

ΣΤΥΛ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΚΑΙ ΜΕΤΑΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ

της
Αθανασίας Χατζηπαντελή

Διδακτορική διατριβή που υποβάλλεται
στο καθηγητικό σώμα για τη μερική εκπλήρωση των υποχρεώσεων απόκτησης του
διδακτορικού τίτλου του Διατμηματικού Μεταπτυχιακού Προγράμματος
«Άσκηση και Ποιότητα Ζωής» των Τμημάτων Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και
Αθλητισμού του Δημοκρίτειου Παν/μίου Θράκης και του Παν/μίου Θεσσαλίας.

Τρίκαλα

2011

Εγκεκριμένο από το Καθηγητικό σώμα:

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

2^{ος} Επιβλέπων: Αθανάσιος Παπαϊωάννου, Καθηγητής

3^{ος} Επιβλέπων: Μάριος Γούδας, Αναπληρωτής Καθηγητής

ΕΠΤΑΜΕΛΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Νικόλαος Διγγελίδης, Επίκουρος καθηγητής ΤΕΦΑΑ ΠΘ

Αθανάσιος Παπαϊωάννου, Καθηγητής ΤΕΦΑΑ ΠΘ

Μάριος Γούδας, Αναπληρωτής Καθηγητής ΤΕΦΑΑ ΠΘ

Ιωάννης Θεοδωράκης, Καθηγητής ΤΕΦΑΑ ΠΘ

Βασίλειος Γεροδήμος, Επίκουρος Καθηγητής ΤΕΦΑΑ ΠΘ

Αντώνιος Χατζηγεωργιάδης, Επίκουρος Καθηγητής ΤΕΦΑΑ ΠΘ

Παναγιώτα Μεταλλίδου, Επίκουρος Καθηγήτρια Φιλοσοφικής ΑΠΘ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Αθανασία Χατζηπαντελή: Στυλ διδασκαλίας και μεταγνωστικές δεξιότητες

(Με την επίβλεψη του κ. Νικόλαου Διγγελίδη, Επίκουρου καθηγητή)

Σκοπός της έρευνας ήταν να εξετασθεί η δυνατότητα ανάπτυξης της μεταγνώσης των μαθητών/τριών της Α' Γυμνασίου βάσει ενός συνδυασμού μεθόδων διδασκαλίας, στο μάθημα της φυσικής αγωγής. Επίσης εξετάστηκε η μεταβολή της παρακίνησης και των προσωπικών προσανατολισμών των συμμετεχόντων. Εξακόσιοι ένας μαθητές (318 αγόρια και 283 κορίτσια) έλαβαν μέρος στη συγκεκριμένη έρευνα από δεκαέξι γυμνάσια του Ν. Περίας. Οι μαθητές διαχωρίστηκαν τυχαία σε δυο ομάδες, στην ομάδα ελέγχου που την αποτελούσαν 285 μαθητές (144 αγόρια και 141 κορίτσια) και δεν υπέστη καμιά παρέμβαση και την πειραματική ομάδα που αποτελούνταν από 316 μαθητές (174 αγόρια και 142 κορίτσια) και εφαρμόστηκε το πρόγραμμα παρέμβασης. Η διδασκαλία στο πρόγραμμα πραγματοποιήθηκε βάσει ενός συνδυασμού των μεθόδων διδασκαλίας: της αμοιβαίας διδασκαλίας, του αυτοελέγχου, του μη αποκλεισμού, της καθοδηγούμενης εφευρετικότητας, της συγκλίνουσας και αποκλίνουσας εφευρετικότητας. Το πρόγραμμα παρέμβασης αξιολογήθηκε με τη χρήση ερωτηματολογίων στην αρχή και στο τέλος της παρέμβασης που διήρκεσε πέντε μήνες. Η στατιστική ανάλυση κατέδειξε ότι οι μαθητές που συμμετείχαν στο πρόγραμμα παρέμβασης είχαν σε σχέση με την ομάδα ελέγχου α) θετικότερες τιμές ως προς όλες τις κατηγορίες της μεταγνώσης, β) θετικότερες τιμές όσον αφορά τον προσανατολισμό στη μάθηση, την ικανοποίηση από το μάθημα, την εσωτερική παρακίνηση, την αναγνωρίσιμη ρύθμιση, και γ) χαμηλότερες τιμές όσον αφορά την τον προσανατολισμό στο «εγώ», την εξωτερική παρακίνηση και την έλλειψη παρακίνησης. Τα αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαιώνουν ότι η εφαρμογή κατάλληλου συνδυασμού μεθόδων διδασκαλίας μπορεί να έχει σημαντική επίδραση στην ανάπτυξη της μεταγνώσης, του προσανατολισμού στη μάθηση και της εσωτερικής παρακίνησης.

Λέξεις-κλειδιά: φυσική αγωγή, μέθοδοι διδασκαλίας, μεταγνώση, προσωπικοί προσανατολισμοί, παρακίνηση.

ABSTRACT

Athanasia Chatzipanteli: Teaching styles and metacognitive skills
(Under the supervision of Nikolaos Digelidis, Assistant Professor)

The aim of the study was to investigate the influence of student-activating teaching styles through a specific intervention program aiming to promote students' metacognitive activity, lesson satisfaction, intrinsic motivation, goal orientation, motivational climate, in physical education classes. Six hundred and one 7-grade students (318 boys and 283 girls), aged 13 years old participated in this study. Students were randomly assigned into two groups of approximately equal size, so the experimental group consisted of 316 students (174 boys and 142 girls) and the control group of 285 students (144 boys and 141 girls). A quasi-experimental intervention study was used with pre and post-tests. The intervention consisted of 38 sessions, 45 minutes each. The activity content of lessons was the same for each group as the intervention program followed the predetermined curriculum at each of the schools. Teachers in the intervention classes applied the student-activating teaching styles (reciprocal, self-check, inclusion, guided discovery, convergent, divergent) while there was no intervention in control the group concerning teaching. Metacognitive activity in PE, lesson satisfaction, intrinsic-extrinsic motivation, task orientation, task-involving climate, ego strengthening, social approval, ego protection, ego-protecting climate, social approval climate and ego-strengthening climate were assessed pre and post-intervention through questionnaires. Repeated measures were conducted in order to examine intervention effects interactions between condition (experimental/control) and time (two measurement points). Post-hoc tests were followed. Repeated-measures analysis revealed that the experimental group, compared with the control group, had higher scores in declarative knowledge, procedural knowledge, conditional knowledge, information management, planning, self-monitoring, debugging strategies, evaluation, mental imagery, task orientation, task-involving climate, lesson satisfaction, intrinsic motivation, identified regulation and lower scores in ego strengthening, social approval, ego protection, ego-protecting climate, social approval climate, ego-strengthening climate, external motivation and amotivation,. The study revealed that going beyond the command and/or the practice style of teaching enhances metacognitive skills, lesson satisfaction and intrinsic motivation in physical education classes.

Key-words: physical education, teaching styles, metacognition, goal orientation, motivation.

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η συγγραφή της διδακτορικής μου διατριβής πραγματοποιήθηκε χάρη στη σημαντική βοήθεια ορισμένων ανθρώπων που θα ήθελα να ευχαριστήσω.

Πρωτίστως θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον Επίκουρο Καθηγητή του ΤΕΦΑΑ Τρικάλων Δρ. Διγγελίδη Νικόλαο, κύριο επιβλέποντα της εργασίας μου, που με τις χρήσιμες παρατηρήσεις, υποδείξεις και προτάσεις του συνέβαλλε με ξεχωριστό τρόπο στην ολοκλήρωση της διδακτορικής μου διατριβής. Θα ήθελα ακόμη να τον ευχαριστήσω για τη συνεχή υποστήριξη και βοήθειά του που ήταν καθοριστική σε όλη τη διάρκεια της προσπάθειάς μου.

Στη συνέχεια θα ήθελα να ευχαριστήσω τον Καθηγητή του ΤΕΦΑΑ Τρικάλων Δρ. Παπαϊωάννου Αθανάσιο και τον Αναπληρωτή Καθηγητή Δρ. Γούδα Μάριο, αλλά και τον Προϊστάμενο της Β/θμιας Εκπαίδευσης του Ν. Πιερίας, τους συναδέλφους καθηγητές φυσικής αγωγής για την επιτυχή εφαρμογή του παρεμβατικού προγράμματος που κλήθηκαν να υλοποιήσουν και τους μικρούς μαθητές που συμμετείχαν με αποτέλεσμα να διεξαχθεί ομαλά η ερευνά μου.

Τέλος θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου για την υποστήριξη και συμπαράσταση που μου έδειξαν σε όλη τη διάρκεια της προσπάθειάς μου.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	iii
ABSTRACT	iv
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ	vii
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ	x
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ	xi
I. ΕΙΣΑΓΩΓΗ	1
Σημαντικότητα της έρευνας.	1
Σκοπός της έρευνας.	2
Ερευνητικές υποθέσεις.....	2
Μηδενικές υποθέσεις.....	3
Περιορισμοί έρευνας	3
Οριοθετήσεις έρευνας.....	4
Θεωρητικοί και λειτουργικοί ορισμοί	4
II. ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ	6
Μεταγνώση.....	6
Στοιχεία της μεταγνώσης.....	7
Μεταβλητές της μεταγνωστικής γνώσης και μεταγνωστικές εμπειρίες.....	14
Μέθοδοι αξιολόγησης της μεταγνώσης.....	22
Μεταγνώση και αυτορρύθμιση.	23
Στρατηγικές προαγωγής της μεταγνώσης.	35
Προσωπικοί προσανατολισμοί και στόχοι επίτευξης	39
Σχέση προσωπικών προσανατολισμών με την παρακίνηση	43
Στυλ διδασκαλίας... ..	46
Δασκαλοκεντρικά στυλ διδασκαλίας... ..	49
Ενεργητικά στυλ διδασκαλίας... ..	50
Στυλ διδασκαλίας και έρευνες... ..	52

III. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.....	57
Α' πιλοτική έρευνα	
Δείγμα-Σκοπός-Συμμετέχοντες-Μετρήσεις	57
Αξιολόγηση μεταγνώσης.....	59
Διαδικασία	62
Στατιστική Ανάλυση.....	63
Αποτελέσματα Α' πιλοτικής έρευνας- Διάχυση αποτελεσμάτων	63
Συζήτηση.	64
Β' πιλοτική έρευνα	
Δείγμα-Σκοπός-Συμμετέχοντες-Μετρήσεις	65
Αξιολόγηση μεταγνώσης.....	65
Διαδικασία	66
Στατιστική Ανάλυση.....	68
Αποτελέσματα Β' πιλοτικής έρευνας.	69
Διάχυση αποτελεσμάτων	71
Συζήτηση..	72
Μεθοδολογία Κύριας Έρευνας.....	74
Σκοπός, Συμμετέχοντες	74
Διαδικασία	75
Κριτήρια αποδοχής δεδομένων	76
Σχεδιασμός παρέμβασης.....	76
Μετρήσεις.	78
Χαρακτηριστικά παρέμβασης... ..	81
Στατιστική ανάλυση	81
IV. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	82
Αποτελέσματα κύριας έρευνας.....	82
Διερεύνηση εσωτερικής συνοχής	82
Αποτελέσματα για τη μεταγνώση.....	84
Αποτελέσματα για τους στόχους επίτευξης.....	87

Αποτελέσματα για την ικανοποίηση από το μάθημα	90
Αποτελέσματα για εσωτερική-εξωτερική παρακίνηση	90
Αξιολόγηση σεναρίων	117
V. ΣΥΖΗΤΗΣΗ	118
VI. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	128
VII. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	134
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ	153
Παράρτημα 1. Ημερήσια πλάνα εκπαιδευτικών... ..	154
Παράρτημα 2. Τετράδιο μαθητή	215
Ανακοινώσεις της α΄ πιλοτικής έρευνας στο συνέδριο EERA στη Βιέννη.....	247

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1: Ημιδομημένη γραπτή συνέντευξη.....	60
Πίνακας 2: Κατηγοριοποίηση μαθητών σε επίπεδα μεταγνωστικής δραστηριότητας.....	62
Πίνακας 3: Κάρτα κριτηρίων της μεθόδου του αυτοελέγχου	67
Πίνακας 4: Κάρτα κριτηρίων της μεθόδου του μη αποκλεισμού	68
Πίνακας 5: Κατάταξη αγοριών κοριτσιών στα μεταγνωστικά επίπεδα πριν και μετά τη χρήση καρτών.....	70
Πίνακας 6: Κατάταξη ατόμων σε κάθε επίπεδο μεταγνωστικής δραστηριότητας.....	71
Πίνακας 7: Κλίμακα εσωτερικής συνοχής	83
Πίνακας 8: Περιγραφικά στατιστικά στοιχεία των σχολείων ως προς τους παράγοντες της μεταγνώσης κατά τις μετρήσεις.....	92
Πίνακας 9: Περιγραφικά στατιστικά στοιχεία των σχολείων ως προς τους παράγοντες των προσωπικών προσανατολισμών κατά τις μετρήσεις.....	93
Πίνακας 10: Περιγραφικά στατιστικά στοιχεία των σχολείων ως προς τους παράγοντες: ικανοποίηση από το μάθημα, παρακίνηση κατά τις μετρήσεις.....	94

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ

Σχήμα 1: Η εξέλιξη της «δηλωτικής γνώσης».....	95
Σχήμα 2: Η εξέλιξη της «διαδικαστικής γνώσης».....	96
Σχήμα 3: Η εξέλιξη της «δυνητικής γνώσης».....	97
Σχήμα 4: Η εξέλιξη της «διαχείρισης πληροφοριών».....	98
Σχήμα 5: Η εξέλιξη του «σχεδιασμού».....	99
Σχήμα 6: Η εξέλιξη της «αυτοπαρακολούθησης».....	100
Σχήμα 7: Η εξέλιξη των «στρατηγικών αντιμετώπισης».....	101
Σχήμα 8: Η εξέλιξη της «αξιολόγησης».....	102
Σχήμα 9: Η εξέλιξη της «νοερής απεικόνισης».....	103
Σχήμα 10: Η εξέλιξη της «ενίσχυσης του εγώ».....	104
Σχήμα 11: Η εξέλιξη της «κοινωνικής αποδοχής».....	105
Σχήμα 12: Η εξέλιξη της «προφύλαξης του εγώ».....	106
Σχήμα 13: Η εξέλιξη της «προσωπικής βελτίωσης».....	107
Σχήμα 14: Η εξέλιξη στους «αντιλαμβανόμενης έμφασης του καθηγητή στους στόχους προφύλαξης του εγώ».....	108
Σχήμα 15: Η εξέλιξη της «αντιλαμβανόμενης έμφασης του καθηγητή στους στόχους κοινωνικής αποδοχής».....	109
Σχήμα 16: Η εξέλιξη της «αντιλαμβανόμενης έμφασης του καθηγητή στους στόχους ενίσχυσης του εγώ».....	110

Σχήμα 17: Η εξέλιξη της «αντιλαμβανόμενης έμφασης του καθηγητή στους στόχους προσωπικής βελτίωσης».....	111
Σχήμα 18: Η εξέλιξη της «ικανοποίησης από το μάθημα».....	112
Σχήμα 19: Η εξέλιξη της «εσωτερικής παρακίνησης».....	113
Σχήμα 20: Η εξέλιξη της «αναγνωρίσιμης ρύθμισης».....	114
Σχήμα 21: Η εξέλιξη της «εξωτερικής παρακίνησης».....	115
Σχήμα 22: Η εξέλιξη της «έλλειψης παρακίνησης»	116

ΣΤΥΛ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΚΑΙ ΜΕΤΑΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ

Έχει παρατηρηθεί ότι στο μάθημα της φυσικής αγωγής υπάρχει μειωμένο ενδιαφέρον όσον αφορά την αντίληψη-σκέψη και τα συναισθήματα των μαθητών (Hardy & Mawer, 1999), παρόλο που η μαθησιακή διαδικασία επηρεάζει την ποσότητα και ποιότητα της μάθησης (Weinstein & Mayer, 1986). Από την άλλη πλευρά, η πλειονότητα των μαθητών θεωρούν ότι η μάθηση παρέχεται από τους διδάσκοντες και αυτοί είναι απλώς οι παραλήπτες (Quicke & Winter, 1994). Η μάθηση όμως πρέπει να είναι ουσιαστική και να απαιτεί την ενεργή και εποικοδομητική συμμετοχή των μαθητών (Luke & Hardy, 1996).

Μέγιστος στόχος της εκπαίδευσης γενικότερα, αλλά και των εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής θα πρέπει να είναι η ανάπτυξη ενός μεγάλου φάσματος στρατηγικών και διαδικασιών σκέψης τις οποίες θα μπορεί να χρησιμοποιεί ο μαθητής για να ελέγχει, να αξιολογεί και να αυτοκατευθύνει τη μάθησή του (Luke & Hardy, 1999). Για να συμβεί αυτό απαιτείται ο συντονισμός στρατηγικών που αποκτώνται από την ανάπτυξη γνωστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων (Hammouri, 2003). Γιατί οι μεν γνώσεις του μαθητή είναι σημαντικές για την γνωστική του εξέλιξη οι δε μεταγνωστικές διεργασίες επιτρέπουν στο μαθητή να ελέγξει την πορεία των ενεργειών του και να αξιολογήσει τα αποτελέσματα της προόδου του.

Σημαντικότητα της έρευνας

Παρόλο που έχουν πραγματοποιηθεί πολλές έρευνες που αφορούν την ανάπτυξη της μεταγνώσης σε αντικείμενα όπως η γλώσσα, τα μαθηματικά, η βιολογία, η φυσική κλπ δεν έχουν πραγματοποιηθεί αρκετές έρευνες στο μάθημα της φυσικής αγωγής και ιδιαίτερα σε πειραματικό στάδιο.

Κάποιες έρευνες των τελευταίων χρόνων εξέτασαν την επίδραση διαφόρων στρατηγικών που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί (Farenga, 2007; Lesley, Watson & Elliot, 2007; Lidor, 2004), αλλά και των περιβαλλόντων που μπορούν να προωθήσουν την

ανάπτυξη της μεταγνώσης (Theodosiou & Papaioannou, 2006; Vandergrift, 2005). Δεν πραγματοποιήθηκε όμως καμιά έρευνα που να έχει εξετάσει την αποτελεσματικότητα των ενεργητικών μεθόδων διδασκαλίας στην ανάπτυξη της μεταγνώσης στο μάθημα της φυσικής αγωγής.

Το κενό αυτό στη βιβλιογραφία προσπαθεί να καλύψει η παρούσα έρευνα, κατά τη διάρκεια της οποίας μελετήθηκε κατά πόσο ένας συνδυασμός μεθόδων διδασκαλίας θα μπορούσε να προωθήσει την ανάπτυξη των μεταγνωστικών διεργασιών των μαθητών στο μάθημα της φυσικής αγωγής. Έτσι ώστε να μάθουν οι μαθητές «πώς να μαθαίνουν» και η γνώση να γίνει κτήμα τους που θα τους οδηγήσει στην αποτελεσματικότερη άθληση. Στοιχείο που ίσως τους παροτρύνει να συνεχίσουν την άθληση και μετά την αποφοίτησή τους από το σχολείο.

Σκοπός της εργασίας

Σκοπός της έρευνας ήταν να εξετασθεί η επίδραση των λεγόμενων ενεργητικών μεθόδων διδασκαλίας στην ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών, στο μάθημα της φυσικής αγωγής.

Ειδικότερα τέθηκε η υπόθεση πως ένας συνδυασμός των ενεργητικών στιλ διδασκαλίας μπορεί να οδηγήσει στην ανάπτυξη της μεταγνώσης, αφού αυξάνεται ο έλεγχος που ασκούν οι ίδιοι οι μαθητές στον εαυτό τους και προάγεται η ανάπτυξη των ατομικών δεξιοτήτων και των γνωστικών στρατηγικών που εφαρμόζουν.

Ερευνητικές υποθέσεις

Οι ερευνητικές υποθέσεις της διατριβής ήταν οι εξής:

α) Η εφαρμογή του παρεμβατικού προγράμματος, του συνδυασμού των ενεργητικών μεθόδων διδασκαλίας θα έχει θετική επίδραση στη μεταγνώση, στους προσωπικούς προσανατολισμούς, στην ικανοποίηση από το μάθημα και στην εσωτερική παρακίνηση.

β) Κατά τις μετρήσεις: αρχική και τελική, θα παρουσιαστεί θετική επίδραση του παρεμβατικού προγράμματος στην ανάπτυξη της μεταγνώσης, των προσωπικών προσανατολισμών, της ικανοποίησης από το μάθημα και της εσωτερικής παρακίνησης.

Μηδενικές υποθέσεις

Οι μηδενικές υποθέσεις της παρούσας μελέτης ήταν οι εξής:

α) Η εφαρμογή του παρεμβατικού προγράμματος-του συνδυασμού των ενεργητικών μεθόδων διδασκαλίας δε θα έχει επίδραση στις μεταγνωστικές διεργασίες.

β) Η εφαρμογή του παρεμβατικού προγράμματος-του συνδυασμού των ενεργητικών μεθόδων διδασκαλίας δε θα έχει επίδραση στους προσωπικούς προσανατολισμούς.

γ) Η εφαρμογή του παρεμβατικού προγράμματος-του συνδυασμού των ενεργητικών μεθόδων διδασκαλίας δε θα έχει επίδραση στην ικανοποίηση από το μάθημα.

δ) Η εφαρμογή του παρεμβατικού προγράμματος-του συνδυασμού των ενεργητικών μεθόδων διδασκαλίας δε θα έχει επίδραση στην εσωτερική παρακίνηση.

ε) Κατά τις μετρήσεις: αρχική και τελική, δε θα φανεί καμία επίδραση του παρεμβατικού προγράμματος στην ανάπτυξη των μεταγνωστικών διεργασιών.

στ) Κατά τις μετρήσεις: αρχική και τελική, δε θα φανεί καμία επίδραση του παρεμβατικού προγράμματος στην ανάπτυξη των προσωπικών προσανατολισμών.

ζ) Κατά τις μετρήσεις: αρχική και τελική, δε θα φανεί καμία επίδραση του παρεμβατικού προγράμματος στην ανάπτυξη της ικανοποίησης από το μάθημα.

η) Κατά τις μετρήσεις: αρχική και τελική, δε θα φανεί καμία επίδραση του παρεμβατικού προγράμματος στην ανάπτυξη της εσωτερικής παρακίνησης.

Περιορισμοί της έρευνας

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε σχολεία του Ν. Πιερίας. Το γεγονός ότι οι συμμετέχοντες ήταν μόνο από επαρχία κι όχι και από μεγαλύτερες πόλεις ίσως δεν μπορεί να οδηγήσει στη γενίκευση των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας.

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα φοιτούσαν στην Α΄ Γυμνασίου. Ήταν ηλικίας 13 ετών οπότε δεν μπορεί να γίνει γενίκευση των αποτελεσμάτων για όλες της ηλικίες των μαθητών και όλες τις σχολικές βαθμίδες.

Η χρονική διάρκεια εφαρμογής του παρεμβατικού προγράμματος ήταν πέντε μήνες. Αν το πρόγραμμα διαρκούσε μεγαλύτερο χρονικό διάστημα ίσως τα αποτελέσματα της έρευνας ήταν πιο εντυπωσιακά.

Οι καθηγητές φυσικής αγωγής που δίδασκαν στις ομάδες ελέγχου παρόλο που θεωρούσαν ως πιο αποτελεσματική την παραδοσιακή μέθοδο διδασκαλίας (παραγγέλματος) δε γνωρίζουμε απόλυτα αν χρησιμοποίησαν και άλλες μεθόδους, γιατί δεν πραγματοποιούνταν καθημερινή επιτήρηση στη διδασκαλία τους.

Οριοθετήσεις της έρευνας

Η παρούσα έρευνα περιορίστηκε στη μελέτη επιδράσεων του συνδυασμού των ενεργητικών μεθόδων διδασκαλίας στη μεταγνώση, προσωπικούς προσανατολισμούς και παρακίνηση σε μαθητές Α΄ Γυμνασίου. Οι μαθητές που παρακολούθησαν το πρόγραμμα φοιτούσαν σε σχολεία του Ν. Πιερίας. Το πρόγραμμα υλοποιούνταν τρεις φορές εβδομαδιαίως και περιελάμβανε τη διδασκαλία έξι αντικειμένων της διδακτέας ύλης μέσω των ενεργητικών μεθόδων διδασκαλίας .

Τα οκτώ αντικείμενα που διδάχθηκαν οι μαθητές ήταν: η καλαθοσφαίριση, η πετοσφαίριση, το ποδόσφαιρο, η φυσική κατάσταση, ο στίβος και η ενόργανη γυμναστική. Ο συνδυασμός των ενεργητικών μεθόδων διδασκαλίας, που εφαρμόστηκε κατά το παρεμβατικό πρόγραμμα, περιελάμβανε τις παρακάτω μεθόδους διδασκαλίας: του μη αποκλεισμού, το αμοιβαίο στυλ, του αυτοελέγχου, της καθοδηγούμενης εφευρετικότητας, της συγκλίνουσας και της αποκλίνουσας παραγωγικότητας.

Θεωρητικοί και λειτουργικοί ορισμοί

Αυτοερωτήσεις (self-questioning): Ερωτήσεις που υποβάλλονται από τον ίδιο το μαθητή- στον εαυτό του- με σκοπό την παρακολούθηση της μάθησής του.

Ενεργητικές μέθοδοι διδασκαλίας (activated teaching styles): Μέθοδοι διδασκαλίας όπου ο μαθητεύομενος συμμετέχει ενεργά και δεσμεύεται στη διαδικασία αυτή (της αμοιβαίας διδασκαλίας, του αυτοελέγχου, του μη αποκλεισμού, της καθοδηγούμενης εφευρετικότητας, της συγκλίνουσας και αποκλίνουσας εφευρετικότητας).

Εξωτερική παρακίνηση (extrinsic motivation): Παρακίνηση για συμμετοχή σε μια δραστηριότητα λόγω εξωτερικών κινήτρων ή αμοιβών.

Εσωτερική παρακίνηση (intrinsic motivation): Παρακίνηση για συμμετοχή σε μια δραστηριότητα μόνο για την ευχαρίστηση του ατόμου που απορρέει από την εμπλοκή του σε αυτήν.

Μεταγνώση (metacognition): Αναφέρεται ως η ενημερότητα του ατόμου για τη λειτουργία του γνωστικού του συστήματος και ο ενεργητικός έλεγχος που ασκείται από το ίδιο το άτομο στις γνωστικές διαδικασίες που εμπλέκονται στη μάθηση.

Μετακατανόηση (Metacomprehension): Παρακολούθηση της κατανόησης.

Μεταμνήμη (metamemory): Η ενσυνείδητη γνώση του πώς λειτουργεί η μνήμη, που οδηγεί σε σωστές επιλογές.

Προσανατολισμός στο «εγώ» (ego orientation): Η κατάσταση κατά την οποία η ικανότητα των μαθητών κρίνεται βάσει της ικανότητας των άλλων κατά την εμπλοκή τους σε μια δραστηριότητα.

Προσανατολισμός στο «έργο» (task orientation): Η κατάσταση κατά την οποία η ικανότητα των μαθητών κρίνεται βάσει της ατομικής τους βελτίωσης κατά την εμπλοκή τους σε μια δραστηριότητα.

Φωναχτή σκέψη (think aloud): Λεκτική καθοδήγηση του ίδιου του ατόμου με σκοπό την εκτέλεση μιας ενέργειας ή την επίλυση ενός προβλήματος.

Π. ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

Μεταγνώση

Ο όρος «μεταγνώση» καθιερώθηκε από τη Γνωστική Ψυχολογία για να δηλώσει τη γνωστική λειτουργία κατά την οποία το άτομο έχει την ικανότητα να σκέφτεται μέσα από συγκεκριμένες διαδικασίες, έχοντας σαφή γνώση για το πώς λειτουργούν οι διαδικασίες αυτές (Κωσταρείδου-Ευκλείδη, 2005). Για να συμβεί αυτό, το άτομο πρέπει να έχει συναίσθηση της προϋπάρχουσας γνώσης του για το συγκεκριμένο θέμα με το οποίο πρόκειται να ασχοληθεί, αν η γνώση αυτή είναι επαρκής για να αντιμετωπίσει τη δεδομένη κατάσταση, τι αναπροσαρμογές θα κάνει τι στρατηγικές θα ακολουθήσει κατά το σχεδιασμό επίλυσης του προβλήματος κι αν οι ενέργειες επίλυσης θα επιφέρουν το επιθυμητό αποτέλεσμα. Το άτομο που έχει ανεπτυγμένη αυτή τη γνωστική λειτουργία μπορεί να προγραμματίζει, να σχεδιάζει, να κατευθύνει και να αξιολογεί τις σκέψεις του (Hartman, 2002).

Η μεταγνώση λοιπόν εντοπίζεται σε ένα ανώτερο επίπεδο της βασικής λειτουργίας επεξεργασίας των πληροφοριών και των αυτόματων διεργασιών, αφού προϋποθέτει την ενημερότητα του ατόμου, δηλαδή την παρακολούθηση της γνώσης, στις διάφορες γνωστικές καταστάσεις (Κωσταρείδου-Ευκλείδη, 2005).

Σύμφωνα με ανασκοπήσεις ερευνών, έχει διαπιστωθεί ότι η προσοχή του ανθρώπου δεν μπορεί να εστιαστεί σε ένα μεγάλο αριθμό ερεθισμάτων. Εστιάζεται κυρίως σε εκείνα τα ερεθίσματα που παρουσιάζουν τη μεγαλύτερη ένταση, ενώ δε δίνεται ιδιαίτερη προσοχή σε εκείνα που εμφανίζουν χαμηλή ένταση, ή είναι γνωστά στο άτομο οπότε δεν προκαλείται και καμία αντίδραση. Έτσι κάποια ερεθίσματα μεταφέρονται στο συνειδητό επίπεδο τα οποία προσφέρουν ενημερότητα στο άτομο και άλλα όχι οπότε για εκείνα το άτομο μπορεί να έχει απλή γνώση αλλά όχι ενημερότητα πχ. σε καταστάσεις εθισμού ή αυτοματοποίησης της προσοχής (Κωσταρείδου-Ευκλείδη, 1992). Στις περιπτώσεις αυτές το άτομο δρα χωρίς ενσυνείδητη επεξεργασία. Βέβαια

και στις αυτοματοποιημένες ενέργειες μπορεί να εμπλέκονται γνωστικές διεργασίες, αλλά δεν υπάρχει η δυνατότητα της μεταφοράς της γνώσης σε νέες καταστάσεις.

Η ασυνείδητη ή απερίσκεπτη επεξεργασία των πληροφοριών συμβαίνει όταν οι πληροφορίες που δέχεται το άτομο δεν θεωρούνται σημαντικές οπότε δε δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα σε αυτές κι έτσι δεν ενσωματώνονται στα όσα γνωρίζει, άρα δεν υφίσταται η δημιουργία της ενιαίας γνωστικής δομής. Το ίδιο συμβαίνει όταν ο πληροφοριοδότης θεωρείται αυθεντία οπότε και το άτομο δέχεται την πληροφόρηση χωρίς να την ελέγξει. Έτσι το άτομο γενικεύει κάποιες πληροφορίες χωρίς να ελέγχει αν αυτές έχουν εφαρμογή στη συγκεκριμένη κατάσταση (Κωσταρείδου- Ευκλείδη, 1992).

Η ενσυνείδητη επεξεργασία πληροφοριών απαιτεί συγκρίσεις και διαφοροποίηση των πληροφοριών. Παρατηρείται όταν το γνωστικό αντικείμενο παρουσιάζει δυσκολία και απαιτεί μεγάλη προσπάθεια π.χ. κατά την ανάλυση δεδομένων ή παραμέτρων ενός προβλήματος. Επίσης παρατηρείται όταν κάποιος παράγοντας διακόπτουν τις αυτοματοποιημένες δράσεις ή όταν τα αποτελέσματα δεν είναι επιθυμητά, οπότε το άτομο πρέπει να επανεξετάσει τα δεδομένα (Κωσταρείδου- Ευκλείδη, 1992).

Σύμφωνα δε με τον Nelson (1996), τα επίπεδα της γνωστικής διεργασίας είναι δύο. Το επίπεδο -αντικειμένου όπου οι γνωστικές δραστηριότητες λαμβάνουν μέρος και το μεταεπίπεδο που ελέγχει το επίπεδο –αντικειμένου. Έτσι η πληροφορία μεταφέρεται από το επίπεδο-αντικειμένου στο μεταεπίπεδο, όπου με τη βοήθεια ελεγκτικών διαδικασιών αξιολογείται η πληροφορία και στη συνέχεια οδηγίες από το μεταεπίπεδο διαβιβάζονται στο επίπεδο-αντικειμένου.

Στη συνέχεια αν υπάρχουν λάθη στο επίπεδο –αντικειμένου, οι ελεγκτικές διαδικασίες δίνουν εντολή στο μεταεπίπεδο ενεργοποιώντας τροποποιητικές διαδικασίες που στόχο έχουν την ορθή επίλυση του προβλήματος (Veenman, Van Hout-Wolters & Afflerbach, 2006).

Το γνωστικό σύστημα λοιπόν λειτουργεί τόσο σε επίπεδο ενσυνείδητης όσο και ασυνείδητης επεξεργασίας γι' αυτό και απαιτείται η συνεργασία του κεντρικού συστήματος επεξεργασίας και του μεταγνωστικού συστήματος.

Στοιχεία της μεταγνώσης

Η μεταγνώση έχει χαρακτηριστεί ως απαραίτητο στοιχείο για την επιτυχή πρόοδο της εκπαίδευσης λόγω της αυτοβελτίωσης των μαθητών που προωθείται μέσω αυτής. Παρατηρήθηκε ότι συμβάλλει στην καλύτερη κατανόηση των αντικειμένων, στη

γρηγορότερη μάθηση και διατήρηση της, καθώς και στην ανάπτυξη του ελέγχου και της υπευθυνότητας των μαθητών στη διαδικασία της μάθησής τους (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2005; Hartman, 2002).

Ερευνητές έχουν μελετήσει τη μεταγνώση για περισσότερο από είκοσι χρόνια. Οι περισσότεροι συμφωνούν ότι η γνώση και η μεταγνώση διαφέρουν, γιατί ενώ οι γνωστικές δεξιότητες-που είναι υπεύθυνες για την επεξεργασία και αφομοίωση κάθε είδους πληροφορίας που λαμβάνει το άτομο- είναι απαραίτητες για την εκτέλεση ενός αντικειμένου, οι μεταγνωστικές δεξιότητες είναι απαραίτητες στο άτομο γιατί το βοηθούν να κατανοήσει πώς εκτελέστηκε το συγκεκριμένο αντικείμενο (Schraw, 2002).

Υπάρχουν δύο πλευρές της μεταγνώσης, η ενημερότητα της γνώσης ή μεταγνωστική γνώση και η ρύθμιση της γνώσης. Η μεταγνώση μπορεί να διδαχθεί, γι' αυτό και η εφαρμογή στρατηγικών όπως η προώθηση της αυτογνώσης και ενημερότητας του ατόμου, η ανάπτυξη αυτορρυθμιστικών δεξιοτήτων και η προώθηση κατάλληλου μαθησιακού περιβάλλοντος θεωρούνται απαραίτητες κατά τη μαθησιακή διαδικασία (Hartman, 2002).

Ο Flavell (1979) καθορίζει τη μεταγνωστική γνώση ως το απόθεμα των γνώσεων ενός ατόμου και αφορά τον άνθρωπο ως γνωστικό δημιουργήμα σε σχέση με τα διάφορα γνωστικά ζητήματα, ενέργειες, στόχους και εμπειρίες. Εμπεριέχει τα πιστεύω του όσον αφορά παράγοντες που παρουσιάζονται στη μάθηση και τον τρόπο με τον οποίο οι παράγοντες αυτοί επιδρούν και αλληλεπιδρούν, ώστε να επηρεάσουν το αποτέλεσμα των προσπαθειών του. Αναφέρεται στο τι γνωρίζει το άτομο σχετικά με τη επίπεδο της γνώσης του, ή με τις γνώσεις που έχει γενικότερα και περιλαμβάνει τρία διαφορετικά είδη μεταγνωστικής ενημερότητας: τη δηλωτική γνώση, τη διαδικαστική γνώση και τη δυνητική γνώση (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2005; Schraw, 2002).

Η δηλωτική γνώση αναφέρεται στη γνώση που έχει το άτομο «σχετικά» με τα διάφορα αντικείμενα. Η διαδικαστική γνώση αναφέρεται στη γνώση που έχει το άτομο για τον τρόπο με τον οποίο θα διαχειριστεί την εκτέλεση ενός αντικειμένου. Η δυνητική γνώση αναφέρεται στο γιατί και πότε θα χρησιμοποιήσει το άτομο τις γνώσεις που έχει (Hartman, 2002; Schraw, 2002).

Ειδικότερα, η δηλωτική γνώση αναφέρεται στην ενημερότητα του ατόμου όσον αφορά τις δυνατότητές σου ως μαθητευόμενος, αλλά και τους παράγοντες που επηρεάζουν τις εκτελέσεις του. Σε έρευνα που εξέτασε το τι γνωρίζουν οι μαθητευόμενοι σχετικά με τη μνήμη τους κατέδειξε ότι οι ενήλικες έχουν καλύτερη ενημερότητα από τα

παιδιά σχετικά με τις γνωστικές εξελίξεις που αφορούν τη μνήμη. Επίσης οι καλοί μαθητές φάνηκε να έχουν καλύτερη ενημερότητα για διαφορετικές πλευρές της μνήμης, όπως η προετοιμασία και τα όρια των ικανοτήτων τους (Schraw, 2002).

Η διαδικαστική γνώση αναφέρεται στη γνώση που σχετίζεται με την εκτέλεση δηλ. τις στρατηγικές που χρησιμοποιούνται για την εκτέλεση ενός αντικειμένου. Από έρευνες που πραγματοποιήθηκαν μάλιστα φάνηκε ότι άτομα με υψηλό βαθμό διαδικαστικής γνώσης εκτελούν περισσότερο αυτόματα, έχουν μεγαλύτερο ρεπερτόριο στρατηγικών και τις εφαρμόζουν αποτελεσματικότερα, αφού χρησιμοποιούν διαφορετικές στρατηγικές ανάλογα με το πρόβλημα που επρόκειτο να επιλύσουν (Κωσταρείδου-Ευκλείδη, 2005; Schraw, 2002).

Η δυνητική γνώση αναφέρεται στο πότε και γιατί θα χρησιμοποιήσει ένα άτομο τη δηλωτική και διαδικαστική γνώση. Πράγματι σε έρευνες φάνηκε ότι οι αποτελεσματικοί μαθητές γνωρίζουν πότε και τι πληροφορία πρέπει να χρησιμοποιήσουν για να αντεπεξέλθουν των καταστάσεων. Η δυνητική γνώση είναι σημαντική γιατί βοηθά τους μαθητευόμενους να επιλέγουν τα κατάλληλα στοιχεία που είναι απαραίτητα κατά την επίλυση ενός προβλήματος, χρησιμοποιώντας κάθε φορά πιο αποτελεσματικά τις κατάλληλες στρατηγικές (Κωσταρείδου-Ευκλείδη, 2005; Schraw, 2002).

Οι Paris και Winograd (1990) αναφέρονται στη μεταγνώση χρησιμοποιώντας τους όρους: αυτο-αποτίμηση και αυτο-διαχείριση της γνώσης. Γνωστική αυτο-αποτίμηση ονομάζουν τη «στάσιμη κρίση» γιατί η διαδικασία αυτή απαιτεί από το ίδιο το άτομο να αξιολογήσει τις γνώσεις του ή την ικανότητά του σε υποτιθέμενες καταστάσεις. Ενώ ως γνωστική αυτο-διαχείριση αναφέρουν την ενεργή μεταγνώση, κατά την οποία το ίδιο το άτομο διευθύνει διαφορετικές νοητικές διαδικασίες με σκοπό την επίλυση ενός προβλήματος. Είναι η ίδια με την εκτελεστική γνώση (Brown, 1978) που ρυθμίζει τη σκέψη και χρησιμοποιεί μεταγνωστικές στρατηγικές για προγραμματισμό, έλεγχο και επανεξέταση.

Σύμφωνα με τους ίδιους συγγραφείς τρεις γνωστικές κατηγορίες εμφανίζονται ως στοιχεία κλειδιά κατά τη διαδικασία της γνωστικής αυτο-αποτίμησης. *Η γνώση του ατόμου* η οποία περιλαμβάνει την κρίση του ατόμου για τις μαθησιακές ικανότητες και γνώσεις του σχετικά με εσωτερικούς και εξωτερικούς παράγοντες που επηρεάζουν την επιτυχία ή την αποτυχία του. *Η γνώση του θέματος* που αφορά τους σκοπούς, τις απαιτήσεις και τη φύση των μαθησιακών θεμάτων (πχ. υπολογισμός παραγόντων που συμβάλλουν στη δυσκολία ενός θέματος). *Η γνωστική στρατηγική* που είναι χρήσιμη για

την επίτευξη των μαθησιακών στόχων και εμφανίζει να έχει τη μεγαλύτερη επίδραση στη μάθηση (Κωσταρείδου-Ευκλείδη, 2005).

Η άλλη πλευρά της μεταγνώσης δηλαδή η ρύθμιση της γνώσης αναφέρεται σε ένα φάσμα δραστηριοτήτων που βοηθά τους μαθητές να ελέγχουν τη μάθησή τους. Έρευνες έδειξαν ότι η μεταγνωστική ρύθμιση προάγει τη σωστή εκτέλεση μετά τη χρήση διαφόρων τρόπων, επιλέγοντας τις καταλληλότερες στρατηγικές και την καλύτερη παρακολούθηση των παραγόντων που επηρεάζουν το αντικείμενο προς επίλυση, αλλά και τη βαθύτερη κατανόηση αυτού (Hartman, 2002).

Αν και οι μεταγνωστικές δεξιότητες που ευθύνονται για τη μεταγνωστική ρύθμιση είναι αρκετές, τρεις θεωρούνται ως οι πιο ουσιαστικές: ο σχεδιασμός, η παρακολούθηση, και η αξιολόγηση. Ο σχεδιασμός περιλαμβάνει την επιλογή των κατάλληλων στρατηγικών και τον προσδιορισμό των παραγόντων που επηρεάζουν μια εκτέλεση. Για παράδειγμα κατά την ανάγνωση κειμένου, ο σχεδιασμός εμπεριέχει προβλέψεις πριν το διάβασμα, όπως η σειρά των στρατηγικών που ακολουθούνται, η σωστή διαχείριση του χρόνου, η προσοχή σε κάποια κομμάτια που δεν κατανοούνται εύκολα (Gourgey, 2002).

Σε έρευνες που εξετάστηκε η ικανότητα ταλαντούχων παιδιών όσον αφορά την έκφραση ιδεών κατά το γράψιμο, παρατηρήθηκε ότι η ικανότητα των παιδιών να σχεδιάζουν πριν τη συγγραφή αναπτύσσεται δραματικά από την ηλικία 10 έως 14 ετών. Επίσης οι έμπειροι συγγραφείς φάνηκε να σχεδιάζουν αποτελεσματικότερα σε σχέση με τους αρχάριους (Schraw, 1998).

Η παρακολούθηση αναφέρεται στην ενημερότητα του ατόμου να κατανοεί την εκτέλεση που πραγματοποιεί όπως για παράδειγμα ο περιοδικός αυτοέλεγχος που μπορεί να πραγματοποιεί το άτομο κατά τη διαδικασία της μάθησης. Έρευνες έδειξαν ότι η ικανότητα της αυτοπαρακολούθησης αναπτύσσεται πολύ αργά και είναι αναπτυγμένη σε χαμηλό βαθμό τόσο για τα παιδιά όσο και για τους ενήλικες, ενώ παρατηρήθηκε ότι η ικανότητα αυτή αναπτύσσεται με την εξάσκηση και την πρακτική. Άλλες έρευνες πάλι κατέδειξαν τη στενή σχέση μεταξύ της μεταγνωστικής γνώσης και της ακρίβειας της ικανότητας παρακολούθησης (Gourgey, 2002).

Η αξιολόγηση αναφέρεται στην ικανότητα του μαθητευόμενου να αξιολογεί σωστά τα προϊόντα της μάθησής του. Ένα τυπικό παράδειγμα είναι ο επανέλεγχος των στόχων προς επίτευξη, δηλαδή ο εντοπισμός των λαθών κι ο εκ νέου καθορισμός στόχων. Σε έρευνα των Bereiter και Scardamalia (1987) παρατηρήθηκε ότι οι

μαθητευόμενοι που δεν είχαν καλές επιδόσεις στην έκθεση παρουσίαζαν δυσκολία στο να αυτοαξιολογηθούν, δηλαδή δεν μπορούσαν να διαγνώσουν το πρόβλημα που παρουσίαζαν κατά την ανάγνωση κειμένου, αλλά και δεν είχαν τη δυνατότητα να το διορθώσουν.

Οι Vandergrift και συν. (2006) αναφέρουν ότι οι μεταγνωστικές δεξιότητες που οδηγούν στη ρύθμιση της μάθησης, είναι το νοητικό χαρακτηριστικό που οδηγεί στην επιτυχία και χρησιμοποιείται από τους μαθητές που κατέχουν μια μεγάλη γκάμα στρατηγικών τις οποίες εφαρμόζουν και προσαρμόζουν με σκοπό να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις διαφορετικών καταστάσεων.

Γι' αυτούς τους λόγους οι συγγραφείς περιγράφουν τη μεταγνώση ως «η γνώση για τη γνώση» ή αναφέρουν ότι η μεταγνώση είναι ο έλεγχος της σκέψης. Ενώ ως κύριες κατηγορίες της μεταγνώσης αναφέρονται: η μεταμνήμη και μετααντίληψη, η επίλυση προβλήματος - κριτική σκέψη (Flavel, 1979; Hartman, 2002).

Η ανάπτυξη της μεταγνώσης ως προσωπική συνήθεια δεν είναι καινούργια. Ο Σωκράτης εκπαίδευε τους μαθητές του με σκοπό να αναπτύξουν μεταγνωστικές δεξιότητες. Είναι γνωστός ο διάλογος που χρησιμοποιούσε σα μέθοδο διδασκαλίας, καθώς και οι ερωτήσεις που υπέβαλλε στους μαθητές του και έπρεπε να απαντηθούν. Η υποβολή των ερωτήσεων γινόταν για να μπορέσουν οι μαθητές να βρουν μόνοι τους τις απαντήσεις με σκοπό να καλύψουν οι ίδιοι τα κενά στη γνώση τους. Η μεταγνώση λοιπόν μπορεί να θεωρηθεί ως η αξιολόγηση που γίνεται και επιστρέφει στο ίδιο το άτομο και ενάντια στις ιδέες του. Επίσης συναισθηματικοί και λόγοι παρακίνησης εμπλέκονται στη μεταγνώση, αφού χρησιμοποιείται σε καταστάσεις όπου υπάρχει δυσκολία, αβεβαιότητα, πιθανότητα λαθών και αποτυχίας (Martinez, 2006).

Η μεταγνώση σχετίζεται με θετικά συναισθήματα που συνδέονται με επιτυχία, εκπλήρωση στόχων, υπερνίκηση εμποδίων και δημιουργικών λύσεων (Whitebread, 1999). Με τη μεταγνώση οι μαθητές μπορούν να εξασκήσουν τους εαυτούς τους, να επιμείνουν, να προσπαθήσουν περισσότερο. Παρατηρείται επίσης ότι οι μεταγνωστικές δεξιότητες αναπτύσσονται σε ειδικούς τομείς και αργότερα γενικεύονται. Αυτή η γενίκευση σχετίζεται με τη μεταφορά της μάθησης και τη σύνδεση της μεταγνώσης και της ανατροφοδότησης – οδηγιών που παρέχεται από τους εκπαιδευτικούς (Brown & Day, 1984).

Τέλος, υπάρχουν αποδείξεις ότι οι μεταγνωστικές δεξιότητες βρίσκονται στην κορυφή των διανοητικών ικανοτήτων. Έτσι κατά τη διαδικασία μάθησης οι διανοητικές

ικανότητες ευθύνονται για το 10% κατά μέσο όρο, οι μεταγνωστικές δεξιότητες για το 17%, ενώ ένα 20% σχετίζεται με την ηλικία του ατόμου, το υπόβαθρό του καθώς και το είδος του αντικειμένου που μελετάται.

Στοιχεία της μεταγνώσης εμφανίζονται από την ηλικία των 3-5 ετών (Flavell, 2004). Έκφραση του μετα-επιπέδου σε αυτή την ηλικία, που σχετίζεται με τη συνειδητοποίηση της γνώσης ως λειτουργίας του μυαλού, είναι η θεωρία του νου δηλαδή η ικανότητα των παιδιών να αποδίδουν στον εαυτό τους και στους άλλους νοητικές καταστάσεις όπως οι επιθυμίες, οι πεποιθήσεις, τα συναισθήματα (Bjorklund & Hernandez Blazi, 2010; Κωσταρείδου-Ευκλείδη, 2005).

Ωριμάζοντας τα παιδιά αναπτύσσεται και η μεταμνήμη, δηλαδή η ενσυνείδητη γνώση του πώς λειτουργεί η μνήμη και η μεταγνωστική τους γνώση η οποία συνεχίζει να αυξάνεται σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου. Οι μεταγνωστικές δεξιότητες εμφανίζονται στην ηλικία των 8-10 ετών και αναπτύσσονται διαρκώς στα επόμενα χρόνια (Flavel, 2004). Ειδικότερα δεξιότητες όπως ο έλεγχος και η αξιολόγηση ωριμάζουν μετέπειτα από το σχεδιασμό σε μια μεταγνωστική διεργασία. Ο Whitebread (1999) αναφέρει ότι τα παιδιά ηλικίας 5 ετών εμφανίζουν δεξιότητες όπως η προσαρμογή, ο σχεδιασμός και ο συλλογισμός όταν το αντικείμενο με το οποίο ασχολούνται τους ενδιαφέρει και μπορούν να το καταλάβουν.

Άρα η μεταγνωστική γνώση και δεξιότητες αρχίζουν να αναπτύσσονται στην πρώτη σχολική ηλικία σε ένα θεμελιώδες επίπεδο και αργότερα γίνονται πιο εξειδικευμένες όταν οι εκπαιδευτικές ανάγκες απαιτούν πιο σαφή χρήση του μεταγνωστικού ρεπερτορίου. Οι Alexander, Carr και Schwanenflugel (1995) αναφέρουν ότι η μεταγνωστική γνώση αναπτύσσεται σε κανονικό ρυθμό κατά τη διάρκεια της φοίτησης των παιδιών στο σχολείο, παράλληλα με την ανάπτυξη των νοητικών ικανοτήτων τους.

Το γεγονός ότι η μεταγνώση αναπτύσσεται καθώς τα παιδιά ωριμάζουν οφείλεται κατά ένα μέρος στην ανάπτυξη της μνήμης που συντελείται σταδιακά. Αυτός μάλλον είναι ένας λόγος που τα παιδιά δεν είναι αποτελεσματικά όσον αφορά τη μεταφορά της μάθησης και την επίλυση προβλημάτων σε αντίθεση με τα άτομα μεγαλύτερης ηλικίας. Επειδή η βραχύχρονη μνήμη τους αναπτύσσεται όσο αυτά ωριμάζουν (Brown & Day, 1984). Έρευνες έδειξαν ότι οι μαθητές που ομαδοποιούν τις πληροφορίες ή ενώνουν «κομμάτια» πληροφοριών αυξάνουν την ικανότητά τους να εκτελέσουν γνωστικές λειτουργίες και πως η μνήμη (Brown & Day, 1984), επιδρά στην απόδοση του μαθητή.

Όσον αφορά την ευφυΐα (Veenman et al., 2004) αυτή αποτελεί ένα έναυσμα για την ανάπτυξη της μεταγνώσης χωρίς όμως να επιδρά περαιτέρω.

Εκτός από τη μνήμη, οι γνώσεις και οι στρατηγικές μάθησης φαίνεται να επιδρούν στην ενίσχυση της μεταγνώσης. Έρευνες που πραγματοποιήθηκαν τις τελευταίες δεκαετίες αναφέρουν πως δύο κύριες προσεγγίσεις μπορούν να επιδράσουν θετικά στην ανάπτυξη των μεταγνωστικών δεξιοτήτων κατά τη φοίτηση των μαθητών στο σχολείο: α) η εφαρμογή των μεταγνωστικών στρατηγικών στη μαθησιακή διαδικασία (Farenga, 2007; Lesley, Watson & Elliot, 2007; Lidor, 2004) και β) η δημιουργία κατάλληλου υποστηρικτικού περιβάλλοντος στην εκπαίδευση (Theodosiou & Papaioannou, 2006; Vandergrift, 2005).

Βέβαια οι Annevirta και Vauras (2006) αναφέρουν ότι για να εξεταστεί με ακρίβεια το επίπεδο μεταγνώσης των μικρών μαθητών χρειάζεται πρώτα να εξετασθούν οι επιδράσεις που δέχονται από τον περιβάλλον τους. Στην έρευνα που πραγματοποίησαν παρατήρησαν ότι περιβαλλοντικοί παράγοντες όπως η φοίτησή των μαθητών σε σχολείο της πόλης, η κοινωνική αλληλεπίδραση με τους γονείς και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων επηρέαζαν σημαντικά τα επίπεδα μεταγνώσης των μικρών μαθητών.

Τα ευρήματα άλλης έρευνας κατέδειξαν ότι τα παιδιά των τελευταίων τάξεων του δημοτικού σχολείου που φοιτούσαν σε πόλεις επέδειξαν υψηλότερα επίπεδα μεταγνώσης έναντι των μαθητών που φοιτούσαν σε σχολεία αγροτικής περιοχής (Torcu & Yilmaz-Tuzun, 2009). Στην ίδια έρευνα παρατηρήθηκε ότι το μορφωτικό επίπεδο των γονέων επηρέαζε θετικά τα επίπεδα μεταγνώσης των μαθητών της τετάρτης και πέμπτης δημοτικού.

Όσο πλουσιότερο σε πολιτιστικά ερεθίσματα είναι το περιβάλλον στο οποίο ζει ένα παιδί τόσο περισσότερες εμπειρίες έχει και τόσο ευκολότερα αφομοιώνει και κατανοεί αυτά που διδάσκεται. Παιδιά που προέρχονται από γονείς με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο, αντιμετωπίζουν διαφορετικά τη μαθησιακή διαδικασία και δυσκολεύονται να κατανοήσουν πολλά πράγματα που διδάσκονται (Ferguson, Bovaird, & Mueller, 2007). Μάλιστα το μορφωτικό επίπεδο των γονέων φάνηκε να επηρεάζει περισσότερο από την οικονομική επιφάνεια των οικογενειών τις επιδόσεις των μαθητών στο σχολείο (Φραγκουδάκη, 1985).

Γενικά, η μεταγνώση είναι μέρος της γνωστικής ανάπτυξης που φαίνεται να εξαρτάται από πολλούς παράγοντες, αλλά αδιαμφισβήτητα καθιστά ικανούς τους μαθητές να πάρουν μέρος ενεργά στη ρύθμιση και διαχείριση της μάθησής τους.

Μαθητές με υψηλό βαθμό μεταγνωστικής ενημερότητας είναι αποτελεσματικότεροι στην επεξεργασία και μνημόνευση της νέας πληροφορίας που δέχονται, αλλά και στην ανεύρεση τρόπων που θα εφαρμόσουν και θα ενισχύσουν αυτά που έμαθαν. Γι' αυτό και η μεταγνώση νοείται ως το ανώτερο επίπεδο της μάθησης (Marzano et al., 1988).

Όσον αφορά το μάθημα της φυσικής αγωγής, οι μεταγνωστικές δεξιότητες φαίνεται να αυξάνουν τον έλεγχο στους μαθητές και την υπευθυνότητά τους, βοηθούν στην ανάπτυξη των ατομικών δεξιοτήτων, τις γνωστικές στρατηγικές και τις στρατηγικές που αφορούν τους κανόνες των παιχνιδιών. Για παράδειγμα ένας μαθητής που κατεβάζει την μπάλα στο μπάσκετ αντιμετωπίζει το πρόβλημα του στενού μαρκαρίσματος από έναν αντίπαλό του. Τη στιγμή αυτή ο μαθητής χρειάζεται να αναλύσει την κατάσταση, να σκεφτεί πώς θα ενεργήσει, ώστε να η κίνησή του να είναι επιτυχημένη και τέλος να αξιολογήσει τα αποτελέσματα της επιλογής που έκανε (Luke & Hardy, 1999).

Σύμφωνα μάλιστα με τα δεδομένα αναλυτικών προγραμμάτων στην Αγγλία που θεωρούν ότι οι μαθητές πρέπει να μάθουν να ελέγχουν, να αξιολογούν και να αυτοκατευθύνουν τη μάθησή τους, συμπεραίνεται ότι αυτές οι ικανότητες μπορούν να αναπτυχθούν στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής. Συγγραφείς μάλιστα αναφέρουν ότι μια προσέγγιση όπως αυτή της καθοδηγούμενης εφευρετικότητας φαίνεται πολύ απλά ότι μπορεί να οδηγήσει στη βαθύτερη κατανόηση των αντικειμένων στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής (Luke & Hardy, 1999).

Μεταβλητές της μεταγνωστικής γνώσης και μεταγνωστικές εμπειρίες

Παρόλο που υπάρχει έλλειψη βιβλιογραφίας σχετικά με την εξήγηση της μεταγνώσης, καθώς και τη σχέση μεταγνώσης, μεταγνωστικής ενημερότητας, στρατηγικών και εμπειριών της, υποστηρίζεται ότι μαθητές που έχουν αναπτύξει σε ικανοποιητικό επίπεδο μεταγνωστική ενημερότητα-γνώση και στρατηγικές, και μπορούν να τις χρησιμοποιούν σε ειδικά μαθησιακά αντικείμενα, νοείται ότι έχουν ικανοποιητικές μεταγνωστικές δεξιότητες στο συγκεκριμένο θέμα. Η μεταγνωστική γνώση και στρατηγικές αλληλεπιδρούν ισχυρά μεταξύ τους είτε συνειδητά είτε ασυνείδητα. Σε κάθε μια από αυτές τις περιπτώσεις μόνο όταν ο μαθητής χρησιμοποιεί ικανοποιητικά την πληροφορία θα μπορέσει να αναπτύξει σε ικανοποιητικό βαθμό και τη μεταγνωστική ικανότητα (Luke & Hardy, 1999).

Η μεταγνωστική γνώση ή ενημερότητα περιλαμβάνει τις γνώσεις και τα πιστεύω σχετικά με τους παράγοντες που αλληλεπιδρούν καθ' όλη τη διάρκεια της γνωστικής διαδικασίας έως την εξαγωγή του αποτελέσματος. Ο Flavell (1979) αναφέρει τη γνώση για το έργο, τις δυνατότητες του ίδιου του ατόμου ως προς αυτό και τις στρατηγικές που μπορεί να χρησιμοποιήσει, ως τις τρεις κύριες κατηγορίες που περιλαμβάνονται στη μεταγνωστική γνώση, ενώ οι Flavell και Wellman (1977) αναφέρουν και μια άλλη κατηγορία που σχετίζεται με το θέμα αυτό, τις αλληλεπιδράσεις.

Η μεταγνωστική γνώση των μεταβλητών ενός έργου όπως ήδη αναφέρθηκε, εμπεριέχει τη γνώση που διαθέτει ο μαθητής σχετικά με τη γνωστική δραστηριότητα, όπως τα επιθυμητά αποτελέσματα του θέματος, πληροφορίες σχετικά με το περιβάλλον που λαμβάνει χώρα το συγκεκριμένο θέμα, η πληθώρα και η οργάνωση των πληροφοριών καθώς και η πληροφόρηση που σχετίζεται με τις απαιτήσεις του θέματος. Οι Nisbet και Shucksmith (1986) αναφέρουν ότι οι μαθητές στερούνται της μεταγνωστικής γνώσης σχετικά με τις μεταβλητές των διαφόρων θεμάτων κι ότι οι γνώσεις που έχουν είναι αναξιόπιστες. Επίσης οι Lee και Solmon (1992) αναφέρουν ότι μαθητές 11-14 ετών δεν ενημερώνονταν από τους δασκάλους τους για το σκοπό της ημερήσιας διδασκαλίας κι αποτύγχαναν να εκτιμήσουν τους στόχους του μαθήματος. Έτσι παρά τις προσπάθειές τους η μάθηση ήταν επιφανειακή, αφού δεν μπορούσαν να κατανοήσουν ποια πληροφορία ήταν σημαντική.

Η μεταγνωστική γνώση του ατόμου για τον εαυτό του, μπορεί να διαχωριστεί στα πιστεύω του σχετικά με τις ενδο-προσωπικές, διαπροσωπικές μεταβλητές και την καθολικότητα της γνώσης. Κάποιοι στον τομέα αυτό εμπλέκουν και τις παροδικές γνώσεις του ατόμου που τις αποκτά κατά τη διάρκεια της μάθησης (Nisbet & Shucksmith, 1986).

Οι ενδοπροσωπικές μεταβλητές αφορούν τη γνώση του ατόμου σχετικά με τις ατομικές του ικανότητες, αδυναμίες, δυνατότητες, προτιμήσεις, στόχους κλπ. Ένας μαθητής, για παράδειγμα, εκτιμά ότι μπορεί να μάθει καλύτερα μια κινητική δεξιότητα όταν εκτελεστεί από κάποιον άλλο και αυτός στη συνέχεια την αναπαραγάγει, παρά όταν ακούει τον τρόπο με τον οποίο εκτελείται η άσκηση (Luke & Hardy, 1999).

Οι Torrance και Rockenstein (1988) αναφέρουν ότι πολλές φορές η αρνητική αυτοεκτίμηση του ατόμου σχετικά με τις ικανότητές του είναι ανασταλτικός παράγοντας για την περαιτέρω εξέλιξη του. Αν λοιπόν πιστεύει ότι δεν έχει ικανότητες για να επιτύχει, παύει να προοδεύει. Ενώ ο Weinstein (1988) πιστεύει ότι ο μαθητής πρέπει να

είναι συνειδητοποιημένος όσον αφορά τις δυνατότητές του γιατί αυτό τον βοηθά να ανατρέξει σε πηγές ή σε βοήθεια, ώστε να επιτύχει το στόχο του.

Τελευταίες έρευνες στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής κατέδειξαν ότι μαθητές ηλικίας 11-14 ετών παρουσιάζουν ανεπαρκή συνειδητοποίηση σχετικά με τις ενδοπροσωπικές και νοητικές τους ικανότητες. Αυτό όμως είναι ανησυχητικό αφού η αυτοαντίληψη του μαθητή καθώς και η γνωστική του πρόοδος επηρεάζει την ποιότητα της κινητικής του εξέλιξης (Luke & Hardy, 1999).

Οι διαπροσωπικές μεταβλητές αφορούν τους ανθρώπους με τους οποίους έρχεται σε επαφή το άτομο κατά τη διαδικασία της μάθησης όπως ο δάσκαλος και οι συμμαθητές τους. Έτσι ένας μαθητής μπορεί να αντιληφθεί ποιος συμμαθητής είναι περισσότερο εύθικτος ή ευαίσθητος από κάποιον άλλον, όπως επίσης και να καταλάβει τι είδους συμπεριφορά είναι επιθυμητή από το δάσκαλο. Μερικές φορές όμως οι μαθητές θεωρώντας ότι ο δάσκαλος ενδιαφέρεται μόνο για την ανεύρεση της σωστής απάντησης σε ένα ερώτημα, προσπαθούν να εστιάσουν την προσοχή τους σ' αυτό χωρίς να δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στην κατανόηση του αντικειμένου που διδάσκονται (Luke & Hardy, 1999).

Ειδικότερα οι μαθητές πρέπει να έχουν γνώση των διαπροσωπικών μεταβλητών, γιατί έτσι θα έχουν επίγνωση της μαθησιακής κατάστασης την οποία πρέπει να αντιμετωπίσουν πχ ένας τενίστας μπορεί να αντιμετωπίσει και να νικήσει τον αντίπαλό του όταν αντιληφθεί τις αδυναμίες του ή το εύρος της δύναμής του (Luke & Hardy, 1999).

Προσοχή όμως πρέπει επίσης να δοθεί στη μεταγνώση του ατόμου σε διαπροσωπικό επίπεδο. Επειδή η μάθηση δεν είναι απλά και μόνο η εξέλιξη ενός ατόμου, αλλά αναφέρεται και σε θέματα κοινωνικά και θέματα κουλτούρας, νοείται ως μια προϋπόθεση για υψηλού επιπέδου νοητική πρόοδο (Luke & Hardy, 1999). Έρευνες που ασχολήθηκαν με τη συνεργατική μάθηση έχουν δείξει ότι η αλληλεπίδραση των συμμαθητών μεταξύ τους και η συνεργατική επίλυση προβλημάτων παρουσιάζει θετική επίδραση στις μεταγνωστικές συμπεριφορές σε ενδοπροσωπικό επίπεδο. Εκτός αυτού οι απόψεις, οι ερμηνείες και οι στόχοι του καθενός επηρεάζουν τις γνώσεις και αξίες των άλλων εμπλεκόμενων κατά τη διαδικασία της μάθησης (Iskala, Vauras & Legtinen, 2004).

Σε μια επιτυχημένη διαδικασία μάθησης οι εμπλεκόμενοι παίρνουν μέρος στις γνωστικές αποφάσεις από κοινού, ενώ υπάρχει μια αμοιβαία αλληλοεξάρτηση μεταξύ

των συμμετεχόντων. Η αλληλεπίδραση βασίζεται σε μια συγχρονισμένη προσπάθεια των ζευγαριών και τυπικά σε ασυνείδητους μετα-επικοινωνιακούς κανόνες ή αντιθέσεις. Ένα επίσης σημαντικό χαρακτηριστικό της συνεργατικής επίλυσης προβλημάτων είναι ο έλεγχος των μελών της ομάδας από τα υπόλοιπα μέλη. Ο έλεγχος σε αυτές τις περιπτώσεις είναι υψηλότερου επιπέδου από τον έλεγχο που ασκείται από το ίδιο το άτομο κατά την επίλυση προβλημάτων, λόγω των λαθών ή των λανθασμένων κατανοήσεων που μπορούν να προκύψουν από τα ίδια μέλη της ομάδας (Eizenberg & Zaslavsky, 2003).

Επίσης ερωτήσεις όπως «Γιατί το σκέφτηκες αυτό», ή «Που θα μας οδηγήσει αυτό», ή «Πώς έφτασες σε αυτό το σημείο» φαίνεται να είναι βασικά στοιχεία που καθιστούν περισσότερο παραγωγική τη συνεργατική μάθηση (Hutchins, 1995). Σε συνεργατικές καταστάσεις τα άτομα οφείλουν να εξηγούν δηλαδή να εξωτερικεύουν τις ιδέες και τις σκέψεις τους στους άλλους με αποτέλεσμα να κατανοούν κι ίδιοι καλύτερα τις έννοιες και να εξελίσσονται νοητικά. Η εξωτερίκευση αυτή κάνει ορατή στους άλλους τις εσωτερικές διεργασίες που πραγματοποιούνται στο νου του ατόμου (Hutchins, 1995).

Ένα άλλο θετικό στοιχείο της συνεργατικής μάθησης είναι η μείωση του γνωστικού φορτίου που θα έπρεπε να επωμιστεί μόνο του το άτομο, καθώς κι ο έλεγχος της αμοιβαίας χρήσης των από κοινού εξωτερικών εκφράσεων-αποφάσεων. Όταν ο ένας σύντροφος κατέχει ένα στοιχείο- κλειδί για την επίλυση του προβλήματος, ενώ ο άλλος δεν το γνωρίζει κείνη τη στιγμή ρυθμίζει και συμπληρώνει το επίπεδο κατανόησης με σκοπό την επίλυση του προβλήματος. Η γνωστική αξία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης φαίνεται να οφείλεται στο γεγονός ότι το ανθρώπινο είδος δεν μπορεί να συγκρατήσει περισσότερο από μια σύνθετη υπόθεση ενεργή τη στιγμή (Hutchins, 1995).

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε ζευγάρια αγοριών και δυο κοριτσιών (8-10) ετών, αποδείχθηκε ότι η μεταγνώση εμφανίστηκε καθαρά και συνεχόμενα στην πορεία της από κοινού γνωστικής εξέλιξης. Ενώ η δυσκολία του αντικειμένου φάνηκε να συνδέεται με το βαθμό του μεταγνωστικού ελέγχου και ρύθμισης η οποία στη συνεργατική μάθηση νοείται ως κοινωνική συνεισφορά. Ειδικότερα, ενώ σε εύκολα θέματα οι μαθητές σπάνια επεδείκνυαν πραγματική διαπροσωπική μεταγνώση και λύνονταν χωρίς δυσκολία και ιδιαίτερη προσπάθεια, στις δύσκολες περιπτώσεις γινόταν εμφανής η διαπροσωπική μεταγνώση (Iskala et al., 2004).

Όταν λοιπόν οι μαθητές για κάποιο λόγο κωλύονταν και έθεταν διευκρινιστικές ερωτήσεις αναμεταξύ τους εξάγονταν λογικά επιχειρήματα τα οποία προήγαν τη λύση του προβλήματος. Παρατηρώντας τα λάθη τους αλλά και τα λάθη των συντρόφων τους, εξέφραζαν τις ελλείψεις και τα κενά που παρουσίαζαν κατά την κατανόηση του θέματος κι αυτό τους οδηγούσε σε αυξημένα διαπροσωπικά μεταγνωστικά επίπεδα. Επίσης από την έρευνα αποδείχθηκε ότι η διαπροσωπική μεταγνώση δεν είναι ισοδύναμη της ατομικής μεταγνώσης (Iskala et al., 2004).

Φαίνεται ότι το δυνατότερο σημείο ανάπτυξης των ενδοπροσωπικών και διαπροσωπικών μεταβλητών έγκειται στη σύνθετη έννοια των στυλ-τρόπων μάθησης και ειδικότερα στο συνδυασμό των γνωστικών στυλ. Ο Weintein (1988) αναφέρει ότι οι μαθητές θα έπρεπε να γνωρίζουν και να κατανοούν ποιους συνδυασμούς γνωστικών στυλ προτιμούν εάν θέλουν να μάθουν πραγματικά. Παρόλο που έχει αποδειχθεί ότι οι μαθητές στη Φυσική Αγωγή έχουν συναίσθηση των συνδυασμών των γνωστικών τους στυλ, δυστυχώς δεν κατανοούν σε βάθος.

Η αντίληψη των μαθητών για τις γενικές αρχές της γνώσης θεωρείται ως η αναγνώριση ποικίλων βαθμών και ειδών κατανόησης και γι' αυτό διαφέρει και σε κάθε άτομο ο βαθμός κατανόησης, αφού εξαρτάται από την ιδιαιτερότητα του αντικειμένου. Οι μαθητές θα πρέπει να μάθουν να ξεχωρίζουν την επιφανειακή από την ακριβή κατανόηση ενός αντικειμένου πριν αποφασίσουν να ενεργήσουν. Εάν εκτιμούν σωστά το προσωπικό επίπεδο κατανόησης τότε αυτοί έχουν αναπτύξει σε κάποιο βαθμό τη μετακατανόηση, δηλαδή του τι και πότε καταλαβαίνουν (Hartman, 2002).

Σε έρευνα στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής διαπιστώθηκε πως πολλοί μαθητές υπερεκτιμούν το ποσοστό κατανόησης των αντικειμένων, γεγονός που φανερώνει ότι νιώθουν ψευδαισθήσεις σχετικά με το θέμα κατανόηση. Για παράδειγμα ο Luke (1998) σε ένα μάθημα του βόλεϊ παρατήρησε πως ενώ οι μαθητές πίστευαν ότι κατανόησαν πλήρως το μάθημα, από ερωτήσεις του διδάσκοντα φάνηκε ότι δεν είχαν κατανοήσει ούτε το σκοπό ούτε τις βασικές επιδιώξεις.

Αν ο μαθητής δεν έχει αναπτύξει τη μεταγνωστική γνώση-ενημερότητα πάνω σε γνωστικές στρατηγικές, υπάρχει μεν η πιθανότητα να χρησιμοποιήσει τη συγκεκριμένη στρατηγική σε μια δεδομένη στιγμή στη συνέχεια όμως το πιο πιθανό είναι να επιστρέψει στις αρχικές του συνήθειες. Κάποιες φορές κάποιοι μαθητές παροτρύνονται να εφαρμόσουν μια στρατηγική που δεν κατανόησαν πλήρως ή χρησιμοποιούν μια στρατηγική επειδή τους την επέβαλαν. Το να γνωρίζεις όμως γιατί και πώς

χρησιμοποιείς μια στρατηγική είναι ιδιαίτερα σημαντικό. Πολλοί μαθητές πάλι, ενώ γνωρίζουν αρκετές γνωστικές στρατηγικές δεν τις χρησιμοποιούν επιτυχώς γιατί δεν ξέρουν πώς να τις χρησιμοποιήσουν ή να τις προσαρμόσουν σε μια δεδομένη κατάσταση (Luke & Hardy, 1999).

Ερευνητές πιστεύουν ότι οι μαθητές πρέπει να ξέρουν πότε και πού πρέπει να χρησιμοποιήσουν τις κατάλληλες γνωστικές στρατηγικές για επιθυμητά αποτελέσματα (Luke & Hardy, 1999). Αν δε γνωρίζουν σημαίνει ότι παρουσιάζουν έλλειψη μεταγνωστικής εκτίμησης της αξίας των στρατηγικών αυτών και άγνοια του τρόπου με τον οποίο θα τις χρησιμοποιήσουν. Μαθητές που διδάχθηκαν τη χρήση μιας γνωστικής στρατηγικής –ρυθμικό μέτρημα –κατά την εκτέλεση της στροφής στη ρίψη του δίσκου, δεν κατάφεραν να εκτιμήσουν την αξία της συγκεκριμένης στρατηγικής και γι' αυτό δεν την ξαναχρησιμοποίησαν (Luke, 1998).

Σε γενικές γραμμές οι μαθητές πρέπει να γνωρίζουν πολλές στρατηγικές, έτσι ώστε να μπορούν αν επιλέξουν την καταλληλότερη ή να προσαρμόσουν κάποια από αυτές σε μια δεδομένη στιγμή με σκοπό να επιτύχουν τους στόχους τους. Χωρίς τη χρήση γνωστικών στρατηγικών η μαθησιακή πρόοδος παρεμποδίζεται (Luke, 1998).

Οι Brown, Campione και Day (1981) επίσης αναφέρουν ότι οι μαθητές πρέπει να ενημερώνονται για τη φύση του αντικειμένου που πρόκειται να διδαχθούν, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους, τους περιορισμούς, και ποιες μαθησιακές δραστηριότητες είναι πιο κατάλληλες. Με άλλα λόγια τα άτομα πρέπει να έχουν μεταγνωστική γνώση του θέματος, του ατόμου και των στρατηγικών μεταβλητών. Επιτυχημένοι μαθητές είναι αυτοί που αντιλαμβάνονται τις απαιτήσεις ενός μαθησιακού αντικειμένου και έχουν αναπτύξει πληθώρα στρατηγικών τις οποίες μπορούν να εφαρμόσουν. Παράδειγμα κατά τη διδασκαλία του σουτ με άλμα, οι μαθητές θέλοντας να εκτελέσουν επιτυχημένα την κίνηση χρησιμοποιούν μια στρατηγική, μια ακολουθία κινήσεων –των χεριών και του σώματος- που βοηθά στη βελτίωση της κινητικής δεξιότητας. Αν το αντικείμενο αλλάξει σε lay-up, τότε οι μαθητές θα πρέπει να αλλάξουν τη στρατηγική τους ενσωματώνοντας και το ρυθμικό μέτρημα για να πετύχουν το στόχο τους (Luke & Hardy, 1999).

Η μεταγνωστική γνώση τόσο των γνωστικών στρατηγικών, όσο και των μεταγνωστικών στρατηγικών, του τι στρατηγική θα χρησιμοποιήσει (δηλωτική), πώς (διαδικαστική) και γιατί θα τη χρησιμοποιήσει (δυνητική), θεωρείται σημαντική για τον μαθητή. Οι γνωστικές στρατηγικές έχουν σα στόχο τη γνωστική πρόοδο, ενώ οι

μεταγνωστικές στρατηγικές έχουν στόχο να την ελέγξουν, να την αξιολογήσουν και να τη ρυθμίσουν (Hartman, 2002).

Αυτές οι μεταγνωστικές στρατηγικές μπορεί να εκτελούνται συνειδητά ή ασυνείδητα. Παρόλο που ελάχιστες είναι οι γνώσεις μας σχετικά με τη χρήση αυτών των στρατηγικών κατά τη διάρκεια των μαθημάτων στο γυμνάσιο, υπάρχει η άποψη ότι τα παιδιά αυτής της ηλικίας αναπτύσσουν τον εκτελεστικό έλεγχο ο οποίος μορφοποιεί και καθοδηγεί πιο ειδικές γνώσεις και στρατηγικές- ο εκτελεστικός έλεγχος είναι μια διαδικασία που ασκεί τροποποιητική επίδραση και έλεγχο στην επεξεργασία των πληροφοριών (Hartman, 2002).

Οι Weinstein και Mayer (1986) αναφέρουν ότι οι μεταγνωστικές στρατηγικές επιφέρουν καλύτερα αποτελέσματα όταν σε ένα καινούργιο αντικείμενο χρησιμοποιηθούν παλιότερες πληροφορίες σχετικές με αυτό και προσωπικές γνώσεις. Μια ομάδα παιδιών που κατέβαλαν μεγάλη προσπάθεια να επιλύσουν κάποια προβλήματα στα μαθηματικά, μόλις τους υπέδειξε ο καθηγητής τη χρήση μεταγνωστικών στρατηγικών, αυτά τις ολοκλήρωσαν χωρίς μεγάλη δυσκολία. Φάνηκε λοιπόν ότι ο εκτελεστικός έλεγχος που προήλθε από τη χρήση των μεταγνωστικών στρατηγικών τους έδωσε τη δυνατότητα να εφαρμόσουν τις αναγκαίες διαδικασίες επίλυσης και γνώσεις. Σε έρευνα όμως που πραγματοποιήθηκε στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής παρατηρήθηκε ότι πολύ λίγα παιδιά ηλικίας 11-14 ετών εφαρμόζουν σε ικανοποιητικό βαθμό τις συγκεκριμένες στρατηγικές (Luke & Hardy, 1999).

Από όλα αυτά εξάγεται το συμπέρασμα ότι θα πρέπει να δίνεται προσοχή στα στοιχεία αυτά που συνθέτουν τις μεταγνωστικές στρατηγικές. Πρώτον και κύριον τα παιδιά θα πρέπει να έχουν συνείδηση των προσωπικών τους γνωστικών δραστηριοτήτων. Η συνειδητοποίηση αυτή αναφέρεται στην αναγνώριση τόσο των ρητών όσο και των ενδεχόμενων πληροφοριών που δέχονται, τη μεταγνωστική γνώση του αντικειμένου, του ατόμου και των στρατηγικών μεταβλητών που επηρεάζουν την επίδοση. Δηλαδή ένας τενίστας θα μπορούσε να παίξει ένα φιλικό αγώνα στο γήπεδο που αργότερα θα διαγωνιστεί, έτσι ώστε να έχει επίγνωση σχετικά με την αποστολή του, τα προβλήματα που ενδεχομένως αντιμετωπίσει, αλλά και τις γνωστικές στρατηγικές – κανόνες του παιχνιδιού που θα εφαρμόσει στη συνέχεια (Luke & Hardy, 1999).

Επίσης οι μαθητές πρέπει να ελέγχουν την εξέλιξη της μάθησής τους. Με τις αυτοερωτήσεις, ανακεφαλαιώσεις μπορούν να ελέγχουν το βαθμό κατανόησης των αντικειμένων. Ο έλεγχος της κατανόησης είναι μια στρατηγική που ενισχύει την

αυτορύθμιση του ατόμου. Οι μαθητές πριν πράξουν οτιδήποτε πρέπει να γνωρίζουν που υστερούν και τι κενά έχουν. Με τον έλεγχο αντιλαμβάνονται το πρόβλημα που έχουν και έτσι έχουν τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσουν τη διορθωτική στρατηγική που θα καλύψει τα κενά. Δυστυχώς όμως πολλές φορές τους μαθητές όταν δεν τους ενδιαφέρει ένα θέμα δεν ελέγχουν καν κατά πόσο το κατανόησαν. Ενώ άλλοι ελέγχουν σε μικρό βαθμό τη μνήμη τους και την αντίληψή τους για ένα αντικείμενο (Luke & Hardy, 1999).

Παρατηρήθηκε λοιπόν σε παιδιά που εξασκούνταν στην κολύμβηση ότι εκτελούσαν πρόθυμα το πρόσθιο στυλ χωρίς να καταλαβαίνουν το σκοπό της κίνησης τόσο των ποδιών όσο και των χεριών. Αλλά και η επανάληψη δεν είναι αρκετή για να συμβάλλει στην κατανόηση, αφού αυτή επιτυγχάνεται μόνο με την αξιολόγηση και την εξαγωγή συμπερασμάτων (Luke & Hardy, 1999).

Οι μαθητές πρέπει να αξιολογούν το αντικείμενο που θα διδαχθούν και τις μαθησιακές τους απαιτήσεις, εάν θέλουν να αναπτύξουν τη μεταγνωστική τους ενημερότητα ως προς το αντικείμενο και τον εαυτό τους. Αξιολογώντας την εξέλιξη της μάθησής τους, οι μαθητές μπορούν να αποκτήσουν πληθώρα γνωστικών στρατηγικών οι οποίες σε κάποια άλλη δεδομένη στιγμή θα μπορέσουν να λειτουργήσουν αυτόματα στην εκτέλεση μιας δραστηριότητας. Έτσι, για παράδειγμα, η αρχική κίνηση των χεριών και των ποδιών που μαθαίνει το παιδί κατά την εκτέλεση του κατακόρυφου θα πραγματοποιηθεί αυτόματα στη συνέχεια όταν θα μάθει να εκτελεί τον τροχό (Luke & Hardy, 1999).

