

**ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟΥ «ΦΥΣΙΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ» ΤΟΥ ΒΙΒΛΙΟΥ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ Α΄ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ ΤΟΥ ΥΠΕΠΘ**

της  
**Χριστίνας Νικητοπούλου**

Μεταπτυχιακή Διατριβή που υποβάλλεται  
στο καθηγητικό σώμα για την μερική εκπλήρωση των υποχρεώσεων  
απόκτησης του μεταπτυχιακού τίτλου του Διατμηματικού Μεταπτυχιακού  
Προγράμματος «Άσκηση και Ποιότητα Ζωής» των Τμημάτων Επιστήμης  
Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού του Δημοκρίτειου Παν/μίου Θράκης και  
του Παν/μίου Θεσσαλίας στην κατεύθυνση «Παιδαγωγική και Δημιουργική  
Μάθηση».

Τρίκαλα  
2010

Εγκεκριμένο από το Καθηγητικό σώμα:

---

1<sup>ος</sup> Επιβλέπων: Μάριος Γούδας, Αναπληρωτής Καθηγητής

---

2<sup>ος</sup> Επιβλέπων: Γεροδήμος Βασίλειος, Επίκουρος Καθηγητής

---

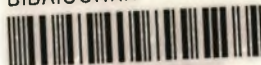
3<sup>ος</sup> Επιβλέπων: Διγγελίδης Νικόλαος, Επίκουρος Καθηγητής



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

Αριθ. Εισ.: 8486/1  
Ημερ. Εισ.: 07/09/2010  
Δωρεά: \_\_\_\_\_  
Ταξιθετικός Κωδικός: Δ  
796.07  
ΝΙΚ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ  
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ



004000102839

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Χριστίνα Νικητοπούλου: Αξιολόγηση του διδακτικού αντικειμένου «Φυσική Κατάσταση» του βιβλίου φυσικής αγωγής για την Α΄ γυμνασίου του ΥΠΕΠΘ (Με την επίβλεψη του Μάριου Γούδα, Αναπληρωτή Καθηγητή)

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να αξιολογήσει την ενότητα «Φυσική Κατάσταση» του βιβλίου φυσικής αγωγής της Α΄ γυμνασίου. Στην έρευνα συμμετείχαν 37 μαθητές δύο τμημάτων της Α΄ τάξης γυμνασίου. Για την αξιολόγηση του προγράμματος χρησιμοποιήθηκε ο συνδυασμός ποσοτικής και ποιοτικής αξιολόγησης. Η ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων έδειξε ότι η εφαρμογή του προγράμματος είχε θετική επίδραση στην απόδοση των μαθητών στις δοκιμασίες δύναμης, ευλυγισίας και αντοχής. Η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων έδειξε ότι οι μαθητές ανέφεραν σε γενικές γραμμές θετικές απόψεις για το πρόγραμμα, συμμετείχαν σ' αυτό ενεργητικά, ευχαριστήθηκαν και διασκέδασαν κατά τη διάρκειά του, ενώ ανέφεραν ότι μπορούν να σχεδιάσουν μόνοι τους ένα πρόγραμμα φυσικής κατάστασης. Παρόλα αυτά δεν έλειψαν οι διαφοροποιήσεις και ορισμένες αρνητικές αναφορές των μαθητών κυρίως σε σχέση με τη δυσκολία κάποιων δοκιμασιών και δραστηριοτήτων του προγράμματος. Η αποτελεσματικότητα του προγράμματος μπορεί να αποδοθεί τόσο στο περιεχόμενο και στις μεθόδους με τις οποίες εφαρμόστηκε, όσο και στο συνδυασμό του με τον καθορισμό στόχων που αποτελεί βασική τεχνική αύξησης της απόδοσης και διδάχθηκε στους μαθητές ως δεξιότητα ζωής. Συμπερασματικά, η ενότητα «Φυσική Κατάσταση» του βιβλίου φυσικής αγωγής για την Α΄ γυμνασίου είχε θετική επίδραση στην απόδοση των μαθητών σε δοκιμασίες φυσικής κατάστασης, ενώ μπορεί να επιδράσει θετικά και στα κίνητρα τους για συμμετοχή στο πρόγραμμα. Τα αποτελέσματα αυτά δείχνουν ότι ο σχεδιασμός της ενότητας είναι αποτελεσματικός και η εφαρμογή της μπορεί να συμβάλει θετικά στην επίτευξη του βασικού της στόχου που είναι η προώθηση της δια βίου φυσικής δραστηριότητας των μαθητών.

Λέξεις κλειδιά: Άσκηση για υγεία, καθορισμός στόχων, ποιοτική και ποσοτική αξιολόγηση

## ABSTRACT

Christina Nikitopoulou: Evaluation of the fitness component of the physical education curriculum for the seventh grade  
(Under the supervision of Marios Goudas, Associate Professor)

The aim of the study was to examine the effectiveness of the fitness component of the physical education curriculum for seventh grade. Participants were 37 seventh grade students, from two physical education classes. Both quantitative and qualitative evaluation methods were used. Results of quantitative evaluation showed that the program had a positive effect on students' performance in the fitness tests. Qualitative results showed that students enjoyed their participation in the program, and felt that they could plan a fitness development program. However, a small number of students reported negative thoughts about some aspects of the program (e.g. difficulty in tests and activities). The effectiveness of the program could be attributed in its contents and the methods were used, as well as the goal setting which was taught to students as a life skill. In conclusion, the fitness component of the physical education curriculum for seventh grade had a positive effect on students' performance in fitness tests and on their motives for participation in the program. These results show that the fitness component is effective and can contribute to the promotion of the life-long health-related fitness development.

Key words: health related fitness, goal setting, quantitative and qualitative evaluation

### **ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ**

Ευχαριστώ θερμά όλους όσους βοήθησαν, με το δικό του τρόπο ο καθένας, στην ολοκλήρωση της παρούσας διατριβής:

Τον κύριο επιβλέποντα της διατριβής μου κ. Γούδα Μάριο για την καθοδήγηση που μου παρείχε στη διάρκεια εκπόνησης της παρούσας εργασίας.

Τους καθηγητές της τριμελούς μου επιτροπής κ.κ. Γεροδήμο Βασίλειο και Διγγελίδης Νικόλαο.

Τον διευθυντή και τον καθηγητή φυσικής αγωγής του γυμνασίου στο οποίο πραγματοποιήθηκε η παρούσα έρευνα

Τους μαθητές των δύο τμημάτων Α΄ γυμνασίου, για την συνεργασία τους και την συμμετοχή τους στην παρούσα έρευνα.

Σε όσους πίστεψαν  
και πιστεύουν σε μένα

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

|  |      |
|--|------|
| ΠΕΡΙΛΗΨΗ .....   | ii   |
| ABSTRACT .....   | iii  |
| ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ .....  | vi   |
| ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ .....  | viii |
| ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ .....   | ix   |
| ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΩΝ .....   | x    |
| I. ΕΙΣΑΓΩΓΗ .....  | 1    |
| Νέα βιβλία Παιδαγωγικού Ινστιτούτου για την<br>ελληνική εκπαίδευση ..... | 2    |
| Σκοπός της έρευνας .....   | 3    |
| Ερευνητικές υποθέσεις .....  | 3    |
| Στατιστικές υποθέσεις .....  | 3    |
| Περιορισμοί της έρευνας .....  | 4    |
| Οριοθέτηση της έρευνας .....   | 4    |
| Λειτουργικοί ορισμοί .....   | 5    |
| II. ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ .....                                       | 7    |
| Το μοντέλο «Άσκηση για υγεία» .....                                      | 7    |
| Καθορισμός στόχων .....  | 9    |
| Δεξιότητες ζωής .....  | 12   |
| Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων .....                              | 15   |
| III. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ .....   | 22   |
| Δείγμα .....   | 22   |
| Περιγραφή προγράμματος .....   | 22   |
| Διαδικασία εφαρμογής του προγράμματος .....                              | 23   |
| Περιγραφή ποσοτικών μετρήσεων .....                                      | 22   |
| Περιγραφή ποιοτικής αξιολόγησης .....                                    | 26   |

|                              |    |
|------------------------------|----|
| Διαδικασία μέτρησης .....    | 26 |
| Σχεδιασμός της έρευνας ..... | 27 |
| Αναλύσεις δεδομένων .....    | 27 |
| <br>                         |    |
| IV. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ .....       | 29 |
| Ποσοτικές αναλύσεις .....    | 29 |
| Ποιοτικές αναλύσεις .....    | 32 |
| <br>                         |    |
| V. ΣΥΖΗΤΗΣΗ .....            | 47 |
| <br>                         |    |
| VI. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ .....       | 56 |
| <br>                         |    |
| VII. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ .....      | 59 |
| <br>                         |    |
| VIII. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ .....        | 71 |



**ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ**

|   |    |
|---|----|
| <b>Πίνακας 1.</b> Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των εξαρτημένων μεταβλητών της έρευνας .....          | 29 |
| <b>Πίνακας 2.</b> Αποτελέσματα θεματικής ανάλυσης στην διάσταση κατηγορία παρακίνηση των μαθητών .....    | 32 |
| <b>Πίνακας 3.</b> Αποτελέσματα θεματικής ανάλυσης στην διάσταση αποτελεσματικότητα του προγράμματος ..... | 39 |

**ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ**

|   |    |
|---|----|
| <b>Σχήμα 1.</b> Σκορ των μαθητών στην δοκιμασία των κοιλιακών στις δύο μετρήσεις της έρευνας.....               | 30 |
| <b>Σχήμα 2.</b> Σκορ των μαθητών στην δοκιμασία των κάμψεων στις δύο μετρήσεις της έρευνας.....                 | 30 |
| <b>Σχήμα 3.</b> Σκορ των μαθητών στην δοκιμασία της ευλυγισίας στις τρεις μετρήσεις της έρευνας .....           | 31 |
| <b>Σχήμα 4.</b> Σκορ των μαθητών στην δοκιμασία του παλίνδρομου τρεξίματος στις δύο μετρήσεις της έρευνας ..... | 31 |

## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΩΝ

ΥΠΕΠΘ : Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων

## **ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟΥ «ΦΥΣΙΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ» ΤΟΥ ΒΙΒΛΙΟΥ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ Α΄ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ ΤΟΥ ΥΠΕΠΘ**

Οι έντονοι ρυθμοί στις επιστημονικές και κοινωνικές εξελίξεις έχουν ως αποτέλεσμα να εντείνονται οι συζητήσεις για τη βελτίωση της εκπαίδευσης. Ήδη, οι περισσότερες χώρες έχουν αρχίσει τον εκσυγχρονισμό των εκπαιδευτικών συστημάτων τους, ενώ η Ευρωπαϊκή Ένωση άρχισε να συντονίζει τον προσανατολισμό των χωρών της προς ορισμένες κοινές κατευθυντήριες γραμμές. Ο σκοπός των αλλαγών που δρομολογούνται είναι η διαμόρφωση ενός νέου ευρωπαϊού πολίτη, εφοδιασμένου πλήρως με όλες τις δεξιότητες που απαιτεί η σύγχρονη εποχή.

Σύμφωνα με την άποψη της Commission, όπως αυτή αποτυπώνεται σε ένα έγγραφο του 2002 (physics4u.gr, 2004) τα αναλυτικά προγράμματα πρέπει να ανασκευαστούν έτσι, ώστε ο μαθητής όταν ολοκληρώνει την εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση να έχει αναπτύξει την κριτική του σκέψη, να μπορεί να αυτενεργεί, να κατανοεί σε βάθος τη γλώσσα του, να επιλύει καθημερινά μικροπροβλήματα, να μπορεί να χρησιμοποιεί τις σύγχρονες πηγές γνώσης και πληροφόρησης, να επικοινωνεί με τους «συμπολίτες του στον υπόλοιπο κόσμο», αλλά και να είναι συνεργάσιμος, ευέλικτος και αποφασιστικός. Σύμφωνα με το συγκεκριμένο έγγραφο σε όλες τις χώρες γίνεται αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στην υποχρεωτική εκπαίδευση. Εξάιρεση αποτελεί μόνο η Ελλάδα. Επίσης, η έννοια των δεξιοτήτων και της διδασκαλίας τους απουσιάζει από την ελληνική εκπαίδευση. Υπάρχει μόνο η νομική πρόβλεψη - σύμφωνα με το κείμενο της Commission - το ελληνικό σχολείο να αναπτύσσει τις γενικές ικανότητες του μαθητή.

Η ελληνική εκπαίδευση - παρά τη γενική στόχευση της στη βελτίωση των ικανοτήτων των μαθητών - δεν έχει θεσμοθετήσει την ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων. Μεγάλο ζήτημα, επίσης, για το ελληνικό σχολείο είναι η απουσία αξιολόγησης του έργου που παράγεται. Η μόνη αξιολόγηση στην εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση γίνεται από τους δασκάλους και αφορά στις επιδόσεις των μαθητών ανά μάθημα. Αντίθετα, νέα προγράμματα και νέες εκπαιδευτικές μέθοδοι εισάγονται σταδιακά από το 2002 στη Γαλλία, στη Βρετανία, στην Ιρλανδία, στην

Ιταλία, στη Πορτογαλία, στο Λουξεμβούργο, στο Βέλγιο, στη Δανία, στην Ολλανδία, στη Σουηδία και στη Φιλανδία. Τα νέα αυτά προγράμματα, μπορεί να παρουσιάζουν επί μέρους διαφορές, έχουν όμως έναν κοινό παρονομαστή. Βασικός τους σκοπός είναι ο εφοδιασμός των νέων με δεξιότητες, να μπορούν δηλαδή οι μαθητές να μελετούν χρησιμοποιώντας και αξιοποιώντας πολλές και διαφορετικές πηγές γνώσης.

### ***Νέα βιβλία Παιδαγωγικού Ινστιτούτου για την ελληνική εκπαίδευση***

Σε μια προσπάθεια αλλαγής της ελληνικής πραγματικότητας, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο προχώρησε την περίοδο 2004-06 στην αναθεώρηση των βιβλίων στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Οι μαθητές και οι καθηγητές από το σχολικό έτος 2006-2007 παρέλαβαν 125 και πλέον νέα βιβλία που έχουν σχεδιαστεί στη βάση της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης. Η φιλοσοφία με την οποία έχουν σχεδιαστεί τα νέα βιβλία έχει ως βάση της τον στόχο να μεταβάλει τον μαθητή από παθητικό δέκτη γνώσεων, σε έναν μαθητή ενεργητικό, ο οποίος θα μπορεί να αναζητά και να κατακτά τη γνώση.

Ο εκσυγχρονισμός του εκπαιδευτικού συστήματος είναι μια πρόκληση, μια υποχρέωση αλλά και μία μεγάλη ευθύνη, καθώς σε αυτόν πρέπει να αποτυπώνεται με επιστημονικό τρόπο η επικρατούσα κατάσταση στο σχολείο και την κοινωνία και να επιχειρείται ο κατάλληλος σχεδιασμός και η επιτυχέστερη παρέμβαση (Les Matais, 1999). Καθώς λοιπόν τα βιβλία του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου είναι νέα, πρέπει να αξιολογηθούν για να εντοπιστούν τυχόν αδυναμίες και να τεκμηριωθεί η αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων που προτείνονται σε αυτά. Είναι επομένως απαραίτητη η διεξαγωγή ερευνών που να εστιάζουν την προσοχή τους στην αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της εφαρμογής των νέων βιβλίων. Είναι σημαντικό, δηλαδή, να γνωρίζουμε αν οι στόχοι που έχουν τεθεί με την εφαρμογή των νέων βιβλίων είναι εφικτό να πραγματοποιηθούν στο πλαίσιο της καθημερινής εκπαιδευτικής διαδικασίας στο σχολείο.

Η ανάγκη αξιολόγησης ισχύει και για τα νέα βιβλία της φυσικής αγωγής, τα οποία περιλαμβάνουν για πρώτη φορά και βιβλία για τους μαθητές. Τα βιβλία φυσικής αγωγής έχουν γραφεί υιοθετώντας τις σύγχρονες απόψεις για τους στόχους, τα μέσα και τις μεθόδους που πρέπει να εμπεριέχει ένα ελκυστικό πρόγραμμα φυσικής αγωγής. Η διαδικασία αξιολόγησης κάθε νέου εκπαιδευτικού προγράμματος είναι, όμως, αναγκαία και χρήσιμη για την βελτίωση της ποιότητάς του και για την διόρθωση πιθανών αδυναμιών του. Η εισαγωγή των νέων βιβλίων είναι πρόσφατη και

επομένως μέχρι σήμερα καμία έρευνα δεν έχει πραγματοποιηθεί για την αξιολόγηση του βιβλίου φυσικής αγωγής για την Α΄ γυμνασίου (Γούδας, Χασάνδρα, Παπαχαρίσης, & Γεροδήμος, 2006). Η παρούσα έρευνα έρχεται να καλύψει αυτή την ανάγκη, καθώς εστίασε την προσοχή της στα νέα βιβλία που εισήχθησαν στο μάθημα της φυσικής αγωγής και πιο συγκεκριμένα στην αποτελεσματικότητα μιας ενότητας του βιβλίου της Α΄ γυμνασίου για τον καθηγητή φυσικής αγωγής.

### ***Σκοπός της έρευνας***

Σκοπός, επομένως, της παρούσας έρευνας ήταν να αξιολογήσει την αποτελεσματικότητα του διδακτικού αντικείμενου «Φυσική Κατάσταση» που περιλαμβάνεται στο βιβλίο Φυσικής Αγωγής του ΥΠΕΠΘ, για τον καθηγητή, της Α΄ Γυμνασίου. Πιο συγκεκριμένα εξετάστηκε η επίδραση της εφαρμογής του προγράμματος:: α) στην απόδοση των μαθητών σε δοκιμασίες δύναμης (κοιλιακών μυών και τροποποιημένες κάμψεις), αντοχής και ευλυγισίας και β) στην υποκειμενική αντίληψη των μαθητών για τα κίνητρα συμμετοχή τους στο πρόγραμμα, καθώς και στις αντιλήψεις τους για την αποτελεσματικότητα του προγράμματος συνολικά και σε σχέση με τα επιμέρους στοιχεία του.

### ***Ερευνητικές υποθέσεις***

Σύμφωνα με τις υποθέσεις της έρευνας η εφαρμογή του προγράμματος θα είχε θετική επίδραση α) στη βελτίωση της απόδοσης των μαθητών στις δοκιμασίες δύναμης των κοιλιακών και των κάμψεων, της ευλυγισίας και της αντοχής β) στα κίνητρα των μαθητών για συμμετοχή στο πρόγραμμα και στις αντιλήψεις τους για την αποτελεσματικότητά του.

### ***Στατιστικές υποθέσεις***

1<sup>η</sup> μηδενική υπόθεση: Τα σκορ των μαθητών στο τεστ της δύναμης των κοιλιακών δεν θα παρουσιάζουν διαφορές από την 1<sup>η</sup> στη 2<sup>η</sup> μέτρηση.

1<sup>η</sup> εναλλακτική υπόθεση: Οι μαθητές θα βελτιώσουν την απόδοσή τους στο τεστ δύναμης των κοιλιακών από την αρχική στην τελική μέτρηση.

2<sup>η</sup> μηδενική υπόθεση: Τα σκορ των μαθητών στο τεστ της δύναμης των κάμψεων δεν θα παρουσιάζουν διαφορές από την 1<sup>η</sup> στη 2<sup>η</sup> μέτρηση.

2<sup>η</sup> εναλλακτική υπόθεση: Οι μαθητές θα βελτιώσουν την απόδοσή τους στο τεστ δύναμης των κάμψεων από την αρχική στην τελική μέτρηση.

3<sup>η</sup> μηδενική υπόθεση: Τα σκορ των μαθητών στο τεστ της ευλυγισίας δεν θα παρουσιάζουν διαφορές μεταξύ των 3 μετρήσεων.

3<sup>η</sup> εναλλακτική υπόθεση: Οι μαθητές θα βελτιώσουν την απόδοσή τους στο τεστ ευλυγισίας από την αρχική στη 2<sup>η</sup> μέτρηση και από τη 2<sup>η</sup> στην 3<sup>η</sup> μέτρηση.

4<sup>η</sup> μηδενική υπόθεση: Τα σκορ των μαθητών στο τεστ της αντοχής δεν θα παρουσιάζουν διαφορές από την 1<sup>η</sup> στη 2<sup>η</sup> μέτρηση.

4<sup>η</sup> εναλλακτική υπόθεση: Οι μαθητές θα βελτιώσουν την απόδοσή τους στο τεστ αντοχής από την αρχική στην τελική μέτρηση.

### ***Περιορισμοί της έρευνας***

Η γενίκευση των αποτελεσμάτων αφορά μόνο σε σχολεία με παρόμοια υποδομή με αυτό στο οποίο εφαρμόστηκε και αξιολογήθηκε το διδακτικό αντικείμενο. Η ερευνήτρια η οποία εφάρμοσε το πρόγραμμα είχε σχετικά περιορισμένη διδακτική εμπειρία στην σχολική φυσική αγωγή. Δεν μπορεί να γίνει γενίκευση των ποιοτικών ερμηνειών καθώς οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν από την ίδια εκπαιδευτικό που εφάρμοσε το πρόγραμμα. Τέλος, περιορισμό της έρευνας αποτελεί και η έλλειψη ομάδας ελέγχου. Παρόλα αυτά, ο ορισμός του τι ακριβώς θα έκανε μια ενδεχόμενη ομάδα ελέγχου δεν ήταν εύκολο να προσδιοριστεί, καθώς σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της ενότητας «Φυσική Κατάσταση» του νέου βιβλίου φυσικής αγωγής για την Α΄ Γυμνασίου και όχι η σύγκρισή του με κάποιο άλλο πρόγραμμα φυσικής αγωγής.

### ***Οριοθέτηση της έρευνας***

Η έρευνα περιορίστηκε στην μελέτη της αποτελεσματικότητας της ενότητας Φυσική Κατάσταση του βιβλίου φυσικής αγωγής του καθηγητή για την Α΄ γυμνασίου. Μελετήθηκε η επίδραση της συγκεκριμένης ενότητας στην απόδοση των μαθητών σε δοκιμασίες δύναμης, ευλυγισίας και αερόβιας αντοχής, καθώς και στα κίνητρα για συμμετοχή στο μάθημα της φυσικής αγωγής και στις αντιλήψεις των μαθητών για την αποτελεσματικότητα του προγράμματος. Πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του μαθήματος της φυσικής αγωγής σε μαθητές Α΄ τάξης ενός γυμνασίου της πόλης της Αθήνας, σύμφωνα με το ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου. Το πρόγραμμα εφαρμόστηκε από την ίδια την ερευνήτρια και όχι από τον καθηγητή φυσικής αγωγής του σχολείου, αφού προηγήθηκε μια περίοδος εξοικείωσης της ερευνήτριας με τους συγκεκριμένους μαθητές.

### *Λειτουργικοί ορισμοί*

*Φυσική κατάσταση:* Είναι το σύνολο των φυσικών ικανοτήτων (δύναμη, ταχύτητα, αντοχή, κινητικότητα) και η έκφρασή τους μέσω χαρακτηριστικών της προσωπικότητας. Ωστόσο, οι ικανότητες της φυσικής κατάστασης που συνδέονται άμεσα με την υγεία είναι η αντοχή, η δύναμη και η κινητικότητα (Grosser & Starischka, 2000; Zintl, 1993).

*Αντοχή:* είναι η ικανότητα αντίστασης στην κόπωση και γρήγορης ανάληψης (Grosser & Starischka, 2000; Zintl, 1993).

*Κινητικότητα:* Ο όρος κινητικότητα αναφέρεται στην ικανότητα της άρθρωσης να εκδηλώνει το φυσιολογικό ή μη κινητικό της εύρος. Η κινητικότητα περιλαμβάνει, τόσο τον όρο ευλυγισία (ικανότητα διάτασης των μυών, τενόντων, συνδέσμων και αρθρικών θυλάκων), όσο και τον όρο ευκαμψία (εύρος κίνησης της άρθρωσης) (Grosser & Starischka, 2000).

*Δύναμη:* Είναι η ικανότητα του νευρομυϊκού συστήματος να επενεργεί σε εξωτερικές δυνάμεις ή στο ίδιο το βάρος του σώματος, μέσω της μυϊκής δραστηριότητας, να τις υπερνικά (ομόκεντρη εργασία), να αντιστέκεται σε αυτές (έκκεντρη εργασία), αλλά και να τις συγκρατεί (στατική εργασία) (Grosser & Starischka, 2000).

*Αξιολόγηση εκπαιδευτικού προγράμματος:* η διαδικασία συστηματικής συλλογής και ανάλυσης πληροφοριών, που έχει ως σκοπό να βοηθήσει ένα «κοινό» να κρίνει και να βελτιώσει την αξία ενός προγράμματος ή μιας ενέργειας (Windham & Chapman, 1990).

