

ΟΙ ΜΕΘΟΔΟΙ ΤΗΣ ΑΜΟΙΒΑΙΑΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΚΑΙ ΤΟΥ ΑΥΤΟΕΛΕΓΧΟΥ  
ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ

του  
Μίτσιου Δημήτρη

Μεταπτυχιακή διατριβή που υποβάλλεται στο καθηγητικό σώμα για τη μερική  
εκπλήρωση των υποχρεώσεων απόκτησης του μεταπτυχιακού τίτλου του  
Διατμηματικού Μεταπτυχιακού Προγράμματος «Άσκηση και Υγεία» των Τμημάτων  
Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού του Αριστοτέλειου Παν/μίου  
Θεσσαλονίκης και του Παν/μίου Θεσσαλίας στην κατεύθυνση  
«Σχολική Φυσική Αγωγή».

Τρίκαλα  
2007

Εγκεκριμένο από το Καθηγητικό σώμα :

---

1<sup>ος</sup> Επιβλέπων: Λέκτορας, Διγγελίδης Νικόλαος

---

2<sup>ος</sup> Επιβλέπων: Επ. Καθηγητής, Γούδας Μάριος

---

3<sup>ος</sup> Επιβλέπων: Αν. Καθηγητής, Παπαϊωάννου Αθανάσιος

ΟΙ ΜΕΘΟΔΟΙ ΤΗΣ ΑΜΟΙΒΑΙΑΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΚΑΙ ΤΟΥ ΑΥΤΟΕΛΕΓΧΟΥ  
ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ

του  
Μίζιου Δημήτρη

Μεταπτυχιακή διατριβή που υποβάλλεται στο καθηγητικό σώμα για τη μερική  
εκπλήρωση των υποχρεώσεων απόκτησης του μεταπτυχιακού τίτλου του  
Διατμηματικού Μεταπτυχιακού Προγράμματος «Άσκηση και Υγεία» των Τμημάτων  
Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού του Αριστοτέλειου Παν/μίου  
Θεσσαλονίκης και του Παν/μίου Θεσσαλίας στην κατεύθυνση  
«Σχολική Φυσική Αγωγή».

Τρίκαλα  
2007

Εγκεκριμένο από το Καθηγητικό σώμα :

---

1<sup>ος</sup> Επιβλέπων: Λέκτορας, Διγγελίδης Νικόλαος

---

2<sup>ος</sup> Επιβλέπων: Επ. Καθηγητής, Γούδας Μάριος

---

3<sup>ος</sup> Επιβλέπων: Αν. Καθηγητής, Παπαϊωάννου Αθανάσιος



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

Αριθ. Εισ.: 5859/1

Ημερ. Εισ.: 03-10-2007

Δωρεά:

Ταξιθετικός Κωδικός: Δ

796.01

MIZ



© 2007  
Μίσιος Α. Δημήτριος  
ALL RIGHTS RESERVED

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

ΜΙΖΙΟΣ ΔΗΜΗΤΡΙΟΣ : Οι μέθοδοι της αμοιβαίας διδασκαλίας και του αυτοελέγχου στο Γυμνάσιο.

(Κάτω από την επίβλεψη του Λέκτορα κ. Διγγελίδη Νικόλαου)

Ο σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να εξεταστούν οι διαφορές μαθητών/τριων Α΄ γυμνασίου ως προς την εσωτερική-εξωτερική παρακίνηση, την ικανοποίηση και την αυτονομία. Στην έρευνα συμμετείχαν 106 άτομα (57 αγόρια και 49 κορίτσια) ηλικίας 12 ετών ( $M=12.03\pm.21$ ). Ο σχεδιασμός της έρευνας περιλάμβανε δυο ομάδες ανά μέθοδο και πραγματοποιήθηκε σε δυο φάσεις (αναστροφή των πειραματικών ομάδων σε ελέγχου και αντίθετα). Εφαρμόστηκε ένα παρεμβατικό πρόγραμμα εξάσκησης των μαθητών/τριων, σε τρεις δεξιότητες καλαθοσφαίρισης, με την μέθοδο της αμοιβαίας διδασκαλίας και του αυτοελέγχου. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με τη χρήση κατάλληλα προσαρμοσμένων ερωτηματολογίων και κινητικών τεστ καλαθοσφαίρισης. Όλες οι κλίμακες είχαν αποδεκτούς δείκτες εσωτερικής συνοχής ( $\alpha > .61$ ). Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε ότι το πρόγραμμα παρέμβασης με την χρήση των μεθόδων αμοιβαίας διδασκαλίας και αυτοελέγχου ήταν αποτελεσματικό καθώς συνέβαλε στην αύξηση της επίδοσης των μαθητών/τριών στις δοκιμασίες της πάσας, της τρίπλας και του σουτ. Οι μαθητές/τριες της μεθόδου αυτοελέγχου είχαν προς την εσωτερική παρακίνηση και την αναγνωρίσιμη ρύθμιση. Η μέθοδος της αμοιβαίας διδασκαλίας εμφάνισε υψηλότερα σκορ στην αυτονομία. Στο σύνολο των μετρήσεων και τα δυο φύλα αύξησαν σημαντικά τις επιδόσεις τους, με τα αγόρια να υπερτερούν στις κινητικές δεξιότητες και την ικανοποίηση και τα κορίτσια στην αυτονομία. Τα αποτελέσματα συζητούνται υπό το πρίσμα της θεωρίας του αυτοκαθορισμού και αξιολογούνται σε συνδυασμό με την θεωρία της αυτορύθμισης και της χρήσης μεταγνωστικών διεργασιών.

Λέξεις-κλειδιά: μέθοδοι διδασκαλίας, παρακίνηση, αυτοκαθορισμός, αυτορύθμιση.

## ABSTRACT

Mizios Dimitrios: The reciprocal and the self-check teaching styles in High school  
(Under the supervision of Lecturer Digelidis Nikolaos)

The purpose of the present study was to investigate the differences between junior high school students concerning intrinsic-extrinsic motivation, lesson satisfaction, autonomy and their performance in three basketball skills: chest-pass, dribbling, and jump shout. One hundred and six junior high school students (57 boys and 49 girls) aged 12 years old ( $M=12.03\pm.21$ ) participated in this survey which was held through motor tests and questionnaires. Four groups of students were assigned into two teaching styles: the reciprocal and the self-check style. Pretest took place at the beginning of the practice phase and post tests immediately after the completion of the practice phase and the inversion of the experimental groups to control and opposite. All scales had acceptable levels of internal consistency. Results showed that there were statistically significant differences between teaching styles groups concerning intrinsic motivation, identified regulation, autonomy, lesson satisfaction and improvement on the three basketball skill tests in all groups, experimental and control. Self-check style groups had higher scores concerning intrinsic motivation and identified regulation compared with reciprocal style groups, while reciprocal style groups had higher scores concerning autonomy. Overall, both genders improved significantly their performances in all basketball skills. Moreover, boys had higher scores in lesson satisfaction while girls in autonomy. Therefore, the indications are that the more productive teaching styles have a positive influence on children's motor improvement and motivation towards PE. Results are discussed according to the theory of self-determination and evaluated in connection with self-regulation during learning process.

Key words: teaching styles, motivation, self-determination, self-regulation.

**Στους γονείς μου Αντώνη και Μαλαματή**

## ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

	<i>Σελίδα</i>
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	iii
ABSTRACT.....	iv
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ.....	vi
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ.....	ix
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ.....	x
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΩΝ.....	xiii
I. ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	1
1.1. Ορισμός του προβλήματος.....	8
1.2. Σημαντικότητα της έρευνας.....	8
1.3. Σκοπός της έρευνας.....	9
1.4. Λειτουργικοί ορισμοί.....	10
1.5. Οριοθέτηση της έρευνας.....	10
1.6. Περιορισμοί της έρευνας.....	11
II. ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ.....	12
2.1. Η θεωρία του αυτοκαθορισμού.....	12
2.2. Ιεραρχικό μοντέλο παρακίνησης.....	15
2.3. Προσωπικοί προσανατολισμοί.....	15
2.4. Κλίμα παρακίνησης και προσανατολισμοί επίτευξης.....	17
2.4.1. Προγράμματα παρέμβασης μικρής διάρκειας.....	19



2.4.2. Προγράμματα παρέμβασης μεγάλης διάρκειας.....	21
2.4.3. Κλίμα παρακίνησης και συναθλητές.....	23
2.4.4. Κλίμα παρακίνησης και όργανα αξιολόγησης.....	24
2.5. Η αμοιβαία μέθοδος διδασκαλίας ( The reciprocal style).....	29
2.6. Συμμετοχική αξιολόγηση ( Peer assessment ).....	30
2.7. Η μέθοδος του αυτοελέγχου (The self-check style ).....	31
2.8. Εκμάθηση κινητικών δεξιοτήτων.....	33
2.9. Μάθηση και αυτορύθμιση.....	34
2.10. Αυτορύθμιση και κινητικές δεξιότητες.....	37
2.11. Αυτορύθμιση και στόχοι επίτευξης.....	40
III. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.....	43
3.1. Συμμετέχοντες .....	43
3.2. Σχεδιασμός της έρευνας.....	43
3.3. Μετρήσεις.....	45
3.4.Ανάλυση περιεχομένου του προγράμματος παρέμβασης .....	46
3.4.1 Περιγραφή των δοκιμασιών της καλαθοσφαίρισης.....	48
3.5. Όργανα μέτρησης.....	49
3.6. Περιγραφή του προγράμματος παρέμβασης .....	50
3.7.Στατιστικές υποθέσεις .....	51
3.7.1. Μηδενικές υποθέσεις .....	51
3.7.2. Εναλλακτικές υποθέσεις .....	51
3.8. Στατιστική ανάλυση των δεδομένων.....	52
3.8.1. Ανεξάρτητες μεταβλητές.....	53
3.8.2. Εξαρτημένες μεταβλητές .....	53

IV. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	54
4.1. Αξιοπιστία.....	54
4.2. Περιγραφική στατιστική.....	54
4.3. Συσχετίσεις.....	56
4.4. Κύριες αναλύσεις.....	58
4.4.1. Πάσα.....	58
4.4.2. Τρίπλα.....	63
4.4.3. Σουτ.....	67
4.5. Εσωτερική παρακίνηση.....	73
4.6. Εξωτερική παρακίνηση.....	74
4.7. Αναγνωρίσιμη ρύθμιση.....	75
4.8. Έλλειψη παρακίνησης.....	79
4.9. Ικανοποίηση από το μάθημα.....	80
4.10. Αυτονομία.....	84
V. ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	90
VI. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ–ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....	99
Πρακτικές εφαρμογές και προτάσεις.....	101
Προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....	102
VII. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	104
VII. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ.....	122

## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1. Κατηγοριοποίηση των μεθόδων διδασκαλίας.....	3
Πίνακας 2. Πειραματικός σχεδιασμός.....	45
Πίνακας 3. Δείκτες εσωτερικής συνοχής (Cronbach's alpha) των παραγόντων του ερωτηματολογίου στις τρεις μετρήσεις της έρευνας.....	54
Πίνακας 4. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις όλων των εξαρτημένων μεταβλητών της έρευνας για τις δυο ομάδες του σχολείου αμοιβαίας διδασκαλίας.....	55
Πίνακας 5. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις όλων των εξαρτημένων μεταβλητών της έρευνας για τις δυο ομάδες του σχολείου διδασκαλίας αυτοελέγχου.....	56
Πίνακας 6. Αλληλοσυσχετίσεις μεταξύ των τεσσάρων παραγόντων του ερωτηματολογίου της εσωτερικής-εξωτερικής παρακίνησης σε επίπεδο κατάστασης στις τρεις μετρήσεις της έρευνας.....	57
Πίνακας 7. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις $M \pm SD$ όλων των ομάδων της έρευνας στο σύνολο των μετρήσεων (Τεστ επιπέδων).....	90

## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ

Σχήμα 1. Εξέλιξη των σκορ των τεσσάρων ομάδων και στις τρεις μετρήσεις της έρευνας στη δοκιμασία της πάσας.....	59
Σχήμα 2. Εξέλιξη των σκορ των δυο ομάδων του σχολείου αμοιβαίας διδασκαλίας στη δεξιότητα της πάσας και στις τρεις μετρήσεις της έρευνας.....	60
Σχήμα 3. Εξέλιξη των σκορ των δυο ομάδων του σχολείου διδασκαλίας αυτοελέγχου στη δεξιότητα της πάσας και στις τρεις μετρήσεις της έρευνας.....	61
Σχήμα 4. Εξέλιξη των σκορ των δυο πειραματικών ομάδων στη δεξιότητα της πάσας και στις τρεις μετρήσεις της έρευνας.....	62
Σχήμα 5. Εξέλιξη των σκορ των δυο ομάδων ελέγχου στη δεξιότητα της πάσας και στις τρεις μετρήσεις της έρευνας.....	63
Σχήμα 6. Εξέλιξη των σκορ των τεσσάρων ομάδων στη δεξιότητα της τρίπλας και στις τρεις μετρήσεις της έρευνας.....	64
Σχήμα 7. Εξέλιξη των σκορ των δυο ομάδων του σχολείου αμοιβαίας διδασκαλίας στη δεξιότητα της τρίπλας και στις τρεις μετρήσεις της έρευνας.....	65
Σχήμα 8. Εξέλιξη των σκορ των δυο ομάδων του σχολείου διδασκαλίας αυτοελέγχου στη δεξιότητα της τρίπλας και στις τρεις μετρήσεις της έρευνας.....	66
Σχήμα 9. Εξέλιξη των σκορ των δυο πειραματικών ομάδων στη δεξιότητα της τρίπλας και στις τρεις μετρήσεις της έρευνας.....	66
Σχήμα 10. Εξέλιξη των σκορ των δυο ομάδων ελέγχου στη δεξιότητα της τρίπλας και στις τρεις μετρήσεις της έρευνας.....	67
Σχήμα 11. Εξέλιξη των σκορ των τεσσάρων ομάδων στη δεξιότητα του σουτ και στις τρεις μετρήσεις της έρευνας.....	68
Σχήμα 12. Εξέλιξη των σκορ των δυο φύλων στη δεξιότητα του σουτ και των τεσσάρων ομάδων στις τρεις μετρήσεις της έρευνας.....	69
Σχήμα 13. Εξέλιξη των σκορ των δυο ομάδων του σχολείου αμοιβαίας διδασκαλίας στη δεξιότητα του σουτ και στις τρεις μετρήσεις της έρευνας.....	70
Σχήμα 14. Εξέλιξη των σκορ των δυο ομάδων του σχολείου διδασκαλίας αυτοελέγχου στη δεξιότητα του σουτ και στις τρεις μετρήσεις της έρευνας.....	71

Σχήμα 15. Εξέλιξη των σκορ των δυο πειραματικών ομάδων στη δεξιότητα του σουτ και στις τρεις μετρήσεις της έρευνας.....	71
Σχήμα 16. Εξέλιξη των σκορ των δυο ομάδων ελέγχου στη δεξιότητα του σουτ και στις τρεις μετρήσεις της έρευνας.....	72
Σχήμα 17. Εξέλιξη των σκορ των τεσσάρων ομάδων στην εσωτερική παρακίνηση και στις τρεις μετρήσεις της έρευνας.....	74
Σχήμα 18. Εξέλιξη των σκορ των τεσσάρων ομάδων στην εξωτερική παρακίνηση και στις τρεις μετρήσεις της έρευνας.....	74
Σχήμα 19. Εξέλιξη των σκορ των τεσσάρων ομάδων στην αναγνωρίσιμη ρύθμιση και στις τρεις μετρήσεις της έρευνας.....	76
Σχήμα 20. Εξέλιξη των σκορ των δυο ομάδων του σχολείου αμοιβαίας διδασκαλίας στην αναγνωρίσιμη ρύθμιση και στις τρεις μετρήσεις της έρευνας.....	77
Σχήμα 21. Εξέλιξη των σκορ των δυο ομάδων του σχολείου διδασκαλίας αυτοελέγχου στην αναγνωρίσιμη ρύθμιση και στις τρεις μετρήσεις της έρευνας.....	78
Σχήμα 22. Εξέλιξη των σκορ των δυο πειραματικών ομάδων στην αναγνωρίσιμη ρύθμιση και στις τρεις μετρήσεις της έρευνας.....	78
Σχήμα 23. Εξέλιξη των σκορ των δυο ομάδων ελέγχου στην αναγνωρίσιμη ρύθμιση και στις τρεις μετρήσεις της έρευνας.....	79
Σχήμα 24. Εξέλιξη των σκορ των τεσσάρων ομάδων στην έλλειψη παρακίνησης και στις τρεις μετρήσεις της έρευνας.....	80
Σχήμα 25. Εξέλιξη των σκορ των τεσσάρων ομάδων στην ικανοποίηση από το μάθημα και στις τρεις μετρήσεις της έρευνας.....	81
Σχήμα 26. Εξέλιξη των σκορ των δυο ομάδων του σχολείου αμοιβαίας διδασκαλίας στην ικανοποίηση από το μάθημα και στις τρεις μετρήσεις της έρευνας.....	82
Σχήμα 27. Εξέλιξη των σκορ των δυο ομάδων του σχολείου διδασκαλίας αυτοελέγχου στην ικανοποίηση από το μάθημα και στις τρεις μετρήσεις της έρευνας.....	83
Σχήμα 28. Εξέλιξη των σκορ των δυο πειραματικών ομάδων στην ικανοποίηση από το μάθημα και στις τρεις μετρήσεις της έρευνας.....	84
Σχήμα 29. Εξέλιξη των σκορ των δυο ομάδων ελέγχου στην ικανοποίηση από το μάθημα και στις τρεις μετρήσεις της έρευνας.....	84

Σχήμα 30. Εξέλιξη των σκορ των τεσσάρων ομάδων στην αυτονομία και στις τρεις μετρήσεις της έρευνας.....	85
Σχήμα 31. Εξέλιξη των σκορ των δυο ομάδων του σχολείου αμοιβαίας διδασκαλίας στην αυτονομία και στις τρεις μετρήσεις της έρευνας.....	87
Σχήμα 32. Εξέλιξη των σκορ των δυο ομάδων του σχολείου διδασκαλίας αυτοελέγχου στην αυτονομία και στις τρεις μετρήσεις της έρευνας....	88
Σχήμα 33. Εξέλιξη των σκορ των δυο πειραματικών ομάδων στην αυτονομία και στις τρεις μετρήσεις της έρευνας.....	88
Σχήμα 34. Εξέλιξη των σκορ των δυο ομάδων ελέγχου στην αυτονομία και στις τρεις μετρήσεις της έρευνας.....	89

**ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΩΝ**

**Α.Π.Ο.** [Αρχική Πειραματική Ομάδα]

**Α.Ο.Ε.** [Αρχική Ομάδα Ελέγχου]

## **ΕΙΣΑΓΩΓΗ I :ΟΙ ΜΕΘΟΔΟΙ ΤΗΣ ΑΜΟΙΒΑΙΑΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΚΑΙ ΤΟΥ ΑΥΤΟΕΛΕΓΧΟΥ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ**

Έρευνες στον τομέα της αποτελεσματικής διδασκαλίας μάθησης (Brophy & Good, 1986) καταλήγουν ότι κύριος διαμορφωτής των εξωτερικών παραγόντων μάθησης, είναι ο εκπαιδευτικός που με τη διδακτική του συμπεριφορά επηρεάζει τη μαθησιακή συμπεριφορά των μαθητών του. Με τον όρο μάθηση εννοούμε την αλλαγή συμπεριφοράς του ατόμου σε μια δοθείσα περίπτωση σε σχέση με τις εμπειρίες που αποκτά. Κατά το Magill (1985), ως μάθηση στη φυσική αγωγή ορίζεται η αλλαγή της ικανότητας ενός ατόμου να εκτελεί μια κινητική δεξιότητα. Αυτή η αλλαγή συνάγεται από τη σχετικά μόνιμη βελτίωση της απόδοσής του και είναι προϊόν εξάσκησης ή εμπειρίας.

Οι παράγοντες που συνηγορούν στην αποτελεσματική μάθηση, χωρίζονται σε εσωτερικούς οι οποίοι αφορούν, ως επί το πλείστον, την προσωπικότητα του μαθητή και σε εξωτερικούς, οι οποίοι αφορούν τα στοιχεία και τη δυναμική του περιβάλλοντος, όπου το φαινόμενο της μάθησης λαμβάνει χώρα (Ames, 1992a). Η μάθηση είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την έννοια της ουσιαστικής ένταξης στο περιβάλλον και αποτελεί βασική λειτουργία προσαρμογής του ανθρώπου.

Το τι θα διδάξει ο εκπαιδευτικός, εξαρτάται από ένα πλήθος κοινωνικών και πολιτικών παραγόντων και αντιλήψεων, οι οποίες διαμορφώνουν τους σκοπούς της αγωγής γενικότερα και τους σκοπούς του αναλυτικού προγράμματος του κάθε μαθήματος. Το πώς θα διδάξει το μάθημα του εξαρτάται: α) από τον τρόπο που θα χρησιμοποιήσει για να προσεγγίσει, μέσω των προκαθορισμένων περιεχομένων την επίτευξη των γενικών σκοπών του μαθήματος (Παπαϊωάννου, Θεοδωράκης & Γούδας, 1999) και β) από την ικανότητα του για μεθόδευση της καθημερινής του πρακτικής, βάσει της οποίας θα μετατρέψει τους γενικούς σκοπούς του μαθήματος σε ειδικούς στόχους της κάθε διδακτικής ενότητας (Δημητρόπουλος, 1999<sup>α</sup>; Ξωχέλλης, 1989).

Η μεθόδευση της διδασκαλίας σε κάθε διδακτική μονάδα, κινείται σε τρεις βασικούς άξονες: α) τον προγραμματισμό, β) τη διεξαγωγή και γ) τον έλεγχο της διδακτικής αποτελεσματικότητας.

Στο στάδιο του προγραμματισμού, η επιτυχία της διδασκαλίας κρίνεται από τον καθορισμό συγκεκριμένων διδακτικών στόχων και κατάλληλων περιεχομένων, που



εντάσσουν τη νέα γνώση σε προϋπάρχοντα σχήματα, εξασφαλίζοντας έτσι θετικές μαθησιακές εμπειρίες στους μαθητές (Brophy & Good, 1986). Στο στάδιο της διεξαγωγής, η επιτυχία εξαρτάται από την επιλογή των κατάλληλων μεθόδων διδασκαλίας, οι οποίες κατευθύνονται στον προκαθορισμένο σκοπό με τη βοήθεια των περιεχομένων (Ξωχέλλης, 1989) από την κατάλληλη παροχή ανατροφοδότησης και από την διατήρηση υψηλών προσδοκιών των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές τους. Στο στάδιο της αξιολόγησης, η μεθόδευση της διδασκαλίας κρίνεται αποτελεσματική, όταν τα αποτελέσματα συμφωνούν με τους προκαθορισμένους στόχους με αποτέλεσμα η πρόθεση και οι ενέργειες να συμπίπτουν (Mosston & Ashworth, 2002).

Εξετάζοντας το μεγάλο αριθμό στρατηγικών διδασκαλίας διαπιστώνει κανείς μια σημαντική δυσκολία ακόμη και στο να δημιουργηθεί ένα σωστό περιβάλλον αποτελεσματικής μάθησης. Υπάρχει διδασκαλία βασισμένη στις διαλέξεις, στα βιβλία, στις ερωτο-απαντήσεις, στην επικουρική τεχνολογία, γύρω από το άτομο ή στη συνεργασία των ατόμων. Αυτό που διαφέρει είναι η φιλοσοφία, οι μέθοδοι και οι διαδικασίες αξιολόγησης των στόχων.

### **Το φάσμα των μεθόδων διδασκαλίας**

Στο χώρο της φυσικής αγωγής, οι μέθοδοι που χρησιμοποιούνται τις τελευταίες δεκαετίες σε παγκόσμιο επίπεδο, είναι το φάσμα των στυλ διδασκαλίας, που εισήγαγε ο Mosston (1966). Η θεωρία του φάσματος αποτελεί τη μοναδική καθολική θεωρία στο χώρο των μεθόδων διδασκαλίας (Goldberger, 1992; Byra, 2002). Είναι ένας τρόπος ταξινόμησης των μεθόδων διδασκαλίας που βασίζεται στη δυναμική της διδασκαλίας. Κάθε μέθοδος παρέχει ένα πλαίσιο μέσα στο οποίο μπορεί να κινηθεί ένας εκπαιδευτικός προκειμένου να διδάξει (Διγγελίδης, 2006).

Η πλειοψηφία των αποφάσεων παίρνονται από τον εκπαιδευτικό, το μαθητή ή και τους δυο σε μία ή και στις τρεις φάσεις της διαδικασίας μεθόδευσης της διδασκαλίας (προγραμματισμός-διεξαγωγή-αξιολόγηση). Οι αποφάσεις αυτές αποτελούν το μέσον επίτευξης των στόχων του κάθε μαθήματος, οι οποίοι με τη σειρά τους, εξυπηρετούν την επίτευξη των γενικότερων στόχων του μαθήματος και κατ' επέκταση τους σκοπούς της φυσικής αγωγής (Mosston & Ashworth, 2002).

Το φάσμα των μεθόδων διδασκαλίας (Πίνακας 1) χωρίζεται σε δυο βασικές κατηγορίες: α) αναπαραγωγικές μέθοδοι, οι οποίες αντιπροσωπεύουν την άμεση διδασκαλία και β) παραγωγικές μέθοδοι οι οποίες αντιπροσωπεύουν την έμμεση διδασκαλία (Gallahue & Cleland Donnelly, 2003; Byra, 2006).

**Πίνακας 1.** Κατηγοριοποίηση των μεθόδων διδασκαλίας (Mosston, 1966, 1981; Mosston & Ashworth, 1986, 1994, 2002).

Αναπαραγωγικές μέθοδοι διδασκαλίας	Παραγωγικές μέθοδοι διδασκαλίας
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Μέθοδος Α: Του παραγγέλματος</li> <li>• Μέθοδος Β: Της πρακτικής εξάσκησης</li> <li>• Μέθοδος Γ: Της αμοιβαίας διδασκαλίας</li> <li>• Μέθοδος Δ: Του αυτοελέγχου</li> <li>• Μέθοδος Ε: Του μη αποκλεισμού</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Μέθοδος ΣΤ: Της καθοδηγούμενης ανακάλυψης</li> <li>• Μέθοδος Ζ: Της συγκλίνουσας εφευρετικότητας</li> <li>• Μέθοδος Η: Της αποκλίνουσας παραγωγικότητας</li> <li>• Μέθοδος Θ: Το πρόγραμμα του μαθητή</li> <li>• Μέθοδος Ι: Της πρωτοβουλίας του μαθητή</li> <li>• Μέθοδος Κ: Της αυτοδιδασκαλίας</li> </ul>

Στις αναπαραγωγικές μεθόδους, ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που παίρνει τις περισσότερες αποφάσεις, ενώ το αντίθετο ισχύει για τις παραγωγικές μεθόδους διδασκαλίας, όπου ο μαθητής έχει περισσότερη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων (McCullick & Byra, 2002).

Προχωρώντας από τα αναπαραγωγικά στα παραγωγικά στυλ, παρατηρείται μια βαθμιαία αύξηση της παραχώρησης αυτονομίας από τον καθηγητή στο μαθητή για να φτάσουμε στην πλήρη ανεξαρτητοποίηση του δεύτερου από τον πρώτο με την εφαρμογή του στυλ της αυτοδιδασκαλίας. Ωστόσο, παρά την πολύχρονη παρουσία της θεωρίας του φάσματος, οι δασκαλοκεντρικές μέθοδοι διδασκαλίας έχουν επικρατήσει στο χώρο της φυσικής αγωγής (π.χ. Curtner-Smith, Todorovich, McGaughtry, & Lacon, 2001; Curtner-Smith, Hasty, & Kerr, 2001; Morgan, Kingston & Sproule, 2004).

Τα τελευταία χρόνια υπάρχουν έρευνες που χρησιμοποιούν το φάσμα των μεθόδων διδασκαλίας, χωρίς ωστόσο να συγκρίνουν ή να αξιολογούν αυτές καθ' αυτές τις μεθόδους (Διγγελίδης, 2006). Στις περισσότερες, θεωρούνται ως δεδομένες οι υποθέσεις των Mosston και Ashworth (2002) για τις συνέπειες της εφαρμογής κάθε

μεθόδου (Macfadyen, 2000). Με δεδομένη την περιορισμένη παρουσία της μεθόδου του αυτοελέγχου στην ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία (Beckett, 1991; Zimmerman & Kitsantas, 1997; Kitsantas, Zimmerman & Cleary, 2000; Byra, 2000; Jenkins & Byra, 1996), η παρούσα εργασία θα αποπειραθεί να διερευνήσει την παρουσία διαφορών μεταξύ των δύο μεθόδων και κυρίως της μεθόδου του αυτοελέγχου στο κοινωνικό και συναισθηματικό τομέα των μαθητών/τριων Α΄ Γυμνασίου, όπου και θα αποτελέσουν το δείγμα της ερευνητικής εργασίας.

Παρόλη την ισχυρή σχέση των μεθόδων διδασκαλίας και της παρακινούμενης συμπεριφοράς των μαθητών/τριών (Mosston & Ashworth, 2002; Papaioannou & Kouli, 1999), ελάχιστες είναι οι έρευνες που ιδιαίτερος σχεδιάστηκαν για την διερεύνηση του ζητήματος. Οι Goudas, Biddle, Fox και Underwood (1995) ανακάλυψαν την θετική επίδραση μιας μεθόδου διδασκαλίας στη δεξιότητα που οι μαθητές/τριες διδάσκονταν, όταν είχαν να διαλέξουν μια σειρά από εναλλακτικές επιλογές για τη διαμόρφωση του μαθήματος. Κατά τον ίδιο, αν και όχι παρόμοιο τρόπο, ο Ntoumanis (2001), ανέφερε την σημαντική θετική επίδραση παραγωγικών μεθόδων διδασκαλίας στον προσανατολισμό της παρακίνησης των μαθητών/τριών.

Σε πρόσφατη εργασία των Salvara, Jess, Abbott και Bognar (2005) διερευνήθηκε η επίδραση διαφορετικών μεθόδων διδασκαλίας στο αντιλαμβανόμενο κλίμα παρακίνησης και στον προσανατολισμό στόχων, 75 μαθητών/τριών τεσσάρων δημοτικών σχολείων της Αλεξανδρούπολης. Από τις απαντήσεις των ασκούμενων στο ερωτηματολόγιο LAPOPECQ (Papaioannou, 1994) πριν και μετά το πέρας της παρέμβασης, φάνηκε μια αρνητική επίδραση των παιδιών που εξασκηθήκαν με αναπαραγωγικές μεθόδους στον προσανατολισμό, στη μάθηση και την εσωτερική τους παρακίνηση. Αντίθετα, τα παιδιά που συμμετείχαν σε παραγωγικές μεθόδους διδασκαλίας (αφομοίωσης, ανακάλυψης και παραγωγής γνώσης) σημείωσαν υψηλότερα σκορ σε παράγοντες που σχετίζονται με μάθηση, αυτορυθμιζόμενη συμπεριφορά και εσωτερική παρακίνηση, ανεξαρτήτως ικανότητας. Ωστόσο, στους περιορισμούς της έρευνας, θα πρέπει να συνυπολογιστούν η μικρή διάρκεια της έρευνας (μόλις τέσσερα μαθήματα ανά ομάδα μεθόδου διδασκαλίας) και η έλλειψη αξιολόγησης κοινών κινητικών δεξιοτήτων σε κάθε πειραματική ομάδα/ανά μέθοδο.

Η μέθοδος του παραγγέλματος, της πρακτικής εξάσκησης και της αμοιβαίας διδασκαλίας ήταν εξίσου αποτελεσματικές στην εκμάθηση κινητικών δεξιοτήτων σε μαθητές (Goldberger, Gerney, & Chamberlain, 1982; Goldberger, 1983) και φοιτητές (Beckett, 1991; Boyce, 1992; Ernst & Byra, 1998; Mosston & Ashworth, 2002; Pellet

& Harrison, 1995). Όταν μάλιστα, το αντικείμενο της διδασκαλίας ήταν η απόκτηση μιας βασικής δεξιότητας (για παράδειγμα: σκοποβολή), φαίνεται ότι οι δασκαλοκεντρικές μέθοδοι (παραγγέλματος ή πρακτικής εξάσκησης) υπερτερούν σε σχέση με τις πιο μαθητοκεντρικές (αμοιβαία) όπου οι μαθητές διδάσκουν ο ένας τον άλλο (Graham & Heimerer, 1981; Brophy, 1982; Oliver, 1983).

Σε παρόμοια αποτελέσματα ήταν και η εργασία του Cai (1997) όταν διερεύνησε τις αντιδράσεις και τις αναφορές 121 φοιτητές/τριες κολλεγίου των Ηνωμένων Πολιτειών που ασκήθηκαν για τρεις εβδομάδες με τρία διαφορετικά στυλ διδασκαλίας: παραγγέλματος, αμοιβαίου και μη αποκλεισμού με τυχαία σειρά. Από τα αποτελέσματα στις επιδόσεις των φοιτητών/τριων στο καράτε και στο racquetball, φάνηκε ότι η μέθοδος του παραγγέλματος υπερτερούσε σε σχέση με τις άλλες δυο.

Ωστόσο, περισσότερη ανατροφοδότηση δίνεται κατά τη διάρκεια της αμοιβαίας διδασκαλίας (Ernst & Byra, 1998; Byra & Marks, 1993; Cox, 1986; Byra, 2004), ενώ παρατηρούνται λιγότερα δείγματα αντικοινωνικής συμπεριφοράς ή ανεπιθύμητων συμπεριφορών σε σύγκριση με τη μέθοδο του παραγγέλματος και της πρακτικής εξάσκησης (Fantuzzo, King & Heller, 1992). Σε συμφωνία, ήταν και τα ευρήματα μιας σειράς ερευνών που επιβεβαίωσαν τον καθοριστικό ρόλο των παραδοσιακών μεθόδων διδασκαλίας (αναπαραγωγικές μέθοδοι) στη διατήρηση της πειθαρχίας και της βελτίωσης κινητικών δεξιοτήτων (Housner, 1990; Silverman, 1991; Brady, 1998).

Ένα άλλο βασικό εύρημα ερευνητικής εργασίας με αντικείμενο το φάσμα μεθόδων διδασκαλίας, είναι ότι μαθητές Δημοτικού με χαμηλή αντιλαμβανόμενη ικανότητα, απέδωσαν καλύτερα με τη μέθοδο της πρακτικής εξάσκησης όταν τους δόθηκε η επιλογή να καταναείμουν τον χρόνο τους όπως ήθελαν (Goldberger & Gerney, 1990), ενώ οι Gerney και Dort (1992) αναφέρουν το θετικό ρόλο των μεθόδων της αποκλίνουσας παραγωγικότητας και της συγκλίνουσας εφευρετικότητας στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των μαθητών, της εσωτερικής παρακίνησης και της ευχαρίστηση τους.

Η επίδραση της μεθόδου πρακτικής εξάσκησης (στυλ Γ) και του μη αποκλεισμού (στυλ Ε) στην αντιλαμβανόμενη αθλητική ικανότητα 111 μαθητών/τριών της 5<sup>ης</sup> δημοτικού Ελληνικών σχολείων, αποτέλεσε το αντικείμενο της μελέτης των Chatouris και Emmanuel (2003). Μετά την παρέμβαση 12 εβδομάδων, όπου οι πειραματικές ομάδες εξασκήθηκαν σε δεξιότητες της καλαθοσφαίρισης, της πετοσφαίρισης και του ποδοσφαίρου με συστηματική εφαρμογή των δύο μεθόδων, οι ερευνητές ανέφεραν μη σημαντικές διαφορές μεταξύ

των δύο πειραματικών ομάδων και μεταξύ των δυο φύλων στην εξαρτημένη μεταβλητή. Τα κορίτσια απέδωσαν καλύτερα με τη μέθοδο του μη αποκλεισμού και τα αγόρια και με τις δυο μεθόδους σε σχέση με την ομάδα ελέγχου. Ως συμπέρασμα, οι Chatouris και Emmanuel (2003) προτείνουν την προσεκτική σχεδίαση μαθημάτων, λαμβάνοντας σοβαρά υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών/τριών, όπως το φύλο και η ηλικία.

Όσον αφορά στην επίδραση των μεθόδων διδασκαλίας του φάσματος στην εσωτερική παρακίνηση των μαθητών, φαίνεται ότι καλύτερα αποτελέσματα στην παρακίνηση είχε η εφαρμογή της μεθόδου της διαφοροποίησης του βαθμού δυσκολίας σε σχέση με τη πρακτική μέθοδο (Goudas et al., 1995) γεγονός που επιβεβαιώθηκε και σε ελληνική ερευνητική εργασία (Παπαμίχου, Διγγελίδης & Παπαϊωάννου, 2004). Από τα αποτελέσματα των Παπαμίχου, Διγγελίδης και Παπαϊωάννου (2004) φάνηκε ότι η πειραματική ομάδα με επιλογές αποφάσεων είχε υψηλότερα ποσοστά στους λόγους για εσωτερική παρακίνηση, στο ενδιαφέρον για το μάθημα, και το αντιλαμβανόμενο κλίμα για κοινωνική αποδοχή. Αντίθετα, η ομάδα ελέγχου εμφάνισε υψηλότερα ποσοστά στους λόγους εξωτερικής-έλλειψης παρακίνησης, καθώς και στο αντιλαμβανόμενο κλίμα προσωπικής ενίσχυσης, ενίσχυσης εγώ και προφύλαξης του εγώ.

Σε συμφωνία με τις εργασίες των Goudas et al., (1995) και των Παπαμίχου, Διγγελίδης και Παπαϊωάννου (2004), ήταν και τα αποτελέσματα παρόμοιων εργασιών που εφάρμοσαν στρατηγικές διδασκαλίας που είχαν κοινά στοιχεία με τη μέθοδο του μη αποκλεισμού (Lee, 1995; Theeboom, Knop, Weiss, 1995; Weigand & Burton, 2002). Συμπέρασμα των εργασιών τους, ήταν ότι μαθητές/τριες που εμπλέκονται ενεργητικά στη διαδικασία μάθησης, παρουσιάζουν υψηλότερα σκορ αντιλαμβανόμενης αθλητικής ικανότητας σε σχέση με τους συμμαθητές των ομάδων ελέγχου.

Σε πειραματική εργασία των Morgan, Kingston, και Sproule (2004) φάνηκε ότι, η μέθοδος της καθοδηγούμενης εφευρετικότητας ενισχύει περισσότερο ένα κλίμα παρακίνησης με προσανατολισμό στη μάθηση, σε σχέση με δυο παραγωγικές μεθόδους διδασκαλίας, την μέθοδο του παραγγέλματος και την πρακτική μέθοδο. Παράλληλα, οι μαθητές/τριες ανέφεραν ότι προσπάθησαν, έμαθαν και διασκέδασαν περισσότερο όταν ο καθηγητής τους εφάρμοσε την μέθοδο της καθοδηγούμενης εφευρετικότητας, σε αντίθεση με τις δυο άλλες παραγωγικές μεθόδους που βίωσαν αισθήματα βαριεστιμάριας και επανάληψης.

Συνέπεια όλων των παραπάνω αποτελεί το γεγονός ότι και η μορφή της παρακίνησης (εσωτερική-εξωτερική-έλλειψη παρακίνησης) να είναι η κοινή συνισταμένη της αλληλεπίδρασης ατομικών παραγόντων αλλά και συγκεκριμένων κοινωνικών παραγόντων του περιβάλλοντος μάθησης, όπως είναι οι μεθοδολογικές και διδακτικές επιλογές των διδασκόντων (Vallerand, 1997; Vallerand & Grouzet, 2001; ).

Για παράδειγμα, στην αμοιβαία μέθοδο, η ενέργεια της επικοινωνίας του ενός μαθητή/τριας με τον άλλο/η, απαιτεί κοινωνικές δεξιότητες οι οποίες έρχονται σε πλήρη αντίθεση με την κατ' ιδίαν εκτέλεση και τον υψηλό βαθμό απομόνωσης και αυτορύθμισης της μεθόδου αυτοελέγχου. Η αποτύπωση των παραγόντων που συνεισφέρουν στην αυτορύθμιση της μάθησης συμβάλλει στην καλύτερη κατανόηση αυτού του μηχανισμού και συνακόλουθα στον κατάλληλο σχεδιασμό παρεμβατικών προγραμμάτων, για την απόκτηση δεξιοτήτων αυτορύθμισης από την πλευρά των μαθητών/τριών.

Η υποστήριξη επομένως της αυτονομίας με την παροχή επιλογών στους μαθητές/τριες, αποτελεί βασικό παράγοντα για την αύξηση του ενδιαφέροντος τους για το μάθημα και την ικανοποίηση που βιώνουν από τη συμμετοχή τους σε αυτό (Goldberger & Gerney, 1990; Chen, 2001; Byra, 2006). Αυτό επιβεβαιώνεται και από πρόσφατη έρευνα των Prusak, Treasure, Darst και Pangrazi (2004) σε μαθήτριες λυκείου, όπου το δικαίωμα επιλογής σε δραστηριότητες περπατήματος στο μάθημα της φυσικής αγωγής, αύξησε τον αυτοκαθορισμό και μείωσε τα επίπεδα έλλειψης κινήτρων για την μελλοντική συμμετοχή τους στο μάθημα.

Συμπερασματικά, η μέθοδος διδασκαλίας που ο εκπαιδευτικός εφαρμόζει, αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες επίτευξης αποτελεσματικής μάθησης γιατί επηρεάζει τόσο την αποκτωμένη γνώση, όσο και τη στάση των μαθητών (ενδιαφέρον, ευχαρίστηση) απέναντι στο διδασκόμενο αντικείμενο (Gentry & Gable, 2001a; Chen, 2001). Το περιεχόμενο του μαθήματος πρέπει να επιτρέπει την αυτονομία των μαθητών και να δίνει ευκαιρίες διάκρισης σε όλους ανεξαρτήτως φύλου και ικανοτήτων (Byra, 2006). Σε ένα τέτοιο εκπαιδευτικό περιβάλλον μάθησης οι μαθητές/τριες είναι πιο πιθανό να ενεργοποιήσουν διεργασίες αυτοκαθορισμού και αυτορύθμισης για να πετύχουν τους στόχους τους.

Σύμφωνα με τον Διγγελίδη (2006), το φάσμα όπως διατυπώθηκε από τους Mosston και Ashworth (1986, 1994, 2002) «δείχνει πιο απλό απ' όσο πραγματικά είναι το θέμα της ταξινόμησης των μεθόδων διδασκαλίας. Η φαινομενική απλότητα του

*το κάνει προσιτό σε όσους ασχολούνται αποκλειστικά με την πράξη, δηλαδή τη διδασκαλία, ωστόσο η απλότητα αυτή με τις ατέλειες της, δημιουργεί τεράστια μεθοδολογικά προβλήματα στους ερευνητές». Ο Macfadyen (2000) τονίζει «ότι παρά την καθολική αποδοχή της θεωρίας του φάσματος, τα επιστημονικά ευρήματα που θα στήριζαν την αξιόπιστη εφαρμογή και αποτελεσματικότητά τους, παραμένουν ανομοιογενή και διφορούμενα».*

### **1.1. Ορισμός του προβλήματος**

Η παρούσα έρευνα σχεδιάστηκε να πραγματοποιηθεί με μαθητές/τριες της Α΄ γυμνασίου. Η οριοθέτηση αυτή μέσα στη συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα θέτει ορισμένους περιορισμούς για τη γενίκευση των αποτελεσμάτων στον πληθυσμό των μαθητών, από την άλλη όμως είναι απαραίτητη για να μελετηθούν σε βάθος παράγοντες και μεταβλητές στο περιβάλλον της φυσικής αγωγής. Επίσης η επιλογή δείγματος έγινε από σχολεία μιας μόνο γεωγραφικής περιοχής (Νομός Λάρισας).

### **1.2. Σημαντικότητα της έρευνας**

Στις μέχρι τώρα ερευνητικές προσπάθειες δόθηκε έμφαση κυρίως στη σύγκριση των αναπαραγωγικών μεθόδων μεταξύ τους, ενώ σε γενικές γραμμές, ελάχιστη προσοχή έχει δοθεί στην εξέταση των παραγωγικών ή δημιουργικών μεθόδων διδασκαλίας (Διγγελίδης, 2006; Byra, 2000). Παρόλους τους περιορισμούς για την εφαρμογή της θεωρίας του φάσματος σε ερευνητικές εργασίες, με κυριότερο την ελλιπή ταξινόμηση του φάσματος των μεθόδων (Διγγελίδης, 2006), υπάρχει σημαντική ανάγκη για βασική έρευνα, με μεγάλη διάρκεια παρέμβασης σ' αυτόν το χώρο.

Η εφαρμογή της αμοιβαίας μεθόδου και του αυτοελέγχου στην εκπαιδευτική διαδικασία, επηρεάζει πολλές εκπαιδευτικές μεταβλητές που είναι εξαιρετικά σημαντικές για την αποτελεσματικότητα και την ποιότητα του μαθήματος της ΦΑ. Μεταβλητές, όπως μεταξύ άλλων, η οργάνωση και η πειθαρχία της σχολικής τάξης, η ανατροφοδότηση των μαθητών, η αποδοχή των ατομικών διαφορών και η κοινωνική αλληλεπίδραση, το κλίμα παρακίνησης που αναπτύσσεται, διαφέρουν σημαντικά από τη μέθοδο διδασκαλίας που ο Κ.Φ.Α. θα επιλέξει (Garn & Byra, 2002; Byra, 2006; Mosston & Ashworth, 2002).

Η διερεύνηση του ρόλου δυο μεθόδων διδασκαλίας (αμοιβαίας και αυτοελέγχου) με διαφορετική επίδραση στο στόχο της κοινωνικής ανάπτυξης

(αμοιβαία: μέγιστη ανεξαρτησία–αυτοελέγχου: ελάχιστη ανεξαρτησία, απομόνωση), στην παρακίνηση και την ικανοποίηση που οι μαθητές βιώνουν, μπορεί να βοηθήσει στην υιοθέτηση στρατηγικών διδασκαλίας και από καθηγητές άλλων μαθημάτων. Να εφαρμόσουν δηλαδή, παρόμοιες πρακτικές που προάγουν με διαφορετική ένταση και τρόπο, την αυτονομία και τον αυτοκαθορισμό ή αντίθετα την κοινωνική αλληλεπίδραση και την επικοινωνία με στόχο πάντα, την εσωτερική παρακίνηση των μαθητών/τριών. Τα ερευνητικά δεδομένα από την πειραματική εφαρμογή των δυο μεθόδων διδασκαλίας δύναται να προστεθεί στην ήδη υπάρχουσα γνώση. Θα μπορούσε επίσης, να βοηθήσει περισσότερο τους εκπαιδευτικούς για το κύριο και τόσο περίπλοκο, τελικά, αντικείμενο της εργασίας τους που είναι η διδασκαλία.

Η παρούσα έρευνα, πιθανόν να ανακαλύψει ακόμη περισσότερα πράγματα που συνδέουν ή διαφοροποιούν τις δύο μεθόδους μεταξύ τους. Η κύρια πρόκληση είναι να διερευνηθεί, πως η κάθε μέθοδος διδασκαλίας, με το πλαίσιο των αλληλεπιδράσεων που αυτόματα διαμορφώνει, επιτυγχάνει τους στόχους που καλλιεργεί. Η γνώση του τρόπου με τον οποίο ο προπονητής ή ο καθηγητής φυσικής αγωγής μπορεί να διαμορφώσει θετικό κλίμα παρακίνησης στην καθημερινή του πρακτική, είναι εξαιρετικά σημαντική για την κατανόηση της επιρροής που έχει στην προσπάθεια, στις γνώσεις, τα συναισθήματα και εν τέλει στην παρακίνηση των μαθητών/τριών.

Η σημασία της παρούσας έρευνας γίνεται ακόμα μεγαλύτερη από την διαπίστωση, ότι οι λόγοι εσωτερικής παρακίνησης μειώνονται όσο τα παιδιά προχωρούν από την πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Papaioannou & Digelidis, 1999; Papaioannou, 1997). Γνωρίζοντας ότι το μάθημα της ΦΑ αποτελεί μια σημαντική διέξοδο για να αθλούνται τα παιδιά σε τακτική βάση, και σε συνδυασμό με την ευρεία αποδοχή των μεθόδων διδασκαλίας του φάσματος, η επιρροή των δυο μεθόδων στην παρακίνηση και στην ικανοποίηση των παιδιών, δημιουργεί αναμφισβήτητο ερευνητικό ενδιαφέρον.

### 1.3. Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της έρευνας ήταν:

α) να εξετάσει διαφορές ως προς την εσωτερική-εξωτερική παρακίνηση μαθητών/τριών Α΄ Γυμνασίου μετά από εφαρμογή της αμοιβαίας μεθόδου διδασκαλίας και της μεθόδου του αυτοελέγχου.

β) να εξετάσει την ύπαρξη τυχόν διαφορών στην ικανοποίηση που οι μαθητές θα νιώσουν από τη συμμετοχή τους στο μάθημα.



γ) να εξετάσει την ύπαρξη τυχόν διαφορών στην αντίληψη αυτονομίας που οι μαθητές θα νιώσουν από τη συμμετοχή τους στο μάθημα.

δ) να εξετάσει την ύπαρξη τυχόν διαφορών στη βελτίωση της απόδοσης των μαθητών/τριων, σε μια δέσμη δεξιοτήτων καλαθοσφαίρισης (πάσα–τρίπλα–σουτ).

#### 1.4. Λειτουργικοί ορισμοί

*Μέθοδος διδασκαλίας:* ο συστηματικός ή προγραμματισμένος τρόπος πορείας της διδασκαλίας και πρόβλεψης της πορείας της μάθησης ώστε, κάτω από προϋποθέσεις, να οδηγεί στην πραγματοποίηση ενός σκοπού (Φράγκος, 1984; Joyce Weil, & Galhoun, 2000).

*Φάσμα διδασκαλίας:* Τρόπος ταξινόμησης μεθόδων διδασκαλίας στη φυσική αγωγή. Όλη η δομή του φάσματος πηγάζει από το βασικό αξίωμα ότι η διδακτική συμπεριφορά είναι μια αλυσίδα λήψης αποφάσεων. Κάθε σκόπιμη διδακτική ενέργεια είναι το αποτέλεσμα μιας απόφασης που έχει ληφθεί προηγουμένως (Mosston, 1966).

*Εσωτερική Παρακίνηση:* Σαν εσωτερική παρακίνηση, ορίζεται η ένταξη σε μια δραστηριότητα για τη δραστηριότητα αυτή καθαυτή και για την ικανοποίηση που πηγάζει από τη συμμετοχή, χωρίς τη παρουσία εξωτερικών αμοιβών ή πιέσεων (Deci & Ryan, 1985).

*Εξωτερική Παρακίνηση:* Σαν εξωτερική παρακίνηση, ορίζεται η επίτευξη εξωτερικά ορισμένων στόχων, όπως η συμμετοχή για την απολαβή αμοιβής ή για την αποφυγή τιμωρίας και μπορεί να εμφανιστεί με τέσσερις διαφορετικές μορφές: εσωτερική παρακίνηση, αναγνωρίσιμη ρύθμιση, ενδοπροβαλλόμενη και εξωτερική ρύθμιση (Deci & Ryan, 1985).

*Δεξιότητα:* Ονομάζεται το σύνολο των αλλαγών στην κίνηση οι οποίες συνοδεύονται από αλλαγές στην απόδοση (Magill, 1985).

#### 1.5. Οριοθέτηση της έρευνας

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του μαθήματος φυσικής αγωγής σε μαθητές/τριες της Α΄ τάξης δυο γυμνασίων, ένα αστικό και ένα ημιαστικό, του νομού Λάρισας και σύμφωνα με το ωρολόγιο πρόγραμμα των σχολικών μονάδων. Τα μαθήματα της παρέμβασης για την εξέταση των ερευνητικών υποθέσεων ήταν δώδεκα και πραγματοποιήθηκαν δυο φορές την εβδομάδα στα κλειστά γυμναστήρια των αντίστοιχων σχολικών μονάδων. Η συνολική διάρκεια της έρευνας, μετά και την αναστροφή των πειραματικών ομάδων, ήταν 12 εβδομάδες.

### 1.6. Περιορισμοί της έρευνας

Οι περιορισμοί της έρευνας εστιάζονται στην επιλογή του δείγματος. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν μαθητές και μαθήτριες της Α΄ Γυμνασίου, δυο σχολείων του νομού Λάρισας (αστικό–ημιαστικό). Η αποτελεσματικότητα του προγράμματος πιθανόν να επηρεάστηκε από την εμπειρία και την γνώση των σκοπών της παρέμβασης του ερευνητή που αποτέλεσε και τον καθηγητή φυσικής αγωγής όλων των ομάδων (πειραματικών και ελέγχου).

Ωστόσο, τα τμήματα που επιλέχθηκαν για την διεξαγωγή της έρευνας, ήταν διαφορετικών σχολικών μονάδων και γεωγραφικής περιοχής από την οργανική θέση του διδάσκοντα–ερευνητή. Ο καθηγητής-ερευνητής είχε 7 χρόνια εμπειρίας στη διδασκαλία της φυσικής αγωγής σε γυμνάσια και λύκεια, με χρήση των μεθόδων διδασκαλίας του φάσματος (και της αμοιβαίας διδασκαλίας και του αυτοελέγχου) τα 2 τελευταία χρόνια.

Τέλος, πιθανός παράγοντας επηρεασμού των αποτελεσμάτων της έρευνας μπορεί να αποτέλεσε και η διάρκεια, μιας διδακτικής εβδομάδας, της κατάληψης και των δύο σχολικών μονάδων στην δεύτερη φάση της έρευνας.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ II. ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

### 2.1. Η θεωρία του αυτοκαθορισμού

Σύμφωνα με την θεωρία του αυτοκαθορισμού, τα άτομα προσπαθούν να ικανοποιήσουν τρεις βασικές ψυχολογικές ανάγκες: την ανάγκη τους να αισθάνονται αυτόνομοι στο χώρο τον οποίο κινούνται, την ανάγκη να νιώθουν ικανοί, και την ανάγκη για κοινωνική συναναστροφή και σχέσεις (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2000a, 2000b). Ανάλογα με τον βαθμό στον οποίο οι τρεις ανάγκες ικανοποιούνται, τα άτομα θα βιώνουν αυξημένη ικανοποίηση και ευφορία (Ryan & Deci, 2000b).

Τα άτομα βιώνουν την ανάγκη να νιώθουν ικανοί, επιδρώντας αποτελεσματικά με το περιβάλλον (Connell & Wellborn, 1990) την ανάγκη να αισθάνονται αυτόνομοι, επιλέγοντας οι ίδιοι τις δραστηριότητες με τις οποίες θα ασχοληθούν (de Charms, 1968) και την ανάγκη να συνδέονται με σημαντικούς άλλους, κατά την αλληλεπίδραση με το περιβάλλον τους (Baumeister & Leary, 1995). Έτσι λοιπόν δραστηριότητες οι οποίες ικανοποιούν τις παραπάνω ανάγκες είναι πιθανότερο να επιλέγονται από τα ίδια τα άτομα με μεγάλη συχνότητα.

Κεντρικό στοιχείο της θεωρίας είναι η διάκριση ανάμεσα στα εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα (Deci & Ryan, 1985). Οι συμπεριφορές που προέρχονται από εσωτερικά κίνητρα είναι αυτές οι οποίες εκδηλώνονται για την ικανοποίηση των αναγκών για αυτονομία, ικανότητα και συναναστροφή. Γενικά οι συμπεριφορές οι οποίες προέρχονται από εσωτερικά κίνητρα, πηγάζουν από το ίδιο το άτομο. (Deci & Ryan, 1995). Διακρίνονται τρεις διαστάσεις των εσωτερικών κινήτρων: α) τα εσωτερικά κίνητρα για μάθηση, β) τα εσωτερικά κίνητρα για επίτευξη και γ) τα εσωτερικά κίνητρα για βίωση διέγερσης. Οι διαστάσεις αυτές αντιπροσωπεύουν τα αίτια για τα οποία μια συμπεριφορά μπορεί να είναι εσωτερικά παρακινούμενη (Deci & Ryan, 1985; Vallerand, 1997).

Στο αντίθετο άκρο των εσωτερικών βρίσκονται τα εξωτερικά κίνητρα. Τα άτομα με εξωτερικά κίνητρα ασχολούνται με μια δραστηριότητα εξαιτίας της ύπαρξης εξωτερικών ενισχυτών όπως αμοιβές ή για την αποφυγή τιμωρίας. Το άτομο αντιλαμβάνεται τα εξωτερικά κίνητρα ως κάτι που προέρχεται έξω από τον εαυτό του. Έχει περιγραφεί η ύπαρξη τριών βασικών διαστάσεων των εξωτερικών

κινήτρων: η εξωτερική ρύθμιση, η ενδοπροβαλλόμενη ρύθμιση και η ρύθμιση ταύτισης.

Η εξωτερική ρύθμιση αναφέρεται στην ενασχόληση με μια δραστηριότητα για την λήψη μιας αμοιβής, ενώ κατά την ενδοπροβαλλόμενη ρύθμιση εκδηλώνονται συμπεριφορές με στόχο την αποφυγή αρνητικών συναισθημάτων, όπως ενοχή ή ντροπή. Τέλος, στη ρύθμιση ταύτισης, η συμπεριφορά εκδηλώνεται με την θέληση του ατόμου επειδή θεωρείται ως μέρος του εαυτού του (Deci & Ryan, 1985; Vallerand, 1997).

Τα κίνητρα εμφανίζουν διάφορα επίπεδα πάνω σε ένα συνεχές και μπορεί να τοποθετηθούν με τέτοιο τρόπο ώστε να διαβαθμίζονται από τα ψηλότερα επίπεδα αυτοκαθορισμού προς τα χαμηλότερα (Ryan & Connell, 1989). Στη μια άκρη του υψηλού αυτοκαθορισμού τοποθετούνται τα εσωτερικά κίνητρα, ακολουθούν οι διάφοροι τύποι εξωτερικών κινήτρων (ταύτιση, ενδοπροβαλλόμενη ρύθμιση και εξωτερική ρύθμιση) και στο κατώτερο επίπεδο, η έλλειψη κινήτρων (Deci & Ryan, 1985). Θα πρέπει να σημειωθεί ότι οι αρχές της θεωρίας του αυτοκαθορισμού επιβεβαιώνονται από τα συμπεράσματα αρκετών μεταanalύσεων που μελέτησαν τα συμπεράσματα ερευνών σχετικών με τα εσωτερικά κίνητρα (Chatzisarantis, Hagger, Biddle, Smith, & Wang, 2003).

Στο χώρο της εκπαίδευσης, ένας από τους βασικούς παράγοντες που επηρεάζει τα κίνητρα των μαθητών είναι η αλληλεπίδραση του καθηγητή με τον μαθητή (Deci & Ryan, 2003). Οι καθηγητές λαμβάνοντας υπόψη την γνώμη του μαθητή, αναγνωρίζοντας τα συναισθήματα του, παρέχοντας του πληροφορίες ή ευκαιρίες για επιλογές και περιορίζοντας την πίεση και τις απαιτήσεις, υποστηρίζουν την αυτονομία του μαθητή (Black & Deci, 2000).