Βέβαια η μεταγνώση μπορεί να παρουσιαστεί όχι μόνο με τη μορφή της μεταγνωστικής γνώσης αλλά και με τη μορφή των μεταγνωστικών εμπειριών. Οι μεταγνωστικές εμπειρίες νοούνται ως οι γνωστικές ή θυμικές εμπειρίες που αποκτά το άτομο κατά την ενασχόλησή του με ένα αντικείμενο (Κωσταρείδου-Ευκλείδη, 2005). Σχετίζονται μάλιστα με τη μεταγνωστική γνώση και ενδυναμώνονται από τη χρήση των μεταγνωστικών στρατηγικών. Η μεταγνωστική γνώση και οι στρατηγικές ενεργοποιούνται ως αποτέλεσμα μιας σκόπιμης και συνειδητής έρευνας που συμβαίνει στο μυαλό. Όμως οι μεταγνωστικές εμπειρίες δεν μπορούν να γίνουν πάντα σκόπιμα, μπορούν να γίνουν αυτόματα και ασυνείδητα μέχρις ότου ένα περιστατικό προειδοποιήσει το μαθητή για κάποιο πρόβλημα πχ η ανάκτηση κάποιων σημαντικών στοιχείων από την εκμάθηση ενός αντικειμένου (Κωσταρείδου-Ευκλείδη, 2005).

Βέβαια πολλές φορές τα νεαρά άτομα δεν έχουν συναίσθηση του τι και πότε γνωρίζουν κάποια πράγματα με αποτέλεσμα αυτά τα στοιχεία πυροδότησης να μη

συμβαίνουν και τελικά να υπάρχει αποτυχία. Γι'αυτό το λόγο απαιτείται ικανοποιητική μετακατανόηση, γνώση για το τι και πότε είναι γνώστες μιας κατάστασης. Δηλαδή ο μαθητής που εκτελεί το κατακόρυφο πρέπει να γνωρίζει τα κύρια σημεία και τις τεχνικές που χρειάζεται να αλλάξει με σκοπό να το συνδέσει με άλλες κινήσεις. Μέσω της μετακατανόησης ο μαθητής είναι ικανός να εκτιμά τι χρειάζεται να κάνει και πώς πρέπει να αντιδράσει σε μια δεδομένη μαθησιακή κατάσταση (Luke & Hardy, 1999).

Η μετακατανόηση είναι το κλειδί που κάνει ικανούς τους μαθητές να κερδίσουν την νέα γνώση και τις στρατηγικές. Ακόμη κι όταν ο μαθητής παρακινείται, και είναι συνεργάσιμος μπορεί να έχει φτωχή μετακατανόηση. Αλλά κι όταν ένας μαθητής δεν μπορεί να αποδώσει λεπτομερείς εξηγήσεις σε θέματα που δεν κατανόησε θα αποδίδει χωρίς επιτυχία. Όταν δε η μεταγνωστική γνώση όσον αφορά το έργο, το άτομο και τις στρατηγικές ανάγονται σε επίπεδο συνείδησης τότε πραγματοποιείται η μεταγνωστική εμπειρία. Ο Flavell (1978) αναφέρει ότι μεταγνωστικές εμπειρίες μπορεί να είναι συνειδητές, γνωστικές ή και συναισθηματικές εμπειρίες. Εκτός λοιπόν της μετακατανόησης στη σφαίρα των εμπειριών αυτών κατατάσσονται και συναισθήματα απελπισίας, απόγνωσης και διέγερσης που παρατηρούνται κατά τη διαδικασία της μάθησης. Σκέψεις, μνήμες, και αισθήματα είναι ουσιώδη στοιχεία για την ανάπτυξη της μάθησης. Σε μάθημα της Φυσικής Αγωγής παρατηρήθηκε ότι πάνω από το 50% των μαθητών αδυνατούσαν να ανακαλέσουν και να περιγράψουν συναισθήματα από παλαιότερες εμπειρίες σχετικές με το μάθημα της φυσικής αγωγής (Luke & Hardy, 1999).

Φαίνεται επίσης ότι οι μεταγνωστικές εμπειρίες μπορούν να προσθέσουν, να διαγράψουν ή να αναθεωρήσουν τη μεταγνωστική γνώση. Έτσι οποιαδήποτε συναισθήματα ή σκέψεις βίωσαν οι μαθητές κατά την ώρα του μαθήματος θετικά είτε αρνητικά μπορεί να υποτεθεί ότι η μεταγνωστική τους γνώση δέχθηκε κάποιες επιδράσεις σχετικά με το αντικείμενο, το άτομο και τις στρατηγικές μεταβλητές. Έτσι μια επιτυχημένη στροφή στην κολύμβηση που επηρέασε θετικά την αυτοπεποίθηση του μαθητή επηρέασε τις ενδοπροσωπικές του μεταβλητές, όσον αφορά την κολύμβηση (Luke & Hardy, 1999).

Μέθοδοι αξιολόγησης της μεταγνώσης

Για την αξιολόγηση της μεταγνώσης χρησιμοποιούνται πολλές μέθοδοι που διαφοροποιούνται ανάλογα πάντα με το είδος που πρόκειται να μελετηθεί. Υπάρχουν

λοιπόν οι συμπεριφορικές μέθοδοι και οι λεκτικές αναφορές (Κωσταρείδου- Ευκλείδη, 2005). Οι συμπεριφορικές καταγράφουν κινήσεις του ατόμου όπως εκφράσεις προσώπου, επιλογές απαντήσεων, εκτέλεση πράξεων, ενώ οι λεκτικές αναφορές καταγράφουν την υποκειμενική εκτίμηση ή ερμηνεία που δίνει το άτομο για τις γνωστικές του διεργασίες (Κωσταρείδου-Ευκλείδη, 2005).

Ειδικότερα μέθοδοι αξιολόγησης της μεταγνώσης που χρησιμοποιούνται είναι τα ερωτηματολόγια (Thomas, 2003; Μεταλλίδου, 1996), οι συνεντεύξεις (Zimmerman & Martinez-Pons, 1990), οι αναλύσεις των πρωτοκόλλων φωναχτής σκέψης (Afflerbach, 2000) βάσει των οποίων αναλύεται ο τρόπος σκέψης των ατόμων κατά την εκτέλεση του έργου και πραγματοποιείται με την καθοδήγηση του ερευνητή. Δηλαδή ο εκτελών απαντά σε ερωτήσεις του ερευνητή την ώρα που εκτελεί. Τα πρωτόκολλα φωναχτής σκέψης είναι πολύ χρήσιμα για να αξιολογηθεί ο βαθμός χρήσης διαδικασιών όπως της αυτοπαρακολούθησης και ελέγχου που εφαρμόζονται από τον εκτελών.

Επίσης χρησιμοποιούνται οι παρατηρήσεις (Veemnam & Spaans, 2005), δηλαδή καταγραφές σε βίντεο που αξιολογούν λεκτικές και μη λεκτικές συμπεριφορές, όπως επιφωνήματα, εκδηλώσεις συμπεριφοράς κλπ. Η ανάκληση του ερεθίσματος-καταγραφή ελεγχόμενη από κομπιούτερ (Veenman et al., 2004) και η καταγραφή κίνησης του ματιού (Kinnunen & Vauras, 1995). Τα ερωτηματολόγια μπορούν να αφορούν τη μεταγνωστική γνώση, τις μεταγνωστικές εμπειρίες και μεταγνωστικές δεξιότητες και παρέχονται κυρίως σε μεγάλες ομάδες, ενώ τα πρωτόκολλα μεγαλοφώνου σκέψης χρησιμοποιούνται στην ατομική αξιολόγηση.

Μεταγνώση και αυτορρύθμιση

Η μεταγνώση και η αυτορρύθμιση φαίνεται να είναι στενά συνδεδεμένες. Βέβαια ορισμένοι ερευνητές θεωρούν την αυτορρύθμιση σαν ένα υποδεέστερο στοιχείο της μεταγνώσης (Brown & DeLoache, 1978) και άλλοι ως πολύ σημαντικό (Zimmerman, 1995). Η αυτορρύθμιση έχει τρία βασικά συστατικά: τη μεταγνώση, τα κίνητρα και τη στρατηγική-σκέψη. Στο πυρήνα της αυτορρύθμισης βρίσκονται η επιλογική-καθορισμός των στόχων και ο έλεγχος.

Γενικά, ο όρος «αυτορρύθμιση» αναφέρεται στην ικανότητα των μαθητών να παρακολουθούν οι ίδιοι τη δική τους μάθηση, να κατανοούν τα λάθη τους και να έχουν επίγνωση πώς θα τα διορθώνουν. Βέβαια η αυτορρύθμιση είναι διαφορετική από την εφαρμογή των στρατηγικών. Οι άνθρωποι πολλές φορές χρησιμοποιούν αυτόματα

κάποιες στρατηγικές χωρίς γνωρίζουν γιατί το κάνουν. Στην αυτορυθμιζόμενη μάθηση όμως οι μαθητές έχουν την ικανότητα να αξιολογούν τη μάθησή τους, να ελέγχουν την κατανόησή τους και να διορθώνουν τα λάθη τους επιλέγοντας τις κατάλληλες στρατηγικές με σκοπό την επίτευξη του στόχου τους. Η αυτορρύθμιση βασίζεται στον αναλογισμό που πραγματοποιεί το άτομο με σκοπό τη χρήση των κατάλληλων ιδεών και στρατηγικών. Οι διαδικασίες που οδηγούν στην αυτορύθμιση, μπορούν να αναπτυχθούν μέσα από περιβάλλοντα όπου οι μαθητές ενθαρρύνονται να εκφράσουν τις απόψεις τους και να τις υπερασπίσουν (Zimmerman, 1999).

Παράγοντες που φαίνεται να επηρεάζουν την αυτορυθμιζόμενη μάθηση είναι η παρακίνηση και οι κοινωνικοσυναισθηματικές διαδικασίες (Κωσταρείδου-Ευκλείδη, 2005), ενώ στην αυτορύθμιση φαίνεται να εμπλέκονται μεταγνωστικές γνώσεις και εμπειρίες. Οι μαθητές που έχουν κίνητρα για μάθηση έχουν ένα πάθος για την επίτευξη των στόχων τους και είναι έτοιμοι να καταβάλουν μεγάλες προσπάθειες. Δείχνουν μεγάλη αποφασιστικότητα και επιμονή. Αυτό επηρεάζει την ποιότητα των όσων μαθαίνουν. Γι' αυτό και οι εκπαιδευτικοί πρέπει να χρησιμοποιούν ενθαρρυντικά σχόλια στους μαθητές τους, να αναγνωρίζουν τις επιτυχίες τους, να τους βοηθούν να πιστέψουν στον εαυτό τους π.χ. έχεις βελτιωθεί σε ικανοποιητικό βαθμό, να αποδίδουν την επιτυχία τους σε ενδογενείς παράγοντες π.χ ήταν πολύ σωστό αυτό που σκέφτηκες, να τους δίνουν θετική ανατροφοδότηση για τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν και οδηγίες για τρόπους βελτίωσης και τέλος να τους βοηθούν να θέτουν ρεαλιστικούς στόχους (Deci & Ryan, 1985).

Όσον αφορά τις αυτορυθμιστικές στρατηγικές, σύμφωνα με το μοντέλο αυτορύθμισης του Pintrich (1999) τρεις είναι οι κύριες κατηγορίες στρατηγικών: οι γνωστικές στρατηγικές μάθησης, ο μεταγνωστικός έλεγχος ή στρατηγικές αυτορύθμισης και οι στρατηγικές διαχείρισης (ελέγχου του χρόνου, της προσπάθειας, του περιβάλλοντος μελέτης κλπ). Οι γνωστικές στρατηγικές είναι οι στρατηγικές εξάσκησης, οργάνωσης και επεξεργασίας (επιλογής των σημαντικών και ασήμαντων πληροφοριών, εστίαση της προσοχής). Αυτές δε που εμφανίζονται ως κυριότεροι παράγοντες απόδοσης, είναι οι στρατηγικές διαχείρισης, η προσπάθεια και η ανησυχία των δοκιμασιών (Pintrich, 1999).

Ο Hwang (1998) αναφερόμενος στις μεταγνωστικές διεργασίες που υποστηρίζουν την αυτορυθμιζόμενη μάθηση υποστηρίζει ότι τα σημαντικότερα στοιχεία της είναι ο καθορισμός στόχων, ο σχεδιασμός, η επιλογή στρατηγικών, η

παρακολούθηση της γνωστικής διαδικασίας και η αξιολόγηση, ενώ ο Zimmerman (1999) εστιάζεται σε πέντε κλειδιά- απόψεις της ακαδημαϊκής αυτορύθμισης:

- προσδιορισμός των στόχων,
- χρήση στρατηγικών,
- προσαρμογές περιβάλλοντος,
- κοινωνικές εξελίξεις και
- αυτοέλεγχος.

Σύμφωνα με τους Zimmerman, Bonner και Kovach (1996) η αυτορρυθμιζόμενη μάθηση εκτυλίσσεται σε τέσσερις φάσεις:

- αυτοαξιολόγηση, αυτοέλεγχος
- καθορισμός στόχων και προγραμματισμός στρατηγικής
- εκτέλεση και έλεγχος της στρατηγικής
- έλεγχος αποτελέσματος.

Βέβαια οι μεταγνωστικές διεργασίες δεν πραγματοποιούνται πάντα ενσυνείδητα, αλλά και αυτόματα αν και εφόσον ο μαθητευόμενος τις έχει δοκιμάσει στο παρελθόν και έχει ενημερότητα αυτών των διεργασιών (Efklides, 2001). Για να επέλθει αυτορύθμιση πρέπει πρώτα η μεταγνώση να είναι συνυφασμένη με τη γνώση. Για να έχει ένα άτομο ανεπτυγμένες τις μεταγνωστικές δεξιότητες πρέπει να έχει αρκετές γνώσεις για το θέμα που πρόκειται να ασχοληθεί. Για να μπορέσει λοιπόν να προχωρήσει στο σχεδιασμό επίλυσής του πρέπει να γνωρίζει με ποιόν τρόπο θα δράσει και με ποια σειρά θα ακολουθούν τα βήματα της επίλυσής του (Veenman et al, 2006).

Αν η μεταγνώση θεωρηθεί ως μια σειρά αυτο-οδηγιών για τη ρύθμιση της εκτέλεσης ενός έργου, τότε η γνώση σχετικά με το θέμα αυτό θεωρείται ως το όχημα αυτών των αυτο-οδηγιών. Οι γνωστικές δραστηριότητες θα είναι το υλικό υποδομής της μεταγνώσης, πάνω στο οποίο θα στηριχθεί ο έλεγχος και η αξιολόγηση της διαδικασίας. Πρέπει λοιπόν το άτομο να γνωρίζει ποια είναι η υπάρχουσα γνώση του, αν αυτή επαρκεί για να αντιμετωπίσει μια κατάσταση, αν πρέπει να γίνουν αναπροσαρμογές, ποιος στρατηγικός σχεδιασμός απαιτείται για την επίλυση του προβλήματος κι αν η σειρά ενεργειών επίλυσης οδηγεί στο ζητούμενο αποτέλεσμα (Veenman et al., 2006).

Η μεταγνωστική γνώση βελτιώνεται άμεσα από τη συμπεριφορά των γονιών τους, των συμμαθητών τους και κυρίως των δασκάλων τους. Οι μεταγνωστικές οδηγίες φαίνεται να αυξάνουν τη μεταγνώση και τη μάθηση σε μια πολύ μεγάλη μερίδα μαθητών (Veenman, Elshout & Busato, 1994).

Τρεις θεμελιώδεις αρχές είναι γνωστές για επιτυχημένες μεταγνωστικές οδηγίες:

- α) η ενσωμάτωση των μεταγνωστικών οδηγιών με το περιεχόμενο διδασκαλίας
- β) η πληροφόρηση των μαθητών για τη χρησιμότητα των μεταγνωστικών δραστηριοτήτων με σκοπό την ισχυροποίηση της προσπάθειας που καταβάλλουν και
- γ) η παράταση της εξάσκησης που εγγυάται την ομαλή και παρατεινόμενη εφαρμογή των μεταγνωστικών δραστηριοτήτων (Veenman et al., 2006).

Εκπαιδευτικά προγράμματα που βασίζονται στην αμοιβαία διδασκαλία (Brown & Palinscar, 1987) βασίζονται στις τρεις παραπάνω αρχές.

Οι μεταγνωστικές οδηγίες από τον κοινωνικό περίγυρο, δασκάλους κλπ βοηθούν τόσο τα παιδιά που έχουν ανεπαρκείς μεταγνωστικές γνώσεις, όσο και παιδιά που ενώ έχουν τις γνώσεις αυτές, αδυνατούν να τις χρησιμοποιήσουν είτε λόγω άγχους, είτε λόγω έλλειψης παρακίνησης, είτε γιατί δεν μπορούν να προβλέψουν τη σημαντικότητα των μεταγνωστικών δραστηριοτήτων σε μια δεδομένη κατάσταση (Veenman et al., 2006).

Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές να αναπτύξουν την αυτορρύθμιση τους και τον αναλογισμό παρέχοντάς τους ευκαιρίες κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Μπορούν π.χ να τους παροτρύνουν:

- να αναλύουν και να σχεδιάζουν τον τρόπο εκτέλεσης μιας δεξιότητας ή ενός προβλήματος
- να κατανοούν ποιες είναι οι πιο αποτελεσματικές στρατηγικές σε κάθε περίπτωση ώστε να ξέρουν πού, πότε και πώς πρέπει να χρησιμοποιήσουν
- να ελέγχουν πώς σκέφτονται και να θέτουν ερωτήματα στον εαυτό τους για την κατανόησή τους («Γιατί το κάνω αυτό; Το κάνω καλά; Υπάρχει κάτι άλλο που μπορούσα να κάνω; κ.λ.π.).
- να αξιολογούν οι ίδιοι τις εκτελέσεις τους, τις λύσεις προβλημάτων κ.λ.π αλλά και τις ενέργειες των συμμαθητών τους
- να θέτουν τους δικούς τους μαθησιακούς στόχους (Zimmerman, 2002).

Στην αυτορρύθμιση σημαντικό ρόλο όπως αναφέρθηκε παίζουν τα κίνητρα. Χαρακτηριστικά παρακίνησης στους αυτορυθμιζόμενους μαθητές ή στρατηγικές διαχείρισης είναι η αναζήτηση ευκαιριών για την επίτευξη των στόχων, η εμφάνιση ενδιαφέροντος, η επιμονή την προσπάθεια, η αναζήτηση προκλήσεων- εφευρετικών καταστάσεων, η διαχείριση σπιτικής εργασίας, ο έλεγχος του περιβάλλοντος, η αύξηση του ενδιαφέροντος και η αυτό-ομιλία κατά την εκτέλεση (Hwang, 1998; Wolters & Rosenthal, 2000).

Ο Zimmerman (2002) αναφέρει ότι οι μαθητές συνήθως δε δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα στα αντικείμενα που διδάσκονται και αρκούνται στο επιφανειακό διάβασμα. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα να μην αφιερώνουν χρόνο για να κατανοήσουν σε βάθος ό,τι διαβάζουν, δεν επικεντρώνονται σε στρατηγικές που μπορούν να τους οδηγήσουν σε επιτυχημένες εκτελέσεις και αποφεύγουν να ζητήσουν τη βοήθεια δασκάλων και συμμαθητών για να μη χαρακτηρισθούν παιδιά χαμηλής νοημοσύνης. Η έλλειψη κατανόησης τους κάνει να αισθάνονται άγχος και χαμηλή αυτοπεποίθηση, επιδεικνύοντας χαμηλή εσωτερική παρακίνηση κατά την απόκτηση των δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες για την επιτυχή εκτέλεση του συγκεκριμένου έργου.

Οι ερευνητές της αυτορύθμισης κατανοούν τους μαθητές που παρουσιάζουν τέτοιες συμπεριφορές και προσπαθώντας να βοηθήσουν τέτοιες καταστάσεις προτείνουν κάποια στοιχεία-κλειδιά όπως ο καθορισμός των στόχων, η σωστή διαχείριση του χρόνου, οι στρατηγικές μάθησης, η αυτοαξιολόγηση, η αναζήτηση βοήθειας, τα κίνητρα για ανάδειξη της αυτοπεποίθησης, όπως η αυτοαποτελεσματικότητα και η ανάπτυξη της εσωτερικής παρακίνησης-ενδιαφέροντος που θα οδηγήσει το άτομο στην ηθελημένη ενασχόλησή του με το συγκεκριμένο αντικείμενο (Zimmerman, 2002).

Σε έρευνα που εξετάστηκε ο καθορισμός στόχων- η επίλυση ενός συγκεκριμένου αριθμού προβλημάτων στο σπίτι (εργασία στο σπίτι) και η αυτό-καταγραφή της αποτελεσματικότητας τους όσον αφορά την επίτευξη των προκαθορισμένων στόχων στην απόδοση των μαθητών- παρατηρήθηκε πως οι μαθητές που έθεταν συγκεκριμένους στόχους ανάλογα με τις δυνατότητές τους, επεδείκνυαν υψηλή επίτευξη στόχων και θετικές αντιλήψεις όσον αφορά τον εαυτό τους. Ακόμη η αυτοκαταγραφή της αποτελεσματικότητά τους όσον αφορά πχ την ολοκλήρωση του ανατεθέντος έργου τους οδήγησε σε βελτίωση των δυνατοτήτων τους (Shapiro, 1984). Αυτή η ενημερότητα των δυνατοτήτων τους σχετικά με ένα έργο μπορεί να αυξήσει το αυτοέλεγχό τους. Γιατί παρόλο που η αυτοενημερότητα των ατόμων δεν είναι συχνά ικανοποιητική όταν ο μαθητευόμενος δε γνωρίζει θεμελιώδεις δεξιότητες, έχει τη δυνατότητα να προάγει την εκδήλωση μιας ουσιαστικής προθυμίας για προσωπικές αλλαγές (Zimmerman, 2001).

Σε τέτοιου είδους έρευνες, παρατηρήθηκε ότι η αυτορύθμιση προωθείται σε περιβάλλοντα που προσανατολίζονται στη μάθηση δηλαδή εστιάζονται στις ατομικές ανάγκες των μαθητών. Σύμφωνα με αυτή την προοπτική η διδασκαλία σχεδιάζεται βάσει των αναγκών του κάθε μαθητή, ώστε να εξερευνηθούν οι αδυναμίες του μαθητή και στη

συνέχεια να ενδυναμωθούν για να μπορέσουν οι μαθητές να γίνουν αυτορυθμιστές της μάθησής τους (Zimmerman, 2002).

Η αυτορύθμιση δεν είναι σύμφωνα με το Zimmerman (2000), μια νοητική ικανότητα ή μια ακαδημαϊκή δεξιότητα εκτέλεσης, αλλά μια αυτοκατευθυνόμενη διαδικασία κατά την οποία ο μαθητευόμενος μπορεί να μεταφέρει τις νοητικές του ικανότητες σε άλλες καταστάσεις. Έτσι λοιπόν η μάθηση δε νοείται ως η αντίδραση στη διδασκαλία, αλλά ως μια προληπτική δραστηριότητα που κάνει ο μαθητής για τον εαυτό του και η αυτορύθμιση αφορά τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τις συμπεριφορές που στοχεύουν στην επίτευξη των στόχων.

Κάτω από αυτήν την προοπτική οι μαθητές προσπαθούν και επιμένουν να μάθουν γιατί όταν γνωρίζουν τα δυνατά και αδύνατα σημεία τους, θέτουν εφικτούς προσωπικούς στόχους και χρησιμοποιούν κατάλληλες στρατηγικές που θα τους οδηγήσουν σε επιτυχημένες εκτελέσεις. Οι μαθητές αυτοί παρακολουθούν τη συμπεριφορά τους σε σχέση με τους στόχους που έθεσαν και αυτοναλογίζονται πώς θα γίνουν πιο αυτοαποτελεσματικοί (Zimmerman, 2002).

Η αυτορύθμιση είναι πολύ σημαντική γιατί ένα μεγάλο μέρος της εκπαίδευσης αφορά την ανάπτυξη των δεξιοτήτων της δια-βίου μάθησης. Μετά την αποφοίτηση από το σχολείο οι νεαροί ενήλικες πρέπει να μάθουν πολλές σημαντικές δεξιότητες, ανεπίσημα. Για παράδειγμα σε συνθήκες εργασίας ο ενήλικας θα πρέπει να μάθει πώς θα λειτουργήσει σε μια νέα θέση πχ στην πώληση ενός προϊόντος, είτε παρακολουθώντας πιο έμπειρους υπαλλήλους είτε κάνοντας εξάσκηση από μόνος του. Όσοι αναπτύξουν υψηλού επιπέδου δεξιότητες θα έχουν τη δυνατότητα της προαγωγής ή της μεταπήδησής του σε κάποια άλλη καλύτερη εργασία. Σε ατομικές επιχειρήσεις νέοι και πιο παλιοί επιχειρηματίες πρέπει συνεχώς να τροποποιούν και να τελειοποιούν εκείνες τις δεξιότητες τους που θα οδηγήσουν την επιχείρησή τους σε άνθηση. Η ικανότητά των ενηλίκων να αυτοελέγχονται είναι πολύ σημαντική σε κάθε εργασία ιδίως όταν αυτή σχετίζεται με τη δημιουργικότητα όπως οι τέχνες, οι εφευρέσεις, η συγγραφική ιδιότητα (Zimmerman, 2002).

Παρόλο που η αυτορύθμιση δείχνει να είναι ιδιαίτερα σημαντική δεν τυχαίνει της ιδιαίτερης προσοχής εκ μέρους των μαθητών. Γι' αυτό το λόγο πρέπει να προσεχθεί από τους εκπαιδευτικούς. Γιατί η αυτορύθμιση δεν περιλαμβάνει μόνο ιδιαίτερες γνώσεις μιας δεξιότητας, αλλά περιλαμβάνει την αυτοενημερότητα, την αυτοπαρακολούθηση και τις συμπεριφορικές δεξιότητες που θα καταστήσουν αυτή τη γνώση αποτελεσματική.

Επίσης δεν είναι απλώς ένα ατομικό χαρακτηριστικό που το έχει ή δεν το έχει ο μαθητής. Αντ'αυτού περιλαμβάνει την επιλεκτική χρήση ειδικών διαδικασιών που πρέπει να προσαρμοστούν ανάλογα με το μαθησιακό έργο. Για να συμβεί αυτό πρέπει ο μαθητευόμενος να έχει αναπτύξει δεξιότητες όπως

- α) ο καθορισμός ειδικών ως προς τις δυνατότητές του στόχους,
- β) η υιοθέτηση αποτελεσματικών στρατηγικών για την επίτευξη των στόχων,
- γ) η παρακολούθηση της εκτέλεσης για τον εντοπισμό σημείων προόδου,
- δ) η αναδιάρθρωση του φυσικού και κοινωνικού πλαισίου ώστε να είναι σε αρμονία με τους στόχους που τέθηκαν,
- ε) η σωστή και αποτελεσματική διαχείριση του χρόνου
- στ) η αυτοαξιολόγηση των μεθόδων
- ζ) η απόδοση αιτιώδους συνάφειας στα αποτελέσματα και
- η) η προσαρμογή μελλοντικών αποτελεσματικότερων μεθόδων

Το επίπεδο μάθησης των μαθητευόμενων έχει φανεί ότι βασίζεται στην παρουσία ή απουσία αυτών των αυτορυθμιστικών διαδικασιών (Schunk & Zimmerman, 1998).

Τέλος, έρευνες έχουν δείξει ότι η αυτορύθμιση σχετίζεται με την ποιότητα της παρακίνησης των μαθητευόμενων. Δηλαδή εξαρτάται από τα πιστεύω του μαθητή, όπως η αντιληπτική αποτελεσματικότητα και η εσωτερική παρακίνηση-ενδιαφέρον του για το αντικείμενο με το οποίο ασχολείται. Βέβαια οι εκπαιδευτικοί εστιάζονταν περισσότερο στα εξωτερικά κίνητρα για να ανεβάσουν το επίπεδο παρακίνησης των μαθητών, ενώ η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση ήταν συχνά αντικείμενο χλευασμού και θεωρούνταν βαρετή και επαναλαμβανόμενη. Οι έρευνες όμως έδειξαν μια διαφορετική εικόνα (Ericsson & Charness, 1994). Οι ειδικοί ξόδεψαν πολλές ώρες μελέτης μέχρι να διαπιστώσουν ότι δραστηριότητες που σχετίζονται με την αυτορύθμιση, αυξάνουν την εσωτερική παρακίνηση, ενώ άλλοι ερευνητές παρατήρησαν ότι η ποιότητα της εξάσκησης και της μελέτης είναι παράγοντες που επηρεάζουν το επίπεδο των μεταγνωστικών δεξιοτήτων (Zimmerman & Kitsantas, 1999).

Η παρακίνηση των αρχάριων μαθητών μπορεί να αναπτυχθεί αν χρησιμοποιούν υψηλής ποιότητας αυτορυθμιστικές διαδικασίες όπως η αυτοπαρακολούθηση. Οι μαθητές μάλιστα που θα εντοπίσουν κάποια εξέλιξη στη μάθησή τους στη συνέχεια εκτελούν μεγαλύτερης δυσκολίας δεξιότητες λόγω της ανάπτυξης της αυτοικανοποίησης και αυτοαποτελεσματικότητας που αισθάνονταν (Schunk, 1989). Πώς όμως οι ειδικές μαθησιακές διαδικασίες, το επίπεδο της αυτοενημερότητας και ο παράγοντας

παρακίνηση συνδύζονται για την παραγωγή αυτορυθμιζόμενων μαθητών; Οι ψυχολόγοι περιγράφουν ως κυκλική τη δομή της αυτορυθμιστικής διαδικασίας που περιλαμβάνει τρεις φάσεις (Zimmerman, 2002).

α) τη φάση της προπαρασκευής, η οποία αφορά τις παρακάτω διαδικασίες και πιστεύω που συμβαίνουν πριν την εκτέλεση ενός αντικειμένου:

- **Ανάλυση έργου**

Καθορισμός στόχων

Σχεδιασμός στρατηγικής

- **Αυτό-πεποιθήσεις**

Αυτοαποτελεσματικότητα

Προσδοκίες

Εσωτερική παρακίνηση-ενδιαφέρον

β) τη φάση εκτέλεσης, που περιλαμβάνει τις κάτωθι κατηγορίες:

- **Αυτοέλεγχος**

Νοερή απεικόνιση

Αυτοοδηγίες

Εστίαση προσοχής

Στρατηγικές έργου

- **Αυτοπαρακολούθηση**

Αυτοκαταγραφή

Αυτό πειραματισμός

γ) τη φάση αναλογισμού που συντελείται μετά από τη μαθησιακή προσπάθεια και αποτελείται από τις παρακάτω κατηγορίες:

- **Αυτοκριτική**

Αυτοαξιολόγηση

Αιτιολόγηση

- **Αυτοαντίδραση**

Αυτοϊκανοποίηση

Προσαρμογή/αμυντική

Οι φάσεις αυτές δημιουργούν ένα κυκλικό μοντέλο, βάσει του οποίου ο αυτοέλεγχος της κάθε μαθησιακής δυσκολίας παρέχει πληροφορίες στο μαθητευόμενο με σκοπό να τον βοηθήσει τελικά να τροποποιήσει τη στρατηγική που χρησιμοποίησε ή να επαναπροσδιορίσει τους στόχους του (Zimmerman, 2002).

Ειδικότερα η πρώτη φάση του μοντέλου προϋποθέτει την ενημερότητα του μαθητή σχετικά με το γνωστικό του επίπεδο όσον αφορά το αντικείμενο με το οποίο πρόκειται να ασχοληθεί, δηλαδή τις προϋπάρχουσες γνώσεις του γύρω από αυτό. Όταν οι μαθητές ασχοληθούν με ένα θέμα που γνωρίζουν λειτουργούν τελείως διαφορετικά από ότι με ένα θέμα που δεν κατέχουν λόγω της ασαφούς εικόνας που έχουν για την αποτελεσματικότητα του τρόπου με τον οποίο θα το προσεγγίσουν (Zimmerman, 2002).

Κατά τη δεύτερη φάση, οι μαθητές αναλύουν ο πρόβλημα ή τη δεξιότητα με την οποία πρέπει να ασχοληθούν, καθορίζουν τους στόχους και σχεδιάζουν τον τρόπο εκτέλεσης δηλαδή τη στρατηγική που πρόκειται να εφαρμόσουν για να πετύχουν το στόχο τους. Όταν οι μαθητές προσεγγίζουν ένα έργο άγνωστο προς αυτούς ή με μεγάλο βαθμό δυσκολίας, συχνά δεν είναι σε θέση να το αναλύσουν ή και να σχεδιάσουν την εκτέλεση επιλέγοντας τις καταλληλότερες στρατηγικές. Στην προκειμένη περίπτωση ο εκπαιδευτικός πρέπει να καθοδηγήσει τους μαθητές του, έτσι ώστε να καθορίσουν μαζί απλουστευμένους στόχους ανάλογα με τις δυνατότητες τους και να συζητήσουν για τις πιθανές στρατηγικές που μπορούν να χρησιμοποιηθούν αποτελεσματικά (Zimmerman, 2002).

Στην επόμενη φάση οι μαθητές πλέον εκτελούν χρησιμοποιώντας τη στρατηγική που επέλεξαν. Η επιλογή αυτή εξαρτάται από το αν έχουν ξαναχρησιμοποιήσει τις στρατηγικές αυτές αλλά και από το πόσο αποτελεσματικές ήταν όταν τις εφάρμοσαν σε παρόμοιες καταστάσεις. Στην τελευταία φάση αυτού του μοντέλου, οι μαθητές επικεντρώνονται στις σχέσεις ανάμεσα στα μαθησιακά αποτελέσματα και τη στρατηγική που επέλεξαν, με σκοπό να ελέγξουν αν η στρατηγική ήταν αποτελεσματική και αν επιτεύχθηκαν οι στόχοι που τέθηκαν αρχικά. Στη φάση αυτή ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να παροτρύνει τους μαθητές να χρησιμοποιούν εναλλακτικές στρατηγικές μάθησης με σκοπό την εύρεση του πιο αποτελεσματικού συνδυασμού και τη βελτιστοποίηση της απόδοσής τους (Zimmerman, 2002).

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε 311 μαθητές (7 περίπου ετών) εξετάστηκαν διαφορετικές όψεις της αυτορύθμισης των μαθητών κατά τη διάρκεια της εμπλοκής τους με το αντικείμενο. Έτσι εξετάστηκε η σχέση της πραγματικής αυτορύθμισης των μαθητών με την απόδοσή τους και η σχέση της αυτορύθμισης τους και άλλων ενδοπροσωπικών παραγόντων όπως οι ακαδημαϊκές ικανότητες και ο προσανατολισμός των στόχων (Dermitzaki & Kioseoglou, 2004). Παρατηρήθηκε λοιπόν ότι υπάρχει στενή σχέση μεταξύ και των τριών φάσεων της αυτορυθμιστικής συμπεριφοράς και της απόδοσης στο ειδικό θέμα. Η χρήση των μεταγνωστικών και γνωστικών στρατηγικών που σχετίζονταν με το ειδικό αντικείμενο ήταν πιο ισχυρή σε σχέση με τις ρυθμιστικές στρατηγικές παρακίνησης. Αυτό αποδεικνύει τη μεγάλη συμβολή των γνωστικών και μεταγνωστικών διαδικασιών σε καταστάσεις επίλυσης προβλημάτων (Flavel, 1979).

Οι γνωστικές στρατηγικές ήταν περισσότερο συνδεδεμένες με την προηγούμενη ακαδημαϊκή γνώση και απόδοση και ακολουθούσαν οι στρατηγικές παρακίνησης και οι μεταγνωστικές. Η ικανότητα των μαθητών να ρυθμίζουν την παρακίνησή τους σε σχέση με τη μάθηση απεικονίζονταν στις σχολικές βαθμίδες και τις προσπάθειες των μαθητών γι' αυτό και οι στρατηγικές ρύθμισης της παρακίνησης φάνηκε να είναι στενά συνυφασμένες με την προηγούμενη ακαδημαϊκή απόδοσή τους (Dermitzaki & Kioseoglou, 2004). Στη συγκεκριμένη έρευνα η μεταγνωστική αυτορύθμιση φάνηκε να έχει υψηλή συσχέτιση με το ειδικό αντικείμενο και χαμηλή συσχέτιση με την ακαδημαϊκή απόδοση λόγω της νεαρής ηλικίας των μαθητών που δεν έμαθαν να χρησιμοποιούν τη μεταγνώση σε ακαδημαϊκά έργα. Επίσης δε φάνηκε από την έρευνα ότι οι μαθητές υψηλού ακαδημαϊκού επιπέδου, με υψηλό προσανατολισμό στη δουλειά και χαμηλού προσανατολισμού στο εγώ να επιδεικνύουν υψηλού επιπέδου αυτορυθμιστική συμπεριφορά.

Οι αυτορυθμιστικές δεξιότητες των μαθητών της δευτέρας τάξης φάνηκε να εμφανίζουν συσχετίσεις μεταξύ της απόδοσης τους και των ακαδημαϊκών ικανοτήτων τους, αλλά δεν εμφάνισαν συσχετίσεις με άλλους προσωπικούς παράγοντες όπως ο προσανατολισμός στο στόχο. Αλλά και οι McWhaw και Abrami (2001) σε έρευνα τους δεν βρήκαν κάποια αλληλεπίδραση μεταξύ του προσανατολισμού στο στόχο και της χρήσης αυτορρυθμιστικών στρατηγικών μάθησης. Το συμπέρασμα λοιπόν είναι ότι η εξάσκηση οδηγεί τους αρχάριους στην ανάπτυξη της μεταγνωστικής και αυτορυθμιστικής επιδεξιότητας (Dermitzaki & Kioseoglou, 2004).

Σε άλλη έρευνα που εξετάστηκε η ανάπτυξη των μεταγνωστικών δεξιοτήτων σε 43 παιδιά της ίδιας ηλικίας (6-8) χρονών κατά την επίλυση μαθηματικών προβλημάτων, παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά με υψηλές μεταγνωστικές γνώσεις είχαν καλύτερες μεταγνωστικές δεξιότητες στην επίλυση προβλημάτων, ενώ δεν υπήρξε εμφανής σχέση ανάπτυξης μεταξύ μεταγνωστικών γνώσεων και μεταγνωστικών δεξιοτήτων (Annevirta & Vauras, 2006).

Η αυτορρύθμιση των μαθητών αξιολογήθηκε και σε άλλη έρευνα που διεξήχθη στη Γαλλία (Kerमारrec et al., 2004) κατά τη διδασκαλία καινούργιων δεξιοτήτων στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής. Οι μαθητές χωρίστηκαν σε μικρές ομάδες. Οι γυμναστές παρουσίασαν προφορικά και γραπτά τα αντικείμενα και κατόπιν έκαναν επίδειξη στις εξής δεξιότητες: Υποδοχή και ρίψη προς τα πίσω της μπάλας στο βόλεϊ, κτύπημα της φτερωτής μπάλας στο Μπάντμιντον, ταλάντευση-αιώρηση στο μονόζυγο και σέρβις της μπάλας κοντά -μακριά αριστερά και δεξιά στην επιτραπέζια αντισφαίριση.

Στη συνέχεια τα παιδιά ενθαρρύνθηκαν να αναλάβουν με υπευθυνότητα τη μάθηση και εξάσκηση των συγκεκριμένων αντικειμένων. Ο ρόλος των δασκάλων περιορίστηκε στο να απαντούν σε ερωτήσεις των μαθητών, ενώ ο σχεδιασμός των μαθημάτων έγινε με τη συνεργασία των δασκάλων και του ερευνητή. Οι μαθητές που επιλέχθηκαν ήταν: 7 υψηλού ακαδημαϊκού επιπέδου, 9 μετρίου επιπέδου και 5 χαμηλού επιπέδου. (Η επιλογή έγινε βάσει την απόδοσή τους στο μάθημα των Γαλλικών, των Μαθηματικών και της Φυσικής Αγωγής).

Παρατηρήθηκε λοιπόν ότι οι μαθητές μπορούν να χαρακτηρισθούν ως αυτορυθμιστές αν η συμπεριφορά τους ως προς τη μεταγνώση και την παρακίνηση κατά τη διαδικασία μάθησης είναι ενεργή. Έτσι, στόχοι, στρατηγικές και μεταγνωστική γνώση θεωρούνται ως συστατικά της αυτορύθμισης που αλληλεπιδρούν κατά τη διαδικασία της μάθησης. Οι στόχοι στη φυσική αγωγή μπορεί να σχετίζονται με τη συμπεριφορά του ατόμου πχ να προσπαθεί να γίνει ικανότερος με σκοπό να ευχαριστήσει το δάσκαλό του ή να μάθει να συνεργάζεται με το ζευγάρι του (Kerमारrec et al., 2004). Κατά τους Kerमारrec και συν. (2004) αν ένας μαθητής θέλει να γίνει πιο ικανός στο μπάσκετ, αλλά γνωρίζει ότι δεν εκτελεί σωστά κάποια δεξιότητα για παράδειγμα πχ το σουτ, θα πρέπει να επιλέξει στρατηγικές με σκοπό να συλλέξει πληροφορίες για το πώς θα εκτελέσει σωστά το αντικείμενο (πχ όταν παίζω κάποιο άθλημα κοιτάζω τους συμμαθητές μου και προσπαθώ να μιμηθώ τον καλύτερο).

Οι στρατηγικές αφορούν τις λειτουργίες της απόκτησης, αποθήκευσης και χρήσης πληροφοριών. Κυρίως δυο τύποι έχουν περιγραφεί. Οι στρατηγικές μάθησης που διευκολύνουν την απόκτηση της γνώσης ή των δεξιοτήτων πχ οι στρατηγικές μάθησης στη φυσική αγωγή μπορεί να περιλαμβάνουν λέξεις ή φράσεις που σχετίζονται με την κίνηση ή τη δεξιότητα (Kerमारrec et al., 2004).

Ο δεύτερος τύπος στρατηγικής, οι στρατηγικές διαχείρισης βοηθούν να οργανώνουν και να βελτιστοποιούν το εσωτερικό μαθησιακό περιβάλλον (έλεγχος άγχους, διατήρηση υψηλής παρακίνησης, διατήρηση προσοχής) ή το εξωτερικό περιβάλλον (έκκληση για βοήθεια, έλεγχος περιβαλλοντικών παραγόντων, σωστή κατανομή του χρόνου). Για τη διαχείριση των μαθησιακών διαδικασιών υπάρχουν στρατηγικές (αυτο-δοκιμασίας, αυτοαξιολόγησης) που χρησιμοποιούν οι μαθητές με σκοπό να ανακαλύψουν τις διαφορές τους σχετικά με το τι γνωρίζουν και του τι θα έπρεπε να γνωρίζουν (Kerमारrec et al., 2004). Ειδικότερα η συγκεκριμένη έρευνα κατέδειξε την αποτελεσματικότητα της αυτορυθμιστικής εξάσκησης και των στρατηγικών κατά τη μάθηση μιας κινητικής δεξιότητας. Παρατηρήθηκε λοιπόν πως η μάθηση προωθείται με διαφορετικές στρατηγικές μάθησης όπως η περιγραφή-ονομασία, η πρακτική εξάσκηση, η οργάνωση και η νοερή εξάσκηση.

Βέβαια δεν υπάρχουν ευρήματα που να αποδεικνύουν ότι οι μαθητές μπορούν να μεταφέρουν τις στρατηγικές από ένα αντικείμενο σε ένα άλλο, παρόλο που υπάρχει η δυνατότητα μεταφοράς των αυτορυθμιστικών στρατηγικών σε άλλα περιβάλλοντα. Οι Ple και Cadopi (1999) παρατήρησαν τέσσερις τύπους στρατηγικών που χρησιμοποιήθηκαν στην απόκτηση κινητικών δεξιοτήτων κατά την παρακολούθηση εκμάθησης τους από βίντεο. Περιγραφή-ονομασία, νοερή εξάσκηση, αναθεώρηση της κίνησης και έλεγχος της προόδου. Με σκοπό την περιγραφή αυτοματοποιημένων στρατηγικών, οι ερευνητές χρησιμοποίησαν την παρατήρηση και τη συνέντευξη. Παρατηρήθηκε ότι με την επίδειξη και την προφορική εξάσκηση ο μαθητής κατανοεί μια κινητική ακολουθία.

Τελευταία, σε έρευνες αναφέρονται κυρίως τρία στοιχειώδη στοιχεία που περιγράφουν την αυτορυθμιστική πρόοδο: Μαθησιακές στρατηγικές, στρατηγικές διαχείρισης και γνώση σχετική με τη μάθηση. Οι μαθησιακές στρατηγικές δείχνουν πώς το άτομο συλλέγει πληροφορίες που παρουσιάζονται στην τάξη. Οι στρατηγικές διαχείρισης αναφέρονται στο πώς το άτομο οργανώνει το μαθησιακό του περιβάλλον για να διευκολυνθεί η διαδικασία της μάθησης. Τέλος, η γνώση για τη μάθηση παρουσιάζει

γενικές πληροφορίες που χρησιμοποιεί ο μαθητής για να δικαιολογήσει ή να εξηγήσει τους τρόπους στρατηγικής που θα ακολουθήσει (Kerमारrec et al., 2004).

Βάσει αυτών, οι Kerमारrec και συν. (2004) σε έρευνά τους εξέτασαν την επίδραση των στρατηγικών στις επιδόσεις των μαθητών. Στη συγκεκριμένη έρευνα εφαρμόστηκαν τρία μοντέλα μάθησης. Το πρώτο μοντέλο της αυτορυθμιστικής μάθησης στη φυσική αγωγή αφορούσε την εξάσκηση ή επανάληψη. Το δεύτερο τη χρήση της προφορικής πληροφόρησης ενός βαθύτερου επιπέδου πληροφόρησης, αφού αναφερόταν στον επεξηγηματικό έλεγχο της ενέργειας. Το τρίο μοντέλο ενέπλεκε τη μη προφορική πληροφόρηση όπως η νοερή εξάσκηση, αναπαράσταση ή μίμηση. Με αυτούς τους τρόπους ο μαθητής μπορεί να αλλάξει τα δηλωτικά συστατικά σε διαδικαστικά.

Τα παιδιά στην συγκεκριμένη έρευνα παρουσίασαν 6 μαθησιακές στρατηγικές, 7 διαχείρισης και 4 τύπους γνώσης για τη μάθηση (συστατικά της αυτορύθμισης). Οι μαθησιακές στρατηγικές που χρησιμοποιήθηκαν ήταν: προσοχή στις οδηγίες, σκέψη και αναζήτηση της κατανόησης, παρακολούθηση και μίμηση, νοερή απεικόνιση και εξάσκηση, εστίαση της προσοχής, επανάληψη και εξάσκηση.

Οι στρατηγικές διαχείρισης: έλεγχος της αυτοσυγκέντρωσης ή προσοχής, αναζήτηση βοήθειας, έλεγχος του αντικειμένου και προσαρμογή των δυσκολιών, διαχείριση χρόνου, παρακίνησης και αυτορύθμισης. Η γνώση για την μάθηση αφορούσε γνώση για τις στρατηγικές, για το περιεχόμενο, για το περιβάλλον, για το αντικείμενο και για το άτομο (Kerमारrec et al., 2004).

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έδειξαν ότι οι καθηγητές φυσικής αγωγής θα πρέπει να δημιουργούν κατάλληλα περιβάλλοντα και να χρησιμοποιούν μοντέλα αυτορύθμισης, θέτοντας ερωτήσεις ή επιδεικνύοντας ασκήσεις με σκοπό την κάλυψη αναγκών όλων των μαθητών (Kerमारrec et al., 2004). Κι αυτό γιατί ένα ικανοποιητικό επίπεδο μεταγνώσης μπορεί να εξουδετερώσει τα εμπόδια της μάθησης (Veenman & Sraans, 2005).

Στρατηγικές προαγωγής της μεταγνώσης

Οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να βρίσκουν κατάλληλους τρόπους με σκοπό να ενδυναμωθεί η προσπάθεια που καταβάλλουν οι μαθητές τους, καθώς επίσης να αντιληφθούν τη σχέση που υπάρχει μεταξύ της προσπάθειας και της επιτυχίας. Επίσης μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές να αναπτύξουν τις μεταγνωστικές δεξιότητές τους

με λίστες ερωτήσεων τις οποίες θα μπορούν να χρησιμοποιούν τα παιδιά κατά τη διάρκεια του μαθήματος (Koechlin & Zwaan, 2007; Swanson & De La Paz, 1998).

Ερωτήσεις όπως πχ.

- Ποιος είναι ο σκοπός αυτής της εργασίας;
- Τι νομίζεις ότι χρειάζεται να ανακαλύψεις;
- Πώς θα μπορούσε να αξιολογηθεί το ανατεθέν έργο;
- Τι θεωρείς σπουδαίο αν η προσπάθειά σου είναι επιτυχής;

Ένα σπουδαίο εργαλείο για την ανάπτυξη της μεταγνώσης είναι η καταγραφή των απόψεων του μαθητή σ' ένα φύλλο χαρτί διαχωρισμένο σε τρεις στήλες, πριν την εκτέλεση του έργου, κατά τη διάρκεια αυτού αλλά και μετά το τέλος το, έτσι ώστε στο μέλλον να είναι σίγουρη η επιτυχία του (Koechlin & Zwaan, 2007).

Σε μεγαλύτερα παιδιά μπορούν να χρησιμοποιηθούν ερωτήσεις όπως:

- Γιατί ο δάσκαλός μου δε μου 'δωσε περισσότερο χρόνο για την εκτέλεση αυτού του έργου;
- Για ποιο λόγο «κόλλησα» σ' αυτό το αντικείμενο;
- Πώς μπορώ να προγραμματίσω καλύτερα το χρόνο μου;
- Πώς μπορώ να καταλάβω καλύτερα τι ζητά από μένα ο δάσκαλός μου να κάνω;

Οι αποτελεσματικοί μαθητές με τη βοήθεια των ερωτήσεων μπορούν να γίνουν αποτελεσματικότεροι και να επιτυγχάνουν συνεχώς τους στόχους τους. Γιατί όσο σκληρά κι αν εργαστεί ένας μαθητής αν οι ενέργειές του δεν εστιάζονται σωστά στο αποτέλεσμα δε θα καταφέρουν να επιτύχουν. Όταν οι ερωτήσεις θέτονται από τους ίδιους τους μαθητές αυτοί εμπλέκονται περισσότερο στη διαδικασία της μάθησης και ενδυναμώνεται η μάθησή τους, αφού εστιάζεται στο τι χρειάζεται ο μαθητής και τι θέλει να ξέρει. Κατά αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνεται η ουσιαστική κατανόηση (Koechlin & Zwaan, 2007; Swanson & De la Paz, 1998).

Όταν οι μαθητές θέτουν τις κατάλληλες ερωτήσεις στους εαυτούς τους, που οδηγούν στην επιτυχημένη επίλυση των διαφόρων προβλημάτων παρακινούνται και η διαδικασία μάθησης γίνεται ενδιαφέρουσα (Koechlin & Zwaan, 2007). Από έρευνες που πραγματοποιήθηκαν φάνηκε επίσης ότι η χρήση ερωτήσεων παρέχει τη δυνατότητα στους μαθητές να εμπλακούν σε μια διαδικασία μάθησης που προάγει τη σκέψη, την παραγωγική μάθηση, τη διατήρηση της και την ανάπτυξη της νοερής απεικόνισης (Vacca & Vacca, 1993).

Στο σημείο αυτό πρέπει να τονιστεί ότι υψηλό ποσοστό των ερωτήσεων που υποβάλλονται από τους εκπαιδευτικούς σχετίζονται με την ανάπτυξη του γνωστικού επιπέδου των μαθητών (γνώση, κατανόηση, εφαρμογή) χωρίς να παρέχεται η δυνατότητα της ενεργούς εμπλοκής των μαθητών στη διαδικασία της μάθησης (Williamson, 1996). Σε αντίθεση οι αυτοερωτήσεις και οι μεταγνωστικές στρατηγικές ευνοούν την ενεργή συμμετοχή των μαθητών (Swanson & De La Paz, 1998).

Όπως ήδη αναφέρθηκε οι μεταγνωστικές γνώσεις αναφέρονται στις προσωπικές απόψεις του κάθε ατόμου για το πώς μαθαίνουν και επεξεργάζονται τις πληροφορίες και η μεταγνωστική ρύθμιση αναφέρεται στις στρατηγικές που ακολουθούνται για να ελέγξουν τις γνωστικές δραστηριότητες. Έτσι οι γνωστικές στρατηγικές -ερωτήσεις έχουν σκοπό να προσδιορίσει το άτομο τις γνώσεις που έχει για ένα θέμα, ενώ οι μεταγνωστικές στρατηγικές -ερωτήσεις έχουν σκοπό να βοηθήσουν το άτομο να ελέγξει πώς, πού και γιατί θα χρησιμοποιήσει τις γνώσεις αυτές (Smith et al., 2007).

Άρα το θέμα δεν είναι να βομβαρδίζεται ο μαθητής με πληροφορίες, αλλά να κατανοεί τις πληροφορίες, να τις εμπεδώνει και να μπορεί να τις χρησιμοποιήσει σε μια δεδομένη στιγμή. Υποβάλλοντας ερωτήσεις που απαιτούν από τους μαθητές να διευθύνουν τους δικούς τους τρόπους μάθησης, τις δυνατότητες και τις αδυναμίες τους, τους παρέχεται η δυνατότητα να ελέγχουν και να ρυθμίζουν τις γνώσεις τους (Koechlin & Zwaan, 2007).

Τα αποτελέσματα πολλών εργασιών αναφέρουν ότι οι ερωτήσεις μεταγνωστικού τύπου βοηθούν το μαθητή να χρησιμοποιήσει το πιο σημαντικό τμήμα του εγκεφάλου που ελέγχει την εκτελεστική λειτουργία του. Η εκτελεστική λειτουργία του εγκεφάλου αναφέρεται σε ένα ευρύ φάσμα κεντρικών διεργασιών ελέγχου του εγκεφάλου που ενεργοποιούν, ολοκληρώνουν και διαχειρίζονται άλλες εγκεφαλικές λειτουργίες (Smith et al., 2007).

Οι εκτελεστικές λειτουργίες του εγκεφάλου οργανώνουν και ενεργοποιούν τις πληροφορίες, επιτρέποντας στον εγκέφαλο να εκτελεί τόσο καθημερινές εργασίες όσο και δημιουργικές (Lezac, 1995). Οι συνιστώσες της εκτελεστικής λειτουργίας που επηρεάζουν τη λειτουργικότητα στο σχολείο ή την εργασία είναι:

- η μνήμη εργασίας και ανάκληση
- η ενεργοποίηση δηλ. διέγερση, εστίαση της προσοχής και ολοκλήρωση της εργασίας
- ο έλεγχος συναισθημάτων π.χ οι σκέψεις πριν την εκτέλεση και η αποδοχή άσχημων συναισθημάτων
- η αυτοομιλία του ατόμου για τον έλεγχο της συμπεριφοράς
- επίλυση πολύπλοκων προβλημάτων π.χ. ανάλυση, σύνθεση κλπ

Με την εφαρμογή μεταγνωστικών στρατηγικών οι εκπαιδευτικοί μπορούν να οργανώσουν το περιβάλλον της τάξης κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να ενισχύσουν την αυτοϊκανότητα και την κριτική ικανότητα των μαθητών τους μειώνοντας τα ποσοστά αποτυχίας τους. Όλα αυτά καθιστούν τους μαθητές παραγωγικούς και ικανούς να αναλάβουν την υπευθυνότητα τη μάθησή τους (Penticoff, 2002).

Σε έρευνα των Lesley, Watson και Elliot (2007), εξετάστηκαν οι στάσεις μαθητών γυμνασίου στο μάθημα της λογοτεχνίας και η χρήση των μεταγνωστικών δραστηριοτήτων σε δραστηριότητες μελέτης πολλαπλών κειμένων. Για την μεταγνωστική τους πρόοδο τους προτάθηκε το πρωτόκολλο της φωναχτής σκέψης. Επίσης τους ζητήθηκε να αναπτύξουν ερωτήσεις και να τις μοιραστούν με τους συμμαθητές τους, να απαντήσουν σε ερωτήσεις που αφορούν το κείμενο, και μέσω της θεατρικής αγωγής να παρουσιάσουν στοιχεία του κειμένου. Σε αυτή την έρευνα παρατηρήθηκε ότι πολλοί μαθητές χρησιμοποιούσαν στρατηγικές που δεν απέφεραν τα αναμενόμενα αποτελέσματα ίσως γιατί το διάβασμά τους ήταν επιφανειακό. Πολλοί μαθητές ανέφεραν ότι δεν ασχολήθηκαν προσεκτικά με την ανάγνωση των κειμένων γιατί θεώρησαν ότι δεν τους πρόσφερε κάτι το σημαντικό, δηλαδή δεν υπήρχε κάποια παρακίνηση εσωτερική ή εξωτερική. Άλλοι γιατί δεν είχαν ευχάριστες εμπειρίες από το διάβασμα κειμένων κατά τη φοίτησή τους στο σχολείο κι άλλοι αρνήθηκαν να αναπτύξουν τις ικανότητές τους για μελέτη, γιατί κάποιες φορές αισθάνθηκαν αποτυχημένοι από την προσπάθειά τους να μελετήσουν λογοτεχνία (Lesley, Watson & Elliot, 2007).

Παρατηρήθηκε επίσης ότι οι περισσότεροι μαθητές έκαναν συσχετίσεις των κειμένων με προηγούμενες γνώσεις που είχαν κι αφορούσαν τον εαυτό τους και περίπου

οι μισοί μαθητές έκαναν συσχετίσεις μεταξύ των κειμένων. Τελικά οι περισσότεροι μαθητές χρησιμοποιούν σε μικρή εμβέλεια τις μεταγνωστικές στρατηγικές, με αποτέλεσμα να μην επιδεικνύουν μεγάλη προσαρμοστικότητα στη μεταγνωστική ενημερότητα (Lesley, Watson & Elliot, 2007; Luke & Hardy, 1999).

Οι περισσότεροι μαθητές δεν εναρμονίζονται με την εσωτερική φωνή (μεταγνώση) που ελέγχει το τι συμβαίνει κατά τη διάρκεια της μελέτης. Αλλά και οι στρατηγικές αυτοελέγχου χρησιμοποιούνται περιορισμένα από τους μαθητές. Πολλοί από αυτούς ενώ καταλάβαιναν ότι οι ψευδοστρατηγικές που χρησιμοποιούσαν δεν απέφεραν καρπούς συνέχιζαν να τις εφαρμόζουν. Αυτό ίσως να οφείλεται στην ανικανότητά τους να βασιστούν σε πιο κατάλληλες στρατηγικές ή στην έλλειψη παρακίνησης να χρησιμοποιούν τις μεταγνωστικές στρατηγικές ή και τα δυο (Luke & Hardy, 1999). Βέβαια γι' αυτό ευθύνεται το εκπαιδευτικό σύστημα που δεν προσφέρει τα κατάλληλα εφόδια στους μαθητές. Πρέπει λοιπόν να εφαρμόζονται οι κατάλληλες πρακτικές εξάσκησης και θεωρίες για την πρόοδο των μαθητών (Lesley, Watson & Elliot, 2007).

Γιατί οι μαθητές πρέπει να κατανοούν όλα όσα διδάσκονται και να μην τα απομνημονεύουν με επιφανειακό τρόπο. Έρευνες δείχνουν πως όταν οι πληροφορίες απομνημονεύονται, ξεχνιούνται εύκολα, ενώ όταν κάτι γίνεται κατανοητό, δεν ξεχνιέται και μπορεί να εφαρμοστεί σε άλλες καταστάσεις. Για να καταλάβουν οι μαθητές τι διδάσκονται, πρέπει να τους δίνεται η ευκαιρία να σκεφτούν τι πρέπει να κάνουν, να το συζητήσουν με τους συμμαθητές τους και με τους δασκάλους τους, να επεξεργάζονται τη γνώση, ώστε να καταλαβαίνουν πώς μπορεί να εφαρμοστεί σε παρόμοιες περιπτώσεις.

Προσωπικοί προσανατολισμοί, στόχοι επίτευξης

Σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της μεταγνώσης και αυτορύθμισης όπως ήδη αναφέρθηκε παίζει η παρακίνηση και ο προσανατολισμός στη μάθηση. Έρευνες έδειξαν ότι όταν το μάθημα είναι ενδιαφέρον οι μαθητές επιμένουν στην προσπάθεια, παρακινούνται διαρκώς και αυτό τους οδηγεί στην επιλογή και εφαρμογή των κατάλληλων στρατηγικών με σκοπό την επιτυχή εκτέλεση δεξιοτήτων ή επίλυση προβλημάτων (Theodosiou & Papaioannou, 1996; Zimmerman, 1999).

Ο προσανατολισμός στη μάθηση που επηρεάζει θετικά την ανάπτυξη της αυτορύθμισης είναι μια από τις δυο προσεγγίσεις των προσωπικών προσανατολισμών βάσει των οποίων παιδιά μεγαλύτερα των 11 ετών κρίνουν την ικανότητά τους σύμφωνα με έρευνα του Nicholls (1989). Σύμφωνα με την πρώτη προσέγγιση οι μαθητές τείνουν να κρίνουν τις ικανότητές τους συγκριτικά με τις ικανότητες των υπόλοιπων συμμαθητών τους. Αυτού του είδους η προσέγγιση ονομάζεται «προσανατολισμός στο εγώ» κι ο μαθητής κατατάσσει τον εαυτό του ανάλογα με το πόσο καλύτεροι ή όχι είναι οι υπόλοιποι συμμαθητές του.

Σύμφωνα πάντα με το Nicholls (1989) όταν τα άτομα είναι προσανατολισμένα στο εγώ, έχουν στραμμένη την προσοχή τους στον εαυτό τους και τους απασχολεί πρωτίστως η κατάταξή τους σε σχέση με τους άλλους. Οι άνθρωποι αυτοί χαρακτηρίζονται από έντονο προσανατολισμό στο πώς θα επιτύχουν και όταν ανήκουν σε χώρους όπως πχ στον αθλητισμό, στόχος τους είναι κυρίως η νίκη για να αποδείξουν απλώς ότι είναι περισσότερο ικανοί από τους άλλους.

Η δεύτερη προσέγγιση αφορά την κατηγορία ανθρώπων που δίνουν μεγάλη έμφαση στη δουλειά, θεωρώντας επιτυχία την προσωπική βελτίωση ή τη σωστή εκτέλεση κάποιας δραστηριότητας. Οι άνθρωποι αυτοί συνήθως διακατέχονται από έντονο ενδιαφέρον και διάθεση, ενώ ταυτόχρονα προσπαθούν σκληρά, επιμένουν και επιλέγουν προκλητικές και δύσκολες δραστηριότητες. Η προσέγγιση αυτή ονομάζεται «προσανατολισμός στη δουλειά» και φάνηκε να προσφέρει μεγαλύτερη ευχαρίστηση στα άτομα κατά την ενασχόλησή τους με ένα αντικείμενο.

Ειδικότερα οι Duda και Nicholls (1992) εξετάζοντας τους στόχους επίτευξης σε μαθητές γυμνασίου κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι μαθητές που ήταν προσανατολισμένοι στο έργο, θεωρούσαν ότι το μάθημα της φυσικής αγωγής τους πρόσφερε μεγαλύτερη ευχαρίστηση και θεωρούσαν τις αθλητικές δραστηριότητες διασκεδαστικές. Σε αντίθεση οι μαθητές που ήταν προσανατολισμένοι στο εγώ, φάνηκε να μην ικανοποιούνται από το μάθημα και να θεωρούν κουραστικές και βαρετές τις διάφορες δραστηριότητες.

Ο προσανατολισμός στόχων στη δουλειά αφορά συμπεριφορές που σχετίζονται και υποκινούνται από την εσωτερική παρακίνηση. Τα άτομα που είναι προσανατολισμένα κάτω από αυτή την προσέγγιση συγκρίνουν την προσωπική τους επιτυχία βάσει των προσωπικών τους προτύπων κι όχι συγκριτικά με τις επιδόσεις των άλλων (Duda, 1992).

Ο προσανατολισμός στόχων στο εγώ από την άλλη οδηγεί τα άτομα να προσπαθούν να επιδείξουν τις ικανότητές τους δηλ. να καταδείξουν κάποια ανώτερη επιδεξιότητα έναντι των άλλων. Γι' αυτό το λόγο και φροντίζουν να ασχολούνται με δραστηριότητες που γνωρίζουν ότι θα τα καταφέρουν αποφεύγοντας πιο δύσκολες που πιθανόν θα αποδεικνύονταν η ανικανότητά τους. Σημείο αναφοράς για αυτά τα άτομα είναι η σύγκριση με τους άλλους χωρίς να υπάρχει εστίαση στη βελτίωσή τους. Γι' αυτό και σε τέτοιες περιπτώσεις είναι δύσκολο να εξασφαλισθεί η παρακίνηση μακροπρόθεσμα, λόγω της απογοήτευσης που αισθάνονται όταν δεν εξασφαλίσουν την επιτυχία.

Στον αθλητικό χώρο έρευνες έδειξαν ότι ο προσανατολισμός των στόχων επηρεάζει με διαφορετικό τρόπο τη συμπεριφορά του αθλητή. Σύμφωνα με το πώς αντιλαμβάνονται οι αθλητές την επιτυχία ή βάσει ποιών κριτηρίων αξιολογούν την ικανότητα τους φάνηκε να παρουσιάζουν περισσότερη ή λιγότερη εσωτερική παρακίνηση (Duda, Chi, Newton, Walling & Cattle, 1995).

Ειδικότερα όταν οι αθλητές είναι προσανατολισμένοι στη δουλειά φάνηκε να :

- α) καταβάλουν μεγαλύτερη προσπάθεια,
- β) ενδιαφέρονται περισσότερο για την εκμάθηση των δεξιοτήτων,
- γ) εμπλέκονται σε πιο δύσκολες δραστηριότητες,
- δ) επιμένουν περισσότερο όταν αποτυγχάνουν,
- ε) νιώθουν μεγαλύτερη ευχαρίστηση και
- στ) υιοθετούν ιδανικά αθλητικής συμπεριφοράς.

Ενώ οι αθλητές που προσανατολίζονται στο εγώ τείνουν να:

- α) καταβάλουν μικρότερη προσπάθεια,
- β) δεν εστιάζουν την προσοχή τους στην εκμάθηση δεξιοτήτων,
- γ) αποφεύγουν μια δραστηριότητα όταν αποτυγχάνουν,
- δ) βιώνουν λιγότερη ευχαρίστηση και πιο έντονο άγχος και
- ε) ενισχύουν την αντιαθλητική συμπεριφορά (Maehr & Nichols, 1980, Nichols, 1989).

Συμπερασματικά λοιπόν υπάρχουν δύο διαφορετικοί τρόποι βάσει των οποίων οι μαθητές κρίνουν την ικανότητά τους: τον προσανατολισμό στο «εγώ» και τον προσανατολισμό στη «έργο». Στον προσανατολισμό στο «εγώ», η ικανότητα των μαθητών κρίνεται βάσει της ικανότητας των άλλων. Στον προσανατολισμό στο «έργο» η επιτυχία κρίνεται με βάση την προσπάθεια που καταβάλλεται από το ίδιο το άτομο, με το

αν κατάφερε να προχωρήσει εκτελώντας καινούργιες δεξιότητες ή γενικότερα με το αν παρουσίασε κάποια ατομική βελτίωση (Nicholls, 1989).

Οι Duda και συν. (1991) ήταν οι πρώτοι που εξέτασαν τη σχέση της αθλητικής συμπεριφοράς και παρακίνησης. Η θεωρία επίτευξης στόχων χρησιμοποιήθηκε για να ερευνήσει τον προσανατολισμό των στόχων είτε στο «εγώ» είτε στη «δουλειά» καθώς και τις στάσεις συμπεριφοράς των αθλητών. Χαμηλός προσανατολισμός στη δουλειά και υψηλός στο εγώ βρέθηκε να είναι συνδεδεμένος με εκείνες τις συμπεριφορές που στοχεύουν κυρίως στη νίκη. Τα αποτελέσματα της έρευνας του Seifriz και συν. (1992) κατέδειξαν ότι ο προσανατολισμός στη δουλειά είναι συνυφασμένος με την εσωτερική παρακίνηση, διάθεση για προσπάθεια και ικανοποίηση από το μάθημα.

Οι Διγγελίδης και Παπαϊωάννου (2004) παρατήρησαν ότι τα παιδιά μεγαλώνοντας διασκεδάζουν λιγότερο στο μάθημα της φυσικής αγωγής, καταβάλλουν λιγότερη προσπάθεια και γενικότερα αποφεύγουν το μάθημα. Αυτό μπορεί να οφείλεται στην έλλειψη παρακίνησης όπως αποδείχθηκε σε άλλη έρευνα στην οποία φάνηκε ότι τα αγόρια είχαν υψηλότερα σκορ από τα κορίτσια στην ικανοποίηση από το μάθημα, την καταβολή προσπάθειας, την ψυχική πίεση και την έλλειψη παρακίνησης (Διγγελίδη, Κοτσάκη & Παπαϊωάννου, 2005).

Σύμφωνα με τη Duda (1993) για την καλύτερη κατανόηση της παρακίνησης πρέπει να προσδιοριστεί ο στόχος της συμπεριφοράς των μαθητών. Τα παιδιά άνω των 10 ετών κρίνουν την ικανότητά τους για επιτυχία βάσει δυο κατηγοριών. Βάσει του προσανατολισμού στο εγώ (Nicholls, 1989), όπου η επιτυχία τους ή η αποτυχία αξιολογείται και συγκρίνεται με τις ικανότητες ή τις επιδόσεις των άλλων ατόμων (Williams, 1994). Τα παιδιά αυτά προσπαθούν να επιτύχουν καταβάλλοντας την ελάχιστη προσπάθεια, δεν αισθάνονται όμορφα όταν κάνουν λάθη κι όταν η απόδοσή τους είναι χαμηλή δεν επιθυμούν να συνεχίσουν την ενασχόλησή τους με το συγκεκριμένο αντικείμενο. Αυτό όμως είναι ανασταλτικός παράγοντας για τη συμμετοχή τους στην άθληση, ενώ είναι πολύ πιθανόν να σταματήσουν τελείως τις προσπάθειες γιατί φοβούνται ότι δε θα υπερσχύσουν έναντι των άλλων. Συνεπώς δεν μπορούν να αισθανθούν επιτυχημένοι λόγω της αδυναμίας τους να ξεπεράσουν τους άλλους (Παπαϊωάννου & Γούδας, 1994).

Όταν τα παιδιά όμως είναι προσανατολισμένα στο έργο (Nicholls, 1989), ενδιαφέρονται να βελτιώσουν το επίπεδο της ικανότητάς τους, εστιάζονται στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων και στην εκμάθηση καινούργιων βάζοντας στόχους που

σχετίζονται με την ατομική τους βελτίωση. Τα κριτήρια της επιτυχίας ή της αποτυχίας εξαρτώνται από το αν το άτομο διαπιστώσει ότι παρουσίασε ατομική βελτίωση (Duda, 1992), ενώ θεωρούν ότι η επιτυχία εξαρτάται από την προσπάθεια και το ενδιαφέρον τους να μάθουν καινούργιες δεξιότητες (Treasure & Roberts, 1995).

Ο προσανατολισμός στο έργο έδειξε να αυξάνει τη διάθεση για ενασχόληση με τις εκάστοτε δραστηριότητες, την προσπάθεια επίτευξης των στόχων, τον καθορισμό νέων πιο δύσκολων στόχων και την ενδυνάμωση της πεποίθησης ότι η επιτυχία επέρχεται μετά από πολλή προσπάθεια και αγαστή συνεργασία με τους άλλους (Papaioannou & McDonald, 1993).

Ένα άτομο που είναι προσανατολισμένο στο εγώ (ego orientation) αντιλαμβάνεται τελείως διαφορετικά την επιτυχία. Ενδιαφέρεται κυρίως για απολαβές και καταβάλλει μικρότερη προσπάθεια. Όσο περισσότερο προσανατολισμένο προς το εγώ είναι το άτομο, τόσο περισσότερο πιστεύει ότι η προσπάθεια του να ξεπεράσει τους άλλους είναι αυτή που θα τον οδηγήσει στην επιτυχία.

Οι Παπαϊωάννου, Θεοδωράκης και Γούδας (2003) αναφέρουν ότι τα παιδιά που είναι προσανατολισμένα στο «έργο» αισθάνονται επιτυχημένα, ανεξάρτητα από τις ικανότητες τους και έχουν υψηλή παρακίνηση ανεξάρτητα από τις επιδόσεις τους. Αυτό συμβαίνει επειδή για τα άτομα αυτά θεωρούν σημαντικότερο να καταβάλουν τη μέγιστη προσπάθεια για δική τους ευχαρίστηση και δικό τους όφελος. Ενώ η ικανοποίηση που νιώθουν από τη συμμετοχή τους στην αθλητική δραστηριότητα και η ατομική τους βελτίωση τους ωθεί σε νέες προσπάθειες χωρίς να πτοούνται από τυχόν αποτυχίες.

Τα παιδιά που είναι προσανατολισμένα στο «εγώ» αποφεύγουν να συμμετέχουν σε δραστηριότητες που έτυχε να αποτύχουν, αφού δε νιώθουν επιτυχημένα λόγω της μη υπεροχής τους έναντι των άλλων. Μάλιστα τα παιδιά που δεν έχουν ιδιαίτερες ικανότητες αισθάνονται αγχωμένα και χωρίς αυτοπεποίθηση πράγμα που τους ωθεί να σταματήσουν να προσπαθούν, γιατί πιστεύουν ότι δε μπορούν να επιτύχουν κανένα θετικό αποτέλεσμα.

Προσωπικοί προσανατολισμοί, παρακίνηση και αυτορύθμιση

Εκτός από τον προσανατολισμό στη μάθηση και την ευχαρίστηση που μπορεί να νιώσει ένα άτομο κατά την ενασχόλησή του με ένα αντικείμενο, σημαντικό ρόλο στην αυτορυθμιζόμενη μάθηση παίζει η παρακίνηση που οδηγεί στην επιμονή των ατόμων και τον καθορισμό στόχων.

Η παρακίνηση βρίσκεται τα τελευταία χρόνια στο επίκεντρο του ερευνητικού ενδιαφέροντος όσον αφορά το μάθημα της φυσικής αγωγής και του αθλητισμού. Σαν παρακίνηση αναφέρεται η επιθυμία του ατόμου να ικανοποιήσει κάποιες ανάγκες του, να επιτύχει συγκεκριμένους στόχους προσπαθώντας να ξεπεράσει τον εαυτό του ή κάποιους άλλους (Harrison, Blakemore, Buck & Pellet, 1996).

Ο Deci (1975) παρατήρησε ότι τα άτομα συνήθως παρακινούνται από δυο ειδών παράγοντες, τους εσωτερικούς και τους εξωτερικούς. Έτσι η παρακίνηση κατηγοριοποιήθηκε σε δυο μορφές την εσωτερική και την εξωτερική. Βάσει της θεωρίας της γνωστικής αξιολόγησης που αναπτύχθηκε από τους Deci και Ryan (1985), αναφέρεται ότι εξωτερική παρακίνηση είναι αυτή που καθοδηγεί τις συμπεριφορές που στόχο έχουν κάποια εξωτερική αμοιβή. Από την άλλη η εσωτερική παρακίνηση σχετίζεται με την ευχαρίστηση και την ικανοποίηση που αισθάνεται το άτομο κατά την εμπλοκή του με το αντικείμενο με το οποίο ασχολείται κι όχι από κάποιο εξωτερικό κίνητρο.

Στην βιβλιογραφία γενικότερα ορίζονται τρεις κύριοι τύποι παρακίνησης:

- α) η εσωτερική παρακίνηση,
- β) η εξωτερική παρακίνηση και
- γ) η έλλειψη παρακίνησης (Ryan & Deci, 2000).

Ο Deci (1975) όρισε ότι η εσωτερική παρακίνηση καθοδηγεί το άτομο που παρακινείται από την ανάγκη του να αισθάνεται ικανό και να λειτουργεί αυτόνομα στο περιβάλλον του. Και αφορά την εμπλοκή σε μια δραστηριότητα με σκοπό την ευχαρίστηση, χωρίς την προσδοκία υλικών αμοιβών ή εξωτερικών εξαναγκασμών (Pelletier, Tuson, Fortier, Vallerand, Briere & Blais, 1995).

Σύμφωνα με τους Deci και Ryan (1985) η εσωτερική παρακίνηση πηγάζει από έμφυτες ανάγκες του ανθρώπου όπως:

- α) η ανάγκη αυτοκαθορισμού των ενεργειών του,
- β) η ανάγκη να αισθάνεται ικανός και
- γ) η ανάγκη του για ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων.

Όσο περισσότερο αυτόνομο νιώθει ένα άτομο τόσο περισσότερη ικανοποίηση νιώθει για αυτό που κάνει και όσο πιο ικανό αισθάνεται τόσο υψηλότερη εσωτερική παρακίνηση αισθάνεται. Έρευνες που πραγματοποιήθηκαν αναφέρουν ότι οι μαθητές που είναι εσωτερικά παρακινημένοι παρουσιάζουν μεγαλύτερη πρόοδο και αισθάνονται

περισσότερη ευχαρίστηση κατά τη διαδικασία της μάθησης σε σχέση με αυτούς που ωθούνται κατά την εμπλοκή τους λόγω κάποιας εξωτερικής αμοιβής.

Η εσωτερική παρακίνηση παρατηρήθηκε ότι σχετίζεται με την ικανοποίηση από το μάθημα (Ryan, 1982). Βέβαια για να παρακινηθούν εσωτερικά οι μαθητές στο μάθημα της φυσικής αγωγής και να παρουσιάζουν θετική στάση ως προς την άθληση, πρέπει η διδασκαλία και τα περιεχόμενα του μαθήματος της φυσικής αγωγής να παρουσιάζουν ενδιαφέρον και να είναι ευχάριστα (Martens, 1996). Η υπεροχή της εσωτερικής παρακίνησης, που έγκειται στην εκούσια εμπλοκή των μαθητών, έναντι της εξωτερικής παρακίνησης έχει επισημανθεί σε πολλές έρευνες (Gottfried, 1985; Goudas, Biddle & Underwood, 1995).

Η εξωτερική παρακίνηση παρουσιάζει τέσσερις διαστάσεις που σχετίζονται με το βαθμό αυτοκαθορισμού της συμπεριφοράς του ατόμου. Οι Ryan και Connell, (1989) αναφέρονται σε τέσσερα είδη εξωτερικής παρακίνησης:

α) την εξωτερική ρύθμιση, όπου η συμπεριφορά καθορίζεται από εξωτερικά κίνητρα, αμοιβές ή εξαναγκασμοί,

β) την ενδοπροβαλλόμενη ρύθμιση, όταν το άτομο πιέζει τον εαυτό του να εκτελέσει κάτι γιατί αλλιώς νιώθει άσχημα,

γ) την αναγνωρίσιμη ρύθμιση, όταν το άτομο παρακινείται να εκτελέσει κάτι επειδή το θεωρεί σημαντικό χωρίς όμως να νιώθει και ιδιαίτερη ευχαρίστηση και

δ) την ενσωματωμένη ρύθμιση, που αναφέρεται σε ένα σύνολο συμπεριφορών που εκφράζουν γενικότερα το άτομο αυτό.

Η εξωτερική παρακίνηση καθορίζεται από μια γκάμα συμπεριφορών οι οποίες παρουσιάζονται σαν μέσα καθορισμού του αποτελέσματος χωρίς όμως να έχουν άμεση σχέση με τις ανάγκες του ίδιου του αθλητή (Pelletier et al., 1995).

Από την άλλη η αντιλαμβανόμενη παρακίνηση σχετίζεται με τη δόμηση στόχων ανάλογων με την εκάστοτε κατάσταση (Kavussanu & Roberts, 1996). Αυτοί οι στόχοι μπορεί να περιλαμβάνουν λέξεις-κλειδιά σχετικές με την καθοδήγηση μιας δεξιότητας ή να αφορούν ένα στόχο σχετικό με μια συγκεκριμένη κατάσταση όπως η βελτίωση μιας κινητικής δεξιότητας.

Σε έρευνα των Kavussanu και Roberts (1996) που εξετάστηκε η σχέση ανάμεσα στην αντιλαμβανόμενη παρακίνηση, την εσωτερική παρακίνηση και την αποδοτικότητα του ατόμου, παρατηρήθηκε ότι συμπεριφορές προσανατολισμένες στο έργο, οδηγούσαν στην ευχαρίστηση. Επίσης όσο η προσοχή εστιαζόταν στην επίτευξη της εκτέλεσης μιας

δεξιότητας τόσο μεγαλύτερη προσπάθεια καταβάλλονταν η οποία επέφερε και μεγαλύτερη ευχαρίστηση. Συμπεριφορές όμως που εστιάζονταν στο αποτέλεσμα του αγώνα πχ στη νίκη δεν οδηγούσαν σε τόση ευχαρίστηση και φάνηκε να παρακινούνται για διαφορετικούς λόγους. Βέβαια υπάρχουν και συμπεριφορές όπως αυτές των πρωταθλητών που εμφανίζουν υψηλές τιμές σε όλα τα επίπεδα παρακίνησης κατά τη συμμετοχή τους στα παιχνίδια (Butt & Cox, 1992).

Τέλος, τα άτομα που παρουσιάζουν έλλειψη παρακίνησης δε θεωρούν κανέναν λόγο ως σημαντικό κατά την εμπλοκή τους στη δραστηριότητα στην οποία συμμετέχουν και αυτό τους οδηγεί στην αποφυγή της άσκησης γενικότερα.

Πολλές έρευνες τα τελευταία χρόνια στον τομέα του αθλητισμού (Duda, Chi, Newton, Walling & Catley, 1995), της αναψυχής (Hom, Duda & Miller, 1993) και της σχολικής φυσικής αγωγής (Duda & Nicholls, 1992) έχουν εξετάσει τη θεωρία των στόχων επίτευξης και τη σχέση των προσωπικών προσανατολισμών με την ικανοποίηση για το μάθημα και την εσωτερική παρακίνηση. Όλες αυτές οι έρευνες κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι ο προσανατολισμός στο *έργο*, το ενδιαφέρον και η ευχαρίστηση από τη δραστηριότητα, σχετίζονται υψηλά ενώ ο προσανατολισμός στο *εγώ* σχετίζονται αρνητικά με την ευχαρίστηση και θετικά με το άγχος και την ανία.

