

ΔΙΔΑΚΤΙΚΑ, ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ
ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

Της
Μαγκάτσου Δ. Ευμορφίας

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

Τεσσαλίς

1997



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗΣ & ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ
ΕΙΔΙΚΗ ΣΥΛΛΟΓΗ «ΓΚΡΙΖΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ»**

Αριθ. Εισ.: 5400/1
Ημερ. Εισ.: 21-06-2007
Δωρεά: _____
Ταξιθετικός Κωδικός: Δ
613.7
ΑΥΛ



©2007

Ευμορφίας Δ. Μαγκώτσιου

ALL RIGHTS RESERVED

Ευχαριστίες

Ευχαριστώ θερμά τον επιβλέποντα καθηγητή μου κ. Γούδα Μάριο ο οποίος συνέβαλε καθοριστικά στο σχεδιασμό και στην ολοκλήρωση της εργασίας αυτής.

Ευχαριστώ τα μέλη της επταμελούς επιτροπής για τα πολύτιμα σχόλια και τις υποδείξεις τους.

Ευχαριστώ τις κόρες μου Σόνια–Άννα και Αναστασία, για τη θερμή και αμείωτη συμπαράστασή τους.

Ευχαριστώ τους συναδέλφους καθηγητές φυσικής αγωγής και τους μαθητές και μαθήτριες των σχολείων που συνεργάστηκαν.

Ευχαριστώ τέλος, ιδιαίτερα, την ελληνική πολιτεία που μέσω της εκπαιδευτικής άδειας μου παρείχε τη δυνατότητα να υλοποιήσω τις ερευνητικές μου ανησυχίες.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

Σελίδα

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	XI
ABSTRACT.....	XIII
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ.....	IX
ΓΡΑΦΗΜΑΤΑ – ΣΧΗΜΑΤΑ.....	X

I. ΕΙΣΑΓΩΓΗ	1
Η σημασία των κοινωνικών δεξιοτήτων στη ζωή του ατόμου.....	2
Η συνεργατική μάθηση ως δομή μάθησης	3
Η έκθεση του προβλήματος	5
Σκοπός της έρευνας	8
Ερευνητικές υποθέσεις	8
Οριοθέτηση της έρευνας	9
Περιορισμοί της έρευνας	10
Θεωρητικοί και λειτουργικοί ορισμοί.....	10

II. ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

Σύνδεση δεξιοτήτων ζωής με την κοινωνική πραγματικότητα.....	13
Προσέγγιση των δεξιοτήτων ζωής βασισμένη στην αναπτυξιακή θεωρία. Ταξινόμια δεξιοτήτων κατά Brooks.....	15
Αναπτυξιακές θεωρίες	18
Γνωστικές αναπτυξιακές θεωρίες	18
Νοητική ανάπτυξη.....	18
Γνωστική ανάπτυξη.....	20
Κοινωνική ανάπτυξη.....	22
Ηθική ανάπτυξη.....	23
Κοινωνική-Γνωστική ανάπτυξη.....	24
Ψυχολογικές θεωρίες.....	25
Η ψυχαναλυτική θεωρία του Freud.....	25
Θεωρία του Erikson	26
Φυσικοσεξουαλική ανάπτυξη.....	27
Συμπεράσματα.....	28
Αρχές για την εκπαίδευση σε δεξιότητες ζωής	29

Ανάπτυξη ανάλογων ταξινομήσεων.....	30
Ταξινόμια του Bloom.....	30
Ταξινόμια γνωστικών στόχων.....	31
Ταξινόμια συναισθηματικών στόχων.....	31
Ταξινόμια ψυχοκινητικών στόχων.....	32
Συμπεράσματα.....	32
Κοινωνικές δεξιότητες	33
Οι κοινωνικές δεξιότητες ως μαθησιακά αντικείμενα.....	35
Στρατηγικές μάθησης κοινωνικών δεξιοτήτων.....	37
Συνεργατική μάθηση.....	38
Θεωρητικές εκδοχές συνεργατικής μάθησης.....	38
Είδη διάρθρωσης της μάθησης – Γιατί υπερέχει η συνεργατική μάθηση.....	41
Χαρακτηριστικά που προσδιορίζουν τη συνεργατική μάθηση.....	47
Παράγοντες επιτυχίας στη συνεργατική μάθηση.....	50
Εμπόδια στη συνεργατική μάθηση.....	51
Θεωρητική προσέγγιση της συνεργατικής μάθησης με βάση τα χαρακτηριστικά της. Ερευνητική δραστηριότητα.....	52
Η εφαρμογή προγραμμάτων δεξιοτήτων ζωής στο μάθημα της φυσικής αγωγής...60	
Προγράμματα δεξιοτήτων ζωής για τη φυσική αγωγή και τον αθλητισμό.....	61
Αξιολόγηση του προγράμματος.....	62
Η καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων μέσω της φυσικής αγωγής.....	63
Γιατί στη φυσική αγωγή.....	64
Στρατηγικές ενίσχυσης των κοινωνικών δεξιοτήτων στη φυσική αγωγή.....	65
Μοντέλο κοινωνικής υπευθυνότητας (Hellison, 1998).....	65
Μοντέλο αθλητικής εκπαίδευσης (Siedentop, 1994).....	66
Συνεργατικές δραστηριότητες στη φυσική αγωγή.....	67
Συνεργατικά παιχνίδια.....	69
Ερευνητική δραστηριότητα στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων μέσω της φυσικής αγωγής.....	71
Η συνεργατική μάθηση στη φυσική αγωγή.....	74
Ανασκόπηση εφαρμογών της συνεργατικής μάθησης στη φυσική αγωγή.....	76
Σύνοψη ερευνών.....	79

III. ΑΡΧΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΑΝΑΓΚΩΝ ΓΙΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΖΩΗΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ.....	81
Εισαγωγή.....	81
Μεθοδολογία.....	82
Αποτελέσματα.....	84
Γενικά συμπεράσματα.....	88

IV. ΚΑΤΑΣΚΕΥΗ ΕΡΓΑΛΕΙΩΝ ΜΕΤΡΗΣΗΣ

Εισαγωγή.....	90
Ανασκόπηση μεθόδων αξιολόγησης	91
Θέματα πρακτικής φύσεως στην αξιολόγηση.....	99
Καθορισμός και κριτήρια επιλογής των εργαλείων μέτρησης στην παρούσα έρευνα.....	100
Μεθοδολογία.....	102
1 ^η Φάση: Μετάφραση των ερωτήσεων – θεμάτων των δύο κλιμάκων στην ελληνική γλώσσα.....	102
Σκοπός.....	102
Μέθοδος.....	103
Αποτελέσματα.....	103
2 ^η Φάση: Δημιουργία ερωτήσεων- Έλεγχος Εγκυρότητας Περιεχομένου.....	103
Σκοπός.....	103
Μέθοδος.....	103
Αποτελέσματα.....	106
3 ^η Φάση: Αρχικός έλεγχος εγκυρότητας και αξιοπιστίας.....	108
Σκοπός.....	108
Μέθοδος.....	109
Αποτελέσματα.....	109
Α) Κλίμακα αισθημάτων για την ομαδική εργασία	109
Β) Κλίμακα κοινωνικής συμπεριφοράς στο σχολείο.....	111
Συμπεράσματα.....	112
Α) Κλίμακα αισθημάτων για την ομαδική εργασία	112
Β) Κλίμακα κοινωνικής συμπεριφοράς στο σχολείο.....	114
4 ^η Φάση: Έλεγχος εγκυρότητας και αξιοπιστίας.....	115
Σκοπός.....	115

Μέθοδος.....	115
Αποτελέσματα.....	115
A) Κλίμακα αισθημάτων για την ομαδική εργασία	116
B) Κλίμακα κοινωνικής συμπεριφοράς στο σχολείο.....	118
Συμπεράσματα.....	120
A) Κλίμακα αισθημάτων για την ομαδική εργασία	120
B) Κλίμακα κοινωνικής συμπεριφοράς στο σχολείο.....	120
5 ^η Φάση: Έλεγχος εγκυρότητας, αξιοπιστίας, σταθερότητας στο χρόνο και επιθυμίας των για κοινωνική αποδοχή.....	121
Σκοπός.....	121
Μέθοδος.....	121
Αποτελέσματα.....	121
A) Κλίμακα αισθημάτων για την ομαδική εργασία	121
B) Κλίμακα κοινωνικής συμπεριφοράς στο σχολείο.....	125
Συμπεράσματα.....	129
A) Κλίμακα αισθημάτων για την ομαδική εργασία	129
B) Κλίμακα κοινωνικής συμπεριφοράς στο σχολείο.....	130
V. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.....	131
Συμμετέχοντες	131
Διαδικασία.....	131
Περιγραφή παρεμβατικού προγράμματος συνεργατικών δεξιοτήτων.....	132
Περιεχόμενο παρεμβατικού προγράμματος.....	133
Μετρήσεις.....	137
Ποσοτικές μετρήσεις	138
Ελληνική έκδοση της κλίμακας αισθημάτων για την ομαδική εργασία (ΕΕΚΑΟΕ).....	138
Ελληνική έκδοση της κλίμακας εκτίμησης κοινωνικής συμπεριφοράς του εαυτού στο σχολείο (ΕΕΚΚΣΣ).....	138
Κλίμακα εκτίμησης κοινωνικής συμπεριφοράς των άλλων.....	138
Κλίμακα επιθυμίας για κοινωνική αποδοχή.....	138
Φαινομενολογική αξιολόγηση	139
Εμπιστευσιμότητα.....	140

Αξιοπιστία – φερεγγυότητα.....	140
Μεταβιβασιμότητα.....	141
Βασιμότητα.....	141
Αποδειξιμότητα.....	141
VI. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΠΟΣΟΤΙΚΩΝ ΜΕΤΡΗΣΕΩΝ.....	142
Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις.....	142
Ανάλυση συσχετίσεων.....	143
Σχέσεις μεταξύ της κοινωνικής συμπεριφοράς του εαυτού και της εκτίμησης της κοινωνικής συμπεριφοράς από τους άλλους.....	143
Σχέσεις μεταξύ των κοινωνικών ικανοτήτων του εαυτού.....	144
Σχέσεις μεταξύ της εκτίμησης των κοινωνικών ικανοτήτων του εαυτού από τους άλλους.....	144
Διαφορές μεταξύ των μετρήσεων ανάμεσα στην πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου.....	145
Διαφορές μεταξύ των μετρήσεων ανάμεσα στην πειραματική ομάδα και στην ομάδα ελέγχου στην εκτίμηση της κοινωνικής συμπεριφοράς από τον εαυτό.....	145
Διαφορές μεταξύ των μετρήσεων ανάμεσα στην πειραματική ομάδα και στην ομάδα ελέγχου στην εκτίμηση της κοινωνικής συμπεριφοράς από τους συμμαθητές.....	147
Διαφορές μεταξύ των μετρήσεων ανάμεσα στην πειραματική ομάδα και στην ομάδα ελέγχου στην προτίμηση του τρόπου εργασίας.....	148
VII. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΠΟΙΟΤΙΚΩΝ ΜΕΤΡΗΣΕΩΝ.....	151
Γενική αντίληψη.....	152
Κοινωνικές δεξιότητες – Σύγκριση.....	156
Εσωτερικά κίνητρα -Σύγκριση	158
Μεταφορά.....	160
Διάρκεια.....	161
VIII. ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	163
Συμπεράσματα – Προτάσεις.....	172
Συνεισφορά στη βιβλιογραφία.....	175

Μελλοντικές κατευθύνσεις της έρευνας.....	176
Επίλογος.....	177
IX. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	178
X. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ.....	191
Παράρτημα Α – Ερωτηματολόγια αξιολόγησης προγράμματος ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων στο μάθημα της φυσικής αγωγής	192
Παράρτημα Β.....	198
Παράρτημα Β1 – Σχέδια μαθημάτων του παρεμβατικού προγράμματος.....	199
Παράρτημα Β2 - Σχέδια μαθημάτων της ομάδας ελέγχου.....	221
Παράρτημα Γ.....	233
Συνέντευξη για το πρόγραμμα ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων.....	234

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Σελίδα

Πίνακας 1. Κατάλογος δεξιοτήτων ζωής που παρουσιάζονταν στους ερωτώμενους στην έρευνα αξιολόγησης αναγκών για διδασκαλία δεξιοτήτων ζωής...	83
Πίνακας 2. Γενική μορφή της φόρμας αξιολόγησης της σχετικότητας, της σαφήνειας και της αντιπροσωπευτικότητας κάθε ερώτησης σε σχέση με τον εκπροσωπούμενο παράγοντα.....	106
Πίνακας 3. Κλίμακα «αισθημάτων για την ομαδική εργασία» που προέκυψε από τη 2 ^η φάση	107
Πίνακας 4 . Κλίμακα «κοινωνικής συμπεριφοράς στο σχολείο» που προέκυψε από τη 2 ^η φάση.....	108
Πίνακας 5. Παραγοντική ανάλυση της κλίμακας «αισθήματα για την ομαδική εργασία» (3 ^η φάση).....	110
Πίνακας 6. Παραγοντική ανάλυση της κλίμακας «κοινωνικής συμπεριφοράς στο σχολείο» (3 ^η φάση).....	112
Πίνακας 7. Παραγοντική ανάλυση της κλίμακας «αισθήματα για την ομαδική εργασία» (4 ^η φάση).....	117
Πίνακας 8. Παραγοντική ανάλυση της κλίμακας «κοινωνικής συμπεριφοράς στο σχολείο» (4 ^η φάση).....	119
Πίνακας 9. Οι δείκτες προσαρμογής των μοντέλων που εξετάστηκαν (5 ^η φάση) για την κλίμακα «αισθήματα για την ομαδική εργασία».....	123
Πίνακας 10. Σχηματισμός των τυπικών παραγοντικών φορτίσεων για καθεμία από τις 24 ερωτήσεις του ερωτηματολογίου «αισθήματα για την ομαδική εργασία» (5 ^η φάση).....	124
Πίνακας 11. Οι δείκτες προσαρμογής του μοντέλου που εξετάστηκε για την κλίμακα «κοινωνικής συμπεριφοράς στο σχολείο» (5 ^η φάση).....	127
Πίνακας 12. Σχηματισμός των τυπικών παραγοντικών φορτίσεων για καθεμία από τις 23 ερωτήσεις του ερωτηματολογίου «κοινωνικής συμπεριφοράς στο σχολείο».....	128
Πίνακας 13. Κατηγοριοποίηση κοινωνικών δεξιοτήτων ανάλογα με το περιεχόμενό τους.....	134
Πίνακας 14. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των μεταβλητών στην Α και Β μέτρηση.....	142

Πίνακας 15. Συντελεστές συσχέτισης της εκτίμησης των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών από τον εαυτό και από του συμμαθητές τους.....145

ΓΡΑΦΗΜΑΤΑ

Γράφημα 1. Διαφορές μεταξύ των μετρήσεων στην πειραματική ομάδα στην εκτίμηση της κοινωνικής συμπεριφοράς από τον εαυτό.....146

Γράφημα 2. Διαφορές μεταξύ των μετρήσεων στην ομάδα ελέγχου στην εκτίμηση της κοινωνικής συμπεριφοράς από τον εαυτό.....147

Γράφημα 3. Διαφορές μεταξύ των μετρήσεων στην πειραματική ομάδα στην εκτίμηση της κοινωνικής συμπεριφοράς από τους συμμαθητές.....148

Γράφημα 4. Διαφορές μεταξύ των μετρήσεων στην ομάδα ελέγχου στην εκτίμηση της κοινωνικής συμπεριφοράς από τους συμμαθητές.....148

Γράφημα 5. Διαφορές μεταξύ των μετρήσεων στην πειραματική ομάδα στην προτίμηση του τρόπου εργασίας.....149

Γράφημα 6. Διαφορές μεταξύ των μετρήσεων στην ομάδα ελέγχου στην προτίμηση του τρόπου εργασίας.....150

ΣΧΗΜΑΤΑ

Σχήμα 1. Ιεραρχική κατάταξη της κοινωνικής συμπεριφοράς στο σχολείο.....126

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Μαγκώτσιου Δ. Ευμορφία: Δημιουργία, εφαρμογή και αξιολόγηση προγράμματος κοινωνικών δεξιοτήτων στο μάθημα της φυσικής αγωγής.

(Υπό την επίβλεψη του Επίκουρου Καθηγητή κ. Γούδα Μάριου)

Μεταξύ των δεξιοτήτων ζωής, σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η απόκτηση και η ικανότητα χρήσης κοινωνικών δεξιοτήτων. Το μάθημα της φυσικής αγωγής στο σχολείο, μπορεί να λειτουργήσει ως μέσο ανάπτυξης των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών, μόνο αν τα περιεχόμενά του είναι ειδικά σχεδιασμένα γι' αυτό το στόχο. Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν ο σχεδιασμός ενός προγράμματος που είχε στόχο την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών και μαθητριών στο μάθημα της φυσικής αγωγής και η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητάς του μετά την εφαρμογή του. Για την επίτευξη των παραπάνω στόχων ακολουθήθηκε η εξής διαδικασία: (α) μελετήθηκαν τα σχετικά θεωρητικά και ερευνητικά δεδομένα, (β) εξετάστηκε η ανάγκη για διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων μέσω διεξαγωγής συνεντεύξεων, (γ) δημιουργήθηκε ένα πρόγραμμα συνεργατικής μάθησης και ορίστηκαν οι κοινωνικές δεξιότητες –στόχοι, (δ) σχεδιάστηκαν τα 13 μαθήματα του παρεμβατικού προγράμματος, (ε) εκπαιδεύτηκαν οι καθηγήτριες φυσικής αγωγής που θα εφήρμοζαν το πρόγραμμα, (στ) δημιουργήθηκαν τα ειδικά για το σκοπό της έρευνας εργαλεία αξιολόγησης, (ζ) έγινε η αρχική αξιολόγηση των μαθητών με τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων, (η) εφαρμόστηκε το παρεμβατικό πρόγραμμα και (θ) έγινε η τελική αξιολόγηση του προγράμματος με ποσοτικές και ποιοτικές μετρήσεις.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, τα παιδιά βελτίωσαν τις συνεργατικές τους δεξιότητες και το ενδιαφέρον τους για τα συναισθήματα των συμμαθητών τους και μείωσαν την οξύθυμία τους και την πρόκληση αναστάτωσης στην τάξη. Παράλληλα, αύξησαν την προτίμησή τους στη συνεργατική μάθηση, μείωσαν τη δυσκολία προσαρμογής τους σ' αυτήν, και δήλωσαν αύξηση των κινήτρων τους και μεταφορά αυτών που έμαθαν στο χώρο του σχολείου. Το κύριο συμπέρασμα αυτής της μελέτης είναι ότι η ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών στο μάθημα της φυσικής

αγωγής επιτυγχάνεται με προγράμματα που έχουν συγκεκριμένο θεωρητικό προσανατολισμό και καθορισμένους στόχους.

Το πρόγραμμα της παρούσας μελέτης είναι ένα εύχρηστο, απλό, και θεωρητικά τεκμηριωμένο πρόγραμμα συνεργατικής μάθησης και αποτελεί σημαντικό εργαλείο στα χέρια του καθηγητή φυσικής αγωγής. Μπορεί επίσης να χρησιμοποιηθεί στο πλαίσιο της διαθεματικής προσέγγισης, στο ολόημερο σχολείο, στην ευέλικτη ζώνη, στο μάθημα της ολυμπιακής παιδείας και σ' όλους τους χώρους άθλησης όπου οι μαθητές αντιμετωπίζονται ως άτομα που έχουν συναισθηματικές και κοινωνικές ανάγκες.

Λέξεις κλειδιά: Κοινωνικές δεξιότητες, συνεργατική μάθηση, φυσική αγωγή

ABSTRACT

Magotsiou D. Evmorfia: Development, application and evaluation of a social skills enhancing program in physical education
(Under the supervision of Associate Professor Goudas Marios)

Acquiring and managing social skills is important to succeed in life. Physical education (PE) can increase students' social skills if its content is especially designed for this goal. The aim of the present study was the development, application and evaluation of a social skills program in PE. In order to achieve the afore mentioned aim, the following steps were followed: a) theoretical and empirical data were studied; b) an assessment of education-involved people's views confirmed the need for teaching social skills; c) a design of a cooperative learning program has taken place and the goaled social skills were defined; d) thirteen interventional lesson plans were created; e) the physical education teachers applying this program were trained; f) social skills assessment scales were developed; g) the initial students' evaluation took place; h) the intervention program was applied; i) the final students' quantitative and qualitative evaluation was carried out.

Results showed that students enhanced their cooperative skills and their empathy. Moreover, they reduced their quicktemperedness and the disruptive behavior in class. Likewise, they increased their preference towards team work decreasing their discomfort in teamwork and preference towards individual work. Furthermore, students stated the enforcement of their intrinsic motivation and the transition of their acquired skills in the school environment. Overall, the results indicate that the students' social skills development through physical education does not happen spontaneously but only through effective programs based on strong theory principles.

The intervention program of this study is a simple and theoretically based cooperative learning program that can be conveniently applied by physical education teachers who believe that students not only have kinetic needs but emotional and social as well.

Key words: Social skills, cooperative learning, physical education

1. ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ, ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

Από τα μέσα του προηγούμενου αιώνα έχει διαφανεί σε διάφορους τομείς των δραστηριοτήτων του ατόμου ότι η κοινωνία έχει εισέλθει σε μια νέα εποχή, στην οποία συντελούνται ραγδαίες αλλαγές. Οι ρίζες των αλλαγών οφείλονται και θα πρέπει να αποδοθούν κατά κύριο λόγο στα επιτεύγματα των επιστημών και της τεχνολογίας. Η ραγδαία αυτή εξέλιξη υποδηλώνει ότι ο κόσμος βρίσκεται σε μια μεταβατική φάση που οδηγεί σε νέες κοινωνικές μορφές, οι οποίες μακροπρόθεσμα μπορεί να είναι πολύ διαφορετικές από τις ήδη υπάρχουσες. Αυτές οι κοινωνικές αλλαγές επηρεάζουν θεμελιακά τον πολιτισμό μας, δημιουργούν καινούργιες ανάγκες και επιφέρουν σημαντικές τροποποιήσεις στον τρόπο που ζουν και εργάζονται οι άνθρωποι (Lemke, 1999).

Είναι φανερό ότι οι αλλαγές που δημιουργούνται θα επηρεάσουν το σχολείο του μέλλοντος. Το σχολείο, για να παραμείνει ζωντανός και δημιουργικός θεσμός στο πλαίσιο της μεταβαλλόμενης κοινωνίας, πρέπει να μετασχηματίσει σε διδακτικά αντικείμενα τις δημιουργούμενες ανάγκες της κοινωνίας και τις σύγχρονες παιδαγωγικές αντιλήψεις. Αυτές οι αλλαγές οδηγούν σε αλλαγές των αναλυτικών προγραμμάτων και των διδακτικών στρατηγικών, έτσι ώστε η εκπαίδευση των νέων να είναι σε αρμονία με την κοινωνία (Steffe & Gale, 1995). Πιο συγκεκριμένα, το σχολείο θα πρέπει να εξοπλίσει τους μαθητές με τις απαραίτητες δεξιότητες ώστε αυτοί να μπορούν να ζουν αποτελεσματικά και πετυχημένα στο περιβάλλον τους. Οι δεξιότητες αυτές είναι γνωστές στη βιβλιογραφία ως δεξιότητες ζωής και αρκετές χώρες εφαρμόζουν προγράμματα καλλιέργειάς τους σε μαθητές όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων (Nelson - Jones, 1991). Παρόλο τον ουσιαστικό και φιλόδοξο χαρακτήρα τους, συχνά τα προγράμματα αυτά επικρίνονται για τον πρόχειρο σχεδιασμό τους, την ελλιπή μεθοδολογικά εφαρμογή τους και την απουσία της θεωρητικής τους υπόστασης (Larson, 2000).

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

θεωρητικά τεκμηριωμένη ταξινόμηση, την ταξινόμηση του Brooks (1984), οι δεξιότητες ζωής μπορούν να χωρισθούν σε τέσσερις βασικές κατηγορίες κάθε μία από τις οποίες αντιστοιχεί σε ένα σύνολο από αναπτυξιακές δεξιότητες (Brooks, 1984). Αυτές είναι: (α) οι διαπροσωπικές δεξιότητες, (β) οι δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων και λήψης αποφάσεων, (γ) οι δεξιότητες διατήρησης της υγείας και (δ) οι δεξιότητες ανάπτυξης της προσωπικής ταυτότητας. Η παραπάνω ταξινόμηση του Brooks στηρίχθηκε σε θεωρητικά και ερευνητικά δεδομένα κορυφαίων υποστηρικτών της αναπτυξιακής θεωρίας όπως των Binet, Dewey, Piaget, Freud κ.α., αλλά και σε γνώμες σύγχρονων επιστημόνων της αναπτυξιακής και κοινωνικής ψυχολογίας. Ο Brooks, μελετώντας τις διάφορες αναπτυξιακές θεωρίες, επεσήμανε την αδυναμία τους να μεταμορφωθούν άμεσα σε μοντέλα τα οποία μπορούν να εφαρμοστούν στην πράξη. Θεωρώντας ότι οι περισσότερες αναπτυξιακές θεωρίες συμφωνούν στο ότι ο άνθρωπος διανύει διάφορα στάδια ανάπτυξης σε διάφορους τομείς, υποστήριξε ότι θα πρέπει να ορισθεί με σαφήνεια το σύνολο των δεξιοτήτων που χαρακτηρίζουν το κάθε στάδιο και τον κάθε τομέα έτσι ώστε, με την καλλιέργειά τους να βοηθούνται τα άτομα όλων των ηλικιών και όλων των σταδίων ανάπτυξης (Gazda, 1981; Gazda & Powell, 1981). Η σύνοψη και η κατηγοριοποίηση των δεξιοτήτων στηρίχθηκε σε βιβλιογραφικές πηγές και στη συνέχεια στην τεχνική Delphi (Brooks, 1984), όπου μια ομάδα αποτελούμενη από 191 ειδικούς επιστήμονες με συγκεκριμένα μεθοδολογικά βήματα, όρισε και ακολούθως ταξινόμησε τις δεξιότητες ζωής στις τέσσερις βασικές αναπτυξιακές κατηγορίες που αντιστοιχούν στην παιδική ηλικία, στην εφηβεία και στην ενήλικη ζωή του ατόμου. Η ταξινόμηση του Brooks παρέχει τη βάση για την ανάπτυξη θεωρητικά βάσιμων, μεθοδολογικά έγκυρων και πρακτικά εφαρμόσιμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Ginter, 1998).

Μεταξύ των δεξιοτήτων ζωής σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη του ατόμου, σε όλα τα στάδια της ζωής του, κατέχουν οι κοινωνικές δεξιότητες. Πολλά ερευνητικά ευρήματα οδηγούν στο συμπέρασμα ότι οι κοινωνικές δεξιότητες συμβάλλουν στην ψυχική υγεία των ανθρώπων (McHugh, 1995), σχετίζονται θετικά με την επιτυχία στο σχολείο και αρνητικά με ανθυγιεινές συμπεριφορές (Dennis, 1996; Ρορον, 1994), διευκολύνουν την επικοινωνία σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης δράσης (Johnson & Johnson, 1989), και η κατάκτησή τους αποτελεί προϋπόθεση για παραγωγικότητα, εύρεση εργασίας και επαγγελματική επιτυχία (Mercier, 1992). Οι κοινωνικές δεξιότητες αποτελούν μαθησιακά αντικείμενα γιατί αντιπροσωπεύουν βασικά συστατικά της ανθρώπινης ύπαρξης τα οποία μπορούν να καλλιεργηθούν με τα

κατάλληλα περιβαλλοντικά ερεθίσματα. Εξάλλου, αρκετές θεωρίες στο χώρο της παιδαγωγικής ψυχολογίας υποστηρίζουν ότι ο πιο σημαντικός λόγος της ύπαρξης του σχολείου είναι η ανάπτυξη των δυνατοτήτων του ανθρώπου, η βελτίωσή του και η κοινωνική του συγκρότηση (Hargreaves, 1999). Το σχολείο είναι μια μικρή κοινωνία όπου το παιδί μπορεί να αναπτύξει πνευματικές και ηθικές αξίες που θα του δώσουν τη δυνατότητα να βιώσει μια καλύτερη κοινωνία (Bernstein, 1966). Αξίζει ωστόσο να προσεχθεί ότι, η αποτελεσματική διδασκαλία των κοινωνικών δεξιοτήτων απαιτεί αυστηρά καθορισμένους μαθησιακούς στόχους για κάθε στάδιο ανάπτυξης, για κάθε περιοχή μάθησης και για κάθε δεξιότητα (WHO, 1999).

Η εκμάθηση των κοινωνικών δεξιοτήτων διευκολύνεται με τη χρήση ειδικών στρατηγικών διδασκαλίας που παρέχουν βιωματικές εμπειρίες σε ένα υποστηρικτικό κοινωνικό περιβάλλον. Μεταξύ αυτών, η συνεργατική μάθηση μεγιστοποιεί την κατάκτηση των κοινωνικών δεξιοτήτων από τους μαθητές, επειδή από τη φύση της πυροδοτεί την αλληλεπίδρασή τους αφού προϋποθέτει μια κοινή προσπάθεια προκειμένου να επιτευχθεί ένας κοινός στόχος (Dyson, 2002). Κυρίαρχο χαρακτηριστικό στη συνεργατική μάθηση είναι η θετική αλληλεξάρτηση ενώ συνυπάρχουν τα στοιχεία της ανομοιογένειας, της προσωπικής υπευθυνότητας και της ύπαρξης συνεργατικών δεξιοτήτων.

Το σχολείο αποτελεί συχνά έναν ανταγωνιστικό χώρο όπου είναι ζωτικής σημασίας να βρίσκεται κανείς μεταξύ των καλύτερων στην τάξη και να υπερισχύει σε επιδόσεις των άλλων συμμαθητών του. Ερευνητές όμως, βασιζόμενοι στη διεθνή βιβλιογραφία και έρευνα, υποστηρίζουν ότι, εάν δεν κυριαρχούσαν στη σχολική πραγματικότητα ανταγωνιστικά και ατομικά περιβάλλοντα μάθησης και η συνεργατική μάθηση ήταν μια πιο συνηθισμένη σχολική πρακτική, οι μαθητές θα μάθαιναν περισσότερο από ό,τι μαθαίνουν σήμερα, θα είχαν θετικότερη στάση απέναντι στο μάθημα, θα είχαν μια πιο υγιή αντίληψη για τις διαμαθητικές σχέσεις και θα αποδέχονταν τη διαφορετικότητα των συμμαθητών τους (Johnson & Johnson, 1989). Παρόλα αυτά, είναι ο λιγότερο χρησιμοποιούμενος τρόπος μάθησης σε όλα τα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα, για τον οποίο διατίθεται μόλις το 7 έως 20% του συνολικού χρόνου εκπαίδευσης των μαθητών (Johnson & Johnson, 1989). Είναι ωστόσο αλήθεια, ότι η διάρθρωση μιας συνεργατικής διδασκαλίας απαιτεί κάποιες ιδιαίτερες γνώσεις από τους εκπαιδευτικούς που θα την εφαρμόσουν, ενώ η εφαρμογή της είναι αρκετά δύσκολη γιατί περιλαμβάνει όχι μόνο την επίτευξη του γνωστικού στόχου αλλά την παράλληλη προαγωγή των διαπροσωπικών σχέσεων των

μαθητών. Υπάρχει λοιπόν, σημαντική διαφορά ανάμεσα στο να βάζει κανείς απλά τους μαθητές να εργάζονται σε ομάδες και στο να διαρθρώνει τη διδασκαλία του με συνεργατικό τρόπο, όπου ανάλογα με το στόχο της μάθησης θα πρέπει να λάβει υπόψη του το θεωρητικό πλαίσιο στο οποίο θα δομήσει την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία. Στη βιβλιογραφία αναφέρονται τέσσερις διαφορετικές θεωρητικές προσεγγίσεις της συνεργατικής μάθησης. Η εννοιολογική προσέγγιση, η δομική, η προσέγγιση του προγράμματος σπουδών και η προσέγγιση σύνθετης οδηγίας (Putman, 1998). Κάθε μια δίνει διαφορετική έμφαση στα συστατικά της συνεργατικής μάθησης και υποστηρίζεται από πλούσιο ερευνητικό έργο.

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

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

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

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

Δεν υπάρχουν ερευνητικές ενδείξεις υπέρ της μιας ή της άλλης θεωρητικής προσέγγισης ενώ ορισμένοι ειδικοί του χώρου υποστηρίζουν ότι οι διαφορετικές θεωρητικές εκδοχές μπορούν να λειτουργήσουν συνδυαστικά και όχι αντιφατικά (Stevens & Slavin, 1995). Το κύριο, ωστόσο, ερευνητικό ερώτημα στις μέρες μας είναι ποια περιβάλλοντα στη σχολική πραγματικότητα και κάτω από ποιες προϋποθέσεις προσφέρονται για την ενίσχυση των κοινωνικών και συνεργατικών δεξιοτήτων των μαθητών. Μεταξύ αυτών, το μάθημα της φυσικής αγωγής κατέχει πρωτεύουσα θέση αφού η φύση των δραστηριοτήτων στη φυσική αγωγή είναι

κοινωνική, ενώ η μάθηση της αλληλεξάρτησης ενός ατόμου από το άλλο και η αποδοχή αξιών του «ευ αγωνίζεσθαι» αποτελούν διαχρονικές κοινωνικές αξίες συνυφασμένες με την υπόσταση του μαθήματος (Hellison, 1995). Εξάλλου, στη σύγχρονη βιβλιογραφία της φυσικής αγωγής προτείνεται ο σαφώς στοχευμένος κοινωνικός προσανατολισμός της που συμβάλλει ουσιαστικά στην ποιοτική αναβάθμισή της μέσω *«της ανάπτυξης της κοινωνικής υπευθυνότητας των μαθητών, της καλλιέργειας κατανόησης και σεβασμού για τους άλλους, και μέσω της ενίσχυσης της βιωματικής αντίληψης για το περιβάλλον αλληλεπίδρασης»*(Gallahue, 1996; Hellison, 1995; NASPE, 1995; Pangrazi, 1998).

Η καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων στη φυσική αγωγή αποτελεί μέρος μιας ευρύτερης φιλοσοφίας ανάπτυξης διάφορων δεξιοτήτων ζωής μέσω του συγκεκριμένου μαθήματος. Τα αποτελέσματα διάφορων προγραμμάτων που εφαρμόστηκαν σε πειραματικό στάδιο στο εξωτερικό αλλά και στην Ελλάδα (Danish, 1997; Goudas, Dermitzaki, Leondari, & Danish, in press; Θεοφανίδης, 2002; Κιορπέ, 2002; Petitpas, 2001; Πέρκος και Θεοδωράκης, 2000; Χασσάνδρα, 2004), έδειξαν ότι, το μάθημα της φυσικής αγωγής αποτελεί ένα ιδανικό περιβάλλον όπου μπορεί να διδαχθούν και να εξασκηθούν τα παιδιά στις δεξιότητες ζωής.

Το μάθημα της φυσικής αγωγής στο σχολείο, μπορεί πράγματι να λειτουργήσει ως μέσο ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων μόνο αν τα περιεχόμενά του είναι ειδικά σχεδιασμένα για αυτό το στόχο (Greendorfer, 1987). Θεωρητικά και ερευνητικά δεδομένα προτείνουν μια σειρά από αξιόπιστες στρατηγικές ανάπτυξης των κοινωνικών δεξιοτήτων, μεταξύ των οποίων περισσότερο δημοφιλείς είναι το μοντέλο κοινωνικής υπευθυνότητας (Hellison, 1985), το μοντέλο αθλητικής εκπαίδευσης (Siedentop, 1994), τα συνεργατικά παιχνίδια και οι διάφορες συνεργατικές δραστηριότητες που μπορούν να λάβουν χώρα στα περισσότερα στυλ από το φάσμα διδασκαλίας των Mosston και Ashworth (1994), και οι ρόλοι καθηκόντων (Johnson & Johnson, 1989; Kagan, 1989; Slavin, 1996).

Η έρευνα στο σύνολό της, φανερώνει την ανεπάρκεια της παραδοσιακής φυσικής αγωγής να ενισχύσει την κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών (Orlick, 1981b; Mender, Kett, & Orlick, 1982) ενώ παράλληλα υποστηρίζει, ότι σαφώς ορισμένοι και συγκεκριμένοι μαθησιακοί κοινωνικοί στόχοι έχουν πολλές περισσότερες πιθανότητες να επιτευχθούν, αν το μέσο προσέγγισής τους είναι η συνεργατική μάθηση (Dyson, 2002). Ένα γνωστό μοντέλο συνεργατικής μάθησης στη φυσική

αγωγή είναι το μοντέλο αθλητικής εκπαίδευσης (Siedentop, 1994), το οποίο είναι εφαρμογή της προσέγγισης του προγράμματος σπουδών του Slavin (1996).

Καθηγητές φυσικής αγωγής που εφήρμοσαν προγράμματα συνεργατικής μάθησης υποστηρίζουν ότι αποτελεί σημαντική καινοτομία και μοναδικό τρόπο που καλλιεργεί και οργανώνει τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών (Dyson, 2001).

Από την ανασκόπηση των ερευνών που σχετίζονται με την εφαρμογή της συνεργατικής μάθησης στη φυσική αγωγή προκύπτουν τα εξής συμπεράσματα:

(α) η συνεργατική μάθηση αποτελεί μια καινοτόμο προσέγγιση στη φυσική αγωγή που όταν εφαρμοστεί με συνέπεια και στοχευμένο σχεδιασμό μπορεί να επιφέρει σημαντική βελτίωση στις κοινωνικές και κινητικές δεξιότητες των μαθητών (Dyson & Strachan, 2000).

(β) Παρόλη την πλούσια θεωρητική υποστήριξη από το χώρο της γενικής εκπαίδευσης, η έρευνα στη συνεργατική μάθηση στο χώρο της φυσικής αγωγής είναι ιδιαίτερα περιορισμένη (Dyson, 2002)

(γ) Μεταξύ των παρεμβατικών προγραμμάτων που έγιναν στο χώρο της φυσικής αγωγής ορισμένα στερούνται θεωρητικής υποστήριξης ενώ σε άλλα χρησιμοποιήθηκαν κυρίως ως συνεργατικά μέσα μονομερώς η αλληλοδιδασκαλία, τα συνεργατικά παιχνίδια ή τα παιχνίδια ρόλων (Strachan, 1996).

(δ) Τα περισσότερα προγράμματα σχεδιάστηκαν με στόχο να αναπτύξουν κυρίως τις κινητικές ικανότητες των παιδιών και δευτερευόντως τις κοινωνικές δεξιότητες (Smith, Markley, & Goc-Karp, 1997).

(ε) Η αξιολόγηση των κοινωνικών δεξιοτήτων έγινε κατά κανόνα με ποιοτικές μεθόδους προφανώς είτε για λόγους δυσκολίας αξιολόγησης συναισθηματικών και κοινωνικών εννοιών είτε λόγω έλλειψης σχετικών κλιμάκων αξιολόγησης (Dyson, 2001; Dyson, 2002).

Οι παραπάνω επισημάνσεις σε συνδυασμό με την εμπειριστατωμένη μελέτη των σχετικών θεωρητικών και ερευνητικών δεδομένων, αποτέλεσαν την αφορμή για τη δημιουργία του προγράμματος.

Στην παρούσα έρευνα αναπτύχθηκε ένα πρόγραμμα που είχε στόχο την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών στο μάθημα της φυσικής αγωγής, χρησιμοποιώντας ως μέσο τη συνεργατική μάθηση. Η ανάγκη για την εφαρμογή πρωτοποριακών προγραμμάτων με στόχο την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των ελλήνων μαθητών είναι σύμφωνα με το παιδαγωγικό ισοτιούτο, επιτακτική (Παναγάκος, 2004). Η ανάγκη για την καλλιέργεια των κοινωνικών

δεξιοτήτων των μαθητών καταγράφηκε και από την αξιολόγηση αναγκών σε αντιπροσωπευτικό δείγμα ατόμων που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία όπως μαθητές, καθηγητές φυσικής αγωγής, μεταπτυχιακούς καθηγητές φυσικής αγωγής και γονείς, μέσω πιλοτικής έρευνας που διεξήχθη από την ερευνήτρια (Κεφάλαιο 3). Για την επίτευξη των κυρίων στόχων του προγράμματος, που είναι κοινωνικές δεξιότητες που προτείνονται από τη βιβλιογραφία, χρησιμοποιήθηκαν ως μέσα κινητικές δεξιότητες και παιχνίδια που εμπεριέχονται στο αναλυτικό πρόγραμμα φυσικής αγωγής. Το πρόγραμμα εφαρμόζεται σε παιδιά 11-12 ετών που φοιτούν στη Στ τάξη δημοτικού σχολείου (παράρτημα Β).

Τα μέχρι τώρα ερευνητικά δεδομένα για κοινωνικές δεξιότητες μέσω συνεργατικής μάθησης στηρίζονται σε αποσπασματικά θεωρητικά ευρήματα ενώ στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιείται ένας συγκεκριμένος οδηγός που στηρίζεται στην αναπτυξιακή θεωρία. Πιο συγκεκριμένα, όλα τα πλάνα μαθημάτων που απαρτίζουν το παρεμβατικό πρόγραμμα, έχουν ως κύριο στόχο τους βασικά αναπτυξιακά κοινωνικά χαρακτηριστικά που περιλαμβάνονται στον κατάλογο των διαπροσωπικών δεξιοτήτων που προτείνει η θεωρητικά τεκμηριωμένη ταξινόμηση του Brooks.

Επίσης, στο μάθημα της φυσικής αγωγής, τα περισσότερα ευρήματα μέχρι σήμερα, έδιναν πρωτεύουσα σημασία στην αξιολόγηση των κινητικών επιδόσεων και δευτερεύουσα στην ποιότητα των κοινωνικών δεξιοτήτων που αποκτήθηκαν από τους μαθητές. Στην παρούσα εργασία, επιχειρείται μια νέα προσέγγιση, όπου οι κινητικές δεξιότητες αποτελούν το μέσο για την καλλιέργεια κοινωνικών – συνεργατικών δεξιοτήτων που αποτελούν έναν από τους κύριους στόχους της ποιοτικής φυσικής αγωγής.

Δεν υπάρχει, προηγούμενη έρευνα στον Ελλαδικό χώρο, που να αξιολόγησε τα αποτελέσματα από εφαρμογή προγράμματος συνεργατικής μάθησης στη φυσική αγωγή. Ένα πρόγραμμα ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων εύχρηστο, στοχευμένο και μεθοδολογικά τεκμηριωμένο αποτελεί σημαντικό εργαλείο που μπορεί να χρησιμοποιηθεί όχι μόνο στο μάθημα της φυσικής αγωγής αλλά και στα πλαίσια της διαθεματικής προσέγγισης στο ολοήμερο σχολείο, στην ευέλικτη ζώνη, στο μάθημα της ολυμπιακής παιδείας και σ' όλους τους χώρους όπου οι μαθητές δεν αποτελούν χρηστικά αντικείμενα απορρόφησης γνώσης αλλά άτομα που έχουν συναισθηματικές και κοινωνικές ανάγκες.

Τέλος, δημιουργούνται νέα εργαλεία μέτρησης για αξιολόγηση της κοινωνικής ικανότητας των μαθητών και της προτίμησης του τρόπου εργασίας τους στο μάθημα. Τα εργαλεία μάλιστα αυτά μπορούν να χρησιμοποιηθούν όχι μόνο για τη μέτρηση σχετικών μεταβλητών στο χώρο της φυσικής αγωγής αλλά και στον ευρύτερο χώρο της εκπαίδευσης. Η χρήση αξιόπιστων και έγκυρων εργαλείων μέτρησης για την αξιολόγηση των κοινωνικών δεξιοτήτων συμβάλει σημαντικά στην εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων.

Σκοπός της έρευνας ήταν ο σχεδιασμός ενός προγράμματος που είχε στόχο την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών και μαθητριών μέσα από το μάθημα της φυσικής αγωγής και η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητάς του μετά την εφαρμογή του. Ο σχεδιασμός του προγράμματος έγινε με βάση την αναπτυξιακή θεώρηση της ταξινομίας του Brooks, η οποία διαχωρίζει τις δεξιότητες ζωής σε τέσσερις βασικές κατηγορίες και προτείνει τις κοινωνικές δεξιότητες που μπορούν να καλλιεργηθούν στο στάδιο ανάπτυξης που διένυαν οι μαθητές.

Ερευνητικές υποθέσεις

Οι ερευνητικές υποθέσεις ήταν: (α) Το πρόγραμμα θα επιδράσει θετικά στη βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων μαθητών και μαθητριών της πειραματικής ομάδας αυξάνοντας τη συνεργατική τους ικανότητα και το ενδιαφέρον τους για τα συναισθήματα των συμμαθητών τους και μειώνοντας την οξυθυμία και την πρόκληση αναστάτωσης στην τάξη. Ταυτόχρονα αναμένεται ότι τα παιδιά της ομάδας ελέγχου δεν θα παρουσιάσουν μεταβολές στις αντίστοιχες μεταβλητές. (β) Οι μαθητές/τριες της παρεμβατικής ομάδας θα αυξήσουν την προτίμησή τους στον ομαδικό τρόπο εργασίας και θα μειώσουν την προτίμησή τους για τον ατομικό καθώς και τη δυσκολία προσαρμογής τους στον ομαδικό τρόπο δουλειάς. Ταυτόχρονα αναμένεται ότι οι μαθητές/τριες της ομάδας ελέγχου δεν θα παρουσιάσουν μεταβολές στις αντίστοιχες μεταβλητές. (γ) Θα υπάρχει θετική στατιστικά σημαντική σχέση στην εκτιμώμενη βελτίωση των θετικών κοινωνικών συμπεριφορών και μείωση των αρνητικών από τους μαθητές και στην αντίστοιχη εκτίμηση από τους συμμαθητές τους.

Μηδενικές υποθέσεις

Οι μηδενικές υποθέσεις ήταν: (α) Δεν θα υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στην αρχική και τελική μέτρηση στα παιδιά της πειραματικής ομάδας στη συνεργατική

τους ικανότητα, στο ενδιαφέρον τους για τα συναισθήματα των συμμαθητών τους, στην οξυθυμία τους και στην πρόκληση αναστάτωσης που προκαλούν στην τάξη.

(β) Δεν θα υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στην αρχική και τελική μέτρηση στα παιδιά της πειραματικής ομάδας στην προτίμησή τους στον ομαδικό τρόπο εργασίας, στην προτίμησή τους στον ατομικό τρόπο εργασίας καθώς και στη δυσκολία προσαρμογής τους στον ομαδικό τρόπο εργασίας.

(γ) Δεν θα υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στην εκτιμώμενη θετική (συνεργατικές δεξιότητες, ενσυναίσθηση) και αρνητική κοινωνική συμπεριφορά (οξυθυμία, πρόκληση αναστάτωσης) από τον εαυτό και την εκτιμώμενη θετική και αρνητική κοινωνική συμπεριφορά από τους συμμαθητές.

Βασικές προϋποθέσεις

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

Οριοθέτηση της έρευνας

Η έρευνα περιορίζεται στη μελέτη της επίδρασης του προγράμματος στις κοινωνικές δεξιότητες που επιλέχθηκαν από ειδικούς του χώρου, μεταξύ του συνόλου των κοινωνικών δεξιοτήτων που προτείνονται από την ταξινομία του Brooks, και είναι: α) η αλληλοβοήθεια στην επίτευξη του στόχου, β) η αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους, γ) η επίλυση προβλημάτων με συνεργασία, δ) η συνύπαρξη των ατομικών με τους ομαδικούς στόχους, και ε) ο επιμερισμός της προσπάθειας με την αποτελεσματική ανάληψη ρόλων. Οι συμμετέχοντες είναι μαθητές και μαθήτριες Στ' δημοτικού, τυπικών σχολείων. Το πρόγραμμα εφαρμόζεται τρεις φορές την εβδομάδα, στις ώρες του μαθήματος της φυσικής αγωγής και της ολυμπιακής παιδείας, και περιλαμβάνει διδασκαλία αθλητικών και κινητικών δεξιοτήτων με

συνεργατική μάθηση ώστε ταυτόχρονα να υπάρχει επίδραση στις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών.

Περιορισμοί της έρευνας

Οι συνθήκες που μπορεί να επηρεάσουν τα αποτελέσματα της έρευνας και δεν τέθηκαν υπό έλεγχο είναι: (α) ο μικρός αριθμός των συμμετεχόντων, (β) η αντιπροσωπευτικότητα των συμμετεχόντων, η οποία ήταν τυχαία, (γ) η αστική περιοχή στην οποία διεξήχθη η έρευνα, (δ) η ταυτόχρονη επίδραση σημαντικών άλλων παραγόντων στις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών, όπως η επίδραση από την οικογένεια, από τους φίλους, από τον προπονητή στο αθλητικό σωματείο και γενικότερα η επίδραση από το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, (ε) ότι οι πιθανές αλλαγές στις παραμέτρους της κοινωνικής συμπεριφοράς αξιολογούνται έμμεσα μέσω της «αναφερόμενης» συμπεριφοράς σε ερωτηματολόγια και συνεντεύξεις, και όχι μέσω καταγραφής της πραγματικής συμπεριφοράς και (στ) ότι οι ίδιες καθηγήτριες που εφήρμοσαν το παρεμβατικό πρόγραμμα, δίδασκαν τα αντίστοιχα κινητικά αντικείμενα και στην ομάδα ελέγχου.

Θεωρητικοί και λειτουργικοί ορισμοί

Δεξιότητες ζωής

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

Κοινωνικές δεξιότητες

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

Συνεργατική μάθηση

Μια δυναμική μορφή μάθησης που προϋποθέτει μια κοινή προσπάθεια προκειμένου να επιτευχθεί ένας κοινός στόχος (Johnson & Johnson, 1999).

Κοινωνική ικανότητα

Η ικανότητα χρησιμοποίησης των κοινωνικών δεξιοτήτων που απαιτούνται σε διάφορες καταστάσεις της ζωής, η οποία είναι αποτέλεσμα της αποτελεσματικής

οργάνωσης των ατομικών και περιβαλλοντικών πηγών του ατόμου (Elliot & Gresham, 1991)

Συνεργατικές δεξιότητες

Δεξιότητες συνεργατικής φύσης οι οποίες προϋποθέτουν την αλληλεξάρτηση και την αλληλοβοήθεια περισσότερων των δύο μελών για την επίτευξη ενός κοινού στόχου (Johnson & Johnson, 1999).

Ενσυναίσθηση

Το ενδιαφέρον ενός ατόμου για τα συναισθήματα των άλλων, το οποίο φανερώνεται με έμπρακτο τρόπο. Πιο συγκεκριμένα, πρόκειται για την ικανότητα ενός ατόμου να διαχωρίζει και να διαβαθμίζει τις συναισθηματικές εκδηλώσεις των άλλων, να ταυτίζεται με τα συναισθήματα των άλλων και να ανταποκρίνεται σ' αυτά με ευαισθησία και λεπτότητα (Cliffordson, 2002).

Οξυθυμία

Σκόπιμη ή μη σκόπιμη αντικοινωνική συμπεριφορά που εκδηλώνεται με νευρική αναστάτωση, με εκδηλώσεις θυμού και με αδυναμία του ατόμου να αντισταθεί σε ερεθίσματα, κινήσεις και πειρασμούς που είναι επιβλαβή για το ίδιο και για το σύνολο της τάξης. Στην παραπάνω συμπεριφορά, ανεξάρτητα από το αποτέλεσμά της, δεν υπάρχει πρόθεση από το άτομο να πληγώσει ή να ενοχλήσει άλλα άτομα (Farmer, 2000).

Πρόκληση αναστάτωσης

Αντικοινωνική συμπεριφορά, λεκτική ή κινητική ή και τα δύο μαζί, που έχει σαν στόχο την ενοχλήση των άλλων, τη συνειδητή πρόκληση αναταραχής και την παρεμπόδιση του ομαλού κλίματος σε ένα συγκεκριμένο περιβάλλον (Farmer, 2000).

Προτίμηση στον ατομικό τρόπο δουλειάς

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

Προτίμηση στον ομαδικό τρόπο δουλειάς

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

Δυσκολία προσαρμογής στον ομαδικό τρόπο δουλειάς

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

2. ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

Σύνδεση των δεξιοτήτων ζωής με την κοινωνική πραγματικότητα

Η σημερινή κοινωνία θέτει συνεχώς μεταβαλλόμενες απαιτήσεις στα άτομα σε πολλούς τομείς της δραστηριοποίησής τους που θα πρέπει να παραμένουν σε ισορροπία, όπως στην οικογένεια, στην εκπαίδευση, στην υγεία, στην καριέρα, στην οικονομία, στην πνευματικότητα, στην εθελοντική κοινωνική προσφορά και στην ηθικότητά τους. Η ικανότητα του ατόμου να ασκεί αποτελεσματικά τις δραστηριότητές του σε όλους τους παραπάνω τομείς καθορίζει το βαθμό που το άτομο ζει πετυχημένα στο περιβάλλον του (Lemke, 1999).

Κυρίαρχο ρόλο στη διαμόρφωση του πολίτη που μπορεί να ανταποκριθεί με επιτυχία στη νέα κοινωνική πραγματικότητα, έχει το σχολείο. Το σχολείο, για να παραμείνει δημιουργικός θεσμός και για να μπορέσει να ακολουθήσει το ραγδαίως εξελισσόμενο ρυθμό της κοινωνίας, θα πρέπει να εξοπλίσει τους μαθητές με τις απαραίτητες δεξιότητες ώστε αυτοί να μπορούν να ζουν αποτελεσματικά και πετυχημένα στο περιβάλλον τους (Steffe & Gale, 1995). Το όλο μεταρρυθμιστικό εγχείρημα απαιτεί μια εσωτερική μεταρρύθμιση της σχολικής ζωής με βασικό στόχο να απεγκλωβιστεί από τον στερεότυπο ρόλο της και να καταστεί ελκυστική, μαθητοκεντρική, βιωματική και δημιουργική για όλους τους συντελεστές της, διδάσκοντες και διδασκόμενους. Για να γίνει αυτό, οι σύγχρονες μεταρρυθμίσεις πρέπει να στρέφονται περισσότερο στην ανάπτυξη αναλυτικών προγραμμάτων που εστιάζουν στη δημιουργία υπεύθυνων πολιτών που διαθέτουν αυτογνωσία, κοινωνική ευαισθησία, κριτική ικανότητα και τις απαραίτητες κοινωνικές δεξιότητες (Hargreaves, 1999).

Επιπρόσθετα, η σύγχρονη εκπαιδευτική έρευνα υποστηρίζει ότι το σχολείο θα πρέπει να ανάγει την κοινωνική αλληλεπίδραση ως κεντρικό, θεμελιώδες και απαραίτητο στοιχείο της μαθησιακής διαδικασίας. Η μελέτη όλων των σχολικών αντικειμένων, ακόμη και αυτών των θετικών επιστημών, θα πρέπει να γίνεται αδιαχώριστα από τη σύνδεσή τους με διάφορα κοινωνικά φαινόμενα, έτσι ώστε η μάθηση να μην είναι καθοδηγούμενη αλλά αυτοπροσδιοριζόμενη (Batton, Schwartz, & Moore, 1998). Ακόμη κι' αν ο στόχος της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι η διδασκαλία διάφορων ψυχικών ή γνωστικών δεξιοτήτων στους μαθητές, αυτή θα πρέπει να επιτευχθεί μέσα σ' ένα περιβάλλον αλληλεπίδρασης που μετουσιώνεται σε γνώση (Ματσαγγούρας, 2000). Η άποψη αυτή, ότι δηλαδή η μάθηση και η εξέλιξη

είναι έμφυτα κοινωνικές, είναι σήμερα ιδιαίτερα επίκαιρη έχει όμως τις ρίζες της στη θεωρία ανάπτυξης των δυνατοτήτων του ανθρώπου που προτείνει ο Dewey και στη θεωρία της κοινωνικής συγκρότησης του Vygotsy (Κουγιουμουτζάκης, 1997). Σύμφωνα με τον Dewey παιδεία «σημαίνει παροχή συνθηκών που προάγουν την ανάπτυξη του ανθρώπου», γι' αυτό και στο σχολείο ανατίθεται ο ρόλος του μοχλού της κοινωνικής αλλαγής. Για τον Vygotsy, οι κοινωνικές σχέσεις των ανθρώπων βρίσκονται, γενετικά, πίσω από όλες τις ανώτερες λειτουργίες και το κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον ασκεί καθοριστικό ρόλο στην εξέλιξή του. Το σχολικό περιβάλλον κατά συνέπεια, δεν παρέχει απλά τις συνθήκες ανάπτυξης αλλά αποτελεί πηγή ανάπτυξης του ατόμου.

Παρά την ύπαρξη θεωρητικού πλαισίου που κατοχυρώνει τον ενεργό ρόλο του σχολείου στην αναπαραγωγή της κοινωνίας και τη διαπίστωση ότι η ανάγκη υλοποίησης ενός μεταρρυθμιστικού σχεδίου είναι επιτακτική, τόσο η ελληνική όσο και η διεθνής εμπειρία μας δείχνει ότι το σχολείο δυσκολεύεται να αλλάξει τον παραδοσιακό του χαρακτήρα και να συγκροτήσει την παροχή γνώσης σε διαφορετική βάση (Fullan, 2001). Στην κατεύθυνση αλλαγής αυτής της στάσης θα πρέπει να επαναπροσδιορισθούν τα αναλυτικά προγράμματα, ο ρόλος του εκπαιδευτικού, ο ρόλος του μαθητή, οι στρατηγικές μάθησης και το εγχείρημα αυτό να μη μείνει σε θεωρητικό επίπεδο αλλά να πλαισιώνεται από πρακτικές και τεκμηριωμένες υποδείξεις. Αυτές σχετίζονται άμεσα με απαντήσεις στο πώς χρησιμοποιούν οι μαθητές την επιστημονική γνώση για να παίρνουν τις κατάλληλες αποφάσεις και πώς αντιμετωπίζουν και επιλύουν προβλήματα που συναντούν κατά τη διάρκεια της ζωής τους. Σχετίζονται επίσης με τεκμηριωμένες απαντήσεις στα ερωτήματα: (α) ποιες δεξιότητες θα πρέπει να διαθέτουν οι μαθητές για να αντεπεξέλθουν αλλά και να πετύχουν στις νέες κοινωνικές συνθήκες, (β) ποια είναι η φύση αυτών των δεξιοτήτων, (γ) αν αυτές οι δεξιότητες μπορούν να αποτελέσουν μαθησιακά αντικείμενα και αν ναι, με ποιο τρόπο μεγιστοποίησης της κοινωνικής αλληλεπίδρασης μπορούν να διδαχθούν στους μαθητές και (δ) ποια περιβάλλοντα και ποια αντικείμενα μάθησης στο αναλυτικό πρόγραμμα προσφέρονται περισσότερο για την καλλιέργεια αντίστοιχων δεξιοτήτων. Αξιόπιστες απαντήσεις στα παραπάνω ερωτήματα, προσφέρει η θεωρητική βάση ταξινόμησης δεξιοτήτων ζωής του Brooks (1984), η οποία προσεγγίζει τις δεξιότητες ζωής με κεντρικό άξονα βασικές αρχές της αναπτυξιακής θεωρίας.

