



**ΔΙΑΤΜΗΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
ΤΩΝ ΤΜΗΜΑΤΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ & ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΥ ΜΕ ΤΙΤΛΟ  
«ΑΣΚΗΣΗ ΚΑΙ ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΖΩΗΣ»**

**ΣΥΓΓΡΑΦΕΑΣ: ΚΟΡΩΝΑΣ ΒΑΣΙΛΕΙΟΣ**

*A.E.M 111/08*

**ΘΕΜΑ**

**Η επίδραση του προγράμματος «Play and Stay» στην εκμάθηση δεξιοτήτων της Αντισφαίρισης και στο βαθμό ικανοποίησης μαθητών δημοτικού σχολείου.**

Διδακτορική διατριβή που υποβάλλεται

Στο καθηγητικό σώμα για τη μερική εκπλήρωση των υποχρεώσεων απόκτησης του διδακτορικού τίτλου του Διατμηματικού Μεταπτυχιακού Προγράμματος

«Άσκηση και Ποιότητα Ζωής» των Τμημάτων Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού του Δημοκρίτειου Παν/μίου Θράκης και του Παν/μίου Θεσσαλίας.

Εγκεκριμένο από το καθηγητικό σώμα:

---

1<sup>ος</sup> Επιβλέπουσα: Ελένη Ζέτου, Επίκουρος Καθηγήτρια, ΤΕΦΑΑ Δ.Π.Θ.

---

2<sup>ος</sup> Επιβλέπων: Ιωάννης Αθαναηλίδης, Επίκουρος Καθηγητής, ΤΕΦΑΑ Δ.Π.Θ.

---

3<sup>ος</sup> Επιβλέπων: Κωνσταντίνος Αλεξανδρής, Επίκουρος Καθηγητής, ΤΕΦΑΑ Α.Π.Θ.

---

Κομοτηνή, 2012

13340/1

**Η επίδραση του προγράμματος «Play and Stay»  
στην εκμάθηση δεξιοτήτων της Αντισφαίρισης και  
στο βαθμό ικανοποίησης μαθητών δημοτικού σχολείου**

**Επταμελής επιτροπή**

1. Ζέτου Ελένη, Επίκουρος Καθηγήτρια ΤΕΦΑΑ Δ.Π.Θ
2. Αλεξανδρής Κωνσταντίνος, Επίκουρος Καθηγητής ΤΕΦΑΑ Α.Π.Θ
3. Αθαναηλίδης Ιωάννης, Επίκουρος Καθηγητής ΤΕΦΑΑ Δ.Π.Θ
4. Γρούϊος Γεώργιος, Καθηγητής ΤΕΦΑΑ Α.Π.Θ
5. Μαββίδης Αλέξανδρος, Αναπληρωτής Καθηγητής ΤΕΦΑΑ Δ.Π.Θ
6. Παπαδόπουλος Παναγιώτης, Επίκουρος Καθηγητής ΤΕΦΑΑ Α.Π.Θ
7. Σαλονικίδης Κωνσταντίνος, Επίκουρος Καθηγητής ΤΕΦΑΑ Σερρών Α.Π.Θ

© 2012

Κορώνας Βασίλειος

ALL RIGHTS RESERVED

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Κορώνας Βασίλειος: Η επίδραση του προγράμματος «Play and Stay» στην εκμάθηση δεξιοτήτων της Αντισφαίρισης και στο βαθμό ικανοποίησης μαθητών δημοτικού σχολείου.

(Υπό την επίβλεψη της κας Ζέτου Ελένης, Επίκουρο Καθηγήτριας)

Το τένις είναι ένα άθλημα με ιδανική συμμετοχή του σώματος και του πνεύματος. Το πρόγραμμα «Play and Stay», που προτείνει η Διεθνής Ομοσπονδία Αντισφαίρισης, καθοδηγεί τους προπονητές να τροποποιήσουν τους κανόνες του παιχνιδιού και να χρησιμοποιήσουν συγκεκριμένο υλικοτεχνικό εξοπλισμό, με σκοπό να μπορούν οι συμμετέχοντες να αρχίζουν το παιχνίδι από το πρώτο μάθημα, κάνοντάς το διασκεδαστικό και ενδιαφέρον, «κρατώντας» ουσιαστικά τους αρχάριους παίκτες στο παιχνίδι. Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η εξέταση της επίδρασης του προγράμματος «Play and Stay» στην εκμάθηση των βασικών δεξιοτήτων του τένις (backhand, forehand και service) και στην αντιλαμβανόμενη ικανοποίηση των αρχάριων μαθητών. Επίσης ο έλεγχος των διαφορών στην απόδοση και μάθηση, καθώς και στην αντιλαμβανόμενη ικανοποίηση από το πρόγραμμα μεταξύ αγοριών και κοριτσιών. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 62 μαθητές (2 τμήματα) ηλικίας 11. Κάθε τμήμα χωρίστηκε τυχαία σε δυο ομάδες, την ομάδα Α (πειραματική) και την ομάδα Β (ελέγχου). Η πειραματική ομάδα ακολούθησε το πρόγραμμα «Play and Stay» και η ομάδα ελέγχου τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας των τριών βασικών δεξιοτήτων του τένις. Έγιναν τέσσερις μετρήσεις: αρχική, την αμέσως επόμενη μέρα (έλεγχος αξιοπιστίας), τελική και διατήρησης. Επίσης στους μαθητές και των δυο ομάδων μοιράστηκαν ερωτηματολόγια για τη διερεύνηση του βαθμού ικανοποίησής τους. Από την επεξεργασία των αποτελεσμάτων προέκυψε ότι ανά ξεχωριστό παράγοντα τεχνικής και αποτελέσματος των τριών χτυπημάτων και ως προς την αντλούμενη ικανοποίηση από το πρόγραμμα, η πειραματική ομάδα ήταν καλύτερη από την ομάδα ελέγχου. Συμπεραίνεται ότι η μέθοδος «Play and Stay» που προτείνει η Διεθνής Ομοσπονδία Αντισφαίρισης είναι πιο αποτελεσματική σε όλο το φάσμα της διδασκαλίας.

**Λέξεις κλειδιά:** Τένις, παιχνίδι, μάθηση/διατήρηση δεξιοτήτων, ικανοποίηση.

## ABSTRACT

Koronas Vasilios: The effect of the program «Play and Stay» on learning tennis skills and the rate of success on primary school pupils.  
(Under the supervision of Zetou Eleni, Assistant Professor)

Tennis is a sport, in which both physical and mental skills participate in an ideal proportion. «Play and Stay» is a teaching program, in other words a teaching method, promoted by the International Tennis Federation (ITF) that suggests coaches to modify the rules of the game and to use specific equipment, so as the participants can start playing from the first lesson, making the game enjoyable and interesting, subsequently, the novice player's interest in the game is kept alive. The aim of this study was to check the program's «Play and Stay» effect to the learning of the tennis' basic abilities (backhand, forehand and service) and the novice players' satisfaction, which they derive from this program. Furthermore, this study was aimed to check the differences between boys and girls in relation to the performance, learning and satisfaction, which they derive from the program. The sample of the study consisted of 62 pupils (2 groups), aged 11 years. Each group was, randomly, separated in two (2) groups, group A (experimental group) and group B (control group). The experimental group followed the «Play and Stay» program, whereas the control group followed the traditional teaching method of the three basic tennis' skills. Four measurements took place: pioneer, the following day (reliability control), final and measurement of maintenance. Questionnaires were given to the above learners in order to ascertain their satisfaction level. The data processing showed that the experimental group was better than the control group relatively to each separate factor of the technique and of the result of the three basic tennis' skills as well to the satisfaction, which the groups derive from the «Play and Stay» program. In conclusion, «Play and Stay» method, suggested by the International Tennis Federation, is the most effective method in the whole range of Tennis' teaching.

**Key words:** tennis, game, skill learning /skill maintenance, satisfaction.

**Αφιερώνω  
τη διδακτορική μου διατριβή  
στον μικρό μου γίγαντα.**

## **Ευχαριστίες**

*Ευχαριστώ θερμά την επιβλέπουσα καθηγήτρια της διδακτορικής μου διατριβής κα. Ζέτου Ελένη για τη συνεχή, διακριτική και ακούραστη βοήθειά της. Τους καθηγητές – μέλη κ. Αθαναηλίδη Ιωάννη και κ. Αλεξανδρή Κωνσταντίνο για τον σαφή συμβουλευτικό ρόλο τους στην έρευνά μου. Ευχαριστώ τον πατέρα μου κ. Κορώνα Κωνσταντίνο και κάθε εμπλεκόμενο στην διδακτορική μου διατριβή για τις συμβουλές και υποδείξεις τους στους προβληματισμούς μου.*



## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	iv
ABSTRACT .....	v
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ .....	viii
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ .....	xii
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ.....	xiii
I. ΕΙΣΑΓΩΓΗ .....	1
<i>Σκοπός</i> .....	5
<i>Προβληματισμός και Σημασία της έρευνας</i> .....	5
Υποθέσεις .....	5
<i>Θεωρητικοί ορισμοί</i> .....	10
<i>Λειτουργικοί ορισμοί</i> .....	11
<i>Περιορισμοί</i> .....	11
II. ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ .....	12
Το τένις και τα χαρακτηριστικά του.....	12
Το πρόγραμμα «Play and stay».....	13
Μάθηση δεξιοτήτων .....	15
Ορισμοί και είδη κινητικών δεξιοτήτων .....	16
Θεωρίες κινητικής μάθησης και διαδικασίας μάθησης .....	18
Στάδια κατά την εκμάθηση κινητικών δεξιοτήτων.....	20
Πρότυπα ανάπτυξης κινητικών δεξιοτήτων.....	25
Παράγοντες που επηρεάζουν την διαδικασία εκμάθησης δεξιοτήτων .....	26

	ix
Σχεδιασμός μονάδων εξάσκησης .....	33
Ανατροφοδότηση .....	34
Παιχνίδι και κινητικές δεξιότητες .....	36
Η μάθηση μέσα από το παιχνίδι .....	38
Εκπαίδευση για το παιχνίδι .....	38
Ορισμός και χαρακτηριστικά παιχνιδιού .....	38
Το παιχνίδι μέσα στο σύστημα εκπαίδευσης.....	42
Προσεγγίσεις στη μάθηση ενός αθλήματος .....	44
Μάθηση με σκοπό την κατανόηση του αθλήματος .....	44
Σχέση παιχνιδιού μάθησης .....	49
Οφέλη της μάθησης με βάση το παιχνίδι .....	53
Ικανοποίηση.....	59
Θεωρίες περί ικανοποίησης .....	60
Παράγοντες που αυξάνουν την ικανοποίηση των αθλητών – μαθητών.....	61
Παρακίνηση.....	62
Εξωτερική και εσωτερική παρακίνηση.....	62
Θεωρίες παρακίνησης .....	65
Παράγοντες που επηρεάζουν την παρακίνηση .....	68
Έλλειψη παρακίνησης.....	75
Σχέση ικανοποίησης - παρακίνησης .....	75
Σημαντικότητα της έρευνας.....	76

	x
III. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ .....	78
Δείγμα.....	78
Διαδικασία παρέμβασης .....	78
Διαδικασία αξιολόγησης .....	79
Αξιοπιστία παρατηρητών .....	81
Όργανα.....	81
Σχεδιασμός της έρευνας.....	81
Πιλοτική έρευνα .....	82
Στατιστική ανάλυση .....	82
IV. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ .....	83
Αρχικές μετρήσεις .....	83
Η επίδραση της παρέμβασης στην απόδοση των ομάδων στην τεχνική της δεξιότητας του «forehand» .....	84
Η επίδραση της παρέμβασης στην απόδοση των ομάδων στο αποτέλεσμα της δεξιότητας του «forehand» .....	85
Η επίδραση της παρέμβασης στην απόδοση των ομάδων στην τεχνική της δεξιότητας του «backhand» .....	87
Η επίδραση της παρέμβασης στην απόδοση των ομάδων στο αποτέλεσμα της δεξιότητας του «backhand» .....	89
Η επίδραση της παρέμβασης στην απόδοση των ομάδων στην τεχνική της δεξιότητας του «service» .....	90
Η επίδραση της παρέμβασης στην απόδοση των ομάδων στο αποτέλεσμα της δεξιότητας του «service» .....	92
Η επίδραση του προγράμματος «Play and Stay» στην ικανοποίηση των ομάδων. ....	94

Διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών στην απόδοση της τεχνικής και του αποτελέσματος των τριών δεξιοτήτων.....	95
Διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών στην ικανοποίηση .....	96
V. ΣΥΖΗΤΗΣΗ .....	97
VI. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ .....	106
Προτάσεις.....	106
VII. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ .....	108
VIII. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ .....	120
Παράρτημα 1.....	120
Ερωτηματολόγιο ικανοποίησης μαθητών	
Παράρτημα 2. ....	122
Λίστα αξιολόγησης στοιχείων τεχνικής του «forehand»	
Λίστα αξιολόγησης στοιχείων τεχνικής του «backhand»	
Λίστα αξιολόγησης στοιχείων τεχνικής του «service»	

## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1: Περιγραφικά χαρακτηριστικά των ασκουμένων .....	83
Πίνακας 2: Αρχικές μετρήσεις στην τεχνική και στο αποτέλεσμα των δεξιοτήτων .....	83
Πίνακας 3: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των ασκουμένων των δυο ομάδων στη δεξιότητα του «forehand» όταν αξιολογήθηκε η τεχνική. ....	85
Πίνακας 4: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των ασκουμένων των δυο ομάδων στη δεξιότητα του «forehand» όταν αξιολογήθηκε το αποτέλεσμα. ...	87
Πίνακας 5: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των ασκουμένων των δυο ομάδων στη δεξιότητα του «backhand» όταν αξιολογήθηκε η τεχνική. ....	88
Πίνακας 6: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των ασκουμένων των δυο ομάδων στη δεξιότητα του «backhand» όταν αξιολογήθηκε το αποτέλεσμα. ...	90
Πίνακας 7: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των ασκουμένων των δυο ομάδων στη δεξιότητα του «service» όταν αξιολογήθηκε η τεχνική. ....	92
Πίνακας 8: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των ασκουμένων των δυο ομάδων στη δεξιότητα του «service» όταν αξιολογήθηκε το αποτέλεσμα. ....	93
Πίνακας 9: Οι διαφορές στην ικανοποίηση των μαθητών κάθε ομάδας σε κάθε παράμετρο. ....	94

## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ

Σχήμα 1: Η απόδοση των ομάδων στο «forehand» όταν αξιολογήθηκε η τεχνική.....	84
Σχήμα 2: Η απόδοση των ομάδων στο «forehand» όταν αξιολογήθηκε το αποτέλεσμα.....	86
Σχήμα 3: Η απόδοση των ομάδων στο «backhand» όταν αξιολογήθηκε η τεχνική.....	88
Σχήμα 4: Η απόδοση των ομάδων στο «backhand» όταν αξιολογήθηκε το αποτέλεσμα.....	89
Σχήμα 5: Η απόδοση των ομάδων στο «service» όταν αξιολογήθηκε η τεχνική.....	91
Σχήμα 6: Η απόδοση των ομάδων στο «service» όταν αξιολογήθηκε το αποτέλεσμα.....	93
Σχήμα 7: Η ικανοποίηση των ομάδων σε κάθε παράγοντα.....	95

## Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ «PLAY AND STAY» ΣΤΗΝ ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΤΗΣ ΑΝΤΙΣΦΑΙΡΙΣΗΣ ΚΑΙ ΣΤΟ ΒΑΘΜΟ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Το τένις, γνωστό με την ελληνική ονομασία αντισφαίριση, είναι ένα σύγχρονο αθλητικό παιχνίδι. Ένα άθλημα με ιδανική συμμετοχή του σώματος και του πνεύματος. Περιέχει στοιχεία κινήσεων από άλλα αθλήματα, όπως τρέξιμο, άλμα, πέταγμα μπάλας, χτύπημα μπάλας, αιωρήσεις, και επίσης απαιτεί από τον αθλούμενο βασικές ικανότητες, όπως δύναμη, ταχύτητα, αντοχή και επιδεξιότητα. Παίζεται με δύο ή τέσσερα άτομα (αν οι αντίπαλοι είναι δύο, το παιχνίδι λέγεται απλό, ενώ αν είναι τέσσερις, ένα ζευγάρι σε κάθε πλευρά, λέγεται διπλό) και είναι ένας διαφορετικός τρόπος γύμνασης, διότι παίζεται μαζί με άνδρες και γυναίκες. Το τένις δεν το συναντάμε μόνο στον αγωνιστικό αθλητισμό, αλλά και στον μαζικό αθλητισμό. Ανάλογα με τη σωματική κατάσταση και το επίπεδο γνώσεων του κάθε παίκτη μπορεί να παίζεται υπό μορφή παιχνιδιού ή αγώνα, τόσο σε μικρή όσο και σε μεγάλη ηλικία (Pothuizen, 2008).

Οι παίκτες χρησιμοποιούν ρακέτες για να χτυπήσουν μια κοίλη σφαίρα, ελαστική, λαστιχένια, ντυμένη με χνουδωτό ύφασμα, με διάμετρο 65 χιλιοστά και βάρος 55-60 γραμμάρια πάνω από ένα δίχτυ προς την πλευρά του αντιπάλου. Το μέγεθος της ρακέτας δεν είναι καθορισμένο. Έχει μήκος 65-70 εκατοστά. Ο αγώνας διεξάγεται σε ειδικό γήπεδο, το οποίο χωρίζεται στη μέση με δίχτυ ύψους περίπου 91 εκ. Τα γήπεδα χωρίζονται σε τρεις βασικές κατηγορίες ανάλογα με την επιφάνεια τους. Τα περισσότερα γήπεδα στον κόσμο είναι φτιαγμένα από σκληρή επιφάνεια. Σε αυτή την κατηγορία ανήκει το Αυστραλιανό Open που διεξάγεται στο Melbourne Park και το U.S. Open που διεξάγεται στο USTA National Tennis Center (ακρυλική επιφάνεια). Στην Ευρώπη τα περισσότερα γήπεδα είναι χωμάτινα. Σε αυτήν την κατηγορία ανήκει το French Open που διεξάγεται στο Roland Garros (Stade de Roland Garros). Γήπεδα με χόρτο υπάρχουν κυρίως στην Αγγλία. Σε αυτήν την κατηγορία ανήκει το Wimbledon. Η δυσκολία στην συντήρησή τους έχει

οδηγήσει στο να καταργούν το χόρτο και να βάζουν άλλη επιφάνεια (συνήθως σκληρή).

Οι Άγγλοι λένε ότι το τένις είναι μια μελέτη για τη ζωή, όπου μπορεί κανείς να εξαντλεί μόνος του τον εαυτό του. Είναι ένας αγώνας, συνήθως μια μάχη, που απαιτεί θάρρος, επιδεξιότητα και αυτοσυγκέντρωση. Δοκιμάζει τον άνθρωπο και αποκαλύπτει τον χαρακτήρα του, την τιμιότητά του και κάθε ιδιοτροπία του. Είναι ένα άθλημα που ξαναιώνει το σώμα και κάνει καλύτερους και ευτυχέστερους τους ανθρώπους. Η λέξη τένις προέρχεται από την Γαλλική λέξη *tenez* (από το ρήμα *tenir*) που φώναζαν οι Γάλλοι παίκτες όταν ήταν να σερβίρουν. Ξεκίνησε από το 1874 όταν ο Wingfield επινόησε ένα σετ εξαρτημάτων για την αντισφαίριση και το προώθησε στην αγορά. Έκτοτε η αντισφαίριση παρουσιάζει μια μορφή εξέλιξης με ιδιαίτερη άνθιση τη δεκαετία του '70, όπου άρχισαν να προβάλλονται αγώνες από την τηλεόραση σε παγκόσμιο επίπεδο.

Υπάρχουν διάφοροι λόγοι για να επιλέξει κάποιος να ασχοληθεί με το τένις. Όσοι ενδιαφέρονται για παράδειγμα να ασχοληθούν με το τένις επαγγελματικά μπορεί να παρακινούνται από τις οικονομικές απολαβές ή από τη δόξα. Είτε όμως ασχολείται κάποιος επαγγελματικά είτε ερασιτεχνικά, το τένις βελτιώνει τη φυσική κατάσταση και την υγεία. Αναπτύσσει δεξιότητες όπως η επιτάχυνση, η δύναμη, η ταχύτητα, ο συγχρονισμός, η ισορροπία και η ευελιξία. Επίσης βελτιώνει την ικανότητα λήψης αποφάσεων, ανάληψης ευθύνης και επίλυσης προβλημάτων. Δημιουργεί κοινωνικές σχέσεις και ελέγχει το άγχος και το στρες. Πάνω από όλα όμως είναι διασκέδαση! (Μάγος, 2004).

Η δυσκολία εκμάθησης είναι δεδομένη. Αυτό συμβαίνει συνήθως γιατί μερικοί προπονητές χρησιμοποιούν μια πολύ ειδική μέθοδο για να διδάξουν την τεχνική του τένις, με αποτέλεσμα αυτό να κάνει το παιχνίδι λιγότερο ενδιαφέρον για μάθηση, ενώ οι μπάλες το κάνουν πολύ γρήγορο για τις βασικές ικανότητες των αρχάριων παικτών. Παίκτες που βρίσκονται στο αρχικό στάδιο συχνά δυσκολεύονται να ελέγξουν τη μπάλα, συνεπώς λείπει η σταθερότητα για να αναπτύξουν την ικανότητα ανταλλαγής της μπάλας. Οι καινούργιοι παίκτες επιθυμούν να μάθουν να παίζουν αντί να προσπαθούν να μάθουν δύσκολες τεχνικές και όταν συμβαίνει το αντίθετο μπορεί να τους οδηγήσει στο να εγκαταλείψουν το άθλημα (Turner, 1996).



Η σημερινή εποχή, η οποία χαρακτηρίζεται από ραγδαίες μεταβολές σε όλα τα επίπεδα, επιβάλλει την ανάγκη αναμόρφωσης του τρόπου διδασκαλίας και εκμάθησης δεξιοτήτων των μαθητών. Όλες οι σύγχρονες απόψεις για την εκπαίδευση των μαθητών αλλάζουν τον τρόπο διδασκαλίας σήμερα και μεγάλη πρόκληση για τα εκπαιδευτικά συστήματα αποτελεί η μάθηση μέσω παιχνιδιού. Πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι υπάρχουν πολλαπλά οφέλη από την ένταξη των παιχνιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς ενισχύουν και βοηθούν την ανάπτυξη ποικίλων δεξιοτήτων ανωτέρου επιπέδου και παρέχουν κίνητρα για μάθηση (Brooker, Kirk, Braiuka & Bransgrove, 2002; Turner, 1996).

Στα πλαίσια αυτών των απόψεων η Διεθνής Ομοσπονδία Αντισφαίρισης (ITF) προτείνει ένα πρόγραμμα εκμάθησης δεξιοτήτων του τένις με την ονομασία «Play and Stay» με σκοπό να αλλάξει τον τρόπο με τον οποίο το παιχνίδι παρουσιάζεται από τους προπονητές, αλλά και τον τρόπο με τον οποίο οι μελλοντικοί παίκτες «βλέπουν» το παιχνίδι. Η φιλοσοφία του προγράμματος είναι η διδασκαλία βασικών δεξιοτήτων του τένις με σκοπό να μπορέσουν οι παίκτες όσο το δυνατόν συντομότερα να σερβίρουν, να ανταλλάξουν μπάλες και να σκοράρουν, με απώτερο στόχο τη παραμονή τους στο άθλημα. Το πρόγραμμα «Play and Stay» επιτρέπει στους συμμετέχοντες να αρχίζουν το παιχνίδι από το πρώτο μάθημα, ακόμα και αν για να γίνει αυτό χρειαστεί να τροποποιηθούν οι κανόνες και ο εξοπλισμός του παιχνιδιού, κάνοντάς το διασκεδαστικό και ενδιαφέρον. ([www.tennisplayandstay.com](http://www.tennisplayandstay.com)).

Δύο είναι οι προσεγγίσεις στη μάθηση ενός αθλήματος μέσω του παιχνιδιού. Η «κλασσική» κινητική προσέγγιση, όπου η έμφαση δίνεται στην εκμάθηση δεξιοτήτων και η μάθηση με σκοπό την κατανόηση του αθλήματος (Bunker και Thorpe, 1982). Στην «κλασσική» κινητική προσέγγιση συνήθως προτείνεται η εκμάθηση της πρακτικής της δεξιότητας (Singer, 1980; Schmidt, 1988). Αυτό μπορεί να μην είναι η καλύτερη λύση ειδικά αν η δεξιότητα απαιτεί την επεξεργασία μεγάλης ποσότητας πληροφοριών, ακρίβειας και συντονισμού. Υπό αυτές τις συνθήκες οι υπερασπιστές της θεωρίας της κινητικής προσέγγισης προτείνουν το «σπάσιμο» της δεξιότητας σε κομμάτια. Πρακτικά στην εκμάθηση αθλημάτων αυτό σημαίνει την έναρξη της εκμάθησης χωρίς αντίπαλο και στη συνέχεια τη σταδιακή εισαγωγή αντιπάλου και προβλημάτων που απαιτούν την λήψη αποφάσεων, έως ότου η δεξιότητα

πραγματοποιείται ως σύνολο σε μία ολοκληρωμένη κατάσταση παιχνιδιού του αθλήματος. Στη μάθηση με σκοπό την κατανόηση του αθλήματος κύριος στόχος της διδασκαλίας είναι η κατανόηση και η λήψη αποφάσεων κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. Οι τεχνικές πρέπει να διδάσκονται μόνο αν είναι ανάγκη π.χ. αν η επίλυση ενός προβλήματος απαιτεί την εκμάθηση μια νέας τεχνικής. Σε ένα μοντέλο μάθησης με σκοπό την κατανόηση, οι μαθητές αρχικά συμμετέχουν σε ένα τροποποιημένο παιχνίδι όπου τονίζεται ένα συγκεκριμένο πρόβλημα τακτικής, το οποίο γίνεται και το επίκεντρο της διδασκαλίας. Στην συνέχεια σχεδιάζονται ερωτήσεις με σκοπό να αναπτύξουν την αντίληψη της τακτικής του παιχνιδιού, δηλαδή την αντίληψη του τι πρέπει να κάνουν προκειμένου να λύσουν το πρόβλημα. Συγκεκριμένες ασκήσεις καθοδηγούν το μαθητή στην εξάσκηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων ή κινήσεων χρησιμων για την επίλυση προβλημάτων τακτικής που προκύπτουν στο αρχικό παιχνίδι. Τέλος, το τελικό παιχνίδι δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να εφαρμόσουν όλα όσα εξάσκησαν σε ένα πραγματικό περιβάλλον (Mitchell, Oslin & Griffin, 2003).

Στόχος κάθε προγράμματος εκμάθησης είναι η ικανοποίηση των συμμετεχόντων. Η έννοια της ικανοποίησης των αθλητών - μαθητών θεωρείται συχνά από τα διοικητικά στελέχη των προγραμμάτων, ως το κλειδί για τη μακροπρόθεσμη επιτυχία τους (Oliver, 1980). Η ικανοποίηση παρακινεί τον μαθητή να παραμείνει στο άθλημα. Η παρακίνηση αποτελεί θεμελιώδη αρχή αναγνώρισης του τι κρατάει έναν μαθητή στο να συνεχίσει και αυτό που αυξάνει την πιθανότητα των μαθητών για επίτευξη αποτελεσμάτων σε σχέση με τις πραγματικές τους δυνατότητες (Locke & Latham, 1990). Κατηγοριοποιείται σε δυο μορφές την εσωτερική και την εξωτερική (Vallerand, 1997; Θεοδωράκης, Γούδας, Παπαϊωάννου, 2003). Η εσωτερική παρακίνηση στοχεύει στην ευχαρίστηση, χωρίς την προσδοκία υλικών αμοιβών ή εξωτερικών εξαναγκασμών (Vallerand 1997; Pelletier, Tuson, For-tier, Briere & Blais, 1995). Αντίθετα στην εξωτερική παρακίνηση η άθληση έχει εξωτερικά κίνητρα. Επομένως η ικανοποίηση ως εσωτερική παράμετρος συνδέεται άμεσα με την εσωτερική παρακίνηση. Για την παραμονή ενός νέου παίκτη στο παιχνίδι στόχος πρέπει να είναι η αύξηση της ικανοποίησης – εσωτερικής παρακίνησης. Διαφορετικά, ο παίκτης μπορεί να καταλήξει να παρακινείται

εξωτερικά και είναι πιο πιθανό να εγκαταλείψει το άθλημα (Pelletier et al., 1995).

### **Σκοπός**

Στην παρούσα έρευνα εξετάστηκε η επίδραση του προγράμματος «Play and Stay» στην εκμάθηση των βασικών δεξιοτήτων του τένις (forehand, backhand και service) και στην ικανοποίηση των αρχάριων μαθητών. Επίσης θα ελέγχθησαν οι διαφορές στην τεχνική και στο αποτέλεσμα, καθώς και στην αντιλαμβανόμενη ικανοποίηση των μαθητών από το πρόγραμμα μεταξύ αγοριών και κοριτσιών.

### **Προβληματισμός και Σημασία της έρευνας**

Η Διεθνής Ομοσπονδία Αντισφαίρισης προτείνει ένα πρόγραμμα εκμάθησης δεξιοτήτων του τένις με την ονομασία «Play and Stay». Το πρόγραμμα αυτό εφαρμόζεται πετυχημένα σε χώρες μέλη της Διεθνούς Ομοσπονδίας Τένις, αλλά στην Ελλάδα δεν έχει εφαρμοστεί επίσημα. Η έρευνα αυτή αξιολόγησε τα αποτελέσματα από την εφαρμογή του προγράμματος, πράγμα που δεν έχει γίνει σε ερευνητικό επίπεδο παγκόσμια (από όσο ελέγχθηκε βιβλιογραφικά μέχρι σήμερα). Στην παρούσα έρευνα έγινε εφαρμογή του προγράμματος με σκοπό να αξιολογηθεί κατά πόσο είναι υλοποιήσιμο στη χώρα μας, αν πραγματικά έχει τα αποτελέσματα που αναφέρει η Διεθνής Ομοσπονδία Αντισφαίρισης, δηλαδή αν επέρχεται μάθηση των δεξιοτήτων του τένις εύκολα, γρήγορα και με σημαντικό βαθμό ικανοποίησης των συμμετεχόντων στο πρόγραμμα.

### **Υποθέσεις**

#### *Ερευνητική Υπόθεση:*

Η ερευνητική υπόθεση ήταν ότι το παρεμβατικό πρόγραμμα «Play and Stay» μέσω του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής, θα συμβάλλει στην απόκτηση – διατήρηση των βασικών δεξιοτήτων του τένις και θα επηρεάσει θετικά τους μαθητές στο να αγαπήσουν το άθλημα ώστε να θέλουν να ασχοληθούν με αυτό (μέσω της ικανοποίησης/ευχαρίστησης συμμετοχής).

### Στατιστικές Υποθέσεις:

Οι κάτωθι μηδενικές υποθέσεις με τις αντίστοιχες εναλλακτικές τους εξετάστηκαν για τη μελέτη της συγκεκριμένης έρευνας:

*1<sup>η</sup> μηδενική υπόθεση:* δε θα υπάρξει αλληλεπίδραση των ομάδων (μεθόδων) και των διαφορετικών περιόδων μέτρησης μεταξύ των μέσων όρων των σκορ απόδοσης στην τεχνική της δεξιότητας του «forehand» στο τένις.

*1<sup>η</sup> εναλλακτική υπόθεση:* θα υπάρξει αλληλεπίδραση των ομάδων (μεθόδων) και των διαφορετικών περιόδων μέτρησης μεταξύ των μέσων όρων των σκορ απόδοσης στην τεχνική της δεξιότητας του «forehand» στο τένις.

*2<sup>η</sup> μηδενική υπόθεση:* δε θα υπάρξει αλληλεπίδραση των ομάδων (μεθόδων) και των διαφορετικών περιόδων μέτρησης μεταξύ των μέσων όρων των σκορ απόδοσης στην τεχνική της δεξιότητας του «backhand» στο τένις.

*2<sup>η</sup> εναλλακτική υπόθεση:* θα υπάρξει αλληλεπίδραση των ομάδων (μεθόδων) και των διαφορετικών περιόδων μέτρησης μεταξύ των μέσων όρων των σκορ απόδοσης στην τεχνική της δεξιότητας του «backhand» στο τένις.

*3<sup>η</sup> μηδενική υπόθεση:* δε θα υπάρξει αλληλεπίδραση των ομάδων (μεθόδων) και των διαφορετικών περιόδων μέτρησης μεταξύ των μέσων όρων των σκορ απόδοσης στην τεχνική της δεξιότητας του «service» στο τένις.

*3<sup>η</sup> εναλλακτική υπόθεση:* θα υπάρξει αλληλεπίδραση των ομάδων (μεθόδων) και των διαφορετικών περιόδων μέτρησης μεταξύ των μέσων όρων των σκορ απόδοσης στην τεχνική της δεξιότητας του «service» στο τένις.

*4<sup>η</sup> μηδενική υπόθεση:* δε θα υπάρξει αλληλεπίδραση των ομάδων (μεθόδων) και των διαφορετικών περιόδων μέτρησης μεταξύ των μέσων όρων των σκορ απόδοσης στο αποτέλεσμα της δεξιότητας του «forehand» στο τένις.

*4<sup>η</sup> εναλλακτική υπόθεση:* θα υπάρξει αλληλεπίδραση των ομάδων (μεθόδων) και των διαφορετικών περιόδων μέτρησης μεταξύ των μέσων όρων των σκορ απόδοσης στο αποτέλεσμα της δεξιότητας του «forehand» στο τένις.

*5<sup>η</sup> μηδενική υπόθεση:* δε θα υπάρξει αλληλεπίδραση των ομάδων (μεθόδων) και των διαφορετικών περιόδων μέτρησης μεταξύ των μέσων όρων των σκορ απόδοσης στο αποτέλεσμα της δεξιότητας του «backhand» στο τένις.

5<sup>η</sup> εναλλακτική υπόθεση: θα υπάρξει αλληλεπίδραση των ομάδων (μεθόδων) και των διαφορετικών περιόδων μέτρησης μεταξύ των μέσων όρων των σκορ απόδοσης στο αποτέλεσμα της δεξιότητας του «backhand» στο τένις.

6<sup>η</sup> μηδενική υπόθεση: δε θα υπάρξει αλληλεπίδραση των ομάδων (μεθόδων) και των διαφορετικών περιόδων μέτρησης μεταξύ των μέσων όρων των σκορ απόδοσης στο αποτέλεσμα της δεξιότητας του «service» στο τένις.

6<sup>η</sup> εναλλακτική υπόθεση: θα υπάρξει αλληλεπίδραση των ομάδων (μεθόδων) και των διαφορετικών περιόδων μέτρησης μεταξύ των μέσων όρων των σκορ απόδοσης στο αποτέλεσμα της δεξιότητας του «service» στο τένις.

7<sup>η</sup> μηδενική υπόθεση: δε θα υπάρξει επίδραση του παράγοντα ομάδα μεταξύ των μέσων όρων των σκορ απόδοσης (τεχνική) των ασκούμενων στη δεξιότητα του «forehand».

7<sup>η</sup> εναλλακτική υπόθεση: θα υπάρξει επίδραση του παράγοντα ομάδα μεταξύ των μέσων όρων των σκορ απόδοσης (τεχνική) των ασκούμενων στη δεξιότητα του «forehand».

8<sup>η</sup> μηδενική υπόθεση: δε θα υπάρξει επίδραση του παράγοντα ομάδα μεταξύ των μέσων όρων των σκορ απόδοσης (τεχνική) των ασκούμενων στη δεξιότητα του «backhand».

8<sup>η</sup> εναλλακτική υπόθεση: θα υπάρξει επίδραση του παράγοντα ομάδα μεταξύ των μέσων όρων των σκορ απόδοσης (τεχνική) των ασκούμενων στη δεξιότητα του «backhand».

9<sup>η</sup> μηδενική υπόθεση: δε θα υπάρξει επίδραση του παράγοντα ομάδα μεταξύ των μέσων όρων των σκορ απόδοσης (τεχνική) των ασκούμενων στη δεξιότητα του «service».

9<sup>η</sup> εναλλακτική υπόθεση: θα υπάρξει επίδραση του παράγοντα ομάδα μεταξύ των μέσων όρων των σκορ απόδοσης (τεχνική) των ασκούμενων στη δεξιότητα του «service».

*10<sup>η</sup> μηδενική υπόθεση:* δε θα υπάρξει επίδραση του παράγοντα ομάδα μεταξύ των μέσων όρων των σκορ απόδοσης στο αποτέλεσμα της δεξιότητας του «forehand» στο τένις.

*10<sup>η</sup> εναλλακτική υπόθεση:* θα υπάρξει επίδραση του παράγοντα ομάδα μεταξύ των μέσων όρων των σκορ απόδοσης στο αποτέλεσμα της δεξιότητας του «forehand» στο τένις.

*11<sup>η</sup> μηδενική υπόθεση:* δε θα υπάρξει επίδραση του παράγοντα ομάδα μεταξύ των μέσων όρων των σκορ απόδοσης στο αποτέλεσμα της δεξιότητας του «backhand» στο τένις.

*11<sup>η</sup> εναλλακτική υπόθεση:* θα υπάρξει επίδραση του παράγοντα ομάδα μεταξύ των μέσων όρων των σκορ απόδοσης στο αποτέλεσμα της δεξιότητας του «backhand» στο τένις.

*12<sup>η</sup> μηδενική υπόθεση:* δε θα υπάρξει επίδραση του παράγοντα ομάδα μεταξύ των μέσων όρων των σκορ απόδοσης (τεχνική) των ασκούμενων στη δεξιότητα του «service».

*12<sup>η</sup> εναλλακτική υπόθεση:* θα υπάρξει επίδραση του παράγοντα ομάδα μεταξύ των μέσων όρων των σκορ απόδοσης (τεχνική) των ασκούμενων στη δεξιότητα του «service».

*13<sup>η</sup> μηδενική υπόθεση:* δε θα υπάρξει επίδραση του παράγοντα μέτρηση μεταξύ των μέσων όρων των σκορ απόδοσης (τεχνική) των ασκούμενων στη δεξιότητα του «forehand».

*13<sup>η</sup> εναλλακτική υπόθεση:* θα υπάρξει επίδραση του παράγοντα μέτρηση μεταξύ των μέσων όρων των σκορ απόδοσης (τεχνική) των ασκούμενων στη δεξιότητα του «forehand».

*14<sup>η</sup> μηδενική υπόθεση:* δε θα υπάρξει επίδραση του παράγοντα μέτρηση μεταξύ των μέσων όρων των σκορ απόδοσης (τεχνική) των ασκούμενων στη δεξιότητα του «backhand».

*14<sup>η</sup> εναλλακτική υπόθεση:* θα υπάρξει επίδραση του παράγοντα μέτρηση μεταξύ των μέσων όρων των σκορ απόδοσης (τεχνική) των ασκούμενων στη δεξιότητα του «backhand».

*15<sup>η</sup> μηδενική υπόθεση:* δε θα υπάρξει επίδραση του παράγοντα μέτρηση μεταξύ των μέσων όρων των σκορ απόδοσης (τεχνική) των ασκούμενων στη δεξιότητα του «service».

*15<sup>η</sup> εναλλακτική υπόθεση:* θα υπάρξει επίδραση του παράγοντα μέτρηση μεταξύ των μέσων όρων των σκορ απόδοσης (τεχνική) των ασκούμενων στη δεξιότητα του «service».

*16<sup>η</sup> μηδενική υπόθεση:* δε θα υπάρξει επίδραση του παράγοντα μέτρηση μεταξύ των μέσων όρων των σκορ απόδοσης στο αποτέλεσμα της δεξιότητας του «forehand» στο τένις.

*16<sup>η</sup> εναλλακτική υπόθεση:* θα υπάρξει επίδραση του παράγοντα μέτρηση μεταξύ των μέσων όρων των σκορ απόδοσης στο αποτέλεσμα της δεξιότητας του «forehand» στο τένις.

*17<sup>η</sup> μηδενική υπόθεση:* δε θα υπάρξει επίδραση του παράγοντα μέτρηση μεταξύ των μέσων όρων των σκορ απόδοσης στο αποτέλεσμα της δεξιότητας του «backhand» στο τένις.

*17<sup>η</sup> εναλλακτική υπόθεση:* θα υπάρξει επίδραση του παράγοντα μέτρηση μεταξύ των μέσων όρων των σκορ απόδοσης στο αποτέλεσμα της δεξιότητας του «backhand» στο τένις.

*18<sup>η</sup> μηδενική υπόθεση:* δε θα υπάρξει επίδραση του παράγοντα μέτρηση μεταξύ των μέσων όρων των σκορ απόδοσης στο αποτέλεσμα των ασκούμενων στη δεξιότητα του «service».

*18<sup>η</sup> εναλλακτική υπόθεση:* θα υπάρξει επίδραση του παράγοντα μέτρηση μεταξύ των μέσων όρων των σκορ απόδοσης στο αποτέλεσμα των ασκούμενων στη δεξιότητα του «service».

*19<sup>η</sup> μηδενική υπόθεση:* δε θα υπάρξει αλληλεπίδραση των ομάδων (μεθόδων) και των μέσων όρων των σκορ των ασκούμενων στην ικανοποίηση

*19<sup>η</sup> εναλλακτική υπόθεση:* θα υπάρξει αλληλεπίδραση των ομάδων (μεθόδων) και των μέσων όρων των σκορ των ασκούμενων στην ικανοποίηση

*20<sup>η</sup> μηδενική υπόθεση:* δε θα υπάρξει επίδραση του παράγοντα ομάδα μεταξύ των μέσων όρων των σκορ των ασκούμενων στην ικανοποίηση

*20<sup>η</sup> εναλλακτική υπόθεση:* θα υπάρξει επίδραση του παράγοντα ομάδα μεταξύ των μέσων όρων των σκορ των ασκούμενων στην ικανοποίηση

#### *Δευτερεύουσες υποθέσεις*

1<sup>η</sup> δευτερεύουσα υπόθεση: δε θα υπάρξουν διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών στη μάθηση της τεχνικής των δεξιοτήτων μέσω του προγράμματος «Play and Stay».

2<sup>η</sup> δευτερεύουσα υπόθεση: δε θα υπάρξουν διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών στο αποτέλεσμα των δεξιοτήτων μέσω του προγράμματος «Play and Stay».

3<sup>η</sup> δευτερεύουσα υπόθεση: δε θα υπάρξουν διαφορές στην ικανοποίηση μετά από την εφαρμογή του προγράμματος «Play and Stay», μεταξύ των αγοριών και κοριτσιών.

#### **Θεωρητικοί ορισμοί**

*Μάθηση:* Η κινητική μάθηση είναι ένα σύνολο εσωτερικών διαδικασιών που οδηγεί σε σχετικά μόνιμες αλλαγές, στη δυνατότητα ενός ατόμου για δεξιολογική κινητική εκτέλεση. Η ίδια η διαδικασία μάθησης δεν είναι άμεσα παρατηρήσιμη και επέρχεται σαν αποτέλεσμα της εξάσκησης και της εμπειρίας, αλλά όχι της ωρίμανσης και του κινήτρου (Rose, 1998).

*Ικανοποίηση:* Η ικανοποίηση είναι μια ψυχολογική έκβαση που προκύπτει από την εμπειρία της συμμετοχής σε μια δραστηριότητα (Cromton & Mackay, 1989).

*Παιχνίδι:* Παιχνίδι είναι «ένα σύνολο κανόνων, οι οποίοι ορίζουν έναν στόχο που θα πρέπει να επιτευχθεί καθώς και τους επιτρεπτούς στόχους επίτευξής του» (Kelley, 1998).

*1<sup>ο</sup> Στάδιο μάθησης:* Σύμφωνα με τον Fitts (1987) το πρώτο στάδιο μάθησης κινητικών δεξιοτήτων, γνωστό και ως *γνωστικό στάδιο*, χαρακτηρίζεται από την προσπάθεια του ασκούμενου να κατανοήσει τη φύση μιας συγκεκριμένης κινητικής δεξιότητας (Rose, 1998).

*Ικανότητες:* Σταθερά, διαρκή χαρακτηριστικά που κατά το μεγαλύτερο μέρος τους είναι γενετικά καθορισμένα και προσδιορίζουν την επιδεξιότητα του



ατόμου σε διάφορες δεξιότητες. Οι άνθρωποι διαφέρουν ως προς τις ισχυρές και τις αδύναμες ικανότητές τους, με αποτέλεσμα τις διαφορές στο επίπεδο επιδεξιότητάς τους (Schmidt & Wrisberg, 2000).

*Δεξιότητες:* Η υποκείμενη δυναμική για υψηλή απόδοση σε μια κίνηση, η οποία αλλάζει με την εξάσκηση, την εμπειρία, αλλά και από ένα σύνολο περιβαλλοντικών παραγόντων και συνθηκών (Schmidt & Wrisberg, 2000).

### **Λειτουργικοί ορισμοί**

*«Play and Stay»:* μέθοδος εκμάθησης δεξιοτήτων και παιχνιδιού αντισφαίρισης χρησιμοποιώντας μικρές ρακέτες, διαφόρου βάρους χρωματιστές μπάλες, μικρό γήπεδο, χαμηλό φιλέ).

*Μάθηση μέσω παιχνιδιού:* εφαρμογή του προγράμματος «Play and Stay»

*1<sup>ο</sup> στάδιο μάθησης:* αρχάριοι, μαθητές που δεν έχουν διδαχθεί τένις ποτέ.

*Διατήρηση της μάθησης:* αξιολόγηση της μάθησης των δεξιοτήτων μετά από μία ή δυο εβδομάδες, χωρίς εξάσκηση.

*Αποτέλεσμα ικανοποίησης-διασκέδασης:* αξιολόγηση ερωτηματολογίων που συμπλήρωσαν στο τέλος της παρέμβασης.

### **Περιορισμοί**

- Η έρευνα πραγματοποιήθηκε μόνο σε μαθητές της 5<sup>ης</sup> τάξης του δημοτικού σχολείου (11 ετών).
- Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε περιβάλλον σχολείου, μέσα στο ωρολόγιο πρόγραμμα.
- Οι μετρήσεις βιντεοσκοπήθηκαν και θα αξιολογήθηκαν και η τεχνική και το αποτέλεσμα.
- Οι μαθητές και οι μαθήτριες ασκούσαν μαζί.

## ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

### *Το τένις και τα χαρακτηριστικά του*

Το τένις αποτελεί ένα από τα δημοφιλέστερα αθλήματα παγκοσμίως. Είναι ένα άθλημα που περιέχει στοιχεία κινήσεων από άλλα αθλήματα, όπως π.χ. τρέξιμο, άλμα, πέταγμα μπάλας, χτύπημα μπάλας, αιωρήσεις κ.λ.π., και επίσης απαιτεί από τον αθλούμενο βασικές ικανότητες, όπως δύναμη, ταχύτητα, αντοχή και επιδεξιότητα. Παίζεται τόσο σε επαγγελματικό όσο και σε ερασιτεχνικό επίπεδο. Οι επαγγελματίες παίκτες και όλη η βιομηχανία γύρω από το εν λόγω άθλημα κερδίζουν δόξα και χρήματα. Στα πλαίσια του μαζικού αθλητισμού οι παίκτες διασκεδάζουν με το τένις χρησιμοποιώντας το είτε ως αγωνιστική είτε ως ψυχαγωγική δραστηριότητα. Επιπλέον το τένις αποτελεί ένα θαυμάσιο μέσο συνδέσεως ανθρώπων στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Στις μέρες μας, όπου η ανάγκη για άσκηση είναι ιδιαίτερα σημαντική, πολλοί άνθρωποι ασχολούνται με το τένις για να παραμείνουν δραστήριοι και υγιείς. Πολλοί παίκτες θέλουν να βελτιώσουν το παιχνίδι τους και παρακολουθούν προπονητικά μαθήματα που τους βοηθούν να παίζουν περισσότερο αποτελεσματικά. Τέλος οι άνθρωποι αντιμετωπίζουν το τένις ως ένα άθλημα που μπορούν να εξασκούνται ανεξαρτήτως της ηλικίας τους (Pothuizen, 2008).

