

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΥ

**ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΘΕΩΡΙΑΣ ΤΩΝ
ΣΤΟΧΩΝ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ
ΜΕ ΝΟΗΤΙΚΗ ΥΣΤΕΡΗΣΗ**

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ: ΚΑΡΑΓΙΩΡΓΟΥ

ΑΛΑΜΑΝΤΙΑ

ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ :

ΘΕΟΔΩΡΑΚΗΣ ΙΩΑΝΝΗΣ

ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ ΣΥΝΤΑΞΗΣ :

ΚΟΝΤΟΥ ΜΑΡΙΑ

ΤΡΙΚΑΛΑ 2004

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΥ

**ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΘΕΩΡΙΑΣ ΤΩΝ
ΣΤΟΧΩΝ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ
ΜΕ ΝΟΗΤΙΚΗ ΥΣΤΕΡΗΣΗ**

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ: ΚΑΡΑΓΩΡΓΙΟΥ ΑΔΑΜΑΝΤΙΑ

ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ :

ΘΕΟΔΩΡΑΚΗΣ ΙΩΑΝΝΗΣ

ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ ΣΥΝΤΑΞΗΣ : ΚΟΝΤΟΥ ΜΑΡΙΑ

ΤΡΙΚΑΛΑ 2004



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

Αριθ. Εισ.: 4338/1

Ημερ. Εισ.: 16-03-2005

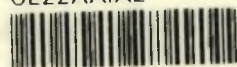
Δωρεά:

Ταξιδιωτικός Κωδικός: ΠΤ - ΤΕΦΛΑ

2004

ΚΑΡ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ



004000077893

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της παρούσης εργασίας ήταν να εξετάσει την επίδραση ενός προγράμματος καθορισμού στόχων στην βελτίωση της απόδοσης παιδιών με νοητική υστέρηση. Το δείγμα αποτέλεσαν 10 μαθητές του Ειδικού Δημοτικού Σχολείου Τρικάλων. Εξετάστηκε η απόδοσή τους στο σουτ σε τέρμα. Ακολούθησε πρόγραμμα έξι εβδομάδων, με την εφαρμογή προσωπικών στόχων απόδοσης στην πειραματική ομάδα. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι, υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ της αρχικής και τελικής μέτρηση της πειραματικής ομάδας. Ωστόσο, δεν φάνηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ της ομάδας ελέγχου και της πειραματικής ομάδας. Μολονότι τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής δίνουν ενθαρρυντικά στοιχεία για την αποτελεσματικότητα της εφαρμογής των στόχων στο συγκεκριμένο πείραμα, ωστόσο η βελτίωση των παιδιών αναφορικά με την απόδοσή τους, αποτελεί παρότρυνση για επαναπροσδιορισμό του πειράματος σε σχέση με το επίπεδο δυσκολίας του.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ:

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ : Εισαγωγή		
Σκοπός	3	
Αρχές της θεωρίας για τον καθορισμό των στόχων.....	6	
Στάδια εφαρμογής ενός προγράμματος στόχων.....	9	
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ : βιβλιογραφική ανασκόπηση		
Εφαρμογή της θεωρίας των στόχων σε άτομα με αναπηρία.....	11	
Άθληση και Νοητική Υστέρηση- Σύνδρομο Down	16	
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ :Μεθοδολογία		
Δείγμα	23	
Διαδικασία μέτρησης	23	
Πρόγραμμα παρέμβασης	26	
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ :Αποτελέσματα		28
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ : Συζήτηση- προτάσεις για το μέλλον		31
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1 : Αναπαράσταση της μέτρησης		34
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2 : Παράδειγμα οπτικής παρέμβασης.....		35
ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΚΟ ΥΛΙΚΟ.....		36
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....		39

ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΘΕΩΡΙΑΣ ΤΩΝ ΣΤΟΧΩΝ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ
ΜΕ ΝΟΗΤΙΚΗ ΥΣΤΕΡΗΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

Εισαγωγή

Σκοπός

Σκοπός της παρούσης έρευνας ήταν να εξετάσει την αποτελεσματικότητα εφαρμογής ενός προγράμματος καθορισμού στόχων στη βελτίωση της απόδοσης των παιδιών με νοητική υστέρηση στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής.

Ο στόχος όλων των καθηγητών Φυσικής Αγωγής, κατά την διδασκαλία του μαθήματος στο σχολείο, είναι να μυηθούν και να αγαπήσουν οι μαθητές τη Φυσική Αγωγή. Για να γίνει αυτό χρειάζονται κατάλληλες στρατηγικές παρακίνησης, τεχνικές ψυχολογικής ενίσχυσης, τεχνικές σωστής αυτοσυγκέντρωσης, τεχνικές αύξησης της αυτοπεποίθησης για την αύξηση της απόδοσης (Παπαϊωάννου, Θεοδωράκης & Γούδας, 2003).

Η θεωρία των στόχων μπορεί να δώσει απαντήσεις σε πολλά προβλήματα που απασχολούν σήμερα τους προπονητές – αθλητές, τους καθηγητές – μαθητές. Σύμφωνα με την θεωρία, οι πράξεις των ατόμων

καθορίζονται κυρίως από τις προθέσεις τους (Locke & Latham, 1990). Οι στόχοι ρυθμίζουν άμεσα την προσπάθεια, την ενέργεια, τη δράση του ίδιου του ατόμου. Ο καθορισμός στόχων επηρεάζει θετικά το άτομο να αποδίδει καλύτερα, γιατί κατευθύνει κι επαυξάνει την προσοχή και την αυτοσυγκέντρωση σε αυτό που κάνει. Ακόμα, ενεργοποιεί και κινητοποιεί το άτομο, το κάνει να εντείνει την προσπάθεια, αυξάνει την εμμονή του, και τέλος του δίνει ένα ουσιαστικό κίνητρο για προσπάθεια (Locke, Shaw, Saari & Latham, 1981).

Στόχος είναι αυτό που κάθε άτομο προσπαθεί να επιτύχει. Οι στόχοι δίνουν ποιότητα στην διαδικασία της μάθησης, κάνουν καθαρές και σαφείς τις προσδοκίες των μαθητών, βοηθούν τους μαθητές να ξεφύγουν από την ρουτίνα κάνοντας την φυσική αγωγή ευχάριστη, αυξάνουν τα εσωτερικά κίνητρα για επιτυχία, αυξάνουν το φιλότιμο, την ικανοποίηση, τη σιγουριά και την αυτοπεποίθηση (Θεοδωράκης, 1998).

Είναι το κίνητρο των μαθητών που τους κάνει να συγκεντρώνονται καλύτερα, να έχουν αυτοπεποίθηση, να προσπαθούν πολύ για να αποδίδουν καλύτερα και να χαίρονται το μάθημα (Theodorakis, 1995, 1996; Weinberg, Stitche & Richardson, 1994).

Οι Steers και Porter (1974), αναγνώρισαν έξι διαστάσεις των στόχων: 1) πόσο συγκεντρωμένος είναι ο στόχος, 2) το επίπεδο της δυσκολίας του στόχου, 3) η συμμετοχή των εμπλεκόμενων στην απόφαση καθορισμού των στόχων, 4) η ανατροφοδότηση, 5) ο

συναγωνισμός για την επιτυχία των στόχων και β) η αποδοχή των στόχων.

Η σημασία της σωστής εφαρμογής της μεθόδου καθορισμού στόχων τονίστηκε από τους Latham και Locke (1976) που συνέστησαν ότι αν δεν εφαρμοστούν σωστά μπορεί να προκαλέσει προβλήματα παρά να δώσει λύση.