Αντίθετα, όταν ο καθηγητής θέτει στόχους για τους μαθητές και χρησιμοποιεί εντολές και εξωτερικά κίνητρα για την υλοποίησή τους, τότε η μέθοδος διδασκαλίας γίνεται ελεγκτική καθώς σκοπός της είναι να ελέγξει την συμπεριφορά των μαθητών σε μια προκαθορισμένη κατάσταση (Reeve, 1988). Από αυτή την προοπτική, η μέθοδος διδασκαλίας που ακολουθεί ο κάθε εκπαιδευτικός για την παροχή κινήτρων στους μαθητές ποικίλει από πολύ ελεγκτική ως πολύ ενισχυτική της αυτονομίας (Rigby, Deci, Patrick, & Ryan 1992). Ο λόγος για τον οποίο η μέθοδος διδασκαλίας του καθηγητή είναι μια σημαντική παράμετρος στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι διότι, ανάλογα με το κλίμα παρακίνησης που διαμορφώνει, επηρεάζει την ανάπτυξη

και την ακαδημαϊκή πορεία του μαθητή (Deci & Ryan, 2003; Deci, Vallerand, Pelletier, & Ryan, 1991; Reeve, & Deci, 1996)

Οι Treasure και Roberts (1995) υποστήριξαν την ανάγκη της περαιτέρω διερεύνησης της επιρροής που έχει ο συνδυασμός των ατομικών στόχων επίτευξης και του κλίματος παρακίνησης στις γνωστικές και συναισθηματικές αντιδράσεις των ατόμων σε αθλητικές και φυσικές δραστηριότητες. Η προσέγγιση αυτή, που είναι σε συμφωνία με αυτή του Nicholls (1989) και των Dweck και Leggett (1988) υποστηρίζει ότι ανεξάρτητα από τις ατομικές διαφορές, οι μαθητές και οι μαθήτριες μπορεί να οδηγηθούν προς τον ένα ή άλλο προσανατολισμό, από τον τρόπο διδασκαλίας του προπονητή. Έτσι το κλίμα παρακίνησης που διαμορφώνεται στο μάθημα της φυσικής αγωγής, μπορεί να ευνοεί την ανάπτυξη του ενός ή του άλλου προσανατολισμού.

Η Epstein (1989) πρότεινε έξι διαστάσεις-παράγοντες που μπορούν να βοηθήσουν καθηγητές φυσικής αγωγής και προπονητές αθλημάτων για αποτελεσματικότερη διδασκαλία και αλληλεπιδράσεις μεταξύ των ασκούμενων. Οι διαστάσεις αυτές, τα αρχικά των οποίων σχηματίζουν το ακρωνύμιο TARGET είναι: Task (άσκηση ή εργασία), Authority (εξουσία), Recognition (αναγνώριση και σύστημα αμοιβών), Grouping (ομαδοποίηση), Evaluation (Αξιολόγηση) και Time (διαχείριση χρόνου).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, για τη δημιουργία κλίματος παρακίνησης με έμφαση στη μάθηση, ο σχεδιασμός του μαθήματος (Task) θα πρέπει να περιλαμβάνει συγκεκριμένους ατομικούς στόχους μάθησης, ποικιλία ασκήσεων με έμφαση στη διαφορετικότητα και τις ιδιαιτερότητες των μαθητών. Η μέθοδος διδασκαλίας (Authority), θα πρέπει να εντάσσει τους μαθητές με ενεργητικό τρόπο στη μαθησιακή διαδικασία, παρέχοντας επιλογές στους μαθητές για περισσότερη αυτονομία στη λήψη αποφάσεων. Το σύστημα αμοιβών (Recognition) και η αξιολόγηση (Evaluation) θα πρέπει να εστιάζει στην ατομική προσπάθεια για βελτίωση, να παρέχεται ατομικά και κατ' ιδίαν, όταν αυτό είναι εφικτό, δίνοντας την ευκαιρία σε όλους να αισθάνονται την επιτυχία. Η ομαδοποίηση των μαθητών (Grouping), θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη την ετερογένεια των μαθητών και την διαφορετικότητα τους.

Συνιστάται, η χρήση συμμετοχικών μεθόδων διδασκαλίας, όπου οι μαθητές αλληλεπιδρούν μεταξύ τους για την επίτευξη κοινού στόχου και οι τυχαίοι τρόποι σχηματισμού ομάδων. Τέλος, η διαχείριση του χρόνου (Time), θα πρέπει να γίνεται με τέτοιο τρόπο, ώστε να έχουμε μεγιστοποίηση μάθησης για την επίτευξη των

προκαθορισμένων στόχων του μαθήματος και να δίνεται χρόνος στο μαθητή να ασχοληθεί περισσότερο με την ανάπτυξη των προσωπικών του στόχων.

## 2.2. Ιεραρχικό μοντέλο παρακίνησης

Σε συμφωνία με τη θεωρία των στόχων επίτευξης του Nicholls (1989) και στηριζόμενος και σε ερευνητικά δεδομένα ο Παραϊοαννου (1999) παρουσίασε το Πολυδιάστατο Ιεραρχικό Μοντέλο. Σύμφωνα με αυτό, οι προσανατολισμοί στόχων, θα πρέπει να εξετάζονται σε συγκεκριμένο τομέα ανθρωπίνων ενεργειών (π.χ. επίτευξη) και σε συγκεκριμένο χώρο δράσης (π.χ. σχολείο, αθλητισμός), σε τέσσερις διαστάσεις: προσωπική βελτίωση, ενίσχυση του εγώ, προστασία του εγώ και κοινωνική αποδοχή. Κεντρικό σημείο στο παραπάνω μοντέλο είναι η επίδραση των κοινωνικών παραγόντων στις αντιλήψεις των ατόμων με ποικίλες συνέπειες και στο συναισθηματικό τους κόσμο (π.χ. ικανοποίηση από το μάθημα της φυσικής αγωγής).

Η αλληλεπίδραση αυτή λαμβάνει χώρα σε τέσσερα διαφορετικά επίπεδα:

α) Το γενικό ανώτερο επίπεδο, που αναφέρεται στην παρακίνηση που έχει γενικά το άτομο στη ζωή του. Αυτός ο προσανατολισμός είναι γενικός, σταθερός, και εκφράζει την προσωπικότητα του κάθε ατόμου και τη στάση του απέναντι στη ζωή (Vallerand, 2001).

β) το γενικό κατώτερο, που αναφέρεται στην παρακίνηση που έχει το άτομο σε τομείς ανθρωπίνων ενεργειών (πειθαρχία, κοινωνική συμπεριφορά).

γ) το επίπεδο δράσης (Blais, Vallerand, Gagnon, Briere, & Pelletier, 1990), όταν το άτομο συμμετέχει σε συγκεκριμένες δραστηριότητες (επίτευξη στη φυσική αγωγή, κοινωνική συμπεριφορά στη φυσική αγωγή).

δ) το επίπεδο κατάστασης (Vallerand & Rallete, 2002), που αναφέρεται στην παρακίνηση που έχει το άτομο σε μια συγκεκριμένη κατάσταση (συμμετοχή σε ένα μάθημα φυσικής αγωγής).

## 2.3. Προσωπικοί προσανατολισμοί

Τις δυο τελευταίες δεκαετίες, ένας ολοένα και αυξανόμενος αριθμός εργασιών στα μοντέλα παρακίνησης στον αθλητισμό, στη σχολική φυσική αγωγή και στη φυσική δραστηριότητα, έχουν αναπτυχθεί στο χώρο της κοινωνικής ψυχολογίας (Ames, 1984; Dweck & Leggett, 1988; Nicholls, 1989; Roberts, 1992; Duda, 1993). Τα μοντέλα αυτά εξετάζουν πώς τα άτομα αντιλαμβάνονται και διαμορφώνουν γνωστικά τις απόψεις τους για την επιτυχία και την ικανότητα τους, από το πρίσμα

ποικίλων κοινωνικών επιρροών και τύπων περιβάλλοντος (Roberts, 1992). Κεντρικό σημείο στην παρακίνηση για επίτευξη (Nicholls, 1992; Duda, 2001) είναι ο τρόπος που τα άτομα «μεταφράζουν» την έννοια της ικανότητας και της επιτυχίας, αλλά και πως αντιλαμβάνονται το κοινωνικό περιβάλλον μέσα στο οποίο λειτουργούν.

Σύμφωνα με τον Nicholls (1989) τα παιδιά μεγαλύτερα από 11-12 ετών έχουν πλήρως αναπτυγμένους τουλάχιστον δυο διαφορετικούς τρόπους, για να αξιολογήσουν την ικανότητα τους στον αθλητισμό και τις φυσικές δραστηριότητες. Στον πρώτο από αυτόν που ονομάζεται προσανατολισμός στο «εγώ» (ego orientation) η ικανότητα κρίνεται σε σχέση με την ικανότητα των άλλων. Στο δεύτερο που ονομάζεται προσανατολισμός στο «έργο» (task orientation) η επιτυχία αξιολογείται με βάση την ατομική προσπάθεια και με το αν υπήρξε ατομική βελτίωση. Όλες οι έρευνες στην Ελλάδα και στο εξωτερικό δείχνουν ότι η παρακίνηση στο μάθημα της φυσικής αγωγής έχει θετική σχέση με τον προσανατολισμό στο «έργο» και όχι με τον προσανατολισμό στο «εγώ» (Papaioannou, 1992; Διγγελίδης & Παπαϊωάννου, 1996; Goudas, Biddle & Underwood, 1995).

Η καλύτερη κατανόηση των προσωπικών προσανατολισμών, προϋποθέτει αρχικά την κατανόηση και εξερεύνηση του μηχανισμού που τα άτομα δίνουν στις έννοιες της επιτυχίας και της επίτευξης. Κάτι τέτοιο προϋποθέτει και τον σχολιασμό των ατομικών στόχων επίτευξης και επιτυχίας που αποτελούν σημεία κλειδιά στη θεωρία καθορισμού στόχων.

Κατά το Nicholls (1989) διαφορές στον καθορισμό των στόχων αντανακλούν και διαφορές στην αντίληψη της ικανότητας. Συγκεκριμένα, ο προσανατολισμός στο «εγώ» βασίζεται σε διακριτή αντίληψη της ικανότητας, όπου προσπάθεια και ικανότητα αποτελούν διαφορετικές αιτίες αποτελεσμάτων. Οι άνθρωποι με προσανατολισμό στο «εγώ» αντιλαμβάνονται την ικανότητα ως κάτι σχετικά αμετάβλητο (π.χ. κάποιος γεννιέται ταλαντούχος).

Αντίθετα, άτομα προσανατολισμένα στη δουλειά, δεν διακρίνουν τις έννοιες προσπάθεια-ικανότητα, πιστεύοντας ότι η βελτίωση μέσω της προσπάθειας προϋποθέτει και ικανότητα, ενώ είναι λιγότερο πιθανό να αναπτύξουν κατάλληλες γνωστικές ή αυτορρυθμιζόμενες στρατηγικές μάθησης (Θεοδοσίου, 2006). Αυτό σημαίνει ότι τα άτομα θα διατηρούν υψηλότερες προσδοκίες επιτυχίας στο μέλλον αφού θεωρούν ότι με την προσπάθεια μπορεί να βελτιώσουν τις ικανότητες τους και να πετύχουν. Ο προσανατολισμός κατά την Ames (1992a), επηρεάζει περισσότερο την ποσότητα (amount) της παρακίνησης των ατόμων και λιγότερο την ποιότητα

(quality), τη διαμόρφωση δηλαδή και τις συνέπειες της παρακινούμενης συμπεριφοράς παρά την ένταση με την οποία εμφανίζεται.

Υπάρχουν αρκετές εργασίες στον χώρο του αθλητισμού και της άσκησης που υποστηρίζουν τη σημασία της θεωρίας των στόχων στην αθλητική απόδοση και επιτυχία (Duda, 2001; Roberts, 2001). Σύμφωνα με τη θεωρία, οι πράξεις των ατόμων κυρίως κατευθύνονται από τους στόχους τους και τις προθέσεις τους (Duda & Hall, 2000). Οι στόχοι ρυθμίζουν άμεσα την προσπάθεια, ενέργεια ή δράση του ίδιου του ατόμου. Ο καθορισμός τους, επηρεάζει θετικά το άτομο να αποδίδει καλύτερα, γιατί κατευθύνει και επαυξάνει την προσοχή και την αυτοσυγκέντρωση του σε αυτό που κάνει. Ακόμη, ενεργοποιεί και κινητοποιεί το άτομο να αυξάνει την προσπάθεια και την υπομονή του, δίνοντας του ένα ουσιαστικό κίνητρο για προσπάθεια.

Στον αθλητισμό και τη φυσική αγωγή, οι στόχοι δίνουν ποιότητα στην εξάσκηση, διαμορφώνουν καθαρές και σαφείς προσδοκίες, βοηθούν τους αθλητές να ξεφύγουν από τη ρουτίνα κάνοντας την άσκηση πρόκληση, αυξάνουν τα εσωτερική παρακίνηση για επιτυχία, τη σιγουριά και την αυτοπεποίθηση. Είναι το κίνητρο των ατόμων που τους κάνει να έχουν λιγότερο άγχος, να συγκεντρώνονται καλύτερα, να έχουν περισσότερη αυτοπεποίθηση και να αποδίδουν καλύτερα. Αποτέλεσμα των στόχων είναι η ικανοποίηση των μαθητών και μαθητριών από τη συμμετοχή τους και η αύξηση της εσωτερικής τους παρακίνησης (Θεοδωράκης, Γούδας & Παπαϊωάννου, 1998).

Ανεξάρτητα από τις ατομικές διαφορές, ο τρόπος διδασκαλίας, η δομή και ο σχεδιασμός του μαθήματος αποτελούν σημαντικούς παράγοντες διαμόρφωσης που παρατηρούνται στον προσανατολισμό των στόχων επίτευξης των μαθητών/τριων. Ένας από τους κοινωνικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες που έχει ως τώρα διερευνηθεί και φαίνεται να επηρεάζει την εσωτερική παρακίνηση των μαθητών/τριων είναι ο προσανατολισμός του κλίματος παρακίνησης.

#### **2.4. Κλίμα παρακίνησης και προσανατολισμοί επίτευξης**

Σαν κλίμα παρακίνησης, ορίζεται το γενικότερο ψυχολογικό περιβάλλον που καθοδηγεί τους στόχους μιας δραστηριότητας σε μια τάξη ή αθλητική ομάδα. Ο προσανατολισμός του κλίματος παρακίνησης διαμορφώνεται από το σύστημα των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των προσωπικών προσανατολισμών των μαθητών και των διδακτικών προσεγγίσεων του εκπαιδευτικού. Ωστόσο, ο καθηγητής ΦΑ, μέσω των μεθοδολογικών και διδακτικών του επιλογών φαίνεται ότι μπορεί να επηρεάσει σε



σημαντικό βαθμό το κλίμα παρακίνησης και τους προσωπικούς προσανατολισμούς των μαθητών (Papaioannou & Digelidis, 1998; Digelidis, Papaioannou, Christodoulidis & Lapidis, 2003).

Όταν ο προσανατολισμός του κλίματος παρακίνησης είναι προς τη «δουλειά», τότε οι μαθητές βρίσκουν το μάθημα χρήσιμο, ευχάριστο προκλητικό, προσπαθούν και δηλώνουν ικανοποιημένοι (Fantuzzo, King, & Heller, 1992), ενώ η εσωτερική τους παρακίνηση διατηρείται σε υψηλά επίπεδα (Papaioannou & Kouli, 1999). Αυτό επιτυγχάνεται όταν ο εκπαιδευτικός δίνει έμφαση στην προσπάθεια, στην επίπονη και σκληρή δουλειά και κριτήρια αξιολόγησης είναι η μάθηση και η ατομική βελτίωση. Αντίθετα, όταν ο προσανατολισμός του κλίματος στη προπόνηση εστιάζεται στο «εγώ» του μαθητή (δηλαδή η έμφαση δίνεται στην απόδοση, στην υπεροχή και στην επίδειξη υψηλότερης ικανότητας απ' αυτή των άλλων), τότε η εσωτερική παρακίνηση μειώνεται (Papaioannou & Digelidis, 1998)

Είναι φανερό ότι οι μαθητές/τριες που είναι προσανατολισμένοι στη δουλειά αισθάνονται επιτυχημένοι, ανεξάρτητα από την αντικειμενική τους ικανότητα και διατηρούν υψηλή παρακίνηση άσχετα από την απόδοση τους (Treasure, 1993). Κάτι τέτοιο συμβαίνει, επειδή για τα άτομα αυτά, σημαντικό είναι να καταβάλουν τη μέγιστη προσπάθεια και να βελτιωθούν. Η ικανοποίηση από τη βελτίωση των προσωπικών τους επιδόσεων και ικανοτήτων τους ωθεί σε νέα προσπάθεια.

Τα πιθανά προβλήματα που προκύπτουν και πιθανά σταματούν την περαιτέρω βελτίωση της προσωπικής απόδοσης, καλούν για επίλυση και δεν προξενούν φόβο ή ντροπή. Αυτό δεν σημαίνει ότι η νίκη είναι άνευ σημασίας. Αυτό που διαφέρει είναι ο διαφορετικός τρόπος αντίδρασης στην επιτυχία και στην αποτυχία. Και οι δυο αυτές καταστάσεις εκλαμβάνονται ως ερεθίσματα για περαιτέρω προσπάθεια και βελτίωση.

Αντίθετα, οι μαθητές/τριες που είναι προσανατολισμένοι στο «εγώ», είναι πολύ πιθανό ότι θα σταματήσουν να καταβάλλουν προσπάθεια ύστερα από αποτυχίες, καθώς δεν θα μπορούν να αισθανθούν επιτυχημένοι ξεπερνώντας τους άλλους (Papaioannou, Marsh, & Theodorakis, 2004). Ιδιαίτερα άτομα που αντιλαμβάνονται τις ικανότητες τους ως περιορισμένες, η αυτοεκτιμησή τους «τραυματίζεται», αισθάνονται μειονεκτικά, αγχωμένα και δεν πιστεύουν ότι μπορούν να επιτύχουν ένα καλό αποτέλεσμα (Goudas, Biddle, & Underwood, 1994a).

Αρκετές έρευνες επισημαίνουν το γεγονός του καταλυτικού ρόλου που παίζει το κλίμα παρακίνησης με προσανατολισμό στη μάθηση, στην αυξημένη προσπάθεια που επιδεικνύουν οι μαθητές/τριες παράλληλα με την διασκέδαση και την ικανοποίηση

που βιώνουν (Goudas & Biddle, 1994; Goudas et al., 1995; Papaioannou & Digelidis, 1998; Ntoumanis, 2001; Morgan & Carpenter, 2002).

Στις περισσότερες εργασίες με θέμα το κλίμα παρακίνησης, οι ερευνητές προσπάθησαν να επηρεάσουν το περιβάλλον προπόνησης, μεταβάλλοντας τις ψυχολογικές της διαστάσεις, εξετάζοντας με αυτό τον τρόπο τα μεταγενέστερα αποτελέσματα της παρέμβασης τους σε διάφορους δείκτες παρακίνησης. Σε μερικές εργασίες (π.χ. Theeboom, De Knop & Weiss, 1995) υπήρχε ευθεία αναφορά στις αντίστοιχες έρευνες της Ames (1984, 1992a,b,c), ενώ σε άλλες έμμεση (π.χ. March & Peart, 1988). Ωστόσο, δεν έλειψαν και εκείνες που δεν βασίστηκαν στο θεωρητικό υπόβαθρο της Ames, όπως για παράδειγμα η εργασία των Grieve, Whelan, Kottke και Meyers (1994).

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι η ανασκοπική διερεύνηση της επίδρασης του κλίματος παρακίνησης στην απόδοση και στην παρακίνηση αθλητών και αθλητριών πρέπει να εξετάζεται και να αξιολογείται με διαφορετική βαρύτητα σε σχέση με την σχολική φυσική αγωγή. Παράγοντες όπως η εθελοντική συμμετοχή στον αθλητισμό, οι λόγοι της συμμετοχής, η διαφορετική επίδραση του ανταγωνισμού και της επίδοσης αλλά και των σημαντικών άλλων (γονείς, προπονητής), διαμορφώνουν ένα πλαίσιο που διαφοροποιείται σημαντικά από το περιβάλλον της σχολικής φυσικής αγωγής.

#### **2.4.1. Προγράμματα παρέμβασης μικρής διάρκειας**

Όλες οι μελέτες αυτής της κατηγορίας πραγματοποιήθηκαν με σχεδιασμούς οριζόντιας ή ομόχρονης σύγκρισης (cross-sectional designs) προσπαθώντας να καταγράψουν το κλίμα παρακίνησης, εξετάζοντας το μια ορισμένη χρονική στιγμή ή περίοδο. Συγκεκριμένα οι ερευνητές έδωσαν οδηγίες στους συμμετέχοντες με σκοπό την δημιουργία καταστάσεων που θα έδιναν έμφαση ή στον ανταγωνισμό, την υπεροχή και την σύγκριση με άλλους ή στην ατομική προσπάθεια, την επίπονη και σκληρή δουλειά για προσωπική βελτίωση.

Σε πρόσφατη εργασία των Reinboth και Duda (2004) εξετάστηκε ο τρόπος που το περιβάλλον εξάσκησης έχει θετική ή αρνητική επίδραση στην υιοθέτηση υγιών ψυχολογικών στάσεων και αντιλήψεων αλλά και της σωματικής κατάστασης που νιώθουν οι αθλητές. Οι 265 αθλητές ποδοσφαίρου και κρίκετ που πήραν μέρος στην έρευνα, ανέφεραν θετική αυτοεκτίμηση, υψηλή αυτοπεποίθηση και καλή σωματική υγεία, όταν ερμήνευαν το περιβάλλον της προπόνησης ως συνεργατικό με έμφαση στη μάθηση και στην προσωπική βελτίωση. Αντίθετα, οι αθλητές που

αντιλαμβανόταν στοιχεία ανταγωνισμού, επίδειξης ικανότητας και υπεροχής, ανέφεραν χαμηλή αυτοεκτίμηση, άγχος και συμπτώματα έντονης σωματικής καταπόνησης (burnout).

Σε μια έρευνα πεδίου, οι Duda και Chi (1989) δημιούργησαν συνθήκες κλίματος παρακίνησης στο «εγώ» ή στη «δουλειά» σε προπονήσεις καλαθοσφαίρισης. Σκοπός της εργασίας ήταν η επίδραση των δυο διαφορετικών πειραματικών συνθηκών στους παράγοντες απόδοσης της επίδοσης και της αντιλαμβανόμενης ικανότητας Αμερικάνων παιχτών καλαθοσφαίρισης. Στόχος της πειραματικής συνθήκης του «εγώ» ήταν η νίκη και η δημόσια αναγνώριση της απόδοσης, ενώ στόχος του προσανατολισμού στη «δουλειά» η ατομική πρόοδος και η βελτίωση της τεχνικής.

Συμπέρασμα της έρευνας ήταν ότι οι προπονητικές οδηγίες με προσανατολισμό στη «δουλειά» σχετίζονται με περισσότερο παρακινούμενες συμπεριφορές των συμμετεχόντων, οι αθλητές δεν φοβούνται την αποτυχία ή την ήττα ενώ διατηρούν υψηλή παρακίνηση για μεγάλο χρονικό διάστημα. Ωστόσο, περιορισμός της έρευνας αποτελεί το γεγονός, ότι η ανεξάρτητη και σημαντική συνεισφορά του προσανατολισμού των στόχων και της αντικειμενικής ικανότητας στα αποτελέσματα της εργασίας δεν αξιολογήθηκαν.

Σε συμφωνία με τα ευρήματα των Duda και Chi (1989), ήταν και τα αποτελέσματα της μελέτης των Halliburton και Weiss (2002). Από τα αποτελέσματα της μελέτης τους, οι 103 έφηβες γυμνάστριες του δείγματος ανέφεραν διαφορετικούς τύπους πληροφόρησης για την εκτίμηση της ικανότητας τους και την επιτυχία τους εκτέλεση. Αθλήτριες προσανατολισμένες στο εγώ, χρησιμοποιούσαν κριτήρια αξιολόγησης με βάση την επίδοση των συναθλητριών τους και όριζαν την επιτυχία ως το ξεπέρασμα των άλλων. Αντίθετα αθλήτριες που αντιλαμβανόταν κλίμα προπόνησης με προσανατολισμό στη μάθηση, αξιολογούσαν την απόδοσή τους με βάση υποκειμενικά κριτήρια, ενώ ορισμός της επιτυχίας τους ήταν η προσωπική βελτίωση και η πρόκληση για σκληρή δουλειά.

Μια πειραματική εργασία, που απέδειξε την ανάγκη αξιολόγησης της αντιλαμβανόμενης αντικειμενικής ικανότητας ως σημαντικού παράγοντα είναι η εργασία των Orgell και Duda (1990) διερευνώντας την επίδραση του προσανατολισμού στο «εγώ» ή στη «δουλειά» σε αθλητές του γκολφ. Οι αθλητές με προσανατολισμό στο «έργο» αξιολογούσαν τη βελτίωση των ικανοτήτων τους με βάση υποκειμενικά κριτήρια, ενώ οι αθλητές με έντονο προσανατολισμό στο «εγώ» αξιολογούσαν την απόδοσή τους σε σύγκριση με τους άλλους. Από τα αποτελέσματα

φάνηκε ότι οι γυναίκες που έπαιζαν γκολφ και είχαν έναν έντονο προσανατολισμό στη «δουλειά» συνέχισαν να αθλούνται ακόμη και στον ελεύθερο τους χρόνο σε αντίθεση με τους άντρες συναδέλφους τους. Οι ερευνητές απέδωσαν την διαφορά, στην ήδη υψηλή αντιλαμβανομένη ικανότητα των ανδρών.

Σκοπός της επίδρασης της αντιλαμβανομένης ικανότητας στο κλίμα παρακίνησης και στην πρόβλεψή της εσωτερικής παρακίνησης 100 αθλητών καλαθοσφαίρισης, αποτέλεσε και η εργασία του Goudas (1998). Από τα αποτελέσματα επιβεβαιώθηκε το θεωρητικό υπόβαθρο της θεωρίας επίτευξης των στόχων και φάνηκε πως η αντιλαμβανόμενη ικανότητα είναι περισσότερο πιθανό να αλληλεπιδρά στον προσανατολισμό του ατόμου στο «εγώ» και λιγότερο με το κλίμα παρακίνησης, ενώ η εσωτερική παρακίνηση προβλεπόταν από αντιλήψεις κλίματος προσανατολισμένο στη μάθηση.

Σε συμφωνία με τα προηγούμενα ερευνητικά ευρήματα ήταν και τα αποτελέσματα των Ommundsen και Roberts (1999). Οι ερευνητές υποστήριζαν ότι οι αθλητές ομαδικών αθλημάτων που θεωρούσαν το κλίμα παρακίνησης περισσότερο προσανατολισμένο στη μάθηση και λιγότερο προσανατολισμένο στην επίδειξη υψηλότερης ικανότητας απ' αυτή των άλλων, πίστευαν ότι η ικανότητα στα ομαδικά αθλήματα βασίζεται περισσότερο σε ατομικούς παράγοντες και εσωτερικές εστίες ελέγχου. Αποτέλεσμα της αντίληψης τους ήταν και η αύξηση των πιθανοτήτων τους να παρουσιάσουν κοινωνική υπευθυνότητα και να συμμετέχουν σε αθλητικές δραστηριότητες εφ' όρου ζωής.

Τέλος, σε έρευνα των Balaguer, Duda και Crespo (1999) αθλητές της αντισφαίρισης που θεωρούσαν το κλίμα παρακίνησης προσανατολισμένο στη μάθηση, θεωρούσαν την ικανότητα και την επιτυχία τους αποτέλεσμα αυτό-προσδιοριζόμενων παραγόντων. Επίσης ανέφεραν ότι θεωρούν τον προπονητή τους σαν πλησιέστερα στον ιδανικό γι' αυτούς προπονητή.

#### **2.4.2. Προγράμματα παρέμβασης μεγάλης διάρκειας**

Με στόχο την παρατήρηση αλλαγών στην ψυχολογία και στη συμπεριφορά ασκούμενων μετά από παρέμβαση διαφορετικών τύπων αμοιβών και τιμωρίας, η ανασκόπηση μελετών με μεγαλύτερη διάρκεια παρέμβασης είναι απαραίτητη. Οι αμοιβές από μόνες τους δεν είναι υπεύθυνες για τη μείωση της εσωτερικής παρακίνησης των αθλητών. Ο τρόπος με τον οποίο δίνονται από τον προπονητή και κυρίως η ερμηνεία που δίδεται από πλευράς αθλητών είναι αυτά που ευθύνονται για την μείωση ή αύξηση της εσωτερικής παρακίνησης τους.

Παράδειγμα τέτοιας ερευνητικής εργασίας είναι αυτή των March και Peart (1988) οι οποίοι σχεδίασαν ένα πρόγραμμα 14 προπονήσεων διερευνώντας την επίδραση ενός συνεργατικού ή ανταγωνιστικού περιβάλλοντος στην φυσική κατάσταση και στις αντιλήψεις έφηβων Αυστραλών αθλητριών. Οι ερευνητές χρησιμοποίησαν ένα σύστημα αμοιβών και τιμωρίας με κύριο στόχο την ενίσχυση της αίσθησης ικανότητας και των καλών σχέσεων. Οι March και Peart (1988) βρήκαν ότι η φυσική κατάσταση βελτιώθηκε και στις δύο συνθήκες περιβάλλοντος. Οι συμμετέχουσες σε συνεργατικό περιβάλλον άσκησης ανέφεραν βελτίωση της αντιλαμβανόμενης ικανότητας, της αυτονομίας και της αίσθησης αυτοκαθορισμού, ενώ οι αθλήτριες που εξασκήθηκαν σε ανταγωνιστικές συνθήκες, μείωση των παραπάνω παραμέτρων.

Έρευνες που έχουν γίνει πάνω στον τρόπο με τον οποίο πρέπει να δίνεται ανατροφοδότηση έχουν δείξει ότι αθλητές που διασκεδάζουν και ενδιαφέρονται περισσότερο για τις δραστηριότητες θεωρούν ότι ο προπονητής, τους παρέχει περισσότερο συχνά θετική και πληροφοριακή σε σχέση με την απόδοσή τους ανατροφοδότηση. Επίσης αισθάνονται ότι συμμετέχουν περισσότερο ενεργά στις δραστηριότητες όταν νιώθουν ότι τους ανατροφοδοτούν με γνώση για το πώς να εκτελούν τη δραστηριότητα (Koka & Hein, 2003).

Σε μια μελέτη των Theeboom et al., (1995) με πρόγραμμα παρέμβασης τριών εβδομάδων, εξετάστηκε η εσωτερική παρακίνηση, η αντιλαμβανόμενη ικανότητα και η ευχαρίστηση που βιώνουν έφηβοι αθλητές σε ένα οργανωμένο πρόγραμμα ομαδικών αθλημάτων. Ειδικό χαρακτηριστικό της έρευνας ήταν ο πειραματικός χειρισμός των έξι διαστάσεων που κατά την Eipstein (1989) συντελούν στη δημιουργία κλίματος παρακίνησης. Από τα αποτελέσματα της μελέτης φάνηκε ότι οι αθλητές που εξασκήθηκαν σε περιβάλλον προσανατολισμένο στη μάθηση, με μορφές ενίσχυσης που δεν δημιουργούν άγχος και φόβο ανέφεραν μεγαλύτερη ευχαρίστηση, αυτονομία, αντιλαμβανόμενη ικανότητα και εσωτερική παρακίνηση. Αντίθετα οι αθλητές, που το περιβάλλον εξάσκησης ήταν προσανατολισμένο στο «πώς τα καταφέρνουν οι άλλοι» και η τιμωρία αποτελούσε πάγια τακτική σε περίπτωση λάθους, η εσωτερική τους παρακίνηση και η αίσθηση αυτοκαθορισμού και καλών σχέσεων μειώθηκε.

Τέλος, σε έρευνα του Vallerand (1997) διερευνήθηκε η επίδραση του στυλ προπόνησης του προπονητή στην προαγωγή της αυτονομίας και αυτοκαθορισμού των παιχτών. Αξιολογήθηκε η αντίληψη αυτονομίας των παιχτών, η αντίληψη της

ικανότητας τους και η αντίληψη των σχέσεων που διατηρούσαν με τους συναθλητές τους. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τι στυλ του προπονητή (δημοκρατικό ή αυταρχικό) επηρεάζει τις αντιλήψεις των παιχτών για την ικανότητα τους, την αυτονομία τους και τις σχέσεις τους με τους άλλους και στη συνέχεια αυτές οι αντιλήψεις επηρεάζουν την εσωτερική παρακίνηση των παιχτών στο μπάσκετ.

#### **2.4.3. Κλίμα παρακίνησης και συναθλητές**

Οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μελών μιας αθλητικής ομάδας και οι σχέσεις που καλλιεργούνται, είναι παράγοντες εξαιρετικής σημασίας που συνεισφέρουν στην ποιότητα των εμπειριών που νέοι αθλητές βιώνουν στον αθλητισμό (Smith, 2003; Carr & Weigand, 2001). Θέματα όπως η αποδοχή των συναθλητών και η σχέση τους με την αντιλαμβανόμενη ικανότητα, η φιλία, η ανατροφοδότηση μέσω των άλλων για την αξιολόγηση της αγωνιστικής απόδοσης και οι δεσμοί που αναπτύσσονται με την ηθική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών, αποτέλεσαν το ενδιαφέρον της έρευνας τα τελευταία χρόνια (Brustad, Babkes, & Smith, 2001; Smith, 2003). Η αποδοχή και η αίσθηση της φιλίας από τους συναθλητές, σχετίζονται τόσο με αύξηση της εσωτερικής παρακίνησης, της ευχαρίστησης και της προσωπικής δέσμευσης όσο και με μείωση του άγχους (Weiss & Smith, 2002).

Στη σχολική ψυχολογία, γονείς, δάσκαλοι και συμμαθητές έχουν εξεταστεί κατά καιρούς, ως διαφορετικές πηγές επιρροής και επίδρασης στην παρακίνηση του μαθητή. Ανάλογης προσέγγισης μελέτη, αποτέλεσε η ερευνητική εργασία των Harwood και Swain (2001) σκοπός της οποίας ήταν, η διερεύνηση της επιρροής των προπονητών, γονέων, συναθλητών και της Βρετανικής Ομοσπονδίας Αντισφαιρίσης, στην παρακίνηση και στους στόχους επίτευξης των κορυφαίων έφηβων αθλητών της χώρας. Από την ανάλυση των συνεντεύξεων, οι Harwood και Swain (2001) συμπέραναν ότι οι συναθλητές αποτελούν σημαντικό παράγοντα επιρροής και πρότειναν την επιμέρους εξέταση του παράγοντα αυτού στον σχεδιασμό κάθε παρόμοιας ερευνητικής εργασίας στο μέλλον.

Με στόχο την καλύτερη κατανόηση της παραπάνω υπόθεσης, οι Vazou, Ntoumanis και Duda (2005) διενήργησαν μια ποιοτική έρευνα με νέους αθλητές ατομικών και ομαδικών αθλημάτων, ηλικίας 12-16 χρονών. Η θεματική ανάλυση του περιεχομένου των συνεντεύξεων διέκρινε 11 διαστάσεις κλίματος συνομήλικων που αντιστοιχούσε σε τρεις διαφορετικούς τύπους κλίματος παρακίνησης: προσανατολισμό στην μάθηση, προσανατολισμό στο εγώ και προσανατολισμό με συνδυασμό στοιχείων και των δύο τύπων.

Με στόχο την κατασκευή εργαλείου αξιολόγησης της επιρροής και των συναθλητών (μεταξύ άλλων) στη παρακίνηση και απόδοση των αθλητών οι Carr, Weigand και Hussey (1999) και οι Carr, Weigand και Jones (2000), μετάφρασαν το PE Class Climate Scale (Biddle, Cury, Goudas, Sarrazin, Famose, & Durand, 1995) και το Parent Initiated Motivational Climate Questionnaire-2 (White, 1996). Ωστόσο, με την αναδιατύπωση των δυο παραπάνω ερωτηματολογίων, είναι πιθανό να υπάρξει παράβλεψη μερικών αλλά σημαντικών παραμέτρων της επιρροής των συναθλητών οι οποίοι και αποτελούν ξεχωριστό παράγοντα επίδρασης. Η παραπάνω διαπίστωση αποτέλεσε κοινό σημείο κριτικής των Harwood και Swain (2001) και των Pintrich, Conley & Kempler (2003), οι οποίοι και επισήμαιναν την ανάγκη κατασκευής ενός νέου έγκυρου και αξιόπιστου εργαλείου μέτρησης, του διαμορφούμενου από συναθλητές, κλίματος παρακίνησης .

Η ερευνητική εργασία των Ntoumanis και Vazou (2005) αποτελεί ένα πρώτο παράδειγμα κατασκευής ενός τέτοιου εργαλείου μέτρησης, που χρησιμοποίησε τα αποτελέσματα της εργασίας των Vazou και συνεργατών (2005) για την περαιτέρω αξιολόγηση τους στη διαμόρφωση του νέου ερωτηματολογίου. Από την ανάλυση των ψυχομετρικών του ιδιοτήτων (δομική εγκυρότητα και εγκυρότητα περιεχομένου, εσωτερική συνοχή και αξιοπιστία test-retest) οι Ntoumanis και Vazou (2005), συμπέραναν ότι το νέο ερωτηματολόγιο, αποτελεί αξιόπιστο και έγκυρο εργαλείο μέτρησης της επιρροής των συναθλητών στη διαμόρφωση του κλίματος παρακίνησης σε αθλητικό περιβάλλον.

#### **2.4.4. Κλίμα παρακίνησης και όργανα αξιολόγησης**

Ο τρόπος που οι μαθητές/τριες αντιλαμβάνονται το περιβάλλον του μαθήματος στη φυσική αγωγή και ο βαθμός της συσχέτισης η οποία και επηρεάζει τη μαθησιακή τους συμπεριφορά από την αντίληψη τους αυτή, έχει κινήσει το ενδιαφέρον πολλών ερευνητικών ομάδων από πολύ παλιά έως σήμερα. Συνέπεια της ερευνητικής προσπάθειας, ήταν η ανάπτυξη ερωτηματολογίων με στόχο την αξιολόγηση και εκτίμηση του προσανατολισμού του κλίματος παρακίνησης στη φυσική αγωγή.

Βασισμένος στο θεωρητικό υπόβαθρο των Ames και Archer (1988) για το κλίμα παρακίνησης στο σχολικό περιβάλλον, ο Papaioannou (1994) κατασκεύασε το ερωτηματολόγιο Learning and Performance Orientations In Physical Education Classes Questionnaire (LAPOPECQ). Σε μια σειρά ερευνών που ακολούθησαν, για την επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση του ερωτηματολογίου και την εξέταση των ψυχομετρικών του χαρακτηριστικών (Papaioannou, 1995; Papaioannou, 1997;

Ραπαίοαννου, 1998), επιβεβαιώθηκε με ξεκάθαρο τρόπο ο θετικός ρόλος του κλίματος παρακίνησης με προσανατολισμό στη μάθηση, στη σχολική φυσική αγωγή.

Ο Ραπαίοαννου (1998) υποστήριξε επίσης ότι οι καθηγητές φυσικής αγωγής που έθεταν ως στόχο τη δημιουργία κλίματος παρακίνησης με έμφαση στη μάθηση και στην ισότητα, δεν έκαναν διακρίσεις σε καλύτερους και χειρότερους, ούτε σε αγόρια και κορίτσια. Το σημαντικότερο δηλαδή δεν είναι η ατομική αντίληψη της ικανότητας του μαθητή/τριας, αλλά το κλίμα που ο ίδιος ο καθηγητής ΦΑ με τις επιλογές του σχεδιάζει και εφαρμόζει σε καθημερινή βάση. Το ερωτηματολόγιο αξιολογεί δυο διαστάσεις-υποκλίμακες του κλίματος παρακίνησης στη φυσική αγωγή, την έμφαση του καθηγητή στη δουλειά και την έμφαση του καθηγητή στο εγώ των μαθητών.

Με στόχο την περαιτέρω διερεύνηση των παραγόντων που καθορίζουν τον προσανατολισμό του κλίματος παρακίνησης στη σχολική φυσική αγωγή, οι Goudas και Biddle (1994) κατασκεύασαν το Physical Education Class Climate Scale (PECCS). Στους τέσσερις παράγοντες του LAPOPECQ προστέθηκαν άλλοι δυο, η αντίληψη των μαθητών για την ευκαιρία επιλογών (choice) και η αντίληψη τους για την μαθησιακή υποστήριξη του καθηγητή ΦΑ (teachers' support). Οι Goudas και Biddle (1994) εξέτασαν την πολυδιάστατη σχέση των παραγόντων του κλίματος μάθησης και επίδοσης με δείκτες της εσωτερικής παρακίνησης. Από την εξέταση των ψυχομετρικών χαρακτηριστικών, φάνηκε ότι υψηλά σκορ κλίματος παρακίνησης με προσανατολισμό στη μάθηση σχετίζονται σημαντικά με την πρόβλεψη της εσωτερικής παρακίνησης.

Οι Biddle et al., (1995) κατασκεύασαν την γαλλική έκδοση του Physical Education Class Climate Scale (PECCS) το οποίο και ονόμασαν L' Echelle de Perception du Climat Motivational' (EPCM) με στόχο την εξέταση του παραπάνω ερωτηματολογίου και σε άλλα δείγματα και χώρες. Η εξέταση των ψυχομετρικών χαρακτηριστικών του ερωτηματολογίου ήταν περισσότερο ικανοποιητική στη γαλλική του έκδοση σε σχέση με την αγγλική.

Τέλος, μια προσπάθεια για τη δημιουργία οργάνου αξιολόγησης του αντιλαμβανόμενου περιβάλλοντος στη σχολική φυσική αγωγή, υπήρξε από το Mitchell (1996). Το ερωτηματολόγιο ονομάστηκε Physical Education Learning Environment Scale (PELES) και είχε τρεις παράγοντες: αντιλαμβανόμενη πρόκληση (challenge), αντιλαμβανόμενη απειλή (threat) και αντιλαμβανόμενη ανταγωνιστικότητα (competitiveness). Ωστόσο, οι Ntoumanis και Biddle (1999)



υποστηρίζουν ότι για το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο θα χρειαστεί περαιτέρω έρευνα για την εξέταση των ψυχομετρικών του χαρακτηριστικών και κυρίως για την επιβεβαίωση της παραγοντικής του δομής.

Για την αξιολόγηση του κλίματος παρακίνησης στον αθλητισμό έχουν κατασκευαστεί όργανα μέτρησης με την μορφή ερωτηματολογίων. Από τη στιγμή που οι παράμετροι και οι διαστάσεις ενός κλίματος παρακίνησης έχουν και διαφορετική επίδραση στα συναισθήματα, στις αντιλήψεις και στην παρακίνηση των ατόμων, η κατασκευή αξιόπιστων και εγκύρων οργάνων μέτρησης αποτελεί σημαντικό γεγονός για την εκτίμηση της επίδρασης και της σχέσης των προαναφερθέντων παραγόντων (Ames, 1992a; Epstein, 1989). Επιπρόσθετα, η χρήση κατάλληλων ψυχομετρικών εργαλείων, εμπλουτίζει τη γνώση και βοηθά στην εφαρμογή αποτελεσματικών στρατηγικών παρέμβασης στην προπόνηση αθλητών και αθλητριών.

Το ερωτηματολόγιο αντιλαμβανόμενου κλίματος στα σπορ (Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire-1) αποτέλεσε το πρώτο όργανο μέτρησης αντιλήψεων του κλίματος παρακίνησης στα sport. Το ερωτηματολόγιο κατασκευάστηκε από τους Seifriz, Duda και Chi (1992), χρησιμοποιώντας Αμερικάνους αθλητές καλαθοσφαίρισης. Ο παράγοντας του κλίματος παρακίνησης με έμφαση στη μάθηση περιλαμβάνει ερωτήσεις που περιγράφουν σκληρή δουλειά, βελτίωση δεξιοτήτων και εκτίμηση των λαθών ως μέρος της διαδικασίας μάθησης. Αντίθετα, ο παράγοντας του κλίματος παρακίνησης με έμφαση στην επίδοση, περιλαμβάνει ερωτήσεις που δίνουν έμφαση στο «ξεπέραςμα» αντιπάλων, στην τιμωρία των λαθών και στην προτίμηση των «αστεριών» στην ομάδα. Στην εργασία τους και σε δείγμα 105 καλαθοσφαιριστών, φάνηκε ότι το κλίμα παρακίνησης προσανατολισμένο στη μάθηση είναι βασικός παράγοντας που προάγει διασκέδαση στους συμμετέχοντες αλλά και εκείνος που τους κάνει να θέλουν να προσπαθούν περισσότερο και να πιστεύουν ότι είναι ικανοί στο συγκεκριμένο άθλημα. Αντίθετα το κλίμα παρακίνησης προσανατολισμένο στην επίδοση είναι εκείνο που προάγει την ένταση και το άγχος στους αθλητές.

Σε μια μεταγενέστερη ερευνητική εργασία των Walling, Duda και Chi (1993) για την εξέταση της δομικής εγκυρότητας του ερωτηματολογίου PMCSQ-1 και σε δείγμα 169 αθλητών σε αθλήματα αναψυχής, η επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση χρησιμοποιήθηκε σε συνδυασμό με τη διερευνητική παραγοντική ανάλυση. Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι οι διαστάσεις του κλίματος παρακίνησης με έμφαση στην

επίδοση και του κλίματος παρακίνησης με έμφαση στη μάθηση δεν είναι απόλυτα ανεξάρτητες και αυτοδύναμες μεταξύ τους. Ίσως η διερεύνηση της συνοχής μεταξύ των παραγόντων και η πρόσθεση περισσότερων ερωτήσεων στο υπάρχον ερωτηματολόγιο στο μέλλον να αποτελέσει τη λύση του παραπάνω περιορισμού.

Η ίδια μορφή ερωτηματολογίου, χρησιμοποιήθηκε και από τους Kavussanου και Roberts (1996). Στόχος των ερευνητών και σε δείγμα 285 αθλητών και αθλητριών αντισφαίρισης, ήταν η σχέση του αντιλαμβανόμενου κλίματος παρακίνησης με την εσωτερική παρακίνηση και την αυτό-αποτελεσματικότητα των συμμετεχόντων. Η εργασία τους ήταν μια από τις λίγες που προσπάθησαν να διερευνήσουν τις διαφορές μεταξύ των δυο φύλων σε σχέση με το κλίμα παρακίνησης. Από τα αποτελέσματα φάνηκε, ότι οι άνδρες ήταν περισσότερο προσανατολισμένοι σε κλίμα παρακίνησης για επίδοση και ξεπέρασμα των άλλων, ενώ άνδρες και γυναίκες ανέφεραν υψηλότερη αντιλαμβανόμενη ικανότητα, ευχαρίστηση, διάθεση για μεγαλύτερη προσπάθεια και λιγότερο άγχος, όταν αντιλαμβάνονταν την προπόνηση τους προσανατολισμένη στη «δουλειά» και στην προσωπική βελτίωση.

Η διερεύνηση της επίδρασης στον τρόπο που αντιλαμβάνονται οι αθλητές πανεπιστημιακών ομάδων της Νορβηγίας το κλίμα παρακίνησης κατά τη διάρκεια της προπόνησης, αποτέλεσε το σκοπό της εργασίας των Ommundsen, Roberts και Kavussanu (1998). Από τα αποτελέσματα και σε δείγμα 148 αθλητών και αθλητριών, η προπόνηση με προσανατολισμό στη μάθηση σχετίστηκε περισσότερο με αισθήματα ικανοποίησης και περισσότερης μάθησης δεξιοτήτων, σε αντίθεση με τον προσανατολισμό στην επίδοση που σχετίστηκε με αισθήματα άγχους, ανταγωνισμού για ξεπέρασμα των άλλων και δημόσιας αναγνώρισης.

Αισθήματα ικανοποίησης και ευχαρίστησης σχετίστηκαν με αντιλαμβανόμενο κλίμα παρακίνησης για μάθηση και στην εργασία των Ebbeck και Becker (1994) ανεξάρτητα από την αντιλαμβανόμενη ικανότητα που αισθανόταν οι έφηβοι ποδοσφαιριστές του δείγματος (N=166). Τα ευρήματα τους επιβεβαιώθηκαν και σε ανάλογη εργασία των Liukkonen, Telama και Biddle (1998) και σε δείγμα 557 Φιλανδών ποδοσφαιριστών.

Με σκοπό την κατασκευή ενός πιο αξιόπιστου και έγκυρου οργάνου μέτρησης του κλίματος παρακίνησης, οι Newton και Duda (1993) δημιούργησαν ένα πολυδιάστατο ερωτηματολόγιο. Η εγκυρότητα περιεχομένου και διαχωρισμού των κλιμάκων του, έχει υποστηριχθεί και ελεγχθεί σε σειρά εργασιών (Duda & Whitehead, 1998; Williams, 1998; Newton, Duda, & Yin, 2000). Το ερωτηματολόγιο

αντιλαμβανόμενου κλίματος στον αθλητισμό (Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire-2) κατά δήλωση των δημιουργών του, αποτελεί ένα αξιόπιστο όργανο μέτρησης που μετρά μόνο ορισμένες πτυχές του κλίματος παρακίνησης. Ωστόσο, το PMCSQ-2, φαίνεται να είναι περιορισμένο γιατί μετρά μόνο ορισμένες διαστάσεις του TARGET, χωρίς να υπάρχουν ερωτήσεις για τις δυνατότητες που έχουν οι αθλητές στην επιλογή των ασκήσεων και στη διαδικασία λήψης αποφάσεων ή στο σχεδιασμό και στο ρυθμό της προπόνησης.

Τα όργανα αξιολόγησης που αναφέρθηκαν ως τώρα, υπονοούν ότι αν οι προπονητές ενισχύουν τον αυτοκαθορισμό των αθλητών και των αθλητριών, τότε αυξάνεται η εσωτερική τους παρακίνηση και συμπεριφέρονται αποτελεσματικότερα στους χώρους άθλησης. Ωστόσο, εξίσου σημαντικός παράγοντας για τη διαμόρφωση του κλίματος παρακίνησης στον αθλητισμό, είναι και οι γονείς των αθλητών. Για το λόγο αυτό οι White, Duda και Hart (1992) κατασκεύασαν το Parent-initiated Motivational Climate Questionnaire το οποίο αποτελείται από τρεις παράγοντες. Οι δύο πρώτοι αντανακλούν ένα κλίμα προσανατολισμένο στην ατομική απόδοση και επίδοση ενώ ο τρίτος παράγοντας αντιπροσωπεύει προσανατολισμό στην μάθηση με ιδιαίτερη έμφαση στον κυρίαρχο, από άποψη επιρροής, γονέα.

Τροποποίηση του ερωτηματολογίου χρησιμοποίησε η White (1996) αποδεικνύοντας την εγκυρότητα πρόβλεψης του. Ωστόσο, η ψυχομετρική εγκυρότητα και των δυο ερωτηματολογίων αποτέλεσε την κυριότερη αδυναμία τους (Ntoumanis και Biddle, 1999). Οι Ntoumanis και Biddle (1999) πρότειναν την εισαγωγή νέων ερωτήσεων και ισχυρότερες τεχνικές επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης για την καλύτερη διερεύνηση της επιρροής των γονέων και της παραγοντικής δομής των ερωτηματολογίων αντίστοιχα.

Σημαντικό εύρημα αποτελεί επίσης το γεγονός ότι οι γονείς μπορούν να παίξουν σημαντικό ρόλο στην κατεύθυνση του ενός ή του άλλου προσανατολισμού στα παιδιά που ασχολούνται ενεργά με τον αθλητισμό. Σύμφωνα με τους White, Kavussanu και Guest (1998) τα παιδιά, τα οποία ήταν προσανατολισμένα στο «έργο» θεωρούσαν ότι και οι γονείς τους είναι προσανατολισμένοι στο «έργο». Αυτό συμβαίνει, όταν οι γονείς ασκούν πίεση για τις επιδόσεις των παιδιών τους, υποβάλλοντας τους σε ερωτήσεις ελέγχου και σύγκρισης της απόδοσης τους με αυτή των συμμαθητών τους. Μια τέτοια προσέγγιση, κατά τους White κ.ά. (2004), επηρεάζει αρνητικά την παρακίνηση των παιδιών να συνεχίσουν να αθλούνται και στο μέλλον. Οι ίδιοι ερευνητές προτρέπουν ότι η αντίληψη του αθλητή για επιτυχία μέσω σκληρής

δουλειάς και προπόνησης και ο προσανατολισμός στο «έργο», είναι σημαντικοί παράγοντες για την επιτυχή αθλητική απόδοση σε όλα τα επίπεδα συναγωνισμού (ερασιτεχνικό και επαγγελματικό επίπεδο).

## 2.5. Η αμοιβαία μέθοδος διδασκαλίας (The Reciprocal Style)

Στη μέθοδο της αμοιβαίας διδασκαλίας, οι μαθητές χωρίζονται σε ζευγάρια, όπου ο ένας εκτελεί και ο άλλος αξιολογεί την εκτέλεση χρησιμοποιώντας το φύλλο κριτηρίων (Mosston & Ashworth, 2002). Ο εκτελεστής παίρνει αποφάσεις για τη σειρά των γνωστικών ενεργειών, τις επαναλήψεις, τα διαλείμματα κτλ. Ο παρατηρητής συγκρίνει, αντιπαραβάλλει την εκτέλεση με την κάρτα κριτηρίων και παρέχει ανατροφοδότηση στον εκτελεστή. Μετά την ολοκλήρωση της άσκησης, οι μαθητές αλλάζουν ρόλους και η διαδικασία συνεχίζεται (Byra, 2004; Byra, 2006).

Σημαντικό συστατικό της, αποτελεί το φύλλο έργου και κριτηρίων. Περιλαμβάνει οδηγίες προς τον εκτελεστή και τον παρατηρητή, τα κριτήρια καλής εκτέλεσης του έργου, παραδείγματα σχολίων ανατροφοδότησης και αξιολόγησης, όπως επίσης και το συνολικό χρόνο άσκησης ή τον αριθμό των προσπαθειών που είναι να εκτελεστούν. Το φύλλο έργου και κριτηρίων μπορεί να περικλείει εικόνες, σκίτσα ή διαγράμματα ώστε ο μαθητής-παρατηρητής να μπορεί να προσδιορίζει πότε ο μαθητής-εκτελών έκανε το κάθε μέρος της άσκησης σωστά (Melograno, 1997; Ennis et. al., 1999).

Το να γνωρίζουν οι ασκούμενοι την σειρά και τη μέθοδο για να εκτελέσουν μια δεξιότητα είναι σημαντικό και επιτυγχάνεται ευκολότερα διαμέσου της αλληλοβοήθειας των αθλητών (Hergmann, 1981). Συμμετέχουν ενεργά στην διαδικασία επίλυσης των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι συμμαθητές τους, και κατανοούν καλύτερα τα σημεία «κλειδιά» της άσκησης και τις ατομικές διαφορές (Rose, 1997).

Η αμοιβαία μέθοδος διδασκαλίας χαρακτηρίζεται από συνθήκες για άμεση ανατροφοδότηση και για κοινωνικές σχέσεις ανάμεσα στα ζευγάρια (Mosston & Ashworth, 1994). Τόσο ο μαθητής που παρέχει ανατροφοδότηση, όσο και εκείνος που λαμβάνει έχουν πολλά να κερδίσουν (Fuchs, Fuchs, Bentz, Phillips, & Hamlett, 1994). Η δυναμική της παροχής ανατροφοδότησης από μαθητή σε μαθητή οδηγεί σε μεγαλύτερο αριθμό σωστών εκτελέσεων του έργου, περισσότερο έπαινο, με

αποτέλεσμα μεγαλύτερη συναισθηματική συμμετοχή των μαθητών/τριών (Cox, 1986; Goldberger, 1992; Byra & Marks, 1993; Ernst & Byra, 1998).

Οι μαθητές μαθαίνοντας να παίρνουν και να δίνουν ανατροφοδότηση διευρύνουν τις σχέσεις τους με αποτέλεσμα να αισθάνονται άνετα μεταξύ τους και να εμπλουτίζουν την ατομική τους εικόνα (Dougherty & Bonanno, 1987). Στην προσπάθειά τους να δώσουν ανατροφοδότηση συγκρίνουν την εκτέλεση του έργου με τα κριτήρια του φύλλου εργασίας οδηγούμενοι σε συμπεράσματα σχετικά με την ορθότητα της εκτέλεσης και παρέχοντας ανατροφοδότηση κατανοούν καλύτερα το βαθμό κατοχής και αφομοίωσης των γνωστικών και κινητικών ενεργειών τους (Goldberger, 1992; Byra, 2006).

Η στρατηγική της αμοιβαίας διδασκαλίας χρησιμοποιείται συχνά σε μαθησιακά περιβάλλοντα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Harris & Sherman, 1973; Pumfrey, 1986). Έχει δείξει ότι προωθεί αποτελεσματικότερα τη γνωστική και την κοινωνική μάθηση των μαθητών σε σχέση με τις συμβατικές στρατηγικές διδασκαλίας (Russel & Ford, 1983; Ernst & Byra, 1998; Pellet & Harrison, 1995).

Συμπερασματικά, η αμοιβαία μέθοδος διδασκαλίας είναι περισσότερο αποτελεσματική:

α) στο πρώτο στάδιο απόκτησης κινητικών δεξιοτήτων ή «γνωστικό στάδιο» (Rose, 1997), όπου η άμεση ανατροφοδότηση είναι καθοριστικής σημασίας,

β) στη διδασκαλία μιας κινητικής δεξιότητας με υψηλή «οργανωτική συνθετότητα» (Rose, 1997), όπως για παράδειγμα ο τροχός στην ενόργανη γυμναστική. Ο σχηματισμός τριάδων του τμήματος, επιτρέπει την εκτέλεση του τροχού από έναν μαθητή και τη παροχή υποστήριξης, βοήθειας και ανατροφοδότησης από τα υπόλοιπα δυο μέλη της ομάδας,

γ) στην ενίσχυση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και της ομαδικής συνοχής (Ernst & Byra, 1998; Mosston & Ashworth, 2002; Byra, 2004).

## 2.6. Συμμετοχική αξιολόγηση (Peer Assessment)

Κατά τους Ennis et. al., (1999) η μέθοδος της συμμετοχικής αξιολόγησης (peer assessment), αποτελεί μιας πρώτης τάξεως μέθοδος για ενίσχυση του ψυχοκινητικού τομέα των μαθητών και την προώθηση θετικών κοινωνικών σχέσεων. Ωστόσο, παρατήρησαν στην ερευνά τους ότι, παιδιά αστικών περιοχών συχνά δυσκολεύονται να προσαρμοστούν στη νέα φιλοσοφία που η μέθοδος προάγει και είναι καχύποπτοι στη συνεργασία με τους συμμαθητές τους. Η έννοια

της εμπιστοσύνης μεταξύ των ασκούμενων, αποτελεί για τους ερευνητές και το πρώτο μεγάλο «στοίχημα» για την αποτελεσματική χρήση της μεθόδου.

Οι Hill και Miller (1997) ανέφεραν ότι η μέθοδος της συμμετοχικής παρατήρησης ήταν αποτελεσματική και ακριβής, όταν μαθητές/τριες του Δημοτικού κλήθηκαν να αξιολογήσουν τους συμμαθητές τους σε κινητικά τεστ. Σε συμφωνία ήταν και η εργασία του Helton (1994) με δείγμα μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ο Helton (1994) υποστήριξε ότι η μέθοδος της συμμετοχικής αξιολόγησης φαίνεται να είναι περισσότερο προκλητική και αποτελεσματική από την αυτοαξιολόγηση. Παρόμοια ευρήματα βρέθηκαν και σε μεταγενέστερη εργασία των Butler, Scott, Hodge, και Samuel (2001) δείγμα της οποίας αποτέλεσαν μαθητές/τριες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης διαφορετικής εθνικότητας και κουλτούρας στις Ηνωμένες Πολιτείες.

