καιρικές συνθήκες. Κάθε σχολείο είχε δυο τάξεις όπου με τυχαίο τρόπο επιλέχτηκε η μια τάξη να είναι η πειραματική τάξη (83 μαθητές/τριες) που θα εφαρμοζόταν το παρεμβατικό πρόγραμμα Δ.Ζ. ενώ η άλλη επιλέχθηκε να είναι η τάξη ελέγχου (82 μαθητές/τριες) όπου ακολουθήθηκε το τυπικό μάθημα της Φυσικής Αγωγής. Κάθε σχολείο είχε το δικό του καθηγητή Φυσικής Αγωγής, δύο ήταν άνδρες και δύο γυναίκες. Και οι τέσσερις ήταν έμπειροι στη δουλειά τους, οι τρεις είχαν διδακτική εμπειρία πάνω από 20 χρόνια, ενώ ο τρίτος είχε πάνω από 5 χρόνια. Και οι τέσσερις ήταν μόνιμοι καθηγητές, οι τρεις από αυτούς είχαν τις ίδιες τάξεις για περισσότερο από ένα χρόνο.

Όμως, ένας αριθμός μαθητών και των δυο ομάδων αποκλείστηκε από τις αναλύσεις λόγω ελλειπών δεδομένων με αποτέλεσμα στις ποσοτικές αναλύσεις να χρησιμοποιηθούν τελικά 130 μαθητές/τριες από τους οποίους από την πειραματική ομάδα ήταν οι 69 και από την ομάδα ελέγχου οι 61.

Διαδικασία

Το πρόγραμμα σχεδιάστηκε με τέτοιο τρόπο ώστε να προβλεφθούν οι πιθανοί αστάθμητοι παράγοντες που θα αποτελούσαν τροχοπέδη στην ομαλή διεξαγωγή του. Πρώτα έπρεπε να επιλεγούν τα σχολεία και οι Κ.Φ.Α. που θα δεχόντουσαν να συμμετάσχουν στο πρόγραμμα. Οι απαιτήσεις σε κόπο και προσπάθεια για τον

υπεύθυνο Κ.Φ.Α. του σχολείου ήταν μεγάλες και η αληθινή και ειλικρινής διάθεση για συμμετοχή ήταν προϋπόθεση για την επιτυχία του προγράμματος. Άλλη σημαντική προϋπόθεση ήταν η ύπαρξη κλειστής αίθουσας καθώς το πρόγραμμα ήταν προγραμματισμένο να διεξαχθεί κατά τους χειμερινούς μήνες. Αυτή η διαδικασία έγινε ένα χρόνο πριν την έναρξη του προγράμματος απευθυνόμενοι σε Κ.Φ.Α. που ήταν σίγουρο ότι την επόμενη χρονιά θα ήταν στο ίδιο σχολείο. Τους έγινε μια γενική ενημέρωση και αφού εξασφαλίστηκε η θετική απάντηση για συμμετοχή ζητήθηκε να βάλουν στον ετήσιο προγραμματισμό τους τα κινητικά αντικείμενα που θα διδάσκονταν στο πρόγραμμα. Την ίδια χρονική περίοδο συντάχθηκε όλος ο φάκελος που απαιτείται από το ΥΠΕΠΘ και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο για την εξασφάλιση άδειας για διεξαγωγή ενός τόσο μεγάλου και μακροχρόνιου προγράμματος. Η εξασφάλιση της άδειας από το ΥΠΕΠΘ ήταν έγκαιρη και ένα μήνα πριν από την παρέμβαση υπήρξε η θετική απάντηση του Υπουργείου.

Ενάμιση μήνα πριν από την έναρξη του προγράμματος ο ερευνητής συμμετείχε στα μαθήματα των τμημάτων που θα λειτουργούσε το πρόγραμμα, τόσο στις τάξεις που θα αποτελούσαν την πειραματική ομάδα όσο και σε αυτές που θα ήταν οι ομάδες ελέγχου. Αυτό έγινε για την γνωριμία, την εξοικείωση του ερευνητή με τους μαθητές, με τον/την Κ.Φ.Α. και γενικά με το κλίμα και την ατμόσφαιρα της τάξης. Ο ρόλος του ερευνητή στο μάθημα ήταν βοηθητικός, επικουρικός στη δουλειά του Κ.Φ.Α. όπως θα συνέβαινε και στη διάρκεια του προγράμματος. Η εξοικείωση με την τάξη, ειδικά με την πειραματική ομάδα, επιδιώχθηκε και για έναν άλλον σημαντικό λόγο, τα ποιοτικά κριτήρια αξιολόγησης του προγράμματος προέβλεπαν τη συμμετοχική παρατήρηση από τον ερευνητή. Ο ερευνητής συμμετέχοντας ενεργά στο μάθημα κατέγραφε όλα όσα συνέβαιναν, όλα όσα αντιλαμβανόταν στο περιβάλλον της τάξης και του μαθήματος και θα αποτελούσαν πολύτιμα δεδομένα της ποιοτικής ανάλυσης για να κριθεί η αποτελεσματικότητα του προγράμματος. Για να μην αποτελεί, λοιπόν, ο ερευνητής ξένο σώμα στην τάξη, να αποτελεί στοιχείο της, μέρος της και οι μαθητές να λειτουργούν αυθόρμητα και φυσικά, ο ερευνητής επιδίωξε να αποτελέσει μέρος των τάξεων για ένα χρονικό διάστημα που κρίθηκε αρκετό και αυτό ήταν ενάμιση μήνας περίπου πριν από το πρόγραμμα. Σ' αυτό το διάστημα της προσαρμογής έγινε η ενημέρωση και η επιμόρφωση των Κ.Φ.Α. τόσο για το σχεδιασμό, την οργάνωση και την εφαρμογή του προγράμματος όσο και για το θεωρητικό πλαίσιο των Δ.Ζ. Τους δόθηκε αναλυτικό ενημερωτικό φυλλάδιο με όλα τα

πληροφοριακά στοιχεία μαζί με το αναλυτικό πρόγραμμα των 17 μαθημάτων του προγράμματος ενώ στην πορεία του χρόνου προσαρμογής έγιναν όλες οι διευκρινήσεις στις απορίες και στα ερωτήματα που προέκυψαν.

Περιγραφή του προγράμματος δεξιοτήτων ζωής.

Το πρόγραμμα σχεδιάστηκε να ξεκινήσει αμέσως μετά τις διακοπές των Χριστουγέννων επειδή κρίθηκε ότι ήταν η πιο κατάλληλη χρονική περίοδος. Από τη μια έπρεπε να προϋπάρξει η περίοδος της προσαρμογής και από την άλλη η περίοδος μεταξύ διακοπών Χριστουγέννων και Πάσχα είναι η πλέον μακροχρόνια χωρίς πολλά κενά και αργίες. Στο σχεδιασμό προβλέφθηκαν όλα τα θεσμοθετημένα κενά, χαμένα μαθήματα (αργίες, εορτές, σχολικές εκδρομές) αλλά και κάποια κενά που θα προέκυπταν από απρόβλεπτους και αστάθμητους παράγοντες που συχνά συμβαίνουν στα σχολεία (απεργίες, συνελεύσεις καθηγητών ή μαθητών, αντίξοες καιρικές συνθήκες κ.λ.π.). Ο Πίνακας 1 παρουσιάζει συνοπτικά τα περιεχόμενα του προγράμματος ενώ στο Παράρτημα Β υπάρχουν όλα τα μαθήματα, αναλυτικά όπως ακριβώς διαμορφώθηκαν στον αρχικό σχεδιασμό του προγράμματος.

Για την αξιολόγηση του προγράμματος πριν από την έναρξη του προγράμματος έγινε οι αρχικές μετρήσεις στα πλαίσια του ποσοτικού τρόπου αξιολόγησης. Οι μαθητές συμπλήρωσαν ερωτηματολόγια που μετρούσαν τις γνώσεις τους για τις Δ.Ζ., την αντιλαμβανόμενη ικανότητά τους να τις εφαρμόσουν στην καθημερινή τους ζωή και τα εσωτερικά τους κίνητρα για συμμετοχή στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής. Τα ίδια ακριβώς ερωτηματολόγια συμπλήρωσαν οι μαθητές με την ολοκλήρωση του προγράμματος για να ελεγχθεί η επίδραση της παρέμβασης στις συγκεκριμένες εξαρτημένες μεταβλητές. Επίσης οι μαθητές δοκιμάστηκαν σε αθλητικά τεστ στην αρχή και στο τέλος κάθε κύκλου μαθημάτων για να φανεί η επίδραση της παρέμβασης στις αθλητικές δεξιότητες. Συγκεκριμένα με την έναρξη της ενότητας του μπάσκετ, στο 1^ο και 2^ο μάθημα έγιναν τα αθλητικά τεστ της ντρίπλας και της πάσας στήθους και στο 10^ο μάθημα έγιναν τα ίδια ακριβώς τεστ. Στην ενότητα βόλεϊ στο 11^ο μάθημα έγιναν τα δύο αρχικά τεστ στις δεξιότητες σερβίς από κάτω και πάσα με δάχτυλα και τα ίδια ακριβώς έγιναν στο τέλος του προγράμματος στο 17^ο μάθημα. Στην ποιοτική αξιολόγηση που περιλάμβανε τη συμμετοχική παρατήρηση και τις συνεντεύξεις, ο ερευνητής στο πλαίσιο της παρατήρησης καθημερινά κατέγραφε όλα όσα αντιλαμβανόταν, ότι συνέβαιναν μέσα την τάξη και είχαν σχέση

με τη λειτουργία του προγράμματος. Με την ολοκλήρωση του προγράμματος πάρθηκαν ανοιχτές συνεντεύξεις από τους Κ.Φ.Α. και από ικανό αριθμό μαθητών για να καταγραφούν οι αντιλήψεις και οι απόψεις των συμμετεχόντων, το πώς το έζησαν, πως βίωσαν όλη τη διαδικασία, ποια ήταν τα συναισθήματά τους και ποιες οι απόψεις και οι προτάσεις τους. Πριν από τις συνεντεύξεις εξασφαλίστηκε η έγγραφη συγκατάθεση των γονέων και κηδεμόνων των ανήλικων μαθητών για τη συμμετοχή στις συνεντεύξεις ενώ βεβαιώθηκε ότι θα υπάρξει διασφάλιση της ανωνυμίας των προσωπικών δεδομένων και τα απομαγνητοφωνημένα προσωπικά δεδομένα των συνεντεύξεων θα ήταν στη διάθεση του κάθε ενδιαφερόμενου.

Πίνακας 1. Συνοπτική απεικόνιση του προγράμματος και στις δύο ομάδες (πειραματική – ελέγχου)

Μαθήματα			Πειραματική ομάδα	Ομάδα Ελέγχου
			Διδασκαλία Δεξιοτήτων Ζωής.	Η λειτουργία του σώματος στην άσκηση.
Basketball: ντρίπλα & πάσα στήθους	1 ^ο	Καθορισμός στόχων	Εισαγωγή, αρχές, σημασία, καθορισμός στόχου στη ντρίπλα.	Μεταβολισμός θρεπτικά συστατικά που μεταβολίζονται.
	2 ^ο		Εφαρμογή παραδείγματα καθορισμός στόχου στην πάσα.	Μεταβολισμός και αερόβια – αναερόβια λειτουργία.
	3 ^ο		Προσωπικό πλάνο δράσης, σημασία, αρχές, εφαρμογή.	Τα ενεργειακά συστήματα του οργανισμού.
	4 ^ο		Διαμόρφωση προσωπικού πλάνου δράσης.	Διατροφή και άσκηση.
	5 ^ο	Επίλυση προβλημάτων	Τι είναι το Σ.Ο.Σ., σημασία, ανάλυση βημάτων. Χρήση.	Βιταμίνες, ιχνοστοιχεία και νερό
	6 ^ο		Χρήση του Σ.Ο.Σ. στο πλάνο δράσης της ντρίπλας – παιχνίδια.	Αναπνευστική λειτουργία και άσκηση.
	7 ^ο		Χρήση του Σ.Ο.Σ. στο πλάνο δράσης της πάσας στήθους– σε παιχνίδια.	
	8 ^ο	Καθορισμός Στόχων Θετική σκέψη	Σκέψεις και απόδοση, αυτό - ομιλία: χρήση λέξεων κλειδιά σε ασκήσεις.	Καρδιαγγειακή λειτουργία και άσκηση.
	9 ^ο		Εντοπισμός της αρνητικής σκέψης – μετατροπή σε θετική. Υπενθύμιση στόχου – εξάσκηση με	

			χρήση αυτό – ομιλίας.	
	10°		Επαναληπτικά τεστ στις 2 αθλητικές δεξιότητες. Έλεγχος από μαθητές στην επίτευξη του στόχου.	Επαναληπτικά τεστ στις 2 αθλητικές δεξιότητες.
Volleyball: σέρβις & πάσα με δάχτυλα	11°	Καθορισμ. στόχων	Τα δυο τεστ στο βόλεϊ/ καθορισμός στόχων Διαμόρφωση προσωπικού πλάνου δράσης.	Τα δυο τεστ στο βόλεϊ.
	12°			
	13°	Θετική σκέψη	Λέξεις κλειδιά για τις δεξιότητες. Ασκήσεις και παιχνίδια με χρήση αυτό – ομιλίας.	Η καρδιακή λειτουργία και άσκηση: καρδιακή συχνότητα - όγκος παλμού.
	14°			
	15°	Επίλυση προβλ.	Εφαρμογή του Σ.Ο.Σ. σε παιχνίδια βόλεϊ.	Η λειτουργία του νευρομυϊκού συστήματος και άσκηση.
	16°			
	17°	Καθ. στόχων Θετ. σκέψη	Επαναληπτικά τεστ στο βόλεϊ, έλεγχος επίτευξης στόχων.	Επαναληπτικά τεστ στο βόλεϊ.

Το πρόγραμμα κράτησε από δύο έως δυόμισι μήνες, ανάλογα με το σχολείο και τα χαμένα μαθήματα που προέκυψαν στη διάρκεια της εφαρμογής του προγράμματος. Αποτελείτο από 17 μαθήματα που είχαν ως κινητικό περιεχόμενο δύο δεξιότητες του μπάσκετ (ντρίπλα και πάσα στήθους) που διδάχθηκαν και καλλιεργήθηκαν στα πρώτα 10 μαθήματα και δυο του βόλεϊ (σερβίς από κάτω και πάσα με τα δάχτυλα) στα επόμενα 7 μαθήματα. Και οι δύο ομάδες, η πειραματική και η ελέγχου είχαν το ίδιο ακριβώς ασκησιολόγιο, το ίδιο κινητικό περιεχόμενο για να υπάρχουν ίδιες ακριβώς συνθήκες και στις δύο ομάδες. Οι δύο ομάδες διέφεραν στο ότι στην πειραματική ομάδα γινόντουσαν 10λεπτες, περίπου, παρεμβάσεις στην αρχή του κάθε μαθήματος με τη διδασκαλία των Δ.Ζ. (καθορισμός στόχων, θετική σκέψη, στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων) και χρήση αυτών στη διάρκεια της εξάσκησης και την καλλιέργεια των αθλητικών δεξιοτήτων όπως και στα παιχνίδια που

οργανωνόντουσαν στη διάρκεια των μαθημάτων. Στην ομάδα ελέγχου και για το ίδιο χρονικό διάστημα οι μαθητές διδάχθηκαν γνώσεις για τη λειτουργία του σώματος στη διάρκεια της άσκησης.

Καινοτομίες - βιωματικός τρόπος προσέγγισης του προγράμματος. Στο σχεδιασμό του προγράμματος έγινε μια προσπάθεια οι Δ.Ζ. να διδαχθούν και να καλλιεργηθούν με βιωματικό τρόπο. Στο πλαίσιο αυτό ο αρχικός σχεδιασμός του προγράμματος έγινε έτσι ώστε να μην έχει για τους μαθητές έναν υποχρεωτικό χαρακτήρα αλλά αντίθετα οι συμμετέχοντες να έχουν την ευκαιρία να παίζουν ένα ενεργό ρόλο μέσα στη διαδικασία. Σ' ένα βαθμό να μπορούσαν να επεξεργαστούν και να δράσουν πάνω στις πληροφορίες και στις γνώσεις που θα τους προσέφερε το πρόγραμμα. Για να επιτευχθεί αυτός ο στόχος χρησιμοποιήθηκαν ιδέες και προτάσεις μοντέλων Φ.Α. όπως το μοντέλου της αθλητικής εκπαίδευσης (Sport Education Model) του Siedentop (1994). Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο μέσα από τη συμμετοχή του μαθητή σε οργανωμένες αθλητικές δραστηριότητες, την ένταξη στην ομάδα, την ανάληψη ρόλων, την αλληλεπίδραση και την αλληλεξάρτηση με τα άλλα μέλη της ομάδας, την επιδίωξη ομαδικών στόχων παράλληλα με τους ατομικούς, δίνεται μια άλλη προοπτική και μια άλλη διάσταση στη Φ.Α. ενώ δίνεται στους μαθητές η ευκαιρία να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες και το συναίσθημα της ταυτότητας, του να ανήκει κάποιος σε μια ομάδα. Επίσης χρησιμοποιήθηκαν ιδέες, προτάσεις και εφαρμογές προγραμμάτων επίλυσης προβλημάτων όπως το *“Improving Social Awareness – Social problem Solving” (ISA–SPS)* των Elias και Clabby (1992). Τα στοιχεία αυτού του προγράμματος που χρησιμοποιήθηκαν ήταν η χρήση συγκριμένων βημάτων για επίλυση του προβλήματος, χρήση ομάδων εργασίας, οι συσκέψεις για διαπραγμάτευση του προβλήματος μέσα στην ομάδα, η παιγνιώδης εξάσκηση, η δουλειά στο σπίτι και παίξιμο ρόλων. Στον Πίνακα 2 φαίνονται αναλυτικά οι καινοτομίες του προγράμματος σε σχέση με τα προηγούμενα προγράμματα.

Πίνακας 2. Συνοπτική απεικόνιση καινοτομιών του προγράμματος

1 ^η	Ομάδες και αριθμοί	Οργάνωση, υπευθυνότητα, ισότητα ευκαιριών.
2 ^η	Ρόλοι ευθύνης	1. Προπονητής – αρχηγός ομάδας, υπεύθυνος για τις αθλητικές δεξιότητες. 2. Ειδικός στις Δεξιότητες Ζωής. 3. Φροντιστής αθλητικού υλικού.
3 ^η	Το τετράδιο του μαθητή	Πληροφορίες, γνώσεις, φόρμες εργασίας.
4 ^η	Η δουλειά στο σπίτι.	Εθελοντική, ευκαιρία για εφαρμογή των Δ.Ζ., για πειραματισμό.
5 ^η	Το παιχνίδι του χαμένου θησαυρού	Παιγνιώδης προσέγγιση των Δ.Ζ.

Ομάδες και αριθμοί. Από τη φάση προσαρμογής οι μαθητές και των δύο ομάδων χωρίστηκαν σε τέσσερις μικτές, ισοδύναμες, μόνιμες ομάδες. Η επιλογή έγινε από τον ερευνητή και τον υπεύθυνο Κ.Φ.Α. με κριτήρια το φύλο και την ικανότητα των μαθητών. Σκοπός του χωρισμού των μαθητών σε ομάδες ήταν να υπάρχουν τέσσερις μόνιμες ισοδύναμες ανομοιογενείς ομάδες εργασίας σύμφωνα με το αθλητικό μοντέλο του Siedentop (1994). Οι ομάδες δημιουργήθηκαν κυρίως για την καλύτερη οργάνωση των μαθημάτων και για οικονομία χρόνου, για να μη σπαταλιέται χρόνος σε διαδικαστικά θέματα όπως ο χωρισμός των μαθητών σε ομάδες αλλά αυτό να είναι μια αυτόματη λειτουργία, μια ρουτίνα ώστε να είναι εφικτός ο προβλεπόμενος σχεδιασμός. Επίσης, κάθε μαθητής πέρα από την κατάταξή του σε μια ομάδα έπαιρνε και έναν αριθμό που αντιστοιχούσε στο επίπεδο ικανότητάς του. Αυτό έγινε με τέτοιο τρόπο ώστε να μην γίνει αντιληπτό από αυτούς. Με τη χρήση των αριθμών οι μαθητές αναλάμβαναν κυκλικά ρόλους ευθύνης.

Ρόλοι ευθύνης. Οι ρόλοι ευθύνης είχαν στόχο την καλύτερη οργάνωση του προγράμματος αλλά και να λειτουργήσει το πρόγραμμα με όσο το δυνατόν πιο βιωματικό τρόπο, να αποτελέσει μια ζωντανή εμπειρία για τους μαθητές. Ο στόχος της ανάπτυξης της υπευθυνότητας δεν ήταν άμεσος επιδιωκόμενος και μετρήσιμος στόχος του προγράμματος. Οι ρόλοι ήταν:

α) *Προπονητής, αρχηγός της ομάδας.* Σε κάθε μάθημα αναλάμβανε άλλος αυτό το ρόλο, ήταν υπεύθυνος/η για την καλή λειτουργία της ομάδας στη διάρκεια της εξάσκησης, στα παιχνίδια έπαιζε το ρόλο του ηγέτη, διαιτητή, προπονητή. Είχε την

ευθύνη των αθλητικών δεξιοτήτων, έκανε διορθώσεις επόπτεψε της εξάσκησης. Είχε ιδιαίτερη αξία για τους μαθητές/τριες χαμηλής ή μέτριας ικανότητας που είχαν περιορισμένες εμπειρίες στον αθλητισμό και ειδικότερα σ' αυτές τις αθλητικές δεξιότητες και μέχρι τότε είχαν συνηθίσει να παίζουν ένα παθητικό ρόλο, να λειτουργούν ως κομπάρσοι στο παιχνίδι. Ξαφνικά αυτοί οι μαθητές όχι μόνο έπρεπε να αναλάβουν ένα ηγετικό ρόλο αλλά θα έπρεπε να δείξουν, να διδάξουν στους άλλους τις αθλητικές δεξιότητες. β) *Ειδικός στις δεξιότητες ζωής*. Οι μαθητές που αναλάμβαναν αυτόν τον ρόλο είχαν την ευθύνη να βοηθούν, να ενισχύουν, να παρακινούν τους άλλους της ομάδας σε ότι αφορά τις δεξιότητες ζωής. Ήταν ένας δύσκολος ρόλος καθώς όλοι οι μαθητές ήταν αντιμέτωποι με κάτι τελείως καινούργιο. Όμως αυτό που ενδιέφερε περισσότερο ήταν η ίδια η διαδικασία και όχι τόσο η αποτελεσματικότητα του ρόλου. γ) *Φροντιστής – υπεύθυνος/η αθλητικού υλικού*. Είχε το καθήκον να φροντίζει για το αθλητικό υλικό τόσο πριν από το μάθημα όσο μετά. Από τους ρόλους αυτούς μόνο δύο, ο πρώτος και ο τρίτος αφορούσε και την ομάδα ελέγχου.

Το τετράδιο του μαθητή. Κάθε μαθητής/τρια της πειραματικής ομάδας πήρε ένα τετράδιο που είχε περιληπτικά μέσα όλα εκείνα τα στοιχεία που διδάχθηκαν και καλλιεργήθηκαν μέσα στην τάξη. Σε κάθε μάθημα αντιστοιχούσε και μια σελίδα που επιπλέον είχε και ένα χώρο για τη δουλειά στο σπίτι, μια φόρμα εργασίας. Στην τελευταία σελίδα υπήρχε η φόρμα καθορισμού στόχου όπου οι μαθητές στο πρώτο τεστ έβαζαν στην αντίστοιχη στήλη το σκορ και το στόχο που έθεταν για τη συγκεκριμένη δεξιότητα και στο τέλος, στο επαναληπτικό τεστ έβαζαν το σκορ και έλεγχαν αν πέτυχαν το στόχο που είχαν θέσει. Στο Παράρτημα Γ υπάρχει το τετράδιο του μαθητή όπως ακριβώς δόθηκε στους μαθητές της πειραματικής ομάδας.

Η δουλειά στο σπίτι. Ήταν πολύ σημαντική παράμετρος στην εμπέδωση των Δ.Ζ. και βασίστηκε στην πρόταση των Elias και Clabby (1992). Από την αρχή έγινε ξεκάθαρο στους μαθητές ότι η δουλειά στο σπίτι δεν θα ήταν υποχρεωτική, άλλη μια υποχρέωση στο ήδη βεβαρημένο πρόγραμμα των μαθητών, αλλά μια εθελοντική εργασία, ένα παιχνίδι που θα μπορούσαν να παίζουν στο σπίτι εντάσσοντας και άλλους σε αυτήν την υπόθεση. Σκοπός ήταν οι μαθητές να μεταφέρουν τις γνώσεις τους στους άλλους, να γίνουν δάσκαλοι των Δ.Ζ. στους δικούς τους. Για παράδειγμα, «Μιλήστε σε άλλους για τους στόχους, πες για όλα αυτά που έχεις ακούσει για τους στόχους σε κάποιο δικό σου πρόσωπο, ... ή σε ένα άλλο σημαντικό πρόσωπο που

εκτιμάς και σέβεσαι...» ή «Τώρα πια ξέρεις για το Σ.Ο.Σ. Μπορείς να γίνεις δάσκαλος του Σ.Ο.Σ.; Μπορείς να το διδάξεις σε κάποιο δικός σου πρόσωπο;» Πολλές φορές έπρεπε να προσπαθήσει ο μαθητής/τρια, με βάση τις γνώσεις που απέκτησε στο πρόγραμμα, να βοηθήσει κάποιο πρόσωπο του άμεσου κοινωνικού του περιβάλλοντος σε κάποιο πρόβλημα που αντιμετώπιζε. Σε κάθε περίπτωση ο μαθητής κατέγραφε σε ειδικό χώρο του τετραδίου την εμπειρία του, πώς την έζησε, τι αισθάνθηκε. Τα δεδομένα αυτά αποτέλεσαν σημαντική πηγή πολύτιμων πληροφοριών στη διαδικασία ποιοτικής αξιολόγησης του προγράμματος.

Το παιχνίδι του χαμένου θησαυρού. Ήταν ένα παιχνίδι που αποσκοπούσε στο να δώσει στους μαθητές την ευκαιρία να δουν, να ζήσουν, να εφαρμόσουν τις Δ.Ζ. με ένα διασκεδαστικό, χαρούμενο, παιγνιώδη τρόπο έξω από ένα κλίμα δουλειάς και υποχρέωσης. Ήταν μια ευκαιρία για μερικούς μαθητές που δεν θα είχαν ενταχθεί στο πρόγραμμα να γνωρίσουν ίσως και για πρώτη φορά τις Δ.Ζ. και να δοκιμάσουν να τις χρησιμοποιήσουν. Ήταν δύο μαθήματα που έγιναν προς το τέλος του προγράμματος όταν οι μαθητές είχαν διδαχθεί επαρκώς όλο το θεωρητικό μέρος της και είχαν εξασκηθεί επαρκώς, έγινε μέσα στις σχολικές τάξεις, εκτός του ωραρίου της Φ.Α., σε μια ώρα που είχαν κάποιο κενό. Ήταν ένα παιχνίδι όπου οι μαθητές οργανωμένοι στις ομάδες τους έπρεπε να λύσουν όλοι μαζί προβλήματα με σενάρια που είχαν θέμα τις τρεις Δ.Ζ. και όλα όσα έμαθαν για το πώς εφαρμόζονται οι Δ.Ζ. Κάθε πρόβλημα αντιστοιχούσε σε ένα κομμάτι από ένα χάρτη του σχολείου που απεικόνιζε το σημείο που ήταν κρυμμένος ο θησαυρός. Το που ήταν κρυμμένος ο θησαυρός φαινόταν στο τελευταίο κομμάτι του χάρτη. Τα προβλήματα, όπως και τα κομμάτια από το χάρτη ήταν οκτώ και προβλέφθηκε ότι θα λυθούν σε διάστημα δύο διδακτικών ωρών. Κάθε φορά που η ομάδα έλυνε μετά από σύσκεψη ένα πρόβλημα το έφερνε ο αρχηγός της ομάδας στον ερευνητή και αν ήταν σωστή η λύση έπαιρνε μαζί με το επόμενο πρόβλημα και το κομμάτι από το χάρτη που αντιστοιχούσε στο λυμένο πρόβλημα. Αν η λύση δεν ήταν σωστή, ο ερευνητής τον έστελνε πίσω στην ομάδα για να προσπαθήσουν ξανά, μέσα από σύσκεψη, να λύσουν το πρόβλημα. Για να είναι ακόμη πιο διασκεδαστική η διαδικασία προστέθηκε σε κάθε πρόβλημα Δ.Ζ. και ένας γρίφος ή ένα αίνιγμα.

Η αξιολόγηση του προγράμματος

Σημαντικό κομμάτι της παρούσας μελέτης είναι η αξιολόγηση του προγράμματος ώστε τα προκύπτοντα αποτελέσματα να είναι όσο το δυνατόν αντιπροσωπευτικά, ρεαλιστικά, διασταυρωμένα. Για το λόγο αυτό θεωρήθηκε ότι μόνο τα ποσοτικά κριτήρια αξιολόγησης δεν θα μπορούσαν να περιγράψουν όλες τις πλευρές και τις παραμέτρους του προγράμματος αλλά η συνεισφορά και της ποιοτικής μεθόδου αξιολόγησης θα μπορούσε να φωτίσει καλύτερα και κάποιες άλλες, μη ορατές πλευρές του προγράμματος. Οι δύο αυτές διαφορετικές προσεγγίσεις διαφέρουν στον τρόπο που βλέπουν τον κόσμο, τα αξιώματα που αποδέχονται, τις προσεγγίσεις των πραγμάτων που υιοθετούν (Χασσάνδρα & Γούδας, 2003).

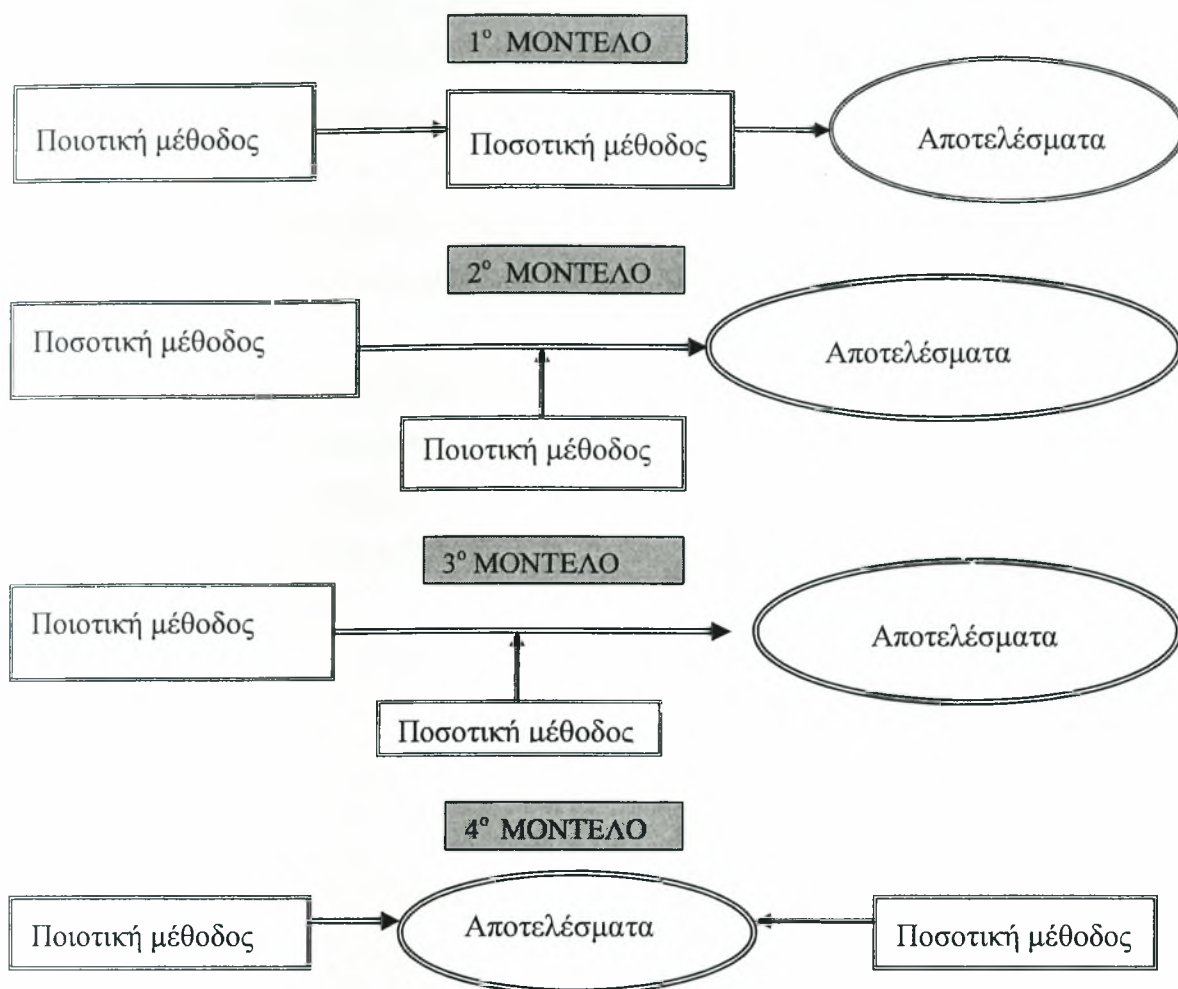
Η ποσοτική μέθοδος μπορεί να περιγραφεί ικανοποιητικά με τον όρο «θετικιστική» (positivist). Επιδίωξή της είναι να παράγει πραγματικά, αξιόπιστα, αμερόληπτα, όσο το δυνατόν πιο αντικειμενικά αποτελέσματα που συνήθως μπορούν σε ένα βαθμό να γενικευτούν σε μεγαλύτερο δείγμα πληθυσμού. Υπάρχει μια ανάγκη για επαλήθευση και αντικειμενοποίηση των αποτελεσμάτων με μια συστηματική προσπάθεια για όσο το δυνατόν περισσότερη απομόνωση του ερευνητή από την επιρροή του στα αποτελέσματα (Steckler, McLeroy, Bird & McCormick, 1992). Από την άλλη όμως δεν είναι καθόλου ευέλικτη καθώς αδυνατεί να εξετάσει παραμέτρους που μπορούν να συμβαίνουν στη διαδικασία και δεν προβλέπονται ή δεν εξετάζονται από τα αυστηρά και προκαθορισμένα εργαλεία μέτρησης

Η ποιοτική μέθοδος μπορεί να περιγραφεί με τους όρους «επεξηγηματική – ερευνητική» (interpretive) ή και «νατουραλιστική» (naturalistic). Η μέθοδος αυτή παράγει πλούσια, αναλυτικά, εμπειριστατωμένα δεδομένα της ίδιας της διαδικασίας που αξιολογεί και συνήθως εμφανίζει ζωντανή, αληθινή την άποψη και προοπτική των συμμετεχόντων στη μελέτη. Έχει ως προσανατολισμό την ίδια τη διαδικασία με μια τάση προς την υποκειμενικότητα, τη στιγμή που ο ίδιος ο ερευνητής είναι το εργαλείο της αξιολόγησης. Μεγαλύτερη αδυναμία της είναι η δυσκολία γενίκευσης των αποτελεσμάτων της και η μεγάλη και σ' ένα βαθμό μη ελεγχόμενη υποκειμενικότητα των δεδομένων της. Όμως αυτή η «αδυναμία» της είναι άποψη μιας ποσοτικής αντίληψης καθώς, σύμφωνα με τους θιασώτες της ποιοτικής μεθόδου, η ποιοτική μέθοδος δεν έχει στόχο να δώσει απαντήσεις σε εμπειρικά ερωτήματα αλλά να

διευκρινίσει, να αναδείξει ποικίλες αντιλήψεις σε σημαντικά θέματα χωρίς να προκαθορίζεται η περιοχή και το είδος των αντιλήψεων (Steckler et al., 1992)

Η χρήση ταυτόχρονα και των δυο μεθόδων αποτέλεσε ένα ζήτημα για τους επιστήμονες των κοινωνικών επιστημών. Για κάποιους είναι αδύνατη και μη επιθυμητή η ταυτόχρονη χρήση των δύο μεθόδων γιατί είναι πολύ διαφορετικές και σ' ένα βαθμό αντίθετες. Από τη μια η ποσοτική μέθοδος συντίθεται από αίτια και αποτελέσματα και ο ρόλος των κοινωνικών επιστημών είναι να τις ποσοτικοποιεί ώστε να μπορεί να προβλέπει μελλοντικά γεγονότα, συμπεριφορές ή άλλα αποτελέσματα. Από την άλλη ο σκοπός της ποιοτικής άποψης δεν είναι τόσο η πρόβλεψη των κοινωνικών φαινομένων όσο η μεγαλύτερη δυνατή κατανόηση, ερμηνεία και αποκρυπτογράφησης τους.

Όμως ένα εκπαιδευτικό παρεμβατικό προγράμματα είναι τόσο σύνθετο φαινόμενο που η εφαρμογή μόνο μιας μεθόδου αξιολόγησης δεν μπορεί να περιγράψει, να αξιολογήσει, να δώσει πληροφορίες και να γίνει κατανοητή η κάθε πλευρά του προγράμματος. Αντίθετα η ταυτόχρονη χρήση των δυο μεθόδων θα μπορούσε να φωτίσει όλες τις σκοτεινές πλευρές ενός τέτοιου προγράμματος (Steckler, et al., 1992). Οι Steckler και συν. (1992) πρότειναν 4 μοντέλα ταυτόχρονης χρήσης των δυο μεθόδων όπως περιγράφεται στον παρακάτω σχήμα.



Σχήμα 1. Συνολική απεικόνιση των τεσσάρων μοντέλων ταυτόχρονης χρήσης ποσοτικής και ποιοτικής μεθόδου αξιολόγησης σύμφωνα με τους Steckler et al. (1992)

Στο πρώτο μοντέλο η ποιοτική μέθοδος χρησιμοποιείται αρχικά για να βοηθήσει στην ανάπτυξη των ποσοτικών μετρήσεων. Στο δεύτερο τα ποσοτικά και ποιοτικά αποτελέσματα χρησιμοποιούνται κύρια για να βοηθήσουν στην ερμηνεία και την εξήγηση των ποσοτικών ευρημάτων. Το 3^ο μοντέλο είναι ακριβώς το αντίθετο του 2^{ου}, δηλαδή τα ποσοτικά αποτελέσματα χρησιμοποιούνται κύρια για να βοηθήσουν στην ερμηνεία των ποιοτικών δεδομένων. Στο 4^ο μοντέλο η χρήση και των δυο μεθόδων αξιολόγησης χρησιμοποιούνται ισότιμα και παράλληλα στην εξαγωγή του αποτελέσματος. Το 4^ο μοντέλο είναι το μοντέλο ταυτόχρονης χρήσης των δυο μεθόδων που επιλέχτηκε να χρησιμοποιηθεί στην παρούσα έρευνα. Αυτή η επιλογή έγινε γιατί θεωρήθηκε ότι θα μπορούσε να αναδειχθεί καλύτερα η λειτουργία του προγράμματος, να φωτισθούν όλες οι πλευρές καθώς μπορούσαν διασταυρωθούν τα

αποτελέσματα και των δύο μεθόδων αξιολόγησης. Με τον τρόπο αυτό τα αποτελέσματα της κάθε μεθόδου αναλύονται ξεχωριστά και κατόπιν συγκρίνονται μεταξύ τους αν συμφωνούν ή όχι. Στην περίπτωση που συμφωνούν δείχνουν πιο ισχυρά, πιο έγκυρα και τα συμπεράσματα πιο ασφαλή. Αν διαφωνούν τότε ο ερευνητής έχει την υποχρέωση να αναζητήσει το λόγο της διαφοράς και στη συνέχεια να προσπαθήσει να καθορίσει ποια από τα αποτελέσματα είναι πιο έγκυρα.

Κριτήρια αξιολόγησης. Το πρόγραμμα αξιολογήθηκε με ποσοτικά και ποιοτικά κριτήρια αξιολόγησης σύμφωνα με την πρόταση για μικτή χρήση ποσοτικών και ποιοτικών μεθόδων αξιολόγησης των Steckler και των συνεργατών του (1992) και το 4^ο μοντέλο χρήσης των δυο μεθόδων. Ο παρακάτω Πίνακας 3 δείχνει συνοπτικά τα δεδομένα που συλλέχθηκαν.

Πίνακας 3. Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν στην παρούσα έρευνα.

Ποσοτικά δεδομένα		
<u>Κινητικές δοκιμασίες</u>		
1. Ντρίπλα στο μπάσκετ		
2. Πάσα στήθους στο μπάσκετ		
3. Πάσα με δάχτυλα στο βόλεϊ		
4. Σερβίς από κάτω στο βόλεϊ		
<u>Ερωτηματολόγια</u>		
	<u>Μεταβλητές</u>	<u>Παράγοντες</u>
1. Γνώσεις για τις Δ.Ζ.	15	
2. Αντιλαμβανόμενη ικανότητα για τη χρήση των Δ.Ζ.	21	α) θετική σκέψη β) αλλαγή αρνητικής σκέψης σε θετική γ) επίλυση προβλημάτων δ) καθορισμός στόχων
3. Εσωτερικών κινήτρων στο μάθημα της Φ.Α.	20	α) ευχαρίστηση – ενδιαφέρον β) πίεση – ένταση γ) προσπάθεια – σημαντικότητα δ) αντιλαμβανόμενη ικανότητα
Ποιοτικά δεδομένα		
1. Συνεντεύξεις		
Μαθητές (n=30)		
Κ.Φ.Α. (n= 4)		
Συνολικά 120 σελίδες κειμένου μονού διαστήματος		
2. Σημειώσεις από συμμετοχική παρατήρηση		
Συνολικά 112 σελίδες κειμένου μονού διαστήματος		
3. Κείμενα από τετράδιο του μαθητή		
Συνολικά 27 σελίδες κειμένου μονού διαστήματος		

Ποσοτικά κριτήρια αξιολόγησης. α) Τα αθλητικά τεστ. Για κάθε μια αθλητική δεξιότητα που διδάχθηκε και καλλιεργήθηκε έγιναν τα αντίστοιχα τεστ.

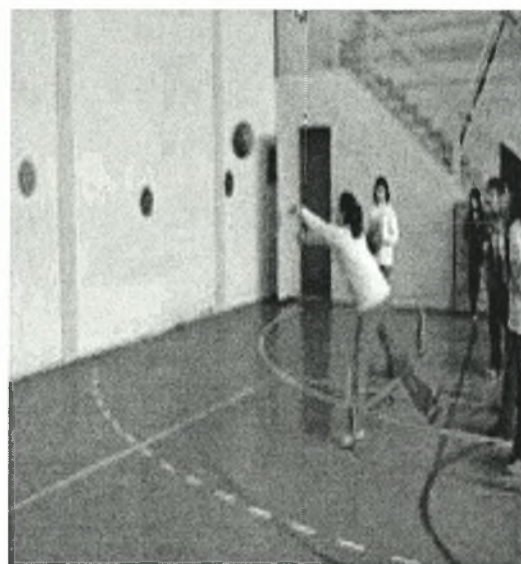
δοκιμασία της ντρίπλας στο μπάσκετ. (Barrow & McGee, 1979) το συγκεκριμένο τεστ μετράει την επιδεξιότητα και την ταχύτητα ελιγμού σε καθορισμένα χρονικά περιθώρια. Τοποθετούμε πέντε κώνους στη σειρά και σε απόσταση μεταξύ τους 3.05 μέτρα ενώ η γραμμή αφετηρίας είναι δίπλα στο πρώτο εμπόδιο. Ο μαθητής με τη μπάλα στα χέρια βρίσκεται δίπλα στο πρώτο εμπόδιο και στη δεξιά μεριά του. Με το σήμα έναρξης αρχίζει να



Εικόνα 1. δοκιμασία της ντρίπλας στο μπάσκετ

ντριπλάρει ανάμεσα στα εμπόδια, κάνει δηλαδή σλάλομ ανάμεσα στους κώνους. Μόλις φτάσει στο τελευταίο γυρίζει κυκλικά γύρω από το τελευταίο εμπόδιο και επιστρέφει, κάνει σλάλομ, γυρίζει κυκλικά γύρω από το αρχικό εμπόδιο, επιστρέφει κ.ο.κ. μέχρι να συμπληρωθούν 30 δευτερόλεπτα. Κάθε εμπόδιο (κώνος) μετριέται σαν ένας πόντος.

δοκιμασία της πάσας στήθους στο μπάσκετ (Barrow & McGee, 1979). Τρεις χωριστοί κύκλοι διαμέτρου 30 εκατοστών και σε απόσταση μεταξύ τους 1.6 του μέτρου ζωγραφίζονται στον τοίχο. Ο πρώτος κύκλος είναι 1.51 του μέτρου πάνω από το έδαφος, ο δεύτερος είναι 1.21 από το έδαφος και ο τρίτος 1.36 του μέτρου. Ο μαθητής που δοκιμάζεται στέκεται 4.5 μέτρα μακριά από τους κύκλους και προσπαθεί με πάσα στήθους να πετύχει τον πρώτο κύκλο, μετά το δεύτερο, μετά τον τρίτο και μετά πάλι τον δεύτερο, τον πρώτο κ.ο.κ. Αυτό γίνεται για 30''. Κάθε κύκλος ή περιφέρεια του κύκλου που πετυχαίνει ο μαθητής είναι ένας πόντος.



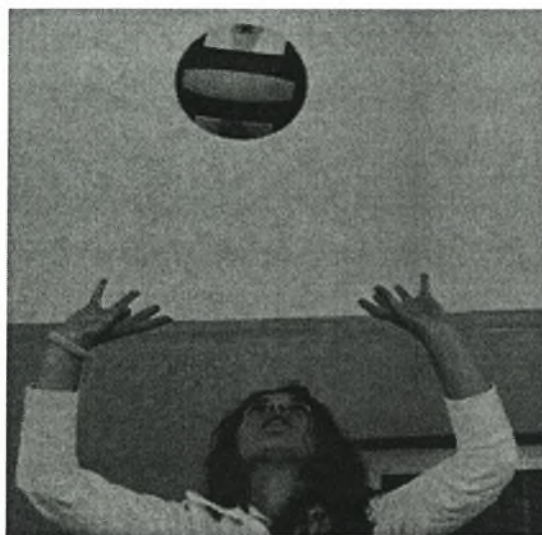
Εικόνα 2. δοκιμασία της πάσας στήθους στο μπάσκετ

Η δοκιμασία του σέρβις από κάτω στο βόλεϊ (Strand & Wilson, 1993). Μέσα στον αγωνιστικό χώρο του γηπέδου βόλεϊ και σε μια απόσταση 1.5 μέτρου από την τελική γραμμή ο μαθητής κάνει 10 προσπάθειες όπου προσπαθεί να σημαδέψει ζώνες στο αντίθετο μέρος του γηπέδου που έχουν διαφορετική βαθμολογία από το 1– 4 ανάλογα με το βαθμό δυσκολίας του στόχου. Οι πιο εύκολες περιοχές (μπροστά, μετά το φιλέ) δίνουν ένα βαθμό, ο επόμενος πιο δύσκολος αλλά στη μέση 2 πόντους, στα πλάγια δύο περιοχές 3 πόντους και στο πίσω μέρος, στην τελική γραμμή έδινε 4 πόντους. Η μέγιστη βαθμολογία που μπορεί να πάρει ένας μαθητής είναι 40 βαθμοί.



Εικόνα 3. Η δοκιμασία του σερβίς από κάτω στο βόλεϊ

Η δοκιμασία της πάσας πάνω από το κεφάλι με τα δάχτυλα στο βόλεϊ (Barrow & McGee, 1979). Ο κάθε δοκιμαζόμενος προσπαθεί να κάνει για 45'' όσο το δυνατόν περισσότερες πάσες στον εαυτό του, πάνω από το κεφάλι και σε ύψος τουλάχιστον πάνω από 30 εκατοστά. Αν του πέσει η μπάλα μπορεί να συνεχίσει χωρίς να σταματά ο χρόνος των 45'', απλά ο χρόνος μέχρι να συνεχίσει την προσπάθεια θεωρείται χαμένος για το δοκιμαζόμενο.



Εικόνα 4. Η δοκιμασία της πάσας με δάχτυλα στο βόλεϊ.

β) Ερωτηματολόγια. Τα

ερωτηματολόγια που χρησιμοποιήθηκαν παρατίθενται αναλυτικά στο Παράρτημα Δ.

1.Τεστ γνώσεων για τις δεξιότητες ζωής. Χρησιμοποιήθηκε μια προσαρμοσμένη μορφή (Γούδας, Καραμπέκου & Παπαχαρίσης, 2007) του τεστ γνώσεων που φτιάχτηκε από τον Παπαχαρίση (2004) βασιζόμενος στη δουλειά του Hogan (2000). Είναι ένα ερωτηματολόγιο με 15 θέματα – ερωτήματα με 4 έτοιμες απαντήσεις όπου οι μαθητές έπρεπε να διαλέξουν την απάντηση που είναι πιο

κατάλληλη στο θέμα. Από τα 15 θέματα πολλαπλών επιλογών τα 5 αξιολογούν τις γνώσεις για το πώς θέτονται στόχοι, τα 5 τις γνώσεις για τις στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων, τα 5 τις γνώσεις για τη θετική σκέψη. Για παράδειγμα στο ερώτημα για τον καθορισμό στόχων «Για να κάνω το όνειρό μου πραγματικότητα θα πρέπει...», οι μαθητές διαλέγουν μια από τις παρακάτω απαντήσεις: α) να κάνω περισσότερα όνειρα, β) να μετατρέψω το όνειρό μου σε στόχο, γ) να καθίσω αμέτοχος περιμένοντας να συμβεί κάτι, δ) να μην ασχοληθώ με τίποτα, ας συμβεί ότι θέλει. Οι Γούδας και συν. (2007) ανέφεραν ικανοποιητικό δείκτη δυσκολίας και διαφοροποίησης για κάθε θέμα. Στην παρούσα μελέτη ο δείκτης δυσκολίας κυμαινόταν μεταξύ .21 έως .91 για κάθε θέμα ενώ ο δείκτης διαφοροποίησης κυμαινόταν μεταξύ .15 έως .48.

Ερωτηματολόγιο αντιλαμβανόμενη ικανότητας για τη χρήση των Δ.Ζ. Ένα ερωτηματολόγιο των Γούδα και συν. (2007) που ήταν μια προσαρμογή του ερωτηματολογίου που φτιάχτηκε από τον Παπαχαρίση (2004) και ο οποίος ανέφερε ικανοποιητική εσωτερική συνοχή και δομική εγκυρότητα στους τρεις παράγοντες που ερμήνευαν το 58.6% της συνολικής διακύμανσης. Στην παρούσα μελέτη χρησιμοποιήθηκαν 6 θέματα που αξιολογούσαν την αντίληψη των μαθητών για την ικανότητά τους στον καθορισμό στόχων (π.χ. είμαι πολύ καλός στο να θέτω στόχους για μένα), 4 θέματα για να μετρήσουν την αντίληψη των μαθητών για την ικανότητά τους στη θετική σκέψη (π.χ. Είμαι πολύ καλός/ ή στο να σκέφτομαι θετικά για τον εαυτό μου), 4 θέματα για την αντίληψη των μαθητών για την ικανότητά τους να μετατρέπουν την αρνητική σκέψη σε θετική (π.χ. Είμαι πολύ καλός στο να αλλάζω τις αρνητικές σκέψεις που κάνω για τον εαυτό μου σε θετικές), 7 θέματα χρησιμοποιήθηκαν για αξιολόγηση της αντίληψης για την ικανότητά τους να λύνουν προβλήματα που προκύπτουν (π.χ. Είμαι πολύ καλός στο να βρίσκω τις κατάλληλες λύσεις για τα προβλήματα που αντιμετωπίζω). Η κλίμακα που χρησιμοποιήθηκε σε αυτό το ερωτηματολόγιο ήταν η 7θμια κλίμακα τύπου Likert (το 1 αντιστοιχούσε στο «Διαφωνώ απόλυτα», το 7 στο «Συμφωνώ απόλυτα»).

3.Ερωτηματολόγιο εσωτερικής παρακίνησης. Για να αξιολογηθούν τα εσωτερικά κίνητρα για συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα της Φ.Α. σε σχέση πάντα με το πρόγραμμα, χρησιμοποιήθηκε η Ελληνική έκδοση του ερωτηματολογίου εσωτερικής παρακίνησης, το Intrinsic Motivation Inventory (IMI) που διαμορφώθηκε από τους Γούδα και Παπαχαρίση (2005) και το οποίο βασίστηκε στη δουλειά των McAuley, Duncan και Tammien (1989) και Ryan (1982). Η λογική του

ερωτηματολογίου βασίζεται στο ότι τα άτομα που συμμετέχουν σε μία δραστηριότητα λόγω εσωτερικών κινήτρων θα πρέπει να βιώνουν ανάλογες συναισθηματικές και γνωστικές καταστάσεις και παράλληλα να επιδεικνύουν αντίστοιχες και σχετικές συμπεριφορές. Στο βαθμό λοιπόν που τα άτομα αναφέρουν μέσω του ερωτηματολογίου ότι: α) ευχαριστούνται και διασκεδάζουν από τη συμμετοχή τους στη δραστηριότητα, β) η δραστηριότητα τους κινεί το ενδιαφέρον, γ) η δραστηριότητα είναι σημαντική γι' αυτούς, δ) ότι καταβάλλουν προσπάθεια, ε) ότι αισθάνονται ικανοί να αντιμετωπίσουν τις απαιτήσεις της δραστηριότητας και ε) ότι δεν αισθάνονται πίεση ή ένταση από τη συμμετοχή τους, μπορούμε να συμπεράνουμε την ύπαρξη εσωτερικών κινήτρων για συμμετοχή. Σε όλες τις περιπτώσεως που έχει χρησιμοποιηθεί το IMI (Goudas et al., 2000; Goudas & Dermitzaki, 2004; Goudas, M., & Hassandra, 2006; Γούδας & Παπαχαρίσης, 2005; McAuley et al., 1989; Papacharisis et al., 2005) βρέθηκε να έχει ικανοποιητική εσωτερική συνοχή και δομική εγκυρότητα. Σε όλες τις εφαρμογές τους, στις παραγοντικές αναλύσεις που έγιναν δημιουργήθηκαν 4 παράγοντες: α) ευχαρίστηση – ενδιαφέρον για το μάθημα, β) προσπάθεια – σημαντικότητα, γ) αντιλαμβανόμενη ικανότητα και δ) πίεση – ένταση.

Στατιστικές αναλύσεις ποσοτικών δεδομένων. α) Για να εξετασθεί η επίδραση του προγράμματος στις γνώσεις των μαθητών στις Δ.Ζ έγιναν αναλύσεις διακύμανσης (2 ομάδες X 2 χρόνος μέτρησης) με επαναλαμβανόμενες μετρήσεις στον παράγοντα χρόνο. β) Για να εξετασθεί η επίδραση του προγράμματος στην αντιλαμβανόμενη ικανότητα των μαθητών για χρήση των Δ.Ζ. έγινε πολυμεταβλητή ανάλυση διακύμανσης με επαναλαμβανόμενες μετρήσεις (2 ομάδες X 2 χρόνος μέτρησης) στον παράγοντα χρόνο και με εξαρτημένες μεταβλητές την αντιλαμβανόμενη ικανότητα των μαθητών για καθορισμό στόχου, επίλυση προβλημάτων, θετική σκέψη και μετατροπή της αρνητικής σκέψης σε θετική. γ) Για να εξετασθεί η επίδραση του προγράμματος στην εσωτερική παρακίνηση των μαθητών έγινε πολυμεταβλητή ανάλυση διακύμανσης με επαναλαμβανόμενες μετρήσεις (2 ομάδες X 2 χρόνος μέτρησης) στον παράγοντα χρόνο και με εξαρτημένες μεταβλητές την ευχαρίστηση – ενδιαφέρον για το μάθημα, την αντιλαμβανόμενη αθλητική ικανότητα, την προσπάθεια – σημαντικότητα στο μάθημα, την πίεση – ένταση στο μάθημα της Φ.Α. δ) Για να εξετασθεί η επίδραση του προγράμματος στην επίδοση των μαθητών στις

αθλητικές δεξιότητες έγινε πολυμεταβλητή ανάλυση διακύμανσης με επαναλαμβανόμενες μετρήσεις (2 ομάδες X 2 χρόνος μέτρησης) στον παράγοντα χρόνο και με εξαρτημένες μεταβλητές τις επιδόσεις των μαθητών στα αθλητικά τεστ του μπάσκετ και του βόλεϊ.

Για τυχόν σημαντικές αλληλεπιδράσεις που θα μπορούσαν να προκύψουν μεταξύ του παράγοντα χρόνου μέτρησης (πριν – μετά τη διεξαγωγή του προγράμματος) και την ομάδα στην οποία βρίσκόντουσαν οι μαθητές (πειραματική – ελέγχου) εξετάσθηκαν με τη χρήση του τεστ εξέτασης των διαφορών σημαντικότητας Tukey.

Στατιστικές (μηδενικές) υποθέσεις. Εξετάσθηκαν οι παρακάτω μηδενικές υποθέσεις:

1. Δεν θα υπάρξει στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ των ανεξάρτητων μεταβλητών ομάδα (πειραματική – ελέγχου) και χρόνος (πριν και μετά το πρόγραμμα) στις εξαρτημένες μεταβλητές α) γνώσεις για τον καθορισμό στόχου, β) επίλυση προβλημάτων, γ) θετική σκέψη, δ) μετατροπή αρνητικής σκέψης σε θετική.

2. Δεν θα υπάρξει στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ των ανεξάρτητων μεταβλητών ομάδα (πειραματική – ελέγχου) και χρόνος (πριν και μετά το πρόγραμμα) στις εξαρτημένες μεταβλητές α) αντιλαμβανόμενη ικανότητα για χρήση του καθορισμού στόχου, β) αντιλαμβανόμενη ικανότητα για επίλυση προβλημάτων, γ) αντιλαμβανόμενη ικανότητα για θετική σκέψη και δ) αντιλαμβανόμενη ικανότητα για εντοπισμό αρνητικής σκέψης και μετατροπή της σε θετική.

3. Δεν θα υπάρξει στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ των ανεξάρτητων μεταβλητών ομάδα (πειραματική – ελέγχου) και χρόνος (πριν και μετά το πρόγραμμα) στις εξαρτημένες μεταβλητές επιδόσεις των μαθητών στα αθλητικά τεστ (ντρίπλα και πάσα στήθους στο μπάσκετ, σέρβις και πάσα με δάχτυλα στο βόλεϊ)

4. Δεν θα υπάρξει στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ των ανεξάρτητων μεταβλητών ομάδα (πειραματική – ελέγχου) και χρόνος (πριν και μετά το πρόγραμμα) στις εξαρτημένες μεταβλητές α) ευχαρίστηση – ενδιαφέρον για το μάθημα της Φ.Α., β) προσπάθεια – σημαντικότητα του μαθήματος της Φ.Α., γ) αντιλαμβανόμενη αθλητική ικανότητα στο μάθημα της Φ.Α. και δ) πίεση – ένταση στο μάθημα της Φ.Α..

Ποιοτική αξιολόγηση του προγράμματος. Στην παρούσα έρευνα πηγές συλλογής ποιοτικών δεδομένων ήταν α) συνεντεύξεις (μαθητών – Κ.Φ.Α.), β) συμμετοχική παρατήρηση και γ) άλλες πηγές ποιοτικών δεδομένων όπως η καταγραφή απόψεων και εμπειριών των μαθητών στο τετράδιο του μαθητή.

Συνεντεύξεις στο πρόγραμμα. Στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε η μορφή της άτυπης, μη δομημένης συνέντευξης για όλα εκείνα τα πλεονεκτήματα που προσφέρει αυτός ο τύπος συνέντευξης ώστε να φωτιστούν όλες οι πτυχές του προγράμματος. Επιλέχθηκε αντιπροσωπευτικό δείγμα και από τα τρία επίπεδα παρακίνησης μαθητών (Patton, 1990), δηλαδή μαθητές που έδειξαν ενδιαφέρον και προσπάθησαν πολύ, μαθητές που έδειξαν μέτριο ενδιαφέρον και προσπάθεια και μαθητές που αδιαφόρησαν τελείως για το πρόγραμμα. Με τον τρόπο αυτό εξασφαλίστηκε ποικιλία και πλουραλισμός δεδομένων. Από κάθε τάξη επιλέχθηκαν περίπου 7 – 8 μαθητές, από τις τρεις ομάδες (υψηλής – μέσης – χαμηλής παρακίνησης) ενώ ο συνολικός αριθμός των μαθητών που συμμετείχαν στις συνεντεύξεις ήταν 30. Επίσης και οι τέσσερις Κ.Φ.Α. έδωσαν συνεντεύξεις στον ίδιο χρόνο με τους μαθητές

Στους μαθητές μοιράστηκαν ενημερωτικά φυλλάδια για το είδος και το σκοπό της έρευνας, πληροφορίες και δεσμεύσεις για την ανωνυμία και μη δημοσιοποίησης προσωπικών δεδομένων, ενώ στο τέλος του φυλλαδίου υπήρχε χώρος για ενυπόγραφη συγκατάθεση του κηδεμόνα για συμμετοχή στη συνέντευξη. Οι συνεντεύξεις έγιναν σε ήσυχο και απομονωμένο χώρο χωρίς την παρουσία άλλων προσώπων, κράτησαν περίπου 20 λεπτά και χρησιμοποιήθηκε κασετόφωνο για την καταγραφή των δεδομένων. Οι μαθητές ήξεραν ότι ηχογραφούνταν και ότι θα μπορούσαν, αν το επιθυμούσαν, να έχουν στη διάθεσή τους τα απομαγνητοφωνημένα δεδομένα της δικής τους συνέντευξης. Τα απομαγνητοφωνημένα δεδομένα από τις συνεντεύξεις κάλυψαν 120 σελίδες μονού διαστήματος.

Πριν την έναρξη των συνεντεύξεων υπήρχε μια βάση, ένα γενικό πλάνο των ερωτήσεων πάνω στις οποίες κινήθηκε ο ερευνητής προς όλους τους ερωτώμενους και αφορούσαν τις απόψεις τους για συγκεκριμένους τομείς του προγράμματος. Αντιπροσωπευτικό δείγμα ερωτήσεων στους μαθητές και στους καθηγητές υπάρχουν στο Παράρτημα Α. Βέβαια από τις πρώτες κιόλας συνεντεύξεις και έχοντας μια πρώτη εμπειρία ο ερευνητής πρόσθεσε ή αφαίρεσε κάποιες ερωτήσεις στους αδρούς άξονες

που είχε δημιουργήσει. Ένας τομέας ήταν το ίδιο το πρόγραμμα, πως το είδαν, πως το βίωσαν, τι κατάλαβαν, τι αισθάνθηκαν στη διάρκεια του προγράμματος. Επίσης ζητήθηκαν οι ιδέες, οι προτάσεις τους για το πρόγραμμα, πως θα το έκαναν αυτοί για να είναι καλύτερο, πιο αποτελεσματικό, πιο ευχάριστο, μετά από την εμπειρία που έζησαν. Τέλος ζητήθηκαν οι δικές τους ερμηνείες για το λόγο που κάτι δεν πήγε καλά στη δική τους τάξη και τι θα μπορούσε να αλλάξει ώστε να είναι το πρόγραμμα πιο αποτελεσματικό. Ένας δεύτερος σημαντικός τομέας ήταν οι ίδιες οι Δ.Ζ., τι γνώμη είχαν για αυτές, πως τις αξιολογούσαν για χρήση στην καθημερινή τους ζωή, τι έμαθαν για αυτές, τι κατάλαβαν, πόσο τις εμπέδωσαν και πόσο μπήκαν στη διαδικασία να τις εφαρμόσουν τόσο στο μάθημα της Φ.Α. και στο πρόγραμμα όσο και στην καθημερινή τους κοινωνική ζωή. Τέλος ζητήθηκε η γνώμη τους για τις καινοτομίες τους προγράμματος, πως τις έζησαν, πόσο τις δοκίμασαν και πόσο αποτελεσματικές και χρήσιμες τους φάνηκε.

Έχοντας αυτό το πλάνο σε κάθε περίπτωση ο ερευνητής κινήθηκε κατά περίπτωση. Έγινε μια προσπάθεια οι ερωτήσεις να είναι όσο το δυνατόν πιο ελεύθερες, να μην κατευθύνουν τους συμμετέχοντες, να έχουν ανοιχτό τέλος χωρίς να εγκλωβίζουν και να εκμαιεύουν συγκεκριμένες ή επιθυμητές απαντήσεις. Ήταν της μορφής «πως σου φάνηκε;», «πως έζησες το...;», «ποια η γνώμη σου για...;», «πως θα το έκανες εσύ;». Λήφθηκε υπόψη η ηλικία των ερωτώμενων και για το λόγο αυτό όταν δεν μπορούσαν να ανταποκριθούν οι μαθητές στα ερωτήματα χρησιμοποιήθηκαν διευκρινιστικές ερωτήσεις του στιλ «δηλαδή;», «τι εννοείς;» κ.λ.π. χωρίς πάντα να εγκλωβίζουν και να κατευθύνουν τους ερωτώμενους σε συγκεκριμένες επιδιωκόμενες απαντήσεις. Ιδιαίτερο βάρος δόθηκε στην ανάδειξη της συναισθηματικής και κριτικής διάστασης της εμπειρίας με τη χρήση ερωτήσεων που δεν θα έφεραν σε δύσκολη θέση τους ερωτώμενους, ειδικά στην περίπτωση που είχαν αρνητική γνώμη για το πρόγραμμα ή βίωσαν μια αρνητική και δυσάρεστη εμπειρία. Μάλιστα, στις περιπτώσεις αυτές τονίστηκε ότι η αρνητική άποψη για το πρόγραμμα είναι πολύτιμη σαν μια πρόταση – κριτική που μπορεί να βοηθήσει στη βελτίωση του προγράμματος. Έγινε μια προσπάθεια τα άτομα που ερωτήθηκαν να είχαν μια αίσθηση ότι μπορούσαν να πουν οτιδήποτε και αυτά που έλεγαν όχι μόνο δεν θα προκαλούσαν την εύνοια ή την αποδοκιμασία του συνεντευκτή αλλά οι απόψεις τους θα αποτελούσαν πολύτιμες πληροφορίες. Τονίστηκε ότι κάθε γνώμη και άποψη έχει αξία, είναι μοναδική, κάθε

μαθητής θα μπορούσε να πει οτιδήποτε χωρίς να σκεφτεί ποια γνώμη θα δημιουργούσαν στους άλλους οι απόψεις του.

Αρκετές φορές χρησιμοποιήθηκαν *ερωτήσεις προσομοίωσης και παίξιμο ρόλου*, ερωτήσεις που βοηθούν τον ερωτώμενο να αισθανθεί σημαντικός και πολύτιμος, σπουδαίος, ειδικός με ευθύνες που έχει τη δυνατότητα να κάνει σημαντικές προτάσεις. Να αισθανθεί ότι βρίσκεται μέσα, γνωρίζει τα πράγματα από μέσα και μπορεί να δώσει απαντήσεις που οι άλλοι δεν μπορούν να ξέρουν, δεν γνωρίζουν. Με τον τρόπο αυτό του ζητείται να μοιραστεί τις γνώσεις του σαν ειδικός με κάποιον που εμφανίζεται να είναι αρχάριος. Είναι ένας τρόπος αύξησης της παρακίνησης, της αυτοπεποίθησης του ερωτώμενου. Μπορεί να υπάρξει μεγάλη ποικιλία σε τέτοιες ερωτήσεις που μπορούν να τον κάνουν να διαχωρίσει κάτι από τις ερωτήσεις και τον κάνουν να αισθάνεται λιγότερο προσωπικά υπεύθυνος για κάτι. Ρωτάμε το άτομο να φανταστεί τον εαυτό του σε μια κατάσταση στην οποία σαν ερευνητές ενδιαφερόμαστε να βρίσκεται. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα να γίνεται ο ερωτώμενος παρατηρητής της κατάστασης που του ζητάμε να περιγράψει, να τη φανταστεί έχοντας τον εαυτό του πρωταγωνιστή και στη συνέχεια να προσπαθήσει την περιγράψει.

Συμμετοχική παρατήρηση. Ο παρατηρητής είναι ο ίδιος το εργαλείο μέτρησης. Το πώς βλέπει τα γεγονότα, το πώς τα αξιολογεί και το πως τα ερμηνεύει έχει σχέση με τα προσωπικά του ενδιαφέροντα, τις προκαταλήψεις του, το πολιτιστικό και κοινωνικό του υπόβαθρο και το σύστημα αξιών του. Ο σκοπός της παρατήρησης είναι να περιγραφεί μια κατάσταση, άνθρωποι που συμμετέχουν σε δραστηριότητες, να αποδοθεί η πρέπουσα σημασία στα γεγονότα και τα πρόσωπα από την προοπτική των ίδιων των παρατηρούμενων, ενώ η περιγραφή θα πρέπει να είναι τεκμηριωμένη, ακριβής χωρίς άσχετες λεπτομέρειες. Η ποιότητα της παρατήρησης καθορίζεται από το κατά πόσο επιτρέπει τον αναγνώστη να μπει και να κατανοήσει την περιγραφόμενη κατάσταση, να τη ζήσει μέσα από τη διήγηση του άλλου. Οι εντυπώσεις και τα συναισθήματα γίνονται μέρος των αρχικών συλλεγμένων δεδομένων στην προσπάθεια να κατανοήσουν την κατάσταση και τους ανθρώπους που δραστηριοποιούνται εκεί.

Ο βαθμός συμμετοχής του ερευνητή – παρατηρητή στο παρατηρούμενο γεγονός είναι μια σημαντική παράμετρος που προσδιορίζει το είδος της παρατήρησης και μπορεί να αναπαρασταθεί με ένα συνεχές που η μια άκρη του είναι η συμμετοχική

παρατήρηση και το άλλο άκρο είναι η απλή παρατήρηση που δε συμμετέχει καθόλου ο ερευνητής στη διαδικασία. Ενδιάμεσα υπάρχουν πολλές διαβαθμίσεις στη συμμετοχή του παρατηρητή στη διαδικασία. Στις περισσότερες περιπτώσεις ξεκινάει ο ερευνητής σαν απλός παρατηρητής και στη συνέχεια προχωράει στη συμμετοχική παρατήρηση. Η πλήρης συμμετοχική παρατήρηση είναι μια στρατηγική που ταυτόχρονα συνδυάζει ανάλυση των δεδομένων, συνέντευξη των συμμετεχόντων και των πληροφοριοδοτών, άμεση συμμετοχή στην παρατηρούμενη κατάσταση και αυτοέλεγχος και αυτοεξέταση (Patton, 2001).

Στον ερευνητικό σχεδιασμός της παρούσας μελέτης επιλέχθηκε η πλήρης συμμετοχική παρατήρηση. Η ένταξη του ερευνητή στην τάξη πριν από την έναρξη του προγράμματος έγινε σε εύλογο χρονικό διάστημα (που κρίθηκε ότι ήταν αυτό του ενός μηνός) ώστε να υπάρχει η αναγκαία εξοικείωση με το περιβάλλον της τάξης. Από το διάστημα της προσαρμογής ξεκίνησε η καταγραφή της τάξης σαν ένα ζωντανό, λειτουργικό μαθησιακό περιβάλλον. Από το διάστημα της προσαρμογής στην τάξη ο ερευνητής συμμετείχε ενεργά στο μάθημα με την ιδιότητα του βοηθού και συνεργάτη του υπεύθυνου Κ.Φ.Α που έγινε πιο ενεργή με την έναρξη του προγράμματος. Η καταγραφή των σημειώσεων γινόταν αμέσως μετά την ολοκλήρωση του μαθήματος ώστε να μεταφέρεται όσο το δυνατόν πιο νωπή και αυτούσια η περιρρέουσα ατμόσφαιρα, τα συναισθήματα του ερευνητή και οι αντιδράσεις των μαθητών. Στη συνέχεια αφού γινόντουσαν οι απαιτούμενες διορθώσεις περνούσαν σαν αδρά δεδομένα στον υπολογιστή ώστε να γίνει η κατηγοριοποίηση των δεδομένων. Οι άξονες πάνω στους οποίους κινήθηκε η παρατήρηση ήταν παρόμοιοι με αυτούς των συνεντεύξεων και αυτό φαίνεται στον παρακάτω Πίνακα 4.

Πίνακας 4. Οι άξονες πάνω στους οποίους βασίσθηκε η συμμετοχική παρατήρηση στην παρούσα έρευνα.

Άξονες στην παρατήρηση		
1 ^{ος}	Οι παράγοντες του μαθήματος	Εγκαταστάσεις / Κ.Φ.Α. / Η τάξη της Φ.Α.
2 ^{ος}	Μαθητές	Προσπάθεια, Συμμετοχή, Συμπεριφορά
3 ^{ος}	Δεξιότητες Ζωής	Κατανόηση, Αποδοχή, Εκτίμηση, Εφαρμογή
4 ^{ος}	Το πρόγραμμα	Λειτουργία, Αποδοχή, Προβλήματα, Προτάσεις
5 ^{ος}	Καινοτομίες	Λειτουργία, Αναγνώριση, αποδοχή

Έτσι, πέρα από τις γενικές εντυπώσεις του παρατηρητή – ερευνητή για το χώρο, τις εγκαταστάσεις, την προσωπικότητα του Κ.Φ.Α. και τη γενική εντύπωση των τάξεων, η παρατήρηση επικεντρώθηκε στους ίδιους τους μαθητές, στο πως θα λειτουργούσαν, πως θα αντιμετώπιζανε το πρόγραμμα, αν θα μαθαίνανε αυτά που προέβλεπε ο σχεδιασμός, πόσο θα εκτίμησαν το πρόγραμμα και τις δεξιότητες ζωής, πόσο θα ήταν διατεθειμένοι να εφαρμόσουν τις Δ.Ζ. Το ίδιο το πρόγραμμα στην εφαρμογή του ήταν αντικείμενο κρίσης, πως δηλαδή θα προχωρούσε, τι προβλήματα θα προέκυπταν, πως θα αντιμετωπιζόντουσαν τα προβλήματα. Τέλος πως θα λειτουργούσαν οι καινοτομίες του προγράμματος, οι ομάδες, οι ρόλοι ευθύνης, η δουλειά στο σπίτι και το τετράδιο του μαθητή και πως θα ανταποκρινόντουσαν οι μαθητές σε αυτές τις προκλήσεις. Ο όγκος των δεδομένων της συμμετοχικής παρατήρησης έφτασε τις 112 σελίδες μονού διαστήματος.

Άλλα γραπτά δεδομένα. Είναι ανέκδοτα ποιοτικά δεδομένα, προφορικά ή γραπτά που μπορούσαν να προσφέρουν πολύτιμες πληροφορίες. Στην παρούσα έρευνα τέτοια δεδομένα συλλέχθηκαν από το τετράδιο του μαθητή, στα πλαίσια της δουλειάς στο σπίτι. Οι μαθητές είχαν το καθήκον να καταγράψουν τις εμπειρίες τους, την αίσθησή τους, το πώς βίωσαν την εμπειρία του κάθε ρόλου του δάσκαλου Δ.Ζ. ή του σύμβουλου στη διαδικασία επίλυσης προβλημάτων. Οι μαρτυρίες των μαθητών μπορούσαν να προσφέρουν πολύτιμα ποιοτικά δεδομένα που σε συνδυασμό με τις συνεντεύξεις και τη συμμετοχική παρατήρηση μπορούσαν να οδηγήσουν σε περισσότερο ασφαλή συμπεράσματα για το πρόγραμμα. Τα δεδομένα αυτά κάλυψαν 27 σελίδες μονού διαστήματος.

Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων. Στις ποιοτικές μεθόδους έρευνας, ο σκοπός της έρευνας, το είδος της έρευνας και των δεδομένων μπορούν να καθορίσουν το πώς θα γίνει η ανάλυση. Στην ποιοτική ανάλυση, όπως και στις άλλες φάσεις της ποιοτικής έρευνας, ο ίδιος ο ερευνητής είναι το εργαλείο που τη διαμορφώνει. Αυτό όμως που προέχει είναι η λεπτομερής καταγραφή της διαδικασίας. Δηλαδή το «πώς» έγινε η ανάλυση και αυτό να προηγείται της ερμηνείας των δεδομένων, δηλαδή το «πώς» να προηγείται από το «γιατί». Η διαδικασία που εντοπίζονται, κωδικοποιούνται και ταξινομούνται τα δεδομένα λέγεται ανάλυση περιεχομένου (content analysis) και ξεκινά με προσεκτικό διάβασμα όλων των δεδομένων. Ταυτόχρονα κρατούνται σημειώσεις και σχόλια για το πώς θα γίνει η ανάλυση, στη συνέχεια τα δεδομένα οργανώνονται σε κατηγορίες όπου κάθε κατηγορία προσδιορίζεται από ένα κωδικό που χαρακτηρίζει το θέμα, την κατηγορία. Για να αναπτυχθούν κώδικες και ομάδες πρέπει πρώτα να γίνει η σύγκλιση των δεδομένων στη φάση της ανάλυσης. Πρώτα ξεκινάμε με την ύπαρξη ομαλότητας στα δεδομένα που αναδεικνύουν πρότυπα που μπορούν να ενταχθούν σε κατηγορίες. Οι κατηγορίες θα πρέπει να κριθούν σύμφωνα με δύο κριτήρια: α) *την εσωτερική τους ομοιογένεια*, τα δεδομένα ανήκουν σε μια κατηγορία καθώς ταιριάζουν απόλυτα μεταξύ τους και β) *την εξωτερική ετερογένεια*, όπου οι διαφορές ανάμεσα στις κατηγορίες είναι σημαντικές, ξεκάθαρες και ουσιαστικές (Patton, 2001).

Οι μέθοδοι ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων είναι αρκετές και ποικίλουν ανάλογα με το είδος της ποιοτικής μεθόδου. Έτσι στις συνεντεύξεις αλλά και στην παρατήρηση έχουμε ανάλυση κατά περίπτωση όπου αναλύονται τα δεδομένα με βάση την περίπτωση, το άτομο που είναι αντικείμενο ενδιαφέροντος. Όμως οι πιο συνηθισμένες μέθοδοι κωδικοποίησης ποιοτικών πληροφοριών είναι *η ανάλυση κατά θέμα ή θεματική ανάλυση* (Boyatzis, 1998). Στην παρούσα μελέτη επιλέχθηκε σα μέθοδος η θεματική ανάλυση και ακολουθήθηκαν όλα τα πρωτόκολλα που καθορίζουν τη διαδικασία αυτής της ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων. Δηλαδή αφού έγινε η πρώτη ανάγνωση των αδρών δεδομένων ακολουθήθηκε η διαδικασία της κωδικοποίησης. Σε κάθε θέμα έμπαινε ένας κωδικός που με ένα συμβολικό τρόπο περιέγραφε το θέμα στο οποίο αναφερόταν. Η διαδικασία αυτή έγινε στην εξέλιξη της συγκέντρωσης ποιοτικών δεδομένων ώστε έγκαιρα να εντοπισθούν τυχών μεθοδολογικές ή άλλες ελλείψεις και αδυναμίες (Rossman & Rallis, 1998). Στη συνέχεια επανεξετάστηκαν οι κωδικοί και οι κατηγορίες που κατατάχθηκαν τα

ποιοτικά δεδομένα. Ο επανέλεγχος έγινε με βάση τη συμβατότητα των δεδομένων με τους κωδικούς αλλά και με τη σχέση που έχουν με τις ανάγκες και το σκοπό της παρούσας έρευνας. Στη φάση αυτή επαναπροσδιορίστηκαν κωδικοί και θέματα, κάποια που δεν εξυπηρετούσαν τις ανάγκες και προτεραιότητες της έρευνας αγνοήθηκαν, κάποια θέματα συνενώθηκαν καθώς είχαν μικρότερο ενδιαφέρον, κάποια θέματα που είχαν μεγαλύτερο ενδιαφέρον και αποδείχθηκε ότι υπήρχαν σε αυτά πολλές ενδιαφέρουσες πληροφορίες χωρίστηκαν σε περισσότερα του ενός θέματος (Rossman & Rallis, 1998). Η θεματική ανάλυση έχει χρησιμοποιηθεί σε προηγούμενες έρευνες στην Ελλάδα στο χώρο της άσκησης, της φυσικής αγωγής και του αθλητισμού (Αβραμίδου, Γούδας, & Πιντζοπούλου, 1999; Ζάνου, Χασάνδρα, & Γούδας, 2001; Hassandra, Goudas, & Chroni, 2003).

Αξιοπιστία – εγκυρότητα ποιοτικών αναλύσεων. Στο επόμενο στάδιο έγινε η διαδικασία ελέγχου της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας των ποιοτικών δεδομένων. Η διαδικασία αυτή δεν είναι παρόμοια με αυτή που ακολουθείται σε μια ποσοτική μέθοδο. Περισσότερο χρησιμοποιείται η έννοια *εμπιστευσιμότητα* για την αξιολόγηση της ποιότητας της διεξαγωγής και των αποτελεσμάτων μιας ποιοτικής μελέτης. Στην ποιοτική μέθοδο, σύμφωνα με τους Lincoln και Cuba (1985), τα κριτήρια που χρησιμοποιούνται για να εξασφαλιστεί η εμπιστευσιμότητα και τα οποία τηρήθηκαν είναι:

Αξιοπιστία – φερεγγυότητα (credibility), αναφέρεται στην εμπιστοσύνη για την αλήθεια των δεδομένων. Για να εξασφαλιστούν αυτές οι προϋποθέσεις ο ερευνητής ακολούθησε όλες τις διαδικασίες που καθορίζονται από τη βιβλιογραφία όπως αναφέρεται από τους Χασάνδρα και Γούδα (2003) και έχει ακολουθηθεί σε παρόμοιες ερευνητικές προσπάθειες (Hassandra, Goudas & Chroni, 2003).

α) παρατεταμένη ενασχόληση με το αντικείμενο και το χώρο. Προϋποθέτει πριν από τη διεξαγωγή της έρευνας αρκετή προετοιμασία, εξοικείωση και γνώση των ιδιομορφιών του περιβάλλοντος. Ο ερευνητής της παρούσας μελέτης, ένα μήνα πριν την έναρξη του προγράμματος, εντάχθηκε στις τάξεις ώστε να υπάρξει η απαιτούμενη προσαρμογή και εξοικείωση με το περιβάλλον της τάξης, να γνωρίσει τις ιδιομορφίες της κάθε τάξης, των Κ.Φ.Α. αλλά και των μαθητών. Από την άλλη ο ίδιος ερευνητής είχε πολυετή εργασιακή εμπειρία στον χώρο της εκπαίδευσης και της Φ.Α. ώστε να έχει τη δυνατότητα κατανόησης και ερμηνείας όλων όσων συμβαίνουν

σε μια τάξη Φ.Α. Επίσης ο ερευνητής είχε εκπαιδευτεί και επιμορφωθεί πάνω στις αρχές και στις μεθόδους της ποιοτικής έρευνας ώστε να μπορεί να ανταποκριθεί σ' αυτές τις απαιτήσεις.

β) *Επίμονη παρατήρηση* των στοιχείων του περιβάλλοντος και των ατόμων που θα μελετηθούν και έχουν σχέση με το σκοπό της έρευνας. Ο ερευνητής συστηματικά από τη φάση της προσαρμογής κιόλας κρατούσε σημειώσεις και παρατηρούσε συστηματικά όλα τα στοιχεία που συνέθεταν το περιβάλλον της τάξης όπως και τα χαρακτηριστικά των τάξεων συνολικά αλλά και των μαθητών που ξεχώριζαν θετικά ή αρνητικά με την παρουσία τους.

γ) *Τριμερής διασταύρωση μεθόδων, πηγών και κατηγοριοποίησης δεδομένων*. Για να βεβαιωθεί ότι τα ευρήματα και οι ερμηνείες τους είναι αξιόπιστα έγινε τριμερής διασταύρωση των μεθόδων συλλογής δεδομένων μέσω συνεντεύξεων, συμμετοχικής παρατήρησης από τον ερευνητή και ερωτηματολογίων. Για να βεβαιωθεί ότι οι κατηγορίες, οι κωδικοί των κατηγοριών μετρούσαν, περιέγραφαν αυτό που υποτίθεται ότι μετρούσαν χρησιμοποιήθηκαν τρεις διαφορετικοί εκτιμητές, άλλοι δύο πέρα από τον ίδιο τον ερευνητή. Οι κατηγορίες των θεμάτων τελικά καθορίστηκαν μέσα από την κοινή συνισταμένη των διαφορετικών θεωρήσεων των κωδικών που περιέγραφαν τις κατηγορίες.

δ) *Καταλληλότητα αναφορών*. Είναι η συλλογή επιπλέον στοιχείων (οπτικοακουστικό ή γραπτό υλικό) που είναι φυλαγμένο για την περίπτωση πιθανού μελλοντικού ελέγχου από κάθε εξωτερικό ενδιαφερόμενο που θα πιστοποιεί την αξιοπιστία και φερεγγυότητα της έρευνας. Στην παρούσα έρευνα έχουν κρατηθεί όλες οι ηχογραφημένες συνεντεύξεις μαθητών και Κ.Φ.Α., η απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων, τα αδρά γραπτά δεδομένα από τη συμμετοχική παρατήρηση, το ημερολόγιο που κρατούσε ο ερευνητής, φωτογραφικό υλικό, video ώστε να είναι στη διάθεση του κάθε ενδιαφερόμενου που θα ήθελε να ελέγξει τα δεδομένα.