Η αρχική ικανότητα, η σχετική με την δραστηριότητα, έχει καταλυτική επίδραση στη διαμόρφωση των στόχων και της μελλοντικής απόδοσης. Ταυτόχρονα, οι στόχοι επηρεάζονται από τον βαθμό δέσμευσης, αυτοπεποίθησης και ικανοποίησης των μαθητών. Οι προσωπικοί στόχοι χτίζουν τη σιγουριά και την ικανοποίηση των μαθητών και αυξάνουν τη δέσμευσή τους στην προσπάθεια που καταβάλλουν. Επίσης όταν εργάζεται κανείς με προσωπικούς στόχους αποδίδει καλύτερα. Με την έννοια απόδοση δεν εννοείται απλά η απόδοση στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής, αλλά και την απόδοση σε όλα τα μαθήματα στο σχολείο ή στις εξετάσεις ή στην μουσική ή στα αθλήματα εκτός σχολείου ή στο επάγγελμα που θα εξασκήσουν στο μέλλον .

Ειδικά στον αθλητισμό οι στόχοι :

- Δίνουν ποιότητα στην πρακτική εξάσκηση και στην καθημερινή προπόνηση.

- Κάνουν καθαρές και σαφείς τις προσδοκίες των αθλητών και αθλητριών, προπονητών και καθηγητών Φυσικής Αγωγής.
- Βοηθούν τα άτομα να ξεφύγουν από την ρουτίνα κάνοντας την προπόνηση πρόκληση.
- Αυξάνουν τα εσωτερικά κίνητρα για επιτυχία, το φιλότιμο, την ικανοποίηση και την αυτοπεποίθηση.
- Αποτελούν κίνητρο των αθλητών (& προπονητών) να αναζητήσουν τις πιο κατάλληλες στρατηγικές για επιτυχία.
- Κάνουν τους αθλητές και τις αθλήτριες να έχουν λιγότερο άγχος, να συγκεντρώνονται καλύτερα, να έχουν περισσότερη αυτοπεποίθηση, να αποδίδουν καλύτερα και να είναι πιο ικανοποιημένοι από την συμμετοχή τους (Θεοδωράκης, Γούδας & Παπαϊωάννου, 1998).

Αρχές της θεωρίας για τον καθορισμό των στόχων

Συνήθως μαθητές και καθηγητές ψάχνουν για το αποτέλεσμα και ξεχνάνε την διαδικασία, τον δρόμο προς την επιτυχία, δηλαδή την απόδοση. Πρέπει να θέτουν στόχους για ό,τι ελέγχουν οι ίδιοι. Στόχους για καλή απόδοση, δηλαδή συγκεκριμένες συμπεριφορές που πρέπει να επιτευχθούν και εξαρτώνται από το ίδιο το άτομο (Παπαϊωάννου, Θεοδωράκης & Γούδας, 2003).

- *Στόχοι για την απόδοση και όχι για το αποτέλεσμα.*

Οι μαθητές και οι αθλητές πρέπει να θέτουν στόχους για πράγματα που μπορούν οι ίδιοι να ελέγξουν. Αυτοί είναι οι στόχοι για την καλή απόδοση. Ο στόχος της νίκης είναι κάτι αυτονόητο. Πρέπει απλά να αποφεύγει κανείς να επικεντρώνεται στο αποτέλεσμα της νίκης, το οποίο καταστρέφει την ικανότητα του μαθητή να αποδώσει το καλύτερο δυνατό. Ο μαθητής είναι υπεύθυνος μόνο για την δική του απόδοση. Η προσέγγιση αυτή, εκτός από το ότι είναι πιο σωστή ορθολογιστικά, είναι αυτή που ταυτόχρονα εμπεδώνει τον προσωπικό έλεγχο. Το βασικό πλεονέκτημα της είναι ότι δεν προκαλεί άγχος και ένταση στους μαθητές, καθώς δεν αγωνίζονται για κάτι ανεξέλεγκτο και ίσως ανέφικτο, αλλά για κάτι που είναι μέσα στα όρια των δυνατοτήτων τους κι ελέγχεται από τους ίδιους (Θεοδωράκης, 1998).

➤ *Καλύτεροι οι προκλητικοί, αλλά ρεαλιστικοί στόχοι.*

Οι στόχοι πρέπει πάντα να είναι λίγο πιο δύσκολοί από το παρόν επίπεδο των μαθητών. Όταν ένας στόχος επιτυγχάνεται, τότε ο μαθητής ενθαρρύνεται για να επιδιώξει τον επόμενο λίγο πιο δύσκολο στόχο. Για να διατηρήσει κανείς τους στόχους του προκλητικούς, αλλά όχι τόσο δύσκολους, συστήνονται τα εξής: α) ο άμεσος στόχος τίθεται λίγο πιο πάνω από την προηγούμενη επίδοση ή από τον μέσο όρο αρκετών προηγούμενων επιδόσεων, β) προγραμματίζεται μια σειρά σταδίων καθένα προοδευτικά λίγο πιο δύσκολο από ότι το προηγούμενο, γ) οι στόχοι δεν πρέπει να είναι υπερβολικοί αλλά ρεαλιστικοί, δ) το κλειδί



για τον καθορισμό των στόχων είναι να γνωρίζουν οι μαθητές ποιοι είναι και να μην το συγχέουν με το ποιοι θα ήθελαν να είναι, ε) όταν επιτυγχάνεται ένας στόχος πρέπει ευθύς αμέσως να καθορίζεται ο επόμενος (Παπαϊωάννου, Θεοδωράκης, Γούδας, 1999).

- *Αποδίδει κανείς καλύτερα όταν επιδιώκει πράγματα συγκεκριμένα, βραχυπρόθεσμα και μετρήσιμα.*

Οι συγκεκριμένοι στόχοι είναι πιο αποτελεσματικοί, γιατί κατευθύνουν την συμπεριφορά με ακρίβεια. Οι στόχοι απαιτούν σαφή κριτήρια όπως μέτρα, χρόνο, επαναλήψεις. Η ασάφεια προκαλεί σύγχυση στα παιδιά. Οι μακροπρόθεσμοι στόχοι είναι καλοί, αλλά ξεχνιούνται γρήγορα. Οι μαθητές και μαθήτριες πρέπει να συγκεντρώνονται στο επόμενο βήμα κάθε φορά. Υπάρχουν πλήθος από τεστ, κατάλληλα για το μάθημα της Φυσικής Αγωγής

- *Αναπτύσσουμε υπευθυνότητα, όταν επιλέγουμε ό,τι εξαρτάται από εμάς προσωπικά.*

Πρέπει να σκεφτόμαστε προσωπικούς ή ατομικούς στόχους. Έμφαση πρέπει να δίνεται στους ατομικούς στόχους πάνω από τους ομαδικούς, γιατί οι προσωπικοί στόχοι δημιουργούν δέσμευση. Ο πιο καλός τρόπος για να αυξηθεί η δέσμευση των μαθητών στους στόχους τους είναι να τους καθορίσουν μόνοι τους ενώ ο καθηγητής ή η καθηγήτρια θα τους καθοδηγεί. Αυτή η διαδικασία αυξάνει το αίσθημα της υπευθυνότητας των πράξεων τους.

- *Καταγράφουμε και παρακολουθούμε την πρόοδο.*

Κάθε φορά που ένας μαθητής εκτελεί και προσπαθεί να προσεγγίσει ένα στόχο, ο καθηγητής ή ένας συμμαθητής πρέπει να μετράει ή να δίνει ανατροφοδότηση. Αυτό βοηθάει πολύ στην προσέγγιση των στόχων. Ο μαθητής πρέπει να δέχεται πληροφορίες για την πρόοδό του. Αν συμπληρώνει μόνος του την καρτέλα της αξιολόγησής του, έχει σαφή εικόνα της προόδου του και προσπαθεί διαρκώς να βελτιωθεί (Παπαϊωάννου, Θεοδωράκης, Γούδας, 2003).

