

ΟΙ ΜΕΘΟΔΟΙ ΤΗΣ ΑΠΟΚΛΙΝΟΥΣΑΣ ΠΑΡΑΓΩΓΙΚΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ ΤΟΥ
ΠΑΡΑΓΓΕΛΜΑΤΟΣ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ

της

Καραγεώργου Αναστασία

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

Τρίκαλα 2009

Εγκεκριμένο από το Καθηγητικό σώμα:

1^{ος} Επιβλέπων: Επ. Καθηγητής, Διγγελίδης Νικόλαος

2^{ος} Επιβλέπων: Καθηγητής, Παπαϊωάννου Αθανάσιος

3^{ος} Επιβλέπων: Αν. Καθηγητής Γούδας Μάριος

© 2009

Καραγεώργου Β. Αναστασία

ALL RIGHTS RESERVED

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Καραγεώργου Αναστασία: Οι μέθοδοι της αποκλίνουσας παραγωγικότητας και του παραγγέλματος στο Δημοτικό.

(Κάτω από την επίβλεψη του Επ. Καθηγητή κ. Διγγελίδη Νικόλαου)

Ο σκοπός της παρούσας έρευνάς της ήταν να αξιολογηθεί η μέθοδος διδασκαλίας της αποκλίνουσας παραγωγικότητας, ως της το βαθμό συμβολής της στην ανάπτυξη των κινητικών δεξιοτήτων της πετοσφαίρισης, και ως της την επίδραση στην εσωτερική – εξωτερική παρακίνηση των μαθητών. Στην 1^η έρευνα συμμετείχαν 329 μαθητές ενώ στη 2^η έρευνα συμμετείχαν 289 μαθητές, ηλικίας 11-13 ετών. Ο σχεδιασμός της έρευνας περιλάμβανε 2 ομάδες: την ομάδα με τη μέθοδο του παραγγέλματος και την ομάδα με τη μέθοδο αποκλίνουσας παραγωγικότητας. Εφαρμόστηκε ένα πρόγραμμα διδασκαλίας στη πετοσφαίριση. Για την ολοκλήρωση της έρευνας έγινε χρήση κατάλληλα προσαρμοσμένων ερωτηματολογίων και κινητικών τεστ πετοσφαίρισης. Τα αποτελέσματα από την ανάλυση συνδιακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων της 1^{ης} έρευνας έδειξαν ότι η ομάδα της αποκλίνουσας παραγωγικότητας είχε υψηλότερα σκορ στη δεξιότητα του σέρβις και στο παράγοντα της έλλειψης παρακίνησης από ότι η ομάδα του παραγγέλματος. Ωστόσο διαφορές δεν παρατηρήθηκαν στην δεξιότητα της πάσας καθώς και στους παράγοντες εσωτερική παρακίνηση, εξωτερική παρακίνηση, αναγνωρίσιμη ρύθμιση, άγχος και ικανοποίηση από το μάθημα. Από την ανάλυση διακύμανσης μιας κατεύθυνσης της 2^{ης} έρευνας φαίνεται ότι η ομάδα της αποκλίνουσας παραγωγικότητας είχε υψηλότερα σκορ στο παράγοντα της εσωτερικής παρακίνησης και του άγχους, ενώ δεν παρατηρήθηκαν διαφορές στους παράγοντες έλλειψη παρακίνησης, εξωτερική παρακίνηση, αναγνωρίσιμη ρύθμιση και ικανοποίηση από το μάθημα. Επίσης τα αποτελέσματα έδειξαν ότι για την αποτελεσματικότερη διδασκαλία της Φυσικής Αγωγής απαιτείται ο καθηγητής να είναι ενημερωμένος και να έχει θετική στάση ως προς αυτό.

Λέξεις κλειδιά: μέθοδοι διδασκαλίας, εσωτερική παρακίνηση, ικανοποίηση από το μάθημα, άγχος.

ABSTRACT

Karageorgou Anastasia: The methods of divergent thought and commands in
Elementary School

(Under the supervision of As. Professor mr. Digelidis Nikolaos)

The purpose of this study was to evaluate the teaching methods styles of divergent thought, and its extent of contribution in development of kinetic dexterities of volleyball, and due to it, its support in a positive climate prompting. In the 1st survey 329 students participated whereas in the 2nd 289 aged 11 – 13 years old. The planning of the study included 2 teams: the team with the method of command and the team with the method of divergent thought. A teaching program was applied in volleyball. For the completion of the survey it was made use of suitable adapted questionnaires and kinetic tests of volleyball. The results of the analysis of the co variation repeated measurements of the 1st study have shown that the team of divergent thought had higher scores in the dexterity of service and in the factor of lack of prompting than the team of command. However differences haven't been noticed in the dexterity of pass also in the factors of internal prompting, external prompting, recognizable regulation anguish and satisfaction of the lesson. From the analysis of the variation one direction of the 2nd study, it seems that the team of divergent thought had higher score in the factor internal prompting and anguish, but differences haven't been noticed in the factors of lack of prompting, external prompting, recognizable regulation and satisfaction of the lesson. Also the results have shown that for the more efficient teaching of Physical Education it is demanded the teacher to be well informed and to have positive attitude towards it.

Key words: teaching styles, internal prompting, satisfaction from the lesson, anguish.

Σε όλους όσους με στήριξαν

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	6
ABSTRACT.....	6
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ.....	6
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ.....	6x
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο	
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	1
1.1. Ορισμός του προβλήματος.....	2
1.2. Σημαντικότητα της έρευνας.....	2
1.3. Σκοπός της έρευνας.....	3
1.4. Λειτουργικοί ορισμοί.....	3
1.5. Οριοθέτηση της έρευνας.....	4
1.6. Περιορισμοί της έρευνας.....	4
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο	
ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ.....	5
2.1. Παρακίνηση.....	5
2.2. Εσωτερική παρακίνηση.....	6
2.3. Εξωτερική παρακίνηση.....	6
2.4. Έλλειψη παρακίνησης.....	7
2.5. Θεωρίες παρακίνησης.....	7
2.6 Έρευνες παρακίνησης.....	9
2.7 Κινητικές δεξιότητες.....	10
2.8 Οι μέθοδοι Διδασκαλίας.....	10
2.9. Η μέθοδος της αποκλίνουσας παραγωγικότητας και η δημιουργικότητα.....	13
2.9.1. Ανάπτυξη και έκφραση της κινητικής δημιουργικότητας	16
2.9.2. Παράγοντες που επηρεάζουν τη δημιουργικότητα.....	18
2.9.3.Κινητική δημιουργικότητα–Διαδικασίες σκέψης σε σχέση με τη κίνηση.....	20
2.10. Η μέθοδος του παραγγέλματος.....	22
2.11. Έρευνες στις μεθόδους διδασκαλίας	23
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο	
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ 1 ^{ης} ΕΡΕΥΝΑΣ.....	26
3.1. Συμμετέχοντες	26
3.2. Σχεδιασμός της έρευνας.....	26

3.3. Εργαλεία έρευνας.....	27
3.4 Μετρήσεις στοιχείων της τεχνικής της Πετοσφαίρισης.....	28
3.5. Στατιστικές υποθέσεις.....	30
3.6. Στατιστική ανάλυση των δεδομένων.....	32
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο	
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ 1 ^{ης} ΕΡΕΥΝΑΣ	33
4.1. Αποτελέσματα τεστ πετοσφαίρισης.....	33
4.1.1. Διαφορές ως προς τη πάσα με δάχτυλα.....	33
4.1.2. Διαφορές ως το σέρβις.....	33
4.2. Αποτελέσματα ερωτηματολογίου.....	34
4.2.1. Ικανοποίηση από το μάθημα.....	34
4.2.2. Άγχος.....	34
4.2.3. Εσωτερική παρακίνηση.....	35
4.2.4. Αναγνωρίσιμη ρύθμιση.....	36
4.2.5. Εξωτερική παρακίνηση.....	36
4.2.6. Έλλειψη παρακίνησης.....	36
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο	
ΣΥΖΗΤΗΣΗ 1 ^{ης} ΕΡΕΥΝΑΣ	38
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο	
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ 2 ^{ης} ΕΡΕΥΝΑΣ.....	40
6.1. Συμμετέχοντες	40
6.2. Σχεδιασμός της έρευνας.....	40
6.3. Εργαλεία έρευνας.....	40
6.4. Στατιστικές υποθέσεις.....	42
6.5. Στατιστική ανάλυση των δεδομένων.....	43
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7^ο	
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ 2 ^{ης} ΕΡΕΥΝΑΣ	44
7.1.2. Αποτελέσματα ερωτηματολογίου	44
7.1.1. Ικανοποίηση από το μάθημα.....	44
7.1.2. Άγχος.....	44
7.1.3. Εσωτερική παρακίνηση.....	45
7.1.4. Αναγνωρίσιμη ρύθμιση.....	46
7.1.5. Εξωτερική παρακίνηση.....	46
7.1.6. Έλλειψη παρακίνησης.....	46

7.1.7. Συσχετίσεις.....	47
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο	
ΣΥΖΗΤΗΣΗ 2 ^{ης} ΕΡΕΥΝΑΣ	48
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9^ο	
ΓΕΝΙΚΑ	
ΣΥΖΗΤΗΣΗ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	49
ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΕΣ ΕΡΕΥΝΕΣ.....	55
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	56
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ	70

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1: Αναπαραγωγικές και Παραγωγικές μέθοδοι διδασκαλίας (Mosston, 1966, 1981; Mosston & Ashworth, 1986, 1994, 2002).....	13
Πίνακας 2: Σύνοψη της μεθόδου της αποκλίνουσας παραγωγικότητας. (Διγγελίδης, 1997).....	15
Πίνακας 3: Σύνοψη της μεθόδου του παραγγέλματος. (Mosston & Ashworth, 2002).....	23
Πίνακας 4: Περιγραφικά στατιστικά στοιχεία των δύο ομάδων.....	34
Πίνακας 5: Περιγραφικά στατιστικά στοιχεία των δυο φίλων.....	36
Πίνακας 6: Περιγραφικά στατιστικά στοιχεία των δύο ομάδων.....	45
Πίνακας 7: Συσχετίσεις.....	47

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Είναι πλέον αποδεκτό ότι η άσκηση συμβάλει στη βελτίωση της υγείας όλων των ανθρώπων ανεξαρτήτως ηλικίας και φύλου. Με τη συστηματική άσκηση βελτιώνεται η φυσική κατάσταση του ατόμου και προάγεται η υγεία του. Η συμπεριφορά και οι στάσεις απέναντι στο μάθημα της φυσικής αγωγής αλλά και γενικότερα απέναντι στη φυσική δραστηριότητα των μαθητών/τριών εξαρτάται τόσο από τους καθηγητές φυσικής αγωγής όσο και από το βαθμό και το είδος της παρακίνησης. Η παρακίνηση είναι ένα ψυχολογικό φαινόμενο το οποίο μπορεί να εξηγήσει την εκδήλωση ή μη εκδήλωση κάποιων συμπεριφορών που προέρχονται από εσωτερικές διαδικασίες του ατόμου.

Η μελέτη της παρακίνησης εξηγεί σε κάποιο βαθμό τη συμμετοχή ή τη μη συμμετοχή των μαθητών/τριών στο μάθημα της φυσικής αγωγής. Η γνώση αναπτύσσεται τόσο από τα προσωπικά βιώματα του καθενός όσο και από την πληροφόρηση που μπορεί να έχει κάποιος από τον περίγυρό του (ανατροφοδότηση). Επιλέγοντας έτσι το σωστό τρόπο παρακίνησης των μαθητών καθώς και το καταλληλότερο στυλ διδασκαλίας κάθε φορά, ο καθηγητή φυσικής αγωγής μπορεί να συμβάλει θετικά και ουσιαστικά στη συμπεριφορά και στάση ζωής των παιδιών μας.

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

1.1.Ορισμός του προβλήματος

Μέχρι σήμερα ελάχιστες έρευνες στόχευσαν στην εξέταση του βαθμού αποτελεσματικότητας των διαφόρων μεθόδων διδασκαλίας, ως προς την εκμάθηση δεξιοτήτων. Από την εξέταση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας βρέθηκαν έρευνες που σύγκριναν την αποτελεσματικότητα διάφορων αναπαραγωγικών μεθόδων διδασκαλίας στην εκμάθηση μιας δεξιότητας όπως της αμοιβαίας διδασκαλίας (Ernst και Byra, 1998), παραγγέλματος (Griffey, 1983), πρακτικής εξάσκησης (Golberger, Gerney και Chamberlan, 1980), μη αποκλεισμού (Golberger, Gerney και Chamberlan, 1980) και διαφοροποίησης του βαθμού δυσκολίας (Byra και Jenkins, 1998).

Οι Hein και Kiviments (2000) μελέτησαν την επίδραση του άμεσου και έμμεσου στιλ διδασκαλίας. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως το άμεσο στιλ διδασκαλίας ήταν περισσότερο αποδεκτό για τη διδασκαλία σύνθετων κινητικών δεξιοτήτων όπως ο τροχός.

Ο Dougherty (1970) δεν ανέφερε σημαντικές διαφορές μεταξύ των μεθόδων του παραγγέλματος, της πρακτικής εξάσκησης και το πρόγραμμα που σχεδιάζει ο μαθητής για τον τρόπο εκτέλεσης μιας κινητικής δεξιότητας. Επίσης ο Gerney (1980) μελέτησε τις διαφορές μεταξύ τις μεθόδου της αμοιβαία διδασκαλίας και της πρακτικής εξάσκησης για την απόκτηση δεξιότητας στην εκμάθηση του χόκεϊ. Από τα αποτελέσματα δεν φάνηκαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των δυο μεθόδων.

Αντίθετα, οι Goldberger, Gerney και Chamberlain (1982) καθώς και οι Goldberger και Gerney (1986), βρήκαν σε ανάλογη έρευνα ότι, η μέθοδος της διαφοροποίησης του βαθμού δυσκολίας είναι αποτελεσματική στην εκτέλεση μιας δεξιότητας, αλλά όχι τόσο αποτελεσματική όσο η μέθοδος της πρακτικής εξάσκησης.

Σε έρευνα του Moore (1996) που έγινε για να καθοριστεί η αποτελεσματικότητα δυο στιλ διδασκαλίας (πρακτικό και αμοιβαίο) στην εκμάθηση δεξιοτήτων στο βόλεϊ. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι δεξιότητες μπορούν να βελτιωθούν και με τα δυο στιλ διδασκαλίας.

1.2.Σημαντικότητα της έρευνας

Η σημαντικότητα της έρευνας των μεθόδων διδασκαλίας είναι υψηλή διότι έχουν να κάνουν με τον τρόπο που μαθαίνουμε. Το πώς διδάσκουμε έχει στενή σχέση με το πώς μαθαίνει ο μαθητής. Έτσι το πιο καταλυτικό στοιχείο για την υποστήριξη της

χρήσης και της διερεύνησης των μεθόδων διδασκαλίας έχει σχέση με τις θεωρίες μάθησης. Με την έρευνα αυτή θα συμβάλλουμε στη βελτίωση της διδασκαλίας της ΦΑ καθώς αντίστοιχες έρευνες διεθνώς απουσιάζουν.

1.3.Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της έρευνάς μας είναι να αξιολογήσουμε τη μέθοδο διδασκαλίας της αποκλίνουσας παραγωγικότητας που θα χρησιμοποιήσει ο καθηγητής Φυσικής Αγωγής (Φ.Α.), ως προς το βαθμό συμβολής τους στην ανάπτυξη των κινητικών δεξιοτήτων της πετοσφαίρισης, καθώς και ως προς την επίδραση στην εσωτερική – εξωτερική παρακίνηση των μαθητών.

1.4. Λειτουργικοί ορισμοί

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

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

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

Παρακίνηση: αναφέρεται στην κατεύθυνση και την ένταση της προσπάθειας των ατόμων. Η κατεύθυνση αφορά την προσπάθεια του ατόμου να αναζητά και να προσεγγίζει συγκεκριμένες καταστάσεις και η ένταση και το μέγεθος της προσπάθειας που καταβάλει το άτομο σε μια δεδομένη κατάσταση.

Κλίμα παρακίνησης: ψυχολογικό κλίμα που δημιουργείται από γονείς, καθηγητές και προπονητές που επηρεάζει την ποιότητα και την ποσότητα των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των μελών της ομάδας.

Εσωτερική παρακίνηση: ορίζεται η ένταξη σε μια δραστηριότητα για τη δραστηριότητα αυτή καθαυτή και για την ικανοποίηση που πηγάζει από τη

συμμετοχή, χωρείς την παρουσία εξωτερικών αμοιβών ή πιέσεων (Deci & Ryan, 1985).

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

1.5. Οριοθέτηση της έρευνας

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε 10 Δημοτικά Σχολεία του νομού Τρικάλων, σε μαθητές και μαθήτριες πέμπτης και έκτης τάξης. Τα μαθήματα γίνονταν μέσα στο ωρολόγιο πρόγραμμα των σχολικών μονάδων. Η συνολική διάρκεια της έρευνας ήταν 3 μήνες. Η έρευνα αναφέρεται στη μέθοδο της αποκλίνουσας παραγωγικότητας σε σύγκριση με τη μέθοδο του παραγγέλματος.

1.6. Περιορισμοί της έρευνας

Οι περιορισμοί της έρευνας εστιάζονται στο ότι οι εκπαιδευτικοί δεν εκπαιδεύτηκαν για το ακόλουθο πρόγραμμα. Προτάθηκε να πραγματοποιηθεί ένα σεμινάριο, για την ενημέρωσή τους, στο οποίο εμφανίστηκε μόνο 1 γυμναστής. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί ενημερώθηκαν για το παρεμβατικό πρόγραμμα πριν την έναρξή του, μέσα στη σχολική μονάδα. Ωστόσο υπήρχε συχνή τηλεφωνική επικοινωνία των ερευνητών με τους καθηγητές.

Επίσης, δεν ελέχθησαν οι αντιλήψεις και οι απόψεις των εκπαιδευτικών, που πιθανότατα ήταν αρνητικές προς την έρευνα νέων μεθόδων διδασκαλίας της φυσικής αγωγής. Τέλος έγιναν ολιγάριθμοι αιφνίδιοι έλεγχοι στους καθηγητές φυσικής και τα μαθήματα δεν βιντεοσκοπήθηκαν.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

2.1. Παρακίνηση

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

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

Η εξωτερική παρακίνηση έχει να κάνει περισσότερο με εξωτερικούς παράγοντες που ωθούν τα άτομα στην υιοθέτηση μιας συμπεριφοράς. Η εξωτερική παρακίνηση προέρχεται από εξωτερικές πηγές, δηλαδή από άλλους ανθρώπους, μέσω της θετικής και αρνητικής ενίσχυσης όπως ο έπαινος, έπαθλα, δημόσια αναγνώριση, χρηματικά ποσά, ο τριμηνιαίος βαθμός του σχολείου. Σύμφωνα με τους Papaioannou & Kouli, (1999), η χρήση των εξωτερικών κινήτρων μπορεί να οδηγήσει σε αύξηση του άγχους.

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

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

2.2. Εσωτερική παρακίνηση

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

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

2.3. Εξωτερική παρακίνηση

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

- α) Εξωτερική ρύθμιση, όπου η συμπεριφορά ρυθμίζεται από εξωτερικές πηγές, όπως είναι οι αμοιβές ή οι εξαναγκασμοί.
- β) Εσωτερική πίεση, όπου κάποιος πιέζει τον εαυτό του να κάνει κάτι γιατί αλλιώς θα νιώθει άσχημα με τον εαυτό του. Εδώ ο άνθρωπος αρχίζει να εσωτερικεύει τους λόγους της συμπεριφοράς του. Η εξωτερική πηγή ρύθμισης της συμπεριφοράς όπως είναι μια αμοιβή ή τιμωρία αντικαθίσταται από μια εσωτερική πηγή. Η επιλογή για άθληση και η ένταση της προσπάθειας συνεχίζει να επιβάλλεται.
- γ) Αναγνωρίσιμη ρύθμιση, όπου κάποιος παρακινείται επειδή θεωρεί πολύ σημαντικό αυτό που κάνει, χωρίς αναγκαστικά να νιώθει μεγάλη ευχαρίστηση από τη δραστηριότητα. Εδώ υπάρχει πραγματική επιλογή της άθλησης χωρίς επιβολές.

