

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΥ

ΕΞΕΤΑΣΗ ΤΟΥ ΚΛΙΜΑΤΟΣ ΠΑΡΑΚΙΝΗΣΗΣ ΣΤΗ ΦΥΣΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΜΕ ΒΑΣΗ
ΤΙΣ ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ ΤΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ TARGET: ΜΙΑ ΠΟΙΟΤΙΚΗ
ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Της
Βλαχάκη Σοφίας
(Α.Μ 08/08)

Μεταπτυχιακή διατριβή που υποβάλλεται στο καθηγητικό σώμα για τη μερική
εκπλήρωση των υποχρεώσεων απόκτησης του μεταπτυχιακού τίτλου του
Μεταπτυχιακού Προγράμματος «Ψυχολογία της Άσκησης» του Τμήματος
Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Εγκεκριμένο από το καθηγητικό σώμα:

1^{ος} Επιβλέπων: Νικόλαος Διγγελίδης, Αν. καθηγητής

2^{ος} Επιβλέπων: Μάριος Γούδας, Καθηγητής

3^{ος} Επιβλέπων: Αθανάσιος Παπαϊωάννου, Καθηγητής

ΤΡΙΚΑΛΑ 2016

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Βλαχάκη Σοφία: Εξέταση του κλίματος παρακίνησης στη Φυσική Αγωγή με βάση τις διαστάσεις του συστήματος TARGET: Μία ποιοτική προσέγγιση.

(Υπό την επίβλεψη του αναπληρωτή Καθηγητή κ. Νικολάου Διγγελίδη)

Στην εργασία αυτή επιχειρείται να εξεταστεί το κλίμα παρακίνησης που διαμορφώνουν στο μάθημά τους 13 καθηγητές φυσικής αγωγής μέσα από τις περιγραφές και την οπτική τους για τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν εντοπίζοντας παράλληλα τυχόν διαφορές όπως αυτό διαμορφώνεται στο δημοτικό, στο γυμνάσιο και στο λύκειο. Η διαχείριση των έξι διαστάσεων του συστήματος TARGET στη βάση της θεωρίας στόχων επίτευξης, αποτελεί το θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας αυτής και εφαρμόζεται ποιοτική ερευνητική μέθοδος χρησιμοποιώντας συνεντεύξεις με ανοιχτού τύπου ερωτήσεις σε 5 καθηγητές που υπηρετούν σε δημοτικό σχολείο, 5 καθηγητές που υπηρετούν σε γυμνάσιο και 3 καθηγητές που υπηρετούν σε λύκειο.

Από την ανάλυση των δεδομένων προκύπτει ότι οι καθηγητές φυσικής αγωγής στο δημοτικό και στο γυμνάσιο χρησιμοποιούν αρκετές πρακτικές που δίνουν προσανατολισμό στη βελτίωση, παράλληλα όμως με κάποιες που προσανατολίζουν στην επίδοση είτε μέσα στην ίδια διάσταση είτε μεταξύ διαφορετικών διαστάσεων. Έτσι, με βάση τα λεγόμενά τους, ενώ δεν φαίνεται να δημιουργούν ένα κλίμα προσανατολισμένο στην επίδοση, δεν φαίνεται όμως και να δημιουργούν ένα κλίμα ισχυρά προσανατολισμένο στη βελτίωση. Οι συνθήκες διεξαγωγής του μαθήματος, αλλά και οι απόψεις που διατηρούν οι καθηγητές σχετικά με τη διαχείριση των έξι διαστάσεων του συστήματος TARGET αναφέρονται ως παράγοντες που επηρεάζουν τις πρακτικές τους. Στο λύκειο οι πρακτικές που χρησιμοποιούν οι καθηγητές φυσικής αγωγής δημιουργούν ένα αόριστο πλαίσιο όπου η μαθησιακή διαδικασία ουσιαστικά απουσιάζει ενώ όταν είναι παρούσα δεν προωθείται συστηματικά η προσωπική βελτίωση και συχνά μετατρέπεται σε ένα πλαίσιο το οποίο επιτρέπει τις συγκρίσεις και δίνει προσανατολισμό στην επίδοση. Για τους καθηγητές φυσικής αγωγής στο λύκειο, το θεσμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο λειτουργεί το μάθημα, αποτελεί ένα «ανύπαρκτο» πλαίσιο όπου τα παιδιά αδιαφορούν και οι ίδιοι προσπαθούν με οποιονδήποτε τρόπο να τα κρατήσουν στο μάθημα.

Λέξεις- κλειδιά: κλίμα παρακίνησης, θεωρία στόχων επίτευξης, σύστημα TARGET, καθηγητές φυσικής αγωγής, προσανατολισμός στην επίδοση, προσανατολισμός στη βελτίωση.

ABSTRACT

Vlachaki Sofia: Examination of motivational climate in physical education based on the TARGET system dimensions: A qualitative approach.

(Under the supervision of Nikolaos Digelidis, Associate Professor)

The present study attempts to reflect the motivational climate that 13 physical education teachers shape in their lesson through their descriptions and their view on the strategies they use locating alongside any differences in motivational climate as it is formed in elementary, junior high school and senior high school. Manipulation of the six TARGET system dimensions on the basis of achievement goals theory is the theoretical framework of this study and qualitative research method applied using interviews with open-ended questions in 5 teachers serving in elementary school, 5 teachers serving in junior high school and 3 teachers serving in senior high school.

The data reveals that physical education teachers in elementary and junior high school use several practices mastery oriented alongside with some performance oriented either within same dimension or among different dimensions. So, according to their words, seems not to create a performance oriented climate but neither a strongly mastery oriented climate. The conditions under which physical education lessons are constructed and the teachers' views on managing the TARGET dimensions mentioned as factors that influence their practices. In senior high school physical education teachers' practices create a vague context where the learning process is essentially absent. When is present then not systematically promotes personal improvement and often turns into a framework that allows comparisons and gives performance orientation. For the physical education teachers in senior high school, the institutional framework within the physical education lesson works, is a "non-existent". Children are indifferent to the lesson and teachers try to keep them on course by all means.

Key-words: motivational climate, achievement goals theory, TARGET teaching, physical education teachers, performance orientation, mastery orientation.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	1
ABSTRACT.....	3
ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ.....	4
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ	6
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΩΝ	7
1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ	8
1.1. Σκοπός της έρευνας.....	10
1.2. Σημαντικότητα της έρευνας	10
1.3. Οριοθετήσεις και περιορισμοί της έρευνας.....	11
2. ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ	12
2.1. Θεωρία στόχων επίτευξης	12
2.2. Προσωπικοί στόχοι επίτευξης μαθητών και Φυσική Αγωγή	13
2.3. Κλίμα παρακίνησης και Φυσική Αγωγή	14
2.4. Αναπτυξιακές διαφορές ως προς τους προσωπικούς προσανατολισμούς και την αντίληψη του κλίματος παρακίνησης στη Φυσική Αγωγή	17
2.5. Σύστημα TARGET και διαχείριση του κλίματος παρακίνησης στη Φυσική Αγωγή	18
2.6. Παρεμβατικές έρευνες διαμόρφωσης του κλίματος παρακίνησης στη Φυσική Αγωγή	22
2.7. Καθηγητές Φυσικής Αγωγής και κλίμα παρακίνησης που διαμορφώνουν	28
3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	30
3.1. Η επιλογή της ποιοτικής ερευνητικής προσέγγισης	30
3.2. Συμμετέχοντες	31
3.3. Εργαλεία συλλογής δεδομένων	34
3.4. Ανάλυση περιεχομένου	38
3.5. Αξιοπιστία και εγκυρότητα	40

4. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	41
4.1 Ανάλυση και ερμηνεία για τον 1 ^ο άξονα (Οργάνωση-σχεδιασμός μαθήματος) 41	
4.1.1 Σχεδιασμός δραστηριοτήτων (Task)	41
4.1.2 Ομαδοποίηση (Grouping)	53
4.1.3 Διαχείριση χρόνου (Time)	62
4.2 Ανάλυση και ερμηνεία δεδομένων για το 2 ^ο άξονα (Σχέση καθηγητή- μαθητή)67	
4.2.1 Εξουσία (Authority)	67
4.2.2 Αναγνώριση (Recognition)	74
4.2.3 Αξιολόγηση (Evaluation).....	79
5. ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	85
5.1 Πρώτος άξονας: Οργάνωση-σχεδιασμός μαθήματος	86
5.1.1 Δημοτικό- Γυμνάσιο.....	86
5.1.2 Λύκειο.....	89
5.2 Δεύτερος άξονας: Σχέση καθηγητή-μαθητή.....	94
5.2.1 Δημοτικό- Γυμνάσιο.....	94
5.2.2 Λύκειο.....	96
6. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	100
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ	104

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1: Περιγραφή διαστάσεων συστήματος TARGET.....	19
Πίνακας 2: Το προφίλ των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών Φυσικής αγωγής.....	34
Πίνακας 3: Οδηγός ημιδομημένων συνεντεύξεων (1 ^{ος} άξονας οργάνωση-σχεδιασμός μαθήματος).....	36
Πίνακας 4: Οδηγός ημιδομημένων συνεντεύξεων (2 ^{ος} άξονας σχέση καθηγητή-μαθητή).....	37
Πίνακας 5: Κατηγοριοποίηση βασικών αρχών διαμόρφωσης προσανατολισμού του κλίματος παρακίνησης.....	39
Πίνακας 6: Στρατηγικές 1 ^{ου} άξονα (οργάνωση- σχεδιασμός) που χρησιμοποιούν οι ΚΦΑ στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο.....	92
Πίνακας 7: Στρατηγικές 1 ^{ου} άξονα (οργάνωση- σχεδιασμός) που χρησιμοποιούν οι ΚΦΑ στο Λύκειο.....	93
Πίνακας 8: Στρατηγικές 2 ^{ου} άξονα (σχέση καθηγητή-μαθητή) στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο.....	98
Πίνακας 9: Στρατηγικές 2 ^{ου} άξονα (σχέση καθηγητή-μαθητή) που χρησιμοποιούν οι ΚΦΑ στο Λύκειο.....	99

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΩΝ

ΑΠ	Αναλυτικό Πρόγραμμα
Α/θμια	Πρωτοβάθμια
Β/θμια	Δευτεροβάθμια
ΚΦΑ	Καθηγητές Φυσικής Αγωγής
ΦΑ	Φυσική Αγωγή

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παρακίνηση για επίτευξη και η διατήρησή της σε διάφορα πεδία της σύγχρονης ζωής παραμένει εδώ και πολλές δεκαετίες στο επίκεντρο της επιστημονικής έρευνας (Roberts, 2012). Κατά τους Maehr και Zusho (2009), η παρακίνηση ορίζεται ως η διαδικασία που επιδρά στην έναρξη, στην κατεύθυνση, στην επιμονή, στη συνέχιση και στην ποιότητα μιας στοχοκατευθυνόμενης συμπεριφοράς. Σύμφωνα με τη θεωρία στόχων επίτευξης, οι στόχοι που οι άνθρωποι υιοθετούν σε πεδία επίτευξης κατευθύνουν τη συμπεριφορά τους και αντανακλούν τον τρόπο με τον οποίο ερμηνεύουν την ικανότητα και την επιτυχία (Roberts, 2012). Όταν τα άτομα αντιλαμβάνονται την επιτυχία ως επίδειξη ικανότητας και ως επικράτηση έναντι των άλλων τότε οι στόχοι που υιοθετούν έχουν «προσανατολισμό στο εγώ» ενώ όταν τα άτομα αντιλαμβάνονται την επιτυχία σύμφωνα με την προσπάθεια που κατέβαλαν, τις δεξιότητες που απέκτησαν και την ατομική τους πρόοδο τότε οι στόχοι που υιοθετούν έχουν «προσανατολισμό στη δουλειά» (Nicholls, 1989). Οι όροι «προσανατολισμός στην επίδοση» και «προσανατολισμός στη βελτίωση» (Ames, 1992b) όπως και οι όροι «προσανατολισμός στην επίδοση» και «προσανατολισμός στη μάθηση» (Dweck & Leggett, 1988) αναφέρονται σε αυτήν ακριβώς τη διάκριση των στόχων επίτευξης με παρόμοιο τρόπο.

Το μάθημα της ΦΑ αποτελεί ένα πεδίο επίτευξης μέσα στο οποίο οι μαθητές καλούνται να αναπτύξουν δεξιότητες και να αξιολογηθούν. Σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση αυτού του πεδίου κατέχουν οι ΚΦΑ μέσα από τις στρατηγικές που αναπτύσσουν κατά το σχεδιασμό και την οργάνωση του μαθήματος, τις απαιτήσεις που έχουν και τον τρόπο που αλληλεπιδρούν με τους μαθητές τους δημιουργώντας έτσι το κλίμα παρακίνησης. Ο τρόπος που οι ΚΦΑ διαχειρίζονται τις επιμέρους διαστάσεις του κλίματος παρακίνησης σύμφωνα με το σύστημα TARGET της Epstein (1989): Σχεδιασμός δραστηριοτήτων (Task), Εξουσία (Authority), Αναγνώριση (Recognition), Ομαδοποίηση (Grouping), Αξιολόγηση (Evaluation), Διαχείριση χρόνου (Time), μπορεί να δώσει προσανατολισμό είτε στην επίδοση είτε στη βελτίωση (Ames, 1992a, 1992b). Το κλίμα που δημιουργείται παίζει σημαντικό ρόλο στην διαδικασία της παρακίνησης και στο είδος των στόχων που οι μαθητές υιοθετούν μέσα στο μάθημα (Dweck & Leggett, 1988). Ένα περιβάλλον που προωθεί τον προσανατολισμό στη βελτίωση προσφέροντας ποικιλία ασκήσεων

προσαρμοσμένες στις ανάγκες και στις δυνατότητες των μαθητών, δημιουργώντας ετερογενείς ομάδες και συνθήκες για συνεργασία μέσα στην ομάδα, παρέχοντας επαρκή χρόνο εξάσκησης σε όλους, εκχωρώντας εξουσίες στους μαθητές μέσα από την παροχή επιλογών και την εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία, αναγνωρίζοντάς τους και αξιολογώντας τους στη βάση της ατομικής τους προόδου, ιδιωτικά, (Ames, 1992a, 1992b; Roberts, 2012) μπορεί να επηρεάσει την παρακίνηση των μαθητών, το πόσο πολύ ενδιαφέρονται, προσπαθούν, ευχαριστιούνται μέσα στο μάθημα (Παπαϊωάννου, Θεοδωράκης & Γούδας, 2007:44) ανεξάρτητα από τις ικανότητές τους.

Ο J. Nicholls είχε επισημάνει ότι εφόσον στο μάθημα της φυσικής αγωγής δεν μπορεί να υπάρξει ποτέ ισότητα στις ικανότητες μεταξύ των μαθητών, μπορούμε να έχουμε ισότητα στην παρακίνηση μέσα από την «εμπλοκή στη δουλειά» (Duda & Ntoumanis, 2003; Roberts, 2012). Πλήθος μελετών μέχρι σήμερα έχουν δείξει ότι όταν οι μαθητές αντιλαμβάνονται το κλίμα παρακίνησης να είναι προσανατολισμένο στη δουλειά/βελτίωση βιώνουν μεγαλύτερη ευχαρίστηση και λιγότερο άγχος, καταβάλλουν περισσότερη προσπάθεια, πειθαρχούν, είναι περισσότερο ενεργητικοί και εσωτερικά παρακινημένοι μέσα στο μάθημα, διατηρούν υψηλή αντιλαμβανόμενη ικανότητα και υψηλά επίπεδα προσανατολισμού στη δουλειά, σε σχέση με εκείνους που αντιλαμβάνονται το κλίμα να είναι προσανατολισμένο στο εγώ/επίδοση. Ταυτόχρονα μεγάλος αριθμός παρεμβατικών ερευνών κατά τις οποίες ΚΦΑ επιμορφώθηκαν στην εφαρμογή στρατηγικών που συντελούν στην δόμηση ενός κλίματος προσανατολισμένου στη δουλειά κατά το μοντέλο TARGET, ανέδειξε σημαντικά οφέλη γνωστικά, συναισθηματικά αλλά και απόδοσης μέσα στο μάθημα της ΦΑ. Τι συμβαίνει όμως στην καθημερινή σχολική πρακτική; Αφενός δεν υπάρχουν επαρκή ερευνητικά δεδομένα για το πώς οι καθηγητές δομούν το κλίμα παρακίνησης στην καθημερινότητά τους, αφετέρου υπάρχουν ερευνητικά δεδομένα που επισημαίνουν ότι οι μαθητές μεταβαίνοντας από τις τελευταίες τάξεις του δημοτικού στο γυμνάσιο και στη συνέχεια προς στο λύκειο μειώνεται όχι μόνο ο προσωπικός τους προσανατολισμός στη δουλειά (Papaioannou, Bebetos, Theodorakis, Christodoulidis, & Kouli, 2006) αλλά και η αντίληψη που έχουν για το κλίμα παρακίνησης που δημιουργεί ο ΚΦΑ ως προς τη δουλειά ενώ αυξάνεται η αντίληψη του κλίματος ως προς το εγώ (Barkoukis, Ntoumanis & Thogersen-

Ntoumani, 2010; Digelidis & Papaioannou, 1999; Διγγελίδης και Παπαϊωάννου, 2004).

Η διαμόρφωση βέβαια ενός θετικού κλίματος παρακίνησης προσανατολισμένου στη δουλειά/βελτίωση, είναι ένα σύνθετο και απαιτητικό ζήτημα καθώς πρέπει να επιστρατεύονται καθημερινά πολλές στρατηγικές ταυτόχρονα (Jaakkola & Digelidis, 2007) ενώ είναι σημαντικό να αναγνωρίσουμε ότι οι συζητήσεις για την εκπαίδευση αποτελούν την ίδια στιγμή περιεχόμενα μιας κοινωνικής, πολιτιστικής και ιδεολογικής διαδικασίας της οποίας η εκπαίδευση αποτελεί μέρος (Freebody, 2003:212). Οι εκπαιδευτικοί δεν ενεργούν μέσα σε ένα πλαίσιο αποκομμένο από το ευρύτερο κοινωνικό γίνεσθαι. Υπό αυτή την οπτική, έχει ιδιαίτερη σημασία να δοθεί η δυνατότητα στους ΚΦΑ να μιλήσουν για τον τρόπο που διαχειρίζονται τις επιμέρους διαστάσεις του συστήματος TARGET, αποτυπώνοντας έτσι το κλίμα παρακίνησης που διαμορφώνουν στο μάθημά τους καθημερινά αλλά και να τους δοθεί η δυνατότητα να εκφράσουν τη δική τους οπτική αφού είναι εκείνοι που επωμίζονται έναν τόσο σημαντικό ρόλο. Αυτόν της εκπαίδευσης της νέας γενιάς.

1.1. Σκοπός της έρευνας

Βασικό ερώτημα της έρευνάς μας αποτέλεσε το πώς οι ΚΦΑ διαμορφώνουν το κλίμα παρακίνησης στην καθημερινότητα τους χρησιμοποιώντας τις δικές τους περιγραφές και καταγράφοντας της δική τους οπτική. Ένα δευτερεύον ερώτημα αποτέλεσε η ύπαρξη διαφορών στο κλίμα παρακίνησης μεταξύ των καθηγητών του δημοτικού του γυμνασίου και του λυκείου. Η θεωρία στόχων επίτευξης όπως αυτή εκφράζεται μέσα από τη διαχείριση των έξι διαστάσεων του συστήματος TARGET αποτέλεσε το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας αυτής.

1.2. Σημαντικότητα της έρευνας

Η βιβλιογραφία αναδεικνύει τον ΚΦΑ ως έναν σημαντικό παράγοντα διαμόρφωσης του κλίματος παρακίνησης στο μάθημα, μέσα από τις στρατηγικές και τις διδακτικές πρακτικές που χρησιμοποιεί. Ωστόσο δεν υπάρχουν επαρκή ερευνητικά δεδομένα για τον τρόπο που οι ΚΦΑ δομούν το κλίμα παρακίνησης μέσα στην καθημερινή σχολική πρακτική. Οι περισσότερες μελέτες μετρούν τον τρόπο που οι

μαθητές αντιλαμβάνονται το κλίμα παρακίνησης ενώ ελάχιστες εστιάζουν στον εκπαιδευτικό και στις στρατηγικές που χρησιμοποιεί καταγράφοντας το κλίμα μέσα από παρατήρηση (Morgan, Sproule, Weigand & Carpenter, 2005; Xiang, McBride & Solmon, 2003) ή δίνοντας τη δυνατότητα στους ΚΦΑ να περιγράψουν αλλά και να εκφράσουν την οπτική τους για το πώς διαμορφώνουν το κλίμα παρακίνησης μέσα στο μάθημά τους (Todorovich, 2009; Xiang et al., 2003). Στην ελληνική Φ.Α δεν έχουμε ποιοτικά δεδομένα για το πώς οι Κ.Φ.Α διαχειρίζονται τις διαστάσεις του κλίματος παρακίνησης μέσα στη σχολική πραγματικότητα. Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να προσφέρει στο κενό της υπάρχουσας γνώσης καθώς εστιάζει στον τρόπο που οι Κ.Φ.Α διαχειρίζονται τις επιμέρους διαστάσεις του συστήματος TARGET, αξιοποιώντας τις περιγραφές τους και λαμβάνοντας υπόψη την οπτική τους. Η προσέγγιση του θέματος με ποιοτική μεθοδολογία μέσα από συνεντεύξεις επιχειρεί να περιγράψει το φαινόμενο σε βάθος από τη σκοπιά των συμμετεχόντων και να το ερμηνεύσει στη βάση της θεωρίας στόχων επίτευξης.

1.3. Οριοθετήσεις και περιορισμοί της έρευνας

Σκοπός μιας ποιοτικής έρευνας είναι να περιγράψει με τη μεγαλύτερη δυνατή ακρίβεια το φαινόμενο που ερευνά από τη σκοπιά περιορισμένου αριθμού συμμετεχόντων. Στην παρούσα έρευνα αξιολογήθηκαν οι περιγραφές 13 καθηγητών και καθηγητριών Φυσικής Αγωγής που υπηρετούσαν με μόνιμη σχέση εργασίας σε σχολεία της Α/θμιας και της Β/θμιας εκπαίδευσης έξι διαφορετικών διευθύνσεων.

Τα αποτελέσματα των αναλύσεων αφορούν μόνο τους ερωτηθέντες συμμετέχοντες και δεν μπορούν να γενικευθούν σε ολόκληρο τον πληθυσμό των εργαζόμενων εκπαιδευτικών Φ.Α της χώρας. Η χρησιμότητά τους έγκειται στην κρίση του αναγνώστη. Ο αναγνώστης που θέλει να χρησιμοποιήσει την έρευνα για να βγάλει κάποια γενικευμένα συμπεράσματα μπορεί ο ίδιος να τα αξιολογήσει και να αποφασίσει αν τα αποτελέσματα της έρευνας μπορούν να γενικευθούν και να έχουν χρήση και σε άλλες περιπτώσεις (Παπαϊωάννου και συν., 2007:359).

Τα δεδομένα βασίζονται στην ειλικρίνεια των απαντήσεων των συμμετεχόντων και δεν χρησιμοποιούνται άλλες πηγές πληροφόρησης όπως η επιτόπια παρατήρηση ή οι απόψεις των μαθητών τους.

2. ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

2.1. Θεωρία στόχων επίτευξης

Η θεωρία στόχων επίτευξης, αποτελεί μία κοινωνικο-γνωστική προσέγγιση της συμπεριφοράς σε πεδία επίτευξης. Σύμφωνα με την θεωρία, οι άνθρωποι υιοθετούν στόχους (ή διαφορετικά λόγους) σύμφωνα με τους οποίους κατευθύνουν την σχετική με το πεδίο επίτευξης συμπεριφορά ενώ μέσα από το είδος των στόχων τους αποκτά νόημα και η συμπεριφορά τους (Roberts, 2012). Ο Nicholls διέκρινε δύο ανεξάρτητες διαστάσεις των στόχων επίτευξης: τον «προσανατολισμό στο εγώ» ή «εμπλοκή στο εγώ» και τον «προσανατολισμό στη δουλειά» ή «εμπλοκή στη δουλειά» (Nicholls, 1989, 1992). Κεντρικό ρόλο στη θεωρία κατέχει το πως αντιλαμβάνεται κανείς την ικανότητα και την επιτυχία. Όταν τα άτομα αισθάνονται επιτυχημένα ανεξάρτητα από την αντικειμενική τους ικανότητα και σύμφωνα με την προσπάθεια που κατέβαλλαν, τις δεξιότητες που απέκτησαν και την ατομική πρόοδο τότε πρόκειται για τον «προσανατολισμό στη δουλειά» κατά τον Nicholls ή «προσανατολισμό στην βελτίωση» όπως ορίστηκε από την Ames (Ames, 1992b). Στην περίπτωση αυτή οι ενέργειες ενός ατόμου στοχεύουν στη μάθηση, στην προσωπική βελτίωση, στην τελειοποίηση των δεξιοτήτων του ή της δουλειάς του ενώ παράλληλα, δίνουν αξία στην συνεργασία και την αλληλοβοήθεια (Nicholls, 1992). Σύμφωνα με την Dweck, η οποία χρησιμοποίησε τον όρο «προσανατολισμός στη μάθηση», η θεώρηση της ικανότητας ως κάτι το εξελίξιμο εμπλέκει τα άτομα σε στόχους που προσανατολίζονται στην μάθηση (Dweck & Leggett, 1988).

Όταν το άτομο αντιλαμβάνεται την επιτυχία ως επίδειξη ικανότητας και ως επικράτηση έναντι των άλλων τότε πρόκειται για τον «προσανατολισμό στο εγώ» (Nicholls, 1992). Η Ames τον ονομάζει «προσανατολισμό στην επίδοση» καθώς τα άτομα επιδιώκουν να κρίνονται ικανά και μια χειροπιαστή απόδειξη της ικανότητας τους είναι η επίδοσή τους σε σύγκριση με τους άλλους ή η ελάχιστη καταβολή προσπάθειας (Ames & Archer, 1988). Τον ίδιο όρο «προσανατολισμός στην επίδοση» χρησιμοποιεί και η Dweck, σύμφωνα με την οποία η θεώρηση της ικανότητας ως κάτι σταθερό και αμετάβλητο ωθεί τα άτομα να υιοθετούν στόχους που προβάλλουν την ικανότητα ή αποφεύγουν να προβάλλουν την έλλειψή της (Elliot, 2007).

Όπως αναφέρει ο Elliot, ο διαχωρισμός των στόχων επίδοσης που έκανε το 1994 σε στόχους «προσέγγισης της επίδοσης» ή «ενίσχυσης του εγώ» και στόχους «αποφυγής της επίδοσης» ή «προστασίας του εγώ» σε συνδυασμό με τον στόχο «προσέγγιση της μάθησης» δημιούργησε το τριχοτομημένο μοντέλο στόχων επίτευξης (Elliot, 2007). Στην πρώτη περίπτωση το άτομο στοχεύει στην επίδειξη των ικανοτήτων του και συμμετέχει σε μια δραστηριότητα για να κερδίσει θετικές εκτιμήσεις των ικανοτήτων του, στη δεύτερη το άτομο προκειμένου να αποφύγει αρνητικές αξιολογήσεις, αποφεύγει να εμπλακεί σε δραστηριότητες που θα φανεί η έλλειψη της ικανότητάς του ενώ στην τρίτη το άτομο επιδιώκει την μάθηση και την προσωπική ανάπτυξη (Papaioannou, Zourbanos, Krommydas & Ampatzoglou, 2012). Ένα πολυδιάστατο ιεραρχικό μοντέλο προσανατολισμού των στόχων προτάθηκε από τον Παπαϊωάννου το 1999, σύμφωνα με το οποίο τέσσερις στόχοι (προσωπική βελτίωση, ενίσχυση του εγώ, προστασία του εγώ, κοινωνική αποδοχή) μπορούν να εξετάζονται σε τέσσερα επίπεδα (ανώτερο γενικό, κατώτερο γενικό, πλαίσιο ζωής, κατάσταση (Παπαϊωάννου και συν., 2007:382). Σύμφωνα με το μοντέλο, άτομα που γενικά στη ζωή τους έχουν την προδιάθεση να είναι προσανατολισμένα στη βελτίωση ή στην ενίσχυση του εγώ έχουν περισσότερες πιθανότητες να έχουν τον ίδιο προσανατολισμό και σε επιμέρους τομείς της ανθρώπινης δράσης και στον συγκεκριμένο χώρο που δραστηριοποιούνται αλλά και σε συγκεκριμένες καταστάσεις (Παπαϊωάννου και συν., 2007:382).

2.2. Προσωπικοί στόχοι επίτευξης μαθητών και Φυσική Αγωγή

Το μάθημα της ΦΑ αποτελεί ένα πεδίο επίτευξης για τα παιδιά καθώς καλούνται να αναπτύξουν δεξιότητες και αξιολογούνται. Τα παιδιά που είναι προσανατολισμένα στη δουλειά δεν επηρεάζονται εύκολα από τις επιδόσεις των άλλων, έχουν υποκειμενικά κριτήρια αξιολόγησης, επιδεικνύουν μεγαλύτερη επιμονή, καταβάλλουν μεγαλύτερη προσπάθεια, βιώνουν μεγαλύτερη ικανοποίηση και έχουν μεγαλύτερη εσωτερική παρακίνηση (Nicholls, 1989, 1992). Αντίθετα τα παιδιά που είναι προσανατολισμένα στο εγώ πιστεύουν ότι η ικανότητα είναι καθοριστική για την επιτυχία, τα ενδιαφέρει που βρίσκονται σε σχέση με τους άλλους, έχουν ως στόχο να δείξουν ότι είναι ικανότερα, απογοητεύονται εύκολα,

φοβούνται τα λάθη και τις αποτυχίες, προσπαθούν για τη νίκη με κάθε τρόπο ή δεν προσπαθούν καθόλου (Roberts, 1992).

Η συστηματική ανασκόπηση 98 μελετών που αφορούσαν νεαρές ηλικίες στη φυσική αγωγή και στα σπορ έδειξε ότι τα παιδιά που ήταν προσανατολισμένα στη δουλειά συνέδεαν την επιτυχία με την προσπάθεια και την επιμονή, επεδίωκαν την ανάπτυξη δεξιοτήτων και το να αποτελούν μέλος μιας ομάδας, πίστευαν ότι ο σκοπός της ΦΑ και των σπορ είναι η βελτίωση, η συνεργασία, η ανάπτυξη της φυσικής κατάστασης και της αυτοεκτίμησης (Biddle, Wang, Kavussanou & Spray 2003). Αντίθετα τα παιδιά που ήταν προσανατολισμένα στο εγώ, συνέδεαν την επιτυχία με την ύπαρξη ικανότητας, την ΦΑ και τα σπορ με την απόκτηση κοινωνικού γοήτρου, υιοθετούσαν αντιαθλητικές στάσεις και πίστευαν στην σκοπιμότητα της επιθετικότητας στα σπορ (Biddle et al., 2003).

Παρόμοια, από την ανασκοπική εργασία των Duda και Ntoumanis (2003) φάνηκε ότι τα παιδιά που είχαν προσανατολισμό στη δουλειά, συνέδεαν την επιτυχία στις αθλητικές δραστηριότητες αλλά και το ίδιο το μάθημα της φυσικής αγωγής με την προσπάθεια, τη συνεργασία, την προσωπική ανάπτυξη και υγεία, αντιλαμβάνονταν την ικανότητα ως αποτέλεσμα της μάθησης, διασκέδαζαν περισσότερο στο μάθημα, είχαν μεγαλύτερη εσωτερική παρακίνηση, ανέπτυσαν θετικές στρατηγικές μάθησης και μεγαλύτερες πιθανότητες να είναι φυσικά δραστήρια. Αντίθετα εκείνα που ήταν προσανατολισμένα στο εγώ συνέδεαν την επιτυχία με την ύπαρξη υψηλής ικανότητας, αντιλαμβάνονταν την ικανότητα ως κάτι το αμετάβλητο, θεωρούσαν ότι στο μάθημα της φυσικής αγωγής μαθαίνουν τις στρατηγικές και τους κανονισμούς των αθλοπαιδιών με σκοπό να γίνουν ανταγωνιστικά χωρίς να συνδέουν το μάθημα με την ευχαρίστηση, εμφάνιζαν μικρότερη εσωτερική παρακίνηση και περισσότερες πιθανότητες να αναπτύξουν αρνητικές στρατηγικές όπως αποφυγή προσπάθειας και χαμηλότερα επίπεδα ενεργοποίησης (Duda & Ntoumanis, 2003)

2.3. Κλίμα παρακίνησης και Φυσική Αγωγή

Οι συμπεριφορές ωστόσο που σχετίζονται με την επίτευξη προκύπτουν μέσα σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο. Η δομή του πλαισίου και το κλίμα που δημιουργείται μέσα σε αυτό μπορεί να διευκολύνει την υιοθέτηση του ενός ή του άλλου

προσανατολισμού (Ames, 1992b). Έτσι το περιβάλλον ανάλογα με τις απαιτήσεις του μπορεί να είναι περισσότερο ή λιγότερο προσανατολισμένο στη δουλειά ή στο εγώ (Duda, 1992) και μπορεί να λειτουργήσει ρυθμιστικά ως προς τους προσωπικούς στόχους επίτευξης (Dweck & Leggett, 1988). Ο Cury και οι συνεργάτες του το 1996 βρήκαν ότι το κλίμα παρακίνησης στην φυσική αγωγή προέβλεπε καλύτερα το ενδιαφέρον έφηβων κοριτσιών για το μάθημα από ότι ο αρχικός προσωπικός προσανατολισμός των στόχων επίτευξης.

Κατά τους Ames και Archer (1988) το κλίμα παρακίνησης που είναι προσανατολισμένο στη βελτίωση, έχει τα εξής χαρακτηριστικά: η επιτυχία ορίζεται με βάση την βελτίωση, αξία δίνεται στην προσπάθεια και στη μάθηση, η αξιολόγηση βασίζεται στην πρόοδο, ο σκοπός της προσπάθειας είναι να μάθουν οι μαθητές κάτι καινούριο, η ευχαρίστηση πηγάζει από την σκληρή δουλειά, ο εκπαιδευτικός εστιάζει στην διαδικασία της μάθησης ενώ θεωρεί τα λάθη μέρος αυτής. Στον αντίποδα, το κλίμα παρακίνησης που είναι προσανατολισμένο στην επίδοση έχει τα εξής χαρακτηριστικά: η επιτυχία ορίζεται ως υψηλοί βαθμοί και υψηλή απόδοση βασισμένη σε νόρμες, αξία δίνεται στην υψηλή ικανότητα σύμφωνα με νόρμες, η αξιολόγηση βασίζεται επίσης σε νόρμες, σκοπός της προσπάθειας είναι η υψηλότερη απόδοση συγκριτικά με τους άλλους και οι υψηλοί βαθμοί, ο εκπαιδευτικός εστιάζει στην απόδοση των μαθητών ενώ τα λάθη προκαλούν ανησυχία (Ames & Archer, 1988).

Σημαντικός αριθμός ερευνών μέχρι σήμερα στο χώρο της φυσικής αγωγής, έχει συνδέσει το κλίμα παρακίνησης που είναι προσανατολισμένο στη δουλειά/βελτίωση, όπως το αντιλαμβάνονται τα παιδιά, με θετικές γνωστικές, συναισθηματικές και συμπεριφοριστικές προσαρμογές. Συνδέθηκε με την πειθαρχία στο μάθημα (Γιαννούδης, Διγγελίδης, & Παπαϊωάννου, 2009; Moreno-Murcia, 2005; Moreno-Murcia, Sicilia, Cervello, Huescar & Dumitru, 2011) καθώς οι μαθητές πειθαρχούν γιατί θέλουν να βελτιωθούν, απολαμβάνουν το μάθημα, συνεργάζονται με τους άλλους και έχουν αναπτύξει μία αίσθηση υπευθυνότητας (Papaioannou, 1998). Συνδέθηκε θετικά με την ικανοποίηση (Cunningham & Ping Xiang, 2008; Treasure, 1997) και την διασκέδαση (Bryan & Solmon, 2012; Grusten et al., 2012; Kavussanou & Roberts, 1996) και αρνητικά με το άγχος, την ένταση και την ανησυχία (Kavussanou & Roberts, 1996; Treasure & Roberts 1998) που οι μαθητές

βιώνουν μέσα στο μάθημα. Τα παιδιά που αντιλαμβάνονται το κλίμα παρακίνησης να είναι προσανατολισμένο στη δουλειά, διατηρούν υψηλή αντιλαμβανόμενη ικανότητα (Cury et al., 1996; Kalaja, Jaakkola, Watt, Liukkonen & Ommundsen, 2009; Kavussanou & Roberts, 1996), υψηλά επίπεδα του προσανατολισμού τους στη δουλειά (Carr, 2006) περισσότερη ενεργητικότητα μέσα στο μάθημα (Parish & Treasure, 2003) και την πεποίθηση ότι η προσπάθεια συνεισφέρει στην επιτυχία (Seifriz, Duda & Chi, 1992; Treasure, 1997). Η αντίληψη από τους μαθητές του προσανατολισμού του κλίματος παρακίνησης στη δουλειά, συνδέθηκε με περισσότερο αυτοκαθοριζόμενες μορφές παρακίνησης όπως η εσωτερική, η διάθεση δηλαδή να συμμετέχουν για την ευχαρίστηση που αποκομίζουν από την ίδια τη δραστηριότητα, η ολοκληρωμένη και η αναγνωρισμένη ρύθμιση όπου συμμετέχουν γιατί εσωτερικεύουν και αποδέχονται τη σημαντικότητα της δραστηριότητας και του οφέλους που αποκομίζουν από αυτήν (Brunel, 1999; Barkoukis & Hagger 2013; Goudas & Biddle, 1994; Standage, Duda & Ntoumanis, 2003). Η χρήση μεταγνωστικών διεργασιών (Theodosiou, Mantis & Papaioannou, 2008; Theodosiou & Papaioannou, 2006) και στρατηγικών αυτορρύθμισης (help seeking) φαίνεται πως διευκολύνεται όταν το κλίμα παρακίνησης είναι εστιασμένο στη μάθηση καθώς τα παιδιά υιοθετούν στόχους που προσανατολίζονται στην προσωπική βελτίωση (Ommundsen & Lemyre, 2007). Σύμφωνα με τους Cross και Paris (1988), η μεταγνώση αφορά τη γνώση και τον έλεγχο που τα παιδιά έχουν πάνω στον τρόπο που σκέφτονται και τις μαθησιακές διεργασίες. Όταν οι ΚΦΑ δίνουν έμφαση στη μάθηση, είναι περισσότερο πιθανό οι μαθητές τους να χρησιμοποιούν μεταγνωστικές στρατηγικές μέσα στο μάθημα (Theodosiou & Papaioannou, 2006).

Αντίθετα το κλίμα παρακίνησης στη ΦΑ που είναι προσανατολισμένο στο εγώ έχει συνδεθεί με την αύξηση των στόχων αποφυγής της επίδοσης και την μείωση των στόχων για μάθηση (Carr, 2006), με την απουσία ή αποφυγή προσπάθειας (Ommundsen & Lemyre, 2007), με την πεποίθηση ότι η ικανότητα οδηγεί στην επιτυχία αλλά και με την ανία (Treasure, 1997). Έχει συνδεθεί με την εξωτερική παρακίνηση (Brunel, 1999) και όχι με την αυτόνομη (Barkoukis & Hagger 2013) με την απειθαρχητή συμπεριφορά (Γιαννούδης και συν., 2009; Moreno-Murcia, 2005; Moreno-Murcia et al., 2011) με αρνητική στάση απέναντι στην τάξη (Treasure, 1997) και με την εξαπάτηση (Papaioannou, 1997). Στον εφηβικό ερασιτεχνικό αθλητισμό

έχει συνδεθεί με αρνητικά συναισθήματα όπως ανησυχία για την απόδοση και την πιθανή αποτυχία, έλλειψη ικανοποίησης από τη συμμετοχή στην ομάδα (Walling, Duda & Chi, 1993) και την αντίληψη ότι η υψηλή ικανότητα οδηγεί στην επιτυχία (Seifriz, Duda & Chi, 1992).

2.4. Αναπτυξιακές διαφορές ως προς τους προσωπικούς προσανατολισμούς και την αντίληψη του κλίματος παρακίνησης στη Φυσική Αγωγή

Αποτελέσματα ερευνών στον ελληνικό μαθητικό πληθυσμό, δείχνουν ότι από τις τελευταίες τάξεις του δημοτικού και μετά, καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν και μεταβαίνουν στο γυμνάσιο και κατόπιν στο λύκειο, μειώνεται ο προσανατολισμός τους στη δουλειά (Papaioannou, Bebetos, Theodorakis, Christodoulidis & Kouli, 2006) και η αντίληψη που έχουν για τον προσανατολισμό του κλίματος παρακίνησης στη δουλειά ενώ αυξάνεται η αντίληψη του κλίματος παρακίνησης προς το εγώ (Barkoukis, Ntoumanis & Thogersen-Ntoumani, 2010; Digelidis & Papaioannou, 1999; Διγγελίδης & Παπαϊωάννου, 2004). Η διασκέδαση που βιώνουν και η προσπάθεια που καταβάλλουν οι μαθητές στο μάθημα της φυσικής αγωγής φθίνει σημαντικά και ενώ η παρακίνηση στο δημοτικό είναι υψηλή, στο λύκειο εμφανίζεται πολύ χαμηλή (Papaioannou, 1997; Papaioannou et al., 2006).

Σύμφωνα με τον Nicholls, τα μικρά παιδιά αντιλαμβάνονται την ικανότητα με περισσότερο αυτοαναφερόμενο και λιγότερο διαφοροποιημένο τρόπο, ως τη μάθηση που αποκτάται μέσα από την προσπάθεια ενώ μεγαλώνοντας και όταν πια είναι έφηβοι, ως την επάρκειά τους σε σχέση με τους άλλους (Nicholls, 1984). Τα παιδιά, μετά την ηλικία των 6-7 χρονών αρχίζουν να κατανοούν και να διαφοροποιούν την έννοια της ικανότητας από αυτήν της προσπάθειας ενώ στην ηλικία των 11-12 χρονών τις έχουν πλήρως διαφοροποιήσει με αρνητικές συνέπειες στην παρακίνησή τους όταν πιστεύουν ότι το επίπεδο της ικανότητας οριοθετεί το αποτέλεσμα της προσπάθειας (Barkoukis et al., 2010; Παπαϊωάννου και συν., 2007). Χαρακτηριστικό είναι στην έρευνα των Xiang, Lee και Williamson (2001) ότι παιδιά 10 -14 ετών όριζαν την ικανότητα ως το σύνολο των δεξιοτήτων που είχαν αποκτήσει ενώ έφηβοι 17 ετών ως το ταλέντο που έχουν (Παπαϊωάννου και συν., 2007:45). Ωστόσο υπήρχαν έφηβοι που διατηρούσαν την πίστη στην αποτελεσματικότητα της

προσπάθειας παρότι είχαν διαφοροποιημένη αντίληψη της ικανότητας (Xiang et al., 2001).

Η ανάπτυξη και εφαρμογή προγραμμάτων στην Α΄ γυμνασίου και στην Α΄ λυκείου με στόχο τη δημιουργία κλίματος προσανατολισμένου στη δουλειά είχε ως αποτέλεσμα οι μαθητές των τμημάτων παρέμβασης να αντιλαμβάνονται ότι το κλίμα έχει υψηλό προσανατολισμό στη δουλειά και χαμηλό στο εγώ και παρουσίασαν χαμηλότερο προσανατολισμό στο εγώ συγκριτικά με τους μαθητές των τμημάτων που δεν συμμετείχαν στο πρόγραμμα (Christodoulidis, Papaioannou & Digelidis, 2001; Digelidis, Papaioannou, Lapidis, & Christodoulidis, 2003).