Αλλά και η μεταγνώση φάνηκε να είναι συνδεδεμένη με την παρακίνηση και την αυτοικανότητα (Zimmerman, 1990), ενώ η εκτέλεση, η αυτοπεποίθηση και η παρακίνηση φάνηκε να αναπτύσσονται μετά την επίδραση των μεταγνωστικών οδηγιών (Goh & Taib, 2006, Vandergrift, 2003b)

Στυλ διδασκαλίας

Ερευνητές αναφέρουν ότι τα στυλ διδασκαλίας όπως η αμοιβαία ή η καθοδηγούμενη θα μπορούσε να προωθήσει την ανάπτυξη της μεταγνώσης αφού παρουσιάζουν κοινά στοιχεία με αυτά της μεταγνώσης (Byra, 2006; Luke & Hardy, 1999). Στο μάθημα της φυσικής αγωγής και βάσει του φάσματος των μεθόδων διδασκαλίας υπάρχουν διάφορα στυλ που το καθένα μπορεί να προωθήσει την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων.

Αλλά τι είναι τα στυλ ή αλλιώς μέθοδοι διδασκαλίας;

Μέθοδοι διδασκαλίας είναι η μετάδοση πληροφοριών και γνώσεων από τους εκπαιδευτικούς προς τους μαθητές που θεωρούνταν έγκυρες και αμετάβλητες. Παλαιότερα ο εκπαιδευτικός κατά τη μαθησιακή διαδικασία λειτουργούσε ως ο ενδιάμεσος φορέας των γνώσεων και των μαθητών, μεταδίδοντας τις πληροφορίες που είχε επιλέξει από πριν και θεωρώντας ότι η γνώση που μετέφερε στους μαθητές του ήταν σταθερή και αμετάβλητη (Χρυσυφίδης, 1994).

Ο ρόλος του ήταν ενεργητικός και καθόριζε τους στόχους και τις στρατηγικές που εφαρμόζε, ετοιμάζε τη διδασκαλία του σύμφωνα με τα σχολικά βιβλία και απαιτούσε να ελέγχει τη μαθησιακή διαδικασία. Από την άλλη πλευρά οι μαθητές ήταν οι αποδέκτες των πληροφοριών και γνώσεων, και είχαν την ευθύνη να μαθαίνουν και να αποδεικνύουν μετά από εξετάσεις ότι εμπέδωσαν τις γνώσεις που διδάχθηκαν (Χρυσυφίδης, 1994).

Το μοντέλο αυτό στηριζόταν στην άποψη ότι οι αποκτηθείσες γνώσεις αποτελούν εφόδιο για όλη τους τη ζωή. Το μοντέλο αυτό όμως υπέστη κριτική, αφού υποστήριζε την επιφανειακή μάθηση (O'Neil, 1995), την απομνημόνευση, την αναπαραγωγή και όχι την κατασκευή της γνώσης από το ίδιο το άτομο (Scardamalia & Bereiter, 1993). Αργότερα η προσέγγιση στη διδασκαλία εξελίχθηκε κι έτσι στη σύγχρονη εποχή, αρχίζουν να υποστηρίζονται τα μοντέλα διδασκαλίας στα οποία ο μαθητής δεν είναι απλώς ένας παθητικός δέκτης.

Έτσι η διδασκαλία αρχίζει να εστιάζεται στην κατασκευή της γνώσης. Στηρίζεται στην άποψη ότι η μάθηση πρέπει να προκύπτει από την αλληλεπίδραση των γνωστικών λειτουργιών του ατόμου με τα ερεθίσματα που δέχεται, εσωτερικά αλλά και εξωτερικά. Οι εμπειρίες που αποκτώνται μέσω αυτής της αλληλεπίδρασης και της ενεργητικής συμμετοχής του ατόμου κατά τη μαθησιακή διαδικασία φαίνεται πλέον να οδηγούν στη δημιουργία αυτόνομων και δημιουργικών προσωπικοτήτων (Kelly, 1995).

Ο εκπαιδευτικός πλέον θεωρείται ότι πρέπει να υποστηρίζει την κατασκευή και όχι τη μετάδοση της γνώσης. Να κεντρίζει το ενδιαφέρον των μαθητών προσφέροντάς τους τέτοιου είδους πληροφορίες που στόχο θα έχουν τη δημιουργία νέων απόψεων από τους ίδιους τους μαθητές, οι οποίες συνδεόμενες με τις προηγούμενες και μετά από γνωστική επεξεργασία θα οδηγούν στην ενιαία γνωστική δομή. Ακόμη πρέπει να τους ενθαρρύνει να υποβάλλουν αυτοερωτήσεις, να πειραματίζονται, καταλήγοντας σε δικά τους συμπεράσματα (Gourgey, 2002).

Η μάθηση θεωρείται προσωπικό επίτευγμα που βασίζεται στην κατασκευή και όχι απλώς στην απόκτηση της γνώσης. Εξαρτάται μάλιστα από την εμπειρία του μαθητευόμενου και την αλληλεπίδρασή του με τους συμμαθητές του και το διδάσκοντα. Ο μαθητής γίνεται περισσότερο αυτόνομος, όταν συμμετέχει ενεργά στη δόμηση των γνώσεων, εκφράζοντας ιδέες βάσει των ερεθισμάτων που λαμβάνει και της ανατροφοδότησης που δέχεται (Duffy & Cunningham, 1996). Αυτού του είδους η μάθηση τονίζει τη σχέση που υπάρχει μεταξύ των γνώσεων που ήδη υπάρχουν και των νέων εμπειριών που αποκτά ο μαθητής, επειδή κατά αυτόν τον τρόπο κατανοεί καλύτερα (Leidner & Jarvenpaa, 1995).

Η γνώση πλέον αποτελεί κίνητρο για τους μαθητές (Schunk, 1997) και η έμφαση δεν θα πρέπει να δίνεται, στα εξωτερικά κίνητρα, αλλά στα εσωτερικά κίνητρα και τις εσωτερικές αμοιβές. Το αίσθημα ικανοποίησης που αποκτά ο μαθητής, όταν κατανοεί καλύτερα τα αντικείμενα που διδάσκεται, το ενδιαφέρον που δημιουργείται από την προσωπική του ενασχόληση με αυτό, το αίσθημα ικανοποίησης που αισθάνεται κατά τη διάρκεια της συνεργασίας του με άλλους, το βοηθούν να αντεπεξεχθεί σε δύσκολες καταστάσεις.

Για όλους αυτούς τους λόγους δημιουργήθηκαν διαφορετικά στυλ διδασκαλίας πέραν του δασκαλοκεντρικού στυλ με σκοπό να ενισχυθεί η ενεργητική συμμετοχή των μαθητών κατά τη διαδικασία της μάθησης. Ειδικότερα στο μάθημα της φυσικής αγωγής δημιουργήθηκε το φάσμα των μεθόδων διδασκαλίας, στο οποίο καταγράφονται όλα τα στυλ διδασκαλίας που μπορούν να εφαρμοστούν από τους εκπαιδευτικούς για την προαγωγή της μάθησης. Κάποια από αυτά είναι περισσότερο δασκαλοκεντρικά όπως το στυλ του παραγγέλματος και το πρακτικό στυλ. Σε κάποια άλλα εμπλέκονται στη διαδικασία μάθησης και οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές όπως το αμοιβαίο στυλ και το στυλ του αυτοελέγχου, ενώ ακολουθούν τα πιο μαθητοκεντρικά στυλ στα οποία οι περισσότερες αποφάσεις λαμβάνονται από τους μαθητές. Καθένα από αυτά τα στυλ εξυπηρετεί διαφορετικούς σκοπούς και έγκειται στην πρόθεση του εκπαιδευτικού ποιο είναι περισσότερο αποτελεσματικό (Διγγελίδης, 2007).

Σύμφωνα με το Mosston (1992) δεν υπάρχει το τέλειο στυλ διδασκαλίας, αλλά το καταλληλότερο στυλ βασίζεται στο περιβάλλον στο οποίο λαμβάνει μέρος η διδακτική και μαθησιακή δραστηριότητα. Έτσι ο δάσκαλος λαμβάνοντας υπόψη του τους στόχους του μαθήματος, τους μαθητές, το περιβάλλον, τους ίδιους τους δασκάλους και το

αντικείμενο προς μάθηση, χρησιμοποιεί διαφορετικά στυλ για να επιτύχει τους στόχους του κάθε μαθήματος.

Δασκαλοκεντρικά στυλ διδασκαλίας

Πρόκειται για στυλ διδασκαλίας κατά τα οποία την πρωτοβουλία δράσης και επικοινωνίας την έχει αποκλειστικά σχεδόν ο εκπαιδευτικός, ενώ ο ρόλος των μαθητών εξαντλείται στην παρακολούθηση και την ακριβή αναπαραγωγή των στοιχείων που παρουσιάζει ο εκπαιδευτικός ο οποίος λειτουργεί ως μοντέλο (Διγγελίδης, 2007).

Η δασκαλοκεντρική διδασκαλία ξεκινά από πολύ παλιά όταν η διδασκαλία αποτελούσε προνόμιο των αριστοκρατών. Τα παιδιά των φτωχών οικογενειών δεν μπορούσαν να μορφωθούν, γιατί η μόρφωση κόστιζε. Ο Κομένιος λοιπόν σκέφθηκε με ποιο τρόπο θα μπορούσε ο εκπαιδευτικός να μεταδίδει την γνώση σε πολλούς μαθητές, αφού όλοι θα δέχονται την ίδια γνώση. Έτσι καθιερώθηκε η συγκεκριμένη διδασκαλία. Ο Κομένιος βέβαια υποστήριζε ότι όλοι οι μαθητές έπρεπε να λαμβάνουν πληροφόρηση του ίδιου γνωστικού και αντιληπτικού επιπέδου (Holloway, 1985).

Όταν η σχολική φοίτηση έγινε υποχρεωτική, η δασκαλοκεντρική διδασκαλία καθιερώθηκε ως η κύρια μέθοδος διδασκαλίας, αφού κατά αυτόν τον τρόπο αντιμετωπιζόταν η έλλειψη εκπαιδευτικών. Στις δασκαλοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας ο εκπαιδευτικός είναι ο κύριος υπεύθυνος καθ'όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας. Παρουσιάζει την ύλη, κάνει επίδειξη, γίνεται δηλ. μοντέλο, υποβάλλει ερωτήσεις στους μαθητές και να τους αξιολογεί. Ο μαθητής από την άλλη παρακολουθεί, αντιγράφει, μιμείται και εκτελεί αυτά που του λέει ο εκπαιδευτικός, δηλαδή αναπαράγει όσα του προσφέρονται (Διγγελίδης, 2007).

Τα βασικά μειονεκτήματα των δασκαλοκεντρικών μεθόδων είναι:

1. Ο εκπαιδευτικός λειτουργεί αυταρχικά. Αυτός αναλαμβάνει κάθε πρωτοβουλία. Επιλέγει τα θέματα που θα διδάξει, προσφέρει τη γνώση και επιβάλλει την πειθαρχία. Παίρνει όλες τις αποφάσεις ο ίδιος, και από αυτόν παρέχονται διδακτικές δράσεις και μαθησιακές δραστηριότητες. Ο μαθητής παραμένει παθητικός δέκτης.

2. Επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών, δεν υπάρχει. Ο εκπαιδευτικός μεταδίδει τις γνώσεις του και οι μαθητές απλά τις δέχονται. Δεν υπάρχει ανταλλαγή απόψεων, αλληλεπίδραση, συνεργασία. Μάλιστα η αλληλοβοήθεια μεταξύ των μαθητών τις περισσότερες φορές τιμωρείται.

3. Οι ατομικές διαφορές δε λαμβάνονται υπόψη, αγνοούνται και παραβλέπονται.

Η διδασκαλία είναι σχεδιασμένη, έτσι ώστε να απευθύνεται σε όλους τους μαθητές με τον ίδιο τρόπο.

4. Τα κίνητρα μάθησης είναι κυρίως εξωτερικά, αφού δεν υποστηρίζεται η εσωτερική παρακίνηση με αποτέλεσμα η μάθηση να μην είναι προκλητική και ευχάριστη.

Στο δασκαλοκεντρικό στυλ διδασκαλίας ασκήθηκε αρνητική κριτική, αφού η διδασκαλία καταντά κουραστική και μονότονη λόγω της διαρκούς προσοχής που επιβάλλεται στους μαθητές. Δεν προσφέρει στους μαθητές ευκαιρίες αυτενέργειας και ενεργούς συμμετοχής, εξυπηρετώντας μόνον την πληροφόρηση χωρίς να προάγει τις ικανότητες και τις θετικές στάσεις των μαθητών (Διγγελίδης, 2007; Holloway, 1985).

Ενεργητικά στυλ διδασκαλίας

Τα ενεργητικά στυλ διδασκαλίας όπως η καθοδηγούμενη εφευρετικότητα, η συνεργατική μάθηση κ.λ.π (Mayer, 2004; Slavin, 1995), τα κατάλληλα περιβάλλοντα μάθησης (De Corte, 2000), φάνηκε να ισχυροποιήσουν τη βαθιά κατανόηση κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας (Mayer, 2004) και να προωθούν τη μάθηση λόγω της θετικής επίδρασης που παρουσιάζεται από την καθοδήγηση του δασκάλου, αλλά και της μεταξύ τους σχέσης.

Αυτού του είδους η διδασκαλία φαίνεται να προάγει την εσωτερική παρακίνηση των μαθητών μέσω της αυτονομίας που αισθάνονται κατά τη διαδικασία της μάθησης (Deci & Ryan 1987), ενώ αναπτύσσει την κατανόηση διαμέσου του διαλόγου που επιτυγχάνεται με τους άλλους. Η διαλογική συζήτηση που υποστηρίζεται από τον εκπαιδευτικό όπως η καθοδηγούμενη εφευρετικότητα, ή το στυλ της συγκλίνουσας καθοδηγεί στη βαθύτερη κατανόηση, προάγοντας υψηλότερα επίπεδα σκέψης. Τέτοιου είδους συζητήσεις δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να ακούσουν τις απόψεις των συμμαθητών τους, να τις σχολιάσουν, να τις αποδεχθούν ή να τις απορρίψουν. Ο αναλογισμός μάλιστα που πραγματοποιείται μέσω αυτών των μεθόδων οδηγεί τους μαθητές στην προσωπική μαθησιακή πρόοδο και στην ανάπτυξη των μεταγνωστικών διεργασιών.

Αυτού του είδους η διδακτική προσέγγιση δομείται από τους μαθητευόμενους, ενώ ο ρόλος του δασκάλου είναι να τους καθοδηγεί (van Driel, Beijaard, & Verloop, 2001). Με άλλα λόγια οι μαθητές εμπυχώνονται να εκφράσουν τις σκέψεις τους και να ενσωματωθούν στην ομάδα συζήτησης. Οι μαθητές υπό την καθοδήγηση του

εκπαιδευτικού έχουν τη δυνατότητα να αποφασίζουν για τη γνωστική τους ενεργοποίηση, κι άλλες φορές για την επιλογή και εφαρμογή των κατάλληλων στρατηγικών με σκοπό την επίτευξη των στόχων τους, την πορεία που θα ακολουθήσουν και την αξιολόγηση που θα ακολουθήσει. Κατά αυτόν τον τρόπο η διδασκαλία παύει να είναι παθητική και εξελίσσεται σε ενεργητική.

Μια τέτοια προσέγγιση δίνει έμφαση στο μαθητή, στο τι και πώς αυτός μαθαίνει (Harden, 1984). Όταν ο δάσκαλος υποστηρίζει την αυτόνομη συμπεριφορά προς του μαθητές του (στυλ του αυτοελέγχου ή της αποκλίνουσας παραγωγικότητας) αυτοί επιδεικνύουν περισσότερο ενδιαφέρον, δημιουργικότητα, θετικά συναισθήματα και αυτοκαθοριζόμενη συμπεριφορά (Deci & Ryan, 1987). Αυτό το αίσθημα της ανεξαρτησίας παρακινεί το μαθητή να συμμετέχει ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία, οδηγώντας τον να αντιληφθεί τη μάθηση ως πιο ενδιαφέρουσα. Οι μαθητές κάτω από αυτή την προσέγγιση εμπνυχώνονται να συνεχίσουν τη δια βίου μάθηση διαμορφώνοντας μια ανεξάρτητη προσωπικότητα.

Οι προσεγγίσεις αυτές δημιουργούν περιβάλλοντα όπου οι μαθητευόμενοι λαμβάνουν ενεργό ρόλο κατά τη διαδικασία μάθησης, αναλαμβάνουν ρίσκα κι επιλογές σχετικά με όσα μαθαίνουν, αναλαμβάνουν υπεύθυνα τον τρόπο σχεδιασμού ενός αντικειμένου, οργανώνουν ή και συνθέτουν το περιεχόμενο της μάθησης. Όλες αυτές οι διαδικασίες ενεργοποιούν τις μεταγνωστικές διεργασίες με αποτέλεσμα οι μαθητές να λαμβάνουν μέρος οι ίδιοι στην εξέλιξη της γνωστικής τους προόδου (Gunel, 2008).

Επιπρόσθετα οι ενεργητικές μέθοδοι διδασκαλίας εστιάζονται στις ανάγκες και ικανότητες των μαθητών, όπου ο δάσκαλος δρα σαν καθοδηγητής της μάθησης και στόχος του είναι να υποστηρίξει το μαθητευόμενο να μετατραπεί σε αποτελεσματικά σκεπτόμενο άτομο (στυλ του μη αποκλεισμού, αποκλίνουσας παραγωγικότητας). Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση ο δάσκαλος υποβοηθά το μαθητή δημιουργώντας ένα υποστηρικτικό περιβάλλον που τον καθοδηγεί, έτσι ώστε να καταλήξει μόνος του στα συμπεράσματά του και να κατανοήσει πλήρως το περιεχόμενο της μάθησης. Αυτές οι μέθοδοι απαιτούν από το μαθητή να γίνει αυτόνομος, παραγωγικός και υπεύθυνος όσον αφορά τη γνωστική του πρόοδο. Σε αντίθεση οι δασκαλοκεντρικές μέθοδοι τοποθετούν τον εκπαιδευτικό στο κέντρο της μαθησιακής διαδικασίας (Kirk et al., 2006).

Γι' αυτό το λόγο η μάθηση στα σχολεία πρέπει να δίνει έμφαση στην εφαρμογή τέτοιων μεθόδων που θα βοηθούν τους μαθητές να οικοδομήσουν μια έννοια βασιζόμενοι σε πληροφορίες, εμπειρίες και δικές τους σκέψεις. Στο πλαίσιο αυτό, οι

μαθητές που επιτυγχάνουν γίνονται δραστήριοι, θέτουν καθορισμένους στόχους σύμφωνα με τους δικούς τους ρυθμούς και λαμβάνουν προσωπική ευθύνη για τη συμμετοχή τους στη μάθηση (Διγγελίδης, 2007).

Ο μαθητής που πετυχαίνει με την υποστήριξη και καθοδήγηση από τον εκπαιδευτικό θα μπορέσει να δημιουργήσει σημαντικές και αλληλένδετες γνωστικές δομές. Η φύση της μάθησης απαιτεί από τους μαθητές να κατευθύνονται προς συγκεκριμένους σκοπούς. Οι μαθητές ωστόσο για να οικοδομήσουν χρήσιμες γνωστικές εμπειρίες και να αποκτήσουν τις απαραίτητες στρατηγικές μάθησης για συνεχή πετυχημένη μάθηση πρέπει κυρίως να θέτουν και να επιδιώκουν την επίτευξη των ατομικών τους σκοπών (Kirk et al., 2006).

Σύμφωνα με το φάσμα των μεθόδων διδασκαλίας ενεργητικές μέθοδοι νοούνται εκείνες στις οποίες οι αποφάσεις κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας δε λαμβάνονται εξ' ολοκλήρου από το διδάσκοντα αλλά και από τους διδασκόμενους. Έτσι ενώ στο στυλ του παραγγέλματος οι αποφάσεις κατά το στάδιο της προετοιμασίας, της διεξαγωγής και της αξιολόγησης ανήκουν στο δάσκαλο (σχετικά με το χώρο, το χρόνο, το ρυθμό, τα διαλείμματα κλπ), στο αμοιβαίο στυλ, αυτοελέγχου, οι μαθητές λαμβάνουν αρκετές αποφάσεις κυρίως στα στάδια της διεξαγωγής και αξιολόγησης (εκτελούν με τη σειρά, ο ένας αξιολογεί τον άλλο ή αυτοαξιολογούνται). Στο στυλ του μη αποκλεισμού ο αυτοέλεγχος και η κριτική ανήκει στον ίδιο το μαθητή, αφού ο ίδιος αποφασίζει για το βαθμό δυσκολίας των ασκήσεων (Διγγελίδης, 2007; Mosston & Ashworth, 2002).

Στο στυλ της καθοδηγούμενης εφευρετικότητας, της συγκλίνουσας και αποκλίνουσας παραγωγικότητας ο ρόλος του μαθητευόμενου είναι περισσότερο ενεργητικός, αφού λαμβάνει πιο πολλές αποφάσεις κατά τη διαδικασία της μάθησης (Διγγελίδης, 2007; Mosston & Ashworth, 2002).

Στυλ διδασκαλίας και έρευνες στο χώρο της φυσικής αγωγής

Στις περισσότερες έρευνες έχει εξετασθεί η επίδραση του παραδοσιακού-δασκαλοκεντρικού στυλ διδασκαλίας, αφού αυτό δίνει τη δυνατότητα στο γυμναστή να κρατήσει την τάξη υπό τον έλεγχο του και ταυτόχρονα να διδάξει τον τρόπο ανάπτυξης των κινητικών δεξιοτήτων. Αυτός ίσως είναι κι ο λόγος που πολλοί γυμναστές επιλέγουν κυρίως αυτόν τον αναπαραγωγικό τρόπο διδασκαλίας (Curtner-Smith et al., 2001).

Σε έρευνα των Kulinna και Cothran (2003) όπου εξετάστηκε η γνώμη 212 καθηγητών Φυσικής Αγωγής σχετικά με τα στυλ διδασκαλίας αναφέρθηκε ότι τα

αναπαραγωγικά συμβάλλουν στην ανάπτυξη των κινητικών δεξιοτήτων, ενώ περισσότερη ανατροφοδότηση και κοινωνικότητα προσφέρεται με το αμοιβαίο στυλ.

Βέβαια τα αποτελέσματα ερευνών είναι αντικρουόμενα όσον αφορά τις θετικές επιδράσεις του δασκαλοκεντρικού στυλ και των παραγωγικών μεθόδων διδασκαλίας. Ο Goldberger (1991) μάλιστα κατέδειξε σε έρευνα του ότι το πρακτικό στυλ είναι πιο κατάλληλο για τα χαρισματικά παιδιά, ενώ το στυλ του παραγγέλματος είναι μια καλή επιλογή για την εκμάθηση κινητικών δεξιοτήτων.

Στα ίδια συμπεράσματα κατέληξε και η έρευνα των Sunay, Gundiiz και Dolasir (2004). Συγκεκριμένα τα παιδιά διδάχθηκαν το μάθημα του βόλεϊ με δυο διαφορετικά στυλ διδασκαλίας, του παραγγέλματος και της καθοδηγούμενης εφευρετικότητας με σκοπό να προσδιορισθεί η αποτελεσματικότητα των δυο εναλλακτικών στυλ στην απόκτηση τεχνικής. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το στυλ του παραγγέλματος επέδρασε αποτελεσματικά στον ψυχοκινητικό τομέα, ενώ το στυλ της καθοδηγούμενης επέδρασε μερικώς.

Βέβαια τα τελευταία χρόνια έγιναν πολλές μελέτες για να ερευνηθούν οι αναγκαίες προϋποθέσεις που οδηγούν στη δια βίου άσκηση. Ο προσανατολισμός στη δουλειά, η εσωτερική παρακίνηση και το περιβάλλον παρακίνησης αποδείχθηκε να έχουν θετική επίδραση στους εφήβους και στην ανάπτυξη της ικανότητάς τους να αυτορρυθμίζουν τη μαθησιακή τους πρόοδο (Salmon & Boone, 1993).

Σε έρευνα των Salvara και συν. (2006) που έλαβαν μέρος 40 κορίτσια και 35 αγόρια ηλικίας 11-12 ετών αξιολογήθηκαν τα στυλ: παραδοσιακό, αφομοίωσης, καθοδηγούμενης εφευρετικότητας και της αποκλίνουσας διδασκαλίας.

Κατά τα αναπαραγωγικό στυλ διδασκαλίας δόθηκε έμφαση στην επανάληψη των κινητικών προτύπων, ακρίβεια στην κίνηση και στο συγχρονισμό κατά την εκτέλεση. Το πρόγραμμα περιελάμβανε παραδοσιακούς χορούς και αεροβική. Το μάθημα εκτελούνταν σύμφωνα με τις εντολές του γυμναστή. Επίσης οι μαθητές εκτελούσαν μηχανικά αναπαράγοντας αυτό που τους έδειχνε ο δάσκαλος.

Στα στυλ της αφομοίωσης, έμφαση δόθηκε στην εκτέλεση κινήσεων βάσει μιας λίστας κριτηρίων. Η λίστα αυτή περιείχε πληροφορίες σχετικά με κινητικές δεξιότητες, κριτήρια, επίπεδα δυσκολίας και αυτό αξιολόγηση. Το πρόγραμμα περιελάμβανε μαθήματα βόλεϊ, μπάσκετ και ποδοσφαίρου και οι μαθητές εκτελούσαν ατομικά με τις κάρτες κριτηρίων από τα στυλ του αμοιβαίου, του αυτοελέγχου και του μη αποκλεισμού.

Στο στυλ της καθοδηγούμενης εφευρετικότητας έμφαση δόθηκε στις ερωτήσεις τις οποίες έπρεπε να απαντήσουν κινητικά οι μαθητές. Το πρόγραμμα περιελάμβανε γυμναστική, χορό και μπάσκετ. Στο στυλ της αποκλίνουσας οι μαθητές ήταν αυτόνομοι και έβρισκαν πολλές λύσεις πάνω σε ένα θέμα. Τους δινόταν η ευκαιρία να σχεδιάσουν και να εκτελέσουν ασκήσεις πρωτότυπες.

Η αξιολόγηση της επίδρασης των στυλ διδασκαλίας στις αντιλήψεις των μαθητών σχετικά με τον προσανατολισμό πραγματοποιήθηκε με το LAPOPECQ (Papaioannou, 1994). Το ερωτηματολόγιο αυτό μετρούσε α)τη μάθηση/αποστολή και β)την εκτέλεση/εγώ. Η πρώτη κλίμακα μετρούσε τον προσανατολισμό των μαθητών στη δουλειά και τις αντιλήψεις τους για το κλίμα προσανατολισμού που δημιουργούνται από το δάσκαλο και η δεύτερη μετρούσε τον προσανατολισμό στο εγώ, τις ανησυχίες των μαθητών για τα λάθη τους και τις αντιλήψεις τους.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι το δασκαλοκεντρικό στυλ διδασκαλίας είχε αρνητική επίδραση στον προσανατολισμό στο έργο, σε αντίθεση με τα υπόλοιπα στυλ που παρουσίασαν θετική επίδραση ως προς τον προσανατολισμό στη μάθηση. Επίσης παρατηρήθηκε ότι τα αγόρια συμπεριφέρονται πιο ανταγωνιστικά και ήταν περισσότερο προσανατολισμένα στο εγώ σε αντίθεση με τα κορίτσια που προσανατολιζόνταν πιο πολύ στη δουλειά.

Ο Goudas και συν. (1995) παρατήρησαν ότι διαφορετικά στυλ διδασκαλίας κατά τα οποία προσφέρονται πολλές εναλλακτικές επιλογές έχουν θετική επίδραση στην αντίδραση των μαθητών στη δραστηριότητα που διδάσκονται. Ο Ntoumanis (2001) αναφέρει ότι η συνεργατική μάθηση και συνεπώς τα παραγωγικά στυλ διδασκαλίας, επιδρούν θετικά στην παρακίνηση των μαθητών.

Οι Ernst και Byra (1998) σε έρευνα τους εξέτασαν τις επιδράσεις του παραδοσιακού και αμοιβαίου στυλ διδασκαλίας σε 60 μαθητές γυμνασίου. Οι ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι το αμοιβαίο στυλ διδασκαλίας βοήθησε κατά πολύ τους χαμηλού επιπέδου εκτελεστές. Ειδικότερα, οι χαμηλού επιπέδου εκτελεστές παρουσίασαν σημαντική βελτίωση και στην τεχνική και στο αποτέλεσμα εκτέλεσης, άσχετα με το αν το ζευγάρι τους ήταν υψηλού η χαμηλού επιπέδου. Οι υψηλού επιπέδου που ζευγάρωναν με χαμηλού επιπέδου παρουσίασαν βελτίωση όσον αφορά το αποτέλεσμα. Οι υψηλού επιπέδου που ζευγάρωναν με υψηλού επιπέδου και οι μαθητές της ομάδας ελέγχου δεν παρουσίασαν σημαντική βελτίωση.

Το αμοιβαίο στυλ βοήθησε περισσότερο τους μαθητές χαμηλού επιπέδου κι όχι τόσο τους υψηλού επιπέδου εκτελεστές είτε γιατί δεν μπορούσαν να βελτιωθούν περισσότερο είτε γιατί η ανατροφοδότηση που τους δινόταν από τα ζευγάρια τους δεν επαρκούσε, είτε γιατί οι πολύ καλοί αθλητές χρειάζονται περισσότερο χρόνο για να παρουσιάσουν αλλαγές στην εκτέλεση από ότι οι χαμηλού επιπέδου.

Σε γενικές γραμμές οι μαθητές βελτίωσαν την εκτέλεση των κινητικών τους δεξιοτήτων λόγω της άμεσης ανατροφοδότησης που έλαβαν από το ζευγάρι τους, αλλά και της άνεσης που αισθάνονταν όταν τους αξιολογούσαν οι συμμαθητές τους κι όχι οι δάσκαλοί τους. Εξέλαβαν την αμοιβαία διδασκαλία ως μια άνετη και θετική εμπειρία, ανεξάρτητα με ποιόν ήταν ζευγάρι. Άρα η γνωστική και κινητική απόδοση φάνηκε να βελτιώνεται μέσω των κοινωνικών διαδικασιών.

Η αμοιβαία διδασκαλία προσφέρει στους μαθητές τη δυνατότητα της παρατήρησης, ενίσχυσης, επίδειξης, και μίμησης, αλλά και της αλληλεπίδρασης. Οι μαθητές δουλεύουν σε ζευγάρια, παρέχουν ανατροφοδότηση, μαθαίνουν να υπακούν σε κανόνες, συζητούν και επιλύουν προβλήματα. Μαθαίνουν κοινωνικές δεξιότητες μέσω της συνεργασίας και της αλληλεπίδρασης των ζευγαριών όπως η βοήθεια που παρέχεις στο ζευγάρι σου, η σειρά που του δίνεις, η δυνατότητα που του δίνεις να σου μιλήσει και να τον ακούσεις (Mouratidou et al., 2007).

Οι μαθητές που έχουν υψηλά σκορ επωφελούνται ίσως περισσότερο από το δασκαλοκεντρικό στυλ, είτε γιατί μπορούν και εξερευνούν καλύτερα ένα αντικείμενο κάτω από την καθοδήγηση του ειδικού, είτε γιατί αισθάνονται πιο άνετα. Τα δασκαλοκεντρικά στυλ διδασκαλίας είναι πιο αποτελεσματικά για μικρής διάρκειας ανάκλησης γεγονότων, αλλά με τα μαθητοκεντρικά γίνεται καλύτερη κατανόηση, μακρίας διάρκειας ανακλήσεις, αναπτύσσονται οι ικανότητες επίλυσης προβλημάτων, οι θετικές στάσεις και το ενδιαφέρον για τα αντικείμενα (Felder, 1993).

Βέβαια υπάρχουν και έρευνες που έχουν δείξει ότι τα δασκαλοκεντρικά στυλ διδασκαλίας ικανοποιούν περισσότερο τους μαθητές. Σε έρευνα της Cai (1998) όπου έλαβαν μέρος 98 μαθητές, εξετάστηκε η επίδραση τριών στυλ διδασκαλίας, του παραγγέλματος, το αμοιβαίο και του μη αποκλεισμού σε σχέση με τη διασκέδαση που προσφέρουν στους μαθητές. Τα μαθήματα που διδάχθηκαν οι μαθητές αφορούσαν τη διδασκαλία του καράτε και των ρακετών, τρεις φορές την εβδομάδα για οκτώ εβδομάδες.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι το στυλ του παραγγέλματος πρόσφερε μεγαλύτερη ευχαρίστηση στους μαθητές, αφού είχαν περισσότερο χρόνο για άσκηση σε

αντίθεση με τα άλλα στυλ που έπρεπε να αφιερώνουν αρκετό χρόνο για τη λήψη αποφάσεων. Οι ερευνητές παρατήρησαν ότι οι μαθητές αισθάνονταν πιο ευχάριστα όταν παρατηρούσαν, άκουγαν ή μιμούνταν το γυμναστή τους, γιατί δεν ήταν οι ίδιοι υπεύθυνοι για τις εκτελέσεις τους, αλλά οι καθηγητές τους. Αισθάνονταν μάλιστα ιδιαίτερα άβολα όταν έπρεπε να ενημερώνονται διαρκώς από τις κάρτες κριτηρίων ή όταν έπρεπε να αξιολογούν τους συμμαθητές τους.

Κάποιοι μαθητές διαπιστώθηκε ότι δεν μπορούσαν να κατανοήσουν τις κινητικές δεξιότητες και να τις εκτελέσουν σωστά διαβάζοντας μόνο τις κάρτες κριτηρίων. Ένας μαθητής δεν μπορεί να δώσει τόσο σωστή ανατροφοδότηση όπως θα δώσει ο γυμναστής που είναι ειδικός στο θέμα αυτό. Στη συγκεκριμένη έρευνα η κοινωνική αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών φάνηκε να είναι μεγαλύτερη στο στυλ παραγγέλματος, γιατί έπαιρναν όλοι οι μαθητές μέρος ταυτόχρονα (περισσότερη ευχαρίστηση) κατόπιν ακολουθούσε το αμοιβαίο στυλ και τέλος του μη αποκλεισμού όπου δεν υπήρχε καθόλου αλληλεπίδραση.

Πολλές όμως είναι και οι έρευνες που διαπίστωσαν ότι οι ενεργητικές μέθοδοι διδασκαλίας παρακίνησαν εσωτερικά τους μαθητές, τους βοήθησαν να αισθανθούν περισσότερο οικεία με τους συμμαθητές τους, βελτίωσαν την αυτοεικόνα τους, ενώ ταυτόχρονα ανέπτυξαν την κριτική τους σκέψη και τις κινητικές τους δεξιότητες (Byra, 2006; Byra & Marks, 1993; McCullick & Byra, 2002).

Πολλοί λόγοι σχετίζονται με την ανάπτυξη και τη χρήση του φάσματος διδασκαλίας, λόγοι προσωπικοί, η ποικιλομορφία στο μαθητικό πληθυσμό, οι διαφορετικοί σκοποί στην εκπαίδευση και η ανάγκη για μια συνεχή και κατανοητή διάθρωση στη διδασκαλία. Οι προσωπικοί λόγοι αφορούν την ιδιοσυγκρασία του διδάσκοντα, αλλά και τον τρόπο προσέγγισής του με τους μαθητευόμενους. Κατά πόσο είναι διατεθειμένος ο εκπαιδευτικός να εκτείνει τις εμπειρίες του όσον αφορά τη διδασκαλία του με σκοπό να επιτύχει τους στόχους του (Mosston & Ashworth, 2002).

Κάθε μαθητής είναι και ένα μοναδικό άτομο. Μαθαίνει με διαφορετικούς τρόπους και έχει διαφορετικές ανάγκες. Ακόμη οι μαθητές μπορεί να προέρχονται από διαφορετικά κοινωνικά στρώματα, αλλά και διαφορετικούς πολιτισμούς. Γι' αυτό το λόγο όλοι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να τα λαμβάνουν υπόψη τους και να προσπαθούν να επικοινωνήσουν με όλα τα παιδιά, να χρησιμοποιούν διαφορετικές μεθόδους διδασκαλίας και να δημιουργούν περιβάλλοντα μάθησης που θα βοηθήσουν τους μαθητές να προοδεύσουν (Διγγελίδης, 2007; Mosston & Ashworth, 2002).

III. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Α΄ Πιλοτική έρευνα

Σκοπός

Σκοπός της παρούσας πιλοτικής έρευνας ήταν να αξιολογήσει το επίπεδο των μεταγνωστικών διεργασιών των μαθητών της Α΄ Γυμνασίου στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής και ειδικότερα κατά την επίλυση ενός κινητικού προβλήματος –την εκτέλεση του σερβίς στην πετοσφαίριση.

Συμμετέχοντες

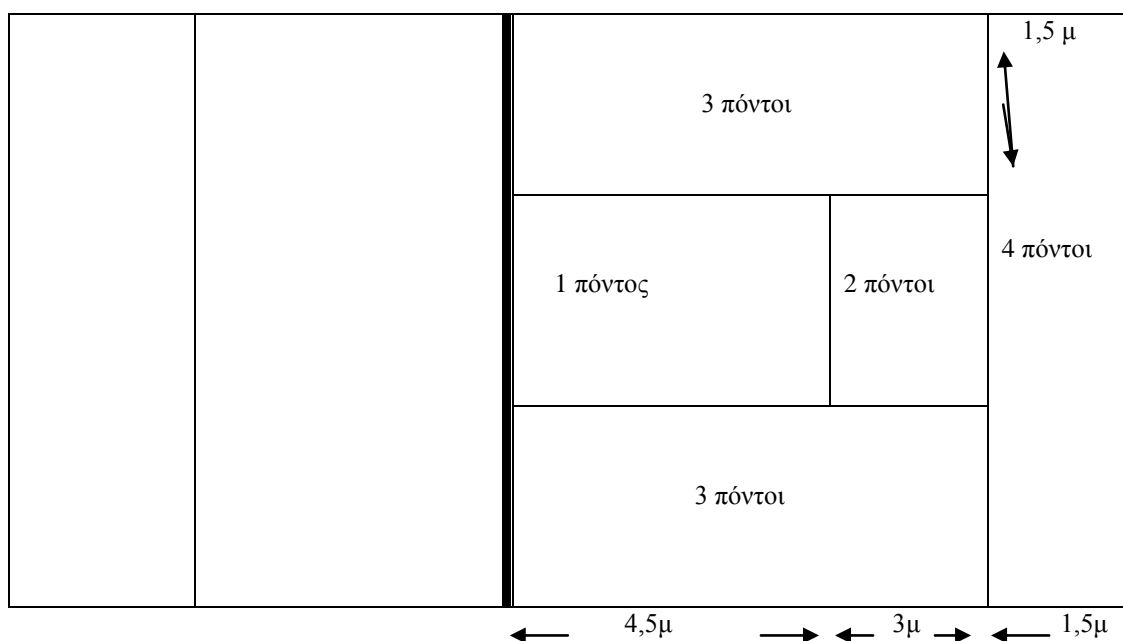
Εκατόν τριάντα μαθητές (58 αγόρια και 72 κορίτσια) της Α΄ Γυμνασίου, ηλικίας 13 ($M=12.6$, $SD= \pm 0.2$) ετών συμμετείχαν στην έρευνα. Οι μαθητές φοιτούσαν στο 1^ο, 2^ο και 5^ο Γυμνάσιο Κατερίνης, ήταν αρχάριοι στην πετοσφαίριση, δηλαδή δεν ασχολούνταν συστηματικά με αυτήν, και συμμετείχαν εθελοντικά, ενώ για τη διεξαγωγή της έρευνας υπήρχε η έγγραφη συναίνεση των γονέων τους και των αρμόδιων αρχών.

Μετρήσεις

ΤΕΣΤ ΑΑΡΗΕΡΔ. Η βαθμολόγηση των σερβίς στην πετοσφαίριση έγινε με βάση το κινητικό τεστ ΑΑΡΗΕΡΔ (Σχήμα 1).

Βάσει αυτού του τεστ οι μαθητές λαμβάνουν διαφορετική βαθμολογία ανάλογα με το χώρο όπου θα προσγειωθεί η μπάλα κατά την εκτέλεση του σερβίς. Έτσι όταν η μπάλα προσγειωθεί κοντά στη βασική γραμμή του αντίπαλου γηπέδου κερδίζουν τέσσερις πόντους, τρεις πόντους λαμβάνουν όταν η μπάλα προσγειωθεί κοντά στις

πλάγιες γραμμές, δύο στο χώρο κοντά στο κέντρο του γηπέδου και έναν πόντο στην περιοχή κοντά στο φιλέ. Η μέγιστη δυνατή βαθμολογία που μπορεί να συγκεντρώσει ένας μαθητής είναι το είκοσι.



Γήπεδο Βόλεϊ

Σχήμα 1. Κινητικό τεστ για τη βαθμολόγηση των σερβίς.

Αξιολόγηση της μεταγνώσης.

Για τη αξιολόγηση της μεταγνώσης των μαθητών δημιουργήθηκε μια ημιδομημένη γραπτή συνέντευξη. Η συνέντευξη αυτή έδινε τη δυνατότητα στους ερευνητές να κατανοήσουν τις κινήσεις των συμμετεχόντων κατά την επεξεργασία του συγκεκριμένου έργου, σε αντίθεση με τα ερωτηματολόγια που είναι συνήθως ενδεικτικά εφαρμογής μεταγνωστικών δεξιοτήτων (Pintrich, Wolters & Baxter, 2000). Η ημιδομημένη γραπτή συνέντευξη βασίστηκε στη μεθοδολογία που ακολουθήθηκε σε αντίστοιχες έρευνες σε άλλα γνωστικά αντικείμενα του σχολείου (Davis, 2003; King, 1991; Schraw, 1998). Επίσης, έγιναν οι απαραίτητες προσαρμογές στα θέματα της συνέντευξης ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες της έρευνας και στα δεδομένα της Φυσικής Αγωγής. Η ημιδομημένη γραπτή συνέντευξη (Πίνακας 1) περιελάμβανε τις πέντε παρακάτω κατηγορίες ερωτήσεων που αντιστοιχούν μεταγνωστικής δραστηριότητας: α) ανάλυση προβλήματος, β) σχεδιασμό, γ) καταγραφή, δ) αξιολόγηση και ε) αναλογισμό.

Πίνακας 1: Ημιδομημένη γραπτή συνέντευξη

ΠΡΟΒΛΗΜΑ ΠΡΟΣ ΕΠΙΛΥΣΗ

Πώς νομίζεις ότι πρέπει να εκτελέσεις τα 5 σερβίς για να συγκεντρώσεις την υψηλότερη βαθμολογία;

Ανάλυση προβλήματος: Ποιος είναι ο στόχος σου;

Νομίζεις ότι με αυτά που έχεις μάθει μέχρι τώρα μπορείς να στείλεις την μπάλα στα σημεία που θέλεις;

Σχεδιασμός: Πριν ξεκινήσεις τα σερβίς τι πρέπει να κάνεις και με ποια σειρά για να πετύχεις το στόχο σου;

Αφού εκτελέσεις το πρώτο σερβίς τι θα κάνεις αμέσως μετά;

Καταγραφή: Τα σερβίς που εκτελούσες περνούσαν το φιλέ και κατέληγαν στα σημεία που ήθελες; Ναι Μερικά Όχι

Οι αποτυχημένες προσπάθειες σε οδήγησαν να αλλάξεις κάτι στον τρόπο εκτέλεσης;

Αξιολόγηση: Τι συμπέρασμα βγάζεις από τις εκτελέσεις των σερβίς. Δούλεψε το σχέδιό σου;

1 2 3 4 5 6 7

Μπορείς να εξηγήσεις για ποιο λόγο κάποια σερβίς δεν κατευθύνονταν στα σημεία που ήθελες;

Σου έφτασε ο χρόνος για να σκεφτείς πώς θα εκτελέσεις καλύτερα τα σερβίς;

Ναι Όχι

Αναλογισμός: Πόση σιγουριά αισθάνεσαι όταν με τα σερβίς σου στοχεύεις σε συγκεκριμένα σημεία;

1 2 3 4 5 6 7

Αν σου ζητούσαν να ξαναεκτελέσεις τα 5 σερβίς τι διαφορετικό θα έκανες για να επιτύχεις καλύτερη βαθμολογία;

Τι θα φροντίσεις να βελτιώσεις στην εκτέλεση των σερβίς για να στείλεις την μπάλα εκεί που θέλεις;

Διαδικασία

Η παρούσα έρευνα διεξήχθη σε δυο κύριες φάσεις:

α) στην πρώτη φάση δόθηκε στους εκατόν τριάντα μαθητές ένα πρόβλημα προς επίλυση, σύμφωνα με το οποίο έπρεπε να εκτελέσουν πέντε σερβίς στην πετοσφαίριση με σκοπό να επιτύχουν την υψηλότερη δυνατή βαθμολογία, ενώ ταυτόχρονα τους ζητήθηκε να συμπληρώσουν την ημιδομημένη γραπτή συνέντευξη.

β) στη δεύτερη φάση αφού οι μαθητές κατέγραψαν την ημιδομημένη συνέντευξη και αναλογίστηκαν τα λάθη ή τις ατέλειες που είχαν στην πρώτη φάση οι εκτελέσεις τους έπρεπε να ξαναεκτελέσουν τα 5 σερβίς. Με αυτόν τον τρόπο ελέγχθηκε κατά πόσο τα βασικά στοιχεία της μεταγνώσης θα μπορούσαν να βοηθήσουν τους μαθητές ώστε να βελτιώσουν τις εκτελέσεις τους.

Μετά τη συμπλήρωση των γραπτών συνεντεύξεων και σύμφωνα με τις απαντήσεις που δόθηκαν από τους μαθητές, δυο καθηγητές φυσικής αγωγής και δύο εκ των ερευνητών κατηγοριοποίησαν τις απαντήσεις των μαθητών κατασκευάζοντας μια ρούμπρικα με τρία επίπεδα μεταγνωστικής δραστηριότητας (Πίνακας 2).

Ρούμπρικες: Οι κλίμακες αξιολόγησης (ρούμπρικες) είναι ποιοτικές μέθοδοι αξιολόγησης. Ειδικότερα η ρούμπρικα αποτελεί ένα είδος περιγραφικής αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών με βάση συγκεκριμένα κριτήρια και διαβαθμίσεις ποιότητας για καθένα από αυτά. Στη συγκεκριμένη αξιολόγηση η κατηγοριοποίηση έγινε βάσει των πέντε κατηγοριών-κριτηρίων που περιελάμβανε η ημιδομημένη γραπτή συνέντευξη.

Πίνακας 2: Κατηγοριοποίηση μαθητών σε επίπεδα μεταγνωστικής δραστηριότητας

Στο πρώτο επίπεδο κατατάχθηκαν οι μαθητές οι οποίοι οργάνωναν κάπως αόριστα το σχεδιασμό της εκτέλεσής τους, ελέγχοντας το πολύ έναν έως δυο παράγοντες που σχετίζονταν με τις επιτυχημένες εκτελέσεις. Οι μαθητές αυτοί δεν ήταν ιδιαίτερα ικανοί να κατανοήσουν τα λάθη τους ώστε να αλλάξουν τον τρόπο εκτέλεσής τους, να αυτοαξιολογηθούν σωστά, ούτε να αιτιολογήσουν για ποιο λόγο οι εκτελέσεις τους δεν ήταν οι απαιτούμενες. Τέλος δυσκολεύονταν να βρουν τρόπους βελτίωσης που θα τους οδηγούσαν μελλοντικά σε άρτια στοχευμένες εκτελέσεις.

Στο δεύτερο επίπεδο ανήκαν οι μαθητές που είχαν τη δυνατότητα να σχεδιάζουν τις εκτελέσεις τους ελέγχοντας έναν έως δυο παράγοντες. Οι μαθητές αυτού του επιπέδου ενώ κατανοούσαν κάποιες φορές τα λάθη τους και προσπαθούσαν να αλλάξουν τον τρόπο εκτέλεσής τους δεν μπορούσαν πάντα να αιτιολογήσουν για ποιο λόγο οι εκτελέσεις του δεν ήταν οι επιθυμητές. Επίσης ήταν ικανοί να αξιολογήσουν τις εκτελέσεις τους και να βρουν έναν τουλάχιστον τρόπο βελτίωσης που θα τους οδηγούσε σε πιο ακριβείς εκτελέσεις.

Τέλος οι μαθητές που κατατάχθηκαν στο τρίτο επίπεδο ήταν αυτοί που μπορούσαν να σχεδιάσουν τις εκτελέσεις τους ελέγχοντας δυο έως τρεις παράγοντες, μπορούσαν να κατανοήσουν τα λάθη τους, να τροποποιήσουν τις εκτελέσεις τους και να αιτιολογήσουν τους λόγους για τους οποίους οι εκτελέσεις τους δεν ήταν επιτυχημένες. Ακόμη ήταν σε θέση να αξιολογήσουν σωστά τον εαυτό τους και να βρουν περισσότερους από έναν τρόπο βελτίωσης των εκτελέσεών τους.

Στατιστική ανάλυση της α' πιλοτικής έρευνας

Στην πρώτη πιλοτική έρευνα πραγματοποιήθηκε η ανάλυση για εξαρτημένα δείγματα (t-test).

Αποτελέσματα της Α' πιλοτικής έρευνας

Τα αποτελέσματα από τη στατιστική ανάλυση κατέδειξε ότι οι μαθητές είχαν υψηλότερα σκορ κατά την εκτέλεση της δεύτερης δοκιμασίας των 5 σερίβς μετά τη βοήθεια της γραπτής συνέντευξης που τους έδινε τη δυνατότητα να ελέγξουν τις εκτελέσεις τους να τις αξιολογήσουν και να αναλογιστούν τα λάθη τους ($t_{(236)} = -2.99$, $p < .05$).

Διάχυση αποτελεσμάτων

Τα αποτελέσματα αυτής της πιλοτικής έρευνας ήταν το αντικείμενο δύο επιστημονικών ανακοινώσεων στο European Conference on Educational Research στις 25-26 Νοεμβρίου 2009, που πραγματοποιήθηκε στη Βιέννη και δημοσιεύτηκαν στα Πρακτικά του Συνεδρίου (Παράρτημα Α).

Συζήτηση

Πρώτη πιλοτική έρευνα

Από τα αποτελέσματα της έρευνας και ιδιαίτερα από την περιγραφική στατιστική ανάλυση φάνηκε ότι το 69% των μαθητών παρουσίαζαν χαμηλό έως μέτριο επίπεδο μεταγνωστικών δεξιοτήτων.

Ειδικότερα, οι μαθητές οργάνωναν κάπως αόριστα το σχεδιασμό της εκτέλεσης, άλλαζαν σπάνια τη στρατηγική που ακολουθούσαν όταν οι εκτελέσεις τους δεν ήταν επιτυχημένες, ενώ επιδείκνυαν χαμηλή ικανότητα αυτοαξιολόγησης και εύρεσης τρόπων βελτίωσης για μελλοντικές εκτελέσεις. Τα ευρήματα της έρευνας συμφωνούν με αυτά των Luke και Hardy (1999) οι οποίοι διαπίστωσαν, ότι στο μάθημα της φυσικής αγωγής οι μαθητές είχαν σχηματίσει ψευδή εικόνα σχετικά με τους στόχους του μαθήματος, την οργάνωση των πληροφοριών που δέχονταν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, αλλά και τις στρατηγικές που ακολουθούσαν.

Βέβαια η ευθύνη του χαμηλού επιπέδου της μεταγνώσης που παρουσίασαν οι μαθητές πρέπει να βαρύνει κυρίως τους εκπαιδευτικούς, για το λόγο ότι δεν εμπλέκονται αρκετά σε περαιτέρω αναλύσεις γνωστικών διεργασιών με αποτέλεσμα την αποτυχημένη εξέλιξη τους (Luke et al., 1999). Συμπερασματικά λοιπόν κρίνεται απαραίτητη η εφαρμογή κατάλληλων τρόπων και μεθόδων διδασκαλίας από τους καθηγητές φυσικής αγωγής, με σκοπό την ανάπτυξη της μεταγνώσης που συμβάλλει αποτελεσματικά στη βελτίωση της ποιότητας της μάθησης.

Β΄ Πιλοτική έρευνα

Σκοπός

Σκοπός της παρούσας πιλοτικής έρευνας ήταν να αξιολογηθεί το επίπεδο των μεταγνωστικών διεργασιών των μαθητών της Α΄ Γυμνασίου μετά τη χρήση των καρτών κριτηρίων του αμοιβαίου στυλ διδασκαλίας και του μη αποκλεισμού, κατά την επίλυση ενός κινητικού προβλήματος.

Συμμετέχοντες

Εκατόν τριάντα μαθητές (58 αγόρια και 72 κορίτσια) της Α΄ Γυμνασίου, ηλικίας 13 ($M=12.6$, $SD= \pm 0.2$) ετών συμμετείχαν στην έρευνα. Οι μαθητές φοιτούσαν στο 1^ο, 2^ο και 5^ο Γυμνάσιο Κατερίνης, ήταν αρχάριοι στην πετοσφαίριση, δηλαδή δεν ασχολούνταν συστηματικά με αυτήν, και συμμετείχαν εθελοντικά, ενώ για τη διεξαγωγή της έρευνας υπήρχε η έγγραφη συναίνεση των γονέων τους και των αρμόδιων αρχών.

Μετρήσεις

Η βαθμολόγηση των σερβίς στην πετοσφαίριση έγινε με βάση το κινητικό τεστ AAPHERD (Σχήμα 1, σελ. 58).

Αξιολόγηση της μεταγνώσης

Για τη αξιολόγηση της μεταγνώσης των μαθητών χρησιμοποιήθηκε η ημιδομημένη γραπτή συνέντευξη που δημιουργήθηκε κατά την α΄ πιλοτική έρευνα (Πίνακας 1, σελ. 60).

Διαδικασία

Η 2η έρευνα διεξήχθη σε δυο φάσεις:

α) στην πρώτη φάση δόθηκε στους εκατόν τριάντα μαθητές ένα πρόβλημα προς επίλυση, σύμφωνα με το οποίο έπρεπε να εκτελέσουν πέντε σερβίς στην πετοσφαίριση με σκοπό να επιτύχουν την υψηλότερη δυνατή βαθμολογία, ενώ ταυτόχρονα τους ζητήθηκε να συμπληρώσουν την ημιδομημένη γραπτή συνέντευξη.

β) στη δεύτερη φάση έγινε τυχαίος διαχωρισμός των μαθητών σε δυο ομάδες και οι ίδιοι μαθητές ακολουθώντας την ίδια διαδικασία έπρεπε να επιλύσουν το ίδιο πρόβλημα, αυτή τη φορά όμως οι μισοί (N=70) χρησιμοποιώντας τις κάρτες κριτηρίων της μεθόδου του αυτοελέγχου (Πίνακας 3) και οι άλλοι μισοί (N=60) με τη χρήση της μεθόδου του μη αποκλεισμού (Πίνακας 4). Ειδικότερα στους μαθητές της πρώτης ομάδας δόθηκαν δύο κάρτες κριτηρίων της μεθόδου του αυτοελέγχου. Η μία αφορούσε την εκτέλεση του σερβίς από κάτω και η άλλη την εκτέλεση του σερβίς από πάνω, με σκοπό να επιλέξουν οι ίδιοι τον τρόπο εκτέλεσης που επιθυμούσαν.

Στον πίνακα 3 παρουσιάζεται η κάρτα κριτηρίων αυτοελέγχου για την εκτέλεση του σερβίς από πάνω.

Στον πίνακα 4 παρουσιάζεται η κάρτα κριτηρίων του μη αποκλεισμού για την εκτέλεση του σερβίς

Πίνακας 3. Κάρτα κριτηρίων της μεθόδου του αυτοελέγχου.

Κριτήρια για επιτυχημένα σερβίς		Μπορώ να το κάνω	Χρειάζομαι περισσότερη εξάσκηση
1. Τοποθέτησε το ένα σου πόδι ελαφρώς πιο μπροστά από το άλλο και κράτησε την μπάλα με το χέρι σου στο ύψος των ώμων.	1. Τοποθέτησες το χέρι σου και τα πόδια σου σωστά;		
2. Πέταξε την μπάλα 50 εκ. προς τα πάνω και μπροστά σου.	2. Πέταξες την μπάλα μπροστά σου και ψηλά;		
3. Ο αγκώνας του χεριού που θα χτυπήσει την μπάλα βρίσκεται πίσω από το κεφάλι και στη συνέχεια κινείται γρήγορα για να τη χτυπήσει.	3. Έκανες τη σωστή κίνηση με το χέρι σου;		
4. Χτύπας την μπάλα με την παλάμη του χεριού σου.	4. Χτύπησες την μπάλα με το σωστό μέρος του χεριού;		
5. Μετά το χτύπημα το χέρι σου κινείται ελαφρώς μπροστά όπως επίσης και το σώμα σου κάνει μια κίνηση μπροστά	5. Έκανες την κίνηση προς τα μπρος		
6. Η εκτέλεσή σου ήταν ...	Γενικώς η εκτέλεση του σερβίς ήταν σύμφωνη με τα κριτήρια;		

Πίνακας 4. Κάρτα κριτηρίων της μεθόδου του μη αποκλεισμού.

Στόχος: επιτυχημένα σερβίς στο βόλεϊ Οδηγίες στους μαθητές: βάσει αυτού του στίλ μπορείς να αλλάξεις τις παρακάτω παραμέτρους: την απόσταση σου από το φιλέ, τη θέση στο γήπεδο κλπ Βάλε ένα X δίπλα σε κάθε παράμετρο που άλλαξες κατά τις εκτελέσεις των σερβίς	Έγινε
...την απόστασή σου από το φιλέ (μακριά , κοντά, πολύ κοντά κλπ)	
...τη θέση σου στο γήπεδο (στο κέντρο, αριστερά, δεξιά κλπ)	
...το πέταγμα της μπάλας (χαμηλά, ψηλά, προς τα δεξιά κλπ)	
...τον τρόπο χτυπήματος της μπάλας (με καρπό, με μπουνιά , με παλάμη κλπ)	
...σερβίς από κάτω η σερβίς από πάνω	

Μετά τη συμπλήρωση των γραπτών συνεντεύξεων και σύμφωνα με τις απαντήσεις που δόθηκαν από τους μαθητές, δυο καθηγητές φυσικής αγωγής και δύο εκ των ερευνητών κατηγοριοποίησαν τους μαθητές στα τρία επίπεδα μεταγνωστικής δραστηριότητας που κατασκευάστηκαν στην πρώτη πιλοτική έρευνα (πίνακας 2, σελ.68).

Στατιστική ανάλυση της δεύτερης πιλοτικής έρευνας

Στη δεύτερη πιλοτική ανάλυση πραγματοποιήθηκε έλεγχος ανεξαρτησίας (chi-square test).

Αποτελέσματα της Β' πιλοτικής έρευνας

Στη δεύτερη πιλοτική έρευνα χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος ανεξαρτησίας (chi-square test) για να προσδιοριστεί εάν υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ των κατηγορικών μεταβλητών (επίπεδα μεταγνώσης πριν και μετά την αρωγή των καρτών κριτηρίων). Τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι οι κάρτες κριτηρίων των μαθητοκεντρικών μεθόδων διδασκαλίας συνέβαλλαν στην ανάπτυξη των μεταγνωστικών τους δεξιοτήτων ($\chi^2=23.24$, $p<.001$).

Ειδικότερα στην πρώτη φάση, χωρίς τη συμβολή των καρτών κριτηρίων, 41 μαθητές (26 αγόρια και 15 κορίτσια) κατατάχθηκαν βάσει της κατηγοριοποίησης (σελ. 88) στο πρώτο επίπεδο, 43 (19 αγόρια και 24 κορίτσια) αξιολογήθηκαν για το δεύτερο επίπεδο ενώ 46 από αυτούς (13 αγόρια και 33 κορίτσια) φάνηκε να έχουν ανεπτυγμένες μεταγνωστικές δεξιότητες.

Στη δεύτερη φάση μετά τη χρήση των καρτών κριτηρίων, 11 μαθητές (10 αγόρια και 1 κορίτσι) θεωρήθηκε ότι ανήκουν στο πρώτο επίπεδο, 33 από αυτούς (17 αγόρια και 16 κορίτσια) κατηγοριοποιήθηκαν στο δεύτερο επίπεδο μεταγνωστικής δραστηριότητας, ενώ 86 μαθητές συνολικά (31 αγόρια και 55 κορίτσια), κατατάχθηκαν στο 3^ο επίπεδο.

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης παρουσιάζονται στον Πίνακα 5 και 6.

Πίνακας 5. Κατάταξη αγοριών και κοριτσιών στα τρία επίπεδα μεταγνωστικής δραστηριότητας πριν και μετά τη χρήση των καρτών κριτηρίων.

	Μετά τις πρώτες 5 προσπάθειες: Επίπεδα χωρίς τη χρήση καρτών κριτηρίων			Σύνολο	Μετά τις δεύτερες 5 προσπάθειες: Επίπεδα με τη χρήση καρτών κριτηρίων			Σύνολο
	1	2	3		1	2	3	
Αγόρια	26	19	13	58	10	17	31	58
Κορίτσια	15	24	33	72	1	16	55	72
Σύνολο	41	43	46	130	11	33	86	130

Πίνακας 6. Κατάταξη ατόμων σε κάθε επίπεδο μεταγνωστικής δραστηριότητας.

	Χωρίς τη χρήση καρτών κριτηρίων	Με τη χρήση καρτών κριτηρίων	Με τη χρήση της μεθόδου του αυτοελέγχου	Με τη χρήση του μεθόδου του μη αποκλεισμού
Επίπεδο 1	41	11	3	8
Επίπεδο 2	43	33	17	16
Επίπεδο 3	46	86	50	36
Σύνολο	130	130	70	60

Διάχυση αποτελεσμάτων

Τα αποτελέσματα της δεύτερης πιλοτικής έρευνας υποβλήθηκαν και έγιναν αποδεκτά για δημοσίευση στο περιοδικό «Άθληση και κοινωνία», με τον τίτλο : «Η επίδραση δύο μαθητοκεντρικών μεθόδων διδασκαλίας και η ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων στη φυσική αγωγή».

Συζήτηση

Δεύτερη πιλοτική έρευνα

Από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας προκύπτει ότι οι κάρτες κριτηρίων των μαθητοκεντρικών μεθόδων διδασκαλίας, αυτοελέγχου και μη αποκλεισμού, συνέβαλλαν στην ανάπτυξη της μεταγνώσης των μαθητών. Έτσι ενώ στην πρώτη φάση οι μαθητές φάνηκε να μην έχουν αρκετά ανεπτυγμένες τις μεταγνωστικές δεξιότητες μετά την υποστήριξη των καρτών κριτηρίων φάνηκε να συμμετέχουν πιο ενεργά στη διαδικασία μάθησης, αναλαμβάνοντας περισσότερες πρωτοβουλίες.

Η μέθοδος του αυτοελέγχου με την αρωγή των καρτών κριτηρίων έδωσε τη δυνατότητα στους μαθητές να εντοπίσουν μόνοι τα λάθη τους και να τα διορθώσουν (Διγγελίδης, 2007). Κατά αυτόν τον τρόπο τους δόθηκε η ευκαιρία να επιστήσουν την προσοχή τους στα πιο σημαντικά σημεία εκτέλεσης μιας δεξιότητας ώστε να είναι σε θέση να οργανώσουν και να παρακολουθήσουν βήμα-βήμα το δικό τους σχεδιασμό και ακολούθως να αξιολογήσουν κάθε τους προσπάθεια βάσει των στοιχείων μιας επιτυχημένης εκτέλεσης.

Η καθοδήγηση λοιπόν που δέχθηκαν οι μαθητές μέσω των καρτών κριτηρίων τους μάλλον τους επέτρεψε να αναπτύξουν στρατηγικές αυτοπαρακολούθησης και αυτοαξιολόγησης οι οποίες φάνηκε από έρευνες σε άλλα γνωστικά αντικείμενα (Carr, Alexander & Folds-Bennett, 1994) ότι συμβάλλουν στην καλύτερη απόδοση των μαθητών λόγω της ενεργητικής συμμετοχής τους στη διαδικασία της μάθησης, της βαθύτερης κατανόησης του αντικειμένου και της επίτευξης καλύτερης ποιότητας στην εκτέλεση.

Η μέθοδος του μη αποκλεισμού βοηθά τους μαθητές να θέτουν μόνοι τους προσωπικούς στόχους για βελτίωση και να αυτοαξιολογούν την πρόοδό τους, τροποποιώντας τις παραμέτρους σύμφωνα με τις δυνατότητές τους (Διγγελίδης, 2007). Έτσι και στην παρούσα έρευνα οι μαθητές επέλεξαν τον τρόπο εκτέλεσης που τους διευκόλυνε και μετά την αξιολόγηση των προσπαθειών τους, οργάνωσαν με μεγαλύτερη επιτυχία το σχεδιασμό των επόμενων εκτελέσεών τους αφού τους δόθηκε η δυνατότητα να αλλάξουν στρατηγική μάθησης μετά από μια αποτυχημένη προσπάθεια.

Κατά αυτόν τον τρόπο οι μαθητές ανέπτυξαν στρατηγικές μάθησης και διαχείρισης, αφού ήταν λογικά περισσότερο ενήμεροι για τις αδυναμίες και τις δυνατότητές τους, ενώ η ανεύρεση του κατάλληλου σχεδιασμού για την επίτευξη του

στόχου τους συνέβαλλε στην επέκταση του ρεπερτορίου ιδεών και στρατηγικών που χρησιμοποιούν, στοιχείο που τους βοήθησε να επιστήσουν περισσότερο την προσοχή τους στο αντικείμενο με το οποίο ασχολήθηκαν καλύπτοντας τις οποιοσδήποτε ασάφειες της περιορισμένης γνώσης. Και σ' αυτή λοιπόν την περίπτωση παρατηρήθηκε θετική επίδραση στην απόδοση των μαθητών και στην ανάπτυξη στοιχείων της μεταγνώσης.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας ταιριάζουν με την άποψη των Schraw (2002) και Gourgey (2002) που αναφέρουν ότι η ενεργητική συμμετοχή των μαθητών κατά τη διαδικασία μάθησής τους προάγει την ανάπτυξη της μεταγνώσης. Πράγματι τα μαθητοκεντρικά στυλ διδασκαλίας προωθούν αυτές τις διαδικασίες (Διγγελίδης, 2006, Mosston & Asworth, 1997) δίνοντας στους μαθητές τη δυνατότητα να γίνουν πιο παραγωγικοί και αυτόνομοι.

Υποχρέωση λοιπόν κάθε εκπαιδευτικού είναι να δώσει μεγαλύτερη βαρύτητα στην ανάπτυξη των μεταγνωστικών δεξιοτήτων λόγω της καλύτερης απόδοσης και αιτιολόγησης των ενεργειών που συντελείται μέσω αυτής. Γι' αυτό είναι απαραίτητη η δημιουργία του κατάλληλου κλίματος στην τάξη και η εφαρμογή των αποτελεσματικότερων μεθόδων διδασκαλίας που θα οδηγήσει τους μαθητές στην ενημερότητα της εξέλιξής τους και στον αναλογισμό του τρόπου σκέψης τους ώστε να γίνουν περισσότερο επιδέξιοι και δημιουργικοί (Lin, Schwartz & Hatano, 2005; Schraw et al., 1995).

Κι επειδή μέγιστος στόχος της εκπαίδευσης αλλά και των εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής θα πρέπει να είναι η ανάπτυξη ενός μεγάλου φάσματος στρατηγικών και διαδικασιών σκέψης τις οποίες θα μπορεί να χρησιμοποιεί ο μαθητής για να ελέγχει, να αξιολογεί και να αυτοκατευθύνει τη μάθησή του (Luke & Hardy, 1999), διαφαίνεται η ανάγκη της εφαρμογής των μαθητοκεντρικών μεθόδων διδασκαλίας που προάγουν αυτά τα στοιχεία. Βέβαια μια σημαντική κατεύθυνση για περαιτέρω έρευνα θα ήταν η διερεύνηση της σχέσης και των άλλων μεθόδων διδασκαλίας του φάσματος με τη μεταγνώση.

Μεθοδολογία

Κύρια έρευνα

Η κύρια έρευνα στην Α' Γυμνασίου ήταν η συνέχεια του δεύτερου πιλοτικού προγράμματος και βασίστηκε στη εφαρμογή μαθητοκεντρικών μεθόδων διδασκαλίας με σκοπό την ανάπτυξη των μεταγνωστικών δεξιοτήτων.

Για την πραγματοποίηση της έρευνας παραλήφθησαν οι σχετικές άδειες διεξαγωγής της έρευνας από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Σκοπός

Σκοπός της κύριας έρευνας ήταν να εξετάσει την επίδραση των ενεργητικών μεθόδων διδασκαλίας

- α) στις μεταγνωστικές διεργασίες
- β) στην ικανοποίηση από το μάθημα
- γ) στους προσωπικούς προσανατολισμούς και
- δ) και την παρακίνηση

Συμμετέχοντες

Οι μαθητές που έλαβαν μέρος στην κύρια έρευνα ήταν 601 και φοιτούσαν στην Α' Γυμνασίου σε σχολεία του Ν. Πιερίας. Οι τριακόσιοι δέκα έξι από αυτούς (174 αγόρια και 142 κορίτσια) αποτελούσαν την πειραματική ομάδα και οι υπόλοιποι 285 (144 αγόρια και 141 κορίτσια) την ομάδα ελέγχου. Επιλέχθηκε αυτή η σχολική βαθμίδα γιατί τα παιδιά της ηλικίας αυτής φαίνεται να μπορούν να παρακολουθήσουν την ελέλιξη της μάθησής τους και να αυτοαξιολογηθούν (Flavel, 2004).

Οι δυο ομάδες διαχωρίστηκαν μετά τη συμπλήρωση ερωτηματολογίων πρόθεσης των καθηγητών φυσικής αγωγής. Έτσι η ομάδα ελέγχου αποτελούνταν από τα τμήματα των καθηγητών, με χρόνια εμπειρίας, που δε σκόπευαν να διδάξουν τα αντικείμενα βάσει των νέων σχολικών βιβλίων στα οποία εφαρμόζονται μαθητοκεντρικές μέθοδοι

διδασκαλίας. Από έρευνες μάλιστα που έχουν γίνει φάνηκε ότι πολλοί εκπαιδευτικοί, ιδιαίτερα καθηγητές με πολλά χρόνια υπηρεσίας και εμπειρίες, δείχνουν απρόθυμοι να εφαρμόσουν τα νέα αναλυτικά προγράμματα και συνεπώς τα νέα στυλ διδασκαλίας, γιατί θεωρούν ότι δεν παρέχουν καμιά χρησιμότητα (Gorozidis & Papaioannou).

Την πειραματική ομάδα αποτελούσαν τα τμήματα των καθηγητών που επιθυμούσαν να εφαρμόσουν το παρεμβατικό πρόγραμμα που τους προτείναμε.

Διαδικασία

Σχεδιασμός. Αρχικά οι μαθητές της Α' γυμνασίου συμπλήρωσαν τα εξής ερωτηματολόγια πριν και μετά την εφαρμογή του παρεμβατικού προγράμματος

α) ερωτηματολόγιο μεταγνώσης στο μάθημα της Φ.Α,

β) ικανοποίηση από το μάθημα,

γ) εσωτερική-εξωτερική παρακίνηση, στόχοι επίτευξης, κλίμα παρακίνησης και

δ) μια γραπτή συνέντευξη ανοικτών ερωτήσεων στην οποία εξετάστηκε η ανάπτυξη των μεταγνωστικών δεξιοτήτων κατά την επίλυση ενός προβλήματος πριν και μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης στην ενότητα της καλαθοσφαίρισης.

Το συγκεκριμένο πρόβλημα που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα σχεδιάστηκε βάσει των παιχνιδιών προς κατανόηση-TGFU (Griffin & Butler,2005). Οι μαθητές και των δυο ομάδων, πριν και μετά την ολοκλήρωση της ενότητας της καλαθοσφαίρισης, επίλυσαν ο καθένας ξεχωριστά ένα πρόβλημα.

Παράδειγμα: εκτελείς ντρίπλα κι ένας αντίπαλος σε μαρκάρει. Τι θα κάνεις για να προστατέψεις την μπάλα;

Ποιούς παράγοντες θα ελέγξεις;

Τι κίνηση θα κάνεις όταν ο αντίπαλος που σε μαρκάρει είναι ψηλός;

Τι κίνηση θα κάνεις όταν ο αντίπαλος που σε μαρκάρει είναι κοντός;

Επίσης ένα δεύτερο πρόβλημα δόθηκε στους μαθητές ανά ζεύγη για να αξιολογηθεί η επίδραση της συνεργατικής μάθησης στην ανάπτυξη της μεταγνώσης.

Παράδειγμα: Πώς θα εκτελέσεις πιο επιτυχημένα σουτ ; Σκέψου νοερά και σχεδίασε ελέγχοντας όσες παραμέτρους μπορείς:

Τεχνική:

Τακτική:

Τα κριτήρια αποδοχής δεδομένων

Πρώτο κριτήριο ήταν η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων, όπου ο ερευνητής βρισκόταν μέσα στην αίθουσα παρατηρώντας τους μαθητές ώστε να συμπληρώνονται τα ερωτηματολόγια μετά από προσεκτική ανάγνωση των ερωτήσεων και χωρίς την παρουσία του καθηγητή της φυσικής αγωγής με σκοπό να ληφθούν αξιόπιστα δεδομένα.

Σχεδιασμός παρέμβασης

Η παρέμβαση περιελάμβανε 38 ημερήσια πλάνα γύμνασης των 45 λεπτών και διήρκεσε πέντε μήνες. Απώτερος σκοπός ήταν η ανάπτυξη των μεταγνωστικών δεξιοτήτων.

Οι μέθοδοι διδασκαλίας που χρησιμοποιήθηκαν ανά ποσοστό ήταν 6% για την αποκλίνουσα παραγωγικότητα, 12% για το στυλ του αυτοελέγχου, 19% για το αμοιβαίο στυλ, το στυλ του μη αποκλεισμού και της συγκλίνουσας και 25% για το στυλ της καθοδηγούμενης εφευρετικότητας.

Τα αντικείμενα που διδάχθηκαν τα παιδιά ακολουθούσαν τη σειρά του αναλυτικού προγράμματος πχ. καλαθοσφαίριση, ποδόσφαιρο, πετοσφαίριση, φυσική κατάσταση, στίβος, ενόργανη γυμναστική.

Ειδικότερα τα 38 ημερήσια πλάνα γύμνασης που σχεδιάστηκαν διέφεραν με τα πλάνα γύμνασης των νέων σχολικών βιβλίων:

α) ως προς το περιεχόμενο του μαθήματος (πχ περιελάμβανε κάποια σενάρια - προβλήματα προς επίλυση) και

β) ως προς τους στόχους (πχ. έμφαση στο σχεδιασμό σε θέματα τεχνικής και τακτικής, στην αυτοαξιολόγηση κλπ).

Κάθε ημερήσιο πλάνο περιελάμβανε 2 -3 διαφορετικά μαθητοκεντρικά στυλ διδασκαλίας με σκοπό να επιτευχθούν περισσότεροι από ένας αντικειμενικοί στόχοι

Παράδειγμα:

Εκμάθηση σερβίς από κάτω στην πετοσφαίριση με το στυλ του αμοιβαίου στυλ και του αυτοελέγχου:

Οδηγίες προς τους μαθητές: Αρχικά διάβασε τα κριτήρια για να εκτελέσεις επιτυχημένα σερβίς και αξιολόγησε τον εαυτό σου και στη συνέχεια ας εκτελέσει το ζευγάρι σου και αξιολόγησέ τον εσύ. Κατόπιν δείξε του τα λάθη του.

Ειδικότερα τα ημερήσια πλάνα περιελάμβαναν 10 μαθήματα για την καλαθοσφαίριση, 9 για την πετοσφαίριση, 8 για το ποδόσφαιρο, 6 για φυσική κατάσταση και 5 για ενόργανη γυμναστική.

Σε κάθε ημερήσιο πλάνο αναγραφόταν οι σκοποί επιδίωξης, τα υλικά που θα χρησιμοποιούνταν, η προθέρμανση, το κύριο μέρος και η αποθεραπεία. Στο τέλος του κυρίου μέρους υπήρχε ένα σενάριο τακτικής προς επίλυση στο οποίο οι μαθητές έπρεπε αρχικά να σχεδιάσουν τον τρόπο εκτέλεσής του. Στη συνέχεια ένας μαθητής που επιθυμούσε είχε τη δυνατότητα να το εκτελέσει ενώ ακολουθούσε συζήτηση με τον καθηγητή φυσικής αγωγής. Οι μαθητές ανέφεραν τις απόψεις τους και αφού κατέληγαν σε κάποια συμπεράσματα, αξιολογούσαν τις δικές τους απαντήσεις και κατέγραφαν τις διορθώσεις που έπρεπε να κάνουν για την επόμενη φορά που θα έπρεπε να αντιμετωπίσουν μια παρόμοια κατάσταση.

Παράδειγμα σεναρίου:

Σκέψου νοερά ότι παίζεις βόλλει. Ποιους παράγοντες πρέπει να ελέγξεις έτσι ώστε να βάλει η ομάδα σου πόντο;

Ποιος συμπαίκτης σου είναι καλύτερα να περάσει την μπάλα απέναντι;

Που θα προσπαθήσει να πετάξεις την μπάλα;

...τι θα κάνεις την επόμενη φορά που θα βρεθείς στην ίδια κατάσταση;

Διαδικασία μετρήσεων

Πραγματοποιήθηκαν 2 μετρήσεις με ερωτηματολόγια

α) μια φορά πριν την εφαρμογή του προγράμματος (τέλη Δεκεμβρίου), πριν αρχίσει η διδασκαλία των μαθημάτων της παρέμβασης και

β) μια φορά μετά την εφαρμογή του παρεμβατικού προγράμματος (τέλη Μαΐου). Για τη συμμετοχή των μαθητών και των μαθητριών κατά τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων υπήρχε σχετική άδεια από το Υπουργείο Παιδείας (Παράρτημα Α') διεξαγωγή της έρευνας. Για τη συλλογή των δεδομένων της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν τα παρακάτω όργανα μέτρησης.

Μετρήσεις

Μεταγνώση: Για την αξιολόγηση της μεταγνώσης χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο μεταγνώσης των Θεοδοσίου & Παπαιωάννου (2006). Είναι ένα ερωτηματολόγιο εννιά παραγόντων βασισμένο στο πλαίσιο μεταγνώσης της Brown, το οποίο προσαρμόστηκε και μεταφράστηκε στα ελληνικά για το μάθημα της φυσικής αγωγής. Αποτελείται από 52 αντικείμενα: έξι από αυτά αφορούν τη δηλωτική γνώση (π.χ...καταλαβαίνω ποιες ασκήσεις είμαι ικανός να κάνω), έξι τη διαδικαστική γνώση (π.χ...όταν ο γυμναστής μας δείχνει μια μέθοδο μάθησης, μετά ξέρω πώς να την κάνω πράξη μόνος μου), έξι την ενημερότητα συνθηκών χρήσης στρατηγικών (π.χ...όταν θέλω να μάθω μια άσκηση στην αρχή εφαρμόζω μια μέθοδο μάθησης), έξι τη διαχείριση πληροφοριών (π.χ...σκέφτομαι αν η άσκηση που εκτελώ μοιάζει με κάποια άλλη που

ήδη γνωρίζω), τέσσερις το σχεδιασμό (π.χ...μπορώ να βλέπω καθαρά τι ακριβώς θέλω να μάθω), τέσσερις την αυτοπαρακολούθηση (π.χ...καθώς μαθαίνω νέες ασκήσεις ελέγχω αν πραγματικά τα πάω καλά), επτά τις στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων (π.χ..όταν δεν εκτελώ σωστά μια άσκηση σταματάω και προσπαθώ να καταλάβω τι κάνω λάθος), επτά την αυτοαξιολόγηση (π.χ..αφού μάθω μια άσκηση σκέφτομαι μήπως υπήρχε και κάποιος άλλος τρόπος για να τη μάθω) και επτά τη νοερή απεικόνιση (π.χ..πριν ξεκινήσω μια άσκηση φαντάζομαι τον εαυτό μου να την εκτελεί). Απαντήσεις δόθηκαν σε πενταβάθμια κλίμακα Likert και βαθμολογήθηκαν: 1= ποτέ, 2= σπάνια, 3= μερικές φορές 4= συχνά, 5= πάντα.

Στόχοι επίτευξης σε επίπεδο κατάστασης: Το ερωτηματολόγιο αναπτύχθηκε από τους Παπαϊωάννου και συν., (2002) και περιλαμβάνει 29 ερωτήσεις. Κάτω από το γενικό πρόθεμα “Στο σημερινό μάθημα φυσικής αγωγής...” οι μαθητές απάντησαν σε τέσσερις παράγοντες: α) προσωπική βελτίωση με 7 ερωτήσεις (π.χ...στόχος μου ήταν να αναπτύξω τις δεξιότητες μου), β) κοινωνική αποδοχή με 7 ερωτήσεις (π.χ... ήταν σημαντικό για μένα να μάθω ένα παιχνίδι ή μια άσκηση κι έτσι οι άλλοι να μ’ αγαπούν), γ) ενίσχυση του εγώ με 9 ερωτήσεις (π.χ ...αγωνιζόμουν να είμαι πρώτος/η) και δ)προφύλαξη του εγώ με 6 ερωτήσεις (π.χ ...απέφευγα ασκήσεις και παιχνίδια που μπορεί να με κορόιδευαν για τις ικανότητές μου). Οι απαντήσεις δίνονταν σε πενταβάθμια κλίμακα τύπου Likert (5=συμφωνώ απόλυτα, 4=συμφωνώ, 3=δεν είμαι σίγουρος/η, 2=διαφωνώ, 1=διαφωνώ απόλυτα).