Μεταβιβασιμότητα (transferability) που αντιστοιχεί περίπου σε αυτό που ονομάζουμε στην ποσοτική μέθοδο εξωτερική εγκυρότητα κάτι όμως που στη ποιοτική έρευνα είναι αδύνατη. Όμως αυτή η αδυναμία μπορεί να καλυφθεί με τη λεπτομερή περιγραφή της διεργασίας, του περιβάλλοντος και του προϊόντος της ποιοτικής έρευνας. Στην παρούσα έρευνα αυτή η προϋπόθεση κρατήθηκε με επιμέλεια καθώς αναφέρθηκε με λεπτομέρεια η όλη διαδικασία ώστε ο κάθε ενδιαφερόμενος να μπορεί να βγάλει ένα συγκεκριμένο συμπέρασμα για το πώς έγινε το πρόγραμμα και

οι πληροφορίες αυτές να του φανούν χρήσιμες σε μελλοντική ανάλογη προσπάθεια. Με τη διάθεση όλων των δεδομένων και όλης της πορείας της έρευνας με λεπτομέρειες, αποδείξεις και στοιχεία ο κάθε ενδιαφερόμενος έχει τη δυνατότητα να βρει χρήσιμες και ωφέλιμες πληροφορίες που μπορεί να τις χρησιμοποιήσει για δική του χρήση.

Βασιμότητα (dependability) – επιβεβαιωσιμότητα (conformability), η διαδικασία ελέγχου από εξωτερικό αξιολογητή της όλης ερευνητικής διαδικασίας και του προϊόντος της έρευνας. Για αυτό τον έλεγχο της παρούσας μελέτης είναι διαθέσιμες όλες οι μεθοδολογικές σημειώσεις (οι μεθοδολογικοί σχεδιασμοί, άξονες στις συνεντεύξεις και στην παρατήρηση, λίστες θεματικής ανάλυσης, οργάνωση και ιεράρχηση κατηγοριών, διαφοροποίηση κατηγοριών, συνένωση ή διαίρεση κατηγοριών), αδρά δεδομένα (ηχογραφημένες κασέτες με τις συνεντεύξεις μαθητών, Κ.Φ.Α., απομαγνητοφώνηση, σημειώσεις στη συμμετοχική παρατήρηση, τα τετράδια των μαθητών με τις εργασίες και τις απόψεις των μαθητών), βεβαιώσεις – συγκαταθέσεις για τη διεξαγωγή συνέντευξης (από γονείς, από διευθυντές, από το ΥΠ.Ε.Π.Θ.).

IV. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Αποτελέσματα ποσοτικών κριτηρίων αξιολόγησης.

Έλεγχος καταλληλότητας του τεστ γνώσεων για τις Δ.Ζ. Για να ερευνηθεί η καταλληλότητα των ερωτήσεων γνώσεων για τις Δ.Ζ. εξετάστηκαν στο συγκεκριμένο δείγμα δύο στατιστικοί δείκτες που αποτελούν βασικές στατιστικές ιδιότητες των ερωτήσεων, οι δείκτες δυσκολίας και οι δείκτες διαφοροποίησης (Thomas και Nelson, 1996). Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον παρακάτω Πίνακα 5.

Πίνακας 5. Δείκτης δυσκολίας, τυπική απόκλιση και δείκτης διαφοροποίησης των ερωτήσεων στο τεστ γνώσεων στην αρχική και επαναληπτική μέτρηση.

Ερωτήσεις	Αρχικό τεστ γνώσεων			Επαναληπτικό τεστ γνώσεων		
	Δείκτης δυσκ.	SD	Δείκτης διαφοροπ.	Δείκτης δυσκ.	SD	Δείκτης διαφοροπ.
1η	.92	.28	.24	.96	.18	.17
2η	.57	.50	.27	.71	.46	.26
3η	.40	.49	.23	.55	.50	.24
4η	.71	.45	.30	.81	.39	.14
5 ^η	.40	.49	.28	.62	.49	.16
6 ^η	.21	.47	.19	.54	.50	.32
7 ^η	.67	.46	.27	.76	.43	.18
8 ^η	.69	.42	.26	.76	.43	.20
9 ^η	.23	.50	.17	.45	.50	.21
10 ^η	.57	.45	.26	.69	.46	.23
11 ^η	.72	.35	.31	.77	.42	.26
12 ^η	.86	.37	.26	.85	.36	.13
13 ^η	.16	.35	.17	.41	.49	.21
14 ^η	.86	.35	.26	.88	.32	.24
15η	.86	.35	.26	.87	.33	.22

Στον παραπάνω πίνακα, στο αρχικό τεστ γνώσεων ο δείκτης δυσκολίας κυμάνθηκε από .16 έως .92 με μέση τιμή .59, ένας μέσος που γενικά θεωρείται

ικανοποιητικός τη στιγμή που προτείνεται ένας μέσος γύρω στο .50 (Αλεξόπουλος, 1998). Από τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου υπήρξαν μερικές που ξέφευγαν από τα όρια του άριστου επιπέδου, όπως η 1^η, 12^η, η 13^η, η 14^η και 15^η αλλά κρατήθηκαν αφενός γιατί κρίθηκε ότι ήταν σημαντικές και προσέφεραν συνολικά στο ερωτηματολόγιο αφετέρου το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο και οι συγκεκριμένες ερωτήσεις είχαν δοκιμασθεί σε προηγούμενες έρευνες και έδειξαν να έχουν ικανοποιητικό δείκτη δυσκολίας (Γούδας, Καραμπέκου & Παπαχαρίσης, 2007). Ο δείκτης διαφοροποίησης κυμάνθηκε από το .17 μέχρι το .31 που είναι στα αποδεκτά πλαίσια (Thomas & Nelson, 1996).

Στο επαναληπτικό τεστ ο δείκτης δυσκολίας όπως ήταν φυσικό ήταν υψηλότερος καθώς οι μαθητές ήταν εξοικειωμένοι με το ερωτηματολόγιο, κυμάνθηκε από .41 έως .96 με μέση τιμή το .71 που γενικά είναι υψηλή που μπορεί όμως να δικαιολογηθεί από την εξοικείωση των μαθητών στις ερωτήσεις. Ο δείκτης διαφοροποίησης είχε αντίστοιχη διακύμανση, κυμάνθηκε από το .17 έως το .32.

Εσωτερική συνοχή και δομική εγκυρότητα ερωτηματολογίων αντιλαμβανόμενης ικανότητας και εσωτερικής παρακίνησης. Η δομική εγκυρότητα των ερωτηματολογίων της έρευνας εξετάστηκε με τη διερευνητική παραγοντική ανάλυση (exploratory factor analysis) ενώ η εσωτερική συνοχή των παραγόντων που εμφανίσθηκαν εξετάσθηκαν με το συντελεστή Cronbach α (Cronbach, 1951). Οι τιμές του συντελεστή α που ήταν μικρότερες από το .60 θεωρήθηκαν μη αποδεκτές. Η εξαγωγή των παραγόντων έγινε με την ανάλυση κυρίων συνιστωσών (Principal Component). Η περιστροφή των αξόνων έγινε με πλάγια περιστροφή (oblimin rotation). Το κριτήριο για τον αριθμό των παραγόντων που θα ερμήνευαν το σύνολο των μεταβλητών ήταν οι ιδιοτιμές (eigenvalue) να είναι μεγαλύτερες της μονάδας και τα θέματα που είχαν φόρτιση μεγαλύτερη από .30 θεωρήθηκε ότι φορτίζουν σε ένα συγκεκριμένο παράγοντα.

Ερωτηματολόγιο αντιλαμβανόμενη ικανότητας για τη χρήση των δεξιοτήτων ζωής. Έγινε διερευνητική παραγοντική ανάλυση κυρίων αξόνων (principal components) με πλάγια περιστροφή για να εξετασθεί η δομική εγκυρότητα στο ερωτηματολόγιο για την αντιλαμβανόμενη ικανότητα στη χρήση των Δ.Ζ. Το ερωτηματολόγιο που φτιάχτηκε από τον Παπαχαρίση (2004) και έγινε μια βελτίωση από τους Γούδας, Καραμπέκου και Παπαχαρίσης (2007) αποτελείται από 21 θέματα.

Στις μελέτες αυτές τα 21 θέματα συγκροτούσαν τρεις παράγοντες, α) καθορισμός στόχου (με 6 θέματα), β) θετική σκέψη (με 8 θέματα) , γ) επίλυση προβλημάτων (με 7 θέματα). Από την παραγοντική ανάλυση που έγινε στην παρούσα μελέτη αποκαλύφθηκαν τέσσερις παράγοντες που εξηγούσαν το 59% της συνολικής διακύμανσης.

Ο πρώτος παράγοντας που ερμήνευε το 29.82% της συνολικής διακύμανσης αποτελείται από τρία θέματα και ονομάστηκε *«θετική σκέψη»*. Η ανάλυση αξιοπιστίας που έγινε για να εξετασθεί η εσωτερική συνοχή των ερωτήσεων έδειξε ότι ο παράγοντας είχε υψηλό βαθμό αξιοπιστίας, $\alpha = .81$. Όλα τα θέματα συνέβαλαν θετικά στη βελτίωση της αξιοπιστίας του παράγοντα.

Ο δεύτερος παράγοντας που ερμήνευε το 13.43% της συνολικής διακύμανσης συγκροτήθηκε από τέσσερα θέματα προσδιορίστηκε σαν *«αλλαγή της αρνητικής σκέψης σε θετική»*. Ο παράγοντας παρουσίασε καλό βαθμό εσωτερικής συνοχής, $\alpha = .64$. Όλα τα θέματα συνέβαλαν θετικά στη βελτίωση της αξιοπιστίας του παράγοντα.

Ο τρίτος παράγοντας που ερμήνευε το 8.33% της συνολικής διακύμανσης συγκροτήθηκε από τέσσερα θέματα προσδιορίστηκε σαν *«στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων»*. Ο παράγοντας παρουσίασε καλό βαθμό εσωτερικής συνοχής, $\alpha = .68$. Όλα τα θέματα συνέβαλαν θετικά στη βελτίωση της αξιοπιστίας του παράγοντα.

Ο τέταρτος παράγοντας που ερμήνευε το 7.48% της συνολικής διακύμανσης συγκροτήθηκε από τέσσερα θέματα προσδιορίστηκε σαν *«καθορισμός προσωπικών στόχων»*. Ο παράγοντας παρουσίασε καλό βαθμό εσωτερικής συνοχής, $\alpha = .72$. Όλα τα θέματα συνέβαλαν θετικά στη βελτίωση της αξιοπιστίας του παράγοντα.

Από τα 21 θέματα αφαιρέθηκαν 6 θέματα που δεν φόρτιζαν ικανοποιητικά. Από αυτά ένα θέμα είχε σχέση με τη θετική σκέψη, τρία με την επίλυση προβλημάτων και δύο με το καθορισμό στόχων. Τα 15 εναπομείναντα θέματα που συγκρότησαν τους τέσσερεις αυτούς παράγοντες και οι σχετικές φορτίσεις παρουσιάζονται στον παρακάτω Πίνακα 6.

Πίνακας 6. Παραγοντική ανάλυση του ερωτηματολογίου «αντιλαμβανόμενης ικανότητας για εφαρμογή των δεξιοτήτων καθορισμού προσωπικών στόχων, επίλυσης προβλημάτων και θετικής σκέψης».

Ερωτήσεις	Παράγοντες
Θετική σκέψη	
Τις περισσότερες φορές σκέφτομαι θετικά για τον εαυτό μου	.850
Γενικά στη ζωή μου σκέφτομαι θετικά για τον εαυτό μου	.831
Είμαι πολύ καλός/ ή στο να σκέφτομαι θετικά για τον εαυτό μου	.686
Αλλαγή της αρνητικής σκέψης σε θετική	
Μπορώ να σκέφτομαι θετικά για τον εαυτό μου ακόμη και όταν κάνω λάθη.	.786
Μπορώ να αλλάξω αμέσως προς το καλύτερο τη διάθεσή μου κάνοντας μια θετική σκέψη.	.713
Είμαι πολύ καλός/ή στο να αλλάζω τις αρνητικές σκέψεις που κάνω για τον εαυτό μου σε θετικές	.524
Ακόμα και όταν όλα φαίνεται να πηγαίνουν στραβά στη ζωή μου εγώ σκέφτομαι θετικά	.476
Επίλυση προβλημάτων	
Μπορώ να βρω πολλές λύσεις για ένα πρόβλημα που με απασχολεί και να διαλέξω την καλύτερη για να το αντιμετωπίσω.	.775
Λύνω ένα πρόβλημα αφού σκεφτώ τις πιθανές λύσεις που υπάρχουν και διαλέξω την καλύτερη για μένα	.722
Είμαι πολύ καλός/ή στο λύνω προβλήματα που με απασχολούν.	.685
Είμαι πολύ καλός στο να βρίσκω λύσεις σε προβλήματα που αντιμετωπίζω	.403
Καθορισμός στόχων	
Βάζω στόχους για τον εαυτό μου πολύ συχνά.	.849
Είμαι πολύ καλός/ή στο να βάζω στόχους για τον εαυτό μου.	.660
Βάζω στόχους σε πολλούς και διαφορετικούς τομείς της ζωής μου.	.409
Είμαι πολύ καλός/ή στο να βάζω συγκεκριμένους στόχους.	.526

Μετά την παραγοντική ανάλυση και την αφαίρεση των 6 ερωτήσεων που δεν φόρτιζαν ικανοποιητικά εξετάσθηκε η εσωτερική συνοχή του ερωτηματολογίου από

την ανάλυση αξιοπιστίας με το δείκτη α του Cronbach. Η τιμή α για κάθε παράγοντα φαίνεται στον παρακάτω Πίνακα 7.

Πίνακας 7. Δείκτες εσωτερικής συνοχής, Μ.Ο. και τυπικές αποκλίσεις ανά παράγοντα του ερωτηματολογίου «αντιλαμβανόμενη ικανότητα για τις δεξιότητες καθορισμού στόχων, θετικής σκέψης και επίλυσης προβλημάτων».

Παράγοντες	Cronbach's α	M	SD
Θετική σκέψη	.81	4.94	1.29
Μετατροπή αρνητικής σκέψης σε θετική	.65	4.87	1.17
Επίλυση προβλημάτων	.68	5.09	1.01
Καθορισμός στόχων	.72	4.92	1.11

Εσωτερική συνοχή και δομική εγκυρότητα ερωτηματολογίου εσωτερικής παρακίνησης. Για να εξετασθεί η δομική εγκυρότητα στο ερωτηματολόγιο για την εσωτερική παρακίνηση των μαθητών (IMI, Intrinsic Motivation Inventory) που προσαρμόστηκε για το μάθημα της Φ.Α έγινε διερευνητική παραγοντική ανάλυση, κυρίων αξόνων (principal components) με πλάγια περιστροφή. Από την παραγοντική ανάλυση αποκαλύφθηκαν τέσσερεις παράγοντες με ιδιοτιμή (eigenvalue) πάνω από 1, που εξηγούσαν το 63,15% της συνολικής διακύμανσης.

Ο πρώτος παράγοντας που ερμήνευε το 33.57% της συνολικής διακύμανσης αποτελούνταν από τρία θέματα και ονομάστηκε «ευχαρίστηση – ενδιαφέρον» για το μάθημα της Φ.Α. Η ανάλυση αξιοπιστίας που έγινε για να εξετασθεί η εσωτερική συνοχή των ερωτήσεων έδειξε ότι ο παράγοντας είχε υψηλό βαθμό αξιοπιστίας, $\alpha = .80$. Όλα τα θέματα συνέβαλαν θετικά στη βελτίωση της αξιοπιστίας του παράγοντα.

Ο δεύτερος παράγοντας που ερμήνευε το 13.64% της συνολικής διακύμανσης συγκροτήθηκε από τέσσερα θέματα προσδιορίστηκε σαν αντίληψη για «πίεση – ένταση» στο μάθημα της Φ.Α. Ο παράγοντας παρουσίασε καλό βαθμό εσωτερικής συνοχής, $\alpha = .74$. Όλα τα θέματα συνέβαλαν θετικά στη βελτίωση της αξιοπιστίας του παράγοντα.

Ο τρίτος παράγοντας που ερμήνευε το 8.46% της συνολικής διακύμανσης συγκροτήθηκε από τέσσερα θέματα προσδιορίστηκε σαν «προσπάθεια – σημαντικότητα» του μαθήματος της Φ.Α. Ο παράγοντας παρουσίασε καλό βαθμό εσωτερικής συνοχής, $\alpha = .72$. Όλα τα θέματα συνέβαλαν θετικά στη βελτίωση της αξιοπιστίας του παράγοντα.

Ο τέταρτος παράγοντας που ερμήνευε το 7.47% της συνολικής διακύμανσης συγκροτήθηκε από τέσσερα θέματα προσδιορίστηκε σαν «αντιλαμβανόμενη ικανότητα» στο μάθημα της Φ.Α. Ο παράγοντας παρουσίασε καλό βαθμό εσωτερικής συνοχής, $\alpha = .79$. Όλα τα θέματα συνέβαλαν θετικά στη βελτίωση της αξιοπιστίας του παράγοντα.

Από τα 20 συνολικά αρχικά θέματα του ερωτηματολογίου αφαιρέθηκαν 3 που δεν φόρτιζαν ικανοποιητικά στην παραγοντική ανάλυση, μια ερώτηση είχε σχέση με «προσπάθεια – σημαντικότητα» (η 2η ερώτηση), μια ερώτηση με την «αντιλαμβανόμενη ικανότητα» (η 5^η ερώτηση) και μια με την «πίεση – ένταση» (η 3^η ερώτηση)

Πίνακας 8. Παραγοντική ανάλυση του ερωτηματολογίου εσωτερικής παρακίνησης (IMI, Intrinsic Motivation Inventory)

Ερωτήσεις	Παράγοντες
Ευχαρίστηση - ενδιαφέρον	
Το μάθημα της γυμναστικής είναι ευχάριστο	.769
Θα έλεγα ότι το μάθημα της γυμναστικής είναι πολύ ενδιαφέρον	.742
Το μάθημα της γυμναστικής μου αρέσει πάρα πολύ	.741
Όταν κάνω το μάθημα της γυμναστικής σκέφτομαι πόσο πολύ μου αρέσει	.659
Το μάθημα της γυμναστικής είναι μια ενδιαφέρουσα εμπειρία	.501
Πίεση – ένταση	
Αισθάνομαι άγχος κατά την διάρκεια του μαθήματος της γυμναστικής	.845
Έχω αγωνία όταν κάνω το μάθημα της γυμναστικής	.807
Δεν έχω καθόλου άγχος στο μάθημα της γυμναστικής	.703
Αισθάνομαι πίεση από το πρόγραμμα του μαθήματος της γυμναστικής	.655
Προσπάθεια – σημαντικότητα	
Προσπαθώ πολύ σκληρά στο μάθημα της γυμναστικής	.841
Βάζω μεγάλη προσπάθεια στο μάθημα της γυμναστικής	.829
Δεν προσπαθώ και πολύ σκληρά στο μάθημα της γυμναστικής	.605
Δεν είμαι συγκεντρωμένος /ή όταν εκτελώ τις ασκήσεις στο μάθημα της γυμναστικής	.510
Αντιλαμβανόμενη ικανότητα	
Είμαι ικανοποιημένος με την απόδοση μου στο μάθημα της γυμναστικής	.791
Νομίζω ότι τα καταφέρνω καλά στο μάθημα της γυμναστικής	.790
Δεν τα καταφέρνω πολύ καλά στο μάθημα της γυμναστικής	.722
Νομίζω ότι τα πάω καλά στο μάθημα της γυμναστικής	.711

Η εσωτερική συνοχή του ερωτηματολογίου με τα 17 θέματα που απέμειναν μετά την παραγοντική ανάλυση εξετάστηκε από την ανάλυση αξιοπιστίας με το δείκτη α του Cronbach. Η τιμή α για κάθε παράγοντα φαίνεται στον παρακάτω Πίνακα 9.

Πίνακας 9. Δείκτες εσωτερικής συνοχής, Μ.Ο. και τυπικές αποκλίσεις ανά παράγοντα του ερωτηματολογίου εσωτερικής παρακίνησης (Intrinsic Motivation Inventory).

Παράγοντες	Cronbach's α	M	SD
Ευχαρίστηση - ενδιαφέρον	.80	4.19	.98
Πίεση – ένταση	.74	1.87	1.14
Προσπάθεια – σημαντικότητα	.72	3.68	1.16
Αντιλαμβανόμενη ικανότητα	.79	3.94	.98

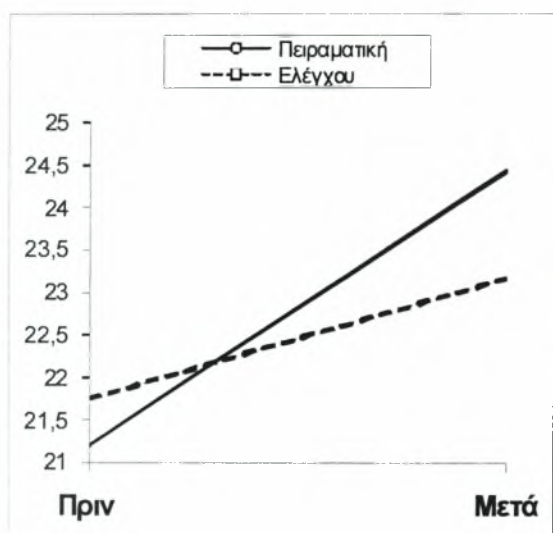
Περιγραφικά στατιστικά. Μέσοι Όροι και τυπικές αποκλίσεις. Στον πίνακα 10 φαίνονται τα περιγραφικά χαρακτηριστικά που φανερώνουν τις διαφορές των σκορ των εξαρτημένων μεταβλητών στις δυο μετρήσεις (αρχική – επαναληπτική) και των δυο ομάδων (πειραματική – ελέγχου)

Πίνακας 10. Μέσοι Όροι και τυπικές αποκλίσεις των μεταβλητών των δύο ομάδων (πειραματική - ελέγχου) στις δύο μετρήσεις (αρχική - επαναληπτική).

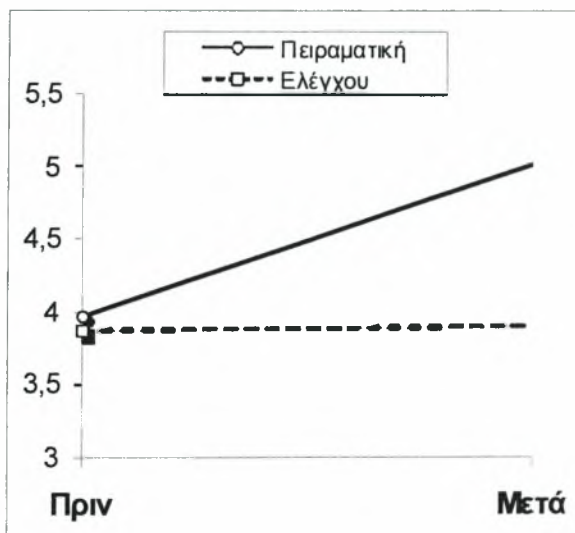
Μεταβλητές	Πειραματική ομάδα				Ομάδα ελέγχου			
	Πριν		Μετά		Πριν		Μετά	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Αθλητικές δοκιμασίες								
Ντρίπλα στο μπάσκετ	21.21	4.42	24.43	4.65	21.75	4.10	23.16	3.83
Πάσα στήθους στο μπάσκετ	3.97	2.63	5.01	2.71	3.87	2.47	3.90	2.59
Σερβίς από κάτω στο βόλεϊ	9.85	6.13	13.19	6.46	10.22	6.98	10.82	6.96
Πάσα με δάχτυλα στο βόλεϊ	48.21	18.02	57.97	19.01	51.75	15.44	56.88	17.07
Ερωτηματολόγια								
Τεστ γνώσεων	9.03	2.04	11.87	2.69	8.62	2.81	9.28	2.85
Αντιλαμβανόμενη ικανότητα								
Καθορισμός στόχου	5.07	.96	5.27	.74	5.10	1.08	5.08	1.17
Επίλυση προβλημάτων	5.09	.92	5.34	.79	5.09	1.00	5.18	.79
Θετική σκέψη	5.16	1.17	5.33	1.12	4.80	1.31	4.73	1.44
Αλλαγή αρνητικής σκέψης	4.96	1.16	5.27	1.01	4.82	1.18	4.59	1.24
Ερωτηματολόγιο εσωτερικής παρακίνησης (Intrinsic Motivation Inventory)								
Ευχαρίστηση – ενδιαφέρον	4.25	.75	4.35	.76	4.28	.61	4.11	.69
Αντιλαμβανόμενη ικανότητα	3.94	.85	4.12	.70	4.02	.76	3.96	.87
Προσπάθεια – σημαντικότητα	3.66	.89	3.82	.89	3.83	.80	3.73	.83
Πίεση - Ένταση	2.00	.94	1.89	.84	1.63	.74	1.89	.87

Αναλύσεις διακύμανσης και διαφορές στις ομάδες μεταξύ των δυο μετρήσεων. Δοκιμασίες αθλητικών δεξιοτήτων. Για τις αθλητικές δοκιμασίες έγινε πολυμεταβλητή ανάλυση διακύμανσης (MANOVA) με επαναλαμβανόμενες μετρήσεις στον παράγοντα χρόνο. Οι τέσσερις αθλητικές δεξιότητες θεωρήθηκαν σαν εξαρτημένες μεταβλητές, ο παράγοντας χρόνος θεωρήθηκε εντός των υποκειμένων ανεξάρτητη μεταβλητή και η ομάδα (πειραματική ή ελέγχου) μεταξύ των υποκειμένων ανεξάρτητη μεταβλητή. Από την 2X2 πολυμεταβλητή ανάλυση διακύμανσης φάνηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση των παραγόντων ομάδα – μέτρηση, $F(4, 119) = 7.43$, $p < .001$, $\eta^2 = .20$

Μονομεταβλητές αναλύσεις διακύμανσης (Univariate tests), ανέδειξαν σημαντικές αλληλεπιδράσεις των παραγόντων ομάδα – μέτρηση και στα τέσσερα αθλητικά τεστ. Συγκεκριμένα στο τεστ της ντρίπλας στο μπάσκετ, $F(1, 122) = 14.04$, $p < .001$, $\eta^2 = .10$, στο τεστ της πάσας στήθους στο μπάσκετ, $F(1, 122) = 5.23$, $p < .05$, $\eta^2 = .04$, στο τεστ του σερβίς από κάτω, $F(1, 122) = 7.97$, $p < .01$, $\eta^2 = .06$, και στο τεστ της πάσας με δάχτυλα στο βόλεϊ $F(1, 122) = 7.82$, $p < .01$, $\eta^2 = .06$. Σύμφωνα με τον Cohen (1988) η τιμή η^2 που αναφέρεται σε αυτή τη μελέτη αντιστοιχεί σε μέτριου μεγέθους επίδραση.



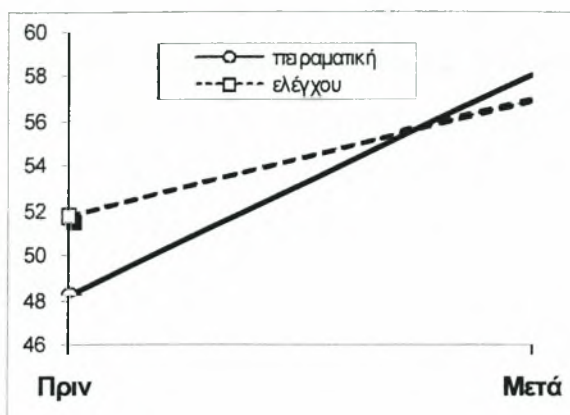
Σχήμα 2. Το σκορ των δυο ομάδων στις μετρήσεις στο τεστ της ντρίπλας στο μπάσκετ



Σχήμα 3. Το σκορ των δυο ομάδων στις μετρήσεις στο τεστ της πάσας στήθους στο μπάσκετ

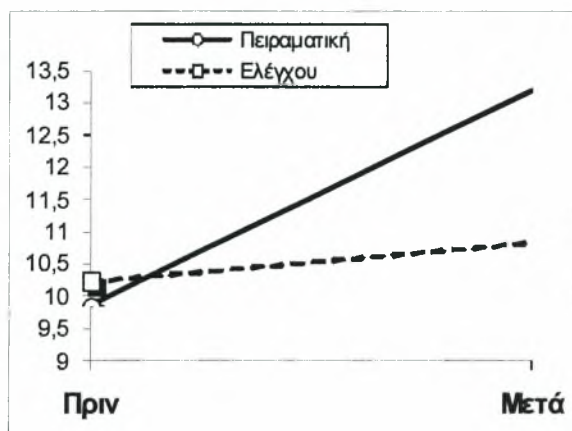
Για περαιτέρω διερεύνηση αυτής της αλληλεπίδρασης, οι δύο ομάδες (πειραματική και ελέγχου) συγκρίθηκαν πριν και μετά την διεξαγωγή της παρέμβασης με τη χρήση του τεστ Tukey (Vincent, 1995, p. 159, formula 9.15 για τη σύγκριση

μεμονωμένων ομάδων). Η ανάλυση έδειξε ότι δεν υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά πριν την εφαρμογή της παρέμβασης στις τέσσερις αθλητικές δεξιότητες ανάμεσα στην πειραματική και στην ομάδα ελέγχου. Μετά όμως την παρέμβαση, στο επαναληπτικό τεστ, υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων, με



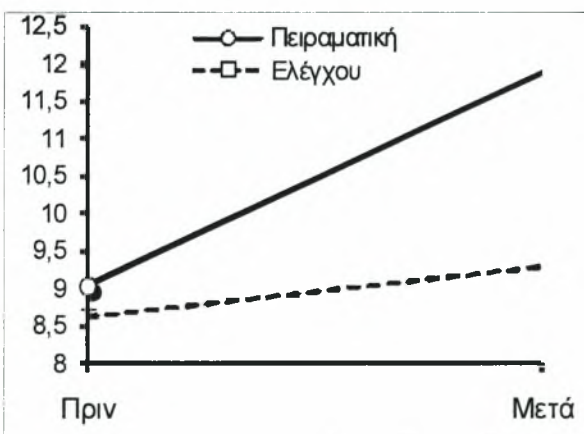
Σχήμα 4. Το σκορ των δυο ομάδων στις μετρήσεις στο τεστ της πάσας με δάχτυλα στο βόλεϊ.

υπεροχή της πειραματικής έναντι της ομάδας ελέγχου, στο τεστ της πάσας στήθους στο μπάσκετ και στο τεστ του σερβίς από κάτω στο βόλεϊ. Όμως δεν υπήρξαν σημαντικές διαφορές στα άλλα δύο τεστ δηλαδή στο τεστ της ντρίπλας στο μπάσκετ και στο τεστ της πάσας στο βόλεϊ. Η πειραματική



Σχήμα 5. Το σκορ των δυο ομάδων στις μετρήσεις στο τεστ του σερβίς στο βόλεϊ

ομάδα βελτίωσε τις επιδόσεις της στο τεστ της πάσας στήθους στο μπάσκετ 26.38% και στο σερβίς από κάτω στο βόλεϊ 33.27%, όταν τα αντίστοιχα ποσοστά βελτίωσης στην ομάδα ελέγχου ήταν 1.26% και 6.62% αντίστοιχα.



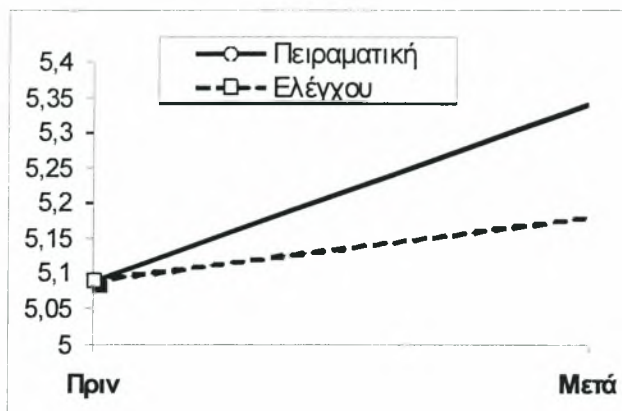
Σχήμα 6. Το σκορ των δυο ομάδων στις μετρήσεις στην αξιολόγηση των γνώσεων για τις Δ.Ζ.

Γνώσεις για τις δεξιότητες ζωής. Για το τεστ γνώσεων έγινε ανάλυση διακύμανσης (ANOVA) με επαναλαμβανόμενες μετρήσεις στον παράγοντα χρόνο με εξαρτημένη μεταβλητή τις γνώσεις για τις Δ.Ζ.

και ανεξάρτητες μεταβλητές τους παράγοντες χρόνος μέτρησης (πριν και μετά την παρέμβαση) και ομάδα (πειραματική – ελέγχου). Η ανάλυση διακύμανσης στο τεστ γνώσεων έδειξε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση των παραγόντων μέτρηση – ομάδα, $F(1, 128) = 28.22, p < .001, \eta^2 = .18$. Το τεστ Tukey (για σύγκριση μεμονωμένων ομάδων) έδειξε ότι δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ομάδων πριν την εφαρμογή του προγράμματος, όμως υπήρχε σημαντική διαφορά μεταξύ των ομάδων μετά την

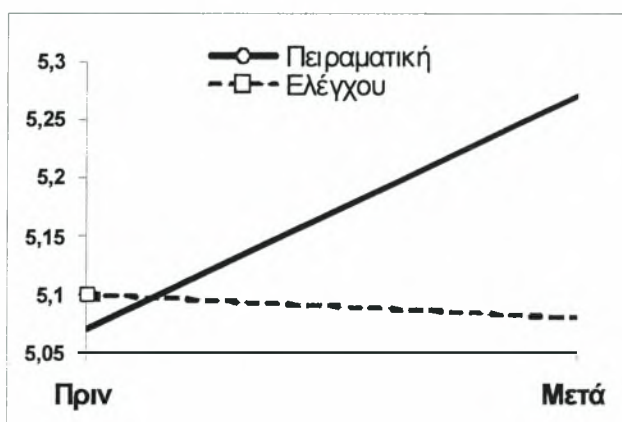
εφαρμογή του προγράμματος, όπου η πειραματική ομάδα βελτίωσε τα σκορ στο τεστ γνώσεων κατά 33.8% όταν την ίδια στιγμή το σκορ στην ομάδα ελέγχου μειώθηκε κατά 10.6%

Ερωτηματολόγιο



Σχήμα 7. Τα σκορ των δυο ομάδων στο ερωτηματολόγιο αντιλαμβανόμενης ικανότητας για τις στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων

αντιλαμβανόμενης ικανότητας για τη χρήση των Δ.Ζ. Για το τεστ αντιλαμβανόμενης ικανότητας για τη χρήση των Δ.Ζ. έγινε πολυμεταβλητή ανάλυση διακύμανσης (MANOVA) με επαναλαμβανόμενες μετρήσεις στον παράγοντα χρόνο. Τα σκορ των παραγόντων του ερωτηματολογίου αντιλαμβανόμενη ικανότητα για



Σχήμα 8. Τα σκορ των δυο ομάδων στο ερωτηματολόγιο αντιλαμβανόμενης ικανότητας για τον καθορισμό στόχου.

χρήση των Δ.Ζ. θεωρήθηκαν ως εξαρτημένες μεταβλητές, ενώ ανεξάρτητες μεταβλητές

θεωρήθηκαν ο παράγοντας χρόνος μέτρησης και η ομάδα (πειραματική ή ελέγχου). Η πολυμεταβλητή ανάλυση διακύμανσης (MANOVA) έδειξε στατιστικά σημαντική πολυμεταβλητή αλληλεπίδραση των παραγόντων μέτρηση – ομάδα $F(4, 125) = 2.72,$

$p = .033$, $\eta^2 = .08$ (η τιμή η^2 αντιστοιχεί σε μέτριου μεγέθους επίδραση, Cohen, 1988).

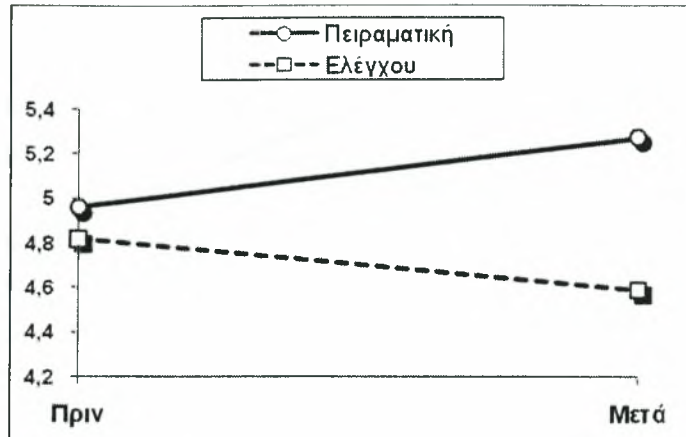
Από τις μονομεταβλητές αναλύσεις διακύμανσης (Univariate tests) που έγιναν φάνηκε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση μόνο στην εξαρτημένη μεταβλητή μετατροπή της αρνητικής σκέψης σε θετική, $F(1, 128) = 9.01$, $p = .003$, $\eta^2 = .06$ και όχι στις άλλες μεταβλητές. Για να διερευνηθεί αυτή η αλληλεπίδραση οι δύο ομάδες συγκρίθηκαν πριν και

μετά την παρέμβαση με τη χρήση του τεστ σημαντικότητας διαφορών Tukey. Πριν από το πρόγραμμα δεν υπήρχε σημαντική διαφορά μεταξύ των ομάδων στη μετατροπή της αρνητικής σκέψης σε θετική. Όμως μετά την παρέμβαση η πειραματική ομάδα είχε στατιστικά σημαντική βελτίωση σε αυτή τη μεταβλητή καθώς αυξήθηκε το σκορ κατά 6.95% σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου που το σκορ της μειώθηκε κατά 4.57%.

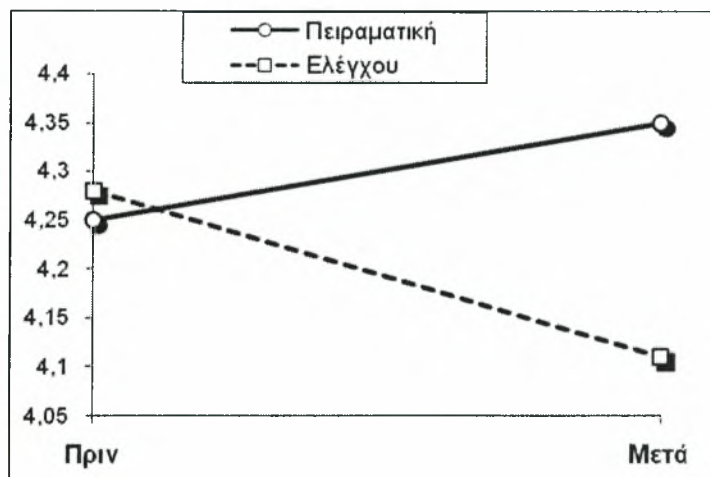
Ερωτηματολόγιο

εσωτερικής παρακίνησης (IMI, *Intrinsic Motivation Inventory*). Για το ερωτηματολόγιο της εσωτερικής παρακίνησης (IMI)

έγινε πολυμεταβλητή ανάλυση διακύμανσης (MANOVA) με επαναλαμβανόμενες μετρήσεις στον παράγοντα χρόνο. Τα σκορ των τεσσάρων παραγόντων που προέκυψαν από την παραγοντική ανάλυση θεωρήθηκαν εξαρτημένες μεταβλητές, ενώ



Σχήμα 9. Τα σκορ των δυο ομάδων στο ερωτηματολόγιο αντιλαμβανόμενης ικανότητας για τη μετατροπή της αρνητικής σκέψης σε θετική



Σχήμα 10. Τα σκορ των δυο ομάδων στο ερωτηματολόγιο εσωτερικής παρακίνησης για ευχαρίστηση – ενδιαφέρον για τη Φ.Α.

ανεξάρτητες μεταβλητές θεωρήθηκαν ο παράγοντας χρόνος μέτρησης και η ομάδα (πειραματική ή ελέγχου).

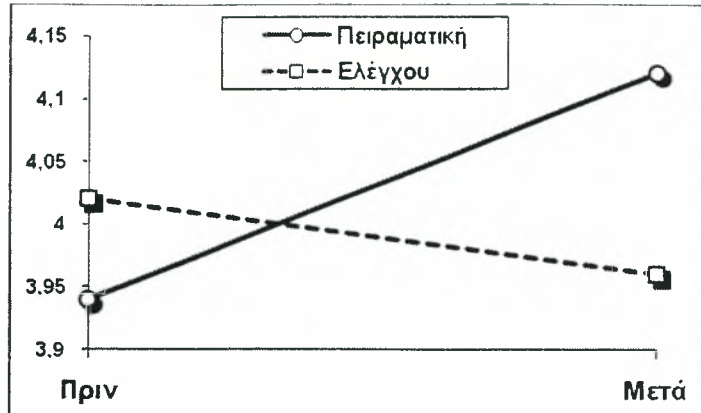
Από την 2X2 πολυμεταβλητή ανάλυση

διακύμανσης φάνηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική πολυμεταβλητή

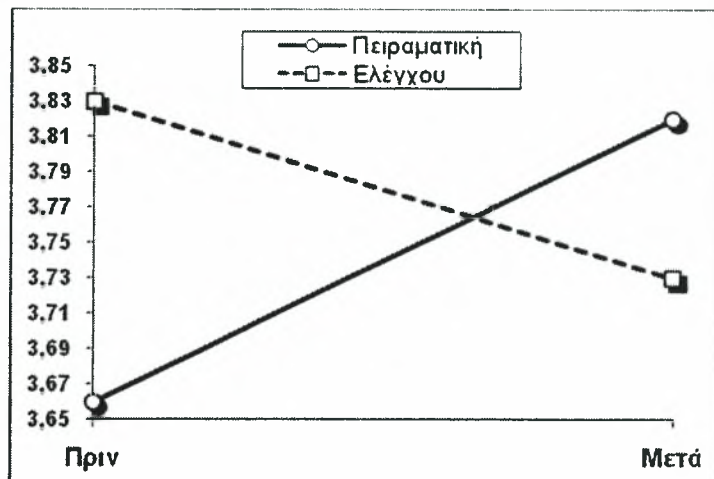
αλληλεπίδραση των παραγόντων ομάδα – μέτρησης, $F(1, 109) = 3.604$, $p < .01$, $\eta^2 = .12$.

Μονομεταβλητές αναλύσεις διακύμανσης (Univariate tests) ανέδειξαν σημαντικές αλληλεπιδράσεις των παραγόντων ομάδα – μέτρησης και στις τρεις από τις τέσσερις εξαρτημένες μεταβλητές. Συγκεκριμένα, στο τεστ παραλληλισμού στον παράγοντα «ευχαρίστηση – ενδιαφέρον» για το μάθημα της Φ.Α. φάνηκε ότι οι ομάδες παρουσίασαν διαφορετική εξέλιξη από μέτρηση σε μέτρηση, $F(1, 112) = 6.82$, $p = .01$, $\eta^2 = .06$, το ίδιο ίσχυε και για τους παράγοντες

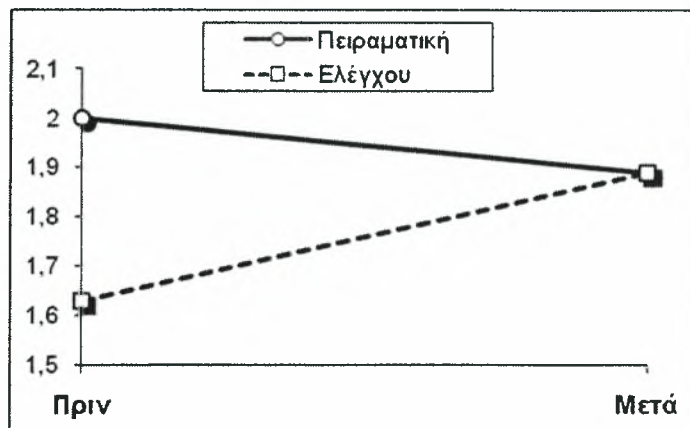
«αντιλαμβανόμενη ικανότητα» στο μάθημα της Φ.Α., $F(1, 112) = 3.99$, $p < .05$, $\eta^2 =$



Σχήμα 11. Τα σκορ των δυο ομάδων στο ερωτηματολόγιο εσωτερικής παρακίνησης για αντιλαμβανόμενη ικανότητα στη Φ.Α.



Σχήμα 12. Τα σκορ των δυο ομάδων στο ερωτηματολόγιο εσωτερικής παρακίνησης για προσπάθεια – σημαντικότητα της Φ.Α.



Σχήμα 13. Τα σκορ των δυο ομάδων στο ερωτηματολόγιο εσωτερικής παρακίνησης για πίεση – ένταση στη Φ.Α.

.03 και «πίεση – ένταση» στο μάθημα της Φ.Α., $F(1, 112) = 5.76, p < .02, \eta^2 = .05$ ενώ οριακά δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση των παραγόντων ομάδα – χρόνος στη μεταβλητή «προσπάθεια – σημαντικότητα» στο μάθημα της Φ.Α., $F(1, 112) = 3.85, p = .052, \eta^2 = .03$.

Αποτελέσματα ποιοτικών κριτηρίων αξιολόγησης.

Από την ανάλυση όλων των ποιοτικών δεδομένων και τη διασταύρωση - τριγωνοποίηση των δεδομένων των συνεντεύξεων, της παρατήρησης και των δεδομένων από το τετράδιο του μαθητή προέκυψαν, όπως φαίνεται και στον Πίνακα 11, δυο βασικές διαστάσεις, 1) το Πρόγραμμα και 2) οι Δεξιότητες Ζωής. Κάθε μια από αυτές τις διαστάσεις διακλαδίζονταν σε επιμέρους κατηγορίες 2^{ης} τάξης. Έτσι για την κατηγορία «Πρόγραμμα» είχαμε τις επιμέρους κατηγορίες 2^{ης} τάξης: α) γενική εντύπωση για το πρόγραμμα (θετική – αρνητική με αιτιολόγηση), β) προτάσεις για βελτίωση, γ) αντίληψη για μια άλλη Φ.Α., δ)οργάνωση, ε) σχεδιαστικές αδυναμίες, στ) καινοτομίες (τετράδιο του μαθητή, δουλειά στο σπίτι, ανάληψη ρόλων, τροποποίηση παιχνιδιών, δημιουργία ομάδων, το παιχνίδι του χαμένου θησαυρού). Για τη δεύτερη γενική διάσταση «Δεξιότητες Ζωής» δημιουργήθηκαν οι επιμέρους κατηγορίες 2^{ης} τάξης: α) γνώσεις (για στόχους, επίλυση προβλημάτων, θετική σκέψη), β) αξία χρησιμότητα Δ.Ζ., γ) χρήση Δ.Ζ. στο μάθημα δ) μεταφορά μάθησης, εφαρμογή Δ.Ζ. στη ζωή, έξω από το μάθημα.

Πίνακας 11. Συνολική απεικόνιση των κατηγοριών με παρουσίαση των αδρών διακριτών θεμάτων στην τριγωνοποίηση των δεδομένων της ποιοτικής ανάλυσης.

Γενική διάσταση		Κατηγοριοποίηση 2 ^{ης} τάξης		Κατηγοριοποίηση 1 ^{ης} τάξης
Το πρόγραμμα	Γενική εντύπωση – άποψη	Θετική	Καινούργιο, πρωτοποριακό, διασκεδαστικό, ευχάριστο, χρήσιμο, ευκαιρία για ισότιμη συμμετοχή.	
			Κ.Φ.Α.: σημαντική εμπειρία, ζωντανή επιμόρφωση, καινούργιες γνώσεις και ιδέες	
			Λόγοι: πρωτοτυπία, γνώσεις, διασκέδαση, αυτοπεποίθηση, έλεγχο άγχους, εμπειρίες για τη ζωή, η Φ.Α. έγινε «μάθημα»	
		Αρνητική	Κουραστική, μονότονη, δυσάρεστη εμπειρία, πολύς και κουραστικός λόγος. Πρόγραμμα δύο ταχυτήτων, προβλήματα συμπεριφοράς και πειθαρχίας.	

			<i>Ερμηνεία:</i> στερεότυπα, αγαπημένες συνήθειες, πολύς λόγος, αδιάφορο κινητικό μέρος, ανωριμότητα μαθητών, χρόνος εξοικείωσης, διαφορετικές ανάγκες, κακή επικοινωνία.
	Προτάσεις για βελτίωση		<i>Μαθητές:</i> Περισσότερο παιχνίδι, ενσωμάτωση ασκήσεων στο παιχνίδι, αγαπημένα αθλήματα, συγκατάθεση για συμμετοχή. <i>Κ. Φ.Α.:</i> άπλωμα σε βάθος χρόνου, να είναι πιο εφαρμόσιμο.
	Τίθενε		Κατανόηση βασικών αρχών, της σημασίας, της ουσίας του προγράμματος.
	Αντίληψη για μια άλλη Φ.Α.		Η Φ.Α. πιο ευχάριστο «μάθημα», διασκεδαστικό, εντυπωσιακό, με στόχο, σκοπό και περιεχόμενο.
	Οργάνωση		Χρήση ρουτινών, πρόβλεψη, δυναμικές πρακτικές ελέγχου, προετοιμασία με ρόλους ευθύνης.
	Σχεδιαστικές αδυναμίες		Λίγος χρόνος – ελλιπής ανατροφοδότηση, μη προσωπικοί στόχοι, αντίφαση μεταξύ προαιρετικής και απαίτησης για να γίνεται η δουλειά στο σπίτι, μη εξατομίκευση .
	Καινοτομίες	Τετράδιο & δουλειά στο σπίτι.	Αρχική έκπληξη, αρνητική διάθεση που γρήγορη άλλαξε. Διαδικασία ευχάριστη, χρήσιμη, αφορμή για πειραματισμό .
		Ανάληψη ρόλων	<i>Δάσκαλος Δ.Ζ.:</i> πρωτόγνωρος ρόλος, εκτιμήθηκε, αγαπήθηκε, μια πρόκληση, ένα παιχνίδι, μια καινούργια, διασκεδαστική και χρήσιμη εμπειρία. Οι αδύναμοι μαθητές απέκτησαν κύρος.
			<i>Προπονητής:</i> πρωτόγνωρη εμπειρία, δύσκολο, πρωτόγνωρο και προκλητικό καθήκον. Οι αδύναμοι μαθητές απέκτησαν κύρος και ευκαιρία για ίση συμμετοχή.
			<i>Ειδικός στις Δ.Ζ.:</i> δε λειτούργησε, δεν πρόλαβαν να εξοικειωθούν με το ρόλο
		Τροποποίηση παιχνιδιών	Αναστάτωση, αιφνιδιασμός, αμηχανία, απότομες αντιδράσεις. Αποδοχή και εκτίμηση του νέου ρόλου στην πορεία.
		Το παιχνίδι του χαμένου θησαυρού	Απόλυτη επιτυχία, το πιο ευχάριστο κομμάτι του προγράμματος. Ενεργή συμμετοχή όλων ακόμη και των αδιάφορων και απείθαρχων.
		Ομάδες	Προβλήματα αποδοχής, ένταξης, συνεργασίας που ξεπεράστηκαν. Συνεργασία, αλληλεπίδραση, αλληλεγγύη.
Οι Δεξιότητες Ζωής	Γνώσεις για τις Δ.Ζ.	Στόχοι	Ξεκάθαρη γνώση, ταύτιση με προσπάθεια, επιμονή, πρόκληση. Άγνοια της σημασίας του πλάνου δράσης, μη σύνδεση του πλάνου δράσης με στόχους.
		Θετική σκέψη	Κατανόηση της αξίας της, σύνδεση με την απόδοση. Ταύτιση αρνητικής σκέψης με άγχος, εγκατάλειψη, απόσυρση, αποτυχία, ταύτιση θετικής σκέψης με επιτυχία,

		επικέντρωση, αυτοπεποίθηση. Αναγνώριση της αξίας του εντοπισμού της αρνητικής και μετατροπή της σε θετική και της αυτό-ομιλίας σαν μέσο ελέγχου της σκέψης.
	Επίλυση προβλημάτων	Το Σ.Ο.Σ. μέσο αντιμετώπισης προβλημάτων, καινούργια στρατηγική ζωής που άλλαξε νοοτροπίες χρόνων.
Αξία – χρησιμότητα Δ.Ζ.		Πολύτιμα εφόδια για αθλητικές δεξιότητες, σχολικά καθήκοντα, προβλήματα και δυσκολίες της ζωής, για το δύσκολο και απαιτητικό επαγγελματικό, για να κερδίσουν σε αυτοπεποίθηση, να ξεπερνούν τις προσωπικές τους αδυναμίες.
Χρήση Δ.Ζ. - στο μάθημα		Αμηχανία, συστολή στην αρχή που κάποιες φορές ξεπεράστηκε κάποιες όχι.
Μεταφορά μάθησης. Εφαρμογή έξω από το μάθημα, στη ζωή		Εφαρμόσιμες οι Δ.Ζ. στην καθημερινότητα, οι ίδιοι ικανοί για να τις εφαρμόσουν. Εφαρμογή στις καθημερινές δραστηριότητες, στα καθημερινά προβλήματα, στον τρόπο ζωής, στους τομείς επίτευξης (αθλητισμός, σχολείο), για αντιμετώπιση διαπροσωπικών προβλημάτων .

α) Το πρόγραμμα. Γενικές εντυπώσεις. Η θετική και αισιόδοξη εικόνα για το πρόγραμμα αναδείχθηκε ξεκάθαρα μέσα από τις συνεντεύξεις των μαθητών καθώς το μεγαλύτερο μέρος αυτών είχε ιδιαίτερα θετική άποψη γι' αυτό που έζησε. Το πρόγραμμα τους φάνηκε καινούργιο, πρωτοποριακό, ξεπερνούσε αυτά που ήξεραν ή είχαν συνηθίσει, ήταν κάτι που δεν είχαν ξανακάνει. Ήταν κάτι πρωτόγνωρό όχι μόνο για το μάθημα της Φ.Α. αλλά και για το σχολείο. Επιπλέον δήλωσαν τυχεροί που συμμετείχαν σ' ένα τέτοιο πρόγραμμα.

«...ήταν ένας τρόπος διδασκαλίας καινούργιος, πρωτόγνωρος για μένα, δεν είχαμε ξανακάνει κάτι τέτοιο, ήταν πέρα από παιχνίδι που ήταν μέχρι τώρα η γυμναστική, ήταν κάτι σαν να μαθαίνουμε και να μας βοηθάει... εεε... σε κάποιο άθλημα που θέλει να ακολουθήσει κάποιος ξεχωριστά από τα άλλα και μας βοηθάει να βελτιωθούμε πάνω σε αυτό...»

«...στο σχολείο δεν έχουμε μάθημα για στόχους, συγκεκριμένο για να προπονηθούμε, κάναμε διάφορα πράγματα και ήταν μια ξεχωριστή εμπειρία.

«...και ίσως να μην τα ξανασυναντήσουμε αυτά τα πράγματα.»

Στο πρόγραμμα πέρασαν καλά, διασκέδασαν, από τα λόγια τους έβγαине μια αίσθηση χρησιμότητας, ωφέλειας και κέρδους από τη συμμετοχή τους που θα τους

βοηθούσε όχι μόνο στο μάθημα της Φ.Α. αλλά και στη ζωή τους, θα ήταν ένα όπλο απέναντι στα καθημερινά προβλήματα και στις προκλήσεις του μέλλοντος.

«...ήταν πολύ ωραίο και διασκεδαστικό...»

«... και δεν είναι μόνο και την αθλητική άποψη, μας μαθαίνει και στη ζωή μας γενικά... πάρα πολλά ...»

«...μ' άρεσε η όλη η συνεργασία που κάναμε, μ' άρεσε που βάζαμε στόχους και λύναμε τα περισσότερα προβλήματα από την καθημερινή μας ζωή».

Η ίδια θετική εικόνα αποτυπώθηκε και στις συνεντεύξεις των Κ.Φ.Α. που θεωρούσαν τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα ως μια σημαντική επιμορφωτική εμπειρία.

«...πολύ σημαντική εμπειρία που θα τα εφαρμόσω από την επόμενη χρονιά ... ήταν πάρα πολύ σημαντικό αυτό που έγινε και φυσικά και γι' αυτό δέχθηκα από την αρχή...»

«...εμένα μου άρεσε, έτσι δεν είχα δουλέψει άλλη χρονιά, τόσο συγκεκριμένα, με στόχους...»

Οι Κ.Φ.Α. έκριναν πως το πρόγραμμα για τους μαθητές ήταν πολύ χρήσιμο και ωφέλιμο, που έδινε την ευκαιρία σ' όλους να παίξουν ένα πρωταγωνιστικό ρόλο.

«...τους άρεσε... πήρανε πολλά θετικά πράγματα από το πρόγραμμα. Πήρανε... τους στόχους που έβαζαν, γιατί έβαλαν κάποιους στόχους και είδα ότι είχαν κάποια βελτίωση...»

«...στην ομάδα ένας αναλάμβανε να τα κάνει όλα και οι άλλοι ίσως παίζανε το ρόλο του κομπάρσου. Ενώ τώρα με το πρόγραμμα τα πράγματα βελτιώθηκαν πολύ περισσότερο και μαθητές που δεν θέλανε να συμμετέχουν σε ομάδες βρήκαν ρόλο και χάρηκαν τη συμμετοχή τους...»

Η εικόνα των μαθητών που προσπαθούσαν και διασκέδασαν στο μάθημα της Φ.Α. επιβεβαιώθηκε και από τα δεδομένα της παρατήρησης.

«...όλοι ήταν ενταγμένοι στο παιχνίδι και με πάθος προσπαθούσαν...»

«...άκουγαν προσεκτικά και ήταν απορροφημένοι σ' αυτά που τους έλεγα...»

«...αυτό που με εξέπληξε είναι ότι μόνοι τους χωρίς να τους το πω κάνανε σύσκεψη για τη στρατηγική που θα ακολουθούσαν...»

«...προσπαθούσαν, έπαιζαν χαιρόντουσαν τα παιχνίδια. Όταν σταματήσαμε ήταν ιδρωμένοι, λαχανιασμένοι και χαρούμενοι...»

«...το παιχνίδι συνεχίστηκε με αμείωτο ενδιαφέρον και μετά το χτύπημα του κουδουνιού, κανείς δεν μου ζήτησε να φύγει...»

Με αυτά τα αποτελέσματα συμφωνούσαν και οι απόψεις των μαθητών όπως καταγράφηκαν στο τετράδιο του μαθητή. Η θετική και αισιόδοξη άποψη για το πρόγραμμα εκφράστηκε γλαφυρά στην κατάθεση της άποψης για το πρόγραμμα από 75 μαθητές στο σύνολο των 83 που αποτελούσαν την πειραματική ομάδα. Πιο αναλυτικά για πολλούς μαθητές το πρόγραμμα ήταν μια σπουδαία, ευχάριστη, διασκεδαστική, χρήσιμη για τη ζωή τους εμπειρία που δυστυχώς είχε ημερομηνία λήξης.

«...το πρόγραμμα ήταν διασκεδαστικό και νομίζω ότι όλοι μας περάσαμε ωραία. Πέρασα ωραία και στενοχωριέμαι, θα μου λείψουν όλες αυτές οι ωραίες στιγμές στο πρόγραμμα της γυμναστικής. Η εμπειρία ήταν καταπληκτική...»

«αυτό το πρόγραμμα είναι τέλειο!!! Δεν μπορώ να το περιγράψω! Μου άρεσε πάρα πολύ! Μακάρι να μην τελείωνε τόσο γρήγορα. Εγώ προσωπικά είμαι πολύ ευχαριστημένη και δεν υπήρξε ούτε μια στιγμή που να δυσαρεστήθηκα...»

«...το πρόγραμμα αυτό μου άρεσε πάρα πολύ και πιστεύω ότι θα με βοηθήσει πάρα πολύ στη ζωή μου. Θα με βοηθήσει στο να είμαι αισιόδοξη, να είμαι πιο δυνατή, να χρησιμοποιώ το Σ.Ο.Σ. για να λύνω προβλήματά μου, να κάνω πλάνο δράσης ώστε να βελτιωθώ σ' αυτό που θέλω να πετύχω...»

Οι μαθητές δήλωσαν τυχεροί που το παρακολούθησαν ενώ κάποιοι εύχονταν να έχουν ξανά μια τέτοια ευκαιρία.

«...μου άρεσε πολύ και θα ήθελα στο γυμνάσιο να συναντήσω κάτι παρόμοιο. Ήδη έχω βάλει κάποιους στόχους και προσπαθώ να βρω λύσεις...»

«...θα ήθελα να μου ξανατύχει μια τέτοια ευχάριστη συνεργασία. Το πρόγραμμα ήταν πολύ σημαντικό για τη ζωή μου και έμαθα πολλά που μου ήταν άγνωστα...»

Αρκετοί κατέθεσαν και τους λόγους για τους οποίους τους άρεσε το πρόγραμμα. Πέρα από το ότι διασκέδασαν τους άρεσε γιατί έμαθαν καινούργια πράγματα, ήταν κάτι καινούργιο και διαφορετικό, χρήσιμο, πρωτότυπο που ξέφευγε από το τυπικό μάθημα της γυμναστικής, βοηθούσε στη βελτίωση της αυτοπεποίθησης, του ελέγχου του άγχους ενώ δεν περιοριζόταν στα στενά πλαίσια του μαθήματος αλλά απλωνόταν σε καταστάσεις της καθημερινής ζωής.

«...το πρόγραμμα αυτό ήταν μια ξεχωριστή εμπειρία για μένα. Ήταν κάτι διαφορετικό από το συνηθισμένο, μου άρεσε πολύ...»

«...μ' άρεσε πάρα πολύ το μάθημα γιατί μου δίδαξε πράγματα που δεν ήξερα...»

«...το καλύτερο από όλα είναι ότι καταλάβαμε περισσότερα πράγματα γι' αυτά που γνωρίζαμε αλλά και μάθαμε πράγματα που μπορεί να μην γνωρίζαμε...»

«...ένοιωθα ότι με εξέφραζε και μετά τα μαθήματα όλα αυτά έμαθα να είμαι σίγουρη για τον εαυτό μου και να έχω μόνο θετικές σκέψεις...»

«...προσωπικά κέρδισα πολλά, κατάφερα να αποβάλλω το άγχος μου, μετατρέποντας το σε θετική σκέψη. Με την αυτό – ομιλία κατάφερα όχι μόνο να πετύχω τους αθλητικούς μου στόχους αλλά και τους στόχους της ζωής μου...»

Οι μαθητές ανέφεραν ότι μέσα από το πρόγραμμα απέκτησαν γνώσεις για τις Δ.Ζ., το μάθημα έγινε διαφορετικό, πιο σοβαρό, πιο «μάθημα». Τέλος εντυπωσιάστηκαν από την έμφαση που δόθηκε στη συνεργασία και στην ομαδική δουλειά.

«...πέρασα αρκετά καλά γιατί προσπάθησα να γίνω καλύτερη στη γυμναστική και έμαθα πράγματα που ήξερα στην πράξη και όχι στη θεωρία...»

«...σ' αυτά τα μαθήματα πιστεύω ότι τα περισσότερα παιδιά κατάλαβαν ότι και η γυμναστική είναι μάθημα...»

«...μου άρεσε αυτός ο τρόπος διδασκαλίας γιατί εκτός από κάποιους κανόνες για τη γυμναστική μάθαμε και διάφορους τρόπους να λύνουμε καθημερινά προβλήματα...»

«...από το πρόγραμμα περισσότερο μου άρεσε που μπόρεσα έστω για μια φορά σε όλη τη σχολική χρονιά να συνεργαστώ με τους συμμαθητές μου...»

Όπως φάνηκε στις συνεντεύξεις, στην αρχή κάποιοι μαθητές αντιμετώπισαν το πρόγραμμα αρνητικά. Θεώρησαν ότι στη θέση του πιο ξέγνοιαστου και χωρίς πολλές υποχρεώσεις και πιέσεις μαθήματος μπήκε ένα νέο μάθημα με υποχρεώσεις και απαιτήσεις. Όμως η αντίληψη αυτή πολύ γρήγορα άλλαξε και έγινε ιδιαίτερα θετική.

«...το είδα με ένα περίεργο μάτι, θα είναι βαρετό, θα γράφουμε, θα... κάνουμε, ειδικά μόλις άκουσα για το τετράδιο. Αλλά μετά...όχι... άλλαξα τελείως τη γνώμη μου...»

«...στην αρχή δεν το είδα με καλό μάτι αλλά μετά από δύο τρεις ημέρες άρχισε να γίνεται πολύ ενδιαφέρον και μέχρι στιγμής έχω μάθει πάρα πολλά πράγματα τα οποία μερικά δεν τα ήξερα και σίγουρα θα με χρειαστούν...»

Και στο τετράδιο του μαθητή καταγράφηκαν κάποιοι ανάλογοι ενδοιασμοί και μια έντονα αρνητική προδιάθεση για το πρόγραμμα που δημιουργήθηκε μετά την πρώτη ενημέρωση και επαφή. Γρήγορα όμως όλα αυτά ξεπεράστηκαν από τη στιγμή που οι μαθητές είχαν την ευκαιρία και το χρόνο να το γνώρισαν καλύτερα.

«...όταν ξεκίνησε το πρόγραμμα δεν ενθουσιάστηκα και πολύ. Μου φάνηκε βαρετό και ανιαρό. Όταν όμως πέρασαν 2 – 3 ημέρες άρχισε να μου αρέσει... Αυτά εδώ με βοήθησαν στην καθημερινή ζωή αλλά και σίγουρα θα μας βοηθήσουν και στο μέλλον. Διασκέδασα πάρα πολύ και ειδικά με το κυνήγι του θησαυρού στο οποίο εξασκήσαμε και το μυαλό αλλά και επειδή διασκεδάσαμε. Το πρόγραμμα ήταν υπέροχο και όλα ήταν ωραία και όμορφα...»

«...στην αρχή δεν μου άρεσε και πολύ, μετά όμως κατάλαβα ότι αυτό όλο ήταν πολύ ωραίο και μας ωφελούσε...»

«...την πρώτη ημέρα που ήρθε ο κύριος φαντάσθηκα πως αυτό το πρόγραμμα θα ήταν βαρετό και δεν θα παίζαμε στη γυμναστική. Αυτό όμως άλλαξε την ίδια ημέρα... μου άρεσε πολύ αυτό και ιδιαίτερα η συνεργασία. Όσο περνούσαν οι μέρες τόσο πιο πολύ μου άρεσε αυτό το πρόγραμμα...»

Η αρνητική και απαισιόδοξη εικόνα για το πρόγραμμα ήταν η άλλη πλευρά του ίδιου νομίσματος. Κυρίως αναδείχθηκε από τις συνεντεύξεις κάποιων μαθητών που εξέφρασαν μια μικρή ή μεγάλη αντίθεση για το πώς έγινε το μάθημα της φυσικής

αγωγής. Σε μια ομάδα μαθητών δεν άρεσε το πρόγραμμα, γι' αυτούς ήταν μια κουραστική, μονότονη και δυσάρεστη εμπειρία όπου ο πολύς, κουραστικός λόγος ήταν κυρίαρχος.

«...εμένα αυτό που κάναμε δεν μ' άρεσε...»

«...ξεκίνησε να 'ναι λίγο βαρετό γιατί μιλούσαμε πολύ... όλα ήταν τα ίδια και τα ίδια που καταντούσε κουραστικό ...»

«...μιλούσατε συνεχώς και ότι αυτό μας κούραζε...»

Αυτή η αρνητική για το πρόγραμμα αντιμετώπιση του προγράμματος από μερίδα μαθητών ήταν αντικείμενο μελέτης και προβληματισμού του ερευνητή στη διάρκεια της συμμετοχικής παρατήρησης. Η εντύπωση που δημιουργήθηκε στον ερευνητή από τον πρώτη κιόλας στιγμή ήταν ότι το πρόγραμμα έδειχνε να λειτουργεί παράλληλα για τους μαθητές, σαν να υπήρχαν δυο ομάδες, από τη μια η μεγάλη μερίδα των μαθητών που συμμετείχε, προσπαθούσε και σ' ένα βαθμό απολάμβανε την κάθε στιγμή του προγράμματος, από την άλλη μια θορυβώδης μειοψηφία που από την πρώτη στιγμή αντιτάχθηκε και τοποθετήθηκε με τη συμπεριφορά της αρνητικά απέναντι σ' αυτό. Χαρακτηριστικά είναι τα αποσπάσματα από τις σημειώσεις που κρατήθηκαν στην παρατήρηση για την περιγραφή των τάξεων που συμμετείχαν στο πρόγραμμα.

«...οι περισσότεροι μαθητές είναι συνεπείς, φιλότιμοι, προσπαθούν είτε τα καταφέρνουν είτε όχι, και έχουν μια διάθεση για συνεργασία και μάθηση. Ο αριθμός αυτών των μαθητών είναι περίπου στο 70% και με τους οποίους θα μπορούσες να κάνεις ένα μάθημα όπως το θέλεις, όπως προγραμματίζεις. Από την άλλη υπάρχουν 6-7 μαθητές, που συνήθως είναι αγόρια που είτε εμφανίζουν μια εξωστρέφεια και υπερκινητικότητα είτε δείχνουν ανώριμοι με αποτέλεσμα να δημιουργούν συνεχώς μικρά ή και μεγάλα προβλήματα. Τέλος, υπάρχουν και κάποιοι μαθητές, παθητικοί παρατηρητές του μαθήματος, που ναι μεν δε δημιουργούν προβλήματα στο μάθημα αλλά στην πραγματικότητα δεν υπάρχουν, δεν συμμετέχουν στο μάθημα ή αν συμμετέχουν, συμμετέχουν τυπικά...»

«...υπάρχουν μαθητές που συμμετέχουν και προσπαθούν, αγαπάνε και τους αρέσει αυτό που κάνουμε. Αυτοί όμως δεν έχουν φωνή και λόγο στην τάξη καθώς κάνουν φασαρία και κυριαρχούν μαθητές που το μόνο που θέλουν είναι απλά να παίζουν....»

Υπήρξαν φορές που ήταν τόσο καταλυτική η παρουσία αυτής της θορυβώδους ομάδας μαθητών που στην πρώτη ευκαιρία δημιουργούσαν συνθήκες αναταραχής και στιγμιαία τινάζοταν στον αέρα κάθε προσπάθεια για να γίνει μάθημα. Αυτό είχε σαν αποτέλεσμα να καταβάλλεται μεγάλη προσπάθεια να επανέλθει η τάξη, να τιθασευτούν οι συγκεκριμένοι μαθητές. Αυτή η εικόνα αφορούσε περισσότερο τις τάξεις του Γυμνασίου.

«...συνεχώς γελοιοποιούσαν ότι έκαναν, δεν λειτουργούσαν μέσα στην ομάδα, γελούσαν, κορόιδευαν και γενικά δημιουργούσαν μια κατάσταση αναταραχής και απαξίωσης στο παιχνίδι. Πολλά κορίτσια, ειδικά η Σ....., παραπονιόντουσαν ότι μερικά αγόρια ήταν πολύ βίαια μέσα στο παιχνίδι, σε κάθε επαφή μαζί τους χτυπούσαν ή φοβόντουσαν ότι θα χτυπήσουν...»

«...κάθε φορά που τέλειωνε κάτι και έπρεπε να τους πω τι θα κάνουν στη συνέχεια, χανόντουσαν συνήθιζαν να κάνουν πηγαδάκια, δεν άκουγαν τι τους έλεγα. Έπρεπε να φωνάζω πολύ δυνατά, μερικές φορές να ουρλιάζω, για να σταματήσουν και να με προσέξουν...»

«...σηκώθηκαν αργά, κάνανε τα γνωστά πηγαδάκια, μιλούσαν μεταξύ τους και παρά την προσπάθεια που κατέβαλα δεν είχαν καμία διάθεση για να οργανωθούν...»

Η παρουσία αυτής της θορυβώδους μειοψηφίας των μαθητών από τη μια δημιουργούσε ένα διαρκές εμπόδιο στην ομαλή ροή του μαθήματος, από την άλλη μπορούσε να παρασύρει και τους υπόλοιπους μαθητές, ιδιαίτερα στις στιγμές που η φυσική κούραση ή ο απαιτούμενος λόγος ήταν μέρος του προγραμματισμένου μαθήματος.

«...έδειχναν ανήσυχoi, χωρίς να δείχνουν διάθεση να ακούσουν. Τη διάθεση αυτή την εξέφρασαν κάποια αγόρια, γνωστά από τα προηγούμενα μαθήματα για τον ατίθασο χαρακτήρα τους και πολλές φορές για την ανώριμη συμπεριφορά τους. Όταν τους ζήτησα να κάνουν ησυχία για να μπορέσω να τους μιλήσω, έδειξαν να μην συμφωνούν και να μην έχουν διάθεση να ακούσουν. Χαρακτηριστική ήταν η αντίδραση του Δ... που με μια γκριμάτσα δυσaráσκειας μoυρμούρισε μέσα στο στόμα του ‘‘μμμ...ωραία γυμναστική!!!’’...»

Για την τάξη, η συμπεριφορά αυτών των μαθητών ήταν ιδιαίτερα κουραστική. Αποσπούσε την προσοχή τους, έσπαγε τη ροή του μαθήματος, όλη η τάξη αναγκαζόταν να ασχολείται με πράγματα άσχετα με το πρόγραμμα ενώ όταν κάποιοι από τους δύσκολους μαθητές έλλειπαν η εικόνα της τάξης άλλαζε θεαματικά προς το καλύτερο.

«... ήταν πολύ επίπονο και άδικο για τους άλλους αυτή η κατάσταση που δημιουργούσαν οι απείθαρχοι μαθητές...»

«...λειτουργήσαν υποδειγματικά, αφοσιώθηκαν στην εξάσκηση, προσπαθούσαν και γενικά ήταν κάτι τελείως διαφορετικό από την εικόνα της τάξης των προηγούμενων μαθημάτων. Ήταν μια άλλη τάξη. Και πάλι προβληματίσθηκα και αναρωτήθηκα τελικά τι άλλαξε, τι διαφορετικό έγινε ώστε οι γκρινιάρηδες, νωθροί και αρνητικοί μαθητές των άλλων μαθημάτων να μεταμορφωθούν σε δουλενταράδες χαρούμενους και κεφάλτους μαθητές αυτού του μαθήματος. Η εξήγηση ότι έλλειπαν οι δύσκολοι ή ήταν λιγότεροι οι μαθητές έδειχνε αρκετά πιθανή...»

Από τις συνεντεύξεις των μαθητών φάνηκε ξεκάθαρα μια κούραση και μια δυσαρέσκεια των περισσότερων μαθητών για αυτήν την κατάσταση στο μάθημα. Η κούραση και η αντίληψη για πολύ λόγο στο πρόγραμμα έγινε μεγαλύτερη από τα προβλήματα και την αναστάτωση που προκαλούσε η απείθαρχη συμπεριφορά αυτών των μαθητών. Αυτό είχε σα συνέπεια κάποιοι μαθητές που ξεκίνησαν με όρεξη και καλή διάθεση στην πορεία να κουραστούν και να βαρεθούν από τα προβλήματα που δημιουργούσε η συμπεριφορά των προβληματικών μαθητών.

«...με κούρασε το ότι μερικοί μαθητές δεν κάνανε ποτέ ησυχία και έτσι αναγκαζόσασταν εσείς να μιλάτε για ώρες για...»

«...βασικά στην αρχή μου άρεσε η ιδέα αλλά...»

«...δεν μ' άρεσε μερικές φορές όταν τα παιδιά κάνανε φασαρία και χάναμε μάθημα, όταν μερικές φορές σταματούσαμε το παιχνίδι για να ...να... για να μας μιλήσετε για το... για το Σ.Ο.Σ. και αυτά, αλλά γενικά αυτό εδώ το πρόγραμμα μ' άρεσε...»

Και στο τετράδιο του μαθητή αναφέρθηκε αυτό το στοιχείο σαν ένα σοβαρό πρόβλημα που κούρασε και απορύθμισε τους μαθητές που εκτίμησαν το πρόγραμμα.

«...το πρόγραμμα ήταν υπέροχο και όλα ήταν ωραία και όμορφα. Κάποιες φορές όμως το μάθημα γινόταν απαίσιο γιατί κάποιοι χαλούσαν το μάθημα...»

Ερμηνεία της αρνητικής αντιμετώπισης του προγράμματος από μερίδα μαθητών.
Από την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων, δηλαδή των συνεντεύξεων μαθητών – Κ.Φ.Α., το τετράδιο του μαθητή αλλά και από την παρατήρηση αναζητήθηκαν οι λόγοι για τους οποίους η συγκεκριμένη μερίδα μαθητών αντέδρασε μ' αυτόν τον τρόπο, για ποιους λόγους δεν έγινε αποδεκτό το πρόγραμμα. Αναδείχθηκαν αρκετοί λόγοι που αναφέρονται παρακάτω και ερμηνεύουν μέχρις ένα βαθμό αυτή τη συμπεριφορά:

α) Στερεότυπα για το μάθημα, αγαπημένες συνήθειες. Στις συνεντεύξεις η πρώτη και πιο σημαντική ερμηνεία που αναδείχθηκε αφορούσε τα στερεότυπα, τη νοοτροπία, τις συνήθειες των μαθητών, αυτό που ήξεραν ή αυτό που είχαν μάθει τόσα χρόνια για το μάθημα της Φ.Α. Στο μυαλό των μαθητών η Φ.Α. είναι το μάθημα, η ώρα στο ωρολόγιο πρόγραμμα που αποσκοπούσε μόνο στην ευχαρίστησή τους, η ώρα του σχολικού προγράμματος όπου μπορούσαν να παίξουν ελεύθερα χωρίς αυστηρούς κανόνες το αγαπημένο τους παιχνίδι, αυτό που τους ευχαριστούσε και τους διασκέδαζε, μ' αυτό που περνούσαν καλά. Ένα μάθημα χωρίς απαιτήσεις όπου μπορούσαν να προσπαθούν όσο και για όσο ήθελαν και όπου δεν ελλοχεύει η δοκιμασία των εξετάσεων. Αντίθετα, γι' αυτούς τους μαθητές, η Φ.Α. στο πρόγραμμα έγινε ένα μάθημα σαν όλα τα άλλα με πολλά «πρέπει», απαιτήσεις, υποχρεώσεις και πολύ θεωρία.

«...ήθελαν να παίξουν ...ας πούμε τα κορίτσια συνήθως βόλεϊ και τα αγόρια ποδόσφαιρο και δεν ήθελαν μπάσκετ ...»

«... έρχομαι στο σχολείο για να περνάω ευχάριστα όχι μόνο για να μαθαίνω, άρα τη γυμναστική την έχω για να περνάω καλά...»

«...νοιώθαμε ότι το να κάνεις αρχαία στο επιβάλουν και το κάνεις, πρέπει να το κάνεις για να προχωρήσεις μπροστά. Το να κάνεις γυμναστική είναι κάτι που το κάνεις για να ευχαριστιέσαι...»

«...δεν είναι όμως δυνατόν να κάνουμε αρχαία και η φιλόλογος να μας αφήνει ελεύθερη ώρα και να μην μας αφήνουν στη γυμναστική!

Γυμναστική γιατί κάνουμε; Είναι μια ελεύθερη ώρα, για να περάσουμε καλά. Κάνατε το μάθημα της γυμναστική θεωρητικό, δεν συμφωνείτε;»

Τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων εμπλουτίστηκαν, διασταυρώθηκαν και τελικά ενισχύθηκαν από τα ευρήματα της συμμετοχικής παρατήρησης. Γλαφυρά αποτυπώθηκε από τη ματιά και τα συναισθήματα του παρατηρητή η ίδια αιτιώδης απόδοση της αποδοκιμασίας του προγράμματος από μερίδα μαθητών. Και εδώ ο πρώτος και κυρίαρχος λόγος της άρνησης ήταν τα πρότυπα, οι συνήθειες, τα στερεότυπα που έφεραν οι μαθητές. Έτσι έμαθαν να λειτουργούν, θεώρησαν ότι το πρόγραμμα ήταν μια συνέχεια των προηγούμενων καταστάσεων που είχαν ζήσει από τις πρώτες κιόλας τάξεις του δημοτικού και επειδή αυτή η συνέχεια ξέφευγε από αυτό που ήξεραν και είχαν συνηθίσει αντιδρούσαν. Γι' αυτούς οι αμοιβές και οι ποινές όπως η βαθμολογία και η απουσία ήταν θεσπισμένα κίνητρα συμμετοχής ενώ η αίσθηση της μη ικανοποίησης της ανάγκης για περισσότερο παιχνίδι έκανε αρκετούς να εκφράσουν τη δυσφορία τους στην πρώτη δύσκολη στιγμή.

«...τα κορίτσια είχαν λίγη σχέση με όλα τα αθλήματα, τις άρεσαν τα “κοριτσιίστικα” αθλήματα, όπως το βόλεϊ ενώ σε κάποιες δεν άρεσε τίποτε παρά μόνο προτιμούσαν να περνούν την ώρα τους στα παγκάκια προσποιούμενες τις αδιάθετες...»

«...με πλησίασε ο Μ.... και με ρώτησε αν κάποιος δεν πετύχει το στόχο που έθεσε θα έχει επίπτωση στο βαθμό που θα πάρει στο μάθημα. Ήταν η κυρίαρχη άποψη στο σχολείο που τα πάντα συνδέονται με το βαθμό...»

«...αυτό που δεν αρέσει στον ίδιο και σε πολλούς άλλους είναι ότι απουσιάζει το ελεύθερο παιχνίδι, όπως έλεγε και κατά τη γνώμη του αν θέλω να έχω την πραγματική συμμετοχή τους θα έπρεπε το μάθημα να έχει τέτοιο περιεχόμενο ...»

«...αισθάνθηκα μια δυσφορία, μια άρνηση, μια κούραση για όλη αυτή τη διαδικασία. Για αυτούς γυμναστική είναι ταυτόσημη με μπάλα και ελεύθερο παιχνίδι. Τους ρώτησα τι έγινε, γιατί δυσφορούν, τι δεν τους αρέσει. Μου απάντησαν ότι έχουν κουραστεί από τα πολλά λόγια και τα πολλά πρέπει, μου είπαν “εμείς ξέραμε τη γυμναστική σαν ένα μάθημα που παίζαμε και το περιμέναμε πως και πως. Αντίθετα τώρα βαριόμαστε”...»,

«...τη ρώτησα πως θα ήθελε να γίνει το μάθημα ώστε να είναι ευχάριστο για αυτήν και για τους συμμαθητές της. Μου απάντησε ότι θα προτιμούσε να παίζουνε ελεύθερα όπως πριν ...»

«...για αυτούς η γυμναστική ήταν η αγαπημένη τους ώρα ελευθερίας χωρίς υποχρεώσεις και προσπάθεια: προσπαθούσε ο καθένας όσο και για όσο ήθελε...»

Και στο τετράδιο του μαθητή αυτός ο λόγος θεωρήθηκε ο πλέον σημαντικός, ιδιαίτερα η απουσία του ελεύθερου παιχνιδιού που γι' αυτούς ήταν μια συνηθισμένη ρουτίνα.

«...επειδή είμαστε παιδιά θεωρούμε το μάθημα της γυμναστικής ελευθερία, παιχνίδι, ξεκούραση κάτι διαφορετικό από τα άλλα μαθήματα και με αυτό το πρόγραμμα άλλαξε αυτή η εικόνα γιατί το θεωρούσαμε αναγκαίο και κουραστικό και γι' αυτό δεν υπήρχε ανταπόκριση από τα παιδιά...»

«...ίσως έφταιγε ότι εμείς τα παιδιά το θεωρούσαμε αναγκαίο και υποχρεωτικό να κάνουμε μπάσκετ και βόλεϊ με τον τρόπο που μας επιβάλλει ο καθηγητής και όχι όπως εμείς το θεωρούμε ελεύθερο παιχνίδι...»

«...αρκετοί έχουν τη γυμναστική ως ελεύθερη ώρα και τους φάνηκε κάπως, που έπρεπε να ακολουθήσουν ένα συγκεκριμένο πρόγραμμα...»

«...η γυμναστική για μένα ήταν ένα μάθημα με το οποίο ξεσπούσα στη μπάλα, μα πάνω απ' όλα χαιρόμουν και γελούσα. Τώρα πλέον αυτά έχουν κοπεί, βλέπετε εμείς πρωτοπορήσαμε και κάναμε τη γυμναστική θεωρητικό μάθημα. Πάντως τώρα τελείωσε και νιώθω πολύ ευτυχισμένη...»

β) Ο πολύς λόγος. Στις συνεντεύξεις των μαθητών η αρνητική αντιμετώπιση του προγράμματος αποδόθηκε στο γεγονός ότι το μάθημα είχε γίνει πλέον πολύ θεωρητικό, είχε κουράσει ο πολύ λόγος. Μάλιστα σε συνδυασμό με τα ζητήματα πειθαρχίας και ελέγχου της τάξης η αντίληψη για πολύ λόγο στην τάξη έγινε πιο έντονη.

«...ότι μιλούσατε συνεχώς και ότι αυτό μας κούραζε...»

«...με κούρασε το ότι μερικοί μαθητές δεν κάνανε ποτέ ησυχία και έτσι αναγκαζόσασταν εσείς να μιλάτε για ώρες για...»