Πέρα λοιπόν από τις ατομικές διαφορές, την προδιάθεση του κάθε παιδιού να είναι προσανατολισμένο στη δουλειά ή στο εγώ και τις αναπτυξιακές διαφορές στον ορισμό της ικανότητας και της προσπάθειας, σημαντικό ρόλο φαίνεται πως παίζει το περιβάλλον και πως αυτό διαμορφώνεται από τους ενήλικες. Τα παιδιά αντιλαμβάνονται αυτό το κλίμα και λειτουργούν ανάλογα. Πως όμως μπορεί να διαμορφωθεί το κλίμα παρακίνησης;

2.5. Σύστημα TARGET και διαχείριση του κλίματος παρακίνησης στη Φυσική Αγωγή

Η Epstein πρότεινε έξι διαστάσεις, (Task, Authority, Recognition, Grouping, Evaluation, Time) για να περιγράψει τις βασικές δομές του σχολικού περιβάλλοντος που διαμορφώνουν το κλίμα παρακίνησης (Epstein, 1987, 1988, 1989). Από τα αρχικά γράμματα των διαστάσεων προέκυψε το ακρωνύμιο TARGET. Το σύστημα TARGET ουσιαστικά κωδικοποιεί τις επιμέρους περιοχές του κλίματος παρακίνησης βοηθώντας στη διαχείρισή του (Πίνακας 1).

Η διαφορετική διαχείριση των επιμέρους διαστάσεων του συστήματος μέσα από διαφορετικές στρατηγικές μπορεί να στρέψει το κλίμα παρακίνησης προς την επίδοση ή τη βελτίωση επηρεάζοντας έτσι την παρακίνηση, τη μάθηση και την ανάπτυξη των μαθητών (Ames 1992a, 1992b; Epstein, 1987).

Πίνακας 1: Περιγραφή διαστάσεων του συστήματος TARGET (Epstein, 1987).

ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ TARGET	ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗΣ
Σχεδιασμός Δραστηριοτήτων (Task)	Σχεδιασμός δραστηριοτήτων ως προς το στόχο, το περιεχόμενο, το επίπεδο δυσκολίας, την ποικιλία που παρέχεται
Εξουσία (Authority)	Είδος και συχνότητα συμμετοχής των μαθητών στη λήψη αποφάσεων κατά την μαθησιακή διαδικασία
Αναγνώριση (Recognition/Rewards)	Διαδικασίες και πρακτικές αναγνώρισης της προόδου και της απόδοσης
Ομαδοποίηση (Grouping)	Δημιουργία, σύσταση και λειτουργία ομάδων
Αξιολόγηση(Evaluation)	Κριτήρια, μέθοδοι και διαδικασίες αξιολόγησης
Διαχείριση χρόνου (Time)	Κατανομή, διάθεση, αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου

Ο **Σχεδιασμός Δραστηριοτήτων (Task)** αφορά το τι ζητάμε από τους μαθητές να ξέρουν, τι εργασίες τους προσφέρουμε, ποιο είναι το περιεχόμενο των εργασιών, ποιο το επίπεδο δυσκολίας, το υλικό που απαιτείται. Διαφοροποιήσεις ως προς το στόχο, το σχεδιασμό, το επίπεδο δυσκολίας, την ποικιλία που προσφέρεται μπορούν να επηρεάσουν την μάθηση, το ενδιαφέρον, και την ευχαρίστηση που αποκομίζουν οι μαθητές. Σύμφωνα με την Ames (1992a, 1992b), η οποία βασίστηκε στη δουλειά της Epstein, είναι σημαντικό οι δραστηριότητες να παρουσιάζουν ποικιλία (πολλές και διαφορετικές ασκήσεις για την εκμάθηση μίας ή περισσότερων δεξιοτήτων), και να παρέχουν διαφοροποίηση (διαφορετικά επίπεδα δυσκολίας) ώστε να είναι προκλητικές για τις ικανότητες του κάθε μαθητή διευκολύνοντάς τους να θέτουν προσωπικούς στόχους. Μέσα από την ποικιλία και τη διαφοροποίηση του σχεδιασμού των ασκήσεων, οι μαθητές έχουν λιγότερες ευκαιρίες να εμπλακούν σε

κοινωνικές συγκρίσεις όπου οι διαφορές στην επίδοση μεταφράζονται σε διαφορές στην ικανότητα απειλώντας έτσι την αντίληψη που διατηρούν για την ικανότητά τους.

Η **Εξουσία (Authority)** αφορά το είδος και τη συχνότητα της συμμετοχής των παιδιών στην λήψη αποφάσεων κατά την μαθησιακή διαδικασία. Διαφοροποιήσεις στη διαχείριση αυτής της διάστασης επηρεάζουν το πόσο παθητική ή ενεργητική είναι η συμμετοχή τους μέσα στο μάθημα και την αίσθηση ελέγχου που έχουν κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Όταν οι καθηγητές μεταφέρουν εξουσίες προς τους μαθητές δίνοντας ευκαιρίες να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων, παρέχοντας επιλογές ως προς τις δραστηριότητες που θα ασχοληθούν και το ρυθμό που θα τις ολοκληρώσουν, αναλαμβάνοντας ηγετικούς ρόλους και ευθύνες μέσα στο μάθημα, και έχοντας έλεγχο της πορείας της μάθησής τους μέσα από την αυτοπαρατήρηση και την αυτοαξιολόγηση τότε αυξάνεται η αίσθηση ελέγχου που οι μαθητές βιώνουν μέσα στο μάθημα δίνοντας ουσιαστικό νόημα στο στόχο για προσωπική βελτίωση (Ames, 1992b). Όταν όλες οι εξουσίες απορρέουν από τον εκπαιδευτικό, οι μαθητές εκτελούν οδηγίες και δεν εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία μέσα από επιλογές ή αποφάσεις ως προς τις υπόλοιπες διαστάσεις τότε δίνεται προσανατολισμός στο εγώ καθώς μέσα σε ένα αυστηρό και ομοιόμορφο πλαίσιο αυξάνονται οι ευκαιρίες για σύγκριση (Ames, 1992b). Η εκχώρηση εξουσιών ενισχύει την αυτονομία των μαθητών η οποία αποτελεί μία από τις τρεις βασικές ψυχολογικές ανάγκες του ατόμου (να έχει αυτονομία, αίσθηση της ικανότητας και κοινωνικές σχέσεις) που όταν εκπληρώνονται σε ένα περιβάλλον, ενισχύουν τα εσωτερικά κίνητρα του ατόμου για συμμετοχή σε μια δραστηριότητα ενώ όταν δεν ικανοποιούνται τα εξασθενούν (Deci & Ryan, 2008; Deci & Ryan, 2000). Ωστόσο αυτή η εκχώρηση εξουσιών για τους Ryan, Connell & Deci, πρέπει να σχεδιάζεται και να υποστηρίζεται κατά την προετοιμασία και την εφαρμογή της ώστε να είναι ενθαρρυντική και παραγωγική για τους μαθητές (Ames, 1992b) και να συμβάλει στη βελτίωση των γνώσεων και των δεξιοτήτων τους (Sun & Chen, 2010).

Η **Αναγνώριση (Recognition/Rewards)** αφορά τον τρόπο με τον οποίο αναγνωρίζεται η πρόοδος και η απόδοσή των μαθητών. Διαφοροποιήσεις ως προς τους σκοπούς, τους τρόπους, τα κριτήρια, τη δημοσιότητα που δίνεται, μπορούν να επηρεάσουν το πώς αισθάνονται οι μαθητές για τον εαυτό τους σε σύγκριση με τους άλλους. Η αναγνώριση της προσωπικής βελτίωσης, της προσπάθειας και της αξίας

του κάθε μαθητή χωρίς υπερβολές, η παροχή πληροφόρησης με θετικό τρόπο (θετική ανατροφοδότηση) και σε ιδιωτική βάση συνδυάζει όλες εκείνες τις παιδαγωγικές, ψυχολογικές και κοινωνιολογικές διαστάσεις της διδασκαλίας που ενισχύουν ένα θετικό κλίμα που δίνει αξία στην προσωπική πρόοδο (Morgan, 2016). Όταν η αναγνώριση παρέχεται δημόσια και βασίζεται σε συγκρίσεις μεταξύ των μαθητών ή η πληροφόρηση δίνεται με αρνητικό τρόπο προβάλλοντας τα λάθη τότε προσανατολίζει στο εγώ καθώς τα παιδιά εστιάζουν στην ικανότητά τους και υποσκάπτεται η σύνδεση προσπάθειας και αποτελέσματος (Ames, 1992a, 1992b).

Η Ομαδοποίηση (Grouping) αφορά τον τρόπο που γίνεται η ομαδοποίηση των παιδιών μέσα στο μάθημα. Διαφοροποιήσεις ως προς το πώς δημιουργούνται, τη σύσταση έχουν και πώς λειτουργούν, μπορούν να επηρεάσουν την συμμετοχή των παιδιών στο μάθημα, τις κοινωνικές σχέσεις που δημιουργούνται μεταξύ τους, το σχεδιασμό των δραστηριοτήτων του μαθήματος, τις ευκαιρίες για βελτίωση και για αναγνώριση που θα έχουν. Όταν οι μαθητές εξασκούνται σε μικρές, ετερογενείς ομάδες με συνεργατική δομή (ο ένας διδάσκει τον άλλο ή του παρέχει ανατροφοδότηση) τότε τείνουν να εστιάζουν περισσότερο στην προσπάθεια και στην αλληλοβοήθεια και όχι στη σύγκριση (Ames, 1992a, 1992). Οι μεγάλες ομάδες, μειώνουν το χρόνο εξάσκησης και τις ευκαιρίες που έχουν οι μαθητές για αναγνώριση. Οι ομοιογενείς, στη βάση των ικανοτήτων και οι ανταγωνιστικές ομάδες είναι περισσότερο πιθανό να οδηγήσουν τους μαθητές στην αντίληψη πως η απόδοση εξαρτάται από την ύπαρξη ή όχι ικανότητας, άρα είναι κάτι που δεν μπορούν να το ελέγξουν και κατ' επέκταση να οδηγήσει σε συμπεριφορές που μειώνουν την προσπάθεια (Dweck & Leggett, 1988).

Η Αξιολόγηση (Evaluation) αφορά τα κριτήρια με τα οποία αξιολογείται η μάθηση και η συμπεριφορά μέσα στο μάθημα, τις διαδικασίες και τις μεθόδους που χρησιμοποιούνται για την παροχή πληροφόρησης σε σχέση με την απόδοση και την ανάγκη βελτίωσης. Διαφορετικές προσεγγίσεις μπορεί να επηρεάσουν την παρακίνηση και την μάθηση. Όταν η αξιολόγηση γίνεται με τη χρήση κριτηρίων ατομικής πρόοδου, ιδιωτικά ώστε να μην εκτίθεται ο μαθητής και εμπλέκεται και ο ίδιος χρησιμοποιώντας την αυτοαξιολόγηση, τότε δίνεται έμφαση στην προσωπική πρόοδο (Ames, 1992a, 1992b) και οι μαθητές τείνουν να εστιάζουν περισσότερο στην προσπάθεια που επιδεικνύουν παρά στην ικανότητα που έχουν (Treasure & Roberts,

1995). Η συχνή δημοσιοποίηση της κατηγοριοποίησης της απόδοσης (υψηλότερο και χαμηλότερο σκορ) δημιουργεί ένα ανταγωνιστικό πλαίσιο με αρνητικές συνέπειες στο πως αντιλαμβάνονται την ικανότητά τους (Ames, 1992b).

Η **Διαχείριση χρόνου (Time)** αφορά την διαχείριση του χρόνου μέσα στο μάθημα. Διαφοροποιήσεις στην διαχείριση του χρόνου επηρεάζουν τις ευκαιρίες που οι μαθητές έχουν για να εξασκηθούν σε αυτό που καλούνται να μάθουν. Ο χρόνος που αφιερώνεται στη διδασκαλία και στην πρακτική εξάσκηση των δεξιοτήτων αποτελεί σημαντική παράμετρο ενός κλίματος προσανατολισμένου στη δουλειά καθώς επηρεάζει τις ευκαιρίες που έχουν οι μαθητές για βελτίωση και θα πρέπει να υπαγορεύεται από τους προσωπικούς ρυθμούς των μαθητών κατά τη μαθησιακή διαδικασία (Ames, 1992a). Όταν λειτουργεί μονοδιάστατα χωρίς ευελιξία αυξάνει τις κοινωνικές συγκρίσεις που προκύπτουν όταν κάποιοι μαθητές δεν προλαβαίνουν να ολοκληρώσουν τα δεδομένα που έχουν τεθεί και το ερμηνεύουν ως αποτυχία. Κατά την Epstein (1988) η διάσταση αυτή συνδέεται στενά με τις διαστάσεις Σχεδιασμός δραστηριοτήτων, Εξουσία, Ομαδοποίηση (Task, Grouping, Authority) καθώς ο τρόπος που αξιοποιείται ο χρόνος μέσα στο μάθημα, εξαρτάται από την οργάνωση των δραστηριοτήτων, το μέγεθος και τον αριθμό των ομάδων και τις εξουσίες που εκχωρούνται στους μαθητές ώστε να μπορούν να δουλεύουν μόνοι τους.

2.6. Παρεμβατικές έρευνες διαμόρφωσης του κλίματος παρακίνησης στη Φυσική Αγωγή

Παρεμβατικές έρευνες (Barkoukis, Tsorbatzoudis & Grouios, 2008; Bowler 2009; Cecchini et al., 2001; Digelidis et al., 2003; Martin, Rudisill & Hastie, 2009; Morgan & Carpenter, 2002; Papaioannou & Digelidis, 1998; Papaioannou & Kouli, 1999; Theebom, Knop & Weiss, 1995) χρησιμοποίησαν τις αρχές του συστήματος TARGET για να διαμορφώσουν το κλίμα παρακίνησης στον χώρο της ΦΑ ώστε να μελετηθούν οι επιδράσεις του, εφαρμόζοντας τις παρακάτω πρακτικές:

Ποικιλία ασκήσεων για την εκμάθηση της ίδιας δεξιότητας, ατομικές ή συνεργατικές δραστηριότητες σε μικρές ετερογενείς ομάδες, καθορισμός συγκεκριμένων στόχων ατομικών ή ομαδικών για βελτίωση (π.χ 10 συνεχόμενες πάσες στο βόλει σε ζευγάρια χωρίς να πέσει η μπάλα), διαφοροποίηση των ασκήσεων σε σχέση με το υλικό, τη δυσκολία της άσκησης, το χρόνο ολοκλήρωσής της ώστε να

ανταποκρίνεται στις δυνατότητες όλων των μαθητών (π.χ επιλογή μεγέθους μπάλας ή απόστασης από το καλάθι στο σουτ στο μπάσκετ), θετική ατομική πληροφόρηση του μαθητή για την πορεία της μάθησής του (ανατροφοδότηση) από τον καθηγητή (π.χ «Καλή δουλειά! Είναι σημαντικό που διατηρείς τα πόδια σου ίσια» ή «Καλή προσπάθεια! Και αν μπορείς διατήρησε τα πόδια σου ίσια την επόμενη φορά. Θα πάει ακόμα καλύτερα») αλλά και από τους συμμαθητές (π.χ σε ζευγάρια ή τριάδες ο ένας παρέχει ανατροφοδότηση στον άλλο σύμφωνα με κριτήρια που αφορούν τα κύρια σημεία της τεχνικής), αναγνώριση της προσπάθειας και αξιολόγησή της ιδιωτικά στη βάση της ατομικής προόδου, παρακολούθηση και καταγραφή της εξέλιξής τους, παρακολούθηση και καταγραφή της ατομικής προόδου από τους ίδιους τους μαθητές σε προσωπικούς στόχους που έθεσαν οι ίδιοι οι μαθητές, συζήτηση για την αξία της προσπάθειας για προσωπική πρόοδο χωρίς να συγκρίνονται με τους συμμαθητές τους, ερωτήσεις που καθοδηγούν τους μαθητές στην απάντηση ή δίνουν την ευκαιρία για δημιουργία δικών τους κινητικών απαντήσεων, παροχή επιλογών στους μαθητές για το ποιες δεξιότητες θέλουν να μάθουν μέσα από μία λίστα ή για το πότε θα μεταβούν στην επόμενη άσκηση ή για το ζευγάρι που θα συνεργαστούν, έμφαση στην ανάληψη καθοδηγητικών ρόλων (καθοδήγηση ζεστάματος, χρήση υλικού από τους μαθητές για το σχεδιασμό ασκήσεων με στόχους και σκορ που οι ίδιοι έχουν διαμορφώσει, αλληλοδιδασκαλία και παροχή ανατροφοδότησης).

Τα οφέλη που προέκυψαν από τις παρεμβάσεις συγκρίθηκαν είτε με το κλίμα που διαμορφώθηκε να είναι προσανατολισμένο στο εγώ δίνοντας έμφαση στον ανταγωνισμό και τη σύγκριση μεταξύ των μαθητών είτε με το υπάρχον κλίμα που αποκαλείται «τυπικό» ή «παραδοσιακό» ή «τυπικό χαμηλής αυτονομίας» ή «δασκαλοκεντρικό» και μοιράζεται τα ίδια χαρακτηριστικά με το κλίμα που έχει προσανατολισμό στο εγώ: το ασκησιολόγιο έχει τις ίδιες απαιτήσεις για όλους και δεν προσφέρει ποικιλία και διαφοροποίηση επιτρέποντας έτσι τις συγκρίσεις, όλες οι αποφάσεις πηγάζουν από τον καθηγητή, δίνεται έμφαση στην επίδοση και στον ανταγωνισμό (π.χ ποιος θα σημειώσει το καλύτερο σκορ), η αναγνώριση γίνεται δημόσια (π.χ σε μια σωστή εκτέλεση λέγοντας «Πολύ καλό! κοιτάξτε την όλον») η ανατροφοδότηση εκφράζεται με αρνητικό τρόπο (π.χ σε μια λάθος εκτέλεση «Όχι δεν είναι σωστό! Πρέπει να κρατάς σε ευθεία τα πόδια»), η ομαδοποίηση βασίζεται στην ομοιογένεια των ικανοτήτων και δεν προάγει τη συνεργασία ή προωθεί τον

ανταγωνισμό, η αξιολόγηση βασίζεται στη σύγκριση των μαθητών μεταξύ τους ή σε νόρμες και δημοσιοποιείται, ο χρόνος λειτουργεί αυστηρά με τον ίδιο τρόπο για όλους

Η πρώτη προσπάθεια να διαμορφωθεί το κλίμα παρακίνησης στη φυσική αγωγή ως προς τους δύο διαφορετικούς προσανατολισμούς και να διερευνηθεί πως λειτουργούν οι μαθητές μέσα σε αυτό, έγινε από τον Treasure το 1993 (Treasure & Roberts, 1995). Τα παιδιά που ασκήθηκαν στο γκρουπ που ήταν προσανατολισμένο στη μάθηση και στην προσωπική βελτίωση, προτιμούσαν περισσότερο προκλητικές ασκήσεις, πίστευαν ότι η επιτυχία εξαρτάται από την προσπάθεια και βίωσαν περισσότερη ευχαρίστηση σε σχέση με τα παιδιά που ασκήθηκαν στο γκρουπ που ήταν προσανατολισμένο στο εγώ και έδινε έμφαση στην απόδοση σύμφωνα με νόρμες. Επιπλέον τα παιδιά στο γκρουπ με προσανατολισμό στο εγώ ανέφεραν ότι το «κλειδί» για την επιτυχία είναι η εξαπάτηση (Treasure & Roberts, 1995). Παρόμοια αποτελέσματα έδειξε και ένα κατασκευαστικό πρόγραμμα εκμάθησης πολεμικής τέχνης σε παιδιά δημοτικού. Το γκρουπ που ασκήθηκε σε περιβάλλον προσανατολισμένο στη μάθηση είχε καλύτερη απόδοση, υψηλότερα επίπεδα αντιλαμβανόμενης ικανότητας και εσωτερικής παρακίνησης και απολάμβανε μεγαλύτερη ευχαρίστηση σε σχέση με το γκρουπ που ασκήθηκε σε περιβάλλον προσανατολισμένο στο εγώ (Theebom, Knop & Weiss, 1995).

Μεταγενέστερες έρευνες ενίσχυσαν τα ευρήματα των θετικών επιδράσεων του κλίματος παρακίνησης που είναι προσανατολισμό στη μάθηση σε επίπεδο γνωστικό, συναισθηματικό και συμπεριφοράς. Μαθητές που συμμετείχαν στο μάθημα ΦΑ που ήταν προσανατολισμένο στη μάθηση, ολοκλήρωσαν περισσότερες ασκήσεις και σε δυσκολότερο επίπεδο (Solmon, 1996), προτιμούσαν περισσότερο προκλητικές ασκήσεις, ανέφεραν μεγαλύτερη ικανοποίηση και είχαν θετική στάση για το μάθημα (Morgan & Carpenter, 2002).

Στην Ελλάδα η πρώτη παρεμβατική έρευνα διαμόρφωσης του κλίματος παρακίνησης σε παιδιά δημοτικού για επτά μήνες (Papaioannou & Diggelidis, 1998), είχε ως αποτέλεσμα να αυξηθεί το ενδιαφέρον των παιδιών για το μάθημα, η θετική τους στάση απέναντι στην άσκηση και στο να προσφέρουν βοήθεια στους συμμαθητές τους ενώ αντιλαμβάνονταν το μάθημα περισσότερο προσανατολισμένο στη βελτίωση και λιγότερο στο εγώ. Θετική στάση απέναντι στην άσκηση και σε

υγιεινές διατροφικές συνήθειες απέκτησαν και οι μαθητές 11-14 χρονών ύστερα από παρέμβαση διάρκειας ενός χρόνου με στόχο να επηρεάσει το κλίμα παρακίνησης και τις στάσεις των μαθητών γύρω από την άσκηση στη Φ.Α. Οι μαθητές που συμμετείχαν στο πρόγραμμα αντιλαμβάνονταν το κλίμα παρακίνησης προσανατολισμένο στη μάθηση και όχι στην απόδοση, μειώθηκε ο προσανατολισμός τους στο εγώ ενώ αυξήθηκε ο προσανατολισμός τους στη μάθηση, σε αντίθεση με τους μαθητές που δεν συμμετείχαν (Digelidis et al., 2003). Παρόμοια έρευνα σε μαθητές ηλικίας 15-16 χρονών είχε αντίστοιχα αποτελέσματα ενώ επιπλέον παρατηρήθηκε αύξηση του χρόνου εξάσκησής τους σε κάθε μάθημα (Christodoulidis et al., 2001).

Το κλίμα παρακίνησης φαίνεται πως επηρεάζει και το πόσο δραστήρια είναι τα παιδιά μέσα στο μάθημα. Έφηβες που ασκούσαν σε περιβάλλον προσανατολισμένο στη μάθηση, παρουσίαζαν 9% περισσότερο μέτρια προς έντονη φυσική δραστηριότητα σε κάθε μάθημα σε σχέση με εκείνες που ασκούσαν σε ένα τυπικό μάθημα που δεν ήταν προσανατολισμένο στη δουλειά (Bowler, 2009). Σε παρόμοιο αποτέλεσμα είχαν οδηγηθεί και οι Parish, Rudisill και St Onge (2007) στην παρέμβασή τους σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Τα παιδιά ήταν πιο δραστήρια όταν το κλίμα παρακίνησης ήταν προσανατολισμένο στη μάθηση, από ότι στο ελεύθερο παιχνίδι ενώ παιδιά νηπιαγωγείου που παρακολούθησαν πρόγραμμα εκμάθησης βασικών κινητικών δεξιοτήτων προσανατολισμένο στη μάθηση, είχαν μεγαλύτερη βελτίωση από τα παιδιά που διδάχτηκαν με τον τυπικό δασκαλοκεντρικό και με λιγότερη αυτονομία τρόπο (Martin, Rudisill & Hastie, 2009).

Αλλαγές στα αρχικά επίπεδα του προσανατολισμού των παιδιών διαφαίνονται από άλλες παρεμβατικές έρευνες (Loyd & Fox, 1992; Todorovich & Curtner-Smith, 2002; Todorovich & Curtner-Smith, 2003; Weigand & Burton, 2002). Όταν οι ΚΦΑ διαχειρίζονται τις αρχές του συστήματος TARGET με τρόπο που προσανατολίζει στη δουλειά ή στο εγώ, μπορούν να ωθήσουν τους μαθητές να είναι περισσότερο προσανατολισμένοι στη δουλειά ή στο εγώ αντίστοιχα (Todorovich, Model, Wirth & Stopka, 2005). Η διαχείριση των διαστάσεων όταν γίνεται με τρόπο που προσανατολίζει στη δουλειά αυξάνει την ικανοποίηση και μειώνει την ανία (Weigand & Burton, 2002) όπως επίσης αυξάνει τη διασκέδαση

(Loyd & Fox, 1992) σε σύγκριση με τον τυπικό ή διαμορφωμένο προς το εγώ τρόπο διδασκαλίας.

Οι Morgan και Kingston το 2008 μετά από ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης ΚΦΑ στην αναγνώριση των πρακτικών τους που έχουν προσανατολισμό στο εγώ και την αντικατάστασή τους από πρακτικές με προσανατολισμό στη μάθηση, παρατήρησαν ότι οι μαθητές που ήταν λιγότερο παρακινήμενοι στην πρώτη διδασκαλία, στη δεύτερη φάνηκε ότι αυξήθηκαν τα επίπεδα ευχαρίστησής τους, μειώθηκε η ανία και αυξήθηκε η αντίληψη ενός κλίματος προσανατολισμένου στη μάθηση. Θετική επίδραση στην παρακίνηση των μαθητών παρατηρήθηκε μετά από ένα χρόνο άσκησης σε κλίμα παρακίνησης διαμορφωμένο στη δουλειά καθώς έδειξε χαμηλότερα επίπεδα έλλειψης παρακίνησης, μειωμένη εξωτερική παρακίνηση, αυξημένο αυτοκαθορισμό και αυξημένο προσωπικό προσανατολισμό στη μάθηση σε σχέση με την άσκηση σε κλίμα προσανατολισμένο στο εγώ (Jaakkola & Liukkonen, 2006).

Τα επίπεδα του σωματικού άγχους που πιθανόν βιώνουν οι μαθητές στο μάθημα της ΦΑ μπορούν να μειωθούν μέσα από τη διαμόρφωση του κλίματος παρακίνησης. Στην παρέμβαση των Παραϊοαννου και Kouli (1999) τα μαθήματα που περιλάμβαναν συνεργατικές ασκήσεις και στόχευαν στην βελτίωση, ενίσχυσαν την αντίληψη μαθητών δημοτικού πως το κλίμα παρακίνησης ήταν προσανατολισμένο στη μάθηση, ενίσχυσαν την αυτοπεποίθησή τους και μείωσαν το σωματικό άγχος συγκριτικά με τα μαθήματα που περιλάμβαναν ανταγωνιστικές ασκήσεις με σκοπό να προβάλλουν το εγώ. Παρόμοια, ο Barkoukis το 2001, μετά από παρέμβαση δέκα εβδομάδων, βρήκε ότι τα επίπεδα σωματικού άγχους ήταν χαμηλότερα για τους μαθητές που συμμετείχαν σε περιβάλλον προσανατολισμένο στη μάθηση από εκείνους που συμμετείχαν σε περιβάλλον προσανατολισμένο στο εγώ (Barkoukis, Tsorbatzoudis & Grouios, 2008). Ο Cecchini και οι συνεργάτες του (2001) βρήκαν ότι τα παιδιά που ασκήθηκαν για δέκα μαθήματα σε κλίμα προσανατολισμένο στη δουλειά εμφάνισαν υψηλότερα επίπεδα δέσμευσης, ευχαρίστησης και αντίληψης της ικανότητάς τους κατά τη διάρκεια των μαθημάτων και καλύτερη διάθεση μετά τους αγώνες σε σχέση με εκείνα που ασκήθηκαν σε κλίμα προσανατολισμένα στο εγώ παρότι παρουσίασαν περισσότερο προαγωνιστικό άγχος και κέρδισαν λιγότερα μετάλλια στους αγώνες (Cecchini et al., 2001). Μεταγενέστερη παρέμβαση σε ΚΦΑ

που εφάρμοζαν τον τυπικό, δασκαλοκεντρικό τρόπο διδασκαλίας, διδάχθηκαν και εφάρμοσαν τις αρχές του TARGET στο μάθημά τους για επτά μήνες έδειξε ότι τα παιδιά αντιλήφθηκαν ότι το κλίμα παρακίνησης έδινε έμφαση στη δουλειά, βίωσαν περισσότερη ευχαρίστηση, αυξήθηκε η αντιλαμβανόμενη ικανότητά τους, αισθάνονταν λιγότερο άγχος και αυξήθηκαν τα επίπεδα του προσανατολισμού τους στη μάθηση (Barkoukis et al., 2008).

Ο προσανατολισμός του μαθήματος φυσικής αγωγής στη μάθηση και όχι στο εγώ, μπορεί επίσης να προστατέψει τα παιδιά από μηχανισμούς άμυνας που αναστέλλουν την προσπάθεια (self-handicapping) ανεξάρτητα από την αρχική ροπή των παιδιών προς τον έναν ή τον άλλο προσανατολισμό. Στην έρευνα των Standage, Treasure, Hooper και Kukzka (2007) στα πλαίσια ενός μαθήματος φυσικής αγωγής, οι μαθητές χωρίστηκαν σε δύο ομάδες και συμμετείχαν σε δρόμο αντοχής. Στην πρώτη ομάδα δόθηκαν οδηγίες με έμφαση στη νίκη, στις ποινές που επιφέρουν τα λάθη, στην αξιολόγηση των σκορ σύμφωνα με νόρμες και στη δημόσια παρουσίασή τους, δημιουργώντας κλίμα με έντονο προσανατολισμό στο εγώ. Στη δεύτερη ομάδα, οι οδηγίες έδιναν έμφαση στην προσπάθεια και όχι στον ανταγωνισμό, στην ιδιωτική μη δημόσια καταγραφή του σκορ και στη συνεργασία όπου αυτή χρειαζόταν, δημιουργώντας κλίμα προσανατολισμένο στην δουλειά. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ανεξάρτητα από τον αρχικό προσανατολισμό του κάθε παιδιού, η πρώτη ομάδα που συμμετείχε σε ανταγωνιστικό περιβάλλον έντονα προσανατολισμένο στο εγώ ανέφερε σημαντικά περισσότερες δικαιολογίες για την μειωμένη προσπάθεια και απόδοση που θα επιδείκνυε.

Οι παραπάνω παρεμβατικές έρευνες έχουν γίνει στα πλαίσια της φυσικής αγωγής και έχουν εφαρμοστεί από ΚΦΑ που δεν είχαν προηγούμενη εμπειρία στην εφαρμογή του συστήματος TARGET. Φαίνεται λοιπόν ότι με την κατάλληλη καθοδήγηση και εκπαίδευση οι ΚΦΑ μπορούν να δημιουργήσουν ένα κλίμα παρακίνησης προσανατολισμένο στη μάθηση με τα αντίστοιχα οφέλη για τους μαθητές τους σε επίπεδο γνωστικό (αύξηση της δέσμευσης, του προσωπικού προσανατολισμού στη μάθηση, της αυτοπεποίθησης, της χρήσης στρατηγικών μάθησης, της αντίληψη της ικανότητας και της αντίληψη του κλίματος πως είναι προσανατολισμένο στη μάθηση), συναισθηματικό (διασκέδαση, ευχαρίστηση, θετική

στάση απέναντι στο μάθημα, μείωση της ανίας) και επίπεδο απόδοσης (απόκτηση δεξιοτήτων, κινητικότητα).

Τι συμβαίνει όμως στην σχολική καθημερινότητα;

2.7. Καθηγητές Φυσικής Αγωγής και κλίμα παρακίνησης που διαμορφώνουν

Αν και δεν υπάρχουν επαρκή ερευνητικά δεδομένα παρά μόνο υποθέσεις για το πώς γονείς, προπονητές, ΚΦΑ διευκολύνουν τα παιδιά να υιοθετήσουν στόχους προσανατολισμένους στη μάθηση (Papaioannou, Zourbanos, Krommydas & Amratzoglou, 2012) φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί σε αρκετές περιπτώσεις, στην Ευρώπη και πιθανώς σε ολόκληρο τον κόσμο διδάσκουν με τον τρόπο που οι ίδιοι διδάχθηκαν (Liukkonen & Auweele, 2007). Τείνουν να έχουν περισσότερο παραδοσιακές δασκαλοκεντρικές πρακτικές που εστιάζουν στην απόδοση παρά στην διαδικασία της μάθησης.

Στην έρευνά τους οι Xiang, McBride, και Solmon (2003) κατέληξαν ότι οι ΚΦΑ δημιουργούσαν ένα ανάμεικτο κλίμα παρακίνησης που δεν είχε ξεκάθαρο προσανατολισμό. Ενώ χρησιμοποιούσαν ποικιλία ασκήσεων, αξιολογούσαν με βάση την προσπάθεια και τη βελτίωση, χρησιμοποιούσαν ετερογενείς ομάδες και έδιναν αρκετό χρόνο για εξάσκηση, σπάνια παρείχαν επιλογές στους μαθητές τους, δεν χρησιμοποιούσαν συνεργατικές πρακτικές και η αξιολόγηση γινόταν περισσότερο δημόσια παρά ιδιωτικά. Οι Morgan, Sproule, Weigand και Carpenter (2005), χρησιμοποίησαν ένα ηλεκτρονικό σύστημα κωδικοποίησης της συμπεριφοράς ΚΦΑ στη βάση των διαστάσεων του συστήματος TARGET. Η οπτικοακουστική καταγραφή της συμπεριφοράς έδειξε πως οι διαστάσεις που σχετίζονταν με την Αναγνώριση, την Αξιολόγηση και τη Διαχείριση του χρόνου (Recognition, Evaluation, Time) ήταν ισχυρά εστιασμένες στην μάθηση και στην προσωπική βελτίωση. Αντίθετα οι διαστάσεις που σχετίζονταν με το Σχεδιασμό των δραστηριοτήτων, την Εξουσία και την Ομαδοποίηση (Task, Authority, Grouping) ήταν εστιασμένες στην απόδοση, χωρίς εξατομίκευση και δασκαλοκεντρικές ενώ η Ομαδοποίηση αφορούσε ολόκληρη την τάξη και όχι μικρότερα συνεργαζόμενα γκρουπ. Η εκπαίδευση ΚΦΑ στη δημιουργία κλίματος παρακίνησης προσανατολισμένο στη δουλειά, έδειξε πως οι καθηγητές διαμόρφωσαν σε συντομότερο χρονικό διάστημα τις διαστάσεις Σχεδιασμός δραστηριοτήτων και

Ομαδοποίηση (Task και Grouping) προς αυτή την κατεύθυνση, αργότερα τη διάσταση Αναγνώριση (Recognition) καθώς έτειναν στην αρχή να την χρησιμοποιούν ως μέσο ελέγχου της συμπεριφοράς κάνοντας συγκρίσεις μεταξύ των μαθητών και στο τέλος τις διαστάσεις Εξουσία και Διαχείριση χρόνου (Authority και Time) καθώς αισθάνονταν άβολα να δίνουν στους μαθητές τους εξουσίες μέσα από επιλογές και καθοδηγητικούς ρόλους. (Perlman & Karp, 2007).

Στον ελληνικό χώρο της ΦΑ, η υιοθέτηση μεθόδων και στρατηγικών προσανατολισμένων στη μάθηση από τους ΚΦΑ Γυμνασίου, δεν ήταν σε ικανοποιητικό επίπεδο (Γοροζίδης, 2009) παρότι τα βιβλία του εκπαιδευτικού για το γυμνάσιο όπως και για το δημοτικό έχουν ανανεωθεί από το 2006 προς αυτή την κατεύθυνση. Σε παρόμοια συμπεράσματα κατέληξε και ο Αδαμόπουλος (2010) στα πλαίσια ποιοτικής έρευνας σε ΚΦΑ στο Δημοτικό. Οι καθηγητές δεν υιοθετούσαν καινοτομίες όπως η διαθεματικότητα και τα σχέδια εργασίας που στηρίζονται στις αρχές του κλίματος παρακίνησης που είναι προσανατολισμένο στη μάθηση. Επιπλέον ενώ οι καθηγητές θεωρούν ότι αναβαθμίστηκε η αξία του μαθήματος και ο ρόλος τους μέσα από τα βιβλία του εκπαιδευτικού ωστόσο αυτά περισσότερο λειτούργησαν ως ένας μπούσουλας για την προγραμματισμό του μαθήματος παρά ως μια ευκαιρία για την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Η απουσία μιας κεντρικά σχεδιασμένης επιμόρφωσης στη χρήση πρακτικών που προσανατολίζουν στη μάθηση και ξεφεύγουν από τον τυπικό δασκαλοκεντρικό τρόπο εντοπίζεται από τους παραπάνω ερευνητές.

Η διαμόρφωση ενός θετικού κλίματος παρακίνησης είναι ένα σύνθετο και απαιτητικό ζήτημα καθώς οι εκπαιδευτικοί πρέπει να επιστρατεύουν καθημερινά πολλές στρατηγικές ταυτόχρονα (Jaakkola & Digelidis, 2007) και πιθανόν να αισθάνονται περισσότερο εξοικειωμένοι με τις παραδοσιακές πρακτικές διδασκαλίας που οι ίδιοι βίωσαν ως μαθητές και έχουν προσανατολισμό στο εγώ. Παράλληλα είναι σημαντικό να αναγνωρίσουμε ότι οι συζητήσεις για την εκπαίδευση αποτελούν την ίδια στιγμή περιεχόμενα μιας ευρύτερης κοινωνικής, πολιτιστικής και ιδεολογικής διαδικασίας της οποίας η εκπαίδευση αποτελεί μέρος (Freebody, 2003:212). Είναι σημαντικό λοιπόν να αποτυπωθεί το κλίμα παρακίνησης που διαμορφώνουν οι ΚΦΑ στο μάθημά τους, μέσα από τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν αλλά και να τους δοθεί η δυνατότητα να εκφράσουν τη δική τους

οπτική για τις διδακτικές πρακτικές τους καθώς καλούνται να συμβάλλουν στην ψυχοκινητική, συναισθηματική και γνωστική ανάπτυξη των μαθητών τους.

3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

3.1. Η επιλογή της ποιοτικής ερευνητικής προσέγγισης

Η ερευνητική διαδικασία διέπεται από παραδοχές που κατευθύνουν τον ερευνητή από τη σύλληψη και τον αρχικό σχεδιασμό μέχρι τη δημοσιοποίηση των αποτελεσμάτων (Παπαϊωάννου και συν., 2007:344). Μέσα από τις διαφορετικές παραδοχές του ερευνητή προκύπτουν διαφορετικές οπτικές και προσεγγίσεις στο θέμα που διερευνά.

Η θετικιστική προσέγγιση βασίζεται στις παραδοχές ότι η ανθρώπινη συμπεριφορά διέπεται κατά βάση από κανόνες και θα πρέπει να μελετηθεί όπως στις φυσικές επιστήμες μέσα από ποσοτικές μεθόδους και τεχνικές (Cohen & Manion, 1994: 62). Οι ποσοτικές μέθοδοι έρευνας απομονώνουν και εξετάζουν τα επιμέρους στοιχεία ενός φαινομένου, περιλαμβάνουν ακριβείς μετρήσεις, αυστηρό έλεγχο μεταβλητών και στατιστικές αναλύσεις (Παπαϊωάννου και συν., 2007:346). Χρησιμοποιούν συγκεκριμένες ερωτήσεις όπου το εύρος των απαντήσεων περιορίζεται σε προκαθορισμένες κατηγορίες γεγονός που διευκολύνει τη στατιστική επεξεργασία των απαντήσεων μεγάλου αριθμού ερωτηθέντων (Patton, 2002:277) με απώτερο σκοπό τον αναζήτηση καθολικών νόμων, αιτιακών σχέσεων και κανονικοτήτων των φαινομένων (Cohen & Manion, 1994:20).

Η ερμηνευτική προσέγγιση προκύπτει από την παραδοχή ότι η ανθρώπινη συμπεριφορά έχει νόημα στο βαθμό που μπορούμε να εξακριβώσουμε τις προθέσεις των υποκειμένων και να μοιραστούμε τις εμπειρίες τους (Cohen & Manion, 1994:63). Στην ερμηνευτική προσέγγιση ενός φαινομένου, οι ποιοτικές μέθοδοι έρευνας αποσκοπούν στην απόκτηση πλούσιων σε λεπτομέρεια δεδομένων από ένα μικρότερο αριθμό περιπτώσεων (Patton, 2002:227) κυρίως μέσα από την παρατήρηση, τις συνεντεύξεις και τις ομάδες εστίασης (Ιωσηφίδης, 2003). Η ποιοτική έρευνα προσπαθεί να κατανοήσει το νόημα της εμπειρίας ενός ατόμου σε συγκεκριμένο περιβάλλον και το πώς τα επιμέρους στοιχεία αλληλοεπιδρούν για να σχηματίσουν το όλο (Παπαϊωάννου, και συν., 2007:346). Η κατανόηση λοιπόν του υποκειμενικού

κόσμου της ανθρώπινης εμπειρίας αποτελεί την κεντρική προσπάθεια του ερευνητή (Cohen & Manion, 1994:62) που παραμένει ενεργός σε όλα τα στάδια διεξαγωγής της έρευνας καθώς καλείται να κρατήσει σημειώσεις, να παρατηρήσει, να περιγράψει και να ερμηνεύσει τα δεδομένα. Όπως αναφέρει ο Ιωσηφίδης (2003) η ποιοτική έρευνα επιχειρεί να απαντήσει στα ερωτήματα «πώς» και «γιατί» μέσα από την περιγραφή, την ανάλυση, την ερμηνεία και την κατανόηση κοινωνικών φαινομένων, καταστάσεων, ομάδων.

Στο βαθμό που μας ενδιαφέρει το πώς οι καθηγητές διαμορφώνουν το κλίμα μέσα στο μάθημά τους, πως περιγράφουν τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν και πως τις δικαιολογούν η έρευνα αποκτά ποιοτικό προσανατολισμό καθώς σύμφωνα με τον Freebody εκδηλώνει ενδιαφέρον για την οπτική των υποκειμένων, την εσωτερική ζωή τους και όχι μόνο τις εξωτερικές εκδηλώσεις τους (Πουρκός & Δαφέρμος, 2010:37). Η λήψη συνεντεύξεων από ένα μικρό αριθμό καθηγητών φυσικής αγωγής και η ανάλυση περιεχομένου τους όπως θα περιγραφούν παρακάτω, αποτελούν τεχνικές συλλογής και επεξεργασίας ποιοτικών δεδομένων στα πλαίσια μιας ποιοτικής ερευνητικής προσέγγισης.

3.2. Συμμετέχοντες

Στην ποιοτική έρευνα το δείγμα των συμμετεχόντων είναι σκόπιμα επιλεγμένο στη βάση της λογικής ότι επιλέγοντας πλούσιες σε πληροφορίες περιπτώσεις μπορούν να φωτιστούν θέματα κεντρικής σημασίας για το υπό μελέτη θέμα (Patton, 2002:230). Καθώς ο σκοπός της είναι περισσότερο να περιγράψει και να ερμηνεύσει παρά να γενικεύσει, δεν υπάρχουν αυστηροί κανόνες για τον αριθμό των συμμετεχόντων που τυπικά είναι περιορισμένος (Cohen, Manion & Morrison, 2000:93; Lichtman, 2006:119). Εξάλλου ο ακριβής αριθμός τους προσδιορίζεται από την επάρκεια των πληροφοριών που θέλουμε να συλλέξουμε αλλά και την πληροφορία καθαυτή, ώστε να μην συλλέγουμε τις ίδιες επαναλαμβανόμενες πληροφορίες (Seidman, 1998:47-48).