Το τένις συνεχίζει να αναπτύσσεται. Ωστόσο σε μερικές από τις χώρες με παράδοση στο άθλημα και με μεγάλο αριθμό συμμετεχόντων άρχισε να μειώνεται ο αριθμός των ατόμων που παίζουν τένις (Newman, 2008a). Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι το τένις είναι ένα δύσκολο για εκμάθηση άθλημα και ανταγωνίζεται με άλλα αθλήματα, πολλά από τα οποία είναι ευκολότερα. Μερικοί προπονητές χρησιμοποιούν μεθόδους που δεν είναι κατάλληλες (οι παίκτες περιμένουν αντί να παίζουν) με αποτέλεσμα το παιχνίδι να γίνεται λιγότερο ενδιαφέρον. Οι αλλαγές αυτές παρατηρούνται παγκοσμίως και επιβάλλουν την προσαρμογή του τρόπου διδασκαλίας στα σύγχρονα δεδομένα και την υιοθέτηση νέων πρακτικών για τη διάδοση του αθλήματος.

### ***Το πρόγραμμα «Play and stay»***

Το τένις είναι ένα άθλημα το οποίο εύκολα προσελκύει άτομα αλλά παρουσιάζει πρόβλημα στη διατήρησή τους σε αυτό. Για το λόγο αυτό η ITF δημιούργησε μια καμπάνια- εκστρατεία με σκοπό να διαδώσει παγκόσμια το άθλημα αυτό και να το διαφημίσει σαν ένα απλό, διασκεδαστικό και κυρίως υγιές άθλημα. Η καμπάνια αυτή ονομάστηκε «play and stay» και απευθύνεται κυρίως στους προπονητές και στο πως (τρόπο) θα δουλέψουν αποτελεσματικά με καινούριους παίκτες όλων των ηλικιών. Έχει ως «slogan» της το «Serve, Rally and Score». ([www.tennisplayandstay.com](http://www.tennisplayandstay.com)).

Το «Play and Stay», είναι ένα πρόγραμμα, μια παγκόσμια εκστρατεία, όπου 30 από τα μεγαλύτερα κράτη παγκοσμίως συμμετέχουν εφαρμόζοντάς το ([www.tennisplayandstay.com](http://www.tennisplayandstay.com)). Παγκοσμίως και άλλες ομοσπονδίες άλλων αθλημάτων εκτός του τένις, ξένων χωρών, χρησιμοποιούν τέτοια προγράμματα για την προώθηση του αθλήματός τους.

Η φιλοσοφία του προγράμματος είναι η διδασκαλία βασικών δεξιοτήτων του τένις, με σκοπό να μπορέσουν οι παίκτες όσο το δυνατόν συντομότερα να σερβίρουν, να ανταλλάξουν μπάλες και να σκοράρουν, με απώτερο στόχο να μπορέσουν να παίξουν για την αναψυχή τους. Η Διεθνής Ομοσπονδία Αντισφαίρισης προτείνει ότι μολονότι η διδασκαλία της τεχνικής παραμένει σημαντική, οι προπονητές πρέπει πρώτα να επικεντρώνονται στο να μάθουν στους παίκτες τη λογική του παιχνιδιού, ώστε να παίζουν το παιχνίδι. Επίσης, αναφέρει πως οι προπονητές πρέπει να δίνουν τις απαραίτητες και σχετικές τεχνικές και τακτικές οδηγίες για να τους βοηθήσουν να εξασκηθούν μέσα από το παιχνίδι ακόμα καλύτερα. Συνεπώς, ο προπονητής καλείται πρώτα να οργανώσει κατάλληλα το μάθημα για σωστή επικοινωνία και ψυχαγωγία.

Τα βασικά μηνύματα του play and stay είναι: α) το τένις γίνεται εύκολο και διασκεδαστικό όταν οι προπονητές χρησιμοποιούν διαφορετικά είδη μπαλών, β) το slogan “ Serve Rally and Score” γίνεται εφικτό από το πρώτο κτύπημα, γ) ο ανταγωνισμός στο τένις γίνεται διασκεδαστικός αφού μέθοδοι και συστήματα βαθμολογιών ταιριάζουν και προσαρμόζονται σε όλους, δ) το τένις είναι «υγεία» κάτι που το υποστηρίζουν και οι έρευνες της ITF, ε) το τένις είναι ένα άθλημα για όλους και όλοι οι παίκτες πρέπει να έχουν

ένα κοινό τρόπο αξιολόγησης (κλίμακα κατάταξης- βαθμολογία) που να τους βοηθά να βρίσκουν παίκτες του ίδιου επιπέδου και να παίζουν μαζί.

Με το «Play and Stay» ο προπονητής χρησιμοποιεί ειδικό εξοπλισμό, κατάλληλες δραστηριότητες και ασκήσεις που είναι κινητικές και παράλληλα ψυχαγωγικές, και επιτρέπουν στους καινούργιους παίκτες από το πρώτο κιάλας μάθημα να σερβίρουν, να ανταλλάζουν μπάλες και να σκοράρουν. Αυτό σημαίνει ότι ο προπονητής διδάσκει τένις σε νεαρούς μαθητές χρησιμοποιώντας κατάλληλες αργές κόκκινες, πορτοκαλί και πράσινες μπάλες, σε περιορισμένο γήπεδο και με μικρότερες ρακέτες (κοντούτερες) ανάλογα με την ηλικία των μαθητών.

Οι αρχάριοι παίκτες – συμπεριλαμβανομένου παιδιών αλλά και ενηλίκων- έχουν την δυνατότητα να παίξουν γρήγορο παιχνίδι από τα πρώτα μαθήματα. Το κλειδί βρίσκεται στην μπάλα. Τα διάφορα είδη αργών μπαλών έχουν την ικανότητα να απορροφούν την μεγάλη ένταση και δύναμη της μπαλιάς με αποτέλεσμα να δίνει στους παίκτες περισσότερο χρόνο αντίδρασης και να γίνεται έτσι πιο εύκολη η ανταλλαγή μπαλιών.

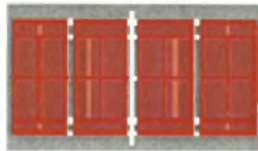
Εκτός από τη χρήση των αργών μπαλών βασικό στοιχείο είναι και η χρήση διαφορετικών μεγεθών γηπέδων, συνήθως μικρότερα του κανονικού, το οποίο είναι σημαντικό στη δημιουργία ενός ψηλού επιπέδου ιδιαίτερα για τους «juniors». Η κατασκευή μικρότερων γηπέδων είναι πολύ απλή αλλά και γρήγορη. Μπορούν να χρησιμοποιηθούν μετακινούμενα φιλέ κάθετα με το κανονικό πάνω στη γραμμή της «service line» ή να σχηματιστεί άλλο γήπεδο μέσα στο κανονικό με ταινία (χαρτοταινία).

Η χρήση των δύο αυτών στοιχείων αλλά και η χρήση κατάλληλων (μικρότερων) ρακετών ανάλογα με την ηλικία, βοηθά τους παίκτες να αναπτύξουν πιο εύκολα μια αποτελεσματική τεχνική. Τους επιτρέπει να εφαρμόσουν μια πιο προηγμένη τακτική από ότι θα μπορούσαν να κάνουν χρησιμοποιώντας μια κανονική μπάλα ή ένα κανονικών διαστάσεων γήπεδο, το οποίο θα γίνει στο τελικό πλέον στάδιο της εκμάθησης του τένις.

Έτσι προκύπτουν τρία στάδια διδασκαλίας ως προς τον εξοπλισμό.

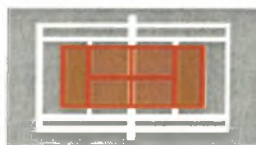
Στάδιο 1: Κόκκινη μπάλα και κόκκινο γήπεδο. Προτείνεται για ηλικίες 4-8 χρονών και αρχάριους ενήλικες

Η μπάλα είναι φτιαγμένη από σφουγγάρι, μεγαλύτερη και πιο αργή από την κανονική. Το γήπεδο έχει 11μ μήκος και 5-6μ πλάτος. Το φιλέ έχει ύψος περίπου 80εκ. Το μήκος της ρακέτας είναι 43-58εκ.



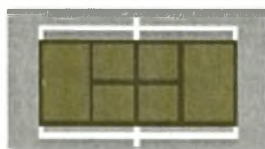
Στάδιο 2: Πορτοκαλί μπάλες και πορτοκαλί γήπεδο. Προτείνεται για ηλικίες από 8 χρονών έως 10 και για αρχάριους ενήλικες.

Η μπάλα είναι χαμηλής πίεσης, περίπου 50% χαμηλότερη από τις κανονικές. Το γήπεδο έχει 18μ μήκος και 6.5-8.23μ πλάτος. Το φιλέ έχει ύψος περίπου 80-90εκ. Το μήκος της ρακέτας είναι 58-63εκ.



Στάδιο 3: Πράσινες μπάλες και πράσινο γήπεδο. Προτείνεται για ηλικίες από 10 χρονών και άνω και για αρχάριους ενήλικες.

Η μπάλα είναι χαμηλής πίεσης, περίπου 25% χαμηλότερη από τις κανονικές. Το γήπεδο και το φιλέ έχουν κανονικές διαστάσεις 23,77μ μήκος 8,23μ πλάτος και 91,4εκ αντίστοιχα. Το μήκος της ρακέτας είναι 63-68εκ.



### **Μάθηση δεξιοτήτων**

Μια σημαντική παράμετρος που απασχόλησε το χώρο του εκπαιδευτικού συστήματος, είναι η εξέταση των χαρακτηριστικών που βοηθούν τους μαθητές στην εκμάθηση δεξιοτήτων. Είναι γνωστό ότι η ηλικία

και η απόκτηση εμπειριών κάνει τα άτομα να συνειδητοποιούν τα όριά τους, τις ικανότητές τους, αλλά και να προβλέπουν τον τρόπο που το περιβάλλον σχετίζεται και επηρεάζει τις κινήσεις τους (Mettalidou, Bonoti & Vlaxos, 2003). Έχοντας αυτά υπόψη, παρουσιάζει εξαιρετικό ενδιαφέρον η διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο οι μαθητές μαθαίνουν όχι μόνο να εκτελούν πολύπλοκες δεξιότητες, αλλά και να προσαρμόζουν την εκτέλεση τους κάτω από εναλλασσόμενες συνθήκες περιβάλλοντος και πίεσης.

Η εκμάθηση κινητικών δεξιοτήτων περιλαμβάνει μια σειρά από εσωτερικές διαδικασίες βελτίωσης της κινητικής αποτελεσματικότητας όπως της ταχύτητας, της ακρίβειας, του αυτοματισμού και της προσαρμογής. Οι διαδικασίες αυτές θεωρούνται πολύπλοκα φαινόμενα του κεντρικού νευρικού συστήματος όπου ενσωματώνονται και οργανώνονται οι αισθητικές και οι κινητικές πληροφορίες (Lisberger, 1988).

### ***Ορισμοί και είδη κινητικών δεξιοτήτων***

Ο όρος κινητικές δεξιότητες αναφέρεται στην ανάπτυξη του κινητικού ελέγχου, στην ακρίβεια και την ορθότητα εκτέλεσης των βασικών και των ειδικευμένων κινήσεων. Οι βασικές δεξιότητες αναπτύσσονται και εκλεπτύνονται στον βαθμό που οι μαθητές είναι ικανοί να τις εκτελούν με ευκολία και αποτελεσματικότητα μέσα στο περιβάλλον τους. Καθώς οι μαθητές ωριμάζουν, οι βασικές δεξιότητες που ανέπτυξαν, όταν βρίσκονταν σε μικρότερη ηλικία, εφαρμόζονται ως ειδικευμένες δεξιότητες σε μια ευρεία ποικιλία παιχνιδιών, αθλημάτων, χορών και ψυχαγωγικών δραστηριοτήτων, π.χ. η βασική δεξιότητα του χτυπήματος ενός αντικειμένου με το χέρι προοδευτικά εκλεπτύνεται και αργότερα εφαρμόζεται σε αθλήματα και ψυχαγωγικές δραστηριότητες όπως το γκολφ, το τένις και η πετοσφαίριση.

Βασικές κινητικές δεξιότητες είναι μια οργανωμένη σειρά από βασικές κινήσεις που περιλαμβάνουν το συνδυασμό κινητικών μοντέλων δύο ή περισσότερων μελών του σώματος. Οι δεξιότητες αυτές αποτελούν τη βάση για τη μελλοντική κίνηση και δραστηριότητα. Έχει διαπιστωθεί ότι οι περισσότεροι μαθητές είναι σε θέση να αποκτήσουν υψηλά επίπεδα σχεδόν σε όλες τις βασικές κινητικές δεξιότητες μέχρι την ηλικία των δώδεκα.

Οι βασικές κινητικές δεξιότητες ταξινομούνται σε 3 κατηγορίες. Δεξιότητες μετακίνησης. Είναι αυτές στις οποίες το σώμα μεταφέρεται από το

ένα σημείο στο άλλο με οριζόντια ή κατακόρυφη κατεύθυνση. Περιλαμβάνουν δεξιότητες όπως τρέξιμο, γκαλόπ, κουτσό, άλματα, κ.α.

Δεξιότητες χειρισμού. Διακρίνονται σε αδρές και σε λεπτές. Οι αδρές δεξιότητες αναφέρονται σε κινήσεις που περιλαμβάνουν την εφαρμογή δύναμης σε αντικείμενο ή τη λήψη δύναμης από αντικείμενο. Οι λεπτές δεξιότητες χειρισμού αναφέρονται σε δεξιότητες χειρισμού αντικειμένων, στις οποίες δίνεται έμφαση στον κινητικό έλεγχο, την ορθότητα και την ακρίβεια της κίνησης. Περιλαμβάνουν δεξιότητες όπως το πέταγμα, η κλωτσιά, το χτύπημα, κ.α.

Δεξιότητες σταθεροποίησης. Αποτελούν τη βάση για όλες τις δεξιότητες μετακίνησης και χειρισμού, επειδή όλες οι κινήσεις περιλαμβάνουν ένα στοιχείο σταθεροποίησης. Στις δεξιότητες σταθεροποίησης το σώμα παραμένει σταθερό, αλλά κινείται γύρω από τον οριζόντιο ή κάθετο άξονα (Gallahue, 2002).

Οι βασικές κινητικές δεξιότητες αρχίζουν να μαθαίνονται κατά τη διάρκεια των πρώτων ετών της παιδικής ηλικίας. Σκοπός σε αυτή την ηλικία είναι η διαμόρφωση ενός ικανοποιητικά μεγάλου ρεπερτορίου βασικών κινητικών δεξιοτήτων, το οποίο θα προσφέρει αργότερα την δυνατότητα εκμάθησης δραστηριοτήτων που θα μπορούν να τοποθετηθούν σε διαφορετικά και συγκεκριμένα πλαίσια κινητικότητας (Clark, Metcalfe, 2002).

Μια συνηθισμένη αλλά λανθασμένη αντίληψη είναι ότι οι μαθητές μαθαίνουν από φυσικού τους τις βασικές κινητικές δεξιότητες. Ένας μεγάλος αριθμός πρόσφατων ερευνών δείχνει ότι πολλοί μαθητές δεν αναπτύσσουν τις κινητικές δυνατότητες σε μεγάλο βαθμό, κάτι που μπορεί να οδηγήσει και σε μη συμμετοχή τους σε κινητικές δραστηριότητες αργότερα ως ενήλικες. Ειδικότερα μαθητές που ανήκουν σε οικογένειες με χαμηλό εισόδημα (Goodway & Branta, 2003). Είναι γεγονός ότι οι μαθητές που προέρχονται από οικογένειες με χαμηλό εισόδημα εμφανίζουν λιγότερη κινητική δραστηριότητα σε σύγκριση με μαθητές που προέρχονται από πιο εύρωστες οικονομικά οικογένειες. Επίσης οι μαθητές των πόλεων παρουσιάζουν λιγότερη κινητική δραστηριότητα σε σύγκριση με μαθητές αγροτικών περιοχών (Stodden, Goodway, Langendorfer, Roberton, Rudisill, Garcia, & E. Garcia, 2008).

Βρέθηκε ότι οι μαθητές που συμμετέχουν σε αθλητικές δραστηριότητες και αναπτύσσουν σε μεγάλο βαθμό τις κινητικές τους δεξιότητες θα παραμείνουν ενεργοί συμμετέχοντες σε αθλητικές δραστηριότητες και ως ενήλικες. Επομένως η εκμάθηση και η ανάπτυξη των κινητικών δεξιοτήτων μπορεί να αποτελέσει μια σημαντική προσέγγιση στην προσπάθεια επιρροής της συμμετοχής σε δραστηριότητες και την απόκτηση όλων των θετικών αποτελεσμάτων που αυτό συνεπάγεται (Stodden et al., 2008). Σύμφωνα με τον Welk (1999) οι μαθητές πρέπει να αποκτήσουν μία σειρά από φυσικές δεξιότητες προκειμένου να συμμετάσχουν σε διαφορετικές δραστηριότητες φυσικής αγωγής. Όσο πιο ευρύ είναι το ρεπερτόριο των δεξιοτήτων τόσο περισσότερες είναι οι πιθανότητες να βρουν δραστηριότητες στις οποίες να είναι καλοί αλλά και να το απολαμβάνουν.

Η ανάπτυξη και η απόκτηση βασικών κινητικών δεξιοτήτων από τους μαθητές μέσα από ένα πρόγραμμα ποιοτικής φυσικής αγωγής είναι ένας δυναμικά σημαντικός παράγοντας συνεισφοράς σε επιτυχή και απολαυστική συμμετοχή σε αθλήματα, παιχνίδια και γενικά δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου που λαμβάνουν μέρος στα πλαίσια της κοινότητας. Οι βασικές κινητικές δεξιότητες διαμορφώνουν τη βάση των δεξιοτήτων που απαιτούνται σε διάφορα δημοφιλή αθλήματα και δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου. Η έρευνα δείχνει ότι όσοι στερούνται βασικών κινητικών δεξιοτήτων είναι πιο πιθανό να βιώσουν απογοήτευση και δυσκολία στην απόκτηση άλλων δεξιοτήτων. Αποτέλεσμα της στέρησης των βασικών κινητικών δεξιοτήτων είναι να έχουν χαμηλότερα επίπεδα φυσικής κατάστασης, να συμμετέχουν σε μικρότερο βαθμό σε οργανωμένα αθλητικά γεγονότα και παιχνίδια, να έχουν μεγαλύτερα επίπεδα πάχους. Είναι πιο πιθανό να βιώσουν τις επιπτώσεις μιας δημόσιας αποτυχίας ή ακόμα και χλευασμού από τους συνομηλικούς τους και να απογοητευτούν και να μη συμμετέχουν σε φυσικές δραστηριότητες αποτρέποντας έτσι την υιοθέτηση μιας ενεργητικής νοοτροπίας ζωής (Okeley & Booth, 2004).

### ***Θεωρίες κινητικής μάθησης και διαδικασίας μάθησης***

Ως κινητική μάθηση ορίζεται ένα σύνολο εσωτερικών διαδικασιών που οδηγεί σε σχετικά μόνιμες αλλαγές στη δυνατότητα ενός ατόμου για δεξιοτεχνική κινητική εκτέλεση. Υπάρχουν διάφορες θεωρίες κινητικής



μάθησης που περιγράφουν την απόκτηση των κινητικών δεξιοτήτων. Στη θεωρία του Κλειστού Κυκλώματος του Adams υποστηρίζεται ιδιαίτερα η παροχή της ανατροφοδότησης για την καθοδήγηση της μάθησης. Η θεωρία στηρίζεται στις συμπληρωματικές λειτουργίες δύο ξεχωριστών καταστάσεων μνήμης. Η πρώτη από αυτές, ονομάζεται ίχνος μνήμης και είναι υπεύθυνη για την επιλογή και την έναρξη ενός δεδομένου σχεδίου κίνησης. Στη συνέχεια το αντιληπτικό ίχνος συγκρίνει την κίνηση που βρίσκεται σε εξέλιξη με μια σωστή κίνηση μνήμης. Ο Schmidt (2008) στην θεωρία του Σχήματος, υποστηρίζει την ύπαρξη των σχημάτων ανάκλησης και αναγνώρισης της απάντησης. Το σχήμα ανάκλησης εμπλέκεται στην παραγωγή μιας κίνησης έχοντας την ευθύνη για την επιλογή των παραμέτρων που ορίζουν τη συγκεκριμένη κίνηση. Ευθύνη του σχήματος αναγνώρισης της απάντησης είναι να αξιολογήσει την ορθότητα της ολοκληρωμένης κίνησης αναφορικά με την ποσότητα και την κατεύθυνση των λαθών. Επιπρόσθετα με τα δύο σχήματα, ένα κεντρικό χαρακτηριστικό της θεωρίας του Schmidt είναι το γενικευμένο κινητικό πρόγραμμα το οποίο θεωρείται ότι περιέχει πρότυπα του χώρου και του χρόνου της μυϊκής δραστηριότητας που χρειάζονται για να εκτελεστεί μια δεδομένη κίνηση. Τέλος οι οικολογικές θεωρίες δίνουν έμφαση στην εναλλασσόμενη σχέση μεταξύ των αντιλήψεων του εκτελούντος και του κινητικού περιβάλλοντος (Rose, 1998).

Κατά τον Fitts (1987) υπάρχουν τρεις ξεχωριστές φάσεις στη διαδικασία της μάθησης. Η προφορική – γνωστική φάση, η κινητική φάση και η αυτόνομη φάση (Fitts & Posner, 1987). Κατά την προφορική φάση κυριαρχούν οι προφορικές και οι γνωστικές ικανότητες. Ο μαθητευόμενος απασχολείται με ερωτήματα που αφορούν το σκοπό, την αξιολόγηση της απόδοσης, τον τρόπο, το χρόνο και άλλα. Στην κινητική φάση το ενδιαφέρον εστιάζεται στην οργάνωση πιο αποτελεσματικών σχεδίων κίνησης για να παραχθεί η κίνηση. Τέλος, στην αυτόνομη φάση αναπτύσσονται οι αυτόνομες κινήσεις που δε χρειάζονται προσοχή με αποτέλεσμα να επιτρέπεται η εκτέλεση υψηλών απαιτήσεων γνωστικών δραστηριοτήτων (Schmidt, 1991).

Μια περιγραφή της διαδικασίας της μάθησης που αξίζει να αναφερθεί αναπτύχθηκε από την (Gentile, 1987). Το μοντέλο της περιλαμβάνει δύο στάδια. Κατά τη διάρκεια του πρώτου σταδίου σκοπός του ασκούμενου είναι να αποκτήσει την ιδέα της κίνησης. Για να επιτευχθεί αυτός ο στόχος ο

ασκούμενος πρέπει να αναγνωρίζει και να προσέχει επιλεκτικά εκείνα τα στοιχεία της δεξιότητάς του και του περιβάλλοντος που σχετίζονται με την εκτέλεση. Η Gentile αναφέρει αυτά τα στοιχεία ως ρυθμιστικές συνθήκες. Αντίθετα, πρέπει να αγνοεί στοιχεία του περιβάλλοντος που τον αποσπούν από την εκάστοτε δεξιότητα (μη ρυθμιστικές συνθήκες). Στο δεύτερο στάδιο που ονομάζεται στάδιο, σταθεροποίησης ή προσαρμογής, σκοπός του είναι να ταιριάζει το νέο αποκτημένο κινητικό πρότυπο στο περιβάλλον που πρόκειται να εκτελεστεί.

Είναι φανερό ότι τόσο η Vereijken (1992) όσο και η Gentile (1987) τονίζουν το σημαντικό ρόλο που παίζει το περιβάλλον, στο οποίο πρόκειται να μαθευτεί μία δεξιότητα (Rose, 1998).

### ***Στάδια κατά την εκμάθηση κινητικών δεξιοτήτων***

Μελέτη που αφορούσε άτομα εξειδικευμένα σε σειρά από δραστηριότητες, τέχνες, επιστήμες και αθλήματα, έδειξε ότι όσοι φτάνουν στην κορυφή του τομέα δραστηριοποίησής τους περνάνε από τρεις φάσεις: τα πρώιμα, τα μέσα και τα μετέπειτα χρόνια (Bloom, 1985). Ο Ericsson και οι συνεργάτες του (1993) διαπίστωσαν ότι η επίτευξη υψηλού βαθμού επιδεξιότητας απαιτεί τουλάχιστον δέκα χρόνια ειδικής, λεπτομερούς προπόνησης (deliberate practice). Έχει τονιστεί ότι μεγαλύτερη σημασία για την απόκτηση υψηλού βαθμού επιδεξιότητας διαδραματίζουν όσα συμβαίνουν στην πρώιμη περίοδο, καθώς χωρίς αυτή τη θεμελιώδη φάση δεν θα υπήρχε ούτε μέση, ούτε μετέπειτα περίοδος (Kalinowski, 1985).

Η κοινωνικοποίηση των νεαρών ατόμων στις αθλητικές δραστηριότητες ακολουθεί ένα συγκεκριμένο πρότυπο. Οι πρώιμες εμπειρίες στον αθλητισμό, που συχνά αναφέρονται ως τα χρόνια της δοκιμής, συνήθως αφορούν μαθητές ηλικίας 7 – 12 ετών, αν και η ηλικία μπορεί να ποικίλλει ανάλογα με την δραστηριότητα. Στην περίοδο δοκιμής οι μαθητές συμμετέχουν σε μία ποικιλία από δραστηριότητες με κίνητρο τους είναι η διασκέδαση και η απόλαυση. Δίνουν έμφαση κυρίως στο παιχνίδι παρά στην προπόνηση. Σε αυτή τη φάση, υπερισχύει το «στοχευμένο» παιχνίδι. Οι δραστηριότητες είναι δομημένες και απαιτείται από τους μαθητές η ανάπτυξη συγκεκριμένων τεχνικών για την κατανόηση της τακτικής. Ο όρος «στοχευμένο» παιχνίδι χρησιμοποιείται για να δηλωθεί ότι οι μαθητές στη φάση της δοκιμής

περισσότερο παίζουν το παιχνίδι παρά ασχολούνται με την εξάσκηση, αφού σκοπός αυτής της περιόδου είναι η διασκέδαση. Οι μαθητές μπορούν να συνεχίσουν στη φάση αυτή για όσον καιρό τους δίνονται οι διάφορες ευκαιρίες, ή μπορεί να παρατήσουν τον αθλητισμό, ή να επιλέξουν ένα συγκεκριμένο άθλημα και να περάσουν στη δεύτερη φάση, αυτή της εξειδίκευσης. Η φάση αυτή ξεκινά στις ηλικίες 13 – 15 και το κίνητρο μεταβάλλεται από την αναζήτηση της χαράς και της απόλαυσης στην αναζήτηση του ανταγωνισμού και της επιτυχίας και της απόλαυσης της νίκης. Τυπικά στη φάση της εξειδίκευσης υπάρχει μία αλλαγή της έμφασης από το «στοχευμένο» παιχνίδι στην στοχευμένη/λεπτομερή προπόνηση. Η στοχευμένη προπόνηση επικεντρώνεται στη βελτίωση των επιπέδων της επίδοσης και είναι φανερό η αύξηση τόσο της συχνότητας όσο και της έντασης των προπονήσεων. Μετά το στάδιο της εξειδίκευσης οι νέοι μαθητές έχουν τρεις επιλογές: α) να παρατήσουν τον αθλητισμό, β) να εισέλθουν στην φάση ψυχαγωγίας όπου αθλούνται ανεπίσημα και κυρίως για διασκέδαση και γ) να περάσουν στη φάση της επένδυσης, όπου επικεντρώνονται πλέον σε μία δραστηριότητα και αφοσιώνονται στην έντονη προπόνηση, στον ανταγωνισμό και στην επιτυχία. Στη φάση αυτή κυριαρχεί η στοχευμένη/λεπτομερής προπόνηση και το στοχευμένο παιχνίδι είναι αρκετά περιορισμένο (Côté & Hay, 2002).

Γίνεται φανερό ότι είναι σημαντικό οι μικροί αθλητές να περνούν από μία περίοδο δοκιμής στην καριέρα τους. Η έμφαση σε αυτή την περίοδο πρέπει να δίνεται κυρίως στην ύπαρξη, όπως υποστηρίζουν οι ψυχολόγοι, ενός κλίματος όπου η επιτυχία εξαρτάται από το αν κάποιος κάνει ότι καλύτερο μπορεί και όχι σε ένα κλίμα χαρακτηριζόμενο από το «εγώ», όπου η επιτυχία εξαρτάται από το αν κάποιος είναι καλύτερος από τους άλλους. Η σημασία ύπαρξης ενός τέτοιου κλίματος τονίζεται από μία ομάδα ερευνητών και προπονητών που υποστηρίζουν την εκμάθηση παιχνιδιών με σκοπό την κατανόηση (Bunker & Thorpe, 1982). Στην εκμάθηση παιχνιδιών με σκοπό την κατανόηση υποστηρίζεται ότι οι μαθητές ηλικίας 8 -14 ετών θα πρέπει να μαθαίνουν να παίζουν μέσα από τροποποιημένα παιχνίδια, παρά μέσω της κλασσικής προσέγγισης κατά την οποία πριν την έναρξη του παιχνιδιού προηγείται η εκμάθηση δεξιοτήτων.

Φαίνεται λοιπόν, λογική η υπόθεση πως η ποιότητα των πρώιμων εμπειριών ασκεί επιρροή στην αθλητική καριέρα των μαθητών ανεξάρτητα από την ικανότητα. Σε αυτή την υπόθεση η ύπαρξη φυσικών ικανοτήτων δεν είναι ο μόνος σημαντικός παράγοντας. Οι ψυχολόγοι προτείνουν ότι κάποιος ακόμα από τους σημαντικούς παράγοντες είναι ο τρόπος με τον οποίο οι μαθητές αντιλαμβάνονται την ικανότητα τους σε σχέση με την ικανότητα των συνομηλίκων τους και το αποτέλεσμα που έχει αυτή η αντίληψη στα κίνητρα της συμμετοχής τους στις αθλητικές δραστηριότητες (Kirk, 2005). Βασικό ρόλο σε αυτό διαδραματίζει η αντίληψη από τους μαθητές της σχέσης μεταξύ προσπάθειας και ικανότητας. Πριν την ηλικία των δέκα ετών οι μαθητές εξισώνουν την προσπάθεια με την ικανότητα. Με άλλα λόγια, πιστεύουν ότι με την προσπάθεια μπορούν να αντιμετωπίσουν οποιοδήποτε φυσικό έργο τους ανατεθεί, με αποτέλεσμα να υπερεκτιμούν αυτά που μπορούν να κάνουν. Ανάμεσα στις ηλικίες 8 – 12 οι μαθητές αρχίζουν να συνειδητοποιούν ότι η ικανότητα να πετυχαίνουν μπορεί να είναι περιορισμένη, ανεξάρτητα από την προσπάθεια την οποία καταβάλλουν (Lee, Carter, & Xiang, 1995).

Το κοινωνικό υπόβαθρο, το φύλο και η αναπηρία ασκούν σημαντική επιρροή στην φύση των πρώτων αθλητικών εμπειριών του μαθητή (Kirk, 2005). Πρόσφατες έρευνες στο χώρο της φυσικής αγωγής και των αθλημάτων τόσο στα πλαίσια του προγράμματος διδασκαλίας (Penney, 2002; Wright, 1996) όσο και εκτός αυτού (Renold, 1997), έδειξαν ότι αρκετά κορίτσια αδικούνται από τις υπάρχουσες παροχές. Υπάρχουν σοβαρές αποδείξεις ότι η έκταση αλλά και η ποιότητα των πρώτων αθλητικών εμπειριών των μαθητών καθορίζονται από το κοινωνικό υπόβαθρο και ειδικά από την κοινωνική τάξη στην οποία ανήκουν. Η συμμετοχή των μαθητών σε αθλητικές δραστηριότητες και ψυχαγωγικά προγράμματα που παρέχονται από την κοινότητα καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από την κοινωνική τάξη και κοινωνική σύνθεση των γονέων τους (Kirk, Carlson, O'Connor, Burke, Davis, & Glover, 1997; Kay, 2000). Τα δεδομένα που προέκυψαν από τις έρευνες δείχνουν ξεκάθαρα ότι ορισμένα αθλήματα είναι πιο προσβάσιμα σε ορισμένους μαθητές που προέρχονται από οικογένειες που ανήκουν σε συγκεκριμένες εθνικότητες, αλλά και σε χαμηλή κοινωνική τάξη εξαιτίας της παράδοσης, του πολιτισμού, αλλά και εξαιτίας του γεγονότος ότι τα αθλήματα είναι διαθέσιμα τοπικά, που σημαίνει μείωση των εξόδων μετακίνησης κάνοντας το άθλημα οικονομικά ανεκτό.

Όσον αφορά στην αναπηρία, η αθλητικές εμπειρίες των μαθητών με αναπηρία υπήρξαν περιορισμένες λόγω της πεποίθησης που κυριαρχούσε παλαιότερα, περί άσκησης αθλητικών δραστηριοτήτων μόνο από αρτιμελείς (Fitzgerald Jobling, & Kirk, 2003).

Ένα σημαντικό θέμα σε σχέση με τις παρεμβάσεις που μπορούν να γίνουν με σκοπό την αύξηση της συμμετοχής των μαθητών στις αθλητικές δραστηριότητες είναι ο ρόλος του σχολείου και του μαθήματος της φυσικής αγωγής. Είναι γεγονός ότι η παροχή ποιοτικών αθλητικών εμπειριών στην μετέπειτα περίοδο θεωρείται καθυστερημένη, αφού οι μαθητές θα έπρεπε να δέχονται αυτές τις εμπειρίες κατά την διάρκεια της πρώιμης περιόδου. Τα δημογραφικά και κοινωνικά στοιχεία δείχνουν ότι ειδικά για τους πληθυσμούς που ανήκουν στις χαμηλές κοινωνικές τάξεις το σχολείο είναι το μέρος με τις μεγαλύτερες πιθανότητες να έρθουν σε επαφή με κάποια αθλητική δραστηριότητα. Εξαιτίας όμως των συνεχών και αυξανόμενων πιέσεων που δέχεται το πρόγραμμα των δημοτικών σχολείων φαίνεται δύσκολη η εκμετάλλευση της δυνατότητας αυτής.

Έρευνες έχουν δείξει ότι οι μαθητές και οι έφηβοι που παίρνουν μέρος σε τακτική φυσική δραστηριότητα έχουν πνευματική, ψυχολογική και σωματική υγεία (Paracharisis, & Goudas, 2003). Η τακτική σωματική δραστηριότητα έχει πολλά οφέλη, στα οποία περιλαμβάνεται η καρδιοαναπνευστική αντοχή, η αύξηση της δύναμης και η βελτίωση της εικόνας του σώματος. Συνδέεται επίσης θετικά στους εφήβους με υψηλότερα επίπεδα αυτοεκτίμησης και αυτοπεποίθησης και χαμηλότερα επίπεδα άγχους και στρες (Theodorakis, Natsis, Papaioannou, & Goudas, 2002). Έχει επίσης παρατηρηθεί ότι η εκμάθηση κινητικών δεξιοτήτων αυξάνει τη φυσική δραστηριότητα των μαθητών. Η αύξηση της φυσικής δραστηριότητας των μαθητών προσφέρει περισσότερες ευκαιρίες για νευροκινητική ανάπτυξη, η οποία βοηθάει στην ανάπτυξη βασικών κινητικών δεξιοτήτων (Stodden et al., 2008).

Το μάθημα της φυσικής αγωγής θα πρέπει να καλλιεργήσει εκείνες τις στάσεις προς την άθληση και να προσφέρει εκείνες τις γνώσεις και εμπειρίες, που να ωθούν όλους τους μαθητές, ανεξαρτήτου φύλου και ηλικίας, να αθλούνται συνεχώς, αλλά και να αθλούνται και μετά την αποφοίτησή τους από το σχολείο (Θεοδωράκης, 1990). Η τακτική φυσική δραστηριότητα για όλη τη διάρκεια της ζωής είναι πολύ σημαντική για να διατηρήσει ο άνθρωπος ένα

υγιές σώμα, να έχει καλή ψυχολογική κατάσταση και να αποφύγει τα χρόνια προβλήματα στην υγεία του (Center for Disease Control and Prevention, 2003). Το σχολικό περιβάλλον, από το νηπιαγωγείο μέχρι και τις τελευταίες τάξεις του Λυκείου, είναι το μέρος που φοιτούν και περνούν μεγάλο μέρος της καθημερινότητάς τους οι μαθητές και αυτό το περιβάλλον είναι το ιδανικό για τη δημιουργία θετικών στάσεων και συμπεριφορών προς την άσκηση και τη φυσική δραστηριότητα. Το σχολείο έχει πολύ μεγάλη επίδραση στη ζωή των νέων ανθρώπων, σε σχέση με άλλα κοινωνικά ιδρύματα και καθορίζει μαζί με την οικογένεια τις μελλοντικές συμπεριφορές των μαθητών (Center for Disease Control and Prevention, 2003). Επομένως, η μεγαλύτερη πρόκληση για τον εκπαιδευτικό της φυσικής αγωγής σήμερα είναι η μετουσίωση και μεταφορά της κίνησης που χαρακτηρίζει τους μαθητές, σε κινητική συμπεριφορά έξω από το σχολείο, στη μετέπειτα ζωή τους. Δεν υπάρχει πιο παιδαγωγικός στόχος από το να εκπαιδευτούν οι μαθητές στο πώς να διαφυλάσσουν και να προάγουν την υγεία τους μέσω της άσκησης. Η διαμόρφωση, λοιπόν, θετικών στάσεων προς την άσκηση θα μεγιστοποιήσει τη συμμετοχή των μαθητών σε αυτή. Σύμφωνα με έρευνες, ο καθηγητής φυσικής αγωγής παίζει κεντρικό ρόλο στη διαμόρφωση θετικών στάσεων των μαθητών (Θεοδωράκης, 1990) και η συμπεριφορά του, καθώς και το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος επηρεάζουν τους μαθητές με θετικό ή αρνητικό τρόπο (Minhau, & Allen, 2002). Αξίζει να σημειωθεί ότι οι στάσεις μαθαίνονται και αποκτούνται καλύτερα μέσα από προσωπικές εμπειρίες. Επίσης, οι στάσεις αλλάζουν μετά από κατανόηση και γνώση. Οι μαθητές που καταλαβαίνουν γιατί η φυσική αγωγή είναι σπουδαία, είναι πιο πιθανό να αθλούνται για όλη τους τη ζωή. Ακόμη, οι μαθητές που έχουν άμεση εμπειρία των ωφελειών της άσκησης, είναι πιο πιθανό να είναι αθλητικά δραστήριοι σε όλη τους τη ζωή (Θεοδωράκης, 1990).

Είναι γεγονός πως τόσο το επίπεδο κινητικών ικανοτήτων όσο και η αντιλαμβανόμενη δεξιότητα στις φυσικές δραστηριότητες έχουν συσχετιστεί με υψηλά επίπεδα φυσικής δραστηριότητας (Dishman, Motl, Saunders, Felton, Ward, & Dowda, 2004). Ελάχιστες μελέτες έχουν ασχοληθεί με το αποτέλεσμα της διδασκαλίας της φυσικής αγωγής στην ανάπτυξη των κινητικών δεξιοτήτων. Ο Karabourniotis και οι συνεργάτες του (2002), διεξήγαγαν μία έρευνα κατά την οποία σύγκριναν το ήδη υπάρχον πρόγραμμα φυσικής

αγωγής με ένα ενισχυμένο πρόγραμμα, με σκοπό να διερευνήσουν το αποτέλεσμά του στην απόκτηση κινητικών δεξιοτήτων των μαθητών. Η ενίσχυση του προγράμματος σχετίστηκε με καλύτερα αποτελέσματα στην απόκτηση κινητικών δεξιοτήτων των μαθητών (Karabourniotis, Evaggelinou, Tzetzis, & Kourtessis, 2002). Παρομοίως, μία άλλη έρευνα προτείνει ότι τόσο η κινητική απόδοση όσο και η φυσική κατάσταση βελτιώθηκε σε σημαντικό βαθμό όταν εφαρμόστηκε ένα πρόγραμμα επικεντρωμένο στην αγωγή υγείας και στις κινητικές δεξιότητες (Graf, Koch, Falkowski, Jouck, Christ, & Stauenmaier, 2005). Τέλος, σε μια άλλη έρευνα αποδείχτηκε ότι ένα πρόγραμμα φυσικής αγωγής μπορεί να βελτιώσει τις βασικές κινητικές δεξιότητες χωρίς να θυσιαστεί κομμάτι του χρόνου που δαπανάται στην φυσική δραστηριότητα (Van Beurden, Barnett, Zask, Dietrich, Brooks, & Beard, 2003).

Η εφαρμογή ενός σωστού προγράμματος φυσικής αγωγής μπορεί να έχει τα εξής θετικά αποτελέσματα: α) ενίσχυση της υγείας του μαθητή τόσο βραχυπρόθεσμα όσο και μακροπρόθεσμα, β) βελτίωση της ψυχολογικής υγείας και της ανοσολογικής κατάστασης των μικρών μαθητών, γ) ενίσχυση της οστικής ανάπτυξης, δ) πρόληψη διαφόρων παθήσεων και ε) μείωση της εγκληματικότητας (Van Beurden et al, 2003).

### ***Πρότυπα ανάπτυξης κινητικών δεξιοτήτων***

Η ανάπτυξη των κινητικών δεξιοτήτων είναι προσωπική υπόθεση. Επομένως είναι λογικό να παρατηρούνται μεγάλες διαφορές και μεταξύ μαθητών της ίδιας ηλικίας. Από μια ανασκόπηση εργασιών (Singer, 2000), διαπιστώθηκε η εξαιρετική σημασία που έχουν τα αρχικά στάδια επεξεργασίας πληροφοριών σε όλα τα επίπεδα των μαθητών, ταλαντούχων και μη. Η υψηλή απόδοση των μαθητών προϋποθέτει εκτός από βιολογικές ικανότητες και πιθανό ταλέντο, σκληρή εξάσκηση, επιμονή και χρήση στρατηγικών αυτορρύθμισης για αποτελεσματική αντιμετώπιση προβλημάτων και καταστάσεων.

Η ακολουθία των δεξιοτήτων, ωστόσο, αναπτύσσεται όμοια για όλους τους μαθητές και προχωρά με μεθοδικό τρόπο έχοντας ως βάση τρία πρότυπα ανάπτυξης. Η ανάπτυξη προχωρά από το κεφάλι στα πόδια, γεγονός που σημαίνει ότι πρώτα παρατηρείται συντονισμός και έλεγχος των

μελών στο άνω μέρος του σώματος και μετά στο κάτω. Εάν οι μαθητές έχουν έλλειψη συντονισμού στο άνω μέρος του σώματος, ίσως δυσκολευτούν να εκτελέσουν δεξιότητες με τα κάτω άκρα, οι οποίες απαιτούν ευελιξία και συντονισμό. Η ανάπτυξη προχωρά από το κέντρο των μερών του σώματος προς την περιφέρεια. Οι μαθητές μπορούν να ελέγχουν πρώτα τους βραχίονες και μετά τις παλάμες τους, μπορούν, δηλαδή, να τεντώσουν τα χέρια τους για να φτάσουν κινούμενα αντικείμενα, πριν τα υποδεχθούν. Η ανάπτυξη προχωρά από τα γενικά στα ειδικά. Καθώς οι μαθητές μαθαίνουν τις δεξιότητες, μειώνουν σταδιακά τις περιττές κινήσεις. Η μείωση επομένως των περιττών και αδέξιων κινήσεων και η συγκέντρωση στην αναπαραγωγή μίας ομαλής και σταθερής εκτέλεσης αποτελεί ξεκάθαρη ένδειξη της κινητικής μάθησης για κάθε ηλικία. Επομένως, οι μαθητές πρέπει να μαθαίνουν δεξιότητες που εκτελούνται με μεγάλες μυϊκές ομάδες, όπως τρέξιμο, άλματα και αναπηδήσεις, όταν είναι ακόμα μικροί. Καθώς ωριμάζουν, μπορούν να βελτιώσουν την ικανότητα εκτέλεσης των δεξιοτήτων και να συμμετέχουν σε δραστηριότητες, στις οποίες απαιτούνται σύνθετες κινήσεις (Pangrazi, 1999).

### ***Παράγοντες που επηρεάζουν τη διαδικασία μάθησης δεξιοτήτων***

Πολλοί παράγοντες επηρεάζουν τη διαδικασία μάθησης δεξιοτήτων και μεταξύ αυτών το επίπεδο ωριμότητας, π.χ η προηγούμενη εξάσκηση, οι προαπαιτούμενες δεξιότητες, οι δεξιότητες ελέγχου του σώματος, η φυσική κατάσταση και η ανταμοιβή που συνοδεύει την επιτυχία. Επίσης σημαντικό ρόλο παίζει και η παρακίνηση, δηλαδή η επιθυμία των ασκούμενων για μάθηση (Pangrazi, 1999).

Ως επίπεδο ωρίμανσης ορίζεται η ικανότητα αδρού φυσικού και νευρικού ελέγχου του σώματος ενός παιδιού, ώστε να αισθάνεται την πρόκληση, αλλά και να έχει την πιθανότητα επιτυχίας σε επιλεγμένα κινητικά πρότυπα, ενώ οι προαπαιτούμενες δεξιότητες αναφέρονται στα στοιχεία που είναι βασικά για την επιτυχία σε μία δεξιότητα. Όσον αφορά στην επιθυμία για μάθηση αξίζει να αναφερθούν τα εξής: διέγερση ονομάζεται το επίπεδο της συγκίνησης που προκαλεί το στρες. Το επίπεδο της διέγερσης μπορεί να έχει θετική ή αρνητική επίδραση στην κινητική απόδοση. Το κλειδί για την ύπαρξη της κατάλληλης διέγερσης, άρα και της δημιουργίας επιθυμίας για μάθηση είναι η εύρεση της σωστής ποσότητας. Η πολύ χαμηλή διέγερση προκαλεί



στους μαθητές αδιαφορία για μάθηση, ενώ η πολύ υψηλή οδηγεί στο πρόβλημα του στρες και του άγχους, δημιουργεί στους μαθητές ανησυχία, νευρικότητα και αναποφασιστικότητα. Αυτό προκαλεί αδυναμία μάθησης, αφού τα υψηλά επίπεδα άγχους οδηγούν σε μείωση της κινητικής απόδοσης. Ο στόχος είναι να διεγείρονται οι μαθητές σε τέτοιο βαθμό, που να αισθάνονται ενθουσιασμό και αυτοπεποίθηση για τη συμμετοχή. Επίσης, όσο πιο σύνθετη είναι η δεξιότητα, τόσο πιο εύκολα η διέγερση μειώνει την απόδοση. Στους μαθητές ο ανταγωνισμός πρέπει να είναι σπάνιος αφού επηρεάζει αρνητικά τα επίπεδα διέγερσης τους. Όταν ο ανταγωνισμός εισάγεται στα αρχικά στάδια μάθησης των δεξιοτήτων, το στρες και το άγχος μειώνουν την ικανότητα των μαθητών να μάθουν. Αντίθετα, όταν ο ανταγωνισμός εισάγεται μετά την πλήρη μάθηση των δεξιοτήτων, βελτιώνει το επίπεδο της απόδοσης (Pangrazi, 1999). Όσο βελτιώνεται η κινητική ικανότητα των ατόμων τόσο βελτιώνεται και η φυσική τους κατάσταση και αντίστροφα δηλ. χωρίς ένα ικανοποιητικό επίπεδο φυσικής κατάστασης δεν μπορούν να επιτύχουν υψηλή επίδοση στις κινητικές δεξιότητες (σταθεροποίησης, συναρμογής, ευκινησίας) (Τσικρίκη, Μπάτσιου, Δούδα, & Αντωνίου, 2007).