Προσέγγιση των δεξιοτήτων ζωής βασιζόμενη στην αναπτυξιακή θεωρία – Ταξινόμια δεξιοτήτων κατά Brooks

Σύγχρονες απόψεις στο χώρο της εκπαίδευσης υποστηρίζουν ότι οι έφηβοι για να είναι ικανοί να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις από το περιβάλλον στο οποίο ζουν θα πρέπει να έχουν αναπτύξει την ικανότητα επεξεργασίας πολλαπλών πληροφοριών, την ικανότητα επικοινωνίας και την ικανότητα προσαρμογής σε διαφορετικά εκπαιδευτικά και εργασιακά περιβάλλοντα μαθαίνοντας πώς να μαθαίνουν (Task Force on Education of Young Adolescents, 1989). Για να επιτευχθούν τα παραπάνω είναι σημαντικό οι έφηβοι να αποκτήσουν μία σειρά δεξιοτήτων. Μερικά παραδείγματα δεξιοτήτων ζωής, οι οποίες θεωρείται ότι θα πρέπει να ενταχθούν σε αυτά που μαθαίνουν οι μαθητές-τριες είναι: Να μπορούν να αποδίδουν υπό πίεση, να επιλύουν προβλήματα αποτελεσματικά, να καθορίζουν στόχους και να ξεπερνούν τα εμπόδια για την επίτευξή τους, να επικοινωνούν αποτελεσματικά, να χειρίζονται αποτελεσματικά την επιτυχία και την αποτυχία, να δρουν αποτελεσματικά μέσα στην ομάδα, να αποδέχονται τις αξίες και τις πεποιθήσεις των άλλων, να εκμεταλλεύονται τις δυνατότητές τους, να γνωρίζουν τα όριά τους, να δέχονται την ευθύνη για τις πράξεις τους και την αρνητική κριτική με στόχο τη βελτίωση (Danish, Petitpas, & Hale, 1995).

Στις Ηνωμένες πολιτείες, η διαπίστωση ότι οι νέοι αποφοιτούν από το σχολείο χωρίς να κατέχουν τις δεξιότητες που χρειάζονται στην εργασία τους, οδήγησε την αρμόδια επιτροπή για τον ορισμό αυτών των δεξιοτήτων να λάβει συγκεκριμένα μέτρα (SCANS, 2000). Η επιτροπή, αφού όρισε τις δεξιότητες που χρειάζονται στον εργασιακό τομέα, έθεσε τα αποδεκτά κριτήρια ικανότητας, πρότεινε αποτελεσματικούς τρόπους επίτευξης αυτών των κριτηρίων και ανέπτυξε στρατηγικές διάδοσής τους στα σχολεία, στις επιχειρήσεις και στο σπίτι. Σύμφωνα με την επιτροπή, η τεχνογνωσία στον εργασιακό χώρο έχει δύο παραμέτρους, τις ικανότητες και τις δεξιότητες. Οι ικανότητες αφορούν σε πέντε διαφορετικές κατηγορίες: (α) στην αναγνώριση και διάθεση των πηγών, (β) στις διαπροσωπικές σχέσεις, (γ) στην εύρεση και χρήση των πληροφοριών, (δ) στην κατανόηση των σύνθετων κοινωνικών και τεχνολογικών συστημάτων και (ε) στη χρήση της τεχνολογίας.

Οι δεξιότητες που αποτελούν μαθησιακά αντικείμενα και κατά συνέπεια πρέπει να διδαχθούν στο σχολείο, χωρίζονται σε τρεις βασικές κατηγορίες: (α) στις βασικές δεξιότητες που αφορούν στη δυνατότητα ανάγνωσης, γραφής, μαθηματικών πράξεων, παρακολούθησης, και χρήσης του προφορικού λόγου, (β) στις πνευματικές δεξιότητες

που αφορούν στη δυνατότητα δημιουργικής σκέψης, λήψης αποφάσεων, επίλυσης προβλημάτων, απεικόνισης, επίγνωσης των τρόπων μάθησης, και αιτιολόγησης αυτών που συμβαίνουν, και (γ) στις προσωπικές αξίες που αφορούν στην επίδειξη υπευθυνότητας, στην αυτοεκτίμηση, στην κοινωνικότητα, στον αυτοέλεγχο, στην ακεραιότητα και στην τιμιότητα.

Σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας πολλές χώρες αναπτύσσουν προγράμματα για την εκπαίδευση δεξιοτήτων ζωής με στόχο την πρόληψη ανθυγιεινών συμπεριφορών (κάπνισμα, αλκοόλ, AIDS, χρήση ουσιών, εφηβική εγκυμοσύνη, βία) αλλά και τον εξοπλισμό των νέων με δεξιότητες που έχουν ζήτηση στη σημερινή αγορά εργασίας. Σε σχέση τους παραπάνω προσανατολισμούς, οι ειδικοί των προγραμμάτων επιλέγουν αντίστοιχες δεξιότητες. Τέτοιες δεξιότητες είναι: ο καθορισμός στόχων, η λήψη αποφάσεων, η επίλυση προβλημάτων, η δημιουργική και κριτική σκέψη, η επικοινωνία και οι διαπροσωπικές σχέσεις, η αυτογνωσία, η συναισθηματική κατανόηση, ο αποτελεσματικός χειρισμός συναισθημάτων και η αντιμετώπιση του στρες (WHO, 1999).

Ένας ευρύς διαχωρισμός ταξινομεί τις δεξιότητες ζωής σε δύο βασικές κατηγορίες. Στις ενδοπροσωπικές, που αναφέρονται στο ίδιο το άτομο (αυτοπεποίθηση, προσοχή, έλεγχος του στρες, αυτοσυγκέντρωση κ.λ.π.) και τις διαπροσωπικές που αναφέρονται στις σχέσεις του ατόμου με τους άλλους (συνεργασία, προσεκτική ακρόαση, προσφορά στο κοινωνικό σύνολο, κ.λ.π.) (Danish, 1997).

Παρόλο τον προβληματισμό και την κινητικότητα που αναπτύσσεται τα τελευταία χρόνια για την ανάπτυξη και καλλιέργεια των δεξιοτήτων ζωής, υπάρχει σημαντική έλλειψη στη συγκρότηση μιας ενιαίας θεωρητικής βάσης στην οποία μπορούν να στηριχθούν προγράμματα δεξιοτήτων ζωής, εκπαιδευτικού ή θεραπευτικού περιεχομένου. Οι διάφορες θεωρίες που ερμηνεύουν την ανθρώπινη συμπεριφορά είναι συχνά αντιφατικές με αποτέλεσμα την πρόκληση σύγχυσης και αδιεξόδου σε θεωρητικούς και ερευνητές. Η παραπάνω διαπίστωση αποτέλεσε το έναυσμα για τη διδακτορική μελέτη του Brooks (1984), η οποία είχε ως αντικείμενο αρχικά τον καθορισμό και στη συνέχεια την ταξινόμηση των δεξιοτήτων ζωής με τρόπο τέτοιο που να διευκολύνονται οι ερευνητές στη δημιουργία και εφαρμογή προγραμμάτων που τις προάγουν. Η ταξινόμηση του Brooks είναι ελκυστική γιατί προσφέρει τη θεωρητική βάση για την ανάπτυξη παρεμβατικών πρακτικών καλλιέργειας δεξιοτήτων ζωής. Σύμφωνα με τον Brooks, οι δεξιότητες ζωής, είναι μαθημένες

συμπεριφορές που είναι απαραίτητες για αποτελεσματικό τρόπο ζωής, ενώ η μάθηση συμπεριλαμβάνει το σύνολο των απαραίτητων γνώσεων ή των συνθηκών για την ανάπτυξη τέτοιων συμπεριφορών. Η προσέγγιση των δεξιοτήτων ζωής βασίστηκε στην αναπτυξιακή θεωρία και εξαιτίας αυτού θεωρήθηκε ότι αυτές οι δεξιότητες αντιπροσωπεύουν τα βασικά, αναπτυξιακά κομμάτια της ανθρώπινης ύπαρξης, ενδοπροσωπικής και διαπροσωπικής. Η σύνοψη και η κατηγοροποίηση των δεξιοτήτων στηρίχθηκε σε βιβλιογραφικές πηγές και στη συνέχεια στην τεχνική Delphi, όπου μια ομάδα αποτελούμενη από 191 ειδικούς επιστήμονες με συγκεκριμένα μεθοδολογικά βήματα, όρισε και ακολούθως ταξινομήσε τις δεξιότητες ζωής σε βασικές αναπτυξιακές κατηγορίες που αφορούν στην παιδική ηλικία, στην εφηβεία και στην ενήλικη ζωή του ατόμου. Η τελική ταξινόμια δεξιοτήτων ζωής του Brooks για παιδιά, εφήβους και ενήλικες περιλαμβάνει τέσσερις γενικές κατηγορίες που αντιστοιχούν σε ένα σύνολο από αναπτυξιακές δεξιότητες. Αυτές είναι:

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

β) *Δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων ή δεξιότητες λήψης αποφάσεων*: Δεξιότητες απαραίτητες για την εύρεση, την αξιολόγηση και την ανάλυση πληροφοριών, την αναγνώριση προβλημάτων, την επίλυση και την αξιολόγησή τους, τον καθορισμό στόχων, το συστηματικό σχεδιασμό και την πρόβλεψη για την επίτευξή τους, τη διαχείριση του χρόνου, την κριτική σκέψη, κ.α (Brooks, 1984).

γ) *Δεξιότητες φυσικής δραστηριότητας ή δεξιότητες διατήρησης της υγείας*: Δεξιότητες απαραίτητες για την κινητική ανάπτυξη και το συντονισμό, τη σωστή διατροφή, τον έλεγχο του βάρους, τη φυσική δραστηριότητα, την αθλητική συμμετοχή, την αποδοχή των φυσιολογικών συνεπειών της σεξουαλικότητας, το χειρισμό του στρες, την επιλογή δραστηριοτήτων στον ελεύθερο χρόνο, κ.α (Brooks, 1984).

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

δημιουργία νοημάτων, τις ηθικές κατευθύνσεις της σεξουαλικότητας, κ.α (Brooks, 1984).

Ο Brooks, μελετώντας τις διάφορες αναπτυξιακές θεωρίες, επεσήμανε την αδυναμία τους να μεταμορφωθούν άμεσα σε μοντέλα τα οποία μπορούν να εφαρμοστούν στην πράξη, είτε για εκπαιδευτικούς σκοπούς στο σχολείο, είτε για προληπτικούς, είτε για συμβουλευτικούς και ψυχοθεραπευτικούς σκοπούς σε κλινικές και ιδρύματα. Θεωρώντας ότι οι περισσότερες αναπτυξιακές θεωρίες συμφωνούν ότι, ο άνθρωπος διανύει διάφορα στάδια ανάπτυξης σε διάφορους τομείς, υποστήριξε ότι θα πρέπει να ορισθεί με σαφήνεια το σύνολο των δεξιοτήτων που χαρακτηρίζουν το κάθε στάδιο και τον κάθε τομέα έτσι ώστε, μέσα από την εκπαίδευση αυτών των δεξιοτήτων ζωής να βοηθούνται τα άτομα όλων των ηλικιών και όλων των σταδίων ανάπτυξης (Gazda, 1981; Gazda & Powell, 1981). Προκειμένου να κατανοηθεί το θεωρητικό πλαίσιο στο οποίο βασίστηκε η ταξινόμια του Brooks, κρίνεται χρήσιμο να γίνει μια περιληπτική αναφορά στο περιεχόμενο αντιπροσωπευτικών τάσεων της αναπτυξιακής θεωρίας (Κουγιουμουτζάκης, 1997).

Αναπτυξιακές θεωρίες

Η δυσχέρεια των ερευνητών και των επιστημόνων να οργανώσουν, να συνθέσουν και να ενοποιήσουν σε ένα ενιαίο σχήμα τις διάφορες εκφάνσεις της αναπτυξιακής θεωρίας, μπορεί να κατανοηθεί αν λάβει κανείς υπόψη του ότι υπάρχουν τουλάχιστον εννέα διαφορετικές προσεγγίσεις. Ο Rogers (1980) ωστόσο, τις ομαδοποίησε σε δύο βασικές κατηγορίες, τις *γνωστικές – αναπτυξιακές* οι οποίες εστιάζουν στο «πώς» της ανθρώπινης ανάπτυξης και τις *ψυχολογικές*, που εστιάζουν στο «τι».

Γνωστικές – αναπτυξιακές θεωρίες

Νοητική ανάπτυξη (Binet). Ο Alfred Binet είναι γνωστός από το τεστ του Δείκτη Νοημοσύνης, που φέρει το όνομά του. Είναι όμως σχετικά άγνωστος για τις πολυάριθμες και εντυπωσιακές μελέτες στην αναπτυξιακή, πειραματική, εκπαιδευτική και κοινωνική ψυχολογία (Siegler, 1997). Από τον Binet προήλθαν δοκιμασίες, ευρήματα και ερμηνείες που προήγγειλαν τη σημερινή εργασία πάνω στην κατανόηση των παιδιών για τη διατήρηση των αριθμών, την εγκυρότητα των καταθέσεων των παιδιών ως αυτοπτών μαρτύρων, την εποικοδομητική φύση της μνήμης, τις επιπτώσεις της πίεσης της ομάδας για συμμόρφωση και ομοιομορφία, και τις ατομικές διαφορές στο γνωστικό ύψος. Ο κύριος προσανατολισμός στο έργο του

ήταν η αξιολογούμενη ποικιλία της νοημοσύνης. Αυτός ο προσανατολισμός τον οδήγησε να εξετάσει τελείως διαφορετικούς πληθυσμούς όπως τυπικά παιδιά και ενήλικες, παιδιά και ενήλικες με διαφορετικού βαθμού νοητική υστέρηση, τρόφιμους ψυχοπαθείων, άτομα που διέπρεπαν στο σκάκι και στους νοερούς υπολογισμούς. Επίσης, επαγγελματίες ηθοποιούς, σκηνοθέτες, συγγραφείς και καλλιτέχνες. Τον οδήγησε επίσης να μελετήσει οποιοδήποτε τομέα πίστευε ότι θα μπορούσε να δια φωτίσει τις ατομικές διαφορές στις νοητικές λειτουργίες: συνείδηση, θέληση, προσοχή, αίσθηση, αντίληψη, αισθητική, δημιουργικότητα, επιδεκτικότητα στην υποβολή, υπνωτισμό, γνωστικό ύψος, ερωτικά φετίχ, ουδούς πόνου, νοητική κόπωση, γλωσσική ανάπτυξη, ανάπτυξη μνήμης, εννοιών και πολλά άλλα θέματα.

Σε όλη του σταδιοδρομία ο Binet έδινε έμφαση στις ποιοτικές διαφορές και όχι στις ποσοτικές. Έτσι συχνά σημείωνε ότι, παρ' όλο που ο νοητικά καθυστερημένος ενήλικας και το τυπικό παιδί μπορεί να έχουν τον ίδιο βαθμό στην κλίμακα νοημοσύνης, η σκέψη τους διαφέρει ριζικά. Συνεπώς με την επιχειρηματολογία του, ένα μεγάλο της ερευνητικής δουλειάς του ήταν αφιερωμένο στον εντοπισμό διαφορών ύψους στη σκέψη, όπως τις αντιλαμβανόμαστε στο σύγχρονο εννοιολογικό πλαίσιο παρορμητισμού - στοχαστικότητας (impulsivity – reflectivity). Η πιο σημαντική συμβολή του Binet στην εξέλιξη της αναπτυξιακής ψυχολογίας ήταν στους τομείς της κατανόησης της νοημοσύνης, της ανάπτυξης και της μνήμης.

Σύμφωνα με τον Binet, ο καλύτερος τρόπος να καταλάβει κανείς την ασυνήθιστη συμπεριφορά είναι να τη συγκρίνει με την τυπική συμπεριφορά. Οι μεγαλύτερες ατομικές διαφορές της νόησης βρίσκονται στις περίπλοκες και όχι στις απλές διεργασίες και η νοημοσύνη δεν έχει μία και μοναδική ουσία αλλά ενσωματώνει πολλές συγκεκριμένες διεργασίες και επομένως μια σύνθετη εκτίμηση της νοητικής εξέλιξης πρέπει να τις εμπεριέχει. Η καλή κρίση, η καλή κατανόηση και ο καλός συλλογισμός είναι οι ουσιώδεις δραστηριότητες της νοημοσύνης.

Οι γενικές ιδέες του Binet για τη γνωστική ανάπτυξη προαναγγέλουν σε μεγάλο βαθμό τις ιδέες του Piaget, όπως: η άποψη ότι η γνωστική ανάπτυξη είναι μια εποικοδομητική διεργασία, ότι ο σκοπός της γνωστικής ανάπτυξης είναι η προσαρμογή στο φυσικό και κοινωνικό κόσμο, ότι τα παιδιά αφομοιώνουν νέες εμπειρίες στον υπάρχοντα κόσμο του σκέπτεσθαι και ότι τα υψηλά επίπεδα της δραστηριότητάς τους, κυρίως το παιχνίδι, είναι ουσιώδη για τη διεργασία της

ανάπτυξης. Ένας κύριος στόχος του έργου του Binet, να φέρει κοντά την αναπτυξιακή ψυχολογία και την εκπαίδευση είναι περισσότερο επίκαιρος από ποτέ.

Γνωστική ανάπτυξη (Piaget). Η θεωρία του Piaget εισήγαγε κεφαλαιώδους σημασίας έννοιες και μηχανισμούς, οι οποίοι και αποτέλεσαν τη βάση για όλες τις μεταγενέστερες γνωστικές – αναπτυξιακές θεωρίες (Beilin, 1997). Ο Piaget έδειξε ότι, από τη γέννηση και μετά, οι νοητικές ικανότητες αναπτύσσονται συνεχώς, και στην πραγματικότητα, η ανάπτυξη δεν σταματά ποτέ. Η αμεσότερη συμβολή του στη φιλοσοφία του νου ήταν να δείξει ότι τα αναπάντητα ερωτηματικά της επιστημολογίας μπορούν να γίνουν πιο κατανοητά με την εμπειρική απόδειξη της λειτουργίας και της ανάπτυξης του νου παρά με την ανάλυση και μόνο. Στην καρδιά της θεωρίας του βρισκόταν η διαλεκτική σχέση μεταξύ υποκειμένου και αντικειμένου και πολλοί κοινωνικοί ντετερμινιστές τον κατηγορήσαν ότι έπαιρνε στα σοβαρά το αντικείμενο (δηλαδή τις κοινωνικές επιδράσεις) ενώ οι νατιβιστές τον κατηγορήσαν ότι δεν έπαιρνε στα σοβαρά το υποκείμενο (δηλαδή τις γενετικά δεδομένες επιδράσεις).

Το έργο του Piaget χωρίζεται σε τέσσερις ερευνητικές φάσεις, η κάθε μία από τις οποίες είχε διαφορετική επίδραση στην αναπτυξιακή ψυχολογία και είναι οι εξής (Montangero, 1985): (α) η σύλληψη της πραγματικότητας από το παιδί μέσω της γλώσσας και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Το ερευνητικό ενδιαφέρον του Piaget σ' αυτή τη φάση εστιάστηκε στο ερώτημα ποιες λειτουργίες υπηρετούνται και ποιες ανάγκες ικανοποιούνται από τη χρήση της γλώσσας. Η προσέγγισή του στην ομιλία των παιδιών είχε χαρακτήρα περιγραφικό και ταξινομικό που συνοδεύονταν ωστόσο από λειτουργικές εξηγήσεις. Ο Piaget υπογράμμισε ότι οι περιγραφικές κατηγορίες έχουν ελάχιστη χρησιμότητα χωρίς τη γνώση της λειτουργικής προέλευσης των ταξινομούμενων συμπεριφορών. Εφήρμωσε αυτή τη μεθοδολογική άποψη και στις δύο κατηγορίες που εντόπισε στο λόγο των μικρών παιδιών, την εγωκεντρική και την κοινωνικοποιημένη. (β) Τα στάδια της αισθητηριακής ανάπτυξης και η θεωρία της προσαρμογής. Σύμφωνα με τη θεωρία, οι γνωστικές διαδικασίες στον ανθρώπινο νου βασίζονται σε δομές που ονομάζονται σχήματα. Τα σχήματα βρίσκονται στο μυαλό των νηπίων σαν ένα αρχικό αρχείο και καθώς οι άνθρωποι μεγαλώνουν, αναπτύσσονται και αποκτούν εμπειρίες, το αρχείο αυτό γίνεται πιο αναλυτικό και καλύτερα οργανωμένο. Η ανάπτυξη των σχημάτων αποδίδεται στη διαδικασία της αφομοίωσης όπου το άτομο ενοποιεί νέα ερεθίσματα και εμπειρίες με τα ήδη υπάρχοντα σχήματα. Παράλληλα, μέσα από τη διαδικασία της προσαρμογής τα

σχήματα μπορούν να αλλάζουν δομική μορφή, με αποτέλεσμα νέα σχήματα να μπορούν να δημιουργούνται και παλιά να τροποποιούνται καθιστώντας το άτομο ικανό να προσαρμόζεται σε αλλαγές που προκύπτουν στο περιβάλλον του. Τελικός στόχος της όλης γνωστικής δραστηριότητας είναι μια κατάσταση ισορροπίας, όπου ευκρινώς ανεπτυγμένα και οργανωμένα σχήματα μπορούν επιτυχώς να ανταποκριθούν αξιολογώντας και ταξινομώντας ερεθίσματα και εμπειρίες. Η γνωστική ανάπτυξη συντελείται σε τέσσερα αναπτυξιακά στάδια, από τη γέννηση μέχρι την πρώτη εφηβεία, και είναι μεθοδική, αθροιστική και διαδοχική. Τα στάδια αυτά είναι το αισθησιοκινητικό (ηλικία 0-2 έτη), το προσυλλογιστικό ή προλογικό (ηλικία 2-7 έτη), το στάδιο των συγκεκριμένων λογικών πράξεων (ηλικία 7-11 έτη), και το στάδιο των τυπικών λογικών πράξεων (ηλικία 11-15 έτη). Σύμφωνα με τη θεωρία, τα άτομα δεν μπορούν στη διαδικασία ανάπτυξης να υπερπηδήσουν ένα στάδιο αλλά μπορεί να μην κατορθώσουν να προσεγγίσουν κάποιο στάδιο λόγω διάφορων πιθανών λόγων. Η περιγραφή των σταδίων μεταξύ 7-15 ετών ολοκληρώθηκε λεπτομερέστερα στη γ' φάση του ερευνητικού έργου του Piaget. (γ) Η στρουκτουραλιστική περίοδος, τα λογικο-μαθηματικά μοντέλα και η «καθιερωμένη θεωρία». Στη φάση αυτή ο Piaget, ξεκινώντας με την εντατική εξέταση ενός συγκεκριμένου τομέα της γνώσης, όπως είναι οι αριθμοί, διεξήγαγε σειρά πειραμάτων που απεκάλυψαν τους τρόπους με τους οποίους τα παιδιά αντιμετωπίζουν τα εννοιολογικά στοιχεία και τις περιπλοκότητες του τομέα αυτού, καθώς και τους περιορισμούς τους. (δ) Η επιστροφή στον λειτουργισμό, η προενεργητική σκέψη, η λογική και η θεωρία του νόηματος. Στη φάση αυτή ο Piaget επέστρεψε στο στάδιο της προενεργητικής νόησης (2-7 έτη), το οποίο είχε παραμελήσει στις προηγούμενες φάσεις του έργου του και, συνεχίζοντας τη στρουκτουραλιστική ανάλυση, όρισε την υποκειμενική φύση της νόησης με λειτουργίες και αντιστοιχίες. Συγχρόνως, άλλαξε και επαύξησε μία από τις θεμελιώδεις υποθέσεις στις οποίες βασίζονταν μέχρι τότε η θεωρία, ότι δηλαδή η νόηση συνεπάγεται μετασχηματισμούς καθώς και την κατασκευή σταθερών, ενόψει των μετασχηματισμών αυτών.

Το ερευνητικό ενδιαφέρον του Piaget εστιάστηκε κυρίως στα παιδιά. Άφησε πίσω του ένα τεράστιο όγκο ευφών, προκλητικών και πλούσιων σε θεωρίες μελετών. Τα αναρίθμητα πλούτη αυτού του ανεξερεύνητου θησαυρού θα αποτελέσουν πηγή για πολλές γενιές μελλοντικών ερευνητών.

Από τη θεωρία του Piaget προκύπτει ότι: (α) οποιαδήποτε μαθησιακή διαδικασία και συνεπώς και η διδασκαλία δεξιοτήτων ζωής στους μαθητές, θα πρέπει να συνδέει τα εκπαιδευτικά ερεθίσματα με το ανάλογο αναπτυξιακό στάδιο των μαθητών το οποίο καθορίζει και το επίπεδο των νοητικών τους δυνατοτήτων. (β) η μάθηση συντελείται σε συνθήκες αλληλεπίδρασης του ατόμου με το περιβάλλον, γι αυτό και οι δεξιότητες ζωής θα πρέπει να διδάσκονται σε βιωματικές συνθήκες αλληλεπίδρασης προκειμένου να προάγουν λειτουργικά και νοητικά το μαθητή.

Κοινωνική ανάπτυξη (Dewey). Ο Dewey έθεσε το θεμελιώδες πρόβλημα της κοινωνικής ψυχολογίας, της οποίας μέρος είναι η ανάπτυξη του παιδιού. Γι' αυτόν η ουσία εντοπίζεται στη σχέση ανάμεσα στις οικουμενικές πλευρές της ανθρώπινης φύσης και στις διάφορες μορφές της έκφρασής της σε διαφορετικές κοινωνικές συνθήκες ή καταστάσεις (Cahan, 1997). Σ' αυτό το θεωρητικό πλαίσιο ο Dewey θέτει τα προβλήματα της παιδείας και της κοινωνικής αναμόρφωσης. Το σχολείο αποτελεί ένα πείραμα πάνω στις δυνατότητες της ανθρώπινης ανάπτυξης σε προσχεδιασμένο περιβάλλον. Εάν μεταβάλλουμε τις πλευρές αυτού του απλουστευμένου κοινωνικού περιβάλλοντος, μπορούμε να κατανοήσουμε και να καθοδηγήσουμε την ανάπτυξη του παιδιά προς την επιθυμητή κατεύθυνση. Για τον Dewey παιδεία «σημαίνει παροχή συνθηκών που προάγουν την ανάπτυξη». Έτσι το μέγλωμα, η ανάπτυξη δηλαδή, είναι μια διεργασία με την οποία ο οργανισμός προάγει την ικανότητά του να συμμετέχει στο περιβάλλον του.

Πίσω από την έμφαση που δίνει ο Dewey στην ανάπτυξη μέσω της αναδιάρθρωσης της εμπειρίας, βρίσκεται η Εγγελιανή πεποίθηση ότι η λογική πρέπει να πραγματωθεί πλήρως στην πράξη. Επομένως ο μαθητής στην τάξη πρέπει πρώτον να βιώνει μια πραγματική κατάσταση – να υπάρχει μια συνεχής δραστηριότητα που να τον ενδιαφέρει αυτή καθ' αυτή. Δεύτερον, μέσα σ' αυτή την κατάσταση να αναπτύσσεται ένα πραγματικό πρόβλημα ως ερέθισμα για σκέψη. Τρίτον, να κατέχει πληροφορίες και να κάνει παρατηρήσεις που απαιτούνται για την αντιμετώπιση του προβλήματος. Τέταρτον, να σκέπτεται λύσεις που να μπορεί να αναπτύσσει με συστηματικό τρόπο. Πέμπτον να έχει την ευκαιρία και τα μέσα να ελέγξει τις ιδέες του μέσω της εφαρμογής, και να ανακαλύψει μόνος του την εγκυρότητά τους.

Η προσέγγιση αυτή του Dewey καθορίζει σε σημαντικό βαθμό το περιεχόμενο των προγραμμάτων που έχουν στόχο την καλλιέργεια δεξιοτήτων ζωής στους μαθητές. Στο σχεδιασμό αυτών των προγραμμάτων θα πρέπει να συμπεριλαμβάνονται προβλήματα που για να τα επιλύσει ο μαθητής θα πρέπει να τα βρίσκει ενδιαφέροντα,

να τα βιώνει πραγματικά, να του δίδεται η δυνατότητα να παρατηρεί και να επιλέγει τη λύση που θεωρεί σωστή, και στο τέλος, να αξιολογεί τη λύση που έδωσε. Μέσα από τη διαδικασία αυτή, πετυχαίνεται η πραγματική μάθηση της δεξιότητας αλλά και η δυνατότητα μεταφοράς και προσαρμογής της σε διαφορετικές καταστάσεις της ζωής. Η βασική αρχή στο σχεδιασμό είναι ότι η γνώση οικοδομείται από το μαθητή, ο οποίος βάσει της αλληλεπίδρασής του με το μαθησιακό περιβάλλον, οικοδομεί, ελέγχει, αναδιατάσσει γνωστικές αναπαραστάσεις οι οποίες στη συνέχεια προσδίδουν νόημα στην ύπαρξή του.

Αναφορικά με την αναδιάρθρωση της κοινωνίας ο Dewey είχε την πεποίθηση ότι με την καθοδήγηση των δραστηριοτήτων των παιδιών, η κοινωνία καθορίζει το δικό της μέλλον. Όταν το σχολείο είναι δομημένο σαν μια μικρή κοινωνία, το παιδί μπορεί να βιώσει και να αναπτύξει πνευματικές και ηθικές αξίες που θα του δώσουν τη δυνατότητα να βιώσει μια καλύτερη κοινωνία (Bernstein, 1966). Κατά την άποψη αυτή, ο δάσκαλος είναι ένας κοινωνικός λειτουργός με ξεχωριστό προορισμό να τηρεί την κατάλληλη κοινωνική τάξη και να εξασφαλίζει τη σωστή κοινωνική ανάπτυξη. Στο σχολείο ανατίθεται ο ρόλος του μοχλού της κοινωνικής αλλαγής. Η εκπαιδευτική θεωρία γίνεται πολιτική θεωρία και ο εκπαιδευτικός, αναπόφευκτα, συμμετέχει στον αγώνα για την κοινωνική μεταρρύθμιση. Με λίγα λόγια, η ανάπτυξη ως στόχος της εκπαίδευσης είναι μια πολιτική πρόταση.

Ηθική ανάπτυξη (Kohlberg). Βασιζόμενος στο έργο του Piaget και του Dewey, ο Kohlberg (1976) διατύπωσε τη γνωστική θεωρία ηθικής ανάπτυξης. Σύμφωνα με τη θεωρία, το άτομο και το περιβάλλον διαμορφώνουν την ηθική συμπεριφορά. Το περιβάλλον προσφέρει τις εμπειρίες που καθοδηγούν την εσωτερική πρόθεση του ατόμου να τις οργανώσει, να τις ερμηνεύσει και να τις συνθέσει. Ο Kohlberg υποστηρίζει ότι η λογική που κρύβεται πίσω από την επιλογή μιας συμπεριφοράς καθορίζει την ηθικότητα της συμπεριφοράς και όχι η απλή επίδειξη της συμπεριφοράς. Μελετώντας τις γνωστικές διαδικασίες που κρύβονται πίσω από τη συμπεριφορά κατέληξε στο ότι η ανάπτυξη των γνωστικών δομών εξαρτάται από την εμπλοκή και αλληλεπίδραση με το περιβάλλον καθώς και από το επίπεδο ανάπτυξης του ατόμου. Υπάρχει μια αξιοσημείωτη ομαλότητα στις βασικές δομές της ηθικής λογικής, που εξελίσσονται όσο το άτομο αναπτύσσεται. Έτσι, όταν ένα παιδί προσχολικής ηλικίας το σπρώξει ένας συμμαθητής του, το πιθανότερο είναι να το ανταποδώσει, ένα παιδί όμως σε ηλικία γυμνασίου είναι σε θέση να κρίνει ότι δεν πρέπει να ανταποδώσει γιατί δεν έγινε σκόπιμα. Ο Kohlberg ορίζει την ηθική

ανάπτυξη ως μια εξέλιξη μέσω έξι σταδίων και παράλληλα διαχωρίζει το περιεχόμενο από τη δομή. Ως περιεχόμενο θεωρεί τα πιστεύω, τις αξίες και τις σκέψεις του ατόμου ενώ η δομή αντιπροσωπεύει το είδος της ηθικής του κρίσης. Το κάθε στάδιο αντιστοιχεί στη δομή της κρίσης του ατόμου στο πώς δηλαδή το άτομο προσεγγίζει τα διάφορα ηθικά διλήμματα. Η ηθική εξέλιξη είναι μια διαδικασία διάκρισης του σωστού από το λάθος η οποία ξεκινά από το εγωκεντρικό επίπεδο, μεταβαίνει στο κοινωνικό επίπεδο και καταλήγει στο καθολικό επίπεδο. Τα έξι αναπτυξιακά στάδια που διανύει το άτομο είναι: Η ηθική της τιμωρίας και της υπακοής, όπου οι πράξεις καθοδηγούνται από την επιθυμία αποφυγής της τιμωρίας, η ηθική του σχετικού ηδονισμού, όπου οι πράξεις που φέρνουν ευχάριστα αποτελέσματα και ικανοποιούν περιστασιακά τις ανάγκες του ατόμου και των άλλων είναι ηθικές, η ηθική του διαπροσωπικού συμβιβασμού, όπου το δίκαιο κρίνεται σύμφωνα με το χρυσό κανόνα, η ηθική της έννομης τάξης, όπου η ηθική συμπεριφορά ταυτίζεται με το καθήκον, το σεβασμό των νόμων και των κανόνων, η ηθική της κοινωνικής συστολής, όπου ιδανικά και ιδέες για τη ζωή και την ελευθερία αποκτούν ιδιαίτερη αξία και τέλος η ανώτερη ηθική όπου οι υπέρτατες ηθικές αξίες καθορίζονται από το ίδιο το άτομο και βρίσκονται σε αρμονία με καθολικές αξίες. Σύμφωνα με τον Kohlberg, τα περισσότερα άτομα δεν κατορθώνουν να φτάσουν στα ανώτερα στάδια ηθικής ανάπτυξης, ενώ η ηθική ανάπτυξη μπορεί να επιτευχθεί μέσω ειδικά σχεδιασμένων δραστηριοτήτων.

Κοινωνική – γνωστική ανάπτυξη (Selman). Ο Selman και οι συνεργάτες του (Cooney & Selman, 1980) εξέτασαν την κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών και παρατήρησαν ότι έχει τα χαρακτηριστικά της δομικής και αθροιστικής συγκρότησης αλλά και της σταδιακής εξέλιξης. Βασιζόμενοι στην αναπτυξιακή νοητική εξέλιξη του Piaget έδειξαν ότι τα σχήματα στο νου των παιδιών αντανάκλουν τις κοινωνικές τους αλληλεπιδράσεις. Αυτή η οντογέννεση των διαπροσωπικών σχημάτων ως λειτουργία των αναπτυξιακών επιπέδων ορίστηκε από τον Selman ως οντογεννετική διαδικασία μέσω της οποίας ένα παιδί κατανοεί τον τρόπο που οι ψυχολογικές απόψεις του εαυτού του συντονίζονται με τις αντίστοιχες των άλλων. Τα κοινωνικά αναπτυξιακά στάδια που αναφέρουν είναι το εγωκεντρικό (ηλικία 3-6), το υποκειμενικό (ηλικία 5-9), το ανταγωνιστικό (ηλικία 7-12), το αμοιβαίο (ηλικία 10-15) και το κοινωνικά συμβολικό (ηλικία 12 μέχρι την ενηλικίωση). Το κάθε στάδιο έχει σαφή χαρακτηριστικά που το διαχωρίζουν από τα άλλα και κανείς δεν μπορεί να

περάσει στο επόμενο στάδιο αν δεν δοκιμάσει τη δομική επαναδιοργάνωση που σχετίζεται με το προηγούμενο στάδιο.

Το έργο των Selman και των συνεργατών του εξέτασε την ανάπτυξη του παιδιού σε τέσσερις βασικούς χώρους ανάπτυξης ψυχολογικών και κοινωνικών σχέσεων. Αυτές είναι οι σχέσεις με τον ίδιο τον εαυτό, οι σχέσεις στις στενές φιλίες, οι σχέσεις στις παρέες των ομηλικών και οι σχέσεις γονέων – παιδιών. Σε όλες τις παραπάνω κοινωνικές σχέσεις υποστηρίχθηκε με διαχρονικές έρευνες η δομική και σταδιακή κοινωνική εξέλιξη των παιδιών και των εφήβων.

Από την αναπτυξιακή εκδοχή του Selman προκύπτει ότι ένα πρόγραμμα που έχει στόχο την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών στο σχολείο, θα πρέπει να λαμβάνει σοβαρά υπόψη: (α) το αντίστοιχο κοινωνικό αναπτυξιακό στάδιο των μαθητών θέτοντας δεξιότητες – στόχους ανάλογες των κοινωνικών – γνωστικών δυνατοτήτων των μαθητών, (β) το βασικό περιβάλλον ανάπτυξης των κοινωνικών σχέσεων των παιδιών που στο σχολείο είναι οι σχέσεις με τους ομηλικούς.

Ψυχολογικές θεωρίες

Η Ψυχαναλυτική θεωρία του Freud. Το μεγαλύτερο μέρος της συμβολής του Freud στην αναπτυξιακή ψυχολογία προέρχεται από ανακατασκευές ενηλίκων κατά τη διάρκεια της ανάλυσης. Ωστόσο, μια από τις σπάνιες καταγεγραμμένες παρατηρήσεις του για τα παιδιά χρησιμοποιήθηκε για τη διατύπωση της θεωρίας του παιχνιδιού που εξακολουθεί να είναι ακόμα επίκαιρη. Σύμφωνα με τον Freud, οι ρίζες του παιχνιδιού της μικρής ηλικίας έχουν σχέση με την ενεργό επανάληψη, εκ μέρους του παιδιού, της εμπειρίας του αποχωρισμού και της επιστροφής, ώστε να μπορέσει να κυριαρχήσει στην ένταση του αβοήθητου που νιώθει όταν η μητέρα δεν είναι παρούσα. Η αντίδραση του παιδιού στον αποχωρισμό αποτέλεσε για τον Freud πρότυπο, όχι μόνο στη διατύπωση της κυριαρχίας και του παιχνιδιού αλλά γενικότερα, της ανάπτυξης του εγώ.

Ο Freud εφάρμοσε την εξελικτική προσέγγιση του Δαρβίνου στην ατομική οντογέννηση της ψυχικής λειτουργίας. Αυτό που κατόπιν έγινε γνωστό ως «γενετική σκοπιά» (στην ουσία μια οντογενετική άποψη) κατείχε κεντρική θέση στην ψυχαναλυτική ψυχολογία. Δινόταν προτεραιότητα στις πρώτες εμπειρίες και τονίζονταν οι διαδοχική, τακτική φύση των αναπτυξιακών φάσεων (Emde, 1997). Ο Freud περιέγραψε με λεπτομέρεια τις διαδοχικές φάσεις των συγκρούσεων της παιδικής ηλικίας, τα λεγόμενα ψυχοσεξουαλικά στάδια της ανάπτυξης και εξηγούσε την παθολογία ως κατάσταση στην οποία οι συνιστώσες διεργασίες στη φυσιολογική

σεξουαλικότητα, που είναι συνήθως οργανωμένες, φτάνουν στην υπερβολή ή διασπώνται και δεν βρίσκονται υπό την οργανωτική επίδραση ενός βιολογικά προσαρμοστικού γενικού σεξουαλικού στόχου. Στη θεωρία του για τις ερωτογενείς ζώνες, διαμόρφωσε την ιδέα ότι οι πρώιμες μορφές της βρεφικής σεξουαλικότητας περιστρέφονται γύρω από προσαρμοστικές λειτουργίες αυτοσυντήρησης. Αν και οι διάφορες ερωτογενείς ζώνες επικρατούν στις φάσεις της ανάπτυξης σύμφωνα με μια νομοταγή και συγκεκριμένη διαδοχική σειρά, δεν είναι προκαθορισμένες. Αντίθετα, συνορίζονται από τις συγκεκριμένες εμπειρίες μέσα στο περιβάλλον που παρέχει την φροντίδα. Η διαδοχική ενεργοποίηση και αναστολή των σεξουαλικών φάσεων στην πρώτη παιδική ηλικία είναι μια φυσιολογική αναπτυξιακή διεργασία. Αν δεν υπάρξει τέτοια διαδοχική πρόοδος, η γενετική αναδιοργάνωση της ήβης μπορεί να μην πραγματοποιηθεί. Η σειρά με την οποία παρουσιάζονται οι συνιστώσες της σεξουαλικής δραστηριότητας στην πρώτη παιδική ηλικία, καθώς και η διάρκειά τους, φαίνεται ότι καθορίζονται από την κληρονομικότητα. Η αλληλεπίδραση ωστόσο ιδιοσυστατικών και περιβαλλοντικών παραγόντων καθορίζει την έκβαση της ανάπτυξης ως προς την σεξουαλικότητα. Στην πρώτη παιδική ηλικία όμως, οι επιδράσεις που προέρχονται από το περιβάλλον έχουν προνομιούχο θέση. Έτσι, στην πρώτη παιδική ηλικία, η αλληλεπίδραση ιδιοσυστατικών και περιβαλλοντικών επιρροών δημιουργεί προδιάθεση έτσι που, η συμπληρωματική σειρά της μετέπειτα ηλικίας συνεπάγεται την αλληλεπίδραση της πρώτης ηλικίας και των κατοπινών περιβαλλοντικών επιδράσεων. Η θέση αυτή είναι κοντά στις σημερινές απόψεις περί ιδιοσυγκρασίας, που θεωρούν ότι η προδιάθεση των πρώτων χρόνων δημιουργείται, με παρόμοιο τρόπο, από τη συναλλαγή των έμφυτων τάσεων με περιβαλλοντικές καταστάσεις.

Παρόλο που η θεωρία του Freud παρουσιάζει σήμερα αρκετούς περιορισμούς, η συμβολή της επηρέασε σημαντικά τους κατοπινούς ψυχολόγους στον τρόπο θεώρησης της αύξουσας πολυπλοκότητας του ανθρώπινης ανάπτυξης. Οι απόψεις του μπορούν να θεωρηθούν προάγγελος μιας αναπτυξιακής θεωρίας που βασίζεται στη διαδοχή τρόπων λειτουργίας καθώς και σε μια διαδοχή επικράτησης ζωνών αλλά και ευρύτερων θεωριών γνωστικής ανάπτυξης που συνδέεται με τα στάδια.

Θεωρία του Erikson. Ο Erikson, υποστηρικτής της φροϋδικής σχολής ψυχανάλυσης, όρισε στη θεωρία του για την προσωπικότητα ως βασική κατευθυντήρια δύναμη τα στάδια ψυχοσεξουαλικής ανάπτυξης του ατόμου (Κουγιουμουτζάκης, 1997). Μετέφερε επίσης τις ενδοφυσικές μορφές αυτών των

σταδίων που περιορίζονταν ηλικιακά στην παιδική ηλικία και στην πρώτη εφηβεία, σε ένα ευρύτερο ηλικιακό φάσμα που αφορά ολόκληρη τη ζωή του ατόμου. Ο Erikson εστιάζει στο εγώ, το οποίο θεωρεί ως μια επιλεκτική και ενωτική δύναμη που καθιστά το άτομο ικανό να σχετιστεί με το περιβάλλον. Το εγώ, σύμφωνα με τον Erikson, αναπτύσσεται σύμφωνα με το καλούμενο «επιγεννητικό κεφάλαιο», το οποίο εξελίσσεται σύμφωνα με τη δική του λογική. Αυτή είναι και η κύρια διαφορά με την γνωστική – αναπτυξιακή άποψη, η οποία όπως αναφέρθηκε εστιάζει στις γνωστικές δομές που είναι ποιοτικά διαφορετικές από αυτές που προηγήθηκαν και από αυτές που ακολουθούν. Τα στάδια του Erikson σχετίζονται με μια σειρά από κρίσεις του ατόμου όταν φυσικές, γνωστικές και κοινωνικές ανάγκες συγκλίνουν και παρουσιάζουν στο άτομο ένα αναπτυξιακό καθήκον που πρέπει να εκτελεστεί.

Σε αντίθεση με τους θεωρητικούς της γνωστικής ανάπτυξης που θεωρούν την εξέλιξη των σταδίων αμετάβλητη, αθροιστική και ποιοτικά διαφορετική από στάδιο σε στάδιο, ο Erikson επιτρέπει την πιθανότητα της διαφορετικότητας στην ίδια προσωπικότητα λόγω διαφορετικών χειρισμών, βλέπει την προσωπικότητα να αντιμετωπίζει με νέα κρίση θέματα που προκύπτουν ανεξάρτητα αν τα προηγούμενα έχουν ή όχι λυθεί, δέχεται τις ατομικές διαφορές και επιτρέπει την επαναφορά της προσωπικότητας σε προηγούμενο στάδιο, αν αυτό είναι απαραίτητο για να αντιμετωπισθεί μια καινούργια πρόκληση.

Φυσικοσεξουαλική ανάπτυξη . Ο Gesell ισχυριζόταν ότι η θεωρία του έχει βαθιές ρίζες στη βιολογία. Επίσης, όπως ο Piaget, έβλεπε κάθε συμπεριφορά και νοητική δραστηριότητα ως αναπόσπαστη συνέχεια άλλων βιολογικών διεργασιών, συμπεριλαμβανομένων και εκείνων που προσδίδουν στον οργανισμό τη φυσική τους μορφή, αν και διέφερε στην περιγραφή της φύσης αυτών των διεργασιών. Ο Gesell οραματίστηκε μια ενωτική επιστήμη της ανάπτυξης, που θα περιελάμβανε την εξέλιξη, τη συγκριτική ψυχολογία, την εμβρυολογία, τη νευροφυσιολογία και την ανθρωπολογία, και συνεχώς συνύφαινε αυτές τις απόψεις στις περιγραφές των βρεφών και των παιδιών (Thelen & Adolph, 1997).

Για τον Gesell η μορφολογία της συμπεριφοράς είναι μια απευθείας εκδήλωση νευρικών δομών που βρίσκονται πίσω απ' αυτήν. Ο νους αναπτύσσεται μαζί με το νευρικό σύστημα με μια διεργασία διαμόρφωσης σχημάτων. Η ανάπτυξη παράγει σχηματοποιημένες αλλαγές στα νευρικά κύτταρα και αντίστοιχες αλλαγές στα σχήματα της συμπεριφοράς. Οι γνώμονες της συμπεριφοράς, που αποτελούν το κυρίαρχο εγχείρημά του στηρίζονται στην αρχή ότι η συμπεριφορά του παιδιού, σε

σχέση με το αναμενόμενο στάδιο της ωρίμανσής του, κατοπτρίζει την απαρτίωση του νευρικού συστήματος. Οι νευρικές αυτές αλλαγές είναι προϊόντα της ανάπτυξης, εγγενή και υποκείμενα σε νόμους και όχι επιδράσεις της λειτουργίας. Τα σχήματα της συμπεριφοράς τείνουν να ακολουθούν μια τακτική, γενετική διαδοχή στην εμφάνισή τους. Έτσι η ωρίμανση, είναι η οντογενετική πηγή κάθε συμπεριφοράς. Η ατομικότητα των βρεφών, σύμφωνα με τον Gesell, εκδηλώνεται όχι μόνο στα χαρακτηριστικά μονοπάτια της φυσικής ανάπτυξης, αλλά και στα σταθερά και διαρκή χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και στην ωρίμανση του νοητικού ύφους και των δυνατοτήτων. Ενώ τα παιδιά έχουν εγγενή και προκαθορισμένα ατομικά μονοπάτια ανάπτυξης, συγχρόνως έχουν και βιολογική ατομικότητα, ως απόρροια της ηλικίας τους. Η ατομικότητα αυτή κατοπτρίζεται στις σωματικές δεξιότητες, στις γνωστικές ικανότητες και στην ιδιοσυγκρασία.

Η δουλειά του Gesell και των συνεργατών του (1956) δεν είναι γνωστή για τη θεωρητική της υπόσταση γιατί παρουσιάζει αρκετά κενά αλλά κυρίως, για τη δημιουργία άριστα οργανωμένων νορμών που λόγω της ποιοτικής και αναλυτικής περιγραφής των χαρακτηριστικών της συμπεριφοράς των παιδιών και των νέων, αποτελεί σταθερή αναφορά από πολλούς θεωρητικούς και ερευνητές. Οι γνώμονες αυτοί παρουσιάζονται σε κάθε δημοσιευμένο έργο, είτε ποσοτικά, με την μορφή ποσοστών και μέσων όρων, είτε ποιοτικά, με τη μορφή βινιέτας ή γελοιογραφίας, σχετικά με την ανάπτυξη και την ηλικία, αντιστοίχως. Τα φωτογραφικά αρχεία που παρουσιάζονται σε όλα τα βιβλία του Gesell είναι εντυπωσιακά σαφή και διαφωτιστικά. Αν για παράδειγμα κάποιος ψάχνει για φυσικά και συμπεριφορικά χαρακτηριστικά ενός πεντάχρονου παιδιού, ο Gesell αποτελεί αξιόπιστη βασική πηγή.

Συμπεράσματα

Από τις παραπάνω αντιπροσωπευτικές αναφορές διαφαίνεται ότι παρ' όλες τις επιμέρους διαφορές, οι αναπτυξιακές θεωρίες στο σύνολό τους παρουσιάζουν ορισμένα κοινά βασικά χαρακτηριστικά. Αυτά είναι: Πρώτον, η φυσική ανάπτυξη είναι απαραίτητη για οιαδήποτε άλλη διεργασία, αλλά από ένα σημείο και μετά δεν αποτελεί προϋπόθεση. Για παράδειγμα, ένας ηλικιωμένος άνθρωπος μπορεί να εξασθενεί στον τομέα της φυσικής ανάπτυξης αλλά να αγγίζει τα ανώτερα όρια της ηθικής του ανάπτυξης. Δεύτερον, η αλληλεπίδραση του ατόμου με το περιβάλλον είναι σημαντική για ικανοποιητική ανάπτυξη σε διάφορους τομείς. Τρίτον, οι περισσότεροι θεωρητικοί συμφωνούν ότι υπάρχει μια κινητήρια δύναμη ή μια οργανωτική δομή μέσα σε κάθε άτομο, η οποία βρίσκεται σε δυναμική κατάσταση.

Τέταρτον, η ανάπτυξη του ανθρώπου είναι μια μεθοδική και σταδιακή διαδικασία που όμως δεν είναι απαραίτητα αθροιστική και σχετική με την ηλικία ούτε και διαδοχική από το απλό στο πιο σύνθετο.

Βασιζόμενοι στα παραπάνω στοιχεία οι Gazda και Brooks (1986), διατύπωσαν την άποψη ότι η αναπτυξιακή θεωρία μπορεί να αποτελέσει το θεμέλιο για τη διδασκαλία των δεξιοτήτων ζωής, και ως εκ τούτου να αποφευχθούν τα φαινόμενα σύγχυσης που η μεταφορά διάφορων θεωριών δημιούργησε στην πράξη. Ακολούθως, όρισαν τις αρχές που διέπουν τη διδασκαλία δεξιοτήτων ζωής.

Αρχές για την εκπαίδευση σε δεξιότητες ζωής

Η εκπαίδευση δεξιοτήτων ζωής που βασίζεται στην αναπτυξιακή θεωρία στηρίζεται στις ακόλουθες αρχές :

α) Στις πολυδιάστατες κατευθύνσεις της ανθρώπινης ανάπτυξης, υπάρχουν στάδια τα οποία τα άτομα πρέπει να διανύσουν με επιτυχία, εάν θέλουν να πετύχουν στη ζωή τους. Μερικά από τα στάδια σχετίζονται με την ηλικία, άλλα όμως όχι.

β) Απαιτείται ιδιαίτερη ικανότητα για τη μεταφορά από το ένα στάδιο στο άλλο η οποία αντιστοιχεί στη δυνατότητα εκπλήρωσης ειδικών αναπτυξιακών καθηκόντων, για κάθε στάδιο και για κάθε περιοχή της ανάπτυξης.

γ) Υπάρχουν διαφορετικές περιοχές της ανθρώπινης ανάπτυξης όπως ψυχολογική, φυσικο-σεξουαλική, κλίσεων (χαρισμάτων), γνωστική, του εγώ, ηθική και συναισθηματική.

δ) Η ικανότητα εκπλήρωσης των αναπτυξιακών καθηκόντων εξαρτάται από το επίπεδο τελειοποίησης των δεξιοτήτων ζωής που σχετίζονται με το ανάλογο στάδιο και αναπτυξιακό καθήκον.

ε) Οι συμπεριφορές ή αλλιώς οι δεξιότητες που ταιριάζουν στην ηλικία και στο στάδιο μπορούν να καθοριστούν από τις παραπάνω περιοχές.

στ) Για κάθε άτομο υπάρχουν αρκετές πηγές μέσω των οποίων μπορούν να μαθευτούν οι δεξιότητες ζωής, όπως γονείς, δάσκαλοι, συμμαθητές, κοινωνικά ινστιτούτα κ.λ.π.

ζ) Υπάρχουν καθορισμένα ηλικιακά στάδια στα οποία συγκεκριμένες δεξιότητες ζωής μπορούν να μαθευτούν με μεγαλύτερη ευκολία.

η) Τα άτομα, εσωκλείουν την ικανότητα για μάθηση, αλλά ο βαθμός στον οποίο μπορούν να κατορθώσουν την υψηλότερή τους απόδοση, είναι αποτέλεσμα του περιβάλλοντος που ζουν και των εμπειριών που έχουν στη ζωή τους.

θ) Τα άτομα, κατορθώνουν να ζουν και να λειτουργούν θετικά, όταν μπορούν να χειρίζονται αποτελεσματικά τις θεμελιώδεις δεξιότητες ζωής.

ι) Η διδασκαλία των δεξιοτήτων ζωής, μπορεί να βοηθήσει σημαντικά στην πνευματική υγεία των ατόμων, όταν γίνει στον κατάλληλο αναπτυξιακό χρόνο (Gazda & Brooks, 1986).

Εκτός από την ταξινομία του Brooks (1984), μία άλλη ταξινομία που μπορεί να λειτουργήσει συνδυαστικά και να διευκολύνει τη διδασκαλία των δεξιοτήτων ζωής, είναι η ταξινομία εκπαιδευτικών αντικειμένων του Bloom (1964), η οποία κατάφερε να αντιστοιχίσει με μοναδικά οργανωμένο και απλό τρόπο τα χαρακτηριστικά της ανθρώπινης συμπεριφοράς με τους διάφορους εκπαιδευτικούς σκοπούς.

Ανάπτυξη ανάλογων ταξινομήσεων

Ταξινομία του Bloom

Η ταξινόμηση των εκπαιδευτικών αντικειμένων αποτελεί το αποκορύφωμα των προσπαθειών που έγιναν για την αντιστοίχιση των χαρακτηριστικών της ανθρώπινης συμπεριφοράς με τους διάφορους εκπαιδευτικούς σκοπούς. Ο Bloom και οι συνεργάτες του (1964) πρότειναν έναν απλό, κατανοησίμο και ευρέως εφαρμοζόμενο τρόπο διάκρισης της μαθησιακής διαδικασίας και των αποτελεσμάτων που αυτή επιφέρει. Σύμφωνα με το Bloom, οι τομείς μάθησης είναι τρεις. Ο γνωστικός, ο συναισθηματικός και ο ψυχοκινητικός. Ο γνωστικός αφορά στην ανάπτυξη νοητικών και πνευματικών δεξιοτήτων, ο συναισθηματικός στην αφύπνιση και ισορροπία των συναισθημάτων και ο ψυχοκινητικός στην ανάπτυξη φυσικών και κινητικών δεξιοτήτων.

Η παραπάνω ταξινόμηση καθορίζει και τους στόχους της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Επειδή δε οι στόχοι αποβλέπουν σε συγκεκριμένα αποτελέσματα, αναμένονται μετά το τέλος της διαδικασίας, αποτελέσματα γνωστικά, συναισθηματικά και ψυχοκινητικά στη συμπεριφορά του κάθε μαθητή.

Ο καθένας από τους τρεις τομείς μάθησης χωρίζεται σε επιμέρους περιοχές που ταξινομούνται σε σχέση με το βαθμό πολυπλοκότητας από τις πιο απλές, στις πιο σύνθετες. Η κατάταξή τους είναι επίσης ιεραρχική, δεδομένου ότι κάθε ανώτερη βαθμίδα του ταξινομικού συστήματος προϋποθέτει και στηρίζεται στην αμέσως προηγούμενη. Η κάθε μία από τις περιοχές καθορίζει αυστηρά και το περιεχόμενο των δεξιοτήτων που μπορούν να καλλιεργηθούν μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Παρακάτω, ακολουθεί η ταξινομία του Bloom για το γνωστικό και συναισθηματικό

τομέα και δίνονται χαρακτηριστικά παραδείγματα συμπεριφορών. Για τον ψυχοκινητικό τομέα περιγράφεται η ταξινόμηση του Simpson (1972), επειδή ο Bloom και οι συνεργάτες του αναφέρουν μικρή εμπειρία ψυχοκινητικών δεξιοτήτων.

Ταξινομία γνωστικών στόχων. Περιλαμβάνει τη γνώση, την αντίληψη και τη σκέψη. Η ανάκληση και η αναγνώριση γεγονότων, διαδικαστικών προτύπων και εννοιών βοηθούν καθοριστικά στην ανάπτυξη των πνευματικών δεξιοτήτων. Εμπεριέχει έξι επιμέρους κατηγορίες συμπεριφορών. Αυτές είναι:

- α) Ανάκληση δεδομένων (γνώση) (*παράδειγμα: απαγγελία ενός ποιήματος*).
- β) Κατανόηση (*παράδειγμα: περίληψη ενός κειμένου*).
- γ) Εφαρμογή (*παράδειγμα: χρησιμοποίηση ενός μοχλού για τη μεταφορά ενός φορτίου*).
- δ) Ανάλυση (*παράδειγμα: αναγνώριση εσφαλμένων επιχειρημάτων στην αιτιολογία μιας πράξης*).
- ε) Σύνθεση (*παράδειγμα: συλλογή υλικού και δημιουργία μιας έκθεσης με θέμα το περιβάλλον*).
- στ) Αξιολόγηση (*παράδειγμα: αξιολόγηση του Περικλή, ως πολιτική προσωπικότητα, με βάση τις μαρτυρίες δύο ιστορικών της κλασσικής εποχής*).

Ταξινομία συναισθηματικών στόχων. Ο τομέας αυτός περιλαμβάνει τη συναισθηματική επίδραση των μαθησιακών ερεθισμάτων στον ψυχικό κόσμο του μαθητή και τη δημιουργία εκτιμήσεων, αντιλήψεων, στάσεων, προθέσεων και κινήτρων που οδηγούν σε συμπεριφορές. Εμπεριέχει πέντε επιμέρους περιοχές. Αυτές είναι:

- α) Αποδοχή ενός φαινομένου (*παράδειγμα: προσεκτική παρακολούθηση του μαθήματος στην τάξη*).
- β) Ανταπόκριση σ' ένα φαινόμενο (*παράδειγμα: ενεργή συμμετοχή σε μια συζήτηση στην τάξη*).
- γ) Αποτίμηση (Αξιολόγηση) (*παράδειγμα: ευαισθησία απέναντι στην άδικη συμπεριφορά μιας μερίδας μαθητών απέναντι σ' ένα καινούργιο συμμαθητή διαφορετικής εθνικότητας*).
- δ) Οργάνωση αξιών σ' ένα σύστημα (*παράδειγμα: αναγνώριση της ανάγκης για ισορροπία ανάμεσα στην ελευθερία και στην υπεύθυνη συμπεριφορά στην τάξη*).
- ε) Εσωτερικευση αξιών (*παράδειγμα: επίδειξη συνέπειας, συνεργασίας και αφοσίωσης σε μια ομαδική δραστηριότητα*).