Με βάση τα παραπάνω, το δείγμα μας αποτέλεσαν 13 μόνιμοι ΚΦΑ που υπηρετούσαν κατά τη διεξαγωγή της έρευνας στις διευθύνσεις Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης Ανατολικής Αττικής, Δυτικής Αττικής, Β' Αθηνών, Καρδίτσας, Κυκλάδων και Κορινθίας. Η επιλογή του δείγματος έγινε με τη μέθοδο της

στοχευμένης δειγματοληψίας μέσα από έναν μεγαλύτερο αριθμό μόνιμων συναδέλφων καθηγητών, όντας και η ερευνήτρια ΚΦΑ. Η σταθερή και αδιάλειπτη σχέση εργασίας θεωρούμε ότι εξασφάλισε την απαιτούμενη συνέχεια στο διδακτικό τους έργο ώστε να μπορούν να μας δώσουν περισσότερο ολοκληρωμένες και σε βάθος απαντήσεις. Χωρίς να απαιτείται σε μια ποιοτική έρευνα το δείγμα να είναι γεωγραφικά αντιπροσωπευτικό, επιδιώχθηκε να προέρχεται από περισσότερες από μία διευθύνσεις καθώς μπορεί να υπάρχουν ιδιαιτερότητες από διεύθυνση σε διεύθυνση (πχ επιμόρφωση σχολικού συμβούλου επάνω στο υπό διερεύνηση θέμα). Επίσης επιδιώχθηκε να υπάρξει επαρκής αριθμός συμμετεχόντων και από τις δύο βαθμίδες ώστε να διερευνήσουμε τυχόν διαφορές ανάμεσα στο δημοτικό, το γυμνάσιο και το λύκειο. Πρόκειται λοιπόν για ένα δείγμα σκοπιμότητας καθώς επιλέχθηκε με βάση την υποκειμενική μας γνώση για τα χαρακτηριστικά που διαθέτει (Patton, 2002: 230, 238).

Αρχικά ήρθαμε σε τηλεφωνική επαφή με 17 ΚΦΑ κατά την οποία ενημερώθηκαν για τον σκοπό της έρευνας και δήλωσαν την συγκατάθεσή τους να συμμετάσχουν. Από αυτούς οι 10 ήταν γνώριμοι συνάδελφοι ενώ τους υπόλοιπους 7 μας τους σύστησαν οι προηγούμενοι. Δύο καθηγητές αρνήθηκαν να συμμετάσχουν και δύο δεν μπόρεσαν να ανταποκριθούν για λόγους υγείας και για λόγους εργασιακού φόρτου που αντιμετώπισαν το συγκεκριμένο διάστημα παρά την αρχική τους συναίνεση. Δύο από τις συνεντεύξεις έγιναν τηλεφωνικά ενώ οι υπόλοιπες έγιναν σε εξωτερικό χώρο που επιλέχθηκε από κοινού με τους συμμετέχοντες. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν από τις 28/1/2014 έως τις 12/4/2014 και η κάθε μία διήρκεσε από 30' έως 45'. Η αρχική επιδίωξη ήταν να έχουμε 5 εκπαιδευτικούς Φυσικής Αγωγής που να υπηρετούν σε Δημοτικό, Γυμνάσιο και Λύκειο αντίστοιχα, ενώ βασικό κριτήριο για την επιλογή αυτή αποτέλεσε η μόνιμη σχέση εργασίας των συμμετεχόντων για τουλάχιστον δύο χρόνια στην εκπαίδευση. Τελικά, η εξεύρεση ΚΦΑ που να υπηρετούν σε λύκειο και να είναι πρόθυμοι να μιλήσουν στην ερευνήτρια ήταν εξαιρετικά χαμηλή, γι' αυτό και από το λύκειο έχουμε μόνο 3 συνεντεύξεις.

Από τους καθηγητές που συμμετείχαν, 5 υπηρετούσαν σε δημοτικά σχολεία, 5 σε γυμνάσια, 3 σε λύκεια. 7 καθηγητές ήταν άντρες και 6 γυναίκες. 3 καθηγητές ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα των 50-59 ετών, 7 στην ομάδα των 40-49 και 3 στην

ομάδα των 30-39 ετών. Εκτός από το πτυχίο του ΤΕΦΑΑ, 3 καθηγητές/ριες έχουν μεταπτυχιακό στην φυσική αγωγή. Τέσσερις έχουν επιμορφωθεί στα προγράμματα της Ολυμπιακής παιδείας και της Καλλιπάτειρας, δύο εκπαιδευτικοί έχουν παρακολουθήσει ετήσιο σεμινάριο στην ειδική αγωγή, μία εκπαιδευτικός μαθήματα ψυχολογίας στο Λαϊκό Πανεπιστήμιο για ένα έτος και ένας εκπαιδευτικός ετήσιο σεμινάριο στις σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας. Τα χρόνια υπηρεσίας τους ως μόνιμων εκπαιδευτικών κυμαίνονται από 5 έως 19 έτη. Όλοι εκτός από μία εκπαιδευτικό, είχαν προϋπηρεσία ως αναπληρωτές και ως ωρομίσθιοι από 2,5 έως 10 έτη. Η μεγαλύτερη χρονική απόσταση από τη λήψη πτυχίου έως το διορισμό είναι τα 17 έτη και η μικρότερη το 1 έτος. Στον παρακάτω πίνακα είναι συγκεντρωμένα τα χαρακτηριστικά του δείγματός μας (πίνακας 2):

Πίνακας 2: Το προφίλ των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών Φυσικής αγωγής

ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΣ	ΦΥΛΟ	ΗΛΙΚΙΑΚΗ ΟΜΑΔΑ	ΣΠΟΥΔΕΣ	ΕΤΟΣ ΔΙΗΦΗΣ ΠΤΥΧΙΟΥ	ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑ ΑΝΑΠΗΡΕΤΗ/ ΨΡΟΜΙΣΘΙΟΥ	ΕΤΟΣ ΔΙΟΡΙΣΜΟΥ	ΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	ΕΤΗΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΟ ΠΑΡΟΝ ΣΧΟΛΕΙΟ	ΕΠΗΜΟΡΦΩΣΗ (ΜΕ ΔΙΑΡΚΕΙΑ)
Δ1	A	40-49	ΠΤΥΧΙΟ ΤΕΦΑΑ	1992	2,5	2009	A/ΘΜΙΑ	1	
Δ2	Γ	30-39	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΤΕΦΑΑ	2001	6	2008	A/ΘΜΙΑ	3	ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ
Δ3	A	30-39	ΤΕΦΑΑ	1999	5	2008	A/ΘΜΙΑ	5	
Δ4	Γ	50-59	ΤΕΦΑΑ	1987	3	1994	A/ΘΜΙΑ	19	
Δ5	A	40-49	ΤΕΦΑΑ	1987	4	1995	A/ΘΜΙΑ	8	
Γ1	A	40-49	ΤΕΦΑΑ	1989	6	2002	B/ΘΜΙΑ	1	
Γ2	Γ	40-49	ΤΕΦΑΑ	1992	7	2008	B/ΘΜΙΑ	2	ΟΛ.ΠΑΙΔΕΙΑ/ ΚΑΛΛΙΠΑΤΕΙΡΑ/ ΛΑΙΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ (ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ)
Γ3	Γ	40-49	ΤΕΦΑΑ	1988	10	2005	B/ΘΜΙΑ	2	ΟΛ. ΠΑΙΔΕΙΑ/ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ
Γ4	A	50-59	ΤΕΦΑΑ	1989	6	2003	B/ΘΜΙΑ	1	ΟΛ.ΠΑΙΔΕΙΑ
Γ5	A	50-59	ΤΕΦΑΑ	1988	5	1996	B/ΘΜΙΑ	6	ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΜΕΘΟΔΟΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ
Λ1	Γ	40-49	ΤΕΦΑΑ	1994	7	2008	B/ΘΜΙΑ	5	ΟΛ.ΠΑΙΔΕΙΑ/ ΚΑΛΛΙΠΑΤΕΙΡΑ
Λ2	A	40-49	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΤΕΦΑΑ	1988	3	1994	B/ΘΜΙΑ	5	
Λ3	Γ	30-39	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΤΕΦΑΑ	2000	0	2001	B/ΘΜΙΑ	5	

3.3. Εργαλεία συλλογής δεδομένων

Εργαλεία συλλογής δεδομένων αποτέλεσαν οι ημιδομημένες ή αλλιώς καθοδηγούμενες συνεντεύξεις που περιλάμβαναν ανοιχτές ερωτήσεις διατυπωμένες στη βάση των 6 διαστάσεων του συστήματος TARGET. Σύμφωνα με τον Seidman

(1998:4) η συνέντευξη προσφέρει στον ερευνητή έναν τρόπο όχι μόνο να καταγράψει αλλά και να κατανοήσει την συμπεριφορά που μελετά. Παράλληλα η χρήση ανοιχτών ερωτήσεων ενθαρρύνει την συνεργασία μεταξύ ερευνητή και συμμετέχοντα, επιτρέπει επεξηγήσεις, διευκρινήσεις σε τυχόν παρανοήσεις και μπορεί να πάει σε μεγαλύτερο βάθος τη συνέντευξη (Cohen & Manion, 1994:381). Στην καθοδηγούμενη συνέντευξη υπάρχει ένα γενικό πλαίσιο προκαθορισμένων ερωτήσεων που ακολουθείται σε όλους τους συμμετέχοντες, είναι όμως εφικτή η τροποποίηση της σειράς των επιμέρους ερωτήσεων, η προσθήκη ή η αφαίρεσή τους ανάλογα με την πορεία της συζήτησης (Lichtman, 2006:118). Δημιουργήθηκε λοιπόν ένας οδηγός συνέντευξης με μία κύρια ερώτηση και ορισμένες βοηθητικές ερωτήσεις για την κάθε διάσταση πιστεύοντας ότι έτσι έχουμε ένα ασφαλές και ευέλικτο ερευνητικό πλαίσιο. Ο αρχικός οδηγός συνέντευξης δοκιμάστηκε αρχικά σε δύο πιλοτικές συνεντεύξεις οι οποίες δόθηκαν από δύο ΚΦΑ που δεν συμπεριλήφθηκαν στο τελικό δείγμα. Σκοπός μας ήταν να ελέγξουμε την καταλληλότητα του σχεδιασμού της συνέντευξης, της διατύπωσης των ερωτήσεων και τυχόν δυσκολίες που θα ανέκυπταν.

Διορθώσεις έγιναν κυρίως στην διατύπωση των ερωτήσεων ώστε να είναι περισσότερο ανοιχτές και να μην κατευθύνουν τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών. Έτσι καταλήξαμε στον παρακάτω οδηγό συνέντευξης που για λόγους ευκολίας και βασιζόμενοι στην ιδέα των Theebom, Knor και Weiss (1995) περιλαμβάνει δύο άξονες. Ο πρώτος άξονας περιλαμβάνει ερωτήσεις που σχετίζονται με τις διαστάσεις εκείνες που αφορούν τον σχεδιασμό και την οργάνωση του μαθήματος: Σχεδιασμός δραστηριοτήτων, Ομαδοποίηση, Διαχείριση χρόνου (Task, Grouping, Time) (πίνακας 3). Ο δεύτερος άξονας περιλαμβάνει ερωτήσεις που σχετίζονται με τις διαστάσεις που αφορούν τη σχέση καθηγητή – μαθητή: Εξουσία, Αναγνώριση, Αξιολόγηση (Authority, Recognition, Evaluation) (πίνακας 4). Οι κύριες ερωτήσεις είναι 7 ενώ οι υπόλοιπες ερωτήσεις είναι βοηθητικές και σκοπό έχουν να βοηθήσουν τον εκπαιδευτικό να περιγράψει τις πρακτικές που χρησιμοποιεί μέσα στο μάθημα σε κάθε διάσταση. Η σειρά των ερωτήσεων ωστόσο κάποιες φορές διέφερε από συνέντευξη σε συνέντευξη ανάλογα με τη ροή της συζήτησης, κάποιες ερωτήσεις παραλήφθηκαν καθώς είχαν ήδη απαντηθεί στην πορεία της συζήτησης ενώ κάποιες προέκυψαν χωρίς να έχουν προγραμματιστεί.

Πίνακας 3: Οδηγός ημιδομημένων συνεντεύξεων (1^{ος} άξονας, οργάνωση-σχεδιασμός μαθήματος)

		ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ
<p>1^{ος} ΑΞΟΝΑΣ Πρακτικές που οι ΚΦΑ χρησιμοποιούν κατά την οργάνωση και το σχεδιασμό του μαθήματος ΦΑ και πως τοποθετούνται σε σχέση με αυτές.</p>	<p>Σχεδιασμός δραστηριοτήτων (Task)</p>	<p>1.Θα μπορούσες να μου περιγράψεις πως οργανώνεις το μάθημά σου;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Τι μπορεί να περιλαμβάνει ένα ημερήσιο μάθημά σου; -Τι είδους ασκήσεις και δραστηριότητες χρησιμοποιείς; - Τι γίνεται όταν έχεις διαφορετικά επίπεδα ικανοτήτων μέσα στο μάθημα;
	<p>Ομαδοποίηση (Grouping)</p>	<p>2.Πως σχηματίζουν ομάδες οι μαθητές μέσα στο μάθημα;</p> <ul style="list-style-type: none"> -Γιατί;
	<p>Διαχείριση χρόνου (Time)</p>	<p>3.Πως διαχειρίζεσαι το χρόνο μέσα σε μία διδακτική ώρα;</p> <ul style="list-style-type: none"> -Πως δημιουργείς ευκαιρίες για εξάσκηση και συμμετοχή; -Τι γίνεται όταν τα παιδιά έχουν διαφορετικούς ρυθμούς βελτίωσης μέσα στο μάθημα;

Πίνακας 4: Οδηγός ημιδομημένων συνεντεύξεων (2^{ος} άξονας, σχέση καθηγητή- μαθητή)

		ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ
<p>2^{ΟΣ} ΑΞΟΝΑΣ</p> <p>Πρακτικές που σχετίζονται με τη σχέση καθηγητή-μαθητή και πως οι ΚΦΑ τοποθετούνται απέναντι σε αυτές.</p>	<p>Εξουσία (Authority)</p>	<p>1. Πως εμπλέκονται οι μαθητές σου στην μαθησιακή διαδικασία;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Τι είδους αποφάσεις μπορούν να πάρουν μέσα στο μάθημα; - Τι επιλογές τους δίνεις;
	<p>Αναγνώριση (Recognition)</p>	<p>2. Πως δίνεις ανατροφοδότηση στους μαθητές σου;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Πως χειρίζεσαι τα λάθος; - Πως χειρίζεσαι το σωστό;
	<p>Αξιολόγηση (Evaluation)</p>	<p>3. Πότε θεωρείς «επιτυχημένους/ες» τους μαθητές και τις μαθήτριές σου μέσα στο μάθημα;</p> <p>4. Πως αξιολογείς τους μαθητές σου;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Με ποια κριτήρια; - Με ποιον ή ποιους τρόπους;

3.4 Ανάλυση περιεχομένου

Σύμφωνα με τον Ιωσηφίδη (2003) η ανάλυση περιεχομένου αποτελεί μέθοδο ανάλυσης δευτερογενούς ποιοτικού υλικού, γραπτού, ακουστικού, οπτικού όπως τα κείμενα, τα φιλμ, οι συνεντεύξεις κ.α. όπου ακολουθούνται ορισμένα βασικά στάδια και βήματα. Το πρώτο στάδιο περιλαμβάνει την αρχική θεωρητική επεξεργασία και αποσαφήνιση του ερευνητικού αντικειμένου, το δεύτερο στάδιο περιλαμβάνει τον ακριβή καθορισμό των πηγών του ποιοτικού υλικού, το τρίτο στάδιο αφορά τον προσδιορισμό της μονάδας καταγραφής και ανάλυσης, το τέταρτο στάδιο αφορά τη συστηματοποίηση των εννοιολογικών κατηγοριών στις οποίες κατατάσσονται τα ποιοτικά δεδομένα και στις οποίες βασίζεται ουσιαστικά η ανάλυση περιεχομένου και το πέμπτο στάδιο, άμεσα αλληλένδετο και πολλές φορές ταυτόχρονο με το προηγούμενο, είναι αυτό της κωδικοποίησης του υλικού εντός κάθε κατηγορίας και μεταξύ διαφορετικών κατηγοριών (Ιωσηφίδης, 2003). Η αναζήτηση του κλίματος παρακίνησης υπό το πρίσμα της θεωρίας στόχων επίτευξης ορίστηκε στο πρώτο στάδιο. Στο δεύτερο στάδιο ως ενότητα ανάλυσης ορίστηκε το σύνολο των απομαγνητοφωνημένων συνεντεύξεων, στο τρίτο στάδιο ως μονάδα μέτρησης ορίστηκε ο ερωτώμενος και ως σύστημα κατηγοριών για τη διαλογή του υλικού προς ανάλυση στο τέταρτο και πέμπτο στάδιο, ορίστηκε το σύστημα TARGET με τις επιμέρους διαστάσεις του.

Αρχικά και ταυτόχρονα με την συλλογή των δεδομένων γινόταν η απομαγνητοφώνηση, η επεξεργασία και η ανάλυση της κάθε συνέντευξης (ongoing analysis) ως μελέτη περίπτωσης καθώς έτσι αξιολογούνται συνεχώς οι πληροφορίες και εντοπίζονται έγκαιρα μεθοδολογικές αδυναμίες (Παπαϊωάννου και συν., 2007:354). Σύμφωνα με τις περιγραφές που έδιναν οι εκπαιδευτικοί για τις πρακτικές τους, καταγράφονταν οι αρχές που προωθούσαν σε κάθε διάσταση σύμφωνα με τον πίνακα 5 ενώ ταυτόχρονα καταγράφονταν και πως τοποθετούνται οι εκπαιδευτικοί απέναντι στις πρακτικές που χρησιμοποιούν. Στη συνέχεια αφού ολοκληρώθηκαν όλες οι συνεντεύξεις έγινε η θεματική ανάλυση ανά θέμα-διάσταση για το σύνολο των συμμετεχόντων. Καθώς οι διαστάσεις του TARGET εξαρτώνται η μία από την άλλη και δεν είναι ξεκομμένες μεταξύ τους, προτιμήθηκε η θεματική ανάλυση να γίνει ανά διάσταση και όχι ανά ερώτηση αφού πολύ συχνά η απάντηση σε κάποια ερώτηση παρείχε πληροφορίες και για άλλες διαστάσεις.

Πίνακας 5: Κατηγοριοποίηση των βασικών αρχών που διαμορφώνουν το κλίμα παρακίνησης (Προσαρμογή από: Ames 1992a; Ames 1992b; Treasure & Roberts 1995; Todorovich et al., 2005; Jaakkola & Digelidis, 2007).

ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ TARGET	ΑΡΧΕΣ ΠΟΥ ΠΡΟΩΘΟΥΝ	
	ΤΗ ΒΕΛΤΙΩΣΗ	ΤΗΝ ΕΠΙΔΟΣΗ
Σχεδιασμός δραστηριοτήτων (Task)	Ποικιλία ασκήσεων και δραστηριοτήτων Διαφοροποίηση ασκήσεων ώστε να είναι προκλητικές και εφικτές για όλους	Έλλειψη ποικιλίας ασκήσεων και δραστηριοτήτων Μονοδιάστατες ασκήσεις που δεν ανταποκρίνονται στις ικανότητες όλων
Ομαδοποίηση (Grouping)	Ετερογενείς ως προς τις ικανότητες ομάδες Συνεργατικές ομάδες	Ομοιογενείς ως προς τις ικανότητες ομάδες Ανταγωνιστικές ομάδες
Διαχείριση χρόνου (Time)	Ευελιξία στο χρόνο που χρειάζεται ο κάθε μαθητής για εξάσκηση	Ο χρόνος λειτουργεί αυστηρά χωρίς να προσαρμόζεται στις ανάγκες του κάθε μαθητή για εξάσκηση
Εξουσία (Authority)	Παραχώρηση εξουσίας δίνοντας επιλογές στους μαθητές, επιτρέποντάς τους να πάρουν αποφάσεις σχετικά με τη μαθησιακή διαδικασία και να αναλαμβάνουν ρόλους μέσα σε αυτήν	Όλες οι αποφάσεις λαμβάνονται από τον ΚΦΑ Οι μαθητές δεν έχουν επιλογές και δεν εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία
Αναγνώριση (Recognition)	Ιδιωτικά, με πληροφόρηση για την προσπάθεια και την προσωπική πρόοδο	Δημόσια, σε σύγκριση με τους άλλους, με βάση την επίδοση
Αξιολόγηση (Evaluation)	Με βάση την προσωπική πρόοδο, ιδιωτικά Χρήση αυτοαξιολόγησης	Με βάση την επίδοση, δημόσια, συγκριτικά με τους άλλους ή με νόρμες

3.5 Αξιοπιστία και εγκυρότητα

Η διασφάλιση της εγκυρότητας και αξιοπιστίας μιας ποιοτικής έρευνας επιτυγχάνεται μέσα από την ικανοποίηση συγκεκριμένων κριτηρίων ερευνητικής συνέπειας και την ενδελεχή περιγραφή της ερευνητικής διαδικασίας που ακολουθήθηκε (Συμεού, 2006). Τα κριτήρια που χρησιμοποιούνται για να αξιολογήσουν τις διεργασίες και τα αποτελέσματα μιας ποιοτικής έρευνας (εμπιστευσιμότητα) είναι: η αξιοπιστία- φερεγγυότητα που αφορά την εμπιστοσύνη για την αλήθεια των δεδομένων, η μεταβιβασιμότητα που αναφέρεται στο βαθμό στον οποίο τα ευρήματα από την έρευνα μπορούν να μεταφερθούν και σε άλλα πλαίσια ή ομάδες, η βασιμότητα που αναφέρεται στην αναζήτηση στοιχείων ή μέσων για να εξεταστούν τυχόν παράγοντες αστάθειας ή / και φαινομενικών ή σχεδιασμένων επιρροών–μεταβολών, η επιβεβαιωσιμότητα, που αναφέρεται στην αντικειμενικότητα ή ουδετερότητα των δεδομένων έτσι ώστε να υπάρχει συμφωνία ανάμεσα σε δύο ή περισσότερα ανεξάρτητα άτομα για την ορθότητα ή το νόημα των δεδομένων (Χασάνδρα & Γούδας, 2004). Τα παραπάνω κριτήρια επιχειρήθηκε να ικανοποιήσουν οι παρακάτω τεχνικές

1. Η παρατεταμένη ενασχόληση και η εξοικείωση της ερευνήτριας με τον χώρο της φυσικής αγωγής.
2. Η επίμονη παρατήρηση ώστε να εντοπιστούν τα χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος αλλά και των ατόμων που θα μελετηθούν και η εστίαση στις επιμέρους λεπτομέρειες.
3. Η επιλογή ως πηγή δεδομένων τα λεγόμενα των ίδιων των εκπαιδευτικών μέσα από μία προσωπική επαφή.
4. Η προσπάθεια αποστασιοποίησης από το δικό μας σύστημα αξιών και πεποιθήσεων ώστε να έχουμε την οπτική των συμμετεχόντων χωρίς να τους κατευθύνουμε.
5. Η αναδιατύπωση των λεγομένων των συμμετεχόντων από την ερευνήτρια και η αναζήτηση επιβεβαίωσής τους τόσο κατά τη διάρκεια όσο και μετά το πέρας των συνεντεύξεων, όπως και η αναζήτηση διευκρινίσεων σε περιπτώσεις ασάφειας.
6. Η διατήρηση ημερολόγιου καταγραφής σκέψεων και εντυπώσεων που δημιουργήθηκαν σε κάθε επιμέρους φάση της έρευνας και κυρίως κατά τη

διαδικασία των συνεντεύξεων και της μετέπειτα απομαγνητοφώνησής τους. Τα στοιχεία αυτά αξιοποιήθηκαν στη φάση της διαχείρισης και ερμηνείας των δεδομένων που συλλέχθηκαν.

7. Η ακρίβεια της αναπαράστασης των λεγομένων των συμμετεχόντων μέσα από την παράθεση αυτούσιων αποσπασμάτων.
8. Η λεπτομερής περιγραφή της όλης διαδικασίας διεξαγωγής της μελέτης, έτσι ώστε, να καθίσταται δυνατόν σε κάθε ενδιαφερόμενο αναγνώστη να καταλήξει σε κάποιο συμπέρασμα για το αν τα στοιχεία αυτά είναι δυνατό να του φανούν χρήσιμα.
9. Λεπτομερής εξέταση από συνάδελφο. Είναι μια διαδικασία κατά την οποία η όλη έρευνα (σχεδιασμός, συλλογή δεδομένων, ανάλυση και συμπεράσματα) εξετάζεται βήμα-βήμα και από έναν άλλο συνάδελφο, γνώστη της περιοχής και της μεθόδου έρευνας, άσχετο όμως με τη συγκεκριμένη έρευνα. Η διαδικασία αυτή γίνεται προκειμένου να εντοπιστούν αδυναμίες, προκαταλήψεις, μεροληψίες από την πλευρά του ερευνητή.

4. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Παρουσιάζουμε ξεχωριστά τα αποτελέσματα των αναφορών των καθηγητών του δημοτικού και του γυμνασίου από του λυκείου καθώς φαίνεται πως διαχειρίζονται με διαφορετικό τρόπο τις διαστάσεις του συστήματος TARGET σε σχέση και με τους δύο άξονες

4.1 Ανάλυση και ερμηνεία για τον 1^ο άξονα (Οργάνωση-σχεδιασμός μαθήματος)

4.1.1 Σχεδιασμός δραστηριοτήτων (Task)

Στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο καταγράψαμε:

Ποικιλία ασκήσεων και δραστηριοτήτων

Εννέα καθηγητές αναφέρουν ότι σχεδιάζουν το μάθημά τους χρησιμοποιώντας ποικιλία ασκήσεων, δραστηριοτήτων και παιχνιδιών μέσα σε ένα ημερήσιο μάθημα ώστε να διατηρείται το ενδιαφέρον των μαθητών τους και να βελτιώνονται. Ωστόσο για μία καθηγήτρια η παροχή ποικιλίας ασκήσεων είναι εφικτή μόνο όταν υπάρχει επάρκεια αθλητικού υλικού.

«Εγώ θεωρώ ότι πρέπει να έχει ποικιλία και ειδικά στην Α' δημοτικού που ξέρουμε ότι οι μικρές τάξεις δύσκολα συγκεντρώνονται, όσο τους δίνεις πιο πολλά ερεθίσματα στη διάρκεια της ώρας, τόσο πιο πολύ θα τα έχεις κοντά σου. Αν τα αφήσεις χύμα και τους πεις μόνο ένα παιχνίδι είναι πιθανότητα σε 5'-10' να σου έχουν φύγει όλα δεξιά και αριστερά και να φωνάζεις εσύ να 'ρθούνε πίσω. Οπότε θεωρώ ότι στην Α'-Β' δημοτικού πρέπει να υπάρχει στη διάρκεια του μαθήματος ένα ασκησιολόγιο τέτοιο που να τους αλλάζεις ανά τακτά διαστήματα τα ερεθίσματα και ταυτόχρονα να υπάρχουνε δύο; Τρία παιχνίδια; Ίσως και περισσότερα ή ξέρω γω μέσα από τις ασκήσεις να υπάρχουν κάποια παιχνίδια και να γίνονται οι ασκήσεις, κάπως έτσι» Δ1.

«Λοιπόν ξεκινάω το μάθημα με ένα ζέσταμα που συνήθως μπορεί να είναι παιχνίδι, προσπαθώ να τα βάλω να παίζουν όλοι με όλους, μετά ξεκινάμε να κάνουμε, ανάλογα με το θέμα του μαθήματος, ασκήσεις που να έχουν σχέση με τη δεξιότητα που θέλω, παράδειγμα στο μπάσκετ ξεκινάω με τη ντρίμπλα ένα παράδειγμα, αλλάζω ζευγάρια, κάνω διαφορετικές ομάδες κάθε φορά, τελειώνουν οι δεξιότητες και μετά κάνουμε πράξη ότι μάθαμε, μέσα από το παιχνίδι» Δ2.

«Μιλάμε τώρα από Δ' και πάνω και Γ' θα πούμε τι κάνουμε σήμερα, θα περιγράψουμε και αν είναι το αντικείμενο άθλημα έτσι, και δεν είναι παραδοσιακός χορός που δεν χρειάζεται θα κάνουμε την προθέρμανσή μας, θα κάνουμε το κυρίως μέρος του μαθήματος, που θα περιλαμβάνει τη δεξιότητα του κυρίως μαθήματος, αφού τελειώσουμε τη δεξιότητα στο κύριο μέρος του μαθήματος ή τις δεξιότητες, θα κάνουμε την αποθεραπεία, τις διατάσεις μας και ένα πεντάλεπτο στο τέλος μάζεμα για τυχόν απορίες και κατάκτηση στόχων, αν τους καταφέραμε ή όχι στο συγκεκριμένο μάθημα... Οι μικρότερες τάξεις ασχολούμαστε με μουσικοκινητικά παιχνίδια και βέβαια και χωρίς μουσική και εγώ προσωπικά δίνω έμφαση και στους παραδοσιακούς χορούς που μπορούν να χορευτούν στη συγκεκριμένη ηλικία, έτσι; Σύμφωνα με τις δυνατότητες και την ηλικία των παιδιών» Δ3.

«...Την άλλη φορά έβαλα το χασάπικο συρτάκι με μουσική σιγά -σιγά από κάτω μαζεμένα όλα τα παιδιά άνοιγμα κι όλες τις ασκήσεις με μια μουσική την οποία δεν κάνουν πρώτη, δευτέρα σαν χορό σαν βήματα, το 'χουνε σαν άκουσμα και το κάνουν κάπου στην πορεία ή απ' τους πρώτους πρώτους χορούς που κάνεις αμέσως και είναι μια καλή επαφή για να γνωριστούν τα παιδιά σαν πρωτάκια. Τους βάζεις τον Τσακόνικο. Χωρίς βήματα, αγκαζέ. Μόνο που πιάνονται αγκαζέ αρχίζουν και γελάνε κι

όταν γίνεται ο σαλίγκαρος και ξεδιπλώνεται μετά περνάει ο ένας δίπλα από τον άλλο και χαίρονται. ...Τώρα τα υπόλοιπα ας πούμε έτσι, το ποδόσφαιρο, το μπάσκετ και πάλι αυτά τα έχω μέσα από... δηλαδή ας πούμε στο ξεκίνημα των παιδιών στο μπάσκετ με την πρώτη επαφή με την μπάλα, στη δεύτερα είναι ένα τρεξιματάκι ανάμεσα ο ένας από τον άλλο, χωρίς να ακουμπήσουν ο ένας τον άλλο, την ντρίμπλα. Θα του φύγει στην αρχή, θα πέσει ο ένας πάνω στον άλλο, σα να έχει έναν αντίπαλο προσπαθεί να αγγίξει ο ένας τον άλλο...» Δ4.

«Εξαρτάται το αντικείμενο. Πάντα κάνουμε προθέρμανση. Η προθέρμανση μπορεί να είναι με τροχαδάκι και ασκήσεις ή μπορεί να είναι παιχνιδάκια. Να πάρουμε για παράδειγμα, μπάσκετ. Ξεκινάμε με προθέρμανση. Ξεκινάμε με ασκησούλες από τα νύχια μέχρι την κορυφή. Μετά θα μπορούμε στο κυρίως. Τι έχουμε; Έχουμε πάσες. Ξεκινάμε. Δυάδες τα παιδιά, μάλλον όχι χωριζόμαστε σε ομάδες 4-5 άτομα, τετράδες ή εξάδες να είναι ζευγάρια ε, και πάνω σ' αυτό, δουλεύουμε τις ασκήσεις, τις πάσες που έχουμε να κάνουμε. Ανά δύο. Και αποθεραπεία. Στην αποθεραπεία μπορεί στο τέλος να τα βάλεις ένα παιχνιδάκι, να γελάσουν, να χαρούνε και να φύγουν με το γέλιο και να τους μείνει μια καλή ανάμνηση» Δ5.

«Βασικό αντικείμενο που δουλεύουμε είναι περίπου 30', όχι συγνώμη, στα 20'-25' και ο υπόλοιπος χρόνος, είναι κάποιο παιχνίδι ταιριαστό με το αντικείμενο που διδάσκουμε ή παραλλαγές γνωστών παιχνιδιών ακόμα και παραδοσιακών παιδικών που προσαρμόζονται στο αντικείμενο» Γ3.

«Εντάξει, ξεκινάμε με το μάζεμα των παιδιών, θα κουβεντιάσουμε αν έχουμε μπροστά μας κάτι να αντιμετωπίσουμε, θα τους εξηγήσω ποιο είναι το ημερήσιο πλάνο, θα ξεκινήσουμε το ζεσταματάκι μας κυρίως με παιχνιδάκι και μετά θα μπορούμε στο κυρίως θέμα, εντάξει μερικές φορές μπορεί να ξεφύγουμε αν δεν υπάρχει ενδιαφέρον από τα παιδιά μπορεί να το γυρίσουμε. Να κάνουμε περισσότερο παιχνίδι, ανάλογα και τις ημέρες, αν θα 'μαστε μέσα ή έξω, προσπαθώ να βρω διάφορες ασφαλιστικές δικλείδες να τα οδηγήσω στο να γίνει αποδεκτό το μάθημα από τα παιδιά» Γ4

«...Κάναμε 4-5 τύπους ζεστάματος ανάλογα με το αντικείμενο που είχα, ζέσταμα ας πούμε προθέρμανση ,ε, μετά έβαζα τα παιδιά . Ή ξεκινούσαμε από το βόλεϊ ως συνήθως το μάθημα λοιπόν κι ήθελα να διδάζω την πάσα. Αυτό μπορούσε να γίνει ανάλογα πάλι με τα παιδιά. Δεν έλεγα την πάσα θα τη διδάζω σε 2 μαθήματα και τελείωσε. Μπορεί να ήταν 3 μπορεί να ήταν και 8. Εγώ ήθελα στο βόλεϊ που στο βόλεϊ

η βάση είναι η πάσα να μπορέσουν όσο γίνεται. Και τα παιδιά που υστερούσαν λίγο, προχωρούσα μπορεί μετά την πάσα να 'κανα ξέρω γω δάχτυλα ν' ακολουθούσα τη μανσέτα, την πάσα από κάτω, ξαναγύριζα πάλι. «εσείς θα κάνετε δάχτυλα» τα παιδιά που δεν. Και σ' αυτό πάλι έβαζα και παιδιά. «Πρόσεξε σ' αυτό Νικολάκη την κάνουν σωστά την πάσα;». Λοιπόν, αφού πρώτα ξέρανε το χέρι μας εδώ το W αυτό που κάνει κι αφού κάναμε ένα σωρό ασκήσεις πάνω στην πάσα. Είχα πρώτο τρίμηνο ας πούμε θα έκανα βόλεϊ, συνήθως, δεύτερο θα έκανα μπάσκετ και μετά το χάντμπολ με το ποδόσφαιρο ανάλογα το μοίραζα αλλά ανάλογα και πάλι με τις καιρικές συνθήκες πως θα ήτανε. Πολύ βάση έδινα στην επανάληψη. Δεν το άφηνα αυτό. Δηλαδή μπορεί να έκανα μπάσκετ και κάποια στιγμή για παιχνίδι τους έδινα πάλι πάσα. Η «παιδιά πάμε να κάνουμε εκείνη την άσκηση που κάναμε» σαν εναλλαγή, σαν το feedback που λένε «άντε πάλι» και είχε πολύ πάρα πολύ καλή, είχε καλό αποτέλεσμα» Γ5.

Για την Γ2 η παροχή ποικιλίας ασκήσεων μέσα στο μάθημα εξαρτάται από την επάρκεια του αθλητικού υλικού που διαφέρει από σχολείο σε σχολείο.

«Ναι, ξεκινάμε από το ζέσταμα. Καταρχήν παρουσίες. Στο γυμνάσιο σου τρώει ένα πεντάλεπτο, το πολύ παρουσίες. Εεε, ξεκινάμε το ζέσταμα. Επειδή ακριβώς απ' το ζέσταμα πολλά αρχίζουν και τα φτύνουν, άρχισα να τους βάζω σιγά-σιγά τρίλεπτα, τετράλεπτα, συνεχόμενα τρέξιμο. Ασκήσεις, διατάξεις αυτά, εάν θέλω παράδειγμα στο βόλεϊ. Θέλω να δουλέψω πάσα. Έτσι, ανάλογα με το υλικό που έχουμε, α, το ξέχασα αυτό. Κρίνοντας τώρα από τα δύο σχολεία που πηγαίνω, στο ένα έχω πάρα πολύ υλικό και μπορώ να δουλέψω καλά, στο άλλο που δεν έχουμε, πορευόμαστε μ' αυτά που έχουμε. Κι ανάλογα με το υλικό που έχω, μπορεί να χωρίσω ζευγάρια, μπορεί να χωρίσω σειρές, μπορεί νααα, ανάλογα να δουλέψουν δάχτυλα, κοντρόλ παράδειγμα και πάσα. Η στον τοίχο, αν έχουμε πάντα υλικό. Και μετά τους βάζω πάντα και στο φιλέ λίγο, γιατί συνεχώς τα παιδιά έχουν την εντύπωση ότι ξέρουν και θέλουν και βαριούνται πάντα όταν κάνουνε χωρίς, διάφορες ασκήσεις πάνω στη πάσα παράδειγμα ή το σερβίς ή τώρα τελευταία δουλεύουμε μπάντμιντον. Έχουν τρελαθεί. Έχουμε αγοράσει ρακέτες, αγόρασε το σχολείο, ζευγαράκια, φτάνουν για όλους, πάρα πολύ ενθουσιασμένα. Αναλόγως τώρα» Γ2.

Έλλειψη ποικιλίας ασκήσεων και δραστηριοτήτων

Ο καθηγητής Γ1 χρησιμοποιεί λίγες και απλές ασκήσεις μέσα στο μάθημα δίνοντας περισσότερο χρόνο στην αθλοπαιδιά που διδάσκεται ή στο ελεύθερο

παιχνίδι καθώς εντοπίζει ότι δεν μπορεί να διατηρηθεί για πολλή ώρα το ενδιαφέρον τους για εξάσκηση.

«Απλές ασκήσεις οι οποίες μπορούν να ενταχτούν στο σκεπτικό του ότι έχεις απέναντί σου μια τάξη με εικοσιτόσα παιδιά που να μπορούν να λειτουργήσουν με αυτό το δεδομένο των πολλών παιδιών που θα μπορούν να το συγκρατήσουν. Γιατί είναι σε μια ηλικία στην εφηβεία που για πολλή ώρα δεν μπορείς να τα κρατήσεις να κάνουν συνέχεια ένα πράγμα, θέλουν να παίζουν κιόλας, οπότε το πρόγραμμά σου έχει μια ελαστικότητα είναι ένα δεκάλεπτο, ένα τέταρτο οι ασκήσεις που θα δουλέψουν όλοι μαζί το ξέρουνε, ότι μετά εφόσον πάνε καλά σ' αυτό, μετά τους δίνεται (διακοπή)γνωρίζουν ότι θα έχουν κάποιο ελεύθερο χρόνο και θα παίζουν μετά στα παιχνίδια που αυτά τους αρέσουνε έχει άμεση σχέση και εξαρτάται από το πόσο συνεργάσιμοι θα είναι και θα βοηθήσουνε στο προηγούμενο κομμάτι, που ο καθηγητής θέλει και τη συμμετοχή τους για να λειτουργήσει, να γίνει, τις ασκήσεις δηλαδή, για την εκμάθηση, και αν πάνε καλά σε αυτό παίρνουν την ελεύθερη ώρα στην οποία παίζουνε, ποδόσφαιρο κάνουν ομαδούλες μπάσκετ, βόλεϊ, άλλος μπαλάκι, διάφορες δραστηριότητες, ότι έχει το σχολείο να μοιραστούν και να παίζουν».

Προσαρμογή ασκήσεων στις δυνατότητες όλων των μαθητών

Τρεις καθηγητές περιγράφουν πως αντιμετωπίζουν τις διαφορετικές ικανότητες των παιδιών μέσα στο μάθημα τροποποιώντας τις ασκήσεις ως προς τη δυσκολία ή τις συνθήκες εκτέλεσης ανάλογα ώστε να ανταποκρίνονται στις δυνατότητες όλων των παιδιών.

«Απλά τις ασκήσεις που βάζεις προσπαθείς να τις διδάξεις έτσι ώστε να τις καταφέρουν σχεδόν όλα τα παιδιά... Ο καθένας, ο καθένας προσπαθεί να ξεπεράσει το προσωπικό του δηλαδή να φτάσει, πώς να το πω τώρα, στη μέγιστη απόδοση της ικανότητάς του... Θα σου φέρω ένα παράδειγμα, στην κυβίστηση στην ενόργανη, είναι μία άσκηση που μπορεί να διδαχθεί και στην ολότητά της αλλά μπορεί να διδαχθεί και με τη μερική μέθοδο να την κόψεις σε προασκήσεις, έτσι; Ένα παιδάκι λοιπόν που μπορεί και την κάνει τη διδάσκεις αυτή αμέσως, γιατί είναι άσκηση που διδάσκεται και άμεσα στην ολότητά της και κόβοντάς την σε προασκήσεις, θα τη κάνει. Ένα παιδάκι πού δυσκολεύεται θα του βάλεις προασκήσεις. Θα τον βάλω να ρολάρει πάνω στη σπονδυλική στήλη να κάνει τα λεγόμενα βαρελάκια για να καταλάβει πως ρολάρουμε στην πλάτη όταν γυρνάμε, θα τον βάλω σε κεκλιμένο επίπεδο ένα στρωματάκι πάνω

στο άλλο κι ένα τρίτο να σχηματίζει κατηγορίσα, δηλαδή κάποιες τέτοιες προασκησούλες που βοηθάνε τα παιδάκια που δεν μπορούν να φτάσουν στην κατάκτηση του στόχου αμέσως, θα τα βοηθήσω ώστε να έρθουν τουλάχιστον πολύ κοντά και να νιώσουν τη χαρά της συμμετοχής κι ότι καταφέρανε κι αυτά κάτι σύμφωνα με τις δυνατότητές τους κάτι πάρα πάρα πολύ σημαντικό γι' αυτά» Δ4.

«Βάζω διαφορετικά επίπεδα δυσκολίας ή βάζω ένα στόχο σε μορφή παιχνιδιού για να μην νιώσουν υποτιμημένα τα παιδιά που έχουν τη λιγότερη ευκολία, ας πούμε όποιος τα καταφέρει στον Α στόχο περνάει στον Β στόχο ή αν είναι χωρισμένα σε ομάδες, όποια ομάδα καταφέρει να βάλει πρώτη όλους τους παίκτες της στον τελευταίο στόχο. Έχει διαφορετικά επίπεδα δυσκολίας και εντάζει είναι συνήθως, επειδή δεν υπάρχουν εδώ έντονες διαφορές, έχουμε μερικά, μερικά, 2 παιδιά τα οποία έχουν ιδιαιτερότητες, προσπαθώ ακόμα κι αυτά να μπορούν να κάνουν πράγματα ή να τα πιάνω εγώ και να κάνουμε μαζί. Κατά τα άλλα δεν υπάρχουν μεγάλες διαφορές οπότε κι ο βαθμός δυσκολίας μέσα στην ίδια άσκηση απέχει πολύ λίγο ο ένας από τον άλλο» Γ3.