Ο σωματότυπος είναι ένας ακόμα παράγοντας που επηρεάζει την μάθηση κινητικών δεξιοτήτων. Διακρίνονται τρεις διαφορετικοί τύποι κατά τον Petersen (1967). Ο μεσομορφικός τύπος χαρακτηρίζει τους μαθητές που υπερέχουν σε μύες και οστά. Γενικά οι μαθητές με τον συγκεκριμένο σωματότυπο έχουν καλή απόδοση στα περισσότερα αθλήματα και ιδίως στα ομαδικά. Ο εκτομορφικός τύπος ορίζεται ως λεπτός με ελάχιστη μυϊκή ανάπτυξη και συνήθως χαρακτηρίζεται ως πολύ αδύνατος. Οι μαθητές με αυτό το σωματότυπο είναι λιγότερο ικανοί σε δραστηριότητες που απαιτούν δύναμη και ισχύ αλλά πιο ικανοί σε αερόβιες δραστηριότητες, όπως για παράδειγμα στο αργό τρέξιμο, στο τρέξιμο σε ανώμαλο δρόμο και στο στίβο. Τέλος, ο ενδομορφικός τύπος χρησιμοποιείται για να περιγράψει ένα παχουλό άτομο. Οι μαθητές με τέτοιο σωματότυπο έχουν φτωχή απόδοση σε πολλές φυσικές δραστηριότητες – συμπεριλαμβανομένων των αερόβιων και των αναερόβιων δραστηριοτήτων. Οι παχύσαρκοι μαθητές μειονεκτούν γενικά σε όλες τις φάσεις της φυσικής προσπάθειας, λόγω του περίσσιου λίπους (Pangrazi, 1999). Πολλές έρευνες δείχνουν ότι η ικανότητα τόσο των μαθητών

όσο και των εφήβων να εκτελούν βασικές κινητικές δεξιότητες συσχετίζεται σημαντικά με το δείκτη μάζας σώματος και με την περιφέρεια της μέσης. Υπέρβαρα αγόρια και κορίτσια σε όλες τις τάξεις έχουν λιγότερες πιθανότητες να αποκτήσουν υψηλά επίπεδα κινητικών δεξιοτήτων και περισσότερες πιθανότητες να αποκτήσουν χαμηλά επίπεδα κινητικών δεξιοτήτων σε σύγκριση με συνομηλίκους τους με δείκτη μάζας σώματος στα πλαίσια του φυσιολογικού. Αν ληφθεί υπ' όψη ο διαχωρισμός των δεξιοτήτων σε μετακίνησης και χειρισμού, οι μαθητές με φυσιολογικό βάρος εμφανίζουν δύο με τρεις φορές περισσότερες πιθανότητες να αναπτύξουν κινητικές δεξιότητες υψηλού επιπέδου σε σύγκριση με τους υπέρβαρους μαθητές (Okely, Booth, & Chey, 2004). Η παχυσαρκία περιορίζει την κινητική απόδοση των μαθητών, εξαιτίας του μεγαλύτερου μεταβολικού κόστους της άσκησής τους (Bar – Or, 1983). Η παχυσαρκία επηρεάζει αρνητικά την αερόβια ικανότητα των μαθητών, επειδή πρέπει να αποδώσουν σε υψηλότερα επίπεδα μέγιστης πρόσληψης οξυγόνου. Συνήθως οι τιμές της μέγιστης πρόσληψης οξυγόνου των παχύσαρκων είναι χαμηλότερες από εκείνες των μαθητών χωρίς λίπος. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα να έχουν λιγότερο απόθεμα και να προσπαθούν περισσότερο κατά την εκτέλεση μιας δεξιότητας, έτσι ώστε να αντιλαμβάνονται τις αερόβιες δραστηριότητες ως απαιτητικές και καθόλου διασκεδαστικές.

Άλλοι παράγοντες που μπορεί να επηρεάσουν την εκμάθηση δεξιοτήτων είναι η ανάπτυξη και το φύλο. Όσον αφορά στην ανάπτυξη, αυτή διακρίνεται σε ανάπτυξη των συναισθημάτων και σε φυσική ανάπτυξη. Τα προγράμματα εκμάθησης και εξάσκησης δεξιοτήτων πρέπει να λαμβάνουν υπ' όψη τους τις διαφορές μεταξύ των μαθητών γιατί ένα πρόγραμμα που εφαρμόζεται με τον ίδιο ρυθμό σε όλους τους μαθητές χωρίς να υπολογίζεται η ανάπτυξή τους, μπορεί να είναι επιβλαβές για τους μαθητές που αναπτύσσονται με ταχύτερο ή αργότερο ρυθμό.

Όσον αφορά στο φύλο, πρέπει να σημειωθεί ότι πριν την εφηβεία παρουσιάζονται ελάχιστες διαφορές μεταξύ των δύο φύλων στη δύναμη, οπότε μπορεί να λεχθεί πως τα αγόρια και τα κορίτσια έχουν τις ίδιες επιδόσεις σε δραστηριότητες δύναμης (Pangrazi, 1999). Εξάλλου, η μυϊκή δύναμη, που ορίζεται ως η ικανότητα των μυών να υπερνικούν εξωτερικές αντιστάσεις ή να αντιστέκονται σε αυτές, αυξάνεται παρόμοια σε αγόρια και κορίτσια μέχρι την πρώτη φάση της εφηβείας. Μετά από τη φάση αυτή ο

ρυθμός αύξησης στα αγόρια είναι μεγαλύτερος συγκριτικά με αυτόν που παρατηρείται στα κορίτσια (Malina, & Bouchard, 1991). Η διαφοροποίηση στο ρυθμό αύξησης της δύναμης μεταξύ των δύο φύλων οφείλεται κυρίως στην αύξηση της συγκέντρωσης της αναβολικής ορμόνης τεστοστερόνης που προκαλεί αύξηση της μυϊκής μάζας στα αγόρια και κατά συνέπεια και της μυϊκής δύναμης. Το κρίσιμο αυτό σημείο της έντονης αναβολικής δραστηριότητας και της απότομης φυσιολογικής ανάπτυξης αποτελεί την ευαίσθητη φάση για την αύξηση της δύναμης μέσω προπονητικών ερεθισμάτων (Χρίστου, Σωτηρόπουλος, Σμήλιος, & Τοκμακίδης, 2007).

Αντίθετα, άλλοι ερευνητές παρατήρησαν σημαντικές διαφορές ανάμεσα σε αγόρια και κορίτσια. Συγκεκριμένα τα αγόρια εμφάνιζαν σημαντικά καλύτερα επίπεδα στις δεξιότητες χειρισμού. Αυτό βέβαια ίσως να αντανακλά τις πιέσεις που δέχονται τα αγόρια αυτής της ηλικίας να συμμετέχουν σε αθλήματα και δραστηριότητες που χρησιμοποιούν αυτές τις ικανότητες. Αυτό σημαίνει πως είναι πολύ πιθανό οι διαφορές αυτές να οφείλονται σε περιβαλλοντικά αίτια και όχι σε βιολογικά, οπότε υπάρχει και μεγάλη πιθανότητα αυτές οι διαφορές να μειωθούν αν δοθούν στα κορίτσια οι ίδιες με τα αγόρια ευκαιρίες για οδηγίες, εξάσκηση, ανατροφοδότηση και ενθάρρυνση. Ωστόσο, σε μία μόνο δεξιότητα, αυτή της ρίψης φαίνεται να υπάρχει κάποια διαφορά οφειλόμενη σε βιολογικούς παράγοντες και συγκεκριμένα ανατομικούς, εξαιτίας του γεγονότος ότι τα αγόρια σε σύγκριση με τα κορίτσια έχουν μικρότερο πάχος δέρματος στην περιοχή του τρικεφάλου, μεγαλύτερη διάμετρο στις αρθρώσεις του χεριού και μεγαλύτερη εκτιμώμενη μάζα μυών χεριού (Okeley & Booth 2004).

Τέλος, σε μία έρευνα των Raudsepp και Paasuke (1995) παρατηρήθηκε ότι σε μαθητές ηλικίας 8 χρονών, τα αγόρια υπερέχουν των κοριτσιών στην ταχύτητα κίνησης και στη δύναμη εκρηκτικότητας του κατώτερου τμήματος του κορμού. Από την άλλη πλευρά τα κορίτσια υπερέχουν σε σύγκριση με τα αγόρια σε ικανότητες, όπως η ισορροπία και σε καθήκοντα όπου χρησιμεύει η ελαστικότητα και μάλιστα φαίνεται πως η υπεροχή αυτή είναι υπαρκτή σε όλες τις ηλικιακές ομάδες. Ωστόσο, και σε αυτή την έρευνα δε φαίνεται να υπάρχει κάποια σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στην απόκτηση κινητικών δεξιοτήτων και στις βιολογικές διαφορές των δύο φύλων, εκτός από περιορισμένες εξαιρέσεις.

Στο παρελθόν εσφαλμένα επικρατούσε η άποψη ότι οι μαθητές αναπτύσσουν αυτόματα τις δεξιότητες καθώς ωριμάζουν, δεδομένου ότι προϋπόθεση για την ανάπτυξή τους είναι η μάθηση μέσω της εξάσκησης και της εμπειρίας. Ελάχιστη σημασία δινόταν στο να βοηθηθούν οι μαθητές να αποκτήσουν τον έλεγχο των βασικών κινητικών δεξιοτήτων (Schmidt R. A., and Wrisberg, C. A. (2008). Συνολικά, είναι ευρέως αποδεκτό ότι οι μαθητές επιδεικνύουν ποικίλα επίπεδα ανάπτυξης κινητικών δεξιοτήτων, κυρίως εξαιτίας διαφορετικών εμπειριών. Αυτές οι εμπειρίες είναι το αποτέλεσμα διαφόρων παραγόντων όπως για παράδειγμα το άμεσο περιβάλλον, η παρουσία κατάλληλων δομών φυσικής αγωγής, το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, οι επιρροές από τους γονείς, το κλίμα κ.α. Σήμερα είναι πλέον ευρέως αποδεκτό ότι πολλοί περιβαλλοντικοί παράγοντες παίζουν σημαντικό ρόλο στην απόκτηση δεξιοτήτων και ότι οι μαθητές χρειάζονται ενθάρρυνση, συχνές ευκαιρίες για εξάσκηση και ποιοτική διδασκαλία σε ένα σωστό περιβάλλον, για να αναπτύξουν και να εκλεπτύνουν τις κινητικές τους δεξιότητες.

Το περιβάλλον αφορά εγκαταστάσεις, εξοπλισμό αλλά και έμπυχο υλικό (Gallahue, 2002). Πρέπει να χαρακτηρίζεται από ασφάλεια και καλή αισθητική. Για παράδειγμα η ύπαρξη δρόμων με πράσινο στις περιοχές κατοικίας επηρεάζει θετικά τους μαθητές αλλά και τους ενήλικες ανεξάρτητα από την ηλικία, το φύλο και της κοινωνικοοικονομικές διαφορές (Takano, Nakamura, & Watanabe, 2002). Οι Eccles και Gootman (2002) περιέγραψαν οκτώ βασικά συστατικά του περιβάλλοντος των μαθητών ώστε να επιτευχθεί η θετική ανάπτυξη τους: φυσική και ψυχολογική ασφάλεια, καθαρή και σταθερή δομή, κατάλληλη επιτήρηση, σχέσεις υποστήριξης, ευκαιρίες για να ανήκει κάποιος σε μια ομάδα, θετικές κοινωνικές δομές, υποστήριξη για αποτελεσματικότητα και προβληματισμό, ευκαιρίες για χτίσιμο δεξιοτήτων και προσπάθεια από κοινού της οικογένειας, του σχολείου και της κοινωνίας. Παρομοίως, οι Gambone και Cornell (2004) θεωρούν σημαντικές παραμέτρους την επαρκή διατροφή και υγεία, πολλαπλές υποστηρικτικές σχέσεις μεταξύ συνομηλίκων και ενηλίκων, δραστηριότητες και μαθησιακές εμπειρίες που προκαλούν το ενδιαφέρον και τη συμμετοχή των μαθητών, ευκαιρίες για συμμετοχή και φυσική και ψυχολογική ασφάλεια (Theokas, & Lerner, 2006).

Αντίθετα με τη λανθασμένη αντίληψη του παρελθόντος ότι οι δεξιότητες αποκτώνται με την ηλικία, για να αποκτηθούν οι βασικές κινητικές δεξιότητες απαιτείται καθοδήγηση και εξάσκηση. Σύμφωνα με τον Newell (1984; 1986) η ανάπτυξη των κινητικών δεξιοτήτων είναι μία δυναμική διαδικασία που βασίζεται στην αλληλεπίδραση ανάμεσα στη δραστηριότητα, τον εκπαιδευόμενο και το περιβάλλον. Το αποτέλεσμα είναι προϊόν της αλληλεπίδρασης ανάμεσα στα διάφορα υποσυστήματα που κατέχει ο μαθητής όπως η παρακίνηση, η δύναμη, το περιβάλλον και η προϋπάρχουσα εμπειρία (Goodway, 2003). Δεδομένης της δυναμικότητας της διαδικασίας είναι λογικό να υποθεθεί ότι ορισμένοι πληθυσμοί μαθητών επηρεάζονται από συγκεκριμένους περιορισμούς στην ανάπτυξη τους. Οι παράγοντες κινδύνου που επηρεάζουν την ανάπτυξη των μαθητών άρα και την ανάπτυξη των κινητικών δεξιοτήτων διακρίνονται σε 3 κατηγορίες.

Παράγοντες προερχόμενοι από το μαθητή όπως το χαμηλό βάρος γέννησης, το χαμηλό βάρος για την ηλικία του, η προγεννητική έκθεση σε αλκοόλ ή ναρκωτικά, η ελλιπής προγεννητική φροντίδα, η ευερεθιστότητα και ο τρόμος του μαθητή.

Παράγοντες προερχόμενοι από την οικογένεια όπως το χαμηλό επίπεδο εκπαίδευση της μητέρας, η φτώχεια, η έλλειψη μόνιμης κατοικίας ή ακόμη και η παντελής έλλειψη κατοικίας, το ιστορικό κακοποίησης, η αιφνίδια κρίση στην οικογένεια. Παράγοντες προερχόμενοι από το σχολικό περιβάλλον όπως το φτωχό περιβάλλον και η μειωμένη προσβασιμότητα σε σχολικά προγράμματα. Είναι γεγονός πως οι παράγοντες κινδύνου είναι συγκεντρωτικοί και μεταφέρονται από γενιά σε γενιά, για παράδειγμα παιδί από μητέρα από φτωχό περιβάλλον και με χαμηλή μόρφωση είναι πολύ πιθανό να γίνει και το ίδιο γονέας σε φτωχό περιβάλλον και να έχει χαμηλή μόρφωση (Gooday, 2003).

Όπως προαναφέρθηκε, οι μικροί μαθητές επιδεικνύουν ποικίλα επίπεδα ανάπτυξης κινητικών δεξιοτήτων κυρίως εξαιτίας διαφορετικών εμπειριών. Καθώς οι μαθητές μεταβαίνουν από τη μέση στην τελευταία περίοδο της παιδικής ηλικίας, η σχέση ανάμεσα στις φυσικές δραστηριότητες και στα επίπεδα ανάπτυξης κινητικών δεξιοτήτων γίνεται ακόμα πιο δυνατή. Αυτό σημαίνει ότι οι ατομικοί και περιβαλλοντικοί περιορισμοί που δρουν κατά την πρώτη παιδική ηλικία συγχέονται με αποτέλεσμα μία πιο δυνατή σχέση

ανάμεσα στις δραστηριότητες και στην ανάπτυξη κινητικών δεξιοτήτων. Στην μέση και τελευταία περίοδο της παιδικής ηλικίας τα υψηλά επίπεδα απόκτησης κινητικών δεξιοτήτων θα προσφέρουν ένα ευρύ κινητικό ρεπερτόριο, ώστε οι μαθητές να συμμετέχουν σε μία ποικιλία φυσικών δραστηριοτήτων, σπορ και παιχνιδιών. Σε αυτή τη χρονική στιγμή μαθητές με μέτριο ως υψηλό επίπεδο δεξιοτήτων θα επιλέξουν από μόνοι τους υψηλά επίπεδα φυσικής δραστηριότητας ενώ παιδιά με χαμηλό επίπεδο κινητικών δεξιοτήτων θα εμπλακούν σε φυσικές δραστηριότητες, χαμηλότερου επιπέδου (Stodden et al., 2008).

Η αντίληψη ενός παιδιού για το επίπεδο των κινητικών δεξιοτήτων του είναι ένα αναπτυξιακό φαινόμενο, το οποίο μεταβάλλεται κατά την ανάπτυξη. Στα πρώτα χρόνια οι μικροί μαθητές επιδεικνύουν περιορισμένη ακρίβεια στην αντίληψη των κινητικών δεξιοτήτων τους και γενικά εμφανίζουν αυξημένα επίπεδα αντιληπτής ικανότητας σε σχέση με την πραγματική ικανότητα τους (Harter, 1999). Συγκεκριμένα, οι μικροί μαθητές δεν έχουν τις γνωστικές ικανότητες για να ξεχωρίσουν με ακρίβεια την διαφορά ανάμεσα σε ικανότητα και προσπάθεια. Συχνά συγχέουν υψηλά επίπεδα προσπάθειας με υψηλά επίπεδα κινητικής ικανότητας. Δηλαδή ένα παιδί μπορεί να έχει χαμηλά επίπεδα κινητικής ικανότητας, ωστόσο, να αντιλαμβάνεται τον εαυτό του ως πολύ ικανό. Ωστόσο, σε αυτά τα πρώτα παιδικά χρόνια η «φουσκωμένη» αυτή αντίληψη της ικανότητας μπορεί να έχει μεγάλη αξία στην απόκτηση των κινητικών δεξιοτήτων καθώς οι μαθητές θα συνεχίσουν να επιμένουν και να συμμετέχουν σε δραστηριότητες στις οποίες θεωρούν ότι παρουσιάζουν μεγάλη ικανότητα (Stodden et al., 2008). Η μετάβαση από την πρώτη παιδική στην μεσαία παιδική ηλικία σηματοδοτεί μια σημαντική αναπτυξιακή περίοδο κατά την οποία ο ρόλος της αντιλαμβανόμενης κινητικής ικανότητας αρχίζει να αλλάζει όσον αφορά στην ανάπτυξη της κινητικής ικανότητας και στη φυσική δραστηριότητα. Στη μέση παιδική ηλικία οι μαθητές έχουν φτάσει σε επίπεδα γνωστικής ικανότητας ώστε να συγκρίνουν αποτελεσματικά τον εαυτό τους με τους συνομηλικούς τους. Ως αποτέλεσμα, η αντιλαμβανόμενη κινητική τους ικανότητα προσεγγίζει όλο και περισσότερο τα επίπεδα της πραγματικής τους κινητικής ικανότητας (Harter, 1999). Έτσι οι μαθητές που παρουσιάζουν περιορισμένη ικανότητα θα αντιλαμβάνονται αρκετά από τα καθήκοντα τους ως περισσότερο δύσκολα και ταυτόχρονα ως προκλητικά για το ενδιαφέρον.

Από την άλλη πλευρά, οι πιο ικανοί μαθητές θα αντιλαμβάνονται τα καθήκοντα τους ως εύκολα και θα εμπλέκονται σε περισσότερες διαδικασίες εκμάθησης κινητικών δεξιοτήτων.

Η μετάβαση από την πρώτη στη μέση παιδική ηλικία σηματοδοτεί την έναρξη μιας περιόδου ευαισθησίας κατά την οποία οι μαθητές με μειωμένη κινητική ικανότητα επιδεικνύουν χαμηλότερα επίπεδα αντιλαμβανόμενης κινητικότητας. Αυτό μπορεί να τους οδηγήσει στο να τα παρατήσουν γιατί αντιλαμβάνονται ότι δεν είναι τόσο ανταγωνιστικοί όσο οι συνομήλικοί τους. Δε θέλουν να επιδεικνύουν δημοσίως το χαμηλό επίπεδο των κινητικών ικανοτήτων τους. Έχουν ένα περιορισμένο ρεπερτόριο κινητικών δεξιοτήτων με αποτέλεσμα να μην παρακινούνται εύκολα στη συμμετοχή σε αθλητικές δεξιότητες που απαιτούν αυξημένα επίπεδα κινητικών δεξιοτήτων και αντιλαμβάνονται την κινητική δραστηριότητα με λιγότερη ευχαρίστηση. Γενικά τα άτομα με χαμηλά επίπεδα ανάπτυξης κινητικών δεξιοτήτων θα οδηγηθούν σε έναν φαύλο κύκλο μη συμμετοχής, όπου τα χαμηλά επίπεδα κινητικής ικανότητας θα συνδέονται με χαμηλότερα επίπεδα φυσικής δραστηριότητας. Αντίθετα, ένας θετικός φαύλος κύκλος συμμετοχής σε φυσικές δραστηριότητες θα αναπτυχθεί στους μαθητές με υψηλά επίπεδα ανάπτυξης κινητικών δεξιοτήτων, γιατί η συμμετοχή σε δραστηριότητες φυσικής αγωγής προσφέρει πολλές ευκαιρίες για περαιτέρω ανάπτυξη των κινητικών ικανοτήτων τους και του κινητικού ρεπερτορίου τους. Η συμμετοχή σε δραστηριότητες φυσικής αγωγής οδηγεί στην ανάπτυξη υψηλότερου επιπέδου και μεγαλύτερης ακρίβειας στην αντίληψη των κινητικών δεξιοτήτων και έτσι η φυσική δραστηριότητα είναι διασκεδαστική και προσφέρει πολλές και διαφορετικού τύπου αμοιβές.

Καθώς οι μαθητές μεταβαίνουν από την παιδική ηλικία στην εφηβεία υπάρχει μια διαίρεση ανάμεσα στους μαθητές με χαμηλά επίπεδα κινητικών δεξιοτήτων και με χαμηλή αντιλαμβανόμενη ικανότητα, και στους μαθητές με μεγάλα επίπεδα κινητικών δεξιοτήτων που βρίσκουν την φυσική δραστηριότητα διασκεδαστική και εποικοδομητική (Stodden et al., 2008).

### ***Σχεδιασμός μονάδων εξάσκησης***

Γενικά, ο βασικός στόχος των διδασκόντων είναι να βοηθήσουν τους μαθητές να γίνουν κινητικά επιδέξιοι, να κινούνται με γνώση και να

εκφράζονται μέσα από την κίνηση (Gallahue, 1996). Για το λόγο αυτό οι διδάσκοντες, κατά το σχεδιασμό των μονάδων εξάσκησης, θα πρέπει να προσέξουν κατά την εκτέλεση μίας δραστηριότητας ώστε οι μαθητές να διεγείρονται σε τέτοιο βαθμό που να αισθάνονται ενθουσιασμό και αυτοπεποίθηση για τη συμμετοχή. Όσο πιο σύνθετη είναι η δεξιότητα, τόσο πιο εύκολα η διέγερση μειώνει την απόδοση. Αντίθετα, εάν η δεξιότητα είναι απλή, τα υψηλά επίπεδα της διέγερσης δεν προκαλούν μείωση της απόδοσης. Στους μαθητές πρέπει να δίνεται κάθε είδος πληροφορίας και ανατροφοδότησης, για την εκτέλεση των δεξιοτήτων. Όταν χρησιμοποιείται η ανατροφοδότηση, αυτή θα πρέπει να είναι θετική και εποικοδομητική, συχνή και σχετική με το αποτέλεσμα ή την απόδοση. Τέλος, η εξάσκηση είναι το κλειδί της μάθησης δεξιοτήτων και για να επιτευχθεί η αποτελεσματική μάθηση δεξιοτήτων θα πρέπει να δοθεί έμφαση και στην ποιότητα και στην ποσότητα της εξάσκησης (Pangrazi, 1999).

### ***Ανατροφοδότηση***

Η ανατροφοδότηση διακρίνεται σε εσωτερική και εξωτερική. Η εσωτερική ανατροφοδότηση αναφέρεται στις αισθητηριακές πληροφορίες, οι οποίες εμφανίζονται κατά κανόνα όταν οι ασκούμενοι παράγουν κινήσεις και μπορούν να προέλθουν είτε από πηγές έξω από το σώμα, οπότε αφορούν την όραση, την ακοή και την όσφρηση (εξωγενείς αισθητηριακές πληροφορίες), είτε μέσα από το σώμα από πηγές στους μύς και στις αρθρώσεις και από κινήσεις του σώματος (ιδιοαισθητηριακές πληροφορίες) (Schmidt & Wrisberg, 2000). Η εξωτερική ανατροφοδότηση αναφέρεται στις αισθητηριακές πληροφορίες που παρέχονται από μία εξωτερική πηγή. Συχνά αναφέρεται ως επαυξημένη ανατροφοδότηση. Οι επιστήμονες διαχωρίζουν την εξωτερική ανατροφοδότηση σε δύο είδη:

α) τη γνώση του αποτελέσματος που αναφέρεται στις εξωτερικές πληροφορίες που παρέχονται συνήθως με λεκτική μορφή αφ' ότου ολοκληρωθεί η κίνηση και πληροφορούν τον εκτελεστή σχετικά με το βαθμό κατά τον οποίο πέτυχε το επιθυμητό κινητικό αποτέλεσμα ή το στόχο του,

β) τη γνώση της απόδοσης, που αφορά πληροφορίες για την ποιότητα της κίνησης (Schmidt, 2009).



Η εξωτερική ανατροφοδότηση χαρακτηρίζεται από τις λειτουργίες της παρακίνησης, της ενίσχυσης, της πληροφόρησης και της δημιουργίας εξάρτησης (Schmidt & Wrisberg, 2000). Η παρακίνηση συνδέεται έντονα με την επίτευξη του στόχου. Όταν οι άνθρωποι σημειώνουν πρόοδο και πλησιάζουν τους στόχους που έχουν ορίσει για τους εαυτούς τους, ενισχύεται η παρακίνηση (Duda & Treasure, 2006). Χωρίς την ανατροφοδότηση του εκπαιδευτή η παρακίνηση των ασκούμενων μπορεί να ατονήσει και η εξάσκησή τους μπορεί να γίνει ανεπαρκής, ή ακόμα και να σταματήσει τελείως (Schmidt & Wrisberg, 2000).

Ως ενίσχυση ορίζεται το γεγονός που ακολουθεί μία απάντηση και αυξάνει την πιθανότητα ο εκτελεστής να επαναλάβει την ίδια απάντηση κάτω από παρόμοιες συνθήκες. Μπορεί να είναι αρνητική, θετική ή να παίρνει την μορφή τιμωρίας (Schmidt & Wrisberg, 2000). Η αρνητική ενίσχυση εμφανίζεται όταν οι εκπαιδευτές αφαιρούν μια αρνητική παρέμβαση (Kassin, 2004). Η θετική ενίσχυση μπορεί να παρομοιαστεί με μια αμοιβή. Η τιμωρία μειώνει την πιθανότητα να επανεμφανιστεί μία απάντηση κάτω από τις ίδιες συνθήκες. Ωστόσο, κοινή παρανόηση είναι ότι τιμωρία και αρνητική ενίσχυση είναι συνώνυμα (Schmidt & Wrisberg, 2000). Τα μέχρι σήμερα δεδομένα υποστηρίζουν ότι η θετική ενίσχυση οδηγεί σε μεγαλύτερες βελτιώσεις στη μάθηση απ' ό,τι η αρνητική ενίσχυση και η τιμωρία (Smith, 2006). Η πληροφόρηση δεν αφορά στην αύξηση της συχνότητας, αλλά στην αποτελεσματικότερη εκτέλεση μιας δεξιότητας.

Ως πληροφοριακή ανατροφοδότηση ορίζεται η παροχή πληροφοριών σχετικών με τη διόρθωση του λάθους. Μπορεί να είναι είτε περιγραφική (περιγράφει απλώς τα λάθη που γίνονται) είτε καθοδηγητική (μαζί με την περιγραφή των λαθών δίνονται και πληροφορίες που ο ασκούμενος μπορεί να χρησιμοποιήσει για να διορθώσει τα λάθη του). Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι πρόσφατα παρατηρήθηκε ότι η ανατροφοδότηση που περιέχει πληροφορίες διόρθωσης λαθών μπορεί να δημιουργήσει εξάρτηση. Αυτό ενέχει τον κίνδυνο οι ασκούμενοι να τείνουν να στηριχτούν στην ανατροφοδότηση για τη σωστή εκτέλεση των κινήσεων αντί να στηριχτούν στις διαδικασίες εσωτερικής ανατροφοδότησης. Ο ιδανικός αριθμός των πληροφοριών που περιλαμβάνονται στην ανατροφοδότηση μειώνεται καθώς αυξάνεται η πολυπλοκότητα της προς μάθηση δεξιότητας, ενώ η περιληπτική

ανατροφοδότηση είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική για την παροχή ιδανικής ποσότητας πληροφοριών χωρίς την δημιουργία εξάρτησης. Αυξάνοντας την ακρίβεια στην ανατροφοδότηση αυξάνεται η μάθηση μόνο ως ένα σημείο γι' αυτό παρέχεται συχνότερα στην αρχή της διαδικασίας και μειώνεται σε συχνότητα καθώς οι ασκούμενοι γίνονται πιο επιδέξιοι. Η ανατροφοδότηση για την κατεύθυνση των λαθών είναι πιο χρήσιμη από την ανατροφοδότηση για το εύρος των λαθών και η ανατροφοδότηση ορισμένου εύρους μειώνει την εξάρτηση από τις πληροφορίες ανατροφοδότησης. Προσοχή θέλει η στιγμιαία ανατροφοδότηση καθώς μειώνει την μάθηση των αρχαρίων, πιθανώς επειδή παρεμποδίζει την επεξεργασία της εσωτερικής ανατροφοδότησης και την ανάπτυξη ικανότητας εντοπισμού λάθους (Schmidt & Wrisberg, 2000).

### ***Παιχνίδι και κινητικές δεξιότητες***

Η προσχολική ηλικία και οι πρώτες τάξεις του δημοτικού θεωρούνται ως τα πιο κρίσιμα χρόνια για την απόκτηση ελέγχου των βασικών δεξιοτήτων. Μόνο η ωρίμανση δεν ευθύνεται γι' αυτή την ανάπτυξη. Ωστόσο, η ωρίμανση από μόνη της μπορεί να οδηγήσει σε ένα αρχικό, βασικό επίπεδο εκτέλεσης. Αξίζει να σημειωθεί πως οι παιγνιώδεις δραστηριότητες παρέχουν ευκαιρίες για συνεχόμενη εξάσκηση και ενθάρρυνση για συμμετοχή. Μέσα από αυτή τη διαδικασία μπορεί να επιτευχθεί η ενίσχυση των βασικών κινητικών δεξιοτήτων, δηλαδή οι μαθητές μπορεί να γίνουν πιο ικανοί, πιο επιδέξιοι με υψηλότερο συντονισμό και με μεγαλύτερη ευχέρεια κινήσεων (Gallahue & Ozmun, 1998). Σύμφωνα με τον Graham (1991) η μάθηση των βασικών κινητικών δεξιοτήτων είναι καθοριστικής σημασίας γιατί: α) θέτει τις βάσεις για την επιτυχία στις αθλητικές δεξιότητες κατά τη διάρκεια της εφηβείας και της ενήλικης ζωής, β) μέσα από την ενεργή φυσική συμμετοχή οι μαθητές απολαμβάνουν τη μάθηση, και γ) όταν οι κινητικές δεξιότητες μαθευτούν, διατηρούνται δια βίου. Αν οι μαθητές αποτύχουν να αναπτύξουν αυτές τις δεξιότητες κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας, βιώνουν συχνά την αποτυχία κατά τη μελλοντική τους συμμετοχή σε διάφορες κινητικές δραστηριότητες, παιχνίδια ή αθλήματα (Gallahue, 1996). Για το λόγο αυτό κατά την περίοδο της προσχολικής ηλικίας οι ευκαιρίες για εξάσκηση των κινητικών δεξιοτήτων θα πρέπει να είναι ιδιαίτερα αυξημένες (Seefeldt, 1992). Οι μαθητές που έχουν αποκτήσει τον έλεγχο αυτών των δεξιοτήτων είναι

έτοιμοι να αρχίσουν τη συναρπαστική διαδικασία της ανάπτυξης ειδικευμένων δεξιοτήτων και την εφαρμογή τους σε ποικίλα παιχνίδια και αθλήματα.

Χαρακτηριστικό γνώρισμα των μαθητών προσχολικής ηλικίας είναι η εσωτερικής τους τάση για συμμετοχή σε κινητικά παιχνίδια. Η πλειονότητα των παιχνιδιών αυτών είναι κινητικά. Η συμμετοχή σε κινητικές δραστηριότητες παρέχει πληθώρα δυνατοτήτων, μέσω της αλληλεπίδρασης των μαθητών, για την απόκτηση κοινωνικών εμπειριών, οι οποίες οδηγούν στη διαμόρφωση της κοινωνικής συμπεριφοράς των μαθητών (Nichols, 1980; Payne & Rink, 1997). Όταν οι μαθητές συμμετέχουν σε κινητικές δραστηριότητες μαθαίνουν να αλληλεπιδρούν θετικά με τους άλλα μαθητές, καθώς συνεργάζονται σε ζευγάρια, μικρές ή μεγάλες ομάδες, αναλαμβάνοντας κάθε φορά διαφορετικό ρόλο, και βιώνοντας το συναίσθημα του να αποτελεί κάποιος μέλος μιας ομάδας (Gallahue & Ozmun, 1998). Η θετική αυτή κοινωνικοποίηση εμφανίζεται με τη μορφή του δίκαιου παιχνιδιού, της συνεργασίας ή της καλής συμπεριφοράς. Η συμμετοχή σε κινητικές δραστηριότητες συνήθως εμφανίζεται σε ένα κοινωνικό περιβάλλον που απαιτεί από τους μαθητές να παίρνουν αποφάσεις σχετικά με τη συνεργασία και το συναγωνισμό. Η κινητική δραστηριότητα έχει σημαντική δυναμικότητα στο να προάγει την ηθική συμπεριφορά και να διδάσκει τις αρετές της ειλικρίνειας, της ομαδικής δουλειάς, της εντιμότητας, του αυτοελέγχου και του τίμιου παιχνιδιού (Gallahue, 2002). Σύμφωνα με τον Hughes (1999) οργανωμένα και στοχευμένα κινητικά παιχνίδια παρέχουν ευκαιρίες στους μαθητές να αναπτύξουν όχι μόνο τις κινητικές αλλά και τις κοινωνικές, συναισθηματικές και τις νοητικές δεξιότητές τους, να λειτουργήσουν στα όρια των αναπτυξιακών τους δυνατοτήτων, να αναλάβουν νέους ρόλους, να επιχειρήσουν καινοτόμες και τολμηρές ενέργειες και να λύνουν πολύπλοκα προβλήματα που δεν θα έλυναν με άλλους τρόπους. Για παράδειγμα, ο Zaichkowsky και οι συνεργάτες του (1980) θεωρούν ότι οι μαθητές μαθαίνουν πολύ περισσότερα από τις κινητικές δεξιότητες μέσω της κίνησης και του παιχνιδιού. Οι κινητικές δραστηριότητες παιγνιώδους μορφής δίνουν τη δυνατότητα για έκφραση του κινητικού, νοητικού, κοινωνικού και συναισθηματικού προφίλ των μαθητών (Ζαχοπούλου, 2007)

### **Η μάθηση μέσα από το παιχνίδι**

Πολλές θεωρίες έχουν διατυπωθεί για να ερμηνεύσουν το πως επιτυγχάνεται η μάθηση των κινητικών/αθλητικών δεξιοτήτων. Ενώ οι θεωρίες του κλειστού κυκλώματος και του σχήματος στη μάθηση κινητικών δεξιοτήτων τονίζουν την ανάπτυξη αναπαραστάσεων της κίνησης που βασίζονται στη μνήμη, η οικολογική θεωρία αντίληψης και κίνησης δίνει έμφαση στην εναλλασσόμενη σχέση μεταξύ ασκούμενου και του κινητικού περιβάλλοντος. Σύμφωνα με την οικολογική προσέγγιση, αντί να διευρύνουν το ρεπερτόριο των αναπαραστάσεων που βασίζονται στη μνήμη, οι ασκούμενοι ανακαλύπτουν και εκμεταλλεύονται τις φυσικές ιδιότητες του περιβάλλοντος που ορίζουν τον πιο κατάλληλο τύπο της κίνησης για την επίλυση ενός δεδομένου κινητικού προβλήματος (Rose, 1998).

### **Εκπαίδευση για το παιχνίδι**

Από την ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας προκύπτουν δύο έννοιες σχετικές με το παιχνίδι και τη μάθηση: η μάθηση μέσα από το παιχνίδι και ο όρος εκπαίδευση για το παιχνίδι. Ο όρος εκπαίδευση για το παιχνίδι περιλαμβάνει τη μάθηση μέσα από οποιοδήποτε μέσο όπως η τηλεόραση, τα ηλεκτρονικά παιχνίδια, ταινίες, μουσική, πολυμέσα, internet, προγράμματα υπολογιστών κ.α. (White, 2008). Στην περίπτωση αυτή το περιεχόμενο είναι η εκπαίδευση και το μέσο το παιχνίδι. Παρουσιάζει αρκετές ομοιότητες με τη μάθηση μέσα από το παιχνίδι, διαφέρει όμως στα εξής: α) απαιτείται ειδικός και συχνά ακριβός εξοπλισμός, β) περιορίζει τους μαθητές εντός του σπιτιού, δ) είναι μια πιο «εμπορευματοποιημένη» μορφή εκπαίδευσης (Rapeepisarn et al, 2006).

### **Ορισμός και χαρακτηριστικά του παιχνιδιού**

Στην προσπάθεια ορισμού του παιχνιδιού υπάρχει μία δυσκολία. Ως παιχνίδι θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν οι δραστηριότητες των μαθητών από τη βρεφική μέχρι και την εφηβική ηλικία. Επίσης, το παιχνίδι μπορεί να αναφέρεται και σε ορισμένες δραστηριότητες των ενηλίκων αν και σε πολλές κοινωνίες το παιχνίδι είναι κάτι το οποίο ο ενήλικας πρέπει να εγκαταλείψει καθώς μεγαλώνει (Provost, 1990). Η δουλειά είναι αξιосέβαστη το παιχνίδι όχι. Ωστόσο δεν υπάρχει ακριβής ορισμός και το παιχνίδι μπορεί να είναι

διαφορετικό ανάλογα με το περιεχόμενο (Rareerisaan, 2006). Σύμφωνα με τον Kelley παιχνίδι είναι «ένα σύνολο κανόνων οι οποίοι ορίζουν έναν στόχο που θα πρέπει να επιτευχθεί καθώς και τους επιτρεπτούς τρόπους επίτευξής του» (Kelley, 1998). Στο Αγγλικό Λεξικό του Oxford, ο ορισμός του παιχνιδιού ανάλογα με το περιεχόμενο καταλαμβάνει πάνω από δέκα σελίδες. Είναι γεγονός ότι ο ορισμός του παιχνιδιού μπορεί να περιορίζεται πολιτισμικά και πολιτικά (Rieber, 1996). Όπως και να έχει το παιχνίδι είναι συνήθως εθελοντικό, έχει εσωτερική παρακίνηση, δηλαδή είναι ευχάριστο από μόνο του και δε βασίζεται σε εξωτερικές επιβραβεύσεις, περιλαμβάνει μία ενεργό συνήθως φυσική ενασχόληση, διαφέρει από άλλες συμπεριφορές καθώς χαρακτηρίζεται από ποιότητα φαντασίας (Blanchard & Cheska, 1985; Pellegrini, 1995; Pellegrini & Smith, 1993; Yawkey & Pellegrini, 1984).

Το παιχνίδι συχνά προσδιορίζεται ως μία δραστηριότητα χαρακτηριζόμενη από το γεγονός ότι μεγαλύτερη σημασία έχει η διαδικασία και όχι το αποτέλεσμα. Ακόμα το παιχνίδι είναι ελαστικό με την έννοια ότι τα αντικείμενά του μπορούν να τοποθετηθούν με διάφορους συνδυασμούς και οι ρόλοι να παιχτούν με άλλους τρόπους (τροποποίηση). Ακόμα, έχει θετικό αποτέλεσμα με την έννοια ότι οι μαθητές χαμογελούν, γελούν και το απολαμβάνουν/διασκεδάζουν. Οι ιδιότητες αυτές διακρίνουν το παιχνίδι από τη δουλειά, η οποία έχει ένα συγκεκριμένο σκοπό και από τα αθλήματα, που είναι πιο οργανωμένες δομές με σκοπό τη νίκη.

Το παιχνίδι διακρίνεται στο *κινητικό παιχνίδι το οποίο* περιλαμβάνει εξάσκηση, απαιτεί τη χρήση μεγάλης σωματικής προσπάθειας και γενικά θεωρείται ότι προάγει την εξάσκηση των μυών με στόχο την απόκτηση δύναμης, αντοχής και δεξιοτήτων. Το *κοινωνικό παιχνίδι* αναφέρεται στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στους μαθητές και είτε τους γονείς, είτε όσους τα φροντίζουν, αλλά κυρίως τους υπόλοιπους μαθητές. Το *παιχνίδι με αντικείμενα* αναφέρεται στη χρήση αντικειμένων που επιτρέπει στους μαθητές να δοκιμάσουν νέους συνδυασμούς, ελεύθερα από εξωτερικούς περιορισμούς και μπορεί να οδηγήσει στην ανάπτυξη ικανοτήτων επίλυσης προβλημάτων. Το *γλωσσικό παιχνίδι* παρατηρείται κοντά στην ηλικία των δύο. Τα νήπια συχνά μιλούν στον εαυτό τους κυρίως πριν κοιμηθούν ή καθώς ξυπνούν. Τέλος στο *παιχνίδι προσποίησης ο μαθητής* προσποιείται ότι ένα αντικείμενο

ή μια δραστηριότητα είναι διαφορετικό από ότι είναι στην πραγματικότητα (Smith & Pelegrini, 2008).

Το παιχνίδι ως πρόοδος σχετίζεται με την πεποίθηση ότι σκοπός του είναι η εκμάθηση κάτι χρήσιμου. Το παιχνίδι είναι ένα μέσο με το οποίο βελτιώνονται και ικανοποιούνται ψυχολογικές και κοινωνικές ανάγκες. Αυτός ο τύπος παιχνιδιού σχεδόν πάντα περιγράφεται ως ένας σημαντικός μηχανισμός με τον οποίο οι μαθητές γίνονται ενήλικες. Το παιχνίδι ως δύναμη αναφέρεται στον ανταγωνισμό και στα αγώνισμα στα οποία γίνεται διαχωρισμός ανάμεσα σε νικητές και ηττημένους. Σχετικά παραδείγματα αναφέρονται σε παίκτες ή συμμετέχοντες σε μια διαμάχη. Αντίθετα, με το παιχνίδι ως πρόοδος, το παιχνίδι ως δύναμη ανήκει κυρίως στα παιχνίδια των ενηλίκων. Το παιχνίδι ως φαντασία αναφέρεται στον ρόλο του παιχνιδιού στην απελευθέρωση του μυαλού, ώστε να ασχοληθεί με δημιουργική και εφευρετική σκέψη. Υπάρχουν κάποιες συσχετίσεις του παιχνιδιού αυτού με το παιχνίδι ως πρόοδος (Rieber, 1996).

Οι σύγχρονες θεωρητικές και ερευνητικές τάσεις μελετούν το παιχνίδι σαν ένα χαρακτηριστικό της προσωπικότητας και μια προδιάθεση του ατόμου να εμπλακεί με ένα ξεχωριστό, ατομικό τρόπο σε παιγνιώδεις δραστηριότητες κάθε είδους και διάρκειας (Boyer, 1997). Η παιγνιώδης συμπεριφορά αποτελεί ένα εσωτερικό χαρακτηριστικό του κάθε ατόμου που εκδηλώνεται με ένα σταθερό και αναγνωρίσιμο τρόπο σε κάθε περιβάλλον (Barnett, 1990; 1991). Αυτή η έμφυτη τάση οδηγεί τους μαθητές να αποδίδουν το δικό τους νόημα σε πράγματα και γεγονότα, να δημιουργούν μυθοπλαστικούς χαρακτήρες και να αποκτούν μια ελευθερία ρόλων και δραστηριοτήτων, πέρα από εξωτερικές επιβολές (Rubin, Fein & Veindeberg, 1983).

Η Barnett (1991) προσεγγίζει και διερευνά το παιχνίδι σαν ένα σύνολο ατομικών χαρακτηριστικών (κινητικών, γνωστικών, κοινωνικών, συναισθηματικών, χιούμορ) τα οποία αλληλοεπιδρούν μεταξύ τους και το καθένα συνεισφέρει στη διαμόρφωση ενός τελικού προφίλ συμπεριφοράς και έκφρασης, που ονομάζεται «παιγνιώδης συμπεριφορά». Η παιγνιώδης συμπεριφορά συνιστάται από πέντε διαστάσεις. Πιο αναλυτικά, ο φυσικός αυθορμητισμός αφορά στο συντονισμό και στα επίπεδα φυσικής δραστηριότητας του μαθητή στη διάρκεια του παιχνιδιού. Ο κοινωνικός αυθορμητισμός αναφέρεται στη δυνατότητα του μαθητή να αλληλεπιδράσει με

τους άλλους μαθητές, να είναι συνεργάσιμος, να συνεισφέρει, να οργανώνει, να προτείνει και να λαμβάνει πρωτοβουλίες. Ο νοητικός αυθορμητισμός δίνει έμφαση στη φαντασία που χαρακτηρίζει το παιχνίδι του μαθητή και στο βαθμό που ο μαθητής μπορεί να υποδυθεί διάφορους ρόλους, να επινοήσει παιχνίδια ή να χρησιμοποιήσει μη συμβατικά παιχνίδια για να παίξει. Η εκδήλωση χαράς αναφέρεται στην εκφραστική φύση του μαθητή, στο βαθμό δηλαδή που ο μαθητής όταν παίζει εκδηλώνει τον ενθουσιασμό του, τη ζωνηράδα του, τη χαρά, την έλλειψη περιορισμών καθώς και τη χρήση ήχων και εκφραστικής γλώσσας. Η αίσθηση του χιούμορ αναφέρεται στους αστεϊσμούς, στα πειράγματα, στην παντομίμα-κλόουν, στην αγάπη για χιουμοριστικές ιστορίες και στη δημιουργία αστείων ιστοριών από το μαθητή.

Επιπλέον, σειρά ερευνών δείχνουν ότι η παιγνιώδης συμπεριφορά σχετίζεται με χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του μαθητή (Singer, Singer, & Sherrod, 1980), με τη δημιουργική σκέψη (Barnett & Kleiber, 1982), με ατομικά και οικογενειακά χαρακτηριστικά (Poel, Bruyn, & Henk, 1991) και με τις στάσεις των γονέων απέναντι στο παιχνίδι (Barnett, 1991). Ο Beaty (1994) υποστηρίζει ότι οι εμπειρίες μέσω παιγνιωδών δραστηριοτήτων και η δυνατότητα εκδήλωσης και ενίσχυσης της παιγνιώδους προδιάθεσης και εκφραστικότητας, αποτελούν μια διαδικασία ολοκλήρωσης της προσωπικότητας, έναν τρόπο εξερεύνησης του περιβάλλοντος και μια εποικοδομητική μέθοδο γνώσης του κόσμου.