*Ποσοτική αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων:* περιλαμβάνει κατάλληλες στατιστικές τεχνικές για την μελέτη του εάν και κατά πόσο υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ των προκαθορισμένων «μεταβλητών» του προγράμματος (Windham & Chapman, 1990).



*Ποιοτική αξιολόγηση εκπαιδευτικού προγράμματος:* περιλαμβάνει ανθρωποκεντρικές μεθόδους έρευνας σχετικά με το πώς αντιμετωπίζουν, πώς «βλέπουν» το πρόγραμμα οι εμπλεκόμενοι σε αυτό (Windham & Chapman, 1990).

## II. ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

Σκοπός του κεφαλαίου είναι η ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας προκειμένου να διαμορφωθεί το θεωρητικό υπόβαθρο στο πλαίσιο του οποίου στηρίχθηκε η πραγματοποίηση της παρούσας έρευνας. Πιο συγκεκριμένα το κεφάλαιο της ανασκόπησης της βιβλιογραφίας αποτελείται από τέσσερις ενότητες. Στην πρώτη ενότητα περιγράφεται το μοντέλο της «άσκησης για υγεία» το οποίο αποτέλεσε τη βάση της συγγραφής της ενότητας «Φυσική Κατάσταση» του βιβλίου φυσικής αγωγής για την Α΄ γυμνασίου. Στην δεύτερη ενότητα παρουσιάζεται η τεχνική του καθορισμού στόχων που αποτελεί βασική τεχνική ενίσχυσης της απόδοσης στα σπορ και στην φυσική αγωγή και η διδασκαλία της οποίας έχει ενσωματωθεί στην ενότητα «Φυσική Κατάσταση» του βιβλίου φυσικής αγωγής. Στην τρίτη ενότητα γίνεται αναφορά στις δεξιότητες ζωής, καθώς στο πλαίσιο του βιβλίου, ο καθορισμός στόχων αντιμετωπίζεται ως δεξιότητα την οποία οι μαθητές διδάσκονται ταυτόχρονα με την εφαρμογή του προγράμματος ανάπτυξης της φυσικής τους κατάστασης, ενώ τονίζεται η δυνατότητα της μεταφοράς και χρήσης της και σε άλλους τομείς. Τέλος, η τέταρτη ενότητα αναφέρεται στη διαδικασία αξιολόγησης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και στην χρήση ποσοτικών και ποιοτικών μεθόδων αξιολόγησης στο συνδυασμό των οποίων στηρίχθηκε η αξιολόγηση του προγράμματος που εφαρμόστηκε στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας.

### *Διά βίου άσκηση για υγεία*

Για την επίτευξη των στόχων της φυσικής αγωγής έχουν προταθεί και εφαρμοστεί διάφορα μοντέλα που το καθένα απ' αυτά θέτει κάποιες προτεραιότητες και προτείνει μια συγκεκριμένη φιλοσοφία για τον ρόλο και τον σκοπό της σχολικής φυσικής αγωγής (Melograno, 1996). Ένα από τα μοντέλα αυτά, που κερδίζει έδαφος τα τελευταία χρόνια και υποστηρίζεται από πολλούς ερευνητές, είναι το μοντέλο «άσκηση για υγεία» (Biddle, 1987). Οι σύγχρονες απόψεις (Corbin, 1994; Centers of Disease Control and Prevention (C.D.C.), 1997; Graham, 1997; Pangrazi, 1994, Παπαϊωάννου, Θεοδωράκης & Γούδας, 2003) για τον ρόλο και τους στόχους της

σχολικής φυσικής αγωγής συγκλίνουν στο ότι αποστολή της πρέπει να είναι, εκτός από την τρέχουσα παιδαγωγική παρέμβαση στην γνωστική, συναισθηματική και ψυχοκινητική ανάπτυξη των μαθητών, η συμβολή της στην διαμόρφωση θετικών στάσεων απέναντι στην άσκηση και στην γενικότερα νοούμενη φυσική δραστηριότητα, ώστε οι μαθητές να συνεχίσουν να αθλούνται ως ενήλικες με σκοπό την προαγωγή της υγείας. Η ενότητα «Φυσική Κατάσταση» του βιβλίου φυσικής αγωγής της Α΄ γυμνασίου για τον καθηγητή, έχει σχεδιαστεί και διαμορφωθεί δίνοντας έμφαση στην σύνδεση της άσκησης με την υγεία επιχειρώντας την προώθηση της δια βίου φυσικής δραστηριότητας.

Το μοντέλο «άσκηση για υγεία» προβάλλει την ανάγκη για αύξηση της συστηματικής φυσικής δραστηριότητας δια βίου. Και αυτό γιατί η προσφορά και η συμβολή της άσκησης και της φυσικής δραστηριότητας στην πρόληψη και αντιμετώπιση ποικίλων προβλημάτων υγείας του σύγχρονου ανθρώπου είναι σήμερα ευρέως αναγνωρισμένη και επιστημονικά τεκμηριωμένη. Για παράδειγμα, η συστηματική φυσική δραστηριότητα μειώνει τον κίνδυνο ανάπτυξης χρόνιων ασθενειών που προκαλούν τους περισσότερους θανάτους (π.χ. καρδιαγγειακές παθήσεις), βοηθά στον έλεγχο του βάρους, στην ανάπτυξη και διατήρηση υγιών οστών, μυών και αρθρώσεων, μειώνει τις πιθανότητες χρήσης αλκοόλ, καπνού και ναρκωτικών, βοηθά στην μείωση του στρες και του άγχους και γενικότερα προάγει την σωματική, συναισθηματική και ψυχική υγεία και βελτιώνει την ποιότητα ζωής (C.D.C., 1997; Department of Health, 2004; Graham, 1997; Shepard, 1995).

Η προώθηση όμως της δια βίου άσκησης δεν είναι ούτε απλός ούτε εύκολος στόχος για να επιτευχθεί. Και αυτό γιατί οι παράγοντες που εμπλέκονται είναι πολλοί και διαφορετικοί. Παρόλα αυτά η σχολική φυσική αγωγή μπορεί να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο προς την κατεύθυνση αυτή. Για να υιοθετήσουν, όμως οι μαθητές ένα φυσικά δραστήριο τρόπο ζωής όταν ενηλικιωθούν θα πρέπει να κατανοούν τους λόγους για τους οποίους πρέπει να γυμνάζονται, να μάθουν πώς να γυμνάζονται και να εντάξουν αυτή την συνήθεια στην καθημερινότητά τους, απολαμβάνοντας κάποια μορφή φυσικής δραστηριότητας (Fox, 1992). Τους στόχους αυτούς μπορεί η φυσική αγωγή να τους πετύχει αν εφαρμοστούν τα κατάλληλα προγράμματα, προωθώντας έτσι την δια βίου φυσική δραστηριότητα.

Το μοντέλο «άσκηση για υγεία» μπορεί να αποτελέσει την βάση για την επίτευξη αυτού του στόχου μέσω του μαθήματος της φυσικής αγωγής. Οι βασικοί στόχοι που θέτει το μοντέλο «άσκηση για υγεία» στο πλαίσιο της εφαρμογής του στο

μάθημα της σχολικής φυσικής αγωγής είναι: α) να αναπτύξουν οι μαθητές θετικές στάσεις για την άσκηση ώστε να συνεχίσουν να ασκούνται και ως ενήλικες, β) να αναπτύξουν τις φυσικές ικανότητες που έχουν σχέση με την υγεία (καρδιοαναπνευστική αντοχή, μυϊκή δύναμη, μυϊκή αντοχή, ευλυγισία), γ) να αποκτήσουν μια σειρά από απλές και εύχρηστες κινητικές δεξιότητες που θα τους φανούν χρήσιμες για την δια βίου άσκηση, δ) να αποκτήσουν τις απαραίτητες γνώσεις όσον αφορά στον σχεδιασμό, στην εφαρμογή και στην αξιολόγηση προγραμμάτων άσκησης ώστε να μπορούν, ως ενήλικες πλέον, να αθλούνται μόνοι τους, ε) να γνωρίσουν τα οφέλη και την σημαντική συμβολή της άσκησης στην προαγωγή της ψυχοσωματικής υγείας, και στ) να βιώσουν την απόλαυση, τη διασκέδαση και την ευχαρίστηση στη διάρκεια του μαθήματος ώστε να αποκομίσουν θετικά συναισθήματα και εμπειρίες από την συμμετοχή τους σε φυσικές και κινητικές δραστηριότητες (Corbin, 1994; Pangrazi, 1994; Pate & Hohn, 1994; Sallis, 1994).

Τα πλεονεκτήματα που απορρέουν από την εφαρμογή του μοντέλου «άσκηση για υγεία» είναι πολλά (Simons-Morton, 1994). Το μοντέλο δίνει έμφαση στην ανάπτυξη των γνώσεων των μαθητών και των θετικών στάσεων για την φυσική δραστηριότητα, δίνοντας προτεραιότητα στην προώθηση της δια βίου άσκησης. Επίσης, αυξάνεται η διασκέδαση στο μάθημα της φυσικής αγωγής, προωθείται η φυσική κατάσταση και η ανάπτυξη κινητικών δεξιοτήτων των μαθητών, δίνοντας έμφαση στην ατομική και ομαδική συμμετοχή.

Η εφαρμογή του μοντέλου «άσκηση για υγεία» απαιτεί τη χρήση όχι μόνο κινητικών δραστηριοτήτων, αλλά και την διδασκαλία δεξιοτήτων που θα συμβάλουν στην υιοθέτηση από πλευράς των μαθητών της δια βίου φυσικής δραστηριότητας. Για παράδειγμα, οι μαθητές θα πρέπει να είναι σε θέση να αξιολογούν το επίπεδο της φυσικής τους κατάστασης και να μπορούν να σχεδιάζουν και να εφαρμόζουν μόνοι τους ένα πρόγραμμα για την ανάπτυξη της φυσικής τους κατάστασης. Έτσι θα μπορούν να ασκούνται μόνοι τους, στον ελεύθερό τους χρόνο, αλλά και όταν ενηλικιωθούν (Γούδας και συν., 2006).

### ***Καθορισμός στόχων***

Ο καθορισμός στόχων αποτελεί μια τεχνική η οποία χρησιμοποιείται στο χώρο του αθλητισμού υψηλών επιδόσεων, αλλά και στην σχολική φυσική αγωγή με σκοπό την αύξηση της απόδοσης των αθλητών και των μαθητών. Ως στόχος ορίζεται η «επίτευξη συγκεκριμένων επιπέδων απόδοσης σε μια δραστηριότητα, συνήθως

μέσα σε ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα» (Locke, Shaw, Saari, & Latham, 1981, p. 126). Οι στόχοι μπορούν να έχουν θετική επίδραση στην απόδοση στα αθλητικά πεδία, καθώς κατευθύνουν την προσοχή, αυξάνουν την προσπάθεια, ενισχύουν την επιμονή και διευκολύνουν την ανάπτυξη και υιοθέτηση νέων στρατηγικών για την βελτίωση της απόδοσης (Locke & Latham, 2002).

Ο καθορισμός στόχων αποτελεί βασική τεχνική ανάπτυξης της αυτορύθμισης της μάθησης (Kolovelonis, Goudas, & Dermitzaki, in press) και προτείνεται ως εργαλείο αύξησης της απόδοσης τόσο στον αθλητισμό όσο και στην φυσική αγωγή, αλλά και σε προγράμματα αναψυχικής άσκησης. Οι Θεοδωράκης, Γούδας, και Παπαϊωάννου (2001) παρουσιάζουν παραδείγματα εφαρμογής της τεχνικής στον αθλητισμό, ενώ οι Γούδας, Πέρκος, και Θεοδωράκης (2004) αναπτύσσουν συγκεκριμένα παραδείγματα για την καλαθοσφαίριση. Οι Παπαϊωάννου και συν. (2003) και οι Theodorakis, Hatzigeorgiadis, Chroni, και Goudas (2007) παραθέτουν λεπτομερειακά παραδείγματα χρήσης της δεξιότητας στην φυσική αγωγή. Τέλος, οι Θεοδωράκης και Γούδας (2002) δίνουν παραδείγματα χρήσης της δεξιότητας αυτής για την παράταση συμμετοχής ασκούμενων σε γυμναστήρια.

Η διερεύνηση της αποτελεσματικότητας του καθορισμού στόχων ως τεχνικής για την ενίσχυση της απόδοσης στο πεδίο της φυσικής αγωγής και του αθλητισμού αποτέλεσε το αντικείμενο πολλών ερευνών. Πρόσφατη μετα-ανάλυση 36 σχετικών ερευνών (Kyllo & Landers, 1995) έδειξε ότι ο καθορισμός στόχων αποτελεί αποτελεσματική τεχνική για την αύξηση της απόδοσης στα σπορ. Επίσης, πολλές ανασκοπήσεις ερευνών με αντικείμενο τον καθορισμό στόχων στα σπορ και στην φυσική αγωγή έχουν δείξει ότι ο καθορισμός στόχων αποτελεί αποτελεσματική τεχνική για την αύξηση της απόδοσης (Burton & Naylor, 2002; Gould, 2006; Kingston & Wilson, 2009; Weinberg & Butt, 2005; Weinberg, Harmison Rosenkranz, & Hookom, 2005).

Η αποτελεσματικότητα της τεχνικής του καθορισμού στόχων στην αύξηση της απόδοσης έχει επιβεβαιωθεί σε προγράμματα αποκατάστασης τραυματισμών (Theodorakis, Beneca, Malliou, & Goudas, 1997), ενώ έχει βρεθεί ότι ο καθορισμός στόχων βελτιώνει το χρόνο αντίδρασης (Goudas, Ardamerinos, Vasiliou, & Zanou, 1999). Επίσης ο συνδυασμός του καθορισμού στόχων και της παροχής ανατροφοδότησης είχε θετική επίδραση στην αντοχή σε εργομετρικό ποδήλατο (Goudas, Theodorakis, & Laparidis, 2007; Theodorakis, Laparidis, Kioumourtzoglou, & Goudas, 1998). Τέλος, έχει βρεθεί ότι ο καθορισμός στόχων συνέβαλε θετικά στην

αύξηση της απόδοσης σε δεξιότητες καλαθοσφαίρισης (Tzetzis, Kioumourtzoglou, & Mauromatis, 1997).

Η επίδραση των στόχων στην συμπεριφορά εξαρτάται από τις ιδιότητες και τα χαρακτηριστικά τους. Πιο αποτελεσματικοί είναι οι συγκεκριμένοι, βραχυπρόθεσμοι και προκλητικοί στόχοι (Locke et al., 1981). Έτσι, ο καθορισμός στόχων είναι πιο αποτελεσματικός όταν οι μαθητές θέτουν προσωπικούς στόχους τους οποίους επιλέγουν οι ίδιοι και δεσμεύονται ότι θα προσπαθήσουν να τους πετύχουν. Επίσης οι στόχοι πρέπει να είναι μετρήσιμοι, βραχυπρόθεσμοι, σημαντικοί και προκλητικοί για τους μαθητές, ενώ θα πρέπει να συνοδεύονται από ένα πλάνο για την επίτευξή τους. Σημαντικό είναι επίσης να παρακολουθείται και να αξιολογείται η πορεία επίτευξης των στόχων καθώς έτσι συλλέγονται χρήσιμες πληροφορίες σχετικά με την πορεία επίτευξής τους που μπορούν να οδηγήσουν σε πιθανές αναπροσαρμογές των πλάνων και της χρήσης στρατηγικών. Επιπλέον, η διαπίστωση της επίτευξης ή μη των στόχων θα δώσει την δυνατότητα για τον καθορισμό νέων πιο υψηλών στόχων ή θα οδηγήσει στην αναπροσαρμογή των υπάρχοντων στόχων (Παπαϊωάννου και συν., 2003; Theodorakis et al., 2007). Αυτές οι προϋποθέσεις τηρούνται στην διαδικασία που ορίζεται στο βιβλίο της Α΄ Γυμνασίου για τον καθορισμό στόχων. Οι μαθητές και οι μαθήτριες συμμετέχουν σε μια δοκιμασία φυσικής κατάστασης, και με βάση την επίδοσή τους σε αυτή τη δοκιμασία ορίζουν γραπτά ένα στόχο για την επίδοσή τους στην ίδια δοκιμασία στο τέλος των μαθημάτων της σχετικής ενότητας.

Η ενότητα «Φυσική Κατάσταση» του βιβλίου φυσικής αγωγής για την Α΄ γυμνασίου ενσωμάτωσε τον καθορισμό στόχων ως τεχνική για την βελτίωση της απόδοσης των μαθητών στους παράγοντες της φυσικής κατάστασης, στην ανάπτυξη των οποίων στοχεύει η συγκεκριμένη ενότητα. Ο καθορισμός στόχων, εκτός από τεχνική αύξησης της απόδοσης, διδάσκεται στο βιβλίο φυσικής αγωγής και ως δεξιότητα ζωής. Δηλαδή, οι μαθητές διδάσκονται το πώς να θέτουν στόχους, πια πρέπει να είναι τα χαρακτηριστικά τους, πώς σχεδιάζεται ένα πλάνο για την επίτευξη ενός στόχου. Επίσης ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην μεταφορά και στην χρήση του καθορισμού στόχων και σε άλλους τομείς της ζωής των μαθητών εκτός από το μάθημα της φυσικής αγωγής. Στην επόμενη ενότητα γίνεται αναφορά στις δεξιότητες ζωής, στα πλεονεκτήματα της διδασκαλία τους μέσω της φυσικής αγωγής, καθώς και σε σχετικά ερευνητικά δεδομένα

Επιπρόσθετα, η διδασκαλία της ενότητας «Φυσική Κατάσταση» στηρίζεται στη χρήση του αμοιβαίου στυλ, του στυλ του αυτοελέγχου και το στυλ του

παραγγέλματος (Mosston & Ashworth, 2002). Στο στυλ του παραγγέλματος γυμναστής παίρνει όλες τις αποφάσεις σχετικά με την διεξαγωγή του μαθήματος και οι μαθητές ασκούνται ακολουθώντας τις οδηγίες του. Στο αμοιβαίο στυλ διδασκαλίας οι μαθητές ασκούνται σε ζευγάρια με την βοήθεια της κάρτας κριτηρίων που του παρέχει ο καθηγητής. Ο ένας μαθητής εκτελεί και ο άλλος τον παρακολουθεί και του παρέχει ανατροφοδότηση. Στη συνέχεια οι μαθητές αλλάζουν ρόλους. Στο στυλ του αυτοελέγχου ο κάθε μαθητής ασκείται αυτόνομα με την βοήθεια της κάρτας κριτηρίων που του παρέχει ο καθηγητής (Mosston & Ashworth, 2002). Τα στυλ διδασκαλίας που υποστηρίζουν την αυτονομία των μαθητών, όπως το αμοιβαίο και το στυλ διδασκαλίας, συνδέονται με υψηλότερα επίπεδα εσωτερικής παρακίνησης (Goudas, Biddle, Fox, & Underwood, 1995).

### *Δεξιότητες ζωής*

Ο καθορισμός στόχων, στον οποίο έγινε αναφορά στην προηγούμενη ενότητα, έχει αποτελέσει τη βάση για το σχεδιασμό προγραμμάτων διδασκαλίας δεξιοτήτων ζωής. Δεξιότητες ζωής είναι εκείνες οι δεξιότητες που καθιστούν τους νέους ικανούς να πετύχουν στα διαφορετικά περιβάλλοντα στα οποία ζουν, όπως στο σχολείο, στο σπίτι και στην γειτονιά (Danish & Nellen, 1997). Παραδείγματα δεξιοτήτων ζωής είναι ο καθορισμός στόχων, το να σκέφτεσαι θετικά, να παίρνεις αποτελεσματικές αποφάσεις, να αγωνίζεσαι υπό πίεση, να χειρίζεσαι αποτελεσματικά την επιτυχία και την αποτυχία, να αντιμετωπίζεις το στρες, να είσαι υπομονετικός, να αξιολογείς τον εαυτό σου, να μπορείς να μαθαίνεις (Danish, Petitpas, & Hale, 1992).

Τα αθλήματα και η φυσική αγωγή αποτελούν ιδανικό πεδίο για τη διδασκαλία των δεξιοτήτων ζωής για τους παρακάτω λόγους: α) η πετυχημένη απόδοση τόσο στα αθλητικά όσο και στα μη αθλητικά πεδία απαιτεί παρόμοιες νοητικές δεξιότητες (Danish, Forneris & Wallace, 2005), β) πολλές δεξιότητες που μαθαίνονται στα αθλήματα, όπως είναι ο καθορισμός στόχων και η συνεργασία, μπορούν να μεταφερθούν και να χρησιμοποιηθούν και σε άλλους τομείς της ζωής, όπως είναι ο επαγγελματικός χώρος, γ) ένας μεγάλος αριθμός νέων ασχολούνται με τα αθλήματα, ενώ το σύνολο σχεδόν των νέων διδάσκονται την σχολική φυσική αγωγή, σε ένα περιβάλλον το οποίο είναι αρεστό και ευχάριστο (Danish & Nellen, 1997), δ) στα αθλήματα, όπως στο σχολείο και στον χώρο εργασίας, δίνεται έμφαση στην μάθηση και στην απόδοση (Danish et al., 1992), ε) οι αθλητικές δεξιότητες και οι δεξιότητες ζωής μαθαίνονται με τον ίδιο τρόπο, ο οποίος περιλαμβάνει την επίδειξη της

δεξιότητας, την μίμηση από πλευράς των μαθητών για να ακολουθήσει η πρακτική άσκηση της δεξιότητας με παροχή ανατροφοδότησης (Orlick & McCaffrey, 1991), και στ) τα αθλήματα παίζουν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης και της αντιλαμβανόμενης ικανότητας των εφήβων (Danish, Petitpas, & Hale, 1993). Έτσι, ο καθορισμός στόχων διδάσκεται ως μια τεχνική αύξησης της απόδοσης σε όλους τους τομείς της ζωής. Στους μαθητές δίνονται παραδείγματα για το πώς μπορούν να χρησιμοποιήσουν την τεχνική και σε άλλα μαθήματα του σχολείου, αλλά και στο σπίτι.

Στον ελληνικό χώρο, στο πλαίσιο του εργαστηρίου ψυχολογίας της άσκησης και ποιότητας ζωής του Τμήματος Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού του πανεπιστημίου Θεσσαλίας, έχουν εφαρμοστεί και αξιολογηθεί προγράμματα διδασκαλίας δεξιοτήτων ζωής στα σπορ και στη φυσική αγωγή (Goudas, in press). Οι Papacharisis, Goudas, Danish, και Theodorakis (2005), εφάρμοσαν σε αθλητικούς συλλόγους, ένα πρόγραμμα δεξιοτήτων ζωής το οποίο συνδυάστηκε με την προπόνηση και περιλάμβανε τις δεξιότητες του καθορισμού στόχων, της επίλυσης προβλημάτων και της θετικής σκέψης. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε σημαντική αύξηση των γνώσεων των νεαρών αθλητών για τις δεξιότητες ζωής που διδάχθηκαν καθώς και της απόδοσή τους σε κινητικές δοκιμασίες πετοσφαίρισης και ποδοσφαίρου. Ανάλογο πρόγραμμα στο πλαίσιο του προγράμματος της ολυμπιακής παιδείας στο δημοτικό σχολείο είχε θετική επίδραση στην απόδοση των μαθητών σε δεξιότητες καλαθοσφαίρισης και πετοσφαίρισης, στην αυτοαποτελεσματικότητά τους σε σχέση μ' αυτές τις δεξιότητες, ενώ παρατηρήθηκε θετική επίδραση στους παράγοντες του ερωτηματολογίου των εσωτερικών κινήτρων διασκέδαση-ενδιαφέρον, προσπάθεια και αντιλαμβανόμενη ικανότητα και μείωση στον παράγοντα πίεση-άγχος (Θεοφανίδης, 2002). Η εφαρμογή του ίδιου προγράμματος στο μάθημα της φυσικής αγωγής στο δημοτικό σχολείο σε συνδυασμό με την εφαρμογή ενός προγράμματος για την ανάπτυξη της φυσικής κατάστασης των μαθητών (Κιορπέ, 2002) είχε θετική επίδραση στην απόδοση των μαθητών σε δοκιμασίες δύναμης και στα εσωτερικά κίνητρα των μαθητών (προσπάθεια και αντιλαμβανόμενη ικανότητα).