δ) Ολοκληρωμένη ρύθμιση, όπου κάποια συμπεριφορά ενσωματώνεται σ' ένα σύνολο συμπεριφορών που εκφράζουν τον άνθρωπο. Οι συμπεριφορές αυτές μπορεί να διαφέρουν ως προς το πλαίσιο.

Η παρακίνηση μπορεί να είναι αυτοκαθοριζόμενη, δηλαδή μια εξωτερική πηγή παρακίνησης είναι δυνατόν να εσωτερικευθεί σε τέτοιο βαθμό, έτσι ώστε η πραγματική παρουσία της να μην είναι απαραίτητη για να παρακινήσει τη συμπεριφορά (Deci & Ryan, 1985).

2.4. Η έλλειψη παρακίνησης

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

2.5. Θεωρίες παρακίνησης

Ο White το 1959 έκανε αναφορά στο ρόλο της αντιληπτής ικανότητας στην ανθρώπινη παρακίνηση. Υποστήριξε ότι ο άνθρωπος έχει μια βασική ανάγκη, την αποτελεσματική αλληλεπίδραση με το περιβάλλον του. Η επιτυχημένη συμμετοχή σε δραστηριότητες που έχουν άμεση σχέση με το περιβάλλον, στο οποίο αναπτύσσεται ο άνθρωπος, έχει σαν αποτέλεσμα την παρακίνηση του ατόμου σε αυτού του είδους τις δραστηριότητες γιατί αισθάνεται ευχαρίστηση από την επιτυχία και την ικανότητα που επιδεικνύει. Ήταν ο πρώτος που κατάφερε να εξηγήσει συμπεριφορές όπως το παιχνίδι, συμπεριφορές από περιέργεια και συμπεριφορές για εξερεύνηση. Αυτές οι συμπεριφορές δεν πηγάζουν από κάποια εξωτερική πηγή παρά μόνο από την ευχαρίστηση που απορρέει από την ίδια την δραστηριότητα. Έτσι οι συμπεριφορές δεν επηρεάζονται από εξωτερικούς παράγοντες προέρχονται από εσωτερική παρακίνηση (Deci, 1975). Η προσέγγιση του White έχει το μειονέκτημα ότι αδυνατεί

να εξηγήσει εσωτερικά παρακινήμενες συμπεριφορές που προέρχονται από τον βαθμό δυσκολίας και προκλητικότητας της δραστηριότητας. Μια δραστηριότητα μπορεί να είναι ελκυστική ή όχι από τη φύση της, ή πιο αγαπητή στο συγκεκριμένο περιβάλλον των μαθητών/τριών. Πολλές φορές ο βαθμός δυσκολίας μιας δραστηριότητας είναι και το κριτήριο επιλογής για τη συμμετοχή. Σύμφωνα με τον Csikszentmihaly (1975) τα άτομα επιλέγουν προσεκτικά τις δραστηριότητες που συμμετέχουν και συνήθως παίρνουν μέρος σε αυτές που τις θεωρούν προκλητικές.

Η Harter το 1978 βελτίωσε τη θεωρία του White, που χρησιμοποιούσε τους όρους παρακίνηση για βελτίωση ικανότητας και παρακίνηση για αποτελεσματικότητα. Η Harter χρησιμοποίησε το δεύτερο όρο, επειδή αντανάκλα την επιθυμία του ατόμου να επικοινωνήσει αποτελεσματικά με το περιβάλλον παράγοντας κάποιο αποτέλεσμα. Πρότεινε ότι η έννοια της ικανότητας πρέπει να διακριθεί και η αντιληπτή ικανότητα να αξιολογείται χωριστά για διαφορετικούς χώρους, αναπτύσσοντας έτσι ένα ερωτηματολόγιο που μετρούσε την αντιληπτή ικανότητα για πέντε περιοχές: τη γνωστική, την κοινωνική, την αθλητική, της σωματικής έμφασης και της σωστής συμπεριφοράς. Σύμφωνα με την Harter το κοινωνικό περιβάλλον παίζει καταλυτικό ρόλο στην ανάπτυξη της παρακίνησης για αποτελεσματικότητα.

Οι Deci και Ryan (1980), ανέπτυξαν την Θεωρία της Γνωστικής Αξιολόγησης «Cognitive Evaluation Theory», που συνδυάζει τις αρχές των θεωριών του White και του deCharms (1976), υποθέτοντας ότι οι ατομικές διαφορές στο αίσθημα της ικανότητας και της αντιλαμβανόμενης εστίας συμπεριφοράς, δημιουργούνται αντίστοιχα διαφορές και στην εσωτερική παρακίνηση. Η θεωρία εξετάζει την επίδραση στην μάθηση παραγόντων όπως οι αμοιβές, η εξωτερική αξιολόγηση, το είδος της επικοινωνίας και ο εξαναγκασμός. Η θεωρία μπορεί να παρουσιαστεί συνοπτικά σε τρεις προτάσεις:

- α) Κάθε γεγονός το οποίο μας διευκολύνει να αντιληφθούμε εσωτερικές αιτίες συμπεριφοράς για μια δραστηριότητα έχει την τάση να προάγει την εσωτερική παρακίνηση για μια συγκεκριμένη δραστηριότητα.
- β) Κάθε γεγονός που προάγει την αντιλαμβανόμενη ικανότητα προάγει και την εσωτερική παρακίνηση.
- γ) Δεν είναι τα γεγονότα αυτά καθ' αυτά που επηρεάζουν την εσωτερική παρακίνηση, αλλά το νόημα και η σημασία που δίνουν σε αυτά τα γεγονότα τα άτομα.

2.6. Έρευνες παρακίνησης

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

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

Σύμφωνα με τους Eccles, Adler και Meece (1984), η αντιλαμβανόμενη ικανότητα και η σημαντικότητα της δραστηριότητας έχουν άμεση επιρροή στους στόχους των μαθητών και στη θεωρητική προσδοκία. Συγκεκριμένα, δυο τύποι ασκήσεων υπολόγισαν την αληθινή ή τη σημαντική αξία της δραστηριότητας (η ευχαρίστηση ή η διασκέδαση ωθεί κάποιον να ασκηθεί) και η αξία της χρησιμότητας ή σημαντικότητας της δραστηριότητας για κάποιους μελλοντικούς στόχους έχει βρεθεί ότι είναι θετικά συσχετισμένη με τις προσδοκίες των μαθητών.

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

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

2.7. Κινητικές δεξιότητες

Η υψηλή απόδοση στον αθλητισμό προϋποθέτει εκτός από βιολογικές ικανότητες, ταλέντο, σκληρή εξάσκηση, επιμονή, πειθαρχία και χρήση στρατηγικών αυτορρυθμισής για αποτελεσματική αντιμετώπιση των καταστάσεων. Ο Singer 2000 ανέλυσε τις φάσεις της αποκατάστασης και σταθεροποίησης ανοιχτών ή κλειστών κινητικών δεξιοτήτων και διαπιστώθηκε η εξαιρετική σημασία που έχουν τα αρχικά στάδια επεξεργασίας πληροφοριών σε όλα τα επίπεδα των ασκούμενων (αρχάριων μέχρι προχωρημένων).

Οι Kitsantas και Zimmerman (2002) ασχολήθηκαν με 30 πετοσφαιρίστριες κολεγίου στην βελτίωση της δεξιότητας του σέρβις πάνω από τον ώμο. Οι αθλήτριες χωρίστηκαν σε 3 ομάδες, ανάλογα με το επίπεδο ικανότητας τους. Όλες οι αθλήτριες παρακολούθησαν βιντεοσκοπημένη εκτέλεση του επιθετικού σέρβις πάνω από τον ώμο και στη συνέχεια ερωτήθηκαν σχετικά με την εσωτερική παρακίνηση, τον σχεδιασμό που θα ακολουθούσαν κατά την δεκάλεπτη εξάσκηση τους αργότερα, την στοχοθέτηση και την αυτό-αποτελεσματικότητα τους.

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

2.8. Οι μέθοδοι διδασκαλίας

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

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

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

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

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

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

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

Έτσι έχουμε τις ακόλουθες μεθόδους διδασκαλίας: η μέθοδος του παραγγέλματος, η μέθοδος της πρακτικής διδασκαλίας, η μέθοδος της αμοιβαίας διδασκαλίας, η μέθοδος του αυτοελέγχου, η μέθοδος του μη αποκλεισμού, η μέθοδος της καθοδηγούμενης ανακάλυψης, η μέθοδος της συγκλίνουσας εφευρετικότητας, η

μέθοδος της αποκλίνουσας παραγωγικότητας, η μέθοδος: το πρόγραμμα το σχεδιάζει ο μαθητής, η μέθοδος της πρωτοβουλίας του μαθητή και η μέθοδος της αυτοδιδασκαλίας. Οι έξι πρώτοι μέθοδοι διδασκαλίας κατατάσσονται στις αναπαραγωγικές ενώ οι επόμενοι στις παραγωγικές μεθόδους διδασκαλίας (πίνακας1).

Για την περάτωση ενός σωστού και ολοκληρωμένου προγράμματος φυσικής αγωγής ο εκπαιδευτικός οφείλει να λάβει κάποιες αποφάσεις:

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

Πίνακας 1: Αναπαραγωγικές και Παραγωγικές μέθοδοι διδασκαλίας (Mosston, 1966, 1981; Mosston & Ashworth, 1986, 1994, 2002).

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

2.9. Η μέθοδο της αποκλίνουσας παραγωγικότητας και η δημιουργικότητα

Όταν έχουμε μπροστά μας ένα δυσεπίλυτο ή άγνωστο πρόβλημα και καταβάλλουμε προσπάθεια να φθάσουμε σε μια λύση, είναι βέβαιο ότι θα χρειαστεί να παράγουμε πολλές και διαφορετικές λύσεις, μέχρι να επιλέξουμε την καταλληλότερη (Guilford, 1950). Αυτός είναι και ο καλύτερος ορισμός της αποκλίνουσας παραγωγικότητας. Αυτό που είχε παρατηρήσει ο Guilford ήταν ότι ορισμένοι άνθρωποι έχουν την τάση να προσπαθούν να βρουν την καλύτερη λύση ανάμεσα από πολλές πιθανές λύσεις (συγκλίνουσα σκέψη), ενώ άλλοι άνθρωποι

έχουν την τάση να επινοούν όσο το δυνατόν περισσότερες λύσεις (αποκλίνουσα σκέψη).

Οι Mosston και Ashworth (2002), σε αντιστοιχία με τις διατυπώσεις του Guilford (1950), περιέγραψαν δυο στιλ διδασκαλίας: της συγκλίνουσα εφευρετικότητα και της αποκλίνουσα παραγωγικότητα. Στην πρώτη μέθοδο διδασκαλίας ο μαθητής προσπαθεί να ανακαλύψει τη μια και μοναδική σωστή απάντηση, ενώ στην δεύτερη προσπαθεί να παράγει πολλές εναλλακτικές λύσεις για ένα πρόβλημα.

Το στιλ της αποκλίνουσας παραγωγικότητας μπορεί να βοηθήσει, τους μαθητές να αναπτύξουν τη δημιουργικότητά τους, αλλά και τους δασκάλους να ανακαλύψουν πόσα έχουν διδάξει στους μαθητές τους ή πόσα τους έχουν βοηθήσει να ανακαλύψουν. Η συγκεκριμένη μέθοδος μπορεί να χρησιμοποιηθεί όταν ο στόχος μας είναι να κατανοήσουν οι μαθητές τις δυνατότητές τους και να αναπτύξουν τη αποκλίνουσα σκέψη. Σκοπός αυτής της μεθόδου είναι να προτρέψει το μαθητή να δημιουργήσει πολλαπλές απαντήσεις ή λύσεις σε μια συγκεκριμένη ερώτηση ή πρόβλημα που τίθεται απ' τον εκπαιδευτικό. (Mosston & Ashworth, 2002).

Ο σκοπός της αποκλίνουσας παραγωγικότητας μπορεί να βοηθήσει και τους μαθητές να αναπτύξουν τη δημιουργικότητα τους, αλλά και τους δασκάλους να ανακαλύψουν πόσα έχουν διδάξει στους μαθητές τους ή πόσα τους έχουν βοηθήσει να ανακαλύψουν. Η συγκεκριμένη μέθοδος μπορεί να χρησιμοποιηθεί όταν στόχος μας είναι να κατανοήσουν οι μαθητές τις δυνατότητες τους και να αναπτύξουν την αποκλίνουσα σκέψη.

Ωστόσο, για να μπορέσει ο μαθητής να αναπτύξει κριτική σκέψη και λογική είναι απαραίτητο να υπάρχει μια σχετική αυτονομία στη λήψη ορισμένων αποφάσεων που αφορούν στη διδασκαλία – μια πρακτική που γενικά δεν συναντάται στη σχολική πράξη. Η αυτονομία συνδέεται με την ενίσχυση του αυτοκαθορισμού και της εσωτερικής παρακίνησης του ατόμου (Deci & Ryan, 2000). Σύμφωνα με τους Deci και Ryan (2000) η εσωτερική παρακίνηση είναι υψηλή όταν οι άνθρωποι ασχολούνται με δραστηριότητες όπου αισθάνονται ελεύθεροι να ακολουθήσουν τα βαθύτερα τους ενδιαφέροντα.

Η εφαρμογή του στιλ μπορεί να οδηγήσει στην ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης. Το ανθρώπινο μυαλό δεν έχει όρια. Η φαντασία είναι μια δύναμη παραγωγής μέσα σε κάθε άνθρωπο και με αυτό το στιλ η δύναμη αυτή ενεργοποιείται. Η χαρά της ανακάλυψης και της δημιουργίας είναι μεγάλη. Η προσπάθεια επίλυσης των

προβλημάτων είναι μια διαδικασία που οδηγεί προς την ανακάλυψη, την παραγωγή νέας γνώσης και την εφευρετικότητα.

Πίνακας 2: Σύνοψη της μεθόδου της αποκλίνουσας παραγωγικότητας. (Διγγελίδης, 1997)

ΣΤΟΧΟΣ	<ul style="list-style-type: none"> • Να προτρέπει ο εκπαιδευτικός το μαθητή να δημιουργήσει πολλαπλές απαντήσεις σε μια συγκεκριμένη ερώτηση.
Ο ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ	<ul style="list-style-type: none"> • Αποφασίζει για το ποια ερώτηση θα υποβάλλει. • Αποφασίζει για το ποιες λύσεις γίνονται αποδεκτές. • Λειτουργεί ως πηγή επιβεβαίωσης σε μερικές αθλητικές δραστηριότητες.
Ο ΜΑΘΗΤΗΣ	<ul style="list-style-type: none"> • Παίρνει μερικές ή όλες τις αποφάσεις. • Προσπαθεί να δημιουργήσει αποκλίνουσες απαντήσεις (πολλαπλές απαντήσεις στην ίδια ερώτηση). • Προσπαθεί να εξακριβώσει εάν η απάντηση είναι αξιόπιστη. • Προσπαθεί να επιβεβαιώσει ο ίδιος τις λύσεις σε ορισμένες ασκήσεις. • Επιλέγει ο ίδιος ή και σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό, για τις λύσεις ή τις ασκήσεις που θα δοκιμαστούν στην πράξη.

Για να πετύχει το μάθημα με αυτή τη μέθοδο χρειάζεται να εξασφαλισθεί ότι: οι μαθητές έχουν κάποιο βασικό επίπεδο γνώσεων και κατανόησης πάνω στο πρόβλημα που τίθεται, ο τρόπος και η διατύπωση του προβλήματος είναι ξεκάθαρη για τους μαθητές και ο εκπαιδευτικός αποδέχεται όλες τις πιθανές λύσεις που παράγουν οι μαθητές, εκτός από αυτές που θέτουν πρόβλημα ασφάλειας των μαθητών.

Επίσης προκειμένου ο μαθητής να παράγει πολλαπλές λύσεις, θα χρειαστεί να βασιστεί στις γνωστικές του δεξιότητες, στις δεξιότητες σκέψης. Έτσι θα ήταν χρήσιμο για τον εκπαιδευτικό να έχει υπ' όψιν του την ταξινόμηση των διδακτικών στόχων στους τρεις τομείς: α) γνωστικό τομέα, β) συναισθηματικό τομέα και γ) ψυχοκινητικό τομέα.

Η διδασκαλία της αποκλίνουσας παραγωγικότητας πρέπει να ακολουθηθούν τα εξής βήματα (Mosston & Ashworth, 1994): καθορισμός προβλήματος, παραγωγή ιδεών και τέλος επιλογή και εκτέλεση ιδεών. Στο πρώτο βήμα δίνεται το πρόβλημα ή το ερώτημα προς επίλυση, είτε μετά από προετοιμασία (προηγούμενο μάθημα) είτε όχι. Πρέπει να τεθεί το ερώτημα με τέτοιο τρόπο ώστε να τραβήξει την προσοχή όλων των μαθητών καθώς και να γίνει η πλήρη κατανόηση του. Στο δεύτερο βήμα περιμένουμε από τους μαθητές να δώσουν πολλές και διάφορες πιθανές λύσεις. Αυτό μπορεί να γίνει είτε σε ατομικό επίπεδο είτε σε ομαδικό. Για ενισχύσουμε την δημιουργικότητα πρέπει να εστιάσουμε την προσοχή στην ποσότητα παραγωγής ιδεών, να αποφεύγουμε την κριτική και την παρουσία ξένων στο χώρο του μαθήματος, να δεχόμαστε θετικά τις ασυνήθιστες ιδέες και να συνδυάζουμε τις ιδέες που παράγονται καθώς να ζητάμε τη βελτίωσή τους. Στο τρίτο και τελευταίο βήμα οι μαθητές μπορεί να επιλέξουν είτε να εκτελέσουν όλες τις ιδέες είτε ορισμένες είτε την καλύτερη λύση (οπότε έχουμε συνδυασμό της συγκλίνουσας εφευρετικότητας με την αποκλίνουσα παραγωγικότητα). Σ' αυτό το βήμα πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή στην επιλογή των κατάλληλων ιδεών που θα εφαρμοστούν.

2.9.1. Ανάπτυξη και έκφραση της κινητικής δημιουργικότητας

Η ανάπτυξη της δημιουργικότητας και πιο συγκεκριμένα της κινητικής δημιουργικότητας, είναι από τους πρωταρχικούς στόχους στην σχολική εκπαίδευση. Η κινητική δημιουργικότητα όπως προαναφέρθηκε, μπορεί να προαχθεί μέσω μεθόδων διδασκαλίας όπως της κινητικής εξερεύνησης, της καθοδηγούμενης ανακάλυψης και του δημιουργικού τρόπου επίλυσης προβλημάτων.

Έχει διαπιστωθεί πως η δημιουργικότητα συνδέεται με γνωστικές διαδικασίες, οι οποίες συμβάλλουν στην ευνοϊκότερη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών. Σαν διαδικασία σκέψης, περικλείεται σε τρεις τουλάχιστον τρόπους σκέψης: τη

συγκλίνουσα, την αποκλίνουσα, καθώς και την κριτική ικανότητα σκέψης (Hudgins & Edelman, 1988). Αυτές οι γνωστικές διαδικασίες, οι οποίες είναι συσχετισμένες με κάποιες συγκεκριμένες εγκεφαλικές λειτουργίες, ενεργοποιούνται για την επίλυση προβλημάτων και για τη λήψη αποφάσεων.

Η κινητική δημιουργικότητα όπως αποδεικνύεται μέσα από ερευνητικές μελέτες είναι άμεσα συσχετισμένη με την αποκλίνουσα κινητική ικανότητα, αυτή είναι αποτέλεσμα του αποκλίνοντα τρόπου σκέψης και μπορεί να παρατηρηθεί μέσω της μέτρησης δυο εκ των τριών μετρήσεων – κριτηρίων της κινητικής δημιουργικότητας: α) της ευχέρειας (συνολικό άθροισμα των κινητικών απαντήσεων σε ένα ερέθισμα) και β) της ευελιξίας (αριθμός των θεματικών κινητικών αλλαγών), (Cleland & Gallahue, 1993). Όσον αφορά την κριτική σκέψη, αυτή θεωρείται ως μια μορφή σκέψης, που περιλαμβάνει την ικανότητα της αποτίμησης, τη διαπίστωση σχέσεων, την εκτέλεση συγκρίσεων βασισμένων σε μια σειρά από κριτήρια και τη δήλωση απόψεων με επιχειρήματα. Είναι δηλαδή η λογική και αντανακλαστική σκέψη που είναι εστιασμένη στην απόφαση κάποιου στο τι θα πιστέψει ή τι θα κάνει (Ennis 1987).

