

**ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΟΜΑΔΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ
ΜΑΘΗΤΩΝ Ε΄ ΤΑΞΗΣ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΜΕΣΩ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ
ΣΕ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΑΓΩΓΗΣ ΥΠΑΙΘΡΟΥ**

της
Γούσια Βασιλικής

Μεταπτυχιακή διατριβή που υποβάλλεται στο καθηγητικό σώμα για τη μερική εκπλήρωση των υποχρεώσεων απόκτησης του μεταπτυχιακού τίτλου του Διατμηματικού Μεταπτυχιακού Προγράμματος «Άσκηση και Ποιότητα Ζωής» των Τμημάτων Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού του Δημοκρίτειου Παν/μίου Θράκης και του Παν/μίου Θεσσαλίας στην κατεύθυνση «Φυσική Δραστηριότητα και Αθλητική Αναψυχή».

Τρίκαλα
2011

Εγκεκριμένο από το Καθηγητικό σώμα:

1ος Επιβλέπων: Κουθούρης Χαρίλαος, Επικ. Καθηγητής

2ος Επιβλέπων: Χατζηγεωργιάδης Αντώνης, Επικ. Καθηγητής

3ος Επιβλέπων: Γούδας Μάριος Αναπλ. Καθηγητής

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Γούσια Βασιλική Διερεύνηση των αισθημάτων μαθητών Ε τάξης δημοτικού σχολείου ως προς την ομαδική εργασία μέσω της συμμετοχής τους σε πρόγραμμα αγωγής υπαίθρου.

(Με την επίβλεψη του κ. Χαρίλαου Κουθούρη, Επίκουρου Καθηγητή)

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση της διαφοροποίησης της αντίληψης των μαθητών δημοτικού σχολείου ως προς την ομαδική εργασία μέσω της χρήσης ενός παρεμβατικού προγράμματος αγωγής υπαίθρου, κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής, με στόχο την ανάπτυξη δεξιοτήτων ζωής και έμφαση στα συναισθήματα των μαθητών ως προς την ομαδική εργασία. Στην παρούσα εργασία συμμετείχαν 83 μαθητές από 4 τμήματα της πέμπτης τάξης των 3^ο και 13^ο δημοτικών σχολείων της πόλης της Καρδίτσας από τους οποίους οι 47 (60.2 %) ήταν αγόρια και 31 (39.8 %) ήταν κορίτσια. Στην παρούσα έρευνα ως όργανο μέτρησης και αξιολόγησης χρησιμοποιήθηκε η Ελληνική έκδοση της «κλίμακας αισθημάτων για την ομαδική εργασία» (Goudas, και συν.,2009) η οποία αξιολογεί την αντίληψη/αισθήματα που έχουν οι μαθητές για τους δύο τρόπους εργασίας, τον ατομικό και τον ομαδικό. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν :α) ότι οι μαθητές-τριες της πειραματικής ομάδας δεν αύξησαν την προτίμησή τους στον ομαδικό τρόπο εργασίας ,β) οι μαθητές-τριες της πειραματικής ομάδας δεν μείωσαν την προτίμησή τους στον ατομικό τρόπο εργασίας, γ)οι μαθητές της πειραματικής ομάδας δεν μείωσαν τη δυσκολία προσαρμογής τους στον ομαδικό τρόπο δουλειάς και τέλος δεν επαληθεύτηκε ότι υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στα άτομα της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου, συνολικά στην κλίμακα «αισθημάτων για την ομαδική εργασία». Τα αποτελέσματα συζητούνται με στόχο τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό του μαθήματος της φυσικής αγωγής με δράσεις της Αγωγής Υπαίθρου έτσι ώστε το μάθημα να αναβαθμιστεί και να γίνει πιο χρήσιμο στη σύγχρονη εκπαιδευτική πράξη αναπτύσσοντας κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών.

Λέξεις κλειδιά : κοινωνικές δεξιότητες, ατομική εργασία, συνεργατική μάθηση, συνεργασία, εμπιστοσύνη.

ABSTRACT

Gousia Vasiliki Investigation on feelings of students on fifth grade of elementary school as it concerns team work through their participation in outdoor education program.

(With the supervision of Mr.Charilaos Kouthouris Assistant Professor).

The aim of this study was to investigate the differentiation of perception of elementary school students in team work through the use of an intervention program of 'Outdoor Education', during the teaching of Physical Education, to develop life skills, with emphasis on the emotions of students in teamwork. In the present study there were involved 83 students from 4 sections of the fifth class of 3rd and 13th elementary schools in the city of Karditsa, of whom 47 (60.2%) were boys and 31 (39.8%) were girls. In this survey as a tool for measuring and evaluation was used the Greek version of "scale feelings of teamwork» (Goudas. al., 2009) which assesses the perception / feelings that students have about two ways of work, the individual and the team one. The survey results showed: a) that pupils in the experimental group did not increase their preference in the team work, b) students in the experimental group did not reduce their preference in the individual work ,c) students in the experimental group did not reduce their difficulty of being adapted to the team work and then it was not verified that there are differences between individuals in the experimental group and control group, overall in the scale 'feelings about teamwork. The results are discussed in order to have an educational designing for the course of physical education with activities of Outdoor Education so that the course to be upgraded and become more useful in modern educational practice.

Key words: social skills, individual work, collaborative learning, partnership trust.

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερα τον επιβλέποντα μου, κ. Κουθούρη Χαρίλαο, Επίκουρο. Καθηγητή για τη συμβολή και καθοδήγηση του στην προσπάθεια μου. Ακόμα τους διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς των σχολικών μονάδων 3^{ου} και 13^{ου} Δημοτικών Σχολείων Καρδίτσας για την υποστήριξη και την βοήθεια τους προκειμένου να πραγματοποιηθεί η έρευνα. Τέλος όλους τους μαθητές που ανταποκρίθηκαν και συμμετείχαν στην έρευνα.

Αφιέρωση

Η εργασία αυτή αφιερώνεται στο γιό μου Γιάννη στην κόρη μου Νάσια και στους γονείς μου για την υποστήριξή τους στην προσπάθειά μου.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	ii
ABSTRACT.....	iii
ΠΡΟΛΟΓΟΣ.....	iv
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ.....	v
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ.....	vii
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ.....	viii
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΩΝ.....	ix
I.ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	1
Σκοπός της έρευνας.....	5
Σημασία της έρευνας.....	5
Λειτουργικοί ορισμοί.....	6
Βασικές προϋποθέσεις.....	7
Οριοθέτηση της έρευνας.....	7
Περιορισμοί.....	8
Ερευνητικές υποθέσεις.....	8
Μηδενικές υποθέσεις.....	8
II.ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ.....	9
Αγωγή Υπαίθρου (Outdoor Education).....	9
Αγωγή Υπαίθρου και έρευνες.....	10
Κοινωνικές δεξιότητες.....	15
Συνεργατική μάθηση.....	17
Ανασκόπηση εφαρμογών της συνεργατικής μάθησης στη Φυσική Αγωγή.....	21
III.ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.....	25
Δείγμα.....	25
Περιγραφή οργάνου μέτρησης.....	25
Περιγραφή παρεμβατικού κινητικού προγράμματος της έρευνας βελτίωσης κοινωνικών δεξιοτήτων.....	27
Λεπτομερής περιγραφή των δράσεων του παρεμβατικού προγράμματος.....	28
Το σκεπτικό της δημιουργίας του παρεμβατικού προγράμματος.....	31
Κατανομή του δείγματος σε ομάδες εργασίας.....	32

Διαδικασία συλλογής δεδομένων.....	33
Στατιστική επεξεργασία	33
IV.ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	34
A. Περιγραφικά στατιστικά των τιμών που πέτυχαν οι μαθητές της Πειραματικής και της ομάδας Ελέγχου.	34
B. Διερεύνηση για τη διαφοροποίηση των τιμών πριν και μετά τη διαδικασία παρέμβασης.....	40
V.ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	45
Παρατηρήσεις σχόλια ερευνήτριας από τη διαδικασία παρέμβασης.....	49
VI.ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	52
VII.ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	53
VIII.ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ.....	59
Παράρτημα 1:Ερωτηματολόγιο 1	59
Παράρτημα 2:Ερωτηματολόγιο 2	61
Παράρτημα 3: Πρόγραμμα παρεμβατικού προγράμματος.....	62
Παράρτημα 4: Πλάνο μαθημάτων ,στόχων και δράσεων	74

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος	25
Πίνακας 2. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις σε Α' & Β' μέτρηση στην πειραματική ομάδα στις 24 μεταβλητές του ερωτηματολογίου.....	35
Πίνακας 3. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις σε Α' & Β' μέτρηση στην Ομάδα Ελέγχου	36
Πίνακας 4. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στη Β' μέτρηση ανάμεσα σε Πειραματική ομάδα και ομάδα Ελέγχου.....	38
Πίνακας 5. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των τριών παραγόντων και συνολικά ως προς την κλίμακα στην Α και Β μέτρηση για την πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου.	39

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ

Σχήμα 1. Πίστη των μαθητών στο πρόγραμμα.....	49
--	----

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΩΝ

Υ.Δ.Α	Υπαίθριες Δραστηριότητες Αναψυχής
Δ/θμια Εκπ/ση	Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση
W.O.M	Worth of mouth

**ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΟΜΑΔΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ
ΜΑΘΗΤΩΝ Ε΄ ΤΑΞΗΣ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΜΕΣΩ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ
ΣΕ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΑΓΩΓΗΣ ΥΠΑΙΘΡΟΥ**

Ο σκοπός της Φυσικής Αγωγής στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι, μέσα από ποικίλες κινητικές και αθλητικές δραστηριότητες , να βοηθήσει στη σωματική ανάπτυξη των μαθητών και να συμβάλει στην ψυχική και πνευματική τους καλλιέργεια, καθώς και την αρμονική τους ένταξη στην κοινωνία. Η φυσική αγωγή όπως διδάσκεται στα σημερινά σχολεία στη χώρα μας επικεντρώνεται στη διδασκαλία αθλημάτων και θεωρεί ότι αναπτύσσοντας τις κινητικές δεξιότητες ταυτόχρονα αναπτύσσονται και άλλοι τομείς όπως ο ψυχολογικός ο κοινωνικός και ο συναισθηματικός (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 1997). Έρευνες όμως που έχουν γίνει σε περιβάλλον σχολείου (Gibbons & Bressan, 1991; Laker, 2000), δείχνουν ότι όταν επικεντρωνόμαστε στις κινητικές δεξιότητες αυτό δε συνεπάγεται παράλληλη ανάπτυξη και στους άλλους τομείς.

Σύμφωνα με τον Hargreaves (2002) ζούμε σε μια οικονομία της γνώσης, σε μια κοινωνία της γνώσης. Οι οικονομίες της γνώσης διεγείρονται και καθοδηγούνται από τη δημιουργικότητα και εφευρετικότητα. Οι γνώσεις των σχολείων της κοινωνίας των πολιτών πρέπει να δημιουργήσουν αυτές τις ιδιότητες, αλλιώς οι λαοί τους και τα έθνη τους θα μείνουν πίσω. Η οικονομία της γνώσης διεγείρει την ανάπτυξη και την ευημερία, με απώτερο στόχο το κέρδος και αποτέλεσμα τη διάσπαση των κοινωνικών τάξεων. Τα σχολεία μας όπως και οι άλλες δημόσιες υπηρεσίες, πρέπει επομένως να ενισχύσουν τη συμπόνια, την κοινοτική και την κοσμοπολίτικη ταυτότητα που θα αντισταθμίσουν τις πιο καταστροφικές επιδράσεις της οικονομίας της γνώσης . Η οικονομία της γνώσης εξυπηρετεί πρωτίστως τα ιδιωτικά αγαθά ενώ η κοινωνία της γνώσης, περιλαμβάνει και το κοινό καλό, με τα σχολεία μας να προετοιμάζουν τους νέους και για τα δύο.

Το σχολείο για να παραμείνει ζωντανός και δημιουργικός θεσμός στο πλαίσιο της μεταβαλλόμενης κοινωνίας, πρέπει να μετασηματίσει σε διδακτικά αντικείμενα τις δημιουργικές ανάγκες της κοινωνίας και τις σύγχρονες παιδαγωγικές αντιλήψεις. Αυτές οι αλλαγές οδηγούν σε αλλαγές των αναλυτικών προγραμμάτων και των διδακτικών

στρατηγικών ,έτσι ώστε η εκπαίδευση των νέων να είναι σε αρμονία με την κοινωνία (Steffe &Gale,1995).Πιο συγκεκριμένα ,το σχολείο θα πρέπει να εξοπλίσει τους μαθητές με τις απαραίτητες δεξιότητες ώστε αυτοί να μπορούν να ζουν αποτελεσματικά και πετυχημένα στο περιβάλλον τους. Οι δεξιότητες αυτές είναι γνωστές στη βιβλιογραφία ως δεξιότητες ζωής και αρκετές χώρες εφαρμόζουν προγράμματα καλλιέργειας τους σε μαθητές όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων(Nelson-Jones,1991).

Σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (1999) μερικά παραδείγματα δεξιοτήτων ζωής ,οι οποίες θεωρείται ότι θα πρέπει να ενταχθούν σε αυτά που μαθαίνουν οι μαθητές είναι η αποτελεσματική επίλυση προβλημάτων, η σωστή επικοινωνία, οι διαπροσωπικές σχέσεις, η εκπλήρωση καθηκόντων μέσα στην ομάδα, ο καθορισμός στόχων, ο χειρισμός των συναισθημάτων και του στρες, η δημιουργική και κριτική σκέψη, η αυτογνωσία, η συναισθηματική κατανόηση και πολλές άλλες.

Οι δεξιότητες ζωής μπορούν να χωριστούν σε τέσσερις βασικές κατηγορίες κάθε μία από τις οποίες αντιστοιχεί σε ένα σύνολο από αναπτυξιακές δεξιότητες (Brooks, 1984).

Αυτές είναι: (α)οι διαπροσωπικές δεξιότητες, (β)οι δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων και λήψης αποφάσεων, (γ) οι δεξιότητες διατήρησης της υγείας και (δ) οι δεξιότητες ανάπτυξης της προσωπικής ταυτότητας. Από τις παραπάνω κατηγορίες σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη του ατόμου ,σε όλα τα στάδια της ζωής του ,κατέχουν οι διαπροσωπικές ή κοινωνικές δεξιότητες.

Ένα νέο εκπαιδευτικό αντικείμενο το οποίο προσφέρει τη δυνατότητα ανάπτυξης των κοινωνικών δεξιοτήτων στο μάθημα της φυσικής αγωγής, είναι η Αγωγή Υπαίθρου.

Τα προγράμματα της Αγωγής Υπαίθρου επιδιώκουν την παραμονή, τη δραστηριοποίηση ,τη διαπαιδαγώγηση των μαθητών/ μαθητριών σε υπαίθριο ανοικτό χώρο, με στόχο την κινητική τους ενεργοποίηση και την ανάπτυξη ενδιαφέροντος για την προστασία του φυσικού περιβάλλοντος, ακολουθώντας τη φιλοσοφία της Βιωματικής Εκπαίδευσης (μάθηση μέσα από τη συμμετοχή).

Σκοπός του αντικειμένου της Αγωγής Υπαίθρου είναι η βιωματική ενασχόληση των μαθητών/μαθητριών με προγράμματα που συνδυάζουν δράσεις α) με κινητικές αθλητικές δραστηριότητες σε υπαίθριο χώρο, β) με παιχνίδια/δράσεις ανάπτυξης-βελτίωσης δεξιοτήτων και αξιών ζωής και γ) με θέματα περιβαλλοντικής –οικολογικής ευαισθητοποίησης (Κουθούρης,2009).

Ο σχεδιασμός των δραστηριοτήτων και παιχνιδιών γίνεται με στόχο την ενίσχυση της συνεργασίας, της δημιουργικότητας, του πνεύματος της ομάδας, της επίλυσης προβλημάτων και διαφέρουν από τα κοινά παιδαγωγικά παιχνίδια διότι:

α) οι συγκεκριμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες είναι σχεδιασμένες εκ των προτέρων μαθητοκεντρικά, έχοντας συγκεκριμένους κινητικούς, ψυχολογικούς, παιδαγωγικούς, κοινωνικούς στόχους και επιδιώκουν συγκεκριμένες συμπεριφορές σε ενδοπροσωπικό, διαπροσωπικό και ευρύτερο κοινωνικό επίπεδο

β) απαιτούν την ενεργητική συμμετοχή όλων των μαθητών/μαθητριών, την άμεση προσοχή τους, την επινοητικότητα και συνεργασία τους σε όλη τη διάρκεια της διαδικασίας

γ) το αποτέλεσμα της δράσης ή του παιχνιδιού, όπως και της συμπεριφοράς των μαθητών/μαθητριών (ατομικό / ομαδικό επίπεδο), αμέσως μετά την ολοκλήρωση της δράσης, γίνεται κεντρικό σημείο για αξιολόγηση και παραγωγική συζήτηση μεταξύ των συμμετεχόντων

δ) αναδεικνύονται προσόντα και δεξιότητες μαθητών/μαθητριών σε σωματικό, πνευματικό και ψυχικό επίπεδο, που σε άλλες περιπτώσεις μένουν κρυμμένες και αναξιοποίητες, στη διάρκεια άλλων μαθημάτων του σχολικού περιβάλλοντος, και

ε) τα αποτελέσματα της συμμετοχής σε προγράμματα Αγωγής Υπαίθρου λειτουργούν ως εφαλτήριο, για μετέπειτα προβληματισμό(βιωματική μάθηση) του συμμετέχοντα μαθητή σε αντίστοιχες καταστάσεις της πραγματικής ζωής (Κουθούρης, 2009).

Είναι επιστημονικά αποδεκτό ότι η συμμετοχή μαθητών / μαθητριών σε υπαίθριες αθλητικές δραστηριότητες αναψυχής εξασφαλίζει οφέλη ταυτόχρονα κινητικά, συναισθηματικά και ψυχολογικά. Αποτέλεσμα της συμμετοχής σε προγράμματα Αγωγής Υπαίθρου είναι η βίωση από τους μαθητές ανθρώπινων αξιών και παιδαγωγικών αρχών που δύσκολα θίγονται ή ακόμη και διδάσκονται στο σύγχρονο σχολικό περιβάλλον μέσω των άλλων μαθημάτων (Κουθούρης, 2009).

Σύμφωνα με ερευνητικά ευρήματα οι κοινωνικές δεξιότητες συμβάλλουν στην ψυχική υγεία των ανθρώπων (Mc Hugh, 1995), σχετίζονται θετικά με την επιτυχία στο σχολείο και αρνητικά με ανθυγιεινές συμπεριφορές (Dennis, 1996; Popov, 1994), βοηθούν την ανάπτυξη κατά την παιδική και εφηβική ηλικία και διευκολύνουν την επικοινωνία σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης δράσης (Johnson & Johnson, 1989), ενώ η κατοχή τους αποτελεί προϋπόθεση για παραγωγικότητα, εύρεση εργασίας και επαγγελματική επιτυχία (Mercier, 1992).

Οι κοινωνικές δεξιότητες αντιπροσωπεύουν βασικά συστατικά της ανθρώπινης ύπαρξης τα οποία μπορούν να καλλιεργηθούν με τα κατάλληλα περιβαλλοντικά

ερεθίσματα .Σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (1999), η αποτελεσματική διδασκαλία των κοινωνικών δεξιοτήτων απαιτεί αυστηρά καθορισμένους μαθησιακούς στόχους για κάθε στάδιο ανάπτυξης, για κάθε περιοχή μάθησης και για κάθε δεξιότητα .

Η εκμάθηση των κοινωνικών δεξιοτήτων διευκολύνεται με τη χρήση ειδικών στρατηγικών διδασκαλίας που παρέχουν βιωματικές εμπειρίες σε ένα υποστηρικτικό κοινωνικό περιβάλλον. Η Dyson (2002) υποστηρίζει ότι, η συνεργατική μάθηση είναι ένας τρόπος διδασκαλίας που μεγιστοποιεί την κατάκτηση των κοινωνικών δεξιοτήτων από τους μαθητές, επειδή από τη φύση της πυροδοτεί την αλληλεπίδρασή τους αφού προϋποθέτει μια κοινή προσπάθεια προκειμένου να επιτευχθεί ένας κοινός στόχος. Προκειμένου να σχεδιαστούν και να εφαρμοστούν εκπαιδευτικές δραστηριότητες συνεργασίας, θα πρέπει να συνυπάρχουν τα χαρακτηριστικά που προσδιορίζουν τη συνεργατική μάθηση και είναι :

- α) ανομοιογένεια στην ομάδα
- β) θετική αλληλεξάρτηση
- γ) προσωπική υπευθυνότητα
- δ) συνεργατικές δεξιότητες .

Υπάρχουν τέσσερις διαφορετικές θεωρητικές προσεγγίσεις της συνεργατικής μάθησης, η εννοιολογική προσέγγιση, η δομική προσέγγιση, η προσέγγιση αναλυτικού προγράμματος και η προσέγγιση σύνθετης οδηγίας .Όλες υποστηρίζονται από ερευνητικό έργο και κάθε μία δίνει έμφαση σε διαφορετικά στοιχεία της συνεργατικής μάθησης .

Η *εννοιολογική προσέγγιση*, είναι η μόνη από τις τέσσερις που υποστηρίζει ότι όλα τα συστατικά στοιχεία είναι απαραίτητα να συνυπάρχουν όταν επιδιώκεται αποτελεσματική συνεργατική μάθηση, έτσι θεωρείται η μόνη αμιγής μορφή συνεργατικής μάθησης (Johnson & Johnson, 1989).

Η *δομική προσέγγιση* της συνεργατικής μάθησης, αναφέρεται στη δυνατότητα οργάνωσης εναλλακτικών σχημάτων (δομών) οργάνωσης της μαθησιακής διαδικασίας, τα οποία διαδέχονται το ένα το άλλο με στόχο να επιτύχουν υψηλό βαθμό αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών (Kagan, 1990).

Η *προσέγγιση αναλυτικού προγράμματος*, προϋποθέτει την ύπαρξη δύο συστατικών της συνεργατικής μάθησης, την προσωπική υπευθυνότητα και την ομαδική πρόοδο, η οποία επιτυγχάνεται με κίνητρα αμοιβής σε ομαδικό και σε ατομικό επίπεδο (Slavin, 1996).

Η προσέγγιση *σύνθετης οδηγίας*, είναι η λιγότερο απαιτητική στη χρήση των στοιχείων της συνεργατικής μάθησης και δίνει έμφαση στην ίδια τη φύση του καθήκοντος και στην αλληλεπίδραση που αυτή προκαλεί (Cohen, 1994 α).

Σύμφωνα με τους Dyson και Strachan (2000), η συνεργατική μάθηση όταν εφαρμοστεί με συνέπεια και στοχευμένο σχεδιασμό, εκτός του ότι αποτελεί μια καινοτόμο προσέγγιση στη φυσική αγωγή μπορεί να επιφέρει σημαντική βελτίωση στις κοινωνικές και κινητικές δεξιότητες των παιδιών.

Σε έρευνα του Strachan (1996) διαπιστώθηκε ότι μεταξύ των παρεμβατικών προγραμμάτων που εφαρμόστηκαν στο χώρο της φυσικής αγωγής ορισμένα στερούνταν θεωρητικής υποστήριξης ενώ σε άλλα χρησιμοποιήθηκαν κυρίως ως συνεργατικά μέσα μονομερώς η αλληλοδιδασκαλία, τα συνεργατικά παιχνίδια ή τα παιχνίδια ρόλων.

Μια άλλη διαπίστωση ήταν ότι τα περισσότερα προγράμματα σχεδιάστηκαν με στόχο να αναπτύξουν κυρίως τις κινητικές ικανότητες των παιδιών και δευτερευόντως τις κοινωνικές δεξιότητες (Smith, Markley, & Goc-Karp, 1997).

Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση της διαφοροποίησης της αντίληψης των μαθητών δημοτικού σχολείου ως προς την ομαδική εργασία μέσω της χρήσης ενός παρεμβατικού προγράμματος αγωγής υπαίθρου, κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής, με στόχο την ανάπτυξη δεξιοτήτων ζωής και έμφαση στα συναισθήματα των μαθητών ως προς την ομαδική εργασία

Σημασία της έρευνας

Στην παρούσα έρευνα δημιουργήθηκε ένα πρόγραμμα που είχε στόχο την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών, χρησιμοποιώντας ως μέσο τη συνεργατική μάθηση. Η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων ή δεξιοτήτων ζωής μέσα από το μάθημα της φυσικής αγωγής με στοχευόμενα εκπαιδευτικά προγράμματα εφοδιάζει τους μαθητές με γνώσεις και δεξιότητες οι οποίες είναι απαραίτητες για να ανταπεξέλθουν στην σύνθετη και πολλές φορές δύσκολη πραγματικότητα μετά το σχολείο.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας ευελπιστούν να αποτελέσουν σημείο αναφοράς για τους συναδέλφους της φυσικής αγωγής που θέλουν να αναπτύξουν και τον συναισθηματικό κόσμο των μαθητών τους παράλληλα με τις κινητικές δεξιότητες. Το μάθημα της φυσικής αγωγής μπορεί με κατάλληλα δομημένο πρόγραμμα να χρησιμοποιήσει τις κινητικές δεξιότητες ως μέσο για την καλλιέργεια κοινωνικών

δεξιότητων που αποτελούν έναν από τους κύριους στόχους της ποιοτικής φυσικής αγωγής , ενώ παράλληλα δίνει κάποια ποιοτικά χαρακτηριστικά στο μάθημα, τα οποία το αναβαθμίζουν και το κάνουν χρήσιμο στη σύγχρονη εκπαιδευτική πράξη.

Λειτουργικοί ορισμοί

Αγωγή υπαίθρου. Είναι μια μέθοδος βιωματικής μάθησης που χρησιμοποιεί όλες τις αισθήσεις. Πραγματοποιείται ,όχι όμως αποκλειστικά ,μέσα από την έκθεση στο φυσικό περιβάλλον (Priest, 1990).

Κοινωνικές δεξιότητες. Απαραίτητες δεξιότητες για αποτελεσματική επικοινωνία, προφορική και μη προφορική , με άλλους ανθρώπους ,η οποία οδηγεί στη διευκόλυνση καθιέρωσης σχέσεων, στη συμμετοχή σε μικρές και μεγάλες ομάδες καθώς και σε κοινωνικές ομάδες, στη διαχείριση των στενών σχέσεων, στην ακριβή έκφραση των απόψεων και ιδεών, στην ικανότητα της απόδοσης και της λήψης ανατροφοδότησης κ.α. (Brooks,1984).

Δεξιότητες ζωής. Οι δεξιότητες που απαιτούνται για αποτελεσματικό τρόπο ζωής, ψυχική υγεία ή υψηλό επίπεδο ανθρώπινης λειτουργίας (Nelson-Jones,1988).

Συνεργατική μάθηση. Συνεργατική μάθηση είναι μια μορφή εκπαίδευσης στην οποία οι μαθητές δουλεύουν μαζί σε μικρές, δομημένες ,ετερογενείς ομάδες για να ελέγχουν το περιεχόμενο του μαθήματος. Οι μαθητές είναι υπεύθυνοι όχι μόνο να μάθουν οι ίδιοι αλλά να βοηθήσουν να μάθουν και οι υπόλοιποι συμμαθητές της ομάδας τους (Dyson ,2001).

Προτίμηση στον ατομικό τρόπο δουλειάς.. Φανερώνει μια θετική στάση του μαθητή προς τον ατομικό τρόπο δουλειάς στην τάξη, την ενόχλησή του από προβλήματα οργανωτικής φύσεως που προκύπτουν στις ομάδες και τη χαμηλή του αυτοεκτίμηση και υπευθυνότητα κατά τη συμμετοχή του σε ομαδική εργασία (Cantwell & Andrews, 2002).

Προτίμηση στον ομαδικό τρόπο δουλειάς. Φανερώνει μια γενική προτίμηση του μαθητή στον ομαδικό τρόπο δουλειάς στην τάξη, την ικανοποίησή του για τη σύνθεση, την οργάνωση και τη δυναμική της ομάδας που ανήκει, και ένα υψηλό αίσθημα υπευθυνότητας και αυτογνωσίας για το ρόλο που αναλαμβάνει ο ίδιος στην ομάδα (Cantwell & Andrews, 2002).

Δυσκολία προσαρμογής στον ομαδικό τρόπο δουλειάς. Φανερώνει την αδυναμία του μαθητή να προσαρμοστεί στον ομαδικό τρόπο δουλειάς επειδή βιώνει συναισθήματα φόβου για πιθανή απόρριψη, αποξένωση και δυσκολία στην επικοινωνία (Cantwell & Andrews, 2002).

Βασικές προϋποθέσεις

Οι υποτιθέμενες ισχύουσες συνθήκες στην παρούσα έρευνα είναι ότι η φυσική αγωγή μπορεί να έχει θετική, αρνητική ή ουδέτερη επίδραση στα αισθήματα των παιδιών και ότι αυτό που καθορίζει την κατεύθυνση της επίδρασης είναι ο τρόπος που διδάσκεται. Πιο συγκεκριμένα θεωρείται δεδομένο ότι η αύξηση της προτίμησης στον ομαδικό τρόπο εργασίας και η μείωση της προτίμησης στον ατομικό τρόπο εργασίας των μαθητών και μαθητριών που συμμετείχαν στην έρευνα ,μπορεί να επιτευχθεί με την εφαρμογή ειδικά σχεδιασμένων για το σκοπό αυτό προγραμμάτων. Επίσης ,μια άλλη ισχύουσα συνθήκη είναι ότι ,οι εκπαιδευτικοί φυσικής αγωγής είναι σε θέση να εφαρμόσουν το πρόγραμμα προκειμένου να επιτευχθούν οι επιθυμητές αλλαγές στην κοινωνική ικανότητα των μαθητών.

Οριοθέτηση της έρευνας

Η έρευνα περιορίζεται στη μελέτη των αισθημάτων των μαθητών ως προς την ομαδική εργασία . Οι συμμετέχοντες είναι μαθητές και μαθήτριες της Ε' Δημοτικού τυπικού σχολείου. Το πρόγραμμα εφαρμόζεται δύο φορές την εβδομάδα ,στις ώρες του μαθήματος της φυσικής αγωγής και περιλαμβάνει διδασκαλία Υπαίθριων Δράσεων/παιγνιδιών με συνεργατική μάθηση ώστε να υπάρχει επίδραση στις διαπροσωπικές δεξιότητες των μαθητών. Οι διαπροσωπικές δεξιότητες οι οποίες καλλιεργήθηκαν :α) αποτελεσματική επικοινωνία, β) εμπιστοσύνη, γ) συνεργασία με τους συμπαίκτες, δ) επίλυση προβλήματος, ε) γρήγορη λήψη απόφασης, στ) δημιουργική σκέψη.