Στάδια εφαρμογής ενός προγράμματος στόχων

Κατά τον Martens (1987), η αξία του καθορισμού των στόχων στον αθλητισμό έγκειται στο ότι δίνουν ποιότητα στην πρακτική εξάσκηση, κάνουν καθαρές και σαφείς τις προσδοκίες, βοηθούν το άτομο να ξεφύγει από την ρουτίνα κάνοντας την προπόνηση πρόκληση, αυξάνουν τα εσωτερικά κίνητρα για επιτυχία, αυξάνουν το φιλότιμο, την ικανοποίηση, την σιγουριά και την αυτοπεποίθηση. Πριν μπει σε εφαρμογή ένα πρόγραμμα στόχων, μπορεί να θέσει κανείς τα παρακάτω ερωτήματα (Weinberg, 1988) :

- Ποιες είναι οι μεγαλύτερες αδυναμίες μου ως παίχτης;
- Ποια είναι τα μεγαλύτερα προσόντα μου;
- Πόσο χρόνο θέλω να αφιερώσω στην προπόνησή μου;
- Δουλεύω σκληρά;

- Ετοιμάζομαι ψυχολογικά πριν την προπόνηση ή τον αγώνα;
- Τι παίχτης θέλω να είμαι σε έξι μήνες ή σε ένα χρόνο;

Οι αθλητές και οι αθλήτριες πρέπει να δεσμεύονται. Καθώς οι στόχοι γίνονται πολύ δύσκολοι, οι αθλητές έχουν την τάση να μην δεσμεύονται γιατί είναι πιο μεγάλο το ρίσκο της αποτυχίας. Και βέβαια χωρίς δέσμευση οι στόχοι δεν επιτυγχάνονται. Ο καλύτερος τρόπος για να αυξηθεί η δέσμευση των αθλητών στους στόχους τους, είναι να τους καθορίσουν μόνοι τους, ενώ ο προπονητής θα τους καθοδηγεί. Αυτό αυξάνει την αίσθηση της υπευθυνότητας των πράξεων τους, οι οποίες τους βοηθούν να αναπτύξουν προοπτικές εσωτερικού ελέγχου. Στόχοι που επιβάλλονται από τον προπονητή δεν αναγνωρίζονται από τους αθλητές πάντα. Οι αρχάριοι έχουν πάντα την ανάγκη της καθοδήγησης (Θεοδωράκης, 1998).

Ένας τρόπος για να έχουν οι αθλητές γνώση του επιπέδου τους και σε ποιο σημείο βρίσκονται σε σχέση με τους στόχους τους είναι η ανατροφοδότηση. Ένας πολύ αποτελεσματικός τρόπος για να εξασφαλίσει ανατροφοδότηση είναι η χρήση διαγραμμάτων ή πινάκων που δείχνουν τους στόχους και τις επιδόσεις των αθλητών. Με τον τρόπο αυτό οι αθλητές έχουν διαρκή ανατροφοδότηση των αρχικών επιδόσεων, των στόχων τους και των επόμενων επιδόσεών τους και πως αυτοί διαφοροποιούνται (Θεοδωράκης, Γούδας & Παπαϊωάννου, 1998).

Ταυτόχρονα σημειώνεται η στρατηγική που θα ακολουθήσουν για να τους πετύχουν. Το πιο σημαντικό είναι ότι, ενώ η τεχνική του καθορισμού των στόχων στο χώρο της ψυχολογίας είναι πολύ συγκεκριμένη, στον αθλητισμό τα αποτελέσματα δεν είναι πάντα σαφή, γιατί δεν υπάρχουν μέτρα αξιολόγησης. Όταν οι στόχοι είναι αόριστοι, αντικρουόμενοι, σε λάθος κατεύθυνση, τυχαίοι, πολύ εύκολοι, ή πολύ δύσκολοι είναι και μη αποτελεσματικοί (Θεοδωράκης, 1998).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

Εφαρμογή της θεωρίας των στόχων σε άτομα με αναπηρία

Οι αθλητές με αναπηρίες μπορούν να επωφεληθούν από τον καθορισμό κατάλληλων στόχων, ως μέθοδος που αυξάνει την παρακίνηση και την αυτοπεποίθηση, όπως ακριβώς συμβαίνει με τους αρτιμελείς αθλητές. Ο καθορισμός των στόχων είναι ο παράγοντας με την σημαντικότερη επίδραση στο πρόγραμμα προπόνησης. Χωρίς αυτήν την τεχνική, οι αθλητές χάνουν τον προσανατολισμό τους, παρακινούνται δύσκολα, και διατηρούν χαμηλότερους ρυθμούς απόδοσης. Συνεπώς, υπάρχει μεγαλύτερη πιθανότητα αποτυχίας και απόσυρσης από τον αθλητισμό (DePauw & Gavron, 1995).

Ο καθορισμός στόχων βοηθάει τους αθλητές να παραμένουν συγκεντρωμένοι σε στόχους απόδοσης που είναι υπό τον έλεγχό τους,

ενώ ταυτόχρονα τους εμποδίζει να ανησυχούν για γεγονότα που δεν μπορούν να ελεγχθούν (Hedrick & Morse, 1991).

Αναφέρεται ως μια πολύ καλή τεχνική παρακίνησης για αθλητές με κινητικές ιδιαιτερότητες (Porretta & Morse, 1991). Ωστόσο, πολλοί μη αρτιμελείς αθλητές αντιμετωπίζουν δυσκολία στον καθορισμό ρεαλιστικών στόχων, ιδιαίτερα αυτοί που πρόσφατα απέκτησαν μία κινητική ιδιαιτερότητα ή που έχουν νοητική υστέρηση. Οι αθλητές με πρόβλημα στην εκτέλεση δεξιοτήτων γραφής, όπως άτομα με σοβαρή εγκεφαλική παράλυση, με τύφλωση και νοητική υστέρηση, πρέπει να ενθαρρύνονται να ηχογραφούν τους στόχους που θέτουν και όχι να τους γράφουν. Μερικά άτομα νοιώθουν να εξαρτώνται από τους άλλους, εξαιτίας του κινητικού τους περιορισμού, ακόμα και όταν θέτουν στόχους για το άθλημα τους (Hanrahan, 1998).

Πολλοί παράγοντες μπορούν να επηρεάσουν τον καθορισμό των στόχων, όπως το επίπεδο της δέσμευσης, ο διαθέσιμος χρόνος για προπόνηση και το επίπεδο της αθλητικής ικανότητας. Ο καθορισμός των στόχων πρέπει να είναι πολυδιάστατος, να ακολουθεί τις αρχές της θεωρίας, λαμβάνοντας υπόψη την ιδιαιτερότητα του κάθε αθλητή (Θεοδωράκης, Γούδας & Παπαϊωάννου, 2001)

Οι Bar-Eli, Hartman και Levy- Kolker (1994), σχεδίασαν μια έρευνα για να προσδιορίσουν αν η συνδυασμένη χρήση βραχυπρόθεσμων και μακροπρόθεσμων στόχων θα οδηγούσαν σε

καλύτερη αθλητική απόδοση εφήβων με προβλήματα συμπεριφοράς, από το να χρησιμοποιούνται μόνο μακροπρόθεσμοι στόχοι. Σκοπός της έρευνας δεν ήταν να ξεκαθαριστεί ποιοι στόχοι είναι καλύτεροι να εφαρμόζονται, αλλά κυρίως να δείξει αν η τεχνική καθορισμού στόχων θα ενίσχυε την αθλητική απόδοση εφήβων με προβλήματα συμπεριφοράς. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι, οι βραχυπρόθεσμοι και μακροπρόθεσμοι στόχοι φέρουν καλύτερα αποτελέσματα γιατί τα άτομα αποκτούν επιπλέον ουσιαστικό και μακροπρόθεσμο αυτοέλεγχο, που προβάλλει άμεσο κίνητρο και ανατροφοδότηση για την πρόοδο του ατόμου, ενώ οι μακροπρόθεσμοι στόχοι μόνο, είναι πολύ μακριά χρονικά για να επηρεαστούν οι αντιδράσεις του ατόμου (Bandura, 1982; Carver & Scheier, 1982).

Παλαιότερες έρευνες στο χώρο της αθλητικής ψυχολογίας που εξέταζαν την επίδραση του καθορισμού μακροπρόθεσμων και βραχυπρόθεσμων στόχων στην αθλητική απόδοση δεν έφεραν σαφή αποτελέσματα. Υπήρξαν διαφωνίες μεταξύ των ερευνητών για την επίδραση του καθορισμού των στόχων τόσο στο ίδιο το άτομο, όσο και στον αυστηρό έλεγχο που δεν υπήρχε για να βοηθήσει στην μείωση της κοινωνικής σύγκρισης μεταξύ των ατόμων.