Είναι λοιπόν φανερό πως η κινητική δημιουργικότητα συνδέεται με γνωστικές διαδικασίες όπως αυτή της αποκλίνουσας, η οποία αντανακλά μέρος της κριτικής σκέψης. Ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι διάφορες τεχνικές που χρησιμοποιούνται στις δημιουργικές μεθόδους διδασκαλίας και προάγουν την αποκλίνουσα σκέψη. Σύμφωνα με τη Mayesky, (1998) μια τεχνική διδασκαλίας που επεκτείνει την δημιουργική σκέψη ενός παιδιού, ξεκινά με τον ακόλουθο τύπο ερώτησης: «Με πόσους διαφορετικούς τρόπους μπορείς να?». Με τη συγκεκριμένη τεχνική παρουσιάζεται λεκτικά ένα κινητό στα παιδιά και αυτά προσπαθούν να το επιλύσουν. Η Pica (2000), σε σχέση με τη συγκεκριμένη τεχνική, αναφέρει πως η πρόταση αυτή, μπορεί να δομηθεί με διαφορετικούς τρόπους, όπως με τη μορφή υπόδειξης - κατάφασης, η με τη μορφή ερώτησης.

Το ερώτημα που τίθεται είναι, αν ο διαφορετικός τρόπος διατύπωσης - δόμησης μιας συγκεκριμένης πρότασης - ενός απλού κινητικού ερεθίσματος, ενεργοποιεί με διαφορετικό τρόπο την κινητική δημιουργικότητα των παιδιών.

Υπάρχει λοιπόν η ανάγκη να ερευνηθεί η σχέση της διατύπωσης μίας οδηγίας ή ερώτησης με την αποτελεσματικότητα που έχει στη κινητική δημιουργικότητα και

κατ' επέκταση στο δημιουργικό τρόπο σκέψης (αποκλίνουσα σκέψη και κριτική σκέψη). Η γνώση σε σχέση με τις δεξιότητες σκέψης που εμπλέκονται στη διαδικασία μάθησης, μπορεί να συμβάλλει σημαντικά στο σχεδιασμό κινητικών δραστηριοτήτων και προγραμμάτων. Αν και η προαναφερθείσα τεχνική μπορεί να προάγει σίγουρα πιο αποτελεσματικά την έκφραση της δημιουργικότητας στα παιδιά, σε σχέση με άλλες τεχνικές και μεθόδους, κρίνεται αναγκαία η περαιτέρω λεπτομερής μελέτη της, που ίσως ρίξει περισσότερο φως και παρέχει περισσότερα στοιχεία γύρω από την καταλληλότερη χρησιμοποίησή της.

2.9.2. Παράγοντες που επηρεάζουν την δημιουργικότητα

Η Goetz (1989), αναφέρει πως ο «έλεγχος του ερεθίσματος», είναι παράγοντας που μπορεί να προάγει τη δημιουργικότητα. Ο «έλεγχος του ερεθίσματος» είναι παράγοντας στα πλαίσια της Φυσικής Αγωγής, αφορά στην πραγματικότητα, τον τρόπο παρουσίασης ενός συγκεκριμένου θέματος - ερεθίσματος από τον διδάσκοντα - παιδαγωγό. Το ερέθισμα αυτό μπορεί να παρουσιαστεί, οπτικά, λεκτικά, με κινητικές υποδείξεις, ή άλλους τρόπους. Όλοι οι προαναφερθέντες τρόποι μετάδοσης πληροφοριών, μετατρέπονται σε κάποιο σήμα το οποίο μέσα από κάποια συγκεκριμένη διαδικασία - συμπεριφορά ενισχύει ή όχι τη δημιουργική απάντηση του παιδιού.

Ο έλεγχος του ερεθίσματος και γενικότερα η παρουσίαση του ερεθίσματος στην εκπαιδευτική διαδικασία, αφορά τον διδάσκοντα - παιδαγωγό. Πιο συγκεκριμένα και σε σχέση με την προαγωγή της δημιουργικότητας, ο παιδαγωγός είναι εκείνος που είναι υπεύθυνος για την παρουσίαση τέτοιων κατάλληλων ερεθισμάτων.

Αρκετές είναι οι αναφορές σε σχέση με τον παιδαγωγό - διδάσκοντα και το ρόλο που διαδραματίζει στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ο Costa (1985) τόνισε πως πρωταρχικός σκοπός στην εκπαιδευτική και μαθησιακή διαδικασία είναι η βοήθεια που πρέπει να παρέχει στους μαθητές, για τη βελτίωση των δεξιοτήτων του τρόπου σκέψης τους. Στο χώρο της Φυσικής Αγωγής, οι ερευνητές έχουν ξεκινήσει να μελετούν την κινητική απόδοση των παιδιών σε σχέση με συγκεκριμένες παιδαγωγικές τεχνικές (μέθοδοι διδασκαλίας, τρόποι ανατροφοδότησης, στρατηγικές και τεχνικές διδασκαλίας). Οι μελέτες αυτές έχουν ως σκοπό να διερευνήσουν τις

γνώσεις ως προς το σχεδιασμό και την εφαρμογή καθοδηγητικών στρατηγικών που διερευνούν τη μάθηση.

Σύμφωνα με τον Vygotsky (1978), η ευνοϊκότερη μαθησιακή κατάσταση επέρχεται στη Ζώνη της Επικείμενης Ανάπτυξης (ZPD). Η Ζώνη της Επικείμενης Ανάπτυξης υποδηλώνει πως οι αλληλεπιδράσεις με πιο ικανά και έμπειρα άτομα βοηθούν τους μαθητές στη ενδεχόμενη αναζήτηση τους πάνω σε ένα θέμα και στην επίτευξη του καθορισμένου στόχου. Πολλοί είναι οι ερευνητές (Bressan, 1990; Buschner, 1990; Rovegno, 2000) που τονίζουν πως οι μαθητές χρειάζονται την καθοδήγηση των διδασκόντων για να μπορέσουν να αναπτύξουν δεξιότητες σκέψης.

Ο Young (1985) αναφέρει χαρακτηριστικά πως δεν αν υπάρχει έμφυτο το δώρο της δημιουργικότητας στο άτομο, καλύτερο θα είναι να προσλάβει αυτόν που το έχει και να τον ενθαρρύνει να χρησιμοποιήσει αυτές του τις δεξιότητες. Από αυτό το σχόλιο συμπεραίνεται οι ανάγκη να βοηθηθούν και να προαχθούν από τη μεριά του εκπαιδευτικού, αυτές οι δεξιότητες τις δημιουργικής σκέψης.

Ο Freeland (1995), υποστηρίζει πως ο παιδαγωγός αναπαριστά τον καταλύτη για να δημιουργηθεί το ευνοϊκότερο περιβάλλον μάθησης. Για να γίνει ο παιδαγωγός αποτελεσματικός καταλύτης πρέπει να μεταλλάξει το ρόλο του, από αυτό του ελεγκτή της πληροφορίας σ' αυτό του διευκολυντή της πληροφορίας.

Ο Ralph (2001), έκανε λόγο για το ρόλο του εκπαιδευτικού ως διευκολυντή, τονίζοντας πως αυτός πρέπει να κατέχει κάποιες συγκεκριμένες αρχές, για να εφαρμόζει κατάλληλες τεχνικές και πρακτικές δεξιότητες, σε σχέση με τη διδασκαλία. Δυο βασικές αρχές, μεταξύ άλλων, είναι: α) η πρόκληση της προσοχής των μαθητών και β) η παροχή βοήθειας και προκλήσεων.

Είναι φανερό πως ενσωματώνοντας τέτοιες υποκινητικές τεχνικές και μεθόδους διδασκαλίας μέσα την καθημερινή ρουτίνα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ο παιδαγωγός – διευκολυντής μπορεί να μάθει αλλά και να ενισχύσει τις δεξιότητες παρουσίασης και καθοδήγησης του και αν διεγείρει την εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία, επομένως ξεφεύγει από δασκαλοκεντρικής μεθόδους μάθησης και βάζει στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας τους μαθητές. Από την άλλη μεριά οι μαθητές παύουν να απομνημονεύουν αποσπασματικές και απομονωμένες γνώσεις, άνευ νοήματος και ενδιαφέροντος μέσω εξαντλητικών επαναληπτικών εργασιών και εμπλέκονται και βιώνουν ενεργά την ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους

(παιδοκεντρικές μέθοδοι διδασκαλίας). Αποτέλεσμα της εμπλοκής σε τέτοιου είδους εκπαιδευτικές διαδικασίες μάθησης είναι να δημιουργείτε τι καταλληλότερο περιβάλλον μάθησης.

Ένα περιβάλλον που είναι ενθαρρυντικό και παρακινεί την έμπνευση των ατόμων, οδηγεί σε αυξημένη δημιουργικότητα και υψηλή εσωτερική παρακίνηση. Όπως αναφέρει ο Zhou (1998), ένα εσωτερικά παρακινημένο άτομο είναι περισσότερο πιθανό να επίδειξη υψηλή δημιουργικότητα δηλαδή τείνει να είναι γνωστικά περισσότερο ευέλικτο, επιλέγει πολυπλοκότητα και καινοτομία και ψάχνει υψηλότερα επίπεδα πρόκλησης, ενώ παράλληλα είναι περισσότερο πιθανό να εφευρίσκει πολλές εναλλακτικές λύσεις σ' ένα πρόβλημα, χρησιμοποιώντας όχι και τόσο παραδοσιακές ή καταστημένες προσεγγίσεις. Η προαγωγή της δημιουργικότητας και συγκεκριμένα της κινητικής δημιουργικότητας, συντελείται μέσω παιδοκεντρικών μεθόδων διδασκαλίας. Οι μέθοδοι αυτοί βρίσκουν πλήθος ερευνητών, συγγραφέων, διδασκόντων και παιδαγωγών που ασχολούνται με την εκπαίδευση της Φυσικής Αγωγής.

2.9.3. Κινητική δημιουργικότητα – Διαδικασίες σκέψης σε σχέση με την κίνηση

Ο ρόλος της κίνησης σε σχέση με τη σκέψη, είναι κεντρικό θέμα στην πρόσφατη βιβλιογραφία (Athey, 1990; Carter, 1998). Η κίνηση, όπως έχουν αναφέρει οι Bruce και Meggit (2002), δίνει στα παιδιά μια κιναισθητική ανατροφοδότηση. Αυτό σημαίνει πως τα παιδιά συνδέουν τη κίνηση και τη μάθηση μέσω των αισθήσεων τους. Οι Zaichkowsky και Martinek (1980), έκαναν μια διατύπωση, πως τα παιδιά μέσω κίνησης και του παιχνιδιού μαθαίνουν κάτι περισσότερο από κινητικές δεξιότητες. Πρότειναν ότι τα παιδιά: α) μαθαίνουν να επεξεργάζονται γνωστικές στρατηγικές, β) κατανοούν τον εαυτό τους από ψυχολογικής μεριάς και γ) μαθαίνουν πώς να αλληλεπιδρούν με τα άλλα παιδιά. Επομένως μέσω της ανάπτυξης των κινητικών δραστηριοτήτων, τα παιδιά αναπτύσσουν και δεξιότητες σκέψης.

Απ' τους πρώτους ερευνητές της, η Wyrick (1968), καθόρισε την κινητική δημιουργικότητα ως το συνδυασμό αντιλήψεων μέσα σε νέα και καινοτόμα πρότυπα, τα οποία μπορεί να είναι είτε η λύση σε ένα προϋπάρχον πρόβλημα ή η έκφραση μιας ιδέας ή ενός συναισθήματος μέσω του ανθρώπινου σώματος.

Η κινητική δημιουργικότητα όπως αποδεικνύεται μέσα από ερευνητικές μελέτες είναι άμεσα συσχετισμένη: α) με την αποκλίνουσα κινητική ικανότητα – αποτέλεσμα της αποκλίνουσας σκέψης (Cleland & Gallahue, 1993) και β) με την κριτική σκέψη McBride (1991).

Η κριτική σκέψη στη Φυσική Αγωγή, σύμφωνα με τον McBride (1991), είναι η αντανακλαστική σκέψη που ενεργοποιείται για το σχηματισμό λογικών και βάσιμων αποφάσεων σχετικά με κινητικούς καθορισμούς και προκλήσεις. Ο ερευνητής πρότεινε ένα μοντέλο τεσσάρων φάσεων, το οποίο αναπαριστά σχηματικά τη σύνδεση της κριτικής σκέψης με τη Φυσική Αγωγή. Οι φάσεις αυτές είναι α) η γνωστική οργάνωση, β) η γνωστική δράση, γ) τα γνωστικά αποτελέσματα και δ) τα ψυχο – κινητικά αποτελέσματα.

Σύμφωνα με τις υποθέσεις και έρευνες των Cleland (1994) και Cleland και Gallahue (1993), η παραγωγή εναλλακτικών και διαφορετικών κινητικών απαντήσεων – αποκλίνουσα ικανότητα, είναι ένα προϊόν που απορρέει από τον συνδυασμό των στοιχείων της κριτικής σκέψης. Όταν δηλαδή ζητηθεί από ένα παιδί να παράγει διαφορετικές και εναλλακτικές κινητικές απαντήσεις σε ένα δεδομένο «κινητικό πρόβλημα», τότε η αποκλίνουσα ικανότητά του (φάση γ- γνωστικά αποτελέσματα και φάση δ – ψυχο – κινητικά αποτελέσματα), απαιτεί τη εστίαση στο πρόβλημα (φάση α – γνωστική οργάνωση) και τη χρησιμοποίηση προγενέστερων πληροφοριών σε σχέση με το δεδομένο θέμα (φάση β – γνωστική δράση). Έτσι με τη βοήθεια της κριτικής σκέψης προσπαθεί να αντιληφθεί το δεδομένο θέμα και σύμφωνα με αυτό να παράγει την ποικιλία κινητικών μοτίβων που του ζητήθηκε. Είναι λοιπόν φανερό πως η αποκλίνουσα κινητική ικανότητα που συνεπάγεται ως κινητική δημιουργικότητα, συνδέεται με γνωστικές διαδικασίες όπως και αυτής της αποκλίνουσας και κριτικής σκέψης.

Η αποκλίνουσα κινητική ικανότητα, μπορεί να παρατηρηθεί μέσω της μέτρησης δυο εκ των τριών μετρήσεων – κριτηρίων – της κινητικής δημιουργικότητας: α) της ευχέρειας (συνολικό άθροισμα των κινητικών απαντήσεων σ' ένα ερέθισμα), εφόσον το υπό παρακολούθηση άτομο προσπαθεί να εκτελέσει όσο τον δυνατόν περισσότερες κινητικές απαντήσεις μπορεί και β) της ευελιξίας (αριθμός των θεματικών κινητικών αλλαγών), εφόσον κάθε κινητική απάντηση πρέπει να είναι διαφορετική από οποιαδήποτε προηγούμενη κινητική απάντηση, τροποποιώντας βασικές κινητικές δεξιότητες. Η τροποποίηση αυτή περιλαμβάνει: α) αλλαγές σε

σχέση με την ένταση της προσπάθειας, όπως αργή – γρήγορη κίνηση, δυνατή – απαλή κίνηση, κ.α., β) αλλαγές σε σχέση με τη αντίληψη της κίνησης στο χώρο, όπως επίπεδα – κατευθύνσεις - διαδρομές, ή γ) αλλαγές στη σχέση των ατόμων μεταξύ τους ή σε κάποιο άλλο αντικείμενο, όπως μέσα σε – κάτω από – οδηγώ – αντιγράφω, κ.α..

Έτσι η αξιολόγηση των δυο παραπάνω κριτηρίων της αποκλίνουσας κινητικής ικανότητας, δηλαδή της ευχέρειας και της ευελιξίας, πραγματοποιείται με τη παρατήρηση και τη καταγραφή των διαφορετικών κινήσεων που αποδόθηκαν σε σχέση με ένα κινητικό θέμα – ερέθισμα (Cleland, 1994; Cleland & Gallahue, 1993).

2.10. Η μέθοδος του παραγγέλματος

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

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

Η μέθοδος του παραγγέλματος προέρχεται όταν ο καθηγητής παίρνει τις περισσότερες και ο μαθητής τις λιγότερες σύμφωνα με την ανατομία. Ο ρόλος του καθηγητή είναι να επιλέγει τις ασκήσεις, να οργανώνει το μάθημα και τους μαθητές, να δίνει το σύνθημα για να ξεκινήσει ή να σταματήσει μια άσκηση, να δίνει ανατροφοδότηση και να αξιολογεί τους μαθητές. Ο ρόλος του μαθητή είναι να αποδώσει, που σημαίνει να ακολουθήσει τις αποφάσεις που δίνονται από το δάσκαλο σε κάθε άσκηση.

Η σημασία της μεθόδου του παραγγέλματος είναι η άμεση σχέση μεταξύ του ερεθίσματος του δασκάλου και της αντίδρασης του μαθητή. Το ερέθισμα (παράγγελμα) από το δάσκαλο ακολουθεί κάθε κίνηση του μαθητή ο οποίος αποδίδει

σύμφωνα με το μοντέλο που παρουσίασε ο καθηγητής. Έτσι, όλες οι αποφάσεις που υπάρχουν σχετικά με την επιλογή περιεχομένου, τόπο, χώρο, το χρόνο έναρξης, βήμα και ρυθμό, χρόνο λήξης, διάρκεια, διάλειμμα και πληροφορίες, παίρνονται από το δάσκαλο.

Πίνακας 3: Σύνοψη της μεθόδου του παραγγέλματος. (Mosston & Ashworth, 2002)

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

2.11. Έρευνες στις μεθόδους διδασκαλίας

Η Cleland μελέτησε τα αποκλίνοντα κινητικά πρότυπα των παιδιών για να εξετάσει διαφορετικούς παράγοντες που συμβάλουν ώστε να δημιουργήσει το παιδί μια αποκλίνουσα κίνηση (Cleland & Gallahue, 1993). Ενώ ο έλεγχος της έρευνας γινόταν ατομικά δινόταν στους μαθητές (N=40) ομαδικές οδηγίες όπως: «προσπαθήστε να κινηθείτε με όσον το δυνατόν περισσότερους τρόπους χρησιμοποιώντας όλο τον εξοπλισμό (όσο αναφορά τη μετακίνηση τη σταθεροποίηση και το χειρισμό της μπάλας). Όταν ζητήθηκε ν' ασχοληθούν με τη διαδικασία της ανακάλυψης, τα μικρά παιδιά έδειξαν ότι μπορούν να τροποποιήσουν, να προσαρμόσουν ή να συνδυάσουν βασικά κινητικά πρότυπα ώστε να παράγουν αποκλίνουσα κίνηση.

Σε μια άλλη έρευνα για την αποκλίνουσα κινητική ικανότητα των παιδιών η Cleland (1994) σε τυχαίο δείγμα 50 μαθητών της δευτέρας και της τρίτης τάξης δημοτικού σχολείου, σχημάτισε τρεις διαφορετικές που τους έγινε παρέμβαση, στην μεν πρώτη εκμάθηση δεξιοτήτων και πληροφορίες για το γνωστικό αντικείμενο με τη μέθοδο της αποκλίνουσας παραγωγικότητας, η δεύτερη ομάδα έπρεπε να μάθουν να

οργανώνουν αγώνες χαμηλού επιπέδου με τις μεθόδους του παραγγέλματος και της πρακτικής εξάσκησης και η τρίτη, η ομάδα ελέγχου χωρίς παρέμβαση. Η Cleland συμπέρανε ότι η μέθοδος της αποκλίνουσας παραγωγικότητας επηρεάζει θετικά την ικανότητα του μαθητή όσο αναφορά τα πρότυπα αποκλίνουσας κίνησης

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

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

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

Οι Goldberger, Gerney και Chamberlain σε κάποιες έρευνες τους μετά το 1980, εξέτασαν τη μέθοδο πρακτικής εξάσκησης, της αμοιβαίας διδασκαλίας και του μη αποκλεισμού. Σε δυο από αυτές τις έρευνες (N=96, N=328) μαθητές γυμνασίου έμαθαν μια δεξιότητα ακρίβειας στο χόκεϊ μέσα στο ωρολόγιο πρόγραμμα της φυσικής αγωγής στο σχολείο. Ο σκοπός αυτών των ερευνών δεν ήταν να καθορίσουν

ποια μέθοδος ήταν η καλύτερη αλλά μάλλον να διαπιστώσουν αν διαφορετικές μέθοδοι δημιουργούν διαφορετικά επίπεδα μάθησης. Πρόσεξαν ιδιαίτερα τη μεθοδολογία των ερευνών για να μην παρατηρηθούν προβλήματα όπως στις έρευνες της πρώιμης εποχής. Συγκεκριμένα προσδιορίστηκαν ακριβώς οι μέθοδοι διδασκαλίας, η χρονική διάρκεια των πιλοτικών προγραμμάτων ήταν μεγάλη, η εφαρμογή κάθε μεθόδου επαληθεύεται συστηματικά, χρησιμοποιήθηκαν οι κατάλληλες στατιστικές αναλύσεις και τέλος ο επικεφαλής της ερευνητικής ομάδας ήταν γνώστης του φάσματος και έμπειρος ερευνητής.