Περιορισμοί

Οι συνθήκες που μπορεί να επηρεάσουν τα αποτελέσματα της έρευνας και δεν τέθηκαν υπό έλεγχο είναι: α) ο μικρός αριθμός συμμετεχόντων, β) η αντιπροσωπευτικότητα των συμμετεχόντων, η οποία ήταν τυχαία, γ) η αστική περιοχή στην οποία διεξήχθη η έρευνα, δ) ότι η εφαρμογή του παρεμβατικού προγράμματος δεν έγινε από τον καθηγητή φυσικής αγωγής του τμήματος αλλά από άλλο συνάδελφο φυσικής αγωγής, ε)η ειλικρίνεια των απαντήσεων, στ) τα αποτελέσματα δεν μπορούν να γενικευτούν σε όλους τους μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης διότι ο πληθυσμός απ' όπου επιλέχθηκε το δείγμα αφορά τους μαθητές της συγκεκριμένης πόλης.

Ερευνητικές υποθέσεις

(α) Οι μαθητές-τριες της πειραματικής ομάδας θα αυξήσουν την προτίμησή τους στον ομαδικό τρόπο εργασίας.

(β)) Οι μαθητές-τριες της πειραματικής ομάδας θα μειώσουν την προτίμησή τους στον ατομικό τρόπο εργασίας.

(γ) Οι μαθητές-τριες της πειραματικής ομάδας θα μειώσουν τη δυσκολία προσαρμογής τους στον ομαδικό τρόπο δουλειάς.

(δ) Θα υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στα άτομα της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου, συνολικά στην κλίμακα «αισθημάτων για την ομαδική εργασία».

Μηδενικές υποθέσεις

α) Δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στην αρχική και τελική μέτρηση στα παιδιά της πειραματικής ομάδας στην προτίμησή τους στον ομαδικό τρόπο εργασίας.

(β) Δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στην αρχική και τελική μέτρηση στα παιδιά της πειραματικής ομάδας στην προτίμησή τους στον ατομικό τρόπο εργασίας.

(γ) Δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στην αρχική και τελική μέτρηση στα παιδιά της πειραματικής ομάδας στην δυσκολία προσαρμογής τους στον ομαδικό τρόπο εργασίας.

(δ) Δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα άτομα της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου, συνολικά στην κλίμακα «αισθημάτων για την ομαδική εργασία».

II. ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

ΑΓΩΓΗ ΥΠΑΙΘΡΟΥ (OUTDOOR EDUCATION)

Σύμφωνα με τον Κουθούρη (2009) η υπαίθρια αναψυχή περιλαμβάνει οποιαδήποτε δραστηριότητα, περιβαλλοντική, αθλητική, αναψυχής, κοινωνικής ευαισθητοποίησης, υπό μορφή απλής εμπειρίας ή σχεδιασμένου προγράμματος, που διενεργείται ή αποκτιέται σε ελεύθερο φυσικό περιβάλλον.

Οι Priest και Gass (1997) διαχώρισαν τα προγράμματα της υπαίθριας αναψυχής, ανάλογα με τους κεντρικούς στόχους που έχουν και το πελατειακό δυναμικό στο οποίο απευθύνονται, σε τέσσερις βασικούς τομείς:

- α) τομέας υπαίθριων δραστηριοτήτων αναψυχής και ακραίων αθλημάτων
- β) τομέας ανάπτυξης δεξιοτήτων και διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού
- γ) τομέας αγωγής υπαίθρου
- δ) τομέας υπαίθριας θεραπευτικής αναψυχής.

Ο όρος Αγωγή Υπαίθρου (Outdoor Education) έχει καθοριστεί και χρησιμοποιηθεί με πολλούς τρόπους (Priest 1988), είναι ένας γενικός όρος που χρησιμοποιείται συχνά για προγράμματα ή δραστηριότητες που διεξάγονται συνήθως στην ύπαιθρο. Ο Neil (2001) χρησιμοποιεί τον όρο «υπαίθρια εκπαίδευση», αρκετά αόριστα για να δηλώσει όλες τις σχεδιασμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες οι οποίες έχουν μια κοινή φιλοσοφία «ανάπτυξης μέσω της πρόκλησης», και οι οποίες χρησιμοποιούν το φυσικό περιβάλλον ή άλλα περιβάλλοντα. Ο γενικός στόχος αυτών των προγραμμάτων είναι η αύξηση των προσωπικών ικανοτήτων των συμμετεχόντων και η κοινωνική ανάπτυξη, αλλά ορισμένα προγράμματα επιδιώκουν επίσης συγκεκριμένα αποτελέσματα, όπως η διαχείριση των προβλημάτων συμπεριφοράς ή ενίσχυση της ακαδημαϊκής επίδοσης.

Ο Nichols (1982) προσδιορίζει και περιγράφει έξι ουσιαστικά χαρακτηριστικά της Υπαίθριας Εκπαίδευσης:

- α) Πραγματοποιείται σε εξωτερικό χώρο
- β) Η συμμετοχή στη δραστηριότητα είναι άμεση
- γ) Περιλαμβάνει την ερμηνεία πραγματικών καταστάσεων
- δ) Αφορά κυρίως σχέσεις παρά μεμονωμένα γεγονότα

- ε) Συμμετέχουν όσο το δυνατόν περισσότερες αισθήσεις
 στ) Προκαλεί τη συμμετοχή επειδή η δραστηριότητα γίνεται αντιληπτή ως ενδιαφέρουσα πρόκληση ή ακόμα και διασκέδαση.

Τα εκπαιδευτικά παιχνίδια και οι δράσεις που χρησιμοποιούνται στην Αγωγή Υπαίθρου εκτός από τη φύση όπου είναι ο κύριος χώρος εκτέλεσής τους, μπορούν να πραγματοποιηθούν και σε κάθε ελεύθερο , ανοικτό αστικό χώρο. Μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε χώρους όπως ένα πάρκο αναψυχής σε αστική περιοχή, ένα αθλητικό κέντρο, ένα άλσος σε αστική περιοχή ή ακόμη και η αυλή σχολείου. Το φυσικό περιβάλλον είναι ο ιδανικός τόπος εκτέλεσης των δραστηριοτήτων της Αγωγής Υπαίθρου, δεν αποκλείει όμως την πραγματοποίηση παρόμοιων δράσεων και παιχνιδιών στην αυλή του σχολείου ή στο γυμναστήριο. Η προετοιμασία των μαθητών/μαθητριών σε προσομοιώσεις υπαίθριων δραστηριοτήτων και παιχνίδια ανάπτυξης δεξιοτήτων ζωής σε αστικό περιβάλλον, μάλλον αυξάνει την περιέργεια και τη διάθεση των μαθητών για συμμετοχή σε ενδεχόμενη δράση με «πραγματικές συνθήκες».

Η Αγωγή Υπαίθρου σύμφωνα με τον Κουθούρη (2009) δεν είναι απλά ένα μάθημα, αλλά μια συμπληρωματική εκπαίδευση , προγραμματίζεται από το περιβάλλον του σχολείου και βοηθά τους μαθητές στην ενστάλαξη σεβασμού :

- α) για το ίδιο το άτομο(αυτοσεβασμός, αυτοπεποίθηση)
- β) για τους άλλους (σχέσεις μαθητών μεταξύ τους και σχέση μαθητών/εκπαιδευτικών)
- γ) για το περιβάλλον, με την απόκτηση ευρύτερης οικολογικής ευαισθητοποίησης.

Τα προγράμματα Αγωγής Υπαίθρου στηρίζονται στις αρχές της βιωματικής μάθησης, η οποία δίνει έμφαση στο σημαντικό ρόλο που παίζει η εμπειρία στη διαδικασία της μάθησης, καθώς και στους δεσμούς μεταξύ της σχολικής τάξης, της καθημερινής ζωής των μαθητών και της κοινωνικής πραγματικότητας (Καμαρινού, 2000).

Η φιλοσοφία αυτή βασίζεται στο ότι το άτομο μαθαίνει μέσα από τις εμπειρίες που αποκτά σε πραγματικές συνθήκες συμμετέχοντας στην διαδικασία λήψης απόφασης και επίλυσης του προβλήματος. Η μαθησιακή εμπειρία είναι πραγματική, φυσιολογικά ενεργητική, έχει γνωστική λογική και συναισθηματική εμπλοκή.

Αγωγή Υπαίθρου και έρευνες

Οι επιπτώσεις των υπαίθριων προγραμμάτων για τους συμμετέχοντες είναι ένα θέμα πολύ ενδιαφέρον για τους ερευνητές, γι' αυτό εκατοντάδες μελέτες έχουν διεξαχθεί σε μια προσπάθεια να κατανοηθούν καλύτερα οι επιπτώσεις. Συνήθως, οι ψυχοκοινωνικές δομές, όπως η αυτο-αντίληψη είναι αυτή που μετρήθηκε πριν και μετά τα υπαίθρια

εκπαιδευτικά προγράμματα. Για να συνοψίσουν τα αποτελέσματα των μελετών αυτών, πέντε μετα-αναλύσεις έχουν διενεργηθεί (Bunting & Donley, 2002 ; Cason & Gillis, 1994; Hans, 2000 ; Marsh, 1999 ; Marsh, Neil, & Richards, 1997). Αυτές οι αξιολογήσεις δείχνουν ότι τα εκπαιδευτικά προγράμματα έχουν μικρό-μέτριο επιπτώσεις σε δομές, όπως η αυτο-αντίληψη, γεωμετρικός τόπος του ελέγχου, και ομαδική εργασία. Εντυπωσιακό, είναι ότι τα αποτελέσματα φαίνεται να διατηρούνται στο χρόνο (Neil, 2002).

Μία από τις κυριότερες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι ερευνητές στην ανασκόπηση εργασιών είναι να συνθέσουν αποτελεσματικά και να συνοψίσουν συστηματικά τα εμπειρικά ευρήματα από την ποικιλία των μελετών. Cason και Gillis (1994) περιέγραψαν το πρόβλημα , ότι ο αριθμός των ερευνητικών μελετών στον προγραμματισμό περιπέτειας έχει αυξηθεί τόσο , ώστε ποιοτικές αναλύσεις της σχετικής βιβλιογραφίας δεν έχουν πλέον επαρκή εργαλεία για την κατανόηση των δυνατών και αδύνατων σημείων στην προσπάθεια τους να μετρήσουν την αλλαγή που είναι αποτέλεσμα των προγραμμάτων περιπέτειας (Cason & Gillis ,1994).

Από το 1980, μια νέα, συστηματική μέθοδο αναθεώρησης εμφανίστηκε με τη μορφή της μετα-ανάλυσης. Η Μετα-ανάλυση παρέχει μια μέθοδο που επιτρέπει περισσότερο αντικειμενική εκτίμηση των αποδεικτικών στοιχείων , η οποία μπορεί να οδηγήσει σε καλύτερη αντίληψη για τη φύση των επιπτώσεων των υπαίθριων προγραμμάτων για τους συμμετέχοντες.

Μία μεγάλη μελέτη που έγινε από Hattie, Marsh, Neil, & Richards, (1997) συμπεριέλαβε 96 μελέτες (12.057 συμμετέχοντες) σε προγράμματα περιπέτειας. Περιλαμβάνονται αποτελέσματα από υπαίθρια προγράμματα εκπαίδευσης για νέους και ενήλικες. Ταξινόμησαν τα αποτελέσματα σε έξι μεγάλες κατηγορίες δεξιοτήτων ζωής :

- α) ηγεσία
- β) αυτο-αντίληψη
- γ) ακαδημαϊκά επιτεύγματα
- δ) προσωπικότητα
- ε) διαπροσωπικές σχέσεις
- στ) αναζήτηση περιπέτειας.

Η επίδραση των προγραμμάτων για κάθε μία από τις έξι ομάδες ήταν στατιστικά σημαντική. Τα αποτελέσματα έδειξαν επίσης ότι τα υπαίθρια εκπαιδευτικά προγράμματα συμβάλουν σημαντικά στην προσωπική ανάπτυξη των συμμετεχόντων καθώς διαπίστωσαν ότι το 65% των ατόμων που συμμετείχαν στα υπαίθρια εκπαιδευτικά προγράμματα ήταν σε καλύτερη θέση μετά το πέρας των προγραμμάτων, από εκείνους που δεν συμμετείχαν.

Στην ίδια έρευνα εξετάστηκαν οι μακροπρόθεσμες επιπτώσεις των υπαίθριων προγραμμάτων εκπαίδευσης και ανέφεραν επίδραση έως και 18 μήνες μετά το τέλος του προγράμματος. Αυτά τα στοιχεία δείχνουν ότι, κατά μέσο όρο, οι συμμετέχοντες σε προγράμματα εξωτερικής εκπαίδευσης έχουν μια πρόσθετη αύξηση της εμπειρίας τους κατά την επιστροφή στο περιβάλλον του σπιτιού τους. Ωστόσο, θα πρέπει επίσης να σημειωθεί ότι για αυτά τα μακροπρόθεσμα αποτελέσματα, βασίστηκε μεγάλο μέρος της έρευνας σε προγράμματα αποστολή-ύφους (Outward Bound), έτσι η γενίκευση είναι περιορισμένη.

Οι Cason και Gillis (1994) σε μετα-ανάλυση 43 εργασιών, (7.030 συμμετέχοντες εφήβους) αξιολόγησαν την επίδραση αυτών των προγραμμάτων σε επτά κατηγορίες δεξιοτήτων ζωής:

- α)Αξιολόγηση της συμπεριφοράς από άλλους
- β)Αυτό-αντίληψη
- γ)Ακαδημαϊκό επίτευγμα
- δ)Στάσεις
- ε)Εστία ελέγχου
- στ)Κλινικές κλίμακες
- ζ)Φοίτηση στο σχολείο.

Τα αποτελέσματα έδειξαν μια πολύ μεγάλη επίδραση για τις κλινικές μελέτες και θετική επίδραση για τις άλλες έξι κατηγορίες. Οι περισσότερες από τις μελέτες των Cason και Gillis (1994) συμπεριλήφθηκαν στη μελέτη των Hattie και συν. (1997), γι' αυτό και τα αποτελέσματα των δύο μελετών είναι γενικά σύμφωνα. Ανέφεραν επίσης μια αδύναμη, αλλά θετική σχέση μεταξύ της διάρκειας του προγράμματος και το μέγεθος του αποτελέσματος, αποτέλεσμα με το οποίο συμφωνεί και ο Hattie και συν. (1997). Cason και Gillis (1994) διαπίστωσαν επιπλέον ότι η ποιότητα της μελέτης είχε επιπτώσεις στα αποτελέσματα, έτσι με χαμηλότερες ποιοτικές μελέτες καταγραφόταν μεγαλύτερη επίδραση, όπως έγινε και στους Bunting και Donley (Neill,2003). Αυτό σημαίνει ότι η χρήση μη έγκυρων εργαλείων μέτρησης και ο ελλιπής σχεδιασμός ενδέχεται να διογκώσει τα αποτελέσματα. Η ανησυχία αυτή αποκτά ακόμη μεγαλύτερη σημασία υπό το πρίσμα του πώς λίγα προγράμματα χρησιμοποιούν υψηλής ποιότητας εργαλεία αξιολόγησης.

Ο Hans (2000) πραγματοποίησε μετα-ανάλυση σε 24 μελέτες με 1632 συμμετέχοντες οι οποίες επικεντρώνονται σε ένα και μόνο αποτέλεσμα, την εστία ελέγχου. Η μελέτη αυτή ενισχύει σε μεγάλο βαθμό τα πορίσματα των Cason και Gillis (1994) και Hattie και συν. (1997). Ο Hans (2000) βρήκε δύο σημαντικές επιρροές στα αποτελέσματα.

Πρώτον, τα προγράμματα που είχαν θεραπευτικούς στόχους ως πρωταρχικό σκοπό είχαν υψηλότερο μέγεθος επίδρασης από τα προγράμματα με στόχους όπως η αναψυχή. Με τη διαπίστωση αυτή φαίνεται να συμφωνεί και ο Marsh, (1999), ο οποίος διαπίστωσε ότι προγράμματα κατασκηνώσεων με μια φιλοσοφία προσωπικής ανάπτυξης έχουν επιτύχει σημαντικές μεταβολές ενώ σε προγράμματα κατασκηνώσεων χωρίς μια τέτοια φιλοσοφία, οι αλλαγές στους συμμετέχοντες ήταν αμελητέες. Η δεύτερη σημαντική επιρροή ήταν ότι τα οικιστικά και ημι-οικιστικά προγράμματα ήταν πιο αποτελεσματικά από τα συνεδριακά προγράμματα, στα οποία χρησιμοποιήθηκαν δραστηριότητες περιπέτειας, αλλά οι συμμετέχοντες δεν απομακρύνθηκαν από το χώρο τους ούτε για μια νύχτα.

Ο Marsh, (1999) επικεντρώθηκε στα αποτελέσματα που προέρχονται από τη συμμετοχή σε προγράμματα αμερικανικών κατασκηνώσεων. Τα αποτελέσματα από τη μετα-ανάλυση 22 ερευνών έδειξαν μια χαμηλή επίδραση των προγραμμάτων στην προσωπική ανάπτυξη, κυρίως στις δεξιότητες ζωής της αυτοεκτίμησης και της αυτο-αντίληψης. Παρατήρησε δε μια αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στην ηλικία και στα αποτελέσματα, κάτι με το οποίο συμφωνούν και οι Cason και Gillis (1994).

Επίσης οι Bunting και Donley (2002) σε μετα-ανάλυση 15 ερευνών επικεντρώθηκαν στις επιπτώσεις των υπαίθριων προγραμμάτων με σχοινιά. Ανέφεραν θετικά αποτελέσματα για τρεις κατηγορίες δεξιοτήτων ζωής:

- α) Ομαδική εργασία,
- β) Αυτο-αντίληψη
- γ) Αυτοεκτίμηση.

Βρέθηκε όμως μια ισχυρή αρνητική συσχέτιση μεταξύ της ποιότητας των σπουδών και του μεγέθους του αποτελέσματος υπονομεύοντας έτσι την αξιοπιστία της μελέτης.

Ο Neill (1999), ανέλυσε τα δεδομένα σε πάνω από 3000 συμμετέχοντες σε προγράμματα περιπέτειας που διαρκούσαν από 2 έως 26 ημέρες, χρησιμοποιώντας ως όργανο αξιολόγησης το Life Effectiveness Questionnaire (LEQ). Εξέτασε τις επιδράσεις των υπαίθριων εκπαιδευτικών προγραμμάτων στην προσωπική ανάπτυξη των συμμετεχόντων, σε σχέση με τη διάρκεια τον τύπο του προγράμματος και την ηλικία των συμμετεχόντων. Αναλυτικότερα παρατήρησε ότι υπήρχε επίδραση σε όλους τους παράγοντες του LEQ με ισχυρότερη επίδραση στη Διαχείριση Χρόνου και κατά φθίνουσα σειρά στους παράγοντες, Ικανότητα Ηγεσίας, Αυτοπεποίθηση, Κοινωνικότητα, Διαχείριση Στρες, Ενεργή Εμπλοκή, Ανοιχτή Σκέψη και Προσπάθεια για το τέλειο. Διαπίστωσε επίσης ότι τα προγράμματα με ενήλικες τείνουν να έχουν μεγαλύτερη επίδραση και από

αυτή τη βάση δεδομένων φαίνεται ότι τα πιο μακροχρόνια προγράμματα (9 έως 10 ημέρες) είναι ευεργετικότερα από τα πιο σύντομα προγράμματα (2 έως 8 ημέρες).

Τέλος οι Justin και συν.(2006) σε άρθρο τους με θέμα την αξία της υπαίθριας μάθησης και αποτελέσματα από το Ηνωμένο Βασίλειο και αλλού, συνοψίζουν τα βασικά πορίσματα της επανεξέτασης που έγινε σε 150 έρευνες για την υπαίθρια μάθηση που δημοσιεύθηκαν μεταξύ 1993 και 2003 (Rickinson και συν., 2004). Βρέθηκαν σημαντικά στοιχεία που να δείχνουν ότι η επιτόπια εργασία, κατάλληλα σχεδιασμένη, σωστά προγραμματισμένη ,με σωστή διδασκαλία και αποτελεσματική παρακολούθηση, προσφέρει στους εκπαιδευόμενους ευκαιρίες να αναπτύξουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες με τρόπους που προσθέτουν αξία στην καθημερινή τους εμπειρία στην τάξη. Στον προγραμματισμό των δραστηριοτήτων, οι εκπαιδευτικοί είναι ανάγκη να λάβουν υπόψη παράγοντες , όπως τους φόβους και τις φοβίες των σπουδαστών, την προηγούμενη εμπειρία και το προτιμώμενο στυλ μάθησης.

Αποδεικτικά στοιχεία επίσης προέρχονται από τη μελέτη των μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε 11 σχολεία της Καλιφόρνιας που χρησιμοποιούν πρόγραμμα σπουδών για το περιβάλλον . Οι μαθητές βαθμολογούνται υψηλότερα σε 72 τοις εκατό της ακαδημαϊκής αξιολόγησης (ανάγνωση, επιστήμη, τα μαθηματικά, τα ποσοστά συμμετοχής και μέσοι όροι βαθμών) από τους φοιτητές από τις παραδοσιακές σχολές (Neil,2002). Ο Eaton (Neil,2002) διαπίστωσε ότι οι υπαίθριες μαθησιακές εμπειρίες ήταν πιο αποτελεσματικές για την ανάπτυξη γνωστικών δεξιοτήτων από ό, τι οι μέθοδοι μάθησης στην τάξη.

Όσον αφορά την αλλαγή της συμπεριφοράς των μαθητών, ο Bogner (1998) ελέγχοντας οικολογικά προγράμματα μίας ημέρας και πέντε ημερών σε 700 μαθητές ηλικίας 11-13 ετών σε γερμανικό εθνικό πάρκο ανέφερε ότι τα 5-ημέρα προγράμματα προκάλεσαν ευνοϊκές μεταβολές στην ατομική συμπεριφορά . Το αποτέλεσμα αυτό συμφωνεί με τα ευρήματα των Hattie και συν (1997) και Cason και Gillis (1994) οι οποίοι ανέφεραν μια αδύναμη, αλλά θετική σχέση μεταξύ της διάρκειας του προγράμματος και το μέγεθος του αποτελέσματος.

Κοινωνικές δεξιότητες

Σύμφωνα με τον Brooks (1984), οι δεξιότητες ζωής , είναι μαθημένες συμπεριφορές που είναι απαραίτητες για αποτελεσματικό τρόπο ζωής, ενώ η μάθηση συμπεριλαμβάνει το σύνολο των απαραίτητων γνώσεων ή των συνθηκών για την ανάπτυξη τέτοιων συμπεριφορών. Η ταξινόμηση δεξιοτήτων του Brooks για παιδιά, εφήβους και ενήλικες περιλαμβάνει τέσσερις γενικές κατηγορίες που αντιστοιχούν σε ένα σύνολο από αναπτυξιακές δεξιότητες. Αυτές είναι :

α) Διαπροσωπικές δεξιότητες ή δεξιότητες ανθρωπίνων σχέσεων : Δεξιότητες απαραίτητες για αποτελεσματική επικοινωνία , προφορική και μη προφορική, με άλλους ανθρώπους , η οποία οδηγεί στη διευκόλυνση καθιέρωσης σχέσεων, στη συμμετοχή σε μικρές και μεγάλες ομάδες καθώς και σε κοινωνικές ομάδες, στην ακριβή έκφραση των απόψεων και ιδεών, στην ικανότητα της απόδοσης και της λήψης ανατροφοδότησης, κ.α.(Μαγκώτσιου,2007)

β) Δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων ή δεξιότητες λήψης αποφάσεων: Δεξιότητες απαραίτητες για την εύρεση, την αξιολόγηση και την ανάλυση πληροφοριών, την αναγνώριση προβλημάτων, την επίλυση και την αξιολόγησή τους, τον καθορισμό στόχων, τη διαχείριση του χρόνου, την κριτική σκέψη κ.α. .(Μαγκώτσιου, 2007)

γ) Δεξιότητες φυσικής δραστηριότητας ή δεξιότητες διατήρησης της υγείας: Δεξιότητες απαραίτητες για την κινητική ανάπτυξη και το συντονισμό, τη σωστή διατροφή, τον έλεγχο του βάρους, τη φυσική δραστηριότητα, την αθλητική συμμετοχή, το χειρισμό του στρες, την επιλογή δραστηριοτήτων στον ελεύθερο χρόνο, κ.α. .(Μαγκώτσιου, 2007)

δ) Δεξιότητες ανάπτυξης της ταυτότητας ή δεξιότητες που αφορούν τους σκοπούς της ζωής : Δεξιότητες απαραίτητες για την προοδευτική ανάπτυξη της προσωπικής ταυτότητας, που περιλαμβάνουν τον αυτοέλεγχο, τη διατήρηση της αυτοεκτίμησης, το χειρισμό και την προσαρμογή σε ένα περιβάλλον, την ταξινόμηση αξιών, κ.α. .(Μαγκώτσιου, 2007)

Σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη του ατόμου ,σε όλα τα στάδια της ζωής του κατέχουν οι κοινωνικές ή διαπροσωπικές δεξιότητες. Οι κοινωνικές δεξιότητες μπορούν να καλλιεργηθούν με τα κατάλληλα περιβαλλοντικά ερεθίσματα γιατί αντιπροσωπεύουν βασικά συστατικά της ανθρώπινης ύπαρξης και αποτελούν μαθησιακά αντικείμενα .Ο Hargreaves (1999) υποστηρίζει , όπως και αρκετές θεωρίες στο χώρο της παιδαγωγικής ψυχολογίας ,ότι ο πιο σημαντικός λόγος της ύπαρξης του σχολείου είναι η ανάπτυξη των δυνατοτήτων του ανθρώπου, η βελτίωση του και η κοινωνική του συγκρότηση. Το

σημαντικό ρόλο του σχολείου αναγνωρίζει και ο Brooks (1984) αναφέροντάς τον ως έναν από τους τέσσερις κύριους χώρους που επηρεάζουν και κατά συνέπεια προσφέρονται για να καλλιεργήσουν τις κοινωνικές δεξιότητες, ενώ οι υπόλοιποι τρεις είναι η οικογένεια, η κοινωνία, και η εργασία.

Η κοινωνία και η εργασία ,είναι χώροι μάθησης κοινωνικών δεξιοτήτων μέσω της εφαρμογής τους .Σύμφωνα με τον McHugh (1995), η οικογένεια είναι η κύρια πηγή κοινωνικής γνώσης, κοινωνικής αλληλεξάρτησης και κοινωνικής υποστήριξης στα άτομα, από την παιδική τους ηλικία. Όταν όμως υπάρχουν σημαντικά προβλήματα στην οικογένεια (έλλειψη γονέων, αδιάφοροι γονείς ή γονείς με προβλήματα εξάρτησης, προβλήματα ψυχικής υγείας) καθιστούν αδύνατη τη συνεισφορά αυτή.

Ο χώρος του σχολείου αποτελεί το ιδανικό περιβάλλον για την καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων. Τα παιδιά πρέπει να διδαχθούν κοινωνικές δεξιότητες με ειδικά σχεδιασμένα προγράμματα που να στοχεύουν στην ανάπτυξη τους και τα προγράμματα αυτά θα πρέπει να στηρίζονται σ' ένα σαφώς διατυπωμένο θεωρητικό πλαίσιο. Παράλληλα το σχολείο θα πρέπει να προσθέσει στους στόχους του εκτός από γνωστικά αντικείμενα , συναισθηματικά και συμπεριφορικά μαθησιακά αντικείμενα (Bloom, 1956; Stevens & Slavin, 1995).

Προγράμματα τα οποία συνδυάζουν τη διδασκαλία δεξιοτήτων ζωής με τη διδασκαλία αθλητικών δεξιοτήτων έχουν δημιουργηθεί, εφαρμοστεί και συνεχίζουν να εφαρμόζονται στο διεθνή χώρο.

Ένα γνωστό πρόγραμμα είναι το SUPER (Danish, 1996) το οποίο σχεδιάστηκε για μαθητές που συμμετείχαν σε φυσική δραστηριότητα μετά το πρωινό υποχρεωτικό ωράριο του σχολείου. Στηρίζεται στην αρχή ότι ο συναγωνισμός είναι καλός ,όταν ο καθένας έχει μάθει να συναγωνίζεται τις προσωπικές του δυνατότητες και επομένως λιγότερο μετράει το σκορ και περισσότερο η ποιότητα του παιχνιδιού και το επίπεδο εκτέλεσης.

Το 1998, το Εθνικό Ίδρυμα Ποδοσφαίρου (NFF) ξεκίνησε ένα μοναδικό πρόγραμμα, Play It Smart, με σκοπό να ενισχυθεί η ακαδημαϊκή, αθλητική, καριέρα και προσωπική ανάπτυξη εφήβων αθλητών . Το πρόγραμμα σχεδιάστηκε για να δημιουργήσει ένα ομαδικό περιβάλλον, όπου οι νέοι μπορούν να μάθουν για το τον εαυτό τους και να αναπτύξουν δεξιότητες και στάσεις που θα τους διευκολύνουν στο σχολείο τους και θα μπορούν να τις μεταβιβάσουν και στην εργασία . Κυρίαρχος στόχος ήταν να ενισχύσουν την αθλητική εμπειρία με σκοπό την προώθηση της κοινωνικής και προσωπικής ανάπτυξης. Τα αποτελέσματα της εφαρμογής του προγράμματος έδειξαν αύξηση του

μέσου όρου της σχολικής βαθμολογίας των μαθητών που πήραν μέρος στο πρόγραμμα σε κοινωνικού περιεχομένου δραστηριότητες.

Στην χώρα μας πειραματική εφαρμογή προγραμμάτων δεξιοτήτων ζωής έγινε σε μαθητές Ε' και ΣΤ' Δημοτικού στο μάθημα της φυσικής αγωγής και στο μάθημα της ολυμπιακής παιδείας (Θεοφανίδης, 2002; Goudas, Dermitzaki, Leondari, & Danish, in press; Κιορπέ, 2002). Προγράμματα δεξιοτήτων ζωής εφάρμοσαν σε νεαρές αθλήτριες του βόλει, και σε νεαρούς αθλητές ποδοσφαίρου οι Παπαχαρίσης & Γούδας (2003).

