



## Η ΜΕΘΟΔΟΣ ΤΗΣ ΣΥΓΚΛΙΝΟΥΣΑΣ ΕΦΕΥΡΕΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

της  
Μαρίας Κυριαζή

Μεταπτυχιακή διατριβή που υποβάλλεται  
στο καθηγητικό σώμα για τη 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»

Κομοτηνή  
2009

Εγκεκριμένο από το Καθηγητικό σώμα:

1ος Επιβλέπων: Νικόλαος Διγγελίδης, Επικ. Καθηγητής

2ος Επιβλέπων: Αθανάσιος Παπαιωάννου, Καθηγητής

3ος Επιβλέπων: Μάριος Γούδας, Αναπλ. Καθηγητής



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

Αριθ. Εισ.: 9064/1  
Ημερ. Εισ.: 13/01/2011  
Δωρεά: \_\_\_\_\_  
Ταξιθετικός Κωδικός: Δ  
372.86  
ΚΥΡ



©2009

Κυριαζή Μαρία

ALL RIGHTS RESERVED

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Μαρία Κυριαζή: Η μέθοδος της συγκλίνουσας εφευρετικότητας στη διδασκαλία της φυσικής αγωγής στο δημοτικό σχολείο  
(Με την επίβλεψη του κ. Νικόλαου Διγγελίδη, Επικ. Καθηγητής)

Σκοπός της έρευνας ήταν να αξιολογηθεί η μέθοδος διδασκαλίας της συγκλίνουσας εφευρετικότητας στη ΦΑ ως προς το βαθμό συμβολής της στην ανάπτυξη των κινητικών δεξιοτήτων της πετοσφαίρισης των μαθητών, καθώς και της επίδρασης της στην εσωτερική και εξωτερική παρακίνηση και το περιστασιακό άγχος. Στην 1<sup>η</sup> έρευνα συμμετείχαν 311 μαθητές (156 αγόρια, 154 κορίτσια), ηλικίας 10-12 ετών (πέμπτης και έκτης τάξης δημοτικού), από 10 σχολεία, τα οποία χωρίστηκαν σε πειραματικά (Α=5) και ελέγχου (Β=5). Αναπτύχθηκαν 8 πλάνα μαθημάτων, στοχεύοντας στην ανάπτυξη της συγκλίνουσας σκέψης. Η αξιολόγηση των επιδράσεων της παρέμβασης έγινε με ερωτηματολόγια και κινητικά τεστ στην αρχή και στο τέλος της έρευνας. Όλες οι κλίμακες είχαν αποδεκτούς δείκτες εσωτερικής συνοχής ( $\alpha > .67$ ). Τα αποτελέσματα από την ανάλυση συνδιακύμανσης στην 1<sup>η</sup> έρευνα έδειξαν ότι: (1) τα σκορ της Α ομάδας ως προς την αναγνωρίσιμη ρύθμιση και την εξωτερική παρακίνηση ήταν χαμηλότερα σε σύγκριση με την Β ομάδα ενώ, (2) τα σκορ της απουσίας παρακίνησης ήταν υψηλότερα. Επίσης, (3) οι επιδόσεις των μαθητών της Α ομάδας ήταν υψηλότερες στα κινητικά τεστ της πετοσφαίρισης σε σύγκριση πάντα με την Β ομάδα. Στην 2<sup>η</sup> έρευνα διδάχθηκε ένα μόνο προσαρμοσμένο πλάνο μαθήματος για μία διδακτική ώρα. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης μιας κατεύθυνσης στη 2<sup>η</sup> έρευνα έδειξαν ότι τα σκορ της εξωτερικής παρακίνησης και της έλλειψης παρακίνησης ήταν χαμηλότερα από της Β ομάδας και σε σχέση με την 1<sup>η</sup> έρευνα τα αποτελέσματα ήταν προς την αντίθετη κατεύθυνση. Συμπερασματικά καταλήγουμε ότι η εφαρμογή μιας οποιασδήποτε μεθόδου διδασκαλίας απαιτεί την πλήρη γνώση της από τους καθηγητές ΦΑ για την αποτελεσματικότερη εφαρμογή των μεθόδων.

*Λέξεις κλειδιά:* στιλ διδασκαλίας, συγκλίνουσα εφευρετικότητα, φυσική αγωγή.

## ABSTRACT

Maria Kiriazi: The convergent teaching style in physical education in the elementary school

(Under the supervision of Nikolaos Digelidis, Assistant Professor)

The aim of the present research was to investigate the effect of convergent teaching style in Physical Education to the degree of contribution in the growth of motor styles of students in volleyball as well as the effect of the intrinsic and external motivation and the state anxiety. In the 1st research 311 students participated (156 boys, 154 girls), aged 10-12 years (fifth and sixth graders), from 10 schools, which were separated in experimental (A = 5) and control (B = 5) groups. Eight lessons plans were developed aiming in the growth of converging thought. The evaluation of effects of the intervention was done through questionnaires and motor skill tests in the beginning and in the end of the research. All the scales had acceptable indicators of internal cohesion ( $\alpha > .67$ ). The results from the ANOVA analysis in the 1st research showed that: (1) the scores for A team as for the “external motivation” and “identified regulation” it was lower compared to the B team while, (2) the scores of “lack of motivation” were highly. Also, (3) the student’s performance in Volleyball tests of A team were higher in comparison with the B team. In the 2nd research were taught only one adapted lesson plan. The results of analysis of One Way ANOVAs in the 2nd research showed that scores in the “external motivation” and the “lack of motivation” were lower than the B team and concerning to the 1st research results were to the opposite direction. Deductively one can hypothesize that the application of any method of teaching requires complete knowledge from professors of PE for more effective application of teaching methods.

**Words keys:** teaching style, convergent thought, physical education.

Ευχαριστώ όλους εκείνους που με βοήθησαν  
και με στήριξαν στις δύσκολες στιγμές.

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ .....	iii
ABSTRACT .....	iv
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ .....	vi
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ .....	viii
I. ΕΙΣΑΓΩΓΗ .....	9
Η έννοια της παρακίνησης στη ΦΑ.....	9
Έκθεση του προβλήματος .....	11
Σημαντικότητα της έρευνας.....	12
Σκοπός της έρευνας.....	12
Ορισμοί .....	12
Οριοθετήσεις.....	13
Περιορισμοί της έρευνας.....	13
II. ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ .....	14
Παρακίνηση .....	14
Εσωτερική Παρακίνηση .....	15
Εξωτερική Παρακίνηση.....	15
Απουσία Παρακίνησης.....	16
Έρευνες σχετικές με την παρακίνηση.....	16
Οι μέθοδοι διδασκαλίας.....	19
Η μέθοδος της συγκλίνουσας εφευρετικότητας.....	21
Η μέθοδος του παραγγέλματος.....	23
Έρευνες σχετικές με τις μεθόδους διδασκαλίας.....	24
III. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ 1 <sup>ης</sup> ΕΡΕΥΝΑΣ.....	26
Δείγμα .....	26
Σχεδιασμός Έρευνας.....	26
Εργαλεία Έρευνας .....	27
Στατιστικές Υποθέσεις.....	29

Στατική ανάλυση δεδομένων.....	30
IV. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ 1 <sup>ης</sup> ΕΡΕΥΝΑΣ .....	32
Αποτελέσματα ανάλυσης της εφαρμογής της 1 <sup>ης</sup> έρευνας.....	32
Διαφορές ως προς την παρακίνηση .....	32
Διαφορές ως προς τα τεστ πάσας-σέρβις.....	34
V. ΣΥΖΗΤΗΣΗ 1 <sup>ης</sup> ΕΡΕΥΝΑΣ .....	35
VI. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ 2 <sup>ης</sup> ΕΡΕΥΝΑΣ.....	38
Δείγμα – Σχεδιασμός έρευνας.....	38
Όργανα Μέτρησης .....	38
Στατιστικές Υποθέσεις.....	39
Στατική ανάλυση δεδομένων.....	40
VII. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ 2 <sup>ης</sup> ΕΡΕΥΝΑΣ .....	41
Αποτελέσματα ανάλυσης της εφαρμογής της 2 <sup>ης</sup> έρευνας.....	41
Διαφορές ως προς την παρακίνηση.....	41
Αποτελέσματα συσχέτισης των δύο ομάδων.....	42
VIII. ΣΥΖΗΤΗΣΗ 2 <sup>ης</sup> ΕΡΕΥΝΑΣ .....	44
X. ΓΕΝΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ .....	46-48
XI. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ .....	49
XII. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ.....	57
Παράρτημα 1: ..... [ερωτηματολόγια] .....	57
Παράρτημα 2: ..... [πλάνα μαθημάτων (8)].....	62
Παράρτημα 3: ..... [πλάνο επανεξέτασης].....	70



## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

<b>Πίνακας 1.</b> Μορφές μεθόδων διδασκαλίας (Mosston and Ashworth, 1986, 1994, 2002).....	21
<b>Πίνακας 2.</b> Στοιχεία της μεθόδου της συγκλίνουσας εφευρετικότητας ( Mosston and Ashworth, 2002).....	22
<b>Πίνακας 3.</b> Στοιχεία της μεθόδου του παραγγέλματος (Mosston and Ashworth, 2002)....	23
<b>Πίνακας 4.</b> Περιγραφικά στατιστικά στοιχεία των δύο ομάδων ως προς την παρακίνηση.....	33
<b>Πίνακας 5.</b> Περιγραφικά στατιστικά στοιχεία των δύο ομάδων ως προς τα κινητικά τεστ (πάσα – σέρβις) ως προς την μέθοδο διδασκαλίας.....	34
<b>Πίνακας 6:</b> Περιγραφικά στατιστικά στοιχεία των δύο ομάδων ως προς τα κινητικά τεστ (πάσα – σέρβις) μεταξύ των δυο φύλων.....	34
<b>Πίνακας 7.</b> Περιγραφικά στατιστικά στοιχεία των δύο ομάδων ως προς την παρακίνηση.....	42
<b>Πίνακας 8.</b> Περιγραφικά στατιστικά στοιχεία της συσχέτισης των δύο ομάδων ως προς την παρακίνηση, την ικανοποίηση και το άγχος.....	43

## Η ΜΕΘΟΔΟΣ ΤΗΣ ΣΥΓΚΛΙΝΟΥΣΑΣ ΕΦΕΥΡΕΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Είναι πλέον αποδεκτό ότι η άσκηση συμβάλει στη βελτίωση της υγείας όλων των ανθρώπων ανεξαρτήτως ηλικίας και φύλου. Με τη συστηματική άσκηση βελτιώνεται η φυσική κατάσταση του ατόμου, δηλαδή η αντοχή, η δύναμη και η ευλυγισία του καθώς επίσης βελτιώνεται ή και διατηρείται το σωματικό βάρος στα αποδεκτά επίπεδα. Η συμμετοχή σε φυσικές δραστηριότητες περιορίζει και αποτρέπει την εμφάνιση διαφόρων ασθενειών όπως καρδιοπάθειες (Shaper & Wannamethee, 1991) και άλλες ασθένειες που συνδέονται με τη πίεση του αίματος (Tipton, 1991). Επίσης είναι γνωστό ότι η άσκηση επηρεάζει τη ψυχολογία του ατόμου που ασκείται, δημιουργώντας του μια ευχάριστη διάθεση η οποία με τη σειρά της απομακρύνει το άγχος το οποίο μαστίζει παγκοσμίως τους ανθρώπους όλων των ηλικιών και φυλών (Shephard, 1995).

Τα τελευταία χρόνια έχει ανακαλυφθεί ότι η καθιστική ζωή, που πλέον έχει γίνει τρόπος ζωής των περισσότερων, αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την εμφάνιση διαφόρων ασθενειών. Δυστυχώς έχει βρεθεί ότι η συμμετοχή σε φυσικές δραστηριότητες μειώνεται καθώς αυξάνεται η ηλικία, που σημαίνει ότι η συμμετοχή της δια βίου άσκησης έχει μειωθεί δραματικά. Υπάρχει δηλαδή μια δυσαναλογία, καθώς με τη πάροδο του χρόνου οι άνθρωποι είναι πιο επιρρεπείς στις. Η μείωση αυτή ξεκινάει από τα σχολικά χρόνια μέχρι και το σημείο που τυπικά ο νέος ενηλικιώνεται (Caspersen & Stephens, 1994). Έχει παρατηρηθεί ότι το ενδιαφέρον των παιδιών για τη φυσική αγωγή μειώνεται δραματικά καθώς μεγαλώνουν (Παπαϊωάννου & Διγγελίδης, 1996; Van Wersh, Trew & Turner, 1992). Η έρευνα του Sallis (1993) υποστηρίζει ότι το επίπεδο της φυσικής δραστηριότητας των παιδιών μειώνεται κατά 50% κατά την διάρκεια της σχολικής περιόδου.

Η παρακίνηση είναι ένα ψυχολογικό φαινόμενο το οποίο μπορεί να εξηγήσει την εκδήλωση ή μη εκδήλωση κάποιων συμπεριφορών που προέρχονται από εσωτερικές διαδικασίες του ατόμου. Η μελέτη της παρακίνησης εξηγεί σε κάποιο βαθμό τη συμμετοχή ή τη μη συμμετοχή των μαθητών/τριών στο μάθημα της φυσικής αγωγής. Ειδικότερα το

είδος της παρακίνησης (εσωτερική – εξωτερική), που θα αναλυθεί παρακάτω, εξηγεί και τη συμμετοχή της δια βίου άσκησης που αποτελεί και τη βασική προτεραιότητα των καθηγητών φυσικής αγωγής.

Δυστυχώς πολλοί καθηγητές μεταφέρουν την ευθύνη της αποτυχίας του μαθήματος και των μη πραγματοποιημένων στόχων της κάθε διδακτικής μονάδας στους μαθητές. Στην πραγματικότητα όμως, τις περισσότερες φορές υπεύθυνοι είμαστε εμείς, οι καθηγητές φυσικής αγωγής, που δεν δημιουργούμε τις κατάλληλες συνθήκες και προϋποθέσεις κάτω από τις οποίες θα επηρεάσουμε τους μαθητές να συμπεριφερθούν με τον τρόπο που θέλουμε, δηλαδή να συμμετέχουν και να διασκεδάζουν στο μάθημά μας, το μάθημα της φυσικής αγωγής.

Η συμπεριφορά και οι στάσεις απέναντι στο μάθημα της φυσικής αγωγής αλλά και γενικότερα απέναντι στη φυσική δραστηριότητα των μαθητών/τριών εξαρτάται τόσο από τους καθηγητές φυσικής αγωγής όσο και από το βαθμό και το είδος της παρακίνησης. Δυστυχώς όμως υπάρχει πιθανότητα να υπάρχουν μαθητές που δεν παρακινούνται και θεωρούν ότι έχουν χαμηλή ικανότητα και ότι δεν ελέγχουν το περιβάλλον τους (Losier & Vallerand, 1994).

Η αντιλαμβανόμενη ικανότητα είναι ένας σημαντικός ρυθμιστής της παρακίνησης και γενικότερα, της συμπεριφοράς για επίτευξη στον αθλητισμό (Duda & Roberts, 1984). Η διαμόρφωση της έννοιας της αθλητικής ικανότητας επηρεάζεται από το γνωστικό επίπεδο των παιδιών. Το είδος της πληροφορίας και οι γνωστικές πράξεις και διαδικασίες είναι φτωχότερες και απλούστερες στις μικρότερες ηλικίες. Τα παιδιά όσο μεγαλώνουν αποκτούν περισσότερη γνώση για τον κόσμο και βελτιώνουν την ικανότητά τους για πιο σύνθετες γνωστικές πράξεις (ταξινόμηση, κατηγοριοποίηση, σύγκριση). Στις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου τα παιδιά βρίσκονται σε καλύτερο γνωστικό επίπεδο σε σχέση με τις προηγούμενες ηλικίες, έτσι ώστε να είναι σε θέση να μπορούν να διαφοροποιούν πλήρως τις έννοιες ικανότητα, προσπάθεια, δυσκολία καθήκοντος και τον παράγοντα τύχη (Θεοδωράκης, 1999).

Σε μια μελέτη των Knorr, Theeboom και Weiss (1995) με πρόγραμμα παρέμβασης τριών εβδομάδων, εξετάστηκαν οι παράγοντες «εσωτερική παρακίνηση», «αντιλαμβανόμενη ικανότητα» και «ευχαρίστηση» που βιώνουν οι έφηβοι αθλητές σε ένα οργανωμένο πρόγραμμα ομαδικών αθλημάτων. Ειδικό χαρακτηριστικό της έρευνας ήταν ο πειραματικός χειρισμός των έξι διαστάσεων που κατά την Eipstein (1989) συντελούν στη δημιουργία κλίματος παρακίνησης. Από τα αποτελέσματα της μελέτης φάνηκε ότι οι αθλητές που εξασκήθηκαν σε περιβάλλον προσανατολισμένο στην μάθηση, με μορφές

ενίσχυσης που δεν δημιουργούν άγχος και φόβο ανέφεραν μεγαλύτερη «ευχαρίστηση», «αυτονομία», «αντιλαμβανόμενη ικανότητα» και «εσωτερική παρακίνηση». Αντίθετα οι αθλητές που το περιβάλλον εξάσκησης ήταν προσανατολισμένο στο «πως τα καταφέρνουν οι άλλοι» και η τιμωρία αποτελούσε πάγια τακτική σε περίπτωση λάθους, η «εσωτερική τους παρακίνηση» και η «αίσθηση αυτοκαθορισμού» και καλών σχέσεων μειώθηκε.

Η γνώση αναπτύσσεται τόσο από τα προσωπικά βιώματα του καθενός όσο και από την πληροφόρηση που μπορεί να έχει κάποιος από τον περίγυρό του (ανατροφοδότηση). Επιλέγοντας έτσι τον κατάλληλο τρόπο παρακίνησης των μαθητών καθώς και το καταλληλότερο στυλ διδασκαλίας κάθε φορά, ο καθηγητή φυσικής αγωγής μπορεί να συμβάλει θετικά και ουσιαστικά στις ζωές των παιδιών μας.

Η ιδέα για τη δημιουργία των μεθόδων διδασκαλίας δόθηκε από την ανάγκη του Mosston ο οποίος δεν ήθελε να επιβάλει τις απόψεις του στους μαθητές του κατά τη διδασκαλία της φυσικής αγωγής. Υπάρχουν πολλοί διαφορετικοί τρόποι διδασκαλίας της φυσικής αγωγής οι οποίοι θα πρέπει να επιλέγονται κάθε φορά ανάλογα με το είδος του μαθήματος που επιθυμεί ο καθηγητής φυσικής αγωγής να διδάξει στους μαθητές του. Οι μέθοδοι διδασκαλίας κατατάσσονται σε δυο βασικές κατηγορίες: στις αναπαραγωγικές ή άμεσες μεθόδους και στις παραγωγικές ή έμμεσες μεθόδους.

### ***Έκθεση του προβλήματος***

Μέχρι σήμερα ελάχιστες έρευνες στόχευσαν στην εξέταση του βαθμού αποτελεσματικότητας των διαφόρων μεθόδων διδασκαλίας, ως προς την εκμάθηση δεξιοτήτων. Από την εξέταση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας βρέθηκαν έρευνες που σύγκριναν την αποτελεσματικότητα των αναπαραγωγικών μεθόδων διδασκαλίας στην εκμάθηση μιας δεξιότητας όπως της αμοιβαίας διδασκαλίας (Ernst & Byra, 1998), παραγγέλματος (Griffey, 1983), πρακτικής εξάσκησης (Golberger, Gerney & Chamberlan, 1980), μη αποκλεισμού (Golberger et al., 1980) και διαφοροποίησης του βαθμού δυσκολίας (Byra & Jenkins, 1998). Για παράδειγμα, ο Griffey (1983) σύγκρινε τη μέθοδο του παραγγέλματος με της πρακτικής εξάσκησης στην εκμάθηση της πάσας και του σέρβις στο βόλεϊ 145 μαθητών γυμνασίου. Η εξέταση της συγκεκριμένης μεθόδου ενδεχομένως να μας δώσει μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα για την αποτελεσματικότητα της συγκλίνουσας εφευρετικότητας, ως προς την εκμάθηση μιας δεξιότητας.

Ωστόσο, παρά τα σημαντικά πλεονεκτήματα συνεργατικών μεθόδων μάθησης και στρατηγικών προώθησης της αυτονομίας και της αυτενέργειας των μαθητριών/των στη μαθησιακή διαδικασία, οι δασκαλοκεντρικές μέθοδοι διδασκαλίας έχουν επικρατήσει στο

χώρο της φυσικής αγωγής, γεγονός που επιβεβαιώνεται και ερευνητικά από πρόσφατες εργασίες στο Ηνωμένο Βασίλειο (Morgan, Kingston & Sproule, 2004). Η πιθανότητα εξήγηση της καθολικής τους χρήσης φαίνεται να είναι η συμβολή τους στην αθλητική απόδοση και στον έλεγχο της τάξης, κάτι που στην Ελλάδα με τις μεγάλες σε αριθμό παιδιών, τάξεις φυσικής αγωγής δεν πρέπει να παραβλέπουμε.