Ταξινόμια ψυχοκινητικών στόχων. Περιλαμβάνει την ανάπτυξη κινητικών δεξιοτήτων, όπως η φυσική κίνηση, ο συντονισμός των κινήσεων και η χρήση αυτών των κινήσεων. Για την ανάπτυξή τους απαιτείται εξάσκηση ενώ η μέτρησή τους γίνεται σε σχέση με την ταχύτητα, την ακρίβεια και την τεχνική στην εκτέλεση. Ο ψυχοκινητικός τομέας εμπεριέχει επτά επιμέρους στάδια μάθησης. Αυτά είναι:

α) Αντίληψη (παράδειγμα: εκτίμηση της θέσης μιας μπάλας μετά από ρίψη και κίνηση στη σωστή κατεύθυνση για την υποδοχή της).

β) Ετοιμότητα – Προετοιμασία (παράδειγμα: προγραμματισμός των ορθών ενεργειών και κινήσεων για την εκτέλεση ενός πειράματος στο μάθημα της Χημείας).

γ) Καθοδηγούμενη αντίδραση (παράδειγμα: δημιουργία μιας κατασκευής σύμφωνα με τις υποδείξεις του εκπαιδευτικού).

δ) Μηχανική αντίδραση (παράδειγμα: μέτρια ικανότητα χειρισμού ηλεκτρονικού υπολογιστή).

ε) Σύνθετη αντίδραση (εμφανής) (παράδειγμα: άνεση και αυτοπεποίθηση σε πολύπλοκες χειριστικές απαιτήσεις ηλεκτρονικού υπολογιστή).

στ) Προσαρμογή (παράδειγμα: τροποποίηση ενός κινητικού προτύπου, π.χ. πάσας στο ποδόσφαιρο, ανάλογα με την άμυνα του αντιπάλου).

ζ) Δημιουργία (παράδειγμα: δημιουργία μιας πρωτότυπης ρουτίνας στην ενόργανη γυμναστική).

Η παραπάνω ταξινόμια αποτελεί σημαντικό βοήθημα στην επιλογή διαφόρων στρατηγικών μάθησης προκειμένου να καλυφθεί το τρίπτυχο φάσμα των μαθησιακών στόχων. Επίσης βοηθά στη σαφή διατύπωση στόχων, στο σχεδιασμό της διδασκαλίας και στην αξιολόγηση της αφού για κάθε στάδιο της ιεραρχικής δομής μπορούν εύκολα να δημιουργηθούν κριτήρια ελέγχου (τεστ) της κατάκτησής του.

Συμπεράσματα

Από τα παραπάνω, γίνεται εμφανές, ότι η ταξινόμηση δεξιοτήτων ζωής από τον Brooks, προσφέρει σε μεγάλο βαθμό τη θεωρητική βάση πάνω στην οποία μπορεί να στηριχθεί ένα πρόγραμμα δεξιοτήτων ζωής, το οποίο απευθύνεται σε μαθητές και έχει ως στόχο τη θετική τους ανάπτυξη. Παράλληλα, η ταξινόμηση των διδακτικών στόχων που προτάθηκε από τον Bloom, θα μπορούσε συνδυαστικά να συνεισφέρει σε περισσότερο ποιοτικά αποτελέσματα, αν το παρεμβατικό πρόγραμμα εφαρμοστεί σε μαθητές και τεθούν εκπαιδευτικοί στόχοι. Κατά συνέπεια, για τη δημιουργία ενός προγράμματος που απευθύνεται σε μαθητές, θα πρέπει να ορισθεί αρχικά με ακρίβεια η κατηγορία δεξιοτήτων ζωής στην οποία απευθύνεται το πρόγραμμα, και στη

συνέχεια να επιλεγούν οι δεξιότητες εκείνες που αντιστοιχούν στο ηλικιακό και αναπτυξιακό στάδιο των συμμετεχόντων. Ακολούθως, να ορισθούν οι εκπαιδευτικοί στόχοι της μαθησιακής διαδικασίας και στη συνέχεια οι μέθοδοι διδασκαλίας και τα μαθησιακά αντικείμενα που θα χρησιμοποιηθούν για την επίτευξη αυτών των στόχων.

Κοινωνικές δεξιότητες.

Σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη του ατόμου, σε όλα τα στάδια της ζωής του, διαδραματίζει η απόκτηση και η ικανότητα χρήσης κοινωνικών δεξιοτήτων. Η ταξινομία του Brooks (1984), τις καθορίζει ως μία από τις τέσσερις κύριες κατηγορίες δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες για κάθε παιδί, έφηβο και ενήλικα ενώ τις ονομάζει ως «δεξιότητες διαπροσωπικής επικοινωνίας και σχέσεων». Ο ακριβής ορισμός τους από το συγγραφέα δίδεται ως εξής: «Πρόκειται για τις απαραίτητες δεξιότητες για αποτελεσματική επικοινωνία, προφορική και μη προφορική, με άλλους ανθρώπους, η οποία οδηγεί στη διευκόλυνση καθιέρωσης σχέσεων, στη συμμετοχή σε μικρές και μεγάλες ομάδες καθώς και σε κοινωνικές ομάδες, στη διαχείριση των στενών σχέσεων, στην ακριβή έκφραση των απόψεων και ιδεών, στην ικανότητα της απόδοσης και της λήψης ανατροφοδότησης, κ.α.» (σελ. 81).

Από τη διεθνή βιβλιογραφία και από την παρατήρηση των σύγχρονων κοινωνικών δομών προκύπτει ότι οι κοινωνικές δεξιότητες αποτελούν βασική προϋπόθεση για την εύρεση εργασίας, την παραγωγικότητα και την επαγγελματική επιτυχία. Σε έρευνα που έγινε στις ΗΠΑ από το Center for Public Resources (Johnson & Johnson, 1989b) βρέθηκε ότι το 90% των εργαζομένων στην επικράτεια της χώρας που έχασαν τη δουλειά τους είχαν χαμηλό επίπεδο κοινωνικών δεξιοτήτων οι οποίες θεωρούνται απαραίτητες ακόμη και σε επαγγέλματα υψηλής τεχνολογίας. Παράλληλα, στη σημερινή αγορά εργασίας, τα επαγγέλματα που είναι υψηλά αμειβόμενα και αυτά που έχουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον, απαιτούν ποιοτικό χειρισμό κοινωνικών δεξιοτήτων όπως, να μπορεί ένα άτομο να οδηγεί ανθρώπους στη συνεργασία και να συνεργάζεται και το ίδιο, να διευθύνει αποτελεσματικά τους άλλους, να μπορεί να διαπραγματεύεται, να επηρεάζει απόψεις, να βοηθά στη λύση εργασιακών προβλημάτων μέσω της συνεργασίας κ.α. (Johnson & Johnson, 1989a).

Πέραν της εργασίας, οι κοινωνικές δεξιότητες ως αναπτυξιακά κομμάτια της ανθρώπινης ύπαρξης, είναι απαραίτητα συστατικά της ψυχικής υγείας των ανθρώπων (Taylor & Brown, 1988). Η ικανότητα για κοινωνικές σχέσεις διαδραματίζει

σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη κατά την παιδική και εφηβική ηλικία ενώ σχετίζεται με την επιτυχία στο σχολείο (Kennedy, 1988). Αντίθετα, από ερευνητικά δεδομένα προκύπτει ότι η αντικοινωνικότητα στην παιδική ηλικία σχετίζεται με ανεπιθύμητες συμπεριφορές στην ενήλικη ζωή όπως, τη χρήση αλκοόλ και ναρκωτικών ουσιών, το διαζύγιο και την ανάγκη για δημόσια βοήθεια (Caspi, Elder & Bem, 1987).

Θεωρητικά δεδομένα υποστηρίζουν παρόλο που η φύση του ατόμου είναι κοινωνική ωστόσο το «πώς» και η ποιότητα της αλληλεπίδρασης καθορίζεται αποφασιστικά από το περιβάλλον (Gazda, 1984). Αν το περιβάλλον δεν δώσει ευκαιρίες για καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων τότε το άτομο βρίσκει τον εαυτό του απομονωμένο και σε επαγγελματική μειονεξία.

Οι βασικοί περιβαλλοντικοί παράγοντες που επηρεάζουν τις σχέσεις των νέων, είναι η οικογένεια, το σχολείο και κάποιοι άλλοι θεσμικοί παράγοντες όπως η εκκλησία και διάφορες κοινωνικές οργανώσεις (Shape, Brown & Crider, 1995). Ο Brooks (1984), αναφέρει τέσσερις κύριους χώρους που επηρεάζουν και κατά συνέπεια προσφέρονται για να καλλιεργήσουν τις κοινωνικές δεξιότητες: την οικογένεια, την κοινωνία, την εργασία και το σχολείο.

Η κοινωνία και ο εργασία, είναι χώροι μάθησης κοινωνικών δεξιοτήτων μέσω της εφαρμογής τους. Ο προγραμματισμός και σχεδιασμός προγραμμάτων ανάπτυξης αντίστοιχων δεξιοτήτων σ' αυτούς τους χώρους, αν και δεν είναι ακατόρθωτος, παρουσιάζει ορισμένα προβλήματα. Αυτά αφορούν στο ότι δεν μπορεί να ελεγχθεί το σύνολο των παραγόντων που εμπλέκονται, όπως για παράδειγμα στο χώρο της εργασίας η διάθεση των εργοδοτών, ή στον ευρύτερο κοινωνικό χώρο ο κακός συντονισμός από τη συναρμοδιότητα διάφορων φορέων. Εξάλλου, όταν το άτομο φτάσει σε εργασιακή ηλικία είναι συνήθως αργά ν' αρχίσει να ασχολείται με την καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων, εκτός εάν έχει προηγηθεί σχετική μάθηση κατά την παιδική και εφηβική του ηλικία (Brooks, 1984).

Η οικογένεια, αποτελεί πρωτεύουσα πηγή κοινωνικής γνώσης, κοινωνικής αλληλεξάρτησης και κοινωνικής υποστήριξης στα άτομα, από την παιδική τους ηλικία. Πολλές φορές όμως, σημαντικά προβλήματα στη δομή των οικογενειών (γονείς που δεν ενδιαφέρονται, παιδιά χωρίς γονείς, γονείς με προβλήματα εξάρτησης και ψυχικής υγείας), καθιστούν αδύνατη τη συνεισφορά της (McHugh, 1995).

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι, ο χώρος του σχολείου αποτελεί το ιδανικό περιβάλλον για την καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων. Το σχολείο, προσομοιάζει με μικρή κοινωνία, η εκπαιδευτική προσπάθεια μπορεί να απευθυνθεί σε μεγάλες

μερίδες παιδιών με συνέπεια τη γενικευμένη μάθηση. Παράλληλα, επειδή στο σχολείο οι κοινωνικές δεξιότητες ως μαθησιακά αντικείμενα μπορούν να σχεδιαστούν με συγκεκριμένους ακριβείς και αξιολογήσιμους στόχους, αναμένεται ότι η καλλιέργειά τους θα είναι ιδιαίτερα ποιοτική στους μαθητές (Kennedy, 1988).

Πράγματι, τα αποτελέσματα διαχρονικών ερευνών έδειξαν ότι η θετική κοινωνική συμπεριφορά των ενηλίκων σχετίζεται με τις κοινωνικές διαστάσεις της απόδοσης των παιδιών κατά τη σχολική ηλικία (Shape, Brown & Crider, 1995). Η Wentzel (1991) υποστηρίζει ότι η καλλιέργεια κοινωνικότητας σχετίζεται άμεσα με τις μαθησιακές εμπειρίες των παιδιών.

Γενικά, τα παιδιά στο σχολείο πρέπει να διδαχθούν κοινωνικές δεξιότητες με ειδικά σχεδιασμένα προγράμματα που να προσβλέπουν στην ανάπτυξή τους. Τα προγράμματα αυτά θα πρέπει να στηρίζονται σ' ένα σαφώς διατυπωμένο θεωρητικό πλαίσιο ώστε να αποφεύγεται η σύγχυση κατά την εφαρμογή και την αξιολόγησή τους. Ταυτόχρονα, το σχολείο θα πρέπει να ενσωματώσει στους εκπαιδευτικούς του στόχους εκτός από τα γνωστικά, συναισθηματικά και συμπεριφορικά μαθησιακά αντικείμενα (Bloom, 1956; Stevens & Slavin, 1995).

Οι κοινωνικές δεξιότητες ως μαθησιακά αντικείμενα

Η διδασκαλία των σχολικών αντικειμένων συνδέεται με την καθημερινή σχολική πρακτική ως μια σκόπιμη διαδικασία και συνοψίζει την πρόθεση των εκπαιδευτικών να επιδράσουν στο μαθητή στα όρια που προσδιορίζουν η ανθρώπινη φύση και δυνατότητα (Hargreaves, 1999). Η διαπίστωση αυτή έρχεται σε συμφωνία με την πρόταση του Brooks, σύμφωνα με την οποία οι δεξιότητες ζωής μπορούν και πρέπει να αποτελέσουν μαθησιακά αντικείμενα που βρίσκονται σε αντιστοιχία με το στάδιο ανάπτυξης του ανθρώπου και τα κύρια χαρακτηριστικά που το χαρακτηρίζουν.

Αρκετές θεωρίες στο χώρο της παιδαγωγικής ψυχολογίας υποστηρίζουν ότι ο πιο σημαντικός λόγος για τον οποίο διδάσκουμε είναι η ανάπτυξη των δυνατοτήτων του ανθρώπου και η κοινωνική του συγκρότηση (Κουγιουμουτζάκης, 1997). Η θεωρία μετάδοσης των κοινωνικών αξιών που εκφράζουν οι Herbert, Adler κ.α., η θεωρία ανάπτυξης των δυνατοτήτων του ανθρώπου ή η βελτίωση του ανθρώπου που προτείνουν οι Dewey, Piaget κ.α. και η θεωρία της κοινωνικής συγκρότησης που προτείνουν οι Vygotsy, Freire κ.α. συγκλίνουν στο συμπέρασμα ότι η διδασκαλία των αντικειμένων στο σχολείο δεν θα πρέπει να αποσκοπεί στην αυστηρή έννοια της

μάθησης αλλά να επιδιώκει τη γενική καλλιέργεια, την παροχή εμπειριών και την ολοκλήρωση του ατόμου.

Οι γενικότεροι αυτοί στόχοι προσδιορίζουν στρατηγικές και γενικούς σχεδιασμούς στο αναλυτικό πρόγραμμα, τα περιεχόμενα διδασκαλίας και τις στρατηγικές μάθησης. Οι κοινωνικές δεξιότητες λοιπόν, ως μέρος των περιεχομένων διδασκαλίας των σύγχρονων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, θα πρέπει να στηριχθούν σε στρατηγικές μάθησης που θα μεγιστοποιήσουν τα αποτελέσματα της διδασκαλίας τους. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί που θα διδάξουν δεξιότητες ζωής θα πρέπει να ξεφύγουν εντελώς από το ρόλο προμηθευτών γνώσεων και να ενεργοποιούν τους μαθητές, να καλλιεργούν την αντιληπτική τους εγρήγορση, να συντονίζουν τη διαδικασία της μάθησης, να ενισχύουν την προσπάθεια τους και να «μοιράζονται μαζί τους το επικοινωνιακό παιχνίδι της μάθησης» (Cohen, 1994α; Veenman, Benthum, Bootsma & Dieren, 2002).

Σε θεωρητικές πηγές αναφέρεται ότι οι δεξιότητες ζωής παρουσιάζουν βαθμούς γενίκευσης και είναι σχετικές με πολλές και διαφορετικές εμπειρίες κατά τη διάρκεια της ζωής (Nelson – Jones, 1991). Συνεπώς, η αποτελεσματική διδασκαλία τους προϋποθέτει ξεκάθαρα ορισμένους μαθησιακούς στόχους για κάθε στάδιο ανάπτυξης, για κάθε περιοχή μάθησης (γνωστική – συναισθηματική – ψυχοκινητική) και για κάθε δεξιότητα (Bloom, 1956; Brooks, 1984; WHO, 1999).

Η διδασκαλία των κοινωνικών δεξιοτήτων, αλλά και γενικότερα η διδασκαλία δεξιοτήτων ζωής πρέπει να γίνεται με διαφορετικό τρόπο από ό,τι συνηθίζεται για τα γνωστικά αντικείμενα του σχολείου (Danish & Hale, 1983). Όπως είναι σχεδόν αδύνατον να μάθει κάποιος να οδηγεί ένα αυτοκίνητο διαβάζοντας μόνο ένα βιβλίο ή να παίξει μπάσκετ, αφού έχει διαβάσει μόνο τη σχετική θεωρία, έτσι και η εκμάθηση των δεξιοτήτων ζωής δεν πετυχαίνεται με την απλή παροχή γνώσεων. Η διαδικασία μάθησης των δεξιοτήτων ζωής πρέπει να περιλαμβάνει μαθησιακές βιωματικές εμπειρίες. Είναι σημαντικό, για παράδειγμα, να υπάρχει πρακτική εμπειρία από τη διδασκόμενη δεξιότητα και παρότρυνση για τη χρησιμοποίηση της δεξιότητας αυτής σε ένα υποστηρικτικό περιβάλλον.

Συμπερασματικά, ένα ευμετάβλητο στοιχείο που μπορεί να ενισχύσει τη μάθηση, να τροποποιήσει τη μορφή ανάμεσα στα στοιχεία του ίδιου μαθήματος αλλά και τα μαθήματα μεταξύ τους, είναι οι στρατηγικές μάθησης που θα χρησιμοποιηθούν.

Στρατηγικές μάθησης κοινωνικών δεξιοτήτων

Τόσο βιβλιογραφικές πηγές (Danish, 2000; WHO, 1999), όσο και προσωπικές αναφορές εκπαιδευτικών που εφήρμοσαν προγράμματα δεξιοτήτων ζωής στο σχολείο, αναφέρουν ότι η εκμάθηση δεξιοτήτων ζωής διευκολύνεται από τη χρησιμοποίηση της *συμμετοχικής μεθόδου διδασκαλίας* η οποία περιλαμβάνει: (α) τη θεωρητική προσέγγιση της δεξιότητας (γνώσεις – πληροφορίες), (β) την παρατήρηση της δεξιότητας σε ένα μοντέλο (παραδείγματα μέσα από την εμπειρία), (γ) την πρακτική εφαρμογή σε επιλεγμένες, καταστάσεις σε υποστηρικτικό περιβάλλον, και (δ) την ατομική ανατροφοδότηση για την απόδοση. Επιπλέον, η εξάσκηση δεξιοτήτων διευκολύνεται από *την εφαρμογή ρόλων* σε τυπικά σενάρια της και στα αποτελέσματα που έχει σε υποθετικές καταστάσεις. Στην περίπτωση αυτή, η εκπαίδευση δεξιοτήτων ζωής ξεκινάει με καταστάσεις – σενάρια απλά σε λιγότερο απαιτητικό περιβάλλον μάθησης και συνεχίζεται προοδευτικά με πιο σύνθετα και δύσκολα σενάρια για τους μαθητές (WHO, 1999).

Αρκετά συχνά, παραδοσιακές μέθοδοι διδασκαλίας, όπως η *άμεση διδασκαλία* από τον εκπαιδευτικό στους μαθητές και η *αλληλοδιδασκαλία* μεταξύ των μαθητών χρησιμοποιούνται με ιδιαίτερη επιτυχία, κυρίως αν το μέσο για να διδαχθεί η δεξιότητα ζωής είναι ένα ακαδημαϊκό αντικείμενο (Johnson & Johnson, 1989a).

Σε κάθε περίπτωση, η φύση της ίδιας της δεξιότητας που επιδιώκουμε να καλλιεργήσουμε καθώς και το στάδιο ανάπτυξης των παιδιών, αποτελούν σημαντικές παραμέτρους στην απόφαση του εκπαιδευτικού να επιλέξει την κατάλληλη μέθοδο διδασκαλίας. Ωστόσο, όποια κι αν είναι η επιλογή, θα πρέπει να δίνει ιδιαίτερη έμφαση στο ρόλο της εμπειρίας στη διαδικασία της μάθησης (Danish, Petitpas & Hale, 1992) και κατά συνέπεια να στηρίζεται σε αρχές της *βιωματικής μάθησης*.

Η βιωματική μάθηση δίνει έμφαση στο σημαντικό ρόλο που παίζει η εμπειρία στη διαδικασία μάθησης, καθώς και στους δεσμούς μεταξύ της σχολικής τάξης, της καθημερινής ζωής των μαθητών και της κοινωνικής πραγματικότητας (Καμαρινού, 2000). Η βιωματική μάθηση, παρόλο που προβάλλεται ως κάτι καινούργιο, έχει τις ρίζες της σε τρεις βασικές παραδόσεις (Ματσαγγούρας, 2000). Ο Dewey, από το 1938 διακήρυξε ότι κάθε γνώση μορφή εκπαίδευσης γεννιέται μέσα από την εμπειρία. Ο Lewin, με την εργασία του στη δυναμική των ομάδων και τη μεθοδολογία της έρευνας- δράσης ανέδειξε την αξία της υποκειμενικής εμπειρίας στη μάθηση. Η συνεισφορά τέλος του Piaget στη βιωματική μάθηση έγκειται, στην

περιγραφή της μάθησης ως μιας διαδικασίας αλληλεπίδρασης μεταξύ του ατόμου και του περιβάλλοντος.

Στη σύγχρονη εποχή και στο χώρο της ψυχολογίας, η βιωματική μάθηση αναφέρεται στη διαδικασία κατανόησης του εαυτού μας αλλά και της ανάπτυξης της προσωπικότητας (Καμαρινού, 2000). Έτσι, υποστηρίζεται ότι το σχολείο πρέπει να καλύπτει τις ανάγκες της ψυχοσυναισθηματικής ανάπτυξης όλων των μαθητών μέσα από ένα υποστηρικτικό περιβάλλον που παρέχει τις ανάλογες εμπειρίες.

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

Πολλοί ερευνητές, υποστηρίζουν ότι οι βιωματικές μαθησιακές δραστηριότητες, όπως η καλλιέργεια δεξιοτήτων ζωής στους μαθητές, μεγιστοποιούν την αποτελεσματικότητα των στόχων τους όταν στηρίζονται στη μέθοδο της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας ή αλλιώς της συνεργατικής μάθησης (Edwards & Mercer, 1987). Μια σειρά από ερευνητικά δεδομένα, φαίνεται να επαληθεύουν την παραπάνω θέση.

Συνεργατική μάθηση

Η συνεργατική μάθηση είναι μια δυναμική μορφή μάθησης που προϋποθέτει μια κοινή προσπάθεια προκειμένου να επιτευχθεί ένας κοινός στόχος (Dyson, 2002). Στη συνεργατική μάθηση, οι μαθητές εργάζονται σε ανομοιογενείς ομάδες, όπου ενθαρρύνουν και υποστηρίζουν ο ένας τον άλλο, χρησιμοποιούν κοινωνικές δεξιότητες που σχετίζονται με τη συνεργασία, έχουν υπεύθυνη στάση για την προσωπική τους μάθηση και τη μάθηση των άλλων μελών της ομάδας, και μπορούν να αξιολογούν την πρόοδο της ομάδας (Johnson & Johnson, 1989β).

Θεωρητικές εκδοχές της συνεργατικής μάθησης

Η συνεργατική μάθηση μπορεί να στηρίζεται θεωρητικά σε διαφορετικές εκδοχές, η κάθε μία εκ των οποίων έχει τους υποστηρικτές της στο χώρο της έρευνας. Οι Johnson και Johnson (1989α) αριθμούν τρεις συνολικά θεωρητικές εκδοχές, ενώ ο Slavin (1992) τέσσερις.

Σύμφωνα με τους Johnson και Johnson (1989α), η πρώτη εκδοχή είναι αυτή της *κοινωνικής αλληλεξάρτησης* που προτάθηκε αρχικά από τον Kafka και τους συνεργάτες του και υποστηρίζει ότι οι ομάδες είναι δυναμικές οντότητες όπου η

αλληλεξάρτηση μεταξύ των μελών μπορεί να διαφέρει αλλά η αλλαγή στη στάση ενός μέλους επηρεάζει σημαντικά τη στάση του κάθε μέλους της ομάδας, ενώ παράλληλα η ανάγκη των μελών να επιδιώξουν κοινούς σκοπούς πηγάζει από μια εσωτερική δύναμη. Οι σύγχρονοι συνεχιστές αυτής της θεωρίας, όπως οι Johnson και Johnson (1989α), θεωρούν ότι η συνεργασία, είναι εκείνη η μορφή αλληλεπίδρασης η οποία προωθεί τη θετική αλληλεξάρτηση και διευκολύνει στα άτομα τη μεταξύ τους μάθηση.

Η δεύτερη θεωρητική εκδοχή, της συμπεριφορικής μάθησης, εστιάζει κυρίως στην επίδραση της ενίσχυσης των μελών και στην επιβράβευση της συνεργατικής μάθησής τους. Υποστηρίζει, ότι οι συμπεριφορές που επιβραβεύονται, επαναλαμβάνονται. Υποστηρικτές αυτής της θεωρίας είναι ο Bandura, ο Homans, ο Kelley και πρόσφατα ο Slavin (Johnson και Johnson, 1989α).

Η τρίτη θεωρητική εκδοχή, της γνωστικής ανάπτυξης, στηρίζεται στις αναπτυξιακές θεωρίες του Piaget, του Vygotsky και άλλων συγγενών θεωριών (Johnson και Johnson, 1989α). Σύμφωνα με αυτή την εκδοχή, οι καταστάσεις συνεργασίας δημιουργούν κοινωνικογνωστικές συγκρούσεις οι οποίες ενεργοποιούν τους γνωστικούς μηχανισμούς των μελών, τα οποία αναγκάζονται να αιτιολογήσουν και να τροποποιήσουν τη στάση τους, και μέσα από αυτή τη διαδικασία να πετύχουν τη μάθηση. Η γνώση λοιπόν είναι κοινωνική, αφού βασίζεται σε συνεργατικές προσπάθειες για μάθηση, κατανόηση και επίλυση προβλημάτων. Αυτή η τελευταία εκδοχή, αποτελεί τη βάση συλλογισμού του Brooks, η οποία εκτενώς αναφέρθηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο. Βασιζόμενος στην αναπτυξιακή θεωρία ο Brooks (1984), θεωρεί ότι οι συνεργατικές και διαπροσωπικές δεξιότητες αντιπροσωπεύουν βασικά, αναπτυξιακά κομμάτια της ανθρώπινης ύπαρξης, τα οποία πρέπει να ενεργοποιηθούν με τα ανάλογα ερεθίσματα στο κατάλληλο στάδιο ανάπτυξης, προκειμένου να προσδώσουν στα άτομα αποτελεσματικό τρόπο λειτουργίας τους στην κοινωνία.

Σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση του Slavin, η πρώτη θεωρητική εκδοχή είναι αυτή της παρακίνησης, η οποία υποστηρίζει ότι οι μαθητές μέσω των συνεργατικών προσπαθειών και της ενθάρρυνσης που παρέχουν ο ένας στον άλλον, αυξάνουν τα κίνητρά τους και προσπαθούν περισσότερο. Στην αύξηση της παρακίνησης, συντελεί αποφασιστικά η απόδοση αμοιβών και βραβείων είτε στο ομαδικό αποτέλεσμα είτε στις επιμέρους ατομικές προσπάθειες. Η ίδια η επιβράβευση, παρακινεί τους μαθητές να ενισχύσουν την κοινωνική τους προσπάθεια και να αυξήσουν την απόδοσή τους. Αυτή η εκδοχή, αντιτίθεται κριτικά απέναντι

στον παραδοσιακό ανταγωνιστικό τρόπο μάθησης, ο οποίος δημιουργεί στους μαθητές την αντίληψη ότι η επιτυχία του ενός αποκλείει την επιτυχία του άλλου. Αυτή η αντίληψη, μειώνει τις προσδοκίες και τα κίνητρα για μάθηση. Υποστηρικτές της εκδοχής παρακίνησης είναι ο Slavin (1995) και οι Johnson και Johnson (1989α), αν και οι τελευταίοι επικαλούνται στις μελέτες τους και στοιχεία της κοινωνικής εκδοχής.

Η δεύτερη εκδοχή, της *κοινωνικής συνοχής*, δίνει έμφαση στην ιδέα ότι οι μαθητές βοηθούν ο ένας τον άλλο γιατί νοιάζονται κυρίως για την ομαδική πρόοδο. Η επιδίωξη του ενός για την επιτυχία του άλλου και η ύπαρξη κοινωνικής συνοχής είναι στοιχεία που υπάρχουν και στην εκδοχή της παρακίνησης, με τη διαφορά ότι εκεί οι μαθητές συμμετέχουν γιατί πρώτιστα ενδιαφέρονται να αυξήσουν την ατομική τους επίδοση. Και στις δύο εκδοχές ωστόσο, η βάση θεωρητικού συλλογισμού είναι τα κίνητρα και όχι οι γνωστικές διαδικασίες. Κύριοι υποστηρικτές αυτής της εκδοχής είναι η Cohen (1994α), οι Sharan και Sharan (1992) και οι Aronson, Blaney, Stephan, Sikes, & Snapp (1978).

Η τρίτη θεωρητική εκδοχή είναι η *γνωστική*, η οποία υποστηρίζει ότι η αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών αυξάνει την ομαδική και την ατομική τους επίδοση όχι λόγω αύξησης των κινήτρων αλλά επειδή δημιουργεί προϋποθέσεις για αύξηση της πληροφορίας και κατά συνέπεια εγρήγορση των γνωστικών μηχανισμών. Υποστηρικτές αυτής της θεωρίας είναι ο Wittrock (1986), ο Staton (1991), οι Brown και Palincsar (1989), κ.α.

Η τελευταία θεωρητική εκδοχή, αποτελεί προέκταση της γνωστικής εκδοχής και είναι η *αναπτυξιακή εκδοχή*. Αυτή έχει σαν αρχή την υπόθεση ότι η συνεργατική μάθηση των μαθητών αυξάνει την κριτική τους ικανότητα, επειδή οι λιγότερο ικανοί δέχονται τη βοήθεια των περισσότερο ικανών και έχουν ως πρότυπα τη συμπεριφορά τους. Παράλληλα, οι περισσότερο ικανοί, βελτιώνονται και αυτοί προσπαθώντας να συνθέσουν διαφορετικές απόψεις, να βρουν την καλύτερη δυνατή λύση αλλά και να επινοήσουν τρόπους για να βοηθήσουν τους λιγότερο ικανούς (Dietz, Burns, & Buttel, 1990).

Από τα παραπάνω γίνεται εμφανές ότι οι θεωρητικές εκδοχές των Johnson και Johnson (1989α) είναι ίδιες με αυτές του Slavin (1992), αφού η αναπτυξιακή θεώρηση αποτελεί προέκταση της γνωστικής.

Αξιοσημείωτη είναι η επισήμανση, ότι όλες οι παραπάνω θεωρητικές εκδοχές έχουν λογική δομή και υποστήριξη από αντίστοιχη ερευνητική δραστηριότητα

(Slavin, 1992). Ωστόσο, δεν υπάρχουν στοιχεία που να συνηγορούν υπέρ της μιας ή της άλλης. Αυτό συχνά εξαρτάται από παράγοντες όπως οι συνθήκες εφαρμογής, η ικανότητα του εκπαιδευτικού, το κοινωνικό και ακαδημαϊκό επίπεδο των παιδιών, η ηλικία τους, η προηγούμενη εμπειρία τους στη συνεργατική μάθηση. Εξάλλου, η εμπειρική έρευνα δεν είναι ακόμα αρκετή ώστε να δώσει ασφαλή συμπεράσματα. Είναι μάλιστα αρκετά δύσκολο να απομονωθεί η μία θεωρητική λογική από την άλλη αφού τα κίνητρα, η ανάπτυξη και οι γνωστικοί μηχανισμοί είναι παράμετροι που συνυπάρχουν και αλληλεπιδρούν στην προσωπικότητα του παιδιού κατά τη διαδικασία άσκησης συνεργατικών δεξιοτήτων και το αντίστροφο.

Είδη διάρθρωσης της μάθησης – Γιατί υπερέχει η συνεργατική μάθηση

Η συνεργατική μάθηση αποτελεί έναν από τους τρεις βασικούς τρόπους φυσικής και προφορικής αλληλεπίδρασης ή και μη αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών ή μεταξύ των καθηγητών και μαθητών στη διαδικασία μάθησης (Johnson & Johnson, 1994). Οι άλλοι δύο τρόποι είναι ο ανταγωνιστικός και ο προσωπικός (εξατομικευμένη μάθηση).

Στον ανταγωνιστικό, οι μαθητές εργάζονται εναντίον άλλων μαθητών με στόχο να πετύχουν ένα στόχο που μπορεί να επιτευχθεί μόνο από ένα μαθητή ή μόνο από μια ομάδα μαθητών. Στο μάθημα της φυσικής αγωγής για παράδειγμα, ένα παιχνίδι στην καλαθοσφαίριση έχει ανταγωνιστικό περιεχόμενο. Στον προσωπικό ή εξατομικευμένο, οι μαθητές εργάζονται μόνοι, χωρίς την επίδραση των συνομηλίκων τους προκειμένου να πετύχουν έναν προσωπικό στόχο. Ο μαθητής που εκτελεί κάμψεις, αποτελεί παράδειγμα εξατομικευμένου (προσωπικού) περιεχομένου διδασκαλίας. Σε αντίθεση με τους προηγούμενους, στο συνεργατικό τρόπο μάθησης οι μαθητές εργάζονται μαζί για να πετύχουν ένα στόχο, όλοι έχουν συμμετοχή και όλοι είναι υπόλογοι. Ένα παράδειγμα συνεργατικής προσπάθειας είναι ένα ομαδικό σκορ από πετυχημένα σουτ στο ποδόσφαιρο.

Η συνεργατική μάθηση έχει σημαντική επίδραση στην ψυχολογική υγεία των παιδιών, και σχετίζεται θετικά σημαντικά με κύρια συστατικά της όπως τις κοινωνικές δεξιότητες, τον αλτρουισμό, την ενσυναίσθηση και την αυτοεκτίμηση ((Johnson & Johnson, 1994). Σημαντική ωστόσο είναι η συνεργατική μορφή μάθησης και στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών (Kulik, Kulik, & Cohen, 1979).

Οι επιδράσεις των τριών διαφορετικών τρόπων οργάνωσης του μαθήματος αποτέλεσαν αντικείμενο μελέτης σε πολλές ερευνητικές προσπάθειες. Σε μια

μετανάλυση που εξέτασε 122 μελέτες με τους τρεις παραπάνω τρόπους βρέθηκε ότι η συνεργατική μάθηση σχετιζόταν με υψηλότερη απόδοση ανεξάρτητα από την ηλικία και το επίπεδο ικανότητας των συμμετεχόντων, από την περιοχή μάθησης και από τα αντικείμενα που εξετάζονταν (Johnson, Maruyama, Johnson, Nelson, & Skon, 1981).

Σε μια άλλη έρευνα οι Johnson, Johnson, και Anderson (1983) εξέτασαν τις επιδράσεις της συνεργατικής μάθησης στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών. Τα αποτελέσματα επιβεβαίωσαν την υπεροχή της έναντι της ανταγωνιστικής και εξατομικευμένης μάθησης στις στάσεις των μαθητών απέναντι στο σχολείο, στις συνεργατικές δεξιότητες, στην αυτοεκτίμηση, στη συναισθηματική ωριμότητα, στις κοινωνικές δεξιότητες, στην αίσθηση αποδοχής, στο ενδιαφέρον για τους συμμαθητές και το προσωπικό του σχολείου, στη ρεαλιστική άποψη για τον εαυτό και στη διαπροσωπική έλξη. Η υπεροχή της συνεργατικής μάθησης στις εξεταζόμενες παραμέτρους δεν διαφοροποιούνταν από την ποιοτική διαβάθμιση της έρευνας, τις ατομικές διαφορές, το φύλο, την ακαδημαϊκή και κοινωνική ικανότητα των μαθητών, τον προσανατολισμό των στόχων τους, και την εθνική τους ταυτότητα.

Σε μια μετανάλυση, οι Johnson, Johnson και Maruyama (1983) εξέτασαν την επίδραση του τύπου της μάθησης στην αίσθηση υποχρέωσης για αλληλοβοήθεια και το ενδιαφέρον των μαθητών μεταξύ τους και διαπίστωσαν την υπεροχή της συνεργατικής μάθησης έναντι της ανταγωνιστικής και εξατομικευμένης ανεξάρτητα από τις αρχικές εντυπώσεις και στάσεις του ενός μαθητή για τον άλλο. Στη μετανάλυση αυτή, κάθε μελέτη ελέγχθηκε σε σχέση με τον αν πληρούσε συγκεκριμένα μεθοδολογικά κριτήρια προκειμένου να καθοριστεί η ποιότητά της και στη συνέχεια κατατάσσονταν σε κατηγορία χαμηλής, μεσαίας και υψηλής ποιότητας. Η επίδραση του τύπου της μάθησης εξετάστηκε ξεχωριστά για κάθε κατηγορία. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, στις υψηλού ποιοτικού επιπέδου έρευνες, η επίδραση της συνεργατικής μάθησης στην διάθεση για αλληλοβοήθεια και στο ενδιαφέρον του ενός μαθητή για τον άλλο, ήταν πιο ισχυρή από στις έρευνες μεσαίου και χαμηλού ποιοτικού επιπέδου.

Σε μια άλλη μετανάλυση που εξέτασε περισσότερες από ογδόντα έρευνες, συγκρίθηκε η επίδραση της συνεργατικής, της ανταγωνιστικής και της ατομικής μάθησης στην αυτοεκτίμηση των μαθητών (Johnson & Johnson, 1989a). Η επίδραση του τύπου της μάθησης εξετάστηκε ξεχωριστά για κάθε μία από τις τρεις ποιοτικές κατηγορίες ερευνών που δημιουργήθηκαν. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η συνεργατική μάθηση ασκούσε σημαντικότερη επίδραση στην αυτοεκτίμηση των

μαθητών από ότι η ανταγωνιστική ή η εξατομικευμένη και στις τρεις κατηγορίες που εξετάστηκαν, ενώ ήταν πιο έντονη στη σύγκριση μελετών υψηλής μεθοδολογικής ποιότητας (συνεργατική έναντι ανταγωνιστικής, $effect = .58$, και συνεργατική έναντι εξατομικευμένης, $effect = .44$). Στην ίδια μετανάλυση, οι μελέτες που χρησιμοποιούσαν συνεργατική μάθηση, χωρίστηκαν σε δύο κατηγορίες. Σε μελέτες με αμιγή συνεργατική μάθηση και μελέτες που περιελάμβαναν μορφές συνεργατικής μάθησης που περιελάμβαναν και στοιχεία ανταγωνισμού ή εξατομικευμένης μάθησης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η επίδραση της αμιγούς συνεργατικής μάθησης στην αυτοεκτίμηση των μαθητών ήταν πιο ισχυρή (συνεργατική έναντι ανταγωνιστικής, $μικτή = .33$ και αμιγής = $.74$, συνεργατική έναντι εξατομικευμένης, $μικτή = .22$ και αμιγής = $.51$).

Η Sapon - Shevin (1994), σε μια ανασκόπησή της, θεωρεί αποφασιστική τη χρήση της συνεργατικής μάθησης έναντι των άλλων μορφών μάθησης στην εκμάθηση κοινωνικών δεξιοτήτων, οι οποίες πρέπει να διδάσκονται με απόλυτη σαφήνεια. Συγκεκριμένα, προτείνει στους εκπαιδευτικούς να σχεδιάζουν τη διδασκαλία ειδικών κοινωνικών δεξιοτήτων, όπως σωστή ακρόαση, συμμετοχή σε κοινό στόχο, μοίρασμα των ιδεών, μοίρασμα ευθυνών και συνεπειών αποτελεσμάτων, κ.α., και να χρησιμοποιούν τη συνεργατική μάθηση γιατί μόνο τότε κατορθώνεται η δράση του συνόλου των μαθητών οι οποίοι εργάζονται σε ομάδες που λειτουργούν σαν πολυδιάστατα μαθησιακά κέντρα (Cohen, 1994a). Η ίδια επισημαίνει ότι τα αποτελέσματα της συνεργατικής μάθησης απαιτούν αρκετό χρόνο και μέχρι τότε μπορεί να υπάρξει οπισθοδρόμηση των μαθητών.

Αρκετές μελέτες, υποστηρίζουν επίσης την υπεροχή της συνεργατικής μάθησης στην προώθηση θετικών στάσεων για τη ζωή καθώς και στην αύξηση κοινωνικής αλληλεπίδρασης κοινωνικά απομονωμένων ατόμων, ατόμων με ειδικές ανάγκες, ατόμων (Grineski, 1989b) διαφορετικής εθνικότητας και διαφορετικού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου (Slavin, 1992). Οι Lew, Mesch, Johnson και Johnson (1986) βρήκαν ότι οι κοινωνικά απομονωμένοι μαθητές έμαθαν περισσότερες κοινωνικές δεξιότητες και συμμετείχαν πιο ενεργά στη διαδικασία εκμάθησης όταν διδάσκονταν συνεργατικά παρά όταν διδάσκονταν εξατομικευμένα, ειδικά όταν οι ομάδες αμείβονταν με βραβεία. Παράλληλα παρατήρησαν ότι οι κοινωνικά και ακαδημαϊκά ισχυροί μαθητές διαμαρτύρονταν για την καθυστέρηση στο μάθημα αναφέροντας συχνά ότι χάνεται πολύτιμος χρόνος σε βάρος της μάθησής τους. Ο Slavin (1977) σε μια έρευνα που διεξήγαγε βρήκε ότι μαθητές με συναισθηματικά

προβλήματα που διδάχθηκαν με συνεργατική μάθηση είχαν μεγαλύτερη πιθανότητα να αλληλεπιδράσουν με άλλους μαθητές από ότι είχαν οι μαθητές που διδάσκονταν με παραδοσιακό τρόπο, ενώ η τάση αυτή διατηρούνταν και πέντε μήνες μετά το τέλος της έρευνας.

Σε μια άλλη έρευνα συγκρίθηκε η επίδραση της συνεργατικής και της ανταγωνιστικής μάθησης στη διαπροσωπικής έλξη μεταξύ των μαθητών με αναπηρία και χωρίς αναπηρία (Johnson & Johnson, 1982). Η ομάδα που ασκούσαν με συνεργατική μάθηση χωρίστηκε σε τετραμελή γκρουπ τα οποία δημιουργήθηκαν με στρωματοποίηση ως προς την αναπηρία, τη δυνατότητα και το φύλο και διδάσκονταν δύο σαρανταπεντάλεπτα μαθήματα συνεργατικής μάθησης δύο διαφορετικών μαθημάτων για δεκαπέντε μέρες. Οι μαθητές της ομάδας ελέγχου παροτρύνονταν από το δάσκαλο να εργάζονται μόνοι, να προσπαθούν να ξεπεράσουν τους συμμαθητές τους και να ζητούν βοήθεια μόνο από το δάσκαλο. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η πειραματική ομάδα που εργάστηκε με συνεργατική μάθηση παρουσίασε μεγαλύτερη συχνότητα αλληλεπίδρασης μεταξύ των παιδιών με αναπηρία και χωρίς αναπηρία ενώ ο αριθμός των παιδιών που παρείχε βοήθεια ήταν μεγαλύτερος από τον αντίστοιχο της ομάδας ελέγχου. Παράλληλα, οι μαθητές με και χωρίς αναπηρία της πειραματικής ομάδας συγκρινόμενοι με αυτούς της ομάδας ελέγχου άρεσαν ο ένας τον άλλο περισσότερο, άρεσαν το αποτέλεσμα της δουλειάς τους περισσότερο και αντιλαμβάνονταν το μάθημα πιο συνεργατικό.

Εκτός από τα θετικά, υπάρχουν έρευνες που βρήκαν και ορισμένα αρνητικά στοιχεία στη συνεργατική μάθηση. Η Sapon- Shevin (1994) για παράδειγμα, μελετώντας τα ποιοτικά χαρακτηριστικά ερευνών στη συνεργατική μάθηση παρατήρησε ότι, τα αποτελέσματα της συνεργατικής μάθησης απαιτούν αρκετό χρόνο και μέχρι τότε μπορεί να υπάρξει οπισθοδρόμηση των μαθητών. Αυτή σε αρκετές περιπτώσεις αναστατώνει και τους γονείς των μαθητών, αναγκάζοντας τους εκπαιδευτικούς να διακόψουν τον ομαδοσυνεργατικό τρόπο εργασίας μετά από τα πρώτα μαθήματα. Σε μια άλλη έρευνα (Nath & Ross, 1996) που σύγκρινε την ακαδημαϊκή επίδοση μαθητών που εργάζονταν με συνεργατική μάθηση και μαθητών που εργάζονταν με την παραδοσιακή μέθοδο, βρέθηκε ότι καλύτερη ακαδημαϊκή επίδοση από την ομάδα ελέγχου είχαν μόνο οι μαθητές που οι δάσκαλοί τους είχαν σχετική με τη συνεργατική μάθηση κατάρτιση και στήριζαν τη διδασκαλία τους σε θεωρητικές αρχές. Ο Slavin(1996) επίσης, σε μια μετανάλυση ερευνών που στηρίχθηκαν σε διάφορες μορφές συνεργατικής μάθησης βρήκε ότι οι ομάδες που

εργάζονταν με συνεργατική μάθηση χωρίς να τους παρέχονται κίνητρα αμοιβής, είχαν χειρότερη ακαδημαϊκή επίδοση από την ομάδες που διδάσκονταν το μάθημα δασκαλοκεντρικά. Σε αντίθεση με τη θέση αυτή, η Cohen (1994α) υποστηρίζει ότι, σε έρευνες που βρέθηκαν αρνητικά στοιχεία στην ακαδημαϊκή επίδοση μαθητών που εργάζονταν με συνεργατική μάθηση, η αξιολόγηση έγινε πρόωρα και κάτω από συνθήκες πίεσης. Οι Johnson και Johnson (1989α) επισημαίνουν ότι, παρότι για την επίτευξη ακαδημαϊκών στόχων μπορεί η συνεργατική μάθηση να συνυπάρξει με την ανταγωνιστική, η συνεργατική μάθηση αποτελεί τον ένα και μοναδικό τρόπο για την πρόκληση αλληλεπίδρασης και την καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών.

Στο σύνολό τους, τα αποτελέσματα της ερευνητικής δραστηριότητας υποστηρίζουν την υπεροχή της συνεργατικής μάθησης έναντι των δύο άλλων μορφών μάθησης. Παρ' όλα αυτά, είναι ο λιγότερο χρησιμοποιούμενος τρόπος μάθησης σε όλα τα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα και καταλαμβάνει μόλις το 7 έως 20% του συνολικού χρόνου εκπαίδευσης των μαθητών (Johnson & Johnson, 1989α). Είναι συνήθης πρακτική των εκπαιδευτικών, χρησιμοποιώντας ανταγωνιστική ή ατομική διάρθρωση διδασκαλίας, να απομακρύνουν τους μαθητές μεταξύ τους. Προτροπές και παρατηρήσεις όπως «μην αντιγράφεις», «βάλτε τα θρανία σας μακριά το ένα από το άλλο», «θέλω να δω τι ξέρεις εσύ, όχι ο διπλανός σου», «μη σε νοιάζει τι κάνουν οι άλλοι, κοίτα τον εαυτό σου» είναι συνηθισμένα φαινόμενα που καταγράφουν την επικρατούσα διάρθρωση του μαθήματος στην τάξη. Οι συνθήκες όμως επιτάσσουν, τη γενικευμένη υιοθέτηση της συνεργατικής μάθησης από τους εκπαιδευτικούς και τις κοινωνίες που πιστεύουν ότι, οι μαθητές πρέπει να κατακτήσουν περισσότερα, να αγαπήσουν το σχολείο περισσότερο, να έχουν υψηλότερη αυτοπεποίθηση και να αναπτύξουν καλύτερες κοινωνικές σχέσεις.

Σύμφωνα με τους Johnson και Johnson (1989α; 1989β), οι άνθρωποι δεν έχουν άλλη επιλογή από το να συνεργάζονται, αφού η συνεργασία είναι συνυφασμένη με τη ζωή τους. Βρίσκεται στη βιολογική τους δομή, στη λειτουργία του σύμπαντος και είναι ο θεμέλιος λίθος της ανθρώπινης εξέλιξης και προόδου. Η συνεργασία αποτελεί τον πυρήνα των διαπροσωπικών σχέσεων, της λειτουργίας των οικογενειών, των οικονομικών και των νομοθετικών συστημάτων. Στις μέρες μας μάλιστα, περισσότερο παρά ποτέ, η αλληλεξάρτηση μεταξύ των λαών και η κατάργηση των συνόρων είναι μια πραγματικότητα που διαπιστώνεται στους τομείς της τεχνολογίας, της οικονομίας, της οικολογίας και της πολιτικής και κατά συνέπεια

η κατανόηση της φύσης των συστημάτων αλληλεξάρτησης και των τρόπων αποτελεσματικού χειρισμού τους αποτελεί επείγουσα προτεραιότητα των σημερινών και μελλοντικών πολιτών. Η ερώτηση λοιπόν που θα πρέπει να απασχολεί τις κοινωνίες και τα εκπαιδευτικά συστήματα δεν είναι εάν θα πρέπει να συνεργαστούμε αλλά πώς και πόσο καλά θα συνεργαστούμε.

Ενώ υπάρχουν αρκετές μέθοδοι για την εφαρμογή της συνεργατικής μάθησης, από αποτελέσματα έρευνας φάνηκε ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών χρησιμοποιεί μεθόδους που επινοούν μόνοι τους και ονομάζουν συνεργατικές, χωρίς την παροχή ανάλογης βιβλιογραφικής ή συμβουλευτικής υποστήριξης (Nath & Ross, 1996). Είναι αλήθεια, ότι η διάρθρωση μιας συνεργατικής διδασκαλίας απαιτεί κάποιες ιδιαίτερες γνώσεις, ενώ η εφαρμογή της είναι ιδιαίτερα δύσκολη γιατί περιλαμβάνει όχι μόνο την επίτευξη του γνωστικού στόχου αλλά την παράλληλη αποτελεσματική προαγωγή των διαπροσωπικών σχέσεων. Υπάρχει, λοιπόν, σημαντική διαφορά ανάμεσα στο να βάζει κανείς απλά τους μαθητές να εργάζονται σε ομάδες και στο να διαρθρώνει τη διδασκαλία του με συνεργατικό τρόπο. Η συνεργασία, δεν είναι για παράδειγμα η εκτέλεση ενός καθήκοντος ατομικά από τους μαθητές και στη συνέχεια η βοήθεια αυτών που το τελείωσαν στους πιο αργοπορημένους. Δεν είναι επίσης, η φυσική διάταξη του ενός δίπλα στον άλλο, ή η βοήθεια προς τους άλλους. Είναι κάτι περισσότερο απ' όλα αυτά, αν και τα προηγούμενα αποτελούν στοιχεία της συνεργασίας. Σε μια ομάδα συνεργασίας, τα μέλη της επιδιώκουν έναν κοινό σκοπό προσπαθώντας ο ένας να μεγιστοποιήσει τη μάθηση του άλλου. Κάθε τέτοια ομάδα χαρακτηρίζεται από κάποια χαρακτηριστικά που αποτελούν θεμελιώδη δυναμικά στοιχεία για τη λειτουργία της συνεργατικής προσπάθειας.

Οι παραπάνω θέσεις δεν θα πρέπει βέβαια να οδηγήσουν στο συμπέρασμα ότι μόνο η διάρθρωση της συνεργατικής μάθησης μπορεί να επιφέρει αξιόλογα αποτελέσματα στην ψυχική υγεία, στους ακαδημαϊκούς στόχους και στις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών. Αυτό το οποίο υποστηρίζεται είναι ότι η συνεργασία πρέπει να αποτελεί το μεγαλύτερο ποσοστιαίο κομμάτι σε σχέση με την ανταγωνιστική και ατομική μάθηση, και ότι οι μαθητές θα πρέπει να έχουν εμπειρίες από όλες τις μορφές μάθησης έτσι ώστε συχνά να μπορούν να επιλέγουν οι ίδιοι τον τρόπο που θα τους οδηγήσει στη μεγιστοποίηση της μάθησης του εκάστοτε προκειμένου εκπαιδευτικού αντικειμένου (Johnson & Johnson, 1989α).

Χαρακτηριστικά που προσδιορίζουν τη συνεργατική μάθηση

Στις διάφορες θεωρητικές προσεγγίσεις της συνεργατικής μάθησης, αναφέρονται συνολικά τέσσερα έως έξι βασικά στοιχεία τα οποία και την προσδιορίζουν. Η διαφορά στον αριθμό, είναι στην πραγματικότητα ψευδής, αφού στην προσέγγιση που τα χαρακτηριστικά είναι τέσσερα, περιλαμβάνονται με τη μορφή υποκατηγοριών, τα δύο χαρακτηριστικά που άλλη θεωρητική προσέγγιση τα θεωρεί ως βασικά και τα προσδιορίζει αριθμητικά σε έξι. Πρόκειται για τα χαρακτηριστικά «αλληλεπίδραση πρόσωπο με πρόσωπο» και «ομαδική πρόοδος» που αλλού παρουσιάζονται ως ξεχωριστά χαρακτηριστικά και αλλού περιλαμβάνονται στη γενικότερη κατηγορία «θετική αλληλεπίδραση». Πιο συγκεκριμένα, προκειμένου να σχεδιαστούν και να εφαρμοσθούν εκπαιδευτικές δραστηριότητες συνεργασίας, θα πρέπει να συνυπάρχουν τα παρακάτω χαρακτηριστικά (Grineski, 1989b):

- α) Ανομοιογένεια στην ομάδα
- β) Θετική αλληλεξάρτηση
- γ) Προσωπική υπευθυνότητα
- δ) Συνεργατικές δεξιότητες

Ανομοιογένεια στην ομάδα. Η μεγιστοποίηση των ωφελειών της συνεργασίας εξασφαλίζεται σημαντικά με τη δημιουργία ομάδων που τα μέλη τους παρουσιάζουν ανομοιογένεια ως προς φύλο, την ικανότητα, το οικονομικό επίπεδο, την εθνικότητα κ.λ.π. Έρευνες έδειξαν ότι η ύπαρξη ανομοιογένειας συνετέλεσε στη βελτίωση δεξιοτήτων που αφορούν τη σκέψη, στην αύξηση απόδοσης και λήψης βοήθειας, καθώς και στην ποικιλία προτάσεων πολλαπλών εκδοχών για την επίλυση προβλημάτων (Johnson et al., 1984). Κάποιοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι το ξεκίνημα των συνεργατικών προσπαθειών καλό είναι να γίνεται με ζευγάρια και προοδευτικά αυτές να συνεχίζονται με τετραμελείς, εξαμελείς και πολυμελείς ομάδες (Grineski, 1989).

Θετική αλληλεξάρτηση. Θετική αλληλεξάρτηση υπάρχει, όταν η επίτευξη του στόχου ενός μαθητή συνδέεται με την επίτευξη του στόχου από άλλο μαθητή. Η απλή φράση «σε χρειάζομαι και με χρειάζεσαι για να πετύχουμε το στόχο μας» αποκρυσταλλώνει το νόημα της θετικής αλληλεξάρτησης στη συνεργασία. Σύμφωνα με τους Johnson και Johnson (1989α) η θετική αλληλεξάρτηση αποτελεί τον πυρήνα της συνεργατικής μάθησης και εξασφαλίζεται από την επιλογή ανάλογων καθηκόντων και επαίνων στο σχεδιασμό του μαθήματος (Kagan, 1992). Τα καθήκοντα, θα πρέπει να περιλαμβάνουν τα εξής:

α) Ολιγομελείς ομάδες για την παραγωγή απλού αποτελέσματος

Για παράδειγμα, στο μάθημα της φυσικής αγωγής η τάξη χωρίζεται σε τέσσερα γκρουπ. Κάθε ομάδα δημιουργεί μια χορογραφία που βασίζεται σε ένα θέμα και στη συνέχεια μοιράζεται το θέμα της με τις υπόλοιπες ομάδες.

β) Προσπάθεια που να μοιράζεται σε όλα τα μέλη της ομάδας.

Για παράδειγμα, στο μάθημα της φυσικής αγωγής, μετά την επίδειξη της καλαθοσφαιρικής δεξιότητας lay up απ' τον καθηγητή φυσικής αγωγής, η τάξη χωρίζεται σε τέσσερις ομάδες και το κάθε μέλος της ομάδας καλείται να αναλάβει ένα ρόλο στη διαδικασία εκμάθησης της δεξιότητας. Έτσι, ο μαθητής Α δοκιμάζει lay up, ο μαθητής Β παρατηρεί να δει αν τα μέρη της δεξιότητας εκτελούνται σωστά (βήμα – πήδημα – σπρώξιμο) και παρέχει ανατροφοδότηση, ο μαθητής Γ συμπληρώνει λίστα ελέγχου και ο μαθητής Δ επιστρέφει την μπάλα στον επόμενο σουτέρ.

γ) Όλοι οι μαθητές έχουν ένα επίπεδο ικανότητας πριν το επόμενο καθήκον και υπάρχει ομαδική πρόοδος.

Για παράδειγμα, στο μάθημα της φυσικής αγωγής, οι μαθητές χωρισμένοι σε τέσσερις ομάδες προσπαθούν να μάθουν τα δύο επιμέρους μέρη ενός παραδοσιακού χορού (π.χ. Καραγκούνα). Πριν περάσουν στην εκμάθηση του β' μέρους, ο ένας βοηθάει τον άλλο σε ζευγάρια, ώστε όλοι να τελειοποιήσουν τη μάθηση στο α' μέρος του χορού και έτσι να επιτευχθεί ομαδική πρόοδος.

δ) Οι μαθητές συνεργάζονται για να πετύχουν έναν ομαδικό στόχο.

Για να επιτευχθεί η συνεργασία απαιτούνται τέσσερις συνθήκες:

1. Πρόσωπο με πρόσωπο θετική προφορική αλληλεπίδραση
2. Θετική φυσική αλληλεπίδραση όταν χρειάζεται
3. Μέγιστος βαθμός συμμετοχής απ' όλα τα μέλη της ομάδας
4. Η επιτυχία του ενός μέλους να έγκειται στην επιτυχία του άλλου.

Για παράδειγμα, για να κάνουν δύο μαθητές τριάντα συνεχόμενες πάσες στην πετοσφαίριση, εργάζονται στενά ο ένας με τον άλλον, ενθαρρύνουν ο ένας τον άλλον, συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία επίτευξης του στόχου τους ενώ κανείς δεν μπορεί να πετύχει το στόχο μόνος του. Η θετική αλληλεξάρτηση είναι δυνατή.