Η εφαρμογή ενός άλλου παρόμοιου προγράμματος δεξιοτήτων ζωής σε μαθητές Α΄ γυμνασίου που περιλάμβανε τις δεξιότητες του καθορισμού στόχων και της αυτοομιλίας και το οποίο συνδυάστηκε με ένα πρόγραμμα για την ανάπτυξη της φυσικής κατάστασης των μαθητών είχε θετική επίδραση στον αυτοκαθορισμό



(Κολοβελώνης, Γούδας, Δημητρίου, & Γεροδήμος, 2006) και στην αυτοαποτελεσματικότητα των μαθητών (Δημητρίου, Κολοβελώνης, Γούδας, & Γεροδήμος, 2007), στην απόδοσή τους σε δοκιμασίες δύναμης και ευλυγισίας, στα πιστεύω τους για την ικανότητά τους να θέτουν στόχους και στις γνώσεις τους για τις δεξιότητες ζωής (Goudas, Dermitzaki, Leondari, & Danish, 2006).

Οι Goudas και Giannoudis (2008) εφάρμοσαν ένα πρόγραμμα δεξιοτήτων ζωής σε μαθητές Στ' δημοτικού και Α' γυμνασίου, που περιλάμβανε τις δεξιότητες του καθορισμού στόχων, της αυτοομιλίας και της επίλυσης προβλημάτων, το οποίο συνδυάστηκε με την διδασκαλία βασικών δεξιοτήτων καλαθοσφαίρισης και πετοσφαίρισης. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε θετική επίδραση της διδασκαλίας των δεξιοτήτων ζωής στην απόδοση των μαθητών σε αθλητικές δοκιμασίες σχετικές με τις δύο αθλοπαιδιές και στα πιστεύω των μαθητών για την ικανότητά τους να θέτουν στόχους και στις γνώσεις τους για τις δεξιότητες ζωής. Η ποιοτική αξιολόγηση του παραπάνω προγράμματος έδειξε ότι οι μαθητές αύξησαν τις γνώσεις τους και κατανόησαν τις δεξιότητες ζωής που διδάχθηκαν, τις οποίες χρησιμοποίησαν και σε άλλους τομείς της ζωής τους εκτός του μαθήματος της φυσικής αγωγής (Goudas & Giannoudis, in press). Τέλος, οι Goudas και Magotsiou (2009) εφάρμοσαν ένα πρόγραμμα συνεργατικής μάθησης στην φυσική αγωγή και βρήκαν ότι το πρόγραμμα είχε θετική επίδραση στις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών και στις στάσεις τους για την ομαδική εργασία. Για την αξιολόγηση των παραπάνω προγραμμάτων δεξιοτήτων ζωής έχουν αναπτυχθεί σχετικά ερωτηματολόγια αυτοαναφορών, τεστ πολλαπλών επιλογών καθώς και κλίμακες αξιολόγησης από τους συμμαθητές (Γούδας, Καραμπέκου, & Παπαχαρίσης, 2007; Γούδας & Μαγκώτσιου, 2009; Γούδας, Μαγκώτσιου, & Χατζηγεωργιάδης, 2009; Goudas, Magotsiou, & Hatzigeorgiadis, 2009a, 2009b; Μαγκώτσιου & Γούδας, 2009; Magotsiou, Goudas, & Hassandra, 2006). Για μια εκτεταμένη ανασκόπηση των προγραμμάτων δεξιοτήτων ζωής στη φυσική αγωγή και στον αθλητισμόδες Goudas (in press).

Τα αποτελέσματα των παραπάνω ερευνών δείχνουν ότι η διδασκαλία των δεξιοτήτων ζωής έχει θετική επίδραση στην απόδοση των μαθητών σε αθλητικές και κινητικές δοκιμασίες, καθώς και σε μια σειρά από άλλους παράγοντες που συνδέονται θετικά με την μαθησιακή διαδικασία (π.χ. αυτοκαθορισμός και αυτοαποτελεσματικότητα). Ο καθορισμός στόχων αποτέλεσε την βάση για το σχεδιασμό των προγραμμάτων διδασκαλίας δεξιοτήτων ζωής που περιγράφηκαν

παραπάνω. Η ενσωμάτωση επομένως του καθορισμού στόχων και η διδασκαλία του ως δεξιότητα ζωής στο μάθημα της φυσικής αγωγής μπορεί να έχει θετικά αποτελέσματα τόσο σε σχέση με την μαθησιακή διαδικασία όσο και με την απόκτηση από πλευράς των μαθητών μιας σημαντικής δεξιότητας την οποία θα μπορέσουν να χρησιμοποιήσουν και σε άλλους τομείς της ζωής τους.

### *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων*

Στην παρούσα ενότητα παρουσιάζεται συνοπτικά η σημασία της αξιολόγησης ενός εκπαιδευτικού προγράμματος, τα κριτήρια και οι δείκτες που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τον σκοπό αυτό, τα είδη και οι μέθοδοι αξιολόγησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων, τα χαρακτηριστικά των ποσοτικών και ποιοτικών αξιολογήσεων, και τέλος τα πλεονεκτήματα του συνδυασμού ποσοτικής και ποιοτικής μεθόδου αξιολόγησης.

*Γιατί είναι σημαντική η αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων; Υπάρχουν πολλές σύγχρονες απόψεις σχετικά με τον ρόλο και την σημασία της αξιολόγησης. Οι Windham και Chapman (1990), την περιγράφουν ως μία διαδικασία συστηματικής συλλογής και ανάλυσης πληροφοριών, που έχει ως σκοπό να βοηθήσει ένα «κοινό» να κρίνει και να βελτιώσει την αξία ενός προγράμματος ή μιας ενέργειας. Σύμφωνα με τον ορισμό αυτό, υπάρχουν δύο σημαντικοί παράμετροι σε αυτή την διαδικασία. Πρώτον, η αξιολόγηση περιλαμβάνει την κρίση για την αξία αυτού που αξιολογείται και η κρίση αυτή πρέπει να βασίζεται σε αντικειμενικά στοιχεία, μολονότι κάθε αξιολόγηση είναι αναπόφευκτα «υποκειμενική». Δεύτερον, η διαδικασία της αξιολόγησης είναι διαφορετική από αυτή της έρευνας, καθώς η έρευνα έχει σαν στόχο την εξαγωγή γενικεύσιμων συμπερασμάτων για τις σχέσεις μεταβλητών, ενώ στην αξιολόγηση μας ενδιαφέρει το συγκεκριμένο πρόγραμμα ή η ενέργεια που αξιολογείται.*

Η αξιολόγηση προγραμμάτων είναι μια διαδικασία πολύ σημαντική. Σύμφωνα με τον McNamara (2002), η αξιολόγηση προγράμματος συλλέγει προσεκτικά τις πληροφορίες για ένα πρόγραμμα ή κάποια πλευρά ενός προγράμματος προκειμένου να ληφθούν οι απαραίτητες αποφάσεις σχετικά με αυτό. Η αξιολόγηση προγράμματος μπορεί να περιλαμβάνει έναν ή και περισσότερους από τους 35 τουλάχιστον διαφορετικούς τύπους αξιολογήσεων, όπως αξιολογήσεις για τον εντοπισμό αναγκών, την ανάλυση κόστους/κέρδους, την αποτελεσματικότητα, την αποδοτικότητα,

αξιολογήσεις με βάση τους στόχους, τη διαδικασία, τα αποτελέσματα κλπ. Παράλληλα, ο τύπος της αξιολόγησης που θα επιλεγεί με στόχο την βελτίωση ενός προγράμματος, εξαρτάται από αυτό που επιδιώκεται να γίνει γνωστό σχετικά με το πρόγραμμα (McNamara, 2002).

Η αξιολόγηση στον χώρο της εκπαίδευσης παρέχει σημαντικές υπηρεσίες. Οι πιο σημαντικές από αυτές είναι η διάγνωση προβλημάτων, η σύγκριση μεταξύ προγραμμάτων, η εξέταση αν επιτυγχάνονται τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα, ο εντοπισμός πιθανών αναγκών και η αναθεώρηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Eisner, 1995).

Η χρήση της αξιολόγησης ως μέσο για την αναθεώρηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων, αποτελεί ένα είδος ανατροφοδότησης με στόχο την βελτίωση της εκπαίδευσης, εξασθενώντας την τάση που θέλει την αξιολόγηση να χρησιμοποιείται μόνο για θέματα ταξινόμησης, επιλογής ή επιβράβευσης των μαθητών. Όταν η απόδοση των μαθητών αντιμετωπίζεται ως ένας δείκτης της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού προγράμματος, αυξάνεται η πιθανότητα βελτίωσης του προγράμματος και παράλληλα παρέχεται μια σημαντική συνεισφορά στην βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης (Eisner, 1995).

Η σύγκριση μεταξύ εκπαιδευτικών προγραμμάτων, αποτελεί έναν ακόμα απώτερο στόχο της αξιολόγησης. Η αναθεώρηση ενός στοιχείου της εκπαιδευτικής διαδικασίας (μέθοδος, διδακτέα ύλη, κλπ) και η εφαρμογή ενός άλλου, καθιστά αναγκαία μετά από ένα εύλογο χρονικό διάστημα την σύγκριση του παλαιού με το νέο ως προς την αποτελεσματικότητά τους στην επίτευξη των επίμαχων στόχων που οδήγησαν στην αρχική αλλαγή (Eisner, 1995).

Σύμφωνα με τον Eisner (1995), ο πιο σημαντικός ρόλος της αξιολόγησης στην εκπαίδευση είναι η εξέταση του αν και κατά πόσο επιτυγχάνονται τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα. Κάθε εκπαιδευτικό πρόγραμμα πρέπει να έχει στόχους, οι οποίοι να είναι ξεκάθαροι και ρεαλιστικοί. Σε μια αξιολόγηση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην ξεκάθαρη διατύπωση των σκοπών του, καθώς οι σκοποί αυτοί αποτελούν τα κριτήρια για το αν το πρόγραμμα αυτό είναι αποτελεσματικό. Η αξιολόγηση αποτελεί το μέσο για τη συγκέντρωση και την ανάλυση των απαιτούμενων πληροφοριών.

*Κριτήρια – Δείκτες.* Βασικό σημείο στη διαδικασία της αξιολόγησης είναι ο σαφής καθορισμός των κριτηρίων και των δεικτών απόδοσης (Windham & Chapman,

1990). Τα *κριτήρια* αποτελούν την έκφραση του τι πιστεύουν κάποια άτομα σχετικά με την αξία ενός προγράμματος. Αντιπροσωπεύουν δηλαδή τις κρίσεις κάποιων σχετικά με τους λόγους για τους οποίους θεωρούν ένα πρόγραμμα σημαντικό. Η επιλογή των κριτηρίων υποβάλλεται στην υποκειμενικότητα του αξιολογητή και στηρίζεται στα προσωπικά του πιστεύω, τις προσωπικές του εμπειρίες, στις εμπειρίες άλλων και σε διάφορες θεωρητικές έρευνες. Για το λόγο αυτό, συχνά μπορεί να προκύψουν διαφωνίες μεταξύ των ατόμων σχετικά με τα κριτήρια που πρέπει να θεωρηθούν σημαντικά, καθώς διαφορετικοί άνθρωποι μπορεί να αντιπροσωπεύουν διαφορετικές απόψεις, αλλά και επειδή τα αποτελέσματα κάθε εκπαιδευτικού προγράμματος μπορεί να είναι διαφορετικά για κάθε έναν από αυτούς που εμπλέκονται ή επηρεάζονται από το πρόγραμμα αυτό. Για παράδειγμα, κριτήρια για την αξιολόγηση της καταλληλότητας ενός εγχειριδίου θα μπορούσαν να είναι: η ικανοποιητική κάλυψη του θέματος από το περιεχόμενο, το βάθος της επεξεργασίας του, η συνάφεια των παραδειγμάτων που χρησιμοποιεί, κτλ (Windham & Charman, 1990).

Οι *δείκτες* αποτελούν τα όργανα μέτρησης που χρησιμοποιούνται για την συγκέντρωση πληροφοριών σχετικά με την απόδοση των κριτηρίων που έχουν επιλεγεί. Η επιλογή των δεικτών αποτελεί βασικό βήμα στις μελέτες αξιολόγησης, γιατί καθορίζουν το πώς τα κριτήρια αξιολόγησης θα είναι λειτουργικά (Windham & Charman, 1990).

Η αξιολόγηση πρέπει να αποτελεί βασική διαδικασία και στον τομέα της σχολικής φυσικής αγωγής, ιδιαίτερα όταν επιχειρείται η εισαγωγή ενός νέου εκπαιδευτικού προγράμματος. Η αξιολόγηση στην φυσική αγωγή συνήθως κατευθύνεται σε τρεις τομείς (ή σε κάποιον ή κάποιους από αυτούς ανάλογα με τον σκοπό και τα διαθέσιμα μέσα): α) στον ψυχοκινητικό τομέα των μαθητών (δηλαδή, σε τι βαθμό έχουν κατακτήσει τις δεξιότητες που διδάχθηκαν ή σε ποιο επίπεδο είναι οι φυσικές τους ικανότητες), β) στον συναισθηματικό τομέα (δηλαδή, εκτίμηση των στάσεων, των αντιλήψεων, των αξιών που ενισχύθηκαν μέσω της διδασκαλίας), και γ) στον γνωστικό τομέα των μαθητών (δηλαδή, τι γνώσεις απέκτησαν οι μαθητές από τη διδασκαλία). Η αξιολόγηση του ψυχοκινητικού τομέα μπορεί να γίνει με δύο τρόπους: χρησιμοποιώντας λίστες κριτηρίων ή χρησιμοποιώντας κινητικές δοκιμασίες. Στην παρούσα έρευνα, χρησιμοποιήθηκαν ως κριτήρια, η αύξηση της δύναμης, της αντοχής και της ευλυγισίας των μαθητών. Για το κάθε ένα από αυτά τα

κριτήρια χρησιμοποιήθηκε ως δείκτης το σκορ των μαθητών σε αξιόπιστες σχετικές κινητικές δοκιμασίες οι οποίες περιγράφονται στο κεφάλαιο της μεθοδολογίας.

*Είδη - μέθοδοι αξιολόγησης προγραμμάτων.* Στις διάφορες έρευνες που έχουν γίνει σχετικά με την αξιολόγηση προγραμμάτων, χρησιμοποιούνται δύο είδη αξιολογήσεων: οι ποσοτικές και οι ποιοτικές (Reichardt, 1979). Στις ποσοτικές αξιολογήσεις, οι αξιολογητές χρησιμοποιούν μεθόδους, συμπεριλαμβανομένων κατάλληλων στατιστικών στρατηγικών, για να μελετήσουν εκπαιδευτικά προγράμματα και άλλα σχετικά κοινωνικά φαινόμενα και να αποφασίσουν εάν και κατά πόσο οι προκαθορισμένες μεταβλητές του προγράμματος σχετίζονται αιτιολογημένα. Σε αυτό το είδος αξιολόγησης, οι διάφοροι σχεδιασμοί πειραματικοί και μη, χρησιμοποιούνται για την συλλογή πληροφοριών με την μορφή αριθμών από κάποιο δείγμα ενός πληθυσμού, ή από ένα δείγμα από συμμετέχοντες και μη συμμετέχοντες ενός προγράμματος. Οι αξιολογητές σε μία ποσοτική αξιολόγηση, αποστασιοποιούνται από τα άτομα και τα φαινόμενα που μελετούν, έτσι ώστε να μεγιστοποιήσουν την αντικειμενικότητα των αποτελεσμάτων. Διαχειρίζονται τα ερωτηματολόγια με προκαθορισμένες κατηγορίες απαντήσεων. Στόχος στην συγκέντρωση ποσοτικών πληροφοριών είναι επίσης η παραγωγή αξιόπιστων, γενικεύσιμων και χωρίς προκατάληψη μετρήσεων (Steckler, McLeroy, Goodman, Bird, & McCormick, 1992).

Στις ποιοτικές αξιολογήσεις από την άλλη, εφαρμόζονται ανθρωποκεντρικές ερευνητικές μέθοδοι για να μελετηθούν σχετικά κοινωνικά φαινόμενα. Οι ερευνητές, χρησιμοποιώντας ποιοτικές μεθόδους, αποκτούν γνώσεις παρατηρώντας τα άτομα και τις αλληλεπιδράσεις τους, συμμετέχοντας σε δραστηριότητες, παίρνοντας συνεντεύξεις από άτομα-κλειδιά, καταγράφοντας το ιστορικό κάποιων ατόμων, κατασκευάζοντας υποθετικές μελέτες και/ή αναλύοντας υπαρκτά δεδομένα. Στόχος στη συλλογή ποιοτικών δεδομένων είναι η εξαγωγή μιας «εσωτερικής» εικόνας των ατόμων που μελετούνται (Patton, 1990). Για ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα, μία «εσωτερική» εικόνα αντικατοπτρίζει το πώς αντιλαμβάνονται τα άτομα το πρόγραμμα αυτό, γιατί αντιδρούν έτσι προς αυτό, γιατί το πρόγραμμα έχει ιδιαίτερα αποτελέσματα και ποιες είναι οι μη προβλέψιμες συνέπειές του. Εξετάζοντας το γιατί και το πώς λειτουργούν ή δε λειτουργούν τα προγράμματα, οι ειδικοί είναι σε θέση να βελτιώσουν τα μελλοντικά προγράμματα (Steckler et al., 1992).

*Χαρακτηριστικά ποσοτικών και ποιοτικών αξιολογήσεων.* Τόσο οι ποσοτικές όσο και οι ποιοτικές αξιολογήσεις παρουσιάζουν αδυναμίες οι οποίες, μέχρι ενός σημείου, εξισορροπούνται από τα δυνατά σημεία της κάθε μεθόδου. Σημαντικό στοιχείο των ποσοτικών μεθόδων είναι ότι παρέχουν συγκεκριμένα «αξιόπιστα» δεδομένα, τα οποία μπορούν συνήθως να γενικευτούν σε ένα μεγαλύτερο πληθυσμό. Αντίστοιχα, οι ποιοτικές μέθοδοι παρέχουν πλούσιες, λεπτομερέστερες και έγκυρες πληροφορίες, οι οποίες συνήθως δεν επηρεάζουν τις πεποιθήσεις των συμμετεχόντων στη μελέτη. Οι ποιοτικές μέθοδοι επίσης ενισχύουν την αντίληψη για την συνάφεια μεταξύ των στόχων και των αποτελεσμάτων του προγράμματος (Steckler et al., 1992).

Ορισμένοι συγγραφείς αναφέρονται στην ποσοτική προσέγγιση ως την «βασική μέθοδο» διότι οι σκοποί, οι διαδικασίες και τα οφέλη της ποσοτικής αξιολόγησης γίνονται εύκολα κατανοητά και αποδεκτά (Patton, 1990). Αντίθετα, οι σκοποί, οι διαδικασίες και τα οφέλη της ποιοτικής αξιολόγησης είναι μη οικεία σε πολλούς.

Ένα άλλο παράδειγμα σχετικά με τις διαφορές μεταξύ ποσοτικών και ποιοτικών μεθόδων στην αξιολόγηση προγραμμάτων, είναι η κατανομή του χρόνου και των διαθέσιμων πόρων όταν χρησιμοποιείται κάθε μία από αυτές. Από την μία πλευρά, οι ποσοτικές μέθοδοι κάποιες φορές αποτυγχάνουν διότι δεν διαθέτουν τα όργανα που απαιτούνται για να μετρήσουν συγκεκριμένες γνώσεις, στάσεις και συμπεριφορές. Η κατασκευή έγκυρων και αξιόπιστων ερωτηματολογίων ή κλιμάκων, είναι μια δύσκολη και δαπανηρή υπόθεση (Schiller et al., 1987).

Από την άλλη, παρόμοιες επικρίσεις μπορούν να γίνουν σχετικά με τις τεχνικές συγκέντρωσης και ανάλυσης των ποιοτικών δεδομένων, οι οποίες μπορεί να είναι λιγότερο δαπανηρές αλλά απαιτούν εντατική δουλειά και πάρα πολύ χρόνο. Για παράδειγμα, για την συγκέντρωση εθνογραφικών πληροφοριών οι αξιολογητές πρέπει να ξοδέψουν πολλές ώρες, ακόμα και μέρες σε ένα ή περισσότερα μέρη, κάτι που απαιτεί προσωπικό και χρηματικό κόστος. Επίσης, στις ποιοτικές αξιολογήσεις, οι ερευνητές συχνά μαγνητοφωνούν τις συνεντεύξεις που παίρνουν από τους συμμετέχοντες στην έρευνα έτσι ώστε να συλλεχθούν ακριβής απαντήσεις στις «ανοιχτές» ερωτήσεις. Κάθε ώρα μαγνητοφωνημένης συνέντευξης μπορεί να χρειαστεί τρεις με τέσσερις ώρες για να απομαγνητοφωνηθεί, γεγονός που μαρτυρεί ότι και αυτή η μέθοδος είναι χρονοβόρα και πολυδάπανη (Steckler et al., 1992).

*Συνδυασμός ποσοτικής – ποιοτικής μεθόδου.* Πολλοί επιστήμονες αναφέρουν ότι οι σκοποί των δύο μεθόδων αξιολόγησης, της ποσοτικής και της ποιοτικής, είναι τόσο διαφορετικοί ώστε δεν μπορεί να είναι εφικτή ή επιθυμητή η συνδυασμένη χρήση τους (Noblitt & Hare, 1988; Steckler, 1989). Αντίθετα, οι Reichardt και Cook (1979), υποστηρίζουν ότι είναι δυνατό οι δύο μέθοδοι να ενσωματωθούν σε μία. Συγκεκριμένα ανέφεραν ότι κάθε μέθοδος βασίζεται σε διαφορετικές υποθέσεις και διαθέτει δυνατά στοιχεία που μπορούν να αντισταθμίσουν τους περιορισμούς της άλλης. Ενισχύοντας την άποψη αυτή, οι Steckler και συν. (1992) υποστηρίζουν ότι τα εκπαιδευτικά προγράμματα, είναι σύνθετα φαινόμενα τα οποία απαιτούν την εφαρμογή πολύπλοκων μεθόδων έτσι ώστε να κατανοηθούν και να αξιολογηθούν κατάλληλα. Το ζήτημα δεν είναι πλέον η επιλογή της ποσοτικής ή της ποιοτικής μεθόδου, αλλά το πως θα μπορούσαν αυτές να συνδυαστούν ώστε να παράγουν πιο αποτελεσματικές στρατηγικές αξιολόγησης (Steckler et al., 1992).

Οι Steckler και συν. (1992) αναφέρουν τέσσερις τρόπους με τους οποίους οι ποσοτικές και ποιοτικές μέθοδοι αξιολόγησης μπορούν να συνδυαστούν για την αξιολόγηση προγραμμάτων. Στην πρώτη πιθανή προσέγγιση οι ποιοτικές μέθοδοι χρησιμοποιούνται αρχικά για να βοηθήσουν στην ανάπτυξη των ποσοτικών μετρήσεων. Για παράδειγμα, είναι κοινή πρακτική πλέον η προσέγγιση των εμπλεκόμενων ομάδων πριν την ανάπτυξη των δομημένων ερωτηματολογίων. Στη δεύτερη προσέγγιση, η αξιολόγηση είναι κυρίως ποσοτική και τα ποιοτικά αποτελέσματα χρησιμοποιούνται για να βοηθήσουν στην ερμηνεία των ποσοτικών ευρημάτων. Το τρίτο μοντέλο είναι το αντίστροφο του δεύτερου, δηλαδή τα ποσοτικά αποτελέσματα χρησιμοποιούνται για την ερμηνεία των ποιοτικών ευρημάτων. Τέλος, η τέταρτη πιθανή προσέγγιση είναι όταν οι δύο μέθοδοι χρησιμοποιούνται εξίσου και παράλληλα. Όταν οι δύο μέθοδοι χρησιμοποιούνται εξίσου, συχνά τα ευρήματα της κάθε προσέγγισης χρησιμοποιούνται για να επικυρώσουν τα συνολικά ευρήματα της μελέτης. Έτσι, μελετητές και αξιολογητές αναλύουν τα αποτελέσματα της κάθε μεθόδου χωριστά και έπειτα αποφασίζουν εάν τα αποτελέσματα αυτά καταλήγουν στα ίδια συμπεράσματα. Εάν αυτό επιτυγχάνεται, τότε ενισχύεται η εμπιστοσύνη προς τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα της έρευνας - αξιολόγησης. Στην αντίθετη περίπτωση, οι αξιολογητές προσπαθούν να βρουν την αιτία που συνέβη αυτό και να καθορίσουν ποια από τα αποτελέσματα είναι τα πιο έγκυρα. Αυτή η διαδικασία καλείται τριγωνισμός των μεθόδων (Patton, 1990; Steckler, 1989; Steckler et al., 1992).