«Έβλεπα το επίπεδο που είχαν τα παιδιά δηλαδή έβλεπα δεν είναι όλα τα τμήματα ίδια, σε τμήματα που τα παιδιά τα καταφέρνανε έβαζα λίγο πιο δύσκολο ασκησιολόγιο. Σε τμήματα στα οποία τα παιδιά δεν ήταν και τόσο προχωρημένα κι αυτό είχε να κάνει με τι μου ερχόταν απ' το δημοτικό. Δηλαδή ήξερα, τα παιδιά που θα μου έρθουν από το 10^ο δημοτικό θα ήτανε καλά, τα παιδιά που θα μου ερχόντουσαν από το 9^ο θα υστερούσαν λίγο ας πούμε. Λοιπόν, οπότε άλλαξε και το ασκησιολόγιο γιατί το να βάζεις δύσκολη άσκηση σε παιδί που δεν μπορεί να καταφέρει την εύκολη θα το κάνεις να μισήσει και το, συνήθως τα παιδιά ότι μπορούν να καταφέρουν αυτό αγαπάνε. Έβλεπες στην αρχή «ω, κύριε δεν θέλουμε» επειδή δεν το κατάφερνε, ας πούμε το σέρβις ή οτιδήποτε. Μόλις το κατάφερνε «εγώ θέλω να κάνω, το κατάφερα μου αρέσει πλέον» είναι στάνταρντ... «Εμ, στο σέρβις πάλι θα κάναμε από διάφορες ζώνες σερβίς. Στην αρχή τι θέλαμε; Δεν πετάγανε την μπάλα. Επιδίωξη ήταν να την περάσουν απ' την άλλη μεριά κι ας μην την αφήναν από το χέρι. Αφού αυτό πλέον το είχαμε, μετά αφήναμε την μπάλα απ' το χέρι, σερβίς από κάτω. Τα ίδια και για σερβίς από πάνω. Απ' τα 3μ. απ' τα 6μ. και μετά πηγαίναμε απ' τα 9 πίσω στην τελική γραμμή» Γ5.

Δύο καθηγητές στα παιδιά που δεν καταφέρνουν την άσκηση δίνουν μία παρόμοια ευκολότερη.

«Δηλαδή θα βάλω ένα συγκεκριμένο, θα βάλω αυτό που θέλω να κάνω εκείνη την ημέρα μέσα στο μάθημα και απλά θα δώσω στα παιδιά να καταλάβουν ότι μ' ενδιαφέρει η προσπάθεια που κάνουνε. Να' χουν συμμετοχή. Δεν με πειράζει, δηλαδή έχω δει παιδάκια που λένε «δεν ξέρω αν θα καταφέρω εγώ αυτό να το κάνω». Εμένα μ' ενδιαφέρει να πάρεις μέρος, αρκεί που θα το κάνεις. Δηλαδή ξεκινάνε να μάθουμε το σχοινάκι που είναι το πιο απλό και τα περισσότερα παιδιά δεν ξέρουν να παίζουν σχοινάκι. Εγώ ξέρετε πότε θέλω να το μάθετε; Τελειώνοντας το δημοτικό. Τελείωσε. Από' δω, από' κει κουτσά στραβά, δηλαδή πιστεύω τους έχω δώσει ένα, μια ελευθερία κάτι χαλαρό, δηλαδή ότι, αυτό που με ενδιαφέρει εμένα μέσα στο μάθημα και είμαι απόλυτη και τέτοια, είναι η πειθαρχία. Δηλαδή το να μη χαζολογήσουν, θα πούμε και το αστείο, θα πούμε το ένα το άλλο, αλλά από εκεί και πέρα θέλω να προσπαθήσεις. Το αν θα τα καταφέρεις ή δε θα τα καταφέρεις, θέλω να δω μόνο την προσπάθειά σου και τέτοια. Τώρα όταν τα παιδιά είναι σε διαφορετικό επίπεδο, ο καθένας πάει σύμφωνα ξέρεις ας πούμε, αυτός θα πάει μέχρι εκεί δεν θα μπορέσει άλλο. Θα τον, δηλαδή, θα παίζουν οι άλλοι μεταξύ τους πασούλες, αυτό θα το βάλεις λίγο μόνο του, θα το βάλεις στον τοίχο, σαν πιο ιδιαίτερο για το συγκεκριμένο παιδί που δεν τα καταφέρνει» Δ4.

«...Δείχνω ποιο είναι το σωστό. Από 'κει και μετά τη δυσκολία της άσκησης δεν την αφήνεις να φτάσει μέχρι να απογοητευτεί ο άλλος, απλώς κατεβάζεις τον πήχη και δουλεύεις πάνω σε αυτά...» Γ4.

Η Γ2 αντιμετωπίζει τις διαφορετικές ικανότητες παίζοντας μαζί με τα παιδιά που δεν τα καταφέρνουν ενώ η προσαρμογή των ασκήσεων εξαρτάται από τις συνθήκες διδασκαλίας (αθλητικό υλικό, αριθμός μαθητών, συνύπαρξη καθηγητών στον ίδιο χώρο).

«Αυτό τώρα, εκεί είναι το πρόβλημα, τα παιδιά που δεν έχουν έφεση στον αθλητισμό, αυτό έχω καταλάβει, πάντα διστάζουν. Πάντα θέλουν να μένουν στο τέλος και πάντα θέλουν να βρискουν μια δικαιολογία. Εκεί αυτά τα παιδιά, αυτό κατάλαβα μπαίνεις κι εσύ μέσα. Μπαίνεις μες το παιχνίδι. δηλαδή εγώ αυτό έχω. Να πω ένα παράδειγμα. Είχα κάποια κορίτσια τα οποία δεν ήταν ότι είχαν κάποιο σωματικό, αλλού κι αλλού. Δεν ήθελαν γυμναστική. Μέχρι και μήλα. Γυμνασίου κορίτσια έκατσα παίζαμε, παίζαμε, αφού κάποια στιγμή μου λένε «καλά κυρία αφού κατάφερες κι αυτές να μπουν». Ναι, μπαίνεις μέσα. Τώρα έχω κάποια λίγο κινητικά λίγο αυτό, μπαίνουν, με νοκ σουτ, με δυο μπάλες του μπάσκετ ότι μπορούν. Θα μπω λίγο κι εγώ μες το

παιχνίδι. Σήμερα μπήκα τέρμα, για να παίζουν έτσι καμιά 6-7 παιδάκια ήτανε, κατάλαβες; έτσι δηλαδή συμμετέχουν όλοι. Όταν σε δουν και σένα μέσα. Να γίνεσαι ένα με αυτά».

«Κρίνοντας τώρα από τα δύο σχολεία που πηγαίνω , στο ένα έχω πάρα πολύ υλικό και μπορώ να δουλέψω καλά, στο άλλο που δεν έχουμε, πορευόμαστε μ' αυτά που έχουμε. Κι ανάλογα με το υλικό που έχω, μπορεί να χωρίσω ζευγάρια, μπορεί να χωρίσω σειρές, μπορεί νααα, ανάλογα να δουλέψουν δάχτυλα, κοντρόλ παράδειγμα και πάσα. Ή στον τοίχο, αν έχουμε πάντα υλικό... στο σχολείο που είμαι στο ένα, έχουμε σου λέω δύο μπάλες. Πόσες ασκήσεις μπορείς; Πόσο; Δεν έχεις πολλά περιθώρια. Εκεί θα δουλέψω λιγότερο εξατομικευμένα, δηλαδή ζευγαράκια και τέτοια, δηλαδή δουλεύω περισσότερο με μία μπάλα παράδειγμα το βόλει, μέσα στο φιλέ, στο άλλο σχολείο όμως που έχουμε πολύ υλικό, δουλεύουμε ανάλογα τι θέλουμε να δουλέψουμε, τα δάχτυλα; Δουλεύουμε ασκήσεις, ένα σωρό ασκήσεις, πάσες, πολλά... Δηλαδή έχουμε ένα μεγάλο σχολείο στο ένα, είμαστε δύο συγχρόνως κι όταν είμαστε κι οι δύο με 2 μπάλες του μπάσκετ ή του βόλει, τι να κάνουμε; 27 παιδιά εγώ κι άλλα 25-27 ο άλλος. Μ' ένα γήπεδο, ένα γήπεδο του μπάσκετ κι ένα γήπεδο του βόλει. Κάποια πράγματα δηλαδή σε δυσκολεύουν από την πρακτική τους πλευρά. Στο άλλο σχολείο έχει τόσα γήπεδα, τόσο υλικό, με κλειστό γυμναστήριο και τυχαίνει σε μία ώρα να είμαστε 5 συνάδελφοι έξω και δουλεύουμε όλοι. Είναι πολύ βασικό και πρωταρχικό».

Απουσία προσαρμογής των ασκήσεων στις δυνατότητες όλων των παιδιών

Οι υπόλοιποι φαίνεται πως χρησιμοποιούν ένα κοινό για όλους ασκησιολόγιο που δεν προσαρμόζεται στις διαφορετικές δυνατότητες των παιδιών και προσπαθούν να τα παρακινήσουν ενθαρρύνοντάς τα με λόγια να προσπαθήσουν.

Ο Γ1 χρησιμοποιεί ένα απλό ασκησιολόγιο ώστε όλοι να μπορούν να τα καταφέρουν δεδομένου του μεγάλου αριθμού μαθητών που συνήθως έχει μία τάξη «Απλές ασκήσεις οι οποίες μπορούν να ενταχτούν στο σκεπτικό του ότι έχεις απέναντί σου μια τάξη με εικοσιτόσα παιδιά που να μπορούν να λειτουργήσουν με αυτό το δεδομένο των πολλών παιδιών που θα μπορούν να το συγκρατήσουν...»... «Να τους πεις ότι ανεξάρτητα από το βαθμό που ο καθένας είναι εξοικειωμένος στο κάθε αντικείμενο που θα κάνουμε ή στην όποια μορφή άσκησης που θα δείξουμε, ανεξάρτητα από τι ικανότητα έχει για επίδοση, έχει δικαίωμα να κάνει αυτό το πράγμα, έχει δικαίωμα στην άσκηση γενικότερα. Οπότε αυτό καθ' αυτό το γεγονός ότι δεν τα

πολυκαταφέρνει δεν είναι κάτι το απαγορευτικό, θα πρέπει να συμμετάσχει, να προσπαθήσει κι από 'κει και πέρα απ' το Α που είναι να πάει στο Β, αυτό θα είναι το επίτευγμα και η προσπάθεια που θα καταβάλλει είναι κάτι το οποίο είναι σημαντικό για την όλη του ζωή» Γ1.

Μια καθηγήτρια αντιμετωπίζει τις διαφορετικές ικανότητες των μαθητών μέσα στο μάθημα δίνοντας έμφαση στην τεχνική και όχι στο αποτέλεσμα.

«Ναι, με ενδιαφέρει η προσπάθεια. Δηλαδή με ενδιαφέρει το παιδί να πάει να κάνει το άλμα ή το σουτ στο μπάσκετ παράδειγμα, δεν με ενδιαφέρει αν θα το βάλει. Αυτός που το βάζει, το βάζει, αυτός που δεν το βάζει, τον ενθαρρύνω να συνεχίσει και με ενδιαφέρει να κάνει σωστά την τεχνική, όχι το αποτέλεσμα, το αν θα μπει το καλάθι. Δηλαδή πιο πολύ δίνω σημασία στην προσπάθεια, να κατανοήσει τι πρέπει να κάνει. Ή και στο χορό. Μπορεί κάποιο παιδάκι να μην έχει ρυθμό, αλλά το προσπαθεί και ξέρει ότι αυτός ο χορός χορεύεται έτσι εμ αυτό φτάνει γιατί σιγά-σιγά θα το κάνει λίγο πιο καλά, λίγο πιο καλά... και βασικά να συμμετέχουν όλοι» Δ2.

Δύο καθηγητές θεωρούν ότι κάποια παιδιά απλώς δεν θα βελτιωθούν είτε γιατί δεν έχουν έφεση στον αθλητισμό είτε γιατί το οικογενειακό περιβάλλον διατηρεί αρνητική στάση απέναντι στον αθλητισμό.

«...Και φυσικά, που θέλω να καταλήξω, το ποσοστό θα χάσεις κάποια παιδάκια. Κάποια παιδάκια θα τα χάσεις έτσι και αλλιώς. Θα τα χάσεις, εννοώ στη διάρκεια θα χάσεις το στόχο. Είτε δεν είναι αθλητικά παιδάκια είτε οι γονείς τους, παίζει πολύ μεγάλο ρόλο πιστεύω το οικογενειακό περιβάλλον, απορρίπτουν τον αθλητισμό οπότε με αυτόν τον τρόπο έρχονται με μια αρνητική στάση απέναντι στη γυμναστική και εκεί θα κάνεις μία, δύο, τρεις προσπάθειες, παραινέσεις αλλά δυστυχώς το παιχνίδι είναι χαμένο. Δεν μπορείς να κάνεις κάτι περισσότερο. Θα προσπαθείς εσύ να προβληματίζεσαι να βρεις λύσεις να το παραινέσεις να το φέρεις αλλά τα ποσοστά είναι... υπάρχει το λεγόμενο χάσιμο του στόχου. Υπάρχει μια απώλεια δεν μπορείς να περάσεις εκατό τοις εκατό τον αθλητισμό σε όλα τα παιδάκια. Έτσι νομίζω» Δ1.

«...Κάποιοι στο τέλος δεν θα μάθουν. Τι να κάνουμε. Εντάξει, εμείς προσπαθούμε. Κάποιο που δεν το 'χει, δεν το 'χει» Δ5.

Στο Λύκειο καταγράψαμε:

Απουσία σχεδιασμού ποικιλίας ασκήσεων και προσαρμογής των ασκήσεων στις ανάγκες των μαθητών για τη βελτίωση στο αντικείμενο που επέλεξαν

Στο λύκειο κατά κύριο λόγο το πρώτο εικοσάλεπτο της διδακτικής ώρας περιλαμβάνει ασκήσεις φυσικής κατάστασης που είναι κοινές για όλους, ενώ το υπόλοιπο της ώρας διατίθεται για την αθλοπαιδιά ή τη δραστηριότητα που επέλεξαν χωρίς να υπάρχει κάποιος σχεδιασμός που να καθοδηγεί τους μαθητές στην επιδίωξη της προσωπικής βελτίωσης σε αυτό που επέλεξαν. Η ποικιλία αφορά την επιλογή αντικειμένων ενασχόλησης και όχι τον σχεδιασμό των ασκήσεων.

«...θέλω τουλάχιστον για ένα τέταρτο 20' να τρέξουν, κάποιες διατάξεις, δρομικές, διατάξεις κατά προτίμηση και όταν τελειώσουν τους λέω να παίζουν σε ομάδες. Είτε βόλει είτε μπάσκετ, έχουμε 3-4 τραπέζια πινγκ-πονγκ, οπότε παίζουμε πινγκπονάκι κι εγώ μαζί τους, βασικά εγώ γυρίζω γύρω- γύρω και βλέπω αυτούς που παίζουν βόλει ας πούμε, κάνεις κάποιες παρατηρήσεις, παίζεις λίγο μαζί τους, πηγαίνεις λίγο στο μπάσκετ και προσπαθείς όλο το χρόνο αυτή την ώρα να κάνουν κάτι ν' ασχοληθούν... αυτό το εικοσάλεπτο δηλαδή οπωσδήποτε και από 'κει και πέρα ελάτε να δείτε και πως είναι αυτό, να παίζετε και λίγο μάντμιντον, αντιπέραση που το λένε. Προσπαθείς να τους δείξεις πράγματα» Λ2.

«Η προθέρμανση ήταν ενιαία για όλους και αναλόγως μετά την προτίμηση του καθενός, χωριζόμαστε σε ομάδες και παίζανε τα παιδιά και στο τέλος κάναμε και κάποιες ασκήσεις αποθεραπείας ιδιαίτερα στην αρχή της χρονιάς, τώρα τελευταία τα έχω εγκαταλείψει να πω την αλήθεια»... «Στο μάθημά μου φεύγω πολλές φορές από το αναλυτικό πρόγραμμα και κάνω κάποια μαθήματα στα παιδιά που αφορούν την διατροφή, τους έχω ζητήσει να κάνουμε μαζί ένα ασκησιολόγιο, ιδιαίτερα με τις κοπέλες της Γ' λυκείου δουλεύω πάρα πολύ σε σταθμούς δυναμικές ασκήσεις που τις ενδιαφέρει να γυμνάσουν τον κορμό και κάνουμε ασκήσεις δύναμης τόσο για την κοιλιά, όσο και για τα χέρια και για τα πόδια. Υπάρχει δηλαδή η Γ' λυκείου είχα φύγει τελείως από το αναλυτικό πρόγραμμα και δούλευα κυρίως με κοπέλες μια φορά την εβδομάδα ασκήσεις σε σταθμούς... Άλλοτε δύναμη, άλλοτε ευλυγισία, άλλοτε αερόβια ικανότητα, αυτό κυρίως στο μάθημα της Γ' λυκείου. Στην Α', Β' λυκείου ακολουθούσα πιο πολύ το αναλυτικό πρόγραμμα. Χωρισμός των παιδιών δηλαδή σε ομάδες ανάλογα τις προτιμήσεις και τις ικανότητές τους συν τη φυσική κατάσταση που περιλαμβάνει, μπορεί να είναι στίβος, δρομικές, αλτικές ασκήσεις» Λ3.

«...Κατά βάση προσπαθώ να υπάρχει ζέσταμα απαραίτητα πάντα, ζέσταμα διατάξεις και μετά θα μπορούμε στο παιχνίδι, ο χρόνος δηλαδή αφιερώνεται περισσότερο

για το παιχνίδι... Όταν το παιδί δεν θέλει να συμμετέχει σε κάποια ομάδα που είναι ανταγωνιστική, εγώ εκείνη την ώρα θα δώσω στο παιδί μια μπάλα να κάνει σουτάκια ή θα μπει εναλλακτικά στο πλάι, χρησιμοποιώ το χώρο εκείνο βγάζοντας στρώματα, κάνουμε κοιλιακούς, κάνουμε ραχιαίους, κάνουμε ασκησούλες ταυτόχρονα, προσπαθώ να δίνω μία εναλλακτική σ' αυτό το παιδί... Εγώ το αφήνω αυτό να λειτουργεί. Με την έννοια ότι όταν οι άλλοι θα παίζουν μπάσκετ, εσύ εκείνη την ώρα θα τρέξεις γύρω-γύρω και θα καθίσεις να κάνουμε ασκήσεις ενδυνάμωσης ή κοιλιακούς ραχιαίους. Αυτό το επιλέγουν κυρίως κορίτσια. Τ' αγόρια είναι πιο, μέσα σε ένα παιχνίδι, εντάσσονται. Σπάνια ένα αγόρι δε θα θέλει να ενταχθεί σε κάποια ομάδα. Ιδίως αυτά που δεν είναι τόσο καλά στη γυμναστική μπορεί να είναι λίγο πιο μαζεμένα, πιο αποτραβηγμένα. Τα κορίτσια είναι που είναι λίγο δύσκολα στο λύκειο. Ενεργοποιείς πιο δύσκολα τα κορίτσια απ' ότι τ' αγόρια. Τα κορίτσια θέλουν να χορεύουνε οπότε χρησιμοποιώ αυτό θα κάνουμε όλες μαζί χορό όλες μαζί ενδυνάμωση» Λ1.

Η Λ3 αναφέρει ότι στην Α' τάξη του λυκείου μπαίνει στο κομμάτι της διδασκαλίας των δεξιοτήτων των αθλημάτων όπου η διδασκαλία αφορά το σύνολο των μαθητών, ανεξάρτητα από το τι έχουν επιλέξει να ασχοληθούν στο τετράμηνο και χωρίς να προσαρμόζει το ασκησιολόγιο στις ανάγκες των μαθητών γιατί έτσι ελέγχει καλύτερα το τι διδάσκει. Το ίδιο ισχύει και για την Λ1 όταν κάποια φορά χρειαστεί να διδάξει μία δεξιότητα καθώς η έλλειψη υποδομών λειτουργεί περιοριστικά.

«Έκανα και διδασκαλία στην τεχνική ή μάλλον υπενθύμιζα τα κομμάτια που ήδη έπρεπε να γνωρίζουν αλλά πολλά παιδιά δεν γνώριζαν την τεχνική ακόμα και σε απλές αθλοπαιδιές. Δηλαδή στην Α' λυκείου μπήκα κανονικά στο κομμάτι της διδασκαλίας. Τα πάντα. Έκανα το κλασσικό, εγώ έδειχνα (γελάει) τα πρώτα βασικά κομμάτια και μετά τους χώριζα σε ομάδες είτε ομάδα 3 ατόμων είτε 4 ατόμων και κάναν εξάσκηση πάνω στη συγκεκριμένη τεχνική...» «...Δηλαδή πέρα από την επιλογή, θα υπάρξει και διδακτικό, μάθημα, θα γίνει κανονικά διδασκαλία... Όχι, αυτό το καθορίζω εγώ... Για να έχω έναν έλεγχο γενικά, τι διδάσκω σε κάθε τετράμηνο και γενικά να υπάρχει ένας προγραμματισμός στην ύλη... Ναι, από 'κει και πέρα θα κάνω ένα πέρασμα και από τα υπόλοιπα αλλά το τελευταίο τέταρτο του μαθήματος της ελεύθερης ώρας τρόπον τινά, θα είναι βάσει του αθλήματος που έχουν επιλέξει».

«Η για παράδειγμα ένας μαθητής δεν ξέρει να κάνει καλά jump shoot θα αφιερώσουμε στο επόμενο μάθημα ή σα μέρος της προθέρμανσης ή πριν μπούμε στο παιχνίδι να διδάζουμε το jump shoot. Για όλους. Εγώ αναγκαστικά για όλους (δεν έχουν χώρο). Αν είχα την εναλλακτική θα μπορούσα να τον πάρω στην άκρη να του πω 5 πράγματα» Λ1.

Δύο καθηγητές θεωρούν ότι οι οδηγίες του Α.Π στο λύκειο σταματούν τη μαθησιακή διαδικασία που υπάρχει στο γυμνάσιο.

«Μα δε, σύμφωνα με τον κανονισμό του υπουργείου, δεν διδάσκεις στο λύκειο. Οι δεξιότητες οι οποίες πρέπει να διδαχθούν, σταματάνε στην Γ' γυμνασίου...»... «Το λύκειο είναι τελείως αποκομμένο στη φυσική αγωγή. Δε μιλάμε καθόλου για γνωστικό αντικείμενο. Καθόλου. Το γνωστικό πρέπει να το 'χεις τελειώσει από την Γ' γυμνασίου. Πρέπει να έχει διδαχθεί και πρέπει το παιδί να ξέρει τα βασικά του αθλήματος. Αν επιλέξει το μπάσκετ, να ξέρει τις βασικές δεξιότητες καλά» Λ1.

«...γενικά το λύκειο είναι εντελώς ξεχωριστό απ' το γυμνάσιο γιατί δεν έχει πρόγραμμα σπουδών ουσιαστικά» Λ2.

Η μεγάλη ανισότητα που υπάρχει στο επίπεδο δεξιοτήτων των μαθητών στο λύκειο αναφέρεται από δύο καθηγητές ως παράγοντας που δυσκολεύει την οργάνωση του μαθήματος στην πράξη και αντιμετωπίζεται κυρίως με την παροχή επιλογών ενασχόλησης και τη συζήτηση.

«Δεν είναι όπως στο δημοτικό που είμαστε όλοι εδώ. Στο λύκειο είμαστε έτσι. Ανισότητα μεγάλη, υπάρχουν οι πολύ καλοί, υπάρχουν οι πολύ κακοί και υπάρχουν κάποιοι στη μέση. Κι έτσι προχωράμε. Θέλει κατανόηση, θέλει προσπάθεια και θέλει συζήτηση με τα παιδιά. Συνέχεια» Λ1.

«Τώρα για τη συμμετοχή τους, επειδή στο λύκειο τα πράγματα είναι αντικειμενικά πολύ δύσκολα, υπάρχουν, μια διαβάθμιση των μαθητών, οι πολύ καλοί μαθητές που είναι σε συλλόγους και σε διάφορα σωματεία και ξέρουν τα αθλήματα, υπάρχουν μαθητές που είναι τελείως αδιάφοροι για το μάθημα και υπάρχουν και οι μαθητές οι μέτριοι. Προσπαθώ να τους παρακινώ δίνοντας αυτές τις επιλογές που είπαμε. Να ασχολούνται με τα αθλήματα που τους αρέσουν και πάνω σ' αυτό να διορθώνουμε όσο μπορούμε τα κομμάτια που δεν είναι τόσο καλοί σύμφωνα με τα δικά μου πάντα κριτήρια...» Λ3.

4.1.2 Ομαδοποίηση (Grouping)

Στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο καταγράψαμε:

Ετερογενείς ομάδες

Έξι καθηγητές χρησιμοποιούν διάφορους τρόπους ομαδοποίησης (τυχαία, με πρωτοβουλία των μαθητών ή των ίδιων) φροντίζοντας πάντα για την ετερογένεια των ομάδων ώστε να συνεργάζονται μεταξύ τους παιδιά διαφορετικών ικανοτήτων.

«...αλλά ο τρόπος που χωρίζουμε τις ομάδες προσωπικά εγώ το πιο πιθανό ότι διαλέγω 2-3 αρχηγούς και διαλέγουν αυτοί, το κάνω έτσι, αγόρι-κορίτσι, μεικτές ομάδες. Η εύκολη λύση είναι να χρησιμοποιήσω χωριστά τα αγόρια από τα κορίτσια, δεν το θέλω, θέλω να είναι μαζί μεικτές ομάδες και θέλω οι αρχηγοί να είναι διάφοροι, εννοώ όχι μόνο οι δυνατοί σα χαρακτήρες, να είναι και παιδάκια τα οποία έχουν μικρή αυτοεκτίμηση για να νοιώσουν αρχηγοί» Δ1.

«Ομάδες, εάν το τμήμα θεωρώ ότι είναι καλό βάζω 4 κώνους, κάντε 4 σειρές και κάνουν 4 σειρές ισάριθμες. Αν τώρα δω ότι δυσκολεύονται και όλοι θέλουν να πάνε με τον ένα, τους χωρίζω εγώ με νούμερα τυχαία. 1, 2,3,4, το 4 εδώ, το 3 εδώ, το 2 εδώ, το 1 εδώ, κάνουμε πάλι 4 ισάριθμες ομάδες. Προσπαθώ πάλι ο πρώτος να μπει και τελευταίος, να κάνουν όλοι πρώτοι, κάποιοι που κοντράρονται να μπουκν κι αυτοί μαζί, τους δίνω και κάποιο κίνητρο. Την άλλη φορά ήταν ένα παιδάκι που δεν το ήθελε κανένας, λέω ποιος θα πάει μαζί του; Και πήγανε 5-6, λέω αυτοί που πήγαν μαζί του θα παίζουν ότι θέλουνε. Δηλαδή κάποιο κίνητρο. Ή μπορεί να είναι τρεις ομάδες, ανάλογα το αντικείμενο ή ζευγάρια μόνο, μπορεί να είναι δύο ομάδες, τυχαία πάντα» Δ2.

«Εεε, κοίταξε υπάρχουν κάποιες φορές που θα τους πω φτιάξτε ζευγάρια ή τρεις- τρεις. Πάλι θα το φτιάξουν μόνα τους. Υπάρχουν φορές που θα θέλω να κάνω κάτι συγκεκριμένο και θα τους χρειαστώ έτσι κι έτσι, σ' ένα χορό πιαστήκαν τα αγόρια μπροστά από τους ώμους, συνεχίστε τα κορίτσια από πίσω πιασμένα από τις παλάμες. Ξέρεις θα πω κι εγώ κι εκείνοι, θα πω ζευγάρια εσείς, αλλάζτε τώρα ζευγάρι. Θα προσπαθήσω να βάλω ένα αγόρι ένα κορίτσι σαν ζευγάρια όταν είναι αλλά πάντα προσπαθώ τα πιο αδύναμα παιδιά, αυτά που είναι πιο ντροπαλά ή πιο τέτοια, μαζί με τους καλούς Ναι, βέβαια κάπου βλέπεις θέλουνε την παρεούλα που θα έχουν όταν θα παίζουν στο διάλειμμα, τ' απογεύματα και τέτοια, προσπαθώ να μην τα πιέσω. Απ' τη στιγμή που θέλουν να το χαρούν, θα το κάνουνε λίγο και μετά τώρα παίζετε εσείς με το δικό σας το ζευγάρι που θέλετε» Δ4.

«...με τη σειρά του καταλόγου ένα-ένα παιδί αναλαμβάνει την προθέρμανση τις διατάσεις, αυτό το παιδί μετά, επιλέγει ακόμα έναν ή δύο ανάλογα με το πόσες ομάδες θέλουμε σαν δεύτερο αρχηγό για να χωριστούν μετά από μόνοι τους σε 2 ομάδες ή σε 3 και διαλέγουν ένα-ένα τα παιδιά ή τους λέω τελειώστε πρώτα με τα κορίτσια ώστε να μοιραστούν και τα κορίτσια εξίσου με τ' αγόρια, γιατί είχαμε ένα θέμα με αυτό εδώ» Γ3

«Ναι, ναι και πάντα ήτανε μεικτά, εμένα μ' ενδιέφερε να υπάρχουνε στην ομάδα όλα τα επίπεδα. Στην ομαδούλα που θα κάνανε, στον κύκλο. Να υπάρχουνε όλα τα επίπεδα» Γ5.

«Κάνουν μόνοι τους. Έχουν μάθει πλέον. Στην αρχή δεν τους ξέρω καλά προσπαθώ να αυτό και αρχίζουν «μααα...» σε κάποιους επιμένω ότι έτσι θα είναι για να είναι διαφοροποιημένες. Μην είναι οι καλοί μέσα, τους άλλους έτσι κι αλλιώς δεν τους θέλουν, και προσπαθώ όσο γίνεται να είναι μεικτές» Γ2

Ετερογενείς και ομοιογενείς ομάδες

Τρεις καθηγητές χρησιμοποιούν και τους δύο τρόπους ομαδοποίησης.

Ο Δ3 ομαδοποιεί περιστασιακά τους μαθητές του με βάση τις ικανότητες για να διατηρείται η παρακίνησή τους.

«Ε, υπάρχουν φορές που αναγκαστικά βάζεις τα παιδάκια σύμφωνα με τις ικανότητές τους. Δηλαδή σε μια άσκηση δεν μπορείς να βάλεις το παιδάκι με ένα άλλο που δεν τα καταφέρνει, γιατί γι' αυτόν που τα καταφέρνει γι' αυτό θα είναι βαρετό να συνεργαστεί με το παιδάκι που δεν τα καταφέρνει και το παιδάκι που δεν τα καταφέρνει δεν θα μπορέσει να φτάσει ποτέ το άλλο παιδάκι που τα καταφέρνει οπότε θα αισθάνεται μειονεκτικά. Ελίσσομαι ανάλογα με την κατάσταση. Δεν μπορώ να πω ότι κάνω αυτό πάντα».

Ο Γ1 χρησιμοποιεί ετερογενείς ομάδες κατά την εξάσκηση γιατί θέλει οι καλοί να αποτελούν πρότυπο και για τους άλλους ενώ στο παιχνίδι χρησιμοποιεί ομοιογενείς ως προς το φύλο ομάδες καθώς τα κορίτσια υπολείπονται των αγοριών σε δεξιότητες αλλά και στη σωματική διάπλαση επομένως έτσι θεωρεί ότι ευχαριστιούνται περισσότερο.

«Δε θα βάλω όλους τους καλούς μαζί για να δουλεύουνε μόνο μία ομάδα και οι άλλοι να' ναι χαμένοι, θα βάλω, θα μοιράσω κάπως στις ομάδες τους καλούς, οπότε γύρω από αυτούς δένεται μια ομάδα και δουλεύει πιο εύκολα την άσκηση που θα κάνουμε. Βλέπουνε δηλαδή τον καλό τα παιδιά που έχει την ικανότητα και

προσπαθούνε κι αυτά να κάνουνε και να είναι κάπου σε ένα κοντινό έτσι επίπεδο με αυτόν. Να προσπαθούνε τουλάχιστον. Αυτό είναι το σημαντικό. Ότι πρέπει τους καλούς να τους έχεις ξεχωρίσει και να τους μοιράζεις στις ομάδες ώστε να μπορούν να δουλεύουν οι ομάδες και να έχουν πάντα ένα καλό μέσα ώστε να προσπαθούνε να μοιάσουν σ' αυτόν και να γίνει η άσκησή σου».

«Τους χωρίζω γιατί συνήθως τα κορίτσια ειδικά με το μπάσκετ από ότι έχω διαπιστώσει είναι ελάχιστα, άντε το πολύ να έχεις ένα που να ασχολείται, οπότε αν παίζουν με τα αγόρια θα 'ναι τεράστια και λόγω φυσιολογίας η διαφορά και δεν θα μπορέσουν τελικά να παίζουν. Εγώ έτσι το 'χω αντιληφθεί και μεταξύ τους έτσι αφήνονται πιο ελεύθερα και παίζουν και το ευχαριστιούνται περισσότερο».

Ο Γ4 κατά την εξάσκηση χρησιμοποιεί στην αρχή της χρονιάς ετερογενείς ομάδες και στην πορεία ομοιογενείς ομάδες ώστε οι καλοί να δουλέψουν σε άλλο επίπεδο για να πάρουν μέρος στους σχολικούς αγώνες.

«Γιατί ο καλός, αν είναι τώρα για αγώνες πρέπει να δουλέψει σε άλλο επίπεδο ας πούμε το layup κάποιος μπορεί να μην το κάνει, ενώ αυτός να κάνει όχι μόνο μπάσιμο αλλά και προσποίηση και σουτ... Μπορεί να μην είναι και καλό σε εισαγωγικά αλλά είναι καλό για μας, από την άποψη του σχολείου».

Ομοιογενείς ομάδες

Ο Δ5 δημιουργεί ομοιογενείς ομάδες κατά την εξάσκηση γιατί έτσι θεωρεί ότι δουλεύουν καλύτερα και βοηθά περισσότερο εκείνους που το έχουν ανάγκη ενώ όταν παίζουν την αθλοπαιδιά δημιουργεί ομοιογενείς ομάδες ως προς το φύλο για να έχουν πιο πολύ συμμετοχή τα κορίτσια μέσα στο παιχνίδι καθώς συνήθως έχουν χαμηλότερο επίπεδο από τα αγόρια.

«Ναι, να ταιριάζουν μεταξύ τους λίγο από χαρακτήρα, εεε, κι από δυνατότητες. Όχι το ένα να είναι πολύ καλό τ' άλλο να μην είναι πολύ καλό και βοηθάς αυτούς που δεν μπορούν τόσο καλά, τους βοηθάς λίγο πιο πολύ».

«Όταν βλέπω ότι υπάρχουν κορίτσια που μπορούν, τα βάζω μαζί με τα αγόρια. Όταν δεν υπάρχουν, τότε θα βάλω χωριστά τα αγόρια χωριστά τα κορίτσια, για να είναι ισοδύναμες οι ομάδες και να μπορούν να παίζουν πιο άνετα. Να μπορούν να παίρνουν την μπάλα γιατί όταν είναι μόνο αγόρια, τα αγόρια είναι πιο δυναμικά μπορεί να μην δίνουν στα κορίτσια αν δεν μπορούν να παίζουν, οπότε όταν βάζεις χωριστά αγόρια χωριστά κορίτσια, τότε συμμετέχουν πιο πολύ».

Συνεργατικές ομάδες

Τρεις καθηγητές προωθούν τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών και τα παιδιά που έχουν κατακτήσει ή γνωρίζουν ήδη τη δεξιότητα βοηθούν και τους υπόλοιπους μέσα στην ομάδα τους.

«... να βοηθήσει το ένα το άλλο, το έχω χρησιμοποιήσει αυτό αρκετά στους χορούς. Δηλαδή θέλω να δείξω κάποιο χορό και τα καταφέρνουν κάποια παιδάκια σε αυτό το χορό, τα βάζω σε ομαδούλες δουλεύουν μόνα τους βοηθάω κι εγώ τις ομαδούλες παρακινώντας τις και επιβλέποντας τις και έρχεται ένα επιθυμητό αποτέλεσμα» Δ3.

«Οι ομάδες επίσης είναι, όταν ας πούμε θέλω να κάνω κάτι συγκεκριμένο και βλέπω ας πούμε τέτοια μεγάλη διαφορά στη βελτίωση, φροντίζω να κάνω τις ομάδες αυτούς που βελτιώνονται πιο γρήγορα μ' αυτό που βελτιώνονται πιο αργά, να υπάρχουνε δηλαδή τέτοιες μεικτές ομάδες αλλά περισσότερο έτσι στυλ αμοιβαίας διδασκαλίας» Γ3.

«Πάντα έβαζα τον καλό με τον μέτριο, με, μην ήταν όλοι οι καλοί μαζί δεν θα κατάφερναν τίποτα, οι μέτριοι μαζί και οι κακοί μαζί. Πάντα φρόντιζα να έχω καλό, κακό, μέτριο μέσα στη ίδια ομάδα για να μπορεί και οπτικά με το οπτικό του ερέθισμα γιατί βλέπει πως την κάνει ο καλός και προσπαθεί να μιμηθεί και να κάνει το ίδιο αλλά και ο καλός άμα δεν μπορεί, πάντα εκεί τους έβαζα να παίζουν μεταξύ τους ή όποια άσκηση και να κάναμε αν και στην αρχή τσινούσανε «α, μ' αυτόν θα παίξω τώρα που δεν ξέρει;» ναι μ' αυτόν να τον βοηθήσεις να μάθει. Πάντα αυτό»..... «πάντα όμως όταν τους έκανα ομαδούλες, είχα κάποιον διαφορετικό. Τώρα θα προσέχει η Γιώτα, μετά ή κάνουν καλά τις ασκήσεις; Αυτό είχε πάρα πολύ καλό αποτέλεσμα και στη Γιώτα που της έδινε ερέθισμα και ευθύνη και η ίδια και μεν πρόσεχε γιατί της το 'δινες αυτό αλλά ένιωθε υποχρεωμένη να είναι και καλή. Πως θα 'μαι δασκάλα εγώ αν δεν το κάνω. Κι έβλεπες θα πήγαινε σπίτι της να το τελειοποιήσει σ' αυτό, αυτό που επέβλεπε» Γ5.

Η Γ2 χρησιμοποιεί συνεργατικές πρακτικές όταν η ιδιοσυγκρασία των παιδιών το επιτρέπει.

«Καταρχήν, όταν είναι κάποια πολύ καλά, ως προς τον αθλητισμό και ως προς το αντικείμενο, όταν είναι πολύ καλή πάστα παιδιών, ότι μπαίνουν οι ίδιοι στο ρόλο του προπονητή και βοηθάνε. Κατάλαβες; αυτοί που τα καταφέρνουν, βέβαια. Τώρα κοίταζε

είναι πολύ πολύ γενικό αυτό έχω καταλάβει όλα έχουν να κάνουν και με τη... την ποιότητα των παιδιών. Αυτό σου λέω. Έχω τύχει παιδί με πολύ καλή πάσα, καλή ποιότητα παιδιού, και είναι νοιώθεις ήσυχος ρε παιδί μου με την ομάδα που έχει ας πούμε, θα βοηθήσει, έχει υπομονή. Έχει άλλα παιδιά που είναι πολύ καλά στον αθλητισμό αλλά δεν έχουν το τακτ. Δεν έχουν την κατάλληλη υπομονή να κάνουν, να κάνει η Ανθή, η Σοφία να μάθει την πάσα. Εκεί μπορεί, ανάλογα, δεν θέλουμε να πληρώσουμε και κάποιον, μπορεί ν' αλλάζουμε ομάδες, βλέπουμε στην πορεία, είναι πολλά, δεν μπορείς να είσαι απόλυτος ποτέ με κάποια πράγματα. Όλα διαμορφώνονται βάση υλικού».

Απουσία συνεργατικών πρακτικών

Οι υπόλοιποι καθηγητές αν και προωθούν την ετερογένεια των ομάδων και μιλούν στους μαθητές τους για την αξία της συνεργασίας όλων μεταξύ τους, δεν αναφέρουν συνεργατικές πρακτικές.

«Πάνω σ' αυτό είναι σημαντικό να καταλάβουν ότι δεν μπορούν να κοροϊδέσουν με βάση το θέμα αυτό τον άλλο που δεν έχει πιθανόν την ίδια ικανότητα αλλά θα πρέπει να τον αποδεχτούν και να δουλέψουν μαζί του, ανεξάρτητα αν τα καταφέρνει ή όχι. Κι αυτόν να τον εντάξουμε στο σύνολο. Είναι βασικό πράγμα. Και ο ένας να καταλάβει ότι έχει δικαίωμα στην άσκηση και οι άλλοι να καταλάβουν ότι αυτός ο οποίος δεν είναι τόσο ικανός και δεν έχει, πρέπει να μπει στην ομάδα να παίζει και να τον αποδεχτούν και να λειτουργήσουν και με αυτόν σαν μια ομάδα. Αυτό είναι το μήνυμα» Γ1.

«... αλλά στην Ε' και ΣΤ' που έχω ας πούμε ένα παιχνίδι σκυταλοδρομιών ή παιχνίδια εκμάθησης κάποιων δεξιοτήτων, βλέπεις πόση συμμετοχή έχουν πως είναι η συμπεριφορά τους αν είναι συναγωνιστικό το παιχνίδι και ταυτόχρονα διακόπτεις κάνεις παρατηρήσεις και προσπαθείς μέσα από κάποια πραγματάκια έστω με απλή μορφή να εξηγήσεις γιατί θα βοηθήσουνε ή πόσο θα προσφέρει αυτό το κομμάτι στην περαιτέρω τους ζωή» Δ1.

«Και ζευγαράκια. Θα προσπαθήσω να βάλω ένα αγόρι ένα κορίτσι σαν ζευγάρια όταν είναι αλλά πάντα προσπαθώ τα πιο αδύναμα παιδιά, αυτά που είναι πιο ντροπαλά ή πιο τέτοια, μαζί με τους καλούς. Βέβαια δεν το πολυθέλουν. Δεν το πολυθέλουν οι καλοί γιατί τους βγάζει ζέρες, θα βάλεις την ομαδίτσα, πόσες μπαλιές είτε με ώμο είτε με γόνατο χωρίς να σκάσει κάτω, και θα είναι οι καλοί σε αυτή την

τετάρτη που έχω και θα φτάσουν τις 80 χωρίς να σκάσει η μπάλα κάτω και θα μπει κάποιος μέσα κι εκεί θα σταματήσουμε το μάθημα για να συζητήσουμε, αν οι άλλοι του πέσουν πάνω και τέτοια ότι κι επειδή την έχασε ο άλλος τη μπαλιά, τι έγινε; Έτσι το βλέπω εγώ ρε παιδί μου, έτσι το κάνω» Δ4.

Η Δ2 χρησιμοποιεί την παροχή ελευθεριών ως κίνητρο για όσους συνεργάζονται.

«Ομάδες, εάν το τμήμα θεωρώ ότι είναι καλό βάζω 4 κώνους, κάντε 4 σειρές και κάνουν 4 σειρές ισάριθμες. Αν τώρα δω ότι δυσκολεύονται και όλοι θέλουν να πάνε με τον ένα, τους χωρίζω εγώ με νούμερα τυχαία. 1, 2,3,4, το 4 εδώ, το 3 εδώ, το 2 εδώ, το 1 εδώ, κάνουμε πάλι 4 ισάριθμες ομάδες. Προσπαθώ πάλι ο πρώτος να μπει και τελευταίος, να κάνουν όλοι πρώτοι, κάποιιοι που κοντράρονται να μπουν κι αυτοί μαζί, τους δίνω και κάποιο κίνητρο. Την άλλη φορά ήταν ένα παιδάκι που δεν το ήθελε κανένας, λέω ποιος θα πάει μαζί του; Και πήγανε 5-6, λέω αυτοί που πήγαν μαζί του θα παίζουν ότι θέλουνε. Δηλαδή κάποιο κίνητρο» Δ2.