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

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

1^{ης} ΕΡΕΥΝΑΣ

3.1. Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν 329 μαθητές (180 αγόρια και 149 κορίτσια), ηλικίας 11-13 ετών, έκτης και πέμπτης τάξης Δημοτικού Σχολείου του νομού Τρικάλων. Η ομάδα του παραγγέλματος είχε συνολικά 157 υποκείμενα από τα οποία τα 85 ήταν αγόρια και τα 72 ήταν κορίτσια. Η ομάδα της αποκλίνουσας παραγωγικότητας είχε 172 υποκείμενα από τα οποία τα 95 ήταν αγόρια και τα 77 ήταν κορίτσια.

3.2. Σχεδιασμός της έρευνας

Για την υλοποίηση της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν 2 ομάδες (η ομάδα του παραγγέλματος και η ομάδα της αποκλίνουσας παραγωγικότητας). Το αντικείμενο διδασκαλίας ήταν η πετοσφαίριση στην έκτη και στην Πέμπτη τάξη Δημοτικού Σχολείου, με περιεχόμενο και στόχους που προβλέπονται από το υπάρχον αναλυτικό πρόγραμμα.

Η επιλογή των σχολείων στο νομό Τρικάλων έγινε με την μέθοδο της τυχαίας δειγματοληψίας, ανάμεσα από τα διαθέσιμα σχολεία που έχουν υποδειχθεί από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Επιλέχθηκαν συνολικά 10 δημοτικά σχολεία (5 σχολεία για κάθε ομάδα), και 2 τάξεις από κάθε σχολείο (ένα τμήμα από την πέμπτη και ένα από την έκτη τάξη).

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

Η διεξαγωγή των μαθημάτων έγινε από της καθηγητές Φυσικής Αγωγής του κάθε σχολείου. Οι 5 καθηγητές που τυχαία επιλέχθηκαν να διδάξουν το αντικείμενο της

πετοσφαίρισης με τη μέθοδο της αποκλίνουσας παραγωγικότητας ενημερώθηκαν προφορικά από της ερευνητές καθώς της δόθηκαν και σημειώσεις.

Για να ξεκινήσει η έρευνα οι ερευνητές έλαβαν έγκριση εισαγωγής στα σχολεία του Νομού Τρικάλων από το Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Έπειτα ζητήθηκε άδεια και η συνεργασία από της Διευθυντές και της καθηγητές Φυσικής Αγωγής για την πραγματοποίηση της έρευνας στο σχολείο της. Το επόμενο βήμα ήταν η συλλογή υπεύθυνων δηλώσεων από της κηδεμόνες των παιδιών για τη συμμετοχή της στη έρευνα.

Οι ώρες που απασχολήθηκαν οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής ήταν εντός του ωρολογίου προγράμματος του σχολείου και όχι πάνω από δυο ώρες την ημέρα. Πραγματοποιήθηκαν 5 στάδια για την υλοποίηση της έρευνας:

1. Δόθηκαν τα ερωτηματολόγια και έγιναν τα δυο τεστ που εξέταζαν την πάσα με δάχτυλα και το σέρβις.
2. Πραγματοποιήθηκαν τα πρώτα 4 μαθήματα που αφορούσαν την πάσα με δάχτυλα, μετακινήσεις και πάσα με δάχτυλα, πάσα με δάχτυλα με τρεις επαφές και μανσέτα – βασικές αρχές.
3. Δόθηκε ένα μέρος του πρώτου ερωτηματολογίου.
4. Πραγματοποιήθηκαν και τα υπόλοιπα 4 μαθήματα που αφορούν μανσέτα ειδικές ασκήσεις, σέρβις από κάτω, μανσέτα υποδοχή σέρβις και «3 εναντίον 3» χωρίς καρφί.
5. Στο τελευταίο μέρος δόθηκαν τα ίδια ερωτηματολόγια και έγιναν τα ίδια τεστ με το πρώτο μέρος.

3.3. Εργαλεία έρευνας

Στη έρευνα συλλέχθηκαν στοιχεία με τα ακόλουθα ερωτηματολόγια:

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

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

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

3.4. Μετρήσεις στοιχείων της τεχνικής της Πετοσφαίρισης:

Πριν της δοκιμασίας της δυο δεξιότητες της πετοσφαίρισης, πραγματοποιήθηκε κατάλληλη προθέρμανση και επίδειξη των δοκιμασιών από την ερευνήτρια.

1. Τεστ για πάσα με δάχτυλα στην πετοσφαίριση (Bartlett, Smith, Davis & Peel, 1991):

Σκοπός του τεστ είναι η αξιολόγηση της ικανότητας του ασκούμενου στην σταθερότητα, στο ύψος και στην ακρίβεια της πάσας, από τη ζώνη 3 στη ζώνη 4, παράλληλα στο δίχτυ. Ο συντελεστής αξιοπιστίας είναι 88% και η επιλογή του έγινε γιατί το συγκεκριμένο τεστ μοιάζει πολύ με της συνθήκες του παιχνιδιού. Ο

εξοπλισμός ήταν το δίχτυ του βόλεϊ σε ύψος 2 μέτρα, ταινία για την οριοθέτηση των αφετηριακών σημείων, δυο στυλοβάτες ύψους 2,30 μέτρα και ένα σχοινί σε ύψος 3 μέτρα, το οποίο είναι τοποθετημένο κάθετα στο δίχτυ και στο μέσον της απόστασης του εξεταζόμενου με το σημείο που θα πρέπει να προσγειωθεί η μπάλα. Υπήρχαν διαγραμμίσεις με αυτοκόλλητη ταινία για τα σημεία που θα πέφτει η μπάλα και το σημείο που θα βρίσκεται ο εξεταζόμενος.

Περιγραφή του τεστ:

Ο εξεταζόμενος βρίσκεται σε ένα τετράγωνο στη δεξιά πλευρά του δικτύου, λαμβάνει τη πάσα (τροφοδοσία από κάτω με τα δυο χέρια) από το βοηθό, ο οποίος βρίσκεται στο μέσο του γηπέδου (4,5 μέτρα από κάθε πλάγια γραμμή και 3 μέτρα από την τελική γραμμή) και εκτελεί μια πάσα πάνω από το σχοινί της το στόχο που του έχει υποδειχθεί. Η αφετηριακή θέση του δοκιμαζόμενου είναι 0,60 μέτρα από το δίχτυ και 2,5 μέτρα από τη δεξιά πλάγια γραμμή. Εκτελεί 5 συνεχόμενες προσπάθειες πασάροντας τη μπάλα πάνω από το σχοινί και της την περιοχή του στόχου η οποία είναι διαβαθμισμένη από 1 έως 5 βαθμούς. Ο τρόπος βαθμολόγησης αξιολογεί την ικανότητα του μαθητή να εκτελέσει μια ψηλή πάσα της τη ζώνη 4, γι' αυτό και τη υψηλότερη βαθμολογία παίρνουν οι πάσες με το απαιτούμενο ύψος της την πλάγια γραμμή ενώ τη μικρότερη αυτές που είναι κοντά στο δίχτυ και της το κέντρο του γηπέδου.

Κανόνες:

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

2. Τεστ για το σέρβις στην πετοσφαίριση (AAHPERD, 1984):

Σκοπός του τεστ είναι η αξιολόγηση της ικανότητας του παίχτη στο σέρβις. Ο συντελεστής αξιοπιστίας είναι 80% και χρησιμοποιείται λόγω της ομοιότητας με της συνθήκες του παιχνιδιού. Ο εξοπλισμός ήταν το γήπεδο του βόλεϊ, το δίχτυ σε 2 μέτρα ύψος και οι διαγραμμίσεις με αυτοκόλλητη ταινία.

Περιγραφή του τεστ:

Ο εξεταζόμενος βρίσκεται στο μέσον της τελικής γραμμής του γηπέδου. Εκτελεί ένα κανονικό (από άποψη κανονισμών) σέρβις πάνω από το δίχτυ της το αντίπαλο γήπεδο και της τα σημεία που έχουμε ορίσει (με ταινία στο γήπεδο). Κάθε

εξεταζόμενος εκτελεί 5 προσπάθειες. Εάν το σέρβις δεν περνά ή κατευθύνεται έξω, η προσπάθεια μετρά χωρίς να πάρει βαθμούς. Το άριστα είναι 20 βαθμοί. Όταν η μπάλα αγγίζει το δίχτυ και περάσει μετρά σαν προσπάθεια και βαθμολογείται κανονικά.

Προκειμένου να εξεταστούν οι επιδράσεις της παρέμβασης έγιναν αναλύσεις συνδιακύμανσης. Σε κάθε περίπτωση, εξετάστηκε αν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην υπό εξέταση μεταβλητή στην 2^η μέτρηση μεταξύ των δύο ομάδων, έχοντας ρυθμίσει της αρχικές διαφορές της που προέκυψαν από την 1^η μέτρηση. Για παράδειγμα, στον έλεγχο της μηδενικής υπόθεσης ότι μετά την παρέμβαση.

3.5. Στατιστικές υποθέσεις

Οι στατιστικές υποθέσεις της έρευνας είχαν ως εξής:

Μηδενική υπόθεση 1

H₀₁: δεν θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στη βελτίωση της απόδοσης των μαθητών/τριών στις δυο δεξιότητες της πετοσφαίρισης, πριν και μετά την παρέμβαση, μεταξύ των δυο ομάδων.

Εναλλακτική υπόθεση 1

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

Μηδενική υπόθεση 2

H₀₂: δεν θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην εσωτερική, εξωτερική και έλλειψη παρακίνησης σε επίπεδο κατάστασης των μαθητών/τριών, πριν και μετά την παρέμβαση, μεταξύ των δυο ομάδων.

Εναλλακτική υπόθεση 2

β) θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην εσωτερική, εξωτερική και έλλειψη παρακίνησης σε επίπεδο κατάστασης των μαθητών/τριών, πριν και μετά την παρέμβαση, μεταξύ των δυο ομάδων.

Μηδενική υπόθεση 3

Ho3: δεν θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς τον παράγοντα ικανοποίηση από το μάθημα, πριν και μετά την παρέμβαση, μεταξύ των δυο ομάδων.

Εναλλακτική υπόθεση 3

β) θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς τον παράγοντα ικανοποίηση από το μάθημα, πριν και μετά την παρέμβαση, μεταξύ των δυο ομάδων.

Μηδενική υπόθεση 4

Ho4: δεν θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς τον παράγοντα άγχους από το μάθημα, πριν και μετά την παρέμβαση, μεταξύ των δυο ομάδων.

Εναλλακτική υπόθεση 4

β) θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς τον παράγοντα άγχους από το μάθημα, πριν και μετά την παρέμβαση, μεταξύ των δυο ομάδων.

Μηδενική υπόθεση 5

Ho5: δεν θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς τον παράγοντα αναγνωρίσιμη ρύθμιση από το μάθημα, πριν και μετά την παρέμβαση, μεταξύ των δυο ομάδων.

Εναλλακτική υπόθεση 5

β) θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς τον παράγοντα αναγνωρίσιμη ρύθμιση από το μάθημα, πριν και μετά την παρέμβαση, μεταξύ των δυο ομάδων.

3.6. Στατιστική ανάλυση των δεδομένων

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

- α) περιγραφική στατιστική ανά ομάδα και φάση μέτρησης (μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις), για όλες τις εξαρτημένες μεταβλητές της έρευνας,
- β) για τη διατύπωση της επίδρασης του προγράμματος παρέμβασης, χρησιμοποιήθηκε ανάλυση διακύμανσης επαναλαμβανομένων μετρήσεων για τη διερεύνηση 1) βελτίωσης λόγω των μεθόδων διδασκαλίας (τεστ οριζοντιότητας), 2) διαφορά στην εξέλιξη της μάθησης μεταξύ των δυο ομάδων (τεστ παραλληλισμού) και 3) ύπαρξη διαφοράς στο σύνολο των μετρήσεων, μεταξύ αγοριών και κοριτσιών στην απόδοση τους στις κινητικές δεξιότητες.

Ανεξάρτητες μεταβλητές

- α) ομάδες
- β) φύλο

Εξαρτημένες μεταβλητές

- α) η επίδοση των μαθητών/τριών στις δοκιμασίες των δυο δεξιοτήτων της πετοσφαίρισης
- β) η ικανοποίηση από το μάθημα
- γ) το άγχος
- δ) η εσωτερική, η εξωτερική και η έλλειψη παρακίνησης σε επίπεδο κατάστασης
- ε) η αναγνωρίσιμη ρύθμιση.

Το επίπεδο της στατιστικής σημαντικότητας ορίστηκε στο $\alpha=0.05$

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

1^{ης} ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1. Αποτελέσματα τεστ πετοσφαίρισης

Για την διατύπωση της επίδρασης του προγράμματος παρέμβασης, χρησιμοποιήθηκε ανάλυση συνδιακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων για τη διερεύνηση α) βελτίωση λόγω μεθόδων διδασκαλίας (τεστ οριζοντιότητας), β) διαφορά στην εξέλιξη της μάθησης μεταξύ των δυο ομάδων (ομάδα αποκλίνουσας παραγωγικότητας, ομάδα παραγέλλματος) (τεστ παραλληλισμού), και γ) ύπαρξης διαφοράς στο σύνολό των μετρήσεων, μεταξύ αγοριών και κοριτσιών στην απόδοση τους στις κινητικές δεξιότητες (τεστ επιπέδων ή μεταξύ ομάδων).

4.1.1 Διαφορές ως προς τη πάσα με δάχτυλα

Τα αποτελέσματα της ανάλυση συνδιακύμανσης, έδειξαν ότι μετά την στατιστικά σημαντική ρύθμιση της πρώτης μέτρησης στη δεύτερη ($F_{(1,329)} = 2.03$, $p > .05$), δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δυο ομάδων ($F_{(1,329)} = .10$, $p > .05$). Ο έλεγχος των ρυθμισμένων μέσων όρων έδειξε ότι μετά την παρέμβαση τα κορίτσια είχαν αυξημένη βελτίωση της πάσας ($M = 3.50$) απ' ότι τα αγόρια ($M = 2.94$), ($F_{(1,329)} = 6.41$ $p < .05$).

4.1.2 Διαφορές ως προς το σέρβις

Τα αποτελέσματα της ανάλυση συνδιακύμανσης, έδειξαν ότι μετά την στατιστικά σημαντική ρύθμιση της πρώτης μέτρησης στη δεύτερη ($F_{(1,329)} = 14.36$, $p < .001$, $n_2 = .042$), υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δυο ομάδων ($F_{(1,329)} = 2.63$, $p = .001$, $n_2 = .008$). Ο έλεγχος των ρυθμισμένων μέσων όρων έδειξε ότι μετά την παρέμβαση τα παιδιά που διδάχθηκαν το σέρβις με τη μέθοδο της αποκλίνουσας παραγωγικότητας ομάδας είχαν υψηλότερα σκορ ($M = 16.17$) απ' ότι τα παιδιά που διδάχθηκαν το σέρβις με τη μέθοδο του παραγέλλματος ($M = 15.13$). Ο

έλεγχος των ρυθμισμένων μέσων όρων έδειξε ότι μετά την παρέμβαση τα αγόρια είχαν αυξημένη βελτίωση του σέρβις ($M = 17.01$) απ' ότi τα κορίτσια ($M = 14.30$), ($F_{(1,329)} = 17.75$ $p < .001$).

4.2. Αποτελέσματα ερωτηματολογίου

Για την διατύπωση της επίδρασης του προγράμματος παρέμβασης, χρησιμοποιήθηκε ανάλυση συνδιακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων για τη διερεύνηση α) βελτίωση λόγω μεθόδων διδασκαλίας (τεστ οριζοντιότητας), β) διαφορά στην εξέλιξη της μάθησης μεταξύ των δυο ομάδων (ομάδα αποκλίνουσας παραγωγικότητας, ομάδα παραγγέλματος) (τεστ παραλληλισμού), και γ) ύπαρξης διαφοράς στο σύνολό των μετρήσεων, μεταξύ αγοριών και κοριτσιών στις εξαρτημένες μεταβλητές του ερωτηματολογίου του άγχους της αναγνωρίσιμης ρύθμισης της εσωτερικής, εξωτερικής και έλλειψη παρακίνησης σε επίπεδο κατάστασης (τεστ επιπέδων ή μεταξύ ομάδων).

Εξαρτημένη μεταβλητή, στην κάθε περίπτωση αποτέλεσε τα σκορ των απαντήσεων στις διαφορετικές μετρήσεις (παράγοντας μετρήσεις). Ανεξάρτητες μεταβλητές ήταν το φύλο και η ομάδα.

4.2.1. Ικανοποίηση από το μάθημα

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης συνδιακύμανσης, έδειξαν ότι μετά την στατιστικά σημαντική ρύθμιση της πρώτης μέτρησης στη δεύτερη ($F_{(1,317)} = 26.28$, $p < .05$), δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δυο ομάδων ($F_{(1,317)} = .19$, $p > .05$). Ο έλεγχος των ρυθμισμένων μέσων όρων έδειξε ότι μετά την παρέμβαση τα κορίτσια είχαν αυξημένη ικανοποίηση από το μάθημα ($M = 4.24$) απ' ότi τα αγόρια ($M = 4.05$), ($F_{(1,317)} = 5.17$, $p < .05$).

4.2.2. Άγχος

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης συνδιακύμανσης, έδειξαν ότι μετά την στατιστικά σημαντική ρύθμιση της πρώτης μέτρησης στη δεύτερη ($F_{(1,317)} = 31.08$, $p < .05$), δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δυο ομάδων ($F_{(1,317)} = .04$, $p > .05$). Δεν παρατηρήθηκαν διαφορές στο φύλο.

Πίνακας 4: Περιγραφικά στατιστικά στοιχεία των δύο ομάδων

	ΟΜΑΔΑ ΤΗΣ ΑΠΟΚΛΙΝΟΥΣΑΣ ΠΑΡΑΓΩΓΙΚΟΤΗΤΑΣ		ΟΜΑΔΑ ΤΟΥ ΠΑΡΑΓΓΕΛΜΑΤΟΣ	
	M	TA	M	TA
	Εσωτερική παρακίνηση	4.09	.06	4.13
Αναγνωρίσιμη ρύθμιση	3.94	.06	3.98	.06
Εξωτερική παρακίνηση	2.88	.07	2.82	.08
Έλλειψη παρακίνησης	2.52	.07	2.32	.07
Ικανοποίηση από το μάθημα	4.13	.06	4.16	.06
Άγχος	2.80	.03	2.80	.03
Τεστ πάσας	3.18	.15	3.25	.16
Τεστ σέρβις	16.17	.44	15.13	.46

Σημείωση: M= Μέσος Όρος, TA= Τυπική Απόκλιση

4.2.3.Εσωτερική παρακίνηση

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης συνδιακύμανσης, έδειξαν ότι μετά την στατιστικά σημαντική ρύθμιση της πρώτης μέτρησης στη δεύτερη ($F_{(1,325)} = 31.12, p < .05$), δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δυο ομάδων ($F_{(1,325)} = .19, p > .05$). Δεν παρατηρήθηκαν διαφορές στο φύλο.