Προσωπική υπευθυνότητα. Η επιδίωξη ενός κοινού στόχου δε σημαίνει ότι ο κάθε μαθητής δεν πρέπει να συναντάει και τον προσωπικό του στόχο ώστε να νοιώθει υπεύθυνος και ουσιαστικά συμμετοχός στην προσπάθεια της ομάδας. Για την

ενίσχυση των μαθητών ώστε να νιώθουν και να είναι προσωπικά υπεύθυνοι χρησιμοποιούνται οι παρακάτω τρεις στρατηγικές:

- α) Ο εκπαιδευτικός τους ζητά σε τακτά χρονικά διαστήματα εξηγήσεις και πληροφορίες, με στόχο επισημαίνει την παρουσία τους.
- β) Οι μαθητές μοιράζονται διδακτικούς ρόλους σε συγκεκριμένα θέματα, και φέρουν την προσωπική ευθύνη της σωστής επίδειξης και διδασκαλίας.
- γ) Οι εκπαιδευτικοί οργανώνουν τέτοιες δραστηριότητες που να επιβεβαιώνεται η χρησιμότητα κάθε μέλους της ομάδας.

Συνεργατικές δεξιότητες. Για την επίτευξη της συνεργατικής μάθησης απαιτούνται δεξιότητες συνεργατικής φύσης, όπως:

- α) Ποιοτική παρακολούθηση των άλλων
- β) Επίλυση διαφωνιών
- γ) Υποστήριξη και ενθάρρυνση των άλλων
- δ) Αποδοχή ρόλων διαδοχικής εναλλαγής στις προσπάθειες
- ε) Έκφραση ευχαρίστησης στην επιτυχία των άλλων
- στ) Κριτική ικανότητα σε ιδέες και όχι σε πρόσωπα (Johnson et al., 2001)

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι στη διαδικασία εφαρμογής της συνεργατικής μάθησης οι μαθητές δεν είναι υπεύθυνοι μόνο για τη μάθηση του διδακτικού αντικείμενου αλλά και για την παροχή βοήθειας στους συμμαθητές τους ώστε να επιτευχθεί και η δική τους μάθηση. Κατά συνέπεια, η συνεργατική μάθηση μπορεί να προάγει όχι μόνο ακαδημαϊκούς αλλά και κοινωνικούς σκοπούς (Cohen, 1994a). Η συνεργατική μάθηση και οι κοινωνικές δεξιότητες είναι δύο έννοιες που αλληλοσυνδέονται με σχέση αμφίδρομη. Δεν μπορούν να καλλιεργηθούν κοινωνικές δεξιότητες χωρίς τη συμβολή συνεργατικών μεθόδων μάθησης και αντίστοιχα, δεν υπάρχει συνεργασία χωρίς τη συμμετοχή μεγάλου μέρους κοινωνικών δεξιοτήτων.

Στις συνεργατικές μεθόδους μάθησης, η ιδιαίτερη έμφαση που δίνεται σε ορισμένα από τα χαρακτηριστικά που αναλύθηκαν παραπάνω, καθορίζει τη θεωρητική προσέγγιση της συνεργατικής μάθησης. Έτσι, αναφέρονται στη βιβλιογραφία τέσσερις κύριες και διαφορετικές προσεγγίσεις της συνεργατικής μάθησης. Θα πρέπει ωστόσο να σημειωθεί ότι, οι θεωρητικές αυτές προσεγγίσεις απαντούν στο ερώτημα «πώς», στους καλύτερους δηλαδή τρόπους εφαρμογής και στη μεγιστοποίηση των θετικών αποτελεσμάτων της συνεργατικής μάθησης. Δεν θα πρέπει να συγχέονται με τη θεωρητική αναπτυξιακή προσέγγιση του Brooks (1984), που αναλύθηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο και απαντούσε στο ερώτημα «γιατί» οι

συνεργατικές δεξιότητες αποτελούν αναπτυξιακό κομμάτι της ανθρώπινης ύπαρξης που πρέπει να καλλιεργηθεί κατά τη σχολική ηλικία.

Παράγοντες επιτυχίας στη συνεργατική μάθηση

Οι Edwards και Stout (1990) αναφέρουν τρία βασικά στοιχεία που εξασφαλίζουν επιτυχή αποτελέσματα στην εφαρμογή της συνεργατικής μάθησης. Αυτά είναι η δέσμευση, ο ρυθμός και η υποστήριξη. Για παράδειγμα, αν ο δάσκαλος που εφαρμόζει συνεργατική μάθηση δεσμευτεί για την εφαρμογή της για διάρκεια ενός έτους, τότε και τα αποτελέσματα θα είναι πιο ποιοτικά. Οι εκπαιδευτικοί επίσης θα πρέπει να έχουν σωστό ρυθμό στο πρόγραμμά τους αρχίζοντας με τις απλές μορφές συνεργατικής μάθησης, αξιολογώντας και προσθέτοντας σταδιακά στοιχεία μέχρι την επίτευξη υψηλών επιπέδων εφαρμογής της. Τέλος, η υποστήριξη του εκπαιδευτικού στο έργο του, είτε μέσω ανταλλαγής απόψεων με άλλους εκπαιδευτικούς στο ίδιο ή σε διαφορετικά σχολεία που εφαρμόζουν συνεργατική μάθηση, είτε μέσω παροχής ανατροφοδότησης από συνδέσμους εκτός σχολείου που έχουν σχετική κατάρτιση, αποτελεί σημαντικό παράγοντα ενίσχυσης των αποτελεσμάτων του έργου του.

Οι Sapon – Schevin και Schniedewind (1990), πρότειναν ορισμένες πρακτικές που ενισχύουν τα αποτελέσματα της συνεργατικής μάθησης. Αρχικά, θα πρέπει να δίδεται ιδιαίτερη σημασία στο περιεχόμενο του αντικειμένου που πρέπει να διδαχθεί και παράλληλα, ιδιαίτερα στα παιδιά μεγαλύτερων τάξεων, να γίνονται αναφορές για τη σημασία της συνεργασίας στη ζωή μας αλλά και τις αρνητικές επιδράσεις του ανταγωνισμού σ' αυτήν. Θεωρητικά στοιχεία θα πρέπει συχνά να προστίθενται στο μάθημα, άλλοτε σε μικρότερο και άλλοτε σε μεγαλύτερο βαθμό, ώστε η μάθηση να ενισχύεται μέσω της εγρήγορσης των γνωστικών μηχανισμών. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να επεκτείνουν την εφαρμογή της συνεργατικής μάθησης σε όλες τις σχολικές δραστηριότητες και αυτή να μην περιορίζεται στη διδασκαλία μιας θεματικής ενότητας. Η συνεργασία, ενισχύει τη μάθηση αν γίνει τρόπος ζωής και επικοινωνίας των μαθητών, και γι' αυτό χρειάζεται χρόνος και συνεχής επαφή. Τέλος η ύπαρξη των βασικών χαρακτηριστικών της συνεργατικής μάθησης και ο στοχευμένος σχεδιασμός των μαθημάτων ώστε με ακρίβεια και μεθοδικότητα να προάγουν αυτά τα χαρακτηριστικά εξασφαλίζει και ενισχύει τα θετικά αποτελέσματα της συνεργατικής μάθησης.

Εμπόδια στη συνεργατική μάθηση

Παρόλα τα οφέλη της συνεργατικής μάθησης που καταδεικνύονται από τα ερευνητικά δεδομένα (Johnson, Johnson & Maruyama, 1983; Slavin, 1992), αρκετοί συγγραφείς επισημαίνουν και ορισμένα εμπόδια στην εφαρμογή της (Saron & Schevin, 1994; Abrami, Champers, Poulsen, & Howden, 1993). Μεταξύ αυτών τα πιο συνηθισμένα πρακτικά προβλήματα αφορούν στις συνθήκες εργασίας, στο θόρυβο, στον απαιτούμενο χρόνο και στο αναλυτικό πρόγραμμα. Πιο συγκεκριμένα, για τους μαθητές που μαθαίνουν συνεργατικά η αλληλεπίδραση πρόσωπο με πρόσωπο αποτελεί βασικό στοιχείο στον τρόπο εργασίας τους γι' αυτό και η διάταξή τους στο χώρο του σχολείου είναι πολύ διαφορετική από την παραδοσιακή. Οι μαθητές συχνά εργάζονται στο πάτωμα, στη βιβλιοθήκη ή στο γυμναστήριο με την ελάχιστη δυνατή επιτήρηση, γεγονός που προκαλεί αναστάτωση και αντιδράσεις στο σχολείο. Η ενημέρωση των υπολοίπων εκπαιδευτικών και η ενίσχυση της επιτήρησης των παιδιών αποτελούν τρόπους αντιμετώπισης του προβλήματος. Ένα άλλο πρόβλημα, είναι ο θόρυβος που προκαλείται και είναι κατά πολύ περισσότερος από το συνηθισμένο θόρυβο στην τάξη. Ο Abrami et al (1993), επισημαίνουν ότι όλοι οι παράγοντες του σχολείου θα πρέπει να συνειδητοποιήσουν ότι ο προκαλούμενος θόρυβος δεν οφείλεται στην ελλιπή επιτήρηση αλλά στην ενεργή συμμετοχή των μαθητών στη μάθηση. Η μακρά διάρκεια των συνεργατικών δεξιοτήτων, είναι ένας άλλος παράγοντας που δυσχεραίνει την εφαρμογή της, γι αυτό και θα πρέπει να επιλέγονται δραστηριότητες που έχουν σχετικά μικρή δομή, γιατί θα πρέπει παράλληλα οι μαθητές να μην έχουν κενά στα εκπαιδευτικά αντικείμενα που πρέπει να διδαχθούν. Τέλος, η ανεπάρκεια των αναλυτικών προγραμμάτων σε στοιχεία και πληροφορίες για τη συνεργατική μάθηση επειδή είναι σχετικά νέα μέθοδος μάθησης, αποτελεί σημαντικό εμπόδιο που αναστέλλει την εφαρμογή της από τους εκπαιδευτικούς που στερούνται τις πηγές ενημέρωσης και συντονισμού του έργου τους.

Ο Slavin (1995) αναφέρει δύο άλλα στοιχεία που παρεμποδίζουν τη συνεργατική μάθηση. Το ένα είναι το φαινόμενο της «λούφας», όπου ορισμένα μέλη της ομάδας κάνουν όλη τη δουλειά ενώ άλλα δεν κάνουν τίποτα, ενώ το άλλο αφορά τις περιπτώσεις που οι λιγότερο ικανοί μαθητές αγνοούνται και μπαίνουν στο περιθώριο. Αυτή η σύγχυση μπορεί να ξεπεραστεί ορίζοντας ξεκάθαρους ρόλους με ξεχωριστά καθήκοντα για κάθε ομάδα και για κάθε μαθητή και αξιολογώντας την ομαδική αλλά και την ατομική πρόοδο.

Σύμφωνα με τη Sapon – Schevin (1994) μια αδυναμία στη συνεργατική μάθηση εντοπίζεται στην έκπτωση της ποιοτικής και ουσιαστικής μάθησης λόγω της επικέντρωσης της προσοχής στους τρόπους λειτουργίας και αλληλεπίδρασης των ομάδων και όχι σ' αυτό καθαυτό το αντικείμενο μάθησης. Μια άλλη αδυναμία της είναι η σύγχυση που δημιουργείται στους μαθητές όταν μόνο περιστασιακά καλούνται να συνεργαστούν και να διαπραγματευτούν θέματα ρατσισμού, σεξισμού και ταξικά ενώ όλη η δομή και το σύστημα του σχολείου αποκλίνουν από αυτούς τους στόχους. Τέλος, μια σημαντική αδυναμία στη συνεργατική μάθηση είναι η απόλυτη ελευθερία του διδάσκοντα να εφαρμόζει τη συνεργατική μάθηση όπως αυτός θέλει, γεγονός που εγκυμονεί κινδύνους λόγω της συχνά επικείμενης υπεραπλούστευσής της για να γίνει κατανοητή και εφαρμόσιμη στους μαθητές.

Παρόλα τα προβλήματα που αναφέρθηκαν, η γενική έρευνα υποστηρίζει ότι η συνεργατική μάθηση όταν εφαρμοστεί σωστά και περιλαμβάνει τα βασικά στοιχεία της θετικής αλληλεξάρτησης, της προσωπικής υπευθυνότητας, της αλληλεπίδρασης πρόσωπο με πρόσωπο, της ύπαρξης ομάδων, των ομαδικών καθηκόντων και της ομαδικής προόδου, επιφέρει αποτελέσματα πολύ πιο ουσιαστικά από τα αντίστοιχα των παραδοσιακών μεθόδων (Johnson & Johnson, 1989; Johnson, Johnson & Maruyama, 1983; Slavin, 1995).

Θεωρητική προσέγγιση της συνεργατικής μάθησης με βάση τα χαρακτηριστικά της. Ερευνητική δραστηριότητα.

Υπάρχουν τέσσερις διαφορετικές προσεγγίσεις της συνεργατικής μάθησης. Η εννοιολογική προσέγγιση, η δομική, η προσέγγιση του προγράμματος σπουδών, και η προσέγγιση σύνθετης οδηγίας (Putman, 1998). Κάθε μια δίνει διαφορετική έμφαση στα συστατικά της συνεργατικής μάθησης. Ακολουθεί, μία σύντομη περιγραφή των προσεγγίσεων που προαναφέρθηκαν.

Η *εννοιολογική προσέγγιση (conceptual approach)*, είναι η μόνη από τις τέσσερις που υποστηρίζει ότι όλα τα συστατικά στοιχεία είναι απαραίτητο να συνυπάρχουν όταν επιδιώκουμε αποτελεσματική συνεργατική μάθηση (Johnson & Johnson, 1989). Παράλληλα, δίδεται έμφαση στις διαπροσωπικές δεξιότητες, οι οποίες πρέπει να διδαχθούν στους μαθητές μέσω ευκαιριών που θα τους δοθούν για αντίδραση (ομαδική πρόοδο) και για παροχή ανατροφοδότησης. Οι διαπροσωπικές αυτές δεξιότητες διευκολύνουν την επίτευξη ακαδημαϊκών και κοινωνικών στόχων. Γενικές και με ελεύθερο περιεχόμενο μορφές συνεργατικής μάθησης που

προτείνονται από τους υποστηρικτές της εννοιολογικής προσέγγισης, χρησιμοποιούνται σε ποικίλα εκπαιδευτικά αντικείμενα και επιμέρους θέματα των εκπαιδευτικών αντικειμένων. Επίσης, η μορφή της συνεργατικής μάθησης που προτείνεται είναι κατάλληλη για κάθε εκπαιδευτική βαθμίδα. Για την ενθάρρυνση της θετικής αλληλεξάρτησης, που θεωρείται το κυρίαρχο συστατικό στην εννοιολογική προσέγγιση, προτείνεται η απόδοση ρόλων ενίσχυσης και διασύνδεσης στους μαθητές όπως του αναγνώστη κειμένων, του καταγραφέα, του παρουσιαστή, του ενισχυτή της συμμετοχικής προσπάθειας, του ελεγκτή του τι κατανοήθηκε, κλπ. Θα πρέπει ωστόσο να σημειωθεί, ότι οι ρόλοι που προτείνονται δεν πρέπει να έχουν μόνιμους κατόχους, αλλά να εναλλάσσονται ώστε όλοι οι μαθητές να έχουν τη δυνατότητα να αλληλεπιδρούν μέσα από διαφορετικούς ρόλους.

Η εννοιολογική προσέγγιση στη συνεργατική μάθηση έχει πλούσια ερευνητική υποστήριξη. Σε μια μετανάλυση οι Johnson και Johnson (1989), βρήκαν ότι στις μελέτες που χρησιμοποιούσαν συνεργατική μάθηση εννοιολογικής προσέγγισης και κατ' επέκταση είχαν αυστηρά καθαρό συνεργατικό χαρακτήρα, υπήρχε πιο ισχυρή επίδραση στη διαπροσωπική έλξη και στην αυτοεκτίμηση των μαθητών σε σχέση με τις μελέτες που χρησιμοποιούσαν μορφές συνεργατικής μάθησης που περιείχαν και στοιχεία ανταγωνισμού ή και ορισμένα στοιχεία εξατομικευμένης μάθησης.

Σε μια άλλη έρευνα με στοιχεία εννοιολογικής προσέγγισης στη συνεργατική δομή της, εξετάστηκε η επίδραση αυτής στην ικανότητα επίλυσης προβλημάτων από μαθητές γυμνασίου, κατά τη διάρκεια διδασκαλίας του μαθήματος αγγλικής λογοτεχνίας (Stevahn, Johnson, Johnson, Laginski, & O'Coin, 1996). Τόσο οι μαθητές της ομάδας ελέγχου που διδάσκονταν το μάθημα με εξατομικευμένη μάθηση όσο και οι μαθητές της πειραματικής ομάδας, παρακολούθησαν μια σειρά μαθημάτων για επίλυση προβλημάτων. Τα αποτελέσματα έδειξαν και οι δύο ομάδες βελτίωσαν την ικανότητά τους για επίλυση προβλημάτων αλλά οι μαθητές που διδάχθηκαν το πρόγραμμα συνεργατικά είχαν μεγαλύτερη βελτίωση αλλά και καλύτερη απόδοση στο μάθημα.

Σε μια άλλη έρευνα (Johnson, Johnson, Tiffany & Zaidman, 2001) εξετάστηκε η επίδραση δύο μορφών συνεργατικής μάθησης στην αποδοχή των σπουδαστών μειονότητας και στις σχέσεις μεταξύ των μαθητών διαφορετικής εθνικότητας. Οι μαθητές της πειραματικής ομάδας χωρίστηκαν σε ομοιογενείς ομάδες και διδάσκονταν το μάθημα σύμφωνα με την εννοιολογική προσέγγιση, όπου

η έμφαση δίνονταν στη συνολική απόδοση της τάξης και τα βραβεία δίνονταν με την επίτευξη ενός ομαδικού σκορ-κριτηρίου. Οι μαθητές της ομάδας ελέγχου χωρίστηκαν και αυτοί σε ομοιογενείς ομάδες και εργάζονταν συνεργατικά αλλά ο στόχος ήταν η υπεροχή της μιας ομάδας έναντι της άλλης και τα βραβεία δίνονταν στα μέλη της επικρατούσας κάθε φορά ομάδας. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι στην ομάδα που διδάσκονταν το μάθημα με συνεργατική μάθηση εννοιολογικής προσέγγισης οι μαθητές των μειονοτήτων συμμετείχαν περισσότερο στην ομαδική δουλειά και στη λήψη αποφάσεων και αντιλαμβάνονταν τον εαυτό τους ισάξιο στη συνεισφορά με τα άλλα μέλη της ομάδας σε αντίθεση με τους αντίστοιχους μαθητές της ομάδας ελέγχου που αντιλαμβάνονταν τον εαυτό τους ως λιγότερο άξιο των άλλων μελών. Επιπρόσθετα, όλοι οι μαθητές εκδήλωναν την επιθυμία να συνεργαστούν και με μέλη των άλλων ομάδων στο μέλλον. Δεν υπήρξαν ωστόσο διαφορές στη διαπροσωπική έλξη μεταξύ μαθητών διαφορετικής εθνικότητας ανάμεσα στην πειραματική ομάδα και στην ομάδα ελέγχου.

Η *δομική προσέγγιση (structural approach)* της συνεργατικής μάθησης, βασίζεται σε διαφορετικές στρατηγικές που ο Kagan (1990) ονομάζει δομές. Οι δομές περιλαμβάνουν μια σειρά βημάτων, με συμπεριφορές που προδιαγράφονται σε καθένα απ' αυτά.

Πιο συγκεκριμένα, οι δομές αναφέρονται στον τρόπο οργάνωσης της μαθησιακής διαδικασίας και όχι στο είδος της δραστηριότητας. Ενώ δηλαδή, οι δραστηριότητες αφορούν συγκεκριμένα αντικείμενα και δεν μπορούν να μεταφερθούν, οι δομές μπορούν να χρησιμοποιούνται επανειλημμένα, σε οποιοδήποτε θέμα, σε διάφορες εκπαιδευτικές βαθμίδες και σε διαφορετικά σημεία ενός πλάνου μαθήματος. Επίσης, ο εκπαιδευτικός μπορεί να κινείται μέσα στο ίδιο το μάθημα, από τη μία δομή στην άλλη ανάλογα με τους στόχους που έχει και έτσι να επιχειρεί μια πολυδομική μάθηση που παρακινεί τους μαθητές προσφέροντάς τους εναλλασσόμενες και δυναμικές συνεργατικές μαθησιακές εμπειρίες (Kagan, 1985). Σύμφωνα με τους υποστηρικτές της δομικής προσέγγισης, για την επιτυχία εφαρμογής τους στο σχολείο, απαιτούνται δύο κύρια στοιχεία, η θετική αλληλεξάρτηση και η προσωπική υπευθυνότητα. Ο αποτελεσματικός σχεδιασμός των μαθημάτων, απαιτεί μια διαφορετική επιλογή δομών για κάθε έναν από τους τρεις στόχους μάθησης, το γνωστικό, το φυσικό και τον κοινωνικό.

Μια συχνά συναντώμενη δομή που διευκολύνει τη συνεργατική μάθηση, είναι η «Jigsaw». Στην «Jigsaw» δομή, δίδονται στις ομάδες θέματα τα οποία

χωρίζονται σε υποθέματα. Τα μέλη της κάθε ομάδας ασκούνται και γίνονται ειδικοί στα διάφορα αυτά υποθέματα και συναντώνται με τα μέλη των άλλων ομάδων που ειδικεύονται στο ίδιο αντικείμενο. Μετά τη μάθηση, οι ειδικοί πια στο κάθε αντικείμενο επιστρέφουν στην αρχική τους ομάδα για να διδάξουν στα μέλη της αυτό το οποίο γνωρίζουν καλά, και να διδαχθούν από άλλους ειδικούς τα υπόλοιπα υποθέματα. Ορισμένες άλλες δομές που προτείνει ο Kagan (1989) για την ενίσχυση της συνεργατικής μάθησης είναι η εργασία σε τετράδες, οι οποίες περιοδικά αλλάζουν σύνθεση διατηρώντας σταθερό έναν πυρήνα δύο ατόμων, ο αρχικός χωρισμός της τάξης σε δύο ομάδες και στη συνέχεια η δημιουργία ζευγαριών από μαθητές των διαφορετικών ομάδων, η συζήτηση σε κύκλο μετά το τέλος του μαθήματος, κ.α.

Σε μια έρευνα διακόσιοι εβδομήντα δάσκαλοι εκπαιδεύτηκαν τμηματικά στην εφαρμογή των δομών συνεργατικής μάθησης του Kagan και στη συνέχεια εφήρμοζαν τις τεχνικές αυτές στα σχολεία τους. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπήρξε σημαντική βελτίωση στην απόδοση των μαθητών τους στην ικανότητα ανάγνωσης, στον προφορικό λόγο, στα μαθηματικά, στη φυσική και στα μαθήματα τέχνης ενώ δεν παρατηρήθηκαν διαφορές στην απόδοση των παιδιών στο γραπτό λόγο (Burklich, 2005).

Σε μια άλλη έρευνα μαθητές έκτης δημοτικού διδάχθηκαν τα μαθήματά τους χρησιμοποιώντας διάφορες συνεργατικές δομές στις εννέα πρώτες εβδομάδες του σχολικού έτους, ενώ η ομάδα ελέγχου διδάσκονταν το μάθημα με τον παραδοσιακό τρόπο (Dotson, 2004). Και οι δύο ομάδες περιελάμβαναν μαθητές υψηλής ακαδημαϊκής επίδοσης, μέτριους, χαμηλής επίδοσης και μικρό ποσοστό μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Τα τεστ που έγιναν μετά το τέλος του προγράμματος και περιελάμβαναν μια αθροιστική επίδοση σε διάφορα μαθησιακά αντικείμενα, έδειξαν σημαντικά καλύτερη επίδοση των μαθητών όλων των κατηγοριών με εξαίρεση τους χαρισματικούς μαθητές που δεν παρουσίασαν διαφορές. Παράλληλα, οι δάσκαλοι ανέφεραν έντονη κοινωνική αλληλεπίδραση μεταξύ όλων των μελών και περισσότερες ευκαιρίες για επαφή των κοινωνικά απομονωμένων παιδιών, ενώ οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ανέφεραν ότι ένιωθαν περισσότερο αποδεκτοί από τους συμμαθητές τους.

Η Ziegler (1981) εξέτασε την επίδραση της δομής Jigsaw σε μικτές τάξεις στο Τορόντο που περιελάμβαναν μετανάστες Ευρωπαίους και Ινδούς μαθητές καθώς και Αγγλοκαναδούς μαθητές. Τα αποτελέσματα της μελέτης της έδειξαν ουσιαστικά

περισσότερες διαπολιτισμικές φιλίες, περισσότερες περιστασιακές φιλίες και περισσότερες στενές φιλίες από τις αντίστοιχες της ομάδας ελέγχου που διδάσκονταν το μάθημα με παραδοσιακούς τρόπο αλλά και από την ομάδα που διδάσκονταν το μάθημα με μια άλλη συνεργατική μορφή, τη μορφή STAD (Students Teams-Achievement Divisions).

Ο Blaney και οι συνεργάτες του ωστόσο, στην έρευνά τους για την επίδραση της δομής Jigsaw στις διαπροσωπικές σχέσεις μαθητών διαφορετικών εθνοτήτων βρήκαν ότι οι μαθητές της πειραματικής ομάδας προτιμούσαν και στις άλλες δραστηριότητες να συνεργάζονται μόνο με τα μέλη της ομάδας τους, γεγονός που φυσικά περιόριζε σημαντικά την ευρύτερη αλληλεπίδραση των μελών της τάξης. Παράλληλα, δεν υπήρξαν διαφορές στις ενδοεθνικές φιλίες ανάμεσα στην πειραματική και στην ομάδα ελέγχου (Blaney, Stephan, Rosenfield, Aronson, & Sikes, 1977).

Η προσέγγιση αναλυτικού προγράμματος (curricular approach), προτείνει ειδικά σχεδιασμένα μαθήματα, ανάλογα με την τάξη (εκπαιδευτική βαθμίδα), και ειδικά εκπαιδευτικά αντικείμενα που αντιπροσωπεύουν τη μορφή του αναλυτικού προγράμματος (Slavin, 1990, 1996). Πρόκειται για μια αρκετά τυποποιημένη μορφή συνεργατικής μάθησης η οποία όμως έχει ιδιαίτερα θετικά αποτελέσματα στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών όταν εφαρμοστεί σωστά (Slavin, 1996). Προϋπόθεση για τη σωστή εφαρμογή της είναι η ύπαρξη δύο συστατικών της συνεργατικής μάθησης, η προσωπική υπευθυνότητα και η ομαδική πρόοδος η οποία επιτυγχάνεται μέσα από την επίτευξη ομαδικών στόχων. Οι υποστηρικτές αυτής της προσέγγισης, δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στο σύστημα αμοιβής σε ομαδικό αλλά και σε ατομικό επίπεδο. Έτσι, οι μαθητές εργάζονται μαζί για να κερδίσουν αναγνώριση, βαθμούς, βραβεία, και άλλους δείκτες ομαδικής προόδου. Οι αμοιβές προόδου μπορούν να αποδίδονται και ξεχωριστά σε κάθε μέλος της ομάδας για τη συμπεριφορά του, ενισχύοντας έτσι την προσωπική υπευθυνότητα του κάθε μαθητή. Στη διαδικασία μάθησης, δεν θεωρείται απαραίτητο όλα τα μέλη να μπορούν πραγματικά να βοηθήσουν το ένα το άλλο, ή να εργασθούν μαζί. Θεωρείται ωστόσο σημαντικό γεγονός, η αντίληψη όλων των μελών ότι τα αποτελέσματα είναι συνάρτηση της αλληλεπίδρασή τους. Η αντίληψη αυτή, είναι αρκετή να παρακινήσει τους μαθητές να εμπλακούν σε συμπεριφορές που βοηθούν στην πρόοδο της ομάδας (Slavin, 1987). Στη φυσική αγωγή, το μοντέλο Sport Education (Siedentop, 1994)

έχει αρκετά κοινά χαρακτηριστικά με την προσέγγιση του προγράμματος σπουδών (Slavin, 1996), ενώ αναλυτική περιγραφή του γίνεται σε επόμενο κεφάλαιο.

Η προσέγγιση αναλυτικού προγράμματος στη συνεργατική μάθηση υποστηρίζεται από πολλά ερευνητικά ευρήματα. Σε μια μετανάλυση, ο Slavin (1983b) εξέτασε 41 μελέτες που χρησιμοποίησαν διάφορες μορφές συνεργατικής μάθησης συγκρίνοντάς την με την ανταγωνιστική και την εξατομικευμένη μάθηση και κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η συνεργατική μάθηση βελτιώνει την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών μόνο όταν δίδονται βραβεία στις ομάδες και έμφαση στη προσωπική υπευθυνότητα του κάθε μαθητή, ενώ όταν ο στόχος είναι η βελτίωση των κοινωνικών σχέσεων των μαθητών δεν υπάρχει ανάγκη εστίασης στις βραβεύσεις.

Σε μια έρευνά τους οι Hansell και Slavin (1981) εξέτασαν την επίδραση ενός προγράμματος συνεργατικής μάθησης διάρκειας 10 εβδομάδων με δομή αναλυτικού προγράμματος, στις διαφυλετικές φιλίες μαθητών γυμνασίου. Οι μαθητές πριν και μετά το τέλος του προγράμματος κλήθηκαν να απαντήσουν στην ερώτηση «Ποιοι είναι οι καλύτεροι φίλοι σου στην τάξη;». Οι απαντήσεις που απαριθμούσαν έως έξι άτομα ονομάστηκαν «στενές» και αυτές που απαριθμούσαν περισσότερα άτομα «ευρείες», ενώ η αμοιβαιότητα και η σειρά των επιλογών που έκαναν και δέχθηκαν οι μαθητές αναλύθηκαν με πολλαπλή ανάλυση παλινδρόμησης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι μαθητές της πειραματικής ομάδας δήλωσαν αλλά και δέχθηκαν περισσότερες α) διαγωνιο-φυλετικές επιλογές, β) «στενές» επιλογές και γ) «ευρείες» επιλογές, σε σχέση με την ομάδα ελέγχου.

Σε ένα πρόγραμμα εφαρμόστηκε για δύο συνεχή χρόνια η συνεργατική μάθηση ως κύρια φιλοσοφία στην οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Stevens & Slavin, 1995). Η συνεργατικής μάθησης βασίστηκε σε δύο τύπους της δομής αναλυτικού προγράμματος του Slavin. Το πρόγραμμα περιελάμβανε (α) χρήση της συνεργατικής μάθησης σε ποικίλα εκπαιδευτικά αντικείμενα, (β) ένταξη των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, (γ) αλληλοδιδασκαλία μεταξύ των δασκάλων, (δ) συνεργασία των δασκάλων για το σχεδιασμό της διδασκαλίας, (ε) συνεργασία των δασκάλων και της διεύθυνσης για το σχεδιασμό των δραστηριοτήτων του σχολείου και στη λήψη αποφάσεων, και (στ) ενθάρρυνση της ενεργής συμμετοχής των γονέων. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι μετά τον πρώτο χρόνο εφαρμογής οι κανονικοί μαθητές αλλά και οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ήταν καλύτεροι από τους αντίστοιχους της ομάδας ελέγχου στην ορθογραφία αλλά μετά το δεύτερο χρόνο, καλύτεροι και στην κατανόηση κειμένου, στην έκφραση και στα μαθηματικά. Παράλληλα, οι

χαρισματικοί μαθητές αύξησαν με τη συνεργατική μάθηση την επίδοσή τους περισσότερο από τους χαρισματικούς μαθητές στο παραδοσιακό σχολείο. Επιπρόσθετα, οι κοινωνικές σχέσεις των εμπλεκομένων στη διαδικασία του συνεργατικού σχολείου ήταν πολύ καλύτερες και οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ήταν πολύ περισσότερο αποδεκτοί από τους συμμαθητές τους, από τους αντίστοιχους της ομάδας ελέγχου.

Η σύνθετης οδηγίας προσέγγιση (complex instruction approach), εστιάζει στην ομαδική εργασία ως στρατηγική για την ενίσχυση της κοινωνικής και ακαδημαϊκής ανάπτυξης των μαθητών (Cohen, 1994a). Σε σχέση με τις προηγούμενες, η προσέγγιση αυτή είναι η λιγότερο απαιτητική στη χρήση των στοιχείων της συνεργατικής μάθησης, ενώ προτείνεται για όλες τις σχολικές βαθμίδες. Η έμφαση δίδεται στην ίδια τη φύση του καθήκοντος, που πρέπει να έχει ομαδικό χαρακτήρα, και στην αλληλεπίδραση που αυτή προκαλεί. Η συνεργατική μάθηση επιτυγχάνεται μέσα από την ανακάλυψη σε πρόβλημα με ανοιχτό τέλος που επιδέχεται πολλές σωστές απαντήσεις και που συχνά απαιτεί υψηλές πνευματικές ικανότητες σε μια ετερογενή τάξη. Για την επίλυση του προβλήματος, οι μαθητές πρέπει να ανταλλάξουν πληροφορίες, να μειώσουν τις αντιπαράθεσεις, να σεβαστούν τις απόψεις των άλλων, να αξιολογήσουν τις προτάσεις των συμμαθητών τους, να αλληλεπιδράσουν έντονα κοινωνικά. Για την επίτευξη του ομαδικού στόχου και για την επίδειξη υπευθυνότητας, οι μαθητές έχουν ρόλους όπως διαχειριστής υλικού, εναρμονιστής – ισορροπιστής των αντιθέσεων, άτομο που διαθέτει πηγές, συντονιστής της συζήτησης που προκύπτει, κ.α. Χαρακτηριστικό στοιχείο της προσέγγισης είναι η απόρριψη κάθε είδους βραβείων και εξωτερικών αμοιβών γιατί τα βραβεία ενισχύουν μόνο τα εξωτερικά κίνητρα και απειλούν τη διάρκεια της παρακίνησης, που είναι και το ζητούμενο στη μαθησιακή διαδικασία. Βραβείο, σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή, είναι η ίδια η επίτευξη του στόχου.

Η ερευνητική δραστηριότητα στο χώρο της προσέγγισης της σύνθετης οδηγίας στη συνεργατική μάθηση, είναι αρκετά πλούσια και τα αποτελέσματά της επιβεβαιώνουν τη σημαντική επίδρασή της στις κοινωνικές δεξιότητες και στην ακαδημαϊκή ικανότητα των μαθητών. Οι Cohen και Lotan (1997) συλλέγοντας τα αποτελέσματα από έρευνες που διεξήχθησαν σε 5 διαφορετικά σχολεία γυμνασίου σε μαθήματα κοινωνικών επιστημών βρήκαν ότι, οι μαθητές της πειραματικής ομάδας είχαν καλύτερη απόδοση σε απαντήσεις υψηλής πνευματικής απαίτησης από τους μαθητές που διδάσκονταν παραδοσιακά, είχαν λιγότερα προβλήματα διαχείρισης

στην τάξη αλλά δεν διέφεραν στις απαντήσεις απομνημόνευσης. Βρήκαν επίσης ότι ο διαφορετικός τρόπος οργάνωσης του μαθήματος από τον κάθε δάσκαλο στις πειραματικές ομάδες, αποτελούσε ισχυρό παράγοντα πρόβλεψης της απόδοσης των μαθητών σε ακαδημαϊκά καθήκοντα και κοινωνικές δεξιότητες. Τα αποτελέσματα αυτά επιβεβαιώθηκαν και σε δείγμα από κανονικούς, δίγλωσσους και χαρισματικούς μαθητές δημοτικού σχολείου (Cohen & Lotan, 1997).

Σε μια άλλη μελέτη εξετάστηκε η επίδραση ενός προγράμματος συνεργατικής μάθησης σύνθετης οδηγίας στη συμμετοχή παιδιών δημοτικών σχολείων. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, το πρόγραμμα ενίσχυσε τη συμμετοχή των μαθητών χαμηλής ακαδημαϊκής και κοινωνικής θέσης και δεν διαφοροποίησε τη συμμετοχή των μαθητών με υψηλή ακαδημαϊκή και κοινωνική θέση, παρόλο που οι δάσκαλοι χρησιμοποιούσαν σε μικρό βαθμό τεχνικές παρότρυνσης στους μαθητές (Cohen & Lotan, 1997).

Οι Shachar και Sharan (1994) εξέτασαν την επίδραση ενός προγράμματος ομαδικής εξερεύνησης στην ακαδημαϊκή επίδοση και στην κοινωνική αλληλεπίδραση παιδιών δημοτικού σχολείου του Ισραήλ, κατά τη διάρκεια των ομαδικών συζητήσεων που γίνονταν στην τάξη. Το δείγμα αποτελούσαν μαθητές με προέλευση από τη Δύση και από τη Μέση Ανατολή. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, όλοι οι μαθητές που παρεμβατικού προγράμματος έπαιρναν πιο συχνά το λόγο, χρησιμοποιούσαν πιο πλούσιο λεξιλόγιο και είχαν υψηλότερη ακαδημαϊκή επίδοση από τους μαθητές που διδάσκονταν με παραδοσιακή διδασκαλία το μάθημα. Παράλληλα, στην ομάδα ελέγχου οι μαθητές δυτικής καταγωγής αντάλλαζαν το λόγο μόνο μεταξύ τους ενώ στην πειραματική ομάδα υπήρχε συμμετρική κατανομή του λόγου μεταξύ όλων των μαθητών. Τέλος, όλοι οι μαθητές της πειραματικής ομάδας ανέφεραν βελτίωση στη συνεργατική στάση των μαθητών δυτικής καταγωγής.

Από τα παραπάνω διαφαίνεται ότι όλες οι θεωρητικές εκδοχές στη συνεργατική μάθηση υποστηρίζονται από πλούσιο ερευνητικό έργο και ότι είναι πολύ δύσκολο κανείς να αποφανθεί υπέρ της μιας ή της άλλης εκδοχής. Υπάρχουν ωστόσο, αρκετοί εμπειρογνώμονες στο χώρο της συνεργατικής μάθησης που υποστηρίζουν ότι ένα μικτό θεωρητικό σχήμα δυνατή επίδραση στην ακαδημαϊκή επίδοση αλλά και στις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών (Cohen, 1994α).

Ανεξάρτητα από τη θεωρητική προσέγγιση της συνεργατικής μάθησης, η οποία μπορεί να είναι αμιγής ή μικτή, ένα ερώτημα που προκύπτει είναι, στο σύνολο των εκπαιδευτικών μαθημάτων που διδάσκονται στο σχολείο ποια είναι αυτά που

προσφέρονται σε μεγαλύτερο βαθμό για την καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων. Η βιβλιογραφία στο χώρο της εκπαίδευσης υποστηρίζει ότι, όλα τα εκπαιδευτικά αντικείμενα μπορούν να διδαχθούν με συνεργατικές μεθόδους διδασκαλίας και να μυήσουν τους μαθητές στην κοινωνική συμπεριφορά (Johnson & Johnson, 1989α). Ωστόσο, ορισμένα από αυτά παρουσιάζουν το κατάλληλο περιβάλλον λόγω της ιδιαιτερότητας της φύσης τους και των ευκαιριών που προσφέρουν για τη συμμετοχή σε κοινωνικού χαρακτήρα δραστηριότητες. Ένα τέτοιο μάθημα, είναι το μάθημα της φυσικής αγωγής.

Θεωρητικά και ερευνητικά δεδομένα υποστηρίζουν εξάλλου (Danish, 1996) ότι, το μάθημα της φυσικής αγωγής στο σχολείο αλλά και η φυσική αγωγή και ο αθλητισμός γενικότερα, παρουσιάζουν σημαντικά πλεονεκτήματα όχι μόνο για την καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων αλλά γενικότερα για την καλλιέργεια δεξιοτήτων ζωής, όπως αυτές καταγράφονται από την ταξινόμηση του Brooks, δηλαδή δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων, ανάπτυξης της ταυτότητας και διατήρησης της υγείας. Στο επόμενο κεφάλαιο, παρουσιάζονται ενδεικτικά στοιχεία από την επιτυχή εφαρμογή ανάλογων προγραμμάτων στο διεθνή αλλά και στον ελλαδικό χώρο.

Η εφαρμογή προγραμμάτων δεξιοτήτων ζωής στο μάθημα της φυσικής αγωγής

Το περιβάλλον του μαθήματος της φυσικής αγωγής παρουσιάζει ορισμένα πλεονεκτήματα για την διδασκαλία των δεξιοτήτων ζωής. Αυτό συμβαίνει γιατί οι μαθητές μαθαίνουν σε ένα περιβάλλον που τους αρέσει και γιατί υπάρχουν πολλές ομοιότητες στον τρόπο διδασκαλίας μεταξύ δεξιοτήτων ζωής και αθλητικών δεξιοτήτων (Danish, 1996).

Οι αθλητικές δεξιότητες, όπως και οι δεξιότητες ζωής σε αρκετές περιπτώσεις μαθαίνονται μέσα από τη διαδικασία της επίδειξης– παρατήρησης –πρακτικής εφαρμογής-ανατροφοδότησης. Επιπρόσθετα, το αθλητικό περιβάλλον προσομοιάζει με περιστατικό της ζωής. Για παράδειγμα υπάρχουν τόσο στον αθλητισμό όσο και στην καθημερινή ζωή δεξιότητες όπως η καλή απόδοση υπό πίεση, η αποτελεσματική δράση μέσα στην ομάδα, η ανάληψη πρωτοβουλιών, και ο καθορισμός στόχων που είναι ιδιαίτερα χρήσιμες. Έτσι ο συνδυασμός της διδασκαλίας δεξιοτήτων ζωής με τη διδασκαλία αθλητικών δεξιοτήτων μπορεί να είναι πολύ εποικοδομητικός. Επιπλέον, η μεταφορά γνώσης από την αντιμετώπιση μιας δεξιότητας ζωής από έναν τομέα στον άλλον (από το σχολείο στην οικογένεια, από την τάξη στην παρέα, από το παιχνίδι στη δουλειά) γίνεται πιο εύκολη όταν

συνδυαστεί με τον τρόπο που μεταφέρονται οι αθλητικές δεξιότητες μέσα στο ίδιο το άθλημα, ή από άθλημα σε άθλημα ή από ένα άθλημα στην καθημερινή ζωή (Danish, Nellen, 1997).

Προγράμματα δεξιοτήτων ζωής για τη φυσική αγωγή και τον αθλητισμό

Στην αθλητική ψυχολογία χρησιμοποιούνται μια σειρά από τεχνικές για τη βελτίωση των ψυχολογικών δεξιοτήτων των αθλητών (Θεοδωράκης, 1999). Από μεγάλο αριθμό ερευνών προκύπτει ότι η εφαρμογή προγραμμάτων ψυχολογικών δεξιοτήτων μπορεί να συμβάλει θετικά στις θετικές συμπεριφορές τους και να μειώσουν τις αρνητικές. Εκτός όμως από το χώρο του αθλητισμού, ενδιαφέρουσα δραστηριότητα παρουσιάζεται και στο μάθημα της φυσικής αγωγής στο σχολείο, αν και τα βήματα είναι σε αρχικό στάδιο και αρκετή ερευνητική δραστηριότητα απαιτείται προκειμένου να υπάρξει μια σφαιρική εικόνα για τη δυνατότητα, τις μεθόδους, τα προβλήματα και τα αποτελέσματα της εφαρμογής προγραμμάτων δεξιοτήτων ζωής στο μάθημα της φυσικής αγωγής.

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί κανείς σε κάποια από τα προγράμματα, που εφαρμόστηκαν και συνεχίζουν ακόμη να εφαρμόζονται στο διεθνή χώρο.

Το πρόγραμμα SUPER (Danish, 1996) σχεδιάστηκε για μαθητές που συμμετείχαν σε φυσική δραστηριότητα σε ώρες μετά του πρωινού υποχρεωτικού ωραρίου, και στηρίζεται στην αρχή ότι ο συναγωνισμός είναι καλός, όταν ο καθένας έχει μάθει να συναγωνίζεται τις προσωπικές του δυνατότητες. Υιοθετώντας αυτή τη συλλογιστική, λιγότερο μετράει το σκορ και περισσότερο η ποιότητα του παιχνιδιού και το επίπεδο εκτέλεσης.

Στη λογική της ανάπτυξης των δεξιοτήτων ζωής ανήκει και το πρόγραμμα “Play it Smart” (Petitpas, 2001), το οποίο εφαρμόστηκε σε μαθητές που ασχολούνταν με το αμερικάνικο ποδόσφαιρο. Τα αποτελέσματα της εφαρμογής του προγράμματος έδειξαν αύξηση του μέσου όρου της σχολικής βαθμολογίας των μαθητών που συμμετείχαν, αλλά και μεγαλύτερη συμμετοχή των μαθητών που πήραν μέρος στο πρόγραμμα σε κοινωνικού περιεχομένου δραστηριότητες.

Πειραματική εφαρμογή προγραμμάτων δεξιοτήτων ζωής στον ελλαδικό χώρο έγινε σε μαθητές και μαθήτριες Ε' και ΣΤ' Δημοτικού στο μάθημα της φυσικής αγωγής και στο μάθημα της ολυμπιακής παιδείας (Θεοφανίδης, 2002; Goudas, Dermitzaki, Leondari, & Danish, in press; Κιορπέ, 2002). Ανάλογη ήταν η εφαρμογή προγραμμάτων σε νεαρές αθλήτριες του βόλεϊ, και σε νεαρούς αθλητές ποδοσφαίρου

(Παπαχαρίσης & Γούδας, 2003). Τα προγράμματα αυτά έχουν παρόμοια δομή και αποτελούνται από τρεις ενότητες μαθησιακών στόχων. Πιο συγκεκριμένα, τα προγράμματα που εφαρμόστηκαν είχαν παρόμοια δομή και περιελάμβαναν τρεις ενότητες μαθησιακών στόχων που οδηγούσαν τους μαθητές να μάθουν: (α) πώς να καθορίζουν προσωπικούς στόχους, (β) πώς να λύνουν προβλήματα που τους εμποδίζουν να πετύχουν τους στόχους τους, και (γ) πώς να σκέφτονται θετικά για τον εαυτό τους. Ο γενικότερος σκοπός από την εφαρμογή των προγραμμάτων αυτών ήταν να μάθουν οι μαθητές πώς να χρησιμοποιούν αυτές τις δεξιότητες για να βελτιώσουν την απόδοσή τους, αλλά και να βοηθηθούν να μεταφέρουν τις δεξιότητες αυτές και σε άλλους τομείς της ζωής τους εκτός από το μάθημα της φυσικής αγωγής. Η δομή του προγράμματος περιελάμβανε την ταυτόχρονη διδασκαλία αθλητικών δεξιοτήτων και δεξιοτήτων ζωής και είχε ως εξής:

α) Αρχικά οι μαθητές συμμετείχαν σε ένα κινητικό τεστ. Το τεστ αυτό ήταν ανάλογο με το άθλημα στο οποίο εφαρμοζόταν το πρόγραμμα (ποδόσφαιρο, βόλεϊ, μάθημα της φυσικής αγωγής). Η ατομική επίδοση των μαθητών /τριών αποτελούσε σημείο αναφοράς στην ανάπτυξη του προγράμματος στα επόμενα μαθήματα.

β) Στη συνέχεια και για τις επόμενες οκτώ ενότητες οι μαθητές/ τριες παράλληλα με την αθλητική δεξιότητα που εξασκούσαν διδάχτηκαν, και τα παρακάτω θέματα:

- 1) τι είναι οι στόχοι, πόσο σημαντικοί είναι, ποια η αξία τους
- 2) καθορισμός προσωπικών στόχων σε σχέση με την κινητική δεξιότητα
- 3) τα χαρακτηριστικά ενός πετυχημένου προσωπικού στόχου
- 4) διόρθωση στόχων
- 5) θετική σκέψη –πώς μετατρέπονται οι αρνητικές σκέψεις σε θετικές
- 6) πώς ξεπερνιούνται τα προβλήματα που εμποδίζουν την επίτευξη των στόχων μας -πρακτικές εφαρμογές με την κινητική δεξιότητα
- 7) το σχέδιο για την επίτευξη ενός προσωπικού στόχου

γ) Οι μαθητές επανέλαβαν το ίδιο κινητικό τεστ που είχε σημείο αναφοράς την ατομική επίδοση.

Αξιολόγηση του προγράμματος

Σε κάθε εφαρμογή του προγράμματος αξιολογήθηκαν τα παρακάτω:

α) Η επίδοση των μαθητών σε κινητικά τεστ πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος

β) Η επίδοσή τους σε τεστ γνώσεων για τις δεξιότητες ζωής (πριν, αμέσως μετά το πρόγραμμα, και δύο μήνες μετά το τέλος του προγράμματος).

γ) Τα προσωπικά πιστεύω των μαθητών για την ικανότητά τους στην εφαρμογή των δεξιοτήτων καθορισμού στόχων, επίλυσης προβλημάτων και θετικής σκέψης.

δ) Τα εσωτερικά τους κίνητρα για συμμετοχή στο πρόγραμμα, πριν και μετά το πρόγραμμα (Goudas, Dermitzaki, & Bagiatis, 2001) .

Τα αποτελέσματα των εφαρμογών του παραπάνω προγράμματος ήταν ιδιαίτερα ενθαρρυντικά. Οι μαθητές που συμμετείχαν, είχαν καλύτερη απόδοση στα κινητικά τεστ, αύξησαν την επίδοσή τους στο τεστ γνώσεων σχετικά με τις δεξιότητες ζωής που διδάχτηκαν, αισθάνθηκαν πιο ικανοί στη χρησιμοποίηση των δεξιοτήτων ζωής από ό,τι στην αρχή και επιπλέον βελτιώθηκαν τα εσωτερικά τους κίνητρα για συμμετοχή στο μάθημα. Τα αποτελέσματα των παραπάνω ερευνών δείχνουν ότι η παράλληλη διδασκαλία κινητικών δεξιοτήτων και δεξιοτήτων ζωής μπορεί να βοηθήσει τόσο στην βελτίωση των αθλητικών δεξιοτήτων όσο και στην εκμάθηση δεξιοτήτων χρήσιμων στην καθημερινή ζωή.

Από τα αποτελέσματα των παραπάνω προκαταρκτικών ερευνών στην Ελλάδα αλλά και από σχετικές έρευνες στο διεθνή χώρο μπορεί να εξαχθεί το συμπέρασμα ότι το μάθημα της φυσικής αγωγής αποτελεί ένα ιδανικό περιβάλλον όπου μπορεί να διδαχθούν και να εξασκηθούν τα παιδιά στις δεξιότητες ζωής. Οι δεξιότητες ζωής βοηθούν στην εκμάθηση αθλητικών δεξιοτήτων και παράλληλα ενισχύουν την ατομική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών ώστε να βασίζονται στον εαυτό τους στις άμεσες, μεσοπρόθεσμες και μελλοντικές επιλογές της ζωής τους.

Η συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών, θα πρέπει να καλλιεργηθεί μέσα από τη διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων ή δεξιοτήτων ανθρωπίνων – διαπροσωπικών σχέσεων όπως τις αναφέρει η ταξινομία του Brooks. Επειδή δε στις αρχές της αναπτυξιακής θεωρίας που στηρίχθηκε η ταξινόμηση αναφέρεται ότι το είδος και η ποιότητα του περιβάλλοντος ασκούν αποφασιστικό ρόλο στην επιτυχή καλλιέργεια των δεξιοτήτων, φαίνεται ότι το μάθημα της φυσικής αγωγής, κάτω από τις ανάλογες προϋποθέσεις, πληροί τα ποιοτικά κριτήρια για την εφαρμογή ανάλογων προγραμμάτων κατά τη διδασκαλία του.

Η καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων μέσω της φυσικής αγωγής

Γιατί στη φυσική αγωγή

Η φύση των δραστηριοτήτων στη φυσική αγωγή, είναι πράγματι κοινωνική ενώ διαφέρει ποιοτικά από τις αντίστοιχες των υπολοίπων μαθημάτων του σχολείου.

Επειδή το σημείο αναφοράς, το επίκεντρο, είναι η κίνηση απουσιάζουν από το μάθημα οι ρουτίνες που ισχύουν στο περιβάλλον της διδακτικής αίθουσας (Mchugh, 1995). Συχνά, η ανεπίτρεπτη για άλλα μαθήματα συμπεριφορά, στο μάθημα της φυσικής αγωγής όχι μόνο επιτρέπεται αλλά ενθαρρύνεται. Καταστάσεις όπως η σωματική επαφή, οι δυνατές φωνές, οι αυθόρμητες αναμετρήσεις, η έλλειψη τυπικότητας κατά την πρακτική άσκηση, το προσωπικό στυλ στην εμφάνιση (ιδιαίτερη περιβολή, μαλλιά πιασμένα με ιδιότυπο τρόπο), η δυνατή αίσθηση ελευθερίας, συναντώνται στις δραστηριότητες της φυσικής αγωγής και καταδεικνύουν ότι το περιβάλλον του μαθήματος διευκολύνει σημαντικά την καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων.

Μια μεγάλη κατηγορία διδακτικών αντικειμένων στο μάθημα της φυσικής αγωγής είναι παιχνίδια στα οποία οι μαθητές πρέπει να επιδείξουν ομαδικότητα, επικοινωνία, συνεργασία, συνοχή, συντονισμό, ικανότητα διάκρισης και επιμερισμού των ρόλων, και γενικότερα υψηλό επίπεδο κοινωνικής ικανότητας προκειμένου να τα καταφέρουν. Παράλληλα, συμπεριφορές αντικοινωνικές όπως η οξυθυμία, ο εγωκεντρισμός, οι ύβρεις, η πρόκληση αναστάτωσης, η βία, είναι ανεπιθύμητες και απαγορευτικές για το μάθημα.

Μερικά από τα οφέλη που προκύπτουν από τη συμμετοχή σε φυσικές δραστηριότητες είναι η μάθηση της αλληλεξάρτησης ενός ατόμου από το άλλο, η απόκτηση της αίσθησης της ομαδικής δουλειάς και της υπευθυνότητας, η ανάπτυξη της προσωπικότητας ως «όλου» και η αποδοχή αξιών του «ευ αγωνίζεσθαι» (Hellison, 1985). Όλα αυτά τα οφέλη, αντιπροσωπεύουν αναλλοίωτες διαχρονικές κοινωνικές αξίες. Στην πραγματικότητα όμως, οι έχοντες εμπειρία από τη συμμετοχή τους σε μαθήματα φυσικής αγωγής, γνωρίζουν ότι: αρκετοί μαθητές δεν αγγίζουν τη μπάλα κατά τη διάρκεια του μαθήματος, κάποιοι επιλέγονται απαξιωτικά τελευταίοι από τους αρχηγούς, την ώρα που σχηματίζονται οι ομάδες, ενώ η νίκη και η επιθετικότητα έχουν υψηλότερη αξία από τη συμμετοχή και συνεργασία. Επίσης, η φυσική αξία αμειβεται περισσότερο από την πνευματική ικανότητα και τη στρατηγική με αποτέλεσμα το σύνολο ανάλογων εμπειριών να μεταφέρει αρνητικά μηνύματα για την καλλιέργεια κοινωνικών αξιών στους μαθητές που τις δοκιμάζουν (Hellison, 1985; Tjeerdsma, 1999). Στα σύγχρονα ωστόσο αναλυτικά προγράμματα που αφορούν στη φυσική αγωγή στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, οι στόχοι για κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών έχουν εξέχουσα θέση (Gallahue, 1996; Graham, Holt- Hale & Parker, 1998; Pangrazi, 1998). Μάλιστα, τρεις από τους

εθνικούς στόχους που έθεσε η Εθνική Ένωση Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού στις ΗΠΑ (NASPE, 1995), έχουν σαφή κοινωνικό προσανατολισμό για τους μαθητές. Συγκεκριμένα αναφέρεται ότι ο κάθε μαθητής στο μάθημα της φυσικής αγωγής:

- α) Αναπτύσσει υπεύθυνη προσωπική και κοινωνική συμπεριφορά στις δραστηριότητες
- β) Κατανοεί και σέβεται τις ατομικές διαφορές
- γ) Αντιλαμβάνεται ότι η φυσική αγωγή παρέχει ευκαιρίες για αυτοέκφραση και κοινωνική αλληλεπίδραση.

Ένας σημαντικός προβληματισμός που τίθεται είναι γιατί παρόλη την ποιοτική αναβάθμιση των στόχων της φυσικής αγωγής, τα φαινόμενα που περιγράφηκαν παραπάνω εξακολουθούν να υπάρχουν. Η προσκόλληση στην παραδοσιακή γραμμή και η ασφάλεια που νιώθουν αρκετοί εκπαιδευτικοί ακολουθώντας την πεπατημένη οδό, η ανεπαρκής ενημέρωσή τους αλλά και συχνά η έλλειψη διάθεσης να δοκιμάσουν κάτι καινούργιο, η έλλειψη αναλυτικών προγραμμάτων με ανάλογο περιεχόμενο, αποτελούν ορισμένους από τους λόγους που εξηγούν τον αποπροσανατολισμό της φυσικής αγωγής από στόχους κοινωνικού και συναισθηματικού περιεχομένου.

Υπάρχουν ωστόσο στη διεθνή βιβλιογραφία μοντέλα και στρατηγικές που προτείνουν αλλαγές τόσο στο φιλοσοφικό περιεχόμενο όσο και στις μεθόδους διδασκαλίας στο μάθημα της φυσικής αγωγής, έτσι ώστε η εφαρμογή του να συναντά ουσιαστικά τους πραγματικούς του στόχους αλλά και τη φύση του. Οι στρατηγικές αυτές περιλαμβάνουν στο περιεχόμενό τους την καλλιέργεια κοινωνικών και συνεργατικών δεξιοτήτων που αποτελεί πρωτεύοντα στόχο της ποιοτικής φυσικής αγωγής.

Στρατηγικές ενίσχυσης των κοινωνικών δεξιοτήτων στη φυσική αγωγή

Το μάθημα της φυσικής αγωγής στο σχολείο, μπορεί πράγματι να λειτουργήσει σαν μέσο ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων μόνο αν τα περιεχόμενά του είναι ειδικά σχεδιασμένα για αυτό το στόχο (Patrick, Ward, & Crouch, 1998). Θεωρητικά και ερευνητικά δεδομένα προτείνουν μια σειρά από αξιόπιστες μεθόδους, περιγραφή των οποίων ακολουθεί παρακάτω:

Μοντέλο κοινωνικής υπευθυνότητας (Hellison, 1998) (TPSR). Σύμφωνα με το Hellison η ανάπτυξη της προσωπικής και κοινωνικής υπευθυνότητας των μαθητών δεν εξασφαλίζεται με λεκτική παρότρυνση αλλά μαθησιακή διαδικασία που

περιλαμβάνει τη μάθηση για βελτίωση της υπευθυνότητας, τη μάθηση ανάληψης ευθυνών και τη δυνατότητα μεταφοράς αυτών των δεξιοτήτων σε καταστάσεις εκτός μαθήματος.