Η έννοια του παιχνιδιού μπορεί να κρύβει πολλές παρανοήσεις (Rieber, 1996). Όπως προαναφέρθηκε μία παρανόηση είναι ότι το παιχνίδι απευθύνεται μόνο σε ανηλικούς. Μία άλλη παρανόηση είναι πως το παιχνίδι είναι εύκολο. Ακόμα και οι ενήλικες όταν εμπλέκονται με ορισμένα παιχνίδια, εμπλέκονται με δραστηριότητες ιδιαίτερα απαιτητικές και δύσκολες. Παρομοίως και το παιχνίδι των μαθητών απαιτεί μεγάλη προσπάθεια και αφοσίωση. Μία άλλη παρανόηση είναι πως το παιχνίδι είναι άσχετο με οποιαδήποτε μορφή ανεπίσημης ή επίσημης μάθησης. Η άποψη αυτή είναι άκυρη καθώς τα δεδομένα από έρευνες πάνω στο παιχνίδι, τόσο του μαθητή όσο και του ενήλικα στην ανθρωπολογία, την κοινωνιολογία και την εκπαίδευση, δείχνουν ότι το παιχνίδι είναι ένα πολύ σημαντικό μέσο για την μάθηση και την κοινωνικοποίηση καθ' όλη την διάρκεια της ζωής του

ανθρώπου (Blanchard & Cheska, 1985; Provost, 1990; Yawkey & Pellegrini, 1984).

### ***Το παιχνίδι μέσα στο σύστημα εκπαίδευσης***

Στη σημερινή εποχή η οποία χαρακτηρίζεται από ραγδαίες μεταβολές σε όλα τα επίπεδα, επιβάλλεται η ανάγκη αναμόρφωσης του εκπαιδευτικού συστήματος σε όλες τις αναπτυσσόμενες χώρες, ώστε αυτό να ανταποκρίνεται στις νέες αλλά και στις διαχρονικές ανάγκες του ανθρώπου και τις προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας. Όλες οι σύγχρονες απόψεις για την εκπαίδευση των μαθητών αλλάζουν τον τρόπο διδασκαλίας στα σχολεία σήμερα, προσπαθώντας να γίνουν πιο μαθητοκεντρικά παρά δασκαλοκεντρικά, να συνδέσουν το σχολείο με τις πραγματικές συνθήκες της ζωής και να εστιάσουν στην κατανόηση και τη σκέψη παρά στην απλή εξάσκηση (Βοσνιάδου, 2006).

Μεγάλη πρόκληση για τα εκπαιδευτικά συστήματα αποτελεί η μάθηση μέσω παιχνιδιού. Οι συζητήσεις που σχετίζονται με την εισαγωγή των παιχνιδιών στην τάξη εστιάζουν κυρίως στα υπέρ και στα κατά της εφαρμογής των παιχνιδιών στη διαδικασία μάθησης και επιχειρούν να δώσουν απαντήσεις στην ερώτηση “Γιατί δεν χρησιμοποιούμε παιχνίδια πιο συχνά μέσα στην τάξη;”

Συχνά επισημαίνεται η δυσκολία να εντοπιστούν παιχνίδια τα οποία να μπορούν να καλύψουν τα θέματα της διδακτέας ύλης, δεδομένου ότι πολύ συχνά τα παιχνίδια εκλαμβάνονται ως μία μη σοβαρή δραστηριότητα, ενώ ορισμένοι διδάσκοντες φοβούνται ότι με αυτό τον τρόπο δεν θα μπορέσουν να επιτύχουν τους διδακτικούς τους στόχους, ενώ υπάρχουν και άλλοι που ίσως συναντούν δυσκολίες με τις ελλιπείς τεχνικές υποδομές των σχολείων. Ένας άλλος σημαντικός παράγοντας είναι το ζήτημα της ποιότητας των παιχνιδιών που χρησιμοποιούνται για μάθηση, όπου τα παιχνίδια θα πρέπει να έχουν έναν σαφή εκπαιδευτικό σκοπό και θα πρέπει να μπορούν να χρησιμοποιηθούν, να προσαρμοστούν και να υιοθετηθούν ώστε να υποστηρίξουν, να βελτιώσουν και να αναπτύξουν τις μαθησιακές διαδικασίες (Ζυγουρίτσας, 2008). Όσα πλεονεκτήματα και αν έχουν τα παιχνίδια θα πρέπει να αποφεύγεται η άποψη ότι όλα τα παιχνίδια είναι καλά (Smith, 1995). Υπάρχουν πολλοί που υποστηρίζουν πως σε περιπτώσεις που η



μάθηση συνδυάζεται με το παιχνίδι, οι μαθητευόμενοι εστιάζουν την προσοχή τους στην εμπειρία του παιχνιδιού, όπως π.χ. πώς να ακολουθήσουν τους κανόνες του παιχνιδιού, πώς να μετακινήσουν ένα αντικείμενο, πότε να χτυπήσουν την μπάλα, και πώς δεν υπάρχει καμία εγγύηση ότι οι μαθητές θα μάθουν αυτό για το οποίο σχεδιάστηκε το παιχνίδι (Rapeerisarn, 2006). Άλλοι δάσκαλοι υποστηρίζουν πως η προσθήκη της διασκέδασης στη μάθηση θα μειώσει το περιεχόμενο και την αξία της εκπαίδευσης. Ωστόσο, πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι υπάρχουν πολλαπλά οφέλη από την ένταξη των παιχνιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία καθώς ενισχύουν και βοηθούν την ανάπτυξη ποικίλων δεξιοτήτων ανωτέρου επιπέδου και παρέχουν κίνητρα για μάθηση. Εξάλλου, το παιχνίδι μπορεί να απορροφήσει τους συμμετέχοντες με έναν δυναμικό και ολοκληρωμένο τρόπο. Το παιχνίδι μπορεί να παρακινήσει τη συμμετοχή του μαθητή και να τον ενθαρρύνει να παραμείνει φυσικά ενεργός καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του (Siedentop, 2002).

Όσον αφορά στη διδασκαλία της φυσικής αγωγής και των αθλημάτων, αυτή χαρακτηρίζεται από την ύπαρξη ενός πολύ αυστηρά δομημένου προγράμματος μαθημάτων και βασίζεται σε μια στρατηγική που κύριο στόχο έχει την απόκτηση κινητικών δεξιοτήτων υψηλού επιπέδου παρά την ενασχόληση με το παιχνίδι, δίνει δηλαδή έμφαση στις φυσικές επιδόσεις παρά στην κατανόηση του παιχνιδιού (Bunker & Thorpe, 1982). Ωστόσο, πολλές φορές η επιθυμία των μαθητών να παίξουν το άθλημα είναι έκδηλη. Μια από τις πιο συνηθισμένες αποκρίσεις των μαθητών σε ένα μάθημα που δίνει έμφαση στις δεξιότητες είναι «Πότε μπορούμε να παίξουμε?» (Bunker & Thorpe, 1982). Αυτό εν μέρει οφείλεται στο γεγονός ότι η μάθηση του αθλήματος συμβαίνει σε ένα πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο το παίξιμο αφενός είναι πιο ενδιαφέρον και πιο διασκεδαστικό και αφετέρου ένα μέσο για την αναπαράσταση συγκεκριμένων πολιτισμικών αξιών. Εξάλλου από τα διάφορα ΜΜΕ δεν προβάλλεται η σκληρή δουλειά που καταβάλλουν είτε οι παίκτες είτε οι ομάδες, αλλά μόνο το αποτέλεσμα αυτής της δουλειάς, το οποίο φαίνεται συναρπαστικό και διασκεδαστικό στους μαθητές. Έτσι, γίνεται κατανοητό πως τα νεαρά άτομα που έχουν περιορισμένη επιθυμία να μάθουν να παίξουν ένα συγκεκριμένο άθλημα μπορεί να νιώθουν ότι όλες οι διαδικασίες μάθησης στις οποίες πρέπει να συμμετέχουν στα πλαίσια του μαθήματος της φυσικής αγωγής, είναι ένα εμπόδιο και μια απλή καθυστέρηση για την συμμετοχή τους

στο «πραγματικό παιχνίδι» (Brooker, 2000). Σύμφωνα με την Griffin (2005) ένας λόγος που το παιχνίδι φαίνεται πιο διασκεδαστικό από την απλή εκμάθηση δεξιοτήτων είναι ότι το παιχνίδι έχει δομές και αποτελέσματα τα οποία προσδίδουν νόημα στις επιδόσεις. Προσφέρεται στους μαθητές μία αίσθηση καινοτομίας και πρόκλησης που απαιτεί διερεύνηση και μεγάλου βαθμού προσοχή, δημιουργώντας το συναίσθημα της συνεχούς απόλαυσης (Deci, 1992). Αυτό το συναίσθημα της απόλαυσης μπορεί να παρακινήσει το ενδιαφέρον τους και να αυξήσει τη διάθεση τους για να συνεχίσουν να παίζουν και στη μετέπειτα ζωή τους (Dyson, 2003).

### ***Προσεγγίσεις στη μάθηση ενός αθλήματος***

Υπάρχουν δύο προσεγγίσεις στη μάθηση ενός αθλήματος, η «κλασσική» κινητική προσέγγιση και η μάθηση με σκοπό την κατανόηση του αθλήματος.

*«Κλασσική» κινητική προσέγγιση:* Κατά τους Banker και Thorpe (1982) «κλασσική» κινητική προσέγγιση αποτελείται από τρία μέρη α) την εισαγωγική δραστηριότητα, β) την προπόνηση δεξιότητας ή τεχνικής και γ) το παιχνίδι.

Πολύ συχνά το πρώτο μέρος της εισαγωγική δραστηριότητας ή «ζέσταμα», δε συνδέεται με το δεύτερο μέρος. Ακόμα πιο σημαντικό είναι το γεγονός ότι το τμήμα της προπόνησης της δεξιότητας/τεχνικής θεωρείται αυτοτελές και δε γίνεται προσπάθεια να εξηγηθεί ο ρόλος του κατά την διάρκεια του παιχνιδιού. Είναι πολύ συχνή η απουσία διδασκαλίας κατά την διάρκεια του παιχνιδιού. Θεωρείται ότι η μεταφορά της δεξιότητας από την προπόνηση στο παιχνίδι θα γίνει αυτόματα.

Στην «κλασσική» κινητική προσέγγιση η έμφαση δίνεται στην εκμάθηση δεξιοτήτων. Συνήθως προτείνεται η εκμάθηση της πρακτικής της δεξιότητας (Singer, 1980; Schmidt, 1988). Αυτό μπορεί να μην είναι η καλύτερη λύση, ειδικά αν η δεξιότητα απαιτεί την επεξεργασία μεγάλης ποσότητας πληροφοριών ή ακρίβεια και συντονισμό. Υπό αυτές τις συνθήκες οι υπερασπιστές της θεωρίας της κινητικής προσέγγισης προτείνουν το «σπάσιμο» της δεξιότητας σε κομμάτια. Πρακτικά στην εκμάθηση αθλημάτων αυτό σημαίνει την έναρξη της εκμάθησης χωρίς αντίπαλο και στη συνέχεια τη σταδιακή εισαγωγή αντιπάλου και προβλημάτων που απαιτούν τη λήψη

αποφάσεων, έως ότου η δεξιότητα πραγματοποιείται ως σύνολο σε μία ολοκληρωμένη κατάσταση παιξίματος του αθλήματος.

*Μάθηση με σκοπό την κατανόηση του αθλήματος:* Όλοι οι μαθητές μπορούν να έχουν επιτυχία αν αλλάξει η φιλοσοφία της διδασκαλίας (Banker & Thorpe 1982). Ο κύριος στόχος της διδασκαλίας των αθλημάτων δεν πρέπει να είναι η τεχνική απόδοση, αλλά περισσότερο η κατανόηση και η λήψη αποφάσεων κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. Οι τεχνικές πρέπει να διδάσκονται μόνο αν είναι ανάγκη π.χ. αν η επίλυση ενός προβλήματος απαιτεί την εκμάθηση μια νέας τεχνικής. Σε ένα μοντέλο μάθησης με σκοπό την κατανόηση, οι μαθητές αρχικά συμμετέχουν σε ένα τροποποιημένο παιχνίδι όπου τονίζεται ένα συγκεκριμένο πρόβλημα τακτικής το οποίο γίνεται και το επίκεντρο της διδασκαλίας. Στη συνέχεια σχεδιάζονται ερωτήσεις με σκοπό να αναπτύξουν την αντίληψη της τακτικής του παιχνιδιού, δηλαδή την αντίληψη του τι πρέπει να κάνουν προκειμένου να λύσουν το πρόβλημα. Συγκεκριμένες ασκήσεις καθοδηγούν το μαθητή στην εξάσκηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων ή κινήσεων χρήσιμων για την επίλυση προβλημάτων τακτικής που προκύπτουν στο αρχικό παιχνίδι. Τέλος, το τελικό παιχνίδι δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να εφαρμόσουν όλα όσα εξάσκησαν σε ένα πραγματικό περιβάλλον (Mitchell, Oslin, & Griffin, 2003).

Η εφαρμογή προγραμμάτων εκμάθησης που στοχεύουν στην κατανόηση του παιχνιδιού δίνει έμφαση στην ενεργή μάθηση, την περίληψη διαδικασιών που προάγουν την αντίληψη, τη λήψη αποφάσεων και την κατανόηση, και σε αναπτυξιακούς παράγοντες που επιτρέπουν τη μετατροπή του παιχνιδιού ανάλογα με την ανάγκες του εκπαιδευόμενου. Η κριτική που ασκείται στα προγράμματα εκμάθησης με στόχο την απόκτηση κινητικών δεξιοτήτων υψηλού επιπέδου οφείλεται στο γεγονός ότι οι διάφορες τεχνικές διδάσκονται στους μαθητές πριν οι μαθητές έρθουν σε επαφή με το παιχνίδι. Αυτή η τάση είναι δύσκολο βέβαια να αλλάξει στη σκέψη των περισσότερων καθηγητών φυσικής αγωγής και προπονητών, όσον αφορά στις τεχνικές και στο άθλημα. Σε αυτό τον τομέα σπουδαίο ρόλο φαίνεται να διαδραματίζει η προηγούμενη προσωπική εμπειρία του εκάστοτε καθηγητή με το υπό διδασκαλία άθλημα (Brooker, 2000).

Ο Turner (1996) σε μία έρευνά του, για τον τρόπο με τον οποίο οι καθηγητές φυσικής αγωγής αντιμετωπίζουν τις δύο διαφορετικές τάσεις στην

διδασκαλία των αθλημάτων, αναφέρει ότι παρατηρήθηκε έλλειψη ενθουσιασμού και μείωση στα επίπεδα της τεχνικής κατά την διάρκεια του παιξίματος του αθλήματος όταν χρησιμοποιούταν τεχνική εκμάθησης με στόχο την απόκτηση κινητικών δεξιοτήτων υψηλού επιπέδου. Αντίθετα, ο Butler (1996) αναφέρει ότι όταν χρησιμοποιήθηκαν τεχνικές που επικεντρώνονται στην κατανόηση του παιχνιδιού παρατηρήθηκε πως οι μαθητές ήταν πιο συνεπείς, ασχολιόντουσαν περισσότερο με το αντικείμενο που μάθαιναν και ένιωθαν ότι συμμετείχαν περισσότερο στη διαδικασία λήψης αποφάσεων.

Υπάρχουν τρεις απόψεις που στηρίζουν τις τεχνικές που επικεντρώνονται στην κατανόηση του παιχνιδιού. Πρώτον, το παιχνίδι μπορεί να τροποποιηθεί έτσι ώστε να δίνεται έμφαση σε προβλήματα τακτικής που εμφανίζονται κατά τη διάρκεια παιξίματος του αθλήματος. Δεύτερον, αθλήματα που ανήκουν στην ίδια κατηγορία μοιράζονται κοινά προβλήματα τακτικής με αποτέλεσμα η κατανόησή τους να δίνει τη δυνατότητα μεταφοράς επιδόσεων από το ένα άθλημα στο άλλο. Τρίτον, τα παιχνίδια προσφέρουν αυθεντικό πλαίσιο για κριτική. Η κριτική κατά τη διάρκεια ενός παιχνιδιού είναι ο πιο ουσιαστικός τρόπος για να λαμβάνουν οι μαθητές χρήσιμη ανατροφοδότηση και να συγκεντρώνονται στην ανάπτυξη των ικανοτήτων τους (Griffin et al, 2005). Η διδασκαλία των παιχνιδιών εμπλουτίζεται με την κριτική ειδικά όταν αυτή συντονίζεται με τους διδακτικούς σκοπούς (Griffin et al., 1997).

Τα χαρακτηριστικά της τεχνικής που επικεντρώνεται στην κατανόηση του παιχνιδιού είναι τα εξής: α) δημιουργούν μία μαθητοκεντρική προσέγγιση στην οποία η μάθηση λαμβάνει χώρα σε ένα πλαίσιο συμμετοχής, β) οι διαδικασίες μάθησης έχουν την προοπτική να παράγουν κοινωνικά, φυσικά και αντιληπτά αποτελέσματα, γ) οι μαθητές δουλεύουν σε μικρές ομάδες και μαθαίνουν να στηρίζονται ο ένας στον άλλο, δ) αυξάνεται η υπευθυνότητα των μαθητών, ε) λαμβάνονται υπ' όψη οι αναπτυξιακοί παράγοντες με αποτέλεσμα την τροποποίηση των δραστηριοτήτων με βάση τις ανάγκες των μαθητών ώστε να μεγιστοποιείται η πιθανότητα επιτυχίας (Griffin et al, 2005). Τα διάφορα επίπεδα πολυπλοκότητας του παιχνιδιού μπορούν να χρησιμοποιηθούν από τους καθηγητές για να συσχετιστούν με την ανάπτυξη των μαθητών. Όλοι οι μαθητές μπορούν να παίξουν αν το παιχνίδι τροποποιηθεί έτσι ώστε το νέο παιχνίδι να έχει κάποιο νόημα. Το παιχνίδι

μπορεί να χρειάζεται να έχει όσο το δυνατόν λιγότερους κανόνες, λιγότερες απαιτήσεις σε δεξιότητες, λιγότερους αθλητές (Griffin, 2003; Thorpe, 2001).

Για να γίνουν εφικτά όλα αυτά, πρέπει οι καθηγητές φυσικής αγωγής και οι προπονητές να σχεδιάσουν καταστάσεις κατά τη διάρκεια παιχνιδιών που θα απαιτούν τη συνεχή λήψη αποφάσεων από τους μαθητές. Στη συνέχεια πρέπει να βρουν τρόπους για να ανακαλύψουν τι αντιλαμβάνονται και τι όχι οι μαθητές τους. Είναι γεγονός πως απαιτείται πολύ ακόμη ερευνητικό έργο για την κατανόηση του ακριβούς τρόπου με τον οποίο επιτυγχάνεται η γνώση μέσα από το παιχνίδι. Ένα πολύ σημαντικό θέμα είναι η διερεύνηση του ποια ακριβώς διαδικασία μάθησης προάγει τη βελτίωση συγκεκριμένης επίδοσης σε κάποιο άθλημα (French & McPherson, 2004).

Όπως γίνεται κατανοητό η βασική διαφορά ανάμεσα στις δύο προσεγγίσεις είναι ο συνολικός στόχος τους. Στην κλασική κινητική προσέγγιση στόχος είναι η παραγωγή επιδέξιων αθλητών με υψηλές επιδόσεις. Η έμφαση κατά τους Banker και Thorpe (1982) δίνεται στην επίδοση. Αυτό όμως δεν σημαίνει απαραίτητα ότι η λήψη αποφάσεων και η κατανόηση του παιχνιδιού παραμερίζονται. Οι υποστηρικτές της κινητικής θεωρίας μάθησης υποστηρίζουν πως η δεξιότητα δεν απαιτεί μόνο τεχνική, αλλά και τη γνώση της χρησιμοποίησης της κατάλληλης τεχνικής ανάλογα με την κατάσταση. Θεωρούν το ίδιο σημαντικά και τα δύο (Singer, 1980). Οι Banker και Thorpe (1982), από την άλλη πλευρά, θεωρούν ότι η λήψη αποφάσεων είναι η πιο σημαντική κατά τη μάθηση. Υποστηρίζουν ότι μπορεί να διδαχθεί με επιτυχία σε όλους τους μαθητές, ενώ αντίθετα η τεχνική μπορεί να μην είναι δυνατόν να διδαχθεί σε αρκετούς.

Οι υποστηρικτές της προσέγγισης μέσω παιχνιδιού με σκοπό την κατανόηση θεωρούν ότι η δική τους προσέγγιση επιτρέπει στο μαθητή να βάλει την τεχνική μέσα σε πλαίσια. Ο French και οι συνεργάτες του (1996), όμως υποστηρίζουν ότι η γνώση ορισμένων τεχνικών είναι απαραίτητη πριν την εκμάθηση τακτικών με τη μέθοδο της διδασκαλίας με στόχο την κατανόηση. Οι υποστηρικτές αυτής της μεθόδου θα μπορούσαν να ισχυριστούν, ότι η έλλειψη της γνώσης της τεχνικής μπορεί να ξεπεραστεί με την τροποποίηση του παιχνιδιού. Αν και αυτό θα επέτρεπε στους μαθητές να εντοπίσουν νέες πηγές για τη λήψη αποφάσεων, προκύπτει το ερώτημα αν θα

ήταν δυνατή η μεταφορά αυτών των αποφάσεων κατά τη διάρκεια του τροποποιημένου παιχνιδιού στο κανονικό παιχνίδι (McMorris, & Terry, 1998).

Συγκεκριμένα, οι Bunker και Thorpe (1982) ισχυρίστηκαν ότι αν μία τεχνική είναι πολύ δύσκολη τότε το παιχνίδι μπορεί να τροποποιηθεί, ώστε η τεχνική να μην είναι απαραίτητη στα αρχικά στάδια μάθησης π.χ. το χτύπημα με ρακέτα να αντικατασταθεί με το πέταγμα της μπάλας με το χέρι. Η μέθοδος αυτή βασίζεται στη θεωρία ότι όλες οι γνώσεις που αφορούν στη λήψη αποφάσεων και διδάσκονται με το πέταγμα της μπάλας θα μεταφερθούν στο παιχνίδι με το χτύπημα με ρακέτα. Υπάρχει αμφισβήτηση αυτής της άποψης σύμφωνα με την οποία οι δύο καταστάσεις είναι αρκετά διαφορετικές, ώστε να είναι θετική η μεταφορά (Chandler, 1996). Γενικά θεωρείται ότι μία μεταφορά είναι θετική, όταν ένα νέο ερέθισμα απαιτεί μία παλιά αντίδραση, ενώ αντίθετα όταν ένα παλιό ερέθισμα απαιτεί μία νέα αντίδραση η μεταφορά θα είναι αρνητική (Kerr, 1982; Magill, 1993). Αυτό θα συνέβαινε αν γινόταν η εισαγωγή της ρακέτας στο παιχνίδι στο οποίο διδασκόταν το πιάσιμο της μπάλας και το πέταγμά της. Αυτό που υποστηρίχθηκε ήταν ότι η μεταφορά αφορά στις γενικές αρχές του παιχνιδιού και μάλιστα ότι γενικές αρχές μπορούν να μεταφερθούν από παιχνίδι σε παιχνίδι (Bunker & Thorpe, 1982a).

Η πιθανότητα της μεταφοράς υποστηρίζεται και από τη θεωρία του συστήματος δράσης. Σύμφωνα με τη θεωρία του συστήματος δράσης, η μάθηση συμβαίνει όταν ο διδασκόμενος αλληλεπιδρά με το περιβάλλον και η αλληλεπίδραση αυτή καθορίζεται από τους περιορισμούς που το περιβάλλον και η δραστηριότητα θέτουν στο διδασκόμενο. Για παράδειγμα οι περιορισμοί που τίθενται όταν κάποιος μαθαίνει χόκεϋ χρησιμοποιώντας μόνο τα χέρια του, είναι διαφορετικοί με αυτούς που θέτονται αν χρησιμοποιείται μπαστούνι. Ωστόσο, σύμφωνα με τη θεωρία του συστήματος δράσης, η μνήμη παίζει μικρό ρόλο επομένως το χειρότερο που θα μπορούσε να συμβεί αν αλλάξουν οι περιορισμοί, είναι να μην συμβεί μεταφορά. Ωστόσο, ακόμα και αν αλλάξουν κάποιοι περιορισμοί ο σκοπός του παιχνιδιού παραμένει ο ίδιος και αυτό θα οδηγήσει σε θετική μεταφορά της γνώσης που αποκτήθηκε κατά την προπόνηση. Οι νέοι περιορισμοί απλά θα προκαλέσουν την αλλαγή των αντιδράσεων που έχει μάθει ο εκπαιδευόμενος (Handford, Davids, Bennet, & Button, 1997).

Αξίζει να σημειωθεί η άποψη των McPherson και French (1991) σύμφωνα με την οποία, αν η τακτική θεωρείται η βάση της εκπαίδευσης, ο μαθητής επικεντρώνει όλη την προσοχή του σε αυτήν, με αποτέλεσμα να έχει μικρή ή και καθόλου δυνατότητα για να βοηθήσει την εκμάθηση δεξιοτήτων. Από την άλλη πλευρά, αν η έμφαση δίνεται στην δεξιότητα ο μαθητής θα ξοδέψει όλους τους «πόρους» στην εκτέλεση της δεξιότητας. Ωστόσο, καθώς η δεξιότητα γίνεται αυτόματη, απαιτεί όλο και λιγότερη προσοχή και δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευόμενο να επικεντρώσει κομμάτι της προσοχής του στην εκμάθηση της τακτικής. Αυτό γίνεται ιδιαίτερα φανερό κατά την παιδική ηλικία. Είναι κοινώς αποδεκτό ότι η προσωρινή μνήμη, η μόνιμη μνήμη, η προσοχή, αλλά και οι αντιδράσεις των μαθητών αυξάνονται καθώς αναπτύσσονται (Gallahue & Ozmun, 1995). Ο διανοητικός χώρος των μαθητών αυξάνεται καθώς μεγαλώνουν (Pascual-Leone, 1970). Επομένως όσο μικρότερο είναι ένα παιδί τόσο λιγότερους πόρους έχει διαθέσιμους και τόσο μεγαλύτερη είναι η δυσκολία στην εκμάθηση τεχνικής και της λήψης αποφάσεων ταυτόχρονα. Καθώς όμως ο μαθητής μεγαλώνει αυξάνονται και οι διαθέσιμοι «πόροι», άρα και η ικανότητα της ταυτόχρονης μάθησης τεχνικών και λήψης αποφάσεων.

Η βασική φιλοσοφία του προγράμματος «Play and Stay» είναι ότι η εκμάθηση του τένις πραγματοποιείται μέσα από το παιχνίδι. Η μάθηση γενικότερα είναι μια λειτουργία κλειδί στη ζωή. Σε κάποια φάση της ζωής του ο άνθρωπος πρέπει να αποκτήσει τις δεξιότητες που απαιτούνται για να γίνει μέρος της κοινωνίας στην οποία ζει. Για να προσαρμοστεί θετικά πρέπει να έχει κάποιες απαραίτητες δεξιότητες, όπως ο σωστός συντονισμός ματιού-χεριού, να κατανοήσει τις αιτίες και τα αποτελέσματα, να συμμετέχει στην κοινωνία και να μπορεί να διαχειρίζεται τόσο τις εξωτερικές όσο και τις εσωτερικές συγκρούσεις. Αυτό που συχνά δε γίνεται κατανοητό, είναι το γεγονός ότι μέσω του παιχνιδιού αποκτά αυτές τις ζωτικές δεξιότητες (Σαββίδου, 2008).

### **Σχέση παιχνιδιού - μάθησης**

Παιχνίδι είναι «ένα σύνολο κανόνων οι οποίοι ορίζουν ένα στόχο που θα πρέπει να επιτευχθεί καθώς και τους επιτρεπτούς τρόπους επίτευξής του» (Kelley, 1998). Τα κύρια χαρακτηριστικά που είναι κοινά στους διάφορους

ορισμούς του παιχνιδιού είναι, συνοπτικά, η ύπαρξη κανόνων, η θέση ενός σαφούς και προκαθορισμένου στόχου που πρέπει να επιτευχθεί και η αγωνιστική διάσταση του παιχνιδιού ενάντια είτε στον ίδιο τον εαυτό του παίκτη, είτε ενάντια σε άλλους παίκτες.

Το παιχνίδι και η μάθηση είναι άρρηκτα συνδεδεμένα και «οποιοσδήποτε διαχωρίζει τα παιχνίδια από την εκπαίδευση προφανώς δεν έχει την παραμικρή ιδέα για τίποτε από αυτά τα δύο» κατά τον (Prensky, 2001). Πολυάριθμοι ερευνητές έχουν, ο καθένας με τον τρόπο του, παρατηρήσει ότι, η εκπαίδευση είναι αυτό που παραμένει όταν ξεχαστούν τα όσα έχουμε μάθει. Η εκπαίδευση θα έπρεπε να αφορά περισσότερο την ενεργό εμπλοκή των μαθητών και αθλητών με το αντικείμενό τους παρά την οποιαδήποτε παθητική πρόσληψη αυτού του αντικειμένου, όπως αυτό παραδίδεται από τον εκπαιδευτικό. Το να μάθει κάποιος τη φύση των περιορισμών που λειτουργούν σε έναν ορισμένο κόσμο μπορεί να είναι το κύριο μαθησιακό αποτέλεσμα της εμπλοκής σε ένα παιχνίδι. Ένα μαθησιακό αποτέλεσμα μπορεί να σχετίζεται με την τελική λύση των προβλημάτων που θέτει το παιχνίδι (Prensky, 2001). Τα παιχνίδια δίνουν τη δυνατότητα να κάνει κάποιος λάθη με ασφάλεια και να μαθαίνει από αυτά τα λάθη. Επίσης το παιχνίδι παρέχει, σχετικά χωρίς κινδύνους ένα πλαίσιο για εμπειρική μάθηση (Ζυγουρίτσας, 2008).

Υπάρχουν τρεις κατηγορίες μαθητή: α) ο ενεργός μαθητής δεν είναι απλά ένα συστατικό της γνώσης, αλλά συμμετέχει σε καθήκοντα που διεγείρουν τη λήψη αποφάσεων, την κριτική σκέψη και την επίλυση προβλημάτων, β) ο κοινωνικός μαθητής παράγει γνώση μέσα από την αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους του καθοδηγούμενος από τον καθηγητή του και γ) ο δημιουργικός μαθητής οδηγείται στην ανακάλυψη της γνώσης από μόνος του και στη δημιουργία της δικής του αντίληψης του υποκειμένου προβλήματος. Ο μαθητής χρησιμοποιεί προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες προκειμένου να αναπαραγάγει τη γνώση (Griffin & Placek, 2001). Η γνώση, δηλαδή, διαμορφώνεται σε ένα διαδραστικό περιβάλλον κατά τη διάρκεια κοινωνικών και διαπροσωπικών σχέσεων που βρίσκονται στη διαδικασία της παραγωγής, της αναπαραγωγής, της μετατροπής και της αλλαγής (Lave & Wenger, 1991).



Οι προπονητές πρέπει να λαμβάνουν υπ' όψη τους ορισμένες παιδαγωγικές εκτιμήσεις όταν εφαρμόζουν ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης μέσα από το παιχνίδι. Ο δάσκαλος/καθηγητής έχει το ρόλο διαμεσολαβητή – καθοδηγητή. Ως καθοδηγητής θέτει προβλήματα ή στόχους και δίνει στους μαθητές την ευκαιρία να βρουν λύσεις σε αυτά τα προβλήματα. Οι λύσεις προκύπτουν μέσα από μία διαδικασία ερωτήσεων και καταλήγουν στο να είναι το επίκεντρο της εξάσκησης. Ακόμα καθοδηγεί την εξάσκηση είτε απλοποιώντας, είτε προκαλώντας ανάλογα με τις δυνατότητες των μαθητών του. Με αυτό τον τρόπο ο δάσκαλος/καθηγητής δουλεύει με τις προηγούμενες γνώσεις των μαθητών για να αναπτύξει νέα γνώση (Dyson, 2004).

Οι μαθητές είναι ενεργοί και έχουν σημαντικό βαθμό συμμετοχής στο παιχνίδι. Λαμβάνουν την ευθύνη για την οργάνωση, τη διαχείριση και πολλές φορές παίρνουν ρόλο ηγέτη. Οι δάσκαλοι διαμοιράζουν τα καθήκοντα, ώστε να δίνεται η ευκαιρία σε περισσότερους μαθητές να μιλούν και να δουλεύουν μαζί. Έτσι οι μαθητές γίνονται υπεύθυνοι και οι δάσκαλοι δεν είναι το κέντρο της εκπαίδευσης, αλλά οι μαθητές είναι ενεργοί, κοινωνικοί και δημιουργικοί (Perkins, 1999). Επίσης δουλεύουν σε μικρές ομάδες και σε τροποποιημένα παιχνίδια. Οι ομάδες στις οποίες οι μαθητές χωρίζονται είναι ετερογενείς. Οι συμπεριφορές που απαιτούνται σε μικρές συνεργαζόμενες ομάδες είναι διαφορετικές από αυτές που απαιτούνται σε μεγάλες τάξεις. Γι αυτό πολλές φορές πριν ξεκινήσει η εκμάθηση σε ένα τέτοιο πλαίσιο συνεργασίας είναι απαραίτητο να χρησιμοποιηθούν τακτικές ενίσχυσης και προαγωγής της ομάδας και των κοινωνικών δεξιοτήτων με σκοπό την ανάπτυξη δεξιοτήτων συνεργασίας.

Τα παιχνίδια πρέπει να είναι αυθεντικά και ανάλογα της ανάπτυξης των μαθητών. Είναι σημαντικό τα παιχνίδια να τροποποιούνται έτσι ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες, αλλά και στα στάδια ανάπτυξης των μαθητών. Οι δραστηριότητες μάθησης πρέπει να είναι ενδιαφέρουσες και να προκαλούν τους μαθητές. Όταν τα παιχνίδια είναι αυθεντικά και προκαλούν τους μαθητές είναι πιο πιθανό να τους προκαλούν αισθήματα ικανοποίησης και ευχαρίστησης. Η εύρεση λύσεων στα προβλήματα απαιτεί τη συμβολή των μαθητών στην ομάδα ή στην ομαδική εργασία. Οι μαθητές χρειάζεται να στηρίζονται ο ένας στον άλλο για τη λύση του προβλήματος, κάτι που αποτελεί παράδειγμα θετικής αλληλεξάρτησης. Έτσι πρέπει να δημιουργείται

η αίσθηση της υπευθυνότητας στους μαθητές. Η κριτική είναι συνεχές κομμάτι της διδασκαλίας και οι μαθητές δέχονται συνεχή ανατροφοδότηση με αποτέλεσμα να αυξάνεται το αίσθημα της υπευθυνότητας (Dyson, 2004).

Ερευνητές της παρακίνησης έχουν προσδώσει κοινά χαρακτηριστικά σε όλα τα περιβάλλοντα που στοχεύουν στην εσωτερική παρακίνηση (Malone & Lepper, 1987). Η πρόκληση και η περιέργεια είναι συνυφασμένες και ανταποκρίνονται στενά στη θεωρία εξισορρόπησης του Piaget (1951). Σε περίπτωση που ο μαθητής αντιμετωπίσει ένα πρόβλημα χωρίς άμεση λύση θα ψάξει για την επίλυση, αν αυτή φαίνεται πιθανή και απτή, με την προϋπόθεση βέβαια ότι το γενικότερο πλαίσιο είναι ενδιαφέρον. Οι μαθητευόμενοι διαλέγουν να συμμετέχουν σε δραστηριότητες που είναι είτε πολύ εύκολες είτε πολύ δύσκολες. Σύμφωνα με τον Seymour Papert οι μαθητευόμενοι ασχολούνται περισσότερο με τη «δύσκολη διασκέδαση», δηλαδή δεν ενοχλούνται αν οι δραστηριότητες είναι δύσκολες, αρκεί αυτές να συνδέονται άμεσα με τα ενδιαφέροντα τους (Resnick, 2004). Ωστόσο, ο σχεδιασμός ενός παιχνιδιού με την κατάλληλη ποσότητα πρόκλησης είναι αρκετά δύσκολος.

Η φαντασία χρησιμοποιείται για να ενθαρρύνει, για να υποθέσουν οι μαθητές πως πραγματοποιούν μία δραστηριότητα σε ένα περιβάλλον όπου δεν είναι παρόντες. Το πλαίσιο της φαντασίας μπορεί να ταξινομηθεί σε ενδογενές και εξωγενές σε σχέση με το πλαίσιο του παιχνιδιού. Το εξωγενές πλαίσιο είναι κοινό και συχνό στοιχείο σε πολλά εκπαιδευτικά παιχνίδια (Rieber, 1996).

Τα αθλήματα επίσης προσφέρουν μια οργανωτική λειτουργία που βασίζεται στους γνωστικούς, κοινωνικούς και πολιτισμικούς παράγοντες που σχετίζονται με το παιχνίδι. Για παράδειγμα, τα αθλήματα λειτουργούν ως μέσο, τόσο για το παιχνίδι, όσο και για τη μίμηση, δύο λειτουργίες πολύ σημαντικές για τη θεωρία της εξισορρόπησης του Piaget (1951). Το παιχνίδι και η μίμηση είναι φυσικές στρατηγικές μάθησης, στις οποίες οι μαθητές είναι ειδικοί. Το να ζητείται από τους μαθητές να παίξουν παιχνίδια προκειμένου να μάθουν, είναι σαν να τους ζητείται να κάνουν αυτό που τους έρχεται αυτόματα από τη φύση τους. Το παιχνίδι και η μίμηση παρότι θεωρούνται στρατηγικές μάθησης που αφορούν την παιδική ηλικία, παραμένουν σημαντικές στρατηγικές αφομοίωσης καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής ενός ανθρώπου. Οι

ενήλικες συχνά τείνουν να υποτιμήσουν την περιπλοκότητα των παιδικών παιχνιδιών. Ωστόσο, το επιτυχές παίξιμο ενός παιχνιδιού μπορεί να απαιτεί εκτεταμένη κριτική σκέψη και ικανότητες επίλυσης προβλημάτων. Οι μαθητές είναι ειδικοί σχεδιαστές παιχνιδιών. Η διαδικασία της εξισορρόπησης, τους εξοπλίζει μοναδικά με την ικανότητα να δημιουργούν εξαιρετικά ευφάνταστα παιχνίδια προκειμένου να εξερευνήσουν τον κόσμο. Οι ερευνητές προτείνουν ότι στρατηγικές που περιλαμβάνουν μάθηση με το σχεδιασμό (Perkins, 1986), ή μάθηση με το χτίσιμο (Harel & Papert, 1991), είναι εξαιρετικοί τρόποι για να εξερευνηθούν διάφορα πεδία με πλούσιο και γεμάτα νόημα τρόπο. Τα παιχνίδια δεν είναι απλώς ένας τρόπος διασκέδασης για τους μαθητές, αλλά ένα αναπόσπαστο κομμάτι της κοινωνικής και πολιτισμικής ζωής τους (για παράδειγμα οι μαθητές κρίνουν την αξία τους σε μια ομάδα συνομηλίκων βασιζόμενοι στην αλληλεπίδραση τους στα παιχνίδια) (Rieber, 1996). Αξίζει να σημειωθεί ότι πολλές φορές τα παιχνίδια γίνονται μοντέλα της πραγματικής ζωής (Roberts, Arth & Bush, 1959). Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, το παιχνίδι προσφέρει ένα κοινωνικά αποδεκτό μέσο με το οποίο οι μαθητές προβάρουν τις απαραίτητες δεξιότητες και ανησυχίες που μπορεί να τους χρησιμεύσουν στη μετέπειτα ζωή τους.

### ***Οφέλη της μάθησης με βάση το παιχνίδι***

Σύμφωνα με τη μελέτη BECTA, «Τα παιχνίδια απαιτούν τη μετάδοση μάθησης από άλλα πλαίσια, τη ζωή, το σχολείο και τα άλλα παιχνίδια. Το να μπορεί κανείς να δει τη σύνδεση και να μεταφέρει την υφισταμένη γνώση σε μια μοναδική κατάσταση είναι μέρος του παιχνιδιού». Όπως τονίζεται στα αποτελέσματα της μελέτης BECTA, «Σημαντικό πλεονέκτημα των παιχνιδιών είναι ότι οι μαθητές λαμβάνουν άμεση ανατροφοδότηση με πληροφορίες σχετικές με τις ενέργειες και τις αποφάσεις τους και αυτό με τη σειρά του προάγει περαιτέρω την εξερεύνηση και τον πειραματισμό» (Ζυγουρίτσας, 2008). Η διαδικασία του παιχνιδιού θεωρείται ότι είναι ένας αιτιό τους κύριους παράγοντες οι οποίοι συνεισφέρουν στην αποτελεσματική μάθηση. Τα παιχνίδια κάνουν τους εκπαιδευόμενους να εμπλέκονται, γιατί είναι μια μορφή διασκέδασης, κάτι που είναι ψυχαγωγικό και απολαυστικό, είναι παίξιμο, τους εμπλέκουν με ένταση και πάθος. Τα παιχνίδια έχουν κανόνες, κάτι που τους δίνει τη δομή. Έχουν στόχους, κάτι που δίνει στους μαθητές κίνητρο. Είναι

διαδραστικά, κάτι που αναγκάζει τους μαθητές να είναι ενεργοί και να φτιάχνουν κοινωνικές ομάδες. Έχουν αποτελέσματα και δίνουν πληροφορίες, κάτι που κάνει τους μαθητές να μαθαίνουν. Είναι προσαρμοστικά, κάτι που τους δίνει ροή. Έχουν συγκρούσεις, συναγωνισμό, πρόκληση, αντίθεση, κάτι που ανεβάζει την αδρεναλίνη τους και απαιτούν επίλυση προβλημάτων, κάτι που εμπνέει τη δημιουργικότητά τους. Τέλος, τα παιχνίδια έχουν αναπαραστάσεις και ιστορίες, κάτι που κινεί τα συναισθήματα τους και μπορούν να κερδίσουν, κάτι που ανεβάζει το «εγώ» τους.

Τα χαρακτηριστικά αυτά των παιχνιδιών μπορούν να γίνουν κατανοητά στο πλαίσιο της μάθησης και της διδασκαλίας και μπορούν να εφαρμοστούν ώστε να βοηθήσουν τους καθηγητές φυσικής αγωγής και τους προπονητές, να σχεδιάσουν και να υλοποιήσουν επιτυχημένες εκπαιδευτικές εμπειρίες για τους μαθητές (Prensky 2001).

Καλή διδασκαλία σημαίνει κυρίως το να βρίσκει ο εκπαιδευτικός τις κατάλληλες εργασίες για τους μαθητές, έτσι ώστε, εφόσον οι μαθητές εμπλακούν ενεργά στην εκτέλεσή τους, οι εργασίες αυτές να τους βοηθήσουν να καταλάβουν το συγκεκριμένο διδακτικό θέμα. Εδώ είναι σημαντικό το στοιχείο της εξιστόρησης ή της φαντασίας στο παιχνίδι. Είναι η «ιστορία πίσω από τα πράγματα» που μετασχηματίζει μια αυθαίρετη εκπαιδευτική εργασία σε κάτι που έχει προσωπική σημασία και συνάφεια για τον εκπαιδευόμενο (Ζυγουρίτσας, 2008).

Μέσα από το παιχνίδι και τις φυσικές δραστηριότητες ο μαθητής μπορεί να ανακαλύψει ποιος πραγματικά είναι, πως λειτουργεί ο κόσμος γύρω του και πως προσαρμόζεται σε αυτόν. Τα παιχνίδια αποτελούν μία διαδικασία με κεντρικό πυρήνα τη συναισθηματική ενεργοποίηση των μαθητών, καθώς αυτά πρέπει να ανταποκρίνονται και να απαντούν άμεσα στα ποικίλα ερεθίσματα που εμφανίζονται κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. Έτσι, οι μαθητές μαθαίνουν να εκφράζουν τα συναισθήματά τους με κοινωνικά αποδεκτούς τρόπους, γίνονται πιο ικανοί στο να κατανοούν πως νιώθουν οι άλλοι, και αναπτύσσουν την αίσθηση του σωστού και του λάθους στην επαφή τους με άλλα άτομα (Brewer, 1998). Είναι ακόμη δυνατό να ενισχυθεί η αυτό-εικόνα του μαθητή καθώς αυτός γίνεται κινητικά πιο ικανός. Επομένως, φαίνεται ότι η εμπλοκή των μαθητών σε παιγνιώδεις κινητικές δραστηριότητες εκτός από την ανάπτυξη της κινητικότητάς τους κουλτούρας συμβάλλει και στην ανάπτυξη και

ενίσχυση του κοινωνικού και συναισθηματικού τους τομέα (Payne & Rink, 1997). Εκτός όμως από τις επιδράσεις στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών, οι παιγνιώδεις κινητικές δραστηριότητες παρέχουν ένα ιδανικό περιβάλλον και για νοητική ανάπτυξη. Αυτό επιτυγχάνεται όταν ζητείται από οι μαθητές να ανακαλύψουν διαφορετικούς και πιο αποτελεσματικούς τρόπους επίλυσης ενός προβλήματος, ή εκτέλεσης μιας κίνησης (Bee, 1999). Ακόμη, μέσα από κινητικές εμπειρίες κατανοούν και μαθαίνουν μια πληθώρα εννοιών, όπως για το χώρο, τα σχήματα, τα μεγέθη, το χρόνο, τους αριθμούς κλπ. Παράλληλα μαθαίνουν να συγκρίνουν και να ανακαλύπτουν σχέσεις καθώς εξερευνούν ιδέες και χειρίζονται αντικείμενα. Έτσι προοδευτικά είναι σε θέση να εκφράσουν τις ενέργειές τους, τη θέση τους ή το σχήμα τους και να εξασκούν το λεξιλόγιο διατυπώνοντας προτάσεις για τις κινητικές δραστηριότητες και ιδέες για σύνθεση κινητικών ιδεών (Pica, 2000). Δηλαδή, το παιχνίδι προσφέρει στους μαθητές ευκαιρίες: α) να αναπτύξουν τις βασικές κινητικές δεξιότητες, β) να ενισχύσουν την κοινωνική αλληλεπίδραση, γ) να ενεργοποιήσουν τους νοητικούς μηχανισμούς δημιουργικής σκέψης, δ) να εκφράσουν ποικιλία συναισθημάτων που απορρέουν από τη συμμετοχή σε ατομικές ή ομαδικές κινητικές δραστηριότητες και ε) να εκφράσουν το χιούμορ τους μέσα από αστείες πόζες και παράξενες κινητικές ιδέες.

Επομένως, το παιχνίδι αποτελεί ένα σημαντικό μέσο για την ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή. Για το λόγο αυτό οι διδάσκοντες πρέπει να γνωρίζουν και να εκμεταλλεύονται τη στενή σχέση μεταξύ των διαφόρων τομέων ανάπτυξης και να οργανώνουν τις διάφορες δραστηριότητες, ώστε να βοηθούν τους μαθητές να αναπτύσσονται σε μέγιστο βαθμό σε όλους τους τομείς (Τρεύλας & Τσιγγίλης, 2008).

Σύμφωνα με την Pica (2000) η ελκυστικότητα που ασκούν οι κινητικές δραστηριότητες στους μαθητές κρατά το ενδιαφέρον τους υψηλά και για μεγάλη χρονική διάρκεια χωρίς απόσπαση της προσοχής τους, πράγμα που επιτρέπει να οργανωθούν πολλά και σχετικά μεγάλα σε διάρκεια μαθήματα παιγνιωδών κινητικών δραστηριοτήτων. Επομένως, η εμπλοκή των μαθητών σε κινητικά παιχνίδια αποτελεί ένα σημαντικό εργαλείο στα χέρια του εκπαιδευτικού, αφού του παρέχει το πλαίσιο μέσω του οποίου μπορεί να δημιουργήσει συνθήκες και να δώσει ευκαιρίες εξάσκησης των μαθητών

στους διάφορους τομείς ανάπτυξης, επιτυγχάνοντας το θεμελιώδη σκοπό της εκπαίδευσης που είναι η ολόπλευρη και ισόρροπη ανάπτυξη του μαθητή.

Τα οφέλη από τη μάθηση με βάση το παιχνίδι μπορούν να συνοψιστούν σε 4 κατηγορίες.