Η μέθοδος που ακολουθήθηκε στη αξιολόγηση του προγράμματος της παρούσας διατριβής ήταν το τέταρτο μοντέλο που αναφέρουν οι Steckler και συν. (1992) και αφορά στον συνδυασμό ποσοτικής και ποιοτικής αξιολόγησης. Με βάση το μοντέλο αυτό οι δύο μέθοδοι χρησιμοποιήθηκαν εξίσου και παράλληλα προκειμένου τα ευρήματα της κάθε μίας να επικυρώσουν τα συνολικά ευρήματα της έρευνας.



### III. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

#### *Δείγμα*

Στην έρευνα συμμετείχαν 37 μαθητές (23 αγόρια και 14 κορίτσια) δύο τμημάτων της Α΄ Γυμνασίου που προέρχονταν από ένα Γυμνάσιο της Αθήνας. Στα δύο τμήματα διδάχθηκε το διδακτικό αντικείμενο «Φυσική Κατάσταση» του βιβλίου του ΥΠΕΠΘ «Φυσική Αγωγή Α΄ Γυμνασίου – Βιβλίο Καθηγητή» (Γούδας και συν., 2006) το οποίο αποτελείται από 20 διδακτικές ώρες.

#### *Περιγραφή προγράμματος*

Το πρόγραμμα που αξιολογήθηκε αναφέρεται στην 5<sup>η</sup> ενότητα του βιβλίου φυσικής αγωγής για την Α΄ γυμνασίου του ΥΠΕΠΘ και αφορά στην ανάπτυξη της φυσικής κατάστασης των μαθητών. Η ενότητα αυτή του βιβλίου, έχει διαμορφωθεί δίνοντας έμφαση στην σύνδεση της άσκησης με την υγεία. Έτσι, η ενότητα «Το θέμα της ημέρας» αναφέρεται στην σύνδεση των φυσικών ικανοτήτων με την υγεία καθώς και στο πώς αυτές μπορούν να αναπτυχθούν κατάλληλα. Υπάρχουν παραδείγματα για το πώς ο μαθητής μπορεί να αξιολογήσει τον εαυτό του και να θέσει σχετικούς στόχους για βελτίωση. Επίσης έχουν συμπεριληφθεί δυο σχετικά θεωρητικά μαθήματα τα οποία συνδέονται με το βιβλίο του μαθητή (Γούδας και συν., 2006).

Επιπρόσθετα, στο βιβλίο δίνεται έμφαση στην διδασκαλία δεξιοτήτων ζωής, καθώς τα πλεονεκτήματα της διδασκαλίας των δεξιοτήτων ζωής μέσω της φυσικής αγωγής, όπως αυτά περιγράφηκαν στην ενότητα της ανασκόπησης της βιβλιογραφίας, είναι πολλά.. Έτσι ο συνδυασμός της διδασκαλίας δεξιοτήτων ζωής με την διδασκαλία αθλητικών δεξιοτήτων μπορεί να είναι πολύ εποικοδομητικός. Σ' αυτό το βιβλίο, όσον αφορά την ενότητα της φυσικής κατάστασης, έχουν συμπεριληφθεί πλάνα μαθημάτων τα οποία εστιάζονται στην διδασκαλία και στην χρήση δεξιοτήτων καθορισμού στόχων.

Το πρόγραμμα της ενότητας «Φυσική Κατάσταση» περιλάμβανε 20 μαθήματα και η διάρκεια εφαρμογής του ήταν 8 εβδομάδες. Το περιεχόμενο των μαθημάτων αναφέρονταν στην ανάπτυξη των βασικών παραγόντων της φυσικής κατάστασης που

συνδέονται με την υγεία, δηλαδή στην αερόβια αντοχή, στην δύναμη και στην ευλυγισία-ευκαμψία, καθώς και στην εκμάθηση της βασικής τεχνικής των ασκήσεων που χρησιμοποιήθηκαν για την ανάπτυξη των παραπάνω φυσικών ικανοτήτων. Πιο αναλυτικά, έπειτα από ένα εισαγωγικό μάθημα σχετικά με την δια βίου άσκηση για υγεία και τα οφέλη που προσφέρει, ακολούθησαν δύο μαθήματα αυτο-αξιολόγησης των μαθητών με το αμοιβαίο στυλ διδασκαλίας (Mosston & Ashworth, 2002), ένα για την δύναμη και ένα για την ευλυγισία. Στην συνέχεια πραγματοποιήθηκαν έξι μαθήματα ανάπτυξης της ευλυγισίας (α΄ μέρος) και της δύναμης των μαθητών, τα οποία υλοποιήθηκαν με το αμοιβαίο στυλ διδασκαλίας. Μετά το τέλος των μαθημάτων αυτών έγινε η δεύτερη αυτο-αξιολόγηση των μαθητών στις ίδιες δοκιμασίες με την πρώτη μέτρηση, με το αμοιβαίο στυλ διδασκαλίας, ολοκληρώνοντας έτσι το κομμάτι της δύναμης και το πρώτο μέρος της ευλυγισίας-ευκαμψίας.

Ακολούθησε το πρόγραμμα για την ανάπτυξη της αερόβιας ικανότητας, που ξεκίνησε με την αρχική αξιολόγηση των μαθητών στην δοκιμασία «παλίνδρομο τεστ αντοχής». Στην συνέχεια ακολούθησαν επτά μαθήματα που αφορούσαν στην ανάπτυξη της ευλυγισίας και της αερόβιας ικανότητας των μαθητών, τα οποία υλοποιήθηκαν με το στυλ του παραγγέλματος και του αυτοελέγχου. Μετά το τέλος των μαθημάτων αυτών πραγματοποιήθηκε η επανααξιολόγηση των μαθητών στις δοκιμασίες της αερόβιας ικανότητας και της ευλυγισίας-ευκαμψίας, ολοκληρώνοντας έτσι όλα τα στοιχεία του τομέα της φυσικής κατάστασης. Η ενότητα ολοκληρώθηκε με ένα θεωρητικό μάθημα στο θέμα «δια βίου άσκηση για υγεία». Η αναλυτική περιγραφή των πλάνων μαθημάτων και των συγκεκριμένων δραστηριοτήτων που χρησιμοποιήθηκαν περιέχονται στο βιβλίο φυσικής αγωγής για τον καθηγητή, της Α΄ γυμνασίου (Γούδας και συν., 2006).

### ***Διαδικασία εφαρμογής του προγράμματος***

Το πρόγραμμα πραγματοποιήθηκε στον χώρο του σχολείου όπου γίνεται το μάθημα της Φυσικής Αγωγής, από την ίδια την ερευνήτρια και κατά τις ώρες που πραγματοποιούνταν το μάθημα της φυσικής αγωγής των δύο τμημάτων της Α΄ τάξης σύμφωνα με το ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου.

Πριν την εφαρμογή του προγράμματος η ερευνήτρια πραγματοποίησε αναγνωριστικές επισκέψεις στα δύο τμήματα για να γνωριστεί με τους μαθητές, να εξοικειωθεί με το περιβάλλον της έρευνας και με τον τρόπο αυτό να αυξήσει την

εμπιστευσιμότητα και την φερεγγυότητα των ποιοτικών αποτελεσμάτων (Χασάνδρα & Γούδας, 2004). Στα μαθήματα στα οποία χρησιμοποιήθηκε το αμοιβαίο στυλ διδασκαλίας (αξιολόγηση και ανάπτυξη ευλυγισίας-δύναμης) οι μαθητές χωρίστηκαν σε ζευγάρια κατά βούληση. Στα μαθήματα αυτά της αξιολόγησης της δύναμης και της ευλυγισίας ο ένας μαθητής είχε το ρόλο του «βοηθού εξεταστή» και ο άλλος εκτελούσε την δοκιμασία. Σε κάθε μαθητή δόθηκε από την ερευνήτρια η ατομική Κάρτα Αξιολόγησης που υπάρχει στο βιβλίο της Α΄ Γυμνασίου την οποία συμπλήρωνε ο βοηθός εξεταστή καθώς παρατηρούσε τον συμμαθητή του να εκτελεί τη δοκιμασία. Μετά το τέλος των δοκιμασιών, ο κάθε μαθητής συμπλήρωσε το στόχο του για την επόμενη μέτρηση.

Στα μαθήματα ανάπτυξης της δύναμης και της ευλυγισίας τα οποία πραγματοποιήθηκαν με το αμοιβαίο στυλ διδασκαλίας, κάθε ζευγάρι μαθητών είχε στη διάθεσή του μια φωτοτυπία της σχετικής κάρτας που υπάρχει στο βιβλίο της Α΄ Γυμνασίου με τα σημεία ελέγχου και τις σχετικές εικόνες των ασκήσεων που θα εκτελούσαν. Ο ένας μαθητής εκτελούσε ενώ ο άλλος τον παρατηρούσε και τον διόρθωνε αν ήταν αναγκαίο. Στη συνέχεια άλλαζαν ρόλους. Στα μαθήματα της δεύτερης ενότητας της ευλυγισίας, που πραγματοποιήθηκαν με το στυλ του αυτοελέγχου, ο κάθε μαθητής εκτελούσε τις ασκήσεις μόνος του, έχοντας μια φωτοτυπία της σχετικής κάρτας που υπάρχει στο βιβλίο της Α΄ Γυμνασίου, η οποία του είχε δοθεί από την ερευνήτρια και περιλάμβανε τα σκίτσα και τα σημεία ελέγχου των ασκήσεων που έπρεπε να εκτελέσει. Στα μαθήματα με την μέθοδο παραγγέλματος (ανάπτυξη αερόβιας ικανότητας) οι μαθητές εκτελούσαν όλοι μαζί το πρόγραμμα Α ή Β σύμφωνα με τις οδηγίες της ερευνήτριας.

### ***Περιγραφή ποσοτικών μετρήσεων***

*Δοκιμασία κοιλιακών.* «Κοιλιακοί από ύπτια θέση» (Γούδας και συν., 2006). Οι μαθητές από ύπτια θέση και με τα ισχία σε κάμψη, τα πόδια στο έδαφος και τα χέρια σταυρωμένα στο στήθος εκτελούσαν άρσεις του κορμού με την μέση να διατηρεί επαφή με το υπόστρωμα. Οι μαθητές εκτελούσαν συνεχόμενα, χωρίς διακοπή και η μέτρηση σταματούσε σε περίπτωση διακοπής της δοκιμασίας από το μαθητή λόγω κόπωσης ή σε περίπτωση μη σωστής εκτέλεσης της δοκιμασίας. Οι μαθητές εκτέλεσαν την δοκιμασία μία φορά και ο αριθμός των σωστά εκτελεσμένων

προσπαθειών τους αποτέλεσε το σκορ τους στη δοκιμασία της δύναμης των κοιλιακών.

*Δοκιμασία κάμψεων.* «Κάμψεις με στήριξη στα γόνατα» (Safrit, 1995): Οι μαθητές έρχονταν σε θέση γονάτισης με στήριξη στις παλάμες, οι οποίες βρίσκονταν πάνω από τους ώμους και με άνοιγμα λίγο μεγαλύτερο απ' αυτό των ώμων, τα πέλματα «δεμένα» και τις κνήμες να σχηματίζουν γωνία  $45^{\circ}$  με το έδαφος. Μια επανάληψη ήταν έγκυρη όταν οι μαθητές λυγίζαν τους αγκώνες μέχρι ο κορμός τους να έρθει απαλά σε επαφή με το έδαφος και στη συνέχεια τους τέντωναν δυναμικά μέχρι την αρχική θέση. Ο κορμός έπρεπε να βρίσκεται σε μια ευθεία χωρίς να πραγματοποιείται ταλάντωση της λεκάνης. Ο αριθμός των τεχνικά σωστών προσπαθειών, χωρίς περιορισμό στο χρόνο, αποτελούσε την επίδοση των μαθητών. Οι Jonshon και Nelson (όπως αναφέρεται στο Miller, 1998) αναφέρουν για τη συγκεκριμένη δοκιμασία λογική εγκυρότητα και υψηλή αξιοπιστία (.93).

*Δοκιμασία ευλυγισίας.* «Δίπλωση από εδραία θέση» (Safrit, 1995; Συμβούλιο της Ευρώπης, 1992): Οι μαθητές κάθονταν στην εδραία θέση τοποθετώντας τα πέλματά τους, χωρίς να φορούν παπούτσια, στην πλευρά ειδικού κουτιού στο πάνω μέρος του οποίου είχε τοποθετηθεί χάρακας. Από τη θέση αυτή οι μαθητές εκτελούσαν με αργό ρυθμό, χωρίς ταλάντωση και χωρίς να λυγίζουν τα γόνατα, δίπλωση προς τα εμπρός τοποθετώντας και τα δυο τους χέρια όσο πιο μακριά μπορούσαν πάνω στο χάρακα. Η επίδοση καταγράφονταν με ακρίβεια εκατοστού. Σε περίπτωση που τα χέρια δεν ήταν στην ίδια ένδειξη μετρούσε ο μέσος όρος. Οι μαθητές εκτέλεσαν δύο προσπάθειες και η καλύτερη αποτέλεσε το σκορ τους στη δοκιμασία της ευλυγισίας. Η εγκυρότητα της συγκεκριμένης δοκιμασίας είναι υψηλή (.80 - .90), όπως και η αξιοπιστία της (.70 και πάνω) (Safrit & Wood, 1995).

*Δοκιμασία αντοχής.* «Παλίνδρομο τρέξιμο» (Συμβούλιο της Ευρώπης, 1992). Οι μαθητές εκτέλεσαν την παλίνδρομη δοκιμασία αντοχής με την χρήση κασέτας με ηχητικά σήματα τα οποία καθόριζαν την ταχύτητα εκτέλεσης της δοκιμασίας. Χαράχθηκαν στο χώρο της δοκιμασίας δύο παράλληλες γραμμές σε απόσταση 20.83 μέτρων, η οποία προέκυψε από την προσαρμογή της απόστασης των 20 μέτρων μετά τον έλεγχο της ταχύτητας περιστροφής της κασέτας. Οι μαθητές, σε μικρές ομάδες, παρατάχθηκαν κατά μήκος της μιας γραμμής, σε απόσταση ενός μέτρου μεταξύ τους.

Με την έναρξη της δοκιμασίας, οι μαθητές κινούνταν ανάμεσα στις δύο γραμμές, έχοντας την υποχρέωση σε κάθε ηχητικό σήμα να πατάνε την γραμμή και αμέσως να κατευθύνονται τρέχοντας προς την απέναντι. Όταν ένας μαθητής αδυνατούσε να παρακολουθήσει την ταχύτητα τρεξίματος που επέβαλαν τα ηχητικά σήματα διέκοπτε την δοκιμασία. Το σκορ του κάθε μαθητή στην συγκεκριμένη δοκιμασία ήταν ο αριθμός των διαδρομών των 20.83 μέτρων που εκτέλεσε.

### *Περιγραφή ποιοτικής αξιολόγησης*

Για την ποιοτική - ερμηνευτική αξιολόγηση πραγματοποιήθηκαν προσωπικές συνεντεύξεις των μαθητών οι οποίες περιλάμβαναν 13 ερωτήσεις (βλέπε Παράρτημα) σχετικά με τις εξής διαστάσεις της παρακίνησης των μαθητών: συμμετοχή, προσπάθεια, διασκέδαση, ευχαρίστηση, άγχος-στρες, ικανότητα, επιτυχία, καθώς και ερωτήσεις σχετικά με την αποτελεσματικότητα του προγράμματος όπως την δυσκολία του, σχόλια για τις δοκιμασίες, σχόλια για τα στυλ διδασκαλίας, για τις εστίες ελέγχου συμπεριφοράς, και την εμπειρία από προηγούμενα προγράμματα φυσικής κατάστασης. Συνολικά πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις με 20 μαθητές. Η συνέντευξη δοκιμάστηκε πιλοτικά από την ερευνήτρια σε δύο μαθητές και έγιναν οι απαιτούμενες αλλαγές στις ερωτήσεις. Η επιλογή των μαθητών που έδωσαν συνέντευξη έγινε με κριτήριο να ακουστούν όλες οι απόψεις μαθητών που διέφεραν σε σχέση με παράγοντες όπως η συμπεριφορά, η συμμετοχή και η επίδοση. Η διάρκεια κάθε συνέντευξης ήταν περίπου 20 λεπτά και οι ερωτήσεις γίνονταν με την σειρά που παρουσιάζονται στο παράρτημα. Εκτός των βασικών ερωτήσεων γίνονταν επιμέρους διευκρινιστικές ερωτήσεις, προκειμένου να εκμαιευθούν περαιτέρω απαντήσεις από τους μαθητές.

### *Διαδικασία Μέτρησης*

Οι ποσοτικές μετρήσεις με την χρήση των δύο δοκιμασιών για την δύναμη (κοιλιακοί και κάμπεις) και την δοκιμασία της αντοχής πραγματοποιήθηκαν δύο φορές, πριν την έναρξη και μετά το τέλος του προγράμματος. Η δοκιμασία της ευλυγισίας πραγματοποιήθηκε τρεις φορές. Μετά την αρχική μέτρηση πριν την έναρξη του προγράμματος, πραγματοποιήθηκαν άλλες δύο μετρήσεις, μία στην μέση και μία μετά το τέλος του προγράμματος. Ο λόγος για τον οποίο στην ευλυγισία πραγματοποιήθηκαν δύο επαναμετρήσεις ήταν ότι στο διδακτικό αντικείμενο «Φυσική Κατάσταση» του βιβλίου της Α΄ Γυμνασίου, η ευλυγισία αναπτύσσεται σε

δύο αυτόνομα τμήματα, το ένα από τα οποία διδάσκεται παράλληλα με την δύναμη και το άλλο παράλληλα με την αντοχή. Μετά το τέλος της εφαρμογής του προγράμματος πραγματοποιήθηκαν οι συνεντεύξεις των μαθητών.

### *Σχεδιασμός της έρευνας*

Ο σχεδιασμός της έρευνας περιλάμβανε τον συνδυασμό ποσοτικής και ποιοτικής αξιολόγησης (Steckler et al., 1992). Σε σχέση με την ποσοτική αξιολόγηση, ο σχεδιασμός της έρευνας περιλάμβανε μία πειραματική ομάδα στην οποία εφαρμόστηκε το πρόγραμμα «Φυσική Κατάσταση» του βιβλίου φυσικής αγωγής του ΥΠΕΠΘ για τον καθηγητή, της Α΄ γυμνασίου και περιλάμβανε συγκρίσεις εντός της ομάδας, με μετρήσεις πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος. Για την ευλυγισία πραγματοποιήθηκε και μια ενδιάμεση μέτρηση. Εξαρτημένες μεταβλητές της έρευνας ήταν οι επιδόσεις των μαθητών στις δοκιμασίες των κοιλιακών, των κάμψεων, της ευλυγισίας και του παλίνδρομου τρεξίματος.

Σε σχέση με την ποιοτική αξιολόγηση, μετά το τέλος της εφαρμογής του προγράμματος πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις από 20 μαθητές με 13 ερωτήσεις οι οποίες αξιολόγησαν παράγοντες που συνδέονται με τα κίνητρα συμμετοχής των μαθητών στο πρόγραμμα και τις αντιλήψεις τους σχετικά με την αποτελεσματικότητα του προγράμματος.

### *Αναλύσεις δεδομένων*

*Ποσοτικές αναλύσεις.* Η επίδραση του προγράμματος στις εξαρτημένες μεταβλητές της δύναμης των κοιλιακών και των κάμψεων και της αντοχής εξετάστηκε με τη χρήση του t-test με ζευγαρωτές παρατηρήσεις. Η επίδραση του προγράμματος στην εξαρτημένη μεταβλητή της ευλυγισίας εξετάστηκε με την χρήση ανάλυσης διακύμανσης με επαναλαμβανόμενες μετρήσεις.

*Ποιοτικές αναλύσεις.* Τα ποιοτικά δεδομένα που συλλέχθηκαν με τις συνεντεύξεις των μαθητών αναλύθηκαν με την μέθοδο της θεματικής ανάλυσης (Boyatzis, 1998). Η θεματική ανάλυση έχει χρησιμοποιηθεί σε προηγούμενες έρευνες στην Ελλάδα στο χώρο της άσκησης, της φυσικής αγωγής και του αθλητισμού (Αβραμίδου, Γούδας, & Πιντζοπούλου, 1999; Ζάνου, Χασάνδρα, & Γούδας, 2001; Hassandra, Goudas, Chroni, 2003). Δύο κριτές αναγνώρισαν ανεξάρτητα θέματα στις

συνεντεύξεις και κατέταξαν τα θέματα σε κατηγορίες. Διαφωνίες σχετικά με την κατάταξη αντιμετωπίστηκαν με συζήτηση μέχρι να υπάρξει κοινή αποδεκτή κατάταξη.

## IV. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

### *Ποσοτικές αναλύσεις*

Αρχικά υπολογίστηκαν οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των εξαρτημένων μεταβλητών της έρευνας τα οποία παρουσιάζονται στον Πίνακα 1. Στην συνέχεια πραγματοποιήθηκαν οι κύριες αναλύσεις που παρουσιάζονται στην συνέχεια.

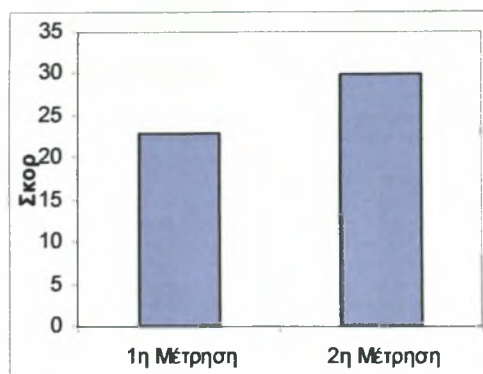
**Πίνακας 1.** Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των εξαρτημένων μεταβλητών της έρευνας

| Εξαρτημένη μεταβλητή | 1 <sup>η</sup> μέτρηση |           | 2 <sup>η</sup> μέτρηση |           | 3 <sup>η</sup> μέτρηση |           |
|----------------------|------------------------|-----------|------------------------|-----------|------------------------|-----------|
|                      | <i>M</i>               | <i>SD</i> | <i>M</i>               | <i>SD</i> | <i>M</i>               | <i>SD</i> |
| Κοιλιακοί            | 22.92                  | 8.07      | 29.76                  | 17.14     | -                      | -         |
| Κάμψεις              | 21.19                  | 13.79     | 25.97                  | 13.99     | -                      | -         |
| Ευλυγισία            | 14.49                  | 6.23      | 16.89                  | 6.76      | 17.41                  | 6.93      |
| Παλίνδρομο τρέξιμο   | 32.69                  | 19.14     | 37.71                  | 21.35     | -                      | -         |

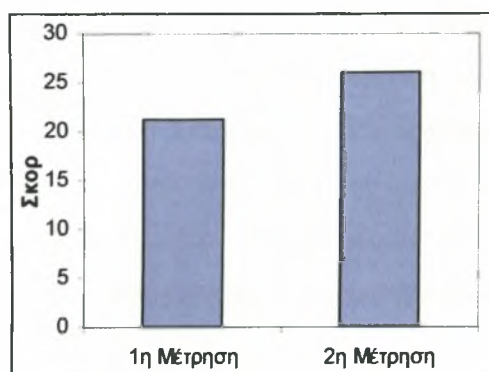
Χρησιμοποιήθηκε ανάλυση t-test με ζευγαρωτές παρατηρήσεις για να αποδεχθούμε ή να απορρίψουμε την μηδενική υπόθεση αριθμός 1. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε σημαντική διαφορά μεταξύ αρχικής και τελικής μέτρησης,  $t_{(36)} = -3.05$ ,  $p < .01$ ,  $d = .51$ , στην δοκιμασία των κοιλιακών (Σχήμα 1). Οι μαθητές, δηλαδή, βελτίωσαν την απόδοσή τους στην δοκιμασία των κοιλιακών μετά την εφαρμογή του προγράμματος (ποσοστό βελτίωσης 29.84%).

Χρησιμοποιήθηκε ανάλυση t-test με ζευγαρωτές παρατηρήσεις για να αποδεχθούμε ή να απορρίψουμε την μηδενική υπόθεση αριθμός 2. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε σημαντική διαφορά μεταξύ αρχικής και τελικής μέτρησης,  $t_{(35)} = -3.63$ ,  $p < .001$ ,  $d = .34$ , στην δοκιμασία των κάμψεων (Σχήμα 2). Οι μαθητές, δηλαδή, βελτίωσαν την απόδοσή τους στην δοκιμασία των κάμψεων μετά την εφαρμογή του προγράμματος (ποσοστό βελτίωσης 22.5%).