### *Σημαντικότητα της έρευνας*

Η σημαντικότητα της έρευνα των μεθόδων διδασκαλίας είναι υψηλή διότι έχουν να κάνουν με τον τρόπο που μαθαίνουμε. Το πώς διδάσκουμε έχει στενή σχέση με το πώς μαθαίνει ο μαθητής. Έτσι το πιο καταλυτικό στοιχείο για την υποστήριξη της χρήσης και της διερεύνησης των μεθόδων διδασκαλίας έχει σχέση με τις θεωρίες μάθησης και το πώς μαθαίνουμε. Με την έρευνα αυτή θα συμβάλλουμε στη βελτίωση της διδασκαλίας της ΦΑ καθώς αντίστοιχες έρευνες διεθνώς απουσιάζουν.

### *Σκοπός της έρευνας*

Σκοπός της έρευνας ήταν να αξιολογηθεί η μέθοδος διδασκαλίας της συγκλίνουσας εφευρετικότητας στη ΦΑ ως προς το βαθμό συμβολής της στην ανάπτυξη των κινητικών δεξιοτήτων της πετοσφαίρισης των μαθητών, καθώς και της επίδρασης της στην εσωτερική και εξωτερική παρακίνηση και το περιστασιακό άγχος.

### *Λειτουργικοί ορισμοί*

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

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

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

*Παρακίνηση:* αναφέρεται στην κατεύθυνση και την ένταση της προσπάθειας των ατόμων. Η κατεύθυνση αφορά την προσπάθεια του ατόμου να αναζητά και να προσεγγίζει

συγκεκριμένες καταστάσεις και η ένταση και το μέγεθος της προσπάθειας που καταβάλλει το άτομο σε μια δεδομένη κατάσταση.

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

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

### ***Οριοθέτηση της έρευνας***

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε 10 Δημοτικά Σχολεία του νομού Τρικάλων, σε μαθητές και μαθήτριες πέμπτης και έκτης τάξης. Τα μαθήματα γίνονταν μέσα στο ωρολόγιο πρόγραμμα των σχολικών μονάδων. Η συνολική διάρκεια της έρευνας ήταν 2 μήνες.

Η έρευνα αναφέρεται στη μέθοδο της συγκλίνουσας εφευρετικότητας σε σύγκριση με τη μέθοδο του παραγγέλματος κατά κύριο λόγο αφού δεν επιδιώχθηκε από ομάδα Β να εφαρμόσει κάποια συγκεκριμένη μέθοδος διδασκαλίας.

### ***Περιορισμοί της έρευνας***

Οι περιορισμοί της έρευνας εστιάζονται στο γεγονός ότι ενώ κλήθηκαν οι εκπαιδευτικοί για ενημέρωση, ωστόσο προσήλθαν δύο μόνο. Οι γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς τη χρήση και τα πιθανά αποτελέσματα ή συνέπειες της εφαρμογής των μεθόδων δεν αξιολογήθηκαν.

Ακόμα η διάρκεια της έρευνας καθυστέρησε πέραν του προγράμματος λόγω παρελάσεων και κακών καιρικών συνθηκών καθώς τα περισσότερα σχολεία δεν είχαν κλειστό γυμναστήριο για την διεξαγωγή της έρευνας.

## ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

### *Παρακίνηση*

Ο ρόλος της παρακίνησης στην εκπαιδευτική διαδικασία έγινε προσφύλλες θέμα μελέτης τις τελευταίες δεκαετίες του 20<sup>ου</sup> αιώνα και μελετήθηκε διεξοδικά από τη σκοπιά της ψυχολογίας, των παιδαγωγικών, της επικοινωνίας της αγωγής και τα αποτελέσματα των ερευνών ενσωματώνονται στις σύγχρονες τάσεις τις διδακτικής.

Ο Deci (1975), διαχώρισε τους παράγοντες που παρακινούν τα άτομα σε δυο κατηγορίες, τους εσωτερικούς και τους εξωτερικούς παράγοντες. Η συμπεριφορά που παρακινείται εσωτερικά είναι εκείνη που ωθείται από την έμφυτη ανάγκη του ανθρώπου να αισθάνεται ικανός και αυτόνομος στο περιβάλλον. Όταν το άτομο αισθάνεται περισσότερο αυτόνομο και ικανό στο χειρισμό του περιβάλλοντός του, η παρακίνηση αυξάνεται (Whaley, 1988), επηρεάζεται σε συνάρτηση με το πόσο προκλητική είναι η δραστηριότητα (Deci & Ryan, 1985) και εκλείπει εντελώς αν το άτομο νιώθει κάποια μορφή πίεσης ή εξαναγκασμού (Deci & Ryan, 2000). Τα άτομα που είναι εσωτερικά παρακινημένα έχουν περισσότερες πιθανότητες να συνεχίσουν τη συμμετοχή τους σε αθλητικές δραστηριότητες εφόρου ζωής.

Η εξωτερική παρακίνηση έχει να κάνει περισσότερο με εξωτερικούς παράγοντες που ωθούν τα άτομα στην υιοθέτηση μιας συμπεριφοράς. Η εξωτερική παρακίνηση προέρχεται από εξωτερικές πηγές, δηλαδή από άλλους ανθρώπους, μέσω της θετικής και αρνητικής ενίσχυσης όπως ο έπαινος, έπαθλα, δημόσια αναγνώριση, χρηματικά ποσά, ο τριμηνιαίος βαθμός του σχολείου. Σύμφωνα με τους Kouli και Papaioannou (1998), η χρήση των εξωτερικών κινήτρων και η έμφαση σε στόχους που ενισχύουν την κοινωνική σύγκριση οδηγεί σε αύξηση του άγχους.

Η παρακίνηση των μαθητών εξαρτάται από την προσωπικότητα τους καθώς και από το περιβάλλον στο οποίο αθλούνται. Κατά τη θεωρία των στόχων επίτευξης τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των μαθητών που επηρεάζουν τη παρακίνηση είναι δυο: ο στόχος για προσωπική βελτίωση και ο στόχος για ενίσχυση του εγώ (Θεοδωράκης, 1999). Οι μαθητές που έχουν ως κύριο στόχο την προσωπική βελτίωση είναι εσωτερικά παρακινημένοι, ενώ μαθητές που έχουν βασικό στόχο την επίδειξη του εγώ είναι κατά

κύριο λόγο εξωτερικά παρακινημένοι (Duda & Hall, 2001; Wang & Biddle, 2001). Εκτός από το περιβάλλον, καθοριστικό ρόλο έχουν και οι γονείς στη διαμόρφωση των στόχων (White, 1998) καθώς επίσης και οι γυμναστές (Παπαϊωάννου, 2000).

### ***Εσωτερική παρακίνηση***

Η παρακίνηση των ανθρώπων ποικίλει από πολύ εσωτερική έως απόλυτα εξωτερική. Σύμφωνα με τον Vallerand (1997) υπάρχουν τρία είδη εσωτερικής παρακίνησης:

- α) Εσωτερική παρακίνηση για μάθηση, η οποία λαμβάνει χώρα όταν κάποιος άνθρωπος ασχολείται με μια δραστηριότητα λόγω της ευχαρίστησης και ικανοποίησης που νιώθει ενώ μαθαίνει, ανακαλύπτει ή προσπαθεί να καταλάβει κάτι νέο.
- β) Εσωτερική παρακίνηση για εκπλήρωση, η οποία παρατηρείται όταν κάποιος άνθρωπος ευχαριστείται ενώ προσπαθεί να ολοκληρώσει κάτι, να ξεπεράσει τον εαυτό του, να δημιουργήσει κάτι.
- γ) Εσωτερική παρακίνηση για να βιώσει κάποιος διέγερση, ν' απολαύσει απλά ευχάριστες αισθησιακές εμπειρίες.

### ***Εξωτερική παρακίνηση***

Οι Connell και Ryan (1989) και Deci και Ryan (1985) προτείνουν τέσσερα είδη εξωτερικής παρακίνησης:

- α) Εξωτερική ρύθμιση, όπου η συμπεριφορά ρυθμίζεται από εξωτερικές πηγές, όπως είναι οι αμοιβές ή οι εξαναγκασμοί.
- β) Εσωτερική πίεση, όπου κάποιος πιέζει τον εαυτό του να κάνει κάτι γιατί αλλιώς θα νιώθει άσχημα με τον εαυτό του. Εδώ ο άνθρωπος αρχίζει να εσωτερικεύει τους λόγους της συμπεριφοράς του. Η εξωτερική πηγή ρύθμισης της συμπεριφοράς όπως είναι μια αμοιβή ή τιμωρία αντικαθίσταται από μια εσωτερική πηγή. Η επιλογή για άθληση και η ένταση της προσπάθειας συνεχίζει να επιβάλλεται.
- γ) Αναγνωρίσιμη ρύθμιση, όπου κάποιος παρακινείται επειδή θεωρεί πολύ σημαντικό αυτό που κάνει, χωρίς αναγκαστικά να ευχαριστείται παρά πολύ τη δραστηριότητα. Εδώ υπάρχει πραγματική επιλογή της άθλησης χωρίς επιβολές.
- δ) Ολοκληρωμένη ρύθμιση, όπου κάποια συμπεριφορά ενσωματώνεται σ' ένα σύνολο συμπεριφορών που εκφράζουν τον άνθρωπο. Οι συμπεριφορές αυτές μπορεί να διαφέρουν ως προς το πλαίσιο.

Η παρακίνηση μπορεί να είναι αυτοκαθοριζόμενη, δηλαδή μια εξωτερική πηγή παρακίνησης είναι δυνατόν να εσωτερικευθεί σε τέτοιο βαθμό, έτσι ώστε η πραγματική



παρουσία της να μην είναι απαραίτητη για να παρακινήσει τη συμπεριφορά (Deci & Ryan, 1985). Μια άλλη διάσταση της παρακίνησης, κατά την οποία τα άτομα δεν αντιλαμβάνονται την ύπαρξη σχέσης ανάμεσα στις πράξεις τους και στα αποτελέσματα των πράξεών τους, ονομάστηκε «μη παρακίνηση» ή «απαρακίνηση». Τα άτομα αυτά δεν παρακινούνται ούτε εξωτερικά ούτε εσωτερικά ενώ θεωρούν ότι έχουν χαμηλή ικανότητα και ότι δεν ελέγχουν το περιβάλλον τους (Losier & Vallerand, 1994).

### ***Η απουσία παρακίνησης***

Μια άλλη διάσταση της παρακίνησης, κατά την οποία τα άτομα δεν αντιλαμβάνονται την ύπαρξη σχέση ανάμεσα στις πράξεις τους και στα αποτελέσματα των πράξεων τους, ονομάστηκε «απουσία παρακίνησης» ή «απαρακίνηση» (Deci & Ryan, 1985). Τα άτομα αυτά δεν παρακινούνται ούτε εξωτερικά ούτε εσωτερικά, νιώθουν ότι δεν έχουν ικανότητες και ότι δεν ελέγχουν τις καταστάσεις του περιβάλλοντός τους (Palletier, Fortier, Vallerand, Tuson, Briere & Blais, 1995; Vallerand & Losier, 1994). Οι μαθητές/τριες που βρίσκονται σ' αυτή την κατάσταση δεν βρίσκουν λόγο ή κίνητρο για το οποίο θα πρέπει να συνεχίσουν να αθλούνται και πιθανόν να πάρουν την απόφαση να σταματήσουν.

### ***Έρευνες σχετικές με την παρακίνηση***

Με βάση την υπάρχουσα βιβλιογραφία (Digelidis & Papaioannou, 1999; Διγγελίδης και συν., 2004) οι υποθέσεις που μπορεί να κάνει κανείς είναι ότι μεταξύ των Τμημάτων Αθλητικής Διευκόλυνσης του Γυμνασίου (Τ.Α.Δ.) και του Λυκείου (Ε.Τ.Α.Δ.) συγκεκριμένα υπάρχουν διαφορές: α) στην εσωτερική – εξωτερική παρακίνηση β) στο προσανατολισμό στη δουλειά γ) στην αντίληψη αθλητικής ικανότητας και δ) στο κλίμα παρακίνησης με έμφαση στη μάθηση.

Οι Kosmidou, Milosis, Papaioannou και Tsigilis (2002) ανέπτυξαν ερωτηματολόγιο, που αποτελείται από τέσσερις παράγοντες, για να μετρήσουν την αντίληψη των μαθητών ως προς το κλίμα παρακίνησης σε επίπεδο κατάστασης. Οι παράγοντες είναι: «προσανατολισμός στη δουλειά», «προστασία του εγώ», «ενίσχυση του εγώ» και «κοινωνική αποδοχή». Η δομική εγκυρότητα του ερωτηματολογίου υποστηρίχθηκε από πολλές έρευνες και έδειξε υψηλούς βαθμούς εσωτερικής αξιοπιστίας. Έτσι θεωρείται κύριο εργαλείο μέτρησης της αντίληψης των μαθητών για τον προσανατολισμό του μαθήματος της φυσικής αγωγής.

Σύμφωνα με τους Ames (1992) και Ames και Archer (1988) οι μαθητές, οι καθηγητές και το γενικό σχολικό περιβάλλον δημιουργούν ένα ψυχολογικό κλίμα το οποίο επηρεάζει τα άτομα στους στόχους επίτευξης που υιοθετούν. Αυτή η διαμορφωμένη κατάσταση οδηγεί τα παιδιά σε διαδικασίες αυτό-αξιολόγησης και αυτό συντελεί στη υιοθέτηση του προσωπικού τους προσανατολισμού στο μάθημα.

Οι Maehr και Nicholls (1980) έδειξαν ότι η ερμηνεία της επιτυχίας ή της αποτυχίας εξαρτάται από τις ατομικές πεποιθήσεις του αθλητή ή της αθλήτριας που έδειξαν ένα επιθυμητό προσωπικό χαρακτηριστικό. Επίσης την ίδια χρονιά οι Roberts και Sprink έρευνησαν το φαινόμενο αυτό και έβγαλαν τα ακόλουθα συμπεράσματα: α) η επιτυχία και η αποτυχία δεν είναι απαραίτητως συνώνυμες με την νίκη και την ήττα (το κριτήριο χρησιμοποιείται γενικότερα στους αθλητικούς χώρους) και β) οι ψυχολογικές καταστάσεις των παιχτών για την επιτυχία και την αποτυχία βασίζονται στο γεγονός ότι κέρδισαν ή έχασαν και όχι στη αντίληψη εάν κέρδισαν ή έχασαν. Επιπλέον, οι ερευνητές συμφώνησαν ότι η επιτυχία και η αποτυχία ήταν στενά συνδεδεμένες με το εάν η ικανότητα, ένα επιθυμητό προσωπικό χαρακτηριστικό ήταν εμφανής κατά την διάρκεια του αγώνα.

Όταν ένα καθήκον ή ένας σκοπός μάθησης είναι σιωπηλός, μαρτυρεί ότι τα άτομα ενδιαφέρονται πως θα πραγματοποιήσουν όσο καλύτερα γίνεται το καθήκον τους που θα τα οδηγήσει σε μεγαλύτερες απολαβές (Dweck & Leggett, 1988; Nicholls, 1989). Επομένως, προσπαθούν σκληρά να μάθουν νέες δεξιότητες, αντιλαμβάνονται την προσπάθεια ως αναγκαία προϋπόθεση της επιτυχίας και υιοθετούν προσωπικά κριτήρια αξιολόγησης.

Σύμφωνα με τους Adler, Eccles και Meece (1984), η αντιλαμβανόμενη ικανότητα και η σημαντικότητα της δραστηριότητας έχουν άμεση επιρροή στους στόχους των μαθητών και στη θεωρητική προσδοκία. Η αντίληψη ικανότητας των μαθητών σε μια εξειδικευμένη άσκηση αντανακλά τις προσδοκίες των μαθητών για επιτυχία σε μια άσκηση. Υψηλότερη αντιλαμβανόμενη ικανότητα δείχνει υψηλότερη προσδοκία για επιτυχία. Συγκεκριμένα, δυο τύποι ασκήσεων υπολόγισαν την αληθινή ή τη σημαντική αξία της δραστηριότητας (η ευχαρίστηση ή η διασκέδαση ωθεί κάποιον να ασκηθεί) και η αξία της χρησιμότητας ή σημαντικότητας της δραστηριότητας για κάποιους μελλοντικούς στόχους έχει βρεθεί ότι είναι θετικά συσχετισμένη με τις προσδοκίες των μαθητών. Τα αποτελέσματα της έρευνας του Eccles (1993) δείχνουν ότι οι αντιλήψεις και τα πιστεύω των γονιών και των δασκάλων καθώς και η αντιλαμβανόμενη ικανότητα επηρεάζει την αξιολόγηση των μαθητών στις ασκήσεις.

Εικάζεται ότι οι στάσεις έναντι στη συμπεριφορά και στον αντιλαμβανόμενο έλεγχο της συμπεριφοράς επηρεάζουν άμεσα τους στόχους. Η ουσιαστική αξία του μαθήματος και η επωφελούμενη του μαθήματος έχουν έμμεσα αποτελέσματα στους στόχους από τη στάση προς τη συμπεριφορά. Η αντιλαμβανόμενη ικανότητα επηρεάζει έμμεσα τους στόχους από τον αντιλαμβανόμενο έλεγχο της συμπεριφοράς (Papaioannou, 1992).

Οι περισσότερες έρευνες έχουν βρει ότι η αντιλαμβανόμενη ικανότητα έχει θετική επίδραση στην παρακίνηση των μαθητών. Σύμφωνα με τον Nicholls (1989) όταν το περιβάλλον της τάξης δεν είναι αξιολογήσιμο και υπάρχει ισχυρή έμφαση στην προσωπική βελτίωση, η αντιλαμβανόμενη ικανότητα έχει μικρότερη διαφορά στην παρακίνηση των μαθητών. Από την άλλη μεριά, η αντιλαμβανόμενη ικανότητα αναμένεται να έχει ισχυρό αντίκτυπο στην παρακίνηση των μαθητών σε υψηλά αξιολογήσιμες καταστάσεις και ειδικά όταν δεν δίνεται έμφαση στην προσωπική πρόοδο (Papaioannou, 1992). Έτσι, το περιβάλλον του χαμηλού μαθησιακού προσανατολισμού στις Ελληνικές τάξεις δίνει στους μαθητές δυνατότητες να επιδείξουν την ανταγωνιστικότητά τους στους άλλους. Συνεπώς, σε αυτές τις τάξεις, οι μαθητές που θέλουν να επιδείξουν τον ανταγωνισμό τους στους άλλους είναι περισσότερο προσεκτικοί στην τάξη σε σχέση με τους συμμαθητές τους που είναι λιγότερο προσανατολισμένοι στο εγώ. Από τη άλλη πλευρά, όταν η αξία της προσωπικής βελτίωσης είναι πολύ αισθητή στην τάξη, η επίδειξη της υψηλής ικανότητας είναι δύσκολο να εκτιμηθεί. Έτσι σε υψηλά προσανατολισμένες μαθησιακές τάξεις ο προσανατολισμός στο εγώ δεν πρέπει να έχει σχέση με τους στόχους για συμμετοχή στην τάξη.

Έρευνες έχουν δείξει ότι είναι η αντίληψη του προσανατολισμένου μαθησιακού περιβάλλοντος είναι θετικώς συσχετισμένη με την ενστικτώδη παρακίνηση και στάση έναντι στη σχολική δουλειά (Ames & Archer, 1988; Seifriz, Duda & Chi, 1992). Τα παιδιά και οι έφηβοι παρουσιάζουν βελτιωμένη φυσική κατάσταση, φυσική υγεία και ψυχολογική προσαρμοστικότητα όταν παίρνουν μέρος στη φυσική δραστηριότητα (Horn & Clayton, 1993; Mopow & Freedson, 1994).

Δίνοντας αυτά τα πλεονεκτήματα και τα μακροπρόθεσμα πλεονεκτήματα που προέρχονται από την απασχόληση με τη φυσική δραστηριότητα καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής, είναι αναγκαίο οι ερευνητές να καταλαμβάνουν καλύτερα την παρακίνηση στη φυσική δραστηριότητα που αφορά τους νέους. Περιγραφικές ερευνητικές προσπάθειες έχουν δείξει ότι η επιθυμία για μάθηση και η βελτίωση των δεξιοτήτων, δίνουν χαρά και αναπτύσσουν τη φιλία και τους δεσμούς που υπάρχουν ανάμεσα στους λόγους που αναφέρονται στα σπορ (Weiss & Petlichkoff, 1989).