Μια άλλη έρευνα στον χώρο της αθλητικής ψυχολογίας πραγματοποιήθηκε για να εξεταστούν πιθανές διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών αθλητών με νοητική υστέρηση σχετικά με την

ανταγωνιστικότητα, την νίκη, τον καθορισμό στόχων σε συνθήκες αγώνων, και να συγκριθούν οι διαφορές και με αρτιμελείς αθλητές. Στην έρευνα έλαβαν μέρος αθλητές με νοητική υστέρηση, που συμμετείχαν στους Διεθνείς Αγώνες Ατόμων με Αναπηρία το 1991, και αρτιμελείς αθλητές κολεγιακών ομάδων. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ανεξάρτητα με την αναπηρία των συμμετεχόντων, οι άντρες ήταν πιο ανταγωνιστικοί από τις γυναίκες, και παράλληλα οι αθλητές με νοητική υστέρηση ήταν πιο ανταγωνιστικοί από τους αρτιμελείς αθλητές, παρόλο που οι τελευταίοι θεωρούσαν την νίκη πιο σημαντική (Zoerink & Wilson, 1995).

Μολονότι τα αποτελέσματα δεν μπορούν να είναι ακριβή, εξαιτίας της αδυναμίας πολλές φορές των ατόμων με νοητική υστέρηση να καταλάβουν ακριβώς την ερώτηση που τους έχει υποβληθεί, η συμμετοχή των ατόμων σε ομαδικά αθλήματα καθώς και ο καθορισμός των στόχων μπορούν να περιορίσουν το αίσθημα αποτυχίας των ατόμων με αναπηρία, και να διαμορφώσουν θετική στάση για τα κατορθώματά τους απέναντι στην κοινωνία (Zoerink & Wilson, 1995).

Υπάρχουν πολλές ομοιότητες των αθλητών με αναπηρία με τους αρτιμελείς αθλητές, ωστόσο είναι σημαντικό να κατανοηθούν οι γενικοί ψυχολογικοί, κοινωνικοί και σωματικοί παράγοντες που σχετίζονται με τα άτομα με αναπηρία καθώς και με τα αθλήματα τους (Hampahan, 1998). Είναι σημαντικό να διερευνηθεί το σωματικό ή ψυχολογικό τραύμα που

έχει ζήσει ο αθλητής (Asken, 1991). Οι αθλητές με αναπηρία κοινωνικοποιούνται σε διαφορετικά από τους αρτιμελείς αθλητές (Sherrill, 1998; Williams & Taylor, 1994). Σε αντίθεση με τους αρτιμελείς αθλητές, η ενασχόληση με τον αθλητισμό για τα άτομα με αναπηρία, συναντάται στην ενήλικη ηλικία (Steadward & Wheeler, 1996), εξαιτίας του φόβου των γονέων να υποστηρίξουν την θέληση του παιδιού τους να ασχοληθεί με τον αθλητισμό για να μην τραυματιστεί (Martin & Mushett, 1996).

Οι αθλητές με αναπηρία βιώνουν καθημερινά δυσκολία στην μεταφορά τους σε αθλητικούς χώρους, αρχιτεκτονικά εμπόδια που δεν τους επιτρέπουν την εύκολη πρόσβασή τους σε γυμναστήρια ή την εύκολη μετακίνησή τους στη πόλη που ζούνε (Sharigo, 1993), αντιμετωπίζονται ρατσιστικά (Yuker, 1987), και κακοποιούνται (Sobsey, 1994).

Οι αθλητές αδυνατούν να ξεχωρίσουν τον πόνο που προκαλείται από την αναπηρία τους, από τον πόνο που προκαλεί η άσκηση (Davis & Ferrara, 1995). Ο πόνος ή η ενόχληση που μπορεί να προκληθεί από την κούραση ή την εξάντληση μπορεί επίσης να συμβάλλει στην δημιουργία αισθήματος αβεβαιότητας και σύγχυσης του αθλητή. Βοηθώντας τους αθλητές να χειρίζονται την ψυχολογία τους, τους οδηγεί και στην γνώση για το σώμα τους και τις αλλαγές που πραγματοποιούνται. Η γνώση βοηθάει τους αθλητές να ξεχωρίσουν αν νοιώθουν μυϊκό πόνο εξαιτίας

του άγχους, της κούρασης, εξαιτίας της αναπηρίας ή λόγω κάποιου τραυματισμού (Ravizza, 1998).

Οι αθλητικοί ψυχολόγοι υποστηρίζουν ότι οι αθλητές θέτουν στόχους παρόμοιους με τους στόχους των αρτιμελών αθλητών. Συνεπώς, οι αθλητικοί ψυχολόγοι πρέπει να βοηθήσουν τους αθλητές με αναπηρία να γνωρίσουν την πολυπλοκότητα και την μοναδικότητα της κατάστασης τους, αυξάνοντας την αυτογνωσία για την κατάστασή τους (Asken, 1991).

Άθληση και Νοητική Υστέρηση- Σύνδρομο Down

Νοητική υστέρηση είναι η κάτω του φυσιολογικού νοημοσύνη που έχει την αρχή της κατά το στάδιο της ανάπτυξης, μέχρι το 18^ο έτος , και συνοδεύεται από ανεπάρκεια σε ένα ή περισσότερους τομείς, της ωρίμανσης, της μάθησης και της κοινωνικής προσαρμογής (Αμερικανική Εταιρία, AAMD).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, νοητική υστέρηση ή μειονεκτικό παιδί είναι αυτό που υποφέρει από οποιαδήποτε συνεχιζόμενη ανικανότητα:

- του σώματος (εγκεφαλική παράλυση, σοβαρές διαταραχές αισθητηρίων).
- του πνεύματος.
- της προσωπικότητας (σοβαρές διαταραχές συμπεριφοράς).

Κάθε παιδί που ο δείκτης νοημοσύνης (Δ.Ν. ή I.Q.) του βρίσκεται κάτω του μέσου Δ.Ν. (100) περισσότερο από δύο σταθερές αποκλίσεις ανήκει στα νοητικά στερημένα άτομα (Rarick, 1984, Taft, 1987, Thomas, 1988).

Η νοητική υστέρηση σύμφωνα με το Δείκτη Νοημοσύνης κατατάσσεται σε :

- οριακή με Δ.Ν. 68-83
- ελαφριά με Δ.Ν. 52-67
- μέτρια με Δ.Ν. 36-51
- σοβαρή με Δ.Ν. 20-35
- και βαθιά με Δ.Ν κάτω του 20 (Holt, 1977, Denhoff, 1981).

Τα παιδιά με νοητική υστέρηση ταξινομούνται εκπαιδευτικά ανάλογα με τον δείκτη νοημοσύνης τους. Έτσι υπάρχει η κατηγορία των εκπαιδεύσιμων παιδιών, με Δ.Ν 50-75, όπου τα παιδιά αυτά υπολείπονται κατά το 1/4 των φυσιολογικών παιδιών. Η μεγαλύτερη νοητική ηλικία που μπορεί να φτάσει ένα εκπαιδεύσιμο παιδί είναι δευτέρα με τετάρτη τάξη του δημοτικού. Μπορεί να μάθει να διαβάζει, να γράφει και να λύνει αριθμητικά προβλήματα. Όσο δεν έχει διαταραχές στην συμπεριφορά, οι γλωσσικές του ικανότητες του επιτρέπουν την κοινωνικοποίηση του με τους άλλους. Συνήθως μπορεί να εργαστεί και να υποστηρίξει οικονομικά τον εαυτό του και

συμμετέχει σε αθλητικές δραστηριότητες χωρίς ειδική υποστήριξη (Κοκαρίδας, 2003).