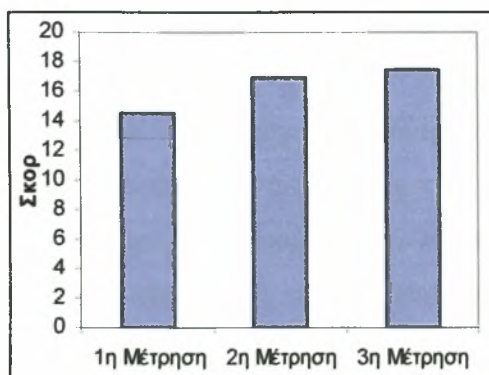
**Σχήμα 1.** Σκορ των μαθητών στην δοκιμασία των κοιλιακών στις δύο μετρήσεις της έρευνας



**Σχήμα 2.** Σκορ των μαθητών στην δοκιμασία των κάμψεων στις δύο μετρήσεις της έρευνας

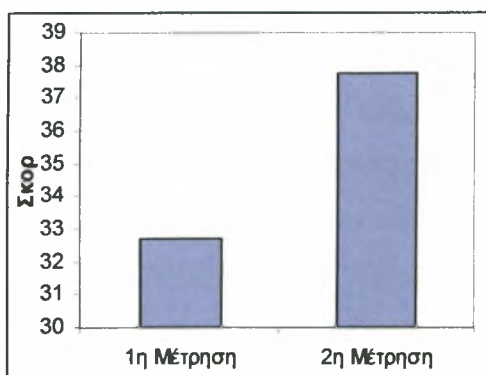
Χρησιμοποιήθηκε ανάλυση διακύμανσης με επαναλαμβανόμενες μετρήσεις για να αποδεχθούμε ή να απορρίψουμε την μηδενική υπόθεση αριθμός 3. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε σημαντικές διαφορές μεταξύ των τριών μετρήσεων,  $F_{(2, 35)} = 18.71$ ,  $p < .001$ , partial  $\eta^2 = .52$ , στην δοκιμασία της ευλυγισίας. Οι επιμέρους ζευγαρωτές συγκρίσεις με το Bonferroni test, έδειξαν σημαντικές διαφορές στην δοκιμασία της ευλυγισίας μεταξύ πρώτης και δεύτερης μέτρησης ( $p < .001$ ,  $d = .37$ ), μεταξύ πρώτης και τρίτης μέτρησης ( $p < .001$ ,  $d = .44$ ) και μη σημαντική διαφορά μεταξύ δεύτερης και τρίτης μέτρησης ( $p = .17$ ) (Σχήμα 3). Οι μαθητές, δηλαδή, βελτίωσαν την απόδοσή τους στην δοκιμασία της ευλυγισίας μετά την εφαρμογή του πρώτου μέρους του προγράμματος (ποσοστό βελτίωσης 16.6%) και διατήρησαν αυτή

την βελτίωση μέχρι το τέλος του δεύτερου μέρους παρουσιάζοντας μια μικρή μη σημαντική βελτίωση (ποσοστό βελτίωσης 3.1%).



**Σχήμα 3.** Σκορ των μαθητών στην δοκιμασία της ευλυγισίας στις τρεις μετρήσεις της έρευνας

Χρησιμοποιήθηκε ανάλυση t-test με ζευγαρωτές παρατηρήσεις για να αποδεχθούμε ή να απορρίψουμε την μηδενική υπόθεση αριθμός 4. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε σημαντική διαφορά μεταξύ αρχικής και τελικής μέτρησης,  $t(34) = -4.82, p < .001, d = .25$ , στην δοκιμασία του παλίνδρομου τρεξίματος (Σχήμα 4). Οι μαθητές, δηλαδή, βελτίωσαν την απόδοσή τους στην δοκιμασία του παλίνδρομου τρεξίματος μετά την εφαρμογή του προγράμματος (ποσοστό βελτίωσης 16.4%).



**Σχήμα 4.** Σκορ των μαθητών στην δοκιμασία του παλίνδρομου τρεξίματος στις δύο μετρήσεις της έρευνας

### *Ποιοτικές αναλύσεις*

Η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων που συλλέχτηκαν από τις συνεντεύξεις των μαθητών πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης (Boyatzis, 1998) η οποία αποτελεί μια διαδικασία κωδικοποίησης των πληροφοριών που

συλλέγονται με ποιοτικές μεθόδους έρευνας. Δύο κριτές αναγνώρισαν ανεξάρτητα θέματα στις συνεντεύξεις και κατέταξαν τα θέματα σε κατηγορίες. Διαφωνίες στην κατάταξη αντιμετωπίστηκαν με συζήτηση μέχρι να υπάρξει κοινή αποδεκτή κατάταξη.

Συνολικά αναγνωρίστηκαν και κατηγοριοποιήθηκαν 606 ανεξάρτητα θέματα τα οποία κατηγοριοποιήθηκαν σε δύο διαστάσεις, που προκαθορίστηκαν με βάση τις ερωτήσεις της συνέντευξης. Η πρώτη αφορούσε στην παρακίνηση των μαθητών και περιλάμβανε τους παράγοντες: συμμετοχή, προσπάθεια, ευχαρίστηση, διασκέδαση, άγχος-στρες, ικανότητα, επιτυχία, ενώ η δεύτερη στην αποτελεσματικότητα του προγράμματος και περιλάμβανε τους παράγοντες: δυσκολία, σχόλια για τις δοκιμασίες, σχόλια για στυλ διδασκαλίας, εστίες ελέγχου συμπεριφοράς και εμπειρία από προηγούμενα προγράμματα.

Τα αποτελέσματα της θεματικής ανάλυσης παρουσιάζονται αναλυτικά στους Πίνακες 2 και 3. Ο Πίνακας 2 περιλαμβάνει τα αποτελέσματα που αφορούν την διάσταση παρακίνηση των μαθητών και περιλαμβάνει τους επτά επιμέρους παράγοντες κωδικοποίησης καθώς και τις υποκατηγορίες κάθε παράγοντα, συνοδευόμενα από αντίστοιχα σχετικά αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις των μαθητών. Ο Πίνακας 3 περιλαμβάνει τα αποτελέσματα που αφορούν στην διάσταση αποτελεσματικότητα του προγράμματος και περιλαμβάνει τους έξι επιμέρους παράγοντες κωδικοποίησης καθώς και τις υποκατηγορίες κάθε παράγοντα, συνοδευόμενα από αντίστοιχα σχετικά αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις των μαθητών. Οι αριθμοί στις παρενθέσεις μετά από κάθε υποκατηγορία αφορούν στον αριθμό των αποσπασμάτων της κάθε υποκατηγορίας στο σύνολο των συνεντεύξεων των είκοσι μαθητών.

Στην συνέχεια παρουσιάζονται οι δύο διατάσεις και οι επιμέρους παράγοντες κωδικοποίησης, συνοδευόμενες από τον αριθμό των αποσπασμάτων του κάθε παράγοντα και αντιπροσωπευτικά αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις.

**Πίνακας 2.** Αποτελέσματα θεματικής ανάλυσης στην διάσταση παρακίνηση των μαθητών

| Παράγοντες | Υποκατηγορίες | Αποσπάσματα   |
|------------|---------------|---|
| Συμμετοχή  | Σε όλα (9/20) | «Σε όλα. Δεν έλειψα», «Δεν έχω χάσει κανένα μάθημα» |

|  |   |
|--|---|
| <p>Διαφοροποίηση συμμετοχής λόγω συμμετοχής φίλων (7/20)</p>             | <p>«...άμα συμμετείχαν 2 άτομα, εγώ θα ένιωθα κάπως διαφορετικά από τους άλλους και...μπορεί να επηρεαζόμουν και να μη συμμετείχα», «Απλά, άμα δε συμμετείχαν οι φίλοι μου, ούτε εγώ».</p>                                      |
| <p>Διαφοροποίηση συμμετοχής λόγω διάθεσης (2/20)</p>                     | <p>«...επειδή βαριόμουν, δεν είχα όρεξη, έλεγα «πονάει το πόδι μου».</p>  |
| <p>Διαφοροποίηση συμμετοχής λόγω περιεχομένου ασκήσεων (3/20)</p>        | <p>«Μερικές τις έκανα κοροϊδία, μερικές όχι, επειδή μερικές τις βαριόμουν και μερικές μου άρεσαν»</p>   |
| <p>Διαφοροποίηση συμμετοχής λόγω δυσκολίας (2/20)</p>                    | <p>«...βασικά δεν συμμετείχα πάντα στις δύσκολες... γιατί...για παράδειγμα πονούσα σε κάποιο σημείο, ή...είχα σωματικά προβλήματα...»</p>   |
| <p>Διαφοροποίηση συμμετοχής λόγω βαθμού/απουσιών (1/20)</p>              | <p>«...δε συμμετείχα τόσο επειδή το ήθελα, αλλά επειδή έπρεπε... επειδή φοβόμουν τις απουσίες και το βαθμό».</p>  |
| <p><b>Προσπάθεια</b> Διαφοροποίηση προσπάθειας λόγω διάθεσης (10/20)</p> | <p>«Προσπαθούσα ανάλογα με την διάθεση, δεν κοιτούσα αν ήταν εύκολο ή δύσκολο», «Έπαιζε ρόλο η διάθεσή μου. Γιατί αν ήταν να κάνω ασκήσεις που εγώ δε τις ήθελα, δεν μπορούσα να τις κάνω με το ζόρι γιατί δεν μου βγαίνει»</p> |
| <p>Διαφοροποίηση προσπάθειας λόγω δυσκολίας ασκήσεων (18/20)</p>         | <p>«Στις πιο δύσκολες ασκήσεις προσπαθούσα περισσότερο», Προσπαθούσα περισσότερο σε μια δύσκολη. Γιατί ήξερα ότι εκεί που πιεζόμουν, εκεί πρέπει να τα καταφέρω. Έβαζα στόχο να τα καταφέρω».</p>                               |

|  |   |
|--|---|
| <p>Διαφοροποίηση<br/>προσπάθειας λόγω<br/>προσπάθειας φίλων<br/>(4/20)</p>   | <p>«Η προσπάθειά μου εξαρτιόταν και από τους φίλους μου. Άμα βαριόντουσαν αυτοί, θα βαριόμουνα κι εγώ».</p>   |
| <p>Διαφοροποίηση<br/>προσπάθειας λόγω<br/>άποψης φίλων (2/20)</p>  | <p>«...εάν εγώ προσπάθησα πιο λίγο και οι άλλοι πιο πολύ, θα έβγαίνα η χαμένη, το χαζό παιδί της τάξης!»</p>  |
| <p>Διαφοροποίηση<br/>προσπάθειας λόγω<br/>περιεχομένου<br/>ασκήσεων (2/20)</p>                                     | <p>«Εξαρτάται. Αν μου άρεσε μια άσκηση...»</p>  |
| <p>Διαφοροποίηση<br/>προσπάθειας λόγω<br/>προσωπικής<br/>βελτίωσης (1/20)<br/>Ίση προσπάθεια σε<br/>όλα (1/20)</p> | <p>«Η προσπάθειά μου ανέβαινε κάθε φορά... και επειδή έβλεπα τα αποτελέσματα στα τεστ που κάναμε, προσπαθούσα κάθε φορά και πιο πολύ».</p>  |
| <p><b>Ευχαρίστηση</b> Γενική ευχαρίστηση<br/>λόγω του αντικειμένου<br/>της φυσικής αγωγής<br/>(2/20)</p>           | <p>«Γιατί είχαμε γυμναστική»</p>  |
| <p>Διαφοροποίηση<br/>ευχαρίστησης λόγω<br/>απόδοσης (10/20)</p>  | <p>«...όταν καμιά φορά δεν μπορούσα, νευρίαζα», «Ένιωθα άσχημα γιατί νόμιζα ότι μπορούσα κάτι παραπάνω να κάνω και εκείνη τη στιγμή δεν έβαζα όλες μου τις δυνατότητες».</p>              |
| <p>Διαφοροποίηση<br/>ευχαρίστησης λόγω<br/>περιεχομένου του<br/>προγράμματος (9/20)</p>                            | <p>«Το τρέξιμο δε μου άρεσε. Μου δημιουργούσε δυσάρεστα συναισθήματα μπορώ να πω», «Κάναμε ωραίες ασκήσεις, αυτά που δεν είχαμε κάνει στο δημοτικό, εε.....κάναμε καινούρια πράγματα»</p> |

- Διαφοροποίηση ευχαρίστησης λόγω ευχαρίστησης φίλων (6/20) «Έ ναι, καμιά φορά ναι. Γιατί λέω «οι άλλοι είναι δυσαρεστημένοι, γιατί εγώ είμαι ευχαριστημένη;».
- Διαφοροποίηση ευχαρίστησης λόγω αντίδρασης των άλλων (3/20) «...πχ στα πουσ-απς δεν μπορούσα να τα κάνω και τόσο καλά και... με στεναχωρούσε γιατί μου έλεγαν...με κοροϊδεύουν τα παιδιά»
- Διαφοροποίηση ευχαρίστησης λόγω διάθεσης (4/20) «Άμα δεν είχα καλή διάθεση, έλεγα «Πανωραία, αφού δεν έχεις καλή διάθεση γιατί να ζοριστείς;». Με το ζόρι εγώ δεν κάνω ποτέ τίποτα. Μ' αρέσει, δεν μ' αρέσει, με το ζόρι δεν μπορώ να κάνω κάτι που δεν το θέλω εγώ».
- Διαφοροποίηση ευχαρίστησης λόγω προσωπικής βελτίωσης (3/20) «Γιατί βελτιώθηκα περισσότερο, είχα περισσότερη αντοχή από πριν ξεκινήσουμε να κάνουμε ασκήσεις και ήθελα να βελτιωθώ περισσότερο»
- Διαφοροποίηση ευχαρίστησης λόγω απόκτησης γνώσεων (1/20) «Μ' αρέσει να συμμετάσχω γιατί και αποκτάω γνώσεις, και αργότερα θα μπορώ να κάνω γυμναστική μόνος μου, θα μπορώ να τα καταφέρω χωρίς τόσο πολύ βοήθεια όση μου δίνει ο καθηγητής».
- Διαφοροποίηση ευχαρίστησης λόγω ύπαρξης ελεύθερου χρόνου για παιχνίδι (4/20) «Δηλαδή αν είχες δυσάρεστα συναισθήματα ήταν μόνο και μόνο γιατί ήθελες να παίζεις; - Ναι, μερικές φορές».
- Διασκέδαση** Διασκέδαση σε όλα τα μαθήματα (4/20) «Σε όλα... ...δεν υπάρχει μάθημα που να βαριέσαι στη γυμναστική».

- Διαφοροποίηση διασκέδασης λόγω περιεχομένου ασκήσεων (9/20) «...πχ όταν κάναμε ευλυγισία... δε διασκέδαζα. Ήταν μόνο να κάνουμε μέτρημα, δε μ' άρεσε».
- Διαφοροποίηση διασκέδασης λόγω ελεύθερου χρόνου για παιχνίδι (7/20) «Ε, να 'χαμε πιο πολύ χρόνο να παίζουμε».
- Διαφοροποίηση διασκέδασης λόγω απόδοσης (8/20) «Να τα ήξερα όλα...να μου έλεγαν ...η κυρία, όλοι αυτοί και οι δάσκαλοι, να μου έλεγαν «μπράβο»...εντάξει, θα χαιρόμουνα πάρα πολύ».
- Διαφοροποίηση διασκέδασης λόγω δυσκολίας ασκήσεων (4/20) «Θα ήθελα να είναι τα μαθήματα...να περιέχουν ασκήσεις κάπως πιο... να μη χρειάζεται να κάνεις μεγάλο κόπο, βασικά σχεδόν σε όλες τις ασκήσεις χρειάζεται μεγάλο κόπο για να τις καταφέρεις, αλλά ... αλλά προτιμώ κάπως στο μέτριο προς το πιο εύκολο..»
- Διαφοροποίηση διασκέδασης λόγω κόπωσης (3/20) «Ότι... ε.. βασιζόντουσαν κυρίως στη συνεργασία με τον άλλον, οπότε...μπορούσα κιόλας να μιλήσω με φίλους μου ας πούμε. Και το διασκέδαζα πιο πολύ από το να...λαχανιάζω και να...μη μπορώ να μιλήσω καθόλου».
- Διαφοροποίηση διασκέδασης λόγω διάθεσης (1/20) «Εάν είχαμε μαθηματικά και γράφαμε τεστ και την επόμενη ώρα είχαμε γυμναστική, θα μου φαινότανε...θα έλεγα «μμ, εγώ δεν κάνω, δε θέλω, δε.. δε..», η όρεξή μου είναι πολύ...φαίνεται, όταν έχω όρεξη αρχίζω, κάνω...»

- Διαφοροποίηση  
διασκέδασης λόγω  
διάθεσης καθηγητή  
φυσικής αγωγής (1/20) «Θέλω τα μαθήματα ας πούμε να είναι ευχάριστα, να είναι και οι δάσκαλοι ευχάριστοι για να με εμπνέει και μένα. Γιατί άμα είναι μια δασκάλα έτσι..(δείχνει βαριεστημένη) και εμείς να είμαστε χαρούμενοι, ε τί μπορώ να κάνω; Γιατί βλέποντας και κάνοντας την κυρία μαθαίνεις. Γιατί άμα βλέπεις την κυρία στεναχωρημένη δεν μπορείς να κάνεις τίποτα».
- Διαφοροποίηση  
διασκέδασης λόγω  
διασκέδασης φίλων  
(1/20) «Σε κάποια μαθήματα που φέρανε αντιρρήσεις οι φίλοι μου, λέω «να φέρω εγώ αντίρρηση, δε θα ήταν ούτε καλό για την κυρία που προσπαθεί να μας .. εε.. να μας επιδείξει αυτό το πρόγραμμα» και.. εντάξει, είπα και εγώ μια φορά, δυο φορές..»
- Διαφοροποίηση  
διασκέδασης λόγω  
χρήσης φωτοτυπιών  
(1/20) «Εμένα το πιο πολύ που δε διασκέδαζα ήταν που κάναμε... τις φωτοτυπίες, ναι. Και εντάξει, δεν μου άρεσε πολύ, ενώ αν τα κάναμε πιο ελεύθερα, πιο ελεύθερα θα μου άρεσε πιο πολύ».
- Άγχος -  
Στρες** Καθόλου άγχος (6/20) «Γενικά στο μάθημα, όχι μόνο στα τεστ, γενικά, οτιδήποτε, υπήρχε κάτι που να σε άγχωνε; Το πιο απλό πράγμα. – Όχι!»
- Διαφοροποίηση  
άγχους λόγω  
αντίληψης ικανότητας  
επιτυχίας (12/20) «Σε κάποιες ασκήσεις είχα λίγο άγχος επειδή δεν τα κατάφερα πολύ, αλλά είχα μια προσπάθεια και είχα πολύ άγχος». «Τι σε άγχωνε πιο πολύ, η προσωπική αποτυχία ότι δε θα τα καταφέρεις εσύ ή η αντίδραση των φίλων σου απέναντι σε σένα; - Ότι δε θα τα καταφέρω εγώ».



## Ικανότητα

- Διαφοροποίηση άγχους λόγω αντίδρασης συμμαθητών (11/20) «Πιο πολύ η αντίδραση των συμμαθητών μου, γιατί εδώ πέρα τα παιδιά με ενοχλούνε λιγάκι, για παράδειγμα σε κοροϊδεύουν ...»
- Διαφοροποίηση άγχους λόγω γνώσης αντικειμένου (6/20) «Ήθελα απλά την πρώτη φορά να δω πως είναι. Εκεί πέρα φοβόμουνα λίγο για το πως θα ήταν, αλλά όχι. Μετά που το έμαθα δεν είχα πρόβλημα».
- Πρόθεση συμμετοχής σε όλα τα μαθήματα ανεξαρτήτως από την αίσθηση ικανότητας (17/20) «Σε όλα....ε, για να προσπαθήσω κι εγώ, να μην είμαι μόνο στα καλά, στα εύκολα. Να πάω και στα δύσκολα».
- Διαφοροποίηση πρόθεσης συμμετοχής ανάλογα με την αίσθηση ικανότητας (3/20) «Σε αυτά που ένιωθα πιο ικανή, γιατί σε άλλα που, ξέρω εγώ, δεν τα έβλεπα πολύ ωραία και που δεν μ' άρεσαν εμένα, δεν τα είχα καταφέρει..»
- Το πρόγραμμα ήταν σύμφωνο με τις ικανότητές τους (9/20) «Ναι, ναι.... δύσκολα δε θεώρησα κάτι, ούτε εύκολα».
- Το πρόγραμμα δεν ήταν πάντα σύμφωνο με τις ικανότητές τους (11/20) «.. βασικά θα το χαρακτήριζα...δύσκολο. Υπήρχαν ασκήσεις όπως τα πους-απς που δεν είχα κάνει σχεδόν ποτέ μου, που τα θεωρούσα πάρα πολύ δύσκολο και πραγματικά είναι δύσκολο για κάποιον αγύμναστο».
- Γενική βελτίωση φυσικής κατάστασης (6/20) «Ε, γενικώς στη φυσική μου κατάσταση»

|                 |   |  |
|-----------------|---|--|
|                 | Βελτίωση ικανοτήτων στη δύναμη (9/20)                 | «Νιώθω πιο καλή στη δύναμη.. Εντάξει δεν πονάω όταν .... Κάνω ασκήσεις βασικά και στο σπίτι μου, μου βάζει ο αδερφός και κάνω. Εντάξει δεν πονάω τόσο πολύ όσο πρώτα που μου έβαζε και πονούσα ολόκληρη».                    |
|                 | Βελτίωση ικανοτήτων στην αντοχή (12/20)               | «Εε.. νιώθω στο παλίνδρομο.. τεστ, γιατί τη δεύτερη φορά τα πήγα καλύτερα...γι' αυτό».   |
| <b>Επιτυχία</b> | Καμία βελτίωση ικανοτήτων (1/20)                      | «Δεν ένοιωσα και πάρα πολύ καλύτερα, επειδή δεν το ήθελα πολύ κι ο ίδιος...»   |
|                 | Προσωπική βελτίωση (15/20)                            | «Όταν βελτιωνόμουν μέρα με τη μέρα. Γιατί...σε μια άσκηση όταν θέλει κάποιος να βελτιωθεί δεν πρέπει να κοιτά την απόδοση των άλλων αλλά τη δική του».   |
|                 | Προσωπική βελτίωση και νίκη επί των συμμαθητών (5/20) | «Ε, .... και τα δύο μπορώ να πω. Θα ένιωθα επιτυχημένος επειδή κατάφερα να βελτιωθώ κατά πολύ σε κάτι το οποίο είχαμε κάνει, και αποτυχημένος επειδή ..... θα ήθελα να τους δείξω ότι δεν είναι μονάχα όποιος έχει το σώμα!» |