Αντίληψη των μαθητών σχετικά με την έμφαση του καθηγητή σε στόχους σε επίπεδο κατάστασης: Το ερωτηματολόγιο (Παπαϊωάννου και συν, 2002) αναφέρεται στην αντίληψη κλίματος παρακίνησης που σχετίζεται με την ενίσχυση των αντίστοιχων στόχων επίτευξης. Κάτω από το γενικό πρόθεμα “Στο σημερινό μάθημα ο/η καθηγητής/τρια Φυσικής Αγωγής ...” αναπτύσσονταν 31 ερωτήσεις σχετικά με την έμφαση που έδινε ο καθηγητής α) σε στόχους προσωπικής βελτίωσης με 7 ερωτήσεις (...ήταν απόλυτα ικανοποιημένος όταν κάποιος παρουσίαζε βελτίωση μετά από σκληρή προσπάθεια), β) σε στόχους ενίσχυσης του εγώ με 8 ερωτήσεις (...ήταν ευχαριστημένος με μαθητές που έδειχναν ικανότεροι από τους άλλους), γ) σε στόχους προφύλαξης του εγώ

με 8 ερωτήσεις (...με έκανε να ανησυχώ μήπως δεν ήμουν ικανός) και δ) σε στόχους για κοινωνική αποδοχή με 8 ερωτήσεις (...ήθελε να κάνουμε πράγματα για τα οποία οι άλλοι θα μας αγαπούν).

Οι απαντήσεις δίνονταν σε πενταβάθμια κλίμακα τύπου Likert (5=συμφωνώ απόλυτα, 4=συμφωνώ, 3=δεν είμαι σίγουρος/η, 2=διαφωνώ, 1=διαφωνώ απόλυτα).

Κλίμακα ικανοποίησης από το μάθημα της Φυσικής Αγωγής: Η κλίμακα αυτή αναπτύχθηκε από τους Duda και Nicholls (1992) και προσαρμόστηκε με επιτυχία στην ελληνική γλώσσα από τους Παπαϊωάννου, Μυλώσης, Κοσμίδου και Τσιγγίλης, (2002). Αποτελείται από πέντε ερωτήσεις (π.χ...σήμερα βρήκα το μάθημα της ΦΑ ενδιαφέρον) και οι μαθητές απαντούν σε πενταβάθμια κλίμακα Likert από το «διαφωνώ απόλυτα» μέχρι το «συμφωνώ απόλυτα» (διαφωνώ απόλυτα=1, διαφωνώ=2, έτσι κι έτσι=3, συμφωνώ=4 και συμφωνώ απόλυτα=5).

Εσωτερική και εξωτερική παρακίνηση σε επίπεδο κατάστασης: Χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο των Παπαϊωάννου και συν. (2002). Η κλίμακα αποτελείται από 16 ερωτήσεις. Οι ερωτήσεις εισαγόταν με το γενικό πρόθεμα “ *Γιατί ασχολήθηκες με τις δραστηριότητες που κάνατε στο σημερινό μάθημα Φυσικής Αγωγής...* ”, εκ των οποίων τέσσερις ανίχνευαν την εσωτερική παρακίνηση (π.χ...γιατί πιστεύω ότι ήταν ενδιαφέρουσες), τέσσερις αφορούσαν την αναγνωρίσιμη ρύθμιση (π.χ. ...γιατί το έκανα για το δικό μου καλό), τέσσερις την εξωτερική παρακίνηση (...γιατί υποτίθεται ότι έπρεπε να το κάνω) και τέσσερις την έλλειψη παρακίνησης (...ίσως να υπήρχαν καλοί λόγοι για να κάνεις αυτές τις δραστηριότητες, αλλά προσωπικά δεν βλέπω κανέναν).

Οι απαντήσεις δίνονταν σε πενταβάθμια κλίμακα τύπου Likert (5=συμφωνώ απόλυτα, 4=συμφωνώ, 3=δεν είμαι σίγουρος/η, 2=διαφωνώ, 1=διαφωνώ απόλυτα).

Αξιολόγηση γραπτών απαντήσεων: Τέλος, αξιολογήθηκαν οι απαντήσεις σεναρίων που δόθηκαν από τους μαθητές στα τετράδια μαθητή.

Χαρακτηριστικά της παρέμβασης

Η παρέμβαση περιελάμβανε την:

α) επιμόρφωση των καθηγητών που εφάρμοσαν τις μαθητοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας και

β) συμβουλευτική, που στόχευε στην καθοδήγηση των καθηγητών για την επίλυση πρακτικών προβλημάτων.

Ειδικότερα οι καθηγητές που εφάρμοσαν το παρεμβατικό πρόγραμμα παρακολούθησαν 2 εργαστηριακά μαθήματα σχετικά με τον τρόπο που θα δίδασκαν τις μαθητοκεντρικές μεθόδους, πώς θα χρησιμοποιούσαν τις κάρτες κριτηρίων και πώς θα λειτουργούσαν κατά τη διάρκεια επίλυσης των σεναρίων που υπήρχαν στο τέλος των ημερήσιων πλάνων.

Επίσης τους δόθηκαν εγχειρίδια που περιελάμβαναν τα ημερήσια πλάνα με αρκετές λεπτομέρειες σχετικές με τη δομή του μαθήματος.

Το υλικό παρέμβασης -εγχειρίδια που δόθηκαν στους καθηγητές κατά τη διάρκεια του παρεμβατικού προγράμματος παρουσιάζεται στο Παράρτημα Α.

Στατιστική ανάλυση

Σε όλες τις περιπτώσεις και για όλες τις αναλύσεις, τόσο στις πιλοτικές όσο και στην κύρια έρευνα χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPSS 15.0

Για την κύρια έρευνα πραγματοποιήθηκε η ανάλυση διακύμανσης με επαναλαμβανόμενες μετρήσεις (repeated measures).

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Κύρια έρευνα

Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων ξεκινά με τις αναλύσεις που αφορούν την εσωτερική συνοχή και αξιοπιστία των ερωτηματολογίων. Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που αφορούν την καταγραφή της επίδρασης του παρεμβατικού προγράμματος στην πειραματική ομάδα σε σχέση με την ομάδα ελέγχου.

Διερεύνηση εσωτερικής συνοχής και αξιοπιστίας

Η συνοχή και αξιοπιστία των ερωτηματολογίων ελέγχθηκε με τον άλφα (Cronbach, 1951). Η ανάλυση αξιοπιστίας έδειξε ικανοποιητικά αποτελέσματα. Και στις δυο μετρήσεις όλοι οι παράγοντες βρέθηκαν να έχουν υψηλό βαθμό εσωτερικής συνοχής (Πίνακας 7).

Πίνακας 7: Δείκτες εσωτερικής συνοχής των κλιμάκων

	1 ^η μέτρηση	2 ^η μέτρηση
Δηλωτική γνώση	.76	.78
Διαδικαστική γνώση	.75	.74
Δυνητική γνώση	.83	.82
Διαχείριση πληροφοριών	.82	.85
Σχεδιασμός	.81	.80
Αυτοπαρακολούθηση	.72	.70
Στρατηγικές επίγνωσης	.85	.84
Αξιολόγηση	.86	.85
Νοερή απεικόνιση	.89	.87
Ικανοποίηση από το μάθημα	.71	.77
Εσωτερική παρακίνηση	.72	.76
Αναγνωρίσιμη ρύθμιση	.63	.71
Εξωτερική παρακίνηση	.65	.67
Έλλειψη παρακίνησης	.79	.81
Ενίσχυση του εγώ	.08	.85
Κοινωνική αποδοχή	.88	.89
Προφύλαξη του εγώ	.78	.83
Προσωπική βελτίωση	.72	.76
Στόχοι προφύλαξης του εγώ	.81	.85
Στόχοι κοινωνικής αποδοχής	.87	.88
Στόχοι ενίσχυσης του εγώ	.80	.85
Στόχοι προσωπικής βελτίωσης	.76	.73

Διαφορές μεταξύ της πρώτης και δεύτερης μέτρησης μεταξύ των σχολείων του προγράμματος παρέμβασης και των σχολείων που αποτελούσαν την ομάδα ελέγχου: Για τις διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση διακύμανσης για επαναλαμβανόμενες μετρήσεις. Σε κάθε περίπτωση εξετάστηκε αν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην καθεμιά μεταβλητή. Για τον εντοπισμό των στατιστικά σημαντικών διαφορών εφαρμόστηκε το τεστ πολλαπλών συγκρίσεων Scheffe.

Αποτελέσματα για τη μεταγνώση

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης για την πρώτη εξαρτημένη μεταβλητή της μεταγνώσης «δηλωτική γνώση» έδειξαν στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση του παράγοντα ομάδα X μέτρηση $F_{(1,600)} = 9.91, p < .05, n^2 = .016$. Η post-hoc σύγκριση έδειξε ότι υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις μετρήσεις πριν και μετά ($F_{(1,600)} = 32.40, p < .001, n^2 = .051$) και στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δυο μετρήσεων στην πειραματική ομάδα ($F_{(1,600)} = 41.27, p < .001, n^2 = .064$). Ειδικότερα, η πειραματική ομάδα σε αντίθεση με την ομάδα ελέγχου έδειξε βελτίωση στον παράγοντα αυτό. Η περιγραφική ανάλυση δεδομένων έδειξε ότι η πειραματική ομάδα είχε επιδείξει στατιστικά υψηλότερα σκορ ($M = 4.2 \pm .43$) σε σχέση με την ομάδα ελέγχου ($M = 4.02 \pm .75$).

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης για τη μεταβλητή «διαδικαστική γνώση» έδειξαν στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση του παράγοντα ομάδα X μέτρηση $F_{(1,600)} = 55.63, p < .001, n^2 = .085$. Η post-hoc σύγκριση έδειξε ότι υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις μετρήσεις πριν και μετά ($F_{(1,600)} = 61.93, p < .001, n^2 = .09$), στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων ($F_{(1,600)} = 8.33, p < .005, n^2 = .014$) και στατιστικές διαφορές μεταξύ των δυο μετρήσεων στην πειραματική ομάδα ($F_{(1,600)} = 124.1, p < .001, n^2 = .02$). Ειδικότερα, η πειραματική ομάδα σε αντίθεση με την ομάδα ελέγχου έδειξε βελτίωση στον παράγοντα «διαδικαστική γνώση». Η περιγραφική ανάλυση δεδομένων έδειξε ότι η πειραματική ομάδα είχε επιδείξει στατιστικά υψηλότερα σκορ ($M = 4.16 \pm .42$) σε σχέση με την ομάδα ελέγχου ($M = 3.82 \pm .72$).

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης έδειξαν στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση του παράγοντα ομάδα X μέτρηση όσον αφορά τον παράγοντα «δύνητική γνώση» $F_{(1,600)} = 39.25, p < .001, n^2 = .061$. Η post-hoc σύγκριση έδειξε ότι υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις μετρήσεις πριν και μετά ($F_{(1,600)} = 5.85, p < .05, n^2 =$

.01) στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων ($F_{(1,600)} = 14.82, p < .001, n^2 = .024$) και στατιστικές διαφορές μεταξύ των δυο μετρήσεων στην πειραματική ομάδα ($F_{(1,600)} = 39.9, p < .001, n^2 = .062$). Ειδικότερα, η πειραματική ομάδα σε αντίθεση με την ομάδα ελέγχου έδειξε βελτίωση στον παράγοντα «επίγνωση των στρατηγικών». Η περιγραφική ανάλυση δεδομένων έδειξε ότι η πειραματική ομάδα είχε επιδείξει στατιστικά υψηλότερα σκορ ($M = 4.02 \pm .47$) σε σχέση με την ομάδα ελέγχου ($M = 3.59 \pm .86$).

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης για την εξαρτημένη μεταβλητή «διαχείριση πληροφοριών» έδειξαν στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση του παράγοντα ομάδα X μέτρηση $F_{(1,600)} = 49.78, p < .001, n^2 = .074$. Η post-hoc σύγκριση έδειξε ότι υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις μετρήσεις πριν και μετά ($F_{(1,600)} = 78.06, p < .001, n^2 = .12$) στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων ($F_{(1,600)} = 24.47, p < .05, n^2 = .48$) στατιστικές διαφορές μεταξύ των δυο μετρήσεων στην πειραματική ομάδα ($F_{(1,600)} = 130.9, p < .001, n^2 = .18$). Ειδικότερα, η πειραματική ομάδα σε αντίθεση με την ομάδα ελέγχου έδειξε βελτίωση στον παράγοντα αυτό. Η περιγραφική ανάλυση δεδομένων έδειξε ότι η πειραματική ομάδα είχε επιδείξει στατιστικά υψηλότερα σκορ ($M = 3.94 \pm .57$) σε σχέση με την ομάδα ελέγχου ($M = 3.41 \pm .08$).

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης για τη μεταβλητή «σχεδιασμός» έδειξαν στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση του παράγοντα ομάδα X μέτρηση $F_{(1,600)} = 31.8, p < .001, n^2 = .05$. Η post-hoc σύγκριση έδειξε ότι υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων ($F_{(1,600)} = 8.95, p = .003, n^2 = .015$), στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των μετρήσεων στην πειραματική ομάδα ($F_{(1,600)} = 24.5, p < .001, n^2 = .039$) και στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των μετρήσεων στην ομάδα ελέγχου ($F_{(1,600)} = 9.45, p = .002, n^2 = .016$). Ειδικότερα, η πειραματική ομάδα σε αντίθεση με την ομάδα ελέγχου έδειξε βελτίωση στον παράγοντα «σχεδιασμός». Η περιγραφική ανάλυση δεδομένων έδειξε ότι η πειραματική ομάδα είχε επιδείξει στατιστικά υψηλότερα σκορ ($M = 4.16 \pm .52$) σε σχέση με την ομάδα ελέγχου ($M = 3.8 \pm .88$).

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης για τη μεταβλητή «αυτοπαρακολούθηση» έδειξαν στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση του παράγοντα ομάδα X μέτρηση $F_{(1,600)} = 68.65, p < .001, n^2 = .10$. Η post-hoc σύγκριση έδειξε ότι υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων ($F_{(1,600)} = 10.24, p = 0.001,$

$n^2 = .017$) και στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των μετρήσεων στην πειραματική ομάδα ($F_{(1,600)} = 54.2, p < .001, n^2 = .08$). Ειδικότερα, η πειραματική ομάδα σε αντίθεση με την ομάδα ελέγχου έδειξε βελτίωση στον παράγοντα «αυτοπαρακολούθηση». Η περιγραφική ανάλυση δεδομένων έδειξε ότι η πειραματική ομάδα είχε επιδείξει στατιστικά υψηλότερα σκορ ($M = 4.25 \pm .43$) σε σχέση με την ομάδα ελέγχου ($M = 3.83 \pm .77$).

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης έδειξαν στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση του παράγοντα ομάδα X μέτρηση όσον αφορά τον παράγοντα «στρατηγικές επίγνωσης» $F_{(1,600)} = 52.19, p < .001, n^2 = .08$. Η post-hoc σύγκριση έδειξε ότι υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις μετρήσεις πριν και μετά ($F_{(1,600)} = 11.6, p < .001, n^2 = .019$) και στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων ($F_{(1,600)} = 15.65, p < .001, n^2 = .025$) και στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δυο μετρήσεων στην πειραματική ομάδα ($F_{(1,600)} = 42.5, p < .001, n^2 = .07$). Ειδικότερα, η πειραματική ομάδα σε αντίθεση με την ομάδα ελέγχου έδειξε βελτίωση στον παράγοντα «στρατηγικές». Η περιγραφική ανάλυση δεδομένων έδειξε ότι η πειραματική ομάδα είχε επιδείξει στατιστικά υψηλότερα σκορ ($M = 4.08 \pm .43$) σε σχέση με την ομάδα ελέγχου ($M = 3.6 \pm .81$).

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης έδειξαν στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση του παράγοντα ομάδα X μέτρηση όσον αφορά τον παράγοντα «αυτοαξιολόγηση» $F_{(1,600)} = 16.06, p < .001, n^2 = .026$. Η post-hoc σύγκριση έδειξε ότι υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις μετρήσεις πριν και μετά ($F_{(1,600)} = 27.5, p < .001, n^2 = .04$), στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων ($F_{(1,600)} = 25.7, p < .001, n^2 = .043$) και στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δυο μετρήσεων στην πειραματική ομάδα ($F_{(1,600)} = 45.2, p < .001, n^2 = .07$). Ειδικότερα, η πειραματική ομάδα σε αντίθεση με την ομάδα ελέγχου έδειξε βελτίωση στον παράγοντα «αυτοαξιολόγηση». Η περιγραφική ανάλυση δεδομένων έδειξε ότι η πειραματική ομάδα είχε επιδείξει στατιστικά υψηλότερα σκορ ($M = 3.77 \pm .55$) σε σχέση με την ομάδα ελέγχου ($M = 3.33 \pm .85$).

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης για την τελευταία μεταβλητή της μεταγνώσης «νοερή απεικόνιση» έδειξαν στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση του παράγοντα ομάδα X μέτρηση $F_{(1,600)} = 51.9, p < .001, n^2 = .08$. Η post-hoc σύγκριση έδειξε ότι υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις μετρήσεις πριν και μετά ($F_{(1,600)} = 22.4, p < .001, n^2 = .04$), στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων ($F_{(1,600)} = 9.28, p$

= 0.002, $n^2 = .015$) και στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δυο μετρήσεων στην πειραματική ομάδα ($F_{(1,600)} = 75.3$, $p < .001$, $n^2 = .11$). Ειδικότερα, η πειραματική ομάδα σε αντίθεση με την ομάδα ελέγχου έδειξε βελτίωση στον παράγοντα «νοερή απεικόνιση». Η περιγραφική ανάλυση δεδομένων έδειξε ότι η πειραματική ομάδα είχε επιδείξει στατιστικά υψηλότερα σκορ ($M = 3.85 \pm .64$) σε σχέση με την ομάδα ελέγχου ($M = 3.35 \pm .94$).

Τέλος η ανάλυση διακύμανσης δεν έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο φύλων.

Τα περιγραφικά στατιστικά στοιχεία των σχολείων ως προς τους παράγοντες της μεταγνώσης κατά την α' μέτρηση και β' μέτρηση, παρουσιάζονται στον πίνακα 8.

Αποτελέσματα για τους στόχους επίτευξης

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης για τη μεταβλητή «ενίσχυση του εγώ» έδειξαν στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση του παράγοντα ομάδα X μέτρηση ($F_{(1,600)} = 46.26$, $p < .001$, $n^2 = .07$). Η post-hoc σύγκριση έδειξε ότι υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις μετρήσεις πριν και μετά ($F_{(1,600)} = 32.13$, $p < .001$, $n^2 = .05$), στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων ($F_{(1,600)} = 10.69$, $p = 0.001$, $n^2 = .02$) και στατιστικά σημαντικές διαφορές των δυο μετρήσεων στην πειραματική ομάδα ($F_{(1,600)} = 82.11$, $p < .001$, $n^2 = .01$). Ειδικότερα, η πειραματική ομάδα σε αντίθεση με την ομάδα ελέγχου παρουσίασε μείωση στον παράγοντα «ενίσχυση του εγώ». Η περιγραφική ανάλυση δεδομένων έδειξε ότι η πειραματική ομάδα είχε επιδείξει στατιστικά χαμηλότερα σκορ ($M = 2.4 \pm .83$) σε σχέση με την ομάδα ελέγχου ($M = 2.81 \pm .85$).

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης για τη μεταβλητή «κοινωνική αποδοχή» έδειξαν στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση του παράγοντα ομάδα X μέτρηση ($F_{(1,600)} = 60.5$, $p < .001$, $n^2 = .09$). Η post-hoc σύγκριση έδειξε ότι υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις μετρήσεις πριν και μετά ($F_{(1,600)} = 68.3$, $p < .001$, $n^2 = .1$) και στατιστικά σημαντικές διαφορές των δυο μετρήσεων στην πειραματική ομάδα ($F_{(1,600)} = 135.9$, $p < .001$, $n^2 = .02$). Ειδικότερα, η πειραματική ομάδα σε αντίθεση με την ομάδα ελέγχου παρουσίασε μείωση στον παράγοντα «κοινωνική αποδοχή». Η περιγραφική ανάλυση δεδομένων έδειξε ότι η πειραματική ομάδα είχε επιδείξει

στατιστικά χαμηλότερα σκορ ($M = 2.96 \pm .97$) σε σχέση με την ομάδα ελέγχου ($M = 3.41 \pm 1.01$).

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης για τη μεταβλητή «προφύλαξη του εγώ» έδειξαν στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση του παράγοντα ομάδα X μέτρηση ($F_{(1,600)}=25.5$, $p < .001$, $n^2 = .04$). Η post-hoc σύγκριση έδειξε ότι υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές των δυο μετρήσεων στην πειραματική ομάδα ($F_{(1,600)} = 9.4$, $p = 0.002$, $n^2 = .016$) και στατιστικά σημαντικές διαφορές των δυο μετρήσεων στην ομάδα ελέγχου ($F_{(1,600)} = 16.3$, $p = 0.002$, $n^2 = .03$). Ειδικότερα, η πειραματική ομάδα σε αντίθεση με την ομάδα ελέγχου παρουσίασε μείωση στον παράγοντα «προφύλαξη του εγώ». Η περιγραφική ανάλυση δεδομένων έδειξε ότι η πειραματική ομάδα είχε επιδείξει στατιστικά χαμηλότερα σκορ ($M = 2.48 \pm .89$) σε σχέση με την ομάδα ελέγχου ($M = 2.64 \pm .96$).

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης για τη μεταβλητή «προσωπική βελτίωση» έδειξαν στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση του παράγοντα ομάδα X μέτρηση ($F_{(1,600)}=14.21$, $p < .001$, $n^2 = .02$). Η post-hoc σύγκριση έδειξε ότι υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές των δυο μετρήσεων στην πειραματική ομάδα ($F_{(1,600)}=14.28$, $p < .001$, $n^2 = .02$). Ειδικότερα, η πειραματική ομάδα σε αντίθεση με την ομάδα ελέγχου παρουσίασε αύξηση στον παράγοντα «προσωπική βελτίωση». Η περιγραφική ανάλυση δεδομένων έδειξε ότι η πειραματική ομάδα είχε επιδείξει στατιστικά υψηλότερα σκορ ($M = 4.3 \pm .49$) σε σχέση με την ομάδα ελέγχου ($M = 4.2 \pm .56$).

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης για τη μεταβλητή «αντιλαμβανόμενη έμφαση του καθηγητή στους στόχους προφύλαξης του εγώ» έδειξαν στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση του παράγοντα ομάδα X μέτρηση ($F_{(1,600)}=54.91$, $p < .001$, $n^2 = .08$). Η post-hoc σύγκριση έδειξε ότι υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δυο μετρήσεων στην πειραματική ομάδα ($F_{(1,600)}= 48.56$, $p < .001$, $n^2 = .07$), αλλά και την ομάδα ελέγχου ($F_{(1,600)}= 12.98$, $p < .001$, $n^2 = .02$). Ειδικότερα, η πειραματική ομάδα σε αντίθεση με την ομάδα ελέγχου παρουσίασε μείωση στον παράγοντα «στόχοι προφύλαξης του εγώ». Η περιγραφική ανάλυση δεδομένων έδειξε ότι η πειραματική ομάδα είχε επιδείξει στατιστικά χαμηλότερα σκορ ($M = 2.4 \pm .78$) σε σχέση με την ομάδα ελέγχου ($M = 2.74 \pm .94$).

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης για τη μεταβλητή «αντιλαμβανόμενη έμφαση του καθηγητή στους στόχους κοινωνικής αποδοχής» έδειξαν στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση του παράγοντα ομάδα X μέτρηση ($F_{(1,600)}=51.14$,

$p < .001$, $n^2=.08$). Η post-hoc σύγκριση έδειξε ότι υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις μετρήσεις πριν και μετά ($F_{(1,600)}= 56.01$, $p < .001$, $n^2 =.09$) και στατιστικά σημαντικές διαφορές των δυο μετρήσεων στην πειραματική ομάδα ($F_{(1,600)}= 112.99$, $p < .001$, $n^2 =.16$). Ειδικότερα, η πειραματική ομάδα σε αντίθεση με την ομάδα ελέγχου παρουσίασε μείωση στον παράγοντα «στόχοι κοινωνικής αποδοχής». Η περιγραφική ανάλυση δεδομένων έδειξε ότι η πειραματική ομάδα είχε επιδείξει στατιστικά χαμηλότερα σκορ ($M = 2.94 \pm .87$) σε σχέση με την ομάδα ελέγχου ($M = 3.2 \pm .97$).

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης για τη μεταβλητή «αντιλαμβανόμενη έμφαση του καθηγητή στους στόχους ενίσχυσης του εγώ» έδειξαν στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση του παράγοντα ομάδα X μέτρηση ($F_{(1,600)}=46.17$, $p < .001$, $n^2 =.07$). Η post-hoc σύγκριση έδειξε ότι υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων ($F_{(1,600)}=12.57$, $p = 0.001$, $n^2 =.02$) και μεταξύ των δυο μετρήσεων στην πειραματική ομάδα ($F_{(1,600)}= 46.00$, $p < .001$, $n^2=.07$). Ειδικότερα, η πειραματική ομάδα σε αντίθεση με την ομάδα ελέγχου παρουσίασε μείωση στον παράγοντα «στόχοι ενίσχυσης του εγώ». Η περιγραφική ανάλυση δεδομένων έδειξε ότι η πειραματική ομάδα είχε επιδείξει στατιστικά χαμηλότερα σκορ ($M = 2.6 \pm .78$) σε σχέση με την ομάδα ελέγχου ($M = 3.04 \pm .87$).

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης για τη μεταβλητή «αντιλαμβανόμενη έμφαση του καθηγητή στους στόχους προσωπικής βελτίωσης» έδειξαν στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση του παράγοντα ομάδα X μέτρηση ($F_{(1,600)}=29.9$, $p < .001$, $n^2 =.05$). Η post-hoc σύγκριση έδειξε ότι υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δυο μετρήσεων στην πειραματική ομάδα ($F_{(1,600)}= 11.49$, $p = 0.001$, $n^2 =.02$) και στην ομάδα ελέγχου ($F_{(1,600)}= 18.67$, $p < .001$, $n^2 =.03$). Ειδικότερα, η πειραματική ομάδα σε αντίθεση με την ομάδα ελέγχου παρουσίασε αύξηση στον παράγοντα «στόχοι προσωπικής βελτίωσης». Η περιγραφική ανάλυση δεδομένων έδειξε ότι η πειραματική ομάδα είχε επιδείξει στατιστικά υψηλότερα σκορ ($M = 4.2 \pm .5$) σε σχέση με την ομάδα ελέγχου ($M = 3.2 \pm .97$).

Τα περιγραφικά στατιστικά στοιχεία των σχολείων ως προς τους στόχους επίτευξης κατά την α' μέτρηση και β' μέτρηση, παρουσιάζονται στον πίνακα 9.

Αποτελέσματα για την «ικανοποίηση από το μάθημα»

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης έδειξαν στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση του παράγοντα ομάδα X μέτρηση όσον αφορά τον παράγοντα «ικανοποίηση από το μάθημα» $F_{(1,600)} = 29.565$, $p < .001$, $\eta^2 = .05$. Η post-hoc σύγκριση έδειξε ότι υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις μετρήσεις πριν και μετά ($F_{(1,600)} = 22.40$, $p < .001$, $\eta^2 = .04$) και στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο μετρήσεων στην πειραματική ομάδα ($F_{(1,600)} = 54.62$, $p < .001$, $\eta^2 = .08$). Ειδικότερα, η πειραματική ομάδα σε αντίθεση με την ομάδα ελέγχου έδειξε βελτίωση στον παράγοντα «ικανοποίηση από το μάθημα». Η περιγραφική ανάλυση δεδομένων έδειξε ότι η πειραματική ομάδα είχε επιδείξει στατιστικά υψηλότερα σκορ ($M = 4.37 \pm .42$) σε σχέση με την ομάδα ελέγχου ($M = 4.25 \pm 0.6$).

Αποτελέσματα για την εσωτερική και εξωτερική παρακίνηση.

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης για την άλλη μεταβλητή, την «εσωτερική παρακίνηση», έδειξαν στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση του παράγοντα ομάδα X μέτρηση όσον αφορά τον παράγοντα «ικανοποίηση από το μάθημα» $F_{(1,600)} = 19.86$, $p < .001$, $\eta^2 = .03$. Η post-hoc σύγκριση έδειξε ότι υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις μετρήσεις πριν και μετά ($F_{(1,600)} = 16.35$, $p < .001$, $\eta^2 = .03$), στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων ($F_{(1,600)} = 8.55$, $p = 0.004$, $\eta^2 = .01$) και στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο μετρήσεων στην πειραματική ομάδα ($F_{(1,600)} = 38.16$, $p < .001$, $\eta^2 = .06$). Ειδικότερα, η πειραματική ομάδα σε αντίθεση με την ομάδα ελέγχου έδειξε βελτίωση στον παράγοντα «εσωτερική παρακίνηση». Η περιγραφική ανάλυση δεδομένων έδειξε ότι η πειραματική ομάδα είχε επιδείξει στατιστικά υψηλότερα σκορ ($M = 4.4 \pm .40$) σε σχέση με την ομάδα ελέγχου ($M = 4.14 \pm .72$).

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης για την επόμενη εξαρτημένη μεταβλητή «αναγνωρίσιμη ρύθμιση» έδειξαν στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση του παράγοντα ομάδα X μέτρηση ($F_{(1,600)} = 27.21$, $p < .001$, $\eta^2 = .04$). Η post-hoc σύγκριση έδειξε ότι υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο μετρήσεων στην πειραματική ομάδα ($F_{(1,600)} = 9.003$, $p < .05$, $\eta^2 = .02$) και στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο μετρήσεων στην πειραματική ομάδα ($F_{(1,600)} = 18.85$, $p < .001$,

$n^2 = .03$). Ειδικότερα, η πειραματική ομάδα σε αντίθεση με την ομάδα ελέγχου έδειξε βελτίωση στον παράγοντα «αναγνωρίσιμη ρύθμιση». Η περιγραφική ανάλυση δεδομένων έδειξε ότι η πειραματική ομάδα είχε επιδείξει στατιστικά υψηλότερα σκορ ($M = 4.25 \pm .52$) σε σχέση με την ομάδα ελέγχου ($M = 4.03 \pm .74$).

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης έδειξαν στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση του παράγοντα ομάδα X μέτρηση όσον αφορά τον παράγοντα «εξωτερική παρακίνηση» $F_{(1,600)} = 45.96$, $p < .001$, $n^2 = .07$. Η post-hoc σύγκριση έδειξε ότι υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις μετρήσεις πριν και μετά ($F_{(1,600)} = 12.74$, $p < .001$, $n^2 = .02$) και στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των μετρήσεων στην πειραματική ομάδα ($F_{(1,600)} = 56.55$, $p < .001$, $n^2 = .09$). Ειδικότερα, η πειραματική ομάδα σε αντίθεση με την ομάδα ελέγχου παρουσίασε πτώση στον παράγοντα «εξωτερική παρακίνηση». Η περιγραφική ανάλυση δεδομένων έδειξε ότι η πειραματική ομάδα είχε επιδείξει στατιστικά χαμηλότερα σκορ ($M = 2.61 \pm .67$) σε σχέση με την ομάδα ελέγχου ($M = 2.99 \pm .94$).

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης για την εξαρτημένη μεταβλητή «έλλειψη παρακίνησης» έδειξαν στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση του παράγοντα ομάδα X μέτρηση ($F_{(1,600)} = 38.05$, $p < .001$, $n^2 = .06$). Η post-hoc σύγκριση έδειξε ότι υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των μετρήσεων ($F_{(1,600)} = 18.99$, $p < .001$, $n^2 = .03$) και στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των μετρήσεων στην πειραματική ομάδα ($F_{(1,600)} = 12.74$, $p < .001$, $n^2 = .02$). Ειδικότερα, η πειραματική ομάδα σε αντίθεση με την ομάδα ελέγχου παρουσίασε πτώση στον παράγοντα «έλλειψη παρακίνησης». Η περιγραφική ανάλυση δεδομένων έδειξε ότι η πειραματική ομάδα είχε επιδείξει στατιστικά χαμηλότερα σκορ ($M = 2.23 \pm .72$) σε σχέση με την ομάδα ελέγχου ($M = 2.55 \pm 1.05$).

Τα περιγραφικά στατιστικά στοιχεία των σχολείων ως προς την ικανοποίηση από το μάθημα και την παρακίνηση κατά την α' μέτρηση και β' μέτρηση, παρουσιάζονται στον πίνακα 10.

Πίνακας 8: Περιγραφικά στατιστικά στοιχεία των σχολείων ως προς τους παράγοντες της μεταγνώσης κατά την α' μέτρηση και β' μέτρηση.

	<i>Πειραματική ομάδα</i>				<i>Ομάδα ελέγχου</i>				<i>F</i>	<i>η^2</i>
	<i>$\alpha' M$</i>	<i>T.A</i>	<i>$\beta' M$</i>	<i>T.A</i>	<i>$\alpha' M$</i>	<i>T.A</i>	<i>$\beta' M$</i>	<i>T.A</i>		
Δηλωτική γνώση	3.96	.63	4.20	.43	3.95	.61	4.02	.75	9.91*	.016
Διαδικαστική γνώση	3.71	.68	4,16	.42	3.8	.69	3.82	.72	55.63**	.085
Δυνητική γνώση	3.71	.85	4.02	.47	3.73	.87	3.59	.86	39.25**	.061
Διαχείριση πληροφοριών	3.39	.80	3.94	.57	3.34	.85	3.41	.80	49.78**	.074
Σχεδιασμός	3.92	.89	4.16	.52	3.96	.85	3.8	.88	31.8**	.05
Αυτοπαρακολούθηση	3.92	.77	4.25	.43	4.04	.72	3,83	.77	68.65**	.10
Στρατηγικές επίγνωσης	3.72	.83	4.08	.43	3.76	.85	3.6	.81	52.19**	.08
Αξιολόγηση	3.43	.90	3.77	.55	3.29	.92	3.33	.85	16.06**	.026
Νοερή απεικόνιση	3.34	1.1	3.85	.64	3.45	.99	3.35	.94	51.9**	.08

* = στατιστικά σημαντική διαφορά για $p < .05$

** = στατιστικά σημαντική διαφορά για $p < .001$

Πίνακας 9: Περιγραφικά στατιστικά στοιχεία των σχολείων ως προς τους παράγοντες των προσωπικών προσανατολισμών κατά τη α' μέτρηση και β' μέτρηση.

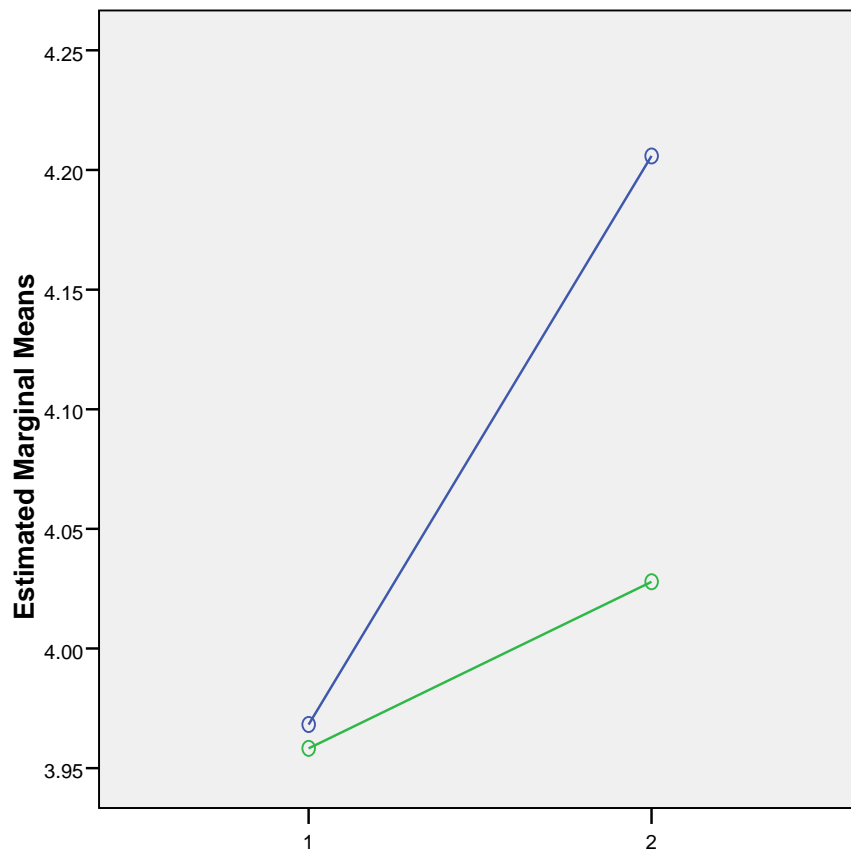
	<i>Πειραματική ομάδα</i>				<i>Ομάδα ελέγχου</i>				<i>F</i>	<i>η^2</i>	
	<i>α'</i>	<i>M</i>	<i>T.A</i>	<i>β'</i>	<i>M</i>	<i>T.A</i>	<i>α'</i>	<i>M</i>			<i>T.A</i>
Ενίσχυση του «εγώ»	2.78	.86	2.40	.83	2.77	.75	2.81	.85	46.26**	.07	
Κοινωνική αποδοχή	3.56	.99	2.96	.97	3.43	.94	3.41	1.0	60.5**	.09	
Προφύλαξη του «εγώ»	2.63	.91	2.48	.89	2.43	.85	2.65	.96	25.5**	.04	
Προσωπική βελτίωση	4.25	.52	4.38	.49	4.28	.49	4.23	.56	14.21**	.02	
Αντ. έμφαση στόχ. προφύλαξης «εγώ»	2.78	.87	2.43	.78	2.55	.76	2.74	.97	54.91**	.08	
Αντ. έμφαση στόχ. κοινωνικής αποδ.	2.94	.87	3.44	.89	3.29	.97	3.31	.88	51.14**	.08	
Αντ. έμφαση στόχ. ενίσχυσης «εγώ»	2.92	.89	2.60	.78	2.89	.77	3.04	.87	46.17**	.07	
Αντ. έμφαση στόχ. προσωπικής βελτ.	4.11	.65	4.23	.50	4.27	.59	4.11	.62	29.89**	.05	

** = στατιστικά σημαντική διαφορά για $p < .001$

Πίνακας 10: Περιγραφικά στατιστικά στοιχεία των σχολείων ως προς τους παράγοντες: ικανοποίηση από το μάθημα, παρακίνηση κατά τη α' μέτρηση και β' μέτρηση.

	<i>Πειραματική ομάδα</i>				<i>Ομάδα ελέγχου</i>				<i>F</i>	<i>η²</i>	
	<i>α'</i>	<i>M</i>	<i>T.A</i>	<i>β'</i>	<i>M</i>	<i>T.A</i>	<i>α'</i>	<i>M</i>			<i>T.A</i>
Ικανοποίηση από το μάθημα	4.1	.55	4.1	.55	4.27	.56	4.27	.56	29.56 ^{**}	.05	
Εσωτερική παρακίνηση	4.17	.73	4.17	.73	4.16	.72	4.16	.72	19.86 ^{**}	.03	
Αναγνωρίσιμη ρύθμιση	4.13	.69	4.13	.69	4.21	.63	4.21	.63	27.21 ^{**}	.04	
Εξωτερική παρακίνηση	2.99	.96	2.99	.96	2.87	.90	2.87	.90	45.96 ^{**}	.07	
Έλλειψη παρακίνησης	2.48	1.0	2.48	1.0	2.28	.93	2.28	.93	38.05 ^{**}	.06	

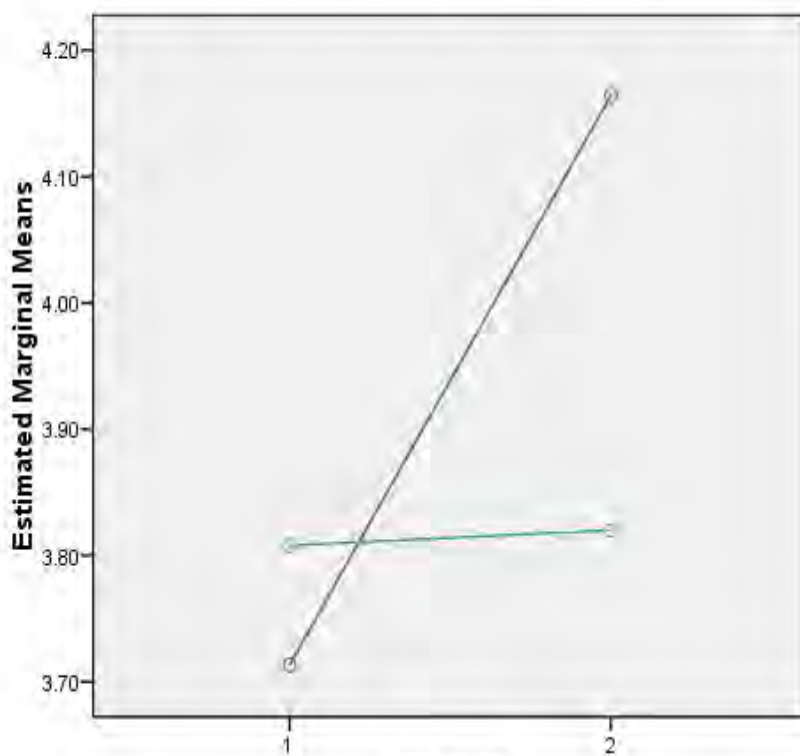
^{**} = στατιστικά σημαντική διαφορά για $p < .001$



Μέτρηση X ομάδα X φύλο

Πειραματική ομάδα —————
Ομάδα ελέγχου —————

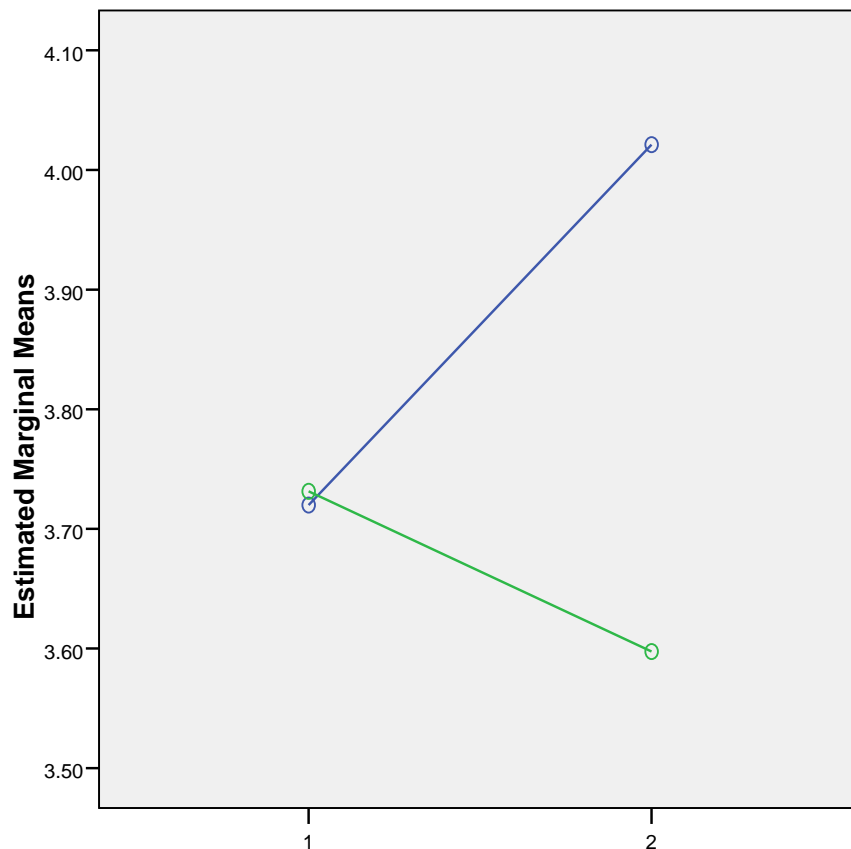
Σχήμα 1 : Η εξέλιξη της «δηλωτικής γνώσης» από το μάθημα των μαθητών/τριών πρώτη μέτρηση (Δεκέμβριος = 1) μέχρι το τέλος του παρεμβατικού προγράμματος (τέλη Μαΐου = 2).




Μέτρηση X ομάδα X φύλο


Πειραματική ομάδα —————
Ομάδα ελέγχου —————

Σχήμα 2: Η εξέλιξη της «διαδικαστικής γνώσης» από το μάθημα των μαθητών/τριών πρώτη μέτρηση (Δεκέμβριος = 1) μέχρι το τέλος του παρεμβατικού προγράμματος (τέλη Μαΐου = 2).

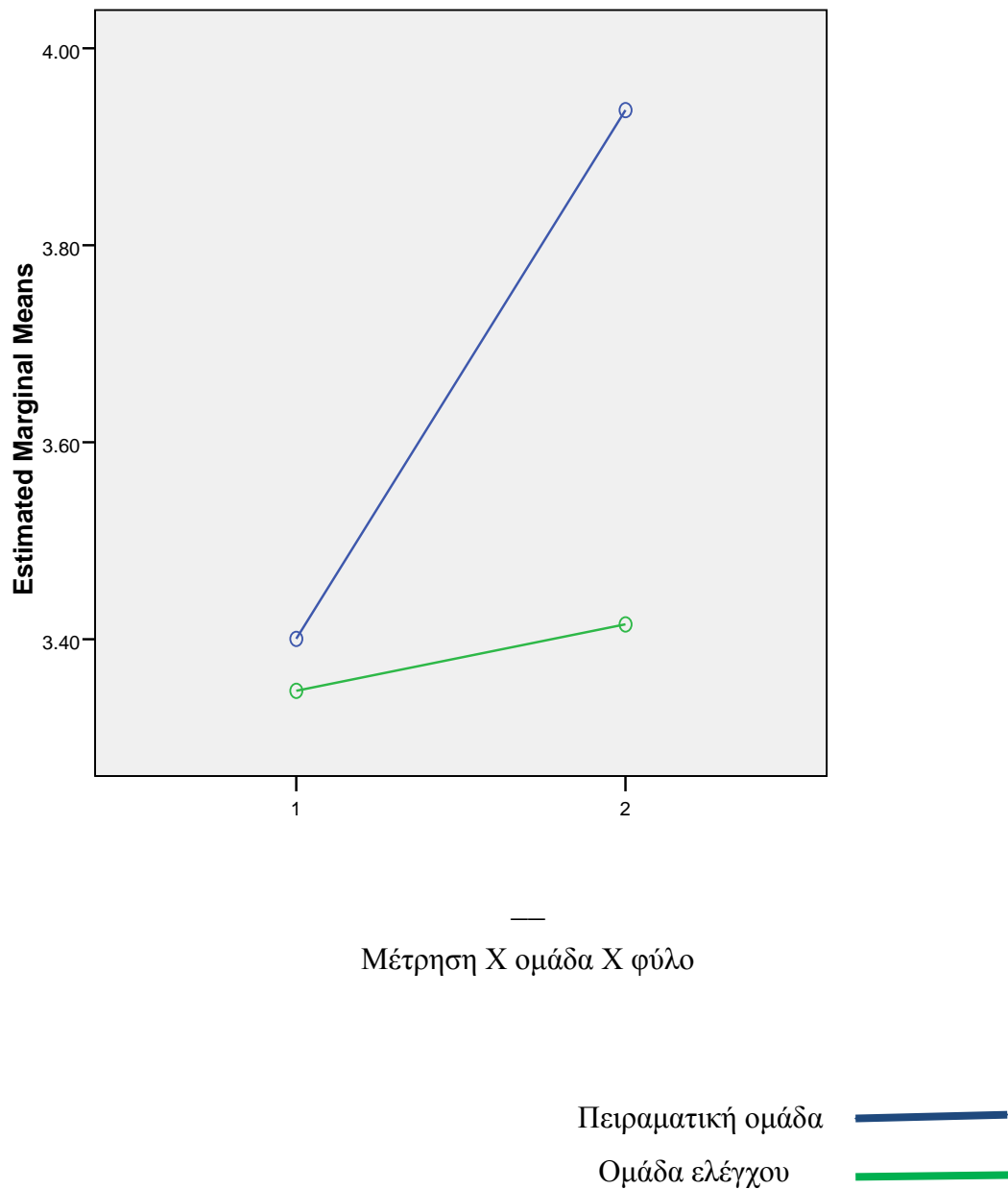


Μέτρηση X ομάδα X φύλο

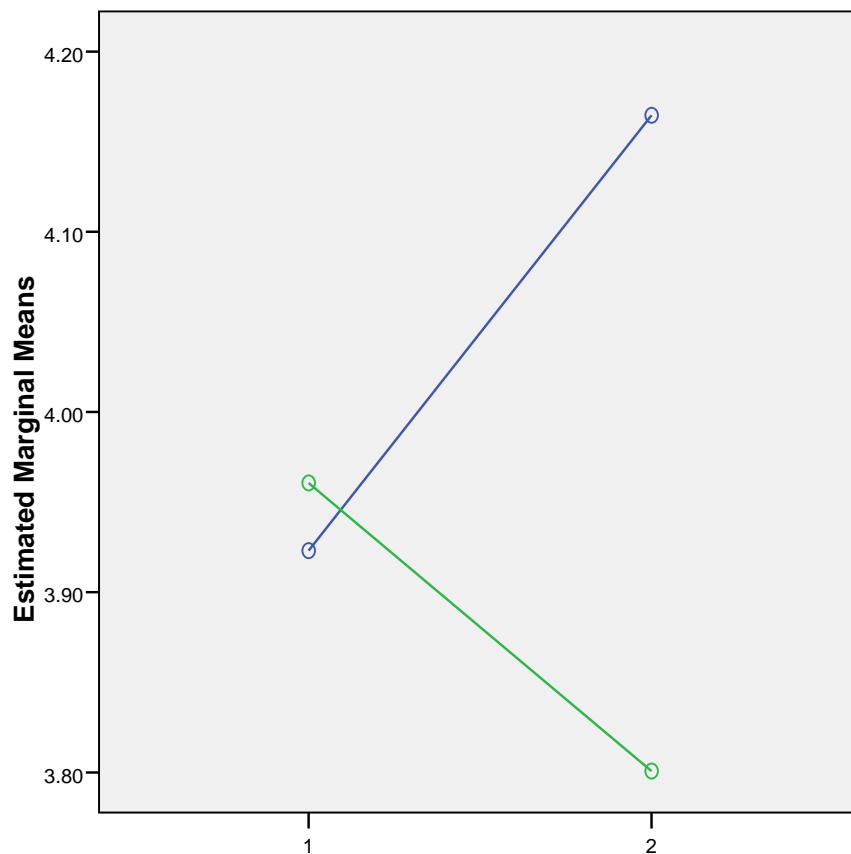
Πειραματική ομάδα 

Ομάδα ελέγχου 

Σχήμα 3: Η εξέλιξη της «δυσνητικής γνώσης» από το μάθημα των μαθητών/τριών πρώτη μέτρηση (Δεκέμβριος=1) μέχρι το τέλος του παρεμβατικού προγράμματος (τέλη Μαΐου =2).



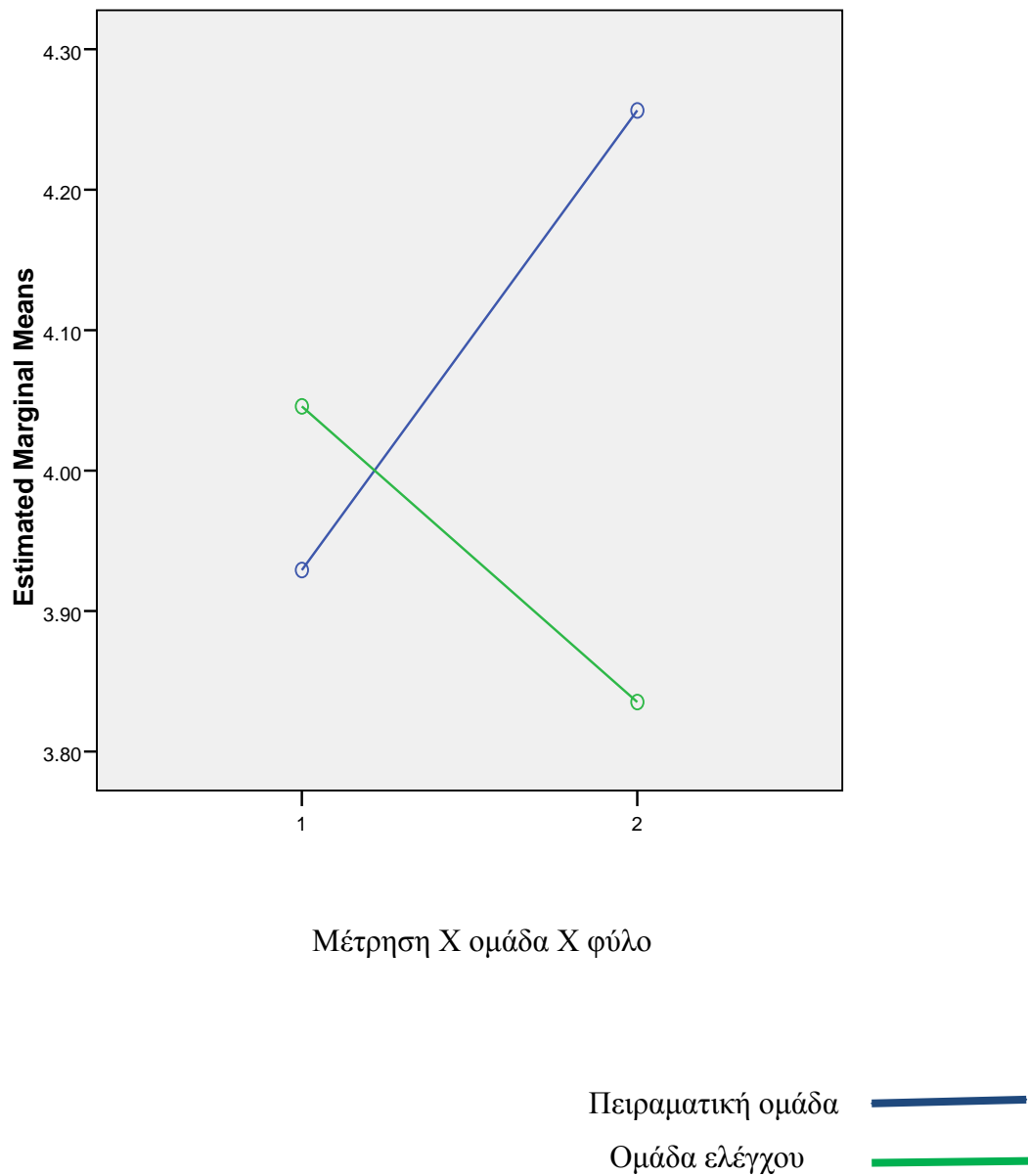
Σχήμα 4: Η εξέλιξη της «διαχείριση πληροφοριών» από το μάθημα των μαθητών/τριών πρώτη μέτρηση (Δεκέμβριος = 1) μέχρι το τέλος του παρεμβατικού προγράμματος (τέλη Μαΐου = 2).



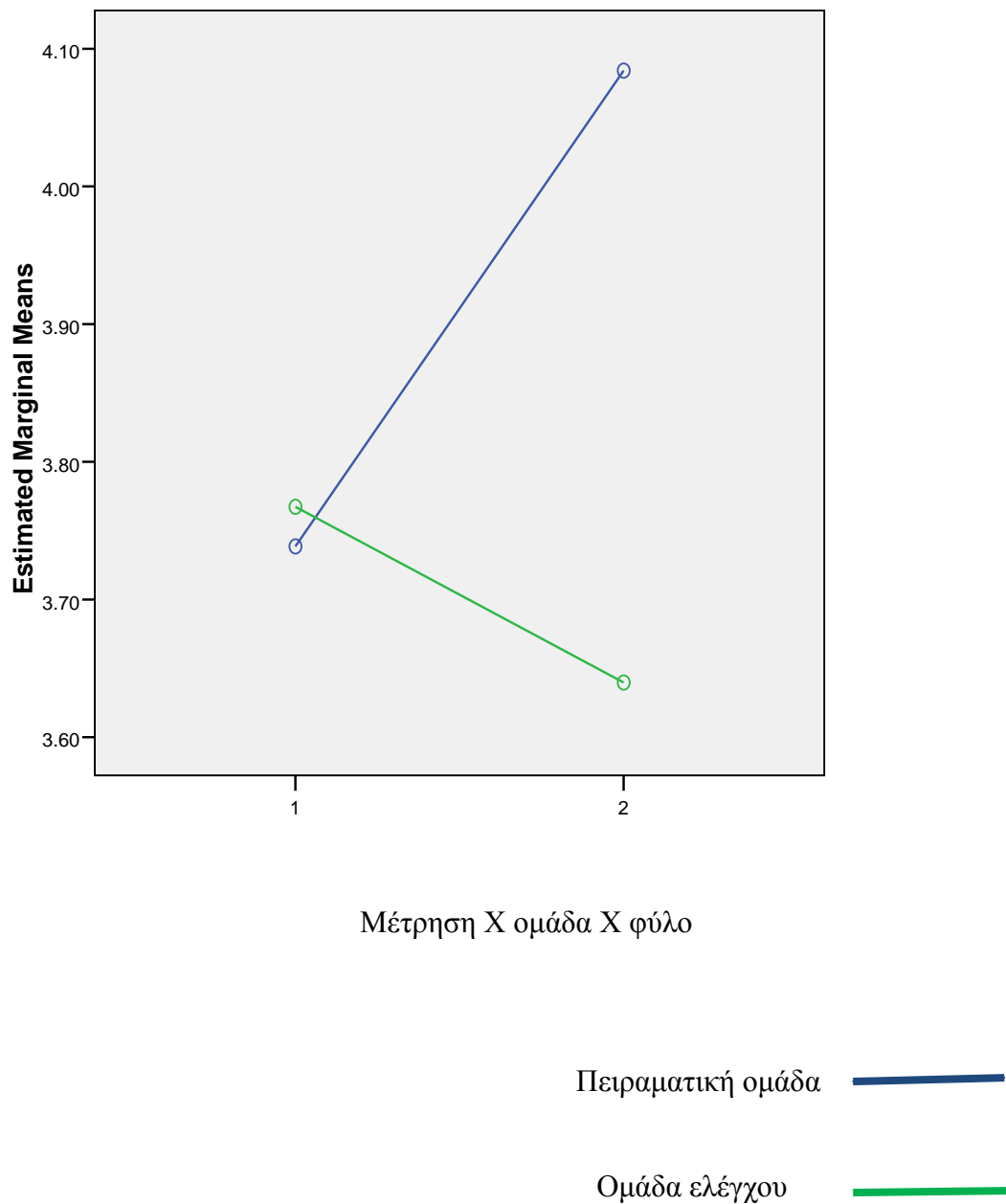
Μέτρηση X ομάδα X φύλο

Πειραματική ομάδα —————
Ομάδα ελέγχου —————

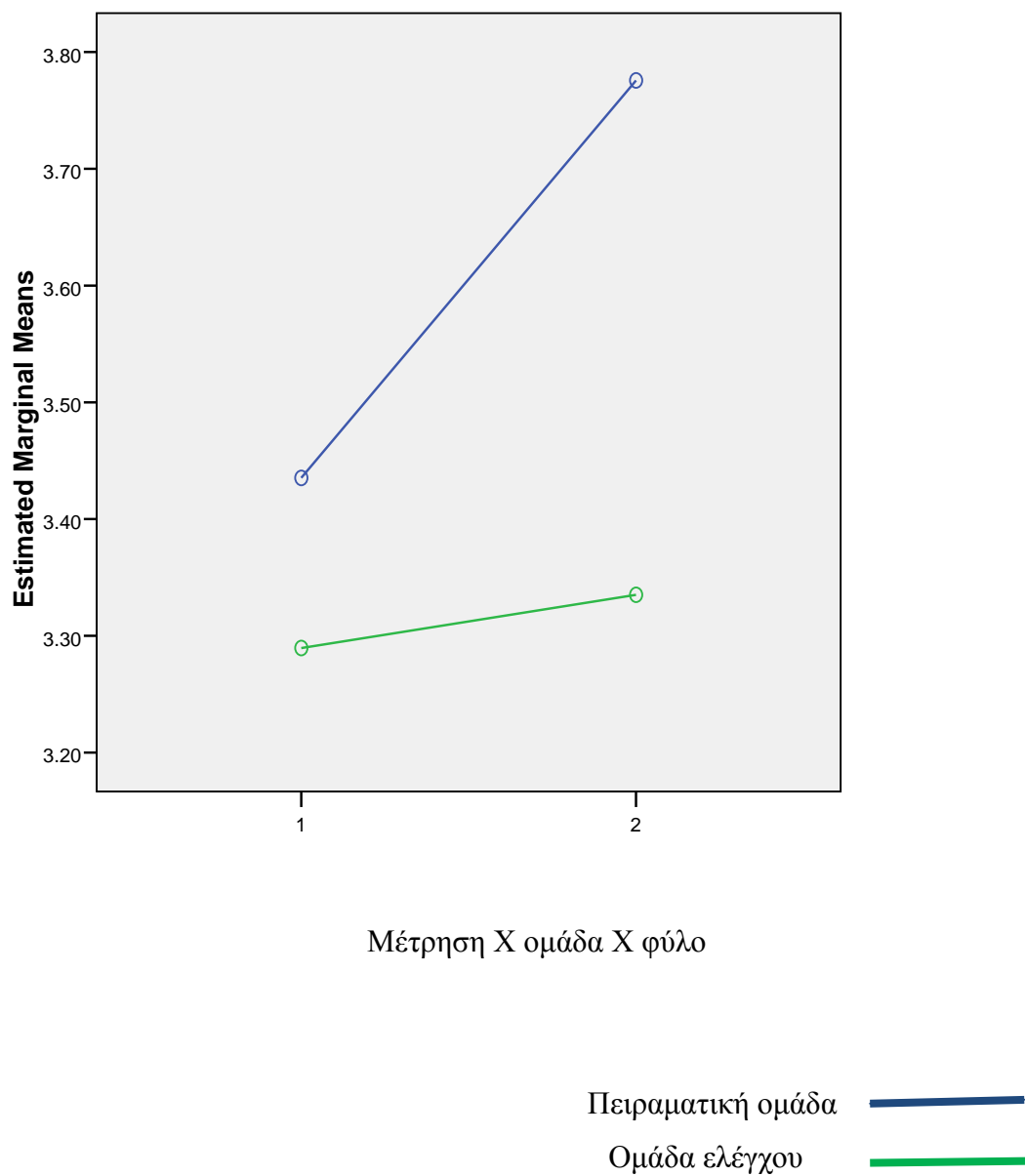
Σχήμα 5 : Η εξέλιξη της «σχεδιασμός» από το μάθημα των μαθητών/τριών πρώτη μέτρηση (Δεκέμβριος = 1) μέχρι το τέλος του παρεμβατικού προγράμματος (τέλη Μαΐου = 2).



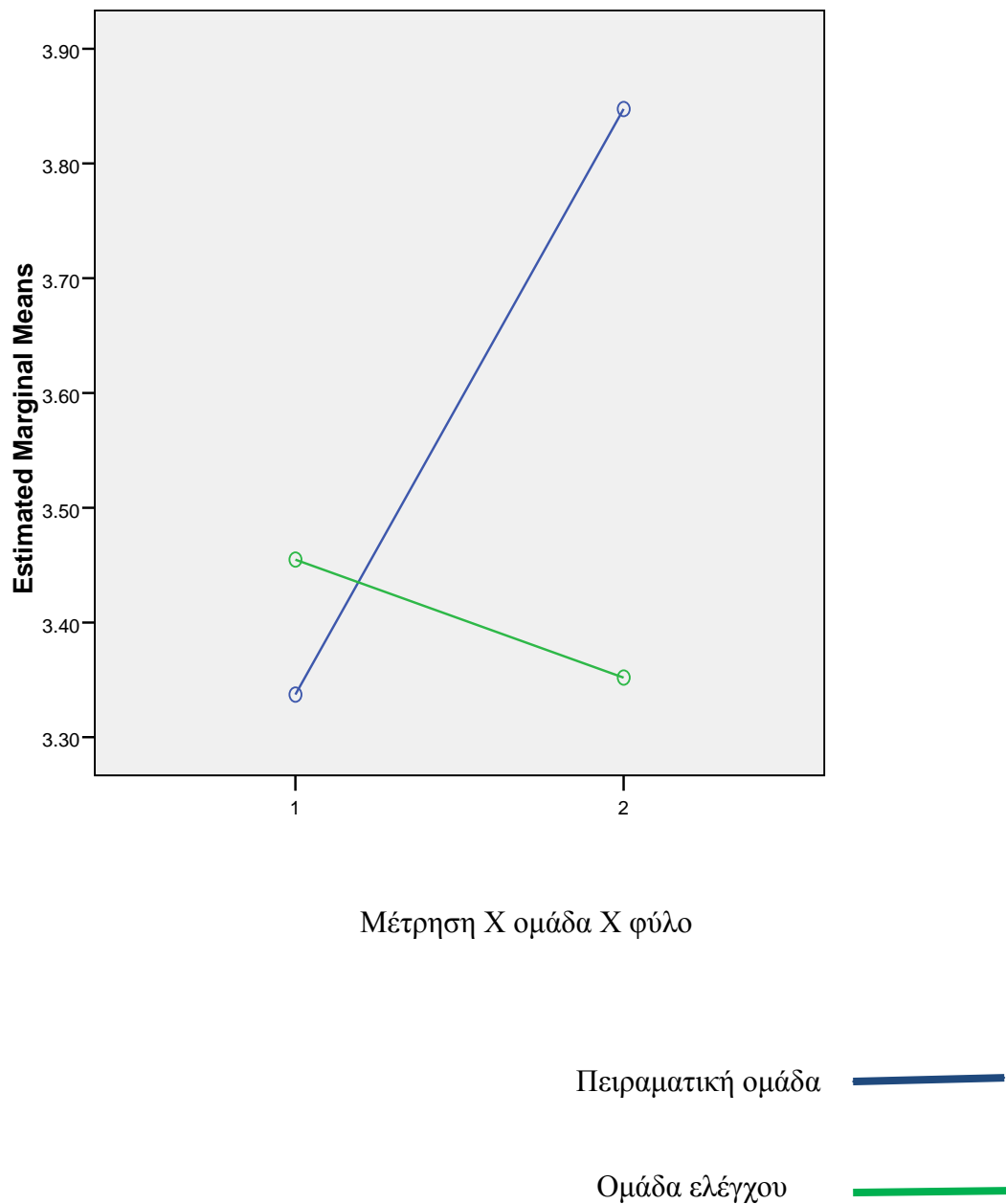
Σχήμα 6: Η εξέλιξη της «αυτοπαρακολούθησης» από το μάθημα των μαθητών/τριών πρώτη μέτρηση (Δεκέμβριος = 1) μέχρι το τέλος του παρεμβατικού προγράμματος (τέλη Μαΐου = 2).



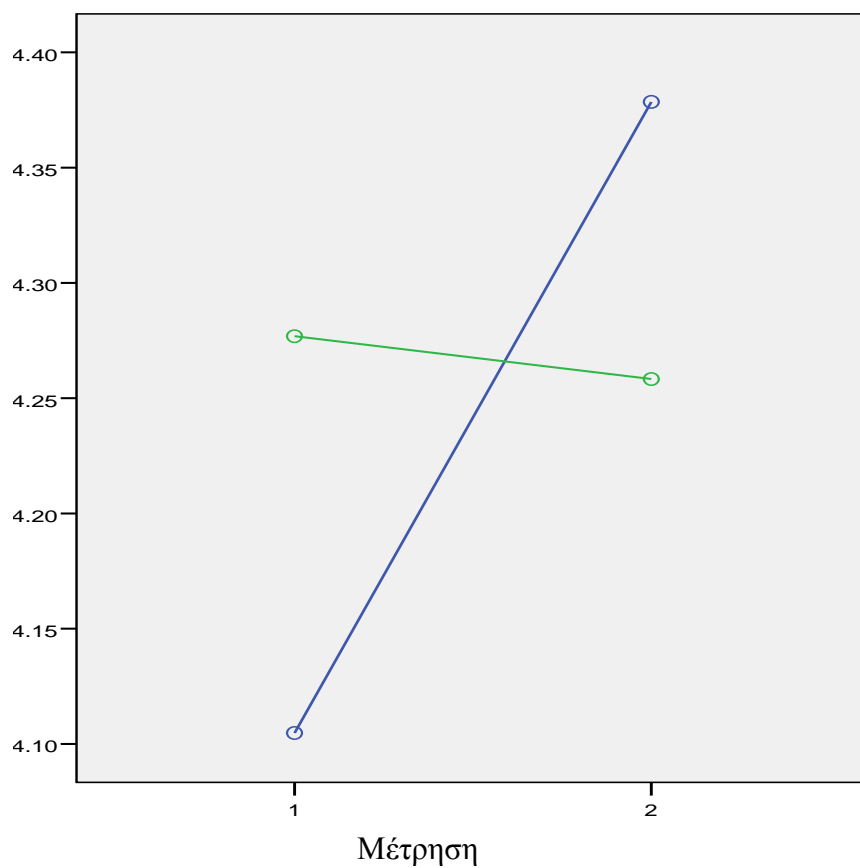
Σχήμα 7: Η εξέλιξη των «στρατηγικών επίγνωσης» από το μάθημα των μαθητών/τριών πρώτη μέτρηση (Δεκέμβριος = 1) μέχρι το τέλος του παρεμβατικού προγράμματος (τέλη Μαΐου = 2).





Σχήμα 8: Η εξέλιξη της «αξιολόγησης» από το μάθημα των μαθητών/τριών πρώτη μέτρηση (Δεκέμβριος= 1) μέχρι το τέλος του παρεμβατικού προγράμματος (τέλη Μαΐου = 2).



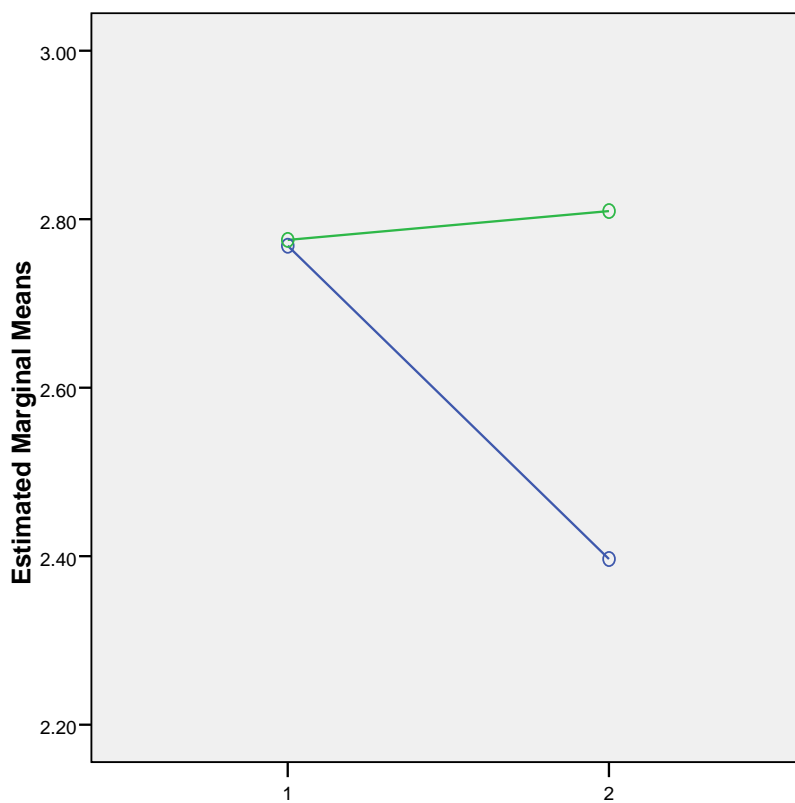
Σχήμα 9: Η εξέλιξη της «νοερής απεικόνισης» από το μάθημα των μαθητών/τριών πρώτη μέτρηση (Δεκέμβριος = 1) μέχρι το τέλος του παρεμβατικού προγράμματος (τέλη Μαΐου =2).



Μέτρηση X ομάδα X φύλο

Πειραματική ομάδα 
Ομάδα ελέγχου 

Σχήμα 10: Η εξέλιξη της ικανοποίησης από το μάθημα των μαθητών/τριών πρώτη μέτρηση (Δεκέμβριος = 1) μέχρι το τέλος του παρεμβατικού προγράμματος (τέλη Μαΐου = 2).

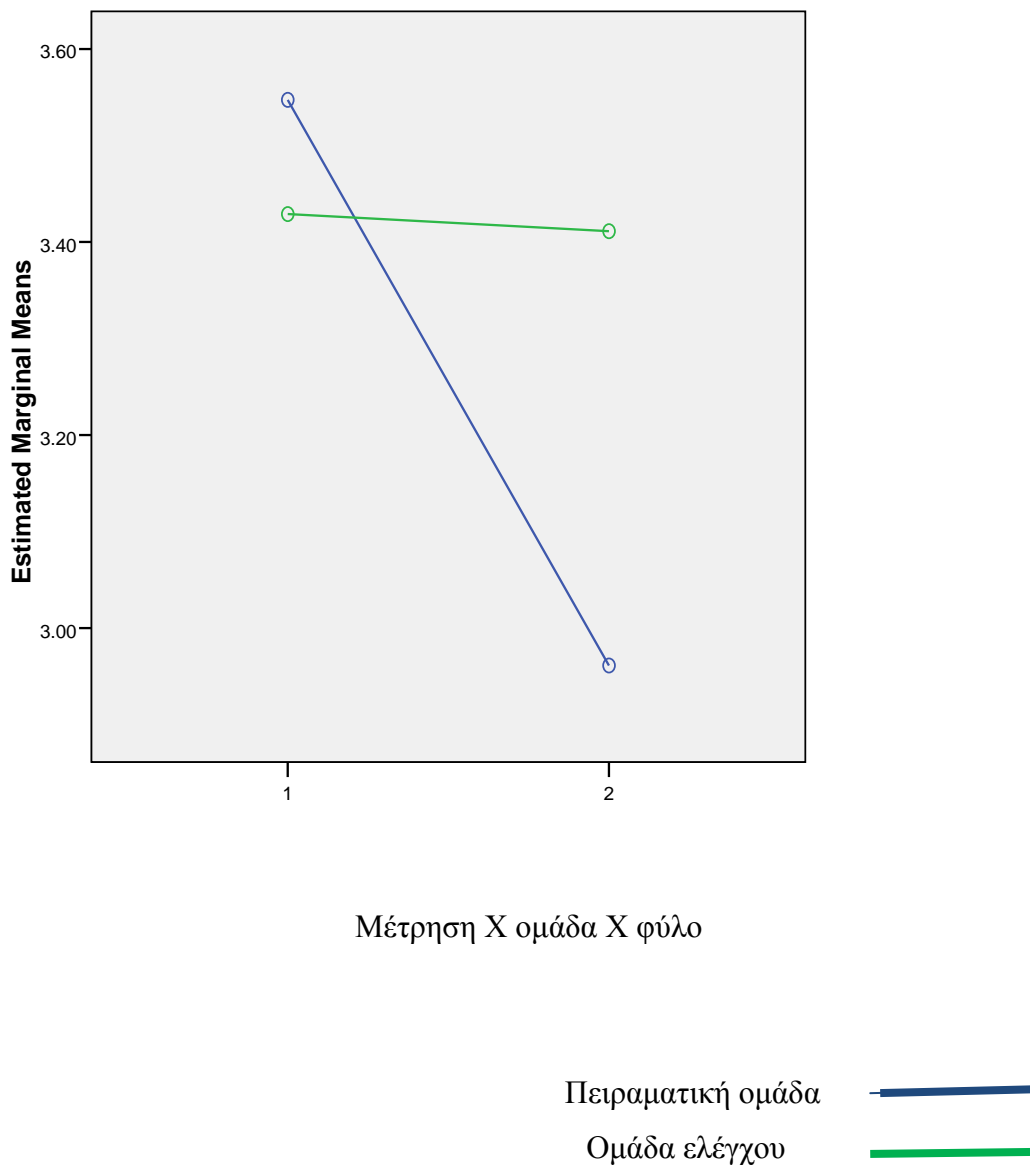


Μέτρηση X ομάδα X φύλο

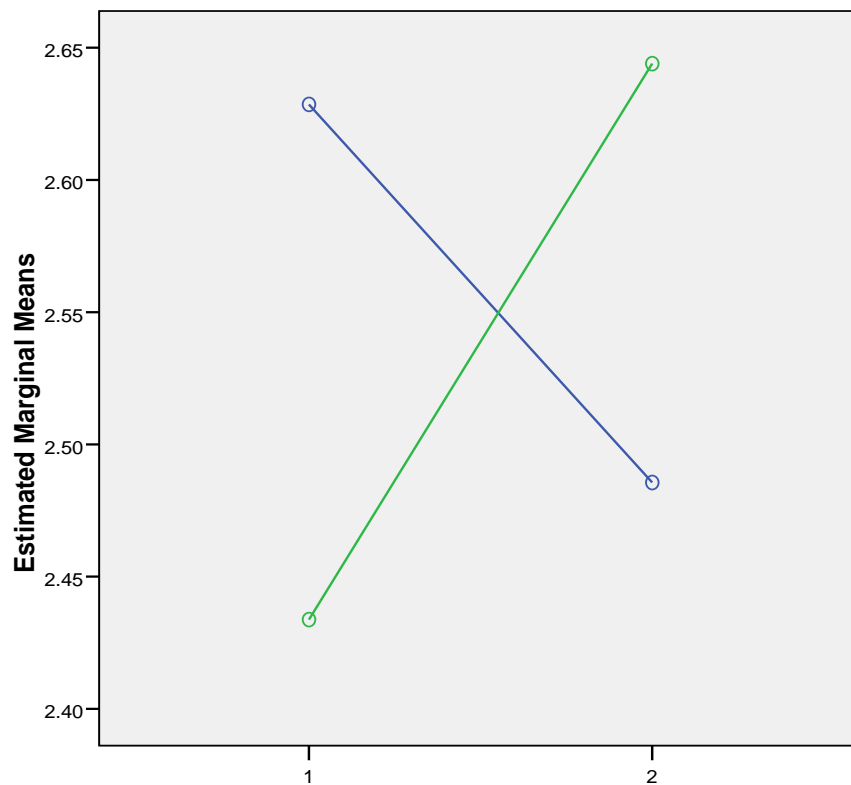
Πειραματική ομάδα 

Ομάδα ελέγχου 

Σχήμα 11: Η εξέλιξη της «ενίσχυσης του εγώ» των μαθητρών/τριών από την πρώτη μέτρηση (Δεκέμβριος = 1) μέχρι το τέλος του παρεμβατικού προγράμματος (τέλη Μαΐου = 2).



Σχήμα 12: Η εξέλιξη της «κοινωνική αποδοχής» των μαθητών/τριών από την πρώτη μέτρηση (Δεκέμβριος = 1) μέχρι το τέλος του παρεμβατικού προγράμματος (τέλη Μαΐου = 2).

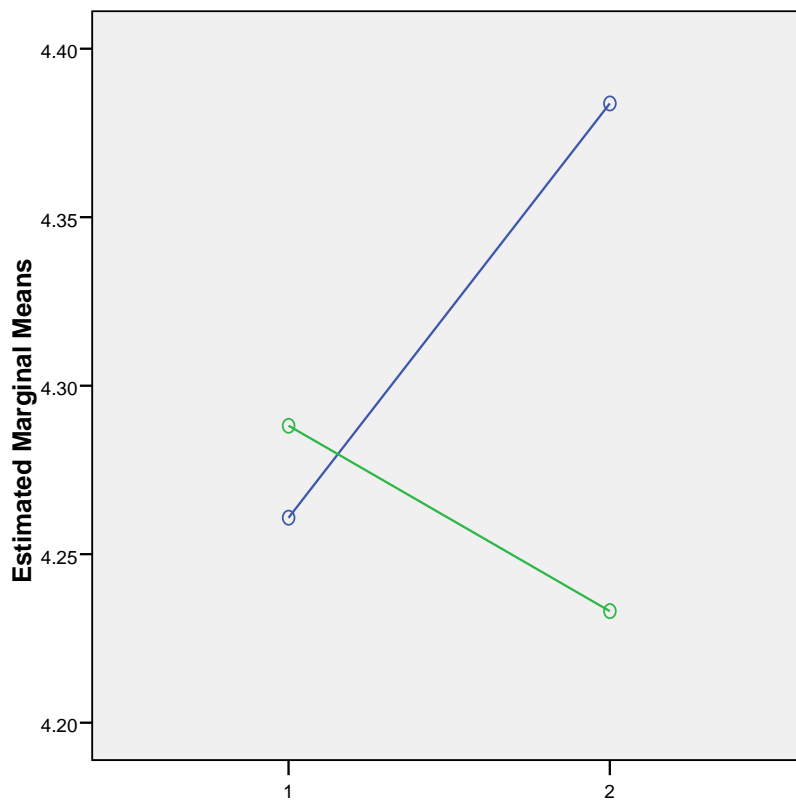


Μέτρηση X ομάδα X φύλο

Πειραματική ομάδα —————

Ομάδα ελέγχου —————

Σχήμα 13: Η εξέλιξη της «προφύλαξη του εγώ» των μαθητών/τριών από την πρώτη μέτρηση (Δεκέμβριος = 1) μέχρι το τέλος του παρεμβατικού προγράμματος (τέλη Μαΐου = 2).