Τέλος, θα πρέπει να αναφερθεί και η χρησιμότητα της αμοιβαίας αξιολόγησης σε σπουδαστές κολλεγίων, όταν η μέθοδος εφαρμόστηκε σε δυο ερευνητικές εργασίες των Keaten και Richardson (1993) και Pond και Ul-Haq (1997). Οι Keaten και Richardson (1993) διαπίστωσαν ότι η μέθοδος μπορεί να προωθήσει την υπευθυνότητα των σπουδαστών, αναπτύσσοντας την δίκαιη και τίμια εκτίμηση τους στην απόδοση των συναδέλφων τους. Επιπλέον οι συμμετέχοντες της εργασίας των Pond και Ul-Haq (1997), ανέφεραν ότι η δυνατότητα να δίνεις οδηγίες και να αξιολογείς την απόδοση άλλων, βελτίωσε την μάθηση τους και ενίσχυσε την εμπιστοσύνη και τη συνοχή της ομάδας.

Ωστόσο, η μέθοδος της συμμετοχικής διδασκαλίας δεν είναι χωρίς μειονεκτήματα. Μειώνεται ο χρόνος εξάσκησης λόγω του ότι ο ένας από τους δύο μαθητές πρέπει να παρέχει ανατροφοδότηση ενώ αυξάνεται η πιθανότητα παροχής εσφαλμένης ανατροφοδότησης και σύγκρουσης μεταξύ των μαθητών και παρέκκλισης σε άσχετη συζήτηση (Byra & Marks, 1993), ζητήματα που η πλειοψηφία των ερευνών που έχουν ασχοληθεί είτε με την αμοιβαία μέθοδο είτε με την συμμετοχική αξιολόγηση έχουν επισημάνει και τονίσει (Byra, 2004; Byra, 2006).

## 2.7. Η μέθοδος του Αυτοελέγχου (The Self-Check Style)

Δομικά στοιχεία της μεθόδου αυτοελέγχου αποτελούν η εξατομίκευση και η ανεξαρτησία, μιας και ακόμη περισσότερες αποφάσεις μεταφέρονται στον μαθητή/τρια, οι οποίες τον/την προτρέπουν να επιτύχει τους στόχους του

μαθήματος (Gallahue & Cleland Donnelly, 2003). Ο ρόλος του Κ.Φ.Α περιορίζεται στην προετοιμασία του μαθήματος, στην επιλογή των διδαχθέντων αντικείμενων και στον σχεδιασμό των ατομικών φύλλων κριτηρίων και αξιολόγησης που οι μαθητές χρησιμοποίησαν ανά ζευγάρια στην αμοιβαία διδασκαλία (Mosston & Ashworth, 2002).

Η μεταφορά μιας σειράς αποφάσεων στους μαθητές/τριες που αφορούν την διεξαγωγή και την αξιολόγηση του μαθήματος αποτελεί και τη σημαντικότερη πρόκληση της στρατηγικής αυτοελέγχου. Σε αυτή τη μέθοδο κάθε μαθητής/τρια εκτελεί την άσκηση(εις) και μετά αξιολογεί την δική του εκτέλεση, βάση προκαθορισμένων κριτηρίων και οδηγιών που περιέχει η ατομική του κάρτα. Η στρατηγική αυτή αποτελεί μια φυσική συνέχεια της αμοιβαίας διδασκαλίας, μιας και οι τεχνικές της σύγκρισης, αντιπαραβολής και εξαγωγής συμπερασμάτων χρησιμοποιούνται για τον έλεγχο της εκτέλεσης από τον ίδιο τον/την ασκούμενο (Mosston & Ashworth, 2002; Byra, 2006).

Αποτέλεσμα της διαδικασίας αυτοελέγχου στους ασκούμενους, είναι η απόκτηση υπευθυνότητας και καλύτερης επίγνωσης των ικανοτήτων τους (Byra, 2006). Αρχίζουν να εμπιστεύονται τον εαυτό τους για ανατροφοδότηση, βελτιώνουν τον μηχανισμό της ανεύρεσης και διόρθωσης λαθών (Schmidt, 1991) και αποκτούν καλύτερη γνώση της λειτουργίας της κιναισθησης (Rose, 1997).

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι η λειτουργία της κιναισθησης είναι αποτελεσματική όταν οι μαθητές/τριες έχουν φτάσει σε κάποιο επίπεδο εκτέλεσης, ώστε να μπορούν να συμμετάσχουν σε αποδεκτό επίπεδο αυτοαξιολόγησης και «ακριβούς» καταγραφής της εκτέλεσης τους (Christina & Corcos, 1988). Η διαδικασία της εσωτερίκευσης και επεξεργασίας των πληροφοριών είναι δυνατή, όταν ο/η ασκούμενος/η είναι σε θέση, όχι μόνο να «αισθανθεί» την κίνηση, αλλά να παρατηρήσει και το αποτέλεσμα της.

Ένα καλό παράδειγμα αυτού του είδους των αθλητικών δραστηριοτήτων είναι οι δεξιότητες της καλαθοσφαίρισης ή οι δραστηριότητες στόχευσης. Αυτές οι αθλητικές δραστηριότητες κρίνονται από το αποτέλεσμα της κίνησης, που αποτελεί φυσική συνέχεια της επιτυχούς τεχνικής εκτέλεσης (σουτ στο καλάθι, ρίψη του δίσκου κ.ο.κ.). Αυτή η σχέση μεταξύ των κινήσεων του σώματος και του αποτελέσματος παρέχει σε αυτόν που εκτελεί άμεση ανατροφοδότηση για αυτοέλεγχο και αυτορύθμιση των ενεργειών του (Mosston & Ashworth, 2002).

Η επίδραση της μεθόδου του αυτοελέγχου, έχει εξεταστεί σε δυο ερευνητικές προσπάθειες στο χώρο της φυσικής αγωγής (Beckett, 1991; Jenkins & Byra, 1996). Και στις δυο έρευνες, αν και σε διαφορετικές ηλικιακές ομάδες, σπουδαστές κολλεγίου (Beckett, 1991) και μαθητές/τριες δημοτικού (Jenkins & Byra, 1996) οι ερευνητές συμφώνησαν στη θετική επίδραση της μεθόδου στη βελτίωση των γνώσεων που οι εμπλεκόμενοι αποκτούν, αλλά και στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της αυτορύθμισης. Στοιχεία όπως, η κατανόηση, η ανάλυση, η εφαρμογή και η αυτοαξιολόγηση, αποτελούν δομικά στοιχεία της μεθόδου, που καλλιεργούνται με το καλύτερο δυνατό τρόπο με την εφαρμογή της μεθόδου αυτοελέγχου (Byra, 2006; Mosston & Ashworth, 2002).

Ωστόσο, παράλληλα και σε συνδυασμό με τη μέθοδο του αυτοελέγχου, ένα πολύ αποτελεσματικό διδακτικό μέσο, που μπορεί να χρησιμοποιήσει ο Κ.Φ.Α., αποτελεί η επίδειξη αθλητικών αγώνων μέσω βίντεο-ανάλυσης (Seifried, 2005).

## **2.8. Εκμάθηση κινητικών δεξιοτήτων**

Μια σημαντική ερευνητική παράμετρος που απασχόλησε τον χώρο του αγωνιστικού αθλητισμού, είναι η εξέταση των χαρακτηριστικών που διαχωρίζει αθλητές/τριες υψηλών επιδόσεων από τους αθλητές/τριες με χαμηλές επιδόσεις ή και αρχάριους/ες. Είναι γνωστό ότι η ηλικία (βιολογική και προπονητική) και η απόκτηση εμπειριών, κάνει τα άτομα να συνειδητοποιούν τα όρια τους, τις ικανότητές τους αλλά και να προβλέπουν τον τρόπο που το περιβάλλον σχετίζεται και επηρεάζει τις κινήσεις τους (Mettalidou, Bonoti, & Vlachos, 2003). Έχοντας αυτά υπόψη, παρουσιάζει εξαιρετικό ενδιαφέρον η διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο οι αθλητές υψηλού επιπέδου μαθαίνουν όχι μόνο να εκτελούν πολύπλοκες κινητικές δεξιότητες αλλά και να προσαρμόζουν την εκτέλεση τους κάτω από εναλλασσόμενες συνθήκες περιβάλλοντος και αγωνιστικής πίεσης.

Από μια ανασκόπηση εργασιών (Singer, 2000) που ανέλυσε τις φάσεις απόκτησης και σταθεροποίησης ανοιχτών ή κλειστών κινητικών δεξιοτήτων, διαπιστώθηκε η εξαιρετική σημασία που έχουν τα αρχικά στάδια επεξεργασίας πληροφοριών σε όλα τα επίπεδα των ασκούμενων, ταλαντούχων και αρχαρίων. Η υψηλή απόδοση στον αθλητισμό προϋποθέτει εκτός από βιολογικές ικανότητες και πιθανόν ταλέντο, σκληρή εξάσκηση, επιμονή και χρήση στρατηγικών αυτορύθμισης για αποτελεσματική αντιμετώπιση προβλημάτων και καταστάσεων.



Οι Cleary και Zimmerman (2001) μελέτησαν τον τρόπο που 43 αθλητές καλαθοσφαίρισης διαφορετικών ικανοτήτων (πρωταθλητές, μέτριων επιδόσεων και αρχάριων) διαχειριζόταν στρατηγικές αυτορύθμισης κατά την αυτό-κατευθυνόμενη πρακτική εξάσκηση της ελεύθερης βολής. Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι οι πρωταθλητές έκαναν χρήση περισσότερων και ποιοτικότερων τεχνικών αυτορύθμισης σε σχέση με τους με τους καλαθοσφαιριστές μέτριων επιδόσεων και τους αρχάριους. Επιπρόσθετα, εμφάνιζαν υψηλότερες αντιλήψεις αυτό-αποτελεσματικότητας, έθεταν σχετικούς με την δεξιότητα στόχους και απέδιδαν τα λάθη τους σε λάθη σχεδιασμού και επιλογής στρατηγικών από ότι οι άλλες δυο πειραματικές ομάδες.

Η παραπάνω ερευνητική υπόθεση απασχόλησε και την εργασία των Kitsantas και Zimmerman (2002) σε 30 πετοσφαιρίστριες κολλεγίου και στη δεξιότητα του σέρβις πάνω από τον ώμο. Οι αθλήτριες χωρίστηκαν σε τρεις ομάδες, ανάλογα με το επίπεδο ικανότητας τους σε πρωταθλήτριες, μέτριων επιδόσεων και αρχάριων. Όλες οι αθλήτριες παρακολούθησαν βιντεοσκοπημένη εκτέλεση του επιθετικού σέρβις πάνω από τον ώμο και στη συνέχεια ερωτήθηκαν σχετικά με την εσωτερική παρακίνηση, τον σχεδιασμό που θα ακολουθούσαν κατά την δεκάλεπτη εξάσκηση τους αργότερα, την στοχοθέτηση και την αυτό-αποτελεσματικότητα τους.

Από τα αποτελέσματα διαπιστώθηκε η υπεροχή των αθλητριών υψηλού επιπέδου σε όλες τις ερευνητικές υποθέσεις οι οποίες και επαληθεύτηκαν. Έκαναν καλύτερη χρήση αυτόρρυθμιζόμενων διαδικασιών, έθεσαν πιο ρεαλιστικούς στόχους, σχεδίασαν, προγραμματίσαν, αυτό-αξιολόγησαν και προσάρμοσαν την εξάσκηση τους σε αντίθεση με τις δυο άλλες πειραματικές ομάδες.

## **2.9. Μάθηση και αυτορύθμιση**

Η διαμόρφωση ενός κλίματος παρακίνησης που να προάγει την μάθηση και την «προσωπική βελτίωση», δίνει ευκαιρία στους μαθητές για μεγαλύτερο αυτοέλεγχο και αυτόρύθμιση της συμπεριφοράς τους. Η εφαρμογή στρατηγικών στοχοθέτησης, ο τύπος και η συχνότητα της ανατροφοδότησης αλλά και η μέθοδος διδασκαλίας που ο καθηγητής χρησιμοποιεί, αποτελούν ζητήματα πρωταρχικής σημασίας για την ακαδημαϊκή εξέλιξη των μαθητών/τριών. Μέθοδοι διδασκαλίας, όπως η αμοιβαία και αυτοελέγχου, εντάσσουν τους μαθητές ενεργά

στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, τους κάνουν πιο υπευθύνους αναπτύσσοντας την δημιουργικότητα, την αυτονομία και την ικανότητα αυτόρρυθμησης τους (Byra,2006; Mosston & Ashworth,2002).

Ως αυτορύθμιση, ορίζεται η πολύπλοκη και δυναμική διεργασία την οποία το άτομο, ανάλογα με τις ιδιαίτερες απαιτήσεις και χαρακτηριστικά της κατάστασης που έχει να αντιμετωπίσει, ενεργοποιεί για να προσαρμοστεί στη νέα δράση (Efklides, 2001). Τα χαρακτηριστικά ορίζονται ανάλογα με το στόχο, το περιβάλλον, τις συνθήκες και το πλαίσιο αναφοράς της κατάστασης (Elbe, Szymanski, & Beckmann, 2005). Η αυτόρρυθμιση αποτελεί την συνειδητή τροποποίηση της συμπεριφοράς από το ίδιο το άτομο για την επίτευξη των στόχων του (Κωσταρίδου–Ευκλείδη, 2005)

Κατά τον Zimmerman (2002) η αυτορύθμιση της μάθησης προϋποθέτει, αρχικά την μετατροπή των γνώσεων, σκέψεων και συναισθημάτων των ατόμων σε ακαδημαϊκές δεξιότητες και στη συνέχεια τον προσανατολισμό τους για την επίτευξη των μαθησιακών στόχων. Μια τέτοια διαδικασία απαιτεί από το άτομο να έχει την απαραίτητη γνωστική ικανότητα και συναισθηματική παρακίνηση, για να σχεδιάσει τις ενέργειες του, να ελέγξει το βαθμό της προσπάθειας και να αξιολογήσει το αποτέλεσμα της δράσης του (Κωσταρίδου–Ευκλείδη, 2003).

Σύμφωνα με το μοντέλο της «διαδοχικής απόκτησης δεξιοτήτων» (Zimmerman & Kitsantas, 1997, 1999; Kitsantas et al., 2000) μια δεξιότητα αναφέρεται ως αυτορυθμιζόμενη, όταν για την απόκτηση της έχουν προηγηθεί τέσσερες φάσεις: η φάση της παρατήρησης (observation), η φάση της προσομοίωσης (emulation), η φάση του αυτοελέγχου (self-control) και η φάση της αυτόρρυθμησης (self regulation):

Στη φάση της παρατήρησης οι ασκούμενοι αποκτούν μια καθαρή εικόνα της δεξιότητας που πρέπει να μάθουν. Η παρατήρηση μέσω μοντέλων, η ανατροφοδότηση και οι κάθε είδους οδηγίες, είναι απαραίτητα συστατικά στη φάση αυτή. Οι ασκούμενοι πρέπει να είναι σε θέση να διακρίνουν τα σημεία «κλειδιά»της δεξιότητας προκειμένου να ξεπεράσουν σε όσο το δυνατό συντομότερο χρόνο την άγνοια που κάθε νέο διδακτικό αντικείμενο προκαλεί στην αρχή.

Η φάση της προσομοίωσης αποτελεί την διαδικασία, κατά την οποία ο αρχάριος εκτελώντας την κινητική δεξιότητα ενός μοντέλου μαθαίνει από τις επαναλαμβανόμενες προσπάθειες του. Η καθοδήγηση και η ανατροφοδότηση

αποτελούν και σε αυτό το στάδιο βασικούς παράγοντες για την προσέγγιση της γενικής φόρμας της δεξιότητας του μοντέλου.

Η φάση του αυτοελέγχου αφορά την διαδικασία αυτονομίας του ασκούμενου και απεξάρτησης του από εξωτερικές πηγές πληροφόρησης και ανατροφοδότησης. Όσο πιο καλά έχουν προετοιμαστεί τα άτομα στα δύο προηγούμενα στάδια, τόσο μεγαλύτερη είναι και η πιθανότητα να ανταποκριθούν και να πετύχουν στο αυτό-ελεγχόμενο περιβάλλον (Zimmerman, 2002). Περιλαμβάνει την παρατήρηση και σύγκριση της κάθε προσπάθειας εκτέλεσης με το κινητικό πρότυπο που αποκτήθηκε στα προηγούμενα δυο στάδια. Στόχοι διαδικασίας και μάθησης φαίνεται να επικουρούν στην αυτοματοποίηση της κίνησης σε αντίθεση με στόχους αποτελέσματος που αποτελούν τροχοπέδη για την τελειοποίηση της τεχνικής.

Τέλος, η φάση της αυτορύθμισης αποτελεί τη φυσική συνέχεια του προηγούμενου σταδίου με κυριότερο χαρακτηριστικό της την μετάβαση από τη διαδικασία της μοντελοποίησης, στα αποτελέσματα εκτέλεσης. Ο ασκούμενος πρέπει να είναι σε θέση να προσαρμόζεται στα διαφορετικά εσωτερικά ή εξωτερικά ερεθίσματα του περιβάλλοντος και να εκτελεί ανάλογα.

Το θεωρητικό υπόβαθρο του μοντέλου αποτελεί η κοινωνική-γνωστική θεωρία (Zimmerman, 2002), σύμφωνα με την οποία, στρατηγικές αυτορύθμισης όπως, η στοχοθέτηση, η αυτό-παρατήρηση και η αυτοαξιολόγηση φαίνεται να αποτελούν τις συνήθειες τακτικές αθλητών/τριων υψηλών επιδόσεων. Σύμφωνα με τη θεωρία η αυτό-καθοριζόμενη διαδικασία της μάθησης ακολουθεί τρεις κυκλικές φάσεις:

α) Η φάση της πρόνοιας (forethought phase) η οποία αρχικά περιλαμβάνει την στοχοθέτηση (διαδικασίας και αποτελέσματος), τον στρατηγικό σχεδιασμό για την επίτευξη τους και την εσωτερική παρακίνηση. Τα άτομα που βρίσκουν ενδιαφέρον μια δεξιότητα, έχουν υψηλότερες προσδοκίες επιτυχίας, αισθάνονται πιο ικανοί και αποτελεσματικοί και έχουν περισσότερες πιθανότητες να ενσωματώσουν αυτό-ρυθμιζόμενες τεχνικές μάθησης.

β) Η φάση της εκτέλεσης και ελέγχου (performance control phase) η οποία αποτελείται από στρατηγικές που συνήθως χρησιμοποιούνται περισσότερο από αθλητές υψηλών επιδόσεων σε αντίθεση με αρχάριους. Η αυτό-διδασκαλία, η επικέντρωση της προσοχής, η νοερή εξάσκηση και ο αυτοέλεγχος

συγκαταλέγονται μεταξύ των πιο διαδεδομένων και αποτελεσματικών τεχνικών για επίτευξη υψηλής απόδοσης.

γ) Η φάση του στοχασμού και της αυτό-κριτικής (self-reflection), όπου η αυτοαξιολόγηση και οι αιτιατοί προσδιορισμοί στην απόδοση λαθών αποτελούν τα κυρίαρχα στοιχεία. Υποστηρίζεται πως οι αθλητές υψηλού επιπέδου παρατηρούν, καταγράφουν, συγκρίνουν και αξιολογούν την απόδοσή τους, πολύ πιο συχνά από τους αρχάριους. Αναζητούν ευκολότερα βοήθεια και πληροφορίες για επανασχεδιασμό της στρατηγικής τους και επίλυση των λαθών τους, σε αντίθεση με αρχάριους μη αυτοελεγχόμενους αθλητές που οδηγούνται συχνότερα σε αποφυγή δυσκολιών, απεμπλοκή από γνωστικούς μηχανισμούς και απάθεια.

Σύμφωνα με την Ευκλείδη-Κωσταρίδου (2005) οι στρατηγικές, που το άτομο πρέπει να ακολουθήσει για να χαρακτηριστεί αυτό-ρυθμιζόμενο, διακρίνονται σε στρατηγικές μάθησης και στρατηγικές μετάγνωσης. Οι γνωστικές στρατηγικές αναφέρονται σε συνάρτηση των γνωστικών αντικειμένων με τις απαιτήσεις της εξέτασης. Γνωστικές στρατηγικές είναι η επεξεργασία σε βάθος, η περίληψη, η οργάνωση, η επανάληψη.

Στις μεταγνωστικές στρατηγικές περιλαμβάνονται ο σχεδιασμός, η οργάνωση, η αυτό-διδασκαλία και η αυτό-αξιολόγηση κατά τα διάφορα στάδια της μαθησιακής διδασκαλίας. Πολύ σημαντική για την επίτευξη αυτό-ρυθμιζόμενης συμπεριφοράς, αποτελεί για τον Zimmerman (2002) και η συναισθηματική παρακίνηση. Σε συνδυασμό με τις στρατηγικές που αναφέρθηκαν ένα περιβάλλον μάθησης, που προάγει την αυτονομία, τη αυτοαποτελεσματικότητα και την ενεργή συμμετοχή σε διαδικασίες επίλυσης προβλημάτων, αποτελεί το θεμέλιο λίθο για την παρακίνηση «δια βίου» των ατόμων.

## **2.10. Αυτορύθμιση και κινητικές δεξιότητες**

Η διαδικασία της αυτορύθμισης αποτελεί έναν πολύ σημαντικό διαμεσολαβητή μεταξύ των προσωπικών χαρακτηριστικών, των παραμέτρων του περιβάλλοντος και της πραγματικής απόδοσης και επίτευξης και στον τομέα των κινητικών δεξιοτήτων (Lavissee, Deviterne, & Perrin, 2000; Lidor, 2004). Θεωρείται επίσης ότι η απόκτηση στρατηγικών αυτορύθμισης παίζει σημαντικό ρόλο και στην ενίσχυση της υπομονής και επιμονής κατά την πολύχρονη εξάσκηση σύνθετων κινητικών δεξιοτήτων (Elbe et. al., 2005), αλλά και στη

δημιουργία πολιτών «δια βίου» εκπαίδευσης που αποτελεί κυρίαρχο στόχο των σύγχρονων αναλυτικών προγραμμάτων (Harpe & Radloff, 2000).

Για παράδειγμα ο Lidor (2004) διερεύνησε την αποτελεσματικότητα αυτό-ρυθμιζόμενων στρατηγικών μάθησης στην εκμάθηση της ελεύθερης βολής στη καλαθοσφαίριση, κατά την διάρκεια του μαθήματος της σχολικής φυσικής αγωγής. Οι μαθητές που εξασκήθηκαν με ένα πλάνο εκμάθησης πέντε σταδίων (προπαρασκευή, νοερή απεικόνιση, επικέντρωση προσοχής, εκτέλεση και αυτό-αξιολόγηση) βελτίωσαν σημαντικά την επίδοση τους μετά από πέντε μαθήματα. Συμπερασματικά, θεωρήθηκε ότι οι τεχνικές αυτορύθμισης μπορούν να διαδραματίσουν σημαντικό ρολό στην εκμάθηση κινητικών δεξιοτήτων στα πλαίσια του μαθήματος φυσικής αγωγής με απτά αποτελέσματα όχι μόνο στον κινητικό, αλλά και στο κοινωνικό και συναισθηματικό τομέα των μαθητών/τριών.

Σε μια μελέτη των Kermarrec, Todorovich και Fleming (2004) διερευνήθηκε ο τρόπος που 23 μαθητές/τριες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (14-16 ετών) χρησιμοποίησαν στρατηγικές αυτορύθμισης κατά την εκμάθηση μιας νέας κινητικής δεξιότητας η οποία καταγραφόταν σε βίντεο. Ζητήθηκε από τους μαθητές να παρακολουθήσουν την επίδοση τους στο βίντεο και να περιγράψουν προφορικά τον γνωστικό και κινητικό τους σχεδιασμό κατά τη διάρκεια του μαθήματος.

Μετά από την ανάλυση των δεδομένων οι ερευνητές συμπέραναν ότι οι μαθητές/τριες χρησιμοποίησαν τρεις διαφορετικού τύπου στρατηγικές: μάθησης, διαχείρισης και γνώσης σχετικά με τη μάθηση. Η παρατήρηση, η νοερή απεικόνιση, η επικέντρωση της προσοχής, η αναζήτηση βοήθειας για αναπροσαρμογή της στρατηγικής τους, η αυτό-αξιολόγηση και η εσωτερική παρακίνηση αποτέλεσαν, μεταξύ άλλων, τα κυριότερα χαρακτηριστικά των αυτό-ρυθμιζόμενων μαθητών/τριών.

Η μάθηση μιας σύνθετης κινητικής δεξιότητας (ρίψη βέλους) με αυτό-ρυθμιζόμενη πρακτική εξάσκηση διερευνήθηκε σε μια μελέτη των Zimmerman και Kitsantas (1997). Το δείγμα αποτέλεσαν 90 κορίτσια 14 έως 16 ετών που χωρίστηκαν σε εννέα διαφορετικές ομάδες ανάλογα με την συνθήκη στοχοθέτησης και την επιλογή στόχων: διαδικασίας, αποτελέσματος, με αλλαγή στόχων ή μετατροπή από στόχους διαδικασίας σε στόχους αποτελέσματος. Στις ομάδες που περιλαμβάνονταν η αυτό-παρακολούθηση έπρεπε να καταγράψουν τις

επιδόσεις τους σε ένα ημερολόγιο. Η ομάδα ελέγχου έκανε πρακτική στη ρίψη βέλους χωρίς στοχοθέτηση και χωρίς αυτό-παρακολούθηση.

Από τα αποτελέσματα διαπιστώθηκε ότι τα κορίτσια που μετέτρεψαν τους στόχους διαδικασίας σε στόχους αποτελέσματος και αυτό-παρακολουθούσαν την πρακτική τους εξάσκηση, παρουσίασαν υψηλότερες επιδόσεις στη ρίψη βέλους. Παράλληλα, επέδειξαν θετικότερες αντιδράσεις, αυτό-αποτελεσματικότητα και μεγαλύτερο ενδιαφέρον και ικανοποίηση από το παιχνίδι.

Το συμπέρασμα της έρευνας τους έρχεται σε πλήρη συμφωνία με την κοινωνική γνωστική άποψη και τη σημασία της κοινωνικής καθοδήγησης κατά την αρχική φάση της μάθησης σύνθετων κινητικών δεξιοτήτων. Αντίθετα, όταν η ανατροφοδότηση είναι ελλιπής, και οι μαθητές αφήνονται από μόνοι τους να ανακαλύψουν μεθόδους, επικεντρώνονται σε αποτελέσματα επίδοσης, ικανοποιούνται λιγότερο, κάνουν περισσότερα λάθη, αποδίδοντας τυχόν αποτυχία σε παράγοντες μη ελεγχόμενους από τους ίδιους (π.χ. τύχη, ικανότητα).

Σε μια μεταγενέστερη μελέτη των Kitsantas, Zimmerman και Cleary (2000) διερευνήθηκε η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας μιας σύνθετης γνωστικής κινητικής δεξιότητας σε αρχικό στάδιο μάθησης αρχάριων αθλητριών. Εξήντα κορίτσια γυμνασίου ηλικίας 14-16 ετών χωρίστηκαν με τυχαίο τρόπο σε έξι ομάδες, η κάθε μια από τις οποίες διδάχθηκε την τεχνική της ρίψης βέλους (darts) σε διαφορετικές πειραματικές συνθήκες. Ο πειραματικός σχεδιασμός βασιζόταν σε τρεις διαφορετικούς τύπους επίδειξης (χωρίς επίδειξη, επίδειξη με λάθη, τέλεια επίδειξη) και δυο τύπους κοινωνικής ανατροφοδότησης (με ή χωρίς εξωτερική πηγή ανατροφοδότησης).

Στις ομάδες με κοινωνική ανατροφοδότηση οι αθλήτριες μάθαιναν από τον ερευνητή πότε ήταν σωστή η εκτέλεση της δεξιότητας, χωρίς ωστόσο να δίνεται άλλη οδηγία, διόρθωση ή παρότρυνση. Στην ομάδα χωρίς επίδειξη μοντέλου δίδονταν μόνο προφορικές οδηγίες σε αντίθεση με την ομάδα της επίδειξης μοντέλου που παρακολούθησε 15 άρτιες τεχνικά ρίψεις βέλους από βίντεο. Στην ομάδα της επίδειξης μοντέλου με λάθη (coping modeling) οι αθλήτριες παρακολούθησαν 15 ρίψεις, εκ των οποίων οι δώδεκα πρώτες περιείχαν λάθη τεχνικής και οι τρεις τελευταίες, σωστή τεχνική και αναφορά λαθών σε κάθε ρίψη.

Από τα αποτελέσματα διαπιστώθηκε ότι η κοινωνική ανατροφοδότηση βοήθησε την καλύτερη μάθηση της δεξιότητας της ρίψης βέλους σε συνδυασμό

με την επίδειξη μοντέλου. Οι ομάδες που διδαχθήκαν την δεξιότητα από επίδειξη μοντέλου και είχαν την ευκαιρία να διακρίνουν και να διορθώνουν τα λάθη τους κατά την διάρκεια της εκτέλεσης παρουσίασαν καλύτερη μάθηση, ανέπτυξαν στρατηγικές αυτορύθμισης και αυτοελέγχου, και επέδειξαν μεγαλύτερη εσωτερική παρακίνηση και ενδιαφέρον για ενασχόληση με την ρίψη βέλους και στο μέλλον, σε σχέση με όλες τις άλλες πειραματικές ομάδες. Η ομάδα που παρατήρησε την επίδειξη μοντέλου με άρτια τεχνική χωρίς λάθη, παρουσίασε υψηλότερα σκορ σε όλες τις εξαρτημένες μεταβλητές σε σχέση με τις αθλήτριες που εκτέλεσαν με απουσία επίδειξης.

Συμπερασματικά, οι Kitsantas et al., (2000) απέδειξαν την βαρύνουσα σημασία της χρήσης επίδειξης μοντέλου με λάθη και την κοινωνικής ανατροφοδότησης σε αρχικά στάδια εκμάθησης σύνθετων γνωστικών και κινητικών δεξιοτήτων. Ανάλογες πρακτικές διδασκαλίας, οι οποίες εμπλέκουν ενεργητικά τους ασκούμενους και αναπτύσσουν τον μηχανισμό διάκρισης και διόρθωσης λαθών, έχουν θετική συνεισφορά στην απόκτηση δεξιοτήτων αυτορύθμισης, χρήσης μεταγνωστικών διεργασιών και αυτό-παρακινούμενης συμπεριφοράς.

## **2.11. Αυτορύθμιση και στόχοι επίτευξης**

Οι στόχοι επίτευξης αλληλεπιδρούν με γνωστικές, συναισθηματικές και μεταβλητές παρακίνησης, καθώς καθορίζουν την μορφή των αυτό-ρυθμιζόμενων στρατηγικών κατά την απόκτηση ακαδημαϊκών ή κινητικών δεξιοτήτων (Pintrich, 2000; Zimmerman & Kitsantas, 1996). Σύγχρονες μελέτες στον ακαδημαϊκό (Pintrich & Schunk, 2002) και στον αθλητικό χώρο (Ommundsen, 2003,) διέκριναν τρεις διαφορετικούς τύπους στόχων επίτευξης: διαδικασίας (task goals) απόδοσης (performance-approach), αποφυγής απόδοσης (performance-avoid), η υιοθέτηση των οποίων ή η μετάβαση από τον έναν στον άλλο, επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό και από το κλίμα παρακίνησης του μαθήματος (Mingley et.al., 2001; Karabenick, 2004)).

Στον ακαδημαϊκό χώρο ο Wolters (2004) συμπέρανε ότι το κλίμα παρακίνησης με προσανατολισμό στη μάθηση έχει θετική επίδραση στην ενεργητική εμπλοκή, την επιμονή και την χρήση στρατηγικών μάθησης κατά τη διδασκαλία, σε αντίθεση με προσανατολισμό κλίματος στην απόδοση και στον ανταγωνισμό που σχετίστηκε θετικά με αποφυγή προκλήσεων και συμπεριφορές

«προφύλαξης του εγώ». Παρόμοια ευρήματα συνέθεσαν και το συμπέρασμα μελέτης και στον αθλητισμό υψηλών επιδόσεων (Kuczka & Treasure, 2005).

Σε μια μελέτη του Ommundsen (2003) και σε δείγμα μαθητών γυμνασίου, αξιολογήθηκαν: α) οι στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι μαθητές για να επεξεργαστούν τις πληροφορίες του περιβάλλοντος, β) οι μεταγνωστικές στρατηγικές αυτορύθμισης, γ) η προσπάθεια, και δ) η προσπάθεια αναζήτησης βοήθειας για επίλυση προβλημάτων. Ως εξαρτημένη μεταβλητή της έρευνας χρησιμοποιήθηκε η αντιληπτή ικανότητα των μαθητών/τριών και η σχέση της με την συμπεριφορά τους. Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι οι μαθητές/τριες που αντιλαμβάνονταν την ικανότητα ως κάτι το οποίο μεταβάλλεται, παρουσίασαν σημαντική θετική συσχέτιση με την ρύθμιση της προσπάθειας, την αναζήτηση βοήθειας και με μεταγνωστικές στρατηγικές αυτορύθμισης.

Τα αποτελέσματα έρχονται σε πλήρη συμφωνία και με αντίστοιχη έρευνα στο χώρο της Ελληνικής Φυσικής Αγωγής. Αντικείμενο της εργασίας του Θεοδοσίου (2004) αποτέλεσε η σχέση των μεταγνωστικών διεργασιών με τους προσωπικούς προσανατολισμούς των μαθητών. Συμπερασματικά ο Θεοδοσίου (2004) ανέφερε, ότι τα άτομα που είναι προσανατολισμένα στη μάθηση και στο «έργο», είναι πιθανότερο να ενεργοποιήσουν μεταγνωστικές στρατηγικές και αυτορύθμιση της συμπεριφοράς τους. Εκτός αυτών των θετικών σχέσεων, το κλίμα παρακίνησης με έμφαση στη μάθηση, βρέθηκε να είναι η δεύτερη ισχυρότερη μεταβλητή πρόβλεψης της συχνότητας χρήσης μεταγνωστικών στρατηγικών αυτο-ρύθμισης από τους μαθητές στο μάθημα της φυσικής αγωγής.

Σε πρόσφατη μελέτη του Ommundsen (2006) διερευνήθηκε η επίδραση του κλίματος παρακίνησης και των προσωπικών στόχων επίτευξης στην υιοθέτηση μεταγνωστικών στρατηγικών και στην αυτορύθμιση 273 μαθητών/τριών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Από τα αποτελέσματα διαπιστώθηκε η σημασία του περιβάλλοντος και του τρόπου διδασκαλίας στην υιοθέτηση θετικών προς την μάθηση συμπεριφορών και στρατηγικών αυτορύθμισης. Κλίμα παρακίνησης με προσανατολισμό στη μάθηση σχετίστηκε θετικά με όλους τους δείκτες αυτό-ρυθμιζόμενης συμπεριφοράς και υιοθέτηση μεταγνωστικών στρατηγικών μάθησης, σε αντίθεση με τις αρνητικές συσχετίσεις που παρουσιάστηκαν, όταν στόχος του μαθήματος ήταν η επίδοση, η κοινωνική σύγκριση και το «ξεπέραςμα» των άλλων.



Τέλος, για το αν υπάρχουν διαφορές στις μεταγνωστικές διεργασίες ανάμεσα στα δυο φύλα, τα αποτελέσματα είναι αντιφατικά (Θεοδοσίου, 2006) επειδή υπάρχουν έρευνες που αναφέρουν συχνότερη χρήση τόσο από τα αγόρια (Ommundsen, 2003) όσο και από τα κορίτσια (Θεοδοσίου, 2004).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙΙ. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

### 3.1. Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν 106 μαθητές/τριες (57 αγόρια και 49 κορίτσια) ηλικίας 12 ετών ( $M=12.03\pm.21$  έτη) τεσσάρων τμημάτων της Α΄ τάξης δυο γυμνασίων του Νομού Λάρισας. Για τη διενέργεια της έρευνας ζητήθηκε η σχετική άδεια από τη διεύθυνση των σχολείων.

### 3.2. Σχεδιασμός της έρευνας

Ο σχεδιασμός της έρευνας (Πίνακας 2) για τον έλεγχο των ερευνητικών υποθέσεων περιλάμβανε τέσσερις ομάδες και πραγματοποιήθηκε σε δυο φάσεις. Η διάρκεια του προγράμματος παρέμβασης ήταν 12 εβδομάδες με τη διδασκαλία 3 ωρών ανά εβδομάδα. Το αντικείμενο της διδασκαλίας ήταν κοινό για όλες τις ομάδες (καλαθοσφαίριση) και έλαβε μέρος στο κλειστό γυμναστήριο του κάθε σχολείου κατά τη διάρκεια του τακτικού εβδομαδιαίου προγράμματος μαθημάτων.

Σε όλα τα τμήματα δίδαξε ο ίδιος καθηγητής-ερευνητής, ο οποίος είχε προϋπηρεσία 7 ετών στην ίδια σχολική βαθμίδα (1<sup>η</sup> -3<sup>η</sup> Γυμνασίου) με χρήση των μεθόδων διδασκαλίας του φάσματος (και της αμοιβαίας διδασκαλίας και αυτοελέγχου) τα 2 τελευταία χρόνια. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι τα τμήματα που επιλέχθηκαν για την διεξαγωγή της έρευνας, ήταν διαφορετικών σχολικών μονάδων και γεωγραφικής περιοχής από την οργανική θέση του διδάσκοντα-ερευνητή. Με τον τρόπο αυτό εξασφαλίστηκε, στα μέτρα του δυνατού, η εσωτερική και εξωτερική εγκυρότητα της έρευνας, από απειλές που θα διαμόρφωναν η αμφίδρομη σχέση και αλληλεπίδραση μεταξύ καθηγητή και μαθητών/τριών.

Στην πρώτη φάση εφαρμόστηκε το πρόγραμμα παρέμβασης στις δυο πειραματικές ομάδες, οι οποίες διδάχθηκαν τα αντικείμενα της καλαθοσφαίρισης με δυο διαφορετικές μεθόδους. Η μια ομάδα διδάχθηκε με βάση την αμοιβαία διδασκαλία (ομάδα Α), ενώ η άλλη ομάδα με βάση τη μέθοδο του αυτοελέγχου (ομάδα Β). Οι δυο ομάδες ελέγχου (Γ και Δ αντίστοιχα) έκαναν επίσης 6 μαθήματα καλαθοσφαίρισης με τη συνήθη διαδικασία του τύπου των μαθημάτων που εφαρμόζε ο γυμναστής, χωρίς να δοθούν επιπλέον οδηγίες, στις ίδιες δραστηριότητες όπως και οι δύο πειραματικές ομάδες.

Πιο συγκεκριμένα, τα τμήματα των ομάδων ελέγχου, διδάχθηκαν τις ίδιες δεξιότητες με παρόμοιο ασκησιολόγιο και μορφές παιχνιδιού, όπως και οι πειραματικές ομάδες. Το μόνο πράγμα που διαφοροποιούσε το ημερήσιο πλάνο του μαθήματος, ήταν η μέθοδος που εφαρμόζονταν, δηλαδή αμοιβαία διδασκαλία ή διδασκαλία αυτοελέγχου στις πειραματικές ομάδες, σε αντίθεση με τις ομάδες ελέγχου, όπου οι μαθητές/τριες ακολουθούσαν τις διδακτικές και οργανωτικές οδηγίες του καθηγητή-ερευνητή. Καμία απόφαση κατά το σχεδιασμό, διεξαγωγή και αξιολόγηση του μαθήματος δεν παίρνονταν από τους μαθητές/τριες. Στις ομάδες ελέγχου ο δασκαλοκεντρικός χαρακτήρας του μαθήματος, λειτουργούσε ανασταλτικά στη ενεργητική εμπλοκή των μαθητών/τριών στη μαθησιακή διαδικασία.

Κατά την διάρκεια του προγράμματος παρέμβασης και σε κάθε ξεχωριστό μάθημα, δημιουργήθηκαν κάρτες κριτηρίων, ανάλογα με τη μέθοδο διδασκαλίας, με βάση τις οποίες εξασκήθηκαν τα ζευγάρια ή οι τριάδες στην αμοιβαία μέθοδο ή ατομικά στη μέθοδο του αυτοελέγχου. Κάθε μαθητής/τρια που εξασκήθηκε κατά τη διάρκεια της παρέμβασης με την μέθοδο του αυτοελέγχου, δημιούργησε έναν φάκελο φυσικής αγωγής στον οποίο και συγκέντρωνε τις ημερήσιες κάρτες κριτηρίων που χρησιμοποίησε κατά τη διάρκεια του προγράμματος παρέμβασης. Τον ίδιο φάκελο δημιούργησαν και οι μαθητές /τριες της πειραματικής ομάδας που εξασκήθηκαν με την αμοιβαία μέθοδο.

Σε όλες τις ομάδες και σε όλες τις φάσεις εφαρμόστηκε πρόγραμμα καθορισμού στόχων για έλεγχο και ανατροφοδότηση των επιδόσεων των μαθητών κατά την διάρκεια των μετρήσεων του κινητικού τεστ καλαθοσφαίρισης.

Στη δεύτερη φάση έγινε αντιστροφή των ομάδων από πειραματικές σε έλεγχο και αντίστροφα και εφαρμόστηκε το ίδιο πρόγραμμα παρέμβασης για δεύτερη φορά στις νέες πειραματικές ομάδες. Δηλαδή, οι αρχικές ομάδες ελέγχου Γ (ομάδα ελέγχου αμοιβαίας διδασκαλίας ) και Δ (ομάδα ελέγχου διδασκαλίας αυτοελέγχου) δέχτηκαν με τον ίδιο και απaráλλαχτο τρόπο το πρόγραμμα παρέμβασης με εφαρμογή των μεθόδων, αμοιβαίας διδασκαλίας και αυτοελέγχου. Οι αρχικές πειραματικές ομάδες Α και Β μετατράπηκαν σε ομάδες ελέγχου και εφάρμοσαν ξανά το ίδιο πρόγραμμα δεξιοτήτων καλαθόσφαιρας, με απουσία ωστόσο, των μεθόδων διδασκαλίας.

Ο συγκεκριμένος πειραματικός σχεδιασμός επιλέχθηκε για δυο λόγους. Πρώτον, για την ενίσχυση της πειραματικής αξιοπιστίας, δεδομένου ότι δεν υπήρχε αρχικά, τυχαία κατανομή των μαθητών/τριών στις τέσσερις ομάδες της έρευνας και

δεύτερον, για ηθικούς λόγους ισότιμης πειραματικής μεταχείρισης των μαθητών/τριών.

Πριν την έναρξη της έρευνας πραγματοποιήθηκε πιλοτική εφαρμογή δυο ημερήσιων μαθημάτων ανά μέθοδο διδασκαλίας σε γυμνάσιο με μαθητές/τριες της ίδιας ηλικίας, που δε θα συμμετείχαν στην έρευνα, προκειμένου να εντοπιστούν τυχόν θέματα για την αποτελεσματική εφαρμογή του προγράμματος. Ελέγχθηκε η κατανόηση του περιεχομένου των καρτών κριτηρίων από τους μαθητές/τριες, η επάρκεια του προκαθορισμένου χρόνου εξάσκησης και η οργανωτική δομή (χωρισμός σε ζευγάρια ή τριάδες) των τμημάτων στους νέους τρόπους διδασκαλίας.

Διαπιστώθηκε ότι για τη μεγάλη πλειοψηφία των μαθητών ο σχεδιασμός, η δομή και το πρόγραμμα των ασκήσεων των καρτών κριτηρίων ήταν κατανοητά, ενώ οι επισημάνσεις για αντικατάσταση δυσνόητων λέξεων και οδηγιών διορθώθηκαν και ανατυπώθηκαν στην τελική τους μορφή.

**Πίνακας 2.** Πειραματικός σχεδιασμός

Μέτρηση	1 <sup>η</sup> Φάση		2 <sup>η</sup> Φάση	
	1 <sup>η</sup>	2 <sup>η</sup>	3 <sup>η</sup>	4 <sup>η</sup>
Αρχική πειραματική ομάδα (Α) (αμοιβαία μέθοδος)	Ο	X	Ο	Ο
Ομάδα ελέγχου αμοιβαίας μεθόδου (Γ)	Ο		Ο	X
Αρχική πειραματική ομάδα (Β) (μέθοδος αυτοελέγχου)	Ο	X	Ο	Ο
Ομάδα ελέγχου μεθόδου αυτοελέγχου (Δ)	Ο		Ο	X

Σημείωση: X: παρέμβαση, O: μετρήσεις

### 3.3. Μετρήσεις

Για τον έλεγχο των διαφορών μετά την εφαρμογή των δυο μεθόδων διδασκαλίας στις εξαρτημένες μεταβλητές της έρευνας, χρησιμοποιήθηκαν ερωτηματολόγια σταθμισμένα και δοκιμασμένα στο χώρο της Ελληνικής φυσικής αγωγής. Επίσης, χρησιμοποιήθηκαν δοκιμασίες στις τρεις δεξιότητες της καλαθοσφαίρισης (πάσα στήθους, βασική τρίπλα και jump σουτ). Τόσο η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων όσο και οι κινητικές δοκιμασίες

πραγματοποιήθηκαν τρεις φορές: α) η πρώτη μέτρηση έγινε πριν την έναρξη της παρέμβασης, β) η δεύτερη στο τέλος της πρώτης φάσης, δηλαδή πριν την αντιστροφή των ομάδων και γ) η τρίτη στο τέλος της δεύτερης φάσης της έρευνας.

Η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων έγινε και στις τρεις μετρήσεις μέσα στην τάξη. Οι μαθητές ενημερώθηκαν αρχικά για τη διαδικασία και τονίστηκε ότι η συμμετοχή στην έρευνα γίνεται σε εθελοντική βάση και ότι το ερωτηματολόγιο ήταν ανώνυμο. Διαβεβαιώθηκαν για το απόρρητο των απαντήσεων τους και ότι αυτές θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά και μόνο στα πλαίσια της έρευνας που διεξάγεται. Τονίστηκε η δυνατότητα της αποχώρησης τους οποιαδήποτε στιγμή το θελήσουν και διευκρινίστηκε ότι αυτό μπορεί να γίνει χωρίς καμιά απαίτηση ή άλλη υποχρέωση εκ μέρους τους. Τέλος, διευκρινίστηκε ότι σκοπός του ερωτηματολογίου ήταν η βελτίωση της ποιότητας του μαθήματος και όχι η βαθμολόγηση και η αξιολόγηση τους. Πριν να αρχίσουν να απαντούν δόθηκαν προφορικά και γραπτώς οι αναγκαίες τυποποιημένες οδηγίες για τον τρόπο συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου και ήσυχα, ελεύθερα και με ηρεμία οι μαθητές/τριες το συμπλήρωσαν.

#### **3.4. Ανάλυση περιεχομένου του προγράμματος παρέμβασης**

Το πρόγραμμα της παρέμβασης είχε διάρκεια έξι μαθημάτων σε όλες τις ομάδες των μαθητών/τριών, πειραματικές και ελέγχου. Η επιλογή των ασκήσεων της καλαθοσφαίρισης έγινε από την υπάρχουσα βιβλιογραφία και με βάση το αναλυτικό πρόγραμμα της φυσικής αγωγής για την Α΄ Γυμνασίου (Αναστασιάδης, 1990, 1993; Κιουμουρτζόγλου & Γούδας, 2003). Το αναλυτικό πρόγραμμα καθορίζει με σαφήνεια ότι κυρίαρχος στόχος, στον οποίο πρέπει να δίνεται προτεραιότητα, είναι η απόκτηση κινητικών δεξιοτήτων (ΦΕΚ 304, 13-3-2003).

Η συνήθης δυσκολία για μια επιτυχή εφαρμογή των δυο υπό εξέταση μεθόδων διδασκαλίας, είναι η επιλογή των κατάλληλων ασκήσεων. Για να μπορέσουν οι μαθητές/τριες να συμμετάσχουν σε διαδικασία αξιολόγησης των συμμαθητών τους (αμοιβαία διδασκαλία) ή αυτοαξιολόγησης (αυτοέλεγχος), θα πρέπει να έχουν φτάσει σε ικανοποιητικό επίπεδο εκτέλεσης. Είναι δύσκολο και πολλές φορές αδύνατο να κάνει κάποιος κάποια εκτίμηση όταν ακόμα βρίσκεται στο «γνωστικό στάδιο» απόκτησης κινητικών δεξιοτήτων (Rose, 1997), στάδιο που χαρακτηρίζεται από ένα μεγάλο αριθμό λαθών και μεγάλη ποικιλία στην απόδοση.

Μια άλλη, εξίσου σημαντική παράμετρος των επιλεχθέντων δεξιοτήτων καλαθοσφαίρας (πάσα, τρίπλα, σουτ) ήταν, η σχέση μεταξύ κινήσεων σώματος και

αποτελέσματος, όταν δηλαδή τα κριτήρια σωστής εκτέλεσης επικεντρώνονται στους ακριβείς συσχετισμούς μεταξύ των μερών του σώματος. Μπορεί μια σειρά κινητικών δεξιοτήτων να είναι κατάλληλες λόγω της αναγκαίας ανατροφοδότησης από μια εξωτερική πηγή (συμμαθητής) που προσφέρει η αμοιβαία διδασκαλία, δεν συμβαίνει όμως το ίδιο και με την μέθοδο του αυτοελέγχου.

Η επιλογή πάσας, τρίπλας και του σουτ στην παρούσα έρευνα, κρίνονται από το αποτέλεσμα της κίνησης και όχι από την κίνηση αυτή καθ' αυτή. Κάθε βολή στο μπάσκετ ανεξάρτητα από την τεχνική κρίνεται από το αποτέλεσμα. Ομοίως, μια κακή πορεία της μπάλας στην πάσα στήθους ή στην τρίπλα ελέγχου δείχνουν στον ασκούμενο ότι η εκτέλεση χρήζει διόρθωσης. Αυτή η σχέση κίνησης–αποτελέσματος παρέχει άμεση ανατροφοδότηση και πιθανότητες για αυτόρhythμηση με την χρήση της κάρτας κριτηρίων.

Οι βασικές δεξιότητες της καλαθοσφαίρισης, με τις αντίστοιχες παραλλαγές, που επιλέχθηκαν για την εφαρμογή του προγράμματος παρέμβασης ήταν:

*Βασικές στάσεις και μετακινήσεις:* Στάση ετοιμότητας, αμυντική στάση, τρέξιμο, πλάγια μετακίνηση.

*Είδη πάσας:* Πάσα στήθους, σκαστή πάσα, πάσα πάνω από το κεφάλι με ένα χέρι και με χέρια, πάσα με κίνηση.

*Τρίπλα:* Τρίπλα ελέγχου, προωθητική τρίπλα, συνδυασμός πάσας–τρίπλας.

*Σουτ:* Σουτ από στάση, σουτ με άλμα, σουτ μετά από τρίπλα, σουτ μετά από πάσα, μπάσιμο σουτ.

Το περιεχόμενο του προγράμματος παρέμβασης καθορίστηκε με βάση μαθησιακούς στόχους, οι οποίοι και εξειδικεύτηκαν σε κάθε πλάνο μαθήματος. Συγκεκριμένα, μετά τα μαθήματα της ενότητας παρέμβασης οι μαθητές θα έπρεπε να ήταν σε θέση να:

*Ψυχοκοινωνικοί στόχοι:*

1. Να εκτελούν με επάρκεια τις βασικές δεξιότητες της καλαθοσφαίρισης.
2. Να είναι σε θέση να επιλέγουν κατά περίπτωση και συνθήκη τα στοιχεία των βασικών δεξιοτήτων της καλαθοσφαίρισης, σε συνθήκες παιχνιδιού.

*Συναισθηματικοί στόχοι:*

1. Σέβονται τους κανονισμούς του παιχνιδιού και σύμφωνα με τις αρχές του «ευ αγωνίζεσθαι».
2. Να συμμετέχουν σε παιχνίδια καλαθοσφαίρισης και σε ώρες εκτός σχολικού προγράμματος.

### *Γνωστικοί στόχοι:*

1. Να γνωρίζουν και να ξεχωρίζουν με επάρκεια τις βασικές δεξιότητες της καλαθοσφαίρισης.
2. Να γνωρίζουν και να εφαρμόζουν τους κανονισμούς του αθλήματος.

Το πρόγραμμα των μαθημάτων διαμορφώθηκε με βάση τις αρχές της απλότητας, της ποικιλίας, της πολυπλευρικότητας και της μεγιστοποίησης του χρόνου εξάσκησης. Η ποικιλία των επιπέδων στην καλαθοσφαίριση είναι πολύ μεγαλύτερη από την ποικιλία σε κάθε άλλο μάθημα. Ο σχεδιασμός των μαθημάτων είχε ως στόχο να ωφελήσει τα παιδιά όλων των επιπέδων δεξιοτήτων. Επιλέχθηκαν ασκήσεις καλαθοσφαίρισης που να μην απαιτούν ιδιαίτερες εγκαταστάσεις (ένα γήπεδο καλαθοσφαίρισης αρκεί) και εξοπλισμό (περίπου 15 μπάλες, για μια τάξη των 30 ατόμων) και να έχουν διδαχθεί σε ικανοποιητικό βαθμό στο δημοτικό.

#### **3.4.1. Περιγραφή των δοκιμασιών της καλαθοσφαίρισης**

Πριν τις δοκιμασίες στις τρεις δεξιότητες της καλαθοσφαίρισης, προηγήθηκε κατάλληλη προθέρμανση και επίδειξη των δοκιμασιών από τον καθηγητή φυσικής αγωγής. Χρησιμοποιήθηκαν τρία (3) έγκυρα και αξιόπιστα τεστ με στόχο την εξέταση των μαθητών/τριών της συγκεκριμένης ηλικίας στις αξιολογούμενες δεξιότητες της βασικής τρίπλας, της πάσας στήθους και του σουτ. Παρακάτω ακολουθεί η αναλυτική περιγραφή των δοκιμασιών αυτών:

*Τρίπλα.* Από την δέσμη της καλαθοσφαιρικής ικανότητας του Harrison (Harrison Basketball Battery, 1969), επιλέχθηκε και χρησιμοποιήθηκε το επιμέρους τεστ της τρίπλας, το οποίο μετράει την επιδεξιότητα και την ταχύτητα ελιγμού κάτω από ορισμένα χρονικά περιθώρια. Πιο συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκαν πέντε (5) κώνοι, οι οποίοι ήταν τοποθετημένοι σε απόσταση 3,05 μέτρων μεταξύ τους, ενώ η γραμμή της αφετηρίας βρισκόταν δίπλα στο πρώτο κώνο. Η διαδρομή που ακολουθήθηκε ήταν η εξής: ο μαθητής ή η μαθήτρια βρισκόταν δίπλα από το πρώτο κώνο και στη δεξιά μεριά αυτού. Με το σφύριγμα ξεκινούσε και έκανε τρίπλα ανάμεσα στους κώνους, έφτανε στο τελευταίο, γυρνούσε κυκλικά από το τελευταίο και συνέχιζε τη πορεία του προς τα πίσω. Η διαδικασία αυτή συνεχιζόταν για ένα χρονικό διάστημα 30 δευτερολέπτων. Κάθε φορά που ο μαθητής ή η μαθήτρια περνούσε τον κάθε κώνο, έπαιρνε και ένα (1) βαθμό. Σύμφωνα με τον Harrison ο συντελεστής αξιοπιστίας του τεστ (test-retest reliability) για τις συγκεκριμένες ηλικίες των μαθητών/τριών είναι .95 (αναφέρεται στους Barrow & McGee, 1979; Πέρκος, 2003).

*Πάσα στήθους.* Επιλέχθηκε το τεστ χειρισμού της μπάλας του Stubbs (Stubbs Ball Handling Test, 1968). Σ' έναν λείο και επίπεδο τοίχο ζωγραφίστηκαν τρεις (3) κύκλοι με διάμετρο 30 εκατοστά ο καθένας και με απόσταση μεταξύ τους 1,6 μέτρα. Ο πρώτος κύκλος απείχε από το έδαφος 1,51 μέτρα, ο δεύτερος 1,21 μέτρα και ο τρίτος 1,36 μέτρα. Ο/η εξεταζόμενος/η μαθητής/τρια θα βρισκόταν πίσω από μια γραμμή η οποία απείχε 4,50 μέτρα από τον τοίχο. Με το σύνθημα «έτοιμος.....πάμε», ο μαθητής πάσαρε την μπάλα στο πρώτο κύκλο, την ξανάπιανε, την πάσαρε στον δεύτερο, στον τρίτο, στον δεύτερο κ.ο.κ. Η διαδικασία αυτή συνεχιζόταν για χρονικό διάστημα 30 δευτερολέπτων. Κάθε φορά που η μπάλα χτυπούσε μέσα στον κύκλο ή στην περίμετρο αυτού μέτραγε ένας (1) πόντος. Ο συντελεστής εγκυρότητας της δοκιμασίας της πάσας στήθους, είναι .738 (αναφέρεται στους Barrow & McGee, 1979; Πέρκος, 2003).

*Σουτ.* Χρησιμοποιήθηκε το τεστ των Weinberg, Fowler, Jackson, Bangall και Bruya (1991). Στόχος των εξεταζόμενων ήταν να πετύχουν όσα περισσότερα καλάθια μπορούν έξω από μια περίμετρο ακτίνας 3,66 μέτρων και σε χρονικό διάστημα ενάμιση λεπτού. Οι μαθητές/τριες σούταραν, έτρεχαν να μαζέψουν τη μπάλα και σούταραν ξανά από όποιο σημείο της περιμέτρου ήθελαν. Ο συντελεστής αξιοπιστίας του τεστ είναι .91 και αναφέρεται στην έρευνα των Weinberg et al. (1991).

### 3.5. Όργανα μέτρησης

Για τους σκοπούς της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν τα παρακάτω ερωτηματολόγια (βλέπε παράρτημα Ε):

α) *Ικανοποίηση από το μάθημα της φυσικής αγωγής.* Χρησιμοποιήθηκε μια τροποποιημένη κλίμακα της ικανοποίησης από το μάθημα της φυσικής αγωγής (Duda & Nicholls, 1992) αποτελούμενη από 5 ερωτήσεις. Η κλίμακα έχει προσαρμοστεί με επιτυχία στην Ελληνική γλώσσα για τον σχολικό πληθυσμό από τους Papaioannou, Milosis, Kosmidou, και Tsigilis (2002). Μετά το γενικό πρόθεμα «Στο σημερινό μάθημα της φυσικής αγωγής...» οι μαθητές/τριες απαντούν κατά πόσο είναι ικανοποιημένοι από το μάθημα της φυσικής αγωγής γενικά (π.χ. «μου άρεσε το μάθημα» κ.λ.π.). Οι μαθητές/τριες απαντούσαν σε πενταβάθμια κλίμακα Likert από το «διαφωνώ απόλυτα (=1) μέχρι το «συμφωνώ απόλυτα» (=5)

β) *Εσωτερική-εξωτερική παρακίνηση σε επίπεδο κατάστασης (intrinsic-extrinsic motivation in the situational level).* Χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο μέτρησης της εσωτερικής-εξωτερικής παρακίνησης (Vallerand, 1997; Papaioannou et al. 2002;



Guay, Mageau, & Vallerand, 2000). Η κλίμακα αποτελείται από δεκαέξι ερωτήσεις και απαρτίζεται από τέσσερις παράγοντες. Μετά το γενικό πρόθεμα «γιατί ασχολήθηκα με τις δραστηριότητες που κάνατε στο σημερινό μάθημα φυσικής αγωγής...» οι μαθητές καλούνταν να απαντήσουν στις υποκλίμακες της: α) εσωτερικής παρακίνησης (π.χ. «γιατί πιστεύω ότι ήταν ενδιαφέρουσες»), της αναγνωρίσιμης ρύθμισης (π.χ. «το έκανα για το δικό μου καλό»), γ) της εξωτερικής παρακίνησης (π.χ. «γιατί ένιωθα ότι έπρεπε να τις κάνω»), και δ) της έλλειψης παρακίνησης (π.χ. «γιατί δεν είχα άλλη επιλογή»). Οι μαθητές απάντησαν σε πενταβάθμια κλίμακα Likert από το «διαφωνώ απόλυτα (=1) μέχρι το «συμφωνώ απόλυτα» (=5). Το ερωτηματολόγιο έχει προσαρμοστεί με επιτυχία στην Ελληνική γλώσσα για τον σχολικό πληθυσμό από τους Παραϊοαννου κά (2002).