**Πίνακας 3.** Αποτελέσματα θεματικής ανάλυσης στην διάσταση αποτελεσματικότητα του προγράμματος

| Παράγοντες                   | Υποκατηγορίες                                 | Αποσπάσματα  |
|------------------------------|---|--|
| <b>Δυσκολία προγράμματος</b> | Σε γενικές γραμμές δεν τους δυσκόλεψε (16/20) | «Δεν με δυσκόλεψαν, όχι, καθόλου».                     |
|                              | Σε γενικές γραμμές τους δυσκόλεψε (4/20)      | «Ναι με δυσκόλεψε λίγο, αλλά τώρα είναι πολύ καλύτερα» |

|                                      |   |  |
|--------------------------------------|---|--|
| Κύρια δυσκολία στη δύναμη (12/20)    | «Οι προπονήσεις στα πους-απς... γενικώς δεν τα πολύ πάω. Δεν τα πάω καλά μαζί τους, οπότε... Ήξερα ότι προσπαθώ εγώ να ...το κάνω για τον εαυτό μου, αλλά.....με δυσκόλευε, πάντοτε».                       |  |
| Κύρια δυσκολία στην αντοχή (6/20)    | «Και εκεί λίγο. Κουράστηκα πάρα πολύ!»  |  |
| Κύρια δυσκολία στην ευλυγισία (8/20) | «Πιο πολύ...η ευλυγισία, γιατί ήταν μερικά πράγματα...καθόμασταν κάτω, να μας σηκώνει ο άλλος τα πόδια, εντάξει δεν αντέχαμε μερικές φορές και νομίζαμε ότι δε θα τα καταφέρουμε και εμείς δεν μπορούμε...» |  |
| Σχόλια για τις δοκιμασίες            | Καθόλου άγχος στα τεστ (7/20)   | «Όχι, καθόλου».  |
|                                      | Άγχος στην ιδέα του τεστ (11/20)  | «Με άγχωνε ναι! Με άγχωνε πάρα πολύ!»  |
|                                      | Άγχος κατά την διάρκεια του τεστ (7/20)   | «Εννοείται, ναι! Ένιωθα πάρα πολύ. Αλλά μετά στο τέλος ηρεμούσα και την επόμενη φορά δεν είχα τόσο άγχος όσο την πρώτη φορά γιατί το ήξερα.  |
|                                      | Δυσκολία στο τεστ Δύναμης (6/20)  | «...Όσο για τις κάμψεις και τη δύναμη, ήτανε ...πολύ...εε.. κουραστικό από την άποψη ότι κάθε φορά πρέπει να το κάνεις μέχρι τέλους..»   |
|                                      | Δυσκολία στο τεστ Αντοχής (4/20)  | «Στα τεστ με δυσκόλεψε βέβαια πάρα πολύ το παλίνδρομο γιατί...όταν έτρεχες πολύ και κουραζόσουν και σταματούσες μετά, ένιωθες πόνο.. εδώ..(δείχνει το στήθος του)...και πονούσες πολύ και ένιωθες ότι είσαι αγύμναστος...» |

|  |  |
|--|--|
| Δυσκολία στο τεστ Ευλυγισίας (9/20)                                  | «Ναι, το κουτί...το χειρότερό μου...Γιατί δεν μπορούσα, δηλαδή με πόναγαν και τα πόδια μου, και δεν μπορούσα καθόλου να κάνω και ...με κοιτάγανε κι όλοι...»   |
| Καθόλου δυσκολία στα τεστ (1/20)                                     | «Εύκολα όλα και ωραία, εντάξει». «Όχι καθόλου»   |
| Γενικά δυσκολία στα τεστ (2/20)                                      | «...με δυσκόλεψαν λίγο, αλλά επειδή ήξερα ότι είναι για το καλό μου, ....»   |
| Πιο ενδιαφέρον το Παλίνδρομο τεστ Αντοχής (14/20)                    | «Το παλίνδρομο! Α, καλά, αυτό ήθελα να το συνεχίσω μέχρι που να τελειώσουμε» «Το παλίνδρομο... ήταν ένα τεστ πολύ μεγάλης αντοχής. Δηλαδή καθόριζε πόσο μπορείς να τρέξεις...και μπορεί να μου χρειαστεί καμιά φορά»   |
| Πιο ενδιαφέρον το τεστ Δύναμης (2/20)                                | «...στη δύναμη κάναμε κοιλιακούς και πους-άπς...», «Ναι, μου άρεσαν πάρα πολύ. Όχι όμως με το κουτί....»   |
| Πιο ενδιαφέρον το τεστ Ευλυγισίας (4/20)                             | «Αυτό με το κουτί... Ναι. Αυτό μου άρεσε πολύ!»  |
| Τεστ ως μέσο ελέγχου προσωπικής βελτίωσης (19/20)                    | «...το τεστ...και σαν κάτι που έπρεπε να δείξω την απόδοσή μου, αλλά και σαν κάτι που έπρεπε να δω πόσο βελτιώθηκα. Γιατί με το κουτί, πχ την πρώτη φορά πόσο έκανα; Έκανα...7, την άλλη φορά έκανα 8, και την 3 <sup>η</sup> έκανα 9. Αυτό...με ευχαρίστησε πολύ» |
| Τεστ ως μέσο ελέγχου προσωπικής βελτίωσης αλλά και διαγώνισμα (1/20) | «Ήθελα να δω εάν έχω βελτιωθεί εγώ γιατί... και για το βαθμό βέβαια γιατί δεν μπορώ να πάρω σε κάτι που έχω πάει καλά και να μου βάλει ο άλλος...ξέρω εγώ 3, ε όχι και 3, κάτω απ' τη βάση, 10-9...»   |

|                                    |  |   |
|------------------------------------|--|---|
|                                    | <p>Η παρουσία των συμμαθητών μου στα τεστ με ενοχλούσε (5/20)</p>      | <p>«Ναι, με πειράζει πάρα πολύ!»</p>  |
|                                    | <p>Η παρουσία των συμμαθητών μου στα τεστ δεν με ενοχλούσε (15/20)</p> | <p>«Δεν το λάμβανα υπόψη μου γιατί το έκανα για μένα. Και μπορεί να έλεγε κάποιος κάτι κακό για μένα, ότι δεν κάνω σωστά, αλλά ήτανε συμβουλή να το κάνω καλύτερα, δεν είναι προσβολή».</p>   |
| <p><b>Σχόλια για τη μέθοδο</b></p> | <p>Προτιμώ αυτή την μέθοδο (13/20)</p>                                 | <p>«Αυτό ήταν ωραίο, γιατί...αυτό μας δείχνει ότι.. μας εμπιστεύτεσε. Και σκεφτόμαστε ότι «μας έχουν εμπιστοσύνη για να μας αφήσουνε να κάνουμε κάτι μόνοι μας και να μας διορθώσουνε». Γιατί στο δημοτικό μας είχαν με το λουράκι: «πηγαίνετε λίγο πιο κει παρακαλώ, κάντε το ένα, κάντε τ' άλλο». Ενώ τώρα μας δείχνετε εμπιστοσύνη που...ήτανε καλύτερο για μας»</p> |
|                                    | <p>Δεν προτιμώ αυτή την μέθοδο (7/20)</p>                              | <p>«Ε, ξέρω εγώ, λίγο...εμένα με διευκολύνει πιο πολύ να είναι απέναντι ο καθηγητής γιατί με τις φωτοτυπίες δε στα δείχνουν και πολύ καλά, πάρα πολύ καλά, όπως θα στα δείξει ο καθηγητής, αλλά εντάξει... Γιατί ο καθηγητής θα σου πει «πήγαινε εκεί», «αυτό το κάνεις λάθος». Η φωτοτυπία δεν μπορεί να σε ελέγξει...»</p>  |
|                                    | <p>Ο ρόλος του «βοηθού εξεταστή» με βοήθησε κάπου (15/20)</p>          | <p>«...καταλάβαινα και την προσπάθεια του καθηγητή να βοηθήσει το κάθε παιδί και αυτό πιστεύω ότι είναι καλό», «Ναι με βοήθησε. Γιατί έβλεπα εάν το κάνει σωστά, ώστε να το κάνω εγώ έτσι. Ναι, με βοήθησε».</p>  |

- Ο ρόλος του «βοηθού εξεταστή» δεν με βοήθησε κάπου (5/20) «Δεν το θεωρώ χρήσιμο πουθενά, πουθενά, πουθενά. Δεν θέλω να 'μαι εξεταστής, γιατί ας πούμε τι να εξετάσεις; Τον έναν και τον άλλον;»
- Ο ρόλος του «βοηθού εξεταστή» μου άρεσε (11/20) «Ωραίος!»
- Ο ρόλος του «βοηθού εξεταστή» δεν μου άρεσε (9/20) «Δε μου φαινόταν καθόλου ωραίο, γιατί ενώ εγώ πχ κοιτάγα εσάς και έλεγα «αυτό δεν το κάνεις σωστό» και επειδή δεν το κάνω σωστό, μου βάζατε και μένα ότι δεν το κάνω σωστό. Και...εντάξει, δεν μου άρεσε πολύ που κατακρίναμε τους φίλους μας.
- Τα σημεία ελέγχου-οι εικόνες με βοήθησαν (12/20) «Τις διάβαζα από κάτω, έλεγε όλα ξεκάθαρα και η εικόνα έδειχνε, οπότε δεν ήταν δύσκολο να το καταλάβω», «οι εικόνες με βοήθησαν πάρα πολύ! Και αυτά που έγραφαν δίπλα».
- Τα σημεία ελέγχου-οι εικόνες μου ήταν αδιάφορα (1/20) «Μερικές φορές ρώταγα, μερικές φορές όχι. Γιατί έλεγα «ε, εντάξει τώρα, ποιος τα κάνει αυτά;»...(γέλια)
- Στα σημεία ελέγχου-οι εικόνες χρειάζονται πολύ συχνά διευκρινίσεις (8/20) «Πολλές φορές σας ρώτησα και...μου απαντήσατε, γιατί...εντάξει πχ εκεί πέρα στη φωτοτυπία έδειχνε μόνο τη φωτοτυπία όταν κουνιότανε. Δεν έδειχνε πως να σταθείς, πώς να κάνεις... Είχε πολύ απλές λέξεις, απλά δεν το διευκρίνιζε πιο καλά».
- Προτιμώ την μέθοδο του «αυτοελέγχου» (5/20) «...μόνος μου με τη φωτοτυπία, γιατί δεν είναι κάποιος να με κοιτάει και να με ελέγχει, να μου λέει «α, αυτό», «α, εκείνο». Μπορεί επίτηδες να το κάνει... μπορεί να με κοροϊδεύει»

|  |  |   |
|--|--|---|
| Προτιμώ την<br>«αμοιβαία» μέθοδο<br>(13/20)                  | «Σε ζευγάρια ήταν πιο ωραία, γιατί ...βοηθούσαμε ο ένας τον άλλον. Και μ' αρέσει να βοηθάω και να με βοηθάνε, οπότε ένιωθα ..πιο καλά εκεί πέρα... Γιατί ας πούμε μπορεί να το έκανε καλύτερα από μένα κάποιος, και τότε το έβλεπα από κει πέρα, από το ζευγάρι μου. Και ....βοηθούσα κι εγώ αν είχε πρόβλημα»   |   |
| Μου αρέσουν και οι δύο μέθοδοι εξίσου<br>(2/20)              | «Μ' άρεσαν και τα δύο... Δεν ξέρω αλλά μ' αρέσει να δουλεύω και με ζευγάρια και μόνη μου. Το ίδιο βγαίνει για μένα.»   |   |
| <b>Εστίες<br/>         ελέγχου<br/>         συμπεριφοράς</b> | Εσωτερικές εστίες<br>ελέγχου (15/20)   | «Όσο μεγάλη βοήθεια και να έχεις από κάποιον, από σένα εξαρτάται. Και...οι φίλοι σου θα σε βοηθήσουνε πάντα και την τύχη θα έχεις με το μέρος σου κάποιες φορές. Αλλά άμα δεν κάνεις εσύ την προσπάθεια, δεν μπορεί να γίνει κάτι.» |
| Εξωτερικές εστίες:<br>Φίλοι, πρόγραμμα,<br>καθηγητής (9/20)  | «Ο καθηγητής. Προσπαθούσα κι εγώ αλλά ο καθηγητής μου εξηγούσε καλύτερα....»,<br>«Τώρα βοήθησαν .....και οι φίλοι μου... Άμα ήμουνα δηλαδή μόνος μου και τα έκανα αυτά θα τα είχα πάει εντελώς χάλια γιατί δε θα είχα παρέα, δε θα ένιωθα .....χρήσιμος», «Το πρόγραμμα με βοήθησε. Εντάξει και οι φίλοι μου ξέρω εγώ με βοήθησαν, αλλά εντάξει ... Περισσότερο το πρόγραμμα.» |   |
| Εξωτερικές εστίες:<br>Τύχη (3/20)                            | «Η τύχη, γιατί και σε μένα ας πούμε είχα πει στο παλίνδρομο θα κάνω 41, αλλά όμως η τύχη να κάνω 45 δεν το περίμενα, 46 το πολύ... ε, εντάξει και η τύχη έπαιξε ρόλο. Γιατί δεν περίμενα να κάνω 46».  |   |

|   |   |   |
|---|---|---|
| <b>Δημιουργία προγράμματος φυσικής κατάστασης</b> | Μπορώ εάν θελήσω να φτιάξω ένα πρόγραμμα φυσικής κατάστασης μόνος/η μου (13/20)           | «Ε, ναι, δε θα ήταν δύσκολο. Για παράδειγμα θα μπορούσα να βάλω μερικά της αντοχής, ή κι άλλα.. όπως κάμψεις, ευλυγισία...», «Ναι, μπορώ, μπορώ... Μου έχουν μείνει πράγματα. Και κάνω και στο σπίτι καμιά φορά. Σάββατο, Κυριακή...»   |
|   | Μπορώ εάν θελήσω να φτιάξω ένα πρόγραμμα φυσικής κατάστασης αλλά με κάποια βοήθεια (7/20) | «Αν...έχω μια συνεργασία με τους φίλους μου, μπορούμε όλοι να κάνουμε ένα... αν συνεργαστούμε όλοι μπορούμε να φτιάξουμε ένα...ένα πιο καλύτερο πρόγραμμα», «Ναι, πιστεύω ότι μπορώ να κάνω μόνη μου ασκήσεις, αλλά θα χρειαστώ και κάποιον, άμα κάνω κανένα λάθος ας πούμε, να με βοηθάει, να προσπαθώ...»   |
| <b>Σύγκριση προγράμματος με προηγούμενα</b>       | Θετικές εντυπώσεις (19/20)  | «Τα προγράμματα που κάναμε εδώ είναι πιο βελτιωμένα, ενώ στο δημοτικό δεν ήταν πολύ δύσκολα, εε... κάναμε 10 λεπτά περίπου και δεν ήτανε δύσκολα... Αυτό που κάναμε εδώ, γιατί ήτανε πιο δραστήριο, πιο δύσκολο, εεε... περισσότερες ασκήσεις...», «Εε.. το τώρα. Γιατί τώρα αυτά που κάνω μου χρησιμεύουν κάπου, ενώ τότε...ε, ωραία, πήγαινα με τους φίλους μου και ήξερα ένα παιχνίδι παραπάνω. Ενώ τώρα μπορώ να βοηθηθώ εγώ. Γιατί τώρα σ' αυτή την ηλικία σταματάμε και τα παιχνίδια. Τότε εκείνο ήταν για την ηλικία μας. Και τώρα αυτό θα μας βοηθήσει σε όλη μας τη ζωή» |
|   | Αρνητικές εντυπώσεις (1/20)   | «το τότε, ...που παίζατε περισσότερο; (γνέφει «ναι»)»   |



|   |  |
|---|--|
| Θα άλλαζα κάτι στο πρόγραμμα (15/20)      | «Τα τεστ...να 'τανε πιο εύκολα. Δηλαδή, εντάξει, να ήταν πιο...ευχάριστα, χωρίς να σε κοιτάζει ο άλλος μες τα μάτια τι θα κάνεις, πως το κάνεις..», «Θα κάναμε τις ασκήσεις, θα έβαζα περίπου 10-15 λεπτά παιχνίδι, ώστε να κάνουμε τις ασκήσεις και στο τέλος να μας μείνει λίγος χρόνος για να διασκεδάσουμε, για να ευχαριστηθούμε» |
| Δεν θα άλλαζα τίποτα στο πρόγραμμα (5/20) | «Βασικά δεν θ' άλλαζα...δεν θ' άλλαζα σχεδόν τίποτα, επειδή...έτσι κι αλλιώς μ' άρεσε»   |

---

## V. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να αξιολογήσει το διδακτικό αντικείμενο «Φυσική Κατάσταση» που περιλαμβάνεται στο βιβλίο Φυσικής Αγωγής για τον καθηγητή, της Α΄ Γυμνασίου. Για την αξιολόγηση του προγράμματος υιοθετήθηκε ο συνδυασμός ποσοτικής και ποιοτικής αξιολόγησης (Steckler et al., 1992). Πιο συγκεκριμένα διερευνήθηκε η επίδραση του προγράμματος α) στην απόδοση των μαθητών σε δοκιμασίες δύναμης (κοιλιακούς και τροποποιημένες κάμψεις), αντοχής και ευλυγισίας και β) στην υποκειμενική αντίληψη των μαθητών για τα κίνητρα συμμετοχή τους στο πρόγραμμα, καθώς και για την αποτελεσματικότητα του προγράμματος. Συνολικά, η εφαρμογή του προγράμματος είχε θετική επίδραση στην απόδοση των μαθητών στις δοκιμασίες που αξιολόγησαν τους παράγοντες της φυσικής κατάστασης, επιβεβαιώνοντας τις υποθέσεις της έρευνας, ενώ σε γενικές γραμμές οι μαθητές ανέφεραν θετικές απόψεις για το συγκεκριμένο πρόγραμμα, χωρίς, όμως να λείπουν διαφοροποιήσεις ακόμη και αρνητικές αναφορές για ορισμένες πλευρές του προγράμματος, όπως το είδος των δραστηριοτήτων.

Η πρώτη υπόθεση της έρευνας επιβεβαιώθηκε πλήρως, καθώς οι μαθητές αύξησαν την απόδοσή τους στην κινητική δοκιμασία που αξιολόγησε τη δύναμη των κοιλιακών μετά την εφαρμογή του προγράμματος σε σύγκριση με την αρχική μέτρηση. Το αποτέλεσμα αυτό δείχνει ότι το πρόγραμμα ήταν αποτελεσματικό καθώς συνέβαλε θετικά στην αύξηση της απόδοσης των μαθητών στη δοκιμασία των κοιλιακών. Η θετική αυτή επίδραση του προγράμματος μπορεί να αποδοθεί τόσο στο περιεχόμενο του, δηλαδή στις ασκήσεις που χρησιμοποιήθηκαν για την εξάσκηση των μαθητών, όσο και στο γεγονός ότι το πρόγραμμα συνδυάστηκε με τον καθορισμό στόχων από πλευράς των μαθητών. Οι στόχοι που έθεσαν οι μαθητές για την συγκεκριμένη δοκιμασία πιθανά, λειτούργησαν παρακινητικά για αυτούς, με αποτέλεσμα να αυξήσουν την προσπάθησαν και να επιμείνουν περισσότερο προκειμένου να πετύχουν τους στόχους τους (Locke & Latham, 2002). Προηγούμενες έρευνες έχουν δείξει ότι ο καθορισμός στόχων είχε θετική επίδραση στην απόδοση μαθητών σε δοκιμασίες κοιλιακών (Bar-Eli et al., 1997; Tenenbaum et al., 1991).

Επίσης, θετική επίδραση στην απόδοση των μαθητών στην δοκιμασία των κοιλιακών είχε και ένα προγράμματα δεξιοτήτων ζωής που βασίστηκε στον καθορισμό στόχων και συνδυάστηκε με την ανάπτυξη της φυσικής κατάστασης των μαθητών (Κιορπέ, 2002). Ένα ενδιαφέρον αποτέλεσμα αφορά στο μεγάλο εύρος διακύμανσης που παρατηρήθηκε στην τελική μέτρηση σε σύγκριση με την αρχική. Πιθανά, κάποιοι μαθητές να μην συμμετείχαν ενεργά στο μάθημα και να μην βελτιώθηκαν πολύ στην συγκεκριμένη δοκιμασία, ενώ οι μαθητές που συμμετείχαν πιο ενεργά στο μάθημα είχαν μεγαλύτερη βελτίωση. Παρόμοιο φαινόμενο παρατηρήθηκε και σε ανάλογη έρευνα, η οποία εξέτασε την αποτελεσματικότητα ενός προγράμματος δεξιοτήτων ζωής (Goudas & Giannoudis, in press).

Η δεύτερη υπόθεση της έρευνας επιβεβαιώθηκε πλήρως, καθώς οι μαθητές αύξησαν την απόδοσή τους στην κινητική δοκιμασία των κάμψεων μετά την εφαρμογή του προγράμματος σε σύγκριση με την αρχική μέτρηση. Το πρόγραμμα δηλαδή που ακολούθησαν οι μαθητές ήταν αποτελεσματικό και οδήγησε σε αύξηση της απόδοσής τους στην δοκιμασία των κάμψεων. Η θετική αυτή επίδραση του προγράμματος, όπως συζητήθηκε και για τη δοκιμασία των κοιλιακών, μπορεί να αποδοθεί στο περιεχόμενο του προγράμματος και στον καθορισμό στόχων. Προηγούμενες έρευνες έχουν δείξει ότι ο καθορισμός στόχων είχε θετική επίδραση στη δύναμη σε ισοκινητικό δυναμόμετρο (Malliou et al., 1998), ενώ προγράμματα δεξιοτήτων ζωής που βασίστηκαν στον καθορισμό στόχων και συνδυάστηκαν με ένα πρόγραμμα για την ανάπτυξη της φυσικής κατάστασης, είχαν θετική επίδραση στην απόδοση των μαθητών στην δοκιμασία των κάμψεων (Goudas et al., 2006; Κιορπέ, 2002).

Η τρίτη υπόθεση της έρευνας επιβεβαιώθηκε μερικά, καθώς οι μαθητές αύξησαν την απόδοσή τους στην κινητική δοκιμασία της ευλυγισίας μετά την εφαρμογή του προγράμματος σε σύγκριση με την αρχική μέτρηση, όπως επίσης βελτιώθηκαν μεταξύ της πρώτης και της τρίτης μέτρησης, όχι όμως και μεταξύ της δεύτερης και της τρίτης μέτρησης. Το πρόγραμμα δηλαδή που εφαρμόστηκε σε συνδυασμό με τον καθορισμό στόχων, συνέβαλε θετικά στην αύξηση της απόδοσης των μαθητών στην δοκιμασία της ευλυγισίας στην πρώτη του φάση, ενώ η βελτίωση αυτή διατηρήθηκε και στην δεύτερη φάση, χωρίς όμως να αυξηθεί περαιτέρω. Προγράμματα δεξιοτήτων ζωής που βασίστηκαν στον καθορισμό στόχων και συνδυάστηκαν με ένα πρόγραμμα για την ανάπτυξη της φυσικής κατάστασης, βρήκαν θετική επίδραση στην απόδοση των μαθητών στην δοκιμασία της ευλυγισίας (Goudas

et al., 2006; Κιορπέ, 2002). Η μη συνέχιση της βελτίωσης της ευλυγισίας μεταξύ δεύτερης και τρίτης μέτρησης πιθανά οφείλεται στην προηγούμενη αύξηση της απόδοσης των μαθητών μεταξύ πρώτης και δεύτερης μέτρησης, γεγονός που έκανε πιο δύσκολη την περαιτέρω αύξηση της απόδοσης στο διάστημα των επόμενων μαθημάτων. Είναι επίσης πιθανό οι μαθητές να έχασαν το ενδιαφέρον τους γιατί συνέχισαν το πρόγραμμα της ευλυγισίας και στην δεύτερη φάση, κάτι το οποίο δεν ίσχυσε για τις άλλες φυσικές ικανότητες, παρά το γεγονός ότι στην δεύτερη φάση το ασκησιολόγιο ήταν αρκετά διαφορετικό σε σύγκριση με την πρώτη φάση. Παρόλα αυτά, σε σχέση με τον καθορισμό στόχων, παραμένει προς διερεύνηση το αν και κατά πόσο ο καθορισμός νέου στόχου στην δοκιμασία της ευλυγισίας μετά την δεύτερη μέτρηση λειτούργησε αποτελεσματικά προς την κατεύθυνση της περαιτέρω αύξησης της απόδοσης των μαθητών στην δοκιμασία της ευλυγισίας.

Η τέταρτη υπόθεση της έρευνας επιβεβαιώθηκε πλήρως, καθώς οι μαθητές αύξησαν την απόδοσή τους στην κινητική δοκιμασία αντοχής του παλίνδρομου τρεξίματος, μετά την εφαρμογή του προγράμματος σε σύγκριση με την αρχική μέτρηση. Το πρόγραμμα δηλαδή που συνδύασε την ανάπτυξη της αερόβιας αντοχής των μαθητών με τον καθορισμό στόχων, είχε θετική επίδραση στην απόδοσή τους στην δοκιμασία του παλίνδρομου τρεξίματος. Η συγκεκριμένη δοκιμασία χρησιμοποιείται για πρώτη φορά σε έρευνες που αξιολογούν τον καθορισμό στόχων. Προηγούμενη έρευνα έχει δείξει ότι ο καθορισμός στόχων είχε θετική επίδραση στην αντοχή σε εργομετρικό ποδήλατο (Goudas et al., 2007; Theodorakis et al., 1998).

Συνολικά, η αξιολόγηση με ποσοτικές μετρήσεις έδειξε ότι η εφαρμογή του προγράμματος «Φυσική Κατάσταση» του βιβλίου φυσικής αγωγής για την Α΄ γυμνασίου είχε θετική επίδραση στην απόδοση των μαθητών στις δοκιμασίες αξιολόγησης παραγόντων της φυσικής τους κατάστασης που συνδέονται με την υγεία. Το πρόγραμμα επομένως, όσον αφορά την βελτίωση της απόδοσης των μαθητών κρίνεται αποτελεσματικό. Μέρος αυτής της θετικής επίδρασης του προγράμματος μπορεί να αποδοθεί, εκτός από το περιεχόμενο του και τις μεθόδους με τις οποίες εφαρμόστηκε, και στην τεχνική του καθορισμού στόχων με την οποία συνδυάστηκε. Ο καθορισμός στόχων βοηθά τους μαθητές να κατευθύνουν την προσοχή, να αυξήσουν την προσπάθεια και την επιμονή, να διευκολύνουν την ανάπτυξη και υιοθέτηση νέων στρατηγικών για την βελτίωση της απόδοσής τους (Locke & Latham, 2002). Στο συγκεκριμένο πρόγραμμα ο καθορισμός στόχων διδάχθηκε στους μαθητές ως δεξιότητα ζωής. Δηλαδή επιδιώχθηκε οι μαθητές να

μάθουν να χρησιμοποιούν τον καθορισμό στόχων, όχι μόνο στην διάρκεια της εφαρμογής του προγράμματος, αλλά και στο μέλλον όταν εφαρμόζουν ανάλογα προγράμματα άσκησης, αλλά και σε άλλους τομείς της ζωής τους. Τα αποτελέσματα αυτά, δείχνουν ότι μέσω του συγκεκριμένου προγράμματος, υλοποιείται ένας βασικός στόχος των προγραμμάτων που έχουν στόχο την προώθηση της δια βίου άσκησης, αυτός της ανάπτυξης της φυσικής κατάστασης των μαθητών (Corbin, 1994; Fox, 1992; Pangrazi, 1994; Pate & Hohn, 1994; Sallis, 1994).