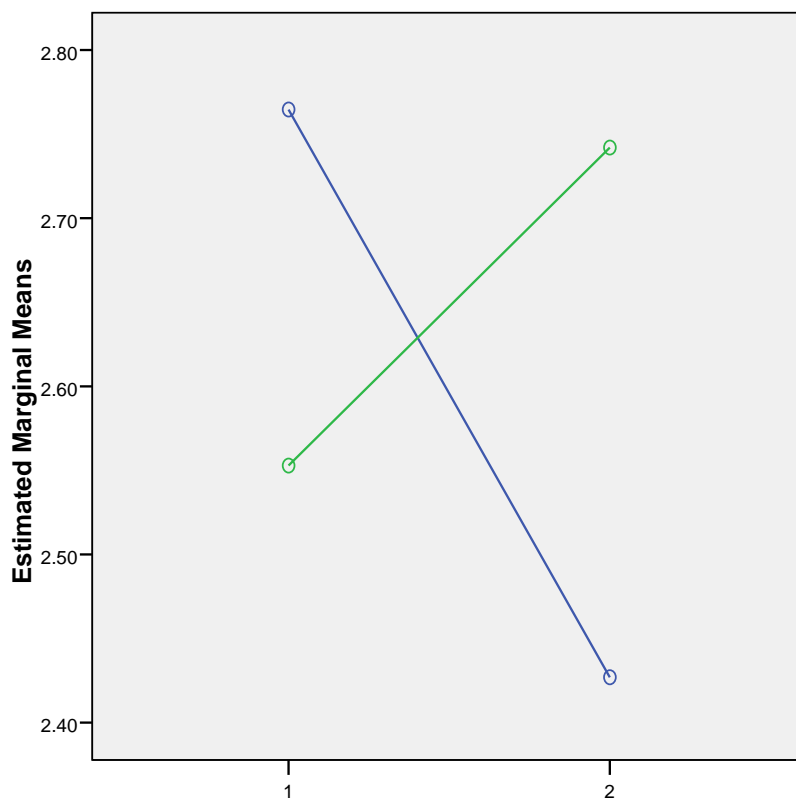


Μέτρηση X ομάδα X φύλο

Πειραματική ομάδα —————

Ομάδα ελέγχου —————

Σχήμα 14: Η εξέλιξη της «προσωπική βελτίωση» των μαθητών/τριών από την πρώτη μέτρηση (Δεκέμβριος = 1) μέχρι το τέλος του παρεμβατικού προγράμματος (τέλη Μαΐου = 2).

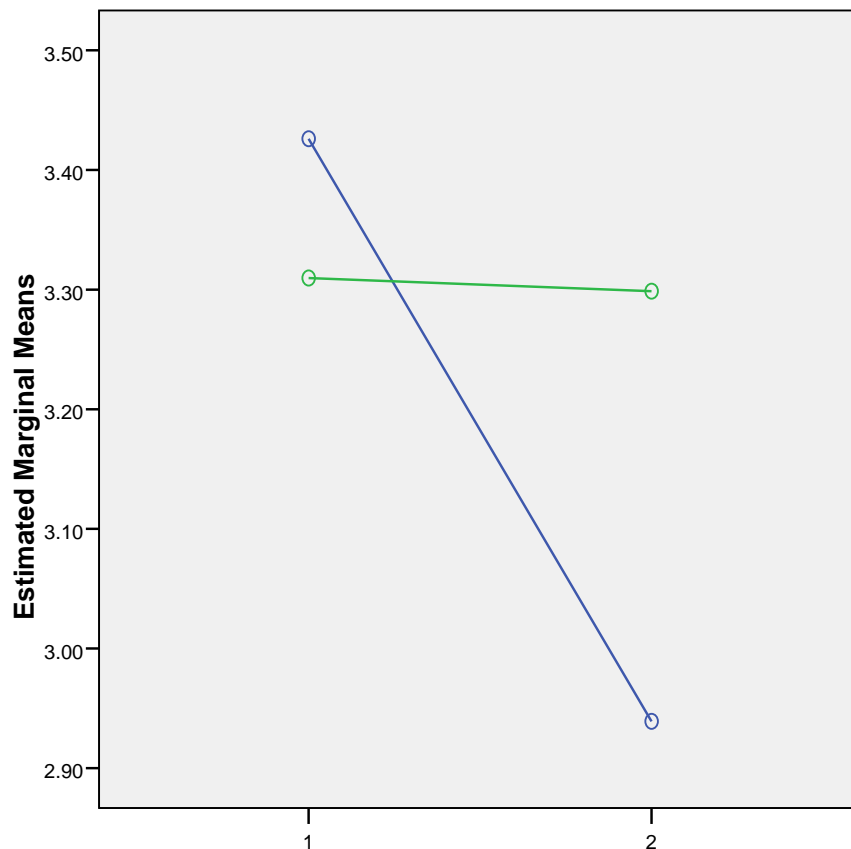


Μέτρηση X ομάδα X φύλο

Πειραματική ομάδα —————

Ομάδα ελέγχου —————

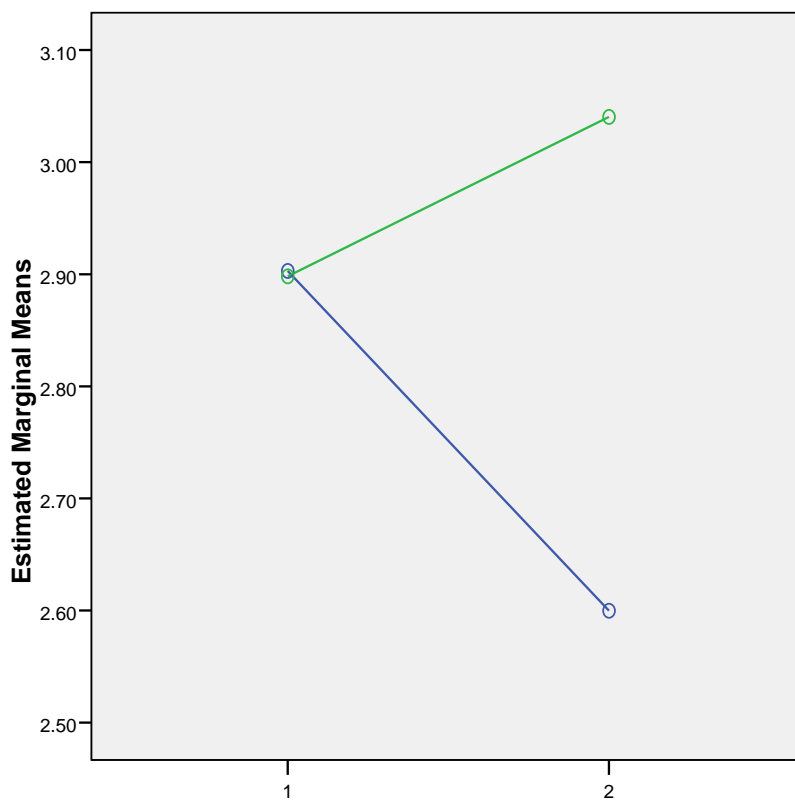
Σχήμα 15: Η εξέλιξη της «αντιλαμβανόμενης έμφασης του καθηγητή στους στόχους προφύλαξης του εγώ» των μαθητών/τριών από την πρώτη μέτρηση (Δεκέμβριος = 1) μέχρι το τέλος του παρεμβατικού προγράμματος (τέλη Μαΐου = 2).



Μέτρηση X ομάδα X φύλο

Πειραματική ομάδα —————
Ομάδα ελέγχου —————

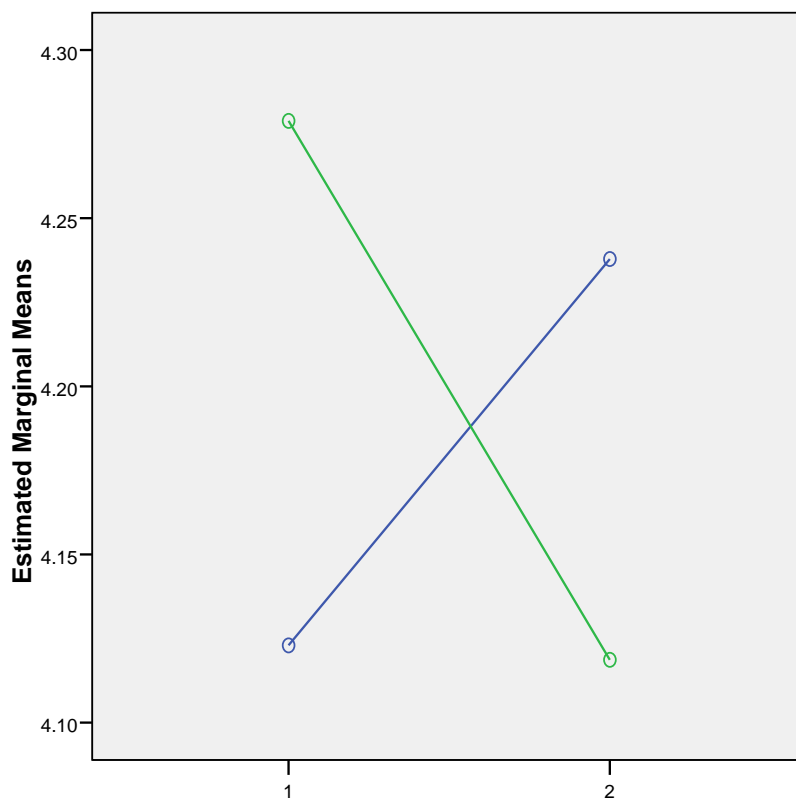
Σχήμα 16: Η εξέλιξη της «αντιλαμβανόμενης έμφασης του καθηγητή στους στόχους κοινωνικής αποδοχής» των μαθητών/τριών από την πρώτη μέτρηση (Δεκέμβριος = 1) μέχρι το τέλος του παρεμβατικού προγράμματος (τέλη Μαΐου = 2).



Μέτρηση X ομάδα X φύλο

Πειραματική ομάδα —————
Ομάδα ελέγχου —————

Σχήμα 17: Η εξέλιξη της «αντιλαμβανόμενης έμφασης του καθηγητή στους στόχους ενίσχυσης του εγώ» των μαθητών/τριών από την πρώτη μέτρηση (Δεκέμβριος = 1) μέχρι το τέλος του παρεμβατικού προγράμματος (τέλη Μαΐου = 2).

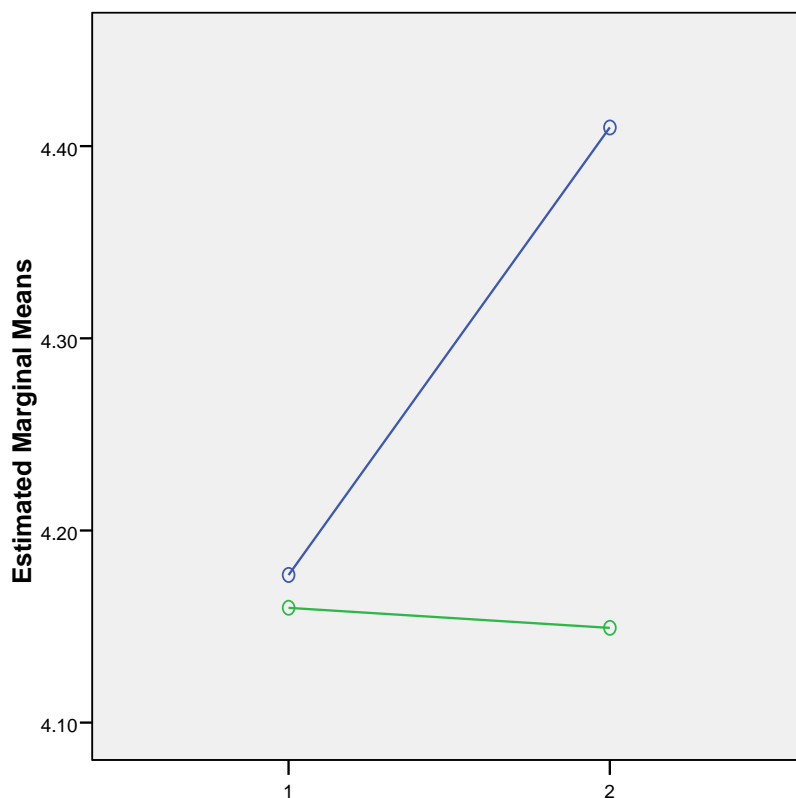


Μέτρηση X ομάδα X φύλο

Πειραματική ομάδα —————

Ομάδα ελέγχου —————

Σχήμα 18: Η εξέλιξη της «αντιλαμβανόμενης έμφασης του καθηγητή στους στόχους προσωπικής βελτίωσης» των μαθητών/τριών από την πρώτη μέτρηση (Δεκέμβριος = 1) μέχρι το τέλος του παρεμβατικού προγράμματος (τέλη Μαΐου = 2).

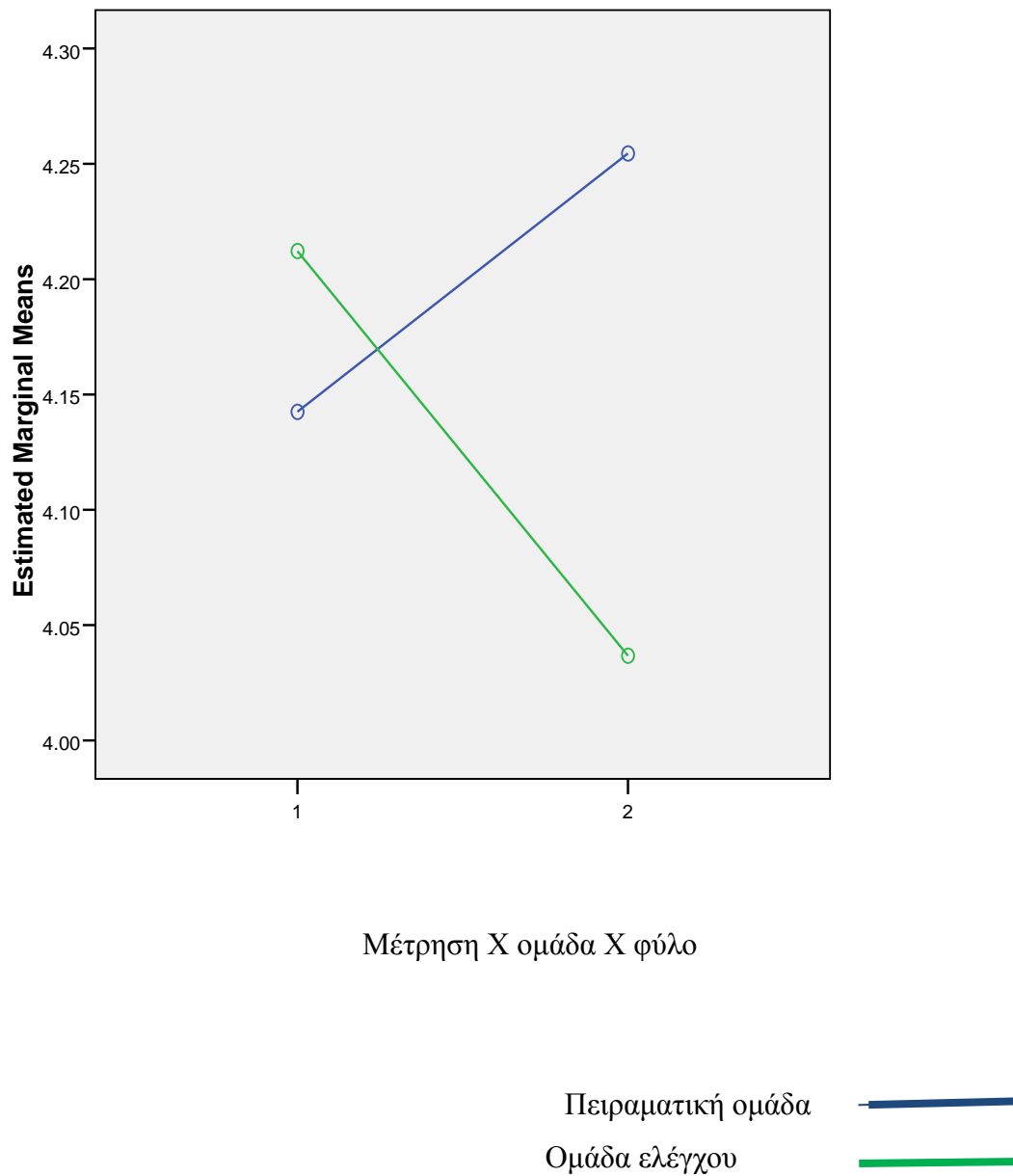


Μέτρηση X ομάδα X φύλο

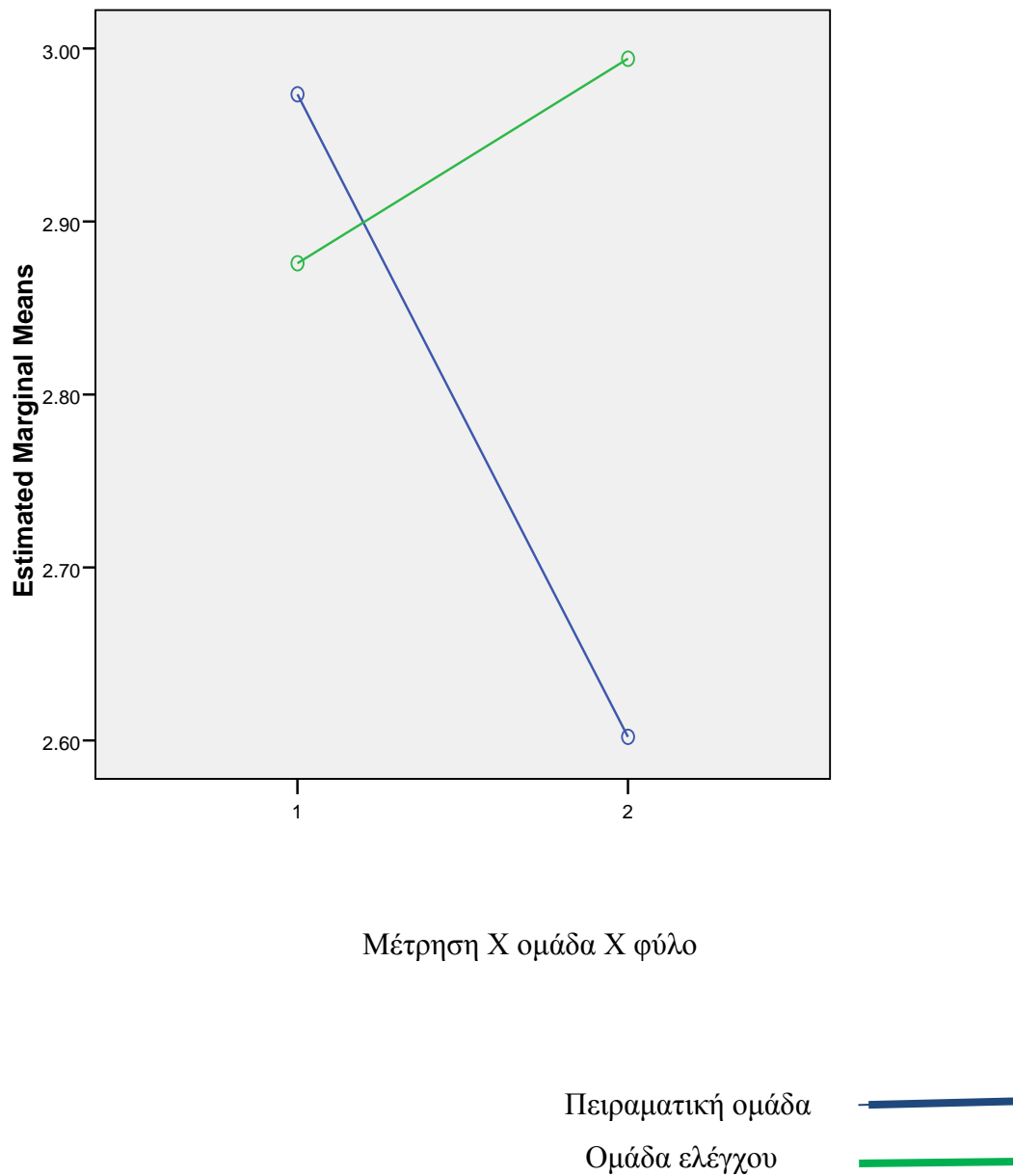
Πειραματική ομάδα —————

Ομάδα ελέγχου —————

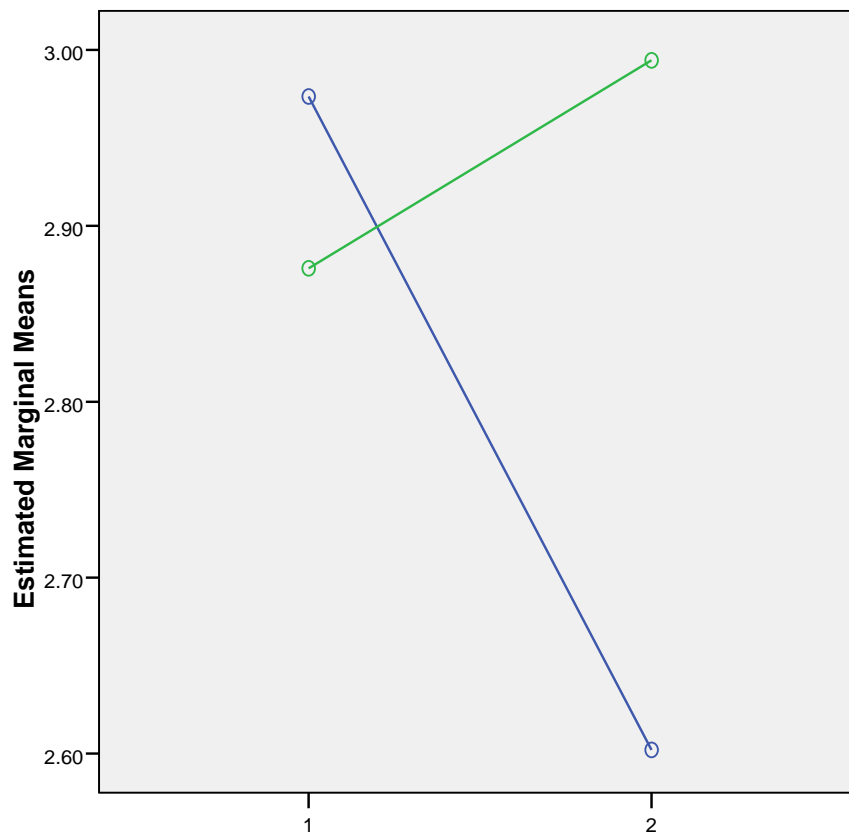
Σχήμα 19: Η εξέλιξη της «εσωτερικής παρακίνησης» των μαθητών/τριών από την πρώτη μέτρηση (Δεκέμβριος = 1) μέχρι το τέλος του παρεμβατικού προγράμματος (τέλη Μαΐου = 2).



Σχήμα 20: Η εξέλιξη της «αναγνωρίσιμης ρύθμισης» των μαθητών/τριών από την πρώτη μέτρηση (Δεκέμβριος = 1) μέχρι το τέλος του παρεμβατικού προγράμματος (τέλη Μαΐου = 2).



Σχήμα 21: Η εξέλιξη της «εξωτερικής παρακίνησης» των μαθητών/τριών από την πρώτη μέτρηση (Δεκέμβριος = 1) μέχρι το τέλος του παρεμβατικού προγράμματος (τέλη Μαΐου = 2).



Μέτρηση X ομάδα X φύλο

Πειραματική ομάδα —————
Ομάδα ελέγχου —————

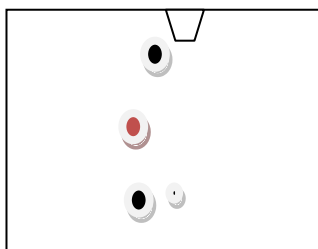
Σχήμα 22: Η εξέλιξη της «έλλειψης παρακίνησης» των μαθητών/τριών από την πρώτη μέτρηση (Δεκέμβριος = 1) μέχρι το τέλος του παρεμβατικού προγράμματος (τέλη Μαΐου= 2).

Αξιολόγηση σεναρίων: Κατά την αξιολόγηση των γραπτών απαντήσεων στα τετράδια μαθητή, παρατηρήθηκε ότι αρχικά στα σενάρια τακτικής οι μαθητές/τριες απαντούσαν κάπως αόριστα χωρίς να ελέγχουν με ακρίβεια όλους τους σχετικούς παράγοντες κατά τη διεξαγωγή ενός παιχνιδιού -η θέση του παίκτη σε σχέση με τους συμπαίκτες του και τους αντιπάλους, την εστία/το καλάθι κλπ. Στο σημείο αυτό πρέπει να σημειωθεί πως ενώ κάποιοι μαθητές έδιναν από την αρχή πιο σωστές απαντήσεις σε σχέση με τα κορίτσια, ίσως λόγω των περισσότερων γνώσεων προϋπαρχουσών γνώσεων για τα διάφορα αθλήματα (Derri, Zisi & Pachta, 2001) δεν μπορούσαν κι αυτοί να αιτιολογήσουν με ακρίβεια τις απαντήσεις τους.

Στη συνέχεια όμως καθώς εξελισσόταν το παρεμβατικό πρόγραμμα οι απαντήσεις που δίνονταν και από τα δυο φύλα ήταν περισσότερες και πιο ολοκληρωμένες όσον αφορά τους παράγοντες που έλεγχαν και επαρκώς αιτιολογημένες.

Έτσι στο σενάριο:

Σε ένα παιχνίδι 2Χ1, τι κίνηση θα έκανες αν είχες στην κατοχή σου την μπάλα;



Κάποιοι μαθητές αρχικά απάντησαν απλώς: μπάσιμο ή ντριπλα.

Μετά την εφαρμογή όμως του παρεμβατικού προγράμματος και προς το τέλος της ενότητας της καλαθοσφαίρισης όταν ξαναδόθηκε το ίδιο σενάριο στους μαθητές αυτοί άρχισαν να σχεδιάζουν την εκτέλεση τους εξετάζοντας ποια στρατηγική ήταν η πιο κατάλληλη:

- α) τι είδους πάσα έπρεπε να κάνουν στο συμπαίκτη τους ανάλογα με το ύψος του αντιπάλου τους (ψηλή ή σκαστή) για να επιτύχουν πιο γρήγορα ένα σουτ, την απόσταση από το συμπαίκτη τους κι αν αυτός κινούνταν σε κενό χώρο για να του κάνουν πάσα,
- β) αν τελικά έπρεπε να ντριπλάρουν μόνοι τους για να βάλουν καλάθι,
- γ) αν έκαναν πάσα στο συμπαίκτη τους κινούμενοι προς το καλάθι για να ξαναπάρουν την μπάλα και να εκτελέσουν σουτ.

V. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Κύρια έρευνα

Το παρεμβατικό πρόγραμμα στηρίχθηκε στα αντικείμενα που έπρεπε να διδαχθούν οι μαθητές σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα. Οι μαθητές διδάσκονταν κατά τη διάρκεια των μαθημάτων τις κινητικές δεξιότητες και προς το τέλος τους δινόταν η ευκαιρία να επιλύσουν ένα σενάριο τακτικής σχετικό με τα όσα διδάσκονταν. Έτσι μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν στην πράξη τις γνώσεις που λάμβαναν, κατασκευάζοντας τη νέα γνώση που θα τους φαινόταν χρήσιμη σε πραγματικές συνθήκες κατά τη διάρκεια ενός παιχνιδιού που θα έπαιζαν κατά την αποθεραπεία και κατά την προθέρμανση του επόμενου μαθήματος.

Ως μέθοδος διδασκαλίας χρησιμοποιήθηκε ο συνδυασμός των μεθόδων της αμοιβαίας διδασκαλίας, του αυτοελέγχου, του μη αποκλεισμού, της καθοδηγούμενης ανακάλυψης, της συγκλίνουσας και αποκλίνουσας, αφού επιτρέπουν την ενεργή συμμετοχή των μαθητών κατά τη διαδικασία της μάθησης.

Πράγματι από τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης φάνηκε ότι τόσο οι μεταγνωστικές διεργασίες των μαθητών όσο και οι στόχοι επίτευξης, η ικανοποίηση από το μάθημα και η εσωτερική παρακίνηση αναπτύχθηκαν. Οι υψηλές θετικές τιμές που παρατηρήθηκαν μετά την εφαρμογή της παρέμβασης στη δηλωτική γνώση, τη διαδικαστική γνώση, την ενημερότητα συνθηκών χρήσης στρατηγικών, τη διαχείριση πληροφοριών, το σχεδιασμό, την αυτοπαρακολούθηση, τις στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων, την αυτοαξιολόγηση και τη νοερή απεικόνιση, επιβεβαιώνουν τη σπουδαιότητα των ενεργητικών μεθόδων διδασκαλίας στο μάθημα της φυσικής αγωγής. Οι ενεργητικές μέθοδοι διδασκαλίας τυχαίνει να έχουν κοινά στοιχεία με αυτά της μεταγνώσης. Έτσι κάθε μια από αυτές προήγαγε την επίτευξη ενός ή και περισσότερων στόχων με αποτέλεσμα ο συνδυασμός τους να οδηγήσει στην ανάπτυξη όλων των στοιχείων της μεταγνώσης.

Η δηλωτική, η διαδικαστική και δυναμική γνώση, ποιες στρατηγικές δηλ. θα χρησιμοποιήσει ο μαθητής για να εκτελέσει πιο αποτελεσματικά μια δεξιότητα, γιατί και

πότε είναι πιο αποτελεσματική η εκτέλεση μιας κινητικής δεξιότητας ή ποιους παράγοντες θα ελέγξει κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, αναπτύχθηκαν σε μεγάλο βαθμό, αφού οι μαθητές δεν αναπαρήγαγαν απλώς την εκτέλεση της κινητικής δεξιότητας. Είχαν τη δυνατότητα να εφαρμόσουν μια σειρά μεθόδων διδασκαλίας με αποτέλεσμα να μπορούν να διαχειρίζονται τις πληροφορίες που τους παρέχονταν πιο αποτελεσματικά. Έτσι στη συνέχεια κατά την εκτέλεση των κινητικών δεξιοτήτων και την επίλυση των σεναρίων μπορούσαν να επιλέξουν τις καταλληλότερες στρατηγικές και να σχεδιάσουν καλύτερα τις κινήσεις τους, δρώντας αποτελεσματικότερα.

Ο συνδυασμός των μεθόδων διδασκαλίας έδωσε μεγαλύτερη έμφαση στη διαδικασία μάθησης. Πραγματοποιούνταν με την άμεση εμπλοκή των μαθητών, αφού περιοριζόταν η δράση του δασκάλου και δραστηριοποιούνταν ένας ενεργητικός τύπος μάθησης. Κατά αυτό τον τρόπο οι μαθητές είχαν τη δυνατότητα αναγνώρισης των σημαντικών χαρακτηριστικών των διαφόρων κινητικών δεξιοτήτων, της ανάλυσης αυτών των χαρακτηριστικών και της εξαγωγής λογικών συμπερασμάτων, μετά την εκτέλεση αυτών. Καθώς οι μαθητές εμπλέκονταν στη διαδικασία επίλυσης των σεναρίων, μπόρεσαν να υπεισέλθουν στον τρόπο της σωστής εύρεσης και χρήσης κατάλληλων στρατηγικών, με αποτέλεσμα να καταλήγουν σε σωστές εκτελέσεις, να ενθαρρύνονται και να ακολουθούν αποτελεσματική πορεία. Οι ενεργητικές μέθοδοι διδασκαλίας και μάθησης εφαρμόστηκαν τόσο στην ατομική όσο και στην ομαδική επίλυση σεναρίων, και ήταν πολλή θετική στην περίπτωση των τάξεων με μαθητές διαφορετικών επιπέδων, αφού κάθε μαθητής συμμετείχε στην όλη διαδικασία σύμφωνα με τις προσωπικές του ικανότητες.

Θετικές τιμές παρατηρήθηκαν και στους παράγοντες: σχεδιασμό, αυτοπαρακολούθηση, αυτοαξιολόγηση και νοερή απεικόνιση. Οι μαθητές που παρακολούθησαν το παρεμβατικό πρόγραμμα κατάφεραν να σχεδιάζουν μόνοι τους τον τρόπο εκτέλεσης των κινητικών δεξιοτήτων και να γίνονται πιο δημιουργικοί όπως κατά τη εφαρμογή της μεθόδου του μη αποκλεισμού ή της αποκλίνουσας παραγωγικότητας. Να παρακολουθούν την εξέλιξη της μαθησιακής προόδου τη δική τους ή των συμμαθητών τους, αξιολογώντας και τροποποιώντας στη συνέχεια τις λανθασμένες κινήσεις με το αμοιβαίο στυλ ή του αυτοελέγχου. Να κρίνουν τις καταλληλότερες στρατηγικές και αποτελεσματικότερες κινήσεις με τη βοήθεια της καθοδηγούμενης εφευρετικότητας και της συγκλίνουσας, σκεπτόμενοι νοερά ποια λύση θα είχε μεγαλύτερη επιτυχία.

Τα βασικά χαρακτηριστικά του συνδυασμού των ενεργητικών μεθόδων ήταν η φάση της ανάδειξης των ιδεών των μαθητών που συντελούνταν κυρίως μέσω των ερωτήσεων, του διαλόγου και της συνεργασίας των μαθητών κατά ομάδες. Ενθαρρύνονταν να ελέγξουν τις ιδέες τους με σκοπό να τις επεκτείνουν, να αναπτύξουν ιδέες στην περίπτωση που δεν είχαν άποψη, ή να τις ανασκευάσουν υιοθετώντας νέες. Ο εκπαιδευτικός πολλές φορές καθοδηγούσε τους μαθητές να συγκρίνουν τις εναλλακτικές ιδέες τους με τρόπο συστηματικό, ώστε να είναι σε θέση να αναγνωρίσουν τις καταλληλότερες ακολουθίες κινήσεων για να επιτευχθεί το επιθυμητό αποτέλεσμα. Έτσι ενώ αρχικά οι μαθητές απαντούσαν μεμονωμένα στο σενάριο της ημέρας στη συνέχεια κατά τη φάση της εκτέλεσης, τους δινόταν η ευκαιρία να συνειδητοποιήσουν μέσα από τη συζήτηση που επακολουθούσε με τους συμμαθητές τους και τον καθηγητή κατά πόσο οι νέες ιδέες τους ήταν σωστές ή έπρεπε να τροποποιηθούν με σκοπό να εφαρμοστούν μέσα στο παιχνίδι σε πραγματικές συνθήκες.

Ειδικότερα μετά τη φάση εκτέλεσης οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να αναγνωρίσουν τη σπουδαιότητα αυτών που σκέφτηκαν οι ίδιοι ή οι συμμαθητές τους. Έπρεπε συνεπώς να συγκρίνουν τις αρχικές με τις νέες απόψεις τους. Συνέδεαν λοιπόν την προηγούμενη γνώση με τη νέα κατάσταση, καθώς και τη γνωστική πορεία της αλλαγής. Επίσης καθώς εξελισσόταν το παρεμβατικό πρόγραμμα οι απαντήσεις που δίνονταν από τους μαθητές ήταν περισσότερες, πιο ολοκληρωμένες και αιτιολογημένες ίσως γιατί μπορούσαν να μεταφέρουν γνώσεις τακτικής από το ένα άθλημα στο άλλο, αφού οι έννοιες της τακτικής όπως άμυνα και επίθεση παρουσιάζουν κοινά χαρακτηριστικά στα ομαδικά αθλήματα. Για παράδειγμα η έννοια της κάλυψης του κενού χώρου από τον αμυντικό, ώστε να δυσκολευτούν οι επιθετικοί να εκτελέσουν εύκολα πάσες πραγματοποιείται στο μπάσκετ, στο ποδόσφαιρο, στο χάντμπολ κλπ. Μαθαίνοντας λοιπόν πώς έπρεπε να λειτουργούν σε ένα άθλημα, πού να εστιάζουν την προσοχή τους, τι να παρακολουθούν και να ελέγχουν, κατάφεραν να αναπτύξουν τον αυτοέλεγχό τους στοιχείο που κατά πάσα πιθανότητα οδήγησε στην ανάπτυξη της μεταγνώσης.

Σε ερωτήσεις που απευθύνθηκαν στους μαθητές για κάθε μέθοδο διδασκαλίας πριν την συμπλήρωση των ερωτηματολογίων, παρατηρήθηκε ότι με την υποστήριξη των καρτών κριτηρίων οι μαθητές κατάφεραν να εντοπίσουν τις λέξεις-κλειδιά κατά την εκτέλεση των διαφόρων δεξιοτήτων και να δώσουν μεγαλύτερη προσοχή κατά την αξιολόγηση του συμμαθητή τους. Θέλοντας να επιστήσουν και την προσοχή των φίλων

τους στα σημαντικά σημεία κάθε δεξιότητας μπορούσαν να εμπεδώσουν καλύτερα τον τρόπο εκτέλεσης, ώστε στη συνέχεια να εκτελούν πιο προσεκτικά κι οι ίδιοι τις εκάστοτε δεξιότητες. Αλλά και η αρνητική ανατροφοδότηση που λάμβαναν από τους φίλους τους ήταν κάτι που δεν τους στενοχωρούσε ιδιαίτερα, αφού η παρατήρηση γινόταν από τους συμμαθητές τους που κι αυτοί δεν εκτελούσαν πάντα με επιτυχία όλες τις δεξιότητες. Μάλιστα επειδή οι μαθητές λειτουργούσαν κατά ζεύγη οι παρατηρήσεις που γίνονται ανά δύο κι όχι μπροστά σε όλη την τάξη δεν τους αποθάρρυνε να συνεχίσουν την προσπάθεια αντιθέτως τους παρότρυνε να δουν τα λάθη τους και να ξαναπροσπαθήσουν.

Στη συνέχεια ο συνδυασμός της αμοιβαίας διδασκαλίας και του στυλ του αυτοελέγχου τους βοηθούσε να γνωρίζουν τι έπρεπε να προσέξουν (λέξεις-κλειδιά), έτσι ώστε όταν εκτελούσαν μόνοι τους πρόσεχαν και επέμεναν ιδιαίτερα στα σημεία που υστερούσαν. Επίσης οι οδηγίες που τους δίνονταν μέσω των καρτών κριτηρίων βοηθούσε να εκτελούν βήμα -βήμα τις εκτελέσεις τους να τις παρατηρούν και να εντοπίζουν ακριβώς τα λάθη που έκαναν. Η παρακολούθηση και η αξιολόγηση της εκτέλεσης του συμμαθητή τους και στη συνέχεια της δικής τους εκτέλεσης τους βοηθούσε να χρησιμοποιήσουν τις μεταγνωστικές διεργασίες, ενώ από την άλλη τους έκανε να αισθάνονται ικανοποίηση από το μάθημα, αφού έπαιρναν το ρόλο του καθηγητή αξιολογώντας το συμμαθητή τους ή τον ίδιο τους τον εαυτό.

Τα αποτελέσματα της έρευνας μας συμφωνούν με την άποψη του Dyson, (2001) ότι μέθοδοι διδασκαλίας όπως η ομαδοσυνεργατική και η αμοιβαία διδασκαλία μέσω της συνεργασίας που συντελείται, προάγουν την ανταλλαγή απόψεων, την κοινωνική, νοητική και κινητική ανάπτυξη των μαθητών.

Αλλά και άλλοι ερευνητές αναφέρουν ότι ένα μεγάλο ποσοστό μαθητών διασκεδάζουν με την ιδέα του ηγετικού ρόλου που αναλαμβάνουν κατά τη διαδικασία μάθησης λόγω της ανατροφοδότησης που δίνουν στους συμμαθητές τους κατά την αμοιβαία διδασκαλία (Morgan et al. 2005). Ενώ οι Byra & Marks (1993) διατείνονται ότι οι μαθητές αισθάνονται πιο άνετα όταν λαμβάνουν ανατροφοδότηση από τους συμμαθητές τους κι όχι από τον εκπαιδευτικό, πράγμα που συμβαίνει στη μέθοδο της αμοιβαίας διδασκαλίας.

Η αμοιβαία διδασκαλία προώθησε την κοινωνικοποίηση των μαθητών μέσω της ανατροφοδότησης που έδιναν οι μαθητές αναμεταξύ τους, ενώ ταυτόχρονα συντελούνταν η γνωστική ανάπτυξη των μαθητών, αφού τους δινόταν η δυνατότητα να αναλύσουν την κινητική δεξιότητα μέσω των καρτών κριτηρίων, αλλά και η κινητική

βελτίωση μέσω της παρατήρησης και της διόρθωσης που πραγματοποιούνταν κατά την εκτέλεσή της, όπως παρατήρησε σε έρευνά του και ο Byra (2006).

Η μέθοδος του μη αποκλεισμού φάνηκε να έδωσε τη δυνατότητα στους μαθητές να σχεδιάσουν μόνοι τους την εκτέλεση των διαφόρων δεξιοτήτων. Αυτή ήταν και η μέθοδος που ευχαρίστησε περισσότερο τους μαθητές, γιατί τους δινόταν η ευκαιρία, ανάλογα με τις δυνατότητές τους να επιλέγουν μόνοι τους το επίπεδο δυσκολίας για να εκτελέσουν τις δεξιότητες. Αυτό τους παρότρυνε να συνεχίσουν σταδιακά και σε πιο δύσκολα επίπεδα χωρίς να αποφύγουν την εμπλοκή τους στις σχολικές αθλητικές δραστηριότητες. Γιατί όταν ο καθηγητής φυσικής αγωγής επιλέγει έναν τρόπο εκτέλεσης μιας δεξιότητας χωρίς να υπάρχει διαφοροποίηση αυτό έχει σα συνέπεια την αποφυγή κάποιων εκτελέσεων από εκείνους τους μαθητές που δεν έχουν πολλές δυνατότητες.

Ο σχεδιασμός όμως από τον ίδιο το μαθητή ήταν ένα κίνητρο που τον οδηγούσε να συνεχίσει σε επόμενο επίπεδο πιο δύσκολο, αφού κατά αυτόν τον τρόπο δε ένιωθε το αίσθημα της αποτυχίας και αυτό τον παρακινούσε εσωτερικά να συνεχίσει την προσπάθεια. Με τον τρόπο αυτό επίσης οι μαθητές δεν αισθάνονταν μειονεκτικότερα έναντι άλλων συμμαθητών τους που είχαν τη δυνατότητα να εκτελούν με μεγαλύτερη ευκολία κάποιες δεξιότητες. Η μέθοδος αυτή τους βοήθησε να καταλάβουν ότι υπάρχουν διάφοροι τρόποι να σχεδιασθεί και να εκτελεστεί μια δεξιότητα με αποτέλεσμα να γίνονται περισσότερο δημιουργικοί και να αναπτύσσουν τις μεταγνωστικές διεργασίες.

Εξάλλου σύμφωνα με τα νέα δεδομένα οι μαθητές δε χρειάζεται να μαθαίνουν άρτια τις εκτελέσεις των κινητικών δεξιοτήτων, αλλά τι στρατηγικές θα ακολουθούν, έτσι ώστε να αγαπήσουν την άθληση και να συνεχίσουν να αθλούνται και μετά την αποφοίτησή τους από το σχολείο, όπως αναφέρουν οι Byra και Jenkins (2000), Himberg, Hutchinson και Rousell, (2003), Lee (1997).

Είναι λοιπόν πιο ουσιαστικό να μάθει το παιδί να εκτελεί για παράδειγμα σερβίς που θα περνούν το φιλέ και θα προσγειώνονται στο αντίπαλο γήπεδο από το να μάθει να εκτελεί ένα άρτιο σερβίς που κάποιες φορές δε θα μπορεί να το κατευθύνει στο σημείο που θέλει. Στα ίδια συμπεράσματα κατέληξαν και οι Byra και Jenkins (2000) οι οποίοι παρατήρησαν ότι οι μαθητές στη μέθοδο του μη αποκλεισμού λαμβάνουν ενεργό δράση κατά τη διαδικασία της μάθησής τους, κάνουν τις δικές τους επιλογές για το τι θα μάθουν και πώς, αναλαμβάνουν οι ίδιοι την υπευθυνότητα του σχεδιασμού, της

οργάνωσης και της αξιολόγησης της εκτέλεσής τους σύμφωνα με τις τροποποιήσεις που κάνουν. Επίσης οι στρατηγικές που εφαρμόζουν για να πετύχουν τους στόχους τους, η σειρά που ακολουθούν και η αξιολόγηση της προόδου τους επιδρούν θετικά στη γνωστική τους ανάπτυξη (Byra, 2006).

Η μέθοδος της καθοδηγούμενης εφευρετικότητας και η συγκλίνουσα που δουλεύτηκαν στο παρεμβατικό κυρίως μαζί έδωσαν τη δυνατότητα στους μαθητές να κατανοήσουν ποιες δεξιότητες είναι κατάλληλες σε κάθε περίπτωση. Για παράδειγμα σε ποιες περιπτώσεις χρησιμοποιείται η κάθε πάσα στην καλαθοσφαίριση, πότε είναι προτιμότερο να εκτελείται ο σερβίς από πάνω ή από κάτω, ποιά πρέπει να είναι η κατάλληλη τροχιά της μπάλας για να περάσει το φιλέ κλπ. Έτσι όταν δινόταν στους μαθητές προβλήματα τακτικής προς επίλυση, τα οποία επεξεργάζονταν στην αρχή ατομικά και κατόπιν ομαδικά, τα παιδιά μπορούσαν να σκεφτούν μέσα από τη συζήτηση ποιες κινήσεις είναι πιο αποτελεσματικές. Είχαν λοιπόν τη δυνατότητα να κατανοήσουν πώς πρέπει να συμπεριφέρονται μέσα στο γήπεδο είτε όταν ενεργούσαν ως άμυνα, είτε ως επίθεση και στη συνέχεια να σχεδιάσουν το σωστό τρόπο δράσης.

Η συζήτηση που ακολουθούσε, αλλά και η εκτέλεση μιας ομάδας μαθητών μέσα στο γήπεδο τους βοηθούσε να αντιληφθούν αν οι απαντήσεις που έδιναν ήταν αποτελεσματικές, να τις συγκρίνουν με τις λύσεις που έδιναν άλλοι συμμαθητές τους, έτσι ώστε να αξιολογήσουν τα όσα σχεδίασαν, να λάβουν την κατάλληλη ανατροφοδότηση και να αναλογιστούν τι θα έπρεπε να προσέξουν την επόμενη φορά που θα ερχόταν αντιμέτωποι με ένα παρόμοιο πρόβλημα τακτικής.

Οι δυο αυτές μέθοδοι διδασκαλίας τους βοηθούσε να σκέφτονται, να σχεδιάζουν σε συνεργασία με τους συμμαθητές τους, να παρακολουθούν τις εκτελέσεις, να τις αξιολογούν και να αναλογίζονται τα λάθη τους. Αυτό λειτούργησε θετικά όσον αφορά την ανάπτυξη των μεταγνωστικών τους διεργασιών, ενώ ταυτόχρονα τους ευχαριστούσε, γιατί μάθαιναν καινούργιες γνώσεις που μπορούσαν να τις χρησιμοποιήσουν μέσα στο παιχνίδι.

Τα αποτελέσματα της έρευνας μας συμφωνούν με τις διαπιστώσεις των Morgan, Kingston και Sproule (2005) ότι η καθοδηγούμενη εφευρετικότητα προάγει τη γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών και την ικανοποίηση από το μάθημα. Ενώ ο διάλογος και η συζήτηση που πραγματοποιείται κατά τη διαδικασία αυτής της μεθόδου οδηγεί στη δημιουργία της νέας γνώσης που προάγει την εσωτερική παρακίνηση (McCullick & Byra, 2002).

Η αποκλίνουσα μέθοδος χρησιμοποιήθηκε κυρίως στα μαθήματα φυσικής κατάστασης και της γυμναστικής όπου οι μαθητές μπορούσαν να σκεφτούν διαφορετικούς τρόπους για να σχεδιάσουν μια ακολουθία ασκήσεων με τη σειρά που αυτοί επιθυμούσαν. Η μέθοδος αυτή τους βοήθησε να οργανώνουν μόνοι τους τροποποιημένες εκτελέσεις στην ενόργανη γυμναστική πχ κυβίστηση με κλειστά πόδια και έξοδο με ανοιχτά, κυβίστηση από ημιγονάτιση, κυβίστηση με τρέξιμο κλπ αλλά και προγράμματα φυσικής κατάστασης με διαφορετικό βαθμό δυσκολίας όσον αφορά τον καθορισμό των στόχων πχ ενδυνάμωση των ραχιαίων με λίγες επαναλήψεις αρχικά και περισσότερες στη συνέχεια. Κατά αυτόν τον τρόπο αισθάνονταν ανεξάρτητοι και αυτόνομοι, στοιχείο που προήγε την ευχαρίστησή τους.

Κι άλλοι ερευνητές παρατήρησαν ότι η αυτονομία που επιτυγχάνεται κατά τις ενεργητικές μεθόδους διδασκαλίας, βοηθά τους μαθητές να εκδηλώσουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον και περισσότερη δημιουργικότητα (Deci & Ryan, 1987). Αλλά και η αίσθηση του αυτοελέγχου και της ανεξαρτησίας που παράγεται μέσω αυτών των μεθόδων οδηγεί στην ευχαρίστηση των μαθητών και στην παρακίνηση να συνεχίσουν τις προσπάθειες (Deboer 2002). Μάλιστα ο Byra (2006) παρατήρησε ότι οι παρουσιάσεις σεναρίων με ερωτήσεις και η καθοδήγηση των μαθητών μέσω των ερωτήσεων φάνηκε να έχει θετικές επιδράσεις στην κριτική τους σκέψη.

Ο συνδυασμός λοιπόν όλων αυτών των ενεργητικών μεθόδων λειτούργησε αυξάνοντας την παρακίνηση των μαθητών, την ικανοποίησή τους από το μάθημα, αλλά και τους στόχους των μαθητών για προσωπική βελτίωση κι όχι για κοινωνική αποδοχή. Αυτό οφείλονταν στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί φυσικής αγωγής δεν προσέφεραν ευκαιρίες προσωπικής βελτίωσης, αλλά κυρίως ευκαιρίες αυτενέργειας ή αυτοκαθορισμού μέσα από τη χρησιμοποίηση του συνδυασμού των ενεργητικών μεθόδων διδασκαλίας. Οι υψηλές τιμές που παρατηρήθηκαν στην εσωτερική παρακίνηση, την αναγνωρίσιμη ρύθμιση και τον προσανατολισμό στη μάθηση προφανώς οφείλονται στο γεγονός ότι οι καθηγητές μέσω των ενεργητικών μεθόδων διδασκαλίας δημιούργησαν ένα κλίμα που ενθάρρυνε την προσωπική βελτίωση. Καθορίζοντας εφικτούς, προσωπικούς στόχους δόθηκε η δυνατότητα στους μαθητές να προσανατολίζονται προς τη μάθηση κι όχι προς την ενίσχυση του εγώ.

Τα αποτελέσματα της έρευνας μας ταιριάζουν με την άποψη του Zimmerman (1990) που διατείνεται ότι η μεταγνώση είναι συνδεδεμένη με την παρακίνηση και την

αυτοικανότητα και πως η εκτέλεση, η αυτοπεποίθηση και η παρακίνηση αναπτύσσονται από την επίδραση των μεταγνωστικών οδηγιών (Goh & Taib,2006; Vandergrift,2003b)

Οι ενεργητικές μέθοδοι μάθησης πράγματι βασίζονται στην αντίληψη ότι η διδασκαλία δεν είναι μια απλή μετάδοση γνώσεων από το δάσκαλο προς το μαθητή, η οποία μπορεί να διαταραχτεί από την απώλεια ενδιαφέροντος εκ μέρους των μαθητών. Σε αυτού του είδους τη μάθηση, την ενεργητική μάθηση, ο μαθητευόμενος συμμετέχει ενεργά και δεσμεύεται στη διαδικασία αυτή, ενώ το κίνητρο δεν μπορεί να είναι μια εξωτερική αμοιβή, π.χ ένας καλός βαθμός ή ο έπαινος από τον καθηγητή, αλλά μια σύνθετη διαδικασία η οποία πραγματοποιείται μέσα από την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού, από τη συνεργασία με τους άλλους και τη γνωστική ενεργοποίηση του ίδιου του μαθητή.

Μέχρι τώρα η διδασκαλία οδηγούσε στην αναπαραγωγή αυτών που έχουν μάθει οι εκπαιδευτικοί και συνήθως αυτών που εμπεριέχονται στα βιβλία φυσικής αγωγής. Η διδασκαλία όμως ήταν τις περισσότερες φορές "δασκαλοκεντρική" και οδηγούσε τους μαθητές στην αποτύπωση και αναπαραγωγή των κινητικών δεξιοτήτων όπως τους επιδεικνύονταν, έτσι όπως έχει καθιερωθεί εδώ και πολλά χρόνια. Οι μαθητές διδάσκονταν τις δεξιότητες χωρίς να αναρωτιούνται οι καθηγητές φυσικής αγωγής ποιοι είναι οι γενικοί σκοποί της διδασκαλίας, γιατί διδάσκουν το μάθημα της Φυσικής αγωγής, ποιοι είναι οι επιμέρους στόχοι των ενοτήτων, τι ακριβώς επιδιώκεται από τη διδασκαλία και αν τελικά επιτυγχάνονται οι στόχοι. Δίδασκαν στηριζόμενοι αποκλειστικά και μόνο στη δική τους διδακτική εμπειρία, αρνούμενοι την ανταλλαγή απόψεων και τον εμπλουτισμό των γνώσεων των μαθητών.

Στο συγκεκριμένο παρεμβατικό πρόγραμμα η ανάπτυξη κριτικής σκέψης αποτέλεσε τη βασική επιδίωξη, αφού το μεγαλύτερο μέρος του στόχευε στην κινητοποίηση της κρίσης, της φαντασίας και της επινοητικότητας των μαθητών και όχι μόνο της μνήμης τους. Σκοπός ήταν να διαμορφωθούν στο μέλλον άτομα ικανά να παράγουν και να δημιουργούν και όχι απλώς να επαναλαμβάνουν. Βάσει αυτού του προγράμματος επιδιώχθηκε η ανάπτυξη των πρωτοβουλιών και οι ανταλλαγές απόψεων ανάμεσα στις ομάδες των παιδιών. Κυρίως με την αφορμή εκτέλεσης των κοινών δραστηριοτήτων κατά τη εφαρμογή της αμοιβαίας διδασκαλίας και την επίλυση σεναρίων, δινόταν στο μαθητή η δυνατότητα συνεργασίας αλλά και αποδοχής μέσα στην ομάδα, αφού έπρεπε να αντιμετωπισθούν αντιπαραθέσεις, λόγω των διαφορετικών απόψεων των μαθητών.

Το προτέρημα των ενεργητικών μεθόδων διδασκαλίας οφείλεται στο γεγονός ότι ο μαθητής έχει την ευκαιρία να οικοδομήσει τη δική του γνώση από μόνος του κατά τη συμμετοχή του στις δραστηριότητες. Γιατί ο εκπαιδευτικός δεν μπορεί να μεταδώσει εμπειρίες στο μαθητή μέσω των δικών του. Όταν ο καθηγητής φυσικής αγωγής λειτουργεί απλά και μόνο σα μοντέλο δε δίνει την ευκαιρία στο μαθητή να σκεφτεί. Άλλες φορές πάλι είναι δύσκολο για το μαθητή να συγκρατήσει μια κινητική ακολουθία ή μια πιο δύσκολη δεξιότητα παρακολουθώντας απλά την κινητική εκτέλεση από το διδάσκοντα. Γι' αυτό ο καθηγητής πρέπει να δίνει ευκαιρίες, γιατί τα παιδιά προτιμούν να λειτουργούν και να επινοούν δικούς τους τρόπους εκτέλεσης των δεξιοτήτων ή της επίλυσης ενός προβλήματος, παρά να ακολουθούν απλώς τις οδηγίες και υποδείξεις των δασκάλων.

Πράγματι από την έρευνα φάνηκε ότι ερωτήσεις ή σενάρια προς επίλυση προσέλκυαν κατά πολύ το ενδιαφέρον τους. Τα παιδιά, ανάλογα με την αθλητική τους ωριμότητα και τις προϋπάρχουσες γνώσεις τους, προσπαθούσαν να επιλύσουν τα σενάρια που τους δίνονταν με μεγάλη ευχαρίστηση. Με αυτό τον τρόπο ενεργοποιούνταν η μάθηση και οι μαθητές αποκτούσαν επιπλέον γνώσεις.

Επίσης η διαφορά των ιδεών και των απόψεων των μαθητών ιδίως κατά τη χρήση της καθοδηγούμενης ή συγκλίνουσας μεθόδου διδασκαλίας προκαλούσε κάποιες φορές αναστάτωση, με αποτέλεσμα να γίνεται αναδιοργάνωση της προηγούμενης γνώσης και κατάκτηση της νέας μέσα σε ένα κλίμα επικοινωνίας και συνεργασίας. Κατά την επίλυση δε των σεναρίων οι μαθητές ενθαρρύνονταν να χρησιμοποιήσουν τη νοερή απεικόνιση και στη συνέχεια μέσα από το σχηματισμό υποθέσεων, αλλά και την αιτιολόγηση επιτυγχάνονταν η βαθύτερη κατανόηση του αντικειμένου και συνεπώς η ουσιαστικότερη μάθηση.

Σύμφωνα μάλιστα με τις αρχές της επικείμενης ζώνης του Vygotsky, η μάθηση και η ανάπτυξη είναι μια κοινωνική και συνεργατική δραστηριότητα που δεν μπορεί να διδαχθεί (Σολομωνίδου, 2006). Εξαρτάται από το μαθητή να οικοδομήσει τη δική του κατανόηση στο μυαλό του, ενώ ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καθοδηγητικός. Η ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης χρησιμοποιείται για το σχεδιασμό των κατάλληλων περιβαλλόντων, όπου προσφέρεται στο μαθητή η απαραίτητη υποστήριξη και καθοδήγηση για μέγιστη μάθηση.

Τη σημερινή εποχή όπου οι απαιτήσεις είναι πολλές, η απλή μετάδοση γνώσεων δεν θεωρείται πια αρκετή και ο εκπαιδευτικός καλείται να αντιμετωπίσει πολλές

προκλήσεις. Το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να εφοδιάζουν τους μαθητές με ικανότητες και δεξιότητες, που θα τους βοηθήσουν να επεκτείνουν τις γνώσεις τους, να αναπροσαρμόζουν τις στάσεις τους, να αναπτυχθούν κοινωνικά. Από την άλλη ο μαθητής χρειάζεται να μάθει πώς να μαθαίνει και όχι να αναπαράγει απλά, ενώ παράλληλα θα πρέπει να μάθει να συνεργάζεται.

Γι' αυτό το λόγο πρέπει να καθοδηγείται, έτσι ώστε οι νέες εμπειρίες και πληροφορίες που δέχεται να μπορούν να συνδεθούν με τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις. Μετά την επεξεργασία των γνώσεων και τη σύνδεση παλιών και νέων γνώσεων, οι πληροφορίες αποθηκεύονται καλύτερα στη μνήμη. Άρα ο μαθητής πρέπει να ενεργοποιηθεί, αναλαμβάνοντας την ευθύνη για τη δημιουργία νέων γνώσεων και εμπειριών. Τα ευχάριστα συναισθήματα που θα βιώνει κατά τη μαθησιακή διαδικασία και η δημιουργία θετικής στάσης πρέπει να είναι τα κίνητρα που θα επηρεάσουν τη μαθησιακή του πρόοδο, γι' αυτό και η καθοδήγηση που θα παρασχεθεί από τον εκπαιδευτικό, πρέπει να είναι κατάλληλα σχεδιασμένη από πριν, ώστε να αναδειχθεί η προϋπάρχουσα γνώση και να επιτευχθεί η βαθύτερη κατανόηση, η διατήρηση και μεταφορά της μάθησης.

VI. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η σύνδεση της προσωπικότητας του μαθητή με το σχολείο επιδρά τη συνέχιση της άσκησης καθ' όλη την ενήλικη ζωή αλλά και την ανάπτυξη σημαντικών ικανοτήτων στον μαθητή (McCombs, 199; McCombs & Marzano, 1990). Γι' αυτό, ο εκπαιδευτικός πρέπει να χρησιμοποιεί μέσα και τεχνικές που εστιάζονται στην ανάπτυξη της εσωτερικής παρακίνησης των μαθητών και των μεταγνωστικών τους ικανοτήτων, όπως ο αναλογισμός και οι τρόποι επίλυσης προβλημάτων, σημαντικά αποκτήματα διά βίου.

Αν ο μαθητής διδαχθεί κατά τη διάρκεια της φοίτησής του στο σχολείο την επίλυση προβλημάτων μέσα από μεταγνωστικές στρατηγικές, είναι σίγουρο ότι και στη ζωή του θα υιοθετήσει τέτοιους τρόπους δράσης (Zimmerman, 2002). Γι' αυτό οι εκπαιδευτικός πρέπει να ενθαρρύνει και να ενεργοποιεί τον μαθητή να διευρύνει το γνωστικό του και κινητικό του πεδίο, να προτείνει πρωτότυπες ιδέες για την αντιμετώπιση των δυσκολιών και το χειρισμό των διαφόρων προβλημάτων (Driver, 1991). Η δημιουργία κατάλληλου περιβάλλοντος που αποτελεί κίνητρο μάθησης, πρέπει να ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, ώστε αυτοί να αγαπήσουν την άσκηση.

Όταν ο εκπαιδευτικός μοιράζεται τη γνώση με τους μαθητές του, εκείνοι νιώθουν ως κοινωνοί στη δική τους μαθησιακή εξέλιξη και όχι απλοί δέκτες, με αποτέλεσμα να αισθάνονται αυτοπεποίθηση, ικανοί να επιτύχουν και να οικοδομήσουν τις δικές τους γνώσεις (Deci & Ryan, 1987).

Σε κάθε δραστηριότητα θεωρείται απαραίτητη η ανακάλυψη του αγνώστου. Πάντα στα αθλήματα υπάρχει η πιθανότητα του σχεδιασμού μιας νέας στρατηγικής ή η ανακάλυψη ενός νέου συνδυασμού κινήσεων και ακολουθιών στην ενόργανη γυμναστική, στο χορό κλπ. Αν λοιπόν ο εκπαιδευτικός αναλογιστεί όλα αυτά τότε μπορεί να κινηθεί εύκολα από το ένα στυλ του φάσματος στο άλλο με σκοπό να επιτύχει τους στόχους του. Ο εμπλουτισμός με την εναλλαγή των στυλ κατά τη διαδικασία της μάθησης περιλαμβάνει μια μεγάλη ποικιλία γνωστικών διαδικασιών που με τα αναπαραγωγικά στυλ είναι δύσκολο να επιτευχθούν.

Κάθε στυλ έχει ένα συγκεκριμένο σκοπό. Κανένα δεν είναι καλύτερο από το άλλο. Γι' αυτό κάθε εκπαιδευτικός έχει την υποχρέωση να επιλέγει κείνο το στυλ που ταιριάζει τόσο στις ανάγκες των μαθητών του όσο και στις δικές του. Ρόλος του κάθε εκπαιδευτικού είναι να καταλάβει τη δομή του κάθε στυλ, πώς θα το εντάξει στο ρεπερτόριο των μεθόδων που χρησιμοποιεί και να πειραματισθεί με αυτά όταν διδάσκει σε διαφορετικούς μαθητές, διαφορετικά αντικείμενα. Χρειάζεται χρόνος για να γίνει «κτήμα» του εκπαιδευτικού ένα καινούργιο στυλ, γιατί κάθε αρχή είναι δύσκολη. Όταν όμως κάποιος επιχειρήσει κάτι τέτοιο πρέπει να επιμείνει, να εντοπίσει τις αδυναμίες, να τις διορθώσει και στη συνέχεια να ξαναπροσπαθήσει.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού πρέπει να είναι ρόλος καθοδηγητικός και εμπνευστικός. Πιο συγκεκριμένα πρέπει να καθοδηγεί και να βοηθά στην επέκταση των μεταγνωστικών εμπειριών του μαθητή. Πρέπει να ενδιαφέρεται για τις ατομικές διαφορές των μαθητών του, πριν κατευθύνει τις νέες μαθησιακές διαδικασίες του και στη συνέχεια να εφαρμόσει τις κατάλληλες μεθόδους διδασκαλίας.

Για να συμβεί αυτό ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να επιμελείται από πριν τις ερωτήσεις στα στυλ της καθοδηγούμενης, συγκλίνουσας και αποκλίνουσας μεθόδου. Τη σωστή διατύπωση των καρτών κριτηρίων όταν χρησιμοποιεί τις μεθόδους διδασκαλίας όπως του μη αποκλεισμού, του αμοιβαίου και του αυτοελέγχου. Όταν οι κάρτες κριτηρίων είναι απλά γραμμένες οι μαθητές μπορούν να κατανοήσουν καλύτερα όλα όσα καταγράφονται με αποτέλεσμα να εκτελούν καλύτερα τις κινητικές δεξιότητες (Διγγελίδης, 2007).

Όσον αφορά το μεσολαβητικό ρόλο του καθηγητή κατά τη διδασκαλία σε ομάδες όπως κατά την επίλυση των προβλημάτων τακτικής ο εκπαιδευτικός πρέπει να διευκολύνει και να ενθαρρύνει την ανταλλαγή ιδεών και απόψεων τόσο μεταξύ των μαθητών όσο και μεταξύ μαθητών και του ιδίου, ενθαρρύνοντας τη συνεργασία και την ευγενή άμιλλα. Πρέπει να δίνει αρκετό χρόνο στους μαθητές για να σκεφτούν, να μοιραστούν τις ιδέες και τα συμπεράσματά τους με την υπόλοιπη τάξη, προσπαθώντας όλοι μαζί να συμφωνήσουν για τον επιτυχημένο τρόπο εκτέλεσης των κινητικών δεξιοτήτων ή την επιτυχημένη τακτική.

Ο εκπαιδευτικός πρέπει να συμμετέχει ως καθοδηγητής και εμπνευστής σε ένα έργο περισσότερο υπεύθυνο και απαιτητικό από αυτό που διεκπεραίωσε με την παραδοσιακή μέθοδο διδασκαλίας, όπου οι μαθητές απλώς αντέγραφαν κινητικά

πρότυπα. Τώρα ο ρόλος τους είναι πιο ουσιαστικός, αφού καλούνται να προωθήσουν την ανάπτυξη δεξιοτήτων υψηλού επιπέδου νόησης των μαθητών τους.

Σε γενικές γραμμές ο εκπαιδευτικός πρέπει να :

- λαμβάνει υπόψη του τις εμπειρίες των μαθητών
- να προκαλεί το ενδιαφέρον τους με κατάλληλες και προκλητικές δραστηριότητες
- να υποστηρίζει την πρωτοβουλία τους στην παραγωγή ιδεών και στη διατύπωση απόψεων,
- να τους παροτρύνει να εκφράζονται,
- να σέβεται όλες τις ιδέες των μαθητών,
- να θέτει απλές και ουσιαστικές ερωτήσεις,
- να διαθέτει επαρκή χρόνο για σκέψη,
- να ενθαρρύνει τη συζήτηση μεταξύ των μαθητών,
- να ενθαρρύνει τους μαθητές να εκφράζουν τις ιδέες μεταξύ τους και να αναζητούν βοήθεια,
- να τους προτρέπει να εργάζονται συνεργατικά.

Ο εκπαιδευτικός λοιπόν θα πρέπει να κεντρίζει το ενδιαφέρον των μαθητών με προκλητικές δραστηριότητες για να κρατά αμείωτο το ενδιαφέρον τους, μεταδίδοντας τις κατάλληλες πληροφορίες σχετικά με τον τρόπο εκτέλεσης των κινητικών δεξιοτήτων και των στρατηγικών σε θέματα τεχνικής ή τακτικής και να αντιμετωπίζει τους μαθητές του ως σκεπτόμενα άτομα που αποφασίζουν μόνοι τους, επιλέγουν τις κατάλληλες στρατηγικές και δημιουργούν τις δικές τους εκτελέσεις. Να τους βοηθά να αναπτύσσουν νέες ιδέες και νέες εκτελέσεις, αφού τις επεξεργαστούν πρώτα και τις συνδέσουν με τις προηγούμενες γνώσεις, να τους παροτρύνει να υποβάλλουν ερωτήσεις, να επιχειρούν λογικούς συνδυασμούς και να εξάγουν τα δικά τους συμπεράσματα, τόσο σε θέματα τεχνικής όσο και τακτικής.

Επίσης θα πρέπει να δίνεται βαρύτητα στο κλίμα παρακίνησης και τους προσωπικούς προσανατολισμούς, με σκοπό να συνειδητοποιήσουν οι νέοι ότι μπορούν να λάβουν μέρος σε οποιαδήποτε αθλητική δραστηριότητα. Η σωστή αλληλεπίδραση με συμμαθητές και δασκάλους, μέσα από την ανταλλαγή απόψεων και την εφαρμογή των διαφορετικών στρατηγικών θα προωθήσει τον πολλαπλασιασμό των προϋπαρχουσών γνώσεων και τη μεταφορά της μάθησης σε άλλα αθλήματα πχ οι στρατηγικές που χρησιμοποιούνται κατά την άμυνα ή την επίθεση στο μπάσκετ μπορούν κάλλιστα να μεταφερθούν και στο χάντμπολ, αφού ο κάθε παίκτης ελέγχει τους ίδιους παράγοντες

και στα δυο αθλήματα: θέση των αντιπάλων, θέση των συμπαικτών, απόσταση από την εστία ή το καλάθι κλπ.

Όταν ενθαρρύνονται η ελεύθερη έκφραση απόψεων και ο σεβασμός στις απόψεις που εκφράζονται, δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να αναπτύξουν τη δημιουργικότητά τους, την πρωτοτυπία, αλλά και την κριτική σκέψη. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να παροτρύνει αυτού του είδους τη διδασκαλία, γιατί είναι πιο ευχάριστη και βοηθά ιδιαίτερα τους μαθητές με χαμηλότερες ικανότητες. Να προτείνει κατά το χωρισμό των ομάδων στα παιχνίδια να επιλέγονται και μαθητές με χαμηλότερες ικανότητες, ώστε να αποκομίσουν και αυτοί οφέλη από τη συνεργασία με τους πιο ικανούς.

Επίσης, να τους δίνει τη δυνατότητα κατά τη διάρκεια του μαθήματος να επιλύουν προβλήματα τακτικής που θα τους οδηγήσει να σκέφτονται ποιες κινήσεις πρέπει να εκτελέσουν με αποτέλεσμα να τις χρησιμοποιήσουν στο παιχνίδι, σε πραγματικές συνθήκες. Η προηγούμενη γνώση δεν απορρίπτεται, αλλά χρησιμοποιείται ως βάση για τη δημιουργία της νέας και πιο αποτελεσματικής μάθησης.

Αυτή η νέα γνώση που επιτυγχάνεται με την ενεργό συμμετοχή και ευθύνη του ίδιου του μαθητή, ο οποίος προσπάθησε να την αποκτήσει, γίνεται πλέον «κτήμα» του. Μαθαίνει κατά αυτόν τον τρόπο να εξετάζει όλους τους παράγοντες επίδρασης πριν εκτελέσει μια δραστηριότητα. Έτσι αποκτά κριτική σκέψη και στηρίζει σε λογικά επιχειρήματα τα συμπεράσματα και τις απόψεις του. Η αποκτηθείσα γνώση αφομοιώνεται πλήρως από το μαθητή, αφού την εξετάζει και την επεξεργάζεται ο ίδιος και είναι πιο εύκολο να τη μεταφέρει σε νέες καταστάσεις.

Πρέπει συνεπώς να ελέγχεται συνέχεια η μαθησιακή εξέλιξη των παιδιών, ποιες γνώσεις, δεξιότητες και στρατηγικές γνωρίζουν ποιες έχουν εφαρμοστεί και ποιες πρέπει να χρησιμοποιηθούν στη συνέχεια. Επιπρόσθετα οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να εμφανίζουν ενθαρρυντικό και υποστηρικτικό ρόλο που θα διευκολύνει την αφομοίωση διάφορων τρόπων τεχνικής και τακτικής, κατά τη μαθησιακή διαδικασία.

Κύριος στόχος θα πρέπει να είναι η αναγνώριση των γνωστικών και μεταγνωστικών γνώσεων, δεξιοτήτων και στρατηγικών που χρησιμοποιούνται κατά τη διάρκεια εκτέλεσης δεξιοτήτων ή επίλυσης προβλημάτων, έτσι ώστε να γίνουν οι ίδιοι οι μαθητές αυτορρυθμιστές της μάθησής τους και συνεπώς αυτόνομοι και παραγωγικοί αυριανοί πολίτες.

Γιατί η μεν γνώση περιλαμβάνει τις νοητικές διαδικασίες που προωθούν την απόκτηση, αποθήκευση και εφαρμογή της γνώσης, η δε μεταγνώση αφορά τη σαφή εικόνα του ατόμου για το μέγεθος της γνώσης που κατέχει, τις αδυναμίες ή τις δυνατότητές του, τα πιστεύω και τις καταστάσεις που επιδρούν στις εκτελέσεις της μνήμης.

Ο σωστός σχεδιασμός των ημερήσιων πλάνων, η χρήση των κατάλληλων στυλ-μεθόδων διδασκαλίας και η δημιουργία του κατάλληλου περιβάλλοντος στο μάθημα της φυσικής αγωγής θα εκπαιδεύσει τους μαθητές να μάθουν πώς να λειτουργούν σε πραγματικές συνθήκες και σε άλλους τομείς μεταφέροντας τα όσα έμαθαν σε νέες καταστάσεις. Επίσης η ανάπτυξη των μεταγνωστικών διεργασιών θα τους παρακινήσει εσωτερικά, έτσι ώστε να γίνει κτήμα τους η γνώση, στοιχείο που θα τους οδηγήσει να συνεχίσουν την άθληση και μετά την αποφοίτησή τους από το σχολείο, με αποτέλεσμα την προαγωγή της «δια βίου άσκησης».

Η παρούσα έρευνα περιέγραψε μια ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα πλευρά της διδασκαλίας του μαθήματος της φυσικής αγωγής, που επηρεάζει την εκτέλεση των κινητικών δεξιοτήτων, τη διαδικασία επίλυσης προβλημάτων τακτικής, αναπτύσσοντας την κριτική και δημιουργική σκέψη των μαθητών.

Τα αποτελέσματα της έρευνας παρουσιάζουν διδακτικό ενδιαφέρον, κυρίως τη σημερινή εποχή που οι αλλαγές στην εκπαίδευση περνούν στη φάση του σχεδιασμού και της υλοποίησης. Τα δυο τελευταία χρόνια έχουν τυπωθεί τα νέα σχολικά βιβλία φυσικής αγωγής τα οποία αναφέρονται στις ενεργητικές μεθόδους διδασκαλίας και ταυτόχρονα παραθέτονται ημερήσια πλάνα διδασκαλίας .

Σύμφωνα λοιπόν με το αναλυτικό πρόγραμμα οι εκπαιδευτικοί στόχοι που τίθενται σε κάθε αντικείμενο δεν αναφέρονται μόνο στην αναπαραγωγή των κινητικών δεξιοτήτων, αλλά και στην καλλιέργεια των ικανοτήτων των μαθητών. Άρα οι μαθητές πρέπει να μάθουν να εφαρμόζουν, να αναλύουν, να σχεδιάζουν και να αξιολογούν τις γνώσεις τους.

Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας απέδειξαν ότι ο συνδυασμός των ενεργητικών μεθόδων διδασκαλίας παρακινεί εσωτερικά τους μαθητές και τους καθιστά ικανούς να αναπτύξουν τις μεταγνωστικές τους δεξιότητες. Άρα καλό θα ήταν να ενημερωθούν οι εκπαιδευτικοί φυσικής αγωγής για τα οφέλη που μπορούν να αποκομίσουν οι μαθητές τους, αλλά και οι ίδιοι όσον αφορά την αυτοαποτελεσματικότητά τους από τη χρήση των ενεργητικών μεθόδων διδασκαλίας. Αν

κατανοήσουν τη χρησιμότητα των μεθόδων αυτών ίσως αλλάξουν άποψη και γίνουν περισσότερο πρόθυμοι να τις εφαρμόσουν.

Επίσης το φάσμα των μεθόδων διδασκαλίας θα ήταν καλό να εφαρμόζεται από τις τάξεις του δημοτικού σχολείου, έτσι ώστε να υπάρχει μια συνεχής ροή στην ανάπτυξη της μεταγνώσης των μαθητών. Κατά αυτόν τον τρόπο θα δημιουργηθούν κίνητρα στους μαθητές, θα αναπτυχθεί η ενσυνείδητη σκέψη στους μαθητές κατά την εμπλοκή τους με τις αθλητικές δραστηριότητες, η παρακίνηση για αιτιολόγηση και ο έλεγχος των ενεργειών τους.

Οι μαθητές μέχρι και τα τελευταία χρόνια θεωρούσαν ότι το μάθημα της φυσικής αγωγής ήταν απλώς ένας τρόπος χαλάρωσης και διασκέδασης. Θα ενδιαφερθούν και θα αγαπήσουν πραγματικά την άθληση μόνο όταν κατανοήσουν γιατί και πώς πρέπει να γυμνάζονται. Επίσης, αν διδαχθούν στο μάθημα της φυσικής αγωγής τρόπους που αναπτύσσουν τις μεταγνωστικές τους δεξιότητες θα μπορέσουν να υιοθετήσουν παρόμοιους τρόπους δράσης και σε άλλους τομείς της ζωής τους. Θα γίνουν λοιπόν αυτόνομοι, δημιουργικοί και αποτελεσματικοί ενήλικες.

Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να αξιολογήσουν και με ποιοτικές μεθόδους την αποτελεσματικότητα του συνδυασμού των ενεργητικών μεθόδων διδασκαλίας στην ανάπτυξη της μεταγνώσης. Τέλος, άλλες έρευνες θα μπορούσαν να εξετάσουν επιπλέον τρόπους ή στρατηγικές διδασκαλίας με σκοπό την καλύτερη εμπέδωση των αντικειμένων στο μάθημα της φυσικής αγωγής και εν γένει την ανάπτυξη των μεταγνωστικών διεργασιών.

VII. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- AAHPERD (1984). *Skills Test Manual*: Association Drive, Reston, V.A. 22091.
- Alexander, J. M., Carr, M. & Schwanenflugel, P. J. (1995). Development of metacognition in gifted children: Directions for future research. *Developmental Review*, 15, 1–37.
- Al-Hilawani, Y. (2006). Visual Analyses and Discriminations: One Approach to Measuring Student’s Metacognition. *American Annals of the Deaf*, 151(1), 16-24.
- Andrade, H., & Du, Y. (2005). Student perspectives on rubric-referenced assessment. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 10(3), Available on <http://pareonline.net/pdf/v10n3.pdf>.
- Annevirta, T. & Vauras, M. (2006). Developmental Changes of Metacognitive Skill in Elementary School Children. *The Journal of Experimental Education* 74(3), 197-225.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Berthold, K., Nückles, M. & Renkl, A. (2007). Do learning protocols support learning strategies and outcomes? The role of cognitive and metacognitive prompts *Learning and Instruction*, 17, 564-577.
- Bjorklund, D. F. & Hernandez Blasi, C. (2010). *Child & Adolescent Development: An Integrated Approach*. USA: Wadsworth.
- Bielaczyc, K., Pirolli, P. L. & Brown, A. L. (1995). Training in self-explanation and self-regulation strategies: investigating the effects of knowledge acquisition activities on problem solving. *Cognition and Instruction*, 13, 221-252.
- Brown, H. D. (1978). Knowing when, where and how to remember: A problem of metacognition. In: Vandergrift, L., Goh, C., Mareschal, C. & Tafaghodtari, M. The Metacognitive Awareness Listening Questionnaire: *Development and Validation Language Learning*, 56(3), 431-462.

- Brown, H. D. (2001). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy* (2nd ed). White Plains, NY: Pearson.
- Brown, A. L., Campione, J. C. & Day, J. D. (1981). Learning to learn: on training students to learn from texts. *Educational researcher*, 10(2), 24-21.
- Brown, A. & DeLoache, J. S. (1978). Skills, plans and self-regulation. In R. Siegler (Ed.), *Children's thinking: What develops?* Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Byra, M. (2006). Teaching styles and inclusive pedagogies. In: Kirk, D., McDonald, D., and O'Sullivan, M. *The handbook of physical education*. London: Sage Publications. Ltd.
- Brown, A. L. & Palincsar, A. S. (1987). Reciprocal teaching of comprehension strategies: A natural history of one program for enhancing learning. In: Farenga, S. Strategies for learning and metacognition: Identifying and remembering big ideas. *Science Scope* 31(2), 117-175.
- Byra, M. & Jenkins, J. (2000). Matching instructional tasks with learner ability: Inclusion style of teaching. *Journal of Physical Education, Recreation, and dance*, 71(3), 26-30.
- Byra, M. & Marks, M. (1993). The effect of two pairing techniques on specific feedback and comfort levels of learners in reciprocal style of teaching. *Journal of Teaching in Physical Education*, 12, 286-300.
- Butt, D. S. & Cox, D. N. (1992). Motivational patterns in Davis Cup, University and recreational tennis players. *International Journal of Sport Psychology*, 23, 1 - 13.
- Cai, C. (1998). Student enjoyment of physical education class in three teaching style environments. *Education*: 118(3) , 412 -420.
- Carr, M., Alexander, J. & Folds-Bennett, T. (1994). Metacognition and mathematics strategy use. *Applied Cognitive Psychology*, 8, 583–595.

- Chen, N., Wei, C., Wu, K. & Uden, L. (2009). Effects of High Level Prompts and Peer Assessment on Online Learners' Reflection Levels. *Computers & Education*, 52, 283-291.
- Chi, M. T. H., Deleeum, N., Chiu, M. H. & Lavancer, C. (1994). Eliciting self-explanations improves understanding. *Cognitive Science*, 18, 439-477.
- Conner, L. N. (2007). Cueing metacognition to improve researching and essay writing in a final year high school biology class. *Research in Science Education*, 37, 1-16.
- Corbin, C.B. (2002). Physical activity for everyone: what every physical educator should know about promoting lifelong physical activity, *Journal of Teaching in Physical Education*, 21, 128-144.
- Curtner-Smith D.M. , Todorovich, R.J. , McCaughtry, N.A. & Lacon, S.A. (2001). Urban Teachers' Use of Productive and Reproductive Teaching Styles within the Confines of the National Curriculum for Physical Education. *European Physical Education Review*, 7(2), 177-190.
- Duffy, T. M. & Cunningham, D. J. (1996). Constructivism: Implications for the design and delivery of instruction, In: D. H. Jonassen, (Ed.) *Handbook of Research for Educational Communications and Technology*, NY: Macmillan.
- Davis, E.A. (2003). Prompting middle school science students for reflection: Generic and directed prompts. *The Journal of the Learning Sciences*, 12, 91–142.
- Davis, A. E. & Linn, M. (2000). Scaffolding students' knowledge integration: prompts for reflection in KIE. *International Journal of Science Education*, 22, 819-837.
- Deboer, G. (2002). Student-Centered Teaching in a Standards-Based World: Finding a Sensible Balance. *Science & Education*, 11, 405–417.
- Deci, E.L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. & Ryan, R. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 1024-1037.