Τα παιδιά με Δ.Ν. 25-49, θεωρούνται ασκήσιμα παιδιά και υπολείπονται από τα φυσιολογικά κατά το 1/2. Οι νοητικές τους ικανότητες δεν ξεπερνούν τις ικανότητες ενός υγιούς νηπίου. Είναι σε θέση να αποκτήσουν δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης των αναγκών τους. Οι κινητικές τους δεξιότητες με κατάλληλη εκπαίδευση μπορούν να εξασφαλίσουν μια χειρονακτική εργασία που θα τους αποφέρει κάποιο μικρό εισόδημα, χωρίς όμως να τους παρέχεται ανεξαρτησία στον εργασιακό χώρο. Τέλος, τα εξαρτημένα παιδιά, με Δ.Ν.<24, δεν δύνανται να αποκτήσουν σχεδόν καμιά κοινωνική, κινητική, νοητική ή άλλου είδους δεξιότητα. Υπολείπονται κατά 3/4 των υγιών παιδιών, είναι τελείως εξαρτημένα στην φροντίδα του περιβάλλοντος τους και η εξυπηρέτηση των αναγκών τους προβληματίζει περισσότερο όσο αναπτύσσονται σωματικά (Κοκαρίδας, 2003).

Κοινά χαρακτηριστικά ατόμων με νοητική υστέρηση είναι:

- Μικρεγκεφαλία στις περισσότερες των περιπτώσεων, με περίμετρο κεφαλής κάτω από την 3^η εκατοστιαία θέση, ή μεγάλο κεφάλι στις περιπτώσεις υδροκέφαλου ή εγκεφαλικού γιγαντισμού, με περίμετρο κεφαλής πάνω από την 97^η εκατοστιαία θέση.

- Συγγενείς ανωμαλίες, όπως θολωτή υπερώα, συνδακτυλία, χαμηλή πρόσφυση αυτιών, ανωμαλίες οφθαλμών, ανώμαλα δόντια, ανώμαλη τρίχωση.
- Συγγενείς καρδιοπάθεια.
- Συγγενείς ανωμαλίες ουροποιογεννητικού συστήματος.
- Τέλος το 20% περίπου των ατόμων με ελαφριά νοητική στέρωση, καθώς και το 50% των ατόμων με χαμηλό δείκτη νοημοσύνης παρουσιάζουν επιληπτικές κρίσεις.

Η νοητική υστέρηση καθιστά αδύνατο το συναγωνισμό του ατόμου με τους συνομηλίκους του, και συνοδεύεται από πολλές φυσικές και κινητικές δυσκολίες. Οι πιο συνηθισμένες δυσκολίες που αντιμετωπίζει ένα άτομο με νοητική αναπηρία κατά την συμμετοχή του σε κινητικές δραστηριότητες είναι οι εξής:

- ελλιπής μυϊκή δύναμη,
- χαμηλή φυσική κατάσταση,
- προβλήματα νευρομυϊκής συναρμογής,
- πρόβλημα αυτοεικόνας και αντίληψης του σώματος,
- ατελή κινητικά πρότυπα (βάδισμα, τρέξιμο, αναπηδήσεις, σύλληψη, λάκτισμα, ρίψεις),
- έλλειψη συντονισμού (ματιού- χεριού, ματιού- ποδιού),
- ελλιπής ισορροπία,
- παχυσαρκία,



- αποκλίσεις σπονδυλικής στήλης,
- μικρή διάρκεια προσοχής και συγκέντρωσης (Κοκαρίδας, 2003).

Το παιδί με σύνδρομο Down διαφοροποιείται από τα υπόλοιπα παιδιά με νοητική υστέρηση, εξαιτίας μιας χρωμοσωμικής ανωμαλίας που έχει ως αποτέλεσμα την ύπαρξη ορισμένων διαφορετικών χαρακτηριστικών. Υπάρχουν τρεις τύποι του συνδρόμου:

- Τρισωμία α : πρόκειται για την ύπαρξη υπεράριθμου χρωμοσώματος 21, η οποία συναντάται στο 95% των περιπτώσεων.
- Μωσαικισμός: είναι η ύπαρξη φυσιολογικών κυττάρων και κυττάρων που φέρουν το υπεράριθμο χρωμόσωμα και συναντάται στο 2.4% των περιπτώσεων.
- Μετάθεση τμήματος χρωμοσώματος (21) σε άλλο χρωμόσωμα, συνήθως στο 14, 15 ή 22 και συναντάται στο 3.3% των περιπτώσεων.

Τα φυσικά χαρακτηριστικά των ατόμων με σύνδρομο Down είναι:

- Χαμηλό μήκος σώματος.
- Κοντά άκρα, με χέρια και πόδια χοντρά με κοντά δάκτυλα.
- Μύτη μικρή με καθίζηση στην άκρη.
- Κεφάλι μικρό, αποπλατυσμένο από εμπρός προς τα πίσω.
- Μάτια λοξά με φορά προς τα πάνω, συχνά μυωπικά ή με στραβισμό.
- Μικρή στοματική κοιλότητα που έχει ως αποτέλεσμα το στόμα να διατηρείται ανοιχτό με έξοδο της γλώσσας.

➤ Υποτονία και υπερεκτατικότητα των αρθρώσεων (Κοκαρίδας, 2003).

Σχετικά με την Φυσική Αγωγή τα άτομα με σύνδρομο Down έχουν χαμηλότερη κινητική απόδοση σε σύγκριση με τα άλλα άτομα με νοητική υστέρηση. Λόγω της ευλυγισίας τους έχουν πλεονέκτημα στην γυμναστική, στην κολύμβηση και σε άλλες δραστηριότητες που απαιτούν ευλυγισία. Το χαμηλό τους ύψος και τα χαμηλά τους άκρα δυσκολεύουν την συμμετοχή τους σε αθλήματα όπως είναι το καλαθοσφαίριση. Επιπλέον τα άτομα με σύνδρομο Down έχουν πολύ καλή απόδοση σε ασκήσεις που απαιτούν ρυθμό όπως μουσική, χορός. Νεογέννητα τα παιδιά παρουσιάζουν ένα μεγάλο βαθμό μυϊκής υποτονίας, η οποία μειώνεται με την ηλικία εάν εφαρμοστεί συστηματική άσκηση μεγάλων μυϊκών ομάδων. Εξαιτίας της μυϊκής υποτονίας τα παιδιά παρουσιάζουν καθυστέρηση στην αρχική εκδήλωση κινητικών δεξιοτήτων. Ο μέσος όρος ηλικίας βάδισης είναι τα 4.2 χρόνια, κάτι το οποίο φυσικά επηρεάζει το παιχνίδι μέσω του οποίου το παιδί μαθαίνει για το περιβάλλον του. Για αυτό το λόγο πολύ σημαντική είναι η πρόωπη παρέμβαση. Τα παιδιά με σύνδρομο Down πρέπει στα πρώτα χρόνια της ζωής τους να παρακινούνται για παιχνίδι και να βρίσκονται σε εγρήγορση όσο το δυνατόν περισσότερο από τους γονείς τους και από τον καθηγητή Φυσικής Αγωγής. Η υπερεκτατικότητα των αρθρώσεων επηρεάζει κυρίως την άρθρωση του άκρου ποδός, με αποτέλεσμα πολλά παιδιά να έχουν πλατυποδία και να σέρνουν τα πόδια

τους. Η ισορροπία είναι μια ικανότητα που στερούνται αρκετά πολύ τα παιδιά με σύνδρομο Down. Δεν μπορούν να ισορροπήσουν στο ένα πόδι για περισσότερο από λίγα δευτερόλεπτα ή να διατηρήσουν την ισορροπία τους με τα μάτια κλειστά. Η έλλειψη ισορροπίας 'φράζει' την εκμάθηση κινητικών δραστηριοτήτων, επομένως συνίσταται η ποδηλασία ή ασκήσεις ισορροπίας στο νερό για πρακτική εξάσκηση (Αγγελοπούλου- Σακαντάμη, 2002).