Τα προγράμματα έχουν παρόμοια δομή και αποτελούνται από τρεις ενότητες μαθησιακών στόχων: α) πώς να καθορίζουν προσωπικούς στόχους, β) πώς να λύνουν προβλήματα που τους εμποδίζουν να πετύχουν τους στόχους τους, και γ) πώς να σκέφτονται θετικά για τον εαυτό τους. Σκοπός των προγραμμάτων ήταν να μάθουν οι μαθητές πώς να χρησιμοποιούν αυτές τις δεξιότητες για να βελτιώσουν την απόδοσή τους, αλλά και να βοηθηθούν να μεταφέρουν τις δεξιότητες αυτές και σε άλλους τομείς της ζωής τους εκτός από το μάθημα της φυσικής αγωγής.

Τα αποτελέσματα της εφαρμογής των παραπάνω προγραμμάτων ήταν ιδιαίτερα ενθαρρυντικά. Οι μαθητές που συμμετείχαν, είχαν καλύτερη απόδοση στα κινητικά τεστ, αύξησαν την επίδοσή τους στο τεστ γνώσεων σχετικά με τις δεξιότητες ζωής που διδάχθηκαν, αισθάνθηκαν πιο ικανοί στη χρησιμοποίηση των δεξιοτήτων ζωής από ότι στην αρχή και επιπλέον βελτιώθηκαν τα εσωτερικά τους κίνητρα για συμμετοχή στο μάθημα.

Από τα αποτελέσματα των παραπάνω προγραμμάτων είναι φανερό ότι το μάθημα της φυσικής αγωγής προσφέρει ένα ιδανικό περιβάλλον στο οποίο τα παιδιά μπορούν να διδαχθούν και να εξασκηθούν στις δεξιότητες ζωής. Οι δεξιότητες ζωής βοηθούν στην εκμάθηση αθλητικών δεξιοτήτων ενώ ενισχύουν την ατομική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών ώστε να βασίζονται στον εαυτό τους στις άμεσες, μεσοπρόθεσμες και μελλοντικές επιλογές της ζωής τους.

Συνεργατική μάθηση

Σύμφωνα με τους Danish και Hale (1983), η διδασκαλία των κοινωνικών δεξιοτήτων, αλλά και γενικότερα η διδασκαλία δεξιοτήτων ζωής πρέπει να γίνεται με διαφορετικό τρόπο από ότι συνηθίζεται για τα γνωστικά αντικείμενα του σχολείου. Η διαδικασία μάθησης των δεξιοτήτων ζωής δεν πετυχαίνεται με την απλή παροχή γνώσεων, πρέπει να περιλαμβάνει μαθησιακές βιωματικές εμπειρίες. Είναι σημαντικό να υπάρχει

πρακτική εμπειρία από τη διδασκόμενη δεξιότητα και παρότρυνση για τη χρησιμοποίηση της δεξιότητας αυτής σε υποστηρικτικό περιβάλλον.

Μια ομάδα ερευνητών και παιδαγωγών, με τον όρο βιωματική μάθηση αναφέρεται στην οργάνωση της μαθησιακής διαδικασίας με βάση το «learning by doing» που συνεπάγεται την ενεργό συμμετοχή των μαθητών σε δραστηριότητες όπως η παρατήρηση, η προσομοίωση, η ανατροφοδότηση, η επίλυση προβλημάτων, η δημιουργική σύνθεση κ.α.(Μαγκώτσιου, 2007).

Οι Edwards και Mercer (1987), αλλά και άλλοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι οι βιωματικές μαθησιακές δραστηριότητες, όπως η καλλιέργεια δεξιοτήτων ζωής στους μαθητές, μεγιστοποιούν την αποτελεσματικότητα των στόχων τους όταν στηρίζονται στη μέθοδο της ομαδοκεντρικής διδασκαλίας ή αλλιώς συνεργατικής μάθησης.

Σύμφωνα με τους Johnson και Johnson (1994), υπάρχουν τρεις βασικοί τρόποι φυσικής και προφορικής αλληλεπίδρασης ή και μη αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών ή μεταξύ καθηγητών και μαθητών στη διαδικασία μάθησης ,ο ανταγωνιστικός, ο προσωπικός τρόπος και η συνεργατική μάθηση.

Στον ανταγωνιστικό , οι μαθητές εργάζονται εναντίον άλλων μαθητών για να πετύχουν ένα στόχο που μπορεί να επιτευχθεί μόνο από ένα μαθητή ή από μια ομάδα μαθητών.

Στον προσωπικό ή εξατομικευμένο, ο μαθητής εργάζεται μόνος του χωρίς την επίδραση συμμαθητών του για να πετύχει έναν προσωπικό στόχο. Σε αντίθεση με τους προηγούμενους, στο συνεργατικό τρόπο μάθησης οι μαθητές εργάζονται μαζί για να πετύχουν ένα στόχο, όλοι έχουν συμμετοχή και όλοι είναι υπόλογοι.

Συνεργατική μάθηση είναι ένας τρόπος διδασκαλίας στον οποίο οι μαθητές δουλεύουν μαζί σε μικρές, δομημένες, ετερογενείς ομάδες για να ελέγξουν το περιεχόμενο του μαθήματος. Οι μαθητές είναι υπεύθυνοι όχι μόνο για την εκμάθηση του υλικού, αλλά και για τη βοήθεια της ομάδας, των συμμαθητών τους ώστε να μάθουν. Με τη συνεργατική μάθηση, οι μαθητές μπορούν να βελτιώσουν τις κινητικές ικανότητες, να αναπτύξουν τις κοινωνικές δεξιότητες, να δουλεύουν μαζί σαν ομάδα, να βοηθούν τους άλλους να βελτιώσουν τις δεξιότητές τους , να αναλάβουν την ευθύνη για τη μάθησή τους, να μάθουν να δίνουν και να λάβουν ανατροφοδότηση και να αναπτύξουν την ευθύνη (Dyson, 2001).

Σύμφωνα με τους Dum και Wilson (1991), η συνεργατική μάθηση έχει θετικά αποτελέσματα σε ψυχοκινητικό, συναισθηματικό και γνωστικό τομέα ενώ ενθάρρυναν τους εκπαιδευτικούς να μεταθέσουν την ευθύνη στους φοιτητές ώστε να συμμετέχουν σε

αυτοκατευθυνόμενη μάθηση. Σύμφωνα με έρευνες η συνεργατική μάθηση έχει βοηθήσει στην επίτευξη υψηλότερης βαθμολογίας, στην βελτίωση των σχέσεων της ομάδας, στην αύξηση ικανότητας συνεργασίας με άλλους, και την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης (Johnson και συν, 1981; Kagan, 1992 ; Slavin, 1996).

Τα τελευταία χρόνια έχουν αναπτυχθεί προγράμματα συνεργατικής μάθησης που έχουν στόχο την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών στο μάθημα της φυσικής αγωγής (Grineski 1989; Hellison,1995;Mosston & Ashworth, 1994).Ένα πιθανό μειονέκτημα αυτών των προγραμμάτων, είναι ότι δεν τηρούν με ακρίβεια τα κριτήρια που ορίζονται από τις θεωρίες της συνεργατικής μάθησης (Johnson & Johnson, 1989; Slavin, 1996). Εξάιρεση αποτελεί το μοντέλο αθλητικής εκπαίδευσης του Siedentop (1994), το οποίο πληρεί όλα τα κριτήρια της θεωρητικής προσέγγισης αναλυτικού προγράμματος του Slavin (1996). Αναφέρουμε τα σημαντικότερα από αυτά τα προγράμματα .

Μοντέλο κοινωνικής υπευθυνότητας (Hellison,1995): Οι πέντε στόχοι του μοντέλου συνιστούν ιεραρχικά βήματα για την ανάπτυξη της υπευθυνότητας και είναι: (α) ο απαραίτητος αυτοέλεγχος για το σεβασμό των δικαιωμάτων και των συναισθημάτων των άλλων, (β) η συμμετοχή και προσπάθεια για το περιεχόμενο του προγράμματος, (γ) η αυτοκατεύθυνση και έμφαση στην ανεξαρτησία και στη δυνατότητα καθορισμού στόχων, (δ) το ενδιαφέρον και η βοήθεια για τους άλλους και (ε) η εφαρμογή όλων των παραπάνω έξω από το μάθημα της φυσικής αγωγής. Από τους στόχους αυτούς, ο πρώτος και ο τέταρτος αφορούν στην ανάπτυξη της κοινωνικής υπευθυνότητας, ενώ ο δεύτερος και ο τρίτος την ανάπτυξη της προσωπικής υπευθυνότητας, η οποία ωστόσο σχετίζεται στενά με την κοινωνική. Οι στρατηγικές διδασκαλίας που προτείνονται είναι η συζήτηση – ενημέρωση, η γνωριμία με τα επίπεδα, η ώρα του αναλογισμού, οι εξατομικευμένες αποφάσεις, οι ομαδικές συναντήσεις, η ώρα για συμβουλές και οι αρμοδιότητες του καθηγητή φυσικής αγωγής.

Μοντέλο αθλητικής εκπαίδευσης (Siedentop, 1994): Το μοντέλο αυτό βασίζεται στη θεωρία του παιχνιδιού και συνάδει με τις αρχές της θεωρητικής εκδοχής του αναλυτικού προγράμματος. Πιο συγκεκριμένα, κατά την εφαρμογή του παρουσιάζονται δύο συστατικά της συνεργατικής μάθησης, η προσωπική υπευθυνότητα και η ομαδική πρόοδος, η οποία επιτυγχάνεται μέσα από την επίτευξη ομαδικών στόχων. Η φιλοσοφία του μοντέλου είναι η ενθάρρυνση των μαθητών να αναπτύξουν ικανότητες και γνώσεις απαραίτητες για τη συμμετοχή τους σε αθλητικές δραστηριότητες σε όλη τους τη ζωή. Μέσα, ωστόσο, από την οργάνωσή του προσφέρονται μοναδικές ευκαιρίες στους μαθητές για εφαρμογή ρόλων, αλληλεπίδραση, αλληλεξάρτηση και επιδίωξη ομαδικών στόχων,

γεγονός που το καθιστά κατάλληλο για την καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων στους μαθητές.

Το φάσμα διδασκαλίας (Mosston & Ashworth, 1994): Στο φάσμα των μεθόδων διδασκαλίας αναγνωρίζεται η ανάγκη μεταφοράς αρμοδιοτήτων από τον καθηγητή φυσικής αγωγής στο μαθητή και προτείνονται οι συνεργατικές δραστηριότητες ως μέσο για την επίτευξη αυτού του στόχου. Συγκεκριμένα: (α) στο στυλ αμοιβαίας διδασκαλίας ο μαθητής συμμετέχει ενεργά στη διαδικασία κοινωνικοποίησης δίνοντας και παίρνοντας ανατροφοδότηση από το συμμαθητή του και αναπτύσσει δεξιότητες που βοηθούν το επίπεδο συνεργασίας μεταξύ τους (β) Στο στυλ του μη αποκλεισμού οι ατομικές διαφορές συμβιβάζονται και η καθολική συμμετοχή είναι πρωταρχικός στόχος·(γ) Στο στυλ καθοδηγούμενης ανακάλυψης ο καθηγητής εγείρει τις γνωστικές διαδικασίες στο μαθητή και τον οδηγεί μαζί με τους συμμαθητές του στην ανακάλυψη του περιεχομένου και της κυρίαρχης ιδέας· (δ) Στο στυλ συγκλίνουσας εφευρετικότητας οι μαθητές ανακαλύπτουν τη λύση σε ένα πρόβλημα μέσω εφαρμογής λογικών διαδικασιών, αιτιολόγησης και κριτικής σκέψης (ε) Στο στυλ αποκλίνουσας εφευρετικότητας οι μαθητές επιδιώκουν από κοινού να ανακαλύψουν πολλαπλές λύσεις σε ένα πρόβλημα. Ο συνδυασμός των παραπάνω μεθόδων αποτελεί μια σύνθετη μορφή συνεργατικής μάθησης που ενισχύει την κοινωνική συμπεριφορά των παιδιών.

Συνεργατικά παιχνίδια: Τα συνεργατικά παιχνίδια είναι, σύμφωνα με τον Orlick (1981), αυτά στα οποία όλοι συνεργάζονται, όλοι κερδίζουν και δεν υπάρχει ηττημένος. Τα παιδιά εργάζονται ομαδικά για να πετύχουν ένα κοινό στόχο, δεν ανταγωνίζονται και το καθένα έχει μια έστω και μικρή αρμοδιότητα για να επιφέρει επιτυχές αποτέλεσμα. Ο Grineski (1989) ασχολήθηκε διεξοδικά με τη μελέτη και εφαρμογή των συνεργατικών παιχνιδιών στο μάθημα της φυσικής αγωγής και επεσήμανε το ρόλο τους στην καλλιέργεια της κοινωνικής συμπεριφοράς του παιδιού από τα πρώτα μαθητικά του χρόνια. Οι θετικές κοινωνικές συμπεριφορές κατηγοριοποιήθηκαν γύρω από τους άξονες της γενναιοδωρίας, του αλτρουισμού, της συμπάθειας, της παροχής βοήθειας, της συνεργασίας, της προστασίας, της φυσικής άνεσης στην επικοινωνία και του μοιράσματος. Παράλληλα, οι στρατηγικές παρατήρησης που αναπτύχθηκαν για την καταγραφή αυτών των συμπεριφορών κατέδειξαν σημαντικά ποσοστά εμφάνισης τους κατά τη διάρκεια συμμετοχής σε συνεργατικά παιχνίδια. Σύμφωνα με τον Grineski (1989), ο καθηγητής φυσικής αγωγής είναι υπεύθυνος για την επιλογή, την τροποποίηση αλλά και τη δημιουργία συνεργατικών παιχνιδιών αρκεί να λαμβάνει υπόψη του τις παρακάτω παραμέτρους: α) Το παιχνίδι θα πρέπει να επιτρέπει στους παίκτες να εργασθούν ομαδικά,

να μοιραστούν ιδέες, να αλληλοϋποστηριχθούν και να έχουν ουσιαστική συμμετοχή σε ένα στόχο που μπορεί να επιτευχθεί με ομαδική προσπάθεια, β) το παιχνίδι θα πρέπει να είναι προκλητικό ώστε, να προκαλέσει το ενδιαφέρον των παιδιών να εργασθούν συνεργατικά, γ) το παιχνίδι θα πρέπει να έχει ένα εκπαιδευτικό σκοπό που να απευθύνεται στην ανάπτυξη των ψυχοκινητικών, γνωστικών και συναισθηματικών ικανοτήτων των μαθητών, δ) Στο σχεδιασμό του παιχνιδιού θα πρέπει να εξασφαλισθεί η δυνατότητα πολλαπλών και ανάλογων ευκαιριών για όλους τους μαθητές.

Ανασκόπηση εφαρμογών της συνεργατικής μάθησης στη φυσική αγωγή

Ωστόσο δεν υπάρχει μεγάλος όγκος ερευνών για τη συνεργατική μάθηση στη φυσική αγωγή. Έρευνες που παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον είναι οι παρακάτω.

Οι Johnson ,Bjorkland και Krotee (1984) μελέτησαν την επίδραση στην επίδοση στο σκοράρισμα στο γκολφ τριών διαφορετικών δομών μάθησης, της συνεργατικής, της ανταγωνιστικής και της ατομικής. Η έρευνα έγινε σε 150 φοιτητές οι οποίοι χωρίστηκαν σε τρεις ομάδες. Η ομάδα της συνεργατικής μάθησης ασκούσαν σε ανομοιογενείς ομάδες έχοντας ως αρχή την αλληλοβοήθεια των μελών της στη γνώση της τεχνικής δεξιότητας και την παροχή ανατροφοδότησης , ενώ τα κριτήρια επιβράβευσής τους ήταν η ποιότητα της ομαδικής τους εργασίας. Η ομάδα που χρησιμοποιούσε συνθήκες ανταγωνισμού γυμναζόταν σε ομοιογενείς ομάδες που συναγωνίζονταν μεταξύ τους για το υψηλότερο σκορ και κριτήρια επιβράβευσής τους ήταν οι επιδόσεις των ομάδων στο σκορ. Τέλος η ομάδα της οποίας τα μέλη εργαζόταν ατομικά, αγνοούσαν την ύπαρξη των συμφοιτητών τους και ενδιαφερόταν μόνο για το προσωπικό τους σκορ και επιβραβεύονταν μόνο για την προσωπική τους επίδοση. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η ομάδα που εργαζόταν με τις αρχές της συνεργατικής μάθησης παρουσίασε καλύτερη επίδοση στο σκορ και ένιωθε ότι είχε περισσότερο θετικά συναισθήματα προς τον καθηγητή φυσικής αγωγής και τους συμμαθητές αλλά και αίσθηση υποστήριξης από τους ίδιους ,σε σχέση με τις άλλες δύο ομάδες.

Ο Strachan (1996) σε έρευνά του μελέτησε τα αποτελέσματα της εφαρμογής ενός προγράμματος συνεργατικής μάθησης σε μαθήτριες γυμνασίου. Το ένα τμήμα των μαθητριών ηλικίας 12-13 ετών διδασκόταν για πρώτη φορά με συνεργατική μάθηση και το άλλο τμήμα ηλικίας 16-17 ετών βρίσκονταν στον τέταρτο χρόνο εφαρμογής της μεθόδου. Το πρόγραμμα περιελάμβανε και τα πέντε χαρακτηριστικά της συνεργατικής μάθησης δηλαδή τη θετική αλληλεξάρτηση, τις κοινωνικές δεξιότητες , την ατομική ικανότητα , την πρόσωπο με πρόσωπο αλληλεπίδραση και την ομαδική πρόοδο. Τα αποτελέσματα που

συλλέχθηκαν με συνεντεύξεις και συστηματική παρατήρηση έδειξαν ότι και τα δύο τμήματα είχαν χαμηλή διαχείριση ,λίγο χρόνο αναμονής πριν την εκτέλεση των καθηκόντων τους και ανάλογες ευκαιρίες για να ανταποκριθούν στις κινητικές δραστηριότητες αλλά το τμήμα που είχε μεγαλύτερη εμπειρία ανταποκρινόταν με καλύτερα ποσοστά επιτυχίας στα καθήκοντά του. Επιπλέον , οι μαθήτριες και η καθηγήτρια φυσικής αγωγής ανέφεραν ότι κατανοούσαν και έβλεπαν καθαρά τα οφέλη από την εφαρμογή της συνεργατικής μάθησης που τους προσέφερε το πρόγραμμα.

Οι Smith, Markley, και Goc-Karp (1997) σε έρευνά τους εξέτασαν τη χρήση ενός προγράμματος συνεργατικής μάθησης με συνεργατικά παιχνίδια που εφαρμόστηκε στο μάθημα της φυσικής αγωγής σε μαθητές τρίτης δημοτικού μελετώντας τη επίδρασή του στην κοινωνική ικανότητα και στη διάθεση των μαθητών για τη συμμετοχή τους στο μάθημα. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι μετά από έξι εβδομάδες εφαρμογής του προγράμματος, οι μαθητές που είχαν σκοράρει χαμηλά στις κοινωνικομετρικές κλίμακες στην αρχική μέτρηση βελτίωσαν σημαντικά το σκορ τους ενώ παράλληλα παρατηρήθηκαν βελτίωση των δεξιοτήτων του διαλόγου, της αλληλεπίδρασης και της κοινωνικής συμμετοχής σε όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από την αρχική τους επίδοση.

Η Dyson εφάρμοσε προγράμματα συνεργατικής μάθησης στο δημοτικό σχολείο. Σε έρευνά της (1995) εφάρμοσε τη συνεργατική μάθηση στην πετοσφαίριση για την πειραματική ομάδα ,ενώ η ομάδα ελέγχου δούλευε με τον παραδοσιακό τρόπο. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι στην πειραματική ομάδα αφιερώνονταν λιγότερος χρόνος για οδηγίες, είχε περισσότερες ευκαιρίες και χρόνο για δράση και μεγαλύτερο ποσοστό πετυχημένων ενεργειών από την ομάδα ελέγχου. Η καθηγήτρια φυσικής αγωγής που δίδασκε το μάθημα και στις δύο ομάδες ανέφερε ότι προτιμούσε τη συνεργατική μάθηση γιατί παρακολουθούσε καλύτερα τις ομάδες και είχε την ευκαιρία να παρέχει περισσότερο ποιοτική ανατροφοδότηση στους μαθητές.

Σε ένα άλλο πρόγραμμα που εφάρμοσε η Dyson (2001) σε μαθητές πέμπτης και έκτης δημοτικού ερμηνεύτηκαν οι εμπειρίες των μαθητών και της εκπαιδευτικού. Χρησιμοποιήθηκε μια πολλαπλή μέθοδος σχεδιασμού που περιλάμβανε συνεντεύξεις της καθηγήτριας φυσικής αγωγής και των μαθητών ($n = 23$), παρατηρήσεις , σημειώσεις , καθώς και ανάλυση των εγγράφων. Τα ευρήματα φανερώνουν ότι η καθηγήτρια και οι μαθητές είχαν παρόμοιες αντιλήψεις για το πρόγραμμα συνεργατικής μάθησης. Θέματα προέκυψαν πάνω σε 4 κύριες κατηγορίες: τους στόχους των μαθημάτων, συνεργατικούς ρόλους, τα οφέλη της συνεργατικής μάθησης, και την εφαρμογή της συνεργατικής μάθησης. Η καθηγήτρια φυσικής αγωγής πίστευε ότι το συνεργατικό πρόγραμμα

εκμάθησης επιτρέπει σε όλους τους μαθητές ανεξάρτητα από το επίπεδο των κινητικών τους ικανοτήτων να βελτιώσουν τις κινητικές δεξιότητες , να αναπτύξουν τις κοινωνικές δεξιότητες , να εργάζονται μαζί ως ομάδα, να βοηθούν τους άλλους να βελτιώσουν τις δεξιότητές τους, και να αναλαμβάνουν την ευθύνη για τη μάθησή τους.

Τις απόψεις της καθηγήτριας φυσικής αγωγής και των μαθητών τρίτης και τετάρτης δημοτικού κατά την εφαρμογή ενός προγράμματος συνεργατικής μάθησης εξέτασε η Dyson (2002) σε μια άλλη έρευνα. Στοιχεία από συνεντεύξεις, παρατηρήσεις, σημειώσεις πεδίου, και ένα ημερολόγιο της καθηγήτριας έδειξαν ότι η καθηγήτρια και οι μαθητές μοιράζονταν παρόμοιες αντιλήψεις για τη συνεργατική μάθηση, όπως φαίνεται από τις κατηγορίες που προέκυψαν από τα στοιχεία (στόχοι μαθημάτων, ρόλοι μαθητών, υπευθυνότητα, ικανότητα επικοινωνίας, συνεργασίας, και το χρόνο εξάσκησης).

Τέλος μια έρευνα για τη διερεύνηση της συμβολής της συνεργατικής μάθησης στην ανάπτυξη της κοινωνικής συμπεριφοράς έγινε σε δημοτικό σχολείο της Φιλανδίας από τους Polvi και Telama (2000) .Στην έρευνα έλαβαν μέρος 95 κορίτσια ,τα οποία χωρίστηκαν σε 4 ομάδες. Στις ομάδες 1 και 2 οι μαθήτριες δούλευαν σε ζευγάρια με τη μια μαθήτρια να εκτελεί την άσκηση και την άλλη να παρακολουθεί και να βοηθά κινητικά και ψυχολογικά με στόχο να μαθαίνουν μαζί όσο το δυνατόν καλύτερα. Για το σχεδιασμό του προγράμματος χρησιμοποιήθηκε το φάσμα διδασκαλίας του Mosston. Στην πρώτη ομάδα οι μαθήτριες άλλαζαν υποχρεωτικά ζευγάρια κάθε 3 εβδομάδες ,ενώ στη δεύτερη μπορούσαν να επιλέγουν το άτομο που θα συνεργάζονταν. Στην τρίτη ομάδα οι μαθήτριες εργαζόταν ατομικά και στην τέταρτη η οποία αποτελούσε και την ομάδα ελέγχου, δεν δόθηκε καμιά πληροφορία ή οδηγία από τον ερευνητή. Τα αποτελέσματα έδειξε ότι οι μαθήτριες της ομάδας 1, ήταν πιο πρόθυμες και με κίνητρο να βοηθήσουν και να προσφέρουν σωματική και ψυχολογική υποστήριξη, να δίνουν οδηγίες και να διορθώνουν τα λάθη σε σχέση με τις άλλες ομάδες. Τα αποτελέσματα από την ομάδα 2 ήταν απροσδόκητα. Φαίνεται ότι το να εργάζονται με το ίδιο πρόσωπο όλη την ώρα δεν προώθησε την κοινωνική τους ανάπτυξη. Η μελέτη δείχνει ότι οι μαθητές είναι δυνατό να βοηθήσουν την ανάπτυξη της συμπεριφοράς, ακόμη και στο σχολείο, αν έχουν την ευκαιρία να συνεργάζονται με διαφορετικά άτομα. Με τον τρόπο αυτό δημιουργούνται νέες ευκαιρίες επικοινωνίας και προκλήσεις που απαιτούν προσαρμογή σε διαφορετικά είδη ατόμων και την αποδοχή των νέων συνεργατών .

Επιπλέον μελέτες έχουν δείξει ότι η συνεργατική μάθηση στη φυσική αγωγή μπορεί να ενισχύσει τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μαθητών νηπιαγωγείου

(Grineski, 1989b) και παιδιών προσχολικής ηλικίας (Grineski, 1989a) ,καθώς και να βελτιώσει την κοινωνική αλληλεπίδραση και τη φυσική κατάσταση μαθητών δημοτικού σχολείου (Grineski, 1993).

Ο Barrett (2000) σε ερευνά του αξιολόγησε τα αποτελέσματα των δύο συνεταιριστικών στρατηγικών μάθησης στη φυσική αγωγή, της PACER και της “Jigsaw”. Τα πρόγραμμα εφαρμόστηκε σε μαθητές έκτης και πέμπτης δημοτικού και η δομή των μαθημάτων και των δύο στρατηγικών περιελάμβαναν τρία χαρακτηριστικά, τη θετική αλληλεπίδραση, την προσωπική ικανότητα και την ομαδική πρόοδο. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι και οι δύο στρατηγικές ήταν εξίσου αποτελεσματικές στη βελτίωση των πετυχημένων προσπαθειών των μαθητών ενώ στο συνολικό σκορ σε κινητικές δεξιότητες ήταν καλύτερη η ομάδα που εφάρμοσε τη στρατηγική εκμάθησης Jigsaw .

Το σημαντικό ρόλο του προπονητή ανέδειξε η έρευνα των Gould, Chung,, Smith, και White (2006). Στην έρευνα εξετάστηκαν οι γνώσεις που χρειάζονται σε προσωπικά και κοινωνικά ζητήματα οι προπονητές λυκείου και πως αντιλαμβάνονται το ρόλο τους στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ζωής των παικτών. Στην έρευνα έλαβαν 154 προπονητές που εκπροσωπούσαν επτά αθλήματα. Τα αποτελέσματα αποκάλυψαν ότι οι εν λόγω προπονητές είχαν ως τους σημαντικότερους στόχους τους την ψυχολογική / κοινωνική ανάπτυξη και τη διδασκαλία φυσικών δεξιοτήτων και τη σωματική ανάπτυξη των παικτών τους. Το συμπέρασμα είναι ότι οι προπονητές στο σχολείο διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο, βοηθώντας τους εφήβους να αναπτύξουν προσωπικές και κοινωνικές δεξιότητες ζωής μέσα από τη συμμετοχή τους στον αθλητισμό. Ως εκ τούτου, πρέπει να καταβάλουμε προσπάθειες για να εκτιμηθεί αυτό από τη διεύθυνση του σχολείου και στη συνέχεια να τους παρέχει εκπαιδευτική πληροφόρηση και κατάρτιση για να τους βοηθήσει να ανταποκριθούν καλύτερα στις ανάγκες των φοιτητών με τους οποίους συνεργάζονται.

III. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Δείγμα

Στην παρούσα διατριβή συμμετείχαν 86 μαθητές από 4 τμήματα της πέμπτης τάξης των 3^ο και 13^ο δημοτικών σχολείων της πόλης της Καρδίτσας από τους οποίους οι 47 (60.2 %) ήταν αγόρια και 31 (39.8 %) ήταν κορίτσια. Την πειραματική ομάδα αποτέλεσαν 61 μαθητές (τρία τμήματα) ενώ την ομάδα ελέγχου 21 μαθητές. Τα έγκυρα ερωτηματολόγια που επεστράφησαν ήταν 59 για την πειραματική ομάδα (96,72%) και 19 για την ομάδα ελέγχου (90,47%).

Πίνακας 1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος.

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΟΜΑΔΑ	ΤΑΞΗ	ΦΥΛΟ	ΣΧΟΛΕΙΟ
ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ ΟΜΑΔΑ	Ε' τάξη	37 αγόρια	3 ^ο & 13 ^ο
59 μαθητές (70.5 %)	3 τμήματα	22 κορίτσια	Δημ.Σχ.
ΟΜΑΔΑ ΕΛΕΓΧΟΥ	Ε' τάξη	10 αγόρια	3 ^ο & 13 ^ο
19 μαθητές (29.5 %)	1 τμήμα	9 κορίτσια	Δημ.Σχ.

Περιγραφή οργάνου μέτρησης

Στην παρούσα έρευνα ως όργανο μέτρησης και αξιολόγησης χρησιμοποιήθηκε η Ελληνική έκδοση της κλίμακας αισθημάτων για την ομαδική εργασία (ΕΕΚΑΟΕ) (Goudas. M, Magotsiou. E. & Hatzigeorgiadis. A., 2009) η οποία αξιολογεί τα αισθήματα που έχουν οι μαθητές για τους δύο τρόπους εργασίας, τον ατομικό και τον ομαδικό. Η κλίμακα «αισθήματα για την ομαδική εργασία» αποτελείται από 24 θέματα τα οποία ομαδοποιήθηκαν σε 3 παράγοντες. Ο πρώτος παράγοντας ονομάστηκε «προτίμηση στην ομαδική εργασία» και εκφράζεται (δημιουργήθηκε) από 8 ερωτήσεις ,ο δεύτερος παράγοντας «προτίμηση στην ατομική εργασία» εκφράζεται (δημιουργήθηκε) από 9 ερωτήσεις, και ο τρίτος παράγοντας «δυσκολία προσαρμογής στην ομαδική εργασία» εκφράζεται (δημιουργήθηκε) από 7 ερωτήσεις.