- Deci, E. & Ryan, R. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Dermitzaki, I. & Kioseoglou, G. (2004). Self-regulation during problem solving in second-graders: relations with students' performance and goal orientation. *Hellenic Journal of Psychology*, 1, 128-146.
- Derri, V., Zisi, V. & Pachta, M. (2001). Developmental of manipulative skills by children in primary grades. *Journal of Human Studies*, 40, 377-390.
- Duda, J.L. (1993). Goals: A social-cognitive approach to the study of achievement motivation in sport. In R.N. Singer, M. Murphey & L.K. Tennant (Eds.), *Handbook of research on sport psychology*. New York: MacMillan.
- Duda, J. L. (1992). Motivation in sport settings: A goal perspective approach. In G. C. Roberts, *Motivation in sport and exercise*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Duda, J. L., Chi, L., Newton, M. L., Walling, M. D. & Catley, D. (1995). Task and ego orientation and intrinsic motivation in sport. *International Journal of Sport Psychology*, 26, 40-63.
- Duda, J., L. & Nicholls, J. (1992). Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of Educational Psychology*, 84, 290-299.
- Duda, J. L., Olson, L. K., & Templin, T. J. (1991). The relationship of task and ego orientation to sportmanship attitudes and perceived legitimacy of injurious acts. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62 (1), 79-87.
- Dyson, B. (2001). Cooperative learning in an elementary physical education program. *Journal of teaching in Physical Education*, 20, 264-281.
- Διγγελίδης, Ν. (2006). Προεκτείνοντας το φάσμα-ανασκόπηση και κριτική ανάλυση της ταξινόμησης των μεθόδων διδασκαλίας του Mosston. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 4, 131-147.
- Διγγελίδης, Ν. (2007). *Το φάσμα των μεθόδων διδασκαλίας στη Φυσική Αγωγή. Από τη θεωρία στην πράξη*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Χριστοδουλίδη.

- Διγγελίδης, Ν., Κοτσάκη, Ζ. & Παπαϊωάννου, Α.(2005). Διαφορές μεταξύ Μαθητών Τμημάτων Αθλητικής Διευκόλυνσης Γυμνασίου και Λυκείου ως προς την Εσωτερική-Εξωτερική Παρακίνηση, τους Προσωπικούς Προσανατολισμούς, την Αντίληψη Αθλητικής Ικανότητας και το Κλίμα Παρακίνησης. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 3 (1), 77-89.
- Διγγελίδης, Ν. & Παπαϊωάννου, Α. (2004). Αναπτυξιακές διαφορές ως προς την προσπάθεια, τη διασκέδαση, τους στόχους επίτευξης, την αντίληψη κλίματος παρακίνησης και την αντίληψη εαυτού στο μάθημα της φυσικής αγωγής: Μια διαχρονική μελέτη τριών ετών. *Αθλητική Ψυχολογία*, 15, 3-16.
- Efklides, A. (2001). Metacognitive experiences in problem solving: Metacognition, motivation and self-regulation. In Dermitzaki, I. & Kioseoglou, G. Self-regulation during problem solving in second-graders: relations with students' performance and goal orientation. *Hellenic Journal of Psychology*, 1, 128-146.
- Eizenberg, M.M. & Zaslavsky, O. (2003). Cooperative problem solving in combinatorics: the inter-relations between control processes and successful solutions. *The Journal of Mathematical Behavior*, 22 (4), 389-403.
- Ericsson, A.K., & Charness, N. (1994). Expert performance: Its structure and acquisition. *American Psychologist*, 49, 725-747.
- Ernst, M. & Byra, M. (1998). Pairing learners in the reciprocal style of teaching: influence on student skill, knowledge, and socialization. *Physical Educator*, 55, (1), 24-37.
- Ευκλείδη-Κωσταρίδου, Α. (2005). *Μεταγνωστικές Διεργασίες και Αυτορρύθμιση*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Farenga, S. (2007). Strategies for learning and metacognition: Identifying and remembering big ideas. *Science Scope*, 31, 82-88.
- Felder, R.M. (1993). Reaching the Second Tier: Learning and Teaching Styles in College Science Education. *J. Coll. Sci. Teaching*, 23(5), 286—290.
- Ferguson, H. B., Bovaird, S. & Mueller, M. P. (2007). The impact of poverty on educational outcomes for children. *Paediatrics & Child Health*, 12, 701–706.

- Flavell, J.H. (2004). Theory-of-mind development: Retrospect and prospect. *Merrill-Palmer Quarterly*, 50, 274-290.
- Flavell J. H. & Wellman, H. M. (1977). Metamemory. In Luke, I. & Hardy, C. Appreciating the Complexity of Learning in Physical Education: The Utilization of a metacognitive Ability Conceptual Framework. *Sport, Education and Society*, 4 (2), 175-191.
- Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης - Θεωρίες για την Κοινωνική Ανισότητα στο Σχολείο*. Αθήνα : Εκδ. Παπαζήση.
- Ge, X. & Land, S. (2003). Scaffolding Students' Problem-Solving Processes in an Ill-Structured Task Using Question Prompts and Peer Interactions *Educational Technology Research and Development*, 51, 21-38.
- Gibbons, E. (2007). *Teaching Dance: The Spectrum of Styles*. USA: Author House.
- Giles, J., Ryan, D., Belliveau, G., De Freitas, E. & Casey, R. (2006). Teaching style and learning in a quantitative classroom. *Active Learning in Higher Education*, 7, 213.
- Goh, C. C. M. & Taib, Y. (2006). Metacognitive instruction in listening for young learners. *ELT Journal*, 60, 222-232.
- Goldberger, M. (1991). Research on teaching physical education: A commentary on Silverman's review. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 52, 369-373.
- Gorozidis, G. & Papaioannou, A., (2011). Teachers' self-efficacy, achievement goals, attitudes and intentions to implement the new Greek physical education curriculum. *European Physical Education Review*, 17(2), 231-253.
- Gottfried, A.E. (1985). Academic intrinsic motivation in elementary and junior high school students. *Journal of Educational Psychology*, 20, 205-215.
- Goudas, M., Biddle, S. & Underwood, M. (1995). A prospective study of the relationships between motivational orientations and perceived competence with intrinsic motivation and achievement in a teacher education course. *Educational Psychology*, 15, 89-96.

- Goudas M., Biddle, S. , Fox, S. & Underwood, M. (1995). It Ain't What you Do, it's the Way that you Do it! Teaching Style Affects Children's Motivation in Track and Field Lessons. *The Sport Psychologist*, 9, 254-264.
- Gourgey, A. (2002). Metacognition in basic skills instruction. In H. Hartman, *Metacognition in Learning and Instruction* (pp. 20-52). USA: Kluwer Academic Publishers.
- Graesser, C., McNamara,D.S. & Van Lehn, K. (2005). Scaffolding Deep Comprehension Strategies Through Point & Query, AutoTutor, and iSTART. *Educational Psychologist*, 40, 225 – 234.
- Gunel, M. (2008). Critical elements for the science teacher to adopt a student-centered approach: the case of a teacher in transition. *Teachers and Teaching*, 14(3), 209 – 224.
- Hannafin R. D. & Sullivan,H.J. (1996). Preferences and learner control over amount of instruction. *Journal of Educational Psychology*, 88, 162–173.
- Harden R.M., Sowden S. & Dunn W.R. 1984. Educational strategies in curriculum development: the SPICES model. *Medical Education*. 18(4), 284–297.
- Hatton, N. & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching and teacher education*, 11, 33-49.
- Hardy, C. & Mawer, M. (1999). *Learning and Teaching in Physical Education*. London: Falmer press.
- Harrison, J., Blakemore, C.L., Buck, M.M. & Pellet,T.L. (1996). *Instuctional strategies for secondary school physical education*. Dubugue, IA: Brown& Benchmark.
- Hartman, H. (2002). *Metacognition in Learning and Instruction*. USA: Kluwer Academic Publishers.
- Himberg, C., Hutchinson G., & Roussell, J. (2003). *Teaching secondary physical education: preparing adolescents to be active*.USA: Human kinetics.

- Hoffman, B. & Spatariu, A. (2008). The Influence of Self-Efficacy and Metacognitive Prompting on Math Problem-Solving Efficiency. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 875-893.
- Holloway, C. (1985). *Μάθηση και εκπαίδευση*. Αθήνα: Κουτσουμπός.
- Hom, H., Duda, J. & Miller, A. (1993). Correlates of goal orientations among young athletes. *Pediatric Exercise Science*, 5, 168-176.
- Hutchins, E. (1995). How a cockpit remembers its speeds. *Cognitive Science*, 19, 265-288.
- Hwang, Y.S. (1998). Kindergarden children's self-regulated learning. In Dermitzaki, I. & Kioseoglou, G. Self-regulation during problem solving in second-graders: relations with students' performance and goal orientation. *Hellenic Journal of Psychology*, 1, 128-146.
- Θεοδοσίου, Α. & Παπαϊωάννου, Α. (2006). Μεταγνώση και προσωπικοί προσανατολισμοί. Ο ρόλος τους στην αυτο-ρύθμιση της μάθησης στη Φυσική Αγωγή. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & στον Αθλητισμό*, 4, 148-167.
- Ille, A. & Cadopi, M. (1999). Memory for movement sequences in gymnastics: Effects of age and skill level. *Journal of Motor Behavior*, 31(3), 290-300.
- Iskala, T., Vauras, M. & Lehtinen, E. (2004). Socially-shared Metacognition in peer learning? *Hellenic Journal of Psychology*, 1, 147-178.
- Kavussanou, M. & Roberts, G.C. (1998). *Team norms and moral functioning in college athletes*. Paper presented to the North American Society of Sport Psychology and Physical Activity, Chicago.
- Kermarrec, G., Todorovich, J. & Fleming, D. (2004). An Investigation of the Self-Regulation Components Students Employ in the Physical Education Setting. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23, 123-142.
- King, A. (1991). Effects of training in strategic questioning on children's problem solving performance, *Journal of Educational Psychology* 83, 307-317.

- King, A. (1992). Facilitating Elaborative Learning Through Guided Student-Generated Questioning. *Educational Psychologist*, 27, 111 – 126.
- Kirk, D., McDonald, D. & O'Sullivan, M. (2006). *The handbook of physical education*. London: Sage publications.
- Koechlin, C., & Zwann, S. (2007). Assignments Worth the Effort: Questions Are Key. *Teacher Librarian*, 34, 14-19.
- Kulinna, C.H. & Cothran, D. J. (2003). Physical education teachers' self-reported use and perceptions of various teaching styles. *Learning and Instruction*, 13 (6), 597-609.
- Κωσταρείδου-Ευκλείδη, Α. (1992). *Γνωστική Ψυχολογία*, Θεσ/νίκη: Art of Text.
- Κωσταρείδου-Ευκλείδη, Α. (2005). *Μεταγνωστικές διεργασίες και αυτο-ρύθμιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Lan, W. Y. (1996). The effects of self-monitoring on students' course performance, use of learning strategies, attitude, self-judgement ability, and knowledge representation. *The Journal of Experimental Education*, 64, 101-115.
- Lee, A.M. (1997). Contributions of research on student thinking in physical education. *Journal of teaching in Physical Education*, 16, 262-277.
- Lee, A.M. & Solmon, M.A. (1992). Cognitive conceptions of teaching and learning motor skills. *Quest*, 44(1), 57-71.
- Leidner, D. & Jarvenpaa, S. (1995). The use of information technology to enhance management school education: A theoretical view. *MIS Quarterly*, 19(3), 265-291.
- Leow, R.P. & Morgan-Short, K. (2004). To think aloud or not to think aloud: The issue of reactivity in SLA research methodology. *Studies in second Language Acquisition*, 26, 35-57.
- Lesley, M., Watson, P. & Elliot, S. (2007). School reading and multiple texts: Examining the metacognitive development of secondary-level preservice teachers. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 51, 150-162.

- Leutner, D. (1993). Guided discovery learning with computer-based simulation games: Effects of adaptive and non-adaptive instructional support Original Research Article *Learning and Instruction*, 3(2), 113-132.
- Lewis, R., Berghoff, P. & Pheeny, P.,(1999). Focusing students: Three Approaches for Learning Through Evaluation. *Innovative Higher Education*, 23(3), 181-196.
- Lezak, M.D. (1995). *Neuropsychological Assessment*. 3rd ed. New York : Oxford University Press.
- Lidor, R. (2004). Developing metacognitive behaviour in physical education classes: the use of task-pertinent learning strategies. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 9, 55-71.
- Lin, X., Schwartz, D.L. & Hatano, G. (2005). Toward Teachers' Adaptive Metacognition. *Educational Psychologist*, 40, 245–255.
- Lin, X. D. & Lehman, J. (1999). Supporting learning of variable control in a computer-based biology environment: effects of prompting college students to reflect on their own thinking. *Journal of Research In Science Teaching*, 36, 1–22.
- Luke, I.T. (1998).An examination of pupils' Metacognitive Ability in Physical Education. In Luke, I. & Hardy, C. Appreciating the Complexity of Learning in Physical Education: The Utilization of a metacognitive Ability Conceptual Framework. *Sport, Education and Society*, 4 (2), 175-191.
- Luke, I. & Hardy, C., (1999).Appreciating the Complexity of Learning in Physical Education: The Utilization of a metacognitive Ability Conceptual Framework. *Sport, Education and Society*, 4(2), 175-191.
- Maehr, M. L. & Nicholls, J. G. (1980). Culture and achievement motivation: A second look. In N. Warren (Ed.), *Studies in cross-cultural psychology*. New York: Academic Press.
- Marzano, R. J., Brandt, R., Hughes, C., Jones, B. F., Presseisen, B., Rankin, S., et al. (1988). Dimensions of thinking: A framework for curriculum and instruction. In Vandergrift, L., Goh, C., Mareschal, C. & Tafaghodtari, M. *The Metacognitive*

- Awareness Listening Questionnaire: Development and Validation Language Learning*, 56(3), 431-462.
- Martens, R. (1996). Turning kids on to Physical activity for a lifetime. *Quest*, 48, 45-52.
- Martinez, M.(2006). What is Metacognition? *Phi Delta Kappan*, 87(9), 696-699.
- Mathan, S.A. & Koedinger, K.R. (2005). Fostering the intelligent novice: Learning from errors with metacognitive tutoring. *Educational Psychologist*, 40, 257–265.
- Mayer, R. (2004). Should there be a three-strikes rule against pure discovery learning? The case for guided methods of instruction. *American Psychologist* 59 (1), 14–19.
- McWhaw, K. & Abrami, P.C. (2001). Student goal orientation and interest: Effects on students' use of self-regulated learning strategies. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 311-329.
- McCullick, B. & Byra, M. (2002). Spectrum teaching styles and the national standards for physical education: Introduction. *Teaching Elementary Physical Education*, 13(2), 6-7.
- Μεταλλίδου, Π. (1996). *Γνωστικές ικανότητες και γνωστικές θυμικές διαστάσεις του εαυτού, κατά την εφηβεία: Δομή και ανάπτυξη*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Τμήμα Ψυχολογίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Middleton, J. (1995). A Study of Intrinsic Motivation in the Mathematics Classroom: A Personal Constructs Approach. *Journal for Research in Mathematics Education*, 26(3), 255-257.
- Morgan, K., Kingston, K. & Sproule, J. (2005). Effects of different teaching styles on the teacher behaviours that influence motivational climate and students' motivation in physical education. *European Physical Education Review*, 11(3), 257-285.
- Mosston, M. & Ashworth, S. (2002). *Teaching Physical Education*. (5th Ed), San Francisco CA: Benjamin Cummins.
- Mouratidou, K., Goutza S. & Chatzopoulos D. (2007). Physical education and moral development: An intervention programme to promote moral reasoning through

- physical education in high school students *European Physical Education Review*, 13(1), 41-56.
- Nelson, T.O. (1996). Consciousness and metacognition. *American Psychologist*, 51(2), 102-116.
- Nisbet, J. & Shucksmith, J. (1986). Learning strategies. In Luke, I. & Hardy, C. *Appreciating the Complexity of Learning in Physical Education: The Utilization of a metacognitive Ability Conceptual Framework*. *Sport, Education and Society*, 4 (2), 175-191.
- Nicholls, J. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Nicholls, J. (1992). The general and the specific in the development and expression of achievement motivation. In Roberts, G.(Eds.), *Motivation in sport and exercise*, Champaign, IL: Human Kinetics.
- Ntoumanis, N. (2001). *A Self-Determination Approach to the Understanding of Motivation in Physical Education*. *Journal of Educational Psychology*, 7, 225-242.
- Nuckles, M., Hubner, S. & Renkl, A. (2009). Enhancing self-regulated learning by writing learning protocols. *Learning and Instruction*, 19, 259-271.
- O'Neil, J. (1995). On Lasting School Reform: A conversation with Ted Sizer. *Educational Leadership*, 52, 4-9.
- Papaioannou, A. & McDonald, A.I. (1993). Goal perspectives and purposes of physical education as perceived by Greek adolescents. *Physical Education Review*, 16, 41-48.
- Papaioannou, A., Milosis, D., Kosmidou E. & Tsigilis.N. (2002). Multidimensional structure of goal orientations: The importance of adopting a personal development goal in physical education. *Psychologia*, 9, 494-513.
- Paris, S. G. & Winograd, P. (1990). How metacognition can promote academic learning and instruction. In Vandergrift, L., Goh, C., Mareschal, C. & Tafaghodtari, M. *The*

Metacognitive Awareness Listening Questionnaire: Development and Validation Language Learning, 56(3), 431-462.

Patmanoglou. S., Mantis K., Digelidis N., Tsigilis N. & Papapetrou L. (2008). The Command and Self-Check Styles for more Effective Teaching of Tennis at the Elementary School. *International Journal of Physical Education*, 45(1), 26-32.

Pelletier, L. G., Tuson, K. M., Fortier, M. S., Briere, N. M. & Blais, M. R. (1995). Toward a new measure of intrinsic motivation, extrinsic motivation and amotivation in sports: The sport motivation scale (SMS). *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17, 35-53.

Penticoff, J.(2002). A personal journey through the mosaic of thought. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 41, 219-225.

Pintrich, P. R. (1999). The Role of Motivation in Promoting and Sustaining Self-regulated Learning. *International Journal of Educational Research*, 31 (6), 459-470.

Pintrich, P.R., Wolters, C, A., & Baxter, G.P. (2000). Assessing metacognition and self-regulated learning. In Κωσταρείδου-Ευκλείδη, Α. *Μεταγνωστικές Διεργασίες και Αυτορρύθμιση*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Παπαϊωάννου, Α., Θεοδωράκης, Ι. & Γούδας, Μ. (2003). *Για μια καλύτερη φυσική αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Χριστοδουλίδη.

Παπαϊωάννου, Α. & Γούδας, Μ. (1994). Η παρακίνηση στη φυσική αγωγή. *Άθληση & Κοινωνία*, 8, 69-77.

Quicke, J. & Winter, C. (1994). Teaching the Language of Learning: Towards a Metacognitive Approach to Student Empowerment. *British Educational Research Journal*, 20 (4), 429 – 445.

Quintana, C., Zhang, M. & Krajcik, J. (2005). Scaffolded software environment for supporting metacognitive aspects of online inquiry. *Educational Psychologist*, 40, 235-244.

- Ryan, R.M. & Connell, J.P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749-761.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Salmon, M. A. & Boone, J. (1993). The impact of student goal orientation in physical education classes. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 64, 54-67.
- Salvara, M., Jess, M., Abbott, A. & Bognar, J. (2006). A preliminary study to investigate the influence of different teaching styles on pupils' goal orientations in physical education. *European Physical Education Review*, 12(1), 51-74.
- Scardamalia, M. & Bereiter, C. (2003). Knowledge Building. In Guthrie, J.W (Ed.), *Encyclopedia of Education*. 2nd edition. New York: Macmillan
- Schank, K.(1997). *Virtual Learning: A Revolutionary Approach to Building a Highly Skilled*. New York: McGraw-Hill.
- Schraw, G. (1998). Promoting general metacognitive awareness. *Instructional Science*, 26, 113–125.
- Schraw, G. (2002). Promoting general metacognitive awareness. In H. Hartman, *Metacognition in Learning and Instruction* (p.p 22-60). USA: Kluwer Academic Publishers.
- Schraw G. & Moshman, D. (1995). Metacognitive Theories. *Educational Psychology Review* 7, 351–371.
- Schunk, D.H. (1989). Self-efficacy and achievement behaviors. *Educational Psychology Review*, 1, 173–208.
- Schunk, D.H., & Zimmerman, B.J. (Eds.). (1998). *Selfregulated learning: From teaching to self-reflective practice*. New York: Guilford Press.
- Schwonke, R., Hauser, S., Nuckles, M. & Renkl, A. (2006). Enhancing computer-supported writing of learning protocols by adaptive prompts. *Computers in Human Behavior*, 22, 77–92.

- Seifriz, J. J., Duda, J. L. & Chi, L. (1992). The relationship of perceived motivational climate and beliefs about success in basketball. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 14, 375-391.
- Shapiro, E.S. (1984). Self-monitoring procedures. In B. Zimmerman, *Becoming a self-regulated learner: An overview*, *Theory into practice*, 41(2), 64-70.
- Shields, D. L. & Bredemeier, B. J. L. (1995). *Character development and physical activity*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Sigler, E. & Tallent-Runnels, M. (2006). Examining the Validity of Scores From an Instrument Designed to Measure Metacognition of Problem Solving. *The Journal of General Psychology* 133(3), 257-276.
- Slavin, R. E. (1995). *Cooperative learning*. 2nd edition. Boston: Allyn and Bacon
- Smith, K.S., Rook, J. E. & Smith, T. (2007). Increasing student engagement using effective and metacognitive writing strategies in content areas. *Preventing School Failure*, 51, 43-48.
- Σολομωνίδου, Χ. (2006). *Νέες Τάσεις στην Εκπαιδευτική Τεχνολογία. Επικοινωνιακός και σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Struyven, K., Dochy F. & Janssens, S. (2010). 'Teach as you preach': the effects of student-centred versus lecture-based teaching on student teachers' approaches to teaching. *European Journal of Teacher Education*, 33(1), 43 – 64.
- Sunay, H., Gundiiz, N. & Dolasir, S. (2004). The effects of different methods used in teaching basic volleyball techniques to physical education teacher candidates. *International Journal of Physical Education*, 41(1), 28-32.
- Swanson, P.N. & De La Paz, S. (1998). Teaching effective comprehension strategies to students with learning and reading disabilities. *Intervention in School and Clinic*, 33, 209-218.
- Theodosiou, A. & Papaioannou, A. (2006). Motivational climate, achievement goals and metacognitive activity in physical education and exercise involvement in out-of-school settings. *Psychology of Sport & Exercise*, 7, 361-380.

- Topcu, M. C. & Yilmaz-Tuzun, O. (2009). Elementary Students' Metacognition and Epistemological Beliefs Considering Science Achievement, Gender and Socioeconomic Status. *Elementary Education Online*, 8(3), 676-693.
- Topping, K. (1998). Peer assessment between students in colleges and universities. *Review of Educational Research*, 68(3), 249-276.
- Torrance, E.P. & Rockenstein, Z. L. (1988). Styles of thinking and creativity. In Luke, I. & Hardy, C. Appreciating the Complexity of Learning in Physical Education: The Utilization of a metacognitive Ability Conceptual Framework. *Sport, Education and Society*, 4(2), 175-191.
- Treasure, D.C. & Roberts, G.C. (1995). Applications of achievement goal theory to physical education: Implications for enhancing motivation. *Quest*, 47, 475-489.
- Vacca, R. & Vacca, C. (1993). *Content Area reading* (4th ed).N.Y: Harper Collins.
- Vandergrift, L. (2003b). From prediction through reflection. Guiding students through the process of L2 listening. *Canadian Modern Learning Review*, 59, 425-440.
- Vandergrift, L. (2005). Relationships among motivation orientations, metacognitive awareness and proficiency in L2 listening. *Applied Linguistics*, 26, 70–89.
- Vandergrift,L., Goh,C., Mareschal, C. & Tafaghodtari, M. (2006). The Metacognitive Awareness Listening Questionnaire: *Development and Validation Language Learning*, 56(3), 431-462.
- Van Driel, J.H., Beijaard, D. & Verloop, N. (2001). Professional development and reform in science education: The role of teachers' practical knowledge. *Journal of Research in Science Teaching*, 38(2), 137-158.
- Veenman, M. V. J., Elshout, J. J. & Busato, V. V. (1994). Metacognitive mediation in learning with computer-based simulations. *Computers in Human Behavior*, 10, 93-106.
- Veenman, M. V. J. & Spaans, M. A. (2005). Relation between intellectual and metacognitive skills: Age and task differences. *Learning and Individual Differences*, 15, 159–176.

- Veenman, M.V.J, Van Hout-Wolters, B. & Afflerbach, P.(2006). Metacognition and learning: conceptual and methodological considerations. *Metacognition Learning*, 1, 3–14 .
- Veenman, M. V. J., Wilhelm, P. & Beishuizen, J. J. (2004). The relation between intellectual and metacognitive skills from a developmental perspective. *Learning and Instruction*, 14, 89–109.
- Warburton, K. (2003). Deep learning and education for sustainability. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 4, 44-56.
- Weinstein, C.E. (1988). Assessment and training of student learning strategies In: Luke, I, & Hardy, C. Appreciating the Complexity of Learning in Physical Education: The Utilization of a metacognitive Ability Conceptual Framework. *Sport, Education and Society*, 4(2), 175-191.
- Weinstein, C. E. & Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. In Luke, I.& Hardy, C. Appreciating the Complexity of Learning in Physical Education: The Utilization of a metacognitive Ability Conceptual Framework. *Sport, Education and Society*, 4(2), 175-191.
- White, B. & Frederiksen, J. (2005). A Theoretical Framework and Approach for Fostering Metacognitive Development. *Educational Psychologist*, 40, 211–223.
- Whitebread, D. (1999). Interactions between children’s metacognitive abilities, working memory capacity, strategies and performance during problem-solving. *European Journal of Psychology of Education*, 14, 489-507.
- Williams, L. (1994). Goal Orientations and Athletes’ Preferences for Competence Information Sources. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 16, 416-430.
- Williamson, R. A. (1996). Self-Questioning –An aid to metacognition. *Reading Horizons*, 37, 30-47.
- Wolters, C. A. & Rosenthal, H. (2000). The relation between students’ motivational beliefs and their use of motivational regulation strategies. *International Journal of Educational Research*, 33, 801-820.

- Wu, H.K. & Huang, Y.L. (2007). Ninth-grade student engagement in teacher-centered and student-centered technology-enhanced learning environments. *Science Education* 91(5), 727–749.
- Χρυσοφίδης, Κ. (1994). *Βιωματική-επικοινωνιακή διδασκαλία. Η μέθοδος project στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Zimmerman, B.J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81, 329-339.
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulating academic learning and achievement : The emergence of a social cognitive perspective. *Educational Psychology Review*, 2, 173-200.
- Zimmerman, B. J. (1995). Self-regulation involves more than metacognition: A social cognitive perspective. *Educational Psychologist*, 30, 217-221.
- Zimmerman, B. J. (1999). Commentary: Toward a cyclically interactive view of self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31, 545-551.
- Zimmerman, B.J. (2000). Attainment of self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P.R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). San Diego, CA: Academic Press.
- Zimmerman, B.J. (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. In B. Zimmerman, *Becoming a self-regulated learner: An overview*, *Theory into practice*, 41(2), 64-70.
- Zimmerman, B.J. (2002). *Becoming a self-regulated learner: An overview*, *Theory into practice*, 41(2), 64-70.
- Zimmerman, B.J., Bonner, S. & Kovach, R. (1996). *Developing self-regulated learners: Beyond achievement to self-efficacy*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Zimmerman, B.J., & Kitsantas, A. (1999). Acquiring writing revision skill: Shifting from process to outcome self-regulatory goals. *Journal of Educational Psychology*, 91, 1-10.

Zimmerman, B.J., & Schunk, D.H. (Eds.). (2001). *Selfregulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (2nd ed.). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Zohar, A. & Peled, B. (2008). The effects of explicit teaching of metastrategic knowledge on low- and high-achieving students. *Learning and Instruction*, 18, 337-353.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

Παράρτημα 1

Ημερήσια πλάνα εκπαιδευτικού

ΕΝΟΤΗΤΑ: ΚΑΛΑΘΟΣΦΑΙΡΙΣΗ

Μάθημα: 1.

Θέσεις

Όργανα-υλικά	Στόχοι Στο μάθημα αυτό οι μαθητές :
Μπάλες Χαντμπολ,	Θα κάνουν εξάσκηση στις βασικές στάσεις ετοιμότητας, άμυνας και στις μετακινήσεις στο γήπεδο
στεφάνια	
κιμωλία	Θα μάθουν να σχεδιάζουν εκ των προτέρων τις εκτελέσεις τους, θα τις καταγράψουν και θα αυτοαξιολογηθούν σε αυτές τις δεξιότητες
Κάρτες-μολύβια	

Εισαγωγικό μέρος

Ρωτήστε τους μαθητές να σας πουν ότι θυμούνται για την καλαθοσφαίριση.

Προθέρμανση: Παιχνίδι:σκοράρε στο στεφάνι (στεφάνι κ μπάλα του χαντμπολ για κάθε ζευγάρι. Αν δεν υπάρχουν στεφάνια ζωγραφίζουμε με την κιμωλία κύκλους στο πάτωμα .Αφήνουμε τα στεφάνια στο πάτωμα σε απόσταση μεταξύ τους και ένα παιδί (επιθετικός) σε απόσταση 2-3μ από το στεφάνι προσπαθεί να ρίξει την μπάλα μέσα σ' αυτό ή στον κύκλο που ζωγραφίσαμε. Το ζευγάρι του (αμυντικός) στέκεται μπροστά από το στεφάνι και δεν αφήνει τον επιθετικό να σκοράρει ρίχνοντας την μπάλα στο στεφάνι.

Σχήμα E A 

Οδηγίες του καθηγητή στους μαθητές:

Ο επιθετικός πρέπει να **αλλάζει συνεχώς θέση, δηλ. να** κάνει ελιγμούς, μετακινήσεις για να σκοράρει. Ο αμυντικός κινείται έτσι ώστε να δυσκολέψει τον επιθετικό να σκοράρει.

Κύριο μέρος:**1^η άσκηση:** στάση ετοιμότητας, έλεγχος

Διδακτικοί χειρισμοί 1^{ης} άσκησης: Εκτέλεση διπλανής άσκησης Ερ: ποια στάση έχετε οι επιθετικοί πριν κάνετε κινήσεις με σκοπό να σκοράρετε; Απ: Στάση ετοιμότητας ΕΡ: Όταν είμαστε σε θέση ετοιμότητας τι εναλλακτικές κινήσεις μπορούμε να εκτελέσουμε; Σκεφτείτε νοερά και απαντήστε: Απ: να κινηθεί γρήγορα για να ελιχθεί, να κάνει πάσα, να κάνει σκοράρει, να προσποιηθεί κ να κάνει διείσδυση (αποκλίνουσα)	Περιγραφή άσκησης: Οι μαθητές παίρνουν τη στάση ετοιμότητας και χρησιμοποιώντας τις κάρτες <u>αυτοελέγχου</u> διορθώνουν τα λάθη τους
--	---

2^η άσκηση: αμυντική στάση

<p>Διδακτικοί χειρισμοί 2^{ης} άσκησης:</p> <p>Ερ: Ποια στάση έχετε οι αμυντικοί μπροστά από το στεφάνι; Απ: αμυντική</p> <p>Εκτελέστε τη διπλανή άσκηση</p> <p>Ερ: Σε τι διαφέρει η στάση ετοιμότητας από την αμυντική στάση;</p> <p>(Καθοδηγούμενη) <u>Ας εξετάσουμε όλα τα στοιχεία που σχετίζονται πχ</u></p> <p>Ερ: Που βρίσκεται -στην αμυντική -το ένα πόδι σε σχέση με το άλλο; Απ: πιο μπροστά.</p> <p>Ερ: πώς είναι τα πόδια;</p> <p>Απ: τα πόδια είναι πιο ανοικτά από το άνοιγμα των ώμων.</p> <p>Ερ: τα χέρια ;</p> <p>Απ: το ένα στην προέκταση του ποδιού κ το άλλο ή στην μπάλα ή στρέφεται προς το πρόσωπο του αντιπάλου</p>	<p>Περιγραφή άσκησης:</p> <p>Οι μαθητές παίρνουν την αμυντική στάση και χρησιμοποιώντας τις κάρτες αυτοελέγχου διορθώνουν τα λάθη τους</p>
---	---

3^η άσκηση: Ξαναπαίζουμε το **παιχνίδι:** Σκόραρε στο στεφάνι, αλλά τώρα ο αμυντικός βρίσκεται πιο μακριά από το στεφάνι κ μαρκάρει από πιο κοντά τον επιθετικό, με σκοπό να δυσκολέψει το σκοράρισμα.

Σχήμα: Ε Α 

Οδηγίες: Ο επιθετικός πρέπει να **αλλάζει συνεχώς θέση, να κινείται σε ανοιχτό χώρο, να κάνει ελιγμούς, μετακινήσεις** για να σκοράρει. Ο αμυντικός κινείται έτσι ώστε να δυσκολέψει τον επιθετικό να σκοράρει.

<p>Διδακτικοί χειρισμοί 3^{ης} άσκησης:</p> <p>Ερ: Όταν μάρκαρες τον επιθετικό τι βηματισμούς έκανες; Απ: πλάγια βήματα</p> <p>Ερ: άρα πότε χρησιμοποιούμε πλάγια βήματα;</p> <p>Απ: Ο αμυντικός ακολουθεί τον επιθετικό (καθοδηγούμενη εφευρετικότητα).</p> <p>Ας Εκτελέσετε τη διπλανή άσκηση και αξιολογήστε αν εκτελείτε σωστά</p>	<p>Περιγραφή άσκησης:</p> <p>Οι μαθητές εκτελούν τη μετακίνηση(αριστερά-δεξιά) με πλάγια βήματα και χρησιμοποιώντας τις κάρτες διορθώνουν τα λάθη τους</p>
---	---

4^η παιχνίδι 2v1

Παραλλαγή του παιχνιδιού: Σκόραρε στο στεφάνι

2 επιθετικοί , 1 αμυντικός

Οριοθετούμε ένα χώρο με κιμαλία γύρω από το στεφάνι στο οποίο δεν μπορούν να εισχωρήσουν οι επιθετικοί

Οι επιθετικοί μπορούν να πετούν ο ένας την μπάλα στον άλλο με σκοπό να σκοράρουν. Ο αμυντικός προσπαθεί να εμποδίσει το σκοράρισμα.

Σχέδιο: Ε1  Ε2

Οδηγίες: **Ερ:** Τι πρέπει να κάνουν οι επιθετικοί; **Να αλλάζουν θέση, να κινούνται σε ανοιχτό χώρο.**

5^η άσκηση: Σενάριο

<p>Διδακτικοί χειρισμοί</p> <p>Απάντησε στο σενάριο του τετραδίου σου</p> <p>Ερ: Σκέψου νοερά ότι η ομάδα σου έχει στην κατοχή της την μπάλα. Με <u>ποιούς τρόπους πιστεύεις μπορείτε να χάσετε την κατοχή της σύμφωνα με το παιχνίδι που παίζατε; Έλεγε τις παραμέτρους συμπαίκτες, αμυντικοί, χώρος</u></p> <p>Απ: 1.Όταν ο αμυντικός ακολουθεί τον επιθετικό και καταφέρει να του κλέψει την μπάλα</p> <p>2.Όταν ο αμυντικός έχοντας τη σωστή αμυντική στάση δυσκολέψει τον επιθετικό να κάνει σωστή πάσα σε συμπαίκτη του, ή σουτ κλπ</p> <p>3.Όταν ο επιθετικός δεν έχει τη σωστή επιθετική στάση με αποτέλεσμα να χάσει την μπάλα από τον αντίπαλο</p> <p>Ας τα Εκτελέσουμε το διπλανό παιχνίδι</p> <p>Ερ: Βρήκατε όλους τους τρόπους ή κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού πιστεύετε ότι προέκυψαν κι άλλοι κι αν ποιοι;</p>	<p>Περιγραφή άσκησης:</p> <p>Παιχνίδι</p> <p>3v3.δε μετακινούμαστε όταν κρατούμε την μπάλα .</p> <p>Προσπαθούμε να κάνουμε συνεχόμενες πάσες. 3 συνεχόμενες πάσες= 1 πόντος</p>
---	---

Είστε ικανοποιημένοι από τις εκτελέσεις σας; Τι θα αλλάξετε την επόμενη φορά;

Αποθεραπεία. Χαλαρό τροχαδάκι, διατάσεις.

Μάθημα:2

Πάσες

Όργανα-υλικά <ul style="list-style-type: none"> • Μπάλες • Κάρτες-μολύβια 	Στόχοι Στο μάθημα αυτό οι μαθητές : Θα μάθουν να κάνουν πάσες Θα μάθουν να σχεδιάζουν εκ των προτέρων τις εκτελέσεις τους, θα τις καταγράψουν και θα αυτοαξιολογηθούν σε αυτές τις δεξιότητες
--	--

Εισαγωγικό μέρος: Ποιες πάσες γνωρίζετε;

Προθέρμανση:

1^η άσκηση: Πιάσιμο της μπάλας

<p>Διδακτικοί χειρισμοί:</p> <p>Εκτελέστε τη διπλανή άσκηση</p> <p>ΕΡ: Πώς είναι οι αγκώνες όταν ο παίκτης ετοιμάζεται να εκτελέσει το σουτ;...Απ: λυγισμένοι</p> <p>Πώς όταν ετοιμάζεται να κάνει ντρίπλα -θυμάστε; Απ:Λυγισμένοι</p> <p>Για ποιο λόγο πιστεύετε ότι οι αγκώνες πρέπει να είναι λυγισμένοι κ οι βραχίονες κατά μήκος των πλευρών;... (καθοδηγούμενη εφευρετικότητα).</p> <p>Απ: έχοντας τους αγκώνες λυγισμένους κλπ ο αντίπαλος δεν μπορεί να καταλάβει τις προθέσεις του αντίπαλου</p> <p>Ερ: Για ποιο λόγο φέρνει την μπάλα κοντά στο στήθος, μετά την υποδοχή; Απ: α)για μεγαλύτερη ασφάλεια, β) για να σβήσει τη δύναμη κ ταχύτητα της μπάλας</p>	<p>Περιγραφή άσκησης</p> <p>πέταγμα και πιάσιμο της μπάλας στον τοίχο και αξιολόγηση με τις κάρτες κριτηρίων</p>
--	---

2^η άσκηση: Πάσα στήθους

<p>Διδακτικοί χειρισμοί:</p> <p>Εκτελέστε τη διπλανή άσκηση</p> <p>ΕΡ: Ποιος ο στόχος της πάσας στήθους; Απ:Το στήθος του συμπαίκτη μου</p> <p>Για ποιο λόγο κατά την πάσα γίνεται βήμα μπροστά; <u>ας προσπαθήσουμε να ελέγξουμε όσο περισσότερα στοιχεία γίνεται πχ τι πετυχαίνουμε κάνοντας ένα βήμα εμπρός; Αν κάνω βήμα μπροστά τι γίνεται με την απόσταση μεταξύ των 2 παικτών: Απ:για να μικρύνει η απόσταση από το συμπαίκτη, Ερ: Πώς πρέπει να είναι τα πόδια μου για να έχω καλύτερη ισορροπία;</u></p> <p>Εκτελέστε τη διπλανή άσκηση</p> <p>Πότε είχατε καλύτερη ισορροπία; Απ: Β)</p>	<p>Περιγραφή άσκησης</p> <p>Πάσα στήθους και Αξιολόγηση</p> <p>Όσοι κρατάτε μπάλες Εκτελέστε την πάσα (συγκλ) Α)με πόδια κλειστά Β)με τα πόδια μπρος-πίσω</p>
--	---

<p>ΕΡ:Για ποιο λόγο οι καρποί πρέπει να σπάνε και οι παλάμες να στρέφονται προς τα έξω, Εκτελέστε τη διπλανή άσκηση</p> <p><u>Πότε δημιουργούνται περισσότερες στροφές στην μπάλα (συγκλίνουσα)</u></p> <p>Ερ:Οι στροφές εμπρός πιστεύετε ότι <u>βοηθούν</u> στην καλή πορεία της μπάλας ή όχι;</p>	<p>Όσοι κρατάτε μπάλες πέταγμα της μπάλας α)χωρίς στροφές β)με στροφές κ χέρια προς τα έξω στο τελείωμα της κίνησης</p>
--	---

3^η άσκηση: σκαστή πάσα)

<p>Διδακτικοί χειρισμοί:</p> <p><u>Εκτέλεση διπλανής άσκησης</u></p> <p>Ερ:Η σκαστή πάσα είναι πιο γρήγορη ή πιο <u>αργή</u> πάσα σε σχέση με την πάσα στήθους ;(συγκλίνουσα)</p> <p>Εκτελέστε μια 3αδα τη διπλανή άσκηση</p> <p>Ερ:Πάσα σκαστή: Σε ποιες περιπτώσεις πιστεύετε ότι είναι απαραίτητο να χρησιμοποιείται, όταν ο αντίπαλος είναι ψηλός ή κοντός; Απ: ψηλός</p> <p><u>Εκτέλεση διπλανής άσκησης από μια 3αδα</u></p> <p>Ερ: Όταν υπάρχει ασφυκτικό μαρκάρισμα είναι καλύτερη η πάσα στήθους ή η <u>σκαστή</u> γιατί;</p> <p><u>Εκτέλεση διπλανής άσκησης από μια 3 αδα</u></p> <p>Ερ:Όταν ο συμπαίκτης σου είναι σε κίνηση είναι σωστότερο να δώσεις σκαστή πάσα ή <u>όχι</u> ; Έλεγε όλες τις παραμέτρους. Ερ:Μπορείς να σκεφτείς για ποιο λόγο; Απ:γιατί κλέβεται εύκολα(συγκλίνουσα)</p>	<p>Περιγραφή άσκησης</p> <p>Σε ζευγάρια:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.Πάσα σκαστή στον απέναντι 2.Πάσα στήθους <p>μια τριάδα-Ασφυκτικό μαρκάρισμα στον κάτοχο της μπάλας</p> <p>Με ψηλό αντίπαλο Με κοντό αντίπαλο</p> <p>μια τριάδα- μαρκάρισμα στον κάτοχο της μπάλας</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.Πάσα στήθους 2.Πάσα σκαστή <p>Τριάδα. Τρέχοντας ο κάτοχος της μπάλας πασάρει στο συμπαίκτη του (ο 3^{ος} μαρκάρει τον κάτοχο)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.Πάσα στήθους 2.Πάσα σκαστή
---	--

4^η άσκηση: Πάσα πάνω από το κεφάλι (αυτοελέγχου)

<p>Διδακτικοί χειρισμοί:</p> <p><u>Εκτέλεση διπλανής άσκησης</u></p> <p>Ερ: Σε ποιες περιπτώσεις χρησιμοποιείται αυτή η πάσα; (αποκλίνουσα)</p> <p>Απ: για αιφνιδιασμό, από ψηλούς παίκτες, μετά από αμυντικό ριμπάουντ</p>	<p>Περιγραφή άσκησης</p> <p>Πάσα πάνω από το κεφάλι στον τοίχο.(αυτοελ)</p> <p>Εκτελούμε τις πάσες σύμφωνα με τη διπλανή απάντηση</p>
---	--

5^η άσκηση: Πάσα με το ένα χέρι(αυτοελέγχου)

<p>Διδακτικοί χειρισμοί:</p>	<p>Περιγραφή άσκησης</p>
-------------------------------------	---------------------------------

<p><u>Εκτέλεση διπλανής άσκησης</u></p> <p>Ερ: Πότε πιστεύετε ότι χρησιμοποιείται αυτή η άσκηση; Απ: στον αιφνιδιασμό</p>	<p>Πάσα με το ένα χέρι στον τοίχο (αυτοελ)</p> <p>Παιχνίδι 3V3. ο ένας μένει στην άλλη πλευρά για αιφνιδιασμό</p>
---	---

6^η άσκηση: Πρόβλημα προς επίλυση

<p>Διδακτικοί χειρισμοί:</p> <p>Εκτέλεση διπλανής άσκησης</p> <p>Ερ: Τι πρέπει να κάνω μετά από κάθε πάσα; Σταμάτημα ή <u>κίνηση για ξεμαρκάρισμα</u>. Ερ:Για ποιο λόγο; Απ: για βελτίωση της θέσης σε περίπτωση επιστροφής της μπάλας</p> <p>Εκτέλεση διπλανής άσκησης</p> <p>Ερ:Ποιες πάσες θεωρούνται καλύτερες οι <u>κοντινές</u> ή οι μακρινές; Για ποιο λόγο; Απ:δεν κλέβονται εύκολα</p> <p>Εκτέλεση διπλανού παιχνιδιού</p> <p>Ερ: Τι πιστεύετε ότι είναι καλύτερο να κάνετε στο παιχνίδι, <u>πάσες</u> ή ντρίπλες; Για ποιο λόγο; Απ: Γιατί έτσι ταξιδεύει καλύτερα η μπάλα.</p>	<p>Περιγραφή άσκησης</p> <p>Σε τριάδες (2 επιθετικοί , ένας αμυντικός:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.Εκτελώ πάσα και κατόπιν σταμάτημα 2. Εκτελώ πάσα και ξεμαρκάρισμα <p>συγκλίνοσα</p> <p>Σε τριάδες: με αντίπαλο</p> <ol style="list-style-type: none"> 1Πάσες στον πιο κοντινό συμπαίκτη 2.πάσες στον πιο μακρινό συμπαίκτη <p>3V 3 Πάσες και σουτ Ντρίπλες και σουτ Αξιολογήστε</p>
--	---

7^η άσκηση: Πρόβλημα προς επίλυση

<p>Διδακτικοί χειρισμοί:</p> <p>Ερ: Σκέψου νοερά: Πότε η ομάδα σου θα μπορούσε να κερδίσει την κατοχή της μπάλας σύμφωνα με το σημερινό μάθημα; <u>Σχεδίασε ελέγχοντας τις παραμέτρους που σχετίζονται.(συμπαίκτες, αντίπαλοι, χώρος)</u></p> <p>Μετά από μια κακή πάσα από τον κάτοχο της μπάλας (συμπ)</p> <p>Μετά από λάθος υποδοχή του δέκτη της μπάλας (συμπ)</p> <p>Μετά από αμυντική κίνηση της αντίπαλης ομάδας (αντιπ)</p> <p>Να εκτελεστεί πάσα σε λάθος σημείο του χώρου (χώρος)</p>	<p>Περιγραφή άσκησης</p> <p>Σε <u>παιχνίδι</u> :ομάδες 3 ατόμων (2 v 1).</p> <p>Προσπαθήστε να κρατήσετε την μπάλα στην κατοχή σας.1 πόντος για κάθε πάσα.3 πόντους για κάθε κλέψιμο της μπάλας από τον αμυντικό</p> <p>(1 μαθητής κρατά το σκορ)</p>
--	--

Είστε ικανοποιημένοι από τις εκτελέσεις σας;

Τελικό μέρος: Στην καλαθοσφαίριση για να πετύχουμε καλάθι αλλάζουμε πάσες και συνεργαζόμαστε. Υπάρχουν άλλοι τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας που να απαιτούν τον ίδιο βαθμό συνεργασίας;

Την επόμενη φορά θα ξεκινήσουμε με το παιχνίδι που μόλις παίξατε.

Μάθημα: 3

Η έννοια του χώρου στην άμυνα κ την επίθεση

Όργανα υλικά Μπάλες	Στο μάθημα αυτό οι μαθητές: Θα κατανοήσουν την έννοια του χώρου στην καλαθοσφαίριση
------------------------	--

Εισαγωγικό μέρος: Θυμόμαστε με ποιο παιχνίδι θα ξεκινήσουμε?

Προθέρμανση: Σε 4 ομάδες: Μονό παιχνίδι χωρίς ντρίπλα 1 πόντος για κάθε πάσα.3 πόντους για κάθε κλέψιμο

1^η άσκηση

<p>Διδακτικοί χειρισμοί</p> <p>Ερ: Από όσα μάθαμε μέχρι σήμερα τι πρέπει να κάνεις για να δυσκολέψεις τον επιθετικό να σκοράρει; Απ: Στενό μαρκάρισμα και ριμπάουντ για να μην κάνουν δευτερο σουτ</p> <p>Ερ: ποια πρέπει να είναι η στάση σου όταν είσαι σε άμυνα, <u>ας ελέγξουμε όλα τα στοιχεία πχ</u></p> <p>Το σώμα; Απ: μεταξύ στόχου κ επιθετικού πόδια-χέρια- Αμυντική θέση.</p> <p>Που κοιτάζουν τα μάτια σου; Απ: συνεχώς την μπάλα.</p> <p>Πώς μαρκάρεις; Απ: Στενά.</p>	<p>Περιγραφή άσκησης</p> <p>3v3 παιχνίδι χωρίς ντρίπλα. τουλάχιστον 3 πάσες πριν το σκοράρισμα.1 πόντος για την άμυνα, όταν η επίθεση δεν κατορθώνει να κάνει 3 συνεχόμενες πάσες. Δε μετρούν τα φάουλ (1 μαθητής κρατά το σκορ)</p>
---	---

2^η άσκηση

<p>Διδακτικοί χειρισμοί</p> <p>Ερ: Τι θα κάνεις για να εμποδίσεις τις πάσες των επιθετικών;</p> <p>Απ: να μην αφήνεις περάσματα για να κινούνται</p>	<p>Περιγραφή άσκησης</p> <p>3V3 οι αμυντικοί μην αφήνετε περάσματα για να κινούνται οι επιθετικοί.</p>
---	---

3^η άσκηση

<p>Διδακτικοί χειρισμοί</p> <p>Ερ: Σκεφτείτε νοερά με ποιόν τρόπο θα εμποδίσεις να γίνουν οι πάσες των επιθετικών.</p> <p><u>Σχεδιάστε το και εκτελέστε το. Πώς αξιολογείτε την εκτέλεση;</u></p> <p>Εμποδίσατε τις πάσες των επιθετικών με τον τρόπο που κινηθήκατε</p>	<p>Περιγραφή άσκησης</p> <p>μονό παιχνίδι χωρίς ντρίπλα</p> <p>εμποδίστε τις πάσες των επιθετικών. Πώς;</p>
---	--

4^η άσκηση

<p>Διδακτικοί χειρισμοί</p>	<p>Περιγραφή άσκησης</p> <p>3v3.Χωρίς ντρίπλα.2 πόντοι για κάθε κλέψιμο της μπάλας(1 μαθητής κρατά το σκορ)</p>
------------------------------------	--

Τελικό μέρος: Συνοψίστε τις σωστές απαντήσεις που τέθηκαν κατά τη διάρκεια του μαθήματος

Μάθημα: 4

Ντρίπλες

Όργανα-υλικά <ul style="list-style-type: none"> • Μπάλες • Κάρτες-μολύβια 	Στόχοι Στο μάθημα αυτό οι μαθητές : Θα μάθουν να κάνουν ντρίπλα Θα μάθουν να σχεδιάζουν εκ των προτέρων τις εκτελέσεις τους, θα τις καταγράψουν και θα αυτοαξιολογηθούν σε αυτές τις δεξιότητες
--	--

Εισαγωγή: Συζητήστε για την επίθεση στο μπάσκετ και για τα ταίμ-άουτ

Προθέρμανση: Τρέξιμο χαλαρό στις πλάγιες γραμμές του γηπέδου και στις κάθετες πλάγια βήματα

Κύριο μέρος:

1^η άσκηση:

Διδακτικοί χειρισμοί Ερ: Που πρέπει να κινείται το βλέμμα κατά την εκτέλεση ντρίπλες; Απ: μακριά. Ερ: όταν κοιτάω μακριά τι πλεονεκτήματα έχω; Απ: Ελέγχω τον αγωνιστικό χώρο. Ερ: Και που με βοηθά αυτό; Απ: Να μεταβιβάσω την μπάλα, να αποφύγω έναν αντίπαλο (καθοδηγούμενη εφευρετικότητα).	Περιγραφή άσκησης Σε ζευγάρια 10 ντρίπλες με το δεξί κ 10 με το αριστερό (αμοιβαία).
--	--

2^η άσκηση:

Διδακτικοί χειρισμοί Εκτέλεση διπλανής άσκησης Ερ: Πώς θα προστατέψω την μπάλα: <u>ας ελέγξουμε όλα τα στοιχεία</u> πχ: χέρια –πόδια: Απ: Με τη βοήθεια του ετερόνυμου ποδιού κ χεριού. Εκτέλεση της διπλανής άσκησης (2) Ερ: Όταν ο αντίπαλος είναι κοντά μέχρι ποιο ύψος πρέπει να αναπηδά η μπάλα <u>χαμηλά</u> ή ψηλά; Ερ: Άρα κάτω από πίεση πόσο πρέπει να αναπηδά η μπάλα; Απ: Χαμηλά. Ερ: Γιατί; Απ: Για περισσότερη ασφάλεια. Ερ: Όταν επιχειρείς μπάσιμο πόση πρέπει να είναι η αναπήδηση της μπάλας; Απ: Χαμηλή.	Περιγραφή άσκησης 1. Σε τετράδες. Το ένα ζευγάρι: Ο ένας εκτελεί ντρίπλα κι άλλος κάνει άμυνα. Το άλλο ζευγάρι αξιολογεί (αμοιβαίο) 2. δυάδες: Α) Ντρίπλα χαμηλή, Β) ντρίπλα ψηλή.
---	--

3^η άσκηση:

Διδακτικοί χειρισμοί: ΣΕΝΑΡΙΟ Ερ: Σε ποιες περιπτώσεις χρησιμοποιείται η προωθητική ντρίπλα; Απ: α) Στον αιφνιδιασμό, β) όταν δεν υπάρχει αμυντική πίεση, γ) όταν μεταφέρεται η μπάλα στο χώρο της επίθεσης	Περιγραφή άσκησης 4 Ομάδες Σκυταλοδρομίες με προωθητική ντρίπλα.
--	--

<p>Εκτέλεση της διπλανής άσκησης (προώθηση μπάλας)</p> <p>Ερ: Σε αιφνιδιασμό ποια είναι η σωστή εκτέλεση της πρόωθησης;</p> <p>Απ: <u>μπροστά κ μακριά από τον σώμα (συγκλίνουσα)</u></p> <p>Εκτέλεση διπλανής άσκησης(οργάνωση επίθεσης με ντρίπλα)</p> <p>Ερ: Πώς πρέπει να είναι η ντρίπλα όταν θέλουμε να οργανώσουμε επίθεση Απ: γρήγορη και μακριά από το σώμα(συγκλίνουσα)</p> <p>Ερ:Πώς θα εκτελέσετε την επόμενη φορά;</p>	<p>1.Η προώθηση της μπάλας να γίνει κοντά και πλάγια από το σώμα του παίκτη</p> <p>2. Η προώθηση να γίνει μπροστά κ μακριά από τον σώμα του παίκτη.</p> <p>1.ντρίπλα αργή και κοντά στο σώμα</p> <p>2.ντρίπλα γρήγορη και μακριά από το σώμα.</p> <p>Αξιολογείστε.</p>
---	--

4^η άσκηση:

Παιχνίδι 3v3.Ένας παίκτης μένει την άλλη πλευρά για αιφνιδιασμό.

5^η ‘άσκηση:

<p>Διδακτικοί χειρισμοί</p> <p>Εκτέλεση της διπλανής άσκησης</p> <p>Τι ντρίπλα πρέπει να κάνω όταν μαρκάρομαι;</p> <p>Χαμηλή και κοντά στο σώμα.</p>	<p>Περιγραφή άσκησης</p> <p>Σε Δυάδες: ένας ντριπλάρει ο άλλος μαρκάρει.</p> <p>1.ντρίπλα χαμηλή και κοντά στο σώμα</p> <p>2.ντρίπλα ψηλή και μακριά από το σώμα.</p>
--	--

6^η άσκηση.

<p>Διδακτικοί χειρισμοί</p> <p><u>Σκεφτείτε νοερά και σχεδιάστε πώς θα οργανώσετε την επίθεσή σας.</u></p> <p>Ερ: Κίνηση: Πότε θα κάνετε ντρίπλα σαν επιθετικοί που είστε;</p> <p>.Απ:α) Όταν είμαι μακριά από το καλάθι, β)όταν δεν υπάρχει συμπαίκτης για πάσα.</p> <p>Εκτέλεση της διπλανής άσκησης :</p> <p>Ερ: Θέση: Όταν ντριπλάρεις και ο αμυντικός σε μαρκάρει τι θα πρέπει να κάνεις; Απ: το (1)Η μπάλα κοντά στο σώμα και το σώμα μεταξύ μπάλας και αμυντικού.</p> <p>Εκτέλεση της διπλανής άσκησης:</p> <p>Ερ: Αν το μαρκάρισμα είναι πιεστικό και δε σε βοηθά η προηγούμενη κίνηση (πλάτη στον αντίπαλο) τι θα έκανες;</p> <p>Απ: Θα προσπαθούσα να φύγω μακριά από τον <u>αμυντικό</u></p> <p>Ερ: Γιατί; Απ: Για να βρεθώ σε ανοιχτό χώρο κ να μπορέσω να κάνω πάσα σε κάποιο συμπαίκτη μου</p>	<p>Περιγραφή άσκησης</p> <p>Ομάδες των 6 ατόμων (3 v 3)</p> <p>Η ομάδα των 3 ατόμων οργανώνει την επίθεσή της.</p> <p>Σε 2δες:ένας ντριπλάρει ο άλλος μαρκάρει (συγκλίνουσα).</p> <p>1.με πλάτη στον αντίπαλο</p> <p>2.κοιτώντας το αντίπαλο.</p> <p>Αξιολογείστε.</p> <p>2δες μαρκάρισμα πιεστικό.</p> <p>1.προσπαθώ να φύγω</p> <p>2.στέκομαι και ντριπλάρω μέχρι να βρω ένα συμπαίκτη για να κάνω πάσα</p>
--	--

Τελικό μέρος: Συζητήστε για θέματα συνεργασίας στην καθημερινή ζωή.

Μάθημα: 5

Σταματήματα –πίβοτ

Όργανα-υλικά <ul style="list-style-type: none"> • 4 Μπάλες • Κάρτες-μολύβια 	Στόχοι Στο μάθημα αυτό οι μαθητές : Θα μάθουν πώς να σταματούν και να κάνουν στροφές (πίβοτ)
--	--

Εισαγωγικό μέρος: Εξηγήστε στους μαθητές ότι στο σημερινό μάθημα θα μάθουν πώς να σταματούν και πώς να κάνουν στροφή (πίβοτ).

Προθέρμανση: Το κορόιδο με πάσες. Το παιχνίδι παίζεται στο μισό γήπεδο της καλαθοσφαίρισης.

Κύριο μέρος:

1^η άσκηση:

Διδακτικοί χειρισμοί Εκτέλεση διπλανής άσκησης Ερ:Πότε χρησιμοποιείται το πίβοτ; <u>Ας ελέγξουμε όλα τα στοιχεία που σχετίζονται με το σταμάτημα(καθοδηγούμενη).</u> Ερ:Έχουμε στην κατοχή μας την μπάλα και μας μαρκάρει ο συμπαίκτης μας .Τι μπορούμε να κάνουμε; Να δώσουμε την μπάλα σε συμπαίκτη μας ή να κάνουμε κίνηση για το καλάθι. Τι θα κάνουμε πριν τη δώσουμε ή κινηθούμε για το καλάθι όμως; Απ: Πρέπει να σταματήσουμε. Ερ: Και τι πρέπει να κάνουμε όσο είμαστε σταματημένοι; Να δούμε σε ποιόν συμπαίκτη συμφέρει να πασάρουμε ή πώς θα καταφέρουμε να ξεφύγουμε από τον αντίπαλο. Ερ: Άρα τι κίνηση θα κάνουμε; Απ: πιβοτ. Ερ: Άρα το πίβοτ τι κίνηση είναι ; Απ: επιθετική. Εκτελέστε το κ αξιολογείστε. Απαντήστε στο τετράδιο το σενάριο: πότε χρησιμοποιούμε το πίβοτ.	Περιγραφή άσκησης χαλαρό τρέξιμο και σταμάτημα με βηματισμό-μετωπιαία στροφή γύρω από το σταθερό πόδι που είναι το πίσω (κάρτες αυτοελέγχου).
---	--

2^η άσκηση

Διδακτικοί χειρισμοί Ερ:Σε άμυνα: σε κάποια στιγμή θέλουμε να αποκλείσουμε τον αντίπαλο από πιθανή διεκδίκηση ή θέλουμε να προστατέψουμε την μπάλα , τι κίνηση θα κάνουμε;(καθοδ) Απ: θα γυρίσουμε έτσι ώστε να τον αποφύγουμε . Ερ;Με ποιο πίβοτ είναι καλύτερα να κινηθούμε για να μη μας κλέψει την μπάλα; Απ: ανάλογα τη θέση κ την κίνηση που θα κάνει ο αντίπαλος. Παίξτε το διπλανό παιχνίδι	Περιγραφή άσκησης Παιχνίδι- κράτα όσο μπορείς στην κατοχή σου την μπάλα 2 v 2. Χρησιμοποίησε το πιβοτ για να ξεφύγεις από τον αντίπαλο.(κάθε φορά που ξεφεύγεις με πίβοτ τον αντίπαλο 1 πόντος). (1 μαθητής κρατά το σκορ)
---	---

3^η άσκηση

<p>Διδακτικοί χειρισμοί</p> <p>Εκτέλεση διπλανής άσκησης:</p> <p>Ερ: Όταν ο παίκτης δεχθεί την μπάλα και η πίεση είναι από μπροστά τι πίβοτ πιστεύεται ότι πρέπει να κάνει μετωπιαίο ή <u>ραχιαίο</u>; Απ: ραχιαίο.</p> <p>Εκτελέστε το κ αξιολογείστε.</p>	<p>Περιγραφή άσκησης</p> <p>Οι μαθητές με το πρώτο σφύριγμα κινούνται χαλαρά στο χώρο. Στο δεύτερο σφύριγμα εκτελούν μετωπιαίες κ ραχιαίες στροφές.</p>
---	--

Είστε ικανοποιημένοι από την εκτέλεσή σας; πρέπει να αλλάξετε κάτι την επόμενη φορά;

4^η άσκηση

<p>Διδακτικοί χειρισμοί</p> <p>Ερ: Τι πρέπει να κάνετε για να κρατήσετε στην κατοχή σας την μπάλα Σκεφτείτε νοερά και <u>σχεδιάστε ελέγχοντας όλες τις παραμέτρους πχ (καθοδογούμενη)</u>.</p> <p>Ερ: πάσες ή ντρίπλα; Απ: πάσες, είναι πιο γρήγορες.</p> <p>Ερ: Ποιες πάσες είναι οι καλύτερες; Γρήγορες και ακριβείς πάσες.</p> <p>Ερ: Προς τα πού πρέπει να κινηθείς; Απ: σε ανοιχτό χώρο.</p> <p>Ερ: Τι κίνηση πρέπει να κάνεις για να αποφύγεις τον αμυντικό. Απ: πίβοτ- πλάτη στον αντίπαλο.</p>	<p>Περιγραφή άσκησης</p> <p>Παιχνίδι- κράτα όσο μπορείς στην κατοχή σου την μπάλα 2 v 2.</p> <p>3 πάσες απαραίτητως πριν το καλάθι (1 πόντος για κάθε προσπάθεια για σουτ, 2 πόντοι για κάθε σουτ).</p> <p>(1 μαθητής κρατά το σκορ).</p>
---	--

Είστε ικανοποιημένοι από την εκτέλεσή σας; Τι θα αλλάζατε την επόμενη φορά;

5^η άσκηση

<p>Διδακτικοί χειρισμοί</p> <p><u>Σκεφτείτε νοερά και σχεδιάστε την οργάνωση του παιχνιδιού.</u></p> <p>Ερ: Πώς θα διευκολύνεις το συμπαίκτη σου; Απ: Θα μετακινηθώ σε ανοιχτό χώρο. Επίδειξη από μαθητή.</p> <p>Ερ: Τι κινήσεις θα κάνεις για να μετακινηθείς προς τα εκεί; Επίδειξη από μαθητή -<u>γρήγορες</u> ή κανονικές- Απ: γρήγορες</p> <p>Αρα ποιες θα είναι οι καταλληλότερες πάσες; Απ: γρήγορες</p>	<p>Περιγραφή άσκησης</p> <p>Παιχνίδι-δημιούργησε περάσματα 2v 2 μισό γήπεδο.</p> <p>3 πάσες απαραίτητως (1 πόντος για τις 3 συνεχόμενες πάσες, 2 πόντοι για κάθε σουτ).</p> <p>(1 μαθητής κρατά το σκορ).</p>
---	--

Είστε ικανοποιημένοι από την εκτέλεσή σας; Τι θα αλλάζατε την επόμενη φορά;

Την επόμενη φορά θα ξεκινήσουμε με το παιχνίδι που παίζατε τώρα στο τέλος.

Μάθημα: 6**Σουτ**

Εισαγωγικό μέρος: Εξηγήστε στους μαθητές ότι **Μέθοδος μη αποκλεισμού σημαίνει ότι οι μαθητές εκτελούν μια δεξιότητα με τους τρόπους που αυτοί μπορούν ή διευκολύνονται περισσότερο** και ότι θα κάνουν με αυτόν τον τρόπο την τεχνική στο σουτ.

Προθέρμανση: Θυμάστε με ποιο παιχνίδι θα ξεκινήσουμε το μάθημα σήμερα;

Δημιούργησε περάσματα 2v 2. (1 πόντος για τις 3 συνεχόμενες πάσες, 2 πόντοι για κάθε σουτ).

Όργανα-υλικά: κιμωλίες <ul style="list-style-type: none"> • Μπάλες (αερόμπαλες, μπάλες βόλεϊ, μπάλες μπάσκετ, μπάλες τένις) 	Στόχοι Στο μάθημα αυτό οι μαθητές : Θα μάθουν να κάνουν σουτ Και νοερή εξάσκηση
---	--

Ζωγραφίζουμε τρίγωνα-τετράγωνα και κύκλους στον τοίχο για να μπορούν όλοι οι μαθητές να εκτελούν.

1^η άσκηση:

Από θέση ετοιμότητας χωρίς μπάλα .

2^η άσκηση:

Με πόδια κλειστά, πολύ ανοιχτά, στο ύψος των ώμων.

3^η άσκηση

Με πόδια τεντωμένα-πόδια λυγισμένα.

4^η άσκηση

Με το ένα χέρι –με τα δυο χέρια.

5^η άσκηση

Πιάσιμο της μπάλας με παλάμες, με w, μακριά από το σώμα, κοντά στο σώμα, ξεκινώντας η μπάλα κάτω από το στομάχι, πάνω από το κεφάλι, χωρίς να σπάει ο καρπός, να σπάει ο καρπός.

6^η άσκηση

Με μπάλα διαφορετικού μεγέθους και βάρους (αερόμπαλες, μπάλες βόλεϊ, μπάλες μπάσκετ, μπάλες τένις). Οι μαθητές επιλέγουν τη μπάλα που θα κάνουν σουτ (10 σουτ).

7^η άσκηση:

Σε διαφορετικά ύψη. Ζωγραφίζουμε τρίγωνα-τετράγωνα και κύκλους στον τοίχο σε διαφορετικά ύψη και οι μαθητές επιλέγουν που θα πετάξουν την μπάλα.

8^η άσκηση

Από διαφορετική γωνία ως προς το καλάθι.

9^η άσκηση

Από διαφορετική απόσταση κοντά στο καλάθι ,μακριά, πιο μακριά.

10^η άσκηση: Ύστερα από όλες τις προσπάθειες οι μαθητές **επιλέγουν να κάνουν σουτ με τον τρόπο που πιστεύουν ότι τους διευκολύνει περισσότερο**

Αξιολογείστε τις εκτελέσεις σας. Πώς θα εκτελέσετε την επόμενη φορά;

Αποθεραπεία: Συζητάμε με τα παιδιά ποιος τρόπος τους φάνηκε αποδοτικότερος και αφήστε τους να σκεφτούν νοερά ότι εκτελούν επιτυχημένα σουτ

Ημερήσιο πλάνο: 7

Τζαμπ-σουτ

Εισαγωγικό μέρος: Μιλήστε στους μαθητές για τον αυτοδιάλογο και πείτε τους κατά την εκτέλεση των σουτ να λένε φωναχτά τις λέξεις «χαλαρά», «ήρεμα», «μπορώ».

Προθέρμανση: Σε 2 ομάδες. Παιχνίδι με πάσες και σουτ κάνει μόνο όποιος είναι κοντά στο καλάθι.

Όργανα-υλικά <ul style="list-style-type: none"> • Μπάλες • Κάρτες-μολύβια 	Στόχοι Στο μάθημα αυτό οι μαθητές : Θα μάθουν να κάνουν σουτ με άλμα Να έχουν θετική εικόνα για τον εαυτό τους Να μάθουν τι σημαίνει έντιμη αθλητική συμπεριφορά
--	--

1^η άσκηση:

Σουτ με άλμα χωρίς μπάλα (αμοιβαίο). Οι μαθητές σε 2δες εκτελούν το σουτ. Ο άλλος διορθώνει τα λάθη από τις κάρτες αμοιβαίου στυλ.

Διδακτικοί χειρισμοί Ερ: Τι θα συμβεί αν ο επιθετικός αφού πιάσει την μπάλα κάνει βήμα και μετά άλμα για σταμάτημα; Βήματα.	Περιγραφή άσκησης Ας το δείξουν δυο μαθητές.
--	--

2^η άσκηση:(συγκλίνουσα)

Διδακτικοί χειρισμοί Εκτέλεση της διπλανής άσκησης: Πότε πιστεύετε ότι ήταν πιο καλό το σουτ όταν η μπάλα ελευθερώθηκε στο <u>ψηλότερο σημείο</u> του άλματος ή πριν αρχίσουμε το άλμα;	Περιγραφή άσκησης 1.Κάντε σουτ και αφήστε την μπάλα όταν βρίσκεστε στο ψηλότερο σημείο. 2. Κατόπιν κάνετε σουτ αλλά ελευθερώστε την μπάλα προς το καλάθι πριν ακόμη ξεκινήσετε το σουτ.
---	--

3^η άσκηση (συγκλίνουσα)

Διδακτικοί χειρισμοί Εκτέλεση διπλανής άσκησης: Ερ: Σε ποια περίπτωση πιστεύετε είχατε καλύτερη ισορροπία; Απ: <u>κοντά στο σημείο απογείωσης.</u> Ερ: Τι θα μπορούσε να συμβεί αν δεν προσγειωνόσαστε κατακόρυφα και πέφτατε επάνω σε κάποιον αντίπαλο; Απ: Θα παίρνατε επιθετικό φάουλ Ερ: Για ποιό λόγο πιστεύετε ότι πρέπει το άλμα σας να είναι κατακόρυφο; <u>Ελέγξτε όσες παραμέτρους μπορείτε πχ τι κερδίζετε με το να πηδάτε προς τα πάνω κι όχι μπροστά;</u> Απ: Μειώνουμε κάπως τη διαφορά απόστασης από το καλάθι κι έχουμε περισσότερη σιγουριά στο σουτ	Περιγραφή άσκησης 1.Κάνετε το σουτ αλλά φροντίστε η προσγείωσή σας να γίνει πολύ πιο μπροστά από το σημείο απογείωσης. 2 ξαναεκτελέστε το σουτ αλλά η προσγείωσή σας να είναι κοντά στο σημείο απογείωσης.
--	---

4^η άσκηση

Διδακτικοί χειρισμοί Ερ:Τι πρέπει να σκέφτεσαι όταν εκτελείς jump-shot; <u>Ελέγξτε όσες</u>	Περιγραφή άσκησης Εκτέλεση jump-shot
---	---

<p><u>παραμέτρους μπορείτε</u> πχ πώς είναι οι ώμοι, τα πόδια , τα μάτια, η μπάλα κλπ</p> <p>Απ:Ο ώμος σου σα γιο-γιο, η μπάλα κάτω τα μάτια πάνω, σταμάτημα με τα δυο πόδια, τα μάτια στο στόχο, στο καλάθι</p>	
--	--

Είστε ικανοποιημένοι από την εκτέλεσή σας; Θα αλλάξετε κάτι την επόμενη φορά;

5^η άσκηση

Παιχνίδι 2v2 (πρέπει να εκτελείτε απαραίτητως 2 πάσες και μετά jumpshot. Δε μετράνε τα φάουλ).

6^η άσκηση 3v3

<p>Διδακτικοί χειρισμοί</p> <p>Ερ:Πώς θα εκτελέσεις πιο επιτυχημένα σουτ ; Σκεφτείτε και σχεδιάστε την οργάνωση <u>ελέγχοντας όσες παραμέτρους μπορείτε:</u></p> <p>Εκτέλεση διπλανής άσκησης:</p> <p>Ερ:Από πού θα φροντίσεις να κάνεις σουτ <u>κοντά</u> η μακριά από το καλάθι;Απ: κοντά.</p> <p>Ερ: Γιατί; Απ: έχεις υψηλότερο ποσοστό επιτυχίας.</p> <p>Εκτέλεση διπλανής άσκησης:</p> <p>Ερ: Τι άλλο θα κάνεις για επιτυχημένα σουτ; η μπάλα <u>κοντά</u> στο σώμα ή μακριά; Απ: Κοντά.</p> <p>Ερ:Στο σουτ, που βρίσκεται το ένα χέρι και που το άλλο;Απ:το ένα πίσω από την μπάλα κ το άλλο πλάγια. Ερ:Τα γόνατα; Απ:ελαφρώς λυγισμένα, στόχος και σουτ.</p> <p>Απάντησε στο σενάριο του τετραδίου σου.</p> <p>Πώς θα εκτελέσεις πιο επιτυχημένα σουτ ; Σκέψου νοερά και σχεδίασε <u>ελέγχοντας τις γνωστές παραμέτρους (συμπαίκτης, αντίπαλοι, χώρος):</u> Να ξεφύγω από τον αντίπαλο, να είμαι κοντά στο καλάθι κλπ.</p>	<p>Περιγραφή άσκησης</p> <p>1.σουτ κοντά στο καλάθι 2.σουτ μακριά από το καλάθι.</p> <p>1.η μπάλα κοντά στο σώμα 2.μπάλα μακριά από το σώμα.</p> <p>Παιχνίδι τρεις πάσες και σουτ (1 πόντος για κάθε προσπάθεια σουτ, 2 για κάθε σουτ). (1 μαθητής κρατά το σκορ).</p>
---	--

Αξιολογήστε την εκτέλεσή σας. Εκτελέσατε όπως περιμένατε ή κάτι δεν έγινε σωστά;.....

Τι θα αλλάξεις την επόμενη φορά στην εκτέλεσή σου;

Αποθεραπεία: Συζητήστε με τα παιδιά τι σημαίνει έντιμη αθλητική συμπεριφορά.

Την επόμενη φορά θα ξεκινήσουμε με το τελευταίο παιχνίδι

Μάθημα:8**Μπάσιμο**

Εισαγωγικό μέρος: Εξηγήστε στα παιδιά πόσο σημαντικό είναι να έχουν θετική εικόνα για τον εαυτό τους.

Προθέρμανση: **θυμάστε ποιο παιχνίδι θα παίζουμε; Παιχνίδι** τρεις πάσες και σουτ (1 πόντος για κάθε προσπάθεια σουτ, 2 για κάθε σουτ).

Όργανα-υλικά <ul style="list-style-type: none"> • Μπάλες • Κάρτες-μολύβια 	Στόχοι Στο μάθημα αυτό οι μαθητές : Θα μάθουν να κάνουν μπάσιμο Να έχουν θετική εικόνα για τον εαυτό τους Να μάθουν τι σημαίνει έντιμη αθλητική συμπεριφορά
--	---

1^η άσκηση (μη αποκλεισμού).

Σουτ με άλμα με ένα χέρι κάτω από την μπάλα, ή πλάγια από την μπάλα ή πίσω από την μπάλα ή με δυο χέρια κάτω από την μπάλα, απογείωση με το αριστερό για τους δεξιόχειρες.

2^η άσκηση

Διδακτικοί χειρισμοί Εκτέλεση διπλανής άσκησης: .Ερ:Ποιά αξιολογείς ως πιο σίγουρο; (συγκλίνουσα).Απ: κοντά. . Εκτέλεση διπλανής άσκησης: Ερ: Ποιό θεωρείτε πιο αποτελεσματικό Απ: σε ύψος, γιατί; Απ: Γιατί όταν γίνεται σε ύψος φτάνεις πιο κοντά στο καλάθι, είναι πιο σίγουρο το σουτ, αποφεύγεις τα επιθετικά φάουλ	Περιγραφή άσκησης Σουτ με άλμα κοντά στο καλάθι και μακριά. Σουτ με άλμα σε <u>ύψος</u> και σουτ με άλμα σε μήκος.
--	---

3^η άσκηση

Προσθέτουμε 2 βήματα –δεξί, αριστερό και απογείωση με σουτ για τους δεξιόχειρες .

4^η άσκηση (Συγκλίνουσα)

Διδακτικοί χειρισμοί Εκτέλεση διπλανής άσκησης : Ερ: Ποιά κίνηση αξιολογείτε ως πιο αποτελεσματική; Απ: χέρια σταθερά. Ερ: Γιατί; Απ: γιατί υπάρχει καλύτερη ισορροπία. Ερ:(Όσον αφορά τον αντίπαλο),όταν η μπάλα δεν μετακινείται τι όφελος υπάρχει; Απ: είναι πιο <u>δύσκολο</u> για τον αντίπαλο να την κλέψει. Επίδειξη κινήσεων από 2 μαθητές (επιθετικός κ αμυντικός).	Περιγραφή άσκησης 1.Εκτελούμε την 3η άσκηση και στους βηματισμούς κρατάμε την μπάλα με τα δυο χέρια <u>σταθερά</u> , 2.ξαναεκτελούμε μετακινώντας την μπάλα αριστερά-δεξιά.
--	--

5^η άσκηση (Συγκλίνουσα)

Διδακτικοί χειρισμοί ΕΡ: Ποιά κίνηση πιστεύετε ότι είναι αποτελεσματικότερη ; Γιατί; Απ: για να μπορεί ο παίκτης να έχει δύναμη για να κάνει το τελευταίο βήμα ψηλά κ να φτάσει όσο πιο κοντά μπορεί στο καλάθι.	Περιγραφή άσκησης 1.Εκτελούμε την 4 ^η άσκηση κάνοντας μια φορά τους βηματισμούς με ψηλά άλματα 2.με βηματισμούς απλούς.
---	---

6^η άσκηση

Τελευταία ντρίπλα στο αντίθετο πόδι από το χέρι που κτυπά την μπάλα , βηματισμός και άλμα (έλεγχος με κάρτες αυτοελέγχου).

Είστε ικανοποιημένοι από την εκτέλεσή σας; πρέπει να αλλάξετε κάτι την επόμενη φορά;

7^η παιχνίδι

<p>Διδακτικοί χειρισμοί</p> <p>Ποια είναι τα βασικά στοιχεία που πρέπει να προσέχεις για να εκτελείς επιτυχημένα μπασίματα; ; <u>Ας το σχεδιάσουμε σύμφωνα με τον τρόπο που δουλεύουμε συνήθως</u> . Τι θα πρέπει να ελέγξετε; πχ χέρια, πόδια, μπάλα, μάτια, άλμα, βηματισμοί.</p> <p>Απάντησε στο σενάριο του τετραδίου σου.</p>	<p>Παιχνίδι.4V4.</p> <p>Για 3 συνεχόμενες πάσες 1 πόντος, 2 πόντοι για μπάσιμο, 1 πόντος για το jumpshot.</p> <p>(1 μαθητής κρατά το σκορ).</p>
--	--

Αξιολογήστε την εκτέλεσή σας. Εκτελέσατε όπως περιμένατε ή κάτι δεν έγινε σωστά;

Τι θα αλλάξεις την επόμενη φορά στην εκτέλεσή σου;

Αποθεραπεία: Ποια πρέπει να είναι η σωστή συμπεριφορά των αθλητών προς τους διαιτητές.

ΕΝΟΤΗΤΑ ΠΕΤΟΣΦΑΙΡΙΣΗ

Δομή του μαθήματος

Μάθημα 1.

Όργανα-υλικά <ul style="list-style-type: none"> • 2 Μπάλες • σχοινί 	Στόχοι Στο μάθημα αυτό οι μαθητές : Θα μάθουν τη δομή του μαθήματος Τους κανονισμούς
--	---

Εισαγωγικό μέρος: Πώς παίζεται το παιχνίδι, με πόσους παίκτες, πότε νικά μια ομάδα

Προθέρμανση: Χαλαρό τροχαδάκι, διατάσεις.