Η ασυμμετρία δύναμης είναι ακόμα ένα χαρακτηριστικό των ατόμων με σύνδρομο Down, με δυνατότερη την αριστερή από την δεξιά πλευρά. Συνίστανται ασκήσεις ενδυνάμωσης της αδύνατης πλευράς, λαμβάνοντας πάντα υπόψη ότι οι μαθητές με σύνδρομο Down επιδεικνύουν μικρότερο επίπεδο δύναμης σε σχέση με τα άλλα παιδιά με νοητική υστέρηση. Επίσης ένα ποσοστό 12-20% εμφανίζουν ασυμπτωματικό εξάρθρημα ατλαντοαξονικής άρθρωσης που σημαίνει αποφυγή ασκήσεων κυβιστήσεων και γενικά ασκήσεις που απαιτούν υπερέκταση του αυχένα. Πρέπει ο καθηγητής Φυσική αγωγής να επιλέγει προσεκτικά και τις ασκήσεις κοιλιακών εξαιτίας της προεξοχής της κήλης ομφάλιου λώρου που παρατηρείται στο 90% των παιδιών με σύνδρομο Down. Τέλος, τα παιδιά με σύνδρομο Down σε σύγκριση με τα παιδιά με νοητική υστέρηση είναι αριστερόχειρες. Αυτό περιορίζει την ικανότητα των μαθητών να μιμούνται την επίδειξη ασκήσεων για δεξιόχειρες. Ακόμα, ο χρόνος αντίδρασης σε εξωτερικά ερεθίσματα είναι

ακόμα πιο αργός σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά με νοητική υστέρηση, που σημαίνει ότι ο καθηγητής Φυσικής Αγωγής πρέπει να δίνει μεγαλύτερο χρόνο αντίδρασης για να μην υποτιμήσει τις πραγματικές τους ικανότητες. Τα κινητικά προβλήματα εντείνονται ακόμα περισσότερο εξαιτίας της παχυσαρκίας καθώς και των οπτικών και ακουστικών δυσλειτουργιών που παρουσιάζουν περίπου το 50-60% των παιδιών με σύνδρομο Down (Κοκαρίδας, 2003).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Δείγμα

Το δείγμα αποτέλεσαν 10 μαθητές του 1^{ου} Ειδικού Δημοτικού Σχολείου Τρικάλων, ηλικίας 8-11 ετών με μέτρια νοητική υστέρηση (ΜΟ:9, SD: 1,05, Δ.Ν.: 45-60). Όλα τα παιδιά συμμετείχαν κανονικά στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής του σχολείου τους, που γίνονταν δύο φορές την εβδομάδα για 45 λεπτά της ώρας.

Διαδικασία μέτρησης

Κατά την πρώτη φάση της διαδικασίας μέτρησης, όλα τα παιδιά εκτέλεσαν δύο φορές, από δέκα συνεχόμενα σουτ σε τέρματα από απόσταση 5 μ. από το κέντρο, με σκοπό να επιτύχουν όσο το δυνατόν

περισσότερα εύστοχα σουτ. Η καλύτερη επίδοση από τις δυο αυτές μετρήσεις θεωρήθηκε ως η έγκυρη μέτρηση για το κάθε παιδί ξεχωριστά.

Πιο αναλυτικά είχαν τοποθετηθεί οχτώ κώνοι σε μία ευθεία οι οποίοι είχαν 1μ. απόσταση ο ένας από τον άλλο, σχηματίζοντας με τον τρόπο αυτό επτά μικρότερα τέρματα (παράρτημα 1). Κάθε φορά που το παιδί σούταρε στο κέντρο κέρδιζε πέντε πόντους, ενώ κάθε φορά που στόχευε αριστερά ή δεξιά από το κεντρικό τέρμα κέρδιζε ένα πόντο λιγότερο, ανάλογα με την απόσταση από το κέντρο. Για εξοικείωση με το τέρμα, τα παιδιά σούταραν δύο προκαταρκτικά δοκιμαστικά σουτ, τα οποία όμως δεν μέτρησαν στο τελικό σκορ. Μετά από διάλειμμα δύο λεπτών τα παιδιά επανέλαβαν την ίδια διαδικασία. Το αποτέλεσμα κάθε προσπάθειας καταγραφόταν και στο τέλος του κάθε σετ, αθροίζονταν τα αποτελέσματα των 10 σουτ. Από το άθροισμα των δύο σετ μέτρησε η καλύτερη επίδοση, για την οποία το κάθε παιδί ενημερώθηκε. Έτσι, μετά την προσπάθεια των δέκα σουτ, η καλύτερη επίδοση θα μπορούσε να ήταν 50 ενώ η χειρότερη 0. Στον πίνακα 1, απεικονίζονται τα αποτελέσματα της πρώτης και της δεύτερης μέτρησης, καθώς και η έγκυρη μέτρηση του κάθε παιδιού κατά την αρχική μέτρηση.

Πίνακας 1. Αποτελέσματα αρχικής μέτρησης όλων των παιδιών

A/A	1 ^η ΜΕΤΡΗΣΗ	2 ^η ΜΕΤΡΗΣΗ	ΕΓΚΥΡΗ ΜΕΤΡΗΣΗ
1.	20	33	33
2.	38	23	38
3.	12	15	15
4.	36	17	36
5.	27	33	33
6.	17	19	19
7.	29	28	29
8.	26	36	36
9.	26	26	26
10.	26	27	27

Πρόγραμμα παρέμβασης

Κατά την δεύτερη φάση τα παιδιά χωρίστηκαν σε δύο τυχαίες ισοδύναμες και ισάριθμες ομάδες. Δηλαδή, καταγράφηκαν οι επιδόσεις των παιδιών στη σειρά με πρώτη την καλύτερη επίδοση και τελευταία την χειρότερη. Στη συνέχεια, διασταυρώθηκε η πρώτη επίδοση με την τελευταία, η δεύτερη με την προτελευταία κ.τ.λ., δημιουργώντας δύο ισοδύναμες ομάδες. Τέλος, τυχαία επιλέχτηκε ποια ομάδα θα ήταν η πειραματική και ποια η ομάδα ελέγχου.

Στην πειραματική ομάδα τέθηκε στόχος 15% βελτίωσης της αρχικής τους απόδοσης στο σουτ, τον οποίο γνώριζαν πριν αρχίσουν την προσπάθειά τους (πίνακας 2).

Πίνακας 2. Καθορισμός στόχων 15% βελτίωση για την πειραματική ομάδα.

A/A	ΕΓΚΥΡΗ ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΑ	ΣΤΟΧΟΣ (15%)
1.	38	44
2.	15	17
3.	36	41
4.	26	30
5.	33	38

Ο στόχος μετατράπηκε σε εύστοχα σουτ των πέντε πόντων που έπρεπε το κάθε παιδί να πετύχει χωριστά, και για τον λόγο αυτόν, υπήρξε ένα μόνο τέρμα στο οποίο τα παιδιά έπρεπε να κάνουν τα σουτ. Στο τέλος κάθε μαθήματος όλα τα παιδιά εκτελούσαν δέκα σουτ, όπου τα παιδιά της πειραματική ομάδα προσπαθούσαν να πετύχουν το στόχο των εύστοχων σουτ που είχε καθοριστεί, ενώ η ομάδα ελέγχου προσπαθούσε να πετύχει όσο το δυνατόν περισσότερα εύστοχα σουτ. Μετά από παρέμβαση τεσσάρων εβδομάδων, κατά τις οποίες τα παιδιά συμμετείχαν κανονικά δύο φορές την εβδομάδα και στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής του Δημοτικού σχολείου, μια από τις οποίες ήταν το μάθημα όπου εξελισσόταν το πείραμα, επαναλήφθηκαν τα δύο σει των δέκα σουτ συν τα δύο δοκιμαστικά σουτ για εξοικείωση στο τέρμα. Επιπλέον πρέπει να καταγραφεί ότι, μετά από συνεννόηση με τον υπεύθυνο καθηγητή Φυσικής Αγωγής του σχολείου, η συγκεκριμένη δεξιότητα του πειράματος δεν διδασκόταν κατά τη διάρκεια του άλλου μαθήματος στα παιδιά, για όλο το χρονικό διάστημα που διαρκούσε η παρέμβαση.