Για τον Γ4, η ανεπαρκής υλικοτεχνική υποδομή στα σχολεία και ο μεγάλος αριθμός μαθητών στο τμήμα αποθαρρύνει τη χρήση συνεργατικών πρακτικών. «Κοίταξε μπορεί να δείξεις, δηλαδή να μην είναι δασκαλοκεντρική η διδασκαλία σε ορισμένα σημεία μπορεί σίγουρα να γίνει. Δημιουργείς αυτό που λένε, πώς να το πω, στο βόλεϊ ξεκινάνε με φύλλα εργασίας και ένα παιδί μπορεί να κάνει κι ένα άλλο παιδί να 'χει το χαρτί και να συμπληρώνει τα λάθος στησίματα, αν είναι σωστή η θέση και λοιπά. Προσπάθησα να το εφαρμόσω, σε ένα σχολείο βασικά γιατί στα άλλα δεν είχα μπάλες, υπάρχει μία, μπορεί νομίζω αν είναι μικρό το τμήμα μπορεί να γίνει και αυτό. Αν είναι μικρό. Αν είναι όμως μεγάλο, θεωρώ ότι χάνεσαι. Βασικά σου λέω ότι εδώ στην επαρχία περισσότερο ποιο είναι; Αν υπάρχει υλικό, μπάλες και λοιπά, που στα περισσότερα σχολεία δεν υπάρχει κι αν υπάρχουν μπασκέτες ή αυτά που μας λένε μέσα τα βιβλία να γίνουν...».

Στο Λύκειο καταγράψαμε:

Ομαδοποίηση με πρωτοβουλία των μαθητών

Στο λύκειο οι μαθητές χωρίζονται μόνοι τους σε ομάδες καθώς επιλέγουν με ποιο άθλημα θα ασχοληθούν σύμφωνα με το αναλυτικό τους πρόγραμμα χωρίς όμως αυτό να σημαίνει ότι οι ομάδες που δημιουργούνται είναι πάντα ετερογενείς. Συχνά

είναι ομοιογενείς ως προς το φύλο ενώ δεν χρησιμοποιούνται συνεργατικές πρακτικές με εξαίρεση έναν καθηγητή που όμως ταυτόχρονα χρησιμοποιεί και ανταγωνιστικές.

Η Λ1 αναφέρει πως οι προτιμήσεις των παιδιών σε συνδυασμό με την έλλειψη χώρου οδηγεί στο να γίνεται η ομαδοποίηση με βάση το φύλο.

«...η αυλή του σχολείου είναι μικρή, υπάρχει μόνο ένα μικρό γήπεδο μπάσκετ... έχει γίνει συμφωνία με τους μαθητές ότι μία φορά θα παίζουμε για παράδειγμα μπάσκετ, την άλλη φορά θα παίζουμε βόλεϊ αν είναι να παίζουμε όλοι μαζί. Δεν μπορούμε να χωριστούμε εύκολα σε ομάδες. Ο μόνος τρόπος να 'μαστε χωρισμένοι σε ομάδες, είναι τα αγόρια να χρησιμοποιούν κάποια στιγμή το γήπεδο ή κάποιοι μαθητές το γήπεδο παίζοντας μπάσκετ ή ποδόσφαιρο και υπάρχει ένας πολύ μικρός χώρος λίγο στην άκρη, εκεί το χρησιμοποιούμε για χορό με τις κοπέλες και προσπαθούμε να οργανωνόμαστε κάπως έτσι... Δεν υπάρχει πραγματικά κανένας άλλος τρόπος. Είναι μοναδική δυνατότητα να κάνουν όλα ταυτόχρονα κάτι... Γιατί τα αγόρια δεν επιλέγουν ποτέ να κάνουν χορό. Απ' όλο το λύκειο μόνο ένας μαθητής θέλει να χορεύει. Κανένα αγόρι για διάφορους λόγους, δεν θέλει να χορεύει. Τα κορίτσια όμως σ' αυτές τις ηλικίες αγαπούν πολύ το χορό ή το μοντέρνο ή τους παραδοσιακούς. Εμείς στηρίζουμε τις γιορτές του λυκείου με χορούς, είναι δηλαδή μια δραστηριότητα που την εξασκούμε. Αυτός είναι ο λόγος που χωριζόμαστε έτσι. Κατά βάση αν υπήρχε δεύτερο γήπεδο θα ήταν διαφορετική η προσέγγιση».

Κάτι παρόμοιο περιγράφει και η Λ3.

«Επειδή οι επιλογές τους είναι περιορισμένες με την έννοια ότι το κομμάτι των αθλοπαιδιών είναι είτε μπάσκετ είτε βόλεϊ είτε ποδόσφαιρο, οι κοπέλες κυρίως συμμετέχουν στο βόλεϊ γιατί οι πιο πολλές αδιαφορούν για το μάθημα του μπάσκετ. Μπορεί κάποια κοπέλα να της αρέσει το συγκεκριμένο άθλημα αλλά επειδή δεν έχει και την επιλογή του μπάσκετ, γιατί η πλειοψηφία των κοριτσιών επιλέγει να είναι εκεί, θα πάει να παίζει βόλεϊ χωρίς όμως να είναι το 100% της επιλογής της. Οπότε αυτή η κοπέλα σίγουρα δεν θα παίζει τόσο καλά όσο κάποιες άλλες που ήταν 100% η επιλογή τους το βόλεϊ»

Ομαδοποίηση με πρωτοβουλία των καθηγητών

Οι Λ1, Λ3 επεμβαίνουν στον τρόπο ομαδοποίησης προκειμένου να προωθήσουν την ετερογένεια των ομάδων.

«Τα παιδιά χωρίζονται μόνα τους όπως θέλουν. Υπάρχουν φορές όμως, όταν υπάρχουν διαφωνίες τότε χωρίζω εγώ τα παιδιά αλλά αυτό γίνεται αφού τα γνωρίσω καλά. Προσπαθώ να μην υπάρχει μεγάλη ανομοιογένεια στις ομάδες δηλαδή οι καλύτεροι μαθητές εναντίον των λιγότερο καλών. Η αλήθεια είναι ότι όταν τους αφήνεις μόνους τους, χωρίζονται καλύτερα και παίζουν και ισότιμα. Έχω παρατηρήσει ότι δεν κάνουν διακρίσεις χωρίζονται σωστά. Δηλαδή οι ομάδες να είναι περίπου ίδιες γιατί θέλουν και οι ίδιοι να έχουν λίγο, να υπάρχει ισορροπία.» Λ1.

«Κάποιες φορές επέλεγαν μόνοι τους, κάποιες φορές αναγκαζόμουν εγώ να βγάλω αρχηγούς και οι αρχηγοί επέλεγαν τους συμπαίκτες τους. Γιατί τα παιδιά θέλαν να είναι με συγκεκριμένες φίλες, φίλους προσπαθώντας εγώ να αναπτύξω το ομαδικό πνεύμα και τη συνεργασία πολλές φορές τους ανάγκαζα να χωριστούν σε διαφορετικές ομάδες δηλαδή χώριζα τους κολλητούς, τις κολλητές και επίσης να μην είναι όλοι οι ικανοί σε μία ομάδα και όλοι οι λιγότερο ικανοί σε άλλη» Λ3.

Ενώ αναγνωρίζει πως δεν χρησιμοποιεί συνεργατικές πρακτικές όταν μπαίνει στο διδακτικό κομμάτι.

«... Έκανα το κλασσικό, εγώ έδειχνα (γελάει) τα πρώτα βασικά κομμάτια και μετά τους χώριζα σε ομάδες είτε ομάδα 3 ατόμων είτε 4 ατόμων και κάναν εξάσκηση πάνω στη συγκεκριμένη τεχνική. Πάσα δάχτυλα, καρφί αλλά κυρίως εγώ έδειχνα, ναι. Ένας άλλος τρόπος που το εφάρμοσα πάλι στην Α' λυκείου όταν ήθελα να τους μάθω τις διαστάσεις του γηπέδου του μπάσκετ, τους είπα μπορείτε να τρέχετε και να σταματάτε μόνο στις γραμμές και καλά να μου πουν αυτά ποιες είναι οι γραμμές. Ποια είναι τα πλάγια, ποια είναι η κεντρική γραμμή, ποιοι είναι οι ομόκεντροι κύκλοι, να προσπαθήσουν αυτοί να μου πουν που είναι οι γραμμές αλλά συνήθως χρησιμοποιώ τον κλασσικό τρόπο όχι την συνεργατική διδασκαλία (γελάει)».

Συνεργατικές πρακτικές

Ο Λ2 προωθεί τις μεικτές ομάδες ως προς το φύλο και μπαίνει στο κομμάτι της διδασκαλίας δεξιοτήτων στο άθλημα του ποδοσφαίρου, προκειμένου να παρακινήσει και τα κορίτσια να συμμετέχουν μέσα από συνεργατικές πρακτικές όπου τα αγόρια αναλαμβάνουν το ρόλο δασκάλου ή του βοηθού.

«Το πρόγραμμα λέει ότι θα πρέπει να επιλέξουν στην αρχή της χρονιάς ένα άθλημα και στο άλλο ν' αλλάζουν. Έτσι ώστε αν ένα τμήμα έχει 20 μαθητές που θέλουν να παίζουν όλοι μπάσκετ, να μην είναι μόνο το μπάσκετ ή μόνο το βόλεϊ ή μόνο το

ποδόσφαιρό για τα αγόρια, α, και κάνουμε εμείς ποδόσφαιρο και τα κορίτσια. Εγώ δηλαδή κάνω ποδόσφαιρο και στα κορίτσια... Μεικτές ομάδες. Απλά το ξεκινάω στην αρχή της χρονιάς, κάποιες πασούλες, κάποιο κοντρόλ, κάποιο κουβάλημα της μπάλας, ε, κάποια σουτ δηλαδή μερικές βασικές έννοιες γιατί τα κορίτσια δεν ξέρουν ποδόσφαιρο, τι είναι οφσάιντ, τι είναι κόρνερ δεν τα ξέρουν αυτά, τους τα έχω εξηγήσει από την αρχή αλλά μετά τα αγόρια είναι φοβεροί βοηθοί, μπαίνουν μέσα «έλα ρε συ Μαρία να σου πω εγώ» ξεκινάνε... Ναι, αρκεί να σου πω ότι σήμερα κάναν προπόνηση μόνα τους και αύριο πάλι προπόνηση, έχουμε κλείσει ένα γήπεδο του δήμου εδώ που έχουμε και πάνε και κάνουνε μόνα τους προπόνηση. Πάω κι εγώ δηλαδή αλλά και σήμερα που δεν μπορούσα να πάω κάναν μόνα τους... Κοίταξε να δεις, την προηγούμενη φορά που κάναμε προπόνηση στο γήπεδο είχα και 3 αγόρια τα οποία ήρθαν γιατί εντάξει ήθελαν να δουν κάποια κορίτσια μάλλον, ε, έλα ρε Γιάννη του λέω του ενός, έλα να βοηθήσεις λίγο με τις μπάλες, αμέσως. Κύριε να 'ρθω κι εγώ; Ήρθε κι ο άλλος ο φίλος του. Στην επόμενη προπόνηση ήταν 3-4 παιδιά από το σχολείο που είχαν έρθει και ήταν μεγάλη βοήθεια όταν έχεις 15 κορίτσια μπροστά που δεν ξέρουν τίποτα από μπάλα και ζαφνικά θέλεις άτομα για να τους δείχνουν, να τους βοηθάνε, να μαζεύουν μπάλες, έδωσαν πολύ μεγάλη βοήθεια τα αγόρια. Κι αυτό γίνεται και στο σχολείο».

Ανταγωνιστικές πρακτικές

Ταυτόχρονα όμως ο Λ2 προωθεί τον ανταγωνισμό μεταξύ των μαθητών προκειμένου να τους παρακινήσει για το μάθημα.

«...αυτό που δούλευε πολύ ήταν τα τεστ «την άλλη εβδομάδα έχουμε παλίνδρομο. Να δούμε έχουμε κανέναν άντρα εδώ μέσα ή είστε όλες νοσοκόμες;», κάνα τέτοιο, κάνα αστείο «εγώ είμαι άντρας κύριε» αυτά είναι παιδιά τώρα πάνω στην εφηβεία πάνω στη, γουστάρουν να δειχτούνε κιόλας, οπότε τους πετάς το τυράκι κι έρχονται όλοι κατευθείαν να κάνουν... ή κάνουμε καμικάζι ή άλμα άνευ φοράς. Στα τεστάκια τους αρέσει «πόσο έκανε ο Μήτσος 3,70; Εγώ θα κάνω 4». Άνευ φοράς, μήκος. Δηλαδή μετράει πολύ, παίζει πολύ αυτό. Βέβαια όλα θέλουν χειρισμό. Το πιο εύκολο πράγμα είναι να τους πεις πάρτε μια μπάλα και παίξτε και να κάθεται να τους βλέπετε έτσι; Αυτό όμως δεν είναι καλό γιατί δε σε σέβονται κι αυτοί μετά».

4.1.3 Διαχείριση χρόνου (Time)

Στο Δημοτικό και στο γυμνάσιο σχεδόν όλοι οι καθηγητές διαχειρίζονται το χρόνο έτσι ώστε τα παιδιά να έχουν τη δυνατότητα να βελτιωθούν σε αυτό που καλούνται να μάθουν αναφέροντας στρατηγικές όπως:

Διατήρηση μικρών ομάδων εξάσκησης

«Με ενδιαφέρει ο χρόνος που ασχολούνται με το αντικείμενο αν έχουμε αντικείμενο ή με τη δεξιότητα. Δηλαδή όσο πιο πολύ χρόνο έχουν με τη μπάλα όσο πιο πολύ χρόνο κάνουν δρομικές ασκήσεις, όσο πιο πολύ χορεύουν. Δηλαδή το να έχω μια μεγάλη σειρά και να περιμένουν 5' να' ρθει η σειρά τους αυτό το θεωρώ χάσιμο χρόνου. Θέλω τα παιδιά να' χουν πιο πολλές ομάδες, πιο πολλές μπάλες, να έχουν στο χέρι τους τα αντικείμενα, να εξασκούνται» Δ2.

«Αν χωρίσεις καλά τις ομάδες, σε κάθε αντικείμενο αν έχεις από 4 μπάλες είσαι εντάξει. Χωρίζεις σε τετράδες, να κάνουν πολλές επαναλήψεις και να 'χουν κι αποτέλεσμα» Δ5.

«Και πάντα φρόντιζα και με δικά μου έξοδα να είχα μπάλες. Δε γίνεται σε οποιοδήποτε μάθημα, μπάσκετ, βόλεϊ, οτιδήποτε, αν δεν έχεις τουλάχιστον μία μπάλα για 4 παιδιά. Βοηθάει πάρα πολύ αυτό. Τουλάχιστον αυτό» Γ5.

Παραμονή για περισσότερο χρόνο στη δεξιότητα μέχρι το μεγαλύτερο ποσοστό της τάξης να μάθει την τεχνική της δεξιότητας

«Δεν έλεγα την πάσα θα τη διδάξω σε 2 μαθήματα και τελείωσε. Μπορεί να ήταν 3 μπορεί να ήταν και 8. Εγώ ήθελα στο βόλεϊ που στο βόλεϊ η βάση είναι η πάσα να μπορέσουν όσο γίνεται. Και τα παιδιά που υστερούσαν λίγο, προχωρούσα μπορεί μετά την πάσα να 'κανα ξέρω γω δάχτυλα ν' ακολουθούσα τη μανσέτα, την πάσα από κάτω, ξαναγύριζα πάλι. «εσείς θα κάνετε δάχτυλα» τα παιδιά που δεν» Γ5.

«...Οπότε βλέποντας πόσο βελτιώνονται, αν βελτιώνονται και τα λοιπά προχωράμε. Στο στίβο το ίδιο με κάποιες χρονομετρήσεις, με κάποιες μετρήσεις, στα υπόλοιπα τώρα, αθλοπαιδιές περισσότερο, εντάξει είναι, οι ασκήσεις επιλέγονται με κατά πόσο έχουν καταφέρει τις προηγούμενες για να περάσουν στις επόμενες...» Γ3.

«...Αμα βλέπω ότι τα περισσότερα έχουν σωστή εκτέλεση, θα κάνεις και λιγότερες επαναλήψεις, πας παρακάτω. Προχωράς...» Δ5.

Παροχή περισσότερου χρόνου εξάσκησης στους μαθητές που κρίνουν ότι χρειάζονται ενώ οι άλλοι μεταβαίνουν σε άλλη δραστηριότητα ή παίζουν την αθλοπαιδιά

«...θα τους πάρω και ιδιαίτερα και θα τους βάλω και θα τους δώσω πολλές φορές την ώρα που παίζουν οι άλλοι να παίζουν και να προσπαθήσουν να κάνουν μια άσκηση στον τοίχο φερ' ειπείν για δάχτυλα να βελτιώσουν μια δεξιότητα απλά πρέπει να προσπαθήσουν περισσότερο αυτά τα παιδιά, περισσότερο από τ' άλλα και μετά θα διαπιστώσουν και τα ίδια ότι έχουν βελτιωθεί το 'χω προσέξει δηλαδή σε παιδιά που έχουν δουλέψει και ειδικά τα μικρά παιδιά της πρώτης γυμνασίου έτσι αν έχεις διάθεση και δείξεις ότι ασχολείσαι και τα παρακολουθείς προσπαθούνε πάρα πολύ και βελτιώνονται. Έστω λίγο δεν χρειάζεται το πολύ και αυτό το λίγο που θα βελτιωθούν, τους χαροποιεί αφάνταστα» Γ1.

«...Δηλαδή είχα προχτές μπάτμιντον κι ένα άρχισε να κλαίει. Πάντα στην απέξω έτσι προσπαθεί να αποφεύγει «δεν μπορώ, δεν μπορώ». Την έπιασα στην άκρη, μαζί, μαζί, μόνη, αυτά «τι καλά, τι καλά» να κάνει κι έτσι όσο πετύχαινε τις δικές της βολές εγώ τόσο μπράβο και μπράβο ήταν χαρούμενη...» Γ2.

«Αν και είχαν όλα ανάγκη το παιχνίδι, συνήθως αυτοί που δεν τα καταφέρνανε «δεν κάνετε εσείς την ασκησούλα;» «μα κύριε εμείς δεν θα παίζουμε;» «αν το κάνετε καλά, προσπαθήστε το και μετά θα παίζετε» ήταν λίγο στην αρχή αλλά τους έδινε και ερέθισμα για να το καταφέρουνε να δώσουν εκεί να προσέξουν να το κάνουν να μην αδιαφορήσουν αλλιώς δεν θα παίζανε. Δεν ξέρω αν ήταν παιδαγωγικό ή αντιπαιδαγωγικό αλλά πάντως πετύχαινε. Δηλαδή το στόχο μου. Να μπορέσουν να την κάνουνε την άσκηση αυτή για να παίζουνε» Γ5.

«...Απλά όταν δω κάποιο παιδί ότι δεν βελτιώνεται, αφήνω αυτούς που το κάνουν καλά και πάω σε αυτόν που δεν το κάνει τόσο καλά και του δίνω περισσότερες πληροφορίες. Ή τον αφήνω και επαναλαμβάνει ενώ κάνει ένα σερβίς ο καθένας ή 2 ή 3, αυτού θα του πω να κάνει συν 5 παραπάνω συν έξι. Ανάλογα με το που θα δω το πρόβλημα. Γιατί αν δω ότι το παιδί δεν έχει δύναμη, όσα σερβίς και να το βάλω να κάνει δε θα το φτάσει το φιλέ. Αν δεν έχει καταλάβει την κίνηση θα τον βάλω να ξανακάνει την ίδια κίνηση ενώ οι άλλοι κάνουν κάτι άλλο, αυτός επαναλαμβάνει τη δεξιότητα» Δ2.

Εξάσκηση σε διαφορετικές ασκήσεις ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών

«Σε ένα στρωματάκι 2,3,4, 5 παιδιά κάντε την άσκηση αυτή που την καταφέρνετε καλύτερα, σ' ένα άλλο στρωματάκι εγώ με άλλα 3,4,5 παιδιά βοηθάω δίνω προασκήσεις σε κάποια παιδάκια που καταφέρνουν καλά την άσκηση ή δουλεύω τα μαθήματα σε σταθμούς. Στο πρώτο σταθμό θα πάει ένα παιδί, θα πάνε κάποια παιδιά που καταφέρνουν την άσκηση καλύτερα, στο δεύτερο σταθμό θα πάει αυτό που έχει μέτρια επίδοση, βρίσκω διάφορους τρόπους...» Δ3.

«...Και τα παιδιά που υστερούσαν λίγο, προχωρούσα μπορεί μετά την πάσα να 'κανα ξέρω γω δάχτυλα ν' ακολουθούσα τη μανσέτα, την πάσα από κάτω, ξαναγύριζα πάλι. «εσείς θα κάνετε δάχτυλα» τα παιδιά που δεν...» Γ5.

«Κι εκεί μπορούσες να κάνεις δύο ομάδες και να πας από τη μία μεριά ας το πούμε ν' ανεβάσουμε λίγο τον πήχη, καλά στην αρχή ξεκινάς απ' το ίδιο επίπεδο, οπότε όταν δεις προχωράν ορισμένοι, τους χωρίζεις και τους χωρίζεις ξέρω 'γω στα γήπεδα, ανάλογα αν έχεις χώρο και δουλεύουνε...» Γ4.

«Γώρα όταν τα παιδιά είναι σε διαφορετικό επίπεδο, ο καθένας πάει σύμφωνα ξέρεις ας πούμε, αυτός θα πάει μέχρι εκεί δεν θα μπορέσει άλλο. Θα τον, δηλαδή, θα παίζουν οι άλλοι μεταξύ τους πασούλες, αυτό θα το βάλεις λίγο μόνο του, θα το βάλεις στον τοίχο, σαν πιο ιδιαίτερο για το συγκεκριμένο παιδί που δεν τα καταφέρνει» Δ4.

Ο χρόνος δεν παρουσιάζει ευελιξία

Για τον Δ1 ο χρόνος λειτουργεί με τον ίδιο τρόπο για όλους καθώς για πρώτη φορά δοκιμάζει τον εαυτό του στην εφαρμογή των πλάνων μαθήματος από το βιβλίο του εκπαιδευτικού και θέλει να αφήνει χρόνο για ελεύθερο παιχνίδι.

«Βασικά παρόλο που εγώ είμαι του ποδοσφαίρου και θα μπορούσα να παίζουν όλο ποδόσφαιρο, μπήκα κι εγώ στη διαδικασία του προγράμματος. Αρχισα να φέρνω το βιβλίο από την αρχή της χρονιάς, ότι μπορώ να κάνω από το βιβλίο το κάνω, προσπαθώ δηλαδή να αποδείξω αν μπορώ να το κάνω ή όχι, έτυχε να κάνουμε ένα σεμινάριο με μια κοπέλα η οποία όλο το βιβλίο το είχε δουλέψει και χωρίς να επιμένω, προσπαθώ όποια μαθήματα έχει να τα κάνω αλλά έχω σκοπό τα τελευταία 10' να προσπαθήσω να αφουγκραστώ τι γίνεται, να τους αφήσω ελεύθερα. Όπως και τις τελευταίες ώρες επειδή είναι κουρασμένα προσπαθώ να το κάνω σε μικρότερο χρονικό διάστημα. Ας πούμε σήμερα είχα Β' τάξη έβδομη ώρα που είναι «τρελαμένα» ήδη από το πρωί. Προσπάθησα να κάνω 2-3 πραγματάκια με κάποια στεφανάκια και το μεγαλύτερο χρονικό διάστημα τους άφησα να παίζουν αυτό που θέλουν, κατάλαβες;».

Στο Λύκειο καταγράψαμε:

Έλλειψη αξιοποίησης του χρόνου για την προσωπική βελτίωση

Στο λύκειο χρόνος στο πρώτο εικοσάλεπτο είναι κοινός για όλους και περιλαμβάνει ασκήσεις φυσικής κατάστασης (δρομικές, αλτικές, ενδυνάμωσης, ευλυγισίας) ενώ ο υπόλοιπος χρόνος αξιοποιείται κυρίως παίζοντας οι μαθητές την αθλοπαιδιά που επέλεξαν χωρίς να υπάρχει σχεδιασμός για εξάσκηση και βελτίωση στη βάση των αναγκών τους.

«Υπάρχει ώρα που είναι 35' η τελευταία ώρα είναι μικρή είναι 35' μέχρι να μαζευτούνε να τους κουνήσεις μπορεί να φτάσει και 25' δυστυχώς. Κατά βάση προσπαθώ να υπάρχει ζέσταμα απαραίτητα πάντα, ζέσταμα διατάσεις και μετά θα μπούμε στο παιχνίδι, ο χρόνος δηλαδή αφιερώνεται περισσότερο για το παιχνίδι» Λ1.

«Ναι, αυτή, περίπου 15'-20' τρέξιμο, διατάσεις δρομικές, κάποια καμικάζι, κάποια παιχνίδια με μπάλα που μπορεί να τα βοηθήσει λίγο, ε, μετά το υπόλοιπο εικοσάλεπτο είναι παιχνίδι. Που δεν είναι εικοσάλεπτο φυσικά, γιατί μέχρι να πάρεις απουσίες στην αρχή, χάνεις κανά πεντάλεπτο, θα σου μείνει ένα τεταρτάκι. Αυτό το τεταρτάκι είναι που θα παίζουν» Λ2.

Η Λ3 παρέχει χρόνο για εξάσκηση σε κάποιες δεξιότητες που εκείνη κρίνει ότι χρειάζεται αλλά αυτό θα γίνει από όλους, ανεξάρτητα από το αν το είχαν όλοι ανάγκη ή αν είχαν επιλέξει το συγκεκριμένο άθλημα για να έχει έναν έλεγχο στο τι διδάσκει.

«Για να έχω έναν έλεγχο γενικά, τι διδάσκω σε κάθε τετράμηνο και γενικά να υπάρχει ένας προγραμματισμός στην ύλη ... η πρώτη λυκείου έχει και διδακτικά κομμάτια μέσα. Δηλαδή πέρα από την επιλογή, θα υπάρξει και διδακτικό, μάθημα, θα γίνει κανονικά διδασκαλία... Ναι, από 'κει και πέρα θα κάνω ένα πέρασμα και από τα υπόλοιπα αλλά το τελευταίο τέταρτο του μαθήματος της ελεύθερης ώρας τρόπον τινά, θα είναι βάσει του αθλήματος που έχουν επιλέξει».

Οι λίγες ώρες διδασκαλίας που προβλέπονται στο λύκειο για το μάθημα της φυσικής αγωγής (2 ώρες στην Α' και στην Β' λυκείου και μία ώρα στη Γ' λυκείου) δεν ευνοεί την αίσθηση της συνέχειας και της προόδου μέσα στο μάθημα ενώ η προσήλωση των μαθητών στις πανελλήνιες εξετάσεις μετατρέπει τη φυσική αγωγή σε ένα πλαίσιο όπου οι μαθητές εκτονώνονται, διασκεδάζουν ή και αδιαφορούν με το χρόνο να μην αξιοποιείται με στόχο την προσωπική βελτίωση.

«Επειδή ο χρόνος είναι λίγος, πρέπει να κάνουμε το καλύτερο δυνατό που μπορούμε... ο χρόνος δηλαδή αφιερώνεται περισσότερο για το παιχνίδι... Κατευθείαν για παιχνίδι δηλαδή αυτό μου ζητάνε, το ζέσταμα να μην είναι μεγάλο, να είναι όσο γίνεται πιο γρήγορο και το πρώτο πράγμα που λένε πάντα «να παίξουμε κατευθείαν» Λ1.

«Όχι μόνο δεν παρουσιάζει πρόοδο, δημιουργεί χοντρούς ανθρώπους από τα 17 τους γιατί όταν έχεις 3 ώρες θα κάνεις σίγουρα τις 2, όταν έχεις 1 μπορεί κι ένα μήνα να έχεις να κάνεις. Δηλαδή σκέψου, κάτι λίγο με τις παρελάσεις, έχουμε τώρα τα 25χρονα του μουσικού σχολείου, δεν πατάνε καθόλου στο μάθημα. Κάτι θεατρικά κάτι, εντάξει, μιλάμε δηλαδή από τον Φλεβάρη και μετά έχει τελειώσει το σχολείο για εμάς τα μονώρα μαθήματα που είμαστε προς το τέλος αλλά και στα άλλα σχολεία το ίδιο πράγμα είναι» Λ2.

«...Και στην Γ' λυκείου υπήρχαν οι αθλοπαιδιές. Και με τα αγόρια έχουμε δουλέψει σταθμούς. Πάντα ασκήσεις δύναμης. Αλλά ήταν πολύ περιορισμένος ο χρόνος. Δηλαδή 1 ώρα την εβδομάδα, ήταν τόσο περιορισμένος ο χρόνος δεν προλαβαίναμε να κάνουμε και πολλά. Επίσης έχω εντάξει στο πρόγραμμα της Γ' λυκείου ασκήσεις αεροβικής. Ένα διάστημα ασχολήθηκα και με αυτό προκειμένου να τους παρακινήσω θετικά» Λ3.

«...επειδή στο λύκειο η πρώτη προτεραιότητα είναι οι πανελλαδικές, προσπαθούμε να βγάλουμε τα παιδιά από τις τάξεις για να εκτονωθούν. Είναι μια ευκαιρία εκτόνωσης παρόλο που οι ώρες είναι πολύ λίγες... ο δικός μου πρώτος στόχος είναι τα παιδιά να μπορούν να βγουν από την τάξη, να εκτονωθούν να διασκεδάσουν να γυμναστούν με όποιο τρόπο μπορούν» Λ1.

«Εγώ θέλω μέσα στην ώρα τη δικιά μου να αθληθούν, να κινηθούν... Στο λύκειο τα παιδιά είναι τρελαμένα με τις εξετάσεις, το μόνο που θέλουν είναι να διαβάσουν τίποτα άλλο. Κόβουν και τον αθλητισμό, δεν πηγαίνουν σε ομάδες ειδικά στη Β', Γ' λυκείου δεν κάνουν τίποτα μόνο κάθονται και διαβάζουν οπότε όπως λέει και το πρόγραμμα σπουδών το δικό μας, να τους δημιουργήσεις κάποια χόμπι, να τους σηκώσεις από την καρέκλα, να τους κοινωνικοποιήσεις, κλείνονται τα παιδιά στον εαυτό τους, προχωράνε, δε μιλάνε καθόλου, προχωράνε περπατάνε μ' ένα βιβλίο στο χέρι, να διαβάσουν να μη χάσουν το χρόνο τους... Η Γ' λυκείου χάνεται, δηλαδή μετά τον Μάρτη δεν πατάνε καθόλου το πόδι τους, κάνουν χρήση των απουσιών και

κάθονται σπίτι και διαβάζουν οπότε το σύστημα σε κάνει ουσιαστικά να μην υπάρχουν» Λ2.

«... Γενικότερα τη δια βίου άσκηση, θα ήθελα, αλλά δεν είναι ιδιαίτερα εφικτός στόχος γιατί τα παιδιά δείχνουν μια αδιαφορία για το μάθημα της φυσικής αγωγής, ιδιαίτερα τα παιδιά της Γ' λυκείου και δε οι κοπέλες αλλά προωθώ με τον τρόπο μου όσο μπορώ» Λ3

4.2 Ανάλυση και ερμηνεία δεδομένων για το 2^ο άξονα (Σχέση καθηγητή- μαθητή)

4.2.1 Εξουσία (Authority)

Στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο καταγράψαμε:

Χρήση ερωτήσεων

Τρεις καθηγητές εμπλέκουν τους μαθητές τους στο μάθημα απευθύνοντάς τους ερωτήσεις ώστε να οδηγηθούν στη σωστή απάντηση.

«Επιλογές, να βρίσκουν οι ίδιοι τον τρόπο δηλαδή κάνοντάς τους ερωτήσεις ή την κίνηση, πως φαντάζεται κάποιος ότι μπορεί να γίνεται αυτό και να δείχνουν κάτι, να το βγάλουν δηλαδή από μόνοι τους αυτό. Να μην τους λέω ξερά αυτό κι εκείνο και το άλλο, κάνοντας ερωτήσεις ή κινήσεις δείχνοντας κινήσεις να βρουν από μόνοι τους ποιο είναι το σωστό. Ποια είναι η σωστή κίνηση, η σωστή τεχνική κάθε φορά και γιατί. Πιστεύω ότι έτσι τους μένει και περισσότερο μετά» Γ3.

«Στην πορεία, όσο τα παιδιά γνωρίζουν καλύτερα το αντικείμενο, βάζουμε και κάποια άλλα πράγματα, δηλαδή ερωτήσεις και απαντήσεις «πως νομίζετε ότι μπορεί να πάει καλύτερα το σερβίς;» η θέση του σώματος είναι έτσι ή αλλιώς, η παλάμη όλα αυτά τα παιδιά τα ανακαλύπτουν στην πορεία, αφού τους έχεις δώσει κάποιες γενικές κατευθύνσεις» Δ3.

«Πολλές φορές τα ρωτάω ν' απαντήσουν. Κάποιες φορές όταν βλέπω ότι δεν μπορούν, λέω εγώ αυτό που είναι σχετικό. Αυτό που πρέπει να παω. Αλλά δίνω και στα παιδιά έτσι τη δυνατότητα, να λένε τη γνώμη τους με ερωτήσεις και απαντήσεις» Δ5.

Ο Γ5 αναζητά ιδέες για νέες ασκήσεις από τα παιδιά κάποιες φορές, εφόσον όμως έχουν αποκτήσει ένα ικανοποιητικό επίπεδο στις διδασκόμενες δεξιότητες.

«Λέω τι πρέπει να κάνουν κι εκείνα εκτελούν, καμιά φορά ζητάω και καμιά γνώμη. Εάν είναι το επίπεδο σωστό πλέον, «έχει κανένας καμιά ιδέα παιδιά; Φανταστήκατε καμιά άσκηση;» πολύ ευχαρίστως να την κάνουμε, λοιπόν κι αυτό μερικές φορές μου δίνει και μένα ιδέες. Κάποια παιδιά είχαν ιδέες σωστές. «κύριε να κάνουμε αυτό» αν το 'βλεπα ότι μπορούσε να λειτουργήσει το 'κανα αλλά πάντα όμως να υπήρχε ένα επίπεδο και πάνω όχι στο ξεκίνημα, στην αρχή, να είχαμε προχωρήσει λίγο».

Μία καθηγήτρια δίνει τη δυνατότητα να εκφραστούν κινητικά με διαφορετικό τρόπο σε ένα ερέθισμα.

«... Μπορεί να τους αφήσω αν έχω τα μικρά κι έχουμε σχοινάκι, μπορώ να τους δείξω εγώ κάποιους τρόπους μετά τα αφήνω λέω βρείτε ένα δικό σας τρόπο. Είναι ανάλογα το μάθημα. Αν κάνουμε παραδοσιακούς χορούς, το μάθημα είναι συγκεκριμένο. Θα χορέψουμε το συγκεκριμένο χορό αλλά πριν κάνουμε παιχνίδι που τους αφήνω ελεύθερους να χορέψουν όπως θέλουν» Δ2.

Ανάληψη ρόλων

Δύο καθηγητές δίνουν ρόλο καθοδηγητή στους μαθητές που βελτιώνονται ταχύτερα για να βοηθήσουν εκείνους που υστερούν, ένας καθηγητής εμπλέκει όλους τους μαθητές σε αυτόν το ρόλο ώστε όλοι να έχουν την ευθύνη των όσων μαθαίνουν ενώ μία καθηγήτρια μόνο όταν το επιτρέπει η ιδιοσυγκρασία των παιδιών.

«...Δηλαδή κάποιον που προχωράει πιο γρήγορα, να πάρει κοντά του κάποιον που προχωράει πιο αργά, φαντάζομαι τα παιδιά το καταλαβαίνουν, δεν το λέω αυτό (γελώντας) αλλά ψιλοδιορθώνει ο ένας τον άλλον, του λέει τι να προσέξει, τι να κάνει»Γ3.

«... να βοηθήσει το ένα το άλλο, το έχω χρησιμοποιήσει αυτό αρκετά στους χορούς. Δηλαδή θέλω να δείξω κάποιο χορό και τα καταφέρνουν κάποια παιδάκια σε αυτό το χορό, τα βάζω σε ομαδούλες δουλεύουν μόνα τους βοηθάω κι εγώ τις ομαδούλες παρακινώντας τες και επιβλέποντας τες και έρχεται ένα επιθυμητό αποτέλεσμα» Δ3.

«...πάντα όμως όταν τους έκανα ομαδούλες, είχα κάποιον διαφορετικό. Τώρα θα προσέχει η Γιώτα, μετά ή κάνουν καλά τις ασκήσεις; Αυτό είχε πάρα πολύ καλό αποτέλεσμα και στη Γιώτα που της έδινε ερέθισμα και ευθύνη και η ίδια και μεν πρόσεχε γιατί της το 'δινες αυτό αλλά ένιωθε υποχρεωμένη να είναι και καλή. Πως θα

‘μαι δασκάλα εγώ αν δεν το κάνω. Κι έβλεπες θα πήγαινε σπίτι της να το τελειοποιήσει σ’ αυτό, αυτό που επέβλεπε... Ναι, αυτό να δίνεις μια υπευθυνότητα και όχι σε έναν, να αλλάξεις, να αλλάξεις τα παιδιά. Αυτό ήταν ερέθισμα καλό» Γ5.

«Καταρχήν, όταν είναι κάποια πολύ καλά, ως προς τον αθλητισμό και ως προς το αντικείμενο, όταν είναι πολύ καλή πάστα παιδιών, ότι μπαίνουν οι ίδιοι στο ρόλο του προπονητή και βοηθάνε. Κατάλαβες; αυτοί που τα καταφέρνουν, βέβαια...» Γ2.

Δύο καθηγητές αναθέτουν τη διαδικασία του ζεστάματος σε όλους τους μαθητές με τη σειρά ώστε να μπαίνουν στο ρόλο του δασκάλου.

«Το είχανε το να μπορούν να διδάζουνε κι αυτά, με τον τρόπο τους. Κάναμε 4-5 τύπους ζεστάματος ανάλογα με το αντικείμενο που είχα, ζέσταμα ας πούμε προθέρμανση ,ε, μετά έβαζα τα παιδιά...» Γ5.

«...με τη σειρά του καταλόγου ένα-ένα παιδί αναλαμβάνει την προθέρμανση τις διατάξεις...» Γ3.

Επιλογή ομάδων

Έξι καθηγητές δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές τους να επιλέξουν ομάδες.

«... ο τρόπος που χωρίζουμε τις ομάδες προσωπικά εγώ το πιο πιθανό ότι διαλέγω 2-3 αρχηγούς και διαλέγουν αυτοί, το κάνω έτσι, αγόρι-κορίτσι, μεικτές ομάδες. Η εύκολη λύση είναι να χρησιμοποιήσω χωριστά τα αγόρια από τα κορίτσια, δεν το θέλω, θέλω να είναι μαζί μεικτές ομάδες και θέλω οι αρχηγοί να είναι διάφοροι, εννοώ όχι μόνο οι δυνατοί σα χαρακτήρες, να είναι και παιδάκια τα οποία έχουν μικρή αυτοεκτίμηση για να νοιώσουν αρχηγοί...» Δ1.

«.... Δηλαδή όταν τους λέω κάντε ομάδες, αυτοί διαχειρίζονται πως θα κάνουν την ομάδα...» Δ2.

«...με τη σειρά του καταλόγου ένα-ένα παιδί αναλαμβάνει την προθέρμανση τις διατάξεις, αυτό το παιδί μετά, επιλέγει ακόμα έναν ή δύο ανάλογα με το πόσες ομάδες θέλουμε σαν δεύτερο αρχηγό για να χωριστούν μετά από μόνοι τους σε 2 ομάδες ή σε 3 και διαλέγουν ένα-ένα τα παιδιά ή τους λέω τελειώστε πρώτα με τα κορίτσια ώστε να μοιραστούν και τα κορίτσια εξίσου με τ’ αγόρια, γιατί είχαμε ένα θέμα με αυτό εδώ» Γ3

«Τώρα κατά τη διάρκεια ενός άλλου μαθήματος έζω στην αυλή (παύση) μπορεί να κάνουμε κάποια ομαδικά παιχνιδάκια, να τους αφήσω να επιλέξουν τους συμπαίκτες τους σε αυτά τα παιχνίδια εεε.... Κάτι άλλο συγκεκριμένο δεν μπορώ να πω» Δ3.

«...Ή τι άλλο; Μπορεί να ζητήσουν ν' αλλάξουν ζευγάρι...» Γ2.

«...Απ' τη στιγμή που θέλουν να το χαρούν, θα το κάνουνε λίγο και μετά τώρα παίζτε εσείς με το δικό σας το ζευγάρι που θέλετε» Δ4.

Αποφάσεις για το αντικείμενο ενασχόλησης

Δύο καθηγητές αφήνουν κάποιες φορές, όταν τους ζητηθεί, να αποφασίσουν οι μαθητές το αντικείμενο εξάσκησης ή τον τρόπο ζεστάματος προκειμένου να συμμετέχουν στο μάθημα.

«Σ' ένα χορό, θα σου πει το αγόρι «α, μωρέ χορό» έλα εδώ να μάθουμε ένα ζειμπέκικο που σ' αρέσει... Σε ορισμένες ασκήσεις αν είναι δύσκολες ή όχι, όταν ξεκινάμε ζέσταμα «με ποια μορφή θα ξεκινήσουμε; Με την» «όχι κύριε να ξεκινήσουμε μ' εκείνο το παιχνίδι γιατί μας άρεσε...» Γ4.

«...Χτες συγκεκριμένα. «κυρία σας παρακαλώ, έχει υπέροχη μέρα, να κάνουμε αυτό και οπωσδήποτε την Πέμπτη θα κάνουμε». Όταν στο λένε με ωραίο τρόπο και τι διάθεση έχεις κι εσύ, ε, τους αφήνεις να πουν τη γνώμη τους. Δεν είναι κακό. Το θέμα είναι να συμμετέχουν όλοι. Εμένα αυτό μ' ενδιαφέρει. Κάτι να κάνουν όλοι. Προκειμένου, ν' αρχίσουν τις δικαιολογίες γιατί κάποιες φορές βλέπεις ότι κάποιοι λένε ψέματα, να συμμετέχουν ε, τους αφήνεις και κάποιους να κάνουν, ανάλογα βέβαια με τα όρια. Να τους ελέγχεις εκεί και τους αφήνεις. Και τις ρακέτες παράδειγμα, γι' αυτό τις πήραμε. Για κάποια πολύ έτσι αδύναμα με την έννοια ότι δεν θέλουν το ομαδικό άθλημα. Κάποια παιδιά διστάζουν να μουν στο βόλεϊ στο μπάσκετ γιατί ξέρεις μπαίνουν οι πιο κινητικοί, οι πιο ικανοί, οπότε κάνεις κάποια πράγματα για να πάρεις κι αυτά τα παιδιά. Άλλος θα παίξει τις ρακέτες του, άλλος θα βάλει στρωματάκια, άλλος θα παίζεις μαζί τους λίγο έτσι δάχτυλα, κάτι, α, παίζουμε νοκ-αουτ στο μπάσκετ, αρκεί όσο περισσότερο αριθμός μαθητών να συμμετέχει» Γ2.

Επιλογή επιπέδου δυσκολίας άσκησης

Οι Δ3, Γ3, Γ5 σχεδιάζουν όπως αναφέρθηκε στη διάσταση Σχεδιασμός δραστηριοτήτων ασκήσεις με διαφορετικά επίπεδα δυσκολίας και οι μαθητές μπαίνουν σε εκείνο που μπορούν.

«Να ακούσουν αυτά που λέμε αρχικά και κατόπιν να προσπαθήσουν, όσο μπορεί ο καθένας ανάλογα και σε ποιο βαθμό δυσκολίας μπορεί να μπει ο καθένας, να προσπαθήσει όσο το δυνατόν περισσότερο» Γ3.