4.2.4. Αναγνωρίσιμη ρύθμιση

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης συνδιακύμανσης, έδειξαν ότι μετά την στατιστικά σημαντική ρύθμιση της πρώτης μέτρησης στη δεύτερη ($F_{(1,318)} = 12.26, p < .05$), δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δυο ομάδων ($F_{(1,318)} = .17, p > .05$). Ο έλεγχος των ρυθμισμένων μέσων όρων έδειξε ότι μετά την παρέμβαση τα κορίτσια είχαν αυξημένη αναγνωρίσιμη ρύθμιση ($M = 4.04$) απ' ότι τα αγόρια ($M = 3.88$), ($F_{(1,318)} = 3.95, p < .05$).

4.2.5. Εξωτερική παρακίνηση

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης συνδιακύμανσης, έδειξαν ότι μετά την στατιστικά σημαντική ρύθμιση της πρώτης μέτρησης στη δεύτερη ($F_{(1,318)} = 38.61, p < .05$), δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δυο ομάδων ($F_{(1,318)} = .25, p > .05$). Δεν παρατηρήθηκαν διαφορές στο φύλο.

4.2.6. Έλλειψη Παρακίνησης

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης συνδιακύμανσης, έδειξαν ότι μετά την στατιστικά σημαντική ρύθμιση της πρώτης μέτρησης στη δεύτερη ($F_{(1,318)} = 55.29, p < .001, n_2 = .150$), υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δυο ομάδων ($F_{(1,318)} = 4.32, p < .001, n_2 = .014$). Ο έλεγχος των ρυθμισμένων μέσων όρων έδειξε ότι μετά την παρέμβαση τα παιδιά που διδάχθηκαν την πετοσφαίριση με τη μέθοδο της αποκλίνουσας παραγωγικότητας είχαν υψηλότερα σκορ στο παράγοντα έλλειψη παρακίνησης ($M = 2.52$) απ' ότι τα παιδιά που διδάχθηκαν τη πετοσφαίριση με τη μέθοδο του παραγγέλματος ($M = 2.32$). Ο έλεγχος των ρυθμισμένων μέσων όρων έδειξε ότι μετά την παρέμβαση τα αγόρια είχαν αυξημένη έλλειψη παρακίνησης ($M = 2.60$) απ' ότι τα κορίτσια ($M = 2.25$), ($F_{(1,318)} = 12.55, p = .00$).

Πίνακας 5: Περιγραφικά στατιστικά στοιχεία των δυο φύλων.

	ΑΓΟΡΙΑ		ΚΟΡΙΤΣΙΑ	
	M	TA	M	TA
Εσωτερική παρακίνηση	4.08	.06	4.13	.07
Αναγνωρίσιμη ρύθμιση	3.88	.06	4.04	.06
Εξωτερική παρακίνηση	2.94	.07	2.75	.08
Έλλειψη παρακίνησης	2.60	.07	2.25	.07
Ικανοποίηση από το μάθημα	4.05	.06	4.24	.06
Άγχος	2.82	.03	2.78	.03
Τεστ πάσας	2.94	.15	3.50	.16
Τεστ σέρβις	17.01	.43	14.30	.48

Σημείωση: M= Μέσος Όρος, TA= Τυπική Απόκλιση

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

1^η ΕΡΕΥΝΑΣ

Σκοπός της έρευνάς μας είναι να αξιολογήσουμε τη μέθοδο διδασκαλίας της αποκλίνουσας παραγωγικότητας που χρησιμοποίησε ο καθηγητής ΦΑ, ως προς το βαθμό συμβολής τους στην ανάπτυξη των κινητικών δεξιοτήτων της πετοσφαίρισης, καθώς και ως προς την επίδραση στην εσωτερική – εξωτερική παρακίνηση των μαθητών. Στο δείγμα χρησιμοποιήθηκαν μαθητές πέμπτης και έκτης τάξης Δημοτικού Σχολείου, και η έρευνα έγινε από τους καθηγητές φυσικής αγωγής των εκάστοτε σχολείων.

Εδώ γίνεται για πρώτη φορά σε μαθητές/τριες η μέθοδος της αποκλίνουσας παραγωγικότητας και είναι φυσικό επακόλουθο να υπάρξουν καθυστερήσεις στην κατανόηση και εκτέλεση σε αντίθεση με τη μέθοδο του παραγγέλματος, η οποία χρησιμοποιείται στα σχολεία μας εδώ και πολλές δεκαετίες.

Στη παρούσα έρευνα, παρατηρούμε ότι δεν υπήρχαν διαφορές ανάμεσα στις μεθόδους διδασκαλίας όσο αναφορά τους παράγοντες: ικανοποίηση από το μάθημα, εσωτερική και εξωτερική παρακίνηση, αναγνωρίσιμη ρύθμιση και άγχος. Στο μοναδικό παράγοντα που υπήρχε διαφορά ήταν αυτό της έλλειψης παρακίνησης. Στην ομάδα της αποκλίνουσας παραγωγικότητας παρατηρήθηκαν υψηλότερα σκορ του παράγοντα έλλειψη παρακίνησης από ότι στην ομάδα του παραγγέλματος. Πιθανότατα αυτό να οφείλονταν στο γεγονός ότι οι καθηγητές Φυσικής Αγωγής είχαν από τη αρχή μια αρνητική στάση ως προς την καινούργια αυτή μέθοδο διδασκαλίας και δυστυχώς η στάση αυτή των καθηγητών επηρέασε αρνητικά τους μαθητές και τη μετέπειτα πορεία του μαθήματος.

Διαφορές δεν παρατηρήθηκαν στη δεξιότητα της πάσας. Ωστόσο, παρατηρήθηκαν διαφορές στη δεξιότητα του σέρβις. Οι μαθητές που διδάχθηκαν τη πετοσφαίριση με τη μέθοδο της αποκλίνουσας παραγωγικότητας είχαν υψηλότερα σκορ στη δεξιότητα του σέρβις από ότι οι μαθητές που διδάχθηκαν την πετοσφαίριση με τη μέθοδο του παραγγέλματος.

Επίσης παρατηρήθηκαν διαφορές και ανάμεσα στα δυο φύλα. Τα κορίτσια πέτυχαν υψηλότερα σκορ στη δεξιότητα της πάσα, και στους παράγοντες ικανοποίηση από το μάθημα και αναγνωρίσιμη ρύθμιση απ' ότι τα αγόρια. Ενώ αντίθετα τα αγόρια είχαν υψηλότερα σκορ στη δεξιότητα του σέρβις και στον παράγοντα έλλειψη παρακίνησης απ' ότι τα κορίτσια. Τέλος, στους παράγοντες εσωτερική και εξωτερική παρακίνηση καθώς και άγχος δεν παρατηρήθηκαν καθόλου διαφορές.

Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας κρίθηκε ότι έπρεπε να πραγματοποιηθεί και μια δεύτερη έρευνα η οποία πραγματοποιήθηκε από την ερευνήτρια για πιο ακριβή και εμπειρισταωμένα συμπεράσματα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

2^{ης} ΕΡΕΥΝΑΣ

6.1. Συμμετέχοντες

Στην 2^η έρευνα συμμετείχαν 289 μαθητές (αγόρια και κορίτσια), ηλικίας 11-13 ετών, έκτης και πέμπτης τάξης Δημοτικού Σχολείου του νομού Τρικάλων. Η ομάδα του παραγγέλματος είχε συνολικά 157 υποκείμενα από τα οποία τα 85 ήταν αγόρια και τα 72 ήταν κορίτσια. Η ομάδα της αποκλίνουσας παραγωγικότητας είχε 132 υποκείμενα από τα οποία τα 58 ήταν αγόρια και τα 74 ήταν κορίτσια.

6.2. Σχεδιασμός της έρευνας

Η ομάδα του παραγγέλματος διδάχθηκε τη πετοσφαίριση χωρίς καμία διδακτική παρέμβαση από πλευρά των ερευνητών ενώ η ομάδα της αποκλίνουσας παραγωγικότητας διδάχθηκε τα ίδια αντικείμενα με τη μέθοδο της αποκλίνουσας παραγωγικότητας. Το μάθημα που διδάχθηκαν τα παιδιά ήταν το 4^ο ωριαίο πλάνο διδασκαλίας της προηγούμενης έρευνας που έχει σαν θέμα τη μανσέτα και τις βασικές αρχές της. Το μάθημα διδάχθηκε από την ερευνήτρια εντός του ωρολογίου προγράμματος του σχολείου. Στο τέλος του μαθήματος δόθηκε ένα ερωτηματολόγιο για να εξεταστούν οι παρακάτω παράγοντες: ικανοποίηση από το μάθημα, εσωτερική παρακίνηση, εξωτερική παρακίνηση, έλλειψη παρακίνηση, άγχος και αναγνωρίσιμη ρύθμιση.

6.3. Εργαλεία έρευνας

Στην 2^η έρευνα συλλέχθηκαν στοιχεία με τα ακόλουθα ερωτηματολόγια:

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

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

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

6.4. Στατιστικές υποθέσεις

Οι στατιστικές υποθέσεις της έρευνας είχαν ως εξής:

Μηδενική υπόθεση 1

H₀₁: δεν θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην εσωτερική, εξωτερική και έλλειψη παρακίνησης σε επίπεδο κατάστασης των μαθητών/τριών, πριν και μετά την παρέμβαση, μεταξύ των δυο ομάδων.

Εναλλακτική υπόθεση 1

β) θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην εσωτερική, εξωτερική και έλλειψη παρακίνησης σε επίπεδο κατάστασης των μαθητών/τριών, πριν και μετά την παρέμβαση, μεταξύ των δυο ομάδων.

Μηδενική υπόθεση 2

H₀₂: δεν θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς τον παράγοντα ικανοποίηση από το μάθημα, πριν και μετά την παρέμβαση, μεταξύ των δυο ομάδων.

Εναλλακτική υπόθεση 2

β) θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς τον παράγοντα ικανοποίηση από το μάθημα, πριν και μετά την παρέμβαση, μεταξύ των δυο ομάδων.

Μηδενική υπόθεση 3

H₀₃: δεν θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς τον παράγοντα άγχους από το μάθημα, πριν και μετά την παρέμβαση, μεταξύ των δυο ομάδων.

Εναλλακτική υπόθεση 3

β) θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς τον παράγοντα άγχους από το μάθημα, πριν και μετά την παρέμβαση, μεταξύ των δυο ομάδων.

Μηδενική υπόθεση 4

Ho4: δεν θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς τον παράγοντα αναγνωρίσιμη ρύθμιση από το μάθημα, πριν και μετά την παρέμβαση, μεταξύ των δυο ομάδων.

Εναλλακτική υπόθεση 4

β) θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς τον παράγοντα αναγνωρίσιμη ρύθμιση από το μάθημα, πριν και μετά την παρέμβαση, μεταξύ των δυο ομάδων.

6.5. Στατιστική ανάλυση των δεδομένων

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

- α) περιγραφική στατιστική ανά ομάδα και φάση μέτρησης (μέσοι όροι), για όλες τις εξαρτημένες μεταβλητές της έρευνας,
- β) για τη διατύπωση της επίδρασης του προγράμματος παρέμβασης, χρησιμοποιήθηκε ανάλυση διακύμανσης μιας κατεύθυνσης.
- γ) για να ελεγχθούν οι σχέσεις μεταξύ των παραγόντων έγινε ανάλυση συσχετίσεων

Ανεξάρτητες μεταβλητές

α)ομάδες

Εξαρτημένες μεταβλητές

- α) η ικανοποίηση από το μάθημα
- β) το άγχος
- γ) η εσωτερική, η εξωτερική και η έλλειψη παρακίνησης σε επίπεδο κατάστασης
- δ) η αναγνωρίσιμη ρύθμιση.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

2^{ης} ΕΡΕΥΝΑΣ

7.1. Αποτελέσματα ερωτηματολογίου

Για την διατύπωση της επίδρασης του προγράμματος παρέμβασης, χρησιμοποιήθηκε ανάλυση διακύμανσης μιας κατεύθυνσης. Η εξαρτημένη μεταβλητή αποτέλεσε τα σκορ των απαντήσεων και η ανεξάρτητη μεταβλητή ήταν η ομάδα. Η ανάλυση αξιοπιστίας των παραγόντων του ερωτηματολογίου είχε υψηλή συνοχή.

7.1.1. Ικανοποίηση από το μάθημα

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης, έδειξαν ότι μετά την στατιστικά σημαντική ρύθμιση της πρώτης μέτρησης στη δεύτερη ($F_{(1,317)} = 26.28, p < .05$, δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δυο ομάδων ($F_{(1,288)} = 3.25, p > .05$).

7.1.2. Άγχος

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης, έδειξαν ότι μετά την στατιστικά σημαντική ρύθμιση της πρώτης μέτρησης στη δεύτερη ($F_{(1,317)} = 31.08, p < .05$), υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δυο ομάδων ($F_{(1,288)} = 7.72, p < .05$). Ο έλεγχος των ρυθμισμένων μέσων όρων έδειξε ότι μετά την παρέμβαση τα παιδιά που διδάχθηκαν τη πετοσφαίριση με τη μέθοδο της αποκλίνουσας παραγωγικότητας είχαν αυξημένο άγχος ($M = 2.89$) απ' ότι τα παιδιά που διδάχθηκαν τη πετοσφαίριση με τη μέθοδο του παραγγέλματος ($M = 2.76$), ($F_{(1,288)} = 7.72, p < .05$).

Πίνακας 6: Περιγραφικά στατιστικά στοιχεία των δύο ομάδων

	ΟΜΑΔΑ ΤΗΣ ΑΠΟΚΛΙΝΟΥΣΑΣ ΠΑΡΑΓΩΓΙΚΟΤΗΤΑΣ		ΟΜΑΔΑ ΤΟΥ ΠΑΡΑΓΓΕΛΜΑΤΟΣ	
	M	TA	M	TA
	Εσωτερική παρακίνηση	4.44	.06	4.26
Αναγνωρίσιμη ρύθμιση	4.22	.06	4.07	.06
Εξωτερική παρακίνηση	3.15	.09	3.20	.07
Έλλειψη παρακίνησης	2.59	.10	2.60	.08
Ικανοποίηση από το μάθημα	4.42	.05	4.28	.06
Άγχος	2.89	.04	2.76	.03

7.1.3. Εσωτερική παρακίνηση

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης, έδειξαν ότι μετά την στατιστικά σημαντική ρύθμιση της πρώτης μέτρησης στη δεύτερη ($F_{(1,325)} = 31.12$, $p < .05$), $n_2 = .089$), υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ της ομάδας της αποκλίνουσας παραγωγικότητας και της ομάδας του παραγγέλματος ($F_{(1,288)} = 4.57$, $p < .05$). Ο έλεγχος των ρυθμισμένων μέσων όρων έδειξε ότι μετά την παρέμβαση τα παιδιά της ομάδας της αποκλίνουσας παραγωγικότητας είχαν αυξημένη την εσωτερική

παρακίνηση ($M = 4.44$) απ' ότι τα παιδιά της ομάδας του παραγγέλματος ($M = 4.26$), ($F_{(1,288)} = 4.57, p < .05$).

7.1.4. Αναγνωρίσιμη ρύθμιση

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης, έδειξαν ότι μετά την στατιστικά σημαντική ρύθμιση της πρώτης μέτρησης στη δεύτερη ($F_{(1,318)} = 12.26, p < .05$), δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου ($F_{(1,288)} = 2.86, p > .05$).

7.1.5. Εξωτερική παρακίνηση

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης, έδειξαν ότι μετά την στατιστικά σημαντική ρύθμιση της πρώτης μέτρησης στη δεύτερη ($F_{(1,318)} = 38.61, p < .05$), δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου ($F_{(1,288)} = .15, p > .05$).

7.1.6. Έλλειψη Παρακίνησης

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης, έδειξαν ότι μετά την στατιστικά σημαντική ρύθμιση της πρώτης μέτρησης στη δεύτερη ($F_{(1,318)} = 55.29, p < .001$), δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου ($F_{(1,288)} = .00, p > .05$).

Πίνακας 7. Συσχετίσεις

	1	2	3	4	5	6
1. Ικανοποίηση από το μάθημα	1	.52**	.46**	.08	-.17**	.08
2. Εσωτερική παρακίνηση	.52**	1	.53**	.00	-.28**	.00
3. Αναγνωρίσιμη ρύθμιση	.46**	.53**	1	.21**	-.10	-.04
4. Εξωτερική παρακίνηση	.08	.00	.21**	1	.50**	-.08
5. Έλλειψη παρακίνησης	-.17**	-.28**	-.10	.50**	1	.01
6. Άγχος	.08	.00	-.04	-.07	.01	1

7.1.7. Συσχετίσεις

Ακολουθούν οι αναλύσεις συσχέτισης μεταξύ των παραγόντων του ερωτηματολογίου σε επίπεδο κατάστασης:

Η ικανοποίηση από το μάθημα σχετίζονταν θετικά με την εσωτερική παρακίνηση ($r = .52$, $p < .01$) και με την αναγνωρίσιμη ρύθμιση ($r = .46$, $p < .01$). Ενώ η ικανοποίηση από το μάθημα σχετίζονταν αρνητικά με την έλλειψη παρακίνησης ($r = -.17$, $p < .01$).

Η εσωτερική παρακίνηση σχετίζονταν θετικά με την ικανοποίηση από το μάθημα ($r = .52$, $p < .01$) και με την αναγνωρίσιμη ρύθμιση ($r = .53$, $p < .01$). Ενώ η εσωτερική παρακίνηση σχετίζονταν αρνητικά με την έλλειψη παρακίνησης ($r = -.28$, $p < .01$).

Η αναγνωρίσιμη ρύθμιση σχετίζονταν θετικά με την ικανοποίηση από το μάθημα ($r = .46$, $p < .01$), με την εσωτερική παρακίνηση ($r = .53$, $p < .01$) και με τη εξωτερική παρακίνηση ($r = .21$, $p < .01$).

Η εξωτερική παρακίνηση σχετίζονταν θετικά με την αναγνωρίσιμη ρύθμιση ($r = .21$, $p < .01$) και με την έλλειψη παρακίνησης ($r = .50$, $p < .01$).

Η έλλειψη παρακίνησης σχετίζονταν θετικά με την εξωτερική παρακίνηση ($r = .50$, $p < .01$). Ενώ σχετίζονταν αρνητικά με την ικανοποίηση από το μάθημα ($r = -.17$, $p < .01$) και με την εσωτερική παρακίνηση ($r = -.28$, $p < .01$).

Το άγχος δεν σχετίζονταν με κανένα παράγοντα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

2^{ης} ΕΡΕΥΝΑΣ

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

Στην δεύτερη έρευνα που πραγματοποιήθηκε από την ίδια την ερευνήτρια και με τα ίδια παιδιά, παρατηρούμε ότι η ομάδα της αποκλίνουσας παραγωγικότητας πέτυχε υψηλότερα σκορ στους παράγοντες εσωτερική παρακίνηση και άγχος από ότι η ομάδα του παραγγέλματος. Επειδή οι δυο αυτοί παράγοντες δεν σχετίζονται μεταξύ τους, πιθανότατα το άγχος των μαθητών να οφειλόταν σε άλλους παράγοντες, όπως για παράδειγμα η αλλαγή στον καθηγητή Φυσικής Αγωγής. Παρατηρούμε ότι αλλάζοντας τον καθηγητή αλλάζουν και οι στάσεις και αντιλήψεις των μαθητών και αυτό το βλέπουμε με την εσωτερική παρακίνηση των μαθητών και αυτό συμφωνεί με την έρευνα του Vallerand (1997). Δεν παρατηρήθηκε καμία διαφορά στους παράγοντες εξωτερική παρακίνηση, έλλειψη παρακίνησης, ικανοποίηση από το μάθημα και αναγνωρίσιμη ρύθμιση, ανάμεσα στις δυο ομάδες.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9

ΓΕΝΙΚΗ ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

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

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

Αντίθετα σε έρευνα του Moore το 1996 που έγινε για να καθοριστεί η αποτελεσματικότητα δυο στιλ διδασκαλίας (πρακτικό και αμοιβαίο) στην εκμάθηση δεξιοτήτων στο βόλεϊ σε παιδιά 5^{ης} τάξης Δημοτικού Σχολείου δημιουργήθηκαν 3 ομάδες. Η μια διδάχθηκε τις δεξιότητες με το πρακτικό στιλ διδασκαλίας, η δεύτερη με το στιλ της αμοιβαιότητας και η τρίτη χρησιμοποιήθηκε ως ομάδα ελέγχου. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι δεξιότητες μπορούν να βελτιωθούν και με τα δυο στιλ διδασκαλίας. Δεν αποδείχθηκε κανένα από τα δυο να είναι καλύτερο από το άλλο κατά τη απόκτηση δεξιοτήτων σέρβις από πάνω και προετοιμασία πάσας.