γ) *Κλίμα παρακίνησης (perceived motivational climate) με έμφαση στην αυτονομία των μαθητών.* Χρησιμοποιήθηκε τμήμα της κλίμακας των Soini, Liukkonen και Jaakkola (2004). Η κλίμακα αποτελείται από 5 ερωτήσεις (π.χ. «Οι μαθητές/τριες συμμετέχουν σημαντικά στις επιλογές που σχετίζονται με το μάθημα της φυσικής αγωγής»). Οι μαθητές απαντούσαν σε 5βάθμια κλίμακα Likert από το από το «διαφωνώ απόλυτα (=1) μέχρι το «συμφωνώ απόλυτα» (=5). Η εσωτερική συνοχή της κλίμακας και η δομική της εγκυρότητα διερευνήθηκε σε πρόσφατη μελέτη στον Ελληνικό χώρο (Διγγελίδης, Κοτσάκη & Παπαϊωάννου, 2005) με αποδεκτές ψυχομετρικές ιδιότητες.

### 3.6. Περιγραφή του προγράμματος παρέμβασης

Πριν την εφαρμογή του παρεμβατικού προγράμματος, σε κάθε σχολική μονάδα αφιερώθηκε μια διδακτική ώρα για την ενημέρωση και την προετοιμασία των μαθητών/τριών στη μέθοδο διδασκαλίας που θα εφαρμόζαν στα υπόλοιπα έξι μαθήματα που θα ακολουθούσαν.

Στα τμήματα της αμοιβαίας διδασκαλίας έγινε επίδειξη ενός διδακτικού επεισοδίου με την χρήση της κάρτας κριτηρίων, από ζευγάρι και από μια τριάδα μαθητών. Προκειμένου οι μαθητές/τριες να κατανοήσουν τους ρόλους και τον τρόπο με τον οποίο χρησιμοποιείται η κάρτα κριτηρίων τα παιδιά χωρίστηκαν σε ζευγάρια της δικής τους επιλογής και εξασκήθηκαν στο υπόλοιπο της ώρας. Η επιλογή ζευγαριού έγινε ατομικά και παρέμεινε μέχρι το τέλος των έξι παρεμβατικών προγραμμάτων.

Στα τμήματα της μεθόδου αυτοελέγχου έγινε επίδειξη, περιγραφή του περιεχομένου της ατομικής κάρτας κριτηρίων και ανάλυση της νέας πραγματικότητας

που η μέθοδος εισάγει στα παιδιά: της αυτοαξιολόγησης και της αυτονομίας στη διαχείριση του χρόνου της πρακτικής εξάσκησης. Και στα τέσσερα τμήματα δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στην ανάλυση των τεχνικών της σύγκρισης, αντιπαραβολής και εξαγωγής συμπερασμάτων για την σωστή αξιολόγηση και ανατροφοδότηση των συμμαθητών τους στην αμοιβαία μέθοδο ή του εαυτού τους στη μέθοδο του αυτοελέγχου.

Ακολούθησαν οι αρχικές μετρήσεις των μαθητών/τριών στις επιλεγθείσες δοκιμασίες της καλαθοσφαίρισης. Προηγήθηκε κατάλληλη προθέρμανση και επίδειξη των δοκιμασιών από τον ερευνητή-καθηγητή φυσικής αγωγής, ενώ σε κάθε μαθητή/τρια δόθηκε ατομικό φύλλο όπου περιγράφονταν αναλυτικά οι δοκιμασίες και ο σωστός τρόπος εκτέλεσής τους. Στο τέλος κάθε φύλλου οι μαθητές καλούνταν να θέσουν προσωπικούς στόχους και να δεσμευτούν για επίτευξη τους στην επόμενη μέτρηση που θα ακολουθούσε έξι μαθήματα μετά (παράρτημα Α).

Τα πλάνα μαθημάτων (έξι ανά μέθοδο διδασκαλίας-σύνολο δώδεκα) που οι μαθητές και οι μαθήτριες χρησιμοποίησαν, είτε στην αμοιβαία μέθοδο είτε στη μέθοδο αυτοελέγχου, παρουσιάζονται αναλυτικά στα παραρτήματα Β, Γ και Δ αντίστοιχα.

### 3.7. Στατιστικές υποθέσεις

Οι στατιστικές υποθέσεις της έρευνας είχαν ως εξής:

#### 3.7.1. Μηδενική υπόθεση 1

Ho1: δεν θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στη βελτίωση της απόδοσης των μαθητών/τριών στις τρεις δεξιότητες της καλαθοσφαίρισης, πριν και μετά την παρέμβαση, μεταξύ των πειραματικών ομάδων και των ομάδων ελέγχου.

#### 3.7.2. Εναλλακτική υπόθεση 1

α) θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στη βελτίωση της απόδοσης των μαθητών/τριών στις τρεις δεξιότητες της καλαθοσφαίρισης, πριν και μετά την παρέμβαση, μεταξύ των πειραματικών ομάδων και των ομάδων ελέγχου.

#### Μηδενική υπόθεση 2

Ho2: δεν θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην εσωτερική και εξωτερική παρακίνηση σε επίπεδο κατάστασης των μαθητών/τριών, πριν και μετά την παρέμβαση, μεταξύ των πειραματικών ομάδων και των ομάδων ελέγχου.

*Εναλλακτική υπόθεση 2*

β) θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές, στην εσωτερική και εξωτερική παρακίνηση σε επίπεδο κατάστασης των μαθητών/τριών, πριν και μετά την παρέμβαση, μεταξύ των πειραματικών ομάδων και της ομάδας ελέγχου.

*Μηδενική υπόθεση 3*

Hο3: δεν θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στη βελτίωση του σκορ των μαθητών στον παράγοντα της ικανοποίησης από το μάθημα, πριν και μετά την παρέμβαση, μεταξύ των πειραματικών ομάδων και των ομάδων ελέγχου.

*Εναλλακτική υπόθεση 3*

γ) θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στη βελτίωση του σκορ των μαθητών στον παράγοντα της ικανοποίησης από το μάθημα, πριν και μετά την παρέμβαση, μεταξύ των πειραματικών ομάδων και των ομάδων ελέγχου.

*Μηδενική υπόθεση 4*

Hο4: δεν θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών/τριών στην αντίληψη της αυτονομίας, πριν και μετά την παρέμβαση, μεταξύ των πειραματικών ομάδων και των ομάδων ελέγχου.

*Εναλλακτική υπόθεση 4*

β) θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στα σκορ της αντίληψης της αυτονομίας, πριν και μετά την παρέμβαση, μεταξύ των πειραματικών ομάδων και των ομάδων ελέγχου.

**3.8. Στατιστική ανάλυση των δεδομένων**

Ο έλεγχος αξιοπιστίας των παραγόντων του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε με το δείκτη εσωτερικής συνοχής (Cronbach's alpha).

Για τον έλεγχο των στατιστικών υποθέσεων και την αποδοχή ή απόρριψη των μηδενικών υποθέσεων της έρευνας πραγματοποιήθηκαν οι ακόλουθες στατιστικές αναλύσεις:

α) περιγραφική στατιστική ανά ομάδα και φάση μέτρησης (μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις), για όλες τις εξαρτημένες μεταβλητές της έρευνας,

β) ανάλυση συσχέτισης μεταξύ των τεσσάρων παραγόντων του ερωτηματολογίου της εσωτερικής–εξωτερικής παρακίνησης σε επίπεδο κατάστασης, ανά μέτρηση, για να διερευνηθεί η ύπαρξη ή μη της διάστασης του αυτοκαθορισμού,

γ) Για τη διαπίστωση της επίδρασης του προγράμματος παρέμβασης, χρησιμοποιήθηκε ανάλυση διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων για τη

διερεύνηση: 1) βελτίωσης λόγω των μεθόδων διδασκαλίας (τεστ οριζοντιότητας), 2) διαφοράς στην εξέλιξη της μάθησης μεταξύ των πειραματικών και των ομάδων ελέγχου (τεστ παραλληλισμού) και 3), ύπαρξης διαφοράς, στο σύνολο των μετρήσεων, μεταξύ αγοριών και κοριτσιών στην απόδοση τους στις κινητικές δεξιότητες (τεστ επιπέδων ή μεταξύ ομάδων).

### **3.8.1. Ανεξάρτητες μεταβλητές**

α) οι ομάδες με δυο επίπεδα (τις αντίστοιχες πειραματικές και τις αντίστοιχες ομάδες ελέγχου για κάθε φάση της έρευνας)

β) το φύλο (αγόρια-κορίτσια).

### **3.8.2. Εξαρτημένες μεταβλητές**

α) η επίδοση των μαθητών/τριών στις δοκιμασίες των τριών δεξιοτήτων της καλαθοσφαίρισης.

β) η ικανοποίηση των μαθητών/τριών από το μάθημα.

γ) η εσωτερική και η εξωτερική παρακίνηση των μαθητών/τριών σε επίπεδο κατάστασης.

δ) η αίσθηση της αυτονομίας των μαθητών/τριών.

Το επίπεδο της στατιστικής σημαντικότητας ορίστηκε στο  $\alpha=.05$

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ IV. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

### 4.1. Αξιοπιστία

Πραγματοποιήθηκε ο έλεγχος αξιοπιστίας των παραγόντων του ερωτηματολογίου στη φυσική αγωγή χρησιμοποιώντας τον δείκτη εσωτερικής συνοχής Cronbach's alpha. Στον Πίνακα 3 φαίνονται οι δείκτες εσωτερικής συνοχής των παραγόντων του ερωτηματολογίου στις τρεις μετρήσεις της έρευνας οι οποίοι κυμάνθηκαν από .61 - .91. Από την στατιστική ανάλυση των δεδομένων αφαιρέθηκε ολόκληρο το κομμάτι (5 ερωτήσεις), που αφορούσε την μεταβλητή «αυτονομία» της πρώτης μέτρησης. Ο δείκτης  $\alpha$  του συγκεκριμένου κομματιού ήταν ιδιαίτερα χαμηλός (.37). Για το λόγο αυτό αποφασίστηκε ο παράγοντας «αυτονομία» να υπολογιστεί με βάση το μέσο όρο των υπόλοιπων μετρήσεων.

**Πίνακας 3.** Δείκτες εσωτερικής συνοχής (Cronbach's alpha) των παραγόντων του ερωτηματολογίου στις τρεις μετρήσεις της έρευνας.

Παράγοντας	Cronbach's alpha		
	1 <sup>η</sup> μέτρηση	2 <sup>η</sup> μέτρηση	3 <sup>η</sup> μέτρηση
Ικανοποίηση από το μάθημα	.90	.82	.73
Εσωτερική παρακίνηση	.67	.70	.75
Αναγνωρίσιμη ρύθμιση	.66	.66	.61
Εξωτερική παρακίνηση	.70	.76	.70
Έλλειψη παρακίνησης	.68	.69	.75
Αυτονομία	.37	.67	.66

### 4.2. Περιγραφική στατιστική

Η πρώτη ανάλυση που πραγματοποιήθηκε αφορούσε στην περιγραφική στατιστική που περιλάμβανε τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις για όλες τις εξαρτημένες μεταβλητές της έρευνας και για τις τρεις μετρήσεις, χωριστά για κάθε

σχολείο της έρευνας τα αποτελέσματα της οποίας παρουσιάζονται στους Πίνακες 4 και 5.

**Πίνακας 4.** Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις όλων των εξαρτημένων μεταβλητών της έρευνας για τις δυο ομάδες του σχολείου όπου εφαρμόστηκε η αμοιβαία διδασκαλία.

	Αρχική πειραματική ομάδα						Αρχική ομάδα ελέγχου					
	1 <sup>η</sup> μέτρηση		2 <sup>η</sup> μέτρηση		3 <sup>η</sup> μέτρηση		1 <sup>η</sup> μέτρηση		2 <sup>η</sup> μέτρηση		3 <sup>η</sup> μέτρηση	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Πάσα	5.64	1.81	7.61	18.18	7.59	2.07	5.96	1.72	7.30	2.19	8.14	2.13
Τρίπλα	16.11	2.07	18.18	2.21	18.41	2.14	16.85	2.64	17.56	2.73	18.34	2.59
Σουτ	2.43	2.04	2.82	1.78	3.21	1.82	2.74	1.95	3.56	2.08	4.45	2.24
Ικανοποίηση από το μάθημα	3.98	0.85	4.39	0.45	3.95	0.53	3.94	0.85	3.98	0.72	4.17	0.37
Αυτονομία	3.55	0.54	3.98	0.53	2.72	0.77	3.29	0.63	2.93	0.68	3.86	0.56
Εσωτερική παρακίνηση	4.11	0.59	3.87	0.79	3.92	0.95	4.11	0.66	3.92	0.70	4.03	0.74
Αναγνωρίσιμη ρύθμιση	4.01	0.61	3.77	0.83	4.15	0.55	4.03	0.69	4.00	0.68	4.03	0.63
Εξωτερική παρακίνηση	3.00	0.91	3.03	0.94	2.81	0.99	2.71	0.93	2.73	0.98	2.35	0.96
Έλλειψη παρακίνησης	2.24	0.72	2.46	0.74	2.43	0.88	2.13	0.81	2.50	0.97	2.15	1.05

**Πίνακας 5.** Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις όλων των εξαρτημένων μεταβλητών της έρευνας για τις δυο ομάδες του σχολείου όπου εφαρμόστηκε η μέθοδος του αυτοελέγχου.

	Αρχική πειραματική ομάδα						Αρχική ομάδα ελέγχου					
	1 <sup>η</sup> μέτρηση		2 <sup>η</sup> μέτρηση		3 <sup>η</sup> μέτρηση		1 <sup>η</sup> μέτρηση		2 <sup>η</sup> μέτρηση		3 <sup>η</sup> μέτρηση	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Πάσα	4.33	1.43	6.43	1.47	6.61	1.72	4.78	2.29	6.17	2.26	7.48	2.37
Τρίπλα	16.17	3.04	19.65	3.45	20.17	3.62	15.87	3.19	16.96	3.45	18.35	3.57
Σουτ	2.37	1.66	3.61	2.40	3.57	1.97	2.39	1.43	2.70	1.60	3.65	2.05
Ικανοποίηση από το μάθημα	3.86	1.11	4.67	0.36	4.17	0.69	3.85	0.97	3.95	0.79	4.35	0.28
Αυτονομία	3.13	0.57	3.26	0.55	2.80	0.65	3.46	0.64	3.55	0.76	3.97	0.55
Εσωτερική παρακίνηση	4.54	0.40	4.66	0.53	4.41	0.57	4.11	0.76	4.04	0.73	4.13	0.79
Αναγνωρίσιμη ρύθμιση	4.33	0.56	4.44	0.49	3.76	0.70	3.88	0.85	4.13	0.50	3.70	0.76
Εξωτερική παρακίνηση	3.31	0.98	2.59	1.20	2.46	0.87	2.68	0.80	2.75	0.96	2.79	0.96
Έλλειψη παρακίνησης	2.41	0.99	2.46	1.05	2.16	0.95	2.53	0.85	2.52	0.85	2.86	0.90

### 4.3 Συσχετίσεις

Ακολούθησαν οι αναλύσεις συσχέτισης μεταξύ των τεσσάρων παραγόντων του ερωτηματολογίου της εσωτερικής–εξωτερικής παρακίνησης σε επίπεδο κατάστασης στις τρεις μετρήσεις της έρευνας.

Στην πρώτη μέτρηση, η εσωτερική παρακίνηση σχετιζόταν θετικά με την αναγνωρίσιμη ρύθμιση ( $r=.69, p<.01$ ) και αρνητικά με την έλλειψη παρακίνησης ( $r=-.36, p<.01$ ). Στην ίδια μέτρηση, η αναγνωρίσιμη ρύθμιση σχετίστηκε αρνητικά με την έλλειψη παρακίνησης ( $r=-.36, p<.01$ ) και η εξωτερική παρακίνηση θετικά με την έλλειψη παρακίνησης ( $r=.35, p<.01$ ).

Στη δεύτερη μέτρηση η εσωτερική παρακίνηση σχετιζόταν θετικά με την αναγνωρίσιμη ρύθμιση ( $r=.74, p<.01$ ) και αρνητικά με την εξωτερική παρακίνηση ( $r=-.23, p<.05$ ) και την έλλειψη παρακίνησης ( $r=-.31, p<.01$ ). Στην ίδια μέτρηση, η αναγνωρίσιμη ρύθμιση σχετίστηκε αρνητικά με την έλλειψη παρακίνησης ( $r=-$

.36,  $p < .01$ ) και η εξωτερική παρακίνηση θετικά με την έλλειψη παρακίνησης ( $r = .42$ ,  $p < .01$ ).

Τέλος, στην τρίτη μέτρηση, η εσωτερική παρακίνηση σχετιζόταν θετικά με την αναγνωρίσιμη ρύθμιση ( $r = .30$ ,  $p < .01$ ) και αρνητικά με την εξωτερική παρακίνηση ( $r = -.42$ ,  $p < .01$ ) και την έλλειψη παρακίνησης ( $r = -.46$ ,  $p < .01$ ). Στην ίδια μέτρηση, η αναγνωρίσιμη ρύθμιση σχετίστηκε αρνητικά με την έλλειψη παρακίνησης ( $r = -.26$ ,  $p < .01$ ) και η εξωτερική παρακίνηση θετικά με την έλλειψη παρακίνησης ( $r = .55$ ,  $p < .01$ ).

Στον Πίνακα 6, παρουσιάζονται οι αλληλοσυσχετίσεις μεταξύ των τεσσάρων παραγόντων του ερωτηματολογίου της εσωτερικής-εξωτερικής παρακίνησης σε επίπεδο κατάστασης στις τρεις μετρήσεις της έρευνας.

**Πίνακας 6.** Αλληλοσυσχετίσεις μεταξύ των τεσσάρων παραγόντων του ερωτηματολογίου της εσωτερικής-εξωτερικής παρακίνησης σε επίπεδο κατάστασης στις τρεις μετρήσεις της έρευνας.

	Αναγνωρίσιμη ρύθμιση	Εξωτερική παρακίνηση	Έλλειψη παρακίνησης
<i>1<sup>η</sup> μέτρηση:</i>			
Εσωτερική παρακίνηση	.69**	-.18	-.36**
Αναγνωρίσιμη ρύθμιση		-.12	-.36**
Εξωτερική παρακίνηση			.35**
<i>2<sup>η</sup> μέτρηση:</i>			
Εσωτερική παρακίνηση	.74**	-.23*	-.31**
Αναγνωρίσιμη ρύθμιση		-.15	-.36**
Εξωτερική παρακίνηση			.42**
<i>3<sup>η</sup> μέτρηση:</i>			
Εσωτερική παρακίνηση	.30**	-.42**	-.46**
Αναγνωρίσιμη ρύθμιση		-.09	-.26**
Εξωτερική παρακίνηση			.55**

\*  $p < .05$ ., \*\*  $p < .01$



## Κύριες Αναλύσεις

### 4.4. Αποτελέσματα Τεστ Καλαθοσφαίρισης

Για τη διαπίστωση της επίδρασης του προγράμματος παρέμβασης, χρησιμοποιήθηκε ανάλυση διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων για τη διερεύνηση: α) βελτίωσης λόγω των μεθόδων διδασκαλίας (τεστ οριζοντιότητας), β) διαφοράς στην εξέλιξη της μάθησης μεταξύ των πειραματικών και των ομάδων ελέγχου (τεστ παραλληλισμού) και γ) ύπαρξης διαφοράς στο σύνολο των μετρήσεων, μεταξύ αγοριών και κοριτσιών στην απόδοση τους στις κινητικές δεξιότητες (τεστ επιπέδων ή μεταξύ ομάδων).

Εξαρτημένη μεταβλητή αποτέλεσε το σκορ στο τεστ αξιολόγησης των τριων κινητικών δεξιοτήτων στις τρεις διαφορετικές μετρήσεις (παράγοντας μέτρηση). Ανεξάρτητες μεταβλητές ήταν το φύλο και το είδος της πειραματικής ομάδας.

#### 4.4.1. Πάσα

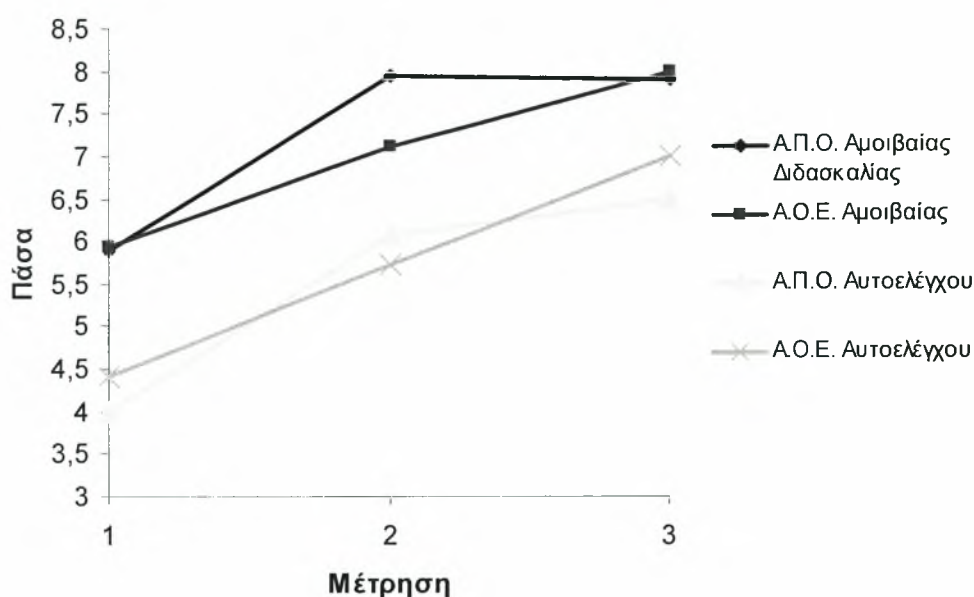
Το τεστ των επιπέδων έδειξε ότι υπήρχαν διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών ( $F_{1,89}=213.46$ ,  $p<.001$ ) και μεταξύ των τεσσάρων ομάδων ( $F_{3,89}=16.58$ ,  $p<.001$ ). Στο σύνολο των μετρήσεων, τα αγόρια είχαν πιο υψηλά σκορ ( $M=7.96\pm.14$ ) από τα κορίτσια ( $M=4.79\pm.16$ ). Στο σύνολο των μετρήσεων, ο μέσος όρος του σκορ της αρχικής πειραματικής ομάδας αμοιβαίας διδασκαλίας ήταν υψηλότερος ( $M=7.25\pm.20$ ) από ότι της αρχικής πειραματικής ομάδας διδασκαλίας αυτοελέγχου ( $M=5.52\pm.23$ ) ενώ οι ομάδες ελέγχου είχαν μέσο όρο σκορ στο σύνολο των μετρήσεων, ( $M=7.02\pm.20$ ) και ( $M=5.72\pm.23$ ) αντίστοιχα.

Το τεστ της οριζοντιότητας έδειξε ότι υπήρχαν διαφορές μεταξύ των μετρήσεων ( $F_{2,178} = 221.97$ ,  $p<.001$ ). Το τεστ του παραλληλισμού έδειξε ότι οι ομάδες παρουσίασαν αλληλεπίδραση μεταξύ τους με διαφορετική εξέλιξη από μέτρηση σε μέτρηση ( $F_{6,178}=23.68$ ,  $p<.001$ ), όπως ότι και τα δυο φύλα παρουσίασαν αλληλεπίδραση μεταξύ τους με διαφορετική εξέλιξη από μέτρηση σε μέτρηση ( $F_{2,178}=6.03$ ,  $p<.005$ ). Δεν παρουσιάστηκε αλληλεπίδραση μεταξύ μέτρησης, φύλου και πειραματικής ομάδας, ( $F_{6,178}=1.44$ ,  $p>.05$ ).

Χρησιμοποιήθηκε ανάλυση αντιπαράθεσης (contrast analysis) προκειμένου να εξετασθεί σε ποια μέτρηση διαγράφονταν οι μηδενικές υποθέσεις της οριζοντιότητας και του παραλληλισμού. Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε για την ανάλυση αντιπαράθεσης ήταν η επαναλαμβανόμενη (Repeated) όπου συγκρίνεται ο μέσος όρος του κάθε επιπέδου (εκτός του τελευταίου) με το μέσο όρο των διαδοχικών επιπέδων.

Από τα αποτελέσματα προέκυψε ότι από μέτρηση σε μέτρηση υπήρχε στατιστική διαφορά στην εξέλιξη των σκορ (οι τιμές F που αντιπαρέβαλαν την επόμενη μέτρηση με τη προηγούμενη ήταν 279.75,  $p < .001$ , και 37.06,  $p < .001$ ). Τα αγόρια παρουσίασαν στατιστικώς μεγαλύτερη βελτίωση από την 1<sup>η</sup> μέτρηση ( $M=6.43 \pm .17$ ) στη 2<sup>η</sup> μέτρηση ( $M=8.44 \pm .16$ ,  $F_{1,89}=13.04$ ,  $p < .001$ ) από την αντίστοιχη βελτίωση των κοριτσιών ( $M=3.70 \pm .19$ ,  $M=5.0 \pm .18$ ) στις μετρήσεις 1 και 2 αντίστοιχα.

Οι τέσσερις διαφορετικές ομάδες παρουσίασαν διαφορετική εξέλιξη από την 1<sup>η</sup> μέτρηση στη 2<sup>η</sup> μέτρηση ( $F_{3,89}=5.94$ ,  $p < .001$ ), και από τη 2<sup>η</sup> μέτρηση στην 3<sup>η</sup> μέτρηση ( $F_{3,89}=7.85$ ,  $p < .001$ ). Στο Σχήμα 1 απεικονίζεται η εξέλιξη του σκορ των τεσσάρων ομάδων και στις τρεις μετρήσεις της έρευνας στη δεξιότητα της πάσας.

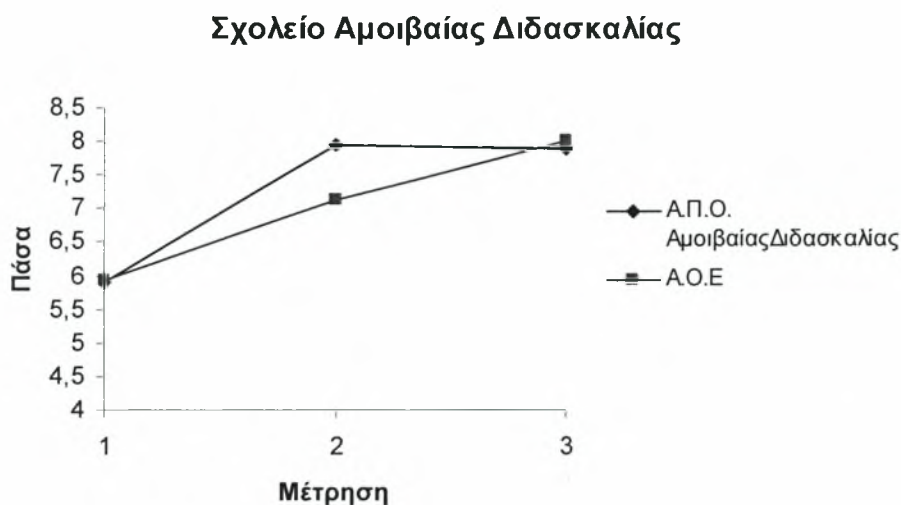


**Σχήμα 1:** Εξέλιξη των σκορ των τεσσάρων ομάδων και στις τρεις μετρήσεις της έρευνας στη δοκιμασία της πάσας.

Τέσσερις χωριστές αναλύσεις διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων χρησιμοποιήθηκαν, έχοντας και στις τρεις αναλύσεις εξαρτημένη μεταβλητή τα σκορ στις τρεις μετρήσεις. Στην πρώτη ανάλυση, ανεξάρτητη μεταβλητή ήταν η αρχική πειραματική ομάδα αμοιβαίας διδασκαλίας και η αντίστοιχη αρχική ομάδα ελέγχου, στην δεύτερη ανάλυση η αρχική πειραματική ομάδα διδασκαλίας αυτοελέγχου και η αντίστοιχη αρχική ομάδα ελέγχου στην τρίτη ανάλυση οι δυο αρχικές πειραματικές

ομάδες, αμοιβαίας διδασκαλίας και αυτοελέγχου, και στην τέταρτη ανάλυση οι δυο αρχικές ομάδες ελέγχου και των δυο μεθόδων διδασκαλίας.

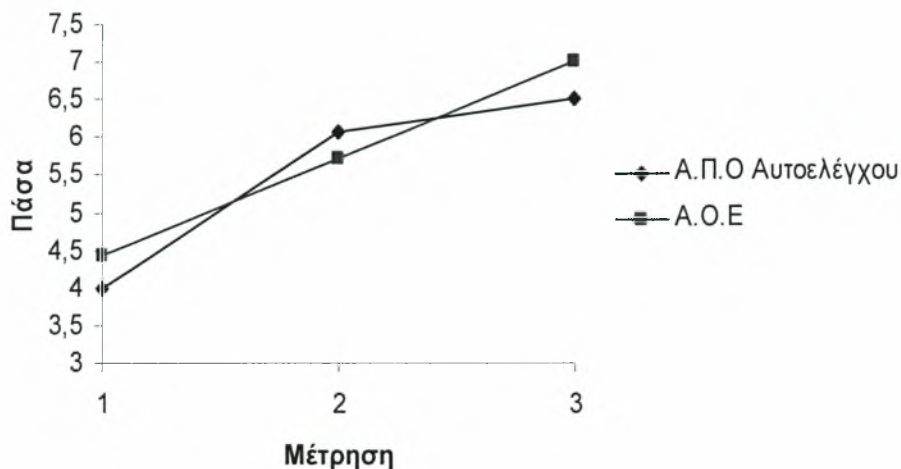
Από την πρώτη ανάλυση και πιο συγκεκριμένα από τις αναλύσεις αντιπαράθεσης (contrasts) προέκυψε ότι η αρχική πειραματική ομάδα αμοιβαίας διδασκαλίας παρουσίασε πολύ πιο ραγδαία αύξηση από την 1<sup>η</sup> στη 2<sup>η</sup> μέτρηση ( $F_{1,49}=8.49$ ,  $p<.005$ ), από ότι αντίστοιχη αρχική ομάδα ελέγχου, ενώ από τη 2<sup>η</sup> στην 3<sup>η</sup> μέτρηση ( $F_{1,49}=11.61$ ,  $p<.001$ ), η αρχική ομάδα ελέγχου με την μετατροπή της σε πειραματική (2<sup>η</sup> φάση της έρευνας) όπως φαίνεται στο Σχήμα 2, συνέχισε την αύξηση του σκορ και ξεπέρασε την αρχική πειραματική ομάδα (ομάδα ελέγχου στη 2<sup>η</sup> φάση), που σημείωσε μικρή κάμψη.



**Σχήμα 2:** Εξέλιξη των σκορ των δυο ομάδων του σχολείου αμοιβαίας διδασκαλίας στη δεξιότητα της πάσας και στις τρεις μετρήσεις της έρευνας

Από την 2<sup>η</sup> ανάλυση προέκυψε ότι η βελτίωση που παρουσίασε η αρχική πειραματική ομάδα διδασκαλίας αυτοελέγχου, σε σχέση με την αντίστοιχη αρχική ομάδα ελέγχου, ήταν στατιστικώς μεγαλύτερη από την 1<sup>η</sup> μέτρηση και μετά, ( $F_{1,40}=10.62$ ,  $p<.005$ ) και ( $F_{1,40}=7.41$ ,  $p<.001$ ), για τη σύγκριση της 1<sup>ης</sup> με τη 2<sup>η</sup> μέτρησης και της 2<sup>ης</sup> με την 3<sup>η</sup> αντίστοιχα.

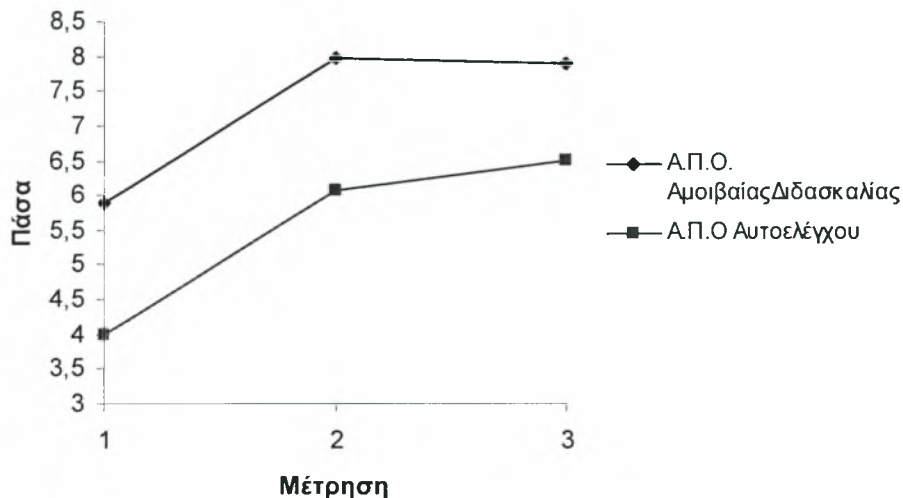
### Σχολείο Διδασκαλίας Αυτοελέγχου



**Σχήμα 3:** Εξέλιξη των σκορ των δυο ομάδων του σχολείου διδασκαλίας αυτοελέγχου στη δεξιότητα της πάσας και στις τρεις μετρήσεις της έρευνας.

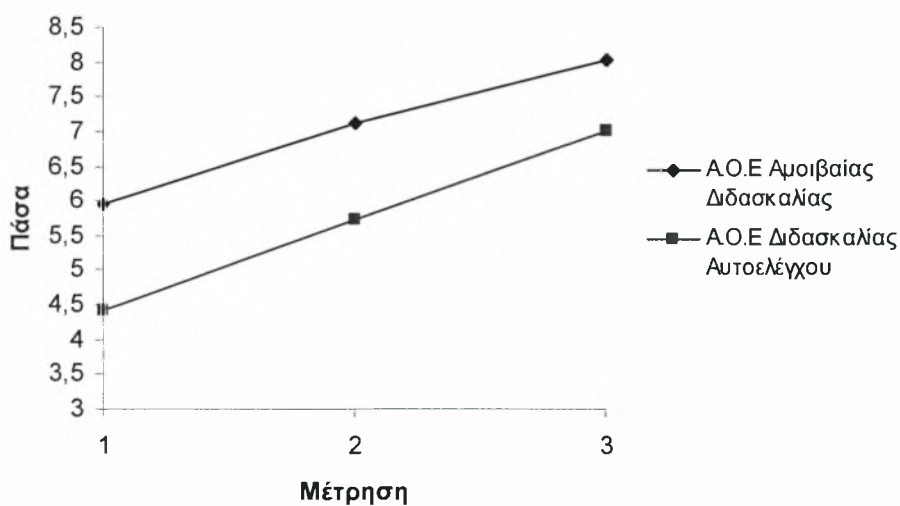
Όπως φαίνεται στο Σχήμα 3, η αρχική πειραματική ομάδα διδασκαλίας αυτοελέγχου παρουσίασε πολύ πιο ραγδαία αύξηση από την 1<sup>η</sup> μέτρηση στη 2<sup>η</sup> μέτρηση από ότι η αντίστοιχη αρχική ομάδα ελέγχου, ενώ από τη 2<sup>η</sup> μέτρηση στην 3<sup>η</sup> μέτρηση, η αρχική ομάδα ελέγχου με την μετατροπή της σε πειραματική (2<sup>η</sup> φάση της έρευνας) συνέχισε την αύξηση του σκορ και ξεπέρασε την αρχική πειραματική ομάδα (ομάδα ελέγχου στη 2<sup>η</sup> φάση).

Από την 3<sup>η</sup> ανάλυση προέκυψε ότι η βελτίωση που παρουσίασε η αρχική πειραματική ομάδα αμοιβαίας διδασκαλίας, σε σχέση με την αρχική πειραματική ομάδα διδασκαλίας αυτοελέγχου, ήταν στατιστικώς μη σημαντική, από την 1<sup>η</sup> στη 2<sup>η</sup> μέτρηση ( $F_{1,45}=0.005$ ,  $p>.05$ ) και από τη 2<sup>η</sup> στη 3<sup>η</sup> μέτρηση ( $F_{1,45}=2.48$ ,  $p>.05$ ). Όπως φαίνεται από το Σχήμα 4, η εξέλιξη της βελτίωσης των δυο αρχικών πειραματικών ομάδων ήταν παράλληλη και στις 2 φάσεις της έρευνας, με μόνη διαφορά την πτώση της επίδοσης της αρχικής πειραματικής ομάδας αμοιβαίας διδασκαλίας στη 2<sup>η</sup> φάση.



**Σχήμα 4:** Εξέλιξη των σκορ των δυο πειραματικών ομάδων στη δεξιότητα της πάσας και στις τρεις μετρήσεις της έρευνας.

Τέλος, από την 4<sup>η</sup> ανάλυση προέκυψε ότι η βελτίωση που παρουσίασε η ομάδα ελέγχου αμοιβαίας διδασκαλίας, σε σχέση με την αρχική ομάδα ελέγχου διδασκαλίας αυτοελέγχου, ήταν στατιστικώς μη σημαντική, από την 1<sup>η</sup> στη 2<sup>η</sup> μέτρηση ( $F_{1,44}=,191$ ,  $p>,05$ ) και από τη 2<sup>η</sup> στη 3<sup>η</sup> μέτρηση ( $F_{1,44}=,191$ ,  $p>,05$ ). Όπως φαίνεται από το Σχήμα 5, η εξέλιξη της βελτίωσης των δυο αρχικών πειραματικών ομάδων ήταν παράλληλη και στις 2 φάσεις της έρευνας, με σταθερή ανοδική πορεία και στις δύο φάσεις της έρευνας, πριν και μετά την αναστροφή των ομάδων.



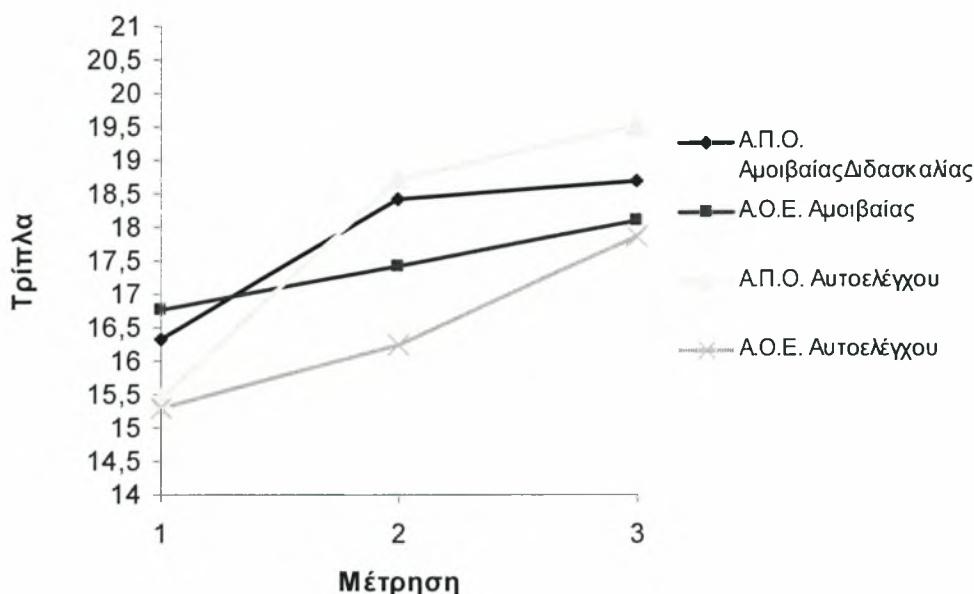
**Σχήμα 5:** Εξέλιξη των σκορ των δυο αρχικών ομάδων ελέγχου στη δεξιότητα της πάσας και στις τρεις μετρήσεις της έρευνας.

#### 4.4.2. Τρίπλα

Το τεστ ομογένειας του πίνακα συνδιακύμανσης δεν ήταν στατιστικά σημαντικό (Mauchly's  $W=0.958$ ,  $p=0.149$ ), οπότε παρακάτω περιγράφονται αποτελέσματα από μονομεταβλητές αναλύσεις (univariate tests).

Το τεστ των επιπέδων έδειξε ότι υπήρχαν διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών ( $F_{1,89}=269.31$ ,  $p<0.001$ ), και μεταξύ των τεσσάρων ομάδων, ( $F_{3,89}=4.55$ ,  $p<0.005$ ). Στο σύνολο των μετρήσεων, τα αγόρια είχαν πιο υψηλά σκορ ( $M=19.81\pm 1.19$ ) από τα κορίτσια ( $M=14.98\pm 2.22$ ). Στο σύνολο των μετρήσεων, ο μέσος όρος των σκορ της αρχικής πειραματικής ομάδας διδασκαλίας αυτοελέγχου ήταν υψηλότερος ( $M=17.89\pm 3.31$ ) από ότι της αρχικής πειραματικής ομάδας αμοιβαίας διδασκαλίας ( $M=17.81\pm 2.27$ ) ενώ οι ομάδες ελέγχου είχαν χαμηλότερο μέσο όρο σκορ στο σύνολο των μετρήσεων ( $M=17.41\pm 2.27$  και  $M=16.46\pm 3.31$ , αντίστοιχα) από ότι οι δυο αρχικές πειραματικές ομάδες.

Το τεστ της οριζοντιότητας έδειξε ότι υπήρχαν διαφορές μεταξύ των μετρήσεων, ( $F_{2,178}=157.81$ ,  $p<0.001$ ). Το τεστ του παραλληλισμού έδειξε ότι οι ομάδες παρουσίασαν αλληλεπίδραση μεταξύ τους με διαφορετική εξέλιξη από μέτρηση σε μέτρηση ( $F_{6,178}=11.23$ ,  $p<0.001$ ), όπως ότι και τα δυο φύλα παρουσίασαν αλληλεπίδραση μεταξύ τους διαφορετική εξέλιξη από μέτρηση σε μέτρηση ( $F_{2,178}=2.88$ ,  $p<0.05$ ). Δεν παρουσιάστηκε αλληλεπίδραση μεταξύ μέτρησης, φύλου και πειραματικής ομάδας, ( $F_{6,178}=0.272$ ,  $p>0.05$ ). Στο Σχήμα 6 απεικονίζεται η εξέλιξη του σκορ των τεσσάρων ομάδων και στις τρεις μετρήσεις της έρευνας στη δεξιότητα της τρίπλας.



**Σχήμα 6:** Εξέλιξη των σκορ των τεσσάρων ομάδων στη δεξιότητα της τρίπλας και στις τρεις μετρήσεις της έρευνας

Χρησιμοποιήθηκε ανάλυση αντιπαράθεσης (contrast analysis) για να εξετασθεί σε ποια μέτρηση διαγράφονταν οι μηδενικές υποθέσεις της οριζοντιότητας και του παραλληλισμού. Από τα αποτελέσματα προέκυψε ότι από μέτρηση σε μέτρηση υπήρχε στατιστική διαφορά στην εξέλιξη των σκορ (οι τιμές  $F$  που αντιπαρέβαλαν την επόμενη μέτρηση με τη προηγούμενη ήταν 166.33,  $p < .001$ , και 32.73,  $p < .001$ ).

Τα αγόρια παρουσίασαν στατιστικώς μεγαλύτερη βελτίωση από την 1<sup>η</sup> μέτρηση ( $M=18.16 \pm .23$ ) στη 2<sup>η</sup> μέτρηση ( $M=20.18 \pm .23$ ,  $F_{1,89}=4.48$ ,  $p < .05$ ) από την αντίστοιχη βελτίωση των κοριτσιών ( $M=13.74 \pm .26$ ,  $M=15.19 \pm .26$ ) στις μετρήσεις 1 και 2 αντίστοιχα.

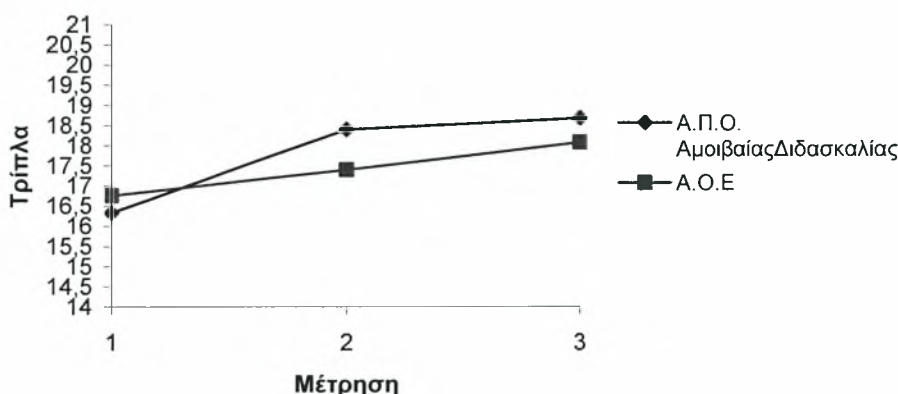
Οι τέσσερις διαφορετικές ομάδες παρουσίασαν διαφορετική εξέλιξη από την 1<sup>η</sup> μέτρηση στη 2<sup>η</sup> μέτρηση, ( $F_{3,89}=19.07$ ,  $p < .001$ ), και από τη 2<sup>η</sup> μέτρηση στην 3<sup>η</sup> μέτρηση, ( $F_{3,89}=3.57$ ,  $p < .05$ ).

Τέσσερις χωριστές αναλύσεις διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων χρησιμοποιήθηκαν, έχοντας και στις τρεις αναλύσεις εξαρτημένη μεταβλητή τα σκορ στις τρεις μετρήσεις. Στην πρώτη ανάλυση ανεξάρτητη μεταβλητή ήταν η αρχική πειραματική ομάδα αμοιβαίας διδασκαλίας και η αντίστοιχη αρχική ομάδα ελέγχου, στην δεύτερη ανάλυση η αρχική πειραματική ομάδα διδασκαλίας αυτοελέγχου και η αντίστοιχη αρχική ομάδα ελέγχου, στη τρίτη ανάλυση οι δυο αρχικές πειραματικές

ομάδες, αμοιβαίας διδασκαλίας και αυτοελέγχου, και στην τέταρτη ανάλυση οι δυο αρχικές ομάδες ελέγχου.

Από την πρώτη ανάλυση και πιο συγκεκριμένα από τις αναλύσεις αντιπαράθεσης (contrasts) προέκυψε ότι η αρχική πειραματική ομάδα αμοιβαίας διδασκαλίας παρουσίασε στατιστικά σημαντική αύξηση από την 1<sup>η</sup> μέτρηση στη 2<sup>η</sup> μέτρηση, ( $F_{1,49}=12.29$ ,  $p<.001$ ), από ότι η αντίστοιχη αρχική ομάδα ελέγχου, ενώ από τη 2<sup>η</sup> μέτρηση στην 3<sup>η</sup> μέτρηση, ( $F_{1,49}=1.13$ ,  $p>.05$ ), παρουσίασε βελτίωση, αν και μη σημαντική, παράλληλα με την αρχική ομάδα ελέγχου που σημείωσε προοδευτική αύξηση και στις δυο φάσεις της παρέμβασης (Σχήμα 7).

### Σχολείο Αμοιβαίας Διδασκαλίας

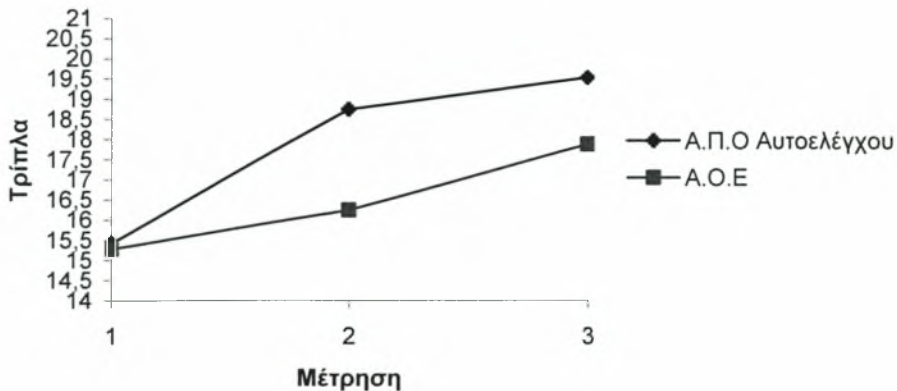


**Σχήμα 7:** Εξέλιξη των σκορ των δυο ομάδων του σχολείου αμοιβαίας διδασκαλίας στη δεξιότητα της τρίπλας και στις τρεις μετρήσεις της έρευνας

Από την 2<sup>η</sup> ανάλυση προέκυψε ότι η βελτίωση που παρουσίασε η αρχική πειραματική ομάδα διδασκαλίας αυτοελέγχου, σε σχέση με την αντίστοιχη αρχική ομάδα ελέγχου, ήταν στατιστικώς μεγαλύτερη από την 1<sup>η</sup> στη 2<sup>η</sup> μέτρηση ( $F_{1,40}=52.45$ ,  $p<.001$ ), για τη σύγκριση των μετρήσεων 1 με 2. Όπως φαίνεται στο Σχήμα 8, η αρχική πειραματική ομάδα διδασκαλίας αυτοελέγχου παρουσίασε πολύ πιο ραγδαία αύξηση από την 1<sup>η</sup> μέτρηση στη 2<sup>η</sup> μέτρηση από ότι η αντίστοιχη αρχική ομάδα ελέγχου, ενώ από τη 2<sup>η</sup> μέτρηση στην 3<sup>η</sup> μέτρηση συνέχισε την αύξηση του σκορ της. Παράλληλα, και η αρχική ομάδα ελέγχου με την μετατροπή της σε πειραματική (2<sup>η</sup> φάση της έρευνας) αύξησε κατακόρυφα την επίδοσή της από την 2<sup>η</sup> στην 3<sup>η</sup> μέτρηση.

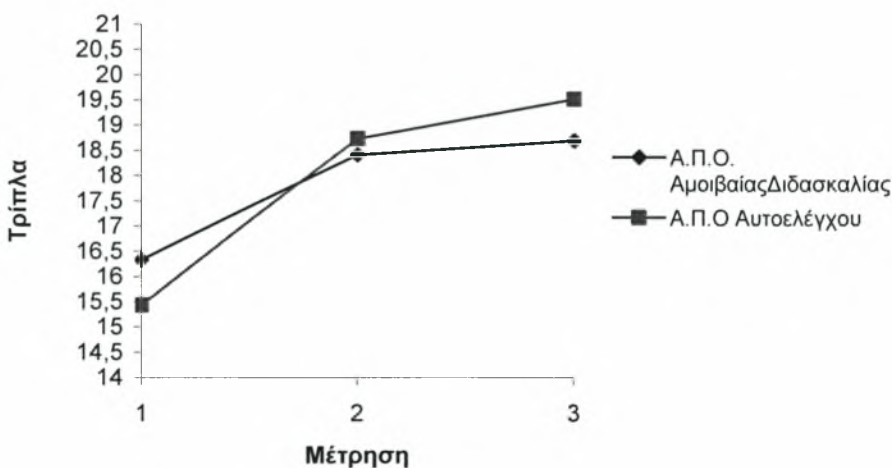


### Σχολείο Διδασκαλίας Αυτοελέγχου



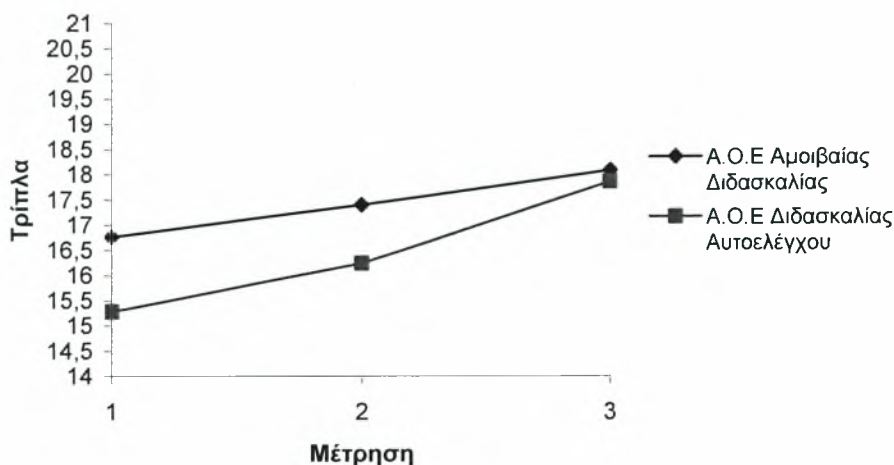
**Σχήμα 8:** Εξέλιξη των σκορ των δυο ομάδων του σχολείου διδασκαλίας αυτοελέγχου στη δεξιότητα της τρίπλας και στις τρεις μετρήσεις της έρευνας

Από την 3<sup>η</sup> ανάλυση προέκυψε ότι η βελτίωση που παρουσίασε η αρχική πειραματική ομάδα διδασκαλίας αυτοελέγχου, σε σχέση με την αρχική πειραματική ομάδα αμοιβαίας διδασκαλίας, ήταν στατιστικώς σημαντική, από την 1<sup>η</sup> στη 2<sup>η</sup> μέτρηση ( $F_{1,45}=11.57$ ,  $p<.001$ ) και μη σημαντική από τη 2<sup>η</sup> στην 3<sup>η</sup> μέτρηση ( $F_{1,45}=1.03$ ,  $p>.05$ ). Όπως φαίνεται από το Σχήμα 9, και οι δυο πειραματικές ομάδες παρουσίασαν προοδευτική αύξηση στην επίδοση της πάσας, με εξαίρεση τη μικρή μείωση της αρχικής πειραματικής ομάδας αμοιβαίας διδασκαλίας στη 2<sup>η</sup> φάση της έρευνας.



**Σχήμα 9:** Εξέλιξη των σκορ των δυο πειραματικών ομάδων στη δεξιότητα της τρίπλας και στις τρεις μετρήσεις της έρευνας

Τέλος, από την 4<sup>η</sup> ανάλυση προέκυψε ότι η βελτίωση που παρουσίασε η ομάδα ελέγχου αμοιβαίας διδασκαλίας, σε σχέση με την αρχική ομάδα ελέγχου διδασκαλίας αυτοελέγχου, ήταν στατιστικώς μη σημαντική, από την 1<sup>η</sup> στη 2<sup>η</sup> μέτρηση ( $F_{1,44}=0.596$ ,  $p>.05$ ) και στατιστικά σημαντική από τη 2<sup>η</sup> στην 3<sup>η</sup> μέτρηση ( $F_{1,44}=9.18$ ,  $p<.005$ ). Όπως φαίνεται από το Σχήμα 10, η εξέλιξη της βελτίωσης των δυο αρχικών πειραματικών ομάδων ήταν παράλληλη και στις δυο φάσεις της έρευνας, με σταθερή ανοδική πορεία, πριν και μετά την αναστροφή των ομάδων.



**Σχήμα 10:** Εξέλιξη των σκορ των δυο ομάδων ελέγχου στη δεξιότητα της τρίπλας και στις τρεις μετρήσεις της έρευνας

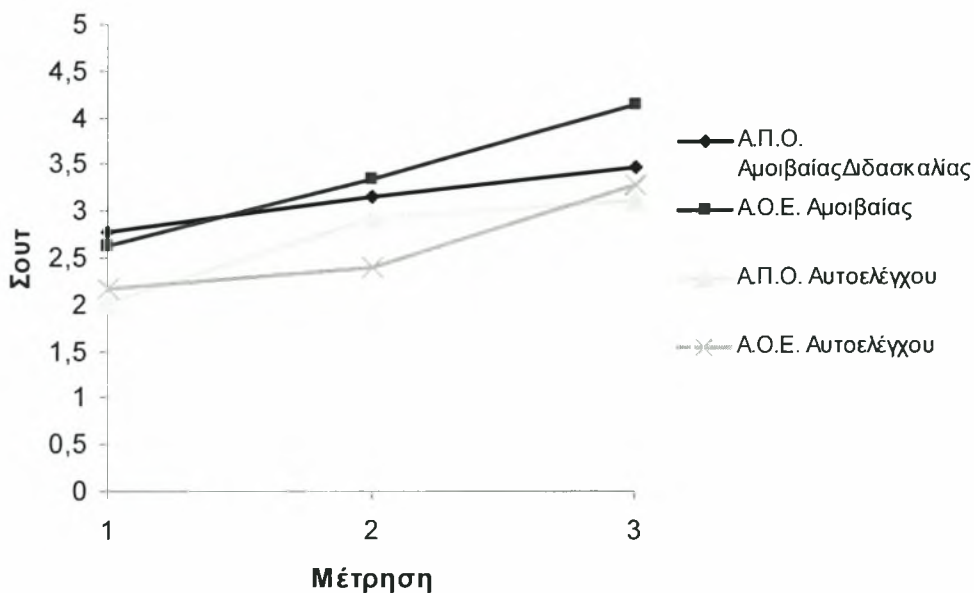
#### 4.4.3. Σουτ

Το τεστ ομογένειας του πίνακα συνδιακύμανσης δεν ήταν στατιστικά σημαντικό, Mauchly's  $W=0.974$ ,  $p=.319$  οπότε παρακάτω περιγράφονται αποτελέσματα από μονομεταβλητές αναλύσεις (univariate tests).

Το τεστ των επιπέδων έδειξε ότι υπήρχαν διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών ( $F_{1,89}=390.46$ ,  $p<.001$ ) και μεταξύ των τεσσάρων ομάδων, ( $F_{3,89}=4.74$ ,  $p<.005$ ). Στο σύνολο των μετρήσεων, τα αγόρια είχαν πιο υψηλά σκορ ( $M=4.61\pm.11$ ) από τα κορίτσια ( $M=1.29\pm.12$ ). Στο σύνολο των μετρήσεων, ο μέσος όρος του σκορ της αρχικής ομάδας ελέγχου αμοιβαίας διδασκαλίας ήταν υψηλότερος ( $M=3.38\pm.15$ ) από ότι της αρχικής πειραματικής ομάδας αμοιβαίας διδασκαλίας ( $M=3.13\pm.15$ ) ενώ η αρχική πειραματική ομάδα διδασκαλίας αυτοελέγχου και η αντίστοιχη ομάδα

ελέγχου είχαν χαμηλότερο μέσο όρο σκορ στο σύνολο των μετρήσεων, ( $M=2.68\pm.17$ ) και ( $M=2.61\pm.17$ ), αντίστοιχα.