*Οφέλη στη νοητική υγεία:* Η κίνηση ενεργοποιεί τον εγκέφαλο και τον κρατά σε εγρήγορση και οι μαθητές αντιλαμβάνονται την αίσθηση του σώματός τους και ότι πετυχαίνουν με αυτό, τους γεμίζει με συναισθήματα απόλαυσης. Μέσα από την κίνηση και την ικανοποίηση της ανάγκης για εξερεύνηση αναπτύσσεται καλή νοητική κατάσταση, ενώ μέσα από την απόκτηση νέων δεξιοτήτων και ειδικά όταν αυτές αξιολογούνται από άλλους, οι μαθητές αναπτύσσουν την αυτοϊκανοποίηση, αλλά και την εικόνα που έχουν για τον εαυτό τους. Η αγάπη για δράση και κίνηση παρέχει συναισθηματικά οφέλη καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους.

*Οφέλη στη φυσική κατάσταση:* Η άσκηση βοηθά το σώμα να αναπτύσσει μύες, οστά, τένοντες και νευρικές συνάψεις και η κίνηση προκαλεί τη δημιουργία αισθητικών οδών και ειδικών κέντρων στον εγκέφαλο, τα οποία συντονίζουν και εκτελούν τη μεγάλη ποικιλία των κινητικών δεξιοτήτων που χρειάζονται στη ζωή. Οι μαθητές συγκεντρώνονται στην ανάπτυξη της αίσθησης του σώματός τους και της θέσης του στο χώρο σε σχέση με τη βαρύτητα και τα άλλα αντικείμενα. Όταν οι μαθητές κινούνται και η κίνηση είναι καλή, νιώθουν απόλαυση και το αίσθημα αυτό τους οδηγεί στην αναζήτηση της κίνησης, θέτοντας τις βάσεις για συμπεριφορές και ενδιαφέροντα για μία ενεργή ζωή.

*Οφέλη από το συνδυασμό πράξης και κίνησης:* Οι μαθητές χρειάζονται την κίνηση προκειμένου να εκπαιδευτούν. Η ανάπτυξη του εγκεφάλου πρέπει να είναι συνυφασμένη με την ανάπτυξη του σώματος και δεν μπορούν να χωρίζονται. Η κίνηση κινητοποιεί τον εγκέφαλο ώστε να είναι έτοιμος για νέες πληροφορίες και μάθηση και τον αναπτύσσει βοηθώντας στην δημιουργία νέων νευρικών συνάψεων. Όταν οι εμπειρίες που αποκτά κάποιος είναι συμπαγείς και τις αισθάνεται με το σύνολο του σώματος, το νόημα τους είναι πληρέστερο και η διάρκεια των αναμνήσεων μεγαλύτερη.

*Προσωπικά και κοινωνικά οφέλη:* Η κίνηση και οι φυσικές δραστηριότητες επιτρέπουν στο μαθητή να συμμετέχει σε ό,τι και οι φίλοι του απολαμβάνουν να κάνουν και να κάνει ό,τι κάνουν και οι άλλοι, κάτι που

αξιολογείται κοινωνικά από τους συνομηλίκους του. Η κίνηση και το παιχνίδι βοηθά στη μάθηση του τρόπου του παιχνιδιού με άλλους ανθρώπους. Ακόμα και το απλό τρέξιμο με παρέα βοηθά στο κτίσιμο φιλιών (White, 2008).

Τα οφέλη από το παιχνίδι δεν περιορίζονται μόνο στο παρόν αλλά επεκτείνονται και στο μέλλον. Το παιχνίδι περιλαμβάνει σε ένα μεγάλο μέρος του συμμετοχή σε φυσικές δραστηριότητες. Η εμπλοκή με αυτές τις δραστηριότητες και η ανάπτυξη των κινητικών δεξιοτήτων έχει σαν αποτέλεσμα την ενασχόληση και παραμονή των ατόμων στον αθλητισμό τόσο στην εφηβική όσο και στην ενήλικη ζωή τους (Barnett, Beurden, Morgan, Brooks & Beard, 2009). Με την ίδια έννοια η συμμετοχή σε δραστηριότητες έχει συσχετιστεί με ανάπτυξη συμπεριφορών που ωφελούν την υγεία. Εξάλλου, η συμμετοχή σε δραστηριότητες βελτιώνει την αερόβια αντοχή, τη μυϊκή δύναμη και τον έλεγχο του βάρους (U.S. Department of Health and Human Services, 1996). Επιπλέον, η άσκηση μαζί με τη συμπεριφορά αλλά και την αντιλαμβανόμενη αίσθηση ελέγχου της συμπεριφοράς, έχουν συσχετιστεί αρνητικά με το κάπνισμα. Τέλος, η συμμετοχή σε φυσικές δραστηριότητες έχει θετικά αποτελέσματα στην αυτοεκτίμηση αλλά και στην μείωση του άγχους και του στρες (Theodorakis, Natsis, Papaioannou, Goudas, 2002).

Εξάλλου, είναι γεγονός ότι είναι εφικτή η μεταφορά ικανοτήτων που αποκτήθηκαν κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού σε διάφορους τομείς της καθημερινής ζωής. Για να γίνει αυτό πρέπει πρώτα οι συμμετέχοντες να πιστέψουν ότι έχουν δεξιότητες και χαρακτηριστικά που είναι χρήσιμα και σε άλλους τομείς. Οι περισσότεροι νέοι δεν αντιλαμβάνονται ότι οι διάφορες ικανότητες που αποκτούν μέσα από τα αθλήματα και γενικά μέσα από το παιχνίδι μπορούν να χρησιμοποιηθούν και σε άλλους τομείς. Πρέπει να κατανοήσουν ότι έχουν τόσο σωματικές όσο και νοητικές ικανότητες. Για να συμμετέχουν σε παιχνίδια και αθλήματα οι μαθητές πρέπει να μάθουν να σχεδιάζουν, να θέτουν στόχους, να λαμβάνουν αποφάσεις, να αναζητούν οδηγίες και να ρυθμίζουν τα επίπεδα διέγερσής τους, ικανότητες που μπορούν να χρησιμοποιηθούν και σε διάφορες άλλες καταστάσεις. Ωστόσο δεν είναι μόνο σημαντικό να γνωρίζουν ότι έχουν κάποιες ικανότητες. Πρέπει να γνωρίζουν και το πώς και σε ποιο πλαίσιο απέκτησαν αυτές τις ικανότητες. Οι ικανότητες μπορούν να αποκτηθούν είτε μέσα από την καθοδήγηση είτε

μέσα από τη δοκιμή και τη διαπίστωση του σωστού ή του λάθους. Είναι σημαντικό οι συμμετέχοντες να γνωρίζουν γιατί ανέπτυξαν την ικανότητα και αν προσπάθησαν να εφαρμόσουν την ικανότητα και σε άλλες πτυχές της καθημερινότητάς τους. Αν το έκαναν είναι σημαντικό να γνωρίζουν το επίπεδο της επιτυχίας τους, αν πάλι όχι το γιατί δεν την εφάρμοσαν. Σε αρκετές περιπτώσεις μπορεί να στερούνται την αυτοπεποίθηση για να αποκτήσουν νέες ικανότητες και να τις εφαρμόσουν σε άλλες πτυχές. Μπορεί να φοβούνται την αποτυχία ή το να δείχνουν άσχημα. Εάν μάλιστα δεν γνωρίζουν καλά τις συνθήκες της άλλης πτυχής στην οποία καλούνται να εφαρμόσουν την ικανότητα τους, μπορεί να διστάζουν ακόμα περισσότερο. Είναι σημαντικό να παρέχονται πληροφορίες για το νέο περιβάλλον. Τα παραπάνω είναι ιδιαίτερα χρήσιμα σε μαθητές χαμηλού κοινωνικοοικονομικού περιβάλλοντος, όπου η πρόσβασή τους στη μάθηση και σε άλλες δραστηριότητες είναι περιορισμένη (Danish & Nellen, 1997).

Το παιχνίδι είναι μία δυναμική διαδικασία που αναπτύσσεται και αλλάζει καθώς αυξάνεται η ποικιλία και η πολυπλοκότητα του. Θεωρείται σημαντικός παράγοντας για τη μάθηση και την ανάπτυξη και αντανακλά το κοινωνικό και πολιτιστικό πλαίσιο μέσα στο οποίο ζει ο μαθητής (Christie, 1999; Fromberg, 1998; 2002, Hughes, 1999). Οι έρευνες δείχνουν μία θετική συσχέτιση ανάμεσα στην μάθηση και το παιχνίδι (Kumar & Harizuka, 1998; Lieberman, 1977). Αποκαλύπτουν βελτίωση στην προσοχή, στην ικανότητα σχεδιασμού, στη συμπεριφορά (McCune & Zanes, 2001), στην δημιουργικότητα και στη σκέψη (Dansky, 1980), στην ανάπτυξη προοπτικών (Burns & Brainerd, 1979), στη μνήμη (Jensen, 1999) και στη γλωσσική ανάπτυξη (Clawson, 2002).

Ένας από τους βασικούς τρόπους με τους οποίους ο μαθητής αποκτά νέες πληροφορίες είναι το παιχνίδι μαζί τους συνομήλικους. Η μάθηση απαιτεί μια διαδραστική ισορροπία ανάμεσα στην απόκτηση των εμπειριών και δεξιοτήτων, που απαιτούνται από τον πολιτισμό και στη λήψη αποφάσεων από τον μαθητή. Αυτός ο διαδραστικός κύκλος επιτρέπει οι μαθητές να μάθουν τον κόσμο τους σε ένα εντυπωσιακό πλαίσιο εσωτερικής παρακίνησης (McCune & Zanes, 2001). Όταν οι μαθητές αντιλαμβάνονται γεγονότα ως σχετικά με τον εαυτό τους πολλαπλασιάζονται οι νευρικές τους συνάψεις και οι καταστάσεις, οι ιδέες και οι δεξιότητες γίνονται κομμάτι της



μακροχρόνιας μνήμης τους (Fromberg, 2002). Επιπλέον, το παιχνίδι και το πλαίσιο μέσα στο οποίο συμβαίνει προκαλούν εσωτερική παρακίνηση που καθοδηγείται μέσα από θετικά συναισθήματα. Τα θετικά συναισθήματα, όπως για παράδειγμα η περιέργεια, δημιουργούν κίνητρα και προωθούν τη μάθηση και τις επιδόσεις μέσω της επικέντρωσης του μαθητευόμενου στο καθήκον που του ανατέθηκε. Τα αρνητικά συναισθήματα, όπως το άγχος, ο πανικός, οι απειλές, το στρες, γενικά ελαττώνουν τα κίνητρα (Santrock, 2003). Η περιέργεια, η ευέλικτη και διορατική σκέψη και η δημιουργικότητα είναι σημαντικός δείκτης της παρακίνησης του μαθητευόμενου για μάθηση. Ακριβώς επειδή το παιχνίδι είναι εσωτερικά παρακινημένο, οι μαθητές το αντιλαμβάνονται ως ενδιαφέρον, σχετικό με την προσωπικότητα του καθενός και σχετικό με τις ικανότητες και τις προσδοκίες τους για επιτυχία (Johnson et al., 1999, Santrock, 2003). Οι διαδικασίες μάθησης που βασίζονται στο παιχνίδι παρέχουν στους μαθητές πολλαπλούς τρόπους για να μάθουν μία ποικιλία από δεξιότητες και έννοιες. Επιτρέπουν στους μαθητές να νιώθουν σίγουροι για την ικανότητά τους να μαθαίνουν. Όταν οι μαθητές επικεντρώνονται στην ικανότητα ή στην επάρκειά τους, συχνά δεν αντιλαμβάνονται το γεγονός ότι μαθαίνουν, γιατί τα συναισθήματα αποσπούν την προσοχή. Οι μαθητές είναι πολύ πιθανότερο να μάθουν όταν βιώνουν ενεργές, γεμάτες νόημα διαδικασίες μάθησης, χρησιμοποιώντας πολύπλοκα, «προκλητικά» και ποικίλα υλικά μέσα σε ένα πλαίσιο ασφάλειας, χωρίς απειλές και λαμβάνοντας ακριβή και χρονικά σωστή ανατροφοδότηση (Fromberg, 1998; 2002, Isenberg & Jalongo, 2000; Jensen, 1999). Μάλιστα, όσο πιο νωρίς εκτεθούν οι μαθητές στις κατάλληλες δραστηριότητες και στα κατάλληλα υλικά με σκοπό τη μάθηση τόσο καλύτερες βάσεις θα θέτουν για την ανάπτυξη τους (Fromberg, 2002; Frost et al., 2001; Johnson et al., 1999; Moyer, 1995).

### ***Ικανοποίηση***

Τα τελευταία χρόνια έχει δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στην ικανοποίηση των μαθητών. Η έννοια της ικανοποίησης των μαθητών θεωρείται συχνά από τα διοικητικά στελέχη των προγραμμάτων, ως το κλειδί για την μακροπρόθεσμη επιτυχία τους. Οι περισσότεροι όμως ορισμοί που αφορούν την ικανοποίηση

των μαθητών βασίζονται στο μοντέλο επικάλυψης προσδοκιών (Oliver, 1980), σύμφωνα με το οποίο η ικανοποίηση αντικατοπτρίζει τη συνολική ψυχολογική κατάσταση που προκύπτει, όταν το συναίσθημα της επικάλυψης των προσδοκιών, συνδυάζεται με τα συναισθήματα που είχε ο μαθητής πριν την παρέμβαση.

### **Θεωρίες περί ικανοποίησης**

Οι Triado, Aparicio και Rimbau (1999) υποστήριξαν ότι η ικανοποίηση των μαθητών δεν εξαρτάται τόσο πολύ από την ποιότητα των υπηρεσιών που ένα πρόγραμμα πιστεύει ότι προσφέρει, αλλά το πως εκλαμβάνει αυτή την ποιότητα ο μαθητής και από τον βαθμό που ικανοποιεί τις ανάγκες του. Οι Parasuraman, Berry και Zeithaml (1994), διαπίστωσαν επίσης άμεση σχέση της ικανοποίησης με την αντιλαμβανόμενη ποιότητα. Θεώρησαν ότι οι αντιλήψεις των μαθητών καθορίζονται μέσα από την απόδοση των παρεχομένων υπηρεσιών, κυρίως, και λιγότερο από τις προσδοκίες τους.

Οι Cromton και Mackay (1989), υποστήριξαν ότι η ικανοποίηση είναι μια ψυχολογική έκβαση που προκύπτει από την εμπειρία της συμμετοχής σε μια δραστηριότητα, ενώ η ποιότητα υπηρεσιών ενδιαφέρεται κυρίως για τις ιδιότητες της ίδιας υπηρεσίας. Ενώ είναι δυνατόν σε ένα πρόγραμμα να ελεγχθεί η ποιότητα, η ικανοποίηση του μαθητή δεν είναι εξ' ολοκλήρου υπό έλεγχο. Αυτό συμβαίνει διότι το επίπεδο ικανοποίησης εξαρτάται από μεταβλητές που είναι έξω από τον έλεγχο ενός οργανισμού και έχουν επιπτώσεις στον χρήστη, όπως το κλίμα και η σύνθεση της κοινωνικής ομάδας.

Η ικανοποίηση που αποκτάται κατά την πραγματοποίηση δραστηριοτήτων αναψυχής ως το σύνολο των θετικών αντιλήψεων ή συναισθημάτων που κάποιος διαμορφώνει, εξάγει ή αποκτά ως αποτέλεσμα της ενασχόλησής του με δραστηριότητες αναψυχής, ως τον βαθμό στον οποίο είναι ικανοποιημένος και ευχαριστημένος με τις εμπειρίες και τις καταστάσεις στις οποίες συμμετέχει (Beard & Ragheb 1980). Αυτό το θετικό συναίσθημα ευχαρίστησης είναι αποτέλεσμα της ικανοποίησης των αντιληπτών ή μη αντιληπτών αναγκών του.

Οι Chelladurai και Riemer (1997) θεωρούν πως η ικανοποίηση αθλητών είναι «η θετική συναισθηματική κατάσταση στην οποία βρίσκεται ο

αθλητής και προέρχεται από τη σύνθετη αξιολόγηση των δομών, διαδικασιών και αποτελεσμάτων της αθλητικής εμπειρίας». Σύμφωνα με τους ίδιους, το επίπεδο της ικανοποίησης του αθλητή επηρεάζεται από τα προσωπικά στάνταρτ του αθλητή που έχει θέσει πριν την αθλητική εμπειρία. Οι ερευνητές καταλήγουν στο ότι οι σταθερές αυτές επηρεάζονται από τις επιθυμίες, τα συναισθήματα, την αίσθηση δικαίου, τις προηγούμενες εμπειρίες και τις προσδοκίες του αθλητή (Chelladurai & Riemer, 1997). Ο παραπάνω εννοιολογικός προσδιορισμός βασίζεται στην ικανοποίηση των αναγκών του αθλητή. Η ικανοποίηση αναγκών είναι μία έννοια που έχει ευρέως χρησιμοποιηθεί σε θεωρητικά μοντέλα ικανοποίησης, στο χώρο της αναψυχής και του αθλητισμού, έχει άμεση σχέση με την παρακίνηση, και προκαλείται όταν το άτομο «ικανοποιήσει» συγκεκριμένες ανάγκες ή κίνητρά του, μέσα από τη συμμετοχή του σε αθλητικές δραστηριότητες (Mannell, 1999). Σύμφωνα με τα παραπάνω η ικανοποίηση θα πρέπει να θεωρείται πολυδιάστατη έννοια (Θεοδωράκης & Μπεμπέτσος, 2003).

### ***Παράγοντες που αυξάνουν την ικανοποίηση των αθλητών – μαθητών***

Οι Weiss και Friedrichs (1986) σε μία έρευνα μεταξύ 215 αθλητών του πανεπιστημιακού πρωταθλήματος καλαθοσφαίρισης βρήκαν ότι οι προπονητές που επιδείκνυαν πιο δημοκρατική συμπεριφορά, επιβράβευαν συχνότερα τους αθλητές τους, αλλά και τους παρείχαν περισσότερη υποστήριξη είχαν πιο ικανοποιημένους αθλητές. Επίσης, αποτελέσματα ερευνών έδειξαν ότι και η συνοχή της ομάδας έχει θετική συσχέτιση με την ικανοποίηση που νιώθουν αθλητές και αθλήτριες ως μέλη της ομάδας (Windmeyer, Carron & Brawley, 1993). Μία έρευνα των Windmeyer και Williams (1991) στο άθλημα του γκολφ έδειξε ότι, τόσο η αντίληψη του δεσίματος της ομάδας, όσο, και η ελκυστικότητα του ατόμου στην ομάδα επηρεάζουν στην ικανοποίησή τους. Τέλος, σε μία έρευνα τους οι Williams και Hacker (1982) έδειξαν ότι η θετική αντίληψη αθλητών χόκεϊ για τη συνοχής της ομάδας τους, επηρεάζει θετικά τόσο την ικανοποίηση των αθλητών όσο και την απόδοσή τους. Η ανασκόπηση των ερευνών που πραγματοποίησε ο Chelladurai (1993) στις οποίες χρησιμοποιήθηκε η «Κλίμακα Ηγεσίας στον Αθλητισμό», έδειξε ότι οι αθλητές και αθλήτριες που ήταν ικανοποιημένοι από

την ηγεσία των προπονητών και προπονητριών, απέδιδαν περισσότερο όταν αυτοί έδιναν έμφαση στην τεχνική καθοδήγηση, η οποία αυξάνει την ικανότητα των αθλητών και αθλητριών. Επίσης ήταν ευχαριστημένοι από τη συντονισμένη προσπάθεια των μελών της ομάδας και τη θετική ανατροφοδότηση, η οποία εστιάζεται στην αναγνώριση και στον έπαινο σχετικά με την καλή απόδοση (Θεοδωράκης & Μπεμπέτσος, 2003).

### ***Παρακίνηση***

Η παρακίνηση αποτελεί το θεμέλιο για κάθε επίτευγμα. Είναι η εστίαση της προσοχής και ο ενθουσιασμός να κάνει κάποιος πράγματα για να εκπληρώσει τους στόχους που έχει θέσει και να διευθετήσει οτιδήποτε τείνει να επηρεάσει την πρόοδό του. Οι πράξεις των ατόμων κυρίως κατευθύνονται από τους στόχους τους και τις προθέσεις τους (Locke & Latham, 1990). Οι στόχοι ρυθμίζουν άμεσα την προσπάθεια, ενέργεια ή δράση του ίδιου του ατόμου. Ο καθορισμός τους επηρεάζει θετικά το άτομο να αποδίδει καλύτερα, γιατί κατευθύνει και επαυξάνει την προσοχή και την αυτοσυγκέντρωσή του σε αυτό που κάνει. Ακόμη, ενεργοποιεί και κινητοποιεί το άτομο, το κάνει να εντείνει την προσπάθειά του, αυξάνει την επιμονή του, και του δίνει ουσιαστικό κίνητρο για προσπάθεια (Locke, Shaw, Saari, & Latham, 1981).

Οι Duda και Tappe (1989) προσδιόρισαν ως εξής τις διαστάσεις που καλύπτουν το εύρος των κινήτρων που οδηγούν τα άτομα να συμμετέχουν σε ασκήσεις: α) απόκτηση δεξιοτήτων σε μεγάλο βαθμό, β) ανταγωνισμός, γ) κοινωνικές σχέσεις, δ) αναγνώριση, ε) οφέλη στην υγεία και ζ) φυσική κατάσταση. Οι Markland και Hardy (1993) πρόσθεσαν την απόλαυση και την αναψυχή.

### ***Εξωτερική και εσωτερική παρακίνηση***

Η παρακίνηση αποτελεί θεμελιώδη αρχή αναγνώρισης του τι κρατάει έναν μαθητή/αθλούμενο στο να συνεχίσει και αυτό που αυξάνει την πιθανότητα των μαθητών για επίτευξη αποτελεσμάτων σε σχέση με τις πραγματικές τους δυνατότητες. Η παρακίνηση κατηγοριοποιείται σε δυο μορφές, την εσωτερική και την εξωτερική. Η μεν εσωτερική αναφέρεται σαν «προσέλκυση μιας δραστηριότητας με σκοπό την ευχαρίστηση, χωρίς την

προσδοκία υλικών αμοιβών ή εξωτερικών εξαναγκασμών» (Pelletier, Tuson, Fortier, Briere & Blais, 1995). Σε αντίθεση, η εξωτερική παρακίνηση προσδιορίζεται από μια ποικιλία συμπεριφορών, οι οποίες διεξάγονται σαν μέσα καθορισμού του αποτελέσματος και όχι προερχόμενες άμεσα από τις ανάγκες του ίδιου του μαθητή. Δηλαδή όταν η άθληση είναι μέσο για την επίτευξη άλλου σκοπού, δηλαδή έχει εξωτερικά κίνητρα, η παρακίνηση είναι εξωτερική, ενώ όταν η άθληση είναι αυτοσκοπός και απουσιάζουν τα εξωτερικά κίνητρα, η παρακίνηση είναι εσωτερική. Οι λόγοι που παρακινούν τα άτομα να αθληθούν δεν είναι πάντα απόλυτα εξωτερικοί ή εσωτερικοί, αλλά υπάρχουν διαβαθμίσεις, από τελείως εξωτερικούς ως προς την άθληση λόγους, έως απόλυτα εσωτερικούς. Οι διάφορες αμοιβές και μορφές εξωτερικής ενίσχυσης που λαμβάνουν οι αθλητές και οι αθλήτριες συνήθως ενισχύουν την εξωτερική παρακίνηση και σε αρκετές περιπτώσεις δυναμώνουν και την εσωτερική παρακίνηση.

Αξίζει να αναφερθεί ότι τα αποτελέσματα της παρακίνησης, είτε εσωτερικής είτε εξωτερικής, γίνονται ορατά με τη μορφή συμπεριφορών, έκφρασης συναισθημάτων ή σκέψεων. Σε όλες τις περιπτώσεις η παράμετρος που καθορίζει το κατά πόσο κάποιος λόγος θεωρείται εσωτερικός, εξωτερικός ή καθόλου αντιληπτός, είναι ο βαθμός που καθορίζει ο ίδιος ο άνθρωπος τη συμπεριφορά του. Έρευνες έχουν αποδείξει ότι οι λόγοι που οδηγούν κάποιον σε μια συμπεριφορά μπορούν να τοποθετηθούν με ακρίβεια σε μια συνέχεια αυτοκαθορισμού της συμπεριφοράς. Κάποιοι είναι λιγότερο αυτοκαθοριζόμενοι λόγοι, όπως οι εξωτερικοί και κάποιοι περισσότερο αυτοκαθοριζόμενοι, όπως οι εσωτερικοί (Θεοδωράκης, Γούδας & Παπαϊωάννου, 2003).

Σύμφωνα με τον Vallerand (1997) υπάρχουν τρία είδη εσωτερικής παρακίνησης. Εσωτερική παρακίνηση για μάθηση, η οποία λαμβάνει χώρα όταν κάποιος άνθρωπος ασχολείται με μια δραστηριότητα λόγω της ευχαρίστησης και ικανοποίησης που νοιώθει ενώ μαθαίνει, ανακαλύπτει ή προσπαθεί να καταλάβει κάτι νέο, π.χ. όταν κάποιο παιδί προπονείται επειδή νιώθει ευχαρίστηση όταν μαθαίνει νέες αθλητικές δραστηριότητες. Εσωτερική παρακίνηση για εκπλήρωση, η οποία παρατηρείται όταν κάποιος άνθρωπος ευχαριστείται ενώ προσπαθεί να ολοκληρώσει κάτι, να ξεπεράσει τον εαυτό του, να δημιουργήσει κάτι, π.χ. την ευχαρίστηση που προσφέρει το μπάσκετ

όταν κάποιος προσπαθεί να πετύχει δύσκολα καλάθια να δώσει μια «assist» κτλ. Εσωτερική παρακίνηση να βιώσει κάποιος διέγερση, να απολαύσει απλά ευχάριστες αισθητικές εμπειρίες. Για παράδειγμα, μια κοπέλα που κολυμπάει επειδή απολαμβάνει την αίσθηση που νιώθει ενώ το σώμα της γλιστράει μέσα στο νερό.

Σύμφωνα με τους Deci και Ryan (1985) και τον Connell ( 1989) η εξωτερική παρακίνηση έχει τέσσερις διαφορετικές εκφάνσεις που ποικίλλουν ανάλογα με το βαθμό που η συμπεριφορά ενός ανθρώπου ρυθμίζεται από τον ίδιο. Εξωτερική ρύθμιση, όπου η συμπεριφορά ρυθμίζεται από εξωτερικές πηγές, όπως είναι οι αμοιβές ή οι εξαναγκασμοί, π.χ. ένας αθλητής μεγιστοποιεί την απόδοση του επειδή θέλει να κερδίσει το πριμ που του δίνει η ομάδα του ή ένας αθλητής πηγαίνει σε όλες τις προπονήσεις επειδή φοβάται χρηματικό πρόστιμο στην αντίθετη περίπτωση. Εσωτερική πίεση, όπου κάποιος πιέζει τον εαυτό του να κάνει κάτι γιατί αλλιώς θα νιώθει άσχημα με τον εαυτό του. Ο άνθρωπος αρχίζει να εσωτερικεύει τους λόγους της συμπεριφοράς του π.χ. κάποιος που νιώθει άσχημα με το σώμα του αρχίζει να αθλείται προκειμένου να χάσει βάρος. Παρομοίως, ένας αθλητής προσπαθεί στην διάρκεια της προπόνησης, γιατί έτσι έχει μάθει και θα ντρέπεται αν δεν προσπαθήσει. Η εξωτερική πηγή ρύθμισης της συμπεριφοράς όπως μια αμοιβή ή μια τιμωρία αντικαθίσταται από μια εσωτερική πηγή. Η επιλογή για άθληση και η ένταση της προσπάθειας συνεχίζει να επιβάλλεται. Αναγνωρίσιμη ρύθμιση, όπου κάποιος παρακινείται επειδή θεωρεί πολύ σημαντικό αυτό που κάνει, χωρίς αναγκαστικά να ευχαριστιέται πάρα πολύ τη δραστηριότητα. Ένας αθλητής προσπαθεί να μάθει μια νέα αθλητική δεξιότητα που τη θεωρεί πολύ σημαντική. Εδώ υπάρχει πραγματικά επιλογή της άθλησης χωρίς επιβολές. Ολοκληρωμένη ρύθμιση, όπου κάποια συμπεριφορά ενσωματώνεται σε ένα σύνολο συμπεριφορών που εκφράζουν τον άνθρωπο. Οι συμπεριφορές αυτές μπορεί να διαφέρουν ως προς το πλαίσιο. Για παράδειγμα, κάποιος ενήλικας αθλείται με τη σύζυγο του στη διάρκεια των διακοπών τους, επειδή θεωρεί την άθληση και την επικοινωνία με τη σύζυγό του πραγματική έκφραση του εαυτού του. Μπορεί να ορίζει σαν υγεία την ταυτόχρονη ανάπτυξη της φυσικής κατάστασης και της οικογενειακής συνοχής.

Τόσο η αναγνωρίσιμη όσο και η ολοκληρωμένη ρύθμιση κατατάσσονται στην εξωτερική παρακίνηση, γιατί η επιλογή για άθληση δεν είναι αυτοσκοπός, αλλά μέσο για την επίτευξη ενός άλλου σκοπού. Στο παράδειγμα της αναγνωρίσιμης αυτορρύθμισης ο σκοπός είναι η μάθηση μιας πολύ σημαντικής δραστηριότητας. Στο παράδειγμα της ολοκληρωμένης ρύθμισης ο σκοπός είναι η βελτίωση της φυσικής κατάστασης και της συνεργασίας επικοινωνίας με τη σύζυγο. Η επιλογή για άθληση μπορεί να μην είναι για την απόλαυση της δραστηριότητας αυτής κάθε αυτής. Ωστόσο είναι προφανές ότι τόσο η αναγνωρίσιμη όσο και η ολοκληρωμένη ρύθμιση οδηγούν σε πολύ πιο θετικά συναισθήματα, σκέψεις και συμπεριφορές από ότι η εξωτερική ρύθμιση ή η εσωτερική πίεση (Θεοδωράκης, Γούδας & Παπαϊωάννου, 2003).

### **Θεωρίες παρακίνησης**

*Θεωρία στόχων επίτευξης:* Σύμφωνα με τον Nicholls (1980) η παρακίνηση των αθλητών εξαρτάται τόσο από την προσωπικότητα όσο και από το περιβάλλον μέσα στο οποίο αθλούνται. Δύο είναι τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των αθλητών που επηρεάζουν την παρακίνηση τους, ο στόχος για προσωπική βελτίωση και ο στόχος για ενίσχυση ή προστασία του «εγώ».

Αθλητές που δίνουν έμφαση στην δουλειά έχουν ως κύριο στόχο τη βελτίωση των ικανοτήτων τους και των προσωπικών τους επιδόσεων. Χαρακτηρίζονται ως άτομα που προσπαθούν σκληρά για να βελτιώσουν τις ικανότητες και τις επιδόσεις τους. Από την άλλη μεριά, αθλητές προσανατολισμένοι στο «εγώ» τους, έχουν ως κύριο στόχο την επίδειξη των ικανοτήτων τους. Το κύριο μέλημα τους είναι να φαίνονται καλύτεροι από τους άλλους (Θεοδωράκης, Γούδας & Παπαϊωάννου, 2003). Οι πρώτοι είναι εσωτερικά παρακινούμενοι, ενώ οι δεύτεροι κυρίως εξωτερικά (Duda & Hall, 2001).

Η ενίσχυση των στόχων για βελτίωση και επίδειξη ικανοτήτων εξαρτάται από το περιβάλλον στο οποίο ζουν και ασκούνται οι αθλητές. Οι γονείς επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τη διαμόρφωση των στόχων των νέων αθλητών (White, 1998). Σημαντικό ρόλο παίζουν επίσης οι προπονητές (Παπαϊωάννου, 2000). Όταν οι προπονητές δίνουν έμφαση στη δουλειά

βοηθώντας τον κάθε αθλητή να βελτιώσει την προσωπική του επίδοση, καλλιεργείται ένα περιβάλλον που παροτρύνει τους αθλητές να προσπαθήσουν για να βελτιώσουν περαιτέρω τις επιδόσεις τους. Αντίθετα, αν ο προπονητής ενδιαφέρεται μόνο για τους καλύτερους αθλητές, τότε δημιουργείται μια ατμόσφαιρα όπου στόχος είναι η προβολή του εγώ (Θεοδωράκης, Γούδας & Παπαϊωάννου, 2003). Ο στόχος των αθλητών στην προσωπική βελτίωση και η δημιουργία κλίματος ομάδας που δίνει έμφαση στη δουλειά έχει θετικές συνέπειες για την παρακίνηση των αθλητών. Οι αθλητές νιώθουν όμορφα όταν αθλούνται, ακολουθούν αποτελεσματικές στρατηγικές, συγκεντρώνονται στην προπόνηση και φέρνουν υψηλές επιδόσεις. Από την άλλη μεριά δεν υπάρχει καμία απόδειξη ότι οι αθλητές που είναι έντονα προσανατολισμένοι στο εγώ χαρακτηρίζονται και από υψηλότερη παρακίνηση στον αθλητισμό.

Αντίθετα, ο έντονος προσανατολισμός στο εγώ, φαίνεται να υποβοηθά στην υιοθέτηση μη αποτελεσματικών στρατηγικών (Thill, & Bunnell, 1995) και είναι συνδεδεμένος με παράγοντες που αυξάνουν το στρες των αθλητών (Duda & Hall, 2001). Εκτός αυτού, ο προσανατολισμός στο εγώ καλλιεργεί ανήθικη, επιθετική και επικίνδυνη για την υγεία αθλητική συμπεριφορά (Duda, 2001). Τα δεδομένα αυτά υποδηλώνουν ότι τόσο οι γονείς όσο και οι προπονητές δεν πρέπει να προσπαθούν να ενισχύσουν το εγώ των αθλητών. Οι αθλητικοί ψυχολόγοι προτείνουν τη δημιουργία κλίματος παρακίνησης που δίνει έμφαση στη δουλειά και στη βελτίωση. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί χρησιμοποιώντας ψυχολογικές τεχνικές όπως η νοερή απεικόνιση, αυτοσυγκέντρωση, χαλάρωση και διόρθωση σφαλμάτων κ.α. (Θεοδωράκης, Γούδας & Παπαϊωάννου, 2003).

*Θεωρία Ανάγκης Επίτευξης:* Πρόκειται για την παλαιότερη θεωρία παρακίνησης στον αθλητισμό (οι ρίζες της τοποθετούνται στο 1938). Σύμφωνα με τη θεωρία οι αθλητές έχουν δύο κίνητρα, να πετύχουν και να αποφύγουν την αποτυχία. Αθλητές που πετυχαίνουν διακατέχονται από ισχυρά κίνητρα επιτυχίας και δεν απασχολούνται με σκέψεις για πιθανή αποτυχία. Αθλητές που δεν πετυχαίνουν δεν έχουν ισχυρά κίνητρα για επιτυχία αλλά αντίθετα φοβούνται την αποτυχία.

Πέρα από τις διαφορές μεταξύ αθλητών στα δύο αυτά κίνητρα, η παρακίνηση επηρεάζεται και από το χώρο στον οποίο κάποιος σκέφτεται να



προσπαθήσει από την συγκεκριμένη κατάσταση στην οποία βρίσκεται. Δηλαδή, η παρακίνηση επηρεάζεται από τις πιθανότητες επιτυχίας και από την αξία της επιτυχίας. Η πιθανότητα επιτυχίας εξαρτάται από το βαθμό δυσκολίας που προβλέπεται ότι θα συναντήσει. Η αξία της επιτυχίας προσδιορίζεται από το πόσο σημαντικό είναι να πετύχει. Η αξία της επιτυχίας έχει σχέση αντιστρόφως ανάλογη με τις πιθανότητες επιτυχίας, δηλαδή όσο πιο χαμηλή είναι η πιθανότητα επιτυχίας τόσο πιο μεγάλη και η αξία της επιτυχίας.

Η ισχύς των κινήτρων, η πιθανότητα επιτυχίας και η αξία της επιτυχίας καθορίζουν τελικά την προσέγγιση της επιτυχίας ή την τάση για αποφυγή της αποτυχίας. Οι τάσεις αυτές έχουν σχέση με τα συναισθήματα που ακολουθούν την επιτυχία ή την αποτυχία. Οι άνθρωποι θέλουν να βιώνουν θετικά συναισθήματα. Ωστόσο, ανάλογα με την τάση τους για επιτυχία ή αποφυγή αποτυχίας και με τα κίνητρα τους, οι αθλητές επικεντρώνονται σε διαφορετικά συναισθήματα. Αυτοί που έχουν υψηλό κίνητρο επιτυχίας επιδιώκουν συνήθως να βιώσουν την περηφάνια που θα προκύψει μετά την επιτυχία, ενώ αυτοί που έχουν έντονο κίνητρο αποφυγής της αποτυχίας προσπαθούν κυρίως να αποφύγουν την ντροπή που θα προκύψει μετά την αποτυχία.

Η θεωρία επικρίθηκε για τη μεγάλη έμφαση που έδωσε σε χαρακτηριστικά της προσωπικότητας για να εξηγήσει την ανθρώπινη παρακίνηση αφού το περιβάλλον είχε πολύ μικρό ρόλο στην ερμηνεία της παρακίνησης. Επίσης δεν είχε διαπολιτισμική ισχύ, δηλαδή δεν εξηγούσε επαρκώς την παρακίνηση για επίτευξη σε λαούς που δεν υιοθετούν το δυτικό τρόπο ζωής. Η θεωρία δε λάμβανε υπόψη της το ρόλο της αντίληψης των ανθρώπων για τον εαυτό τους, που είναι μια βασική παράμετρος για την εξήγηση της ανθρώπινης παρακίνησης σε όλες τις σύγχρονες θεωρίες και στο μεγαλύτερο μέρος της στηρίχθηκε σε εργαστηριακές μελέτες και σε μία μόνο μεταβλητή, αν και οι παράγοντες που επηρεάζουν την ανθρώπινη συμπεριφορά είναι πολλοί (Θεοδωράκης, Γούδας & Παπαϊωάννου, 2003).

*Θεωρία απόδοσης:* Η θεωρία αναπτύχθηκε το 1971 από τους Weiner και Kukla μετά από πειράματα που διεξήγαγαν. Τα αποτελέσματα των πειραμάτων έδειξαν ότι άτομα με ισχυρό κίνητρο επιτυχίας απέδιδαν περισσότερο την επιτυχία στον εαυτό τους, στην ικανότητα και την

προσπάθεια τους σε σύγκριση με άτομα που χαρακτηρίζονται από χαμηλή παρακίνηση για επίτευξη. Ακόμα, παρατηρήθηκε απόλυτα γραμμική σχέση μεταξύ της πιθανότητας επιτυχίας και της απόδοσης του αποτελέσματος στον εαυτό τους, με την έννοια ότι όσο πιο λίγες οι πιθανότητες της επιτυχίας τόσο πιο πολύ απέδιδαν οι πειραματιζόμενοι την επιτυχία στον εαυτό τους και τόσο πιο πολύ την αποτυχία τους σε εξωτερικούς παράγοντες όπως η τύχη. Συνοψίζοντας τα παραπάνω, ένας αθλητής νιώθει μεγαλύτερη περηφάνια όταν πετυχαίνει στα δύσκολα, επειδή αποδίδει περισσότερο την επιτυχία στον εαυτό του όταν υπάρχουν μικρές πιθανότητες επιτυχίας, ενώ κάποιος ντρέπεται περισσότερο όταν αποτυγχάνει στα εύκολα επειδή αποδίδει περισσότερο στον εαυτό του την αποτυχία όταν υπάρχουν μεγάλες πιθανότητες επιτυχίας (Θεοδωράκης, Γούδας & Παπαϊωάννου, 2003).

Σύμφωνα με τους Weiner και Kukla (1971) οι αθλητές με υψηλή παρακίνηση για επίτευξη προσεγγίζουν περισσότερο καταστάσεις επίτευξης από ότι αθλητές με χαμηλή παρακίνηση για επίτευξη, επειδή αποδίδουν περισσότερο την επιτυχία στον εαυτό τους και έτσι νιώθουν πιο περήφανοι. Ακόμα, αθλητές με υψηλή παρακίνηση για επίτευξη επιμένουν για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα όταν έχουν αποτυχίες από ότι αθλητές με χαμηλή παρακίνηση για επίτευξη, επειδή αποδίδουν περισσότερο την αποτυχία σε έλλειψη προσπάθειας και λιγότερο σε έλλειψη ικανότητας. Τέλος, οι αθλητές με υψηλή παρακίνηση για επίτευξη επιλέγουν συχνότερα σχετικά δύσκολα καθήκοντα από ότι αθλητές με χαμηλή παρακίνηση για επίτευξη, επειδή έτσι θα πληροφορηθούν περισσότερο για το επίπεδο των ικανοτήτων τους από ότι αν διαλέξουν τα εύκολα ή από την άλλη τα πολύ δύσκολα.

### ***Παράγοντες που επηρεάζουν την παρακίνηση***

Είναι πλέον γνωστό ότι δεν παρακινούνται όλοι οι άνθρωποι από τους ίδιους λόγους για άθληση, ακόμη κι αν βρίσκονται στο ίδιο ακριβώς περιβάλλον και όλες οι εξωτερικές συνθήκες είναι σταθερές. Κάποιοι αθλητές παρακινούνται από πιο έντονα αυτοκαθοριζόμενους λόγους από κάποιους άλλους. Η αξιολόγηση αυτών των διαφορών γίνεται με ερωτηματολόγια (Θεοδωράκης, Γούδας & Παπαϊωάννου, 2003).

Τίθεται όμως το ερώτημα ποιοι αθλητές είναι πιο έντονα παρακινημένοι. Όλες οι έρευνες δείχνουν ότι όσο πιο έντονα

αυτοκαθοριζόμενους λόγους υιοθετούν οι αθλητές τόσο πιο υψηλή παρακίνηση παρουσιάζουν. Οι Pelletier, Fortier, Vallerand και Briere (1996) σε μία έρευνα τους ζήτησαν από αθλητές κολύμβησης να συμπληρώσουν σχετικό ερωτηματολόγιο και στη συνέχεια τους παρακολούθησαν επί δύο έτη για να διαπιστώσουν ποιοι αθλητές θα επέμεναν και ποιοι θα σταματούσαν τον αθλητισμό. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η επιρροή της εξωτερικής ρύθμισης στην επιμονή ήταν ασήμαντη τον πρώτο χρόνο και αρνητική το δεύτερο. Η επιρροή της εσωτερικής πίεσης ήταν θετική τον πρώτο χρόνο και ασήμαντη το δεύτερο, της έλλειψης παρακίνησης αρνητική και στα δύο χρόνια και της αναγνωρίσιμης και εσωτερικής ρύθμισης θετική και στα δύο χρόνια. Συμπερασματικά, όσο περνάει ο καιρός μεγαλύτερη πιθανότητα παραμονής στον αθλητισμό έχουν οι αθλητές που υιοθετούν έντονα αυτοκαθοριζόμενους λόγους για άθληση. Ιδιαίτερα στον παιδικό και εφηβικό αθλητισμό, στόχος των προπονητών και της αθλητικής πολιτικής γενικά πρέπει να είναι η διαμόρφωση αθλητών που υιοθετούν όσο το δυνατό πιο έντονα αυτοκαθοριζόμενους λόγους για άθληση.

Το περιβάλλον του εκάστοτε αθλητή αποτελείται από τους προπονητές, τους γονείς, τους παράγοντες, τους συναθλητές, τους φίλους κ.α. Όταν το περιβάλλον του αθλητή ενισχύει τον αυτοκαθορισμό του τότε αυξάνεται και η εσωτερική παρακίνησή τους και συμπεριφέρονται αποτελεσματικότερα στους χώρους άθλησης. Σύμφωνα με τον Vallerand (1997) η ενίσχυση της αυτονομίας των αθλητών επιδρά θετικά στην εσωτερική παρακίνηση τους.

Οι Deci και Ryan (1985) θεωρούν ότι το περιβάλλον επηρεάζει την εσωτερική παρακίνηση των αθλητών μέσω της αντίληψής τους για την αυτονομία τους, την ικανότητα τους και των σχέσεων τους με τους άλλους. Εάν μια ενέργεια του προπονητή ενισχύσει κάποια από τις παραπάνω αντιλήψεις χωρίς ταυτόχρονα να μειώσει κάποια άλλη από αυτές, αναμένεται αύξηση της εσωτερικής παρακίνησης των αθλητών.

Σε μία έρευνα των Goudas, Biddle και Underwood (1995) που αφορούσε φοιτητές που συμμετείχαν σε ένα τμήμα ενόργανης γυμναστικής παρατηρήθηκε ότι τόσο η αντίληψη υψηλής ικανότητας όσο και η αντίληψη υψηλής αυτονομίας – αυτοκαθορισμού είχαν θετική επιρροή στην πρόθεση

των φοιτητών να ξαναπάρουν στο μέλλον, ως επιλογή, το μάθημα της ενόργανης γυμναστικής.

Σε μια άλλη έρευνα των Vallerand και Losier (1999) που περιελάμβανε αθλητές του μπάσκετ αξιολογήθηκε με τη χρήση ερωτηματολογίων το κατά πόσο το στυλ προπόνησης του προπονητή προάγει την αυτονομία – αυτοκαθορισμό των παικτών ή είναι ένα αυταρχικό στυλ. Αξιολογήθηκαν επίσης, η αντίληψη αυτονομίας των παικτών, η αντίληψη ικανότητάς τους, η αντίληψη των σχέσεων με τους άλλους και τέλος η εσωτερική παρακίνησή τους. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το στυλ του προπονητή επηρεάζει την αντίληψη αυτονομίας των παικτών, την αντίληψη ικανότητάς τους αλλά και των σχέσεων με τους άλλους και με τη σειρά τους αυτές επηρεάζουν την εσωτερική παρακίνηση. Όσο περισσότερο οι παίκτες θεωρούσαν ότι ο προπονητής τους υιοθετούσε ένα στυλ που τους υποστήριζε και προήγαγε την αυτονομία τους, τόσο πιο ψηλά σκορ είχαν στην αντιλαμβανόμενη ικανότητα, στην αντιλαμβανόμενη αυτονομία και αντίληψη των καλών σχέσεων με τους άλλους. Τα υψηλά σκορ σε αυτές τις τρεις αντιλήψεις οδηγούσαν και σε υψηλότερη εσωτερική παρακίνηση.

Είναι φανερό ότι το στυλ του προπονητή επηρεάζει την εσωτερική παρακίνηση των αθλητών. Όσο πιο αυταρχικό είναι τόσο περισσότερο μειώνεται η εσωτερική παρακίνηση. Σε έρευνα των Amogose και Horn (2000) με αθλητές υψηλού επιπέδου από διάφορα αθλήματα προέκυψε ότι όσο πιο πολύ οι αθλητές θεωρούσαν ότι οι προπονητές τους δίνουν έμφαση στη διδασκαλία και στην προπόνηση και υιοθετούν ένα δημοκρατικό κι όχι αυταρχικό στυλ συμπεριφοράς, τόσο υψηλότερο ενδιαφέρον, προσπάθεια, αντιλαμβανόμενη ικανότητα και αίσθηση αυτονομίας είχαν.