Ελεύθερο παιχνίδι

Το ελεύθερο παιχνίδι για τέσσερις καθηγητές αποτελεί ένα πλαίσιο μέσα στο οποίο τα παιδιά ασχολούνται με αυτό που θέλουν καθώς αναγνωρίζουν την ανάγκη των παιδιών να ασχοληθούν με ότι τους αρέσει και να φύγουν ευχαριστημένα από το μάθημα. Το ελεύθερο παιχνίδι λειτουργεί ανεξάρτητα από τη διδακτική διαδικασία και χωρίς σχεδιασμό.

«Εεεε, συνήθως κάνουμε αυτό. Θα κάνουμε αυτό που θέλουμε κι αν μας μείνει χρόνος θα κάνουμε κι αυτό που θέλετε εσείς» γιατί όπως εξηγεί σε άλλο σημείο «...μπορεί προς το τέλος να τ' αφήσω 5'-10' να παίξουν μπάσκετ, για να μην φεύγουν και λένε «μμμ, πω» και μουρμουρίζουν. Αλλά αυτό που θέλω θα το κάνουμε» Γ2.

«...Δηλαδή ελεύθερο μέσα στα πλαίσια της γυμναστικής. Δεν θα πας να καθίσεις στο πεζούλι εκεί, θα κάνεις κάτι, δεν ξέρω τι θα κάνεις, πάρε το σχοινάκι και χτυπήσου όλη μέρα με το σχοινάκι θα κάνεις κάτι που θα 'χει σχέση, ναι. Δούλεψαν τα παιδιά αυτό. Ή ο άλλος λέει «εμείς μπορούμε να κάνουμε το ρολόι;». πήραν το στεφάνι με το σχοινάκι και για πρώτη φορά δεν ξέρω, μπορεί να το κάνανε αλλού; Εγώ δεν το είχα ξαναδεί, γυρνούσε ο ένας κι ο άλλος έκανε το πηδηματάκι αλλά το έκανε τρέχοντας. Πηδούσε κόντρα στο στεφάνι και στο σχοινάκι. Αυτό είναι το πιο τελευταίο. Δεν ξέρω τώρα, δεν μπορώ να...» Δ4.

«Τα παιδιά αν τ' αφήσεις να επιλέξουν, τις περισσότερες φορές είναι ποδόσφαιρο. Αν παίζουν σε κάθε διδακτική ώρα ποδόσφαιρο, δεν θέλουν τίποτα άλλο. Οπότε μπορείς κάποιες φορές στο τέλος του μαθήματος, αν τελειώσεις το μάθημά σου και μείνουν 5-10', μπορεί να πεις «παιδιά τι θέλετε να κάνουμε;» θα θέλουν ποδόσφαιρο. Μπορείς να τ' αφήσεις 10' ποδόσφαιρο. Ή «τι θέλετε;», θέλουν βόλει. Μπορείς 10' να τ' αφήσεις ελεύθερα, ελεύθερα να κάνουν αυτό και να παρακολουθείς εσύ. Ή μπάσκετ... Στην αποθεραπεία μπορεί στο τέλος να τα βάλεις ένα παιχνιδάκι, να γελάσουν, να χαρούνε και να φύγουν με το γέλιο και να τους μείνει μια καλή ανάμνηση. Άλλες φορές μπορεί να το επιλέξουν, άλλες φορές εγώ. Μπορεί να είναι και άσχετο, απλώς να φύγουν χαρούμενα» Δ5.

Ο Δ1 χρησιμοποιεί συστηματικά το ελεύθερο παιχνίδι στο τέλος της ώρας για να καλύψει τις επιθυμίες τους καθώς δεν νιώθει σίγουρος ότι τις καλύπτει μέσα από το μάθημά του που για πρώτη φορά βασίζεται στα πλάνα μαθημάτων του βιβλίου του εκπαιδευτικού.

«Το δεκάλεπτο που σου λέω στο τέλος, το βασικότερο είναι αυτό. Επειδή αναγνωρίζω τις ανάγκες τους, τους αφήνω εκεί γι 'αυτό τους αφήνω κάπως, αφού έχει περάσει κάποια μηνύματα στα προηγούμενα μαθήματα, κάποια τεκμήρια ή κάποια τέλος πάντων ερεθίσματα, μετά αφογκράζομαι τις δικές τους τις επιθυμίες. Περνάω εγώ το δικό μου αυτό που θέλω...»...«Όπως σου λέω κι εγώ μαθαίνω. Η αλήθεια είναι ότι σ' αυτά τα πλάνα των μαθημάτων, προσπαθώ να μάθω. Τα δουλεύω για να αποδείξω ότι μπορώ να μάθω».

Απουσία εμπλοκής των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία-παροχή επιλογών μόνο στα πλαίσια του ελεύθερου χρόνου στο τέλος της διδακτικής ώρας

Ο Γ1 θεωρεί πως οι μαθητές πρέπει να εκτελούν τις εντολές του εκπαιδευτικού και ελευθερίες παρέχει μόνο στο Α' τρίμηνο στα πλαίσια του ελεύθερου χρόνου στο τέλος της διδακτικής ώρας.

«...Στο σχολείο δεν θα κάνει εκείνο που θέλει, θα κάνει αυτό που πρέπει, που του λέει ο δάσκαλος, θα προσπαθήσει να ενταχτεί σε ένα πρόγραμμα και να το εκτελέσει. Δεν υπάρχει δεν θέλω...»

«Δεν θα το έλεγα, δεν θα έλεγα ότι είμαι δημοκρατικός. Το μάθημα έχει κάποια δεδομένα τα οποία είναι, υπάρχουν μέσα στο μυαλό το δικό μου, απ' την αρχή τους τα έχω βάλει ότι είναι αυτά κι ότι μέσα σ' αυτά θα κινηθούμε. Τώρα δυνατότητες ελευθερίας ας το πούμε, υπάρχουν στον ελεύθερο χρόνο, υπάρχει στο Α' τρίμηνο μόνο, στο άλλο τρίμηνο είναι παιχνίδι, όταν φτάσουμε δηλαδή στον ελεύθερο χρόνο, θα έχουμε περάσει όλες τις ασκήσεις τις βασικές που έχουμε να κάνουμε σε 4-5 μαθήματα στο αντικείμενο και μετά θα 'χει παιχνίδι πάνω στο αντικείμενο... Οι ελευθερίες που με ρώτησες πριν υπήρχουνε στο Α' τρίμηνο. Εκεί πέρα μπορεί να δουλέψουνε, μπορεί να μου πουν «στο τέλος θέλουμε να παρουσιάσουμε ένα χορευτικό, να δουλέψουμε λίγο τα βήματα» τους δίνω τη δυνατότητα να δουλέψουνε είτε μ' ένα κασετοφωνάκι να δουλέψουνε σ' αυτό που θέλουνε. Ή να κάνουν κάποιους χορούς ή οτιδήποτε. Εκεί ας πούμε είναι πιο ελεύθερο στο να δεχτώ το τι θέλει να κάνει ο μαθητής και να κάνει μέσα στα πλαίσια ας πούμε της ελεύθερης ενασχόλησης»

Στο Λύκειο καταγράψαμε:

Παροχή επιλογών ως προς την ομαδοποίηση, το αντικείμενο και το χρόνο ενασχόλησης

Στο λύκειο οι καθηγητές παρέχουν επιλογές στους μαθητές τους και αυτές αφορούν το άθλημα με το οποίο θα ασχοληθούν, τις ομάδες που θα σχηματίσουν και το πως θα διαθέσουν το χρόνο τους στο δεύτερο μισό της διδακτικής ώρας ενώ η εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία μέσα από ανάληψη ρόλων (διαιτητή, δασκάλου) γίνεται τυχαία χωρίς σχεδιασμό και μόνο ένας καθηγητής εμπλέκει τα αγόρια στη διδασκαλία του ποδοσφαίρου στα κορίτσια. Η επιλογή αντικειμένων ενασχόλησης γίνεται από τους ίδιους τους μαθητές ενώ οι περισσότεροι καθηγητές προτείνουν επιπλέον αντικείμενα προκειμένου να ασκούνται όλοι ακόμα και εκείνοι που δεν εκδηλώνουν ενδιαφέρον για τις αθλοπαιδιές. Η έλλειψη ενδιαφέροντος για τις αθλοπαιδιές εντοπίζεται κυρίως στα κορίτσια.

«Εγώ το αφήνω αυτό να λειτουργεί. Με την έννοια ότι όταν οι άλλοι θα παίζουν μπάσκετ, εσύ εκείνη την ώρα θα τρέξεις γύρω- γύρω και θα καθίσεις να κάνουμε ασκήσεις ενδυνάμωσης ή κοιλιακούς ραχιαίους. Αυτό το επιλέγουν κυρίως κορίτσια. Γ' αγόρια είναι πιο, μέσα σε ένα παιχνίδι, εντάσσονται. Σπάνια ένα αγόρι δε θα θέλει να ενταχθεί σε κάποια ομάδα. Ιδίως αυτά που δεν είναι τόσο καλά στη γυμναστική μπορεί να είναι λίγο πιο μαζεμένα, πιο αποτραβηγμένα. Τα κορίτσια είναι που είναι λίγο δύσκολα στο λύκειο. Ενεργοποιείς πιο δύσκολα τα κορίτσια απ' ότι τ' αγόρια. Τα κορίτσια θέλουν να χορεύουνε οπότε χρησιμοποιώ αυτό θα κάνουμε όλες μαζί χορό όλες μαζί ενδυνάμωση» Λ1.

«Ιδιαίτερα με τις κοπέλες της Γ' λυκείου δουλεύω πάρα πολύ σε σταθμούς δυναμικές ασκήσεις που τις ενδιαφέρει να γυμνάσουν τον κορμό και κάνουμε ασκήσεις δύναμης τόσο για την κοιλιά, όσο και για τα χέρια και για τα πόδια. Υπάρχει δηλαδή η Γ' λυκείου είχα φύγει τελείως από το αναλυτικό πρόγραμμα και δούλευα κυρίως με κοπέλες μια φορά την εβδομάδα ασκήσεις σε σταθμούς. Τα αγόρια παίζανε είτε μπάσκετ είτε ποδόσφαιρο. Αυτό που έχω διαπιστώσει τα αγόρια πάντα θα κάνουν κάτι δεν κάθονται ποτέ. Η δυσκολία είναι στο να παρακινώ τις κοπέλες. Γι' αυτό προσπαθώ να τις παρακινώ με πράγματα που τις ενδιαφέρουν και τις αφορούν» Λ3.

«Εγώ κάνω το ζέσταμά μου κανονικά, τις διατάσεις μου και λέω «παιδιά τι κάνουμε τώρα; Μήτσο θα κάνεις μπάσκετ πάλι; Τι θα κάνεις;» «όχι εγώ θα κάνω με τον Κώστα πινγκ-πονγκ γιατί μου είπε ότι είναι καλός και θα με κερδίσει». Βασικά δεν θέλω να τους βλέπω να κάτσουν γιατί πολλές φορές τους λέω, εντάξει κάναμε τρέξαμε ιδρώσαμε να κάτσουμε, όχι δεν καθόμαστε τώρα...» Λ2.

Εμπλοκή μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία

Ο Λ2 εμπλέκει τα αγόρια σε ρόλο βοηθού στα κορίτσια στο ποδόσφαιρο. *«Μεικτές ομάδες. Απλά το ξεκινάω στην αρχή της χρονιάς, κάποιες πασούλες, κάποιο κοντρόλ, κάποιο κουβάλημα της μπάλας, ε, κάποια σουτ δηλαδή μερικές βασικές έννοιες γιατί τα κορίτσια δεν ξέρουν ποδόσφαιρο, τι είναι οφσάιντ, τι είναι κόρνερ δεν τα ξέρουν αυτά, τους τα έχω εξηγήσει από την αρχή αλλά μετά τα αγόρια είναι φοβεροί βοηθοί, μπαίνουν μέσα «έλα ρε συ Μαρία να σου πω εγώ».*

Απουσία σχεδιασμένης εμπλοκής των μαθητών στο μάθημα

Η Λ1 εμπλέκει περιστασιακά σε ρόλο διαιτητή μαθητές που δεν μπορούν να παίξουν εκείνη την ημέρα του μαθήματος *«...Κι όταν ένας μαθητής για κάποιο λόγο δεν μπορεί να παίξει ή είναι άρρωστος μπορεί να σε βοηθήσει να κάνεις διαιτησία μπορεί να βοηθήσει έναν άλλο συμμαθητή του. Θα του πεις για παράδειγμα «κοίταξε εσύ αυτό το παιδί, σφύριζε εσύ για λίγο να δω εγώ αυτό το παιδί». Είναι επειδή είναι μεγάλα παιδιά».*

Η Λ3 εμπλέκει κάποιες φορές σε ρόλο βοηθού μαθητές που γνωρίζουν καλά το άθλημα *«Έχω όμως κάνει να μπορεί ο άλλος να διορθώνει, να είναι σαν παρατηρητής. Δηλαδή μια ομάδα παιδιών να κάνουν το layup και ένα παιδί που μπορεί να κατέχει ή να είναι αθλητής του μπάσκετ να βοηθάει σαν βοηθός».*

4.2.2 Αναγνώριση (Recognition)

Στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο καταγράψαμε:

Θετική ατομική ανατροφοδότηση

Έξι καθηγητές αναφέρουν ότι διορθώνουν τους μαθητές τους δίνοντας θετική ατομική πληροφόρηση κατά την εκτέλεση μιας δεξιότητας.

«Λοιπόν, δίνω την τυπική ανατροφοδότηση. Τώρα όταν κάποιος δεν κάνει κάτι σωστά απλά του διορθώνω την κίνηση. Τον διορθώνω μόνο με λόγια, δηλαδή σφίξε το χέρι, κοίτα μπροστά, αν δω πάλι ότι δεν το καταλαβαίνει τον πιάνω. Μπορεί να του τεντώσω το χέρι ή του το δείχνω ή μπορεί να του πω να κοιτάξει κάποιον άλλο» Δ2.

«Με επιβράβευση πάντα, με μπράβο, μπορείς, αυτό έπρεπε να κάνεις, πολύ καλή η προσπάθειά σου ή προσπάθησε περισσότερο, είναι πολύ καλό αυτό και τονίζοντας κυρίως τα θετικά. Δηλαδή προσπαθώ να μη λέω σε ένα παιδί ότι αυτό δεν το έκανες καλά, τι έκανε καλά. Λέγοντάς του λοιπόν τι έκανε καλά, καταλαβαίνει, μπορεί να του πω αυτό πρόσεξε το λίγο περισσότερο» Δ3.

«Αποφεύγω να δίνω το αρνητικό. Δηλαδή αποφεύγω, γιατί παλιά το έκανα και μετά το καταλάβαινα, δεν λέω αυτό που κάνεις είναι λάθος όχι έτσι την κίνηση. Θα πω «πρόσεξε, έτσι πρέπει» δηλαδή προσπαθώ να δείχνω συνέχεια το σωστό ή να το στρέφω το παιδί προς το σωστό περιγράφοντας την κίνηση και όχι να του εντοπίζω το λάθος του. Γιατί με τα χρόνια κατάλαβα όσο εντοπίζεις το λάθος, το αρνητικό δηλαδή, λες και εστιάζονται εκεί» Γ3.

«Ε, κοίταξε να δεις αν είναι κάτι λάθος, καλό δεν πειράζει αυτό πρόσεξε. Αν είναι όλα, εντάξει όλα αποκλείεται, με την ενθάρρυνση. Σωστό αυτό κοίταξε εκείνο το σημείο. Πατάμε σε ένα σημείο. Να ξεκινάνε όλοι με το σωστό πόδι, να κάνουνε 2 βήματα, ν' αφήνουν τη μπάλα ή όταν κάνεις χορό να έχει σωστή θέση το σώμα. Κάπως έτσι δηλαδή» ο Γ4.

«Ε, το διορθώνουμε. Σου λέω είναι και τι άνθρωποι είμαστε κι εμείς. Άμα κάνει λάθος ένα παιδί δεν θα το προσβάλλω, τα παιδιά τα άλλα όμως μπορεί να... προσπαθώ. Πάντα είμαι της συμβουλής. Αλλά και λάθος να κάνει, δεν πειράζει γιατί, ξεκινάνε ας πούμε παίζουμε «μα δεν μπορώ ρε κυρία αυτό» δεν πειράζει εδώ είμαστε να το μάθουμε» Γ2.

«Δηλαδή τους έλεγα ας πούμε τα χέρια. «Κύριε δεν πάει» γιατί δεν πάει; Για τι τα χέρια σου δεν κάνουνε το w γι' αυτό. Ο αντίχειρας πάντα από κάτω να στηρίζει την μπάλα γι' αυτό» Γ5.

Ενθάρρυνση χωρίς παροχή ανατροφοδότησης

Τέσσερις καθηγητές παρέχουν ενθάρρυνση σε κάποιον που κάνει λάθος χωρίς να παρέχουν ατομική ανατροφοδότηση είτε γιατί στις μικρές ηλικίες δεν έχει νόημα καθώς τα παιδιά δεν είναι ακόμη ώριμα είτε γιατί δεν θέλουν να τα απογοητεύσουν είτε γιατί η βελτίωση είναι θέμα επανάληψης.

«Το λάθος; Σου είπα η αθλητική ικανότητα δεν με εξιτάρει. Το να μην κάνει σωστά μία κίνηση. Το επιβραβεύω, συνήθως, από εκεί και πέρα δε θα μιλήσω, ανάλογα με την τάξη, γιατί εντάξει σε μικρές τάξεις τι να πεις τώρα δεν θα καταλάβουν και κάτι, περνάει, συνήθως στις μικρές τάξεις γίνεται παραστατικά. Κάνεις την κίνηση και την επαναλαμβάνουν τα παιδάκια» Δ1.

«Και προσπαθώ αυτό το πράγμα. Δεν επιμένω όταν κάποια παιδάκια και δεν το ξανα, ξέρεις όταν θα δω ότι κάποιο είναι προσπαθώ να το δώσω μέσα από το χιούμορ και από' κει και πέρα... Ναι, ναι αυτό, ξέρω παιδιά που σιχαθήκανε το μάθημα της

φυσικής αγωγής από πράγματα που μου λέγανε, ας πούμε που επέμεναν σε κάτι, δεν το 'κανες αυτό, δεν έτσι και κάπου στιγματίστηκαν από μόνα τους στον ίδιο τους τον εαυτό τα παιδιά. Δηλαδή προσπαθώ τίποτα, να το κάνουμε, να το δούμε μέσα από το χαλαρό με την έννοια ξέρεις ότι θα μάθεις κάτι, θα μάθεις την κυβίστηση τώρα, την κωλοτούμπα, τούμπα ξέρεις μέσα από το κωμικό το οποίο χρησιμοποιώ πολύ. Δεν επιμένω, όχι ότι το βάζω στην άκρη σαν μάθημα και τέτοια κατάλαβες;» Δ4.

«Από δίπλα, ξαναπροσπάθησε. Κάθε φορά όσες περισσότερες επαναλήψεις κάνουν θα έχουν και αποτέλεσμα καλύτερο» Δ5.

«Το λάθος είναι κάτι το φυσιολογικό που θα γίνει, το θέμα είναι η προσπάθεια που θα καταβάλλεις για να, το ότι δεν θα σε αποθαρρύνει κι ότι θα πρέπει να προσπαθείς κι ότι κάποια στιγμή θα καταφέρεις να κάνεις το σωστό» Γ1.

Επιβράβευση

Όλοι οι καθηγητές αναφέρουν ότι επιβραβεύουν τους μαθητές τους λεκτικά όταν προσπαθούν και όταν βελτιώνονται. Χωρίς οι περισσότεροι να αναφέρουν ότι οι έπαινοι δίνονται ιδιωτικά, δε αναφέρουν κι ότι σκόπιμα προβάλλουν τον μαθητή που επαινούν. Όπως λέει η Δ2 «Όχι, όχι δεν θα πω μπράβο Νικόλα κοιτάτε παιδιά τον Νικόλα. Μπορεί να το ακούσουν οι άλλοι αλλά δεν θα γυρίσουν να κοιτάζουν γιατί είναι συγκεντρωμένοι στο δικό τους» ή ο Γ1 «Δεν το υπερτονίζω αλλά όταν το δω θα πω το μπράβο και το παιδί θα λάβει αμέσως ας πούμε τη σωστή διάσταση. Ότι ναι μεν πέτυχε αλλά δεν είναι και κάτι το τρομερό το οποίο θα το κάνει να ξεφύγει και να αισθανθεί... ναι μεν πέτυχες μπράβο, ωραία» και η Γ3 «Θα δώσω την επιβράβευση αλλά όχι έτσι με πολύ πάθος και μπράβο, καταπληκτικά ή μπορεί να πω περιμένουμε λίγο σταματάμε μια στιγμή, Σοφία έκανες πολύ ωραία την κίνηση αυτήν τη στιγμή, κάνε το άλλη μια φορά να το δούμε; Θα το χρησιμοποιήσω σαν μοντέλο»

Δύο καθηγητές χρησιμοποιούν την δημόσια λεκτική επιβράβευση για να αποτελέσει ο μαθητής πρότυπο για τους άλλους και να τους παρακινήσει να προσπαθήσουν.

«Το επιβραβεύω, το υποδεικνύω, το αναδεικνύω, μπράβο, με τέτοιους τρόπους. Παράδειγμα προς μίμηση, με λόγια, με επαίνους. Το σωστό μπορεί να αποτελέσει παράδειγμα προς μίμηση και να παρακινήσει και τους υπόλοιπους» Δ1.

«Αυτά τα παιδιά που ήταν πιο μπροστά, τα χρησιμοποιούσα σαν αρχηγούς, να δείξουν μια άσκηση, για να επιβραβεύσω κάτι και να το ακολουθήσουν και οι άλλοι,

οπότε αντί να δείχνω εγώ ορισμένα πράγματα, να τα δείχνουν αυτοί. Οπότε τους χρησιμοποιούσα ως πούμε με αυτόν τον τρόπο, τους ικανότερους σε εισαγωγικά» Γ4.

Η Γ2 θεωρεί ότι τα παιδιά έχουν ανάγκη από συνεχή λεκτική επιβράβευση ακόμη και όταν αυτή δεν ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα.

«Πολύ, τους ανεβάζω πολύ. Και μπράβο και πολύ ωραία κι ακόμα και πολύ σωστή να μην είναι, πάλι την επιβραβεύω. Τα παιδιά θέλουν ν' ακούνε, πρέπει λίγο τ' αυτιά τους να τα ξεσηκώνουμε».

Εκτός από την λεκτική επιβράβευση δύο καθηγητές χρησιμοποιούν και την επιβράβευση με τη μορφή προνομίων όπως το να επιλέξουν οι μαθητές με τι θα ασχοληθούν στο τέλος της ώρας.

«Εκεί είναι που λέμε εφόσον το κατάφερε και το 'κανε σωστά, του 'κανα τη χάρη, τι θα του άρεσε ή στην ομάδα αυτή τι θέλετε τώρα; Θέλουμε να κάνουμε στο ποδόσφαιρο, θέλουμε να κάνουμε πέναλτι. Αφού το κάνατε, ορίστε κάντε κι αυτό αφού το καταφέρατε κάντε πέναλτι αφού σας αρέσει» Γ5.

«...Γνωρίζουν ότι θα έχουν κάποιο ελεύθερο χρόνο και θα παίζουν μετά στα παιχνίδια που αυτά τους αρέσουνε έχει άμεση σχέση και εξαρτάται από το πόσο συνεργάσιμοι θα είναι και θα βοηθήσουνε στο προηγούμενο κομμάτι, που ο καθηγητής θέλει και τη συμμετοχή τους για να λειτουργήσει, να γίνει, τις ασκήσεις δηλαδή, για την εκμάθηση, και αν πάνε καλά σε αυτό παίρνουν την ελεύθερη ώρα» Γ1.

Στο Λύκειο καταγράψαμε:

Θετική ατομική ανατροφοδότηση κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού

Στο λύκειο οι καθηγητές αν και φροντίζουν να παρέχουν θετική πληροφόρηση και λεκτική επιβράβευση στους μαθητές τους με επίκεντρο την ενέργεια και όχι το πρόσωπο, αυτές δίνονται δημόσια. Δύο καθηγητές κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, εστιάζοντας στο τι πρέπει να διορθώσει ο μαθητής ή στο τι έκανε σωστά και μία καθηγήτρια στο τέλος της ώρας γενικά σε όλους.

«Ναι, και συχνά. Όσο περισσότερο γίνεται για να βελτιώνονται. Ή μπορεί στη διάρκεια του μαθήματος να διευκρινήσεις έναν κανονισμό. Ότι αυτό το πράγμα γίνεται γι' αυτό και γι' αυτό το λόγο. Ότι αυτή η πάσα δεν έγινε σωστά γι' αυτό και γι' αυτό το λόγο. Σταματάμε το χρόνο και δίνουμε οδηγίες, επικεντρωνόμαστε στο σωστό και όχι στο λάθος ή αυτό γίνεται αυτή τη στιγμή γι' αυτό το λόγο. Με λεκτική επιβράβευση. Θα πω πάρα πολύ σωστή αυτή η ενέργεια, έτσι πρέπει να γίνεται. Όχι επικεντρωμένο στο

πρόσωπο, στην ενέργεια εγώ αυτό διατηρώ. Προσπαθώ δηλαδή να μην, ούτε προσωπικά το λάθος να αναφέρεται σε όνομα ούτε να αναφέρεται το σωστό σε όνομα. Προσπαθώ να μένει η ενέργεια, η σωστή πράξη, η σωστή ενέργεια. Αυτό είναι το σωστό, έτσι πρέπει να γίνεται» Λ1.

«Και το μπλα μπλα μετά που κάνουμε συμβουλευτικό είναι. Μην κάνεις ντρίμπλα κάτω από τη ρακέτα σούταρε τη μπάλα κατευθείαν σ' αυτό το στυλ ούτε φωνή ούτε τίποτα. Μην κατεβάζεις τα χέρια, σήκωσε τα χέρια σου κλείσε, κλείσε κάπως έτσι συμβουλευτικά» Λ2.

Ανατροφοδότηση γενικά σε όλους, στο τέλος του παιχνιδιού

«Ναι πάντα και στο τέλος του μαθήματος, προσπαθούσα να δώσω ανατροφοδότηση τους μάζενα και τους έλεγα σήμερα ξέρω γω μάθαμε τους κανονισμούς του μπάσκετ έχετε κάποιες απορίες; Ή σχετικά με την τεχνική έχετε κάποιες απορίες; 2'-3' πριν ειδικότερα στην Α', Β' λυκείου που μπορεί να είναι πιο εφαρμόσιμα αυτά. Γιατί ο χρόνος ήταν έτσι κατανεμημένος που με βοηθούσε πιο πολύ να τους μαζεύω στο τέλος και να κάνουμε γενικές διαπιστώσεις και δεν ήθελα να κόψω τη ροή του παιχνιδιού» Λ3.

Η ποινή της απουσίας ως μέσο παρακίνησης

Η απουσία χρησιμοποιείται ως ποινή από δύο καθηγητές προκειμένου να παρακινήσουν τους μαθητές να συμμετέχουν καθώς η βαθμολογία δεν υπολογίζεται στο γενικό μέσο όρο και πολλοί μαθητές αδιαφορούν για το μάθημα.

«Ναι, γενικά είναι πιο χαλαρά τα πράγματα γιατί, με τον καινούριο νόμο βέβαια η φυσική αγωγή θα έχει λόγο ύπαρξης, η φυσική αγωγή θα μετράει στο βαθμό, στο τελικό αποτέλεσμα, στο τελικό βαθμό αλλά μέχρι τώρα δεν υπήρχε αυτό. Δηλαδή είτε του έβαζες 5 είτε 15 είτε 20 είτε 0 ήταν το ίδιο πράγμα οπότε το μόνο που μπορούσε να τον κρατήσει στο μάθημα ήταν η απουσία. Την οποία, εγώ τους έλεγα δεν φοράς φόρμα, απουσία. Δεν ήρθες στην ώρα σου, απουσία. Δεν μπορείς να κάνεις κάτι άλλο» Λ2.

«...Τους δίνω κίνητρα, κυρίως εξωτερικά (γελάει), τους απειλώ. Απουσία. Το οποίο, στο οποίο ανταποκρίνονται γιατί ο βαθμός δεν πιάνεται στο μέσο όρο. Και μετά εσωτερικά κίνητρα ότι ή άσκηση είναι καλό για τον οργανισμό σας, για την υγεία σας, να αποκτήσετε ένα καλό κορμί αλλά δεν βρήκα ιδιαίτερα υψηλή ανταπόκριση σ' αυτό το κομμάτι» Λ3.

4.2.3 Αξιολόγηση (Evaluation)

Στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο:

Προσπάθεια, προσωπική βελτίωση

Επτά καθηγητές δίνουν έμφαση στην αξία της προσπάθειας και της προσωπικής βελτίωσης των μαθητών.

«Τους θεωρώ επιτυχημένους όταν φτάνουν, όταν η προσπάθειά τους αντικατοπτρίζει, δηλαδή όταν πραγματικά προσπαθούν κι έχουν φτάσει στο μέγιστο της προσπάθειας τους χωρίς να φυγοπονούν. Δηλαδή να κάνουν αυτό που μπορούν, να προσπαθήσουν σύμφωνα με αυτά που έχουμε πει, έχουμε συζητήσει ακόμα κι αν το αποτέλεσμα δεν είναι το καλύτερο. Εκεί θεωρώ ότι τα παιδιά έχουν πετύχει το στόχο» Δ3.

«...τότε τους θεωρώ επιτυχημένους όταν θα είναι χαρούμενοι, όταν θα μου πει «τα κατάφερα πως με είδατε, πως με βλέπετε;». τότε... Το δικό του όμως, τη δικιά του την κλίμακα από εκεί μέχρι εκεί δηλαδή όταν ξέρω ότι ήταν εκεί και έχει φτάσει εκεί, έχει κάνει προσπάθεια, το έχει καταφέρει δεν μιλάω για το εκεί πάνω, εντάξει;» Δ4.

«Όταν δω ότι το μεγαλύτερο ποσοστό σ' ένα τμήμα, έχει καταφέρει αυτά που έχω πει, θεωρώ ότι εγώ πέτυχα κι ότι οι μαθητές πάνε καλά. Υπάρχουν μαθητές που τα καταφέρνουν. Υπάρχουν μαθητές που προσπάθησαν κι έφτασαν σ' ένα ορισμένο επίπεδο. Αυτό για μένα είναι καλό. Όταν έχουν βελτιωθεί απ' την αρχική τους φάση. Από 'κει που ξεκίνησαν» Δ5.

«Επιτυχημένους. Όταν βλέπω ότι έχουν κατανοήσει αυτό που ζητάω. Δηλαδή ζητάω η πάσα στο βόλεϊ να γίνει με τα δύο δάχτυλα και λυγισμένα. Αν το κάνουν αυτό, θεωρώ ότι το έχουν καταφέρει. Δεν με ενδιαφέρει ο στόχος να πετύχουν να περάσουν το φιλέ. Σίγουρα αυτός που θα το καταφέρει είναι αυτός που θα πάρει το 10 αλλά κι αυτός που θα κάνει την κίνηση, με ενδιαφέρει να κάνει σωστά την κίνηση να έχει κατανοήσει όλα τα είδη από το να τρέξει σωστά κι ας μην είναι γρήγορος, ας βγαίνει τελευταίος μέχρι να καταφέρει να κάνει το μπάσιμο» Δ2.

«Όταν έχουν βελτιωθεί, σε ότι κι αν κάνουμε; Στα περισσότερα; Όταν έχουν ξεπεράσει αυτό που νομίζουν ότι μπορούν;» Γ3.

«...Απ' τη στιγμή που θα μπορέσω και τον βάλω μέσα στο μάθημα, δεν με νοιάζει τόσο η επίδοση μ' ενδιαφέρει μόνο η συμμετοχή κι αν ένας που δεν ήξερε καθόλου μπάσκετ και προσπαθεί να κάνει ένα μπάσιμο ή μία ντρίμπλα για μένα είναι

επιτυχία. Ένας που δεν σηκωνόταν καθόλου για χορό και χορέψει, για μένα είναι επιτυχία και τον επιβραβεύω ανάλογα» Γ4.

«Εγώ στα πάντα, επιβραβεύω την προσπάθεια. Δηλαδή τον πολύ καλό αλλά τεμπέλη, μπορεί να έβαζα μικρότερο βαθμό από κάποιον όχι τόσο καλό αλλά θα τον έβλεπα ότι προσπαθεί και ανεβαίνει. Μεγαλύτερη για μένα, στον άνθρωπο, το μεγαλύτερο προτέρημά του είναι η προσπάθεια» Γ5.

Συμμετοχή, προσπάθεια, συμπεριφορά

Δύο καθηγητές θεωρούν επιτυχημένους τους μαθητές όταν συμμετέχουν, όταν έχουν καλή συμπεριφορά και όταν προσπαθούν μέσα στο μάθημα.

«...Το να μην έχουν αθλητική ικανότητα δεν με ενοχλεί. Αν κάποιος συμμετέχει και προσπαθεί θα το βοηθήσω κι εγώ. Αν ένα παιδάκι που έχει την αθλητική ικανότητα αλλά δεν έχει σωστή συμπεριφορά και συμμετέχει όποτε γουστάρει, με συγχωρείς αλλά μπορεί να με βρει απέναντί του» Δ1.

«Το μαθητή που είναι καταρχήν εντάζει στη συμπεριφορά του. Δηλαδή τι να τον κάνω έναν μαθητή που είναι άριστος αθλητής αλλά έχει το μεγαλύτερο θράσος που μπορεί να έχει άνθρωπος. Τι να το κάνεις γιατί έχει και τέτοιες περιπτώσεις. Ολοκληρωμένος μαθητής, ναι δεν μ' ενδιαφέρει να είναι «ο» αθλητής. Να συμμετέχει, να προσπαθεί, να είναι εντάζει στη συμπεριφορά του σε μένα και στους συμμαθητές του και όσο μπορεί να δουλεύει, αυτό. Δεν μ' ενδιαφέρει να είναι όλοι άριστοι αθλητές» Γ2.

Επίδοση, συμπεριφορά, συμμετοχή

Ο Γ1 εστιάζει στην επίδοση, στη συμπεριφορά και στη συμμετοχή

«... τα στοιχεία που κάνουν τον καλό μαθητή είναι αυτά: η επίδοση, στο συγκεκριμένο αντικείμενο που εντάζει μπορεί να μην την έχουν όλοι, αυτοί όμως που θα έχουν την επίδοση, την καλή συμπεριφορά, τη συμμετοχή, την καλή διάθεση, την τυπικότητα όσο αφορά τη φόρμα τους σε όλα τα μαθήματα, που συνδυάζουν όλα αυτά τα πράγματα αυτοί είναι οι καλοί μαθητές».

Τρόποι αξιολόγησης-βαθμολόγησης

Ο συνηθέστερος τρόπος με τον οποίο οι καθηγητές αξιολογούν και στη συνέχεια βαθμολογούν τους μαθητές τους είναι η καθημερινή παρατήρηση της συμπεριφοράς, της συμμετοχής, της προσπάθειας που καταβάλλουν και της βελτίωσης που παρουσιάζουν σε κάθε μάθημα είτε άτυπα είτε τυπικά κρατώντας σημειώσεις και χρησιμοποιώντας τεστ απόδοσης της τεχνικής ή τεστ επίδοσης.

Καθημερινή παρατήρηση της γενικής εικόνας του μαθητή

Πέντε καθηγητές βασίζονται αποκλειστικά στην καθημερινή παρατήρηση της συμμετοχής, προσπάθειας και της απόδοσης μέσα στο μάθημα

«Δεν έχω κάτι άλλο, πιο πολύ παρατήρηση, τους θυμάμαι τους βαθμολογείς το βαθμό που πρέπει να πάρουν» η Δ2

«Η αξιολόγηση έχει να κάνει με τα ατομικά χαρακτηριστικά του κάθε παιδιού. Δηλαδή ένα παιδάκι που πάει ρυθμική ένα κοριτσάκι ας πούμε μπορεί να σου κάνει μία πάρα πολύ καλή κατακόρυφο στην ενόργανη. Υπάρχουν όμως και παιδάκια κοριτσάκια ή αγοράκια που είναι λίγο πιο εύσωμα, με μεγαλύτερο ύψος και τους βλέπεις όμως προσπαθούν και βγάζουν κατά ένα ικανοποιητικό τρόπο μία κατακόρυφο. Για μένα αυτή είναι η μέγιστη χαρά που μπορούν να μου δώσουν. Ότι προσπαθήσανε και βγάλανε δηλαδή την άσκηση έστω, και... προσεγγίζοντας την όχι κάνοντας την τέλεια. Για μένα αυτό είναι η μεγάλη μου χαρά και το βλέπω μεγάλη χαρά και για τα παιδιά επίσης. Οπότε η αξιολόγηση είναι ανάλογα τα ατομικά χαρακτηριστικά και τις δυνατότητες του κάθε παιδιού... Ναι, βασικά, ο βασικός τρόπος αξιολόγησης είναι η καθημερινή βελτίωση. Δηλαδή να κάνουμε ένα μικρό μικρό βηματάκι καθημερινά . Αυτό... Μέσα από την παρατήρηση, ναι και την εξάσκηση εννοείται» Δ3

«Όχι, επειδή εγώ ήμουν χρόνια σ' αυτό το σχολείο, δηλαδή μπορεί να μου πεις να σου πω το κάθε παιδάκι να σου δώσω προφορικά θα βάλω αυτό γι' αυτόν το λόγο, σ' αυτόν γι' αυτό το λόγο και τέτοια. Όχι δεν έχω κάτι συγκεκριμένο, ξέρω γιατί εντάζει όταν περνάς μέσα από όλα αυτά, ξέρεις αυτόν θα τον βάλεις στην ταχύτητα, όταν είχα τους αγώνες με πέμπτες έκτες δε μας δινόταν η ευκαιρία για άλλους αγώνες τότε, σαν πρωτοβάθμια μόνο στον ανώμαλο δρόμο, σε μήκος σε ταχύτητα, σε κλασικό αθλητισμό. (παύση). Δεν ξέρω τώρα..» Δ4

«Επειδή η βαθμολογία στο δημοτικό είναι λίγο φλου, μας ενδιαφέρει η γενική εικόνα. Προσπάθεια, απόδοση, χαρακτήρας. Μπορεί κάποιος στην απόδοσή του να 'ναι άριστος. Όταν όμως ο χαρακτήρας του και η προσπάθειά του είναι χάλια, δε θα βάλεις και το άριστα. Ένας όμως που προσπαθεί κι έχει χαρακτήρα αλλά δεν μπορεί να αποδώσει, εκείνος μπορεί να πάρει και άριστα. Για μένα περισσότερο μετράει η προσπάθεια κι ο χαρακτήρας και πρώτα αυτά και μετά η απόδοση» Δ5

«Εγώ είμαι χαλαρός πολύ σε εισαγωγικά στην αξιολόγηση. Ενώ στην αρχή είμαι πολύ, προσπαθώ να τους βάλω σε μία σειρά και λοιπά, όταν φθάσει η σειρά της

αξιολόγησης τους επιβραβεύω όλους. Τώρα δεν ξέρω αν είναι καλό ή κακό, κακό είναι γι' αυτούς που είναι καλοί και σίγουρα χάνουν αλλά θεωρώ τη γυμναστική ρε παιδί μου ένα ... γιατί ένας καλός αδικείται όταν βάλω 20 στον καλό και 20 ή 19 σ' έναν ο οποίος δεν είναι τόσο καλός, σίγουρα είναι αδικημένος αλλά δεν είναι αυτό τι κριτήριο μου. Κοιτάω να τους έχω ευχαριστημένους και να δίνω στον καθένα αυτό που του αξίζει. Ένας καλός σίγουρα του αξίζει να πάρει, δεν τον συγκρίνω με τον χειρότερο αλλά του δίνω το μάξιμουμ αλλά κι εκείνον που προσπαθεί προσπαθώ να τον επιβραβεύσω βάζοντάς του πολύ καλό βαθμό. Δηλαδή τα δικά μου στάνταρντ είναι πολύ ψηλά από 18 και πάνω να καταλάβεις. Σπάνια βάζω κάτω από 18 βάζω και 16 και 17 αλλά σε ανθρώπους οι οποίοι μου δείχνουν ότι δεν ενδιαφέρονται για τη γυμναστική...» Γ4

Καθημερινή καταγραφή συμπεριφοράς και συμμετοχής

Ένας καθηγητής σημειώνει συμμετοχή και συμπεριφορά σε κάθε μάθημα

«Μαζεύω απουσίες και πάνω εκεί σημειώνω κακές συμπεριφορές, αν δε φόρεσε φόρμα, αν δε συμμετείχε, έχω σαν σημειωματάριο και προσπαθώ με αυτόν τον τρόπο να πριμοδοτήσω αυτόν που συμμετέχει και αυτόν που δεν συμμετέχει. Από εκεί και μετά φυσικά για την αθλητική ικανότητα θεωρώ ότι είναι το τελευταίο κομμάτι. Τα παιδιά που έχουν αθλητικές ικανότητες ξεχωρίζουν είναι 4-5 δεν είναι πάρα πολλά είναι πάρα πολύ εύκολο εκεί. Το θέμα είναι της συμμετοχής και της συμπεριφοράς. Τα σημειώνω κάθε μέρα. Σημειώνω για τις τάξεις που με ενδιαφέρουν τι συμβαίνει...» Δ1

Καθημερινή παρατήρηση και τεστ απόδοσης της τεχνικής

Μία καθηγήτρια χρησιμοποιεί και την εξέταση των μαθητών στις δεξιότητες που διδάχθηκαν ως προς την τεχνική.

«Βασικά από την όλη τους πορεία στο τρίμηνο σαν εικόνα, σαν συμμετοχή, ξέρω πια ποιοι, πως φέρονται πλέον τα παιδιά και κάνουμε πως το λένε, κάποιες δοκιμασίες. Θα κάνουμε τα σέρβις, θα τους δω μες το παιχνίδι, πως στέκονται, θα δουλέψουμε λίγο τη μανσέτα, θα εξετάσω τη μανσέτα.» Γ2

Καθημερινή καταγραφή και τεστ επίδοσης

Ο Γ1 καταγράφει την συμπεριφορά και τη συμμετοχή σε κάθε μάθημα και χρησιμοποιεί τεστ επίδοσης με βάση κάποιες νόρμες στο τέλος του τριμήνου.

«Μέσω παρατήρησης και σημειώσεις. Δεν έχω το φυλλάδιο το κλασσικό που έχουν οι άλλοι καθηγητές. Εγώ έχω κατάσταση αναφοράς έτσι έχω διαπιστώσει ότι με

βολεύει όπου έχω βάλει συμμετοχή, συμπεριφορά, επίδοση σε κάθε μαθητή. Γίνεται και το τεστάκι στο βασικό αντικείμενο ή η εξέταση στο βασικό αντικείμενο. Αντοχή ας πούμε κάναμε ένα παλίνδρομο τεστ στο τέλος του τριμήνου που είχαμε δουλέψει αντοχή»

Ο καθηγητής Γ5 θέτει και κάποιο ποσοτικό κριτήριο επίδοσης κοινό για όλους γιατί η εξέταση της τεχνικής μόνο είναι υποκειμενική.

«Και στην τεχνική βασικά και στο αποτέλεσμα. Δηλαδή εντάζει ας πούμε σε μια παρόμοια τεχνική, πιο ψηλό βαθμό θα έπαιρνε αυτός που έβαζε το καλάθι ας πούμε, παρά σ' αυτόν που, δηλαδή τους έλεγα ας πούμε στα 5 μπασίματα όποιος μου βάλει τα 4 θα πάρει 20. Αυτός που είχε τεχνική και δεν τα έβαζε ή που έβαζε το 1 ας πούμε θα του 'βαζα 19 δεν θα του 'βαζα 17. Θα έβαζα 15 όμως σε έναν οποιοδήποτε μαθητή που μου 'λεγε δεν μ' αρέσει, δεν το κάνω. Αυτός θα πάρει για μένα 15, θα του 'βαζα και 12. Απαράδεκτο... Αυτό λειτουργούσε και σαν μια, ένα δίκαιο μέτρο. Σαν αντικειμενικό κριτήριο. Καλό είναι το υποκειμενικό γιατί υποκειμενική είναι η τεχνική»

Τεστ ελέγχου βελτίωσης της τεχνικής, της επίδοσης και των γνώσεων

Η Γ3 εξετάζει και καταγράφει τη βελτίωση της επίδοσης του κάθε παιδιού αλλά και τις γνώσεις που απέκτησαν στα αντικείμενα που διδάχθηκαν εκτός από την εξέταση στην τεχνική.