Οι πέντε στόχοι του μοντέλου συνιστούν ιεραρχικά βήματα για την ανάπτυξη της υπευθυνότητας και είναι : (α) απαραίτητος αυτοέλεγχος για το σεβασμό των δικαιωμάτων και συναισθημάτων των άλλων, (β) συμμετοχή και προσπάθεια για το περιεχόμενο του προγράμματος, (γ) αυτοκατεύθυνση και έμφαση στην ανεξαρτησία και στη δυνατότητα καθορισμού στόχων, (δ) ενδιαφέρον και βοήθεια για τους άλλους και (ε) εφαρμογή όλων των παραπάνω εκτός του μαθήματος φυσικής αγωγής. Από τους στόχους αυτούς, ο πρώτος και ο τέταρτος αφορούν στην ανάπτυξη της κοινωνικής υπευθυνότητας ενώ ο δεύτερος και ο τρίτος την ανάπτυξη της προσωπικής υπευθυνότητας η οποία ωστόσο σχετίζεται στενά με την κοινωνική.

Οι στρατηγικές διδασκαλίας που προτείνονται είναι η συζήτηση – ενημέρωση, η γνωριμία με τα επίπεδα, η ώρα του αναλογισμού, οι εξατομικευμένες αποφάσεις, οι ομαδικές συναντήσεις, η ώρα για συμβουλές και οι αρμοδιότητες του καθηγητή φυσικής αγωγής. Η συζήτηση ενημέρωση και η γνωριμία με τα επίπεδα είναι απαραίτητες για την εξοικείωση των μαθητών με τα αντικείμενα, ενώ ο αναλογισμός στο τέλος του μαθήματος υποβοηθά την κρίση τους για τις επιλογές τους και τους τρόπους δράσης τους. Οι προσωπικές αποφάσεις αφορούν διαπραγματεύσεις και κρίσεις του μαθητή στο μάθημα και οι ομαδικές συναντήσεις προσφέρουν ευκαιρίες να μοιραστούν ιδέες, απόψεις και συναισθήματα με τους συμμαθητές τους. Η ώρα για συμβουλές περιλαμβάνει συναντήσεις με κάθε μαθητή ξεχωριστά ενώ οι αρμοδιότητες του καθηγητή αφορούν υποδείξεις για το ρυθμιστικό του ρόλο στο μάθημα (Hellison,1985).

Μοντέλο αθλητικής εκπαίδευσης (Siedentop, 1994). Ο Siedentop πρότεινε ότι το μοντέλο του αντιπροσωπεύει μια ολοκληρωμένη και ποιοτική μορφή συνεργατικής μάθησης στη φυσική αγωγή. Το μοντέλο του βασίζεται στη θεωρία του παιχνιδιού και τα περιεχόμενα του προγράμματος προσαρμόζονται στη διαφορετικότητα των παιδιών και στο ψυχολογικό, φυσικό και γνωστικό τους επίπεδο.

Η φιλοσοφία του μοντέλου είναι η ενθάρρυνση των μαθητών να αναπτύξουν ικανότητες και γνώσεις απαραίτητες για τη συμμετοχή τους σε αθλητικές δραστηριότητες σε όλη τους τη ζωή. Μέσα ωστόσο από την οργάνωσή του προσφέρονται μοναδικές ευκαιρίες στους μαθητές για εφαρμογή ρόλων,

αλληλεπίδραση, αλληλεξάρτηση και επιδίωξη ομαδικών στόχων, γεγονός που το καθιστά κατάλληλο για την καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων στους μαθητές. Αυτή διευκολύνεται μέσα από τρία καθοριστικά στοιχεία. Την καταγραφή ομαδικών στατιστικών στοιχείων και όχι προσωπικών επιδόσεων, τη δυνατότητα τροποποίησης των παιχνιδιών και τη συμμετοχή των μαθητών στη λήψη αποφάσεων με ρόλους όπως προγραμματιστής αγώνων, διαιτητής, προπονητής, μέλος γραμματείας, ψυχολόγος, ρεπόρτερ κ.α.

Κατά τον Siedentop (1994), τα κυριότερα χαρακτηριστικά του μοντέλου που υιοθετήθηκαν από τη θεωρία του παιχνιδιού είναι:

- (α) Ο χωρισμός του διδακτικού έτους σε αθλητικές αγωνιστικές περιόδους
- (β) Η δημιουργία ομάδων στις οποίες συμμετέχουν οι μαθητές για τη βελτίωση της ομαδικότητας και της αυτοεκτίμησής τους.
- (γ) Ο προγραμματισμός αγώνων από τον καθηγητή φυσικής αγωγής και ανάρτηση του στις ανακοινώσεις του σχολείου
- (δ) Ο προγραμματισμός της τελικής εκδήλωσης με έμφαση στη συμμετοχή όλων με διαφορετική αρμοδιότητα, ανάλογη με τα προσόντα και την επιθυμία των μαθητών.
- (ε) Η ύπαρξη αρχείων, η οποία διευκολύνει την αξιολόγηση και τον προγραμματισμό.

Συνεργατικές δραστηριότητες στη φυσική αγωγή. Οι Mosston και Ashworth (1994) μέσα από το φάσμα των μεθόδων διδασκαλίας αναγνώρισαν την ανάγκη μεταφοράς αρμοδιοτήτων από τον καθηγητή φυσικής αγωγής στο μαθητή και πρότειναν τις συνεργατικές δραστηριότητες ως μέσο για την επίτευξη αυτού του στόχου. Συγκεκριμένα: στο στυλ αμοιβαίας διδασκαλίας ο μαθητής συμμετέχει ενεργά στη διαδικασία κοινωνικοποίησης δίνοντας και παίρνοντας ανατροφοδότηση από το συμμαθητή του και αναπτύσσει δεξιότητες που βοηθούν το επίπεδο συνεργασίας με το συμμαθητή του. Στο στυλ του μη αποκλεισμού οι ατομικές διαφορές συμβιβάζονται και η καθολική συμμετοχή είναι πρωταρχικός στόχος. Στο στυλ καθοδηγούμενης ανακάλυψης ο καθηγητής εγείρει τις γνωστικές διαδικασίες στο μαθητή και τον οδηγεί στην ανακάλυψη του περιεχομένου και της κυρίαρχης ιδέας που αρχικά είναι γι' αυτόν άγνωστα και εάν ο μαθητής δυσκολεύεται του παρέχει πρόσθετη βοήθεια. Στο στυλ συγκλίνουσας εφευρετικότητας ο μαθητής ανακαλύπτει τη λύση σε ένα πρόβλημα μέσω εφαρμογής λογικών διαδικασιών, αιτιολόγησης και κριτικής σκέψης. Στο στυλ αποκλίνουσας εφευρετικότητας ο μαθητής επιδιώκει να ανακαλύψει πολλαπλές λύσεις σε ένα πρόβλημα. Ο συνδυασμός των παραπάνω μεθόδων αποτελεί μια απεικόνιση της συνεργατικής

μάθησης, έτσι όπως αυτή ορίστηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο και ενισχύει την κοινωνική συμπεριφορά των παιδιών. Οι κοινωνικές δεξιότητες καλλιεργούνται μέσα από την αμοιβαία ανατροφοδότηση, το μη αποκλεισμό και την ανάπτυξη των γνωστικών δεξιοτήτων που προκύπτουν από την κοινωνική αλληλεπίδραση των παιδιών στην προσπάθειά τους να αναπτύξουν υπευθυνότητα και να επιλύσουν το πρόβλημα.

Τα τελευταία χρόνια στόχος αρκετών θεωρητικών της φυσικής αγωγής είναι να ενσωματώσουν τη συνεργατική μάθηση στα περιεχόμενά της, στηριζόμενοι σε ερευνητικά και θεωρητικά δεδομένα των εφαρμογών της σε ευρύτερα εκπαιδευτικά πλαίσια (Mercier, 1992; Dunn & Wilson, 1991). Παράλληλα, αρκετοί απ' αυτούς επισημαίνουν τη μείζονα σημασία της ένταξης συνεργατικών παιχνιδιών στο μάθημα της φυσικής αγωγής (Grineski, 1989; Deline, 1991).

Η Mercier (1992) θεωρώντας ότι η εκτίμηση των σχέσεων με τους άλλους είναι σταθερή αξία που χαρακτηρίζει το ολοκληρωμένο άτομο και καλλιεργείται μέσα από το μάθημα της φυσικής αγωγής, δίνει τις ακόλουθες πρακτικές οδηγίες:

α) Αρχίστε με ζευγάρια

β) Ξεκινήστε με δραστηριότητες που έχουν συνεργατική φύση

γ) Όπως με οτιδήποτε καινούργιο, θα υπάρχουν προβλήματα στην αρχή. Δείξτε επιμονή.

δ) Η επίδειξη των κοινωνικών δεξιοτήτων από τους ενήλικες εμπλεκόμενους στο σχολείο, συνεισφέρει σημαντικά στη διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων.

ε) Η αποκλειστική χρήση της συνεργατικής μάθησης δεν είναι απαραίτητη

στ) Είναι θέμα πολλής δουλειάς και χρόνου η οργάνωση του περιεχομένου και των πρακτικών ενίσχυσης των συνεργατικών δεξιοτήτων, αλλά από ένα σημείο όλα γίνονται πιο εύκολα.

Ο Deline (1991), χρησιμοποίησε «λέξεις εστιασμού» προκειμένου να διευκολύνει τους μαθητές να ασκήσουν τις συνεργατικές τους δεξιότητες, αξίες και στρατηγικές. Οι λέξεις αυτές καθόριζαν στην αρχή του κάθε μαθήματος με ακρίβεια το «τι», το «γιατί» και το «πώς» του αντικειμένου διδασκαλίας. Αν για παράδειγμα αντικείμενο ενός μαθήματος ήταν ο ομαδικός στόχος, στην αρχή κάθε μαθήματος αφιερώνονταν ο απαραίτητος χρόνος προκειμένου να καθοριστεί τι σημαίνει ομαδικός στόχος, γιατί είναι σημαντικό να θέτουμε τέτοιους στόχους και να τους πετυχαίνουμε και με ποιους τρόπους και στρατηγικές θα επιτευχθεί αυτό στο μάθημα που θα ακολουθήσει. Τα μαθήματα αυτά προτεινόταν στην αρχή του διδακτικού

έτους προκειμένου να αναπτυχθεί εξοικείωση των μαθητών στη χρήση και πρακτική των κοινωνικών δεξιοτήτων έτσι ώστε να τις χρησιμοποιούν με άνεση στη διάρκεια του έτους.

Οι Dunn και Wilson (1991) πρότειναν τη χρήση της συνεργατικής μάθησης στη φυσική αγωγή ορίζοντας ως κοινωνικές κατευθύνσεις της μάθησης τη συνεργασία, την προσεκτική ακρόαση, τη λήψη αποφάσεων, την υποστήριξη και την παροχή ανατροφοδότησης. Για την επίτευξη των παραπάνω χρησιμοποιούν ρόλους που προσαρμόζονται στις ανάγκες των ομάδων αλλά απαιτούν υψηλή υπευθυνότητα. Οι ρόλοι διαφέρουν ουσιαστικά ο ένας από τον άλλο μέσα στην ίδια ομάδα ενώ τα μέλη κάθε ομάδας έχουν τη δυνατότητα να αλλάζουν ρόλους σε τακτά χρονικά διαστήματα.

Η σημασία των ρόλων στην καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων επισημαίνεται και από εισηγητές όλων των δομών της συνεργατικής μάθησης από το χώρο της γενικής εκπαίδευσης (Johnson & Johnson, 1989; Kagan, 1992; Slavin, 1996).

Συνεργατικά παιχνίδια. Τα συνεργατικά παιχνίδια είναι σύμφωνα με τον Orlick (1981b) αυτά στα οποία όλοι συνεργάζονται, όλοι κερδίζουν και δεν υπάρχει ηττημένος. Τα παιδιά εργάζονται ομαδικά για να πετύχουν ένα κοινό στόχο, δεν ανταγωνίζονται και το καθένα έχει μια έστω και μικρή αρμοδιότητα για να επιφέρει επιτυχές αποτέλεσμα. Η κύρια διαφορά ανάμεσα στα συνεργατικά παιχνίδια και στη συνεργατική μάθηση είναι η προσωπική μετρησιμότητα, η οποία για τη συνεργατική μάθηση αποτελεί απαραίτητο συστατικό. Σύμφωνα με τη Decker (1990) τα συνεργατικά παιχνίδια ενισχύουν τη συμμετοχή και αποθαρρύνουν την αποχή των παιδιών στο μάθημα, αναδεικνύουν τις ικανότητες και όχι τις ανικανότητες ή ελλείψεις τους, εξαλείφουν το φόβο της αποτυχίας, ενισχύουν την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων και καλλιεργούν σημαντικές κοινωνικές δεξιότητες όπως επικοινωνία, κατανόηση, μοίρασμα και εμπιστοσύνη.

Ο Glakas(1991) θεωρεί ότι τα συνεργατικά παιχνίδια αποτελούν μοχλό ανάπτυξης των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών και προτείνει τις ακόλουθες μορφές που μπορούν να χρησιμοποιηθούν:

α) Συνεργατικά παιχνίδια χωρίς ηττημένους, τα οποία ενθαρρύνουν την καθολική συμμετοχή και όλοι είναι νικητές (*παράδειγμα*: Η συμμετοχή όλης της τάξης για τη δημιουργία ενός παζλ).

β) Παιχνίδια αθροιστικού σκορ, τα οποία ενθαρρύνουν δύο ομάδες να εργασθούν για ένα κοινό στόχο(*παράδειγμα*: Δύο ομάδες λύνουν σταυρόλεξα και έχουν στόχο να

λύσουν όσα περισσότερα μπορούν σε συγκεκριμένο χρόνο. Το σκορ των δύο ομάδων αθροίζεται και ο επόμενος στόχος είναι να ξεπεραστεί αυτό το σκορ).

γ) Παιχνίδια αντιστροφής, τα οποία αν και έχουν στοιχεία παραδοσιακού μαθήματος με νίκη-ήττα, υπάρχει αντιστροφή στο ομαδικό σκορ ή στους παίκτες (παράδειγμα: Μία ομάδα Α αγωνίζεται σε ένα παιχνίδι γνώσεων ενάντια σε μία άλλη Β. Στα μισά του χρόνου, οι παίκτες της ομάδας Α αλλάζουν με τους παίκτες της ομάδας Β, διατηρώντας όμως το σκορ των ομάδων ως είχε).

δ) Ημι – συνεργατικά παιχνίδια, όπου δίδεται ιδιαίτερη έμφαση στη δραστηριότητα και στις ίσες ευκαιρίες (παράδειγμα: Δύο ομάδες λύνουν σταυρόλεξα και έχουν στόχο η μία να λύσει περισσότερα από την άλλη. Σ' όλη τη διάρκεια της διαδικασίας, ο επιβλέπων εκπαιδευτικός φροντίζει όλα τα άτομα κάθε ομάδας να συμμετέχουν στην επίλυση και παράλληλα ενισχύει την αξία της συμμετοχής στην προσπάθεια επίλυσης).

Ο Grineski (1989) ασχολήθηκε διεξοδικά με τη μελέτη και εφαρμογή των συνεργατικών παιχνιδιών στο μάθημα της φυσικής αγωγής και επεσήμανε το ρόλο τους στην καλλιέργεια της κοινωνικής συμπεριφοράς του παιδιού από τα πρώτα μαθητικά του χρόνια. Οι θετικές κοινωνικές συμπεριφορές κατηγοριοποιήθηκαν γύρω από τους άξονες της γενναιοδωρίας, του αλτρουισμού, της συμπάθειας, της παροχής βοήθειας, της συνεργασίας, της προστασίας, της φυσικής άνεσης στην επικοινωνία και του μοιράσματος και οι στρατηγικές παρατήρησης που αναπτύχθηκαν για την καταγραφή αυτών των συμπεριφορών κατέδειξαν σημαντικά ποσοστά εμφάνισής τους κατά τη διάρκεια συμμετοχής σε συνεργατικά παιχνίδια.

Σύμφωνα με το Grineski, ο καθηγητής φυσικής αγωγής είναι υπεύθυνος για την επιλογή, την τροποποίηση αλλά και τη δημιουργία συνεργατικών παιχνιδιών αρκεί να λαμβάνει υπόψη του τις παρακάτω παραμέτρους:

α) Το παιχνίδι θα πρέπει να επιτρέπει τους παίκτες να εργασθούν ομαδικά, να μοιραστούν ιδέες, να αλληλουποστηριχθούν και να έχουν ουσιαστική συμμετοχή σε ένα στόχο που μπορεί να επιτευχθεί από ομαδική προσπάθεια.

β) Το παιχνίδι θα πρέπει να είναι προκλητικό ώστε να προκαλέσει το ενδιαφέρον των παιδιών να εργασθούν συνεργατικά.

γ) Το παιχνίδι θα πρέπει να έχει ένα εκπαιδευτικό σκοπό που να απευθύνεται στην ανάπτυξη των ψυχοκινητικών, γνωστικών και συναισθηματικών ικανοτήτων των μαθητών.

δ) Στο σχεδιασμό του παιχνιδιού θα πρέπει να εξασφαλισθεί η δυνατότητα πολλαπλών και ανάλογων ευκαιριών για όλους τους μαθητές.

ε) Το παιχνίδι θα πρέπει να είναι παιδοκεντρικό.

Ερευνητική δραστηριότητα στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων μέσω της φυσικής αγωγής

Η ερευνητική δραστηριότητα στο χώρο της σχολικής φυσικής αγωγής έδειξε ότι, σε ορισμένες περιπτώσεις, υπήρχαν θετικά αποτελέσματα στη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών ακόμα κι αν το μάθημα διδάσκονταν με τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας. Ως παραδοσιακός τρόπος διδασκαλίας ορίζεται αυτός όπου ο δάσκαλος κατέχει έναν εξουσιαστικό ρόλο, δίδεται έμφαση στις ανταγωνιστικές δραστηριότητες και η αξιολόγηση βασίζεται στην απόδοση των μαθητών στις κινητικές δεξιότητες (Theeboom, Deknop & Weiss, 1995).

Πιο συγκεκριμένα, σε μια έρευνα φάνηκε ότι παιδιά που συμμετείχαν σε φυσικές δραστηριότητες στο σχολείο, είχαν χαμηλότερα επίπεδα εγκληματικής συμπεριφοράς (Segrave, Moreau, & Hastad, 1985). Άλλη έρευνα έδειξε, ότι παιδιά που συμμετείχαν σε μαθήματα φυσικής αγωγής βελτίωσαν τις κοινωνικές τους στάσεις, σε αντίθεση με παιδιά που δεν συμμετείχαν και οι κοινωνικές τους στάσεις παρέμειναν σταθερές (Emmanouel, Zervas, & Vagenas, 1992). Τέλος, υπάρχουν εμπειρικές ενδείξεις, ότι τα μοναχικά και αποξενωμένα παιδιά είναι συνήθως παιδιά με ιδιαίτερα χαμηλή φυσική δραστηριότητα (Tjeersma, 1999).

Ωστόσο, ο αριθμός των ερευνών που δείχνουν βελτίωση της κοινωνικής συμπεριφοράς με την εφαρμογή παραδοσιακών μεθόδων διδασκαλίας στο μάθημα της φυσικής αγωγής, είναι περιορισμένος. Αντίθετα, σημαντικά είναι τα αποτελέσματα στην ενίσχυση κοινωνικών συμπεριφορών όταν το μάθημα διδάσκεται με καινοτόμες μεθοδολογικές προσεγγίσεις και συγκεκριμένα με στρατηγικές που περιγράφηκαν στο ειδικό κεφάλαιο. Έτσι, αρκετές έρευνες έδειξαν ότι τα παραδοσιακά προγράμματα διδασκαλίας δεν προάγουν την ηθική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών (Gibbons & Ebbeck, 1997; Gibbons, Ebbeck, & Weiss, 1995) ενώ η ικανότητα άσκησης αρχηγικών καθηκόντων και η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων δεν βελτιώθηκε σε μαθητές που διδάσκονταν το μάθημα της φυσικής αγωγής με παραδοσιακό τρόπο στη διάρκεια μιας σχολικής χρονιάς (Sharpe, Brown, & Crider, 1995). Σε άλλη μάλιστα έρευνα φάνηκε, ότι η συμμετοχή σε παραδοσιακού χαρακτήρα μάθημα, μείωσε τις αλτρουιστικές συμπεριφορές (μοίρασμα, βοήθεια

προς τους άλλους) παιδιών προσχολικής ηλικίας αλλά και παιδιών με ειδικές ανάγκες (Orlick, 1981b; Mender, Kerr, & Orlick, 1982). Σε μια μελέτη που σύγκρινε την κοινωνική συμπεριφορά μαθητών νηπιαγωγείου κατά τη διάρκεια της συμμετοχής τους σε συνεργατικές και ανταγωνιστικές δραστηριότητες (Grineski, 1989) βρέθηκε ότι, από τις 230 κοινωνικές συμπεριφορές οι 228 (96%) καταγράφηκαν στα παιδιά που συμμετείχαν στα συνεργατικά παιχνίδια, ποσοστό πολύ υψηλότερο από το αντίστοιχο του ανταγωνισμού (25%).

Σε έρευνα του Grant (1992) που μελέτησε την εφαρμογή του μοντέλου αθλητικής εκπαίδευσης σε μαθητές γυμνασίου στη Νέα Ζηλανδία φάνηκε ότι οι μαθητές απέκτησαν υψηλότερη υπευθυνότητα, αύξησαν τη συμμετοχή και την προσπάθεια και έγιναν πιο συνεργατικοί σε σχέση με το επίπεδο των αντίστοιχων δεξιοτήτων κατά τη συμμετοχή τους στο παραδοσιακό μάθημα φυσικής αγωγής ενώ οι έχοντες χαμηλότερο επίπεδο δεξιοτήτων βελτιώθηκαν περισσότερο από τους έχοντες υψηλότερο. Η συμμετοχή τους επίσης επέδρασε θετικά στην αντίληψή τους για τον εαυτό τους και τους συμμαθητές τους και παράλληλα βελτίωσε την ικανότητά τους στα σπορ

Οι Ormond, De Marco, Smith και Fischer (1995), σύγκριναν τις γνώσεις, τις στάσεις των μαθητών και την ποιότητα του παιχνιδιού ανάμεσα σε δύο τμήματα φυσικής αγωγής που είχαν τον ίδιο καθηγητή και διδάσκονταν καλαθοσφαίριση το ένα με παραδοσιακό τρόπο και το άλλο με το μοντέλο αθλητικής εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι δεν υπήρχαν διαφορές στις γνώσεις των δύο ομάδων ενώ οι στάσεις των μαθητών της πειραματικής ομάδας για την καλαθοσφαίριση και το ενδιαφέρον τους για το ομαδικό παιχνίδι βελτιώθηκαν σε σχέση με την ομάδα ελέγχου. Επιπλέον, τα σχόλια των μαθητών της ομάδας ελέγχου εστιάζονταν στα σουτ που έκαναν κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού και στην έλλειψη εγκαταστάσεων ενώ των παιδιών της πειραματικής ομάδας στην ανάγκη τους να εργαστούν σε ειδικές καλαθοσφαιριστικές δεξιότητες και ρόλους. Επιπρόσθετα, η ανάλυση video έδειξε ότι η ομάδα που εφήρμοσε το μοντέλο αθλητικής εκπαίδευσης παρουσίασε σημαντική βελτίωση στο ομαδικό παιχνίδι, στη συμμετοχή όλων, στο μοίρασμα της μπάλας, στη βοήθεια των επιδέξιων στους λιγότερο επιδέξιους και στη χρήση επιθετικών και αμυντικών στρατηγικών.

Ο Brock (2002) μελέτησε την κοινωνική αλληλεπίδραση και τις εμπειρίες παιδιών έκτης δημοτικού που συμμετείχαν σε πρόγραμμα ποδοσφαίρου που ακολούθησε το μοντέλο αθλητικής εκπαίδευσης και είχε διάρκεια είκοσι έξι

μαθημάτων. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν με ερωτηματολόγια, βιντεοσκόπηση, συνεντεύξεις και παρατήρηση. Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι οι εμπειρίες των παιδιών από τα μαθήματα και η κοινωνική αλληλεπίδραση επηρεάζονταν έντονα από την κοινωνική επιρροή των μαθητών. Τα «κοινωνικά ισχυρά» παιδιά έπαιρναν κυρίως τις αποφάσεις, επέβαλλαν τη γνώμη τους στην ομάδα, έπαιζαν περισσότερο και τύγγαναν περισσότερων προνομίων και περισσότερης προσοχής του καθηγητή φυσικής αγωγής.

Σε μια άλλη έρευνα ο Hastie (1998) διερεύνησε τη συμμετοχή και τις απόψεις 37 κοριτσιών έκτης δημοτικού που συμμετείχαν σε 20 μαθήματα χόκεϊ που διδάχθηκαν με το μοντέλο αθλητικής εκπαίδευσης. Τα κορίτσια στις τελικές τους συνεντεύξεις δήλωσαν ότι διασκεδάζαν παίζοντας σε μικτές ομάδες, απολάμβαναν τους ρόλους τους και σταδιακά αναλάμβαναν όλο και περισσότερες υπευθυνότητες στο μάθημα, παρόλο που ορισμένα από τα αγόρια προσπαθούσαν να επιβάλλουν τη γνώμη τους ή να πάρουν ισχυρούς ρόλους (αρχηγός, διαιτητής) στην ομάδα.

Η Χασάνδρα (2004) μελέτησε τις αλλαγές στις διαστάσεις ηθικής και κοινωνικής ανάπτυξης μαθητών και μαθητριών Ε΄ δημοτικού που συμμετείχαν σε παρεμβατικά προγράμματα που είχαν στόχο την ανάπτυξη του τίμιου παιχνιδιού και την προσωπική και κοινωνική υπευθυνότητα των μαθητών στο μάθημα της φυσικής αγωγής. Τα αποτελέσματα της μελέτης της έδειξαν ότι τα δύο παρεμβατικά προγράμματα επέφεραν θετικές αλλαγές στις διαστάσεις ηθικής και κοινωνικής ανάπτυξης, ενώ τα θετικά αποτελέσματα διατηρήθηκαν στην επαναμέτρηση, 2 μήνες μετά τη λήξη του προγράμματος.

Οι Carlson και Hastie (1997) εξέτασαν τον κοινωνικό ρόλο των μαθητών στη διαχείριση της τάξης σε παιδιά που διδάσκονταν το μάθημα με στρατηγικές που ενίσχυαν τις κοινωνικές δεξιότητες και τον σύγκριναν με τον αντίστοιχο των μαθητών που διδάσκονταν το μάθημα με παραδοσιακό τρόπο. Η επεξεργασία των αποτελεσμάτων που συλλέχθηκαν με φυσική παρατήρηση, κάμερα και συνεντεύξεις έδειξε ότι στην ομάδα ελέγχου παρατηρήθηκαν κοινωνικές συγκρούσεις μεταξύ του καθηγητή φυσικής αγωγής και των μαθητών ενώ στην πειραματική ομάδα το κοινωνικό σύστημα του μαθήματος ήταν μαθητοκεντρικό και η επικοινωνία μεταξύ των μαθητών υψηλή, αφού σημαντικοί κοινωνικοί ρόλοι όπως του αρχηγού και του οργανωτή του μαθήματος ανήκαν σε μαθητές.

Οι Polvi και Telama (2000) εξέτασαν τη δεξιότητα της κοινωνικής βοήθειας σε εντεκάχρονες μαθήτριες που εργάζονταν με αλληλοδιδασκαλία και για εννιά μήνες

στο μάθημα φυσικής αγωγής. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα οι μαθήτριες ενίσχυσαν σημαντικά τη θέλησή τους και τα κίνητρά τους να βοηθήσουν και να υποστηρίξουν ψυχολογικά τις συμμαθήτριές τους ιδιαίτερα όταν τα ζευγάρια δεν ήταν σταθερά αλλά άλλαζαν σύνθεση.

Συμπερασματικά, η έρευνα στο σύνολό της, αποκαλύπτει τη σχετική ανεπάρκεια της παραδοσιακής φυσικής αγωγής να ενισχύσει τη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών ενώ παράλληλα, προτείνει και ορισμένους σημαντικούς τρόπους που συνεισφέρουν στην αλλαγή του προσανατολισμού της φυσικής αγωγής.

Η συνεργατική μάθηση στη φυσική αγωγή

Μεταξύ των κυρίαρχων στόχων της ποιοτικής φυσικής αγωγής περιλαμβάνεται η καλλιέργεια της κοινωνικής συμπεριφοράς και του συναισθηματικού κόσμου των μαθητών. Για την επίτευξη των επιθυμητών αποτελεσμάτων θα πρέπει να τεθούν με σαφήνεια συγκεκριμένοι μαθησιακοί στόχοι οι οποίοι έχουν πολλές περισσότερες πιθανότητες να επιτευχθούν αν το μέσο προσέγγισής τους είναι η συνεργατική μάθηση (Dyson, 2002). Η συνεργατική μάθηση είναι μπορεί να παρακινήσει και να εμπλέξει μεγάλο ποσοστό μαθητών να πετύχουν όσο το δυνατόν περισσότερους στόχους. Ήδη σε προηγούμενο κεφάλαιο αναλύθηκαν τα χαρακτηριστικά της συνεργατικής μάθησης και επισημάνθηκε η θετική της επίδραση στις κοινωνικές και ακαδημαϊκές ικανότητες των μαθητών στο χώρο της γενικής παιδείας όπως για παράδειγμα στην παροχή βοήθειας, στην αλληλοκατανόηση, στην επικοινωνία, στην κοινωνική υπευθυνότητα, στον αλτρουισμό, στη μείωση της επιθετικότητας, στους κοινούς στόχους αλλά και στις καλύτερες ακαδημαϊκές επιδόσεις, στην ενεργητική μάθηση, στην αυτοεκτίμηση, στην ατομική υπευθυνότητα κ.α. (Dyson & Strachan, 2000).

Η επικρατούσα άποψη στο χώρο της φυσικής αγωγής είναι ότι οι κοινωνικές δεξιότητες επέρχονται ως αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης των μαθητών στο παραδοσιακό μάθημα και όχι λόγω συγκεκριμένων συνεργατικών στρατηγικών (Deline, 1991), ενώ οι καθηγητές φυσικής αγωγής που εφήρμοσαν προγράμματα συνεργατικής μάθησης υποστηρίζουν ότι αποτελεί σημαντική καινοτομία και μοναδικό τρόπο που καλλιεργεί και οργανώνει τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών (Dyson, 2001; Rovegno & Bandhauer, 1997). Είναι ωστόσο γεγονός ότι η έρευνα της συνεργατικής μάθησης στη φυσική αγωγή είναι περιορισμένη, ενώ

παράλληλα μεταξύ των ερευνών που έχουν διεξαχθεί αρκετές παρουσιάζουν σημαντικούς περιορισμούς λόγω σημαντικών μεθοδολογικών λαθών, τα οποία πιθανόν να πηγάζουν από τις σημαντικές ελλείψεις που έχει ο χώρος σε θέματα διάρθρωσης αναλυτικών προγραμμάτων και διδακτικής (Dyson, 2002).

Από το σύνολο των ερευνών που έχουν διεξαχθεί προκύπτει ότι η συνεργατική μάθηση προάγει τις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών ανεξάρτητα από την εκπαιδευτική βαθμίδα φοίτησής τους. Η Dyson (2001) υποστηρίζει ότι για όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης η μεγιστοποίηση των αποτελεσμάτων της συνεργατικής μάθησης στη φυσική αγωγή προϋποθέτει την μετατόπιση ευθυνών από τον καθηγητή στους μαθητές, την αναγνώριση των δυνατοτήτων όλων των μαθητών και τη συνεχή ανησυχία και επαγρύπνηση του καθηγητή φυσικής αγωγής για τη σωστή εφαρμογή της.

Η συνεργατική μάθηση είναι μια ποιοτική μορφή μάθησης στη φυσική αγωγή η οποία μπορεί να λαμβάνει διάφορες μορφές κατά την εφαρμογή της, ανάλογα με τη θεωρητική υπόσταση των προγραμμάτων. Η θεωρητική προσέγγιση των προγραμμάτων είναι ανάλογη με αυτή της γενικής εκπαίδευσης και ανάλογα με τα χαρακτηριστικά της συνεργατικής μάθησης μπορεί να είναι εννοιολογική, δομική, να στηρίζεται στο πρόγραμμα σπουδών ή να περιλαμβάνει σύνθετες οδηγίες (Putman, 1998). Ένα γνωστό μοντέλο συνεργατικής μάθησης στη φυσική αγωγή είναι το μοντέλο αθλητικής εκπαίδευσης (Siedentop, 1994), το οποίο είναι εφαρμογή της προσέγγισης του προγράμματος σπουδών (Slavin, 1996).

Η Dyson (2002) προτείνει την εφαρμογή της συνεργατικής μάθησης με τρόπο τέτοιο ώστε οι μαθητές να ασκούνται σε ρόλους ενεργητικής μάθησης, κοινωνικής μάθησης και δημιουργικής μάθησης συμμετέχοντας σε καθήκοντα που παρακινούν την κριτική τους σκέψη και την ικανότητά τους να επιλύουν προβλήματα και να παίρνουν αποφάσεις. Η προσέγγισή της σχετίζει τη συνεργατική μάθηση με τη γνωστική θεωρία του εποικοδομητισμού ή δομητισμού. Σύμφωνα με τη θεωρία, η οικοδόμηση της γνώσης βασίζεται στην προσωπική εμπειρία του ατόμου και αποκτάται με την κοινωνική αλληλεπίδραση, την ενθάρρυνση της έκφρασης και της προσωπικής εμπλοκής καθώς και με την ανάπτυξη της αυτοσυναίσθησης. Η άποψη της Dyson συμφωνεί με την προσέγγιση σύνθετης οδηγίας της Cohen (1994α), το θεωρητικό πλαίσιο της οποίας αναλύθηκε στο σχετικό με τις θεωρητικές εκδοχές της συνεργατικής μάθησης κεφάλαιο.

Χωρίς να τηρούν ένα αυστηρό θεωρητικό πλαίσιο και συνδυάζοντας στοιχεία από τις διάφορες θεωρητικές εκδοχές της συνεργατικής μάθησης, ενδιαφέρουσες από πλευράς τεκμηρίωσης είναι οι προτάσεις για συνεργατική μάθηση των: (α) Mosston και Ashworth (1986) μέσα από τις μεθόδους αμοιβαίας διδασκαλίας, του μη αποκλεισμού, της καθοδηγούμενης ανακάλυψης, της συγκλίνουσας εφευρετικότητας και της αποκλίνουσας εφευρετικότητας, (β) Deline (1991) που μέσα από λέξεις εστιασμού οι μαθητές παρακινούνται για συμμετοχή σε συνεργατικές δεξιότητες, (γ) Grineski, (1989) και Deline (1991) που επισημαίνουν τη μείζονα σημασία της ένταξης συνεργατικών παιχνιδιών στο μάθημα της φυσικής αγωγής, (δ) Dunn και Wilson (1991) που προτείνουν ως εργαλεία της συνεργατικής μάθησης στη φυσική αγωγή τη χρήση ρόλων που προσαρμόζονται στις ανάγκες των ομάδων, εναλλάσσονται σταδιακά από τους μαθητές και απαιτούν υψηλή υπευθυνότητα.

Ανασκόπηση εφαρμογών της συνεργατικής μάθησης στη φυσική αγωγή.

Παρόλη την πλούσια θεωρητική υποστήριξη η ερευνητική δραστηριότητα για τη συνεργατική μάθηση στη φυσική αγωγή είναι περιορισμένη. Μεταξύ των ερευνών που διεξήχθησαν οι παρακάτω παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον.

Οι Johnson, Bjorkland και Krottee (1984) μελέτησαν την επίδραση τριών δομών μάθησης, της συνεργατικής, της ανταγωνιστικής και της ατομικής 150 φοιτητών στην επίδοσή τους στο σκοράρισμα στο γκολφ. Η ομάδα που εφήρμοζε συνεργατική μάθηση ασκούσαν σε ανομοιογενείς ομάδες με βάση την αλληλοβοήθεια των μελών της στη γνώση της τεχνικής της δεξιότητας και την παροχή ανατροφοδότησης, ενώ τα κριτήρια επιβράβευσής τους ήταν η ποιότητα της ομαδικής τους εργασίας. Η ομάδα που μάθαινε σε συνθήκες ανταγωνισμού ασκούσαν σε ομοιογενείς ομάδες που συναγωνίζονταν μεταξύ τους για το υψηλότερο σκορ και τα κριτήρια επιβράβευσής τους ήταν οι επιδόσεις των ομάδων στο σκορ. Τα μέλη της ομάδας που εργάζονταν ατομικά, αγνοούσαν την ύπαρξη των συμφοιτητών τους και ενδιαφέρονταν μόνο για το προσωπικό τους σκορ και επιβραβεύονταν μόνο για την προσωπική τους επίδοση. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα η ομάδα που εργάζονταν συνεργατικά παρουσίασε καλύτερη επίδοση στο σκορ και ένιωθε ότι είχε περισσότερο θετικά συναισθήματα προς τον καθηγητή φυσικής αγωγής και τους συμμαθητές αλλά και αίσθηση υποστήριξης από τους ίδιους, σε σχέση με τις δύο άλλες ομάδες.

H Dyson (1995) εξέτασε την εφαρμογή ενός προγράμματος συνεργατικής μάθησης στο μάθημα της φυσικής αγωγής στο δημοτικό σχολείο όπου η πειραματική ομάδα εργάζονταν στην πετοσφαίριση συνεργατικά και η ομάδα ελέγχου με τον παραδοσιακό τρόπο. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι στην ομάδα συνεργατικής μάθησης αφιερώνονταν λιγότερος χρόνος για οδηγίες, είχε περισσότερες ευκαιρίες και χρόνο για δράση και μεγαλύτερο ποσοστό πετυχημένων ενεργειών από την ομάδα ελέγχου. Παράλληλα η καθηγήτρια φυσικής αγωγής που δίδασκε το μάθημα και στις δύο ομάδες ανέφερε ότι προτιμούσε τη συνεργατική μάθηση γιατί είχε την ευκαιρία να παρακολουθεί καλύτερα τις ομάδες και να παρέχει περισσότερο ποιοτική ανατροφοδότηση στους μαθητές.

Σε μια άλλη έρευνα ο Strachan (1996) μελέτησε τα αποτελέσματα της εφαρμογής ενός προγράμματος συνεργατικής μάθησης σε δύο τμήματα μαθητριών γυμνασίου, το οποίο περιελάμβανε και τα πέντε χαρακτηριστικά της δηλαδή τη θετική αλληλεξάρτηση, την ατομική ικανότητα, την πρόσωπο με πρόσωπο αλληλεπίδραση, τις κοινωνικές δεξιότητες και την ομαδική πρόοδο. Το ένα τμήμα αποτελούσαν μαθήτριες 16-17 ετών που είχαν τετράχρονη εμπειρία στη συνεργατική μάθηση στο μάθημα της φυσικής αγωγής και το άλλο μαθήτριες 12-13 ετών που είχαν αντίστοιχα εμπειρία ενός έτους. Τα αποτελέσματα που συλλέχθηκαν με συνεντεύξεις και συστηματική παρατήρηση έδειξαν ότι και τα δύο τμήματα είχαν χαμηλή διαχείριση (low management), λίγο χρόνο αναμονής πριν την εκτέλεση των καθηκόντων τους και ανάλογες ευκαιρίες για να ανταποκριθούν στις κινητικές δραστηριότητες αλλά το τμήμα που είχε μεγαλύτερη εμπειρία ανταποκρίνονταν με καλύτερα ποσοστά επιτυχίας στα καθήκοντά του. Επιπρόσθετα, τόσο η καθηγήτρια φυσικής αγωγής όσο και οι μαθήτριες και των δύο τμημάτων ανέφεραν ότι κατανοούσαν και έβλεπαν καθαρά τα οφέλη από την εφαρμογή της συνεργατικής μάθησης που τους πρόσφερε το πρόγραμμα.

Σε ένα άλλο πρόγραμμα που εφαρμόστηκε σε μαθητές πέμπτης και έκτης τάξης δημοτικού σχολείου (Dyson, 2001) καταγράφηκαν και ερμηνεύτηκαν οι απόψεις και οι εμπειρίες τους από την εφαρμογή του προγράμματος καθώς και η εμπειρία της καθηγήτριας φυσικής αγωγής που εφήρμοσε το πρόγραμμα. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η καθηγήτρια και οι μαθητές είχαν τις ίδιες αντιλήψεις για τη συνεργατική μάθηση ενώ τα θέματα που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις κατηγοριοποιήθηκαν σε τέσσερις κύριες κατηγορίες: τους στόχους των μαθημάτων, τους συνεργατικούς ρόλους, τα οφέλη της συνεργατικής μάθησης και την εφαρμογή

της. Παράλληλα, η καθηγήτρια φυσικής αγωγής πίστευε ότι το πρόγραμμα παρείχε τη δυνατότητα σε όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από τις κινητικές τους ικανότητες να τις βελτιώσουν καθώς και να αναπτύξουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες, να εργασθούν ομαδικά, να προσφέρουν βοήθεια και να αναπτύξουν υπευθυνότητα για την προσωπική τους μάθηση.

Η Dyson (2002) εξέτασε τις απόψεις της καθηγήτριας φυσικής αγωγής και την ανταπόκριση των μαθητών κατά την εφαρμογή ενός προγράμματος συνεργατικής μάθησης που εφαρμόστηκε σε μαθητές τρίτης και τετάρτης τάξης δημοτικού σχολείου. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν με συνεντεύξεις, παρατήρηση, ημερολόγιο του καθηγητή και σημειώσεις καταγραφής της ερευνήτριας. Τα ευρήματα έδειξαν ότι καθηγήτρια και μαθητές μοιράζονταν τις ίδιες αντιλήψεις για τη συνεργατική μάθηση αφού και για τις δύο πηγές οι κατηγορίες θεμάτων που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις ήταν οι στόχοι των μαθημάτων, οι ρόλοι των μαθητών, η ικανότητά τους, οι επικοινωνιακές δεξιότητες, η ομαδική εργασία και ο χρόνος εξάσκησης.

Ο Barrett (2000) μελέτησε τη χρήση δύο διαφορετικών μορφών συνεργατικής μάθησης, του «παίκτης και προπονητής κερδίζουν βραβεία» (PACER) και του «Jigsaw», στο μάθημα της φυσικής αγωγής σε μαθητές και μαθήτριες έκτης και πέμπτης τάξης δημοτικού. Και οι δύο τύποι συνεργατικής μάθησης που περιελάμβαναν στη δομή των μαθημάτων τους τρία χαρακτηριστικά, τη θετική αλληλεπίδραση, την προσωπική ικανότητα και την ομαδική πρόοδο, ήταν εξίσου αποτελεσματικοί στη βελτίωση των πετυχημένων προσπαθειών των μαθητών ενώ στο συνολικό σκορ σε κινητικές δεξιότητες ήταν καλύτερη η ομάδα που εφήρμοσε τη Jigsaw μορφή.

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

Σύνοψη ερευνών

Από την ανασκόπηση των ερευνών που σχετίζονται με την εφαρμογή της συνεργατικής μάθησης στη φυσική αγωγή μέσα από τις διάφορες μορφές της προκύπτει ότι, η συνεργατική μάθηση αποτελεί μια καινοτόμο προσέγγιση στη φυσική αγωγή που όταν εφαρμοστεί με συνέπεια και στοχευμένο σχεδιασμό επιφέρει σημαντική βελτίωση στις κοινωνικές και κινητικές δεξιότητες των μαθητών. Παράλληλα, προκύπτει ότι, παρόλη την πλούσια θεωρητική υποστήριξη από το χώρο της γενικής εκπαίδευσης, η έρευνα στη συνεργατική μάθηση στο χώρο της φυσικής αγωγής είναι ιδιαίτερα περιορισμένη, και στις λίγες προσπάθειες που έγιναν υπήρξαν σοβαροί μεθοδολογικοί περιορισμοί και μονομέρεια στη χρήση συνεργατικών δεξιοτήτων (αλληλοδιδασκαλία, συνεργατικά παιχνίδια, παιχνίδια ρόλων). Τα περισσότερα από τα προγράμματα επίσης, σχεδιάστηκαν με στόχο να αναπτύξουν κυρίως τις κινητικές ικανότητες των παιδιών και δευτερευόντως τις κοινωνικές. Τέλος, η αξιολόγηση των κοινωνικών δεξιοτήτων έγινε κατά κανόνα με ποιοτικές μεθόδους προφανώς είτε για λόγους δυσκολίας αξιολόγησης συναισθηματικών και κοινωνικών εννοιών είτε λόγω έλλειψης σχετικών κλιμάκων αξιολόγησης.

Οι παραπάνω επισημάνσεις σε συνδυασμό με την εμπειριστατωμένη μελέτη των σχετικών θεωρητικών και ερευνητικών δεδομένων, αποτέλεσαν την αφορμή για τη δημιουργία ενός παρεμβατικού προγράμματος που έχει στόχο την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών στην Ελλάδα. Η έρευνα αυτή θα διευρύνει την υπάρχουσα θεωρητική και ερευνητική γνώση στο κεφάλαιο της συνεργατικής μάθησης στη φυσική αγωγή αλλά και γενικότερα στο χώρο της εκπαίδευσης. Η συνεισφορά αυτή πρόκειται να συμβεί με τρεις τρόπους:

α) Το παρεμβατικό πρόγραμμα της παρούσας έρευνας, σχεδιάστηκε με στόχο να καλλιεργήσει πρωτίστως τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών χρησιμοποιώντας ως μέσο κινητικές δεξιότητες και παιχνίδια. Σε προηγούμενες έρευνες, μελετήθηκε η επίδραση της συνεργατικής μάθησης μονομερώς στις κινητικές δεξιότητες των μαθητών ή και παράλληλα στην κοινωνική τους συμπεριφορά χωρίς όμως αυτή να αποτελεί τον πρωταρχικό στόχο. Στην παρούσα έρευνα ωστόσο, σε κάθε πλάνο μαθήματος, ο κύριος στόχος είναι η ενίσχυση μιας ορισμένης κοινωνικής δεξιότητας η οποία ανήκει στο ανάλογο με την ηλικία των μαθητών φάσμα της ταξινομίας κοινωνικών δεξιοτήτων του Brooks (1984).

β) Η συνεισφορά είναι επίσης σημαντική επειδή το παρεμβατικό πρόγραμμα φυσικής αγωγής είναι δομημένο με θεωρητικές αρχές συνεργατικής μάθησης. Πιο

συγκεκριμένα, χρησιμοποιείται ως θεωρητική βάση ένας συνδυασμός των τεσσάρων διαφορετικών προσεγγίσεων της συνεργατικής μάθησης, με βάση τα χαρακτηριστικά της. Σύμφωνα με θεωρητικές πηγές, ένας συνδυασμός των διαφορετικών θεωρητικών εκδοχών μπορεί να λειτουργήσει ενισχυτικά και όχι αντιφατικά, δεν υπάρχει όμως ερευνητική δραστηριότητα που να υποστηρίζει την παραπάνω θέση.

γ) Τέλος, η διεύρυνση της θεωρητικής γνώσης στην παρούσα έρευνα επιτυγχάνεται και μέσω της αξιολόγησης των αποτελεσμάτων του παρεμβατικού προγράμματος, η οποία έγινε με ειδικά για το σκοπό της έρευνας διαμορφωμένα όργανα μέτρησης. Οι κλίμακες αξιολόγησης που αναπτύχθηκαν μπορούν να χρησιμοποιηθούν, είτε για την αξιολόγηση σχετικών προγραμμάτων από ερευνητές των χωρών της γενικής εκπαίδευσης και της φυσικής αγωγής, είτε σαν εργαλεία αξιολόγησης των κοινωνικών και συνεργατικών δεξιοτήτων των μαθητών, όχι μόνο από τους καθηγητές φυσικής αγωγής, αλλά από το σύνολο των εκπαιδευτικών του σχολείου.

3. ΑΡΧΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΑΝΑΓΚΩΝ ΓΙΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΖΩΗΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Εισαγωγή

Η αναντιστοιχία μεταξύ νέων κοινωνικών συνθηκών και εκπαίδευσης καθιστά προφανή την ανάγκη για αναμόρφωση του εκπαιδευτικού συστήματος. Για να γίνει αυτό, θα πρέπει το σχολείο να φροντίσει να αναπτύξει εκτός από τις γνωστικές, τις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες των μαθητών (Laker 2000). Αυτές οι δεξιότητες ονομάζονται δεξιότητες ζωής και βοηθούν ένα άτομο να πετύχει στο περιβάλλον το οποίο ζει (Danish & Nellen, 1997). Σύμφωνα με τον Brooks (1984), οι δεξιότητες ζωής μπορούν και πρέπει να αποτελέσουν μαθησιακά αντικείμενα, αρκεί να βρίσκονται σε αντιστοιχία με το στάδιο ανάπτυξης του ανθρώπου και τα κύρια χαρακτηριστικά που χαρακτηρίζουν αυτό το στάδιο.

Διάφορα προγράμματα δεξιοτήτων ζωής σχεδιάζονται και εφαρμόζονται τόσο για την πρόληψη ανθυγιεινών συμπεριφορών, όσο και για την εκμάθηση δεξιοτήτων, οι οποίες είναι σε μεγάλη ζήτηση στη σημερινή αγορά εργασίας, καθώς και δεξιοτήτων που ενισχύουν την ψυχική υγεία των ατόμων (WHO, 1999). Ο σχεδιασμός και η εφαρμογή αυτών των προγραμμάτων λαμβάνει χώρα σε εκπαιδευτικά προηγμένες χώρες, αλλά και εκεί ακόμα βρίσκεται σε πειραματικό επίπεδο. Έτσι λοιπόν, παρά την ύπαρξη θεωρητικού πλαισίου που κατοχυρώνει τον ενεργό ρόλο του σχολείου στη διδασκαλία δεξιοτήτων ζωής στους μαθητές, τα γενικευμένα σε ευρωπαϊκό επίπεδο στοιχεία μαρτυρούν ότι, το σχολείο δυσκολεύεται να αλλάξει τον παραδοσιακό του χαρακτήρα και να ενσωματώσει τη διδασκαλία δεξιοτήτων ζωής στους εκπαιδευτικούς του στόχους (Fullan, 2001).

Για να συγκροτήσει το σχολείο την παροχή γνώσης σε διαφορετική βάση, θα πρέπει να επαναπροσδιορισθούν τα αναλυτικά προγράμματα, το ευρύτερο φιλοσοφικό πλαίσιο σε κάθε βαθμίδα εκπαίδευσης, οι στρατηγικές μάθησης και παράλληλα να υπάρξουν υποδείξεις απλές, σαφείς και τεκμηριωμένες που όχι απλά θα πείθουν αλλά και θα εμπνέουν εκπαιδευτικούς και μαθητές, να διδάξουν και να διδαχθούν δεξιότητες ζωής. Σύμφωνα με τον Hargreaves (1999), κάθε αλλαγή που θα πάρει μέρος, ανεξάρτητα από τη θεωρητική και οικονομική της υποστήριξη, θα πρέπει να λάβει υπόψη της τις απόψεις των ίδιων των εμπλεκόμενων, προκειμένου να εξασφαλίσει ένα υποστηρικτικό περιβάλλον λειτουργίας.

Το υποστηρικτικό περιβάλλον θα πρέπει και από τη φύση του να διευκολύνει τη διδασκαλία δεξιοτήτων ζωής. Πολλά ερευνητικά ευρήματα συμφωνούν ότι μεταξύ των μαθημάτων του σχολείου, το περιβάλλον του μαθήματος της φυσικής αγωγής παρουσιάζει ορισμένα πλεονεκτήματα για την διδασκαλία των δεξιοτήτων ζωής. Αυτό συμβαίνει γιατί οι μαθητές μαθαίνουν σε ένα περιβάλλον που τους αρέσει και γιατί υπάρχουν πολλές ομοιότητες στον τρόπο διδασκαλίας μεταξύ δεξιοτήτων ζωής και αθλητικών δεξιοτήτων (Danish, 1996).

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, καθώς επίσης και την ανάγκη για εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων στους έλληνες μαθητές (Παναγάκος, 2004), αποφασίστηκε η δημιουργία ενός προγράμματος που θα είχε στόχο τη διδασκαλία δεξιοτήτων ζωής στους έλληνες μαθητές, η εφαρμογή του στο μάθημα της φυσικής αγωγής και στη συνέχεια η αξιολόγησή του. Σκοπός λοιπόν της πρώτης αυτής έρευνας ήταν η εξέταση των απόψεων των εμπλεκομένων στη σχολική διαδικασία σχετικά με το ποιες δεξιότητες είναι σημαντικό να διδάσκονται οι μαθητές στο σχολείο, και ειδικά στο μάθημα της φυσικής αγωγής. Ο τρόπος αυτός, θεωρήθηκε ότι θα καθιστούσε έγκυρη τη χρησιμότητα του προγράμματος που επρόκειτο να διαμορφωθεί έτσι ώστε, να ανταποκρίνεται στις ουσιαστικές ανάγκες των μαθητών στη ζωή τους βραχυπρόθεσμα, αλλά και μακροπρόθεσμα.

Μεθοδολογία

Για τις ανάγκες της έρευνας αποφασίστηκε να γίνουν ανοιχτές συνεντεύξεις με στόχο την εξέταση των απόψεων ατόμων που εμπλέκονται άμεσα στη σχολική διαδικασία

Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν πέντε μαθητές (τρεις μαθητές από τη Στ' τάξη απ' τους οποίους 2 ήταν κορίτσια και 1 αγόρι και δύο από την Ε' τάξη, ένα κορίτσι και ένα αγόρι), πέντε γονείς (τρεις μητέρες και δύο πατέρες), πέντε καθηγητές φυσικής αγωγής που εργάζονται στο δημοτικό σχολείο και έχουν προϋπηρεσία 10-15 χρόνια (δύο άνδρες και τρεις γυναίκες), και πέντε καθηγητές φυσικής αγωγής που εργάζονται στο δημοτικό σχολείο και κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο (τρεις γυναίκες και δύο άνδρες).

Διαδικασία

Αρχικά τα άτομα ενημερώθηκαν ότι ο σκοπός της συνέντευξης ήταν ερευνητικός για να διαμορφωθεί ένα πρόγραμμα φυσικής αγωγής το οποίο να είναι

προσαρμοσμένο στις ουσιαστικές ανάγκες των μαθητών στη ζωή τους. Αφού βεβαιώθηκαν για την εχεμύθεια των δεδομένων, τα οποία αν δημοσιεύονταν θα περιελάμβαναν μόνο το μικρό όνομά τους εφόσον τους ζητούνταν ξανά η άδεια, απάντησαν σε τέσσερα ερωτήματα τα οποία ήταν όμοια για όλες τις ομάδες των συμμετεχόντων. Οι απαντήσεις καταγράφονταν με γραπτές σημειώσεις από την ερευνήτρια.

Εργαλείο μέτρησης

Για την καταγραφή των απόψεων χρησιμοποιήθηκε η συνέντευξη. Οι ανοιχτές ερωτήσεις που έγιναν ήταν ίδιες για όλα τα άτομα και ήταν οι εξής:

α) Ποιες δεξιότητες έχουν ανάγκη να κατέχουν οι μαθητές εκτός από τις γνώσεις που τους δίνει το σχολείο;

β) Γιατί ;

γ) Ποιες δεξιότητες ζωής μπορούν να διδαχθούν μέσα από το μάθημα της φυσικής αγωγής ;

δ) Γιατί ;

Πριν την πρώτη ερώτηση οι συμμετέχοντες έβλεπαν μία λίστα από δεξιότητες, ενώ τους τονίζονταν ότι μπορούν να αναφέρουν δεξιότητες που αυτοί θεωρούν σημαντικές και δεν αναφέρονταν στη λίστα. Η λίστα που περιελάμβανε τις δεξιότητες ζωής, παρουσιάζεται στον πίνακα 1.

Πίνακας 1. Κατάλογος δεξιοτήτων ζωής που παρουσιάζονταν στους ερωτώμενους

Δεξιότητες ζωής

- Απόδοση υπό πίεση.
- Αποτελεσματική επίλυση προβλημάτων
- Γρήγορη λήψη απόφασης
- Καθορισμός στόχων
- Αποτελεσματική επικοινωνία
- Χειρισμός της επιτυχίας και αποτυχίας
- Συνεργασία
- Αποδοχή των αξιών άλλων ανθρώπων
- Αποδοχή της μοναδικότητας άλλων ανθρώπων
- Εκμετάλλευση των προσωπικών ικανοτήτων

- Γνώση των ορίων στις προσωπικές συμπεριφορές
- Σεβασμός των δικαιωμάτων
- Αποδοχή της ευθύνης των πράξεων
- Αποδοχή της θετικής αλλά και της αρνητικής κριτικής
- Αποτελεσματικός χειρισμός των συναισθημάτων
- Αποτελεσματικός χειρισμός του στρες
- Αποδοχή των προσωπικών λαθών και των λαθών των άλλων
- Θετική σκέψη
- Αποφασιστικότητα
- Πρωτοβουλία
- Δημιουργική σκέψη
- Κριτική σκέψη
- Φιλία
- Αυτοεκτίμηση
- Αυτογνωσία
- Αντιμέτωπιση προκλήσεων
- Υπευθυνότητα
- Προσοχή του εαυτού και αντίσταση σε κινδύνους που απειλούν την υγεία
- Εθελοντισμός
- Άλλες δεξιότητες που θεωρείτε σημαντικές,.....

Αποτελέσματα

Στο σύνολό τους, οι απαντήσεις που δόθηκαν συμφωνούν στο ότι είναι προφανής η ανάγκη για διδασκαλία δεξιοτήτων ζωής, μέσα από καινοτόμες προσεγγίσεις στα αναλυτικά προγράμματα του δημοτικού σχολείου, στα οποία θα πρέπει να συμπεριληφθεί η διδασκαλία δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες για τη ζωή των ανθρώπων.

Η αποτελεσματική επικοινωνία και η συνεργασία είναι με σαφή διαφορά οι δεξιότητες με τη συχνότερη αναφορά, απ' όλες τις ομάδες, γεγονός που επιβεβαιώνει ότι όχι μόνο υπάρχει πρόβλημα στις σχέσεις των ανθρώπων αλλά αυτό γίνεται έντονα αντιληπτό. Αυτή η διαπίστωση πιθανόν να σημαίνει τη συνειδητή θέληση των ατόμων, και ιδιαίτερα των μαθητών, να βοηθηθούν. Οι λόγοι που αναφέρονται είναι ότι η επικοινωνία αποτελεί απαραίτητη δεξιότητα για όλους τους τομείς που

δραστηριοποιούνται τα άτομα, όπως ο χώρος εργασίας, η οικογένεια, η παρέα, το σχολείο και γενικά η κοινωνική ζωή.

Αξίζει να παρατηρηθεί ότι στην ερώτηση γιατί αυτές οι δεξιότητες είναι απαραίτητες για τη ζωή, οι μαθητές απαντούν σε σχέση με τα προβλήματα που τους απασχολούν άμεσα και όχι για προβλήματα που θα τους απασχολήσουν στο μέλλον. Επειδή θεωρούν ότι το πιο σημαντικό τους πρόβλημα είναι οι συχνοί τσακωμοί και οι κακές σχέσεις στα δύο φύλα, θεωρούν ότι η καλλιέργεια της επικοινωνίας θα τους βοηθούσε σημαντικά. Σε αντίθεση με τους μαθητές, οι υπόλοιποι συμμετέχοντες θεωρούν την ικανότητα επικοινωνίας απαραίτητο εφόδιο για την εφηβική και ενήλικη ζωή. Μία μητέρα, αναφέρει: *«Οι δεξιότητες αυτές είναι απαραίτητες αρχικά για έναν έφηβο και στη συνέχεια για έναν ενήλικα να σταθεί στα πόδια του. Η συνεργασία είναι απαραίτητη γιατί καταπολεμά τον εγωισμό που είναι πρόβλημα και για την επαγγελματική επιτυχία αλλά και για την ψυχική ισορροπία στον άνθρωπο. Η επικοινωνία και η συντροφικότητα κάνουν τους ανθρώπους να μοιράζονται τα συναισθήματά τους και να καταπολεμούν τη μοναχικότητα. Αυτή δε είναι σήμερα η κύρια αιτία για τη χρήση ουσιών από τους νέους...»*.