Η αντίληψη για τον πολύ λόγο αναδείχθηκε και στο τετράδιο του μαθητή. Όταν μάλιστα στον υπερβολικό λόγο προστέθηκαν και τα προβλήματα συμπεριφοράς

– ελέγχου της τάξης και η απουσία του ελεύθερου παιχνιδιού αυτή η αντίληψη έγινε πιο έντονη. Έτσι, για μερικούς, το πρόγραμμα άρχισε να γίνεται μονότονο, να φαίνεται ότι κρατά πολύ χρόνο και να είναι μακριά από τις αγαπημένες τους συνήθειες.

«...το μόνο που δεν μου άρεσε ήταν ότι μιλούσε πολύ ο κύριος και ήταν χάσιμο χρόνου...»

«...για να λέμε όμως την αλήθεια κάποιες φορές (όχι πάντα) όταν μιλούσαμε ήταν λίγο βαρετά. Πιο ωραία ήταν όταν παίζαμε...»

«...το πρόγραμμα δεν μου άρεσε ιδιαίτερα γιατί είχε πολύ θεωρία. Αντί να κάνουμε πράξεις μιλούσαμε συνέχεια με αποτέλεσμα να γίνεται βαρετό....»

«...δε μου άρεσε γιατί κάναμε σχεδόν τα ίδια πράγματα αλλά το έκανε για να μας κάνει καλύτερους. Δεν μου άρεσε γιατί είχα να παίζω πολλές μέρες το αγαπημένο μου άθλημα, το ποδόσφαιρο...»

«...μου άρεσε το ότι μάθαμε πράγματα αν και ήταν αρκετά βαρετά όταν ο καθηγητής μας μιλούσε και μας παρέδιδε θεωρία...»

«...το πρόγραμμα ήταν αρκετά καλό. Πιστεύω ότι έμαθα κάτι αν και κουράστηκα λίγο επειδή κράτησε για αρκετό καιρό και κατά τη διάρκεια δεν παίζαμε μπάλα...»

Η αντίληψη των μαθητών για τον πολύ λόγο ήταν από τα σημαντικότερα ευρήματα της συμμετοχικής παρατήρησης, ιδιαίτερα φάνηκε από δεδομένα που αντλήθηκαν από ανεπίσημες συνεντεύξεις, συζητήσεις του ερευνητή στο περιθώριο του μαθήματος με μαθητές και Κ.Φ.Α.

«...μου είπε ότι ‘κάποιοι το παίρνουν αψήφιστα, όπως κάνουν και στα άλλα μαθήματα. Όμως δεν είναι λίγοι αυτοί που ασχολούνται, κάνουν τις εργασίες και τους αρέσει το πρόγραμμα. Απλά μερικές φορές είναι λίγο κουραστική η επιμονή που δείχνετε, που μιλάτε πολύ. Όμως πιστεύω ότι είναι κάτι πολύ σπουδαίο και καινούργιο και μπορεί να βοηθήσει όλους μας...’»

«...ο χρόνος που ήταν το θεωρητικό μέρος ήταν αρκετός και κούραζε, υπήρχε μια πίεση από εμάς για τη συμπλήρωση του τετραδίου...».

γ) Το αδιάφορο κινητικό μέρος. Ένα άλλο αίτιο που αναδείχθηκε στην ανάλυση των δεδομένων των συνεντεύξεων ήταν το γεγονός ότι οι αθλητικές δεξιότητες, τα αθλήματα δεν ήταν από τα αγαπημένα σε κάποιους μαθητές. Πιθανότατα σχετίζεται

και με τις συνήθειες των μαθητών να παίζουν στη διάρκεια του μαθήματος μόνο αυτά που τους άρεσαν, που από μικροί είχαν συνηθίσει να παίζουν.

«...εμένα με κούρασε γιατί κάναμε όλο το ίδιο πράγμα, για αυτό... μπάσκει όλο... και βόλει, δεν μάθαμε τίποτε άλλο.... όμως κάναμε όλη την ώρα μπάσκει δεν μας κάνατε κανένα άλλο άθλημα...»

Και στο τετράδιο του μαθητή αναδείχθηκε αυτή η εικόνα από μερίδα μαθητών που κατέθεσαν μια τέτοια άποψη. Οι μαθητές αυτοί είχαν μάθει να παίζουν στην ώρα της γυμναστικής μόνο τα παιχνίδια εκείνα που τους άρεσαν ή είχαν συνηθίσει να υπάρχει μια εναλλαγή του αγαπημένου αθλήματος με το διδασκόμενο κινητικό αντικείμενο. Για πολλούς ήταν πολύ συνηθισμένο ότι τουλάχιστον μια φορά την εβδομάδα θα είναι ελεύθεροι να κάνουν ότι θέλουν.

«...για μένα είναι χάλια γιατί δεν μου αρέσει το μπάσκει και το βόλει και δεν μου άρεσαν όλα αυτά για τους στόχους. Γενικά δεν μου άρεσε τίποτε...»

«... φέτος το μάθημα της γυμναστικής έχει γίνει πολύ βαρετό. Έγινε έτσι διότι και μας καταπιέζουν οι καθηγητές να μάθουμε ένα άθλημα καινούργιο και δεν μας βάζουν τα αθλήματα που μας αρέσουν και που γνωρίζουμε και επίσης δεν φτάνει που κάνουμε τα αθλήματα που δεν μας αρέσουν, κάνουμε κάθε ημέρα τις ίδιες και τις ίδιες ασκήσεις και τότε γίνεται ακόμη πιο δυσάρεστο...»

Και στην ανάλυση των δεδομένων της συμμετοχικής παρατήρησης αναδείχθηκε αυτό το αίτιο.

«...μου είπαν ότι τους αρέσει πολύ το πρόγραμμα, μόνο που τους έχει κουράσει πολύ το μπάσκει γιατί συνεχώς κάνουμε ασκήσεις μόνο για κάποια πράγματα που έχουν σχέση με το μπάσκει...»

δ) *Η ανωριμότητα των μαθητών.* Στις συνεντεύξεις, όταν οι μαθητές ρωτήθηκαν που αποδίδουν αυτήν την άρνηση που έδειξαν μερικοί μαθητές στο πρόγραμμα, ένας άλλος λόγος που πολλές φορές αναφέρθηκε ήταν και η ανωριμότητα μερικών μαθητών να αξιολογήσουν θετικά το πρόγραμμα. Μια ανωριμότητα που αποδόθηκε και στην ηλικία αλλά και στην πάγια αντίδραση μερικών να ανταποκριθούν θετικά σ' ένα καθήκον, σε σχολικές υποχρεώσεις.

«...μπορεί να μην ήξεραν ότι αυτό το πράγμα δεν θα το ξανασυναντήσουνε και δεν θα τους δοθεί η ευκαιρία για κάτι τέτοιο και να μην...»

«...είναι μια ηλικία νομίζω, αλλά πέρα από όλα ...τα παιδιά φέρνουν σ' όλα αντίρρηση. Εγώ δεν το έχω καταλάβει αυτό το πράγμα ότι... και παλαιότερα το ίδιο γινόταν, ήθελαν το ένα με το που γινότανε ήθελαν το άλλο. Και είναι κάπως αρνητικοί σε κάποια πράγματα... η ηλικία φταίει...»

Και από τα δεδομένα της συμμετοχικής παρατήρησης αναδείχθηκε η ίδια αιτιώδης απόδοση. Μάλιστα, όπως φάνηκε σε ανεπίσημες συζητήσεις, η αρνητική συμπεριφορά των συγκεκριμένων μαθητών δεν αφορούσε μόνο τη γυμναστική και το συγκεκριμένο πρόγραμμα αλλά ήταν γενικευμένη και στα άλλα μαθήματα του σχολείου. Αυτό είχε σαν συνέπεια οι άλλοι μαθητές να κουράζονται, να αποσπάται η προσοχή τους ή να αναγκάζονται να προσέχουν πράγματα που ήταν άσχετα με το πρόγραμμα.

«...μου είπε ότι όντως το πρόβλημα είναι πολύ μεγάλο και ενοχλεί και αυτούς αλλά το πρόβλημα δεν αφορά μόνο το μάθημα της γυμναστικής ή το πρόγραμμα που κάνουμε, έτσι λειτουργούν και στα άλλα μαθήματα και ακόμη και σε δύσκολες στιγμές και σε δύσκολα μαθήματα που θεωρούνται σημαντικά ...»

«...τους έχουν κουράσει από τη μια οι φωνές και τα νεύρα όχι μόνο τα δικά μου αλλά και των άλλων καθηγητών, από την άλλη έχουν βαρεθεί τις ανοησίες αυτών των παιδιών... όμως δεν μπορούν να κάνουν τίποτε γιατί από τη μια δεν καταλαβαίνουν ότι και αν τους πεις, από την άλλη μερικοί από αυτούς είναι μεγαλύτεροι και δεν μπορούν να τους πουν τίποτε...»

«... ήταν πολύ επίπονο και άδικο για τους άλλους αυτή η κατάσταση που δημιουργούσαν οι απείθαρχοι μαθητές...»

Και στο τετράδιο του μαθητή αναφέρθηκε η ανωριμότητα μερικών μαθητών ως ένας σημαντικός λόγος άρνησης να δεχτούν κάτι καινούργιο ή να κάνουν μάθημα αντί για παιχνίδι. Μάλιστα αυτή η ανώριμη συμπεριφορά μιας μερίδας μαθητών αποτέλεσε τροχοπέδη, εμπόδιο πολλές φορές ανυπέρβλητο στην ομαλή ροή του μαθήματος, κάτι που κούρασε ιδιαίτερα εκείνους τους μαθητές που ήθελαν να παρακολουθήσουν το μάθημα.

«...πάντα υπάρχουν κάποια παιδιά που έχουν διαφορετική γνώμη από τον καθηγητή και μένουν πάντα παιδιά, ποτέ δεν ωριμάζουν και φυσικά δεν ακούν το δάσκαλο και κάνουν ότι θέλουν...»

«...μια πολύ όμορφη εμπειρία και το μόνο που μπορεί να διορθωθεί είναι η συμπεριφορά των μαθητών απέναντί σας. Η δική μας συμπεριφορά ήταν ακατάλληλη και όχι το πρόγραμμα σας...»

«...κάποιες φορές το μάθημα γινόταν απαίσιο γιατί κάποιοι χαλούσαν το μάθημα...»

Τέλος, στις συνεντεύξεις των Κ.Φ.Α. αναφέρθηκε ένας παραπλήσιος λόγος που δεν αφορούσε μόνο το μάθημα της Φ.Α. αλλά έχει να κάνει με αυτό που έμαθαν να κάνουν οι μαθητές.

«...δεν έχουν μάθει να κάνουν μάθημα...»

ε) Ο χρόνος εξοικείωσης και οι διαφορετικές ανάγκες καθηγητών – μαθητών. Στις συνεντεύξεις των Κ.Φ.Α. η αντίδραση μερικών μαθητών αποδόθηκε στον παράγοντα χρόνο που ήταν λίγος και δεν αρκούσε για να προσαρμοστούν ή να πειστούν για την αξία και τα οφέλη του προγράμματος.

«...αν είχαμε περισσότερο χρόνο θα μπορούσαμε να πλησιάσουμε και τα παιδιά που ήταν αρνητικά και δεν θέλανε γιατί θεωρούσαν ότι αν προσπαθήσουν για κάτι θα τα κοροϊδέψουν οι υπόλοιποι...»

Στο τετράδιο του μαθητή θεωρήθηκε ως λόγος άρνησης και η ασυνεννοησία, τα διαφορετικά θέλω, οι διαφορετικές ανάγκες, η διαφορετική θέση και ρόλος καθηγητών – μαθητών. Αυτό είχε σαν συνέπεια η διαφορά αυτή να πάρει τη μορφή σύγκρουσης.

«...το πρόγραμμα δεν είχε και πολύ ενδιαφέρον. Σ' αυτό φταίει και το ότι δεν συνεργάζονταν τα παιδιά με τους δασκάλους αλλά και το ότι ο καθηγητής αφού έβλεπε πως το μάθημα δεν γίνεται προσιτό στα παιδιά δεν έκανε κάτι έτσι ώστε το μάθημα να αποκτήσει ενδιαφέρον. Το μόνο που έχω να πω σε όλους όσους σκέφτονται να ξεκινήσουν κάποιο πρόγραμμα είναι **ΡΩΤΗΣΤΕ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΑΝ ΘΕΛΟΥΝ ΝΑ ΣΥΝΕΡΓΑΣΤΟΥΝ...**»

«...δεν υπήρχε κατανόηση μεταξύ παιδιών και καθηγητών και σ' αυτό φταίνε όλοι. Από τη μια πλευρά τα παιδιά που θέλανε συνεχώς να κάνουν το δικό τους και παραπονιόντουσαν συνεχώς ή για τα αθλήματα που περιλάμβανε

το πρόγραμμα ή για άλλα θέματα. Από την άλλη οι καθηγητές που την περισσότερη ώρα της γυμναστικής την περνούσαν ακούγοντας τους να λένε συνεχώς τα ίδια πράγματα. Αυτό έκανε τα παιδιά να βαριούνταν ότι ακούν συνεχώς τα ίδια και τα ίδια...αν οι καθηγητές προσπαθούσαν να κάνουν το μάθημα πιο ενδιαφέρον και λιγότερο θεωρητικό και οι μαθητές ήταν πιο συνεργάσιμοι το πρόγραμμα θα γινόταν πιο ευχάριστο για όλους...»

Τέλος, από την ανάλυση των δεδομένων των συνεντεύξεων των Κ.Φ.Α. προέκυψαν κι άλλοι λόγοι της αρνητικής αντιμετώπισης του προγράμματος από μερίδα μαθητών όπως η κακή επικοινωνία μαθητών – Κ.Φ.Α., η μη πειστική προβολή του θεωρητικού μέρους του προγράμματος, ο περιορισμένος χρόνος για την προσαρμογή των μαθητών σε ένα τόσο απαιτητικό και διαφορετικό μάθημα. Για τους Κ.Φ.Α. οι μαθητές έδειχναν αφενός ότι δεν είχαν εξοικειωθεί με τις αρχές και τη λογική ενός τόσο διαφορετικού και απαιτητικού προγράμματος, αφετέρου δεν είχαν πειστεί ότι άξιζε τον κόπο να κάνουν αυτήν την αλλαγή.

«...υπήρχε μια κακή επικοινωνία δική μας με τους μαθητές στην προσπάθειά μας να τους πείσουμε για την αξία του θεωρητικού μέρους και των δραστηριοτήτων...»

«...αν το ξέρουν από την αρχή, εντάζει την πρώτη χρονιά ήταν λίγο δύσκολο, εγώ πιστεύω, ότι σιγά – σιγά θα έμπαιναν στο νόημα και θα προσαρμοζόντουσαν...»

Προτάσεις για βελτίωση του προγράμματος. Στα ερωτήματα «τι θα έκανες, πως θα το έκανες αν εσύ έφτιαχνες το πρόγραμμα» ή «τι θα έκανες για να είναι πιο ευχάριστο ή πιο διασκεδαστικό, για να έχει την καθολική αποδοχή των μαθητών;» που τέθηκαν στις συνεντεύξεις στους μαθητές, αρκετοί δυσκολεύτηκαν να απαντήσουν, ίσως γιατί ήταν απροετοίμαστοι για να καταθέσουν μια δική τους πρόταση.

«...δεν το έχω σκεφτεί αυτό καθόλου... πάντως νομίζω ότι είναι πολύ καλό αυτό και δεν χρειάζεται διορθώσεις...»

Για κάποιους το πρόγραμμα δεν θα μπορούσε να γίνει καλύτερα.

«...ήταν ευχάριστα νομίζω, δεν μπορούσαν να είναι πιο διασκεδαστικά ...μια χαρά ήταν...»

Ενδιαφέρον είχαν οι προτάσεις των μαθητών που ήταν αρνητικοί απέναντι στο πρόγραμμα γιατί οι προτάσεις τους ήταν παρόμοιες με τους λόγους για τους οποίους δεν αποδέχθηκαν το πρόγραμμα. Η πρώτη πρόταση αφορούσε περισσότερο παιχνίδι. Μάλιστα χρησιμοποίησαν το παράδειγμα του παιχνιδιού του χαμένου θησαυρού για να υποστηρίξουν την άποψή τους. Επιπλέον, για κάποιους όχι μόνο έπρεπε να υπάρχει περισσότερο παιχνίδι αλλά αυτό να είναι το αγαπημένο τους.

«...να παίζουμε όμως, χωρίς ασκήσεις και τέτοια...»

«...ίσως θα έβαζα... πως είχαμε κάνει αυτό με το θησαυρό κ.λ.π. θα έκανα ένα τέτοιο...»

«...όχι απλά θα ήθελα να υπήρχε περισσότερο παιχνίδι και επίσης να είχαμε και ποδόσφαιρο, να ήταν το βόλει ποδόσφαιρο...»

Την ίδια άποψη για περισσότερο παιχνίδι είχαν και οι Κ.Φ.Α., στις συνεντεύξεις πρότειναν την ενσωμάτωση των ασκήσεων μέσα στα παιχνίδια.

«...θα μπορούσαμε να βάλουμε λίγο περισσότερες ώρες παιχνίδι και ομαδικό παιχνίδι...»

«...να είχαμε να παίζουμε και στο παιχνίδι να κάνουμε τις ασκήσεις...»

Η επιθυμία για περισσότερο παιχνίδι συνδεόταν άμεσα και με μια άποψη για υπερβολικό λόγο που, κατά τη γνώμη τους, κυριαρχούσε στο μάθημα. Στην πραγματικότητα η ολοκληρωμένη πρόταση από μαθητές ήταν να περιοριστεί ο πολύς και κουραστικό λόγος με ταυτόχρονη αύξηση του παιχνιδιού στο μάθημα της Φ.Α. όπως και να αυξηθεί η ποικιλία των αθλητικών δραστηριοτήτων.

«...πρώτα δεν θα τους μιλούσα πολύ... τους μιλούσατε... τους πρήζατε. Δεν θα τους μιλούσα πολύ και δεν θα έκανα όλα τα μαθήματα της γυμναστικής το ίδιο πράγμα...»

«...θα τους άρεσε να παίζουνε και να μη πολυλογούμε...»

Και στο τετράδιο του μαθητή ξεχώρισαν οι προτάσεις για περιορισμό του θεωρητικού μέρους του μαθήματος, χρήση περισσότερων παιχνιδιών δημιουργικής αναζήτησης, επιλογή αθλητικών δραστηριοτήτων από τους ίδιους τους μαθητές και η καλή συμπεριφορά να αμείβεται με ένα μάθημα με ελεύθερο παιχνίδι.

«...αν οι καθηγητές προσπαθούσαν να κάνουν το μάθημα πιο ενδιαφέρον και λιγότερο θεωρητικό και οι μαθητές ήταν πιο συνεργάσιμοι το πρόγραμμα θα γινόταν πιο ευχάριστο για όλους...»

«...θα μιλούσα στα παιδιά για αυτό το στόχο, για αυτό που θα έπρεπε να κάνουν... με λέξεις όπου θα συμπλήρωναν μ' αυτά που θα ήθελα να πω... θα μιλούσα με λέξεις οι οποίες θα συμπλήρωναν, ας πούμε μια πρόταση ολόκληρη και έτσι θα γινόταν πιο γρήγορα η προφορική... τέτοια και τα παιδιά θα ήταν και ξεκούραστα και ευχάριστα...»

«... εννοώ μέσα στο πρόγραμμα, να κάνουμε ανάλογα με το δικό τους θέλω, τι θέλανε να αλλάζουνε...»

«...θα έβαζα στο τετράδιο του μαθητή κάποια παιχνίδια που ίσως θα βοηθούσαν τα παιδιά να εξασκούνται και να μαθαίνουν πιο πολλά πράγματα και γενικότερα να είναι ευχάριστο το τετράδιο και να μην είναι δηλαδή μια άσκηση και... ας πούμε να βάζαμε να φτιάχναμε προτάσεις με μερικές λέξεις από ένα πλαίσιο, να... σταυρόλεξα με ερωτήσεις...»

«...θα μπορούσα να τους πω ότι αφού είχαμε την εβδομάδα τρεις μέρες μαζί τη μια ημέρα θα κάναμε παιχνίδι, αλλά αν μ' ακούγανε 5 λεπτά πρώτα και τις άλλες μέρες θα κάναμε αυτά που θέλω εγώ...»

Πολλές από τις προτάσεις στο τετράδιο του μαθητή είχαν ως βάση τα στερεότυπα και τις συνήθειες που είχαν διαμορφώσει τόσα χρόνια στο μάθημα. Επιπλέον για να ξεπεραστεί η μονοτονία δραστηριοτήτων στο μάθημα, προτάθηκαν συχνές εναλλαγές δραστηριοτήτων.

«...να χωριζόμασταν σε δύο ομάδες, στις οποίες θα ήταν τα αγόρια και τα κορίτσια και έτσι θα κάναμε προπόνηση μεταξύ μας...»

«...κάποιοι θέλανε μόνο ποδόσφαιρο και τίποτε άλλο και λέγανε αυτό το πράγμα εμένα δε μ' αρέσει και δεν πρόκειται να το κάνω ότι κι αν γίνει...»

«...ίσως να συνδύαζα μαζί την... π.χ. τη μια εβδομάδα να κάναμε μπάσκετ, τη άλλη βόλεϊ και να μην είχαμε σε τόσα μαθήματα να κάνουμε μπάσκετ και σε άλλα τόσα βόλεϊ...»

Για τους μαθητές προϋπόθεση επιτυχίας του προγράμματος ήταν να δώσουν οι ίδιοι τη συγκατάθεση για συμμετοχή στο πρόγραμμα, να βασίζεται στον εθελοντισμό.

«...θα μιλούσα... να προσπαθούσα να δω τι θέλουνε...».

«...το μόνο που έχω να πω σε όλους όσους σκέφτονται να ξεκινήσουν κάποιο πρόγραμμα είναι: “ρωτήστε τα παιδιά αν θέλουν να συνεργαστούν”.»

Στις συνεντεύξεις των Κ.Φ.Α. ξεχώρισε μια διάχυτη άποψη ότι το πρόγραμμα ήταν βαρύ και πιεσμένο, οι ώρες ήταν λίγες για τόσα πολλά και δύσκολα καθήκοντα

και για το λόγο αυτό θα έπρεπε να απλωθεί σε βάθος χρόνου ενώ καλό θα ήταν να θέτουν στόχους οι μαθητές σε μια δεξιότητα και όχι σε πολλές.

«...τα πράγματα θα πήγαιναν καλύτερα αν αυτό γινόταν σε βάθος χρόνου...».

«...να κάνουν όλα τα αντικείμενα και να βάζανε στόχο μόνο σε μια δεξιότητα...»

Από την ανάλυση των δεδομένων της παρατήρησης φάνηκε ότι οι Κ.Φ.Α., παρότι στήριζαν με θέρμη το πρόγραμμα, αμφισβήτησαν κάποιες φορές για το πόσο ήταν εφαρμόσιμα κάποια στοιχεία του προγράμματος και γι' αυτό πρότειναν το πρόγραμμα να βασίζεται σε περισσότερο παραδοσιακές μεθόδους.

«...η Κ.Φ.Α. αναρωτήθηκε πως είναι δυνατόν να λειτουργήσει η ελεύθερη εξάσκηση και ιδιαίτερα πως είναι δυνατόν τα συγκεκριμένα κορίτσια που δεν είχαν ιδέα από μπάσκετ να κάνουν «κουμάντο» τους υπόλοιπους... αυτά που της είπα δεν έδειξε να τα συμμερίζεται θεωρώντας ότι τέτοιου είδους πειραματισμοί είναι καταδικασμένοι σε αποτυχία και ότι μόνο πράγματα που μπορούν να εφαρμόσουν οι μαθητές έχουν νόημα...»

Τι έμεινε στους μαθητές από την εμπειρία του προγράμματος. Από την ανάλυση των δεδομένων των συνεντεύξεων των μαθητών και των Κ.Φ.Α. φάνηκε ότι οι μαθητές είχαν κατανοήσει την ουσία, τον πυρήνα του προγράμματος, ήξεραν σε τι αποσκοπούσε, τι ήταν στα αλήθεια αυτό που έζησαν.

«...κάναμε παιχνίδια και μέσα από τα παιχνίδια έβγαине ένα πιο βαθύ νόημα. Δηλαδή πως πρέπει να φερόμαστε, πρέπει να βάζουμε ένα στόχο, να προσπαθούμε να το πραγματοποιήσουμε, πως πρέπει να είναι αυτοί οι στόχοι...»

«...πιο πολύ εντύπωση μου έκανε... εεε... πως μπορούσατε να μας περνάτε αυτό το μήνυμα για τους στόχους και ε... χωρίς να έχουμε καμία αντίρρηση. Δηλαδή μέσα από το παιχνίδι και τις δραστηριότητες που μας λέγατε μας περνούσατε αυτό που θέλατε για τους στόχους χωρίς να το καταλαβαίνουμε και το πραγματοποιούσαμε...»

Το σημαντικό ήταν ότι όχι μόνο θυμόντουσαν με λεπτομέρειες τι ακριβώς έκαναν αλλά δεν έχαναν την ευκαιρία να καταθέσουν τη σημασία και τη σπουδαιότητα όλων αυτών που μάθανε.

«...λοιπόν, θα ξεκινήσω πρώτα απ' όλα ότι μάθαμε για τη θετική σκέψη, πως τη μετατρέπουμε την αρνητική σε θετική, το Σ.Ο.Σ., το πλάνο δράσης, και όλα αυτά που κάναμε, τις δεξιότητες ζωής. Πιστεύω ότι με βοήθησαν σ' αυτό που κάναμε και πιστεύω ότι θα με βοηθήσουν παρά πέρα στη ζωή μου... και ότι θα τα χρειαστώ πολύ... γενικώς πιστεύω ότι το πρόγραμμα ήταν πάρα πολύ ωραίο...»

Και από την ανάλυση των δεδομένων της παρατήρησης φάνηκε ότι γενικά οι μαθητές κατανόησαν τις βασικές αρχές, το κεντρικό νόημα του προγράμματος.

«...γενικά αντιλήφθηκα ότι παρά τα όποια προβλήματα μπορούσαν να υπάρξουν, τις ασάφειες, ήταν μέσα στο πνεύμα του μαθήματος, καταλάβαιναν τι ακριβώς κάναμε και το έκαναν καλά...»

«...αυτά που έγραφαν τα περισσότερα ήταν σωστά, έλλειπαν τα πολλά λάθη και οι ασάφειες που συνήθως έκαναν τα παιδιά από τα άλλα σχολεία...»

Στο τετράδιο του μαθητή, στο ερώτημα τι τους έμεινε από την εμπειρία που έζησαν, ξεχώρισαν χαρακτηριστικές δηλώσεις μαθητριών που, κάνοντας έναν απολογισμό, κατέγραψαν στο τετράδιο του μαθητή τη δική τους εμπειρία. Η πρώτη αφορά μαθήτρια που στη διάρκεια του προγράμματος έδειξε μια εικόνα ατόμου που προσπαθεί μεν αλλά είχε χαμηλή αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση.

«...εμένα το μάθημα για το στόχο μου άρεσε γιατί μάθαμε πολλά καινούργια πράγματα.... που δεν θα τα συναντήσουμε ούτε στο λύκειο, ούτε και στο δημοτικό τα συναντήσαμε. Εγώ δεν είχα κανένα πρόβλημα και μου άρεσε πολύ αυτό που κάναμε, μάθαμε λίγο να συνεργαζόμαστε και με άλλους έτσι που χωριστήκαμε σε ομάδες. Με τον κύριο δεν είχα κανένα πρόβλημα, προσπαθούσε μέσα από φασαρία των παιδιών να μας διδάξει κάτι. Μπορεί κάποιους να τους ενοχλούσε και να βαριόντουσαν ή να μην τους άρεσε κάτι που έλεγε ο κύριος αλλά εγώ δεν είχα παράπονο, κάναμε κάτι ξεχωριστό, μάθαμε πράγματα, νοιώσαμε την εμπειρία και δεν μείναμε στο καθημερινό βόλει που θα παίζαμε ή σε οτιδήποτε άλλα αλλά κάναμε κάτι ξεχωριστό...»

Η δεύτερη περιγραφή αφορά μαθήτρια με ισχυρή προσωπικότητα που στη διάρκεια τους προγράμματος έδειξε συνέπεια και εργατικότητα και πάντα αντιμετώπιζε τα πράγματα κριτικά και με μια ώριμη για την ηλικία της στάση.

«...οι εμπειρίες μου από το πρόγραμμα δεξιοτήτων ζωής είναι και θετικές και αρνητικές. Πρώτα από όλα δεν υπήρχε ενεργή συμμετοχή από όλα τα παιδιά του τμήματος, δεν υπήρχε κατανόηση μεταξύ παιδιών και καθηγητών και σ' αυτό φταίνε όλοι. Από τη μια πλευρά τα παιδιά που θέλανε συνεχώς να κάνουν το δικό τους και παραπονιόντουσαν συνεχώς ή για τα αθλήματα που περιλάμβανε το πρόγραμμα ή για άλλα θέματα. Από την άλλη οι καθηγητές που την περισσότερη ώρα της γυμναστικής την περνούσαν ακούγοντας τους να λένε συνεχώς τα ίδια πράγματα. Αυτό έκανε τα παιδιά να βαριούνται ότι ακούν συνεχώς τα ίδια και τα ίδια. Από την άλλη κάποιοι κέρδισαν κάτι από αυτό το μάθημα, έμαθαν δηλαδή να βάζουν στόχους (συγκεκριμένους, ρεαλιστικούς και διατυπωμένους με θετικό τρόπο) και με συγκεκριμένες ενέργειες να τους πετύχουν. Κατά τη γνώμη μου αν οι καθηγητές προσπαθούσαν να κάνουν το μάθημα πιο ενδιαφέρον και λιγότερο θεωρητικό και οι μαθητές ήταν πιο συνεργάσιμοι το πρόγραμμα θα γινόταν πιο ευχάριστο για όλους (μαθητές – καθηγητές)...

Αντίληψη για ένα διαφορετικό μάθημα φυσικής αγωγής. Για όλους τους μαθητές το πρόγραμμα ήταν μια καινούργια και πρωτόγνωρη εμπειρία, κάτι τελείως διαφορετικό από αυτό που ήξεραν για τη γυμναστική. Το τυπικό μάθημα Φ.Α., ήταν ταυτισμένο απόλυτα με το ελεύθερο παιχνίδι, την ανεμελιά και την ανυπαρξία πίεσης, υποχρεώσεων, ίσως και προσπάθειας ενώ τώρα απέκτησε σκοπό, στόχο, περιεχόμενο.

«...στη γυμναστική μας έδιναν μια μπάλα και μας έλεγαν πάρτε και παίξτε, αμφιβάλλω αν είχαμε κανόνες. Ενώ εδώ μάθαμε πώς να φερόμαστε καταρχήν στους συμπαίκτες μας, στους συναθλητές μας, μας βοήθησε πάρα πολύ. Πιστεύω αυτό το πρόγραμμα ήταν πολύ ενδιαφέρον γιατί μαθαίναμε πως πρέπει να φερόμαστε, να βάζουμε στόχους. Από τη γυμναστική ήταν πολύ διαφορετικό γιατί στη γυμναστική δεν είχαμε κάποιο συγκεκριμένο σκοπό...»

«...όλα αυτά τα χρόνια κυρίως γυμναστική ήταν παιχνίδι δηλαδή... γυμναστική. Ούτε για σκέψη, ούτε για στόχους δεν είχαμε τίποτε τέτοιο ποτέ. Πρώτη φορά, αυτό ήταν κυρίως η διαφορά...»

«...ναι μάθαμε μέσα από τη γυμναστική και άλλα πράγματα γιατί στη γυμναστική τα περισσότερα παιδιά έχουν συνηθίσει να το ταυτίζουν με το

παιχνίδι ενώ εμείς τώρα έχουμε μάθει και πάρα πολλά πράγματα, παίζουμε αλλά και μαθαίνουμε κιόλας...»

Το σημαντικό όμως είναι ότι αυτό το καινούργιο οι μαθητές το εξέλαβαν σαν κάτι θετικό, χρήσιμο, ωφέλιμο, όπου το παιχνίδι απέκτησε άλλη αξία, νόημα και σκοπό και το σημαντικότερο δεν ήταν κάτι βαρύ, δύσκολο που απαιτούσε πολύ μεγάλη προσπάθεια. Το καινούργιο μάθημα απέκτησε για τους μαθητές άλλη διάσταση και αξία.

«...τη γυμναστική στο μυαλό μου την είχα ότι μόνο παίζουμε και μαθαίνουμε κάτι παραπάνω για τα αθλήματα πώς να ...π.χ. για το μπάσκετ πώς να κάνουμε τη μπάλα και διάφορα τέτοια... τώρα μάθαμε και κάτι άλλο στη ζωή μας που θα μας βοηθήσει και όχι μόνο για τα αθλήματα...»

«... κατ' αρχάς από τότε που ήρθατε εσείς κάναμε κάτι το διαφορετικό από ότι κάναμε τόσα χρόνια που ήταν πολύ ενδιαφέρον και είχε μεγάλη σημασία για μας...»

«... τόσα χρόνια που κάναμε, απλώς παίζαμε, ενώ τώρα μάθαμε αυτό που παίζουμε να το... καταφέρνουμε κιόλας. Μάθαμε πράγματα που δεν θα τα μάθουμε αργότερα κάπου αλλού και μας δόθηκε η ευκαιρία να τα μάθουμε τώρα...»

«...δεν θεωρώ ότι ήταν πιο δύσκολο από πριν, αυτό για μένα ήταν εύκολο αλλά έπρεπε να σκεφτούμε κάτι παραπάνω...»

«...τώρα μ' αρέσει πιο πολύ, το μάθημα τώρα έχει άλλο ενδιαφέρον και μάλιστα βάζω και εκεί πέρα στόχους... εεε... παλιά πήγαινα, ερχόμουνα εδώ πέρα, έπαιρνα μια μπάλα και έπαιζα, ενώ τώρα προσέχω συνέχεια, σκέφτομαι το στόχο και.... προσπαθώ συνέχεια να γίνομαι όλο και καλύτερη... μάθαμε πως να παίζουμε καλύτερα ...»

Και στο τετράδιο του μαθητή ξεχώρισε η ίδια αντίληψη. Οι μαθητές εκτίμησαν ότι πλέον το μάθημα της Φ.Α. έγινε τελείως διαφορετικό και αυτό το διαφορετικό σίγουρα ήταν θετικό, ευχάριστο, διασκεδαστικό που έκανε μεγάλη εντύπωση όχι μόνο στους ίδιους αλλά και στο άμεσο κοινωνικό περιβάλλον τους.

«...τους άρεσαν γιατί δεν είχαν ακούσει ξανά για τέτοια πράγματα. Μου είπαν ότι είμαστε τυχεροί που έχουμε το δικαίωμα να κάνουμε ένα τόσο καλό μάθημα...»

«...στην τελευταία μου χρονιά στο δημοτικό κατάφερα να έχω ένα τέτοιο πρόγραμμα και επίσης πιστεύω πως είμαι πολύ τυχερή που είχα την ευκαιρία να το παρακολουθήσω γιατί από ότι κατάλαβα γίνεται σε λίγα και συγκεκριμένα σχολεία...»

«...κάναμε κάτι ξεχωριστό, μάθαμε πράγματα, νοιώσαμε την εμπειρία και δεν μείναμε στο καθημερινό βόλεϊ που θα παίζαμε ή σε οτιδήποτε άλλα αλλά κάναμε κάτι ξεχωριστό...»

«...το μάθημα της γυμναστικής από το δεύτερο τρίμηνο αλλάζει. Γίνεται διασκεδαστικό και σίγουρα πιο χρήσιμο... το μάθημα δεν αναφέρεται μόνο στα αθλήματα και γενικότερα στη γυμναστική αλλά είναι ένα μάθημα που μ' αυτό θα καταφέρουμε να κάνουμε τη ζωή μας πιο εύκολη. Χαίρομαι που το μάθημα της γυμναστικής άλλαξε έστω και για λίγο, έγινε χρήσιμο και πρωτότυπο...»

Οργάνωση του προγράμματος. Η οργάνωση των μαθημάτων ήταν ζήτημα καθοριστικό για την επιτυχία του προγράμματος καθώς έγινε μια προσπάθεια για να προβλεφθούν τα πιθανά προβλήματα ή αδυναμίες. Από την ανάλυση των δεδομένων της παρατήρησης προέκυψαν στοιχεία για την οργάνωση, την αποτελεσματικότητα, τα λάθη και τις αδυναμίες του προγράμματος, στοιχεία τα οποία ήταν σημαντικά για τη συνολική αξιολόγηση του προγράμματος. Από τον αρχικό σχεδιασμό πρώτος στόχος ήταν να εξασφαλισθεί η απρόσκοπτη ροή του μαθήματος κάτι που σε μεγάλο βαθμό η οργάνωση ήταν αρκετά επιτυχημένη. Σημαντικό ρόλο σ' αυτό έπαιξαν οι ρουτίνες οργάνωσης που εφαρμόστηκαν.

«...η ροή του μαθήματος ήταν τέτοια που δεν χανόταν χρόνος με αποτέλεσμα να είμαστε στα χρονικά πλαίσια του προγραμματισμού του μαθήματος ...»

«...οργανώθηκαν από μόνοι τους στις ομάδες τους και τουλάχιστον σε αυτόν τον τομέα οι ρουτίνες συγκέντρωσης και οργάνωσης των ομάδων λειτουργούσαν πολύ καλά...»

Σε τομείς που εντοπίστηκαν αδυναμίες έγιναν άμεσα διορθωτικές κινήσεις ενώ για τον έλεγχο της τάξης ακολουθήθηκαν στρατηγικές, μέθοδοι, δυναμικές πρακτικές για να προβλεφθούν ανεπιθύμητες συμπεριφορές.

«...προσπάθησα να κινητοποιήσω τους μαθητές προς αυτήν την κατεύθυνση ορίζοντας υπευθύνους ψυχολόγους μακρύτερης διάρκειας από ένα

μάθημα για να έχουν την επιμέλεια της δουλειάς στο σπίτι που τελευταία είχε παραμεληθεί...»

«...προσπάθησα να μιλήσω δυναμικά, «επιθετικά», κινούμενος προς όλες τις κατευθύνσεις ειδικά εκεί που πήγαινε να δημιουργηθεί μια εστία χαλάρωσης ή αναταραχής... ειδικά στους δύσκολους με την πρώτη ευκαιρία απεύθυνα το λόγο, τους ρωτούσα για αυτά που έλεγα περισσότερο να φαίνεται ότι ζητάω τη γνώμη τους και την άποψή τους...»

Στα τεστ έγινε προσπάθεια για καλύτερη οργάνωση, έπρεπε να γίνουν πολλά σε εξαιρετικά σύντομο χρόνο, να συνεργασθούν όλοι και κυρίως να υπάρχουν ίδιες ευκαιρίες και ίδιες συνθήκες για όλους.

«...οι μαθητές είχαν χρόνο να κάνουν εξάσκηση είτε λίγο πριν ξεκινήσουν οι μετρήσεις όταν ήταν η ομάδα που θα δοκιμαζόταν στο τεστ είτε ήταν στις ομάδες που ήταν στην αναμονή και μπορούσαν να κάνουν εξάσκηση σε μια γωνιά της αίθουσας που είχαν στηθεί οι αντίστοιχοι σταθμοί για την πάσα και για την ντρίπλα...»

«...πήρα το τεστ της ντρίπλας και ο Κ.Φ.Α. έκανε το τεστ της πάσας όπως ακριβώς και στο αρχικό τεστ έτσι ώστε να μετρούσαμε με τον ίδιο ακριβώς τρόπο...»

Κάποιοι αστάθμητοι παράγοντες δεν προβλέφθηκαν και αυτό είχε ως συνέπεια να υπάρξουν επιπτώσεις στην ομαλή ροή των μαθημάτων αλλά και των τεστ.

«...κάποιοι ανώριμοι και επιπόλαιοι μαθητές περνούσαν μέσα από το χώρο του τεστ με αποτέλεσμα να εμποδίζουν του ασκούμενους και να υπάρχει κίνδυνος για τραυματισμό...»

«...όσον αφορά το χρόνο που έτσι κι αλλιώς ήταν λίγος τα πράγματα πήγαν χειρότερα από ότι περίμενα καθώς μόλις μιάμιση ομάδα πρόλαβαν να δοκιμασθούν στο τεστ του σέρβις ενώ στο τεστ της πάσας που κρατούσε μόλις 45'' δοκιμάσθηκαν δύο ομάδες...»

Για την καλύτερη διεξαγωγή των τεστ ανατέθηκαν ρόλοι ευθύνης σε εθελοντές που σε μεγάλο βαθμό διευκόλυναν την ομαλή διεξαγωγή τους ενώ τηρήθηκαν αυστηρά οι κανόνες και οι όροι στα τεστ που είχαν κοινοποιηθεί στους μαθητές από την αρχή.

«... Αυτός που εκτελούσε έπαιρνε τη μπάλα από ένα βοηθό ενώ υπήρχε ένας δεύτερος βοηθός που έδινε τη μπάλα στο πρώτο βοηθό. Τέλος υπήρχε η

Γραμματεία που κατέγραφε τα σκορ και ήταν υπεύθυνη για τη συμπλήρωση του πλάνου δράσης...»

«...ήμουν πολύ αυστηρός στο θέμα «πιαστό», τονίζοντας ότι η μπάλα από το χέρι στήριξης πρέπει να απελευθερώνεται διαφορετικά θεωρείται άκυρη η προσπάθεια. Μάλιστα τους έδινα το δικαίωμα 2 – 3 φορές να επαναλαμβάνουν την προσπάθεια αν το σερβίς ήταν «πιαστό»...»

Αδυναμίες – λάθη του ερευνητικού σχεδιασμού του προγράμματος. Πολλοί αστάθμητοι παράγοντες προέκυψαν με αποτέλεσμα να απειλήσουν λίγο ή πολύ την ομαλή διεξαγωγή του προγράμματος. Πρώτα απ' όλα ήταν ο παράγοντας χρόνος, τα χαμένα μαθήματα λόγω της δομής, της οργάνωσης αλλά και των συνηθειών που υπάρχουν στο ελληνικό σχολείο. Για παράδειγμα οι πρόβες για τη γιορτή της 25^{ης} Μαρτίου που ξεκίνησαν ένα μήνα πριν και συνεχίσθηκαν με μεγάλη συχνότητα σε βάρος των άλλων δραστηριοτήτων. Γιορτές, απεργίες ή και ο καιρός ήταν λόγοι για να χαθούν μαθήματα με αποτέλεσμα να υπάρχει μεγαλύτερη απόσταση χρόνου από μάθημα σε μάθημα.

«...με μεγάλη μου έκπληξη άκουσα ότι και σ' αυτό το σχολείο είχαν πρόβες για τη γιορτή της 25^{ης} Μαρτίου. Ευτυχώς με τη δασκάλα κανονίσαμε να τους πάρω την 5^η ώρα που θα είχαν τελειώσει την πρόβα...»

«...χάθηκαν τρία μαθήματα λόγω της μεγάλης κακοκαιρίας συν τη γιορτή των Τριών Ιεραρχών είχε σαν αποτέλεσμα να κινδυνεύει να τιναχθεί στο αέρα η προσπάθεια που έκανα στο τελευταίο μάθημα...»

«...μετά από 14 ολόκληρες ημέρες κάναμε ζανά μάθημα. Νομίζω ότι οι συνθήκες κάτω από τις οποίες διεξάγεται το πρόγραμμα στο συγκεκριμένο σχολείο είναι εξαιρετικά δύσκολες. Το γυμναστήριο ήταν δεσμευμένο από σχολικούς αγώνες και δεν μπορούσαμε να κάνουμε μάθημα...»

Από την ανάλυση των δεδομένων της συμμετοχικής παρατήρησης προέκυψαν κάποια σοβαρά προβλήματα, κάποιες βασικές αδυναμίες στον ερευνητικό σχεδιασμό του προγράμματος και μάλιστα κάποιες από αυτές ερχόντουσαν σε ευθεία αντίθεση με τη λογική και την κεντρική κατεύθυνση του προγράμματος.

Περιορισμένος χρόνος. Μια πρώτη σχεδιαστική αδυναμία που αναδείχθηκε στην παρατήρηση ήταν ο παράγοντας χρόνος που κάποιες φορές δεν έφτανε, δεν ήταν αρκετός, ειδικά όταν μεσολαβούσαν αστάθμητοι παράγοντες. Έτσι οι μαθητές δεν

είχαν τον απαιτούμενο χρόνο να παρουσιάσουν τις δουλειές τους και παράλληλα να παίρνουν την απαιτούμενη ανατροφοδότηση ή να υπάρχει μια πιο προσωπική επαφή. Μάλιστα τα προβλήματα πειθαρχίας και κακής συμπεριφοράς πίεζαν ακόμη περισσότερο τα ήδη στενά χρονικά περιθώρια για να λειτουργήσει αποτελεσματικά το πρόγραμμα.

«...επίμονα μου ζητούσαν να διαβάσουν τη δουλειά στο σπίτι αλλά τους επανέλαβα ότι δεν έχουμε τόσο χρόνο ώστε να αφιερώνουμε σε θεωρητικό μάθημα γιατί έτσι θα χάνουμε χρόνο από την εξάσκηση και το παιχνίδι...»

«...σε θέματα οργάνωσης και πειθαρχίας που θα έπρεπε να ήταν λυμένα και αυτονόητα ξοδεύουμε πολύ χρόνο και δεν μας μένει αρκετός για να μιλήσουμε για τη δουλειά στο σπίτι, για παροχή ανατροφοδότησης, επιβράβευσης, κριτικής κ.λ.π. με αποτέλεσμα ο τομέας αυτός να περνάει στα ρηχά και για κάποιους να έχει ξεχαστεί...»

Το ζήτημα του χρόνου σαν προϋπόθεση προσαρμογής και μύησης των μαθητών στη λογική του προγράμματος αναφέρθηκε εκτενώς και στις συνεντεύξεις των Κ.Φ.Α., θεωρήθηκε ότι σε πολλές περιπτώσεις οι μαθητές ήταν ανέτοιμοι να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις ενός τέτοιου μαθήματος.

«...αν είχα εγώ ένα τέτοιο αναλυτικό πρόγραμμα που έπρεπε να το κάνω στο σχολείο δεν θα το άρχιζα από την αρχή, θα το άρχιζα μετά ένα μήνα τουλάχιστον για να μπορούσα να δω τα παιδιά, ποια είναι εκείνα τα οποία θα μπορούσαν να ανταπεξέλθουν στο συγκεκριμένο ρόλο...»

«...αν είχαμε περισσότερο χρόνο θα μπορούσαμε να πλησιάσουμε και τα παιδιά που ήταν τελείως αρνητικά και δεν θέλανε γιατί θεωρούσαν ότι αν προσπαθήσουν για κάτι θα τα κοροϊδέψουν οι υπόλοιποι...»

«...να υπάρχει η δυνατότητα να... επιβραβεύεις με έναν άλλον τρόπο λίγο τα παιδιά ας πούμε να έχεις και μια ώρα κενό. Να μην είσαι δηλαδή... να υπάρχουν... το ωράριο να είναι τέτοιο, να μην έχεις δύο ώρες γυμναστική την εβδομάδα. Γιατί άμα το κάνεις αυτό, όλο το πενθήμερο δεν νομίζω ότι φτάνει ο χρόνος...»

Μη προσωπικοί στόχοι. Η πιο σημαντική αδυναμία που εντοπίστηκε από την ανάλυση των δεδομένων της παρατήρησης ήταν ότι οι στόχοι που έθεταν κάποιοι μαθητές δεν ήταν αποτέλεσμα δικής τους επιλογής, οι ίδιοι δεν τους είχαν διαλέξει, τα

τεστ δεν τους ενδιέφεραν, δεν τους έλεγαν τίποτε, για μερικούς τα αθλήματα ήταν αδιάφορα. Η αδυναμία, η αντίφαση αυτή ήταν πολύ σημαντική γιατί ήταν αντίθετη στη βασική αρχή που πρέπει να διέπει έναν στόχο, την προσωπική επιλογή και την προσωπική σημασία που πρέπει να έχει για το άτομο. Από την αρχή, μέσα από την παρατήρηση, φάνηκε ότι τους στόχους που σχεδόν υποχρεώθηκαν κάποιοι να βάλουν ήταν άλλη μια σχολική υποχρέωση που έπρεπε να εκτελέσουν, μια σύμβαση από τις πολλές που έπρεπε να τηρήσουν.

«...άλλωστε δεν ήταν δυνατόν μαθητές να βάζουν στόχους σε αντικείμενα που δεν τα επέλεξαν οι ίδιοι ενώ σε κάποιους δεν αρέσουν κιόλας...»

«...ο στόχος που έβαλαν ήταν από αδιάφορος έως ουδέτερος. Λίγες ήταν οι περιπτώσεις μαθητών που πραγματικά προσπάθησαν να τον κυνηγήσουν. Και αυτό γιατί το πλάνο δράσης είχε το στοιχείο ελεύθερης βούλησης που το έβαζαν στο μυαλό τους αυτόματα σαν κάτι που αν θέλουν, όποτε θέλουν και αν βολέψει θα ασχοληθούν...»

«...ένα βασικό ερώτημα που μου ερχόταν συνεχώς στο μυαλό μου τελευταία ήταν το πώς μπορούν να επιδιώξουν ένα στόχο που δεν είναι μέσα στα ενδιαφέροντα τους...»

«...μόλις είδαν τις μπάλες του μπάσκετ μου είπαν «πάλι μπάσκετ κύριε;» προφανώς είχαν κουραστεί από τα πολλά μαθήματα με αντικείμενο το μπάσκετ...»

«...τα 10 μαθήματα μπάσκετ κούραζαν τους μαθητές και ειδικά το ίδιο το μπάσκετ δεν άρεσε σε πολλούς μαθητές...»

Αντίφαση προαιρετικής δουλειάς στο σπίτι – απαίτηση να γίνεται. Μια άλλη αδυναμία που προέκυψε από την ανάλυση των δεδομένων της παρατήρησης ήταν το ότι ενώ η δουλειά στο σπίτι ήταν προαιρετική, ζητούσαμε επιτακτικά, σχεδόν απαιτούσαμε από τους μαθητές να την κάνουν. Αυτό από μόνο του ήταν μια αντίφαση. Ενώ ανακοινώθηκε ότι οι εργασίες ήταν προαιρετικές, στην πορεία των μαθημάτων υπήρχε μια σχετική πίεση να μην αμελούν τις εργασίες. Όμως, για μερικούς μαθητές το προαιρετικό στοιχείο λειτουργούσε ως άλλοθι, ήταν ένα πάτημα, ιδιαίτερα αν λάβουμε υπόψη τη νοοτροπία τους σε ένα σχολείο υποχρεώσεων και καταναγκασμού.

«...από τη μια πριν την έναρξη του προγράμματος το ξεκαθάρισα ότι είναι προαιρετικό από την άλλη συνέχεια ζητούσα να κάνουν τη δουλειά. Θεωρώ ότι ίσως να έπρεπε να τους πω ότι η δουλειά κατά κάποιο τρόπο είναι υποχρεωτική, ίσως να μην είναι ρητά διατυπωμένο αλλά να εννοείται ώστε οι μαθητές να την κάνουν. Από την άλλη ένα τέτοιο, υποχρεωτικό, καθήκον θα αφαιρούσε το χαρακτήρα της ελεύθερης βούλησης και εσωτερικής λειτουργίας κινήτρων που υποτίθεται ότι πρόσβενε το πρόγραμμα...»

«...διαπίστωσα ότι η δουλειά στο σπίτι είχε παραμεληθεί από πολλούς, κύρια επειδή δεν υπήρχε πίεση ώστε να την κάνουν...»

Μη εξατομίκευση της διδασκαλίας των Δ.Ζ. Ένα άλλο πρόβλημα που διαπιστώθηκε στην πορεία ήταν το ότι δεν έγινε εφικτή η εξατομίκευση του προγράμματος, δεν ήταν αρκετός ο χρόνος και δεν βοήθησαν οι συνθήκες για να αναδειχθούν προσωπικότητες που θα μπορούσαν να ξεχωρίσουν. Οι μαθητές χαμηλών τόνων, με αρχές και αξιοπρεπή συμπεριφορά δεν ξεχώρισαν λόγω της πίεσης για την ομαλή λειτουργία του προγράμματος και της θορυβώδους παρουσίας των δύσκολων και απείθαρχων μαθητών.

«...από τις καλύτερες παρουσίες των κοριτσιών ήταν αυτή της Μ... .., ένα κορίτσι διακριτικό, ήσυχο, αδύναμο που καθόλου δεν το είχα προσέξει μέσα στην τόση φασαρία. Είναι ένα από τα πολλά αφανή παιδιά που χάνονται, δεν τα προσέχεις γιατί συνήθως κυριαρχούν οι αρνητικές προσωπικότητες μέσα σε μια τάξη...»

Οι καινοτομίες του προγράμματος. Θεωρήθηκε σημαντικό να αναζητηθούν οι απόψεις, οι αντιλήψεις, τα συναισθήματα των μαθητών για τις καινοτομίες του προγράμματος, τους ρόλους που ανέλαβαν, το τετράδιο του μαθητή και τη δουλειά στο σπίτι, το παιχνίδι του χαμένου θησαυρού.

Το τετράδιο του μαθητή και η δουλειά στο σπίτι. Από την ανάλυση των δεδομένων των συνεντεύξεων αλλά και του τετραδίου του μαθητή προέκυψαν ποικίλες και αντικρουόμενες αντιδράσεις γι' αυτές τις δυο καινοτομίες. Στην αρχή έδειξαν έκπληξη, απορία, αρνητική διάθεση, θεώρησαν ότι ήταν κάτι ξένο σ' αυτούς, κάτι βαρύ με απαιτήσεις και υποχρεώσεις έξω από την χαρούμενη και ψυχαγωγική φύση του μαθήματος. Γρήγορα όμως όλα αυτά ξεπεράστηκαν και άρχισαν να τα

βλέπουν διαφορετικά, θετικά, ως κάτι ευχάριστο και χρήσιμο που δεν τελικά δεν απαιτούσε και τόσο χρόνο όσο πίστευαν. Ήταν κάτι που τους έδινε μια ευκαιρία για πειραματισμό και παιχνίδι.

«...παλιά λέγαμε ότι όταν είχαμε γυμναστική ήταν ή ώρα του παιδιού, τώρα που γράφουμε εκεί πέρα... είπαμε στην αρχή ότι το βρήκαμε παράξενο και λέγαμε ότι και εκεί πέρα θα είχαμε διάβασμα...»

«...τελικά στην πορεία φάνηκε ότι ήταν εύκολο και έπρεπε να γράψεις πράγματα που κάνουμε... στην ...στην ώρα της γυμναστικής. Έτσι μας φάνηκε ότι ήταν εύκολο και δεν ήταν κάτι το δύσκολο ή το κουραστικό...»

«...είχε πράγματα που ήταν σημαντικά. ..μετά ναι, το άνοιγα και έχω κάνει και αρκετές ασκήσεις. Αλλά στην αρχή επειδή, όπως είπα ήταν λίγο βαρετά, μου φαινόταν λίγο βαρετά το μάθημα και έτσι δεν το άνοιγα και πολύ. Αλλά από εκεί και πέρα μ' άρεσε...»

«...στην αρχή δεν έκανα καθόλου αλλά μετά τις έκανα. Άλλωστε δεν ήταν και τίποτε το δύσκολο, αφιέρωνα 5 λεπτά για να κάνω τις ασκήσεις...»

«...η δουλειά στο σπίτι ήτανε ...σαν μια δραστηριότητα για να δεις αυτά που... είναι σαν μικρά τεστ προς τον εαυτό σου...»

Κάποιοι, αν και το θεωρούσαν χρήσιμο δεν το θεωρούσαν απαραίτητο ή το έβρισκαν περιττό, κάποιοι και βαρετό.

«...ήταν χρήσιμο γιατί βλέπαμε τους στόχους μας, γνωρίζαμε το πρόγραμμα που θα έπρεπε να κάνουμε αλλά δεν το θεωρώ απολύτως απαραίτητο, ήταν χρήσιμο αλλά θα μπορούσαμε και μόνοι μας, ήταν μια βοήθεια παραπάνω...»

Όμως, κάποιοι παρέμειναν αρνητικοί απέναντι σ' αυτά τα δύο καθήκοντα, τα βρήκαν βαρετά με αποτέλεσμα να αδιαφορήσουν τελείως.

«...ασκήσεις ήταν ίδιες και ήταν λίγο βαρετές, εεε... οι άλλες ήταν ενδιαφέρουσες...»

«...το έχασα... δεν ξέρω που, μάλλον εδώ πέρα...»

Από τα δεδομένα της συμμετοχικής παρατήρησης προέκυψε ότι η καταβαλλόμενη προσπάθεια των μαθητών σ' αυτά τα καθήκοντα ήταν ανάλογη με το πώς αντιμετώπιζαν, πως έβλεπαν το πρόγραμμα, ήταν αντίστοιχη με τη γενική τους εικόνα. Έτσι, αυτοί που συμμετείχαν και προσπαθούσαν στο μάθημα ήταν συνεπείς

και σ' αυτά τα καθήκοντα και έδειχναν να κερδίζουν και να απολαμβάνουν από αυτήν την εμπειρία.

«...οι μαθητές μπήκαν μέσα με τα τετράδια στο χέρι και όλα μου έδειχναν τη δουλειά που είχαν κάνει...»

«...με πλησίασε και μου είπε ότι εχθές παρά λίγο να ξεχάσει να κάνει τη δουλειά στο σπίτι και το θυμήθηκε να το κάνει στις 10 το βράδυ αλλά τελικά την έκανε...»

«...επίμονα μου ζητούσαν να διαβάσουν τη δουλειά στο σπίτι αλλά τους επανέλαβα ότι δεν έχουμε τόσο χρόνο...»

Αντίθετα, οι μαθητές που αντιμετώπιζαν αρνητικά το πρόγραμμα λειτουργούσαν αντίστοιχα και σ' αυτές τους τις υποχρεώσεις. Μάλιστα υπήρξαν και περιπτώσεις που στο κλίμα αυτό έμπαιναν και μαθητές που γενικά ήταν θετικοί με το πρόγραμμα.

«...ζήτησα τη δουλειά από το σπίτι. Δυστυχώς πολλοί λίγοι την έκαναν αυτό με στενοχώρησε και το έδειξα...»

«...γρήγορα διαπίστωσα ότι κανείς δεν είχε κάνει τη δουλειά στο σπίτι...»

Η ανάληψη ρόλων. Σημαντική καινοτομία στο πρόγραμμα ήταν η ανάθεση ρόλων στους μαθητές ώστε να γίνουν ενεργά μέλη της διαδικασίας, να βιώσουν όλα αυτά που διδάχθηκαν στη διάρκεια της παρέμβασης. Στην πραγματικότητα ήταν μια πρώτη ευκαιρία για εφαρμογή, χρήση των Δ.Ζ. στο μάθημα αλλά κυρίως μια αφορμή για να τις μεταφέρουν έξω από το μάθημα, ένα καθήκον που προωθούσε τη μεταφορά μάθησης στο σπίτι, στην καθημερινή τους ζωή.

α) Ο ρόλος του δασκάλου δεξιοτήτων ζωής. Από την ανάλυση των δεδομένων των συνεντεύξεων των μαθητών φάνηκε ότι ο ρόλος αυτός ήταν πρωτόγνωρος για τους μαθητές. Εκτιμήθηκε και αγαπήθηκε ιδιαίτερα, αποτέλεσε μια πρόκληση, ένα παιχνίδι γι' αυτούς.

«...ναι, εντάξει, ήταν ωραίο, ήταν σαν να παίρνω το ρόλο σας ας πούμε και να κάνω και εγώ αυτό το πράγμα και ήταν εντάξει ωραίο...»

«...ήταν ωραία και μάλιστα ήταν και ευχάριστη... ήταν σαν παιχνιδάκι που έκανα το δάσκαλο στους μεγαλύτερους... στη μαμά μου και όπως η μαμά μου μου δίδαξε πολλά πράγματα τώρα ήταν η σειρά μου να της διδάξω αυτά...»

αρκετά καλά και μάλιστα εύχομαι όταν μεγαλώσω να γίνω δασκάλα και να τα λέω αυτά σε μικρότερους μαθητές...»

«...μ' άρεσε αυτή η εμπειρία γιατί ο ξάδερφός μου όταν έχει κάποια προβλήματα... δεν μπορεί να σκεφτεί θετικά, νομίζει ότι δεν υπάρχουν λύσεις για αυτό το συγκεκριμένο πρόβλημα που έχει και όταν άκουσε από εμένα κάποια πράγματα μπόρεσε και βρήκε μια συμβιβαστική λύση για το συγκεκριμένο θέμα ... εεε... μ' άρεσε γιατί μπόρεσα και τον βοήθησα σ' ένα τέτοιο δύσκολο έργο...»

Και στην ανάλυση των δεδομένων από το τετράδιο του μαθητή φάνηκε ότι ο ρόλος του δασκάλου δεξιοτήτων ζωής ήταν μια πολύ σημαντική, καινούργια, ευχάριστη, διασκεδαστική, χρήσιμη και πολύτιμη εμπειρία.

«...ήταν μια ωραία εμπειρία να προσπαθείς να μεταδώσεις τις δικές σου γνώσεις σε άλλους...»

«...ήταν τέλεια αυτή η εμπειρία. Ήμουν καλή δασκάλα. Σκοπός μου φυσικά ήταν να μάθω στην αδελφή μου να βλέπει το παρόν, να επιμένει και να πιστεύει στον εαυτό της να μην φοβάται τι έγινε πριν και να μη φοβάται το λάθος...»

«...όλα αυτά μου φάνηκαν υπέροχα και χρήσιμα...»

Για τους μαθητές ο ρόλος αυτός ήταν μια ευκαιρία για πειραματισμούς, να δοκιμάσουν και να εφαρμόσουν αυτά που έμαθαν στους δικούς τους μαθητές. Μάλιστα, κάποιοι δήλωσαν με μια δόση υπερβολής ότι κατόρθωσαν να αλλάξουν τον τρόπο σκέψης και τη ζωή των μαθητών τους.

«...η αδελφή μου επρόκειτο να γράψει διαγώνισμα την επόμενη μέρα και είχε πολύ άγχος. Την έβλεπα που διάβαζε για πολύ ώρα και παρόλα αυτά πίστευε πως δεν τα ήξερε. Ήξερα ότι κάτι έπρεπε να κάνω για να την ξεαγχώσω. Έτσι θυμήθηκα τη θετική σκέψη. Της είπα με παραδείγματα πως έπρεπε να μετατρέπει τις αρνητικές σκέψεις σε θετικές. Την επόμενη μέρα όταν γύρισε σπίτι μου είπε χαρούμενη ότι πήρε τον καλύτερο βαθμό σ' όλη την τάξη...»

«...του μίλησα για τη θετική σκέψη και νομίζω πως κατάλαβε γιατί τα είπα πολύ απλά αλλά και σωστά. Όλα πήγαν καλά. Από τότε άρχισε να σκέφτεται θετικά και όχι το χειρότερο. Πιστεύω πως τον έχω βοηθήσει πολύ ώστε έτσι να αλλάξει ουσιαστικά και ο τρόπος ζωής και του χαρακτήρα του, ο

ίδιος μάλιστα μου είπε πως το έκανε και σε άλλα άτομα και είχαν λίγο – πολύ τα ίδια αποτελέσματα...»

«... κατάφερα να διδάξω στη μαμά μου αλλά και στον εαυτό μου τη θετική σκέψη αρκετά πιο εύκολα από ότι περίμενα...»

«...μια φίλη μου νομίζει πως είναι άχρηστη σ' όλα. Ότι δεν μπορεί να κάνει τίποτε. Γι' αυτό κι εγώ της μίλησα για τη θετική σκέψη και πιστεύω πως τη βοήθησα αρκετά. Ήταν αρκετά δύσκολο αλλά τελικά τα κατάφερα και πιστεύω πως τώρα μπορεί να μετατρέπει τις αρνητικές σκέψεις σε θετικές...»

Μάλιστα, ήταν μια τόσο ευχάριστη εμπειρία που θα ήθελαν να το ξανακάνουν, να το επαναλάβουν στην πρώτη ευκαιρία.

«...μου άρεσε αυτό που έκανα και ήθελα να το ξανακάνω γιατί μέσα από αυτό έμαθα και εγώ αλλά και η φίλη μου...»

«...μου άρεσε πολύ που έκανα τη δασκάλα και θα ήθελα να το ξανακάνω...»

«...ήταν πολύ ωραίο θα ήθελα να το ξανακάνω...»

Στις συνεντεύξεις των μαθητών, στο ερώτημα για το πώς τα πήγαν στο ρόλο αυτό, αν αισθάνθηκαν ότι ανταποκρίθηκαν με επιτυχία οι απαντήσεις στο σύνολό τους ήταν θετικές.

«...πολύ καλά! Γιατί βλέπω ότι οι άνθρωποι ενδιαφέρονται. Εγώ περίμενα από τους μαθητές μου μια αντίδραση “τι θα μας πεις τώρα”, αλλά ενδιαφέρονται γιατί τους άρεσε πολύ αυτό που κάναμε...»

Η ίδια απάντηση δόθηκε και στο τετράδιο του μαθητή, οι μαθητές θεώρησαν ότι έπαιξαν πετυχημένα το ρόλο του δάσκαλου δεξιοτήτων ζωής, αισθάνθηκαν ότι τα πήγαν αρκετά καλά. Για κάποιους ήταν λίγο δύσκολο, για άλλους εύκολο και ευχάριστο να παίξουν αυτόν το ρόλο.

«... ήμουν πολύ καλός δάσκαλος, δε δυσκολεύτηκα καθόλου γιατί ήμουν καλά προετοιμασμένος. Μου άρεσε η εμπειρία για δύο λόγους, ο πρώτον γιατί είδα πως είναι η δουλειά του δάσκαλου και δεύτερο γιατί έκανα τους άλλους να γίνουν καλύτεροι στη ζωή τους. Όλα αυτά που τους είπα τα κατάλαβαν και είμαι σίγουρος γι' αυτό γιατί κάποιοι από αυτούς έβαλαν κάποιους στόχους στη ζωή τους...»

«... ήταν μια διασκεδαστική αλλά δύσκολη συζήτηση. Είναι τελικά δύσκολο να είσαι δάσκαλος. Πάντως το αποτέλεσμα ήταν επιθυμητό...»

«...ήταν αρκετά ωραίο και μου άρεσε να κάνω τη δασκάλα, είχε πλάκα. Από ότι κατάλαβα, γιατί μετά τους έλεγξα, κατάλαβαν αρκετά πράγματα...»

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον είχαν και οι αντιδράσεις των μαθητών τους. Πως δηλαδή είδαν αυτόν το ρόλο τα άτομα του άμεσου περιβάλλοντός τους που έγιναν για πρώτη φορά μαθητές τους. Στις συνεντεύξεις οι μαθητές κατέθεσαν μια εικόνα εξιδανικευμένη, δήλωσαν ότι αυτά που δίδαξαν προκάλεσαν την έκπληξη και το θαυμασμό των μαθητών τους, θεωρήθηκαν από αυτούς χρήσιμα, πολύτιμα, ωφέλιμα για το μέλλον τους ενώ οι ίδιοι μετά το ρόλο αυτό απέκτησαν άλλο κύρος και αξία, τους αντιμετώπιζαν πλέον οι άλλοι με μεγαλύτερο σεβασμό και εκτίμηση.

«...στην αρχή άρχισε να με κοιτάει περίεργα, λέει δεν είναι καλά το παιδί μου κάτι έχει, αλλά μετά άρχισε, της έλεγα διάφορα και τώρα με βλέπει πιο ώριμη και μου 'χει και περισσότερη εμπιστοσύνη μετά από αυτά που της είπα...»

«...εντάξει, απλά η μαμά μου κιόλας με ρώτησε, 'τι αυτά τα κάνετε στη γυμναστική;' ' γιατί της φάνηκε παράξενο και λέω ναι και τότε είπε 'ωραία κάτι μαθαίνετε τουλάχιστον!!!'...»

«...μου είπε ότι είναι καλό αυτό το πράγμα, γιατί ήξερε και αυτή ότι τα παρατάω συνέχεια και μου είπε ότι ίσως με αυτό το πράγμα να αποκοτήσω πιο μεγάλη αυτοπεποίθηση...»

Και στο τετράδιο του μαθητή εμφανίσθηκε η ίδια εικόνα και ίδιος θαυμασμός και ενθουσιασμός των άλλων για το ρόλο του δασκάλου δεξιοτήτων ζωής που έπαιξαν.

«...όλα αυτά φάνηκαν στους γονείς μου πολύ σωστά και λογικά. Ιδιαίτερη εντύπωση τους έκαναν οι ορισμοί του ονείρου, της επιθυμίας και του στόχου γιατί η μια έννοια συμπληρώνει την άλλη...»

«...ο θεός μου δε πίστευε σ' όλα αυτά. Όταν όμως τα εξήγησα καλύτερα, βρήκε πολύ σωστή αυτή τη μέθοδο, δηλαδή να μετατρέπει την αρνητική σκέψη σε θετική. Τώρα πια μετατρέπω όλες τις αρνητικές μου σκέψεις σε θετικές κι αυτό με βοηθάει καλύτερα στο να νοιώθω εγώ πιο δυνατή...»

«...μίλησα στη μαμά μου για τη θετική σκέψη. Της είπα όλα όσα ξέρω. Μου είπε μπράβο που προσέχω στο μάθημα και μαθαίνω τόσο ενδιαφέροντα και σπουδαία πράγματα. Τώρα που ξέρω για τη θετική σκέψη δεν θα κάνω αρνητικές και αγχώδεις σκέψεις...»

«...μου άρεσε πολύ και θα ήθελα να το ξανακάνω. Αυτά που τους είπα τα κατάλαβαν όλα γιατί μετά τους έκανα ερωτήσεις πάνω σ' αυτό το θέμα. Όλα αυτά τους φάνηκαν σημαντικά και μετά αυτοί με τη σειρά τους μου είπαν πως αυτό το πράγμα θα το χρησιμοποιούν πάντα στη ζωή τους...»

«...όλα αυτά τους φάνηκαν πολύ χρήσιμα για τη ζωή τους. Και στο τέλος μου έδωσαν συγχαρητήρια που τους βοήθησα να καταλάβουν τι είναι στόχος...»

Υπήρξαν βέβαια και μαθητές που δεν συμμετείχαν, δεν μπήκαν καν στον κόπο να παίξουν αυτό το ρόλο και έτσι δεν είχαν καμία γνώμη για όλα αυτά. Κάποιοι άλλοι που δοκίμασαν να τον εφαρμόσουν τους φάνηκε ο ρόλος δύσκολος και όχι τόσο εφαρμόσιμος ή αισθάνθηκαν ότι ήταν εκτεθειμένοι στα μάτια των άλλων με αποτέλεσμα να αισθανθούν κάποια σχετική αμηχανία.

«...το δοκίμασα αλλά για να πω την αλήθεια ήταν κάπως δύσκολο, γιατί μίλησα και σε μικρότερα άτομα από μένα... και εντάξει κατάλαβαν βέβαια αλλά... την ώρα που τους μιλούσα εγώ άρχισαν και γελούσαν και εντάξει... καταντούσε γελοίο...»

«...ε δε μ' αρέσει να λέω κάτι... μερικοί έτσι το παίρνουν και στραβά...»

β) Ο ρόλος του προπονητή – αρχηγού και του ρόλου του ειδικού στις Δ.Ζ. Για τους ρόλους αυτούς περισσότερα δεδομένα είχαμε από την παρατήρηση. Ήταν ρόλοι που περισσότερο απευθυνόταν στην καλλιέργεια της υπευθυνότητας, την ευκαιρία να παίξουν όλοι ένα πρωταγωνιστικό ρόλο, στην καλύτερη οργάνωση του προγράμματος, τη χρήση, την εφαρμογή, μέσα από την ανάθεση ευθύνης, όλων αυτών που διδάχθηκαν μέσα στο πρόγραμμα. Οι μαθητές αναλαμβάνοντας ένα ρόλο ευθύνης επιδιώχθηκε να ευαισθητοποιηθούν και να κινητοποιηθούν περισσότερο.

Ο ρόλος του προπονητή – αρχηγού της ομάδας, όπως φάνηκε από την ανάλυση των δεδομένων της παρατήρησης, ήταν μια πρωτόγνωρη εμπειρία για τους

περισσότερους. Οι αντιδράσεις για την ανάληψη του ρόλου γενικά ήταν ιδιαίτερα θετικές. Ειδικά για τις μαθήτριες και μερικούς μαθητές χαμηλής αθλητικής ικανότητας αποτέλεσε ένα δύσκολο, πρωτόγνωρο και προκλητικό καθήκον σε αντικείμενα, όπως για παράδειγμα το μπάσκετ, που δεν ήταν και τόσο εξοικειωμένοι. Μάλιστα, στο μάθημα είχαν συνηθίσει να παίζουν ένα δευτερεύοντα, παθητικό και περιθωριοποιημένο ρόλο. Όταν ανέλαβαν αυτό το ρόλο έδειξαν στην αρχή να δυσκολεύονται κάπως. Μετά όμως από προσπάθεια και σχετική ενθάρρυνση τα πήγαν αρκετά καλά.

«...όλοι οι μαθητές έδειξαν ενθουσιασμένοι με την κατανομή των ρόλων. Τους άρεσε που όλοι θα περνούσαν από μια θέση ευθύνης και έδειχναν ανυπόμονοι να αναλάβουν ένα από τους δύο σημαντικούς ρόλους...»

«...οι προπονήτριες ανταποκρίθηκαν στο ρόλο τους και οι υπόλοιποι μαθητές άκουγαν τις οδηγίες και διορθώσεις έκαναν σε αυτούς όταν εντόπιζαν ένα λάθος. Βέβαια έδειχναν μια αδυναμία και μια ανασφάλεια στο να εντοπίσουν ποιο είναι το λάθος και πως διορθώνεται όμως...»

«....οι προπονήτριες έδειξαν μεγάλο ζήλο, αγωνίζονταν, προσπαθούσαν να εντοπίσουν το πρόβλημα στην εκτέλεση της κίνησης, προσπαθούσαν να δώσουν βοήθειες...»

Κάποιες φορές οι προπονητές έδειξαν αδυναμία να ανταποκριθούν στο ρόλο, όμως περισσότερη σημασία είχε η ίδια η διαδικασία από την οποία αποτελεσματική ανταπόκριση των μαθητών στο νέο καθήκον τους.

«...οι προπονητές – αρχηγοί της κάθε ομάδας αδυνατούσαν να επιβάλλουν πειθαρχία ή να καθοδηγούν την ομάδα τους. Μάλιστα αδυνατούσαν τόσο πολύ που στην πραγματικότητα δεν έκαναν τίποτε από αυτά που τους είπα να κάνουν. Κοιτούσαν είτε απελπισμένοι...»

Όμως εκεί που τα πράγματα δεν πήγαν καθόλου καλά ήταν η ανάληψη του ρόλου του ειδικού στις Δ.Ζ. και αυτό γιατί στην πορεία προέκυψαν αρκετά προβλήματα λειτουργίας του προγράμματος, κυρίως από τα προβλήματα συμπεριφοράς. Η απείθαρχη συμπεριφορά μερικών μαθητών είχε σαν αποτέλεσμα να υπάρχει πρόβλημα χρόνου, να μην υπάρχει το κατάλληλο κλίμα ώστε να γίνει εφικτή η προσαρμογή και κυρίως η μύηση των μαθητών σε ένα τόσο δύσκολο και απαιτητικό ρόλο. Για να αντιμετωπισθεί το πρόβλημα, πάρθηκαν κάποια μέτρα που όπως φάνηκε στην πορεία δυστυχώς δεν απέδωσαν.

«...Η αλήθεια είναι ότι ο ρόλος του ειδικού στις Δ.Ζ. είχε λίγο ατονήσει, παρασυρμένοι στους ρυθμούς και στα προβλήματα των καθημερινών μαθημάτων... δεν προλαβαίναμε να του δώσουμε το βάρος και την αξία που ήθελα στον αρχικό προγραμματισμό. Μάλιστα δεν ήταν και λίγες φορές που με ρωτούσαν οι μαθητές πότε θα γίνουν «ψυχολόγοι», πότε ήταν η σειρά τους. Αυτό όμως δεν ήταν και εφικτό γιατί οι ανάγκες έτρεχαν και ήταν ιδιαίτερα πιεστικές. Στη μέση λοιπόν του προγράμματος σκέφτηκα να επαναφέρω το ρόλο αυτό αλλά με μια άλλη μορφή, του υπεύθυνου για περισσότερο από ένα μάθημα που θα ελέγχει και θα κατευθύνει τον τομέα των δεξιοτήτων ζωής περισσότερο έξω από το μάθημα στη δουλειά στο σπίτι. Αυτό περίπου έκανα και στο σημερινό μάθημα...»

«...δεν είχαν την ευκαιρία να αντιληφθούν τη σημασία και το όφελος του ρόλου. Επίσης δεν είχαν τη δυνατότητα να αντιληφθούν πως θα μπορούσαν να παίζουν το ρόλο. Ήταν μια ακόμη εντολή που έπρεπε να εκτελέσουν και η οποία χανόταν μέσα σε ένα σύνολο υποχρεώσεων και καθηκόντων...»

Οι τροποποιημένες μορφές παιχνιδιών. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον είχαν οι αντιδράσεις των μαθητών στις τροποποιημένες μορφές παιχνιδιών όπως ξεχώρισαν μέσα από την ανάλυση των δεδομένων της παρατήρησης. Οι αλλαγές στους κανόνες των παιχνιδιών έγιναν αφενός για να δημιουργηθεί μια κατάσταση αποσταθεροποίησης ώστε οι μαθητές να μπουν στη διαδικασία λύσης προβλημάτων μέσα από σύσκεψη και αλληλεπίδραση, να διαμορφώσει η ομάδα στρατηγικές στο παιχνίδι της και αφετέρου όλοι οι μαθητές να ενταχθούν στο μάθημα, να παίζουν τον ίδιο ενεργό ρόλο στο παιχνίδι. Οι αντιδράσεις προς τις αλλαγές των παιχνιδιών και στους διαφορετικούς ρόλους που κλήθηκαν να παίζουν οι μαθητές μέσα στα παιχνίδια ήταν μερικές φορές έντονες και απότομες. Κάποιοι μαθητές είχαν μάθει να είναι κυρίαρχοι, πρωταγωνιστές ενώ τώρα έπρεπε να παίζουν έναν άλλο λιγότερο πρωταγωνιστικό, μερικές φορές και επικουρικό ρόλο στο παιχνίδι. Οι συνήθειες, τα προνόμια και οι άτυποι καθορισμένοι ρόλοι, ο τρόπος που είχαν μάθει να παίζουν είχαν δημιουργήσει ένα σταθερό τρόπο συμπεριφοράς. Με τις αλλαγές των κανόνων των παιχνιδιών και τους διαφορετικούς ρόλους στους οποίους έπρεπε να παίζουν, δημιουργούνταν αναστάτωση στους μαθητές. Ειδικά αυτοί που συνήθισαν να είναι πρωταγωνιστές έδειξαν να αιφνιδιάζονται, να χάνουν τον έλεγχο των πραγμάτων.

Κάποιοι από αυτούς μπόρεσαν να προσαρμοσθούν και στο τέλος να δείξουν την εκτίμησή τους στο νέο ρόλο, κάποιοι άλλοι όμως όχι. Το σίγουρο είναι ότι η αλλαγή των κανόνων είχε ως συνέπεια την πρόκληση σύγχυσης και αναταραχής στους μαθητές με αποτέλεσμα να υποχρεωθούν να μπουν στη διαδικασία λύσης προβλημάτων.

«...μόλις είπα αυτόν τον κανονισμό οι μαθητές που είχαν το συγκεκριμένο αριθμό αντέδρασαν πολύ έντονα. Εξοργίστηκαν, άρχισαν να φωνάζουν, να διαμαρτύρονται κάποιοι μάλιστα φανερά εξοργισμένοι εγκατέλειψαν το παιχνίδι και ανέβηκαν στις κερκίδες εκφράζοντας τη δυσφορία τους για την απαράδεκτη απόφαση...»

«...μόλις άκουσαν τον κανονισμό αντέδρασαν στην αρχή άσχημα, δεν θέλησαν να παίξουν αυτό το ‘χαζό’ όπως είπαν ρόλο...»

«...φάνηκαν να είναι ιδιαίτερα αμήχανοι και να μην ξέρουν πώς να λειτουργήσουν μέσα στο παιχνίδι. Ήταν οι ηγέτες, οι σκόρερ αυτοί που έκαναν το παιχνίδι και οι υπόλοιποι απλά συμπλήρωναν την ομάδα. Από αυτούς κάποιοι συνέχιζαν να αντιμετωπίζουν την αλλαγή ακόμη αρνητικά, κάποιοι άλλοι βρήκαν το ρόλο ενδιαφέροντα και προκλητικό και φάνηκε μάλιστα να τον απολαμβάνουν. Για παράδειγμα ο Α..... μετά από ερώτησή μου για το πώς του φάνηκε και πως τα πήγε μου είπε ότι πέρασε πολύ καλά, ότι διασκεδάσε και μάλιστα έριξε 4 τάπες θέλοντας να προβάλει την επικέντρωσή του στην άμυνα. Πριν τον ένοιαζε μόνο η επίθεση ενώ τώρα είχε την ευκαιρία να ανακαλύψει καινούργιους ρόλους στο παιχνίδι...»

«...το παιχνίδι ξεκίνησε και η πρώτη εντύπωση που μου δημιουργήθηκε ήταν το απόλυτο χάος. Δεν ξέρανε τι να κάνουν που να κατευθύνουν την προσοχή τους πώς να παίξουν. Ο ένας φώναζε τον άλλον, ο ένας κατηγορούσε τον άλλον για κάτι που έκανε ή για κάτι που δεν έκανε...»

Το παιχνίδι του χαμένου θησαυρού. Στις συνεντεύξεις των μαθητών οι απόψεις και οι αντιδράσεις για το παιχνίδι του χαμένου θησαυρού ήταν οι πλέον θετικές. Το παιχνίδι εντάχθηκε στο πρόγραμμα με σκοπό να δώσει σε όλους τους μαθητές την ευκαιρία, μ' ένα παιγνιώδη και διασκεδαστικό τρόπο, να γνωρίσουν και κατά κάποιο τρόπο να δοκιμάσουν, να εφαρμόσουν τις δεξιότητες ζωής, ανεξάρτητα αν σε όλο το πρόγραμμα συμμετείχαν, δούλεψαν ή όχι. Με αυτήν την έννοια το εγχείρημα

στέφθηκε με απόλυτη επιτυχία όπως τουλάχιστον φάνηκε από την ανάλυση των δεδομένων των συνεντεύξεων. Το πιο σημαντικό ήταν ότι η καθολική αποδοχή του παιχνιδιού έγινε φανερή και από τις δηλώσεις μαθητών που δεν συμμετείχαν και με τόσο ενθουσιασμό στο πρόγραμμα ή ακόμη έδειξαν να μη τους αρέσει ή να μην εκτιμούν και τόσο πολύ το πρόγραμμα.

«...αυτό ήταν το πιο ενδιαφέρον απ' όλα, το πιο διασκεδαστικό γιατί εξασκούσαμε και το μυαλό αλλά και διασκεδάσαμε, ήτανε ενδιαφέρον...»

«...ήτανε ενδιαφέρον και είχε πολλά πράγματα και από αυτά που μάθαμε και το θεατράκι, είχε το χάρτη, είχε δηλαδή πολλά πράγματα, ήταν ωραίο...»

«...πιστεύω ότι ήταν ενδιαφέρον γιατί είχε και γρίφους και συνεργαστήκανε σαν ομάδα για να τους βρούμε και είχε σχέση με το μάθημα, είχε διάφορα προβλήματα και έπρεπε να γράψουμε τις εναλλακτικές λύσεις και αυτά και έτσι μαθαίνουμε να λύνουμε προβλήματα στη ζωή...»

«...ήταν το πιο ωραίο απ' όλα νομίζω γιατί εκτός από τη γυμναστική που κάνουμε είναι και η σκέψη, θα πρέπει όλοι να λειτουργήσουμε σαν ομάδα, το βασικό, δεν μπορεί να λειτουργεί ο καθένας ατομικά...»

«...ε, αυτό μου άρεσε πάρα πολύ, γιατί ήταν πολύ ωραίο, πολύ έξυπνα τα αινίγματα...»

«...τέλειο, το αγαπημένο μου παιχνίδι, πάρα πολύ μου άρεσε. Δεν ήταν που νικήσαμε αλλά ήταν διασκεδαστικό, γελούσαμε, κάναμε χαζομάρες, κάναμε πολύ ωραία πράγματα, μ' άρεσαν οι ερωτήσεις, λέγαμε όλοι, συμμετείχαμε...»

«...αυτό ήταν πάρα πολύ ωραίο... μ' άρεσε εμένα περισσότερο η συνεργασία ... και γενικά μ' άρεσε ότι βγήκαμε στην αυλή και ψάχναμε... το μόνο που δεν μ' άρεσε ήταν ότι δεν βρήκαμε το θησαυρό...»