### *Οι μέθοδοι διδασκαλίας*

Οι βασικοί στόχοι της Φυσικής Αγωγής, τα χαρακτηριστικά των μαθητών και η γνώση του πώς και γιατί τα παιδιά μαθαίνουν μέσω των φυσικών δραστηριοτήτων έχουν αλλάξει σημαντικά τις στρατηγικές διδασκαλίας που χρησιμοποιούνται στη Φυσική Αγωγή (Kirchner & Fishbure, 1998). Καθώς λοιπόν είναι προφανής η σπουδαιότητα της ανάπτυξης κινητών δεξιοτήτων από τη μικρή ηλικία, είναι πολύ σημαντικό για το διδάσκοντα να γνωρίζει πώς να διδάσκει αυτές τις δεξιότητες. Μέσα από συγκεκριμένα προγράμματα εξάσκησης, κατάλληλες μεθόδους και διαφορετικά στιλ διδασκαλίας με στοχευόμενες μορφές παιχνιδιού, στις οποίες τα παιδιά συμμετέχουν ευχάριστα, οι δεξιότητες αυτές μπορούν να αναπτυχθούν σε ικανοποιητικό βαθμό από τις τάξεις του Δημοτικού Σχολείου.

Κατά τον Mosston (1992) κάθε μέθοδος διδασκαλίας έχει τα δικά της χαρακτηριστικά που την κάνουν κατάλληλη κάτω από συγκεκριμένες περιστάσεις. Επίσης κατά τους Mosston και Ashworth (1985) «ο προσωπικός μας τρόπος διδασκαλίας αντανακλά ένα μοναδικό συνδυασμό για το ποιο είμαστε, πώς λειτουργούμε και ποια είναι τα πιστεύω μας».

Το φάσμα είναι ένας τρόπος ταξινόμησης των μεθόδων διδασκαλίας που βασίζεται στη δυναμική της διδασκαλίας, στο παιδαγωγικό τρίγωνο ΔΑΣΚΑΛΟΣ – ΜΑΘΗΤΗΣ – ΥΛΗ. Κάθε μέθοδος παρέχει ένα πλαίσιο, μέσα στο οποίο μπορεί να κινηθεί ένας εκπαιδευτικός, προκειμένου να διδάξει. Το φάσμα αποδίδει κατά κάποιο τρόπο όλες τις πιθανές διαδρομές για τη διδασκαλία, αλλά και τη μάθηση. Μας δίνει τη δυνατότητα να ολοκληρώσουμε και να ενοποιήσουμε, κατά κάποιο τρόπο, τις διάφορες στρατηγικές που χρησιμοποιούμε κατά τη διδασκαλία μας.

Το φάσμα βασίζεται στην αποδοχή έξι τουλάχιστον αρχών, προσαρμοσμένο από τους Mosston και Ashworth (1985):

1. Η διδασκαλία είναι μια αλυσίδα από αποφάσεις.
2. Οι αποφάσεις λαμβάνονται είτε από το δάσκαλο είτε από το μαθητή είτε από τη συνεργασία των δυο αυτών.
3. Κάθε μέθοδος διδασκαλίας καθορίζεται από τη διαδικασία λήψης αποφάσεων.
4. Κάθε μέθοδος διδασκαλίας καθορίζεται από το ποιος παίρνει τις αποφάσεις.
5. Το φάσμα αντανακλά δυο βασικές ανθρώπινες ανάγκες: την ικανότητα αναπαραγωγής γνώσης ή δεξιοτήτων και την ικανότητα παραγωγής νέας γνώσης ή δεξιοτήτων.

6. Κάθε μέθοδος επιδρά διαφορετικά στους μαθητές και με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους.

Οι μέθοδοι διδασκαλίας κατατάσσονται σε δυο βασικές κατηγορίες (Calhoun, Joyce & Weil 2000):

1. Στις αναπαραγωγικές ή άμεσες μεθόδους και
2. Στις παραγωγικές ή έμμεσες μεθόδους.

Έτσι έχουμε τις ακόλουθες μεθόδους διδασκαλίας: η μέθοδος του παραγγέλματος, η μέθοδος της πρακτικής διδασκαλίας, η μέθοδο της αμοιβαίας διδασκαλίας, η μέθοδος του αυτοελέγχου, η μέθοδος του μη αποκλεισμού, η μέθοδο της καθοδηγούμενης ανακάλυψης, η μέθοδος της συγκλίνουσας εφευρετικότητας, η μέθοδος της αποκλίνουσας παραγωγικότητας, η μέθοδος: το πρόγραμμα το σχεδιάζει ο μαθητής, η μέθοδος της πρωτοβουλίας του μαθητή και η μέθοδος της αυτοδιδασκαλίας. Οι έξι πρώτοι μέθοδοι διδασκαλίας κατατάσσονται στις αναπαραγωγικές ενώ οι επόμενοι στις παραγωγικές μεθόδους διδασκαλίας.

Για την περάτωση ενός σωστού και ολοκληρωμένου προγράμματος φυσικής αγωγής ο εκπαιδευτικός οφείλει λάβει κάποιες αποφάσεις κατά την πορεία της διδασκαλίας:

1. Πριν από τη διδασκαλία: Κύριο καθήκον του εκπαιδευτικού είναι ο σχεδιασμός του μαθήματος, ο οποίος περιλαμβάνει τη ολοκληρωμένη ενημέρωση του εκπαιδευτικού για τους μαθητές του, το σκοπό και το περιεχόμενο του μαθήματος, τη μέθοδο της διδασκαλίας, την επικοινωνία και την ανατροφοδότηση των μαθητών, τα οργανωτικά θέματα όπως ο χρόνος ο χώρος και τα υλικά, την αξιολόγηση και τη γενική στάση και συμπεριφορά του εκπαιδευτικού.
2. Κατά την διάρκεια της διδασκαλίας: Κύριο καθήκον του εκπαιδευτικού είναι η εφαρμογή στην πράξη, η οποία περιλαμβάνει την εφαρμογή των αποφάσεων, την οργάνωση του μαθήματος, την ανατροφοδότηση των μαθητών και την προσαρμογή ή την τροποποίηση των όσων σχεδιάστηκαν.
3. Μετά τη διδασκαλία: Κύριο καθήκον του εκπαιδευτικού είναι η αξιολόγηση, η οποία περιλαμβάνει τη συλλογή πληροφοριών σχετικά με την εφαρμογή του σχεδίου διδασκαλίας και την απόδοση του μαθητή, την αξιολόγηση των πληροφοριών, του τρόπου διδασκαλίας και του τρόπου μάθησης, την ανατροφοδότηση του μαθητή και τη προσαρμογή της διδασκαλίας για την επόμενη φορά.

**Πίνακας 1:** Μορφές μεθόδων διδασκαλίας (Mosston and Ashworth, 1986, 1994, 2002).

ΑΝΑΠΑΡΑΓΩΓΙΚΕΣ ΜΕΘΟΔΟΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ	ΠΑΡΑΓΩΓΙΚΕΣ ΜΕΘΟΔΟΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Μέθοδος του παραγγέλματος</li> <li>• Μέθοδος της πρακτικής διδασκαλίας</li> <li>• Μέθοδος της αμοιβαίας διδασκαλίας</li> <li>• Μέθοδος του αυτοελέγχου</li> <li>• Μέθοδος του μη αποκλεισμού</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Μέθοδος της καθοδηγούμενης ανακάλυψης</li> <li>• Μέθοδος της συγκλίνουσας εφευρετικότητας</li> <li>• Μέθοδος της αποκλίνουσας παραγωγικότητας</li> <li>• Μέθοδος: το πρόγραμμα που σχεδιάζει ο μαθητής</li> <li>• Μέθοδος της πρωτοβουλίας του μαθητή</li> <li>• Μέθοδος της αυτοδιδασκαλίας</li> </ul>

### *Η μέθοδος της συγκλίνουσας εφευρετικότητας*

Η συγκλίνουσα και η αποκλίνουσα σκέψη (convergent and divergent thought) είναι ένας ορισμός που δόθηκε αρχικά από τον Guilford (1950, 1967) και αφορά στους δύο τύπους απάντησης σε ένα τιθέμενο πρόβλημα. Αυτό που είχε παρατηρήσει ο ήταν ότι ορισμένοι άνθρωποι έχουν την τάση να προσπαθούν να βρουν την καλύτερη λύση ανάμεσα από πολλές πιθανές λύσεις (συγκλίνουσα σκέψη), ενώ άλλοι άνθρωποι έχουν την τάση να επινοούν όσο το δυνατόν περισσότερες λύσεις (αποκλίνουσα σκέψη).

Ο σκοπός της συγκλίνουσας εφευρετικότητας είναι να ανακαλύψει ο μαθητής τη λύση σε ένα πρόβλημα και να καταλήξει σε ένα συμπέρασμα, χρησιμοποιώντας τη λογική και την κρίση του. Ο εκπαιδευτικός υποβάλλει την ερώτηση, η οποία έχει μόνο μια σωστή απάντηση. Οι μαθητές προσπαθούν να ανακαλύψουν την λύση. Η διαφορά με την καθοδηγούμενη ανακάλυψη είναι ότι εδώ ο εκπαιδευτικός παρέχει το ερέθισμα (το ερώτημα ή το πρόβλημα), αλλά στη συνέχεια δεν καθοδηγεί το μαθητή με ερωτήσεις. Απλά βρίσκεται στη διάθεση του μαθητή (Πίνακας 1).

**Πίνακας 2:** Στοιχεία της μεθόδου της συγκλίνουσας εφευρετικότητας  
(Mosston and Ashworth, 2002)

<b>ΣΤΟΧΟΣ</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Να ανακαλύψει ο μαθητής τη λύση σε ένα πρόβλημα, να ξεκαθαρίσει ένα αμφιλεγόμενο ζήτημα, να καταλήξει σε ένα συμπέρασμα με την ενεργοποίηση της λογικής και της κριτικής σκέψης.</li> </ul>
<b>Ο ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Παρουσιάζει το πρόβλημα</li> <li>• Προσπαθεί να ακολουθεί την πορεία σκέψης του μαθητή.</li> <li>• Παρέχει παροδικά ανατροφοδότηση ή κάνει νύξεις στον μαθητή, αν το κρίνει αναγκαίο, χωρίς, όμως να δίνει την απάντηση.</li> </ul>
<b>Ο ΜΑΘΗΤΗΣ</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Προσπαθεί να εξετάσει το πρόβλημα ή το αμφιλεγόμενο ζήτημα.</li> <li>• Προσπαθεί να κατευθύνει τις δυνάμεις του προς μια συγκεκριμένη λύση ή συμπέρασμα.</li> <li>• Χρησιμοποιεί τις αναγκαίες γνωστικές λειτουργίες οι οποίες θα οδηγήσουν στην λύση ή στο συμπέρασμα.</li> <li>• Προσπαθεί να επιβεβαιώνει την πορεία που ακολούθησε και τη λύση που έδωσε, αντιπαραβάλλοντάς την με κριτήρια .</li> </ul>

Για να πετύχει το μάθημα με αυτή τη μέθοδο χρειάζεται να εξασφαλισθεί ότι: οι μαθητές έχουν κάποιο βασικό επίπεδο γνώσεων σχετικά με το πρόβλημα που τους τίθεται καθώς και ο τρόπος και η διατύπωση του προβλήματος πρέπει να είναι ξεκάθαρη για τους μαθητές.

Η εφαρμογή αυτή της μεθόδου μπορεί να βοηθήσει στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών. Τα ερωτήματα οδηγούν το μαθητή σε μια διαδικασία ανακάλυψης. Η κοινωνική επαφή, δηλαδή η επικοινωνία μεταξύ των παιδιών κατά την διάρκεια της διαδικασίας, είναι μάλλον περιορισμένη. Η μέθοδος αυτή μπορεί κάλλιστα και προτείνεται να εφαρμόζεται με τους μαθητές οργανωμένους σε ζευγάρια ή μικρές ομάδες.

### *Η μέθοδος του παραγγέλματος*

Η μέθοδος αυτή χαρακτηρίζεται από την απόδοση ακρίβειας και αναπαραγωγής μιας άσκησης. Στην ανατομία αυτής της μεθόδου ο ρόλος του δασκάλου είναι να πάρει όλες τις αποφάσεις στο στάδιο της διεξαγωγής της διδασκαλίας και ο ρόλος του μαθητή είναι να ακολουθήσει και να εκτελέσει αυτές τις αποφάσεις (Mosston και Ashworth, 1994).

Οι συγκεκριμένοι ρόλοι του δασκάλου και του μαθητή στη μέθοδο του παραγγέλματος παράγουν συγκεκριμένα αποτελέσματα. Τα αποτελέσματα μπορούν να συγκριθούν με τους αντικειμενικούς στόχους της μεθόδου ώστε να αποφασιστεί το επίπεδο συμφωνίας ανάμεσα στους αντικειμενικούς στόχους και την πραγματική απόδοση της τάξης. Όταν προκύπτει οποιοσδήποτε από τους αντικειμενικούς στόχους η δομή της τάξης πρέπει να οδηγεί σε αυτόν.

Η μέθοδος του παραγγέλματος προέρχεται όταν ο καθηγητής παίρνει τις περισσότερες και ο μαθητής τις λιγότερες σύμφωνα με την ανατομία. Ο ρόλος του μαθητή είναι να αποδώσει, που σημαίνει να ακολουθήσει τις αποφάσεις που δίνονται από το δάσκαλο σε κάθε άσκηση.

Η σημασία της μεθόδου του παραγγέλματος είναι η άμεση σχέση μεταξύ του ερεθίσματος του δασκάλου και της αντίδρασης του μαθητή. Το ερέθισμα (παραγγέλμα) από το δάσκαλο ακολουθεί κάθε κίνηση του μαθητή ο οποίος αποδίδει σύμφωνα με το μοντέλο που παρουσίασε ο καθηγητής. Έτσι, όλες οι αποφάσεις που υπάρχουν σχετικά με την επιλογή περιεχομένου, τόπο, χώρο, το χρόνο έναρξης, βήμα και ρυθμό, χρόνο λήξης, διάρκεια, διάλειμμα και πληροφορίες, παίρνονται από το δάσκαλο.

**Πίνακας 3:** Στοιχεία της μεθόδου του παραγγέλματος (Mosston and Ashworth, 2002)

<b>ΣΤΟΧΟΣ</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Να μάθουν οι μαθητές να εκτελούν την άσκηση με ακρίβεια και μέσα σε μια μικρή χρονική περίοδο, ακολουθώντας όλες τις αποφάσεις του εκπαιδευτικού.</li> </ul>
<b>Ο ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Παίρνει όλες τις αποφάσεις.</li> <li>• Παρέχει ανατροφοδότηση στο μαθητή.</li> </ul>
<b>Ο ΜΑΘΗΤΗΣ</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ακολουθεί και εκτελεί τις ασκήσεις πως δίνονται από τον εκπαιδευτικό.</li> </ul>



### *Έρευνες σχετικά με τις μεθόδους διδασκαλίας*

Οι Hein και Kivimets (2000) μελέτησαν την επίδραση του άμεσου και έμμεσου στιλ διδασκαλίας στην απόκτηση κινητικής δεξιότητας σε παιδιά 5<sup>ης</sup> τάξης Δημοτικού Σχολείου. 28 παιδιά (14 αγόρια και 14 κορίτσια) διδάχθηκαν για τέσσερα μαθήματα το τροχό με διαφορετικό στιλ από έμπειρους και από μη έμπειρους καθηγητές Φ.Α.. η απόδοση στη δεξιότητα του τροχού καταγράφηκε πριν και μετά την πειραματική διαδικασία. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως το άμεσο στιλ διδασκαλίας ήταν περισσότερο αποδεκτό για τη διδασκαλία σύνθετων κινητικών δεξιοτήτων όπως ο τροχός. Από την έρευνα φάνηκε πως το αποτέλεσμα της μάθησης εξαρτάται περισσότερο από την εμπειρία του διδάσκοντα παρά από τις μεθόδους διδασκαλίας που χρησιμοποιούνται.

Ο Dougherty (1970) δεν ανέφερε σημαντικές διαφορές μεταξύ των μεθόδων του παραγγέλματος και της πρακτικής εξάσκησης καθώς και για το πρόγραμμα που σχεδιάζει ο μαθητής σχετικά με τον τρόπο εκτέλεσης μιας κινητικής δεξιότητας. Σε ανάλογη έρευνα του ο Boschee (1972) δεν βρήκε σημαντικές διαφορές μεταξύ των παραπάνω τριών μεθόδων διδασκαλίας όσο αφορά την σωματική, την κοινωνική, τη συναισθηματική και πνευματική ανάπτυξη του μαθητή.

Επίσης ο Gerney (1980) μελέτησε τις διαφορές μεταξύ τις μεθόδου της αμοιβαία διδασκαλίας και της πρακτικής εξάσκησης για την απόκτηση δεξιότητας στην εκμάθηση του χόκεϊ. Από τα αποτελέσματα δεν φάνηκαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των δυο μεθόδων. Αντίθετα, οι Chamberlain, Gerney και Goldberger (1982) καθώς και οι Gerney και Goldberger (1986), βρήκαν σε ανάλογη έρευνα ότι, η μέθοδος της διαφοροποίησης του βαθμού δυσκολίας είναι αποτελεσματική στην εκτέλεση μιας δεξιότητας, αλλά όχι τόσο αποτελεσματική όσο η μέθοδος της πρακτικής εξάσκησης.

Σε έρευνα του Moore (1996) που έγινε για να καθοριστεί η αποτελεσματικότητα δυο στιλ διδασκαλίας (πρακτικό και αμοιβαίο) στην εκμάθηση δεξιοτήτων στο βόλεϊ σε παιδιά 5<sup>ης</sup> τάξης Δημοτικού Σχολείου δημιουργήθηκαν 3 ομάδες. Η μια διδάχθηκε τις δεξιότητες με το πρακτικό στιλ διδασκαλίας, η δεύτερη με το στιλ της αμοιβαιότητας και η τρίτη χρησιμοποιήθηκε ως ομάδα ελέγχου. Έγινε αρχική μέτρηση στη δεξιότητα του σέρβις από πάνω και της πάσας, ακολούθησε η πειραματική διαδικασία και έπειτα έγινε τελική μέτρηση. Η διάρκεια διδασκαλίας για κάθε δεξιότητα ήταν 9 μέρες. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι δεξιότητες μπορούν να βελτιωθούν και με τα δυο στιλ διδασκαλίας. Δεν αποδείχθηκε κανένα από τα δυο να είναι καλύτερο από το άλλο κατά τη απόκτηση δεξιοτήτων σέρβις από πάνω και προετοιμασία πάσας.

Οι Goldberger et al. (1982) σε κάποιες έρευνες τους μετά το 1980, εξέτασαν τη μέθοδο πρακτικής εξάσκησης, της αμοιβαίας διδασκαλίας και του μη αποκλεισμού. Σε δυο από αυτές τις έρευνες (N=96, N=328) μαθητές γυμνασίου έμαθαν μια δεξιότητα ακρίβειας στο χόκει μέσα στο ωρολόγιο πρόγραμμα της φυσικής αγωγής στο σχολείο. Ο σκοπός αυτών των ερευνών δεν ήταν να καθορίσουν ποια μέθοδος ήταν η καλύτερη αλλά μάλλον να διαπιστώσουν αν διαφορετικές μέθοδοι δημιουργούν διαφορετικά επίπεδα μάθησης. Πρόσεξαν ιδιαίτερα τη μεθοδολογία των ερευνών για να μην παρατηρηθούν προβλήματα όπως στις έρευνες της πρώιμης εποχής. Συγκεκριμένα προσδιορίστηκαν ακριβώς οι μέθοδοι διδασκαλίας, η χρονική διάρκεια των πιλοτικών προγραμμάτων ήταν μεγάλη, η εφαρμογή κάθε μεθόδου επαληθεύεται συστηματικά, χρησιμοποιήθηκαν οι κατάλληλες στατιστικές αναλύσεις και τέλος ο επικεφαλής της ερευνητικής ομάδας ήταν γνώστης του φάσματος και έμπειρος ερευνητής.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι και οι τρεις μέθοδοι διδασκαλίας βοηθούν το μαθητή στην εκμάθηση της κινητικής δεξιότητας με προβάδισμα αυτού της πρακτικής εξάσκησης. Σ' αυτή τη μέθοδο οι μαθητές δουλεύουν στον δικό τους ρυθμό ολοκληρώνοντας τα μαθήματα με όποια σειρά θέλουν, που είναι σχεδιασμένα από το γυμναστή ο οποίος δίνει ατομική ανατροφοδότηση στους μαθητές.

## ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ 1<sup>ης</sup> ΕΡΕΥΝΑΣ

### *Δείγμα*

Στην έρευνα συμμετείχαν 311 μαθητές/τριες (156 αγόρια και 154 κορίτσια), ηλικίας 11-12 ετών ( $M=10.55 \pm .52$ ), έκτης και πέμπτης τάξης Δημοτικού Σχολείου του νομού Τρικάλων. Η Α ομάδα είχε συνολικά 157 μαθητές/τριες από τα οποία τα 85 ήταν αγόρια και τα 72 ήταν κορίτσια. Η Β ομάδα είχε 154 παιδιά από τα οποία τα 76 ήταν αγόρια και τα 81 ήταν κορίτσια.