1^η άσκηση

Διδακτικοί χειρισμοί Ερ: ΣΕ ποιο χώρο του γηπέδου και σε ποιόν παίκτη πρέπει να στείλετε την μπάλα για να ξεκινήσετε την επίθεση;(Καθοδηγούμενη) Απ: Πέταγμα στην μπροστά γραμμή, στον πασαδόρο. Ερ: Ποιά θα πρέπει να είναι η θέση μου για να εκτελέσω την πάσα αυτή; Ας το σχεδιάσουμε ελέγχοντας όλα τα στοιχεία: πόδια , γόνατα, χέρια, στάση. Απ: Τα πόδια ανοικτά στο άνοιγμα των ώμων, Ερ: γόνατα; Απ: γωνία λίγο λυγισμένα , Ερ: χέρια; Απ: ανοικτά έξω από το άνοιγμα των ώμων, Ερ: Στάση; Απ: Μεσαία λοιπόν. Ερ: ΣΕ ποιες περιπτώσεις χρησιμοποιείται η μεσαία στάση; <u>Ας ελέγξουμε κάποια στοιχεία:</u> Ερ: Όταν κάνω σερβίς; Απ: όχι. Ερ: Όταν κάνω υποδοχή του σερβίς; Απ: Ναι. Ερ: Όταν κάνω άμυνα; Απ: Ναι. Ερ: Όταν κάνω κάλυψη της επίθεσης; Απ: Ναι.	Περιγραφή άσκησης Εκτέλεση μεσαίας στάσης. Ομάδες 3 ατόμων στο μισό γήπεδο: Ξεκινάμε με τρία χτυπήματα-πιασίματα στο γήπεδό μας (1 πόντος αν η μπάλα πάει στον πασαδόρο, 2 πόντοι αν η μπάλα ακολουθήσει την πορεία: σέρβερ-πασαδόρος-επιθετικός πίσω στον πρώτο παίκτη που εκτέλεσε το σερβίς. κερδίζει η ομάδα με τους περισσότερους πόντους. (1 μαθητής κρατά το σκορ για κάθε ομάδα).
---	---

2^η άσκηση 3v3

<p>Διδακτικοί χειρισμοί</p> <p>Ερ: Που πρέπει να είναι στραμμένο το σώμα των παικτών της μπροστά γραμμής (επιθετικοί) όταν η μπάλα βρίσκεται στο γήπεδό τους; Απ: Στην μπάλα.</p> <p>Ερ: Όταν είναι στο αντίπαλο γήπεδο; Απ: στο φιλέ (καθοδ)</p>	<p>Περιγραφή άσκησης</p> <p>Όμοια με την προηγούμενη άσκηση αλλά η μπάλα περνά στο απέναντι γήπεδο. 3 χτυπήματα –πιασίματα και στο απέναντι γήπεδο.</p>
---	--

Είστε ικανοποιημένοι από την εκτέλεσή σας ή θα αλλάξετε κάτι την επόμενη φορά;

3^η άσκηση

<p>Διδακτικοί χειρισμοί</p> <p>Ερ: Σε ποιο ύψος πιάνουν την μπάλα οι παίκτες. Ας <u>ελέγξουμε πρώτα τους επιθετικούς</u>.</p> <p>Απ: Ο επιθετικός πιάνει την μπάλα ψηλά και την πετά απέναντι.</p> <p>Ερ: Ο αμυντικός; Απ: Χαμηλά κοντά στα γόνατα και την πετά στον επιθετικό για να τη στείλει απέναντι.</p>	<p>Περιγραφή άσκησης</p> <p>Σε ζευγάρια; ο ένας πετά την μπάλα ψηλά ο άλλος πιάνει ψηλά την μπάλα κ την επιστρέφει.</p> <p>Στη συνέχεια ο ένας πετά χαμηλά την μπάλα κι ο άλλος λυγίζει πόδια και την πιάνει χαμηλά.</p>
---	---

Κατά την εκτέλεση πιάνατε την μπάλα στο σωστό ύψος; Είστε ικανοποιημένοι με την εκτέλεσή σας ή θα αλλάξετε κάτι;

Αποθεραπεία: Βασικοί κανονισμοί.

Αξιολόγηση: πώς σας φάνηκε το μάθημα;.....

Μάθημα: 2.

Μετακινήσεις

Όργανα-υλικά 5 Μπάλες Κάρτες-μολύβια	Στόχοι Στο μάθημα αυτό οι μαθητές : Θα μάθουν τις βασικές στάσεις ετοιμότητας , τις μετακινήσεις
---	--

Προθέρμανση: παιχνίδι .Οι μαθητές προσπαθούν να ακουμπήσουν ο ένας τα γόνατα του άλλου. Καθένας χρησιμοποιεί τα χέρια του για να αποφύγει το ακούμπισμα.

1^η άσκηση

Στάση ετοιμότητας: ο καθένας παίρνει τη στάση αυτή κ αξιολογεί τον εαυτό του (κάρτες κριτηρίων).

2^η άσκηση

Διδακτικοί χειρισμοί Ερ: Τι είδους μετακινήσεις γνωρίζετε; Ας <u>ελέγξουμε τα στοιχεία που σχετίζονται</u> : Ερ: Επίθεση :τι μετακίνηση κάνουμε συνήθως στην επίθεση; Απ: Με βηματισμό ή τρέξιμο εμπρός. Ερ: Το σώμα πώς είναι; Απ: Σχεδόν όρθιο. Ερ; Πώς πρέπει να είναι τα πέλματα τοποθετημένα για μια τέτοια μετακίνηση; Απ: Συνήθως σε ασύμμετρη θέση. Ερ: Γιατί; Απ: α)εξασφαλίζει την άνετη παρακολούθηση του γηπέδου, β) της ομάδας του, γ) της μπάλας που έρχεται προς το μέρος του.	Περιγραφή άσκησης Εκτέλεση μετακινήσεων με το σφύριγμα του γυμναστή.
---	--

Είστε ικανοποιημένοι με την εκτέλεσή σας ή θα αλλάξετε κάτι;

3^η άσκηση

Διδακτικοί χειρισμοί Έρ: Πώς γίνονται οι Μετακινήσεις στην Αντεπίθεση; Απ: Μετακίνηση προς τα πίσω –απομάκρυνση από το φιλέ και στη συνέχεια προς τα εμπρός με το σώμα σχεδόν όρθιο. Ερ: Στο Μπλοκ; Απ: πλάγια και το σώμα σχεδόν όρθιο.	Περιγραφή άσκησης Εκτέλεση μετακίνησης προς τα πίσω (αντεπίθεση) και μετακίνηση πλάγια (για μπλοκ).
---	---

Είστε ικανοποιημένοι με την εκτέλεσή σας ή θα αλλάξετε κάτι;

4^η άσκηση

Διδακτικοί χειρισμοί Έρ: Πώς είναι οι Θέσεις πελμάτων; Για τον αμυνόμενο; Απ: θέση πελμάτων ασύμμετρη, Ερ: γιατί; Απ: προϋπόθεση ισορροπίας για την αμυντική ενέργεια αλλά και για μπροστινή μετακίνηση Ερ: Για τον υποδοχέα; Απ: παράλληλα, ανοικτά (μεγάλη βάση	Περιγραφή άσκησης Εκτέλεση άσκησης –πέλματα τοποθετημένα ασύμμετρα. Εκτέλεση άσκησης- πέλματα παράλληλα.
--	---

στήριξης)	
-----------	--

Σας πρόσφερε καλύτερη ισορροπία αυτή η θέση πελμάτων ή πιστεύεις ότι πρέπει να αλλάξεις κάτι;

5η παιχνίδι

Παιχνίδι 3v3.Χωρίζουμε το γήπεδο στη μέση (για 3 συνεχόμενες πιαστές-πάσες και απέναντι 1 πόντος, 3 συνεχόμενες πιαστές-πάσες και σκάσιμο στο απέναντι γήπεδο 2 πόντοι)

Την επόμενη φορά θα ξεκινήσουμε με αυτό το παιχνίδι

Αποθεραπεία: Πώς μπορούμε να μετακινούμαστε χωρίς να χάνουμε την ισορροπία μας; Πώς χαμηλώνουμε το κέντρο βάρους; Απ: πόδια λυγισμένα και ανοιχτά για μεγάλη επιφάνεια στήριξης.

Μάθημα: 3.

Πάσα

μέθοδος του μη αποκλεισμού)

Όργανα-υλικά <ul style="list-style-type: none"> • Μπάλες • Κάρτες-μολύβια 	Στόχοι Στο μάθημα αυτό οι μαθητές : Θα μάθουν να κάνουν πάσα και να συνεργάζονται
--	---

Προθέρμανση: Παιχνίδι 3v3.(για 3 συνεχόμενες πιαστές-πάσες και απέναντι 1 πόντος, 3 συνεχόμενες πιαστές-πάσες και σκάσιμο στο απέναντι γήπεδο 2 πόντοι).

Εισαγωγικό μέρος: τι θυμόσαστε α)για τη μέθοδο του μη αποκλεισμού και

β)τι για την πάσα με δάκτυλα; πότε είναι πιαστή μια πάσα;

1^η άσκηση μέθοδος του μη αποκλεισμού(επιλέγω όποιες ασκήσεις θέλω και υπογραμμίζω όσες εκτελώ).

Οι μαθητές εκτελούν πάσες στον τοίχο :

Με τα χέρια λυγισμένα στους αγκώνες πάνω από το μέτωπο να σχηματίζουν τρίγωνο ή Με τα χέρια τεντωμένα

Με τα πόδια ελαφρώς λυγισμένα ή Με τα πόδια τεντωμένα.

Με τα πόδια σε παράλληλη θέση ή Με τα πόδια το ένα λίγο πιο μπροστά από το άλλο.

Το κορμί γέρνει μπροστά ή Το κορμί λυγίζει προς τα πίσω.

Η μπάλα χτυπιέται με τα δάκτυλα ή Η μπάλα χτυπιέται με την παλάμη.

Η μπάλα φεύγει μετά την περιστροφή των καρπών.

Επιλέξτε κάποιες ασκήσεις κ εκτελέστε τες.

2^η άσκηση. Διαβάστε πρώτα τα κριτήρια και κατόπιν εκτελέστε.

Ο καθένας πετά την μπάλα στον τοίχο και την υποδέχεται (για κάθε προσπάθεια αυτοαξιολογείται με τις κάρτες).

Είστε ικανοποιημένοι με την εκτέλεσή σας ή θα αλλάξετε κάτι;

3^η άσκηση

Διδακτικοί χειρισμοί	Περιγραφή άσκησης
Εκτέλεση διπλανής άσκησης: Ερ:Ποια κίνηση <u>αξιολογείτε</u> ως αποτελεσματικότερη κ με ποια κίνηση φεύγει ψηλότερα η μπάλα; Απ: Η πρώτη. Ερ:Άρα πώς θα πετάξεις την μπάλα την επόμενη φορά;	1.Μόλις ο δέκτης πιάσει την μπάλα <u>αρχίζει να τεντώνει</u> τα χέρια του κ τα πόδια του πετώντας την μπάλα ψηλά. 2.Μόλις ο δέκτης πιάσει την μπάλα έχει λυγισμένα τα χέρια του κ τα πόδια του κι έτσι με λυγισμένα τα άκρα πετά την μπάλα ψηλά. (συγκλίνουσα)

4^η άσκηση

Σε ζυγάρια. Οι ένας κάνει πάσα στον τοίχο πάσες κι ο άλλος αξιολογεί(με κάρτες αμοιβαίου στυλ).

Είστε ικανοποιημένοι με την εκτέλεσή σας ή θα αλλάξετε κάτι;

5^η παιχνίδι

<p>Διδακτικοί χειρισμοί</p> <p>Ερ: Όταν κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, κατευθύνεται μια μπαλιά μεταξύ δυο παικτών τι πρέπει να κάνουμε για να μην τρέξουμε κι οι δυο προς την μπάλα; Απ: Να φωνάζει ο ένας από τους δυο «εγώ».</p>	<p>Περιγραφή άσκησης</p> <p>3V3 στο μισό γήπεδο. Τρεις πάσες με πιάσιμο και στο απέναντι γήπεδο.</p>
---	--

Εκτελέστε και αξιολογείστε. Σας βοήθησε η λέξη κλειδί «εγώ». Θα την ξαναχρησιμοποιήσετε στο μέλλον;

6^η παιχνίδι

<p>Διδακτικοί χειρισμοί</p> <p>Ερ: Που κοιτά ο πασαδόρος όταν η μπάλα βρίσκεται στο απέναντι γήπεδο; Απ: Στο φιλέ.</p> <p>Ερ: Που κοιτά ο πασαδόρος όταν η μπάλα κατευθύνεται στο δικό του γήπεδο; Απ: Γυρνά και κοιτά την μπάλα.</p> <p>Ερ: Ποιός είναι ο ρόλος του πασαδόρου; Απ: Να πετάξει την μπάλα στον επιθετικό.</p> <p>Ερ: Τι θα συνέβαινε αν ο πασαδόρος δεν πετούσε την μπάλα στον επιθετικό; Απ: Δε θα γινόταν δυναμική επίθεση.</p>	<p>Περιγραφή άσκησης</p> <p>3V3 στο μισό γήπεδο Τρεις κανονικές πάσες και στο απέναντι γήπεδο.</p>
---	--

Αποθεραπεία: Οι πάσες που μπορείτε να κάνετε μέσα στην ομάδα σας είναι έως 3. Χρειάζεται συνεργασία μεταξύ των παικτών. Πού αλλού συνεργάζεστε;

Μάθημα: 4.

Μανσέτα

Όργανα-υλικά 5 Μπάλες Κάρτες-μολύβια- σχοινί	Στόχοι Στο μάθημα αυτό οι μαθητές : Θα μάθουν να κάνουν μανσέτα Να συζητήσουν για την ισότητα των δυο φύλων
---	--

Εισαγωγικό μέρος: Αναφερθείτε στη μανσέτα και που τι χρησιμοποιούμε.

Προθέρμανση: Χαλαρό τροχαδάκι, διατάσεις.

1^η άσκηση

Χωρίζουμε το γήπεδο στη μέση.

Σε τέσσερις ομάδες (μη αποκλεισμού).

Ένας μαθητής απέναντι από κάθε ομάδα πετά την μπάλα σε κάθε μαθητή της ομάδας.

Οι μαθητές της κάθε ομάδας Επιλέγουν ποιες ασκήσεις θα εκτελέσουν βάζοντας ένα Χ.

Μανσέτα :

Με τα χέρια δεμένα κ τεντωμένα στο ύψος των ώμων.

Με τα χέρια δεμένα κ τεντωμένα από χαμηλά έως το ύψος των ώμων.

Με τα χέρια δεμένα κ λυγισμένα.

Με τα πόδια τεντωμένα.

Με τα πόδια ελαφρώς λυγισμένα.

Με τα πόδια καλά λυγισμένα.

Χτυπώντας την μπάλα στους καρπούς.

Χτυπώντας την μπάλα στους πήχεις.

.2^η άσκηση

Διδακτικοί χειρισμοί Εκτέλεση διπλανής άσκησης: Ερ:Ποια ήταν πιο σωστή κίνηση;Απ: Η Πρώτη Ερ: Γιατί λοιπόν τα χέρια πρέπει να ανέβουν μέχρι το ύψος των ώμων κι όχι πιο ψηλά; Απ:γιατί η μπάλα θα φύγει προς τα πάνω κ πίσω.	Περιγραφή άσκησης 1.μανσέτα:τα χέρια πρέπει να ανέβουν μέχρι το ύψος των ώμων. 2:τα χέρια ανεβαίνουν πιο ψηλά από τους ώμους. Σε ζευγάρια. Ο ένας πετά την μπάλα στον τοίχο με μανσέτα και το ζευγάρι του τον αξιολογεί (αμοιβαίο).
---	--

Είστε ικανοποιημένοι με την εκτέλεσή σας ή θα αλλάξετε κάτι;

3^η άσκηση

Διδακτικοί χειρισμοί Εκτέλεση διπλανής άσκησης:	Περιγραφή άσκησης 1.Μόλις ο δέκτης αποκρούσει την μπαλιά με τους πήχεις <u>αρχίζει να τεντώνει τα χέρια του κ τα πόδια</u>
---	--

<p>Ερ: Ποια κίνηση <u>αξιολογείτε</u> ως αποτελεσματικότερη κ με ποια κίνηση φεύγει ψηλότερα η μπάλα Απ: Η πρώτη.</p>	<p>του πετώντας την μπάλα ψηλά. 2.Μόλις ο δέκτης αποκρούει την μπαλιά με μανσέτα παραμένει με λυγισμένα τα χέρια του κ τα πόδια του (συγκλίνουσα).</p>
---	---

4^η άσκηση

Σε τετράδες. Ο ένας πετά ο άλλος επιστρέφει με μανσέτα κι οι άλλοι δύο αξιολογούν **(αμοιβαίο)**.

Είστε ικανοποιημένοι με την εκτέλεσή σας αυτή τη φορά ;

5^η παιχνίδι

Σε τετράδες. Ο ένας πετά λίγο πιο μακριά-λίγο πιο κοντά κι ο άλλος τρέχοντας παίρνει τη στάση άμυνας κι επιστρέφει με μανσέτα . Οι άλλοι δύο αξιολογούν **(αμοιβαίο)**.

6^η παιχνίδι

<p>Διδακτικοί χειρισμοί</p> <p>Ερ: Ποιες κινήσεις θα πρέπει να κάνουν οι τρεις παίκτες σε κάθε γήπεδο; Ας το <u>σχεδιάσουμε ελέγχοντας</u> τα κατάλληλα στοιχεία.(καθοδ)</p> <p>Ερ: Ο πρώτος παίκτης εκτελεί; Απ: απόκρουση με μανσέτα στέλνει την μπάλα στον πασαδόρο.</p> <p>Ερ: Ο πασαδόρος ; Απ: στον άλλο επιθετικό Ερ: Ο τρίτος παίκτης Απ: θα περάσει την μπάλα απέναντι.</p> <p>Ερ: Ποια <u>λέξη</u> φωνάζουμε όταν η μπάλα κατευθύνεται ανάμεσα σε εμάς κ το διπλανό μας; Απ: «εγώ».</p>	<p>Περιγραφή άσκησης</p> <p>3V3 στο μισό γήπεδο.</p>
--	--

Εκτελέστε και αξιολογείστε. Ήταν σωστός ο σχεδιασμός που έκανες; Γιατί;

Γιατί επιτρέπονται μόνο 3 πάσες στην κάθε ομάδα.

Αποθεραπεία: Η πετοσφαίριση γυναικών έγινε ολυμπιακό άθλημα πολύ αργότερα από ότι η πετοσφαίριση ανδρών. Ποιά η άποψη σας για την ισότητα των δυο φύλων;

Μάθημα: 5

Πάσα-Μανσέτα

Όργανα-υλικά 5 Μπάλες • Κάρτες-μολύβια	Στόχοι Στο μάθημα αυτό οι μαθητές : Θα εξασκηθούν στην πάσα με δάκτυλα και στην μανσέτα Θα αναπτύξουν τη συνεργασία
---	--

Εισαγωγικό μέρος: Αναφερθείτε στις λέξεις κλειδιά της πάσας με δάκτυλα και της μανσέτας. Πώς πρέπει να είναι τα χέρια;

Προθέρμανση: Χαλαρό τροχαδάκι, διατάσεις.

1^η άσκηση

Διδακτικοί χειρισμοί Ερ: Τι θέση πρέπει να πάρεις όταν θέλεις να κάνεις πάσα με δάκτυλα αλλά η κατεύθυνση της μπάλας είναι αρκετά πιο μπροστά σου; <u>Ας ελέγξουμε όλα τα σχετικά στοιχεία.</u> (καθοδ) Ερ: Σώμα ; Απ: Τρέχω μπροστά, έτσι ώστε αν δεν μπορούσα να πιάσω την μπάλα την ώρα που κατέβαινε θα με χτυπούσε στο μέτωπο. Ερ: Χέρια; Απ: τα χέρια μου παίρνουν το σχήμα τριγώνου. Ερ: Πόδια; Απ: λυγισμένα το ένα πιο μπροστά από το άλλο.	Περιγραφή άσκησης 4 ομάδες απέναντι από το φιλέ: Ο ένας πετά την μπάλα πάνω από το φιλέ αλλά πιο μπροστά από το συμπαίκτη του με σκοπό ο δεύτερος να κινηθεί και να σταθεί κάτω από την μπάλα. Όλοι οι μαθητές περνούν από την ίδια θέση εκ περιτροπής (για πετούν την μπάλα και μια εκτελούν πάσα με δάκτυλα).
--	---

Εκτελέστε και αξιολογείστε την εκτέλεσή σας. Προλαβαίνατε να βρεθείτε στο σωστό σημείο ; Είστε ικανοποιημένοι με την εκτέλεσή σας ή θα αλλάξετε κάτι την επόμενη φορά;

2^η άσκηση

Διδακτικοί χειρισμοί Ερ: Τι θέση πρέπει να πάρεις όταν θέλεις να κάνεις μανσέτα αλλά η κατεύθυνση της μπάλας είναι αρκετά πιο μπροστά σου; Σκέψου και σχεδίασε όπως κάναμε πριν. Ποια στοιχεία θα ελέγξεις; Ερ: Σώμα; Απ: Τρέχω μπροστά, έτσι ώστε αν δεν μπορούσα να πιάσω την μπάλα την ώρα που κατέβαινε θα με χτυπούσε στο σημείο μεταξύ μέσης και γονάτων. Ερ: κορμός; Απ: λίγο γερμένος μπροστά. Ερ: Χέρια; Απ: τα χέρια μου ενώνονται ώστε η εσωτερική μεριά των πήχων να δημιουργήσει μια μεγάλη επιφάνεια και τα χέρια είναι μακριά από το σώμα μου. Ερ: Πόδια; Απ: λυγισμένα το ένα πιο μπροστά από το άλλο.	Περιγραφή άσκησης Η ίδια άσκηση με την προηγούμενη με τη διαφορά ότι τώρα οι μαθητές εκτελούν μανσέτα.
---	--

Εκτελέστε και αξιολογείστε . Προλαβαίνατε να βρεθείτε στο σωστό σημείο ;

3^η άσκηση

4 ομάδες απέναντι από το φιλέ: Ο ένας εκτελεί πάσα κι ο άλλος επιστρέφει μανσέτα.

Οι άλλοι δυο αξιολογούν (**αμοιβαίο**).

Είστε ικανοποιημένοι με την εκτέλεσή σας ή θα αλλάξετε κάτι;

4^η άσκηση

Παιχνίδι. Σε τριάδες οι μαθητές παίζουν βόλεϊ.

Διδακτικοί χειρισμοί	Περιγραφή άσκησης
Εκτέλεση διπλανής άσκησης Ερ: Όταν η βολή είναι δυνατή πώς είναι καλύτερα να ανταποκριθώ; πρέπει να ανταποκριθείς; Απ: μαλακά	Απάντηση σε δυνατή βολή 1. μαλακά 2. δυνατά (συγκλίνοσα)

Αποθεραπεία; Σε ποιους άλλους τομείς χρειάζεται η συνεργασία εκτός από το βόλεϊ;

Μάθημα: 6

Σερβίς από κάτω

Όργανα-υλικά 5 Μπάλες <ul style="list-style-type: none"> • Κάρτες-μολύβια • κιμωλία 	Στόχοι Στο μάθημα αυτό οι μαθητές : Θα μάθουν να κάνουν σερβίς από κάτω Και τα οφέλη του αυτοδιαλόγου
---	--

Εισαγωγικό μέρος: Μιλήστε για τα οφέλη του αυτοδιαλόγου «μπορώ», «χαλαρά».

Προθέρμανση: τροχαδάκι, διατάσεις.

1^η άσκηση. Ο κάθε μαθητής αποφασίζει ποια άσκηση θα εκτελέσει βάζοντας ένα X.

Ζωγραφίζουμε στον τοίχο τετράγωνο σε διαφορετικά ύψη (μη αποκλεισμού).

Κάθε μαθητής εκτελεί σερβίς από κάτω βάζοντας στόχο ένα τετράγωνο, έχοντας:

Τα πόδια κλειστά, ομώνυμο χέρι πόδι μπροστά, αντίθετο χέρι –πόδι μπροστά, με τα πόδια τεντωμένα, με τα πόδια λυγισμένα.

Κρατώντας την μπάλα κι χτυπώντας την, πετώντας λίγο την μπάλα και χτυπώντας την.

Έχοντας το βάρος στο πίσω πόδι κ μεταφέροντάς το μπροστά, έχοντας το κορμί όρθιο.

Έχοντας το χέρι που θα χτυπήσει την μπάλα τεντωμένο, έχοντας το χέρι που θα χτυπήσει την μπάλα λυγισμένο.

Με αιώρηση του χεριού που χτυπά την μπάλα από πίσω εμπρός, χωρίς αιώρηση.

Χτυπώντας με την παλάμη, με μπουνιά, με τον καρπό.

Βάζοντας στόχο τετράγωνο που βρίσκεται ψηλότερα ή χαμηλότερα.

Πηγαίνοντας πιο μακριά από τον τοίχο, πηγαίνοντας πιο κοντά στον τοίχο.

Είστε ικανοποιημένοι με τις εκτελέσεις σας ;

2^η άσκηση

Οι μαθητές εκτελούν το σερβίς βάζοντας στόχο τον τοίχο και κατόπιν αξιολογούν τον εαυτό τους(**αυτοελέγχου**).

Είστε ικανοποιημένοι με την εκτέλεσή σας ή θα αλλάξετε κάτι;

3^η άσκηση

Σε 2 ομάδες (Η μια ομάδα από τη μια μεριά εκτελεί σερβίς κ στη συνέχεια η άλλη από την άλλη πλευρά του γηπέδου παίρνει την μπάλα κ επιστρέφει πάλι με σερβίς). Ελέγχουν τα λάθη τους με τις κάρτες κριτηρίων.

(**αυτοελέγχου**)

Είστε ικανοποιημένοι με την εκτέλεσή σας ή θα αλλάξετε κάτι;

4^η άσκηση

Διδακτικοί χειρισμοί Ερ: Γιατί πολλές φορές η μπάλα δεν περνάει το φιλέ; <u>Ας ελέγξουμε</u> κάποιους σημαντικούς παράγοντες. (συγκλ) Εκτέλεσε τη διπλανή άσκηση και αξιολόγησε. Ερ: Με ποιο χτύπημα η μπάλα πήγε πιο μακριά;	Περιγραφή άσκησης Εκτελέστε 3 σερβίς κάθε φορά με: 1.Χτύπημα της <u>μπάλας μπροστά από τα ισχία</u> 2. χτύπημα της μπάλας δίπλα στα ισχία.
---	--

Εκτέλεσε τη διπλανή άσκηση και αξιολόγησε. Ερ: Με ποιο χτύπημα η μπάλα πήγε πιο μακριά;	3 σερβίς Α)Με χέρι <u>τεντωμένο και σφιχτό</u> , Β)με χέρι <u>χαλαρό και λυγισμένο</u> .
Ερ: Τι θα πρέπει να κάνεις λοιπόν για να μη στέλνεις την μπάλα στο φιλέ; Απ: Χτύπημα της μπάλας μπροστά από τα ισχία και χέρι τεντωμένο και σφιχτό.	
Ερ: Γιατί κάποιες φορές η μπάλα μας βγαίνει άουτ.; Ας ελέγξουμε κάποιους σημαντικούς παράγοντες. (συγκλ) Εκτέλεσε τη διπλανή άσκηση:	Εκτελέστε 3 σερβίς κάθε φορά με: α) Χτύπημα της <u>μπάλας χαμηλά στα τα ισχία</u> , β)χτύπημα της μπάλας πιο ψηλά.
Ερ: Με ποιο χτύπημα η μπάλα δεν πήγε άουτ; Πώς λοιπόν θα αποφύγεις τα άουτ;	
Θέλουμε να στείλουμε την μπάλα σε κάποιο συγκεκριμένο σημείο; Ας σχεδιάσουμε ελέγχοντας ένα σημαντικό παράγοντα. (συγκλ) Εκτελέστε τη διπλανή άσκηση Προς τα πού θα κατευθυνθούν τα σερβίς της α' σειράς και προς τα πού τα σερβίς της β' σειράς	Εκτελέστε 3 σερβίς κάθε φορά και : α)Το τελείωμα της κίνησης του χεριού να δείχνει απέναντι στο κέντρο του γηπέδου. β) Το τελείωμα της κίνησης του χεριού να δείχνει απέναντι διαγώνια.
Εκτέλεσε και αξιολόγησε το σερβίς σου πήγαινε εκεί που περίμενες να πάει; Είστε ικανοποιημένοι με την εκτέλεσή σας ή πιστεύετε ότι πρέπει να αλλάξετε κάτι;	

5^η άσκηση

Διδακτικοί χειρισμοί Κάθε φορά που εκτελείτε σερβίς σκεφτείτε ότι θα τα κατεφέρετε. Χρησιμοποιείστε τις λέξεις «μπορώ», «θα τα καταφέρω».	Περιγραφή άσκηση Παιχνίδι 3v3. Ξεκίνημα με σερβίς
---	---

Αποθεραπεία: Πού αλλού μπορείτε να χρησιμοποιήσετε τον αυτοδιάλογο;

Μάθημα: 7**Σερβίς από πάνω**

Όργανα-υλικά 5 Μπάλες <ul style="list-style-type: none"> • Κάρτες-μολύβια • κιμωλία 	Στόχοι Στο μάθημα αυτό οι μαθητές : Θα μάθουν να κάνουν σερβίς από πάνω Θα μάθουν ότι μπορεί να γίνει μεταφορά μάθησης, δηλ η εκμάθηση του σερβίς από πάνω θα τους βοηθήσει να εκτελέσουν τη ρίψη με ακόντιο
---	---

Εισαγωγικό μέρος: Ενημερώστε τα παιδιά ότι θα μάθουν το σερβίς από πάνω το οποίο μοιάζει με τη ρίψη στο ακόντιο, το σερβίς στο τένις.

Προθέρμανση: Τροχαδάκι, διατάσεις.

1^η άσκηση (μη αποκλεισμού)επιλέξτε ποιες ασκήσεις θα εκτελέσετε:

Ζωγραφίζουμε στον τοίχο τετράγωνο σε διαφορετικά ύψη.

Κάθε μαθητής εκτελεί σερβίς από πάνω βάζοντας στόχο ένα τετράγωνο, έχοντας:

Τα πόδια κλειστά, ομώνυμο χέρι πόδι μπροστά, αντίθετο χέρι –πόδι μπροστά, με τα πόδια τεντωμένα, με τα πόδια λυγισμένα.

Πετώντας χαμηλά την μπάλα και χτυπώντας την, πετώντας ψηλά την μπάλα και χτυπώντας την.

Πετώντας την μπάλα με το ένα χέρι προς τα πάνω το άλλο χέρι κατευθύνεται πίσω από το κεφάλι και κτυπά την μπάλα , πετώντας την μπάλα με το ένα χέρι προς τα πάνω το άλλο χέρι μπροστά από το κεφάλι κτυπά την μπάλα.

Χτυπώντας την μπάλα στο κάτω μέρος με την παλάμη, χτυπώντας την μπάλα πλάγια με την παλάμη.

Βάζοντας στόχο τετράγωνο που βρίσκεται ψηλότερα ή χαμηλότερα.

Πηγαίνοντας πιο μακριά από τον τοίχο, πηγαίνοντας πιο κοντά στον τοίχο.

Είστε ικανοποιημένοι με τις εκτελέσεις σας;

2^η άσκηση

Σε 2 ομάδες (Η μια ομάδα από τη μια μεριά η άλλη από την άλλη πλευρά του γηπέδου). Ελέγχουν τα λάθη τους με τις κάρτες κριτηρίων (**αμοιβαία**).

Δείξατε τα λάθη στους συμμαθητές σας;

3^η άσκηση

Οι μαθητές εκτελούν το σερβίς βάζοντας στόχο τον τοίχο και κατόπιν αξιολογούν τον εαυτό τους (**αυτοελέγχου**).

Είστε ικανοποιημένοι με την εκτέλεσή σας αυτή τη φορά;

4^η άσκηση

Διδακτικοί χειρισμοί Ερ: Γιατί πολλές φορές η μπάλα δεν περνάει το φιλέ ή βγαίνει άουτ; Ας ελέγξουμε κάποιους σημαντικούς παράγοντες.(συγκλ)	Περιγραφή άσκηση
---	-------------------------

Εκτελέστε τη διπλανή άσκηση: Ποιά κίνηση σας φάνηκε αποτελεσματικότερη;	Εκτελέστε σερβίς προσπαθώντας: α) να <u>εφάπτεται</u> όλη η παλάμη καθώς και τα δάκτυλα με την μπάλα β) χωρίς να εφάπτεται.
Εκτελέστε τη διπλανή άσκηση: Ποιά κίνηση σας φάνηκε αποτελεσματικότερη;	Εκτελέστε σερβίς έχοντας: α) <u>υπερέκταση</u> του κορμού όταν πάτε να χτυπήσετε την μπάλα. β) έχοντας ίσιο τον κορμό.

Αξιολόγησε την εκτέλεσή σου. Με ποια σερβίς ήταν καλύτερες οι εκτελέσεις σας;

5^η άσκηση

Παιχνίδι 3v3. Ξεκίνημα με σερβίς από πάνω.

Αποθεραπεία: μεταφορά μάθησης: δηλ η εκμάθηση του σερβίς από πάνω βοηθά να εκτελέσουν τη ρίψη με ακόντιο. Μπορούν να βρουν ομοιότητες με άλλες κινήσεις; πχ σερβίς στο τένις.

Μάθημα: 8

Υποδοχή σερβίς

Όργανα-υλικά 5 Μπάλες • Κάρτες-μολύβια	Στόχοι Στο μάθημα αυτό οι μαθητές : Θα μάθουν να κάνουν υποδοχή στο σερβίς
---	--

Εισαγωγικό μέρος: Θα τους εξηγήσετε πώς θα υποδέχονται το σερβίς και πώς θα τοποθετούνται για να υποδεχθούν την μπάλα.

Προθέρμανση: τροχαδάκι, διατάσεις.

1^η άσκηση (καθοδηγούμενη)

Διδακτικοί χειρισμοί Ερ: Σε ποια ζώνη βρίσκεται ο παίκτης που θα αποκρούσει το σερβίς Απ: στην <u>πίσω</u> ΕΡ: Πώς λέγεται η πίσω ζώνη; Απ: Ζώνη άμυνας. Ερ: Τι πρέπει να προσέχει ο παίκτης που θα αποκρούσει μια μπάλα; Απ: α) Τον τρόπο βολής του αντίπαλου κ β) τη τροχιά της μπάλας για να κινηθεί κατάλληλα. Ερ: Πώς πρέπει να περιμένει ο παίκτης για να εκτελέσει άμυνα; Ας <u>ελέγξουμε τα σημαντικότερα στοιχεία. (καθοδ)</u> Ερ: Πόδια; Απ: λυγισμένα για να υπάρχει μεγάλη βάση στήριξης Ερ: Χέρια; Απ: Έτοιμα για μανσέτα. Ερ: Σώμα; Απ : ελαφρώς μπροστά. Ερ: Για ποιο λόγο πιστεύεις είναι καλύτερη η απόκρουση με μανσέτα; Απ: Γιατί η μπάλα βρίσκει μεγαλύτερη επιφάνεια επαφής (πήχεις) άρα έχει μεγαλύτερη ακρίβεια.	Περιγραφή άσκηση 10 μαθητές από τη μια μεριά του γηπέδου και 10 από την άλλη. Ο ένας εκτελεί σερβίς κι ο άλλος υποδέχεται το σερβίς.
---	--

2^η άσκηση. 1 ομάδα των 10 ατόμων έτοιμοι για σερβίς .Από το απέναντι γήπεδο σε ομάδες των 3 ατόμων για υποδοχή του σερβίς.

3^η άσκηση.

Διδακτικοί χειρισμοί Ερ: Που θα πρέπει να πετάξει την μπάλα ο αμυντικός; Ας σχεδιάσουμε ελέγχοντας κάποιους παράγοντες (καθοδ) Ερ: Θα την πετάξει στον πασαδόρο. Γιατί; Απ: Για να εκτελέσει μια καλή πάσα στον επιθετικό που με τη σειρά του θα κάνει πχ ένα καρφί στο αντίπαλο γήπεδο. Ερ: Αν ο υποδοχέας πετάξει την μπάλα κατευθείαν στον επιθετικό τι πιστεύετε θα συμβεί; Ας εκτελέσουμε και τις 2 εκδοχές (δίπλα). Ποιά εκδοχή επέφερε το καλύτερο αποτέλεσμα; Αξιολογείστε το α) Ερ: γιατί; Απ: γιατί ο επιθετικός είχε περισσότερο χρόνο και μπόρεσε να εκδηλώσει καλύτερη επίθεση αφού η μπαλιά που δέχθηκε ήταν ψηλότερη πιο στρωτή προς αυτόν και έτσι μπόρεσε να τη χειριστεί καλύτερα.	Περιγραφή άσκηση (α' εκδοχή) Υποδοχέας-πασαδόρος-επιθετικός-απέναντι, (β' εκδοχή) υποδοχέας-επιθετικός-απέναντι.
---	---

Ο παίκτης εκτελεί σερβίς και η τριάδα υποδέχεται το σερβίς, μετά η μπάλα πηγαίνει στον πασαδόρο κι από εκεί στον επιθετικό και απέναντι. Οι μαθητές όλοι αλλάζουν ρόλους.

Είστε ικανοποιημένοι με τις εκτελέσεις σας ή θα αλλάξετε κάτι;

4^η άσκηση

Διδακτικοί χειρισμοί	Περιγραφή άσκησης
<p>Ερ: Που πρέπει να είναι στραμμένοι οι επιθετικοί ; Απ: Να βλέπουν συνεχώς την μπάλα για να υποδεχθούν την μπάλα από τον πασαδόρο. Γιατί; Ερ: Ποιά θα πρέπει να είναι η θέση του πασαδόρου; <u>Ας ελέγξουμε το σημαντικότερο στοιχείο.</u> Ερ: Πόδια; Απ: Λυγισμένα, το ένα λίγο πιο μπροστά από τα άλλα για να είναι εύκολη η στροφή του κορμού του και συνεπώς η παρακολούθηση του γηπέδου και των συμπαικτών του.</p>	<p>1 ομάδα των 10 ατόμων έτοιμοι για σερβίς. Από το απέναντι γήπεδο ανά 4 μαθητές έτοιμοι για υποδοχή του σερβίς</p> <p>Ο παίκτης εκτελεί σερβίς και η τετράδα υποδέχεται το σερβίς, στέλνει την μπάλα στον πασαδόρο κι εκείνος την πετά σε έναν από τους δυο επιθετικούς και εκείνος απέναντι. Οι μαθητές αλλάζουν ρόλους.</p>

Είστε ικανοποιημένοι με την εκτέλεσή σας ή θα αλλάξετε κάτι;

5^η άσκηση

Παιχνίδι: 6v6 (ρολόι).

Αποθεραπεία: χαλαρό τροχαδάκι.

ΕΝΟΤΗΤΑ: ΠΟΔΟΣΦΑΙΡΟ

Μάθημα: 1

Οδήγημα της μπάλας

<p>Όργανα-υλικά</p> <p>5 Μπάλες</p> <ul style="list-style-type: none"> • Κάρτες-μολύβια κώνοι 	<p>Στόχοι Στο μάθημα αυτό οι μαθητές :</p> <p>Θα μάθουν να οδηγούν την μπάλα και</p> <p>Να μάθουν τους κανονισμούς του ποδοσφαίρου</p>
---	---

Εισαγωγικό μέρος: Ποιους κανονισμούς του ποδοσφαίρου γνωρίζετε;

Προθέρμανση: Τροχαδάκι, διατάσεις.

1^η άσκηση.

4 δες: Το ένα ζευγάρι: ο ένας οδηγεί την μπάλα με το δεξί πόδι και ο άλλος ακολουθεί. Μόλις ο γυμναστής φωνάξει «αλλαγή» ο μαθητής που ακολουθούσε οδηγεί πλέον την μπάλα. Το άλλο ζευγάρι αξιολογεί με τις κάρτες κριτηρίων (αμοιβαίο).

Είστε ικανοποιημένοι με την εκτέλεσή σας ή θα αλλάξετε κάτι;

2^η άσκηση:

<p>Διδακτικοί χειρισμοί</p> <p>Ερ: Με ποιόν τρόπο μεταφέρω την μπάλα σε ευθεία κατεύθυνση;(καθοδ)<u>Ας ελέγξουμε</u> κάποιες παραμέτρους.</p> <p>Ερ: Με ποιο μέρος του ποδιού; Απ: «Χαϊδεύοντάς» τη με τον ταρσό.</p> <p>Ερ: Ποιό μέρος του ταρσού χρησιμοποιώ για να αλλάξω κατεύθυνση; Απ: Το εσωτερικό ή το εξωτερικό μέρος.</p> <p>Ερ: Με ποια κίνηση μπορεί να συνδυαστεί το οδήγημα της μπάλας; Απ: α)Με μεταβίβαση, β) με σουτ.</p>	<p>Περιγραφή άσκηση</p> <p>Ίδια άσκηση με την προηγούμενη. Τα παιδιά οδηγούν την μπάλα με το αριστερό πόδι.</p>
---	--

3^η άσκηση

<p>Διδακτικοί χειρισμοί (καθ)</p> <p>Ερ: Σε ποιες περιπτώσεις οδηγείς την μπάλα στο χώρο; Απ: όταν δεν έχεις επιλογές για μεταβίβαση.</p> <p>Ερ: Με ποιο πόδι πρέπει να οδηγείς την μπάλα όταν σε ακολουθεί κάποιος αντίπαλος; Απ: Αυτό που βρίσκεται μακριά από τον αντίπαλο.</p>	<p>Περιγραφή άσκηση</p> <p>4 ομάδες. οι πρώτοι των 2 ομάδων ξεκινούν με οδήγημα της μπάλας και φτάνουν στους πρώτους των 2 άλλων ομάδων. Δίνουν τις μπάλες και πηγαίνουν στο τέλος.</p>
---	--

4^η άσκηση

<p>Διδακτικοί χειρισμοί (καθ)</p> <p>Ερ: Πότε χρησιμοποιώ την ντρίπλα; Απ: α)όταν αντιμετωπίζω πιεστικές καταστάσεις, β) όταν δεν υπάρχουν ελεύθεροι συμπαίκτης για μεταβίβαση, γ)όταν μετά την ντρίπλα μου δίνεται η δυνατότητα</p>	<p>Περιγραφή άσκηση</p> <p>4 ομάδες σε ζευγάρια:</p> <p>Ο ένας οδηγεί την μπάλα απέναντι ενώ το ζευγάρι του τον μαρκάρει</p>
---	---

<p>για μεταβίβαση, σέντρα ή σουτ.</p> <p>Ερ: Πώς θα πρέπει να τοποθετείται ο αμυνόμενος παίκτης όταν μαρκάρει τον κάτοχο της μπάλας, Ας ελέγξουμε κάποιους παράγοντες (καθοδγούμενη).</p> <p>Ερ: Θέση: εκτέλεση διπλανής άσκησης: Ποια θεωρείς πιο σωστή κίνηση; Απ: την Α)</p> <p>Ερ: Στάση σώματος :Εκτέλεσε τη διπλανή άσκηση Ποια θεωρείς πιο κατάλληλη; Απ: την Α)</p> <p>Ερ: Γιατί; Απ: α)Γιατί έτσι κρατά την ισορροπία του, β)γυρίζει ευκολότερα προς κάθε κατεύθυνση, γ)εκτοπίζει τον κάτοχο της μπάλας προς τα άκρα του γηπέδου</p> <p>Ερ: Κίνηση; Απ: να ρυθμίζει το τρέξιμό του ανάλογα με τον αντίπαλο</p> <p>Ερ: Βλέμμα; Απ: συνεχώς στην μπάλα.</p>	<p>Θέση αμυντικού</p> <p>Α)<u>μεταξύ του μπαλαδόρου και της εστίας του</u></p> <p>Β) από την άλλη πλευρά;</p> <p>Στάση σώματος:</p> <p>Α)Με <u>πλευρική</u></p> <p>Β) με μετωπική στάση.</p>
---	--

5^η άσκηση: 4 ομάδες. Παιχνίδι.

Οριοθετείστε το χώρο με κώνους Με οδήγημα και ντρίπλα διατηρείται η κατοχή της μπάλας. Κάθε φορά που γίνεται πάσα κερδίζει την μπάλα η άλλη ομάδα. Πόντο παίρνει όποιος περάσει τη γραμμή τέρματος της αντίπαλης ομάδας

Αποθεραπεία: Ποια τα κύρια στοιχεία του οδηγήματος της μπάλας;

Μάθημα: 2

Πάσες

Όργανα-υλικά 5 Μπάλες, κώνοι Κάρτες-μολύβια	Στόχοι Στο μάθημα αυτό οι μαθητές : Θα μάθουν να κάνουν πάσα Θα αναπτύξουν τη συνεργασία
--	---

Εισαγωγικό μέρος: Από πότε παιζόταν το ποδόσφαιρο; Από τα αρχαία χρόνια(παραστάσεις σε αγγεία).

Προθέρμανση: Κατάλληλη για το κύριο μέρος.

1^η άσκηση:

4άδες:το ένα ζευγάρι κάνει πάσες και το άλλο αξιολογεί (αμοιβαίο).

Διδακτικοί χειρισμοί Ερ: Πώς πρέπει να μεταβιβάσω την μπάλα; Απ: Με ακρίβεια, την κατάλληλη στιγμή, στη σωστή κατεύθυνση.	Περιγραφή άσκηση
---	-------------------------

Είστε ικανοποιημένοι με την εκτέλεσή σας ή θα αλλάξετε κάτι;

2^η άσκηση:

2άδες:ο ένας εκτελεί πάσα με το μέσα μέρος του ταρσού σε οριοθετημένο χώρο από κώνους. Το ζευγάρι του τον αξιολογεί (αμοιβαίο). Είστε ικανοποιημένοι με την εκτέλεσή σας ή θα αλλάξετε κάτι;

3^η άσκηση:

Η προηγούμενη άσκηση. Οι παίκτες εκτελούν πάσα με το έξω μέρος του ταρσού (αμοιβαίο). Είστε ικανοποιημένοι με την εκτέλεσή σας ή θα αλλάξετε κάτι;

4^η άσκηση:

Πάσες ζιγκ-ζαγκ: Σε ζευγάρια και σε απόσταση 3 μ εκτελούνται πάσες.

5^η άσκηση

Διδακτικοί χειρισμοί (καθ) Ερ: Ποιες κινήσεις πρέπει να ξέρει να εκτελεί καλά ο επιθετικός ; Ας <u>ελέγξουμε κάποιους παράγοντες</u> (καθοδ) Ερ:όσον αφορά τους <u>αντιπάλους</u> ; Απ: να ξεμαρκάρεται εύκολα. Γιατί; Απ: α)για να υποδέχεται την μπάλα, β)για να δημιουργεί κενό χώρο τόσο για τον εαυτό του όσο και για τους συμπαίκτες του. Ερ:Όσον αφορά τη σχέση του <u>με την μπάλα</u> : Απ: α)να μεταβιβάζει την μπάλα με ακρίβεια προς όλες τις κατευθύνσεις β)να κάνει ντρίπλες, προσποιήσεις, γ)να εκμεταλλεύεται κάθε ευκαιρία για σουτ.	Περιγραφή άσκηση Σε τετράδες: 2 επιθετικοί -2 αμυντικοί οι επιθετικοί προσπαθούν να μεταβιβάσουν την μπάλα χωρίς να τους την κλέψουν οι αμυντικοί.
---	--

Παιχνίδι:ομάδα 8Χ8.

Για να μετράει 1 τέρμα πρέπει να γίνουν τουλάχιστον 6 πάσες σε ομάδα 8Χ8.

Αποθεραπεία: Μπορεί να παιχθεί ποδόσφαιρο χωρίς πάσες ή ντρίπλες; Συζητήστε το.

Μάθημα: 3**Υποδοχή της μπάλας**

Όργανα-υλικά 5 Μπάλες <ul style="list-style-type: none"> • Κάρτες-μολύβια • κώνοι 	Στόχοι Στο μάθημα αυτό οι μαθητές : Θα μάθουν να κάνουν υποδοχή – σταμάτημα της μπάλας
---	--

Προθέρμανση:κατάλληλη για το κύριο μέρος

1^η άσκηση

Διδακτικοί χειρισμοί (καθ) Ερ: Πότε σταματάμε την μπάλα με το πόδι; Απ: Όταν κινείται συρτά.	Περιγραφή άσκησης Σε ζευγάρια: ο ένας εκτελεί πάσα συρτά στο ζευγάρι του κι εκείνος τη σταματά με το πόδι που του υποδεικνύει ο πρώτος.
---	---

2^η άσκηση

Διδακτικοί χειρισμοί (καθ) Ερ: Πώς αποφασίζουμε με ποιο μέρος του σώματός μας θα σταματήσουμε την μπάλα; Απ: Ανάλογα με το ύψος της μπάλας προβάλλω το μέρος του σώματος που θα την υποδεχθεί και κατόπιν τραβώ πίσω. Ερ: Για ποιο λόγο τραβάς πίσω το σώμα σου; Απ: Για να απορροφηθεί η ορμή της μπάλας. Ερ:Τι θα πρέπει να κάνεις πριν υποδεχθείς την μπάλα για να παραπλανήσεις τον αντίπαλό σου; Απ: Προσποίηση.	Περιγραφή άσκησης Σε ζευγάρια: ο ένας πετά την μπάλα από ψηλά κι ο άλλος την υποδέχεται με ένα μέλος του σώματός του .
---	--

3^η άσκηση

Διδακτικοί χειρισμοί (καθ) Ερ: Τι πρέπει να κάνουν οι επιθετικοί για να βοηθήσουν τον μπαλαδόρο; <u>Ας ελέγξουμε κάποιους παράγοντες (καθοδ)</u> Ερ:Θέση; να κινείται συνεχώς και να παίρνει τέτοια θέση ώστε να βοηθά τον μπαλαδόρο να του κάνει πάσα. Ερ:Σε σχέση με τον αντίπαλο;Απ:α) Φροντίζει να ξεμαρκάρεται στο σωστό χρόνο(όταν γίνεται η μεταβίβαση), β)με τον κατάλληλο τρόπο (ξαφνικά με ή χωρίς προσποίηση),γ) στον ευνοϊκότερο χώρο(κοντά στον μπαλαδόρο, μακριά του αναλόγως).	Περιγραφή άσκησης 2 v 1 παιχνίδι. Οριοθετώντας ένα γήπεδο ποδοσφαίρου σε 4 μικρά γηπεδάκια. Οδήγημα της μπάλας από τη μια μεριά του χώρου στον άλλο, πάσα και υποδοχή από το συμπαίκτη. Οι παίκτες περνούν από όλες τις θέσεις.
--	--

4^η άσκηση

2v2 παιχνίδι. Αντί για τέρμα η τελική γραμμή του γηπέδου. Προσπαθήστε να χρησιμοποιήσετε όσα αναφέρθηκαν.
 Αποθεραπεία: ποια τα κύρια τεχνικά στοιχεία του σταματήματος της μπάλας

Μάθημα: 4

Σουτ

Όργανα-υλικά 5 Μπάλες • Κάρτες-μολύβια Κιμωλία- κόνι	Στόχοι Στο μάθημα αυτό οι μαθητές : Θα μάθουν να κάνουν σουτ και κανονισμούς τεχνικών παραβάσεων
---	---

Προθέρμανση:κατάλληλη για το κύριο μέρος.

1^η άσκηση

Σχηματίζουμε τετράγωνα στον τοίχο.

Διδακτικοί χειρισμοί (Συγκλίνουσα) Εκτέλεση διπλανής άσκησης Ερ:Ποιο σας φάνηκε πιο αποτελεσματικό; Αξιολογείτε (με αιώρηση). Ερ:Σε τί βοηθά η αιώρηση του ποδιού; Απ:Δίνει περισσότερη δύναμη στην μπάλα.	Περιγραφή άσκηση Με στόχο τα τετράγωνα: α)Σουτ χωρίς αιώρηση του ποδιού β)Σουτ με αιώρηση του ποδιού πίσω και μπροστά.
--	--

2^η άσκηση (συγκλ)

Διδακτικοί χειρισμοί (Συγκλίνουσα) Εκτέλεση διπλανής άσκησης Ερ:Ποιο σας φάνηκε πιο αποτελεσματικό; Αξιολογείτε (με κίνηση χεριών). Ερ: Γιατί πρέπει να κινείται αντίθετο χέρι-πόδι μπροστά κατά την εκτέλεση του σουτ; Απ: Για να υπάρχει καλύτερη ισορροπία.	Περιγραφή άσκηση Α)Σουτ χωρίς κίνηση των χεριών Β)Σουτ έχοντας τα χέρια ελεύθερα (κίνηση αντίθετο χέρι- πόδι).
---	--

3^η άσκηση (συγκλ)

Διδακτικοί χειρισμοί (Συγκλίνουσα) Εκτέλεση διπλανής άσκησης: Ερ: Ποιο σας φάνηκε πιο αποτελεσματικό; Αξιολογείτε Ερ: Γιατί είναι αποτελεσματικότερο όταν το πόδι στήριξης τοποθετείται δίπλα στην μπάλα; Απ: Για να πετύχω με μεγαλύτερη ακρίβεια κ δύναμη την μπάλα.	Περιγραφή άσκηση Α)Πόδι στήριξης πίσω από την μπάλα κ σουτ Β)Πόδι στήριξης μπροστά από την μπάλα κ σουτ Γ)Πόδι στήριξης δίπλα στην μπάλα και σουτ.
---	--

4^η άσκηση (μη αποκλεισμού) Επιλέξτε μια κίνηση και βάλτε ένα: ναι.

Σουτ με το εσωτερικό μέρος του ποδιού.

Σουτ με το εξωτερικό μέρος του ποδιού.

Σουτ με το πίσω μέρος του ποδιού.

Σουτ με το μετατάρσιο.

Ερ: Πότε χρησιμοποιώ το σουτ με το μετατάρσιο; Απ: για να πάει ψηλά η μπάλα.

5η άσκηση (μη αποκλεισμού) Επιλέξτε μια κίνηση και βάλτε ένα: ναι.

Απόσταση 3μ από το τετράγωνο και σουτ βάζοντάς το στόχο.

Απόσταση 5μ.

Απόσταση 8μ.

Απόσταση 10μ.

6^η άσκηση

Σουτ από 5 μ και έλεγχος από κάρτες κριτηρίων(αυτοελέγχου).

Είστε ικανοποιημένοι με την εκτέλεσή σας ή θα αλλάξετε κάτι;

7^η άσκηση

Παιχνίδι.

Σε ποιες περιπτώσεις επιχειρώ σουτ;

Αποθεραπεία: Πότε γίνεται το πέναλτι; τι πρέπει να όταν εκτελείτε το πέναλτι σύμφωνα με όσα ξέρετε από το σουτ στο μπάσκετ και το σερβίς στο βόλεϊ; Απ: Σκέφτεστε (αυτοδιάλογος-«θα τα καταφέρω»).

Μάθημα:5

Κεφαλιά

Όργανα-υλικά 5 Μπάλες <ul style="list-style-type: none"> • Κάρτες-μολύβια κόννοι	Στόχοι Στο μάθημα αυτό οι μαθητές : Θα μάθουν να κάνουν κεφαλιά
---	---

Προθέρμανση: κατάλληλη για το κύριο μέρος.

1^η άσκηση

Ο μαθητής πετά την μπάλα προς τα πάνω κι επιχειρεί:

Κεφαλιά χωρίς άλμα,

Κεφαλιά με άλμα.

Διδακτικοί χειρισμοί (Συγκλίνουσα) Εκτέλεση διπλανής άσκησης: Ερ:Ποιο σας φάνηκε πιο αποτελεσματικό; Μέτωπο.Αξιολογείστε Ερ: Γιατί είναι αποτελεσματικότερη η κεφαλιά με το μέτωπο; Απ: Με το μέτωπο η μπάλα κατευθύνεται πιο σωστά.	Περιγραφή άσκηση Α)Κεφαλιά με το κεφάλι , Β)Κεφαλιά με το μέτωπο.
---	--

Διδακτικοί χειρισμοί (Συγκλίνουσα) Εκτέλεση διπλανής άσκησης: Ποιο σας φάνηκε πιο αποτελεσματικό; Αξιολογείστε Ερ: Γιατί είναι αποτελεσματικότερη η κεφαλιά με το τόξο; Πού βοηθά το τόξο; Απ: Δίνει περισσότερη δύναμη στην μπάλα.	Περιγραφή άσκηση Α)Κεφαλιά με ίσιο το σώμα, Β) με τόξο το σώμα πίσω κ μπροστά.
--	---

2^η άσκηση

4 αδες: Σε ζευγάρια: ο ένας πετά την μπάλα κι ο άλλος εκτελεί. Οι άλλοι δυο αξιολογούν (**αμοιβαίο**). Είστε ικανοποιημένοι με την εκτέλεσή σας ή θα αλλάξετε κάτι;

3^η άσκηση

Δυο σειρές:

Η μια εκτελεί κι η άλλη αξιολογεί. Ο γυμναστής πετά την μπάλα στη μια σειρά κι οι μαθητές κάνουν κεφαλιά .

(**αμοιβαίο**)

Είστε ικανοποιημένοι με την εκτέλεσή σας ή θα αλλάξετε κάτι;

4^η άσκηση

2v2 παιχνίδι . Στο συγκεκριμένο παιχνίδι πόντους παίρνουν μόνο οι κεφαλιές.

Αποθεραπεία: Συζητήστε με τους μαθητές σας για τη βία στα γήπεδα.

Μάθημα: 6**Τερματοφύλακας**

Όργανα-υλικά	Στόχοι Στο μάθημα αυτό οι μαθητές :
5 Μπάλες <ul style="list-style-type: none"> • Κάρτες-μολύβια • κώνοι 	Θα μάθουν τις κινήσεις που κάνει ο τερματοφύλακας

Προθέρμανση: Κατάλληλη για το κύριο μέρος.

1^η άσκηση.

<p>Διδακτικοί χειρισμοί</p> <p>Ερ:Πόσα είδη μεταβιβάσεων εκτελεί ο τερματοφύλακας;</p> <p>Απ: Κοντινές και μακρινές</p> <p>Ερ:Με ποια μέλη του σώματος γίνονται;</p> <p>Απ: Με τα χέρια ή με τα πόδια.</p> <p>Ερ:Ποιές είναι πιο ασφαλείς; Απ: οι μεταβιβάσεις με το <u>χέρι</u> ή με το πόδι;</p> <p>Ερ: Πότε πρέπει να κάνει ο τερματοφύλακας μακρινές μεταβιβάσεις.</p> <p><u>Ας ελέγξουμε κάποιους παράγοντες.</u></p> <p>Ερ:Συμπαίκτες; Απ: όταν δεν υπάρχουν κοντά του ελεύθεροι συμπαίκτες.</p> <p>Ερ: Τακτική; Απ: για αιφνιδιασμό.</p> <p>Ερ: Αν είσαι τερματοφύλακας για μια απόκρουση θα κινηθείς ενστικτωδώς ή θα έχεις <u>οργανώσει από πριν</u> τον τρόπο με τον οποίο θα αποκρούσεις την μπάλα.</p> <p>Ερ: Πχ αν η μπάλα βρίσκεται στο αντίπαλο μισό γήπεδο, τι θα κάνεις; Σκέψου νοερά και απάντησε στη συνέχεια εκτέλεσε αυτό που σκόπευες να κάνεις.</p> <p>Απ: Θα πάω προς το ύψος της μεγάλης περιοχής. Εκτέλεση.</p> <p>Ερ: Γιατί; Απ: Για να μπορέσω να επέμβω ή να μαζέψω τις μακρινές πάσες</p> <p>Ερ: Αν η μπάλα βρίσκεται στο δικό σου μισό γήπεδο, πώς πρέπει να κινηθείς; Απ: Προσανατολίζομαι προς την μπάλα και πηγαίνω περίπου στο ύψος της μικρής περιοχής. Εκτέλεσε.</p> <p>Ερ: Γιατί; Απ: Για να μη χάσω τα μακρινά και ψηλοκρεμαστά σουτ</p> <p>Ερ: Αν η μπάλα βρίσκεται κοντά στη μεγάλη περιοχή ή μέσα σε αυτή πώς πρέπει να κινηθείς; Απ: πηγαίνω 1-1,5 μ από τη γραμμή της εστίας .</p> <p>Εκτελέστε και αξιολογείστε τις εκτελέσεις σας.</p>	<p>Περιγραφή άσκηση</p> <p>Εκτελέστε τις ασκήσεις</p> <p>Α)μεταβίβαση με χέρι- με πόδι (συγκλ)</p> <p>Σε 2 ομάδες: η μια ομάδα εκτελούν σουτ κι η άλλοι εναλλάξ αποκρούουν.</p>
--	--

Είστε ικανοποιημένοι ή έπρεπε να λειτουργήσετε διαφορετικά ;

2^η άσκηση

4 σειρές, 2 σε κάθε μισό γήπεδο. Η μια σειρά αποτελείται από τους επιθετικούς που εκτελούν σουτ από διαφορετικά σημεία(ξεκινώντας από μακριά φτάνουν σε πιο κοντινές περιοχές) ενώ η άλλη σειρά αποτελείται από τους τερματοφύλακες που λειτουργούν ανάλογα με την απόσταση που βρίσκεται ο επιθετικός.

3^η άσκηση

Διδακτικοί χειρισμοί	Περιγραφή άσκηση
<p>Ερ: Είσαι τερματοφύλακας :</p> <p>Σκέψου νοερά και σχεδίασε πώς θα κινηθείς ανάλογα με τις κινήσεις των αντιπάλων και τα σουτ που θα δεχθείς;</p> <p>όταν η μπάλα κατευθύνεται προς :</p> <p>το μπροστινό δοκάρι; Απ: με γροθιές, ψηλά και δυνατά προς την ίδια κατεύθυνση. Εκτελέστε.</p> <p>το πίσω δοκάρι; Απ: με γροθιές ή παλάμη προς την αντίθετη πλευρά του γηπέδου. Εκτελέστε.</p> <p>χαμηλά και κοντά στο κάθετο δοκάρι; Απ: με την παλάμη του αντίστοιχου χεριού. Εκτελέστε.</p> <p>ψηλά και κοντά στο κάθετο δοκάρι; Απ: με την παλάμη του αντίθετου χεριού. Εκτελέστε.</p> <p>ψηλοκρεμαστά; Απ: με την παλάμη πάνω από το οριζόντιο δοκάρι. Εκτελέστε.</p>	<p>Εκτέλεση ασκήσεων σύμφωνα με τις διπλανές οδηγίες.</p>

4^η άσκηση

4 σειρές, 2 σε κάθε μισό γήπεδο. Η μια σειρά αποτελείται από τους επιθετικούς που εκτελούν σουτ σε διαφορετικά σημεία του τέρματος, ενώ η άλλη σειρά αποτελείται από τους τερματοφύλακες που κινούνται ανάλογα με το σημείο που κατευθύνεται η μπάλα.

Είστε ικανοποιημένοι με την εκτέλεσή σας ή θα αλλάξετε κάτι ;

5^η άσκηση

Παιχνίδι.

Αποθεραπεία: Συζητήστε συμπεριφορές που επιδεικνύουν σεβασμό έναντι της αντίπαλης ομάδας.

Κλασικός αθλητισμός

Μάθημα:1.

Ρίψεις: Σφαιροβολία χωρία φορά

Όργανα-υλικά Μπάλες τενις, μπαλάκι • Κάρτες-μολύβια	Στόχοι Στο μάθημα αυτό οι μαθητές : Θα μάθουν να κάνουν τεχνική σφαιροβολίας χωρίς φορά Θα αναπτύξουν την υπευθυνότητα και την αυτοπεποίθηση
--	---

Εισαγωγικό μέρος: Ζητήστε από τα παιδιά να μεταφέρετε μαζί το υλικό και να σχεδιάσετε τη βαλβίδα και τον τομέα ρίψης. Μιλήστε τους για τον τρόπο που πρέπει να αποχωρούν από τη βαλβίδα μετά τη ρίψη.

Προθέρμανση: Τροχαδάκι και Ασκήσεις για ζέσταμα των καρπών.

1^η άσκηση (μη αποκλεισμού). Βάλτε ένα X στις ασκήσεις που θα εκτελέσετε.

Λαβή της μπάλας.

Αφήστε τα παιδιά να πιάσουν στα χέρια τους μπάλες διαφορετικού βάρους, του τένις, μπαλάκι ελαφρύ 1 κιλού, 2 κιλών.

Ελαφρές ρίψεις προς τα πάνω , εμπρός

Με τα δυο χέρια , με ένα χέρι

Επιλέξτε και εκτελέστε

2^η άσκηση (συγκλ)

Διδακτικοί χειρισμοί (Συγκλίνουσα) Εκτέλεση διπλανής άσκησης Ερ:Με ποια λαβή από τις δύο αισθάνεστε ότι έχετε καλύτερη ισορροπία και μπορείτε να εφαρμόσετε περισσότερη δύναμη;	Περιγραφή άσκηση Τοποθετείστε το μπαλάκι α)Στη βάση των δακτύλων, δείκτης, μέσος, παράμεσος, μικρό δάκτυλο πλάγια β)στην παλάμη
--	---

Αποθεραπεία: Συζητήστε με τους μαθητές για τα καθήκοντα που ανέλαβαν και τους κανόνες ασφάλειας που πρέπει να τηρούνται

Μάθημα: 2

Σφαιροβολία με φορά

Όργανα-υλικά Μπαλάκι μεζούρες <ul style="list-style-type: none"> • Κάρτες-μολύβια 	Στόχοι Στο μάθημα αυτό οι μαθητές : Θα μάθουν να κάνουν τεχνική σφαιροβολίας με φορά Θα αναπτύξουν την υπευθυνότητα
---	--

Εισαγωγικό μέρος: Δώστε την πρωτοβουλία στους μαθητές να μετρούν τις ρίψεις των συμμαθητών τους να επισημαίνουν τις σωστές κινήσεις καθώς και τα λάθη των συμμαθητών τους και να τους παρέχουν θετική ενίσχυση.

Προθέρμανση: Τροχαδάκι και ζέσταμα καρπών.

1^η άσκηση.(μη αποκλεισμού) **Βάλτε X στις ασκήσεις που εκτελείτε:**

Με τα πόδια παράλληλα, εκτελώ ρίψη (χέρι τεντώνει, βλέμμα προς τα πάνω)

Πλευρό στην κατεύθυνση ρίψης, πόδια τεντωμένα, δεξί χέρι συγκρατεί τη σφαίρα στο λαιμό, το άλλο χέρι κάτω και εκτελώ ρίψη (χέρι τεντώνει, βλέμμα προς τα πάνω) στρίβοντας το ισχίο,

Πλευρό στην κατεύθυνση ρίψης, πόδια λυγισμένα, βάρος στο λυγισμένο δεξί πόδι,

δεξί χέρι συγκρατεί τη σφαίρα στο λαιμό, το άλλο χέρι ελαφρά λυγισμένο και ρίψη (χέρι τεντώνει, βλέμμα προς τα πάνω)στρίβοντας το ισχίο,

Πλευρό στην κατεύθυνση ρίψης, πόδια σε ευθεία γραμμή λυγισμένα το δεξί κάθετα και το αριστερό αριστερά , βάρος στο λυγισμένο δεξί πόδι, δεξί χέρι συγκρατεί τη σφαίρα στο λαιμό, το άλλο χέρι ελαφρά λυγισμένο κ εκτελώ ρίψη (χέρι τεντώνει, βλέμμα προς τα πάνω) στρίβοντας το ισχίο και κοκκάλωμα της αριστερής πλευράς

Ποια κίνηση σας φάνηκε πιο αποτελεσματική;

Αξιολογήστε τις εκτελέσεις. Πού δυσκολευτήκατε;

2^η άσκηση

Εκτέλεση της ρίψης -3 βολές-σε ζευγάρια (αμοιβαίο).

Είστε ικανοποιημένοι με την εκτέλεσή σας ή θα αλλάξετε κάτι;

Αποθεραπεία: Συζητήστε για τον τρόπο παροχής ανατροφοδότησης. Πρέπει τα σχόλια να είναι θετικά ή αρνητικά; Απ: Θετικά.

Μάθημα: 3

Ακοντισμός χωρίς φορά

Όργανα-υλικά <ul style="list-style-type: none"> • Μπαλάκια • Κάρτες-μολύβια 	Στόχοι Στο μάθημα αυτό οι μαθητές : Θα μάθουν να πετούν ακόντιο χωρίς φορά Θα μάθουν τη «μεταφορά»της μάθησης σε άλλη δεξιότητα Να είναι υπεύθυνοι
--	--

Εισαγωγικό μέρος: μιλήστε για τη μεταφορά μάθησης της δεξιότητας.

Προθέρμανση: κατάλληλη για το ζέσταμα της ωμικής ζώνης.

1^η άσκηση

Διδακτικοί χειρισμοί (Συγκλίνουσα) Εκτέλεση διπλανής άσκησης: Ερ:Ποια από τις δυο κινήσεις σας φαίνεται <u>πιο αποτελεσματική</u> ; <u>Αξιολογείτε την εκτέλεσή σας.</u>	Περιγραφή άσκηση Πόδια στο άνοιγμα των ώμων, δεξί χέρι πίσω κρατά το μπαλάκι, το άλλο χέρι κάτω, στροφή κορμού, ρίψη Εκτελέστε το χωρίς μπαλάκι και μετά με μπαλάκι. Πόδια στο άνοιγμα των ώμων, δεξί χέρι πίσω κρατά το μπαλάκι, <u>το άλλο χέρι με κατεύθυνση στη φορά ρίψης</u> , στροφή κορμού, ρίψη. Εκτελέστε το χωρίς μπαλάκι κ μετά με μπαλάκι.
--	---

2^η άσκηση

Εκτέλεση ρίψης χωρίς μπαλάκι αυτοέλεγχος.

Εκτέλεση με μπαλάκι και αυτοέλεγχος.

Είστε ικανοποιημένοι με τις κινήσεις σας ή θα αλλάξετε κάτι;

Αποθεραπεία: Η ρίψη του ακοντίου ποια κίνηση σας θυμίζει; σερβίς από πάνω στο βόλει. Γνωρίζοντας την εκτέλεση της μιας δεξιότητας μπορείς να μάθεις και την άλλη πιο εύκολα(μεταφορά δεξιότητας).

Μάθημα: 4

Ακοντισμός με φορά

Όργανα-υλικά Μπαλάκια Κάρτες-μολύβια Μεζούρες-κόννοι	Στόχοι Στο μάθημα αυτό οι μαθητές : Θα μάθουν να ρίχνουν ακόντιο Θα μάθουν να έχουν συντονισμό κ συγχρονισμό κατά τη ρίψη του ακόντιου
---	---

Εισαγωγικό μέρος: Ζητήστε από τα παιδιά να μετρούν τις βολές των συμμαθητών τους

Προθέρμανση: ζέσταμα ωμικής ζώνης

1^η άσκηση

Διδακτικοί χειρισμοί (Συγκλίνουσα) Εκτέλεση διπλανής άσκησης ΕΡ:Με ποια κίνηση έφυγε πιο μακριά το μπαλάκι; Αξιολογήστε .Κάνατε κάποιο λάθος στις εκτελέσεις ;	Περιγραφή άσκηση Α)Χέρι που κρατά το μπαλάκι πίσω και από στάση ρίψη με γωνία 40° Β)Χέρι που κρατά το μπαλάκι πίσω, βήμα σταυρωτό, στροφή κορμού και ρίψη με γωνία 40°
--	---

2^η άσκηση

Βολές σε ζευγάρια(**αμοιβαίο**). Είστε ικανοποιημένοι με την εκτέλεσή σας ή θα αλλάξετε κάτι;

3^η άσκηση

Βολές (**αυτοελέγχου**). Είστε ικανοποιημένοι με αυτή την εκτέλεσή σας;

Αποθεραπεία: Συζητήστε για τα αγωνίσματα στα αρχαία χρόνια. ποιές ρίψεις είναι γνωστές από τότε; Γνωρίζετε έλληνες ακοντιστές και ακοντίστριες;

Μάθημα: 5

Δρόμοι ταχύτητας

Όργανα-υλικ Κάρτες-μολύβια κόνιοι	Στόχοι Στο μάθημα αυτό οι μαθητές : Θα μάθουν τα βασικά στοιχεία του τρεξίματος
--	---

Προθέρμανση. Χαλαρό τρέξιμο στις γραμμές του γηπέδου. Διατάσεις.

1^η άσκηση (συγκλίνουσα)

Διδακτικοί χειρισμοί (Συγκλίνουσα) Εκτέλεση διπλανής άσκησης: Ερ: Ποια από τις δυο κινήσεις αξιολογείτε ως την αποτελεσματικότερη;	Περιγραφή άσκησης Α) Επιτόπιο χαμηλό σκίπιγκ (δάκτυλα-φτέρνα) χωρίς κίνηση χεριών, κορμός σχεδόν κάθετος. Εκτελέστε το. Β) Επιτόπιο χαμηλό σκίπιγκ, κίνηση χεριών μπρος-πίσω μέχρι τους ώμους, κορμός σχεδόν κάθετος. Εκτελέστε το.
---	--

2^η άσκηση

Προχωρητική χαμηλό σκίπιγκ(αμοιβαίο).

Είστε ικανοποιημένοι με την εκτέλεσή σας ή θα αλλάξετε κάτι;

3^η άσκηση (συγκλίνουσα).

Διδακτικοί χειρισμοί (Συγκλίνουσα) Εκτέλεση διπλανής άσκησης: Ερ: Ποια από τις δυο κινήσεις αξιολογείτε ως την αποτελεσματικότερη;	Περιγραφή άσκησης Σκεφτείτε μόνοι σας πώς θα εκτελέσετε ψηλό σκίπιγκ με τη συγκλίνουσα μέθοδο. Α) Επιτόπιο ψηλό σκίπιγκ (δάκτυλα-φτέρνα) χωρίς κίνηση χεριών, κορμός σχεδόν κάθετος. Εκτελέστε το. Β) Επιτόπιο ψηλό σκίπιγκ, κίνηση χεριών μπρος-πίσω μέχρι τους ώμους, κορμός σχεδόν κάθετος. Εκτελέστε το.
---	---

4^η άσκηση

Προχωρητική ψηλό σκίπιγκ (αμοιβαίο). Είστε ικανοποιημένοι με την εκτέλεσή σας ή θα αλλάξετε κάτι;

5^η άσκηση

Διδακτικοί χειρισμοί (Συγκλίνουσα) Εκτέλεση διπλανής άσκησης: ΕΡ; Ποια από τις δυο κινήσεις αξιολογείτε ως την αποτελεσματικότερη;	Περιγραφή άσκησης Σκεφτείτε μόνοι σας πώς θα εκτελέσετε επιτόπια πόδια πίσω με τη συγκλίνουσα μέθοδο. Α) Επιτόπια πόδια πίσω στους γλουτούς, χωρίς κίνηση χεριών, κορμός σχεδόν κάθετος. Εκτελέστε το. Β) Επιτόπια πόδια πίσω ακουμπούν στους γλουτούς, κίνηση χεριών μπρος-πίσω μέχρι τους ώμους, κορμός σχεδόν κάθετος. Εκτελέστε το.
---	--

6^η άσκηση

Προχωρητικά πόδια πίσω (αμοιβαίο).

Αποθεραπεία: χαλαρό τροχαδάκι, διατάσεις.

Μάθημα: 6**Δρόμος ταχύτητας**

Όργανα-υλικά	Στόχοι Στο μάθημα αυτό οι μαθητές :
• κώνοι	Θα εξασκηθούν στο σκίπιγκ και στο σπριντ

Εισαγωγικό μέρος: Ενημερώστε τους ότι πρέπει να τρέχουν σε ευθεία με το βλέμμα τους μπροστά.

Προθέρμανση: Χαλαρό τροχαδάκι, διατάσεις.

1^η άσκηση

4 ομάδες στο γήπεδο μπάσκετ:

οι δυο σειρές εκτελούν προχωρητικό χαμηλό σκίπιγκ για 5 μ(κόνος) και συνεχίζουν σπριντ μέχρι την τελική γραμμή του γηπέδου οι άλλες δυο αξιολογούν με κάρτες κριτηρίων (**αμοιβαίο**).

2^η άσκηση

4 ομάδες στο γήπεδο μπάσκετ:

οι δυο σειρές εκτελούν προχωρητικά πόδια πίσω για 5 μ(κόνος) και συνεχίζουν σπριντ μέχρι την τελική γραμμή του γηπέδου οι άλλες δυο αξιολογούν με κάρτες κριτηρίων (**αμοιβαίο**).

3^η άσκηση

Επιτόπια πόδια πίσω, σκίπιγκ και σπριντ.

Είστε ικανοποιημένοι με την εκτέλεσή σας ή θα αλλάξετε κάτι;

4^η άσκηση(μη αποκλεισμού)

Σπριντ με εκκίνηση από όρθια στάση(δυνατό πόδι μπροστά),

Σπριντ με ελάχιστη επαφή των χεριών πριν την εκκίνηση,

Σπριντ από θέση σκυταλοδρομίας,

Σπριντ από εκκίνηση με ένα χέρι,

Ποια εκκίνηση σας βοήθησε περισσότερο κατά το ξεκίνημά σας;

Αποθεραπεία: χαλαρό τροχαδάκι, διατάσεις.

Μάθημα: 7

Άλματα

Όργανα-υλικά Σκάμα ή στρώματα Κάρτες-μολύβια μεζούρες	Στόχοι Στο μάθημα αυτό οι μαθητές : Θα μάθουν να κάνουν άλμα σε μήκος
---	---

1^η άσκηση (μη αποκλεισμού)

Άλμα άνευ φοράς

Απλό φυσικό άλμα με ελεύθερη φορά 10-15 μ. Προσγείωση με τα 2 πόδια παράλληλα.

Άλμα πάνω από σχεδιασμένη ζώνη 1 μ.

Άλμα με φορά 3-5-7 διασκελισμούς.

2^η άσκηση (συγκλίνουσα)

Διδακτικοί χειρισμοί (Συγκλίνουσα) Εκτέλεση διπλανής άσκησης: Ερ:Με ποιο πόδι κάνατε το καλύτερο άλμα;	Περιγραφή άσκησης Α)Άλμα μετά από πάτημα στα δυο πόδια, Β)με πάτημα στο αριστερό πόδι και Γ)με πάτημα στο δεξί πόδι.
---	--

3^η άσκηση

Διδακτικοί χειρισμοί (Συγκλίνουσα) Εκτέλεση διπλανής άσκησης: Ερ: Πώς σας βοήθησαν περισσότερο τα χέρια; Γιατί; Απ: Παίρνεις περισσότερη φόρα.	Περιγραφή άσκησης Άλμα χωρίς φορά: 1.με χέρια κάτω, 2.με χέρια από εμπρός και πάνω, 3.χέρια από κάτω πλάγια και πάνω, 4. με χέρια από πάνω-πίσω –εμπρός.
---	--

4^η άσκηση

Διδακτικοί χειρισμοί (Συγκλίνουσα) Εκτέλεση διπλανής άσκησης: Ερ: Ποιο ήταν αποτελεσματικότερο;	Περιγραφή άσκησης Συσπείρωση (συγκλίνουσα) Άλμα πάνω από σχεδιασμένη ζώνη με εμπόδιο. Πατάμε και α)Άλμα με 2 πόδια προς το στήθος, σώμα γέρνει μπροστά και χέρια προτάσσονται β)Άλμα με 2 πόδια προς το στήθος και χέρια κάτω
--	--

5^η άσκησηΟλόκληρη η κίνηση (αμοιβαίο). Κάρτες κριτηρίων **αμοιβαίου**.

Είστε ικανοποιημένοι με την εκτέλεσή σας ή θα αλλάξετε κάτι;

6^η άσκηση

Τα παιδιά εκτελούν άλμα σε μήκος και κάποια παιδιά μετρούν με τη μεζούρα και καταγράφουν το σκορ

Αποθεραπεία: χαλαρό τροχαδάκι, διατάσεις.

Μάθημα: 8

Άλμα σε ύψος

Όργανα-υλικά <ul style="list-style-type: none"> • Μπάλες • Κάρτες-μολύβια • λάστιχο 	Στόχοι Στο μάθημα αυτό οι μαθητές : Θα μάθουν να κάνουν άλμα σε ύψος
---	--

Προθέρμανση: χαλαρό τροχαδάκι, διατάσεις.

1^η άσκηση

Μπορείτε να χρησιμοποιήσετε τη μέθοδο του μη αποκλεισμού για να εκτελέσετε άλμα σε ύψος αν υπάρχουν στρώματα και λάστιχο;

Τοποθετούμε στρώματα και ένα λάστιχο σε διαφορετικά ύψη (μη αποκλεισμού).

Κάνετε άλμα με ψαλιδάκι σε όποιο ύψος θέλετε.

2^η άσκηση

Διδακτικοί χειρισμοί (Συγκλίνουσα) Εκτέλεση διπλανής άσκησης: Ερ: Με ποιο άλμα δε χτυπήσατε το λάστιχο σε μεγαλύτερο ύψος.	Περιγραφή άσκησης Σε διαφορετικά ύψη: Α) Άλμα με 2 πόδια κ πλάτη στο στρώμα: με σπάσιμο λεκάνης , Β) χωρίς σπάσιμο λεκάνης.
---	---

3^η άσκηση. Αιώρηση στο άλμα σε ύψος

Σε ζευγάρια: κατακόρυφο άλμα, με χέρια πάνω κ στροφή (αμοιβαίο).

Είστε ικανοποιημένοι με την εκτέλεσή σας ή θα αλλάξετε κάτι;

4^η άσκηση (Συγκλίνουσα)

Διδακτικοί χειρισμοί (Συγκλίνουσα) Εκτέλεση διπλανής άσκησης: Ερ: Αξιολογήστε: ποιο άλμα σας φάνηκε πιο αποτελεσματικό;	Περιγραφή άσκησης Σε διαφορετικά ύψη: Α) Τρέξιμο σε καμπύλη, κατακόρυφο άλμα, με χέρια πάνω κ στροφή κορμού με δυο πόδια. Β) Τρέξιμο σε καμπύλη, κατακόρυφο άλμα με ένα πόδι, με χέρια πάνω κ στροφή κορμού.
--	--

5^η άσκηση. Σε ζευγάρια: Ολόκληρη η κίνηση (αμοιβαίο στυλ).

Είστε ικανοποιημένοι με αυτήν εκτέλεσή σας ;

ΕΝΟΤΗΤΑ: ΦΥΣΙΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ

Μάθημα: 1

Δύναμη

Όργανα-υλικά	Στόχοι Στο μάθημα αυτό οι μαθητές :
• Κάρτες-μολύβια	Θα μάθουν πώς αναπτύσσεται η φυσική κατάσταση Να αξιολογούν τον εαυτό τους Να θέτουν στόχους

Εισαγωγικό μέρος: Ενημερώστε τους μαθητές ότι σημασία έχει πόσο θα βελτιωθεί ο καθένας και όχι ποιος είναι ο καλύτερος.

1^η άσκηση(σε σταθμούς)

Διδακτικοί χειρισμοί (καθοδηγ)	Περιγραφή άσκησης
<p>Ερ: Ποιες είναι οι βασικές σωματικές κινητικές ικανότητες που όταν τις αναπτύσσουμε λέμε ότι έχουμε καλή φυσική κατάσταση; Απ:Όταν κάποιος έχει βελτιώσει α)τη δύναμη,β) την ταχύτητα,γ) την αντοχή και δ) την ευκαμψία.</p> <p>Ερ:Με ποιο άθλημα θα μπορούσε να αναπτυχθεί η αντοχή; Απ: α)Μπάσκετ, β)ποδόσφαιρο κλπ.</p> <p>Ερ:Με ποιο άθλημα αναπτύσσεται η αλτική δύναμη; Απ: Βόλει.</p>	

1^η άσκηση (μη αποκλεισμού) Επιλέξτε και βάλτε X σε όσες εκτελείτε.