Και από την ανάλυση των δεδομένων της παρατήρησης αναδείχθηκε αυτή η θετική, σχεδόν ενθουσιώδη άποψη για το παιχνίδι του χαμένου θησαυρού. Ήταν το κομμάτι του προγράμματος που πραγματικά συμμετείχαν όλοι, προσπάθησαν, διασκέδασαν και γενικά απόλαυσαν το πρόγραμμα, είχε μεγαλύτερη επιτυχία από το αναμενόμενο.

«...οργανωμένοι στις ομάδες πέσανε με τα μούτρα στη δουλειά. Ένας πραγματικός οργανισμός, μια χαρά και ένας ζήλος... οι μαθητές το απολάμβαναν

αυτό το κομμάτι του προγράμματος πολύ περισσότερο από ότι το μάθημα που κάναμε στο γυμναστήριο...»

«...το κλίμα στην τάξη ήταν εκπληκτικό, καλύτερο από ότι την προηγούμενη φορά, πραγματικός οργασμός...»

«...έβλεπες ένα οργασμό συσκέψεων και διαβουλεύσεων, πολύ αγωνία και άγχος μέχρι να καταλήξουν σε μια λύση...»

«...συμπερασματικά το εγχείρημα πέτυχε απόλυτα. Πράγματα που δεν μπορούσαν να γίνουν ή γινόντουσαν μόνο σε κάποιο βαθμό στο μάθημα στο γυμναστήριο εδώ έγιναν και μάλιστα πολύ καλά. Οι μαθητές λειτούργησαν, συμμετείχαν, προσπάθησαν, παθιάστηκαν, χάρηκαν, διασκέδασα, το απόλαυσαν. Όλοι συμμετείχαν στις συσκέψεις των ομάδων, όλοι αισθάνθηκαν χρήσιμοι και μέλη μιας κοινής προσπάθειας και όλοι προσέφεραν όλα αυτά που έμαθαν στις προηγούμενες 12 ημέρες του προγράμματος. Η επιτυχία της πρώτης μέρας του παιχνιδιού γίνεται ακόμη μεγαλύτερη όταν λάβουμε υπόψη ότι η συγκεκριμένη τάξη είχε σοβαρά προβλήματα στη λειτουργία της και στην αποδοχή του θεωρητικού μέρους του προγράμματος...»

Οι ομάδες. Οι μόνιμες, σταθερές και μικτές ομάδες δημιουργήθηκαν για να λύσουν καθημερινά ζητήματα στο πρόγραμμα με τη μορφή έτοιμων ρουτινών οργάνωσης και λειτουργίας του μαθήματος, για την οικονομία χρόνου, για να υπάρξει αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών και να μουν οι μαθητές πιο εύκολα στη διαδικασία σύσκεψης για την από κοινού επίλυση προβλημάτων. Από την αρχή κιόλας της λειτουργίας των ομάδων υπήρξαν σημαντικά προβλήματα αποδοχής και προσαρμογής, πολλοί μαθητές δεν μπορούσαν να λειτουργήσουν και να συνεργαστούν μέσα σε μια ομάδα που δεν επέλεξαν οι ίδιοι τα μέλη της. Αυτή η αμηχανία μπορούσε να αποδοθεί στο ότι είχαν συνηθίσει να συνυπάρχουν, να συναναστρέφονται άτομα που οι ίδιοι επέλεγαν, ήταν φίλοι τους και είχαν σχέσεις.

Στις συνεντεύξεις των μαθητών αρκετοί δήλωσαν ότι είχαν πρόβλημα με την ομάδα τους ενώ στην παρατήρηση πολλές φορές φάνηκε να ζητούν οι μαθητές με επιμονή να αλλάξουν ομάδα γιατί δεν ήταν αποδεκτοί ή δεν μπορούσαν να συνεργαστούν με τους άλλους. Το ζήτημα της προσαρμογής και της συνεργασίας μέσα στην ομάδα δεν ήταν σκοπός του προγράμματος, ήταν όμως προϊόν των συγκρούσεων και των προβλημάτων που αντιμετώπισαν οι μαθητές. Όλα αυτά ήταν

ζητήματα που αναφέρθηκαν εκτενώς στις συνεντεύξεις των μαθητών, το θετικό όμως ήταν ότι στην πορεία επήλθε η άμβλυνση των συγκρούσεων και των αντιθέσεων, μαθητές που δεν ήταν αποδεκτοί στο τέλος έγιναν αποδεκτά μέλη της ομάδας ενώ αναγνώρισαν ότι τελικά είναι εύκολο να παίζεις ή να συνεργάζεσαι και να περνάς καλά και μ' άλλους που μπορεί να μην είναι οι στενοί φίλοι ή οι καλύτεροι στο παιχνίδι.

«...στο τέλος προσπάθησα και εγώ να είμαι πιο φιλική στα παιδιά και αυτά προσπάθησαν να είναι πιο φιλικά προς εμένα, στην αρχή δεν κάναμε καμία προσπάθεια... ήμασταν μόνοι μας, δεν λειτουργούσαμε σαν ομάδα...»

«... ήταν πολύ καλή η συνεργασία, ο καθένας κοιτούσε τον εαυτό του αλλά βοηθούσε και τους άλλους...»

«...εεε... δεν μου άρεσε όπως φτιάχτηκαν οι ομάδες αλλά έπειτα κατάλαβα ότι δεν έχει σημασία η ομάδα... για να μπορούμε να παίζουμε και παιχνίδια αλλά και για να μπούμε σε ομάδες για να μπορούμε να συνεργαζόμαστε πια με άτομα και με άτομα που δεν γνωρίζουμε καλά, όχι μόνο με την κολλητή μου που την... αλλά μετά κατάλαβα ότι μπορώ να συνεργαστώ και με άτομα που δεν... είναι... που δεν... δεν είναι τόσο καλοί στα αθλήματα ή δεν τους ξέρω και τόσο καλά πιστεύω...»

Και από τα δεδομένα της παρατήρησης αναδείχθηκε περίπου η ίδια εικόνα. Το πρόβλημα αποδοχής κάποιων μαθητών ήταν εμφανέστατο με αποτέλεσμα να εμφανίζονται τα φαινόμενα της μη ομοιογενούς ομάδας της οποίας τα μη αποδεκτά μέλη ζητούσαν με επιμονή να αλλάξουν ομάδα.

«...μας πλησίασαν δύο μαθήτριες η Ε..... και η Δ..... και με μεγάλη ταραχή, μας ζήτησαν επιτακτικά να αλλάξουν ομάδα γιατί δεν τις ήθελαν στην ομάδα τους οι υπόλοιποι, δεν τις έδιναν καθόλου τη μπάλα και γενικά η συμπεριφορά των άλλων απέναντι τους είναι εχθρική. Τις εξηγήσαμε ότι ομάδα δεν μπορεί να αλλάξουν και ότι θα έπρεπε να μείνουν μέσα στην ομάδα τους και να παλέψουν για τα δικαιώματά τους. Άλλωστε, τις εξήγησα ότι για το λόγο αυτό κάναμε τις ομάδες: για να λειτουργήσουν μαζί ομαδικά ανομοιογενή άτομα, να συνυπάρξουν διαφορετικά άτομα. Η Ε... επέμεινε, άρχισε να πνίγεται στο κλάμα μην μπορώντας να αντέξει την απόρριψη από τους συμμαθητές της. Υποστήριξε ότι μπορεί να συνυπάρξει με άλλους, άλλωστε το έχει κάνει πολλές φορές στο παρελθόν, αλλά δεν μπορεί με τους

συγκεκριμένους που λειτουργούν σαν κλίκα και τις βγάζουν έξω από την ομάδα. Τις πρότεινα να σκεφτούν αυτά που έμαθαν για το ΣΟΣ και να προσπαθήσουν να εφαρμόσουν τα βήματα και τη λογική λύσης του συγκεκριμένου προβλήματος....»

Αργότερα, προς το τέλος του προγράμματος, οι ίδιες μαθήτριες έδειξαν τελείως διαφορετική εικόνα, έδειχναν ικανοποιημένες και ευχαριστημένες από τη συμμετοχή τους στην ομάδα που τις είχε αποδεχθεί ενώ εμφάνιζαν μια εικόνα μεγαλύτερης σιγουριάς και αυτοπεποίθησης.

Υπήρξαν πολλές τάξεις με ομάδες που λειτούργησαν υποδειγματικά και αυτές ήταν οι πιο πολλές στις οποίες οι μαθητές συνεργαζόντουσαν και προσπαθούσαν. Όμως φάνηκε ότι όλα τα μέλη της ομάδας δεν είχαν την ίδια προσφορά, κάποιοι έπαιζαν κυρίαρχο, πρωταγωνιστικό ρόλο και κάποιοι άλλοι δευτερεύοντα επικουρικό ή και παθητικό.

«...οι ομάδες λειτουργούσαν υποδειγματικά στη διάρκεια της εξάσκησης, μάλιστα μπορούσα να προσφέρω ανατροφοδότηση να δείχνω την τεχνική εκτέλεση της κίνησης...»

«...Το συμπέρασμα ήταν ότι όντως οι ομάδες λειτούργησαν. όμως από τους 7 της κάθε ομάδας ουσιαστική συμμετοχή είχαν μόνο οι 3 – 4, οι υπόλοιποι είχαν από δευτερεύοντα έως διακοσμητικό ρόλο...»

Συνηθέστερη αιτία για τη μη ομαλή λειτουργία της ομάδας ήταν η συμμετοχή προβληματικών μαθητών που μόνο με τη φυσική τους παρουσία αλλά και με την ανώριμη συμπεριφορά τους δημιουργούσαν ανυπερέβλητα εμπόδια στη λειτουργία της.

«...οφειλόταν και πάλι στην καταλυτική παρουσία των μεγαλόσωμων μαθητών που με την παρουσία τους και μόνο δημιουργούσαν πρόβλημα και εμπόδια στους άλλους. Μετά από λίγο η Κ... και η Σ... εξοργισμένες με τους अपαράδεκτους συμμαθητές τους μου ζήτησαν να βγουν από το παιχνίδι. Ρώτησα τι έγινε και πράγματι και σε αυτήν την περίπτωση είχαν δίκαιο γιατί ο Δ..., ο Κ... και ο Μ... δεν τις άφηναν να παίζουν. Αντί να τις βοηθούν ή να τις θεωρούν μέρος του παιχνιδιού και συμπαίκτριες τις κορόιδευαν και τις ορμούσαν πολύ επικίνδυνα ...»

«...από τις τέσσερις ομάδες μόνο η 3^η ομάδα λειτούργησε όπως θα ήθελα. Και η εξήγηση είναι απλή, έτυχε να μην έχει κανέναν από τους πολύ

δύσκολους και προβληματικούς μαθητές με αποτέλεσμα να μην διαλύεται όποια προσπάθεια ξεκινάει...»

Οι Κ.Φ.Α. ως παράγοντες διαμόρφωσης του κλίματος της τάξης. Όπως φάνηκε από την ανάλυση των δεδομένων οι τέσσερεις Κ.Φ.Α. που συμμετείχαν στο πρόγραμμα αγκάλιασαν, βοήθησαν να λειτουργήσει το πρόγραμμα, το εκτίμησαν, το θεώρησαν σαν μια ευκαιρία για να πάρουν, να κερδίσουν γνώσεις, ιδέες, εμπειρίες. Η πρώτη εντύπωση που δημιουργήθηκε στον ερευνητή στη διάρκεια της παρατήρησης ήταν ότι ο κάθε ένας από αυτούς είχε βάλει στην τάξη του τη δική του σφραγίδα, η εικόνα της τάξης αντικατόπτριζε σε ένα βαθμό και τη δουλειά ή και την προσωπικότητά του.

«...το γυμναστήριο ήταν καθαρό, οργανωμένο, νοικοκυρεμένο, καθρέπτιζε τη δουλειά, την οργάνωση, την πειθαρχία που είχε επιβάλλει ο Κ.Φ.Α... καθόταν σε μια άκρη και ήρεμα κατηύθυνε τους μαθητές, έδειχναν σαν καλοκουρδισμένο ρολόι...»

«...η εικόνα της τάξης οφείλεται πέρα από τους ίδιους τους μαθητές που σίγουρα είχαν πολύ καλό επίπεδο και στο Κ.Φ.Α. που με είχε εντυπωσιάσει με την οργάνωση και τη δουλειά του...»

«...ο Κ.Φ.Α. είχε πολύ περιορισμένες απαιτήσεις από τους μαθητές, πολύ χαμηλή επικοινωνία και αλληλεπίδραση με αποτέλεσμα το μάθημα που γινόταν να είναι καθαρά «δημοσιουπαλληλίστικο». Δεν υπήρχε ρυθμός, ένταση και ροή στο μάθημα. Έτσι είχαν μάθει χρόνια τώρα και έτσι έκαναν και τώρα...»

Νοοτροπίες, συνήθειες, ρουτίνες των μαθητών είχαν βάση και αφετηρία τους ίδιους τους καθηγητές. Ελλείψεις, παρανοήσεις, άγνοια αρχών και κανόνων της παιδαγωγικής αλλά και της Φ.Α. αναδείχτηκαν. Η οργάνωση και η πειθαρχία βασιζόταν σε παραδοσιακούς μεθόδους, κάποιες φορές έφταναν στα όρια της επιβολής της τάξης.

«...το μόνο που λογαριάζανε οι μαθητές ήταν η απουσία και ο βαθμός. Σε αυτό το πρόβλημα μεγάλη ευθύνη είχε ο Κ.Φ.Α... κατέφευγε σε μεθόδους και τρόπους αντιμετώπισης των κρίσεων που ήταν αντιπαιδαγωγικές και μη αποδεκτές από μια κατεύθυνση ενίσχυσης της εσωτερικής παρακίνησης. Με το παραμικρό έκανε αυτό που κάνει ο τυπικός Κ.Φ.Α.: απουσία ή απειλή για

χαμηλότερη βαθμολογία, ενίοτε και αποκλεισμό από την ομάδα του σχολείου...»

«...ο Κ.Φ.Α. πήρε το λόγο και είπε ότι όποιος δεν φέρνει φόρμα, όποιος δεν με ακούει, δεν φέρνει το τετράδιο του μαθητή θα παίρνει απουσία και θα έχει επίπτωση στο βαθμό που θα πάρει στο επόμενο τρίμηνο. Δεν συμφώνησα με αυτές τις απόψεις αλλά δεν μπορούσα να αντιδράσω...»

«...το μάθημά ήταν σφιχτό και άκαμπτο, οι μαθητές είχαν την υπομονή να εκτελούν βαρετές και χωρίς στόχο ασκήσεις αρκεί στο τέλος να τους μείνει λόγος χρόνος για να παίζουν ελεύθερα τα αγαπημένα τους παιχνίδια...»

«...προσπαθούσε, δεν ήξερε όμως γιατί το έκανε, πως θα το έκανε... έγινα μάρτυρας ενός πολύ άστοχου μαθήματος βόλεϊ στο μήνα της προσαρμογής μου όπου προσπαθούσε να τους διδάξει πάσα με δάχτυλα προς τα πίσω τη στιγμή που οι μαθητές ξεκάθαρα δεν μπορούσαν να κάνουν μια πάσα με δάχτυλα προς τα εμπρός...»

«...ένα τυπικό μάθημα καθηγητή που δεν έχει στόχο ούτε προσανατολισμό ...κάθε μάθημα είτε έβγαине τη στιγμή εκείνη είτε οι μαθητές παίζανε ελεύθερα...»

Η άγνοια του περιεχόμενου και των στόχων της Φ.Α., βασικών αρχών οργάνωσης μαθήματος ή σύγχρονων μεθόδων διδασκαλίας δεν μπορούσαν να αντισταθμιστούν με την πολύ καλή διάθεση και πρόθεση που έδειχνε η Κ.Φ.Α. ενώ η έλλειψη καθορισμένων κανόνων προκαλούσε σύγχυση στους μαθητές.

«...ένας καλός και τρυφερός άνθρωπος που πραγματικά νοιαζόταν ...της έλλειπαν γνώσεις για το περιεχόμενο και το προγραμματισμό ενός μαθήματος και κυρίως για το τι ήθελε να πετύχει στο μάθημα...»

«...στο θέμα της πειθαρχίας δεν ήταν και τόσο συνεπής. Κάποιες φορές ήταν υπερβολικά χαλαρή και ανεκτική... όταν τα γεγονότα ξεπερνούσαν τα όρια έβαζε τις φωνές, μάλλον εθιμοτυπικά, κατηγορώντας τους μαθητές για ασυνέπεια...»

β) Οι δεξιότητες ζωής. Οι δεξιότητες ζωής ήταν η δεύτερη μεγάλη κατηγορία μετά το ίδιο το πρόγραμμα που ομαδοποιήθηκαν τα θέματα στην ποιοτική ανάλυση των δεδομένων.

Οι γνώσεις για τις δεξιότητες ζωής. Από την ανάλυση όλων των ποιοτικών δεδομένων προέκυψε ότι ο βασικός κορμός των μαθητών είχε κατανοήσει, αφομοιώσει όλα αυτά που διδάχθηκαν για τις Δ.Ζ.

Καθορισμός στόχων. Από την ανάλυση των δεδομένων των συνεντεύξεων φάνηκε ότι οι μαθητές στο μυαλό τους είχαν ταυτίσει την έννοια στόχος με τις έννοιες προσπάθεια, επιμονή, πρόκληση. Η διαδικασία στοχοθέτησης ήταν ταυτισμένη με τον αθλητισμό.

«...στόχος είναι ένα πράγμα που στην αρχή είναι όνειρο και εμείς το μετατρέπουμε σε στόχο και θέλουμε να το πετύχουμε και προσπαθούμε συνεχώς και δεν τα παρατάμε...»

«...ένα στόχο θέλουμε να τον κάνουμε πραγματικότητα, δηλαδή θέλω να κάνω εκείνο και προσπαθώ να το πραγματοποιήσω...»

«...στόχος είναι να σκέφτεσαι κάτι παραπάνω από αυτό που μπορείς να κάνεις...»

«...περισσότερο για μένα είναι για τα αθλήματα αυτή η λέξη έχει μείνει... και όχι τόσο για την καθημερινή ζωή...»

Οι μαθητές μπορούσαν εύκολα να ξεχωρίσουν την έννοια στόχος από τις έννοιες επιθυμία και όνειρο.

«...το όνειρο το λέμε έτσι στα αόριστα και η επιθυμία είναι το ίδιο, ενώ το στόχο τον εννοούμε...»

«...στόχος είναι κάτι που το έχουμε προγραμματίσει στη ζωή μας, δηλαδή θα κάνουμε αυτό. Αντίθετα όνειρο ή επιθυμία είναι κάτι ανεξάρτητο, δηλαδή το θέλουμε εκείνη τη στιγμή, το θέλουμε, δεν προσπαθούμε να το κάνουμε, ενώ το στόχο τον προσπαθούμε...»

«...το στόχο τον καθορίζουμε λέμε αυτό θα προσπαθήσω να το κάνω... το όνειρο λέμε αυτό το θέλω... εντάξει άμα τύχει θα το κάνω, άμα δεν μπορέσω όμως εντάξει...»

Κάποιοι μπορεί να γνώριζαν κάποια πράγματα, τα είχαν όμως συγκεχυμένα, μπερδεμένα μέσα στο μυαλό τους καθώς δυσκολευόντουσαν να ξεχωρίσουν μερικές βασικές έννοιες όπως τον καθορισμό στόχου από το πλάνο δράσης και τις στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων.

«... είναι.... αυτό που θέλω να κάνω, το όνειρό μου ας πούμε, εεε... δηλαδή θέλω να το πετύχω, ας πούμε, βάζω στόχους, σκέφτομαι κάποιες συνέπειες και μετά ... ορίζω το σωστό και αυτό πρέπει να το πετύχω...»

Η έννοια στόχος μπορεί να μην ήταν απόλυτα καινούργια, απέκτησε όμως μέσα από το πρόγραμμα άλλη διάσταση και περιεχόμενο.

«...δεν ήξερα τόσο καλά, ας πούμε προσπαθούσαμε να τον πετύχουμε αλλά δε βάζαμε ένα συγκεκριμένο στόχο, ενώ τώρα βάζω...»

«...όταν παίζουμε τοξοβολία, αυτό ήταν για μένα στόχος μέχρι τότε...»

«...δεν ήξερα ότι πρέπει να είναι και τόσο συγκεκριμένοι, μετρήσιμοι... να ας πούμε... γιατί στόχος μου ... παλιά εγώ νόμιζα στόχος είναι ας πούμε όταν μεγαλώσω θέλω να γίνω αυτό αλλά τώρα...»

Και από τα δεδομένα της παρατήρησης φάνηκε ότι οι μαθητές μπήκαν γρήγορα στο κλίμα του προγράμματος, κατανόησαν αυτά που διδάχθηκαν.

«...εκεί όμως που πραγματικά εντυπωσιάστηκα ήταν η δυνατότητα των ομάδων να ανταποκριθούν σε όλα τα προβλήματα που είχαν να κάνουν με τις δεξιότητες ζωής. Οι απαντήσεις ήταν πετυχημένες και εύστοχες...»

Όμως, από τις συνεντεύξεις προέκυψε ότι ένα μέρος των μαθητών είχε μερική ή πλήρη άγνοια για τους στόχους, αδυνατούσαν να απαντήσουν σε ότι είχε σχέση με γνώσεις για τον καθορισμό στόχων. Οι μαθητές αυτοί σχεδόν πάντα ήταν εκείνη η μερίδα μαθητών που δε συμμετείχαν, δεν παρακολουθούσαν το μάθημα, είχαν λίγο ή πολύ μια απείθαρχη συμπεριφορά. Ακόμη και μια σειρά διευκρινιστικών ερωτήσεων αδυνατούσαν να δώσουν μια ικανοποιητική απάντηση για το τι είναι στόχος.

Ένα σημαντικό κενό στις γνώσεις των μαθητών για τον καθορισμό στόχου που εντοπίστηκε ήταν η μη κατανόηση της αξίας και της σημασίας του πλάνου δράσης στη διαδικασία για την επίτευξη ενός στόχου. Στο ερώτημα «τι θα κάνεις για να πετύχεις το στόχο που έβαλες;» αρκετοί είχαν μια μικρή ή και μεγάλη δυσκολία να απαντήσουν. Ακόμη και με διευκρινιστικές ερωτήσεις κάποιοι δεν μπορούσαν να θυμηθούν τι είναι το πλάνο δράσης και ποια σχέση έχει με τον καθορισμό στόχων. Όταν αναφέραμε την έκφραση «πλάνο δράσης», το πρόσωπο των μαθητών φωτιζόταν σαν να θυμήθηκαν κάτι σημαντικό και απαντούσαν μ' ένα χαρακτηριστικό «αααα...ναι...» ή «...ναι, ναι, ναι...» κάτι που φανερώνει ότι προφανώς δεν ήταν και

τόσο ξεκάθαρο μέσα τους για το τι στα αλήθεια ήταν το πλάνο δράσης και ποιος ήταν ο ρόλος του στη διαδικασία επίτευξης ενός στόχου. Χαρακτηριστικά είναι τα λόγια μαθήτριας στη συνέντευξη που έδωσε για το πρόβλημα της κατανόησης του πλάνου δράσης, πόσο δεν έγινε κατανοητό ως σημαντικό κομμάτι του καθορισμού στόχου.

«...το πλάνο δράσης γιατί για να πω την αλήθεια δεν το κατάλαβα και πολύ καλά ... κατάλαβα τι έπρεπε να γράψω, τα έγγραφα απλώς δεν τα αποτύπωσα τόσο καλά, ας πούμε για να πω την αλήθεια δεν θυμάμαι τι είναι πλάνο δράσης. Τα υπόλοιπα τα θυμάμαι αλλά αυτό δεν το θυμάμαι...»

Οι περισσότεροι μαθητές μπορεί να το είχαν διδαχθεί, να το είχαν δουλέψει, όμως δεν το είχαν αφομοιώσει ως μια αυτόματη διαδικασία που μπαίνει σε λειτουργία όταν τίθεται ένας στόχος. Έδειχναν μια χαρακτηριστική δυσκολία να το θυμηθούν. Η αδυναμία αυτή αποδίδεται στο πως οργανώθηκε η διδασκαλία του καθορισμού στόχου, πως διδάχθηκε το πλάνο δράσης στους μαθητές. Αυτή η έλλειψη θα πρέπει να ληφθεί υπόψη σε κάθε ανάλογη μελλοντική ερευνητική προσπάθεια ώστε να γίνουν οι απαιτούμενες διορθωτικές κινήσεις.

Η σημαντική αυτή αδυναμία του προγράμματος προέκυψε και στα δεδομένα της παρατήρησης. Οι μαθητές δεν μπορούσαν να κατανοήσουν τη σημασία και την αξία του προσωπικού πλάνου δράσης. Όταν έμπαιναν στη διαδικασία σύνταξης του δικού τους πλάνου δράσης ήταν γεμάτο ασάφειες ενεργειών και αοριστολογίες. Οι ενέργειες, τα βήματα για την επίτευξη του στόχου ήταν περισσότερη της μορφή ευχολόγιου και επιθυμίας. Παρά τις επανειλημμένες προσπάθειες για διόρθωση δεν υπήρξε και τόσο μεγάλη βελτίωση, οι μαθητές εξακολουθούσαν να θέτουν ασαφείς και θολούς στόχους. Ίσως να μην διδάχθηκε τόσο ικανοποιητικά όπως έπρεπε, να μην έγινε τόσο ξεκάθαρα, ίσως να μην επιμείναμε όσο έπρεπε. Το σίγουρο ήταν ότι δεν έμαθαν να εκτιμούν την αξία του πλάνου δράσης σαν προϋπόθεση για την επίτευξη του στόχου. Και όταν το έκαναν ήταν ιδιαίτερα αόριστοι και ασαφείς.

«...και σε αυτήν την περίπτωση όπως και στα άλλα σχολεία τα βήματα στο πλάνο δράσης ήταν αόριστα, μη συγκεκριμένα και χωρίς χρονικό ορίζοντα, που περισσότερο παραπέμπουν σε απλές επιθυμίες και όχι σε συγκεκριμένες ενέργειες...»

«...ήταν λίγο γενική και αόριστη χωρίς συγκεκριμένα βήματα που θα έπρεπε να κάνουν για να πετύχουν το στόχο, ένα λάθος που έκαναν οι περισσότεροι και στα άλλα σχολεία...»

«...υπήρξε ένα πρόβλημα στη διατύπωση του πλάνου δράσης καθώς τα περισσότερα βήματα ήταν γενικά και αόριστα...»

«...και πάλι παρουσιάστηκε το ίδιο πρόβλημα, δηλαδή το πλάνο δράσης και οι ενέργειες που περιείχε ήταν γενικόλογα και αόριστα με αποτέλεσμα να απέχουν πολύ από αυτό που είχαμε πει...»

Η θετική σκέψη. Από την ανάλυση των δεδομένων των συνεντεύξεων φάνηκε ότι οι μαθητές είχαν ικανοποιητικές γνώσεις για τη θετική σκέψη, μπορούσαν εύκολα να ξεχωρίσουν τις έννοιες θετική – αρνητική σκέψη, μπορούσαν εύκολα να συνδέσουν τις δύο μορφές σκέψης με την απόδοση. Επίσης γνώριζαν τη διαβρωτική επίδραση της αρνητικής σκέψης.

«...υπάρχει η θετική σκέψη και η αρνητική. Η θετική σκέψη μας βοηθάει να έχουμε καλύτερη, μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και έτσι να τα καταφέρνουμε μερικές φορές. Και η αρνητική σκέψη μας δημιουργεί ανασφάλειες και νομίζουμε ότι δεν θα καταφέρουμε τίποτε και εμποδίζει την επιτυχία...»

«...άμα οι σκέψεις είναι πάντα αρνητικές και εμείς προσπαθούμε να κάνουμε κάτι είναι πολύ δύσκολο να το πετύχουμε και δεν μπορείς ας πούμε να συγκεντρωθείς και δεν είσαι αισιόδοξος έτσι δεν το πετυχαίνεις, είναι πολύ λίγες οι πιθανότητες...»

Η αρνητική σκέψη ήταν άμεσα συνδεδεμένη με το άγχος, την εγκατάλειψη, την παραίτηση, την απόσυρση και την αποτυχία. Αντίθετα η θετική σκέψη ήταν συνδεδεμένη με την επιτυχία, την επικέντρωση σ' αυτό που θέλει να κάνει ο μαθητής και την ισχυρή αυτοπεποίθηση.

«...εντάξει, αγχωμένος... θα σκέφτομαι αρνητικά, δηλαδή ότι δεν θα μπορώ να τα καταφέρω...»

«...αρνητική είναι να τα παρατάμε ή να μην ασχολούμαστε καθόλου, να λέμε δεν μπορώ να τα καταφέρω...»

«...όταν είναι αρνητική όπως ότι «δεν θα τα καταφέρω», τότε πραγματικά δεν τα καταφέρνουμε...»

«...όταν είναι θετική μπορούμε να καταφέρουμε αυτό που θέλουμε...»

«...αν έχουμε μια θετική σκέψη είναι καλύτερο γιατί βοηθούμε και την ψυχολογία μας και το... την... το μυαλό μας να είναι σταθερά εκεί πέρα...»

«...να αυτοσυγκεντρωθούμε και να ξαναπροσπαθήσουμε...»

«...να την μετατρέπουμε σε θετική, δηλαδή να προσπαθούμε να πιστεύουμε στον εαυτό μας και να μπορούμε να ξεπεράσουμε αυτό το εμπόδιο...»

Σύμφωνα με μαθήτρια που έκανε συστηματικά αθλητισμό, η θετική σκέψη είχε ιδιαίτερη σημασία στην ισορροπία, την ηρεμία και την λήψη αποφάσεων στον αθλητισμό.

«...η σκέψη επηρεάζει πάρα πολύ τη ζωή μας και ειδικά στη λήψη αποφάσεων... για να σκεφτείς σωστά πρέπει να είσαι ήρεμος... εκείνη την ώρα του αγώνα σκέφτεσαι πως θα αντιδράσουν αυτοί που σε βλέπουν... να σκέφτεσαι μόνο αυτό πως είσαι εκεί μέσα και δεν είναι κανένας άλλος γύρω σου. Είσαι μόνο εσύ και το μήκος, είστε οι δυο σας, δεν έχετε κανέναν δίπλα ούτε κόσμο ούτε προπονητές, ούτε τίποτε, μόνο τη δική σου προσπάθεια...»

Το πιο σημαντικό ήταν ότι οι μαθητές γνώριζαν ότι κλειδί της επιτυχίας ήταν ο εντοπισμός της αρνητικής σκέψης και η μετατροπή της σε θετική.

«...να μετατρέπουμε τις αρνητικές σκέψεις σε θετικές και μ' αυτό τον τρόπο θα μπορέσω να τα καταφέρω...»

«...όταν έχουμε μια αρνητική σκέψη να προσπαθούμε να τη μετατρέψουμε σε θετική...»

Τέλος, για πολλούς μαθητές η θετική σκέψη συνδεόταν άμεσα και με το καθορισμό στόχων και τις αρχές που πρέπει να έχει ένας στόχος, κάτι που ενισχύει την άποψη για την ικανοποιητική γνώση των μαθητών για το καθορισμό στόχων. Επίσης, σε μεγάλο βαθμό μπορούσαν να συνδέσουν τη δυνατότητα ελέγχου της σκέψης με την αυτό – ομιλία. Άλλωστε δεν ήταν λίγες οι φορές που κλήθηκαν να τη χρησιμοποιήσουν στη διάρκεια της εξάσκησης αλλά και στα τεστ. Όμως έδειξαν λίγο επιφυλακτικοί στο πόσο εύκολη είναι η χρήση της αυτό – ομιλίας σαν στρατηγική ελέγχου της σκέψης.

«...τίποτε δεν μπορεί να γίνει με αρνητική σκέψη, πρέπει οι στόχοι να είναι διατυπωμένοι θετικά γιατί έτσι πιστεύουμε στον εαυτό μας και πρέπει να πετύχουμε κάτι...»

«...πολλές φορές μπορούμε να λέμε κάποια λόγια από μέσα μας ή έστω και από έξω μας σιγά που λένε ότι θα τα καταφέρω και γενικά πράγματα που θα μας βοηθήσουν να πετύχουμε...»

«...όχι όσο θα έπρεπε, όσο το σκέφτομαι. Πάντως στα παιχνίδια που παίζαμε στο βόλει που δεν είμαι και τόσο καλή όταν ήταν να κάνω σέρβις, πίστευα ότι δεν θα τα καταφέρω και τελικά δεν τα κατάφερα...»

Τέλος, θα πρέπει να αναφερθεί ότι από τα δεδομένα των συνεντεύξεων και της παρατήρησης φάνηκε ότι η γνωστή ομάδα απείθαρχων και αδιάφορων μαθητών δεν ήξερε τίποτε για τη θετική σκέψη, την αυτό-ομιλία και τον εντοπισμό της αρνητικής σκέψης και μετατροπή της σε θετική παρά τις πολλές και επίμονες διευκρινιστικές ερωτήσεις.

Οι στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων. Από την ανάλυση των δεδομένων των συνεντεύξεων φάνηκε ότι οι μαθητές περισσότερο από όλες τις Δ.Ζ εντυπωσιάστηκαν από τις στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων και τα βήματα του Σ.Ο.Σ. Οι μαθητές φάνηκε ότι κατανόησαν τη λειτουργία των βημάτων και έδειχναν εξοικειωμένοι, έδειξαν ότι μπορούσαν να τα χρησιμοποιούν και μάλιστα με τη σωστή σειρά. Η διαδικασία των βημάτων εκτιμήθηκε, θεωρήθηκε σπουδαίος τρόπος αντιμετώπισης προβλημάτων, αποτέλεσε μια καινούργια στρατηγική ζωής που είχε σαν αποτέλεσμα να αλλάξει παγιωμένες νοοτροπίες και συνήθειες που ήταν ταυτισμένες με την παραίτηση και την απόσυρση.

«...βρίσκω τις λύσεις που θα μπορούσα να χρησιμοποιήσω και μετά βρίσκω την καλύτερη λύση...»

«...βασικά κάθομαι μόνη μου και σκέφτομαι τι θα μπορούσε να γίνει, τι έπρεπε να γίνει, σκέφτομαι λύσεις και μετά όποια είναι πιο κοντά σε αυτό που με βοηθάει, αυτήν τη λύση επιλέγω...»

«...άμα έβλεπα μια δυσκολία προσπαθούσα λίγο αλλά τα παρατούσα αμέσως... αλλά μετά άρχισα να καταλαβαίνω ότι δεν γίνεται γιατί κάθε φορά άμα τα παρατάω δε κάνουμε τίποτε... όμως πιο πολύ όταν αρχίσαμε και αυτό το πρόγραμμα, όταν βρίσκω κάποιο εμπόδιο προσπαθώ να βρω κάποιες λύσεις που θα μπορούσα να το ξεπεράσω, να προχωρήσω. Παλαιότερα όταν συναντούσα ένα εμπόδιο, σταματούσα έλεγα ότι δεν μπορώ να το κάνω αυτό το πράγμα, δεν μπορώ να το ξεπεράσω το εμπόδιο και καμιά φορά σταματούσα, δεν πίστευα στον εαυτό μου. Ενώ τώρα σταμάτησα να τα παρατάω όλη την ώρα...»

Βέβαια και στις συνεντεύξεις αλλά και στην παρατήρησης φάνηκε ότι το γνωστό κομμάτι των αδιάφορων μαθητών είχε πλήρη άγνοια για τις στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων.

«...ζήτησα από κάποιους να μου πουν μερικά πράγματα για το Σ.Ο.Σ, τι κατάλαβαν. Όντως δεν ήταν σε θέση να που οτιδήποτε, ούτε τρεις λέξεις για αυτό που είπαμε και το οποίο το επανέλαβα τουλάχιστον τρεις φορές...»

Αντίληψη για την αξία και τη χρησιμότητα των δεξιοτήτων ζωής. Πέρα από τις γνώσεις των μαθητών για τις Δ.Ζ. μεγάλη σημασία είχε η γνώμη των μαθητών για αυτές, πως τις αξιολόγησαν, τι σήμαιναν γι' αυτούς. Από τον αρχικό σχεδιασμό του προγράμματος θεωρήθηκε σημαντικό ότι οι μαθητές θα αξιολογούσαν θετικά τις Δ.Ζ., θα τις αντιμετώπιζαν ως ένα πολύτιμο και χρήσιμο εργαλείο για να ξεπερνούν τις δυσκολίες της ζωής. Το αν οι μαθητές θα αξιολογούσαν έτσι τις Δ.Ζ. ήταν αντικείμενο μελέτης και των τριών μεθόδων συλλογής ποιοτικών δεδομένων. Από τα δεδομένα των συνεντεύξεων των μαθητών φάνηκε ότι οι μαθητές είχαν ξεκάθαρη άποψη για τα οφέλη που αποκόμισαν από τις Δ.Ζ. έχοντας ζήσει την εμπειρία του προγράμματος. Ήξεραν για τη χρησιμότητα που είχαν στη ζωή τους, ήξεραν γιατί τις διδάχθηκαν και μπορούσαν να αναλύσουν με πολλούς τρόπους τα οφέλη που αποκόμισαν.

Έτσι, έκριναν ότι όχι μόνο κέρδισαν στη βελτίωση των επιδόσεών τους στις αθλητικές δεξιότητες αλλά περισσότερο κέρδισαν και στη ζωή τους γενικότερα. Κάποιοι επικέντρωσαν το όφελος που αποκόμισαν στην καθημερινότητά τους στο σχολείο, άλλοι έκριναν ότι θα αποτελέσει ένα εφόδιο στο δύσκολο και απαιτητικό επαγγελματικό τους μέλλον, άλλοι για να γίνουν πιο δυνατοί και πιο σίγουροι, να κερδίσουν σε αυτοπεποίθηση.

«...για να βελτιωθούμε, και όχι μόνο να βελτιωθούμε στο βόλεϊ και στον μπάσκετ αλλά και στις σκέψεις που θα κάνουμε ώστε να μας βοηθήσουν και στα υπόλοιπα μαθήματα γενικότερα, στη ζωή μας...»

«...πιστεύω στην καθημερινότητα ας πούμε όταν γράφω ένα διαγώνισμα ή κάτι θα έχω θετικές σκέψεις και έτσι ίσως τα καταφέρω καλύτερα... ε... όταν μεγαλώσω ίσως στη δουλειά μου, στην προσωπική μου ζωή...»

«...για να έχουμε ...όταν θέλουμε κάτι πολύ να βάζουμε στόχους για να το πετύχουμε και να μην τα παρατάμε με την πρώτη αποτυχία...»

«...για να έχουμε μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση στα πράγματα που κάνουμε...»

Για τους μαθητές η έννοια στόχος απέκτησε άλλη διάσταση και σημασία, άλλο νόημα και άλλη αξία. Οι Δ.Ζ. έγιναν πολύτιμα εργαλεία στη μαθητική και αθλητική τους ζωή που τους βοηθούσαν να τα καταφέρουν καλύτερα σ' αυτά τα καθήκοντα.

«...εγώ έβαζα παλαιότερα στόχους αλλά τώρα έχω αρχίσει να τους βάζω σωστά, να τους ορίζω, ας πούμε ότι πρέπει να είναι συγκεκριμένοι... η αυτό-ομιλία με βοήθησε πολύ που δεν το ήξερα πιο πριν...»

«...μας βοηθάει για να ανεβάσουμε τους βαθμούς μας ...»

«...στην πάσα με δάχτυλα με βοήθησε πάρα πολύ γιατί πήγα πολύ πιο πάνω από ότι περίμενα, δεν σκεφτόμουν αρνητικά, μόλις πήγαινα να σκεφτώ αρνητικά, δεν σκεφτόμουν ας πούμε θα πάω πίσω και θα χάσω, θα χάσω τη μπάλα...»

Οι μαθητές επικεντρώθηκαν πιο πολύ στο όφελος που αποκόμισαν από την εμπειρία των Δ.Ζ. και το οποίο θα τους βοηθούσε στην καθημερινή τους ζωή.

«... χρειάζονται στη ζωή μας γιατί αν βρισκόμαστε σε μια δύσκολη κατάσταση ή σε μια κατάσταση που έχουμε βρει μια λύση αλλά μας έχει προκύψει πρόβλημα που έχει σχέση μ' αυτή τη λύση, να μπορούμε να βρούμε κι άλλες λύσεις...»

«...ναι, τους στόχους, γιατί μπορούμε να τους προσαρμόσουμε σε διάφορους τομείς της ζωής μας...»

«...εκτός από τα παιχνίδια με βοήθησε και στην καθημερινή ζωή, πώς ας πούμε να βάζω στόχους αν θέλεις να πετύχεις κάτι και πως να τα καταφέρνεις...»

Ήταν ένα μέσο, ένα εφόδιο για να ξεπεράσουν προσωπικές τους αδυναμίες και ανασφάλειες. Για παράδειγμα, θεώρησαν ότι η θετική σκέψη τους βοήθησε να ξεπεράσουν τους φόβους τους και το άγχος που έχουν για μερικά πράγματα.

«...αν κάποιος έχει άγχος και έχει αρνητική σκέψη για τον εαυτό του πρέπει να την μετατρέπει σε θετική για να του φύγει και το άγχος και να ξεπεράσει το φόβο που έχει...»

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον είχε η περίπτωση μιας μαθήτριας με χαμηλή αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση, μια περίπτωση που καταδεικνύει τη σημαντικότητα που απέκτησαν οι Δ.Ζ. στη συνείδηση αρκετών μαθητών και πως επέδρασαν στη σκέψη και στη νοοτροπία τους. Η συγκεκριμένη μαθήτρια δεν μπορούσε να σταθεί στο σκληρό και ανταγωνιστικό περιβάλλον της ομάδας της, δεν ήταν αποδεκτή, δεν ήταν ενταγμένη. Κάποια στιγμή είχε ζητήσει με επιμονή και έντονα συναισθηματική φόρτιση να αλλάξει ομάδα καθώς αισθανόταν, όπως τουλάχιστον δήλωσε, ότι δεν ήταν αποδεκτή από τα άλλα μέλη της ομάδας. Η περίπτωση της συγκεκριμένης μαθήτριας προσέελκυσε το ενδιαφέρον και έγινε αγαπημένο αντικείμενο μελέτης στην παρατήρηση.

«...η Ε..... επέμενε, άρχισε να πνίγεται στο κλάμα μην μπορώντας να αντέξει την απόρριψη από τους συμμαθητές της. Υποστήριξε ότι μπορεί να συνυπάρξει με άλλους, άλλωστε το έχει κάνει πολλές φορές στο παρελθόν, αλλά δεν μπορεί με τους συγκεκριμένους που λειτουργούν σαν κλίκα και τις βγάζουν έξω από την ομάδα. Της πρότεινα να σκεφτεί αυτά που έμαθε για το ΣΟΣ και να προσπαθήσει να εφαρμόσει τα βήματα και τη λογική αυτή....»

Το αίτημά της δεν έγινε αποδεκτό και της αντιπροτάθηκε να προσπαθήσει να αντιμετωπίσει και να λύσει το πρόβλημα που αντιμετώπιζε με τη χρήση των βημάτων επίλυσης προβλημάτων που διδάχθηκε στο πρόγραμμα. Η ίδια η μαθήτρια αργότερα με την ολοκλήρωση του προγράμματος, στη συνέντευξη που έδωσε στον ερευνητή, αφού επανέλαβε όλα αυτά που έζησε, όλα τα συναισθήματα και τις σκέψεις που έκανε, ανέφερε τα στάδια και τις δικές της αντιδράσεις απέναντι στο πρόβλημα της απόρριψης. Στο τέλος της συνέντευξης εξέφρασε την βαθειά της εκτίμηση σ' όλα αυτά που διδάχθηκε καθώς, όπως δήλωσε, έμαθε να σκέφτεται και να αντιδρά διαφορετικά, θετικά απέναντι στα προβλήματα και στις δυσκολίες της ζωής. Σύμφωνα με τα λεγόμενα της μαθήτριας, μετά από την εμπειρία που είχε στο πρόγραμμα, όλα άλλαξαν στη ζωή της, άρχισε να βλέπει τελείως διαφορετικά τα πράγματα και αυτό το απέδωσε αποκλειστικά και σ' αυτά που έμαθε μέσα στο πρόγραμμα.

«...έβαλα κάτω, κατά κάποιο τρόπο τις λύσεις που θα μπορούσα να βρω και είδα ότι δεν υπάρχει άλλος τρόπος. Με το να κλαίω και να στενοχωριέμαι δεν πετυχαίνω τίποτε και στο τέλος έχω φτάσει εδώ να είμαι και φίλη, να έχω κάνει και παρέα σ' αυτή την ομάδα... τους ήξερα αλλά δεν τους ήξερα καλά και με τους περισσότερους είχα μια τυπική σχέση αλλά με το να

γνωρίζομαστε είναι καλύτερα... είπατε στην αρχή ότι δεν με ξέρατε. Πιστέψτε με, ούτε και εγώ δε με ήξερα μέχρι που κάναμε αυτό το πρόγραμμα με τους στόχους που κατάλαβα τι μπορώ να κάνω. Πίστευα ότι το να παίζω μπάσκετ ήταν κάτι που δεν μπορούσα να το κάνω, θα με κοροϊδεύανε όλοι ...έβαλα στόχους, σκέφτομαι θετικά και ότι ακόμη και αν κάποια φορά κάνω λάθος την επόμενη φορά μπορεί να το πετύχω... και όμως γιατί βασικά είναι οι στόχοι, έβαλα στόχους στη ζωή μου να μην ντρέπομαι για να παίζω μπάσκετ ή βόλεϊ και μ' αυτό μπόρεσα και απέκτησα αυτοπεποίθηση και δεν είναι κάτι που το θεωρώ ότι δεν μπορεί να γίνει ...και άλλαξε ο χαρακτήρας μου...»

Στον αντίποδα τέτοιων εξομολογήσεων υπήρξαν απόψεις που ήταν τελείως διαφορετικές για την αξία των Δ.Ζ. Ένα τέτοιο παράδειγμα ήτα μια μαθήτρια που σε όλη τη διάρκεια του προγράμματος έδειχνε να μη διασκεδάζει, να μην εκτιμάει όλα αυτά που γινόντουσαν στην τάξη της, γενικά να μην αποδέχεται το πρόγραμμα και κυρίως το γεγονός ότι άλλαξε το πώς γινόταν το μάθημα της Φ.Α. Μπορεί, όπως είπε, να μην απόρριπτε συλλήβδην τις Δ.Ζ. αλλά σίγουρα δεν της άρεσε ο τρόπος που διδασκόντουσαν αυτές μέσα στο πρόγραμμα.

«...δεν τα θεωρώ δύσκολα, ούτε βαρετά, θεωρώ ότι είναι τζάμπα γιατί δεν πρόκειται να γίνουν ποτέ...»

«...ανούσια τα θεωρώ κατά κάποιο τρόπο...»

«...και δεν εννοούσα ότι είναι ανούσιο να βάζει κάποιος στόχους είναι και καλό και πιστεύω ότι πρέπει να βάζει κάποιος στόχους, αλλά όχι μ' αυτό τον τρόπο, δεν μου άρεσε ο τρόπος και πιστεύω ότι δεν ήμουν η μοναδική...»

Οι Κ.Φ.Α. στις συνεντεύξεις τους θεώρησαν ότι οι μαθητές κέρδισαν σημαντικά εφόδια που θα τους βοηθήσουν να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες της ζωής.

«...εγώ πιστεύω ότι κέρδισαν. Δεν κέρδισαν εκείνοι οι οποίοι ήταν αρνητικοί. Ήταν ελάχιστοι βέβαια, δε ξέρω για ποιο λόγο τους ήταν λίγο αδιάφορο, ήταν ελάχιστοι όμως...»

«...τα παιδιά εκτός από τι κινητικές δεξιότητες, τη συνεργασία που θα αναπτύξουν, θα... γίνουν πιο συνειδητοποιημένα άτομα και πιστεύω ότι θα χαίρονται αυτό που κάνουνε...»

Και από την ανάλυση των δεδομένων της παρατήρησης αναδείχθηκε η ίδια αντίληψη για τη σημαντικότητα και την αξία των Δ.Ζ. Οι μαθητές τις θεωρούσαν σημαντικά εργαλεία, ένα όπλο για τη ζωή τους. Ο καθένας έβρισκε ένα τομέα της ζωής που να έχουν εφαρμογή.

«... ο Α... είπε κάτι για την κολύμβηση και βρήκα την ευκαιρία να το χρησιμοποιήσω σαν παράδειγμα για τη χρήση της θετικής σκέψης στον αθλητισμό για τη βελτίωση της απόδοσης όλα αυτά φάνηκε να αρέσουν στους μαθητές και φαινόταν εντυπωσιασμένοι με αυτά που τους έλεγα...»

«...ένας μαθητής μου ανέφερε ένα παράδειγμα για τους στόχους που άκουσε στην τηλεόραση. Ανέφερα και εγώ κάποια άλλα, οι μαθητές φάνηκε πραγματικά να τους αρέσει που μαθαίνουν τόσο επίκαιρα και χρήσιμα πράγματα...»

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον είχαν και οι άτυπες συζητήσεις που καταγράφηκαν ως δεδομένα της παρατήρησης και γινόντουσαν σε επίπεδο συζήτησης και ανταλλαγής απόψεων στα κενά διαστήματα, πριν ή μετά το μάθημα. Σε μια τέτοια συζήτηση με μαθήτρια που έκανε αθλητισμό εξέφρασε τη μεγάλη της εκτίμηση της για όλα αυτά που διδάχθηκε θεωρώντας ότι έχουν μεγάλη αξία και εφαρμογή στην προπόνησή της σαν αθλήτρια.

«...για μένα προσωπικά όλα αυτά μου είναι πολύ χρήσιμα, μου αρέσουν και με βοηθούν πολύ, ιδιαίτερα στον αθλητισμό. Μπορεί να τα εφαρμόζαμε, να βάζαμε στόχους με το προπονητή μου όμως τώρα τους στόχους αυτούς τους καταλαβαίνω καλύτερα και το σπουδαιότερο μπορώ εγώ η ίδια να τους προγραμματίζω ξέροντας τι να κάνω σε κάθε βήμα. Επίσης με τη θετική σκέψη που μάθαμε εδώ είναι κάτι παραπλήσιο με αυτά που μου λέει ο προπονητής μου, να προσέχω δηλαδή αυτά που πρέπει να κάνω, να μη σκέφτομαι τίποτε άλλο παρά την προσγείωση στο άλμα...»

Εφαρμογή των Δ.Ζ. στο μάθημα, στην καθημερινή ζωή των μαθητών – πρόθεση για χρήση, μεταφορά μάθησης. Από τη βιβλιογραφία (Danish et al., 1992; Gould & Carson, 2008; Weiss, 2006) είναι γνωστό ότι η μεταφορά μάθησης είναι επιδιωκόμενος στόχος ενός προγράμματος Δ.Ζ. Για το λόγο αυτό από την πρώτη στιγμή θεωρήθηκε σημαντικό δείγμα επιτυχίας του προγράμματος η μεταφοράς

μάθησης, το πόσο δηλαδή οι μαθητές θα δοκίμαζαν αυτά που έμαθαν στο μάθημα της Φ.Α. να τα εφαρμόσουν στις υπόλοιπες δραστηριότητές τους στο σχολείο αλλά και σ' άλλες έξω από αυτό. Επίσης θεωρήθηκε ένα πρώτο και πολύ σημαντικό στοιχείο επιτυχίας τους προγράμματος ακόμη και οι δηλώσεις για πρόθεση χρήσης αυτών των Δ.Ζ. στο σχολείο, στην καθημερινή ζωή τους ή ακόμη και δηλώσεις για χρήση των Δ.Ζ. στο απώτερο μέλλον.

Στην ανάλυση των δεδομένων των συνεντεύξεων πρώτα από όλα διερευνήθηκε το πόσο εύκολη και δυνατή θεωρούσαν οι μαθητές την εφαρμογή και τη χρήση αυτών των δεξιοτήτων στο μάθημα αλλά και έξω από αυτό. Σχεδόν όλοι συμφώνησαν ότι είναι εφαρμόσιμες στην καθημερινή τους ζωή ενώ ταυτόχρονα οι ίδιοι αισθάνθηκαν ιδιαίτερα ικανοί να τις εφαρμόσουν. Οι Δ.Ζ. θεωρήθηκαν ένα σημαντικό εφόδιο για να αντιμετωπίσουν και τη δύσκολη καθημερινότητα αλλά και το δύσκολο και απαιτητικό μέλλον τους, ειδικά σ' ότι αφορά την επιλογή του επαγγέλματος και την επίτευξη σ' αυτό.

«...αν θέλω κάποιο επάγγελμα να κάνω, μπορώ να βάλω το στόχο μου και να τον πραγματοποιήσω...»

«...κάποια στιγμή θα μου χρειαστούν ...στη ζωή μου, πιο μετά από το σχολείο, πάντα...»

«...στην καθημερινή μας ζωή, άμα έχουμε κάποια προβλήματα με αυτά τα πράγματα μπορούμε να τα διορθώσουμε, να τα μετατρέψουμε σε πιο θετικά για μας...»

«...στα μαθήματα, στον αθλητισμό... βασικά στην καθημερινή ζωή...»

Όμως, ανεξάρτητα από την αντιλαμβανόμενη ικανότητα για χρήση αυτών των δεξιοτήτων, πολλοί μαθητές ανέφεραν ότι ήδη τις έχουν χρησιμοποιήσει ή σκέφτηκαν να τις χρησιμοποιήσουν σε κάποια από τις καθημερινές τους δραστηριότητες, στα καθημερινά τους προβλήματα, στον καθημερινό τους τρόπο ζωής, στους τομείς επίτευξης όπως είναι ο αθλητισμός.

«...βασικά ήδη άρχισα να τα χρησιμοποιώ και σίγουρα βοηθάνε. Πιο πολύ τα χρησιμοποιώ στην προπόνηση γιατί εντάζει στο σχολείο έτσι κι αλλιώς από μικρή έχω βάλει στόχο και μερικά από αυτά που μας μάθατε τα χρησιμοποιούσα ήδη...»

«...Έβαλα ένα στόχο να κάνω το πεντητάρι 39 δευτερόλεπτα και το κατάφερα με πολύ προπόνηση βέβαια...»

«...στο φροντιστήριό μου... προσπάθησα και... βελτιώθηκα σ' αυτό το θέμα και σ' ένα άλλο θέμα στην προπόνησή μου...»

«...όταν μάθαινα τα μαθήματα και είχα αρνητικές σκέψεις, ότι ας πούμε θα με σηκώσει και δεν θα το πω καλά το μάθημα, αλλά μετά την μετέτρεπα σε θετική σκέψη και δεν είχα άγχος και δεν φοβόμουν και όλα πήγαινα καλά...»

«...την αρνητική σκέψη στο βόλεϊ, όταν παίζαμε εχθές στον αγώνα αλλά και στα αγγλικά στο σπίτι μου και... το στόχο το χρησιμοποίησα περισσότερο... στα Αγγλικά πάλι κάνω πολλές απροσεξίες...»

Οι πλέον συνηθισμένες αφορμές για τη χρήση των Δ.Ζ. που αναφέρθηκαν αφορούσαν την αντιμετώπιση – επίλυση προσωπικών ή διαπροσωπικών προβλημάτων, τη διαχείριση του χρόνου, για να βοηθήσουν άλλους.

«...στις επιλύσεις προβλημάτων πολλές φορές αν μου τύχαινε κάτι σκεφτόμουν τους τρόπους που θα μπορούσα να λύσω το πρόβλημά μου και σκεφτόμουν αυτά που μάθαμε, τις μεθόδους...»

«...έβαλα συγκεκριμένους στόχους στη ζωή μου, δεν είναι όπως παλαιότερα που βιαζόμουν, δεν προλάβαινα. Έχω πει πια τόσο χρόνο θα είμαι ελεύθερη, τόσο θα διαβάζω...»

«...και μάλιστα πολλά από αυτά τα δίδαξα και στην αδελφή μου και τα εφάρμοσε...»

«...ας πούμε στο... στα παιχνίδια, στην ... με τα παιδιά γύρω... ας πούμε στους κανγάδες και τα τέτοια, πως να βρούμε μια συμβιβαστική λύση πως εεε... να... βρίσκεις περισσότερους φίλους και τέτοια πράγματα...»

«...μια φίλη μου νοιώθει πως είναι άχρηστη. Εγώ χρησιμοποιώντας τη θετική σκέψη και όλα αυτά που έμαθα τα κατάφερα, της άλλαξα τη γνώμη. Τώρα δεν πιστεύει πως είναι άχρηστη και εγώ είμαι πολύ περήφανη γι' αυτό...»

«...η αδελφή μου επρόκειτο να γράψει διαγώνισμα την επόμενη μέρα και είχε πολύ άγχος. Την έβλεπα που διάβαζε για πολύ ώρα και παρόλα αυτά αυτή πίστευε πως δεν τα ήξερε. Ήξερα ότι κάτι έπρεπε να κάνω για να την ξεαγχώσω. Έτσι θυμήθηκα τη θετική σκέψη. Της είπα με παραδείγματα πως έπρεπε να μετατρέπει τις αρνητικές σκέψεις σε θετικές. Την επόμενη μέρα όταν γύρισε σπίτι μου είπε χαρούμενη ότι πήρε τον καλύτερο βαθμό σ' όλη την τάξη...»

Και από τα δεδομένα της παρατήρησης αναδείχθηκε η ίδια διάθεση των μαθητών για χρήση των Δ.Ζ. στο μάθημα ή έξω από αυτό. Δυστυχώς όμως στην παρατήρηση, ενώ υπήρχαν άφθονα δεδομένα για τη χρήση των Δ.Ζ. μέσα στο μάθημα της Φ.Α., δεν υπήρχαν πληροφορίες για χρήση των Δ.Ζ. εκτός μαθήματος. Έτσι, φάνηκε ότι οι μαθητές έκαναν φιλότιμες προσπάθειες για να χρησιμοποιήσουν τις Δ.Ζ. στο μάθημα, στις ασκήσεις ή και στα παιχνίδια. Στην αρχή έδειξαν μια αμηχανία και συστολή, γρήγορα όμως δοκίμασαν να εφαρμόσουν αυτά που έμαθαν τόσο στις ασκήσεις όσο και στα παιχνίδια.

«...ζήτησα να χρησιμοποιούν τις λέξεις κλειδιά και την αυτό – ομιλία. Στην αρχή υπήρχε μια συστολή, μια αμηχανία στο να λένε φωναχτά αυτές τις λέξεις. Όταν όμως επέμεινα να τις χρησιμοποιούν άρχισαν δειλά – δειλά να τις λένε...»

«...εκτελούσαν σωστά και μάλιστα χρησιμοποιούσαν φωναχτά τις λέξεις ‘χαμηλά – ρυθμός’...»

«...το ευχάριστο είναι ότι τους άκουγα να χρησιμοποιούν τις λέξεις ‘δάχτυλα – στόχος’...»

Όμως, η γενική εικόνα δεν ήταν και τόσο ειδυλλιακή καθώς παρατηρήθηκαν προβλήματα και δυσκολίες στη χρήση των Δ.Ζ. στο μάθημα με πιο χαρακτηριστική την έντονη αμηχανία των μαθητών όταν έπρεπε για πρώτη φορά να δοκιμάσουν τη χρήση των Δ.Ζ. στις ασκήσεις και στα παιχνίδια. Κάποιες φορές, τα προβλήματα αυτά ξεπεράστηκαν στην πορεία με την προσαρμογή και την εξοικείωση των μαθητών στο πρόγραμμα. Αρκετοί όμως δεν μπόρεσαν στα αλήθεια να εξοικειωθούν με τη χρήση των Δ.Ζ. και εξακολουθούσαν να βρίσκουν λίγο αφύσικο και κάπως αστείο να χρησιμοποιούν για παράδειγμα την αυτό – ομιλία στη διάρκεια της εξάσκησης των αθλητικών δεξιοτήτων. Μάλιστα, αυτή η κατάσταση έπαιρνε ανεξέλεγκτες προεκτάσεις όταν συμμετείχαν στην ομάδα που δούλευε πάνω στην ελεύθερη εξάσκηση των αθλητικών δεξιοτήτων μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς. Ήταν συχνό το φαινόμενο η ομάδα να καταλήγει να λειτουργεί χαλαρά με κάποιους να γελοιοποιούν και να απαξιώνουν τη διαδικασία χρήσης της αυτό – ομιλίας.

«...μου δόθηκε η εντύπωση ότι η τάξη δε χρησιμοποιούσε την αυτό-ομιλία, τουλάχιστον στην κλίμακα που ήθελα. Δεν ήταν και τόσο εύκολο σε μαθητές που έμαθαν απλά να παίζουν να τους επιβάλεις να σκέφτονται μέσα

στο παιχνίδι τη στιγμή που εκτελούν μια κίνηση. Ήταν όμως μια αρχή και για κάποιους ήταν μια καινούργια προσέγγιση, κάτι καινούργιο...»

«... βρισκόντουσαν σε αμηχανία, έδειχναν να ντρέπονται να τις φωνάζουν. Όταν από κάποιους ζητούσα να τις λένε ή να τις φωνάζουν μου έλεγαν ότι τις έλεγαν από μέσα τους, ότι προτιμούσαν να τις λένε έτσι...»

«...τους φάνηκε ιδιαίτερα αστείο και καθόλου εύκολο να τα χρησιμοποιούν, ένοιωθαν άβολα...»

«...περισσότερο εκτελούσαν τυπικά τις ασκήσεις και όταν με φορτικότητα υπενθύμιζα τη χρήση των λέξεων, τις επαναλάμβαναν και αυτοί περισσότερο για να αστείευτούν, και να διακωμωδήσουν...»

Στη διαδικασία της σύσκεψης μπήκαν σχετικά εύκολα παρά την αρχική αμηχανία και ντροπή που έδειξαν να αισθάνονται κάνοντας κάτι τόσο ξένο και ασυνήθιστο γι αυτούς. Κάποιες φορές έδειξαν να δυσκολεύονται ή να διστάζουν να χρησιμοποιήσουν το δικαίωμα του “παγώματος”.

«...από μόνοι τους κάνανε σύσκεψη και με πολύ έντονους διάλογους προσπαθούσαν να καταλήξουν πως θα έπαιζαν. Συμφωνούσαν, διαφωνούσαν και...»

«...η πιο μεγάλη έκπληξη ήταν όταν άρχισαν να ζητούν time out και να κάνουν σύσκεψη, χωρίς μάλιστα να τους το ζητάω...»

«...ζήτησα να συσκεφθούν για να καταλήξουν σε μια στρατηγική. Το έκαναν γρήγορα, αγκαλιασμένοι σε μια γωνιά του γηπέδου έδειχναν να συζητούν ζωηρά για το πώς θα παίζουν στο παιχνίδι...»

«...όμως κανείς δεν το χρησιμοποίησε προφανώς επειδή ήταν χαμένοι στη δυσκολία του παιχνιδιού ή θεωρούσαν το “πάγωμα” ταυτόσημο της ανεπάρκειας και της ανικανότητας...»

«...κανείς δεν χρησιμοποίησε το δικαίωμα του παγώματος όπως δεν φάνηκε να εφαρμόζουν και την αυτό-ομιλία...»

Τέλος, όταν θα έπρεπε να αποφασίσουν ποια στρατηγική θα ακολουθούσαν για να αντιμετωπίσουν ένα πρόβλημα, φάνηκε να ανταποκρίνονται στις μεταβαλλόμενες συνθήκες του παιχνιδιού.

«...σε μια ομάδα ρώτησα ποια ήταν η στρατηγική τους μου είπαν ότι ο καλός παίκτης θα ήταν στη μέση και οι άλλοι θα ήταν γύρω ελεύθεροι για να μπορούν αν κρατούν περισσότερο χρόνο τη μπάλα στα χέρια...»

VII. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η παρούσα μελέτη εξέτασε την αποτελεσματικότητα ενός προγράμματος δεξιοτήτων ζωής που εφαρμόστηκε στο σχολικό περιβάλλον και σε τυπικές τάξεις της Φ.Α. στο Ελληνικό σχολείο. Στο πρόγραμμα διδάχθηκαν αθλητικές δεξιότητες του μπάσκετ και του βόλεϊ, αθλήματα που είναι ιδιαίτερα δημοφιλή στην Ελλάδα. Παράλληλα με τις αθλητικές δεξιότητες διδάχθηκαν στην πειραματική ομάδα τρεις Δ.Ζ. ενώ στην ομάδα ελέγχου έγιναν διαλέξεις για τη λειτουργία του σώματος στη διάρκεια της άσκησης.

Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να εξετασθεί η επίδραση του προγράμματος στις γνώσεις και στην αντιλαμβανόμενη ικανότητα για χρήση των Δ.Ζ., στα εσωτερικά κίνητρα για συμμετοχή στο μάθημα της Φ.Α. και στην απόδοση των μαθητών στις αθλητικές δεξιότητες. Επίσης επιδιώχθηκε να αναδειχθούν οι συνθήκες, η λειτουργία, ο αντίκτυπος του προγράμματος στους μαθητές ώστε να υπάρξει μια τεκμηριωμένη πρόταση για την αποτελεσματικότητα του προγράμματος. Για να αναδειχθούν όλες οι πτυχές του προγράμματος επιλέχθηκε ένας μικτός τρόπος αξιολόγησης, με ποσοτικά και ποιοτικά κριτήρια σύμφωνα με το 4^ο μοντέλο μικτής χρήσης των δυο μεθόδων που πρότειναν οι Steckler et al. (1992). Κατά το μοντέλο αυτό τα αποτελέσματα της κάθε μεθόδου αξιολόγησης λειτουργούν παράλληλα και ισότιμα και συνεισφέρουν το ίδιο στα τελικά αποτελέσματα της έρευνας. Το πλεονέκτημα αυτού του μοντέλου έγκειται στο ότι με τη διασταύρωση των αποτελεσμάτων των δυο μεθόδων εξασφαλίζονται περισσότερο ισχυρά και ασφαλή συμπεράσματα. Αν υπάρξουν διαφορές στα αποτελέσματα των δυο μεθόδων αναζητείται ο λόγος της διαφοράς και ποια από τα αποτελέσματα δείχνουν πιο πραγματικά. Πλεονέκτημα της ταυτόχρονης χρήσης των δύο μεθόδων είναι ότι η μια συμπληρώνει τα κενά της άλλης, καλύπτει τις περιοχές που δεν ερευνά η άλλη μέθοδος με αποτέλεσμα να έχουμε όσο το δυνατόν περισσότερο σφαιρική άποψη για το αξιολογούμενο πρόγραμμα.

Η συζήτηση των αποτελεσμάτων που ακολουθεί έγινε στη βάση αυτού του μοντέλου όπου παρατίθενται περιληπτικά τα αποτελέσματα της κάθε μεθόδου,

συγκρίνονται μεταξύ τους, αξιολογούνται, ερμηνεύονται λαμβάνοντας πάντα υπόψη τα ευρήματα προηγούμενων αντίστοιχων ερευνών που κατά κανόνα είναι ποσοτικά. Στη συνέχεια εξάγονται πορίσματα και γίνεται μια προσπάθεια για γενίκευση έχοντας υπόψη τις ελλείψεις, τις αδυναμίες τους περιορισμούς που προέκυψαν στην παρούσα μελέτη.

Στον αρχικό ερευνητικό σχεδιασμό, λαμβάνοντας υπόψη το σχετικό θεωρητικό πλαίσιο και τα ευρήματα προηγούμενων ερευνών, διατυπώθηκαν ερευνητικές υποθέσεις στην ποσοτική μέθοδο αξιολόγησης. Σύμφωνα μ' αυτές αναμενόταν θετική επίδραση του προγράμματος στις γνώσεις και στην αντιλαμβανόμενη ικανότητα των μαθητών της πειραματικής ομάδας, όπως και βελτίωση των εσωτερικών τους κινήτρων για συμμετοχή στο μάθημα της Φ.Α. αλλά και βελτίωση των μαθητών στην απόδοσή τους στις αθλητικές δεξιότητες.

Έχοντας κατά νου τις ερευνητικές υποθέσεις της ποσοτικής μεθόδου και λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα και των δυο μεθόδων αξιολόγησης μπορούμε να πούμε συνοπτικά ότι εν μέρει επιβεβαιώθηκαν οι ερευνητικές υποθέσεις της ποσοτικής μεθόδου ενώ από τη μεριά της ποιοτικής μεθόδου αναδείχθηκε η θετική επίδραση του προγράμματος στην πλειοψηφία των μαθητών. Κάνοντας μια σύγκλιση και διασταύρωση των αποτελεσμάτων των δύο μεθόδων μπορούμε να πούμε ανεπιφύλακτα ότι το γενικό συμπέρασμα της αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας του προγράμματος είναι ιδιαίτερα θετικό. Μάλιστα, αν συνυπολογίσουμε και τα ευρήματα προηγούμενων σχετικών ερευνών προκύπτει ότι το πρόγραμμα ήταν αποτελεσματικό. Τα αποτελέσματα ήταν ιδιαίτερα ενθαρρυντικά και σε συμφωνία με τα αποτελέσματα άλλων εκδοχών των προγραμμάτων GOAL και SUPER που εφαρμόστηκαν στο σχολικό περιβάλλον (Danish & Nellen, 1997; O' Hearn & Gatz, 1999, 2002) ή με αυτά των εκδοχών των προγραμμάτων SUPER που εφαρμόστηκαν στον αθλητισμό ή στο περιβάλλον της Φ.Α. (Brunelle et al., 2007; Danish et al., 2002; Goudas et al., 2006; Papacharisis et al., 2005).

Ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα: σύγκλιση των αποτελεσμάτων των δυο μεθόδων.

Γνώσεις για τις Δ.Ζ. Σχετικά με τις γνώσεις που αποκόμισαν οι μαθητές από το πρόγραμμα και την αντιλαμβανόμενη ικανότητα για χρήση των Δ.Ζ. είχαμε πλήθος πληροφοριών τόσο από την ποσοτική όσο και από την ποιοτική ανάλυση.

Σε προηγούμενες έρευνες που εφαρμόστηκε τα προγράμματα GOAL και SUPER ένα από τα οφέλη της εφαρμογής του προγράμματος που αναφέρθηκαν ήταν η σημαντική βελτίωση των μαθητών της πειραματικής ομάδας στις γνώσεις για τις Δ.Ζ. (Goudas et al., 2006; O'Hearn & Gatz, 2002; Papacharisis et al., 2005) ενώ σε μια αναφέρθηκε μεταφορά μάθησης σ' άλλες καταστάσεις έξω από το αθλητικό περιβάλλον (Weiss, 2006). Οι Brunelle και συν. (2007) ανέφεραν σημαντική βελτίωση στην κοινωνική υπευθυνότητα, στις γνώσεις των μαθητών για τους στόχους, στην κοινωνική ευαισθησία και το κοινωνικό ενδιαφέρον ως αποτέλεσμα της εφαρμογής μιας προσαρμογής του προγράμματος SUPER.

Στην παρούσα μελέτη επιβεβαιώθηκε η πρώτη ερευνητική υπόθεση που έλεγε ότι το πρόγραμμα θα έχει θετική επίδραση στις γνώσεις των μαθητών για τις Δ.Ζ. Από τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων φάνηκε ότι οι μαθητές που δέχθηκαν την επίδραση του προγράμματος, συγκρινόμενοι με τους μαθητές της ομάδας ελέγχου βελτιώθηκαν στατιστικά σημαντικά στις γνώσεις τους για τις Δ.Ζ. Τα αποτελέσματα αυτά βρίσκονται σε πλήρη συμφωνία με προηγούμενες έρευνες (Goudas et al., 2006; O'Hearn & Gatz, 2002; Papacharisis et al., 2005) που κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι ένα από τα σοβαρά οφέλη των προγραμμάτων Δ.Ζ. είναι η υψηλή γνώση για τις Δ.Ζ. που προσφέρουν και η οποία γνώση είναι απαραίτητη προϋπόθεση για τη διαμόρφωση θετικών στάσεων και προθέσεων για περαιτέρω χρήση αυτών των δεξιοτήτων και αλλού, έξω από το μάθημα, στην καθημερινή ζωή των μαθητών. Μάλιστα, έρευνες (Goudas et al., 2006; Papacharisis et al., 2005) αναφέρουν διατήρηση στο χρόνο αυτής της γνώσης.

Μέσω της ποιοτικής μεθόδου υπήρξε η δυνατότητα να γίνει εμβάθυνση στις πληροφορίες για το τι και πόσο στα αλήθεια κατανόησαν οι μαθητές όλα αυτά που διδάχθηκαν μέσα στο πρόγραμμα, που ακριβώς εντοπίστηκαν προβλήματα στη διδασκαλία και στην εφαρμογή αυτών των δεξιοτήτων. Το γενικό συμπέρασμα που βγαίνει, παρά τα όποια κενά στις γνώσεις των μαθητών για τις Δ.Ζ. που εντοπίστηκαν, είναι ιδιαίτερα θετικό και σε συμφωνία με τα συμπεράσματα της ποσοτικής μεθόδου. Στις συνεντεύξεις των μαθητών και στο τετράδιο του μαθητή φάνηκε ότι η έννοια στόχος και καθορισμός στόχου απέκτησε άλλο περιεχόμενο, μια πιο συγκεκριμένη διάσταση ξέφυγε από τη θολή και αφηρημένη αντίληψη που είχαν οι μαθητές τόσο καιρό στο μυαλό τους. Η έννοια στόχος πλέον ταυτίστηκε με την έννοια προσπάθεια, επιμονή, πρόκληση αλλά και με την επιτυχία στον αθλητισμό. Οι μαθητές έδειξαν ότι

γνώριζαν αυτά που διδάχθηκαν για τους στόχους και το σημαντικό ήταν ότι ήταν ξεκάθαρος ο διαχωρισμός της έννοιας στόχος με τις έννοιες επιθυμία ή όνειρο.

Όμως προέκυψε μια σημαντική αδυναμία στις γνώσεις των μαθητών για τον καθορισμό στόχου. Οι μαθητές έδειξαν να μην έχουν στο μυαλό τους ξεκάθαρο το πώς θα πετύχουν ένα στόχο που έθεσαν, δεν ήταν ξεκάθαρο ότι προϋπόθεση για να πετύχουν ένα στόχο είναι να φτιάξουν ένα πλάνο δράσης και να προσπαθήσουν να το ακολουθήσουν, να είναι η διαδικασία αυτή μια αυτόματη και αυτονόητη λειτουργία. Και στην ανάλυση των δεδομένων της παρατήρησης αναδείχθηκε το ίδιο πρόβλημα. Οι μαθητές έδειξαν ότι αυτό που τελικά κατάλαβαν για πλάνο δράσης περισσότερο έμοιαζε με ευχολόγια που εκφραζόταν με πολλές γενικές, ασαφείς και αόριστες επιθυμίες παρά με συγκεκριμένες ενέργειες που έπρεπε να γίνουν για να επιτευχθεί ο στόχος.

Στην ποιοτική ανάλυση φάνηκε ότι οι μαθητές μπορούσαν εύκολα να ξεχωρίσουν τις έννοιες αρνητική – θετική σκέψη και ήξεραν τη σχέση που έχουν οι δυο αυτές μορφές σκέψεις με την απόδοση. Η αρνητική σκέψη ήταν συνδεδεμένη με την αποτυχία, την απόσυρση και το άγχος, η θετική με την επιτυχία, την ισορροπία, την ηρεμία, την επικέντρωση, τη λήψη αποφάσεων, την ισχυρή αυτοπεποίθηση, το ξεπέρασμα φοβιών, την υπερνίκηση του άγχους, τον καθορισμό στόχου. Κλειδί της επιτυχίας θεωρήθηκε ο εντοπισμός της αρνητικής σκέψης και η μετατροπή της σε θετική ενώ η αυτό-ομιλία ήταν ταυτισμένη με τη θετική σκέψη και τον έλεγχο της σκέψης. Το τελευταίο αυτό αποτέλεσμα είναι ένα πολύ σημαντικό εύρημα της ποιοτικής ανάλυσης που σε συνδυασμό με το γεγονός ότι ο εντοπισμός της αρνητικής σκέψης και η μετατροπή της σε θετική θεωρήθηκε στην παρούσα έρευνα ως μία ξεχωριστή δεξιότητα ενισχύει την άποψη ότι ο εντοπισμός της αρνητικής σκέψης και η μετατροπή της σε θετική είναι ένα πρώτο βήμα, μια προϋπόθεση για τη θετική σκέψη.

Οι μαθητές εντυπωσιάστηκαν από τη στρατηγική επίλυσης προβλημάτων, η διαδικασία χρήσης των βημάτων θεωρήθηκε σπουδαία στρατηγική ζωής κατάλληλη για την αντιμετώπιση των προβλημάτων. Στην ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων φάνηκε ότι οι μαθητές έδειξαν να έχουν εμπεδώσει τη διαδικασία των τριών βημάτων του Σ.Ο.Σ. και μάλιστα ήταν γι' αυτούς κάτι διασκεδαστικό και ευχάριστο να το χρησιμοποιούν, ήταν ένα παιχνίδι γι' αυτούς.

Αντιλαμβανόμενη ικανότητα, χρήση, μεταφορά μάθησης, αξία δεξιοτήτων ζωής.

Από την ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων προέκυψε ότι οι μαθητές της πειραματικής ομάδας σε σύγκριση με αυτούς της ομάδας ελέγχου δεν βελτιώθηκαν στατιστικά σημαντικά στην αντιλαμβανόμενη ικανότητα για χρήση των τριών από τις τέσσερις Δ.Ζ. παρόλο που μεταξύ των δυο μετρήσεων στην πειραματική ομάδα υπήρξε στατιστικά σημαντική βελτίωση. Έτσι η σχετική ερευνητική υπόθεση επιβεβαιώθηκε μερικά και μόνο για τη δεξιότητα εντοπισμός της αρνητικής σκέψης και μετατροπή της σε θετική. Τα ευρήματα αυτά είναι σε ασυμφωνία με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών που εφάρμοσαν ένα αντίστοιχο πρόγραμμα (Goudas et al., 2006; Papacharisis et al., 2005) και τα οποία είχαν βρει ότι η πειραματική ομάδα σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου βελτιώθηκε σημαντικά στην αντίληψη για ικανότητα χρήσης των δεξιοτήτων καθορισμός στόχου, θετική σκέψη – μετατροπή αρνητικής σκέψης σε θετική και επίλυση προβλημάτων.

Αυτή η ασυμφωνία στα αποτελέσματα μεταξύ του παρόντος προγράμματος και των προηγούμενων θα μπορούσε να αποδοθεί σε δυο αίτια: α) οι επιδόσεις των μαθητών στην πρώτη μέτρηση ήταν ιδιαίτερα υψηλές με αποτέλεσμα να μην μπορούν να υπάρξουν και πολλά περιθώρια για περαιτέρω βελτίωση. Οι μαθητές στην αρχική μέτρηση πιθανόν να ήθελαν να ανταποκριθούν θετικά στην πρόκληση των ερωτήσεων. Άλλωστε και από την ποιοτική ανάλυση αναδείχθηκε ξεκάθαρα το στοιχείο της σύγχυσης σημαντικών εννοιών όπως στόχος, πλάνο δράσης, θετική σκέψη. Για να αντιμετωπιστεί αυτό το πρόβλημα έχει προταθεί από ερευνητές (Brunelle et al., 2007) η χρήση βελτιωμένης και προσαρμοσμένης μορφής αυτού του ερωτηματολογίου, β) μια άλλη ερμηνεία αυτής της διαφοράς θα μπορούσε να είναι ότι σε αυτό το πρόγραμμα υπήρξε αυξημένος αριθμός δεξιοτήτων που θα έπρεπε οι μαθητές να διδαχθούν. Ήταν ένα στοιχείο που φάνηκε και στην ποιοτική ανάλυση, οι μαθητές έπρεπε να σηκώσουν μεγάλο βάρος και όγκο διδασκόμενων αντικειμένων. Πιθανόν αυτή η κατάσταση από τη μια να κούρασε του μαθητές από την άλλη να τους εμπόδιζε να μάθουν, να αφομοιώσουν ικανοποιητικά αυτές τις δεξιότητες. Για πρώτη φορά σε ένα διάστημα δυο μηνών έπρεπε να διδαχθούν, να επεξεργαστούν, να δουλέψουν και να αφομοιώσουν στοιχεία με τα οποία δεν ήταν εξοικειωμένοι και που έδειξαν μια σχετική δυσκολία κατανόησης και εμπέδωσης.

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης των ποιοτικών δεδομένων δεν επιβεβαίωσαν αυτά τα αποτελέσματα της ποσοτικής ανάλυσης. Από τις συνεντεύξεις, την

παρατήρηση αλλά και από το τετράδιο του μαθητή φάνηκε ότι οι μαθητές αισθάνθηκαν ιδιαίτερα ικανοί να εφαρμόσουν αυτά που διδάχθηκαν στο πρόγραμμα. Μάλιστα όχι μόνο δήλωσαν ικανοί να χρησιμοποιήσουν τις Δ.Ζ. αλλά εξέφρασαν και μια ξεκάθαρη πρόθεση να τις χρησιμοποιήσουν στο μέλλον που φάνταζε δύσκολο και απαιτητικό, ιδιαίτερα το επαγγελματικό. Επιπλέον, αρκετοί μαθητές δήλωσαν ότι ήδη είχαν χρησιμοποιήσει τις Δ.Ζ. τόσο μέσα στο μάθημα όσο και έξω από αυτό, σε διάφορες εκφάνσεις της καθημερινής, προσωπικής τους ζωής όπως στο σχολείο, στην προπόνηση, στο φροντιστήριο, στις διαπροσωπικές τους σχέσεις, στα προσωπικά τους προβλήματα. Άλλωστε, το ίδιο το πρόγραμμα, με την έντονα βιωματική του προσέγγιση, ωθούσε τους μαθητές να χρησιμοποιήσουν, να δοκιμάσουν τις Δ.Ζ. σε διάφορα καθήκοντα και ρόλους. Και αυτό γινόταν συστηματικά και στοχευμένα μέσω του ερευνητικού σχεδιασμού ώστε οι μαθητές να έχουν την ευκαιρία να εφαρμόσουν αυτές τις δεξιότητες στο μάθημα αλλά κυρίως έξω από αυτό. Τόσο ο ρόλος του προπονητή – αρχηγού της ομάδας που χρησιμοποιήθηκε εκτεταμένα στα μαθήματα όσο και ο ρόλος του δασκάλου Δ.Ζ. που οι μαθητές αναλάμβαναν στα πλαίσια της δουλειάς στο σπίτι προσέφεραν στους μαθητές την ευκαιρία να χρησιμοποιήσουν τις Δ.Ζ. Τέλος, οι μαθητές θεώρησαν ότι η ίδια η διαδικασία χρήσης των Δ.Ζ. είναι μια εύκολη και εφαρμόσιμη υπόθεση που χωρίς δυσκολίες μπορεί να προσαρμοστεί στις ανάγκες και στα προβλήματα της ζωής τους.

Η μεταφορά μάθησης των Δ.Ζ. Η εφαρμογή των Δ.Ζ. εκτός μαθήματος Φ.Α. δεν θα μπορούσε εύκολα να ελεγχθεί με την ποσοτική μέθοδο. Άλλωστε δεν υπάρχουν βιβλιογραφικές αναφορές που να αναφέρονται σε μεταφορά μάθησης των Δ.Ζ. και να χρησιμοποιήθηκε η ποσοτική μέθοδος. Αντίθετα οι μόνες σχετικές αναφορές έχουν σχέση με την ποιοτική μέθοδο αξιολόγησης (Παπαχαρίσης, 2004; Weiss, 2006). Η μεταφορά μάθησης αποτέλεσε ένα από τα πιο σημαντικά ευρήματα της παρούσας μελέτης και είναι σημαντικό αυτό το συμπέρασμα γιατί όπως είναι γνωστό (Danish et al., 1992; Danish & Hale, 1981; Gould & Carson, 2008) η μεταφορά μάθησης στην ουσία καθορίζει αν μια ψυχολογική δεξιότητα μπορεί να θεωρηθεί και Δ.Ζ. Οι μαθητές κατέθεσαν τις προσωπικές τους ιστορίες όπου ξεκάθαρα ανέφεραν ότι έχουν ήδη χρησιμοποιήσει τις Δ.Ζ. σε τομείς επίτευξης όπως στον αθλητισμό, στο σχολείο αλλά και στην καθημερινή τους ζωή, στις διαπροσωπικές τους σχέσεις και στην προσπάθεια ενίσχυσης της αυτοπεποίθησης.