Η αξιοπιστία αντίστοιχα όλων των τριών παραγόντων του ερωτηματολογίου έγινε επιτυχώς με την εφαρμογή του συντελεστή Cronbach's α . Συγκεκριμένα στον πρώτο παράγοντα : «προτίμηση στον ομαδικό τρόπο», το σκορ Cronbach's ανήλθε στο $\alpha = .83$. Στον δεύτερο παράγοντα «προτίμηση στον ατομικό τρόπο»,το σκορ ήταν $\alpha = .85$ και στον

τρίτο παράγοντα «δυσκολία προσαρμογής στον ομαδικό τρόπο», το σκορ ήταν $\alpha = .82$, ενώ η εσωτερική συνοχή των θεμάτων ως προς όλο το ερωτηματολόγιο ήταν $\alpha = .70$.

Η καταγραφή των απαντήσεων των μαθητών έγινε σε πενταβάθμια κλίμακα τύπου Likert (από 1=διαφωνώ απόλυτα, 2=διαφωνώ, 3= δεν είμαι σίγουρος-η, 4=συμφωνώ, εως 5= συμφωνώ απόλυτα). Καταγράφηκαν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά στο σύνολο των μαθητών: ηλικία, φύλο, τάξη φοίτησης.

Μόνο η πειραματική ομάδα μετά τη λήξη το προγράμματος συμπλήρωσε επίσης ερωτηματολόγια που αφορούσαν:

α) Τη συχνότητα συμμετοχής σε αθλητικές δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα στην ύπαιθρο με ερωτήσεις όπως:

«Πόσο συχνά στη ζωή σου, παίρνεις μέρος σε Αθλητικές Δραστηριότητες που γίνονται στο βουνό ή στο ποτάμι ή στη θάλασσα ;(εκδρομή στο βουνό, ποδήλατο στο βουνό, πεζοπορία, σκι, ιστιοπλοΐα, κανό στη λίμνη)». Η καταγραφή των απαντήσεων έγινε σε πενταβάθμια κλίμακα τύπου Likert (1=ποτέ, καμιά φορά στη ζωή μου, 2 =σπάνια, 1 έως 2 φορές μέχρι τώρα στη ζωή μου, 3= ευκαιριακά, μέχρι 5 φορές το χρόνο, 4= συχνά, σχεδόν μια φορά το μήνα, 5= συστηματικά, σχεδόν κάθε εβδομάδα).

β) Τα αντιλαμβανόμενα προσδοκώμενα οφέλη από τη συμμετοχή στο πρόγραμμα με ερωτήσεις όπως:

1. Αισθάνεσαι ότι έμαθες καλύτερα τον εαυτό σου;
2. Αισθάνεσαι ότι δοκίμασες τις ικανότητές σου;
3. Αισθάνεσαι ότι έμαθες περισσότερα πράγματα για τους συμμαθητές σου;
4. Αισθάνεσαι ότι έχεις πολλά να λες στους φίλους σου;
5. Πιστεύεις ότι θα είσαι καλύτερος στα άλλα μαθήματα;
6. Αισθάνεσαι ότι ασκήθηκες;
7. Αισθάνεσαι ότι ξέφυγες από το καθημερινό σου περιβάλλον;

Η καταγραφή των απαντήσεων έγινε σε πενταβάθμια κλίμακα τύπου Likert (1=καθόλου, 2 = ελάχιστα, 3= δεν ξέρω, 4= πολύ, 5= πάρα πολύ) και

γ) Καταγραφή της διάθεσης των μαθητών για μελλοντική προφορική επικοινωνία του παρεμβατικού προγράμματος προς άλλους μαθητές (W.O.M.) με ερωτήσεις όπως:

1. Είμαι αποφασισμένος να μιλώ με καλά λόγια για αυτά τα προγράμματα και σε άλλους ανθρώπους
2. Είμαι αποφασισμένος να λέω και σε άλλα παιδιά να συμμετέχουν σε αυτά τα προγράμματα
3. Δεν θα μου άρεσε να μην συμμετέχω πάλι σε τέτοια προγράμματα

Η καταγραφή των απαντήσεων έγινε σε πενταβάθμια κλίμακα τύπου Liker (1= διαφωνώ απόλυτα, 2 = διαφωνώ , 3= ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ, 4= συμφωνώ, 5= συμφωνώ απόλυτα).

Περιγραφή του παρεμβατικού κινητικού προγράμματος της έρευνας ‘βελτίωσης κοινωνικών δεξιοτήτων.

Το παρεμβατικό πρόγραμμα εφαρμόστηκε από την καθηγήτρια φυσικής αγωγής που διεξήγαγε την έρευνα (20 χρόνια προϋπηρεσία),ενώ η ομάδα ελέγχου κατά τη διάρκεια της παρέμβασης παρακολούθησε το αντίστοιχο τυπικό μάθημα φυσικής αγωγής. Η διδασκαλία στην ομάδα ελέγχου έγινε από την καθηγήτρια φυσικής αγωγής που δίδασκε στα τμήματα και ήταν τοποθετημένη στο σχολείο από το υπουργείο παιδείας με 20 χρόνια προϋπηρεσία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Και για τις δύο ομάδες, το πρόγραμμα περιλάμβανε έναν κύκλο από 8 διαφορετικά μαθήματα και είχε διάρκεια 4 εβδομάδων. Κάθε εβδομάδα διδάσκονταν 2 μαθήματα, σε δύο διαφορετικές ημέρες (Τρίτη, Πέμπτη)και το κάθε μάθημα είχε διάρκεια μιας διδακτικής ώρας (40-45 λεπτά). Οι διδακτικές ώρες που εφαρμόστηκε το παρεμβατικό πρόγραμμα ήταν οι αντίστοιχες ώρες της διδασκαλίας του μαθήματος της φυσικής αγωγής. Ο χώρος πραγματοποίησης των παρεμβατικών μαθημάτων ήταν ένα πάρκο διότι τα προγράμματα Αγωγής Υπαίθρου επιδιώκουν την παραμονή, τη δραστηριοποίηση, τη διαπαιδαγώγηση των μαθητών/μαθητριών σε υπαίθριο ανοικτό χώρο. Το πάρκο βρίσκεται δίπλα στο σχολείο και δεν υπήρχε απώλεια χρόνου ή πρόβλημα στη μετακίνηση των μαθητών. Η ομάδα ελέγχου ακολούθησε το συμβατικό σχολικό πρόγραμμα φυσικής αγωγής του σχολείου το οποίο πραγματοποιούνταν στην αυλή του σχολείου.

Το παρεμβατικό πρόγραμμα δημιουργήθηκε έχοντας στόχο την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών και χρησιμοποιήθηκε ως μέθοδος διδασκαλίας η συνεργατική μάθηση. Η επιλογή αυτής της μεθόδου έγινε διότι η εκμάθηση των κοινωνικών δεξιοτήτων διευκολύνεται με τη χρήση ειδικών στρατηγικών διδασκαλίας που παρέχουν βιωματικές εμπειρίες σε ένα υποστηρικτικό κοινωνικό περιβάλλον. Η Dyson (2002) υποστηρίζει ότι, η συνεργατική μάθηση είναι ένας τρόπος διδασκαλίας που μεγιστοποιεί την κατάκτηση των κοινωνικών δεξιοτήτων από τους μαθητές, επειδή από τη φύση της πυροδοτεί την αλληλεπίδρασή τους αφού προϋποθέτει μια κοινή προσπάθεια προκειμένου να επιτευχθεί ένας κοινός στόχος .

Για τη διδασκαλία των κοινωνικών δεξιοτήτων χρησιμοποιήσαμε Υπαίθριες Δράσεις/παιγνίδια της αγωγής υπαίθρου που είχαν στόχο την βελτίωση των παρακάτω διαπροσωπικών δεξιοτήτων :

- α. Αποτελεσματική επικοινωνία,
- β. Εμπιστοσύνης,
- γ. Συνεργασία με τους συμπαίκτες,
- δ. Επίλυση προβλήματος,
- ε. Γρήγορη λήψη απόφασης, και
- στ. Δημιουργική σκέψη.

Λεπτομερείς περιγραφή των δράσεων του παρεμβατικού προγράμματος.

α. Συγκεκριμένα για την ανάπτυξη της αποτελεσματικής επικοινωνίας χρησιμοποιήθηκαν δύο δράσεις στο πρώτο μάθημα, η «Αλυσίδα DNA» και το πέρασμα στεφανιού μέσα από αλυσίδα παικτών. Στην «Αλυσίδα DNA», οι μαθητές σε ομάδες 10 ατόμων, ισορροπώντας σε μια σανίδα προσπαθούσαν από την τυχαία σειρά που τοποθετήθηκαν να μπουν σε αλφαβητική σειρά χωρίς να χάσουν την ισορροπία τους(μετρούσε ο χρόνος μεταξύ των ομάδων).Στο πέρασμα στεφανιού μέσα από αλυσίδα παικτών οι παίκτες παρατάσσονται ένας δίπλα στον άλλο με τα χέρια πιασμένα και ο πρώτος παίκτης κρατά στο ελεύθερο χέρι ένα στεφάνι .Ο γυμναστής δίνει το σύνθημα και ο παίκτης πρέπει να περάσει το στεφάνι από το σώμα του ώστε αυτό να μεταφερθεί στον επόμενο. Οι παίκτες πρέπει να μετακινούν το στεφάνι με κινήσεις του σώματος τους χωρίς να αφήνουν τα χέρια τους. Νικήτρια η ομάδα της οποίας το στεφάνι θα φτάσει πιο γρήγορα στον τελευταίο παίκτη και αυτός το τοποθετήσει πρώτος σε θέση που έχει οριστεί από πριν. Η μέθοδος διδασκαλίας που χρησιμοποιήθηκε ήταν η καθοδηγούμενη εφευρετικότητα από το φάσμα διδασκαλίας του Mosston στην οποία ο εκπαιδευτικός θέτει ένα πρόβλημα και με ερωτήσεις καθοδηγεί το μαθητή σε μια συγκεκριμένη λύση. Ο μαθητής προσπαθεί να ανακαλύψει τη μοναδική απάντηση σε ένα πρόβλημα χρησιμοποιώντας κανόνες λογικής και κριτική σκέψη.

β. Για την ανάπτυξη εμπιστοσύνης μεταξύ των μαθητών χρησιμοποιήθηκαν δύο δράσεις, περπάτημα ,τρέξιμο με κλειστά μάτια και το ναρκοπέδιο στο δεύτερο μάθημα. Στην πρώτη δράση οι παίκτες σε ζευγάρια με τον ένα παίκτη να έχει κλειστά τα μάτια και να ακολουθεί τις οδηγίες του συμπαίκτη του ο οποίος τον πηγαίνει βόλτα αυξάνοντας σιγά - σιγά το ρυθμό με στόχο να κατορθώσουν να τρέχουν. Στο ναρκοπέδιο οι παίκτες πάλι σε ζευγάρια ,με τον ένα παίκτη να έχει κλειστά τα μάτια και να προσπαθεί να περάσει το

ναρκοπέδιο, ένα ειδικά κατασκευασμένο στίβο με εμπόδια, με φωνητική καθοδήγηση του συμπαίκτη του. Μέθοδος διδασκαλίας χρησιμοποιήθηκε η αποκλίνουσα παραγωγικότητα (Mosston), σύμφωνα με την οποία δίνουμε τη δυνατότητα στον μαθητή να ανακαλύψει διάφορες λύσεις στο πρόβλημα και κύρια στοιχεία της είναι η εξερεύνηση και η ανακάλυψη.

γ. Για την καλλιέργεια της συνεργασίας μεταξύ των παικτών Δύο δράσεις, αγώνας σε ζευγάρια με μπαλόνια και το παιχνίδι ξέφρενα μπαλόνια, χρησιμοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια του τρίτου μαθήματος. Στόχος του ζευγαριού στον αγώνα ήταν να μεταφέρει το μπαλόνι με συγκεκριμένο τρόπο όσο πιο γρήγορα γίνεται (πλάτη, μάγουλο, κοιλιά) χωρίς να του πέσει το μπαλόνι στο έδαφος και χωρίς να χρησιμοποιούν τα χέρια τους. Στα ξέφρενα μπαλόνια το παιχνίδι ξεκινά με ένα μπαλόνι για κάθε παίκτη το οποίο πρέπει να το κρατά στον αέρα. Κάθε 5 δευτ. προσθέτουμε ένα μπαλόνι, ενώ η ομάδα χάνει ένα πόντο όταν ένα μπαλόνι πέφτει στο έδαφος και σταματά το παιχνίδι όταν η ομάδα φτάσει τους έξι βαθμούς. Νικήτρια η ομάδα η οποία θα παραμείνει στο παιχνίδι περισσότερη ώρα. Μέθοδος διδασκαλίας που χρησιμοποιήθηκε ήταν η συγκλίνουσα εφευρετικότητα, στην οποία γίνεται χρήση κανόνων λογικής και κριτικής σκέψης για να ανακαλύψει ο μαθητής την απάντηση στο πρόβλημα. Ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει το πρόβλημα και περιμένει τη λύση χωρίς να δώσει στους μαθητές ερωτήσεις ώστε να καθοδηγηθούν, προσπαθούν μόνοι τους μέσα από δοκιμές να βρουν τη λύση.

δ. Το τέταρτο μάθημα ήταν αφιερωμένο στην επίλυση ενός προβλήματος και είχε τις δράσεις όρθιο ποτήρι και συγκέντρωση στο δαχτυλίδι. Στη δράση όρθιο ποτήρι η ομάδα έχει στη διάθεσή της μια μπαντάνα, ένα ποτήρι και μια μικρή πέτρα. Αποστολή να μεταφέρει το ποτήρι όρθιο πάνω στη μπαντάνα από ένα σημείο σε κάποιο άλλο. Στη δράση συγκέντρωση στο δαχτυλίδι σε μια βάση (κορυφή κώνου) τοποθετούμε έναν κρίκο και πάνω του ένα μπαλάκι του τένις. Στον κρίκο έχουμε δέσει σχοινιά όσα οι παίκτες μας. Στόχος της ομάδας να κάνουν μια βόλτα στο μπαλάκι και το τοποθετήσουν ξανά στη βάση του. Και στις δύο δράσεις οι παίκτες με τη χρήση κανόνων λογικής και κριτικής σκέψης έπρεπε να ανακαλύψουν την απάντηση στο πρόβλημα (συγκλίνουσα εφευρετικότητα).

ε. Στο πέμπτο μάθημα οι δράσεις αφορούσαν τη γρήγορη λήψη απόφασης και περιείχε τις δράσεις «αράχνη» και «πέραςμα ποταμού». Στη δράση της «αράχνης» με τη μέθοδο της αποκλίνουσα παραγωγικότητας, δίνουμε τη δυνατότητα στον μαθητή να ανακαλύψει διάφορες λύσεις στο πρόβλημα, κύρια στοιχεία η εξερεύνηση και η ανακάλυψη ενώ υπάρχει η πίεση του χρόνου. Με τα σχοινιά δημιουργούμε ένα πλέγμα με

ανοίγματα διαφόρων μεγεθών. Οι παίκτες πρέπει να περάσουν από τα κενά που υπάρχουν χωρίς να ακουμπήσουν τα σχοινιά. Μετράμε το χρόνο της κάθε ομάδας για τη βαθμολογία. Στη δράση πέρασμα «ποταμού» οι παίκτες πρέπει να διασχίσουν κάποια απόσταση χρησιμοποιώντας 4 κασάκια από μύτερες. Κανόνες του παιχνιδιού, να μην πατήσουν κάτω κατά τη διαδρομή, αν γίνει αυτό ξεκινούν από την αρχή ενώ τα κασόνια μπορούν να μετακινούνται μόνο προς τα μπρος. Το παιχνίδι τελειώνει όταν όλοι οι παίκτες μεταφερθούν απέναντι. Μετράμε το χρόνο της κάθε ομάδας για τη βαθμολογία. Σ' αυτή τη δράση κάνουμε χρήση της συγκλίνουσας εφευρετικότητας ,έτσι ώστε οι μαθητές με τη χρήση κανόνων λογικής και κριτικής σκέψης να ανακαλύψουν την απάντηση στο πρόβλημα.

στ. Τα επόμενα δύο μαθήματα ήταν αφιερωμένα στη δημιουργική σκέψη και χρησιμοποιήσαμε τρεις δράσεις. Η πρώτη ήταν η κατασκευή τετραγώνου και οι παίκτες έπρεπε με κλειστά. μάτια να κατασκευάσουν ένα τετράγωνο με ένα κομμάτι σχοινί που τους δώσαμε. Στη δεύτερη κινητική δράση οι μαθητές καλούνται να σχηματίσουν με το σχοινί ένα νούμερο ή γράμμα και να καλύψουν το σχοινί με το σώμα τους έτσι ώστε αυτό να μη φαίνεται καθόλου. Στην τρίτη δράση η οποία πραγματοποιήθηκε στη διάρκεια ενός μαθήματος, οι μαθητές συνεργαζόμενοι ανά ομάδα(10 παίκτες) έπρεπε να επινοήσουν ένα καινούργιο παιχνίδι, υπήρχαν δε οι εξής περιορισμοί:

- 1) Το παιχνίδι πρέπει να παίζεται με δύο ομάδες, οι οποίες είναι αντίπαλες
- 2) Παίζουν δύο μπάλες
- 3) Η μπάλα θα μεταφέρεται με κύλισμα στο έδαφος
- 4) Η μπάλα μπορεί να μεταφέρεται με οποιοδήποτε μέλος του σώματος
- 5) Θα υπάρχουν δύο εστίες

Στόχος της κάθε ομάδας είναι να πετύχει όσα περισσότερα τέρματα μπορεί στην αντίπαλη εστία και παράλληλα να αποφύγει να δεχθεί τέρμα. Συγκλίνουσα εφευρετικότητα χρησιμοποιήθηκε στις δύο πρώτες δράσεις και αποκλίνουσα παραγωγικότητα ,για την τρίτη δράση δίνοντας τη δυνατότητα στον μαθητή να ανακαλύψει διάφορες εναλλακτικές λύσεις στο πρόβλημα.

Τη μέθοδο διδασκαλίας της αποκλίνουσας παραγωγικότητας χρησιμοποιήσαμε και στις δράσεις που σχεδιάστηκαν να πραγματοποιηθούν σε εσωτερικό χώρο(σε περίπτωση βροχής) και στόχευαν στην ανάπτυξη της συνεργασίας μεταξύ των παικτών. Στη δράση «Ραβδί από ήλιο» όλοι οι μαθητές με τους δείκτες συγκρατούν το ραβδί και προσπαθούν να το κατεβάσουν στο πάτωμα .Η δράση αν και φαίνεται εύκολη δεν είναι, γι' αυτό ενθαρρύνουμε τους παίκτες κατά την εκτέλεση ενώ κρατάμε το χρόνο εκτέλεσης για τη

βαθμολογία της ομάδας. Η άλλη δράση ήταν οι «Ιππότες» στην οποία οι παίκτες πρέπει να περάσουν όλοι απέναντι(έχουμε ορίσει περιοχή),ενώ παρεμβάλλεται ένα θρανίο. Οι μαθητές καλούνται να βρουν τρόπο να το περάσουν χωρίς να πατήσουν πάνω .Οι συμμαθητές τους μπορούν να τους βοηθούν αρκεί να στέκονται πίσω από τα όρια που έχουμε θέσει Μετράμε το χρόνο εκτέλεσης δράσης για βαθμολογία της ομάδας. Στο μάθημα αυτό η μέθοδος διδασκαλίας που χρησιμοποιήθηκε ήταν η αποκλίνουσα παραγωγικότητα.

Το σκεπτικό της δημιουργίας του παρεμβατικού προγράμματος.

Το περιεχόμενο του παρεμβατικού προγράμματος στηρίχτηκε σε σύνθεση των θεωρητικών προσεγγίσεων της συνεργατικής μάθησης τις οποίες αναλύσαμε στο εισαγωγικό κεφάλαιο. Πιο συγκεκριμένα χρησιμοποιήθηκαν η εννοιολογική προσέγγιση, η προσέγγιση αναλυτικού προγράμματος και η προσέγγιση σύνθετης οδηγίας. Στην εννοιολογική προσέγγιση υπάρχουν και τα τέσσερα στοιχεία της συνεργατικής μάθησης, στην προσέγγιση αναλυτικού προγράμματος υπάρχει ομαδικός στόχος και ατομική υπευθυνότητα αλλά και σύστημα αμοιβής σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο, ενώ στην προσέγγιση σύνθετης οδηγίας εστιάζουμε στην ομαδική εργασία για την ενίσχυση της κοινωνικής και ακαδημαϊκής ανάπτυξης των μαθητών. Για την επίλυση του προβλήματος οι μαθητές πρέπει να ανταλλάξουν πληροφορίες ,να μειώσουν τις αντιπαραθέσεις, να σεβαστούν τις απόψεις των άλλων, να αξιολογήσουν τις προτάσεις των συμμαθητών τους να αλληλεπιδράσουν έντονα κοινωνικά.

Εφαρμόστηκε η προσέγγιση αναλυτικού προγράμματος στην οποία υπάρχει σύστημα αμοιβής σε ομαδικό και ατομικό επίπεδο διότι οι μαθητές έχουν μάθει να λειτουργούν σε ένα ανταγωνιστικό περιβάλλον και η προσέγγιση αυτή, πλησιάζει περισσότερο τον τρόπο λειτουργίας τους . Χρησιμοποιήθηκε το σύστημα αμοιβής σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο ως μέσο παρακίνησης ,αλλά αμοιβή υπήρχε όχι μόνο για την προσπάθεια της ομάδας αλλά και για συμπεριφορές παικτών οι οποίες ξεχώριζαν και συμφωνούσαν με τον κύριο στόχο του κάθε μαθήματος .

Πιο συγκεκριμένα τα κριτήρια της εννοιολογικής προσέγγισης και του αναλυτικού προγράμματος πληρούν τα πλάνα των 5 μαθημάτων που έχουν κύριους στόχους την ανάπτυξη αποτελεσματικής επικοινωνίας, την εμπιστοσύνη, τη συνεργασία με τους συμμαίκτες και την επίλυση προβλήματος.

Τα κριτήρια της προσέγγισης αναλυτικού προγράμματος και σύνθετης οδηγίας πληρούνται από 2 μαθήματα που έχουν κύριο στόχο τη γρήγορη λήψη απόφασης και τη

δημιουργική σκέψη. Τέλος τα κριτήρια της σύνθετης οδηγίας πληρούνται σε ένα μάθημα, κύριος στόχος του οποίου είναι η ανάπτυξη δημιουργικής σκέψης. Στη δράση αυτή δεν υπήρχαν βραβεία και αμοιβές, οι δε μαθητές για την επίλυση του προβλήματος έπρεπε να ανταλλάξουν πληροφορίες, να μειώσουν τις αντιπαράθεσεις, να ακούσουν και να σεβαστούν τις απόψεις των άλλων, να τις αξιολογήσουν, να αλληλεπιδράσουν έντονα κοινωνικά.

Κατανομή του δείγματος σε ομάδες εργασίας.

Κάθε τμήμα χωρίστηκε σε δύο ισοδύναμες ομάδες των 10 μαθητών φροντίζοντας σε κάθε ομάδα να υπάρχουν μαθητές διαφορετικού φύλου και διαφορετικών ικανοτήτων, ώστε να υπάρχει το χαρακτηριστικό της ανομοιογένειας στην ομάδα. Αποφασίστηκε το τμήμα να χωριστεί σε δύο ομάδες (10 μαθητές ανά ομάδα), για να μπορεί η καθηγήτρια να παρακολουθεί τις δύο ομάδες κατά τη διάρκεια πραγματοποίησης των δράσεων,

Στην αρχή του κάθε μαθήματος στην πειραματική ομάδα, το πρώτο πεντάλεπτο αφιερωνόταν σε συζήτηση-ενημέρωση για το μάθημα που ακολουθούσε, δηλαδή αναφορά στον κύριο στόχο του μαθήματος, θέματα οργάνωσης, μοιράσματος ρόλων, καθηκόντων και επεξήγησης κανόνων. Στο τέλος του κάθε μαθήματος 2-3 λεπτά αφιερώνονταν σε μια μικρή συζήτηση για το τι έκαναν, τι τους άρεσε και τι όχι, σε ποιο σημείο αντιμετώπισαν δυσκολίες, πως τις αντιμετώπισαν και πως θα τις αντιμετωπίσουν αν εμφανιστούν σε άλλα μαθήματα.

Η ομάδα ελέγχου το ίδιο διάστημα ακολουθούσε το αναλυτικό πρόγραμμα του μαθήματος της φυσικής αγωγής και η διδασκαλία γινόταν από την καθηγήτρια φυσικής αγωγής του σχολείου με τον παραδοσιακό τρόπο (μέθοδος παραγγέλματος).

Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Πριν την έναρξη της έρευνας εξασφαλίστηκε άδεια από την Δ/ση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Καρδίτσας καθώς και έγκριση των διευθυντών των σχολικών μονάδων προκειμένου να υπάρξει η πρόσβαση για την διανομή των ερωτηματολογίων .

Αρχικά ενημερώθηκαν όλοι οι μαθητές για τον σκοπό της έρευνας, αναλύθηκε το ερωτηματολόγιο και δόθηκαν διευκρινιστικές απαντήσεις. Οι μαθητές αφού πληροφορήθηκαν ότι η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων θα ήταν ανώνυμη και εμπιστευτική έδωσαν την συγκατάθεσή τους για τη συμμετοχή τους στην έρευνα. Αυτό έγινε στον χώρο της σχολικής αίθουσας κάθε τμήματος της σχολικής μονάδας.

Ερωτηματολόγια δόθηκαν στους μαθητές και των δύο ομάδων πειραματικής και ομάδας ελέγχου πριν και μετά την παρέμβαση, προκειμένου να αξιολογηθούν οι πιθανές μεταβολές των απαντήσεων των μαθητών σε μια σειρά από μεταβλητές. Η πειραματική ομάδα μετά το πρόγραμμα συμπλήρωσε ένα ακόμη ερωτηματολόγιο σχετικά με τη συχνότητα συμμετοχής σε αθλητικές δραστηριότητες στο ύπαιθρο, τα προσδοκώμενα οφέλη από τη συμμετοχή και για την καταγραφή της διάθεσης των μαθητών για μελλοντική προφορική επικοινωνία του παρεμβατικού προγράμματος προς άλλους μαθητές(W.O.M). Η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων τη δεύτερη φορά έγινε μία εβδομάδα μετά την ολοκλήρωση της υλοποίησης των δύο διαφορετικών προγραμμάτων δράσεων και είχε διάρκεια 15 -20 λεπτά.

Στατιστική Επεξεργασία

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του στατιστικού προγράμματος SPSS. Οι στατιστικές αναλύσεις που έγιναν περιελάμβαναν.

- α) Στην πρώτη υπόθεση ο παράγοντας «προτίμηση στην ομαδική εργασία» ελήφθη ως εξαρτημένη μεταβλητή και εφαρμόστηκε paired t-test για την εύρεση πιθανών διαφορών λόγω της επίδρασης του παρεμβατικού προγράμματος (ανεξάρτητη μεταβλητή).
- β) Στην δεύτερη υπόθεση ο παράγοντας «προτίμηση στην ατομική εργασία» ελήφθη ως εξαρτημένη μεταβλητή και εφαρμόστηκε paired t-test για την εύρεση πιθανών διαφορών λόγω της επίδρασης του παρεμβατικού προγράμματος (ανεξάρτητη μεταβλητή).
- γ) Στην τρίτη υπόθεση ο παράγοντας «δυσκολία προσαρμογής στην ομαδική εργασία» ελήφθη ως εξαρτημένη μεταβλητή και εφαρμόστηκε paired t-test για την εύρεση πιθανών διαφορών λόγω της επίδρασης του παρεμβατικού προγράμματος (ανεξάρτητη μεταβλητή).
- δ) Στην τέταρτη υπόθεση ελήφθη ως εξαρτημένη μεταβλητή συνολικά η κλίμακα «αισθημάτων για την ομαδική εργασία» και εφαρμόστηκε t-test για ανεξάρτητα δείγματα ανάμεσα στην πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου(ανεξάρτητες μεταβλητές).

IV. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Από τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης φάνηκε ότι:

α). Η εφαρμογή του paired t-test στην ομάδα παρέμβασης δεν έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές για τον παράγοντα «προτίμηση στην ομαδική εργασία»

β). Η εφαρμογή του paired t-test στην ομάδα παρέμβασης δεν έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές για τον παράγοντα «προτίμηση στην ατομική εργασία».

γ). Η εφαρμογή του paired t-test στην ομάδα παρέμβασης δεν έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές για τον παράγοντα «δυσκολία προσαρμογής στην ομαδική εργασία»

δ). Τέλος η εφαρμογή του independent t-test ανάμεσα στα άτομα της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου, δεν έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές συνολικά στην κλίμακα «αισθημάτων για την ομαδική εργασία».

Η καταγραφή των αισθημάτων των μαθητών της πειραματικής ομάδας για την ομαδική εργασία πριν την παρέμβαση έδειξε ότι οι μεγαλύτερες τιμές σημειώθηκαν στις παρακάτω μεταβλητές:

α) «Μ' αρέσει να δουλεύω ομαδικά γιατί έτσι βοηθάμε ο ένας τον άλλο» ($M=4.57$, $SD= .81$) και β) «Μου αρέσει η ομαδική δουλειά γιατί νοιώθω υπέροχα όταν μοιράζομαι την επιτυχία με άλλα μέλη της ομάδας» ($M=4.28$, $SD= .98$).

Αντίστοιχα οι χαμηλότερες τιμές σημειώθηκαν στις παρακάτω μεταβλητές: α) «Συχνά νοιώθω σαν ξένος μέσα σε μια ομάδα εργασίας» ($M=1.94$, $SD=1.17$) και β) «Συχνά νοιώθω άβολα όταν έχω ένα ρόλο μέσα στην ομάδα και πρέπει να τα βγάλω πέρα» ($M= 2.06$, $SD=1.17$).