Η δεξιότητα της συνεργασίας έρχεται πρώτη στις προτιμήσεις των ερωτηθέντων ως δεξιότητα που μπορεί να καλλιεργηθεί μέσα από το μάθημα της φυσικής αγωγής επειδή αυτό προκαλεί καταστάσεις που προσομοιάζουν με αντίστοιχες της ζωής, επειδή είναι βιωματικό και υπάρχει μεγάλος βαθμός αλληλεπίδρασης των μαθητών. Μια μαθήτρια, αναφέρει *«...στα περισσότερα παιχνίδια στο μάθημα της γυμναστικής μπαίνουν ομαδικοί στόχοι που αν δεν υπάρχει συνεργασία όλων, δεν τους πετυχαίνεις ποτέ. Όμως για να έχεις καλή επικοινωνία, για παράδειγμα σ' έναν αγώνα μπάσκετ, πρέπει και οι ρόλοι να είναι ξεκάθαροι, να μην μπερδεύομαστε μεταξύ μας...»*.

Η δεύτερη στη σειρά αναφερόμενη δεξιότητα, είναι ο καθορισμός στόχων. Για όλους τους ερωτηθέντες, το σχολείο πέρα από τους στόχους του, θα πρέπει να διδάξει στους μαθητές πώς να βάζουν στόχους και πώς να τους προσεγγίζουν. Σύμφωνα με τους ερωτηθέντες, το να έχει κανείς στόχους στη ζωή είναι το θεμέλιο για την επιτυχία στον επαγγελματικό και συναισθηματικό τομέα, ενώ η προσήλωση στο στόχο αποτρέπει τα άτομα από επικίνδυνες για την υγεία συμπεριφορές. Η άποψη αυτή εκφράζεται από όλες τις ομάδες των ερωτηθέντων. Μια μαθήτρια, αναφέρει *«... αυτό που κύρια έχουμε ανάγκη είναι το να μάθουμε να βάζουμε στόχους. Δηλαδή κάπου κάπου βάζουμε, αλλά συνήθως αφήνουμε τα πράγματα να 'ρθουν από μόνα*

τους.....το χρειαζόμαστε γιατί θα μας βοηθήσει να 'χουμε καλές επιδόσεις στο σχολείο και καλή ψυχολογική κατάσταση...», ενώ μια καθηγήτρια φυσικής αγωγής με μεταπτυχιακό τίτλο, λέει: «...Τα παιδιά πρέπει να μάθουν να βάζουν στόχους, γιατί φτάνουν στο λύκειο και συχνά δεν ξέρουν τι θέλουν, και αν ξέρουν δε γνωρίζουν πώς θα το πετύχουν....»

Η στοχοθεσία, σύμφωνα με τους συμμετέχοντες, είναι η δεξιότητα που μπορεί να καλλιεργηθεί με ευκολία μέσα από το μάθημα της φυσικής αγωγής. Η δεξιότητα αυτή προτείνεται στο παραπάνω μάθημα ακόμη και σε περιπτώσεις που δεν αναφέρεται στην κατηγορία των δεξιοτήτων που απαιτούνται γενικά στη ζωή. Αυτό συμβαίνει, γιατί το μάθημα είναι βιωματικό και τα αποτελέσματα από την προσπάθεια είναι άμεσα και ορατά. Μια καθηγήτρια φυσικής αγωγής, αναφέρει « Η τοποθέτηση στόχων και η επίτευξή τους είναι άμεσα ορατά στο μάθημα της γυμναστικής, γιατί για παράδειγμα ο μαθητής βάζει στόχο να πετύχει 5 στα 10 καλάθια και βλέπει άμεσα τα αποτελέσματα της προσπάθειάς του...». Η αυτοϊκανοποίηση από την επίτευξη του στόχου είναι ψυχολογική συνέπεια η αίσθηση της οποίας αναφέρεται κύρια από τους μαθητές που ρωτήθηκαν. Μια μαθήτρια, αναφέρει «...στο μάθημα της γυμναστικής αυτό που κύρια μπορεί κανείς να διδαχθεί είναι να επιμένει ξανά και ξανά στο στόχο, μέχρι να τα καταφέρει. Αυτό το λέω από προσωπικό μου παράδειγμα, που νόμιζα ότι δεν μπορώ να κάνω τροχό, αλλά επειδή προσπάθησα πολύ στο σπίτι μου, τελικά τα κατάφερα. Δεν ξέρετε πόση ικανοποίηση ένιωσα...!»

Ο χειρισμός των συναισθημάτων αποτελεί την επόμενη επιλογή των ερωτηθέντων, ως δεξιότητα αναγκαία για τη ζωή, επειδή βοηθά τα άτομα να αντεπεξέρχονται στις ποικίλες ψυχικές καταστάσεις που δοκιμάσουν στη ζωή τους. Αναφέρεται εξάλλου, ότι οι αλλαγές στους ρυθμούς ζωής και στα συναισθήματα που προκαλούνται, είναι σήμερα περισσότερες από ποτέ άλλοτε. Μια καθηγήτρια φυσικής αγωγής, αναφέρει «...θεωρώ ότι πρέπει να διδαχθούν τα παραπάνω γιατί το να ξέρει το παιδί να χειρίζεται αλλά και να εκφράζει τα συναισθήματά του θα το βοηθήσει πολύ στη ζωή του και στη ψυχική του ισορροπία. Η συνεχής του φόρτιση με συναισθήματα που δεν εκφράζονται θα οδηγήσει σε έκρηξη όταν αυτά θα βγουν ή μπορεί να το οδηγήσουν σε ψευδείς λύσεις όπως ουσίες, αλκοόλ και ακραίες συμπεριφορές...»

Το μάθημα της φυσικής αγωγής αποτελεί, σύμφωνα με τους ερωτηθέντες, σημαντικό μέσο για να μάθει κανείς να χειρίζεται τα συναισθήματά του. Αυτό συμβαίνει κύρια, γιατί οι διάφορες καταστάσεις που δημιουργούνται στον αγώνα, είτε

αυτός είναι ατομικός, είτε ομαδικός, προσομοιάζουν με περιστατικά της ζωής και απαιτούν τη γρήγορη ανασυγκρότηση των ψυχικών δυνάμεων με τελικό στόχο την επιτυχία. Ένας πατέρας, αναφέρει : «...Επειδή έχω λίγο ασχοληθεί με τον αθλητισμό, γνωρίζω ότι όταν παίρνεις μέρος σ' έναν αγώνα βγάζεις πολλά συναισθήματα τα οποία πρέπει να χαλιναγωγήσεις, γιατί διαφορετικά είναι αδύνατο να κερδίσεις. Επίσης, οι καταστάσεις ανταγωνισμού που ζεις στον αθλητισμό σε φορτίζουν με πολύ άγχος, άρα αφού το βιώνεις μπορείς να δεχθείς συμβουλές για να το ελέγξεις, γιατί σου είναι απαραίτητο...»

Δύο άλλες δεξιότητες που αναφέρονται μαζί από το σύνολο των ερωτηθέντων, είναι η επίλυση προβλημάτων και η γρήγορη λήψη αποφάσεων. Είναι πολύ σημαντικό στη ζωή, να μπορεί να επιλύει κανείς με σχετική ευκολία και χωρίς έντονο συναισθηματικό και πνευματικό κόστος, τα προβλήματα που του παρουσιάζονται, προκειμένου να προχωρά με επιτυχία αλλά και να αποφεύγει καταστάσεις ψυχικής εξουθένωσης και αποκοινωνικοποίησης. Μια καθηγήτρια φυσικής αγωγής, αναφέρει «...Η λήψη αποφάσεων είναι σημαντική γιατί όλη η ζωή του ανθρώπου είναι έτσι ώστε να πρέπει να παίρνει συνεχώς σωστές και γρήγορες αποφάσεις για πολλά θέματα...».

Το μάθημα της φυσικής αγωγής προσφέρεται, σύμφωνα με τους ερωτηθέντες, να διδάξει τις παραπάνω δεξιότητες επειδή, κατά την εξέλιξη διαφόρων αθλημάτων που διδάσκονται, ο μαθητής έρχεται αντιμέτωπος με την ανάγκη λύσης προβλημάτων και λήψης γρήγορης και σωστής απόφασης. Σύμφωνα με τη Γ..., καθηγήτρια φυσικής αγωγής, «... η γρήγορη λήψη απόφασης είναι απαίτηση απαραίτητη για κάθε κίνηση μέσα σ' ένα ομαδικό παιχνίδι...», ενώ ο Π. μαθητής, αναφέρει: «...προσφέρεται η γυμναστική κυρίως για επικοινωνία και για να μάθεις να αντιδράς, να λύνεις το πρόβλημα γρήγορα επειδή είσαι συνεχώς σε κατάσταση γρηγοράδας (εγρήγορσης) να φτάσεις μαζί με την ομάδα σου στη νίκη...»

Η αυτοεκτίμηση και οι διάφορες διαστάσεις της όπως αυτοϊκανοποίηση αυτογνωσία και αυτοπεποίθηση, είναι η δεξιότητα που θεωρείται από το σύνολο των συμμετεχόντων πολύ σημαντική ψυχική δεξιότητα για τη ζωή του ατόμου, η οποία πρέπει να καλλιεργηθεί από τα παιδικά χρόνια. Το σχολείο, θα πρέπει να δώσει ευκαιρίες σε όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές να εκτιμήσουν τον εαυτό τους και τη μοναδικότητά τους. Μια μητέρα, αναφέρει: «...στο σύνολό τους, οι δεξιότητες που πρέπει να διδαχθούν οι μαθητές στο σχολείο, οδηγούν στο χτίσιμο της αυτοεκτίμησης που είναι απαραίτητη στην ψυχική και κοινωνική ισορροπία του ανθρώπου στο διάβα

της ζωής του...όλα τα περίεργα που ακούμε γύρω μας γίνονται από ανθρώπους που δεν εκτιμούν τον εαυτό τους...»

Το μάθημα της φυσικής αγωγής μπορεί, σύμφωνα με τους ερωτηθέντες, να χρησιμοποιηθεί ως μέσο για την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών. Αυτό κυρίως συμβαίνει γιατί χρησιμοποιεί βιωματικές μεθόδους διδασκαλίας, οι οποίες έχουν ισχυρή επίδραση στην προσωπικότητα των παιδιών. Παράλληλα, μπορεί να δώσει τη δυνατότητα σε όλους τους μαθητές να γνωρίσουν τις ικανότητές τους και με στόχο την προσωπική τους βελτίωση να προσπαθήσουν, και τελικά να εισπράξουν το αποτέλεσμα της προσπάθειας βιώνοντας την αυτοϊκανοποίηση. Η Κ...., μαθήτρια της ΣΤ΄τάξης, αναφέρει: «... *Νόμιζα ότι δεν μπορώ να κάνω τροχό, αλλά επειδή προσπάθησα πολύ, τελικά τα κατάφερα.....δεν ξέρετε πόση ικανοποίηση ένιωσα!...*» ενώ μια καθηγήτρια φυσικής αγωγής, λέει «...*η αυτογνωσία καλλιεργείται γιατί η φύση του μαθήματος της φυσικής αγωγής θέτει συνεχώς το μαθητή σε θέση παρατήρησης για τις ικανότητές του...*».

Γενικά συμπεράσματα

Από το περιεχόμενο των απαντήσεων συνάγονται μια σειρά από διαπιστώσεις οι οποίες συνοψίζονται στα εξής:

α) Όλες οι ομάδες των ερωτηθέντων θεωρούν ότι είναι ανάγκη το σχολείο, εκτός από τις γνώσεις, να φροντίσει για την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών, διδάσκοντάς τους δεξιότητες που είναι απαραίτητες στη ζωή. Οι μαθητές, είναι η μοναδική ομάδα που αντιλαμβάνεται ότι το σχολείο στην παρούσα μορφή του, μέσα από τις προσπάθειες κάποιων δασκάλων, επιχειρεί να διδάξει κάποιες από τις δεξιότητες, άλλοτε στοχευόμενα και άλλοτε όχι. Αυτή η διαπίστωση είναι ιδιαίτερης σημασίας, γιατί εκφράζει την αντίληψη της ομάδας που αποτελεί τον τελικό αποδέκτη της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

β) Οι δεξιότητες που αναφέρονται απ' όλες ανεξαιρέτως τις ομάδες είναι η συνεργασία, η αποτελεσματική επικοινωνία, και ο καθορισμός στόχων ενώ ακολουθούν, ο χειρισμός των συναισθημάτων και του στρες, η αντίσταση σε συμπεριφορές που απειλούν την υγεία, η επίλυση προβλημάτων, η λήψη αποφάσεων και η αυτοεκτίμηση.

γ) Οι κυριότερες αιτίες που καθιστούν απαραίτητη τη διδασκαλία δεξιοτήτων ζωής στο δημοτικό σχολείο είναι, σύμφωνα με τους ερωτηθέντες, ο εξοπλισμός των μαθητών με εφόδια προκειμένου να έχουν μια πετυχημένη πορεία στη ζωή τους, αλλά

και η ανάγκη ανάπτυξης της ικανότητας να αντιστέκονται σε συμπεριφορές που απειλούν την υγεία τους. Η ομάδα των μαθητών είναι η μόνη που δηλώνει ότι οι δεξιότητες αυτές τους είναι απαραίτητες για να αντεπεξέλθουν σε καθημερινά βραχυπρόθεσμα προβλήματα, γεγονός που θα πρέπει να μας προβληματίσει σχετικά με τη φιλοσοφία και το περιεχόμενο προγραμμάτων δεξιοτήτων ζωής, τα οποία δεν θα πρέπει να περιοριστούν σε μακροπρόθεσμους στόχους.

δ) Η αποτελεσματική επικοινωνία και η συνεργασία είναι με σαφή διαφορά οι δεξιότητες με τη συχνότερη αναφορά, απ' όλες τις ομάδες, γεγονός που επιβεβαιώνει ότι όχι μόνο υπάρχει πρόβλημα στις σχέσεις των ανθρώπων αλλά αυτό γίνεται έντονα αντιληπτό. Αυτή η διαπίστωση πιθανόν να σημαίνει τη συνειδητή θέληση των ατόμων, και ιδιαίτερα των μαθητών, να βοηθηθούν.

δ) Το σύνολο των ερωτηθέντων, με ελάχιστες εξαιρέσεις, θεωρούν ότι το μάθημα της φυσικής αγωγής στο δημοτικό σχολείο μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μέσο για να διδάξει δεξιότητες ζωής, επειδή προκαλεί καταστάσεις που προσομοιάζουν με αντίστοιχες της ζωής, επειδή είναι βιωματικό, υπάρχει μεγάλος βαθμός αλληλεπίδρασης των μαθητών, παρέχει άμεση και ορατή αυτοανατροφοδότηση στο μαθητή αλλά και δημιουργεί σ' αυτόν μια αίσθηση ελευθερίας.

ε) Οι δεξιότητες που αναφέρονται ότι μπορούν να καλλιεργηθούν μέσα από το μάθημα της φυσικής αγωγής είναι κατά σαφή προτεραιότητα η επικοινωνία, η συνεργασία και οι στόχοι και ακολουθούν, ως συχνότερα αναφερόμενες, η επίλυση προβλημάτων, η λήψη γρήγορων αποφάσεων, ο χειρισμός των συναισθημάτων και του στρες, η αυτογνωσία και η αυτοπεποίθηση.

στ) Το σύνολο των εκτιμήσεων οδηγεί στο συμπέρασμα ότι, υπάρχει ανάγκη να δημιουργηθεί ένα πρόγραμμα δεξιοτήτων ζωής που να εφαρμόζεται στο μάθημα της φυσικής αγωγής, το οποίο να ανταποκρίνεται στις πραγματικές ανάγκες των μαθητών, έτσι όπως αυτές καταγράφηκαν στην παρούσα έρευνα.

4. ΚΑΤΑΣΚΕΥΗ ΕΡΓΑΛΕΙΩΝ ΜΕΤΡΗΣΗΣ

Εισαγωγή

Σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη του ατόμου, σε όλα τα στάδια της ζωής του, διαδραματίζει η κατάκτηση και η ικανότητα χρήσης κοινωνικών δεξιοτήτων. Οι κοινωνικές δεξιότητες ζωής μπορούν να αποτελέσουν μαθησιακά αντικείμενα, που βρίσκονται σε αντιστοιχία με το στάδιο ανάπτυξης του ανθρώπου και τα κύρια χαρακτηριστικά που το χαρακτηρίζουν. Αυτός ο διδακτικός στόχος προσδιορίζει στρατηγικές και γενικούς σχεδιασμούς στο αναλυτικό πρόγραμμα, τα περιεχόμενα διδασκαλίας και τις στρατηγικές μάθησης. Μία σημαντική στρατηγική μάθησης, που μπορεί να καλλιεργήσει με επιτυχία τις κοινωνικές δεξιότητες στα παιδιά, είναι η συνεργατική μάθηση, η δομή και τα συστατικά της οποίας αναφέρθηκαν εκτενώς στο εισαγωγικό κεφάλαιο.

Η κοινωνική συμπεριφορά αποτελεί καθρέφτη της ψυχικής υγείας του ατόμου. Η καταγραφή και η αξιολόγηση της κοινωνικής συμπεριφοράς των παιδιών και των εφήβων έχουν εξέχουσα σημασία στη δημιουργία και εφαρμογή αποτελεσματικών παρεμβατικών προγραμμάτων. Χωρίς την προσεκτική αναγνώριση, τη σωστή κατάταξη και την κατάλληλη επιλογή των κοινωνικών χαρακτηριστικών που είναι δείκτες της καλής αξιολόγησης, κάθε προσπάθεια παρέμβασης με στόχο τη βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων είναι πολύ πιθανό να έχει ατυχή έκβαση.

Παρόλο που τα τελευταία χρόνια έχει σημειωθεί σημαντική πρόοδος στη δημιουργία και βελτίωση των εργαλείων αξιολόγησης των κοινωνικών δεξιοτήτων, είναι προφανής η ανάγκη αναγνώρισης των ουσιαστικών τρόπων που θα καταστήσουν την αξιολόγηση περισσότερο αποτελεσματική, έτσι ώστε να υπάρχει σαφής σύνδεσή της με την επίλυση κοινωνικών συμπεριφορικών προβλημάτων (Merrell, 1999, 2000).

Οι περισσότεροι ειδικοί επιστήμονες στο χώρο της κοινωνικής – συναισθηματικής αξιολόγησης των παιδιών και των νέων συμφωνούν ότι υπάρχουν έξι κύριες μέθοδοι που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να αξιολογήσουν τις κοινωνικές δεξιότητες και εν γένει την κοινωνική συμπεριφορά. Αυτές είναι: Η φυσική παρατήρηση της συμπεριφοράς, οι κλίμακες εκτίμησης της συμπεριφοράς, η συνέντευξη, τα εργαλεία αυτοαναφοράς, οι τεχνικές προβολής και έκφρασης, και οι κοινωνιομετρικές τεχνικές. Η κάθε μία από αυτές παρουσιάζει ιδιαίτερα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα και η αποτελεσματικότητα της χρήσης της εξαρτάται από τους σκοπούς της αξιολόγησης και τη φύση του προβλήματος. Ωστόσο, οι ειδικοί υποστηρίζουν ότι από εμπειρικά στοιχεία

προκύπτει ότι οι έξι μέθοδοι δεν μπορούν να θεωρηθούν ισοδύναμες (Merrell, 2001). Έτσι λοιπόν η παρατήρηση της συμπεριφοράς και οι κλίμακες εκτίμησης της συμπεριφοράς προτείνονται σαν μέσα αξιολόγησης «πρώτης επιλογής» ενώ η συνέντευξη και οι κοινωνιομετρικές τεχνικές παρόλο που δεν είναι κύριες μέθοδοι αξιολόγησης, είναι αρκετές φορές σημαντικό κομμάτι του σχεδιασμού αξιολόγησης. Τέλος, οι τεχνικές προβολής και έκφρασης και τα εργαλεία αυτοαναφοράς θεωρούνται μέθοδοι «τρίτης επιλογής» αφού η χρήση τους είναι βοηθητική στην επιβεβαίωση ή στην διαλεύκανση των αποτελεσμάτων που εισπράχθηκαν με τις μεθόδους «πρώτης επιλογής». Παρακάτω, ακολουθεί ανάλυση των θετικών και αρνητικών στοιχείων για κάθε μία από τις μεθόδους που προαναφέρθηκαν.

Ανασκόπηση μεθόδων αξιολόγησης

Οι τεχνικές προβολής και έκφρασης είναι μέθοδοι οι οποίες επιδιώκουν να αξιολογήσουν το μαθητή έμμεσα, εκτιμώντας τον τρόπο που αυτός παρουσιάζει την κοινωνική του ταυτότητα σε διάφορα καθήκοντα που του ανατίθενται στο σχολείο, όπως για παράδειγμα η γραπτή έκθεση των απόψεών του για ένα θέμα με κοινωνικό περιεχόμενο (...οι φίλοι μου στο σχολείο). Οι τεχνικές αυτές περιλαμβάνουν μεθόδους όπως οι θεματικές προσεγγίσεις αξιολόγησης, οι τεχνικές συμπλήρωσης προτάσεων, οι σχεδιαστικές δημιουργίες, κ.α., και μπορεί να είναι χρήσιμα εργαλεία για μια αδρή αρχική αξιολόγηση των κοινωνικών δεξιοτήτων, η οποία ωστόσο πρέπει να συνεχισθεί περαιτέρω με άλλα, περισσότερο έγκυρα μέσα (Merrell, 1999).

Τα εργαλεία αυτοαναφοράς είναι μέθοδοι που αφορούν στη μέτρηση κοινωνικών χαρακτηριστικών της προσωπικότητας αξιολογώντας συγκριτικά τις απαντήσεις ενός ατόμου σε ένα σύνολο θεμάτων, με τις τυπικά «σωστές» απαντήσεις (Καφέτσιος, 2003). Οι μέθοδοι αυτοαναφοράς έχουν θετικά αποτελέσματα στην αξιολόγηση κοινωνικών προβλημάτων όπως η κατάθλιψη, το άγχος, η αυτοεκτίμηση και γενικά σε ότι αφορά στην ανάπτυξη της προσωπικότητας, δεν θεωρούνται όμως αποτελεσματικές και αξιόπιστες όταν πρόκειται για την αξιολόγηση κοινωνικών δεξιοτήτων (Merrell, 2001). Στο σύνολο της βιβλιογραφίας που αφορά στην εμπειρική έρευνα, φαίνεται ότι το μόνο εργαλείο αυτής της μορφής που θεωρείται αξιόπιστο, είναι η φόρμα αυτοαναφοράς SSRS (social skills rating system) που δημιουργήθηκε από τους Gresham και Elliot (1990) ειδικά για την αξιολόγηση των κοινωνικών δεξιοτήτων. Ωστόσο, σε κάποιες από τις έρευνες που χρησιμοποιήθηκε, παρουσιάστηκε σημαντική απόκλιση μεταξύ των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από το εν λόγω εργαλείο και στις άμεσες μετρήσεις που

έγιναν με κλίμακες ερωτηματολογίων και με φυσική παρατήρηση (Merrell, 2001). Έτσι, αυτή η μέθοδος αξιολόγησης θα πρέπει να θεωρηθεί ως μία πειραματική μέθοδος.

Οι κοινωνιομετρικές τεχνικές είναι μέθοδοι που αξιοποιώντας τις δηλώσεις εκλογής, αρέσκειας ή δυσαρέσκειας των μαθητών για τους συμμαθητές τους κατορθώνουν την κατηγοριοποίηση, την εκτίμηση και την αξιολόγηση των συνομηλίκων (McConnell & Odom, 1986). Αποτελούν μεθόδους με υψηλά επίπεδα αξιοπιστίας και εγκυρότητας και χαρακτηρίζονται από ισχυρή δυνατότητα πρόβλεψης των μελλοντικών κοινωνικών συνεπειών σε παιδιά και εφήβους. Υπάρχουν όμως δύο αδύνατα σημεία στη χρησιμοποίησή τους. Το πρώτο αφορά στο περιεχόμενο της μέτρησης, στο τι δηλαδή ακριβώς μετρούν τα συγκεκριμένα εργαλεία. Φαίνεται λοιπόν ότι τα συγκεκριμένα μέσα μετρούν κύρια την κοινωνική αποδοχή και φήμη και όχι τις κοινωνικές δεξιότητες αυτές καθ' αυτές, παρόλο που υπάρχει κάποια σχέση μεταξύ των δύο (Landau & Milich, 1990). Το άλλο αρνητικό στοιχείο είναι η πρακτική δυσκολία που συναντά κανείς να αποσπάσει τη συγκατάθεση όλων των γονέων και των διευθυντικών αρχών όταν πρόκειται να διεξάγει τις κοινωνικές μετρήσεις στο σχολείο. Αυτό έχει συμβεί πολλές φορές στο παρελθόν και θεωρείται δικαιολογημένο αφού η συγκεκριμένη αξιολόγηση είναι μια ανοιχτή διαδικασία τα αποτελέσματα της οποίας μπορεί να οδηγήσουν σε κοινωνική απόρριψη ορισμένων μαθητών. Η αποχή όμως μιας μερίδας μαθητών από τη μέτρηση, καθιστά τη μέτρηση αναξιόπιστη. Από τα παραπάνω προκύπτει ότι, εξαιτίας των συγκεκριμένων δυσκολιών και αδυναμιών, οι μέθοδοι αυτές μπορεί να χρησιμοποιούνται περιστασιακά και για ειδικούς λόγους, δεν προτείνονται όμως ως μέθοδοι «πρώτης γραμμής».

Η συνέντευξη, είναι ίσως η παλαιότερη και η πλέον ευρέως χρησιμοποιούμενη μέθοδος κοινωνικής και συναισθηματικής αξιολόγησης. Το ισχυρό της σημείο είναι η ευελιξία της να παίρνει διάφορες μορφές από ισχυρά δομημένη έως τελείως ελεύθερη και καταγισμό της συνείδησης (Kvale, 1996). Παράλληλα, μπορεί να συλλέγει πληροφορίες από τα άτομα που αποτελούν τον κύριο στόχο της αξιολόγησης όπως τα παιδιά και τους νέους αλλά και από τους γονείς και τους δασκάλους τους, άλλοτε σε σχήματα κοινής συμμετοχής και άλλοτε ατομικής. Ένα κύριο πλεονέκτημα της συνέντευξης είναι ότι παρέχει λειτουργικές πληροφορίες για το περιβάλλον στο οποίο παρουσιάζονται τα συμπεριφορικά προβλήματα, με αποτέλεσμα η μέθοδος να οδηγεί σε άμεσες και αποτελεσματικές παρεμβατικές ενέργειες. Το μειονέκτημα αυτής της μεθόδου είναι ότι οι μορφές της που αφορούν στις κοινωνικές δεξιότητες των νέων δεν έχουν άρτια δομηθεί και βρίσκονται ακόμη σε πειραματικό και ατελές στάδιο (Merrell, 2001). Η

συνέντευξη λοιπόν, αποτελεί ισχυρό εργαλείο αξιολόγησης αλλά δεν θα πρέπει να είναι το μοναδικό, προκειμένου να διεξαχθούν αξιόπιστα και έγκυρα αποτελέσματα.

Η φυσική παρατήρηση της συμπεριφοράς αποτελεί σύμφωνα με τους Elliot και Gresham (1987) την πλέον οικολογική αξιόπιστη μέθοδο αξιολόγησης των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών, η οποία έχει χρησιμοποιηθεί σε μεγάλο βαθμό από τους ερευνητές και τους δασκάλους. Εξ' ορισμού, η φυσική παρατήρηση της συμπεριφοράς περιλαμβάνει τρία σημεία κλειδιά : (α) την παρατήρηση και την καταγραφή της συμπεριφοράς τη στιγμή που εκδηλώνεται στο φυσικό της περιβάλλον, (β) τη συμμετοχή εκπαιδευμένων παρατηρητών και (γ) ένα περιγραφικό σύστημα της συμπεριφοράς που απαιτεί ένα ελάχιστο επίπεδο αντικειμενικών συμπερασμάτων από τον παρατηρητή (Jones, Reid, & Patterson, 1979). Σε αρκετές έρευνες χρησιμοποιήθηκε παρατήρηση σε συνθήκες εξομοίωσης με το φυσικό περιβάλλον σε ελεγχόμενες συνθήκες ενός εργαστηρίου ή μιας κλινικής, αλλά τα αποτελέσματα ήταν λιγότερο αξιόπιστα από τα αντίστοιχα του φυσικού περιβάλλοντος

Ο πιο κατάλληλος χώρος για φυσική παρατήρηση της κοινωνικής συμπεριφοράς είναι φυσικά το σχολείο, όπου τα παιδιά αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Εκεί βέβαια, η παρατήρηση των μικρών παιδιών είναι αντικειμενικά πολύ ευκολότερη από αυτή των μεγαλύτερων, αφού αυτά διαθέτουν περισσότερο ελεύθερο χρόνο αλλά και προδιάθεση για παιχνίδι στα διαλείμματα ή στις παιδικές χαρές. Παρόλο που η κοινωνική συμπεριφορά των εφήβων μαθητών είναι σημαντικό να μελετηθεί και σε χώρους συνάθροισής τους εκτός του σχολείου, όπως για παράδειγμα η παρέα, (Μαγκώτσιου, 2002), αυτό φαντάζει υπερβολικά δύσκολο λόγω αντικειμενικών δυσκολιών.

Υπάρχουν πέντε διαφορετικά είδη παρατήρησης και καταγραφής της συμπεριφοράς (Merrell, 2001). Αυτά είναι (α) η καταγραφή του γεγονότος, που αναφέρεται στην καταγραφή της συχνότητας εκδήλωσης της συμπεριφοράς, (β) η διαλειμματική καταγραφή, που χωρίζει το χρονικό διάστημα της παρατήρησης σε επιμέρους περιόδους και καταγράφει τις συμπεριφορές που εκδηλώνονται σε κάθε στιγμή κατά τη διάρκεια μιας περιόδου (μερική διαλειμματική μέθοδος) ή κατά τη διάρκεια ολόκληρου του διαστήματος (ολική διαλειμματική μέθοδος), (γ) χρονοδειγματοληπτική καταγραφή, όπου χωρίζεται το χρονικό διάστημα σε περιόδους και καταγράφονται οι συμπεριφορές που συμβαίνουν στιγμιαία σε μια περίοδο, (δ) η καταγραφή διάρκειας, που μετρά τη διάρκεια μιας επιμέρους συμπεριφοράς και (ε) η λανθάνουσα καταγραφή, που αφορά στο χρόνο ανάμεσα στο τέλος μιας συμπεριφοράς και την αρχή μιας άλλης. Απ' όλα τα είδη, οι επιστήμονες που ασχολούνται με την

αξιολόγηση κοινωνικών δεξιοτήτων στην πράξη προτιμούν κυρίως την καταγραφή του γεγονότος και δευτερευόντως την διαλειμματική καταγραφή, ενώ οι ερευνητές κυρίως την διαλειμματική μέθοδο και ειδικότερα τη μερική διαλειμματική.

Εξαιτίας της απλότητάς της η μέθοδος παρατήρησης δεν απαιτεί περίπλοκο εξοπλισμό και προφανώς για τον ίδιο λόγο δεν αναφέρονται στη βιβλιογραφία αρκετά εργαλεία αξιολόγησης που να στηρίζονται σ' αυτήν. Μεταξύ αυτών ξεχωρίζει για την καινοτομία και αξιοπιστία του το σύστημα παρατήρησης PSBC (Peer Social Behavior Code) που αποτελεί τμήμα του ευρύτερου συστήματος παρατήρησης συμπεριφοράς SSBD (Systematic Screening for Behavior Disorders) (Walker & Severson, 1992), ενός πολυδιάστατου συστήματος για μαθητές. Το PSBC χρησιμοποιείται σε μια σειρά δεκάλεπτα διαστήματα που μπορεί να είναι μέχρι σαράντα, ενώ η παρατήρηση γίνεται σε καταστάσεις ελεύθερου παιχνιδιού όπως για παράδειγμα στο διάλειμμα. Η φόρμα αξιολόγησης περιλαμβάνει πέντε διαφορετικές μορφές κοινωνικής συμπεριφοράς: Την κοινωνική συμμετοχή, τη συμμετοχή στο παιχνίδι, το παράλληλο παιχνίδι, τη μοναχικότητα και τέλος συμπεριφορές που δεν καταγράφονται στον κώδικα. Με καθορισμένους μαθηματικούς υπολογισμούς, βρίσκεται το σκορ της κοινωνικής συμπεριφοράς του κάθε μαθητή. Τα μέχρι τώρα αποτελέσματα κοινωνικών και ψυχολογικών ερευνών που χρησιμοποίησαν αυτή τη φόρμα παρατήρησης είναι εντυπωσιακά ως προς την εγκυρότητά τους (Mertell, 2001), ενώ οι ερευνητές και άλλοι χρήστες της αναφέρουν υψηλό βαθμό υποστήριξης από τις τεχνικές οδηγίες της.

Όμως, παρόλα τα παραπάνω πλεονεκτήματα αυτής της μεθόδου αξιολόγησης, υπάρχουν σοβαρά μειονεκτήματα που καθιστούν τους ερευνητές αλλά και αυτούς που θέλουν να χρησιμοποιήσουν ένα αντίστοιχο εργαλείο για πρακτικούς λόγους, ιδιαίτερα επιφυλακτικούς. Αυτά είναι κυρίως ο πολύς χρόνος που απαιτείται όχι μόνο για την ίδια την παρατήρηση αλλά και για την επιλογή των πιο σημαντικών κοινωνικών συμπεριφορών, την επιλογή και κωδικοποίηση του ανάλογου συστήματος παρατήρησης και επίσης για την εκπαίδευση των παρατηρητών. Ένας άλλος ανασταλτικός παράγοντας της αποτελεσματικότητας της χρήσης είναι προβλήματα ψυχομετρικής φύσης όπως για παράδειγμα η εγκυρότητα των παρατηρήσεων ενός φτωχού σε ερεθίσματα περιβάλλοντος, η πιθανή προκατάληψη των παρατηρητών, η υπερβολική παρουσία κάποιας συμπεριφοράς λόγω μιας συγκεκριμένης κατάστασης, κ.α. (Mertell & Gimpel, 1998). Για όλα τα παραπάνω προβλήματα, προτείνονται κάποιες λύσεις οι οποίες ωστόσο δεν είναι βέβαιο ότι θα αποβούν αποτελεσματικές. Τέλος, ένας τρίτος παράγοντας που απειλεί την εγκυρότητα των συστημάτων παρατήρησης είναι η αδυναμία καθορισμού

του ακριβούς αριθμού των παρατηρήσεων που απαιτούνται προκειμένου να έχουμε μια αξιόπιστη και χρήσιμη μέτρηση. Έτσι για παράδειγμα σε πρόσφατες έρευνες φάνηκε ότι για μια αξιόπιστη καταγραφή της παιδικής συμπεριφοράς απαιτούνται τουλάχιστον έξι παρατηρήσεις, γεγονός που δεν ίσχυε για μια σειρά από προγενέστερες έρευνες (Doll & Elliot, 1994).

Στις μέρες μας, οι κλίμακες εκτίμησης της συμπεριφοράς (τα ερωτηματολόγια), αποτελούν μέσα αξιολόγησης ιδιαίτερα δημοφιλή στο χώρο της ψυχολογίας και της εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς αλλά και ερευνητές προτιμούν να αξιολογούν τις κοινωνικο-συναισθηματικές συμπεριφορές των παιδιών και των εφήβων χρησιμοποιώντας τις κλίμακες εκτίμησης, η ανάπτυξη και χρήση των οποίων υποστηρίζεται από μεγάλο όγκο εμπειρικών αποτελεσμάτων (Merrell & Gimpel, 1998). Τα σημαντικά πλεονεκτήματα αυτής της μεθόδου είναι τα παρακάτω: Πρώτον, σε σχέση με την παρατήρηση, τα ερωτηματολόγια είναι λιγότερο δαπανηρά σε χρόνο. Δεύτερον, μπορούν να φανερώσουν συμπεριφορές με χαμηλή συχνότητα αλλά ωστόσο σημαντικές, οι οποίες είναι πιθανόν να μη καταγράψει η παρατήρηση. Τρίτον, αποτελούν μια αντικειμενική μέθοδο αξιολόγησης η οποία παράγει δεδομένα πολύ πιο αξιόπιστα από τα αντίστοιχα των μη δομημένων συνεντεύξεων ή των τεχνικών προβολής και έκφρασης. Τέταρτον, μπορούν να αξιολογούν προσωπικότητες που έχουν δυσκολία στην παροχή πληροφοριών, όπως για παράδειγμα παιδιά με δυσκολία στο λόγο ή παιδιά μη συνεργάσιμα. Πέμπτον, αποσπούν παρατηρήσεις για μια ολοκληρωμένη χρονική περίοδο στο φυσικό περιβάλλον των παιδιών (όπως σχολείο ή οικογένεια), και τέλος αποσπούν τις παρατηρήσεις και τις κρίσεις ατόμων που εμπλέκονται άμεσα στη συμπεριφορά των παιδιών, όπως για παράδειγμα οι γονείς και οι δάσκαλοί τους (Merrell, 2001).

Για τους παραπάνω λόγους, οι κλίμακες αξιολόγησης αποτελούν ένα εργαλείο που παρέχει τη μεγαλύτερη πληροφορία, σε μικρό χρόνο, με ένα μέσο κόστος και με ικανοποιητική τεχνική ακρίβεια και πρακτικότητα στη χρήση τους. Οι πρώτες σταθμισμένες κλίμακες καταγραφής της κοινωνικής συμπεριφοράς εμφανίστηκαν το 1980 και στη συνέχεια τρεις απ' αυτές υποστηρίχθηκαν ως προς την εγκυρότητα και αξιοπιστία τους μέσα από αρκετά ερευνητικά δεδομένα. Σύντομη περιγραφή των τριών κλιμάκων ακολουθεί παρακάτω:

α) Η κλίμακα *School Social Behavior Scale* (SSBS; Merrell, 1993), σχεδιάστηκε ειδικά για το χώρο της εκπαίδευσης και εγκυροποιήθηκε σε δείγμα 1855 μαθητών και μαθητριών ηλικίας 6-12 ετών από διάφορες πολιτείες της Αμερικής. Περιλαμβάνει δύο μέρη, την κοινωνική ικανότητα (32 θέματα) και την αντικοινωνική συμπεριφορά (33

θέματα). Όλα τα θέματα απαντώνται σε μια πενταβάθμια κλίμακα, ενώ κάθε μέρος χωρίζεται σε τρία επιμέρους. Έτσι η κοινωνική ικανότητα περιλαμβάνει τις διαπροσωπικές δεξιότητες, τις δεξιότητες αυτοδιαχείρισης και τις ακαδημαϊκές δεξιότητες ενώ η αντικοινωνική συμπεριφορά περιλαμβάνει την εχθρικότητα – οξυθυμία, την αντικοινωνικότητα – επιθετικότητα και την απαιτητικότητα – αποδιοργάνωση. Το αθροιστικό σκορ σε κάθε ένα από τα δύο σκέλη και το επιμέρους σκορ για κάθε μία από τις συμπεριφορές ανάγονται σε κοινωνικά λειτουργικά επίπεδα, τα οποία είναι ενδεικτικά για την εκτίμηση της έλλειψης, της επάρκειας ή της υπερβολής κοινωνικών δεξιοτήτων στους μαθητές. Η εγκυρότητα της κλίμακας πιστοποιήθηκε από παραγοντική ανάλυση, η οποία επιβεβαίωσε τη θεωρητική της δομή, ενώ η ικανότητα διάκρισης επιβεβαιώθηκε από έρευνες που έγιναν στα δύο φύλα, σε μαθητές ειδικού πληθυσμού, σε χαρισματικούς και κανονικούς μαθητές αλλά και σε μαθητές που βρίσκονται σε κατάσταση κινδύνου.

Γενικά , η κλίμακα SSBS έχει το πλεονέκτημα να μετρά με σαφήνεια την κοινωνική συμπεριφορά, εστιάζει στην κοινωνικότητα αλλά και στην αντικοινωνικότητα, είναι εύκολη και κατανοητή στους μαθητές, είναι σχετικά σύντομη και κατά συνέπεια όχι κουραστική και εστιάζει σε κοινωνικές ικανότητες αλλά και προβλήματα που συναντώνται σε μεγάλη συχνότητα στο μαθητικό πληθυσμό.

β) Η κλίμακα *Social Skills Rating System (SSRS)* (Gresham & Elliot, 1990), είναι ένα πολυδιάστατο μέσο αξιολόγησης που στοχεύει στην αξιολόγηση των σχέσεων γονέων – παιδιού, δασκάλου – μαθητή και αποδοχής από τους συνομηλίκους, ενώ συμπληρώνεται από καθένα από τους προαναφερόμενους ξεχωριστά. Η φόρμα αξιολόγησης για το δάσκαλο, είναι η κύρια εστία της μεθόδου και υπάρχει σε τρεις διαφορετικές ως προς το περιεχόμενο εκδόσεις, για παιδιά 3-5 ετών, παιδιά νηπιαγωγείου 5 – 6 ετών και παιδιά 7-12 ετών. Η έκδοση για παιδιά δημοτικού σχολείου περιλαμβάνει 57 θέματα και χωρίζεται σε τρία μέρη: Κοινωνικές δεξιότητες (30 θέματα), προβληματικές συμπεριφορές (18 θέματα), και ακαδημαϊκή επίδοση (9 θέματα). Οι κοινωνικές δεξιότητες αφορούν τη συνεργασία, την αίσθηση του δικαίου και τον αυτοέλεγχο, ενώ οι προβληματικές συμπεριφορές περιλαμβάνουν την εσωτερίκευση των προβλημάτων, την εξωτερίκευση των προβλημάτων και την υπερκινητικότητα. Οι απαντήσεις δίνονται από το δάσκαλο κυρίως σε τριβάθμια κλίμακα ενώ στις κοινωνικές δεξιότητες ο δάσκαλος καλείται να απαντήσει πόσο σημαντική είναι κάθε μία απ' αυτές για την επιτυχία στην τάξη. Σκοπός της κλίμακας δεν είναι ο υπολογισμός των ικανοτήτων αλλά κυρίως ο σχεδιασμός παρεμβατικών προγραμμάτων. Η αξιοπιστία και

εγκυρότητα του SSRS επιβεβαιώθηκε σε δείγμα μεγαλύτερο των 4000 μαθητών σε όλες τις πολιτείες της Αμερικής, ενώ χρησιμοποιείται από ερευνητές σε όλο τον κόσμο.

Εν κατακλείδι, η κλίμακα SSRS, είναι ένα πολυδιάστατο σύστημα αξιολόγησης που μπορεί να χρησιμοποιηθεί από εκπαιδευτικούς, γονείς και μαθητές, ενώ η έκδοση για τους γονείς είναι ιδιαίτερα περιεκτική και ουσιαστική. Στα καλά της κλίμακας θα πρέπει να συμπεριληφθεί η απλή και κατανοήσιμη γραφή της. Εξαιτίας της αδρής προσέγγισης των προβληματικών συμπεριφορών, ο μελετητής ή ο εκπαιδευτικός που θέλει να εστιάσει σ' αυτές θα πρέπει να χρησιμοποιήσει πιο εξειδικευμένα μέσα αξιολόγησης.

γ) Η κλίμακα *Scales of Social Competence and School Adjustment* (SSCSA; Walker & McConnell, 1995α, 1995β), είναι και αυτή μια κλίμακα εκτίμησης της κοινωνικής συμπεριφοράς που σχεδιάστηκε ειδικά για τους εκπαιδευτικούς και για άλλους επαγγελματίες που ασχολούνται με την εκπαίδευση. Ωστόσο η κλίμακα αυτή εξετάζει αποκλειστικά την κοινωνική ικανότητα και καθόλου την αντικοινωνική συμπεριφορά. Υπάρχουν δύο εκδόσεις της κλίμακας, μία για παιδιά δημοτικού και μία για εφήβους. Η έκδοση για το δημοτικό περιλαμβάνει 43 θέματα που χωρίζονται στις προτιμώμενες από το δάσκαλο κοινωνικές συμπεριφορές, στις προτιμώμενες από τους συνομηλίκους κοινωνικές συμπεριφορές και τις συμπεριφορές που ρυθμίζονται από το σχολείο. Η έκδοση για τους εφήβους είναι όμοια μ' αυτή των παιδιών μόνο που προστίθενται 10 θέματα που εξετάζουν την κοινωνική συμπεριφορά και το συναίσθημα που ρυθμίζεται από το ίδιο το άτομο. Η ερωτήσεις απαντώνται σε μια πενταβάθμια κλίμακα και το σκορ του κάθε ατόμου προκύπτει από το άθροισμα των τριών ή των τεσσάρων τομέων μέτρησης. Τα ψυχομετρικά χαρακτηριστικά της κλίμακας εξετάστηκαν σε δείγμα 2000 μαθητών από όλη τη γεωγραφική επιφάνεια των Ηνωμένων Πολιτειών και τα αποτελέσματα ως προς την εγκυρότητα και αξιοπιστία της ήταν εξαιρετικά. Η δομική εγκυρότητα της κλίμακας πιστοποιήθηκε από τις υψηλές συσχετίσεις ανάμεσα στα σχόλια αξιολόγησης των δασκάλων για τους μαθητές και τα αντίστοιχα των συνομηλίκων, καθώς και από σύνδεση του χαμηλού επιπέδου των κοινωνικών δεξιοτήτων μιας ομάδας αγοριών, με αντικοινωνικές συμπεριφορές που επέδειξαν τα ίδια σε μια διαχρονική έρευνα.

Εν κατακλείδι, και οι δύο εκδόσεις της κλίμακας SSCSA είναι περιεκτικές, εύκολες στη χρήση και περιλαμβάνουν θέματα που σχετίζονται άμεσα με τις κοινωνικές δεξιότητες στο σχολείο. Επειδή βέβαια το μέσο αυτό δεν σχεδιάστηκε για τη μέτρηση

προβληματικών συμπεριφορών, είναι απαραίτητη η χρήση ενός ειδικού μέσου όταν οι συνθήκες το απαιτούν.

Οι παραπάνω κλίμακες αξιολόγησης της κοινωνικής συμπεριφοράς είναι οι περισσότερο χρησιμοποιούμενες από ερευνητές και εκπαιδευτικούς. Υπάρχουν ωστόσο και άλλες, που παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον ως προς το περιεχόμενο και την εγκυρότητά τους. Μία απ' αυτές είναι η κλίμακα *Feelings Towards Group Work* (FTGW; Cantwell & Andrews, 2002). Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει 30 θέματα που απαντώνται σε πενταβάθμια κλίμακα Likert και το περιεχόμενο των ερωτήσεων αφορά πέντε τομείς της ομαδικής εργασίας. Αυτοί είναι η γενική αρέσκεια για την ομαδική εργασία, η σύνθεση της ομάδας εργασίας, η αυτοαποτελεσματικότητα ως αποτέλεσμα της ομαδικής εργασίας, η δυναμικότητα της ομάδας και η οργάνωση της ομάδας. Η παραγοντική ανάλυση των θεμάτων της κλίμακας, φανέρωσε τρεις παράγοντες: Την προτίμηση της ατομικής μάθησης, την προτίμηση της ομαδικής μορφής μάθησης και τη δυσκολία προσαρμογής στον ομαδικό τρόπο μάθησης. Η εγκυρότητα και αξιοπιστία του ερωτηματολογίου πιστοποιήθηκαν από δείγμα 300 μαθητών γυμνασίου των ΗΠΑ.

Η κλίμακα *Pupil Perceptions of Cooperative Learning* (PPCL; Veenman, Kenter & Post, 2000) αποτελεί μέρος ενός πολυδιάστατου σχεδιασμού αξιολόγησης της συνεργατικής μάθησης που αποτελεί το κυρίαρχο μέσο για την απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων. Η συγκεκριμένη κλίμακα αναπτύχθηκε για να καταγράψει τις απόψεις των μαθητών σχετικά με την προτίμησή τους για τη μάθηση σε ομάδες, τις κύριες θετικές και αρνητικές επιπτώσεις της συνεργατικής μάθησης αλλά και άλλες πτυχές της συνεργατικής μάθησης. Η κλίμακα στηρίχθηκε σε μια προηγούμενη κλίμακα του Ros (1994) και περιλαμβάνει δύο σκέλη. Το πρώτο, έχει 6 θέματα που αφορούν στις θετικές στάσεις των μαθητών για τη συνεργατική μάθηση και το δεύτερο που περιέχει 8 θέματα αναφέρεται στην αποτελεσματική αλληλεπίδραση των μελών στην ομάδα. Η αξιοπιστία και εγκυρότητα της κλίμακας επιβεβαιώθηκε από δείγμα 363 μαθητών δημοτικού από αντιπροσωπευτικές περιοχές της Ολλανδίας.

Εκτός από τις παραπάνω, άλλες κλίμακες που αναφέρονται στη βιβλιογραφία και μετρούν μεταβλητές που σχετίζονται άμεσα ή έμμεσα με το βαθμό επάρκειας κοινωνικών δεξιοτήτων του ατόμου, είναι η κλίμακα μέτρησης του κοινωνικού άγχους (*Fear of Negative and Social Avoidance and Distress Scale*; Watson & Friend, 1969), η κλίμακα επιπέδου κοινωνικότητας *Need for Affiliation subscale from the PRF-Form E* (Jackson, 1974), κ.α.

Θέματα πρακτικής φύσεως στην αξιολόγηση

Από τα παραπάνω είναι προφανές ότι δύο είναι τα κυρίαρχα θέματα στην αξιολόγηση των κοινωνικών δεξιοτήτων. Το πρώτο, αφορά στην επιλογή του κατάλληλου εργαλείου μέτρησης, και το δεύτερο που βρίσκεται ακόμη σήμερα σε πολύ αρχικό στάδιο, είναι η σύνδεση των μέσων αξιολόγησης με τη λύση των κοινωνικών προβλημάτων. Από την εμπειρική και κλινική έρευνα στο χώρο της αξιολόγησης των κοινωνικών δεξιοτήτων προέκυψαν μια σειρά από συμπεράσματα και προτάσεις που μπορούν να συμπεριληφθούν στα εξής:

α) Από αρκετά νωρίς, στις πρώτες τάξεις του σχολείου θα πρέπει να χρησιμοποιούνται οι κλίμακες εκτίμησης, προκειμένου να διαγνωστεί το επίπεδο κοινωνικής ικανότητας του παιδιού ώστε έγκαιρα να σχεδιασθεί και να εφαρμοστεί το κατάλληλο παρεμβατικό πρόβλημα. Η αξιολόγηση θα πρέπει να γίνεται σε τακτά χρονικά διαστήματα και οι παρεμβάσεις να συμμορφώνονται με τα κάθε φορά καινούργια στοιχεία που προκύπτουν.

β) Η φυσική παρατήρηση, ως μέσο αξιολόγησης επειδή είναι ιδιαίτερα χρονοβόρα και κουραστική πρέπει να χρησιμοποιείται σε μετέπειτα στάδια, αφού έχουν ήδη διαγνωσθεί προβλήματα σε μια μερίδα παιδιών ή εφήβων.

γ) Η αξιολόγηση πρέπει να μην είναι μονομερής αλλά να περιλαμβάνει δεδομένα από διάφορες πηγές, διάφορους χώρους δράσης και επικοινωνίας και από διάφορα μέσα αξιολόγησης. Είναι γεγονός ότι μία αθροιστική προσέγγιση αξιολόγησης είναι πολύ πιο έγκυρη και κατατοπιστική αλλά ο συνθετικός της χαρακτήρας απαιτεί χρήστες ιδιαίτερα έμπειρους με ικανότητα σύνθεσης και ανάλυσης των δεδομένων που συλλέγουν. Γι' αυτό, αυτός ο τύπος αξιολόγησης θα πρέπει να χρησιμοποιείται με ιδιαίτερη προσοχή.

δ) Οι παρεμβάσεις θα πρέπει να σχεδιάζονται με βάση τα προβλήματα έλλειψης κοινωνικών δεξιοτήτων που προκύπτουν από την αξιολόγηση και να αποφεύγεται ο συνήθης κανόνας «κάτι γενικό που να ταιριάζει σε όλους».

Μια σωστή τεχνική για να επιτευχθεί αυτό είναι να δημιουργηθεί μια συνοπτική λίστα με συμπεριφορές κλειδιά που έχουν εντοπισθεί και στη συνέχεια να δημιουργηθούν σε αντιστοιχία μ' αυτές οι κατάλληλες παρεμβατικές ενέργειες (Nelson & Hayes, 1986). Ένας συνήθης τρόπος εντοπισμού είναι οι προσωπικές και ατομικές συνεντεύξεις μαθητών, δασκάλων και γονέων.

ε) Τέλος, θα πρέπει να αξιολογείται η πρόοδος των μαθητών από την εφαρμογή ενός παρεμβατικού προγράμματος όχι μόνο στο τέλος του αλλά και κατά τη διάρκειά του, ώστε να υπάρχει η δυνατότητα παρεμβατικών κινήσεων. Αυτό μπορεί να γίνεται με

κλίμακες αξιολόγησης οι οποίες θα πρέπει να είναι περισσότερο περιεκτικές και μικρές σε μέγεθος ώστε να μην προκαλούν ανία και κουράζουν τους μαθητές.

Καθορισμός και κριτήρια επιλογής των εργαλείων μέτρησης στην παρούσα έρευνα

Όπως ήδη αναφέρθηκε, μία πολυδιάστατη μορφή αξιολόγησης είναι περισσότερο έγκυρη και κατατοπιστική, δεδομένου ότι η εκδήλωση μιας ή περισσότερων μορφών κοινωνικής συμπεριφοράς που δεν καταγράφονται από ένα δεδομένο μέσο αξιολόγησης, μπορεί να καταγραφεί από ένα άλλο. Εξάλλου, πληροφορίες σχετικές με τις κοινωνικές δεξιότητες είναι περισσότερο ακριβείς, όταν επιβεβαιώνονται από περισσότερες της μιας μεθόδους αξιολόγησης. Σύμφωνα με την παραπάνω θέση, στην παρούσα έρευνα εκτιμήθηκε ότι ο συνδυασμός δύο μέσων αξιολόγησης, της συνέντευξης και των κλιμάκων εκτίμησης της κοινωνικής συμπεριφοράς, αποτελεί ένα δυναμικό σχήμα για την αντικειμενική αξιολόγηση των μαθητών. Η πολυμορφική ευελιξία της συνέντευξης σε δομές και σχήματα, ο άμεσος χαρακτήρας της, η οικολογική της χροιά, την καθιστούν κυρίαρχη επιλογή στον εντοπισμό και στην αξιολόγηση των κοινωνικών δεξιοτήτων. Ως δεύτερο, συνδυαστικό με τη συνέντευξη, αλλά κυρίαρχο στην παρούσα έρευνα εργαλείο αξιολόγησης, επελέγησαν οι κλίμακες εκτίμησης κοινωνικών δεξιοτήτων. Τα ερωτηματολόγια, αποτελούν ισχυρό μέσο αξιολόγησης για όλους εκείνους τους λόγους που αναλύθηκαν στο ειδικό κεφάλαιο, αλλά και επειδή η εγκυρότητα και αξιοπιστία της αρχικής μορφής των συγκεκριμένων κλιμάκων που θα χρησιμοποιηθούν στην παρούσα έρευνα έχει πιστοποιηθεί από τη χρησιμοποίησή τους σε προηγούμενες έρευνες.

Πιο συγκεκριμένα, θα χρησιμοποιηθούν:

Ποσοτική αξιολόγηση

α) Η κλίμακα αξιολόγησης των αισθημάτων για την ομαδική εργασία FTGW (*Feelings Towards Group Work* ; Cantwell & Andrews, 2002). Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε για να αξιολογήσει τα αισθήματα των μαθητών για την ομαδική εργασία. Περιλαμβάνει 30 θέματα που απαντώνται σε πενταβάθμια κλίμακα Likert και το περιεχόμενο των ερωτήσεων αφορά πέντε τομείς της ομαδικής εργασίας που αναφέρθηκαν στο προηγούμενο υποκεφάλαιο. Η παραγοντική ανάλυση των θεμάτων της κλίμακας φανέρωσε τρεις παράγοντες: Την προτίμηση στον ατομικό τρόπο μάθησης με δείκτη αξιοπιστίας Cronbach $\alpha = .78$ που περιλαμβάνει επτά θέματα (παράδειγμα: μου αρέσει να εργάζομαι ατομικά ακόμη κι' αν είμαι μέλος μιας ομάδας) , την προτίμηση του ομαδικού τρόπου μάθησης με δείκτη αξιοπιστίας Cronbach $\alpha = .71$ που περιλαμβάνει

οκτώ θέματα (παράδειγμα: νιώθω περισσότερο αποδεκτός απ' τους συμμαθητές μου όταν εργάζομαι ομαδικά) και τη δυσκολία προσαρμογής στον ομαδικό τρόπο μάθησης με δείκτη αξιοπιστίας Cronbach $\alpha = .60$ που περιλαμβάνει τέσσερα θέματα (παράδειγμα: συχνά φοβάμαι να ζητήσω βοήθεια απ' τους συμμαθητές μου, όταν εργαζόμαστε σαν ομάδα). Η εγκυρότητα και αξιοπιστία του ερωτηματολογίου επιβεβαιώθηκε από δείγμα 300 μαθητών γυμνασίων των ΗΠΑ με μέσο όρο ηλικίας 13,8 χρόνια.