Αξία δεξιοτήτων ζωής. Το ζήτημα της σημασίας που απέκτησαν οι Δ.Ζ. για τους μαθητές ήταν ένα σοβαρό ερώτημα στην ποιοτική αξιολόγηση, ερώτημα που εξετάστηκε με λεπτομέρεια. Ένα από τα σημαντικά συμπεράσματα που προέκυψαν από την ποιοτική ανάλυση ήταν ότι οι μαθητές εκτίμησαν ιδιαίτερα τη χρησιμότητα και την αξία των Δ.Ζ. Τα σχόλια ήταν ιδιαίτερα θετικά γι αυτές και η εικόνα αυτή δεν θα μπορούσε να μετριαστεί από το γεγονός ότι υπήρξε ένα τέτοιο κλίμα μέσα στο μάθημα που ευνοούσε θετικές δηλώσεις για την αξία των Δ.Ζ. Οι μαθητές, ακόμη και μετά από επίμονες, διευκρινιστικές ερωτήσεις στις συνεντεύξεις και ενδελεχή εξέταση στην παρατήρηση έδειξαν να είναι σίγουροι για την αξία των Δ.Ζ. και δήλωναν ξεκάθαρα αποφασισμένοι ότι σκοπεύουν να τις χρησιμοποιήσουν και σ' άλλες καταστάσεις στη ζωή τους. Δεν έλειψαν δηλώσεις λίγο υπερβολικές και συναισθηματικά φορτισμένες που ούτε λίγο ούτε πολύ υποστήριζαν ότι η θετική σκέψη, ο καθορισμός στόχων και η επίλυση προβλημάτων ήταν γι' αυτούς στρατηγικές ζωής που τους άλλαξε την οπτική που βλέπουν τα πράγματα, τον εαυτό τους, τον κόσμο. Τους επηρέασε σε τέτοιο βαθμό ώστε άλλαξαν παγιωμένες νοοτροπίες και συνήθειες. Ιδιαίτερα σε περιπτώσεις μαθητών με χαμηλή αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση θεωρήθηκε ως μια αιτία για να δουν με έναν τελείως διαφορετικό τρόπο τα προβλήματα και τη ζωή τους. Αυτοί οι μαθητές, σύμφωνα με ξεκάθαρες δηλώσεις τους, πέρασαν από μια κατάσταση παθητικότητας, παραίτησης, συνεχούς υποχώρησης και εσωστρέφειας σε μια άλλη που χαρακτηρίζεται από προσπάθεια, επιμονή, διεκδίκηση. Αυτήν την αλλαγή την απέδωσαν με ξεκάθαρο και σαφή τρόπο σ' αυτά που διδάχθηκαν στο πρόγραμμα.

Η κυρίαρχη εικόνα που προέκυψε από την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων ήταν ότι αυτοί που συμμετείχαν ενεργά στο μάθημα εξέφρασαν μια δυνατή και ξεκάθαρη βούληση για να χρησιμοποιήσουν τις Δ.Ζ. Μπορεί να υπήρξαν περιπτώσεις μαθητών που αδιαφόρησαν για όλα αυτά που διδάχθηκαν στο πρόγραμμα, μαθητές που να έδειξαν λίγο επιφυλακτικοί, διστακτικοί στο πόσο εφαρμόσιμα είναι όλα αυτά ή πόσο εφικτό είναι να θέτει και να πετυχαίνει κάποιος στόχους, να χρησιμοποιεί την αυτό-ομιλία ως στρατηγική ελέγχου της σκέψης ή το Σ.Ο.Σ. ως μέσο αντιμετώπισης των καθημερινών προβλημάτων, όμως αυτές οι περιπτώσεις δεν μπορούσαν να χαλάσουν τη μεγάλη αποδοχή και τη θετική επίδραση που είχανε οι Δ.Ζ. στους μαθητές. Μάλιστα, αυτή η επίδραση ήταν τόσο μεγάλη που κάποιοι μιλούσαν για μια μεγάλη αλλαγή στη ζωή τους. Οι μαθητές έδειξαν ξεκάθαρα δυνατοί και ικανοί να

χρησιμοποιούν τις Δ.Ζ. Μάλιστα ξέφυγαν και από μια απλή πρόθεση για χρήση και δηλώσαν ότι τις έχουν ήδη χρησιμοποιήσει στην καθημερινή τους ζωή στο διάστημα που λειτουργούσε το πρόγραμμα. Αυτά τα αποτελέσματα της ποιοτικής ανάλυσης ήταν αρκετά διαφοροποιημένα από αυτά της ποσοτικής όπου φάνηκε ότι οι μαθητές δεν αισθάνθηκαν και τόσο ικανοί να χρησιμοποιούν τις Δ.Ζ.

Βάζοντας σε αντιπαράθεση τις δύο διαφορετικές απόψεις θα μπορούσαμε να πούμε με σχετική ασφάλεια ότι πιο κοντά στην πραγματικότητα είναι τα αποτελέσματα της ποιοτικής μεθόδου καθώς αυτή ήταν η κυρίαρχη εικόνα στο πρόγραμμα, τουλάχιστον όπως την έζησε ο ερευνητής και όπως φάνηκε από την τριγωνοποίηση των ποιοτικών δεδομένων. Η ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων μπορούσε να περιγράψει μια πραγματικότητα με έννοιες που ήταν, όπως φάνηκε και από την ποιοτική ανάλυση, λίγο συγκεχυμένες ή και παραποιημένες στο μυαλό των μαθητών και αυτό πιθανόν να επηρέασε τα αποτελέσματα. Αντίθετα η περισσότερο ευέλικτη ποιοτική μέθοδος μπορούσε να διεισδύσει πιο βαθειά στην πραγματικότητα, να την περιγράψει και να την ερμηνεύσει.

Οι αθλητικές δεξιότητες. Στον τομέα αυτό είχαμε περισσότερα δεδομένα από την ποσοτική μέθοδο. Από την ποιοτική μέθοδο υπήρξαν μόνο κάποιες έμμεσες αναφορές μαθητών για τη συμβολή των Δ.Ζ. στη βελτίωση της απόδοσης στις δοκιμασίες των αθλητικών δεξιοτήτων. Η ερευνητική υπόθεση που τέθηκε στην ποσοτική μέθοδο και στον ερευνητικό σχεδιασμό της έλεγε ότι οι μαθητές της πειραματικής ομάδας σε σύγκριση με αυτούς της ομάδας ελέγχου θα είχαν μεγαλύτερη βελτίωση στις αθλητικές δεξιότητες. Η υπόθεση αυτή σε ένα βαθμό επιβεβαιώθηκε καθώς φάνηκε ότι η επίδραση του προγράμματος συνέτεινε στη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών της πειραματικής ομάδας στις δυο από τις τέσσερις αθλητικές δεξιότητες, στην πάσα στήθους στο μπάσκει και στο σερβίς από κάτω στο βόλεϊ. Προηγούμενες μελέτες που εφάρμοσαν τα προγράμματα SUPER και GOAL (Brunelle et al., 2007; Hodge et al., 1999) δεν εξέτασαν αυτό το ενδεχόμενο, τη βελτίωση δηλαδή των αθλητικών δεξιοτήτων ή δεξιοτήτων φυσικής κατάστασης των μαθητών μέσα από τη διδασκαλία και χρήση των Δ.Ζ. Αντίθετα τα πρόγραμμα Δ.Ζ. που εφαρμόστηκαν από τους Papacharisis και συν. (2005) και Goudas και συν. (2006) διερεύνησαν και αυτήν την παράμετρο και κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι Δ.Ζ. μπορούν να συμβάλουν στη βελτίωση της απόδοσης τόσο στις αθλητικές

δεξιότητες (Papacharisis et al., 2005) όσο και στις φυσικές ικανότητες (Goudas et al., 2006). Τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης επιβεβαίωσαν μερικά τα αποτελέσματα των δυο προηγούμενων προγραμμάτων που μιλούσαν για την ευεργετική επίδραση ενός προγράμματος Δ.Ζ. στη βελτίωση των αθλητικών δεξιοτήτων.

Τέτοια συμπεράσματα συνηγορούν και ενισχύουν την άποψη για μια οργανωμένη και γενικευμένη ένταξη των Δ.Ζ. τόσο στον αθλητισμό και στον καθημερινό προπονητικό σχεδιασμό όσο και στο μάθημα της Φ.Α. καθώς η καλλιέργεια των Δ.Ζ. όχι μόνο δεν είναι σε βάρος του χρόνου για την καλλιέργεια των αθλητικών δεξιοτήτων αλλά βοηθούν τους μαθητές ή τους αθλητές να βελτιωθούν στις αθλητικές και φυσικές τους επιδόσεις. Οι μαθητές με τη χρήση των Δ.Ζ. μπορούν να βελτιώσουν την αθλητική και φυσική τους απόδοση. Και παλιότερες μελέτες (Kyllo & Landers, 1995; Sherman, 1999) έχουν υποστηρίξει την ίδια άποψη καθώς ανέφεραν ότι παρεμβάσεις στο χώρο του αθλητισμού έχουν δείξει ότι ο καθορισμός προσωπικών στόχων όταν εφαρμόζεται με συγκεκριμένες στρατηγικές αυξάνει τις γνώσεις γι' αυτές και βοηθά στη βελτίωση της απόδοσης στις αθλητικές και κινητικές δεξιότητες.

Και στην ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων, κύρια στις συνεντεύξεις αλλά και στο τετράδιο του μαθητή, φάνηκε από αναφορές μαθητών ότι οι Δ.Ζ. συνέβαλαν θετικά στη βελτίωση της αθλητικής τους απόδοσης. Οι πιο συχνές αναφορές για χρήση και εφαρμογή των Δ.Ζ. αφορούσε τον αθλητισμό καθώς ο καθορισμός στόχου, η θετική σκέψη, η χρήση της αυτό – ομιλίας και οι στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων αποτέλεσαν για τους μαθητές πολύτιμα εργαλεία για να βελτιωθούν στις αθλητικές δεξιότητες. Οι μαθητές με τις δηλώσεις τους και τη συμπεριφορά τους έδειξαν να συμμερίζονται και να ενισχύουν την άποψη για την ευεργετική επίδραση των Δ.Ζ. στη βελτίωση της αθλητικής απόδοσης.

Εσωτερικά κίνητρα για συμμετοχή στο μάθημα της Φ.Α. Από την ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων φάνηκε ότι οι μαθητές της πειραματικής ομάδας συγκρινόμενοι με αυτούς της ομάδας ελέγχου βελτιώθηκαν σημαντικά στα εσωτερικά τους κίνητρα για συμμετοχή στο μάθημα της Φ.Α. και αυτή η βελτίωση αποδόθηκε στην επίδραση του προγράμματος. Τα αποτελέσματα αυτά επιβεβαίωσαν τη σχετική ερευνητική υπόθεση που μιλούσε για θετική επίδραση του προγράμματος στη βελτίωση των

εσωτερικών κινήτρων για συμμετοχή στο μάθημα της Φ.Α. Σύμφωνα με τους Deci και Ryan (1985) τα εσωτερικά κίνητρα για συμμετοχή σε μια δραστηριότητα πηγάζουν από έμφυτες ανάγκες των ατόμων για να καθορίζουν οι ίδιοι τις ενέργειές τους, να αισθάνονται ικανοί και αποτελεσματικοί και για καλές κοινωνικές σχέσεις. Από τα αποτελέσματα της ποσοτικής ανάλυσης φάνηκε ότι οι μαθητές έδειξαν να ευχαριστούνται και να απολαμβάνουν το μάθημα περισσότερο με τη νέα του μορφή, άρχισαν να αισθάνονται περισσότεροι ικανοί στο να τα καταφέρνουν στις αθλητικές δεξιότητες ενώ είχαν στο λιγότερο άγχος και ένταση στο μάθημα όπως έγινε μέσα στο πρόγραμμα. Τα αποτελέσματα αυτά ταυτίζονται εν μέρει με αυτά του Παπαχαρίση (2004) και των Papacharisis και συν. (2005) που στο κομμάτι της εφαρμογής του προγράμματος Δ.Ζ. που έγινε στη Φ.Α. και το σχολικό περιβάλλον οι μαθητές έδειξαν να έχουν βελτιώσει τα εσωτερικά τους κίνητρα για συμμετοχή στο μάθημα τα Φ.Α. από μέτρηση σε μέτρηση. Αντίθετα αυτή η βελτίωση στα εσωτερικά κίνητρα για συμμετοχή δε φάνηκε στην εφαρμογή του προγράμματος Δ.Ζ. στο χώρο του αθλητισμού και συγκεκριμένα σε παιδικές ομάδες βόλεϊ και ποδοσφαίρου. Αυτή η διαφορά αποδόθηκε από τους ερευνητές στο γεγονός ότι οι νεαροί αθλητές ήταν ήδη υψηλά παρακινημένοι από την αρχική μέτρηση και ήταν δύσκολο να αυξηθούν κι άλλο τα εσωτερικά τους κίνητρα για συμμετοχή στο καθημερινό πρόγραμμα άσκησης στον αθλητικό σύλλογο.

Τα αποτελέσματα αυτά της ποσοτικής μεθόδου επιβεβαιώθηκαν σε μεγάλο βαθμό από αυτά της ποιοτικής ανάλυσης στα οποία φάνηκε ότι οι μαθητές προσπάθησαν, διασκέδασαν, απόλαυσαν το πρόγραμμα και τη νέα μορφή που πήρε το μάθημα της Φ.Α. Για τους μαθητές η Φ.Α. απέκτησε νέο περιεχόμενο, έγινε πλέον «μάθημα» που έδινε σ' όλους την ευκαιρία της ισότιμης συμμετοχής, κάτι παραπάνω από το ελεύθερο παιχνίδι που είχαν συνηθίσει. Τα προβλήματα συμμετοχής, προσπάθειας, ενδιαφέροντος για τη νέας μορφή του μαθήματος αποδόθηκαν περισσότερο σε νοοτροπίες, συνήθειες και παγιωμένες συμπεριφορές. Οι μαθητές που έδειξαν μια αρνητική διάθεση για το πρόγραμμα είχαν μια γενικότερη τέτοια διάθεση και για τα υπόλοιπα μαθήματα. Αντίθετα, οι μαθητές που έδειξαν να απολαμβάνουν το πρόγραμμα περισσότερο το έκαναν γιατί βρήκαν σ' αυτό ένα καινούργιο ενδιαφέρον, αναγνώρισαν την αξία των Δ.Ζ. και θεώρησαν ότι το πρόγραμμα τους προσφέρει σημαντικά εφόδια για τη ζωή τους.

Η άποψη των συμμετεχόντων για το πρόγραμμα. Τα ποιοτικά δεδομένα έδωσαν πολλές πληροφορίες για το πώς αντιλήφθηκαν, πως βίωσαν, ποια ήταν τα συναισθήματα των συμμετεχόντων που το έζησαν για διάστημα δυόμιση μηνών. Από την ανάλυση των δεδομένων των συνεντεύξεων (μαθητών – Κ.Φ.Α.), της συμμετοχικής παρατήρησης αλλά και του τετραδίου του μαθητή προέκυψε μια πλήρης περιγραφή της όλης ατμόσφαιρας που επικράτησε στη διάρκεια εφαρμογής του προγράμματος.

Η θετική άποψη για το πρόγραμμα. Η συνολική άποψη των μαθητών και των Κ.Φ.Α. για το πρόγραμμα ήταν κάτι παραπάνω από θετική παρά τα όποια προβλήματα που προέκυψαν. Από τις συνεντεύξεις, την παρατήρηση και το τετράδιο του μαθητή φάνηκε ότι το πρόγραμμα για τους συμμετέχοντες ήταν κάτι το καινούργιο, πρωτοποριακό που ξεπερνούσε αυτά που ήξεραν για τη Φ.Α. Το μάθημα της Φ.Α. έγινε πλέον «μάθημα» με συγκεκριμένους στόχους και ισότιμους ρόλους για όλους. Οι μαθητές δήλωσαν ότι αισθάνθηκαν τυχεροί που συμμετείχαν σ' αυτό, λυπήθηκαν που τέλειωσε, ένοιωσαν ότι έμαθαν να λειτουργούν με κανόνες και στόχους, ο καθένας είχε ένα ρόλο και μια αποστολή. Το παιχνίδι μέσα στο μάθημα απέκτησε άλλη σημασία και αξία. Οι Δ.Ζ. που διδάχθηκαν θεωρήθηκαν πολύτιμα εφόδια τα οποία θα τα χρειαζόντουσαν όχι μόνο για να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες του παρόντος αλλά και για να ανταποκριθούν με επιτυχία στο δύσκολο και απαιτητικό επαγγελματικό τους μέλλον. Συνολικά το πρόγραμμα το αντιμετώπισαν ως κάτι ωφέλιμο γιατί κέρδισαν στις αθλητικές δεξιότητες (ως μαθητές ή αθλητές), στην καθημερινότητά τους στο σχολείο, να ελέγξουν τα συναισθήματά τους και το άγχος, να λύσουν προβλήματα διαπροσωπικών σχέσεων, γενικά να τα καταφέρνουν στη ζωή τους. Ακόμη κι αυτοί που αντιμετώπισαν το πρόγραμμα στην αρχή με σκεπτικισμό στο τέλος το εκτίμησαν θετικά και το χάρηκαν.

Για τους Κ.Φ.Α. το πρόγραμμα ήταν μια σημαντική, χρήσιμη και ωφέλιμη εμπειρία. Αποτέλεσε γι' αυτούς ένα ζωντανό σεμινάριο που προσέφερε και στους ίδιους και στους μαθητές σημαντικές γνώσεις και εμπειρίες. Από τις δηλώσεις και από τη συμπεριφορά τους στο μάθημα φάνηκε ότι είχαν την πρόθεση, την επόμενη κιόλας χρονιά, να εφαρμόσουν όλα αυτά που γνώρισαν στο πρόγραμμα. Τέλος, εντυπωσιάστηκαν από το ότι έδινε σ' όλους τους μαθητές την ευκαιρία μιας ισότιμης

συμμετοχής, την ευκαιρία να παίζουν όλοι, ανεξάρτητα από την ικανότητά τους, ένα πρωταγωνιστικό ρόλο στο μάθημα και στο παιχνίδι.

Η αρνητική άποψη για το πρόγραμμα. Η προηγούμενη θετική αντίληψη για το πρόγραμμα μπορεί να ήταν η κυρίαρχη, να αφορούσε την πλειοψηφία των μαθητών όμως δεν ήταν η μοναδική. Υπήρξαν και διαφορετικές απόψεις που εκφράστηκαν από μια μερίδα μαθητών που και με τη συμπεριφορά τους έδειξαν τη δυσαρέσκεια και την αντίθεσή τους στο πρόγραμμα. Από την ανάλυση των δεδομένων των συνεντεύξεων, της παρατήρησης αλλά και από το τετράδιο του μαθητή φάνηκε ότι για μια μερίδα μαθητών κουράστηκε, πιάστηκε στο μάθημα, οι μαθητές αυτοί βγήκαν έξω από τις αγαπημένες τους καθημερινές συνήθειες. Αισθάνθηκαν ότι, με τη μορφή που πήρε το μάθημα, έπαψε να είναι η αγαπημένη ώρα της ξεγνοιασιάς και του παιχνιδιού στο σχολικό πρόγραμμα. Αντίθετα, αισθάνθηκαν ότι έπρεπε να κάνουν ένα ακόμη μάθημα με υποχρεώσεις, ευθύνες και δουλειά. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να εκφράσουν αυτή τους τη δυσαρέσκεια είτε με μια απροθυμία για συμμετοχή στο μάθημα είτε ακόμη και μια έντονα αρνητική και απείθαρχη συμπεριφορά.

Η ερμηνεία της άρνησης. Οι λόγοι για τους οποίους μερίδα μαθητών δεν αντιμετώπισε θετικά το πρόγραμμα ήταν αντικείμενο μελέτης στην ποιοτική αξιολόγηση του προγράμματος. Από την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων αναδείχθηκαν οι παρακάτω λόγοι για τους οποίους μερίδα μαθητών δεν ανταποκρίθηκε θετικά στο πρόγραμμα: α) *πολύς λόγος.* Στο μάθημα κυριαρχούσε μια διάχυτη αντίληψη ότι υπήρχε πολύς λόγος αντί για δράση και παιχνίδι όπως είχαν μάθει τόσα χρόνια στο μάθημα της Φ.Α. Σε συνδυασμό μάλιστα με τα προβλήματα συμπεριφοράς το πρόβλημα του «πολύ λόγου» έγινε ακόμη μεγαλύτερο, β) *στερεότυπα, νοοτροπίες, συνήθειες για τη Φ.Α.* Οι μαθητές έφεραν διάφορα στερεότυπα για το μάθημα και αυτό είχε ως συνέπεια να δυσκολεύονται να προσαρμοσθούν στις νέες συνθήκες. Γι' αυτούς η Φ.Α. ήταν μόνο μια ώρα εκτόνωσης, διασκέδασης, ελεύθερης και χωρίς φραγμούς απασχόλησης, έλεγχο και κανόνες, ταυτισμένη με τις αγαπημένες τους αθλητικές δραστηριότητες, γ) *ηλικία - ανωριμότητα μαθητών.* Η γενικότερη ανωριμότητα μερικών μαθητών που τους εμπόδιζε να ανταποκριθούν και να προσαρμοσθούν στη νέα απαιτητική μορφή του μαθήματος. Ήταν ένα πρόβλημα που δεν αφορούσε μόνο το πρόγραμμα, έτσι συνήθιζαν να συμπεριφέρονται και στ' άλλα μαθήματα του σχολείου, δ) *δεν άρεσε σε κάποιους το κινητικό μέρος, οι*

αθλητικές δραστηριότητες. Συνήθως τα αγόρια συνήθιζαν να παίζουν ποδόσφαιρο και τα κορίτσια βόλεϊ, κάποιοι να συνήθισαν να παίζουν παιχνίδια χαμηλής έντασης, *ε) η δύναμη της συνήθειας.* Έτσι είχαν μάθει να λειτουργούν. Θεώρησαν ότι το πρόγραμμα ήταν μια συνέχεια αυτών που έμαθαν τόσα χρόνια στη Φ.Α., τίποτε δεν άλλαξε γι' αυτούς. Έτσι έμαθαν να συμπεριφέρονται, θεωρούσαν ότι μπορούσαν να λειτουργούν με τους ίδιους κανόνες και ρουτίνες που είχαν μάθει. Οι Κ.Φ.Α. συμπλήρωσαν ότι μερικοί μαθητές δεν έχουν μάθει να κάνουν μάθημα και στην πραγματικότητα αυτό έκανα και μέσα στο πρόγραμμα, *στ) ανάγκη για εξωτερικά κίνητρα για συμμετοχή.* Οι περισσότεροι μαθητές είχαν μάθει να παρακινούνται κύρια από εξωτερικά κίνητρα όπως ο βαθμός ως αμοιβή ή η απουσία ως τιμωρία. Ήταν μια νοοτροπία βαθεία εμπεδωμένη σ' όλη τους τη σχολική ζωή, ίσως για μερικούς να ήταν οι μοναδικοί λόγοι για να ανταποκρίνονται στις σχολικές τους υποχρεώσεις. Μάλιστα, σε συνδυασμό με το έντονα προβαλλόμενο προαιρετικό χαρακτήρα της δουλειάς στο σπίτι αλλά και την αποσύνδεση της απόδοσης των μαθητών στο πρόγραμμα με τη βαθμολογία στο μάθημα της Φ.Α. έδινε την αφορμή και το δικαίωμα σε κάποιους να συμπεριφέρονται τουλάχιστον αρνητικά και αδιάφορα, *ζ) μη προσωπικοί στόχοι.* Ίσως να ήταν και ο σοβαρότερος λόγος που μερικοί δεν εντάχθηκαν στο πρόγραμμα. Οι μαθητές μπαίνανε σε μια διαδικασία στοχοθέτησης που δεν ήταν προϊόν προσωπικής επιλογής, τους στόχους δεν τους είχαν οι ίδιοι επιλέξει με αποτέλεσμα να μην τους δίνουν την αξία που θα έπρεπε να δοθεί σε έναν προσωπικό στόχο. Μάλιστα, έθεταν στόχους σε αθλήματα που δεν τους άρεσαν και δεν τους ενδιέφεραν, *η) το ίδιο το πρόγραμμα.* Το ίδιο το πρόγραμμα όπως σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε αντιμετωπίστηκε από κάποιους ως αδιάφορο, πειστικό και κουραστικό, *θ) οι αντίθετοι ρόλοι καθηγητών – μαθητών.* Είναι η αέναη σύγκρουση μαθητών – καθηγητών που πάντα θέλουν και επιδιώκουν διαφορετικά πράγματα, βλέπουν και αντιμετωπίζουν τα πράγματα με ένα τελείως διαφορετικό και πολλές φορές ανταγωνιστικό τρόπο. Με αυτήν την έννοια οι αντιδράσεις και η σύγκρουση ήταν αναπόφευκτη και νομοτελειακή, *ι) μικρός χρόνος για προσαρμογή.* Ο χρόνος για να προσαρμοστούν οι μαθητές στις απαιτήσεις του προγράμματος δεν ήταν αρκετός.

Οι προτάσεις για το πρόγραμμα. Οι προτάσεις που κατατέθηκαν από μαθητές και καθηγητές ήταν στην κατεύθυνση του γενικότερου προβλήματος αποδοχής του προγράμματος από μερίδα μαθητών και αφορούσαν το πως θα ήταν πιο ευχάριστο,

πιο διασκεδαστικό και πιο αποδεκτό. Έτσι για να είναι το πρόγραμμα πιο αποτελεσματικό, διασκεδαστικό και πιο αποδεκτό από όλους θα πρέπει να υπάρχει περισσότερο παιχνίδι, λιγότερος λόγος, να επιλέγουν οι ίδιοι το είδος της αθλητικής δραστηριότητας σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα και τις συνήθειές τους. Οι Κ.Φ.Α. πρότειναν να υπάρχει περισσότερο παιχνίδι, το μάθημα να γίνει περισσότερο ελαφρύ και ευέλικτο χωρίς μεγάλη πίεση στους μαθητές, ενσωμάτωση ή ένταξη των ασκήσεων μέσα στο παιχνίδι, μεγαλύτερη διάρκεια στο πρόγραμμα ώστε οι μαθητές να έχουν τον απαιτούμενο χρόνο να προσαρμοστούν σ' αυτό.

Παράγοντες που διασφάλισαν την επιτυχία της εφαρμογής του προγράμματος. Στη διαδικασία σχεδιασμού της παρέμβασης λήφθηκαν κάποιои σημαντικοί παράγοντες που σε μεγάλο βαθμό καθόρισαν την επιτυχία του προγράμματος και των επιδιωκόμενων στόχων του. Οι παράγοντες αυτοί ήταν οι Κ.Φ.Α., οι ρουτίνες οργάνωσης και οι καινοτομίες τους προγράμματος.

Οι Κ.Φ.Α. Βασικό κριτήριο της επιλογής μιας τάξης, ενός σχολείου ήταν η πρόθεση του/της υπεύθυνου Κ.Φ.Α. να συνεργαστεί, να συμμετάσχει, να αποδεχτεί το πρόγραμμα. Οι Κ.Φ.Α. που πήραν μέρος στο πρόγραμμα το αγκάλιασαν, το εκτίμησαν και βοήθησαν ιδιαίτερα στην ομαλή διεξαγωγή του. Δε συμμετείχαν τυπικά, το αντιμετώπισαν ως μια ευκαιρία για να πάρουν, να κερδίσουν γνώσεις, εμπειρίες και ιδέες. Πέρα από τη θετική ανταπόκριση και τη βοήθεια που προσέφεραν, έμμεσα οι ίδιοι επηρέασαν τη ροή των μαθημάτων και αυτό γιατί οι τάξεις τους αντανakλούσαν την προσωπικότητα και τη δουλειά τους. Νοοτροπίες, ρουτίνες, συνήθειες μαθητών είχαν βάση και αφετηρία τους ίδιους τους Κ.Φ.Α. Συνολικά έδιναν την εντύπωση ότι είχαν καλή πρόθεση για συνεργασία, ήταν θετικοί για μια ανανέωση – αναμόρφωση της Φ.Α., αγαπούσαν αυτό που έκαναν και ήθελαν να γνωρίσουν καινούργια πράγματα για τη Φ.Α. Όμως αυτό που τους έλειπε ήταν η γνώση των νέων τάσεων και μεθόδων διδασκαλίας της Φ.Α. αλλά και της παιδαγωγικής.

Ρουτίνες οργάνωσης. Ο άλλος καθοριστικός παράγοντας της επιτυχίας του εγχειρήματος ήταν η μορφή, ο τρόπος οργάνωσης του προγράμματος, το πώς θα έπαιρνε σάρκα και οστά η παρέμβαση ώστε να αντιμετωπίζε όλα τα ενδεχόμενα

προβλήματα που θα μπορούσαν να υπονομεύσουν τη ροή των μαθημάτων. Όπως φάνηκε από την ανάλυση των δεδομένων της παρατήρησης ο σχεδιασμός και η οργάνωση του προγράμματος ήταν αρκετά πετυχημένη παρά τα αναπάντεχα και μη ελεγχόμενα προβλήματα που προέκυψαν στην πορεία. Ρουτίνες οργάνωσης, ομάδες εργασίας έπαιξαν καθοριστικό ρόλο στην καλή ροή των μαθημάτων, ιδιαίτερα όταν ο παράγοντας χρόνος ήταν πειστικός.

Μάλιστα, ο σχεδιασμός αποδείχθηκε αρκετά ευέλικτος στις περιπτώσεις που κρίθηκε ότι ήταν αναγκαίες κάποιες αλλαγές ή προσαρμογές που κρίθηκαν ότι έπρεπε να γίνουν. Έτσι, έγιναν προσαρμογές λόγω χρόνου, επιμέρους συνθηκών του κάθε σχολείου, υλικοτεχνικής υποδομής αλλά και λόγω αναγκών και ιδιαιτεροτήτων κάποιων τάξεων. Στις απρόβλεπτες καταστάσεις που προέκυπταν ακολουθήθηκαν στρατηγικές, δυναμικές πρακτικές για την ομαλοποίηση των καταστάσεων. Κάποια προβλήματα όσο κι αν προβλέφθηκαν δεν μπόρεσαν να αντιμετωπιστούν, όπως για παράδειγμα τα χαμένα μαθήματα που οφείλονται στο πως λειτουργεί το σχολείο (γιορτές, απεργίες, εκδρομές, κακοκαιρία κ.λ.π.). Αυτό είχε ως συνέπεια κάποιες τάξεις να χάνουν περισσότερο από δυο και τρία μαθήματα στη σειρά, να μην υπάρχει σε μερικές περιπτώσεις η επιθυμητή συνέχεια και ροή στα μαθήματα. Αυτή η κατάσταση είχε μεγαλύτερες επιπτώσεις στους μαθητές που δεν ήταν και τόσο ενταγμένοι στο κλίμα του μαθήματος με αποτέλεσμα να εμφανίζουν ακόμη πιο αρνητική συμπεριφορά.

Οι καινοτομίες του προγράμματος. Όπως φάνηκε από την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων οι μαθητές εκτίμησαν ιδιαίτερα τις καινοτομίες του προγράμματος.

Για το τετράδιο του μαθητή και τη δουλειά το σπίτι η αρχική έκπληξη, δυσφορία και αρνητική διάθεση, γρήγορα μετατράπηκε σε μια θετική αντίληψη ότι τελικά οι υποχρεώσεις αυτές ήταν εύχρηστες, ευχάριστες, χρήσιμες και διασκεδαστικές. Στην αρχή οι μαθητές τις αντιμετώπισαν ως ένα επιπλέον βάρος στο καθημερινό τους πρόγραμμα, ως ένα επιπλέον μάθημα που θα είχε τετράδιο, δουλειά και υποχρέωση. Η συνέπεια των μαθητών σ' αυτές τις υποχρεώσεις ήταν ανάλογη με το πως αντιμετώπιζαν το πρόγραμμα, αυτοί που το αντιμετώπιζαν θετικά, ανταποκρίθηκαν θετικά. Ο προαιρετικός χαρακτήρας που είχε η δουλειά στο σπίτι και η μη σύνδεση με οποιαδήποτε βαθμολογία δεν εμπόδιζε τη μεγάλη μερίδα των μαθητών να το εκλάβουν σαν ένα καθήκον που θα τους βοηθούσε να δοκιμασθούν, να

πειραματισθούν, να γίνουν καλύτεροι σ' αυτά που έμαθαν. Το γενικό συμπέρασμα που έβγαине και αφορούσε τους περισσότερους μαθητές ήταν ότι δεν τα έβλεπαν σαν μια ακόμη σχολική υποχρέωση αλλά ήταν κάτι ευχάριστο και διασκεδαστικό, κάτι σαν παιχνίδι.

Η ανάληψη ρόλων μέσα στο μάθημα ήταν ένα άλλο στοίχημα για το πρόγραμμα που σε γενικές γραμμές κερδήθηκε παρά τα προβλήματα που προέκυψαν. Ιδιαίτερη επιτυχία είχε ο ρόλος του *προπονητή - αρχηγού της ομάδας* που είχε μεγάλη αξία και σημασία για τους μαθητές χαμηλής ικανότητας και μικρής συμμετοχής στο παιχνίδι. Ήταν οι μαθητές που είχαν συνηθίσει να είναι περιθωριοποιημένοι, να παίζουν ένα δεύτερο, συμπληρωματικό και μερικές φορές παθητικό ρόλο στο μάθημα και στο παιχνίδι. Ίσως για κάποιους να ήταν η πρώτη φορά που ανέλαβαν έναν τέτοιο ρόλο ευθύνης και κύρους στο μάθημα της Φ.Α. Στην αρχή έδειξαν να αισθάνονται αμήχανα, άβολα, έδειχναν μια αστάθεια στις κινήσεις τους, στη συμπεριφορά τους. Κάποιοι δεν τα κατάφεραν, δεν μπόρεσαν να ανταποκριθούν σ' αυτό το καθήκον, κάποιοι άλλοι τα πήγαν πολύ καλά. Όμως έτσι κι αλλιώς περισσότερη αξία είχε η ίδια η διαδικασία και όχι τόσο το αποτέλεσμα. Ο ρόλος του *ειδικού στις Δ.Ζ.* δεν είχε την επιτυχία που επιδίωκε ο σχεδιασμός, ήταν ένα καθήκον που απαιτούσε περισσότερο χρόνο για προσαρμογή και μύηση, περισσότερη προσπάθεια, οργάνωση, εκπαίδευση. Ήταν ένα δύσκολο καθήκον που όμως δεν λειτούργησε λόγω της πίεση του χρόνου, του όγκου αυτών που έπρεπε να γίνουν, της ανάγκης για διευθέτηση προβλημάτων πειθαρχίας και οργάνωσης.

Ο ρόλος του *δασκάλου Δ.Ζ.* Ένας ρόλος που θεωρήθηκε από τους μαθητές καινούργιος, σημαντικός, χρήσιμος, ευχάριστος και αγαπήθηκε και εκτιμήθηκε ιδιαίτερα. Αποτέλεσε μια ευκαιρία για πειραματισμό, να εφαρμόσουν όλα αυτά τα ενδιαφέροντα που έμαθαν. Μέσα από την ανάληψη του ρόλου του δασκάλου Δ.Ζ. αισθάνθηκαν ότι πέρασαν στην άλλη πλευρά, έγιναν για πρώτη φορά οι ίδιοι δάσκαλοι. Είδαν τις Δ.Ζ. με ένα άλλο μάτι, τις κατάλαβαν, τις ένιωσαν καλύτερα, δοκίμασαν να τις εφαρμόσουν. Κολακεύτηκαν, αισθάνθηκαν πολύ όμορφα από τη μεγάλη έκπληξη και την εντύπωση που προκάλεσαν όλα αυτά στους μαθητές τους. Τα θετικά και θερμά σχόλια των μαθητών τους που ήταν άτομα του στενού τους κοινωνικού περιβάλλοντος, τους έκανε να αισθανθούν σπουδαίοι, ικανοί, μοναδικοί γιατί για πρώτη φορά είχαν την ευκαιρία να διδάξουν σε μεγαλύτερους κάποια καινούργια και σημαντικά πράγματα.

Οι τροποποιημένες μορφές παιχνιδιών. Ήταν από τις καινοτομίες του προγράμματος που προκάλεσαν ενδιαφέρουσες αντιδράσεις στους μαθητές. Σκοπός των αλλαγών ήταν αφενός να έχουν όλοι οι μαθητές την ευκαιρία για πρωταγωνιστικό ρόλο στο παιχνίδι, αφετέρου να βρεθούν οι μαθητές αντιμέτωποι με καινούργιες καταστάσεις και προβλήματα ώστε να μπουν σε μια διαδικασία επίλυσής τους χρησιμοποιώντας τα βήματα επίλυσης προβλημάτων που διδάχθηκαν. Οι αντιδράσεις ήταν ποικίλες. Οι μαθητές που δεν ήταν συνηθισμένοι να πρωταγωνιστούν στο παιχνίδι έδειξαν να αισθάνονται αμηχανία, έκπληξη, άγχος αλλά ταυτόχρονα έδειξαν χαρούμενοι για αυτήν την εμπειρία. Αντίθετα, οι μαθητές που συνηθισαν να είναι οι μόνιμοι πρωταγωνιστές και τώρα έπρεπε να παίζουν και έναν άλλο δεύτερο, επικουρικό ρόλο, μετά την αρχική έκπληξη αντέδρασαν κάπως απότομα και με οργή. Έδειχναν στην αρχή αμήχανοι, αιφνιδιασμένοι, γρήγορα όμως τα πράγματα ισορρόπησαν, κάποιοι από αυτούς βρήκαν καινούργιο ενδιαφέρον στους νέους ρόλους, μάλιστα κάποιοι έδειξαν κίελας να το απολαμβάνουν. Όμως, μια μερίδα από αυτούς τους μαθητές δε μπόρεσε να μπει στο κλίμα του προγράμματος, συνέχισε να δυσανασχετεί και να γκρινιάζει.

Οι ισοδύναμες, μόνιμες και μικτές ομάδες. Ήταν ακόμη ένας νεωτερισμός που προκάλεσε αντιδράσεις, στην αρχή αρνητικές. Σε πολλές περιπτώσεις αυτές οι αντιδράσεις κάμφθηκαν και η ηρεμία, η συνεργασία και το ομαδικό πνεύμα επικράτησαν. Η μορφή οργάνωσης σε τέσσερις μόνιμες, μικτές και ισοδύναμες ομάδες, πάνω στην οποία βασίσθηκαν όλες οι ρουτίνες οργάνωσης, αποδείχθηκε τελικά μια πετυχημένη επιλογή. Παρόλα αυτά υπήρξαν πολλά προβλήματα αποδοχής κάποιων μελλών που δεν ήταν και τα πλέον δημοφιλή μέσα στην τάξη. Το μεγαλύτερο πρόβλημα που αναδείχθηκε ήταν ότι για πρώτη φορά συνυπήρχαν και έπρεπε να συνεργαστούν μαθητές που δεν είχαν πολλές σχέσεις και πολλές επαφές πριν την έναρξη του προγράμματος. Γρήγορα όμως αυτά τα προβλήματα ξεπεράστηκαν και σε κάποιες περιπτώσεις η σύνθεση των μελών μιας ομάδας αποτέλεσε την αφορμή να δημιουργηθούν καινούργιες σχέσεις και φιλίες. Έτσι, προς το τέλος του προγράμματος, η ομαλή και ιδανική λειτουργία των ομάδων ήταν η συνηθέστερη κατάσταση.

Το παιχνίδι του χαμένου θησαυρού. Ήταν το κομμάτι του προγράμματος που ενθουσίασε απόλυτα όλους τους μαθητές. Η αποδοχή του ήταν καθολική, άρεσε και ενθουσίασε ακόμη και τους αρνητικούς πρωταγωνιστές τους προγράμματος.

Άλλωστε, αυτός ήταν και ο σκοπός του εγχειρήματος, δηλαδή να ενταχθούν και να δοκιμάσουν, με μια παιγνιώδη μορφή, τις Δ.Ζ. και οι μαθητές που για διάφορους λόγους δεν ήταν πλήρως ενταγμένοι στο πρόγραμμα. Μάλιστα, στις προτάσεις που έγιναν από τους μαθητές για το πώς θα μπορούσε το πρόγραμμα να γίνει πιο ελκυστικό και πιο αποδεκτό από όλους τους μαθητές αναφέρθηκε από πολλούς ως παράδειγμα για το πώς θα μπορούσε να γίνει το πρόγραμμα πιο αποδεκτό και διασκεδαστικό.

Αδυναμίες και ελλείψεις στο σχεδιασμό του προγράμματος. Στην εξέλιξη του προγράμματος αναδείχτηκαν σοβαρά σχεδιαστικά λάθη που δεν είχαν προβλεφτεί και η ύπαρξή τους αποτέλεσε σοβαρό εμπόδιο στην ομαλή εξέλιξη της παρέμβασης. Πρώτα απ' όλα ο παράγοντας χρόνος μερικές φορές ήταν ασφυκτικός για να χωρέσουν πολλές δραστηριότητες σ' ένα μάθημα. Το πρόβλημα ήταν μεγαλύτερο όταν συνέβαιναν απρόβλεπτα γεγονότα.

Το πιο σοβαρό πρόβλημα ήταν το γεγονός ότι οι προσωπικοί στόχοι που έπρεπε να θέσουν οι μαθητές δεν ήταν προϊόν προσωπικής τους επιλογής όπως ορίζει σαφέστατα το θεωρητικό πλαίσιο του καθορισμού στόχων. Σύμφωνα με τη θεωρία ένας στόχος πρέπει να είναι προσωπικός, αποτέλεσμα προσωπικής βούλησης και επιλογής σε αντικείμενα που είναι μέσα στα ενδιαφέροντα του ατόμου (Locke & Latham, 1990, 2002). Στο πρόγραμμα όμως, η στοχοθέτηση για κάποιους ήταν μια ακόμη υποχρέωση και μάλιστα σε ένα αντικείμενο που σε αρκετούς είτε δεν άρεσε είτε ήταν αδιάφορο. Για μερικούς μαθητές ο καθορισμός στόχων αφορούσε αντικείμενα που δεν τους ενδιέφερε, σ' ένα περιβάλλον που τους περιόριζε και τους εμπόδιζε από τις αγαπημένες τους δραστηριότητες. Αυτό είχε ως συνέπεια η διαδικασία του καθορισμού στόχου να αποτελέσει ακόμη μια υποχρέωση, ένα ακόμη «πρέπει» από τα πολλά που είχαν να αντιμετωπίσουν στο σχολείο. Το ελεύθερο παιχνίδι στην ώρα της γυμναστικής ήταν γι' αυτούς κάτι αυτονόητο, μια συνήθεια που ήταν δεδομένη για χρόνια. Για μερικά αγόρια η ώρα της Φ.Α. ήταν ταυτισμένη με το ποδόσφαιρο ενώ για πολλά κορίτσια με δραστηριότητες χαμηλής έντασης, συνήθως με «κοριτσιίστικα» αθλήματα όπως για παράδειγμα το βόλεϊ. Το μπάσκετ για τα κορίτσια αυτά ήταν ένα «αγορίστικο» άθλημα με μια μπάλα που την έβρισκαν τεράστια, σκληρή, βαριά και όταν ερχόταν προς το μέρος τους προσπαθούσαν περισσότερο να την αποφύγουν παρά να την πιάσουν. Ακόμη και το βόλεϊ ήταν βαρύ

για μερικά κορίτσια, είχαν μάθει να παίζουν πιο χαλαρές εκδοχές του παιχνιδιού με πιο ελαφριές και μαλακές μπάλες, με έναν ιδιαίτερα «κοριτσίστικο» τρόπο.

Μια άλλη σχεδιαστική αδυναμία του προγράμματος ήταν η σχετική αντίφαση της έννοιας προαιρετικό. Ενώ τονίσθηκε στους μαθητές ότι η δουλειά στο σπίτι ήταν προαιρετική, ενώ υπήρχε μια διάχυτη αντίληψη για το προαιρετικό του προγράμματος, υπήρξαν αυξημένες απαιτήσεις από τους Κ.Φ.Α. και τον ερευνητή για προσπάθεια, συνέπεια στη δουλειά. Αυτή ακριβώς την αντίφαση χρησιμοποίησαν ως άλλοθι κάποιοι μαθητές για να αποφύγουν τον κόπο και την ευθύνη της δουλειάς. Ειδικά όταν ήξεραν ότι η προσπάθεια στο μάθημα αλλά και η επίτευξη του στόχου που έθεσαν είχε αποσυνδεθεί από τη βαθμολογία στο μάθημα της Φ.Α.

Μια τελευταία σημαντική έλλειψη και αδυναμία του σχεδιασμού του προγράμματος ήταν το γεγονός ότι όπως εφαρμόσθηκε το πρόγραμμα δεν έφτασε σ' όλους τους μαθητές, δεν έγινε εφικτή η εξατομίκευση της διδασκαλίας. Από την ανάλυση των δεδομένων της παρατήρησης προέκυψε ότι αρκετοί μαθητές είχαν ιδιαιτερότητες και ανάγκες διαφορετικής προσέγγισης. Όμως στα πλαίσια της εφαρμογής ενός πολύ βεβαρημένου από χρόνο προγράμματος δεν ήταν δυνατός ο εντοπισμός και η προσέγγιση αυτών των μαθητών. Μάλιστα, όπως φάνηκε στην ανάλυση των δεδομένων, αυτοί οι μαθητές είχαν περισσότερη ανάγκη τις Δ.Ζ., θα τους βοηθούσαν περισσότερο για να τα σταθούν και να τα καταφέρουν στο περιβάλλον τους.

Η συνεισφορά του προγράμματος στη βιβλιογραφία.

Η παρούσα μελέτη ήταν μια συνέχεια - βελτίωση προηγούμενων προγραμμάτων Δ.Ζ. που εφαρμόσθηκαν στον αθλητισμό και στη Φ.Α. Η διαφοροποίηση από τα προηγούμενα προγράμματα έγκειται στο χρόνο διάρκειας τους προγράμματος (το παρόν πρόγραμμα κράτησε περισσότερο χρόνο, τα μαθήματα ήταν διπλάσια), στο ότι εφαρμόσθηκε αποκλειστικά στη Φ.Α., σε τυπικές τάξεις του δημοτικού και του γυμνασίου, στο γεγονός ότι η εφαρμογή του προγράμματος έγινε με έναν ιδιαίτερα βιωματικό τρόπο με τους ίδιους τους μαθητές πρωταγωνιστές, ενεργά μέλη.

Όμως, το πιο δυνατό σημείο του προγράμματος ήταν ο τρόπος αξιολόγησής του που ήταν μικτός, με ποσοτικά και με ποιοτικά κριτήρια που λειτουργούσαν παράλληλα και συνεισέφεραν ισότιμα στα αποτελέσματα. Και στις προηγούμενες

μελέτες χρησιμοποιήθηκαν επικουρικά και κάποια ποιοτικά δεδομένα για την αξιολόγηση αυτών των προγραμμάτων, κυρίως από συνεντεύξεις μαθητών. Όμως σε καμία αυτές η ποιοτική μέθοδος δεν είχε κεντρικό ρόλο. Τα αποτελέσματα της ποιοτικής μεθόδου θεωρήθηκαν ιδιαίτερα σημαντικά καθώς διερεύνησαν πτυχές τους προγράμματος που δεν ήταν δυνατόν να διερευνηθούν μόνο από την ποσοτική. Το σημαντικό είναι ότι μέσα από τη μικτή χρήση των δυο μεθόδων αξιολόγησης προέκυψε μια ιδιαίτερα θετική εικόνα για την αποτελεσματικότητα της εφαρμογής τέτοιων προγραμμάτων. Η επιβεβαίωση της αποτελεσματικότητας της εφαρμογής ενός τέτοιου προγράμματος αποτελεί μια πολύτιμη πληροφορία και αφορμή για περαιτέρω διερεύνηση σε μελλοντικές έρευνες.

Μια άλλη σημαντική συνεισφορά της παρούσας μελέτης σε γνώση ήταν το γεγονός ότι ο εντοπισμός της αρνητικής σκέψης και η διαδικασία μετατροπής της σε θετική φάνηκε ότι αποτελεί μια ξεχωριστή Δ.Ζ. Και αυτό φάνηκε όχι μόνο στην ποσοτική μέθοδο αλλά και στην ποιοτική καθώς οι μαθητές εκτίμησαν αυτή τη διαδικασία, τη θεώρησαν ως προϋπόθεση και προπομπός επιτυχίας.

Επίσης, η χρήση των καινοτομιών που εφαρμόστηκαν στο πρόγραμμα μπορούν να αποτελέσουν μια καλή πρόταση για όποιον θελήσει να οργανώσει μια αντίστοιχη προσπάθεια. Η ανάληψη από τους μαθητές ρόλων ευθύνης μέσα στο μάθημα, ο ρόλος του δασκάλου Δ.Ζ. σε πρόσωπα του άμεσου περιβάλλοντος, η δουλειά στο σπίτι και το τετράδιο του μαθητή, η οργάνωση των μαθητών σε μόνιμες, μικτές και ισοδύναμες ομάδες, η τροποποίηση των κανόνων των παιχνιδιών, το παιχνίδι του χαμένου θησαυρού αποτελούν απτά και εφαρμόσιμα παραδείγματα για το πώς μπορεί να στηθεί ένα πρόγραμμα Δ.Ζ. με βιωματικό χαρακτήρα. Η πρόταση για χρήση των καινοτομιών έχει αξία γιατί αποδείχθηκαν στην πράξη ιδιαίτερα πετυχημένες επιλογές. Μελλοντικές σχετικές ερευνητικές προσπάθειες μπορούν να βασισθούν σ' αυτή την πετυχημένη συνταγή για να πετύχουν ανάλογες ευνοϊκές συνθήκες για την καλλιέργεια των Δ.Ζ.

Τέλος, το ίδιο το πρόγραμμα μπορεί να αποτελέσει για κάθε Κ.Φ.Α. που δεν έχει την εξειδικευμένη γνώση, ένα ασφαλή, πρακτικό οδηγό εφαρμογής των Δ.Ζ. στο καθημερινό μάθημα της Φ.Α. Ο κάθε ενδιαφερόμενος μπορεί να βρει όλο το θεωρητικό – υποστηρικτικό πλαίσιο, προηγούμενα σχετικά ερευνητικά δεδομένα και κυρίως απλά, πρακτικά και εφαρμόσιμα μαθήματα ταυτόχρονης χρήσης αθλητικών δεξιοτήτων και Δ.Ζ. με εφαρμογή σ' όλες τις συνθήκες και σ' όλες τις καταστάσεις.

Οι περιορισμοί της έρευνας.

Ένας σημαντικός περιορισμός αυτής της έρευνας ήταν ότι δεν διερευνήθηκε στην ποσοτική ανάλυση η μεταφορά μάθησης των Δ.Ζ. σε άλλες συνθήκες εκτός μαθήματος, κάτι που έγινε στην ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων. Βέβαια, για να γίνει μια τέτοια διερεύνηση απαιτείται πολύπλοκος και μακροχρόνιος ερευνητικά σχεδιασμός. Όμως, επειδή η μεταφορά μάθησης σε μεγάλο βαθμό καθορίζει την ουσιαστική επιτυχία ενός προγράμματος Δ.Ζ. είναι σημαντικό και αξίζει κάθε σχετική προσπάθεια διερεύνησης και με την ποσοτική μέθοδο.

Ένας άλλος περιορισμός που φάνηκε κύρια από την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων ήταν ότι παγιωμένες αντιλήψεις, νοοτροπίες, συνήθειες, προκαταλήψεις και στερεότυπα για το μάθημα της Φ.Α. έπαιξαν σημαντικό ρόλο στο πως αντιμετώπισε το πρόγραμμα μια ομάδα μαθητών. Δηλαδή, στις συγκεκριμένες τάξεις είχε παγιωθεί η νοοτροπία ότι η Φ.Α. είναι μια ώρα του σχολικού προγράμματος όπου οι μαθητές μόνο παίζουν και μάλιστα ελεύθερα, είναι η ώρα της χαλάρωσης, της διασκέδασης. Αυτή η νοοτροπία είχε ως συνέπεια κάποιοι μαθητές να αντιδράσουν αρνητικά όταν βρέθηκαν αντιμέτωποι με τις υποχρεώσεις και τις απαιτήσεις του προγράμματος. Αν στο πρόγραμμα μετείχαν μαθητές που στα προηγούμενα χρόνια είχαν μάθει να βλέπουν τη Φ.Α. ως ένα μάθημα με απαιτήσεις, υποχρεώσεις και δουλειά και όχι ως μια ώρα αναψυχής και ελεύθερου παιχνιδιού, πιθανόν να αντιμετώπιζαν το πρόγραμμα και τα αποτελέσματα της μελέτης να ήταν διαφορετικά. Σ' αυτό τον τομέα κυρίαρχο ρόλο έπαιξε ο/η ίδιος ο/η Κ.Φ.Α. και το κλίμα της τάξης που από πριν είχε διαμορφώσει. Από την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων φάνηκε ότι στις τάξεις που ο Κ.Φ.Α. είχε φτιάξει ένα κλίμα οργανωμένης δουλειάς, οι μαθητές αυτών των τάξεων ανταποκριθήκαν απόλυτα θετικά στις απαιτήσεις του προγράμματος. Αντίθετα, στις τάξεις που η Φ.Α. ήταν ταυτισμένη με το ελεύθερο παιχνίδι και την κατά βούληση προσπάθεια παρατηρήθηκαν σημαντικές αντιδράσεις από μια μερίδα μαθητών.

Από του πλέον σημαντικούς περιορισμούς της έρευνας που προέκυψε στην πορεία εφαρμογής του προγράμματος ήταν οι ίδιες οι αθλητικές δεξιότητες και οι συνθήκες που κάποιοι μαθητές έθεταν στόχους. Τα αθλήματα και οι αθλητικές δεξιότητες που χρησιμοποιήθηκαν στο πρόγραμμα, επιλέχθηκαν με κριτήριο ότι

θεωρούνται ως τα πλέον δημοφιλή στο Ελληνικό σχολείο και οι μαθητές θα ήταν εξοικειωμένοι και θετικά διακείμενοι προς αυτά. Όμως, αυτό δεν επαληθεύθηκε απόλυτα καθώς για μια μερίδα μαθητών αυτά τα αθλήματα ήταν αδιάφορα. Δεν τους άρεσαν, δεν τα είχαν συνηθίσει και σ' ένα βαθμό αυτοί οι μαθητές έδειξαν μια άρνηση να προσπαθήσουν και να βελτιωθούν σ' αυτές τις αθλητικές δεξιότητες. Το χειρότερο όμως ήταν ότι οι μαθητές μπήκαν σε μια διαδικασία να θέσουν στόχους οι οποίοι δεν ήταν αποτέλεσμα προσωπικής επιλογής, δεν τους ενδιέφεραν, δεν ήταν γι' αυτούς σημαντικοί. Το πρόβλημα αυτό θεωρήθηκε σημαντική αδυναμία του ίδιου του ερευνητικού σχεδιασμού και ήταν αντίθετο με τη θεωρία των στόχων που ρητά ορίζει ότι ένας στόχος πρέπει να είναι προσωπικός, να αφορά το ίδιο το άτομο και κυρίως να είναι αποτέλεσμα προσωπικής επιλογής. Αντίθετα στην παρούσα εφαρμογή του προγράμματος για μερικούς μαθητές ο καθορισμός στόχων όχι μόνο δεν ήταν αποτέλεσμα προσωπικής βούλησης αλλά προϊόν επιβολής του ερευνητή και του υπεύθυνου Κ.Φ.Α. Πιθανόν, αν υπήρχε η δυνατότητα οι μαθητές να θέσουν στόχους που θα τους ενδιέφεραν, που θα ήταν σημαντικοί για αυτούς και μέσα από τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα να είχαμε μια τελείως διαφορετική συμπεριφορά από κάποιους μαθητές, να αντιμετωπίζαν πιο θετικά το πρόγραμμα με συνέπεια τα συνολικά αποτελέσματα να ήταν διαφορετικά.

Ένας άλλος περιορισμός που θα μπορούσε να αναφερθεί είναι η εμπλοκή του ίδιου του ερευνητή στην πειραματική διαδικασία καθώς μπορεί να ληφθεί ως ένας άμεσος ή έμμεσος παράγοντας επιρροής των αποτελεσμάτων. Τέλος, θα μπορούσε να θεωρηθεί ως περιορισμός η χρήση δυο τάξεων που η μια ήταν η πειραματική και η άλλη η ομάδα ελέγχου από το ίδιο σχολείο. Μπορεί να ισχυρισθεί κάποιος ότι οι δύο ομάδες που συνυπήρχαν στο ίδιο περιβάλλον, επικοινωνούσαν και η μια μπορούσε να επηρεάσει την άλλη με αποτέλεσμα να μην μπορεί να ελεγχθεί η επίδραση του προγράμματος. Όμως, το θετικό αυτής της συνθήκης ήταν ότι εξασφάλιζε ίδιες συνθήκες και στις δυο ομάδες αφού υπήρχε ο ίδιος κοινός παράγοντας που λέγεται Κ.Φ.Α. που όπως φάνηκε ήταν ιδιαίτερα ισχυρός.

VIII ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Από την αξιολόγηση του παρόντος προγράμματος Δ.Ζ. που έγινε με ποσοτικά και ποιοτικά κριτήρια και εφαρμόστηκε σε τυπικές τάξεις του Ελληνικού σχολείου στο μάθημα της Φ.Α., το γενικό συμπέρασμα που προκύπτει είναι ότι το πρόγραμμα αγαπήθηκε και εκτιμήθηκε ιδιαίτερα από τους μαθητές και τους Κ.Φ.Α. Στη διάρκεια της λειτουργίας του οι μαθητές απέκτησαν σημαντικές γνώσεις και εμπειρίες για τις Δ.Ζ. οι οποίες θεωρήθηκαν σημαντικά εφόδια για την αντιμετώπιση των δυσκολιών και των προβλημάτων της ζωής.

Το πιο σημαντικό αποτέλεσμα της μελέτης αυτής είναι ότι οι μαθητές όλα όσα διδάχθηκαν για τις Δ.Ζ. προσπάθησαν να τα εφαρμόσουν τόσο στο μάθημα της Φ.Α. όσο και έξω από αυτό, στην καθημερινότητά τους. Έτσι, επιτεύχθηκε ο βασικός στόχος ενός προγράμματος Δ.Ζ. που σύμφωνα με βιβλιογραφικές αναφορές (Danish, 1996; Danish & Hale, 1981; Gould & Carson, 2008) είναι η μεταφορά μάθησης. Οι Gould και Carson (2008) τόνισαν ότι πολύ σπάνια ερευνάται η μεταφορά μάθησης των Δ.Ζ. οι οποίες καλλιεργούνται στο αθλητικό περιβάλλον και μεταφέρονται σε άλλες καταστάσεις έξω από αυτό. Η παρούσα μελέτη το επιδίωξε μέσω της ποιοτικής μεθόδου και πρόσφερε μια απόδειξη ότι η μεταφορά μάθησης μπορεί να επιτευχθεί μέσα από ένα πρόγραμμα Δ.Ζ. στη Φ.Α. Όμως, ο στόχος της μεταφοράς μάθησης δεν επιτυγχάνεται αυτόματα αλλά πρέπει να είναι επιδιωκόμενο αποτέλεσμα σχεδιαστικών επιλογών σε ένα πρόγραμμα Δ.Ζ. Οι μαθητές οργανωμένα και σχεδιασμένα θα πρέπει να ωθούνται, να παροτρύνονται, να παρακινούνται να εφαρμόσουν αυτά που διδάσκονται στο πρόγραμμα και σε καταστάσεις έξω από αυτό. Σύμφωνα με τα πορίσματα της ποιοτικής αξιολόγησης αυτός ο στόχος επιτεύχθηκε. Οι μαθητές όχι μόνο δήλωσαν ότι σκοπεύουν να χρησιμοποιήσουν τις Δ.Ζ. στο μέλλον, αλλά με κατηγορηματικό τρόπο δήλωσαν ότι τις έχουν ήδη χρησιμοποιήσει στο σχολείο, στο σπίτι, στις διαπροσωπικές τους σχέσεις, για προσωπική βελτίωση. Συνήθως, όπως δήλωσαν, τις χρησιμοποίησαν σε καταστάσεις επίτευξης όπως είναι ο αθλητισμός, η ακαδημαϊκή επιτυχία, οι ανταγωνιστικές καταστάσεις στην κοινωνία. Ανάλογα αποτελέσματα για μεταφορά μάθησης ανέφεραν οι Μαγκώτσιου και Γούδας

(2007) στη συνεργατική μάθηση όπως και ο Παπαχαρίσης (2004) στις Δ.Ζ. Όμως, αντίθετα με την παρούσα μελέτη, σ' αυτές τις έρευνες η ποιοτική μέθοδος αξιολόγησης ήταν δευτερεύουσα και επικουρική της ποσοτικής και αφορούσε μόνο συνεντεύξεις που έδωσε ένας μικρός αριθμός συμμετεχόντων. Αντίθετα, στη περίπτωση της παρούσας μελέτης η μεταφορά μάθησης φάνηκε από τη διασταύρωση - τριγωνοποίηση διαφορετικών ποιοτικών δεδομένων (συνεντεύξεις μαθητών και Κ.Φ.Α., παρατήρηση, τετράδιο του μαθητή) με αποτέλεσμα τα αποτελέσματα της ποιοτικής ανάλυσης να δείχνουν αρκετά ισχυρά. Ένα άλλο σημαντικό συμπέρασμα της παρούσας μελέτης είναι η επιβεβαίωση της ορθότητας της επιλογής για ταυτόχρονη και παράλληλη χρήση των δύο μεθόδων αξιολόγησης, της ποιοτικής και ποσοτικής μεθόδου. Έτσι, ερευνητικές απόψεις (Gould & Carson, 2008; Steckler et al., 1992) που υποστηρίζουν την από κοινού χρήση και των δυο μεθόδων αξιολόγησης σε περιπτώσεις αξιολόγησης σύνθετων εκπαιδευτικών προγραμμάτων επιβεβαιώθηκαν και ενισχύθηκαν. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν, ένας συγκερασμός των αποτελεσμάτων των δυο μεθόδων, φώτισαν όλες τις πλευρές του προγράμματος και μας βοήθησαν να κατανοήσουμε κάθε πτυχή των γεγονότων προσφέροντας ερμηνείες και όχι μόνο απλά γεγονότα ή ποσοτικές τάσεις.

Όσον αφορά τα υπόλοιπα αποτελέσματα, οι μαθητές της πειραματικής ομάδας σε σύγκριση με τους μαθητές της ομάδας ελέγχου φάνηκε ότι βελτιώθηκαν σημαντικά στις γνώσεις για τις Δ.Ζ., συνθήκη απαραίτητη για τη δημιουργία όλων εκείνων των στάσεων και προθέσεων για συμπεριφορά, να χρησιμοποιηθούν δηλαδή οι Δ.Ζ. από τους μαθητές σε κάθε περίπτωση. Στο συμπέρασμα αυτό κατέληξαν και οι δυο μέθοδοι αξιολόγησης κάτι που ενισχύει την άποψη ότι ένα πρόγραμμα Δ.Ζ. προσφέρει την απαιτούμενη γνώση για τις Δ.Ζ. Αυτό το αποτέλεσμα είναι σύμφωνο και με τα αποτελέσματα προηγούμενων, ανάλογων ερευνών (Goudas et al., 2006; O'Hearn & Gatz, 2002; Papacharisis et al., 2005). Το μοναδικό πρόβλημα που αναδείχθηκε από την ποιοτική ανάλυση στις γνώσεις των μαθητών για τις Δ.Ζ. είναι ότι οι μαθητές δεν είχαν αντιληφθεί τη σημασία του πλάνου δράσης ως προϋπόθεση επίτευξης ενός στόχου. Η αδυναμία αυτή θεωρήθηκε σημαντική αδυναμία του ίδιου του ερευνητικού σχεδιασμού και της ίδιας της εφαρμογής του προγράμματος.

Σχετικά με την αντιλαμβανόμενη ικανότητα των μαθητών για χρήση των Δ.Ζ., πόσο δηλαδή ικανοί αισθάνθηκαν οι ίδιοι οι μαθητές να τις εφαρμόσουν, είχαμε αποκλείσεις στα αποτελέσματα των δύο μεθόδων αξιολόγησης. Στην ποσοτική

μέθοδο η ερευνητική υπόθεση επιβεβαιώθηκε μόνο για τη δεξιότητα εντοπισμός της αρνητικής σκέψης και μετατροπή της σε θετική. Στις άλλες Δ.Ζ. δεν υπήρξε στατιστικά σημαντική βελτίωση. Το αποτέλεσμα αυτό βρίσκεται σε αντίθεση με τα ευρήματα προηγούμενων ερευνών (Goudas et al., 2006; Papacharisis et al., 2005) που είχαν βρει ότι πειραματική ομάδα βελτιώθηκε στατιστικά σημαντικά σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου στην αντιλαμβανόμενη ικανότητα για χρήση των δεξιοτήτων καθορισμού στόχου, θετική σκέψη – μετατροπή αρνητικής σκέψης σε θετική και επίλυση προβλημάτων. Αντίθετα, στην ποιοτική ανάλυση προέκυψε το συμπέρασμα ότι οι μαθητές έδειξαν ιδιαίτερα ικανοί να χρησιμοποιούν τις Δ.Ζ. που διδάχθηκαν στο πρόγραμμα. Το αποτέλεσμα αυτό αναδείχθηκε από την ανάλυση των δεδομένων τόσο των συνεντεύξεων όσο και των αυτό-αναφορών των μαθητών στο τετράδιο του μαθητή αλλά και της συμμετοχικής παρατήρησης. Οι μαθητές φάνηκε ότι μπορούσαν με σχετική άνεση να χρησιμοποιούν τις Δ.Ζ. στο μάθημα, στην εξάσκηση των αθλητικών δεξιοτήτων, στο τετράδιο του μαθητή, στα παιχνίδια. Μάλιστα επανειλημμένα αναφέρθηκε από τους μαθητές ότι όχι μόνο αισθάνθηκαν ικανοί να τις χρησιμοποιούν αλλά ήδη τις έχουν δοκιμάσει με μεγάλη επιτυχία στην καθημερινότητά τους. Επιπλέον, δήλωσαν σίγουροι ότι σκοπεύουν να τις χρησιμοποιήσουν στο μέλλον για να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες, ιδιαίτερα τις επαγγελματικές. Όπως έχει αναφερθεί η μεταφορά μάθησης ήταν οργανωμένο και σχεδιασμένο επιδιωκόμενο αποτέλεσμα στο πρόγραμμα. Με αφορμή τα καθήκοντα και τους ρόλους που οι μαθητές ανέλαβαν στο πρόγραμμα, ωθήθηκαν να δοκιμάσουν να εφαρμόσουν τις Δ.Ζ. όχι μόνο στο μάθημα αλλά και έξω από αυτό. Τελικά αυτό το εγχείρημα στέφτηκε από μεγάλη επιτυχία, οι μαθητές έδειξαν ξεκάθαρα ικανοί να χρησιμοποιούν της Δ.Ζ. όχι μόνο μέσα στο μάθημα αλλά και έξω από αυτό. Εξετάζοντας τη διαφορά στα αποτελέσματα των δύο μεθόδων, της ποσοτικής και της ποιοτικής, θα μπορούσαμε να πούμε ότι περισσότερο ισχυρό δείχνει το αποτέλεσμα της ποιοτικής μεθόδου. Στον ισχυρισμό αυτό καταλήγουμε το αποτέλεσμα της ποιοτικής είναι προϊόν διασταύρωσης (τριγωνοποίηση) δεδομένων που κατέγραψαν αληθινή συμπεριφορά, νωπές σκέψεις και συναισθήματα για την εμπειρία του προγράμματος. Αντίθετα, στο αποτέλεσμα της ποσοτικής μεθόδου περισσότερο περιγράφεται μια τάση η οποία όμως δεν είναι και τόσο ξεκάθαρη καθώς, όπως φάνηκε και από τα ποιοτικά δεδομένα, βασιζόταν σε έννοιες που δεν ήταν και τόσο ξεκάθαρες στους μαθητές, ιδιαίτερα στην πρώτη μέτρηση. Άλλωστε το πρόβλημα

αυτό έχει εντοπιστεί και από άλλους ερευνητές (Brunelle et al., 2007) που πρότειναν τη βελτίωση του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου. Τέλος, σχετικά με την αντιλαμβανόμενη ικανότητα, από τα πλέον σημαντικά ευρήματα της ποσοτικής μεθόδου είναι ότι θεωρήθηκε ως μια ξεχωριστή Δ.Ζ. ο εντοπισμός της αρνητικής σκέψης και η μετατροπή της σε θετική, μια δεξιότητα που μπορεί να καλλιεργηθεί παράλληλα και ταυτόχρονα με τη θετική σκέψη.

Για τις αθλητικές δεξιότητες είχαμε αποτελέσματα μόνο από την ποσοτική μέθοδο. Η ερευνητική υπόθεση επιβεβαιώθηκε μερικά καθώς οι μαθητές της πειραματικής ομάδας βελτιώθηκαν μόνο στις δυο από τις τέσσερις αθλητικές δεξιότητες, δηλαδή την πάσα στήθους στο μπάσκετ και το σερβίς από κάτω στο βόλεϊ. Τα ευρήματα αυτά είναι σε μερική συμφωνία με τα αποτελέσματα των προηγούμενων ερευνών που ανέφεραν ότι η πειραματική ομάδα βελτιώθηκε στις αθλητικές δεξιότητες (Papacharisis et al., 2005) και στις δεξιότητες φυσικής καταστάσεις (Goudas et al., 2006).

Σχετικά με τα εσωτερικά κίνητρα για συμμετοχή είχαμε αποτελέσματα και από τις δυο μεθόδους αξιολόγησης. Η σχετική ερευνητική υπόθεση στην ποσοτική μέθοδο επιβεβαιώθηκε απόλυτα καθώς οι μαθητές της πειραματικής ομάδας βελτίωσαν τα εσωτερικά τους κίνητρα για συμμετοχή επιβεβαιώνοντας τα αποτελέσματα των Papacharisis και συν. (2005) στο κομμάτι της έρευνας που αφορούσε το σχολικό περιβάλλον. Τα αποτελέσματα της ποσοτικής ανάλυσης ενισχύθηκαν και από αυτά της ποιοτικής η οποία προσέφερε επιπλέον πληροφορίες για τη συμμετοχή, την προσπάθεια, τη διασκέδαση των μαθητών στο μάθημα, όπως τουλάχιστον έγινε στο πρόγραμμα. Οι μαθητές, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ποιοτικής ανάλυσης, προσπάθησαν, διασκέδασαν, απόλαυσαν το μάθημα, αισθάνθηκαν ότι η συμμετοχή τους στο πρόγραμμα ήταν μια μοναδική εμπειρία με πολλά οφέλη για τους ίδιους.

Στα υπόλοιπα αποτελέσματα της ποιοτικής μεθόδου, η οργάνωση και ο σχεδιασμός του προγράμματος ήταν πετυχημένος καθώς κατάφερε να αντιμετωπίσει με αρκετή επιτυχία όλους τους αστάθμητους παράγοντες που θα μπορούσαν να απειλήσουν την ομαλή ροή των μαθημάτων. Επίσης το πρόγραμμα εκτιμήθηκε, αγαπήθηκε από μαθητές και Κ.Φ.Α. οι οποίοι το βρήκαν χρήσιμο, πρωτοποριακό, ευχάριστο και διασκεδαστικό. Οι μαθητές προσπάθησαν, διασκέδασαν, το χάρηκαν. Το μάθημα της Φ.Α. απέκτησε ένα άλλο περιεχόμενο και αξία που ξεπερνούσε αυτά που ήξεραν και είχαν συνηθίσει, έγινε πια «μάθημα» και όχι μια ώρα ελεύθερου

παιχνιδιού. Τα ζήτημα της μη αποδοχής του προγράμματος από μερίδα μαθητών αποδόθηκε στην εγγενή τους σχολική συμπεριφορά καθώς έτσι αρνητικά είχαν μάθει να λειτουργούν και στα άλλα μαθήματα του σχολείου.

Οι καινοτομίες του προγράμματος (τετράδιο του μαθητή, δουλειά στο σπίτι, ρόλος του δασκάλου Δ.Ζ., τροποποιημένες μορφές γνωστών παιχνιδιών, παιχνίδι του χαμένου θησαυρού, λειτουργία των μαθητών σε ομάδες) αγαπήθηκαν ιδιαίτερα από μαθητές και καθηγητές. Θεωρήθηκαν ευκαιρία για ενεργή και ισότιμη συμμετοχή όλων των μαθητών, αφορμή για πειραματισμό και παιχνίδι. Έδωσε στους μαθητές την ευκαιρία να δουν με έναν ενεργό και θετικό τρόπο τα προβλήματα και τις δυσκολίες της ζωής, να ξεφύγουν από την παθητική τους αντιμετώπιση. Για τους Κ.Φ.Α. οι καινοτομίες του προγράμματος αποτέλεσαν ιδέες για πειραματισμό και ανανέωση στο μάθημα.

Προτάσεις για πρακτική εφαρμογή

Η παρούσα μελέτη από τον αρχικό ερευνητικό σχεδιασμό φιλοδοξούσε να είναι ένα πρωτότυπο, χρήσιμο, πρακτικό και εφαρμόσιμο πρόγραμμα διδασκαλίας των Δ.Ζ., να αποτελέσει ένα πρακτικό οδηγό εφαρμογής των Δ.Ζ. στη Φ.Α. τον οποίο θα μπορούσε να χρησιμοποιήσει κάθε ενδιαφερόμενος. Και σ' ένα βαθμό αυτός ο στόχος επιτεύχθηκε καθώς ο κάθε ενδιαφερόμενος μπορεί να βρει έτοιμα, απλά, πρακτικά, εφαρμόσιμα σε κάθε συνθήκη και σε κάθε περιβάλλον μαθήματα για την καλλιέργεια των Δ.Ζ. Επίσης προσφέρεται το θεωρητικό πλαίσιο που έχει σχέση με τις Δ.Ζ., όλες οι προηγούμενες σχετικές έρευνες, ο ερευνητικός σχεδιασμός και οι ρουτίνες οργάνωσης και λειτουργίας του προγράμματος. Η τροποποίηση των παιχνιδιών μπορεί να αποτελέσει αφορμή έμπνευσης του κάθε ενδιαφερόμενου Κ.Φ.Α., να τις εφαρμόσει στη δική του τάξη ώστε να πετύχει συνθήκες και καταστάσεις κατάλληλες για αλληλεπίδραση μαθητών στην ομάδα και επίλυση προβλημάτων μέσα από σύσκεψη.

Επίσης, λαμβάνοντας υπόψη τα προβλήματα, τις ελλείψεις και τις παραλείψεις του προγράμματος μπορεί ο κάθε ενδιαφερόμενος να σχεδιάσει τη δική του παρέμβαση έχοντας την εμπειρία και τη γνώση από τα λάθη που δεν προβλέφθηκαν. Ο κάθε ενδιαφερόμενος Κ.Φ.Α. μπορεί να πάρει στοιχεία, ή και ολόκληρα μέρη του προγράμματος, να τα προσαρμόσει μέσα στο καθημερινό μάθημα της Φ.Α., χωρίς να φοβάται ότι μπορεί να παρεκκλίνει από το αναλυτικό πρόγραμμα, χωρίς να «χάσει» χρόνο ή να το κάνει σε βάρος της κινητικής και αθλητικής φύσης του μαθήματος.

Τέλος, στην παρούσα μελέτη κεντρικό ρόλο έπαιξε η ποιοτική μέθοδος αξιολόγησης. Είναι από τα λίγα προγράμματα Δ.Ζ. που τα ποιοτικά κριτήρια αξιολόγησης έχουν τόση βαρύνουσα και κεντρική σημασία στην αξιολόγηση του προγράμματος. Ο κάθε ενδιαφερόμενος μπορεί στην παρούσα μελέτη να βρει όλη τη δουλειά του ερευνητή για την ποιοτική αξιολόγηση, τις βασικές αρχές λειτουργίας αυτής της μεθόδου, να βρει όλη τη διαδρομή που ακολουθήθηκε. Οι ποιοτική, ερμηνευτική μέθοδος αξιολόγησης αποκτά όλο και μεγαλύτερη αξία τα τελευταία χρόνια καθώς μπορεί να διερευνήσει στοιχεία και πτυχές που δεν μπορεί να φτάσει η ποσοτική. Η παρούσα μελέτη μπορεί να αποτελέσει ένα πρακτικό οδηγός χρήσης και εφαρμογής αυτής της μεθόδου, ένα απλό και χρήσιμο εργαλείο στα χέρια του κάθε ερευνητή ή του Κ.Φ.Α. που θα ήθελε να αξιολογήσει με την ποιοτική μέθοδο κάποια πράγματα στο μάθημά του.

Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.

Η παρούσα μελέτη έκανε ένα βήμα παραπάνω στις ήδη υπάρχουσες ερευνητικές προσπάθειες στο χώρο των προγραμμάτων Δ.Ζ. καθώς εξέτασε μια περιοχή που επικεντρώνεται στη Φ.Α. και αφορά τρεις Δ.Ζ. που είχαν εφαρμοσθεί και σε προηγούμενα προγράμματα.

Τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας θα μπορούσαν να είναι πιο ισχυρά και πιο γενικεύσιμα αν στο πρόγραμμα η πειραματική ομάδα μετατρεπόταν, με την ολοκλήρωση του προγράμματος, σε πειραματική και η πειραματική σε ελέγχου ώστε να φανεί περισσότερο η επίδραση του προγράμματος όπως έγινε σ' άλλες έρευνες (Goudas et al., 2006; O' Hearn & Gatz, 1999, 2002). Οι έρευνες αυτές, με την αναστροφή των ομάδων και τις διαδοχικές μετρήσεις, έδειξαν διατήρηση στη μάθηση αυτών των δεξιοτήτων.

Ενδιαφέρον θα είχε σε μια μελλοντική έρευνα αν θα έμπαιναν στο πρόγραμμα κι άλλες Δ.Ζ., για παράδειγμα ο έλεγχος των συναισθημάτων, η λειτουργία μέσα στην ομάδα, η αποτελεσματική επικοινωνία κ.λ.π., δεξιότητες που είναι ιδιαίτερα σημαντικές για επιτυχία στο σχολικό περιβάλλον αλλά και στη ζωή. Άλλη πρόταση θα μπορούσε να αφορά μια διαχρονική μελέτη που να εξετάζει τη διατήρηση γνώσης για τις Δ.Ζ. και το πόσο αυτή η γνώση διατηρείται στο χρόνο και μετατρέπεται σε συμπεριφορά στην καθημερινή ζωή των ατόμων. Η διατήρηση της γνώσης στο χρόνο είναι μια ασφαλής μέθοδος για να ελεγχθεί η μεταφορά μάθησης από το ένα

περιβάλλον στο άλλο Επίσης, η μεταφορά μάθησης, θα πρέπει να είναι αντικείμενο μελέτης και με ποσοτικά κριτήρια καθώς μέχρι τώρα έχει διερευνηθεί μόνο μέσα από ποιοτικά και συνήθως μέσα από συνεντεύξεις. Είναι σημαντικό να εξετασθεί και μέσα από τη χρήση σταθμισμένων ερωτηματολογίων ή και μέσα από συστηματική παρατήρηση χωρίς βέβαια να αποκλείεται και η ταυτόχρονη χρήση ποιοτικών μεθόδων που έτσι κι αλλιώς προσφέρουν πολύτιμες πληροφορίες.

Μια άλλη πρόταση θα μπορούσε να αφορά πρόγραμμα που θα είχαν εφαρμογή έξω από το σχολικό περιβάλλον για παράδειγμα προγράμματα που εφαρμόζονται στον εργασιακό χώρο, σε ειδικές κοινωνικές ομάδες, σε διάφορες ηλικίες, σε άτομα με ιδιαιτερότητες και ειδικές ανάγκες. Να διερευνηθεί πόσο σημαντικές είναι οι Δ.Ζ., πως επιδρούν και πόσο βοηθούν άτομα που αντιμετωπίζουν ιδιαίτερα προβλήματα, βρίσκονται σε δύσκολη φάση, έχουν ιδιαίτερες ανάγκες και απαιτήσεις όπως ηλικιωμένοι, άνεργοι, άτομα με προβλήματα υγείας ή αναπηρίες. Οι Δ.Ζ. που θα μπορούσαν να καλλιεργηθούν σ' αυτές τις περιπτώσεις θα είχαν σχέση με τις ιδιαίτερες ανάγκες της κάθε ομάδας.

Επίλογος

Οι Δ.Ζ. αποτελούν για τους νέους ένα σημαντικό εφόδιο για να μπορούν να ανταποκριθούν με επιτυχία στα όλο και πιο δύσκολα και πολύπλοκα καθήκοντα, στις περισσότερες σύνθετες απαιτήσεις της εποχής. Άλλωστε όλο και περισσότερο αναγνωρίζεται η αξία των Δ.Ζ. σ' όλο τον κόσμο και αυτό φαίνεται από το γεγονός ότι συνεχώς πληθαίνουν τα εκπαιδευτικά προγράμματα που έχουν αντικείμενο την καλλιέργεια των Δ.Ζ. Η εκπαίδευση και ειδικότερα η Φ.Α. είναι το ιδανικό περιβάλλον για να καλλιεργηθούν τέτοιες δεξιότητες για να προσφέρουν στους νέους όλα εκείνα τα εχέγγυα που εξασφαλίζουν τη θετική τους ανάπτυξη. Αυτό σε μεγάλο βαθμό μπορεί να επιτευχθεί μέσα από τέτοια προγράμματα Δ.Ζ.

Τα αποτελέσματα αλλά και η ίδια η εμπειρία της εφαρμογής αυτού του προγράμματος Δ.Ζ. έδειξε ότι τέτοιου είδους προγράμματα είναι εύκολα στην εφαρμογή τους στο σχολείο αρκεί ο ενδιαφερόμενος εκπαιδευτικός να έχει την κατάλληλη εκπαίδευση. Το σημαντικό είναι ότι οι Κ.Φ.Α. ανταποκρίθηκαν θετικά στο πρόγραμμα, το θεώρησαν μια πολύτιμη εμπειρία, ένα ζωντανό μάθημα που τους έδωσε καινούργιες ιδέες και μια άλλη προοπτική στο μάθημα της Φ.Α. Αυτοί όμως που αισθάνθηκαν περισσότερο κερδισμένοι από την εμπειρία της συμμετοχής στο

πρόγραμμα ήταν οι μαθητές καθώς κέρδισαν σε γνώσεις και εμπειρίες. Έδειξαν ιδιαίτερα θετικοί σε τέτοιους νεωτερισμούς, είδαν το μάθημα να αποκτά άλλο νόημα και περιεχόμενο, να γίνεται πλέον μάθημα με στόχους και περιεχόμενο, αξιολόγησαν θετικά τις Δ.Ζ., τις θεώρησαν πολύτιμα εφόδια που τους οπλίζει για να αντιμετωπίσουν όχι μόνο τις δυσκολίες στο μάθημα αλλά και στη ζωή γενικότερα. Οι μαθητές όχι μόνο φάνηκε να κερδίζουν σε δεξιότητες και εμπειρίες αλλά άρχισαν να αντιμετωπίζουν τα πράγματα, τις καταστάσεις, τις δυσκολίες με μια άλλη πιο θετική και αισιόδοξη οπτική όπου η προσπάθεια παίζει κεντρικό ρόλο στην επιτυχία. Σημαντικό αποτέλεσμα του παρόντος προγράμματος ήταν η μεταφορά μάθησης, η χρήση των Δ.Ζ. που διδάχθηκαν και καλλιεργήθηκαν στη Φ.Α. σε καταστάσεις έξω από το μάθημα, στην καθημερινή ζωή των μαθητών.

Από τα πιο σημαντικά συμπεράσματα που προέκυψαν από την αξιολόγηση του προγράμματος ήταν ότι οι μαθητές έδειξαν να διασκεδάζουν και να απολαμβάνουν το μάθημα της Φ.Α. στη μορφή που έγινε. Αυτό το συμπέρασμα διαψεύδει τα επιχειρήματα αυτών που υποστηρίζουν ότι με τέτοιου είδους παρεμβάσεις το μάθημα της Φ.Α. κινδυνεύει να γίνει θεωρητικό. Αντίθετα φάνηκε ότι η ταυτόχρονη και παράλληλη καλλιέργεια αθλητικών δεξιοτήτων και Δ.Ζ. όχι μόνο δε διαταράσσει και δεν ανατρέπει την αθλητική φύση του μαθήματος της Φ.Α. αλλά την ενισχύει, την υποστηρίζει, βοηθά τους μαθητές να βελτιώνονται στις αθλητικές τους επιδόσεις.

VII. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Aber, L., Pedersen, S., Brown, J., Jones, S. & Gershoff, E. (2003). Changing children's trajectories of development: Two – year evidence for the effectiveness of a school – based approach to violence. *National Center for Children in Poverty*. Ημερομηνία ανάκτησης: 14 Οκτωβρίου 2007 <http://www.nccp.org/media/tcr03-text.pdf> στις.
- Αβραμίδου, Μ., Γούδας, Μ. & Πιντζοπούλου, Ε. (1999). Απόψεις προπονητών πολεμικών τεχνών για την αθλητική ψυχολογία. *Αθλητική Ψυχολογία*, 10, 3-18.
- Αλεξόπουλος, Δ. (1998). *Ψυχομετρία, σχεδιασμός τεστ και ανάλυση ερωτήσεων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and motivation. *Journal of Educational Psychology*, 34, 261-271.
- American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance (1999). *Physical education for lifelong fitness: The physical best teacher's guide*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Anderson, A. (1993). Problem solving and learning. *American Psychologist*, 48, 35 – 44.
- Armstrong, C.A., Rosengard, P. F., Condon, S. A., Sallis, J.F., Bernal, R.F., & McKenzie, T. L. (1993). *SPARK Program Manual*. San Diego, CA: San Diego University.