Το τεστ της οριζοντιότητας έδειξε ότι υπήρχαν διαφορές μεταξύ των μετρήσεων, ( $F_{2,178}=43.60$ ,  $p<.001$ ). Το τεστ του παραλληλισμού έδειξε ότι οι ομάδες παρουσίασαν αλληλεπίδραση μεταξύ τους με διαφορετική εξέλιξη από μέτρηση σε μέτρηση ( $F_{6,178}=2.05$ ,  $p<.06$ ), όπως ότι και τα δυο φύλα παρουσίασαν αλληλεπίδραση μεταξύ τους με διαφορετική εξέλιξη από μέτρηση σε μέτρηση ( $F_{2,178}=3.25$ ,  $p<.05$ ). Επίσης, παρουσιάστηκε αλληλεπίδραση μεταξύ μέτρησης, φύλου και πειραματικής ομάδας, ( $F_{6,178}=2.45$ ,  $p<.05$ ). Στο Σχήμα 11 απεικονίζεται η εξέλιξη του σκορ των τεσσάρων ομάδων και στις τρεις μετρήσεις της έρευνας στη δεξιότητα του σουτ.



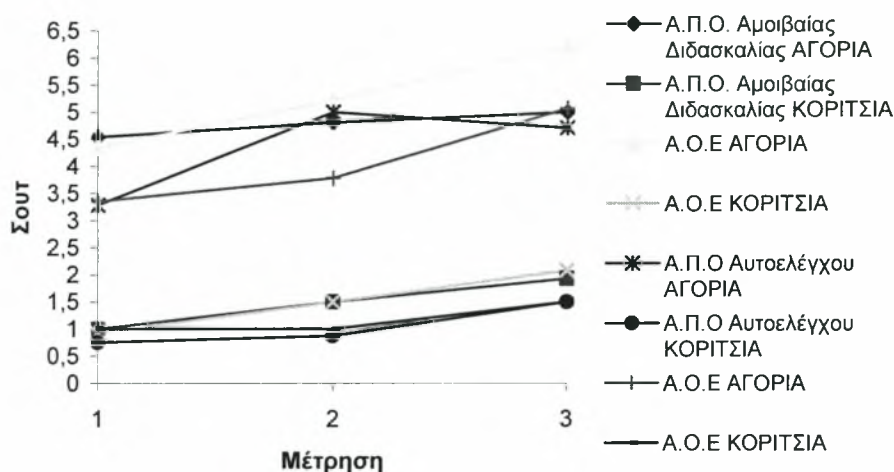
**Σχήμα 11:** Εξέλιξη των σκορ των τεσσάρων ομάδων στη δεξιότητα του σουτ και στις τρεις μετρήσεις της έρευνας

Χρησιμοποιήθηκε ανάλυση αντιπαράθεσης (contrast analysis) για να εξετασθεί σε ποια μέτρηση διαγράφονταν οι μηδενικές υποθέσεις της οριζοντιότητας και του παραλληλισμού. Από τα αποτελέσματα προέκυψε ότι από μέτρηση σε μέτρηση υπήρχε στατιστική διαφορά στην εξέλιξη των σκορ (οι τιμές  $F$  που αντιπαρέβαλαν την επόμενη μέτρηση με τη προηγούμενη ήταν 26.56,  $p<.001$ , και 20.48,  $p<.001$ ).

Τα αγόρια παρουσίασαν στατιστικώς μεγαλύτερη βελτίωση από την 1<sup>η</sup> μέτρηση ( $M=3.88\pm.14$ ) στη 2<sup>η</sup> μέτρηση ( $M=4.71\pm.13$ ,  $F_{1,89}=5.63$ ,  $p<.05$ ) από την αντίστοιχη

βελτίωση των κοριτσιών ( $M=.917\pm.16$ ,  $M=1.21\pm.15$ ) στις μετρήσεις 1 και 2 αντίστοιχα.

Οι τέσσερις διαφορετικές ομάδες δεν παρουσίασαν διαφορετική και στατιστικώς σημαντική εξέλιξη από την 1<sup>η</sup> μέτρηση στη 2<sup>η</sup> μέτρηση, ( $F_{3,89}=2.01$ ,  $p>.05$ ), και από τη 2<sup>η</sup> μέτρηση στην 3<sup>η</sup> μέτρηση, ( $F_{3,89}=2.13$ ,  $p>.05$ ). Στο Σχήμα 12 απεικονίζεται η εξέλιξη των σκορ των δυο φύλων και των τεσσάρων ομάδων στη δεξιότητα του σουτ στις τρεις μετρήσεις της έρευνας.

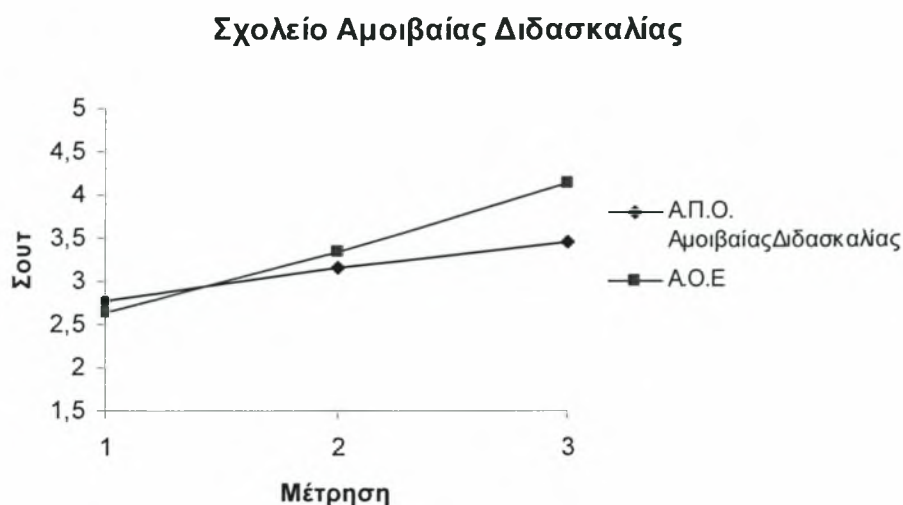


**Σχήμα 12:** Εξέλιξη των σκορ των δυο φύλων στη δεξιότητα του σουτ και των τεσσάρων ομάδων στις τρεις μετρήσεις της έρευνας

Τέσσερις χωριστές αναλύσεις διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων χρησιμοποιήθηκαν, έχοντας και στις τρεις αναλύσεις εξαρτημένη μεταβλητή τα σκορ στις τρεις μετρήσεις. Στην πρώτη ανάλυση ανεξάρτητη μεταβλητή ήταν η αρχική πειραματική ομάδα αμοιβαίας διδασκαλίας και η αντίστοιχη αρχική ομάδα ελέγχου, στην δεύτερη ανάλυση η αρχική πειραματική ομάδα διδασκαλίας αυτοελέγχου και η αντίστοιχη αρχική ομάδα ελέγχου, στη τρίτη ανάλυση οι δυο αρχικές πειραματικές ομάδες, αμοιβαίας διδασκαλίας και αυτοελέγχου, και στην τέταρτη ανάλυση οι δυο αρχικές ομάδες ελέγχου.

Από την πρώτη ανάλυση και πιο συγκεκριμένα από τις αναλύσεις αντιπαράθεσης (contrasts) προέκυψε ότι η αρχική πειραματική ομάδα αμοιβαίας διδασκαλίας παρουσίασε στατιστικά σημαντική αύξηση από την 1<sup>η</sup> μέτρηση στη 2<sup>η</sup>

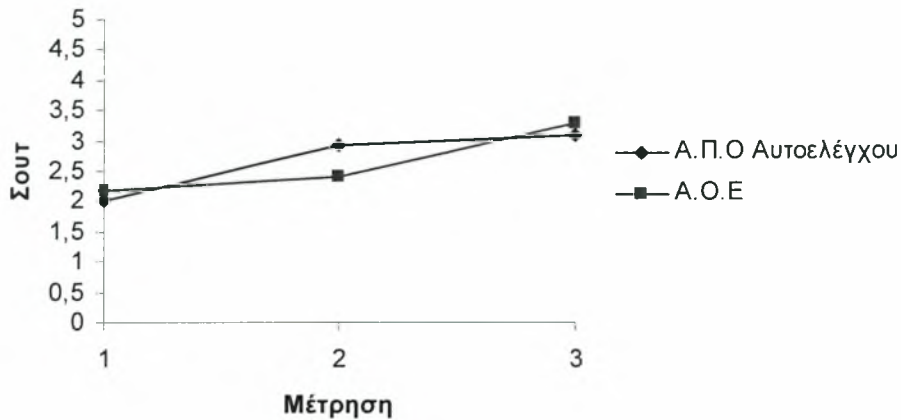
μέτρηση, ( $F_{1,49}=12.29$ ,  $p<.001$ ), από ότι η αντίστοιχη αρχική ομάδα ελέγχου, ενώ από τη 2<sup>η</sup> μέτρηση στην 3<sup>η</sup> μέτρηση, ( $F_{1,49}=1.13$ ,  $p>.05$ ), συνέχισε την αύξηση του σκορ της, αν και μη σημαντική, όπως άλλωστε συνέβη και με την αρχική ομάδα ελέγχου και στις δυο φάσεις της παρέμβασης (Σχήμα 13).



**Σχήμα 13:** Εξέλιξη των σκορ των δυο ομάδων του σχολείου αμοιβαίας διδασκαλίας στη δεξιότητα του σουτ και στις τρεις μετρήσεις της έρευνας

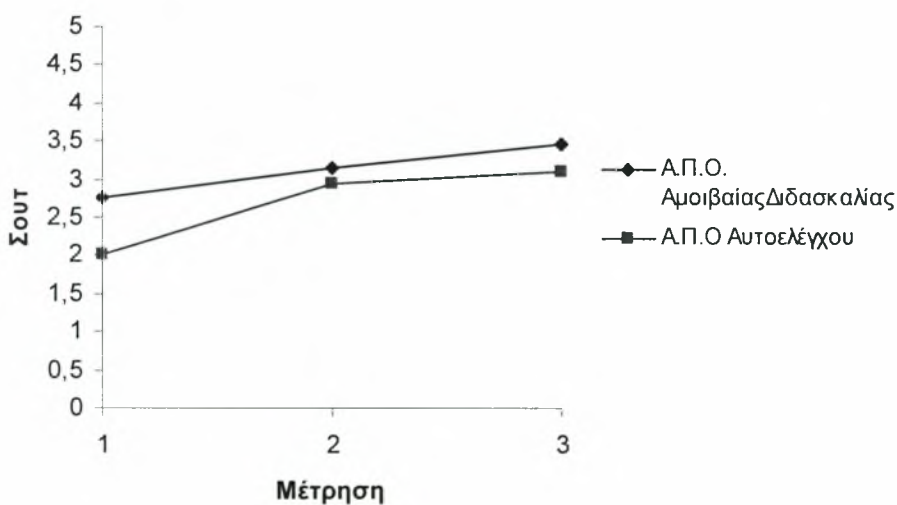
Από την 2<sup>η</sup> ανάλυση προέκυψε ότι η βελτίωση που παρουσίασε η αρχική πειραματική ομάδα διδασκαλίας αυτοελέγχου, σε σχέση με την αντίστοιχη αρχική ομάδα ελέγχου, ήταν στατιστικώς μεγαλύτερη από την 1<sup>η</sup> στη 2<sup>η</sup> μέτρηση ( $F_{1,40}=52.45$ ,  $p<.001$ ), για τη σύγκριση των μετρήσεων 1 με 2. Όπως φαίνεται στο Σχήμα 14, η αρχική πειραματική ομάδα διδασκαλίας αυτοελέγχου παρουσίασε πολύ πιο ραγδαία αύξηση από την 1<sup>η</sup> μέτρηση στη 2<sup>η</sup> μέτρηση από ότι η αντίστοιχη αρχική ομάδα ελέγχου, ενώ από τη 2<sup>η</sup> μέτρηση στην 3<sup>η</sup> μέτρηση συνέχισε την αύξηση του σκορ της. Παράλληλα, και η αρχική ομάδα ελέγχου με την μετατροπή της σε πειραματική (2<sup>η</sup> φάση της έρευνας) αύξησε περαιτέρω την επίδοσή της από τη 2<sup>η</sup> στην 3<sup>η</sup> μέτρηση.

### Σχολείο Διδασκαλίας Αυτοελέγχου



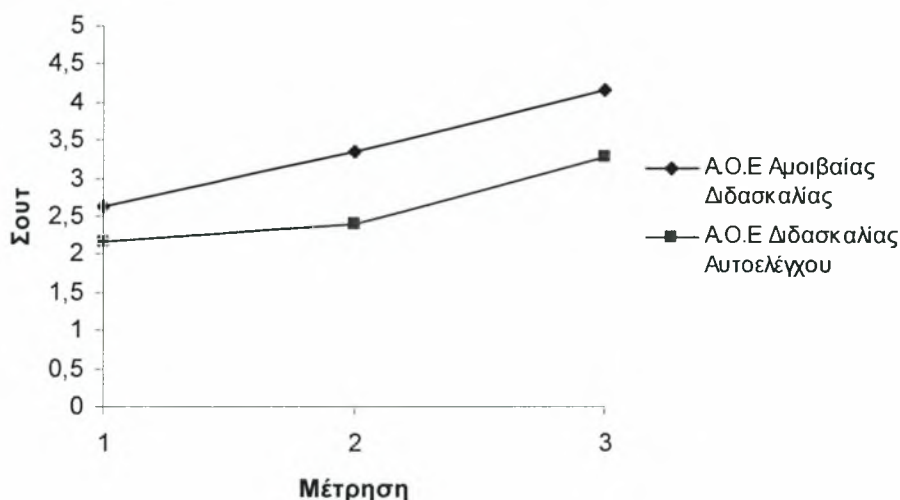
**Σχήμα 14:** Εξέλιξη των σκορ των δυο ομάδων του σχολείου διδασκαλίας αυτοελέγχου στη δεξιότητα του σουτ και στις τρεις μετρήσεις της έρευνας

Από την 3<sup>η</sup> ανάλυση προέκυψε ότι η βελτίωση που παρουσίασε η αρχική πειραματική ομάδα διδασκαλίας αυτοελέγχου, σε σχέση με την αρχική πειραματική ομάδα αμοιβαίας διδασκαλίας, ήταν στατιστικώς σημαντική, από την 1<sup>η</sup> στη 2<sup>η</sup> μέτρηση ( $F_{1,45}=11.57$ ,  $p<.001$ ) και μη σημαντική από τη 2<sup>η</sup> στη 3<sup>η</sup> μέτρηση ( $F_{1,45}=1.03$ ,  $p>.05$ ). Όπως φαίνεται από το Σχήμα 15, και οι δυο αρχικές πειραματικές ομάδες παρουσίασαν προοδευτική αύξηση και στις δυο φάσεις της έρευνας (πριν και μετά την αναστροφή των ομάδων).



**Σχήμα 15:** Εξέλιξη των σκορ των δυο πειραματικών ομάδων στη δεξιότητα του σουτ και στις τρεις μετρήσεις της έρευνας

Τέλος, από την 4<sup>η</sup> ανάλυση προέκυψε ότι η βελτίωση που παρουσίασε η ομάδα ελέγχου αμοιβαίας διδασκαλίας, σε σχέση με την αρχική ομάδα ελέγχου διδασκαλίας αυτοελέγχου, ήταν στατιστικώς μη σημαντική, από την 1<sup>η</sup> στη 2<sup>η</sup> μέτρηση ( $F_{1,44}=.596, p>.05$ ) και στατιστικά σημαντική από τη 2<sup>η</sup> στην 3<sup>η</sup> μέτρηση ( $F_{1,44}=9.18 p<.005$ ). Όπως φαίνεται από το Σχήμα 16, η εξέλιξη της βελτίωσης των δυο αρχικών πειραματικών ομάδων ήταν παράλληλη και στις δυο φάσεις της έρευνας, με σταθερή ανοδική πορεία, πριν και μετά την αναστροφή των ομάδων.



**Σχήμα 16:** Εξέλιξη των σκορ των δυο ομάδων ελέγχου στη δεξιότητα του σουτ και στις τρεις μετρήσεις της έρευνας

### Αποτελέσματα-Ερωτηματολόγιο

Για τη διαπίστωση της επίδρασης του προγράμματος παρέμβασης, χρησιμοποιήθηκε ανάλυση διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων για τη διερεύνηση: α) βελτίωσης λόγω των μεθόδων διδασκαλίας (τεστ οριζοντιότητας), β) διαφοράς στην εξέλιξη της μάθησης μεταξύ των πειραματικών και των ομάδων ελέγχου (τεστ παραλληλισμού) και γ), ύπαρξης διαφοράς, στο σύνολο των μετρήσεων, μεταξύ αγοριών και κοριτσιών στις εξαρτημένες μεταβλητές του ερωτηματολογίου της εσωτερικής και εξωτερικής παρακίνησης σε επίπεδο κατάστασης (τεστ επιπέδων ή μεταξύ ομάδων).

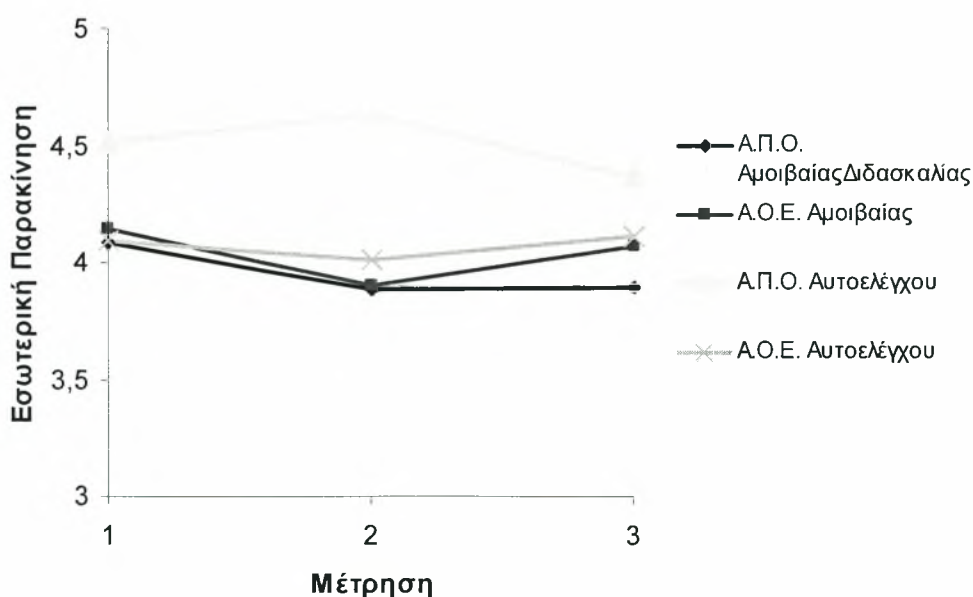
Εξαρτημένη μεταβλητή, στην κάθε περίπτωση, αποτέλεσε τα σκορ των απαντήσεων στις τρεις διαφορετικές μετρήσεις (παράγοντας μέτρηση). Ανεξάρτητες μεταβλητές ήταν το φύλο και το είδος της πειραματικής ομάδας.

#### 4.5. Εσωτερική Παρακίνηση

Το τεστ ομογένειας του πίνακα συνδιακύμανσης δεν ήταν στατιστικά σημαντικό (Mauchly's  $W=0.944$ ,  $p=0.073$ ) οπότε παρακάτω περιγράφονται αποτελέσματα από μονομεταβλητές αναλύσεις (univariate tests).

Το τεστ των επιπέδων έδειξε ότι δεν υπήρχαν διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών ( $F_{1,92}=0.008$ ,  $p>0.05$ ), αλλά στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των τεσσάρων ομάδων, ( $F_{3,92}=4.01$ ,  $p<0.05$ ). Στο σύνολο των μετρήσεων, ο μέσος όρος του σκορ της αρχικής πειραματικής ομάδας διδασκαλίας αυτοελέγχου ήταν υψηλότερος ( $M=4.51\pm 0.12$ ) από ότι της αρχικής πειραματικής ομάδας αμοιβαίας διδασκαλίας ( $M=3.95\pm 0.11$ ) ενώ οι ομάδες ελέγχου είχαν μέσο όρο σκορ στο σύνολο των μετρήσεων ( $M=4.06\pm 0.12$  και  $M=4.04\pm 0.11$ ), αντίστοιχα.

Το τεστ της οριζοντιότητας έδειξε ότι δεν υπήρχαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές μεταξύ των μετρήσεων, ( $F_{2,184}=1.15$ ,  $p>0.05$ ). Το τεστ του παραλληλισμού έδειξε ότι οι ομάδες δεν παρουσίασαν μεταξύ τους διαφορετική εξέλιξη από μέτρηση σε μέτρηση ( $F_{6,184}=1.03$ ,  $p>0.05$ ), όπως ότι και τα δυο φύλα δεν παρουσίασαν μεταξύ τους διαφορετική εξέλιξη από μέτρηση σε μέτρηση ( $F_{2,184}=0.63$ ,  $p>0.05$ ). Δεν παρουσιάστηκε αλληλεπίδραση μεταξύ μέτρησης, φύλου και πειραματικής ομάδας, ( $F_{6,184}=1.26$ ,  $p>0.05$ ). Στο Σχήμα 17 απεικονίζεται η εξέλιξη του σκορ των τεσσάρων ομάδων και στις τρεις μετρήσεις της έρευνας στην εσωτερική παρακίνηση.



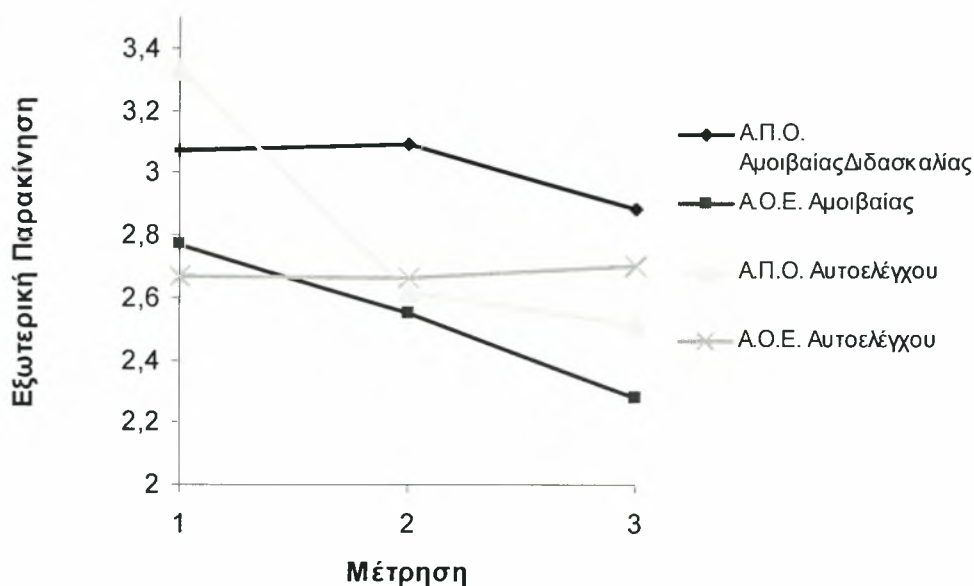


**Σχήμα 17:** Εξέλιξη των σκορ των τεσσάρων ομάδων στην εσωτερική παρακίνηση και στις τρεις μετρήσεις της έρευνας

#### 4.6. Εξωτερική Παρακίνηση

Το τεστ ομογένειας του πίνακα συνδιακύμανσης δεν ήταν στατιστικά σημαντικό, Mauchly's  $W=.993$ ,  $p=.722$  οπότε παρακάτω περιγράφονται αποτελέσματα από μονομεταβλητές αναλύσεις (univariate tests).

Το τεστ των επιπέδων έδειξε ότι δεν υπήρχαν διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών  $F_{(1,89)} = .49$ ,  $p>.05$  και μεταξύ των τεσσάρων ομάδων, ( $F_{3,89}=2.11$ ,  $p>.05$ ). Το τεστ της οριζοντιότητας έδειξε ότι υπήρχαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές μεταξύ των μετρήσεων, ( $F_{2,178}=5.27$ ,  $p<.005$ ). Το τεστ του παραλληλισμού έδειξε ότι οι ομάδες δεν παρουσίασαν μεταξύ τους διαφορετική εξέλιξη από μέτρηση σε μέτρηση ( $F_{6,178}=1.65$ ,  $p>.05$ ), όπως ότι και τα δυο φύλα δεν παρουσίασαν μεταξύ τους διαφορετική εξέλιξη από μέτρηση σε μέτρηση ( $F_{2,178}=1.02$ ,  $p>.05$ ). Δεν παρουσιάστηκε αλληλεπίδραση μεταξύ μέτρησης, φύλου και πειραματικής ομάδας, ( $F_{6,178}=1.11$ ,  $p>.05$ ). Στο Σχήμα 18 απεικονίζεται η εξέλιξη του σκορ των τεσσάρων ομάδων και στις τρεις μετρήσεις της έρευνας στην εξωτερική παρακίνηση.



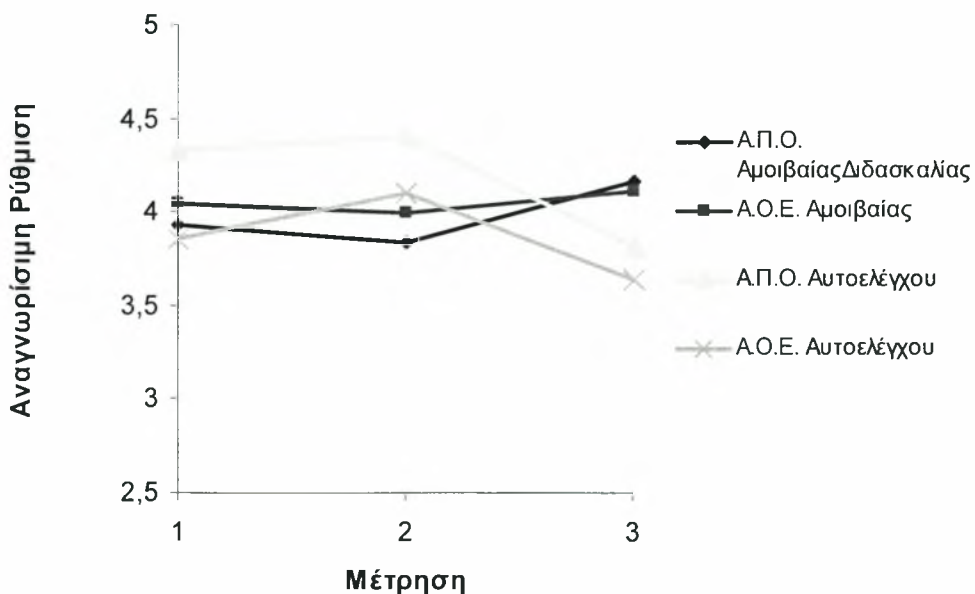
**Σχήμα 18:** Εξέλιξη των σκορ των τεσσάρων ομάδων στην εξωτερική παρακίνηση και στις τρεις μετρήσεις της έρευνας

Χρησιμοποιήθηκε ανάλυση αντιπαράθεσης (contrast analysis) για να εξετασθεί σε ποια μέτρηση διαγράφονταν η μηδενική υπόθεση της οριζοντιότητας. Από τα αποτελέσματα προέκυψε ότι από την 1<sup>η</sup> μέτρηση στη 2<sup>η</sup> μέτρηση υπήρχε στατιστικώς σημαντική διαφορά στην εξέλιξη των σκορ, ( $F_{1,89}=4.44$ ,  $p<.05$ ).

#### 4.7. Αναγνωρίσιμη ρύθμιση

Το τεστ ομογένειας του πίνακα συνδιακύμανσης δεν ήταν στατιστικά σημαντικό, Mauchly's  $W=.974$ ,  $p=.30$  οπότε παρακάτω περιγράφονται αποτελέσματα από μονομεταβλητές αναλύσεις (univariate tests).

Το τεστ των επιπέδων έδειξε ότι δεν υπήρχαν διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών ( $F_{1,91}=.09$ ,  $p>.05$ ) και μεταξύ των τεσσάρων ομάδων, ( $F_{3,91}=1.57$ ,  $p>.05$ ). Το τεστ της οριζοντιότητας έδειξε ότι δεν υπήρχαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές μεταξύ των μετρήσεων, ( $F_{2,182}=2.21$ ,  $p>.05$ ). Το τεστ του παραλληλισμού έδειξε ότι οι ομάδες παρουσίασαν μεταξύ τους διαφορετική και στατιστικώς σημαντική εξέλιξη από μέτρηση σε μέτρηση ( $F_{6,182}=4.82$ ,  $p<.001$ ), ενώ τα δυο φύλα δεν παρουσίασαν μεταξύ τους διαφορετική εξέλιξη από μέτρηση σε μέτρηση ( $F_{2,182}=.214$ ,  $p>.05$ ). Δεν παρουσιάσθηκε αλληλεπίδραση μεταξύ μέτρησης, φύλου και πειραματικής ομάδας, ( $F_{6,182}=2.03$ ,  $p>.05$ ). Στο σχήμα 19 απεικονίζεται η εξέλιξη του σκορ των τεσσάρων ομάδων και στις τρεις μετρήσεις της έρευνας στην αναγνωρίσιμη ρύθμιση.



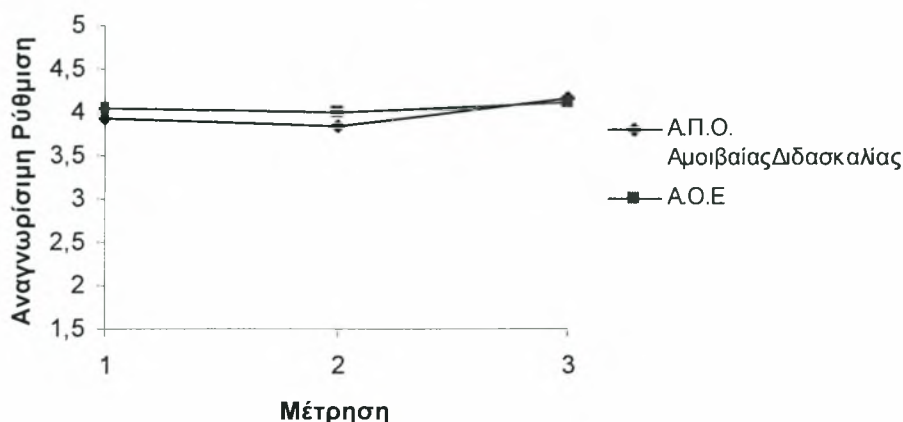
**Σχήμα 19:** Εξέλιξη των σκορ των τεσσάρων ομάδων στην αναγνωρίσιμη ρύθμιση και στις τρεις μετρήσεις της έρευνας

Χρησιμοποιήθηκε ανάλυση αντιπαράθεσης (contrast analysis) για να εξετασθεί σε ποια μέτρηση διαγράφονταν η μηδενική υπόθεση του παραλληλισμού. Από τα αποτελέσματα προέκυψε ότι από τη μέτρηση 2 στη μέτρηση 3 υπήρχε στατιστικώς σημαντική διαφορά στην εξέλιξη των σκορ, ( $F_{1,91}=3.79$ ,  $p<.05$ ). Οι τέσσερις διαφορετικές ομάδες παρουσίασαν διαφορετική και στατιστικώς σημαντική εξέλιξη από τη μέτρηση 2 στη μέτρηση 3, ( $F_{3,91}=8.04$ ,  $p<.001$ ).

Τέσσερις χωριστές αναλύσεις διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων χρησιμοποιήθηκαν, έχοντας και στις τρεις αναλύσεις εξαρτημένη μεταβλητή τα σκορ στις τρεις μετρήσεις. Στην πρώτη ανάλυση ανεξάρτητη μεταβλητή ήταν η αρχική πειραματική ομάδα αμοιβαίας διδασκαλίας και η αντίστοιχη αρχική ομάδα ελέγχου, στην δεύτερη ανάλυση η αρχική πειραματική ομάδα διδασκαλίας αυτοελέγχου και η αντίστοιχη αρχική ομάδα ελέγχου, στη τρίτη ανάλυση οι δυο αρχικές πειραματικές ομάδες, αμοιβαίας διδασκαλίας και αυτοελέγχου, και στην τέταρτη ανάλυση οι δυο αρχικές ομάδες ελέγχου.

Από την πρώτη ανάλυση (Σχήμα 20) και πιο συγκεκριμένα από τις αναλύσεις αντιπαράθεσης (contrasts) προέκυψε ότι η αρχική πειραματική ομάδα αμοιβαίας διδασκαλίας δεν παρουσίασε στατιστικώς σημαντική εξέλιξη από την 1<sup>η</sup> μέτρηση στη 2<sup>η</sup> μέτρηση, ( $F_{1,49}=0.74$ ,  $p>.05$ ), από ότι η αντίστοιχη αρχική ομάδα ελέγχου, ενώ από τη 2<sup>η</sup> μέτρηση στην 3<sup>η</sup> μέτρηση, ( $F_{1,49}=.945$ ,  $p>.05$ ), η αρχική ομάδα ελέγχου με την μετατροπή της σε πειραματική (2<sup>η</sup> φάση της έρευνας), αύξησε το σκορ της σχεδόν παράλληλα με την αρχική πειραματική ομάδα (ομάδα ελέγχου στη 2<sup>η</sup> φάση).

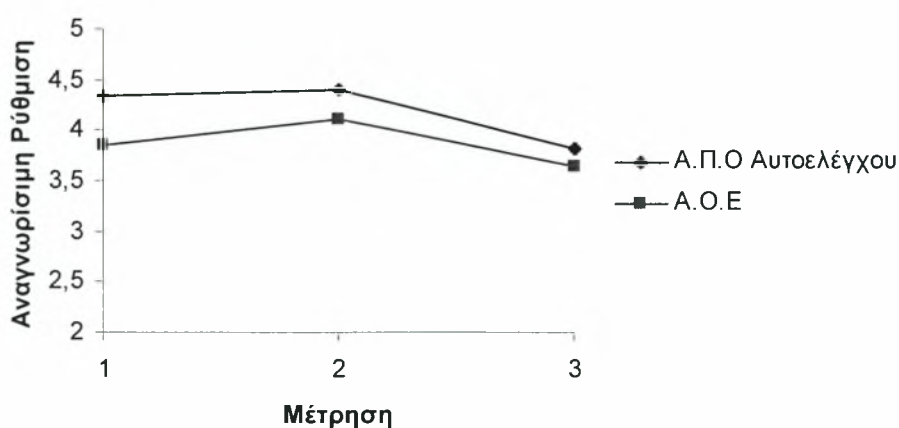
### Σχολείο Αμοιβαίας Διδασκαλίας



**Σχήμα 20:** Εξέλιξη των σκορ των δυο ομάδων του σχολείου αμοιβαίας διδασκαλίας στην αναγνωρίσιμη ρύθμιση και στις τρεις μετρήσεις της έρευνας

Από την 2<sup>η</sup> ανάλυση (Σχήμα 21) και πιο συγκεκριμένα από τις αναλύσεις αντιπαράθεσης (contrasts) προέκυψε ότι η αρχική πειραματική ομάδα διδασκαλίας αυτοελέγχου δεν παρουσίασε στατιστικώς σημαντική εξέλιξη από την 1<sup>η</sup> μέτρηση στη 2<sup>η</sup> μέτρηση, ( $F_{1,42}=.882$ ,  $p>.05$ ) από ότι η αντίστοιχη αρχική ομάδα ελέγχου, ενώ από τη 2<sup>η</sup> μέτρηση στην 3<sup>η</sup> μέτρηση, ( $F_{1,42}=.254$ ,  $p>.05$ ), η αρχική ομάδα ελέγχου με την μετατροπή της σε πειραματική (2<sup>η</sup> φάση της έρευνας), μείωσε το σκορ της σχεδόν παράλληλα με την αρχική πειραματική ομάδα (ομάδα ελέγχου στη 2<sup>η</sup> φάση).

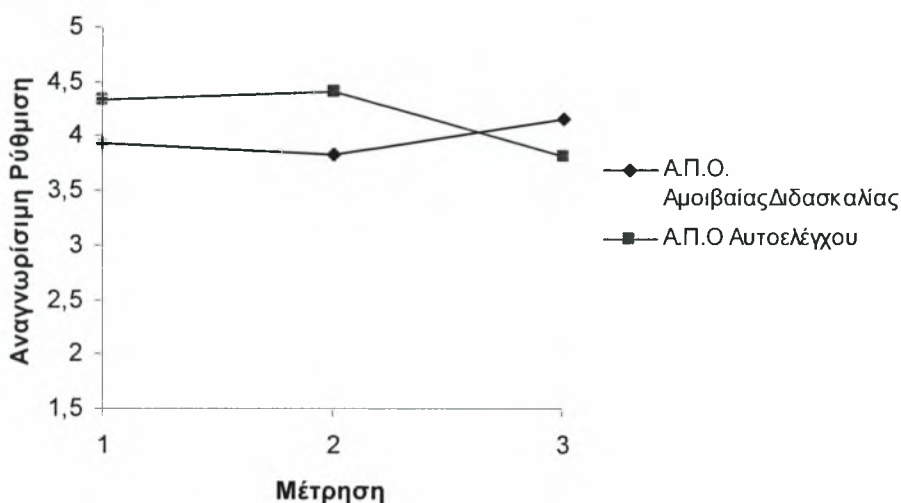
### Σχολείο Διδασκαλίας Αυτοελέγχου



**Σχήμα 21:** Εξέλιξη των σκορ των δυο ομάδων του σχολείου διδασκαλίας αυτοελέγχου στην αναγνωρίσιμη ρύθμιση και στις τρεις μετρήσεις της έρευνας

Από την 3<sup>η</sup> ανάλυση προέκυψε ότι η βελτίωση που παρουσίαζε η αρχική πειραματική ομάδα αμοιβαίας διδασκαλίας, σε σχέση με την αρχική πειραματική ομάδα διδασκαλίας αυτοελέγχου, ήταν στατιστικώς μη σημαντική, από την 1<sup>η</sup> στη 2<sup>η</sup> μέτρηση ( $F_{1,45}=.702$ ,  $p>.05$ ) και στατιστικώς σημαντική από τη 2<sup>η</sup> στη 3<sup>η</sup> μέτρηση ( $F_{1,45}=13.24$ ,  $p<.001$ ).

Η εξέλιξη της βελτίωσης των δυο αρχικών πειραματικών ομάδων ήταν αντίθετη στη 1<sup>η</sup> φάση της έρευνας, όπως φαίνεται στο Σχήμα 22 (μικρή αύξηση της αρχικής πειραματικής ομάδας αμοιβαίας διδασκαλίας και μικρή πτώση της αρχικής πειραματικής ομάδας διδασκαλίας αυτοελέγχου). Στη 2<sup>η</sup> φάση της έρευνας και με την αντιστροφή και των δυο πειραματικών σε ομάδες ελέγχου, η πορεία της εξέλιξης τους ήταν διαφορετική (πτώση της Α.Π.Ο αμοιβαίας διδασκαλίας και αύξηση της Α.Π.Ο διδασκαλίας αυτοελέγχου).

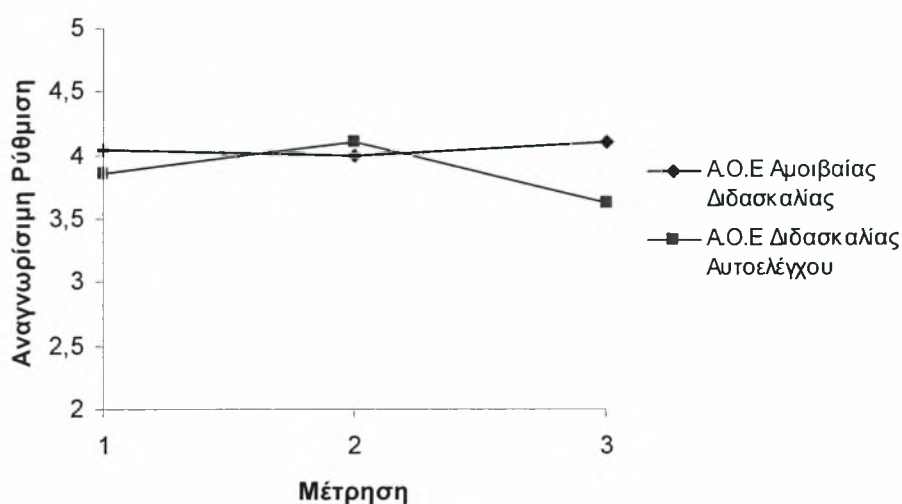


**Σχήμα 22:** Εξέλιξη των σκορ των δυο πειραματικών ομάδων στην αναγνωρίσιμη ρύθμιση και στις τρεις μετρήσεις της έρευνας

Τέλος, από την 4<sup>η</sup> ανάλυση προέκυψε ότι η βελτίωση που παρουσίαζε η αρχική ομάδα ελέγχου αμοιβαίας διδασκαλίας, σε σχέση με την αρχική ομάδα διδασκαλίας ελέγχου αυτοελέγχου, ήταν στατιστικώς μη σημαντική, από την 1<sup>η</sup> στη 2<sup>η</sup> μέτρηση

( $F_{1,46}=2.74$ ,  $p>.05$ ) και στατιστικώς σημαντική από τη 2<sup>η</sup> στην 3<sup>η</sup> μέτρηση ( $F_{1,46}=9.88$ ,  $p<.005$ ).

Η εξέλιξη της βελτίωσης των δυο αρχικών ομάδων ελέγχου ήταν αντίθετη στη 1<sup>η</sup> φάση της έρευνας (μικρή πτώση της αρχικής ομάδας ελέγχου αμοιβαίας διδασκαλίας και αύξηση του σκορ της αρχικής ομάδας διδασκαλίας αυτοελέγχου). Στη 2<sup>η</sup> φάση της έρευνας, όπως φαίνεται στο Σχήμα 23, και με την αντιστροφή και των δυο ομάδων ελέγχου σε πειραματικές, η πορεία της εξέλιξης τους ήταν διαφορετική (πτώση της Α.Ο.Ε αμοιβαίας διδασκαλίας και αύξηση της Α.Ο.Ε διδασκαλίας αυτοελέγχου).



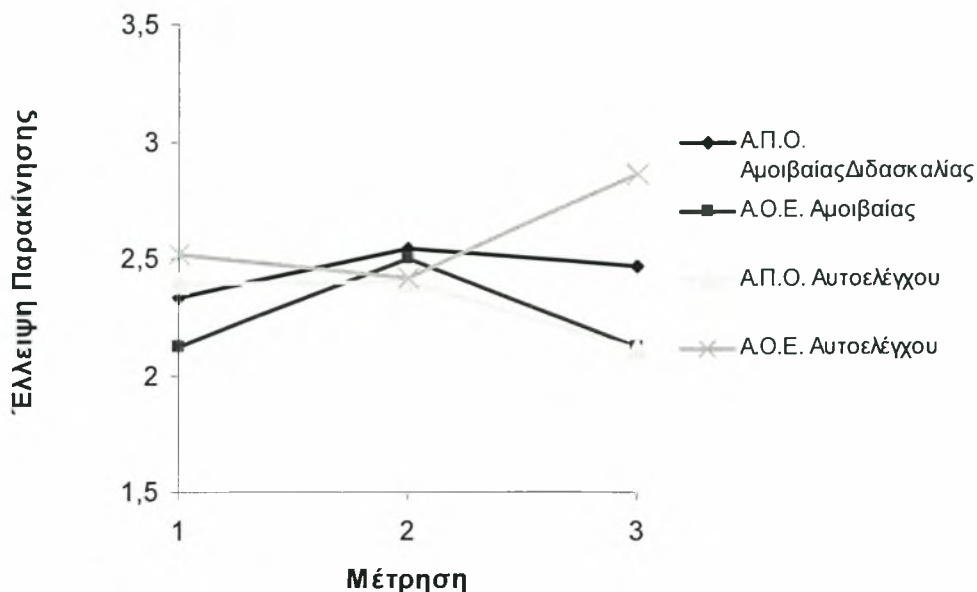
**Σχήμα 23:** Εξέλιξη των σκορ των δυο ομάδων ελέγχου στην αναγνωρίσιμη ρύθμιση και στις τρεις μετρήσεις της έρευνας

#### 4.8. Έλλειψη παρακίνησης

Το τεστ ομογένειας του πίνακα συνδιακύμανσης δεν ήταν στατιστικά σημαντικό, Mauchly's  $W=.948$ ,  $p=.09$  οπότε παρακάτω περιγράφονται αποτελέσματα από μονομεταβλητές αναλύσεις (univariate tests).

Το τεστ των επιπέδων έδειξε ότι δεν υπήρχαν διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών ( $F_{1,89}=1.58$ ,  $p>.05$ ) και μεταξύ των τεσσάρων ομάδων, ( $F_{3,89}=1.15$ ,  $p>.05$ ). Το τεστ της οριζοντιότητας έδειξε ότι δεν υπήρχαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές μεταξύ των μετρήσεων, ( $F_{2,178}=.718$ ,  $p>.05$ ). Το τεστ του παραλληλισμού έδειξε ότι οι ομάδες δεν παρουσίασαν μεταξύ τους διαφορετική εξέλιξη από μέτρηση σε μέτρηση ( $F_{6,178}=1.74$ ,  $p>.05$ ), όπως ότι και τα δυο φύλα δεν παρουσίασαν μεταξύ τους διαφορετική εξέλιξη από μέτρηση σε μέτρηση ( $F_{2,178}=.125$ ,  $p>.05$ ). Δεν

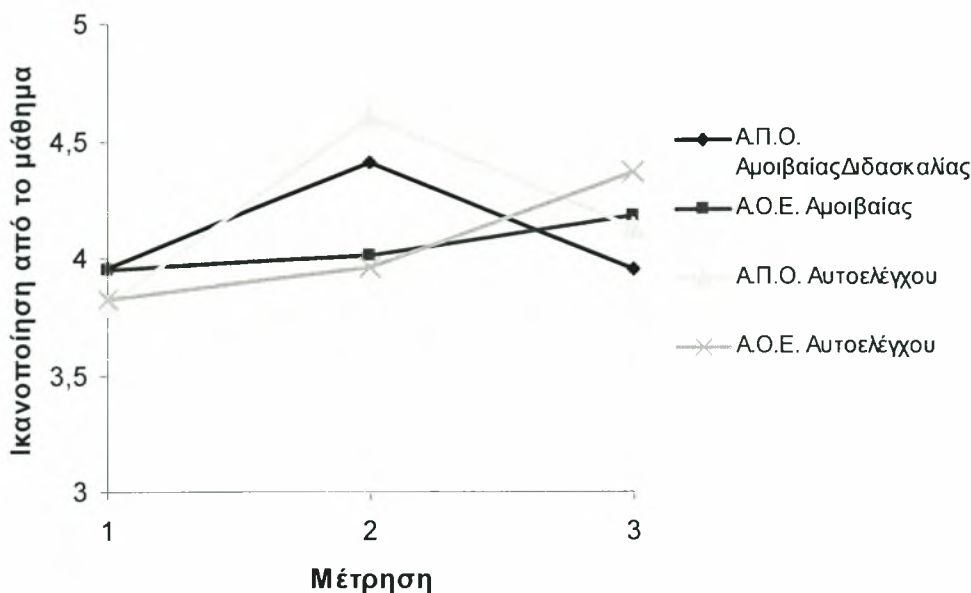
παρουσιάστηκε αλληλεπίδραση μεταξύ μέτρησης, φύλου και πειραματικής ομάδας, ( $F_{6,178}=283, p>.05$ ). Στο Σχήμα 24 απεικονίζεται η εξέλιξη του σκορ των τεσσάρων ομάδων και στις τρεις μετρήσεις της έρευνας στην έλλειψη παρακίνησης.



**Σχήμα 24:** Εξέλιξη των σκορ των τεσσάρων ομάδων στην έλλειψη παρακίνησης και στις τρεις μετρήσεις της έρευνας

#### 4.9. Ικανοποίηση από το μάθημα

Το τεστ των επιπέδων έδειξε ότι δεν υπήρχαν διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών ( $F_{1,93}=814, p>.05$ ) και μεταξύ των τεσσάρων ομάδων, ( $F_{3,93}=326, p>.05$ ). Το τεστ της οριζοντιότητας έδειξε ότι υπήρχαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές μεταξύ των μετρήσεων, ( $F_{2,186}=8.43, p<.001$ ). Το τεστ του παραλληλισμού έδειξε ότι οι ομάδες παρουσίασαν μεταξύ τους διαφορετική και στατιστικώς σημαντική εξέλιξη από μέτρηση σε μέτρηση ( $F_{6,186}=3.47, p<.005$ ), ενώ τα δυο φύλα δεν παρουσίασαν μεταξύ τους διαφορετική εξέλιξη από μέτρηση σε μέτρηση ( $F_{2,186}=517, p>.05$ ). Δεν παρουσιάστηκε αλληλεπίδραση μεταξύ μέτρησης, φύλου και πειραματικής ομάδας, ( $F_{6,186}=631, p>.05$ ). Στο Σχήμα 24 απεικονίζεται η εξέλιξη του σκορ των τεσσάρων ομάδων και στις τρεις μετρήσεις της έρευνας στην ικανοποίηση από το μάθημα. Στο Σχήμα 25 απεικονίζεται η εξέλιξη των σκορ των δυο φύλων και των τεσσάρων ομάδων στην ικανοποίηση από το μάθημα στις τρεις μετρήσεις της έρευνας.



**Σχήμα 25:** Εξέλιξη των σκορ των τεσσάρων ομάδων στην ικανοποίηση από το μάθημα και στις τρεις μετρήσεις της έρευνας

Χρησιμοποιήθηκε ανάλυση αντιπαράθεσης (contrast analysis) για να εξετασθεί σε ποια μέτρηση διαγράφονταν οι μηδενικές υποθέσεις της οριζοντιότητας και του παραλληλισμού. Από τα αποτελέσματα προέκυψε ότι από την 1<sup>η</sup> μέτρηση στη 2<sup>η</sup> μέτρηση υπήρχε στατιστική σημαντική διαφορά στην εξέλιξη των σκορ ( $F_{1,93}=13.38$ ,  $p<.001$ ), αλλά μη στατιστική διαφορά από τη 2<sup>η</sup> μέτρηση στην 3<sup>η</sup> μέτρηση, ( $F_{1,93}=1.24$ ,  $p>.05$ ).

Οι τέσσερις διαφορετικές ομάδες παρουσίασαν διαφορετική και στατιστικώς σημαντική εξέλιξη από την 1<sup>η</sup> μέτρηση στη 2<sup>η</sup> μέτρηση, ( $F_{1,93}=2.76$ ,  $p<.05$ ), όπως και από τη 2<sup>η</sup> μέτρηση στην 3<sup>η</sup> μέτρηση, ( $F_{1,93}=8.31$ ,  $p<.001$ ).

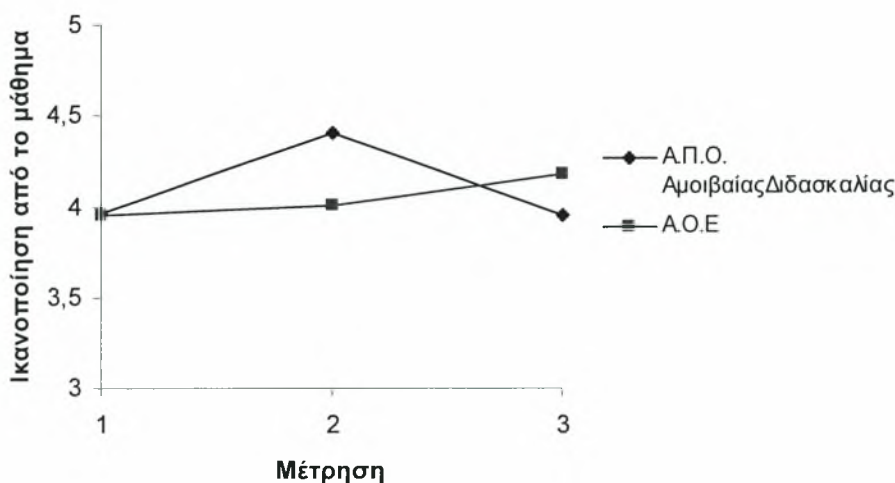
Τέσσερις χωριστές αναλύσεις διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων χρησιμοποιήθηκαν, έχοντας και στις τρεις αναλύσεις εξαρτημένη μεταβλητή τα σκορ στις τρεις μετρήσεις. Στην πρώτη ανάλυση ανεξάρτητη μεταβλητή ήταν η αρχική πειραματική ομάδα αμοιβαίας διδασκαλίας και η αντίστοιχη αρχική ομάδα ελέγχου, στην δεύτερη ανάλυση η αρχική πειραματική ομάδα διδασκαλίας αυτοελέγχου και η αντίστοιχη αρχική ομάδα ελέγχου, στη τρίτη ανάλυση οι δυο αρχικές πειραματικές ομάδες, αμοιβαίας διδασκαλίας και αυτοελέγχου, και στην τέταρτη ανάλυση οι δυο αρχικές ομάδες ελέγχου.



Από την πρώτη ανάλυση και πιο συγκεκριμένα από τις αναλύσεις αντιπαράθεσης (contrasts) προέκυψε ότι η αρχική πειραματική ομάδα αμοιβαίας διδασκαλίας δεν παρουσίασε στατιστικώς σημαντική εξέλιξη από την 1<sup>η</sup> μέτρηση στη 2<sup>η</sup> μέτρηση, ( $F_{1,51}=3.05$ ,  $p>.05$ ), από ότι η αντίστοιχη αρχική ομάδα ελέγχου, αλλά στατιστική σημαντική από τη 2<sup>η</sup> μέτρηση στη 3<sup>η</sup> μέτρηση, ( $F_{1,51}=10.33$ ,  $p<.005$ ).

Όπως φαίνεται στο Σχήμα 26, η εξέλιξη του σκορ της αρχικής πειραματικής ομάδας αμοιβαίας διδασκαλίας σημείωσε σημαντική άνοδο κατά την περίοδο εφαρμογής του προγράμματος παρέμβασης και αντίστοιχη πτώση στη 2<sup>η</sup> φάση της έρευνας και κατά την μετατροπή της σε ομάδα ελέγχου. Η ομάδα ελέγχου παρουσίασε άνοδο και στις δυο φάσεις της παρέμβασης, με σημαντική ωστόσο άνοδο στη 2<sup>η</sup> φάση όταν και μετατράπηκε από ομάδα ελέγχου σε πειραματική.

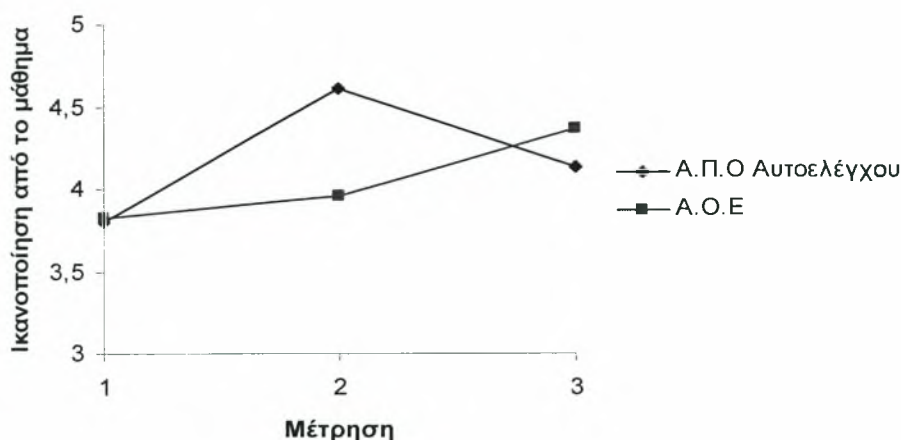
### Σχολείο Αμοιβαίας Διδασκαλίας



**Σχήμα 26:** Εξέλιξη των σκορ των δυο ομάδων του σχολείου αμοιβαίας διδασκαλίας στην ικανοποίηση από το μάθημα και στις τρεις μετρήσεις της έρευνας

Από την 2<sup>η</sup> ανάλυση και πιο συγκεκριμένα από τις αναλύσεις αντιπαράθεσης (contrasts) προέκυψε ότι η αρχική πειραματική ομάδα διδασκαλίας αυτοελέγχου παρουσίασε στατιστικώς σημαντική εξέλιξη από την 1<sup>η</sup> μέτρηση στη 2<sup>η</sup> μέτρηση, ( $F_{1,42}=3.62$ ,  $p<.06$ ), από ότι η αντίστοιχη αρχική ομάδα ελέγχου, ενώ από τη μέτρηση 2 στη μέτρηση 3, ( $F_{1,42}=8.16$ ,  $p<.001$ ), η αρχική ομάδα ελέγχου με την μετατροπή της σε πειραματική (2<sup>η</sup> φάση της έρευνας) όπως φαίνεται στο Σχήμα 27, αύξησε το σκορ της σε σχέση με την αρχική πειραματική ομάδα.

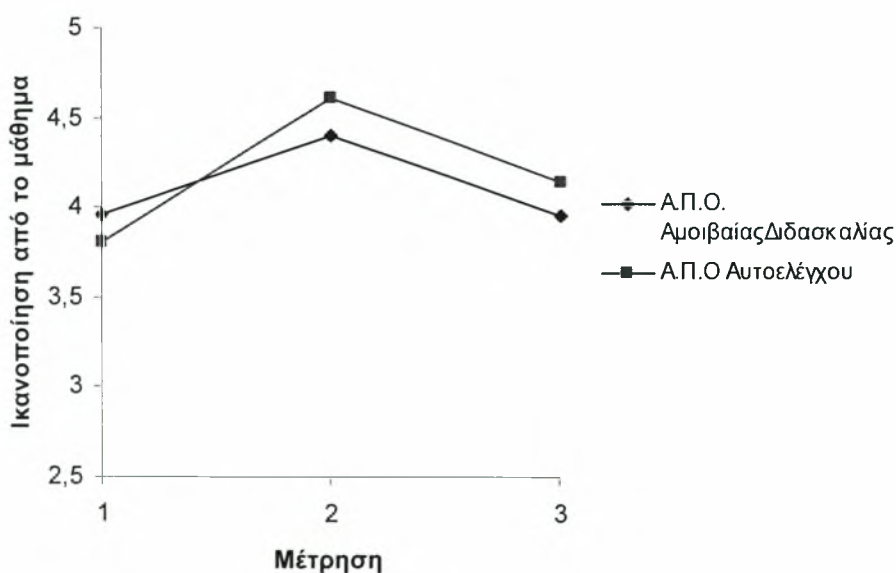
### Σχολείο Διδασκαλίας Αυτοελέγχου



**Σχήμα 27:** Εξέλιξη των σκορ των δυο ομάδων του σχολείου διδασκαλίας αυτοελέγχου στην ικανοποίηση από το μάθημα και στις τρεις μετρήσεις της έρευνας

Από την 3<sup>η</sup> ανάλυση προέκυψε ότι η βελτίωση που παρουσίαζε η αρχική πειραματική ομάδα αμοιβαίας διδασκαλίας, σε σχέση με την αρχική πειραματική ομάδα διδασκαλίας αυτοελέγχου, ήταν στατιστικώς μη σημαντική, από την 1<sup>η</sup> στη 2<sup>η</sup> μέτρηση ( $F_{1,45}=7.02$ ,  $p>.05$ ) και στατιστικώς σημαντική από τη 2<sup>η</sup> στη 3<sup>η</sup> μέτρηση ( $F_{1,45}=13.24$ ,  $p<.001$ ).