«Πως τους αξιολογώ, η συμπεριφορά παίζει ένα μεγάλο ποσοστό, σαφώς η συμμετοχή, η βελτίωση που είχαν από την αρχή της διδασκαλίας του συγκεκριμένου αντικειμένου μέχρι την ώρα της αξιολόγησης που γίνεται συνήθως στο τέλος του τριμήνου, κι όταν λέω βελτίωση είναι και θεωρία, ενδιάμεσα εκεί που βάζω τα παιδιά να κάνουν κάτι να τα δω, τους κάνω και ερωτήσεις και προσπαθώ σε όσο το δυνατόν περισσότερα αντικείμενα... Δηλαδή στο Β' τρίμηνο είχαμε δυο συγκεκριμένους χορούς που αξιολογήθηκαν τα παιδιά, είχαμε το ποδόσφαιρο κάποιες συγκεκριμένες ασκήσεις, είχαμε τους κανονισμούς, είχαμε στίβο και το άλμα χωρίς φορά και το μήκος, οπότε κάποιο παιδί μπορεί να έχει σε κάτι πιο χαμηλό βαθμό σε κάποιο άλλο μεγαλύτερο βαθμό και βγαίνει μετά στο τέλος ένας μέσος όρος και προσπαθώ να ακολουθήσω αυτά που λέει το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών με τα ποσοστά» ενώ το τεστ βασιζόταν στην προηγούμενη επίδοση «...οπότε απλά τους είπα στην αρχή ότι πιστεύω ότι όλοι σας μπορείτε να κάνετε στο μήκος άνευ φοράς πάνω από 1,50, υπάρχουν άτομα που μπορούν να κάνουν πάνω από 2μ. κάνει κάποιος μία προσπάθεια του λέω «έκανες

1,65 αλλά πιστεύω ότι άνετα μπορείς να κάνεις πάνω από 1,80» και τους δίνω 2 προσπάθειες και συνήθως δεν ξέρω, μετράει πολύ το ψυχολογικό σ' αυτά τα παιδιά; Πάντα βελτιώνονται. Πάντα κάνουν καλύτερα το επόμενο».

Στο λύκειο καταγράψαμε:

Συμμετοχή και προσπάθεια

Η συμμετοχή και η προσπάθεια ανεξάρτητα από την επίδοση, αποτελούν τα κριτήρια για την επιτυχία αλλά και για την απόδοση της βαθμολογίας για έναν καθηγητή «Ναι, εγώ είμαι άσχετος με το αποτέλεσμα, όχι άσχετος αλλά αυτό που με νοιάζει είναι η συμμετοχή. Δηλαδή είσαι 100 κιλά, τρέξε, δεν τρέχει τίποτα τρέξε, τρέξε να σε δω να τρέχεις, να σε δω να προσπαθείς. Να σου δώσω μια άσκηση, να μου λες ωχ δύσκολο τώρα τι είναι αυτό. Προσπάθησε, δεν μπορείς να την κάνεις δεν πειράζει, προσπάθησε αν προσπαθήσει εγώ τους επιβραβεύω...»Λ2.

Συμμετοχή, επίδοση

Η Λ3 αν και θεωρεί τους μαθητές της επιτυχημένους όταν συμμετέχουν, στη βαθμολογία βάζει το στοιχείο της επίδοσης για να είναι πιο αντικειμενική «Όταν τους βλέπω ότι θέλουν να συμμετέχουν πιο πολύ στο μάθημά μου. Αυτό πάλι δεν γίνεται εύκολα. Αποφεύγω τον υποκειμενικό τρόπο αξιολόγησης και προσαρμόζομαι στον αντικειμενικό. Ένα κομμάτι της συμπεριφοράς τους, ένα κομμάτι της κινητικής τους ικανότητας, ένα κομμάτι της συμμετοχής τους και αυτά. Ναι, το παιδί που είναι καλύτερο στο μπάσκετ θα το αξιολογήσω με έναν βαθμό περισσότερο από εκείνο που δεν είναι τόσο καλό».

Η Λ1 ακολουθεί τις οδηγίες του Α.Π «Εγώ τηρώ τους κανόνες που μας δίνει το υπουργείο παιδείας 50% της αξιολόγησης, της βαθμολογίας στην δραστηριότητα την οποία έχει επιλέξει, ελέγχω την ώρα που παίζει αν η τεχνική του είναι σωστή, αν οι ενέργειές του είναι σωστές, αν εκτελέστηκαν σωστά, αν ξέρει τους κανονισμούς του αθλήματος, δηλαδή όλο το πρακτικό κομμάτι. Από 'κει και πέρα το 50% μαθητής που προσπαθεί και συμμετέχει ενεργά στο μάθημα, φοράει την αθλητική του φόρμα, φέρεται σωστά έχει σωστή αθλητική συμπεριφορά βλέπω αυτά, αξιολογώ και αυτά για να πάρει τον βαθμό που θα πάρει. Τηρώ τον κανονισμό του πενήντα- πενήντα».

Καταγραφή παρουσιών, γενική εικόνα μαθητή

Ο βασικός τρόπος αξιολόγησης των μαθητών τους είναι η γενική εικόνα που προσλαμβάνουν μέσω της καθημερινής παρατήρησης και η καταγραφή των παρουσιών στο μάθημα.

«Όχι, η συμμετοχή είναι και το πώς, συμπεριφορά και συμμετοχή. Δηλαδή ένας μαθητής που στα 20 μαθήματα το χρόνο μου 'χει κάνει τα 5 δεν μπορεί να πάρει τον ίδιο βαθμό με κάποιον που έρχεται με τη φόρμα του, συμμετέχει ας πούμε» Λ2.

«Ναι, το παιδί που είναι καλύτερο στο μπάσκετ θα το αξιολογήσω με έναν βαθμό περισσότερο από εκείνο που δεν είναι τόσο καλό...Ναι, τα παρατηρώ...Όχι τεστάκια δεν κάνω...Και τη συμμετοχή τους επίσης, την εβδομαδιαία συμμετοχή τους...Σημειώνω, ναι» Λ3.

Η εκπαιδευτικός Λ1 χρησιμοποίησε για πρώτη φορά και την εξέταση σε στοιχεία της τεχνικής του αθλήματος που επέλεξαν, περισσότερο για να εντείνει το ενδιαφέρον τους για το μάθημα *«Η αλήθεια είναι ότι μέχρι πέρυσι, μόνο τη γενική εικόνα που είχα εγώ αλλά παρατήρησα λίγο αυτό τους έκανε να χαλαρώνουν και φέτος εφόρμωσα στο άθλημα που επιλέξαμε αποφασίσαμε από κοινού κάποια στιγμή να εξετάσω και κάποια τεχνική. Για παράδειγμα αυτοί που επιλέξαν μπάσκετ, αποφασίσαμε θα τους εξετάσω ντρίμπλα, θα τους εξετάσω μπάσιμο θα τους εξετάσω και το σουτ και βέβαια την ώρα που παίζουν ομαδικό πως κινούνται μέσα σε ένα ομαδικό παιχνίδι και παρατήρησα ότι από τη στιγμή που έγινε αυτό, οι μαθητές είναι περισσότερο συγκεντρωμένοι, περισσότερο προσπαθούνε στο μάθημά μου, δεν το απαξιώνουν όσο παλιότερα και δεν λουφάρουν, ας το πω έτσι».*

5. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Σε ένα κλίμα που είναι προσανατολισμένο στη μάθηση, οι δραστηριότητες και οι ασκήσεις που χρησιμοποιούνται για την εκμάθηση και την εξάσκηση δεξιοτήτων μέσα στο μάθημα παρουσιάζουν ποικιλία, διαφοροποιούνται ώστε όλοι να μπορούν να ανταποκριθούν σύμφωνα με τις δυνατότητές τους, οι ομάδες είναι ετερογενείς και συνεργατικές, ο χρόνος είναι επαρκής για την εκμάθηση και την εξάσκηση των δεξιοτήτων που οι μαθητές καλούνται να μάθουν, η αναγνώριση γίνεται ιδιωτικά και προσφέρει πληροφόρηση στο μαθητή για την προσωπική του πρόοδο, η αξιολόγηση γίνεται ιδιωτικά στη βάση της προσωπικής προόδου των μαθητών και όχι με βάση την επίδοση ή τη σύγκριση μεταξύ τους, οι μαθητές έχουν επιλογές, παίρνουν

αποφάσεις, εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία (Ames 1992a,1992b;Treasure 1995). Μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο οι μαθητές έχουν λιγότερες πιθανότητες να εμπλακούν σε κοινωνικές συγκρίσεις και εστιάζουν στην προσωπική τους βελτίωση. Αντίθετα σε ένα κλίμα που είναι προσανατολισμένο στο εγώ δεν προσφέρεται ποικιλία ασκήσεων, οι ασκήσεις δεν ανταποκρίνονται στις διαφορετικές δυνατότητες των παιδιών, οι ομάδες είναι ομοιογενείς και ανταγωνιστικές, ο χρόνος δεν παρουσιάζει ευελιξία, η αναγνώριση του μαθητή γίνεται δημόσια σε σύγκριση με τους άλλους χωρίς να πληροφορεί και η αξιολόγηση βασίζεται στην επίδοση και στο ξεπέραςμα των άλλων.

5.1 Πρώτος άξονας: Οργάνωση-σχεδιασμός μαθήματος

5.1.1 Δημοτικό- Γυμνάσιο

Μελετώντας τις αναφορές των γυμναστών του δημοτικού και του γυμνασίου για τον τρόπο που διαχειρίζονται τις διαστάσεις του πρώτου άξονα που σχετίζεται με την οργάνωση και το σχεδιασμό του μαθήματος καταλήγουμε (πίνακας 5):

Σχεδιασμός δραστηριοτήτων (Task) οι καθηγητές προσπαθούν να παρέχουν ποικιλία ασκήσεων και δραστηριοτήτων μέσα στο μάθημά τους ώστε να διατηρούν το ενδιαφέρον των μαθητών, κάτι που είναι σύμφωνο με τον προσανατολισμό στη δουλειά. Μόνο ένας καθηγητής αφιερώνει περισσότερο χρόνο στην αθλοπαιδιά και λιγότερο σε ποικιλία ασκήσεων για εξάσκηση (χρησιμοποιεί λίγες και απλές) καθώς τα παιδιά είναι πολλά και δεν μπορούν να κρατηθούν πολύ ώρα για εξάσκηση ενώ μία καθηγήτρια αναγνωρίζει πως δεν παρέχει την ποικιλία που θα ήθελε στο ένα σχολείο που υπηρετεί λόγω έλλειψης αθλητικού υλικού. Όπως αναφέρεται στον οδηγό φυσικής αγωγής για το γυμνάσιο αλλά και στο βιβλίο του εκπαιδευτικού Γ' & Δ' δημοτικού οι πολλές και διαφορετικές ασκήσεις ως προς τον τρόπο εκτέλεσης και το βαθμό δυσκολίας προκαλούν το ενδιαφέρον των μαθητών δημιουργώντας συνθήκες για την επιδίωξη της προσωπικής βελτίωσης ενώ οι επαναλαμβανόμενες και εύκολες ασκήσεις, κάνουν τους μαθητές να χάνουν το ενδιαφέρον και την αφοσίωσή τους στο μάθημα. Αποτέλεσμα της έλλειψης ποικιλίας είναι οι μαθητές να μην επιζητούν την εξάσκηση και σύμφωνα με την Ames (1992b) να αποδυναμώνεται ο προσανατολισμός στη βελτίωση αφήνοντας περιθώριο να προβληθούν οι ικανότεροι μαθητές. Οι μισοί καθηγητές τροποποιούν και προσαρμόζουν το

ασκησιολογίό τους ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν οι μαθητές ανάλογα με τις δυνατότητές τους και να βιώσουν την επιτυχία ενισχύοντας έτσι τον προσανατολισμό στη μάθηση. Ωστόσο μόνο τρεις με τρόπο που η ίδια άσκηση έχει διαφορετικούς βαθμούς δυσκολίας και οι μαθητές επιλέγουν σε ποιον θα μπουν διευκολύνοντάς τους έτσι να θέτουν προσωπικούς στόχους ενώ μία καθηγήτρια μόνο όταν το εποπτικό υλικό επαρκεί. Δύο δίνουν μια ευκολότερη άσκηση σε εκείνους που δεν τα καταφέρνουν ενώ οι υπόλοιποι αν και τονίζουν στους μαθητές τους την αξία της προσπάθειας και της βελτίωσης σε σχέση με τον εαυτό τους και όχι σε σύγκριση με τους άλλους δεν προσαρμόζουν ή τροποποιούν το ασκησιολογίο είτε γιατί τους περιορίζουν οι συνθήκες μέσα στις οποίες καλούνται να λειτουργήσουν (έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής, μεγάλος αριθμός μαθητών στα τμήματα, συνύπαρξη τμημάτων στον ίδιο χώρο) είτε γιατί εστιάζουν στην τεχνική και όχι το αποτέλεσμα, είτε γιατί θεωρούν ότι δεν μπορούν να κάνουν κάτι άλλο όταν τα παιδιά δεν έχουν έφεση στον αθλητισμό. Σύμφωνα με την Ames (1992b) η χρήση ασκήσεων που σχεδιάζονται ώστε να ανταποκρίνονται στις δυνατότητες όλων των μαθητών, αφήνει λιγότερες ευκαιρίες να εμπλακούν οι μαθητές σε κοινωνικές συγκρίσεις και να μεταφράσουν τις διαφορές στην επίδοση μέσα στο τμήμα σε διαφορές ως προς την ικανότητά τους. Η έλλειψη γνώσης στρατηγικών διαφαίνεται ώστε ο σχεδιασμός και η οργάνωση των ασκήσεων να ανταποκρίνεται στις διαφορετικές δυνατότητες των μαθητών, χωρίς αυτές να υπερτονίζονται ή να γίνονται υπερβολικά εμφανείς, στη βάση προσωπικών στόχων που σχετίζονται και με το αποτέλεσμα και όχι μόνο με την τεχνική αλλά και στις διαφορετικές συνθήκες που υπάρχουν στα σχολεία ώστε να υπάρχει ένας ισχυρός προσανατολισμός στη μάθηση.

Ομαδοποίηση (Grouping) οι ομάδες που εννέα καθηγητές επιδιώκουν να έχουν μέσα στο μάθημά τους κατά την εξάσκηση είναι ετερογενείς ως προς τις ικανότητες και το φύλο γιατί θέλουν να υπάρχει αλληλεπίδραση και συνεργασία μεταξύ όλων των μαθητών δίνοντας έτσι προσανατολισμό στη μάθηση. Ωστόσο ένας καθηγητής χρησιμοποιεί ομοιογενείς ομάδες, όταν το απαιτεί η άσκηση, ώστε να μην αισθάνονται άσχημα τα παιδιά χαμηλών ικανοτήτων αλλά και να μην βαριούνται εκείνοι που έχουν ικανότητες. Δύο καθηγητές όταν τα παιδιά παίζουν την αθλοπαιδιά γιατί έτσι παρατηρούν ότι ευχαριστιούνται περισσότερο το παιχνίδι ενώ ένας καθηγητής καθώς ανεβαίνει το επίπεδο γιατί εκείνοι που τα καταφέρνουν καλύτερα

θα εκπροσωπήσουν το σχολείο στους σχολικούς αγώνες γεγονός που συμβάλλει στην προβολή του σχολείου αλλά και των ίδιων παρότι αναγνωρίζει ότι ίσως αυτός ο διαχωρισμός να μην είναι καλός για τα παιδιά. Πάντα ομοιογενείς ομάδες χρησιμοποιεί ένας καθηγητής γιατί θεωρεί ότι τα παιδιά εξασκούνται καλύτερα σε ομάδες ίδιων ικανοτήτων, ο ίδιος μπορεί να βοηθήσει περισσότερο τους αδύναμους και τα παιδιά ευχαριστούνται περισσότερο το παιχνίδι. Σύμφωνα με την Ames (1992b) η ομαδοποίηση βάση ικανοτήτων δημιουργεί ένα πλαίσιο σύγκρισης και ανταγωνισμού όπου οι καλοί εξασκούνται και παίζουν με τους καλούς και αυτοί που υπολείπονται μεταξύ τους. Όταν οι καθηγητές χρησιμοποιούν ταυτόχρονα αντικρουόμενους τρόπους ομαδοποίησης, δεν δημιουργούν ένα ξεκάθαρο προσανατολισμό ενώ η συστηματική χρήση ομοιογενών ομάδων δημιουργεί ένα πλαίσιο σύγκρισης. Ταυτόχρονα παρότι οι καθηγητές μιλούν στους μαθητές τους για συνεργασία και αποδοχή όλων των μαθητών μέσα στην ομάδα, μόνο τρεις καθηγητές χρησιμοποιούν συστηματικά πρακτικές που την προωθούν όπως το να παρέχουν βοήθεια ή ανατροφοδότηση οι μαθητές μεταξύ τους κατά την εξάσκηση ενισχύοντας έτσι τον προσανατολισμό στη μάθηση. Η μη δεκτικότητα των παιδιών, η έλλειψη επαρκούς υλικοτεχνικής υποδομής και ο μεγάλος αριθμός των μαθητών στο τμήμα, αναφέρονται ως ανασταλτικοί παράγοντες στη χρήση συνεργατικών πρακτικών. Παράλληλα φαίνεται πως υπάρχει η αντίληψη πως βάζοντας παιδιά διαφορετικών ικανοτήτων να ασκούνται μαζί είναι αρκετό για την ανάπτυξη της συνεργασίας. Χωρίς όμως την ανάπτυξη συνεργατικού περιβάλλοντος η ετερογένεια των ομάδων μπορεί να καταλήξει να δίνει έμφαση στις διαφορετικές ικανότητες των μελών της ομάδας (Morgan, K., 2016). Η προώθηση συνεργατικών πρακτικών είναι μία σημαντική παράμετρος καθώς όταν τα παιδιά αλληλεπιδρούν και βοηθούν το ένα το άλλο μειώνεται η ανησυχία που μπορεί να αισθάνονται στο μάθημα της Φ.Α (Barkoukis et al., 2008) αυξάνεται η επίδοση και η ευχαρίστηση, ιδιαίτερα μαθητών χαμηλών ικανοτήτων (Παπαιωάννου και συν., 2007:153) αφού δημιουργείται ένα υποστηρικτικό πλαίσιο γύρω τους που δίνει έμφαση στην προσπάθεια και στη συνεργασία. Η διαχείριση των διαφορετικών ικανοτήτων μέσα από την ετερογένεια των ομάδων χωρίς την ύπαρξη συνεργατικών πρακτικών από τους περισσότερους είτε μέσα από την ομοιογένεια από μερικούς, δείχνει πως οι περισσότεροι καθηγητές δεν έχουν αναπτύξει στρατηγικές που θα ισχυροποιούσαν στην πράξη τον

προσανατολισμό αυτής της διάστασης στη μάθηση (π.χ τροποποίηση κανονισμών στις αθλοπαιδιές, βοήθεια από το συμμαθητή κατά την εκτέλεση μιας άσκησης ή σε διαφορετικές ασκήσεις όταν το υλικό δεν επαρκεί ή σε ασκήσεις που δεν απαιτούν αθλητικό υλικό) αν και η πρόθεσή τους είναι να προστατέψουν τους αδύναμους μαθητές και να μη χαθεί το ενδιαφέρον των ικανότερων.

Διαχείριση χρόνου (Time) Σχεδόν όλοι οι καθηγητές εξασφαλίζουν χρόνο για εξάσκηση των μαθητών μέσα στο μάθημά τους είτε δημιουργώντας μικρές ομάδες εξάσκησης ώστε να μεγιστοποιήσουν το χρόνο ενασχόλησης με το αντικείμενο είτε παραμένοντας περισσότερο χρόνο στη δεξιοτήτα μέχρι το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών να βελτιωθεί είτε παρέχοντας επιπλέον χρόνο εξάσκησης σε εκείνους που κρίνουν ότι χρειάζεται τη στιγμή που οι υπόλοιποι μεταβαίνουν σε άλλη δραστηριότητα ή παίζουν την αθλοπαιδιά είτε δημιουργώντας σταθμούς εξάσκησης διαφορετικής δυσκολίας προσανατολίζοντας έτσι αυτή τη διάσταση στη μάθηση. Ο χρόνος που διατίθεται στους μαθητές ώστε να βελτιωθούν σε αυτό που καλούνται να μάθουν αποτελεί σημαντικό στοιχείο ενός κλίματος προσανατολισμένου στη μάθηση (Παπαιωάννου και συν., 2007:47) και σχεδόν όλοι οι καθηγητές φαίνεται να ενισχύουν αυτή τη διάσταση. Μόνο για έναν καθηγητή ο χρόνος λειτουργεί με αυστηρό τρόπο πιθανόν λόγω απειρίας. Όπως αναφέρει δοκιμάζει τον εαυτό του στην εφαρμογή των πλάνων από το βιβλίο του εκπαιδευτικού για πρώτη φορά ενώ επιδιώκει να εξασφαλίζει χρόνο στο τέλος του μαθήματος για ελεύθερο παιχνίδι μειώνοντας όμως έτσι τις ευκαιρίες για εξάσκηση και βελτίωση στις διδασκόμενες δεξιότητες.

5.1.2 Λύκειο

Στο λύκειο οι ΚΦΑ παρουσιάζουν έναν διαφορετικό τρόπο διαχείρισης των διαστάσεων που σχετίζονται με τη σχεδίαση- οργάνωση του μαθήματος (πίνακας 6).

Σχεδιασμός δραστηριοτήτων (Task) οι καθηγητές, σύμφωνα και με το Α.Π, ακολουθούν ένα επαναλαμβανόμενο συνήθως πρόγραμμα ασκήσεων φυσικής κατάστασης στο πρώτο εικοσάλεπτο που καθορίζουν εκείνοι και είναι κοινό για όλους, χαρακτηριστικά που συνδέονται με τον προσανατολισμό στο εγώ. Στο υπόλοιπο της ώρας οι μαθητές επιλέγουν με τι θα ασχοληθούν μέσα από μία ποικιλία δραστηριοτήτων που οι περισσότεροι καθηγητές προσπαθούν να προσφέρουν προκειμένου να ενεργοποιήσουν και τους λιγότερο παρακινημένους μαθητές. Οι

μαθητές ασχολούνται με τη δραστηριότητα που επέλεξαν χωρίς όμως να παρέχεται σχεδιασμένα, ποικιλία ασκήσεων για τη βελτίωσή τους. Οι Κ.Φ.Α θεωρούν ότι οι οδηγίες του Α.Π σταματούν τη μαθησιακή διαδικασία που υπάρχει στο γυμνάσιο, δεν υπάρχει ουσιαστικά πρόγραμμα σπουδών ούτε γνωστικό αντικείμενο πάνω στο οποίο προσπαθούν να βελτιωθούν ενώ οι μεγάλες ανισότητες στο επίπεδο δεξιοτήτων αντιμετωπίζονται μέσα από την επιλογή δραστηριότητας. Η επιλογή της δραστηριότητας ενισχύει τον προσανατολισμό στη μάθηση όμως η απουσία μαθησιακής διαδικασίας όπου οι μαθητές προσπαθούν να βελτιωθούν σε αυτό που επέλεξαν τελικά την αποδυναμώνει καθώς η επιλογή από μόνη της δεν συνεισφέρει στη βελτίωση των δεξιοτήτων (Sun & Chen, 2010). Μία καθηγήτρια που αναφέρει ότι θέλει να βελτιωθούν οι μαθητές σε κάποιες δεξιότητες που εκείνη κρίνει ότι χρειάζονται, διδάσκει χρησιμοποιώντας τις ίδιες ασκήσεις για όλους χωρίς αυτές να διαφοροποιούνται σύμφωνα με το επίπεδό του κάθε μαθητή και τις ανάγκες του γιατί έτσι ελέγχει καλύτερα το τι διδάσκει ενώ η έλλειψη υποδομών για μία άλλη δεν αφήνει περιθώρια για μία διαφορετική προσέγγιση. Καθώς οι καθηγητές αναφέρουν πως υπάρχουν τεράστιες ανισότητες στο επίπεδο δεξιοτήτων μεταξύ των μαθητών μία τέτοια διδασκαλία αφήνει εκτεθειμένους τους μαθητές που υστερούν ενώ δεν έχει νόημα για τους προχωρημένους.

Ομαδοποίηση (Grouping) η ομαδοποίηση βασίζεται στην πρωτοβουλία των μαθητών, όπως άλλωστε ορίζει το Α.Π, γεγονός που συνάδει με τον προσανατολισμό της διάστασης αυτής στην μάθηση. Τελικά όμως οι ομάδες σχηματίζονται με βάση το φύλο καθώς οι προτιμήσεις τους διαφέρουν, με τα κορίτσια περισσότερο να αδιαφορούν για το μάθημα και να μην ενδιαφέρονται τόσο να ενταχθούν σε κάποια ομάδα και να ασχοληθούν με κάποιο άθλημα ή κινητική δραστηριότητα. Στην προσπάθειά τους οι καθηγητές να προωθήσουν τη συνεργασία επιβάλλουν την ετερογένεια χωρίς να χρησιμοποιούν όμως συνεργατικές πρακτικές ώστε να ισχυροποιηθεί ο προσανατολισμός στη βελτίωση. Μόνο ένας καθηγητής αναφέρει συνεργατικές πρακτικές όπου τα αγόρια αναλαμβάνουν να διδάξουν στα κορίτσια κάποιες δεξιότητες στο ποδόσφαιρο. Ταυτόχρονα όμως χρησιμοποιεί πρακτικές που προωθούν τον ανταγωνισμό μεταξύ των μαθητών προκειμένου να τους παρακινήσει να συμμετέχουν. Η προώθηση συνεργατικών πρακτικών μειώνει την ανησυχία που μπορεί να αισθάνονται οι μαθητές στο μάθημα της Φ.Α (Barkoukis et al., 2008) και

αυξάνει την επίδοση και την ευχαρίστηση, ιδιαίτερα μαθητών χαμηλών ικανοτήτων (Παπαϊωάννου και συν., 2007) μέσα από ένα υποστηρικτικό πλαίσιο που δίνει έμφαση στην προσπάθεια και στη συνεργασία. Αντίθετα ο χειρισμός των ασκήσεων με τρόπο που αυξάνει τον ανταγωνισμό ευνοεί τη σύγκριση μεταξύ των μαθητών και αυξάνει τις περιπτώσεις που οι μαθητές βρίσκουν δικαιολογίες και προσπαθούν λιγότερο μέσα στο μάθημα (Standage, Treasure, Hooper & Kukzka, 2007).

Διαχείριση χρόνου (Time) Η διαχείριση του χρόνου φαίνεται να γίνεται με έναν αντικρουόμενο τρόπο. Ο χρόνος διατίθεται στην αρχή της ώρας για την καλλιέργεια της φυσικής κατάστασης με τον ίδιο για όλους τρόπο και κατευθύνεται από τον καθηγητή ενώ στο υπόλοιπο της ώρας ασχολούνται με αυτό που επέλεξαν διαθέτοντας έτσι τον χρόνο σε αυτό που τους αρέσει ώστε να βελτιωθούν χωρίς να υπάρχει ωστόσο κάποιος σχεδιασμός. Στο λύκειο ο χρόνος και οι ευκαιρίες για βελτίωση διατίθενται κυρίως μέσα από το παιχνίδι της αθλοπαιδιάς. Στην ουσία όμως δεν αξιοποιείται για την επιδίωξη της προσωπικής βελτίωσης αφού η έμφαση στη διδασκαλία και στην πρακτική εξάσκηση των δεξιοτήτων είναι που ενισχύει τον προσανατολισμό στη δουλειά (Παπαϊωάννου και συν., 2007). Οι Κ.Φ.Α στο λύκειο αναφέρουν πως προσπαθούν να προωθήσουν το βιολογικό στόχο του Α.Π μέσα από το πρόγραμμα φυσικής κατάστασης και τον βιωματικό μέσα από την επιλογή κινητικής δραστηριότητας. Ωστόσο οι περιορισμένες ώρες που προβλέπονται για το μάθημα και η ανάγκη εκτόνωσης των μαθητών μέσα από αυτό λόγω της πίεσης των πανελληνίων εξετάσεων τους οδηγεί στο να αξιοποιούν το χρόνο κυρίως για εκτόνωση και διασκέδαση.

Πίνακας 6: Στρατηγικές 1^ο άξονα (οργάνωση- σχεδιασμός) που χρησιμοποιούν οι ΚΦΑ στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο

ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ	ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ	ΑΡΧΕΣ	ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ	Δ1	Δ2	Δ3	Δ4	Δ5	Γ1	Γ2	Γ3	Γ4	Γ5		
TASK	Βελτίωση	Ποικιλία	Παιχνίδια, ασκήσεις, δραστηριότητες για εκμάθηση/εξάσκηση	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓		
		Διαφοροποίηση	Παροχή διαφορετικών επιπέδων δυσκολίας			✓				✓	✓		✓		
		Προσαρμογή στις διαφορετικές δυνατότητες	Ευκολότερες ασκήσεις σε αυτούς που δεν τα καταφέρνουν				✓						✓		
	Επίδοση	Έλλειψη ποικιλίας	Λίγες ασκήσεις, κυρίως παίζουν το άθλημα							✓	✓				
		Έλλειψη διαφοροποίησης	Απλές ασκήσεις, ίδιες για όλους, επικέντρωση στην τεχνική	✓	✓				✓	✓	✓				
GROUPING	Βελτίωση	Ετερογενείς ομάδες	Τυχαιές, με πρωτοβουλία των καθηγητών, με πρωτοβουλία των μαθητών	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓		
		Συνεργατικές ομάδες	Βοήθεια, παροχή ανατροφοδότησης σε συμμαθητή			✓				✓	✓			✓	
	Επίδοση	Ομοιογενείς ομάδες	Περιστασιακά			✓									
			Όταν παίζουν την αθλοπαιδιά							✓					
			Πάντα						✓						
		Στην πορεία										✓			
TIME	Βελτίωση	Ευελιξία χρόνου	Μικρές ομάδες εξάσκησης		✓			✓					✓		
			Παραμονή στη δεξιότητα μέχρι το μεγαλύτερο ποσοστό της τάξης να βελτιωθεί					✓				✓		✓	
			Περισσότερος χρόνος εξάσκησης σε όσους χρειάζονται όταν οι άλλοι μεταβαίνουν σε άλλη δραστηριότητα		✓					✓	✓				✓
			Διαφορετικές ασκήσεις ανάλογα με τις ανάγκες του κάθε μαθητή			✓	✓							✓	✓
	Επίδοση	Ανελαστικός	Αυστηρή δομή του χρόνου κατά την εξάσκηση ώστε να εξοικονομείται χρόνος για ελεύθερο παιχνίδι	✓											

Πίνακας 7: Στρατηγικές 1^{ου} άξονα (οργάνωση- σχεδιασμός) που χρησιμοποιούν οι ΚΦΑ στο Λύκειο

ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ	ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ	ΑΡΧΕΣ	ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ	Λ1	Λ2	Λ3
TASK	Βελτίωση	Ποικιλία αντικειμένων ενασχόλησης	Επιλογή αντικειμένου ενασχόλησης στο β' μισό της διδακτικής ώρας	✓	✓	✓
	Επίδοση	Έλλειψη ποικιλίας	Επαναλαμβανόμενες ασκήσεις για τη βελτίωση της φυσικής κατάστασης στο α' μισό της διδακτικής ώρας	✓	✓	✓
			Έλλειψη σχεδιασμού ασκήσεων για τη βελτίωση στο αντικείμενο που επέλεξαν στο β' μισό της διδακτικής ώρας	✓	✓	✓
		Έλλειψη διαφοροποίησης	Κοινές ασκήσεις στο α' μισό της διδακτικής ώρας, απουσία σχεδιασμού ασκήσεων στις ανάγκες των μαθητών στο β' μισό της ώρας	✓	✓	✓
GROUPING	Βελτίωση	Ετερογενείς	Με πρωτοβουλία των καθηγητών	✓	✓	✓
		Συνεργατικές	Τα αγόρια βοηθούν τα κορίτσια στην εκμάθηση δεξιοτήτων στο ποδόσφαιρο		✓	
	Επίδοση	Ομοιογενείς (ως προς το φύλο κυρίως)	Με πρωτοβουλία των μαθητών	✓	✓	✓
		Ανταγωνιστικές	Τεστ επίδοσης σε κάθε μάθημα όπου συγκρίνουν τις επιδόσεις τους (άλματα, ταχύτητες, αντοχή)		✓	
TIME	Βελτίωση	Ευελιξία χρόνου	Οι μαθητές επιλέγουν το αντικείμενο ενασχόλησης στο β' μισό της διδακτικής ώρας	✓	✓	✓
	Επίδοση	Ανελαστικός	Ο χρόνος λειτουργεί με τον ίδιο τρόπο για όλους στο α' μισό της διδακτικής ώρας	✓	✓	✓
	Ουδέτερος		Ο χρόνος χρησιμοποιείται κυρίως για να παίζουν την αθλοπαιδιά στο β' μισό της διδακτικής ώρας	✓	✓	✓

5.2 Δεύτερος άξονας: Σχέση καθηγητή-μαθητή

5.2.1 Δημοτικό- Γυμνάσιο

Σχετικά με τις διαστάσεις του δεύτερου άξονα που αφορούν τη σχέση καθηγητή με τους μαθητές του, στο δημοτικό και στο γυμνάσιο διαπιστώνουμε (πίνακας 7):

Εξουσία (Authority) οι μισοί καθηγητές εμπλέκουν τους μαθητές τους στη μαθησιακή διαδικασία είτε απευθύνοντας ερωτήσεις που βάζουν τους μαθητές σε διαδικασία εξεύρεσης μίας ή διαφορετικών κινητικών απαντήσεων είτε αναθέτοντας καθοδηγητικούς ρόλους (ανατροφοδότηση, καθοδήγηση ζεστάματος) εμπλέκοντάς τους με ουσιαστικό τρόπο στη μαθησιακή διαδικασία. Η εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία μεταφέρει εξουσίες που παραδοσιακά ανήκουν στον καθηγητή και συνεισφέρει στον προσανατολισμό στη μάθηση. Εκτός από έναν καθηγητή που θεωρεί ότι όλες οι εξουσίες πρέπει να απορρέουν από τον ίδιο, οι περισσότεροι καθηγητές δεν θεωρούν «κακό» οι μαθητές τους να έχουν επιλογές και να παίρνουν αποφάσεις ωστόσο είτε συμβαίνει τυχαία είτε γίνεται αποκομμένα από τη μαθησιακή διαδικασία καθώς οι επιλογές συνδέονται με το να κάνουν τα παιδιά ότι θέλουν. Μόνο τρεις καθηγητές δίνουν επιλογές για το επίπεδο δυσκολίας που θα μπου οι μαθητές τους. Έτσι η συνηθέστερη επιλογή που οι περισσότεροι καθηγητές αφήνουν στους μαθητές τους μέσα στο μάθημα είναι αυτή της ομαδοποίησης, δύο καθηγητές αφήνουν κάποιες φορές αποφάσεις, όταν τους ζητηθεί (για τον τρόπο ζεστάματος ή τη δραστηριότητα ενασχόλησης) ενώ πέντε καθηγητές δίνουν επιλογές και επιτρέπουν αποφάσεις έξω από τη μαθησιακή διαδικασία στα πλαίσια του ελεύθερου παιχνιδιού. Η παροχή επιλογών ενισχύει την αυτονομία των μαθητών και συμβάλλει στην αντίληψη του προσανατολισμού των μαθητών στην προσωπική βελτίωση. Όταν όμως το αντικείμενο μάθησης είναι ακαθόριστο τότε δεν συνεισφέρει στην απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων (Sun & Chen, 2010). Αν και στα πλαίσια του ελεύθερου χρόνου οι μαθητές έχουν επιλογές και παίρνουν αποφάσεις, αυτές δεν λαμβάνονται στα πλαίσια μιας σχεδιασμένης μαθησιακής διαδικασίας ώστε να ενισχύσουν τον προσανατολισμό στη βελτίωση ενώ πιθανόν να δημιουργείται μια σύγκρουση ανάμεσα σε αυτό που οι μαθητές «πρέπει» να κάνουν και ουσιαστικά είναι η μάθηση και σε αυτό που «θέλουν». Το ελεύθερο παιχνίδι περισσότερο συνδέεται με την ανεξαρτησία ή και την αδιαφορία παρά με την αυτονομία που πηγάζει από την αίσθηση ελέγχου που έχει κάποιος στο περιβάλλον που λειτουργεί αφού απουσιάζει η με νόημα κατεύθυνση της μάθησης (Ames, 1992; Bryan & Solmon, 2007; Deci & Ryan, 2008).

Φαίνεται πως οι περισσότεροι ΚΦΑ δυσκολεύονται να δομήσουν ένα μάθημα που να βασίζεται σε επιλογές (δραστηριοτήτων, ασκήσεων, υλικού, επιπέδου δυσκολίας) όπου οι μαθητές αναλαμβάνουν την πορεία της μάθησης τους. Χαρακτηριστικό ήταν ότι οι περισσότεροι ΚΦΑ, δυσκολεύονταν να σκεφτούν τι είδους επιλογές θα μπορούσαν να δώσουν στους μαθητές τους εκτός από αυτήν της επιλογής ομάδας ή του να κάνουν «ότι θέλουν». **Αναγνώριση (Recognition)** όλοι οι ΚΦΑ αναγνωρίζουν και επιβραβεύουν λεκτικά την προσπάθεια που καταβάλλουν οι μαθητές τους μέσα στο μάθημα. Οι περισσότεροι προσπαθούν να ενθαρρύνουν τους μαθητές τους, να μην τους απογοητεύουν όταν κάνουν λάθη, πηγαίνοντας κοντά τους και χρησιμοποιώντας θετική ανατροφοδότηση ώστε να βελτιωθούν δίνοντας έτσι προσανατολισμό στη μάθηση. Η παροχή πληροφόρησης στο μαθητή για την πορεία της μάθησής με θετικές εκφράσεις ενισχύει τον προσανατολισμό στη μάθηση. Η παροχή ενθάρρυνσης χωρίς την παροχή ατομικής πληροφόρησης από τέσσερις καθηγητές ή η επιβράβευση από μία καθηγήτρια ακόμα και όταν δεν ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα θεωρούν πως προστατεύει τους μαθητές που δεν τα καταφέρνουν ώστε να μην απογοητεύονται. Στην πραγματικότητα όμως αποδυναμώνει τον προσανατολισμό στη δουλειά καθώς μειώνεται η εμπιστοσύνη των μαθητών και δημιουργείται η αίσθηση ότι δεν αξίζουν το χρόνο και την προσοχή του εκπαιδευτικού ώστε να συνεχίσουν να προσπαθούν (Μυλώσης και Παπαϊωάννου, 2005). Οι περισσότεροι καθηγητές χρησιμοποιούν την λεκτική επιβράβευση χωρίς να δίνουν έμφαση στη δημοσιοποίησή της. Ωστόσο η δημόσια λεκτική επιβράβευση χρησιμοποιείται από τρεις καθηγητές είτε γιατί θέλουν να αποτελέσει ο μαθητής πρότυπο για τους άλλους και να τους παρακινήσει να προσπαθήσουν είτε γιατί θέλουν να ενισχύσουν τους πιο αδύναμους μαθητές όταν καταφέρνουν κάτι. Σύμφωνα με την Ames (1992), η δημόσια αναγνώριση μέσα στην τάξη δημιουργεί ένα πλαίσιο σύγκρισης μεταξύ των μαθητών και δεν συνεισφέρει στην ενίσχυση του προσανατολισμού στην προσωπική βελτίωση. Η παροχή επίσης προνομίων από δύο καθηγητές με τη μορφή ελεύθερου χρόνου σε εκείνους που εκτέλεσαν σωστά τις ασκήσεις αποτελεί μια μορφή δημόσιας αναγνώρισης προωθώντας έτσι την σύγκριση μεταξύ των μαθητών. **Αξιολόγηση (Evaluation)** οι καθηγητές δίνουν αξία στη συμμετοχή, στην προσπάθεια και στη βελτίωση που παρουσιάζουν οι μαθητές τους μέσα στο μάθημα δίνοντας προσανατολισμό στη δουλειά. Όταν βαθμολογούν τους μαθητές τους οι περισσότεροι βασίζονται στην άτυπη αξιολόγηση παρατηρώντας τη γενική εικόνα του μαθητή κατά τη διάρκεια του τριμήνου (συμμετοχή,

προσπάθεια, συμπεριφορά, βελτίωση) και οι μαθητές δεν εμπλέκονται στη διαδικασία αυτή. Στο γυμνάσιο ορισμένοι καθηγητές χρησιμοποιούν και την τυπική όπου με τεστ εξετάζεται κυρίως η ποιότητα της εκτέλεσης μιας τεχνικής κάνοντας περισσότερο συγκεκριμένη την αξιολόγηση της βελτίωσης ενώ δύο καθηγητές βάζουν και το στοιχείο της επίδοσης με τρόπο όμως που προωθεί τη σύγκριση δημόσια (όποιος βάλει 5 καλάθια παίρνει 20, όποιος κάνει πάνω από ένα συγκεκριμένο χρόνο στο παλίνδρομο τεστ παίρνει 20). Μόνο μία καθηγήτρια χρησιμοποιεί τεστ όπου συγκρίνουν την επίδοσή τους με την προηγούμενη και προσπαθεί να χρησιμοποιεί και άλλους τρόπους όπως η χρήση ερωτήσεων σχετικά με τις θεωρητικές γνώσεις που αποκόμισαν ενισχύοντας έτσι τον προσανατολισμό στη μάθηση. Ένα ηχηρό πλαίσιο αξιολόγησης πρέπει να αναπτυχθεί μέσα στο οποίο οι μαθητές θα εξοικειώνονται με τη διαδικασία αυτή, αξιολογώντας και οι ίδιοι τον εαυτό τους (Barkoukis, Koidou & Tsorbatzoudis, 2010) ώστε να φτάνει η πρόθεση των καθηγητών για αξιολόγηση της προσπάθειας και της βελτίωσης στα αυτιά των παιδιών με χειροπιαστό τρόπο μέσα από την καταγραφή της προόδου και από τους ίδιους τους μαθητές.