- Ashford, B., Biddle, S.J.H., & Goudas, M. (1993). Participation in community sport centres: Motives and predictors of enjoyment. *Journal of Sport Sciences*, 11, 249 – 256.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice – Hall.
- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies*. New York: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Barrow, H.M. & McGee, R. (1979). *A practical approach to measurement in physical education*. Philadelphia: Lea & Febiger.
- Battistich, V., Schaps, E., Watson, M., & Solomon, D. (1996). Prevention effects of the child development project: Early findings from an ongoing multi – site demonstration trial. *Journal of Adolescent Research*, 11, 12-25.
- Benson, P.L., Scales, P.C., Hamilton, S.F., & Sesma, A. (2006). Positive youth development: Theory, research, and applications. In W. Damon & R.M. Lerner (Series Eds.) and R.M. Lerner (Vol. Ed.), *Handbook of Child Psychology, Vol. 1: Theoretical models of human development* (6th ed., pp. 894-941). New York: Wiley.
- Biddle, S. (1999). Psychology of promoting physical activity, exercise, and health in physical education. In Y.V. Auweele, F. Bakker, S. Biddle, M. Durand, & R. Seiler (Eds), *Psychology for physical educators* (pp. 1-3). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Biddle, S., Cury, F., Goudas, M., Sarrazin, P., Famose, J.P., & Durand, M. (1995). Development of scales to measure perceived physical education classes' climate: A cross-national project. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 341-358.

- Botvin, G.J., Baker, E., Dusenbury, L., Botvin, E.M. and Diaz, T. (1995). Long-term follow-up results of a randomized drug abuse prevention trial in a White middle-class population. *Journal of the American Medical Association*, 273, 1106 – 1112.
- Botvin, G.J., Baker, E., Renick, N.L., Filazzola, A.D., & Botvin, E. (1984). A cognitive-behavioural approach to substance abuse prevention. *Addictive Behaviors*, 9, 137–147.
- Botvin, G.J., Dusenbury, L., Baker, E., James-Ortiz, S., Botvin, E.M. and Kerner, J. (1992). Smoking prevention among urban minority youth: Assessing effects on outcome and mediating variables. *Health Psychology*, 11, 290-299.
- Botvin, G.J., Epstein, J.A., Baker, E., Diaz, T., Williams, M.I. (1997). School-based drug abuse prevention with inner-city minority youth. The etiology and prevention of drug abuse among minority youth. *Journal of Child & Adolescent Substance Abuse*, 6, 5-20.
- Botvin, G.J., Griffin, K.W., Diaz, T., & Ifill-Williams, M. (2001). Drug abuse prevention among minority adolescents: Posttest and one-year follow-up of a school-based preventive intervention. *Prevention Science*, 2, 1-13.
- Botvin, G.J., Griffin, K.W., Diaz, T., Scheier, L.M., Williams, C., & Epstein, J.A. (2000). Preventing illicit drug use in adolescents: Long-term follow-up data from a randomized control trial of a school population. *Addictive Behaviors*, 25, 769-774.
- Botvin, G. J. & Kantor, L. W. (2000). Preventing alcohol and tobacco use through life skills training. *Alcohol Research and Health*, 24, 250-257.
- Boyatzis, R.E. (1998). *Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development*. Newbury Park, CA: Sage.

- Bransford, J. D., & Stein, B. S. (1993). *The ideal problem solver: A guide for improving thinking, learning and creativity* (2nd Ed.). New York: W. H. Freeman.
- Brooks, D.J. (1984). *A life-skills taxonomy: Defining elements of effective functioning through the use of the Delphi technique*. Unpublished doctoral dissertation. The University of Georgia.
- Brunelle, J., Danish, S. J., & Forneris, T. (2007). The impact of a sport-based life skill program on adolescent prosocial values. *Applied Developmental Science*, 11, 43 – 55.
- Burton, D., & Naylor, S. (2002). The Jekyll/Hyde nature of goals: Revisiting and updating goal-setting in sport. In Horn, T. (ed.) *Advances in Sport Psychology* (2nd ed., pp. 459 – 500). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Bush, P.J., Zuckerman, A.E., Taggart, V.S., Theiss, P.K., Peleg, E.O., & Smith, S.A. (1989). Cardiovascular risk factor prevention in black schoolchildren: The Know Your Body evaluation project. *Health Education Quarterly*, 16, 215-227.
- Bush, P.J., Zuckerman, A.E., Theiss, P.K., Taggart, V.S., Horowitz, C., Sheridan, M.J. (1989). Cardiovascular risk factor prevention in black schoolchildren: Two-year results of the “Know Your Body” program. *American Journal of Epidemiology*, 129, 466-482.
- Center for Disease Control and Prevention (1997). Guidelines for school and community programs to promote lifelong physical activity among young people. *Morbidity and Mortality Weekly Report*, 46, 1 – 36.
- Clabby, J. (1992). *ASPIRE: Adolescent Problem – Solving Interventions with Relaxation Exercises*. (Available from the University of Medicine and

Dentistry of New Jersey, Community Mental Health Center at Piscataway,
Social Problem –Solving Program, 240 Stelton Rd., Piscataway, NJ 08854).

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioural sciences* (2nd ed.).
Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Coie, J. D. & Krehbiel, G. (1984). Effects of academic tutoring on the social status of
low-achieving, socially rejected children. *Child Development*, 55, 1465-
1478.

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2003). Safe and sound:
An educational leader's guide to evidence-based social and emotional
learning programs. Ημερομηνία ανάκτησης: 12 Οκτωβρίου 2007
<http://www.casel.org>.

Cronbach, L.J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests.
Psychometrika, 16, 297 – 334.

Cury, F., Biddle, S., Famose, J.P., Goudas, M., Sarrazin, P., & Durand, M. (1996).
Personal and situational factors influencing intrinsic interest of adolescent
girls in school physical education: A structural equation modelling analysis.
Educational Psychology, 16, 305-315.

Danish, S.J. (1995). Reflections on the status and future of community psychology.
Community Psychologist, 28, 16-18.

Danish, S.J. (1996). Interventions for enhancing adolescents' life skills. *The
Humanistic Psychologist*, 24, 365-381.

Danish, S.J. (1997). Going for the goal: A life skills program for adolescents. In G.
Albee., & T. Gullota (Eds.), *Primary prevention works* (pp. 291-312).
London: Sage.

- Danish, S. J. (2002a). *Going for the goal: Leader manual* (4th ed.). Richmond, VA: Life Skills Associates.
- Danish, S. J. (2002b). *Going for the goal: Student activity book* (4thed.). Richmond, VA: Life Skills Associates.
- Danish, S. J. (2002c). *SUPER (Sports United to Promote Education and Recreation) program: Leader manual* (3rd ed.). Richmond: Life Skills Center, Virginia Commonwealth University.
- Danish, S.J. & D'Augelli, A.R. (1983). *Helping skills II: Life development intervention*. New York: Human Sciences Press.
- Danish, S. J., Forneris, T., Hodge, K., & Heke, I. (2004). Enhancing youth development through sport. *World Leisure*, 46 (3), 38–49.
- Danish, S.J, Forneris, T., & Wallace I. (2005). Sport-based life skills programming in the schools. *Journal of Applied School Psychology*, 21, 41-62.
- Danish, S. J., & Hale, B. D. (1981). Toward an understanding of the practice of sport psychology. *Journal of Sport Psychology*, 3, 90 – 99.
- Danish, S. J., Mash, J. M., Howard, C. W., Curl, S. J., Meyer, A. L., Owens, S., & Kendall, K. (1992a). *Going for the goal leader manual*. Richmond VA : Department of Psychology, Virginia Commonwealth University.
- Danish, S. J., Mash, J. M., Howard, C. W., Curl, S. J., Meyer, A. L., Owens, S., & Kendall, K. (1992b). *Going for the goal student activity manual*. Richmond VA: Department of Psychology, Virginia Commonwealth University.
- Danish, S. J. & Nellen, V.C. (1997). New roles for sport psychologists: Teaching life skills through sport to at risk youth. *Quest*, 49, 100-113.

- Danish, S.J., Nellen, V.C, & Owens, S. (1996). Community-based life skills programs: Using sports to teach life skills to adolescents. In J.V Raalte & B. Brewer (Eds.), *Exploring sports and exercise psychology* (pp. 205-225). Washington, DC: APA Books.
- Danish, S.J., Petitpas, A.J., & Hale, B. D. (1990). Sport as a context for developing competence. In T. P. Gullotta, G. Adams, & R. Monteymar (Eds.), *Developing social competency in adolescence* (Vol. 3, pp. 169–194). Newbury Park, CA: Sage.
- Danish, S.J., Petitpas, A., & Hale, B. (1992). A developmental education intervention model of sport psychology. *The Sport Psychologist*, 4, 403-415.
- Danish, S.J., Petitpas, A .J. & Hale, B. D. (1993). Life development intervention for athletes: Life skills through sports. *The Counselling Psychologist*, 21, 352–385.
- Danish, S.J., Taylor, T., & Fazio, R. (2003). Enhancing adolescent development through sport and leisure. In G. R. Adams, & M. Berzonsky (Eds.), *Blackwell Handbook on adolescence* (pp. 92–108). Malden, MA: Blackwell.
- Darden, C.A., Gazda, G.M., & Ginter, E.J. (1996). Life-skills development scale adolescent form: The theoretical and therapeutic relevance of life skills. *Journal of Mental Health Counselling*, 18, 142-163.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1985a). *Intrinsic motivation and self – determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1985b). The general causality orientation scale: Self – determination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19, 109 – 134.

- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1991). A motivational approach to self: integration in personality. In R.Dientsbier (Ed.) *Nebraska Symposium on motivation: Vol.38. Perspectives on motivation* (pp. 237-288). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Δημητρίου, Ε. (2005). *Η επίδραση ενός προγράμματος ανάπτυξης δεξιοτήτων ζωής στην αυτό-αποτελεσματικότητα, τη μυϊκή δύναμη και την ευλυγισία μαθητών/τριών της Α΄ γυμνάσιου*. Α δημοσίευτη Μεταπτυχιακή Διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Δημητρίου, Ε., Κολοβελώνης, Α., Γούδας, Μ., & Γεροδήμος, Μ. (2007). Η επίδραση ενός προγράμματος ανάπτυξης δεξιοτήτων ζωής στην αυτό – αποτελεσματικότητα μαθητών/τριών Α΄ γυμνάσιου. *Άθληση και Κοινωνία*, 45, 68-75.
- Duda, J.L. (1989). Goal perspectives, participation and persistence in sport. *International Journal of Sport Psychology*, 20, 42 – 56.
- Duda, J.L. (1996). Maximizing motivation in sport and physical education among children and adolescents: The case for greater task involvement. *Quest*, 48, 290–302.
- Duda, J. L., & Nicholls, J. G. (1992). Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of Educational Psychology*, 84, 290-299.
- Dweck, C.S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- Dweck, C.S. (1991). Self-theories and goals: Their role in motivation, personality, and development. In R. Dienstbier (Ed.), *Nebraska symposium on motivation*. Lincoln, Nebraska: University of Nebraska Press.

- Dweck, C.S. (1999). *Self – theories: Their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia: Taylor & Francis.
- Edmundson, E., Parcel, G.S., Perry, C.L., Feldman, H.A., Smyth, M., Johnson, C.C. (1996). The effects of the Child and Adolescent Trial for Cardiovascular Health intervention on psychosocial determinants of cardiovascular disease risk behavior among third-grade students. *American Journal of Health Promotion*, 10, 217-225.
- Elias, M.J., & Clabby, J.F. (1992). *Building social problem – solving skills. Guidelines from a school-based program*. New York: Jossey-Bass Publishers.
- Elias, M., & Clabby, J. (1997). *Building social problem solving skills: Guidelines from a school-based program*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Elias, M.J., Zins, J.E., Weissberg, K.S., Greenberg, M.T., Haynes, N. M., & Kessler, R., (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Ellis, A. (1994). The sport of avoiding sport and exercise: A rational emotional behaviour therapy perspective. *The Sport Psychologist*, 8, 248 – 261.
- Epstein, J., Botvin, G., Spoth, R. (2003). Predicting smoking among rural adolescents: Social and cognitive processes. *Nicotine & Tobacco Research*, 5, 485 – 491.
- Fox, K., Goudas, M., Biddle, S., Duda, J., & Armstrong, N. (1994). Children's task and ego goal profiles in sport. *British Journal of Educational Psychology*, 64, 253 – 261.
- Garnezy, N. (1991). Resilience and vulnerability to adverse developmental outcomes associated with poverty. *American Behavioural Scientist*, 34, 416–430.

- Gick, M.L. (1986). Problem solving strategies. *Educational Psychologist*, 21, 99 – 120.
- Gill, D. L. (2000). *Psychological dynamics of sport and exercise*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Goudas, M. (1998). Motivational climate and intrinsic motivation in amateur basketball players. *Perceptual and Motor Skills*, 86, 323-327.
- Goudas, M. (in press). Prologue: A review of life skills teaching in sport and physical education. *Hellenic Journal of Psychology*.
- Goudas, M., Ardamerinos, N., Vassiliou, S., & Zanou, S. (1999). Effect of goal setting on reaction time. *Perceptual and Motor Skills*, 89, 849-852.
- Goudas, M., & Biddle, S.J.H. (1993). Pupil perceptions of enjoyment in physical education. *Physical Education Review*, 16, 145-150.
- Goudas, M., & Biddle, S.J.H. (1994). Intrinsic motivation in physical education: Theoretical foundations and contemporary research. *Educational and Child Psychology*, 11, 868-876.
- Goudas, M., Biddle, S.J.H., & Fox, K.R. (1994a). Achievement goal orientations and intrinsic motivation in physical fitness testing. *Pediatric Exercise Science*, 6, 159-167.
- Goudas, M., Biddle, S., & Fox, K. (1994b). Perceived locus of causality, goal orientations, and perceived competence in school physical education classes. *British Journal of Educational Psychology*, 64, 453 – 463.

- Goudas, M., Biddle, S., Fox, K. & Underwood, M. (1995). It ain't what you do, it's the way that you do it! Teaching style affects children's motivation in track and field lessons. *The Sport Psychologist*, 9, 254-264.
- 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.
- Goudas, M., Dermitzaki, I. (2004). Participation motives in physical education: expectancy – value approach. *Perceptual and Motor Skills*, 99, 1168 – 1170.
- Goudas, M., Dermitzaki, I., & Bagiatis, K. (2000). Predictors of students' intrinsic motivation in school physical education. *European Journal of Psychology of Education*, 15, 271-280.
- Goudas, M., Dermitzaki, I., & Bagiatis, K. (2001). Motivation in physical education is correlated with participation in sport after school. *Psychological Reports*, 88, 491-496.
- Goudas, M., Dermitzaki, E., Leondari, A., & Danish, S. (2006). The effectiveness of teaching a life skills program in a physical education context. *European Journal of Psychology of Education*, 21, 429-438.
- Goudas, M., Giannoudis, G. (2008). A team-sports-based life-skills program in a physical education context. *Learning and Instruction*, 18, 528 – 536.
- Γούδας, Μ., Καραμπέκου, Α., & Παπαχαρίσης, Β. (2007). Έλεγχος εγκυρότητας και αξιοπιστίας ερωτηματολογίων αξιολόγησης προγραμμάτων δεξιοτήτων ζωής. *Άθληση και Κοινωνία*, 44, 32 – 38.
- Γούδας, Μ., & Παπαχαρίσης, Β. (2005). Περιγραφή και οδηγίες χρήσης της Ελληνικής προσαρμογής του ερωτηματολογίου εσωτερικών κινήτρων.

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

Γούδας, Μ., Πέρκος, Ε., & Θεοδωράκης, Ι. (2004). *Ψυχολογικής προετοιμασία στο μπάσκετ*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Χριστοδουλίδη.

Γούδας, Μ., Χασάνδρα, Μ., Παπαχαρίσης, Β., & Γεροδήμος, Β. (2006). *Φυσική Αγωγή Α' Γυμνασίου – Βιβλίο καθηγητή*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Goudas, M., & Hassandra, M. (2006). Greek students' motives for participation in physical education. *International Journal of Physical Education*, XLIII, 85-89.

Goudas, M., Hatzidimitriou, V., & Kikidi, M. (2006). The effects of self-talk on throwing and jumping events performance. *Hellenic Journal of Psychology*, 3, 105-116.

Goudas, M., Magotsiou, E. (2009). The effects of a cooperative physical education program on students' social skills. *Journal of Applied Sport Psychology*, 21, 356 – 364.

Goudas, M., Theodorakis, Y., & Laparidis, K. (2007). The effect of external versus internal types of feedback and goal setting on endurance performance. *Athletic insight*, 9(3), 57 – 66 (www.athleticinsight.com).

Gould, D., & Carson, S. (2008). Life skills development through sport: current status and future directions. *International Review of Sport and Exercise*, 1, 58-78.

Greenberg, M.T., Weissberg R.P., O'Brien, M.U., Sins, J.E., Fredericks, L., Resnik, H. & Elias, M.J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated Social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58, 466–474.

- Θεοδωράκης, Γ. (2005). Αυτό – ομιλία και επίδοση στον αθλητισμό και την εκπαίδευση. *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρίας Βορείου Ελλάδας*, 3, 21-42.
- Θεοδωράκης, Ι., & Γούδας, Μ. (2002). *Η ψυχολογία στα γυμναστήρια*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Χριστοδουλίδη.
- Θεοδωράκης, Ι., Γούδας, Μ., & Παπαϊωάννου, Α. (2001). *Ψυχολογική υπεροχή στον αθλητισμό*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Χριστοδουλίδη.
- Θεοφανίδης, Γ. (2003). *Πρόγραμμα εφαρμογής δεξιοτήτων ζωής στην Ολυμπιακή Παιδεία*. Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Διατριβή, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.
- Θεοφανίδης, Γ., Παπαχαρίσης, Β., & Θεοδωράκης, Ι. (2003). Η επίδραση δεξιοτήτων ζωής στην εκμάθηση αθλητικών δεξιοτήτων στο πρόγραμμα της Ολυμπιακής Παιδείας. *Άθληση & Κοινωνία*, 34, 92.
- Hackfort, D., & Schwenkmezger, P. (1993). Anxiety. In R.N. Singer, M. Murphy, & L.K. Tennant (Eds.), *Handbook of research on sport psychology* (pp.328-364). New York: Macmillan.
- Hall, G., Yohalem, N., Tolman, J., & Wilson, A. (2003). How after school programs can most effectively promote positive youth development as a support to academic achievement. National Institute on Out-of-School Time. Ημερομηνία ανάκτησης: 12η Οκτωβρίου 2007 www.niost.org/WCW3.pdf.
- Hardy, J. (2006). Speaking clearly: A critical review of the self-talk literature. *Psychology of Sport and Exercise*, 7, 81 – 97.
- Hardy, L., Jones, G., & Gould, D. (1996). *Understanding psychological preparation for sport: Theory and practice*. Chichester: Jones Wiley & Sons.

- Hatzigeorgiadis, A., Theodorakis, Y., & Zourbanos, N. (2004). Self-talk in the swimming pool: The effects of ST on thought content and performance on water-polo tasks. *Journal of Applied Sport Psychology*, 16, 138 – 150.
- Hattie, J.A., Sharpley, C.F., & Rogers, H.J. (1984). Comparative effectiveness of professional and paraprofessional helpers. *Psychological Bulletin*, 95, 534–541.
- Hassandra M., Goudas M., & Chroni S. (2003). Examining factors associated with intrinsic motivation in physical education: a qualitative approach. *Psychology of Sport and Exercise*, 4, 211 – 223.
- Hodge, K., Cresswell, S., Sherburn, D., & Dugdale, J. (1999a). Physical activity – based life skills programmes: Part I – Life Skills & the Health/PE Curriculum. *Physical Education New Zealand Journal*, 32, 8 – 11.
- Hodge, K., Cresswell, S., Sherburn, D., & Dugdale, J. (1999b). Physical activity – based life skills programmes: Part II – Example Programmes. *Physical Education New Zealand Journal*, 32, 12 – 15.
- Hogan, C. (2000). *The impact of a peer – led program on the peer leaders' leadership – related skills*. Unpublished Master Thesis. Richmond, VA: Virginia Commonwealth University.
- Horacek, H. J., Ramey, C. T., Campbell, F. A., Hoffman, K. P., & Fletcher, R. H. (1987). Predicting school failure and assessing early intervention with high-risk children. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 26, 758-763.
- Jessor, R., & Jessor, S. L. (1977) *Problem behaviour in psychological development: A longitudinal study of youth*. New York: Academic Press.

- Kadish, T., Glaser, B., Calhoun, G., & Ginter, E. (2001). Identifying the developmental strength of juvenile offenders: Four life-skills. *Journal of Addictions & Offender Counseling*, 21(2), 85-96.
- Kaplan, H. B. (1980). *Deviant behaviour in defence of self*. New York: Academic Press.
- Killen, J.D., Telch, M.J., Robinson, T.N., Maccoby, N., Taylor, C.B., Farquhar, J.W. (1988). Cardiovascular disease risk reduction for tenth graders: A multiple-factor school-based approach. *Journal of the American Medical Association*, 260, 1728-1733.
- Kingston, K.M. & Wilson, K.M. (2009). The application of goal setting in sport. In S. Mellalieu & S. Hannton (Eds.), *Advances in applied sport psychology. A review* (pp. 75 – 123). New York: Routledge.
- Κιορπέ, Δ. (2004). *Η διδασκαλία δεξιοτήτων ζωής στο μάθημα της φυσικής αγωγής*. Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Κιορπέ, Δ., Παπαχαρίσης, Β., Γούδας, Μ., & Δέρρη, Β. (2003). Η επίδραση ενός προγράμματος φυσικής κατάστασης για υγεία που ενσωματώνει ψυχολογικές δεξιότητες σε στοιχεία φυσικής κατάστασης και την αυτό-αποτελεσματικότητα μαθητών δημοτικού σχολείου. *Άθληση και Κοινωνία*, 34, 198 – 203.
- Κιουμουρτζόγλου, Ε., & Γούδας, Μ. (2003). *Το μπάσκετ πέρα από τα βασικά και τα συστήματα*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Χριστοδουλίδη.
- Κολοβελώνης, Α. (2005). *Η εφαρμογή ενός προγράμματος δεξιοτήτων ζωής στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής και η επίδρασή του στον αυτό-καθορισμό των μαθητών*. Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

- Κολοβελώνης, Α., Γούδας, Μ., Δημητρίου, Ε., & Γεροδήμος, Β. (2006). Η επίδραση ενός προγράμματος διδασκαλίας δεξιοτήτων ζωής στον αυτό-καθορισμό των μαθητών. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή και στον Αθλητισμό*, 4, 379 – 389.
- Kyllo, B., & Landers, D. (1995). Goal setting in sport and exercise: A research synthesis to resolve the controversy. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17, 117 – 137.
- Laker, A. (1996). Learning to teach through the physical, as well as of the physical. *The British Journal of Physical Education*, 27, 18-22.
- Landin, D., & Hebert, E.P. (1999). The influence of self-talk on the performance of skilled female tennis players. *Journal of Applied Sport Psychology*, 11, 263 – 282.
- Larson, W.R. (2000). Toward a psychology of positive youth development. *American Psychologist*, 55, 170-183.
- Lincoln, Y.S., & Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Locke, E.A., & Latham, G.P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-Year Odyssey. *American Psychologist*, 57, 705–717.
- Luepker, R.V., Perry, C.L., McKinlay, S.M., Nader, P.R., Parcel, G.S., Stone, E.J. (1996). Outcomes of a field trial to improve children's dietary patterns and physical activity: The Child and Adolescent Trial for Cardiovascular Health (CATCH). *Journal of the American Medical Association*, 275, 768-776.

- Μαγκώτσιου, Ε., & Γούδας, Μ. (2007). Η συνεργατική μάθηση ως μέσο ανάπτυξης των κοινωνικών δεξιοτήτων στο μάθημα της φυσικής αγωγής. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή και στον Αθλητισμό*, 5, 82 – 94.
- Martinek, T. J., & Hellison, D. R. (1997). Fostering resiliency in undeserved youth through physical activity. *Quest*, 49, 34-49.
- Mayer, R. (1983). *Thinking, problem solving, cognition*. New York: Freeman.
- McAuley, E., Duncan, T., & Tammen, VV. (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.
- McKee, N., Manoncourt, E., Yoon, C., & Carnegie, R. (2000). *Involving people, evolving behaviour*. Penang: United Nations Children's Fund.
- McPhail, A., Kirk, D., & Kinchin, G. (2004). Sport education: Promoting team affiliation through physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23, 106 – 122.
- Melograno, V., J. (1996). *Designing the physical education curriculum (3rd edition)*. Champaign IL: Human Kinetics.
- Mott, P., & Krane, A. (1994). Interpersonal cognitive problem – solving and childhood social competence. *Cognitive Therapy and Research*, 18, 127 – 141.
- Murakami, K., Tokunaga, M., & Hashimoto, K. (2004). The relationship between health-related life skills and sport experience for adolescents. *Human Performance Measurement*, 1, 1-14.
- National Collaboration for Youth (1996). *Position statement on accountability and evaluation in youth development organizations*. Washington, DC: Author.

- National Research Council and Institute of Medicine (2002). *Community programs to promote youth development*. Washington, DC: National Academy Press.
- Nelson – Jones, R. (1988). *Practical counseling and helping skills* (2nd Ed.). London: Cassell.
- Nelson – Jones, R. (1991). *The theory and practice of counseling psychology*. London: Cassell.
- Nicholls, J. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Nollan, K.A., Wolf, M., Ansel, D., Burns, J., Copeleand, W., & Paddock, G. (2000). Ready or not: Assessing youth's preparedness for independent living. *Child Welfare*, 2, 159 – 176.
- Oetting, E.R., & Beauvais, F. (1987). Peer cluster theory, socialization characteristics, and adolescent drug use: A path analysis. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 34, 205-213.
- O'Hearn, T., & Gatz, M. (1996). The educational pyramid: A model for community intervention. *Applied and Preventive Psychology*, 5, 127–134.
- O'Hearn, T.C., & Gatz, M. (1999). Evaluating a psychological competence program for urban adolescents. *Journal of Prevention*, 20, 119 – 144.
- O'Hearn, T.C., & Gatz, M. (2002). Going for the goal: Improving youth problem solving skills through a school-based intervention. *Journal of Community Psychology*, 30, 281 –303.
- Orlick, T., & McCaffrey, N. (1991). Mental training with children for sport and life. *The Sport Psychologist*, 5, 322 – 334.

- Παπαχαρίσης, Β. (2004). *Εφαρμογή προγραμμάτων δεξιοτήτων ζωής στη φυσική αγωγή και τον αθλητισμό*. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Papacharisis, V., Goudas, M., Danish, S., & Theodorakis, Y. (2005). The effectiveness of teaching a life skills program in a sport context. *Journal of Applied Sport Psychology*, 17, 247 – 254.
- Papaioannou, A. (1994). The development of a questionnaire to measure achievement orientations in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 65, 11 – 20.
- Papaioannou, A. (1995). Motivation and goal perspectives in children's physical education. In S. Biddle (Ed.), *European perspectives on exercise and sport psychology* (pp. 245–269). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Papaioannou, A. (1997a). Perception of motivational climate, perceived competence, and motivation of students of varying age and sport experience. *Perceptual and Motor Skills*, 85, 419 – 430.
- Papaioannou, A., Ballon, F., Theodorakis, Y., & Auwelle, Y.V. (2004). Combined effect of goal setting and self-talk in performance of a soccer shooting task. *Perceptual and Motor Skills*, 98, 89-99.
- Papaioannou, A., Bebetos, E., Theodorakis, Y., Christodoulidis, T., & Kouli, O. (2003). Causal relationships of sport and exercise involvement with goal orientations, self-perceptions, enjoyment and effort in physical education: A longitudinal study. *Journal of Sports Sciences*, 24, 367-382.
- Παπαϊωάννου, Α., Θεοδωράκης, Ι, & Γούδας, Μ. (2003). *Για μια καλύτερη φυσική αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Χριστοδουλίδη.

- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2nd ed). Newbury Park, CA: Sage.
- Patton M. Q. (2001). *Qualitative research & evaluation methods* (3rd ed). Newbury Park, CA: Sage.
- Perkos, S., Theodorakis, Y., & Chroni, S. (2003). Enhancing performance and skill acquisition in novice basketball players with instructional self-talk. *The Sport Psychologist*, 16, 368-383.
- Petitpas, A. (2001). National football foundation's play it smart program. In A. Papaioannou, M. Goudas, & Y. Theodorakis (Eds.), *Proceedings of the 10th World Congress of Sport Psychology Vol.2*, (pp. 318-319). Thessaloniki, Greece: Christodoulidis.
- Petitpas, A. & Champagne, D.E. (1988). Developmental programming for intercollegiate athletics. *Journal of College Student Development*, 29, 454 – 459.
- Petitpas, A. J., Cornelius, A.E., Van Raalte, J.L., & Jones, T. (2005). A framework for planning youth sport programs that foster psychosocial development. *Quest*, 19, 63 – 80.
- Petitpas, A., Danish, S., McKelvain, R., & Murphy, S. (1992). A career assistance program for elite athletes. *Journal of Counseling and Development*, 70, 383-386.
- Petlichkoff, L.M. (2001). Teaching life skills through golf: Development and delivery of a sport – based program. In A. Papaioannou, M. Goudas, & Y. Theodorakis (Eds.) *Proceedings of the 10th World Congress of Sport Psychology*. 2, (pp.318 – 319). Thessaloniki, Greece: Christodoulidis.

- Petlichkoff, L.M. (2004). Self-regulation skills for children and adolescents. In M.R. Weiss (Ed.), *Developmental sport and exercise psychology: A lifespan perspective* (pp. 269 – 288). Morgantown, WV: Fitness Information Technology.
- Rossman, G., & Rallis, S. (1998). *Learning in the field. An introduction to qualitative research*. Sage, Thousand Oaks, CA.
- Ryan, R.M. (1982). Control and information in the intrapersonal sphere: An extension of cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 450 – 461.
- Schunk, D. H. (1995). Self-efficacy and education and instruction. In J. E. Maddux (Ed.), *Self efficacy, adaptation, and adjustment: Theory, research, and application* (pp.281-303). New York: Plenum Press.
- Schunk, D. H. (2001). Self-regulation through goal setting. ERIC Digest. Greensboro, NC: ERIC Clearinghouse on Counseling and Student Services. (*ERIC Document Reproduction Service No. ED 462 671*).
- Seidman, E., & Rappaport, J. (1974). The educational pyramid: A paradigm for training, research, and manpower utilization in community psychology. *American Journal of Community Psychology*, 2, 119 – 130.
- Shelton, M.C., (2000). Portraits in emotional awareness. *Educational Leadership*, 30 – 32.
- Sherman, C. (1999). Integrating mental management skills into the physical education curriculum: Effects on golf swing performance with fifth grade students. *Research Quarterly for Exercise and Sports*, 70, 113-114.
- Shure, M. B. & Spivack, G. (1988). Interpersonal cognitive problem solving. In R.H. Price, E.L. Cowen, R.P. Lorion, & J. Ramos-McKay (Eds.), *Fourteen*

ounces of prevention: A casebook for practitioners (pp. 69-82). Washington, DC: American Psychological Association.

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

Siedentop, D. (1998). What is sport education and how does it work? *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 69 (4), 18-20.

Simons-Morton, B.G., Parcel, G.S., Barronowski, T., Forthofer, R., & O'Hara, N.M. (1991). Promoting physical activity and a healthful diet among children: Results of a school based intervention study. *American Journal of Public Health*, 81, 986-991.

Solomon, D., Battistich, v., Watson, M., Schaps, E., & Lewis, C., (2000). A six-district study in physical education and sport: Exploring alternative of educational change: Direct and mediated effects of the Child Development Project. *Social Psychology of Education*, 4, 3 – 51.

Spoth, R.L., Redmond, C., Trudeau, L., & Shin, C. (2002). Longitudinal substance initiation outcomes for a universal preventive intervention combining family and school programs. *Psychology of Addictive Behaviors*, 16(2), 129-34.

Steckler, A., McLeroy, K.R., Bird, S.T., McCormick, L. (1992). Toward integrating qualitative and quantitative methods: An introduction. *Health Education Quarterly*, 1 – 8.

Strand, B. N., & Wilson, R. (1993). *Assessing sport skills*. Champaign, IL: Human Kinetics.

Task Force on Education of Young Adolescents (1989). *Turning points: Preparing American youth for the 21st century*. New York: Carnegie Corporation.

- Theodorakis, Y., Beneca, A., Goudas, M., Antoniou, P., & Malliou, P. (1998). The effect of self-talk on injury rehabilitation. *European Yearbook of Sport Psychology*, 2, 124-135.
- Theodorakis, Y., Beneca, A., Maliou, P., & Goudas, M. (1997). Examining psychological factors during injury rehabilitation. *Journal of Sport Rehabilitation*, 6, 355-363.
- Theodorakis, Y., Chroni, S., Laparidis, K., Bebetos, V., & Douma, I. (2001). Self-talk in a basketball shooting task. *Perceptual and Motor Skills*, 92, 309-315.
- Theodorakis, Y., & Goudas, M. (2006). Introduction. *Hellenic Journal of Psychology*, 3, 97-104.
- Theodorakis, Y., Hatzigeorgiadis, A., & Chroni, S. (2005). It works, but how? Development and preliminary validation of the functions of self-talk questionnaire. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 12, 10 – 30.
- Theodorakis, Y., Hatzigeorgiadis, A., Chroni, S., & Goudas, M. (2007). Goal setting in physical education. In J. Liukkonen, Y. VanAuweele, B. Vereijken, D. Alferman & Y. Theodorakis (Eds.) *Psychology for physical educators* (2nd ed., pp. 21 – 34) Champaign, IL: Human Kinetics.
- Theodorakis, Y., Laparidis, K., Kioumourtzoglou, E., & Goudas, M. (1998). Combined effect of goal setting and performance feedback on performance and psychological response on a maximum effort task. *Perceptual and Motor Skills*, 86, 1035 – 1041.
- Theodorakis, Y., Weinberg, R., Natsis, P., Douma, E., & Kazakas, P. (2000). The effects of motivational versus instructional self-talk on improving motor performance. *The Sport Psychologist*, 14, 253-272.

- Thomas, J.R., & Nelson, J.K. (1996). *Research methods in physical activity*. (3rd ed.) Champaign, IL: Human Kinetics.
- Unicef (2003). How does life skills-based education contribute to UNISEF's goal of quality education? Ημερομηνία ανάκτησης, 18η Οκτωβρίου 2007 www.unicef.org/programme.
- U.S. Department of Health and Human Services. (1996). *Physical activity and health: A report of the surgeon general*. Atlanta, GA: U.S Department of Health and Human Services, Centers for Disease Control and Prevention, National Center for Chronic Disease Prevention and Health Promotion.
- U.S. Department of Health and Human Services. (2000). *Promoting better health for young people through physical activity and sports*. A report to the president from the secretary of health and human services and the secretary of education. Atlanta: U.S. Department of Health and Human Services, Centers for Disease Control and Prevention, National Center for Chronic Disease Prevention and Health Promotion.
- Vallerand, R.J., Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1987). Intrinsic motivation in sport. In K. Pandolf (Ed.) *Exercise and Sport Science Reviews*, 16, (pp. 389-425) New York: Macmillan.
- Van Raalte, J.L., Brewer, B.W., Lewis, B.P., Linder, D.E., Wildman, G., & Kozimor, J. (1995). Cork! The effects of positive and negative self-talk on dart performance. *Journal of Sport Behaviour*, 3, 50 – 57.
- Vincent, W. J. (1995). *Statistics in kinesiology*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Wandersman, A., & Nation, M. (1998). Urban neighbourhoods and mental health: Psychological contributions to understanding toxicity, resilience, and interventions. *American Psychologist*, 53, 647–656.

- Webster – Stratton, C. (1999). *How to promote children's social and emotional competence*. London: Paul Chapman.
- Weinberg, R., Grove, R., & Jackson, A. (1992). Strategies for building self-efficacy in tennis players: A comparative analysis of Australian and American coaches. *Sport Psychologist*, 6, 3-13.
- Weiss, M.R. (1995). Children in sport: An educational model. In S. Murphy (Ed.), *Sport psychology interventions* (pp. 39–69). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Weiss, M.R. (2006). The First Tee 2005 research summary: longitudinal effects of the First Tee Life Skills Educational Program on positive youth development. St. Augustine, FL: The First Tee.
- Weissberg, R.P., Caplan, M., & Harwood, R. (1991). Promoting competent young people in competence enhancing environments: A systems based perspective on primary prevention. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 59, 830 – 841.
- Weissberg, R.P., Caplan, M.Z., & Sivo, P.J. (1989). A new conceptual framework for establishing school – based competence promotion programs. In L.A. Bond & B.E. Compas (Eds.), *Primary prevention and promotion in the schools* (pp. 255 – 296). Newbury park, CA: Sage Publications.
- World Health Organisation (1999). *Partners in life skills education*. World Health Organization. Geneva: World Health Organization: Department of Mental Health.
- Ζάνου, Σ., Χασάνδρα, Μ., & Γούδας, Μ. (2001). Διερεύνηση λόγων συμμετοχής σε δραστηριότητες αναψυχής: Ποιοτική μελέτη σε άτομα που συμμετέχουν σε παραδοσιακά χορευτικά συγκροτήματα. *Αθλητική Ψυχολογία*, 12, 61-72.

Zollinger, T.W., Saywell, R.M., Muegge, C.M., Wooldridge, J.S., Cummings, S.F., & Caine, V.A. (2003). Impact of the life skills training curriculum on middle school students tobacco use in Marion County, Indiana, 1997–2000. *Journal of School Health*, 73, 338-346.

Χασσάνδρα, Μ., & Γούδας, Μ. (2003). Κριτήρια εγκυρότητας και αξιοπιστίας στην ποιοτική– ερμηνευτική έρευνα. *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος*, 2, 31-48.

VIII.ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α

Χαρακτηριστικά παραδείγματα ερωτήσεων στις συνεντεύξεις μαθητών και Κ.Φ.Α.

Αντίληψη για το πρόγραμμα

- Θα ήθελα να μου πεις τη γνώμη σου για αυτό που κάναμε. Πως το έζησες, τι έχεις να πεις για αυτό;
- Τι σου έκανε πιο πολύ εντύπωση, τι θυμάσαι;
- Τι θυμάσαι να κάναμε όλο αυτό τον καιρό μαζί;
- Γιατί πιστεύει ότι τα κάναμε όλα αυτά;
- Πως σου φάνηκε το μάθημα όπως έγινε μέσα στο πρόγραμμα;
- Πως πέρασες στο μάθημα όλο αυτό τον καιρό που είμαστε μαζί;

Άποψη για τις καινοτομίες του προγράμματος

- Ποια είναι η γνώμη σου για το τετράδιο του μαθητή;
- Πως σου φάνηκε το παιχνίδι του χαμένου θησαυρού;
- Πως σου φάνηκε το ότι χωριστήκατε σε ομάδες; Σου άρεσε όπως έγιναν οι ομάδες;
- Ποια είναι η γνώμη σου για το τετράδιο του μαθητή και της δουλειάς στο σπίτι;
- Ποια είναι η εμπειρία σου από το ρόλο του δάσκαλου Δ.Ζ. που έπαιξες στους δικούς σου ανθρώπους;
- Πως σου φάνηκε ο ρόλος τους προπονητή αρχηγού της ομάδας;

Προτάσεις για το πρόγραμμα

- Πως πιστεύεις ότι θα μπορούσαν να γίνουν τα μαθήματα ώστε να γίνουν πιο ευχάριστα και πιο διασκεδαστικά για όλη την τάξη;
- Τι άλλο θα μπορούσες να προσθέσεις
-
- αν ήσουν εσύ η ειδικός και έπρεπε να κάνεις ένα τέτοιο πρόγραμμα πως θα το έκανες, τι θα πρόσθετες, τι θα αφαιρούσες;
- Τι θα έκανες εσύ αν ήσουν στη θέση μου για να εντάξεις στο μάθημα όλους αυτούς τους μαθητές που δεν ήθελαν να συμμετάσχουν στο μάθημα;

Ερμηνεία της αρνητικής αντιμετώπισης του προγράμματος από μερίδα μαθητών

- Γιατί πιστεύεις ότι κάποιοι μαθητές δεν πέρασαν καλά στο μάθημα;
- Που οφείλετε κατά τη γνώμη σου αυτή η αντίδραση;

Γνώσεις για Δ.Ζ.

- Όταν ακούς κάπου, οπουδήποτε, να λένε για στόχους τι σου έρχεται στο μυαλό;
- Όταν βάζουμε ένα στόχο τι πρέπει να κάνουμε για να τον πετύχουμε;
- Τι ξέρεις για τη σκέψη;
- Όταν προσπαθείς να πετύχεις κάτι δύσκολο ποιες σκέψεις σου έρχονται στο μυαλό; Τι πρέπει να κάνεις για να ελέγξεις τις σκέψεις σου;
- Τι πρέπει να κάνουμε για να ελέγξουμε τη σκέψη μας;
- Όταν αντιμετωπίζεις ένα πρόβλημα τι κάνεις;
- το Σ.Ο.Σ. γιατί το μάθαμε;

Αξία – σημασία Δ.Ζ.

- Ποια είναι η γνώμη σου για όλα αυτά που μάθαμε στο πρόγραμμα;
- Πιστεύεις ότι αυτά που έμαθες να σε βοηθήσουν; Που;

Πρόθεση για εφαρμογή Δ.Ζ. – μεταφορά μάθησης

- Και αυτά που άκουσες και έμαθες στα μαθήματα τι θα τα κάνεις;
- Όλα αυτά που έμαθες εδώ, τα δοκίμασες καθόλου; Πού;
- Όλα αυτά που έμαθες εδώ σκοπεύεις να τα δοκιμάσεις; Που;
- Δοκίμασες ποτέ να παίζεις αυτό το ρόλο του δασκάλου στους άλλους, να διδάξεις σε άλλους αυτά που μάθαινες εδώ;
- Πιστεύεις ότι αυτά που έμαθες θα τα χρησιμοποιήσεις στο μέλλον;
- Δοκίμασες να γίνεις δασκάλα σε κάποιον δικό σου άνθρωπο;

Αντιλαμβανόμενη ικανότητα για χρήση Δ.Ζ.

- Θεωρείς ότι ένας μαθητής/τρια, αν θέλει, μπορεί να εφαρμόσει όλα αυτά που μάθατε εδώ;
- Πως τα πήγες όταν χρησιμοποίησες όλα αυτά στο μάθημα;
- Πως τα πήγες όταν τα δοκίμασες όλα αυτά έξω από το μάθημα;
- Πως τα πήγες σα δασκάλα Δ.Ζ.;

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β

Αναλυτικά σχέδια μαθημάτων πειραματικής ομάδας

ΜΑΘΗΜΑ 1^ο Διδακτική ενότητα: Μπάσκετ ⇒ Ντρίπλα		Έμφαση: 1. Ανάπτυξη κινητικών δεξιοτήτων 2. Ανάπτυξη δεξιοτήτων Ζωής: Εισαγωγή στον καθορισμό στόχων Μέθοδος διδασκαλίας: πρακτική
Σχολικό έτος:2005/2006 Ημερομηνία: Υπεύθυνος για το πλάνο: Σχολείο: Τάξη: Αριθμ. Μαθ.: Διάρκεια μαθήματος: 45’		Στόχοι του μαθήματος: οι μαθητές στο μάθημα αυτό θα πρέπει : ⇒ Να διδαχθούν και να εξασκηθούν στις βασικές μορφές ντρίπλας ⇒ Να μπορούν να χειρίζονται τη ντρίπλα με άνεση τόσο στη διάρκεια των ασκήσεων όσο και στο παιχνίδι. ⇒ Να γίνει μια πρώτη εισαγωγή στον καθορισμό στόχων και τη θεωρία που έχει σχέση με του στόχους.
Θεωρητική προσέγγιση: Εκπαίδευση μέσα από τα спор, θεωρία στόχων, καθορισμός στόχων μέσα από το πρόγραμμα “Going for the goal”		
Υλικά & εξοπλισμός: μια μπάλα για κάθε δύο παιδιά, τετράδιο του μαθητή, μολύβι, κώνοι. Χώρος: το γήπεδο μπάσκετ του σχολείου		Προσωπικές υπενθυμίσεις για τη διδασκαλία: καλή οργάνωση του μαθήματος, χωρίς κενά. Ενθάρρυνση, ενίσχυση, επικοινωνία, ενθουσιασμός, παροχή ανατροφοδότησης σε όλους χωρίς διαχωρισμούς.
⌚	ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ	
ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΟ ΜΕΡΟΣ		
10’	«κύκλος ενημέρωσης & επικοινωνίας»: σε παράταξη ενημέρωσης όπου όλοι μπορούν να έχουν οπτική επαφή με όλους γίνεται η πρώτη προσέγγιση στη διαδικασία καθορισμού στόχων. Μιλάμε για τις έννοιες επιθυμία, όνειρο, στόχος. Προσπαθούμε να ξεκαθαρίσουμε και να ξεχωρίσουμε αυτές τις έννοιες γιατί τις περισσότερες φορές είναι μπερδεμένες. Οι έννοιες όνειρο και επιθυμία είναι παραπλήσιες και συμπληρωματικές. Ένα <u>όνειρο</u> είναι μια βαθιά επιθυμία μας, κάτι που πολύ θα θέλαμε να μας συμβεί. Είναι ένα παράθυρο στο μέλλον μέσα από το οποίο μπορούμε να το δούμε, να το ζήσουμε στο μυαλό μας, στη φαντασία μας. <u>Επιθυμία</u> είναι κάτι που θέλουμε να γευτούμε, να απολαύσουμε, να ζήσουμε στο μέλλον. Όταν επιθυμούμε κάτι μπορούμε πολύ εύκολα να το ονειρευτούμε, να το ζήσουμε στο μυαλό μας στη φαντασία μας. Αν όμως θέλουμε πραγματικά να το ζήσουμε πρέπει να κάνουμε κάτι παραπάνω από το να το φανταστούμε απλά. «θέλω να γίνω αστροναύτης», «θέλω να γίνω ηθοποιός» είναι κάτι που πολύ εύκολα μπορεί κάποιος να πει, δε στοιχίζει τίποτε, μπορούμε να ονειρευτούμε ότι θέλουμε. Μάλιστα μπορεί κάποιος να υπερβάλει, να μην του φτάνει να γίνει μόνο ένας ηθοποιός αλλά να φανταστεί τον εαυτό του σαν πει «ένας διάσημος star του Hollywood» Στόχος όμως είναι κάτι πολύ παραπάνω από μια απλή επιθυμία ή ένα απλό όνειρο. Και αυτό γιατί ο στόχος απαιτεί: α) βαθιά επιθυμία και πόθο για αυτό, β) πολύ δουλειά και προσπάθεια για να επιτευχθεί, γ) χρόνο, οργάνωση και πλάνο δράσης σε συγκεκριμένο χρονικό διάστημα. Να γίνουν συγκεκριμένες πράξεις, ενέργειες σε προκαθορισμένα χρονικά διαστήματα για να πραγματικότητα ένα	

	όνειρο ή μια επιθυμία. Όταν βάζουμε ένα στόχο μπορούμε να περιγράψουμε αναλυτικά το <u>πώς</u> θα γίνει πράξη ένα όνειρο ή μια επιθυμία μας λαμβάνοντας όμως υπόψη τις πραγματικές δυνατότητες του μαθητή. Πρέπει δηλαδή ο μαθητής να γνωρίζει τις δυνατότητές του. Σε αυτό τον τομέα θα πρέπει και εμείς να βοηθήσουμε τους μαθητές να προσδιορίσουν τα όριά τους όταν δυσκολεύονται μόνοι τους να τα καθορίσουν Λέμε στους μαθητές ότι ένας στόχος θα πρέπει να έχει τις παρακάτω βασικές αρχές: 1) Να είναι προκλητικός από τη μια ρεαλιστικός από την άλλη: να στοχεύει ο μαθητής να κάνει <u>κάτι περισσότερο</u> από αυτό που μέχρι τώρα έχει κάνει. Αν π.χ. έχει επίδοση στο μήκος 4,20 να θέτει ένα στόχο για 4,40. Από την άλλη όμως να είναι ρεαλιστικός ο στόχος, να ξέρει ότι αυτόν το στόχο μπορεί να τον πετύχει, είναι μέσα στα φυσικά του όρια. Δεν μπορεί να θέτει στόχο βελτίωσης 5,60 στο μήκος όταν έχει τωρινή καλύτερη επίδοση 4,20. 2) Να είναι εξειδικευμένος: ο μαθητής να θέτει στόχους που να περιγράφουν με ακρίβεια τι ακριβώς θέλει να πετύχει. «θέλω να πηδήσω περισσότερο στο μήκος» είναι ένας στόχος γενικός και αόριστος με αποτέλεσμα δύσκολα μπορεί κάποιος να τον επιδιώξει, χάνεται «εξατμίζεται» στην πορεία του χρόνου. Ένας στόχος όμως «θέλω να ασκώμαι 3 φορές την εβδομάδα για μια τουλάχιστον ώρα για να μπορέσω βελτιωθώ στο μήκος κατά 10 εκατοστά μέσα στον επόμενο μήνα» είναι ένας στόχος εξειδικευμένος όπου περιγράφεται το πλάνο δράσης με αποτέλεσμα να είναι εφικτή η επίτευξη αυτού του στόχου. Ένας τέτοιος στόχος πρέπει να διατυπώνεται ποσοτικά, με αριθμούς, κιλά, εκατοστά, μέτρα, ώρες κ.λ.π.) 3) θετικά διατυπωμένοι: λέμε στους μαθητές ότι όταν διατυπώνουμε ένα στόχο θετικά, όταν κάνουμε θετικές σκέψεις, δηλώσεις, φτιάχνουμε περισσότερο μια εικόνα στο μυαλό μας για το τι θέλουμε να μας συμβεί, τι θέλουμε να πετύχουμε παρά για το τι <u>δεν</u> θέλουμε να πετύχουμε ή να μας συμβεί. <u>Το σώμα μας ακούει και κάνει αυτό που του λέμε εμείς να κάνει.</u> Για να είναι θετικά διατυπωμένος ένας στόχος δεν πρέπει να έχει τις λέξεις: «δεν»,«μη», «δεν μπορώ»,«φοβάμαι», «μήπως» κ.λ.π. Επαναλαμβάνουμε με μορφή επικεφαλίδας τις βασικές αρχές που πρέπει να έχει ένας στόχος. Στο τέλος τονίζουμε τα οφέλη που θα αποκομίσουν οι μαθητές από τον καθορισμό στόχων. Δηλαδή οι στόχοι ... α. μας προσφέρουν κίνητρα για να προσπαθούμε και να συμμετέχουμε περισσότερο στο μάθημα. Έχουμε έναν επιπλέον λόγο να συνεχίσουμε να προσπαθούμε β. μας βοηθούν στο σχεδιασμό του μέλλοντος, γ. μας δίνουν κατεύθυνση, νόημα και σημασία σε αυτό που κάνουμε και δ. όταν τους πετυχαίνουμε μας δίνουν τη γλυκιά αίσθηση της επιτυχίας και της επίτευξης, της υπερηφάνειας για το ότι καταφέραμε κάτι πολύ σημαντικό για μας.
	ΚΥΡΙΟ ΜΕΡΟΣ
5'	<u>Η ντρίπλα:</u> Μιλάμε περιληπτικά για τη ντρίπλα, τη δείχνουμε, θυμίζοντας τα σημεία κλειδιά της τεχνικής εκτέλεσης της κίνησης (οι μαθητές/τριες έχουν διδαχθεί στα προηγούμενα χρόνια τη ντρίπλα στο μπάσκετ) Οι μαθητές στις ομάδες τους έχοντας κάθε ομάδα από 2 – 3 μπάλες εξασκούνται στην ντρίπλα. Ένας μαθητής σε κάθε ομάδα παίζει το ρόλο του προπονητή – οργανωτή της εξάσκησης κάνοντας διορθώσεις Σημεία κλειδιά στη ντρίπλα: η μπάλα δεν πρέπει να ξεπερνά τη λεκάνη, ο καρπός είναι χαλαρός, τελευταία επαφή με την μπάλα με τα άκρα των δακτύλων. Το χέρι να συνοδεύει τη μπάλα μέχρι το τέλος Στη ντρίπλα ελέγχου, το Κ.Β. χαμηλώνει, το αντίθετο πόδι – χέρι είναι απλωμένα για να καλύψουν τη μπάλα από τον αντίπαλο, το κεφάλι είναι ανασηκωμένο, ο μαθητής δεν κοιτάζει τη μπάλα αλλά το χώρο.
30'	Οργάνωση του κινητικού τεστ: οι μαθητές οργανώνονται στις ομάδες τους. Με τη σειρά η κάθε ομάδα περνά από το <u>σταθμό</u> που γίνεται το τεστ. Οι άλλες ομάδες, μέχρι να έρθει η σειρά τους,

ασκούνται σε ένα άλλο σημείο του χώρου χωρίς να ενοχλούν και να κάνουν φασαρία. Σε κάθε μια από αυτές τις ομάδες υπάρχει ο υπεύθυνος προπονητής – αρχηγός που οργανώνει την εξάσκηση, διορθώνει τα λάθη. Όποια ομάδα ολοκληρώνει το τεστ μπορεί να πάει σε μια άλλη γωνιά του χώρου και να παίζει ελεύθερα χωρίς πάντα να ενοχλεί. Όταν ένας μαθητής της ομάδας που βρίσκεται στο σταθμό του τεστ δοκιμάζεται, οι υπόλοιποι μετράνε το σκορ που πετυχαίνει. Μόλις ολοκληρώσει μαζί με τον προηγούμενο από αυτόν καταγράφει στο φύλο καθορισμού στόχου και στην αντίστοιχη στήλη την επίδοσή του και ελέγχει την επίτευξη ή όχι του στόχου που έθεσε στο αρχικό κινητικό τεστ. <u>Το κινητικό τεστ της ντρίπλας:</u> (Barrow & McGee, 1979) το συγκεκριμένο τεστ μετράει την επιδεξιότητα και την ταχύτητα ελιγμού κάτω από ορισμένα χρονικά περιθώρια. Τοποθετούμε πέντε κώνους στη σειρά και σε απόσταση μεταξύ τους 3,05 μέτρα ενώ η γραμμή αφετηρίας είναι δίπλα στο πρώτο εμπόδιο. Ο μαθητής με τη μπάλα στα χέρια βρίσκεται δίπλα στο πρώτο εμπόδιο και στη δεξιά μεριά αυτού. Με το σήμα έναρξης αρχίζει να ντριπλάρει ανάμεσα στα εμπόδια, να κάνει δηλαδή σλάλομ, μόλις φτάσει στο τελευταίο να γυρίσει κυκλικά γύρω από το τελευταίο εμπόδιο και να επιστρέψει, να κάνει σλάλομ, να γυρίσει κυκλικά γύρω από το αρχικό εμπόδιο, να επιστρέψει κ.ο.κ. μέχρι να συμπληρωθούν 30 δευτερόλεπτα. Κάθε εμπόδιο(κώνος) μετράει σαν ένας πόντος.

ΔΟΥΛΕΙΑ ΓΙΑ ΤΟ ΣΠΙΤΙ Ζητάμε από τους μαθητές να σκεφτούν ψύχραιμα πια για το στόχο που έχουν βάλει στο κινητικό τεστ. Πληρεί τις αρχές που έχουν αναφερθεί; Κάτσε και σκέψου τι θα σε βοηθήσει το να βάζεις στόχο για τη ντρίπλα. Μπορείς να γράψεις στο τετράδιο του μαθητή 4 με 5 οφέλη για σένα.
--

ΜΑΘΗΜΑ 2^ο Διδακτική ενότητα: Μπάσκετ ⇒ Ντρίπλα & πάσα στήθους	Έμφαση: 1. Ανάπτυξη κινητικών δεξιοτήτων 2. Ανάπτυξη δεξιοτήτων Ζωής: Εισαγωγή στον καθορισμό στόχων Μέθοδος διδασκαλίας: πρακτική, αμοιβαία διδασκαλία
Σχολικό έτος:2005/2006 Ημερομηνία: Υπεύθυνος για το πλάνο: Σχολείο: Τάξη: Αριθμ. Μαθ.: Διάρκεια μαθήματος: 45’	Στόχοι του μαθήματος: οι μαθητές στο μάθημα αυτό θα πρέπει : ⇒ Να μπορούν να χειρίζονται τη ντρίπλα με άνεση τόσο στη διάρκεια των ασκήσεων όσο και στο παιχνίδι. ⇒ Να διδαχθούν οι μαθητές την πάσα στήθους και να μπορούν να την χρησιμοποιούν σε συνθήκες αγώνα. ⇒ Να μάθουν για τον καθορισμό στόχων και τη θεωρία που έχει σχέση με του στόχους.
Θεωρητική προσέγγιση: Εκπαίδευση μέσα από τα спор, θεωρία στόχων, καθορισμός στόχων μέσα από το πρόγραμμα “Going for the goal”	
Υλικά & εξοπλισμός: μια μπάλα για κάθε δύο παιδιά, τετράδιο του μαθητή, μολύβι, κώνοι, χαρτοταινία, κιμωλία. Χώρος: το γήπεδο μπάσκετ του σχολείου, η αυλή του σχολείου	Προσωπικές υπενθυμίσεις για τη διδασκαλία: καλή οργάνωση του μαθήματος, χωρίς κενά. Ενθάρρυνση, ενίσχυση, επικοινωνία, ενθουσιασμός, παροχή ανατροφοδότησης σε όλους χωρίς διαχωρισμούς.
①	ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ
ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	
«κύκλος ενημέρωσης & επικοινωνίας: Συζητάμε για τη δουλειά στο σπίτι. Επιβραβεύουμε τις δουλειές που έχουν γίνει. Κάνουμε μια σύντομη επανάληψη για τα χαρακτηριστικά των στόχων. Θυμίζουμε ότι οι στόχοι πρέπει να είναι προκλητικοί αλλά και ρεαλιστικοί, θετικά διατυπωμένοι, εξειδικευμένοι.	

7'	Επίσης λέμε στους μαθητές ότι ένας στόχος για να το πετύχουμε πρέπει να καταβάλουμε μεγάλη προσπάθεια για το λόγο αυτό οι στόχοι πρέπει να είναι: Προσωπικοί και σημαντικοί για τον ίδιο το μαθητή, να σημαίνουν κάτι σπουδαίο για το ίδιο το μαθητή, να έχουν επιλεγεί από αυτόν. Ένας στόχος πρέπει να επιλέγεται από τον ίδιο το μαθητή και να μην επιβάλλεται από κάποιον άλλον. Επίσης ο στόχος να αφορά κάτι που ενδιαφέρει, αρέσει, ευχαριστεί το μαθητή, διαφορετικά δεν έχει κανένα λόγο να τον ακολουθήσει. Ζητάμε από τους μαθητές να μας πουν ένα δικό τους παράδειγμα. Ποιόν στόχο θα ήθελα πολύ να κυνηγήσουν και γιατί;
ΚΥΡΙΟ ΜΕΡΟΣ	
3'	<u>Μιλάμε για την πάσα στήθους.</u> Με μεγάλη συντομία δείχνουμε την πάσα στήθους και τη συνδέουμε με την υποδοχή της μπάλας. Οι μαθητές έχουν διδαχθεί σε προηγούμενα μαθήματα τη πάσα στήθους Σημεία κλειδιά: <u>πάσα</u>, η μπάλα ξεκινάει από το στομάχι που κρατιέται με τα δύο χέρια, με όλη την παλάμη σε σχήμα W. Ακολουθεί προβολή του ενός ποδιού, απελευθέρωση της μπάλας με σπάσιμο των καρπών προς τα έξω, τελευταία επαφή της μπάλας με τα δάχτυλα. <u>Υποδοχή</u>, απλωμένα χέρια, επαφή της μπάλας πρώτα με τα δάχτυλα, απορρόφηση της ενέργειας της μπάλας με ένα βήμα πίσω, λύγισμα των χεριών και κράτημα της μπάλας στο στομάχι. Οι μαθητές στις ομάδες τους έχοντας κάθε ομάδα από 2 – 3 μπάλες εξασκούνται στην πάσα. Ένας μαθητής σε κάθε ομάδα παίζει το ρόλο του προπονητή – οργανωτή της εξάσκησης κάνοντας διορθώσεις στα λάθη.
30'	Οργάνωση του κινητικού τεστ: Οργάνωση του κινητικού τεστ: οι μαθητές οργανώνονται στις ομάδες τους. Με τη σειρά η κάθε ομάδα περνά από το σταθμό που γίνεται το τεστ. Οι άλλες ομάδες, μέχρι να έρθει η σειρά τους, ασκούνται σε ένα άλλο σημείο του χώρου χωρίς να ενοχλούν και να κάνουν φασαρία. Σε κάθε μια από αυτές τις ομάδες υπάρχει ο υπεύθυνος προπονητής – αρχηγός που οργανώνει την εξάσκηση διορθώνει τα λάθη. Όποια ομάδα ολοκληρώνει το τεστ μπορεί να πάει σε μια άλλη γωνιά του χώρου και να παίζει ελεύθερα χωρίς πάντα να ενοχλεί. Όταν ένας μαθητής της ομάδας που βρίσκεται στο σταθμό του τεστ δοκιμάζεται οι υπόλοιποι μετράνε το σκορ που πετυχαίνει. Μόλις ολοκληρώσει μαζί με τον προηγούμενο από αυτόν καταγράφει στο φύλο καθορισμού στόχου και στην αντίστοιχη στήλη την επίδοσή του και ελέγχει την επίτευξη ή όχι του στόχου που έθεσε στο αρχικό κινητικό τεστ. Πριν από τη δοκιμασία του κάθε τεστ ο μαθητής έχει το δικαίωμα να κάνει μερικές δοκιμαστικές προσπάθειες. Το τεστ της πάσας(Barrow & McGee, 1979): Τρεις χωριστοί κύκλοι διαμέτρου 30 εκατοστών και σε απόσταση μεταξύ τους 1, 6 του μέτρου ζωγραφίζονται στον τοίχο. Ο πρώτος κύκλος είναι 1,51 του μέτρου πάνω από το έδαφος, ο δεύτερος είναι 1,21 από το έδαφος και ο τρίτος 1,36 του μέτρου. Ο μαθητής που δοκιμάζεται στέκεται 4, 5 μέτρα μακριά από τους κύκλους και προσπαθεί με πάσα στήθους να πετύχει τον πρώτο κύκλο, μετά το δεύτερο, μετά τον τρίτο και μετά πάλι τον δεύτερο, τον πρώτο κ.ο.κ. Αυτό γίνεται για 30''. Κάθε κύκλος ή περιφέρεια του κύκλου που πετυχαίνει ο μαθητής είναι ένας πόντος.
ΔΟΥΛΕΙΑ ΓΙΑ ΤΟ ΣΠΗΤΙ	
Μιλήστε σε άλλους για τους στόχους: Ζητάμε από τους μαθητές να μιλήσουν για όλα αυτά που έχουν ακούσει για τους στόχους σε κάποιο δικό τους πρόσωπο στο σπίτι, για παράδειγμα στη μητέρα τους, στον αδελφό τους ή σε ένα σημαντικό πρόσωπο π.χ. σε ένα θείο τους Μετά ζητάμε να μας καταγράψουν την εμπειρία από αυτή την προσπάθεια	

ΜΑΘΗΜΑ 3 ^ο Διδακτική ενότητα: Μπάσκετ ⇒ ντρίπλα & πάσα στήθους		Έμφαση: 1. Ανάπτυξη κινητικών δεξιοτήτων 2. Ανάπτυξη δεξιοτήτων Ζωής: καθορισμός στόχων Μέθοδος διδασκαλίας: πρακτική, αμοιβαία
Σχολικό έτος:2005/2006 Ημερομηνία: Υπεύθυνος για το πλάνο: Σχολείο: Τάξη: Αριθμ. Μαθ.: Διάρκεια μαθήματος: 45΄		Στόχοι του μαθήματος: οι μαθητές στο μάθημα αυτό θα πρέπει : ⇒ Να εξασκηθούν στις βασικές μορφές ντρίπλας ⇒ Να μπορούν να κάνουν ντρίπλα και πάσα στήθους με άνεση τόσο στη διάρκεια των ασκήσεων όσο και στο παιχνίδι. ⇒ Να μάθουν να σχεδιάζουν ένα στόχο που έχουν θέσει.
Θεωρητική προσέγγιση: Εκπαίδευση μέσα από τα σπορ, θεωρία στόχων, καθορισμός στόχων μέσα από το πρόγραμμα “Going for the goal”		
Υλικά & εξοπλισμός: μια μπάλα για κάθε δύο παιδιά, τετράδιο του μαθητή, μολύβι, κόνι, χαρτοταινία, κιμωλία . Χώρος: το γήπεδο μπάσκετ του σχολείου		Προσωπικές υπενθυμίσεις για τη διδασκαλία: καλή οργάνωση του μαθήματος, χωρίς κενά. Ενθάρρυνση, ενίσχυση, επικοινωνία, ενθουσιασμός, παροχή ανατροφοδότησης σε όλους χωρίς διαχωρισμούς.
ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ		
ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΟ ΜΕΡΟΣ		
12΄	«Ο κύκλος ενημέρωσης & επικοινωνίας»: Συζητάμε για τη δουλειά στο σπίτι. Επιβραβεύουμε τις δουλειές που έχουν γίνει. Κάνουμε μια σύντομη επανάληψη γενικά σε ότι αφορά τους στόχους που έχουν βάλει οι μαθητές και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν μέχρι τώρα.	
	Το πλάνο δράσης επίτευξης στόχου (ΠΩΣ θα πετύχω το στόχο;): μέσα από το πλάνο δράσης φαίνεται ο τρόπος μέσα από τον οποίο θα πετύχουμε το στόχο που έχουμε βάλει. Είναι το πρώτο βήμα που πρέπει να κάνει κάποιος όταν θέτει ένα στόχο. Στο πλάνο περιγράφεται με λεπτομέρεια και μέσα σε συγκεκριμένα χρονικά πλαίσια τι πρέπει να κάνει ο μαθητής. Στο εξής κάθε φορά που ένας μαθητής που θέτει ένα στόχο θα πρέπει να συμπληρώνει το πλάνο δράσης. Παρακάτω παρατίθεται ένα παράδειγμα με το πώς μπορεί να επιτευχθεί ένας στόχος	
	Ο στόχος μου: «θέλω να βελτιώσω το ποσοστό μου στις προσωπικές βολές στο μπάσκετ κι μέσα στον επόμενο μήνα, από 4 στις 10 εύστοχες να τις κάνω 6 εύστοχες στις δέκα βολές »	
	Βήματα	Τι πρέπει να πετύχω
	Καταληκτική Ημερομηνία	
	1 ^ο βήμα	να κουβαλάω μαζί μου στο σχολείο τη μπάλα του μπάσκετ
	2 ^ο βήμα	να κάνω 100 βολές κάθε ημέρα στο σχολείο στη διάρκεια των διαλειμμάτων
	3 ^ο βήμα	να πηγαίνω τρεις φορές την εβδομάδα, τα απογεύματα στο κοντινό πάρκο που έχει γήπεδο μπάσκετ και να κάνει τουλάχιστον 100 βολές κάθε φορά
4 ^ο βήμα	να είμαι συγκεντρωμένος κάθε φορά που εκτελώ μια βολή και αν πιάσω τον εαυτό του να μην είμαι συγκεντρωμένος να εκτελώ 10 επιπλέον βολές	
5 ^ο βήμα	να ζητήσω από τον Κ.Φ.Α. να μου κάνει διορθώσεις σε κάθε μάθημα Φ.Α.	
6 ^ο βήμα	να ζητήσω από κάποιον έμπειρο συμμαθητή του να μου	

	κάνει διορθώσεις σε τουλάχιστον 10 από τις 100 βολές που εκτελώ κάθε ημέρα στο διάλειμμα κ.λ.π.	επόμενου μήνα
	Φτιάξτε το πλάνο δράσης για την επίτευξη του στόχου που έχετε θέσει στο τεστ της ντρίπλας στο μπάσκετ: Αφού μιλήσουμε περιληπτικά για το πώς φτιάχνουμε ένα πλάνο δράσης ζητάμε από τους μαθητές, ο κάθε ένας χωριστά, να φτιάξουν το δικό τους πλάνο δράσης για το στόχο που έθεσαν χρησιμοποιώντας σαν βάση την έτοιμη φόρμα που υπάρχει στο τετράδιο του μαθητή. Στο χρόνο που μας απομένει κάποιοι μαθητές διαβάζουν το πλάνο δράσης που έχουν φτιάξει. Κάνουμε διορθώσεις, προβάλλουμε τις έξυπνες ή τις πρωτότυπες ιδέες, επιβραβεύουμε όλες τις προσπάθειες. Ορίζουμε ένα μαθητή σαν υπεύθυνο για την κάθε ομάδα (λέμε ένα αριθμό) που θα κάνει διορθώσεις στο κάθε πλάνο δράσης. <u>Σημείωση:</u> Ο Κ.Φ.Α. πρέπει να βοηθά τους μαθητές που δυσκολεύονται να θέσουν το δικό τους πλάνο δράσης για την επίτευξη του στόχου που έχουν θέσει σύμφωνα με τα ενδιαφέροντά τους και τις δυνατότητές τους.	
	ΚΥΡΙΟ ΜΕΡΟΣ	
	<u>Παιχνίδι 1:</u> «η μπάλα είναι δική μου» Οι μαθητές χωρισμένοι σε ζευγάρια, είναι όλοι μαζί σε περιορισμένο χώρο (π.χ. στο μισό γήπεδο του μπάσκετ), ο ένας κάνει ντρίπλα ο άλλος προσπαθεί να κλέψει τη μπάλα. ▪ Αν την ακουμπήσει την κερδίζει. Αν ο παίκτης χάσει τη μπάλα ή πατήσει εκτός των ορίων του καθορισμένου χώρου επίσης χάνει τη μπάλα. ▪ Αν δούμε ότι οι μαθητές τα πάνε καλά περιορίζουμε ακόμη περισσότερο το χώρο, π.χ. μέσα στις γραμμές που ορίζουν τη ρακέτα. ▪ Κάπου στη μέση του παιχνιδιού ζητάμε από τους μαθητές να αρχίζουν να μετρούν από μέσα τους πόσες ντρίπλες κάνουν μέχρι να χάσουν τη μπάλα ώστε να μπορούν να συγκρίνουν με την επόμενη φορά που θα ξανακάνουν ώστε να θέτουν στόχους προσωπικής βελτίωσης.	
	<u>ΑΣΚΗΣΕΙΣ:</u> Λέμε στους μαθητές ότι δεν πρέπει να ξεχνάνε να βάζουν προσωπικούς στόχους απόδοσης και όχι ανταγωνιστικούς. Υπενθυμίζουμε στους μαθητές ότι ο καθορισμός στόχων πρέπει να είναι μια ρουτίνα, ένα μικρό διασκεδαστικό παιχνίδι σε κάθε άσκηση όπου θα επιδιώκουμε τη βελτίωσή μας λίγο – λίγο κάθε φορά. Λέμε στους μαθητές ότι οι παρακάτω ασκήσεις αλλά και τα παιχνίδια είναι μια ευκαιρία να εφαρμόσουν και τη σκάλα που στο σημερινό μάθημα διδάχθηκαν. Να θυμηθούν το στόχο που έβαλαν και να σκεφτούν τα βήματα – σκαλιά που μπορούν να χρησιμοποιήσουν.	
3'	<u>Άσκηση 1^η:</u> ο ένας κάνει προωθητική ντρίπλα στο πλάτος του γηπέδου, πηγαίνει με το δεξί γυρνάει με το αριστερό, δίνει τη μπάλα στο ζευγάρι του που κάνει το ίδιο. (3 – 4 επαναλήψεις για το κάθε παιδί). (στόχος: να ολοκληρώσει τις προσπάθειές του κάνοντας ένα λάθος λιγότερο από την προηγούμενη φορά και να βελτιώσει το χρόνο κατά 1') <u>Σημείωση:</u> προαιρετικά και ανάλογα με το επίπεδο των μαθητών μπορούμε να προσθέσουμε ένα ακόμη βαθμό δυσκολίας δηλαδή να βάλουμε ταχύτητες στο ρυθμό εκτέλεσης. Δίνουμε οπτικό ή ακουστικό σήμα. Στο ένα η ταχύτητα στην ντρίπλα είναι πολύ αργή δίνοντας έμφαση στα σημεία κλειδιά της κίνησης, στο 2 η ταχύτητα αυξάνει σαν να προσπαθεί ο μαθητής να μεταφέρει τη μπάλα σύντομα, στο 3 η ταχύτητα είναι μεγαλύτερη, όπως στον αιφνιδιασμό. Οι ταχύτητες εναλλάσσονται έτσι ώστε ο μαθητής να προσπαθεί το ανάλογο ρυθμό.	
3'	<u>Άσκηση 2^η:</u> οι μαθητές σε ζευγάρια αντιμέτωποι σε απόσταση 4 – 5 μέτρα και κάνουν πάσα στήθους. Ο ένας προσπαθεί να διορθώσει τον άλλον την ώρα της εκτέλεσης της άσκησης. Χρήση κάρτας αμοιβαίας διδασκαλίας Μετά βάζουμε δύο ειδών ταχύτητες, τις οποίες τις δίνει ο/η Κ.Φ.Α., την αργή όπου οι μαθητές δίνουν μεγάλη έμφαση στην τελειοποίηση της τεχνικής εκτέλεσης της κίνησης και την γρήγορη που οι μαθητές προσπαθούν να κάνουν όσο το δυνατόν περισσότερες πάσες, χωρίς όμως να χαλάει η αρτιότητα της τεχνικής εκτέλεσης. Οι μαθητές θέτουν στόχους προσωπικής βελτίωσης (να μη χάσουν τη μπάλα για 10 ή 15	

	συνεχόμενες φορές) όταν εκτελούν την άσκηση στη γρήγορη εκδοχή και στόχους προσωπικής βελτίωσης στην ακρίβεια της πάσας (π.χ. να βρίσκει ο συμπαίκτης τη μπάλα σε απόσταση το πολύ 10 ή 15 εκατοστών από το στήθος)
5'	ΥΠΕΝΘΥΜΙΣΗ ΣΤΟΧΟΥ – ΠΛΑΝΟ ΔΡΑΣΗΣ: Ζητάμε από τους μαθητές αφού θυμηθούν τα τεστ που έκαναν στα προηγούμενα μαθήματα και τους στόχους που έθεσαν να εξασκηθούν πάνω στην επίτευξη των στόχων τους ελεύθερα μέσα στις ομάδες τους. Ορίζουμε στην κάθε ομάδα (με τη χρήση αριθμών) ένα μαθητή/τρια υπεύθυνο για την οργάνωση της άσκησης μέσα στην ομάδα που θα παίζει παράλληλα και το ρόλο του δάσκαλου – προπονητή.
ΔΟΥΛΕΙΑ ΓΙΑ ΤΟ ΣΠΙΤΙ	
Φτιάξε το πλάνο δράσης στο τετράδιο του μαθητή. Φαντάσου ότι είσαι στη θέση του ήρωα της ιστορίας	

ΜΑΘΗΜΑ 4^ο Διδακτική ενότητα: Μπάσκετ ⇒ ντρίπλα & πάσα στήθους	Έμφαση: 1. Ανάπτυξη κινητικών δεξιοτήτων 2. Ανάπτυξη δεξιοτήτων Ζωής: καθορισμός στόχων Μέθοδος διδασκαλίας: πρακτική
Σχολικό έτος: 2005/2006 Ημερομηνία: Υπεύθυνος για το πλάνο: Σχολείο: Τάξη: Αριθμ. Μαθ.: Διάρκεια μαθήματος: 45'	Στόχοι του μαθήματος: οι μαθητές στο μάθημα αυτό θα πρέπει : ⇒ Να εξασκηθούν στις βασικές μορφές ντρίπλας ⇒ Να μπορούν να κάνουν ντρίπλα και πάσα στήθους με άνεση τόσο στη διάρκεια των ασκήσεων όσο και στο παιχνίδι. ⇒ Να εξασκηθούν πάνω στη χρήση της σκάλας καθορισμού στόχου.
Θεωρητική προσέγγιση: Εκπαίδευση μέσα από τα σπορ, θεωρία στόχων, καθορισμός στόχων μέσα από το πρόγραμμα “Going for the goal”	
Υλικά & εξοπλισμός: μια μπάλα για κάθε δύο παιδιά, τετράδιο του μαθητή, μολύβι, κόνι, χαρτοταινία, κιμωλία. Χώρος: το γήπεδο μπάσκετ του σχολείου	Προσωπικές υπενθυμίσεις για τη διδασκαλία: καλή οργάνωση του μαθήματος, χωρίς κενά. Ενθάρρυνση, ενίσχυση, επικοινωνία, ενθουσιασμός, παροχή ανατροφοδότησης σε όλους χωρίς διαχωρισμούς.

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ	
ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	
10'	«Ο κύκλος ενημέρωσης & επικοινωνίας»: Συζητάμε για τη δουλειά στο σπίτι. Επιβραβεύουμε τις δουλειές που έχουν γίνει. Κάνουμε μια σύντομη επανάληψη πάνω σε ότι έχει λεχθεί μέχρι τώρα για τους στόχους. Φτιάξτε το πλάνο δράσης για την επίτευξη του στόχου που έχετε θέσει στο τεστ της πάσας στήθους στο μπάσκετ: Αφού επαναλάβουμε με συντομία για το πώς φτιάχνουμε ένα πλάνο δράσης ζητάμε από τους μαθητές, ο κάθε ένας χωριστά, να φτιάξουν το δικό τους πλάνο δράσης για το στόχο που έθεσαν χρησιμοποιώντας σαν βάση την έτοιμη φόρμα που υπάρχει στο τετράδιο του μαθητή. Στο χρόνο που μας απομένει κάποιοι μαθητές διαβάζουν το πλάνο δράσης που έχουν φτιάξει. Κάνουμε διορθώσεις, προβάλλουμε τις έξυπνες ή τις πρωτότυπες ιδέες, επιβραβεύουμε όλες τις προσπάθειες. Ορίζουμε ένα μαθητή σαν υπεύθυνο για την κάθε ομάδα (λέμε ένα αριθμό) που θα κάνει διορθώσεις στο κάθε πλάνο δράσης.

ΚΥΡΙΟ ΜΕΡΟΣ	
2'	<u>Άσκηση 1:</u> οι μαθητές σε ζευγάρια, ο ένας πίσω από τον άλλον, με μια μπάλα κάθε ζευγάρι στη βασική γραμμή του γηπέδου. Κάθε μαθητής κάνει προωθητική ντρίπλα με τη μεγαλύτερη δυνατή ταχύτητα και όπου συναντά γραμμή κάνει ντρίπλα ελέγχου για 5'' περίπου, επιστρέφει και κάνει πάσα στήθους από το ύψος περίπου της προσωπικής βολής. <u>Σημ.</u> ζητάμε από τους μαθητές να θυμούνται ότι κάθε άσκηση αποτελεί μια καλή ευκαιρία για εξάσκηση στους στόχους που έχουν θέσει και χρήση του πλάνου δράσης.
3'	<u>Άσκηση 2:</u> οι μαθητές στις ομάδες τους, σχηματίζουν κύκλο. Ο ένας κάνει στον απέναντι πάσα στήθους και πηγαίνει και αυτός στη θέση του. Ο άλλος κάνει πάσα σε κάποιον άλλον και πηγαίνει στη θέση του.
25'	<u>Ελεύθερη εξάσκηση:</u> οι μαθητές οργανώνονται στις ομάδες τους και δουλεύουν πάνω στο πλάνο δράσης και στο στόχο που έχουν βάλει. Στο χρόνο των 25 λεπτών οι μαθητές παρακολουθούνται διακριτικά από τον/την Κ.Φ.Α. & ερευνητή και όπου χρειάζεται δίνονται διευκρινήσεις, οδηγίες, λύνονται προβλήματα οργάνωσης και λειτουργίας.
ΔΟΥΛΕΙΑ ΓΙΑ ΤΟ ΣΠΙΤΙ	
▪ Σκέψου ένα δικό σου στόχο που θα ήθελες να πετύχεις μέσα στον επόμενο μήνα. Ο στόχος αυτός μπορεί να αφορά οτιδήποτε στη ζωή σου, όχι μόνο το σχολείο ή το μάθημα της γυμναστικής. Μπορείς να το διατυπώσεις σύμφωνα με αυτά που έχεις μάθει; Να είναι δηλαδή ρεαλιστικός, προκλητικός, προσωπικός, θετικά διατυπωμένος, εξειδικευμένος. Μπορείς να φτιάξεις ένα πλάνο δράσης για να τον πετύχεις;	

ΜΑΘΗΜΑ 5^ο Διδακτική ενότητα: Μπάσκετ ⇒ Ντρίπλα & Πάσα στήθους		Έμφαση στην... 1. Ανάπτυξη κινητικών δεξιοτήτων 2. Ανάπτυξη δεξιοτήτων Ζωής: καθορισμός στόχων, εισαγωγή σε στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων. Μέθοδος διδασκαλίας: καθοδηγούμενη ανακάλυψη.
Σχολικό έτος:2005/2006 Ημερομηνία: Υπεύθυνος για το πλάνο: Σχολείο: Τάξη: Αριθμ. Μαθ.: Διάρκεια μαθήματος: 45’		Στόχοι του μαθήματος: οι μαθητές στο μάθημα αυτό θα πρέπει : ⇒ Να μπορούν χρησιμοποιούν την ντρίπλα και την πάσα στήθους με άνεση τόσο στη διάρκεια των ασκήσεων όσο και στο παιχνίδι. ⇒ Να μουν στη λογική της επίλυσης προβλημάτων .
Θεωρητική προσέγγιση: Εκπαίδευση μέσα από τα σπορ, θεωρία στόχων, καθορισμός στόχων μέσα από το πρόγραμμα “Going for the goal”		
Υλικά & εξοπλισμός: μια μπάλα για κάθε δύο παιδιά, δύο μπάλες διαφορετικού χρώματος, τετράδιο του μαθητή, μολύβι, κώνοι. Χώρος: το γήπεδο μπάσκετ του σχολείου		Προσωπικές υπενθυμίσεις για τη διδασκαλία: καλή οργάνωση του μαθήματος, χωρίς κενά. Ενθάρρυνση, ενίσχυση, επικοινωνία, ενθουσιασμός, παροχή ανατροφοδότησης σε όλους χωρίς διαχωρισμούς.
ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ		
ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΟ ΜΕΡΟΣ		
12’	«Ο κύκλος ενημέρωσης & επικοινωνίας»: Συζητάμε για τη δουλειά στο σπίτι. Επιβραβεύουμε τις δουλειές που έχουν γίνει. Κάνουμε μια σύντομη επανάληψη σε ότι αφορά τη διαδικασία καθορισμού στόχων και τις αρχές που πρέπει να ακολουθούν όταν θέτουν στόχους. Συζητάμε όλες τις απορίες, διαφωνίες ή άλλες απόψεις των μαθητών. Δίνουμε ανατροφοδότηση, ενθαρρύνουμε την ελεύθερη έκφραση ιδεών και συναισθημάτων, δίνουμε πρόσθετες εναλλακτικές ιδέες.	

Πώς να αντιμετωπίσουμε το θηρίο

Λέμε στους μαθητές ότι σήμερα θα μιλήσουμε για το πώς μπορούμε να αντιμετωπίσουμε ένα πρόβλημα, πώς μπορούμε να κάνουμε τις κατάλληλες επιλογές ώστε να μπορέσουμε να πετύχουμε το στόχο που έχουμε θέσει.

Οι αποφάσεις για ένα πρόβλημα:

- Καθένας από εμάς πρέπει κάθε ημέρα να πάρει κάποιες αποφάσεις.
- Κάποιες από αυτές είναι μικρές και ασήμαντες χωρίς μεγάλη σημασία και πολλές επιπτώσεις για εμάς και τους άλλους.
- Κάποιες είναι πιο μεγάλες, περισσότερο σημαντικές με περισσότερες συνέπειες. Γενικά οι επιλογές μας επηρεάζουν το στόχο που βάζουμε.
- Οι καλές και κατάλληλες επιλογές οδηγούν στο στόχο.

Στους μαθητές θα διδάξουμε τρία βήματα που θα πρέπει να τα ακολουθούν όταν αντιμετωπίζουν ένα συγκεκριμένο πρόβλημα, ένα συγκεκριμένο εμπόδιο στο στόχο που έχουν βάλει. Στο παρακάτω γράφημα φαίνεται το πώς μπορεί να παρακαμφθεί ένα πρόβλημα, ένα εμπόδιο στην πορεία για το στόχο με τη χρήση του Σ.Ο.Σ.

Απέναντι στο κάθε πρόβλημα που αντιμετωπίζουμε ακολουθούμε τα τρία παρακάτω βήματα για να οδηγηθούμε στην καλύτερη δυνατή λύση που είναι κοντά στο στόχο που έχουμε θέσει.

⇒ 1° Σκέψου όσο το δυνατόν περισσότερες λύσεις, αναλογίσου τις πιθανές επιλογές που υπάρχουν για το συγκεκριμένο πρόβλημα. Το πρώτο βήμα είναι η εξεύρεση των πιο πιθανών λύσεων για το συγκεκριμένο πρόβλημα. Επέλεξε από ένα σύνολο επιλογών που υπάρχουν για τη συγκεκριμένη περίπτωση, το συγκεκριμένο στόχο. Σκέψου όσο το δυνατόν περισσότερες λύσεις, γιατί η πρώτη επιλογή που έρχεται στο μυαλό μας δεν είναι αναγκαστικά και η πιο κατάλληλη, η πιο σωστή για το πρόβλημα. Αν έχουμε μια δύο λύσεις δεν σημαίνει ότι αυτές είναι και οι πιο κατάλληλες.