A. Περιγραφικά στατιστικά των τιμών που πέτυχαν οι μαθητές της Πειραματικής και της ομάδας Ελέγχου.

Στο πίνακα 2 βλέπουμε τη μέση τιμή και τη σταθερή απόκλιση που σημείωσαν οι μαθητές της πειραματικής ομάδας πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος αντίστοιχα για τις 24 μεταβλητές του ερωτηματολογίου.

Πίνακας 2. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις σε Α' & Β' μέτρηση στην πειραματική ομάδα στις 24 μεταβλητές του ερωτηματολογίου.

Θέματα Ερωτήσεων	Πειραματική Ομάδα			
	Μέτρηση Α		Μέτρηση Β	
	Μ	SD	Μ	SD
1. Μ' αρέσει να δουλεύω ομαδικά γιατί έτσι βοηθάμε ο ένας τον άλλο	4.57	0.81	4.57	0.83
2. Μ' αρέσει να δουλεύω ομαδικά γιατί αισθάνομαι όμορφα που λέω τις απόψεις μου την ομάδα	4.06	0.99	3.83	1.11
3. Μου αρέσει η ομαδική δουλειά γιατί μοιράζομαι τα συναισθήματά μου με τα άλλα μέλη της ομάδας	3.72	1.17	3.69	1.07
4. Μου αρέσει να δουλεύω ομαδικά γιατί νοιώθω ότι η αξία μου αναγνωρίζεται από τα άλλα μέλη της ομάδας	4.00	1.00	3.93	1.27
5. Μ' αρέσει να δουλεύω ομαδικά γιατί έτσι μαθαίνω καλύτερα αυτό που πρέπει να μάθω	4.00	1.01	3.89	1.01
6. Μου αρέσει η ομαδική δουλειά γιατί νοιώθω υπέροχα όταν μοιράζομαι την επιτυχία με άλλα μέλη της ομάδας	4.28	0.98	4.10	1.09
7. Μου αρέσει η ομαδική δουλειά γιατί με βοηθά να κάνω φίλους	3.71	1.30	3.76	1.29
8. Μου αρέσει η ομαδική δουλειά γιατί μου δημιουργεί πολλά και ενδιαφέροντα συναισθήματα	3.79	1.15	3.66	1.22
9. Προτιμώ να εργάζομαι ατομικά γιατί τότε έχω μεγαλύτερη διάθεση για μάθηση	2.59	1.37	2.42	1.26
10. Προτιμώ να εργάζομαι ατομικά γιατί στην ομαδική δουλειά χρειάζεται πολύς χρόνος για συνεννόηση	2.57	1.32	2.35	1.24
11. Προτιμώ να εργάζομαι ατομικά γιατί η ατομική εργασία πιο απλή από την ομαδική	2.44	1.29	2.35	1.32
12. Προτιμώ να εργάζομαι ατομικά γιατί νοιώθω σίγουρος ότι θα τα καταφέρω	2.69	1.44	2.33	1.30
13. Προτιμώ να εργάζομαι ατομικά γιατί η ομαδική δουλειά δεν φέρνει σίγουρα αποτελέσματα	2.28	1.27	2.18	1.18
14. Μου αρέσει ο ατομικός τρόπος δουλειάς	2.61	1.40	2.15	1.17
15. Προτιμώ να εργάζομαι ατομικά γιατί έτσι αποφεύγω μαλώματα με τους συμμαθητές μου	2.72	1.21	2.71	1.35
16. Προτιμώ να εργάζομαι ατομικά γιατί έτσι δεν είμαι υποχρεωμένος να υπακούω σε κάποιον αρχηγό	2.83	1.35	2.33	1.29
17. Προτιμώ τον ατομικό τρόπο δουλειάς γιατί τον έχω διδαχθεί και τον γνωρίζω καλά	2.55	1.11	2.32	1.13
18. Νοιώθω συχνά άβολα όταν εργάζομαι σε μια ομάδα γιατί φοβάμαι ότι δε θα τα καταφέρω	2.64	1.36	2.61	1.27
19. Παρόλο που θέλω, συχνά δυσκολεύομαι να επικοινωνήσω με άλλα μέλη της ομάδας	2.91	1.32	3.15	1.39

20. Δυσκολεύομαι πολύ να προσαρμοστώ και να αποδώσω μέσα στην ομάδα	2.27	1.15	1.89	1.07
21. Συχνά νοιώθω άβολα όταν έχω ένα ρόλο μέσα στην ομάδα και πρέπει να τα βγάλω πέρα	2.06	1.17	2.32	1.30
22. Συχνά νοιώθω σαν ξένος μέσα σε μια ομάδα εργασίας	1.94	1.29	2.00	1.17
23. Συχνά νοιώθω άσχημα σε μια ομαδική εργασία γιατί μπερδεύομαι για το τι ακριβώς πρέπει να κάνω	2.37	1.15	2.25	1.22
24. Συχνά νοιώθω να πνίγομαι και να θέλω να τα παρατήσω από μια ομαδική δουλειά	2.16	1.27	2.00	1.20

Στο πίνακα 3 βλέπουμε τη μέση τιμή και τη σταθερή απόκλιση που σημείωσαν οι μαθητές της ομάδας ελέγχου, στις 24 μεταβλητές του ερωτηματολογίου πριν και μετά την παρακολούθηση του κλασικού μαθήματος της φυσικής αγωγής με τη γυμνάστρια του σχολείου. Από την εφαρμογή του t-test για εξαρτημένα δείγματα διαπιστώθηκε ότι δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στην α' και β' μέτρηση για τις 24 μεταβλητές του ερωτηματολογίου.

Πίνακας 3. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις σε Α' & Β' μέτρηση στην Ομάδα Ελέγχου.

Θέματα Ερωτήσεις	Ομάδα Ελέγχου			
	Μέτρηση Α		Μέτρηση Β	
	Μ	SD	Μ	SD
1. Μ' αρέσει να δουλεύω ομαδικά γιατί έτσι βοηθάμε ο ένας τον άλλο	4.63	0.59	4.21	0.91
2. Μ' αρέσει να δουλεύω ομαδικά γιατί αισθάνομαι όμορφα που λέω τις απόψεις μου την ομάδα	4.36	0.59	4.26	0.65
3. Μου αρέσει η ομαδική δουλειά γιατί μοιράζομαι τα συναισθήματά μου με τα άλλα μέλη της ομάδας	3.94	0.70	3.94	1.07
4. Μου αρέσει να δουλεύω ομαδικά γιατί νοιώθω ότι η αξία μου αναγνωρίζεται από τα άλλα μέλη της ομάδας	4.21	0.91	3.73	0.99
5. Μ' αρέσει να δουλεύω ομαδικά γιατί έτσι μαθαίνω καλύτερα αυτό που πρέπει να μάθω	4.10	0.73	4.15	1.25
6. Μου αρέσει η ομαδική δουλειά γιατί νοιώθω υπέροχα όταν μοιράζομαι την επιτυχία με άλλα μέλη της ομάδας	4.15	1.25	4.15	1.01
7. Μου αρέσει η ομαδική δουλειά γιατί με βοηθά να κάνω φίλους	4.06	0.97	3.94	1.12
8. Μου αρέσει η ομαδική δουλειά γιατί μου δημιουργεί πολλά και ενδιαφέροντα συναισθήματα	3.84	0.76	3.31	1.10

9. Προτιμώ να εργάζομαι ατομικά γιατί τότε έχω μεγαλύτερη διάθεση για μάθηση	2.21	1.13	2.42	1.16
10. Προτιμώ να εργάζομαι ατομικά γιατί στην ομαδική δουλειά χρειάζεται πολύς χρόνος για συνεννόηση	2.57	1.42	2.73	1.40
11. Προτιμώ να εργάζομαι ατομικά γιατί η ατομική εργασία πιο απλή από την ομαδική	2.73	0.87	2.68	1.10
12. Προτιμώ να εργάζομαι ατομικά γιατί νοιώθω σίγουρος ότι θα τα καταφέρω	2.63	1.38	2.73	1.24
13. Προτιμώ να εργάζομαι ατομικά γιατί η ομαδική δουλειά δεν φέρνει σίγουρα αποτελέσματα	2.47	1.17	2.47	1.26
14. Μου αρέσει ο ατομικός τρόπος δουλειάς	3.05	1.26	2.68	1.37
15. Προτιμώ να εργάζομαι ατομικά γιατί έτσι αποφεύγω μαλώματα με τους συμμαθητές μου	3.10	1.41	3.05	1.07
16. Προτιμώ να εργάζομαι ατομικά γιατί έτσι δεν είμαι υποχρεωμένος να υπακούω σε κάποιον αρχηγό	2.68	1.29	2.94	1.35
17. Προτιμώ τον ατομικό τρόπο δουλειάς γιατί τον έχω διδαχθεί και τον γνωρίζω καλά	2.15	1.11	2.21	1.31
18. Νοιώθω συχνά άβολα όταν εργάζομαι σε μια ομάδα γιατί φοβάμαι ότι δε θα τα καταφέρω	2.78	1.47	2.78	1.22
19. Παρόλο που θέλω, συχνά δυσκολεύομαι να επικοινωνήσω με άλλα μέλη της ομάδας	2.47	1.38	2.63	1.25
20. Δυσκολεύομαι πολύ να προσαρμοστώ και να αποδώσω μέσα στην ομάδα	1.89	0.99	1.89	1.04
21. Συχνά νοιώθω άβολα όταν έχω ένα ρόλο μέσα στην ομάδα και πρέπει να τα βγάλω πέρα	2.78	1.54	2.42	1.16
22. Συχνά νοιώθω σαν ξένος μέσα σε μια ομάδα εργασίας	2.21	1.13	2.05	0.91
23. Συχνά νοιώθω άσχημα σε μια ομαδική εργασία γιατί μπερδεύομαι για το τι ακριβώς πρέπει να κάνω	2.63	1.25	2.42	1.07
24. Συχνά νοιώθω να πνίγομαι και να θέλω να τα παρατήσω από μια ομαδική δουλειά	2.63	1.30	2.05	1.21

Στον πίνακα 4 υπάρχουν οι μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις μετά την παρέμβαση ανάμεσα στις τιμές των μαθητών της Πειραματικής ομάδας και της ομάδας Ελέγχου. Από την εφαρμογή του t-test για ανεξάρτητα δείγματα δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους μαθητές των δύο ομάδων.

Πίνακας 4. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στη Β' μέτρηση ανάμεσα σε Πειραματική ομάδα και ομάδα Ελέγχου

Θέματα Ερωτήσεις	Πειραματική Ελέγχου			
	Μέτρηση Β			
	M	SD	M	SD
1. Μ' αρέσει να δουλεύω ομαδικά γιατί έτσι βοηθάμε ο ένας τον άλλο	4.57	0.83	4.21	0.91
2. Μ' αρέσει να δουλεύω ομαδικά γιατί αισθάνομαι όμορφα που λέω τις απόψεις μου την ομάδα	3.83	1.11	4.26	0.65
3. Μου αρέσει η ομαδική δουλειά γιατί μοιράζομαι τα συναισθήματά μου με τα άλλα μέλη της ομάδας	3.69	1.07	3.94	1.07
4. Μου αρέσει να δουλεύω ομαδικά γιατί νοιώθω ότι η αξία μου αναγνωρίζεται από τα άλλα μέλη της ομάδας	3.93	1.27	3.73	0.99
5. Μ' αρέσει να δουλεύω ομαδικά γιατί έτσι μαθαίνω καλύτερα αυτό που πρέπει να μάθω	3.89	1.01	4.15	1.25
6. Μου αρέσει η ομαδική δουλειά γιατί νοιώθω υπέροχα όταν μοιράζομαι την επιτυχία με άλλα μέλη της ομάδας	4.10	1.09	4.15	1.01
7. Μου αρέσει η ομαδική δουλειά γιατί με βοηθά να κάνω φίλους	3.76	1.29	3.94	1.12
8. Μου αρέσει η ομαδική δουλειά γιατί μου δημιουργεί πολλά και ενδιαφέροντα συναισθήματα	3.66	1.22	3.31	1.10
9. Προτιμώ να εργάζομαι ατομικά γιατί τότε έχω μεγαλύτερη διάθεση για μάθηση	2.42	1.26	2.42	1.16
10. Προτιμώ να εργάζομαι ατομικά γιατί στην ομαδική δουλειά χρειάζεται πολύς χρόνος για συνεννόηση	2.35	1.24	2.73	1.40
11. Προτιμώ να εργάζομαι ατομικά γιατί η ατομική εργασία πιο απλή από την ομαδική	2.35	1.32	2.68	1.10
12. Προτιμώ να εργάζομαι ατομικά γιατί νοιώθω σίγουρος ότι θα τα καταφέρω	2.33	1.30	2.73	1.24
13. Προτιμώ να εργάζομαι ατομικά γιατί η ομαδική δουλειά δεν φέρνει σίγουρα αποτελέσματα	2.18	1.18	2.47	1.26
14. Μου αρέσει ο ατομικός τρόπος δουλειάς	2.15	1.17	2.68	1.37
15. Προτιμώ να εργάζομαι ατομικά γιατί έτσι αποφεύγω μαλώματα με τους συμμαθητές μου	2.71	1.35	3.05	1.07
16. Προτιμώ να εργάζομαι ατομικά γιατί έτσι δεν είμαι υποχρεωμένος να υπακούω σε κάποιον αρχηγό	2.33	1.29	2.94	1.35
17. Προτιμώ τον ατομικό τρόπο δουλειάς γιατί τον έχω διδαχθεί και τον γνωρίζω καλά	2.32	1.13	2.21	1.31
18. Νοιώθω συχνά άβολα όταν εργάζομαι σε μια ομάδα γιατί φοβάμαι ότι δε θα τα καταφέρω	2.61	1.27	2.78	1.22
19. Παρόλο που θέλω, συχνά δυσκολεύομαι να επικοινωνήσω με άλλα μέλη της ομάδας	3.15	1.39	2.63	1.25

20. Δυσκολεύομαι πολύ να προσαρμοστώ και να αποδώσω μέσα στην ομάδα	1.89	1.07	1.89	1.04
21. Συχνά νοιώθω άβολα όταν έχω ένα ρόλο μέσα στην ομάδα και πρέπει να τα βγάλω πέρα	2.32	1.30	2.42	1.16
22. Συχνά νοιώθω σαν ξένος μέσα σε μια ομάδα εργασίας	2.00	1.17	2.05	0.91
23. Συχνά νοιώθω άσχημα σε μια ομαδική εργασία γιατί μπερδεύομαι για το τι ακριβώς πρέπει να κάνω	2.25	1.22	2.42	1.07
24. Συχνά νοιώθω να πνίγομαι και να θέλω να τα παρατήσω από μια ομαδική δουλειά	2.00	1.20	2.05	1.21

Στον πίνακα 5 βλέπουμε τη μέση τιμή και τη σταθερή απόκλιση για τους 4 παράγοντες της μελέτης (α) προτίμηση στην ομαδική εργασία, β) προτίμηση στην ατομική εργασία, γ) δυσκολία προσαρμογής στην ομαδική εργασία και δ) συνολικά για όλη την κλίμακα για την πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου. Από την εφαρμογή του paired t-test φάνηκε ότι δεν σημειώθηκαν σημαντικές διαφορές στους τρεις παράγοντες. Αξιοσημείωτη διαφορά επίσης δεν σημειώθηκε συνολικά στην κλίμακα «αισθημάτων για την ομαδική εργασία» ανάμεσα στις δύο ομάδες, διαφορά όμως στατιστικά σημαντική ,συνολικά για την κλίμακα, υπήρχε στις μετρήσεις της πειραματικής ομάδας πριν και μετά την παρέμβαση ($t=2.375$, $df=58$ $p<.05$) με τους μαθητές να σημειώνουν μικρότερες τιμές στη δεύτερη μέτρηση.

Πίνακας 5. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των τριών παραγόντων και συνολικά ως προς την κλίμακα στην Α και Β μέτρηση για την πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου.

Μεταβλητή	Πειραματική ομάδα				Ομάδα ελέγχου			
	Α'		Β'		Α'		Β'	
	μέτρηση	μέτρηση	μέτρηση	μέτρηση	μέτρηση	μέτρηση	μέτρηση	μέτρηση
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
1ος Παράγοντας Προτίμηση στην Ομαδική εργασία	4.02	0.67	3.93	0.79	4.13	0.41	3.96	0.64
2ος Παράγοντας Προτίμηση στην Ατομική εργασία	2.59	0.9	2.35	0.88	2.62	0.79	2.62	0.79
3ος Παράγοντας Δυσκολία Προσαρμογής στην ομαδική εργασία	2.34	0.84	2.31	0.89	2.48	0.84	2.32	0.75
Συνολικά στην κλίμακα	2.99	0.43	2.87	0.42	3.08	0.44	2.99	0.49

B. Διερεύνηση για τη διαφοροποίηση των τιμών πριν και μετά τη διαδικασία παρέμβασης.

α). Διαφορές στους μαθητές της πειραματικής ομάδας ξεχωριστά για κάθε μια από τις 24 μεταβλητές πριν και μετά την παρέμβαση.

Μετά την εφαρμογή του t-test για εξαρτημένα δείγματα στατιστικά σημαντική διαφορά παρατηρήθηκε σε τρεις μεταβλητές του ερωτηματολογίου, οι δύο ανήκαν στον παράγοντα «προτίμηση στην ατομική εργασία» και η άλλη μεταβλητή ήταν του παράγοντα «δυσκολία προσαρμογής στην ομαδική εργασία».

Στη μεταβλητή «Μου αρέσει ο ατομικός τρόπος δουλειάς» η εφαρμογή του t-test για εξαρτημένα δείγματα έδειξε ($t=2.342, df=58, p<.05$) στατιστικά σημαντική διαφορά με τους μαθητές της πειραματικής ομάδας να σημειώνουν μικρότερες τιμές μετά το πρόγραμμα. ($M=2.15, SD=1.17$) από ότι πριν την παρέμβαση ($M=2.61, SD=1.40$) Στον ίδιο παράγοντα (προτίμηση στην ατομική εργασία),στη μεταβλητή «προτιμώ να εργάζομαι ατομικά γιατί έτσι δεν είμαι υποχρεωμένος να υπακούω σε κάποιον αρχηγό» η εφαρμογή του t-test έδειξε ($t=3.018, df=58, p<.05$) στατιστικά σημαντική διαφορά με τους μαθητές να σημειώνουν μικρότερες τιμές μετά την παρακολούθηση του προγράμματος. ($M=2.33, SD=1.29$) από ότι πριν την παρέμβαση ($M=2.83, SD=1.35$).

Η άλλη μεταβλητή στην οποία υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά ($t=2.045, df=58, p<.05$) αναφερόταν στον παράγοντα δυσκολίας προσαρμογής και απόδοσης του μαθητή μέσα στην ομάδα. Οι μαθητές μετά τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα σημείωσαν μικρότερες τιμές στη συγκεκριμένη μεταβλητή ($M=1.89, SD=1.07$) από ότι πριν την παρέμβαση ($M=2.27, SD=1.15$).

Για τις υπόλοιπες 21 μεταβλητές δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις απαντήσεις που δόθηκαν πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος από τα μέλη της πειραματικής ομάδας.

β). Διαφορές των μαθητών της Πειραματικής Ομάδας και της ομάδος Ελέγχου σε κάθε ένα από τα 24 θέματα μετά την παρέμβαση.

1. «Μ' αρέσει να δουλεύω ομαδικά γιατί έτσι βοηθάμε ο ένας τον άλλο.»
ομάδα ελέγχου ($M=4.21, SD=.91$), πειραματική ($M=4.57, SD=.83$)
2. «Μ' αρέσει να δουλεύω ομαδικά γιατί αισθάνομαι όμορφα που λέω τις απόψεις μου στην ομάδα », ομάδα ελέγχου ($M=4.26, SD=.65$), πειραματική ($M=3.83, SD=1.11$)
3. «Μου αρέσει η ομαδική δουλειά γιατί μοιράζομαι τα συναισθήματά μου με τα άλλα μέλη της ομάδας» ομάδα ελέγχου ($M=3.94, SD=1.07$) μετά ($M=3.69, SD=1.07$)

4. «Μου αρέσει να δουλεύω ομαδικά γιατί νοιώθω ότι η αξία μου αναγνωρίζεται από τα άλλα μέλη της ομάδας» ομάδα ελέγχου (M=3.73, SD=.99) πειραματική (M=3.93, SD=1.27)
5. «Μ' αρέσει να δουλεύω ομαδικά γιατί έτσι μαθαίνω καλύτερα αυτό που πρέπει να μάθω» ομάδα ελέγχου (M=4.15,SD=1.25) πειραματική (M=3.89, SD=1.01)
6. «Μου αρέσει η ομαδική δουλειά γιατί νοιώθω υπέροχα όταν μοιράζομαι την επιτυχία με άλλα μέλη της ομάδας» ομάδα ελέγχου (M=4.15,SD=1.01) πειραματική (M=4.10, SD=1.09)
7. «Μου αρέσει η ομαδική δουλειά γιατί με βοηθά να κάνω φίλους», ομάδα ελέγχου (M=3.94, SD=1.12) πειραματική (M=3.76, SD=1.29)
8. «Μου αρέσει η ομαδική δουλειά γιατί μου δημιουργεί πολλά και ενδιαφέροντα συναισθήματα» ομάδα ελέγχου (M=3.31, SD=1.10) πειραματική (M=3.66, SD=1.22)
9. «Προτιμώ να εργάζομαι ατομικά γιατί τότε έχω μεγαλύτερη διάθεση για μάθηση» ομάδα ελέγχου (M=2.42, SD=1.16) πειραματική (M=2.42, SD=1.26)
10. «Προτιμώ να εργάζομαι ατομικά γιατί στην ομαδική δουλειά χρειάζεται πολύς χρόνος για συνεννόηση» ομάδα ελέγχου (M=2.73, SD=1.40) πειραματική (M=2.35, SD=1.24)
11. «Προτιμώ να εργάζομαι ατομικά γιατί η ατομική εργασία είναι πιο απλή από την ομαδική» ομάδα ελέγχου (M=2.68, SD=1.10) πειραματική (M=2.35, SD=1.32)
12. «Προτιμώ να εργάζομαι ατομικά γιατί νοιώθω πιο σίγουρος ότι θα τα καταφέρω» ομάδα ελέγχου (M=2.73, SD=1.24) πειραματική (M=2.33, SD=1.30)
13. «Προτιμώ να εργάζομαι ατομικά γιατί η ομαδική δουλειά δεν φέρνει σίγουρα αποτελέσματα» ομάδα ελέγχου (M=2.47, SD=1.26) πειραματική (M=2.18, SD=1.18)
14. «Μου αρέσει ο ατομικός τρόπος δουλειάς» ομάδα ελέγχου (M=2.68, SD=1.37) πειραματική (M=2.15, SD=1.17)
15. «Προτιμώ να εργάζομαι ατομικά γιατί έτσι αποφεύγω τα μαλώματα με τους συμμαθητές μου» ομάδα ελέγχου (M=3.05, SD=1.07) πειραματική (M=2.71, SD=1.35)
16. «Προτιμώ να εργάζομαι ατομικά γιατί έτσι δεν είμαι υποχρεωμένος να υπακούω σε κάποιον αρχηγό» ομάδα ελέγχου (M=2.94, SD=1.35) πειραματική (M=2.33, SD=1.29)
17. «Προτιμώ τον ατομικό τρόπο δουλειάς γιατί τον έχω διδαχθεί και τον γνωρίζω καλά» ομάδα ελέγχου (M=2.21, SD=1.31) πειραματική (M=2.32, SD=1.13)
18. «Νοιώθω συχνά άβολα όταν εργάζομαι σε μια ομάδα γιατί φοβάμαι ότι δε θα τα καταφέρω» ομάδα ελέγχου (M=2.78, SD=1.22) πειραματική (M=2.61, SD=1.27)

19. «Παρόλο που θέλω ,συχνά δυσκολεύομαι να επικοινωνήσω με άλλα μέλη της ομάδας» ομάδα ελέγχου (M=2.63, SD=1.25) πειραματική (M=3.15, SD=1.39)
20. «Δυσκολεύομαι πολύ να προσαρμοστώ και να αποδώσω μέσα στην ομάδα» ομάδα ελέγχου (M=1.89, SD=1.04) πειραματική (M=1.89, SD=1.07)
21. «Συχνά νοιώθω άβολα όταν έχω ένα ρόλο μέσα στην ομάδα και πρέπει να τα βγάλω πέρα» ομάδα ελέγχου (M=2.42, SD=1.16) πειραματική (M=2.32, SD=1.30)
22. «Συχνά νοιώθω σαν ξένος μέσα σε μια ομάδα εργασίας» ομάδα ελέγχου (M=2.05, SD=.91) πειραματική (M=2.00, SD=1.17)
23. «Συχνά νοιώθω άσχημα σε μια ομαδική εργασία γιατί μπερδεύομαι για το τι ακριβώς πρέπει να κάνω» ομάδα ελέγχου (M=2.42, SD=1.07) πειραματική (M=2.25, SD=1.22)
24. «Συχνά νοιώθω να πνίγομαι και να θέλω να τα παρατήσω από μια ομαδική δουλειά» ομάδα ελέγχου (M=2.05, SD=1.21) πειραματική (M=2.00, SD=1.20)

Η εφαρμογή του t-test για ανεξάρτητα δείγματα έδειξε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις δύο ομάδες.

γ) Αποτελέσματα ερωτηματολογίου σχετικά με τη συχνότητα συμμετοχής σε αθλητικές δραστηριότητες στο ύπαιθρο, τα προσδοκώμενα οφέλη από τη συμμετοχή και ποια η στάση τους απέναντι στο πρόγραμμα με καταγραφή της διάθεσης των μαθητών για μελλοντική προφορική επικοινωνία του παρεμβατικού προγράμματος προς άλλους μαθητές.(W.O.M)

Επιπλέον η πειραματική ομάδα συμπλήρωσε στο τέλος του προγράμματος ένα ακόμη ερωτηματολόγιο το οποίο αποτελούνταν από τρία μέρη. Το πρώτο μέρος ήταν σχετικό με τη συχνότητα συμμετοχής σε αθλητικές δραστηριότητες, το δεύτερο μέρος είχε ερωτήσεις σχετικά με τα προσδοκώμενα οφέλη από τη συμμετοχή και το τρίτο μέρος ήθελε να αξιολογήσει πόσο πιστός είναι ο μαθητής στο πρόγραμμα που παρακολούθησε.

Τα αποτελέσματα για τη συχνότητα συμμετοχής έδειξαν ότι αθλητικές δραστηριότητες στο βουνό, στη θάλασσα ή στο ποτάμι σχεδόν μία φορά το μήνα πραγματοποιούν οι 10 (16.7%) από τους 59 μαθητές, 25 μαθητές (42.8 %) πραγματοποιούν τέτοιου είδους δραστηριότητες ευκαιριακά (μέχρι πέντε φορές το χρόνο),ενώ συστηματικά δηλαδή σχεδόν κάθε εβδομάδα μόνο οι 9 από τους 59 (15.2%). Τέλος υπήρχαν 7 μαθητές (11.8%) οι οποίοι δήλωσαν ότι δεν έχουν πραγματοποιήσει τέτοιου είδους δραστηριότητες ποτέ στη ζωή τους και 8 μαθητές (13.5%) είχαν αυτή την εμπειρία 1-2 φορές μέχρι τώρα στη ζωή τους.

Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου αναφερόταν στα προσδοκώμενα οφέλη από τη συμμετοχή και οι απαντήσεις που δόθηκαν ήταν οι παρακάτω.

Στην ερώτηση «αισθάνεσαι ότι έμαθες καλύτερα τον εαυτό σου» οι 43 από τους 59 μαθητές (ποσοστό 72.8 %) απάντησαν ότι αισθάνονται ότι έμαθαν «πολύ» ή «πάρα πολύ» καλύτερα τον εαυτό τους, 8 μαθητές (13.55%) απάντησαν «δεν ξέρω», 3 μαθητές (5.08%) πιστεύουν ότι γνώρισαν «ελάχιστα» τον εαυτό τους και 5 (8.47%) απάντησαν ότι δεν γνώρισαν «καθόλου» τον εαυτό τους.

Στην ερώτηση «αισθάνεσαι ότι δοκίμασες τις ικανότητές του» οι 34 από τους 59 μαθητές (ποσοστό 57.62 %) απάντησαν πάρα πολύ, οι 14 (23.72%) αισθάνονται ότι δοκίμασαν «πολύ» τις ικανότητές τους, οι 8 μαθητές (13.55%) αισθάνονται ότι δοκίμασαν «ελάχιστα» τις ικανότητές τους και 3 μαθητές (5.08%) απάντησαν ότι αισθάνονται ότι δεν δοκίμασαν «καθόλου» τις ικανότητές τους. Αξιοσημείωτο είναι ότι δεν υπήρχε καμία απάντηση «δεν ξέρω» στην προηγούμενη ερώτηση.

Στην ερώτηση «αισθάνεσαι ότι έμαθες περισσότερα πράγματα για τους συμμαθητές σου», 19 μαθητές (32.20%) από τους 59 απάντησαν «πάρα πολύ», 14 μαθητές (23.72%) απάντησαν «πολύ» και 10 μαθητές (16.94%) απάντησαν «δεν ξέρω». Ο ίδιος αριθμός μαθητών (10, ποσοστό 16.94%) απάντησε ότι αισθάνεται ότι έμαθε «ελάχιστα» περισσότερα πράγματα για τους συμμαθητές του και υπάρχουν και 6 μαθητές (10.16%) οι οποίοι απάντησαν ότι αισθάνονται πως δεν έχουν μάθει «καθόλου» περισσότερα πράγματα για τους συμμαθητές τους.

Στην ερώτηση «αισθάνεσαι ότι έχεις πολλά να λες στους φίλους σου» 11 μαθητές (18.64%) απάντησαν «πάρα πολύ», το ίδιο ποσοστό (11 μαθητές, 18.64%) απάντησε «πολύ» και 22 μαθητές (37.28%) απάντησαν «δεν ξέρω». Υπήρχαν 5 μαθητές (8.47%) οι οποίοι απάντησαν «ελάχιστα» και 10 μαθητές (16.94%) απάντησαν «καθόλου».

Στην ερώτηση «πιστεύεις ότι θα είσαι καλύτερος στα άλλα μαθήματα» 25 μαθητές (42.37%), απάντησαν «δεν ξέρω», 11 (18.64%) απάντησαν «πάρα πολύ», 10 μαθητές (16.94%) απάντησαν «πολύ», 4 (6.77%) απάντησαν «ελάχιστα» και 9 (15.25%) απάντησαν «καθόλου».