### *Σχεδιασμός της έρευνας*

Για την υλοποίηση της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν 2 ομάδες (Α: πειραματική και Β: ομάδα ελέγχου). Το αντικείμενο διδασκαλίας είναι η πετοσφαίριση στην έκτη και στην Πέμπτη τάξη Δημοτικού Σχολείου, με περιεχόμενο και στόχους όπως προβλέπονται από το υπάρχον αναλυτικό πρόγραμμα.

Η επιλογή των σχολείων στο νομό Τρικάλων έγινε με την μέθοδο του δείγματος ευκολίας, σύμφωνα και με τα διαθέσιμα σχολεία από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Επιλέχθηκαν συνολικά 10 δημοτικά σχολεία (5 σχολεία για κάθε ομάδα), και από ένα τμήμα για την Πέμπτη και τη έκτη τάξη από κάθε δημοτικό σχολείο.

Η Β ομάδα διδάχτηκε την πετοσφαίριση με την μέθοδο του παραγγέλματος, ενώ η Α ομάδα διδάχτηκε τα ίδια αντικείμενα αλλά με τη μέθοδο της συγκλίνουσας εφευρετικότητας. Έτσι διδάχτηκαν 8 σχέδια μαθημάτων με το ίδιο ασκησιολόγιο, αλλά διαφορετικό τρόπο προσέγγισης. Τα σχέδια μαθημάτων αποτελούνταν από τα εξής στοιχεία τεχνικής της πετοσφαίρισης: πάσα με δάχτυλα, πάσα με μανσέτα και σέρβις από κάτω.

Η διεξαγωγή των μαθημάτων έγινε από της καθηγητές Φυσικής Αγωγής του κάθε σχολείου. Οι 5 καθηγητές που τυχαία επιλέχτηκαν να διδάξουν το αντικείμενο της πετοσφαίρισης με τη μέθοδο της συγκλίνουσας εφευρετικότητας ενημερώθηκαν προφορικά από της ερευνητές καθώς της δόθηκαν και σημειώσεις.

Για να ξεκινήσει η έρευνα οι ερευνητές έλαβαν έγκριση εισαγωγής στα σχολεία του Νομού Τρικάλων από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Έπειτα ζητήθηκε άδεια και

συνεργασία από τους Διευθυντές και καθηγητές Φυσικής Αγωγής για την πραγματοποίηση της έρευνας στο σχολείο τους. Το επόμενο βήμα ήταν η συλλογή υπεύθυνων δηλώσεων από τους κηδεμόνες των παιδιών για τη συμμετοχή τους στη έρευνα.

Οι ώρες που απασχολήθηκαν οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής ήταν εντός του ωρολογίου προγράμματος του σχολείου και όχι πάνω από δυο ώρες την ημέρα. Πραγματοποιήθηκαν 5 στάδια για την υλοποίηση της έρευνας. Στο πρώτο στάδιο δόθηκαν τα ερωτηματολόγια και έγιναν τα δυο τεστ που εξέταζαν την πάσα με δάχτυλα και το σέρβις. Στο δεύτερο μέρος πραγματοποιήθηκαν τα πρώτα 4 μαθήματα που αφορούσαν την πάσα με δάχτυλα, μετακινήσεις και πάσα με δάχτυλα, πάσα με δάχτυλα με τρεις επαφές και μανσέτα – βασικές αρχές. Στο τρίτο στάδιο δόθηκε ένα μέρος του πρώτου ερωτηματολογίου. Στο τέταρτο στάδιο πραγματοποιήθηκαν και τα υπόλοιπα 4 μαθήματα που αφορούν μανσέτα ειδικές ασκήσεις, σέρβις από κάτω, μανσέτα υποδοχή σέρβις και «3 εναντίον 3» χωρίς καρφί. Στο πέμπτο και τελευταίο μέρος δόθηκαν τα ίδια ερωτηματολόγια και έγιναν τα ίδια τεστ με το πρώτο μέρος.

### *Εργαλεία έρευνας*

Έγιναν δυο μετρήσεις: α) Πριν την έναρξη των μαθημάτων της έρευνας, β) στο τέλος της έρευνας

Στη συγκεκριμένη έρευνα θα συλλεχθούν στοιχεία με ερωτηματολόγια και δοκιμασίες, στις οποίες πραγματοποιήθηκε κατάλληλη προθέρμανση και επίδειξη των δοκιμασιών από την ερευνήτρια.

Ερωτηματολόγια (Παράρτημα 1):

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

2) Κλίμακα εσωτερικής-εξωτερικής παρακίνησης σε επίπεδο κατάστασης. Χρησιμοποιείται η κλίμακα εσωτερικής-εξωτερικής παρακίνησης σε επίπεδο κατάστασης (SIMS, Situational Motivation Scale), η οποία αναπτύχθηκε από της Guay et al (2000) και

προσαρμόστηκε με επιτυχία στην ελληνική γλώσσα από της Papaioannou et al (2002). Η κλίμακα συντίθεται από δεκαέξι ερωτήσεις και αποτελείται από τέσσερις παράγοντες. Μετά το γενικό πρόθεμα «*συμμετείχα της δραστηριότητας του σημερινού μαθήματος...*» οι μαθητές καλούνταν να απαντήσουν της υποκλίμακες της: α) εσωτερικής παρακίνησης (π.χ. «*γιατί πιστεύω ότι ήταν ευχάριστος*»), β) της αναγνωρίσιμης ρύθμισης (π.χ. «*γιατί το έκανα για το δικό μου καλό*»), γ) της εξωτερικής παρακίνησης (π.χ. «*γιατί ένοιωθα ότι έπρεπε να της κάνω*»), και δ) της έλλειψης παρακίνησης (π.χ. «*γιατί δεν είχα άλλη επιλογή*»). Οι μαθητές απαντούσαν σε πενταβάθμια κλίμακα Likert από το «*διαφωνώ απόλυτα*» μέχρι το «*συμφωνώ απόλυτα*» (διαφωνώ απόλυτα=1, διαφωνώ=2, έτσι κι έτσι=3, συμφωνώ=4 και συμφωνώ απόλυτα=5).

3) Άγχος στο μάθημα φυσικής αγωγής σε επίπεδο κατάστασης. Για την αξιολόγηση του άγχους των μαθητών στο μάθημα της ΦΑ χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο CSAI-2 των Bump, Burton, Martens, Smith και Vealey (1990). Συγκεκριμένα κάτω από την επικεφαλίδα «*Στις ασκήσεις που κάναμε σήμερα...*» αναπτύσσονταν 15 ερωτήσεις-δηλώσεις όπως: «*...ανησυχούσα μήπως δεν τα καταφέρω τόσο καλά σ' αυτά που έκανα όσο θα μπορούσα*». Οι μαθητές απαντούσαν σε 4-βάθμια κλίμακα από το «*καθόλου*» μέχρι το «*πάρα πολύ*».

Μετρήσεις στοιχείων της τεχνικής της Πετοσφαίρισης:

α) Τεστ για πάσα με δάχτυλα στην πετοσφαίριση (Bartlett, Davis, Peel & Smith, 1991):  
Σκοπός του τεστ είναι η αξιολόγηση της ικανότητας του ασκούμενου στην σταθερότητα, στο ύψος και στην ακρίβεια της πάσας, από τη ζώνη 3 στη ζώνη 4, παράλληλα στο δίχτυ. Ο συντελεστής αξιοπιστίας είναι 88% και η επιλογή του έγινε γιατί το συγκεκριμένο τεστ μοιάζει πολύ με της συνθήκες του παιχνιδιού. Ο εξοπλισμός ήταν το δίχτυ του βόλεϊ σε ύψος 2 μέτρα, ταινία για την οριοθέτηση των αφετηριακών σημείων, δυο στυλοβάτες ύψους 2,30 μέτρα και ένα σχοινί σε ύψος 3 μέτρα, το οποίο είναι τοποθετημένο κάθετα στο δίχτυ και στο μέσον της απόστασης του εξεταζόμενου με το σημείο που θα πρέπει να προσγειωθεί η μπάλα. Υπήρχαν διαγραμμίσεις με αυτοκόλλητη ταινία για τα σημεία που θα πέφτει η μπάλα και το σημείο που θα βρίσκεται ο εξεταζόμενος.

Περιγραφή του τεστ: Ο εξεταζόμενος βρίσκεται σε ένα τετράγωνο στη δεξιά πλευρά του δικτύου, λαμβάνει τη πάσα ( τροφοδοσία από κάτω με τα δυο χέρια) από το βοηθό, ο οποίος βρίσκεται στο μέσο του γηπέδου ( 4,5 μέτρα από κάθε πλάγια γραμμή και 3 μέτρα από την τελική γραμμή) και εκτελεί μια πάσα πάνω από το σχοινί της το στόχο που του έχει υποδειχθεί. Η αφετηριακή θέση του δοκιμαζόμενου είναι 0,60 μέτρα από το δίχτυ και

2,5 μέτρα από τη δεξιά πλάγια γραμμή. Εκτελεί 5 συνεχόμενες προσπάθειες πασάροντας τη μπάλα πάνω από το σχοινί και της την περιοχή του στόχου η οποία είναι διαβαθμισμένη από 1 έως 5 βαθμούς. Ο τρόπος βαθμολόγησης αξιολογεί την ικανότητα του μαθητή να εκτελέσει μια ψηλή πάσα της τη ζώνη 4, γι' αυτό και τη υψηλότερη βαθμολογία παίρνουν οι πάσες με το απαιτούμενο ύψος της την πλάγια γραμμή ενώ τη μικρότερη αυτές που είναι κοντά στο δίχτυ και στο κέντρο του γηπέδου.

Κανόνες:

Αν η μπάλα που παίρνει ο εξεταζόμενος δεν είναι μέσα στο τετράγωνο, δίνεται επανάληψη. Ο εξεταζόμενος εκτελεί 5 προσπάθειες. Η προσπάθεια παίρνει 0, όταν ακουμπήσει στο δίχτυ η μπάλα ή στο σχοινί ή δεν προσγειώνεται στη διαγραμμισμένη περιοχή. Το άριστα θα είναι 25 βαθμοί.

*β) Τεστ για το σέρβις στην πετοσφαίριση (AAHPERD, 1984):* Σκοπός του τεστ είναι η αξιολόγηση της ικανότητας του παίχτη στο σέρβις. Ο συντελεστής αξιοπιστίας είναι 80% και χρησιμοποιείται λόγω της ομοιότητας με της συνθήκες του παιχνιδιού. Ο εξοπλισμός ήταν το γήπεδο του βόλεϊ, το δίχτυ σε 2 μέτρα ύψος και οι διαγραμμίσεις με αυτοκόλλητη ταινία.

Περιγραφή του τεστ: Ο εξεταζόμενος βρίσκεται στο μέσον της τελικής γραμμής του γηπέδου. Εκτελεί ένα κανονικό (από άποψη κανονισμών) σέρβις πάνω από το δίχτυ στο αντίπαλο γήπεδο και στα σημεία που έχουμε ορίσει (με ταινία στο γήπεδο). Κάθε εξεταζόμενος εκτελεί 5 προσπάθειες. Εάν το σέρβις δεν περνά ή κατευθύνεται έξω, η προσπάθεια μετρά χωρίς να πάρει βαθμούς. Όταν η μπάλα πέφτει στο κέντρο του γηπέδου βαθμολογείται με 20. Για τις δύο πλαϊνές ζώνες παίρνει 10 βαθμούς και όταν πέφτει πάνω στις γραμμές 15.

Κανόνες:

Στην εκτέλεση του σέρβις δεν θα πρέπει ο μαθητής/τρια να πατάει την τελική γραμμή του γηπέδου. Η μπάλα που αγγίζει το δίχτυ μετά από σέρβις και περνάει μέσα στο αντίπαλο γήπεδο μετράει σαν προσπάθεια και βαθμολογείται κανονικά.

### **Στατιστικές υποθέσεις**

Οι στατιστικές υποθέσεις της έρευνας είχαν ως εξής:

Μηδενική υπόθεση 1

H<sub>01</sub>: Δεν θα υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς την εσωτερική παρακίνηση, την αναγνωρίσιμη ρύθμιση, την εξωτερική παρακίνηση και την έλλειψη παρακίνησης μεταξύ της Α και της Β ομάδας.

### Εναλλακτική υπόθεση 1

α) Θα υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς την εσωτερική παρακίνηση, την αναγνωρίσιμη ρύθμιση, την εξωτερική παρακίνηση και την έλλειψη παρακίνησης μεταξύ της Α και της Β ομάδας.

### Μηδενική υπόθεση 2

Ho2: Δεν θα υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στα κινητικά τεστ της πετοσφαίρισης (πάσα με δάχτυλα και σερβίς) μεταξύ της Α και της Β ομάδας.

### Εναλλακτική υπόθεση 2

β) Θα υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στα κινητικά τεστ της πετοσφαίρισης (πάσα με δάχτυλα και σερβίς) μεταξύ της Α και της Β ομάδας.

### Στατιστική ανάλυση των δεδομένων

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

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

β) για τη διατύπωση της επίδρασης του προγράμματος παρέμβασης, χρησιμοποιήθηκε ανάλυση διακύμανσης επαναλαμβανομένων μετρήσεων (αρχική-τελική μέτρηση) για τη διερεύνηση 1) βελτίωσης λόγω των μεθόδων διδασκαλίας (τεστ οριζοντιότητας), 2) διαφορά στην εξέλιξη της μάθησης μεταξύ των πειραματικών και των ομάδων ελέγχου (τεστ παραλληλισμού) και 3) ύπαρξη διαφοράς στο σύνολο των μετρήσεων, μεταξύ αγοριών και κοριτσιών στην απόδοση τους στις κινητικές δεξιότητες.

### Ανεξάρτητες μεταβλητές

α) ομάδες

β) φύλο

### Εξαρτημένες μεταβλητές

α) η εσωτερική, η εξωτερική και η έλλειψη παρακίνησης σε επίπεδο κατάστασης

β) η ικανοποίηση από το μάθημα

γ) το άγχος

δ) η αναγνωρίσιμη ρύθμιση

ε) η επίδοση των μαθητών/τριών στις δοκιμασίες των δυο δεξιοτήτων της πετοσφαίρισης.

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



## ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ 1<sup>ης</sup> ΕΡΕΥΝΑΣ

### *Περιγραφική στατιστική*

Η ανάλυση που πραγματοποιήθηκε αφορούσε στην περιγραφική στατιστική που περιλάμβανε τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις για όλες τις εξαρτημένες μεταβλητές της έρευνας.

### *Αποτελέσματα ανάλυσης της εφαρμογής της 1<sup>ης</sup> έρευνας*

Προκειμένου να εξεταστούν οι επιδράσεις της παρέμβασης έγιναν αναλύσεις συνδιακύμανσης. Σε κάθε περίπτωση, εξετάστηκε αν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην υπό εξέταση μεταβλητή στην 2η μέτρηση μεταξύ των δύο ομάδων (Α και Β), έχοντας ρυθμίσει τις αρχικές διαφορές τους που προέκυψαν από την 1η μέτρηση. Για παράδειγμα, στον έλεγχο της μηδενικής υπόθεσης ότι μετά την παρέμβαση δεν θα υπάρχουν διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων (Α και Β) στην παρακίνηση - εσωτερική, εξωτερική παρακίνηση, έλλειψη παρακίνησης και αναγνωρίσιμη ρύθμιση, σαν εξαρτημένη χρησιμοποιήθηκε η μεταβλητή «εσωτερική παρακίνηση, εξωτερική παρακίνηση, απουσία παρακίνησης και αναγνωρίσιμη ρύθμιση» στην 2η μέτρηση, ανεξάρτητη ήταν η μεταβλητή «ομάδα» (1= Α, 3= Β ) και συνδιακυμαντής η μεταβλητή «εσωτερική παρακίνηση, εξωτερική παρακίνηση, έλλειψη παρακίνησης και αναγνωρίσιμη ρύθμιση» στην 1η μέτρηση. Με αυτόν τον τρόπο εξασφαλίστηκε ότι για τις όποιες πιθανές διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων δε θα ευθύνονταν οι προϋπάρχουσες αρχικές διαφορές.

### *Διαφορές ως προς την Παρακίνηση*

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης συνδιακύμανσης (Πίνακας 4), έδειξαν ότι μετά την στατιστικά σημαντική ρύθμιση της πρώτης μέτρησης στη δεύτερη ( $F_{(1,311)} = 12.46, p < .001, \eta^2 = .039$ ) για τον παράγοντα «Αναγνωρίσιμη Ρύθμιση» υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ της Α και της Β ομάδας ( $F_{(1,311)} = 4.30, p = .001, \eta^2 = .014$ ). Ο έλεγχος των

ρυθμίσεων των μέσων όρων έδειξε ότι μετά την παρέμβαση τα παιδιά της Α ομάδας είχαν αυξημένη της «Αναγνωρίσιμης Ρύθμισης» ( $M=3.77$ ) απ' ότι τα παιδιά της Β ομάδας ( $M=3.97$ ).

Εξίσου σημαντικά τα αποτελέσματα της ανάλυσης συνδιακύμανσης (Πίνακας 4) μετά την στατιστικά σημαντική ρύθμιση της πρώτης μέτρησης στη δεύτερη ( $F_{(1,311)} = 49.25$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2 = .139$ ) για τον παράγοντα «Εξωτερική παρακίνηση» μεταξύ της Α και της Β ομάδας ( $F_{(1,311)} = 10.49$ ,  $p = .001$ ,  $\eta^2 = .033$ ). Ο έλεγχος των ρυθμίσεων των μέσων όρων έδειξε ότι μετά την παρέμβαση τα παιδιά της Α ομάδας είχαν αυξημένη την «Εξωτερική παρακίνηση» ( $M=3.16$ ) απ' ότι τα παιδιά της Β ομάδας ( $M=2.81$ ).

Ακόμα και για τα αποτελέσματα της ανάλυσης συνδιακύμανσης του παράγοντα «Απουσία παρακίνησης», όπου μετά την στατιστικά σημαντική ρύθμιση της πρώτης μέτρησης στη δεύτερη ( $F_{(1,311)} = 64.93$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2 = .175$ ), φάνηκε ότι υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ της Α και της Β ομάδας ( $F_{(1,311)} = 20.74$ ,  $p = .001$ ,  $\eta^2 = .063$ ). Ο έλεγχος των ρυθμίσεων των μέσων όρων έδειξε ότι μετά την παρέμβαση τα παιδιά της Α ομάδας είχαν αυξημένη την «Απουσία παρακίνησης» ( $M=2.80$ ) απ' ότι τα παιδιά της Β ομάδας ( $M=2.34$ ).

Αντίθετα τα αποτελέσματα της ανάλυσης συνδιακύμανσης για τους παράγοντες «Ικανοποίηση από το μάθημα» και «Εσωτερική παρακίνηση» έδειξαν ότι μετά την στατιστικά σημαντική ρύθμιση της πρώτης μέτρησης στη δεύτερη, δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ της Α και της Β ομάδας.

**Πίνακας 4:** Περιγραφικά στατιστικά στοιχεία των δύο ομάδων ως προς την παρακίνηση.

	ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ ΟΜΑΔΑ (Α)		ΟΜΑΔΑ ΕΛΕΓΧΟΥ (Β)		F	H <sup>2</sup>
	M	TA	M	TA		
Ικανοποίηση μαθήματος	4.12	.88	4.16	.80	.40	.001
Εσωτερική παρακίνηση	4.09	.85	4.17	.76	1.07	.003
Αναγνωρίσιμη ρύθμιση	3.77	.94	3.98	.75	4.30*	.014
Εξωτερική παρακίνηση	3.16	1.07	2.82	.99	10.49*	.033
Απουσία παρακίνησης	2.80	1.09	2.34	.94	20.74*	.063

Σημείωση: όπου \* = στατιστικά σημαντική διαφορά για  $p < .005$ .

### Διαφορές ως προς τα Τεστ Πάσας-Σέρβις

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης συνδιακύμανσης (Πίνακας 5), έδειξαν ότι μετά την στατιστικά σημαντική ρύθμιση της πρώτης μέτρησης στη δεύτερη ( $F_{(1,318)} = 15.43$ ,  $p < .001$ ,  $n_2 = .047$ ), υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στο τεστ της πάσας μεταξύ της Α και της Β ομάδας ( $F_{(1,318)} = 9.46$ ,  $p = .001$ ,  $n_2 = .029$ ). Ο έλεγχος των ρυθμίσεων των μέσων όρων έδειξε ότι μετά την παρέμβαση τα παιδιά της Α ομάδας είχαν καλύτερη επίδοση στο τεστ της πάσας ( $M=3.89$ ) απ' ό τι τα παιδιά της Β ομάδας ( $M=3.26$ ).