5.2.2 Λύκειο

Διαφορετική είναι στο λύκειο και η διαχείριση των διαστάσεων που σχετίζονται με τη σχέση μαθητή-καθηγητή (πίνακας 8):

Εξουσία (Authority) το α' μέρος της διδακτικής ώρας κατευθύνεται από τον καθηγητή και στο β' μέρος της διδακτικής ώρας παρότι οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να επιλέξουν δραστηριότητα, ομάδα που θα παίξουν και έχουν το χρόνο τους για να εξασκηθούν, σύμφωνα και με τις οδηγίες του Α.Π, δεν εμπλέκονται συστηματικά σε μια μαθησιακή διαδικασία. Οι μαθητές δεν αναλαμβάνουν συστηματικά ρόλους όπου έχουν την ευθύνη της μάθησης είτε της δικής τους είτε των συμμαθητών τους ή συμβαίνει περιστασιακά χωρίς σχεδιασμό. Έτσι ενώ εκχωρούνται εξουσίες στους μαθητές μέσα από τις επιλογές που τους παρέχονται, αυτές δεν αξιοποιούνται με έναν σχεδιασμένο τρόπο ώστε να δίνουν σαφή προσανατολισμό στην προσωπική βελτίωση όπως το να καταγράφουν οι ίδιοι την πορεία τους και να την αξιολογούν, να παρέχουν ανατροφοδότηση μεταξύ τους. Η παροχή επιλογών από μόνη της δεν συμβάλλει απαραίτητα στη μάθηση και στη βελτίωση (Sun & Chen, 2010) ενώ περισσότερο συνδέεται με την ανεξαρτησία ή και την αδιαφορία παρά με την αίσθηση ελέγχου που έχει κάποιος στο περιβάλλον που λειτουργεί (Ames, 1992; Bryan & Solmon, 2007; Deci & Ryan, 2008). **Αναγνώριση (Recognition)** η

ανατροφοδότηση δίνεται δημόσια κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού εστιάζοντας στην ενέργεια και όχι στο πρόσωπο με συμβουλευτική διάθεση ή στο τέλος δίνοντας γενικές κατευθύνσεις. Η παροχή ατομικής πληροφόρησης για το τι πρέπει να διορθώσει ο μαθητής δίνει προσανατολισμό στη βελτίωση όταν γίνεται όμως δημόσια επιτρέπει συγκρίσεις και προσανατολίζει στο εγώ (Ames, 1992b). Όταν πάλι γίνεται στο τέλος κάνοντας γενικές διαπιστώσεις τότε δεν συνεισφέρει στην προσωπική βελτίωση αλλά ούτε και προωθεί τον προσανατολισμό στο εγώ (Morgan & Kingston, 2008). Η απειλή της ποινής με απουσία χρησιμοποιείται ως κίνητρο από δύο καθηγητές για να συμμετέχουν τα παιδιά στο μάθημα καθώς ο βαθμός δεν μέτραγε μέχρι τώρα κι έτσι ήταν ο μόνος τρόπος να κρατήσουν τα παιδιά στο μάθημα. Οι ποινές αποδυναμώνουν την αίσθηση αυτονομίας που οι μαθητές βιώνουν μέσα στο μάθημα και αποπροσανατολίζουν από την προσπάθεια για προσωπική βελτίωση (Ames, 1992b). **Αξιολόγηση (Evaluation)** οι καθηγητές στο λύκειο θεωρούν επιτυχημένους τους μαθητές τους όταν συμμετέχουν στο μάθημα. Για την απόδοση της βαθμολογίας ένας καθηγητής βασίζεται στην παρατήρηση της συμμετοχής και της προσπάθειας κατά τη διάρκεια του τετράμηνου. Το κριτήριο της συμμετοχής και της συμπεριφοράς δίνει την ευκαιρία να αξιολογηθούν όλοι θετικά ανεξαρτήτως ικανότητας όμως δεν δημιουργεί ισχυρό προσανατολισμό στη μάθηση (Παπαϊωάννου και συν., 2007). Δύο καθηγήτριες συνυπολογίζουν την επίδοση προκειμένου να είναι περισσότερο αντικειμενικές αλλά και για να εναρμονίζονται με τις οδηγίες του Α.Π. Η επίδοση όταν δεν λαμβάνεται υπόψη το επίπεδο από το οποίο ξεκίνησε ο μαθητής και δεν υπάρχει σχεδιασμένη μαθησιακή διαδικασία που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών δημιουργεί ένα πλαίσιο σύγκρισης που προβάλλει την ύπαρξη ή την απουσία ικανοτήτων. Αν λάβουμε υπόψη και τη μεγάλη διαφορά στο επίπεδο δεξιοτήτων των μαθητών που αναφέρουν οι καθηγητές τότε αυτή η προσέγγιση όχι μόνο δεν ενισχύει τον προσανατολισμό στην προσωπική βελτίωση αλλά αφήνει περιθώρια σύγκρισης. Η χρήση τεστ όπου οι μαθητές εξετάζονται σε ορισμένες από τις δεξιότητες του αθλήματος που επέλεξαν ως προς την εκτέλεση της τεχνικής, προσανατολίζει στην προσωπική βελτίωση. Όταν όμως δεν παρέχεται χρόνος για εξάσκηση και βελτίωση στις δεξιότητες του αθλήματος που επέλεξαν αλλά αυτός διατίθεται εξολοκλήρου για παιχνίδι, τότε αποδυναμώνεται αυτός ο προσανατολισμός.

Πίνακας 8: Στρατηγικές 2^ο άξονα (σχέση καθηγητή-μαθητή) στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο.

ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ	ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ	ΑΡΧΕΣ	ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ	Δ1	Δ2	Δ3	Δ4	Δ5	Γ1	Γ2	Γ3	Γ4	Γ5	
AUTHORITY	Βελτίωση	Εμπλοκή	Χρήση ερωτήσεων		✓	✓		✓			✓		✓	
			Ανάληψη ρόλου δασκάλου			✓					✓		✓	
		Επιλογές	Ομάδας	✓	✓	✓	✓				✓	✓		
			Αντικείμενο ενασχόλησης								✓		✓	
			Δυσκολίας άσκησης			✓							✓	✓
		Τρόπος ζεστάματος										✓		
	Επίδοση	Εμπλοκή & επιλογές εκτός μαθησιακής διαδικασίας	Ελεύθερο παιχνίδι	✓			✓	✓	✓	✓	✓			
Όλες οι εξουσίες απορρέουν από τον καθηγητή									✓					
RECOGNITION	Βελτίωση	Πληροφόρηση για την πρόοδο	Θετική ατομική ανατροφοδότηση		✓	✓				✓	✓	✓	✓	
		Επιβράβευση για την προσπάθεια και τη βελτίωση	Λεκτική χωρίς προβολή του προσώπου		✓	✓	✓	✓	✓		✓			
	Επίδοση	Απουσία πληροφόρησης	Ενθάρρυνση χωρίς ανατροφοδότηση	✓			✓	✓	✓					
		Δημόσια επιβράβευση	Λεκτική	✓							✓		✓	
	Προνόμια (επιλογή δραστηριότητας)							✓				✓		
EVALUATION	Βελτίωση	Αξιολόγηση της προσπάθειας και της προσωπικής βελτίωσης	Καθημερινή παρατήρηση	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
			Τεστ απόδοσης της τεχνικής								✓	✓		✓
			Ερωτήσεις ελέγχου γνώσεων										✓	
			Τεστ επίδοσης συγκρινόμενο με το προηγούμενο										✓	
	Επίδοση	Δημοσιοποίηση της επίδοσης	Τεστ κατάταξης επίδοσης						✓				✓	

Πίνακας 9: Στρατηγικές 2^ο άξονα (σχέση καθηγητή-μαθητή) στο Λύκειο

ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ	ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ	ΑΡΧΕΣ	ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ	Λ1	Λ2	Λ3
AUTHORITY	Βελτίωση	Επιλογές	Στο β' μισό της διδακτικής ώρας επιλογή δραστηριότητας, ομάδας, χρόνου ενασχόλησης	✓	✓	✓
		Εμπλοκή μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία	Ανάληψη ρόλου δασκάλου (τα αγόρια διδάσκουν ποδόσφαιρο στα κορίτσια)		✓	
	Ουδέτερος	Απουσία σχεδιασμένης εμπλοκής μαθητών	Περιστασιακά κάποιος που ξέρει αναλαμβάνει ρόλο βοηθού ή διαιτητή	✓		✓
RECOGNITION	Βελτίωση	Πληροφόρηση για την πορεία του μαθητή	Θετική ανατροφοδότηση	✓	✓	✓
	Ουδέτερος	Γενική πληροφόρηση	Στο τέλος γενικά σε όλους			✓
	Επίδοση	Δημόσια πληροφόρηση	Ατομική ανατροφοδότηση κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού	✓	✓	
	Ουδέτερος	Ποινές	Απουσία για τη μη συμμετοχή		✓	✓
EVALUATION	Βελτίωση	Αξιολόγηση της συμμετοχής και της προσπάθειας	Καθημερινή παρατήρηση, καταγραφή παρουσιών	✓	✓	✓
			Τεστ αξιολόγησης της τεχνικής	✓		
	Επίδοση	Αξιολόγηση της επίδοσης συγκριτικά	Καθημερινή παρατήρηση της επίδοσης συγκριτικά με τους άλλους			✓

6. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Βασικό ερώτημα της έρευνάς μας αποτέλεσε το πως οι ΚΦΑ διαμορφώνουν το κλίμα παρακίνησης στην καθημερινότητα τους μέσα από τις δικές τους περιγραφές και την καταγραφή της δικής τους οπτικής. Ένα δευτερεύον ερώτημα αποτέλεσε η ύπαρξη διαφορών στο κλίμα παρακίνησης μεταξύ των καθηγητών του δημοτικού του γυμνασίου και του λυκείου. Χρησιμοποιώντας ως θεωρητικό πλαίσιο τη θεωρία στόχων επίτευξης όπως αυτή εκφράζεται μέσα από τη διαχείριση του συστήματος TARGET καταλήξαμε στα εξής συμπεράσματα:

Στο δημοτικό και στο γυμνάσιο, σχεδόν όλοι οι καθηγητές οργανώνουν και σχεδιάζουν το μάθημά τους στη βάση της ποικιλίας των ασκήσεων και των δραστηριοτήτων, της ετερογένειας των ομάδων και της εξασφάλισης επαρκούς χρόνου για εξάσκηση καθώς θέλουν οι μαθητές τους να έχουν ενδιαφέρον, να συνεργάζονται και να μαθαίνουν. Ωστόσο οι περισσότεροι δεν προσαρμόζουν, τροποποιούν τις ασκήσεις στις δυνατότητες όλων των μαθητών προσφέροντας διαφορετικά επίπεδα δυσκολίας, δεν δημιουργούν συνθήκες ουσιαστικής συνεργασίας (βοήθεια, ανατροφοδότηση μεταξύ των μαθητών) ώστε να ισχυροποιηθεί ο προσανατολισμός στη δουλειά ενώ αρκετοί χρησιμοποιούν και ομοιογενείς ομάδες. Ορισμένοι καθηγητές αναφέρουν τις συνθήκες μέσα στις οποίες καλούνται να διδάξουν (έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής, μεγάλος αριθμός μαθητών ανά τμήμα, συνύπαρξη τμημάτων στον ίδιο χώρο) και την ιδιοσυγκρασία των παιδιών ως ανασταλτικούς παράγοντες στην εφαρμογή συνεργατικών πρακτικών. Η έμφαση στην τεχνική της άσκησης και όχι σε ποσοτικούς στόχους ώστε να μην εκτίθενται οι μαθητές χαμηλών ικανοτήτων, η χρήση απλών ασκήσεων ώστε όλοι να μπορούν να τα καταφέρουν και η άποψη ότι όσο και να προσπαθεί ο καθηγητής κάποιοι που δεν έχουν τις ικανότητες δεν θα προχωρήσουν, αναφέρονται από τους καθηγητές που δεν τροποποιούν, προσαρμόζουν τις ασκήσεις στις δυνατότητες των παιδιών. Η παροχή περισσότερης βοήθειας στους μαθητές που υστερούν, η επιδίωξη μεγαλύτερης ευχαρίστησης μέσα στο παιχνίδι ή κατά την εξάσκηση και η προετοιμασία των καλύτερων παικτών για τους σχολικούς αγώνες ώστε να προβληθεί το σχολείο και η δουλειά του εκπαιδευτικού, είναι λόγοι για τους οποίους οι καθηγητές χρησιμοποιούν ομοιογενείς ομάδες στο μάθημά τους. Έτσι χωρίς να δημιουργείται ένα ανταγωνιστικό κλίμα, υπάρχει η ανάγκη ανάπτυξης περισσότερων στρατηγικών

(διαφοροποίηση του σχεδιασμού των ασκήσεων, συνεργατική δομή) για την εδραίωση ενός κλίματος ισχυρά εστιασμένου στη δουλειά ως προς το σχεδιασμό και την οργάνωση. Ως προς τις διαστάσεις του άξονα σχέση καθηγητή-μαθητή, οι μισοί καθηγητές προσπαθούν να εμπλέξουν τους μαθητές τους στη μαθησιακή διαδικασία απευθύνοντάς τους ερωτήσεις και από αυτούς οι τρεις μέσα από την ανάληψη ρόλων (προθέρμανση, ανατροφοδότηση). Οι επιλογές αφορούν κυρίως την ομαδοποίηση και το ελεύθερο παιχνίδι και λιγότερο αποφάσεις για το μάθημα (τρόπο ζεστάματος, δραστηριότητα) και την παροχή επιλογών (δυσκολία άσκησης). Οι περισσότεροι καθηγητές συνδέουν την παροχή επιλογών στους μαθητές με την πλήρη ανεξαρτησία, δηλαδή να κάνουν ότι θέλουν. Έτσι λοιπόν η παροχή επιλογών μπορεί να συμβεί εκτός διδασκαλίας καθώς στο μάθημα θα κάνουν αυτό που πρέπει, δηλαδή αυτό που ορίζει ο καθηγητής και έπειτα αυτό που θέλουν. Οι περισσότεροι παρέχουν θετική ανατροφοδότηση στους μαθητές τους, και η επιβράβευση γίνεται στη βάση της προσωπικής προσπάθειας και βελτίωσης. Ωστόσο οι μισοί σκόπιμα επιβραβεύουν δημόσια, λεκτικά ή με την παροχή προνομίων, και αρκετοί ενθαρρύνουν χωρίς να παρέχουν πληροφόρηση. Η δημόσια επιβράβευση από ορισμένους θεωρείται ότι ενισχύει τους μαθητές που τη δέχονται και παρακινεί και τους υπόλοιπους ενώ η ενθάρρυνση χωρίς πληροφόρηση προστατεύει αυτούς που δεν τα καταφέρνουν. Η αξιολόγηση γίνεται στη βάση της προσωπικής προσπάθειας και βελτίωσης. Στην προσπάθειά τους όμως οι περισσότεροι να δώσουν αξία στην προσπάθεια, βαθμολογούν παρατηρώντας τους μαθητές τους στη διάρκεια του τριμήνου χωρίς να βάζουν το στοιχείο της μετρήσιμης επίδοσης. Εκείνοι που προσπαθούν να γίνουν αντικειμενικοί προσθέτουν το στοιχείο της επίδοσης αλλά με τρόπο που τη δημοσιοποιεί και προάγει τη σύγκριση. Μόνο μία καθηγήτρια περιλαμβάνει το στοιχείο της επίδοσης σε σχέση με την προσωπική βελτίωση. Οι περισσότεροι καθηγητές φαίνεται πως δεν έχουν αναπτύξει στρατηγικές ώστε να παρέχουν περισσότερες και ουσιαστικές επιλογές που να συνδέονται με τη μαθησιακή διαδικασία, να δημιουργούν ένα ηχηρό πλαίσιο αξιολόγησης όπου οι ίδιοι οι μαθητές καταγράφουν την πορεία τους και εμπλέκονται στη διαδικασία της ανατροφοδότησης ώστε ο προσανατολισμός στη μάθηση να αποκτά ουσιαστική υπόσταση. Για τους περισσότερους καθηγητές, η σχέση μαθητή- καθηγητή λειτουργεί περισσότερο με τον

παραδοσιακό τρόπο όπου σχεδόν όλες οι εξουσίες πηγάζουν από τον ίδιο και λιγότερο στη βάση επιλογών μέσα στο μάθημα.

Στο λύκειο, η οργάνωση και ο σχεδιασμός του μαθήματος περιλαμβάνει επαναλαμβανόμενες συνήθως ασκήσεις για τη βελτίωση της φυσικής κατάστασης στο πρώτο μέρος της διδακτικής ώρας χωρίς να προσαρμόζονται στις ανάγκες και τις δυνατότητες των παιδιών, όλη η τάξη αποτελεί μια ομάδα και ο χρόνος λειτουργεί με τον ίδιο τρόπο για όλους. Στο δεύτερο μέρος της διδακτικής ώρας οι μαθητές επιλέγουν αθλοπαιδιά ή δραστηριότητα και ομάδα, συχνά όμως η ομαδοποίηση γίνεται βάση φύλου ενώ ο χρόνος διατίθεται κυρίως για το παιχνίδι. Οι ΚΦΑ μοιάζουν εγκλωβισμένοι μέσα σε ένα ΑΠ που όπως χαρακτηριστικά λένε δύο καθηγητές είναι «ανύπαρκτο» και ουσιαστικά αποκόπτει τη φυσική αγωγή από οποιαδήποτε μαθησιακή διαδικασία. Ταυτόχρονα οι λίγες ώρες διδασκαλίας του μαθήματος (2 ώρες στην Α΄ και Β΄ τάξη, 1 ώρα στη Γ΄ τάξη), η έλλειψη υποδομών, οι μεγάλες ανισότητες μεταξύ των μαθητών, η αδιαφορία κυρίως των κοριτσιών για το μάθημα και η απαξίωση του λόγω της βαρύτητας των πανελληνίων εξετάσεων και λόγω του ότι δεν υπολογίζεται ο βαθμός στον μέσο όρο, δημιουργούν ένα πλαίσιο που οι καθηγητές δύσκολα το διαχειρίζονται και μέσα στο οποίο οι μαθητές περισσότερο εκτονώνονται και ψυχαγωγούνται παρά προσπαθούν να βελτιωθούν. Οι καθηγητές χρησιμοποιούν πρακτικές χωρίς κανένα προσανατολισμό ή και αντικρουόμενες προκειμένου να προκαλέσουν το ενδιαφέρον των μαθητών τους για ένα απαξιωμένο θεσμικά μάθημα. Αναφορικά με τον άξονα σχέση καθηγητή-μαθητή, αν και στο β΄ μέρος της διδακτικής ώρας είναι ανεπτυγμένη η διάσταση της εξουσίας που εκχωρείται στους μαθητές αφού επιλέγουν το αντικείμενο που θα ασχοληθούν, την ομάδα τους και το χρόνο που θα ασχοληθούν, όπως ορίζει το Α.Π, δεν συνδέεται με κάποια συγκεκριμένη μαθησιακή διαδικασία ούτε εμπλέκονται οι μαθητές σε αυτήν μέσα και από τις διαστάσεις της ανατροφοδότησης και της αξιολόγησης οι οποίες λειτουργούν με έναν ουδέτερο ή και αντιφατικό τρόπο. Η ανατροφοδότηση δίνεται δημόσια από τον καθηγητή γενικά σε όλη την τάξη στο τέλος του μαθήματος ή στη διάρκεια της αθλοπαιδιάς και η ποινή της απουσίας χρησιμοποιείται για όσους δεν συμμετέχουν. Πρακτικές που δίνουν προσανατολισμό στη μάθηση (ανάληψη ρόλων από μαθητές) δεν γίνονται με συστηματικό και σχεδιασμένο τρόπο αλλά περιστασιακά ή τυχαία αν προκύψει μέσα στο μάθημα. Η αξιολόγηση βασίζεται μόνο

στη συμμετοχή ή στη συμμετοχή και στην επίδοση και όχι στην προσωπική βελτίωση. Αν και η σχέση καθηγητή- μαθητή βασίζεται στην εκχώρηση εξουσιών, αυτές δεν αξιοποιούνται στην εδραίωση ενός κλίματος προσανατολισμένου στη μάθηση.

Με βάση τα παραπάνω, φαίνεται πως στο λύκειο δεν υπάρχει σαφής μαθησιακή διαδικασία και οι ΚΦΑ διαχειρίζονται τις διαστάσεις του κλίματος παρακίνησης με έναν ουδέτερο και συχνά αντιφατικό τρόπο. Η ανάγκη αναμόρφωσης του θεσμικού πλαισίου μέσα στο οποίο εντάσσεται η φυσική αγωγή στο λύκειο διαφαίνεται από τα λόγια των ΚΦΑ. Οι γενικές οδηγίες που παρέχει το αναλυτικό πρόγραμμα, οι λίγες ώρες που προβλέπονται για τη διδασκαλία του μαθήματος, η απαξίωση του μαθήματος λόγω της βαρύτητας των πανελληνίων εξετάσεων και λόγω του ότι δεν βαθμολογείται, σε συνδυασμό με τις ανεπαρκείς αθλητικές υποδομές και τις μεγάλες ανισότητες στο επίπεδο των μαθητών, δυσχεραίνουν την οικοδόμηση ενός κλίματος προσανατολισμένου στη μάθηση. Το Α.Π που παραμένει το ίδιο από το 1990 προσφέρει ένα γενικό και αόριστο πλαίσιο χωρίς συγκεκριμένες κατευθύνσεις προς στους καθηγητές ώστε να συνδέσουν την παροχή επιλογών που προβλέπει με σαφείς μαθησιακούς στόχους. Από την άλλη πλευρά η υποστήριξη των εκπαιδευτικών μέσα από επιμορφωτικές δράσεις που στοχεύουν στην οικοδόμηση ενός κλίματος προσανατολισμένου στη μάθηση στην καθημερινή πράξη είναι εξίσου σημαντική καθώς στο δημοτικό και στο γυμνάσιο οι οδηγίες των Α.Π έχουν προσαρμοστεί από το 2006 προς αυτή την κατεύθυνση και οι ΚΦΑ φαίνεται να έχουν υιοθετήσει αρκετές πρακτικές στην καθημερινότητά τους ωστόσο εξακολουθούν να χρησιμοποιούν πρακτικές που συνδέονται με τον προσανατολισμό στο εγώ. Λαμβάνοντας υπόψη ότι όλοι οι καθηγητές κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων αναφέρουν ότι επιδιώκουν την προσωπική βελτίωση των μαθητών τους και όχι τη σύγκριση μεταξύ τους, το γεγονός ότι αυτή η επιδίωξη δεν υποστηρίζεται πάντα από τις πρακτικές τους ή έρχεται σε σύγκρουση, αναδεικνύει την ανάγκη για επιμόρφωση και υποστήριξή τους σε πρακτικό επίπεδο. Οι ΚΦΑ πρέπει να ενισχυθούν μέσα από προγράμματα ώστε να μπορούν να υποστηρίξουν με συνέπεια αυτή τους την επιδίωξη, στα πλαίσια των ιδιαίτερων συνθηκών μέσα στις οποίες καλούνται να διδάξουν (υλικοτεχνική υποδομή, αριθμός μαθητών, συνύπαρξη καθηγητών στον ίδιο χώρο) αλλά και των πολλαπλών απαιτήσεων του μαθήματος

(διαχείριση διαφορετικών ικανοτήτων, διαχείριση διαφορετικών ιδιοσυγκρασιών, σχολικά πρωταθλήματα).

ΣΗΜΕΙΩΣΗ: Κατά τη διάρκεια εκπόνησης της παρούσας εργασίας το Υπουργείο ανακοίνωσε το νέο Πρόγραμμα Σπουδών για τη Φυσική Αγωγή στο Λύκειο (2015), αναγνωρίζοντας έτσι την ανάγκη ανανέωσής του. Τα νέα προγράμματα σπουδών και οι οδηγίες που δίνονται ουσιαστικά στοχεύουν στην υποστήριξη των εκπαιδευτικών στη δημιουργία ενός θετικού μαθησιακού περιβάλλοντος με πρακτικές που δίνουν έμφαση στην προσωπική βελτίωση των μαθητών (κινητικά, γνωστικά, συναισθηματικά, κοινωνικά) ώστε να αποκτήσει ουσιαστική υπόσταση η πρωταρχική επιδίωξη της φυσικής αγωγής που είναι η «*δια βίου άσκηση για υγεία και ποιότητα ζωής*» (Διγγελίδης, Αυγερινός, Αμπατζόγλου, Τσαδήμας, 2015; Διγγελίδης και συν., 2015).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Ames, C. (1992a), Achievement goals, motivational climate, and motivational processes. In G. C. Roberts, (Ed.), *Motivation in Sport and Exercise* (pp. 161-176). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Ames, C. (1992b), Classrooms: Goals, structures and student motivation. *Journal of Educational Psychology* 84, 261–271.
- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-67.
- Barkoukis, V., & Hagger, M. S. (2013). The trans-contextual model: Perceived learning and performance motivational climates as analogues of perceived autonomy support. *European Journal Of Psychology Of Education*, 28, 353-372.
- Barkoukis, V., Ntoumanis, N., & Thøgersen-Ntoumani, C. (2010). Developmental changes in achievement motivation and affect in physical education: Growth trajectories and demographic differences. *Psychology of Sport and Exercise*, 11, 83-90.

- Barkoukis, V., Tsorbatzoudis, H., & Grouios, G. (2008). Manipulation of motivational climate in physical education: Effects of a seven-month intervention. *European Physical Education Review, 14*, 367-387.
- Biddle, S.J.H., Wang, J., Kavussanu, M., & Spray, C.M. (2003). Correlates of achievement goal orientations in physical activity: A systematic review of research. *European Journal of Sports Science, 3*, 1-19.
- Bowler, M. (2009). The influence of the TARGET motivational climate structures on pupil physical activity levels during year 9 athletics lessons. *Paper presented at the British Educational Association Annual Conference*, Manchester, UK. Paper retrieved from www.leeds.ac.uk/educol/documents/184297.pdf.
- Brunel, P.C. (1999). Relationship between achievement goal orientations and perceived motivational climate on intrinsic motivation. *Scandinavian Journal of Medicine and Sciences in Sports, 9*, 365–374.
- Bryan, C. L., & Solmon, M. A. (2012). Student motivation in physical education and engagement in physical activity. *Journal of Sport Behavior, 35*, 267- 285.
- Carr, S. (2006). An examination of multiple goals in children's physical education: motivational effects of goal profiles and the role of perceived climate in multiple goal development. *Journal of Sports Sciences, 24*, 281-297.
- Cecchini, J., González, C., Carmona, A., Arruza J., Escartí, A., & Gloria Balagué, J. (2001). The influence of the physical education teacher on intrinsic motivation, self-confidence, anxiety, and preand post-competition mood states. *European Journal of Sport Science, 1*, 1-11.
- Christodoulidis, T., Papaioannou, A., Digelidis, N. (2001). Motivational Climate and Attitudes Towards Exercise in Greek Senior High School: A Year-Long Intervention. *European Journal of Sport Science, 1*, 1-12.
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (Χ.Μητσοπούλου, Μ.Φιλοπούλου, Μεταφ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2000). *Research methods in education*. London: Routledge Falmer.
- Cross, D. R., and Paris, S. G. (1988). Developmental and instructional analyses of children's metacognition and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology, 80*, 131–142.

- Cunningham, G. B., & Ping, X. (2008). Testing the mediating role of perceived motivational climate in the relationship between achievement goals and satisfaction: Are these relationships invariant across sex?. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27, 192-204.
- Cury, F., Biddle, S. J., Famose, J. P., Goudas, M., Durand, M., & Sarrazin, P. (1996). Personal and situational factors influencing intrinsic interest of adolescent girls in school physical education: A structural equation modelling analysis. *Educational Psychology*, 16, 305–315.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227–268.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life’s domains. *Canadian Psychology*, 49, 14-23.
- Digelidis N., Papaioannou A., Laparidis K. & Christodoulidis T. (2003). A one-year intervention in 7th grade physical education classes aiming to change motivational climate and attitudes towards exercise. *Psychology of Sport and Exercise*, 4, 195-210.
- Digelidis, N., & Papaioannou, A. (1999). Age-group differences in intrinsic motivation, goal orientations and perceptions of athletic competence, physical appearance and motivational climate in Greek physical education. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 9, 375–380.
- Duda, J. L. (1992). Motivation in sport settings: A goal perspective approach. In G. C. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp. 57–93). Champaign,IL: HumanKinetics.
- Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2003). Correlates of achievement goal orientations in physical education. *International Journal of Educational Research*, 39, 415-436.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- Elliot, A. J. (2007). A conceptual history of the achievement goal construct. In A.J. Elliot & C. S. Dweck, (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp 52-72). New York, NY: The Guilford Press.

- Epstein, J. L. (1987). TARGET: an examination of parallel school and family structures that promote student motivation and achievement. Report No. 6. *Center for Research on Elementary and Middle Schools*. The Johns Hopkins University, Baltimore. Retrieved from <http://eric.ed.gov/?id=ED291504>.
- Epstein, J. (1988). Effective schools or effective students? Dealing with diversity. In R. Haskins, & B. MacRae (Eds.), *Policies for America's public schools* (pp. 89-126). Norwood, NJ: Ablex.
- Epstein, J. (1989). Family structures and student motivation: A developmental perspective. In C. Ames, & R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education* (Vol. 3, pp. 259-295). New York: Academic Press.
- Freebody, P (2003), *Qualitative Research in Education: Interaction and Practice*. London: Sage Publications.
- Goudas, M. and Biddle, S. (1994). Perceived motivational climate and intrinsic motivation in school physical education classes. *European Journal of Psychology of Education*, 2, 241–250.
- Gråstén, A., Jaakkola, T., Liukkonen, J., Watt, A., & Yli-Piipari, S. (2012). Prediction of enjoyment in school physical education. *Journal of Sports Science and Medicine*, 11, 260-269.
- Irving, S. (1998). *Interviewing as qualitative research: a guide for researchers in education and the social sciences*. New York, NY: Teachers College Press.
- Jaakkola, T., & Digelidis, N. (2007). Establishing a positive motivational climate in Physical Education. In J. Liukkonen, Y.V. Auweele, B. Vereijken, D. Alfermann & I. Theodorakis (Eds.). *Psychology for Physical Educators: student in focus* (pp 3-20). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Jaakkola, T., & Liukkonen, J. (2006). Changes in students' self-determined motivation and goal orientation as a result of motivational climate intervention within high school physical education classes. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 4, 302-324.
- Kalaja, S., Jaakkola, T., Watt, A., Liukkonen, J., & Ommundsen, Y. (2009). The associations between seventh grade Finnish students' motivational climate, perceived competence, self-determined motivation, and fundamental movement skills. *European Physical Education Review*, 15, 315-335.

- Kavussanu, M., & Roberts, G. C. (1996). Motivation in physical activity contexts: The relationship of perceived motivational climate to intrinsic motivation and self-efficacy. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 18, 264-280.
- Lichtman, M. (2006). *Qualitative research in education: a user's guide*. London: Sage Publications.
- Liukkonen J., & Auweele, Y.V. (2007). Epiloque. In J. Liukkonen, Y.V. Auweele, B. Vereijken, D. Alfermann & I. Theodorakis (Eds.). *Psychology for Physical Educators: student in focus* (pp 277-280). Champaign, IL: Human Kinetics
- Lloyd, J., & Fox, K.R. (1992). Achievement Goals and Motivation to Exercise in Adolescent Girls: A Preliminary Intervention Study. *British Journal of Physical Education Research Supplement*, 11, 12–16.
- Maehr, M. L., & Zusho, A. (2009). Achievement goal theory: The past, present, and future. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 77-104). New York: Routledge.
- Martin, E. H., Rudisill, M. E., & Hastie, P. A. (2009). Motivational climate and fundamental motor skill performance in a naturalistic physical education setting. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 14, 227-240.
- Moreno-Murcia, J. A. (2005). Goal orientations, motivational climate, discipline and physical self-perception related to the teacher's gender, satisfaction and sport activity of a sample of spanish adolescent physical education students. *International Journal of Applied of Sports Science*, 17, 57-68.
- Moreno-Murcia, J. A., Sicilia, A., Cervelló, E., Huéscar, E., & Dumitru, D. C. (2011). The relationship between goal orientations, motivational climate and selfreported discipline in physical education. *Journal of Sports Science and Medicine*, 10, 119-129.
- Morgan, K. (2016). Reconceptualizing motivational climate in physical education and sport coaching: An interdisciplinary perspective. *Quest*, 68, 1-18.
- Morgan, K. & Carpenter, P. J. (2002). Effects of manipulating the motivational climate in physical education lessons. *European Journal of Physical Education*, 8, 209–232.

- Morgan, K., & Kingston, K. (2008). Development of a self-observation mastery intervention programme for teacher education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 13, 109-129.
- Morgan, K., Sproule, J., Weigand, D. & Carpenter, P. J. (2005) Developing a computer-based measure of teaching behaviours related to motivational climate in physical education, *Physical Education and Sport Pedagogy*, 10, 113–135.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346
- Nicholls, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Nicholls, J. G. (1992). The general and the specific in the development and expression of achievement motivation. In G. C. Roberts, (Ed.), *Motivation in Sport and Exercise* (pp. 31-56). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Ommundsen, Y., & Lemyre, P.N. (2007). Self-Regulation and Strategic Learning: The Role of Motivational Beliefs and the Learning Environment in Physical Education. In J. Liukkonen & I. Theodorakis (Eds). *Psychology for Physical Educators: student in focus* (pp 141-174). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Papaioannou, A. (1997). Perceptions of motivational climate, perceived competence, and motivation of students of varying ages and sport experience. *Perceptual and Motor Skills*, 85, 419- 430.
- Papaioannou, A. (1998). Goal perspectives, reasons for being disciplined and self reported discipline in the lesson of physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17, 421-441.
- Papaioannou, A., Bebetos, E., Theodorakis, Y., Christodoulidis, T., & Kouli, O. (2006). Causal relationships of sport and exercise involvement with goal orientations, perceived competence and intrinsic motivation in physical education: a longitudinal study. *Journal of Sports Sciences*, 24, 367-82.
- Papaioannou, A., Zourbanos, N., Krommidas, C., & Ampatzoglou, G. (2012). The place of achievement goals in the social context of sport: a Comparison of Nicholls' and Elliot's Models. In G. C. Roberts & D. C Treasure, (Eds.), *Advances in motivation in sport and exercise* (pp. 59-90). Champaign, IL: Human Kinetics.

- Papaioannou, A., & Digelidis, N. (1998). *Effects of a 7-Month intervention study on students' motivation in physical education*. Δημοσίευση στα Πρακτικά του 5ου Διεθνές Συνεδρίου Αθλητικής Ψυχολογίας στις 13-15 Νοεμβρίου 1998 στα Τρίκαλα (pp131-133).
- Papaioannou, A., & Kouli, O. (1999). The effect of task structure, perceived motivational climate and goal orientations on students' task involvement and anxiety. *Journal of Applied Sport Psychology, 11*, 51-71.
- Parish L. E., & Treasure D. C. (2003). Physical activity and situational motivation in physical education: influence of the motivational climate and perceived ability. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 74*, 173-182.
- Parish, L., Rudisill, M., & St Onge, P. (2007). Mastery motivational climate: influence on physical play and heart rate in African American toddlers. *Research Quarterly for Exercise And Sport, 78*, 171-178.
- Patton M. Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. 3rd ed. CA: Sage Publications.
- Perlman, D.J., & Karp, G.G. (2007). Using target to enhance preservice teachers' ability to identify and develop a motivation climate in physical education. *Physical Educator, 64*, 102-113
- Roberts, G. C. (1992). Motivation in sport and exercise: Conceptual constraints and convergence. In G.C. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp.330). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Roberts, G.C. (2012). Motivation in sport and exercise from an achievement goal theory perspective: After 30 years, where are we; In G. C. Roberts & D. C Treasure, (Eds.), *Advances in sport and exercise* (pp.5-58). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Seifriz, J. J., Duda, J. L., & Chi, L. (1992). The relationship of perceived motivational climate to intrinsic motivation and beliefs about success in basketball. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 14*, 375-391.
- Solmon, M.A. (1996). Impact of motivational climate on students' behaviors and perceptions in a physical education setting. *Journal of Educational Psychology, 88*, 731-738.

- Standage, M., Duda, J.L., & Ntoumanis, N. (2003). A model of contextual motivation in physical education: using constructs from self-determination and achievement goal theories to predict physical activity intentions. *Journal of Educational Psychology*, 95, 97–110.
- Standage, M., Treasure, D. C., Hooper, K., & Kuczka, K. (2007). Self-handicapping in school physical education: The influence of the motivational climate. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 81-99.
- Sun, H., Chen, A. (2010). An examination of sixth graders' self-determined motivation and learning in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 29, 262-277
- Theeboom, M., De Knop, P. & Weiss, M. (1995). Motivational climate, psychological responses, and motor skill development in children's sport: A field-based intervention study. *Journal of Sport and Exercise Psychology* 17, 294–311.
- 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.
- Theodosiou, A., Mantis, K., & Papaioannou, A. (2008). Student Self-Reports of Metacognitive Activity in Physical Education Classes. Age-Group Differences and the Effect of Goal Orientations and Perceived Motivational Climate. *Educational Research And Reviews*, 3, 353-364.
- Todorovich, J. R. (2009). Extremely ego-oriented preservice teachers' perspectives on teaching physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 28, 155-172.
- Todorovich, J. R., & Curtner-Smith, M. D. (2003). Influence of the Motivational Climate in Physical Education on Third Grade Students' Task and Ego Orientations. *Journal Of Classroom Interaction*, 38, 36-46.
- Todorovich, J.R., Model, E.D., Wirth, C.K., & Stopka, C.B. (2005). ^T'm Going to Let My Students Do What!? Addressing Safety in a Task-Involved Setting. *Teaching Elementary Physical Education*, January, 22-26
- Todorovich, J.R., & Curtner-Smith, M.D. (2002). Influence of the physical education classroom motivational climate on sixth grade students' task and ego orientations. *European Physical Education Review*, 8, 119-138

- Treasure, D. C. (1997). Perceptions of the motivational climate and elementary school children's cognitive and affective response. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 19, 278-290
- Treasure, D. C., & Roberts, G. C. (1995). Applications of Achievement Goal Theory to Physical Education: Implications for Enhancing Motivation. *Quest*, 47, 475-489
- Treasure, D. C., & Roberts, G. C. (1998). Relationship between female adolescents' achievement goal orientations, perceptions of the motivational climate, belief about success and sources of satisfaction in basketball. *International journal of sport psychology*, 29, 211-230
- Walling, M.D., Duda, J.L., & Chi, L. (1993). The perceived motivational climate in sport questionnaire: Construct and predictive validity. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 19, 98-109.
- Weigand, D.A., & Burton, S. (2002). Manipulating achievement motivation in physical education by manipulating the motivational climate. *European Journal of Sport Science*, 2(1), 1-14
- Xiang, P, Lee, A.M., & Williamson, I. (2001). Conceptions of ability in physical education: Children and adolescences. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20, 282-294.
- Xiang, P., McBride, R. E., & Solmon, M. A. (2003). Motivational climates in ten teachers' elementary physical education classes: an achievement goal theory approach. *Elementary School Journal*, 104, 71-91.
- Αδαμόπουλος, Κ. (2010). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) στο Δημοτικό σχολείο: Η αλλαγή των θεσμικών προδιαγραφών διδασκαλίας ως ευκαιρία επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Μεταπτυχιακή διατριβή. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Πατρών. Ανακτήθηκε από <http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/handle/10889/3957>.
- Αναλυτικά Προγράμματα Φυσικής Αγωγής Γυμνασίου και Λυκείου: Οδηγίες εφαρμογής στη διδασκαλία (1990). Διεύθυνση Φυσικής Αγωγής του Υπ. Ε.Π.Θ.

- Γιαννούδης, Γ., Διγγελίδης, Ν., Παπαϊωάννου Α. (2009). Το Κλίμα Παρακίνησης και η Αντιλαμβανόμενη Συμπεριφορά του Καθηγητή Φυσικής Αγωγής προς τους Πειθαρχημένους – Απειθαρχους Μαθητές. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 7, 10 – 21.
- Γοροζίδης, Γ. (2009). Παρακίνηση και αυτό-αποτελεσματικότητα καθηγητών φυσικής αγωγής Γυμνασίων στην εφαρμογή των νέων αναλυτικών προγραμμάτων φυσικής αγωγής. Μεταπτυχιακή διατριβή. Τμήματα Επιστημών Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Ανακτήθηκε από http://invenio.lib.auth.gr/record/112895/files/DIATRIVI_Gorozidis_FINAL.pdf?version=1.
- Διγγελίδης Ν., Αυγερινός Α., Αμπατζόγλου Γ., Τσαδήμας Χ., (2015). Πρόγραμμα Σπουδών για τη Φυσική Αγωγή στο Λύκειο. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής πολιτικής του Υπουργείου Παιδείας και θρησκευμάτων. Ανακτήθηκε από http://lab.pe.uth.gr/psych/index.php?option=com_content&view=article&id=206&Itemid=296&lang=el.
- Διγγελίδης Ν., Γούδας Μ., Θεοδωράκης Ι., Πατσιαούρας Α., Ντάνης Α., Θεοδοσίου Α.,Κολοβελώνης Α.,Κοσμίδου Ε.,Μυλώσης Δ. (2015). Οδηγός Εκπαιδευτικού για τη Φυσική Αγωγή στο Λύκειο. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής πολιτικής του Υπουργείου Παιδείας και θρησκευμάτων. Ανακτήθηκε από http://lab.pe.uth.gr/psych/index.php?option=com_content&view=article&id=206&Itemid=296&lang=el.
- 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.
- Ιωσιφίδης, Θ. (2003). Εισαγωγή στην ανάλυση δεδομένων ποιοτικής κοινωνικής έρευνας. *Σημειώσεις στα πλαίσια της διδασκαλίας του μαθήματος «Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας»*. Μυτιλήνη, Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Ανακτήθηκε από: www.cultural-representation.com/files/SIMEIOSEISiosifidis.doc.
- Μυλώσης, Δ., & Παπαϊωάννου, Α.(2005). Επιδράσεις εξάμηνης παρέμβασης στο μάθημα ΦΑ με βάση το πολυδιάστατο μοντέλο, στην αντιλαμβανόμενη έμφαση

του καθηγητή ΦΑ σε στόχους και στην αυτοαντίληψη των μαθητών. *Αθλητική Ψυχολογία*, 16, 3-24.

- Μπουρνέλλη, Π., Κουτσούκη, Δ., Ζωγράφου, Μ., Αγγελονίδης, Ι., Χατζόπουλος, Αγαλιανού, Ο. (2007). Φυσική Αγωγή Γ΄ & Δ΄ Δημοτικού: Βιβλίο εκπαιδευτικού. Αθήνα.: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.
- Οδηγός για τον εκπαιδευτικό φυσικής αγωγής: Γυμνάσιο. ΕΣΠΑ 2007-13\Ε.Π. Ε&ΔΒΜ\Α.Π. 1-2-3. «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) – Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, Οριζόντια Πράξη» MIS: 295450. Συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ε. Κ. Τ.). Ανακτήθηκε από http://users.sch.gr/akatsag/fa_new_school/odhgos_ekr_fa_gym.pdf.
- Παπαιωάννου, Α., Θεοδωράκης, Ι., & Γούδας, Μ. (2007). *Για μια καλύτερη Φυσική Αγωγή*. Θεσσαλονίκη, Χριστοδουλίδη.
- Πουρκός, Μ.Α., & Δαφέρμος, Μ. (2010). Εισαγωγή - Ποιοτική έρευνα στην ψυχολογία και την εκπαίδευση: θεωρητική και ιστορική οριοθέτηση του πεδίου. Στο Μ. Πουρκός & Μ. Δαφέρμος (επιμ.), *Ποιοτική έρευνα στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση: επιστημολογικά, μεθοδολογικά και ηθικά ζητήματα* (σελ.19-73). Αθήνα: Τόπος.
- Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος «Φυσική Αγωγή» της Α΄, Β΄, Γ΄ τάξης Γενικού Λυκείου. Υ.Α 8561/Δ2 στο ΦΕΚ τ. Β΄ 197/23-01-2015.
- Συμεού, Λ. (2006). Εγκυρότητα και αξιοπιστία στην ποιοτική έρευνα: το παράδειγμα μιας έρευνας για τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας. *Πρακτικά 9ου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου «Η σύγχρονη εκπαιδευτική έρευνα στην Κύπρο»*. Λευκωσία, 2-3 Ιουνίου 2006, Πανεπιστήμιο Κύπρου. Ανακτήθηκε από <http://www.pek.org.cy/proceedings.html>.
- Χασάνδρα, Μ., & Γούδας Μ. (2004). Κριτήρια εγκυρότητας και αξιοπιστίας στην ποιοτική-ερμηνευτική έρευνα. *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος*, 2, 31-47. Ανακτήθηκε από http://www.pseve.org/Annals_el/Articlesview.asp?key=38.