Τα αποτελέσματα της 1^{ης} έρευνας έδειξαν ότι υπήρχε διαφορά ως προς τα μαθησιακά αποτελέσματα της δεξιότητας του σέρβις ανάμεσα στις δυο ομάδες ενώ για τη δεξιότητα της πάσας δεν παρατηρήθηκαν διαφορές. Έτσι ενώ τα αποτελέσματα της έρευνας για τη δεξιότητα του σέρβις συμφωνούν με τον Griffey (1983) και των συμπερασμάτων του για τις διαφορές μεταξύ των μεθόδων, τα αντίστοιχα αποτελέσματα για τη δεξιότητα της πάσας συμφωνούν με την έρευνα του Moore (1996).

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

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

δραστηριότητες όπου έπρεπε να πάρουν κρίσιμες αποφάσεις ήταν πιο απολαυστικές και ότι προτιμούσαν δραστηριότητες σε μικρές ομάδες και ότι τα γραπτά κινητικά προβλήματα, ήταν πιο δύσκολα να λυθούν.

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

Επιπλέον στα αποτελέσματα της 1^{ης} έρευνας παρατηρούμε ότι ομάδα της αποκλίνουσας παραγωγικότητας είχε υψηλότερο σκορ στον παράγοντα της έλλειψης παρακίνησης από ότι η ομάδα του παραγγέλματος. Το αποτέλεσμα της έρευνας μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι οι καθηγητές Φ. Α. πιθανότατα είχαν μια αρνητική στάση και κατ' επέκταση έλλειψη ενδιαφέροντος για τις καινούργιες μεθόδους διδασκαλίας. Αυτό αναδεικνύεται και από την απουσία τους από το σεμινάριο για την ενημέρωση των μεθόδων διδασκαλίας. Δυστυχώς ένα μεγαλύτερο ποσοστό των καθηγητών Φυσικής Αγωγής εξακολουθούν να χρησιμοποιούν τη μέθοδο του παραγγέλματος και να έχουν μια άρνηση απέναντι στις νέες αυτές μεθόδους διδασκαλίας.

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

Στα αποτελέσματα της 2^{ης} έρευνας παρατηρούμε διαφορές στους παράγοντες εσωτερική παρακίνηση και άγχος. Βλέπουμε δηλαδή ότι αλλάζονταν μόνο τον καθηγητή Φ.Α. σε έναν πιο ενημερωμένο και με θετική στάση απέναντι στις

καινούργιες μεθόδους για τα Ελληνικά δεδομένα, παρατηρούμε υψηλότερα σκορ στην εσωτερική παρακίνηση και στο άγχος στην ομάδα της αποκλίνουσας παραγωγικότητας απ' ό τι στην ομάδα του παραγγέλματος.

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

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

Με δεδομένη την διατύπωση ότι λόγοι εσωτερικής παρακίνησης μειώνονται όσο τα παιδιά μεγαλώνουν (Papaionnou & Digelidis, 1996; Papaionnou, 1997) και γνωρίζοντας ότι το μάθημα φυσικής αγωγής αποτελεί ίσως την μοναδική διέξοδο για να αθλούνται τα παιδιά σε τακτική βάση, η εφαρμογή συνεργατικών και μαθητοκεντρικών μεθόδων διδασκαλίας, αποκτά ακόμα μεγαλύτερη σημασία. Ειδικά για παιδιά που οι πιθανότητες να ασχοληθούν σε αθλήματα και αγωνίσματα ανταγωνιστικού χαρακτήρα είναι εξαιρετικά μειωμένες, κυρίως λόγω βιολογικού δυναμικού, η χρήση μεθόδων και στρατηγικών που προσανατολίζονται στην υπεροχή

του «εγώ» και τη νίκη, φαίνεται να έχει δυνητικά αρνητική επιρροή και αποτελέσματα.

Βάσει των αποτελεσμάτων, της 1^{ης} έρευνας τα συμπεράσματα που βγαίνουν, δείχνουν ότι και οι δυο μέθοδοι διδασκαλίας βοηθούν το ίδιο τους μαθητές στην εκμάθηση της πάσας ενώ η μέθοδος της αποκλίνουσας παραγωγικότητας βοηθάει περισσότερο στην εκμάθηση του σέρβις απ' ότι η μέθοδος του παραγγέλματος. Δυστυχώς στον παράγοντα της έλλειψης παρακίνησης είχαμε υψηλότερα σκορ με την μέθοδο της αποκλίνουσας παραγωγικότητας, που πιθανόν αυτό να οφείλεται στον τρόπο με τον οποίο οι καθηγητές φυσικής αγωγής αντιμετωπίζουν τις νέες αυτές μεθόδους διδασκαλίας.

Τα αποτελέσματα της 2^{ης} έρευνας υποστήριξαν ότι με τη μέθοδο της αποκλίνουσας παραγωγικότητας οι μαθητές είχαν υψηλότερα σκορ στην εσωτερική παρακίνηση καθώς και στον παράγοντα άγχος από ότι με τη μέθοδο του παραγγέλματος. Έτσι εδώ φαίνεται ότι το τρίγωνο παιδιά, καθηγητής και μέθοδος διδασκαλίας προάγουν την εσωτερική παρακίνηση, παράγοντας πολύ σημαντικός σ' αυτές τις ηλικίες.

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

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

- Χρήση παραγωγικών μεθόδων διδασκαλίας
- Ανάπτυξη εσωτερικής παρακίνησης

- Ανάπτυξη συνεργασίας των μαθητών
- Στοχοθεσία ατομικών και ρεαλιστικών στόχων
- Έμφαση στην αυτονομία των μαθητών
- Προώθηση ψυχικής ευεξίας
- Έμφαση στο προσανατολισμό της δουλειάς

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΕΣ ΕΡΕΥΝΕΣ

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε σε 10 Δημοτικά Σχολεία συγκεκριμένης γεωγραφικής περιοχής (Τρίκαλα) και συγκεκριμένης ηλικιακής ομάδας (10 – 12 ετών). Η επανάληψή της σε όσο τον δυνατόν μεγαλύτερο αριθμό σχολείων σε σχέση με το σύνολο των σχολικών μονάδων που υπάρχουν και λειτουργούν σε όλη την Ελλάδα θα μπορούσε να μας φανερώσει το ενδιαφέρον και τις στάσεις των καθηγητών Φ.Α. πάνω στις νέες μεθόδους διδασκαλίας και η σύγκριση της μεθόδου της αποκλίνουσας παραγωγικότητας με τις άλλες μεθόδους της αναπαραγωγικής, αποτελεί μελλοντική κίνηση με ιδιαίτερο ενδιαφέρον, έτσι ώστε να υπάρξουν ακόμη περισσότερα στοιχεία, τα οποία να δίνουν την δυνατότητα καλύτερης και αποτελεσματικότερης διδασκαλίας στην εκμάθηση του μαθήματος της πετοσφαίρισης στο Δημοτικό Σχολείο.

Μελλοντικές έρευνες θα πρέπει να επικεντρωθούν και στους καθηγητές Φυσικής Αγωγής. Ένα παρόμοιο παρεμβατικό πρόγραμμα θα μπορούσε να εξετάσει όχι μόνο την εσωτερική-εξωτερική παρακίνηση των μαθητών, αλλά και τις στάσεις, τις αξίες, τα πιστεύω, την παρακίνηση των ίδιων των εκπαιδευτικών. Επίσης, ένα αντίστοιχο παρεμβατικό πρόγραμμα θα έπρεπε να δώσει ίσως περισσότερη έμφαση στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών πάνω στις νέες στρατηγικές ή μεθόδους διδασκαλίας.

Για να μπορέσουν όμως να ολοκληρωθούν σωστές έρευνες πάνω στους μεθόδους διδασκαλίας θα πρέπει πρώτα να γίνει μια πραγματική ενημέρωση όλων των καθηγητών Φ.Α.. Το ερώτημα είναι με ποιον τρόπο θα μπορούσαμε να τους πείσουμε να ενδιαφερθούν πραγματικά για τη δουλειά τους...

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- AAHPERD (1984). *Skills Test Manual*. Association Drive, Reston, VA 22091.
- Ames, C. (1992a). Achievement goals, motivational climate and motivational processes. In: G. Roberts (Eds), *Motivational in sport and exercise* (p.p. 161-176). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Ames, C. (1992b). Classroom goals, structures and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, (3), 261-271.
- Ames, C. & Archer, J. (1988). Achievement goals in classroom. Students learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.
- Athey, C. (1990). *Extending thought in young children: A parent – teacher partnership*. London: Paul Chapman Publishing.
- Bartlett, J., Smith, L., Davis, K., & Peel, J. (1991). Development of a valid volleyball skills test battery. *JOPERD*, 62, 19-21.
- Boschee, F.A. (1972). A comparison of the effects of command, task and individual program styles of teaching on four developmental channels. *Dissertation Abstracts International*, 33, 2066A. (University Microfilms No72-29, 343)
- Bressan, E. (1990). Movement education and the development of children's decision making abilities. In W.S. Stinson (Ed.), *Moving and learning for the young child*. (p.p. 67 – 72). Reston, VA: AAHPERD.
- Bruce, T. & Meggit, C. (2002). *Childcare and Education*. (3rd ed) London: Hodder and Stoughton.

- Buschner, C. (1990). Can we help children move and think critically? In W.S. Stinson (Eds), *Moving and learning for the young child* (pp 51 – 66). Reston, VA: AAHPERD.
- Byra, M. & Jenkins. (1998). The thoughts and behaviours of learners in the inclusion style of teaching. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 18(1), 26-42.
- Carter, R. (1998). *Mapping the mind*. London: Orion.
- Cleary, T.J. & Zimmerman, B.J. (2001). Self – regulation differences during athletic practice by experts, non – experts, and novices. *Journal of Applied Sport Psychology*, 13, 185-206.
- Cleland, F.E. (1994). Young children’s divergent movement ability: Study II. *Journal of Teaching in Physical Education*, 13(3), 228-224.
- Cleland, F.E. & Gallahue, D.L. (1993). Young children’s divergent movement ability. *Perceptual and Motor Skills*, 77, 535-544.
- Cleland, F.E. & Pearse, C. (1995). Critical thinking in elementary physical education: Reflections on a yearlong study. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 66(6), 31-38.
- Costa, A. L. (1985). The behaviours of intelligence. In A.L. Costa (Ed), *Development minds* (pp. 66 – 68). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Csikszentmihaly, M. (1975). *Beyond boredom and anxiety*. San Francisco: Jossey Bass.
- deCharmes, R. (1968). *Personal causation: The internal affective determinants of behavior*. New York: Academic Press.

- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M (1980). The empirical exploration of intrinsic motivational processes. *Advances in Experimental Social Psychology*, 13, 39-80.
- Deci E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York: Plenum.
- Deci E. L. & Ryan, R. M. (2000). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Digelidis, N. & Papaioannou, A. (1999). Age-group differences in intrinsic motivation, goal orientations and perceptions of athletic competence, physical appearance and motivation climate in Greek physical education. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sport*, 9, 375-380.
- Digelidis, N., Papaioannou, A., & Della, V. (2001). A qualitative assessment of a 7 month physical education intervention to attitude change toward health and exercise issues. Δημοσίευση στα Πρακτικά του 10^{ου} Παγκόσμιου Συνεδρίου Αθλητικής Ψυχολογίας της International Society of Sports Psychology που έγινε στη Σκιάθο 28-5-2001 με 2-6-2001 (Vol. 5, p.p. 127-128), Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Χριστοδουλίδη.
- Dougherty, M. (1970). A comparison of the effects of command, task and individual program styles of teaching in the development of physical fitness and motor skills. *Dissertation Abstracts International*, 31, 5821A-5822A.(University Microfilms No 71-10, 813)
- Duda, J. L. (1992). Motivation in sport settings: a goal perspective approach. In: G. Roberts (Ed), *Motivation in sport and exercise* (p.p. 57-91). Champaign, IL: Human Kinetics.

- Duda, J. L. (2001). Goal perspective research in sport: pushing the boundaries and clarifying some misunderstandings. In G. C. Roberts (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercise*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Duda, J.L. & Chi, L. (1989). The effect of task- and ego- involving conditions on perceived competence and causal attributions in basketball. Communication to the *Association for the Advancement of Applied Sport Psychology*, University of Washington, Seattle, WA, September.
- Duda, J. L. & Hall, H. (2001). Achievement goal theory in sport: Recent extensions and future directions. In R.S. Singer, H.A. Hausenblas, C.M. Janelle (eds). *Handbook of Sport Psychology (2nd Ed.)* (p.p. 417-443). New York: Wiley.
- Duda, J.L., & Nicholls, J.G. (1992). Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of Educational Psychology*, 84, 1-10.
- Dweck, C. S. & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychology Review*, 95, 256-273.
- Διγγελίδης, Ν. (1997). Το φάσμα των μεθόδων διδασκαλίας στη Φυσική Αγωγή: Από τη θεωρία στην πράξη. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις: Χριστοδουλίδη.
- Διγγελίδης, Ν. & Παπαϊωάννου, Α. (2004). Αναπτυξιακές διαφορές ως προς την προσπάθεια, τη διασκέδαση, τους στόχους επίτευξης, την αντίληψη κλίματος παρακίνησης και την αντίληψη εαυτού στο μάθημα της φυσικής αγωγής: Μια διαχρονική μελέτη τριών ετών. *Αθλητική Ψυχολογία*, 15, 3-16.
- Διγγελίδης Ν., Κοτσάκη Ζ., & Παπαϊωάννου Α. (2005). Διαφορές μεταξύ Μαθητών Τμημάτων Αθλητικής Διευκόλυνσης Γυμνασίου και Λυκείου ως προς την Εσωτερική-Εξωτερική Παρακίνηση, τους Προσωπικούς Προσανατολισμούς, την Αντίληψη Αθλητικής Ικανότητας και το Κλίμα Παρακίνησης. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή και στον Αθλητισμό*, 3, 77-89.

- Eccles, J. (1993). Expectancies, values and academic behaviors. In J. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motivation*, 75-146. San Francisco: W. H. Freeman.
- Eccles, J., Adler, T. & Meece, J. (1984). Sex differences in achievement: A test of alternative theories. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 26-43.
- Eipstein, J.L. (1989). Family structures and student motivation: A development perspective. In C. Ames and R. Ames (Eds). *Research on Motivation in Education*, (pp. 259-295). San Diego, CA: Academic Press.
- Ennis, R.H. (1987). A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. In J.B. Baron & R.S. Sternberg (Eds.), *Teaching thinking skills: Theory and practice* (pp. 9 – 26). New York: W.H. Freeman.
- Ernst, M., & Byra, M. (1998). What does the reciprocal style of teaching hold for junior high school learners? *The Physical Educator*, 55, 24-37.
- Gerney, P. (1980). The effects of Mosston's "practice style" and "reciprocal style" on psychomotor skill acquisition and social development of fifth grader students. *Dissertation Abstracts International*, 41, 154A-155A. (University Microfilms No 80-14, 535)
- Goetz, E.M. (1989). The teaching of Creative to Preschool Children: The Behavior Analysis Approach. In Glover, A., Ronning, A., & Reynolds, C. *Handbook of Creativity* (pp. 411 – 428). New York: Plenum Press.
- Goldberger, M., & Gerney, P. (1986). The effects of direct teaching styles on motor skill acquisition of fifth grade children. *Research Quarterly for exercise and Sport*, 57(3), 215-219.

- Golberger, M., Gerney, P., & Chamberlan, J. (1980). The effects of three styles of teaching on the psychomotor performance and social skill development of fifth – grade children. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 53, 116-124.
- Goldberger, M., Gerney, P., & Chamberlain J. (1982). The effects of three styles of teaching on the psychomotor performance of fifth grade children. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 53, 116-124.
- Goodway, J. D. & Rudisil, M. E. (1996). Influence of a motor skill intervention program on perceived competence of at-risk African American preschoolers. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 13, 288-301.
- Griffey, D.C. (1983). Aptitude X treatment interactions associated with student decision making. *Journal of Teaching in Physical Education*, 3, 15-32.
- Guay, F., Vallerand, R.J., & Blanchard, C. (2000). On the assessment of state intrinsic and extrinsic motivation: The situational motivation scale (SIMS). *Motivation and Emotion*, 24, 175-213.
- Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5, 444-454.
- Fox, K.R. & Corbin, C. B. (1989). The physical self-perception profile: development and preliminary validation. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 11, 408-430.
- Freeland, K. (1995). Becoming a good example: Modeling critical thinking behavior in physical education. *Teaching High School Physical Education*, 1, 6 – 8.
- Φράγκος, Χ.Π. (1984). Ψυχοπαιδαγωγική. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Harter, S. (1978). Effectance motivation reconsidered: Toward a developmental model. *Human Development*, 21, 34-64.

- Harter, S. (1982). The perceived competence scale for children. *Child Development*, 53, 87-97.
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York: Wiley
- Hein, V. & Kiviments, M. (2000). The effects of two styles of teaching and teachers qualification on motor skill performance of the cartwheel. *Achta Kinesiologiae Universitatis Tartuensis (Tartu)*, 5, 67-78.
- Horn, T. S. & Clayton, R. P. (1993). Developmental aspects of exercise psychology. In P. Seraganian (Ed.), *Exercise psychology: the influence of physical exercise on psychological processes*, 299-338, New York: Willey.
- Hudgins, B. & Edelman, S. (1988). Children's self – directed critical thing. *Journal of Educational Research*, 81, 262 – 273.
- Jourden, F. J., Bandura, A. & Banfield, J. T. (1991). The impact of conceptions of ability on self-regulatory factors and motor skill acquisition. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 8, 213-226.
- Joyce, B., Weil, M., Calhoun, E. (2000). *Models of teaching*. Allyn and Bacon Publishers.
- Kirchner, G. & Fishbure, G. J. (1998). *Physical education for elementary school children (10th ed.)*. McGraw-Hill.
- Kitsantas, A., & Zimmerman, B.J. (2002). Comparing self – regulatory processes among novice, non expert, and expert volleyball players: A micro analytic study. *Journal of Applied Sport Psychology*, 14, 91-105.
- Koka, A. & Hein, V. (2003). Perceptions of teacher's feedback and learning environment as predictors of intrinsic motivation in physical education. *Psychology of Sport and Exercise*, 4, 333-346.

- Maehr, M. L. & Nicholls, J. G. (1980). Culture and achievement motivation: A second look. In N. Warren (Ed.), *Studies in cross-cultural psychology*. New York: Academic Press.
- Magill, R. A. (1985). Motor learning: Concepts and applications (2nd ed.). Dubuque, WC: Brown.
- Martens, R., Burton, D., Vealey, R.S., Bump, L.A. & Smith D.E. (1990). Development and validation of the competitive state anxiety inventory -2. In R. Martens, R.S. Vealey, & D. Burton, (Eds.), *Competitive anxiety in sport*, (pp. 117-190). Champaign IL: Human Kinetics.
- Mayesky, M. (1998). Fostering Creativity and Aesthetics in Young Children: Promoting Creativity. In M. Mayesky (Eds), *Creativity Activities for Young Children* (pp. 13 – 25). Albany NY: Delmar Publishers.
- McBride, R.E. (1991). Critical thinking – An overview with implications for physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11, 112-125.
- Metallidou, P., Bonoti, F., & Vlachos, F. (2003). Drawing performance, metacognitive experiences and handedness in school – age children. *Scientific Annals of the Psucological Society of Northern Greece*, 1, 205-229.
- Moore, R. E. (1996). Effects of the use of two different teaching styles on motor skill acquisition of fifth-grade students. *Thesis (Ed. D.)*. East Texas State University.
- Morgan, K., Kingston, K., & Sproule, J. (2004). Effects of different teaching styles on the teachers behaviours that influence motivation climate and pupils' motivation in physical education. *European Physical Education Review*, 2, 257 – 285.