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης συνδιακύμανσης (Πίνακας 5), έδειξαν ότι μετά την στατιστικά σημαντική ρύθμιση της πρώτης μέτρησης στη δεύτερη δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ της Α και της Β ομάδας σε σχέση με το τεστ στο σέρβις. Υπήρχαν όμως στατιστικά σημαντικές διαφορές (Π ως προς το φύλο της Α ομάδας ( $F_{(1,318)} = 8.18$ ,  $p < .001$ ,  $n_2 = .025$ ) και της Β ( $F_{(1,318)} = 1.21$ ,  $p < .001$ ,  $n_2 = .004$ ). Ο έλεγχος των ρυθμίσεων των μέσων όρων έδειξε ότι μετά την παρέμβαση τα παιδιά της Α ομάδας είχαν καλύτερη επίδοση στο τεστ του σέρβις ( $M=16.29$ ) απ' ό τι τα παιδιά της Β ομάδας ( $M=14.26$ ).

**Πίνακας 5:** Περιγραφικά στατιστικά στοιχεία των δύο ομάδων ως προς τα κινητικά τεστ (πάσα – σέρβις) ως προς την μέθοδο διδασκαλίας.

	ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ ΟΜΑΔΑ (Α)		ΟΜΑΔΑ ΕΛΕΓΧΟΥ (Β)		F	H <sup>2</sup>
	M	TA	M	TA		
Τεστ πάσας	3.90	1.67	3.24	2.04	9.46*	.029
Τεστ σέρβις	15.50	.49	15.05	.50	.43	.001

Σημείωση: όπου \* = στατιστικά σημαντική διαφορά για  $p < .005$ .

**Πίνακας 6:** Περιγραφικά στατιστικά στοιχεία των δύο ομάδων ως προς τα κινητικά τεστ (πάσα – σέρβις) μεταξύ των δυο φύλων.

	ΑΓΟΡΙΑ		ΚΟΡΙΤΣΙΑ		F	H <sup>2</sup>
	M	TA	M	TA		
Τεστ πάσας	3.48	.14	3.68	.14	.90	.003
Τεστ σέρβις	16.29	.50	14.26	.50	8.18*	.025

Σημείωση: όπου \* = στατιστικά σημαντική διαφορά για  $p < .005$ .

## ΣΥΖΗΤΗΣΗ 1<sup>η</sup> ΕΡΕΥΝΑΣ

Σκοπός της έρευνάς μας είναι να αξιολογήσουμε τη μέθοδο διδασκαλίας της συγκλίνουσας εφευρετικότητας που χρησιμοποίησε ο καθηγητής ΦΑ, ως προς το βαθμό συμβολής τους στην ανάπτυξη των κινητικών δεξιοτήτων της πετοσφαίρισης, στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών στη ΦΑ και στην πιο ευχάριστη μάθηση. Στο δείγμα χρησιμοποιήθηκαν μαθητές πέμπτης και έκτης τάξης Δημοτικού Σχολείου και η έρευνα έγινε από τους καθηγητές φυσικής αγωγής των εκάστοτε σχολείων.

Εδώ γίνεται για πρώτη φορά σε μαθητές/τριες η μέθοδος της συγκλίνουσας εφευρετικότητας και είναι φυσικό επακόλουθο να υπάρξουν καθυστερήσεις στην κατανόηση και εκτέλεση σε αντίθεση με τη μέθοδο του παραγγέλματος, η οποία χρησιμοποιείται στα σχολεία μας εδώ και πολλές δεκαετίες. Δυστυχώς ακόμη οι καθηγητές φυσικής αγωγής χρησιμοποιούν δασκαλοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας.

Στην παρούσα έρευνα οι καθηγητές φυσικής αγωγής δίδαξαν με την μέθοδο της συγκλίνουσας εφευρετικότητας. Εξετάστηκαν με ερωτηματολόγια η παρακίνηση και ικανοποίηση που επικρατεί την ώρα του μαθήματος. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι αυξήθηκαν οι παράγοντες της «εξωτερικής παρακίνησης», της «απουσίας παρακίνησης» και της «αναγνωρίσιμης ρύθμισης» ενώ αντίστοιχα μειώθηκαν οι παράγοντες της «εσωτερικής παρακίνησης» και της «ικανοποίησης από το μάθημα». Πιθανότατα αυτό οφείλεται στο ότι οι καθηγητές φυσικής αγωγής πίεζαν τα παιδιά για τη βέλτιστη απόδοσή τους με αποτέλεσμα τα παιδιά να αντιδράσουν πιο ανταγωνιστικά μεταξύ τους και όχι να προσπαθήσουν να βελτιώσουν την προσωπική τους απόδοση και επίδοση.

Αρκετές έρευνες έχουν τονίσει τη σημασία του φάσματος των μεθόδων διδασκαλίας, κυρίως από την παιδαγωγική τους σκοπιά (Della, Digelidis & Papaioannou, 2001; Digelidis & Papaioannou, 1998) ενώ υπάρχουν άλλες που δεν έδειξαν κάποιες διαφορές μεταξύ των μεθόδων, αλλά θεώρησαν άλλους παράγοντες ως πιο σημαντικούς για τη μάθηση δεξιοτήτων ή την κινητική και γνωστική ανάπτυξη των μαθητών (Hein & Kivimets, 2000; Πάχτα, 2002) μη βρίσκοντας διαφορές μεταξύ των μεθόδων ως προς τα μαθησιακά αποτελέσματα τουλάχιστον.

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

Στη παρούσα έρευνα διαφορές στην πάσα με δάχτυλα παρατηρήθηκαν ανάμεσα στις δυο μεθόδους διδασκαλίας στην συγκλίνουσα εφευρετικότητα και την πρακτική καθώς και ως προς το φύλλο. Τα παιδιά που διδάχτηκαν την πάσα με τη μέθοδο της συγκλίνουσας εφευρετικότητας είχαν υψηλότερο σκορ βελτίωσης της. Παρατηρούμε δηλαδή ότι η συγκεκριμένη μέθοδος είναι πιο αποτελεσματική όχι μόνο στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της κριτικής σκέψης κατά τη διάρκεια του μαθήματος αλλά πιθανότατα και στη βελτίωση της συγκεκριμένης δεξιότητας.

Επίσης, τα κορίτσια είχαν υψηλότερο σκορ βελτίωσης απ' ό τι τα αγόρια και σε αυτό ίσως συνέβαλε το γεγονός ότι τα πρώτα ασχολούνται περισσότερο με την πετοσφαίριση στα διαλλείματα στο σχολείο με αποτέλεσμα την μεγαλύτερη εξοικείωση με την μπάλα όσον αφορά τα άνω άκρα (χέρια) σε αντίθεση με τα δεύτερα που είναι αποτελεσματικότερα με την χρήση των κάτω άκρων (πόδια).

Σε έρευνα του Moore (1996) που έγινε για να καθοριστεί η αποτελεσματικότητα δυο στιλ διδασκαλίας (πρακτικό και αμοιβαίο) στην εκμάθηση δεξιοτήτων στο βόλεϊ σε παιδιά 5<sup>ης</sup> τάξης Δημοτικού Σχολείου δημιουργήθηκαν 3 ομάδες. Η μια διδάχθηκε τις δεξιότητες με το πρακτικό στιλ διδασκαλίας, η δεύτερη με το στιλ της αμοιβαιότητας και η τρίτη χρησιμοποιήθηκε ως ομάδα ελέγχου. Έγινε αρχική μέτρηση στη δεξιότητα του σέρβις από πάνω και της πάσας, ακολούθησε η πειραματική διαδικασία και έπειτα έγινε τελική μέτρηση. Η διάρκεια διδασκαλίας για κάθε δεξιότητα ήταν 9 μέρες. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι δεξιότητες μπορούν να βελτιωθούν και με τα δυο στιλ διδασκαλίας. Δεν αποδείχθηκε κανένα από τα δυο να είναι καλύτερο από το άλλο κατά τη απόκτηση δεξιοτήτων σέρβις από πάνω και προετοιμασία πάσας.

Στη παρούσα έρευνα όσο αναφορά τη βελτίωσης του σερβίς από κάτω δεν παρατηρήθηκαν διαφορές μεταξύ της Α και της Β ομάδας παραμόνο ως προς το φύλλο. Πιθανότατα λόγω του ότι απαιτούνταν περισσότερα μαθήματα εξάσκησης από τα μαθήματα που είχαμε προγραμματίσει κατά την διάρκεια της έρευνας. Έτσι διαφορά ως

προς τη βελτίωση των κινητικών δεξιοτήτων ως προς τη μέθοδο διδασκαλίας είχαμε μόνο ως προς τη πάσα και όχι με το σερβίς.

Ο Griffey (1983) ήταν από τους πρώτους μελετητές του φάσματος, σε μια έρευνα που προσπάθησε να παρουσιάσει τα μεθοδολογικά ελαττώματα του φάσματος. Συγκεκριμένα, επαλήθευσε την εφαρμογή των μεθόδων, λαμβάνοντας υπ' όψη το αρχικό επίπεδο των μαθητών. Εξέτασε και σύγκρινε τη μέθοδο του παραγγέλματος με της πρακτικής εξάσκησης στην εκμάθηση της πάσας και του σέρβις στο βόλει 145 μαθητών γυμνασίου. Τα συμπεράσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι μαθητές που διδάχθηκαν την πάσα και το σέρβις με τη μέθοδο της πρακτικής εξάσκησης εκτελούσαν καλύτερα τις ασκήσεις, και καταλήγει ότι όσο μεγαλύτερου επιπέδου κινητικής δεξιότητας είναι ο μαθητής, τόσο καλύτερα παίρνει αποφάσεις για το τι πρέπει να κάνει και πόσος χρόνος εξάσκησης απαιτείται, από ότι ένας μαθητής χαμηλότερης κινητικής δεξιότητας.

Μετά από έρευνα ενός χρόνου στο μάθημα της φυσικής αγωγής, σε μαθητές πέμπτης τάξης δημοτικού σχολείου όσο αναφορά, την κριτική τους σκέψη, οι Cleland και Pearse (1995), συμπέραναν ότι ο καθηγητής φυσικής αγωγής, μπορεί να δημιουργήσει ένα περιβάλλον μάθησης ώστε να προωθήσει την κριτική σκέψη. Η ικανότητα της αποκλίνουσας κίνησης των παιδιών είναι μια άποψη της κριτικής σκέψης. Βρέθηκε ότι η κριτική σκέψη στα παιδιά (N=27) μπορεί να καλλιεργηθεί μέσω της χρησιμοποίησης των δυο παραγωγικών μεθόδων διδασκαλίας των Ashworth και Mosston (1994) και συγκεκριμένα για την αποκλίνουσα παραγωγικότητα και την συγκλίνουσα εφευρετικότητα. Έγινε σχολαστική ανάλυση των βίντεο και οι ερευνητές συμπέραναν ότι η ικανότητα του μαθητή προκειμένου να πάρει κρίσιμες αποφάσεις (για να παράγει αποκλίνουσα κίνηση), εξαρτάται από τη συγκεκριμένη δραστηριότητα, από την ικανότητα του γυμναστή και το ποιο σημαντικό «ποια μέθοδο διδασκαλίας θα χρησιμοποιήσει» (αποκλίνουσα παραγωγικότητα και συγκλίνουσα εφευρετικότητα). Ανέφεραν επίσης οι μαθητές σε συνέντευξη ότι οι δραστηριότητες όπου έπρεπε να πάρουν κρίσιμες αποφάσεις ήταν πιο απολαυστικές και ότι προτιμούσαν δραστηριότητες σε μικρές ομάδες και ότι τα γραπτά κινητικά προβλήματα, ήταν πιο δύσκολα να λυθούν.

## ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ 2<sup>ης</sup> ΕΡΕΥΝΑΣ

### *Δείγμα*

Στην επανεξέταση της έρευνας συμμετείχαν 142 μαθητές/τριες (68 αγόρια, 74 κορίτσια) ηλικίας 11-12 ετών ( $M= 10.55 \pm .52$ ), πέμπτης και έκτης τάξης δημοτικού σχολείου του νομού Τρικάλων.

### *Σχεδιασμός της έρευνας*

Για την υλοποίηση της έρευνας χρησιμοποιήθηκε ένα μόνο προσαρμοσμένο πλάνο μαθήματος. Το αντικείμενο διδασκαλίας ήταν η πετοσφαίριση στην πέμπτη και έκτη δημοτικού σχολείου, με περιεχόμενο όπως προβλέπεται από το υπάρχον αναλυτικό πρόγραμμα.

Τα σχολεία που συμμετείχαν ήταν τα ίδια με εκείνα που χρησιμοποιήθηκαν στην πρώτη εξέταση. Το αντικείμενο της πετοσφαίρισης διδάχτηκε σε μία διδακτική ώρα και το πλάνο μαθήματος ήταν διαμορφωμένο έτσι ώστε να περιλαμβάνει όλα τα βασικά στοιχεία τεχνικής της πετοσφαίρισης (πάσα με δάχτυλα, μανσέτα και σέρβις). Η διεξαγωγή του μαθήματος έγινε από τον ερευνητή καθώς ήταν ενημερωμένος σχετικά με τις μεθόδους διδασκαλίας και πώς να διδάξει την συγκεκριμένη μέθοδο, την συγκλίνουσα εφευρετικότητα.

### *Όργανα Μέτρησης*

Έγινε μία μέτρηση στο τέλος της διεξαγωγής του μαθήματος με ένα σύντομο ερωτηματολόγιο το οποίο αποτελείται από τα εξής στοιχεία:

Α) Κλίμακα ευχαρίστησης από το μάθημα της Φυσικής Αγωγής σε επίπεδο κατάστασης.

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

### B) Κλίμακα εσωτερικής-εξωτερικής παρακίνησης σε επίπεδο κατάστασης

Χρησιμοποιείται η κλίμακα εσωτερικής-εξωτερικής παρακίνησης σε επίπεδο κατάστασης (SIMS, Situational Motivation Scale), η οποία αναπτύχθηκε από της Guay et al (2000) και προσαρμόστηκε με επιτυχία στην ελληνική γλώσσα από της Παραϊοαννου et al (2002). Η κλίμακα συντίθεται από δεκαέξι ερωτήσεις και αποτελείται από τέσσερις παράγοντες. Μετά το γενικό πρόθεμα «*συμμετείχα της δραστηριότητας του σημερινού μαθήματος...*» οι μαθητές καλούνταν να απαντήσουν της υποκλίμακες της: α) εσωτερικής παρακίνησης (π.χ. «γιατί πιστεύω ότι ήταν ευχάριστες»), β) της αναγνωρίσιμης ρύθμισης (π.χ. «γιατί το έκανα για το δικό μου καλό»), γ) της εξωτερικής παρακίνησης (π.χ. «γιατί ένοιωθα ότι έπρεπε να της κάνω»), και δ) της έλλειψης παρακίνησης (π.χ. «γιατί δεν είχα άλλη επιλογή»). Οι μαθητές απαντούσαν σε πενταβάθμια κλίμακα Likert από το «διαφωνώ απόλυτα» μέχρι το «συμφωνώ απόλυτα» (διαφωνώ απόλυτα=1, διαφωνώ=2, έτσι κι έτσι=3, συμφωνώ=4 και συμφωνώ απόλυτα=5).

Γ) Άγχος στο μάθημα φυσικής αγωγής σε επίπεδο κατάστασης. Για την αξιολόγηση του άγχους των μαθητών στο μάθημα της ΦΑ χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο CSAI-2 των Martens et al. (1990). Συγκεκριμένα κάτω από την επικεφαλίδα «Στις ασκήσεις που κάναμε σήμερα...» αναπτύσσονταν 15 ερωτήσεις-δηλώσεις όπως: «...ανησυχούσα μήπως δεν τα καταφέρω τόσο καλά σ' αυτά που έκανα όσο θα μπορούσα». Οι μαθητές απαντούσαν σε 4-βάθμια κλίμακα από το «καθόλου» μέχρι το «πάρα πολύ».

#### Στατιστικές υποθέσεις

Η στατιστική υπόθεση της έρευνας είχε ως εξής:

##### Μηδενική υπόθεση

H<sub>01</sub>: Δεν θα υπάρξει στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς την εσωτερική παρακίνηση, την αναγνωρίσιμη ρύθμιση, την εξωτερική παρακίνηση, την έλλειψη παρακίνησης και το άγχος μεταξύ της Α (πειραματικής) και της Β ομάδας (ελέγχου).

##### Εναλλακτική υπόθεση

α) Θα υπάρξει στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς την εσωτερική παρακίνηση, την αναγνωρίσιμη ρύθμιση, την εξωτερική παρακίνηση, την έλλειψη παρακίνησης και το άγχος μεταξύ της Α (πειραματικής) και της Β ομάδας (ελέγχου).



### *Στατιστική ανάλυση των δεδομένων*

Για τον έλεγχο της στατιστικής υπόθεσης και την αποδοχή ή απόρριψη της μηδενικής υπόθεσης της έρευνας πραγματοποιήθηκε η εξής στατιστική ανάλυση:

Για την διατύπωση της επίδρασης του μαθήματος παρέμβασης χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση διακύμανσης μιας κατεύθυνσης για την διερεύνηση της αποτελεσματικότητας της χρήσης της μεθόδου διδασκαλίας στη Α ομάδα σε σχέση με την Β ομάδα.

Εξαρτημένες μεταβλητές: α) η εσωτερική, η εξωτερική και η έλλειψη παρακίνησης σε επίπεδο κατάστασης.

β) η ικανοποίηση από το μάθημα

γ) το άγχος

Ανεξάρτητη μεταβλητή: η ομάδα

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

## ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ 2<sup>ης</sup> ΕΡΕΥΝΑΣ

### *Περιγραφική στατιστική*

Η ανάλυση που πραγματοποιήθηκε αφορούσε στην περιγραφική στατιστική που περιλάμβανε τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις για όλες τις εξαρτημένες μεταβλητές της έρευνας.

### *Αποτελέσματα ανάλυσης της εφαρμογής της 2<sup>ης</sup> έρευνας*

Προκειμένου να εξεταστούν οι επιδράσεις της παρέμβασης έγιναν αναλύσεις διακύμανσης προς μια κατεύθυνση. Στην περίπτωση αυτή εξετάστηκε αν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην υπό εξέταση μεταβλητή που είναι η μέθοδος της συγκλίνουσας εφευρετικότητας σε σχέση με την ψυχολογική αντιμετώπιση των μαθητών/τριων – παρακίνηση, ικανοποίηση και άγχος.

### *Διαφορές ως προς την παρακίνηση*

Μετά την εφαρμογή της ανάλυσης διαπιστώθηκε (Πίνακας 7) στατιστικά σημαντική επίδραση του παράγοντα «Εξωτερική παρακίνηση» ( $F_{(1,297)} = 15.530$ ;  $p < 0.05$ ) από την εφαρμογή της μεθόδου της συγκλίνουσας εφευρετικότητας στο μάθημα της πετοσφαίρισης στο δημοτικό σχολείο. Επίσης στατιστικά σημαντική διαφορά διαπιστώθηκε στον παράγοντα «Απουσία παρακίνησης» ( $F_{(1,297)} = 7.430$ ;  $p < 0.05$ ).

Ως προς τους παράγοντες «Εξωτερική παρακίνηση» και «Απουσία παρακίνησης» τα σκορ (Πίνακα 6) της Α (πειραματικής) ομάδας ήταν χαμηλότερα σε σχέση με της Β (ελέγχου). Σε σύγκριση και με την πρώτη έρευνα τα σκορ της δεύτερης έχουν σχέση αντίθετης κατεύθυνσης αφού στην πρώτη ήταν υψηλότερα (Πίνακα 4).

**Πίνακας 7:** Περιγραφικά στατιστικά στοιχεία των δύο ομάδων ως προς την παρακίνηση.

	ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ ΟΜΑΔΑ		ΟΜΑΔΑ ΕΛΕΓΧΟΥ		F	Sig
	M	TA	M	TA		
Ικανοποίηση μαθήματος	4.25	.65	4.27	.70	.105	.746
Εσωτερική παρακίνηση	4.32	.72	4.26	.71	.513	.474
Αναγνωρίσιμη ρύθμιση	4.08	.71	4.07	.70	.019	.890
Εξωτερική παρακίνηση	2.78	.90	3.20	.91	15.530*	.000
Απουσία παρακίνησης	2.29	.90	2.59	1.00	7.430*	.007
Άγχος	2.84	.41	2.76	.40	2.603	.108

Σημείωση: όπου \* = στατιστικά σημαντική διαφορά για  $p < .005$ .