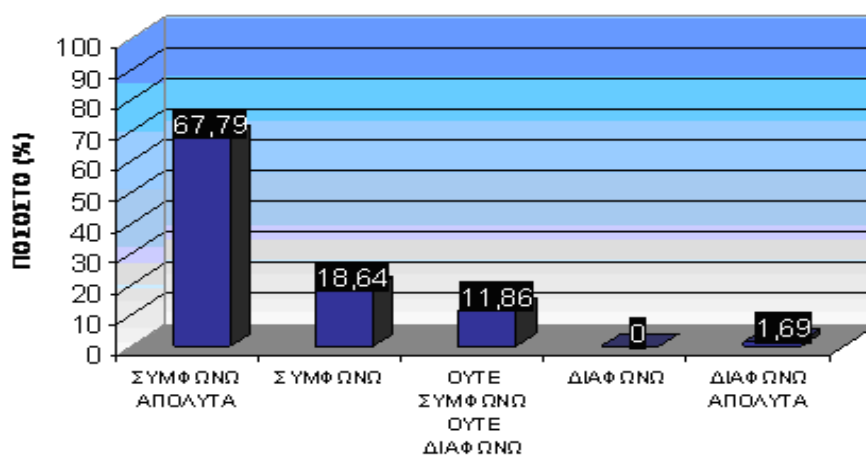
Στην ερώτηση «αισθάνεσαι ότι ασκήθηκες» 33 μαθητές (55.93%) απάντησαν «πάρα πολύ», 14 μαθητές (23.72%) απάντησαν «πολύ», ενώ μόνο 3 (5.08%) απάντησαν «δεν ξέρω». Μόνο 2 μαθητές (3.38%) απάντησαν ότι αισθάνονται να μην ασκήθηκαν καθόλου και 7 μαθητές (11.86%) απάντησαν ότι αισθάνονται να ασκήθηκαν ελάχιστα. Τέλος στην ερώτηση «αισθάνεσαι ότι ξέφυγες από το καθημερινό σου περιβάλλον» 25 μαθητές (42.37%) απάντησαν «πάρα πολύ», ενώ 20 μαθητές (33.89%) απάντησαν «καθόλου». Υπήρχε 1 μαθητής (1.69%) που απάντησε «ελάχιστα», 4 μαθητές (6.77%) που απάντησαν «δεν ξέρω» και 9 μαθητές (15.25%) οι οποίοι απάντησαν «πολύ».

Το τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου το οποίο κατέγραφε τη διάθεση των μαθητών για μελλοντική προφορική επικοινωνία του παρεμβατικού προγράμματος προς άλλους μαθητές.(W.O.M) και αναφερόταν στο πόσο πιστός είναι ο μαθητής στο πρόγραμμα έδωσε τα παρακάτω αποτελέσματα: Στην πρώτη ερώτηση «είμαι αποφασισμένος να μιλώ με καλά λόγια για αυτά τα προγράμματα και σε άλλους ανθρώπους» 26 από τους 59 μαθητές (44.06%) απάντησαν ότι «συμφωνούν απόλυτα», 21 από τους 59 μαθητές (35.59%) απάντησαν ότι «συμφωνούν»και 6 από τους 59 μαθητές (10.16%) απάντησαν «ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ». Μόνο 1 μαθητής(1.69%) απάντησε «διαφωνώ» και 4 (6.77%) απάντησαν «διαφωνώ απόλυτα».

Στην ερώτηση «είμαι αποφασισμένος να λέω και σε άλλα παιδιά να συμμετέχουν σε αυτά τα προγράμματα» 27 από τους 59 μαθητές(45.76%) απάντησαν «συμφωνώ απόλυτα», 21 μαθητές (35.59%) απάντησαν «συμφωνώ»,8 μαθητές(13.55%) απάντησαν «ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ», 2 μαθητές (3.38%) απάντησαν «διαφωνώ» και 1 μαθητής (1.69%) απάντησε «διαφωνώ απόλυτα».

Στην ερώτηση «δεν θα μου άρεσε να μην συμμετέχω πάλι σε τέτοια προγράμματα» 43 μαθητές (72.88%), απάντησαν «συμφωνώ απόλυτα», 8 μαθητές (13.55%) απάντησαν «συμφωνώ»,6 μαθητές (10.16%) απάντησαν «ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ», ενώ 1 μαθητής (1.69%) απάντησε «διαφωνώ» και 1 μαθητής (1.69%) «διαφωνώ απόλυτα».

Το compute των τιμών στις απαντήσεις οι οποίες αναφερόταν στην πίστη των μαθητών στο πρόγραμμα ,έδειξε τα εξής αποτελέσματα: Από τους 59 μαθητές οι 40 (67.79%) «συμφωνούν απόλυτα», οι 11(18.64%) «συμφωνούν», μόλις 7 μαθητές (11.86%) απάντησαν «ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ» και μόνο ένας μαθητής απάντησε «διαφωνώ απόλυτα».



Σχήμα 1. “Πίστη” μαθητών στο πρόγραμμα.

V. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Ο σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν η διερεύνηση της διαφοροποίησης της αντίληψης των μαθητών δημοτικού σχολείου ως προς την ομαδική εργασία μέσω της χρήσης ενός παρεμβατικού προγράμματος αγωγής υπαίθρου. Κύρια επιδίωξη ήταν να το πρόγραμμα να έχει θεωρητικό προσανατολισμό και συγκεκριμένους στόχους. Δημιουργήθηκε ένα πρόγραμμα που είχε στόχο την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών, χρησιμοποιώντας ως μέσο τη συνεργατική μάθηση. Για την εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων χρησιμοποιήσαμε ένα έγκυρο εργαλείο μέτρησης για αξιολόγηση της προτίμησης των μαθητών του τρόπου εργασίας στο μάθημα (Ε.Ε.Κ.Α.Ο.Ε., Goudas.και συν., 2009), το οποίο αναπτύχθηκε για τον ελληνικό σχολικό πληθυσμό.

Από τα αποτελέσματα εξήχθησαν τα εξής συμπεράσματα για τις ερευνητικές υποθέσεις:

1^η Ερευνητική υπόθεση :Δεν επαληθεύτηκε ότι οι μαθητές-τριες της πειραματικής ομάδας αύξησαν την προτίμησή τους στον ομαδικό τρόπο εργασίας .

2^η Ερευνητική υπόθεση : Δεν επαληθεύτηκε ότι οι μαθητές-τριες της πειραματικής ομάδας μείωσαν την προτίμησή τους στον ατομικό τρόπο εργασίας.

3^η Ερευνητική υπόθεση: Δεν επαληθεύτηκε ότι οι μαθητές της πειραματικής ομάδας μείωσαν τη δυσκολία προσαρμογής τους στον ομαδικό τρόπο δουλειάς .

4^η Ερευνητική υπόθεση : Δεν επαληθεύτηκε ότι υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στα άτομα της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου, συνολικά στην κλίμακα «αισθημάτων για την ομαδική εργασία».

Στην παρούσα έρευνα δεν επαληθεύτηκε η πρώτη υπόθεση, έτσι οι μαθητές-τριες της πειραματικής ομάδας δεν αύξησαν την προτίμησή τους στον ομαδικό τρόπο εργασίας.

Στο σημείο αυτό να αναφέρουμε ότι πριν την εφαρμογή του προγράμματος η προτίμηση των μαθητών ως προς την ομαδική εργασία ήταν μεγάλη και δεν υπήρχε διαφοροποίηση μετά την παρέμβαση, αν και υπάρχει η πιθανότητα της λανθασμένης άποψης των μαθητών ως προς την έννοια της ομαδικής εργασίας. Δεδομένου ότι δεν ζητήθηκαν διευκρινίσεις κατά τη διάρκεια συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου, υποθέτουμε ότι η ερώτηση ήταν

κατανοητή χωρίς να γνωρίζουμε αν ήταν σωστή η προσωπική τους άποψη. Μετά την παρέμβαση η προτίμησή τους ως προς την ομαδική εργασία ήταν πάλι υψηλή ,μόνο που αυτή τη φορά η αντίληψή τους ήταν διαφορετική διότι είχαν γνωρίσει την ομαδική εργασία μέσω των υπαίθριων δραστηριοτήτων .Στην πραγματικότητα μπορεί να υπήρχαν αλλαγές και να υπήρχε βελτίωση η οποία δεν φάνηκε(φαινόμενο οροφής).

Δεν επαληθεύτηκε επίσης η δεύτερη υπόθεση ότι οι μαθητές θα μείωναν την προτίμησή τους στον ατομικό τρόπο εργασίας. Ωστόσο στον παράγοντα «προτίμηση στον ατομικό τρόπο εργασίας» βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά για τους μαθητές της πειραματικής ομάδας, σε δύο θέματα-μεταβλητές. Το ένα θέμα ήταν η ερώτηση «Μου αρέσει ο ατομικός τρόπος δουλειάς» στην οποία οι μαθητές της πειραματικής ομάδας είχαν στατιστικά σημαντικά μικρότερες τιμές μετά το τέλος του προγράμματος. Αυτό το αποτέλεσμα φανερώνει ότι οι μαθητές αναθεώρησαν την άποψή τους και μείωσαν την προτίμησή τους για τον ατομικό τρόπο εργασίας γνωρίζοντας την ομαδική εργασία. Το δεύτερο θέμα στο οποίο υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά ήταν η ερώτηση «προτιμώ να εργάζομαι ατομικά γιατί έτσι δεν είμαι υποχρεωμένος να υπακούω σε κάποιον αρχηγό».Από το αποτέλεσμα συμπεραίνουμε ότι αυτός ο λόγος προτίμησης της ατομικής εργασίας περιορίστηκε αρκετά μετά τη γνωριμία με τις αρχές της ομαδικής εργασίας και τη λειτουργία των μαθητών σε ομάδες σύμφωνα με τις αρχές αυτές.

Η τρίτη υπόθεση η οποία δεν επαληθεύτηκε ήταν, ότι οι μαθητές της πειραματικής ομάδας θα μείωναν τη δυσκολία προσαρμογής τους στον ομαδικό τρόπο δουλειάς μετά την παρακολούθηση του προγράμματος. Τα αποτελέσματα δεν έδειξαν στατιστικά σημαντική διαφορά στον παράγοντα αυτό ,υπήρχε όμως στατιστικά σημαντική διαφορά σε ένα θέμα του. Το θέμα αναφερόταν στο βαθμό δυσκολίας προσαρμογής και απόδοσης του μαθητή μέσα στην ομάδα και οι μαθητές μετά τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα σημείωσαν μικρότερες τιμές στο συγκεκριμένο θέμα. Το αποτέλεσμα αυτό μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι οι μαθητές μετά τη συμμετοχή τους στην ομάδα διαπίστωσαν ότι δεν είναι ιδιαίτερα δύσκολη η προσαρμογή αλλά και η απόδοσή τους μέσα σε μια ομάδα

Τέλος δεν επαληθεύτηκε ούτε η υπόθεση, ότι θα υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στα άτομα της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου, συνολικά στην κλίμακα «αισθημάτων για την ομαδική εργασία». Δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα άτομα των δύο ομάδων ,υπήρχε όμως στατιστικά σημαντική διαφορά στα άτομα της πειραματικής ομάδας στην αντίληψή τους για την κλίμακα «αισθημάτων για την ομαδική εργασία» ως σύνολο ανάμεσα στην πρώτη και δεύτερη μέτρηση και μάλιστα με μικρότερες τιμές στη δεύτερη μέτρηση. Το αποτέλεσμα βέβαια αυτό συνάδει με όσα

αναφέραμε παραπάνω σχετικά με τις διαφορές στις τιμές που υπήρχαν σε τρία θέματα του ερωτηματολογίου και στα οποία οφείλεται η διαφορά αυτή. Ουσιαστικά οι μαθητές της πειραματικής ομάδας μείωσαν την προτίμησή τους σε δύο θέματα της μεταβλητής «προτίμηση στον ατομικό τρόπο εργασίας» και σε ένα θέμα της μεταβλητής «δυσκολία προσαρμογής στην ομαδική εργασία» χωρίς να διαφοροποιηθούν ως προς τα άλλα θέματα με αποτέλεσμα να εμφανίζεται μειωμένη η προτίμηση τους στην κλίμακα «αισθημάτων για την ομαδική εργασία». Η μείωση βέβαια στα συγκεκριμένα θέματα δηλώνει μερική απόρριψη του ατομικού τρόπου εργασίας μετά την επαφή με τον ομαδικό τρόπο εργασίας.

Τα αποτελέσματα αυτά δείχνουν ότι το πρόγραμμα παρέμβασης δεν είχε καμιά επίδραση στους παράγοντες που χρησιμοποιήσαμε. Αρκετοί είναι οι εξωτερικοί παράγοντες οι οποίοι μπορεί να ευθύνονται για αυτό το αποτέλεσμα :

1. Ένας παράγοντας είναι η σχετικά μικρή διάρκεια του προγράμματος (8 συνεδρίες) καθώς υποστηρίζεται ότι προγράμματα Αγωγής υπαίθρου μικρής διάρκειας έχουν αδύναμα αποτελέσματα (Ho ,Neill, 2003).

2. Άλλοι παράγοντες που μπορεί να εμπλέκονται στην απόδοση των προγραμμάτων είναι η ηλικία των εξεταζόμενων και ο φορέας διεξαγωγής του προγράμματος καθώς έχει διατυπωθεί (Neill and Richards, 1998) ότι τα πιο αποτελεσματικά προγράμματα εκτός από διάρκεια, εμπλέκουν ενήλικες και διοργανώνονται από συγκεκριμένους οργανισμούς(π.χ. Outward Bound). Στην συγκεκριμένη περίπτωση ενεπλάκησαν μαθητές και το πρόγραμμα δεν είχε οργανωθεί από κάποιον επίσημο οργανισμό Αγωγής υπαίθρου.

3. Επίσης ο παράγοντας του καθοδηγητή/οργανωτή (στην περίπτωση μας η Καθηγήτρια Φυσικής Αγωγής) της παρέμβασης διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην επιτυχία ή αποτυχία ενός προγράμματος Αγωγής υπαίθρου (Sibthorp, 2003).

4. Άλλος παράγοντας που επηρεάζει είναι το φύλλο (Hattie, και συν, 1997) καθώς έχει διαπιστωθεί ότι τα προγράμματα Αγωγής υπαίθρου έχουν μεγαλύτερη επίδραση όταν δεν υπάρχει ανάμιξη των δύο φύλων. Στην περίπτωση μας το δείγμα ήταν μικτό, αποτελούμενο από μαθητές (60.2 %) και μαθήτριες(38.8 %) της Ε' τάξης του 3 ου & 13^{ου} Δημοτικών σχολείων Καρδίτσας..

5. Ένας ακόμη λόγος είναι ο πολύ λίγος χρόνος χρήσης της συνεργατικής μάθησης (2ώρες εβδομαδιαία από το σύνολο των 35 ωρών διδασκαλίας) σε σχέση με το χρόνο χρήσης της δασκαλοκεντρικής μεθόδου η οποία χρησιμοποιούνταν καθημερινά. Πιθανόν τα αποτελέσματα να ήταν διαφορετικά , αν και σε άλλα μαθήματα γινόταν χρήση της συνεργατικής μάθησης .

6. Τέλος ένας ακόμη παράγοντας είναι το όργανο μέτρησης που χρησιμοποιήσαμε, το οποίο αν και σχεδιάστηκε για παιδιά αυτής της ηλικίας περιείχε έννοιες (ομαδική εργασία) για τις οποίες δεν είμαστε σίγουροι ότι οι μαθητές είχαν τη σωστή άποψη και για τις οποίες καλούνταν να απαντήσουν.

Σε πολλούς από τους προαναφερόμενους παράγοντες αναφέρεται η μετα-αναλυτική έρευνα των Hattie και συν. (1997), στην οποία διαπιστώθηκε ότι το 36% της διακύμανσης των αποτελεσμάτων θα μπορούσε να εξηγηθεί από τους παράγοντες αυτούς (διάρκεια προγράμματος, ηλικία συμμετεχόντων, φύλο, φύση προγράμματος, επίδραση οργανωτή, οργάνωση προγράμματος, ποιότητα μελέτης).

Ενθαρρυντικά είναι τα αποτελέσματα από το δεύτερο ερωτηματολόγιο το οποίο συμπλήρωσαν οι μαθητές της πειραματικής ομάδας. Το πρόγραμμα, οι αρχές του οποίου βασίζονταν στη συνεργατική μάθηση και στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων με διάφορες δράσεις άρεσε πάρα πολύ στους μαθητές οι οποίοι σε ποσοστό 86.43% εξέφρασαν την επιθυμία να συμμετέχουν ξανά σε ένα τέτοιο πρόγραμμα. Αυτή η στάση δηλώνει, ότι στο πρόγραμμα υπήρχαν στοιχεία που δημιούργησαν αυτές τις θετικές αντιδράσεις. Οι μαθητές ζητούσαν από τη συνάδελφο, η οποία τους έκανε το μάθημα της φυσικής αγωγής με τον παραδοσιακό τρόπο, να υλοποιεί τις παρεμβατικές δραστηριότητες και στο συμβατικό μάθημα της Φ.Α. Αυτό φανερώνει ότι οι δράσεις ήταν ένα στοιχείο του προγράμματος που τα ενθουσίασε διότι ήταν κάτι τελείως διαφορετικό και καινούργιο. Η πρόκληση να δοκιμάσουν τις ικανότητές σε κάτι άγνωστο και μερικές φορές σε κάτι που πίστευαν πολύ δύσκολο ή και αδύνατο και η επιτυχία στο τέλος, συντέλεσε να βιώσουν μια κατάσταση ροής. Μια κατάσταση συναισθηματικής πληρότητας και εσωτερικής ικανοποίησης για τον κάθε μαθητή αλλά και συλλογικής επιτυχίας στην προσπάθεια για όλη την ομάδα. Ήταν οι στιγμές που ξεχνιούνταν οι διαφορές και οι διαφωνίες μεταξύ τους, επικρατούσε ομόνοια και αυξανόταν η συνοχή της ομάδας. Η βίωση αυτών των συναισθημάτων είναι ίσως ο λόγος της μεγάλης επιθυμίας να συμμετέχουν ξανά σε ένα τέτοιο πρόγραμμα δεδομένου ότι το στοιχείο της περιπέτειας ενθουσιάζει τα παιδιά.

Το μεγάλο ποσοστό των μαθητών (81.35%) οι οποίοι είναι αποφασισμένοι να λένε και σε άλλα παιδιά να συμμετέχουν σε τέτοια προγράμματα, δηλώνει τον ενθουσιασμό τους ενώ επίσης μεγάλος αριθμός μαθητών (79.65%) είναι αποφασισμένοι να μιλούν με καλά λόγια για το πρόγραμμα και σε άλλους ανθρώπους.

Παρατηρήσεις ,σχόλια ερευνήτριας από τη διαδικασία παρέμβασης.

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφέρουμε τις παρατηρήσεις της ερευνήτριας σχετικά με τις απορίες των μαθητών κατά τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Σε όλα τα τμήματα ελάχιστοι μαθητές ρώτησαν για την έννοια της ομαδικής εργασίας, γεγονός που φανερώνει πολλοί μαθητές γνώριζαν αυτόν τον τρόπο εργασίας. Στην ερώτηση πως κατανοούν την ομαδική εργασία η απάντηση ήταν ένα παιχνίδι μπάσκετ ή ποδοσφαίρου είναι ομαδική εργασία, δηλώνοντας μ' αυτόν τον τρόπο ότι αν γνωρίζουν την έννοια του ομαδικού τρόπου εργασίας είναι μάλλον μέσω του μαθήματος της φυσικής αγωγής .

Ομαδική εργασία βέβαια δεν σημαίνει ότι δουλεύω μόνο με άτομα που επιλέγω ή του ίδιου φύλου όπως μάλλον φανταζόταν οι μαθητές αν είχαν στο μυαλό τους το ποδόσφαιρο ή το μπάσκετ. Κατά τη διάρκεια της παρέμβασης δημιουργήθηκαν ομάδες οι οποίες δεν ήταν επιθυμητές από όλους. Υπήρχαν μαθητές οι οποίοι δεν ήθελαν να συμμετέχουν στην ομάδα τους γιατί πίστευαν ότι ήταν αδύναμη και έτσι θα έχανε πάντα, αναδεικνύοντας τον ανταγωνιστικό τρόπο εργασίας στον οποίο έχουν συνηθίσει να εργάζονται .Στο σημείο αυτό να αναφέρουμε ότι το Ελληνικό σχολικό σύστημα δυστυχώς ευνοεί τον ατομικό και ανταγωνιστικό τρόπο εργασίας και σ' αυτό το περιβάλλον έχουν μάθει να λειτουργούν οι μαθητές. Οι ανταγωνιστικές αυτές συνθήκες επικρατούν προβάλλοντας και πολλές φορές υποβάλλονται από το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον του παιδιού κάνοντας ακόμα πιο δύσκολο στους μαθητές να υιοθετήσουν εύκολα έναν καινούργιο τρόπο εργασίας.

Υπήρχαν ακόμη άτομα τα οποία ήθελαν να είναι με τους φίλους τους και όχι με άτομα τα οποία δεν ανήκαν στον κύκλο της παρέας τους ή είχαν χαμηλές επιδόσεις στα παιχνίδια. Η άποψη λοιπόν των μαθητών σχετικά με την ομαδική εργασία άλλαξε σε αρκετούς μετά την παρέμβαση , αφού γνώρισαν τις αρχές της ομαδικής εργασίας αλλά και τα εμπόδια που παρουσιάζονται όταν λειτουργείς σε μια ανομοιογενή ομάδα όχι της δικής σου επιλογής.

Παρόμοια αποτελέσματα φανέρωσε και η έρευνα των Smith και Karp (1997) στην οποία μελετήθηκαν οι επιδράσεις ενός προγράμματος συνεργατικής μάθησης στην αύξηση των κοινωνικών δεξιοτήτων και στην συμμετοχή των μαθητών στην τάξη.

Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν με επτά επιλεγμένους μαθητές και οκτώ μαθητές που αποτελούσαν την ομάδα ελέγχου. Τα αποτελέσματα δεν έδειξαν στατιστικά σημαντικές αλλαγές στο σκορ πριν και μετά την παρέμβαση, αν και μια αρνητική μεταβολή εμφανίστηκε με τις βαθμολογίες συμπεριφοράς στην τάξη να είναι χαμηλότερες μετά την παρέμβαση. Οι ερευνητές υπέθεσαν ότι η δασκαλοκεντρική μέθοδος που

επικρατούσε στην τάξη και δεν άλλαξε, δεν προσέφερε στους μαθητές το περιβάλλον να αναπτύξουν πρωτοβουλίες και να πάρουν μόνοι τους αποφάσεις κατά τη διαδικασία της μάθησης, ενώ οι μαθητές αναγκάζονταν να δουλεύουν με δύο τελείως διαφορετικές μεθόδους διδασκαλίας.

Κατά τη διάρκεια εφαρμογής του προγράμματος, από τα πρώτα μαθήματα ήταν φανερό ότι το πρόγραμμα με τις δράσεις του άρεσε στους μαθητές και αρκετές φορές τους ενθουσίασε τόσο ώστε ζητούσαν να μείνουν και την ώρα του διαλλείματος για να πραγματοποιήσουν κάποια δράση επιπλέον. Υπήρχαν δράσεις (πέρασμα ποταμού, δαχτυλίδι) στις οποίες οι μαθητές έζησαν την κατάσταση ροής και έφυγαν από το πάρκο απόλυτα ικανοποιημένοι. Οι παραπάνω δράσεις ήταν επίσης οι μόνες στις οποίες συμμετείχαν με ενθουσιασμό και οι μαθητές με τις χαμηλότερες αθλητικές επιδόσεις και ήταν ίσως από τις λίγες φορές που ένιωσαν ότι αποτελούσαν ενεργά μέλη της ομάδας τους. Ευχάριστη διαπίστωση για την ερευνήτρια ήταν η περιέργεια που είχαν οι μαθητές για το περιεχόμενο του επόμενου μαθήματος καθώς και η επιθυμία τους να συνεχιστεί το πρόγραμμα μέχρι το τέλος της χρονιάς .

Προβλήματα παρατηρήθηκαν στη επικοινωνία, στη συνεργασία, στην αλλαγή του τρόπου λειτουργίας στο μάθημα και στο χρόνο που χρειάστηκε μέχρι τα παιδιά να λειτουργήσουν ομαδικά. Στα πρώτα μαθήματα υπήρχε μεγάλη αναστάτωση και φασαρία κάτι που άλλαξε μετά τα πρώτα τρία-τέσσερα μαθήματα.

Στην επικοινωνία παρατηρήθηκαν πολυγλωμίες, κομπούζιο στη συνεργασία ,ενώ παρατηρήθηκαν και αρχηγικές τάσεις ορισμένων μαθητών που ήθελαν να επιβάλλουν την άποψή τους η οποία αν δεν γινόταν δεκτή, μερικές φορές αποχωρούσαν από την ομάδα. Δημιουργήθηκαν κλίκες από «καλούς» και «κακούς» αλλά σημαντικό ήταν το πρόβλημα στις ομάδες όπου υπήρχαν αρκετά άτομα με αρχηγικές τάσεις. Σ' αυτές τις ομάδες επικρατούσε κομπούζιο με κατάληξη μερικές φορές να μην ολοκληρώνουν τη δράση ή να την πραγματοποιεί μόνο ένα μέρος της ομάδας. Το πρόβλημα επικοινωνίας και συνεργασίας ήταν πιο έντονο στις ομάδες όπου συνυπήρχαν άτομα που είχαν προσωπικές διαφορές ή δεν μιλούσαν μεταξύ τους. Υπήρχαν μαθήματα όπου αφιερώσαμε χρόνο να συζητήσουμε μια διένεξη που δημιουργήθηκε στο διάλλειμα για να δοθεί κάποια λύση, διαφορετικά δεν μπορούσε να προχωρήσει το μάθημα. Τα γεγονότα αυτά αποτέλεσαν τη αφορμή για διεξοδικότερη συζήτηση με τους μαθητές θεμάτων που σχετίζονταν με κανόνες συμπεριφοράς ενώ αναδείχθηκε η αξία του σεβασμού της προσωπικότητας του κάθε ατόμου στο σχολείο αλλά και έξω από αυτό.

Αρνητικό στοιχείο όσον αφορά τη συνεργασία και τη συνεννόηση μεταξύ των μαθητών ήταν και ο αριθμός των μελών των ομάδων. Κάθε τμήμα χωρίστηκε σε δύο ομάδες των δέκα ατόμων για να μπορεί η ερευνήτρια να τις παρακολουθεί και να τις ενθαρρύνει κατά την εκτέλεση των δράσεων. Τα παιδιά δούλευαν πρώτη φορά ομαδικά και η επικοινωνία τόσων ατόμων αποδείχθηκε αρκετά δύσκολη. Οι συνεσταλμένοι μαθητές δεν συμμετείχαν στις αποφάσεις ιδιαίτερα στις ομάδες που υπήρχαν άτομα με ηγετικές ικανότητες και προσπαθούσαν να επιβάλλουν την άποψή τους. Μια λύση ίσως ήταν να χωριστεί το κάθε τμήμα σε τέσσερις ομάδες των πέντε ατόμων και να πραγματοποιούν δράσεις οι δύο ομάδες ,ενώ οι άλλες δύο θα παρακολουθούσαν και θα κρατούσαν σημειώσεις με τις παρατηρήσεις τους. Αυτός ο διαχωρισμός όμως θα απαιτούσε περισσότερο χρόνο για την εκτέλεση της κάθε δράσης και διαφορετικό σχεδιασμό του μαθήματος.

Διαφορετικός και καινούργιος για τους μαθητές ήταν και ο τρόπος λειτουργίας που απαιτούσε αλλαγή των κατεστημένων συνηθειών κάτι που χρειαζόταν χρόνος για να γίνει. Δυσκολίες προέκυψαν και στην εργασία μεταξύ των ατόμων στην ομάδα ιδιαίτερα όταν έπρεπε να φτάσουν σε αποτέλεσμα μέσα σε καθορισμένο χρόνο. Ίσως η σύνθεση της ομάδας ,ηγετικές προσωπικότητες, κλίκες, αριθμός ατόμων, καινούργιος τρόπος εργασίας ήταν οι ανασταλτικοί παράγοντες για εύκολη επικοινωνία και συνεργασία.

VI. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκαν δράσεις της Αγωγής υπαίθρου για τη δημιουργία ενός προγράμματος φυσικής αγωγής για χρήση στο πρόγραμμα του σχολείου ενώ ο σχεδιασμός του προγράμματος έγινε με τις αρχές της συνεργατικής μάθησης και στόχος του ήταν η καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων στους μαθητές. Τα αποτελέσματα δεν επιβεβαίωσαν τις ερευνητικές υποθέσεις αν και υπήρχαν ενδείξεις για την επίδραση του προγράμματος στους μαθητές σε συγκεκριμένα θέματα. Τα συμπεράσματα πρέπει να εκτιμηθούν με επιφύλαξη καθώς το δείγμα είχε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά(ηλικία, φύλο, αστική περιοχή κ.τ.λ.). Χρειάζεται ένα μεγαλύτερο δείγμα μαθητών από διάφορες περιοχές της Ελλάδος για να διαμορφώσουμε μια πιο ολοκληρωμένη άποψη για την επίδραση των προγραμμάτων Αγωγής υπαίθρου στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών .

Τα προγράμματα αγωγής υπαίθρου με δράσεις που εμπεριέχουν τα στοιχεία της περιπέτειας και της πρόκλησης ,που ενθουσιάζουν τους μαθητές, είναι ένας πολύ καλός τρόπος να γνωρίσουν οι μαθητές τον ομαδικό τρόπο εργασίας. Ο σχεδιασμός αυτών των προγραμμάτων με τις αρχές της συνεργατικής μάθησης και στόχο την καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων θα βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς φυσικής αγωγής να επιτύχουν το στόχο τους με ένα προκλητικό και ευχάριστο τρόπο. Παράλληλα καλλιεργούν στους μαθητές δεξιότητες οι οποίες συμβάλλουν στην ψυχική τους υγεία, διευκολύνουν την επικοινωνία σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης δράσης , ενώ η κατοχή τους αποτελεί προϋπόθεση για παραγωγικότητα, εύρεση εργασίας και επαγγελματική επιτυχία. Οι καθηγητές φυσικής αγωγής με την εισαγωγή των παραπάνω προγραμμάτων στο μάθημα τους ξεφεύγουν από τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας, προσφέρουν ποιοτικά χαρακτηριστικά στο μάθημα ,τα οποία το αναβαθμίζουν και το κάνουν ακόμη πιο χρήσιμο στη σύγχρονη εκπαιδευτική πράξη.