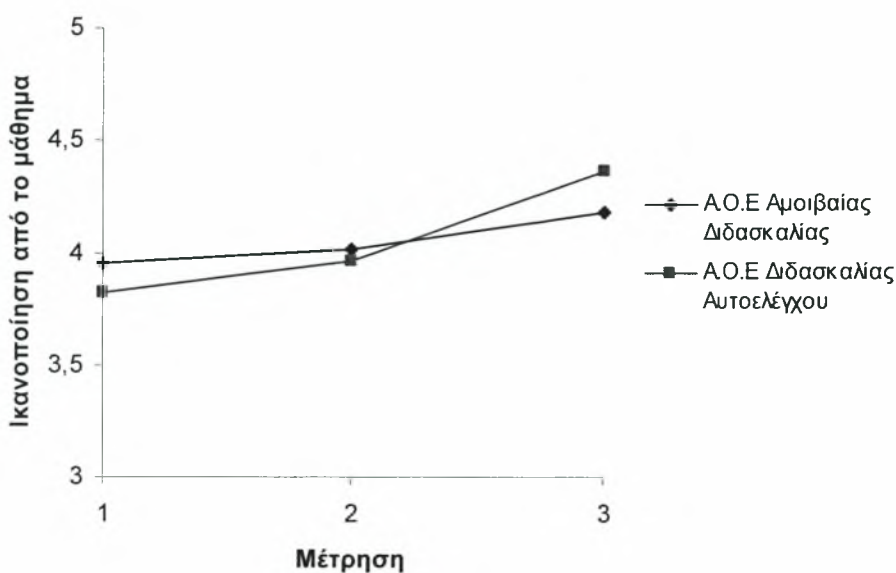
Όπως φαίνεται από το Σχήμα 28, η εξέλιξη της βελτίωσης των δυο αρχικών πειραματικών ομάδων ήταν παράλληλη και στη 1<sup>η</sup> και στη 2<sup>η</sup> φάση της έρευνας (αύξηση στη 1<sup>η</sup> φάση και μείωση της εξέλιξης των σκορ με την μετατροπή τους σε ομάδες ελέγχου).



**Σχήμα 28:** Εξέλιξη των σκορ των δυο πειραματικών ομάδων στην ικανοποίηση από το μάθημα και στις τρεις μετρήσεις της έρευνας

Τέλος, από την 4<sup>η</sup> ανάλυση προέκυψε ότι η βελτίωση που παρουσίαζε η αρχική ομάδα ελέγχου αμοιβαίας διδασκαλίας, σε σχέση με την αρχική ομάδα διδασκαλίας ελέγχου αυτοελέγχου, ήταν στατιστικώς μη σημαντική, και από την 1<sup>η</sup> στη 2<sup>η</sup> μέτρηση ( $F_{1,46}=105, p>.05$ ) και από τη 2<sup>η</sup> στη 3<sup>η</sup> μέτρηση ( $F_{1,46}=.983, p>.05$ ).

Όπως φαίνεται από το Σχήμα 29, η εξέλιξη της βελτίωσης των δυο αρχικών ομάδων ελέγχου ήταν παράλληλη στη 1<sup>η</sup> φάση της παρέμβασης (άνοδο των σκορ). Στη 2<sup>η</sup> φάση της έρευνας και με την αντιστροφή και των δυο ομάδων ελέγχου σε πειραματικές, η πορεία της εξέλιξης τους παρέμεινε ανοδική με την αρχική ομάδα ελέγχου της διδασκαλίας αυτοελέγχου να ξεπερνά την αντίστοιχη ομάδα της αμοιβαίας διδασκαλίας.



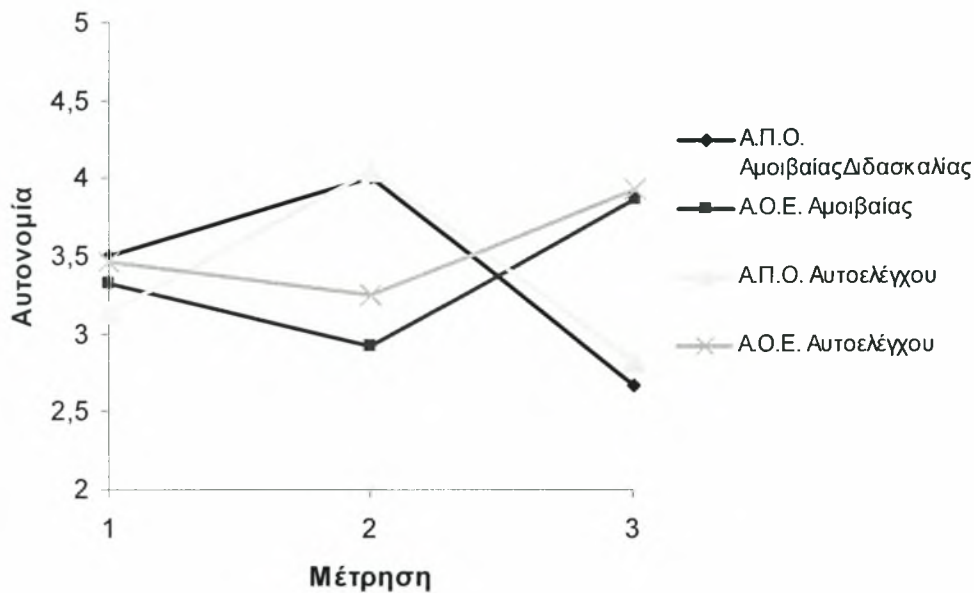
**Σχήμα 29:** Εξέλιξη των σκορ των δυο ομάδων ελέγχου στην ικανοποίηση από το μάθημα και στις τρεις μετρήσεις της έρευνας

#### 4.10. Αυτονομία

Το τεστ ομογένειας του πίνακα συνδιακύμανσης δεν ήταν στατιστικά σημαντικό, Mauchly's  $W=.992, p=.69$  οπότε παρακάτω περιγράφονται αποτελέσματα από μονομεταβλητές αναλύσεις (univariate tests).

Το τεστ των επιπέδων έδειξε ότι δεν υπήρχαν διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών ( $F_{1,93} = 1.17, p > .05$ ) και μεταξύ των τεσσάρων ομάδων, ( $F_{3,93} = 1.26, p > .05$ ). Το τεστ της οριζοντιότητας έδειξε ότι υπήρχαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές μεταξύ των μετρήσεων, ( $F_{2,186} = 4.57, p < .05$ ). Το τεστ του παραλληλισμού έδειξε ότι οι ομάδες παρουσίασαν μεταξύ τους διαφορετική και στατιστικώς σημαντική εξέλιξη από μέτρηση σε μέτρηση ( $F_{6,186} = 28.64, p < .001$ ), ενώ τα δυο φύλα δεν παρουσίασαν μεταξύ τους διαφορετική εξέλιξη από μέτρηση σε μέτρηση ( $F_{2,186} = .768, p > .05$ ). Δεν παρουσιάστηκε αλληλεπίδραση μεταξύ μέτρησης, φύλου και πειραματικής ομάδας, ( $F_{6,186} = 1.43, p > .05$ ).

Στο Σχήμα 30 απεικονίζεται η εξέλιξη του σκορ των τεσσάρων ομάδων και στις τρεις μετρήσεις της έρευνας στην αυτονομία.



**Σχήμα 30:** Εξέλιξη των σκορ των τεσσάρων ομάδων στην αυτονομία και στις τρεις μετρήσεις της έρευνας

Χρησιμοποιήθηκε ανάλυση αντιπαράθεσης (contrast analysis) για να εξετασθεί σε ποια μέτρηση διαγράφονταν οι μηδενικές υποθέσεις της οριζοντιότητας και του παραλληλισμού. Από τα αποτελέσματα προέκυψε ότι από την 1<sup>η</sup> μέτρηση στη 2<sup>η</sup> μέτρηση υπήρχε στατιστική σημαντική διαφορά στην εξέλιξη των σκορ ( $F_{1,93} = 5.99, p < .05$ ), όπως επίσης και από τη 2<sup>η</sup> μέτρηση στην 3<sup>η</sup> μέτρηση, ( $F_{1,93} = 7.21, p < .005$ ).

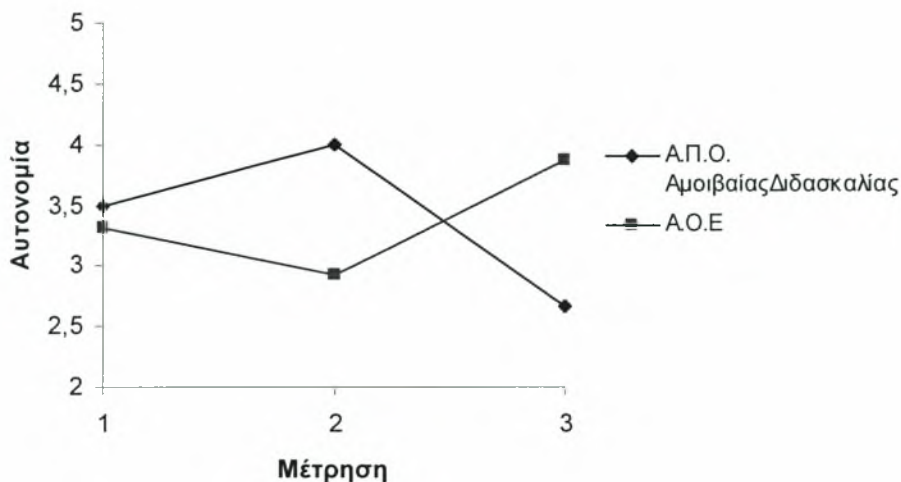
Οι τέσσερις διαφορετικές ομάδες παρουσίασαν διαφορετική και στατιστικώς σημαντική εξέλιξη από την 1<sup>η</sup> μέτρηση στη 2<sup>η</sup> μέτρηση, ( $F_{1,93}=13.92$ ,  $p<.001$ ), όπως και από τη 2<sup>η</sup> μέτρηση στην 3<sup>η</sup> μέτρηση, ( $F_{1,93}=50.97$ ,  $p<.001$ ).

Τέσσερις χωριστές αναλύσεις διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων χρησιμοποιήθηκαν, έχοντας και στις τρεις αναλύσεις εξαρτημένη μεταβλητή τα σκορ στις τρεις μετρήσεις. Στην πρώτη ανάλυση ανεξάρτητη μεταβλητή ήταν η αρχική πειραματική ομάδα αμοιβαίας διδασκαλίας και η αντίστοιχη αρχική ομάδα ελέγχου, στην δεύτερη ανάλυση η αρχική πειραματική ομάδα διδασκαλίας αυτοελέγχου και η αντίστοιχη αρχική ομάδα ελέγχου, στη τρίτη ανάλυση οι δυο αρχικές πειραματικές ομάδες, αμοιβαίας διδασκαλίας και αυτοελέγχου, και στην τέταρτη ανάλυση οι δυο αρχικές ομάδες ελέγχου.

Από την πρώτη ανάλυση και πιο συγκεκριμένα από τις αναλύσεις αντιπαράθεσης (contrasts) προέκυψε ότι η αρχική πειραματική ομάδα αμοιβαίας διδασκαλίας παρουσίασε στατιστικώς σημαντική εξέλιξη από την 1<sup>η</sup> μέτρηση στη 2<sup>η</sup> μέτρηση, ( $F_{1,51}=15.29$ ,  $p<.001$ ), από ότι η αντίστοιχη αρχική ομάδα ελέγχου, και η αρχική ομάδα ελέγχου στατιστικά σημαντική από τη 2<sup>η</sup> μέτρηση στη 3<sup>η</sup> μέτρηση, ( $F_{1,51}=79.02$ ,  $p<.001$ ).

Όπως φαίνεται στο Σχήμα 31, η εξέλιξη του σκορ της αρχικής πειραματικής ομάδας αμοιβαίας διδασκαλίας σημείωσε κατακόρυφη άνοδο κατά την περίοδο εφαρμογής του προγράμματος παρέμβασης και αντίστοιχη πτώση στη 2<sup>η</sup> φάση της έρευνας με την μετατροπή της σε ομάδα ελέγχου. Αντίθετα, η ομάδα ελέγχου παρουσίασε πτώση στη 1<sup>η</sup> φάση της παρέμβασης και σημαντική άνοδο στη 2<sup>η</sup> φάση όταν και μετατράπηκε από ομάδα ελέγχου σε πειραματική.

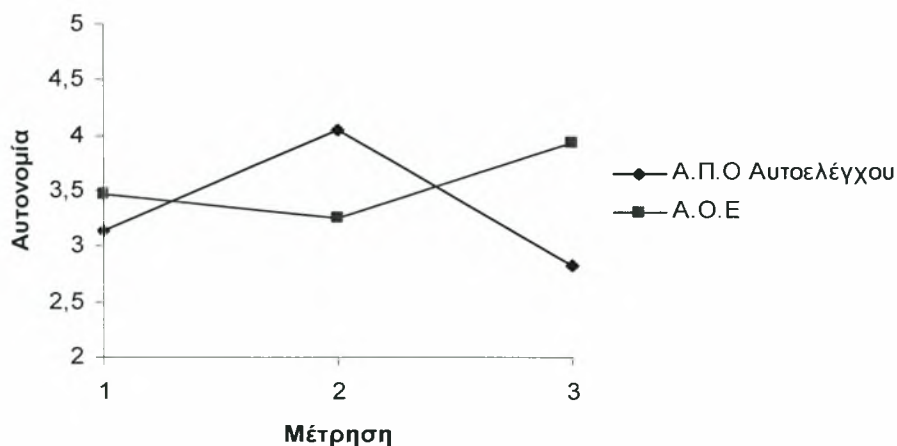
### Σχολείο Αμοιβαίας Διδασκαλίας



**Σχήμα 31:** Εξέλιξη των σκορ των δυο ομάδων του σχολείου αμοιβαίας διδασκαλίας στην αυτονομία και στις τρεις μετρήσεις της έρευνας

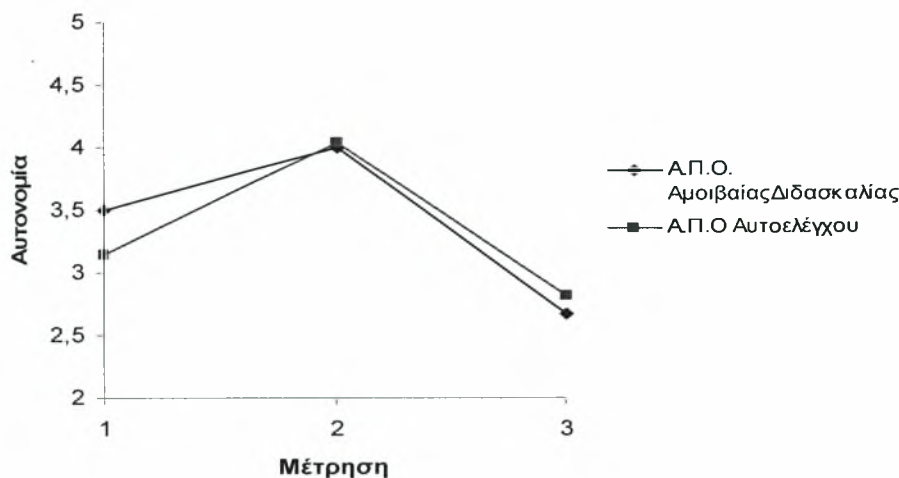
Από την 2<sup>η</sup> ανάλυση και πιο συγκεκριμένα από τις αναλύσεις αντιπαράθεσης (contrasts) προέκυψε ότι η αρχική πειραματική ομάδα διδασκαλίας αυτοελέγχου παρουσίασε στατιστικώς σημαντική εξέλιξη από την 1<sup>η</sup> μέτρηση στη 2<sup>η</sup> μέτρηση, ( $F_{1,42}=25.72$ ,  $p<.001$ ), από ότι η αντίστοιχη αρχική ομάδα ελέγχου, ενώ η αρχική ομάδα ελέγχου στατιστικώς σημαντική εξέλιξη από τη 2<sup>η</sup> μέτρηση στην 3<sup>η</sup> μέτρηση, ( $F_{1,42}=77.38$ ,  $p<.001$ ) σε σχέση με την αρχική πειραματική ομάδα (Σχήμα 32).

### Σχολείο Διδασκαλίας Αυτοελέγχου



**Σχήμα 32:** Εξέλιξη των σκορ των δυο ομάδων του σχολείου διδασκαλίας αυτοελέγχου στην αυτονομία και στις τρεις μετρήσεις της έρευνας

Από την 3<sup>η</sup> ανάλυση προέκυψε ότι η βελτίωση που παρουσίαζε η αρχική πειραματική ομάδα αμοιβαίας διδασκαλίας, σε σχέση με την αρχική πειραματική ομάδα διδασκαλίας αυτοελέγχου, ήταν στατιστικώς σημαντική, από την 1<sup>η</sup> στη 2<sup>η</sup> μέτρηση ( $F_{1,47}=3.80$ ,  $p<.05$ ) και στατιστικώς μη σημαντική από τη 2<sup>η</sup> στη 3<sup>η</sup> μέτρηση ( $F_{1,45}=.235$ ,  $p>.05$ ). Όπως φαίνεται από το Σχήμα 33, η εξέλιξη της βελτίωσης των δυο αρχικών πειραματικών ομάδων ήταν παράλληλη και στην 1<sup>η</sup> και στη 2<sup>η</sup> φάση της έρευνας (αύξηση στη 1<sup>η</sup> φάση και μείωση της εξέλιξης των σκορ με την μετατροπή τους σε ομάδες ελέγχου).



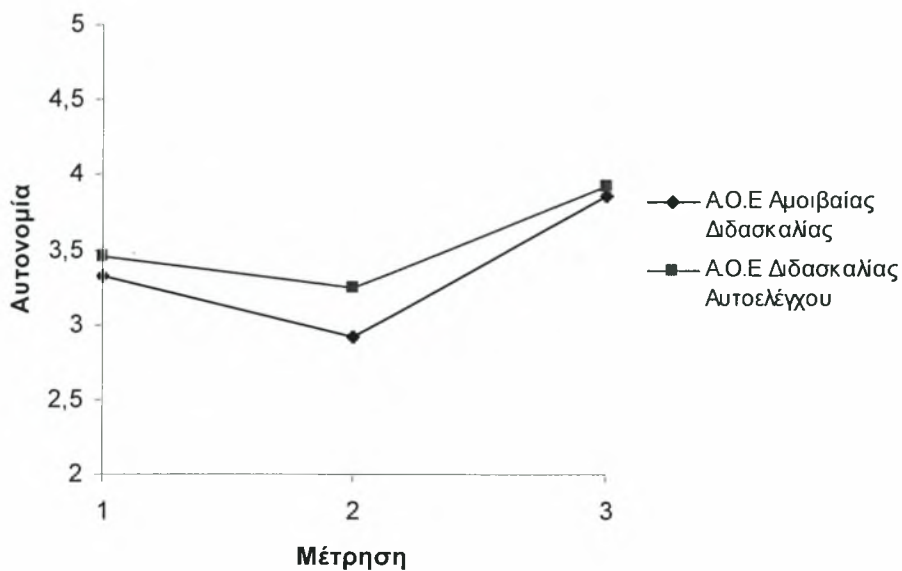
**Σχήμα 33:** Εξέλιξη των σκορ των δυο πειραματικών ομάδων στην αυτονομία και στις τρεις μετρήσεις της έρευνας

Τέλος, από την 4<sup>η</sup> ανάλυση προέκυψε ότι η βελτίωση που παρουσίαζε η αρχική ομάδα ελέγχου αμοιβαίας διδασκαλίας, σε σχέση με την αρχική ομάδα διδασκαλίας ελέγχου αυτοελέγχου, ήταν στατιστικώς μη σημαντική, και από την 1<sup>η</sup> στη 2<sup>η</sup> μέτρηση ( $F_{1,46}=.590$ ,  $p>.05$ ) και από τη 2<sup>η</sup> στη 3<sup>η</sup> μέτρηση ( $F_{1,46}=1.11$ ,  $p>.05$ ).

Όπως φαίνεται από το Σχήμα 34, η εξέλιξη της βελτίωσης των δυο αρχικών ομάδων ελέγχου ήταν παράλληλη στη 1<sup>η</sup> φάση της παρέμβασης (μείωση των σκορ). Στη 2<sup>η</sup> φάση της έρευνας και με την αντιστροφή και των δυο ομάδων ελέγχου σε πειραματικές, η πορεία της εξέλιξης τους παρουσίασε ανοδική τροχιά, με την αρχική

ομάδα ελέγχου της διδασκαλίας αυτοελέγχου να ξεπερνά την αντίστοιχη ομάδα της αμοιβαίας διδασκαλίας.

Στη σελίδα 90 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις  $M \pm SD$ , όλων των ομάδων της έρευνας στο σύνολο των μετρήσεων (Τεστ επιπέδων).



**Σχήμα 34:** Εξέλιξη των σκορ των δυο ομάδων ελέγχου στην αυτονομία και στις τρεις μετρήσεις της έρευνας



**Πίνακας 8.** Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις M±SD όλων των ομάδων της έρευνας στο σύνολο των μετρήσεων (Γεστ επιπέδων).

Μεταβλητές	Ομάδα Α <sup>1</sup>		Ομάδα Β <sup>2</sup>		Ομάδα Γ <sup>3</sup>		Ομάδα Δ <sup>4</sup>	
	1 <sup>η</sup> + 2 <sup>η</sup> + 3 <sup>η</sup> μέτρηση	M±SD	1 <sup>η</sup> + 2 <sup>η</sup> + 3 <sup>η</sup> μέτρηση	M±SD	1 <sup>η</sup> + 2 <sup>η</sup> + 3 <sup>η</sup> μέτρηση	M±SD	1 <sup>η</sup> + 2 <sup>η</sup> + 3 <sup>η</sup> μέτρηση	M±SD
Πάσα	7.25±.20		5.52±.23		7.02±.20		5.72±.23	
Τρίπλα	17.81±.27		17.89±.31		16.46±.31		17.41±.27	
Σουτ	3.13±.15		2.68±.17		3.38±.15		2.61±.17	
Εσωτερική Παρακίνηση	3.95±.11		4.51±.12		4.04±.11		4.06±.12	
Αναγνωρίσιμη Ρύθμιση	3.97±.10		4.18±.11		4.05±.09		3.86±.10	
Εξωτερική Παρακίνηση	3.01±.14		2.82±.15		2.53±.14		2.68±.14	
Έλλειψη Παρακίνησης	2.44±.13		2.30±.15		2.24±.13		2.60±.15	
Ικανοποίηση	4.10±.108		4.18±.11		4.05±.10		4.05±.11	
Αυτονομία	3.39±.07		3.34±.08		3.37±.07		3.55±.08	

<sup>1</sup>= Αρχική Πειραματική Ομάδα Αμοιβαίας Διδασκαλίας

<sup>2</sup>= Αρχική Πειραματική Ομάδα Διδασκαλίας Αυτοελέγχου

<sup>3</sup>= Αρχική Ομάδα Ελέγχου Αμοιβαίας Διδασκαλίας

<sup>4</sup>= Αρχική Ομάδα Ελέγχου Διδασκαλίας Αυτοελέγχου

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ V. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν να εξετάσει την επίδραση ενός παρεμβατικού προγράμματος διδασκαλίας δεξιοτήτων καλαθοσφαίρισης με εφαρμογή των μεθόδων αμοιβαιότητας και αυτοελέγχου, α) στην επίδοση των μαθητών/τριών στις δοκιμασίες της πάσας, της τρίπλας και του σουτ, β) στην εσωτερική και εξωτερική παρακίνηση σε επίπεδο κατάστασης και γ) στην ικανοποίηση και την αυτονομία των μαθητών/τριών για τη συμμετοχή τους στο μάθημα της σχολικής φυσικής αγωγής.

Η πρώτη ανάλυση που πραγματοποιήθηκε αφορούσε στην περιγραφική στατιστική που περιλάμβανε τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις για όλες τις εξαρτημένες μεταβλητές της έρευνας και για τις τρεις μετρήσεις, χωριστά για κάθε σχολείο της έρευνας. Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε ο έλεγχος αξιοπιστίας των παραγόντων του ερωτηματολογίου στη φυσική αγωγή χρησιμοποιώντας τον δείκτη εσωτερικής συνοχής Cronbach's alpha, οι οποίοι κυμάνθηκαν από .61-.91. Τα συγκεκριμένα ερωτηματολόγια της έρευνας στην ελληνική τους μετάφραση, έχουν χρησιμοποιηθεί και σε ανάλογες έρευνες (Papaioannou, Milosis, Kosmidou, & Tsigilis, 2002; Διγγελίδης, Κοτσάκη & Παπαϊωάννου, 2005) με επίσης αποδεκτές ψυχομετρικές ιδιότητες.

Ακολούθησαν οι αναλύσεις συσχέτισης μεταξύ των τεσσάρων παραγόντων του ερωτηματολογίου της εσωτερικής-εξωτερικής παρακίνησης σε επίπεδο κατάστασης στις τρεις μετρήσεις της έρευνας. Η εσωτερική παρακίνηση και στις τρεις μετρήσεις της έρευνας εμφάνισε μεγαλύτερη συσχέτιση με την αναγνωρίσιμη ρύθμιση, μικρότερη με την εξωτερική παρακίνηση και ακόμη μικρότερη με την έλλειψη παρακίνησης. Η αναγνωρίσιμη ρύθμιση και στις τρεις μετρήσεις εμφάνισε μεγαλύτερη συσχέτιση με την εσωτερική παρακίνηση, μικρότερη με την εξωτερική παρακίνηση και σημαντικά μικρότερη με την έλλειψη παρακίνησης. Η εξωτερική παρακίνηση εμφάνισε μεγαλύτερη συσχέτιση με την έλλειψη παρακίνησης, μικρότερη με την αναγνωρίσιμη ρύθμιση και ακόμη μικρότερη με την εσωτερική παρακίνηση και στις τρεις μετρήσεις. Τέλος, η έλλειψη παρακίνησης εμφάνισε μεγαλύτερη συσχέτιση με την εξωτερική παρακίνηση, μικρότερη με την

αναγνωρίσιμη ρύθμιση και ακόμη μικρότερη με την εσωτερική παρακίνηση και στις τρεις μετρήσεις της έρευνας.

Λαμβάνοντας υπόψη το σύνολο των αλληλοσυσχετίσεων μεταξύ των τεσσάρων παραγόντων του ερωτηματολογίου «Εσωτερική-εξωτερική παρακίνηση σε επίπεδο κατάστασης» (intrinsic-extrinsic motivation in the situational level), μπορούμε να πούμε ότι για το συγκεκριμένο δείγμα της έρευνας επιβεβαιώνεται η ύπαρξη της διάστασης του αυτοκαθορισμού (Deci & Ryan, 2004), που ορίζει ότι οι τύποι κινήτρων που βρίσκονται ο ένας δίπλα στον άλλο εμφανίζουν μεγαλύτερη συσχέτιση (Ryan & Connell, 1989).

Οι κύριες αναλύσεις που ακολούθησαν έδειξαν ότι η εφαρμογή των μεθόδων διδασκαλίας στο πρόγραμμα παρέμβασης που ακολούθησαν οι μαθητές/τριες ήταν αποτελεσματική. Και οι δυο μέθοδοι συνέβαλαν σημαντικά στην αύξηση των επιδόσεων των μαθητών/τριών στις τρεις δεξιότητες καλαθόσφαιρας, σε σύγκριση με τους μαθητές/τριες των αντίστοιχων ομάδων ελέγχου. Αντίστοιχη ήταν η συνεισφορά τους και στους παράγοντες της εσωτερικής παρακίνησης, αναγνωρίσιμης ρύθμισης, ικανοποίησης από το μάθημα και της αυτονομίας.

Πιο συγκεκριμένα, στην πρώτη φάση της έρευνας οι μαθητές/τριες της αρχικής πειραματικής ομάδας αμοιβαίας διδασκαλίας, οι οποίοι και εξασκήθηκαν στις δεξιότητες της πάσας στήθους, της τρίπλας και του σουτ με εφαρμογή της αμοιβαίας μεθόδου και ατομικής στοχοθεσίας αύξησαν σε σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό τις επιδόσεις τους σε σύγκριση με τους μαθητές/τριες της αρχικής ομάδας ελέγχου στους οποίους διδάχθηκαν οι ίδιες δεξιότητες με την κλασσική παραγγελματική μέθοδο.

Τα αποτελέσματα αυτά επιβεβαιώθηκαν και στη δεύτερη φάση της έρευνας όπου η πειραματική ομάδα αντιστράφηκε σε ελέγχου και αντίθετα. Οι μαθητές/τριες της αρχικής ομάδας ελέγχου αύξησαν τις επιδόσεις τους μετά την εφαρμογή του παρεμβατικού προγράμματος με την αμοιβαία μέθοδο, παρά την ήδη σημαντική αύξηση από την πρώτη φάση της έρευνας, ενώ οι μαθητές/τριες της αρχικής πειραματικής ομάδας διατήρησαν τα επίπεδα της αποδοσής τους, παρά την ελάχιστη πτώση στην απόδοση τους στη δοκιμασία της πάσας στη τρίτη μέτρηση.

Αντίστοιχα ήταν και τα αποτελέσματα στις δύο ομάδες, πειραματική και ελέγχου, οι μαθητές/τριες των οποίων εξασκήθηκαν με την μέθοδο του αυτοελέγχου. Η αρχική πειραματική ομάδα διδασκαλίας αυτοελέγχου παρουσίασε πολύ πιο ραγδαία αύξηση από την 1<sup>η</sup> μέτρηση στη 2<sup>η</sup> μέτρηση από ότι η αντίστοιχη αρχική ομάδα ελέγχου, ενώ από τη 2<sup>η</sup> μέτρηση στην 3<sup>η</sup> μέτρηση συνέχισε την αύξηση του

σκορ της. Παράλληλα, και η αρχική ομάδα ελέγχου με την μετατροπή της σε πειραματική (2<sup>η</sup> φάση της έρευνας) αύξησε περαιτέρω την επίδοση της από τη 2<sup>η</sup> στην 3<sup>η</sup> μέτρηση.

Στη συνέχεια εξετάστηκε η επίδραση των μεθόδων διδασκαλίας στα σκορ των μαθητών/τριών στους τέσσερις παράγοντες του ερωτηματολογίου της εσωτερικής-εξωτερικής παρακίνησης σε επίπεδο κατάστασης, της ικανοποίησης από το μάθημα και της αντίληψης αυτονομίας.

Πιο συγκεκριμένα, οι αναλύσεις των αποτελεσμάτων στον παράγοντα της εσωτερικής παρακίνησης σε επίπεδο κατάστασης, έδειξαν ότι η εσωτερική παρακίνηση της αρχικής πειραματικής ομάδας αμοιβαίας διδασκαλίας, σημείωσε πτώση κατά τη διάρκεια των μετρήσεων. Η αρχική πειραματική ομάδα διδασκαλίας αυτοελέγχου αντίθετα, σημείωσε άνοδο από την 1<sup>η</sup> μέτρηση στη 2<sup>η</sup> και μείωση από τη 2<sup>η</sup> στην 3<sup>η</sup> όταν και αναστράφηκε σε ομάδα ελέγχου. Και οι δυο αρχικές ομάδες ελέγχου σημείωσαν άνοδο από τη 2<sup>η</sup> στην 3<sup>η</sup> μέτρηση (μετατράπηκαν σε πειραματικές), σημείο που αναδεικνύει εν μέρει την αποτελεσματικότητα των μεθόδων διδασκαλίας.

Στον παράγοντα της εξωτερικής παρακίνησης, το τεστ της οριζοντιότητας έδειξε ότι υπήρχαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές μεταξύ των μετρήσεων, ενώ το τεστ του παραλληλισμού έδειξε ότι οι ομάδες δεν παρουσίασαν μεταξύ τους διαφορετική εξέλιξη από μέτρηση σε μέτρηση, όπως ότι και τα δυο φύλα δεν παρουσίασαν μεταξύ τους διαφορετική εξέλιξη από μέτρηση σε μέτρηση. Δεν παρουσιάστηκε αλληλεπίδραση μεταξύ μέτρησης, φύλου και πειραματικής ομάδας.

Από την εξέλιξη των μετρήσεων, ωστόσο διαπιστώνεται ότι και οι τέσσερις ομάδες σημείωσαν μείωση των σκορ τους στο σύνολο της έρευνας (1<sup>η</sup> και 2<sup>η</sup> φάση) με εξαίρεση την αρχική ομάδα ελέγχου διδασκαλίας αυτοελέγχου που κυμάνθηκε στα ίδια επίπεδα.

Στον παράγοντα της αναγνωρίσιμης ρύθμισης, η εξέλιξη της βελτίωσης των δυο αρχικών πειραματικών ομάδων ήταν αντίθετη στη 1<sup>η</sup> φάση της έρευνας (μικρή αύξηση της αρχικής πειραματικής ομάδας αμοιβαίας διδασκαλίας και μικρή πτώση της αρχικής πειραματικής ομάδας διδασκαλίας αυτοελέγχου). Στη 2<sup>η</sup> φάση της έρευνας και με την αντιστροφή και των δυο πειραματικών σε ομάδες ελέγχου, η πορεία της εξέλιξης τους ήταν διαφορετική (πτώση της Α.Π.Ο αμοιβαίας διδασκαλίας και αύξηση της Α.Π.Ο διδασκαλίας αυτοελέγχου).

Στον παράγοντα της έλλειψης παρακίνησης, το τεστ της οριζοντιότητας έδειξε ότι δεν υπήρχαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές μεταξύ των μετρήσεων, ενώ το τεστ του παραλληλισμού έδειξε ότι οι ομάδες δεν παρουσίασαν μεταξύ τους διαφορετική εξέλιξη από μέτρηση σε μέτρηση, όπως ότι και τα δυο φύλα δεν παρουσίασαν μεταξύ τους διαφορετική εξέλιξη από μέτρηση σε μέτρηση. Δεν παρουσιάστηκε αλληλεπίδραση μεταξύ μέτρησης, φύλου και πειραματικής ομάδας. Από την εξέλιξη των μετρήσεων, ωστόσο διαπιστώνεται ότι και οι τέσσερις ομάδες σημείωσαν μείωση των σκορ τους στο σύνολο της έρευνας (1<sup>η</sup> και 2<sup>η</sup> φάση) με εξαίρεση την αρχική ομάδα ελέγχου διδασκαλίας αυτοελέγχου που παρουσίασε αύξηση του σκορ της από τη 2<sup>η</sup> στην 3<sup>η</sup> μέτρηση.

Στον παράγοντα της αυτονομίας, προέκυψε ότι η βελτίωση που παρουσίαζε η αρχική πειραματική ομάδα αμοιβαίας διδασκαλίας, σε σχέση με την αρχική πειραματική ομάδα διδασκαλίας αυτοελέγχου, ήταν στατιστικώς σημαντική, από την 1<sup>η</sup> στη 2<sup>η</sup> μέτρηση και στατιστικώς μη σημαντική από τη 2<sup>η</sup> στην 3<sup>η</sup> μέτρηση. Η εξέλιξη της βελτίωσης των δυο αρχικών πειραματικών ομάδων ήταν παράλληλη και στην 1<sup>η</sup> και στη 2<sup>η</sup> φάση της έρευνας (αύξηση στην 1<sup>η</sup> φάση και μείωση της εξέλιξης των σκορ με την μετατροπή τους σε ομάδες ελέγχου). Κατά τον ίδιο τρόπο, η εξέλιξη της βελτίωσης των δυο αρχικών ομάδων ελέγχου ήταν παράλληλη στην 1<sup>η</sup> φάση της παρέμβασης (μείωση των σκορ). Στη 2<sup>η</sup> φάση της έρευνας και με την αντιστροφή και των δυο ομάδων ελέγχου σε πειραματικές, η πορεία της εξέλιξης τους παρουσίασε ανοδική τροχιά, με την αρχική ομάδα ελέγχου της διδασκαλίας αυτοελέγχου να ξεπερνά την αντίστοιχη ομάδα της αμοιβαίας διδασκαλίας.

Τέλος, στον παράγοντα της ικανοποίησης από το μάθημα, προέκυψε ότι η βελτίωση που παρουσίαζε η αρχική πειραματική ομάδα αμοιβαίας διδασκαλίας, σε σχέση με την αρχική πειραματική ομάδα διδασκαλίας αυτοελέγχου, ήταν στατιστικώς μη σημαντική, από την 1<sup>η</sup> στη 2<sup>η</sup> μέτρηση και στατιστικώς σημαντική από τη 2<sup>η</sup> στην 3<sup>η</sup> μέτρηση. Η εξέλιξη της βελτίωσης των δυο αρχικών πειραματικών ομάδων ήταν παράλληλη και στην 1<sup>η</sup> και στη 2<sup>η</sup> φάση της έρευνας (αύξηση στην 1<sup>η</sup> φάση και μείωση της εξέλιξης των σκορ με την μετατροπή τους σε ομάδες ελέγχου).

Η εξέλιξη της βελτίωσης των δυο αρχικών ομάδων ελέγχου ήταν παράλληλη στη 1<sup>η</sup> φάση της παρέμβασης (άνοδο των σκορ). Στη 2<sup>η</sup> φάση της έρευνας και με την αντιστροφή και των δυο ομάδων ελέγχου σε πειραματικές, η πορεία της εξέλιξης τους παρέμεινε ανοδική με την αρχική ομάδα ελέγχου της διδασκαλίας αυτοελέγχου να ξεπερνά την αντίστοιχη ομάδα της αμοιβαίας διδασκαλίας.

Τα αποτελέσματα της έρευνας που παρουσιάστηκαν παραπάνω θα συζητηθούν στη συνέχεια σε σχέση με τις στατιστικές υποθέσεις της έρευνας.

Η πρώτη εναλλακτική υπόθεση της έρευνας επιβεβαιώθηκε πλήρως. Η στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων ανέδειξε τη θετική συμβολή των μεθόδων διδασκαλίας στις δεξιότητες της πάσας, της τρίπλας και του σουτ, καθώς οι μαθητές/τριες που εξασκήθηκαν σε κάθε φάση της έρευνας βελτιώσαν στατιστικά σημαντικά τις επιδόσεις τους σε σύγκριση με τους συμμαθητές/τριες τους που εφάρμοσαν το ίδιο ασκησιολόγιο με απουσία των μεθόδων αμοιβαιότητας και αυτοελέγχου.

Εκ πρώτης άποψης φαίνεται, ότι η αλληλοβοήθεια στη μέθοδο της αμοιβαίας διδασκαλίας και η αυτοπαρατήρηση στην μέθοδο του αυτοελέγχου, συνέβαλαν ιδιαίτερα στην κατανόηση της τεχνικής. Η άμεση εμπλοκή των ασκούμενων και η ενεργητική συμμετοχή τους στην μαθησιακή διαδικασία, φαίνεται να συνέβαλε σε μια βαθύτερη επεξεργασία των διαθέσιμων πληροφοριών που παρατήρησαν και στη δημιουργία κατάλληλων μηχανισμών αναγνώρισης λαθών από τη μια και, στρατηγικών αποθήκευσης και διόρθωσης από την άλλη (Mosston & Ashworth, 2002; Rose, 1997).

Η μικρή υπεροχή της αμοιβαίας μεθόδου έναντι της διδασκαλίας αυτοελέγχου και στις τρεις κινητικές δεξιότητες στο σύνολο των μετρήσεων, υποδηλώνει την αποτελεσματικότητα της «συμμετοχικής παρατήρησης» στην βελτίωση και διατήρηση κινητικών δεξιοτήτων. Η στενή σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ «εκτελεστή» και «παρατηρητή», πιθανόν να λειτούργησε παρακινητικά, στην ένταση της προσπάθειας τους για καλύτερη ανατροφοδότηση και εκτέλεση. Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας έρχονται να επιβεβαιώσουν τα συμπεράσματα προηγούμενων ερευνών για την αποτελεσματικότητα της αμοιβαίας διδασκαλίας στην εκμάθηση κινητικών δεξιοτήτων σε μαθητές (Goldberger, Gerney, & Chamberlain, 1982; Goldberger, 1983) και φοιτητές (Beckett, 1990; Boyce, 1992).

Ωστόσο, η σημαντική βελτίωση των ομάδων, πειραματικών και ελέγχου, που εξασκήθηκαν με την μέθοδο του αυτοελέγχου δεν πρέπει να παραγνωριστεί. Η βελτίωση των επιδόσεων τους και στις τρεις δεξιότητες μετά το τέλος της πρώτης φάσης παρέμβασης και η διατήρηση και αύξηση των σκορ, μετά την αναστροφή των ομάδων στη δεύτερη φάση, υποδηλώνουν την αποτελεσματικότητα του αυτοελέγχου και στην εκμάθηση κινητικών δεξιοτήτων, παρά την σαφή υπεροχή των αναπαραγωγικών μεθόδων διδασκαλίας, παραγγέλματος και πρακτικής εξάσκησης.

Οι τεχνικές της σύγκρισης, αντιπαραβολής και εξαγωγής συμπερασμάτων που χρησιμοποιούνται για τον έλεγχο της εκτέλεσης από τους ίδιους τους ασκούμενους, βοηθά στην απόκτηση υπευθυνότητας και καλύτερης επίγνωσης των ικανοτήτων τους. Φαίνεται ότι οι ασκούμενοι που παρατηρούσαν τον εαυτό τους, ανέπτυξαν ένα μηχανισμό αλλαγής της συμπεριφοράς τους και προσπαθούσαν να την τροποποιήσουν σύμφωνα με τα σωστά στοιχεία της δεξιότητας (σημεία-«κλειδιά» της κάρτας κριτηρίων). Με άλλα λόγια, η νέα φιλοσοφία που η μέθοδος του αυτοελέγχου εισάγει, λειτούργησε σημαντικά στην ανάπτυξη της αυτορύθμισης και της αυτοκατεύθυνσης της αποδοσής τους.

Η αποτελεσματικότητα της μεθόδου αυτοελέγχου στην παρούσα εργασία, έρχεται σε πλήρη συμφωνία με την κοινωνική γνωστική άποψη και τη σημασία της κοινωνικής καθοδήγησης κατά την αρχική φάση της μάθησης σύνθετων κινητικών δεξιοτήτων (Bandura, 1997; Zimmerman, 2002).

Με δεδομένη την περιορισμένη παρουσία της μεθόδου του αυτοελέγχου στην ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία (Zimmerman & Kitsantas, 1997; Kitsantas, Zimmerman & Cleary, 2000; Byra, 2000) τα αποτελέσματα αυτά αποκτούν ιδιαίτερη σημασία για την αποτελεσματικότητα του αυτοελέγχου στην εκμάθηση κινητικών δεξιοτήτων. Παράλληλα, καλύπτει σε πρώτη φάση τον περιορισμό της έρευνας των Salvara, Jess, Abbott και Bognar (2005) στην έρευνα των οποίων διερευνήθηκε η επίδραση διαφορετικών μεθόδων διδασκαλίας στο αντιλαμβανόμενο κλίμα παρακίνησης και στο προσανατολισμό στόχων, 75 μαθητών/τριών, με απουσία ωστόσο αξιολόγησης κοινών κινητικών δεξιοτήτων.

Όσον αφορά το φύλο, τα αγόρια κατέγραψαν υψηλότερα σκορ και στις τρεις υπό εξέταση δεξιότητες, γεγονός που αποδεικνύει την σαφή υπεροχή των αγοριών κυρίως λόγω μεγαλύτερης εξάσκησης και επαφής με το άθλημα της καλαθοσφαίρισης σε σχέση με τα κορίτσια. Η βελτίωση της απόδοσης των κοριτσιών και στις δυο φάσεις της παρέμβασης αποδεικνύει την αποτελεσματικότητα της μεθοδικής και συστηματικής εξάσκησης, σε αθλήματα που δεν είναι και τόσο δημοφιλή στην ελληνική σχολική φυσική αγωγή. Η εφαρμογή των μεθόδων διδασκαλίας της αμοιβαιότητας και του αυτοελέγχου ενίσχυσαν τα εσωτερικά κίνητρα των κοριτσιών και τον προσανατολισμό τους προς το «έργο», παρέχοντας την ευκαιρία να αυτονομηθούν και να ελέγξουν οι ίδιες τον ρυθμό της μάθησης τους.

Έχοντας ως δεδομένο, ότι τα κορίτσια είναι περισσότερο προσανατολισμένα προς την μάθηση (White et al. 1998; Williams, 1998) η προσπάθεια ενίσχυσης του

αυτοκαθορισμού των κοριτσιών, πρέπει να αποτελεί καθημερινή φροντίδα των καθηγητών φυσικής αγωγής. Αν σε αυτό συνυπολογίζουμε, το διαφορετικό επίπεδο ανάπτυξης των κοριτσιών σε σχέση με τα αγόρια της ηλικίας τους, τις απαρχαιωμένες αντιλήψεις περί ανδρικών ή γυναικείων αθλημάτων (π.χ: ποδόσφαιρο ή πετοσφαίριση) που επικρατεί ακόμα και σήμερα στο ελληνικό σχολικό προαύλιο, ο σχεδιασμός και η εφαρμογή του περιεχομένου της φυσικής αγωγής καλό θα είναι να συμπεριλάβει με μεγαλύτερη προσοχή και τις ιδιαίτερες ανάγκες των δυο φύλων όσο προχωρούμε από την πρωτοβάθμια στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Όσον αφορά τη δεύτερη υπόθεση της έρευνας, δηλαδή την επίδραση των μεθόδων διδασκαλίας στην εσωτερική-εξωτερική παρακίνηση σε επίπεδο κατάστασης, επιβεβαιώθηκαν οι υποθέσεις της έρευνας κατά τμήματα και όχι στο σύνολο τους. Διαπιστώθηκαν μεταβολές στα σκορ των μαθητών/τριών στους τέσσερις παράγοντες, ανάλογα με την φάση διεξαγωγής της έρευνας και τη μέθοδο διδασκαλίας.

Ως προς την εσωτερική και εξωτερική παρακίνηση, η ανάλυση δεν έδειξε διαφορά στα σκορ των τεσσάρων ομάδων ανάμεσα στις τρεις μετρήσεις. Μια πιθανή ερμηνεία του ευρήματος πιθανόν να είναι η διάρκεια της εφαρμογής της διδακτικής παρέμβασης μέσω των μεθόδων διδασκαλίας. Αν και το όλο πρόγραμμα, με την αναστροφή των πειραματικών ομάδων σε ελέγχου και αντίθετα, διήρκεσε τρεις μήνες, πιθανά να μην κατάφερε να επηρεάσει τις προσωπικές απόψεις των μαθητών σε θέματα από τη μια, εσωτερίκευσης των λόγων που συμμετείχαν στο μάθημα, και από την άλλη, να μειώσει τους εξωτερικούς παράγοντες που τους «εξαναγκάζει» να συμμετέχουν σε αυτό.

Παρά την εφαρμογή ατομικής στοχοθεσίας, που λειτούργησε προς την κατεύθυνση της ενεργοποίησης των κινήτρων των μαθητών/τριών και στην άμεση εμπλοκή τους με τη διαδικασία του μαθήματος, δεν επιτεύχθηκε η αλλαγή της αντίληψης τους για τη χρησιμότητα του μαθήματος, ώστε να θέλουν να προσπαθήσουν περισσότερο και να βελτιωθούν στο μέλλον. Παρά την εφαρμογή δυο μεθόδων διδασκαλίας που πολλές από τις αποφάσεις ορίζονται από τους ίδιους τους μαθητές, φαίνεται πως οι μαθητές δεν κατάφεραν να φτάσουν στο επίπεδο εκείνο ώστε να παίρνουν από μόνοι τους πρωτοβουλίες, δηλαδή να αντενεργούν και να αυτορυθμίζουν τον τρόπο και τη πορεία της μάθησής τους.

Θα παρουσίαζε ωστόσο ενδιαφέρον να ερευνηθεί στο μέλλον κατά πόσο θα μπορούσε να αλλάξει η αντίληψη των μαθητών για τους λόγους συμμετοχής τους στο



μάθημα της φυσικής αγωγής, σε ένα αντίστοιχο πρόγραμμα μεθόδων διδασκαλίας με μεγαλύτερη χρονική διάρκεια, όπως προηγουμένων ερευνητών (Papaioannou & Digelidis, 1998).

Όσον αφορά την εξέταση των στατιστικών υποθέσεων τρία και τέσσερα και στους παράγοντες της ικανοποίησης και της αυτονομίας, διαπιστώθηκε βελτίωση λόγω των μεθόδων διδασκαλίας στο σύνολο του δείγματος (τεστ οριζοντιότητας) και διαφορά στην εξέλιξη της επίδοσης μεταξύ των αρχικών πειραματικών ομάδων και των αρχικών ομάδων ελέγχου από μέτρηση σε μέτρηση (τεστ παραλληλισμού).

Στον παράγοντα ικανοποίηση από το μάθημα και στο σύνολο των μετρήσεων, ο μέσος όρος των σκορ της αρχικής πειραματικής ομάδας διδασκαλίας αυτοελέγχου ήταν υψηλότερος από την αρχική ομάδα ελέγχου, την αρχική πειραματική ομάδα αμοιβαίας διδασκαλίας και την αντίστοιχη ομάδα ελέγχου. Επίσης, στο σύνολο των μετρήσεων τα αγόρια παρουσίασαν υψηλότερο σκορ από ότι τα κορίτσια.

Το αποτέλεσμα, αν και μη στατιστικά σημαντικό, συνάδει με τα αποτελέσματα των Παπαμίχου, Διγγελίδης και Παπαϊωάννου (2004) οι οποίοι διαπίστωσαν ότι η πειραματική ομάδα με επιλογές αποφάσεων είχε υψηλότερα ποσοστά στους λόγους για εσωτερική παρακίνηση, στο ενδιαφέρον για το μάθημα, και το αντιλαμβανόμενο κλίμα για κοινωνική αποδοχή. Αντίθετα, η ομάδα ελέγχου εμφάνισε υψηλότερα ποσοστά στους λόγους εξωτερικής- έλλειψης παρακίνησης, καθώς και στο αντιλαμβανόμενο κλίμα προσωπικής ενίσχυσης, ενίσχυσης εγώ και προφύλαξης του εγώ.

Προς την ίδια κατεύθυνση βρέθηκαν και τα αποτελέσματα των Morgan, Kingston, και Sproule (2004). Οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι, η μέθοδος της καθοδηγούμενης εφευρετικότητας ενισχύει περισσότερο ένα κλίμα παρακίνησης με προσανατολισμό στη μάθηση, σε σχέση με δυο παραγωγικές μεθόδους διδασκαλίας, την μέθοδο του παραγγέλματος και την πρακτική μέθοδο. Παράλληλα, οι μαθητές/τριες ανέφεραν ότι προσπάθησαν, έμαθαν και διασκέδασαν περισσότερο όταν ο καθηγητής τους εφάρμοσε την μέθοδο της καθοδηγούμενης εφευρετικότητας, σε αντίθεση με τις δυο άλλες παραγωγικές μεθόδους που αισθάνθηκαν αισθήματα βαριεστιμάρας και επανάληψης.

Τέλος, στον παράγοντα αυτονομία και στο σύνολο των μετρήσεων, ο μέσος όρος των σκορ της αρχικής ομάδας ελέγχου διδασκαλίας αυτοελέγχου ήταν υψηλότερος από την αρχική πειραματική ομάδα, την αρχική πειραματική ομάδα αμοιβαίας διδασκαλίας και την αντίστοιχη ομάδα ελέγχου. Επίσης, στο σύνολο των

μετρήσεων τα κορίτσια παρουσίασαν υψηλότερο σκορ από ότι τα αγόρια, εύρημα που επιβεβαιώνει την υπόθεση του σχεδιασμού του περιεχομένου της φυσικής αγωγής με βάση τις διαφορετικές ανάγκες των κοριτσιών που αναπτύχθηκε παραπάνω. Φαίνεται ότι η παροχή επιλογών στους μαθητές και η ενεργητική συμμετοχή τους στην μαθησιακή διαδικασία που εισάγει η μέθοδος του αυτοελέγχου, βοηθά τους μαθητές να αναλάβουν την ευθύνη της μάθησης τους και να αυτενεργήσουν.

Το τελευταίο, αποκτά ιδιαίτερη σημασία μιας και στόχων των σύγχρονων αναλυτικών προγραμμάτων φυσικής αγωγής είναι η διδασκαλία δεξιοτήτων ζωής, μεταξύ άλλων κυρίαρχη θέση κατέχουν η επίλυση προβλημάτων, η αυτοαξιολόγηση, η δημιουργικότητα, η πρωτοβουλία κ.α. Η δημιουργία ενός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος που προάγει τέτοιες στρατηγικές, έχει αλυσιδωτές θετικές επιπτώσεις στην αυτορρύθμιση των μαθητών (Ommundsen, 2006), στην μάθηση κινητικών δεξιοτήτων (Zimmerman, 2002) και στην υιοθέτηση εσωτερικά παρακινούμενων συμπεριφορών (Θεοδοσίου, 2004).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ VI. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ–ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Η έννοια της παρακίνησης αποτελεί σημαντική παράμετρο διερεύνησης ανεξαρτήτως μαθήματος και βαθμίδας εκπαίδευσης. Στην κατάταξη των συμπεριφορών που παρατηρούνται σε κάθε σχολικό περιβάλλον, με βάση το συνεχές της παρακίνησης, συμπεραίνεται ότι συμπεριφορές που καθορίζονται από εξωτερική παρακίνηση χαρακτηρίζονται από έλλειψη αυτονομίας και υποδηλώνουν άτομα προσανατολισμένα στο «εγώ». Αντίθετα, συμπεριφορές που καθορίζονται από αναγνωρίσιμη ρύθμιση και από αληθινή εσωτερική παρακίνηση, χαρακτηρίζονται από υψηλό αυτοκαθορισμό και αυτόρρυθμιση, υποδηλώνοντας άτομα περισσότερο προσανατολισμένα στη «δουλειά».

Η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού, το σύστημα αξιών που πρεσβεύει, και η μέθοδος διδασκαλίας που επιλέγει, ανάλογα με τους διδακτικούς στόχους του ημερήσιου μαθήματος και τις ανάγκες των μαθητών του, επηρεάζουν σε καθοριστικό βαθμό την μαθησιακή διαδικασία. Η γνώση του τρόπου, με τον οποίο ο προπονητής ή ο καθηγητής φυσικής αγωγής μπορεί να διαμορφώσει θετικό κλίμα παρακίνησης στην καθημερινή του πρακτική, είναι εξαιρετικά σημαντική για την κατανόηση της επιρροής που έχει στην προσπάθεια, στις γνώσεις, τα συναισθήματα και εν τέλει στην παρακινούμενη συμπεριφορά των μαθητών/τριών. Επιπλέον, η πληροφόρηση σχετικά με τις γνωστικές, συναισθηματικές και παρακινητικές πλευρές της μάθησης, μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τον επανασχεδιασμό και επαναξιολόγηση της διδασκαλίας της φυσικής αγωγής.

Στην παρούσα έρευνα εξετάστηκε η επίδραση διδασκαλίας της μεθόδου αμοιβαιότητας και του αυτοελέγχου στην απόδοση τριών καλαθοσφαιρικών δεξιοτήτων, αλλά και στους παράγοντες της ικανοποίησης από το μάθημα, της αντίληψης αυτονομίας και της εσωτερικής-εξωτερικής παρακίνησης σε επίπεδο κατάστασης. Τα αποτελέσματα της έρευνας υποστήριξαν σε ικανοποιητικό βαθμό, ότι οι μέθοδοι που επιλέχθηκαν έχουν θετική επίδραση στην μάθηση και διατήρηση κατάλληλων κινητικών δεξιοτήτων, αλλά και στην διαμόρφωση θετικών παρακινούμενων συμπεριφορών αυτενέργειας και αυτόρρυθμισης των μαθητών/τριών.

Η εφαρμογή της αμοιβαίας μεθόδου και του αυτοελέγχου στην εκπαιδευτική διαδικασία, επηρεάζει πολλές εκπαιδευτικές μεταβλητές που είναι εξαιρετικά

σημαντικές για την αποτελεσματικότητα και την ποιότητα του μαθήματος της ΦΑ. Μεταβλητές, όπως μεταξύ άλλων, η οργάνωση και η πειθαρχία της σχολικής τάξης, η ανατροφοδότηση των μαθητών, η αποδοχή των ατομικών διαφορών και η κοινωνική αλληλεπίδραση, το κλίμα παρακίνησης που αναπτύσσεται και η ικανοποίηση, διαφέρουν σημαντικά από τη μέθοδο διδασκαλίας που ο Κ.Φ.Α. θα επιλέξει.

Από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας φαίνεται ότι η υιοθέτηση μαθητοκεντρικών μεθόδων διδασκαλίας είναι σημαντικές τόσο στην βελτίωση επιδόσεων στον κινητικό τομέα, όσο και στην προαγωγή υγιούς ψυχολογικού κλίματος με έντονα τα στοιχεία της ικανοποίησης, της αυτονομίας και του αυτοκαθορισμού. Η άμεση επίδραση που μπορεί να έχει ένας μαθητής με τον συμμαθητή του στην αμοιβαία μέθοδο ή με τον εαυτό του στην μέθοδο αυτοελέγχου λειτούργησε πιθανά, στο να εντείνεται η προσοχή, βοηθώντας στην καλύτερη επεξεργασία των διαθέσιμων πληροφοριών και στη δημιουργία μηχανισμών αναγνώρισης και διόρθωσης λαθών. Η χρησιμοποίηση της κάρτας κριτηρίων για την αντιμετώπιση των δυσκολιών και την επίλυση-τελική επίτευξη του μαθησιακού αντικείμενου, η ανάλυση των επιμέρους στοιχείων της κινητικής δραστηριότητας και ο προσανατολισμός της προσοχής και της συγκέντρωσης σε σημεία «κλειδιά», αποτελούν στρατηγικές μάθησης που αναζωπυρώνουν το ενδιαφέρον των μαθητών και αυτοκατευθύνουν την πρακτική τους.

Γενικά μπορεί κανείς να ισχυριστεί ότι όταν η μέθοδος διδασκαλίας, ενθαρρύνει τους μαθητές να ανακαλύψουν από μόνοι τους τις δυνατότητες τους, να θέσουν προσωπικούς στόχους, να αυτοαξιολογηθούν, συμμετέχοντας ενεργά στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, τότε συμβάλλει στη βελτίωση του επιπέδου της αυτοεκτίμησης, της αυτοαντίληψης και της «δια βίου» εσωτερικής παρακίνησης των εκπαιδευομένων. Η μέθοδος διδασκαλίας και η προσέγγιση των μαθητών και μαθητριών θα πρέπει να γίνεται με τέτοιο τρόπο ώστε να προάγεται η αυτενέργεια των μαθητών και να αναπτύσσονται παράλληλα με τα γνωστικά αντικείμενα και οι στρατηγικές αυτορρυθμιζόμενης μάθησης.

Με δεδομένη την διαπίστωση ότι οι λόγοι εσωτερικής παρακίνησης μειώνονται όσο τα παιδιά προχωρούν από την πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Papaioannou & Digelidis, 1996; Papaioannou, 1997) και γνωρίζοντας ότι το μάθημα της ΦΑ αποτελεί ίσως την μοναδική διέξοδο για να αθλούνται τα παιδιά σε τακτική βάση, η εφαρμογή συνεργατικών και μαθητοκεντρικών μεθόδων διδασκαλίας, αποκτά ακόμα μεγαλύτερη σημασία. Ειδικά για παιδιά που οι πιθανότητες να

ασχοληθούν σε αθλήματα και αγωνίσματα ανταγωνιστικού χαρακτήρα είναι εξαιρετικά μειωμένες, κυρίως λόγω βιολογικού δυναμικού, η χρήση μεθόδων και στρατηγικών που προσανατολίζονται στην υπεροχή, το «εγώ» και τη νίκη, φαίνεται να έχει δυνητικά αρνητική επιρροή και αποτελέσματα.