#### *Αποτελέσματα συσχέτισης των δυο ομάδων*

Από τον πίνακα συσχέτισης των αποτελεσμάτων της ανάλυσης διακύμανσης ως προς ένα παράγοντα, διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική επίδραση μεταξύ των παραγόντων. Συμφωνά με τον πίνακα (πίνακας 8) υπάρχει θετική στατιστική σχέση μεταξύ των παραγόντων «αναγνωρίσιμη ρύθμιση», «εσωτερική παρακίνηση» με αυτόν της «ικανοποίησης από το μάθημα». Επίσης θετική είναι και η σχέση των παραγόντων «εξωτερική παρακίνηση» με αυτόν της «απουσίας παρακίνησης». Αντίθετα η σχέση μεταξύ των παραγόντων της «εσωτερικής παρακίνησης» είναι αρνητική με τους παράγοντες της «εξωτερικής παρακίνησης» ενώ με τον παράγοντα «άγχος» δεν υπάρχει καμία συσχέτιση. Αυτό είναι αναμενόμενο εφόσον η έρευνα έδειξε ότι τα παιδιά δεν είχαν αναπτυγμένη τόσο την εσωτερική παρακίνηση όσο την εξωτερική.

Από την άλλη πλευρά, ο παράγοντας «άγχος» έχει αρνητικά στατιστική συσχέτιση με τους παράγοντες «εξωτερική παρακίνηση» και «απουσία παρακίνησης» γεγονός που δηλώνει την μη ύπαρξη εσωτερικών κινήτρων των παιδιών για επιτυχία και καλύτερη επίδοση.

**Πίνακας 8:** Περιγραφικά στατιστικά στοιχεία της συσχέτισης των δύο ομάδων ως προς την παρακίνηση, την ικανοποίηση και το άγχος.

	1	2	3	4	5	6
1. Ικανοποίηση μαθήματος	1.00	.53**	.45**	-.04	-.26**	.02
2. Εσωτερική παρακίνηση	.53**	1.00	.55**	-.14*	-.34**	-.03
3. Αναγνωρίσιμη ρύθμιση	.45**	.55**	1.00	.02	-.21**	-.10
4. Εξωτερική παρακίνηση	-.04	-.14*	.02	1.00	.53**	-.13*
5. Απουσία παρακίνησης	-.26**	-.34**	-.21**	.53**	1.00	-.14*
6. Άγχος	.02	-.03	-.10	-.13*	-.14*	1.00

\*\*Συσχέτιση με επίπεδο σημαντικότητας 0.01

\* Συσχέτιση με επίπεδο σημαντικότητας 0.05

## ΣΥΖΗΤΗΣΗ 2<sup>ης</sup> ΕΡΕΥΝΑΣ

Για την ολοκλήρωση της έρευνας εφαρμόστηκε επανεξέταση της μεθόδου διδασκαλίας της συγκλίνουσας εφευρετικότητας για μια διδακτική ώρα με ένα προσαρμοσμένο μάθημα το οποίο αφορούσε όλες τις τεχνικές δεξιότητες της πετοσφαίρισης . Μετά το πέρας του μαθήματος δόθηκαν στους μαθητές/τριες ερωτηματολόγια με κλίμακες ως προς την ευχαρίστηση του μαθήματος και ως προς την εσωτερική και εξωτερική παρακίνηση.

Από τα αποτελέσματα της επανεξέτασης της έρευνας συμπεραίνουμε ότι τα σκορ των παραγόντων «Εξωτερική παρακίνηση» και «Απουσία παρακίνησης» ήταν χαμηλότερα στην Α ομάδα σε σχέση με την Β σε αντίθεση και με τους υπόλοιπους παράγοντες αλλά και με την αρχική έρευνα, όπου τα σκορ ήταν προς την αντίθετη κατεύθυνση. Το γεγονός αυτό δηλώνει ότι οι μαθητές/τριες αντιδρούν διαφορετικά στο τρόπο διδασκαλίας του καθηγητή τους, ο οποίος έπρεπε να εφαρμόσει μια μέθοδο που δεν την γνώριζε καλά ή και καθόλου, σε σχέση με του ερευνητή που ήταν εκπαιδευμένος στη συγκεκριμένη μέθοδο διδασκαλίας με αποτέλεσμα η επίδραση να είναι αρνητική για την ψυχολογία των παιδιών και στα σκορ της έρευνας ακολούθως.

Σύμφωνα και με τον Vallerand (1997), όπου διερευνήθηκε η επίδραση του στυλ προπόνησης του προπονητή στην προαγωγή της «αυτονομίας» και «αυτοκαθορισμού» των παιχτών, αξιολογήθηκε η αντίληψη αυτονομίας των παιχτών, η αντίληψη της ικανότητας τους και η αντίληψη των σχέσεων που διατηρούσαν με τους συναθλητές τους. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το στυλ του προπονητή (δημοκρατικό ή αυταρχικό) επηρεάζει τις αντιλήψεις των παιχτών για την ικανότητάς τους, την αυτονομία τους και τις σχέσεις τους με τους άλλους και στη συνέχεια αυτές οι αντιλήψεις επηρεάζουν την εσωτερική παρακίνηση των παιχτών του μπάσκετ.

Για την εφαρμογή μιας οποιασδήποτε μεθόδου διδασκαλίας απαιτούνται και ορισμένες υλικοτεχνικές υποδομές που πρέπει κάθε σχολικός χώρος να διαθέτει, κάτι που όμως δεν συναντάμε στην ελληνική πραγματικότητα. Επιπλέον, ο διδακτικός χρόνος σε μια σχολική μονάδα είναι τόσο μικρός αλλά και λιγοστός σε εβδομαδιαία βάση με αποτέλεσμα τα παιδιά να μην έχουν το χώρο και το χρόνο να διδαχθούν, να αθληθούν, να διασκεδάσουν μέσα από το μάθημα. Από τον Πίνακα 8 φαίνεται ότι τα παιδιά πιέστηκαν για να



ακολουθήσουν κάτι τελείως καινούριο για αυτά και επίσης έπρεπε να κάνουν ένα αντικείμενο που ίσως να μην τους ήταν και τόσο αρεστό. Συνεπώς, είναι δύσκολο να αξιολογηθεί η πραγματική ψυχολογική διάθεση των μαθητριών/των καθώς απαιτείται και περισσότερος χρόνος διδασκαλίας αλλά και ελευθερίας, στην τελική, των παιδιών να αθληθούν διασκεδάζοντας.

## ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ- ΓΕΝΙΚΗ ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Βάσει των αποτελεσμάτων, τα συμπεράσματα που βγαίνουν από την παρούσα έρευνα δείχνουν ότι η μέθοδος του παραγγέλματος μπορεί να είχε θετικά αποτελέσματα ως προς την «εσωτερική παρακίνηση» και την «ευχαρίστηση- εκμάθηση» του αθλήματος της πετοσφαίρισης, αλλά για την μέθοδο της συγκλίνουσας εφευρετικότητας δεν μπορούμε να πούμε με βεβαιότητα ότι δεν βοήθησε τους μαθητές στην εσωτερική παρακίνηση καθώς η δεύτερη εξέταση που έγινε από την ερευνήτρια ανέτρεψε τα σκορ των δυο ομάδων. Ίσως αν η έρευνα γινόταν από καλούς γνώστες της μεθόδου και σε καλύτερο διδακτικό περιβάλλον (κλειστό γυμναστήριο) τα αποτελέσματα να ήταν διαφορετικά.

Παρόλα αυτά όμως τα αποτελέσματα για τις κινητικές δεξιότητες ήταν πιο θετικά. Στην πάσα φάνηκε να βελτιώνονται οι επιδόσεις των μαθητών/τριων, που θεωρείτε μια αρκετά δύσκολη δεξιότητα στην πετοσφαίριση. Στο σέρβις, που αποτελεί επίσης ένα δύσκολο κινητικό μοτίβο για εμπέδωση κατά την εκτέλεση, τα αποτελέσματα ήταν αντιφατικά. Και αυτό γιατί μεταξύ των φύλων υπήρχε στατιστική διαφορά ως προς την βελτίωση του σερβίς ενώ για την επίδραση της μεθόδου δεν υπήρχε στατιστική διαφορά.

Η μέθοδος διδασκαλίας, το σύστημα αξιών και η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού, ανάλογα με το επίπεδο των μαθητών, τις ανάγκες των μαθητών, τους διδακτικούς στόχους του μαθήματος, επηρεάζουν σε καθοριστικό βαθμό την μαθησιακή διαδικασία. Παράγοντες που επηρεάζουν τον επανασχεδιασμό και την επαναξιολόγηση της διδασκαλίας της φυσικής αγωγής είναι η πληροφόρηση σχετικά με τις γνωστικές, συναισθητικές και ψυχοκινητικές πλευρές της μάθησης. Η γνώση του τρόπου με τον οποίο ένας καθηγητής φυσικής αγωγής μπορεί να διαμορφώσει ένα θετικό κλίμα παρακίνησης στην καθημερινότητά του, είναι εξαιρετικά σημαντική για την κατανόηση της επιρροής που έχει στις γνώσεις, στα συναισθήματα, στην προσπάθεια και τελικά στην παρακινούμενη συμπεριφορά των μαθητών/τριων. Η έννοια της παρακίνησης αποτελεί σημαντική παράμετρο διερεύνησης ανεξαρτήτως μαθήματος και βαθμίδας εκπαίδευσης.

Με δεδομένη την διατύπωση ότι λόγοι εσωτερικής παρακίνησης μειώνονται όσο τα παιδιά μεγαλώνουν (Digelidis & Papaionnou, 1996; Papaionnou, 1997) και γνωρίζοντας

ότι το μάθημα φυσικής αγωγής αποτελεί ίσως την μοναδική διέξοδο για να αθλούνται τα παιδιά σε τακτική βάση, η εφαρμογή συνεργατικών και μαθητοκεντρικών μεθόδων διδασκαλίας, αποκτά ακόμα μεγαλύτερη σημασία. Ειδικά για παιδιά που οι πιθανότητες να ασχοληθούν σε αθλήματα και αγωνίσματα ανταγωνιστικού χαρακτήρα είναι εξαιρετικά μειωμένες, κυρίως λόγω βιολογικού δυναμικού, η χρήση μεθόδων και στρατηγικών που προσανατολίζονται στην υπεροχή του «εγώ» και τη νίκη, φαίνεται να έχει δυνητικά αρνητική επιρροή και αποτελέσματα.

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

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

- Χρήση παραγωγικών μεθόδων διδασκαλίας
- Ανάπτυξη εσωτερικής παρακίνησης
- Ανάπτυξη συνεργασίας των μαθητών
- Επιδίωξη ατομικών και ρεαλιστικών στόχων
- Έμφαση στην αυτονομία των μαθητών
- Προώθηση ψυχικής ευεξίας
- Έμφαση στο προσανατολισμό της δουλειάς



## ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΕΣ ΕΡΕΥΝΕΣ

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε σε 10 Δημοτικά Σχολεία συγκεκριμένης γεωγραφικής περιοχής (Τρίκαλα) και συγκεκριμένης ηλικιακής ομάδας (10 – 12 ετών). Η επανάληψή της σε όσο τον δυνατόν μεγαλύτερο αριθμό σχολείων σε σχέση με το σύνολο των σχολικών μονάδων που υπάρχουν και λειτουργούν σε όλη την Ελλάδα και η σύγκριση της μεθόδου της συγκλίνουσας εφευρετικότητας με τις άλλες μεθόδους της αναπαραγωγικής, αποτελεί μελλοντική κίνηση με ιδιαίτερο ενδιαφέρον, έτσι ώστε να υπάρξουν ακόμη περισσότερα στοιχεία, τα οποία να δίνουν την δυνατότητα καλύτερης και αποτελεσματικότερης διδασκαλίας στην εκμάθηση του μαθήματος της πετοσφαίρισης στο Δημοτικό Σχολείο. Επίσης η επανάληψή της σε διαφορετικές γεωγραφικές περιοχές θα μπορούσε να μας δώσει πιο ολοκληρωμένη άποψη για τους μαθητές της Ελλάδας.

Τα παρεμβατικά προγράμματα πρέπει να έχουν μεγαλύτερη διάρκεια από τρεις μήνες, ώστε να διαφαίνονται και να διαμορφώνονται κάποιες απόψεις και αντιλήψεις ολοκληρωμένες, έτσι ώστε να εξάγονται πιο ασφαλή συμπεράσματα σε παρόμοιες έρευνες που θα επιτρέπουν καλύτερη και αποτελεσματικότερη διδασκαλία του μαθήματος της φυσικής αγωγής για την απόκτηση δεξιοτήτων στην εκμάθηση οποιουδήποτε αθλήματος στο Δημοτικό Σχολείο.

Τέλος, θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί ένα ολοκληρωμένο πλάνο διδασκαλίας της πετοσφαίρισης περιλαμβάνοντας όλες τις δεξιότητες του αθλήματος και σε μαθητές/τριες μεγαλύτερων τάξεων, Γυμνασίου – Λυκείου. (Morgan, Kingston & Sproule, 2004) και να ελεγχθούν η γνώση, η εμπειρία, η χρήση, η αυτό-αποτελεσματικότητα της χρήσης της μεθόδου διδασκαλίας από τους καθηγητές.

## BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- AAHPERD, (1984). *Skills Test Manual*. Reston Vancouver: Association Drive.
- Ames, C. (1992a). Achievement goals, motivational climate and motivational processes. In: G. Roberts (Eds), *Motivational in sport and exercise* (p.p. 161-176). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Ames, C. (1992b). Classroom goals, structures and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271.
- Ames, C. & Archer, J. (1988). Achievement goals in classroom. Students learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.
- Bartlett, J., Smith, L., Davis, K., & Peel, J. (1991). Development of a valid volleyball skills test battery. *JOPERD*, 62, 19-21.
- Boschee, F.A. (1972). A comparison of the effects of command, task and individual program styles of teaching on four developmental channels. *Dissertation Abstracts International*, 33, 2066A. (University Microfilms No72-29, 343)
- Byra, M. & Jenkins. (1998). The thoughts and behaviours of learners in the inclusion style of teaching. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 18(1), 26-42.
- Cleland, F.E. (1994). Young children's divergent movement ability: Study II. *Journal of Teaching in Physical Education*, 13(3), 228-224.
- Cleland, F.E. & Gallahue, D.L. (1993). Young children's divergent movement ability. *Perceptual and Motor Skills*, 77, 535-544.
- Cleland, F.E. & Pearse, C. (1995). Critical thinking in elementary physical education: Reflections on a yearlong study. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 66(6), 31-38.
- Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond boredom and anxiety*. San Francisco: Jossey Bass.
- deCharmes, R. (1968). *Personal causation: The internal affective determinants of behavior*. New York: Academic Press.
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M (1980). The empirical exploration of intrinsic motivational processes. *Advances in Experimental Social Psychology*, 13, 39-80.
- Deci E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York: Plenum.

- Deci E. L. & Ryan, R. M. (2000). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Digelidis, N. & Papaioannou, A. (1999). Age-group differences in intrinsic motivation, goal orientations and perceptions of athletic competence, physical appearance and motivation climate in Greek physical education. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sport*, 9, 375-380.
- Digelidis, N., Papaioannou, A., & Della, V. (2001). A qualitative assessment of a 7 month physical education intervention to attitude change toward health and exercise issues. *Πρακτικά 10<sup>ου</sup> Παγκόσμιου Συνεδρίου Αθλητικής Ψυχολογίας*. Θεσσαλονίκη: ΧΡΙΣΤΟΔΟΥΛΙΔΗ.
- Dougherty, M. (1970). A comparison of the effects of command, task and individual program styles of teaching in the development of physical fitness and motor skills. *Dissertation Abstracts International*, 31, 5821A-5822A. (University Microfilms No 71-10, 813)
- Duda, J. L. (1992). Motivation in sport settings: a goal perspective approach. In: G. Roberts (Ed), *Motivation in sport and exercise* (p.p. 57-91). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Duda, J.L. (2001). Goal perspective research in sport: pushing the boundaries and clarifying some misunderstandings. In G. C. Roberts (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercise* (pp. 47-81). Champaign, IL: Human Kinetics
- Duda, J.L. & Chi, L. (1989). The effect of task- and ego- involving conditions on perceived competence and causal attributions in basketball. Communication to the *Association for the Advancement of Applied Sport Psychology*, University of Washington, Seattle, WA, September.
- Duda, J. L. & Hall, H. (2001). Achievement goal theory in sport: Recent extensions and future directions. In R.S. Singer, H.A. Hausenblas, C.M. Janelle (Eds). *Handbook of Sport Psychology* (2<sup>nd</sup> Ed.) (p.p. 417-443). New York: Wiley.
- Duda, J.L., & Nicholls, J.G. (1992). Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of Educational Psychology*, 84, 1-10.
- Dweck, C. S. & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychology Review*, 95, 256-273.
- Διγγελίδης Ν., Κοτσάκη Ζ., & Παπαϊωάννου Α. (2005). Διαφορές μεταξύ Μαθητών Τμημάτων Αθλητικής Διευκόλυνσης Γυμνασίου και Λυκείου ως προς την Εσωτερική-Εξωτερική Παρακίνηση, τους Προσωπικούς Προσανατολισμούς, την

Αντίληψη Αθλητικής Ικανότητας και το Κλίμα Παρακίνησης. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή και στον Αθλητισμό*, 3, 77-89.

- Eccles, J. (1993). Expectancies, values and academic behaviors. In J. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motivation*, (pp. 75-146). San Francisco: W. H. Freeman.
- Eccles, J., Adler, T. & Meece, J. (1984). Sex differences in achievement: A test of alternative theories. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 26-43.
- Eipstein, J.L. (1989). Family structures and student motivation: A development perspective. In C. Ames and R. Ames (Eds). *Research on Motivation in Education*, (pp. 259-295). San Diego, CA: Academic Press.
- Ernst, M., & Byra, M. (1998). What does the reciprocal style of teaching hold for junior high school learners? *The Physical Educator*, 55, 24-37.
- Gerney, P. (1980). The effects of Mosston's "practice style" and "reciprocal style" on psychomotor skill acquisition and social development of fifth grader students. *Dissertation Abstracts International*, 41, 154A-155A. (University Microfilms No 80-14, 535)
- Goldberger, M., & Gerney, P. (1986). The effects of direct teaching styles on motor skill acquisition of fifth grade children. *Research Quarterly for exercise and Sport*, 57, 215-219.
- Goldberger, M., Gerney, P., & Chamberlain J. (1982). The effects of three styles of teaching on the psychomotor performance of fifth grade children. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 53, 116-124.
- Goodway, J. D. & Rudisil, M. E. (1996). Influence of a motor skill intervention program on perceived competence of at-risk African American preschoolers. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 13, 288-301.
- Griffey, D.C. (1983). Aptitude X treatment interactions associated with student decision making. *Journal of Teaching in Physical Education*, 3(2), 15-32.
- Guay, F., Vallerand, R.J., & Blanchard, C. (2000). On the assessment of state intrinsic and extrinsic motivation: The situational motivation scale (SIMS). *Motivation and Emotion*, 24, 175-213.
- Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5, 444-454.
- Fox, K.R. & Corbin, C. B. (1989). The physical self-perception profile: development and preliminary validation. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 11, 408-430.
- Φράγκος, Χ.Π. (1984). *Ψυχοπαιδαγωγική*. Αθήνα: Gutenberg.

- Harter, S. (1978). Effectance motivation reconsidered: Toward a developmental model. *Human Development, 21*, 34-64.
- Harter, S. (1982). The perceived competence scale for children. *Child Development, 53*, 87-97.
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York: Wiley
- Hein, V. & Kiviments, M. (2000). The effects of two styles of teaching and teachers qualification on motor skill performance of the cartwheel. *Achta Kinesiologiae Universitatis Tartuensis (Tartu), 5*, 67-78.
- Horn, T. S. & Clayton, R. P. (1993). Developmental aspects of exercise psychology. In P. Seraganian (Ed.), *Exercise psychology: the influence of physical exercise on psychological processes*, 299-338, New York: Willey.
- Jourden, F. J., Bandura, A. & Banfield, J. T. (1991). The impact of conceptions of ability on self-regulatory factors and motor skill acquisition. *Journal of Sport & Exercise Psychology, 8*, 213-226.
- Joyce, B., Weil, M., Calhoun, E. (2000). *Models of teaching*. Allyn and Bacon Publishers.
- Kirchner, G. & Fishburne, G. J. (1998). *Physical education for elementary school children (10<sup>th</sup> ed.)*. McGraw-Hill.
- Koka, A. & Hein, V. (2003). Perceptions of teacher's feedback and learning environment as predictors of intrinsic motivation in physical education. *Psychology of Sport and Exercise, 4*, 333-346.
- Maehr, M. L. & Nicholls, J. G. (1980). Culture and achievement motivation: A second look. In N. Warren (Ed.), *Studies in cross-cultural psychology*. New York: Academic Press.
- Magill, R. A. (1985). *Motor learning: Concepts and applications (2<sup>nd</sup> ed.)*. Dubuque, WC: Brown.
- Moore, R. E. (1996). Effects of the use of two different teaching styles on motor skill acquisition of fifth-grade students. *Thesis (Ed. D.)*. East Texas State University.
- Morgan, K., Kingston, K., & Sproule, J. (2004). Effects of different teaching styles on the teachers behaviours that influence motivation climate and pupils' motivation in physical education. *European Physical Education Review, 2*, 257 – 285.
- Morrow, J. R. & Freedson, P. S. (1994). Relationship between habitual physical activity and aerobic fitness in adolescents. *Pediatric Exercise Science, 6*, 315-329.
- Mosston, M. (1966). *Teaching physical education from command to discovery*. Columbus, OH: Charles E. Merrill Publishers.