VII. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Bloom, B.S. (1956). *Taxonomy of educational objectives*. New York: Longman
- Bogner, F. X. (1998) The influence of short-term outdoor ecology education on long-term variables of environmental perspective. *Journal of Environmental Education*, 29(4), 17–29.
- Brooks, S. J. (1984). *A life-skills taxonomy: Defining elements of effective functioning through the use of the Delphi technique*. Unpublished doctoral dissertation, University of Georgia, USA.
- Cantwell, R. H., & Andrews, B. (2002). Cognitive and psychological factors underlying secondary school students' feeling towards group work. *Educational Psychology*, 22, 75-91
- Cason D., & Gillis, H. L. (1994). A meta-analysis of outdoor adventure programming with adolescents. *Journal of Experiential Education*, 17(1), 40-47.
- Cohen, E. (1994a). Restructuring the classroom. Conditions for productive small groups. *Review of Educational Research*, 64, 1-35.
- Danish, S. J., & Hale, B. D. (1983). Sport psychology: Teaching skills to athletes and coaches. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 54, 11-13
- Dennis, R. (1996). Determinants of health of North-American adolescents: Evolving definitions, recent findings, and proposed research agenda. *Journal of Adolescent Health*, 19, 6-16.
- Dillon, J., Rickinson, M., Teamey, K., Morris, M., Young M., Sanders, D., & Benefield, P. (2006). The value of outdoor learning: evidence from research in the UK and elsewhere. *School Science Review*, 87, 320.

- Dunn, S.E., & Wilson, R. (1991). Cooperative learning in the physical education classroom. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 62(6), 22-28.
- Dyson, B. (2002). The implementation of cooperative learning in an elementary physical education program. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22, 69-85.
- Dyson, B., & Strachan, K. (2000). Cooperative learning in a high school physical education program. *Waikato Journal of Education*, 6, 13-37.
- Dyson, B. (2001). Cooperative learning in an elementary physical education program. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20, 264-281.
- Edwards, D., & Mercer, N. (1987). *Common knowledge: The development of understanding in the classroom*. London: Methuen.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. (1997). *Η φυσική αγωγή στο δημοτικό σχολείο*. Αθήνα : Ο.Ε.Δ.Β.
- Gibbons, S. L., & Bressan, E. S. (1991). The affective domain in physical education: A conceptual clarification and curricular commitment. *Quest*, 43, 78-97.
- Gould, D., Chung, Y., Smith, P. & White, J. (2006). Future Directions in Coaching Life Skills: Understanding High School Coaches' Views and Needs. Athletic Insight. [Http://www.athleticinsight.com/Vol8Iss3/CoachingLifeSkills.htm](http://www.athleticinsight.com/Vol8Iss3/CoachingLifeSkills.htm).
- Grineski, S. (1989a). Children, games and prosocial behavior: Insights and connections. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 60(8), 20-25.
- Grineski, S. (1989b). *Effects of cooperative games on the prosocial behaviour interactions of young children with and without impairments*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of North Dakota. USA
- Hans, T. (2000). A meta-analysis of the effects of adventure programming on locus of control. *Journal of Contemporary Psychotherapy*, 30(1), 33-60.

- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the Knowledge Society*. New York: Teachers College Press.
- Hattie, J. M., Marsh, H. W., Neill, J. T., & Richards, G. E. (1997). Adventure education and Outward Bound: Out-of-class experiences that have a lasting effect. *Review of Educational Research*, 67, 43-87.
- Hellison, D. (1985). *Goals and strategies for teaching physical education*. Champaign IL: Human Kinetics.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. (1989α). *Cooperation and competition: Theory and research*. USA: Interaction Book Company.
- Johnson, D., Maruyama, R., Johnson, D., Nelson, D., & Skon, L. (1981). The effects of cooperative, competitive and individualistic goal structures on achievement: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 89, 47-62.
- Kagan, S. (1990). The structural approach to cooperative learning. *Educational Leadership*, 47, 12-16.
- Καμαρινού, Δ. (2000). *Η βιωματική μάθηση στο σχολείο*. Αθήνα.
- Μαγκώτσιου, Ε. (2007). *Δημιουργία, εφαρμογή και αξιολόγηση προγράμματος κοινωνικών δεξιοτήτων στο μάθημα της φυσικής αγωγής*. Δημοσίευτη διατριβή, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης και Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Marsh, P. E. (1999). *What does camp do for kids?: A meta-analysis of the influence of the organized camping experience on the self constructs of youth*. Unpublished master's thesis, Indiana University, Martinsville, USA
- McHugh, E. (1995). Going beyond the physical: Social skills and physical education. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 66(4), 18-21.

- Mercier, R (1992). Beyond class management: Teaching social skills through physical education. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 63(6), 83-87.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (1994). *Teaching physical education*. New York: Macmillan College Publishing Company.
- Neill, J. T. (2003). Reviewing and benchmarking adventure therapy outcomes: Applications of meta-analysis. *Journal of Experiential Education*, 25(3), 316-321.
- Neill, J. T., & Dias, K. L. (2001). Adventure Education and Resilience: The Double-Edged Sword. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 1(2), 35-42.
- Nelson-Jones, R. (1991). *The theory and practice of counseling psychology*. London: Cassell.
- Nelson- Jones, R. (1988). *Practical counseling and helping skills*. London: Cassell.
- Nichols, D.R. (1982), Outdoor educators: The need to become credible , *Journal of Environmental Education*, 14,1-3.
- Orlick, T. D. (1981b). Positive socialization via cooperative games. *Developmental Psychology*, 17, 426-429.
- Polvi, S., Telama, R. (2000). The Use of Cooperative Learning as a Social Enhancer in Physical Education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 44(1),105-115
- Ρορον, Υ. (1994). Αυτοκαταστροφική συμπεριφορά σε νέους με διαταραχές της προσωπικότητας κατά τη διάρκεια των κοινωνικών μεταβολών στη Σοβιετική Ένωση. *Εφηβεία*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Priest, S. (1988a), Outdoor leadership around the world: A matter of semantics. *Journal of Adventure Education*, 5, 9-12.

- Priest, S. & Gass, M. (1997). *Effective Leadership in Adventure Programming*. Human Kinetics, USA.
- Sibthorp, J. (2003). Learning transferable skills through adventure education: The role of an authentic process. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 3(2), 145-157.
- Siedentop, D. (1994). *Sport education: Quality physical education through positive sport experiences*. Champaign, IL: Human Kinetics, USA
- Slavin, R. E. (1996). Research on cooperative learning and achievement: What we know and what we need to know. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 43-49.
- Smith, B., Markley, R., & Goc Karp, G. (1997). The effect of a cooperative learning intervention on social skill enhancement of a third grade physical education class. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 68, A-68.
- Strachan, K. (1996). *Cooperative learning in a secondary school physical education program*. Unpublished Master Dissertation. McGill University, Montreal, Canada.
- Steffe, L.P., & Gale, J. E. (1995). *Constructivism in education*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Stevens, R., & Slavin, R. (1995). The cooperative elementary school. Effects on students' achievement, attitudes, and social relations. *American Educational Research Journal*, 32, 321-351.
- World Health Organization. (1999). *Partners in life skills education*. Geneva, Switzerland: World Health Organization, Department of Mental.

VIII.ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ 1.

	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ (ΣΑ)	ΣΥΜΦΩΝΩ (Σ)	ΔΕΝ ΕΙΜΑΙ ΣΙΓΟΥΡΟΣ/Η (-)	ΔΙΑΦΩΝΩ (Δ)	ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ (ΔΑ)
1. Μ' αρέσει να δουλεύω ομαδικά γιατί έτσι βοηθάμε ο ένας τον άλλο					
2. Μ' αρέσει να δουλεύω ομαδικά γιατί αισθάνομαι όμορφα που λέω τις απόψεις μου την ομάδα					
3. Μου αρέσει η ομαδική δουλειά γιατί μοιράζομαι τα συναισθήματά μου με τα άλλα μέλη της ομάδας					
4. Μου αρέσει να δουλεύω ομαδικά γιατί νοιώθω ότι η αξία μου αναγνωρίζεται από τα άλλα μέλη της ομάδας					
5. Μ' αρέσει να δουλεύω ομαδικά γιατί έτσι μαθαίνω καλύτερα αυτό που πρέπει να μάθω					
6. Μου αρέσει η ομαδική δουλειά γιατί νοιώθω υπέροχα όταν μοιράζομαι την επιτυχία με άλλα μέλη της ομάδας					
7. Μου αρέσει η ομαδική δουλειά γιατί με βοηθά να κάνω φίλους					
8. Μου αρέσει η ομαδική δουλειά γιατί μου δημιουργεί πολλά και ενδιαφέροντα συναισθήματα					
9. Προτιμώ να εργάζομαι ατομικά γιατί τότε έχω μεγαλύτερη διάθεση για μάθηση					
10. Προτιμώ να εργάζομαι ατομικά γιατί στην ομαδική δουλειά χρειάζεται πολύς χρόνος για συνεννόηση					
11. Προτιμώ να εργάζομαι ατομικά γιατί η ατομική εργασία πιο απλή από την ομαδική					
12. Προτιμώ να εργάζομαι ατομικά γιατί νοιώθω σίγουρος ότι θα τα καταφέρω					
13. Προτιμώ να εργάζομαι ατομικά γιατί η ομαδική δουλειά δεν φέρνει σίγουρα αποτελέσματα					
14. Μου αρέσει ο ατομικός τρόπος δουλειάς					
15. Προτιμώ να εργάζομαι ατομικά γιατί έτσι αποφεύγω μαλώματα με τους συμμαθητές μου					
16. Προτιμώ να εργάζομαι ατομικά γιατί έτσι δεν είμαι υποχρεωμένος να υπακούω σε					

κάποιον αρχηγό					
17. Προτιμώ τον ατομικό τρόπο δουλειάς γιατί τον έχω διδαχθεί και τον γνωρίζω καλά					
18. Νοιώθω συχνά άβολα όταν εργάζομαι σε μια ομάδα γιατί φοβάμαι ότι δε θα τα καταφέρω					
19. Παρόλο που θέλω, συχνά δυσκολεύομαι να επικοινωνήσω με άλλα μέλη της ομάδας					
20. Δυσκολεύομαι πολύ να προσαρμοστώ και να αποδώσω μέσα στην ομάδα					
21. Συχνά νοιώθω άβολα όταν έχω ένα ρόλο μέσα στην ομάδα και πρέπει να τα βγάλω πέρα					
22. Συχνά νοιώθω σαν ξένος μέσα σε μια ομάδα εργασίας					
23. Συχνά νοιώθω άσχημα σε μια ομαδική εργασία γιατί μπερδεύομαι για το τι ακριβώς πρέπει να κάνω					
24. Συχνά νοιώθω να πνίγομαι και να θέλω να τα παρατήσω από μια ομαδική δουλειά					

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ 2.

Πόσο συχνά στη ζωή σου, παίρνεις μέρος σε Αθλητικές Δραστηριότητες που γίνονται στο βουνό ή στο ποτάμι ή στη θάλασσα ; (εκδρομή στο βουνό, ποδήλατο στο βουνό, πεζοπορία, σκι, ιστιοπλοΐα, κανό στη λίμνη)

Ποτέ Καμία φορά στη ζωή μου	Σπάνια 1 έως 2 φορές μέχρι τώρα στη ζωή μου	Ευκαιριακά Μέχρι και 5 φορές το χρόνο	Συχνά Σχεδόν μία φορά τον μήνα	Συστηματικά Σχεδόν κάθε βδομάδα
-----------------------------------	--	---	--------------------------------------	---------------------------------------

Μετά το τέλος της συμμετοχής σου στο πρόγραμμα αυτό:

	Καθόλου	Ελάχιστ α	Δεν Ξέρω	Πολύ	Πάρα Πολύ
1. Αισθάνεσαι ότι έμαθες καλύτερα τον εαυτό σου ;					
2. Αισθάνεσαι ότι Δοκίμασες τις Ικανότητές σου ;					
3. Αισθάνεσαι ότι έμαθες περισσότερα πράγματα για τους συμμαθητές σου;					
4. Αισθάνεσαι ότι έχεις πολλά να λες στους φίλους σου ;					
5. Πιστεύεις ότι θα είσαι καλύτερος στα άλλα μαθήματα ;					
6. Αισθάνεσαι ότι Ασκήθηκες					
7. Αισθάνεσαι ότι ξέφυγες από το καθημερινό σου περιβάλλον;					

Είμαι αποφασισμένος να μιλώ με καλά λόγια για αυτά τα προγράμματα και σε άλλους ανθρώπους

Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ Απόλυτα
-----------------	---------	---------------------------	---------	-----------------

Είμαι αποφασισμένος να λέω και σε άλλα παιδιά να συμμετέχουν σε αυτά τα προγράμματα

Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ Απόλυτα
-----------------	---------	---------------------------	---------	-----------------

Δεν θα μου άρεσε να μην συμμετέχω ποτέ ξανά σε τέτοια προγράμματα

Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ Απόλυτα
-----------------	---------	---------------------------	---------	-----------------

Παρεμβατικό κινητικό πρόγραμμα βελτίωσης κοινωνικών δεξιοτήτων.

Ως όργανο αξιολόγησης του παρεμβατικού κινητικού προγράμματος στη διατριβή, κάνουμε χρήση της: Κλίμακας αισθημάτων για την ομαδική εργασία (ΕΕΚΑΟΕ).

Το παρεμβατικό κινητικό πρόγραμμα, της διατριβής, περιέχει το σχέδιο των μαθημάτων με Υπαίθριες Δράσεις/παιγνίδια και έχουν στόχο την βελτίωση διαπροσωπικών δεξιοτήτων. Οι διαπροσωπικές δεξιότητες τις οποίες θα καλλιεργήσουμε είναι:

Αποτελεσματική επικοινωνία(2 δράσεις)

Εμπιστοσύνη(2 δράσεις)

Συνεργασία με τους συμπαίκτες(2 δράσεις)

Επίλυση προβλήματος(4 δράσεις)

Γρήγορη λήψη απόφασης(2 δράσεις)

Δημιουργική σκέψη(3 δράσεις)

Στοιχεία για την Διαμόρφωση της Διαδικασίας Έρευνας

- Σχολείο παρέμβασης: 3^ο & 13^ο Δημ.Σχολ
- Ηλικία μαθητών: Ε' τάξη
- Αριθμός μαθητών: 100 (5 τμήματα Χ 20 μαθητές)
- Ομάδα παρέμβασης: 60 μαθητές (3 τμήματα Χ 20 μαθητές)
- Ομάδα ελέγχου: 40 μαθητές (2 τμήματα)
- Χρονική διάρκεια παρέμβασης 4 εβδομάδες (2 μαθήματα/εβδομάδα)
- Σύνολο μαθημάτων ανά τμήμα : 8
- Διάρκεια παρέμβασης: 20 λεπτά
- Περιεχόμενο: 2 δράσεις /μάθημα ,διάρκεια δράσης : 10 λεπτά
- Χωρισμός τμήματος σε 2 ομάδες (2 ομάδες Χ 10 μαθητές)

ΣΧΕΔΙΑ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ ΠΑΡΕΜΒΑΤΙΚΟΥ ΚΙΝΗΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ

ΜΑΘΗΜΑ 1^ο

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Κύριος στόχος

Κοινωνικός : Ανάπτυξη αποτελεσματικής επικοινωνίας (λεκτική, νοηματική).

Επιμέρους στόχοι:

Ψυχοκινητικός : Κιναισθητική αντίληψη (ισορροπία ,σχέση σώματος με τα γύρω αντικείμενα στο χώρο), ικανότητα συντονισμού ,εκφραστική κίνηση(χειρονομίες, έκφραση προσώπου), ταχύτητα αντίδρασης, ευκινησία, ευλυγισία.

Γνωστικός: α) Βελτίωση προσοχής, αυτοσυγκέντρωσης, ετοιμότητας.

β) Εγρήγορση μηχανισμού σκέψης για γρήγορη και σωστή λύση του προβλήματος.

Δομή μαθήματος:

Συνεργατική μάθηση είναι μια δυναμική μορφή μάθησης στην οποία οι μαθητές εργάζονται σε ανομοιογενείς ομάδες ,όπου ενθαρρύνουν και υποστηρίζουν ο ένας τον άλλο, χρησιμοποιούν κοινωνικές δεξιότητες που σχετίζονται με τη συνεργασία, έχουν υπεύθυνη στάση για την προσωπική τους μάθηση και τη μάθηση των άλλων μελών της ομάδας, και μπορούν να αξιολογούν την πρόοδο της ομάδας.

Θεωρητική προσέγγιση :

Προσέγγιση αναλυτικού προγράμματος διότι υπάρχει ομαδικός στόχος και ατομική υπευθυνότητα και σύστημα αμοιβής σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο.

Χρησιμοποιούμενες κινητικές Δράσεις :

Αλυσίδα DNA, Πέρασμα στεφανιού από την αλυσίδα των παικτών.

Μέθοδος διδασκαλία

Καθοδηγούμενη εφευρετικότητα ,ο εκπαιδευτικός θέτει ένα πρόβλημα και με ερωτήσεις καθοδηγεί το μαθητή σε μια συγκεκριμένη λύση. Ο μαθητής προσπαθεί να ανακαλύψει τη μοναδική απάντηση σε ένα πρόβλημα χρησιμοποιώντας κανόνες λογικής και κριτική σκέψη.

Ρόλος του καθηγητή Φυσικής αγωγής:

Εξηγεί πριν την δράση. Παρατηρεί κατά τη διάρκεια. Μετά τη δράση διεξάγει την συζήτηση.

Αρχές συνεργασίας που τηρούνται:

- Ανομοιογένεια στις ομάδες
- Θετική αλληλεξάρτηση
- Προσωπική υπευθυνότητα
- Ομαδικός στόχος

ΠΡΑΚΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ**Προετοιμασία**

Χώρος: Πάρκο ή αυλή του σχολείου

Υλικά : Τάβλες και κασάκια ή ένα πεζούλι υπερυψωμένο, 3 στεφάνια ,μαντήλια και βαμβάκι για το κλείσιμο των ματιών, 2 στεφάνια.

Χρόνος: 20 λεπτά (8 για κάθε δράση, 4 λεπτά για συζήτηση στο τέλος της δράσης)

Εισαγωγή

Ο καθηγητής φυσικής αγωγής συγκεντρώνει τους μαθητές και τους ενημερώνει για τον κύριο σκοπό του μαθήματος. Τους επισημαίνει ότι είναι πολύ σημαντικό να βοηθάνε ο ένας τον άλλο για την επίτευξη ενός στόχου. Ένας τρόπος για να γίνει αυτό είναι ο συγκεκριμένος τρόπος παροχής πληροφοριών και η αποτελεσματική επικοινωνία .

Κύριο μέρος

Οι μαθητές χωρίζονται σε **δύο ομάδες**, η καθεμιά από τις οποίες έχει το στοιχείο της ανομοιογένειας των μελών της.

Στη συνέχεια, τους παρουσιάζεται από τον καθηγητή φυσικής αγωγής το προς επίλυση πρόβλημα, (θα υπάρχουν και βαθμοί δυσκολίας) και τους κανόνες του παιχνιδιού.

1η Δράση : Αλυσίδα DNA (8 λεπτά)

Περιγραφή κινητικής Δράσης: Ζητούμε από τους μαθητές να ανεβούν στη σανίδα με όποια σειρά θέλουν. Στη συνέχεια τους ζητούμε να τοποθετηθούν με βάση το πρώτο γράμμα του ονόματός τους, την ημερομηνία γέννησης, το πρώτο γράμμα του επωνύμου τους.

Βαθμός δυσκολίας : πραγματοποίηση δράσης χωρίς να μιλάνε, μόνο με νοήματα

α Οι μαθητές πρέπει να εκτελέσουν τη δράση όσο πιο αποτελεσματικά μπορούν, να τοποθετηθούν δηλαδή στη σειρά με βάση π.χ. το πρώτο γράμμα του ονόματός τους στην πρώτη δράση και να περάσουν το στεφάνι από την αλυσίδα που σχηματίζουν καθώς είναι πιασμένοι από τα χέρια χωρίς να τα ελευθερώσουν στη δεύτερη δράση.

β. Οι βαθμοί δυσκολίας είναι η εκτέλεση της δράσης χωρίς λεκτική επικοινωνία ,ή με ακινητοποίηση ενός μέλους του σώματος για την πρώτη δράση και με κλειστά τα μάτια στη δεύτερη δράση.

2η Κινητική Δράση : Το πέρασμα του στεφανιού (8 λεπτά)

Περιγραφή κινητικής δράσης: Οι παίκτες παρατάσσονται ένας δίπλα στον άλλο με τα χέρια πιασμένα και ο πρώτος παίκτης κρατά στο ελεύθερο χέρι ένα στεφάνι .Ο γυμναστής δίνει το σύνθημα και ο παίκτης πρέπει να περάσει το στεφάνι από το σώμα του ώστε αυτό να μεταφερθεί στον επόμενο. Οι παίκτες πρέπει να μετακινούν το στεφάνι με κινήσεις του σώματος τους χωρίς να αφήνουν τα χέρια τους. Νικήτρια η ομάδα της οποίας το στεφάνι

θα φτάσει πιο γρήγορα στον τελευταίο παίκτη και αυτός το τοποθετήσει πρώτος σε θέση που έχει οριστεί από πριν.

Βαθμός δυσκολίας: Εκτέλεση της δράσης με κλειστά μάτια .

Τελικό μέρος

Οι μαθητές σε κύκλο συζητούν τις εντυπώσεις τους από το μάθημα, τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν, κι' αν επιτεύχθηκε ο κύριος στόχος του μαθήματος. Ο καθηγητής ΦΑ, συντονίζει τη συζήτηση (4 λεπτά) διατυπώνοντας ερωτήσεις του τύπου:

Αντιμετωπίσατε κάποιο πρόβλημα και αν ναι ποιο ήταν ;

Προσέχατε τις κινήσεις των συμπαικτών σας ;

Ήταν σωστή η τεχνική σας ;

Σας βοήθησαν οι πληροφορίες των συμπαικτών σας;

Ήταν σαφείς οι πληροφορίες τους;

ΜΑΘΗΜΑ 2^ο

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Κύριος στόχος:

Κοινωνικός : Ανάπτυξη εμπιστοσύνης

Επιμέρους στόχοι:

Ψυχοκινητικός : Κινησθητική αντίληψη (ισορροπία), ακουστική αντίληψη, αντίληψη μέσω της αφής.

Γνωστικός: α) Να κατανοήσουν τη δύναμη της συνεργασίας και της βοήθειας

β) Βελτίωση προσοχής, αυτοσυγκέντρωσης, ετοιμότητας.

Δομή μαθήματος:

Συνεργατική μάθηση είναι μια δυναμική μορφή μάθησης στην οποία οι μαθητές εργάζονται σε ανομοιογενείς ομάδες ,όπου ενθαρρύνουν και υποστηρίζουν ο ένας τον άλλο, χρησιμοποιούν κοινωνικές δεξιότητες που σχετίζονται με τη συνεργασία, έχουν υπεύθυνη στάση για την προσωπική τους μάθηση και τη μάθηση των άλλων μελών της ομάδας, και μπορούν να αξιολογούν την πρόοδο της ομάδας.

Θεωρητική προσέγγιση :

Προσέγγιση αναλυτικού προγράμματος

Χρησιμοποιούμενες κινητικές Δράσεις :

Περπάτημα ,τρέξιμο με κλειστά μάτια, ναρκοπέδιο.

Μέθοδος διδασκαλία

Αποκλίνουσα παραγωγικότητα ,δίνουμε τη δυνατότητα στον μαθητή να ανακαλύψει διάφορες λύσεις στο πρόβλημα, κύρια στοιχεία η εξερεύνηση και η ανακάλυψη.

Ρόλος του καθηγητή Φυσικής αγωγής:

Εξηγεί πριν την δράση. Παρατηρεί κατά τη διάρκεια. Μετά τη δράση διεξάγει την συζήτηση.

Αρχές συνεργασίας που τηρούνται:

- Ανομοιογένεια στις ομάδες
- Θετική αλληλεξάρτηση
- Προσωπική υπευθυνότητα
- Ομαδικός στόχος

ΠΡΑΚΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Προετοιμασία

Χώρος : Πάρκο ή αυλή του σχολείου

Υλικά: Κατασκευή διαδρομής με κάποια εμπόδια, μαντήλια και βαμβάκι για το κλείσιμο των ματιών.

Χρόνος:20 λεπτά (8 για κάθε δράση,4 λεπτά για συζήτηση στο τέλος της δράσης).

Εισαγωγή

Ο καθηγητής φυσικής αγωγής συγκεντρώνει τους μαθητές και τους ενημερώνει για τον κύριο σκοπό του μαθήματος. Τους επισημαίνει ότι ένας σημαντικός παράγοντας στην ολοκλήρωση της προσωπικότητας ενός ανθρώπου είναι η ανάπτυξη της κοινωνικότητάς τους. Αυτή αναπτύσσεται μέσα από την αλληλεπίδραση του με άλλους ανθρώπους. Σήμερα οι μαθητές καλούνται να πραγματοποιήσουν δράσεις στις οποίες βασικό στοιχείο είναι η εμπιστοσύνη διότι η ασφάλεια του κάθε μαθητή εξαρτάται ολοκληρωτικά από την πληροφόρηση του συμμαθητή του. Ο καθένας έχει κάτι να δώσει και κάτι να πάρει απ' τους συμμαθητές του

Κύριο μέρος

Οι μαθητές χωρίζονται σε ζευγάρια, .

Στη συνέχεια, τους παρουσιάζεται από τον καθηγητή φυσικής αγωγής το προς επίλυση πρόβλημα, (θα υπάρχουν και βαθμοί δυσκολίας.)

1^η Κινητική Δράση: Περπάτημα ,τρέξιμο με κλειστά μάτια (8 λεπτά)

Περιγραφή δράσης: Οι παίκτες σε ζευγάρια και ο ένας έχει κλειστά μάτια και ακολουθεί τις οδηγίες του συμπαίκτη του. Το ζευγάρι του τον πηγαίνει βόλτα αυξάνοντας σιγά - σιγά το ρυθμό με στόχο να κατορθώσουν να τρέχουν

α Οι μαθητές πρέπει να εκτελέσουν τις δράσεις όσο πιο αποτελεσματικά μπορούν ακολουθώντας τους κανόνες.

β. Οι βαθμοί δυσκολίας είναι η εκτέλεση της δράσης με ακινητοποίηση ενός μέλους του σώματος για την πρώτη δράση.

.2^η Κινητική Δράση : Ναρκοπέδιο (8 λεπτά)

Περιγραφή δράσης :Οι παίκτες σε ζευγάρια ,με τον ένα παίκτη να έχει κλειστά τα μάτια Στόχος ο παίκτης που βλέπει να καθοδήγηση στο χώρο τον συμπαίκτη του με ακουστικά μηνύματα ώστε να περάσει το ναρκοπέδιο(περιοχή με διάφορα αντικείμενα που δεν πρέπει να πατήσει).

Τελικό μέρος

Οι μαθητές σε κύκλο συζητούν τις εντυπώσεις τους από το μάθημα, τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν, κι' αν επιτεύχθηκε ο κύριος στόχος του μαθήματος. Ο καθηγητής ΦΑ, συντονίζει τη συζήτηση (4 λεπτά) διατυπώνοντας ερωτήσεις ανάλογα με την πορεία της προηγούμενης δράσης αλλά και της συμπεριφοράς των παικτών, του τύπου:

Έμαθα κάτι καινούργιο για τον εαυτό μου;

Έμαθα κάτι για κάποιον άλλον ;

Πόσο εμπιστευόσασταν το συμπαίκτη σας πριν τη δράση;

Πόσο εμπιστευόσασταν το συμπαίκτη σας μετά τη δράση;

Τι θα μπορούσε να κάνει για να αισθάνεσαι πιο ασφαλής;

ΜΑΘΗΜΑ 3^ο

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Κύριος στόχος:

Κοινωνικός : Συνεργασία με τους συμπαίκτες.

Επιμέρους στόχοι:

Ψυχοκινητικός : Ανάπτυξη αντοχής ενεργοποίηση καρδιαγγειακού και αναπνευστικού συστήματος.

Γνωστικός: α) Να κατανοήσουν τη δύναμη της συνεργασίας και της βοήθειας

β) Βελτίωση προσοχής, αυτοσυγκέντρωσης, ετοιμότητας, αίσθησης ρυθμού, συγχρονισμού .

Δομή μαθήματος:

Συνεργατική μάθηση

Θεωρητική προσέγγιση :

Προσέγγιση αναλυτικού προγράμματος

Χρησιμοποιούμενες κινητικές Δράσεις :

Αγώνες με ζευγάρια για μεταφορά μπαλονιού (8 λεπτά)

Ξέφρενα μπαλόνια (8 λεπτά)

Μέθοδος διδασκαλία

Συγκλίνουσα ερευνητικότητα ,χρήση κανόνων λογικής και κριτικής σκέψης για να ανακαλύψει ο μαθητής την απάντηση στο πρόβλημα. Ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει το πρόβλημα και περιμένει τη λύση χωρίς να δώσει στους μαθητές ερωτήσεις ώστε να καθοδηγηθούν, προσπαθούν μόνοι τους μέσα από δοκιμές να βρουν τη λύση.

Ρόλος του καθηγητή Φυσικής αγωγής:

Εξηγεί πριν την δράση. Παρατηρεί κατά τη διάρκεια. Μετά τη δράση διεξάγει την συζήτηση.

Αρχές συνεργασίας που τηρούνται:

- Ανομοιογένεια στις ομάδες
- Θετική αλληλεξάρτηση
- Προσωπική υπευθυνότητα
- Ομαδικός στόχος

ΠΡΑΚΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ**Προετοιμασία**

Χώρος : Πάρκο ή αυλή του σχολείου

Υλικά: Αυλή του σχολείου, 60 μπαλόνια, χρονόμετρο.

Χρόνος:20 λεπτά (8 για κάθε δράση,4 λεπτά για συζήτηση στο τέλος της δράσης).