Συνοψίζοντας, το αυταρχικό στυλ μειώνει τον αυτοκαθορισμό των αθλητών και την εσωτερική τους παρακίνηση, κάνει τους αθλητές να εξαρτώνται περισσότερο από τις αποφάσεις των προπονητών τους, και να είναι περισσότερο εξωτερικά παρακινούμενοι. Αυτό κυρίως συμβαίνει όταν βλέπουμε την εσωτερική παρακίνηση σε μια μακροχρόνια προοπτική και όχι απλά σε μια συγκεκριμένη κατάσταση. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι τόσο μερικοί αθλητές όσο και προπονητές προτιμούν την υιοθέτηση ενός αυταρχικού στυλ στις προπονήσεις. Είναι γεγονός ότι υπάρχουν καταστάσεις, όπως π.χ. όταν πρέπει να παρθεί μια δύσκολη απόφαση, όπου το αυταρχικό

στυλ είναι πιο αποτελεσματικό, ενώ παράλληλα το δημοκρατικό στυλ απαιτεί περισσότερη γνωστική προσπάθεια από πλευράς αθλητών από ότι το αυταρχικό στυλ. Το τελευταίο οδηγεί τους αθλητές και τους προπονητές να προτιμούν τον αυταρχικό τρόπο προπόνησης επειδή τον θεωρούν ευκολότερο για την επικοινωνία μεταξύ τους. Όσον αφορά τον ερώτημα ποιο στυλ θα πρέπει να προτιμούν οι προπονητές τελικά το πιο σωστό είναι να διευκρινίζεται στους αθλητές σε ποιες περιπτώσεις οι αποφάσεις παίρνονται από τον προπονητή και σε ποιες χρειάζεται η συμμετοχή των αθλητών, αφού φυσικά προηγουμένως εξηγηθούν οι λόγοι για τους οποίους συμβαίνει αυτό. Επίσης, θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη η ηλικία και το αγωνιστικό επίπεδο των αθλητών. Στις παιδικές και τις εφηβικές ηλικίες όπου κυρίαρχος στόχος είναι να αγαπήσουν οι μαθητές τον αθλητισμό και να αναπτυχθούν προσωπικότητες αθλητών εσωτερικά παρακινημένες για άθληση, η χρήση του αυταρχικού στυλ πρέπει να είναι ακόμη σπανιότερη και αυτό γιατί η αποκλειστική χρήση του μπορεί άμεσα να έχει θετικά αποτελέσματα, αλλά μακροπρόθεσμα επηρεάζει αρνητικά την παρακίνηση των αθλητών (Θεοδωράκης, Γούδας, Παπαϊωάννου 2003).

Οι Goddard και Neumann (1993) παραθέτουν δυο είδη αθλητικής συμπεριφοράς. Η μία που είναι στραμμένη στην αποτυχία και η άλλη στην επιτυχία. Οι μαθητές που προσανατολίζονται στην αποτυχία διακατέχονται από φόβο για ότι αυτό συνεπάγεται. Αναγνωρίζουν την αποτυχία σαν δικό τους φταίξιμο και την επιτυχία την αποδίδουν στην τύχη, στην περίσταση ή σε άλλους εξωγενείς παράγοντες, σε αντίθεση με τους μαθητές που είναι προσανατολισμένοι στην επιτυχία, οι οποίοι τη θεωρούν σαν αποτέλεσμα αμοιβής στην προσπάθεια τους. Δεν νιώθουν να τους απειλεί ούτε να τους εμποδίζει μια πιθανή αποτυχία, για το λόγο ότι υιοθετούν την επιτυχία σαν προσωπική επίτευξη, που δεν έχει να κάνει ούτε με την τύχη ούτε με εξωγενείς παράγοντες. Η κατεύθυνση της προσοχής στην επιτυχία προσδίδει άνεση στην κίνηση και πνευματική εγρήγορση. Όταν ο μαθητής θέτει θετικούς στόχους, προετοιμάζεται ψυχολογικά για επιτυχία και σε αυτό το μοντέλο σκέψης προσαρμόζεται και ανταποκρίνεται το σώμα.

Βασικό εργαλείο στα χέρια των μαθητών είναι επίσης και η αυτοπεποίθηση, η οποία όπως αναφέρει ο Horst (1997), συμβάλει στην ελεύθερη κίνηση, στη χαλάρωση, στη γρήγορη εύρεση της επόμενης κίνησης,

στην ηρεμία και ακόμη στην αντιμετώπιση μιας δύσκολης περίπτωσης, αλλά και στην αυτοσυγκέντρωση. Έχοντας αυτοπεποίθηση ο μαθητής μεταφέρει το φόβο για ένα πιθανό λάθος σε κίνητρο εστίασης προσοχής, εξασφαλίζοντας την ασφάλεια και την ισορροπία σε κάθε του κίνηση.

Η άποψη ότι παροτρύνοντας τους μαθητές να ξεπεράσουν τους άλλους αυξάνει την παρακίνησή τους δε φαίνεται να ευσταθεί υπό το πρίσμα σύγχρονων θεωριών και ερευνητικών δεδομένων. Η φιλοσοφία που πρέπει να υιοθετείται είναι της συνεχούς βελτίωσης των ατομικών επιδόσεων. Μία ατμόσφαιρα στο σπίτι, στο σύλλογο ή στην παρέα που δεν εφησυχάζει, αλλά παροτρύνει τους μαθητές να θέτουν στόχους για περαιτέρω προσωπική εξέλιξη είναι το καταλληλότερο περιβάλλον που χρειάζονται οι μαθητές για να μεγαλοουργήσουν.

Τις τελευταίες δύο δεκαετίες η έρευνα έχει δείξει πολλούς παράγοντες οι οποίοι μειώνουν την εσωτερική παρακίνηση, όπως για παράδειγμα οι αμοιβές, οι προθεσμίες, οι απειλές, η παρατήρηση, ο ανταγωνισμός. Όταν κάποιος αντιλαμβάνεται ότι η συμπεριφορά του ρυθμίζεται από εξωτερικούς παράγοντες, τότε γίνεται μία αλλαγή από εσωτερική σε εξωτερική αντίληψη της αιτίας των πράξεών του. Όταν αυτό συμβεί, οι αθλητές δε συμμετέχουν πια για την ίδια τη δραστηριότητα, αλλά για κάποιον εξωτερικό λόγο με αποτέλεσμα να μειώνεται ο αυτοκαθορισμός τους και κατ' επέκταση και η εσωτερική παρακίνηση (Fortier, Vallerand, Briere & Provencher, 1995).

Οι αμοιβές από μόνες τους δεν είναι υπεύθυνες για τη μείωση της εσωτερικής παρακίνησης των αθλητών. Ο τρόπος με τον οποίο δίνονται και κυρίως η ερμηνεία που δίδεται από πλευράς αθλητών είναι αυτά που ευθύνονται για τη μείωση ή αύξηση της εσωτερικής παρακίνησης τους. Για παράδειγμα, όταν μια φόρμα δίνεται σε έναν νέο αθλητή με την απαίτηση να έρχεται στις προπονήσεις επειδή ανήκει σε μια ομάδα που ξοδεύει για αυτόν, άρα και αυτός έχει κάποιες υποχρεώσεις απέναντι της, είναι φυσικό να μειωθεί η αίσθηση αυτονομίας – αυτοκαθορισμού του αθλητή και στη συνέχεια η εσωτερική παρακίνηση του. Αντίθετα, αν μετά από μία επιτυχία δοθεί η φόρμα ως δώρο είναι πιθανό να ενισχυθεί η αίσθηση ικανότητας και καλών σχέσεων με τους άλλους, χωρίς να μειωθεί η αίσθηση αυτονομίας με αποτέλεσμα την αύξηση της εσωτερικής παρακίνησής τους. Γενικότερα, οποιαδήποτε μορφή ενίσχυσης και αν χρησιμοποιείται, είτε είναι υλική αμοιβή,

έπαινος, ένα μπράβο είτε ακόμα και ένα απλό χτύπημα στην πλάτη, ο τρόπος με τον οποίο δίνεται δεν πρέπει να μειώνει την αίσθηση αυτονομίας – αυτοκαθορισμού των αθλητών και ταυτόχρονα πρέπει να ενισχύει την αίσθηση ικανότητας και καλών σχέσεων (Θεοδωράκης, Γούδας & Παπαϊωάννου, 2003).

Όσον αφορά την τιμωρία αξίζει να σημειωθεί ότι μειώνει πάντοτε την εσωτερική παρακίνηση των αθλητών. Αυτό γιατί μειώνει την αντίληψη ικανότητας, αυτοκαθορισμού – αυτονομίας και καλών σχέσεων. Συνεπώς η επίδραση της τιμωρίας στην εσωτερική παρακίνηση είναι έντονα αρνητική. Για αυτό το λόγο η τιμωρία θα πρέπει να αποφεύγεται και να χρησιμοποιείται μόνο σε εξαιρετικές περιπτώσεις. Για να γίνει αυτό οι προπονητές θα πρέπει να έχουν ξεκαθαρίσει στο μυαλό τους, αλλά και των αθλητών ποιες συμπεριφορές θεωρούν τελείως απαράδεκτες, οπότε και δε θα υπάρχει κίνδυνος να εφαρμόσουν το μέτρο της τιμωρίας χωρίς να υπάρχει πολύ σημαντικός λόγος.

Σύμφωνα με την αντιλαμβανόμενη παρακίνηση οι Kavussanu και Roberts (1996) αποδίδουν στον όρο «παρακινούμενος», τη δόμηση στόχων ανάλογα με την κατάσταση η οποία περιλαμβάνει ειδικές λέξεις-κλειδιά σχετικές με την καθοδήγηση μιας δεξιότητας ή ενός στόχου σχετικού με την περίσταση (βελτίωση μιας δεξιότητας στην προπόνηση). Εξετάστηκε η σχέση ανάμεσα στην αντιλαμβανόμενη παρακίνηση, την εσωτερική παρακίνηση και την απόδοση του ατόμου. Αντιλήψεις προσανατολισμένες στη δεξιότητα σχετίστηκαν με την ευχαρίστηση, ενώ η προσπάθεια, η αντιλαμβανόμενη ικανότητα και η αποδοτικότητα σχετίστηκαν αντιστρόφως ανάλογα με την ένταση. Συνοπτικά, όσο ο ασκούμενος εστίαζε την προσοχή του στην επίτευξη μιας δεξιότητας τόσο μεγαλύτερη προσπάθεια κατέβαλε και τόσο μεγαλύτερη ευχαρίστηση αποκόμιζε, ενώ ένας που ήταν συγκεντρωμένος στο αποτέλεσμα του αγώνα ή της προπόνησης ολοένα και λιγότερη ευχαρίστηση ελάμβανε από το άθλημα και είχε την τάση να παρακινείται για διαφορετικούς λόγους. Με την σειρά τους οι Butt και Cox (1992) παραθέτουν ότι οι «ελίτ» αθλητές εμφανίζουν υψηλότερες τιμές σε όλα τα επίπεδα παρακίνησης, τόσο στη συμμετοχή όσο και στον αγώνα, στο χώρο του τένις. Τέλος, το περιβάλλον στο οποίο ένας αθλητής συμμετέχει, καθορίζει τους λόγους παρακίνησής του.

Ανάλογα με το πώς τείνουν οι μαθητές να καθορίζουν την επιτυχία και να κρίνουν την ικανότητα τους, αντλούν περισσότερη ή λιγότερη εσωτερική παρακίνηση (Duda, Chi, Newton, Walling & Cattle, 1995). Με την σειρά του ο προσανατολισμός στους στόχους επηρεάζει με διαφορετικό τρόπο τη συμπεριφορά του μαθητή. Έτσι σύμφωνα με τους Maehr και Nichols (1980), οι μαθητές που είναι προσανατολισμένοι στη «δουλειά/δεξιότητα» τείνουν να παρουσιάζουν τα παρακάτω χαρακτηριστικά: α) καταβάλουν μεγαλύτερη προσπάθεια, β) επενδύουν περισσότερο στη μάθηση, γ) επιθυμούν πιο προκλητικές δεξιότητες, δ) εμμένουν όταν βιώνουν μια αποτυχία, ε) αναφέρουν υψηλότερα επίπεδα ευχαρίστησης και στ) υιοθετούν ιδανικά αθλητικής συμπεριφοράς και δίκαιου παιχνιδιού. Από την άλλη πλευρά οι μαθητές που στρέφονται στο «εγώ» τείνουν να: α) καταβάλουν μικρότερη προσπάθεια, β) δε δίνουν μεγάλη σημασία στην εκμάθηση, γ) υποκύπτουν γρήγορα σε μια αποτυχία, δ) βιώνουν λιγότερη ευχαρίστηση και πιο έντονο άγχος και ε) ενισχύουν την εξαπάτηση, τις παραπλανητικές τακτικές και τη μη αθλητική συμπεριφορά.

Το άθλημα του τένις είναι ένα περίπλοκο παιχνίδι, οι στόχοι είναι υψηλοί και κυριαρχεί ο ανταγωνισμός, όμως και η ψυχολογία έχει να προσθέσει τεχνικές και μεθόδους που επιδρούν θετικά στην απόδοση των μαθητών. Ποιοι λόγοι όμως ενθαρρύνουν την ενασχόληση με αυτό το άθλημα;

Έχει διαπιστωθεί ότι το άθλημα του τένις είναι συνδεδεμένο με την διαμόρφωση συναισθημάτων όπως μείωση της έντασης, της μελαγχολίας, της νευρικότητας και της σύγχυσης. Και παρ' όλη την περιπλοκότητα που εμπεριέχει οι συμμετέχοντες αντλούν ευχαρίστηση και μεταφέρουν τα συναισθηματικά οφέλη στη ζωή τους (Motl, Berger & Leuschen, 2000).

Μια έρευνα που διεξήχθη με δείγμα αθλητές κανό, διάθλου, πατινάζ, σκι, τένις και μποξ, συμπεραίνει ότι οι άνδρες αθλητές που είχαν κερδίσει μετάλλια εμφάνισαν υψηλότερες τιμές εξωτερικής παρακίνησης σε σχέση με εκείνους που δεν είχαν κερδίσει μετάλλια, ενώ οι αθλήτριες σημείωσαν υψηλότερα επίπεδα εσωτερικής παρακίνησης, γιατί συμμετείχαν για ευχαρίστηση και ικανοποίηση και δεν ήταν υποκινούμενες από εξωτερική παρακίνηση όπως η απόκτηση ενός μεταλλίου (Chantel, Guay, Debrera - Martinova & Vallerand, 1996).



### **Έλλειψη παρακίνησης**

Σε κάποιες περιπτώσεις οι άνθρωποι μπορεί και να μην αντιλαμβάνονται τους λόγους των πράξεών τους, να μην έχουν καν την αίσθηση ότι οι πράξεις τους καθορίζονται από τους ίδιους. Για παράδειγμα ένα παιδί μπορεί πραγματικά να μην καταλαβαίνει γιατί συμμετέχει σε μια ομάδα. Η περίπτωση αυτή αποτελεί χαρακτηριστικό παράδειγμα έλλειψης παρακίνησης. Το άτομο έχει την αίσθηση ότι δεν ελέγχει καθόλου την συμπεριφορά του και συμπεριφέρεται χωρίς πρόθεση. Τα αποτελέσματα της έλλειψης παρακίνησης φαίνονται όταν οι αθλητές δεν έχουν διάθεση να κάνουν οτιδήποτε, βαριούνται, εκδηλώνουν δυσφορία κλπ. Από αυτό το στάδιο περνάνε πολλές φορές οι αθλητές λίγο πριν εγκαταλείψουν το άθλημα. Συνεχίζουν να συμμετέχουν περισσότερο από συνήθεια, παρά επειδή νοιώθουν ότι υπάρχει κάποιος λόγος να το κάνουν. Δεν έχουν ούτε εσωτερικά ούτε εξωτερικά κίνητρα για συμμετοχή (Θεοδωράκης, Γούδας & Παπαϊωάννου 2003). Αντιλαμβάνονται τις συμπεριφορές τους ως αποτέλεσμα δυνάμεων που βρίσκονται πέρα από τον έλεγχο τους (Fortier, Vallerand, Briere, Provencher, 1995). Βέβαια αυτή δεν είναι η μόνη περίπτωση που εκδηλώνεται το αποτέλεσμα της έλλειψης παρακίνησης. Σε πολλές φάσεις οι αθλητές βρίσκονται σε κατάσταση έλλειψης παρακίνησης. Ωστόσο, τις περισσότερες φορές ξαναβρίσκουν κάποιο λόγο για να συνεχίσουν να αθλούνται. Φυσικά, όσο πιο συχνά κάποιος βρίσκεται σε κατάσταση έλλειψης παρακίνησης, τόσο πιο πιθανό είναι να σταματήσει την άθληση (Θεοδωράκης, Γούδας & Παπαϊωάννου, 2003).

### **Σχέση ικανοποίησης – παρακίνησης**

Η παρακίνηση είναι μία άορατη διαδικασία. Τα αποτελέσματα της φαίνονται με τη μορφή συμπεριφορών έκφρασης συναισθημάτων ή σκέψεων. Σήμερα είναι γνωστό ότι οι λόγοι που παρακινούν τους ανθρώπους προς οποιαδήποτε δραστηριότητα ποικίλουν από πολύ εσωτερικούς έως τελείως εξωτερικούς, όμως η εσωτερική παρακίνηση επέρχεται μόνον όταν οι άνθρωποι αντλούν ικανοποίηση από αυτό που κάνουν.

Σύμφωνα με τον Vallerand (Θεοδωράκης, Γούδας, & Παπαϊωάννου, 2003), η εσωτερική παρακίνηση λαμβάνει χώρα όταν κάποιος άνθρωπος ασχολείται με μία δραστηριότητα λόγω της ευχαρίστησης και ικανοποίησης

που νοιώθει ενώ μαθαίνει, ανακαλύπτει ή προσπαθεί να καταλάβει κάτι νέο. Για παράδειγμα, όταν κάποιο παιδί προπονείται επειδή ικανοποιείται να μαθαίνει νέες αθλητικές δεξιότητες. Η εσωτερική παρακίνηση αυξάνεται και όταν κάποιος άνθρωπος ικανοποιείται ενώ προσπαθεί να ολοκληρώσει κάτι, να ξεπεράσει τον εαυτό του, να δημιουργήσει κάτι ή απλά να απολαύσει κάποιες ευχάριστες εμπειρίες. Για παράδειγμα, την ευχαρίστηση που προσφέρει το τένις όταν κάποιος κερδίσει ένα δύσκολο πόντο ή ένας σκιέρ που απολαμβάνει την αίσθηση της ταχύτητας. Επομένως υπάρχει άρρηκτη σχέση ανάμεσα στην ικανοποίηση και την εσωτερική παρακίνηση.

Κατά τον Vallerand (2007) η εσωτερική παρακίνηση έχει θετικά αποτελέσματα τόσο σε μια συγκεκριμένη δραστηριότητα, τάξη ή προπόνηση όσο και στη φυσική αγωγή και τις αθλητικές δραστηριότητες. Διάφορες μελέτες δείχνουν ότι η εσωτερική παρακίνηση σχετίζεται θετικά με μία σειρά από επιθυμητές συνέπειες στην ψυχολογία, αλλά και αρνητικά με μερικές μη επιθυμητές (Moreno, González-Cutre, Martín-Albo & Cervelló, 2010).

Όταν οι καθηγητές προωθούν τη συμμετοχή των μαθητών και επιτρέπουν την αυτονομία είναι πιο πιθανό οι μαθητές να αναπτύξουν εσωτερική παρακίνηση, αφού οι πράξεις τους θα καθοδηγούνται από την απόλαυση και την ικανοποίηση που βιώνουν κατά τη μάθηση. Ωστόσο, αν δεν ικανοποιηθούν οι βασικές ανάγκες του μαθητή είναι πολύ πιθανό ο μαθητής να καταλήξει να παρακινείται εξωτερικά ή ακόμα και να διακατέχεται από έλλειψη παρακίνησης.

Για να βοηθήσει ο καθηγητής Φ.Α. τους μαθητές να έχουν υψηλότερη εσωτερική παρακίνηση και κατά συνέπεια να αντλούν μεγαλύτερη ικανοποίηση από μια δραστηριότητα, χρειάζεται να καλλιεργήσει το στόχο για προσωπική βελτίωση και να βλέπει τον κόσμο λιγότερο διχαστικά, με το να αναπτύσσει περισσότερο διαλεκτική σκέψη, όπως παιχνίδι αντί δουλειάς, ελευθερίας αντί έλεγχου, ενδιαφέροντος αντί προσπάθειας.

### **Σημαντικότητα της έρευνας**

Όπως προκύπτει από την ανασκόπηση βιβλιογραφίας, το πρόγραμμα «Play and Stay» που προτείνει η Διεθνής Ομοσπονδία Αντισφαίρισης και εφαρμόζεται σε παγκόσμιο επίπεδο δεν έχει ερευνηθεί επιστημονικά. Το

πρότειναν προπονητές της Διεθνούς Ομοσπονδίας Αντισφαίρισης έχοντας ως κριτήριο την προσωπική τους εμπειρία. Προσάρμοσαν κανόνες και εξοπλισμό στις διάφορες ηλικίες, με σκοπό να βελτιώσουν την τεχνική των δεξιοτήτων, την τακτική και την φυσική κατάσταση των αθλουμένων, με τέτοιο τρόπο ώστε οι ασκούμενοι να μάθουν γρήγορα και να θέλουν να παραμείνουν στο άθλημα.

Η παρούσα έρευνα έγινε για να επικυρώσει ή όχι, επιστημονικά το πρόγραμμα «Play and stay». Από όλα τα στοιχεία που αναφέρθηκαν επιλέχθηκε ο έλεγχος της τεχνικής των τριών βασικών δεξιοτήτων forehand, backhand (με δύο χέρια) και service (με χτύπημα της μπάλας πάνω από το κεφάλι), καθώς αυτές είναι οι ελάχιστες βασικές δεξιότητες που χρειάζεται ο αθλούμενος για να μπορέσει να παίξει τένις. Ελέγχθηκε επίσης και η αντλούμενη ικανοποίηση από το πρόγραμμα.

## ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

### **Δείγμα**

Για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκε τυχαία δειγματοληψία. Οι συμμετέχοντες ήταν 62 μαθητές/τριες δύο τμημάτων, της 5<sup>ης</sup> τάξης (ένα τμήμα σε κάθε δημοτικό σχολείο), ηλικίας 11 ετών ( $MO=11,13$ ,  $TA=0,33$ ). Όσοι μαθητές/τριες ήταν αθλητές/τριες τένις, αποκλείστηκαν από την έρευνα. Οι μαθητές/τριες συμμετείχαν αφού δόθηκε έγγραφη άδεια από τους γονείς τους.

### **Διαδικασία παρέμβασης**

Κάθε τμήμα χωρίστηκε τυχαία σε δυο ομάδες, την πειραματική ομάδα όπου εφαρμόστηκε η μέθοδος «Play and Stay» και την ομάδα ελέγχου στην οποία εφαρμόστηκε η παραδοσιακή μέθοδος διδασκαλίας, με σκοπό τη μάθηση δεξιοτήτων του τένις. Έτσι τελικός είχαμε πειραματική ομάδα με  $N=36$ , 14 αγόρια και 22 κορίτσια και ομάδα ελέγχου με  $N=26$ , 14 αγόρια και 12 κορίτσια. Το πρόγραμμα παρέμβασης πραγματοποιήθηκε, ύστερα από άδεια του αρμόδιου υπουργείου, στην αυλή του δημοτικού σχολείου του Δήμου Σταυρούπολης Θεσσαλονίκης, στην ώρα του μαθήματος φυσικής αγωγής και διήρκεσε έξι εβδομάδες. Οι πέντε εβδομάδες περιείχαν διδασκαλία. Η έκτη εβδομάδα ήταν χωρίς εξάσκηση. Η συχνότητα εξάσκησης ήταν τρεις φορές την εβδομάδα. Η διαγράμμιση των γηπέδων έγινε με χαρτοταινία σε σημεία της αυλής του σχολείου έτσι ώστε οι μαθητές των δύο ομάδων να μην έχουν οπτική επαφή κατά την εξάσκηση. Κάθε διδακτική μονάδα περιείχε δέκα λεπτά ζέσταμα, το οποίο περιελάμβανε διατακτικές ασκήσεις και ασκήσεις εξοικείωσης ρακέτας – μπάλας. Οι ασκήσεις εξοικείωσης δεν είχαν άμεση συνάφεια με τις δεξιότητες που διδάσκονταν οι μαθητές. Ήταν: α) επαναλαμβανόμενα χτυπήματα της μπάλας στο γήπεδο, με τη ρακέτα, β) επαναλαμβανόμενα χτυπήματα της μπάλας προς τα επάνω, με τη ρακέτα και γ) βάδισμα πάνω στις γραμμές του γηπέδου με προτεταμένη τη ρακέτα, με ένα χέρι και με μια μπάλα πάνω στη κεφαλή της ρακέτας. Κάθε

φορά το ζέσταμα περιελάμβανε τις ίδιες ασκήσεις και εφαρμοζόταν και στις δύο ομάδες με τον ίδιο τρόπο. Τέλος, κάθε μαθητής χτυπούσε κατά τη διάρκεια της υπόλοιπης διδακτικής ώρας (35 λεπτά) τον ίδιο αριθμό μπαλών. Στην αρχή του μαθήματος και οι δυο ομάδες λάμβαναν τις ίδιες οδηγίες τεχνικής της δεξιότητας.

Η πειραματική ομάδα ακολούθησε το πρόγραμμα «Play and Stay», όπως το προτείνει η ITF. Έτσι οι μαθητές, μετά από γενικές οδηγίες ως προς την δεξιότητα που θα διδάσκονταν, άρχισαν να ανταλλάσουν μπάλες και να σκοράρουν, με τον ερευνητή να παρεμβαίνει όσο αφορά τη διόρθωση της τεχνικής και του αποτελέσματος του εκάστοτε χτυπήματος, με απώτερο στόχο οι μαθητές να παίξουν τένις, μαθαίνοντας και διασκεδάζοντας. Ο εξοπλισμός που χρησιμοποιήθηκε ήταν: α) μπάλα πράσινη, περίπου 25% χαμηλότερης πίεσης από την κανονική, β) γήπεδο και φιλέ κανονικών διαστάσεων 23,77μ μήκος 8,23μ πλάτος και 91,4εκ αντίστοιχα και γ) μήκος ρακέτας 63-68εκ.

Η ομάδα ελέγχου ακολούθησε την παραδοσιακή μέθοδο διδασκαλίας και ανατροφοδότησης. Η διδασκαλία της βασίζεται αρχικά στην κατανόηση της τεχνικής του κάθε χτυπήματος και στη μάθηση όλων των τεχνικών παραμέτρων της κάθε δεξιότητας (πλάγια θέση σώματος, φάση αιώρησης ρακέτας, σημείο κρούσης ρακέτας-μπάλας και τελική φάση) με τροφοδοσία μπαλών από τον προπονητή. Ο εξοπλισμός που χρησιμοποιήθηκε ήταν: α) μπάλα κανονική, β) γήπεδο και φιλέ κανονικών διαστάσεων 23,77μ μήκος 8,23μ πλάτος και 91,4εκ αντίστοιχα και γ) μήκος ρακέτας κανονικό 78-81εκ. Το παιχνίδι με πόντους πραγματοποιήθηκε, αφού οι ασκούμενοι έφτασαν σε ένα ικανοποιητικό επίπεδο μάθησης όλων των βασικών δεξιοτήτων.

### **Διαδικασία αξιολόγησης**

Στους ασκούμενους πραγματοποιήθηκαν μετρήσεις στην αρχή, για να διαπιστωθεί ότι όλοι ξεκίνησαν από το ίδιο επίπεδο. Αμέσως μετά την ολοκλήρωση της εξάσκησης πραγματοποιήθηκε η τελική μέτρηση, για να διαπιστωθεί η επίδραση της μεθόδου παρέμβασης στην απόδοση των τριών δεξιοτήτων. Μια εβδομάδα μετά την τελική μέτρηση χωρίς να μεσολαβήσει εξάσκηση πραγματοποιήθηκε η μέτρηση διατήρησης, για να διαπιστωθεί η διατήρηση της μάθησης των τριών δεξιοτήτων.

*Ποσοτική αξιολόγηση:* Οι ασκούμενοι εκτέλεσαν 10 χτυπήματα της κάθε δεξιότητας από μπάλα ακριβείας που πετούσε ο προπονητής. Οι προσπάθειες των μαθητών αξιολογήθηκαν ως προς το αποτέλεσμα, (1=μέσα στα όρια του γηπέδου, 0 = έξω από το γήπεδο ή στο φιλέ, 10X1=10, άριστα).

*Ποιοτική αξιολόγηση:* Παράλληλα με την ποσοτική αξιολόγηση οι ασκούμενοι βιντεοσκοπήθηκαν και αξιολογήθηκαν ως προς τις πέντε παραμέτρους (πλάγια θέση, φάση αιώρησης ρακέτας, σημείο κρούσης ρακέτας-μπάλας, τελική φάση, αποτέλεσμα) της τεχνικής της κάθε δεξιότητας (10X5= 50 άριστα), από τον ερευνητή (έμπειρο προπονητή Αντισφαίρισης). Όσον αφορά τις παραμέτρους της τεχνικής, θεωρήσαμε ότι η «πλάγια θέση» είχε επιτευχθεί αν το παιδί τοποθετούνταν πριν το χτύπημα στο χώρο με το ένα πόδι να προπορεύεται του άλλου. Δηλαδή για τους δεξιόχειρες, προπορεύεται το αριστερό πόδι στο «forehand» και στο «service» και το δεξί στο «backhand» (αντιστρόφως για τους αριστερόχειρες). Η «φάση αιώρησης» είχε επιτευχθεί αν ο μαθητής τοποθετούσε την ρακέτα, πριν το χτύπημα της μπάλας, πίσω από το σωστό σημείο κρούσης. Το «σημείο κρούσης» είχε επιτευχθεί αν ο μαθητής χτυπούσε τη μπάλα τη στιγμή που αυτή περνούσε το προπορευόμενο πόδι και ελαφρώς μπροστά από αυτό. Η «τελική φάση» είχε επιτευχθεί αν ο μαθητής μετά το χτύπημα της μπάλας δεν σταματούσε την κίνηση-πορεία της ρακέτας, έτσι ώστε αυτή να κατέληγε στον αντίθετο ώμο στο «forehand» και στο «backhand», και στην εξωτερική πλευρά του προπορευόμενου ποδιού στο «service». Το «αποτέλεσμα» είχε επιτευχθεί αν η μπάλα που χτυπούσε ο μαθητής, αναπηδούσε μέσα στα όρια του γηπέδου του «αντιπάλου» του.

*Αξιολόγηση ικανοποίησης:* Οι ασκούμενοι και των δύο ομάδων μετά την παρέμβαση συμπλήρωσαν ένα ερωτηματολόγιο, για να αξιολογηθεί η ποιότητα του προγράμματος που τους παρασχέθηκε και η ικανοποίησή τους από αυτό (Alexandris, Zahariadis, Tsorbatzoudis & Grouios, 2004). Το ερωτηματολόγιο ήταν κλειστού τύπου, οι απαντήσεις ήταν σε επταβάθμια κλίμακα Likert από το «διαφωνώ απόλυτα» στο «συμφωνώ απόλυτα» και αποτελείτο από έξι βασικές ενότητες ερωτήσεων οι οποίες κωδικοποιήθηκαν ως εξής:

- α) Εγκαταστάσεις-πρόγραμμα (8 ερωτήσεις)
- β) Ο διδάσκων (6 ερωτήσεις)

γ) Η ανταπόκριση των συμμετεχόντων (4 ερωτήσεις)

δ) Η αξιοπιστία του προγράμματος (4 ερωτήσεις)

ε) Αποτελεσματικότητα του προγράμματος (6 ερωτήσεις)

στ) Τελική ικανοποίηση-ευχαρίστηση-μελλοντική συμμετοχή (3 ερωτήσεις)

Τα ερωτηματολόγια συλλέχθηκαν από τον ερευνητή. Η παρουσία του ερευνητή αποτέλεσε καθοριστικό ρόλο για την παροχή επεξηγήσεων των ερωτήσεων.

### **Αξιοπιστία παρατηρητών**

Ο έλεγχος της εσωτερικής αξιοπιστίας των παρατηρητών (intraobserver reliability) αξιολογήθηκε με παρατήρηση και καταγραφή τη μια μέρα πέντε μαθητών και παρατήρηση και καταγραφή των ίδιων μαθητών από τους ίδιους παρατηρητές την επόμενη μέρα. Ο συντελεστής συσχέτισης ήταν αρκετά υψηλός ( $r=.81$ ). Ο έλεγχος αξιοπιστίας μεταξύ των παρατηρητών (interobserver reliability) έγινε αφού συσχετίσθηκε η αξιολόγηση των πέντε μαθητών από τους δυο αξιολογητές. Ο συντελεστής συσχέτισης ήταν αρκετά υψηλός ( $r=.79$ ).

### **Όργανα**

Για την εφαρμογή του προγράμματος χρησιμοποιήθηκε ο κάτωθι εξοπλισμός του τένις: α) πράσινες και κανονικές μπάλες, β) 63-68εκ και 78-81εκ ρακέτες, γ) κώνοι, δ) γραμμές, ε) χαρτοταινία, στ) ειδική στήριξη του δικτυού και για την αξιολόγηση της τεχνικής των μαθητών δύο κάμερες, βίντεο και Η/Υ.

### **Σχεδιασμός της έρευνας**

Ο πειραματικός σχεδιασμός της παρούσας έρευνας ήταν παραγοντικός της μορφής (2X3), με δυο ανεξάρτητες μεταβλητές «ομάδα» με δυο επίπεδα: δυο διαφορετικές ομάδες μεθόδου παρέμβασης («Play and stay» και παραδοσιακή) και «μέτρηση», με τρία επίπεδα: τρεις διαφορετικές μετρήσεις (αρχική, τελική, διατήρησης). Εξαρτημένη μεταβλητή ήταν η επίδοση των ασκούμενων ως προς το αποτέλεσμα και την τεχνική των δεξιοτήτων. Για την αξιολόγηση της ικανοποίησης χρησιμοποιήθηκε η «t-test» ανάλυση για ανεξάρτητα δείγματα.

### **Πιλοτική έρευνα**

Πριν την πραγματοποίηση της έρευνας εφαρμόστηκε ένα πιλοτικό πρόγραμμα, ώστε να μελετηθούν όλες οι παράμετροι που θα μπορούσαν να επηρεάσουν την έρευνα. Διαπιστώθηκε πως η έρευνα μπορεί να εφαρμοστεί επιτυχώς.

### **Στατιστική ανάλυση**

Η επεξεργασία των δεδομένων έγινε με το πρόγραμμα στατιστικών αναλύσεων SPSS 17. Στις αναλύσεις το επίπεδο σημαντικότητας που χρησιμοποιήθηκε ήταν  $p < 0.05$ . Πριν την ανάλυση των δεδομένων για τη χρήση της ανάλυσης διακύμανσης με επαναλαμβανόμενες μετρήσεις, πραγματοποιήθηκε έλεγχος της κανονικότητας των μεταβλητών με τη μέθοδο «Kolmogorov-Smirnov» και το τεστ «Box's M» (ομοιογένεια διακυμάνσεων). Εφόσον, τα αποτελέσματα του τεστ δεν ήταν στατιστικά σημαντικά, για το επίπεδο σημαντικότητας  $p < 0.05$ , προκύπτει το συμπέρασμα ότι τα δεδομένα δεν αποκλίνουν από την κανονικότητα και μπορούν να χρησιμοποιηθούν παραμετρικοί έλεγχοι.

Έγινε «t-test» ανάλυση για ανεξάρτητα δείγματα (independent t-test) για να διαπιστωθεί αν υπήρξαν διαφορές μεταξύ των ομάδων στις αρχικές μετρήσεις. Χρησιμοποιήθηκε ανάλυση διακύμανσης με επαναλαμβανόμενες μετρήσεις (ANOVA repeated measures, 2 ομάδες X 3 μετρήσεις) για τη μέτρηση της τεχνικής και του αποτελέσματος στις δεξιότητες του τένις. Ανεξάρτητες μεταβλητές, ως προς τη τεχνική και το αποτέλεσμα, ήταν οι ομάδες και εξαρτημένες οι τρεις μετρήσεις. Έγινε LSD ανάλυση πολλαπλών συγκρίσεων μεταξύ των επιμέρους επιπέδων του παράγοντα «μέτρηση». Η «t-test» ανάλυση για ανεξάρτητα δείγματα (independent t-test) χρησιμοποιήθηκε για να διαπιστωθεί αν υπήρξαν διαφορές μεταξύ των ομάδων στις παραμέτρους του ερωτηματολογίου της ικανοποίησης. Για τον έλεγχο των διαφορών μεταξύ αγοριών και κοριτσιών ως προς την τεχνική και το αποτέλεσμα για κάθε δεξιότητα, χρησιμοποιήθηκε «ANOVA repeated measures», και ως προς την αντιλαμβανόμενη ικανοποίηση «t-test» ανάλυση.



## ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Στον Πίνακα 1 φαίνονται τα περιγραφικά χαρακτηριστικά των ασκουμένων και των δυο ομάδων.

Πίνακας 1: Περιγραφικά χαρακτηριστικά των ασκουμένων

Ομάδα	Φύλλο		Ηλικία		Βάρος (kg)		Ύψος (m)		
	Ομάδες	N	Αγόρια	Κορίτσια	ΜΟ	ΤΑ	ΜΟ	ΤΑ	
Πειραματική	36	16	20	11,06	,23	45,50	11,41	1,46	,08
Ελέγχου	26	14	12	11,21	,42	41,64	8,92	1,42	,06
Σύνολο	62	30	32	11,14	,33	43,56	10,21	1,44	,07

### Αρχικές μετρήσεις

Από την t-test ανάλυση για ανεξάρτητα δείγματα διαπιστώνεται ότι δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων στην πρώτη μέτρηση που πραγματοποιήθηκε, το οποίο υποδηλώνει ότι πριν την παρέμβαση, όλοι οι συμμετέχοντες ξεκίνησαν από το ίδιο επίπεδο, όσον αφορά στην τεχνική των δεξιοτήτων, αλλά και στο αποτέλεσμα (Πίνακας 2).

Πίνακας 2: Αρχικές μετρήσεις στην τεχνική και στο αποτέλεσμα των δεξιοτήτων

	Πειραματική N=36		Ελέγχου N=26		$t_{(60)}$
	ΜΟ	ΤΑ	ΜΟ	ΤΑ	
<b>«forehand»</b>					
Τεχνική	14,55	1,67	14,42	1,78	0,29 p=,770
Αποτέλεσμα	4,88	1,34	5,03	1,45	1,59 p=,115
<b>«backhand»</b>					
Τεχνική	27,23	9,37	24,69	8,47	1,12 p=,253
Αποτέλεσμα	4,84	1,6	4,2	1,9	1,42 p=,193
<b>«service»</b>					
Τεχνική	15,06	5	14,16	4,6	0,74 p=,953
Αποτέλεσμα	4,25	,56	4,48	0,36	1,76 p=,104

### **Η επίδραση της παρέμβασης στην απόδοση των ομάδων στην τεχνική της δεξιότητας του «forehand»**

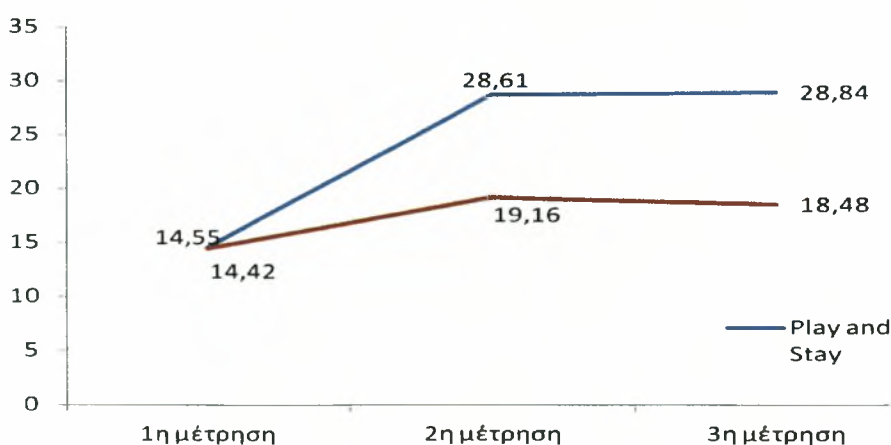
Η ανάλυση της διακύμανσης με επαναλαμβανόμενες μετρήσεις (ANOVA repeated measures), (2 ομάδα Χ 3 μέτρηση), χρησιμοποιήθηκε για τον έλεγχο πιθανών διαφορών μεταξύ των ασκούμενων των ομάδων κατά τη διάρκεια των τριών μετρήσεων, στο σκορ της δεξιότητας του «forehand» όταν αξιολογήθηκε η τεχνική σύμφωνα με τις κάτωθι μηδενικές υποθέσεις:

1<sup>η</sup> μηδενική υπόθεση: δε θα υπάρξει αλληλεπίδραση των ομάδων (μεθόδων) και των διαφορετικών περιόδων μέτρησης μεταξύ των μέσων όρων των σκορ απόδοσης στην τεχνική της δεξιότητας του «forehand» στο τένις,

7<sup>η</sup> μηδενική υπόθεση: δε θα υπάρξει επίδραση του παράγοντα ομάδα μεταξύ των μέσων όρων των σκορ απόδοσης (τεχνική) των ασκούμενων στη δεξιότητα του «forehand»,

13<sup>η</sup> μηδενική υπόθεση: δε θα υπάρξει επίδραση του παράγοντα μέτρηση μεταξύ των μέσων όρων των σκορ απόδοσης (τεχνική) των ασκούμενων στη δεξιότητα του «forehand».

Βρέθηκε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση ομάδας και μέτρησης ( $F_{(2,120)}=70,68$ ,  $p<0,01$ ), καθώς και σημαντική κύρια επίδραση της μέτρησης ( $F_{(2,120)}=253,9$ ,  $p<0,01$ ) και της ομάδας ( $F_{(1,60)}=100,71$ ,  $p<0,01$ ), που ερμηνεύεται ότι οι ομάδες είχαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των τριών μετρήσεων στη δεξιότητα του «forehand», όταν αξιολογήθηκε η τεχνική (Σχήμα 1).



**Σχήμα 1:** Η απόδοση των ομάδων στο «forehand» όταν αξιολογήθηκε η τεχνική.

Η LSD ανάλυση πολλαπλών συγκρίσεων μεταξύ των επιμέρους επιπέδων του παράγοντα «μέτρηση», έδειξε ότι υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων από την πρώτη στη δεύτερη μέτρηση ( $p < 0,05$ ) και από την πρώτη στην τρίτη μέτρηση ( $p < 0,05$ ), που ερμηνεύεται ότι η πειραματική ομάδα «Play and Stay» είχε στατιστικά σημαντικές διαφορές στην τελική μέτρηση από την ομάδα ελέγχου. Μεταξύ της τελικής και της μέτρησης διατήρησης δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Και οι δυο ομάδες παρουσίασαν βελτίωση, με την πειραματική να είναι καλύτερη από την ομάδα ελέγχου και στην τελική αλλά και στη μέτρηση διατήρησης. Τα σκορ των ομάδων στη δεξιότητα του «forehand» όταν αξιολογήθηκε η τεχνική, αναφέρονται στον Πίνακα 3.

**Πίνακας 3:** Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των ασκουμένων των δυο ομάδων στη δεξιότητα του «forehand» όταν αξιολογήθηκε η τεχνική.

Ομάδα	N	1 <sup>η</sup> μέτρηση		2 <sup>η</sup> μέτρηση		3 <sup>η</sup> μέτρηση	
		M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.
Πειραματική	36	14,55	1,67	28,61	5,14	28,84	4,43
Ελέγχου	26	14,42	1,78	19,16	1,75	18,48	3,70

Άρα απορρίπτονται οι 1<sup>η</sup>, 7<sup>η</sup> και 13<sup>η</sup> μηδενικές υποθέσεις.

### ***Η επίδραση της παρέμβασης στην απόδοση των ομάδων στο αποτέλεσμα της δεξιότητας του «forehand»***

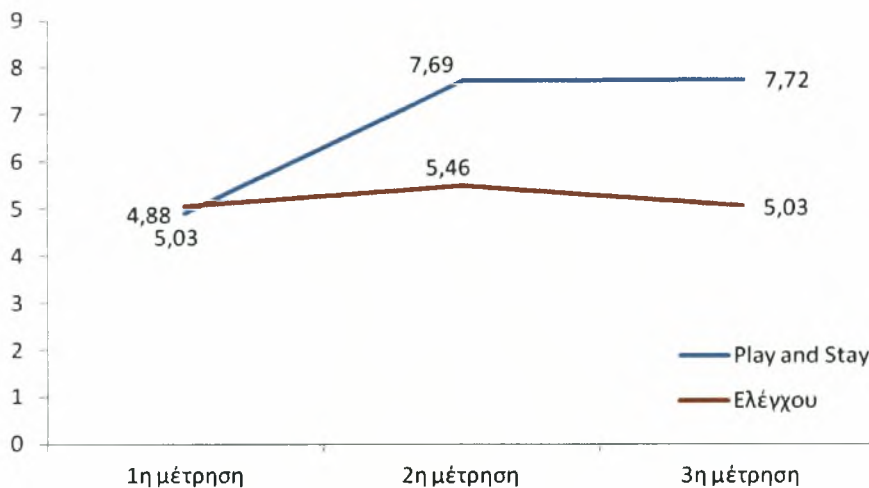
Η ανάλυση της διακύμανσης με επαναλαμβανόμενες μετρήσεις (ANOVA repeated measures), (2 ομάδα X 3 μέτρηση), χρησιμοποιήθηκε για τον έλεγχο πιθανών διαφορών μεταξύ των ασκουμένων των ομάδων κατά τη διάρκεια των τριών μετρήσεων, στο σκορ της δεξιότητας του «forehand» όταν αξιολογήθηκε το αποτέλεσμα σύμφωνα με τις κάτωθι υποθέσεις:

4<sup>η</sup> μηδενική υπόθεση: δε θα υπάρξει αλληλεπίδραση των ομάδων (μεθόδων) και των διαφορετικών περιόδων μέτρησης μεταξύ των μέσων όρων των σκορ απόδοσης στο αποτέλεσμα της δεξιότητας του «forehand» στο τένις,

10<sup>η</sup> μηδενική υπόθεση: δε θα υπάρξει επίδραση του παράγοντα ομάδα μεταξύ των μέσων όρων των σκορ απόδοσης στο αποτέλεσμα της δεξιότητας του «forehand» στο τένις,

16<sup>η</sup> μηδενική υπόθεση: δε θα υπάρξει επίδραση του παράγοντα μέτρηση μεταξύ των μέσων όρων των σκορ απόδοσης στο αποτέλεσμα της δεξιότητας του «forehand» στο τένις.

Βρέθηκε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση ομάδας και μέτρησης ( $F_{(2,120)}=42,23$ ,  $p<0,05$ ), καθώς και σημαντική κύρια επίδραση της μέτρησης ( $F_{(2,120)}=56,50$ ,  $p<0,01$ ), και της ομάδας ( $F_{(1,60)}=28,9$ ,  $p<0,01$ ), που ερμηνεύεται ότι οι ομάδες είχαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των τριών μετρήσεων στη δεξιότητα του «forehand», όταν αξιολογήθηκε το αποτέλεσμα (Σχήμα 2).



**Σχήμα 2:** Η απόδοση των ομάδων στο «forehand» όταν αξιολογήθηκε το αποτέλεσμα.

Η LSD ανάλυση πολλαπλών συγκρίσεων μεταξύ των επιμέρους επιπέδων του παράγοντα «μέτρηση», έδειξε ότι υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων από την πρώτη στη δεύτερη μέτρηση ( $p<0,05$ ) και από την πρώτη στην τρίτη μέτρηση ( $p<0,05$ ), που ερμηνεύεται ότι η πειραματική ομάδα «Play and Stay» είχε στατιστικά σημαντικές διαφορές στην τελική μέτρηση. Μεταξύ της τελικής και της μέτρησης διατήρησης δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Η πειραματική φάνηκε να είναι πολύ καλύτερη από την ομάδα ελέγχου στην τελική και στη μέτρηση διατήρησης. Τα σκορ των ομάδων στη δεξιότητα του «forehand» όταν αξιολογήθηκε το αποτέλεσμα, αναφέρονται στον Πίνακα 4.

**Πίνακας 4:** Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των ασκουμένων των δυο ομάδων στη δεξιότητα του «forehand» όταν αξιολογήθηκε το αποτέλεσμα.