Η ποιοτική αξιολόγηση του προγράμματος αποκάλυψε σημαντικές πληροφορίες για τα κίνητρα συμμετοχής των μαθητών στο πρόγραμμα, καθώς και για τις αντιλήψεις τους για την αποτελεσματικότητα του προγράμματος. Γενικά, οι μαθητές ανέφεραν θετικές απόψεις οι οποίες όμως συνοδεύονταν συχνά από ενδιαφέρουσες διαφοροποιήσεις, ενώ ένας μικρός αριθμός μαθητών ανέφερε και αρνητικές απόψεις.

Γενικά οι μαθητές συμμετείχαν ενεργά στο πρόγραμμα, αν και αρκετοί μαθητές δήλωσαν ότι διαφοροποίησαν την συμμετοχή τους λόγω της συμμετοχής ή μη των φίλων τους. Το γεγονός ότι αρκετά μαθήματα του προγράμματος υλοποιήθηκαν με το αμοιβαίο στυλ διδασκαλίας (Mosston & Ashworth, 2002) και η επιλογή των ζευγαριών έγινε με βάση τις προτιμήσεις των μαθητών ίσως να λειτούργησε θετικά για αρκετούς μαθητές και να τους παρακίνησε να συμμετέχουν ενεργά στο πρόγραμμα. Επίσης, οι μαθητές δήλωσαν ότι προσπάθησαν στην διάρκεια του προγράμματος, ιδιαίτερα όταν είχαν να εκτελέσουν δύσκολες ασκήσεις. Είναι πιθανό, οι στόχοι που έθεσαν οι μαθητές για τις δοκιμασίες της φυσικής κατάστασης να τους παρακίνησαν να προσπαθήσουν ακόμη περισσότερα στην διάρκεια των μαθημάτων για να πετύχουν αυτούς τους στόχους (Locke & Latham, 2002).

Σε σχέση με την ευχαρίστηση από την συμμετοχή τους στο πρόγραμμα οι μαθητές ανέφεραν ότι αυτή διαφοροποιούνταν ανάλογα με την απόδοσή τους στις ασκήσεις και ανάλογα με το περιεχόμενο του προγράμματος. Δηλαδή οι μαθητές ευχαριστιούνταν περισσότερο όταν συμμετείχαν σε ενδιαφέρουσες δραστηριότητες καθώς και σε αυτές στις οποίες μπορούσαν να τα καταφέρουν. Οι αναφορές αυτές των μαθητών τονίζουν τη μεγάλη σημασία που έχει η επιλογή των δραστηριοτήτων και ο βαθμός δυσκολίας που πρέπει να έχουν αυτές όταν σχεδιάζουμε ένα πρόγραμμα φυσικής αγωγής γενικότερα και εν προκειμένω ένα πρόγραμμα για την ανάπτυξη της φυσικής κατάστασης των μαθητών. Η διαφοροποίηση του βαθμού δυσκολίας των ασκήσεων και η δυνατότητα επιλογής της άσκησης και του επιπέδου δυσκολίας της,

είναι πρακτικές που μπορούν να δώσουν την ευκαιρία σε όλους τους μαθητές να βιώσουν θετικές εμπειρίες από το μάθημα και να αυξήσουν τα εσωτερικά κίνητρα των μαθητών για συμμετοχή στο μάθημα (Goudas, & Biddle, 1993; Goudas, Dermitzaki, & Bagiatis, 2000; Hagger, Chatzisarantis, Culverhouse, & Biddle, 2003; Prusak, Treasure, Darst, & Pangrazi, 2004), καθώς και το ενδιαφέρον τους για τη φυσική δραστηριότητα, παράγοντα σημαντικό για την συνέχιση της ενασχόλησης με ανάλογες δραστηριότητες και στο μέλλον (Goudas, Biddle, & Underwood, 1995; Sansone & Harackiewicz, 1996).

Ανάλογα με την ευχαρίστηση, ήταν και τα αποτελέσματα σε σχέση με την διασκέδαση των μαθητών στην διάρκεια εφαρμογής του προγράμματος. Η διασκέδαση των μαθητών δηλαδή διαφοροποιήθηκε σε σχέση με το περιεχόμενο του προγράμματος και την δυσκολία του. Ένα σημείο όμως που παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον είναι ότι το ένα τρίτο των μαθητών διαφοροποίησε την διασκέδασή του σε σχέση με τον χρόνο του ελεύθερου παιχνιδιού που είχε στην διάθεσή του, εκδηλώνοντας την επιθυμία για περισσότερο χρόνο παιχνιδιού. Το αποτέλεσμα αυτό, έχει εντοπιστεί και σε προηγούμενη έρευνα εφαρμογής ενός προγράμματος δεξιοτήτων ζωής με την μορφή αρνητικών σχολίων για το περιεχόμενο του προγράμματος (Goudas & Giannoudis, in press) και είναι μάλλον αναμενόμενο αν λάβουμε υπόψη το γεγονός ότι το αναλυτικό πρόγραμμα βασίζεται στην διδασκαλία των ομαδικών αθλημάτων, καθώς και την αντίληψη πολλών, ότι το μάθημα της φυσικής αγωγής πρέπει να κυριαρχείται από το παιχνίδι.

Σε σχέση με το άγχος-στρες που τυχόν βίωσαν οι μαθητές κατά την διάρκεια εφαρμογής του προγράμματος, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές συνδύασαν το άγχος και το στρες με την αντιλαμβανόμενη ικανότητά τους και την επιτυχία στις δραστηριότητες του προγράμματος καθώς επίσης και με τις πιθανές αντιδράσεις των συμμαθητών τους σε σχέση με την απόδοσή τους. Τα αποτελέσματα αυτά δείχνουν ότι η παροχή ευκαιριών στους μαθητές να βιώσουν την επιτυχία και να ενισχύσουν την αντιλαμβανόμενη τους ικανότητα είναι σημαντικός παράγοντας που θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη στον σχεδιασμό ενός προγράμματος φυσικής αγωγής (Deci & Ryan, 2004; Παπαϊωάννου & Γούδας, 1994). Για το συγκεκριμένο πρόγραμμα, οι απόψεις των μαθητών για το αν το πρόγραμμα ήταν σύμφωνο με τις ικανότητές τους ήταν μοιρασμένες. Οι μισοί μαθητές θεώρησαν ότι μπορούσαν να ανταποκριθούν στο πρόγραμμα καθώς ήταν σύμφωνο με τις ικανότητές τους, ενώ οι υπόλοιποι θεώρησαν το πρόγραμμα ήταν δύσκολο και δεν ανταποκρίνονταν στις ικανότητές τους. Οι

αναφορές αυτές προβάλλουν εκ νέου την ανάγκη εξατομίκευσης ενός προγράμματος για την ανάπτυξη της φυσικής κατάστασης των μαθητών. Είναι, δηλαδή, χρήσιμο να υιοθετούνται πρακτικές οι οποίες θα δίνουν την ευκαιρία στους μαθητές να βιώνουν την επιτυχία, ασκούμενοι σε επίπεδα δυσκολίας ανάλογα με τις ατομικές τους ικανότητες (Goudas et al., 1995; Prusak et al., 2004).

Σημαντικό είναι το αποτέλεσμα ότι οι περισσότεροι μαθητές θεώρησαν ως επιτυχία την προσωπική βελτίωση στις δοκιμασίες και μόνο λίγοι το ξεπέρασμα των συμμαθητών. Αυτό είναι θετικό καθώς, η έμφαση στην προσωπική βελτίωση συνδέεται με θετικά μαθησιακά αποτελέσματα, όπως εσωτερικά κίνητρα για συμμετοχή σε μια δραστηριότητα, και λιγότερο άγχος. Ο καθορισμός στόχων φαίνεται ότι λειτούργησε θετικά προς αυτήν την κατεύθυνση, παρακινώντας τους μαθητές να δώσουν έμφαση στην προσωπική βελτίωση μέσω της επίτευξης των προσωπικών τους στόχων (Locke & Latham, 2002).

Τα παραπάνω αποτελέσματα δείχνουν ότι τα κίνητρα των μαθητών για συμμετοχή στο πρόγραμμα επηρεάστηκαν από πολλούς παράγοντες (κοινωνικούς, περιβαλλοντικούς και ατομικούς) επιβεβαιώνοντας προηγούμενη έρευνα στο μάθημα της φυσικής αγωγής (Hassandra et al., 2003). Πιο συγκεκριμένα, έχει βρεθεί ότι τα εσωτερικά κίνητρα των μαθητών ενισχύονται όταν χρησιμοποιούνται στυλ διδασκαλίας που υποστηρίζουν την αυτονομία των μαθητών (Goudas et al., 1995), όταν οι μαθητές αντιλαμβάνονται ότι το περιβάλλον του μαθήματος είναι υποστηρικτικό της αυτονομίας τους (Biddle & Goudas, 1993; Goudas Biddle, & Fox, 1994b; Goudas et al., 1995), το κλίμα παρακίνησης είναι προσανατολισμένο στη μάθηση (Cury, Biddle, Famose, Goudas, Sarrazin, & Durand, 1996; Goudas, 1998; Goudas & Biddle, 1994), όταν δέχονται θετική ανατροφοδότηση (Goudas, Minardou, & Kotis, 2000) και όταν θεωρούν ότι το μάθημα οδηγεί σε συγκεκριμένα αποτελέσματα στα οποία αποδίδουν αξία και αναμένουν να αποκομίσουν σημαντικά αποτελέσματα από αυτό (Goudas & Dermitzaki, 2004; Goudas et al., 2000; Goudas & Hassandra, 2006). Επίσης, μαθητές που συμμετείχαν σε σπορ εκτός σχολείου ανέφεραν υψηλότερα επίπεδα εσωτερικών κινήτρων (Goudas, Dermitzaki, & Bagiatzis, 2001), ενώ τα εσωτερικά κίνητρα μπορούν να επηρεαστούν από τα αντιλαμβανόμενα εμπόδια για την άσκηση (Papacharisis & Goudas, 2003) και από τους προσανατολισμούς στόχων και την αντιλαμβανόμενη επιτυχία των μαθητών (Fox, Goudas, Biddle, Duda, & Armstrong, 1994; Goudas, Biddle, & Fox, 1994a). Είναι επομένως σημαντικό να ενισχύουμε τα εσωτερικά κίνητρα των μαθητών γιατί

αυτά σχετίζονται θετικά με την αύξηση του ενδιαφέροντος για την άσκηση (Goudas et al., 1994b) και την αυξημένη προσπάθεια και τις προθέσεις για άσκηση στο μέλλον (Papacharisis, Simou, & Goudas, 2003).

Σε σχέση με τις αντιλήψεις των μαθητών για την αποτελεσματικότητα του προγράμματος, οι μαθητές ανέφεραν ότι το πρόγραμμα σε γενικές γραμμές δεν τους δυσκόλεψε. Παρόλα αυτά, αρκετοί μαθητές ανέφεραν δυσκολίες σε σχέση με επιμέρους στοιχεία του προγράμματος, καθώς και με την εκτέλεση των δοκιμασιών, με πιο συχνή αναφορά στην δυσκολία της δοκιμασίας της ευλυγισίας. Είναι πιθανό ότι αυτού του είδους οι αναφορές να οφείλονται στην έλλειψη εξοικείωσης των μαθητών με τέτοιου είδους δοκιμασίες οι οποίες δεν αποτελούν καθημερινή πρακτική για το μάθημα της φυσικής αγωγής. Από την άλλη πλευρά, οι μαθητές βρήκαν ως πιο ενδιαφέρον το παλίνδρομο τεστ αντοχής, πιθανά λόγω του ότι ήταν κάτι νέο για αυτούς αφού δεν το είχαν εκτελέσει άλλη φορά.

Σχεδόν οι μισοί μαθητές ανέφεραν ότι είχαν άγχος στην ιδέα των δοκιμασιών όσο και στην διάρκεια της εκτέλεσής τους. Το αποτέλεσμα αυτό ίσως έρχεται σε αντίθεση με τις αναφορές του συνόλου σχεδόν των μαθητών ότι θεώρησαν τις δοκιμασίες ως μέσο ελέγχου της προσωπικής τους βελτίωσης, και ότι η παρουσία των συμμαθητών τους στην διάρκεια εκτέλεσης των δοκιμασιών δεν τους ενόχλησε ιδιαίτερα. Ίσως το άγχος που ανέφεραν οι μαθητές να ήταν αποτέλεσμα του γεγονότος ότι οι δοκιμασίες στο σχολείο συνήθως συνοδεύονται με την βαθμολογία και αυτό ίσως να δημιουργήσει υποσυνείδητα άγχος στους μαθητές. Για τον λόγο αυτό θα πρέπει να διδάσκεται στους μαθητές ότι η διαδικασία της αξιολόγησης είναι μέρος της διαδικασίας μάθησης και έχει ως στόχο την διαπίστωση της επίτευξης ή μη των στόχων που έχουν θέσει.

Σε σχέση με τα στυλ διδασκαλίας με τα οποία εφαρμόστηκε το πρόγραμμα (κατά κύριο λόγο αμοιβαίο στυλ διδασκαλίας και στυλ αυτοελέγχου), οι περισσότεροι μαθητές εκφράστηκαν θετικά, ενώ στους μισούς μαθητές άρεσε και ρόλος του «βοηθού εξεταστή», τον οποίο οι περισσότεροι τον θεώρησαν χρήσιμο. Επίσης, οι περισσότεροι μαθητές ανέφεραν ότι προτιμούσαν το αμοιβαίο στυλ διδασκαλίας. Σ' αυτό ίσως να συνέβαλε και η δυνατότητα επιλογής του ζευγαριού από τους ίδιους τους μαθητές (Mosston & Ashworth, 2002). Υπήρξαν πάντως και αρκετοί μαθητές οι οποίοι εκφράστηκαν αρνητικά για τα στυλ διδασκαλίας και για το «ρόλο του εξεταστή». Ίσως για ορισμένους μαθητές και ιδιαίτερα για τους λιγότερο δημοφιλής στην τάξη, η δυνατότητα επιλογής ζευγαριού να μην λειτούργησε θετικά, αλλά η



αναζήτηση ενός συμμαθητή προκειμένου να ασκηθούν μαζί με το αμοιβαίο στυλ, ίσως να τους δημιουργήσει επιπρόσθετο άγχος. Είναι γεγονός ότι, στην σχολική φυσική αγωγή κυριαρχούν κατά κύριο λόγο δασκαλοκεντρικές μέθοδοι διδασκαλίας και οι μαθητές δεν είναι και τόσο εξοικειωμένοι με εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας, όπως είναι το αμοιβαίο και το στυλ του αυτοελέγχου. Αν θέλουμε όμως να βοηθήσουμε τους μαθητές να γίνουν αυτορυθμιζόμενοι και να μάθουν πώς να μαθαίνουν (Zimmerman & Kitsantas, 2005) θα πρέπει να εισαχθούν στο μάθημα και να εξοικειωθούν οι μαθητές και με εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας. Με τον τρόπο αυτό θα ενισχυθεί και η προσπάθεια για την προώθηση της δια βίου φυσικής δραστηριότητας, μιας και οι μαθητές θα μπορούν, στην αρχή με την υποστήριξη του καθηγητή και στην συνέχεια από μόνοι τους, να σχεδιάζουν, να εφαρμόζουν και να αξιολογούν προγράμματα φυσικής άσκησης.

Σε σχέση με την εστία ελέγχου συμπεριφοράς, οι περισσότεροι μαθητές δήλωσαν εσωτερική εστία ελέγχου, ενώ παράλληλα οι μισοί μαθητές ανέφεραν ως άλλους παράγοντες που τους βοήθησαν στο να πετύχουν στο πρόγραμμα, τον καθηγητή, τους φίλους τους και το ίδιο το πρόγραμμα. Φαίνεται ότι ο καθορισμός προσωπικών στόχων ώθησε τους μαθητές να αναφέρουν κυρίως προσωπικές εστίες ελέγχου της συμπεριφοράς τους, θεωρώντας ότι η επίτευξη των στόχων τους εξαρτιόνταν κυρίως από το πόσο θα προσπαθούσαν οι ίδιοι.

Ιδιαίτερα σημαντικό αποτέλεσμα είναι το γεγονός ότι οι περισσότεροι μαθητές ανέφεραν ότι θα μπορούσαν να σχεδιάσουν ένα πρόγραμμα φυσικής κατάστασης μόνοι τους ή με κάποια βοήθεια. Το αποτέλεσμα αυτό, αν και βασίζεται μόνο σε αυτοαναφορές των μαθητών και όχι σε δεδομένα αξιολόγησης της ικανότητας σχεδιασμού προγραμμάτων φυσικής άσκησης από τους μαθητές, δείχνει ότι το πρόγραμμα είχε θετική επίδραση στην αντίληψη των μαθητών για την ικανότητά τους να σχεδιάσουν ένα πρόγραμμα φυσικής κατάστασης. Θα είχε μεγάλο ενδιαφέρον, σε μελλοντικές έρευνες, να αξιολογηθεί αν η επίδραση αυτή του προγράμματος στην αντιλαμβανόμενη ικανότητα των μαθητών να σχεδιάσουν ένα πρόγραμμα φυσικής κατάστασης, μεταφράζεται και σε πραγματική συμπεριφορά. Αν δηλαδή, οι μαθητές θα ήταν σε θέση να σχεδιάσουν ένα ανάλογο πρόγραμμα. Αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό γιατί ένας βασικός στόχος για την προώθηση της δια βίου φυσικής δραστηριότητας είναι να μπορούν οι μαθητές να σχεδιάζουν μόνοι τους ένα πρόγραμμα άσκησης και στην συνέχεια να το εφαρμόζουν και να το αξιολογούν (Corbin, 1994; Fox, 1992; Pangrazi, 1994; Pate & Hohn, 1994; Sallis, 1994).

Τα αποτελέσματα της ποιοτικής αξιολόγησης του προγράμματος έδειξαν ότι οι μαθητές σε γενικές γραμμές ανέφεραν θετικές απόψεις για το πρόγραμμα, το περιεχόμενό του και τις μεθόδους με τις οποίες εφαρμόστηκε, χωρίς όμως να λείπουν και οι αρνητικές αναφορές και ενδιαφέρουσες διαφοροποιήσεις των μαθητών σε επιμέρους ζητήματα, τα οποία θα μπορούσαν να αποτελέσουν την βάση για την βελτίωση της εφαρμογής του προγράμματος στην πράξη.

Η παρούσα έρευνα υιοθέτησε το συνδυασμό ποσοτικής και ποιοτικής αξιολόγησης (Steckler et al., 1992) προκειμένου να αξιολογήσει την αποτελεσματικότητα της ενότητας «Φυσική Κατάσταση» του βιβλίου φυσικής αγωγής για την Α΄ γυμνασίου. Συνολικά τα αποτελέσματα, τόσο της ποσοτικής όσο και της ποιοτικής αξιολόγησης, έδειξαν ότι το πρόγραμμα ήταν αποτελεσματικό, καθώς η εφαρμογή του μπορεί να συμβάλει στην αύξηση της απόδοσης των μαθητών σε κινητικές δοκιμασίες που αξιολογούν βασικούς παράγοντες της φυσικής κατάστασης που σχετίζονται με την υγεία (π.χ., αερόβια αντοχή, ευλυγισία). Ταυτόχρονα, οι μαθητές που συμμετείχαν στο πρόγραμμα, ανέφεραν σε γενικές γραμμές θετικές απόψεις για το πρόγραμμα, το περιεχόμενό του και τις μεθόδους με τις οποίες εφαρμόστηκε. Παρόλα αυτά, υπήρχαν και διαφοροποιήσεις στις απόψεις των μαθητών για την αποτελεσματικότητα ορισμένων πτυχών του προγράμματος, οι οποίες θα μπορούσαν να ληφθούν υπόψη στην πρακτική εφαρμογή του προγράμματος στην σχολική αυλή. Η εξατομίκευση της εφαρμογής του προγράμματος με τη διαφοροποίηση του βαθμού δυσκολίας των ασκήσεων θα μπορούσε να συμβάλει στην αντιστροφή αυτών των αρνητικών αναφορών.

Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης του προγράμματος ικανοποιούν κάποιους από τους βασικούς στόχους που πρέπει να πετύχει ένα πρόγραμμα που στοχεύει στην προώθηση της δια βίου άσκησης (Corbin, 1994; Pangrazi, 1994; Pate & Hohn, 1994; Sallis, 1994). Πιο συγκεκριμένα, το πρόγραμμα συνέβαλε θετικά στην αύξηση της απόδοσης των μαθητών σε δοκιμασίες φυσικής κατάστασης, ενώ οι περισσότεροι μαθητές ευχαριστήθηκαν και διασκέδασαν στην διάρκεια της συμμετοχής τους στο πρόγραμμα. Τα αποτελέσματα αυτά, μπορούν να συμβάλουν θετικά, αν και αυτός ο παράγοντας δεν αξιολογήθηκε στην παρούσα έρευνα, στην δημιουργία θετικών στάσεων στους μαθητές για την άσκηση και να αυξήσουν τις πιθανότητες ενασχόλησης των μαθητών με φυσικές δραστηριότητες και μετά το τέλος του προγράμματος.

## VI. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Το πρόγραμμα «Φυσική Κατάσταση» του βιβλίου φυσικής αγωγής για την Α΄ γυμνασίου κρίνεται ως αποτελεσματικό.

Η εφαρμογή του προγράμματος συνέβαλε στην αύξηση της απόδοσης των μαθητών στην δοκιμασία των κοιλιακών μυών.

Η εφαρμογή του προγράμματος συνέβαλε στην αύξηση της απόδοσης των μαθητών στην δοκιμασία των κάμψεων.

Η εφαρμογή του προγράμματος συνέβαλε στην αύξηση της απόδοσης των μαθητών στην δοκιμασία της ευλυγισίας.

Η εφαρμογή του προγράμματος συνέβαλε στην αύξηση της απόδοσης των μαθητών στην δοκιμασία του παλίνδρομου τρεξίματος.

Τα αποτελέσματα αυτά δείχνουν ότι το πρόγραμμα μπορεί να συμβάλει θετικά στην αύξηση της απόδοσης των μαθητών σε δοκιμασίες αξιολόγησης βασικών παραγόντων της φυσικής κατάστασης που συνδέονται με την υγεία, ικανοποιώντας έναν βασικό στόχο που θέτουν τα προγράμματα που δίνουν έμφαση στην προώθηση της δια βίου φυσικής δραστηριότητας. Ένα μέρος της αποτελεσματικότητας του προγράμματος μπορεί να αποδοθεί στην ενσωμάτωση της διδασκαλίας του καθορισμού στόχων. Τα αποτελέσματα αυτά είναι σε συμφωνία με προηγούμενες έρευνες που αξιολόγησαν την αποτελεσματικότητα του καθορισμού στόχων στα αθλήματα και στην φυσική αγωγή (Bar-Eli et al., 1997; Goudas et al., 2007; Malliou et al., 1998; Tenenbaum et al., 1991; Theodorakis et al., 1998), καθώς και με προγράμματα διδασκαλίας δεξιοτήτων ζωής που έχουν ως βάση τους τον καθορισμό στόχων (Goudas et al., 2006; Κιορπέ, 2002).

Η εφαρμογή του προγράμματος συνέβαλε θετικά στην προσπάθεια που κατέβαλαν οι μαθητές στη διάρκειά του, καθώς και στην ευχαρίστηση και στη διασκέδαση της πλειοψηφίας των μαθητών.

Η εφαρμογή του προγράμματος είχε θετική επίδραση στις αντιλήψεις των μαθητών για την ικανότητά τους να σχεδιάσουν ένα πρόγραμμα φυσικής κατάστασης.

Διαφοροποιήσεις στις αναφορές των μαθητών εντοπίστηκαν σχετικά με την δυσκολία των επιμέρους ενοτήτων του προγράμματος, το άγχος και το στρες που βίωσαν κατά την διάρκεια εφαρμογής του σε σχέση με τις δραστηριότητες του προγράμματος, τον μειωμένο χρόνο του ελεύθερου παιχνιδιού, και τις προτιμήσεις τους σε σχέση με το στυλ διδασκαλίας. Οι αναφορές αυτές θα πρέπει να ληφθούν υπόψη από τον καθηγητή φυσικής αγωγής για την πιο αποτελεσματική εφαρμογή του προγράμματος στη πράξη.