- Mosston, M. (1992). Tug-O-War, No More: Meeting teaching – learning objectives using the spectrum of teaching styles. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 63, 27-31.
- Mosston, M. & Ashworth, S. (1985). Toward a unified theory of teaching. *Educational Leadership*, 42, 31-34.
- Mosston, M. & Ashworth, S. (1994). *Teaching physical education (4<sup>th</sup> edition)*. New York: Macmillan.
- Mosston, M. & Ashworth, S. (2002). *Teaching physical education (5<sup>th</sup> edition)*. San Francisco: Benjamin Cummings.
- Nicholls, J. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Papaioannou, A. (1992). *Student's motivation in physical education classes which are perceived to have different goal perspectives*. Unpublished doctoral dissertation, University of Manchester, England.
- Papaioannou, A. (1995a). Motivation and goals perspectives in children's physical education. In *European perspectives on exercise and social psychology*, Biddle, S.J.H. (eds), p.p. 245-269. Champaign III, Human Kinetics Publishers.
- Papaioannou, A. (1995b). Differential perceptual and motivational patterns when different goals are adopted. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 17, 18-34.
- Papaioannou, A. (1997). Perceptions of motivation climate, perceived competence, and motivation of students of varying ages and sport experience. *Perceptual and Motor Skills*, 85, 419-430.
- Papaioannou, A., & Digelidis, N. (1996). Development differences in students' motivation, goal orientations, perceived motivational climate and perceptions of self in Greek Physical Education. *Journal of Applied Sport Psychology*, 8, Supplement, S15.
- Papaioannou, A., & Digelidis, N. (1998). Effects of a 7 month intervention study on students' motivation in physical education. *Πρακτικά 5<sup>ο</sup> Συνεδρίου Αθλητικής Ψυχολογίας*. Τρίκαλα: ΤΕΦΑΑ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
- Papaioannou, A. & Kouli, O. (1999). The effect of task structure, perceived motivation climate and goal orientations on students' intrinsic motivation and anxiety. *Journal of Sport Psychology*, 11, 51-71.
- Papaioannou, A., Milosis, D., Kosmidou, E. & Tsigilis, N. (2002). Multidimensional structure of goal orientations: The importance of adopting a personal development goal in Physical Education. *Ψυχολογία*, 9 (4), 494-513.

- Papaioannou, A. & Theodorakis, I. (1996). Attitudes, values, interest and goals: A test of three models for the prediction of intention of participation in physical education lessons. *International Journal of Sport Psychology*, 27, 383-399.
- Palletier, L.G., Fortier, M.S., Vallerand, R.J., Tuson, K.M., Briere, N.M. & Blais, M.R. (1995). Toward a new measure of intrinsic motivation, extrinsic motivation and amotivation in sports: The Sport Motivation Scale (SMS). *Journal of Sport & Exercice Psychologie*, 17, 35-53.
- Παπαϊωάννου, Α. (2000). *Στάσεις, αντιλήψεις και συμπεριφορές 1) στο μάθημα φυσικής αγωγής, 2) στους χώρους άθλησης, 3) ως προς ένα υγιεινό τρόπο ζωής, ατόμων που διαφέρουν ως προς το φύλο, ηλικία, κοινωνική τάξη, θρησκεία και βαθμό κινητικής δυσκολίας και ατέλειας*. Πρόγραμμα ΕΡΕΥΝΑ. Αθήνα: Κέντρο Εκπαίδευσης Έρευνας.
- Παπαϊωάννου, Α. & Διγγελίδης, Ν. (1996). *Μεταβολές στην παρακίνηση μαθητών από το δημοτικό στο λύκειο*. Πρακτικά Συνεδρίου Πτυχιούχων Φυσικής Αγωγής. Αθήνα.
- Παπαϊωάννου, Α., Θεοδωράκης, Γ. & Γούδας, Μ. (1999). *Για μια καλύτερη διδασκαλία της φυσικής αγωγής*. Θεσσαλονίκη: SALTO.
- Πάχτα, Μ. (2002). *Στυλ διδασκαλίας, κινητική και γνωστική ανάπτυξη κατά την παιδική ηλικία*. Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.
- Roberts, G. C. & Duda, J. L. (1984). Motivation in Sport: The mediating role of perceived ability. *Journal of Sport Psychology*, 3, 206-216.
- Ryan, R. M. & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749-761.
- Sallis, J. F. (1993). Epidemiology of physical activity and fitness in children and adolescents. *Critical Reviews in Food Science and Nutrition*, 33, 403-408.
- Seifriz, J., Duda, J. & Chi, L. (1992). The relationship of perceived motivational climate to intrinsic motivation and beliefs about success in basketball. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 14, 375-391.
- Shaper, A. G. & Wannamethee, G. (1991). Physical activity and ischemic heart disease in middle-aged. *British Heart Journal*, 66, 384-94.
- Shephard, J., R. (1995). Physical activity, health and well-being at different life stages. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 66, 298-302.

- Soini, M., Liukkonen, J. & Jaakkola, T. (2004). The validation of the Motivational Climate in School Physical Education Questionnaire – The associations between perceived competence, autonomy, and social relatedness with self-reported physical activity. *Liikunta ja Tiede*, 6, 58 - 63.
- Sprink, K. S. & Roberts, G. C. (1980). Ambiguity of outcome and attributions. *Journal of Sport Psychology*, 2, 237-244.
- Stephens, T. & Caspersen, C. J. (1994). The demography of physical activity. In C. Bouchard, R.J. Shephard, & T. Stephens (Eds), *Physical activity, fitness and health: International proceedings and consensus statement* (pp.204-213). Champaign IL: Human Kinetics.
- Theeboom, M., De Knop, P. & Weiss, M.R. (1995). Motivation climate, psychological response, and motor skill development in children's sport: A field – based intervention study. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17, 294-311.
- Tipton, C. M. (1991). Exercise, training, and hypertension: An update. *Exercise and Sport Sciences Reviews*, 19, 447-506.
- Vallerand, R. J. (1997). Towards a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. In M. P. Zanna (Eds). *Advances in experimental social psychology* (p.p. 271-360). San Diego, CA: Academic Press.
- Vallerand, R. J. & Losier, G. F. (1994). Self-determined motivation and sportsmanship orientations: an assessment of their temporal relationship. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 16, 229-245.
- Van Wersh, A., Trew, K. & Turner, K. (1992). Post-primary school pupil's interest in physical education: Age and gender differences. *British Journal of Educational Psychology*, 62, 52-72.
- Waite, B. T., Gansneder, B. & Rotella, R.J. (1990). A sport-specific measure of self-acceptance. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 12, 264-279.
- Wang, C. K. J. & Biddle, S. J. H. (2001). Young people's motivational profiles in physical activity: A cluster analysis. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 23, 1-22.
- Weiss, M. R. & Petlichkoff, L. M. (1989). Children's motivation for participation in and withdrawal from sport: Identifying the missing links. *Pediatric Exercise Science*, 1, 195-211.
- Whaley, O. (1988). Developing the inner motivation for the strength and conditioning program: a three-step model. *National Strength & Conditioning Association Journal*, 1(4), 56-57.



- White, R. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66, 297-333.
- White, S. (1998). Adolescent goal profiles, perceptions of the parent-initiated motivation climate, and competitive trait anxiety. *The sport psychology*, 12, 16-28.
- Williams, L. (1994). Goal Orientations and Athletes' Preferences for Competence Information Sources. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 16, 416-430.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

### 1 ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΥ

#### ΑΝΩΝΥΜΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

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

Αυτό που έχει σημασία είναι να απαντάτε ειλικρινά. Επίσης, είναι σημαντικό να απαντήσετε σε ΟΛΕΣ τις ερωτήσεις.

Συμπληρώστε τα στοιχεία σας:

Φύλο: Μαθητής  Μαθήτρια  :

Τάξη:..... : Τμήμα:.....

Ηλικία Γράψτε την ακριβή ημερομηνία γέννησης:

Ημερομηνία / Μήνας / Χρόνος

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

Κλίμακα ευχαρίστησης από το μάθημα της Φυσικής Αγωγής σε επίπεδο κατάστασης  
(Duda και Nicholls, 1992)

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

Κλίμακα εσωτερικής-εξωτερικής παρακίνησης σε επίπεδο κατάστασης.  
*Guay et al (2000)*

	ΣΥ	ΣΥΜ	ΔΕΝ	ΔΙΑ	ΔΙΑ
<u>Γιατί ασχολήθηκες με τις δραστηριότητες που κάνατε στο σημερινό μάθημα φυσικής αγωγής;</u>	ΜΦ ΩΝ Ω ΑΠΟ ΛΥΤ Α	ΦΩ ΝΩ    (Σ) <input type="checkbox"/>	ΕΙΜ ΑΙ  ΣΙΓ ΟΥΡ ΟΣ/ Η (-) <input type="checkbox"/>	ΦΩ ΝΩ   (Δ) <input type="checkbox"/>	ΦΩ ΝΩ  ΑΠΟ ΛΥΤ Α  (ΔΑ) <input type="checkbox"/>
Γιατί πιστεύω ότι ήταν ενδιαφέρουσες	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Γιατί το έκανα για το δικό μου καλό	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Γιατί υποτίθεται ότι πρέπει να το κάνω	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Ίσως να υπήρχαν καλοί λόγοι για να κάνεις αυτές τις δραστηριότητες, αλλά προσωπικά δεν βλέπω κανέναν	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Γιατί πιστεύω ότι ήταν ευχάριστες	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Γιατί πιστεύω ότι ήταν καλές για μένα	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Γιατί ήταν κάτι το οποίο έπρεπε να κάνω	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Έκανα αυτές τις δραστηριότητες αλλά δεν είμαι σίγουρος/σίγουρη εάν άξιζε	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Γιατί ήταν διασκεδαστικές	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Από προσωπική απόφαση	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Γιατί δεν είχα άλλη επιλογή	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Δεν ξέρω. Δεν βλέπω τι μου παρέχουν αυτές οι δραστηριότητες	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Γιατί ένιωθα καλά όταν τις έκανα	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ

Γιατί πιστεύω ότι αυτές οι δραστηριότητες ήταν σημαντικές για μένα	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Γιατί ένοιωθα ότι έπρεπε να τις κάνω	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Έκανα αυτές τις δραστηριότητες αλλά δεν είμαι σίγουρος/η ότι είναι καλό πράγμα για να το κυνηγήσω	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ

**ΟΔΗΓΙΕΣ:** Απάντησε τις παρακάτω ερωτήσεις σχετικά με το πώς αισθάνθηκες στη διάρκεια του μαθήματος που μόλις έκανες. Οι ερωτήσεις αναφέρονται σε συναισθήματα που μπορεί να ένοιωσες κατά την διάρκεια αυτού του μαθήματος. Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις. Σκέψου πώς αισθάνθηκες κατά τη διάρκεια του μαθήματος και βάλε σε κύκλο αυτό που σε αντιπροσωπεύει περισσότερο.

Άγγος στο μάθημα φυσικής αγωγής σε επίπεδο κατάστασης (Bump, Burton, Martens, Smith & Vealey, 1990)

Στις ασκήσεις που κάναμε σήμερα...				
1... ανησυχούσα μήπως δεν τα καταφέρω τόσο καλά σ' αυτά που έκανα όσο θα μπορούσα.	Καθόλου	Κάπως	Μέτρια	Πάρα πολύ
2. ...αισθάνθηκα ένταση στο σώμα μου.	Καθόλου	Κάπως	Μέτρια	Πάρα πολύ
3. ...ήμουν σίγουρος/η για τον εαυτό μου.	Καθόλου	Κάπως	Μέτρια	Πάρα πολύ
4... ανησυχούσα μήπως χάσω.	Καθόλου	Κάπως	Μέτρια	Πάρα πολύ
5. ...αισθάνθηκα ένταση στο στομάχι μου.	Καθόλου	Κάπως	Μέτρια	Πάρα πολύ
6. ...ήμουν σίγουρος/η ότι μπορώ να αντιμετωπίσω τις απαιτήσεις.	Καθόλου	Κάπως	Μέτρια	Πάρα πολύ
7. ...ανησυχούσα μήπως η απόδοσή μου είναι πολύ χαμηλή.	Καθόλου	Κάπως	Μέτρια	Πάρα πολύ

8. ...η καρδιά μου χτυπούσε γρήγορα.	<b>Καθόλου</b>	<b>Κάπως</b>	<b>Μέτρια</b>	<b>Πάρα πολύ</b>
9. ...ήμουν σίγουρος/η ότι θα αποδώσω καλά.	<b>Καθόλου</b>	<b>Κάπως</b>	<b>Μέτρια</b>	<b>Πάρα πολύ</b>
10. ...ανησυχούσα αν θα επιτύχω το στόχο μου.	<b>Καθόλου</b>	<b>Κάπως</b>	<b>Μέτρια</b>	<b>Πάρα πολύ</b>
11. ...αισθάνθηκα ένα κενό στο στομάχι μου.	<b>Καθόλου</b>	<b>Κάπως</b>	<b>Μέτρια</b>	<b>Πάρα πολύ</b>
12. ...ανησυχούσα μήπως οι άλλοι απογοητευτούν από την απόδοσή μου.	<b>Καθόλου</b>	<b>Κάπως</b>	<b>Μέτρια</b>	<b>Πάρα πολύ</b>
13. ...αισθάνθηκα αυτοπεποίθηση, επειδή φαντάζομαι τον εαυτό μου να επιτυγχάνει το στόχο του.	<b>Καθόλου</b>	<b>Κάπως</b>	<b>Μέτρια</b>	<b>Πάρα πολύ</b>
14. ...αισθάνθηκα το σώμα μου σφιγμένο.	<b>Καθόλου</b>	<b>Κάπως</b>	<b>Μέτρια</b>	<b>Πάρα πολύ</b>
15. ...ήμουν σίγουρος/η ότι θα αποδώσω καλά, παρά την πίεση της προετοιμασίας.	<b>Καθόλου</b>	<b>Κάπως</b>	<b>Μέτρια</b>	<b>Πάρα πολύ</b>

## 2. Πλάνα μαθημάτων της Συγκλίνουσας Μεθόδου Διδασκαλίας

### ΩΡΙΑΙΟ ΠΛΑΝΟ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ 1

Σκοπός: Πετοσφαίριση

Στόχος : πάσα με δάχτυλα - βασικές αρχές

Περιεχόμενα - Περιγραφή	Χρόνος	Οργάνωση – Παραλλαγές & Ιδέες για ανάπτυξη του αντικειμένου
<p><b>Εισαγωγή</b></p> <p>Συγκέντρωση μαθητών σε σειρές. Σήμερα θα εκτελέσετε βασικές κινητικές δεξιότητες στην Πετοσφαίριση. Αναφορά σε ορισμένα ιστορικά σημεία και ερώτηση γιατί θεωρούν σημαντικό να μάθουν τα παραπάνω. Προθέρμανση με παιχνίδι: Σε ζευγάρια, ο κυνηγός έχει μια μπάλα και προσπαθεί να ακουμπήσει χωρίς να πετάξει την μπάλα ένα άλλο ζευγάρι.</p>	8'	
<p><b>Κύριο Μέρος</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Από όρθια θέση πιάσε την μπάλα από κάτω και φέρ' την ψηλά. (*5)</li> <li>2. Πέτα την μπάλα κατακόρυφα ψηλά και πιάσ' την με τα δάχτυλα. (*5)</li> <li>3. Πέτα την μπάλα και τοποθέτησε τα χέρια έτσι ώστε να κάνεις πάσα. (*5)</li> <li>4. Σκάσε την μπάλα κάτω και προσπάθησε να κάνεις πάσα. (*10)</li> <li>5. Σε ζευγάρια, πέταγμα της μπάλα από το συμπαίκτη και υποδοχή για να εκτελέσεις πάσα. (*10)</li> <li>6. Εκτέλεση πάσας μακρινής ώστε να σκάσει κάτω και να εκτελέσει πάσα ο συμπαίκτης. (*15)</li> <li>7. Σε ζευγάρια εκτέλεση ψηλής πάσας. (*20)</li> </ol>	25'	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Τα δάχτυλα των χεριών τι σχήμα πρέπει να πάρουν για να πιάσεις την μπάλα και να τη φέρεις ψηλά; Σε στυλ W ή όπως θέλεις;</li> <li>2. Πως θα τοποθετήσεις τα χέρια σου ώστε να πιάσεις σωστά τη μπάλα (με λυγισμένους τους αγκώνες ή τεντωμένους) και να τη φέρεις πάνω από το μέτωπο σου;</li> <li>3. Σε ποιο σημείο του κεφαλιού θα πρέπει να τοποθετήσεις τα χέρια σου για να πιάσεις τη μπάλα σωστά;</li> <li>4. Πως πρέπει να τοποθετήσεις το σώμα σου για να κάνεις κατακόρυφη πάσα;</li> <li>5. Σε ποια θέση βρίσκεται το σώμα όταν περιμένεις την μπάλα, για να κάνεις πάσα;</li> <li>6. Σε τι ύψος θα πρέπει να στείλεις την μπάλα ώστε να σκάσει μία φορά κάτω και μετά να κάνει πάσα ο συμπαίκτης σου; (Ψηλά ή χαμηλά;)</li> <li>7. Όταν η τροχιά της μπάλας είναι ψηλή, θα εκτελέσεις πάσα με δάχτυλα ή μανσέτα;</li> </ol>
<p><b>Ανακεφαλα</b></p> <p>Σε κύκλο των τεσσάρων ατόμων, μετακίνηση της μπάλας πλάγια σε απόσταση 1μέτρου περίπου. Αρχικά με μία μπάλα και μετά και με δεύτερη.</p>	12'	

## ΩΡΙΑΙΟ ΠΛΑΝΟ ΣΥΓΚΛΙΝΟΥΣΑΣ 2

Σκοπός: Πετοσφαίριση

Στόχος : μετακίνηση και πάσα με δάχτυλα

Περιεχόμενα - Περιγραφή	Χρόνος	Οργάνωση – Παραλλαγές & Ιδέες για ανάπτυξη του αντικειμένου
<p><b>Εισαγωγή</b></p> <p>Συγκέντρωση μαθητών σε σειρές. Σήμερα θα εκτελέσετε βασικές στάσεις ετοιμότητας και μετακινήσεις στην Πετοσφαίριση. Αναφορά σε ορισμένα ιστορικά σημεία και ερώτηση γιατί θεωρούν σημαντικό να μάθουν τα παραπάνω.</p> <p>Προθέρμανση με παιχνίδι: Οι μαθητές σκορπισμένοι σε ζευγάρια αντιμέτωποι προσπαθούν ο ένας να ακουμπήσει α) τα γόνατα και β) τα παπούτσια του άλλου, ο οποίος τον εμποδίζει με τα χέρια του.</p>	5'	
<p><b>Κύριο Μέρος</b></p> <p>1. Μετακινήσου από τη γραμμή του σερβίς προς το φιλέ κοιτώντας α) μπροστά, β) προς τη πλάγια γραμμή.</p> <p>2. Σε ζευγάρια, ο ένας παίχτης πετάει τη μπάλα ψηλά και στη μέση της απόστασης των δυο παιχτών.</p> <p>3. Σε ζευγάρια, ο ένας παίχτης πετάει τη μπάλα ψηλά και πίσω από τον συμπαίκτη του.</p> <p>4. Η Ίδια άσκηση αλλά με πέταγμα της μπάλας από τον συμπαίκτη μία από τα δεξιά και μία από τα αριστερά.</p> <p>5. Σε τριάδες, ο ένας μόνος του και οι άλλοι δύο απέναντι (2μ) σε σειρά. Εκτέλεση ψηλής πάσας και μετακίνηση όπου στέλνεις τη μπάλα.</p>	25'	<p>1. Πώς πρέπει να είναι το σώμα σου κάθε φορά με βάση το φιλέ;</p> <p>2. Πώς θα μετακινηθείς για να στείλεις τη μπάλα μπροστά από το συμπαίκτη σου;</p> <p>3. Πώς θα μετακινηθείς για να υποδεχτείς τη μπάλα όταν αυτή βρίσκεται πίσω από το σώμα σου;</p> <p>4. Πώς θα τοποθετήσεις τα πόδια σου για να μετακινηθείς?</p> <p>5. Πώς θα κινηθείς για να υποδεχτείς την μπάλα και τη στείλεις στο συμπαίκτη σου;</p>
<p><b>Ανακεφαλαίωση</b></p> <p>Παιχνίδι: Οι μαθητές χωρίζονται σε 4 ομάδες και τοποθετούνται στους 4 χώρους του γηπέδου που έχουμε χωρίσει εξ αρχής. Παίζουν με πιάσιμο- πέταγμα, εφαρμόζοντας τις 3 επαφές. Το σέρβις γίνεται με απλό πέταγμα πάνω από το κεφάλι.</p>	15'	