Στην πραγματικότητα, αν και πολλά άτομα που έχουν εξαιρετικές αθλητικές επιδόσεις διακρίνονται να δίνουν έμφαση και στους δυο προσανατολισμούς, του «εγώ» και του έργου, η μονότονη εφαρμογή δασκαλοκεντρικών μεθόδων διδασκαλίας μπορεί να έχει την ίδια αρνητική επιρροή στην μελλοντική ενασχόληση και την παραμονή τους στον αθλητισμό. Αν η μέθοδος διδασκαλίας υποδηλώνει με ξεκάθαρο τρόπο, ότι η επιτυχία μπορεί να επιτευχθεί με ελάχιστη προσπάθεια και ότι τα λάθη αποτελούν πρόβλημα, τότε το πιο πιθανό είναι να έχουμε ανάπτυξη συναισθημάτων αποφυγής κάθε έννοιας φυσικής δραστηριότητας και ενασχόλησης με τη φυσική αγωγή.

Ωστόσο, παρά τα σημαντικά πλεονεκτήματα συνεργατικών μεθόδων μάθησης και στρατηγικών προώθησης της αυτονομίας και της αυτενέργειας των μαθητών/τριών στην μαθησιακή διαδικασία, οι δασκαλοκεντρικές μέθοδοι διδασκαλίας έχουν επικρατήσει στο χώρο της φυσικής αγωγής, γεγονός που επιβεβαιώνεται και ερευνητικά από πρόσφατες εργασίες στο Ηνωμένο Βασίλειο (Morgan, Kingston & Sproule, 2004). Η πιθανότερη εξήγηση της καθολικής τους χρήσης φαίνεται να είναι η συμβολή τους στην αθλητική απόδοση και στον έλεγχο της τάξης, κάτι που στην Ελλάδα με τις μεγάλες, σε αριθμό παιδιών, τάξεις φυσικής αγωγής δεν πρέπει να παραβλέπουμε.

Αν και το κύριο πλεονέκτημα περί ελέγχου τάξης, μπορεί να ανατραπεί με την παράθεση ερευνητικών δεδομένων, όπου περισσότερη ανατροφοδότηση δίνεται κατά τη διάρκεια της αμοιβαίας διδασκαλίας και όπου παρατηρούνται λιγότερα δείγματα αντικοινωνικής συμπεριφοράς και ανεπιθύμητων συμπεριφορών (Fantuzzo, King & Heller, 1992), η συνεχής χρήση άμεσων μεθόδων φαίνεται να έχει αρνητική επίπτωση στην «δια βίου» άσκηση. Μόνο οι θετικές εμπειρίες και ο προσανατολισμός στη δουλειά δημιουργούν ένα θετικό κλίμα παρακίνησης στη φυσική αγωγή με έμφαση στη μάθηση, ικανό να αλλάξει τη φυσική και ψυχολογική κατάσταση των μαθητών.

### **Πρακτικές εφαρμογές και προτάσεις**

Από τα συμπεράσματα της παρούσης μελέτης, φαίνεται ότι η σωστή χρήση και εφαρμογή των μεθόδων αμοιβαίας διδασκαλίας και αυτοελέγχου συντελούν θετικά στη ενίσχυση της αυτονομίας, του αυτοκαθορισμού και ταυτόχρονα ενισχύουν τα

επιθυμητά είδη παρακίνησης στα παιδιά. Τα αποτελέσματα θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν στο σχεδιασμό προγραμμάτων διδασκαλίας, όχι μόνο της φυσικής αγωγής αλλά και σε άλλα γνωστικά αντικείμενα όλων των βαθμίδων συμβάλλοντας στην διαμόρφωση γενικών χαρακτηριστικών «δια βίου» μάθησης και άσκησης.

Με βασικό στόχο την υιοθέτηση στρατηγικών αυτορύθμισης και αυτενέργειας των παιδιών, αλλά και την ανάπτυξη και διατήρηση ενός φυσικά «δια βίου» δραστήριου τρόπου ζωής, οι καθηγητές φυσικής αγωγής θα πρέπει να σχεδιάζουν και να ενσωματώνουν, μεταξύ άλλων, τις παρακάτω βασικές αρχές στη διδασκαλία του ημερήσιου μαθήματος :

- ✓ *Χρήση παραγωγικών ή έμμεσων μεθόδων διδασκαλίας*
- ✓ *Έμφαση στην αυτονομία και τον αυτοκαθορισμό των μαθητών*
- ✓ *Έμφαση στον προσανατολισμό στη δουλειά*
- ✓ *Προώθηση της ικανοποίησης και της ψυχικής ευεξίας που οι φυσικές δραστηριότητες προσφέρουν*
- ✓ *Στοχοθεσία ατομικών και ρεαλιστικών στόχων και αποφυγή του ανταγωνισμού και της σύγκρισης*

Λειτουργώντας σε ένα τέτοιο εκπαιδευτικό περιβάλλον οι μαθητές αναλαμβάνουν οι ίδιοι την ευθύνη της μάθησης τους, αναπτύσσουν την ικανότητα αυτορύθμισης, κατανοούν πλήρως το αντικείμενο διδασκαλίας και κατά συνέπεια είναι πιο πιθανό να ενεργοποιήσουν τις δεξιότητες τους αυτές και στο μέλλον για να πετύχουν.

### **Προτάσεις για μελλοντική έρευνα**

Η επιλογή του δείγματος από μια μόνο γεωγραφική περιοχή και μια ηλικιακή ομάδα (12-14 ετών), αποτελούν περιορισμούς της μελέτης και δεν διευκολύνουν την εξαγωγή και γενίκευση των συμπερασμάτων στο σύνολο του μαθητικού δυναμικού. Η διάρκεια του προγράμματος παρέμβασης (συνολικά 3 μήνες) και η εφαρμογή του σε όλες τις πειραματικές ομάδες και ομάδες ελέγχου από τον ίδιο τον ερευνητή, πιθανόν να μην διευκόλυναν την πιο ξεκάθαρη διεξαγωγή συμπερασμάτων. Προτείνεται η χρονική αύξηση της πειραματικής διαδικασίας πέραν του ορίου αυτού, για να διαπιστωθεί με πιο ξεκάθαρο τρόπο η επίδραση των ευεργετικών αποτελεσμάτων των παραγωγικών μεθόδων διδασκαλίας στις υπό εξέταση μεταβλητές.

Σε κάθε περίπτωση, και με αυστηρή μεθοδολογική προσέγγιση, είναι εξαιρετικά αδύνατον για τον οποιοδήποτε επίδοξο ερευνητή, να ελέγξει όλες τις

πιθανές εσωτερικές και εξωτερικές απειλές μιας έρευνας που διεξάγεται σε πραγματικές συνθήκες και όχι στις «τεχνικά» ελεγχόμενες συνθήκες ενός εργαστηρίου. Οι έρευνες πεδίου αποτελούν εξαιρετικής σημασίας ευκαιρία για να διαπιστώσουμε την εγκυρότητα και την αποτελεσματικότητα της θεωρίας, και ως προς αυτή την κατεύθυνση προσανατολίστηκε και αυτή η μελέτη.

Σε μια μελλοντική προσπάθεια θα πρέπει να επιλεγεί ίσως μεγαλύτερο μέγεθος δείγματος, με διαφορετικά ποιοτικά χαρακτηριστικά, όπως η προηγούμενη αθλητική εμπειρία, η εθνικότητα, το κοινωνικό και οικονομικό status κ.α. Επίσης θα μπορούσε να εξετασθεί η σχέση και η συμβολή της μεθόδου αμοιβαίας διδασκαλίας και αυτοελέγχου, στον εξωσχολικό και στον αθλητισμό υψηλών επιδόσεων, σε αθλήματα τα οποία απαιτούν διαφορετικού τύπου δεξιότητες, αλλά και σε άλλα γνωστικά αντικείμενα του ημερήσιου προγράμματος.

Τέλος, ιδιαίτερο ενδιαφέρον σε μελλοντικές έρευνες, θα παρουσίαζε ο συνδυασμός χρήσης αναπαραγωγικών μεθόδων διδασκαλίας με μια μέθοδο αξιολόγησης των στρατηγικών αυτόρρυθμισης που χρησιμοποιούνται από τους μαθητές, στην προσπάθεια τους να επιλύσουν προβλήματα και τεχνικές δυσκολίες στη φυσική αγωγή. Ενδεχομένως, η μέθοδος της καταγραφής και συλλογής πληροφοριών, των σχέσεων και των παρατηρούμενων συμπεριφορών που αναπτύσσονται στο μάθημα, να γίνει όχι μόνο ποσοτικά (ερωτηματολόγια) αλλά και ποιοτικά (ατομικές συνεντεύξεις) με σκοπό την ενδελεχή και σε βάθος ανάλυση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ VII. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ames, C. (1984). Competitive, co-operative, and individualist goal structures: A motivational analysis. In R. Ames and C. Ames (Eds.), *Research on Motivation in Education: Student Motivation* (pp. 177-207). New York: Academic Press.
- Ames, C. (1992a). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Education Psychology*, 84, 261-271.
- Ames, C. (1992b). Achievement goals, motivational climate, and motivational processes. In G.C. Roberts (Eds.), *Motivation in Sport and Exercise*, (pp. 161-176). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Ames, C. (1992c). Achievement goals and classroom motivational climate. In J. Meece and D. Schunk, (Eds.), *Students' Perceptions in the Classroom*, (pp. 327-348). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ames, C. & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Education Psychology*, 80, 260-267.
- Αναστασιάδης, Μ. (1990). *Βασική τεχνική της καλαθοσφαίρισης*. Αθήνα.
- Αναστασιάδης, Μ. (1993). *Εφαρμοσμένες ασκήσεις καλαθοσφαίρισης*. Αθήνα.
- Balaguer, I., Duda, J.L. & Crespo, M. (1999). Motivational climate and goal orientations as predictors of perceptions of improvement, satisfaction and coach ratings among tennis players. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 9, 381-388.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: W.H. Freeman.
- Barrow, H., & McGee, R. (1979). *A practical approach to measurement in physical education*. Philadelphia: Lea & Febiger.
- Baumeister, R.F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a human motivation. *Psychological Bulletin*, 117, 497-529.
- Beckett, K.D. (1990). The effects of Two Teaching Styles on College Students' Achievement of Selected Physical Education Outcomes. *Journal of teaching in Physical Education*, 10, 153-169.



- Biddle, S., Cury, F., Goudas, M., Sarrazin, P., Famose, J.P., & Durand, M. (1995). Development of scales to measure perceived physical education class climate: A cross national project. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 341-358.
- Black, A.E. & Deci, E.L. (2000). The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: a self-determination theory perspective. *Science Education*, 84, 740-756.
- Blais, M.R., Vallerand, R.J. Gagnon, A., Briere N.M & Pelletier, L.G. (1990). Significance, structure, and gender differences in life domains of college students. *Sex Roles*, 22, 199-212.
- Boyce, A. (1992). The Effects of Three Styles of Teaching on University Students' Motor Performance. *Journal of teaching in Physical Education*, 11, 389-401.
- Brady, F. (1998). A theoretical and empirical review of the contextual interference effect and the learning of motor skills. *Quest*. 50, 266-293.
- Brophy, J. (1982). Successful teaching strategies for the inner city child. *Phi Delta Kappan*, 63, 527-530.
- Brophy, J. & Good, T. (1986). Teacher behavior and student achievement, στο Ματσαγγούρας, Η. (1999). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας*, τ. Α', Αθήνα: Gutenberg.
- Brustad, R.J., Babkes, M.L., & Smith, A.L. (2001). Youth in sport: Psychological considerations. In R.N. Singer, H.A. Hausenblas, & C.M., Janelle (Eds.), *Handbook of sport psychology* (pp.604-635). New York: John Wiley.
- Byra, M. (2000). A review of spectrum research: The contribution of two eras'. *Quest*, 52, 229-245.
- Byra, M. (2002). A review of spectrum research, in M. Mosston and S. Ashworth (eds) *Teaching Physical Education*, 5<sup>th</sup> edn, pp. 318-335. New York: Benjamin Cummings.
- Byra, M., & Marks, M.C. (1993). The effect of two pairing techniques on specific feedback and comfort levels of learners in the reciprocal style of teaching, *Journal of Teaching in Physical Education*, 12, 286-300.
- Butler, A., Scott, A., Hodge, & Samuel, R. (2001). Enhancing student trust through peer assessment in Physical Education. *Physical Educator*, 58, 223-232.

- Cai, S. X. (1997). College student attitude toward three teaching styles in physical education classes. *College Student Journal*, 31, 251-260.
- Carr, S., & Weigand, D.A (2001). Parental, peer, teacher and sporting hero influence on the goal orientations of children in physical education. *European Physical Education Review*, 7, 305-328.
- Carr, S., Weigand, D.A., & Hussey, W. (1999). The relative influence of parents, teachers, and peers on children and adolescents' achievement and intrinsic motivation and perceived ability in physical education. *Journal of Sport Pedagogy*, 5, 28-51.
- Carr, S., Weigand, D.A., & Jones, J. (2000). The relative influence of parents, peers and sporting heroes on goal orientations of children and adolescents in sport. *Journal of Sport Pedagogy*, 6, 34-55.
- Chatzisarantis, N. L. D., Hagger, M. S., Biddle, S. J. H., Smith, B., & Wang, J. C. K. (2003). A meta-analysis of perceived locus of causality in exercise, sport, and physical education contexts. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 25, 284-306.
- Christina, R.W., & Corcos, D.M. (1988). *Coaches guide to teaching sport skills*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Christodoulidis, T., Papaioannou, A., & Digelidis, N. (2001). Motivational climate and Attitudes Toward Exercise in Greek Senior High School: A Year- Long Intervention. *European Journal of Sport Science*, 4, 1-12.
- Cleary, T. J. & Zimmerman, B. J. (2001). Self-regulation differences during athletic practice by experts, non-experts, and novices. *Journal of Applied Sport Psychology*, 13, 185-206.
- Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (1990). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-esteem processes. In M. Gunnar & A. Sroufe (Eds.), *Minnesota Symposium on Child Psychology* (pp. 43-77). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Curtner-Smith, M.D., Todorovich, J.R., McCaughtry, N.R. & Lacon, S.A. (2001). Urban Teachers' use of productive and reproductive teaching styles within the confines of the national curriculum for physical education. *European Physical Education Review* 7, 177-190.
- deCharms, R.C. (1968). *Personal causation: The internal affective determinants of behavior*. New York: Academic Press.

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1995). Human autonomy: The basis for true self-esteem. In M. H. Kernis (Eds.), *Efficacy, agency, and self-esteem* (pp. 31-49). New York: Plenum Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, *11*, 227-268.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2003). *The Sport Climate Questionnaire*. Retrieved February 20, 2003, from Rochester University, Self-Determination Theory Faculty web site: <http://www.psych.rochester.edu/SDT/>.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2004). Overview of self - determination theory: An organismic dialectical perspective. In Deci, E. L., & Ryan, R. M. (Eds.) *Handbook of self determination research* (pp. 3-33). Rochester, NY: The University of Rochester Press.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation in education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, *26*, 325-346.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1999<sup>α</sup>). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση. Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Διγγελίδης, Ν. (2006). Προεκτείνοντας το φάσμα – μια κριτική Ανάλυση της Ταξινόμιας των Μεθόδων Διδασκαλίας του Mosston: Μέρος Ι. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, *4*, 126 – 130.
- Διγγελίδης, Ν., Κοτσάκη, Ζ., & Παπαϊωάννου, Α. (2005). Διαφορές μεταξύ μαθητών Τμημάτων Αθλητικής Διευκόλυνσης Γυμνασίου και Λυκείου ως προς την Εσωτερική –Εξωτερική παρακίνηση, τους Προσωπικούς προσανατολισμούς, την Αντίληψη αθλητικής ικανότητας και το Κλίμα Παρακίνησης. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, *3*, 77 - 89.
- Διγγελίδης, Ν., Μπογιατζή, Α., Χατζηγεωργιάδης, Α., & Παπαϊωάννου, Α. (2006). Επιθετικότητα, προσωπικοί προσανατολισμοί και εσωτερική – εξωτερική παρακίνηση των μαθητών στο μάθημα της φυσικής αγωγής. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, *4*, 57 - 67.
- Digelidis, N., & Papaioannou, A. (1999). Age–group differences in intrinsic motivation, goal orientations and perceptions of athletic competence,

physical appearance and motivational climate in Greek physical education. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 9, 375-380.

- Digelidis, N., Papaioannou, A., Christodoulidis, T., & Laparidis, K. (2003). A one-year intervention in 7<sup>th</sup> grade physical education classes aiming to change motivational climates and attitudes towards exercise. *Psychology of Sport and Exercise*, 4, 195-210.
- Dougherty, N.J. & Bonanno, D. (1987). *Contemporary approaches to the teaching of physical education*. Scottsdale, Arizona: Gorsuch Scarisbrick Publishers.
- Duda, J.L. (1993). Goals: A social-cognitive approach to the study of achievement motivation in Sport. In R.N. Singer, M. Murphey and L.K. Tennant (Eds.), *Handbook of Research on Sport Psychology*, (pp. 421-436). New York: MacMillan.
- Duda, J.L. (2001). Achievement goal research in sport: pushing the boundaries and clarifying some misunderstandings. In G. Roberts (Eds.), *Advances in Motivation in Sport and Exercise*,. Human Kinetics: Champaign, IL: 129-182.
- Duda, J.L. & Chi, L. (1989). The effect of task- and ego- involving conditions on perceived competence and causal attributions in basketball. Communication to the *Association for the Advancement of Applied Sport Psychology*, University of Washington, Seattle, WA, September.
- Duda, J.L., & Hall, H. (2000). Achievement goal theory in sport: recent extensions and future directions. In Singer R, Hausenblas, H., Janelle, C., John, Wiley (2<sup>nd</sup> Eds): *Handbook of Sport Psychology* (pp. 417-443). New York.
- Duda, J. L., & Nicholls, J. G. (1992). Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of Educational Psychology*, 84, 1-10.
- Duda, J.L., & Whitehead, J. (1998). Measurement of goal perspectives in the physical domain. In J.L. Duda (Eds.), *Advances in sport and exercise psychology measurement* (pp.21-48). Morgantown, WV: Fitness Information Technology.
- Dunn, C.J. (2000). Goal orientations, Perceptions of the motivational climate, and perceived competence of children with movement difficulties. *Adapted Physical Activity Quarterly* 17, 1-19.

- Dweck, C.S. & Leggett, E.L. (1988). A social-cognitive approach to motivation Duda. J.L., & Hall, H. (2000). Physical Education and personality. *Psychological Review*, 95, 256-362.
- Efklides, A. (2001). Metacognitive experiences in problem solving: Metacognition, motivation, and self-regulation. In A. Efklides, J. Kuhl, & R.M. Sorrentino (Eds.), *Trends and prospects in motivation research* (pp. 297-323). Dordrecht, The Netherlands: Kluver.
- Ebbeck, V. & Becker, S.L. (1994). Psychological predictors of goal orientations in youth soccer. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 65, 355-362.
- Elbe, A.M., Szymanski, B., & Beckmann, J. (2005). The development of volition in young athletes. *Psychology of Sport and Exercise*, 6, 559-69.
- Ennis, C. D., Solmon, M. A., Satina, B., Loftus, S. J., Mensch, J., & McCauley, M. T. (1999). Creating a sense of family in urban schools using the "sport for peace" curriculum. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 70, 273-285
- Epstein, J.L. (1989). Family structures and student motivation: A developmental perspective. In C. Ames and R. Ames (Eds.) *Research on Motivation in Education*, (pp. 259-295). San Diego, CA: Academic Press.
- Ernst, M. & Byra, M. (1998). Pairing Learners in the Reciprocal Style of Teaching: Influence on Student Skill, Knowledge, and Socialization, *The Physical Educator*, 55, 24-37.
- Fantuzzo, J.W., King, J.A., & Heller, L.R. (1992). Effects of reciprocal peer tutoring on mathematics and school adjustment. A component analysis. *Journal of educational Psychology*, 84, 331-339.
- Φράγκος, Χ.Π. (1984). *Ψυχοπαιδαγωγική*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Fuchs, L., Fuchs, D., Bentz, J., Phillips, N., & Hamlett, C. (1994). The nature of student interactions during peer tutoring with and without prior training and experience, *American Educational Research Journal*, 31, 75-103.
- Gallahue, D.L. & Cleland Donnelly, F. (2003). *Developmental Physical Education for All Children*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Gerney, P., & Dort, A. (1992). The spectrum applied: Letters from the trenches. *Journal of Physical Education, Recreation, and Dance*, 63, 36-39.
- Goldberger, M. (1983). Direct styles of teaching and psychomotor performance. In T.J. Templin & J.K. Olson (Eds.), *Teaching in physical education* (pp. 211-223). Champaign, IL: Human Kinetics.

- Goldberger, M. (1992). The spectrum of teaching styles: A perspective for research on teaching physical education. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 63, 42-46.
- Goldberger, M., & Gerney, P. (1990). Effects of learner use of practice time on skill acquisition of fifth grade children. *Journal of Teaching in Physical Education*, 10, 84-95.
- Goldberger, M., Gerney, P., & Chamberlain, J. (1982). The effects of three styles of teaching on the psychomotor performance and social skill development of fifth-grade children. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 53, 116-124.
- Goudas, M. (1998). Motivational climate and intrinsic motivation of young basketball players. *Perceptual and Motor Skills*, 86, 323-327.
- Goudas, M., & Biddle, S., & Underwood, M. (1994a). Achievement goal orientations and intrinsic motivation in physical fitness testing. *Pediatric Exercise Sciences*, 6, 159-167.
- Goudas, M., & Biddle, S. (1994). Perceived motivational climate and intrinsic motivation in school physical education classes. *European Journal of Psychology of Education*, 9, 241-250.
- 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.
- Graham, G., & Heimerer, E. (1981). Research on teacher effectiveness: A summary with implications for teaching. *Quest*, 33, 14-25.
- Grieve F.G., Whelan, J.P., Kottke, R. & Meyers, A.W. (1994). Manipulating adults' achievement goals in a sport task: Effects on cognitive, affective and behavioural variables. *Journal of Sport Behavior*, 17, 227-245.
- Guay, F., Mageau, G. A., & Vallerand, R. J. (2003). On the hierarchical structure of self-determined motivation: A test of top-down, bottom-up, reciprocal, and horizontal effects. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29, 992-1004.
- Hall, H.K. (1990). A social-cognitive approach to goal-setting: The mediating effects of achievement goals and perceived ability. Unpublished doctoral

- dissertation, University of Illinois. *Dissertations Abstracts International*, 51, 1156A.
- Halliburton, A., & Weiss, M. (2002). Sources of competence information and perceived motivational climate among adolescent female gymnasts varying in skill level. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 24, 341-354.
- Harpe, B., & Radloff, A. (2000). Informed teachers and learners: The importance of assessing the characteristics needed for lifelong learning. *Studies in Continuing Education*, 22, 169-182.
- Harris, W. & Sherman, J. (1973). Effects of peer tutoring and consequences on the math performance of elementary classroom students, *Journal of Applied Behavior Analysis*, 6, 587-597.
- Harrison, E. R. (1969). A test to measure basketball ability for boys. Masters' thesis, University of Florida, 1969. In H. Barrow & R. McGee (Eds.), *A practical approach to measurement in physical education* (pp. 228-231).
- Harwood, C., & Swain, A.B.J. (2001). The development and activation of achievement goals in tennis: Understanding the underlying factors. *The Sport Psychologist*, 15, 319-341.
- Helton, J. (1994). Appropriate strategies for improving math portfolios: A comparison of self-assessment versus peer conferencing. *Lexington, KY: Institute on Educational Reform*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 414 191).
- Herrmann, K. (1981). *Methodik des Helfens und Sicherns im Geratturnen*. Verlag Hofmann Schorndorf.
- Hill, G., & Miller, T. (1997). A comparison of peer and teacher assessment of students' physical fitness performance. *The physical Educator*, 54, 4046.
- Housner, L. (1990). Selecting Master Teachers: Evidence from the Process-Product Research. *Journal of Teaching in Physical Education*, 9, 201-226.
- Θεοδοσίου, Α. (2004). Μεταγνωστικές στρατηγικές και κλίμα παρακίνησης στη Φυσική Αγωγή. *Διδακτορική Διατριβή, ΤΕΦΑΑ / ΔΠΘ*, Κομοτηνή.
- Θεοδοσίου, Α. (2006). Μετάγνωση και προσωπικοί προσανατολισμοί. Ο ρόλος τους στην Αυτο-ρύθμιση της μάθησης στη Φυσική Αγωγή. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 4, 148-167.
- Joyce, B., Weil, M., & Galhoun, E. (2000). *Models of teaching*. Needman Heights, MA: Allyn & Bacon.

- Karabenick, S.A. (2004). Perceived achievement goal structure and college student help seeking. *Journal of Educational Psychology*, 96, 569-81.
- Kavussanu, M. & Roberts, G.C. (1996). Motivation in physical activity contexts: The relationship of perceived motivational climate to intrinsic motivation and self-efficacy. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 18, 264-281.
- Keaten, J. A., & Richardson, M. B. (1993). A field investigation of peer assessment as part of the student group grading process. (Report No. CS 508 251). *University of Northern Colorado: Department of Speech Communication. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 361 753.*
- Kermarrec, A., Todorovich, J. R., & Fleming, D. S. (2004). An investigation of the self-regulation components students employ in the physical education setting. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23,123-142.
- Κιουμουρτζόγλου, Ε. & Γούδας, Μ. (2003). *Το μπάσκετ πέρα από τα βασικά και τα συστήματα*. Θεσσαλονίκη: Χριστοδουλίδη.
- Kitsantas, A., Zimmerman, B.J., & Cleary, T. (2000). The role of observation in the Development of athletic Self- regulation. *Journal of Educational Psychology*, 92, 811-817.
- Kitsantas, A., & Zimmerman, B.J. (2002). Comparing self-regulatory processes among novice, non expert, and expert volleyball players: A micro analytic study. *Journal of Applied Sport Psychology*, 14, 91-105.
- Koka, A. & Hein, V. (2003). Perceptions of teacher's feedback and learning environment as predictors of intrinsic motivation in physical education. *Psychology of Sport and Exercise*, 4, 333-346.
- Kuczka, K.K. & Treasure, D.C. (2005). Self-Handicapping in Competitive Sport: Influence of the motivational climate, self-efficacy, and perceived importance. *Psychology of Sport and Exercise*, 6, 539-50.
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (2005). *Μεταγνωστικές διεργασίες και Αυτορύθμιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Lavisse, D., Deviterne, D., & Perrin, P. (2000). Mental Processing in Motor Skill Acquisition by young subjects. *International Journal of Sport Psychology*, 31, 364-75.
- Lidor, R. (2004). Developing Meta-cognitive behavior in Physical education classes. The use of Task – pertinent learning strategies. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 9, 55-71.



- Liukkonen, J., Telama, R. & Biddle, S.J.H. (1998). Enjoyment in youth sports: A goal perspective approach. *European Yearbook of Sport Psychology*, 2, 55-75.
- Macfadyen, T. (2000). The effective use of teaching styles. In R. Bailey and T. Macfadyen (Eds.) *Teaching Physical Education*, (pp. 5-11). London: Continuum.
- Magill, R. A. (1985). *Motor learning: Concepts and applications* (2<sup>nd</sup> ed.). Dubuque, WC: Brown.
- Μαγκώτσιου, Ε. & Γούδας Μ. (2007). Η Συνεργατική Μάθηση ως Μέσο Ανάπτυξης των Κοινωνικών Δεξιοτήτων στο Μάθημα της Φυσικής Αγωγής. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 5, 82-94.
- Marsh, H.W. & Peart, N.D. (1988). Competitive and co-operative physical fitness training programs for girls: Effects on physical fitness and multidimensional self-concepts. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 10, 390-407.
- Melograno, V. J. (1997). Integrating assessment into physical education teaching. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 68, 34-37.
- Metallidou, P., Bonoti, F., & Vlachos, F. (2003). Drawing performance, metacognitive experiences and handedness in school-age children. *Scientific Annals of the Psychological Society of Northern Greece*, 1, 205-229.
- Midgley, C., & Urdan, T.C. (2001). Academic self-handicapping and achievement goals: A further examination. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 61-75.
- Mitchell, S. (1996). Relationships between perceived learning environment and intrinsic motivation in middle school physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 15, 369-383.
- Morgan, K., & Carpenter, P. (2002). Effects of manipulating the motivational climate in physical education lessons. *European Physical Education Review*, 8, 207-229.
- Morgan, K., Kingston, K., & Sproule, J. (2004). Effects of different teaching styles on the teachers behaviours that influence motivational climate and pupils' motivation in physical education. *European Physical Education Review*, 2, 257-285.
- Mosston, M. (1966). *Teaching physical education from command to discovery*. Columbus, OH: Charles E. Merrill Publishers.

- Mosston, M. (1981). *Teaching physical education* (2<sup>nd</sup> edition). Columbus, OH: Charles E. Merrill Publishers.
- Mosston, M. & Ashworth, S. (1986). *Teaching physical education*. Columbus, OH: Charles E. Merrill Publishers. Επιμέλεια της μετάφρασης στα ελληνικά: Μουντάκης, Κ., Θεσσαλονίκη, Εκδόσεις Σάλτο.
- Mosston, M. & Ashworth, S. (1994). *Teaching physical education*. Columbus, OH: Charles E. Merrill Publishers.
- Mosston, M. & Ashworth, S. (2002). *Teaching physical education* (5<sup>th</sup> edition). San Francisco: Benjamin Cummings.
- Newton, M. & Duda, J.L. (1993). The Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire-2: Construct and predictive validity. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 15, S59.
- Newton, M., Duda, J.L., & Yin, Z. (2000). Examination of the psychometric properties of the Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire-2 in a sample of female athletes. *Journal of Sport Sciences*, 18, 275-290.
- Nicholls, J.G. (1984). Conceptions of Ability and Achievement Motivation. In *Research on Motivation in Education: Student Motivation*. New York: Academic Press.
- Nicholls, J.G. (1989). *The competitive Ethos and Democratic Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Nicholls, J. (1992). The general and the specific in the development and expression of achievement motivation. In G. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp 31-56). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Ntoumanis, N. & Biddle, S.J.H. (1999). A review of motivational climate in physical activity. *Journal of Sports Science*, 17, 643-665.
- Ntoumanis, N., & Vazou, S. (2005). Peer motivational climate in youth sport: Measurement development and validation. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 27, 432-455.
- Ξωχέλλης, Δ. Π. (1989). *Εκπαίδευση και εκπαιδευτικός σήμερα. Προβλήματα και προοπτικές στη σύγχρονη εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη.
- Oliver, B. (1983). Direct instruction: An instructional model from a process-product study. In T.J. Templin & J.K. Olson (Eds.), *Teaching in physical education* (pp. 289-309). Champaign, IL: Human Kinetics.

- Ommundsen, Y. (2003). Implicit theories of ability and self-regulation strategies in physical education classes. *Educational Psychology, 23*, 141-157.
- Ommundsen, Y. (2006). Pupils' self-regulation in physical education: the role of motivational climates and differential achievement goals. *European Physical Educational Review, 12*, 289-315.
- Ommundsen, Y. & Roberts, G.C. (1999). Effects of motivational climate profiles on motivational indices in team sport. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports, 9*, 389-397.
- Ommundsen, Y., Roberts, G.C., & Kavussanu, M. (1998). Perceived motivational climate and cognitive and affective correlates among Norwegian athletes. *Journal of Sports Science, 16*, 153-164.
- Orwell, S. & Duda, J.L. (1990). The effects of gender and a task- versus ego-involving condition on intrinsic motivation and perceived competence in sport. Communication to the *Annual Meeting of the North American Society for the Psychology of Sport and Physical Activity*, University of Houston, TX, May.
- Πέρκος, Σ. Ι. (2003). *Μορφές αυτοδιαλόγου για την εκμάθηση βασικών καλαθοσφαιρικών δεξιοτήτων*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Τρίκαλα.
- Papaioannou, A. (1992). *Students' motivation in physical education classes which are perceived to have different goal perspectives*. Unpublished doctoral dissertation, University of Manchester, England.
- 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). Differential perceptual and motivational patterns when different goals are adopted. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 17*, 18-34.
- Papaioannou, A. (1997). Perceptions of motivational climate, perceived competence, and motivation of students of varying ages and sport experience. *Perceptual and Motor Skills, 85*, 419-430.
- Papaioannou, A. (1998). Goal perspectives, reasons for being discipline in physical education lessons. *Journal of Teaching in Physical Education, 17*, 421-441.

- Papaioannou, A. (1999). Towards multidimensional hierarchical models of motivation in sport. In V. Hosek, P. Tilinger & L. Bilek (Eds.), *Proceedings of the 10th European Congress of Sport Psychology: Part I. Psychology of sport and exercise – Enhancing the quality of life*. Prague: Charles University in Prague.
- Papaioannou, A., & Digelidis, N. (1996). Developmental differences in students' motivation, goal orientations, perceived motivational climate and perceptions of self in Greek Physical Education. *Journal of Applied Sport Psychology*, 8, Supplement, S15.
- Papaioannou, A., & Digelidis, N. (1998). Effects of a 7-month intervention study on students' motivation in physical education. In Y. Theodorakis, M. Goudas, K. Bagiatas, (Eds.), *2<sup>nd</sup> International Congress on Sport Psychology*, (pp. 132-134). University of Thessaly Press.
- Papaioannou, A., & Kouli, O. (1999). The effect of task structure, perceived motivation climate and goal orientations on students' intrinsic motivation and anxiety. *Journal of Applied Sport Psychology*, 11, 51-71.
- Papaioannou, A., March, H., & Theodorakis, Y. (2004). A multilevel approach to motivational climate in physical education and sport settings: An individual or group level construct? *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 26, 90-118.
- Papaioannou, A., Milosis, D., Kosmidou, E., & Tsigilis, N. (2002). Multidimensional structure of goal orientations: the importance of adopting a personal developmental goal in physical education. *Ψυχολογία*, 9, 494-513.
- Παπαϊωάννου, Α., Θεοδωράκης, Ι. & Γούδας, Μ. (1998). *Για μια Καλύτερη Φυσική Αγωγή*. Εκδόσεις Σάλτο, Θεσσαλονίκη.
- Παπαμίχου, Α., Διγγελίδης, Ν., & Παπαϊωάννου, Α. (2004). *Πρακτικά 8<sup>ο</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου αθλητικής ψυχολογίας*, (σελ.104-107). Τρίκαλα.
- Pintrich, P.R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientations in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92, 544-55.
- Pintrich, P.R., Conley, A.M., & Kempler, T.M. (2003). Current issues in achievement goal theory and research. *International Journal of Educational Research*, 39, 319-337.

- Pintrich, P.R. & Schunk, D. (2002). *Motivation in Education: Theory, Research and Applications*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall Merrill.
- Pond, K & Ul-Haq, R. (1997). Learning to assess students using peer review. *Studies in Educational Evaluation*, 23, 331-348
- Prusak, K.A., Treasure, D.C., Darst, W.P., & Pangrazi, P.R. (2004). The effects of choice on the motivation of adolescent girls in Physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23, 19-29.
- Pumfrey, P. (1986). Paired reading: Promise and pitfalls, *Educational Research*, 28, 89-94.
- Russell, T. & Ford, D. (1983). Effectiveness of peer tutors vs. resource teachers, *Psychology in the Schools*, 20, 436-441.
- Reeve, J. (1988). Autonomy support as an interpersonal motivating style: is it teachable? *Contemporary Educational Psychology*, 23, 312-330.
- Reeve, J., & Deci, E.L. (1996). Elements of the competitive situation that affect intrinsic motivation. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22, 24-33.
- Reinboth, M. & Duda, J.L. (2004). The motivational climate, Perceived Ability, and athletes' Psychological and Physical Well-Being. *The Sport Psychologist*, 18, 237-251.
- Rigby, C.S., Deci, E.L., Patrick, B.C., & Ryan, R.M. (1992). Beyond the intrinsic and extrinsic dichotomy: Self-determination in motivation and learning. *Motivation and Emotion*, 16, 165-185.
- Roberts, G.C. (ed.) (1992). *Motivation in Sport and Exercise*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Roberts, G.C. (2001). Understanding the dynamics of motivation in physical activity contexts: the influence of achievement goals on motivational process. In Roberts, G.C. (ed.) *Advances in Motivation in Sport and Exercise*,. Human Kinetics: Champaign, IL: 1-50.
- Rose, D.J. (1997). *A multilevel approach to the study of motor control and learning*. Needman Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749-761.

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000a). The darker and brighter sides of human existence: Basic psychological needs as a unifying concept. *Psychological Inquiry, 11*, 319-338.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*, 68-78.
- Salvara, I.M. & Biro, N.E. (2002). Teachers use of teaching styles: A comparative study between Greece and Hungary. *International Journal of Applied Sport Sciences, 14*, 46-69.
- Salvara, M.I., Jess, M., Abbott, A., & Bognar, J. (2005). A preliminary study to investigate the influence of different teaching styles on pupils' goal orientations in physical education. *European Physical Education Review, 12*, 51-74.
- Sarrazin, P., Vallerand, Guillet, F., Pelletier, L. & Cury, F. (2002). Elementary Schoolchildren's Physical Activity Involvement: Influence of Parental Socialisation Practices and Children's Perceived Competence. *Psychology of Sport and Exercise, 6*, 381-397.
- Schmidt, R. (1991). *Motor learning and performance: From principles to practice*. Champaign: Human Kinetics.
- Seifried, C. (2005). Using Videotaped Athletic Contests Within Mosston's Teaching Methods. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance, 76*, 36-38.
- Seifriz, J.J., Duda, J.L. & Chi, L. (1992). The relationship of perceived motivational climate to intrinsic motivation and beliefs about success in basketball. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 14*, 375-391.
- Silverman, S. (1991). Research on Teaching Physical Education. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 62*, 352-364.
- Singer, R. N. (2000). Performance and human factors: Considerations about cognition and attention for self-paced and externally –paced events. *Ergonomics, 43*, 1661-1680.
- Smith, A. L. (2003). Peer relationships in physical activity contexts: A road less traveled in youth sport and exercise psychology research. *Psychology of Sport and Exercise, 4*, 25-39.
- Soini, M., Liukkonen, J. & Jaakkola, T. (2004). The validation of the Motivational Climate in School Physical Education Questionnaire – The associations

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

Sarrazin, P., Vallerand, R., Guillet, E., Pelletier, L. & Cury, F. (2002). Motivation and dropout in female handballers: a 21-month prospective study. *European Journal of Social Psychology*, 32, 395-418.

Stubbs, H. C. (1968). An exploratory study in girls' basketball relative to the measurement of the basketball handling ability. . In H. Barrow & R. McGee (Eds.), *A practical approach to measurement in physical education* (pp. 233-235). London, Kimpton.

Theeboom, M., De Knop, P. & Weiss, M.R. (1995). Motivational climate, psychological response, and motor skill development in children's sport: A field-based intervention study. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17, 294-311.

Treasure, D.C. & Roberts, G.C. (1995). Applications of achievement goal theory to physical education: Implications for enhancing motivation. *Quest*, 47, 475-489.

Vallerand, R.J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. *Advances in Experimental Social Psychology*, 29, 271-360. Academic Press.

Vallerand, R.J. (2001). A hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation in sport and exercise. In G. C. Roberts (Eds.) *Advances in motivation in sport and exercise* (pp. 263-319) Champaign, IL: Human Kinetics.

Vallerand, R.J., & Grouzet, F. (2001). Pour un modele hierarchique de la motivation intrinseque dans les pratiques sportives et l'activite physique. In Cury F, Sarrazin P (Eds), *Theories de la motivation et pratiques sportives: etat des chercheurs* (pp. 57-95). Presses Universitaires de France: Paris;

Vallerand, R. J., & Ratelle, C. (2002). Intrinsic and extrinsic motivation: A hierarchical model. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 37-63). Rochester, NY: University of Rochester Press.

Vazou, S., Ntoumanis, N., & Duda, J.L. (2005). Peer motivational climate in youth sport: A qualitative inquiry. *Psychology of Sport and Exercise*, 6, 497-516.

Veal, M. L (1995). Assessment as an instructional tool. *Strategies*, 8, 10-15

- Waldron, J.J., & Krane, V. (2005). Motivational climate and goal orientation in adolescent softball players. *Journal of Sport Behavior*, 28, 378-391.
- Walling, M.D., Duda, J.L. & Chi, L. (1993). The perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire: Construct and predictive validity. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 15, 172-183.
- Weinberg, R. S., Fowler, C., Jackson, A., Bangall, J. & Bruya, L. (1991). Effect of goal difficulty on motor performance: A replication across tasks and subjects. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 13, 160-173.
- Weiss, M.R., & Smith, A.L. (2002). Friendship quality in youth sport: Relationship to age, gender, and motivational variables. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 24, 420-437.
- White, S.A. (1996). Goal orientations and perceptions of the motivational climate initiated by parents. *Pediatric Exercise Science*, 8, 122-129.
- White, S.A. (1998). Adolescent foal profiles, perceptions of the parent-initiated motivational climate, and competitive trait anxiety. *The Sport Psychology*, 13, 16-28.
- White, S.A., Duda, J.L., & Hart, S. (1992). An exploratory examination of the parent-initiated motivational climate questionnaire. *Perceptual and Motor Skills*, 75, 875-880.
- White, S.A., Kavussanu, M., & Guest, S.M. (1998). Goal orientations and perceived of the motivational climate created by significant others. *European Journal of Physical Education*, 3, 212-228.
- Williams, L. (1998). Contextual influences and goal perspectives among female youth sport participants. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 65, 47-57.
- Wolters, J. (2004). Advancing achievement goal theory: Using goal structures and goal orientations to predict student's motivation, cognition, and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 96, 236-50.
- Zimmerman, B.J. (2002). Becoming a self-regulated learner: Which are the key sub processes? *Contemporary Educational Psychology*, 11, 307-313.
- Zimmerman, B.J., & Kitsantas, A. (1997). Developmental phases in self-regulation: Shifting from process goals to outcome goals. *Journal of Educational Psychology*, 89, 29-36.



Zimmerman, B.J., & Kitsantas, A. (1999). Acquiring writing revision skill: Shifting from process goals to outcome goals. *Journal of Educational Psychology*, *91*, 241-250.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α

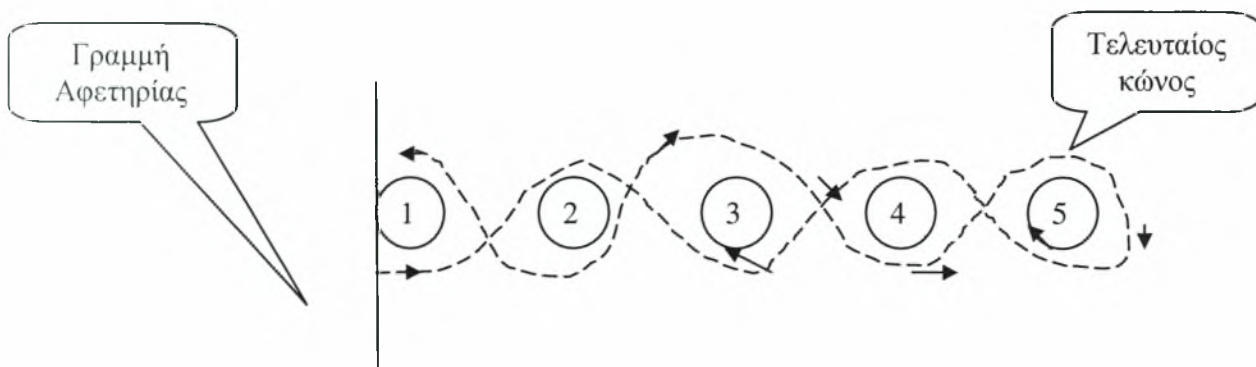
### (Περιγραφή των δοκιμασιών της καλαθοσφαίρισης)

#### Οδηγίες προς τους μαθητές/τριες

1. Πριν τις δοκιμασίες στις τρεις δεξιότητες της καλαθοσφαίρισης, θα προηγηθεί κατάλληλη προθέρμανση και επίδειξη των δοκιμασιών από τον καθηγητή φυσικής αγωγής.
2. Η επίδοση σου στο test είναι ατομική, δεν αποτελεί μέτρο σύγκρισης με τους συμμαθητές σου και δε θα χρησιμοποιηθεί για τη βαθμολόγηση σου στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής.
3. Στόχος του test είναι ο έλεγχος της εκμάθησης των τριών δεξιοτήτων της καλαθοσφαίρισης και η περαιτέρω βελτίωση σου μέσα από προσωπικούς στόχους που ο/η ίδιος/ια θα θέσει.

**Τρίπλα.** Το test μετράει την επιδεξιότητα και την ταχύτητα ελιγμού κάτω από ορισμένα χρονικά περιθώρια. Πιο συγκεκριμένα, θα χρησιμοποιηθούν πέντε (5) κώνοι οι οποίοι θα είναι τοποθετημένοι σε απόσταση μεταξύ τους, ενώ η γραμμή της αφετηρίας θα βρίσκεται δίπλα στο πρώτο κώνο.

Η διαδρομή που θα ακολουθήσεις, θα είναι η εξής: Η γραμμή αφετηρίας θα βρίσκεται δίπλα από το πρώτο κώνο και στη δεξιά μεριά αυτού. Με το σφύριγμα ξεκινάς και τριπλάρεις ανάμεσα στους κώνους, φτάνεις στο τελευταίο, γυρνάς κυκλικά και συνεχίζεις τη πορεία σου προς τα πίσω. Η διαδικασία αυτή θα συνεχίζεται για ένα χρονικό διάστημα **30 δευτερολέπτων**. Κάθε φορά που θα περνάς το κάθε κώνο, θα παίρνεις και ένα (1) βαθμό.



**Πάσα στήθους.** Σ' έναν λείο και επίπεδο τοίχο θα ζωγραφιστούν τρεις (3) κύκλοι. Εσύ θα βρίσκεται πίσω από μια γραμμή η οποία θα απέχει από τον τοίχο. Με το σύνθημα «έτοιμος.....πάμε», πασάρεις την μπάλα στο πρώτο κύκλο, την ξαναπιάνεις, την πασάρεις στον δεύτερο, στον τρίτο, στον δεύτερο κ.ο.κ. Η διαδικασία αυτή θα συνεχιστεί για χρονικό διάστημα **30 δευτερολέπτων**. Κάθε φορά που η μπάλα θα χτυπάει μέσα στον κύκλο ή στην περίμετρο αυτού θα μετράει της (1) πόντος.

**Σουτ.** Στόχος σου είναι να πετύχεις όσα περισσότερα καλάθια μπορείς, έξω από μια περίμετρο ακτίνας και σε **χρονικό διάστημα ενάμιση λεπτού**. Πρέπει να σουτάρεις, να τρέξεις και να μαζέψεις τη μπάλα. Μπορείς να σουτάρεις ξανά από όποιο σημείο της περιμέτρου θέλεις.

ΓΙΑ ΝΑ ΒΕΛΤΙΩΘΕΙΣ ΣΤΟ ΜΠΑΣΚΕΤ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΓΡΑΦΕΙΣ ΤΗΣ ΣΤΟΧΟΥΣ ΣΟΥ. Η ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΕΡΧΕΤΑΙ ΜΕ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΚΑΙ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥΣ ΣΤΟΧΟΥΣ

Όνοματεπώνυμο:	Τμήμα:	Γυμνάσιο:
Ημερομηνία:.....	Επίδοση Α στο τεστ της πάσας:	Ο στόχος μου μετά από 5 μαθήματα είναι:
Ημερομηνία:.....	Επίδοση Α στο τεστ της τρίπλας:	Ο στόχος μου μετά από 5 μαθήματα είναι:
Ημερομηνία:.....	Επίδοση Α στο τεστ του σουτ:	Ο στόχος μου μετά από 5 μαθήματα είναι:
Ημερομηνία:.....	Επίδοση Β στο τεστ της πάσας:	Ο στόχος μου μετά από 5 μαθήματα είναι:
Ημερομηνία:.....	Επίδοση Β στο τεστ της τρίπλας:	Ο στόχος μου μετά από 5 μαθήματα είναι:
Ημερομηνία:.....	Επίδοση Β στο τεστ του σουτ:	Ο στόχος μου μετά από 5 μαθήματα είναι:
Ημερομηνία:.....	Επίδοση Γ στο τεστ της πάσας:	
Ημερομηνία:.....	Επίδοση Γ στο τεστ της τρίπλας:	
Ημερομηνία:.....	Επίδοση Γ στο τεστ του σουτ:	

**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β**  
(Ανάλυση περιεχομένου προγράμματος παρέμβασης  
και οδηγίες χρήσης των καρτών διδασκαλίας)

**Τάξη Α΄ Γυμνασίου**

**Καλαθοσφαίριση**

Τμήματα: 4

Δύναμη μαθητών/τριων: 106

Πρόγραμμα παρέμβασης - 6 Ημερήσια μαθήματα

**Ανάλυση περιεχομένου**

Στοιχεία Περιεχομένου	Επιμέρους Στοιχεία
Βασικές στάσεις-Μετακινήσεις	Στάση ετοιμότητας, αμυντική στάση-Τρέξιμο, πλάγια μετακίνηση.
Είδη πάσας	Πάσα στήθους, σκαστή πάσα, πάσα πάνω από το κεφάλι, πάσα με ένα χέρι, πάσα με κίνηση.
Τρίπλα	Τρίπλα ελέγχου, προωθητική τρίπλα, συνδυασμός πάσας-τρίπλας.
Σουτ	Σουτ από στάση, σουτ με άλμα, σουτ μετά από τρίπλα, σουτ μετά από πάσα, μπάσιμο σουτ.

**Μαθησιακοί στόχοι**

Στόχοι	Μετά τα μαθήματα αυτής της ενότητας, οι μαθητές/τριες θα:
Ψυχοκινητικοί	Επιδίωξη 1: Είναι σε θέση να εκτελούν σε ικανοποιητικό βαθμό τις βασικές δεξιότητες της καλαθοσφαίρισης.
	Επιδίωξη 2: Είναι σε θέση να επιλέγουν και να εφαρμόζουν τα απαιτούμενα στοιχεία της ατομικής τεχνικής σε ανταγωνιστικές συνθήκες.
Συναισθηματικοί	Επιδίωξη 1: Έχουν αναπτύξει στοιχεία αυτοέκφρασης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης με άτομα διαφορετικού φύλου και ικανοτήτων.
	Επιδίωξη 2: Έχουν αποκτήσει θετική εμπειρία για περαιτέρω εξάσκηση και συμμετοχή στην καλαθοσφαίριση.
	Επιδίωξη 3: Κατανοούν και θα εφαρμόζουν τις οδηγίες του καθηγητή ΦΑ ως προς την τήρηση των κανόνων της καλαθοσφαίρισης, ατομικά ή σε συνεργασία.
Γνωστικοί	Επιδίωξη 1: Είναι σε θέση να περιγράφουν και να αναλύουν βασικά στοιχεία της ατομικής τεχνικής της καλαθοσφαίρισης.
	Επιδίωξη 2: Είναι σε θέση να αναφέρουν και να εφαρμόζουν βασικούς κανονισμούς της καλαθοσφαίρισης.

**Οδηγίες για αποτελεσματική χρήση της κάρτας αμοιβαίας  
διδασκαλίας**

1. Πριν ξεκινήσουμε την εκτέλεση των ασκήσεων διαβάζουμε με το ζευγάρι μας ή με την ομάδα μας την περιγραφή της τεχνικής.
  2. Ορίζουμε ποιος θα είναι ο «εκτελεστής» της άσκησης, ποιος θα είναι ο «παρατηρών» και ποιος ο «βοηθός», σε περίπτωση τριάδας.
  3. Κάθε μέλος της ομάδας παίρνει συγκεκριμένες αποφάσεις στα καθορισμένα όρια του ρόλου του. Συγκεκριμένα:
    - Ο «εκτελεστής» επικοινωνεί μόνο με αυτόν που παρατηρεί.
    - Ο ρόλος αυτού που παρατηρεί είναι να παρέχει ανατροφοδότηση σε αυτόν που εκτελεί. Δίνει οδηγίες για τις ασκήσεις, σημειώνει στην αντίστοιχη στήλη της κάρτας σημεία που πρέπει να διορθωθούν, πάντα με βάση τα κριτήρια που ο καθηγητής Φ.Α έχει θέση ως επιτυχή.
  4. Οι ρόλοι εναλλάσσονται κάθε 5 επαναλήψεις ή σύμφωνα με τις υποδείξεις του καθηγητή Φ.Α.
  5. **ΝΑ ΘΥΜΑΣΑΙ**: Μπορείτε να καθορίσετε μια σειρά από ενέργειες όπως:
    - Που θα εκτελέσετε
    - Με ποια σειρά θα εκτελέσετε τις ασκήσεις
    - Την ταχύτητα και το ρυθμό της εκτέλεσης
    - Πότε θα αρχίσετε και πότε θα ξεκινήσετε τη κάθε άσκηση
- ✓ *Να θυμάσαι ότι, με την ενεργή συμμετοχή σου και την σωστή χρήση της κάρτας κριτηρίων, θα αναπτύξεις υπομονή και ανοχή, θα μάθεις να αντιμετωπίζεις με επιτυχία συγκρούσεις βελτιώνοντας το επίπεδο συνεργασίας με τους συμμαθητές σου.*

## Οδηγίες για αποτελεσματική χρήση της κάρτας αυτοελέγχου

1. Πριν ξεκινήσεις την εκτέλεση των ασκήσεων παρακολούθησε την παρουσίαση των ασκήσεων και διάβασε την περιγραφή της τεχνικής τους, μέσα από την ατομική κάρτα αυτοελέγχου.
  
2. **ΝΑ ΘΥΜΑΣΑΙ**: Μπορείς να καθορίσεις ο/η ίδιος/α μια σειρά από ενέργειες όπως:
  - Που θα εκτελέσεις
  - Με ποια σειρά θα εκτελέσεις τις ασκήσεις
  - Την ταχύτητα και το ρυθμό της εκτέλεσης
  - Πότε θα ξεκινήσεις και πότε θα σταματήσεις τη κάθε άσκηση
  
3. Κάθε πέντε (5) επαναλήψεις ή όπως έχει συμφωνηθεί με τον καθηγητή Φ.Α. έλεγξε την απόδοσή σου και διόρθωσε τον εαυτό σου ο/η ίδιος/α, βάση των κριτηρίων της ατομικής σου κάρτας.  
  
  - ✓ *Να θυμάσαι ότι, με την ενεργή συμμετοχή σου και την σωστή χρήση της κάρτας κριτηρίων, θα αναπτύξεις τις δεξιότητές σου.*
  - ✓ *Θα μάθεις να εκτελείς τις ασκήσεις και να αξιολογείς ο/η ίδιος/α τη δουλειά σου.*

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ

(Πλάνα μαθημάτων αμοιβαίας διδασκαλίας)

<b>Μάθημα 1</b> <b>Ημερομηνία.....</b> Καλαθοσφαίριση: Βασικές στάσεις – μετακινήσεις	Μέθοδος διδασκαλίας: Αμοιβαία
<b>Έμφαση: Δια βίου άσκηση και υγεία</b>	
Όργανα - Υλικά: <ul style="list-style-type: none"> <li>• 1 μπάλα ανά 2 μαθητές.</li> <li>• Φωτοτυπίες των καρτών αμοιβαίας διδασκαλίας.</li> <li>• Μολύβια.</li> </ul>	Χώρος: Αυλή, Γήπεδο καλαθοσφαίρισης  Σκοποί: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Εξάσκηση σε βασικές δεξιότητες της καλαθοσφαίρισης.</li> <li>• Εξάσκηση στις βασικές στάσεις ετοιμότητας, άμυνας και στις μετακινήσεις μέσα στο γήπεδο.</li> <li>• Ενίσχυση της αυτονομίας των μαθητών και των ικανοτήτων αυτοαξιολογησής τους.</li> </ul>

### Οργάνωση και περιγραφή

#### Εισαγωγικό μέρος

Μέτρηση – καταγραφή της καρδιακής συχνότητας σε ηρεμία και στη συνέχεια χαλαρό τρέξιμο γύρω από το γήπεδο της καλαθοσφαίρισης. Χρήση της κάρτας μέτρησης των καρδιακών σφυγμών.

#### Τι θα μάθουμε σήμερα;

*Τα παιδιά σε σχηματισμό ενημέρωσης. Με λίγα λόγια εξηγούμε τι θα μάθουν σήμερα.*

Δεξιότητες χειρισμού της μπάλας

- ✓ Τα παιδιά σκορπισμένα σε τυχαία διάταξη. Κάθε μαθητής/τρια από μια μπάλα.
- ✓ Η μπάλα γύρω από το σώμα στο ύψος της μέσης όσο πιο γρήγορα γίνεται
- ✓ Η μπάλα γύρω – γύρω από το δεξί/αριστερό πόδι όσο πιο γρήγορα γίνεται σύμφωνα και αντίθετα με την φορά των δεικτών του ρολογιού.
- ✓ Από στάση προσοχής: η μπάλα γύρω-γύρω και από τα δυο πόδια στο ύψος των μοιρών.

- ✓ Τα πόδια σε μεγάλη διάσταση: οκτάρια, περνώντας τη μπάλα γύρω-γύρω και από τα δυο πόδια.
- ✓ Το παιδί κρατάει τη μπάλα με το δεξί του χέρι πίσω από το σώμα και χαμηλά ανάμεσα στα πόδια. Το αριστερό χέρι βρίσκεται μπροστά για ισοροπία. Με μια γρήγορη κίνηση, πετάει λίγο τη μπάλα πάνω και αλλάζει θέση στα χέρια χωρίς να πέσει η μπάλα κάτω.
- ✓ Από μεγάλη διάσταση ποδιών, το παιδί σκύβει και κρατάει τη μπάλα με τα δυο χέρια κάτω και ανάμεσα στα πόδια του. Από εκεί προσπαθεί να την πετάξει έτσι, ώστε αυτή να περάσει πίσω από την πλάτη του και πάνω από το κεφάλι του για να την πιάσει μπροστά του

### **Κύριο μέρος**

*Επίδειξη της στάσης ετοιμότητας από μαθητή ή τον καθηγητή.*

1<sup>η</sup> άσκηση. Οι μαθητές σε ζευγάρια. Παίρνουν τη στάση ετοιμότητας και χρησιμοποιώντας την κάρτα κριτηρίων, διορθώνουν τα λάθη τους. Αλλάζουν ρόλους μετά την ανατροφοδότηση που δέχονται από τον συμμαθητή τους.

*Επίδειξη της αμυντικής στάσης από μαθητή ή τον καθηγητή.*

2<sup>η</sup> άσκηση. Οι μαθητές παίρνουν την αμυντική στάση και χρησιμοποιώντας την κάρτα κριτηρίων, διορθώνουν τα λάθη τους.

*Επίδειξη της πλάγιας μετατόπισης από μαθητή ή καθηγητή.*

3<sup>η</sup> άσκηση: Οι μαθητές εκτελούν τη μετακίνηση (αριστερά-δεξιά) με πλάγια βήματα και χρησιμοποιώντας την κάρτα κριτηρίων, διορθώνουν τα λάθη τους.

4<sup>η</sup> άσκηση: Παιχνίδι εμπέδωσης των ασκήσεων.

1. Οι μαθητές περπατούν ελεύθερα στο γήπεδο καλαθοσφαίρισης. Με το μονό σφύριγμα, παίρνουν τη στάση ετοιμότητας, με το διπλό την αμυντική στάση και με το τριπλό εκτελούν πλάγια βήματα.
2. Επαναλαμβάνουν το ίδιο με χαλαρό τρέξιμο. Στο τέλος καταγράφουν την καρδιακή τους συχνότητα στην κάρτα.
3. Επαναλαμβάνουν το ίδιο με έντονο τρέξιμο. Στο τέλος καταγράφουν την καρδιακή τους συχνότητα στην κάρτα.

5<sup>η</sup> άσκηση. Παιχνίδι – «μπάσκετ χωρίς Τρίπλα». Οι μαθητές παίζουν μπάσκετ μονό, χωρίς Τρίπλα, σε ομάδες των 4-5 ατόμων.