Κατά τη διάρκεια της παρέμβασης η πειραματική ομάδα ενημερωνόταν λεκτικά και οπτικά για τον στόχο που έπρεπε να πετύχει. Σχεδιάστηκαν σε χαρτόνια μπάλες για κάθε παιδί ξεχωριστά, ανάλογα με το πόσα σωστά σουτ έπρεπε να πετύχει για να φτάσει τον στόχο. Με τη μέθοδο αυτή επιτεύχθηκε η οπτική παρέμβαση στην πειραματική ομάδα

(παράτημα 2). Πριν από την κάθε προσπάθεια δινόταν εξηγήσεις στο κάθε παιδί για το πόσα εύστοχα σουτ έπρεπε να προσπαθήσει να πετύχει και ελεγχόταν η κατανόηση του στόχου. Σε κάθε προσπάθεια των παιδιών δίνονταν λεκτική ανατροφοδότηση, χρησιμοποιώντας ενθαρρυντικές και επαινετικές φράσεις όπως "μπράβο", "συνέχισε", "τα πήγες καλά" κ.τ.λ.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ

Αποτελέσματα

Οι διάφορες στατιστικές αναλύσεις που ακολουθούν έγιναν με τη βοήθεια του στατιστικού πακέτου S.P.S.S. Για να ελεγχθούν οι τυχόν αρχικές διαφορές μεταξύ των δυο ομάδων ΟΕ (Ομάδα Ελέγχου) και ΟΠ (Ομάδα Πειραματική) χρησιμοποιήθηκε η μη παραμετρική ανάλυση t-test για ανεξάρτητα δείγματα (2 Independent Sample). Από τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης ανάλυσης φάνηκε ότι, οι αρχικές διαφορές των δυο ομάδων για το σουτ δεν ήταν στατιστικά σημαντικές ($t=.753, p>.05$). Ωστόσο, δε φάνηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δυο ομάδων και κατά την δεύτερη μέτρηση ($t=.402, p>.05$), (πίνακας 3).

Πίνακας 3. Μη παραμετρική ανάλυση t-test για ανεξάρτητα δείγματα μεταξύ της πειραματικής ομάδος και της ομάδας ελέγχου κατά την αρχική και τελική μέτρηση

Ranks

	OMADES	N	Mean Rank	Sum of Ranks
FIRST	piramatiki	5	5,20	26,00
	elexou	5	5,80	29,00
	Total	10		
SECOND	piramatiki	5	6,30	31,50
	elexou	5	4,70	23,50
	Total	10		

Test Statistics^b

	FIRST	SECOND
Mann-Whitney U	11,000	8,500
Wilcoxon W	26,000	23,500
Z	-,315	-,838
Asymp. Sig. (2-tailed)	,753	,402
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,841 ^a	,421 ^a

a. Not corrected for ties.

b. Grouping Variable: OMADES

Χρησιμοποιήθηκε μη παραμετρική ανάλυση για να εξεταστούν πιθανές διαφορές μεταξύ της αρχικής και της τελικής μέτρησης της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι, υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ της αρχικής και της τελικής μέτρησης της πειραματικής ομάδας ($t=.042$, $p<.05$), ενώ η ομάδα ελέγχου δεν φάνηκε να έχει στατιστικά σημαντικές διαφορές



μεταξύ της αρχικής και της τελικής μέτρησης ($t=.136, p>.05$), (πίνακας 5).

Πίνακας 5. Μη παραμετρική ανάλυση μεταξύ της αρχικής και τελικής μέτρησης της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου.

Ranks^d

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
SECOND - FIRST	Negative Ranks	0 ^a	,00	,00
	Positive Ranks	5 ^b	3,00	15,00
	Ties	0 ^c		
	Total	5		

- a. SECOND < FIRST
- b. SECOND > FIRST
- c. FIRST = SECOND
- d. OMADES = piramatiki

Test Statistics^{b,c}

	SECOND - FIRST
Z	-2,032 ^a
Asymp. Sig. (2-tailed)	,042

- a. Based on negative ranks.
- b. Wilcoxon Signed Ranks Test
- c. OMADES = piramatiki

Ranks^d

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
SECOND - FIRST	Negative Ranks	1 ^a	2,00	2,00
	Positive Ranks	4 ^b	3,25	13,00
	Ties	0 ^c		
	Total	5		

a. SECOND < FIRST

b. SECOND > FIRST

c. FIRST = SECOND

d. OMADES = elexou

Test Statistics^{b,c}

	SECOND - FIRST
Z	-1,490 ^a
Asymp. Sig. (2-tailed)	,136

a. Based on negative ranks.

b. Wilcoxon Signed Ranks Test

c. OMADES = elexou

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ

Συζήτηση- προτάσεις για το μέλλον

Παρόλο που δεν φάνηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ πειραματικής ομάδας και ομάδας ελέγχου, η πειραματική ομάδα έδειξε να βελτιώνεται στα σουτ μετά την παρέμβαση. Βέβαια, τα αποτελέσματα αυτά θα μπορούσαν να διέφεραν σε περίπτωση μεγαλύτερου δείγματος οπότε και οι διαφορές μεταξύ των ομάδων θα ήταν πιο φανερές. Ωστόσο, μεμονωμένα το κάθε παιδί της πειραματικής ομάδας έδειξε να πετυχαίνει τον προσωπικό στόχο όσον αφορά στα

σου. Συνεπώς ένα πρόγραμμα άσκησης βασισμένο στη θεωρία των στόχων αξίζει να εφαρμοστεί σε παιδιά με νοητική υστέρηση με σκοπό την βελτίωση της απόδοσής τους στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής, γιατί μπορεί να αποτελέσει κίνητρο και να προκαλέσει το ενδιαφέρον και την συμμετοχή των παιδιών, με απώτερο σκοπό την μάθηση τους και την βελτίωση της απόδοσής τους.

Οι αναλύσεις δεν έδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων. Ωστόσο, το πρόγραμμα στόχων ήταν αποτελεσματικό για τα παιδιά του Ειδικού Δημοτικού Σχολείου Τρικάλων. Τα παιδιά της πειραματικής ομάδας πέτυχαν σε μεγάλο βαθμό τους στόχους και φάνηκε να κατανοούν την εφαρμογή τους. Το πρόγραμμα έδειξε να διασκεδάζει και να παρακινεί τα παιδιά να βελτιωθούν, και παρόλο που δεν φάνηκαν διαφορές μεταξύ της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου, η πειραματική ομάδα έδειξε μεγάλο ενδιαφέρον για το μάθημα και κατέβαλε μεγάλη προσπάθεια ώστε να αποδώσει καλύτερα.