Προσπάθησε να σκεφτείς όλο και περισσότερες. Αυτό να το κάνεις ακόμη και όταν έχεις καταλήξει σε μια επιλογή. Συνέχεια να υπάρχει η αμφισβήτηση, ότι μπορεί να υπάρξει και άλλη εναλλακτική επιλογή. Ενθαρρύνουμε τους μαθητές να σκέφτονται όσο το δυνατόν πιο πολλές πιθανές επιλογές, για παράδειγμα σε κάθε πρόβλημα να βρίσκουν το λιγότερο τέσσερις λύσεις, επιλογές. Από την άλλη όμως δεν πρέπει να κλείνουμε την πόρτα σε μια άλλη ενδεχόμενη λύση που μπορεί να σκεφτούμε στην πορεία ή στην αρχή την κρίνουμε σαν μη κατάλληλη. Γενικά θα πρέπει συνέχεια να σκεφτόμαστε να υπάρχει και κάτι άλλο που πρέπει να προσθέσουμε στη λίστα.

⇒ 2° Όρισε για κάθε λύση τις πιθανές συνέπειες, πρόβλεψε τα πιθανά αποτελέσματα της κάθε επιλογής, είναι το δεύτερο βήμα στην διαδικασία λύσης ενός προβλήματος.

Πρόβλεψη σημαίνει να κοιτάς στο μέλλον, μπροστά.

Συνέπειες σημαίνει τι συμβαίνει σαν αποτέλεσμα της εφαρμογής μιας λύσης που επιλέχθηκε.

Οι συνέπειες μπορεί να είναι καλές ή κακές, ευχάριστες ή δυσάρεστες, ωφέλιμες ή όχι.

Όταν προβλέπεις τις συνέπειες της κάθε επιλογής στην πραγματικότητα προβλέπεις το πώς η επιλογή μπορεί να επηρεάσει την ικανότητά σου να πετύχεις το στόχο που έχεις θέσει.

⇒ 3° Συμπέρανε, κατέληξε σε μια από τις προηγούμενες λύσεις που σκέφτηκες και έχουν τις καλύτερες και πιο ευεργετικές συνέπειες για σένα και για τους άλλους και είναι πιο κοντά στο στόχο σου. Επέλεξε εκείνη την επιλογή που θεωρείς πιο κατάλληλη, αντέδρασε, κάνε πράξη αυτό που διάλεξες και το οποίο ταιριάζει καλύτερα στο δικό σου στόχο, στο πρόβλημα που αντιμετωπίζεις. Αφού έχεις ξεκαθαρίσει όλες τις επιλογές και έχεις προβλέψει όλες τις πιθανές συνέπειες της κάθε επιλογής το επόμενο βήμα είναι η ώρα της δράσης, η ώρα της ενέργειας, η ώρα της εφαρμογής της καλύτερης δυνατής επιλογής στο πρόβλημα.

Ποια είναι η καλύτερη λύση;

Είναι πολύ σημαντικό να μάθουν οι μαθητές να σκέφτονται όλες τις εναλλακτικές λύσεις, να μάθουν να έχουν υπομονή, να αναλογίζονται όλα τα πιθανά ενδεχόμενα.

Ακόμη και αν έχουν βρει μια ικανοποιητική λύση πρέπει να μάθουν ποτέ να μην είναι επαναπαυμένοι αλλά να είναι ανοιχτοί σε κάθε καινούργια ιδέα

Οργανώνουμε τους μαθητές στις ομάδες τους. Πριν ξεκινήσουν τους λέμε ένα δικό μας παράδειγμα για

	να τους βοηθήσουμε να μπουν στο πνεύμα του Σ.Ο.Σ. Περιγράφουμε το πρόβλημα που αντιμετωπίσαμε, τις λύσεις που σκεφτήκαμε, τις συνέπειες που φανταστήκαμε για την κάθε λύση που βάλαμε στο μυαλό μας και στο τέλος καταθέσαμε την τελική επιλογή που κάναμε και τις συνέπειες που βγήκαν σαν αποτέλεσμα της επιλογής που κάναμε. Ζητάμε από τους μαθητές να λύσουν το πρόβλημα που υπάρχει στο τετράδιο του μαθητή ακολουθώντας τη διαδικασία των βημάτων του Σ.Ο.Σ.
	ΚΥΡΙΟ ΜΕΡΟΣ
30'	<u>Παιχνίδι</u> : παιχνίδι μπάσκειτ μονό. Σε κάθε μπασκέτα δύο ομάδες παίζουν παιχνίδι μπάσκειτ μονό σύμφωνα με τους γνωστούς κανονισμούς για 5 τουλάχιστον λεπτά. ⇒ <u>Περιορισμός</u> : «ο λίμπερο». Στη συνέχεια βάζουμε έναν περιοριστικό κανονισμό: απαγορεύουμε σε δύο μαθητές (μπορεί και σε ένα αν στην ομάδα είναι λιγότερα από 5 παίκτες), τους «λίμπερο» να έχουν το δικαίωμα του σκοραρίσματος. Σαν λίμπερο συνήθως ορίζουμε μαθητές που θα είναι μεσαίαις και πάνω ικανότητας ώστε να έχουν την ευκαιρία οι υπόλοιποι μαθητές να κάνουν επιθέσεις. Οι μαθητές αυτοί εύκολα μπορούν να ορισθούν καθώς κάθε μαθητής έχει ένα αριθμό που περιγράφει την ικανότητά του και είναι ίδιος σε όλες τις ομάδες. Έτσι αν έχουμε ορίσει τον αριθμό 3 σαν το πιο ικανό της κάθε ομάδας, το 4 το δεύτερο πιο ικανό, το 2 τον επόμενο πιο ικανό κ.λ.π. τότε μπορούμε να ορίσουμε σαν λίμπερο το 3 και το 2. Αυτοί οι μαθητές έχουν μόνο το δικαίωμα της ντρίπλας και της πάσας. Ο λίμπερο δεν θα είναι σε όλο το παιχνίδι τα ίδια πρόσωπα αλλά αλλάζουμε στη διάρκεια του παιχνιδιού. Είναι σίγουρο ότι αυτός ο όρος θα προκαλέσει αναταραχή στο παιχνίδι και θα αντιδράσουν οι μαθητές που πρωταγωνιστούν στο παιχνίδι. Εμείς τους ζητάμε να προσπαθήσουν να παίξουν το παιχνίδι και ότι στο τέλος θα συζητήσουμε τις ενστάσεις τους. Το παιχνίδι συνεχίζεται παρά τις όποιες αντιδράσεις. Οργανώνουμε τους μαθητές έτσι που να μην χάνεται πολύ ώρα σε συσκέψεις. Οι μαθητές καταστρώνουν τη στρατηγική τους φτιάχνοντας γρήγορα ένα κύκλο αγκαλισμένοι, μέσα στον αγωνιστικό χώρο. Πριν συνεχιστεί το παιχνίδι βάζουμε τους μαθητές να μπουν στη διαδικασία σκέψης του Σ.Ο.Σ. θέτοντας ερωτήματα που φαίνονται στον παραπάνω πίνακα. Το παιχνίδι συνεχίζεται και ολοκληρώνεται. Στο τέλος του παιχνιδιού μπορούμε να κάνουμε παρόμοιες ερωτήσεις στους μαθητές με βάση τις επιλογές που έχουν κάνει. Τους προτρέπουμε να σκεφτούν τι άλλο θα μπορούσαν να σκεφτούν ή τι άλλο θα μπορούσαν να κάνουν (με βάση πάντα την εμπειρία της διαδικασίας σκέψης του Σ.Ο.Σ.) Εφαρμογή του Σ.Ο.Σ. – ρωτάμε τους μαθητές ⇒ Τι επιλογές, τι αποφάσεις πρέπει να πάρετε ώστε η ομάδα σας να ωφεληθεί όσο το δυνατόν περισσότερο στη υπάρχουσα μεταβαλλόμενη κατάσταση; ⇒ Ποιες είναι οι συνέπειες της κάθε επιλογής για την ομάδα και για τον κάθε ένα χωριστά; ⇒ Σε ποια επιλογή τελικά θα καταλήξετε και ποιες θα είναι οι συνέπειες για εσάς και για τους άλλους;
	ΔΟΥΛΕΙΑ ΓΙΑ ΤΟ ΣΠΙΤΙ
	ΣΚΕΨΟΥ ΤΟ Σ.Ο.Σ. – ΚΑΝΤΟ ΤΡΟΠΟ ΖΩΗΣ ▪ Σκέψου ένα πρόβλημα που αντιμετωπίσες τελευταία ▪ Μπορείς τώρα να το λύσεις χρησιμοποιώντας το Σ.Ο.Σ.;

ΜΑΘΗΜΑ 6^ο Διδακτική ενότητα: Μπάσκειτ ⇒ Ντρίπλα & Πάσα στήθους	Έμφαση στην... 1. Ανάπτυξη κινητικών δεξιοτήτων 2. Ανάπτυξη δεξιοτήτων Ζωής: καθορισμός στόχων, στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων. Μέθοδος διδασκαλίας: καθοδηγούμενη ανακάλυψη
---	--

Σχολικό έτος:2005/2006 Ημερομηνία: Υπεύθυνος για το πλάνο: Σχολείο: Τάξη: Αριθμ. Μαθ.: Διάρκεια μαθήματος: 45’		Στόχοι του μαθήματος: οι μαθητές στο μάθημα αυτό θα πρέπει : ⇒ Να μπορούν χρησιμοποιούν την ντρίπλα και την πάσα στήθους με άνεση τόσο στη διάρκεια των ασκήσεων όσο και στο παιχνίδι. ⇒ Να μπορούν να καθορίζουν στόχους και να επιλύουν προβλήματα που προκύπτουν στην πορεία για την επίτευξη του στόχου.
Θεωρητική προσέγγιση: Εκπαίδευση μέσα από τα σπορ, θεωρία στόχων, καθορισμός στόχων μέσα από το πρόγραμμα “Going for the goal”		
Υλικά & εξοπλισμός: μια μπάλα για κάθε δύο παιδιά, δύο μπάλες διαφορετικού χρώματος, τετράδιο του μαθητή, μολύβι, κώνοι. Χώρος: το γήπεδο μπάσκετ του σχολείου		Προσωπικές υπενθυμίσεις για τη διδασκαλία: καλή οργάνωση του μαθήματος, χωρίς κενά. Ενθάρρυνση, ενίσχυση, επικοινωνία, ενθουσιασμός, παροχή ανατροφοδότησης σε όλους χωρίς διαχωρισμούς.
ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ		
ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΟ ΜΕΡΟΣ		
7’	«Ο κύκλος ενημέρωσης & επικοινωνίας»: Κάνουμε μια σύντομη επανάληψη σε ότι αφορά τη διαδικασία καθορισμού στόχων και όλα όσα λέχθηκαν για το Σ.Ο.Σ. Συζητάμε για τη δουλειά στο σπίτι, ακούμε τις σκέψεις των μαθητών. Επιβραβεύουμε τις δουλειές που έχουν γίνει, όταν κρίνουμε ότι χρειάζεται προβάλλουμε και μια άλλη προοπτική, μια άλλη επιλογή για να τονίσουμε το γεγονός ότι δεν πρέπει να περιορίζονται οι μαθητές μόνο στις πρώτες λύσεις που σκέφτονται αλλά συνεχώς να μπαίνουν στη λογική της επαναδιαπραγμάτευσης και του επανελέγχου. ΠΟΙΟ ΕΙΝΑΙ ΤΟ ΜΕΓΑΛΥΤΕΡΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ ΠΟΥ ΣΥΝΑΝΤΗΣΕΣ ΣΤΗΝ ΠΟΡΕΙΑ ΣΟΥ ΓΙΑ ΤΟ ΣΤΟΧΟ ΠΟΥ ΕΒΑΛΕΣ ΣΤΟ ΤΕΣΤ ΤΗΣ ΝΤΡΙΠΛΑΣ; Ζητάμε από τους μαθητές να σκεφτούν ποιο είναι το μεγαλύτερο πρόβλημα που συνάντησαν στο διάστημα αυτό που προσπαθούν να πετύχουν το στόχο που έθεσαν στη ντρίπλα. Μετά ζητάμε να καταγράψουν αυτό το πρόβλημα και να προσπαθήσουν να το λύσουν ακολουθώντας τα βήματα του Σ.Ο.Σ. σύμφωνα με το υπόδειγμα που υπάρχει στο τετράδιο του μαθητή ⇒ Κάθε μαθητής δουλεύει ατομικά. Με την ολοκλήρωση της χρήσης του Σ.Ο.Σ. ενδεικτικά κάποιοι διαβάζουν αυτά που κατέγραψαν και οι άλλοι κάνουν σύντομα σχόλια.	
ΚΥΡΙΟ ΜΕΡΟΣ		
10’	<u>Παιχνίδι 1^ο «το ζωντανό καλάθι»</u> Οι ομάδες παίζουν μονό μπάσκετ ανά δύο ομάδες. Το παιχνίδι παίζεται με τους γνωστούς κανονισμούς με τη μόνη διαφορά ότι πέρα από το καλάθι που μπορεί να βάλει η ομάδα που κάνει επίθεση μπορεί να βάλει καλάθι και στο «ζωντανό καλάθι» το καλάθι που μπαίνει στο κανονικό μετρίεται σαν 2 πόντοι, ενώ στο ζωντανό καλάθι μετρίεται σαν ένας πόντος : 1. μέσα στη ρακέτα δεν μπορεί να μπει κανείς παίκτης εκτός από δύο μαθητές, ένας από κάθε ομάδα, που δημιουργούν με τα χέρια τους ένα καλάθι, είναι το ζωντανό καλάθι. Οι μαθητές αυτοί είναι ένας από κάθε ομάδα, έχουν τον ίδιο αριθμό (άρα είναι και της ίδιας ικανότητας) και ανά τακτά χρονικά διαστήματα αλλάζουν. Το ζωντανό καλάθι δεν μένει ακίνητο κινείται σε όλο το μήκος και το πλάτος της ρακέτας και συνεργάζεται με τους επιτιθέμενους για να βάλουν ένα εύκολο και γρήγορο καλάθι. Τονίζουμε ότι οι μαθητές που δημιουργούν το ζωντανό καλάθι ξεχνάνε σε πια ομάδα ανήκουν και υποστηρίζουν και συνεργάζονται πάντα με αυτούς που έχουν τη μπάλα, είναι με τον εκάστοτε επιτιθέμενο. Όταν του κάνει ένα ηχητικό ή οπτικό σήμα ένας επιθετικός με μπάλα ή χωρίς μπάλα τότε προσπαθεί να κινηθεί όσο το δυνατόν πιο κοντά προς αυτόν για να πετύχει το καλάθι.	
20’	<u>Παιχνίδι «η εξωτερική βοήθεια»:</u> οι ομάδες παίζουν ανά δύο στις δύο μπασκέτες. ▪ Κάθε ομάδα έχει ένα βοηθό με μια μπάλα που στέκεται έξω από το γήπεδο, στην	

πλάγια γραμμή του γηπέδου και στο ύψος της προσωπικής βολής. Ο βοηθός πρέπει να παραμένει ακίνητος και μπορεί ανά πάσα στιγμή να δώσει πάσα σε κάποιον δικό του συμπαίκτη μόνο όταν η ομάδα του είναι στην επίθεση

- Η πάσα πρέπει να είναι πάσα στήθους και ο παραλήπτης της μπάλας έχει το δικαίωμα μέσα στον ελάχιστο χρόνο των 3'' να επιχειρήσει μόνο μία προσπάθεια. Μόλις γίνει το σουτ ο βοηθός τρέχει μαζεύει τη μπάλα και επιστρέφει στην προκαθορισμένη για να κάνει μια ακόμη πάσα. Στο μεταξύ το παιχνίδι συνεχίζεται κανονικά να παίζεται με την αρχική μπάλα

- Ο βοηθός δεν θα πρέπει να είναι ο ίδιος αλλά θα πρέπει να αλλάζει ανά δύο τρεις πάσες σε συνεννόηση με τους συμπαίκτες στην ομάδα.

- Στο παιχνίδι αυτό δημιουργείται μια άλλη συνθήκη όπου μπορεί ταυτόχρονα στο παιχνίδι να υπάρχουν από μια μέχρι και δύο μπάλες και να μπορούν να μπουν δύο συνεχόμενα καλάθια. Επίσης μια ομάδα μπορεί ταυτόχρονα να επιτίθεται με δύο μπάλες και η άλλη να αμύνεται εναντίον μιας ή δύο μπάλες κάτι που σημαίνει ότι ανατρέπεται η όλη συνηθισμένη συμπεριφορά – τακτική (αμυντική – επιθετική). Οι παίκτες στο παιχνίδι πρέπει να έχουν τη προσοχή τους στραμμένη σε περισσότερα από ένα ερεθίσματα.

- Για να ξεχωρίζουν οι μπάλες χρησιμοποιούμε μπάλες διαφορετικού χρώματος π.χ. οι μπάλα του παιχνιδιού να είναι μαύρη, οι άλλες της εξωτερικής βοήθειας κόκκινες. Αν δεν έχουμε μπάλες διαφορετικού χρώματος η εξωτερική βοήθεια έχει μπάλες του βόλει.

- Πριν από την έναρξη και αφού ενημερώσουμε τους μαθητές για τους κανόνες του παιχνιδιού θέτουμε ερωτήματα της μορφής που υπάρχουν παρακάτω κατευθύνοντας τους μαθητές στη χρήση του Σ.Ο.Σ. Το ίδιο μπορούμε να κάνουμε ενδιάμεσα όταν αντιλαμβανόμαστε ότι οι ομάδες δε χρησιμοποιούν σωστά το Σ.Ο.Σ ή στο τέλος σε μια προσπάθεια για απολογισμό και επαναπροσδιορισμό των επιλογών που έχουν επιλεγεί.

- Επειδή είναι ένα παιχνίδι ιδιαίτερα πολύπλοκης στρατηγικής ο αρχηγός ή προπονητής της ομάδας μπορεί κάποια στιγμή να ζητήσει τεχνικό time out για να γίνει σύσκεψη για επιλογή τακτικής κινήσεων.

- Προτρέπουμε τις ομάδες να επινοούν και να χρησιμοποιούν κωδικούς, συνθηματικά κινήσεων για να μπορούν να συντονίζουν τις κινήσεις τους.

- Πριν ξεκινήσει το παιχνίδι με τους καινούργιους κανονισμούς προκαλούμε προβληματισμό για τη στρατηγική που θα πρέπει να ακολουθήσουν οι ομάδες προτρέποντας τους μαθητές να χρησιμοποιήσουν το Σ.Ο.Σ. Το ίδιο κάνουμε και στη διάρκεια του παιχνιδιού για να έχουν την ευκαιρία οι ομάδες να επαναδιαπραγματευτούν τη στρατηγική τους.

⇒ **ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ:** Ζητάμε από τους μαθητές να εφαρμόσουν το Σ.Ο.Σ. σε κάθε σύσκεψη που κάνουν ώστε από τις επιλογές να ωφεληθεί περισσότερο η ομάδα τους.

ΔΟΥΛΕΙΑ ΓΙΑ ΤΟ ΣΠΙΤΙ

Διαδώστε το Σ.Ο.Σ. – γίνεται δάσκαλος στους δικούς σας ανθρώπους...

Μιλήστε για το Σ.Ο.Σ. σε ένα δικός σας πρόσωπο (στη μητέρα σας, στο αδελφό σας, στον κοντινό σας φίλο...). Περιγράψτε τα κύρια στοιχεία αυτής της σκέψης και επιχειρηματολογήστε για τη χρησιμότητα αυτής της σκέψης. Εντοπίστε ένα πρόβλημα που απασχολεί αυτό το πρόσωπο, προσπαθήστε να το λύσετε μαζί ακολουθώντας τα βήματα του Σ.Ο.Σ.

Γράψτε σε 5 – 6 σειρές στο τετράδιο του μαθητή (σελ...) τις εντυπώσεις σου από αυτή την εμπειρία. Πως σας φάνηκε, πως λειτούργησε, πως αντέδρασε το κοντινό σας πρόσωπο.

Είστε καλός δάσκαλος;

ΜΑΘΗΜΑ 7^ο Διδακτική ενότητα: Μπάσκετ ⇒ Ντρίπλ & Πάσα στήθους	Έμφαση στην... 1. Ανάπτυξη κινητικών δεξιοτήτων 2. Ανάπτυξη δεξιοτήτων Ζωής: καθορισμός στόχων, στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων. Μέθοδος διδασκαλίας: πρακτική
Σχολικό έτος: 2005/2006 Ημερομηνία:	Στόχοι του μαθήματος: οι μαθητές στο μάθημα αυτό θα πρέπει : ⇒ Να μπορούν χρησιμοποιούν την ντρίπλ και την πάσα

Υπεύθυνος για το πλάνο: Σχολείο: Τάξη: Αριθμ. Μαθ.: Διάρκεια μαθήματος: 45'	στήθους με άνεση τόσο στη διάρκεια των ασκήσεων όσο και στο παιχνίδι. ⇒ Να μπορούν να καθορίζουν στόχους και να επιλύουν προβλήματα που προκύπτουν στην πορεία για την επίτευξη του στόχου.
Θεωρητική προσέγγιση: Εκπαίδευση μέσα από τα σπορ, θεωρία στόχων, καθορισμός στόχων μέσα από το πρόγραμμα "Going for the goal"	
Υλικά & εξοπλισμός: μια μπάλα για κάθε δύο παιδιά, τετράδιο του μαθητή, μολύβι, κώνοι. Χώρος: το γήπεδο μπάσκετ του σχολείου	Προσωπικές υπενθυμίσεις για τη διδασκαλία: καλή οργάνωση του μαθήματος, χωρίς κενά. Ενθάρρυνση, ενίσχυση, επικοινωνία, ενθουσιασμός, παροχή ανατροφοδότησης σε όλους χωρίς διαχωρισμούς.
ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ	
ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	
10'	«Ο κύκλος ενημέρωσης & επικοινωνίας»: Συζητάμε για τη δουλειά στο σπίτι. Επιβραβεύουμε τις δουλειές που έχουν γίνει. Κάνουμε μια σύντομη επανάληψη σε ότι αφορά τη διαδικασία καθορισμού στόχων και όλα όσα λέχθηκαν για το Σ.Ο.Σ. Γίνεται μια σύντομη συζήτηση για την εμπειρία από τα παιχνίδια της προηγούμενης ημέρας και τους ρόλους που υποχρεώθηκαν να παίξουν οι μαθητές. ΠΟΙΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ ΣΥΝΑΝΤΗΣΕΣ ΣΤΗΝ ΠΟΡΕΙΑ ΓΙΑ ΤΟ ΣΤΟΧΟ ΠΟΥ ΕΒΑΛΕΣ ΣΤΗΝ ΠΑΣΑ ΣΤΗΘΟΥΣ; Ζητάμε από τους μαθητές να σκεφτούν ένα από τα προβλήματα που συνάντησαν, το πιο σημαντικό, στο διάστημα αυτό που προσπαθούν να πετύχουν το στόχο που έθεσαν στην πάσα στήθους. Μετά ζητάμε να καταγράψουν αυτό το πρόβλημα και να προσπαθήσουν να το λύσουν ακολουθώντας τα βήματα του Σ.Ο.Σ. σύμφωνα με το υπόδειγμα που υπάρχει στο τετράδιο του μαθητή (σελ.....) Κάθε μαθητής δουλεύει ατομικά. Με την ολοκλήρωση της χρήσης του Σ.Ο.Σ. ενδεικτικά κάποιοι διαβάζουν αυτά που κατέγραψαν και οι άλλοι κάνουν σύντομα σχόλια.
ΚΥΡΙΟ ΜΕΡΟΣ	
10'	<u>Κοροΐδο:</u> οι μαθητές στις ομάδες τους παίζουν στο μισό γήπεδο ανά δύο ομάδες κοροΐδο σύμφωνα με τους γνωστούς κανονισμούς. Η μια ομάδα έχει τη μπάλα και την αλλάζει χωρίς να έχει δικαίωμα ντρίπλας, η άλλη ομάδα προσπαθεί να κλέψει τη μπάλα. Αν ακουμπήσει τη μπάλα ή αυτός που έχει τη μπάλα κάνει βήματα ή πατήσει εκτός ορίων αυτός ή η μπάλα τότε την μπάλα την κερδίζουν οι άλλοι. Το παιχνίδι παίζεται για ένα με δύο λεπτά. Μετά καλούμε τις ομάδες και τους θέτουμε κάποιον από τους παρακάτω προβληματισμούς.
20'	Επαναλαμβάνουμε το παιχνίδι της «εξωτερικής βοήθειας» που εφαρμόσαμε στο προηγούμενη βοήθεια
ΔΟΥΛΕΙΑ ΓΙΑ ΤΟ ΣΠΙΤΙ	
ΛΥΣΕ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ	
Σκέψου ένα δικό σου, κοντινό σου πρόσωπο που αντιμετωπίζει ένα πρόβλημα. Μίλησε μαζί του και προσπαθήστε μαζί να λύσετε το πρόβλημα χρησιμοποιώντας τα βήματα του Σ.Ο.Σ.	
ΜΑΘΗΜΑ 8^ο Διδακτική ενότητα: Μπάσκετ ⇒ Ντρίπλα & Πάσα στήθους	Έμφαση στην... 1. Ανάπτυξη κινητικών δεξιοτήτων 2. Ανάπτυξη δεξιοτήτων Ζωής: καθορισμός στόχων, στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων, εισαγωγή στη θετική σκέψη

Μέθοδος διδασκαλίας:πρακτική	
Σχολικό έτος:2005/2006 Ημερομηνία: Υπεύθυνος για το πλάνο: Σχολείο: Τάξη: Αριθμ. Μαθ.: Διάρκεια μαθήματος: 45'	Στόχοι του μαθήματος: οι μαθητές στο μάθημα αυτό θα πρέπει : ⇒ Να μπορούν χρησιμοποιούν την ντρίπλν και την πάσα στήθους με άνεση τόσο στη διάρκεια των ασκήσεων όσο και στο παιχνίδι. ⇒ Να μπορούν να καθορίζουν στόχους και να επιλύουν προβλήματα που προκύπτουν στην πορεία για την επίτευξη του στόχου. ⇒ Να μάθουν γενικά στοιχεία για τη σημασία της ανθρώπινης σκέψης και το πόσο επηρεάζει την απόδοση ⇒ Να μάθουν να χρησιμοποιούν την αυτό – ομιλία τεχνικής υπόδειξης για να βελτιώνουν την απόδοσή τους στα κινητικά τεστ.
Θεωρητική προσέγγιση: Εκπαίδευση μέσα από τα σπορ, θεωρία στόχων, καθορισμός στόχων μέσα από το πρόγραμμα “Going for the goal”	
Υλικά & εξοπλισμός: μια μπάλα για κάθε δύο παιδιά, τετράδιο του μαθητή, μολύβι, κώνοι. Χώρος: το γήπεδο μπάσκετ του σχολείου	Προσωπικές υπενθυμίσεις για τη διδασκαλία: καλή οργάνωση του μαθήματος, χωρίς κενά. Ενθάρρυνση, ενίσχυση, επικοινωνία, ενθουσιασμός, παροχή ανατροφοδότησης σε όλους χωρίς διαχωρισμούς.
ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ	
ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	
12'	«Ο κύκλος ενημέρωσης & επικοινωνίας»: Συζητάμε για τη δουλειά στο σπίτι. Επιβραβεύουμε τις δουλειές που έχουν γίνει. Κάνουμε μια σύντομη επανάληψη σε ότι αφορά τη διαδικασία καθορισμού στόχων και όλα όσα λέχθηκαν για το Σ.Ο.Σ. Οι σκέψεις μας ▪ Ο κάθε άνθρωπος συνεχώς σκέφτεται, μιλάει στον εαυτό του. ▪ Το σώμα μας κάνει αυτό που εμείς του λέμε να κάνει ▪ Όλοι οι άνθρωποι πριν κάνουν κάτι, ιδιαίτερα αν είναι κάτι σημαντικό, σκέφτονται. Σκέφτονται πριν το κάνουν, τη στιγμή που το κάνουν, αφού το κάνουν. Με λίγα λόγια αυτό που κάνουμε το έχουμε πολλές φορές σκεφτεί. ▪ Η αυτό – ομιλία είναι μια τεχνική που με τη θέλησή μας καθοδηγούμε τη σκέψη μας προς μια κατεύθυνση που θέλουμε και μας βολεύει. Είναι μια μορφή θετικής σκέψης ▪ Η θετική σκέψη βοηθά το μαθητή να αποδίδει καλύτερα σε ότι καταπιάνεται, ιδιαίτερα αν αυτό είναι κάτι δύσκολο και επιδέξιο. Αντίθετα η αρνητική σκέψη εμποδίζει το μαθητή στο να αποδώσει καλύτερα. ▪ Η σκέψη μπορεί να είναι α) θετική: επικέντρωση στο παρόν, σε αυτό που πρέπει να κάνει το άτομο και β) αρνητική: επικέντρωση στο παρελθόν ή στο μέλλον, στο πιθανό λάθος και στις συνέπειες αυτού του λάθους. ▪ Ένας τρόπος η σκέψη να είναι θετική είναι να είναι «αυτό – ομιλία τεχνικής υπόδειξης» όπου ο μαθητής επικεντρώνει την προσοχή του σε κάποιο σημείο που είναι πολύ σημαντικό για την καλή τεχνική εκτέλεση της κίνησης. Για να επικεντρωθεί ο μαθητής μαθαίνει να χρησιμοποιεί λέξεις – κλειδιά που είναι χαρακτηριστικές της λεπτομέρειας αυτής της κίνησης. Οι λέξεις αυτές αποτελούν εναύσματα και όποτε χρησιμοποιούνται θυμίζουν στο μαθητή το σημείο που πρέπει οπωσδήποτε να θυμάται και να δίνει βάρος όταν εκτελεί τη δεξιότητα. Με τον τρόπο αυτό ο μαθητής επικεντρώνεται τη στιγμή που κάνει μια άσκηση σε αυτό που πρέπει να κάνει τη συγκεκριμένη στιγμή εμποδίζοντας τη σκέψη να πάρει την αρνητική της μορφή. ▪ Με την «αυτό – ομιλία τεχνικής υπόδειξης» ο μαθητής: i. Συμμετέχει ενεργά στη μάθηση

- ii. Μαθαίνει ευκολότερα και πιο γρήγορα
 iii. Μπορεί να μάθει πιο δύσκολα πράγματα που διαφορετικά δεν θα μπορούσε.

■ Όταν ο μαθητής σκέφτεται θετικά, όταν χρησιμοποιεί θετική αυτό – ομιλία τότε είναι πολύ πιθανόν να έχει υψηλή αυτοπεποίθηση, μεγαλύτερη αυτοσυγκέντρωση σε σημεία που είναι κατάλληλα για τη συγκεκριμένη δεξιότητα και γενικά αποδίδει καλύτερα σε αυτό που προσπαθεί να κάνει..

Διδάσκουμε στους μαθητές για τη κάθε δεξιότητα που μας ενδιαφέρει τις κατάλληλες λέξεις κλειδιά.

Για τη δεξιότητα της ντρίπλας λέμε στους μαθητές να χρησιμοποιούν τις λέξεις:

✱ «χαμηλά – ρυθμός» για τη ντρίπλα με στόχο την επικέντρωση των μαθητών να κάνουν ντρίπλα χωρίς η μπάλα να περνάει το ύψος της μέσης τη στιγμή που θα προσπαθούν να περάσουν με τη μέγιστη δυνατή ταχύτητα ανάμεσα στους κώνους στο τεστ. Και όλα αυτά θα πρέπει να γίνουν με ρυθμό και αρμονία στην κίνηση. Να ελίσσονται δηλαδή ανάμεσα στους κώνους με τη μπάλα χαμηλά και με ρυθμό.

✱ «δάχτυλα – στόχος» για τη δεξιότητα της πάσας για επικέντρωση της προσοχής στη σωστή λαβή της μπάλας με τα δάχτυλα και στη στόχευση στο κέντρο του στόχου.

Υπενθύμιση του στόχου

Τέλος τονίζουμε ότι η αυτό – ομιλία τεχνικής υπόδειξης θα πρέπει να συμπεριληφθεί από εδώ και στο εξής στο πλάνο δράσης για την επίτευξη του στόχου. Μάλιστα θα αποτελέσει πολύτιμο εργαλείο στην προσπάθεια για βελτίωση της απόδοσης στα κινητικά τεστ.

Ο μαθητής θα πρέπει να προσθέσει ένα ακόμη βήμα – σκαλί στο πλάνο δράσης που έχει φτιάξει π.χ. θα λέει «να χρησιμοποιώ αυτό – ομιλία τεχνικής υπόδειξης κάθε φορά που κάνω εξάσκηση πάνω στο στόχο μου. Για να μην ξεχνιέμαι και μέχρι αυτό να αυτοματοποιηθεί τις λέξεις να τις λέω φωναχτά» Οι λέξεις κλειδιά που θα χρησιμοποιούνται θα είναι αυτά που αντιστοιχούν στην κάθε δεξιότητα.

ΚΥΡΙΟ ΜΕΡΟΣ

Ασκήσεις: λέμε στους μαθητές ότι στις παρακάτω ασκήσεις θα προσπαθήσουμε να χρησιμοποιήσουμε την αυτό – ομιλία. Τονίζουμε ότι επιλέγουμε την εξωτερική αυτό – ομιλία μέχρι να μάθουν να τη χρησιμοποιούν οι μαθητές αυτόματα, από μόνοι τους και ύστερα μπορεί να γίνει εσωτερική.

3' **Άσκηση 1^η** : Οι μαθητές σε ζευγάρια με μια μπάλα παραταγμένοι στο πλάτος του γηπέδου. Ξεκινά ο πρώτος με δεξιά ντρίπλα, επιστρέφει με αριστερή
 Λέμε στους μαθητές να λένε φωναχτά τις λέξεις «χαμηλά, ρυθμός» ανά δύο – τρεις ντρίπλες για να θυμούνται τη στιγμή που κάνουν ντρίπλα να μη τους φεύγει η μπάλα πάνω από ένα αποδεκτό ύψος και να έχουν ένα ρυθμό στην εκτέλεση της ντρίπλας τον οποίο μόνοι τους (μέσα από την εξάσκηση) θα πρέπει να βρουν.

3' **Άσκηση 2^η** : τα ζευγάρια ο ένας απέναντι από τον άλλον σε απόσταση 4 - 5 μέτρων που κάνουν υποδοχή - πάσα στήθους.

3' Ζητάμε από τους μαθητές να λένε φωναχτά τη λέξη «δάχτυλα, στόχος» για να θυμούνται οι μαθητές να επικεντρώνονται στο σπάσιμο του καρπού και των δακτύλων τη στιγμή που απελευθερώνεται η μπάλα. Επίσης θα επικεντρώνονται με τη λέξη «στόχος» στο στήθος του συμπαίκτη τους έτσι που η μπάλα να έχει μια ευθεία πορεία προς το στήθος του συμμαθητή τους.

20' **Παιχνίδι 1 «οι πύργοι»:** οι μαθητές οργανώνονται στις τέσσερις ομάδες τους. Σε κάθε μισό του γηπέδου μπάσκει υπάρχουν δύο ομάδες που παίζουν μεταξύ τους.

• Κάθε ομάδα είναι παρατεταγμένη σε γραμμές κάθετα και πίσω από την πλάγια γραμμή του γηπέδου. Στη μέση ανάμεσα στις δύο πλάγιες γραμμές, υπάρχουν τρεις κώνοι ο ένας πάνω στον άλλον δημιουργώντας ένα πύργο, ένας πύργος από κώνους αντιστοιχεί στην κάθε ομάδα.

• Πίσω από τον κάθε πύργο υπάρχει ένας μαθητής, ο αρχηγός της κάθε ομάδας στο συγκεκριμένο παιχνίδι.

• Ο πρώτος της κάθε γραμμής πίσω από την πλάγια γραμμή του γηπέδου και έχοντας το δικαίωμα να κάνει ένα βήμα μέσα στο γήπεδο, προσπαθεί να πετύχει τον πύργο με πάσα στήθους. Αν δεν

τον πετύχει ο μαθητής που είναι πίσω από τον πύργο του επιστρέφει τη μπάλα με πάσα στήθους και προσπαθεί ξανά. Αυτό γίνεται συνέχεια μέχρι να πετύχει τον πύργο.

• Μόλις τον πετύχει δέχεται τη μπάλα από τον αρχηγό κάνει ντρίπλα όσο μπορεί πιο γρήγορα πηγαίνει στο καλάθι και προσπαθεί να πετύχει καλάθι από όποια θέση θέλει και μπορεί. Αν αποτύχει προσπαθεί και πάλι και πάλι μέχρι να τα καταφέρει. Μόλις πετύχει καλάθι συνεχίζει με προωθητική ντρίπλα κάνει το κύκλο του μισού γηπέδου όσο μπορεί πιο γρήγορα, χωρίς όμως να κάνει βήματα. Στο διάστημα μέχρι να ολοκληρώσει τον κύκλο ο αρχηγός στήνει ξανά τον πύργο. Μόλις κάνει τον κύκλο δίνει τη μπάλα χέρι με χέρι στον επόμενο και πηγαίνει τελευταίος. Στο τέλος εκτελεί ο μαθητής που ήταν πίσω από τον κώνο ενώ τη θέση του παίρνει αυτός που ήταν πρώτος στη γραμμή της ομάδας του. Νικήτρια είναι η ομάδα που ολοκληρώνουν όλοι οι μαθητές πρώτοι.

Το «πάγωμα»: Επειδή το παιχνίδι απαιτεί ακρίβεια, στόχευση και ταχύτητα και στο μάθημα αυτό δουλεύουμε τη θετική σκέψη ζητάμε από τους μαθητές πριν από την έναρξη του μαθήματος, την ώρα που εξηγούμε το παιχνίδι, να έχουν θετική σκέψη να μην σκέφτονται την αποτυχία ή το τι θα πουν οι άλλοι όσο κρίσιμη και να είναι η προσπάθειά τους. Επίσης τη στιγμή που σημαδεύουν τον πύργο ή προσπαθούν να πετύχουν το καλάθι να λένε φωναχτά τις λέξεις κλειδιά (δάκτυλα – στόχος)

→ Ένας τρόπος για να ενισχύσουμε το μαθητή που διακατέχεται από αρνητικές σκέψεις και το άγχος για την αποτυχία είναι η δυνατότητα χρήσης του δικαιώματος του «παγώματος», ένα είδος τεχνικού time out. Όταν δηλαδή κάποιος αισθανθεί ότι κυριαρχείται από αρνητικές σκέψεις μπορεί να ζητήσει, σηκώνοντας το χέρι να «παγώσει» το παιχνίδι. Ο Κ.Φ.Α. σφυρίζει δυνατά και σταματά το παιχνίδι. Στο νεκρό αυτό χρόνο, μπορεί να χαλαρώσει, να πάρει αναπνοές, να μετατρέψει τις αρνητικές του σκέψεις σε θετικές, να χρησιμοποιήσει αυτό – ομιλία τεχνικής υπόδειξης (δάκτυλα – στόχος) και στη συνέχεια σηκώνοντας το χέρι να συνεχιστεί το παιχνίδι.

→ Μια τέτοια επιλογή θα πρέπει να την ενισχύουμε, να την εκθειάζουμε και να την προβάλλουμε, τονίζοντας ότι είναι ένδειξη ωριμότητας και εφαρμογής αυτών που στο μάθημα μάθανε οι μαθητές.

Μόλις ολοκληρωθεί για μια φορά το παιχνίδι το παίζουμε ξανά. Αυτή τη φορά όμως ζητάμε από τους μαθητές να θέσουν και προσωπικούς στόχους απόδοσης. Συγκεκριμένα ζητάμε να θέσουν σαν στόχο να μειώσουν κατά μια τις λανθασμένες προσπάθειες. Αν δηλαδή είχαν κάνει 5 προσπάθειες για να πετύχουν το πύργο τότε προτείνουμε στους μαθητές να θέσουν σαν στόχο τις 4 το πολύ προσπάθειες. Τους υπενθυμίζουμε ότι θα πρέπει να χρησιμοποιούν την αυτό – ομιλία τεχνικής υπόδειξης χρησιμοποιώντας λέξεις κλειδιά που θα είναι αποτέλεσμα δικής τους επιλογής σύμφωνα με τις αδυναμίες που κρίνουν ότι έχουν σε συγκεκριμένους τομείς.

Αποφεύγουμε να δημιουργούμε ανταγωνιστικό κλίμα ανάμεσα στις ομάδες

ΔΟΥΛΕΙΑ ΓΙΑ ΤΟ ΣΠΙΤΙ

Σκεφτείτε ξανά τους στόχους σας στη ντρίπλα και στην πάσα στήθους.
Δείτε ξανά το πλάνο δράσης που έχετε κάνει για τον αντίστοιχο στόχο. Προσθέστε ένα ακόμη βήμα σε κάθε πλάνο, αυτό της αυτό – ομιλίας τεχνικής υπόδειξης και τη χρήση των αντίστοιχων για κάθε δεξιότητα λέξεων – κλειδιά.

ΜΑΘΗΜΑ 9^ο Διδακτική ενότητα: Μπάσκετ ⇒ Ντρίπλα & Πάσα στήθους	Έμφαση στην... 1. Ανάπτυξη κινητικών δεξιοτήτων 2. Ανάπτυξη δεξιοτήτων Ζωής: καθορισμός στόχων, στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων, θετική σκέψη Μέθοδος διδασκαλίας:πρακτική
Σχολικό έτος:2005/2006 Ημερομηνία: Υπεύθυνος για το πλάνο:	Στόχοι του μαθήματος: οι μαθητές στο μάθημα αυτό θα πρέπει : ⇒ Να μπορούν χρησιμοποιούν την ντρίπλα και την πάσα στήθους με άνεση τόσο στη διάρκεια των ασκήσεων όσο και στο

Σχολείο: Τάξη: Αριθμ. Μαθ.: Διάρκεια μαθήματος: 45'		παιχνίδι. ⇒ Να μπορούν να καθορίζουν στόχους, να επιλύουν προβλήματα που προκύπτουν στην πορεία για την επίτευξη του στόχου. ⇒ Να προχωρήσουν περισσότερο και να αυτοματοποιήσουν τη χρήση της αυτό – ομιλίας τεχνικής υπόδειξης
Θεωρητική προσέγγιση: Εκπαίδευση μέσα από τα σπορ, θεωρία στόχων, καθορισμός στόχων μέσα από το πρόγραμμα “Going for the goal”		
Υλικά & εξοπλισμός: μια μπάλα για κάθε δύο παιδιά, τετράδιο του μαθητή, μολύβι, κώνοι. Χώρος: το γήπεδο μπάσκετ του σχολείου		Προσωπικές υπενθυμίσεις για τη διδασκαλία: καλή οργάνωση του μαθήματος, χωρίς κενά. Ενθάρρυνση, ενίσχυση, επικοινωνία, ενθουσιασμός, παροχή ανατροφοδότησης σε όλους χωρίς διαχωρισμούς.
ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ		
ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΟ ΜΕΡΟΣ		
10'	«Ο κύκλος ενημέρωσης & επικοινωνίας»: Συζητάμε για τη δουλειά στο σπίτι. Επιβραβεύουμε τις δουλειές που έχουν γίνει. Κάνουμε μια σύντομη επανάληψη σε ότι αφορά τη θετική σκέψη και το πόσο σημαντικό είναι ένας στόχος να διατυπώνεται με θετικό τρόπο. Επαναλαμβάνουμε όλα αυτά που αφορούν την αυτό – ομιλία και ειδικά την αυτό – ομιλία τεχνικής υπόδειξης και τις λέξεις κλειδιά που πρέπει αν χρησιμοποιούν. <u>Η αρνητική σκέψη</u> : (επικέντρωση στο παρελθόν ή στο μέλλον, στο πιθανό λάθος και στις συνέπειες αυτού του λάθους). Τονίζουμε στους μαθητές ότι η αρνητική σκέψη αποτελεί πολύ μεγάλο εμπόδιο στην καλή απόδοση των μαθητών σε όλους τους τομείς π.χ. στον αθλητισμό (οι σκέψεις πριν από την εκτέλεση του πέναλτι), στο σχολείο (οι σκέψεις πριν από δύσκολες εξετάσεις), στη ζωή (οι σκέψεις σε μια δύσκολη και κρίσιμη κατάσταση που θα πρέπει να ληφθούν αποφάσεις) Το κακό είναι ότι η αρνητική σκέψη μας επισκέπτεται πολύ συχνά και συνεχώς θα πρέπει να είμαστε έτοιμοι να την αντιμετωπίσουμε ➔ Το πρώτο βήμα είναι να την αναγνωρίσουμε να την εντοπίσουμε. ➔ Το επόμενο βήμα είναι να την αντικαταστήσουμε με θετική. Χρησιμοποιούμε κάποια από τα χαρακτηριστικά παραδείγματα που υπάρχουν στο τετράδιο του μαθητή. Ζητάμε από τους μαθητές να μετατρέψουν την αρνητική σκέψη που υπάρχει στην πρώτη στήλη σε θετική που υπάρχει στη δεύτερη στήλη. <u>Η θετική σκέψη</u> βοηθά την καλή απόδοση, η αρνητική την εμποδίζει. <u>Εξάσκηση</u> : Οργανώνουμε τους μαθητές στις ομάδες τους. Από το τετράδιο του μαθητή ζητάμε από τις ομάδες των μαθητών να συνεργαστούν ώστε να μετατρέψουν την αρνητική σκέψη σε θετική	
	ΚΥΡΙΟ ΜΕΡΟΣ	
	Ασκήσεις: σε κάθε μια από τις παρακάτω ασκήσεις οι μαθητές καλούνται α χρησιμοποιήσουν φωναχτά αυτό – ομιλία τεχνικής υπόδειξης. Οι λέξεις είναι κοινές για όλους και είναι οι ίδιες που χρησιμοποιήθηκαν και στο προηγούμενο μάθημα. Μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε κάποια άλλη λέξη κλειδί μόνο αν εντοπίσουμε κάποιο σοβαρό λάθος που πρέπει οπωσδήποτε να διορθωθεί.	
	3' <u>Άσκηση 1^η</u> : Οι μαθητές σε ζευγάρια με μια μπάλα παραταγμένοι στο πλάτος του γηπέδου. Ξεκινά ο πρώτος με δεξιά ντρίπλα, επιστρέφει με αριστερή. Χρήση κάρτας αμοιβαίας διδασκαλίας Οι μαθητές ανά δύο τρεις ντρίπλες λένε φωναχτά τις λέξεις κλειδιά «χαμηλά – ρυθμός»	
	3' <u>Άσκηση 2^η</u> : η ίδια άσκηση μόνο που αυτή τη φορά οι μαθητές κάνουν ντρίπλα ανάμεσα στους κώνους που είναι στη σειρά. Ζητάμε από τους μαθητές ανά δύο - τρεις ντρίπλες να λένε φωναχτά τις λέξεις κλειδιά «χαμηλά – ρυθμός»	

3'	<u>Άσκηση 3^η</u> : οι μαθητές σε ζευγάρια κάνουν πάσα στήθους έχοντας απόσταση μεταξύ τους 5 περίπου μέτρα. Ζητάμε να εκτελούν όσο το δυνατό πιο σωστά και με τη δυνατότερη δυνατή ακρίβεια στη στόχευση. Χρήση κάρτας αμοιβαίας διδασκαλίας Ζητάμε να χρησιμοποιούν τις λέξεις «δάχτυλα – στόχος» σηματοδύοντας το στήθος του συμμαθητή τους.
3'	<u>Άσκηση 4^η</u> : τα ζευγάρια απέναντι σε τοίχο προσπαθούν να κάνουν όσο το δυνατόν περισσότερες επαναλήψεις στην πάσα στήθους χωρίς να τους πέσει η μπάλα κάτω και σε χρόνο 30''. Ο ένας μετράει ο άλλος δοκιμάζεται. Στην άσκηση αυτή επειδή ασκούνται στην σταθερότητα και στην ταχύτητα της πάσας χρησιμοποιούν τις λέξεις «γρήγορα – πιάνω»
20'	Υπενθύμιση του στόχου – εξάσκηση πάνω στο στόχο με τη χρήση αυτό - ομιλίας Ζητάμε από τους μαθητές για το επόμενο χρονικό διάστημα να εξασκηθούν μέσα στην ομάδα που ανήκουν πάνω στους στόχους που έθεσαν χρησιμοποιώντας αυτή τη φορά σαν πολύτιμο εργαλείο και την αυτό - ομιλία και τις λέξεις κλειδιά που έχουν διδαχθεί. Ορίζουμε με τη χρήση αριθμών τον υπεύθυνο οργάνωσης της εξάσκησης ο οποίος χρησιμοποιώντας τις εικόνες με τα σημεία κλειδιά της τεχνικής διορθώνει δίνει ανατροφοδότηση στους άλλους. Οι μαθητές ασκούνται μέσα στην ομάδα στις δεξιότητες των τεστ προσομοιώνοντας την εξάσκηση στις συνθήκες που επικρατούν στο τεστ. Δίνεται ανατροφοδότηση από τους άλλους της ομάδας. Οι μαθητές θέτουν στόχους βελτίωσης στη διάρκεια της εξάσκησης. Δίνουμε ρόλους όπως του οργανωτή της εξάσκησης, του προπονητή, του ψυχολόγου, του καταμετρητή των σκορ. Περνάμε από την κάθε ομάδα και δίνουμε ανατροφοδότηση στους μαθητές. Όταν εντοπίσουμε ένα λάθος στην τεχνική εκτέλεση κάποιου μαθητή προσπαθούμε να το διορθώσουμε προτείνοντας στο μαθητή να χρησιμοποιήσει την κατάλληλη λέξη κλειδί που να περιγράφει τη σωστή εκτέλεση του σημείου της τεχνικής που υπάρχει πρόβλημα. Π.χ. αν ο μαθητής ξεκινά τη πάσα από ψηλά, από το στήθος ζητάμε από το μαθητή να λέει τη λέξη «κοιλιά» για να θυμάται να ξεκινά τη πάσα από τη κοιλιά, αν δεν ρίχνει το βάρος του στο μπροστινό πόδι να χρησιμοποιεί τη λέξη «μπροστά» Για τη ντρίπλα για παράδειγμα μπορεί να χρησιμοποιηθεί η λέξη – κλειδί «βλέπω μπροστά» για να επικεντρωθεί ο μαθητής στο χώρο και να αποφεύγει να βλέπει τη μπάλα Αυτές οι λέξεις – κλειδιά θα απευθύνονται σε κάθε μαθητή χωριστά και θα αφορούν το δικό του πρόβλημα ή αδυναμία. Οι λέξεις αυτές θα επιλεγούν από το μαθητή με υπόδειξη ή βοήθεια από τον/την Κ.Φ.Α.
ΔΟΥΛΕΙΑ ΓΙΑ ΤΟ ΣΠΙΤΙ	
Μπορείς να διδάξεις σε κάποιο δικός σου πρόσωπο τη θετική σκέψη; Αφού το κάνεις αυτό γράψε από κάτω την εμπειρία σου.....πόσο καλός δάσκαλος ήσουν;	

ΜΑΘΗΜΑ 10^ο Διδακτική ενότητα: Μπάσκει ⇒ Ντρίπλα & Πάσα στήθους	Έμφαση στην... 1. Ανάπτυξη κινητικών δεξιοτήτων 2. Ανάπτυξη δεξιοτήτων Ζωής: καθορισμός στόχων, στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων, θετική σκέψη Μέθοδος διδασκαλίας: πρακτική
Σχολικό έτος: 2005/2006 Ημερομηνία: Υπεύθυνος για το πλάνο: Σχολείο: Τάξη: Αριθμ. Μαθ.: Διάρκεια μαθήματος: 45'	Στόχοι του μαθήματος: οι μαθητές στο μάθημα αυτό θα πρέπει : ⇒ Να αντεπεξέλθουν με επιτυχία στα κινητικά τεστ της ντρίπλας και της πάσας στήθους. ⇒ Να μπορούν να εφαρμόσουν τις δεξιότητες ζωής που έχουν διδαχθεί τη στιγμή που δοκιμάζονται στα τεστ. ⇒ Να προσπαθήσουν να πετύχουν τους στόχους που

έχουν θέσει στα δύο κινητικά τεστ	
Θεωρητική προσέγγιση: Εκπαίδευση μέσα από τα σπορ, θεωρία στόχων, καθορισμός στόχων μέσα από το πρόγραμμα “Going for the goal”	
Υλικά & εξοπλισμός: μια μπάλα για κάθε δύο παιδιά, τετράδιο του μαθητή, μολύβι, κώνοι.	Προσωπικές υπενθυμίσεις για τη διδασκαλία: καλή οργάνωση του μαθήματος, χωρίς κενά. Ενθάρρυνση, ενίσχυση, επικοινωνία, ενθουσιασμός, παροχή ανατροφοδότησης σε όλους χωρίς διαχωρισμούς.
Χώρος: το γήπεδο μπάσκετ του σχολείου	

⑦

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

5	«Ο κύκλος ενημέρωσης & επικοινωνίας»: ανακοινώνουμε στους μαθητές ότι στο σημερινό μάθημα θα δοκιμαστούν στα δύο κινητικά τεστ και θα προσπαθήσουν να πετύχουν τους στόχους που έχουν θέσει.
	Λέμε ότι στα εννιά προηγούμενα μαθήματα ασκήθηκαν τόσο στην ντρίπλα και στην πάσα αλλά κυρίως στο πως θα θέτουν στόχους, πως θα αντιμετωπίζουν τα προβλήματα που εμφανίζονται σαν εμπόδια στους στόχους τους και πως θα κατευθύνουν τη σκέψη τους με σκοπό το επιθυμητό αποτέλεσμα.
	➔ Προτρέπουμε τους μαθητές να χρησιμοποιήσουν το πολύτιμο εργαλείο της θετικής σκέψης και της αυτό – ομιλίας τεχνικής υπόδειξης.
	➔ Αν εντοπίσουν να κυριαρχούνται από την αρνητική σκέψη να προσπαθήσουν να την αντικαταστήσουν με θετική

ΚΥΡΙΟ ΜΕΡΟΣ

Τα κινητικά τεστ: οι μαθητές οργανώνονται στις ομάδες τους. Με τη σειρά η κάθε ομάδα περνά από το σταθμό που γίνεται το τεστ. Οι άλλες ομάδες μέχρι να έρθει η σειρά τους ασκούνται σε ένα άλλο σημείο του χώρου χωρίς να ενοχλούν και να κάνουν φασαρία. Σε κάθε μια από αυτές τις ομάδες υπάρχει ο υπεύθυνος προπονητής – αρχηγός που οργανώνει την εξάσκηση διορθώνει τα λάθη.	
Όποια ομάδα ολοκληρώνει το τεστ μπορεί να πάει σε μια άλλη γωνιά του χώρου και να εξασκηθεί για το επόμενο τεστ είτε αν θέλει να παίξει ελεύθερα χωρίς πάντα να ενοχλεί.	
Όταν ένας μαθητής της ομάδας που βρίσκεται στο σταθμό του τεστ δοκιμάζεται οι υπόλοιποι μετράνε το σκορ που πετυχαίνει. Μόλις ολοκληρώσει μαζί με τον προηγούμενο από αυτόν καταγράφει στο φύλο καθορισμού στόχου και στην αντίστοιχη στήλη την επίδοσή του και ελέγχει την επίτευξη ή όχι του στόχου που έθεσε στο αρχικό κινητικό τεστ.	
Πριν από τη δοκιμασία του κάθε τεστ ο μαθητής έχει το δικαίωμα να κάνει μερικές δοκιμαστικές προσπάθειες.	
Τα δύο κινητικά τεστ, επειδή υπάρχει η περίπτωση να μην φτάσει ο χρόνος και υπάρχει και ο υπεύθυνος/η Κ.Φ.Α. και ο ερευνητής μπορούν να γίνουν παράλληλα και ταυτόχρονα σε δύο σταθμούς σε δύο διαφορετικά σημεία του χώρου.	

ΔΟΥΛΕΙΑ ΓΙΑ ΤΟ ΣΠΙΤΙ

Ο απολογισμός	
➔ Πως πήγε η επίτευξη του στόχου;	
➔ Αν ξεκινούσατε τώρα και έχοντας την εμπειρία και τη σοφία αυτών των μαθημάτων τι διαφορετικό θα κάνατε είτε τα καταφέρατε στο στόχο είτε όχι;	
➔ Γράψτε σε πέντε σειρές στο τετράδιο του μαθητή τις εντυπώσεις σας από το πρόγραμμα.	

ΜΑΘΗΜΑ 11^ο Διδακτική ενότητα: Βόλεϊ ⇒ Σέρβις από κάτω	Έμφαση στην... 1. Ανάπτυξη κινητικών δεξιοτήτων 2. Ανάπτυξη δεξιοτήτων Ζωής: καθορισμός στόχων, στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων, θετική σκέψη Μέθοδος διδασκαλίας: πρακτική, αμοιβαία
Σχολικό έτος:2005/2006 Ημερομηνία: Υπεύθυνος για το πλάνο:	Στόχοι του μαθήματος: οι μαθητές στο μάθημα αυτό θα πρέπει : ⇒ Να μπορούν κάνουν σέρβις από κάτω τόσο στις

Σχολείο: Τάξη: ΣΤ' Αριθμ. Μαθ.: Διάρκεια μαθήματος: 45'	ασκήσεις όσο και σε πιεστικές και ανταγωνιστικές καταστάσεις ➔ Να μπορούν να καθορίζουν στόχους και να φτιάχνουν πλάνο δράσης για την επίτευξη του στόχου
Θεωρητική προσέγγιση: Εκπαίδευση μέσα από τα σπορ, θεωρία στόχων, καθορισμός στόχων μέσα από το πρόγραμμα "Going for the goal"	
Υλικά & εξοπλισμός: μια μπάλα για κάθε δύο παιδιά, τετράδιο του μαθητή, μολύβι, κώνοι. Χώρος: το γήπεδο βόλεϊ του σχολείου	Προσωπικές υπενθυμίσεις για τη διδασκαλία: καλή οργάνωση του μαθήματος, χωρίς κενά. Ενθάρρυνση, ενίσχυση, επικοινωνία, ενθουσιασμός, παροχή ανατροφοδότησης σε όλους χωρίς διαχωρισμούς.
① ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ	
ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	
2' «Ο κύκλος ενημέρωσης & επικοινωνίας»: Ανακοινώνουμε στους μαθητές ότι από το σημερινό μάθημα αρχίζει ένας νέος κύκλος μαθημάτων με αντικείμενο το βόλεϊ όπου θα έχουν την ευκαιρία να θέσουν νέους στόχους και να προσπαθήσουν να τους πετύχουν. Μάλιστα ο κύκλος αυτός των μαθημάτων θα αποτελέσει μια ευκαιρία να εφαρμόσουν όλα αυτά που σκέφτηκαν σαν αποτέλεσμα του απολογισμού για την επίτευξη ή όχι των στόχων που έθεσαν στο μπάσκετ. Κάνουμε μια πολύ σύντομη επανάληψη για τους στόχους, τις βασικές αρχές που θα πρέπει να έχουν, το πλάνο επίτευξης του στόχου.	
ΚΥΡΙΟ ΜΕΡΟΣ	
3' <u>Το σέρβις από κάτω</u> : μιλάμε πολύ σύντομα για το σέρβις από κάτω, περιγράφουμε την τεχνική εκτέλεση του σέρβις από κάτω, υπογραμμίζουμε τα σημεία κλειδιά ΤΑ ΣΗΜΕΙΑ ΚΛΕΙΔΙΑ: το αντίθετο πόδι μπροστά, ισορροπία και μικρό πέταγμα της μπάλας, η μπάλα θα πρέπει να φτάνει μέχρι το ύψος του κεφαλιού και να πετιέται κατακόρυφα, τελείως τεντωμένο χέρι στη διάρκεια της αιώρησης και του χτυπήματος, follow through	
35' <u>Το κινητικό τεστ του σέρβις από κάτω</u> : μέσα στον αγωνιστικό χώρο του γηπέδου βόλεϊ και σε μια απόσταση 1,5 μέτρου από την τελική γραμμή ο μαθητής κάνει 10 προσπάθειες όπου προσπαθεί να σημαδέψει ζώνες στο αντίθετο γήπεδο που έχουν διαφορετική βαθμολογία από το 1 – 4. Η μέγιστη βαθμολογία που μπορεί να πάρει ένας μαθητής είναι 40 βαθμοί. Η οργάνωση του κινητικού τεστ: οι μαθητές οργανώνονται στις ομάδες τους. Κυκλικά η κάθε ομάδα περνά από το σταθμό που γίνεται το τεστ. Οι άλλες ομάδες μέχρι να έρθει η σειρά τους ασκούνται σε ένα άλλο σημείο του χώρου χωρίς να ενοχλούν και να κάνουν φασαρία. Σε κάθε μια από αυτές τις ομάδες υπάρχει ο υπεύθυνος προπονητής – αρχηγός (τον ορίζουμε με αριθμό) που οργανώνει την εξάσκηση, διορθώνει τα λάθη, δίνει ανατροφοδότηση. Όταν ένας μαθητής της ομάδας που βρίσκεται στο σταθμό του τεστ δοκιμάζεται οι υπόλοιποι μετράνε το σκορ που πετυχαίνει. Μόλις ολοκληρώσει, μαζί με τον προηγούμενο από αυτόν καταγράφει στο φύλο καθορισμού στόχου σε μια στήλη την επίδοσή του και στην επόμενη στήλη το στόχο που θέτει για την επόμενη φορά που θα δοκιμαστεί. Όποια ομάδα ολοκληρώνει το τεστ πηγαίνει στο καθορισμένο σημείο όπου ο κάθε μαθητής ατομικά αλλά και με τη βοήθεια των άλλων συμπληρώνει το πλάνο δράσης για την επίτευξη του στόχου που μόλις έχει βάλει. Η μόνη ομάδα που πιθανόν να αντιμετωπίσει πρόβλημα χρόνου για τη συμπλήρωση του πλάνου δράσης είναι η τελευταία ομάδα που περνά από το σταθμό του τεστ. Για την ομάδα αυτή και πιθανόν για τους υπόλοιπους που δεν ολοκλήρωσαν το πλάνο δράσης αυτό μπορεί να γίνει είτε στη «δουλειά στο σπίτι» είτε στο επόμενο τεστ που διαρκεί λιγότερο.	
ΔΟΥΛΕΙΑ ΓΙΑ ΤΟ ΣΠΙΤΙ	
σκέψου ξανά το στόχο που έβαλες στο σέρβις από κάτω Ζητάμε από τους μαθητές να σκεφτούν και πάλι, ψύχραιμα πια το στόχο που έχουν βάλει και να δουν ξανά το πλάνο δράσης για την επίτευξη του στόχου στο σέρβις από κάτω που έχουν συμπληρώσει στο τετράδιο του μαθητή (σελ....)	

ΜΑΘΗΜΑ 12^ο Διδακτική ενότητα: Βόλεϊ ⇒ Πάσα με δάχτυλα πάνω από το κεφάλι		Έμφαση στην... 1. Ανάπτυξη κινητικών δεξιοτήτων 2. Ανάπτυξη δεξιοτήτων Ζωής: καθορισμός στόχων, στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων, θετική σκέψη Μέθοδος διδασκαλίας: πρακτική, αμοιβαία
Σχολικό έτος:2005/2006 Ημερομηνία: Υπεύθυνος για το πλάνο: Σχολείο: Τάξη: Αριθμ. Μαθ.: Διάρκεια μαθήματος: 45’		Στόχοι του μαθήματος: οι μαθητές στο μάθημα αυτό θα πρέπει : ⇒ Να μπορούν να κάνουν πάσα με τα δάχτυλα πάνω από το κεφάλι με άνεση και μάλιστα σε καταστάσεις ανταγωνιστικές. ⇒ Να μπορούν να καθορίζουν στόχους και να φτιάχνουν πλάνο δράσης για την επίτευξη του στόχου
Θεωρητική προσέγγιση: Εκπαίδευση μέσα από τα σπορ, θεωρία στόχων, καθορισμός στόχων μέσα από το πρόγραμμα “Going for the goal”		
Υλικά & εξοπλισμός: μια μπάλα για κάθε δύο παιδιά, τετράδιο του μαθητή, μολύβι, κώνοι. Χώρος: το γήπεδο βόλεϊ του σχολείου		Προσωπικές υπενθυμίσεις για τη διδασκαλία: καλή οργάνωση του μαθήματος, χωρίς κενά. Ενθάρρυνση, ενίσχυση, επικοινωνία, ενθουσιασμός, παροχή ανατροφοδότησης σε όλους χωρίς διαχωρισμούς.
①	ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ	
ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΟ ΜΕΡΟΣ		
1’	«Ο κύκλος ενημέρωσης & επικοινωνίας»: σήμερα θα δοκιμαστούμε στην πάσα με δάχτυλα.	
ΚΥΡΙΟ ΜΕΡΟΣ		
5’	Η πάσα με δάχτυλα πάνω από το κεφάλι Μιλάμε περιληπτικά για την πάσα πάνω από το κεφάλι στο βόλεϊ, τη δείχνουμε, θυμίζοντας τα σημεία κλειδιά της τεχνικής εκτέλεσης της κίνησης (οι μαθητές/τριες την έχουν διδαχθεί στα προηγούμενα χρόνια) Οι μαθητές στις ομάδες τους έχοντας κάθε ομάδα από 2 – 3 μπάλες εξασκούνται στην πάσα. Ένας μαθητής σε κάθε ομάδα παίζει το ρόλο του προπονητή – οργανωτή της εξάσκησης κάνοντας διορθώσεις Σημεία κλειδιά: Α. φάση προετοιμασίας ▪ Τα δάχτυλα είναι χαλαρά, ανοιχτά και ελαφρά λυγισμένα ▪ Οι δύο αντίχειρες με τους δύο δείκτες σχηματίζουν ένα τρίγωνο λίγο πάνω και μπροστά από το πρόσωπο του μαθητή. ▪ Οι καρποί είναι ελαφρώς σπασμένοι πίσω και κατά τη διάρκεια της πάσας μένουν σταθεροί χωρίς να σπάνε. ▪ Τα χέρια είναι σηκωμένα και λυγισμένα ώστε οι καρποί να έχουν απόσταση από το πρόσωπο περίπου 20 εκατοστά τη στιγμή που ο μαθητής κοιτάζει τη μπάλα ▪ Οι αγκώνες πρέπει να είναι πάνω από το ύψος των ώμων τη στιγμή της θέσης για να γίνει η πάσα. ▪ Τα πόδια είναι ανοιχτά στο άνοιγμα του ώμου και λυγισμένα, το ένα πόδι είναι λίγο μπροστά. Β. φάση της εκτέλεσης ▪ Η μπάλα παίζεται με τον αντίχειρα, το δείκτη και το μέσο και ελάχιστα με τον παράμεσο, όχι μόνο με την άκρη των δαχτύλων αλλά και με τη μεσαία φάλαγγα. ▪ Τη στιγμή της πάσας τα πόδια τεντώνουν παράλληλα με τα χέρια και τη στιγμή της απελευθέρωσης της μπάλας τα πόδια τεντώνουν και μένει ο μαθητής στις μύτες, το ίδιο συμβαίνει και με	

	τα χέρια.
30'	<u>Το κινητικό τεστ της πάσας πάνω από το κεφάλι με τα δάχτυλα:</u> Ο κάθε δοκιμαζόμενος προσπαθεί να κάνει για 30'' όσο το δυνατόν περισσότερες πάσες στον εαυτό του πάνω από το κεφάλι. Αν του πέσει η μπάλα δεν μπορεί να συνεχίσει. Αν κάποιος μαθητής/τρια στην αρχή χάσει τη μπάλα μηδενίζουμε το χρόνο και αρχίζουμε από την αρχή το μέτρημα. Αυτό όμως δεν μπορεί να το κάνει για δεύτερη φορά αν του πέσει η μπάλα. Επίσης δεν γίνεται αν το τεστ είναι στα μέσα του χρόνου. Η οργάνωση του κινητικού τεστ: οι μαθητές οργανώνονται στις ομάδες τους. Με τη σειρά, κυκλικά, η κάθε ομάδα περνά από το σταθμό που γίνεται το τεστ. Οι άλλες ομάδες μέχρι να έρθει η σειρά τους ασκούνται σε ένα άλλο σημείο του χώρου χωρίς να ενοχλούν και να κάνουν φασαρία. Σε κάθε μια από αυτές τις ομάδες υπάρχει ο υπεύθυνος προπονητής – αρχηγός που οργανώνει την εξάσκηση διορθώνει τα λάθη. Όταν ένας μαθητής της ομάδας που βρίσκεται στο σταθμό του τεστ δοκιμάζεται οι υπόλοιποι μετράνε το σκορ που πετυχαίνει. Μόλις ολοκληρώσει, μαζί με τον προηγούμενο από αυτόν καταγράφει στο φύλο καθορισμού στόχου σε μια στήλη την επίδοσή του και στην επόμενη στήλη το στόχο που θέτει για την επόμενη φορά που θα δοκιμαστεί. Πριν από τη δοκιμασία του κάθε τεστ ο μαθητής έχει το δικαίωμα να κάνει μερικές δοκιμαστικές προσπάθειες. <u>Το πλάνο δράσης:</u> Όποια ομάδα ολοκληρώνει το τεστ πηγαίνει σε μια ήσυχη γωνιά του γηπέδου και ο καθένας ατομικά συμπληρώνει τη φόρμα με το πλάνο δράσης για επίτευξη του στόχου στην πάσα με δάχτυλα. Ζητάμε από τους μαθητές να δουν ξανά το πλάνο δράσης του προηγούμενου τεστ στην περίπτωση που δεν το έχουν συμπληρώσει όπως θα έπρεπε. Μετά την ολοκλήρωση αυτής της δραστηριότητας η ομάδα παίζει ελεύθερα σε χωρίς να ενοχλεί τους άλλους.
ΔΟΥΛΕΙΑ ΓΙΑ ΤΟ ΣΠΙΤΙ	
Σκέψου ξανά το στόχο που έβαλες στη πάσα στο βόλεϊ Ζητάμε από τους μαθητές να σκεφτούν και πάλι, ψύχραιμα πια το στόχο που έχουν βάλει και να δουν ξανά το πλάνο δράσης για την επίτευξη του στόχου που έχουν συμπληρώσει στο τετράδιο του μαθητή	

ΜΑΘΗΜΑ 13^ο Διδακτική ενότητα: Βόλεϊ ⇒ Πάσα με δάχτυλα πάνω από το κεφάλι & σέρβις από κάτω	Έμφαση στην... 1. Ανάπτυξη κινητικών δεξιοτήτων 2. Ανάπτυξη δεξιοτήτων Ζωής: καθορισμός στόχων, στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων, θετική σκέψη Μέθοδος διδασκαλίας: πρακτική
Σχολικό έτος: 2005/2006 Ημερομηνία: Υπεύθυνος για το πλάνο: Σχολείο: Τάξη: Αριθμ. Μαθ.: Διάρκεια μαθήματος: 45'	Στόχοι του μαθήματος: οι μαθητές στο μάθημα αυτό θα πρέπει : ⇒ Να μπορούν κάνουν πάσα με δάχτυλα και σέρβις από κάτω τόσο στις ασκήσεις όσο και σε πιεστικές και ανταγωνιστικές καταστάσεις ⇒ Να μπορούν να καθορίζουν στόχους, να επιλύουν προβλήματα που προκύπτουν στην πορεία για την επίτευξη του στόχου. ⇒ Να χρησιμοποιούν τη θετική σκέψη και αυτό – ομιλία τεχνικής υπόδειξης
Θεωρητική προσέγγιση: Εκπαίδευση μέσα από τα σπορ, θεωρία στόχων, καθορισμός στόχων μέσα από το πρόγραμμα "Going for the goal"	
Υλικά & εξοπλισμός: μια μπάλα για κάθε δύο παιδιά, τετράδιο του μαθητή,	Προσωπικές υπενθυμίσεις για τη διδασκαλία: καλή οργάνωση του μαθήματος, χωρίς κενά. Ενθάρρυνση, ενίσχυση,

μολύβι, κώνοι, 4 στρώματα γυμναστικής. Χώρος: το γήπεδο βόλεϊ του σχολείου	επικοινωνία, ενθουσιασμός, παροχή ανατροφοδότησης σε όλους χωρίς διαχωρισμούς.
--	---

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

«Ο κύκλος ενημέρωσης & επικοινωνίας»: συζητάμε με τους μαθητές για το τεστ της προηγούμενης ημέρας, τους στόχους που έθεσαν και το πλάνο δράσης που έχουν φτιάξει για να μπορέσουν να πετύχουν το στόχο τους.

Επιβραβεύουμε τη δουλειά που έχει γίνει, ιδιαίτερα για τα πρωτότυπα σχέδια.

Λέμε στους μαθητές ότι στο σημερινό μάθημα θα μιλήσουμε για τη θετική σκέψη, την επίδραση που έχει στην απόδοση του ανθρώπου και μάλιστα σε αντιπαράβολή με την αρνητική σκέψη. Θα αναφέρουμε παραδείγματα από το μάθημα της Φ.Α., τον αθλητισμό αλλά και τη ζωή.

Τέλος θα μιλήσουμε για την αυτό – ομιλία τεχνικής υπόδειξης προσαρμοσμένη στις συγκεκριμένες δεξιότητες.

Οι σκέψεις μας

Ο κάθε άνθρωπος συνεχώς σκέφτεται, μιλάει στον εαυτό του. Όλοι οι άνθρωποι πριν κάνουν κάτι, ιδιαίτερα αν είναι σημαντικό, σκέφτονται. Σκέφτονται πριν το κάνουν, τη στιγμή που το κάνουν, αφού το κάνουν. Με λίγα λόγια αυτό που κάνουμε το έχουμε πολλές φορές σκεφτεί.

Το σώμα μας κάνει αυτό που εμείς του λέμε να κάνει

Η θετική σκέψη : κάνουμε μια σύντομη επανάληψη για όλα αυτά που έχουμε πει για τη σκέψη, τη σημασία που έχει για την απόδοση των μαθητών. Μιλάμε με συντομία για την αυτό – ομιλία τεχνικής υπόδειξης. Θυμίζουμε ότι είναι μια μορφή θετικής σκέψης. Μέσα από αυτήν ο μαθητής κατευθύνει τη σκέψη του να προσηλώνεται απόλυτα σε αυτό που πρέπει να κάνει εκείνη τη στιγμή ενώ παράλληλα δεν επιτρέπει τη σκέψη του να πετά στο παρελθόν ή στο μέλλον και σε αυτό που δεν πρέπει να κάνει (το λάθος)

Λέμε στους μαθητές ότι θα μάθουν από εδώ και στο εξής να χρησιμοποιούν τις λέξεις – κλειδιά

α. «τρίγωνο – έλεγχω» για τη πάσα με δάχτυλα Στη μεν πάσα οι λέξεις «τρίγωνο» επικεντρώνουν την προσοχή των μαθητών στο να έχουν τα χέρια τους πάνω από το μέτωπο ώστε να δημιουργούν ένα νοητό τρίγωνο με τους αντίχειρες και τους δείκτες

Το «ελέγχω» το χρησιμοποιούν για να επικεντρώνονται οι μαθητές στον έλεγχο της μπάλας τη στιγμή της άσκησης ή του τεστ, να μη πηγαίνει ψηλά, ούτε αριστερά, δεξιά, μπροστά ή πίσω. Να προσπαθούν να κατευθύνουν, να ελέγξουν τη μπάλα.

β. το «ανοίγω χέρια - παλάμη» για το σέρβις από κάτω. Οι μαθητές μαθαίνουν να χρησιμοποιούν τη λέξη «ανοίγω χέρια» για να επικεντρώνουν τη προσοχή τους στο αντίθετο άνοιγμα των δύο χεριών που πρέπει να βρίσκονται σε σχέση με το στόχο σε μια νοητή ευθεία. Επίσης με το «ανοίγω χέρια» θυμάται ο μαθητής να έχει απλωμένο μπροστά το χέρι στήριξης της μπάλας και ταυτόχρονα αντίθετα απλωμένο πίσω το χέρι που χτυπά τη μπάλα

Η λέξη «παλάμη» χρησιμοποιείται για να υπενθυμίζει στους μαθητές ότι πρέπει να βρίσκουν τη μπάλα με την παλάμη τελείως τεντωμένη και σφικτή, να χτυπούνε τη μπάλα από κάτω προς τα πάνω και η κίνηση του χεριού να συνεχίζεται μέχρι το ύψος του ώμου.

ΚΥΡΙΟ ΜΕΡΟΣ

ΑΣΚΗΣΕΙΣ: Ζητάμε από τους μαθητές στη διάρκεια των ασκήσεων:

α) να θέσουν στόχους απόδοσης για το σέρβις αλλά και για τη πάσα.

β) να χρησιμοποιούν αυτό – ομιλία τεχνικής υπόδειξης με τις λέξεις κλειδιά που έχουν μάθει και αντιστοιχούν στην κάθε δεξιότητα του βόλεϊ

Άσκηση 1^η: οι μαθητές σε ζευγάρια. Πρώτα ο ένας κάνει τουλάχιστον πέντε συνεχόμενες πάσες στον εαυτό του μετά ο άλλος.

Όταν ο ένας εκτελεί ο άλλος μαθητής βλέπει την κάρτα αμοιβαίας διδασκαλίας και ελέγχει αν η δεξιότητα στα μέρη της εκτελείται σωστά και κάνει τις ανάλογες διορθώσεις.

Λέμε στους μαθητές ότι κάνουμε μόνο πάσα με δάχτυλα και τίποτε άλλο. Αν η μπάλα δεν είναι κατάλληλη για τέτοια πάσα να την πιάνουνε και να ξαναρχίζουν τις πάσες στον εαυτό τους από την αρχή.

	Αν κάποιοι μαθητές δυσκολεύονται να κάνουν το τρίγωνο με τα δύο χέρια τη στιγμή της πάσας και ανοίγουν περισσότερο τους αγκώνες τους τότε αλλάζουμε την άσκηση και υποχρεώνουμε του μαθητές να κάνουν πάσα μόνο με τη χρήση του αντίχειρα και του δείκτη. Ζητάμε από τους μαθητές την ώρα της άσκησης να χρησιμοποιούν τις λέξεις κλειδιά «τρίγωνο – ελέγχω»
3'	<u>Άσκηση 2^η</u> : οι μαθητές σε ζευγάρια αλλάζουν πάσες με δάχτυλα πάνω από το κεφάλι. Προσπαθούν να διατηρήσουν όσο το δυνατόν περισσότερες χρόνο την μπάλα στον αέρα χωρίς τους πέσει στο έδαφος αλλά αυτό να μην είναι σε βάρος της τεχνικής ποιότητας της κίνησης. Λέμε στους μαθητές ότι κάνουμε μόνο πάσα με δάχτυλα και τίποτε άλλο και αν η μπάλα δεν είναι κατάλληλη για τέτοια πάσα να την πιάνουν και να ξαναρχίζουν τις πάσες από την αρχή. Ζητάμε από τους μαθητές την ώρα της άσκησης να χρησιμοποιούν τις λέξεις κλειδιά «τρίγωνο – ελέγχω»
3'	<u>Άσκηση 3^η</u> : οι μαθητές σε ζευγάρια στο χώρο. Ο ένας κάνει σέρβις από κάτω, ο άλλος επιστρέφει τη μπάλα με πάσα πάνω από το κεφάλι. Μετά από 10 προσπάθειες οι ρόλοι αλλάζουν. Στόχος απόδοσης στο σέρβις – στόχος απόδοσης στην πάσα, χρήση αυτό – ομιλίας με λέξεις – κλειδιά.
10'	<u>Παιγνίδι 1^ο</u> «το θετικό παιχνίδι» οι μαθητές είναι παρατεταγμένοι στις ομάδες τους σε μια γραμμή 2 περίπου μέτρα μέσα από την τελική γραμμή του σέρβις. Κάθε ομάδα έχει στην απέναντι πλευρά και ένα στρώμα γυμναστικής περίπου 3 μέτρα από το φιλέ. Πίσω από το στρώμα της κάθε ομάδας είναι ο προπονητής της ομάδας που φροντίζει να μη φεύγει η μπάλα και να επιστρέφει τη μπάλα σε αυτόν που δοκιμάζεται. Κάθε μαθητής στην 1^η φάση κάνει πέντε προσπάθειες για να πετύχει το στόχο με σέρβις από κάτω. Σε αυτή τη φάση προτρέπεται από τον/την Κ.Φ.Α. πριν από την εκτέλεση αλλά και τη στιγμή που εκτελεί να χρησιμοποιεί έντονα αρνητικές σκέψεις, π.χ. «δε μπορώ να τα καταφέρω», «είμαι άχρηστος», «είμαι ανίκανος», «πάλι θα με κοροϊδέψουν οι συμμαθητές μου» κ.λ.π. Αφού ολοκληρώσουν όλοι επιχειρούν ξανά οι ίδιοι μαθητές άλλες 5 προσπάθειες χρησιμοποιώντας όμως αυτή τη φορά, πριν από τη στιγμή της εκτέλεσης, θετική σκέψη όπως «μπορώ να πετύχω το στόχο, «συγκεντρώσου, μπορείς να τον πετύχεις» και τη στιγμή της εκτέλεσης να χρησιμοποιεί τις λέξεις κλειδιά «τεντωμένο – σηματοδευώ» . Στο τέλος ζητάμε από τις ομάδες και από κάθε μαθητή ξεχωριστά να μας περιγράψουν τα συναισθήματα που ένοιωσαν, τη διαφορά στο σκορ κ.λ.π.
10'	<u>Παιγνίδι βόλεϊ</u>: οι μαθητές είναι χωρισμένοι στις ομάδες τους και παίζουν ανά δύο σε κάθε γήπεδο. Αν δεν υπάρχει δεύτερο γήπεδο βόλεϊ δημιουργούμε με ένα σχοινί από όπου κρέμονται κορδέλες. Οι γραμμές του γηπέδου τις κάνουμε με σχοινιά. Το παιχνίδι ξεκινάει με το σέρβις που εκτελείται μέσα από το γήπεδο. Οι κανονισμοί είναι οι γνωστοί εκτός από μια εξαίρεση: η μπάλα θα πρέπει να περάσει από όλους τους μαθητές πριν περάσει στην απέναντι μεριά. Αν δεν συμβεί αυτό τότε κερδίζει πόντο η αντίπαλη ομάδα. Μάλιστα επιτρέπεται να γίνουν περισσότερες από τρεις πάσες πριν περάσει από την άλλη μεριά. Αν κάποιος παίκτης δυσκολεύεται να κάνει πάσα ή αν δεν μπορεί να περάσει τη μπάλα απέναντι μπορεί να κάνει και μια πάσα στον εαυτό του. Αν οι μαθητές δεν είναι και τόσο εξοικειωμένοι με το βόλεϊ επιτρέπουμε είτε όλους, είτε κάποιους να πιάνουν τη μπάλα αν δυσκολεύονται. Μας ενδιαφέρει να παίζουν όλοι οι μαθητές...
ΔΟΥΛΕΙΑ ΓΙΑ ΤΟ ΣΠΙΤΙ	
Παρακολουθώ τη σκέψη μου. Βάλε σαν στόχο σε μια φάση χαλάρωσης στο σπίτι να παρακολουθήσεις τη σκέψη σου για τουλάχιστον για μια ώρα. Κατέγραψε πόσες αρνητικές σκέψεις έκανες και πόσες φορές αυτές τις σκέψεις μπόρεσες να τις μετατρέψεις σε θετικές. Μπορείς να παρακολουθείς τη σκέψη σου και άλλες φορές, σε άλλες φάσεις της μέρας που θα πρέπει να κάνεις κάτι δύσκολο; Κατέγραψε την εμπειρία σου από την παρακολούθηση της σκέψης σου στο τετράδιο του μαθητή στο ειδικό χώρο που υπάρχει.	