Στην ύπτια θέση. Σηκώνω τα πόδια λυγισμένα 5 εκ πάνω από το έδαφος (ψαλιδάκια μετρώ ως το 5).

Σηκώνω τα πόδια λυγισμένα 10 εκ πάνω από το έδαφος (ψαλιδάκια μετρώ ως το 10).

Σηκώνω τα πόδια τεντωμένα 5 εκ πάνω από το έδαφος (ψαλιδάκια μετρώ ως το 10).

Είστε ικανοποιημένοι από την εκτέλεση;

Τι στόχο θα βάλω την επόμενη φορά;

2^η άσκηση (μη αποκλεισμού)

Σχεδιάσε και εκτέλεσε μια σειρά ασκήσεων από την εδραία θέση με τη μέθοδο αποκλεισμού.

Στην εδραία θέση. Σηκώνω τα πόδια λυγισμένα 10 εκ πάνω από το έδαφος (ψαλιδάκια μετρώ ως το 5).

Σηκώνω τα πόδια λυγισμένα 5 εκ πάνω από το έδαφος (ψαλιδάκια μετρώ ως το 10).

Σηκώνω τα πόδια τεντωμένα 10 εκ πάνω από το έδαφος (ψαλιδάκια μετρώ ως το 10).

Σηκώνω τα πόδια τεντωμένα 5 εκ πάνω από το έδαφος (ψαλιδάκια μετρώ ως το 10).

Είστε ικανοποιημένοι από την εκτέλεση;

Τι στόχο θα βάλετε την επόμενη φορά;

<p>Διδακτικοί χειρισμοί</p> <p>Η παρατεταμένη εκτέλεση σωματικών δραστηριοτήτων προκαλεί μεγάλη δαπάνη ενέργειας, που σημαίνει ότι το σώμα μας κουράζεται.</p> <p>Ερ: Άρα τι πρέπει να προσέχουμε όταν θέλουμε να βελτιώσουμε τη δύναμη μας; Να κάνουμε διαλείμματα.</p> <p>Ερ: Ποια στοιχεία πρέπει να ελέγξουμε που σχετίζονται με την επιβάρυνση που δέχεται ο οργανισμός μας όταν ασκούμε; Απ: α) το μέγεθος, β) την ένταση, γ) διάρκεια, δ) συχνότητα.</p> <p>Ερ: Τι εννοούμε όταν λέμε μέγεθος; Απ: Την ποσότητα των ασκήσεων,</p> <p>Ερ: ένταση; Απ: αν είναι χαμηλή κλπ,</p> <p>Ερ: διάρκεια; Απ: Χρόνος της άσκησης,</p> <p>Ερ: συχνότητα; Απ: Σχέση ασκήσεων κ διαλείμματος.</p>	
--	--

3^η άσκηση

Εκτελώ Κάμψεις (αμοιβαίο), κάρτες κριτηρίων.

Είστε ικανοποιημένοι από την εκτέλεση;

Τι θα προσπαθήσετε να βελτιώσετε την επόμενη φορά;

4^η άσκηση (μη αποκλεισμού). Επιλέξτε και βάλτε X σε όσες εκτελείτε.

Το σώμα μου όπως είναι στις κάμψεις: Κάμψεις και τάσεις των αγκώνων.

Τα χέρια μου είναι ακριβώς στο ύψος των ώμων. Εκτελώ κάμψεις 3 φορές.

Τα χέρια μου είναι πιο μπροστά από το ύψος των ώμων. Εκτελώ κάμψεις 3 φορές.

Τα χέρια μου είναι ακόμη πιο μπροστά από το ύψος των ώμων. Εκτελώ κάμψεις 3 φορές.

Είστε ικανοποιημένοι από την εκτέλεση;

Τι στόχο θα βάλετε την επόμενη φορά;

5^η άσκηση(μη απ)

Μπορείς να σχεδιάσεις κατά τον ίδιο τρόπο μια σειρά ασκήσεων για κάμψεις και τάσεις των αγκώνων μεταβάλλοντας μια παράμετρο πχ τη στάση των ποδιών;

Το σώμα μου όπως είναι στις κάμψεις: Κάμψεις και τάσεις των αγκώνων. Τα πόδια μου λυγισμένα.

Τα χέρια μου είναι ακριβώς στο ύψος των ώμων. Εκτελώ κάμψεις 3 φορές.

Τα χέρια μου είναι πιο μπροστά από το ύψος των ώμων. Εκτελώ κάμψεις 3 φορές.

Τα χέρια μου είναι ακόμη πιο μπροστά από το ύψος των ώμων. Εκτελώ κάμψεις 3 φορές.

Είσαι ικανοποιημένος από την εκτέλεση;

Τι στόχο θα βάλεις την επόμενη φορά;

6^η άσκηση (μη αποκλ)

Το σώμα μου όπως είναι στις κάμψεις: Κάμψεις και τάσεις των αγκώνων.

Το πλάτος στήριξης των χεριών είναι στις 90°. Εκτελώ κάμψεις 3 φορές.

Το πλάτος στήριξης των χεριών είναι στις 120°. Εκτελώ κάμψεις 3 φορές.

Το πλάτος στήριξης των χεριών είναι στις 140° . Εκτελώ κάμψεις 3 φορές.

Είσαι ικανοποιημένος από την εκτέλεση;

Τι στόχο θα βάλεις την επόμενη φορά;

7^η άσκηση

Κάμψεις (αυτοελέγχου).

Είσαι ικανοποιημένος από την εκτέλεση;

Τι στόχο θα βάλεις την επόμενη φορά;

Αποθεραπεία: Αναφέρετε στους μαθητές πως πρέπει να μάθουν να γυμνάζονται μόνοι τους για να έχουν καλή υγεία.

Μάθημα: 2

Ευλυγισία-δύναμη

Όργανα-υλικά	Στόχοι Στο μάθημα αυτό οι μαθητές :
Κάρτες-μολύβια	Θα μάθουν την τεχνική των ασκήσεων ευλυγισίας
κιμωλία	Να αξιολογούν τον εαυτό τους
	Να θέτουν στόχους

1^η άσκηση(μη αποκλεισμού)

Αναπηδήσεις με τα πόδια κλειστά και τεντωμένα (10 φορές).

Αναπηδήσεις με άνοιγμα των ποδιών και των χεριών (10 φορές).

Αναπηδήσεις με τα γόνατα να ανυψώνονται στο ύψος της λεκάνης (10 φορές).

Αναπηδήσεις με τα γόνατα να φτάνουν ως το στήθος (10 φορές).

Είσαι ικανοποιημένος από την εκτέλεση;

Τι στόχο θα βάλεις την επόμενη φορά; πόσα σετ των 10;

2^η άσκηση

Ποδήλατο. (8 επαναλήψεις κάθε φορά).

Από ύπτια θέση άρση αριστερού-δεξιού ποδιού με λύγισμα-τέντωμα.

Από εδραία θέση άρση αριστερού-δεξιού ποδιού με λύγισμα-τέντωμα.

Σχεδιάσε κατά τον ίδιο τρόπο κάνοντας όμως ποδήλατο σε ζευγάρι με κάποιον συμμαθητή σου .Τα πέλματα ενώνονται.

Από ύπτια θέση άρση αριστερού-δεξιού ποδιού με λύγισμα-τέντωμα.

Από εδραία θέση άρση αριστερού-δεξιού ποδιού με λύγισμα-τέντωμα.

Είσαι ικανοποιημένος από την εκτέλεση;

Τι στόχο θα βάλεις την επόμενη φορά; Πόσα σετ των 8;

3^η άσκηση

Άρσεις των άκρων.

Πρηνή θέση.

Το σώμα τεντωμένο, χέρια στην ανάταση.(8 επαναλήψεις κάθε φορά).

Ανασήκωμα του δεξιού χεριού ψηλά , ενώ είναι κολλημένο στο αυτί.

Ανασήκωμα του αριστερού χεριού ψηλά , ενώ είναι κολλημένο στο αυτί.

Ανασήκωμα και των δυο χεριών ψηλά , ενώ είναι κολλημένα στο αυτί.

Σχεδιάσε κατά τον ίδιο τρόπο άρσεις που να περιλαμβάνουν και τα πόδια.

Ανασήκωμα χεριών και δεξιού ποδιού.

Ανασήκωμα χεριών και του αριστερού ποδιού.

Ανασήκωμα χεριών και ποδιών.

4^η άσκηση

Τετράγωνα ζωγραφισμένα στον τοίχο.

Ρίψη της μπάλας του μπάσκετ με τα δυο χέρια σε στόχο στον τοίχο από απόσταση 2μ.

Ρίψη της μπάλας του μπάσκετ με το ένα χέρι σε στόχο στον τοίχο από απόσταση 2μ.

Ρίψη medicine ball με τα δυο χέρια σε απόσταση 1 μ.

Ρίψη medicine ball με τα δυο χέρια από απόσταση 2 μ.

Πώς αξιολογείς τον εαυτό σου; Ποια άσκηση σου φάνηκε δυσκολότερη και ποια ευκολότερη;

Τι στόχο θα βάλεις για την επόμενη φορά; Από πόση απόσταση θα πετάξεις τη medicine ball;

5^η άσκηση (αποκλίνουσα)

Σύμφωνα με το χθεσινό μάθημα τι παραλλαγές μπορείς να κάνεις κατά την εκτέλεση των κάμψεων; Σκέψου νοερά και σχεδίασε τι τροποποιήσεις μπορείς να κάνεις.

Εκτέλεσε κάμψεις.

Δοκίμασε να αλλάξεις:

..Τον τρόπο τοποθέτησης των χεριών

..Πόσο ανοιχτά θα είναι τα πόδια

..Το ύψος της λεκάνης από το έδαφος

..Τον τρόπο στήριξης των ποδιών

..Τη γωνία των γονάτων

Πώς αξιολογείς τον εαυτό σου; Ποια άσκηση σου φάνηκε δυσκολότερη και ποια ευκολότερη;

Αποθεραπεία: παιχνίδι χαμηλής έντασης.

Μάθημα: 3**Ευλυγισία-ευκινησία- δύναμη**

Όργανα-υλικά Ράβδοι <ul style="list-style-type: none"> • Κάρτες-μολύβια 	Στόχοι Στο μάθημα αυτό οι μαθητές : Θα μάθουν να πετυχαίνουν και να θέτουν καινούργιους στόχους
---	---

1^η άσκηση Ας ελέγξουμε κάποιες παραμέτρους

Διδακτικοί χειρισμοί	Περιγραφή άσκησης
<p>Ερ: Το να είσαι ευλύγιστος γνωρίζεις σε τι σε βοηθά; Απ: Δεν τραυματίζεσαι εύκολα.</p> <p>Ερ: Πότε κάνουμε συνήθως ασκήσεις ευλυγισίας; Απ: α) Στην προθέρμανση πριν από τις κύριες ασκήσεις και β) Στην αποθεραπεία για την εξάλειψη της κόπωσης .</p> <p>Ερ: Γιατί; Απ: για να μη γίνουν κακώσεις.</p> <p>Ερ: Πείτε μου κάποιες ασκήσεις; Απ: Διατάσεις...</p> <p>Ερ: Τι συμβαίνει στις ασκήσεις αυτές; Απ: επιμήκυνση του μυός μέχρι του σημείου της δυσφορίας.</p> <p>Ερ: Για πόσο χρόνο εκτελούμε την καθεμία; Απ: Μερικά δευτερόλεπτα.</p>	<p>Αποκλίνουσα:</p> <p>Ποιες διατάσεις γνωρίζετε;</p> <p>Εκτελέστε μερικές.</p>

2^η άσκηση**Ευλυγισία άκρων**

Εκτελείται η άσκηση και ελέγχεται από την κάρτα κριτηρίων (αυτοελέγχου).

Εκτελείτε σωστά την άσκηση; Τι θα προσπαθήσετε να βελτιώσετε την επόμενη φορά; Τι στόχο θα βάλετε;

3^η άσκηση**Ευλυγισία ώμων**

Σε ζευγάρια.

Το παιδί κρατά μπροστά του μια ράβδο 90 εκ. από τα δυο άκρα (αμοιβαίο).

Σηκώνει τη ράβδο ψηλά στην ανάταση και συνεχίζει την κίνηση προς τα πίσω από το κεφάλι.

Τα χέρια μένουν τεντωμένα καθώς κινούνται προς τα πίσω.

Πόσο μετακινήθηκαν τα χέρια προς τα πίσω; Καταγραφή.

4^η άσκηση

Ποιες διατάσεις μπορούν να μας βοηθήσουν για να εκτελέσουμε αυτές τις ασκήσεις;

Διάταση οπίσθιων μηριαίων.

Εκτελέστε την (αυτοελέγχου).

Είστε ικανοποιημένοι από την εκτέλεση;

Ποιος θα είναι ο στόχος σου την επόμενη φορά;

5^η άσκηση

Τα χέρια στην έκταση στο ύψος των ώμων. Αργές περιφορές προς τα πίσω.

Πόσες επαναλήψεις μπορείς να κάνεις;

Πόσες θα βάλεις στόχο να κάνεις την επόμενη φορά μέχρι να φτάσεις τις 20 επαναλήψεις;

6^η άσκηση

Σχεδιάσε μια σειρά ασκήσεων που να περιλαμβάνει περιφορές των χεριών.

Η ίδια με την προηγούμενη .Μεγαλύτερους κύκλους κατά τις περιφορές.

Ερ: Ξέρετε ένα τρόπο χαλάρωσης που οδηγεί στη βελτίωση της ευλυγισίας; **Απ:** Η γιόγκα.

Αποθεραπεία: Αν πέτυχα το στόχο μου τι πρέπει να κάνω; Αν δεν το πέτυχα τι πρέπει να κάνω;

ΕΝΟΤΗΤΑ: ΕΝΟΡΓΑΝΗ ΓΥΜΝΑΣΤΙΚΗ

Μάθημα: 1

Κυβίστηση-ανακυβίστηση

Όργανα-υλικά <ul style="list-style-type: none"> • Στρώματα • Κάρτες-μολύβια 	Στόχοι Στο μάθημα αυτό οι μαθητές : Θα μάθουν να σχεδιάζουν εκ των προτέρων τις εκτελέσεις τους, θα τις καταγράψουν και θα αξιολογηθούν σε αυτές τις δεξιότητες
--	---

1^η άσκηση

Ρολαρίσματα (μη αποκλεισμού).

Καθισμένος στο στρώμα: ρολαρίσματα : με πόδια συσπειρωμένα σε χαμηλότερο επίπεδο από τη λεκάνη και χέρια να αγκαλιάζουν τα πόδια, μέχρι να ακουμπήσει η πλάτη σου στο στρώμα.

: με πόδια συσπειρωμένα στο ίδιο επίπεδο με τη λεκάνη και χέρια να αγκαλιάζουν τα πόδια, μέχρι να ακουμπήσει το κεφάλι σου στο στρώμα.

: με πόδια συσπειρωμένα στο ίδιο επίπεδο με τη λεκάνη και χέρια στην πρόταση μέχρι να ακουμπήσει το κεφάλι σου στο στρώμα.

: με πόδια συσπειρωμένα και χέρια στην πρόταση μπρος –πίσω και ανόρθωση του σώματος στο τέλος.

Σχεδίασε και εκτέλεσε κατά τον ίδιο τρόπο μια σειρά ασκήσεων με ρολαρίσματα πατώντας με τα πέλματα στο στρώμα ρολαρίσματα : με πόδια συσπειρωμένα και χέρια να αγκαλιάζουν τα πόδια, μέχρι να ακουμπήσει η πλάτη σου στο στρώμα.

: με πόδια συσπειρωμένα και χέρια να αγκαλιάζουν τα πόδια, μέχρι να ακουμπήσει το κεφάλι σου στο στρώμα.

: με πόδια συσπειρωμένα και χέρια να αγκαλιάζουν τα πόδια, μπρος –πίσω και ανόρθωση του σώματος στο τέλος.

Πώς αξιολογείς τις εκτελέσεις σου; Σε δυσκόλεψε κάτι; Αν ναι τι ήταν αυτό;

2^η άσκηση

Κυβίστηση σε ζευγάρια (αμοιβαίο-κάρτες κριτηρίων).

Πώς αξιολογείς τις εκτελέσεις σου; Σε δυσκόλεψε κάτι; Αν ναι τι ήταν αυτό;

3^η άσκηση (αποκλίνουσα)

Πόσες τροποποιήσεις μπορείς να κάνεις βάσει των κυβιστήσεων που έμαθες;

Κυβίστηση με πόδια λυγισμένα

Κυβίστηση με ένα πόδι λυγισμένο, ένα τεντωμένο

Κυβίστηση με πόδια ενωμένα και τεντωμένα

Κυβίστηση με πόδια τεντωμένα και ανοικτά στο ξεκίνημα

Κυβίστηση με τα πόδια το ένα πιο μπροστά από το άλλο

Κυβίστηση με τα πόδια σχηματίζοντας γωνία 90°

Πώς αξιολογείς τις εκτελέσεις σου; Ποια άσκηση σου φάνηκε δυσκολότερη και γιατί;

4^η άσκηση

Ρολάρισμα στην πλάτη με τα χέρια ελεύθερα.

Ρολάρισμα στην πλάτη με τα χέρια-παλάμες να ακουμπούν στο στρώμα.

Ρολάρισμα στην πλάτη, χέρια-παλάμες να ακουμπούν στο στρώμα και ανόρθωση του σώματος (ανακυβίστησης).

Πώς αξιολογείς τις εκτελέσεις σου; Σε δυσκόλεψε κάτι; Αν ναι τι ήταν αυτό;

5^η άσκηση

Ανακυβίστηση σε ζευγάρια (αμοιβαίο-κάρτες κριτηρίων).

Πώς αξιολογείς τις εκτελέσεις σου; Σε δυσκόλεψε κάτι; Αν ναι τι ήταν αυτό;

6^η άσκηση (αποκλίνουσα)

Πόσες τροποποιημένες ανακυβιστήσεις μπορείς να κάνεις;

Ανακυβίστηση με πόδια λυγισμένα.

Ανακυβίστηση με ένα πόδι λυγισμένο, ένα τεντωμένο.

Ανακυβίστηση με πόδια τεντωμένα και ανοικτά στο τέλος πόδια λυγισμένα.

Ανακυβίστηση με πόδια τεντωμένα και ανοικτά, στο τέλος πόδια τεντωμένα.

Πώς αξιολογείς τις εκτελέσεις σου; Ποια άσκηση σου φάνηκε δυσκολότερη και γιατί

7^η άσκηση (αποκλίνουσα)

Πόσους συνδυασμούς κυβιστήσεων –ανακυβιστήσεων μπορείς να κάνεις σύμφωνα με τη μέθοδο της αποκλίνουσας παραγωγικότητας. Σκέψου νοερά και εκτέλεσε.

Πώς αξιολογείς τις εκτελέσεις σου; Σε δυσκόλεψε κάτι; Αν ναι τι ήταν αυτό;

Αποθεραπεία: ασκήσεις για αποκατάσταση.

Μάθημα: 2

Κατακόρυφη στήριξη

Όργανα-υλικά Στρώματα • Κάρτες-μολύβια	Στόχοι Στο μάθημα αυτό οι μαθητές : Θα μάθουν να κάνουν κατακόρυφη στήριξη Να είναι υπεύθυνοι σα βοηθοί
---	--

1^η άσκηση (συγκλ)

Διδακτικοί χειρισμοί (Συγκλίνουσα) Με ποιά κίνηση σηκώθηκε περισσότερο το πόδι σου; <u>Αξιολογείστε την εκτέλεσή σας.</u>	Περιγραφή άσκησης Τοποθετώντας 3 στρώματα το ένα πάνω στο άλλο. Α) Πατώντας δυνατά στα δυο πόδια και βάζοντας τα χέρια τεντωμένα στα στρώματα κάνω εκτίναξη των ποδιών προς τα πάνω. Β) Πατώντας δυνατά στο αριστερό πόδι και βάζοντας τα χέρια τεντωμένα στα στρώματα κάνω εκτίναξη του άλλου ποδιού προς τα πάνω. Γ) Πατώντας δυνατά στο δεξί πόδι και βάζοντας τα χέρια τεντωμένα στα στρώματα κάνω εκτίναξη του άλλου ποδιού προς τα πάνω.
--	---

Διδακτικοί χειρισμοί (καθοδηγούμενη) Ερ: Τι θα συμβεί αν λυγίσω τα χέρια μου την ώρα που προσπαθώ να εκτελέσω την άσκηση; Ποιά άσκηση κάνω τελικά όταν λυγίσω τα χέρια; Απ: Την κυβίστηση. Ερ: Άρα πώς πρέπει να έχω τα χέρια μου; Απ: Τεντωμένα.	Περιγραφή άσκησης Εκτελέστε το με λυγισμένα χέρια. Εκτελέστε με τεντωμένα χέρια.
--	---

2^η άσκηση

Σε τετράδες (συγκλίνουσα)

Διδακτικοί χειρισμοί (συγκλ) Ερ: Με ποια κίνηση εκτέλεσα καλύτερα το κατακόρυφο; Απ: όταν είχα τα χέρια στο στρώμα ή όταν τα είχα <u>ψηλά</u> . <u>Ερ:</u> Γιατί. Απ: Γιατί έτσι έδωσα περισσότερη ώθηση.	Περιγραφή άσκησης Τοποθετώντας 1 στρώμα και σημάδια σαν χέρια σχηματισμένα με κιμωλία Α) Πατώντας στο δυνατό πόδι και με χέρια τεντωμένα να ακουμπούν στο στρώμα εκτελώ προάσκηση στο κατακόρυφο σηκώνοντας το άλλο πόδι λίγο από το έδαφος , στη συνέχεια πιο πολύ ώσπου να ανέβει το σώμα στην ευθεία. Β) Από όρθια θέση με τα χέρια ψηλά στην ανάταση, εκτελώ κατακόρυφο. Οι άλλοι δυο μαθητές είναι βοηθοί κι ο 4 ^{ος} ελέγχει την εκτέλεση βάσει της κάρτας κριτηρίων.
--	---

Διδακτικοί χειρισμοί (συγκλ)	Περιγραφή άσκηση
<p>Ερ: Με ποια κίνηση εκτέλεσα καλύτερα το κατακόρυφο; Απ: όταν είχα τα χέρια στο στρώμα ή όταν τα είχα <u>ψηλά</u>.</p> <p>Ερ: Γιατί; Απ: Γιατί έτσι έδωσα περισσότερη ώθηση</p>	<p>Τοποθετώντας 1 στρώμα και σημάδια σαν χέρια σχηματισμένα με κιωλία.</p> <p>A) Πατώντας στο δυνατό πόδι και με χέρια τεντωμένα να ακουμπούν στο στρώμα εκτελώ προάσκηση στο κατακόρυφο σηκώνοντας το άλλο πόδι λίγο από το έδαφος , στη συνέχεια πιο πολύ ώσπου να ανέβει το σώμα στην ευθεία.</p> <p>B) Από όρθια θέση με τα χέρια ψηλά στην ανάταση, εκτελώ κατακόρυφο.</p> <p>Οι άλλοι δυο μαθητές είναι βοηθοί κι ο 4^{ος} ελέγχει την εκτέλεση βάσει της κάρτας κριτηρίων.</p>

3^η άσκηση (αποκλεισμού) Σε τετράδες: Βάλε X σε όποια εκτελέσεις

Κατακόρυφο με λυγισμένα πόδια.

Κατακόρυφο σηκώνοντας το ένα πόδι...σηκώνοντας πρώτα το ένα κ μετά το άλλο.

Κατακόρυφο ακουμπώντας στον τοίχο.

Κατακόρυφο και στη συνέχεια -λυγίζοντας τα χέρια- έξοδος κυβίστησης.

Ποια σου άρεσε περισσότερο;

Αποθεραπεία: Χαλαρό τροχαδάκι.

Μάθημα: 3**Τροχός****1^η άσκηση (καθοδηγούμενη)**

Διδακτικοί χειρισμοί	Περιγραφή άσκησης
<p>Ερ: Σύμφωνα με όσα μάθατε τα χέρι στον τροχό πρέπει να είναι <u>τεντωμένα</u> ή λυγισμένα; Απ: τεντωμένα.</p> <p>Ερ: Αν λυγίσουν ποια άσκηση θα εκτελέσετε; Απ: Την κυβίστηση.</p> <p>Ερ: Σε ποια άλλη άσκηση τα χέρια είναι τεντωμένα; Απ: Στο κατακόρυφο Ερ: όταν είναι τεντωμένα τα χέρια τι ακριβώς πετυχαίνω; Απ: κρατάω το σώμα μου σε ευθεία προς τα πάνω χωρίς να πέσει.</p> <p>Το ίδιο συμβαίνει και στον τροχό. (μεταφορά μάθησης).Το σώμα περνάει πάλι από την ευθεία αλλά με τα πόδια ανοικτά και πλάγια.</p>	

2^η άσκηση (μη αποκλεισμού)

Επιλέξτε όποια άσκηση θέλετε και εκτελέστε την 5 φορές ο καθένας.

Σε ψηλό στρώμα και σχεδιασμένα με σημάδια κιμωλίας εκτελούν τροχό:

Με τεντωμένα τα χέρια ακουμπώντας στη γραμμή της κιμωλίας και τα πόδια λυγισμένα.

Με τεντωμένα τα χέρια ακουμπώντας τη γραμμή της κιμωλίας και τα πόδια λίγο πιο τεντωμένα για να περάσουν ένα εμπόδιο που τοποθετήσαμε.

Με τεντωμένα τα χέρια και παράλληλα στον τοίχο για να καταλάβουν πόσο απέχουν από τη θέση από την οποία πρέπει να περάσουν.

Ποια άσκηση σας δυσκόλεψε; Τι θα κάνετε την επόμενη φορά για να βελτιωθείτε;

3^η άσκηση (αμοιβαίο)

Εκτέλεση τροχού σε ζευγάρια για διόρθωση με τις κάρτες κριτηρίων.

Ποια άσκηση σας δυσκόλεψε; Τι θα κάνετε την επόμενη φορά για να βελτιωθείτε;

4^η άσκηση. Βάσει της αποκλίνουσας μεθόδου:

Πόσες τροποποιήσεις μπορείς να κάνεις βάσει αυτών που έμαθες για τον τροχό;

Τροχός με τα δυο χέρια.

Τροχός με το ένα χέρι.

Τροχός με τα δυο χέρια και έξοδος στα δυο πόδια.

Ποια άσκηση σας δυσκόλεψε; Τι θα κάνετε την επόμενη φορά για να βελτιωθείτε;

Αποθεραπεία: Χαλαρό τροχαδάκι, διατάσεις.

Παράρτημα 2

Τετράδιο μαθητή

ΕΝΟΤΗΤΑ ΚΑΛΑΘΟΣΦΑΙΡΙΣΗ

Αυτοελέγχου είναι μια μέθοδος διδασκαλίας που αξιολογούμε οι ίδιοι τον εαυτό μας. **Διαβάζω τα κριτήρια αριστερά, κατόπιν εκτελώ και μετά αυτοαξιολογούμαι.**

Θέσεις.

Μάθημα: 1.

Στάση ετοιμότητας, έλεγχος (κάρτα κριτηρίων αυτοελέγχου).

Βάζω Ν αν τα καταφέρνω καλά και **Ο** όταν δεν τα καταφέρνω.

Τα καταφέρνω καλά;	1η	2η	3η	4η	5η
Είναι το άνοιγμα των ποδιών στο ύψος των ώμων;					
Είναι τα πέλματα παράλληλα;					
Είναι τα γόνατα ελαφρά λυγισμένα;					
Είναι οι αγκώνες κοντά στο σώμα;					



Αμυντική στάση (κάρτα κριτηρίων αυτοελέγχου)

Τα καταφέρνω καλά;	1η	2η	3η	4η	5η
Είναι η βάση στήριξης μεγάλη;					
Είναι τα γόνατα λυγισμένα;					
Είναι τα χέρια ψηλά και οι αγκώνες λυγισμένοι;					
Είναι ο κορμός όρθιος;					



Μετακίνηση με πλάγια βήματα(κάρτα κριτηρίων αυτοελέγχου)

Τα καταφέρνω καλά;					
Είναι το ένα πόδι μακριά από το άλλο;					
Παραμένουν τα πόδια μακριά το ένα από το άλλο κατά τη μετακίνηση;					
Είναι ο κορμός όρθιος;					
Παραμένει το σώμα στο ίδιο ύψος κατά τη μετακίνηση;					



Σενάριο

Με ποιούς τρόπους μπορεί να χάσει η ομάδα σου την κατοχή της μπάλας σύμφωνα με το παιχνίδι που παίζατε; **Κάθε φορά που σου δίνεται ένα πρόβλημα σκέψου νοερά ότι εκτελείς την κίνηση και προσπάθησε να ελέγξεις τις παραμέτρους συμπαίκτης, αμυντικοί, χώρος.**

.....

.....
.....

Μετά την εκτέλεση της άσκησης αξιολόγησε αν οι τρόποι που σκέφτηκες ήταν σωστοί κι αν υπήρχαν κι άλλες κινήσεις που μπορούσες να κάνεις.

Βρήκες όλους τους τρόπους ή κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού προέκυψαν κι άλλοι κι αν ποιοι;

.....
.....

Κατόπιν αναλόγισου τι θα αλλάξεις την επόμενη φορά για να είναι πιο σωστές οι εκτελέσεις σου. Είσαι ικανοποιημένος από την εκτέλεσή σου; Τι θα αλλάξεις την επόμενη φορά;

.....

Μάθημα: 2

Πάσες

Πάσα στήθους(κάρτα κριτηρίων αυτοελέγχου). Διάβασε τα κριτήρια κ αξιολόγησε τον εαυτό σου.

Τα καταφέρνω καλά;	1η	2η	3η	4η	5η	6η	7η
Γίνεται το κράτημα της μπάλας με τα δάκτυλα;							
Γίνεται βήμα προς το δέκτη της μπάλας;							
Τεντώνουν οι αγκώνες;							
Είναι οι παλάμες στραμμένες προς τα κάτω στο τελείωμα της κίνησης;							

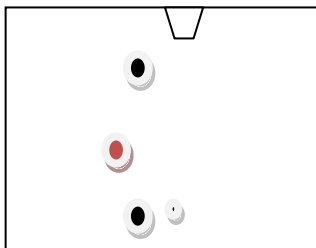


Σκαστή πάσα (κάρτα κριτηρίων αυτοελέγχου)

Τα καταφέρνω καλά;	1η	2η	3η	4η	5η	6η	7η
Κρατιέται η μπάλα στο ύψος της μέσης;							
Γίνεται βήμα προς το δέκτη;							
Τεντώνουν οι αγκώνες;							
«Σκάει» η μπάλα στα 2/3 της απόστασης του αυτού που κάνει την πάσα και του δέκτη;							



Σε ένα παιχνίδι 2Χ1, τι κίνηση θα έκανες αν είχες στην κατοχή σου την μπάλα;

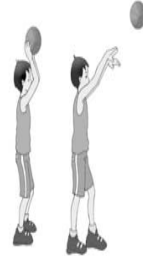


- α).....
- β).....
- γ).....

Μάθημα: 3
(κάρτα κριτηρίων αυτοελέγχου)

Πάσες ψηλές

Τα καταφέρνω καλά;	1η	2η	3η	4η	5η	6η
Είναι η μπάλα πάνω από το κεφάλι;						
Είναι οι αγκώνες λυγισμένοι (όταν κρατάμε την μπάλα πάνω από το κεφάλι) και δείχνουν προς το δέκτη της μπάλας;						
Γίνεται βήμα προς το δέκτη της μπάλας;						
Δίνεται ώθηση στην μπάλα και με τους καρπούς;						



Πάσα με το ένα χέρι (κάρτα κριτηρίων αυτοελέγχου)
Για δεξιόχειρες

Τα καταφέρνω καλά;	1η	2η	3η	4η	5η	6η	7η
Βοηθάει το αριστερό χέρι στο ανέβασμα της μπάλας και στο ύψος των ώμων;							
Είναι η αριστερή πλευρά του παίκτη στραμμένη στο δέκτη;							
Είναι το δεξί χέρι πίσω από την μπάλα;							
Τεντώνει ο αγκώνας στο σπρώξιμο της μπάλας κι ο καρπός σπάει προς τα κάτω;							



Είμαι ικανοποιημένος από την εκτέλεσή μου; Τι θα αλλάξω την επόμενη φορά;

Σενάριο

Πότε η ομάδα σου θα μπορούσε να διατηρήσει την κατοχή της μπάλας σύμφωνα με το σημερινό μάθημα; Θυμάσαι τι πρέπει να κάνεις; Σκέφτομαι Και σχεδιάζω ελέγχοντας τις παραμέτρους: συμπαίκτες, αντίπαλοι, χώρος

.....

Τι κάνω στη συνέχεια; Μετά την εκτέλεση της άσκησης αξιολογώ αν οι τρόποι που σκέφτηκα ήταν σωστοί.....

Είμαι ικανοποιημένος από την εκτέλεσή μου; Τι θα αλλάξω την επόμενη φορά;

Μάθημα: 4**Η έννοια του χώρου στην άμυνα κ την επίθεση****Σενάριο**

Τι θα κάνεις για να εμποδίσεις τις πάσες των επιθετικών; έλεγξε τις παραμέτρους (συμπαίκτες, αντίπαλοι, χώρος)

.....

.....

.....

Αξιολόγησε την εκτέλεση; Εμπόδισες τις πάσες των επιθετικών με τον τρόπο που κινήθηκες;.....

.....

.....

Είμαι ικανοποιημένος από την εκτέλεσή μου; Τι θα αλλάξω την επόμενη φορά;

.....

Ντρίπλες**Μάθημα: 5**

Στο αμοιβαίο στυλ διδασκαλίας αξιολογούμε τις εκτελέσεις του συμμαθητή μας.

Λιαβάζω πρώτα τα κριτήρια, στη συνέχεια προσέχω την εκτέλεση του συμμαθητή μας και τον αξιολογώ.

Τα καταφέρνει καλά;	1 ^η	2η	3η	4η	5η	6η	7η	8η
Ωθείται η μπάλα με χαλαρή κίνηση του καρπού;								
Τα δάκτυλα είναι ανοικτά;								
Κινείται ο πήχυς από τον αγκώνα προς τα κάτω και πάνω;								
Η αναπήδηση της μπάλας γίνεται μέχρι το ύψος της μέσης;								

Δείξε στο συμμαθητή σου τα λάθη που έκανε.

Προωθητική ντρίπλα (κάρτα αυτοελέγχου-αξιολογείς τον εαυτό σου).

Τα καταφέρνω καλά;	1 ^η	2η	3η	4η	5η	6η	7η	8η
Το σώμα έχει ελαφρά κλίση μπροστά;								
Η ώθηση της μπάλας γίνεται μπροστά από το ομώνυμο με το χέρι, πόδι;								
Η αναπήδηση της μπάλας φτάνει μέχρι το ύψος της λεκάνης;								

Σενάριο:

Σε ποιες περιπτώσεις είναι απαραίτητο να εκτελέσω προωθητική ντρίπλα; έλεγξε τις παραμέτρους (συμπαίκτες, αντίπαλοι, χώρος).....

.....

.....

Πώς αξιολογώ τον εαυτό μου; Σκέφτηκα σωστά;.....

Είμαι ικανοποιημένος από την εκτέλεσή μου; Τι θα αλλάξω την επόμενη φορά;

Μάθημα: 6**Σταματήματα –πίβοτ**

1. χαλαρό τρέξιμο και πίβοτ (αυτοελέγχου)

Τα καταφέρνω καλά;	1η	2η	3η	4η	5η	6η	7η
Είναι το βάρος του σώματός μου χαμηλά;							
Προσγειώθηκα στα 2 πόδια με πέλματα παράλληλα;							
Είχα το ένα πόδι σταθερό κατά τη στροφή;							

ΣΕΝΑΡΙΟ

Πότε χρησιμοποιούμε το πίβοτ;

Ας ελέγξουμε τα στοιχεία που σχετίζονται (συμπαίκτης, αντίπαλοι, χώρος).

.....

.....

.....

Αξιολόγησε τον τρόπο σκέψης: Σκέφτηκα σωστά;.....

Υπάρχουν άλλοι λόγοι που χρησιμοποιούμε το πίβοτ και δεν τους σκέφτηκα;

.....

Είμαι ικανοποιημένος από την εκτέλεσή μου; Τι θα αλλάξω την επόμενη φορά;

.....

Μάθημα: 7**Σουτ**

Στη Μέθοδος του μη αποκλεισμού επιλέγω και εκτελώ τις ασκήσεις που πιστεύω ότι **μπορώ να τα καταφέρω**

Δες τις παρακάτω ασκήσεις, αποφάσισε ποιες θα εκτελέσεις και υπογράμμισε όποιες εκτελείς

1^η άσκηση: Εκτέλεσε Σουτ:

Από θέση ετοιμότητας χωρίς μπάλα

2^η άσκηση:

Με πόδια κλειστά ή πολύ ανοιχτά, ή στο ύψος των ώμων

3^η άσκηση

Με πόδια τεντωμένα ή πόδια λυγισμένα

4^η άσκηση

Με το ένα χέρι ή με τα δυο χέρια

5^η άσκηση

Πιάσιμο της μπάλας με παλάμες ή με w, μακριά από το σώμα ή κοντά στο σώμα, ξεκινώντας η μπάλα κάτω από το στομάχι ή πάνω από το κεφάλι, χωρίς να σπάει ο καρπός ή να σπάει ο καρπός

6^η άσκηση

Με μπάλα διαφορετικού μεγέθους και βάρους. (αερόμπαλες, μπάλες βόλεϊ, μπάλες μπάσκετ, μπάλες τένις).

7^η άσκηση:

Σε διαφορετικά ύψη. Επέλεξε στόχους σε διαφορετικά ύψη

8^η άσκηση

Από διαφορετική γωνία ως προς το καλάθι

9^η άσκηση

Από διαφορετική απόσταση κοντά στο καλάθι ή μακριά ή πολύ μακριά

10^η άσκηση

Επέλεξε να κάνεις σουτ με τον τρόπο που πιστεύεις ότι σε διευκολύνει περισσότερο

Ποιος τρόπος σου φάνηκε ευκολότερος;.....

Είμαι ικανοποιημένος από την εκτέλεσή μου;.....

Πώς θα εκτελέσω την επόμενη φορά;.....

Μάθημα: 8**Τζαμπ σουτ**

Σουτ με άλμα χωρίς μπάλα (κάρτα κριτηρίων αμοιβαίου στυλ-αξιολογώ το συμμαθητή μου)

Τα καταφέρνει καλά;	1η	2η	3η	4η	5η	6η	7η	8η
Είναι οι αγκώνες στραμμένοι προς το καλάθι;								
Βοηθούν την κίνηση προς τα πάνω και τα άλλα μέλη του σώματος; (γόνατα, μέση)								
Τεντώνει το σώμα στο τελείωμα της κίνησης;								
Σπάει ο καρπός προς τα έξω και τεντώνει το χέρι;								

Δείξε στο συμμαθητή σου τα λάθη που έκανε

Μάθημα: 9

Μπάσιμο

Μη αποκλεισμού.

Εκτέλεσε τις ασκήσεις που θέλεις και υπογράμμισε αυτές που εκτελείς.

(η απογείωση γίνεται με το αριστερό πόδι για τους δεξιόχειρες).

Σουτ με άλμα με ένα χέρι κάτω από την μπάλα,

Με τα δυο χέρια κάτω από την μπάλα,

Με τα δυο χέρια πλάγια από την μπάλα,

Ποιο πιστεύεις ότι εκτέλεσες ευκολότερα;.....

Κάρτα κριτηρίων αυτοελέγχου για δεξιόχειρες (διαβάζω πρώτα τα κριτήρια).

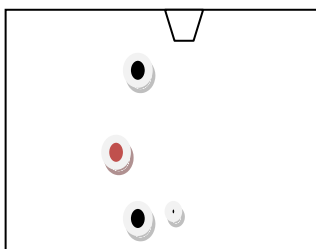
Τα καταφέρνω καλά;

1^η 2^η 3^η 4^η 5^η 6^η

Έκανα τελευταία ντρίπλα στο αριστερό πόδι;						
Κράταγα σταθερά την μπάλα στους βηματισμούς;						
Σήκωσα ψηλά λυγισμένο το δεξί πόδι κατά το άλμα;						
Έκανα κατακόρυφο άλμα ;						
Προσγειώθηκα πάλι στο αριστερό πόδι;						

Είμαι ικανοποιημένος από την εκτέλεσή μου; Τι θα αλλάξω την επόμενη φορά;

Σε ένα παιχνίδι 2Χ1, τι κίνηση θα έκανες αν είχες στην κατοχή σου την μπάλα;



α).....

β).....

γ).....

Μάθημα: 10

Επιτυχημένα σουτ

ΣΕΝΑΡΙΟ

όταν πρέπει να επιλύσεις ένα πρόβλημα που αφορά την τεχνική μιας δεξιότητας πχ σουτ σκέφτομαι νοερά πώς τοποθετώ το σώμα μου, τα χέρια μου, τα πόδια μου κλπ

Σκέψου νοερά ότι εκτελείς ένα επιτυχημένο σουτ. Όσον αφορά την τεχνική

Τι σκέφτεσαι όταν εκτελείς jump-shot; έλεγε τις παραμέτρους

πώς είναι οι ώμοι,..... τα πόδια

τα μάτια..... η μπάλα

Πώς αξιολογώ τον εαυτό μου;

Είμαι ικανοποιημένος από την εκτέλεσή μου; Τι θα αλλάξω την επόμενη φορά;.....

Σενάριο όσον αφορά την τακτική

Πώς θα εκτελέσεις πιο επιτυχημένα σουτ; τι πρέπει να σκεφτείς και τι θα ελέγξεις;...

Αξιολόγησε τον εαυτό σου. Το σχέδιο σου ήταν σωστό ή δεν έλεγξες κάποιο σημαντικό στοιχείο

Τι θα αλλάξεις την επόμενη φορά για να κάνεις επιτυχημένα σουτ;.....

Σενάριο. Το συγκεκριμένο σενάριο **μοιάζει** με το προηγούμενο για τα επιτυχημένα σουτ

Άρα σκέψου τι στοιχεία έλεγξες τότε και δούλεψε σύμφωνα με εκείνο το σενάριο

Ποια είναι τα βασικά στοιχεία που πρέπει να προσέχεις για να εκτελείς επιτυχημένα μpassίματα;

Σκέψουκαι σχεδίασε ελέγχοντας.....

χέρια,πόδια,.....

μπάλα.....μάτια,.....

άλμα,βηματισμοί.....

Εκτελέστε το και αξιολογήστε την εκτέλεσή σας. Εκτελέσατε όπως περιμένατε ή κάτι δεν έγινε σωστά;.....

Τι θα αλλάξεις την επόμενη φορά στην εκτέλεσή σου;.....

Ενότητα Πετοσφαίριση

Μάθημα: 1

Δομή του μαθήματος

Σενάριο

Ερ: Ποιά θα πρέπει να είναι η θέση μου για να εκτελέσω την πάσα αυτή; Ας το σχεδιάσουμε ελέγχοντας όλα τα στοιχεία: πόδια, γόνατα, χέρια, στάση.

.....

.....

.....

2. Μετακινήσεις. Τη μέθοδο αυτοελέγχου την έχεις εφαρμόσει στο μπάσκετ. Άρα πώς θα δουλέψεις τώρα στο βόλεϊ;

Στάση ετοιμότητας-Κάρτα κριτηρίων αυτοελέγχου (αξιολογώ τον εαυτό μου)

Τα καταφέρνω καλά;	1η	2η	3η	4η	5η
Είναι τα πόδια στο άνοιγμα των ώμων, το ένα ελαφρώς μπροστά κ το βάρος στο μπροστά πόδι;					
Είναι τα γόνατα αρκετά λυγισμένα;					
Είναι ο κορμός γερμένος μπροστά;					
Είναι τα χέρια λυγισμένα στους αγκώνες;					



Αξιολόγησε τον εαυτό σου: Είσαι ικανοποιημένος από τις εκτελέσεις σου; Θα αλλάξεις κάτι την άλλη φορά;.....

Μάθημα: 3**Πάσα****1^η άσκηση (μέθοδος μη αποκλεισμού).**

Επιλέξτε κάποιες ασκήσεις κ εκτελέστε τες. Υπογραμμίστε αυτές που εκτελείτε.

Χτυπάω την μπάλα με τα χέρια λυγισμένα στους αγκώνες σχηματίζοντας τρίγωνο πάνω από το μέτωπο ...ή χτυπάω την μπάλα με τα χέρια τεντωμένα..

Με τα πόδια ελαφρώς λυγισμένα...ή Με τα πόδια τεντωμένα..

Με τα πόδια σε παράλληλη θέση ή Με τα πόδια το ένα λίγο_πιο μπροστά από το άλλο...

Με το κορμί να γέρνει μπροστά ή με το κορμί να λυγίζει προς τα πίσω.....

Η μπάλα να χτυπιέται με τα δάκτυλα...ή Η μπάλα να χτυπιέται με την παλάμη....

Η μπάλα να φεύγει μετά την περιστροφή των καρπών...ή χωρίς περιστροφή....

Ποιος τρόπος σου φάνηκε ευκολότερος;.....

Τη μέθοδο αμοιβαίας διδασκαλίας την έχεις δουλέψει στο μπάσκετ. Σκέψου πώς εργάστηκες.

2^η άσκηση –διάβασε τα κριτήρια της Κάρτας αμοιβαίου στυλ κ αξιολόγησε το ζευγάρι σου.

Τα καταφέρνει καλά;	1η	2η	3η	4η	5η
Σχηματίζουν τρίγωνο οι δείκτες κ οι αντίχειρες;					
Πιάνει την μπάλα μπροστά στο μέτωπο με αγκώνες λυγισμένους;					
Είναι τα γόνατά λυγισμένα;					
Είναι τα πόδια ανοικτά στο ύψος των ώμων και το ένα πιο μπροστά από το άλλο;					



Δείξε στο συμμαθητή σου τα λάθη που έκανε.

Όταν κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, κατευθύνεται μια μπαλιά μεταξύ δυο παικτών τι πρέπει να κάνουμε για να μην τρέξουμε κι οι δυο προς την μπάλα;

.....

Μάθημα: 4.**Μανσέτα****1^η άσκηση .Μη αποκλεισμού. Θυμάσαι τι πρέπει να κάνεις;**

.....κάποιες ασκήσεις καιόποιες εκτελώ

Με τα χέρια δεμένα κ τεντωμένα στο ύψος των ώμων...

Με τα χέρια δεμένα κ τεντωμένα από χαμηλά έως το ύψος των ώμων

Με τα χέρια δεμένα κ λυγισμένα... Με τα πόδια τεντωμένα

Με τα πόδια ελαφρώς λυγισμένα ...Με τα πόδια καλά λυγισμένα

Χτυπώντας την μπάλα στους καρπούς...Χτυπώντας την μπάλα στους πήχεις...

Ποιος τρόπος σου φάνηκε ευκολότερος;.....

2^η άσκηση (διαβάζουμε πρώτα τα κριτήρια της κάρτας)

Σε ζευγάρια. Ο ένας πετά την μπάλα στον τοίχο με μανσέτα και ο άλλος ελέγχει.

Τα καταφέρνει καλά;	1η	2η	3η	4η	5η	6η
Βρίσκεται ο μαθητής σε θέση ετοιμότητας;						
Δένει σωστά τα χέρια του, το ένα μέσα στο άλλο;						
Είναι οι αγκώνες τεντωμένοι;						
Χτυπά στο κάτω μέρος των πήχεων;						



Δείξε στο συμμαθητή σου τα λάθη που έκανε.

Σενάριο

Ποιες κινήσεις θα πρέπει να κάνουν οι τρεις παίκτες σε κάθε γήπεδο; Σκέψου νοερά και σχεδιάσε ελέγχοντας τα κατάλληλα στοιχεία. Κάποιος εκτελεί σερβίς, τι γίνεται αμέσως μετά;

Αποκρούει ο αντίπαλος παίκτης εκτελώντας δάκτυλα..... ή μανσέτα;.....

Και τη στέλνει σε παίκτη της ομάδας του.....ή στο αντίπαλο γήπεδο;.....

Σε ποιον παίκτη είναι καλύτερα να τη στείλει για να γίνει επιτυχημένο το παιχνίδι.....

Πώς λέγεται ο παίκτης αυτός;.....

Ποια κίνηση πρέπει να γίνει μετά από αυτόν τον παίκτη;.....

Ποια λέξη φωνάζουμε όταν η μπάλα κατευθύνεται ανάμεσα σε εμάς κ το διπλανό μας;

.....

Εκτελέστε και αξιολογείστε. Ήταν σωστός ο σχεδιασμός που έκανες;

Γιατί;.....

Μάθημα: 5**Πάσα-μανσέτα**

Τι θέση πρέπει να πάρεις όταν θέλεις να κάνεις πάσα με δάκτυλα αλλά η κατεύθυνση της μπάλας είναι αρκετά πιο μπροστά σου;

Σκέψου νοερά ότι εκτελείς την κίνηση και σχεδίασε τι θα κάνεις ελέγχοντας το:

Σώμα :

Χέρια:

Πόδια:

Εκτελέστε και αξιολογήστε την εκτέλεσή σας. Προλαβαίνατε να βρεθείτε στο σωστό σημείο :

.....

Είστε ικανοποιημένοι με την εκτέλεσή σας ή θα αλλάξετε κάτι την επόμενη φορά;

.....

2^η άσκηση

Τι θέση πρέπει να πάρεις όταν θέλεις να κάνεις μανσέτα αλλά η κατεύθυνση της μπάλας είναι αρκετά πιο μπροστά σου; Σκέψου νοερά τον εαυτό σου να κάνει την κίνηση και Σχεδίασε. Ποια στοιχεία θα ελέγξεις σύμφωνα με αυτά που έμαθες πιο πριν.....

.....

.....

.....

.....

Εκτελέστε και αξιολογήστε την εκτέλεσή σας. Προλαβαίνατε να βρεθείτε στο σωστό σημείο;

.....

Είσαι ικανοποιημένος από την εκτέλεσή σου;.....

Έκανες κάτι λάθος, ποιο ήταν αυτό;.....

Μάθημα: 6**Σερβίς από κάτω****1^η άσκηση μη αποκλεισμού**

Επιλέξτε κάποιες ασκήσεις εκτελώντας σερβίς από κάτω βάζοντας στόχο ένα τετράγωνο.

Υπογραμμίστε αυτές που εκτελείτε.

Τα πόδια κλειστά,ομώνυμο χέρι- πόδι μπροστά,
αντίθετο χέρι –πόδι μπροστά, με τα πόδια τεντωμένα,
με τα πόδια λυγισμένα.....

Κρατώντας την μπάλα κι χτυπώντας την, ...πετώντας λίγο την μπάλα και χτυπώντας την

Έχοντας το βάρος στο πίσω πόδι κ μεταφέροντάς το μπροστά,.....

έχοντας το κορμί όρθιο.....

Έχοντας το χέρι που θα χτυπήσει την μπάλα τεντωμένο,

έχοντας το χέρι που θα χτυπήσει την μπάλα λυγισμένο.....

Με αιώρηση του χεριού που χτυπά την μπάλα από πίσω εμπρός,.....

χωρίς αιώρηση.....

Χτυπώντας με την παλάμη,.....με μπουινιά,.....με τον καρπό.....

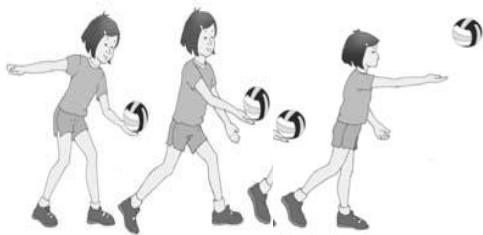
Βάζοντας στόχο τετράγωνο που βρίσκεται ψηλότεραή χαμηλότερα.....

Πηγαίνοντας πιο μακριά από τον τοίχο,...πηγαίνοντας πιο κοντά στον τοίχο.....

Ποιοι τρόποι σου φάνηκαν πιο εύκολοι;

2^η άσκηση

Διαβάστε τα κριτήρια των καρτών και αξιολογήστε το ζευγάρι σας που εκτελεί το σερβίς.



Τα καταφέρνει καλά;	1η	2η	3η	4η
Το βάρος είναι στο πίσω πόδι και το αριστερό χέρι κρατά την μπάλα μπροστά στο δεξί μηρό;				
Κινείται το δεξί χέρι από πίσω μπροστά για να χτυπήσει την μπάλα;				
Χτυπά με τεντωμένο χέρι στο κάτω μέρος την μπάλα;				
Στο τέλος πέφτει το βάρος μπροστά;				

Δείξε στο συμμαθητή σου τα λάθη που έκανε.

Μάθημα: 7**Υποδοχή σερβίς**

Ερ: Που θα πρέπει να πετάξει την μπάλα ο υποδοχέας; Σκέψου νοερά τον εαυτό σου να εκτελεί αυτές τις κινήσεις και **σχεδιάσε τι θα κάνεις**.

Θα την πετάξω σε ποιον παίκτη ;..... Γιατί; Απ: Για να εκτελέσει μια καλή πάσα σε ποιόν παίκτη;..... που με τη σειρά του θα την πετάξει σε ποιόν παίκτη;.....

Μάθημα: 8**Σερβίς από πάνω****1^η άσκηση (μη αποκλεισμού)**

Βάλε στόχο ένα τετράγωνο.

Έχεις ξαναεφαρμόσει τη μέθοδο του μη αποκλεισμού. Θυμάσαι τι πρέπει να κάνεις;

Σερβίς με τα πόδια κλειστά,.....

ομόνυμο χέρι πόδι μπροστά,..... αντίθετο χέρι –πόδι μπροστά,.....

με τα πόδια τεντωμένα,..... με τα πόδια λυγισμένα.....

Πετώντας χαμηλά την μπάλα και χτυπώντας την,.....

πετώντας ψηλά την μπάλα και χτυπώντας την.....

Πετώντας την μπάλα με το ένα χέρι προς τα πάνω ενώ το άλλο χέρι κατευθύνεται πίσω από το κεφάλι και κτυπά την μπάλα,

πετώντας την μπάλα με το ένα χέρι προς τα πάνω, ενώ το άλλο χέρι χτυπά την μπάλα μπροστά από το κεφάλι

Χτυπώντας την μπάλα στο κάτω μέρος με την παλάμη,.....

χτυπώντας την μπάλα πλάγια με την παλάμη.....

Βάζοντας στόχο τετράγωνο που βρίσκεται ψηλότερα..... ή χαμηλότερα.....

Πηγαίνοντας πιο μακριά από τον τοίχο.....,

πηγαίνοντας πιο κοντά στον τοίχο.....

Ποιος είναι για σένα ο ευκολότερος τρόπος να εκτελείς σερβίς;.....

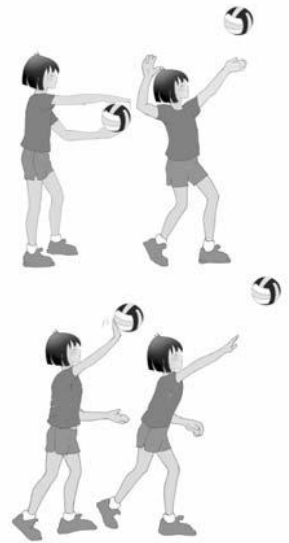
.....

2. Κάρτες αυτοελέγχου για σερβίς από πάνω

Για δεξιόχειρες

(Διάβασε τα κριτήρια , κοίταξε τις εικόνες , εκτέλεσε και αξιολόγησε τον εαυτό σου)

Τα καταφέρνω καλά;	1η	2 ^η	3η
Αριστερό χέρι κρατά την μπάλα μπροστά στο δεξί ώμο κ αριστερό πόδι μπροστά			
Πέταγμα της μπάλας κατακόρυφο περίπου 2 μ;			
Το χέρι κινείται πάνω κ πίσω και μετά με ταχύτητα κ δύναμη χτυπά την μπάλα;			
Χτυπά το χέρι στο κάτω κ πίσω μέρος της μπάλας;			
Στο τέλος το βάρος πέφτει στο μπροστά πόδι;			



Είσαι ικανοποιημένος με την εκτέλεσή σου ή πρέπει να αλλάξεις κάτι;

.....

Ποιο λάθος έκανες;.....

ΕΝΟΤΗΤΑ ΠΟΔΟΣΦΑΙΡΟ

Μάθημα: 1

Οδήγημα της μπάλας

1^η άσκηση.

κάρτες κριτηρίων οδήγηματος της μπάλας. Θυμάσαι τι πρέπει να κάνεις;

Τα καταφέρνει καλά;	1η	2η	3η
«Χαϊδεύει» τη μπάλα με τον ταρσό ;			
Το κεφάλι του είναι ψηλά;			
Το σώμα του γέρνει λίγο μπροστά κ οι αγκώνες είναι ελαφρά προς τα έξω;			

Δείξε στο συμμαθητή σου τα λάθη που έκανε.

4^η άσκηση (Σενάριο).

Πώς θα πρέπει να τοποθετείται ο αμυνόμενος παίκτης όταν μαρκάρει τον κάτοχο της μπάλας,

Σκέψου κ σχεδίασε **ελέγχοντας κάποιους παράγοντες:**

Θέση: μεταξύ του μπαλαδόρου και της εστίας του ή από την άλλη πλευρά;

.....

Στάση σώματος :Με πλευρική ή με μετωπική στάση ;

Γιατί πρέπει να έχει αυτή τη στάση;.....

Που πρέπει να είναι στραμμένο το βλέμμα του;.....

Μάθημα: 2

Πάσες

1^η άσκηση: πάσα με το εσωτερικό μέρος του ποδιού

Διάβασε τα κριτήρια και αξιολόγησε τον εαυτό σου

Τα καταφέρνω καλά;	1η	2η	3η
Τοποθετώ το πόδι στήριξης δίπλα στην μπάλα;			
Στρέφω το πόδι μεταβίβασης προς τα έξω κ λυγίζω ελαφρά το γόνατο;			

Γέρνω το σώμα μου μπροστά κ τα χέρια μου είναι λίγο ανοιχτά;			
Χτυπώ την μπάλα στο πίσω μέρος κ στο κέντρο της με το εσωτερικό του ποδιού;			

Είμαι ικανοποιημένος με την εκτέλεσή μου ή θα αλλάξω κάτι;.....

.....

2^η άσκηση: πάσα με το εξωτερικό μέρος του ποδιού

Τα καταφέρνω καλάς	1η	2η	3η
Τρέχω διαγώνια προς την μπάλα;			
Πατώ πλάγια κ πίσω από την μπάλα με το πόδι στήριξης ελαφρά λυγισμένο κ το άλλο πόδι να κινείται από πίσω-εμπρός;			
Γέρνει το σώμα λίγο προς τα πίσω και προς την πλευρά της μεταβίβασης;			
Χτυπώ την μπάλα στο πίσω και κάτω μέρος της με το μέσα του ταρσού;			

Είμαι ικανοποιημένος με την εκτέλεσή μου ή θα αλλάξω κάτι;.....

.....

3^η άσκηση:

πάσα με το έξω μέρος του ταρσού .Διάβασε τα κριτήρια και αυτοαξιολόγησου

Τα καταφέρνω καλά;	1η	2η	3η
Τρέχω διαγώνια προς την μπάλα;			
Τοποθετώ το πόδι στήριξης πλάγια και πίσω από την μπάλα, το άλλο πόδι κινείται από πίσω εμπρός;			
Λυγίζω λίγο το σώμα εμπρός;			
Χτυπώ την μπάλα στο πίσω και κάτω μέρος της με το έξω μέρος του ταρσού;			

Είσαι ικανοποιημένος με την εκτέλεσή σου ή θα αλλάξεις κάτι;.....

.....

Μάθημα: 3**Υποδοχή της μπάλας****3^η άσκηση**

Τι πρέπει να κάνουν οι επιθετικοί για να βοηθήσουν τον μπαλαδόρο;

Σκέψου νοερά και έλεγξε τους παρακάτω παράγοντες

Προς τα πού πρέπει να κινούνται;

.....

Σε σχέση με τον αντίπαλο:

.....

Μάθημα: 4**Σουτ****4^η άσκηση (μέθοδος μη αποκλεισμού).**

Επιλέξτε μια άσκηση και υπογραμμίστε ποιες εκτελείτε:

Σουτ με το εσωτερικό μέρος του ποδιού.....Σουτ με το εξωτερικό μέρος του ποδιού...

Σουτ με το πίσω μέρος του ποδιού.....Σουτ με το μετατόρσιο.....

Ποιο σουτ σου φάνηκε πιο εύκολο ;

5^η άσκηση (μέθοδος μη αποκλεισμού).

Επέλεξε , κάνε σουτ στο και υπογράμμισε στο τετράδιο ποιες εκτελείς.

Απόσταση 3μ από το τετράγωνο και σουτ βάζοντάς το στόχο

Απόσταση 4μ

Απόσταση 5μ

6^η άσκηση

Σουτ από 5 μ και έλεγχος από κάρτες κριτηρίων (αμοιβαίου).

Τα καταφέρνει καλά;	1η	2η	3η	4η
Το Πόδι στήριξης είναι δίπλα στην μπάλα				
Τα χέρια κινούνται ελεύθερα; (κίνηση αντίθετο χέρι- πόδι)				
Κάνει αιώρηση του ποδιού πίσω και μπροστά;				

Δείξε στο συμμαθητή σου τα λάθη που έκανε.

Μάθημα: 5**Κεφαλιά****2^η άσκηση**

4 αδεις: Σε ζευγάρια: ο ένας πετά την μπάλα κι ο άλλος εκτελεί. Οι άλλοι δυο αξιολογούν.

Τα καταφέρνει καλά;	1η	2η	3η
Χτυπά την μπάλα με το μέτωπο;			
Τα μάτια του παραμένουν ανοιχτά κατά το χτύπημα;			
Το σώμα σχηματίζουν τόξο προς τα πίσω και κινείται εμπρός για να χτυπήσει την μπάλα;			

Δείξε στο συμμαθητή σου τα λάθη που έκανε.

Μάθημα: 6**Τερματοφύλακας****Σενάριο**

Αν είσαι τερματοφύλακας για μια απόκρουση θα κινηθείς ενστικτωδώς ή θα έχεις οργανώσει από πριν τον τρόπο με τον οποίο θα αποκρούσεις την μπάλα.

Πχ αν η μπάλα βρίσκεται στο αντίπαλο μισό γήπεδο, τι θα κάνεις; Σκέψου νοερά ότι εκτελείς την κίνηση και απάντησε:

Θα πάω

.....

Αν η μπάλα βρίσκεται στο δικό σου μισό γήπεδο, πώς πρέπει να κινηθείς;

.....

.....

Αν η μπάλα βρίσκεται κοντά στη μεγάλη περιοχή ή μέσα σε αυτή πώς πρέπει να κινηθείς;

.....

Εκτελέστε και αξιολογήστε τις εκτελέσεις σας.

ΕΝΟΤΗΤΑ ΚΛΑΣΙΚΟΣ ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΣ

Μάθημα: 1

Ρίψεις: Σφαιροβολία χωρίς φορά

Θυμόμαστε πώς εφαρμόζουμε τη μέθοδο του μη αποκλεισμού;

Ρίψεις προς τα πάνω ,..... Ρίψεις εμπρός.....

Με τα δυο χέρια, με ένα χέρι

3^η άσκηση

Θυμόμαστε πώς εφαρμόζουμε τη μέθοδο του αυτοελέγχου; (κοίτα κ την εικόνα).

Τα καταφέρνω καλά;	1η	2η	3η
Ανοικτά τα πόδια στο ύψος των ώμων και το βάρος στο πίσω πόδι;			
Σφαίρα κολλημένη στο λαιμό και ο αγκώνας στο ύψος του ώμου;			
Χρησιμοποιεί τα πόδια για να ωθήσει την μπάλα;			
Στο τέλος τεντώνει το χέρι με γωνία 40° ;			



Είμαι ικανοποιημένος από την εκτέλεση ή χρειάζεται να διορθώσω κάτι;.....

.....

Μάθημα: 2

Ακοντισμός χωρίς φορά

(Μέθοδος του αυτοελέγχου)

Τα καταφέρνω καλά;	1η	2η	3η
Πόδια στο άνοιγμα των ώμων;			
χέρι πίσω κρατά το μπαλάκι;			
το άλλο χέρι έχει κατεύθυνση στη φορά ρίψης ;			
Κάνω στροφή κορμού;			
Η ρίψη γίνεται με γωνία περίπου 40°			

Είμαι ικανοποιημένος με την εκτέλεσή μου ή θα αλλάξω κάτι;

3. Δρόμοι ταχύτητας

1^η άσκηση (Στη συγκλίνουσα μέθοδο επιλέγω μεταξύ κάποιων κινήσεων την πιο αποτελεσματική)

Επιτόπιο χαμηλό σκίπιγκ (δάκτυλα-φτέρνα) χωρίς κίνηση χεριών, κορμός γερμένος μπροστά.

Εκτελέστε το

Επιτόπιο χαμηλό σκίπιγκ , κίνηση χεριών μπρος-πίσω μέχρι τους ώμους, κορμός σχεδόν κάθετος. Εκτελέστε το

Ποια από τις δυο κινήσεις αξιολογείς ως την αποτελεσματικότερη;

2^η άσκηση (συγκλίνουσα)

Σκεφτείτε μόνοι σας πώς θα εκτελέσετε ψηλό σκίπιγκ με τη συγκλίνουσα μέθοδο

.....

.....

.....

.....

Ποια από τις δυο κινήσεις αξιολογείτε ως την αποτελεσματικότερη;

3^η άσκηση

Σκεφτείτε μόνοι σας πώς θα εκτελέσετε επιτόπια πόδια πίσω με τη συγκλίνουσα μέθοδο

.....

.....

.....

.....

Ποια από τις δυο κινήσεις αξιολογείτε ως την αποτελεσματικότερη

4^η άσκηση(μη αποκλεισμού)

Θυμόσαστε τι πρέπει να κάνετε στη μέθοδο αυτή;

α.Σπριντ με εκκίνηση από όρθια στάση(δυνατό πόδι μπροστά)

β.Σπριντ από θέση σκυταλοδρομίας

γ.Σπριντ με ελάχιστη επαφή των χεριών κάτω πριν την εκκίνηση

δ.Σπριντ με κανονική εκκίνηση

Ποια εκκίνηση σας βοήθησε περισσότερο κατά το ξεκίνημά σας;.....

Ποια σας φάνηκε ευκολότερη.....

ΕΝΟΤΗΤΑ ΦΥΣΙΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ

Δύναμη

Μάθημα: 1

Αποκλίνουσα είναι η μέθοδος κατά την οποία μπορώ να κάνω με πολλούς τρόπους την εκτέλεση μιας κίνησης.

1 άσκηση (αποκλίνουσα).

Στην ύπτια θέση.

Σηκώνω τα πόδια λυγισμένα 5 εκ πάνω από το έδαφος (ψαλιδάκια μετράω ως το 5)

Σηκώνω τα πόδια λυγισμένα 10 εκ πάνω από το έδαφος (ψαλιδάκια μετράω ως το 10)

Σηκώνω τα πόδια τεντωμένα 5 εκ πάνω από το έδαφος (ψαλιδάκια μετράω ως το 10)

Τι στόχο θα βάλεις την άλλη φορά; Πόσους κοιλιακούς θα κάνεις;.....

2^η άσκηση(αποκλίνουσα).

Σχεδίασε, κατέγραψε στο τετράδιό σου και εκτέλεσε μια σειρά ασκήσεων από την εδραία θέση με τη μέθοδο της αποκλίνουσας κατά τον ίδιο τρόπο.

Στην εδραία θέση.

.....

.....

.....

.....

Είμαι ικανοποιημένος από την εκτέλεση;.....

Τι στόχο θα βάλω την επόμενη φορά;.....

Μάθημα: 2**Δύναμη****1^η άσκηση (αποκλίνουσα)**

Το σώμα μου όπως είναι στις κάμψεις: Κάμψεις και τάσεις των αγκώνων

Τα χέρια μου είναι ακριβώς στο ύψος των ώμων. Εκτελώ κάμψεις 3 φορές

Τα χέρια μου είναι πιο μπροστά από το ύψος των ώμων. Εκτελώ κάμψεις 3 φορές

Τα χέρια μου είναι ακόμη πιο μπροστά από το ύψος των ώμων. Εκτελώ κάμψεις 3 φορές

Είσαι ικανοποιημένος από την εκτέλεση;

Τι στόχο θα βάλεις την επόμενη φορά;

2^η άσκηση (αποκλίνουσα)

Μπορείς να σχεδιάσεις κατά τον ίδιο τρόπο μια σειρά ασκήσεων για κάμψεις και τάσεις των αγκώνων μεταβάλλοντας μια παράμετρο πχ τη στάση των ποδιών;

Κάμψεις και τάσεις των αγκώνων με τα πόδια (πώς;).....

.....

.....

.....

.....

3^η άσκηση (αμοιβαίο)

Τα καταφέρνει καλά;	1η	2η	3η	4η
Κάμπτει τα χέρια του μέχρι να ακουμπήσει το στήθος του απαλά το πάτωμα;				
Τεντώνει μετά τα χέρια του δυναμικά;				



Έδειξες στο συμμαθητή σου τα λάθη του;

Ευλυγισία-δύναμη

Μάθημα: 3

2^η άσκηση(αποκλίνουσα)

Ποδήλατο. (8 επαναλήψεις κάθε φορά)

Από ύπτια θέση άρση αριστερού-δεξιού ποδιού με λύγισμα-τέντωμα

Από εδραία θέση άρση αριστερού-δεξιού ποδιού με λύγισμα-τέντωμα

Σχεδιάσε κατά τον ίδιο τρόπο κάνοντας όμως ποδήλατο σε ζευγάρι με κάποιον συμμαθητή

.....
.....
.....
.....

Είσαι ικανοποιημένος από την εκτέλεση;

Τι στόχο θα βάλεις την επόμενη φορά; Πόσα σετ των 8;

3^η άσκηση (αποκλίνουσα)

Άρσεις των άκρων

Πρηνή θέση

Το σώμα τεντωμένο, χέρια στην ανάταση.(8 επαναλήψεις κάθε φορά)

Ανασήκωμα του δεξιού χεριού ψηλά , ενώ είναι κολλημένο στο αυτί

Ανασήκωμα του αριστερού χεριού ψηλά , ενώ είναι κολλημένο στο αυτί

Ανασήκωμα και των δυο χεριών ψηλά , ενώ είναι κολλημένα στο αυτί

Σχεδιάσε κατά τον ίδιο τρόπο άρσεις που να περιλαμβάνουν και τα πόδια

.....
.....
.....

Μάθημα: 4**Ευλυγισία-δύναμη****1^η άσκηση (μη αποκλεισμού). Θυμάσαι πώς θα δουλέψεις;**

Τετράγωνα ζωγραφισμένα στον τοίχο.

Ρίψη της μπάλας του μπάσκετ με τα δυο χέρια σε στόχο στον τοίχο από απόσταση 2μ,

Ρίψη της μπάλας του μπάσκετ με το ένα χέρι σε στόχο στον τοίχο από απόσταση 2μ,

Ρίψη medicine ball με τα δυο χέρια σε απόσταση 1 μ ,

Ρίψη medicine ball με τα δυο χέρια από απόσταση 2 μ,

Πώς αξιολογείς τον εαυτό σου; Ποια άσκηση σου φάνηκε δυσκολότερη και ποια ευκολότερη;.....

Τι στόχο θα βάλεις για την επόμενη φορά ;Από πόση απόσταση θα πετάξεις τη medicine ball;.....

2^η άσκηση**Άσκηση ευλυγισίας**

Τα καταφέρνω καλά;	1η	2η	3η	4η
Είναι τα γόνατα τεντωμένα;				
Διαρκεί η δίπλωση 10''				
Ακουμπούν τα πέλματα στον τοίχο;				

**3^η****άσκηση**

(αποκλίνουσα παραγωγικότητα)

Σύμφωνα με το χθεσινό μάθημα τι παραλλαγές μπορείς να κάνεις κατά την εκτέλεση των κάμψεων; Σκέψου νοερά ότι εκτελείς την κίνηση και σχεδίασε τι τροποποιήσεις θα κάνεις
Κατόπιν εκτέλεσε κάμψεις και γράψε στο τετράδιο ποιες παραμέτρους άλλαξες.

.....

.....

.....

.....

.....

5.Ευλυγυσία-ευκινησία- δύναμη

2^η άσκηση

Ευλυγυσία ώμων

Σε ζευγάρια (αμοιβαίο στυλ διδασκαλίας).Τι πρέπει να κάνεις;

Το παιδί κρατά μπροστά του μια ράβδο 90 εκ.ή ένα σχοινάκι τεντωμένο από τα δυο άκρα.

Τα καταφέρνει καλά;	1η	2η	3η	4η
Σηκώνει τη ράβδο ψηλά στην ανάταση και συνεχίζει την κίνηση προς τα πίσω από το κεφάλι				
Τα χέρια μένουν τεντωμένα καθώς κινούνται προς τα πίσω				
Πόσο μετακινήθηκαν τα χέρια προς τα πίσω; καταγραφή				

Είπες στο συμμαθητή σου μέχρι πού μετακινήθηκαν τα χέρια σου;.....



4^η άσκηση; Διάταση οπίσθιων μηριαίων

Πώς θα δουλέψετε στη μέθοδο της αμοιβαίας διδασκαλίας;

Τα καταφέρνει καλά;	1η	2η	3η	4η
Πιάνει το πόδι του μπροστά τεντωμένο;				
Φέρνει το πέλμα του άλλου ποδιού στο εσωτερικό του μηρού του;				
Φέρνει τον κορμό μπροστά;				
Μένει εκεί για 10''				

Είστε ικανοποιημένοι από την εκτέλεση;

Ποιος θα είναι ο στόχος σου την επόμενη φορά;

ΕΝΟΤΗΤΑ ΕΝΟΡΓΑΝΗ ΓΥΜΝΑΣΤΙΚΗ

Μάθημα: 1

Κυβίστηση

1^η άσκηση

Ρολαρίσματα (μη αποκλεισμού).

Καθισμένος στο στρώμα: ρολαρίσματα :με πόδια συσπειρωμένα και χέρια να αγκαλιάζουν τα πόδια, μέχρι να ακουμπήσει η πλάτη σου στο στρώμα,

:με πόδια συσπειρωμένα και χέρια να αγκαλιάζουν τα πόδια, μέχρι να ακουμπήσει το κεφάλι σου στο στρώμα,

: με πόδια συσπειρωμένα και χέρια να αγκαλιάζουν τα πόδια, μπρος –πίσω και ανόρθωση του σώματος στο τέλος.

Σχεδίασε και εκτέλεσε κατά τον ίδιο τρόπο μια σειρά ασκήσεων με ρολαρίσματα πατώντας με τα πέλματα στο στρώμα

.....

.....

.....

.....

Πώς αξιολογείς τις εκτελέσεις σου; Σε δυσκόλεψε κάτι; Αν ναι τι ήταν αυτό;

2^η άσκηση

Κυβίστηση κάρτα κριτηρίων αμοιβαίου στυλ

Τα καταφέρνει;	1η	2η	3η	4η	5η	6η	7η	8η
Ακουμπάει το σαγόνι στο στήθος κ κυρτώνει τη σπονδυλική στήλη;								
Σπρώχνει με τα πόδια;								
Γίνεται «κουβαράκι» κατά την περιστροφή;								
Τελειώνει σε βαθύ κάθισμα χωρίς τη βοήθεια των χεριών;								

Κυβίστηση



έδειξες στο συμμαθητή σου τα λάθη του;

3^η άσκηση (αποκλίνουσα)

Με πόσους διαφορετικούς τρόπους μπορείς να εκτελέσεις την κυβίστηση;

Σε ποιες παραμέτρους μπορείς να κάνεις τροποποιήσεις; Πχ χέρια , πόδια κλπ

.....

.....

.....

.....

.....

Μάθημα: 2

Ανακυβίστηση



2^η άσκηση

Ανακυβίστηση σε ζευγάρια. Πώς θα δουλέψεις στην αμοιβαία μέθοδο διδασκαλίας;

Τα καταφέρνει καλά;									
Κυρτώνει η σπονδυλική στήλη και ακουμπά το σαγόνι στο στήθος;									
Είναι τα χέρια δίπλα στα αυτιά στο ύψος των ώμων με τις παλάμες προς τα πάνω;									
Ακουμπούν διαδοχικά μέση, πλάτη, αυχένα;									
Σπρώχνει δυνατά με τα χέρια;									

Έδειξες στο συμμαθητή σου τα λάθη του;

6^η άσκηση (αποκλίνουσα)

Τι είδους ανακυβιστήσεις μπορείς να κάνεις; Ποιες παραμέτρους θα τροποποιήσεις;

.....

.....

.....

.....

.....

7^η άσκηση (αποκλίνουσα)

Τι είδους συνδυασμούς μπορείς να κάνεις; Σκέψου νοερά και εκτέλεσε.

.....

.....

.....

.....

.....

Μάθημα: 3

Κατακόρυφη στήριξη

3^η άσκηση κάρτα αμοιβαίου στυλ. Συνεννοηθείτε ποιος θα αξιολογεί ποιόν και ξεκινήστε.
Θυμάσαι πώς θα δουλέψεις με τις κάρτες αμοιβαίου στυλ;

Τα καταφέρνει καλά;	1η	2η	3η	4η	5η	6η	7η	8η
Είναι τα χέρια στην ανάταση και το πόδι πατά με δύναμη κάνοντας ένα βήμα;								
Τοποθετεί τα χέρια τεντωμένα αρκετά μπροστά από το πόδι στήριξης;								
Κάνει αιώρηση του άλλου ποδιού μέχρι επάνω								
Ωθεί και το πόδι στήριξης να ανέβει επάνω;								



έδειξες στο συμμαθητή σου τα λάθη του;



Pre-Conference Poster

PRE-CONFERENCE PROGRAMME

POSTER SESSION
Friday 25 September, 10:30 - 11:00
 Garderobe of Großer Festsaal

Posters will be exhibited on Friday and Saturday from 09:00. Poster presenters will be available in the exhibit area on Friday from 10:30 to 11:00 for questions and discussion. Please visit the exhibition space to view the posters during your time at the conference.

273 **The educational blue print for 2009-2012: Taiwan is rolling to the creative future**
 Li, Shiau-Rung, Lin Sen elementary school, Taiwan

383 **A Study on Elementary Students' Ideas about Environment**
 Kurt, Gönül, Middle East Technical University, Turkey

387 **Organisational structures in schools**
 Thillmann, Katja, Freie Universität Berlin, Germany

603 **Enquiry-based teacher education and its influence on the development of Pedagogical Content Knowledge (PCK)**
 Keller, Erika, Austrian Educational Competence Centre of Biology AECC-Biology, Austria

736 **First aid instruction as a learning by developing-model**
 Kukkola, Outi; Sundström, Anne; Iija, Aulikki; Kupari, Kyllikki, Laurea University of Applied Sciences, Finland

804 **An action-research process to promote the critical and self-critical capacity of students from different degrees at University of Barcelona**
 Fernandez, Ana Belen; Prats, Maria del Mar; Batista, Jose Maria; Nuñez, Oscar, University of Barcelona, Spain

849 **Analyzing Teaching Culture and Intercultural Communicative Competence**
 Zervová, Jana, Masarykova univerzita, Faculty of Education, Czech Republic

932 **LbD – A Challenge for a New Lecturer at Laurea**
 Lahtinen, Nina; Mikkola, Marja, Laurea University of Applied Sciences, Finland

1430 **The influence of metacognitive prompting on students' performance in a motor skills test in physical education**
 Chatzipanteli, Athanasia; Diggelidis, Nikolaos, University of Thessaly, Greece

1433 **Schoolabsenteeism as a Profiling Mark of Educational Quality or Effectiveness**
 Templer, Franziska, Universität Freiburg, Schweiz, Switzerland

32 ECER 200

1570 Early Childhood Teachers' Perceptions of Their Preparation and Competence to Teach Health Education: Preliminary Results with a Portuguese Sample

Gil, Glicéria; Alves Diniz, José, Faculty of Human Kinetics, Technical University of Lisbon, Portugal

1764 Evaluating the growth of PCK (pedagogical content knowledge) in biology teachers during a professional development course

Scheuch, Martin; Heidinger, Christine, University of Vienna, Austria

2040 An assessment of boys' and girls' Feeling-of-knowing accuracy in physical education classes

Chatzipanteli, Athanasia; Diggelidis, Nikolaos, University of Thessaly, Greece

PRE-CONFERENCE



European Educational Research Association

EERA e.V. | c/o FU Berlin | Arnimallee 12 | D-14195 Berlin

Athanasia Chatzipanteli
University of Thessaly
Department of Physical Education and Sport Sciences
Driadon 2
60100 Katerini
Greece

Berlin, 25/Sep/2009

To Whom It May Concern

Dear Madam or Sir,

We confirm that **Athanasia Chatzipanteli** participated at ECER 2009 Vienna - European Conference on Educational Research.

Athanasia Chatzipanteli is author/co-author of the following contribution(s):

Title of Proposal: The influence of metacognitive prompting on students' performance in a motor skills test in physical education

EERA Network: 21. Postgraduate Network (Pre-Conference) - **Format of Presentation:** Poster

Author(s): Chatzipanteli, Athanasia; Diggelidis, Nikolaos

Presenting Author: Chatzipanteli, Athanasia

Title of Proposal: An assessment of boys' and girls' Feeling-of-knowing accuracy in physical education classes

EERA Network: 21. Postgraduate Network (Pre-Conference) - **Format of Presentation:** Poster

Author(s): Chatzipanteli, Athanasia; Diggelidis, Nikolaos

Presenting Author: Chatzipanteli, Athanasia

With best regards,

I) Grosvenor

Prof Ian Grosvenor
President of EERA

EERA e.V.
European Educational Research Association
c/o Freie Universität Berlin
Arnimallee 12, D-14195 Berlin
www.eera.eu
office@eera.eu

EERA e.V. European Educational Research Association
Office Berlin | Freie Universität Berlin | Arnimallee 12 | 14195 Berlin | Germany
Tel: +49 (0)30 838 54978 | Fax: +49 (0)30 838 55278 | www.eera.eu | office@eera.eu
Steuernummer (Taxation Number): 27/640/57831