## ΩΡΙΑΙΟ ΠΛΑΝΟ ΣΥΓΚΛΙΝΟΥΣΑΣ 3

Σκοπός: Πετοσφαίριση

Στόχος : μετωπικότητα

	Περιεχόμενα - Περιγραφή	Χρόνος	Οργάνωση – Παραλλαγές & Ιδέες για ανάπτυξη του αντικειμένου
Εισαγωγή	Ζέσταμα των μαθητών με διάφορες δρομικές, συναρμοστικές και ασκήσεις ευλυγισίας. Ζέσταμα δάχτυλα με πάσες στο φιλέ σε ζευγάρια. Αναφορά στην κανονική διάταξη.	10'	
Κύριο Μέρος	<p>1. Σκάσιμο μπάλας στο έδαφος, τοποθέτηση κάτω από αυτή, αλλαγή κατεύθυνσης με γωνία <math>90^\circ</math>, πάσα πάνω από το κεφάλι.</p> <p>2. «Παίξιμο σε τρίγωνο» προσοχή στη μετωπικότητα. α) με πιάσιμο και πέταγμα β) με πέταγμα και πασάρισμα γ) με πάσα ελέγχου δ) με κανονικές πάσες.</p> <p>3. Γωνιακές πάσες πάνω από το δίχτυ.</p> <p>4. Συμπαιχτικό παίξιμο 2-2 πάνω από το δίχτυ με πάσα δάχτυλα.</p> <p>5. διαγωνισμός: «ποια ομάδα θα μετρήσει περισσότερα περάσματα της μπάλας πάνω από το δίχτυ;».</p>	20'	<p>1. Πως πρέπει να τοποθετήσεις τα πόδια σου για να στείλεις την μπάλα σε γωνία <math>90^\circ</math> ;</p> <p>2. Πως πρέπει να περιμένεις την μπάλα για να μπορέσει να την ρίξεις έπειτα στο συμπαιχτή σου;</p> <p>3. Σε ποιο σημείο της τροχιάς της μπάλας πρέπει να γυρίσεις μέτωπο για να στείλεις τη μπάλα σε στόχο;</p> <p>4 -5. Πως θα τοποθετήσεις το πόδι για να μεταβιβάσεις τη μπάλα τότε από τη δεξιά και τότε από την αριστερά πλευρά σου;</p>
Ανακεφαλαίωση	Παιχνίδι: 2-2 σε διαστάσεις 3-3 ή 3-4,5. οι μαθητές χρησιμοποιούν 2 και 3 πάσες στο γήπεδό τους. Η πρώτη και δεύτερη πάσα με δάχτυλα. Το σερβίς αντικαθίσταται με πάσα από πάνω ή με απλό πέταγμα της μπάλας από μέσα ή έξω από το γήπεδο.	15'	

## ΩΡΙΑΙΟ ΠΛΑΝΟ ΣΥΓΚΛΙΝΟΥΣΑΣ 4

Σκοπός: Πετοσφαίριση

Στόχος : μανσέτα – βασικές αρχές

	Χρόνος	Οργάνωση – Παραλλαγές & Ιδέες για ανάπτυξη του αντικειμένου
<p><b>Εισαγωγή</b></p> <p>Συγκέντρωση μαθητών σε σειρές. Σήμερα θα μάθετε να εκτελείται την μανσέτα και ποια είναι η διαφορά μεταξύ υποδοχής και άμυνας. Πρώτα επανάληψη στις μετακινήσεις και στάσεις καθώς και στα δάχτυλα. Προθέρμανση: Τρέξιμο και παιχνίδι “ακούμπα το γόνατο ή παπούτσι του άλλου”. Πασούλες ανά δύο άτομα.</p>	5’	
<p><b>Κύριο Μέρος</b></p> <p>1. Κάθε μαθητής κάνει ατομικές μανσέτες</p> <p>2. Πάσες ατομικές μετά από αναπήδηση της μπάλας στο έδαφος και τοποθέτηση του σώματος κάτω από αυτήν.</p> <p>3. α) Δυο παίκτες σε απόσταση 3μ. Ο ένας πετάει την μπάλα στον άλλον, ο οποίος την επιστρέφει με μανσέτα β) η ίδια άσκηση αλλά τώρα πετάει σε 5 συμπαίκτες του σε σειρά εναλλάσσοντας.</p> <p>4. α) Μανσέτα κανονική σε ζευγάρια β) 6 παίκτες χωρισμένοι σε δυο σειρές μεταβιβάζουν την μπάλα μεταξύ τους με μανσέτα και αλλάζουν θέση</p>	25’	<p>1. Πως πρέπει να είναι τα χέρια σου, (λυγισμένα στους αγκώνες ή τεντωμένα) ώστε η μπάλα να έχει κατακόρυφη τροχιά;</p> <p>2. Πως πρέπει να κινηθούν τα πόδια σου, για να στείλεις τη μπάλα ψηλά;</p> <p>3. α) Που πρέπει να βρίσκονται τα χέρια όταν περιμένεις την μπάλα για μανσέτα, β) Πως πρέπει να είναι τα χέρια σου όταν περιμένεις την μπάλα στη μανσέτα;</p> <p>4. α) Πως πρέπει να στείλεις την μανσέτα στον συμπαίκτη σου, για να την πιάσει στο στήθος του; β) Ποια θέση πρέπει να έχει το σώμα σου ώστε να εκτελέσεις μανσέτα και να φύγεις γρήγορα;</p>
<p><b>Ανακεφαλαίωση</b></p> <p>Παιχνίδι: Οι μαθητές χωρίζονται σε 4 ομάδες και τοποθετούνται στους 4 χώρους του γηπέδου που έχουμε χωρίσει εξ αρχής. Παίζουν οι ομάδες ανά 2 με πιάσιμο- πέταγμα μόνο στην πρώτη επαφή και με επιλογή πάσας ή μανσέτας για τις άλλες 2 επαφές. Το σέρβις γίνεται με απλό πέταγμα πάνω από το κεφάλι.</p> <p>Συγκέντρωση μαθητών. Σύνοψη μαθήματος. Αξιολόγηση.</p>	15’	

## ΩΡΙΑΙΟ ΠΛΑΝΟ ΣΥΓΚΛΙΝΟΥΣΑΣ 5

Σκοπός: Πετοσφαίριση

Στόχος : μανσέτα ειδικές ασκήσεις

Περιεχόμενα - Περιγραφή	Χρόνος	Οργάνωση – Παραλλαγές & Ιδέες για ανάπτυξη του αντικειμένου
<p><b>Εισαγωγή</b></p> <p>Συγκέντρωση μαθητών στο γήπεδο, εξήγηση του παιχνιδιού και οριοθέτησή του. Παιχνίδι: «το δίχτυ». Έχουμε δυο κυνηγούς και τα παιδιά τρέχουν ελεύθερα στο χώρο που έχουμε ορίσει. Κάθε παιδί που πιάνει ο κυνηγός μένει μαζί του πιασμένη χέρι-χέρι και αυτό συνεχίζεται μέχρι να πιαστούν όλα τα παιδιά δημιουργώντας μια αλυσίδα.</p>	8'	
<p><b>Κύριο Μέρος</b></p> <p>1. Ο μαθητής κρατάει την μπάλα έχοντας λυγισμένα και ανοιχτά πόδια. Πετάνει την μπάλα μπρος-πίσω-δεξιά ή αριστερά, μετακινείται και μπαίνει κάτω και πίσω από την μπάλα.</p> <p>2. Σε ζευγάρια, ο ένας από τον άλλο σε απόσταση 3μ. Ο Α πετάνει την μπάλα δεξιά, αριστερά, μπροστά και πίσω ενώ ο Β μετακινείται και την πιάνει μπροστά και την επιστρέφει με πιαστή πάσα.</p> <p>3. Η ίδια άσκηση αλλά η επιστροφή της μπάλας γίνεται με μανσέτα. Το πέταγμα της μπάλας όχι μακρύτερα από 2μ από τον παίκτη.</p> <p>4. Στο φιλέ, ο ένας πετάνει την μπάλα με πιαστή πάσα από πάνω και ο άλλος επιστρέφει με μανσέτα. α) ατομικά, β) ομαδικά, γ) με διαγωνισμό.</p>	22'	<p>1. Σε ποιο σημείο του σώματος του πρέπει να πιάσει την μπάλα;</p> <p>2. Σε ποιο σημείο της τροχιάς της μπάλας πρέπει να μετακινηθεί ο παίκτης για να την υποδεχτεί και να την επιστρέψει;</p> <p>3. Πως πρέπει να γίνει η πλάγια μετακίνηση για να υποδεχτεί και να επιστρέψει τη μπάλα;</p> <p>4. Παρατήρησε την μπάλα. Πρια είναι η κατάλληλη στιγμή για να μετακινηθείς;</p>
<p><b>Ανακεφαλαίωση</b></p> <p>Παιχνίδι: Αντίπαλο παίξιμο «1 προς 1» με ανάμειξη στοιχείων μανσέτας και πάσας με δάχτυλα, με 1, 2 και 3 πάσες.</p> <p>-Το σέρβις γίνεται με πάσα από πάνω ή πιαστώ ριζισμό της μπάλας</p> <p>-Η 1η μπαλιά με από κάτω πάσα</p> <p>-Η επιθετική ενέργεια, με πάσα από πάνω</p>	15'	

## ΩΡΙΑΙΟ ΠΛΑΝΟ ΣΥΓΚΛΙΝΟΥΣΑΣ 6

Σκοπός: Πετοσφαίριση

Στόχος : σέρβις από κάτω

	Περιεχόμενα - Περιγραφή	Χρόνος	Οργάνωση – Παραλλαγές & Ιδέες για ανάπτυξη του αντικειμένου
Εισαγωγή	Συγκέντρωση μαθητών στο γήπεδο, εξήγηση του παιχνιδιού και οριοθέτησή του	8'	
Κύριο Μέρος	<p>1. Οι μαθητές κατά ζεύγη σε απόσταση 9μ. Η μπάλα είναι επί του εδάφους μπροστά στο δεξί πόδι του ενός που βρίσκεται σε θέση σέρβις. Χτύπημα της μπάλας με την παλάμη προς τον συμπαίκτη του Α) Η ίδια με πέταγμα και κύλισμα Β) Η ίδια σε θέση σέρβις με πέταγμα της μπάλας</p> <p>2. Παιχνίδι τένις με από κάτω σέρβις μεταξύ δύο παικτών</p> <p>3. Σέρβις σε ζευγάρια (εκτός φιλέ σε κοντινή απόσταση). Ο συμπαίκτης υποδέχεται με μανσέτα, πιάνει την μπάλα και σερβίρει με τη σειρά του.</p> <p>4. Σέρβις πάνω από το φιλέ (ποια ομάδα θα περάσει τα περισσότερα)</p>	23'	<p>1. Πως πρέπει να κινηθεί το χέρι για να στείλει την μπάλα απέναντι;</p> <p>2. Που πρέπει να κοιτάει η παλάμη σου για να στοχεύσεις τον συμπαίκτη σου;</p> <p>3. Ποια πρέπει να είναι η κατεύθυνση της μπάλας για να κάνει μανσέτα ο συμπαίκτη σου;</p> <p>4. Πόσο ψηλά και δυνατά πρέπει να χτυπήσεις τη μπάλα για να περάσει το φιλέ;</p>
Ανακεφαλα	Παιχνίδι: Σέρβις εναντίον στόχου εντός των διαστάσεων του γηπέδου (π.χ. σε στρώμα), με διαγωνισμό (ατομικό ή ομαδικό).	14'	

## ΩΡΙΑΙΟ ΠΛΑΝΟ ΣΥΓΚΛΙΝΟΥΣΑΣ 7

Σκοπός: Πετοσφαίριση

Στόχος : Μανσέτα υποδοχή σέρβις

	Περιεχόμενα - Περιγραφή	Χρόνος	Οργάνωση – Παραλλαγές & Ιδέες για ανάπτυξη του αντικειμένου
Εισαγωγή	Συγκέντρωση μαθητών στο γήπεδο, εξήγηση του παιχνιδιού και οριοθέτησή του	8'	
Κύριο Μέρος	<p>1. Ατομικά σέρβις αρχικά μέσα από το γήπεδο με πέταγμα της μπάλας από πάνω και υποδοχή του αντιπάλου με μανσέτα προς τη θέση 3.</p> <p>2. Η ίδια αλλά με κανονικά σέρβις μέσα από το γήπεδο</p> <p>3. Η ίδια αλλά με σέρβις από κανονική θέση εκτέλεσης</p>	22'	<p>1. Πως πρέπει να τοποθετήσεις τα χέρια και τα πόδια σου για να στείλεις τη μπάλα στη θέση 3.</p> <p>2. Που πρέπει να κοιτάει το σώμα και το χέρι σου όταν εκτελείς σερβίς και ο συμπαίκτη σου βρίσκεται α) δεξιά σου, β) μπροστά σου και γ) αριστερά σου;</p> <p>4. Πόσο ψηλά και δυνατά πρέπει να χτυπήσεις τη μπάλα για να περάσει το φιλέ και να στοχεύσεις το συμπαίκτη σου;</p>
Ανακεφαλαίωση	Παιχνίδι: Σέρβις από τη μία μεριά και υποδοχή από την άλλη σε γήπεδο διαστάσεων 4,5*6 με 3 παίκτες. Κάθε τριάδα σερβίρει 20 φορές και μετρούνται οι προσπάθειες που περνούν στο γήπεδο της ομάδας που σερβίρει με την Τρίτη επαφή.	15'	

## ΩΡΙΑΙΟ ΠΛΑΝΟ ΣΥΓΚΛΙΝΟΥΣΑΣ 8

Σκοπός: Πετοσφαίριση

Στόχος : «3 εναντίον 3» χωρίς καρφί

	3 Χρόνος	4 Οργάνωση – Παραλλαγές & Ιδέες για ανάπτυξη του αντικειμένου
Εισαγωγή Αναφορά στους βασικούς κανονισμούς και την υποχρεωτική περιστροφή στις τρεις ζώνες «3*3». Ελεύθερο παίξιμο 3*3, για φιλέ νοητή γραμμή.	8'	
Κύριο Μέρος 1. στο φιλέ: μια ομάδα παιχτών κάνει σερβίς από τη μια άκρη του γηπέδου στοχεύοντας το νούμερο 1 από το αντίπαλο γήπεδο. Στο άλλο γήπεδο είναι τοποθετημένοι 3 παίκτες σε κανονική παράταξη «U». Το 1 υποδέχεται με μανσέτα το 2 κάνει πάσα με δάχτυλα και το 3 κάνει πάσα απέναντι. Μετά το πέρας των 3 πασών, κάθε παίχτης πηγαίνει εκεί που στέλνει τη μπάλα. 2. Συμπαικτικό παίξιμο «3 προς 3», χωρίς σερβίς. Παίξιμο στο μισό γήπεδο, με 3 πάσες.	22'	1. α) <u>Σερβίς</u> : Πως πρέπει να τοποθετήσεις το σώμα σου για να στείλεις τη μπάλα στο 1; β) <u>Θέση 1</u> : Σε ποια τροχιά της μπάλας πρέπει να τοποθετήσεις το σώμα σου για να στείλεις τη μπάλα στο 2; γ) <u>Θέση 2</u> : Ποια πρέπει να είναι η τροχιά της μπάλας ώστε να συγχρονιστεί η μετακίνηση του 3 για περάσει τη μπάλα πάνω από το φιλέ; 2. Πως πρέπει να τοποθετήσεις το σώμα σου για να κινηθείς σε κάθε περίπτωση;
Ανακεφαλαίωση Παιχνίδι: κανονικό παίξιμο 3*3 με σερβίς από κάτω. Συζήτηση: διαφορές που παρατήρησαν τα παιδιά ανάμεσα στο ελεύθερο παίξιμο στην εισαγωγή και στο καθοδηγούμενο στο τέλος.	15'	

### 3. Πλάνο μαθήματος Επανεξέτασης

#### ΩΡΙΑΙΟ ΠΛΑΝΟ ΣΥΓΚΛΙΝΟΥΣΑΣ-ΕΠΑΝΕΞΕΤΑΣΗ

Σκοπός: Πετοσφαίριση

Στόχος : «3 εναντίον 3» χωρίς καρφί

	Περιεχόμενα - Περιγραφή	Χρόνος	Οργάνωση – Παραλλαγές & Ιδέες για ανάπτυξη του αντικειμένου
Εισαγωγή	Αναφορά στους βασικούς κανονισμούς και την υποχρεωτική περιστροφή στις τρεις ζώνες «3*3». Ελεύθερο παίξιμο 3*3, για φιλέ νοητή γραμμή. Πέρασμα από βασικές δεξιότητες- πάσα, μανσέτα, σέρβις. Παιχνίδι για ζέσταμα-5'	6-7'	
Κύριο Μέρος	<p>1. α) Σε τριάδες κ σε κυκλική θέση, εκτέλεση πάσας με ένα κοντρόλ πάνω από το κεφάλι και μετά πάσα στον συμπαίκτη προς τα δεξιά του.</p> <p>β) Δύο τριάδες, σε αντίπαλα γήπεδα. Ξεκινάει πάσα από το 1 στο 2, το 2 κάνει ένα κοντρόλ και μετά πάσα στο 3 όπου και περνάει την μπάλα απέναντι στο 1. Η αντίπαλη ομάδα πρέπει να πιάσει την μπάλα και να συνεχίσει τις πάσες όπως η αντίπαλη ομάδα.</p> <p>2. α) Στο φιλέ: μια ομάδα παιχτών κάνει σερβίς από τη μια άκρη του γηπέδου στοχεύοντας το νούμερο 1 από το αντίπαλο γήπεδο. Στο άλλο γήπεδο είναι τοποθετημένοι 1 παίκτης στην άμυνα-θέση 1- και ένας στην πάσα –θέση 2-. Ο παίκτης στη θέση 2 δίνει την μπάλα απέναντι και συνεχίζεται το παιχνίδι μέχρι 5 συνεχόμενα σέρβις. Έπειτα κάθε παίκτης πηγαίνει εκεί που στέλνει τη μπάλα- κυκλική αλλαγή θέσεων.</p> <p>β) Ίδια άσκηση προσθέτοντας ένα παίκτη και στη θέση 3 όπου περνάει την μπάλα στο αντίπαλο γήπεδο με πάσα ή μανσέτα.</p> <p>3. Παίξιμο μεταξύ δύο τριάδων μόνο με πάσες ακόμα και το σέρβις.</p>	19-24'	<p>1. α) Πως πρέπει να τοποθετήσεις το σώμα σου για να κάνεις πρώτα κατακόρυφη πάσα στον εαυτό σου και μετά απευθείας στον συμπαίκτη σου;</p> <p>β) <u>θέση 1:</u> Πόσο ψηλά πρέπει να στείλει την πάσα στο 2 και σε ποια κατεύθυνση: μπροστά ή πίσω από τον παίκτη στο 2;</p> <p><u>θέση 2:</u> Σε ποιο ύψος και ποια κατεύθυνση πρέπει να στείλεις την πάσα ώστε το 3 να μπορέσει να κάνει πάσα απέναντι;</p> <p><u>θέση 3:</u> Σε ποια κατεύθυνση πρέπει να δείχνουν τα χέρια σου ή το σώμα σου ώστε να στείλεις την πάσα στο αντίπαλο 1;</p> <p>2. α) <u>Σερβίς:</u> Πως πρέπει να τοποθετήσεις το σώμα σου για να στείλεις τη μπάλα στο 1;</p> <p><u>θέση 1:</u> Πως πρέπει να τοποθετήσεις το σώμα σου για να στείλεις την μπάλα στο 2 και σε ποιο ύψος;</p> <p>β) <u>θέση 2:</u> Πόσο ψηλά πρέπει να στείλεις την μπάλα και σε ποια κατεύθυνση ώστε το 3 να μπορέσει να κάνει πάσα ή μανσέτα πάνω από το φιλέ;</p> <p>3. Ποια είναι η πιο ασφαλής ενέργεια που θα κάνεις σε μια δύσκολη μπαλιά όπου θέλουμε οπωσδήποτε μια εύκολη επιτυχία;</p>
Ανακεφαλαίω	Παιχνίδι: κανονικό παίξιμο 3*3 με σερβίς από κάτω. Συζήτηση: διαφορές που παρατήρησαν τα παιδιά ανάμεσα στο ελεύθερο παίξιμο στην εισαγωγή και στο καθοδηγούμενο στο τέλος.	10-12'	