Εισαγωγή

Ο καθηγητής φυσικής αγωγής συγκεντρώνει τους μαθητές και τους ενημερώνει για τον κύριο σκοπό του μαθήματος. Τους επισημαίνει ότι είναι πολύ σημαντικό να βοηθάνε ο ένας τον άλλο για την επίτευξη ενός στόχου. Αυτή τη φορά χρειάζεται να συνεργάζονται μεταξύ τους για να πραγματοποιήσουν την πρώτη δράση και όλοι μαζί για τη δεύτερη.

Κύριο μέρος

1^η Κινητική Δράση :Αγώνες σε ζευγάρια με μπαλόνι.: Στόχος του ζευγαριού είναι να μεταφέρει το μπαλόνι με τον τρόπο που θα του ζητηθεί όσο πιο γρήγορα γίνεται(πλάτη, μάγουλο, κοιλιά)

2^η Κινητική Δράση :Ξέφρενα μπαλόνια

Περιγραφή της δράσης: Το παιχνίδι ξεκινά με ένα μπαλόνι για κάθε παίκτη το οποίο πρέπει να το κρατά στον αέρα. Κάθε 5 δευτ. προσθέτουμε ένα μπαλόνι ,η ομάδα χάνει πόντους όταν ένα μπαλόνι ακουμπήσει στο έδαφος, τότε φωνάζουμε «ένα»,η ομάδα σταματά να παίζει όταν φτάσει τους έξι βαθμούς.

Βαθμοί δυσκολίας: Ζητάμε από τους παίκτες να χτυπάνε τα μπαλόνια με διάφορα μέλη του σώματος εκτός των χεριών.

Τελικό μέρος

Οι μαθητές σε κύκλο συζητούν τις εντυπώσεις τους από το μάθημα, τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν, κι' αν επιτεύχθηκε ο κύριος στόχος του μαθήματος. Ο καθηγητής ΦΑ, συντονίζει τη συζήτηση διατυπώνοντας ερωτήσεις ανάλογα με την πορεία της προηγούμενης δράσης αλλά και της συμπεριφοράς των παικτών, του τύπου:

Συμμετείχατε όλοι με τον ίδιο ενθουσιασμό;

Εντοπίσατε κάποιο λάθος τακτικής και αν ναι το αναφέρατε;

Είναι δύσκολο να συγχρονίζεστε ;

ΜΑΘΗΜΑ 4^ο**ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ****Κύριος στόχος:**

Κοινωνικός : Επίλυση προβλήματος.

Άλλοι στόχοι:

Ψυχοκινητικός : Ανάπτυξη αντοχής ενεργοποίηση καρδιαγγειακού και αναπνευστικού συστήματος.

Γνωστικός: α)Να κατανοήσουν τη δύναμη της συνεργασίας και της βοήθειας

β)Βελτίωση προσοχής, αυτοσυγκέντρωσης, ετοιμότητας, αίσθησης ρυθμού, συγχρονισμού.

Δομή μαθήματος:

Συνεργατική μάθηση είναι μια δυναμική μορφή μάθησης στην οποία οι μαθητές εργάζονται σε ανομοιογενείς ομάδες ,όπου ενθαρρύνουν και υποστηρίζουν ο ένας τον άλλο, χρησιμοποιούν κοινωνικές δεξιότητες που σχετίζονται με τη συνεργασία, έχουν υπεύθυνη στάση για την προσωπική τους μάθηση και τη μάθηση των άλλων μελών της ομάδας, και μπορούν να αξιολογούν την πρόοδο της ομάδας.

Θεωρητική προσέγγιση :

Προσέγγιση αναλυτικού προγράμματος διότι υπάρχει ομαδικός στόχος και ατομική υπευθυνότητα και σύστημα αμοιβής σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο.

Χρησιμοποιούμενες κινητικές Δράσεις :

Όρθιο ποτήρι (8 λεπτά)

Συγκέντρωση στο δαχτυλίδι(8 λεπτά)

Μέθοδος διδασκαλία

Συγκλίνουσα εφευρετικότητα ,χρήση κανόνων λογικής και κριτικής σκέψης για να ανακαλύψει ο μαθητής την απάντηση στο πρόβλημα. Ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει το πρόβλημα και περιμένει τη λύση χωρίς να δώσει στους μαθητές ερωτήσεις ώστε να καθοδηγηθούν, προσπαθούν μόνοι τους μέσα από δοκιμές να βρουν τη λύση.

Ρόλος του καθηγητή Φυσικής αγωγής:

Εξηγεί πριν την δράση. Παρατηρεί κατά τη διάρκεια. Μετά τη δράση διεξάγει την συζήτηση.

Αρχές συνεργασίας που τηρούνται:

- Ανομοιογένεια στις ομάδες
- Θετική αλληλεξάρτηση
- Προσωπική υπευθυνότητα
- Ομαδικός στόχος

ΠΡΑΚΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ**Προετοιμασία**

Χώρος : Πάρκο ή αυλή του σχολείου

Υλικά: Αυλή του σχολείου ή ανοιχτός χώρος ,μία μπαντάνα ,ένα πλαστικό ποτήρι, μια μικρή πέτρα, 10 σχοινιά μήκους 3 μ. ένας κρίκος ,ένα μπαλάκι του τένις, μια βάση(σωλήνας).

Χρόνος:20 λεπτά(8 για κάθε δράση,4 λεπτά για συζήτηση στο τέλος της δράσης).

Εισαγωγή

Ο καθηγητής φυσικής αγωγής συγκεντρώνει τους μαθητές και τους ενημερώνει για τον κύριο σκοπό του μαθήματος. Τους επισημαίνει ότι είναι πολύ σημαντικό να βοηθήνε ο ένας τον άλλο για την επίτευξη ενός στόχου. Αυτή τη φορά χρειάζεται να συνεργάζονται όλοι για να πραγματοποιήσουν τις δράσεις.

Κύριο μέρος

*1^η Κινητική Δράση :*Όρθιο ποτήρι

Περιγραφή κινητικής Δράσης: Η ομάδα έχει στη διάθεσή της μια μπαντάνα, ένα ποτήρι και μια μικρή πέτρα. Αποστολή να μεταφέρει το ποτήρι όρθιο πάνω στη μπαντάνα από ένα σημείο σε κάποιο άλλο.

2^η Κινητική Δράση: Συγκέντρωση στο δαχτυλίδι

Περιγραφή κινητικής δράσης: Σε μια βάση τοποθετούμε έναν κρίκο και πάνω του ένα μπαλάκι του τένις. Στον κρίκο έχουμε δέσει σχοινιά όσα οι παίκτες μας. Στόχος της ομάδας να κάνουν μια βόλτα στο μπαλάκι και το τοποθετήσουν ξανά στη βάση του.

Τελικό μέρος

Οι μαθητές σε κύκλο συζητούν τις εντυπώσεις τους από το μάθημα, τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν, κι' αν επιτεύχθηκε ο κύριος στόχος του μαθήματος. Ο καθηγητής ΦΑ, συντονίζει τη συζήτηση διατυπώνοντας ερωτήσεις ανάλογα με την πορεία της προηγούμενης δράσης αλλά και της συμπεριφοράς των παικτών, του τύπου:

Συμμετείχατε όλοι με τον ίδιο ενθουσιασμό;

Εντοπίσατε κάποιο λάθος της ομάδας και αν ναι το αναφέρατε;

Είναι δύσκολο να συγχρονίζεστε;

Ακούσατε προσεκτικά τις προτάσεις-ιδέες των συμπαικτών σας;

ΜΑΘΗΜΑ 5^ο

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Κύριος στόχος:

Κοινωνικός : Γρήγορη λήψη απόφασης

Επιμέρους στόχοι:

Ψυχοκινητικός :Κινησθητική αντίληψη, οπτική αντίληψη, ικανότητες συντονισμού, ευκινησία, ευλυγισία .

Γνωστικός: α)Βελτίωση προσοχής ,αυτοσυγκέντρωσης ,ετοιμότητας

β)Εγρήγορση μηχανισμού σκέψης για γρήγορη και σωστή λύση του προβλήματος

γ)Βελτίωση κινήσεων τακτικής στο παιχνίδι.

Δομή μαθήματος:

Συνεργατική μάθηση.

Θεωρητική προσέγγιση :

Προσέγγιση αναλυτικού προγράμματος και σύνθετης οδηγίας. Στην προσέγγιση σύνθετης οδηγίας εστιάζουμε στην ομαδική εργασία για την ενίσχυση της κοινωνικής και ακαδημαϊκής ανάπτυξης των μαθητών. Για την επίλυση του προβλήματος οι μαθητές πρέπει να ανταλλάξουν πληροφορίες ,να μειώσουν τις αντιπαραθέσεις, να σεβαστούν τις απόψεις των άλλων, να αξιολογήσουν τις προτάσεις των συμμαθητών τους ,να αλληλεπιδράσουν έντονα κοινωνικά.

Χρησιμοποιούμενες κινητικές Δράσεις :

Αράχνη(8 λεπτά)

Πέρασμα «βάλτου»(8 λεπτά)

Μέθοδος διδασκαλία

α)Αποκλίνουσα παραγωγικότητα για αράχνη, δίνουμε τη δυνατότητα στον μαθητή να ανακαλύψει διάφορες λύσεις στο πρόβλημα, κύρια στοιχεία η εξερεύνηση και η ανακάλυψη.

β)Συγκλίνουσα εφευρετικότητα για το πέρασμα της λίμνης, χρήση κανόνων λογικής και κριτικής σκέψης για να ανακαλύψει ο μαθητής την απάντηση στο πρόβλημα. Ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει το πρόβλημα και περιμένει τη λύση χωρίς να δώσει στους μαθητές ερωτήσεις ώστε να καθοδηγηθούν, προσπαθούν μόνοι τους μέσα από δοκιμές να βρουν τη λύση.

Ρόλος του καθηγητή Φυσικής αγωγής:

Εξηγεί πριν την δράση. Παρατηρεί κατά τη διάρκεια. Μετά τη δράση διεξάγει την συζήτηση.

Αρχές συνεργασίας που τηρούνται:

- Ανομοιογένεια στις ομάδες
- Θετική αλληλεξάρτηση
- Προσωπική υπευθυνότητα
- Ομαδικός στόχος

ΠΡΑΚΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Προετοιμασία

Χώρος : Πάρκο ή αυλή του σχολείου

Υλικά: 6 κομμάτια σχοινί 5-6 μέτρων για την κατασκευή της αράχνης , ένα μεγάλο χάρτινο κουτί παραλληλόγραμμο χωρίς τις μικρές βάσεις.

Χρόνος:20 λεπτά(8 για κάθε δράση,4 λεπτά για συζήτηση στο τέλος της δράσης).

Εισαγωγή

Ο καθηγητής φυσικής αγωγής συγκεντρώνει τους μαθητές και τους ενημερώνει για τον κύριο σκοπό του μαθήματος. Τους επισημαίνει ότι καθημερινά λαμβάνουμε αποφάσεις, είναι πολύ σημαντικό όμως για τον κάθε μαθητή ξεχωριστά να χρησιμοποιεί τη λογική κατά τη διαδικασία αυτή ,αλλά αξιοποιώντας και το χρόνο. Στη δράση οι παίκτες χρειάζεται να λάβουν γρήγορα σωστές αποφάσεις ,εξοικειώνοντάς τους με την γρήγορη λήψη απόφασης .

Κύριο μέρος

1^η Κινητική Δράση :Αράχνη

Περιγραφή κινητικής δράσης: Με τα σχοινιά δημιουργούμε ένα πλέγμα με ανοίγματα διαφόρων μεγεθών. Οι παίκτες πρέπει να περάσουν από τα κενά που υπάρχουν χωρίς να ακουμπήσουν τα σχοινιά. Μετράμε το χρόνο της κάθε ομάδας για τη βαθμολογία

2^η Δράση: Πέρασμα βάλτου .(8 λεπτά)

Περιγραφή δράσης: Οι παίκτες πρέπει να περάσουν το «βάλτο» χρησιμοποιώντας ένα μεγάλο χάρτινο κουτί(χωρίς τη βάση του) ,χωρίς να βγουν έξω από αυτό .Κανόνες του παιχνιδιού, να υπάρχουν δύο άτομα(στο κουτί) κατά την επιστροφή και δεν μπορούν να κάνουν οι ίδιοι παίκτες συνεχόμενες διαδρομές. Το παιχνίδι τελειώνει όταν όλοι οι παίκτες μεταφερθούν απέναντι. Μετράμε το χρόνο της κάθε ομάδας για τη βαθμολογία.

Τελικό μέρος

Οι μαθητές σε κύκλο συζητούν τις εντυπώσεις τους από το μάθημα, τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν, κι' αν επιτεύχθηκε ο κύριος στόχος του μαθήματος. Ο καθηγητής ΦΑ, συντονίζει τη συζήτηση διατυπώνοντας ερωτήσεις ανάλογα με την πορεία της προηγούμενης δράσης αλλά και της συμπεριφοράς των παικτών, του τύπου:

Ακούσατε προσεκτικά τις γνώμες των συμμαθητών σας;

Υπήρχε συνεργασία από όλους;

Χρησιμοποιήσατε σωστά τα πλεονεκτήματα των συμπαικτών σας;

Θα μπορούσατε να έχετε καλύτερο αποτέλεσμα;

Διαπιστώσατε κάποιο λάθος τακτικής;

ΜΑΘΗΜΑ:6^ο

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Κύριος στόχος

Κοινωνικός : Δημιουργική σκέψη.

Άλλοι στόχοι:

Ψυχοκινητικός : Κιναισθητική αντίληψη, αντίληψη μέσω της αφής, ακουστική αντίληψη

Γνωστικός: α)Βελτίωση προσοχής ,αυτοσυγκέντρωσης ,ετοιμότητας

β)Εγρήγορση μηχανισμού σκέψης για γρήγορη και σωστή λύση του προβλήματος

Δομή μαθήματος:

Συνεργατική μάθηση.

Θεωρητική προσέγγιση :

Προσέγγιση αναλυτικού προγράμματος και σύνθετης οδηγίας. Στην προσέγγιση σύνθετης οδηγίας εστιάζουμε στην ομαδική εργασία για την ενίσχυση της κοινωνικής και ακαδημαϊκής ανάπτυξης των μαθητών. Για την επίλυση του προβλήματος οι μαθητές πρέπει να ανταλλάξουν πληροφορίες, να μειώσουν τις αντιπαραθέσεις, να σεβαστούν τις απόψεις των άλλων, να αξιολογήσουν τις προτάσεις των συμμαθητών τους, να αλληλεπιδράσουν έντονα κοινωνικά.

Χρησιμοποιούμενες κινητικές Δράσεις : Κατασκευή τετραγώνου, κατασκευή αριθμού, γράμματος

Μέθοδος διδασκαλία

Συγκλίνουσα εφευρετικότητα. χρήση κανόνων λογικής και κριτικής σκέψης για να ανακαλύψει ο μαθητής την απάντηση στο πρόβλημα. Ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει το πρόβλημα και περιμένει τη λύση χωρίς να δώσει στους μαθητές ερωτήσεις ώστε να καθοδηγηθούν, προσπαθούν μόνοι τους μέσα από δοκιμές να βρουν τη λύση.

Ρόλος του καθηγητή Φυσικής αγωγής:

Εξηγεί πριν την δράση. Παρατηρεί κατά τη διάρκεια. Μετά τη δράση διεξάγει την συζήτηση.

Αρχές συνεργασίας που τηρούνται:

- Ανομοιογένεια στις ομάδες
- Θετική αλληλεξάρτηση
- Προσωπική υπευθυνότητα
- Ομαδικός στόχος

ΠΡΑΚΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ**Προετοιμασία**

Χώρος : Πάρκο ή αυλή του σχολείου

Υλικά: 1 κομμάτι σχοινί 10 μέτρων, μαντήλια για το κλείσιμο των ματιών

Χρόνος: 20 λεπτά (8 για κάθε δράση, 4 λεπτά για συζήτηση στο τέλος της δράσης).

Εισαγωγή

Ο καθηγητής φυσικής αγωγής συγκεντρώνει τους μαθητές και τους επισημαίνει ότι η επίλυση ενός προβλήματος είναι συχνά πιο εύκολη και πιο ευχάριστη όταν συνεργαζόμαστε με άλλα άτομα. Στην καθημερινή μας ζωή αυτό συμβαίνει συχνά, αφού πολλές φορές επικαλούμαστε τη βοήθεια των συνανθρώπων μας για να λύσουμε ένα πρόβλημα που μας απασχολεί. Αν και στο σχολείο δεν έχουμε συνηθίσει να εργαζόμαστε συλλογικά, στο σημερινό μάθημα θα το επιχειρήσουμε. Αυτό που έχει σπουδαία σημασία είναι να ακούμε προσεκτικά τις γνώμες των συμμαθητών μας, να επιδεικνύουμε δημοκρατική συμπεριφορά, δημιουργική σκέψη και φαντασία.

Κύριο μέρος

1^η Κινητική Δράση: Κατασκευή τετραγώνου (8 λεπτά)

Περιγραφή κινητικής δράσης: Οι παίκτες πρέπει να κατασκευάσουν ένα τετράγωνο με σχοινί έχοντας τα μάτια κλειστά.

2^η Κινητική Δράση: Κατασκευή αριθμού, γράμματος

Περιγραφή κινητικής Δράσης: Οι παίκτες καλούνται να σχηματίσουν με το σχοινί ένα νούμερο ή γράμμα και να καλύψουν το σχοινί με το σώμα τους έτσι ώστε αυτό να μη φαίνεται καθόλου.

Τελικό μέρος

Οι μαθητές σε κύκλο συζητούν τις εντυπώσεις τους από το μάθημα, τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν, κι' αν επιτεύχθηκε ο κύριος στόχος του μαθήματος. Ο καθηγητής ΦΑ, συντονίζει τη συζήτηση διατυπώνοντας ερωτήσεις ανάλογα με την πορεία της προηγούμενης δράσης αλλά και της συμπεριφοράς των παικτών, του τύπου:

Ήταν αποτελεσματικός ο τρόπος εργασίας σας;

Αξιολογήσατε όλες τις ιδέες των συμπαικτών σας;

Χρησιμοποιήσατε σε κάθε θέση τα κατάλληλα άτομα ;

Υπήρξε πιο εύκολος τρόπος κατασκευής;

ΜΑΘΗΜΑ 7^ο

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Κύριος στόχος

Κοινωνικός : Δημιουργική σκέψη.

Επιμέρους στόχοι:

Ψυχοκινητικός : Βελτίωση αερόβιας ικανότητας ,βελτίωση κινήσεων τακτικής στο παιχνίδι.

Γνωστικός: α)Βελτίωση προσοχής, αυτοσυγκέντρωσης, ετοιμότητας

β)Εγρήγορση μηχανισμού σκέψης για γρήγορη και σωστή λύση του προβλήματος

γ)Βελτίωση κινήσεων τακτικής στο παιχνίδι .

Δομή μαθήματος:

Συνεργατική μάθηση.

Θεωρητική προσέγγιση :

Προσέγγιση σύνθετης οδηγίας ,εστιάζει στην ομαδική εργασία ως στρατηγική για την ενίσχυση της κοινωνικής και ακαδημαϊκής ανάπτυξης των μαθητών. Δεν υπάρχουν βραβεία και αμοιβές ,οι δε μαθητές για την επίλυση του προβλήματος πρέπει να ανταλλάξουν πληροφορίες ,να μειώσουν τις αντιπαραθέσεις ,να σεβαστούν τις απόψεις των άλλων, να αξιολογήσουν τις προτάσεις των συμμαθητών τους ,να αλληλεπιδράσουν έντονα κοινωνικά.

Χρησιμοποιούμενη κινητική Δράση :Ένα παιχνίδι δικιάς τους κατασκευής.

Μέθοδος διδασκαλία

Αποκλίνουσα παραγωγικότητα ,δίνοντας τη δυνατότητα στον μαθητή να ανακαλύψει διάφορες εναλλακτικές λύσεις σε ένα πρόβλημα.

Ρόλος του καθηγητή Φυσικής αγωγής:

Περισσότερο ενεργητικός από ότι σε όλα τα άλλα σχέδια μαθημάτων. Εξηγεί, παρατηρεί, παροτρύνει ,απαντά, ενθαρρύνει βοηθά.

Αρχές συνεργασίας που τηρούνται:

- Ανομοιογένεια στις ομάδες
- Θετική αλληλεξάρτηση
- Προσωπική υπευθυνότητα
- Ομαδικός στόχος

ΠΡΑΚΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Προετοιμασία

Χώρος : Πάρκο ή αυλή του σχολείου

Υλικά: Μπάλες διαφόρων αθλημάτων, φύλλα χαρτιού και μολύβια για πιθανή χρήση από τους μαθητές..

Χρόνος:20 λεπτά(16 λεπτά για τη δράση,4 λεπτά για συζήτηση στο τέλος της δράσης).

Εισαγωγή

Ο καθηγητής φυσικής αγωγής συγκεντρώνει τους μαθητές και τους ενημερώνει για τον κύριο σκοπό του μαθήματος. Τους επισημαίνει ότι η επίλυση ενός προβλήματος είναι συχνά πιο εύκολη και πιο ευχάριστη όταν συνεργαζόμαστε με άλλα άτομα. Στο σημερινό μάθημα, οι μαθητές καλούνται να συνεργαστούν για να βρουν τη λύση σ' ένα πρόβλημα που έχει ανοιχτό τέλος. Αυτό που έχει σπουδαία σημασία είναι να ακούμε προσεκτικά τις γνώμες των συμμαθητών μας, να επιδεικνύουμε δημοκρατική συμπεριφορά, δημιουργική σκέψη και φαντασία.

Κύριο μέρος

Οι μαθητές χωρίζονται σε τέσσερις ανομοιογενείς ομάδες

Ο καθηγητής φυσικής αγωγής παρουσιάζει το προς επίλυση πρόβλημα, όπου όμως θα πρέπει να τηρηθούν ορισμένες προϋποθέσεις (όροι).

Το πρόβλημα και οι όροι είναι οι εξής:

Οι μαθητές συνεργαζόμενοι ανά δύο ομάδες θα πρέπει να επινοήσουν δύο καινούργια παιχνίδια (ένα για κάθε δύο ομάδες), όπου θα πρέπει να τηρούνται τα εξής:

- ❖ Το παιχνίδι πρέπει να παίζεται με δύο ομάδες, οι οποίες είναι αντίπαλες
- ❖ Παίζουν δύο μπάλες
- ❖ Η μπάλα θα μεταφέρεται με κύλισμα στο έδαφος
- ❖ Η μπάλα μπορεί να μεταφέρεται με οποιοδήποτε μέλος του σώματος
- ❖ Θα υπάρχουν δύο εστίες
- ❖ Στόχος της κάθε ομάδας είναι να πετύχει όσα περισσότερα τέρματα μπορεί στην αντίπαλη εστία και παράλληλα να αποφύγει να δεχθεί τέρμα.

Οι μαθητές πρέπει να επινοήσουν όλους τους υπόλοιπους κανόνες

Στο τέλος κάθε ζευγάρι ομάδων παρουσιάζει το παιχνίδι που δημιούργησε στο άλλο ζευγάρι.

Τελικό μέρος

Οι μαθητές σε κύκλο συζητούν τις εντυπώσεις τους από το μάθημα, τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν, κι' αν επιτεύχθηκε ο κύριος στόχος του μαθήματος. Ο καθηγητής ΦΑ, συντονίζει τη συζήτηση διατυπώνοντας ερωτήσεις ανάλογα με την πορεία της προηγούμενης δράσης αλλά και της συμπεριφοράς των παικτών, του τύπου:

Είστε ευχαριστημένοι από τον τρόπο εργασίας της ομάδας

Είστε ευχαριστημένοι από το αποτέλεσμα

Υπάρχει κάτι που θα αλλάζατε αν ξανακάνατε τη δράση

ΜΑΘΗΜΑ 8^ο (Δραστηριότητα στην αίθουσα)

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Κύριος στόχος:

Κοινωνικός : Συνεργασία με τους συμμαίκτες.

Επιμέρους στόχοι:

Ψυχοκινητικός : Κινησθητική αντίληψη(ισορροπία), ακουστική αντίληψη, αντίληψη μέσω της αφής.

Γνωστικός: α)Να κατανοήσουν τη δύναμη της συνεργασίας και της βοήθειας

β)Βελτίωση προσοχής, αυτοσυγκέντρωσης, ετοιμότητας.

Δομή μαθήματος:

Συνεργατική μάθηση είναι μια δυναμική μορφή μάθησης στην οποία οι μαθητές εργάζονται σε ανομοιογενείς ομάδες, όπου ενθαρρύνουν και υποστηρίζουν ο ένας τον άλλο, χρησιμοποιούν κοινωνικές δεξιότητες που σχετίζονται με τη συνεργασία, έχουν υπεύθυνη στάση για την προσωπική τους μάθηση και τη μάθηση των άλλων μελών της ομάδας, και μπορούν να αξιολογούν την πρόοδο της ομάδας.

Θεωρητική προσέγγιση :

Προσέγγιση αναλυτικού προγράμματος

Χρησιμοποιούμενες κινητικές Δράσεις : Ιππότες ,ραβδί από ήλιο.

Μέθοδος διδασκαλία

Αποκλίνουσα παραγωγικότητα ,δίνουμε τη δυνατότητα στον μαθητή να ανακαλύψει διάφορες λύσεις στο πρόβλημα, κύρια στοιχεία η εξερεύνηση και η ανακάλυψη.

Ρόλος του καθηγητή Φυσικής αγωγής:

Εξηγεί πριν την δράση. Παρατηρεί κατά τη διάρκεια. Μετά τη δράση διεξάγει την συζήτηση.

Αρχές συνεργασίας που τηρούνται:

- Ανομοιογένεια στις ομάδες
- Θετική αλληλεξάρτηση
- Προσωπική υπευθυνότητα
- Ομαδικός στόχος

ΠΡΑΚΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Προετοιμασία

Χώρος : Αίθουσα σχολείου ή αίθουσα γυμναστηρίου

Υλικά: Ένα λεπτό ξύλινο ραβδί, ένα θρανίο

Χρόνος: 20 λεπτά (8 για κάθε δράση, 4 λεπτά για συζήτηση στο τέλος της δράσης).

Εισαγωγή

Ο καθηγητής φυσικής αγωγής συγκεντρώνει τους μαθητές και τους ενημερώνει για τον κύριο σκοπό του μαθήματος. Τους επισημαίνει ότι ένας σημαντικός παράγοντας στην ολοκλήρωση της προσωπικότητας ενός ανθρώπου είναι η ανάπτυξη της κοινωνικότητάς τους. Αυτή αναπτύσσεται μέσα από την αλληλεπίδραση του με άλλους ανθρώπους. Σήμερα οι μαθητές καλούνται να πραγματοποιήσουν δράσεις στις οποίες βασικό στοιχείο η βοήθεια του συμπαίκτη για να επιτύχει το στόχο.

Κύριο μέρος

1^η Κινητική Δράση: Ραβδί από ήλιο.

Περιγραφή κινητικής δράσης: Όλοι οι μαθητές με τους δείκτες συγκρατούν το ραβδί .Στόχος να κατεβάσουν το ραβδί στο πάτωμα .Η δράση αν και φαίνεται εύκολη δεν είναι, ενθαρρύνουμε τους παίκτες κατά τη διάρκεια της δράσης. Μετράμε το χρόνο εκτέλεσης κάθε δράσης για βαθμολογία ομάδας.

2^η Κινητική Δράση : Ιππότες

Περιγραφή κινητικής δράσης :Οι παίκτες πρέπει να περάσουν όλοι απέναντι ,ενώ παρεμβάλλεται ένα θρανίο. Οι μαθητές καλούνται να βρουν τρόπο να το περάσουν χωρίς να πατήσουν πάνω .Οι συμμαθητές τους μπορούν να τους βοηθούν αρκεί να στέκονται πίσω από τα όρια που έχουμε θέσει Μετράμε το χρόνο εκτέλεσης κάθε δράσης για βαθμολογία ομάδας.

Τελικό μέρος

Οι μαθητές σε κύκλο συζητούν τις εντυπώσεις τους από το μάθημα, τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν, κι' αν επιτεύχθηκε ο κύριος στόχος του μαθήματος. Ο καθηγητής ΦΑ, συντονίζει τη συζήτηση(4 λεπτά) διατυπώνοντας ερωτήσεις ανάλογα με την πορεία της προηγούμενης δράσης αλλά και της συμπεριφοράς των παικτών, του τύπου:

Έμαθα κάτι καινούργιο για τον εαυτό μου;

Έμαθα κάτι για κάποιον άλλον ;

Πόσο εμπιστευόσασταν το συμπαίκτη σας πριν τη δράση;

Πόσο εμπιστευόσασταν το συμπαίκτη σας μετά τη δράση;

Τι θα μπορούσε να κάνει για να αισθάνεσαι πιο ασφαλής;

ΠΛΑΝΟ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ ,ΣΤΟΧΩΝ ΚΑΙ ΔΡΑΣΕΩΝ

Μάθημα Στόχος	A/A Δράσης	Όνομα δράσης
1 ^ο Αποτελεσματική Επικοινωνία	1 ^η δράση	Αλυσίδα DNA
2 ^ο Ανάπτυξη εμπιστοσύνης	2 ^η δράση	Πέρασμα στεφανιού από αλυσίδα παικτών
3 ^ο Συνεργασία με τους συμπαίκτες	3 ^η δράση	Βόλτα με κλειστά μάτια
4 ^ο Επίλυση προβλήματος	4 ^η δράση	Ναρκοπέδιο
5 ^ο Γρήγορη λήψη απόφασης	5 ^η δράση	Αγώνες σε ζευγάρια με μπαλόνια
6 ^ο Δημιουργική σκέψη	6 ^η δράση	Τρελά μπαλόνια
7 ^ο Δημιουργική σκέψη	7 ^η δράση	Όρθιο ποτήρι
8 ^ο Μάθημα σε κλειστό χώρο	8 ^η δράση	Συγκέντρωση στο δαχτυλίδι
9 ^ο Συνεργασία με τους συμπαίκτες	9 ^η δράση	Αράχνη
	10 ^η δράση	Πέρασμα βάλτου
	11 ^η δράση	Κατασκευή τετραγώνου
	12 ^η δράση	Κατασκευή αριθμού, γράμματος
	13 ^η δράση	Δημιουργία ενός παιχνιδιού
	14 ^η δράση	Ραβδί από «ήλιο»
	15 ^η δράση	«Ιππότες» του θρανίου