- Morrow, J. R. & Freedson, P. S. (1994). Relationship between habitual physical activity and aerobic fitness in adolescents. *Pediatric Exercise Science*, 6, 315-329.
- Mosston, M. (1966). *Teaching physical education from command to discovery*. Columbus, OH: Charles E. Merrill Publishers.
- Mosston, M. (1981). *Teaching physical education* (2nd edition). Columbus, OH: Charles E. Merrill Publishers
- Mosston, M. (1992). Tug-O-War, No More: Meeting teaching – learning objectives using the spectrum of teaching styles. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 63, 27-31.
- Mosston, M. & Ashworth, S. (1985). Toward a unified theory of teaching. *Educational Leadership*. 42, 31-34.
- Mosston & Ashworth, (1986). *Teaching physical education* (3rd edition). Columbus, OH: Charles E. Merrill Publishers.
- Mosston, M. & Ashworth, S. (1994). *Teaching physical education* (4th edition). New York: Macmillan.
- Mosston, M. & Ashworth, S. (2002). *Teaching physical education* (5th edition). San Fransisco: Benjamin Cummings.
- Nicholls, J. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Papaioannou, A. (1992). *Student's motivation in physical education classes which are perceived to have different goal perspectives*. Unpublished doctoral dissertation, Uneversity of Manchester, England.

- Papaioannou, A. (1995a). Motivation and goals perspectives in childrens' physical education. *In European perspectives on exercise and social psychology*, Biddle, S.J.H. (eds), p.p. 245-269. Champaign III, Human Kinetics Publishers.
- Papaioannou, A. (1995b). Differential perceptual and motivational patterns when different goals are adopted. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 17, 18-34.
- Papaioannou, A. (1997). Perceptions of motivation climate, perceived competence, and motivation of students of varying ages and sport experience. *Perceptual and Motor Skills*, 85, 419-430.
- Papaioannou, A., & Digelidis, N. (1996). Development differences in students' motivation, goal orientations, perceived motivational climate and perceptions of self in Greek Physical Education. *Journal of Applied Sport Psychology*, 8, Supplement, S15.
- Papaioannou, A., & Digelidis, N. (1998). Effects of a 7 month intervention study on students' motivation in physical education. Δημοσίευση στα Πρακτικά του 5^{ου} Συνεδρίου Αθλητικής Ψυχολογίας στις 13-15 Νοεμβρίου 1998 στα Τρίκαλα (p.p. 131-133).
- Papaioannou, A. & Kouli, O. (1999). The effect of task structure, perceived motivation climate and goal orientations on students' intrinsic motivation and anxiety. *Journal of Sport Psychology*, 11, 51-71.
- Papaioannou, A., Milosis, D., Kosmidou, E. & Tsigilis, N. (2002). Multidimensional structure of goal orientations: The importance of adopting a personal development goal in Physical Education. *Ψυχολογία*, 9, 494-513.
- Papaioannou, A. & Theodorakis, I. (1996). Attitudes, values, interest and goals: A test of three models for the prediction of intention of participation in physical education lessons. *International Journal of Sport Psychology*, 27, 383-399.

- Palletier, L.G., Fortier, M.S., Vallerand, R.J., Tuson, K.M., Briere, N.M. & Blais, M.R. (1995). Toward a new measure of intrinsic motivation, extrinsic motivation and amotivation in sports: The Sport Motivation Scale (SMS). *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 17(1), 35-53.
- Pica, R. (2000). Facilitating Movement Experiences: Part 3. in Pica, R. *Experiences in Movement with Music, Activities, & Theory* (pp. 196-227). Albany, N.Y.: Delmar Publishers.
- Παπαϊωάννου, Α. (2000). *Στάσεις, αντιλήψεις και συμπεριφορές 1) στο μάθημα φυσικής αγωγής, 2) στους χώρους άθλησης, 3) ως προς ένα υγιεινό τρόπο ζωής, απόμων που διαφέρουν ως προς το φύλο, ηλικία, κοινωνική τάξη, θρησκεία και βαθμό κινητικής δυσκολίας και ατέλειας*. Πρόγραμμα ΕΡΕΥΝΑ. Αθήνα: Κέντρο Εκπαίδευσης Έρευνας.
- Παπαϊωάννου, Α. & Διγγελίδης, Ν. (1996). Μεταβολές στην παρακίνηση μαθητών από το δημοτικό στο λύκειο. Πρακτικά Συνεδρίου Πτυχιούχων Φυσικής Αγωγής. Αθήνα.
- Παπαϊωάννου, Α., Θεοδωράκης, Γ. & Γούδας, Μ. (1999). *Για μια καλύτερη διδασκαλία της φυσικής αγωγής*. Θεσσαλονίκη: SALTO.
- Πάχτα, Μ. (2002). Στυλ διδασκαλίας, κινητική και γνωστική ανάπτυξη κατά την παιδική ηλικία. Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.
- Ralph, E.G. (2001). Motivating Instruction in University Continuing Education: A Fresh Look at the Key Principles. *Canadian Journal of University Continuing Education*, 27, 61-76.
- Roberts, G. C. & Duda, J. L. (1984). Motivation in Sport: The mediating role of perceived ability. *Journal of Sport Psychology*, 3, 206-216.

- Rovegno, I. (2000). *Teaching elements of choreography*. *Teaching Elementary Physical Education*, 11 (5), 6-10.
- Ryan, R. M. & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749-761.
- Sallis, J. F. (1993). Epidemiology of physical activity and fitness in children and adolescents. *Critical Reviews in Food Science and Nutrition*, 33, 403-408.
- Seifriz, J., Duda, J. & Chi, L. (1992). The relationship of perceived motivational climate to intrinsic motivation and beliefs about success in basketball. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 14, 375-391.
- Shaper, A. G. & Wannamethee, G. (1991). Physical activity and ischaemic heart disease in middle-aged. *British Heart Journal*, 66, 384-94.
- Shephard, J., R. (1995). Physical activity, health and well-being at different life stages. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 66, 298-302.
- Singer, R.N. (2000). Performance and human factors: Considerations about cognition and attention for self – paced and externally – paced events. *Ergonomics*, 43, 1661-1680.
- Soini, M., Liukkonen, J. & Jaakkola, T. (2004). The validation of the Motivational Climate in School Physical Education Questionnaire – The associations between perceived competence, autonomy, and social relatedness with self-reported physical activity. *Liikunta ja Tiede*, 6, 58 - 63.
- Sprink, K. S. & Roberts, G. C. (1980). Ambiguity of outcome and attributions. *Journal of Sport Psychology*, 2, 237-244.

- Stephens, T. & Caspersen, C. J. (1994). The demography of physical activity. In C. Bouchard, R.J. Shephard, & T. Stephens (Eds), *Physical activity, fitness and health: International proceedings and consensus statement* (pp.204-213). Champaign IL: Human Kinetics.
- Theeboom, M., De Knop, P. & Weiss, M.R. (1995). Motivation climate, psychological response, and motor skill development in children's sport: A field – based intervention study. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, *17*, 294-311.
- Tipton, C. M. (1991). Exercise, training, and hypertension: An update. *Exercise and Sport Sciences Reviews*, *19*, 447-506.
- Vallerand, R. J. (1997). Towards a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. In M. P. Zanna (Eds). *Advances in experimental social psychology* (p.p. 271-360. san Diego, CA: Academic Press.
- Vallerand, R. J. & Losier, G. F. (1994). Self-determined motivation and sportsmanship orientations: an assessment of their temporal relationship. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, *16*, 229-245.
- Van Wersh, A., Trew, K. & Turner, K. (1992). Post-primary school pupils interest in physical education: Age and gender differences. *British Journal of Educational Psychology*, *62*, 52-72.
- Vygotsky, L.S. (1978). The collected words of L.S. Vytgosky: Vol.I. In R. Rieber & A. Carton (Eds), *Problems of general psychology*. NY: Plenum Press. (Original work published in 1934).
- Waite, B. T., Gansneder, B. & Rotella, R.J. (1990). A sport-specific measure of self-acceptance. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, *12*, 264-279.

- Wang, C. K. J. & Biddle, S. J. H. (2001). Young people's motivational profiles in physical activity: A cluster analysis. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 23, 1-22.
- Weiss, M. R. & Petlichkoff, L. M. (1989). Children's motivation for participation in and withdrawal from sport: Identifying the missing links. *Pediatric Exercise Science*, 1, 195-211.
- Whaley, O. (1988). Developing the inner motivation for the strength and conditioning program: a three-step model. *National Strength & Conditioning Association Journal*, 1 (4), 56-57.
- White, R. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66, 297-333.
- White, S. (1998). Adolescent goal profiles, perceptions of the parent-initiated motivation climate, and competitive trait anxiety. *The sport psychology*, 12, 16-28.
- Williams, L. (1994). Goal Orientations and Athletes' Preferences for Competence Information Sources. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 16, 416-430.
- Wyrick, W. (1968). The development of a test of motor creativity. *Research Quarterly*, 39, 756-765.
- Young, J. (1985). What is creativity. *The Journal of Creative Behavior*, 19, 77-87.
- Zaichkowsky, L.D., Zaichkowsky, L.B. & Martinek, T.J. (1980). *The Child and Physical Activity*. St Louis, MO: Mosby. (Davies).
- Zhou, J. (1998). Feedback Valence, Feedback Style, Task Autonomy, and Achievement Orientation: Interactive Effects on Creative Performance. *Journal of Applied Psychology*, 83, 261-276.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΥ

ΑΝΩΝΥΜΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

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

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

Συμπληρώστε τα στοιχεία σας:

Φύλο: Μαθητής Μαθήτρια :

Τάξη:..... : Τμήμα:.....

Ηλικία Γράψτε την ακριβή ημερομηνία γέννησης:

Ημερομηνία / Μήνας / Χρόνος

_____/_____/_____

Βάλτε σε κύκλο το σωστό.

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

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

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

Στις ασκήσεις που κάναμε σήμερα...				
1....ανησυχούσα μήπως δεν τα καταφέρω τόσο καλά σ' αυτά που έκανα όσο θα μπορούσα.	Καθόλου	Κάπως	Μέτρια	Πάρα πολύ
2. ...αισθάνθηκα ένταση στο σώμα μου.	Καθόλου	Κάπως	Μέτρια	Πάρα πολύ
3. ...ήμουν σίγουρος/η για τον εαυτό μου.	Καθόλου	Κάπως	Μέτρια	Πάρα πολύ
4....ανησυχούσα μήπως χάσω.	Καθόλου	Κάπως	Μέτρια	Πάρα πολύ
5. ...αισθάνθηκα ένταση στο στομάχι μου.	Καθόλου	Κάπως	Μέτρια	Πάρα πολύ
6. ...ήμουν σίγουρος/η ότι μπορώ να αντιμετωπίσω τις απαιτήσεις.	Καθόλου	Κάπως	Μέτρια	Πάρα πολύ
7. ...ανησυχούσα μήπως η απόδοσή μου είναι πολύ χαμηλή.	Καθόλου	Κάπως	Μέτρια	Πάρα πολύ
8. ...η καρδιά μου χτυπούσε γρήγορα.	Καθόλου	Κάπως	Μέτρια	Πάρα πολύ
9. ...ήμουν σίγουρος/η ότι θα αποδώσω καλά.	Καθόλου	Κάπως	Μέτρια	Πάρα πολύ
10....ανησυχούσα αν θα επιτύχω το στόχο μου.	Καθόλου	Κάπως	Μέτρια	Πάρα πολύ
11. ...αισθάνθηκα ένα κενό στο στομάχι μου.	Καθόλου	Κάπως	Μέτρια	Πάρα πολύ
12. ...ανησυχούσα μήπως οι άλλοι απογοητευτούν από την απόδοσή μου.	Καθόλου	Κάπως	Μέτρια	Πάρα πολύ
13...αισθάνθηκα αυτοπεποίθηση, επειδή φαντάζομαι τον εαυτό μου να επιτυγχάνει το στόχο του.	Καθόλου	Κάπως	Μέτρια	Πάρα πολύ
14. ...αισθάνθηκα το σώμα μου σφιγμένο.	Καθόλου	Κάπως	Μέτρια	Πάρα πολύ
15. ...ήμουν σίγουρος/η ότι θα αποδώσω καλά, παρά την πίεση της προετοιμασίας.	Καθόλου	Κάπως	Μέτρια	Πάρα πολύ

**ΠΛΑΝΑ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΑΠΟΚΛΙΝΟΥΣΑΣ
ΠΑΡΑΓΩΓΙΚΟΤΗΤΑΣ**

1^ο ΩΡΙΑΙΟ ΠΛΑΝΟ

Σκοπός: Πετοσφαίριση Στόχος : πάσα με δάχτυλα - βασικές αρχές					
1.1 Βασική επιδίωξη: Εκμάθηση του αθλήματος της πετοσφαίρισης.		1.2 Επιμέρους επιδιώξεις: 1. Ανάπτυξη κινητικών εννοιών 2. Γνώση των βασικών σημείων εκτέλεσης των δεξιοτήτων 3. Ανάπτυξη αυτοέκφρασης και κινητικής δημιουργικότητας		1.3 Εξοπλισμός: Μπάλες πετοσφαίρισης	1.4 Στο τέλος του μαθήματος οι μαθητές: Να είναι χαρούμενοι.
Περιεχόμενα - Περιγραφή		Χρόνος	4 Οργάνωση – Παραλλαγές & Ιδέες για ανάπτυξη του αντικειμένου	5 Σημεία έμφασης	3. Συμβουλή για ΚΦΑ
2.1. Εισαγωγή	Συγκέντρωση μαθητών σε σειρές. Σήμερα θα εκτελέσετε βασικές κινητικές δεξιότητες στην Πετοσφαίριση. Αναφορά σε ορισμένα ιστορικά σημεία και ερώτηση γιατί θεωρούν σημαντικό να μάθουν τα παραπάνω. Προθέρμανση με παιχνίδι: Σε ζευγάρια, ο κυνηγός έχει μια μπάλα και προσπαθεί να ακουμπήσει χωρίς να πετάξει την μπάλα ένα άλλο ζευγάρι.	8'	Προτάσεις από τους μαθητές.		Να χαμογελούν.
2.2 Κύριο Μέρος	1. Από όρθια θέση πιάσε την μπάλα από κάτω και φέρ' την ψηλά. (*5) 2. Πέτα την μπάλα κατακόρυφα ψηλά και πιάσ' την με τα δάχτυλα. (*5) 3. Πέτα την μπάλα και τοποθέτησε τα χέρια έτσι ώστε να κάνεις πάσα. (*5) 4. Σκάσε την μπάλα κάτω και προσπάθησε να κάνεις πάσα. (*10) 5. Σε ζευγάρια, πέταγμα της μπάλα από το συμπαίκτη και υποδοχή για να εκτελέσεις πάσα. (*10) 6. Εκτέλεση πάσας μακρινής ώστε να σκάσει κάτω και να εκτελέσει πάσα ο συμπαίκτης. (*15) 7. Σε ζευγάρια εκτέλεση ψηλής πάσας. (*20)	25'	1. Με πόσους τρόπους μπορείς να πιάσεις τη μπάλα, για να τη φέρεις ψηλά? 2. Με πόσους τρόπους μπορείς να τοποθετήσεις τα χέρια σου για να φέρεις τη μπάλα πάνω από το μέτωπο σου; 3. Βρες τουλάχιστον 5 τρόπους τοποθέτησης των χεριών σε διάφορα σημεία του κεφαλιού σου. 4. Με ποιους τρόπους μπορείς να τοποθετήσεις το σώμα σου για να κάνεις κατακόρυφη πάσα? 5. Πόσες θέσεις μπορεί να πάρει το σώμα σου για να κάνεις πάσα? 6. Βρες τουλάχιστον 3 τρόπους αποστολής της μπάλας ώστε να σκάσει μία φορά κάτω και μετά να κάνει πάσα ο συμπαίκτης σου; 7. Με πόσους τρόπους μπορείς να υποδεχτείς τη μπάλα όταν αυτή βρίσκεται σε ψηλή τροχιά?	Δημιουργικότητα	
2.3 Ανακεφαλαίωση	Σε κύκλο των τεσσάρων ατόμων, μετακίνηση της μπάλας πλάγια σε απόσταση 1 μέτρου περίπου. Αρχικά με μία μπάλα και μετά και με δεύτερη.	12'	Προτάσεις από τους μαθητές.		

2° ΩΡΙΑΙΟ ΠΛΑΝΟ

Σκοπός: Πετοσφαίριση						
Στόχος : μετακίνηση και πάσα με δάχτυλα						
1.1 Βασική επιδίωξη:		1.2 Επιμέρους επιδιώξεις:		1.3 Εξοπλισμός:	1.4 Στο τέλος του μαθήματος οι μαθητές:	
Εκμάθηση του αθλήματος της πετοσφαίρισης.		1. Ανάπτυξη κινητικών εννοιών 2. Γνώση των βασικών σημείων εκτέλεσης των δεξιοτήτων 3. Ανάπτυξη αυτοέκφρασης και κινητικής δημιουργικότητας		Μπάλες πετοσφαίρισης	Να είναι χαρούμενοι.	
Περιεχόμενα - Περιγραφή			Χρόνος	4 Οργάνωση – Παραλλαγές & Ιδέες για ανάπτυξη του αντικειμένου	5 Σημεία έμφασης	3. Συμβουλή για ΚΦΑ
2.1. Εισαγωγή	<p>Συγκέντρωση μαθητών σε σειρές. Σήμερα θα εκτελέσετε βασικές στάσεις ετοιμότητας και μετακινήσεις στην Πετοσφαίριση. Αναφορά σε ορισμένα ιστορικά σημεία και ερώτηση γιατί θεωρούν σημαντικό να μάθουν τα παραπάνω.</p> <p>Προθέρμανση με παιχνίδι: Οι μαθητές σκορπισμένοι σε ζευγάρια αντιμετωπίζουν προσπαθούν ο ένας να ακουμπήσει α) τα γόνατα και β) τα παπούτσια του άλλου, ο οποίος τον εμποδίζει με τα χέρια του.</p>		5'	Προτάσεις από τους μαθητές.		Να χαμογελούν.
2.2 Κύριο Μέρος	<p>1. Μετακινήσου από τη γραμμή του σέρβις προς το φιλέ κοιτώντας α) μπροστά, β) προς τη πλάγια γραμμή.</p> <p>2. Σε ζευγάρια, ο ένας παίχτης πετάει τη μπάλα ψηλά και στη μέση της απόστασης των δυο παιχτών.</p> <p>3. Σε ζευγάρια, ο ένας παίχτης πετάει τη μπάλα ψηλά και πίσω από τον συμπαίχτη του.</p> <p>4. Η Ίδια άσκηση αλλά με πέταγμα της μπάλας από τον συμπαίκτη μία από τα δεξιά και μία από τα αριστερά.</p> <p>5. Σε τριάδες, ο ένας μόνος του και οι άλλοι δύο απέναντι (2μ) σε σειρά. Εκτέλεση ψηλής πάσας και μετακίνηση όπου στέλνεις τη μπάλα.</p>		25'	<p>1. Πόσες διαφορετικές θέσεις μπορεί να πάρει το σώμα σου με βάση το φιλέ;</p> <p>2. Βρες τουλάχιστον 3 τρόπους για να στείλεις τη μπάλα μπροστά από το συμπαίκτη σου;</p> <p>3. Με ποιους τρόπους θα μετακινηθείς για να υποδεχτείς την μπάλα όταν αυτή βρίσκεται πίσω από το σώμα σου;</p> <p>4. Με πόσους διαφορετικούς τρόπους θα τοποθετήσεις τα πόδια σου για να μετακινηθείς.</p> <p>5. Βρες τουλάχιστον 5 θέσεις στις οποίες μπορείς να μετακινηθείς για να υποδεχτείς την μπάλα και τη στείλεις στο συμπαίκτη σου.</p>	Δημιουργικότητα	
2.3 Ανακεφαλαίωση	<p>Παιχνίδι: Οι μαθητές χωρίζονται σε 4 ομάδες και τοποθετούνται στους 4 χώρους του γηπέδου που έχουμε χωρίσει εξ αρχής. Παίζουν με πιάσιμο-πέταγμα, εφαρμόζοντας τις 3 επαφές. Το σέρβις γίνεται με απλό πέταγμα πάνω από το κεφάλι.</p>		15'	Προτάσεις από τους μαθητές.		