β) Η κλίμακα αξιολόγησης κοινωνικής συμπεριφοράς στο σχολείο SSBS (*School Social Behavior Scale*; Merrell, 1993), που σχεδιάστηκε ειδικά για το χώρο της εκπαίδευσης. Η κλίμακα περιγράφηκε αναλυτικά παραπάνω. Στη παρούσα έρευνα, επιλέχθηκε να χρησιμοποιηθεί ένα τμήμα αυτής της κλίμακας, ακριβώς με τη μορφή που τη χρησιμοποίησαν οι Junttila, Voeten, Kaukiainen και Vauras (2006), σε πρόσφατη έρευνά τους σε δείγμα 891 εντεκάχρονων μαθητών και μαθητριών δημοτικών σχολείων της Φιλανδίας. Αυτό έγινε επειδή η μορφή του ερωτηματολογίου ήταν συντομότερη από το αρχικό ερωτηματολόγιο, γεγονός που το καθιστούσε πιο εύχρηστο στους μαθητές, και επειδή χρησιμοποιήθηκε σε μαθητές δημοτικού σχολείου όπως είναι και οι μαθητές της παρούσας έρευνας. Οι παραπάνω ερευνητές, περιόρισαν σε δύο τους τρεις αρχικούς παράγοντες της κοινωνικής ικανότητας και ανικανότητας. Έτσι, η κοινωνική ικανότητα που αντιπροσωπεύονταν από τους παράγοντες διαπροσωπικές- συνεργατικές δεξιότητες, δεξιότητες αυτοδιαχείρισης και ακαδημαϊκές δεξιότητες περιορίστηκε στους δύο πρώτους παράγοντες, αφού οι ακαδημαϊκές δεξιότητες μπορούν να μετρηθούν και με άλλους τρόπους, ενώ ειδικά για την παρούσα έρευνα δεν αποτελούν κύριο αλλά επιμέρους στόχο της διδασκαλίας του μαθήματος φυσικής αγωγής. Επιπρόσθετα, η κοινωνική ανεπάρκεια που αρχικά αντιπροσωπεύονταν από τους παράγοντες εχθρότητα – οξυθυμία, επιθετικότητα και αποδιοργάνωση (αναστάτωση), περιορίστηκε στους παράγοντες οξυθυμία και αποδιοργάνωση, παράγοντες που περιγράφουν καλύτερα τις αντικοινωνικές συμπεριφορές στην τάξη. Τελικά, η κλίμακα αξιολόγησης κοινωνικής ικανότητας – ανικανότητας των μαθητών, περιελάμβανε στην τελική της μορφή 4 παράγοντες, τόσο για την αξιολόγηση των κοινωνικών ικανοτήτων των μαθητών από τους ίδιους, όσο και από τους συμμαθητές τους. Οι παράγοντες που προέκυψαν από τις επιβεβαιωτικές παραγοντικές αναλύσεις ήταν για την κοινωνική ικανότητα οι συνεργατικές δεξιότητες και η εμπάθεια (ενδιαφέρον για το συνάνθρωπο), και για την κοινωνική ανικανότητα η οξυθυμία και πρόκληση αναστάτωσης. Ο παράγοντας συνεργατικές δεξιότητες περιλαμβάνει πέντε θέματα (παράδειγμα: συμμετέχω αποτελεσματικά σε ομαδικές δραστηριότητες), ο παράγοντας ενδιαφέρον για το

συνάνθρωπο τρία θέματα (παράδειγμα: είμαι ευαίσθητος απέναντι στα συναισθήματα των άλλων), ο παράγοντας οξυθυμία τρία θέματα (παράδειγμα: τσατίζομαι εύκολα) και ο παράγοντας πρόκληση αναστάτωσης τέσσερα θέματα (παράδειγμα: διαφωνώ και καυγαδίζω με τους συμμαθητές μου). Συνολικά η κλίμακα περιλαμβάνει δεκαπέντε θέματα.

Ποιοτική αξιολόγηση

Η ποιοτική αξιολόγηση του προγράμματος θα στηριχθεί στη φαινομενολογική μελέτη, η οποία περιλαμβάνει την περιγραφή, την ερμηνεία και την προσωπική κριτική των πληροφοριών που συλλέγονται (Χασάνδρα, 2004). Το συνηθέστερο μέσο για τη συλλογή αυτών των πληροφοριών είναι η σε βάθος διερευνητική συνέντευξη, μέσω της οποίας προκύπτουν στοιχεία που αναδεικνύουν το αποδιδόμενο από τα άτομα νόημα στα θέματα που διερευνούνται. Σκοπός της παρούσας ποιοτικής έρευνας ήταν αρχικά να καταγράψει και να ταξινομήσει τις απόψεις των μαθητών σχετικά με το πρόγραμμα συνεργατικής μάθησης που παρακολούθησαν και στη συνέχεια να αξιολογήσει τις πληροφορίες σε σχέση με την επίτευξη των στόχων του παρεμβατικού προγράμματος. Οι ερωτήσεις που έγιναν περιλαμβάνονται στο παράρτημα Α ενώ περισσότερα στοιχεία για την ποιοτική αξιολόγηση περιέχονται στο ειδικό κεφάλαιο (κεφ. 7).

Μεθοδολογία

Για τη δημιουργία των δύο ξεχωριστών κλιμάκων αξιολόγησης ακολουθήθηκαν τα βήματα που προτείνει ο Robert De Vellis (1991) στο βιβλίο του “Scale Development: Theory and applications”. Σύμφωνα με τις οδηγίες του συγγραφέα ακολουθήθηκε η παρακάτω διαδικασία, η οποία ήταν πανομοιότυπη και για τις δύο κλίμακες (δηλαδή για την κλίμακα αισθημάτων για την ομαδική εργασία και για την κλίμακα αξιολόγησης της κοινωνικής συμπεριφοράς στο σχολείο).

1^η Φάση: Μετάφραση των ερωτήσεων – θεμάτων των δύο κλιμάκων στην ελληνική γλώσσα

Σκοπός

Σκοπός της πρώτης φάσης ήταν να αποδοθεί με τη μεγαλύτερη ακρίβεια στην ελληνική γλώσσα το περιεχόμενο των ερωτήσεων – θεμάτων (items) που περιελάμβαναν τα δύο ερωτηματολόγια.

Μέθοδος

α) Μεταφράστηκαν όλα τα θέματα στην ελληνική γλώσσα από δύο δίγλωσσα άτομα (εκπαιδευτικούς στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση) και μετά από κριτική επιλογή των δεδομένων προέκυψε η αρχική μορφή των κλιμάκων στην ελληνική γλώσσα.

β) Έγινε η ακριβώς αντίστροφη διαδικασία, κατά την οποία δύο άλλα δίγλωσσα άτομα (επίσης εκπαιδευτικοί στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση) μετέφρασαν τις κλίμακες από την ελληνική στην αγγλική γλώσσα. Στη συνέχεια, με κριτήριο το βαθμό του πόσο κοντά στις αρχικές ερωτήσεις ήταν οι έννοιες που προέκυψαν, δημιουργήθηκαν οι νέες κλίμακες στην αγγλική γλώσσα και ακολούθως στην ελληνική.

γ) Κατόπιν, έγινε έλεγχος κατανόησης των ερωτήσεων από μια ομάδα μαθητών 11-12 ετών, που αποτελούνταν από οκτώ άτομα, 3 αγόρια και πέντε κορίτσια, και έγιναν οι απαραίτητες διορθώσεις στα σημεία που ήταν απαραίτητο.

Αποτελέσματα

Από την παραπάνω διαδικασία προέκυψαν:

α) Η κλίμακα αξιολόγησης αισθημάτων για την ομαδική εργασία στην ελληνική γλώσσα, η οποία περιελάμβανε συνολικά 19 θέματα που αντιστοιχούσαν σε 3 παράγοντες. Την προτίμηση στον ατομικό τρόπο μάθησης (επτά θέματα), την προτίμηση του ομαδικού τρόπου μάθησης (οκτώ θέματα) και τη δυσκολία προσαρμογής στον ομαδικό τρόπο μάθησης (τέσσερα θέματα).

β) Η κλίμακα αξιολόγησης κοινωνικής συμπεριφοράς στο σχολείο στην ελληνική γλώσσα, η οποία περιελάμβανε συνολικά 20 θέματα, που αντιστοιχούσαν σε 4 παράγοντες. Ο παράγοντας συνεργατικές δεξιότητες (έξι θέματα) και ο παράγοντας ενσυναίσθηση (5 θέματα) μετρούσαν την κοινωνική ικανότητα, ενώ ο παράγοντας οξυθυμία (5 θέματα) και ο παράγοντας πρόκληση αναστάτωσης (τέσσερα θέματα), μετρούσαν την κοινωνική ανικανότητα.

2^η Φάση: Δημιουργία ερωτήσεων- Έλεγχος Εγκυρότητας Περιεχομένου

Σκοπός

Σκοπός της δεύτερης φάσης ήταν να ελεγχθεί η εγκυρότητα περιεχομένου των δύο κλιμάκων που προέκυψαν από την πρώτη φάση συμπεριλαμβανομένων των ερωτήσεων που προστέθηκαν σε κάθε παράγοντα.

Μέθοδος

α) Αρχικά ορίστηκαν οι λειτουργικοί ορισμοί των εννοιών που επρόκειτο να μετρηθούν. Επειδή πρόκειται για έννοιες και όχι για παρατηρούμενα φαινόμενα, τα

βιβλιογραφικά θεωρητικά δεδομένα αποτέλεσαν την κυρίαρχη πηγή για τη διασαφήνιση των εννοιών. Πιο συγκεκριμένα, για την *κλίμακα αισθημάτων για την ομαδική εργασία* ορίστηκαν λειτουργικά οι έννοιες «ομαδική εργασία», «προτίμηση στην ομαδική εργασία», «προτίμηση στην ατομική εργασία» και «δυσκολία προσαρμογής στην ομαδική εργασία», ως εξής:

«ομαδική εργασία»

Είναι ένας τρόπος δουλειάς των μαθητών στην τάξη κατά τον οποίο οι μαθητές εργάζονται σε ομάδες των δύο ή περισσότερων ατόμων και έχουν ένα κοινό στόχο τον οποίο πρέπει να πετύχουν συνεργαζόμενοι μεταξύ τους.

«Προτίμηση στην ομαδική εργασία»

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

«Προτίμηση στην ατομική εργασία»

Φανερώνει μια γενική αρέσκεια του μαθητή στον ατομικό τρόπο δουλειάς στην τάξη, την ενόχλησή του από προβλήματα οργανωτικής φύσεως που προκύπτουν στις ομάδες και την χαμηλή του αυτοεκτίμηση και υπευθυνότητα κατά τη συμμετοχή του σε ομαδική εργασία.

«Δυσκολία προσαρμογής στην ομαδική εργασία»

Φανερώνει την αδυναμία του μαθητή να προσαρμοστεί στον ομαδικό τρόπο δουλειάς αφού βιώνει συναισθήματα φόβου για πιθανή απόρριψη, αποξένωση και δυσκολία στην επικοινωνία.

Για την *κλίμακα κοινωνικής συμπεριφοράς στο σχολείο*, ορίστηκαν λειτουργικά οι έννοιες «συνεργατικές δεξιότητες», «ενσυναίσθημα», «οξύθυμία» και «πρόκληση αναστάτωσης» ως εξής:

«Συνεργατικές δεξιότητες»

Η ικανότητα ενός ατόμου ν' αλληλεπιδρά αποτελεσματικά με άλλα άτομα μέσα σε μια ομάδα, να προσφέρει τη βοήθειά του, ν' αναλαμβάνει ρόλους, να λύνει προβλήματα με συναινετικό τρόπο και να συμβάλλει αποφασιστικά στην επίτευξη ενός κοινού στόχου για την οποία νιώθει ισχυρή ικανοποίηση

«Ενσυναίσθηση»

Το ενδιαφέρον ενός ατόμου για τα συναισθήματα των άλλων, το οποίο φανερώνεται με έμπρακτο τρόπο. Πιο συγκεκριμένα, πρόκειται για την ικανότητα ενός ατόμου να

διαχωρίζει και να διαβαθμίζει τις συναισθηματικές εκδηλώσεις των άλλων, να ταυτίζεται με τα συναισθήματα των άλλων και να ανταποκρίνεται σ' αυτά με ευαισθησία και λεπτότητα.

«Οξύθυμία»

Σκόπιμη ή μη σκόπιμη αντικοινωνική συμπεριφορά που εκδηλώνεται με νευρική αναστάτωση, με εκδηλώσεις θυμού και με αδυναμία του ατόμου να αντισταθεί σε ερεθίσματα, κινήσεις και πειρασμούς που είναι επιβλαβή για το ίδιο και για το σύνολο της τάξης. Στην παραπάνω συμπεριφορά, ανεξάρτητα από το αποτέλεσμα της, δεν υπάρχει πρόθεση από το άτομο να πληγώσει ή να ενοχλήσει άλλα άτομα.

«Πρόκληση αναστάτωσης»

Αντικοινωνική συμπεριφορά, λεκτική ή κινητική ή και τα δύο μαζί, που έχει σαν στόχο την ενόχληση των άλλων, την συνειδητή πρόκληση αναταραχής και την παρεμπόδιση του ομαλού κλίματος στην τάξη.

β) Για κάθε επιμέρους παράγοντα κάθε κλίμακας προστέθηκε ένας αριθμός ερωτήσεων. Όταν πρόκειται να χρησιμοποιηθεί μια κλίμακα σε μια νέα γλώσσα, ο ερευνητής καλείται να επιλέξει μεταξύ της ολικής μετάφρασης, της προσαρμογής ή της εξ' ολοκλήρου κατασκευής του ερωτηματολογίου (De Vellis, 1991). Η επιλογή εξαρτάται από την νοηματική απόκλιση που παρουσιάζεται λόγω της διαφορετικής κουλτούρας που υποκρύπτει κάθε γλώσσα. Στην παρούσα περίπτωση επελέγη να εφαρμοστεί η μέθοδος της προσαρμογής των κλιμάκων στην ελληνική γλώσσα, επειδή κρίθηκε ότι δεν υπήρξαν νοηματικές αποκλίσεις αλλά απλά κάποιοι εναλλακτικοί και σε ορισμένες περιπτώσεις ευκολότεροι στην κατανόηση τρόποι έκφρασης. Έτσι λοιπόν, στην αρχική κλίμακα αισθημάτων για την ομαδική εργασία προστέθηκαν 15 καινούργιες ερωτήσεις, ενώ στην αρχική κλίμακα κοινωνικής συμπεριφοράς στο σχολείο προστέθηκαν 17 καινούργιες ερωτήσεις.

γ) Στη συνέχεια, οι λειτουργικοί ορισμοί και ο κατάλογος των ερωτήσεων και των δύο ερωτηματολογίων δόθηκε σε οκτώ ειδικούς του χώρου, από τους οποίους ζητήθηκε να υποδείξουν τον παράγοντα που μετρούσε κάθε ερώτηση καθώς και τη σχετικότητα και τη σαφήνεια της κάθε ερώτησης σε σχέση με τον παράγοντα που εκπροσωπούσε. Οι ειδικοί έπρεπε να βάλουν **X** στα αντίστοιχα κουτάκια του παράγοντα ή των παραγόντων που θεωρούσαν ότι αντιστοιχούσε η κάθε ερώτηση. Σε περίπτωση που πίστευαν ότι μια ερώτηση αντιστοιχούσε σε περισσότερους από έναν παράγοντες, δεν προχωρούσαν στις απαντήσεις 2 (πόσο σχετική είναι η ερώτηση) και 3 (πόσο σαφής είναι η ερώτηση).

Η φόρμα αξιολόγησης που δόθηκε στους οκτώ ειδικούς είχε τη γενική μορφή που παρουσιάζεται στον πίνακα 2:

Πίνακας 2. Γενική μορφή της φόρμας αξιολόγησης της σχετικότητας, της σαφήνειας και της αντιπροσωπευτικότητας κάθε ερώτησης σε σχέση με τον εκπροσωπούμενο παράγοντα.

Ερώτηση (Δήλωση)

Παράγοντας Α΄	Παράγοντας Β΄	Παράγοντας Γ΄	Παράγοντας ...Χ΄

Ερώτηση Άσχετη		Ερώτηση Λίγο σχετική			Ερώτηση Πολύ σχετική	
-------------------	--	-------------------------	--	--	-------------------------	--

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

Ασαφής διατύπωση		Μέτρια σαφής διατύπωση			Πολύ σαφής διατύπωση	
---------------------	--	---------------------------	--	--	-------------------------	--

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

Αποτελέσματα

Αφού συλλέχθηκαν οι απαντήσεις από 8 ειδικούς, αφαιρέθηκαν οι ερωτήσεις που ήταν αμφίβολες και αλληλοκαλύπτονταν από τους παράγοντες και οι υπόλοιπες κατηγοριοποιήθηκαν ανά παράγοντα. Επιχειρήθηκε επίσης, οι ερωτήσεις κάθε παράγοντα να παρουσιάζουν συστηματικές νοηματικές διαφορές από τις αντίστοιχες των άλλων παραγόντων. Τελικά η κλίμακα αισθημάτων για την ομαδική εργασία περιελάμβανε συνολικά 30 ερωτήσεις που αντιστοιχούσαν στους τρεις παράγοντες: Προτίμηση στην ομαδική εργασία, Προτίμηση στην ατομική εργασία και Δυσκολία προσαρμογής στην ομαδική εργασία (πίνακας 3), ενώ η κλίμακα κοινωνικής συμπεριφοράς στο σχολείο περιελάμβανε συνολικά 34 ερωτήσεις που αντιστοιχούσαν στους τέσσερις παράγοντες: Συνεργατικές δεξιότητες, Ενσυναίσθηση, Οξυθυμία, και Πρόκληση Αναστάτωσης (Πίνακας 4).



Πίνακας 3. Κλίμακα αισθημάτων για την ομαδική εργασία

Προτίμηση στην ομαδική εργασία (9 θέματα)

Νιώθω περισσότερο αποδεκτός από του άλλους όταν εργάζομαι ομαδικά
Συχνά συνεισφέρω πολλά σε μια ομαδική επιτυχία
Η συνεισφορά των ιδεών μου στην ομάδα με κάνει να αισθάνομαι καλύτερα για τον εαυτό μου
Είναι σημαντικό που τα άλλα μέλη της ομάδας είναι κι αυτά υπεύθυνα για τη δική μου μάθηση
Είναι ιδανικό όταν όλοι βοηθούν όλους μέσα στην ομάδα
Νιώθω υπέροχα όταν μοιράζομαι τη νίκη με τα άλλα μέλη της ομάδας
Συνήθως μπορώ με άνεση να καταλάβω τις ιδέες των άλλων μέσα στην ομάδα
Μου αρέσει η ομαδική δουλειά γιατί μοιράζομαι τα συναισθήματα με τα άλλα μέλη της ομάδας
Μου αρέσει η ομαδική δουλειά όταν μπορούμε να ορίσουμε μόνοι τις ομάδες

Προτίμηση στην ατομική εργασία (11 θέματα)

* Προτιμώ να εργάζομαι ομαδικά απ' το να εργάζομαι μόνος/η
Συχνά νιώθω λιγότερη διάθεση για μάθηση όταν είμαι μέλος μιας ομάδας
Με κουράζει η ομαδική δουλειά γιατί χρειάζεται πολύς χρόνος για συνεννόηση
Δεν μου αρέσει όταν μέλος της ομάδας αναλαμβάνει ηγετικό ρόλο
Συχνά πιστεύω ότι η εργασία γίνεται πιο πολύπλοκη όταν είναι ομαδική παρά όταν είναι ατομική
Μου αρέσει να εργάζομαι μόνος ακόμη κι αν είμαι μέλος μιας ομάδας
* Μου αρέσει να δουλεύω ομαδικά
Ακόμα κι αν η ομάδα μου πετύχει τους στόχους της δεν νιώθω πραγματικά ικανοποιημένος /η
Δεν μου αρέσει να εργάζομαι ομαδικά
Ακόμα κι αν οι ομάδες είναι καλά οργανωμένες δεν πιστεύω ότι είναι ο πιο αποτελεσματικός τρόπος για να δουλεύουμε στην τάξη
Όταν εργάζομαι ατομικά νιώθω πιο σίγουρος ότι θα τα καταφέρω

Δυσκολία προσαρμογής στην ομαδική εργασία (10 θέματα)

Μερικές φορές νιώθω νευρική/ότητα όταν πρέπει να πω τις ιδέες μου μέσα στην ομάδα
Συχνά δυσκολεύομαι να καταλάβω τι ακριβώς είναι η ομαδική δουλειά
Συχνά φοβάμαι να ζητήσω βοήθεια μέσα στην ομάδα μου
Νιώθω συχνά άβολα όταν εργάζομαι σε μια ομάδα
Σπάνια νιώθω χαλαρός όταν είμαι μέλος μιας ομάδας
Συνήθως τα χάνω όταν πρέπει να εκτελέσω ένα καθήκον μέσα στην ομάδα
Παρόλο που θέλω, συχνά δυσκολεύομαι να επικοινωνήσω με τα άλλα μέλη της ομάδας
Δυσκολεύομαι πολύ να προσαρμοστώ και να αποδώσω μέσα στην ομάδα
Συχνά νιώθω άβολα όταν έχω ένα ρόλο μέσα στην ομάδα και πρέπει να τα βγάλω πέρα
Συχνά νιώθω σαν ξένος σε μια ομάδα εργασίας

* αντίστροφη ερώτηση

Πίνακας 4. Κλίμακα κοινωνικής συμπεριφοράς στο σχολείο

Συνεργατικές δεξιότητες (9 θέματα)

Προσφέρω βοήθεια σε άλλους μαθητές
Συμμετέχω αποτελεσματικά σε ομαδικές δραστηριότητες
Προσκαλώ άλλους μαθητές να συμμετέχουν σε ομαδικές δραστηριότητες
Είμαι επιδέξιος στο να αρχίζω τη συζήτηση με τους συμμαθητές μου
Συνεργάζομαι με άλλους μαθητές
Μαθαίνω καλύτερα όταν εργάζομαι ομαδικά με τους συμμαθητές μου
Μου αρέσει η ομαδική δουλειά και δίνω ολοκληρωτικά
Βάζω ομαδικούς στόχους και χαίρομαι όταν τους πετυχαίνω
Εργάζομαι ομαδικά με τους συμμαθητές μου

Ενσυναίσθηση (8 θέματα)

Ξέρω πώς να είμαι ένας καλός φίλος
Είμαι ευαίσθητος για τα αισθήματα των άλλων
Αποδέχομαι τους άλλους μαθητές
Ενδιαφέρομαι για το τι νιώθουν οι άλλοι μαθητές
Σέβομαι τους άλλους μαθητές και νοιάζομαι γι αυτούς
Νιώθω τους συμμαθητές μου και τους συμπονώ
Είμαι αλτρουιστής
Δείχνω ενδιαφέρον για τη συναισθηματική κατάσταση των άλλων

Οξυθυμία (9 θέματα)

Είμαι οξύθυμος
Έχω νευρικά ξεσπάσματα και «μπουρίνια»
Εξάπτομαι εύκολα
Είμαι «τσατίλας»
Ενοχλούμαι συχνά και νευριάζω
Συχνά τα «παίρνω στο κρανίο»
Είμαι τύπος ευερέθιστος
Θυμώνω εύκολα και το δείχνω
Έχω συχνά εκρήξεις θυμού

Πρόκληση αναστάτωσης (8 θέματα)

Ενοχλώ και κοροϊδεύω τους άλλους
Διαφωνώ και καυγαδίζω με τους συμμαθητές μου
Πειράζω και ενοχλώ τους άλλους
Συχνά κάνω πράγματα χωρίς να σκέφτομαι
Προκαλώ αναταραχή στην τάξη
Συχνά κάνω την τάξη «άνω – κάτω» με τη συμπεριφορά μου
Προκαλώ καυγάδες με τους συμμαθητές μου
Μαλώνω με τους συμμαθητές μου και τους αναστατώνω

3^η Φάση: Αρχικός έλεγχος εγκυρότητας και αξιοπιστίας

Σκοπός

Σκοπός της τρίτης φάσης ήταν να ελεγχθεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία των κλιμάκων που προέκυψαν από τη 2^η φάση.

Μέθοδος

Τα δύο ερωτηματολόγια μοιράστηκαν σε 209 μαθητές και μαθήτριες της Στ τάξης δημοτικών αστικών σχολείων, ηλικίας 11-12 ετών. Από αυτά τα 111 ήταν αγόρια και τα 98 κορίτσια. Οι συμμετέχοντες πληροφορήθηκαν ότι τα ερωτηματολόγια ήταν ανώνυμα και εμπιστευτικά. Οι απαντήσεις δίνονταν σε 5βάθμια κλίμακα από Διαφωνώ απόλυτα (1) – Συμφωνώ απόλυτα (5).

Αποτελέσματα

Η δομική εγκυρότητα των ερωτηματολογίων εξετάστηκε με διερευνητική παραγοντική ανάλυση (exploratory factor analysis), ενώ η εσωτερική συνοχή των παραγόντων που εμφανίστηκαν με το συντελεστή α του Cronbach. Τιμές του συντελεστή α που ήταν μικρότερες από .60 θεωρήθηκαν μη αποδεκτές. Η εξαγωγή των παραγόντων έγινε με την ανάλυση κυρίων συνιστωσών (Principal Components). Η περιστροφή των αξόνων έγινε με ορθογώνια περιστροφή (varimax rotation). Το κριτήριο για τον αριθμό των παραγόντων που θα ερμήνευαν το σύνολο των μεταβλητών ήταν οι ιδιοτιμές να είναι μεγαλύτερες της μονάδας.

Πριν από την κάθε παραγοντική ανάλυση εξετάστηκε αν ο πίνακας συσχετίσεων των μεταβλητών ήταν κατάλληλος για να πραγματοποιηθεί η συγκεκριμένη στατιστική τεχνική. Δύο δοκιμασίες χρησιμοποιήθηκαν: Το τεστ σφαιρικότητας του Bartlett και ο δείκτης καταλληλότητας του δείγματος Kaiser-Meyer-Olkin (KMO). Στατιστικά σημαντικές τιμές του τεστ σφαιρικότητας του Bartlett είναι επιθυμητές, και τιμές μεγαλύτερες του .60 για το δείκτη KMO θεωρούνται ικανοποιητικές. Ερωτήσεις με φόρτιση μεγαλύτερη από .30 θεωρήθηκε ότι φορτίζουν σε ένα συγκεκριμένο παράγοντα. Τέλος, η εξέταση της πολυσυγγραμικότητας (multicollinearity) των μεταβλητών στηρίχθηκε στην εξέταση της κοινής παραγοντικής διακύμανσης (communalities). Τιμές που δεν πλησιάζουν τη μονάδα δε θεωρούνται απειλή για την ύπαρξη πολυσυγγραμικότητας.

α) Κλίμακα αισθημάτων για την ομαδική εργασία

Οι ερωτήσεις της κλίμακας «αισθήματα για την ομαδική εργασία» ομαδοποιήθηκαν σε 5 παράγοντες οι οποίοι ερμήνευαν το 49 % της συνολικής διακύμανσης. Ο μόνος παράγοντας που ομαδοποιήθηκε από περισσότερες από δύο ερωτήσεις ήταν ο πρώτος, στον οποίο ομαδοποιήθηκαν οι 4 ερωτήσεις που αφορούσαν εννοιολογικά στη δυσκολία προσαρμογής στην ομαδική εργασία. Ο δείκτης αξιοπιστίας του ήταν $\alpha = .75$ και όλα τα θέματα συνέβαλαν θετικά στη βελτίωσή του. Οι ερωτήσεις που αφορούσαν στην προτίμηση στην ομαδική εργασία ομαδοποιήθηκαν ανά δύο σε δύο

επιμέρους παράγοντες. Το ίδιο συνέβη και με τις ερωτήσεις που έδειχναν προτίμηση στην ατομική εργασία. Οι πέντε παράγοντες είχαν ιδιοτιμές πάνω 1.5. Οι υπόλοιπες 19 ερωτήσεις από την αρχική μορφή του ερωτηματολογίου δεν φόρτιζαν στους πέντε παράγοντες. Οι φορτίσεις των παραγόντων απεικονίζονται στον πίνακα 5.

Πίνακας 5 . Παραγοντική ανάλυση της κλίμακας «αισθήματα για την ομαδική εργασία» (3^η φάση)

Ερωτήσεις	Παράγοντες					h ²
	1	2	3	4	5	
Δυσκολεύομαι πολύ να προσαρμοστώ και να αποδώσω μέσα στην ομάδα	.77					.67
Συχνά νιώθω σαν ξένος σε μια ομάδα εργασίας	.74					.62
Συχνά νιώθω άβολα όταν έχω ένα ρόλο μέσα στην ομάδα και πρέπει να τα βγάλω πέρα	.73					.66
Συνήθως τα χάνω όταν πρέπει να εκτελέσω ένα καθήκον μέσα στην ομάδα	.72					.60
Νιώθω υπέροχα όταν μοιράζομαι τη νίκη με τα άλλα μέλη της ομάδας		.80				.61
Είναι ιδανικό όταν όλοι βοηθούν όλους μέσα στην ομάδα		.60				.44
Είναι σημαντικό που τα άλλα μέλη της ομάδας είναι κι' αυτά υπεύθυνα για τη δική μου μάθηση			.76			.60
Μου αρέσει η ομαδική δουλειά γιατί μοιράζομαι τα συναισθήματα με τα άλλα μέλη της ομάδας		.35	.42			.37
Δεν μου αρέσει όταν ένα μέλος της ομάδας αναλαμβάνει ηγετικό ρόλο				.83		.69
Όταν εργάζομαι ατομικά νιώθω πιο σίγουρος ότι θα τα καταφέρω				.47		.27
Μου αρέσει να εργάζομαι μόνος ακόμη κι' αν είμαι μέλος μιας ομάδας				-.31	.68	.63
Με κουράζει η ομαδική δουλειά γιατί χρειάζεται πολύς χρόνος για συνεννόηση					.67	.53
Νιώθω περισσότερο αποδεκτός από τους άλλους όταν εργάζομαι ομαδικά		.44			.47	.48

β) Κλίμακα κοινωνικής συμπεριφοράς στο σχολείο

Τα αποτελέσματα επιβεβαίωσαν τη δομική εγκυρότητα της κλίμακας κοινωνικής συμπεριφοράς στο σχολείο και αποκάλυψαν 4 παράγοντες, οι οποίοι ερμήνευαν το 54.95% της συνολικής διακύμανσης. Οι 4 παράγοντες είχαν ιδιοτιμές πάνω 1.17. Ο πρώτος παράγοντας που ερμήνευε το 27.3 % της συνολικής διακύμανσης, δημιουργήθηκε από 5 ερωτήσεις που αφορούσαν την οξυθυμία. Η ανάλυση αξιοπιστίας που έγινε για να εξετάσει την εσωτερική συνοχή των ερωτήσεων, έδειξε ότι ο παράγοντας έχει καλό βαθμό αξιοπιστίας, $\alpha = .83$. Όλα τα θέματα συνέβαλαν θετικά στη βελτίωση της αξιοπιστίας του παράγοντα.

Ο δεύτερος παράγοντας, ερμήνευε το 13.34 % της συνολικής διακύμανσης δημιουργήθηκε από 4 θέματα που αφορούσαν τις συνεργατικές δεξιότητες. Ο παράγοντας παρουσίασε αποδεκτό βαθμό αξιοπιστίας, $\alpha = .71$. Οποιοδήποτε από τα 4 θέματα του παράγοντα αν απομακρυνθεί, ο βαθμός αξιοπιστίας θα μειωθεί.

Ο τρίτος παράγοντας, ερμήνευε το 7.4 % της συνολικής διακύμανσης και δημιουργήθηκε από 4 θέματα που φανέρωναν ενδιαφέρον για τα συναισθήματα των άλλων (ενσυναίσθηση). Ο βαθμός αξιοπιστίας ήταν οριακά αποδεκτός, $\alpha = .69$, ενώ όλα τα θέματα συνέβαλαν θετικά στη βελτίωσή του.

Ο τέταρτος παράγοντας, ερμήνευε το 6.91 % της συνολικής διακύμανσης και δημιουργήθηκε από 4 θέματα που φανέρωναν πρόκληση αναστάτωσης. Ο βαθμός αξιοπιστίας ήταν καλός, $\alpha = .84$ και όλα τα θέματα συνέβαλαν θετικά στη βελτίωσή του.

Οι υπόλοιπες 17 ερωτήσεις της αρχικής μορφής του ερωτηματολογίου δεν φόρτιζαν στους 4 παράγοντες.

Οι φορτίσεις των παραγόντων απεικονίζονται στον πίνακα 6.

Πίνακας 6. Παραγοντική ανάλυση της κλίμακας «κοινωνική συμπεριφορά στο σχολείο» (3^η φάση)

Ερωτήσεις	Παράγοντες				h ²
	1	2	3	4	
Θυμώνω εύκολα και το δείχνω	.86				.67
Ενοχλούμαι συχνά και νευριάζω	.77				.64
Έχω νευρικά ξεσπάσματα και μπουρνία	.74				.61
Είμαι τύπος ευερέθιστος	.73				.57
Συχνά «τα παίρνω στο κρανίο»	.72				.59
Μαθαίνω καλύτερα όταν εργάζομαι ομαδικά		.78			.64
Συνεργάζομαι με άλλους μαθητές		.78			.60
Εργάζομαι ομαδικά με τους συμμαθητές μου		.76			.59
Προσκαλώ άλλους μαθητές να συμμετέχουν σε ομαδικές δραστηριότητες		.48			.34
Είμαι ευαίσθητος για τα αισθήματα των άλλων			.76		.55
Σέβομαι τους άλλους μαθητές και νοιάζομαι γι' αυτούς			.73		.62
Ενδιαφέρομαι για το τι νιώθουν οι άλλοι μαθητές			.69		.55
Δείχνω ενδιαφέρον για τη συναισθηματική κατάσταση των άλλων			.61		.49
Προκαλώ καυγάδες με τους συμμαθητές μου				.83	.68
Συχνά κάνω την τάξη «άνω-κάτω» με τη συμπεριφορά μου				.82	.73
Προκαλώ αναταραχή στην τάξη				.80	.62
Μαλώνω με τους συμμαθητές μου και τους αναστατώνω				.75	.70

Συμπεράσματα

α) Κλίμακα αισθημάτων για την ομαδική εργασία

Τα αποτελέσματα της παραγοντικής ανάλυσης της κλίμακας «αισθήματα για την ομαδική εργασία» δεν επιβεβαίωσαν τη δομική εγκυρότητα της κλίμακας. Ο παράγοντας «προτίμηση στην ομαδική εργασία» χωρίστηκε σε δύο επιμέρους παράγοντες ενώ το ίδιο

συνέβη και για τον παράγοντα «προτίμηση στην ατομική εργασία». Ο παράγοντας «δυσκολία προσαρμογής στην ομαδική εργασία» ήταν ενιαίος, ο βαθμός δε της αξιοπιστίας του αποδεκτός. Σύμφωνα με τ' αποτελέσματα, αλλά και με βάση τις απορίες και παρατηρήσεις αρκετών μαθητών του δείγματος που καταγράφηκαν από την ερευνήτρια κατά τη διάρκεια συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων, αποφασίστηκε να γίνουν οι παρακάτω τροποποιήσεις:

Από τον αρχικό παράγοντα «προτίμηση στην ομαδική εργασία» (πίνακας 3) αφαιρέθηκαν οι ερωτήσεις: «συχνά συνεισφέρω πολλά σε μια ομαδική επιτυχία» και «συνήθως μπορώ με άνεση να καταλάβω τις ιδέες των άλλων μέσα στην ομάδα». Οι ερωτήσεις αυτές παρουσίασαν χαμηλές φορτίσεις. Επίσης, τροποποιήθηκε η διατύπωση 4 ερωτήσεων χωρίς να αλλάζει το νόημά τους. Συγκεκριμένα, η ερώτηση «η συνεισφορά των ιδεών μου στην ομάδα με κάνει να αισθάνομαι καλύτερα για τον εαυτό μου» τροποποιήθηκε σε «μου αρέσει να εργάζομαι ομαδικά γιατί αισθάνομαι όμορφα που λέω τις απόψεις μου στην ομάδα», η ερώτηση «είναι ιδανικό όταν όλοι βοηθούν όλους μέσα στην ομάδα» τροποποιήθηκε σε «μου αρέσει να δουλεύω ομαδικά γιατί έτσι βοηθάμε ο ένας τον άλλο», η ερώτηση «νιώθω υπέροχα όταν μοιράζομαι τη νίκη με τα άλλα μέλη της ομάδας» τροποποιήθηκε σε «μου αρέσει να δουλεύω ομαδικά γιατί είναι φοβερή αίσθηση να φτάνεις με την ομάδα σου στη νίκη» και η ερώτηση «μου αρέσει η ομαδική δουλειά όταν ορίζουμε μόνοι τις ομάδες» τροποποιήθηκε σε «μου αρέσει η ομαδική δουλειά γιατί μας δίνει ευκαιρίες να παίρνουμε πρωτοβουλίες». Αποφασίστηκε επίσης να προστεθούν 5 καινούριες ερωτήσεις, οι οποίες ενίσχυαν εννοιολογικά τη δομή του παράγοντα και ήταν οι εξής: «μου αρέσει να δουλεύω ομαδικά γιατί έτσι μαθαίνω καλύτερα αυτό που πρέπει να μάθω», «μου αρέσει η ομαδική δουλειά γιατί νιώθω υπέροχα όταν μοιράζομαι την επιτυχία με τα άλλα μέλη της ομάδας», «μου αρέσει η ομαδική δουλειά γιατί μέσα απ' αυτήν μαθαίνω να σέβομαι τις γνώμες των συμμαθητών μου», «μου αρέσει η ομαδική δουλειά γιατί με βοηθά να κάνω φίλους» και «μου αρέσει η ομαδική δουλειά γιατί μου δημιουργεί πολλά και ενδιαφέροντα συναισθήματα».

Από τον παράγοντα «προτίμηση στην ατομική εργασία» αφαιρέθηκαν οι δύο ερωτήσεις «μου αρέσει να εργάζομαι ατομικά ακόμη κι' αν είμαι μέλος μιας ομάδας» και «ακόμα κι' αν η ομάδα μου πετύχει τους στόχους της δεν νιώθω πραγματικά ικανοποιημένος», ενώ έγινε τροποποίηση στη διατύπωση 5 ερωτήσεων χωρίς να αλλάζει το νόημά τους. Συγκεκριμένα, η ερώτηση «συχνά νιώθω λιγότερη διάθεση για μάθηση όταν είμαι μέλος μιας ομάδας» τροποποιήθηκε σε «προτιμώ να εργάζομαι ατομικά γιατί τότε έχω μεγαλύτερη διάθεση για μάθηση», η ερώτηση «με κουράζει η ομαδική δουλειά

γιατί χρειάζεται πολύς χρόνος για συνεννόηση» τροποποιήθηκε σε «προτιμώ να εργάζομαι ατομικά γιατί στην ομαδική δουλειά χρειάζεται πολύς χρόνος για συνεννόηση», η ερώτηση «δεν μου αρέσει όταν ένα μέλος της ομάδας αναλαμβάνει ηγετικό ρόλο» τροποποιήθηκε σε «προτιμώ να εργάζομαι ατομικά γιατί έτσι δεν είμαι υποχρεωμένος να υπακούω σε κάποιον αρχηγό», η ερώτηση «συχνά πιστεύω ότι η εργασία γίνεται πιο πολύπλοκη όταν είναι ομαδική παρά όταν είναι ατομική» τροποποιήθηκε σε «προτιμώ να εργάζομαι ατομικά γιατί η ατομική εργασία είναι πιο απλή από την ομαδική» και η ερώτηση «ακόμα κι' αν οι ομάδες είναι καλά οργανωμένες δεν πιστεύω ότι είναι ο πιο αποτελεσματικός τρόπος για να δουλεύουμε στην τάξη» τροποποιήθηκε σε «προτιμώ να εργάζομαι ατομικά γιατί η ομαδική δουλειά δεν φέρνει σίγουρα αποτελέσματα». Προστέθηκαν επίσης τρεις καινούργιες ερωτήσεις, οι οποίες κρίθηκε ότι ενίσχυαν τη δομή της υποκλίμακας και ήταν οι εξής: «μου αρέσει ο ατομικός τρόπος δουλειάς», «προτιμώ να εργάζομαι ατομικά γιατί έτσι αποφεύγω τα μαλώματα με τους συμμαθητές μου» και «προτιμώ να εργάζομαι ατομικά γιατί αυτός είναι ο τρόπος δουλειάς που έχω διδαχθεί και τον γνωρίζω καλά».

Στον παράγοντα «δυσκολία προσαρμογής στην ομαδική εργασία», προστέθηκαν δύο καινούργιες ερωτήσεις οι οποίες κρίθηκε ότι ενίσχυαν τη δομή του περιεχομένου του και ήταν οι εξής : «συχνά νιώθω άσχημα σε μια ομαδική εργασία γιατί μπερδεύομαι για το τι ακριβώς πρέπει να κάνω» και «συχνά νιώθω να πνίγομαι και θέλω να τα παρατήσω από μια ομαδική εργασία».

β) Κλίμακα κοινωνικής συμπεριφοράς στο σχολείο

Τα αποτελέσματα της παραγοντικής ανάλυσης της κλίμακας «κοινωνικής συμπεριφοράς στο σχολείο» επιβεβαίωσαν τη δομική εγκυρότητα της κλίμακας. Συγκεκριμένα, προέκυψαν τέσσερις παράγοντες με αποδεκτό έως καλό βαθμό αξιοπιστίας. Ο παράγοντας «οξυθυμία», που περιελάμβανε 5 θέματα, με δείκτη αξιοπιστίας $\alpha = .83$, ο παράγοντας «συνεργατικές δεξιότητες» που περιελάμβανε 4 θέματα, με δείκτη αξιοπιστίας $\alpha = .71$, ο παράγοντας «ενσυναίσθηση» που αποτελούνταν από 4 θέματα, με δείκτη αξιοπιστίας $\alpha = .69$, και ο παράγοντας «πρόκληση αναστάτωσης» που περιελάμβανε 4 θέματα με δείκτη αξιοπιστίας $\alpha = .84$. Προκειμένου να βελτιωθεί περαιτέρω ο βαθμός αξιοπιστίας των υποκλιμάκων, και λαμβάνοντας υπόψη κάποιες παρατηρήσεις των παιδιών κατά την ώρα συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων, αποφασίστηκε να γίνουν οι παρακάτω μικρές αλλαγές: Στον παράγοντα «συνεργατικές δεξιότητες» τροποποιήθηκε η διατύπωση της ερώτησης «είμαι επιδέξιος στο ν' αρχίζω τη συζήτηση με τους συμμαθητές μου» σε «είμαι καλός στο να

κάνω διάλογο με τους συμμαθητές μου» και στον παράγοντα «ενσυναίσθηση» τροποποιήθηκε η διατύπωση της ερώτησης «ξέρω πώς να είμαι σωστός φίλος» σε «κάνω αυτό που πρέπει για να είμαι καλός φίλος». Επιπλέον, στον παράγοντα «πρόκληση αναστάτωσης» προστέθηκε μία ερώτηση, η ερώτηση «συχνά, έρχομαι στα χέρια με τους συμμαθητές μου αν νιώσω ότι με αδικούν», ενώ ο παράγοντας «οξυθυμία» παρέμεινε όπως είχε.

4^η Φάση: Έλεγχος εγκυρότητας και αξιοπιστίας

Σκοπός

Σκοπός της τέταρτης φάσης ήταν να ελεγχθεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία των νέων κλιμάκων, όπως αυτές προέκυψαν μετά τις τροποποιήσεις που έγιναν.

Μέθοδος

Τα ερωτηματολόγια μοιράστηκαν σε 192 μαθητές και μαθήτριες της Στ τάξης δημοτικών αστικών σχολείων, ηλικίας 11-12 ετών. Από αυτά τα 91 ήταν αγόρια και τα 101 κορίτσια. Οι συμμετέχοντες πληροφορήθηκαν για το σκοπό της έρευνας και ότι τα ερωτηματολόγια ήταν ανώνυμα. Οι απαντήσεις δίνονταν σε 5βάθμια κλίμακα από Διαφωνώ απόλυτα (1) – Συμφωνώ απόλυτα (5).

Αποτελέσματα

Η δομική εγκυρότητα των ερωτηματολογίων εξετάστηκε με διερευνητική παραγοντική ανάλυση (exploratory factor analysis), ενώ η εσωτερική συνοχή των παραγόντων που εμφανίστηκαν με το συντελεστή (Cronbach, 1951). Τιμές του συντελεστή α που ήταν μικρότερες από .60 θεωρήθηκαν μη αποδεκτές. Η εξαγωγή των παραγόντων έγινε με την ανάλυση μέγιστης κυρίων συνιστωσών (Principal Component). Η περιστροφή των αξόνων έγινε με πλάγια περιστροφή (oblimin rotation). Το κριτήριο για τον αριθμό των παραγόντων που θα ερμήνευαν το σύνολο των μεταβλητών ήταν οι ιδιοτιμές να είναι μεγαλύτερες της μονάδας.

Πριν από την κάθε παραγοντική ανάλυση εξετάστηκε αν ο πίνακας συσχετίσεων των μεταβλητών ήταν κατάλληλος για να πραγματοποιηθεί η συγκεκριμένη στατιστική τεχνική. Δύο δοκιμασίες χρησιμοποιήθηκαν: Το τεστ σφαιρικότητας του Bartlett και ο δείκτης καταλληλότητας του δείγματος Kaiser-Meyer-Olkin (KMO). Στατιστικά σημαντικές τιμές του τεστ σφαιρικότητας του Bartlett είναι επιθυμητές, και τιμές μεγαλύτερες του .60 για το δείκτη KMO θεωρούνται ικανοποιητικές. Ερωτήσεις με φόρτιση μεγαλύτερη από .30 θεωρήθηκε ότι φορτίζουν σε ένα συγκεκριμένο παράγοντα. Τέλος, η εξέταση της πολυσυγγραμικότητας (multicollinearity) των μεταβλητών

στηρίχθηκε στην εξέταση της κοινής παραγοντικής διακύμανσης (communalities). Τιμές που δεν πλησιάζουν τη μονάδα δε θεωρούνται απειλή για την ύπαρξη πολυσυγγραμικότητας.

α) Κλίμακα αισθημάτων για την ομαδική εργασία

Οι ερωτήσεις της κλίμακας «αισθήματα για την ομαδική εργασία» ομαδοποιήθηκαν σε 3 παράγοντες οι οποίοι ερμήνευαν το 49.52% της συνολικής διακύμανσης. Οι 3 παράγοντες είχαν ιδιοτιμές πάνω από 2.9. Ο πρώτος παράγοντας που ερμήνευε το 25.05 % της συνολικής διακύμανσης, δημιουργήθηκε από 10 ερωτήσεις που εννοιολογικά προσδιόριζαν την προτίμηση στην ατομική εργασία. Η ανάλυση αξιοπιστίας που έγινε για να εξετάσει την εσωτερική συνοχή των ερωτήσεων, έδειξε ότι ο παράγοντας έχει υψηλό βαθμό αξιοπιστίας, $\alpha = .89$. Όλα τα θέματα συνέβαλαν θετικά στη βελτίωση της αξιοπιστίας του παράγοντα.

Ο δεύτερος παράγοντας, ερμήνευε το 14,1 % της συνολικής διακύμανσης και συγκροτήθηκε από 8 θέματα που προσδιόριζαν εννοιολογικά τη δυσκολία προσαρμογής στην ομαδική εργασία. Ο παράγοντας παρουσίασε καλό βαθμό αξιοπιστίας, $\alpha = .88$. Οποιοδήποτε από τα 8 θέματα του παράγοντα αν απομακρυνθεί, ο βαθμός αξιοπιστίας θα μειωθεί.

Ο τρίτος παράγοντας, ερμήνευε το 10.37% της συνολικής διακύμανσης και δημιουργήθηκε από δέκα θέματα που φανέρωναν την προτίμηση στην ομαδική εργασία. Ο βαθμός αξιοπιστίας ήταν ικανοποιητικός, $\alpha = .82$, ενώ όλα τα θέματα συνέβαλαν θετικά στη βελτίωση της αξιοπιστίας του. Οι φορτίσεις των παραγόντων απεικονίζονται στον πίνακα 7.

**Πίνακας 7. Παραγοντική ανάλυση της κλίμακας «αισθήματα για την ομαδική εργασία»
(4^η φάση)**

Ερωτήσεις	Παράγοντες			
	1	2	3	h ²
Προτιμώ να εργάζομαι ατομικά γιατί στην ομαδική δουλειά χρειάζεται πολύς χρόνος για συνεννόηση	.79			.61
Μου αρέσει ο ατομικός τρόπος δουλειάς	.78			.65
Προτιμώ να εργάζομαι ατομικά γιατί η ομαδική δουλειά δεν φέρνει σίγουρα αποτελέσματα	.77			.57
Προτιμώ να εργάζομαι ατομικά γιατί νιώθω πιο σίγουρος ότι θα τα καταφέρω	.74			.53
Προτιμώ να εργάζομαι ατομικά γιατί αυτός είναι ο τρόπος δουλειάς που έχω διδαχθεί και τον γνωρίζω καλά	.73			.56
Προτιμώ να εργάζομαι ατομικά γιατί η ατομική εργασία είναι πιο απλή απ' την ομαδική	.68			.49
Προτιμώ να εργάζομαι ατομικά γιατί έτσι αποφεύγω τα μαλώματα με τους συμμαθητές μου	.67			.44
Προτιμώ να εργάζομαι ατομικά γιατί έτσι δεν είμαι υποχρεωμένος να υπακούω σε κάποιον αρχηγό	.66			.51
Δεν μου αρέσει να εργάζομαι ομαδικά	.64			.45
Προτιμώ να εργάζομαι ατομικά γιατί τότε έχω μεγαλύτερη διάθεση για μάθηση	.61			.36
Παρόλο που θέλω, δυσκολεύομαι να επικοινωνήσω με τα άλλα μέλη της ομάδας		.77		.62
Συχνά νιώθω άβολα όταν έχω ένα ρόλο μέσα στην ομάδα και πρέπει να τα βγάλω πέρα		.76		.60
Νιώθω συχνά άβολα όταν βρίσκομαι σε μια ομάδα και πρέπει να τα βγάλω πέρα		.76		.55
Συνήθως τα χάνω όταν πρέπει να εκτελέσω ένα καθήκον μέσα στην ομάδα		.74		.54
Συχνά νιώθω σαν ξένος σε μια ομάδα εργασίας		.73		.60
Συχνά νιώθω να πνίγομαι και να θέλω να τα παρατήσω από μια ομαδική δουλειά		.72		.57
Δυσκολεύομαι πολύ να προσαρμοστώ και να αποδώσω μέσα στην ομάδα		.71		.51
Συχνά νιώθω άσχημα σε μια ομαδική εργασία γιατί μπερδεύομαι για το τι ακριβώς πρέπει να κάνω		.70		.52

Ερωτήσεις	Παράγοντες			
	1	2	3	η^2
Μου αρέσει η ομαδική δουλειά γιατί μου δημιουργεί πολλά και ενδιαφέροντα συναισθήματα			.73	.50
Μου αρέσει να δουλεύω ομαδικά γιατί αισθάνομαι όμορφα που λέω τις απόψεις μου στην ομάδα			.68	.46
Μου αρέσει η ομαδική δουλειά γιατί νιώθω υπέροχα όταν μοιράζομαι την επιτυχία με τα άλλα μέλη της ομάδας			.66	.46
Μου αρέσει η ομαδική δουλειά γιατί μοιράζομαι τα συναισθήματά μου με τα άλλα μέλη της ομάδας			.65	.40
Μου αρέσει η ομαδική δουλειά γιατί μέσα απ' αυτήν μαθαίνω να σέβομαι τις γνώμες των συμμαθητών μου			.64	.47
Μου αρέσει η ομαδική δουλειά γιατί με βοηθά να κάνω φίλους			.62	.40
Μου αρέσει να δουλεύω ομαδικά γιατί έτσι μαθαίνω καλύτερα αυτό που πρέπει να μάθω			.61	.50
Μου αρέσει να δουλεύω ομαδικά γιατί έτσι βοηθάμε ο ένας τον άλλο			.60	.40
Μου αρέσει η ομαδική δουλειά γιατί μας δίνει ευκαιρίες να παίρνουμε πρωτοβουλίες			.58	.34
Μου αρέσει να δουλεύω ομαδικά γιατί νιώθω ότι η αξία μου αναγνωρίζεται από τα άλλα μέλη της ομάδας			.50	.37

β) Κλίμακα κοινωνικής συμπεριφοράς στο σχολείο

Τα αποτελέσματα επιβεβαίωσαν τη δομική εγκυρότητα της κλίμακας «κοινωνική συμπεριφορά στο σχολείο» και φανέρωσαν 4 παράγοντες οι οποίοι ερμήνευαν το 63.7 % της συνολικής διακύμανσης. Οι 4 παράγοντες είχαν ιδιοτιμές πάνω 1.64. Ο πρώτος παράγοντας που ερμήνευε το 31.46 % της συνολικής διακύμανσης, δημιουργήθηκε από 6 ερωτήσεις που αφορούσαν την οξυθυμία. Η ανάλυση αξιοπιστίας που έγινε για να εξετάσει την εσωτερική συνοχή των ερωτήσεων, έδειξε ότι ο παράγοντας έχει πολύ υψηλό βαθμό αξιοπιστίας, $\alpha = .94$. Όλα τα θέματα συνέβαλαν θετικά στη βελτίωση της αξιοπιστίας του παράγοντα.

Ο δεύτερος παράγοντας, ερμήνευε το 15.07 % της συνολικής διακύμανσης δημιουργήθηκε από 6 θέματα που αφορούσαν το ενδιαφέρον για τα συναισθήματα των άλλων (ενσυναίσθηση). Ο παράγοντας παρουσίασε καλό βαθμό αξιοπιστίας, $\alpha = .81$. Οποιοδήποτε από τα 5 θέματα του παράγοντα αν απομακρυνθεί, ο βαθμός αξιοπιστίας θα μειωθεί.

Ο τρίτος παράγοντας, ερμήνευε το 10.32 % της συνολικής διακύμανσης και δημιουργήθηκε από 6 θέματα που φανέρωναν πρόκληση αναστάτωσης. Ο βαθμός αξιοπιστίας ήταν υψηλός, $\alpha = .88$, ενώ όλα τα θέματα συνέβαλαν θετικά στη βελτίωσή του.

Ο τέταρτος παράγοντας, ερμήνευε το 6.85 % της συνολικής διακύμανσης και δημιουργήθηκε από 5 θέματα που αφορούσαν συνεργατικές δεξιότητες. Ο βαθμός αξιοπιστίας ήταν ικανοποιητικός, $\alpha = .77$ και όλα τα θέματα συνέβαλαν θετικά στη βελτίωσή του.

Οι φορτίσεις των παραγόντων απεικονίζονται στον πίνακα 8.

Πίνακας 8. Παραγοντική ανάλυση της κλίμακας «κοινωνικής συμπεριφοράς στο σχολείο» (4^η φάση)

Ερωτήσεις	Παράγοντες				h ²
	1	2	3	4	
Είμαι τσατίλας	.85				.77
Συχνά «τα παίρνω στο κρανίο»	.84				.74
Έχω νευρικά ξεσπάσματα και μπουρίνια	.83				.73
Έχω συχνά εκρήξεις θυμού	.81				.66
Ενοχλούμαι συχνά και νευριάζω	.80				.67
Θυμώνω εύκολα και το δείχνω	.79				.68
Είμαι ευαίσθητος για τα αισθήματα των άλλων		.80			.63
Νιώθω τους συμμαθητές μου και τους συμπονώ		.75			.65
Ενδιαφέρομαι για το τι νιώθουν οι άλλοι μαθητές		.75			.62
Δείχνω ενδιαφέρον για τη συναισθηματική κατάσταση των άλλων		.72			.64
Αποδέχομαι τους άλλους μαθητές		.71			.47
Συχνά κάνω την τάξη «άνω-κάτω» με τη συμπεριφορά μου			.85		.69
Προκαλώ αναταραχή στην τάξη			.84		.65
Πειράζω και ενοχλώ τους άλλους			.78		.63
Προκαλώ καυγάδες με τους συμμαθητές μου			.73		.62
Ενοχλώ και κοροϊδεύω τους άλλους			.72		.58
Μαλώνω με τους συμμαθητές μου και τους αναστατώνω			.71		.66

Ερωτήσεις	Παράγοντες				h ²
	1	2	3	4	
Μαθαίνω καλύτερα όταν εργάζομαι ομαδικά με τους συμμαθητές μου				.83	.67
Εργάζομαι ομαδικά με τους συμμαθητές μου				.75	.59
Βάζω ομαδικούς στόχους και χαίρομαι όταν η ομάδα μου τους πετυχαίνει				.73	.55
Συνεργάζομαι με άλλους μαθητές				.69	.53

Συμπεράσματα

α) Κλίμακα αισθημάτων για την ομαδική εργασία

Τα αποτελέσματα της παραγοντικής ανάλυσης της κλίμακας «αισθήματα για την ομαδική εργασία» επιβεβαίωσαν τη δομική εγκυρότητα της κλίμακας. Συγκεκριμένα, προέκυψαν τρεις παράγοντες με καλό έως υψηλό βαθμό αξιοπιστίας. Ο παράγοντας «προτίμηση στην ατομική εργασία», που περιλαμβάνει 10 θέματα, με δείκτη αξιοπιστίας $\alpha = .89$, ο παράγοντας «δυσκολία προσαρμογής στην ομαδική εργασία» που περιλαμβάνει 8 θέματα, με δείκτη αξιοπιστίας $\alpha = .88$ και ο παράγοντας «προτίμηση στην ομαδική εργασία που αποτελείται από 10 θέματα, με βαθμό αξιοπιστίας $\alpha = .82$.

β) Κλίμακα κοινωνικής συμπεριφοράς στο σχολείο

Τα αποτελέσματα της παραγοντικής ανάλυσης της κλίμακας «κοινωνικής συμπεριφοράς στο σχολείο» επιβεβαίωσαν τη δομική εγκυρότητα της κλίμακας. Συγκεκριμένα, προέκυψαν τέσσερις παράγοντες με καλό έως υψηλό βαθμό αξιοπιστίας. Ο παράγοντας «οξυθυμία», που περιελάμβανε 6 θέματα, με δείκτη αξιοπιστίας $\alpha = .94$, ο παράγοντας «ενσυναίσθηση» που περιελάμβανε 5 θέματα, με δείκτη αξιοπιστίας $\alpha = .81$, ο παράγοντας «πρόκληση αναστάτωσης» που αποτελούνταν από 6 θέματα, με δείκτη αξιοπιστίας $\alpha = .88$, και ο παράγοντας «συνεργατικές δεξιότητες» που περιελάμβανε 4 θέματα με δείκτη αξιοπιστίας $\alpha = .77$. Τα αποτελέσματα της 4^{ης} φάσης ενίσχυσαν περαιτέρω τη δομική εγκυρότητα και αξιοπιστία της κλίμακας. Οι παράγοντες που προέκυψαν εξήγησαν μεγαλύτερο ποσοστό της συνολικής διακύμανσης (63.7%) σε σχέση με το ποσοστό που εξηγήθηκε από τους παράγοντες που προέκυψαν στην 3^η φάση (54.95%). Επίσης, η αξιοπιστία όλων των παραγόντων βελτιώθηκε σημαντικά. Για τους παραπάνω λόγους, αποφασίστηκε η κλίμακα να διαμορφωθεί με βάση τα αποτελέσματα της 4^{ης} φάσης. Προκειμένου οι παράγοντες που προέκυψαν, να περιλαμβάνουν περίπου

τον ίδιο αριθμό θεμάτων, στον παράγοντα «συνεργατικές δεξιότητες», προστέθηκε από την αρχική μορφή του ερωτηματολογίου η ερώτηση «μου αρέσει η ομαδική δουλειά και δίνονται ολοκληρωτικά». Επίσης, στον παράγοντα «ενσυναίσθηση» προστέθηκε η ερώτηση «σέβομαι τους άλλους μαθητές και νοιάζομαι γι' αυτούς». Οι παράγοντες «οξύθυμία» και «πρόκληση αναστάτωσης» παρέμειναν ως είχαν. Η κλίμακα που προέκυψε από τη φάση 4, περιελάμβανε συνολικά 23 ερωτήσεις.