### **Τελικό μέρος**

Συζήτηση: Πως μεταβάλλεται η καρδιακή συχνότητα που έχουν καταγράψει οι μαθητές, από δραστηριότητα σε δραστηριότητα αλλά και τις διαφορές μεταξύ των μαθητών.



<b>Μάθημα 2 Ημερομηνία.....</b> Καλαθοσφαίριση: Το πιάσιμο της μπάλας- Είδη πάσας	Μέθοδος διδασκαλίας: Αμοιβαία
<b>Έμφαση στην: ανάπτυξη κινητικών δεξιοτήτων</b>	
Όργανα - Υλικά: <ul style="list-style-type: none"> <li>• 1 μπάλα ανά 2 μαθητές.</li> <li>• Φωτοτυπίες των καρτών κριτηρίων.</li> <li>• Μολύβια.</li> </ul>	Χώρος: Αυλή, Γήπεδο καλαθοσφαίρισης  Στο μάθημα αυτό οι μαθητές: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Θα μάθουν να πιάνουν τη μπάλα και να κάνουν διάφορα είδη πάσας.</li> <li>• Θα μάθουν να συνεργάζονται στο παιχνίδι.</li> </ul>

### Οργάνωση και περιγραφή

#### Εισαγωγικό μέρος

Αναλύουμε τα βασικά χαρακτηριστικά της τεχνικής της πάσας και εξηγούμε τους μαθητές πως θα γίνει το σημερινό μάθημα.

#### Κόριο μέρος

*Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες των 4 ατόμων κατά μήκος του γηπέδου. Σε κάθε ομάδα το ένα ζευγάρι εκτελεί και το άλλο δίνει ανατροφοδότηση σε αυτούς που εκτελούν, χρησιμοποιώντας την κάρτα της αμοιβαίας διδασκαλίας. Με το τέλος της άσκησης τα ζευγάρια αλλάζουν ρόλους.*

*Επίδειξη του πιασίματος της μπάλας από μαθητή ή από τον καθηγητή.*

1<sup>η</sup> άσκηση: Ο ένας μαθητής πετά τη μπάλα στον άλλο, ψηλά με τέτοιο τρόπο, ώστε αυτή να κάνει πολλές στροφές. Ο 2<sup>ος</sup> μαθητής την πιάνει με τα δυο χέρια .

*Επίδειξη της πάσας στήθους από μαθητή ή από τον καθηγητή.*

2<sup>η</sup> άσκηση: Οι μαθητές τοποθετούνται σε ζευγάρια κατά μέτωπο, σε απόσταση 4-5 μ. και εκτελούν πάσες στήθους.

*Επίδειξη της σκαστής πάσας από μαθητή ή από τον καθηγητή.*

3<sup>η</sup> άσκηση: Οι μαθητές εκτελούν σκαστές πάσες σε απόσταση 4-5 μ.

*Επίδειξη της πάσας πάνω από το κεφάλι από μαθητή ή από τον καθηγητή.*

4<sup>η</sup> άσκηση: Οι μαθητές εκτελούν πάσες πάνω από το κεφάλι.

*Επίδειξη της μακρινής πάσας μ' ένα χέρι από μαθητή ή από τον καθηγητή.*

5<sup>η</sup> άσκηση: Οι μαθητές εκτελούν πάσες με το ένα χέρι σε απόσταση 10 μ.

6<sup>η</sup> άσκηση: Παιχνίδι-«το διαμάντι».

7<sup>η</sup> άσκηση: Παιχνίδι συνεργασίας. Συμμετέχουν όλοι οι μαθητές χωρισμένοι σε δυο ομάδες. Η μπάλα πρέπει να περάσει πρώτα από όλους τους μαθητές και μετά να γίνει προσπάθεια για καλάθι. Κάθε σουτ προς το καλάθι, όταν γίνεται από διαφορετικό παίκτη της ομάδας που κάνει επίθεση, μετράει 1 πόντο. Το καλάθι μετράει επίσης για 1 πόντο. Έτσι, η ομάδα όπου όλοι οι μαθητές κάνουν σουτ, ανεξάρτητα αν πετύχουν καλάθι, έχει και περισσότερες πιθανότητες να κερδίσει.

### **Τελικό μέρος**

«Στην καλαθοσφαίριση για να πετύχουμε καλάθι αλλάζουμε πάσες και συνεργαζόμαστε. Υπάρχουν άλλοι τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας που να απαιτούν τον ίδιο βαθμό της συνεργασίας;»

<b>Μάθημα 3</b> <b>Ημερομηνία.....</b> Καλαθοσφαίριση: Τρίπλα επιτόπια, προωθητική και παραλλαγές	Μέθοδος διδασκαλίας: Αμοιβαία
<b>Έμφαση στην: ανάπτυξη κινητικών δεξιοτήτων</b>	
<b>Όργανα - Υλικά:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 1 μπάλα ανά 2 μαθητές</li> <li>• Φωτοτυπίες των καρτών κριτηρίων</li> <li>• Κώνοι</li> <li>• Μολύβια</li> </ul>	<b>Χώρος:</b> Αυλή, Γήπεδο καλαθοσφαίρισης  <b>Στο μάθημα αυτό οι μαθητές:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Θα μάθουν να πιάνουν τη μπάλα και να κάνουν διάφορα είδη τρίπλας.</li> <li>• Θα μάθουν βασικούς κανονισμούς</li> </ul>

### Οργάνωση και περιγραφή

#### Εισαγωγικό μέρος

Ρωτήστε τους μαθητές αν ξέρουν πόσο χρόνο διαρκεί η επίθεση στην καλαθοσφαίριση και τι είναι το time-out.

#### Προθέρμανση

Τα παιδιά χωρισμένα σε τέσσερις σειρές στις δυο βασικές γραμμές του γηπέδου. Τα παιδιά εκτελούν πάσες από την μια άκρη του γηπέδου στην άλλη.

#### Κύριο μέρος

*Οι μαθητές τοποθετούνται σε ζευγάρια, κατά μήκος του γηπέδου. Κάθε ζευγάρι έχει μια μπάλα και την κάρτα κριτηρίων της αμοιβαίας διδασκαλίας.*

1<sup>η</sup> άσκηση: Κάθε μαθητής εκτελεί 10 επιτόπιες ντρίμπλες με το δεξί και 10 με το αριστερό χέρι και δίνει πάσα στο ζευγάρι του, που κάνει το ίδιο (4-5 επαναλήψεις). Προηγείται η ανατροφοδότηση και η διόρθωση των λαθών πριν την εναλλαγή της μπάλας.

2<sup>η</sup> άσκηση: Η μπάλα είναι στο έδαφος και οι μαθητές προσπαθούν να την κάνουν να αναπηδήσει.

3<sup>η</sup> άσκηση: Οι μαθητές κάνουν τρίπλα κατά μήκος του γηπέδου με το δεξί χέρι, επιστρέφουν με το αριστερό και δίνουν τη μπάλα στο ζευγάρι τους. Κάθε μαθητής

επαναλαμβάνει την άσκηση 2-3 φορές πριν δεχθούν ανατροφοδότηση και δώσουν την μπάλα στον συμπαίκτη τους.

4<sup>η</sup> άσκηση: Τοποθετούμε κώνους στη διαδρομή της προηγούμενης άσκησης, και λέμε στους μαθητές να τρέχουν με μπάλα και να κάνουν απλή αλλαγή κατεύθυνσης μπροστά σε κάθε κώνο.

5<sup>η</sup> άσκηση: Οι μαθητές τοποθετούνται σε 4-5 σειρές κατά μήκος της τελικής γραμμής.

Ο 1<sup>ος</sup> της κάθε γραμμής έχει την μπάλα. Κάνει τρίπλα κατά μήκος του γηπέδου και επιστρέφει για να δώσει τη μπάλα στον επόμενο. Σε κάθε σφύριγμα κάνει αντίστροφη τρίπλα και αλλάζει χέρι τρίπλας. Κάθε μαθητής επαναλαμβάνει την άσκηση 2-3 φορές.

### **Τελικό μέρος**

Παιχνίδι – «Άρπαξε τη μπάλα».

<b>Μάθημα 4</b> <b>Ημερομηνία.....</b> Καλαθοσφαίριση: Πάσα - Τρίπλα	Μέθοδος διδασκαλίας: Αμοιβαία
<b>Έμφαση στην: ανάπτυξη κινητικών δεξιοτήτων</b>	
Όργανα - Υλικά: <ul style="list-style-type: none"> <li>• 1 μπάλα ανά 2 μαθητές</li> <li>• Φωτοτυπίες των καρτών κριτηρίων</li> <li>• Κώνοι</li> <li>• Μολύβια</li> </ul>	Χώρος: Αυλή, Γήπεδο καλαθοσφαίρισης  Στο μάθημα αυτό οι μαθητές: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Θα εξασκηθούν στην πάσα, στην τρίπλα και στον συνδυασμό αυτών.</li> </ul>

### Οργάνωση και περιγραφή

#### Εισαγωγικό μέρος

Ρωτήστε τους μαθητές αν γνωρίζουν τι είναι τα βήματα και τα προσωπικά σφάλματα (φαουλ). Εξηγούμε ότι στο σημερινό μάθημα θα κάνουν εξάσκηση στις πάσες και στις τρίπλες που έμαθαν και θα προσπαθήσουν να τις συνδυάσουν μεταξύ τους.

#### Προθέρμανση

Ένας μαθητής κυνηγάει να ακουμπήσει τη μπάλα, ενώ οι συμμαθητές του κάνουν πάσες ο ένας στον άλλο. Το παιχνίδι παίζεται με δυο μπάλες στο μισό γήπεδο της καλαθοσφαίρισης.

#### Κύριο μέρος

*Οι μαθητές τοποθετούνται σε ζευγάρια, κατά μήκος του γηπέδου. Κάθε ζευγάρι έχει μια μπάλα και την κάρτα κριτηρίων της αμοιβαίας διδασκαλίας. Τα παιδιά αλλάζουν ρόλους (εκτελών- παρατηρών) μετά από 20 επαναλήψεις.*

1<sup>η</sup> άσκηση: Σε απόσταση 2-3 μ. κάνουν εξάσκηση σε όλες τις πάσες που έχουν μάθει.

2<sup>η</sup> άσκηση: Εκτελείται η ίδια άσκηση σε μεγαλύτερη απόσταση, 4-5 μ.

3<sup>η</sup> άσκηση: Εκτελείται η ίδια άσκηση με κίνηση μπρος-πίσω (1-2 βήματα) και αριστερά –δεξιά.

4<sup>η</sup> άσκηση: Εκτελείται η ίδια άσκηση με τη μόνη διαφορά ότι πριν από την κάθε πάσα κάνουν 2 τρίπλες- προωθητικές.

Οι μαθητές τοποθετούνται σε 4-5 σειρές κατά μήκος της τελικής γραμμής. Κάθε σειρά έχει μια μπάλα.

5<sup>η</sup> άσκηση: Ο 1ος της κάθε σειράς έχει τη μπάλα. Κάνει τρίπλα κατά μήκος του γηπέδου με το δεξί, επιστρέφει με το αριστερό και δίνει τη μπάλα με πάσα στήθους ή σκαστή στον επόμενο . Κάθε μαθητής επαναλαμβάνει την άσκηση 2-3 φορές όσο πιο γρήγορα μπορεί.

6<sup>η</sup> άσκηση: Εκτελείται η ίδια άσκηση με τη μόνη διαφορά ότι οι μαθητές εφαρμόζουν όλες τις τρίπλες που γνωρίζουν και μπορούν να εκτελέσουν (σταυρωτή, ραχιαία, επιτόπια, κάτω από τα πόδια).

### Τελικό μέρος

Παιχνίδι – «μπάσκετ με 2 τρίπλες και μια πάσα». Χωρίζουμε τους μαθητές σε 4 ομάδες και χρησιμοποιούμε και τα 2 καλάθια. Στο παιχνίδι ισχύει ο εξής περιορισμός: Οι μαθητές έχουν δικαίωμα να τριπλάρουν τη μπάλα μόνο 2 φορές. Η τρίτη τρίπλα είναι παράβαση και αλλαγή κατοχής μπάλας.

<b>Μάθημα 5</b> <b>Ημερομηνία.....</b> Καλαθοσφαίριση: Το σουτ	Μέθοδος διδασκαλίας: Αμοιβαία
<b>Έμφαση στην: Διδασκαλία δεξιοτήτων ζωής (νοερή εξάσκηση και αυτοδιάλογος)</b>	
Όργανα - Υλικά: <ul style="list-style-type: none"> <li>• 1 μπάλα ανά 4 μαθητές.</li> <li>• Φωτοτυπίες των καρτών κριτηρίων.</li> <li>• Μολύβια.</li> </ul>	Χώρος: Αυλή, Γήπεδο καλαθοσφαίρισης  Στο μάθημα αυτό οι μαθητές: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Θα μάθουν να κάνουν σουτ από στάση.</li> <li>• Θα εξασκηθούν στη χρήση του θετικού αυτοδιαλόγου και στη νοερή απεικόνιση.</li> </ul>

### Οργάνωση και περιγραφή

#### Εισαγωγικό μέρος

Αναλύουμε τα βασικά χαρακτηριστικά του σουτ από στάση και εξηγούμε τους μαθητές τι είναι ο αυτοδιάλογος και πως χρησιμοποιείται.

#### Προθέρμανση

Ένας μαθητής κυνηγάει να ακουμπήσει τη μπάλα, ενώ οι συμμαθητές του κάνουν πάσες ο ένας στον άλλο. Το παιχνίδι παίζεται με δυο μπάλες στο μισό γήπεδο καλαθοσφαίρισης.

#### Κύριο μέρος

*Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες των 4 ατόμων κατά μήκος του γηπέδου. Σε κάθε ομάδα το ένα ζευγάρι εκτελεί και το άλλο δίνει ανατροφοδότηση σε αυτούς που εκτελούν, χρησιμοποιώντας την κάρτα της αμοιβαίας διδασκαλίας. Με το τέλος της άσκησης τα ζευγάρια αλλάζουν ρόλους. Κάθε ζευγάρι κάνει 10 επαναλήψεις.*

*Επίδειξη του σουτ από μαθητή ή από τον καθηγητή.*

1<sup>η</sup> άσκηση: Οι μαθητές από τη στάση ετοιμότητας κάνουν τη κίνηση του σουτ χωρίς μπάλα (10 φορές).

2<sup>η</sup> άσκηση: Επαναλαμβάνεται η ίδια άσκηση με μπάλα. Ο καθένας εκτελεί από 10 σουτ εναλλάξ στον άλλον.

3<sup>η</sup> άσκηση: Οι μαθητές πηγαίνουν με τις ομάδες τους κάτω από τα καλάθια και κάνουν βολές. Σε κάθε βολή υπάρχει πάλι ανατροφοδότηση από τους συμμαθητές τους σύμφωνα με την κάρτα κριτηρίων. Ο κάθε μαθητής εκτελεί 2-3 βολές στο καλάθι.

*Ο καθηγητής καλεί όλους τους μαθητές στο κέντρο του γηπέδου. Τους ρωτά σε ποια σημεία του σουτ σύμφωνα με την ανατροφοδότηση που είχαν, έκαναν λάθος. Στη συνέχεια τους καλεί να σκεφτούν θετικά για αυτά τα σημεία και να επαναλαμβάνουν το σουτ χρησιμοποιώντας μια από τις λέξεις που τους ταιριάζει καλύτερα («χαλαρά», «ήρεμα», «μπορώ», «χέρι», «μέσα», «πόδια»).*

4<sup>η</sup> άσκηση: Οι μαθητές στις ομάδες τους εκτελούν βολές και παίρνουν ανατροφοδότηση από τους συμμαθητές τους. Δώστε έμφαση στη λεκτική οδηγία- αυτοδιάλογο που χρησιμοποιούν.

5<sup>η</sup> άσκηση: Οι μαθητές χωρίζονται σε 4 ομάδες από 2 σε κάθε καλάθι. Κάθε ομάδα έχει μια μπάλα και οι μαθητές της κάθε ομάδας παρατάσσονται ο ένας πίσω από τον άλλο σε μια γραμμή 2.50 μ. από το καλάθι. Με το σύνθημα του καθηγητή ο 1<sup>ος</sup> μαθητής της κάθε ομάδας εκτελεί σουτ προς το καλάθι, παίρνει το ριμπάουντ, κάνει πάσα στον αμέσως επόμενο και τρέχει στο τέλος της γραμμής της ομάδας του. Κάθε πετυχημένο καλάθι μετράει 1 πόντο και η ομάδα που θα φτάσει πρώτη τους 11 πόντους είναι η νικήτρια. Μόλις συμβεί αυτό οι ομάδες αλλάζουν καλάθια. Η ομάδα που θα φτάσει πρώτη στις 3 νίκες είναι η τελική νικήτρια.

### **Τελικό μέρος**

Οι μαθητές κάθονται στο κέντρο του γηπέδου. Ζητήστε τους να κλείσουν τα μάτια, να χαλαρώσουν και να φανταστούν ότι κάνουν επιτυχημένα σουτ (νοερή εξάσκηση). Επαναλάβετε την άσκηση 2-3 φορές και ζητήστε τους να κάνουν το ίδιο στο σπίτι τους.



<b>Μάθημα 6 Ημερομηνία.....</b> Καλαθοσφαίριση: Το σουτ με άλμα και το μπάσιμο σουτ	Μέθοδος διδασκαλίας: Αμοιβαία
<b>Έμφαση στην: ανάπτυξη κινητικών δεξιοτήτων</b>	
Όργανα - Υλικά: <ul style="list-style-type: none"> <li>• 1 μπάλα ανά 2 μαθητές.</li> <li>• Φωτοτυπίες των καρτών κριτηρίων.</li> <li>• Μολύβια.</li> </ul>	Χώρος: Αυλή, Γήπεδο καλαθοσφαίρισης  Στο μάθημα αυτό οι μαθητές: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Θα μάθουν να κάνουν σουτ με άλμα και</li> <li>• το μπάσιμο σουτ.</li> </ul>

## Οργάνωση και περιγραφή

### Εισαγωγικό μέρος

Αλλαγή κατεύθυνσης. Τα παιδιά βρίσκονται σε μια γραμμή το ένα πίσω από το άλλο. Με το σήμα μας ξεκινούν να τρέχουν πάνω στις γραμμές του γηπέδου. Κάθε φορά που φτάνουν σε μια διασταύρωση μπορεί ο πρώτος να διαλέξει αν θα αλλάξει κατεύθυνση και οι υπόλοιποι φυσικά ακολουθούν. Αλλάζουμε το παιδί που είναι πρώτος κάθε ένα λεπτό περίπου.

Ενναλακτικά: Ένας μαθητής κυνηγάει να ακουμπήσει τη μπάλα, ενώ οι συμμαθητές του κάνουν πάσες ο ένας στον άλλο. Το παιχνίδι παίζεται με δυο μπάλες στο μισό γήπεδο καλαθοσφαίρισης.

### Κύριο μέρος

*Οι μαθητές χωρίζονται σε ζευγάρια κατά μήκος του γηπέδου. Σε κάθε ζευγάρι ο ένας εκτελεί και ο άλλος δίνει ανατροφοδότηση σε αυτόν που εκτελεί, χρησιμοποιώντας την κάρτα της αμοιβαίας διδασκαλίας. Με το τέλος της άσκησης τα ζευγάρια αλλάζουν ρόλους. Κάθε παιδί κάνει 10 επαναλήψεις.*

*Επίδειξη του σουτ με άλμα από μαθητή ή από τον καθηγητή.*

1<sup>η</sup> άσκηση: Εξάσκηση στο σουτ με άλμα προς το ζευγάρι μας (20 φορές το κάθε παιδί).

2<sup>η</sup> άσκηση: Ο ένας μαθητής εκτελεί επιτόπιες ντρίμπλες με γρήγορα και επιτόπια βήματα, ξαφνικά σταματά και κάνει σουτ με άλμα. Ο καθένας εκτελεί απο10 σουτ εναλλάξ προς τον άλλον. Σε κάθε βολή υπάρχει πάλι ανατροφοδότηση από τους συμμαθητές τους σύμφωνα με την κάρτα κριτηρίων.

3<sup>η</sup> άσκηση: Ο ένας μαθητής κάνει πάσα και ο άλλος μόλις την πάρει, εκτελεί σουτ με άλμα προς τον συμπαίκτη του. Ο καθένας εκτελεί απο10 σουτ εναλλάξ προς τον άλλον.

### **Κριτήριο αμοιβαίας διδασκαλίας για το μπάσιμο σουτ**

Τα παιδιά βρίσκονται σε ομάδες των τριων ατόμων με μια μπάλα. Πριν τους δώσουμε το φύλλο κριτηρίου, περιγράφουμε την τεχνική του μπάσιματος. Ακολουθεί επίδειξη από μαθητή ή από τον καθηγητή.

### **Τελικό μέρος**

Παιχνίδι «μόνο με περιορισμούς». Χωρίζουμε τους μαθητές σε 4 ομάδες χρησιμοποιώντας και τα 2 καλάθια. Οι ομάδες ανά 2 παίζουν σε ένα καλάθι. Οι μαθητές έχουν δικαίωμα να κάνουν σουτ μόνο μια φορά και αποκτούν ξανά το δικαίωμα μόνο όταν όλα τα μέλη της ομάδας τους έχουν εκδηλώσει προσπάθεια για σουτ.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ

(Πλάνα μαθημάτων μεθόδου αυτοελέγχου)

<b>Μάθημα 1</b> <b>Ημερομηνία.....</b> Καλαθοσφαίριση: Βασικές στάσεις – μετακινήσεις	Μέθοδος διδασκαλίας: Αυτοελέγχου
<b>Έμφαση: Δια βίου άσκηση και υγεία</b>	
Όργανα - Υλικά: <ul style="list-style-type: none"> <li>• 1 μπάλα ανά μαθητή.</li> <li>• Φωτοτυπίες των καρτών αυτοελέγχου.</li> <li>• Μολύβια.</li> </ul>	Χώρος: Αυλή, Γήπεδο καλαθοσφαίρισης  Σκοποί: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Εξάσκηση σε βασικές δεξιότητες της καλαθοσφαίρισης.</li> <li>• Εξάσκηση στις βασικές στάσεις ετοιμότητας, άμυνας και στις μετακινήσεις μέσα στο γήπεδο.</li> <li>• Ενίσχυση της αυτονομίας των μαθητών και των ικανοτήτων αυτοαξιολογησής τους.</li> </ul>

### Οργάνωση και περιγραφή

#### Εισαγωγικό μέρος

Μέτρηση–καταγραφή της καρδιακής συχνότητας σε ηρεμία και στη συνέχεια χαλαρό τρέξιμο γύρω από το γήπεδο της καλαθοσφαίρισης. Χρήση της κάρτας μέτρησης των καρδιακών σφυγμών.

#### Τι θα μάθουμε σήμερα:

*Τα παιδιά σε σχηματισμό ενημέρωσης. Με λίγα λόγια εξηγούμε τι θα μάθουν σήμερα.*

Δεξιότητες χειρισμού της μπάλας

- ✓ Τα παιδιά σκορπισμένα σε τυχαία διάταξη. Κάθε μαθητής/τρια από μια μπάλα.
- ✓ Η μπάλα γύρω από το σώμα στο ύψος της μέσης όσο πιο γρήγορα γίνεται
- ✓ Η μπάλα γύρω – γύρω από το δεξί/αριστερό πόδι όσο πιο γρήγορα γίνεται σύμφωνα και αντίθετα με την φορά των δεικτών του ρολογιού.
- ✓ Από στάση προσοχής: η μπάλα γύρω-γύρω και από τα δυο πόδια στο ύψος των μοιρών.

- ✓ Τα πόδια σε μεγάλη διάσταση: οκτάρια, περνώντας τη μπάλα γύρω-γύρω και από τα δυο πόδια.
- ✓ Το παιδί κρατάει τη μπάλα με το δεξί του χέρι πίσω από το σώμα και χαμηλά ανάμεσα στα πόδια. Το αριστερό χέρι βρίσκεται μπροστά για ισορροπία. Με μια γρήγορη κίνηση, πετάει λίγο τη μπάλα πάνω και αλλάζει θέση στα χέρια χωρίς να πέσει η μπάλα κάτω.
- ✓ Από μεγάλη διάσταση ποδιών, το παιδί σκύβει και κρατάει τη μπάλα με τα δυο χέρια κάτω και ανάμεσα στα πόδια του. Από εκεί προσπαθεί να την πετάξει έτσι, ώστε αυτή να περάσει πίσω από την πλάτη του και πάνω από το κεφάλι του για να την πιάσει μπροστά του.

### **Κύριο μέρος**

*Επίδειξη της στάσης ετοιμότητας από μαθητή ή τον καθηγητή.*

1<sup>η</sup> άσκηση. Οι μαθητές παίρνουν τη στάση ετοιμότητας και χρησιμοποιώντας την ατομική κάρτα αυτοελέγχου, διορθώνουν τα λάθη τους.

*Επίδειξη της αμυντικής στάσης από μαθητή ή τον καθηγητή.*

2<sup>η</sup> άσκηση. Οι μαθητές παίρνουν την αμυντική στάση και χρησιμοποιώντας την ατομική κάρτα αυτοελέγχου, διορθώνουν τα λάθη τους.

*Επίδειξη της πλάγιας μετατόπισης από μαθητή ή καθηγητή.*

3<sup>η</sup> άσκηση: Οι μαθητές εκτελούν τη μετακίνηση (αριστερά-δεξιά) με πλάγια βήματα και χρησιμοποιώντας την ατομική κάρτα αυτοελέγχου, διορθώνουν τα λάθη τους.

4<sup>η</sup> άσκηση: Παιχνίδι εμπέδωσης των ασκήσεων.

4. Οι μαθητές περπατούν ελεύθερα στο γήπεδο καλαθοσφαίρισης. Με το μονό σφύριγμα, παίρνουν τη στάση ετοιμότητας, με το διπλό την αμυντική στάση και με το τριπλό εκτελούν πλάγια βήματα.

5. Επαναλαμβάνουν το ίδιο με χαλαρό τρέξιμο. Στο τέλος καταγράφουν την καρδιακή τους συχνότητα στην κάρτα.

6. Επαναλαμβάνουν το ίδιο με έντονο τρέξιμο. Στο τέλος καταγράφουν την καρδιακή τους συχνότητα στην κάρτα.

5<sup>η</sup> άσκηση. Παιχνίδι – «μπάσκετ χωρίς Τρίπλα». Οι μαθητές παίζουν μπάσκετ μονό, χωρίς Τρίπλα, σε ομάδες των 4-5 ατόμων.

### **Τελικό μέρος**

Συζήτηση: Πως μεταβάλλεται η καρδιακή συχνότητα που έχουν καταγράψει οι μαθητές, από δραστηριότητα σε δραστηριότητα αλλά και τις διαφορές μεταξύ των μαθητών.

<b>Μάθημα 2 Ημερομηνία.....</b> Καλαθοσφαίριση: Το πιάσιμο της μπάλας- Είδη πάσας	Μέθοδος διδασκαλίας: Αυτοελέγχου
<b>Έμφαση στην: ανάπτυξη κινητικών δεξιοτήτων</b>	
Οργανα - Υλικά: <ul style="list-style-type: none"> <li>• 1 μπάλα ανά 2 μαθητές.</li> <li>• Φωτοτυπίες των καρτών κριτηρίων.</li> <li>• Μολύβια.</li> </ul>	Χώρος: Αυλή, Γήπεδο καλαθοσφαίρισης  Στο μάθημα αυτό οι μαθητές: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Θα μάθουν να πιάνουν τη μπάλα και να κάνουν διάφορα είδη πάσας.</li> <li>• Θα μάθουν να συνεργάζονται στο παιχνίδι.</li> </ul>

### Οργάνωση και περιγραφή

#### Εισαγωγικό μέρος

Αναλύουμε τα βασικά χαρακτηριστικά της τεχνικής της πάσας και εξηγούμε τους μαθητές πως θα γίνει το σημερινό μάθημα.

#### Κύριο μέρος

*Οι μαθητές διασκορπίζονται κατά μήκος του γηπέδου. Τα παιδιά δουλεύουν σε ζευγάρια, ωστόσο ο κάθε ένας συμβουλευέται ατομικά την κάρτα κριτηρίων και αυτοαξιολογεί την απόδοση του.*

*Επίδειξη του πιασίματος της μπάλας από μαθητή ή από τον καθηγητή.*

1<sup>η</sup> άσκηση: Ο ένας μαθητής πετά τη μπάλα στον άλλο, ψηλά με τέτοιο τρόπο, ώστε αυτή να κάνει πολλές στροφές. Ο 2<sup>ος</sup> μαθητής την πιάνει με τα δυο χέρια .

*Επίδειξη της πάσας στήθους από μαθητή ή από τον καθηγητή.*

2<sup>η</sup> άσκηση: Οι μαθητές τοποθετούνται σε ζευγάρια κατά μέτωπο, σε απόσταση 4-5 μ. και εκτελούν πάσες στήθους.

*Επίδειξη της σκαστής πάσας από μαθητή ή από τον καθηγητή.*

3<sup>η</sup> άσκηση: Οι μαθητές εκτελούν σκαστές πάσες σε απόσταση 4-5 μ.

*Επίδειξη της πάσας πάνω από το κεφάλι από μαθητή ή από τον καθηγητή.*

4<sup>η</sup> άσκηση: Οι μαθητές εκτελούν πάσες πάνω από το κεφάλι.

*Επίδειξη της μακρινής πάσας μ' ένα χέρι από μαθητή ή από τον καθηγητή.*

5<sup>η</sup> άσκηση: Οι μαθητές εκτελούν πάσες με το ένα χέρι σε απόσταση 10 μ.

6<sup>η</sup> άσκηση: Παιχνίδι-«το διαμάντι».

<b>Μάθημα 3</b>	<b>Ημερομηνία.....</b>
Καλαθοσφαίριση: Τρίπλα επιτόπια,	Μέθοδος διδασκαλίας: Αυτοελέγχου

7<sup>η</sup> άσκηση: Παιχνίδι συνεργασίας. Συμμετέχουν όλοι οι μαθητές χωρισμένοι σε δυο ομάδες. Η μπάλα πρέπει να περάσει πρώτα από όλους τους μαθητές και μετά να γίνει προσπάθεια για καλάθι. Κάθε σουτ προς το καλάθι, όταν γίνεται από διαφορετικό παίχτη της ομάδας που κάνει επίθεση, μετράει 1 πόντο. Το καλάθι μετράει επίσης για 1 πόντο. Έτσι, η ομάδα όπου όλοι οι μαθητές κάνουν σουτ, ανεξάρτητα αν πετύχουν καλάθι, έχει και περισσότερες πιθανότητες να κερδίσει.

#### Τελικό μέρος

« Στην καλαθοσφαίριση για να πετύχουμε καλάθι αλλάζουμε πάσες και συνεργαζόμαστε. Υπάρχουν άλλοι τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας που να απαιτούν τον ίδιο βαθμό της συνεργασίας;».

προωθητική και παραλλαγές	
<b>Έμφαση στην: ανάπτυξη κινητικών δεξιοτήτων</b>	
Όργανα - Υλικά:	Χώρος: Αυλή, Γήπεδο καλαθοσφαίρισης
<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1 μπάλα ανά 2 μαθητές</li> <li>• Φωτοτυπίες των καρτών κριτηρίων</li> <li>• Κώνοι</li> <li>• Μολύβια</li> </ul>	<p>Στο μάθημα αυτό οι μαθητές:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Θα μάθουν να πιάνουν τη μπάλα και να κάνουν διάφορα είδη τρίπλας.</li> <li>• Θα μάθουν βασικούς κανονισμούς</li> </ul>

## Οργάνωση και περιγραφή

### Εισαγωγικό μέρος

Ρωτήστε τους μαθητές αν ξέρουν πόσο χρόνο διαρκεί η επίθεση στην καλαθοσφαίριση και τι είναι το time-out.

### Προθέρμανση

Τα παιδιά χωρισμένα σε τέσσερις σειρές στις δυο βασικές γραμμές του γηπέδου. Τα παιδιά εκτελούν πάσες από την μια άκρη του γηπέδου στην άλλη.

### Κύριο μέρος

*Οι μαθητές τοποθετούνται σε ζευγάρια, κατά μήκος του γηπέδου. Κάθε ζευγάρι έχει μια μπάλα. Κάθε μαθητής χρησιμοποιεί την κάρτα αυτοελέγχου για να διορθώσει τα λάθη του.*

1<sup>η</sup> άσκηση: Κάθε μαθητής εκτελεί 10 επιτόπιες τρίπλες με το δεξί και 10 με το αριστερό χέρι και δίνει πάσα στο ζευγάρι του, που κάνει το ίδιο (4-5 επαναλήψεις). Προηγείται η ανατροφοδότηση και η διόρθωση των λαθών πριν την εναλλαγή της μπάλας.

2<sup>η</sup> άσκηση: Η μπάλα είναι στο έδαφος και οι μαθητές προσπαθούν να την κάνουν να αναπηδήσει.

3<sup>η</sup> άσκηση: Οι μαθητές κάνουν Τρίπλα κατά μήκος του γηπέδου με το δεξί χέρι, επιστρέφουν με το αριστερό και δίνουν τη μπάλα στο ζευγάρι τους. Κάθε μαθητής επαναλαμβάνει την άσκηση 2-3 φορές πριν δεχθούν ανατροφοδότηση και δώσουν την μπάλα στον συμπαίκτη τους.

<b>Μάθημα 4</b> <b>Ημερομηνία.....</b> Καλαθοσφαίριση: Πάσα - Τρίπλα	Μέθοδος διδασκαλίας: Αυτοελέγχου
--	----------------------------------

4<sup>η</sup> άσκηση: Τοποθετούμε κώνους στη διαδρομή της προηγούμενης άσκησης, και λέμε στους μαθητές να τρέχουν με μπάλα και να κάνουν απλή αλλαγή κατεύθυνσης μπροστά σε κάθε κώνο.

5<sup>η</sup> άσκηση: Οι μαθητές τοποθετούνται σε 4-5 σειρές κατά μήκος της τελικής γραμμής.

Ο 1<sup>ος</sup> της κάθε γραμμής έχει την μπάλα. Κάνει Τρίπλα κατά μήκος του γηπέδου και επιστρέφει για να δώσει τη μπάλα στον επόμενο. Σε κάθε σφύριγμα κάνει αντίστροφη τρίπλα και αλλάζει χέρι τρίπλας. Κάθε μαθητής επαναλαμβάνει την άσκηση 2-3 φορές.

#### Τελικό μέρος

Παιχνίδι – «Άρπαξε τη μπάλα».



<b>Έμφαση στην: ανάπτυξη κινητικών δεξιοτήτων</b>	
Όργανα - Υλικά: <ul style="list-style-type: none"> <li>• 1 μπάλα ανά 2 μαθητές</li> <li>• Φωτοτυπίες των καρτών κριτηρίων</li> <li>• Κώνοι</li> <li>• Μολύβια</li> </ul>	Χώρος: Αυλή, Γήπεδο καλαθοσφαίρισης  Στο μάθημα αυτό οι μαθητές: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Θα εξασκηθούν στην πάσα, στην τρίπλα και στον συνδυασμό αυτών.</li> </ul>

### Οργάνωση και περιγραφή

#### Εισαγωγικό μέρος

Ρωτήστε τους μαθητές αν γνωρίζουν τι είναι τα βήματα και τα προσωπικά σφάλματα (φαουλ). Εξηγούμε ότι στο σημερινό μάθημα θα κάνουν εξάσκηση στις πάσες και στις τρίπλες που έμαθαν και θα προσπαθήσουν να τις συνδυάσουν μεταξύ τους.

#### Προθέρμανση

Ένας μαθητής κυνηγάει να ακουμπήσει τη μπάλα, ενώ οι συμμαθητές του κάνουν πάσες ο ένας στον άλλο. Το παιχνίδι παίζεται με δυο μπάλες στο μισό γήπεδο της καλαθοσφαίρισης.

#### Κύριο μέρος

*Οι μαθητές τοποθετούνται σε ζευγάρια, κατά μήκος του γηπέδου. Κάθε ζευγάρι έχει μια μπάλα και κάθε μαθητής την ατομική κάρτα κριτηρίων αυτοελέγχου.*

1<sup>η</sup> άσκηση: Σε απόσταση 2-3 μ. κάνουν εξάσκηση σε όλες τις πάσες που έχουν μάθει.

2<sup>η</sup> άσκηση: Εκτελείται η ίδια άσκηση σε μεγαλύτερη απόσταση, 4-5 μ.

3<sup>η</sup> άσκηση: Εκτελείται η ίδια άσκηση με κίνηση μπρος-πίσω (1-2 βήματα) και αριστερά –δεξιά.

4<sup>η</sup> άσκηση: Εκτελείται η ίδια άσκηση με τη μόνη διαφορά ότι πριν από την κάθε πάσα κάνουν 2 τρίπλες- προωθητικές.

Οι μαθητές τοποθετούνται σε 4-5 σειρές κατά μήκος της τελικής γραμμής. Κάθε σειρά έχει μια μπάλα.

5<sup>η</sup> άσκηση: Ο 1ος της κάθε σειράς έχει τη μπάλα. Κάνει Τρίπλα κατά μήκος του γηπέδου με το δεξί, επιστρέφει με το αριστερό και δίνει τη μπάλα με πάσα στήθους ή σκαστή στον επόμενο . Κάθε μαθητής επαναλαμβάνει την άσκηση 2-3 φορές όσο πιο γρήγορα μπορεί.

6<sup>η</sup> άσκηση: Εκτελείται η ίδια άσκηση με τη μόνη διαφορά ότι οι μαθητές εφαρμόζουν

<b>Μάθημα 5</b>	<b>Ημερομηνία.....</b>
Καλαθοσφαίριση: Το σουτ	Μέθοδος διδασκαλίας: Αυτοελέγχου

όλες τις τρίπλες που γνωρίζουν και μπορούν να εκτελέσουν (σταυρωτή, ραχιαία, επιτόπια, κάτω από τα πόδια).

### **Τελικό μέρος**

Παιχνίδι – «μπάσκετ με 2 τρίπλες και μια πάσα». Χωρίζουμε τους μαθητές σε 4 ομάδες και χρησιμοποιούμε και τα 2 καλάθια. Στο παιχνίδι ισχύει ο εξής περιορισμός: Οι μαθητές έχουν δικαίωμα να τριπλάρουν τη μπάλα μόνο 2 φορές. Η τρίτη τρίπλα είναι παράβαση και αλλαγή κατοχής μπάλας.

Έμφαση στη: Διδασκαλία δεξιοτήτων ζώης (νοερή εξάσκηση και αυτοδιάλογος)	
Όργανα - Υλικά: <ul style="list-style-type: none"> <li>• 1 μπάλα ανά 2 μαθητές.</li> <li>• Φωτοτυπίες των καρτών κριτηρίων.</li> <li>• Μολύβια.</li> </ul>	Χώρος: Αυλή, Γήπεδο καλαθοσφαίρισης  Στο μάθημα αυτό οι μαθητές: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Θα μάθουν να κάνουν σουτ από στάση.</li> <li>• Θα εξασκηθούν στη χρήση του θετικού αυτοδιαλόγου και στη νοερή απεικόνιση.</li> </ul>

## Οργάνωση και περιγραφή

### Εισαγωγικό μέρος

Αναλύουμε τα βασικά χαρακτηριστικά του σουτ από στάση και εξηγούμε τους μαθητές τι είναι ο αυτοδιάλογος και πως χρησιμοποιείται.

### Προθέρμανση

Ένας μαθητής κυνηγάει να ακουμπήσει τη μπάλα, ενώ οι συμμαθητές του κάνουν πάσες ο ένας στον άλλο. Το παιχνίδι παίζεται με δυο μπάλες στο μισό γήπεδο καλαθοσφαίρισης.

### Κύριο μέρος

*Οι μαθητές διασκορπίζονται κατά μήκος του γηπέδου. Τα παιδιά δουλεύουν σε ζευγάρια, ωστόσο ο κάθε ένας συμβουλευεται ατομικά την κάρτα κριτηρίων και αυτοαξιολογεί την απόδοσή του.*

**1<sup>η</sup> άσκηση:** Οι μαθητές από τη στάση ετοιμότητας κάνουν τη κίνηση του σουτ χωρίς μπάλα (10 φορές).

**2<sup>η</sup> άσκηση:** Επαναλαμβάνεται η ίδια άσκηση με μπάλα. Ο καθένας εκτελεί από 10 σουτ εναλλάξ στον άλλον.

**3<sup>η</sup> άσκηση:** Οι μαθητές πηγαίνουν με τις ομάδες τους κάτω από τα καλάθια και κάνουν βολές. Σε κάθε βολή υπάρχει πάλι ανατροφοδότηση από τους ίδιους σύμφωνα με την κάρτα κριτηρίων. Ο κάθε μαθητής εκτελεί 2-3 βολές στο καλάθι.

*Ο καθηγητής καλεί όλους τους μαθητές στο κέντρο του γηπέδου. Τους ρωτά σε ποια σημεία του σουτ σύμφωνα με την ανατροφοδότηση που έκαναν, εκτέλεσαν λάθος. Στη*

<b>Μάθημα 6</b> <b>Ημερομηνία.....</b> Καλαθοσφαίριση: Το σουτ με άλμα και το μπάσιμο σουτ	Μέθοδος διδασκαλίας: Αυτοελέγχου
---	----------------------------------

*συνέχεια τους καλεί να σκεφτούν θετικά για αυτά τα σημεία και να επαναλαμβάνουν το σουτ χρησιμοποιώντας μια από τις λέξεις που τους ταιριάζει καλύτερα («χαλαρά», «ήρεμα», «μπορώ», «χέρι», «μέσα», «πόδια»).*

**4<sup>η</sup> άσκηση:** Οι μαθητές στις ομάδες τους εκτελούν βολές και ανατροφοδοτούν τον εαυτό τους. Δώστε έμφαση στη λεκτική οδηγία-αυτοδιάλογο που χρησιμοποιούν.

**5<sup>η</sup> άσκηση:** Οι μαθητές χωρίζονται σε 4 ομάδες από 2 σε κάθε καλάθι. Κάθε ομάδα έχει μια μπάλα και οι μαθητές της κάθε ομάδας παρατάσσονται ο ένας πίσω από τον άλλο σε μια γραμμή 2.50 μ. από το καλάθι. Με το σύνθημα του καθηγητή ο 1<sup>ος</sup> μαθητής της κάθε ομάδας εκτελεί σουτ προς το καλάθι, παίρνει το ριμπάουντ, κάνει πάσα στον αμέσως επόμενο και τρέχει στο τέλος της γραμμής της ομάδας του. Κάθε πετυχημένο καλάθι μετράει 1 πόντο και η ομάδα που θα φτάσει πρώτη τους 11 πόντους είναι η νικήτρια. Μόλις συμβεί αυτό οι ομάδες αλλάζουν καλάθια. Η ομάδα που θα φτάσει πρώτη στις 3 νίκες είναι η τελική νικήτρια.

### Τελικό μέρος

Οι μαθητές κάθονται στο κέντρο του γηπέδου. Ζητήστε τους να κλείσουν τα μάτια, να χαλαρώσουν και να φανταστούν ότι κάνουν επιτυχημένα σουτ (νοερή εξάσκηση). Επαναλάβετε την άσκηση 2-3 φορές και ζητήστε τους να κάνουν το ίδιο στο σπίτι τους.

<b>Έμφαση στην: ανάπτυξη κινητικών δεξιοτήτων</b>	
Όργανα - Υλικά: <ul style="list-style-type: none"> <li>• 1 μπάλα ανά 2 μαθητές.</li> <li>• Φωτοτυπίες των καρτών κριτηρίων.</li> <li>• Μολύβια.</li> </ul>	Χώρος: Αυλή, Γήπεδο καλαθοσφαίρισης  Στο μάθημα αυτό οι μαθητές: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Θα μάθουν να κάνουν σουτ με άλμα και</li> <li>• το μπάσιμο σουτ.</li> </ul>

## Οργάνωση και περιγραφή

### Εισαγωγικό μέρος

Αλλαγή κατεύθυνσης. Τα παιδιά βρίσκονται σε μια γραμμή το ένα πίσω από το άλλο. Με το σήμα μας ξεκινούν να τρέχουν πάνω στις γραμμές του γηπέδου. Κάθε φορά που φτάνουν σε μια διασταύρωση μπορεί ο πρώτος να διαλέξει αν θα αλλάξει κατεύθυνση και οι υπόλοιποι φυσικά ακολουθούν. Αλλάζουμε το παιδί που είναι πρώτος κάθε ένα λεπτό περίπου.

Εναλλακτικά: Ένας μαθητής κυνηγάει να ακουμπήσει τη μπάλα, ενώ οι συμμαθητές του κάνουν πάσες ο ένας στον άλλο. Το παιχνίδι παίζεται με δυο μπάλες στο μισό γήπεδο καλαθοσφαίρισης.

### Κύριο μέρος

*Οι μαθητές χωρίζονται σε ζευγάρια κατά μήκος του γηπέδου. Σε κάθε ζευγάρι, οι μαθητές εκτελούν μόνοι τους και αυτοαξιολογούν τον εαυτό τους, χρησιμοποιώντας την κάρτα του αυτοελέγχου.*

*Επίδειξη του σουτ με άλμα από μαθητή ή από τον καθηγητή.*

**1<sup>η</sup> άσκηση:** Εξάσκηση στο σουτ με άλμα προς το ζευγάρι μας (20 φορές το κάθε παιδί).

**2<sup>η</sup> άσκηση:** Ο ένας μαθητής εκτελεί επιτόπιες ντρίμπλες με γρήγορα και επιτόπια βήματα, ξαφνικά σταματά και κάνει σουτ με άλμα. Ο καθένας εκτελεί απο 10 σουτ εναλλάξ προς τον άλλον. Σε κάθε βολή υπάρχει πάλι ανατροφοδότηση από τους ίδιους σύμφωνα με την κάρτα κριτηρίων.

**3<sup>η</sup> άσκηση:** Ο ένας μαθητής κάνει πάσα και ο άλλος μόλις την πάρει, εκτελεί σουτ με άλμα προς τον συμπαίκτη του. Ο καθένας εκτελεί απο 10 σουτ εναλλάξ προς τον άλλον.

**Κριτήριο αμοιβαίας διδασκαλίας για το μπάσιμο σουτ**

*Τα παιδιά βρίσκονται διασκορπισμένα με μια μπάλα. Πριν τους δώσουμε το φύλλο κριτηρίου, περιγράφουμε την τεχνική του μπάσιματος. Ακολουθεί επίδειξη από μαθητή ή από τον καθηγητή.*

**Τελικό μέρος**

Παιχνίδι «μονό με περιορισμούς». Χωρίζουμε τους μαθητές σε 4 ομάδες χρησιμοποιώντας και τα 2 καλάθια. Οι ομάδες ανά 2 παίζουν σε ένα καλάθι. Οι μαθητές έχουν δικαίωμα να κάνουν σουτ μόνο μια φορά και αποκτούν ξανά το δικαίωμα μόνο όταν όλα τα μέλη της ομάδας τους έχουν εκδηλώσει προσπάθεια για σουτ.

**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ε**  
**ΑΝΩΝΥΜΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ**

Βάλτε σε κύκλο το σωστό.

<u>Στο σημερινό μάθημα φυσικής αγωγής...</u>	ΣΥΜΦΩΝΩ  ΑΠΟΛΥΤΑ (ΣΑ) <input type="checkbox"/>	ΣΥΜΦΩΝΩ  (Σ) <input type="checkbox"/>	ΔΕΝ ΕΙΜΑΙ ΣΙΓΟΥΡΟΣ/Η  (-) <input type="checkbox"/>	ΔΙΑΦΩΝΩ  (Δ) <input type="checkbox"/>	ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ  (ΔΑ) <input type="checkbox"/>
Βρήκα το μάθημα ενδιαφέρον	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Μου άρεσε το μάθημα	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Ημουν πλήρως αφοσιωμένος/αφοσιωμένη στο μάθημα	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Διασκέδασα	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Δεν καταλάβαινα πώς περνούσε η ώρα	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ

Συμπληρώστε τα στοιχεία σας:

Φύλο: Μαθητής  Μαθήτρια  : Δημοτικό  Γυμνάσιο  Λύκειο  :

Τάξη:..... : Τμήμα:.....

Ηλικία Γράψτε την ακριβή ημερομηνία γέννησης:

Ημερομηνία / Μήνας / Χρόνος

\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

<u>Στο σημερινό μάθημα φυσικής αγωγής ...</u>	ΣΥΜΦΩΝΩ  ΑΠΟΛΥΤΑ (ΣΑ) <input type="checkbox"/>	ΣΥΜΦΩΝΩ  (Σ) <input type="checkbox"/>	ΔΕΝ ΕΙΜΑΙ ΣΙΓΟΥΡΟΣ/Η  (-) <input type="checkbox"/>	ΔΙΑΦΩΝΩ  (Δ) <input type="checkbox"/>	ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ  (ΔΑ) <input type="checkbox"/>
Αγωνίζομαι για να είμαι ο/η πρώτος/πρώτη	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Ενιωθα μεγάλη ικανοποίηση όταν ξεπερνούσα τους/τις άλλους/ες	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Ήταν σημαντικό για μένα να μάθω ένα παιχνίδι ή μια άσκηση και έτσι οι άλλοι να μ' αγαπούν	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Απέφευγα ασκήσεις και παιχνίδια που μπορεί να με κορόιδευαν για τις ικανότητές μου	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Στόχος μου ήταν να αναπτύξω τις δεξιότητές μου	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Αισθανόμουν απόλυτα επιτυχημένος/επιτυχημένη όταν οι άλλοι τα έκαναν θάλασσα ενώ εγώ όχι	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Συχνά ανησυχούσα μήπως πουν ότι δεν έχω ικανότητες	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Χαιρόμουν να αναπτύσσω τις ικανότητές μου και οι άλλοι να με αγαπούν	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Προσπαθούσα όσο μπορούσα περισσότερο για να μάθω κάτι καινούργιο	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Προσπαθούσα να αποφεύγω ασκήσεις και παιχνίδια που μπορεί να φαινόμουν ανίκανος/ανίκανη	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ

Μ' άρεσε να μαθαίνω κάτι καινούργιο και να κερδίζω την αγάπη του/της καθηγητή/καθηγήτριας φυσικής αγωγής	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Ήταν σημαντικό για μένα να μαθαίνω συνεχώς νέα πράγματα	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Με απασχολούσε πολύ μήπως φαίνομαι ανίκανος/ανίκανη και αυτό με έκανε συχνά να ανησυχώ	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Όταν έκανα σωστά μια άσκηση αυτό με έκανε να θέλω να προσπαθώ ακόμη περισσότερο	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Στόχος μου ήταν να ξεπερνάω τους άλλους σε παιχνίδια και ασκήσεις	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Συχνά φοβόμουν ότι αν προσπαθούσα σε μια άσκηση, ίσως φαινόμουν ανίκανος/ανίκανη	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Ήθελα να πετυχαίνω ψηλές επιδόσεις και να μ' αγαπούν οι άλλοι	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Προσπαθούσα συνεχώς να ξεπερνάω τους συμμαθητές μου	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Φοβόμουν ότι εάν ρωτήσω τον καθηγητή μου κάτι, ίσως φαινόταν ότι δεν ήξερα	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Μου άρεσε να κάνω μια άσκηση τέλεια και να γίνομαι αγαπητός	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Μου άρεσε να μαθαίνω νέα πράγματα, όσο δύσκολα κι αν ήταν	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Ήταν πολύ σημαντικό για μένα να τα καταφέρνω καλύτερα από τους άλλους	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Ήθελα ν' αποφεύγω ασκήσεις και παιχνίδια που μπορεί να φαινόμουν ανίκανος/ανίκανη	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Ενοιωθα απόλυτα επιτυχημένος/επιτυχημένη όταν έκανα κάτι σωστά και έκανα τους άλλους με αγαπούν	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Μου άρεσε ν' αναπτύσσω τις ικανότητές μου ακόμη κι όταν έκανα λάθη	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Χαιρόμουν όταν οι άλλοι δεν τα κατάφερναν τόσο καλά όσο εγώ	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Ενοιωθα ανακούφιση όταν απέφευγα μια άσκηση ή ένα παιχνίδι που μπορεί να φαινόμουν ανίκανος/ανίκανη	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Ενοιωθα απόλυτα επιτυχημένος/επιτυχημένη όταν μάθαινα κάτι και οι άλλοι με αγαπούσαν	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Μου άρεσε να προσπαθώ στις δύσκολες ασκήσεις γιατί με βοηθούσε να αναπτύξω τις ικανότητές μου	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ



<u>Στο σημερινό μάθημα, ο/η καθηγητής/τρια φυσικής αγωγής ...</u>	ΣΥΜΦΩΝΩ	ΣΥΜΦΩΝΩ	ΔΕΝ ΕΙΜΑΙ	ΔΙΑΦΩΝΩ	ΔΙΑΦΩΝΩ
	ΑΠΟΛΥΤΑ (ΣΑ)□	(Σ)□	(-)□	(Δ)□	ΑΠΟΛΥΤΑ (ΔΑ)□
Με έκανε να ανησυχώ μήπως δεν ήμουν ικανός/ικανή	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Ηθελε να κάνουμε πράγματα για τα οποία οι άλλοι θα μας αγαπούν	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Ήταν ευχαριστημένος/η με μαθητές/τριες που έδειχναν ικανότεροι/ες από τους/τις άλλους/ες	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Με έκανε να φοβάμαι την αξιολόγηση και να προφυλάσσομαι από αυτή	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Έδειχνε χαρούμενος/η όταν γι' αυτά που κατορθώναμε στο μάθημα οι άλλοι μας αγαπούσαν	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Φαινόταν ικανοποιημένος/η με μαθητές/τριες που όλοι αναγνώριζαν ότι ήταν οι ικανότεροι/ες	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Συχνά με έκανε να σκέφτομαι για το πώς οι άλλοι βλέπουν τις ικανότητές μου	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Έδειχνε πολύ ευχαριστημένος/η όταν προσπαθούσα να μάθω μια άσκηση κάνοντας τους άλλους να μ' αγαπούν	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Ήταν απόλυτα ικανοποιημένος/η όταν κάποιος παρουσίαζε βελτίωση μετά από σκληρή προσπάθεια	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Ηθελε να αγωνιζόμαστε να αποδείξουμε ότι είμαστε ικανότεροι από τους άλλους	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Με έκανε ν' αποφεύγω ερωτήσεις που πιθανά να γινόταν αιτία να με κοροϊδέψουν οι άλλοι	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Έδειχνε να πιστεύει ότι είναι σημαντικό να κάνω καλά μια άσκηση ή ένα παιχνίδι και οι άλλοι να μ' αγαπούν	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Χαιρόταν περισσότερο όταν βελτίωνα τις ικανότητές μου σε μια άσκηση ή ένα παιχνίδι που δεν ήμουν και τόσο καλός/ή	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Ήταν απόλυτα ικανοποιημένος/η με τους/τις μαθητές/τριες που τα κατάφερναν καλύτερα από τους/τις άλλους/ες	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Συχνά με έκανε να ανησυχώ μήπως με χαρακτηρίσουν ανίκανο/ανίκανη στο μάθημα	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Ήταν χαρούμενος/η όταν μ' αυτά που κατάφερα να κάνω γινόμουν αγαπητός/αγαπητή στους συμμαθητές και στις συμμαθήτριές μου	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Ήταν απόλυτα ικανοποιημένος/η όταν βελτίωνα τις ικανότητές μου σε ασκήσεις και παιχνίδια μετά από σκληρή προσπάθεια	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Επαινούσε τους/τις μαθητές/μαθήτριες που έδειχναν ικανότεροι/ες από τους άλλους	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Συχνά με έκανε να σκέφτομαι πώς να φυλάγομαι στο μάθημα από αρνητική αξιολόγηση των ικανοτήτων μου	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Του/της άρεσε να μαθαίνω νέα παιχνίδια και ασκήσεις και να κερδίζω την αγάπη των άλλων	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Αισθανόταν απόλυτη ικανοποίηση με τον/την κάθε μαθητή/μαθήτρια που βελτίωνε τις ικανότητές του/της	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ

Είχε σαν αρχή ότι έπρεπε να αποδεικνύουμε ότι είμαστε ικανότεροι από τους άλλους στα παιχνίδια και στις ασκήσεις	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Ενοιωθε υπέροχα όταν μ' αυτά που μάθαινα στο μάθημα οι άλλοι μ' αγαπούσαν	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Πρόσεχε ιδιαίτερα στο κατά πόσο βελτιωνόμουν στις ασκήσεις	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Με πρόσεχε μόνο όταν έφερνα καλύτερες επιδόσεις από τους άλλους	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Με έκανε ν' αποφεύγω παιχνίδια ή ασκήσεις που μπορεί να σχολίαζαν αρνητικά τις ικανότητές μου	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Χαιρόταν πραγματικά όταν πετύχαινα υψηλές επιδόσεις και κέρδιζα την αγάπη όλων	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Μου έβαζε συνέχεια στο μυαλό ότι έπρεπε να προσέχω για το πώς οι ικανότητές μου φαινόταν στους άλλους	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Επέμενε ότι τα λάθη σε παιχνίδια και ασκήσεις μας βοηθούν να βρίσκουμε τις αδυναμίες μας και να βελτιώνουμε τις ικανότητές μας	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Ενθουσιαζόταν με τους μαθητές και τις μαθήτριες που φαινόταν ικανότεροι/ες από τους/τις άλλους/άλλες	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Φρόντιζε να βεβαιωθεί ότι οι μαθητές/τριες παρουσίαζαν βελτίωση σε κάποια άσκηση προτού προχωρήσουμε σε άλλη	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ

<b><u>Γιατί ασχολήθηκες με τις δραστηριότητες που κάνατε στο σημερινό μάθημα φυσικής αγωγής;</u></b>	ΣΥΜΦΩΝΩ	ΣΥΜΦΩΝΩ	ΔΕΝ ΕΙΜΑΙ	ΔΙΑΦΩΝΩ	ΔΙΑΦΩΝΩ
	ΑΠΟΛΥΤΑ		ΣΙΓΟΥΡΟΣ/Η		ΑΠΟΛΥΤΑ
	(ΣΑ)□	(Σ)□	(-)□	(Δ)□	(ΔΑ)□
Γιατί πιστεύω ότι ήταν ενδιαφέρουσες	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Γιατί το έκανα για το δικό μου καλό	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Γιατί υποτίθεται ότι πρέπει να το κάνω	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Ίσως να υπήρχαν καλοί λόγοι για να κάνεις αυτές τις δραστηριότητες, αλλά προσωπικά δεν βλέπω κανέναν	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Γιατί πιστεύω ότι ήταν ευχάριστες	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Γιατί πιστεύω ότι ήταν καλές για μένα	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Γιατί ήταν κάτι το οποίο έπρεπε να κάνω	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Έκανα αυτές τις δραστηριότητες αλλά δεν είμαι σίγουρος/σίγουρη εάν άξιζε	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Γιατί ήταν διασκεδαστικές	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Από προσωπική απόφαση	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Γιατί δεν είχα άλλη επιλογή	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Δεν ξέρω. Δεν βλέπω τι μου παρέχουν αυτές οι δραστηριότητες	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Γιατί ένοιωθα καλά όταν τις έκανα	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Γιατί πιστεύω ότι αυτές οι δραστηριότητες ήταν σημαντικές για μένα	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Γιατί ένοιωθα ότι έπρεπε να τις κάνω	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Έκανα αυτές τις δραστηριότητες αλλά δεν είμαι σίγουρος/η ότι είναι καλό πράγμα για να το κυνηγήσω	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ

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

**ΕΥΧΑΡΙΣΤΟΥΜΕ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΣΑΣ ΣΤΗΝ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ  
ΜΑΣ**