3^ο ΩΡΙΑΙΟ ΠΛΑΝΟ

Σκοπός: Πετοσφαίριση Στόχος : πάσα με δάχτυλα με τρεις επαφές							
1.1 Βασική επιδίωξη: Εκμάθηση του αθλήματος της πετοσφαίρισης.		1.2 Επιμέρους επιδιώξεις: 1. Ανάπτυξη κινητικών εννοιών 2. Γνώση των βασικών σημείων εκτέλεσης των δεξιοτήτων 3. Ανάπτυξη αυτοέκφρασης και κινητικής δημιουργικότητας		1.3 Εξοπλισμός: Μπάλες πετοσφαίρισης		1.4 Στο τέλος του μαθήματος οι μαθητές: Να είναι χαρούμενοι.	
Περιεχόμενα - Περιγραφή			Χρόνος	4 Οργάνωση – Παραλλαγές & Ιδέες για ανάπτυξη του αντικειμένου	5 Σημεία έμφασης	3. Συμβουλή για ΚΦΑ	
2.1. Εισαγωγή	Ζέσταμα των μαθητών με διάφορες δρομικές, συναρμόστηκες και ασκήσεις ευλυγισίας. Ζέσταμα δάχτυλα με πάσες στο φιλέ σε ζευγάρια. Αναφορά στην κανονική διάταξη.		8'	Προτάσεις από τους μαθητές.		Να χαμογελούν.	
2.2 Κύριο Μέρος	1. σκάσιμο μπάλας στο έδαφος, τοποθέτηση κάτω από αυτή, αλλαγή κατεύθυνσης με γωνία 90° πάσα πάνω από το κεφάλι. 2. «παίξιμο σε τρίγωνο» προσοχή στη μετωπικότητα. α) με πιάσιμο και πέταγμα β) με πέταγμα και πασάρισμα γ) με πάσα ελέγχου δ) με κανονικές πάσες. 3. γωνιακές πάσες πάνω από το δίχτυ. 4. συμπαιχτικό παίξιμο 2-2 πάνω από το δίχτυ με πάσα δάχτυλα. 5. διαγωνισμός: «ποια ομάδα θα μετρήσει περισσότερα περάσματα της μπάλας πάνω από το δίχτυ;».		23'	1. Με πόσους τρόπους μπορείς να τοποθετήσεις τα πόδια σου για να στείλεις την μπάλα σε γωνία 90°; 2. Με πόσους τρόπους μπορείς να υποδεχτείς τη μπάλα για να την ρίξεις στο συμπαιχτή σου? 3. Σε πόσα διαφορετικά σημεία της τροχιάς της μπάλας μπορείς να γυρίσεις το μέτωπο σου για να στείλεις τη μπάλα σε στόχο; 4-5. Βρες τουλάχιστον 3 τρόπους για να τοποθετήσεις το πόδι σου ώστε να μεταβιβάσεις τη μπάλα τότε από τη δεξιά και τότε από την αριστερά πλευρά σου.	Δημιουργικότητα		
2.3 Ανακεφαλαίωση	Παιχνίδι: 2-2 σε διαστάσεις 3-3 ή 3-4,5. οι μαθητές χρησιμοποιούν 2 και 3 πάσες στο γήπεδό τους. Η πρώτη και δεύτερη πάσα με δάχτυλα. Το σέρβις αντικαθίσταται με πάσα από πάνω ή με απλό πέταγμα της μπάλας από μέσα ή έξω από το γήπεδο.		15'	Προτάσεις από τους μαθητές.			

4^ο ΩΡΙΑΙΟ ΠΛΑΝΟ

Σκοπός: Πετοσφαίριση Στόχος : μανσέτα – βασικές αρχές					
1.1 Βασική επιδίωξη: Εκμάθηση του αθλήματος της πετοσφαίρισης.		1.2 Επιμέρους επιδιώξεις: 1. Ανάπτυξη κινητικών εννοιών 2. Γνώση των βασικών σημείων εκτέλεσης των δεξιοτήτων 3. Ανάπτυξη αυτοέκφρασης και κινητικής δημιουργικότητας		1.3 Εξοπλισμός: Μπάλες πετοσφαίρισης	1.4 Στο τέλος του μαθήματος οι μαθητές: Να είναι χαρούμενοι.
Περιεχόμενα - Περιγραφή		Χρόνος	4 Οργάνωση – Παραλλαγές & Ιδέες για ανάπτυξη του αντικειμένου	5 Σημεία έμφασης	3. Συμβουλή για ΚΦΑ
2.1. Εισαγωγή	Συγκέντρωση μαθητών σε σειρές. Σήμερα θα μάθετε να εκτελείται την μανσέτα και ποια είναι η διαφορά μεταξύ υποδοχής και άμυνας. Πρώτα επανάληψη στις μετακινήσεις και στάσεις καθώς και στα δάχτυλα. Προθέρμανση: Τρέξιμο και παιχνίδι “ακούμπα το γόνατο ή παπούτσι του άλλου”. Πασούλες ανά δύο άτομα.	5’	Προτάσεις από τους μαθητές.		Να χαμογελούν.
2.2 Κύριο Μέρος	1. Κάθε μαθητής κάνει ατομικές μανσέτες 2. Πάσες ατομικές μετά από αναπήδηση της μπάλας στο έδαφος και τοποθέτηση του σώματος κάτω από αυτήν. 3. α) Δυο παίκτες σε απόσταση 3μ. Ο ένας πετάει την μπάλα στον άλλον, ο οποίος την επιστρέφει με μανσέτα β) η ίδια άσκηση αλλά τώρα πετάει σε 5 συμπαίκτες του σε σειρά εναλλάσσοντας. 4. α) Μανσέτα κανονική σε ζευγάρια β) 6 παίκτες χωρισμένοι σε δυο σειρές μεταβιβάζουν την μπάλα μεταξύ τους με μανσέτα και αλλάζουν θέση	25’	1. Με πόσες διαφορετικές τοποθετήσεις των χεριών μπορείς να κάνεις μανσέτα ώστε η μπάλα να έχει κατακόρυφη τροχιά; 2. Βρες τουλάχιστον 5 διαφορετικές θέσεις που μπορεί να πάρουν τα πόδια σου για να στείλεις τη μπάλα ψηλά. 3. α) Σε πόσες διαφορετικές θέσεις μπορείς να τοποθετήσεις τα χέρια σου όταν περιμένεις τη μπάλα για μανσέτα; Β) Βρες τουλάχιστον 4 διαφορετικούς τρόπους να τοποθετήσεις τα χέρια σου όταν περιμένεις τη μπάλα για μανσέτα. 4. α) Πόσες διαφορετικές τροχιές μπορεί να έχει η μπάλα, όταν κατευθύνεται στο στήθος του συμπαίκτη σου; β) Πόσες διαφορετικές θέσεις μπορεί να έχει το σώμα σου ώστε να εκτελέσεις μανσέτα και να φύγεις γρήγορα;	Δημιουργικότητα	
2.3 Ανακεφαλαίωση	Παιχνίδι: Οι μαθητές χωρίζονται σε 4 ομάδες και τοποθετούνται στους 4 χώρους του γηπέδου που έχουμε χωρίσει εξ αρχής. Παίζουν οι ομάδες ανά 2 με πιάσιμο-πέταγμα μόνο στην πρώτη επαφή και με επιλογή πάσας ή μανσέτας για τις άλλες 2 επαφές. Το σέρβις γίνεται με απλό πέταγμα πάνω από το κεφάλι. Συγκέντρωση μαθητών. Σύνοψη μαθήματος. Αξιολόγηση.	15’	Προτάσεις από τους μαθητές.		

5^ο ΩΡΙΑΙΟ ΠΛΑΝΟ

Σκοπός: Πετοσφαίριση Στόχος : μανσέτα ειδικές ασκήσεις					
1.1 Βασική επιδίωξη: Εκμάθηση του αθλήματος της πετοσφαίρισης.		1.2 Επιμέρους επιδιώξεις: 1. Ανάπτυξη κινητικών εννοιών 2. Γνώση των βασικών σημείων εκτέλεσης των δεξιοτήτων 3. Ανάπτυξη αυτοέκφρασης και κινητικής δημιουργικότητας		1.3 Εξοπλισμός: Μπάλες πετοσφαίρισης	
				1.4 Στο τέλος του μαθήματος οι μαθητές: Να είναι χαρούμενοι.	
Περιεχόμενα - Περιγραφή		Χρόνος	4 Οργάνωση – Παραλλαγές & Ιδέες για ανάπτυξη του αντικειμένου	5 Σημεία έμφασης	3. Συμβουλή για ΚΦΑ
2.1. Εισαγωγή	Συγκέντρωση μαθητών στο γήπεδο, εξήγηση του παιχνιδιού και οριοθέτησή του. Παιχνίδι: «το δίχτυ». Έχουμε δυο κυνηγούς και τα παιδιά τρέχουν ελεύθερα στο χώρο που έχουμε ορίσει. Κάθε παιδί που πιάνει ο κυνηγός μένει μαζί του πιασμένη χέρι-χέρι και αυτό συνεχίζεται μέχρι να πιαστούν όλα τα παιδιά δημιουργώντας μια αλυσίδα.	8'	Προτάσεις από τους μαθητές.		Να χαμογελούν.
2.2 Κύριο Μέρος	1. Ο μαθητής κρατάει την μπάλα έχοντας λυγισμένα και ανοιχτά πόδια. Πετάνει την μπάλα μπρος-πίσω-δεξιά ή αριστερά, μετακινείται και μπαίνει κάτω και πίσω από την μπάλα. 2. Σε ζευγάρια, ο ένας από τον άλλο σε απόσταση 3μ. Ο Α πετάνει την μπάλα δεξιά, αριστερά, μπροστά και πίσω ενώ ο Β μετακινείται και την πιάνει μπροστά και την επιστρέφει με πιαστεί πάσα. 3. Η ίδια άσκηση αλλά η επιστροφή της μπάλας γίνεται με μανσέτα. Το πέταγμα της μπάλας όχι μακρύτερα από 2μ από τον παίκτη. 4. Στο φιλέ, ο ένας πετάνει την μπάλα με πιαστεί πάσα από πάνω και ο άλλος επιστρέφει με μανσέτα. α) ατομικά, β) ομαδικά, γ) με διαγωνισμό.	22'	1. Σε πόσα διαφορετικά σημεία του σώματός σου μπορείς να πιάσεις τη μπάλα; 2. Σε πόσα διαφορετικά σημεία τροχιάς της μπάλας μπορεί να μετακινηθεί ο παίκτης για να την υποδεχτεί και να την επιστρέψει; 3. Με πόσους τρόπους μπορείς να μετακινηθείς πλάγια ώστε να υποδεχτείς και να επιστρέψεις τη μπάλα; 4. Παρατηρήστε την μπάλα. Σε πόσες διαφορετικές χρονικές στιγμές μπορείς να μετακινηθείς;	Δημιουργικότητα	
2.3 Ανακεφαλαίωση	Παιχνίδι: Αντίπαλο παίξιμο «1 προς 1» με ανάμειξη στοιχείων μανσέτας και πάσας με δάχτυλα, με 1, 2 και 3 πάσες. -Το σέρβις γίνεται με πάσα από πάνω ή πιαστό ρίξιμο της μπάλας -Η 1η μπαλιά με από κάτω πάσα -Η επιθετική ενέργεια, με πάσα από πάνω	15'	Προτάσεις από τους μαθητές.		

6^ο ΩΡΙΑΙΟ ΠΛΑΝΟ

Σκοπός: Πετοσφαίριση Στόχος : σέρβις από κάτω					
1.1 Βασική επιδίωξη: Εκμάθηση του αθλήματος της πετοσφαίρισης.		1.2 Επιμέρους επιδιώξεις: 1. Ανάπτυξη κινητικών εννοιών 2. Γνώση των βασικών σημείων εκτέλεσης των δεξιοτήτων 3. Ανάπτυξη αυτοέκφρασης και κινητικής δημιουργικότητας		1.3 Εξοπλισμός: Μπάλες πετοσφαίρισης	1.4 Στο τέλος του μαθήματος οι μαθητές: Να είναι χαρούμενοι.
Περιεχόμενα - Περιγραφή		Χρόνος	4 Οργάνωση – Παραλλαγές & Ιδέες για ανάπτυξη του αντικειμένου	5 Σημεία έμφασης	3. Συμβουλή για ΚΦΑ
2.1. Εισαγωγή	Συγκέντρωση μαθητών στο γήπεδο, εξήγηση του παιχνιδιού και οριοθέτηση του. Παιχνίδι: «το δίχτυ». Έχουμε δυο κυνηγούς και τα παιδιά τρέχουν ελεύθερα στο χώρο που έχουμε ορίσει. Κάθε παιδί που πιάνει ο κυνηγός μένει μαζί του πιασμένη χέρι-χέρι και αυτό συνεχίζεται μέχρι να πιαστούν όλα τα παιδιά δημιουργώντας μια αλυσίδα.	5'	Προτάσεις από τους μαθητές.		Να χαμογελούν.
2.2 Κύριο Μέρος	1. Οι μαθητές κατά ζεύγη σε απόσταση 9μ. Η μπάλα είναι επί του εδάφους μπροστά στο δεξί πόδι του ενός που βρίσκεται σε θέση σέρβις. Χτύπημα της μπάλας με την παλάμη προς τον συμπαίκτη του Α) Η ίδια με πέταγμα και κύλισμα Β) Η ίδια σε θέση σέρβις με πέταγμα της μπάλας 2. Παιχνίδι τένις με από κάτω σέρβις μεταξύ δύο παικτών 3. Σέρβις σε ζευγάρια (εκτός φιλέ σε κοντινή απόσταση). Ο συμπαίκτης υποδέχεται με μανσέτα, πιάνει την μπάλα και σερβίρει με τη σειρά του. 4. Σέρβις πάνω από το φιλέ (ποια ομάδα θα περάσει τα περισσότερα)	23'	1. Με πόσους διαφορετικούς τρόπους μπορείς να κινήσεις το χέρι σου για να στείλεις τη μπάλα απέναντι; 2. Σε πόσα διαφορετικά σημεία μπορεί να κοιτάει η παλάμη σου για να στείλεις τη μπάλα απέναντι στο συμπαίκτη σου; 3. Με πόσους τρόπους μπορεί να κατευθύνεται η μπάλα για να κάνει μανσέτα ο συμπαίκτη σου; 4. Βρες τουλάχιστον 5 διαφορετικούς συνδυασμούς, με βάση το ύψος και τη δύναμη, για να περάσεις τη μπάλα απέναντι.	Δημιουργικότητα	
2.3	Παιχνίδι: Σέρβις εναντίον στόχου εντός των διαστάσεων του γηπέδου (π.χ. σε στρώμα), με διαγωνισμό (ατομικό ή ομαδικό).	15'	Προτάσεις από τους μαθητές.		

7° ΩΡΙΑΙΟ ΠΛΑΝΟ

Σκοπός: Πετοσφαίριση Στόχος : Μανσέτα υποδοχή σέρβις					
1.1 Βασική επιδίωξη: Εκμάθηση του αθλήματος της πετοσφαίρισης.		1.2 Επιμέρους επιδιώξεις: 1. Ανάπτυξη κινητικών εννοιών 2. Γνώση των βασικών σημείων εκτέλεσης των δεξιοτήτων 3. Ανάπτυξη αυτοέκφρασης και κινητικής δημιουργικότητας		1.3 Εξοπλισμός: Μπάλες πετοσφαίρισης	1.4 Στο τέλος του μαθήματος οι μαθητές: Να είναι χαρούμενοι.
Περιεχόμενα - Περιγραφή		Χρόνος	4 Οργάνωση – Παραλλαγές & Ιδέες για ανάπτυξη του αντικειμένου	5 Σημεία έμφασης	3. Συμβουλή για ΚΦΑ
2.1. Εισαγωγή	Ζέσταμα των μαθητών με διάφορες δρομικές, συναρμόστικες και ασκήσεις ευλυγισίας. Ζέσταμα δάχτυλα με πάσες στο φιλέ σε ζευγάρια. Αναφορά στην κανονική διάταξη.	5'	Προτάσεις από τους μαθητές.		Να χαμογελούν.
2.2 Κύριο Μέρος	1. Ατομικά σέρβις αρχικά μέσα από το γήπεδο με πέταγμα της μπάλας από πάνω και υποδοχή του αντιπάλου με μανσέτα προς τη θέση 3. 2. Η ίδια αλλά με κανονικά σέρβις μέσα από το γήπεδο 3. Η ίδια αλλά με σέρβις από κανονική θέση εκτέλεση	25'	1. Βρες τουλάχιστον 4 διαφορετικούς τρόπους για να τοποθετήσεις τα χέρια και τα πόδια σου ώστε να στείλεις τη μπάλα στη θέση 3. 2. Πόσες διαφορετικές κατευθύνσεις μπορεί να έχει το σώμα και το χέρι σου όταν ο συμπαίχτης σου βρίσκεται α) δεξιά σου, β) μπροστά σου και γ) αριστερά σου; 3. Βρες τουλάχιστον 3 διαφορετικούς τρόπους να χτυπήσεις τη μπάλα για να περάσει το φιλέ και να στοχεύσεις το συμπαίχτη σου.	Δημιουργικότητα	
2.3 Ανακεφαλαίωση	Παιχνίδι: Σέρβις από τη μία μεριά και υποδοχή από την άλλη σε γήπεδο διαστάσεων 4,5*6 με 3 παίκτες. Κάθε τριάδα σερβίρει 20 φορές και μετρούνται οι προσπάθειες που περνούν στο γήπεδο της ομάδας που σερβίρει με την Τρίτη επαφή.	15'	Προτάσεις από τους μαθητές.		

8^ο ΩΡΙΑΙΟ ΠΛΑΝΟ

Σκοπός: Πετοσφαίριση Στόχος : «3 εναντίον 3» χωρίς καρφί					
1.1 Βασική επιδίωξη: Εκμάθηση του αθλήματος της πετοσφαίρισης.		1.2 Επιμέρους επιδιώξεις: 1. Ανάπτυξη κινητικών εννοιών 2. Γνώση των βασικών σημείων εκτέλεσης των δεξιοτήτων 3. Ανάπτυξη αυτοέκφρασης και κινητικής δημιουργικότητας		1.3 Εξοπλισμός: Μπάλες πετοσφαίρισης	1.4 Στο τέλος του μαθήματος οι μαθητές: Να είναι χαρούμενοι.
Περιεχόμενα - Περιγραφή		Χρόνος	4 Οργάνωση – Παραλλαγές & Ιδέες για ανάπτυξη του αντικειμένου	5 Σημεία έμφασης	3. Συμβουλή για ΚΦΑ
2.1. Εισαγωγή	Αναφορά στους βασικούς κανονισμούς και την υποχρεωτική περιστροφή στις τρεις ζώνες «3*3». Ελεύθερο παίξιμο 3*3, για φιλέ νοητή γραμμή.	8'	Προτάσεις από τους μαθητές.		Να χαμογελούν.
2.2 Κύριο Μέρος	1. στο φιλέ: μια ομάδα παιχτών κάνει σέρβις από τη μια άκρη του γηπέδου στοχεύοντας το νούμερο 1 από το αντίπαλο γήπεδο. Στο άλλο γήπεδο είναι τοποθετημένοι 3 παίκτες σε κανονική παράταξη «U». Το 1 υποδέχεται με μανσέτα το 2 κάνει πάσα με δάχτυλα και το 3 κάνει πάσα απέναντι. Μετά το πέρας των 3 πασών, κάθε παίχτης πηγαίνει εκεί που στέλνει τη μπάλα. 2. Συμπαικτικό παίξιμο «3 προς 3», χωρίς σέρβις. Παίξιμο στο μισό γήπεδο, με 3 πάσες.	22'	1. α) <u>Σέρβις</u> : Πόσες διαφορετικές θέσεις μπορεί να έχει το σώμα σου για να στείλεις τη μπάλα στο 1; α) <u>Θέση 1</u> : Σε πόσες διαφορετικές τροχιές της μπάλας μπορείς να τοποθετήσεις το σώμα σου για να στείλεις τη μπάλα στο 2; γ) <u>Θέση 2</u> : Πόσες διαφορετικές τροχιές μπορεί να έχει η μπάλα ώστε να συγχρονιστεί η μετακίνηση του 3 για να περάσει τη μπάλα από το φιλέ; 2. Πόσες διαφορετικές θέσεις μπορεί να έχει το σώμα σου σε κάθε περίπτωση;	Δημιουργικότητα	
2.3 Ανακεφαλαίωση	Παιχνίδι: κανονικό παίξιμο 3*3 με σέρβις από κάτω. Συζήτηση: διαφορές που παρατήρησαν τα παιδιά ανάμεσα στο ελεύθερο παίξιμο στην εισαγωγή και στο καθοδηγούμενο στο τέλος.	15'	Προτάσεις από τους μαθητές.		