ΜΑΘΗΜΑ 14^ο Διδακτική ενότητα: Βόλεϊ ⇒ Πάσα με δάχτυλα πάνω από το κεφάλι & σέρβις από κάτω	Έμφαση στην... 1. Ανάπτυξη κινητικών δεξιοτήτων 2. Ανάπτυξη δεξιοτήτων Ζωής: καθορισμός στόχων, στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων, θετική σκέψη Μέθοδος διδασκαλίας:πρακτική και αμοιβαία
Σχολικό έτος:2005/2006 Ημερομηνία: Υπεύθυνος για το πλάνο: Σχολείο: Τάξη: Αριθμ. Μαθ.: Διάρκεια μαθήματος: 45'	Στόχοι του μαθήματος: οι μαθητές στο μάθημα αυτό θα πρέπει : ⇒ Να μπορούν κάνουν πάσα με δάχτυλα και σέρβις από κάτω τόσο στις ασκήσεις όσο και σε πιεστικές και ανταγωνιστικές καταστάσεις ⇒ Να μπορούν να καθορίζουν στόχους, να επιλύουν προβλήματα που προκύπτουν στην πορεία για την επίτευξη του στόχου. ⇒ Να εντοπίζουν εύκολα την αρνητική σκέψη και να μπορούν να την μετατρέπουν σε θετική ⇒ Να χρησιμοποιούν αυτό ομιλία τεχνικής υπόδειξης για να βελτίωση των κινητικών δεξιοτήτων
Θεωρητική προσέγγιση: Εκπαίδευση μέσα από τα σπορ, θεωρία στόχων, καθορισμός στόχων μέσα από το πρόγραμμα "Going for the goal"	
Υλικά & εξοπλισμός: μια μπάλα για κάθε δύο παιδιά, τετράδιο του μαθητή, μολύβι, κώνοι, σχοινιά, 4 στρώματα. Χώρος: το γήπεδο βόλεϊ του σχολείου	Προσωπικές υπενθυμίσεις για τη διδασκαλία: καλή οργάνωση του μαθήματος, χωρίς κενά. Ενθάρρυνση, ενίσχυση, επικοινωνία, ενθουσιασμός, παροχή ανατροφοδότησης σε όλους χωρίς διαχωρισμούς.
① ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ	
ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	
7'	«Ο κύκλος ενημέρωσης & επικοινωνίας»: Μιλάμε για τη δουλειά στο σπίτι και για την εμπειρία των μαθητών από την προσπάθεια ελέγχου της σκέψης. Κάνουμε μια σύντομη επανάληψη για τη σκέψη, την επίδραση της θετικής σκέψης στην ανθρώπινη απόδοση, τη χρήση της αυτό – ομιλίας υπόδειξης και τις λέξεις κλειδιά. Λέμε στους μαθητές ότι όταν έχουμε κάποιο τεχνικό πρόβλημα στην εκτέλεση της κινητικής δεξιότητας ή όταν κάνουμε ένα σοβαρό τεχνικό λάθος στην κίνηση μπορούμε να χρησιμοποιούμε κάποιες εξειδικευμένες λέξεις που θα στοχεύουν στο να επικεντρώσουμε την προσπάθεια στη σωστή εκτέλεση της κίνησης και να διορθώσουμε το λάθος. Οι λέξεις αυτές θα είναι εξειδικευμένες και εξατομικευμένες, θα αφορούν το συγκεκριμένο τεχνικό πρόβλημα ή λάθος όπως και το συγκεκριμένο μαθητή που κάνει το λάθος. Έτσι αν ένα μαθητής κάνει το λάθος να σπάει τον καρπό όταν κάνει πάσα, όπως στο μπάσκετ, του ζητάμε να χρησιμοποιεί τη λέξη «καρπός σταθερός» για να θυμάται να έχει το καρπό σταθερό χωρίς να σπάει. Αν ένας μαθητής δεν έχει τα πόδια λυγισμένα πριν τη πάσα του λέμε κάθε φορά που προετοιμάζεται να κάνει πάσα να λέει «χαμηλά» για να θυμάται να έχει τα πόδια του λυγισμένα και το κορμί του με χαμηλό Κ.Β ώστε να έχει περιθώριο για να τεντώσει πόδια χέρια τη στιγμή της απελευθέρωσης της μπάλας. Το ίδιο ισχύει και για το σέρβις. Μπορεί ένας μαθητής να έχει ανισορροπία τη στιγμή που αφήνει τη μπάλα με το χέρι στήριξης για να τη χτυπήσει με το άλλο χέρι. Του ζητάμε να λέει τη λέξη «ισορροπώ» για να θυμάται τη σωστή κίνηση. Μπορεί να ξεχνά να κάνει το follow through μετά το χτύπημα της μπάλας, του ζητάμε να λέει τη λέξη «συνεχίζω» κ.λ.π.
ΚΥΡΙΟ ΜΕΡΟΣ	
3'	Άσκηση 1 ^η : οι μαθητές σε ζευγάρια κάνουν πάσα χρησιμοποιώντας μόνο τους αντίχειρες και τους δείκτες για να μάθουν να φτιάχνουν το τρίγωνο. Ταυτόχρονα χρησιμοποιούν φωναχτά τις λέξεις κλειδιά
4'	Άσκηση 2 ^η : Οι μαθητές στις ομάδες τους δημιουργούν κύκλο και προσπαθούν να αλλάξουν πάσες με δάχτυλα, προσπαθώντας να στείλουν τη μπάλα στον απέναντί τους.

	Ο προπονητής – αρχηγός της ομάδας ελέγχει, διορθώνει, επιβραβεύει. Από τους μαθητές ζητάμε να χρησιμοποιούν αυτό – ομιλία τεχνικής υπόδειξης και τις λέξεις κλειδιά. Μάλιστα να τις χρησιμοποιούν φωναχτά. Στην διάρκεια της άσκησης ο προπονητής – αρχηγός της ομάδας όταν εντοπίζει ένα συγκεκριμένο τεχνικό λάθος σε κάποιο μαθητή του προτείνει μέσα από συζήτηση να χρησιμοποιεί λέξη κλειδί που θα επικεντρώνεται στη σωστή εκτέλεση και στην εξάλειψη του συγκεκριμένου λάθους. Ο ασκούμενος υποχρεώνεται να φωνάζει δυνατά τη λέξη αυτή. Για παράδειγμα αν δεν λυγίζει αρκετά τα γόνατα να φωνάζει τη λέξη «γόνατα» για να θυμάται την αδυναμία του και να τη διορθώνει Ο/η Κ.Φ.Α. βοηθούν, συμπληρώνουν τον προπονητή – αρχηγό.
10'	<u>Άσκηση 3^η</u> : στο γήπεδο το βόλεϊ οι τέσσερις ομάδες παίζουν ανά δύο. Κάθε ομάδα είναι σε μια σειρά πίσω από ένα στρώμα που βρίσκεται 3 – 4 μέτρα από το φιλέ. Σε κάθε ομάδα αντιστοιχεί και ένα στρώμα. Ο πρώτος κάνει σέρβις από κάτω, 1 – 2 μέτρα μέσα από την τελική γραμμή και σημαδεύει ένα στρώμα γυμναστικής που βρίσκεται στο ίδιο σημείο στην άλλη πλευρά. Μετά εκτελεί ο πρώτος της άλλης ομάδας. Αν η μπάλα χτυπήσει το στρώμα είναι ένας πόντος. Ο προπονητής – αρχηγός κάνει διορθώσεις, ενθαρρύνει, προτείνει λέξεις κλειδιά. Από τη μέση και μετά επιλεκτικά σε συγκεκριμένες περιπτώσεις και μετά από δική μας εντολή προτρέπουμε τους αντιπάλους, όταν ο αντίπαλος εκτελεί, να τον αποθαρρύνουν (ότι δεν μπορεί να τα καταφέρει, όχι αποδοκimasίες όχι φωνές και φασαρία) ενώ οι συμπαίκτες του τον ενισχύουν προτρέποντας να χρησιμοποιεί τις λέξεις κλειδιά που έμαθε. Αυτός που εκτελεί το σέρβις συγκεντρώνεται, χρησιμοποιεί φωναχτά θετική σκέψη και αυτό – ομιλία υπόδειξης και εκτελεί.
15'	<u>Παιχνίδι</u> : «το τζαμί» σε κάθε μισό του γηπέδου βόλεϊ παίζουν δύο ομάδες (π.χ. η Α με την Δ και στο άλλο μισό η Β με την Γ). Ανάμεσα στις δύο ομάδες και στη μέση ακριβώς, σε απόσταση περίπου 5 μέτρων από την κάθε ομάδα, υπάρχουν δύο κώνοι ανεστραμμένοι ο ένας πάνω στον άλλον, έτσι που να δημιουργούν ένα μικρό πύργο. Από τη γραμμή τους η κάθε ομάδα και εναλλάξ με σέρβις από κάτω προσπαθούν να ριξουν το πύργο. Όποια ομάδα πρώτη ρήξει τον πύργο είναι οι κυνηγοί. Οι κυνηγοί απλώνονται στον περιορισμένο χώρο του μισού γηπέδου βόλεϊ, δεν έχουν όμως το δικαίωμα να κάνουν βήματα με τη μπάλα στα χέρια. Μπορούν όμως να αλλάζουν πάσες με δάχτυλα και να προσπαθούν να κάψουν τους αντιπάλους τους μόνο με σέρβις από κάτω και φυσικά θα πρέπει να είναι σε στάση και όχι σε κίνηση. Οι κυνηγημένοι μπορούν να τρέχουν, δεν μπορούν όμως να βγουν έξω από τα όρια του γηπέδου. Όποιο καίγεται βγαίνει από το παιχνίδι. Προτρέπουμε τους μαθητές να χρησιμοποιούν τις λέξεις κλειδιά και την αυτό – ομιλία τεχνικής υπόδειξης την ώρα που προσπαθούν να πετύχουν το κώνο ή όταν σημαδεύουν ένα αντίπαλο.
ΔΟΥΛΕΙΑ ΓΙΑ ΤΟ ΣΠΙΤΙ	
γίνε δάσκαλος της θετικής σκέψης ζητάμε από τους μαθητές να σκεφτούν ένα άτομο από το στενό τους περιβάλλον που δεν έχει εμπιστοσύνη σε αυτά που κάνει και σε αυτά και σκέφτεται. ➔ Μπορείτε σε αυτό το πρόσωπο να μιλήσετε για τη θετική σκέψη; ➔ Μπορείτε να του διδάξετε τον τρόπο να εντοπίζει την αρνητική σκέψη και να την μετατρέπει σε θετική; ➔ Αφού το δοκιμάστε γράψτε μας σε πέντε σειρές πως πήγε η προσπάθεια.	
ΜΑΘΗΜΑ 15^ο Διδακτική ενότητα: Βόλεϊ ⇒ Πάσα με δάχτυλα πάνω από το κεφάλι & σέρβις από κάτω Σχολικό έτος:2005/2006 Ημερομηνία:	Έμφαση στην... 1. Ανάπτυξη κινητικών δεξιοτήτων 2. Ανάπτυξη δεξιοτήτων Ζωής: καθορισμός στόχων, στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων, θετική σκέψη Μέθοδος διδασκαλίας: πρακτική Στόχοι του μαθήματος: οι μαθητές στο μάθημα αυτό θα πρέπει : ⇒ Να μπορούν κάνουν πάσα με δάχτυλα και σέρβις από



Υπεύθυνος για το πλάνο: Σχολείο: Τάξη: Αριθμ. Μαθ.: Διάρκεια μαθήματος: 45'	κάτω τόσο στις ασκήσεις όσο και σε πιεστικές και ανταγωνιστικές καταστάσεις ⇒ Να μπορούν να καθορίζουν στόχους, να επιλύουν προβλήματα που προκύπτουν στην πορεία για την επίτευξη του στόχου. ⇒ Να εντοπίζουν εύκολα την αρνητική σκέψη και να μπορούν να την μετατρέπουν σε θετική ⇒ Να χρησιμοποιούν αυτό ομιλία τεχνικής υπόδειξης για να βελτίωση των κινητικών δεξιοτήτων
Θεωρητική προσέγγιση: Εκπαίδευση μέσα από τα σπορ, θεωρία στόχων, καθορισμός στόχων μέσα από το πρόγραμμα "Going for the goal"	
Υλικά & εξοπλισμός: μια μπάλα για κάθε δύο παιδιά, τετράδιο του μαθητή, μολύβι, κόνι. Χώρος: το γήπεδο μπάσκετ του σχολείου	Προσωπικές υπενθυμίσεις για τη διδασκαλία: καλή οργάνωση του μαθήματος, χωρίς κενά. Ενθάρρυνση, ενίσχυση, επικοινωνία, ενθουσιασμός, παροχή ανατροφοδότησης σε όλους χωρίς διαχωρισμούς.
⑦ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ	
ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	
10'	«Ο κύκλος ενημέρωσης & επικοινωνίας»: Μιλάμε για τη δουλειά στο σπίτι και για την εμπειρία των μαθητών από την προσπάθεια διδασκαλίας σε κάποιο δικό τους πρόσωπο της θετικής σκέψης. Κάνουμε συζήτηση για τους στόχους που έχουν θέσει οι μαθητές, για το πλάνο δράσης και τονίζουμε ότι στο επόμενο μάθημα θα πρέπει να προσπαθήσουν να πετύχουν το στόχο τους. Κάνουμε μια σύντομη επανάληψη στη διαδικασία επίλυσης προβλημάτων και περιγράφουμε τα βήματα του Σ.Ο.Σ. Συζητάμε με τους μαθητές για το πλάνο δράσης για την επίτευξη των στόχων. Τους ρωτάμε για τα προβλήματα που μέχρι τώρα συνάντησαν. Στο τέλος ζητάμε από τους μαθητές να καταγράψουν στη φόρμα που υπάρχει στο τετράδιο του μαθητή (σελ....) ένα από τα προβλήματα που συνάντησαν και το οποίο το θεωρούν το πιο σημαντικό και να προσπαθήσουν να το λύσουν ακολουθώντας τα βήματα του Σ.Ο.Σ.
ΚΥΡΙΟ ΜΕΡΟΣ	
5'	<u>Άσκηση 1^η</u> : . οι μαθητές στις ομάδες τους που χωρίζονται στη μέση και οι μισοί πηγαίνουν από την άλλη μεριά του φιλέ. Ο πρώτος κάνει πάσα στον απέναντι και πηγαίνει τελευταίος στη σειρά του, το ίδιο κάνει ο απέναντι. Βάζουν σαν στόχο να κάνουν μια επιπλέον συνεχόμενη πάσα από την προηγούμενη φορά. Χρησιμοποιούν αυτό – ομιλία υπόδειξης για να αποφεύγουν τα τεχνικά λάθη.
30'	<u>Παιχνίδι</u> Βόλεϊ. οι μαθητές είναι χωρισμένοι στις ομάδες τους. Οι δύο ομάδες παίζουν στο γήπεδο βόλεϊ, οι άλλες στο δεύτερο γήπεδο που έχουμε φτιάξει με σχοινί και κορδέλες για φιλέ και σχοινιά για γραμμές. Το παιχνίδι παίζεται σύμφωνα με τους γνωστούς κανονισμούς και με τον περιορισμό ότι πρέπει να περνά από όλους η μπάλα. Εκ περιτροπής περνάμε από τα δύο γήπεδα και αφού σταματήσει το παιχνίδι κάνουμε ερωτήσεις όπως φαίνεται πιο κάτω. Οι ομάδες συσκέπτονται και με τον εκπρόσωπο απαντούν. Οι άλλες συμπληρώνουν, συμφωνούν, διαφωνούν. Στη μέση του χρόνου οι ομάδες αλλάζουν γήπεδα. Εφαρμογή του Σ.Ο.Σ. – ρωτάμε τους μαθητές Για άμυνα ▪ Όταν ο αντίπαλος κάνει σέρβις πως παρατάσσεται η ομάδα για να είναι περισσότερο αποτελεσματική; ▪ Όταν γίνεται η πρώτη υποδοχή τι πρέπει να κάνουμε για αν μπορέσουμε να δεχτούμε την μπάλα; ▪ Τι πρέπει να κάνουμε αν δεχτούμε μια πολύ χαμηλή πάσα; ▪ Πως θα δώσουμε τη πάσα ώστε να δώσουμε χρόνο σε συμπαίκτη μας να προλάβει τη μπάλα;

	Για την επίθεση ✱ Τι σημαδεύουμε όταν κάνουμε σέρβις; ✱ Τι μπορούμε αν κάνουμε για να ξεγελάσουμε τους αντιπάλους μας όταν δεχόμαστε μια καλή πάσα και έχουμε όλο το πεδίο ελεύθερο;
ΔΟΥΛΕΙΑ ΓΙΑ ΤΟ ΣΠΙΤΙ	
Βοήθησε ένα φίλο/η σου σε ένα του/της πρόβλημα Ένας φίλος/η σου αντιμετωπίζει ένα πρόβλημα. Προσπαθήστε μαζί να το λύσετε ακολουθώντας τα βήματα του Σ.Ο.Σ. Γράψε στο ειδικό χώρο που υπάρχει στο τετράδιο του μαθητή την εμπειρία σου από αυτή σου την προσπάθεια	

ΜΑΘΗΜΑ 16^ο Διδακτική ενότητα: Βόλεϊ ⇒ Πάσα με δάχτυλα πάνω από το κεφάλι		Έμφαση στην... 1. Ανάπτυξη κινητικών δεξιοτήτων 2. Ανάπτυξη δεξιοτήτων Ζωής: καθορισμός στόχων, στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων, θετική σκέψη Μέθοδος διδασκαλίας: πρακτική
Σχολικό έτος:2005/2006 Ημερομηνία: Υπεύθυνος για το πλάνο: Σχολείο: Τάξη: ΣΤ΄ Αριθμ. Μαθ.: Διάρκεια μαθήματος: 45΄		Στόχοι του μαθήματος: οι μαθητές στο μάθημα αυτό θα πρέπει : ⇒ Να μπορούν κάνουν πάσα με δάχτυλα και σέρβις από κάτω τόσο στις ασκήσεις όσο και σε πιεστικές και ανταγωνιστικές καταστάσεις ⇒ Να μπορούν να καθορίζουν στόχους, να επιλύουν προβλήματα που προκύπτουν στην πορεία για την επίτευξη του στόχου. ⇒ Πετύχουν τους στόχους που έχουν θέσει
Θεωρητική προσέγγιση: Εκπαίδευση μέσα από τα σπορ, θεωρία στόχων, καθορισμός στόχων μέσα από το πρόγραμμα “Going for the goal”		
Υλικά & εξοπλισμός: μια μπάλα για κάθε δύο παιδιά, τετράδιο του μαθητή, μολύβι, κώνοι. Χώρος: το γήπεδο μπάσκετ του σχολείου		Προσωπικές υπενθυμίσεις για τη διδασκαλία: καλή οργάνωση του μαθήματος, χωρίς κενά. Ενθάρρυνση, ενίσχυση, επικοινωνία, ενθουσιασμός, παροχή ανατροφοδότησης σε όλους χωρίς διαχωρισμούς.
⑦	ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ	
ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΟ ΜΕΡΟΣ		
5΄	«Ο κύκλος ενημέρωσης & επικοινωνίας»: ανακοινώνουμε στους μαθητές ότι με το σημερινό μάθημα το πρόγραμμα ολοκληρώνεται. Σήμερα θα γίνουν τα δύο τεστ του βόλεϊ. Προτρέπουμε τους μαθητές να έχουν θετική σκέψη και να χρησιμοποιήσουν αυτό ομιλία τεχνικής υπόδειξης με τη χρήση των κατάλληλων λέξεων είτε αυτών που έχουν διδαχθεί είτε και κάποιων άλλων που θεωρούν ότι τους βοηθούν περισσότερο.	
ΚΥΡΙΟ ΜΕΡΟΣ		
Τα κινητικά τεστ: οι μαθητές οργανώνονται στις ομάδες τους. Με τη σειρά η κάθε ομάδα περνά από το σταθμό που γίνεται το τεστ. Οι άλλες ομάδες μέχρι να έρθει η σειρά τους ασκούνται σε ένα άλλο σημείο του χώρου χωρίς να ενοχλούν και να κάνουν φασαρία. Σε κάθε μια από αυτές τις ομάδες υπάρχει ο υπεύθυνος προπονητής – αρχηγός που οργανώνει την εξάσκηση διορθώνει τα λάθη. Όποια ομάδα ολοκληρώνει το τεστ μπορεί να πάει σε μια άλλη γωνιά και να εξασκηθεί για το επόμενο τεστ είτε αν θέλει να παίξει ελεύθερα χωρίς πάντα να ενοχλεί. Όταν ένας μαθητής της ομάδας που βρίσκεται στο σταθμό του τεστ δοκιμάζεται οι υπόλοιποι μετράνε το σκορ που πετυχαίνει. Μόλις ολοκληρώσει μαζί με τον προηγούμενο από αυτόν καταγράφει στο φύλο καθορισμού στόχου και στην αντίστοιχη στήλη την επίδοσή του και ελέγχει την επίτευξη ή όχι		

του στόχου που έθεσε στο αρχικό κινητικό τεστ.

Πριν από τη δοκιμασία του κάθε τεστ ο μαθητής έχει το δικαίωμα να κάνει μερικές δοκιμαστικές προσπάθειες.

Τα δύο κινητικά τεστ, επειδή υπάρχει η περίπτωση να μην φτάσει ο χρόνος και υπάρχει και ο υπεύθυνος/η Κ.Φ.Α. και ο ερευνητής μπορούν να γίνουν παράλληλα και ταυτόχρονα σε δύο σταθμούς σε δύο διαφορετικά σημεία του χώρου.

ΤΕΛΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

2' «κύκλος ενημέρωσης & επικοινωνίας»: σύντομη συζήτηση για τους στόχους αλλά και για το πρόγραμμα γενικότερα.

Ευχαριστούμε τους μαθητές για τη συνεργασία και την προσπάθειά τους.

ΔΟΥΛΕΙΑ ΓΙΑ ΤΟ ΣΠΙΤΙ

οι εμπειρίες σου από το πρόγραμμα

Κάνε μια έκθεση με τα συναισθήματα, τις απόψεις σου, τις εμπειρίες από το πρόγραμμα. Τις αδυναμίες που εντόπισες, τι νομίζεις ότι πρέπει να αλλάξει, να τροποποιηθεί ή να αφαιρεθεί. Τι σου άρεσε και πρέπει να παραμείνει ή να ενισχυθεί.

Πες τη γνώμη σου, η άποψή σου έχει πολύ μεγάλη αξία

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ

Το τετράδιο του μαθητή όπως μοιράσθηκε στους μαθητές της πειραματικής ομάδας.

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΖΩΗΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Τι είναι αυτό το πρόγραμμα δεξιοτήτων ζωής;

Είναι μαθήματα που θα γίνουν στην τάξη σου, στην ώρα της γυμναστικής. Σ' αυτά θα μάθεις να βάζεις στόχους, να προσπαθείς να τους πετύχεις, να σκέφτεσαι θετικά και να λύνεις προβλήματα.

Θα μάθεις ότι τα πάντα μπορείς να πετύχεις αρκεί:

- ✱ να προσπαθείς,
- ✱ η προσπάθειά σου να γίνεται με σχέδιο
- ✱ να πιστεύεις στις δυνάμεις σου και
- ✱ να αγαπάς αυτό που θέλεις να πετύχεις.

Για να έχει επιτυχία το πρόγραμμα θα πρέπει ο κάθε μαθητής/τρια ξεχωριστά να είναι συνεπής και υπεύθυνος μέσα στο μάθημα.

Οι ρόλοι που θα αναλάβουν οι μαθητές μέσα στην ομάδα στα μαθήματα του προγράμματος είναι οι εξής:

α) προπονητής – αρχηγός ομάδας: υπεύθυνος για τη σωστή εκτέλεση των ασκήσεων, την οργάνωση του παιχνιδιού. Δίνει οδηγίες, κάνει διορθώσεις, βοηθά τους άλλους στην ώρα της εξάσκησης. Στο παιχνίδι είναι ο αρχηγός, ο play maker της ομάδας. Επίσης είναι υπεύθυνος για την πειθαρχία μέσα στην ομάδα.

Χρησιμοποιεί τις κάρτες (κίτρινη – κόκκινη) σε απείθαρχους μαθητές. Υπεύθυνος για τον πίνακα ανακοινώσεων της ομάδας.

β) ψυχολόγος – εξειδικευμένος στις δεξιότητες ζωής: υπεύθυνος για τις δεξιότητες ζωής. Βοηθά κατευθύνει τους άλλους να βάλουν στόχους, να φτιάξουν το πλάνο δράσης, να μάθουν να σκέφτονται θετικά και να κατευθύνουν τη σκέψη τους, να λύνουν προβλήματα.

γ) φροντιστής: φροντίζει για το αθλητικό υλικό της ομάδας αλλά και

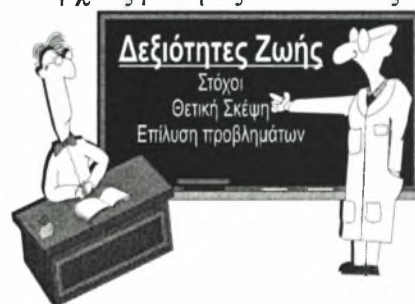
της τάξης.

Στον παρακάτω πίνακα γράψε τι ρόλους θα αναλάβεις στα μαθήματα του προγράμματος σύμφωνα με τις οδηγίες που θα πάρεις. Οι ρόλοι δίνονται με βάση τους αριθμούς που έχεις.

ΓΙΑ ΝΑ ΕΧΩ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟ ΚΕΡΔΟΣ ΑΠΟ ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

...δεν θα ξεχνάω στο μάθημα της γυμναστικής...

- 1... πραγματικά να συμμετέχω και να προσπαθώ στο μάθημα της γυμναστικής
- 2... να εφαρμόζω αυτά που μαθαίνω για τις δεξιότητες ζωής στις ασκήσεις του μαθήματος αλλά και στη ζωή μου.
- 3... να είμαι υπεθ υνος και να συνεργάζομαι μέσα στην ομάδα
- 4... να είμαι υπεθ υνος στα καθήκοντα του ρόλου που μου δίδεται σε κάθε μάθημα
- 5... να έχω πάντα στο μάθημα της γυμναστικής ένα μολ βι & το «τετράδιο του μαθητή».
- 6... να κάνω καθημερινά τη «δουλειά για το σπίτι».



Ρόλος	Ευθύνες - υποχρεώσεις	Μάθημα
Προπονητής – αρχηγός ομάδας	1. Βοηθάς τους άλλους στις ασκήσεις – τους προπονεείς. 2. Είσαι ο οργανωτής – καθοδηγητής στα παιχνίδια. 3. Είσαι υπεύθυνος πειθαρχίας και τάξης στην ομάδα	

[Πληκτρολογήστε κείμενο]

Ψυχολόγος ομάδας	Σύμβουλος στον καθορισμό στόχων & πλάνου δράσης, στη θετική σκέψη και στην επίλυση προβλημάτων
Φροντιστής ομάδας	Υπεύθυνος για μπάλες και άλλο αθλητικό υλικό

Γράψτε τα στοιχεία σας εδώ κάτω

ΠΡΟΣΟΧΗ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ

Το «τετράδιο του μαθητή» με την ολοκλήρωση του προγράμματος θα επιστραφεί. Αυτά που θα γράψετε αποτελούν σημαντικές πληροφορίες για το πρόγραμμα. Για το λόγο αυτό προσέξτε το, φυλάξτε το...

Σχολείο:
Τμήμα:.....
Ημερομηνία γέννησης:.....

Μάθημα 1ο

Όνειρο: είναι μια βαθιά επιθυμία που θέλουμε να μας συμβε

Επιθυμία: κάτι που θέλουμε ζήσουμε,να γευτούμε, να χαρούμε στη ζωή μας.



είναι κάτι παραπάνω,
είναι μια επιθυμία, ένα
όνειρο που για να γίνει
πραγματικότητα θέλει
προσπάθεια, δουλειά,
καλό σχεδιασμό.
Θέλει υπομονή & επιμονή

Πως πρέπει να είναι όμως ένας στόχος ;

- 1. να είναι προκλητικός: κάτι παραπάνω από αυτό που είδη κάνει ο μαθητής. Αν ο μαθητής πηδάει στο άλμα σε μήκος 3 μέτρα και 20 εκατοστά να βάζει στόχο να πηδήσει 3 και 40 εκατοστά.
- 2. να είναι ρεαλιστικός: να μπορεί να τον πετ χει ο μαθητής, να είναι μέσα στις δυνατότητές του. Αν πηδάει 3 και 20 δεν πρέπει να βάζει στόχο να πηδήσει 5 και 40 γιατί δεν μπορεί να το καταφέρει.
- 3. να είναι εξειδικευμένος: να είναι μετρήσιμος σε αριθμούς, σε μέτρα, σε κιλά και να καθορίζει ακριβή χρόνο που θα επιτευχθεί ο στόχος π.χ. «να βελτιώσω την επίδοσή μου στο άλμα σε μήκος κατά 20 εκατοστά μέσα στον επόμενο μήνα».

[Πληκτρολογήστε κείμενο]

4. να είναι διατυπωμένος με θετικό τρόπο. Να δηλώνει αυτό που θέλουμε να

πετύχουμε και όχι τι θέλουμε να αποφύγουμε ή δε θέλουμε να μας συμβεί. Σε ένα θετικά διατυπωμένο στόχο δεν υπάρχουν αρνητικές λέξεις όπως ΔΕΝ, ΟΧΙ (δεν θέλω να...) ΜΗ ή λέξεις που φανερώνουν φόβο, αμηχανία, ανασφάλεια, δυσαρέσκεια όπως ΦΟΒΑΜΑΙ, ΜΗΠΩΣ κ.λ.π. Ένα παράδειγμα: ένας μαθητής – μια μαθήτρια δοκιμάζεται στο τρέξιμο, στα 300 μέτρα, στην αυλή του σχολείου και κάνει ατομικό χρόνο 2 λεπτά και 35 δευτερόλεπτα. Ο στόχος θα διατυπωθεί ως εξής:



«θέλω να βελτιώσω την επίδοσή μου στα 300 μέτρα κατά 10 δευτερόλεπτα μέσα σε μια εβδομάδα» ο στόχος είναι θετικά διατυπωμένος («θέλω να ...»), ρεαλιστικός (μπορώ να τα καταφέρω), προκλητικός (καλύτερη επίδοση από αυτή που έχω κάνει), εξειδικευμένος (χρόνος 10 δευτερόλεπτα μέσα σε μια εβδομάδα)



Τι κερδίζουμε απο τον καθορισμο στόχων ;



α. Έχουμε περισσότερους λόγους να συμμετέχουμε στο μάθημα.



β. Μπορούμε να σχεδιάσουμε καλύτερα το μέλλον μας



γ. Μας δίνει κατεύθυνση, νόημα, σημασία σε αυτό που κάνουμε.



δ. Απολαμβάνουμε τη γλυκιά αίσθηση της επιτυχίας όταν πετυγχάνουμε το στόχο

Δουλειά για το σπίτι 1ου μαθήματος

Σκέψου το στόχο που έβαλες στο τεστ της ντρίπλας...

Εφάρμοσες όσα έμαθες για τους στόχους; Γράψε και πάλι το στόχο σου στη ντρίπλα.

Είναι προκλητικός, ρεαλιστικός, εξειδικευμένος και θετικά διατυπωμένος;

Θυμάσαι σε τι σε βοηθάει να βάζεις στόχους; Μπορείς να γράψεις από κάτω 4 οφέλη από το να βάζει κάποιος στόχους.

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.

Μπορείς να σκεφτείς σε τι άλλο μπορεί να σε βοηθήσει το να βάζεις στόχους στη ζωή σου; Γράψε από κάτω μερικές ιδέες...

[Πληκτρολογήστε κείμενο]

Μάθημα 2ο

Για να πετύχουμε ένα στόχο πρέπει να καταβάλουμε πολύ μεγάλη προσπάθεια.

Γι' αυτό οι στόχοι πρέπει επίσης να είναι και...



5) προσωπικοί
&
σημαντικοί



α) οι στόχοι να έχουν επιλεγεί απο τον ίδιο το μαθητή/τρια
β) να τους θεωρούν ευχάριστους, χρήσιμους,
ωφέλιμους, διασκεδαστικούς, να τους αγαπάνε...

6) κάτω απο τον
προσωπικό σου
έλεγχο



Να βασίζεσαι μόνο στον εαυτό σου για να πετύχεις το στόχο που έβαλες.
Μόνο στις δικές σου δυνάμεις, στη δική σου προσπάθεια και καθόλου στη βοήθεια των άλλων



Δουλειά για το σπίτι 2ου μαθήματος

γίνε δάσκαλος στους άλλους....



Μιλήστε σε άλλους για τους στόχους: πες για όλα αυτά που έχεις ακούσει για τους στόχους σε κάποιο δικό σου πρόσωπο, για παράδειγμα στη μητέρα σου, στον αδελφό σου ή σε ένα άλλο σημαντικό πρόσωπο που εκτιμάς και σέβεσαι π.χ. σε ένα θείο τους, στο νομό σου.

Μετά γράψε από κάτω την εμπειρία σου.

Πόσο καλός δάσκαλος ήσουνα; Δυσκολεύτηκες; Σου άρεσε; Κατάλαβαν αυτά που τους είπες; Πως τους φάνηκαν όλα αυτά; Τι σου είπαν;

Μάθημα 3ο



Πως όμως
θα πετύχω
το στόχο μου;



Φτιάχνω ένα πλάνο δράσης...
και με τον τρόπο αυτό μπορώ να πετύχω το στόχο μου

...μέσα από το πλάνο δράσης φαίνεται ο τρόπος μέσα από τον οποίο θα πετύχουμε το στόχο που έχουμε βάλει. Είναι το πρώτο βήμα που πρέπει να κάνει κάποιος όταν βάζει ένα στόχο. Στο πλάνο περιγράφεται με λεπτομέρεια και μέσα σε συγκεκριμένα χρονικά πλαίσια τι πρέπει να κάνει ο μαθητής.



Συμπλήρωσε το πλάνο δράσης για το στόχο σου στη ντρίπλα

Η επίδοσή μου στο τεστ της ντρίπλιν ήταν..... Ο στόχος που έβαλα για το επόμενο τεστ που θα γίνει σε 7 μαθήματα από τώρα είναι να φέρω	
Για να τον πετύχω αυτό το στόχο πρέπει μέσα στον επόμενο μήνα να κάνω οπωσδήποτε τα παρακάτω	
1°	
2°	
3°	
4°	
5°	
6°	

Δουλειά για το σπίτι 3ου μαθήματος

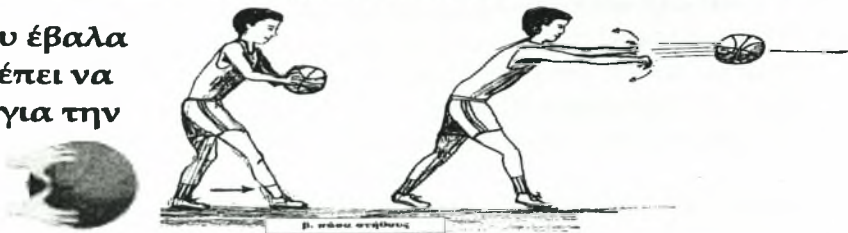
Η Ελένη βάζει σαν στόχο να βελτιώσει τη βαθμολογία της στα μαθηματικά. Θέλει το 15 που έχει πάρει στο προηγούμενο τρίμηνο να το κάνει 17 στο επόμενο τρίμηνο. ΠΩΣ όμως θα το πετύχει. Τι βήματα θα πρέπει να ακολουθήσει; Φαντάσου ότι είσαι εσύ στη θέση της. Πως θα σχεδιάζες το πλάνο δράσης;	
Για να πάρει η Ελένη 17 στα μαθηματικά στο επόμενο τρίμηνο πρέπει, μέσα στον επόμενο, οπωσδήποτε να κάνει τα παρακάτω.	
1°	
2°	
3°	
4°	

[Πληκτρολογήστε κείμενο]

Μάθημα 4ο

Φτιάξε το πλάνο δράσης για το στόχο σου στην πάσα στήθους

Για να πετύχω το στόχο που έβαλα στην πάσα στήθους θα πρέπει να φτιάξω ένα πλάνο δράσης για την πάσα στήθους...



Η επίδοσή μου στο τεστ της πάσας στήθους ήταν..... Ο στόχος που έβαλα για το επόμενο τεστ που θα γίνει σε 6 μαθήματα από τώρα είναι να φέρω	
Για να τον πετύχω αυτό το στόχο πρέπει μέσα στον επόμενο μήνα να κάνω οπωσδήποτε τα παρακάτω	
1°	
2°	
3°	
4°	
5°	
6°	

Δουλειά για το σπίτι 4ου μαθήματος

κυνήγα ένα στόχο που αγαπάς και θα ήθελες πολύ να πετύχεις.

Σκέψου ένα δικό σου στόχο που θα ήθελες να πετύχεις μέσα στον επόμενο μήνα. Ο στόχος αυτός μπορεί να αφορά οτιδήποτε στη ζωή σου, όχι μόνο το σχολείο ή το μάθημα της γυμναστικής. Μπορείς να το διατυπώσεις σύμφωνα με αυτά που έχεις μάθει; Να είναι δηλαδή ρεαλιστικός, προκλητικός, προσωπικός, θετικά διατυπωμένος, εξειδικευμένος. Μπορείς να φτιάξεις ένα πλάνο δράσης για να τον πετύχεις;	
Ο στόχος μου είναι..... και θέλω να τον πετύχω μέσα σε ένα μήνα από τώρα	
Για να τον πετύχω αυτό το στόχο πρέπει μέσα στον επόμενο μήνα να κάνω οπωσδήποτε τα παρακάτω	
1°	
2°	
3°	
4°	

[Πληκτρολογήστε κείμενο]

ΠΩΣ ΛΥΝΟΥΜΕ ΈΝΑ ΠΡόΒΛΗΜΑ;

Σ κέψου λύσεις

Ο ρισε τις συνέπειες

Σ υμπέρανε

Μια καθημερινή ιστορία του σχολείου...

Ο Πέτρος λατρεύει το μπάσκετ. Όμως είναι πολύ ατομιστής, συνεχώς κάνει σουτ, ενώ δεν νοιάζεται καθόλου για την άμυνα. Η συμπεριφορά του αυτή εξοργίζει τους συμμαθητές του και συνεχώς τον κατηγορούν γι' αυτό.

Εχθές πάλι έγινε ένας τέτοιος καυγάς όταν για μια ακόμη φορά δεν έδωσε πάσα. Μετά από αυτό ο Γιώργος ένοιωσε άσχημα και άρχισε να προβληματίζεται για το τι έπρεπε να κάνει, τι έπρεπε να αλλάξει.

Μπορείς να λύσεις το πρόβλημα του Γιώργου χρησιμοποιώντας το Σ.Ο.Σ.; Μπορείς να μπεις στη θέση του και να πάρεις αυτές τις αποφάσεις που εσύ θεωρείς καταλληλότερες γι' αυτόν και τους άλλους;

ΣΚΕΨΟΥ ΛΥΣΕΙΣ, όσο το δυνατόν περισσότερες	ΟΡΙΣΕ ΤΙΣ ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ για την κάθε λύση που βρήκες	ΣΥΜΠΕΡΑΝΕ, κάνε την τελική επιλογή.
Λύση 1 ^η	Συνέπεια α)	
	Συνέπεια β)	
Λύση 2 ^η	Συνέπεια α)	
	Συνέπεια β)	
Λύση 3 ^η	Συνέπεια α)	
	Συνέπεια β)	
Λύση 4 ^η	Συνέπεια α)	
	Συνέπεια β)	

Δουλειά για το σπίτι 5ου μαθήματος

Κάνε το Σ.Ο.Σ. κτήμα σου...

Σκέψου ένα πρόβλημα που αντιμετώπισες και σε απασχόλησε πολύ έντονα τελευταία. Μετά από όλα αυτά που έμαθες για τη λύση προβλημάτων μπορείς τώρα να το λύσεις χρησιμοποιώντας το Σ.Ο.Σ.;

ΣΚΕΨΟΥ ΛΥΣΕΙΣ, όσο το δυνατόν περισσότερες	ΟΡΙΣΕ ΤΙΣ ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ για την κάθε λύση που βρήκες	ΣΥΜΠΕΡΑΝΕ, κάνε την τελική επιλογή.
Λύση 1 ^η	Συνέπεια α)	
	Συνέπεια β)	
Λύση 2 ^η	Συνέπεια α)	
	Συνέπεια β)	
Λύση 3 ^η	Συνέπεια α)	
	Συνέπεια β)	

[Πληκτρολογήστε κείμενο]



Μάθημα 6ο



Κάνε το Σ.Ο.Σ. καθημερινό σου εργαλείο...

Ποιο είναι το πιο μεγάλο πρόβλημα που αντιμετώπισες στην προσπάθειά σου για να πετύχεις το στόχο που έβαλες στη ντρίπλα; Μπορείς να το λύσεις χρησιμοποιώντας το Σ.Ο.Σ.;

Το πρόβλημα που αντιμετώπισα είναι:

Σκέψου όσο το δυνατόν περισσότερες ΛΥΣΕΙΣ	Όρισε τις συνέπειες για την κάθε λύση που βρήκες	Συμπέρανε, πάρε μια απόφαση.
Λύση 1 ^η	Συνέπεια α)	
	Συνέπεια β)	
Λύση 2 ^η	Συνέπεια α)	
	Συνέπεια β)	
Λύση 3 ^η	Συνέπεια α)	
	Συνέπεια β)	
Λύση 4 ^η	Συνέπεια α)	
	Συνέπεια β)	

Δουλειά για το σπίτι του μαθήματος

Τώρα πια ξέρεις για το Σ.Ο.Σ. Μπορείς να γίνεις δάσκαλος του Σ.Ο.Σ.;
Μπορείς να το διδάξεις σε κάποιο δικός σου πρόσωπο;
Αφού το κάνεις αυτό γράψε από κάτω την εμπειρία σου, δηλαδή.....πόσο καλός δάσκαλος ήσουν; Δυσκολεύτηκες; Σου άρεσε; Κατάλαβαν αυτά που τους είπες; Πως τους φάνηκαν όλα αυτά; Τι σου είπαν;

Μάθημα 7ο



Ποιο είναι το πιο μεγάλο πρόβλημα που αντιμετώπισες στην προσπάθειά σου για να πετύχεις το στόχο που έβαλες στην πάσα στήθους;
Μπορείς να λύσεις αυτό το πρόβλημα χρησιμοποιώντας το Σ.Ο.Σ.;

Το πρόβλημα που αντιμετώπισα είναι:

Σκέψου όσο το δυνατόν περισσότερες ΛΥΣΕΙΣ	Όρισε τις συνέπειες για την κάθε λύση που βρήκες	Συμπέρανε, πάρε μια απόφαση
Λύση 1 ^η	Συνέπεια α)	
	Συνέπεια β)	
Λύση 2 ^η	Συνέπεια α)	
	Συνέπεια β)	
Λύση 3 ^η	Συνέπεια α)	
	Συνέπεια β)	
Λύση 4 ^η	Συνέπεια α)	
	Συνέπεια β)	

Δουλειά για το σπίτι 7ου μαθήματος

Σκέψου ένα δικό σου, κοντινό σου πρόσωπο που αντιμετωπίζει ένα πρόβλημα. Μίλησε μαζί του και προσπαθήστε μαζί να λύσετε το πρόβλημα χρησιμοποιώντας τα βήματα του Σ.Ο.Σ.

Το πρόβλημα ήταν....

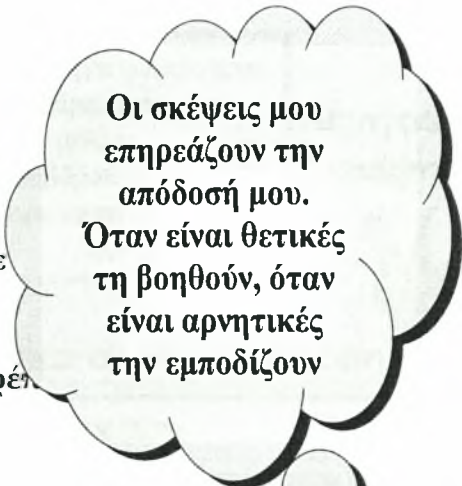
Οι ΛΥΣΕΙΣ που σκεφτήκαμε ήταν...	Οι ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ της κάθε λύσης ήταν...	Καταλήξαμε στη λύση...
Λύση 1 ^η	Συνέπεια α)	
	Συνέπεια β)	
Λύση 2 ^η	Συνέπεια α)	
	Συνέπεια β)	
Λύση 3 ^η	Συνέπεια α)	
	Συνέπεια β)	
Λύση 4 ^η	Συνέπεια α)	

[Πληκτρολογήστε κείμενο]

Μάθημα 8ο

το σώμα μας κάνει αυτό που εμείς του λέμε να κάνει...

Η αυτό – ομιλία τεχνικής υπόδειξης είναι μια μορφή θετικής σκέψης που μας βοηθά να επικεντρωθούμε σε αυτό που θέλουμε να κάνουμε και να μάθουμε πιο εύκολα και πιο γρήγορα πράγματα που είναι δύσκολα. Χρησιμοποιούμε λέξεις που μας «λένε» πώς πρέπει να εκτελέσουμε μια άσκηση...



Οι σκέψεις μου επηρεάζουν την απόδοσή μου. Όταν είναι θετικές τη βοηθούν, όταν είναι αρνητικές την εμποδίζουν

- ⇒ Στη ντρίπλα στο μπάσκετ όταν εκτελούμε χρησιμοποιούμε τις λέξεις «χαμηλά – ρυθμός» για να θυμόμαστε η μπάλα να μη ξεπερνά το ύψος της μέσης και να έχουμε ρυθμό και αρμονία στη κίνησή μας.
- ⇒ Στην πάσα στήθους χρησιμοποιούμε τις λέξεις «δάχτυλα – στόχος» για επικέντρωση της προσοχής στη λαβή της μπάλας με τα δάχτυλα και στη στόχευση στο κέντρο του στόχου.

Δουλειά για το σπίτι 8ου μαθήματος

Δες ξανά τα 2 πλάνα δράσης που έκανες για να πετύχεις τους στόχους σου

Πρόσθεσε την αυτο - ομιλία με τις λέξεις - κλειδιά που έμαθες & ταιριάζουν στη ντρίπλα και στην πάσα



Ο στόχος μου στη ντρίπλα είναι.....	
Βήματα	Για να πετύχω όμως το στόχο μου θα πρέπει ...
1°	
2°	
3°	
4°	
5°	
6°	
7°	
Ο στόχος μου στην πάσα στήθους είναι.....	
Βήματα	Για να πετύχω όμως το στόχο μου θα πρέπει ...
1°	
2°	
3°	
4°	
5°	

[Πληκτρολογήστε κείμενο]

Μάθημα 9ο

Θετική
σκέψη

Βλέπω το
παρόν
Προσπαθώ
Επιμένω
Πιστεύω σε
μένα

Βελτίωση
της
απόδοσης

Μείωση
της
απόδοσης

Θυμάμαι τι έγινε πριν,
φοβάμαι τι θα γίνει
στο μέλλον.
Φοβάμαι το λάθος
Δεν πιστεύω σε μένα
Δεν προσπαθώ

Αρνητική
σκέψη

Παραδείγματα

αρνητικής σκέψης και πως είναι αν τη μετατρέψουμε σε θετική σκέψη

Αρνητική σκέψη

«...αν δεν τα καταφέρω θα με κοροϊδέψουν...»

«...είμαι ανόητος που έχασα αυτό το εύκολο καλάθι...»

«...όπως στο προηγούμενο τεστ έτσι και σ' αυτό φοβάμαι ότι θα τα πάω χάλια ...»

«...ότι κι' αν κάνω συνέχεια αποτυγχάνω...»

«...αν δεν βάλω το καλάθι οι συμμαθητές μου πάλι θα με κατηγορήσουν...»

«...δεν θέλω να κάνω γυμναστική γιατί ο γυμναστής όλο μου κάνει παρατηρήσεις...»

«...καλύτερα να μη μου δώσουν τη μπάλα γιατί φοβάμαι ότι θα τη χάσω...»

«...είμαι αδέξιος στο βόλεϊ και γι' αυτό με διαλέγουνε τελευταίο...»

«...είναι πολύ δύσκολο να παίξω μέσα στην ομάδα γιατί οι άλλοι δεν με θεωρούν ικανή...»

«...ωχ ήρθε η σειρά μου, πάλι θα γελάσουν μαζί μου...»

«...ο διαιτητής μας αδίκησε και γι' αυτό χάσαμε...»

«...θέλω να σταματήσω το κολύμπι γιατί η προπονήτρια όλο μου κάνει παρατηρήσεις...»

Θετική σκέψη

«...να συγκεντρωθώ, να προσπαθήσω και τότε σίγουρα θα τα καταφέρω...»

«...μπορεί να έχασα αυτό το εύκολο καλάθι, στην επόμενη όμως προσπάθεια θα προσέξω περισσότερο, θα προσπαθήσω να το βάλω...»

«...στο τεστ δεν τα πήγα καλά γιατί δεν είχα όσο έπρεπε δουλέψει και δεν ήμουνα όσο έπρεπε συγκεντρωμένος. Σήμερα όμως θα είμαι συγκεντρωμένος και μπορώ να τα καταφέρω...»

Δουλειά για το σπίτι 9ου μαθήματος

Μπορείς να διδάξεις σε κάποιο δικός σου πρόσωπο τη θετική σκέψη; Αφού το κάνεις αυτό γράψε από κάτω την εμπειρία σου.....πόσο καλός δάσκαλος ήσουν;

[Πληκτρολογήστε κείμενο]

Μάθημα 10ο

Ημέρα της δοκιμασίας στα τεστ και στους στόχους που έχουν βάλει οι μαθητές

Να μη ξεχάσω να χρησιμοποιήσω την αυτο - ομιλία με τις λέξεις κλειδιά όταν δοκιμαστώ στα τεστ

προσοχή!!!

«χαμηλά – ρυθμός»
«χαμηλά – ρυθμός»
«χαμηλά – ρυθμός»

«δάχτυλα, στόχος»
«δάχτυλα, στόχος»
«δάχτυλα, στόχος»

Πριν από κάθε τεστ συγκεντρώνομαι. Εντοπίζω την αρνητική σκέψη & τη μετατρέπω σε θετική σκέψη

Δουλειά για το σπίτι 10ου μαθήματος

Πως πήγαν οι στόχοι σου; Τους πετύχεις;

Γράψτε παρακάτω για αυτής σου την προσπάθεια για τους στόχους. Τι πήγε καλά, τι δεν πήγε, τι διαφορετικό θα έκανες τώρα που ποια ξέρεις...

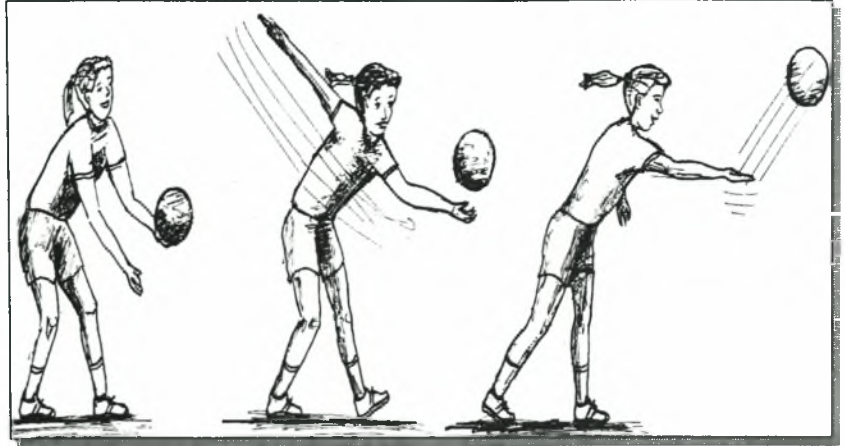


Μάθημα 11ο

σήμερα θα δοκιμαστούμε στο σέρβις απο κάτω στο βόλει

σημεία που προσέχουμε:

1. κρατάμε τη μπάλα με το ένα χέρι τεντωμένο.
2. αφήνουμε τη μπάλα και με το άλλο τεντωμένο χέρι τη χτυπάμε είτε με τη τεντωμένη παλάμη είτε με τη γροθιά.
3. το χέρι που χτύπησε τη μπάλα συνεχίζει την κίνηση και μετά το χτύπημα



Φτιάξε το πλάνο δράσης για το στόχο σου στο σέρβις

Η επίδοση που έφερα στο τεστ του σέρβις ήταν:.....

Ο στόχος για το επόμενο τεστ που θα γίνει σε 5 μαθήματα από τώρα είναι να φέρω:.....

Βήματα	Για να πετύχω το στόχο μου θα πρέπει στο επόμενο διάστημα μέχρι το επαναληπτικό τεστ να...
1°	
2°	
3°	
4°	

Δουλειά για το σπίτι 11ου μαθήματος

Σκέψου για το στόχο που έβαλες στο σέρβις...

Τον έχεις βάλει σύμφωνα με αυτά που έχεις μάθει για τους στόχους;

Συμπλήρωσε, διόρθωσε, ολοκλήρωσε το πλάνο δράσης του στόχου στο σέρβις που υπάρχει πιο πάνω.

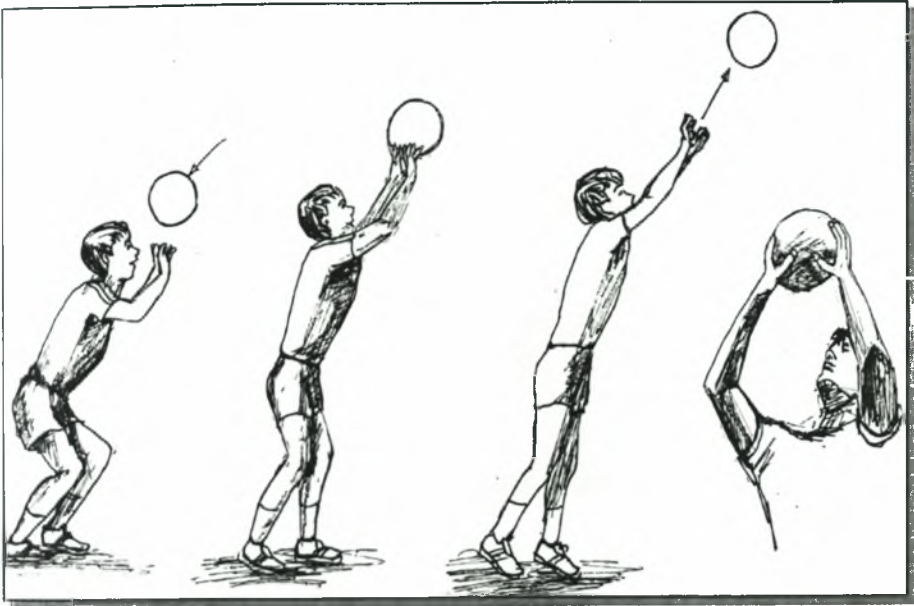
Είναι σωστά διατυπωμένα τα βήματα;

Είναι με τη σωστή σειρά;

[Πληκτρολογήστε κείμενο]

Μάθημα 12ο

σήμερα θα δοκιμαστούμε στην πάσα με δάχτυλα στο βόλεϊ



Σημεία κλειδιά

- 1. παίρνουμε θέση σε σχέση με τη μπάλα
- 2. πόδια λυγισμένα, χέρια λυγισμένα
- 3. τα δάχτυλα φτιάχνουν «τρίγωνο» μπροστά και πάνω από το κεφάλι
- 4. απελευθέρωση της μπάλας με τα δάχτυλα, με τέντωμα όλου του σώματος, πόδια, χέρια.

Φτιάξε το πλάνο δράσης για το στόχο σου στην πάσα με δάχτυλα

Η επίδοση που έφερα στο τεστ της πάσας ήταν:.....
Ο στόχος για το επόμενο τεστ που θα γίνει σε 4 μαθήματα από τώρα είναι να φέρω:.....

Βήματα	Για να πετύχω το στόχο μου θα πρέπει στο επόμενο διάστημα μέχρι το επαναληπτικό τεστ να...
1°	
2°	
3°	
4°	

Δουλειά για το σπίτι 12ου μαθήματος

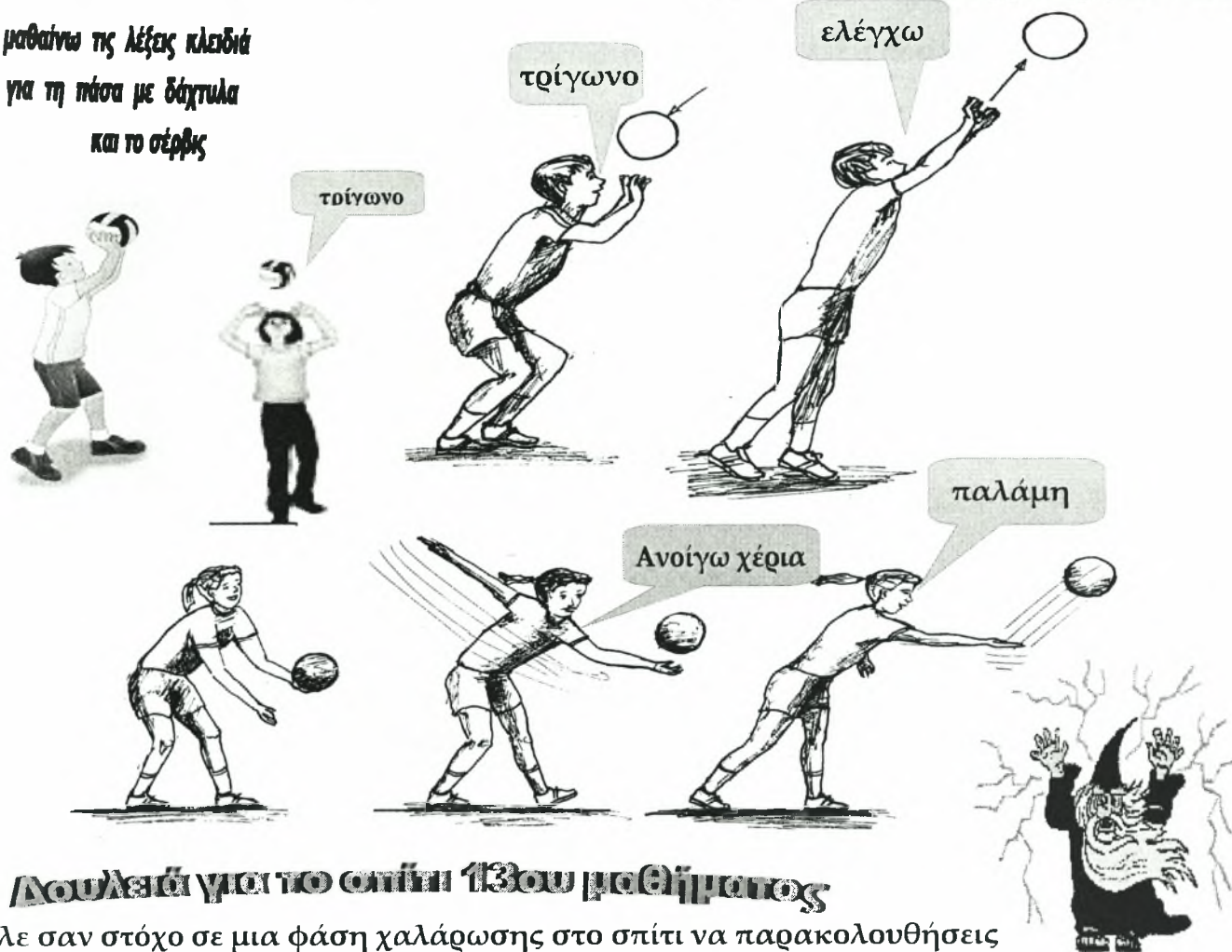
Σκέψου για το στόχο που έβαλες στην πάσα με δάχτυλα...
Τον έχεις βάλει σύμφωνα με αυτά που έχεις μάθει για τους στόχους;
Συμπλήρωσε, διόρθωσε, ολοκλήρωσε το πλάνο δράσης του στόχου στην πάσα με δάχτυλα που υπάρχει πιο πάνω.
Είναι σωστά διατυπωμένα τα βήματα;

[Ηλεκτρολογήστε κείμενο]

Μάθημα 13ο

η αυτο - ομιλία είναι ένα όπλο που με βοηθά να
οικέφτομαι θετικά και να πετυχαίνω τους στόχους μου...

μαθαίνω τις λέξεις κλειδιά
για τη πάσα με δάχτυλα
και το σέρβς



Δουλειά για το σπίτι 13ου μαθήματος

Βάλε σαν στόχο σε μια φάση χαλάρωσης στο σπίτι να παρακολουθήσεις
τη σκέψη σου για τουλάχιστον για μια ώρα.
Μπορείς να καταγράψεις τις αρνητικές σκέψεις που έκανες στην 1^η στήλη του παρακάτω
πίνακα; Μπορείς τώρα να τις μετατρέψεις σε θετικές σκέψεις στη 2^η στήλη;

Αρνητικές σκέψεις που έκανα	Τις μετατρέπω σε θετικές
1.	
2.	
3.	
4.	
5.	

Μάθημα 14ο



- ☉ Εντόπισε μαζί με το τον καθηγητή/τρια το σημαντικότερο λάθος σου στο σέρβις και στην πάσα με δάχτυλα.
- ☉ Μαζί με το καθηγητή/τρια βρες μια λέξη που να ταιριάζει με το πρόβλημα που έχεις στην τεχνική.
- ☉ Προσπάθησε κάθε φορά που εκτελείς τη συγκεκριμένη κίνηση που έχεις πρόβλημα να χρησιμοποιείς τη λέξη που επιλέξατε.



Δουλειά για το σπίτι 14ου μαθήματος

γίνε δάσκαλος της θετικής σκέψης

Σκέψου ένα άτομο από το στενό σου περιβάλλον που δεν έχει εμπιστοσύνη σε αυτά που κάνει και σε αυτά και σκέφτεται.

- ✱ Μπορείς σε αυτό το πρόσωπο να μιλήσεις για τη θετική σκέψη;
- ✱ Μπορείς να του διδάξεις τον τρόπο να εντοπίζει την αρνητική σκέψη και να την μετατρέπει σε θετική;

Γράψτε παρακάτω γι' αυτή σου την προσπάθεια. Κατέγραψε τις εμπειρίες σου. Τι πήγε ή τι δεν πήγε καλά, τι διαφορετικό θα έκανες εσύ που τώρα ποια ξέρεις...

Μάθημα 15ο

[Πληκτρολογήστε κείμενο]

Θυμάσαι τα βήματα του Σ. Ο. Σ. ;

- Σ

κέψου όσες περισσότερες λύσεις μπορείς για το πρόβλημα που αντιμετωπίζεις...
- Ο

ρισε τις συνέπειες για την κάθε επιλογή που έχεις σκεφτεί...
- Σ

υμπέρανε, κατέληξε σε μια απο τις λύσεις που σκέφτηκες και είναι κατάλληλη για σένα και για τους άλλους

Ποιο είναι το πιο μεγάλο πρόβλημα που αντιμετώπισες στην προσπάθειά σου για να πετ χεις το στόχο που έβαλες στην πάσα με δάχτυλα και στο σέρβις από κάτω;
Μπορείς να λύσεις αυτό το πρόβλημα χρησιμοποιώντας το Σ.Ο.Σ.;

Το πρόβλημα που αντιμετώπισα είναι:

Σκέψου όσο το δυνατόν περισσότερες ΛΥΣΕΙΣ	Όρισε τις συνέπειες για την κάθε λύση που βρήκες	Συμπέρανε, κάνε την τελική επιλογή.
Λύση 1 ^η	Συνέπεια α)	
	Συνέπεια β)	
Λύση 2 ^η	Συνέπεια α)	
	Συνέπεια β)	
Λύση 3 ^η	Συνέπεια α)	
	Συνέπεια β)	
Λύση 4 ^η	Συνέπεια α)	
	Συνέπεια β)	

Δουλειά για το σπίτι 15ου μαθήματος
Τώρα ποια έγινες ειδικός/ή στο να λ νεις προβλήματα!!! Μπορείς να βοηθήσεις ένα φίλο/φίλη σου που αντιμετωπίζει ένα πρόβλημα; Μπορείτε να το λ σ ετε μαζί χρησιμοποιώντας το Σ.Ο.Σ.; Γράψε εδώ για αυτή την προσπάθειά σας. Τα καταφέρατε;



Σήμερα είναι η τελευταία μέρα του προγράμματος που θα δοκιμαστούμε στα τεστ και στους στόχους που βάλαμε στο βόλει.

Εφάρμοσε όσα έμαθες. Εντόπισε την αρνητική σκέψη, αν υπάρχει, και μετέτρεψή την σε θετική.
Χρησιμοποίησε την αυτο - ομιλία και τις κατάλληλες λέξεις την ώρα του τεστ.

Ευχαριστώ πολύ για την καλή συνεργασία. Ελπίζω να κέρδισες από το πρόγραμμα.

Στον υπόλοιπο χώρο γράψε την εμπειρία σου από το πρόγραμμα, τη γνώμη σου. Πως σου φάνηκε, πως πέρασες, τι πήγε και τι δεν πήγε καλά, τι πρέπει να αλλάξει για να γίνει καλύτερο...

Φύλο καθορισμού στόχων

μερομηνία:

Το σκορ που έφερα
στο τεστ της ντρίπλας
είναι:.....

Ο στόχος που βάζω για το
επόμενο τεστ της ντρίπλας που
θα γίνει σε 8 μαθήματα από
τώρα είναι:.....

μερομηνία:

Το σκορ που έφερα στο
επαναληπτικό τεστ της
ντρίπλας είναι:.....

Το τεστ της πάσας στήθους στο μπάσκετ

μερομηνία:

Το σκορ που έφερα
στο τεστ της πάσας στο
μπάσκετ
είναι:.....

Ο στόχος που βάζω για το
επόμενο τεστ της πάσας στο
μπάσκετ που θα γίνει σε 7
μαθήματα από τώρα
είναι:.....

μερομηνία:

Το σκορ που έφερα στο
επαναληπτικό τεστ
πάσας στήθους
είναι:.....

Το τεστ του σέρβις από κάτω στο Βόλεϊ

μερομηνία:

Το σκορ που έφερα
στο τεστ της πάσας στο
Βόλεϊ
είναι:.....

Ο στόχος που βάζω για το
επόμενο τεστ του σέρβις στο
βόλεϊ που θα γίνει σε 5
μαθήματα από τώρα
είναι:.....

μερομηνία:

Το σκορ που έφερα στο
επαναληπτικό τεστ του
σέρβις από κάτω
είναι:.....

Το τεστ της πάσας με δάχτυλα στο Βόλεϊ

Ημερομηνία:

Το σκορ που έφερα
στο τεστ του σέρβις
είναι:.....

Ο στόχος που βάζω για το
επόμενο τεστ στην πάσα στο
βόλεϊ που θα γίνει σε 4
μαθήματα από τώρα
είναι:.....

μερομηνία:

Το σκορ που έφερα στο
επαναληπτικό τεστ της
πάσας με δάχτυλα
είναι:.....

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ

Τα ερωτηματολόγια που συμπλήρωσαν οι μαθητές και των δυο ομάδων.

ΟΔΗΓΙΕΣ



Το ερωτηματολόγιο αυτό είναι μέρος μιας έρευνας η οποία αποσκοπεί στη βελτίωση του μαθήματος της γυμναστικής. Σου ζητάω να με βοηθήσεις απαντώντας σε μια σειρά από ερωτήσεις.

Είναι σημαντικό να απαντήσεις σε όλες τις ερωτήσεις, γι' αυτό σε παρακαλώ πρόσεχε να μην αφήνεις αναπάντητες ερωτήσεις.

Διάβασε προσεκτικά τις οδηγίες από κάθε ομάδα ερωτήσεων για να ξέρεις που και πως θα συμπληρώσεις την απάντησή σου.

Διάβασε προσεκτικά την κάθε ερώτηση πριν απαντήσεις. Μετά συμπλήρωσε την απάντηση που σε αντιπροσωπεύει περισσότερο. Δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις.

Με ενδιαφέρει η δική σου άποψη και όχι του διπλανού ή της διπλανής σου.

Απάντησε ειλικρινά. Τα ερωτηματολόγια είναι ανώνυμα και εμπιστευτικά.

Δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις, η βοήθειά σου είναι πολύτιμη για μένα!

Συμπληρώστε τα στοιχεία σας...

Φύλο : Μαθητής ☐ Μαθήτρια ☐

Σχολείο..... Τμήμα:.....

Ακριβής
ημερομηνία
γέννησης

Ημερομηνία / Μήνας / Χρόνος

_____ / _____ / _____



1^ο Ανώνυμο ερωτηματολόγιο: τι ξέρεις για τις Δεξιότητες Ζωής;

Αγαπητέ μαθητή/ τρια, στο ερωτηματολόγιο που ακολουθεί διάβασε προσεκτικά τις ερωτήσεις και βάλε ✓ στο τετράγωνο της απάντησης που πιστεύεις ότι είναι σωστή. Στο ερωτηματολόγιο αυτό δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις. Οι απαντήσεις σου θα μας βοηθήσουν να βελτιώσουμε το μάθημα της γυμναστικής. Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις. Απάντησε σε όλες τις ερωτήσεις.

1. Για να κάνω το όνειρό μου πραγματικότητα θα πρέπει...

- ☐ α. να κάνω περισσότερα όνειρα
- ☐ β. να μετατρέψω το όνειρό μου σε στόχο
- ☐ γ. να καθίσω αμέτοχος περιμένοντας να συμβεί κάτι

☐ δ. να μην ασχοληθώ με τίποτα, ας συμβεί ότι θέλει

2. Όταν συμβαίνει ένα γεγονός που με εμποδίζει να πετ χω το στόχο μου, τι πρέπει να κάνω;

☐ α. να αλλάξω στόχο.

☐ β. να τα βάζω με τον εαυτό μου.

☐ γ. να εντοπίζω το πρόβλημα, να βρίσκω εναλλακτικές λύσεις, να επιλέγω μία & να ξαναπροσπαθώ.

☐ δ. να κάνω προσπάθεια να το ξεπεράσω.

3. Οι στόχοι μου θα πρέπει να είναι έτσι καθορισμένοι ώστε...

☐ α. να είναι θετικά ορισμένοι, συγκεκριμένοι, ρεαλιστικοί, σημαντικοί για μένα και κάτω από τον έλεγχό μου...

☐ β. να είναι θετικοί και συγκεκριμένοι

☐ γ. να είναι σαν τα όνειρά μου

☐ δ. να είναι εύκολο για μένα να τους πετύχω

4. Ο στόχος είναι να βελτιώσεις το σουτ στο μπάσκετ με προπόνηση κάθε απόγευμα μετά το σχολείο, την ίδια ώρα όμως έχεις φροντιστήριο. Τι θα κάνεις;

☐ α. θα ζητήσω από τους γονείς μου να με αφήσουν να πάω στην προπόνηση

☐ β. αποφεύγω το φροντιστήριο για να κάνω προπόνηση

☐ γ. αφήνω την προπόνηση για να πάω στο φροντιστήριο

☐ δ. θα σκεφτώ πώς μπορεί να βρω χρόνο να κάνω την εξάσκηση που θέλω στο σουτ

5. Ποιος από τους παρακάτω στόχους είναι θετικά ορισμένος;

☐ α. θέλω να μην παίρνω κακούς βαθμούς

☐ β. θέλω να σταματήσω να τρώω τα νύχια μου

☐ γ. θέλω να σταματήσω να κάνω λάθη στην ορθογραφία

☐ δ. θέλω να βελτιώσω το σουτ στο μπάσκετ

6. Ποιος από τους παρακάτω στόχους είναι συγκεκριμένος;

☐ α. θέλω να βελτιωθώ στο μπάσκετ

☐ β. θέλω να γίνω καλύτερος στο μπάσκετ κάνοντας προπόνηση στο σουτ μία ώρα κάθε εβδομάδα

☐ γ. θέλω να βελτιώσω τους βαθμούς μου διαβάζοντας περισσότερο

☐ δ. θέλω να γίνω καλύτερος στο μπάσκετ από ότι ήμουν

7. Ποιος από τους παρακάτω στόχους είναι κάτω από τον δικό σου έλεγχο;

☐ α. θέλω να βελτιώσω τους βαθμούς μου διαβάζοντας περισσότερο

☐ β. θέλω να είμαι δημοφιλής

☐ γ. θέλω οι γονείς μου να μου δίνουν περισσότερα χρήματα

☐ δ. θέλω να εκλεγώ πρόεδρος στην τάξη μου

8. Ποια από τις παρακάτω σκέψεις είναι θετική όταν έχεις χάσει ένα ε κολο καλάθι στο μπάσκετ;

☐ α. το ταμπλό φταίει που ήταν σκληρό

☐ β. τοποθέτησα λάθος το χέρι μου

☐ γ. όλοι κάνουμε λάθη θα συγκεντρωθώ στο επόμενο

☐ δ. πώς έχασα ένα τέτοιο εύκολο καλάθι

9. Στην προσπάθεια να πετ χεις τον στόχο σου συναντάς ένα δ σκολο εμπόδιο. Ποια από τις παρακάτω τακτικές θα ακολουθήσεις για να το ξεπεράσεις;

- ☐ α. θα προσπαθήσω πολλές φορές μέχρι να πετύχω τον στόχο μου
- ☐ β. θα εντοπίσω το πρόβλημα και θα αγωνιστώ σκληρά για να το ξεπεράσω
- ☐ γ. θα εντοπίσω ο πρόβλημα, θα δω τι εναλλακτικές επιλογές έχω και θα ξαναπροσπαθήσω επιλέγοντας αυτή που θεωρώ καλύτερη
- ☐ δ. θα αγωνιστώ σκληρά, τα εμπόδια δεν με λυγίζουν

10. Ποια από τις παρακάτω σκέψεις είναι αρνητική;

- ☐ α. νιώθω ωραία
- ☐ β. οι πρωινές προπονήσεις με κουράζουν
- ☐ γ. θα δουλέψω σκληρά για να πετύχω
- ☐ δ. η απόδοση μου στη προπόνηση ελέγχεται από μένα

11. Έχεις βάλει στόχο είναι να βελτιώσεις το σέρβις στο βόλεϊ με προπόνηση κάθε Κυριακή, όμως κάθε Κυριακή πηγαίνεις με τους δικούς σου στο χωριό. Τι θα κάνεις;

- ☐ α. προσπαθώ να βρω τρόπο ώστε να κάνω την εξάσκησή μου χωρίς να χάσω και την εκδρομή μου στο χωριό
- ☐ β. ζητώ από τους γονείς μου να μην πάμε στο χωριό
- ☐ γ. πηγαίνω στο χωριό εγκαταλείποντας την προπόνηση
- ☐ δ. κάνω την προπόνηση παραμένοντας στο σπίτι

12. Ποια από τις παρακάτω σκέψεις είναι θετική όταν έχεις χάσει ένα σέρβις στο βόλεϊ;

- ☐ α. η μπάλα ήταν πολύ φουσκωμένη
- ☐ β. εκείνη τη στιγμή φύσαγε αέρας
- ☐ γ. είμαι αδικαιολόγητος που έχασα ένα τέτοιο σέρβις
- ☐ δ. στον καθένα μας μπορεί να συμβεί. Την επόμενη φορά θα προσπαθήσω να εκτελέσω καλύτερο σέρβις

13. Ποιος από τους παρακάτω στόχους είναι σωστότερα διατυπωμένος;

- ☐ α. να εκτελώ βολές στο μπάσκετ μετά το μάθημα
- ☐ β. να εκτελώ 10 βολές μετά από κάθε μάθημα για ένα μήνα
- ☐ γ. να εκτελώ επιπλέον βολές για ένα χρόνο
- ☐ δ. να εκτελώ όσες βολές μπορώ

14. Όταν δοκιμάζω μια λ ση σε ένα πρόβλημα που με απασχολεί και δεν δουλεύει / πετυχαίνει τότε...

- ☐ α. δοκιμάζω την αμέσως καλύτερη
- ☐ β. τα παρατάω
- ☐ γ. δεν υπάρχει λύση
- ☐ δ. θα λυθεί μόνο του

15. Ποια από τις παρακάτω σκέψεις είναι θετική;

- ☐ α. ο ήλιος με εξουθενώνει
- ☐ β. η ζέστη με εξαντλεί
- ☐ γ. η επιτυχία εξαρτάται από τη σκληρή δουλειά

☐ δ. οι φωνές του γυμναστή με αποθαρρύνουν

2ο Ανώνυμο ερωτηματολόγιο.

Πόσο καλός είσαι στο να βάζεις προσωπικούς στόχους, να λύνεις προβλήματα και να σκέφτεσαι θετικά;

Αγαπητέ μαθητή/τρια, διάβασε προσεκτικά τις παρακάτω προτάσεις, σκέψου με ποιο τρόπο συνήθως κάνεις διάφορα πράγματα στο σχολείο στη τάξη ή στη προσωπική σου ζωή και απάντησε αν διαφωνείς ή συμφωνείς με αυτές.

Βάλε σε κύκλο τον αριθμό που πιστεύεις πως σε αντιπροσωπεύει.



Μας ενδιαφέρει η άποψή σου και όχι η άποψη του διπλανού σου.
Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις, απάντησε σε όλες τις ερωτήσεις



1. Βάζω στόχους για τον εαυτό μου πολύ συχνά.						
1 Διαφωνώ Απόλυτα	2 Διαφωνώ	3 Μάλλον Διαφωνώ	4 Ούτε Διαφωνώ ούτε Συμφωνώ	5 Μάλλον Συμφωνώ	6 Συμφωνώ	7 Συμφωνώ Απόλυτα
2. Είμαι πολύ καλός/ή στο να λύνω προβλήματα που με απασχολούν.						
1 Διαφωνώ Απόλυτα	2 Διαφωνώ	3 Μάλλον Διαφωνώ	4 Ούτε Διαφωνώ ούτε Συμφωνώ	5 Μάλλον Συμφωνώ	6 Συμφωνώ	7 Συμφωνώ Απόλυτα
3. Μπορώ να σκέφτομαι θετικά για τον εαυτό μου ακόμη και όταν κάνω λάθη.						
1 Διαφωνώ Απόλυτα	2 Διαφωνώ	3 Μάλλον Διαφωνώ	4 Ούτε Διαφωνώ ούτε Συμφωνώ	5 Μάλλον Συμφωνώ	6 Συμφωνώ	7 Συμφωνώ Απόλυτα
4. Είμαι πολύ καλός/ή στο να βάζω στόχους για τον εαυτό μου.						
1 Διαφωνώ Απόλυτα	2 Διαφωνώ	3 Μάλλον Διαφωνώ	4 Ούτε Διαφωνώ ούτε Συμφωνώ	5 Μάλλον Συμφωνώ	6 Συμφωνώ	7 Συμφωνώ Απόλυτα
5. Λύνω ένα πρόβλημα αφού σκεφτώ τις πιθανές λύσεις που υπάρχουν και διαλέξω την καλύτερη για μένα.						
1 Διαφωνώ Απόλυτα	2 Διαφωνώ	3 Μάλλον Διαφωνώ	4 Ούτε Διαφωνώ ούτε Συμφωνώ	5 Μάλλον Συμφωνώ	6 Συμφωνώ	7 Συμφωνώ Απόλυτα
6. Είμαι πολύ καλός/ή στο να αλλάζω τις αρνητικές σκέψεις που κάνω για τον εαυτό μου σε θετικές.						
1 Διαφωνώ Απόλυτα	2 Διαφωνώ	3 Μάλλον Διαφωνώ	4 Ούτε Διαφωνώ ούτε Συμφωνώ	5 Μάλλον Συμφωνώ	6 Συμφωνώ	7 Συμφωνώ Απόλυτα
7. Για να πετύχω αυτό που θέλω ευκολότερα βάζω στόχους.						
1 Διαφωνώ Απόλυτα	2 Διαφωνώ	3 Μάλλον Διαφωνώ	4 Ούτε Διαφωνώ ούτε Συμφωνώ	5 Μάλλον Συμφωνώ	6 Συμφωνώ	7 Συμφωνώ Απόλυτα
8. Είμαι πολύ καλός/ή στο να βρίσκω τις κατάλληλες λύσεις για τα προβλήματα που αντιμετωπίζω.						
1 Διαφωνώ Απόλυτα	2 Διαφωνώ	3 Μάλλον Διαφωνώ	4 Ούτε Διαφωνώ ούτε Συμφωνώ	5 Μάλλον Συμφωνώ	6 Συμφωνώ	7 Συμφωνώ Απόλυτα
9. Γενικά στη ζωή μου σκέφτομαι θετικά για τον εαυτό μου.						

1	2	3	4	5	6	7
Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Μάλλον Διαφωνώ	Ούτε Διαφωνώ ούτε Συμφωνώ	Μάλλον Συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα
10. Είμαι πολ καλός/ ή στο να βάζω συγκεκριμένους στόχους.						
1	2	3	4	5	6	7
Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Μάλλον Διαφωνώ	Ούτε Διαφωνώ ούτε Συμφωνώ	Μάλλον Συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα
11.Μπορώ να λ νω προβλήματα για πολλά και διαφορετικά πράγματα στην ζωή μου.						
1	2	3	4	5	6	7
Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Μάλλον Διαφωνώ	Ούτε Διαφωνώ ούτε Συμφωνώ	Μάλλον Συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα
12. Τις περισσότερες φορές σκέφτομαι θετικά για τον εαυτό μου.						
1	2	3	4	5	6	7
Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Μάλλον Διαφωνώ	Ούτε Διαφωνώ ούτε Συμφωνώ	Μάλλον Συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα
13. Βάζω στόχους σε πολλο ς και διαφορετικο ς τομείς της ζωής μου.						
1	2	3	4	5	6	7
Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Μάλλον Διαφωνώ	Ούτε Διαφωνώ ούτε Συμφωνώ	Μάλλον Συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα
14. Στις περισσότερες περιπτώσεις μπορώ να λ νω τα προβλήματα που με απασχολούν.						
1	2	3	4	5	6	7
Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Μάλλον Διαφωνώ	Ούτε Διαφωνώ ούτε Συμφωνώ	Μάλλον Συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα
15. Είμαι πολ καλός/ ή στο να σκέφτομαι θετικά για τον εαυτό μου.						
1	2	3	4	5	6	7
Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Μάλλον Διαφωνώ	Ούτε Διαφωνώ ούτε Συμφωνώ	Μάλλον Συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα
16. Είμαι πολ καλός στο να βρίσκω λ σεις σε προβλήματα που αντιμετωπίζω						
1	2	3	4	5	6	7
Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Μάλλον Διαφωνώ	Ούτε Διαφωνώ ούτε Συμφωνώ	Μάλλον Συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα
17. Μπορώ να αλλάξω αμέσως προς το καλ τερο τη διάθεση μου κάνοντας μια θετική σκέψη						
1	2	3	4	5	6	7
Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Μάλλον Διαφωνώ	Ούτε Διαφωνώ ούτε Συμφωνώ	Μάλλον Συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα
18. Κάθε φορά που θέλω κάτι να πετ χω βάζω ένα καινο ριο στόχο						
1	2	3	4	5	6	7
Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Μάλλον Διαφωνώ	Ούτε Διαφωνώ ούτε Συμφωνώ	Μάλλον Συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα
19. Μπορώ να βρω πολλές λ σεις για ένα πρόβλημα που με απασχολεί και να διαλέξω την καλύτερη για να το αντιμετωπίσω.						
1	2	3	4	5	6	7
Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Μάλλον Διαφωνώ	Ούτε Διαφωνώ ούτε Συμφωνώ	Μάλλον Συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα
20. Ακόμα και όταν όλα φαίνεται να πηγαίνουν στραβά στη ζωή μου εγώ σκέφτομαι θετικά						
1	2	3	4	5	6	7
Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Μάλλον Διαφωνώ	Ούτε Διαφωνώ ούτε Συμφωνώ	Μάλλον Συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα
21. Μπορώ ε κολα να αναγνωρίζω τότε κάνω μια αρνητική σκέψη και την αλλάζω αμέσως σε θετική						

1	2	3	4	5	6	7
Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Μάλλον Διαφωνώ	Ούτε Διαφωνώ ούτε Συμφωνώ	Μάλλον Συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα

3ο Ανώνυμο ερωτηματολόγιο:

τι είναι για σένα το μάθημα της γυμναστικής;

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

• 1= Διαφωνώ απόλυτα

• 2= Διαφωνώ,

• 3= Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ

• 4= Συμφωνώ,

• 5= Συμφωνώ Απόλυτα



Διαφωνώ απόλυτα

Διαφωνώ

Ούτε συμφωνώ
Ούτε διαφωνώ

Συμφωνώ

Συμφωνώ απόλυτα

Απάντησε βάζοντας σε κύκλο την επιλογή που σε εκφράζει περισσότερο

1.	Το μάθημα της γυμναστικής μου αρέσει πάρα πολύ	1	2	3	4	5
2.	Νομίζω ότι τα καταφέρνω καλά στο μάθημα της γυμναστικής	1	2	3	4	5
3.	Βάζω μεγάλη προσπάθεια στο μάθημα της γυμναστικής	1	2	3	4	5
4.	Είναι σημαντικό για μένα να τα πάω καλά στο μάθημα της γυμναστικής	1	2	3	4	5
5.	Αισθάνομαι άγχος κατά την διάρκεια του μαθήματος της γυμναστικής	1	2	3	4	5
6.	Προσπαθώ πολύ σκληρά στο μάθημα της γυμναστικής	1	2	3	4	5
7.	Το μάθημα της γυμναστικής είναι ευχάριστο	1	2	3	4	5
8.	Θα έλεγα ότι το μάθημα της γυμναστικής είναι πολύ ενδιαφέρον	1	2	3	4	5
9.	Είμαι ικανοποιημένος με την απόδοση μου στο μάθημα της γυμναστικής	1	2	3	4	5
10.	Αισθάνομαι πίεση από το πρόγραμμα του μαθήματος της γυμναστικής	1	2	3	4	5
11.	Δεν τα καταφέρνω πολύ καλά στο μάθημα της γυμναστικής	1	2	3	4	5
12.	Δεν προσπαθώ και πολύ σκληρά στο μάθημα της γυμναστικής	1	2	3	4	5
13.	Όταν κάνω το μάθημα της γυμναστικής σκέφτομαι πόσο πολύ μου αρέσει	1	2	3	4	5
14.	Είμαι πολύ ήρεμος / η τις ώρες του μαθήματος της γυμναστικής	1	2	3	4	5
15.	Δεν είμαι συγκεντρωμένος /η όταν εκτελώ τις ασκήσεις στο μάθημα της γυμναστικής	1	2	3	4	5
16.	Νομίζω ότι τα πάω καλά στο μάθημα της γυμναστικής	1	2	3	4	5
17.	Το μάθημα της γυμναστικής είναι μια ενδιαφέρουσα εμπειρία	1	2	3	4	5
18.	Έχω αγωνία όταν κάνω το μάθημα της γυμναστικής	1	2	3	4	5
19.	Τις περισσότερες φορές μπορώ και ανταποκρίνομαι στις απαιτήσεις του μαθήματος της γυμναστικής	1	2	3	4	5
20.	Δεν έχω καθόλου άγχος στο μάθημα της γυμναστικής	1	2	3	4	5

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
01/09/2026 09:21:00 EEST - 216.73.216.156