Ομάδα	1 <sup>η</sup> μέτρηση			2 <sup>η</sup> μέτρηση		3 <sup>η</sup> μέτρηση	
	N	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.
Πειραματική	36	4,88	1,34	7,69	1,28	7,72	1,23
Ελέγχου	26	5,03	1,45	5,46	1,55	5,03	1,39

Άρα απορρίπτονται οι 4<sup>η</sup>, 10<sup>η</sup> και 16<sup>η</sup> μηδενικές υποθέσεις.

### ***Η επίδραση της παρέμβασης στην απόδοση των ομάδων στην τεχνική της δεξιότητας του «backhand»***

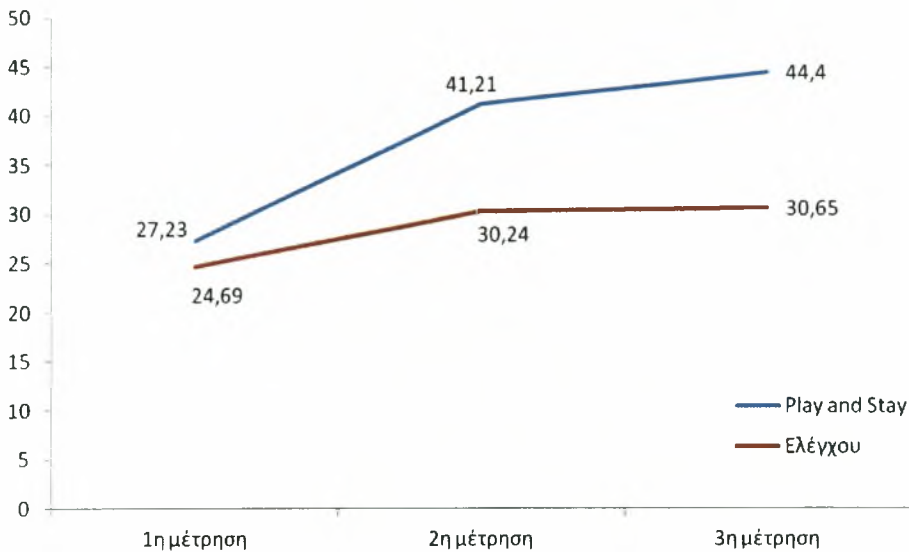
Η ανάλυση της διακύμανσης με επαναλαμβανόμενες μετρήσεις (ANOVA repeated measures), (2 ομάδα X 3 μέτρηση), χρησιμοποιήθηκε για τον έλεγχο πιθανών διαφορών μεταξύ των ασκουμένων των ομάδων κατά τη διάρκεια των τριών μετρήσεων, στο σκορ της δεξιότητας του «backhand» όταν αξιολογήθηκε η τεχνική σύμφωνα με τις κάτωθι υποθέσεις:

2<sup>η</sup> μηδενική υπόθεση: δε θα υπάρξει αλληλεπίδραση των ομάδων (μεθόδων) και των διαφορετικών περιόδων μέτρησης μεταξύ των μέσων όρων των σκορ απόδοσης στην τεχνική της δεξιότητας του «backhand» στο τένις,

8<sup>η</sup> μηδενική υπόθεση: δε θα υπάρξει επίδραση του παράγοντα ομάδα μεταξύ των μέσων όρων των σκορ απόδοσης (τεχνική) των ασκούμενων στη δεξιότητα του «backhand»,

14<sup>η</sup> μηδενική υπόθεση: δε θα υπάρξει επίδραση του παράγοντα μέτρηση μεταξύ των μέσων όρων των σκορ απόδοσης (τεχνική) των ασκούμενων στη δεξιότητα του «backhand».

Βρέθηκε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση ομάδας και μέτρησης ( $F_{(2,120)}=30,82$ ,  $p<0,01$ ), καθώς και σημαντική κύρια επίδραση της μέτρησης ( $F_{(2,120)}=139,75$ ,  $p<0,01$ ) και της ομάδας ( $F_{(1,60)}=25,267$ ,  $p<0,01$ ), που ερμηνεύεται ότι οι ομάδες είχαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των τριών μετρήσεων στη δεξιότητα του «backhand», όταν αξιολογήθηκε η τεχνική (Σχήμα 3).



**Σχήμα 3:** Η απόδοση των ομάδων στο «backhand» όταν αξιολογήθηκε η τεχνική.

Η LSD ανάλυση πολλαπλών συγκρίσεων μεταξύ των επιμέρους επιπέδων του παράγοντα «μέτρηση», έδειξε ότι υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων από την πρώτη στη δεύτερη μέτρηση ( $p < 0,05$ ) και από την πρώτη στην τρίτη μέτρηση ( $p < 0,05$ ), που ερμηνεύεται ότι η πειραματική ομάδα «Play and Stay» είχε στατιστικά σημαντικές διαφορές στην τελική μέτρηση από την ομάδα ελέγχου. Μεταξύ της τελικής και της μέτρησης διατήρησης δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Και οι δυο ομάδες παρουσίασαν βελτίωση, με την πειραματική να είναι καλύτερη από την ομάδα ελέγχου και στην τελική αλλά και στη μέτρηση διατήρησης. Τα σκορ των ομάδων στη δεξιότητα του «backhand» όταν αξιολογήθηκε η τεχνική, αναφέρονται στον Πίνακα 5.

**Πίνακας 5:** Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των ασκουμένων των δυο ομάδων στη δεξιότητα του «backhand» όταν αξιολογήθηκε η τεχνική.

Ομάδα	N	1 <sup>η</sup> μέτρηση		2 <sup>η</sup> μέτρηση		3 <sup>η</sup> μέτρηση	
		M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.
Πειραματική	36	27,23	9,37	41,21	5,48	44,40	3,21
Ελέγχου	26	24,69	8,47	30,24	9,62	30,65	8,94

Άρα απορρίπτονται οι 2<sup>η</sup>, 8<sup>η</sup> και 14<sup>η</sup> μηδενικές υποθέσεις.

### **Η επίδραση της παρέμβασης στην απόδοση των ομάδων στο αποτέλεσμα της δεξιότητας του «backhand»**

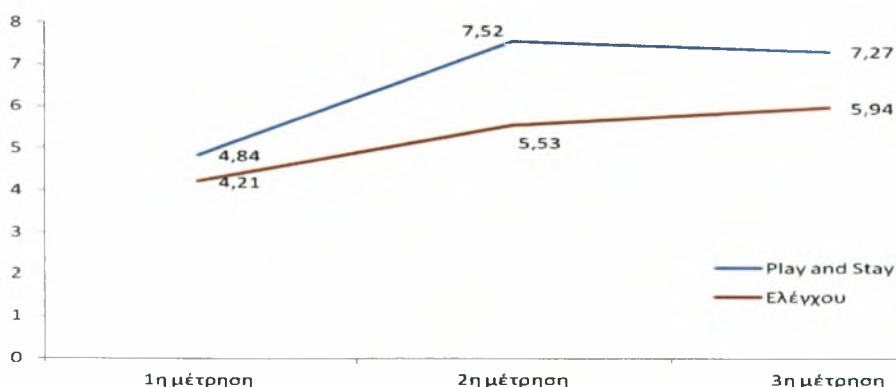
Η ανάλυση της διακύμανσης με επαναλαμβανόμενες μετρήσεις (ANOVA repeated measures), (2 ομάδα X 3 μέτρηση), χρησιμοποιήθηκε για τον έλεγχο πιθανών διαφορών μεταξύ των ασκουμένων των ομάδων κατά τη διάρκεια των τριών μετρήσεων, στο σκορ της δεξιότητας του «backhand» όταν αξιολογήθηκε το αποτέλεσμα σύμφωνα με τις κάτωθι υποθέσεις:

5<sup>η</sup> μηδενική υπόθεση: δε θα υπάρξει αλληλεπίδραση των ομάδων (μεθόδων) και των διαφορετικών περιόδων μέτρησης μεταξύ των μέσων όρων των σκορ απόδοσης στο αποτέλεσμα της δεξιότητας του «backhand» στο τένις,

11<sup>η</sup> μηδενική υπόθεση: δε θα υπάρξει επίδραση του παράγοντα ομάδα μεταξύ των μέσων όρων των σκορ απόδοσης στο αποτέλεσμα της δεξιότητας του «backhand» στο τένις,

17<sup>η</sup> μηδενική υπόθεση: δε θα υπάρξει επίδραση του παράγοντα μέτρηση μεταξύ των μέσων όρων των σκορ απόδοσης στο αποτέλεσμα της δεξιότητας του «backhand» στο τένις.

Βρέθηκε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση ομάδας και μέτρησης ( $F_{(2,120)}=10,443$ ,  $p<0,01$ ), καθώς και σημαντική κύρια επίδραση της μέτρησης ( $F_{(2,120)}=126,85$ ,  $p<0,01$ ) και της ομάδας ( $F_{(1,60)}=22,36$ ,  $p<0,01$ ), που ερμηνεύεται ότι οι ομάδες είχαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των τριών μετρήσεων στη δεξιότητα του «backhand» όταν αξιολογήθηκε το αποτέλεσμα (Σχήμα 4).



**Σχήμα 4:** Η απόδοση των ομάδων στο «backhand» όταν αξιολογήθηκε το αποτέλεσμα.

Η LSD ανάλυση πολλαπλών συγκρίσεων μεταξύ των επιμέρους επιπέδων του παράγοντα «μέτρηση», έδειξε ότι υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων από την πρώτη στη δεύτερη μέτρηση ( $p < 0,05$ ) και από την πρώτη στην τρίτη μέτρηση ( $p < 0,05$ ), που ερμηνεύεται ότι η πειραματική ομάδα «Play and Stay» είχε στατιστικά σημαντικές διαφορές στην τελική μέτρηση. Μεταξύ της τελικής και της μέτρησης διατήρησης δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Η πειραματική φάνηκε να είναι πολύ καλύτερη από την ομάδα ελέγχου στην τελική και στη μέτρηση διατήρησης. Τα σκορ των ομάδων στη δεξιότητα του «backhand» όταν αξιολογήθηκε το αποτέλεσμα, αναφέρονται στον Πίνακα 6.

**Πίνακας 6:** Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των ασκουμένων των δυο ομάδων στη δεξιότητα του «backhand» όταν αξιολογήθηκε το αποτέλεσμα.

Ομάδα	N	1 <sup>η</sup> μέτρηση		2 <sup>η</sup> μέτρηση		3 <sup>η</sup> μέτρηση	
		M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.
Πειραματική	36	4,84	1,6	7,52	,97	7,27	,917
Ελέγχου	26	4,21	1,9	5,54	,88	5,94	1,02

Άρα απορρίπτονται οι 5<sup>η</sup>, 11<sup>η</sup> και 17<sup>η</sup> μηδενικές υποθέσεις.

### ***Η επίδραση της παρέμβασης στην απόδοση των ομάδων στην τεχνική της δεξιότητας του «service»***

Η ανάλυση της διακύμανσης με επαναλαμβανόμενες μετρήσεις (ANOVA repeated measures), (2 ομάδα X 3 μέτρηση), χρησιμοποιήθηκε για τον έλεγχο πιθανών διαφορών μεταξύ των ασκουμένων των ομάδων κατά τη διάρκεια των τριών μετρήσεων, στο σκορ της δεξιότητας του «service» όταν αξιολογήθηκε η τεχνική σύμφωνα με τις κάτωθι υποθέσεις:

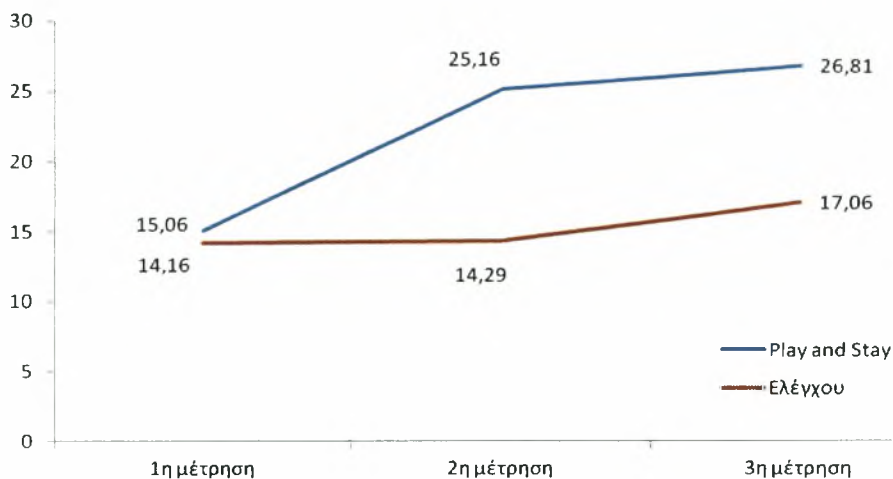
3<sup>η</sup> μηδενική υπόθεση: δε θα υπάρξει αλληλεπίδραση των ομάδων (μεθόδων) και των διαφορετικών περιόδων μέτρησης μεταξύ των μέσων όρων των σκορ απόδοσης στην τεχνική της δεξιότητας του «service» στο τένις,

9<sup>η</sup> μηδενική υπόθεση: δε θα υπάρξει επίδραση του παράγοντα ομάδα μεταξύ των μέσων όρων των σκορ απόδοσης (τεχνική) των ασκούμενων στη δεξιότητα του «service»,



15<sup>η</sup> μηδενική υπόθεση: δε θα υπάρξει επίδραση του παράγοντα μέτρηση μεταξύ των μέσων όρων των σκορ απόδοσης (τεχνική) των ασκούμενων στη δεξιότητα του «service».

Βρέθηκε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση ομάδας και μέτρησης ( $F_{(2,120)}=30,87$ ,  $p<0,01$ ), καθώς και σημαντική κύρια επίδραση της μέτρησης ( $F_{(2,120)}=58,47$ ,  $p<0,01$ ) και της ομάδας ( $F_{(1,60)}=50,24$ ,  $p<0,01$ ), που ερμηνεύεται ότι οι ομάδες είχαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των τριών μετρήσεων στη δεξιότητα του «service», όταν αξιολογήθηκε η τεχνική (Σχήμα 5).



**Σχήμα 5:** Η απόδοση των ομάδων στο «service» όταν αξιολογήθηκε η τεχνική.

Η LSD ανάλυση πολλαπλών συγκρίσεων μεταξύ των επιμέρους επιπέδων του παράγοντα «μέτρηση», έδειξε ότι υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων από την πρώτη στη δεύτερη μέτρηση ( $p<0,05$ ) και από την πρώτη στην τρίτη μέτρηση ( $p<0,05$ ). Η περαιτέρω ανάλυση έδειξε ότι η πειραματική ομάδα «Play and Stay» είχε στατιστικά σημαντικές διαφορές από την πρώτη στη δεύτερη μέτρηση και από την τελική στη διατήρησης, ενώ η ομάδα ελέγχου δεν είχε στατιστικά σημαντικές διαφορές από την πρώτη στη δεύτερη, αλλά είχε από την πρώτη στην τρίτη μέτρηση. Τα σκορ των ομάδων στη δεξιότητα του «service» όταν αξιολογήθηκε η τεχνική, αναφέρονται στον Πίνακα 7.

**Πίνακας 7:** Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των ασκουμένων των δυο ομάδων στη δεξιότητα του «service» όταν αξιολογήθηκε η τεχνική.

Ομάδα	1 <sup>η</sup> μέτρηση			2 <sup>η</sup> μέτρηση		3 <sup>η</sup> μέτρηση	
	N	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.
Πειραματική	36	15,06	5	25,16	3,7	26,81	3,23
Ελέγχου	26	14,16	4,6	14,29	8,02	17,06	4,45

Άρα απορρίπτονται οι 3<sup>η</sup>, 9<sup>η</sup> και 15<sup>η</sup> μηδενικές υποθέσεις.

### ***Η επίδραση της παρέμβασης στην απόδοση των ομάδων στο αποτέλεσμα της δεξιότητας του «service»***

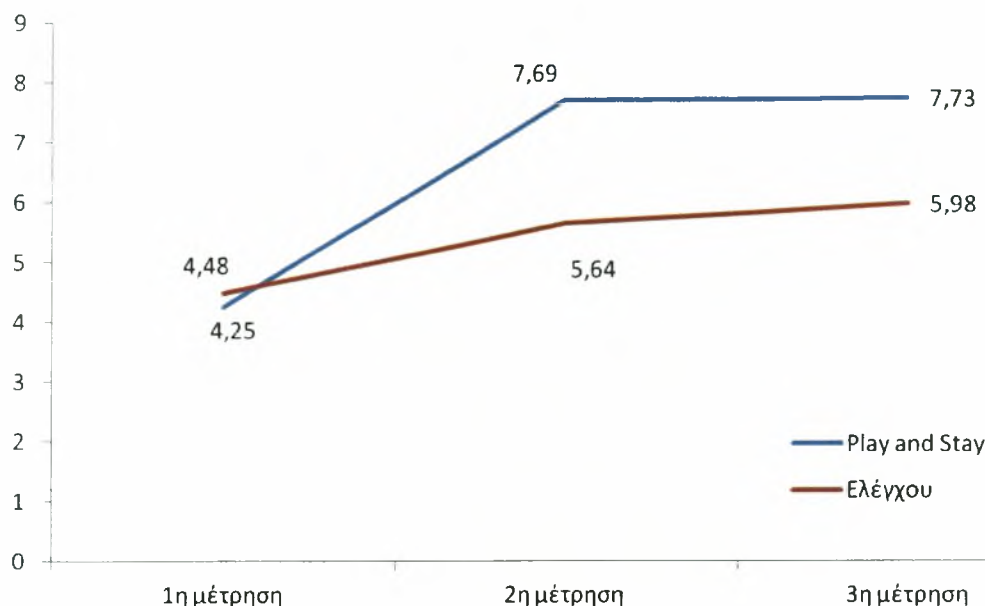
Η ανάλυση της διακύμανσης με επαναλαμβανόμενες μετρήσεις (ANOVA repeated measures), (2 ομάδα X 3 μέτρηση), χρησιμοποιήθηκε για τον έλεγχο πιθανών διαφορών μεταξύ των ασκουμένων των ομάδων κατά τη διάρκεια των τριών μετρήσεων, στο σκορ της δεξιότητας του «service» όταν αξιολογήθηκε το αποτέλεσμα σύμφωνα με τις κάτωθι υποθέσεις:

6<sup>η</sup> μηδενική υπόθεση: δε θα υπάρξει αλληλεπίδραση των ομάδων (μεθόδων) και των διαφορετικών περιόδων μέτρησης μεταξύ των μέσων όρων των σκορ απόδοσης στο αποτέλεσμα της δεξιότητας του «service» στο τένις,

12<sup>η</sup> μηδενική υπόθεση: δε θα υπάρξει επίδραση του παράγοντα ομάδα μεταξύ των μέσων όρων των σκορ απόδοσης (τεχνική) των ασκούμενων στη δεξιότητα του «service»,

18<sup>η</sup> μηδενική υπόθεση: δε θα υπάρξει επίδραση του παράγοντα μέτρηση μεταξύ των μέσων όρων των σκορ απόδοσης στο αποτέλεσμα των ασκούμενων στη δεξιότητα του «service».

Βρέθηκε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση ομάδας και μέτρησης ( $F_{(2,120)}=74,79$ ,  $p<0,05$ ), καθώς και σημαντική κύρια επίδραση της μέτρησης ( $F_{(2,120)}=375,28$ ,  $p<0,01$ ), και της ομάδας ( $F_{(1,60)}=45,77$ ,  $p<0,01$ ), που ερμηνεύεται ότι οι ομάδες είχαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των τριών μετρήσεων στη δεξιότητα του «service» όταν αξιολογήθηκε το αποτέλεσμα (Σχήμα 6).



**Σχήμα 6:** Η απόδοση των ομάδων στο «service» όταν αξιολογήθηκε το αποτέλεσμα.

Η LSD ανάλυση πολλαπλών συγκρίσεων μεταξύ των επιμέρους επιπέδων του παράγοντα «μέτρηση», έδειξε ότι υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων από την πρώτη στη δεύτερη μέτρηση ( $p < 0,05$ ) και από την πρώτη στην τρίτη μέτρηση ( $p < 0,05$ ), που ερμηνεύεται ότι η πειραματική ομάδα «Play and Stay» είχε στατιστικά σημαντικές διαφορές στην τελική μέτρηση. Μεταξύ της τελικής και της μέτρησης διατήρησης δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Η πειραματική φάνηκε να είναι καλύτερη από την ομάδα ελέγχου στην τελική και στη μέτρηση διατήρησης. Τα σκορ των ομάδων στη δεξιότητα του «service» όταν αξιολογήθηκε το αποτέλεσμα, αναφέρονται στον Πίνακα 8.

**Πίνακας 8:** Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των ασκουμένων των δυο ομάδων στη δεξιότητα του «service» όταν αξιολογήθηκε το αποτέλεσμα.

Ομάδα	N	1 <sup>η</sup> μέτρηση		2 <sup>η</sup> μέτρηση		3 <sup>η</sup> μέτρηση	
		M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.
Πειραματική	36	4,25	,56	7,69	1,15	7,73	,98
Ελέγχου	26	4,48	,36	5,64	,79	5,98	,66

Άρα απορρίπτονται οι 6<sup>η</sup>, 12<sup>η</sup> και 18<sup>η</sup> μηδενικές υποθέσεις.

### ***Η επίδραση του προγράμματος «Play and Stay» στην ικανοποίηση των ομάδων.***

Η «t-test» ανάλυση για ανεξάρτητα δείγματα (independent t-test) χρησιμοποιήθηκε για να διαπιστωθεί αν υπήρξαν διαφορές μεταξύ των ομάδων στις παραμέτρους του ερωτηματολογίου της ικανοποίησης σύμφωνα με τις κάτωθι υποθέσεις:

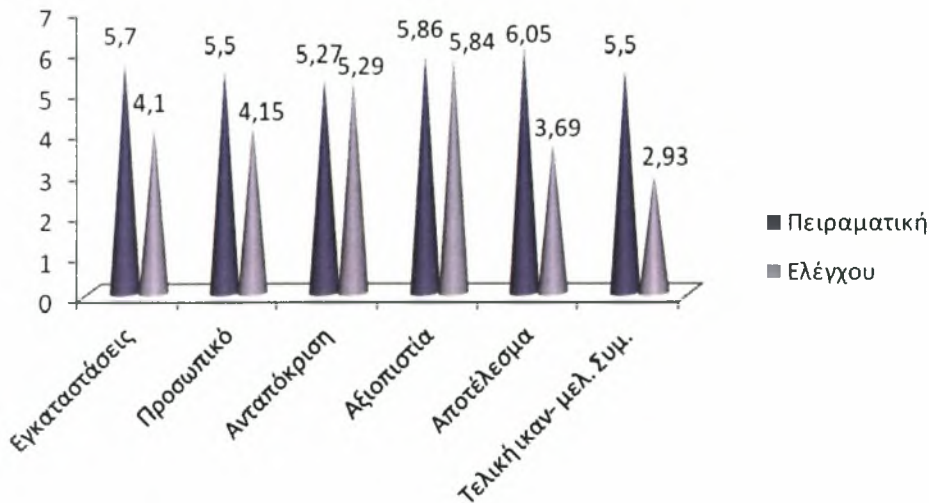
19<sup>η</sup> μηδενική υπόθεση: δεν θα υπάρξει αλληλεπίδραση των ομάδων (μεθόδων) και των μέσων όρων των σκορ των ασκούμενων στην ικανοποίηση

20<sup>η</sup> μηδενική υπόθεση: δεν θα υπάρξει επίδραση του παράγοντα ομάδα μεταξύ των μέσων όρων των σκορ των ασκούμενων στην ικανοποίηση

Από τα αποτελέσματα διαπιστώθηκε ότι υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων ( $p < .01$ ), μόνο στους παράγοντες «εγκαταστάσεις - πρόγραμμα», «προσωπικό», «αποτέλεσμα» και «τελική ικανοποίηση-πρόθεση για μελλοντική συμμετοχή». Δεν παρουσιάστηκαν διαφορές στους παράγοντες «ανταπόκριση» και «αξιοπιστία» ( $p > .01$ ) (Πίνακας 9). Οι διαφορές των ομάδων φαίνονται στο σχήμα 7.

**Πίνακας 9:** Οι διαφορές στην ικανοποίηση των μαθητών κάθε ομάδας σε κάθε παράμετρο.

<b><i>Ικανοποίηση</i></b>	<b><i>Πειραματική</i></b>		<b><i>Ελέγχου</i></b>		<b><i>T</i></b>
	<b><i>ΜΟ</i></b>	<b><i>ΤΑ</i></b>	<b><i>ΜΟ</i></b>	<b><i>ΤΑ</i></b>	
Εγκαταστάσεις	5,7	0,70	4,1	0,85	$t_{(60)}=7,93^* p<.01$
Προσωπικό	5,5	0,95	4,15	0,83	$t_{(60)}=5,87^* p<.01$
Ανταπόκριση	5,27	1,17	5,29	1,30	$t_{(60)}=-,086 p=,932$
Αξιοπιστία	5,86	0,91	5,84	0,98	$t_{(60)}=,61 p=,951$
Αποτέλεσμα	6,05	0,9	3,69	1,03	$t_{(60)}=8,9^* p<.01$
Τελική ικανοποίηση και μελλοντική συμμετοχή	5,5	1,03	2,93	1,36	$t_{(60)}=8.45^* p<.01$



**Σχήμα 7:** Η ικανοποίηση των ομάδων σε κάθε παράγοντα.

Τα αποτελέσματα της «t-test» ανάλυσης για ανεξάρτητα δείγματα (independent t-test) έδειξαν ότι υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων ( $p < .01$ ), μόνο στους παράγοντες «εγκαταστάσεις-πρόγραμμα», «προσωπικό», «αποτέλεσμα» και «τελική ικανοποίηση-πρόθεση για μελλοντική συμμετοχή». Δεν παρουσιάστηκαν διαφορές στους παράγοντες «αναταπόκριση» και «αξιοπιστία» ( $p > .01$ ) (Σχήμα 7).

Άρα απορρίπτονται οι 19<sup>η</sup> και 20<sup>η</sup> μηδενικές υποθέσεις.

#### **Διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών στην απόδοση της τεχνικής και του αποτελέσματος των τριών δεξιοτήτων.**

Η ανάλυση της διακύμανσης με επαναλαμβανόμενες μετρήσεις (ANOVA repeated measures), (2 (ομάδα) X 3 (μέτρηση)), χρησιμοποιήθηκε για τον έλεγχο πιθανών διαφορών μεταξύ αγοριών και κοριτσιών των ομάδων κατά τη διάρκεια των τριών μετρήσεων, στο σκορ των δεξιοτήτων «forehand, backhand και service», όταν αξιολογήθηκε η τεχνική και το αποτέλεσμα σύμφωνα με τις κάτωθι δευτερεύουσες υποθέσεις:

1<sup>η</sup> δευτερεύουσα υπόθεση: δε θα υπάρξουν διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών στη μάθηση της τεχνικής των δεξιοτήτων μέσω του προγράμματος «Play and Stay».

2<sup>η</sup> δευτερεύουσα υπόθεση: δε θα υπάρξουν διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών στο αποτέλεσμα των δεξιοτήτων μέσω του προγράμματος «Play and Stay».

Δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές αλληλεπιδράσεις ομάδας και μέτρησης ( $p > 0,05$ ), που ερμηνεύεται ότι αγόρια και κορίτσια δεν είχαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των τριών μετρήσεων στις δεξιότητες «forehand, backhand και service», όταν αξιολογήθηκε η τεχνική αλλά και το αποτέλεσμα.

Άρα απορρίπτονται οι 1<sup>η</sup> και 2<sup>η</sup> δευτερεύουσες υπόθεσεις.

### ***Διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών στην ικανοποίηση***

Η t-test ανάλυση για ανεξάρτητα δείγματα χρησιμοποιήθηκε για να διαπιστωθεί αν υπήρξαν διαφορές μεταξύ των αγοριών και κοριτσιών των ομάδων στις παραμέτρους του ερωτηματολογίου της ικανοποίησης σύμφωνα με τη κάτωθι δευτερεύουσα υπόθεση:

3<sup>η</sup> δευτερεύουσα υπόθεση: δε θα υπάρξουν διαφορές στην ικανοποίηση μετά από την εφαρμογή του προγράμματος «Play and Stay», μεταξύ των αγοριών και κοριτσιών.

Δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ( $p > .05$ ), μεταξύ αγοριών και κοριτσιών στις παραμέτρους της ικανοποίησης.

Άρα απορρίπτεται η 3<sup>η</sup> δευτερεύουσα υπόθεση.

## ΣΥΖΗΤΗΣΗ

### Γενική συζήτηση

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η εξέταση της επίδρασης του προγράμματος «Play and Stay» στην εκμάθηση των βασικών δεξιοτήτων του τένις forehand, backhand, και service και στην αντιλαμβανόμενη ικανοποίηση των αρχάριων μαθητών, η οποία οδηγεί στη μακροπρόθεσμη συμμετοχή στο άθλημα. Επίσης ελέγχθηκαν οι διαφορές στην απόδοση και μάθηση, καθώς και στην αντιλαμβανόμενη ικανοποίηση από το πρόγραμμα μεταξύ αγοριών και κοριτσιών.

Οι αρχάριοι συχνά δυσκολεύονται στην εκμάθηση των κινητικών δεξιοτήτων του τένις, αδυνατούν να κοντρολάρουν τη μπάλα, επομένως δεν έχουν την ικανότητα ανταλλαγής κτυπημάτων και επιθυμούν να μάθουν γρήγορα να παίζουν τένις, αντί να προσπαθούν να διδαχθούν δύσκολες τεχνικές του αθλήματος. Για την εκμάθηση των δεξιοτήτων του τένις χρησιμοποιούνται εδώ και πολλά χρόνια οι παραδοσιακές μέθοδοι διδασκαλίας. Αυτές οι μέθοδοι διδασκαλίας όμως δεν είναι αρκετές για να παρακινήσουν πολλούς να ασχοληθούν με το τένις, διότι οι μαθητευόμενοι αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην εκμάθηση των δεξιοτήτων και δεν μιλούν νωρίς στο παιχνίδι. Αυτό είχε σαν αποτέλεσμα τα τελευταία χρόνια, σταδιακά να μειώνεται ο αριθμός των ασχολούμενων με το τένις παγκοσμίως και οι ελεύθερα αθλούμενοι να έλκονται από άλλες δραστηριότητες και αθλήματα με λιγότερες απαιτήσεις κινητικών δεξιοτήτων.

Για τους παραπάνω λόγους θεωρήθηκε απαραίτητο να προσαρμοστεί ένας νέος τρόπος διδασκαλίας στα σύγχρονα δεδομένα και στην υιοθέτηση νέων πρακτικών για τη διάδοση του αθλήματος. Για το λόγο αυτό η Διεθνής Ομοσπονδία Αντισφαίρισης, η μόνη αρμόδια, προχώρησε στην εκπόνηση και υιοθέτηση ενός νέου προγράμματος εκμάθησης τένις, ουσιαστικά μιας νέας μεθόδου διδασκαλίας, του «Play and Stay», το οποίο απευθύνεται στους προπονητές, ώστε να απλοποιηθεί η διδασκαλία εκμάθησης του αθλήματος

και να προσαρμοστεί το άθλημα στις ανάγκες των αρχάριων παικτών όλων των ηλικιών.

Όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης, οι ομάδες είχαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των τριών μετρήσεων όταν αξιολογήθηκε η τεχνική των χτυπημάτων forehand, backhand και service. Αυτό ήταν αναμενόμενο αφού μεταξύ των μετρήσεων οι μαθητευόμενοι συμμετείχαν σε πρόγραμμα παρέμβασης. Στη συνέχεια διαπιστώθηκε ότι η πειραματική ομάδα «Play and Stay» μετά το πέρας της παρέμβασης, εμφάνισε στατιστικά σημαντικές διαφορές στην τελική μέτρηση από την ομάδα ελέγχου. Ως προς την επίδραση της παρέμβασης στην απόδοση των ομάδων στην τεχνική των παραπάνω χτυπημάτων δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ της τελικής και της μέτρησης διατήρησης. Όμως, και οι δυο ομάδες παρουσίασαν βελτίωση, με την πειραματική ομάδα να είναι καλύτερη από την ομάδα ελέγχου τόσο στην τελική μέτρηση, όσο και στη μέτρηση διατήρησης. Αυτό δείχνει πραγματικά ότι ο νέος τρόπος διδασκαλίας ήταν πιο αποτελεσματικός από τον παραδοσιακό.

Από την ανάλυση των δεδομένων διαπιστώθηκε επίσης ότι υπήρξαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων από την πρώτη στη δεύτερη μέτρηση και από την πρώτη στην τρίτη μέτρηση, με την πειραματική ομάδα «Play and Stay» να εμφανίζει σημαντικές διαφορές στην τελική μέτρηση. Ως προς το αποτέλεσμα των παραπάνω δεξιοτήτων, μεταξύ της τελικής και της μέτρησης διατήρησης δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Παρατηρήθηκε όμως, η πειραματική ομάδα να είναι καλύτερη από την ομάδα ελέγχου τόσο στην τελική μέτρηση όσο και στη μέτρηση διατήρησης. Αυτό επιβεβαιώνει την θετική επίδραση του «Play and Stay» ως μεθόδου διδασκαλίας για την εκμάθηση δεξιοτήτων στο τένις.

Εξετάζοντας την τεχνική των δεξιοτήτων του τένις ως σύνολο, διαπιστώθηκε μεγαλύτερη βελτίωση στους ασκούμενους της πειραματικής ομάδας με αντίστοιχη διατήρηση των επιδόσεων. Αντίθετα, στην ομάδα που ακολούθησε την παραδοσιακή μέθοδο διδασκαλίας ήταν ελάχιστη η βελτίωση των επιδόσεων στην τεχνική, με παράλληλη διατήρηση αυτών.

Τέλος, αξίζει να αναφερθεί ότι δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές αλληλεπιδράσεις φύλου και μέτρησης, γεγονός που ερμηνεύεται πως αγόρια και κορίτσια δεν είχαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των τριών μετρήσεων στις



δεξιότητες *forehand*, *backhand* και *service*, όταν αξιολογήθηκε η τεχνική αλλά και το αποτέλεσμα. Επίσης, δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές, μεταξύ αγοριών και κοριτσιών στις παραμέτρους της ικανοποίησης. Αυτό αποδεικνύει, ότι σε αυτή την ηλικία, η εκμάθηση κινητικών δεξιοτήτων μπορεί να διδάσκεται σε μικτά τμήματα, χωρίς να παρουσιάζονται προβλήματα διδασκαλίας και εκμάθησης γεγονός που συμβαδίζει με τα αποτελέσματα άλλης έρευνας (Pangrazi, 1999).

Η ανάλυση της επίδρασης του προγράμματος «Play and Stay» στην ικανοποίηση των ομάδων, έδειξε ότι υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων, μόνο στους παράγοντες «εγκαταστάσεις- πρόγραμμα», «προσωπικό», «αποτέλεσμα» και «τελική ικανοποίηση-πρόθεση για μελλοντική συμμετοχή», ενώ δεν παρουσιάστηκαν διαφορές στους παράγοντες «ανταπόκριση» και «αξιοπιστία». Αυτό σημαίνει ότι το πρόγραμμα παρέμβασης της έρευνας έτυχε θετικής αποδοχής από το συγκεκριμένο δείγμα, γεγονός που μπορεί να οδηγήσει σε περαιτέρω έρευνες και σε άλλες ηλικιακές ομάδες πληθυσμού. Αντίστοιχες επιστημονικές μελέτες που να αναδεικνύουν το θέμα δε βρέθηκαν και έτσι δεν μπορούν να γίνουν συγκρίσεις των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας ως προς την ορθότητα του προγράμματος «Play and Stay».

Κάνοντας μία ανασκόπηση σε προηγούμενες μελέτες, παρατηρείται ότι χαρακτηριστικό γνώρισμα των μαθητών προσχολικής ηλικίας είναι η εσωτερική τους τάση για συμμετοχή σε κινητικά παιχνίδια. Η συμμετοχή σε κινητικές δραστηριότητες παρέχει πληθώρα δυνατοτήτων μέσω της αλληλεπίδρασης των μαθητών για την απόκτηση κοινωνικών εμπειριών, οι οποίες οδηγούν στη διαμόρφωση της κοινωνικής συμπεριφοράς των μαθητών (Nichols, 1980; Payne & Rink, 1997). Σύμφωνα με τον Hughes (1999) οργανωμένα και στοχευμένα κινητικά παιχνίδια παρέχουν ευκαιρίες στους μαθητές να αναπτύξουν όχι μόνο τις κινητικές αλλά και τις κοινωνικές, συναισθηματικές και τις νοητικές δεξιότητές τους, να λειτουργήσουν στα όρια των αναπτυξιακών τους δυνατοτήτων, να αναλάβουν νέους ρόλους, να επιχειρήσουν καινοτόμες και τολμηρές ενέργειες και να λύνουν πολύπλοκα προβλήματα που δε θα έλυναν με άλλους τρόπους. Επίσης, ο Zaichkowsky και οι συνεργάτες του (1980) θεωρούν ότι οι μαθητές μαθαίνουν πολύ περισσότερο από τις κινητικές δεξιότητες μέσω της κίνησης και του

παιχνιδιού. Οι κινητικές δραστηριότητες παιγνιώδους μορφής δίνουν τη δυνατότητα για έκφραση του κινητικού, νοητικού, κοινωνικού και συναισθηματικού προφίλ των μαθητών (Ζαχοπούλου, 2007).

Μέσω του παιχνιδιού οι εκπαιδευόμενοι εμπλέκονται με ένταση και πάθος, διότι αυτό είναι μια μορφή διασκέδασης, είναι ψυχαγωγικό και απολαυστικό συγχρόνως. Τα παιχνίδια έχουν κανόνες οι οποίοι δίνουν δομή, έχουν στόχους που δίνουν κίνητρα, είναι διαδραστικά διότι αναγκάζουν τους μαθητευόμενους να είναι ενεργοί και να δημιουργούν κοινωνικές ομάδες. Επίσης, έχουν αποτελέσματα και δίνουν πληροφορίες, κάτι που οδηγεί τους εκπαιδευόμενους στη μάθηση, είναι προσαρμοστικά διότι δίνουν ροή στην κίνηση, έχουν συγκρούσεις, συναγωνισμό, πρόκληση και αντίθεση στοιχεία που αυξάνουν την αδρεναλίνη των ασκουμένων και απαιτούν επίλυση προβλημάτων, γεγονός που εμπνέει τη δημιουργικότητά τους. Τέλος τα παιχνίδια έχουν αναπαραστάσεις και ιστορίες, στοιχεία που διεγείρουν τα συναισθήματα τους και μπορούν να κερδίσουν, κάτι που ανεβάζει το «εγώ» τους. Τα χαρακτηριστικά αυτά των παιχνιδιών μπορούν να γίνουν κατανοητά στο πλαίσιο της μάθησης και της διδασκαλίας και μπορούν να εφαρμοστούν ώστε να βοηθήσουν τους καθηγητές φυσικής αγωγής και τους προπονητές, να σχεδιάσουν και να υλοποιήσουν επιτυχημένες εκπαιδευτικές εμπειρίες για τους μαθητές (Ζυγουρίτσας, 2008, Prensky, 2001).

Ο μαθητής μέσα από το παιχνίδι και τις φυσικές δραστηριότητες μπορεί να ανακαλύψει ποιος πραγματικά είναι, πως λειτουργεί ο κόσμος γύρω του και πως προσαρμόζεται σε αυτόν. Τα παιχνίδια αποτελούν μία διαδικασία με κεντρικό πυρήνα τη συναισθηματική ενεργοποίηση των μαθητών, καθώς αυτά πρέπει να ανταποκρίνονται και να απαντούν άμεσα στα διάφορα ερεθίσματα που εμφανίζονται κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. Έτσι, οι μαθητές μαθαίνουν να εκφράζουν τα συναισθήματά τους με κοινωνικά αποδεκτούς τρόπους, γίνονται πιο ικανοί στο να κατανοούν πως νιώθουν οι άλλοι και αναπτύσσουν την αίσθηση του σωστού και του λάθους στην επαφή τους με άλλα άτομα (Brewer, 1998; Bee, 1999). Το παιχνίδι προσφέρει στους μαθητές ευκαιρίες να αναπτύξουν: α) τις βασικές κινητικές δεξιότητες, β) να ενισχύσουν την κοινωνική αλληλεπίδραση, γ) να ενεργοποιήσουν τους νοητικούς μηχανισμούς δημιουργικής σκέψης, δ) να εκφράσουν ποικιλία συναισθημάτων που απορρέουν από τη συμμετοχή σε ατομικές ή ομαδικές κινητικές

δραστηριότητες και ε) να εκφράσουν το χιούμορ τους μέσα από αστείες πόζες, και παράξενες κινητικές ιδέες. Επομένως, το παιχνίδι αποτελεί ένα σημαντικό μέσο για την ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή. Για το λόγο αυτό οι διδάσκοντες πρέπει να γνωρίζουν και να εκμεταλλεύονται τη στενή σχέση μεταξύ των διαφόρων τομέων ανάπτυξης και να οργανώνουν τις διάφορες δραστηριότητες, ώστε να διευκολύνονται οι μαθητές στο να αναπτύσσονται σε μέγιστο βαθμό σε όλους τους τομείς (Τρεύλας, & Τσιγγίλης, 2008).

Η συνεργατική μάθηση και το παιχνίδι κατά τον Dyson (2005) ενσωματώνουν τις εξής παιδαγωγικές αρχές: η μάθηση επικεντρώνεται στους μαθητές, οι μαθητές δουλεύουν σε μικρές ομάδες με σχέσεις αλληλεξάρτησης, η μάθηση βασίζεται στην υπευθυνότητα των μαθητών, οι μαθησιακές διαδικασίες είναι πρωτότυπες, υποστηρίζουν την κοινωνική, σωματική και γνωστική ανάπτυξη. Πέραν των άλλων, τα παιχνίδια περιέχουν τα παρακάτω πλεονεκτήματα: παρέχουν ένα σημαντικό πλαίσιο αξιολόγησης, μπορούν να διασπαστούν σε μικρότερα παιχνίδια, μέσω των οποίων να αναπτύσσονται οι τεχνικές δεξιότητες, δίνουν τη δυνατότητα της ενασχόλησης με κοινά προβλήματα τακτικής. Τα παιχνίδια παρακινούν τον αθλούμενο, μέσω της ευχαρίστησης που του προσφέρουν. Μέσω του παιχνιδιού εξασκείται η διαδικασία της λήψης αποφάσεων, αναπτύσσοντας ακολούθως την τεχνική (Dyson et al., 2004).

Η ικανοποίηση των μαθητών θεωρείται το κλειδί για την μακροπρόθεσμη επιτυχία των διαφόρων προγραμμάτων. Η ικανοποίηση είναι μια ψυχολογική κατάσταση που προκύπτει από το συναίσθημα της επικάλυψης των προσδοκιών, την εμπειρία της συμμετοχής, την κάλυψη των αναγκών και το σύνολο των θετικών αντιλήψεων και συναισθημάτων που κάποιος διαμορφώνει κατά την ενασχόληση του με διάφορες δραστηριότητες.

Στόχος κάθε προγράμματος εκμάθησης πρέπει να είναι η ικανοποίηση των συμμετεχόντων. Η έννοια της ικανοποίησης των αθλητών - μαθητών θεωρείται συχνά από τα διοικητικά στελέχη των προγραμμάτων, ως το κλειδί για την μακροπρόθεσμη επιτυχία τους (Oliver, 1980).

## Ειδική συζήτηση

### Forehand

Όσον αφορά τις στατιστικές υποθέσεις που διατυπώθηκαν στην αρχή της συγκεκριμένης έρευνας σχετικά με το «forehand», αναιρούνται οι παρακάτω μηδενικές υποθέσεις:

*1<sup>η</sup> μηδενική υπόθεση:* δε θα υπάρξει αλληλεπίδραση των ομάδων (μεθόδων) και των διαφορετικών περιόδων μέτρησης μεταξύ των μέσων όρων των σκορ απόδοσης στην τεχνική της δεξιότητας του forehand στο τένις.

*4<sup>η</sup> μηδενική υπόθεση:* δε θα υπάρξει αλληλεπίδραση των ομάδων (μεθόδων) και των διαφορετικών περιόδων μέτρησης μεταξύ των μέσων όρων των σκορ απόδοσης στο αποτέλεσμα της δεξιότητας του forehand στο τένις.

*7<sup>η</sup> μηδενική υπόθεση:* δε θα υπάρξει επίδραση του παράγοντα ομάδα μεταξύ των μέσων όρων των σκορ απόδοσης (τεχνική) των ασκούμενων στη δεξιότητα του forehand.

*10<sup>η</sup> μηδενική υπόθεση:* δε θα υπάρξει επίδραση του παράγοντα ομάδα μεταξύ των μέσων όρων των σκορ απόδοσης στο αποτέλεσμα της δεξιότητας του forehand στο τένις.

*13<sup>η</sup> μηδενική υπόθεση:* δε θα υπάρξει επίδραση του παράγοντα μέτρηση μεταξύ των μέσων όρων των σκορ απόδοσης (τεχνική) των ασκούμενων στη δεξιότητα του forehand.

*16<sup>η</sup> μηδενική υπόθεση:* δε θα υπάρξει επίδραση του παράγοντα μέτρηση μεταξύ των μέσων όρων των σκορ απόδοσης στο αποτέλεσμα της δεξιότητας του forehand στο τένις.

### Backhand

Όσον αφορά τις στατιστικές υποθέσεις που διατυπώθηκαν στην αρχή της συγκεκριμένης έρευνας σχετικά με το «backhand», αναιρούνται οι παρακάτω μηδενικές υποθέσεις:

*2<sup>η</sup> μηδενική υπόθεση:* δε θα υπάρξει αλληλεπίδραση των ομάδων (μεθόδων) και των διαφορετικών περιόδων μέτρησης μεταξύ των μέσων όρων των σκορ απόδοσης στην τεχνική της δεξιότητας του backhand στο τένις.

*5<sup>η</sup> μηδενική υπόθεση:* δε θα υπάρξει αλληλεπίδραση των ομάδων (μεθόδων) και των διαφορετικών περιόδων μέτρησης μεταξύ των μέσων όρων των σκορ απόδοσης στο αποτέλεσμα της δεξιότητας του backhand στο τένις.

*8<sup>η</sup> μηδενική υπόθεση:* δε θα υπάρξει επίδραση του παράγοντα ομάδα μεταξύ των μέσων όρων των σκορ απόδοσης (τεχνική) των ασκούμενων στη δεξιότητα του backhand.

*11<sup>η</sup> μηδενική υπόθεση:* δε θα υπάρξει επίδραση του παράγοντα ομάδα μεταξύ των μέσων όρων των σκορ απόδοσης στο αποτέλεσμα της δεξιότητας του backhand στο τένις.

*14<sup>η</sup> μηδενική υπόθεση:* δε θα υπάρξει επίδραση του παράγοντα μέτρηση μεταξύ των μέσων όρων των σκορ απόδοσης (τεχνική) των ασκούμενων στη δεξιότητα του backhand

*17<sup>η</sup> μηδενική υπόθεση:* δε θα υπάρξει επίδραση του παράγοντα μέτρηση μεταξύ των μέσων όρων των σκορ απόδοσης στο αποτέλεσμα της δεξιότητας του backhand στο τένις.

### **Service**

Όσον αφορά τις στατιστικές υποθέσεις που διατυπώθηκαν στην αρχή της συγκεκριμένης έρευνας σχετικά με το «service», αναιρούνται οι παρακάτω μηδενικές υποθέσεις:

*3<sup>η</sup> μηδενική υπόθεση:* δε θα υπάρξει αλληλεπίδραση των ομάδων (μεθόδων) και των διαφορετικών περιόδων μέτρησης μεταξύ των μέσων όρων των σκορ απόδοσης στην τεχνική της δεξιότητας του service στο τένις.