Το βιβλίο φυσικής αγωγής για την Α΄ γυμνασίου αποτελεί ένα σημαντικό βοήθημα για τον καθηγητή φυσικής αγωγής, καθώς έχει γραφεί με βάση τις σύγχρονες απόψεις για τους στόχους και τον ρόλο της σχολικής φυσικής αγωγής. Η εφαρμογή της ενότητας «Φυσική Κατάσταση» μπορεί να συμβάλει θετικά στην επίτευξη βασικών στόχων του μαθήματος, όπως η ανάπτυξη της φυσικής κατάστασης των μαθητών και η βίωση θετικών και ευχάριστων συναισθημάτων κατά την διάρκεια του μαθήματος. Παρόλα αυτά θα πρέπει να επισημανθεί ότι ένα μικρό μέρος μαθητών ανέφερε αρνητικές απόψεις για επιμέρους πτυχές τους προγράμματος. Οι αναφορές αυτές μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως βάση για την βελτίωση του προγράμματος σε πρακτικό επίπεδο. Για τον λόγο αυτό, θα πρέπει ο καθηγητής φυσικής αγωγής να προσαρμόσει τις δραστηριότητες του προγράμματος και να τις εξατομικεύσει με βάση τις ικανότητες των μαθητών που διδάσκει, ώστε όλοι οι μαθητές να βιώσουν την επιτυχία και τα ευχάριστα συναισθήματα κατά την διάρκεια του μαθήματος. Ένα σημαντικό στοιχείο του προγράμματος «Φυσική Κατάσταση» είναι ότι συνδέεται με την τεχνική του καθορισμού στόχων. Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές αποκτούν μια τεχνική, η οποία μπορεί να τους βοηθήσει να αυξήσουν την απόδοσή τους σε παράγοντες της φυσικής κατάστασης, ενώ παράλληλα μπορούν να την χρησιμοποιήσουν και σε άλλους τομείς της ζωής τους.

Η παρούσα έρευνα αξιολόγησε την αποτελεσματικότητα μόνο της ενότητας «Φυσική Κατάσταση» του βιβλίου της φυσικής αγωγής για την Α΄ γυμνασίου. Νέες έρευνες είναι απαραίτητες για την αξιολόγηση και των υπόλοιπων ενοτήτων του βιβλίου προκειμένου να έχουμε μια συνολική εικόνα για την αποτελεσματικότητά του. Επίσης, χρήσιμες θα ήταν έρευνες που θα αξιολογούσαν και τα επίπεδα φυσικής δραστηριότητας των μαθητών εκτός σχολείου, πριν και μετά την εφαρμογή της ενότητας «Φυσική Κατάσταση». Τέλος, διαχρονικές έρευνες που θα μελετήσουν την επίδραση του προγράμματος στην φυσική δραστηριότητα των μαθητών εκτός σχολείου σε βάθος χρόνου θα μας αποκαλύψουν χρήσιμα στοιχεία για την

αποτελεσματικότητα του συγκεκριμένου προγράμματος, καθώς και ενδεχόμενες αδυναμίες του που θα μπορούσαν να αντιμετωπιστούν.

## VII. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αβραμίδου, Μ., Γούδας, Μ., & Πιντζοπούλου, Ε. (1999). Απόψεις προπονητών πολεμικών τεχνών για την αθλητική ψυχολογία. *Αθλητική Ψυχολογία*, 10, 3-18.
- Bar-Eli, M. G., Tenenbaum, G., Pie, J. S., Btsh, Y., & Almog, A. (1997). Effect of goal difficulty, goal specificity and duration of practice time intervals on muscular endurance performance. *Journal of Sports Sciences*, 15, 125-135.
- Biddle, S. (1987). *Foundations of health-related fitness in physical education*. London: The Ling Publishing House.
- Biddle, S., & Goudas, M. (1993). Teaching styles, class climate and motivation in physical education. *British Journal of Physical Education*, 24, 38-39.
- Boyatzis, R. E. (1998). *Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development*. Newbury Park, CA: Sage.
- Burton, D., & Naylor, S. (2002). The Jekyll/Hyde nature of goals: Revisiting and updating goal-setting in sport. In T. Horn (Ed.) *Advances in Sport Psychology* (2<sup>nd</sup> ed., pp 459-500). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Centers of Disease Control and Prevention (1997). Guidelines for school and community programs to promote lifelong physical activity among young people. Ημερομηνία Ανάκτησης: 16-2-2008 [www.cdc.gov/mmwr/preview/mmwrhtml/00046823.htm](http://www.cdc.gov/mmwr/preview/mmwrhtml/00046823.htm)

- Corbin, C. (1994). The fitness curriculum. Climbing the stairway to lifetime fitness. In R. Pate & R. Hohn (Eds.) *Health and fitness through physical education* (pp. 59-74). Champaign IL: Human kinetics.
- Cury, F., Biddle, S., Famose, J. P., Goudas, M., Sarrazin, P., & Durand, M. (1996). Personal and situational factors influencing intrinsic interest of adolescent girls in school physical education: A structural equation modelling analysis. *Educational Psychology, 16*, 305-315.
- Danish, S. J., Forneris, T., & Wallace I. (2005). Sport-based life skills programming in the schools. *Journal of Applied School Psychology, 21*, 41-62.
- Danish, S. J., & Nellen, C. V. (1997). New roles for sport psychologists: Teaching life skills through sport to at-risk youth. *Quest, 49*, 100-113.
- Danish, S. J., Petitpas, A., & Hale, B. (1992). A developmental education intervention model of sport psychology. *The Sport Psychologist, 4*, 403-415.
- Danish, S. J., Petitpas, A. J., Hale, B. D. (1993). Life development intervention for athletes: Life skills through sports. *The Counselling Psychologist, 21*, 352-385.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2004). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. In E. L. Deci, & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 3-33). Rochester, NY: The University of Rochester Press.
- Department of Health (2004). *A least five a week: Evidence on the impact of physical activity and its relationship to health*. A report from the Chief Medical Officer. London: Author
- Δημητρίου, Ε., Κολοβελώνης, Α., Γούδας, Μ., & Γεροδήμος, Β. (2007). Η επίδραση ενός προγράμματος ανάπτυξης δεξιοτήτων ζωής στην αυτο-

αποτελεσματικότητα μαθητών/τριών Α΄ γυμνάσιου. *Άθληση και Κοινωνία*, 45, 68-75.

Eisner, W. R. (1995). *The educational imagination*. New York: Macmillan.

Fox, K. (1992). Education for exercise and the national curriculum proposals: A step forward or backwards? *British Journal of Physical Education*, 23, 8-11.

Fox, K. R., Goudas, M., Biddle, S., Duda, J., & Armstrong, N. (1994). Children's task and ego goal profiles in sport. *British Journal of Educational Psychology*, 64, 253-261.

Ζάνου, Ε., Χασάνδρα, Μ., & Γούδας, Μ. (2001). Διερεύνηση λόγων συμμετοχής σε δραστηριότητες αναψυχής. Ποιοτική μελέτη σε άτομα που συμμετέχουν σε χορευτικά συγκροτήματα. *Αθλητική Ψυχολογία*, 12, 61-72.

Goudas, M. (1998). Motivational climate and intrinsic motivation in amateur basketball players. *Perceptual and Motor Skills*, 86, 323-327.

Goudas, M. (in press). Prologue: A review of life skills teaching in sport and physical education. *Hellenic Journal of Psychology*.

Goudas, M., Ardamerinos, N., Vasiliou, S., & Zanou, S. (1999). Effect of goal setting on reaction time. *Perceptual and Motor Skills*, 89, 849-852.

Goudas, M., & Biddle, S. (1993). Pupil perceptions of enjoyment in physical education. *Physical Education Review*, 16, 145-150.

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., & Fox, K. (1994a). Achievement goal orientations and intrinsic motivation in physical fitness testing in children. *Pediatric Exercise Science*, 6, 159-166.
- Goudas, M., Biddle, S., & Fox, K. (1994b). Perceived locus of causality, goal orientations, and perceived competence in school physical education classes. *British Journal of Educational Psychology*, 64, 453-463.
- Goudas, M., Biddle, S., Fox, K., & Underwood, M. (1995). It ain't what you do, it's the way that you do it! Teaching style affects children's motivation in track and field lessons. *The Sport Psychologist*, 9, 254-264.
- Goudas, M., Biddle, S., & Underwood, M. (1995). A prospective study of the relationships between motivational orientations and perceived competence with intrinsic motivation and achievement in a teacher education course. *Educational Psychology*, 15, 89-96.
- Goudas, M., & Dermitzaki, I. (2004). Participation motives in physical education: An expectancy – value approach. *Perceptual and Motor Skills*, 99, 1168-1170.
- Goudas, M., Dermitzaki, I., & Bagiatis, K. (2000). Predictor of student's intrinsic motivation in school physical education. *European Journal of Psychology of Education*, 15, 271-280.
- Goudas, M., Dermitzaki, I., & Bagiatis, K. (2001). Motivation in physical education is correlated with participation in sport after school. *Psychological Reports*, 88, 491-496.
- Goudas, M., Dermitzaki, I., Leondari, A., & Danish, S. (2006). The effectiveness of teaching a life skills program in a physical education context. *European Journal of Psychology of Education*, 21, 429-438.
- Goudas, M., & Giannoudis, G. (2008). A team-sports-based life-skills program in a physical education context. *Learning and Instruction*, 18, 528-536.

- Goudas, M., & Giannoudis, G. (in press). A qualitative evaluation of a life-skill program in a physical education context. *Hellenic Journal of Psychology*.
- Goudas, M., & Hassandra, M. (2006). Greek students' motives for participation in physical education. *International Journal of Physical Education*, 43, 85-89.
- Γούδας, Μ., Καραμπέκου, Α., & Παπαχαρίσης, Β. (2007). Έλεγχος εγκυρότητας και αξιοπιστίας ερωτηματολογίων αξιολόγησης προγραμμάτων δεξιοτήτων ζωής. *Αθληση και Κοινωνία*, 44, 32-38.
- Γούδας, Μ., & Μαγκώτσιου, Ε. (2009). *Περιγραφή και οδηγίες χρήσης της Κλίμακας Πολλαπλής Πηγής Αξιολόγησης της Κοινωνικής Ικανότητας των Παιδιών*. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Εργαστήριο Ψυχολογίας της Άσκησης και Ποιότητας Ζωής.
- Goudas, M., & Magotsiou, E. (2009). The effects of a cooperative physical education program on students' social skills. *Journal of Applied Sport Psychology*, 21, 1-9.
- Γούδας, Μ., & Μαγκώτσιου, Ε., & Χατζηγεωργιάδης, Α. (2009). Παραγοντική σταθερότητα δύο μορφών της κλίμακας «Πολλαπλής Πηγής Αξιολόγησης της Κοινωνικής Ικανότητας των Παιδιών». *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος*, 7, 97-114.
- Goudas, M., Magotsiou, E., & Haztigeorgiadis, A. (2009a). Psychometric properties of the Greek version of the Feelings Toward Group Work Questionnaire. *European Journal of Psychological Assessment*, 25, 204-210.
- Goudas, M., Magotsiou, E., & Haztigeorgiadis, A. (2009b). Self- and peer assessment of social competence. *Perceptual and Motor Skill*, 108, 94-96.

- Goudas, M., Minardou, K., & Kotis, I. (2000). The effect of feedback regarding goal achievement on intrinsic motivation. *Perceptual and Motor Skills*, 90, 810-812.
- Γούδας, Μ., Πέρκος, Σ., & Θεοδωράκης, Ι. (2004). *Ψυχολογική προετοιμασία στο μπάσκετ*. Θεσσαλονίκη: Χριστοδουλίδη.
- Goudas, M., Theodorakis, Y., & Lapidis, K. (2007). The effect of external versus internal types of feedback and goal setting on endurance performance. *Athletic Insight*, 9(3), 57-66 ([www.athleticinsight.com](http://www.athleticinsight.com)).
- Γούδας, Μ., Χασάνδρα, Μ., Παπαχαρίσης, Β., & Γεροδήμος, Β. (2006). *Φυσική αγωγή Α' γυμνασίου - Βιβλίο εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Gould, D. (2006). Goal setting for peak performance. In J. M. Williams (Ed.), *Applied sport psychology: Personal growth to peak performance* (5<sup>th</sup> ed., pp. 240-259). New York: Mc Graw Hill.
- Graham, G. (1997). *The importance of physical education in a school curriculum: Recent insights*. Retrieved from: [www.pcentral.org/professional/defending/georgespeech.htm](http://www.pcentral.org/professional/defending/georgespeech.htm)
- Grosser, M., & Starischka, S. (2000). *Προπόνηση Φυσικής Κατάστασης*. Θεσσαλονίκη: Salto.
- Hagger, M., Chatzisarantis, N., Culverhouse, T., & Biddle, S. (2003). The processes by which perceived autonomy support in physical education promotes leisure-time physical activity intentions and behaviour: A trans-contextual model. *Journal of Educational Psychology*, 95, 784-795.
- Hassandra, M., Goudas, M., & Chroni, S., (2003). Examining factors associating with intrinsic motivation in physical education: A qualitative approach. *Psychology of Sport and Exercise*, 4, 211-223.

- House, E. (1980). *Evaluating with validity*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Θεοδωράκης, Ι., & Γούδας, Μ. (2002). *Η ψυχολογία στα γυμναστήρια*. Θεσσαλονίκη: Χριστοδουλίδη.
- Θεοδωράκης, Ι., Γούδας, Μ., & Παπαϊωάννου, Α. (2001). *Ψυχολογική υπεροχή στον αθλητισμό*. Θεσσαλονίκη: Χριστοδουλίδη.
- Θεοφανίδης, Γ. (2002). *Πρόγραμμα εφαρμογής δεξιοτήτων ζωής στην ολυμπιακή παιδεία*. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διατριβή. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Κομοτηνή.
- Kingston, K. M., & Wilson, K. M. (2009). The application of goal setting in sport. In S. Mellalieu & S. Hanton (Eds.), *Advances in applied sport psychology. A review* (pp. 75-123). New York: Routledge.
- Κιορπέ, Δ. (2002). *Η διδασκαλία δεξιοτήτων ζωής στο μάθημα της φυσικής αγωγής*. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.
- Kolovelonis, A., Goudas, M., & Dermitzaki, I. (in press). Self-regulated learning of a motor skill through emulation and self-control levels in a physical education setting. *Journal of Applied Sport Psychology*.
- Κολοβελώνης, Α., Γούδας, Μ., Δημητρίου, Ε., & Γεροδήμος, Β. (2006). Η επίδραση ενός προγράμματος διδασκαλίας δεξιοτήτων ζωής στον αυτοκαθορισμό των μαθητών. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 4, 379-389.
- Kyllo, B., & Landers, D. (1995). Goal setting in sport and exercise: A research synthesis to resolve the controversy. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17, 117-137.

- Le Matais, J. (1999). Values and aims in curriculum and assessment frameworks: A 16 nation review. In A. Moon & S. Murphy (Eds) *Curriculum in Context* (pp. 93-113). London: Paul Chapman Publishing.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American Psychologist*, *57*, 705-717.
- Locke, E., Shaw, K. N., Saari, L., & Latham, G. P. (1981). Goal setting and task performance. *Psychological Bulletin*, *90*, 125-152.
- Μαγκώτσιου, Ε., & Γούδας, Μ. (2009). *Περιγραφή και οδηγίες χρήσης της Ελληνικής έκδοσης της Κλίμακας Αισθημάτων για την Ομαδική Εργασία (Feelings Toward Group Work)*. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Εργαστήριο Ψυχολογίας της Άσκησης και Ποιότητας Ζωής.
- Magotsiou, E., Goudas, M., & Hassandra, M. (2006). Validity and reliability of the Greek version of the Multisource Assessment of Children's Social Competence. *Perceptual and Motor Skills*, *103*, 667-675.
- McNamara, C. (2002). *Basic guide to program evaluation*. Retrieved from: [www.managementhelp.org/evaluatn/fnl\\_eval.htm](http://www.managementhelp.org/evaluatn/fnl_eval.htm)
- Malliou, P., Beneca, A., Ginnekopoulos, K., Aggelousis, N., & Theodorakis, Y. (1998). Goal setting: An efficient way to maximise isokinetic performance. *Isokinetics and Exercise Science*, *7*, 11-17.
- Miller, D. K. (1998). *Measurement by the physical educator. Why and how* (3<sup>rd</sup> ed.). Champaign, IL: McGraw-Hill.
- Melograno, V. (1996). *Designing the physical education curriculum*. Champaign IL: Human kinetics.

- Mosston, M., & Ashworth, S. (2002). *Teaching physical education* (5<sup>th</sup> ed.). San Francisco: Benjamin Cummings.
- Noblitt, G.W., & Hare, R.D. (1988). *Meta-ethnography: Synthesizing qualitative studies*. Newbury Park, CA: Sage.
- Orlick, T., & McCaffrey, N. (1991). Mental training with children for sport and life. *The Sport Psychologist*, 5, 322-334.
- Pangrazi, R. P. (1994). Teaching fitness in physical education. In R. Pate & R. Hohn (Eds.) *Health and fitness through physical education* (pp. 75-80). Champaign IL: Human kinetics.
- Παπαϊωάννου, Α., & Γούδας, Μ. (1994). Ενισχύοντας τα κίνητρα για μάθηση στη φυσική αγωγή και τον αθλητισμό. *Άθληση και Κοινωνία*, 8, 69-77.
- Παπαϊωάννου, Α., Θεοδωράκης, Γ., & Γούδας, Μ. (2003). Για μια καλύτερη φυσική αγωγή. Θεσσαλονίκη: Χριστοδουλίδης.
- Pate, R., & Hohn, R. (1994). *Health and fitness through physical education*. Champaign IL: Human kinetics.
- Papacharisis, V., & Goudas, M. (2003). Perceptions about exercise and intrinsic motivation of students' attending a health-related program. *Perceptual and Motor Skills*, 97, 689-696.
- Papacharisis, V., Goudas, M., Danish, S. J., & Theodorakis, Y. (2005). The effectiveness of teaching a life skills program in a sport context. *Journal of Applied Sport Psychology*, 17, 247-254.
- Papacharisis, V., Simou, K., & Goudas, M. (2003). The relationships between motivation and intention towards exercise. *Journal of Human Movement Studies*, 45, 377-386.

- Παπαϊωάννου, Α., Θεοδωράκης, Γ., Γούδας, Μ. (2003). *Για μια καλύτερη φυσική αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Χριστοδουλίδης.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park, CA: Sage.
- Prusak, K. A., Treasure, D. C., Darst, P. W., & Pangrazi, R. P. (2004). The effects of choice on the motivation of adolescent girls in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23, 19-30.
- Reichardt, C. S., & Cook T. D. (1979). Beyond qualitative versus quantitative methods. In T.T Cook.& C. S. Reichardt (Eds.), *Qualitative and quantitative methods in evaluations research* (pp. 7-32). Beverly Hills, CA: Sage.
- Safrit, M. J. (1995). *Complete guide to youth fitness testing*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Safrit, M. J., & Wood, T. N. (1995). *Introduction to measurement in physical education and exercise science* (3<sup>rd</sup> ed.). Champaign, IL: McGraw Hill.
- Sallis, J. (1994). Determinants of physical activity behaviour in children. In R. Pate & R. Hohn (Eds.) *Health and fitness through physical education* (pp. 31-43). Champaign IL: Human kinetics.
- Sansone, C., & Harackiewicz, J. M. (1996). "I don't feel like it": The function of interest in self-regulation. In L. T. Martin & A. Tesser (Eds.), *Striving and feeling. Interactions among goals, affect, and self-regulation* (pp. 203-228). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Schiller, P.L., Steckler, A., Dawson, L., & Patton, F.A. (1987). *Participatory planning in community health education*. Oakland, CA: Third Party Publishing.

- Shepard, R. (1995). Physical activity, fitness, and health: The current consensus. *Quest*, 47, 288-303.
- Simons-Morton, B. (1994). Implementing health-related physical education. In R. Pate, & R. Hohn (Eds.) *Health and fitness through physical education* (pp. 137-145). Champaign IL: Human kinetics.
- Steckler, A. (1989). The use of qualitative evaluation methods to test internal validity. An example in a work site health promotion program. *Evaluation and the Health Professions*, 12, 115-133.
- Steckler, A., McLeroy, K., Goodman, R., Bird, S., & McCormick, L. (1992). Toward integrating qualitative and quantitative methods: An introduction. *Health Education Quarterly*, 1, 1-8.
- Συμβούλιο της Ευρώπης (1992). *Eurofit, για την αξιολόγηση της φυσικής κατάστασης* (μετάφραση Σ. Τοκμακίδης). Θεσσαλονίκη: Salto.
- Tenenbaum, G., Pinchas, S., Elbaz, G., Bar-Eli, M., & Weinberg, R. (1991). Effect of goal proximity and goal specificity on muscular endurance performance: A replication and extension. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 13, 174-187.
- Theodorakis, Y., Beneca, A., Malliou, P., & Goudas, M. (1997). Examining psychological factors during injury rehabilitation. *Journal of Sport Rehabilitation*, 6, 355-363.
- Theodorakis, Y., Hatzigeorgiadis, A., Chroni, S., & Goudas, M. (2007). Goal setting in physical education. In J. Liukkonen, Y. VanAuweele, B. Vereijken, D. Alferman, & Y. Theodorakis (Eds), *Psychology for physical educators* (2<sup>nd</sup> ed., pp. 21-34). Champaign IL: Human Kinetics.
- Theodorakis, Y., Lapidis, K., Kioumourtzoglou, E., & Goudas, M. (1998). Combined effect of goal setting and performance feedback on performance



and psychological response on a maximum effort task. *Perceptual and Motor Skills*, 86, 1035-1041.

Tzetzis, G., Kioumourtzoglou, E., & Mauromatis, G. (1997). Goal setting and feedback for the development of instructional strategies. *Perceptual and Motor Skills*, 84, 1411-1427.

Χασάνδρα, Μ., & Γούδας Μ. (2004). Κριτήρια εγκυρότητας και αξιοπιστίας στην ποιοτική-ερμηνευτική έρευνα. *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος*, 2, 31-47.

Weinberg, R., & Butt, J. (2005). Goal setting in sport and exercise domains: The theory and practice of effective goal setting. In D. Hackfort, J. Duda & R. Lidor (Eds.), *Handbook of research in applied sport and exercise psychology: International perspectives* (pp. 129-144). Morgantown: Fitness Information Technology.

Weinberg, R. S., Harmison R. J., Rosenkranz, R., & Hookom, S. (2005). Goal setting. In J. Taylor & G. Wilson (Eds.), *Applying sport psychology* (pp. 101-116). Champaign, IL.: Human Kinetics.

Windham, D. M., & Chapman, D. W. (1990). *The evaluation of educational efficiency: Constraints, issues, and policies*. Greenwich, CT: JAI Press.

<http://www.physics4u.gr>

Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (2005). The hidden dimension of the personal competence. Self-regulated learning and practice. In A. J. Elliot, & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 509-526). NY: The Guilford Press.

Zintl, F. (1993). *Προπόνηση Αντοχής*. Θεσσαλονίκη: Salto.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

### ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

1. Θα ήθελα να μου πεις την άποψή σου για την συμμετοχή σου στο.
2. Προσπάθησες κατά την διάρκεια των μαθημάτων;
3. Ευχαριστήθηκες από την συμμετοχή σου στο πρόγραμμα;
4. Διασκέδασες κατά την διάρκεια εφαρμογής του προγράμματος;
5. Αισθάνθηκες άγχος ή στρες κατά την διάρκεια των μαθημάτων;
6. Πως θα χαρακτήριζες το πρόγραμμα σε σχέση με τις ικανότητές σου;
7. Με ποια κριτήρια έκρινες την επιτυχία σου στο πρόγραμμα;
8. Μπορείς να μου περιγράψεις αν το πρόγραμμα ή κάποια επιμέρους στοιχεία του σε δυσκόλεψαν και σε ποιο βαθμό;
9. Μπορείς να μου πεις την γνώμη σου για τις δοκιμασίες;
10. Μπορείς να μου πεις την γνώμη σου για τις μεθόδους διδασκαλίας;
11. Που αποδίδεις την επιτυχία σου στο πρόγραμμα;
12. Πιστεύεις ότι μπορείς να σχεδιάσεις ένα νέο παρόμοιο πρόγραμμα για να αναπτύξεις την φυσική σου κατάσταση;
13. Θα μπορούσες να συγκρίνεις το συγκεκριμένο πρόγραμμα με παρόμοια στα οποία συμμετείχες στο παρελθόν;