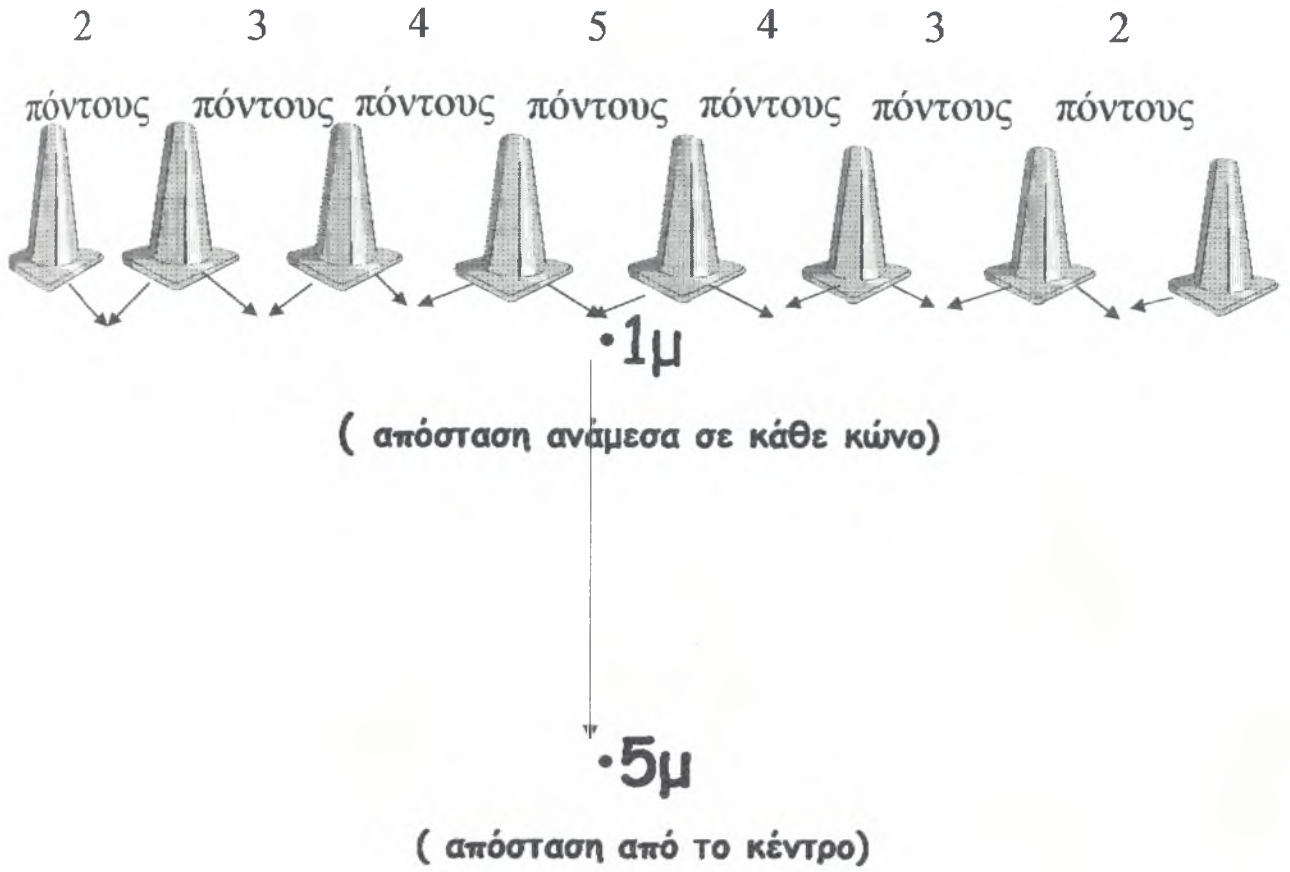
Μελλοντικές έρευνες καθορισμού στόχων για άτομα με νοητική υστέρηση θα μπορούσαν να πραγματοποιηθούν για την εξακρίβωση των αποτελεσμάτων σε μεγαλύτερο δείγμα και σε άτομα με διαφορετικές αναπηρίες, όπως τύφλωση, κώφωση, με οργανικές παθήσεις κ.τ.λ.. Επιπλέον, η εφαρμογή της σταδιακά αυξανόμενης δυσκολίας των στόχων θα μπορούσε να αποτελέσει πρόταση για μελλοντική έρευνα.

Τέλος, προτείνεται η επανάληψη του πειράματος μετά από ένα χρονικό διάστημα, έτσι ώστε να εξακριβωθεί η διατήρηση της μάθησης και της απόδοσης των παιδιών, όσον αφορά στο σουτ.

Περιορισμός της έρευνας :

Σαν περιορισμό της έρευνας αξίζει να σημειωθεί ότι θα ήταν σωστότερο να είχε επιλεγθεί ο μέσος όρος των δύο μετρήσεων και όχι η καλύτερη επίδοση από τις δύο, τόσο κατά την αρχική, όσο και κατά την τελική μέτρηση.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2

Παράδειγμα οπτικής παρέμβασης



4









Βιβλιογραφία

Asken , M. J.,(1991). The challenge of the physically challenged: delivering sport psychology services to physically disabled athletes. *The sport psychologist* (vol.5, p. 370-381).

Bar- Eli, M., Hartman, I., & Levy- Kolker N. (1994). Using goal setting to improve physical performance of adolescents with behavior disorders : the effect of Goal proximity. *Adapted physical activity quarterly*,(vol. 11, p.g. 86-97).

Hanrahan, St., (1995). Sport psychology for athletes with disabilities. *Issues in sport psychology* (vol. 5, 502-515).

Hanrahan, St., (1998). Practical considerations for working with athletes with disabilities. *The sport psychology* (vol.12, 346-357).

Locke, E., Shaw, K., Saari, L., Latham, G., (1981). Goal setting and task performance: 1969- 1980. *Psychological Bulletin*, 90, 125-152.

Martin, J. (1999). A personal development model of sport psychology for athletes with disabilities. *Journal of applied sport psychology* (vol. 11, p.g. 181-193).

Porreta L. D., William M. (1996/1997). A review of sport psychology research for individuals with disabilities: implications for future inquiry. *Clinical Kinesiology* (vol. 50, no 4, p.g. 83-93).

Steers, R.M., & Porter, L.M. (1974). The role of task goal attributes in employee performance. *Psychological Bulletin*, 81, 434-452.

Zoerink, A. D., Wilson J. (1995). The competitive disposition : views of athletes with mental retardation. *APAQ vol. 12*, (p.g. 34-42).

Αγγελοπούλου- Σακαντάμη Ν. (2002). Ειδική αγωγή βασικές αρχές και μέθοδοι. *Άτομα με ειδικές ανάγκες* (σελ. 19- 31). Εκδόσεις Χριστοδουλίδη. Θεσσαλονίκη.

Θεοδωράκης Γ., Μπαγιάτης Κ., Μάντης Κ., Παπακωνσταντίνου Β. (1992). Εφαρμοσμένη αθλητική ψυχολογία: η θεωρία του καθορισμού των στόχων στην βελτίωση της απόδοσης στο τένις. *Άθληση και Κοινωνία*. (τεύχος 5, σελ 5-13).

Θεοδωράκης, Ι. (1998). Πρακτικός οδηγός αποτελεσματικών στόχων στο τένις. *Άθληση και Κοινωνία* (Τεύχος 19, σελ. 78-86).

Θεοδωράκης, Ι., Γούδας, Μ., & Παπαϊωάννου, Α. (2000). Η ψυχολογία της υπεροχής στον αθλητισμό. *Καθορισμός στόχων* (σελ.25-43). Εκδόσεις Χριστοδουλίδη. Θεσσαλονίκη

Θεοδωράκης, Ι., Γούδας, Μ., & Παπαϊωάννου, Α. (2001). Ψυχολογική υπεροχή στον Αθλητισμό. *Η ψυχολογία αθλητών και αθλητριών με κινητικές ιδιαιτερότητες*, (σελ.411- 428). Εκδόσεις Χριστοδουλίδη. Θεσσαλονίκη.

Κοκαρίδας Δ. (2003). Η κολύμβηση για άτομα με ειδικές ανάγκες. *Νοητική υστέρηση* (σελ. 17-19).). Εκδόσεις Χριστοδουλίδη. Θεσσαλονίκη.

Κοκαρίδας Δ. (2004). Φυσική Αγωγή για άτομα με ειδικές ανάγκες στα σχολεία. *Οριακή νοητική υστέρηση* (σελ.97-99). Εκδόσεις Χριστοδουλίδη. Θεσσαλονίκη.

Παπαϊωάννου, Α., Θεοδωράκης, Ι. & Γούδας, Μ. (1999). Για μια καλύτερη διδασκαλία της Φυσικής Αγωγής. *Καθορισμός στόχων-προγραμματισμός* (σελ. 133-150). Εκδόσεις ΣΑΛΤΟ. Θεσσαλονίκη.

Παπαϊωάννου, Α., Θεοδωράκης, Ι. & Γούδας, Μ. (2003). Για μια καλύτερη Φυσική Αγωγή. *Αυξήστε την απόδοση και το ενδιαφέρον των μαθητών καθορίζοντας στόχους*, (σελ. 202-221). Εκδόσεις Χριστοδουλίδη. Θεσσαλονίκη.