*6<sup>η</sup> μηδενική υπόθεση:* δε θα υπάρξει αλληλεπίδραση των ομάδων (μεθόδων) και των διαφορετικών περιόδων μέτρησης μεταξύ των μέσων όρων των σκορ απόδοσης στο αποτέλεσμα της δεξιότητας του service στο τένις.

*9<sup>η</sup> μηδενική υπόθεση:* δε θα υπάρξει επίδραση του παράγοντα ομάδα μεταξύ των μέσων όρων των σκορ απόδοσης (τεχνική) των ασκούμενων στη δεξιότητα του service.

*12<sup>η</sup> μηδενική υπόθεση:* δε θα υπάρξει επίδραση του παράγοντα ομάδα μεταξύ των μέσων όρων των σκορ απόδοσης στο αποτέλεσμα των ασκούμενων στη δεξιότητα του service.

*15<sup>η</sup> μηδενική υπόθεση:* δε θα υπάρξει επίδραση του παράγοντα μέτρηση μεταξύ των μέσων όρων των σκορ απόδοσης (τεχνική) των ασκούμενων στη δεξιότητα του service.

18<sup>η</sup> μηδενική υπόθεση: δε θα υπάρξει επίδραση του παράγοντα μέτρηση μεταξύ των μέσων όρων των σκορ απόδοσης στο αποτέλεσμα των ασκούμενων στη δεξιότητα του service.

### **Ικανοποίηση**

Όσον αφορά τις στατιστικές υποθέσεις που διατυπώθηκαν στην αρχή της συγκεκριμένης έρευνας σχετικά με την ικανοποίηση, αναιρούνται οι παρακάτω μηδενικές υποθέσεις:

19<sup>η</sup> και 20<sup>η</sup> μηδενική υπόθεση: δε θα υπάρξουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων, στους παράγοντες «εγκαταστάσεις-πρόγραμμα», «προσωπικό», «αποτέλεσμα» και «τελική ικανοποίηση-πρόθεση για μελλοντική συμμετοχή».

Μόνο στους παράγοντες «ανταπόκριση» και «αξιοπιστία» δεν παρουσιάστηκαν διαφορές, συνεπώς γίνεται αποδεκτή η μηδενική υπόθεση.

### **Διαφορές αγοριών - κοριτσιών**

Όσον αφορά τις δευτερεύουσες στατιστικές υποθέσεις που διατυπώθηκαν στην αρχή της συγκεκριμένης έρευνας σχετικά με τις διαφορές αγοριών - κοριτσιών, γίνονται αποδεκτές οι παρακάτω:

1<sup>η</sup> δευτερεύουσα υπόθεση: δε θα υπάρξουν διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών στη μάθηση της τεχνικής των δεξιοτήτων μέσω του προγράμματος «Play and Stay».

2<sup>η</sup> δευτερεύουσα υπόθεση: δε θα υπάρξουν διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών στο αποτέλεσμα των δεξιοτήτων μέσω του προγράμματος «Play and Stay».

3<sup>η</sup> δευτερεύουσα υπόθεση: δε θα υπάρξουν διαφορές στην ικανοποίηση μετά από την εφαρμογή του προγράμματος «Play and Stay», μεταξύ των αγοριών και κοριτσιών.

Συνοπτικά από την παρούσα έρευνα βρέθηκε ότι η πειραματική ομάδα εμφάνισε καλύτερα αποτελέσματα, τα οποία αποδίδονται στην εφαρμογή του «Play and Stay» για την εκμάθηση κινητικών δεξιοτήτων του τένις. Δεν υπήρξαν διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών στη μάθηση της τεχνικής δεξιοτήτων του τένις και στο αποτέλεσμα αυτών μέσω του προγράμματος «Play and Stay», αλλά και στην ικανοποίηση μετά από την εφαρμογή του

παραπάνω προγράμματος. Εύλογη ήταν και η διαφοροποίηση που παρατηρήθηκε στην ικανοποίηση των παιδιών, με εκείνα της πρώτης ομάδας να είναι εμφανώς πιο ικανοποιημένα από τα υπόλοιπα, κατάσταση που ωφελεί την παρακίνηση των ατόμων να ασχοληθούν με το άθλημα. Η παρούσα έρευνα υπόκειται σε ορισμένους μεθοδολογικούς περιορισμούς, όπως είναι η μη συστηματική δειγματοληψία, διότι το δείγμα ήταν μόνον από μία ηλικιακή ομάδα και όχι από διάφορες ηλικίες. Ωστόσο, πρόκειται για μια κατ' αρχήν προσέγγιση σε ένα συγκεκριμένο δείγμα, η οποία στοχεύει στην αρχική μελέτη και ανάδειξη του θέματος. Οι υπό σύγκριση ομάδες του δείγματος διαθέτουν περίπου τα ίδια βασικά χαρακτηριστικά, ως προς τα σωματικά τους προσόντα. Αυτό καθιστά δυνατή τη διαπίστωση τυχόν διαφορών μεταξύ των δύο ομάδων.

## ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η συγκεκριμένη έρευνα οδήγησε στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά που ακολούθησαν την μέθοδο διδασκαλίας «Play and Stay» εμφάνισαν μεγαλύτερη βελτίωση στις δεξιότητες τους στο τένις, σε σχέση με τα παιδιά που ακολούθησαν την παραδοσιακή μέθοδο διδασκαλίας. Εξετάζοντας την εκμάθηση της τεχνικής των τριών βασικών δεξιοτήτων, παρουσιάστηκε μεγαλύτερη βελτίωση στους ασκούμενους της πειραματικής ομάδας με αντίστοιχη διατήρηση των επιδόσεων. Παρομοίως, προέκυψε το ίδιο συμπέρασμα για το αποτέλεσμα των διαφόρων χτυπημάτων.

Στην συγκεκριμένη έρευνα φαίνεται μία στατιστικά σημαντική διαφορά στην ικανοποίηση των συμμετεχόντων με τα μέλη της ομάδας στην οποία εφαρμόστηκε το πρόγραμμα Play & Stay να παρουσιάζουν υψηλότερη ικανοποίηση σε σχέση με τα μέλη της ομάδας που ακολούθησε την παραδοσιακή μέθοδο διδασκαλίας. Επίσης, σημαντικά θετικότερη ήταν και η άποψη που σχημάτισαν οι ασκούμενοι της πειραματικής ομάδας, σε σχέση με εκείνους της ομάδας ελέγχου, όσον αφορά όλες τις επιμέρους ερευνητικές ενότητες: την ευκολία του προγράμματος, το προσωπικό, την ανταπόκριση του δείγματος, την αξιοπιστία και το αποτέλεσμα, με βάση πάντα τις απαντήσεις που έδωσαν στο ερωτηματολόγιο. Και στις δύο ομάδες, φαίνεται μία στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ της ικανοποίησης και του αποτελέσματος του προγράμματος. Με απλά λόγια η ύπαρξη θετικών αποτελεσμάτων και βελτίωσης επιδρά θετικά στην ικανοποίηση του ασκούμενου από το άθλημα και στην παρακίνηση του να συνεχίσει την ενασχόληση του με αυτό.

### *Προτάσεις*

#### *Για πρακτική εφαρμογή*

Με βάση τα ευρήματα της παρούσας έρευνας κρίνεται απαραίτητο να εφαρμοστεί το πρόγραμμα διδασκαλίας «Play and Stay» για την εκμάθηση δεξιοτήτων του τένις από όλους τους δασκάλους – προπονητές σε όλες τις



ηλικιακές ομάδες, για να αποδειχθεί η ορθότητα των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας και να υπάρξει περαιτέρω ερευνητική προσέγγιση της αποτελεσματικότητας του προγράμματος «Play and Stay» .

Παρατηρήθηκε ότι η μέθοδος «Play and Stay» παρουσίασε θετικά αποτελέσματα, σε σχέση με την κλασική μέθοδο διδασκαλίας, σε ότι αφορά την ικανοποίηση των παιδιών και στην παρακίνηση τους για την μελλοντική ενασχόληση με το τένις.

Οι δάσκαλοι πρέπει να αντιμετωπίζουν το παιχνίδι ως θεμέλιο λίθο της σταδιακής ανάπτυξης υψηλότερων τεχνικών δυνατοτήτων, μιας και μέσω αυτού μπορούν να διδάξουν στο παιδί να μεταφέρει δεξιότητες από ένα παιχνίδι στο άλλο (Dyson et al., 2004). Για να βοηθήσει, λοιπόν, ο καθηγητής φυσικής αγωγής τους μαθητές να έχουν υψηλότερη εσωτερική παρακίνηση και κατά συνέπεια να αντλούν μεγαλύτερη ικανοποίηση από μία δραστηριότητα χρειάζεται να καλλιεργήσει το στόχο για προσωπική βελτίωση και να αναπτύξει περισσότερο διαλεκτική σκέψη, χρησιμοποιώντας το παιχνίδι αντί για εξάσκηση, ελευθερία αντί για έλεγχο και ενδιαφέρον αντί για προσπάθεια μόνο.

### ***Για μελλοντικές έρευνες***

Στην συγκεκριμένη έρευνα παρουσιάστηκε επιτυχία στην εφαρμογή της μεθόδου «Play and Stay» στην εκμάθηση των τριών βασικών δεξιοτήτων του τένις και στην ικανοποίηση στα παιδιά που συμμετείχαν. Δεδομένης λοιπόν της ανωτέρω κατάστασης θα ήταν πρόσφορο στο μέλλον να πραγματοποιηθούν έρευνες στο κατά πόσο θα μπορούσε η εφαρμογή της παραπάνω μεθόδου να επιφέρει καλύτερα αποτελέσματα, σε σχέση πάντα με τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας, στην εκμάθηση του τένις από ενήλικα άτομα έως άτομα προχωρημένης ηλικίας. Η σημαντικότητά της έγκειται στο γεγονός ότι το τένις αποτελεί ένα δημοφιλές άθλημα. Αυξάνεται συνεχώς το ενδιαφέρον, για την εκμάθηση του τένις, από ενήλικους οι οποίοι δεν είχαν προηγουμένως καμία επαφή με αυτό το άθλημα.

Ενδιαφέρον θα είχε επίσης να ερευνηθεί, κατά πόσο μπορεί να εφαρμοστεί επιτυχώς το εν λόγω πρόγραμμα στην εκμάθηση και άλλων χτυπημάτων του τένις καθώς και στη βελτίωση της φυσικής κατάστασης των αθλουμένων και της τακτική

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Allan, S. D. (1987). Risk recreation: A literature review and conceptual model. In J. F. Meir, T. W. Morash, & G. E. Welton (Eds.), *High adventure outdoor pursuits: Organization and leadership* (2nd ed., pp. 95-130). Columbus, OH: Publishing Horizons, Inc.
- Amoros, A.J., Horn, T.S. (2000). Intrinsic motivation: Relationships with collegiate athletes' gender, scholarship status and perceptions of their coaches' behavior. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 22, 63-84.
- Barnett, L. A. (1990). Playfulness: Definition, design, and measurement. *Play & Culture*, 3, 319-336.
- Barnett, L. A. (1991). The playful child: measurement of disposition to play. *Play & Culture*, 4, 51-74.
- Barnett, L. A., & Kleiber, D. (1982). Concomitants of playfulness in early childhood: Cognitive abilities and gender. *Journal of Genetic Psychology*, 141, 115-127.
- Barnett LM., Van Beurden E., Morgan PJ., Brooks LO., Beard JR. (2009). Childhood Motor Skill Proficiency as a Predictor of Adolescent Physical Activity, *Journal of Adolescent Health*, 44, 252–259
- Bar-Or, O. (1983). Principles to Clinical Applications, *Pediatric sports medicine for the practitioner Physiologic*, , New York: Springer-Verlag.
- Beard, J. G. and Ragheb, M. G. (1980). Measuring leisure satisfaction. *Journal of Leisure Research*. 12, 20-33.
- Beaty, J. (1994). *Observing development of the young children*. Observing and Understanding Child Development: A Child Study Manual, New York: Macmillan.
- Bee, H. (1999). *The growing child: An applied approach (2nd ed.)*. New York: Addison Wesley Longman Educational Publishers.
- Blanchard, K., & Cheska, A. (1985). *The anthropology of sport: An introduction*. Massachusetts: Bergin & Garvey Publisher, Inc.
- Bloom, B.S. (ed.) (1985). *Developing Talent in Young People*. New York: Ballantine.
- Boyer, W. A. R. (1997). Playfulness enhancement through classroom intervention for the 21<sup>st</sup> century. *Childhood Education*, 74, 90-96.
- Brewer, J. A. (1998). *Introduction to Early Childhood Education: Preschool through primary grades*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon
- Brooker R., Kirk D., Braiuka S., Bransgrove A., (2000). Implementing a game sense approach to teaching junior high school basketball in a naturalistic setting, *European Physical Education Review*, Volume 6(1):7–26.
- Bunker, D. and Thorpe, R. (1982). A Model for the Teaching of Games in Secondary Schools, *Bulletin of Physical Education* 18(1): 5–8.
- Burns, S. M., & Brainerd, C. J. (1979). Effects of constructive and dramatic play on perspective taking in very young children. *Developmental Psychology*, 15, 512-521.
- Butt, D. S., & Cox, D. N. (1992). Motivational patterns in Davis Cup, University and recreation tennis players. International. *Journal of Sport Psychology*, 23, 1 - 13.

- Butler, J.I. (1996). Teacher Responses to Teaching Games for Understanding, *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 67(9): 11–20.
- Cambone, M. A., & Connell, J. P. (2004). The Community Action Framework for Youth Development. *The Prevention Researcher*, 20, 17-20
- Center for Disease Control and Prevention, (2004). *Physical activity and good nutrition: essential elements to prevent chronic diseases and obesity*.
- Chandler, T. (1996). Teaching games for understanding: reflections and further questions. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 67: 49-51
- Chantel, Y., Guay, F., Debrera-Martinova, T., & Vallerand, R. J. (1996). Motivation and elite performance: an exploratory investigation with Bulgarian athletes. *International Journal of Sport Psychology*, 27, 173-182.
- Chelladurai, P., & Riemer, H.A. (1997). A classification of facets of athlete satisfaction. *Journal of Sport Management*, 11, 133-159.
- Clark, J.E., & Metcalfe, J.S. (2002). The mountain of motor development: A metaphor. In J.E. Clark & J.H. Humphrey (Eds.), *Motor development: Research and reviews*, Vol. 2, pp. 163–190. Reston, VA: National Association of Sport and Physical Education.
- Clawson, M. (2002). Play of language: Minority children in an early childhood setting. In J. L. Roopnarine (Ed.), *Conceptual, social-cognitive, and contextual issues in the fields of play*, Vol. 4, pp. 93-116. Westport, CT: Ablex.
- Cooke, K. and Davey, P. (2005). Tennis ball diameter: The effect on performance and the concurrent physiological responses. *Journal of Sports Sciences*, 23, 31-39.
- Côté, J. and Hay, J. (2002). Children's Involvement in Sport: A Developmental Perspective, in J.M. Silva and D. Stevens (eds) *Psychological Foundations of Sport*, pp. 484–502. Boston, MA: Merrill.
- Crompton, J.L., & MacKay, K. J. (1989). Users' perceptions of the relative importance of service quality dimensions in selected publ recreation programs. *Leisure Sciences*, 11, 367-375.
- Customers' satisfaction in municipal sport centres in Barcelona: Some suggestions for satisfaction improvement. *Cyber Journal of Sport Marketing*, (on-line serial) 13.
- Danish, S. J., & Nellen, V. C. (1997). New roles for sport psychologists: teaching life skills through sport to at risk youth. *Quest*, 49, 100-113.
- Dansky, J. L. (1980). Make-believe: A mediator of the relationship between play and associative fluency. *Child Development*, 51, 576-579.
- Deci, E. L. (1992). 'The relation of interest to the motivation of behaviour: A self-determination theory perspective.' In K. A. Renninger, S. Hidi, & A. Krapp (Eds.), *The role of interest in learning and development* (pp. 43-70). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Deci, E. Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. NY: Plenum.
- Dishman, R. K., Motl, R. W., Saunders, R., Felton, G., Ward, D. S., Dowda, M., et al. (2004). Self-efficacy partially mediates the effect of a school-based physical-activity intervention among adolescent girls. *Preventive Medicine*, 38, 628-636.

- Duda, J., & Treasure, D. (2006). Motivational processes and the facilitation of performance. In J. Williams (Ed.), *Applied sport psychology: Personal growth and peak performance* (pp. 64- 65, 5th ed). The McGraw-Hill Companies.
- Duda, J.L., Hall, H. (2001). Achievement goal theory in sport: Recent extensions and future directions. In R.S. Singre, H.A. Hausenblas, C.M. Janelle (Eds) *Handbook of Sport Psychology* (2<sup>nd</sup> Ed) (pp. 417 – 443). New York: Wiley.
- Duda, J. L., Chi, L., Newton, M. L., Walling, M. D., & Cattelley, D. (1995). Task and ego orientation and intrinsic motivation in sport. *International Journal of Sport Psychology*, 26, 40-63.
- Duda, J. L. and Tappe, M. K. (1989). The personal incentives for exercise questionnaire: preliminary development. *Perceptual and Motor Skills*, 68, 23–26.
- Dyson B. (2005). *Teaching Games for Understanding: theory, research*. Human Kinetics.
- Dyson, B., & Rubin, A. (2003). How to implement cooperative learning in your elementary education program. *Journal of Physical Education, Recreation, and Dance*, 74, 48-55
- Dyson B, Griffin L.L., & Hastie P. (2004). Sport Education, Tactical Games, and Cooperative Learning: Theoretical and Pedagogical Considerations National Association for Kinesiology and Physical Education in Higher Education, 58, pp 197-221.
- Eccles, J. S., & Gootman, J. A. (Eds.). (2002). *Community programs to promote youth development*. Washington, DC: National Academy Press.
- Elderton, W. (2001). *21<sup>st</sup> century coaching: Learner-Centered principles for the game based approach*. Ανακτήθηκε στις 23 Νοεμβρίου 2009 από <http://www.acecoach.com/main/spage/gamebased>
- Elderton, W. (2008). *ITF Tennis, Play and Stay campaign. A Canadian coaching certification example*. Ανακτήθηκε στις 23 Νοεμβρίου 2009 από <http://www.tennisplayandstay.com/serve-rally-score/Canadian-Coaching-Certification-example.html>
- Ericsson, K.A., Krampe, R.T. and Tesch-Romer, C. (1993). The Role of Deliberate Practice in the Acquisition of Expert Performance, *Psychological Review* 100, 322–40.
- Ewert, A. (1985). Why people climb: A factor and discriminant analysis. *Journal of Leisure Research*, 17, 241-250.
- Fitzgerald, H., Jobling, A. and Kirk, D. (2003). Valuing the Voices of Young Disabled People: Exploring Experiences of Physical Education and Sport, *European Journal of Physical Education*, 8, 175–201.
- Fitts P.M., Posner, M.I. (1967). *Human Performance*. Belmont, CA: Brooks – Cole.
- Fortier, M.S, Vallerand, R.J., Briere, N.M., Provencher, P.J. (1995). Competitive and Recreational Sports Structure and Gender: A Test of Their Relationship with Sport Motivation, *Int. J. Sport Psychol.*, 26, 24-39.
- French, K. E. & McPherson, S. L. (2004). *The development of expertise, in: M. R. Weiss (Ed.) Developmental sport and exercise psychology: a lifespan perspective*. Morgantown, WV, Fitness Information Technology.

- French, K.E., Werner, P.H., Rink, J.E., Taylor, K. and Hussey, K. (1996). The effects of a 3-week unit of tactical, skill, or combined tactical and skill instruction on badminton performance of ninth grade students. *Journal of Teaching in Physical Education*, 15, 418-438.
- Fromberg, D. P. (2002). *Play and meaning in early childhood education*. Boston: Allyn & Bacon.
- Fromberg, D. P. (1998). Play issues in early childhood education. In C. Seefeldt (Ed.), *The early childhood curriculum: A review of current research* (2nd ed., pp. 190-212). Columbus, OH: Merrill.
- Frost, J., Wortham, S., & Reifel, S. (2001). *Play and child development*. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice-Hall.
- Gallahue, D. L. (1996). *Αναπτυξιακή Φυσική Αγωγή για τα Σημερινά Παιδιά*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press
- Gallahue, L.D. (2002). *Αναπτυξιακή Φυσική Αγωγή για τα Σημερινά Παιδιά*. (Μετ. Ευαγγελινού Χρ. & Παππά Α.) , University Studio Press. Θεσσαλονίκη.
- Gallahue, D., & Ozmun, J. (1998). *Understanding motor development. Infants, children, adolescents, adults*. NY: McGraw-Hill.
- Gentile, A.M. (1987). *A working model of skill acquisition with application to teaching*. Quest Monograph XVII, 3-23.
- Goddard, D. & Neumann, U. (1993). *Performance rock climbing*. Mechanicsburg, PA: Stackpole Books.
- Goodway, J.D., & Branta, C.F. (2003). Influence of a motor skill intervention on fundamental motor skill development of disadvantaged preschool children. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 74, 36-46.
- Graf, C., Koch, B., Falkowski, G., Jouck, S., Christ, H., Stauenmaier, K., et al. (2005). Effects of a school-based intervention on BMI and motor abilities in childhood. *Journal of Sports Science and Medicine*, 4, 291-299.
- Graham, G. (1991). Results of motor skill testing. *Journal of Teaching in Physical Education*, 10, 353-374.
- Griffin, L. L. & Patton, K. (2005). Two decades of Teaching Games for Understanding: looking at the past, present and future, in: L. L. Griffin & J. I. Butler (Eds) *Teaching Games for Understanding: theory, research and practice*, (Champaign, IL, Human Kinetics).
- Griffin, L.L., & Placek, J.H. (2001). The understanding and development of learners' domain specific knowledge: Introduction. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20, 299-300.
- Griffin, L., Mitchell, S. & Oslin, J. (1997). *Teaching sport concepts and skills: a tactical games approach*, Champaign, IL: Human Kinetics.
- Goudas, M., Biddle, S., Fox, K., Underwoods, M. (1995). It ain't what you do, it's the way that you do it! Teaching life style affects children's motivation in track and field lesson. *The Sport Psychologist*, 9, 254-264.
- Harel, I., & Papert, S. (Eds.). (1991). *Constructionism*. Norwood, NJ: Ablex.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. New York: Guilford Press.
- Horst, E. J. (1997). *How to climb 5.12!* Colorado: Chockstones Press.
- Harte, S., Connell, J.P. (1984). A model of children's achievement and related self – perceptions of competence, control, and motivational

- orientation. In: J. Nicholls, (Ed). *Advances in motivation and achievement* (Vol. 3), (pp. 219-150). JAI Press Inc.
- Handford, C., Davids, K., Bennet, S., and Button, C. (1997). Skill acquisition in sport: Some applications of an evolving practice ecology. *Journal of Sports Science*, 15, 621-640.
- Hammond, J., Smith, C. (2006). Low Compression Tennis Balls and Skill Development. *Journal of Sports Science and Medicine*, 5, 575 – 581.
- Hughes, F. (1999). *Children, play and development*. Boston: Allyn & Bacon.
- ITF, (2002). *Rating the world. The International Tennis Number (ITN)*. A guide to the ITF International Tennis Rating System. Ανακτήθηκε στις 23 Νοεμβρίου 2009 από <http://www.itftennis.com/shared/medialibrary/pdf/original/>
- ITF, (2008). Play tennis course manual. Ανακτήθηκε στις 23 Νοεμβρίου 2009 από <http://www.tennisplayandstay.com/downloads/index.html>
- ITF, (2008). Tennis Play and Stay Worldwide. Ανακτήθηκε στις 23 Νοεμβρίου 2009 από <http://www.tennisplayandstay.com/worldwide/index.html>
- Jensen, E. (1999). *Teaching with the brain in mind*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Johnson, J., Christie, J., & Yawkey, T. (1999). *Play and early childhood development*. (2nd ed.). New York: Longman.
- Kalinowski, A.G. (1985). The Development of Olympic Swimmers, in B.S. Bloom (ed.) *Developing Talent in Young People*, pp. 139–92. New York: Ballantine.
- Karabourniotis, D., Evaggelinou, C., Tzetzis, G., & Kourtessis, T. (2002). Curriculum enrichment with self-testing activities in development of fundamental movement skills of first grade children in Greece. *Perceptual and Motor Skills*, 94, 1259-1270.
- Kassin, S. (2004). *Psychology* (4<sup>th</sup> ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Kavussanu, M., & Roberts, G. C. (1996). Motivation and physical activity contexts: The relationship of perceived motivational climate to intrinsic motivation and self-efficacy. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 18, 264-280.
- Kay, T.A. (2000). Sporting Excellence: A Family Affair?, *European Physical Education Review*, 6, 151–70.
- Kelley, D. (1998). *The Art of Reasoning*. W.W. Norton and Co.
- Kerr, R. (1982). *Psychomotor Learning*. New York, Saunders.
- Kirk D. (2005). Physical education, youth sport and lifelong participation: the importance of early learning experiences. *European physical education review*, Volume 11(3):239–255.
- Kirk, D., Carlson, T., O'Connor, A., Burke, P., Davis, K. and Glover, S. (1997). The Economic Impact on Families of Children's Participation in Junior Sport, *Australian Journal of Science and Medicine in Sport*, 29, 27–33.
- Kumar, S., & Harizuka, S. (1998). Cooperative learning-based approach and development of learning awareness and achievement in mathematics in elementary schools. *Psychological Reports*, 82, 587-591.

- Langstaff, N., & Sproul, A. (1979). *Exploring with clay*. Olney, MD: Association for Childhood Education International.
- Lave & Wenger (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. New York, Cambridge University Press.
- Lee, A., Carter, J.A. and Xiang, P. (1995). Children's Conceptions of Ability in Physical Education, *Journal of Teaching Physical Education*, 14 , 384-93.
- Lieberman, J. N. (1977). *Playfulness: Its relationship to imagination and creativity*. New York: Academic Press.
- Lisberger, S.G., (1988). The neural basis for learning of simple motor skills. *Science*, 242, 728-735.
- Locke, E. & Latham, C. (1990). *A theory of goal set-ting and task performance*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Locke, E., Shaw, K., Saari, L., & Latham, G. (1981). Goal setting and task performance: 1969-1980. *Psychological Bulletin*, 90, 125-152.
- Maehr, M. L. & Nicholls, J. G. (1980). Culture and achievement motivation: A second look. In N. Warren (Ed.), *Studies in cross-cultural psychology* (Vol 2, pp. 221-267). New York: Academic Press.
- Magill, R A. (1993). *Motor Learning: Concepts and Applications*. Madison, WN, Brown.
- Malina, R.M., & Bouchard, C. (1991). *Growth, maturation, and physical activity*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Malone, T.W., & Lepper, M.R. (1987). Making learning fun: A taxonomy of intrinsic motivations for learning. In R.E. Snow & M.J. Farr (Eds.), *Aptitude, learning, and instruction, III: Conative and affective process analysis*, (pp. 223-253). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mannell, R. (1999). Leisure experience and satisfaction. In E. Jackson and T. L. Burton (Eds.). *Leisure Studies: Prospects for the Twenty-first Century* (pp. 235-248). Pennsylvania: Venture Publishing.
- Magill, R A. (1993). *Motor Learning: Concepts and Applications*. Madison, WN, Brown
- Markland, D. and Hardy, L. (1993). The exercise motivations inventory: preliminary development and validity of a measure of individuals' reasons for participation in regular physical exercise, *Personality and Individual Differences*, 15, 289-296.
- McCune, L., & Zanes, M. (2001). Learning, attention, and play. In S. Golbeck (Ed.), *Psychological perspectives on early childhood education* (pp. 92-106). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- McMorris, Terry(1998). Teaching Games for Understanding: Its Contribution to the Knowledge of Skill Acquisition from a Motor Learning Perspective, *Physical Education & Sport Pedagogy*, 3, 65-74.
- McPherson, S.L. and French, K.E. (1991). Changes in cognitive strategies and motor skill in tennis. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 13, 26-41.
- Mehta, R., Pallis, J. (2001). The aerodynamics of a tennis ball. *Sports Engineering*, 4, 177 - 189.
- Metallidou, P., Bonoti, F., & Vlachos, F. (2003). Drawing performance, metacognitive experiences and handedness in school-age children. *Scientific Annals of the Psychological Society of Nothern Greece*, 1, 205-229.

- Min-hau, C., & Allen, P. (2002). The relationship between attitude toward physical education and leisure time exercise in high school students. *Physical Educator*, 59, 126-139.
- Mitchell, S.A., Oslin, J.L., & Griffin, L.L. (2003). *Sportfoundations for elementary physical education: A tactical games approach*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Moreno, J.A., González-Cutre, D., Martín-Albo, J., Cervelló, E., (2010). Motivation and performance in physical education: An experimental test., *Journal of Sports Science and Medicine*, 9, 79-85.
- Motl, R. W., Berger B. G., Leuschen P. S. (2000). The role of enjoyment in the exercise-mood relationship. *International Journal of Sport Psychology*, 31, 347-363.
- Moyer, J. (Ed.). (1995). *Selecting educational equipment for school and home*. Olney, MD: Association for Childhood Education International.
- Newell, K. (1984). Physical constraints to the development of motor skills. In J. Thomas (Ed) *Motor development during childhood and adolescence*, p. 105-120
- Newell, K (1986). Constraints in the development of the coordination. In M.G Wade and H.T. Whiting (Ed.) *Motor development in children: Aspects of coordination and control*, 341-360.
- Newman, J. (2008). *Play and stay, or play and go? The role of sport commitment and enjoyment in retaining recreational players*. Ανακτήθηκε στις 23 Νοεμβρίου 2009 από <http://www.tennisplayandstay.com/downloads/seminar-london-pdf>
- Newman, J. (2008). *Competition formats and scoring systems. Scoring formats to suit starter players*. Ανακτήθηκε στις 23 Νοεμβρίου 2009 από <http://tennisplayandstay.com/site/node/>
- O' Conell, D. (2008). *Guidelines for time controlled round robin tournaments*. Ανακτήθηκε στις 29 Νοεμβρίου 2009 από <http://www.tennisplayandstay.com/downloads/seminar-london-pdf>
- Okely, AD, Booth, ML, Mastery of fundamental movement skills among children in New South Wales: prevalence and sociodemographic distribution, *J Sci Med Sport*, 7,3, 358-372.
- Okely, A.D., Booth, M.L., & Chey, T. (2004). Relationships between body composition and fundamental movement skills among children and adolescents. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 75, 238-247.
- Oliver, R. (1980). A cognitive model of the antecedents and consequences of satisfaction decisions. *Journal of Marketing Research*, 17,460-9.
- Pangrazi, R. P. (1999). *Διδασκαλία της Φυσικής Αγωγής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press
- Papacharisis, V., & Goudas, M. (2003). Perceptions about exercise and intrinsic motivation of students attending a health related physical education program. *Perceptual and Motor Skills*, 97, 689-696.
- Parasuraman, A., Zeithaml, V., & Berry L. (1994). Alternative Scales for Measuring Service Quality: A comparative Assessment Based on Psychometric and Diagnostic Criteria. *Journal of Retailing*, 7, 201-230.
- Pascual-Leone, J. (1970). A mathematical model for the transition rule in Piaget's developmental stages. *Acta Psychologica*, 32, 301-345.



- Payne, G., & Rink, J. (1997). Physical education in the developmentally appropriate integrated curriculum. In C. Hart, D. Burts, and R. Charlesworth (Eds.), *Integrated curriculum and developmentally appropriate practice—birth to age eight* (pp. 145–170). Albany, NY: SUNY Press.
- Pellegrini, A.D. (Ed.). (1995). *The future of play theory: A multidisciplinary inquiry into the contributions of Brian Sutton-Smith*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Pellegrini, A.D., & Smith, P.K. (1993). School recess: Implications for education and development. *Review of Educational Research*, 63, 51-67.
- Pelletier, L. G., Tuson, K. M., Fortier, M. S., Briere, N. M., & Blais, M. R. (1995). Toward a new measure of intrinsic motivation, extrinsic motivation and a-motivation in sports: The sport motivation scale (SMS). *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17, 35-53.
- Pelletier, L. G., Fortier, M. S., Vallerand R.J., Briere, N. M., (1996). Perceived autonomy support, motivation, and persistence in physical activity. A longitudinal investigation. University of Ottawa.
- Penney, D. (ed.) (2002). *Gender and Physical Education: Contemporary Issues and Future Directions*. London: Routledge.
- Perkins, D. (1999). The many faces of constructivism. *Educational Researcher*, 57,6-1
- Perkins, D.N. (1986). *Knowledge as design*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Petersen, G. (1967). *Atlas for somatotyping children*. The Netherlands: Royal Vangorcum Ltd.
- Pica, R. (2000). *Moving and learning series: Preschoolers and kindergartens*. Albany, NY: Delmar Publishers.
- Poel, L., Bruyn, E., & Henk, R. (1991). Parental attitude and behavior and children's play. *Play and Culture*, 4, 1-10.
- Pothuizen, R. (2008). *Using slower balls with starter adults. Tennis.nonstop and adult motivation for playing tennis*. Ανακτήθηκε στις 23 Νοεμβρίου 2009 από <http://www.tennisplayandstay.com/downloads/seminar-london-pdf>
- Prensky, M. (2001). *Digital game-based learning*. New York; London, McGraw-Hill.
- Provost, J.A. (1990). *Work, play, and type: Achieving balance in your life*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press.
- Rapeepisarn, K., Wong, K.W., Fung, C.C. and Depickere, A. (2006). Similarities and differences between "learn through play" and "edutainment". In: Proceedings of the 3rd Australasian Conference on Interactive Entertainment, 4-6 December 2006, Perth, W.A.
- Raudsepp, L., Paasuke M., (1995). Gender Differences in Fundamental Movement Patterns, Motor Performances, and Strength Measurements of Prepubertal Children, *Pediatric Exercise Science*, 7, 294-304.
- Renold, E. (1997). All They've Got on their Brains is Football: Sport, Masculinity and the Gendered Practices of Playground Relations', *Sport, Education and Society*, 2, 5–24.
- Resnick, M. (2004). Edutainment? No Thanks. I Prefer Playful Learning, *Associazione Civita Report on Edutainment*.

- Rieber, L. P. (1996). Seriously considering play: Designing interactive learning environments based on the blending of microworlds, simulations, and games. *Educational Technology Research & Development*, 44, 43-58.
- Roberts, J.M., Arth, M.J., & Bush, R.R. (1959). Games in culture. *American Anthropologist*, 61, 597- 605.
- Rose, D. J. (1998). *Κινητική μάθηση και Κινητικός Έλεγχος, Μια Πολυδιάστατη Προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Rubin, K. H., Fein, G., & Vanderberg, B. (1983). *Play*. In P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology*, vol. 3. New York: Wiley.
- Santrock, J. W. (2003). *Adolescence*. London: McGraw-Hill.
- Schmidt, R.A. (1991). *Motor Learning and Performance: from principles to practice*, (Μετ. Ελιζάνα Πολλάτου), Αθήνα, Αθλότυπο.
- Schmidt, R.A. (1988). *Motor Control and Learning: A Behavioral Emphasis*. Champaign, IL., Human Kinetics.
- Schmidt, R. A., and Wrisberg, C. A. (2008). *Motor learning and performance: A Situation-based learning approach*. Champaign, Ill: Human Kinetics.
- Seefeldt, V. (1980). Developmental motor patterns: Implications for elementary school physical education. In C. Nadeau, W. Holliwel, K. Newell, & G. Roberts (Eds.), *Psychology of motor behavior and sport* (pp. 314–323). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Seefeldt, C. (1992). *The early childhood curriculum: A review of current research*. 2nd ed. New York: Teachers College Press.
- Siedentop, D. (2002). Junior sport and the evolution of sport cultures. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21, 392-401
- Singer, R. N. (2000). Performance and human factors: Considerations about cognition and attention for self-paced and externally-paced events. *Ergonomics*, 43, 1661-1680.
- Singer, J., Singer, D., & Sherrod, L. (1980). A factor analysis study of preschooler's play behavior. *American Psychology Bulletin*, 2, 143-156.
- Smith, R.E. (2006). Positive reinforcement, performance feedback, and performance enhancement. In J.M. Williams (Ed.), *Applied sport psychology: Personal growth to peak performance* (5<sup>th</sup> ed., pp. 40 - 56). Dubuque, IA: McGraw-Hill.
- Smith, P.K., Pellegrini, A., (2008). *Learning Through Play, Encyclopedia on early childhood development*. Goldsmiths, University of London, UNITED KINGDOM , University of Minnesota, US.
- Stodden, D. , Goodway, J. D., Langendorfer, S. J., Roberton, M. A., Rudisill, M. E., Garcia, C. & Garcia, L. E. (2008). A Developmental Perspective on the Role of Motor Skill Development in Physical Activity: An Emergent Concept. *Quest*, 60, 290-306
- Takano, T., Nakamura, K., & Watanabe, M. (2002). Urban residential environments and senior citizens longevity in megacity areas: The importance of walkable green spaces. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 56, 913–918.
- Theodorakis, Y., Natsis, P., Papaioannou, A., & Goudas, M. (2002). Correlation between exercise and other health related behaviors in Greek students. *International Journal of Physical Education*, 39, 30-34.

- Theodorakis, N., Kambitsis, C., Laios, A., & Koustelios, A. (2001). Relationship between measures of service quality and satisfaction of spectators in professional sports. *Managing Service Quality*, 11, 431- 438.
- Theokas, C., & Lerner, R.M. (2006). Promoting positive development in adolescence: The role of ecological assets in families, schools, and neighborhoods. *Applied Developmental Science*, 10, 61-74.
- Triado, X. M., Aparicio, P., & Rimbau, E. (1999). Identification of factors of customers' satisfaction in municipal sport centres in Barcelona: Some suggestions for satisfaction improvement. *Cyber Journal of Sport Marketing*, on-line serial 13
- Thill, E.E., Brunel, P.C. (1995). Ego-involvement and task-involvement: Related conceptions of ability, effort, and learning strategies among soccer players. *International Journal of Sport Psychology*, 26, 81-97.
- Turner, A. (1996) Teachers' Perceptions of Technical and Tactical Models of Instruction, *Research Quarterly for Exercise and Sport* (March supplement): A90.
- USTA, (2008). *Up and down*. Ανακτήθηκε στις 23 Νοεμβρίου 2009 από <http://tennisplayandstay.com/competitions/up-and-down.html>
- U.S. Department of Health and Human Services (1996). *Physical activity and health: 4A report of the surgeon general*. U.S. Department of health and human services public health service. Centers for disease control and prevention, Atlanta. National Center for Chronic Disease Prevention and Health Promotion.
- Vallerand ,R.J., (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. *Advances in Experimental Social Psychology*, (Vol. 29, pp 271-360). Academic Press.
- Vallerand, R.J. (2007). *Intrinsic and extrinsic motivation in sport and physical activity. A review an a look at the future*. In: *Handbook of sport psychology*. Ed: Tenenbaum, G. and Eklund, R.C. 3rd edition. New York: John Wiley. 59-83.
- Vallerand, R.J , Loisier, G.F. (1999). An integrative analysis of intrinsic and extrinsic motivation in sport. *Journal of Applied Sport Psychology*, 11, 142-169.
- van Beurden, E., Barnett, L. M., Zask, A., Dietrich, U. C., Brooks, L. O., & Beard, J. (2003). Can we skill and activate children through primary school physical education lessons? "Move it Groove it"—A collaborative health promotion intervention. *Preventive Medicine*, 36, 493-501.
- Vereijken, B., van Emmerik, R.E.A., Whiting, H.T.A, Newell, K.M. (1992). Free(z)ing degrees of freedom in skill acquisition. *Journal of Motor Behavior*, 24,1, 133-142.
- Wei G., Luo J. (2010). Sport expert's motor imagery: Functional imaging of professional motor skills and simple motor skills, *Brain Research*, 1341 (C), pp. 52-62.
- Weiner B & Kukla A. (1970). An attributional analysis of achievement motivation. *J. Personal. Soc. Psychol.*, 15, 1-20,. University of California, Los Angeles, CA.

- Welk, G.J. (1999). The youth physical activity promotion model: A conceptual bridge between theory and practice. *Quest*, 51, 5–23.
- White, J. (2008). *Playing and Learning Outdoors*, Routledge
- White, S. (1998). Adolescent goal profiles, perceptions of the parent-initiated motivational climate, and competitive trait anxiety. *The sport psychologist*, 12, 16-28.
- Widmeyer, W.N., Carron, A.V., & Brawley, L.R. (1993). Group cohesion in sport and exercise. In R.N. Singer, M. Murphey, L.K. Tennant, (Eds.), *Handbook of research on sport psychology* (pp. 672-692). New York: MacMillan.
- Wright, J. (1996). The Construction of Complimentarily in Physical Education, *Gender and Education*, 8, 61–80.
- Yawkey, T.D., & Pellegrini, A.D. (Eds.). (1984). *Child's play: Developmental and applied*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
- Zaichkowsky, L. D., Zaichkowsky, L. B., & Martinek, T. J. (1980). *The child and physical activity*. St Louis, MO: Mosby, Davies.
- Βοσνιάδου, Σ. (2006). *Παιδιά, Σχολεία και Υπολογιστές*, Αθήνα: Gutenberg
- Ζαχοπούλου, Ε. (2007). *Η φυσική αγωγή στην αρχή του 21ου αιώνα: Σκοποί-στόχοι-επιδιώξεις στην προσχολική ηλικία*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Χριστοδουλιδή.
- Ζυγουρίτσας, Ν. (2008). *Το Παιχνίδι στη Μάθηση*, Ανακτήθηκε στις 20 Ιουνίου 2010 από [http://images.protounoulia.org/ATT\\_1-2J8.pdf](http://images.protounoulia.org/ATT_1-2J8.pdf)
- Θεοδωράκης, Ι. (1990). Άσκηση και Υγεία: Πώς η φυσική αγωγή θα μας πείσει για ένα δια βίου αθλητικό τρόπο ζωής. *Αθλητική Ψυχολογία*, 37-54.
- Θεοδωράκης, Γ. Γούδας, Μ. Παπαϊωάννου, Α. (2003), *Η Ψυχολογική υπεροχή στον Αθλητισμό*, Θεσσαλονίκη: Χριστοδουλιδή.
- Θεοδωράκης Ν., Μπεμπέτσος Ε., (2003), Διερεύνηση της Ικανοποίησης Αθλητών: Μία Πρώτη Προσέγγιση, *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, τόμος 1, 197 – 203.
- Κορώνας, Κ. Β. (1996). *Τένις: Τεχνική, Μεθοδική, Τακτική, Ειδικοί Κανονισμοί*. Θεσσαλονίκη: Μαϊάνδρος
- Κορώνας, Κ. Β. (2000). *Φυσική Κατάσταση στο Τένις*. Θεσσαλονίκη: Μαϊάνδρος
- Μάγος Ν., (2004). *Διατροφική και εργομετρική αξιολόγηση επίλεκτων αθλητών αντισφαίρισης*. Μεταπτυχιακή διατριβή, Αθήνα.
- Μιχαλοπούλου, Μ. (2009). (μετάφραση των Schmidt, R. A., Weisberg, C.) *Κινητική Μάθηση και Απόδοση, Μία Εφαρμοσμένη Προσέγγιση*, Αθήνα: Αθλότυπο.
- Παπαϊωάννου, Α. (2000). *Στάσεις, αντιλήψεις και συμπεριφορές 1) στο μάθημα φυσικής αγωγής, 2) στους χώρους άθλησης, 3) ως προς τον υγιεινό τρόπο ζωής, ατόμων που διαφέρουν ως προς το φύλο, ηλικία, κοινωνική τάξη, θρησκεία και βαθμό κινητικής δυσκολίας και ατέλειας*. Πρόγραμμα ΕΡΕΥΝΑ. Αθήνα: Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας.
- Τρεύλας & Τσιγγίλης, (2008). Αξιολόγηση της Επίδρασης ενός Προγράμματος Φυσικής Αγωγής στην Παιγνιώδη Συμπεριφορά Παιδιών Προσχολικής ηλικίας: Μια Ποιοτική Προσέγγιση, *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, τόμος, 6, 1 – 13.
- Τσικρική, Γ., Μπάτσιου, Σ., Δούδα, Ε., Αντωνίου, Π. (2007). Η Επίδραση ενός Πιλοτικού Προγράμματος Εξάσκησης Βασικών Δεξιοτήτων Καλαθοσφαίρισης σε Άτομα με Μέτρια Νοητική Υστέρηση,

*Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, τόμος, 5, 352 – 362.

Χρίστου, Μ., Σωτηρόπουλος, Κ., Σμήλιος, Η., Τοκμακίδης, Σ., (2007). Άσκηση με Βάρη και Βελτίωση της Φυσικής Κατάστασης κατά την Αναπτυξιακή Ηλικία, *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, τόμος, 5, 41 – 5.

<http://www.itftennis.com/shared/medialibrary/pdf/original/>

<http://www.tennisplayandstay.com>

<http://www.tennisplayandstay.com/competitions/time-controlled-round-robin-tournament>

<http://www.tennisplayandstay.com/downloads/seminar-london-pdf>

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

### Παράρτημα 1. Ερωτηματολόγιο ικανοποίησης μαθητών

Κυκλώστε τον αριθμό που επιθυμείτε

	Συμφωνώ				Διαφωνώ		
	Απόλυτα				Απόλυτα		
<b>Εγκαταστάσεις-πρόγραμμα</b>							
Υπάρχει ποικιλία ασκήσεων	1	2	3	4	5	6	7
Οι εγκαταστάσεις είναι καθαρές	1	2	3	4	5	6	7
Ο εξοπλισμός είναι σε καλή κατάσταση	1	2	3	4	5	6	7
Το πρόγραμμα είναι ελκυστικό	1	2	3	4	5	6	7
Το πρόγραμμα είναι κατανοητό	1	2	3	4	5	6	7
Το πρόγραμμα είναι ενδιαφέρον	1	2	3	4	5	6	7
Οι διαστάσεις του γηπέδου είναι κατανοητές	1	2	3	4	5	6	7
Τα όρια του γηπέδου είναι ευκρινή	1	2	3	4	5	6	7
<b>Προσωπικό</b>							
Το προσωπικό είναι έμπειρο	1	2	3	4	5	6	7
Το προσωπικό είναι αξιόπιστο	1	2	3	4	5	6	7
Το προσωπικό είναι καλά καταρτισμένο	1	2	3	4	5	6	7
Το προσωπικό είναι έμπιστο	1	2	3	4	5	6	7
Το προσωπικό παρέχει εξατομικευμένα προγράμματα	1	2	3	4	5	6	7
Το προσωπικό είναι ευγενικό	1	2	3	4	5	6	7
<b>Ανταπόκριση</b>							
Οι προτάσεις των ασκουμένων λαμβάνονται υπόψη	1	2	3	4	5	6	7
Τα προβλήματα των ασκουμένων επιλύονται γρήγορα	1	2	3	4	5	6	7



του προγράμματος					
	Καθόλου			Πάρα πολύ	
Πόσο πολύ σας άρεσε το πρόγραμμα	1	2	3	4	5
Πόσο ικανοποιημένοι μείνατε από την συμμετοχή σας στο πρόγραμμα	1	2	3	4	5

Copyright © K. Alexandris

**Παράρτημα 2.** Λίστα αξιολόγησης στοιχείων των τεχνικών του «forhand», «backhand», «service»

«FOREHAND»

1. Πλάγια θέση
2. Φάση αιώρησης
3. Φάση κρούσης
4. Τελική φάση
5. Αποτέλεσμα

«BACKHAND»

1. Πλάγια θέση
2. Φάση αιώρησης
3. Φάση κρούσης
4. Τελική φάση
5. Αποτέλεσμα

«SERVICE»

1. Πλάγια θέση
2. Φάση αιώρησης
3. Φάση κρούσης
4. Τελική φάση
5. Αποτέλεσμα