5^η Φάση: Έλεγχος εγκυρότητας, αξιοπιστίας, σταθερότητας στο χρόνο και επιθυμίας των για κοινωνική αποδοχή

Σκοπός

Σκοπός της πέμπτης φάσης ήταν: (α) να ελεγχθεί εκ νέου η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της νέων κλιμάκων «αισθήματα για την ομαδική εργασία» και «κοινωνική συμπεριφορά στο σχολείο», όπως αυτές προέκυψαν από τη φάση 4, σε ένα καινούργιο δείγμα μαθητών, (β) Να ελεγχθεί η σταθερότητα των κλιμάκων στο χρόνο (temporal stability) και (γ) να συνεκτιμηθεί επίδραση της επιθυμίας των μαθητών για κοινωνική αποδοχή στις απαντήσεις τους στα δύο ερωτηματολόγια (social desirability effect).

Μέθοδος

Τα ερωτηματολόγια μοιράστηκαν σε 147 μαθητές και μαθήτριες της Στ τάξης δημοτικών αστικών σχολείων, ηλικίας 11-12 ετών. Από αυτά τα 81 ήταν αγόρια και τα 66 κορίτσια. Επίσης, είκοσι εννέα από τους ίδιους μαθητές (16 αγόρια και 13 κορίτσια) συμπλήρωσαν τα ίδια ερωτηματολόγια μετά από τριάντα μέρες. Οι συμμετέχοντες πληροφορήθηκαν για το σκοπό της έρευνας και ότι τα ερωτηματολόγια ήταν ανώνυμα. Οι απαντήσεις δίνονταν σε 5βάθμια κλίμακα από Διαφωνώ απόλυτα (1) – Συμφωνώ απόλυτα (5), ενώ οι απαντήσεις της κλίμακας για κοινωνική αποδοχή δίνονταν ως θετικές (1) και αρνητικές (0).

Αποτελέσματα

α) Κλίμακα αισθημάτων για την ομαδική εργασία

Δομική εγκυρότητα και αξιοπιστία. Για την εξέταση των ψυχομετρικών ιδιοτήτων του ερωτηματολογίου «αισθημάτων για την ομαδική εργασία», που περιελάμβανε 28 θέματα (πίνακας 7), χρησιμοποιήθηκε επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση (confirmatory factor analysis), όπως υπολογίζεται από το Lisrel 6.1 (Bentler & Wu, 2004). Οι δείκτες που εξετάστηκαν ήταν ο δείκτης χ^2 , ο λόγος του χ^2 δια των βαθμών ελευθερίας (χ^2/df), ο

δείκτης προσαρμογής (Goodness of Fit Index, GFI), ο αυξητικός δείκτης προσαρμογής (Incremental Fit Index, IFI), ο δείκτης προσαρμογής (Non Normed Fit Index, NNFI), ο συγκριτικός δείκτης προσαρμογής (Comparative Fit Index, CFI), η ρίζα μέσου τετραγώνου σφάλματος προσέγγισης (Root Mean Square Error of Approximation, RMSEA) και η ρίζα μέσου τετραγωνικού υπολοίπου (Root Mean Square Residual, RMR). Η εσωτερική συνοχή των παραγόντων που εμφανίστηκαν εξετάστηκε με το συντελεστή (Cronbach, 1951). Τιμές του συντελεστή α που ήταν μικρότερες από .60 θεωρήθηκαν μη αποδεκτές .

Πιο συγκεκριμένα, έγιναν δυο διαδοχικές αναλύσεις για να βρεθεί η λύση που θα είναι ερμηνεύσιμη και θα καταλήγει όσο το δυνατόν περισσότερο στη δομή του αγγλικού ερωτηματολογίου. Στην πρώτη επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση χρησιμοποιήθηκαν όλα τα θέματα του ερωτηματολογίου που προέκυψε από τη φάση 4. Τα αποτελέσματα των δεικτών του μοντέλου με όλα τα θέματα παρουσιάζονται στον Πίνακα 9. Στην συνέχεια η εξέταση του πίνακα των μεγαλύτερων τυπικών υπολοίπων έδειξε υψηλή συσχέτιση τεσσάρων θεμάτων με άλλα θέματα, με αποτέλεσμα οι συγκεκριμένες ερωτήσεις να μην ληφθούν υπόψη στην δεύτερη επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση (βλέπε Μοντέλο 2, Πίνακας 9). Ακολουθήθηκε επίσης η μέθοδος της συσχέτισης των σφαλμάτων. Τα αποτελέσματα της επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης χωρίς τις τέσσερις ερωτήσεις έδειξαν το μοντέλο των τριών παραγόντων που προτείνεται από τους Cantwell και Andrews (2002), στην αρχική μορφή του ερωτηματολογίου. Στον Πίνακα 10 παρουσιάζονται οι παραγοντικές φορτίσεις για καθεμία από τις 24 ερωτήσεις.

Τελικά, οι ερωτήσεις της κλίμακας «αισθήματα για την ομαδική εργασία» ομαδοποιήθηκαν σε 3 παράγοντες. Ο παράγοντας «προτίμηση στην ομαδική εργασία» δημιουργήθηκε από 8 ερωτήσεις με φορτίσεις από .50 έως .82. Η ανάλυση αξιοπιστίας που έγινε για να εξετάσει την εσωτερική συνοχή των ερωτήσεων, έδειξε ότι ο παράγοντας έχει υψηλό βαθμό αξιοπιστίας, $\alpha = .87$. Όλα τα θέματα συνέβαλαν θετικά στη βελτίωση της αξιοπιστίας του παράγοντα. Ο παράγοντας «προτίμηση στην ατομική εργασία» δημιουργήθηκε από 9 ερωτήσεις με φορτίσεις από .69 έως .84. Η ανάλυση αξιοπιστίας που έγινε για να εξετάσει την εσωτερική συνοχή των ερωτήσεων, έδειξε ότι ο παράγοντας έχει καλό βαθμό αξιοπιστίας, $\alpha = .83$. Όλα τα θέματα συνέβαλαν θετικά στη βελτίωση της αξιοπιστίας του παράγοντα. Ο παράγοντας «δυσκολία προσαρμογής στην ομαδική εργασία» δημιουργήθηκε από 7 ερωτήσεις με φορτίσεις από .80 έως .90. Η ανάλυση αξιοπιστίας που έγινε για να εξετάσει την εσωτερική συνοχή των ερωτήσεων,

έδειξε ότι ο παράγοντας έχει πολύ υψηλό βαθμό αξιοπιστίας, $\alpha = .95$. Όλα τα θέματα συνέβαλαν θετικά στη βελτίωση της αξιοπιστίας του παράγοντα.

Πίνακας 9. Οι δείκτες προσαρμογής των μοντέλων που εξετάστηκαν

Fit Index	Μοντέλο 1*	Μοντέλο 2**
χ^2/df	582.79/347	336.50/247
χ^2/df	1.68	1.36
Non-Normed Fit Index, <i>NNFI</i>	.91	.96
Incremental Fit Index, <i>IFI</i>	.92	.96
Comparative Fit Index, <i>CFI</i>	.92	.96
Root Mean Square Error of Approximation, <i>RMSEA</i>	.07	.05
Root Mean Square Residual, <i>RMR</i>	.07	.06

*Περιλαμβάνει όλα τα θέματα

**Έχουν απορριφθεί 4 θέματα

Πίνακας 10. Σχηματισμός των τυπικών παραγοντικών φορτίσεων για καθεμία από τις 24 ερωτήσεις του ερωτηματολογίου «αισθήματα για την ομαδική εργασία»

Ερωτήσεις	Παράγοντες		
	1	2	3
<i>Προτίμηση στην ομαδική εργασία</i>			
Μου αρέσει να δουλεύω ομαδικά γιατί έτσι βοηθάμε ο ένας τον άλλο	.82		
Μου αρέσει να δουλεύω ομαδικά γιατί αισθάνομαι όμορφα που λέω τις απόψεις μου στην ομάδα	.79		
Μου αρέσει η ομαδική δουλειά γιατί μοιράζομαι τα συναισθήματά μου με τα άλλα μέλη της ομάδας	.72		
Μου αρέσει να δουλεύω ομαδικά γιατί νιώθω ότι η αξία μου αναγνωρίζεται από τα άλλα μέλη της ομάδας	.59		
Μου αρέσει να δουλεύω ομαδικά γιατί έτσι μαθαίνω καλύτερα αυτό που πρέπει να μάθω	.72		
Μου αρέσει η ομαδική δουλειά γιατί νιώθω υπέροχα όταν μοιράζομαι την επιτυχία με τα άλλα μέλη της ομάδας	.61		
Μου αρέσει η ομαδική δουλειά γιατί με βοηθά να κάνω φίλους	.50		
Μου αρέσει η ομαδική δουλειά γιατί μου δημιουργεί πολλά και ενδιαφέροντα συναισθήματα	.61		
<i>Προτίμηση στην ατομική εργασία</i>			
Προτιμώ να εργάζομαι ατομικά γιατί τότε έχω μεγαλύτερη διάθεση για μάθηση		.83	
Προτιμώ να εργάζομαι ατομικά γιατί στην ομαδική δουλειά χρειάζεται πολύς χρόνος για συνεννόηση		.75	
Προτιμώ να εργάζομαι ατομικά γιατί η ατομική εργασία είναι πιο απλή απ' την ομαδική		.84	
Προτιμώ να εργάζομαι ατομικά γιατί νιώθω πιο σίγουρος/η ότι θα τα καταφέρω		.84	
Προτιμώ να εργάζομαι ατομικά γιατί η ομαδική δουλειά δεν φέρνει σίγουρα αποτελέσματα		.75	
Μου αρέσει ο ατομικός τρόπος δουλειάς		.76	
Προτιμώ να εργάζομαι ατομικά γιατί έτσι αποφεύγω τα μαλώματα με τους συμμαθητές μου		.69	
Προτιμώ να εργάζομαι ατομικά γιατί έτσι δεν είμαι υποχρεωμένος να υπακούω σε κάποιον αρχηγό		.72	
Προτιμώ να εργάζομαι ατομικά γιατί αυτόν τον τρόπο τον έχω διδαχθεί και τον γνωρίζω καλά		.72	
<i>Δυσκολία προσαρμογής στην ομαδική εργασία</i>			
Νιώθω συχνά άβολα όταν βρίσκομαι σε μια ομάδα γιατί φοβάμαι ότι δεν θα τα καταφέρω			.80
Παρόλο που θέλω, δυσκολεύομαι να επικοινωνήσω με τα άλλα μέλη της ομάδας			.86
Δυσκολεύομαι πολύ να προσαρμοστώ και να αποδώσω μέσα στην ομάδα			.84
Νιώθω συχνά άβολα όταν βρίσκομαι σε μια ομάδα και πρέπει να τα βγάλω πέρα			.83
Συχνά νιώθω σαν ξένος σε μια ομάδα εργασίας			.90
Συχνά νιώθω άσχημα σε μια ομαδική εργασία γιατί μπερδεύομαι για το τι ακριβώς πρέπει να κάνω			.85
Συχνά νιώθω να πνίγομαι και να θέλω να τα παρατήσω από μια ομαδική δουλειά			.89

Σταθερότητα στο χρόνο. Η σταθερότητα της κλίμακας στο χρόνο εξετάστηκε με το συντελεστή *intraclass correlation coefficient* (ICC)(Mcgraw & Wong, 1996). Ο συντελεστής ήταν ικανοποιητικός για τον παράγοντα «προτίμηση στην ομαδική εργασία» $\alpha = .79$, και υψηλός για τους άλλους δύο παράγοντες της κλίμακας: «προτίμηση στην ατομική εργασία» $\alpha = .91$, και «δυσκολία προσαρμογής στην ομαδική εργασία» $\alpha = .92$, (95% ΔΕ 70-92).

Επιθυμία για κοινωνική αποδοχή. Οι μαθητές συμπλήρωσαν επίσης τη σύντομη μορφή της κλίμακας εκτίμησης της κοινωνικής αποδοχής (Social Desirability Scale, Crowne & Marlowe, 1960), επειδή οι απαντήσεις στην κλίμακα «αισθημάτων για την ομαδική εργασία» είναι πιθανό να επηρεάστηκαν από την επιθυμία τους να γίνουν κοινωνικά αρεστοί. Αυτή η επιθυμία έχει μεγάλη επιρροή στην εγκυρότητα της μέτρησης (Runkel & McGrath, 1972). Η κλίμακα περιλαμβάνει 10 ερωτήσεις. Από αυτές, οι 6 βαθμολογούνται θετικά (1) και οι άλλες 4 αρνητικά (0). Οι συσχετίσεις του κάθε παράγοντα της κλίμακας «αισθημάτων για την ομαδική εργασία» με το σκορ της κλίμακας «επιθυμία για κοινωνική αποδοχή», έγιναν με Pearson Correlation, κυμάνθηκαν από -.04 έως .11, και δεν ήταν στατιστικά σημαντικές: Προτίμηση στην ομαδική εργασία, $r = .11$, Προτίμηση στην ατομική εργασία, $r = -.04$, και Δυσκολία προσαρμογής στην ομαδική εργασία, $r = .09$.

β) Κλίμακα κοινωνικής συμπεριφοράς στο σχολείο

Δομική εγκυρότητα και αξιοπιστία . Για την εξέταση των ψυχομετρικών ιδιοτήτων του ερωτηματολογίου «εκτίμηση της κοινωνικής συμπεριφοράς στο σχολείο», που περιελάμβανε 23 θέματα (πίνακας 8), χρησιμοποιήθηκε επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση (confirmatory factor analysis), όπως υπολογίζεται από το Lisrel 6.1 (Bentler & Wu, 2004). Οι δείκτες που εξετάστηκαν ήταν ο δείκτης χ^2 , ο λόγος του χ^2 δια των βαθμών ελευθερίας (χ^2/df), ο δείκτης προσαρμογής (Goodness of Fit Index, GFI), ο αυξητικός δείκτης προσαρμογής (Incremental Fit Index, IFI), ο δείκτης προσαρμογής (Non Normed Fit Index, NNFI), ο συγκριτικός δείκτης προσαρμογής (Comparative Fit Index, CFI), η ρίζα μέσου τετραγώνου σφάλματος προσέγγισης (Root Mean Square Error of Approximation, RMSEA) και η ρίζα μέσου τετραγωνικού υπολοίπου (Root Mean Square Residual, RMR). Η εσωτερική συνοχή των παραγόντων που εμφανίστηκαν εξετάστηκε με το συντελεστή α (Cronbach, 1951). Τιμές του συντελεστή α που ήταν μικρότερες από .60 θεωρήθηκαν μη αποδεκτές .

Πιο συγκεκριμένα, δοκιμάστηκε ένα ιεραρχικό μοντέλο δύο παραγόντων δευτέρας τάξης (two-factor second-order), που εξέτασε την υπόθεση ότι τα θέματα που μετρούσαν τις συνεργατικές δεξιότητες, την ενσυναίσθηση, την οξυθυμία, και την πρόκληση αναστάτωσης θα είχαν σημαντικές φορτίσεις στους αντίστοιχους πρώτης τάξης παράγοντες στους οποίους ανήκαν (σχήμα 1). Στη συνέχεια, με βάση τη θεωρία, οι λανθάνοντες παράγοντες «συνεργατικές δεξιότητες» και «ενσυναίσθηση» θεωρήθηκε ότι είναι εκδηλώσεις ενός δεύτερης τάξης παράγοντα, του παράγοντα «θετική κοινωνική συμπεριφορά». Αντίστοιχα, οι λανθάνοντες παράγοντες «οξυθυμία» και «αναστάτωση» θεωρήθηκε ότι είναι εκδηλώσεις ενός δεύτερης τάξης παράγοντα, του παράγοντα «αρνητική κοινωνική συμπεριφορά». Οι δύο δεύτερης τάξης παράγοντες (θετική – αρνητική κοινωνική συμπεριφορά), θεωρήθηκε ότι συσχετίζονταν.

Σχήμα 1: Ιεραρχική κατάταξη της κοινωνικής συμπεριφοράς



Όλες οι μετρήσεις των ψυχομετρικών δεικτών επιβεβαίωσαν τη δομική εγκυρότητα της κλίμακας. Τα αποτελέσματα των δεικτών του μοντέλου παρουσιάζονται στον Πίνακα 11. Η σχέση μεταξύ των παραγόντων δεύτερης τάξης (θετικής και αρνητικής κοινωνικής συμπεριφοράς) ήταν $r = -.56$, ($p < .001$). Στον Πίνακα 12

παρουσιάζονται οι παραγοντικές φορτίσεις για καθεμία από τις 23 ερωτήσεις. Ο παράγοντας «συνεργατικές δεξιότητες» περιελάμβανε πέντε θέματα με φορτίσεις από .69 έως .79. Η σχέση του με τον δεύτερο υψηλότερο παράγοντα, τη θετική κοινωνική συμπεριφορά, ήταν .33 ($p < .001$). Η εσωτερική συνοχή του παράγοντα ήταν $\alpha = .87$, ενώ όλα τα θέματα συνέβαλαν θετικά στη βελτίωση της αξιοπιστίας του. Ο παράγοντας «ενσυναίσθηση» περιελάμβανε έξι θέματα με φορτίσεις από .64 έως .79. Η σχέση του με τον δεύτερο υψηλότερο παράγοντα, τη θετική κοινωνική συμπεριφορά, ήταν .80 ($p < .001$). Η εσωτερική συνοχή του παράγοντα ήταν $\alpha = .89$ και όλα τα θέματα συνέβαλαν θετικά στη βελτίωση της αξιοπιστίας του. Ο παράγοντας «οξυθυμία» περιελάμβανε έξι θέματα με φορτίσεις από .82 έως .90. Η σχέση του με τον δεύτερο υψηλότερο παράγοντα, την αρνητική κοινωνική συμπεριφορά, ήταν .64 ($p < .001$). Η εσωτερική συνοχή του παράγοντα ήταν $\alpha = .93$ και όλα τα θέματα συνέβαλαν θετικά στη βελτίωση της αξιοπιστίας του. Τέλος, ο παράγοντας «πρόκληση αναστάτωσης» περιελάμβανε έξι θέματα με φορτίσεις από .84 έως .92. Η σχέση του με τον δεύτερο υψηλότερο παράγοντα, την αρνητική κοινωνική συμπεριφορά, ήταν .87 ($p < .001$). Η εσωτερική συνοχή του παράγοντα ήταν $\alpha = .94$, ενώ όλα τα θέματα συνέβαλαν θετικά στη βελτίωση της αξιοπιστίας του.

Πίνακας 11. Οι δείκτες προσαρμογής του μοντέλου

Fit Index	
χ^2/df	343.79/1.52= 1.53
Non-Normed Fit Index, <i>NNFI</i>	.94
Incremental Fit Index, <i>IFI</i>	.95
Comparative Fit Index, <i>CFI</i>	.95
Root Mean Square Error of Approximation, <i>RMSEA</i>	.06
Root Mean Square Residual, <i>RMR</i>	.07

Πίνακας 12. Σχηματισμός των τυπικών παραγοντικών φορτίσεων για καθεμία από τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου «κοινωνικής συμπεριφοράς στο σχολείο».

Ερωτήσεις	Παράγοντες			
	1	2	3	4
<i>Οξυθυμία</i>				
Ενοχλούμαι συχνά και νευριάζω	.90			
Έχω νευρικά ξεσπάσματα και μπουρίνια	.85			
Είμαι τσατίλας	.84			
Έχω συχνά εκρήξεις θυμού	.83			
Συχνά «τα παίρνω στο κρανίο»	.82			
Θυμώνω εύκολα και το δείχνω	.78			
<i>Συνεργατικές δεξιότητες</i>				
Εργάζομαι ομαδικά με τους συμμαθητές μου		.79		
Μαθαίνω καλύτερα όταν εργάζομαι ομαδικά με τους συμμαθητές μου		.79		
Μου αρέσει η ομαδική δουλειά και δίνωμαι ολοκληρωτικά		.78		
Συνεργάζομαι με άλλους μαθητές		.73		
Βάζω ομαδικούς στόχους και χαίρομαι όταν η ομάδα μου τους πετυχαίνει		.69		
<i>Ενσυναίσθημα</i>				
Δείχνω ενδιαφέρον για τα συναισθήματα των άλλων			.87	
Σέβομαι τους άλλους μαθητές και νοιάζομαι γι' αυτούς			.82	
Είμαι ευαίσθητος για τα αισθήματα των άλλων			.80	
Νιώθω τους συμμαθητές μου και τους συμπονώ			.73	
Αποδέχομαι τους άλλους μαθητές			.69	
Ενδιαφέρομαι για το τι νιώθουν οι άλλοι μαθητές			.63	
<i>Πρόκληση αναστάτωσης</i>				
Προκαλώ αναταραχή στην τάξη				.92
Συχνά κάνω την τάξη «άνω-κάτω» με τη συμπεριφορά μου				.88
Ενοχλώ και κοροϊδεύω τους άλλους				.88
Πειράζω και ενοχλώ τους άλλους				.85
Προκαλώ καυγάδες με τους συμμαθητές μου				.84
Μαλώνω με τους συμμαθητές μου και τους αναστατώνω				.76

Σταθερότητα στο χρόνο. Η σταθερότητα της κλίμακας στο χρόνο εξετάστηκε με το συντελεστή *intraclass correlation coefficient* (ICC)(Mcgraw & Wong, 1996). Ο συντελεστής ήταν ιδιαίτερα υψηλός και για τους τέσσερις παράγοντες της κλίμακας: για τις «συνεργατικές δεξιότητες» $\alpha = .89$, την «ενσυναίσθηση» $\alpha = .90$, την «οξυθυμία» $\alpha = .94$, και την «πρόκληση αναστάτωσης» $\alpha = .89$, (95% ΔΕ 70-92).

Επιθυμία για κοινωνική αποδοχή. Οι μαθητές συμπλήρωσαν επίσης τη σύντομη μορφή της κλίμακας εκτίμησης της κοινωνικής αποδοχής (Social Desirability Scale, Crowne & Marlowe, 1960), επειδή οι απαντήσεις στην κλίμακα κοινωνικής συμπεριφοράς είναι πιθανό να επηρεάστηκαν από την επιθυμία τους να γίνουν κοινωνικά αρεστοί. Αυτή η επιθυμία έχει μεγάλη επιρροή στην εγκυρότητα της μέτρησης (Runkel & McGrath, 1972). Η κλίμακα περιλαμβάνει 10 ερωτήσεις. Από αυτές, οι 6 βαθμολογούνται θετικά (1) και οι άλλες 4 αρνητικά (0). Οι συσχετίσεις του κάθε παράγοντα της κλίμακας «κοινωνικής συμπεριφοράς στο σχολείο» με το σκορ της κλίμακας «επιθυμία για κοινωνική αποδοχή», έγιναν με Pearson Correlation, κυμάνθηκαν από $-.13$ έως $.15$, και δεν ήταν στατιστικά σημαντικές: Συνεργατικές δεξιότητες, $r = .11$, Ενσυναίσθηση, $r = .15$, Οξυθυμία, $r = .08$, και Πρόκληση αναστάτωσης $r = -.13$.

Συμπεράσματα

α) Κλίμακα αισθημάτων για την ομαδική εργασία

Τα αποτελέσματα της επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης της κλίμακας «αισθήματα για την ομαδική εργασία» επιβεβαίωσαν τη δομική εγκυρότητα της κλίμακας. Συγκεκριμένα, προέκυψαν τρεις παράγοντες με υψηλό βαθμό αξιοπιστίας. Ο παράγοντας «προτίμηση στην ομαδική εργασία», που περιλαμβάνει 8 θέματα, με δείκτη αξιοπιστίας $\alpha = .87$, ο παράγοντας «προτίμηση στην ατομική εργασία» που περιλαμβάνει 9 θέματα, με δείκτη αξιοπιστίας $\alpha = .83$, και ο παράγοντας «δυσκολία προσαρμογής στην ομαδική εργασία» που αποτελείται από 7 θέματα, με βαθμό αξιοπιστίας $\alpha = .95$. Όλα τα θέματα της κλίμακας παρουσίασαν ικανοποιητικές έως υψηλές τιμές φόρτισης, ενώ η αξιοπιστία όλων των παραγόντων ήταν υψηλή. Επιπλέον, ο συντελεστής αξιοπιστίας της κλίμακας στο χρόνο, ήταν υψηλός και για τους τρεις παράγοντες της κλίμακας. Επιπρόσθετα, η σχέση του κάθε παράγοντα με το σκορ της κλίμακας «επιθυμία για κοινωνική αποδοχή», δεν ήταν στατιστικά σημαντική. Από αυτή τη φάση προέκυψε η τελική μορφή του ερωτηματολογίου «ελληνική έκδοση της κλίμακας αισθημάτων για την ομαδική εργασία», (ΕΕΚΑΟΕ).

β) *Κλίμακα κοινωνικής συμπεριφοράς στο σχολείο*

Τα αποτελέσματα της επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης της κλίμακας «κοινωνική συμπεριφοράς στο σχολείο» επιβεβαίωσαν τη δομική εγκυρότητα και αξιοπιστία της. Συγκεκριμένα, προέκυψαν τέσσερις παράγοντες με υψηλό βαθμό αξιοπιστίας. Ο παράγοντας «συνεργατικές δεξιότητες», που περιλαμβάνει 5 θέματα, με δείκτη αξιοπιστίας $\alpha = .87$, ο παράγοντας «ενσυναίσθηση» που περιλαμβάνει 6 θέματα, με δείκτη αξιοπιστίας $\alpha = .80$, ο παράγοντας «οξυθυμία» που αποτελείται από 6 θέματα, με βαθμό αξιοπιστίας $\alpha = .93$, και ο παράγοντας «πρόκληση αναστάτωσης» που αποτελείται από 6 θέματα, με βαθμό αξιοπιστίας $\alpha = .94$. Όλα τα θέματα της κλίμακας παρουσίασαν ικανοποιητικές έως υψηλές τιμές φόρτισης, ενώ η αξιοπιστία όλων των παραγόντων ήταν υψηλότερη από την αντίστοιχη της προηγούμενης φάσης. Επιπλέον, ο συντελεστής αξιοπιστίας της κλίμακας στο χρόνο, ήταν ιδιαίτερα υψηλός και για τους τέσσερις παράγοντες. Επιπρόσθετα, η σχέση του κάθε παράγοντα με το σκορ της κλίμακας «επιθυμία για κοινωνική αποδοχή», δεν ήταν στατιστικά σημαντική. Από αυτή τη φάση προέκυψε η τελική μορφή του ερωτηματολογίου «ελληνική έκδοση της κλίμακας κοινωνικής συμπεριφοράς στο σχολείο», (ΕΕΚΚΣΣ).

5. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Συμμετέχοντες

Στη μελέτη συμμετείχαν 4 τμήματα έκτης τάξης δημοτικών σχολείων του νομού Θεσσαλονίκης. Τα δύο τμήματα, ανήκαν σε σχολείο της ανατολικής Θεσ/νίκης και τα άλλα δύο της δυτικής. Την ομάδα παρέμβασης αποτελούσαν 29 μαθητές και 28 μαθήτριες που ανήκαν σε ένα τμήμα από το ένα σχολείο και ένα από το άλλο, ενώ αντίστοιχα δημιουργήθηκε και η ομάδα ελέγχου που αποτελούνταν από 30 αγόρια και 27 κορίτσια. Τα σχολεία προέκυψαν μετά από κλήρωση που έγινε ξεχωριστά για την ανατολική και τη δυτική Θεσ/νίκη και στην οποία συμπεριλήφθηκαν δωδεκαθέσια σχολεία στα οποία οι καθηγητές φυσικής αγωγής είχαν προϋπηρεσία τουλάχιστον 10 χρόνια.

Διαδικασία

Για την εφαρμογή του προγράμματος ζητήθηκε και εξασφαλίστηκε η σχετική άδεια από τους δύο προϊστάμενους εκπαίδευσης και από τους διευθυντές των σχολείων. Όλοι οι μαθητές και οι μαθήτριες που συμμετείχαν στο πρόγραμμα ενημερώθηκαν για τους στόχους του προγράμματος και ενημερωτική επιστολή στάλθηκε προς όλους τους γονείς για την έγκριση συμμετοχής των παιδιών τους. Οι μαθητές συμφώνησαν να συμμετέχουν και οι επιστολές επιστράφηκαν όλες υπογεγραμμένες από τους γονείς.

Τόσο το παρεμβατικό όσο και το πρόγραμμα της ομάδας ελέγχου, εφαρμόστηκε σε καθένα από τα δύο σχολεία από την καθηγήτρια φυσικής αγωγής που ήταν τοποθετημένη από το υπουργείο παιδείας και δίδασκε το μάθημα της φυσικής αγωγής στους μαθητές.

Και για τις δύο ομάδες, το πρόγραμμα περιελάμβανε 13 διαφορετικά μαθήματα και είχε διάρκεια 35 ημερών. Κάθε εβδομάδα διδάσκονταν 3 μαθήματα, σε τρεις διαφορετικές μέρες, που το καθένα είχε διάρκεια μιας διδακτικής ώρας, 45-50 λεπτά. Οι δύο διδακτικές ώρες ήταν κανονικά οι ώρες της διδασκαλίας του μαθήματος της φυσικής αγωγής ενώ η τρίτη ήταν η ώρα του μαθήματος της ολυμπιακής παιδείας. Για τη χρήση της ώρας του μαθήματος της ολυμπιακής παιδείας, εξασφαλίστηκε η σύμφωνη γνώμη των καθηγητών φυσικής αγωγής που δίδασκαν το μάθημα, του σχολικού συμβούλου φυσικής αγωγής, του διευθυντή του σχολείου και του αρμόδιου για το συντονισμό του προγράμματος της ολυμπιακής παιδείας.

Πριν από την εφαρμογή του προγράμματος, έγιναν δύο δίωρες συναντήσεις της ερευνήτριας με τις καθηγήτριες που θα το εφαρμόζαν. Στην πρώτη συνάντηση, παρουσιάστηκαν αναλυτικά όλα τα σχέδια μαθημάτων του παρεμβατικού προγράμματος και του προγράμματος της ομάδας ελέγχου και δόθηκαν όλες οι απαραίτητες πληροφορίες, ίδιες και στους δύο καθηγητές ΦΑ. Στη δεύτερη, αφού οι καθηγητές τα μελέτησαν, λύθηκαν οι απορίες που προέκυψαν. Και οι δύο καθηγητές, ήταν γυναίκες, η μία με προϋπηρεσία 15 ετών στο δημοτικό σχολείο και η άλλη με 12.

Εκτός από τις δύο αρχικές συναντήσεις, έγιναν άλλες τέσσερις μονόωρες, μία κάθε εβδομάδα και μετά την εφαρμογή τριών μαθημάτων κατά τη διάρκειά της. Σ' αυτές συζητιόνταν και λύνονταν απορίες που προέκυπταν από τα μαθήματα που εφαρμόστηκαν και ήταν καταγεγραμμένες στα ημερολόγια των καθηγητών. Παράλληλα, συζητιόνταν και λύνονταν απορίες για την εφαρμογή των μαθημάτων της επόμενης εβδομάδας.

Περιγραφή παρεμβατικού προγράμματος συνεργατικών δεξιοτήτων

Ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη του προγράμματος στηρίχθηκε κύρια στην θεωρητικά τεκμηριωμένη ταξινόμηση δεξιοτήτων του Brooks (1984). Η ταξινόμηση του Brooks είναι ελκυστική γιατί προσφέρει τη θεωρητική βάση για την ανάπτυξη παρεμβατικών πρακτικών καλλιέργειας δεξιοτήτων ζωής. Σύμφωνα με τον Brooks, οι δεξιότητες ζωής, είναι μαθημένες συμπεριφορές που είναι απαραίτητες για αποτελεσματικό τρόπο ζωής. Η σύνοψη και η κατηγοριοποίηση των δεξιοτήτων στην έρευνά του, στηρίχθηκε σε βιβλιογραφικές πηγές και στη συνέχεια στην τεχνική Delphi, όπου μια ομάδα αποτελούμενη από 191 ειδικούς επιστήμονες κάτω από συγκεκριμένα μεθοδολογικά βήματα, όρισε και ακολούθως ταξινόμησε τις δεξιότητες ζωής σε βασικές αναπτυξιακές κατηγορίες που αφορούν στην παιδική ηλικία, στην εφηβεία και στην ενήλικη ζωή του ατόμου. Όπως αναφέρθηκε και στο ειδικό κεφάλαιο ανασκόπησης, μεταξύ των τεσσάρων γενικών κατηγοριών της ταξινόμησης Brooks, σημαντική θέση κατέχει η ανάπτυξη διαπροσωπικών δεξιοτήτων ή δεξιοτήτων ανθρωπίνων σχέσεων.

Οι διαπροσωπικές δεξιότητες ή αλλιώς οι κοινωνικές δεξιότητες, ως αναπτυξιακά κομμάτια της ανθρώπινης ύπαρξης, είναι απαραίτητα συστατικά της ψυχικής υγείας των ανθρώπων (McHugh, 1995). Η ικανότητα για κοινωνικές σχέσεις διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη κατά την παιδική και εφηβική ηλικία

και σχετίζεται με την επιτυχία στο σχολείο ενώ η αντικοινωνικότητα στην παιδική ηλικία σχετίζεται με ανεπιθύμητες συμπεριφορές στην ενήλικη ζωή (Kennedy, 1988).

Σύμφωνα με τους Gazda και Brooks (1980), η διδασκαλία των δεξιοτήτων ζωής, μπορεί να βοηθήσει σημαντικά στην πνευματική και ψυχική υγεία των ατόμων, όταν γίνει στον κατάλληλο αναπτυξιακό χρόνο. Από τα παραπάνω, γίνεται εμφανές ότι ο χώρος του σχολείου αποτελεί το ιδανικό περιβάλλον για την καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων. Το σχολείο, προσομοιάζει με μικρή κοινωνία, ενώ παράλληλα η προσπάθεια μπορεί να απευθυνθεί σε μεγάλες μερίδες παιδιών με συνέπεια τη γενικευμένη μάθηση. Παράλληλα, επειδή στο σχολείο οι κοινωνικές δεξιότητες ως μαθησιακά αντικείμενα μπορούν να σχεδιαστούν με συγκεκριμένους ακριβείς και αξιολογήσιμους στόχους, αναμένεται ότι η καλλιέργειά τους θα είναι ιδιαίτερα ποιοτική στους μαθητές (Kennedy, 1988).

Στη βιβλιογραφία, αναφέρονται στο χώρο της γενικής εκπαίδευσης, αρκετά παρεμβατικά προγράμματα με στόχο την καλλιέργεια ή την ενίσχυση κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών. Αυτό που κυρίως απουσιάζει είναι η θεωρητική τους τεκμηρίωση. Η έλλειψη αυτή είναι ακόμη μεγαλύτερη στο μάθημα της φυσικής αγωγής (Dyson, 2002). Σκοπός λοιπόν της παρούσας έρευνας ήταν να δημιουργηθεί ένα παρεμβατικό πρόγραμμα, που να έχει ως θεωρητική βάση την ταξινομία Brooks, να απευθύνεται σε μαθητές και να έχει ως στόχο την κοινωνική τους ανάπτυξη.

Περιεχόμενο παρεμβατικού προγράμματος

Για τον παραπάνω λόγο αναγράφηκαν σε λίστα οι διαπροσωπικές δεξιότητες, η καλλιέργεια των οποίων θεωρείται απαραίτητη στην παιδική και εφηβική ηλικία σύμφωνα με το Brooks, και η λίστα αυτή δόθηκε σε 12 καθηγητές φυσικής αγωγής που κατείχαν μεταπτυχιακό τίτλο, 9 από τους οποίους εργάζονταν σε δημοτικό σχολείο, και 3 σε γυμνάσιο. Όλοι τους είχαν προϋπηρεσία από 9 έως 17 χρόνια. Η οδηγία που δόθηκε στους καθηγητές ήταν να σημειώσουν με σειρά προτεραιότητας τις κοινωνικές δεξιότητες που θεωρούσαν σημαντικές αλλά και που παράλληλα μπορούσαν να καλλιεργηθούν μέσω του μαθήματος φυσικής αγωγής σε μαθητές της Στ' τάξης δημοτικού σχολείου. Σύμφωνα με τις εμφανιζόμενες συχνότητες, οι πέντε πρώτες σε σειρά κοινωνικές δεξιότητες ήταν:

- α) «να βοηθάνε τους άλλους στην επίτευξη του στόχου»
- β) «να αλληλεπιδρούν έντονα με τους συνομηλίκους»
- γ) «να επιλύουν προβλήματα με συνεργασία»

δ) «να συναντούν τους προσωπικούς τους στόχους μέσα από τη συνεργασία αλλά να θέτουν πάνω απ' όλα τον ομαδικό στόχο»

ε) «η προσπάθεια να μοιράζεται σε όλους και ο καθένας να ασκεί καθήκοντα σε διαφορετικό ρόλο με επιτυχία»

Για κάθε μία από τις τέσσερις πρώτες δεξιότητες σχεδιάστηκαν δύο σχέδια μαθημάτων, ενώ για την τελευταία τέσσερα σχέδια, επειδή η εξοικείωση των παιδιών με καθήκοντα ρόλων απαιτεί αρκετό χρόνο και ο συντονισμός μεταξύ των μαθητών είναι αποτέλεσμα καλού επιπέδου συνεργατικών δεξιοτήτων που αποκτάται με την επανάληψη (Johnson & Johnson, 1989a). Συνολικά δημιουργήθηκαν 12 σχέδια μαθημάτων ενώ προσετέθη και ένα εισαγωγικό μάθημα, το οποίο περιελάμβανε θεωρητικά στοιχεία για τις συνεργατικές δεξιότητες καθώς και δραστηριότητες εξοικείωσης με την αμοιβαία διδασκαλία. Για το περιεχόμενο των μαθημάτων, ζητήθηκε η άποψη καθηγητών φυσικής αγωγής που βοήθησαν στην επιλογή των δεξιοτήτων. Όλα τα σχέδια εφαρμόστηκαν σε δείγμα μαθητών ίδιας ηλικίας που δεν θα συμμετείχε στην κύρια έρευνα και έγιναν οι απαραίτητες τροποποιήσεις ώστε να εξασφαλιστεί η σωστή πρακτική εφαρμογή τους.

Πίνακας 13. Κατηγοριοποίηση κοινωνικών δεξιοτήτων ανάλογα με το περιεχόμενό τους

Κοινωνικές δεξιότητες	
<i>Επίτευξης ομαδικών στόχων</i>	<i>Απόδοσης ρόλων</i>
1. «να βοηθάνε τους άλλους στην επίτευξη του στόχου» <i>δύο πλάνα μαθημάτων</i>	1. «να αλληλεπιδρούν έντονα με τους συνομηλίκους» <i>δύο πλάνα μαθημάτων</i>
2. «να συναντούν τους προσωπικούς τους στόχους μέσα από τη συνεργασία αλλά να θέτουν πάνω απ' όλα το στόχο της ομάδας» <i>δύο πλάνα μαθημάτων</i>	2. «η προσπάθεια να μοιράζεται σε όλους και ο καθένας να ασκεί καθήκοντα σε διαφορετικό ρόλο με επιτυχία» <i>τέσσερα πλάνα μαθημάτων</i>
3. «να επιλύουν προβλήματα με συνεργασία» <i>δύο πλάνα μαθημάτων</i>	

Κατά τη διδασκαλία των μαθημάτων χρησιμοποιήθηκαν διάφορες στρατηγικές και μέθοδοι διδασκαλίας, ανάλογα με τον κύριο και τους επιμέρους

στόχους του κάθε μαθήματος. Μεταξύ αυτών η *συμμετοχική μέθοδος*, η οποία περιλαμβάνει: (α) τη θεωρητική προσέγγιση της δεξιότητας (γνώσεις – πληροφορίες), (β) την παρατήρηση της δεξιότητας σε ένα μοντέλο (παραδείγματα μέσα από την εμπειρία), (γ) την πρακτική εφαρμογή σε επιλεγμένες, καταστάσεις σε υποστηρικτικό περιβάλλον, και (δ) την ατομική ανατροφοδότηση για την απόδοση. Επιπλέον, η *εφαρμογή ρόλων* εφαρμόστηκε στα μαθήματα που το περιεχόμενό τους το απαιτούσε καθώς και η *άμεση διδασκαλία* από τον εκπαιδευτικό στους μαθητές, και η *αλληλοδιδασκαλία* μεταξύ των μαθητών, στρατηγικές που σύμφωνα με τους Johnson & Johnson, (1989) χρησιμοποιούνται με ιδιαίτερη επιτυχία, κυρίως αν το μέσο για να διδαχθεί η δεξιότητα ζωής είναι ένα ακαδημαϊκό αντικείμενο. Όλες οι επιλογές από το φάσμα των στρατηγικών μάθησης έδιναν ιδιαίτερη έμφαση στο ρόλο της εμπειρίας στη διαδικασία της μάθησης και κατά συνέπεια στηρίχθηκαν σε αρχές της *βιωματικής μάθησης* (Danish, Petitpas & Hale, 1992). Σε κάθε μάθημα χρησιμοποιήθηκαν όλα ή ορισμένα από τα χαρακτηριστικά που προσδιορίζουν τη συνεργατική μάθηση, δηλαδή, η ανομοιογένεια στην ομάδα, η θετική αλληλεξάρτηση, η προσωπική υπευθυνότητα, οι συνεργατικές δεξιότητες και ο ομαδικός στόχος – πρόοδος.

Το περιεχόμενο του παρεμβατικού προγράμματος στηρίχθηκε σε μια ποδουδιάστατη σύνθεση των θεωρητικών προσεγγίσεων της συνεργατικής μάθησης, οι οποίες αναλύθηκαν σε εισαγωγικό κεφάλαιο. Πιο συγκεκριμένα, ο κορμός του αποτελείται από μαθήματα που πληρούν τα κριτήρια της εννοιολογικής προσέγγισης των Johnson & Johnson (1989α) και της προσέγγισης αναλυτικού προγράμματος του Slavin (1992, 1996). Συγχρόνως, υπάρχει μικρό ποσοστό μαθημάτων που στηρίζεται στην σύνθετης οδηγίας προσέγγιση (Cohen, 1994a), όπου παρουσιάζεται ένα πρόβλημα προς επίλυση. Επίσης, κάποιες δομικές μορφές συνεργατικής μάθησης (Kagan, 1985) όπως η Jigsaw, η Pairs Check, η Co-op Co-op, η Roundrobin, χρησιμοποιούνται περιστασιακά, όταν αυτό κρίνεται απαραίτητο γιατί εξυπηρετεί το σκοπό της μάθησης. Θα πρέπει ωστόσο να σημειωθεί, ότι η εφαρμογή των παραπάνω δομών, συνυπάρχει αρμονικά άλλοτε με την εννοιολογική, άλλοτε με την προσέγγιση αναλυτικού προγράμματος και άλλοτε με την προσέγγιση σύνθετης οδηγίας, ενισχύοντας τη χρήση των συστατικών της μάθησης που κάθε μία από τις προσεγγίσεις θεωρεί απαραίτητα για τη μεγιστοποίησή της.

Πιο συγκεκριμένα, τα κριτήρια της εννοιολογικής προσέγγισης, όπου συνυπάρχουν τα πέντε συστατικά της μάθησης, πληρούνται από τέσσερα πλάνα μαθημάτων που έχουν ως κύριους στόχους την «αλληλοβοήθεια στην επίτευξη του

στόχου» (δύο μαθήματα), και την «έντονη αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους» (δύο μαθήματα).

Τα έξι μαθήματα που πληρούν τα κριτήρια της προσέγγισης αναλυτικού προγράμματος, όπου τα στοιχεία που κυριαρχούν στη μάθηση είναι η ατομική υπευθυνότητα και ο ομαδικός στόχος, έχουν ως κύριους στόχους τη «συνάντηση των προσωπικών στόχων μέσα από τη συνεργασία και επίτευξη των ομαδικών στόχων» (δύο μαθήματα), και την «επιτυχή άσκηση καθηκόντων σε διαφορετικούς ρόλους» (τέσσερα μαθήματα).

Τέλος, τα κριτήρια της προσέγγισης σύνθετης οδηγίας πληρούνται από δύο μαθήματα που έχουν ως κύριο ομαδικό στόχο «την επίλυση προβλημάτων με συνεργασία». Στα μαθήματα αυτά, παρουσιάζεται ένα πρόβλημα που η επίλυσή του επιδέχεται διάφορες λύσεις, αρκεί να τηρούνται κάποιες συγκεκριμένες προϋποθέσεις που ορίζονται σαφώς από τον καθηγητή φυσικής αγωγής.

Ο συγκεκριμένος σχεδιασμός δεν είναι ο μόνος που προτείνει συνδυασμό των θεωρητικών προσεγγίσεων στη συνεργατική μάθηση. Προηγούμενες έρευνες στο σχολικό περιβάλλον, εφήρμοσαν πολυδιάστατες προσεγγίσεις με αρκετά ικανοποιητικά αποτελέσματα στους συνεργατικούς αλλά και στους ακαδημαϊκούς στόχους των μαθητών (Dyson, 2001; Dyson, 2002).

Όχι μόνο ερευνητικά αλλά και θεωρητικά δεδομένα υποστηρίζουν τη συνδυαστική εφαρμογή περισσότερων της μιας θεωρητικών προσεγγίσεων. Εξάλλου, σύμφωνα με μια γενικότερη θεωρητική ταξινόμηση του Slavin, που περιγράφηκε σε εισαγωγικό κεφάλαιο, οι δύο βασικές προσεγγίσεις στο σχεδιασμό των μαθημάτων της παρούσας έρευνας, εντάσσονται στη θεωρητική εκδοχή της παρακίνησης, άρα εξυπηρετούν τον κοινό στόχο που είναι η αύξηση και διατήρηση των κινήτρων των μαθητών για κοινωνική μάθηση. Αυτή η θεωρητική εκδοχή, λειτουργεί συνδυαστικά και όχι αντιφατικά με την εκδοχή της κοινωνικής συνοχής, διότι η παρακίνηση, ακόμη και η εξωτερική με την απόδοση αμοιβών, μπορεί να ενισχύσει σημαντικά την κοινωνική συνοχή και την ύπαρξη αλληλοενδιαφέροντος μεταξύ των μελών της ομάδας. Εξάλλου, σύμφωνα με την Cohen (1994a), που υποστηρίζει τη θεωρητική εκδοχή της κοινωνικής συνοχής, η ύπαρξη αμοιβών δεν ενισχύει την απόδοση μαθητών που έχουν υψηλό επίπεδο ικανότητας, ακαδημαϊκής ή κοινωνικής, δεν αποκλείεται όμως σε χαμηλού επιπέδου ικανότητας μαθητές. Στην παρούσα λοιπόν έρευνα, οι μαθητές θεωρείται ότι έχουν χαμηλό σχετικά επίπεδο κοινωνικών δεξιοτήτων, αφού δεν έχουν εμπειρία συνεργατικής μάθησης σε κανένα εκπαιδευτικό

αντικείμενο, αλλά και επειδή αυτό προκύπτει από τις συνεντεύξεις των ιδίων και του άμεσου περιβάλλοντός τους, σε μια πιλοτική έρευνα που έγινε με στόχο την καταγραφή των αναγκών τους σε δεξιότητες ζωής (κεφάλαιο 3).

Για τη διδασκαλία των κοινωνικών δεξιοτήτων επιλέχθηκε να χρησιμοποιηθούν ως κινητικά μέσα, δεξιότητες ή αθλήματα των οποίων η διδασκαλία προβλέπεται από το αναλυτικό πρόγραμμα για το μάθημα της φυσικής αγωγής στη Στ τάξη δημοτικού σχολείου. Αυτά ήταν χορευτικές, καλαθοσφαιριστικές, πετοσφαιριστικές δεξιότητες και παιχνίδια. Έτσι, σε αντιστοιχία με την ομάδα παρέμβασης, η ομάδα ελέγχου διδάσκονταν τα ίδια κινητικά αντικείμενα, με τον παραδοσιακό όμως τρόπο, κύρια με τη μέθοδο του παραγγέλματος και με το πρακτικό στυλ διδασκαλίας. Στο παράρτημα Β, παρουσιάζονται τα σχέδια μαθημάτων του παρεμβατικού προγράμματος και τα σχέδια μαθημάτων που ακολούθησε η ομάδα ελέγχου.

Στην αρχή του κάθε μαθήματος, στην πειραματική ομάδα, το πρώτο πεντάλεπτο αφιερωνόταν σε συζήτηση – ενημέρωση για το μάθημα που θα ακολουθούσε κυρίως σχετικά με τον κύριο στόχο του αλλά και σχετικά με θέματα οργάνωσης, μοιράσματος ρόλων και καθηκόντων και επεξήγησης κανόνων. Στο τέλος του κάθε μαθήματος επίσης, τα 2-3 τελευταία λεπτά αφιερώνονταν σε μια μικρή συζήτηση για το τι έμαθαν οι μαθητές, τι τους άρεσε και τι όχι από το μάθημα, τι προβλήματα προέκυψαν και πώς θα αντιμετωπιστούν για να μην επαναληφθούν στα επόμενα μαθήματα. Σε αυτά, η τοποθέτηση των μαθητών στο χώρο, ακολουθούσε μία από της δομές του Kagan, αποσκοπώντας στην μέγιστη αλληλεπίδραση μεταξύ τους.

Η ομάδα ελέγχου, διδάσκονταν τα ίδια ακριβώς κινητικά αντικείμενα με την πειραματική ομάδα, με άμεση διδασκαλία. Η καθηγήτρια που δίδασκε το μάθημα στην ομάδα ελέγχου, το δίδασκε και στην πειραματική ομάδα. Σε αντιστοιχία με το εισαγωγικό μάθημα το οποίο διδάχθηκε στην πειραματική ομάδα, η ομάδα ελέγχου διδάχθηκε ένα θεωρητικό μάθημα που αφορούσε στα οφέλη της άσκησης για την υγεία και συμπεριλαμβάνεται στο βιβλίο φυσικής αγωγής για το μαθητή Γυμνασίου (Θεοδωράκης, Τζαμούρτας, Νάτσης, Κοσμίδου, & Ζέτου, 2006).

Μετρήσεις

Ερωτηματολόγια δόθηκαν στους μαθητές και των δύο ομάδων πριν και μετά την παρέμβαση, προκειμένου να αξιολογηθούν οι πιθανές μεταβολές των

απαντήσεων των μαθητών σε μια σειρά από μεταβλητές (παράρτημα Α). Συλλέχθηκαν επίσης συνεντεύξεις στο τέλος της παρέμβασης από μαθητές και μαθήτριες της πειραματικής ομάδας, έτσι ώστε να καταγραφούν χρήσιμες πληροφορίες για το πρόγραμμα.

Ποσοτικές μετρήσεις – ερωτηματολόγια

Ελληνική έκδοση της κλίμακας αισθημάτων για την ομαδική εργασία (ΕΕΚΑΟΕ): Η ανάπτυξη του ερωτηματολογίου για τον ελληνικό σχολικό πληθυσμό, περιγράφηκε στο κεφάλαιο 4. Η κλίμακα αξιολογεί τα αισθήματα που έχουν οι μαθητές για τους δύο τρόπους εργασίας, τον ατομικό και τον ομαδικό. Περιλαμβάνει τρεις παράγοντες, την προτίμηση για τον ομαδικό τρόπο δουλειάς, την προτίμηση για τον ατομικό τρόπο δουλειάς, και τη δυσκολία προσαρμογής στον ομαδικό τρόπο. Η εσωτερική αξιοπιστία για κάθε παράγοντα ήταν: προτίμηση στον ομαδικό τρόπο, $\alpha = .87$, προτίμηση στον ατομικό τρόπο, $\alpha = .83$ και δυσκολία προσαρμογής στον ομαδικό τρόπο, $\alpha = .95$. Το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε δύο φορές, στην αρχική και στην τελική μέτρηση, από τους συμμετέχοντες και των δύο ομάδων.

Ελληνική έκδοση της κλίμακας εκτίμησης κοινωνικής συμπεριφοράς του εαυτού στο σχολείο (ΕΕΚΚΣΣ): Η ανάπτυξη της κλίμακας περιγράφηκε αναλυτικά στο κεφάλαιο 4, και αξιολογεί την επάρκεια κοινωνικών και την έλλειψη αντικοινωνικών ικανοτήτων των μαθητών. Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει τέσσερις παράγοντες, τις συνεργατικές δεξιότητες και την ενσυναίσθηση, που αξιολογούν την κοινωνική ικανότητα, και την οξυθυμία και πρόκληση αναστάτωσης, που αξιολογούν την κοινωνική ανικανότητα. Η εσωτερική αξιοπιστία για κάθε παράγοντα ήταν: συνεργατική ικανότητα, $\alpha = .87$, ενσυναίσθηση, $\alpha = .80$, οξυθυμία, $\alpha = .93$, και πρόκληση αναστάτωσης, $\alpha = .94$. Το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε στην αρχική και στην τελική μέτρηση, από τους συμμετέχοντες και των δύο ομάδων.

Κλίμακα εκτίμησης κοινωνικής συμπεριφοράς των άλλων: Το περιεχόμενο της κλίμακας είναι ακριβώς ίδιο με το περιεχόμενο της κλίμακας εκτίμησης κοινωνικής συμπεριφοράς του εαυτού. Η μορφή της κλίμακας παρουσίαζε στη θέση των γραμμών τα θέματα των τεσσάρων παραγόντων και στη θέση των στηλών τα ονόματα των μαθητών (παράρτημα Α).

Ημερολόγιο καταγραφής προς αναλογισμό (Reflexive journal)

Σε κάθε μάθημα, οι καθηγήτριες φυσικής αγωγής που εφάρμοζαν το πρόγραμμα κρατούσαν σημειώσεις σε ημερολόγιο. Αυτές αφορούσαν περιστατικά

Σκοπός της παρούσας ποιοτικής έρευνας ήταν αρχικά να καταγράψει και να ταξινομήσει τις απόψεις των μαθητών σχετικά με το πρόγραμμα συνεργατικής μάθησης που παρακολούθησαν και στη συνέχεια να αξιολογήσει τις πληροφορίες σε σχέση με την επίτευξη των στόχων του παρεμβατικού προγράμματος. Πιο συγκεκριμένα, μέσα από τις 18 ερωτήσεις των συνεντεύξεων (παράρτημα Γ) επιχειρήθηκε: (α) να καταγραφεί η γενική αντίληψη των μαθητών για το πρόγραμμα, (β) να συλλεχθούν χρήσιμες πληροφορίες σχετικά με πιθανές αλλαγές που αντιλήφθηκαν στην κοινωνική τους συμπεριφορά κατά τη διάρκεια της συμμετοχής τους στο πρόγραμμα, (γ) να συλλεχθούν πληροφορίες που αφορούσαν τα εσωτερικά τους κίνητρα κατά τη διάρκεια του προγράμματος και συγκριτικά με το παραδοσιακό μάθημα φυσικής αγωγής, (δ) να συλλεχθούν πληροφορίες για πιθανή μεταφορά των αποκτηθέντων συμπεριφορών σε άλλους χώρους δράσης (ε) να συλλεχθούν πληροφορίες για τη διάρκεια αυτών των συμπεριφορών στο χρόνο.

Συνεντεύξεις έγιναν με 5 μαθητές και 11 μαθήτριες, αναλογικά από κάθε σχολείο, οι οποίοι επιλέχθηκαν τυχαία από τους δασκάλους της τάξης. Μετά τη λήξη του προγράμματος, οι μαθητές – τρεις έδωσαν σε βάθος ημιδομημένες συνεντεύξεις σε δύο ειδικευμένους ερευνητές (έναν ερευνητή και μια ερευνήτρια) στη συλλογή ποιοτικών δεδομένων.

Η ανάλυση των δεδομένων έγινε με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης, η οποία αποτελεί διαδικασία κωδικοποίησης των πληροφοριών (Boyatzis, 1998). Η διαδικασία αυτή λάμβανε χώρα κατά τη διάρκεια συλλογής των δεδομένων, δηλαδή μετά από κάθε συνέντευξη, προκειμένου να αντιμετωπίζονται έγκαιρα τυχούσες μεθοδολογικές αδυναμίες (Rossman & Rallis, 1998).

Τα κριτήρια «εμπιστευσιμότητας», της αξιολόγησης δηλαδή της ποιότητας της διεργασίας και των αποτελεσμάτων της έρευνας ήταν η «αξιοπιστία – φερεγγυότητα» (credibility), η «μεταβιβασιμότητα» (transferability), η «βασιμότητα» (dependability) και η «αποδειξιμότητα» (conformability). Το καθένα από τα κριτήρια εξασφαλίστηκε με τις παρακάτω τεχνικές:

Αξιοπιστία – φερεγγυότητα: Η εκτεταμένη σχέση της ερευνήτριας με το χώρο εξασφαλίστηκε με το ότι είναι καθηγήτρια φυσικής αγωγής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και ότι, ήρθε σε επαφή με τους μαθητές-τριες και τους καθηγητές φυσικής αγωγής αρκετές φορές πριν την έναρξη της παρέμβασης προκειμένου να αναπτυχθούν σχέσεις εμπιστοσύνης. Επίσης η μέθοδος της διασταύρωσης των μεθόδων συλλογής δεδομένων, μέσω συνεντεύξεων, παρατηρήσεων των καθηγητών

φυσικής αγωγής και ερωτηματολογίων, χρησιμοποιήθηκε για τη διάκριση των αληθινών πληροφοριών από αυτές με σφάλματα. Κάθε ενέργεια της ερευνήτριας που διεξήγαγε τη μελέτη, σχεδιάστηκε, συζητήθηκε και ελέγχθηκε από τριμελή επιτροπή.

Μεταβιβασιμότητα: Έγινε λεπτομερής περιγραφή όλης της διαδικασίας διεξαγωγής της μελέτης, έτσι ώστε να καθίσταται δυνατό σε κάθε ενδιαφερόμενο αναγνώστη να καταλήξει σε κάποιο συμπέρασμα για το αν τα στοιχεία αυτά είναι δυνατό να του φανούν χρήσιμα.

Βασιμότητα: Για τον έλεγχο της βασιμότητας, τα παρακάτω αρχεία είναι διαθέσιμα: Μεθοδολογικές σημειώσεις (διεργασίας, αποφάσεων, αναδυόμενης μεθοδολογίας, ερωτηματολογίων, οδηγού συνέντευξης). (β) Σημειώσεις εμπιστευτικότητας (αξιοπιστία – φερεγγυότητα, βασιμότητα, αποδεικτικότητα).

Αποδειξιμότητα: Για τον έλεγχο των ερευνητικών προϊόντων από ανεξάρτητο ελεγκτή, είναι διαθέσιμα τα παρακάτω αρχεία: ερωτηματολόγια, κασέτες και κείμενα συνεντεύξεων, περιλήψεις κειμένων συνεντεύξεων, κατηγορίες και λίστες θεματικής ανάλυσης, οργάνωση και ιεράρχηση κατηγοριών, αποτελέσματα, συμπεράσματα και εξήγηση της δομής τους.

6. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΠΟΣΟΤΙΚΩΝ ΜΕΤΡΗΣΕΩΝ

6.1. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των μεταβλητών που μετρήθηκαν

Τα περιγραφικά χαρακτηριστικά τα οποία φανερώνουν τις διαφορές των σκορ των μεταβλητών που μετρήθηκαν στην πρώτη και δεύτερη μέτρηση, στην πειραματική ομάδα και στην ομάδα ελέγχου, παρουσιάζονται στον πίνακα 14.

Πίνακας 14. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των μεταβλητών στην Α και Β μέτρηση.

Μεταβλητή	Πειραματική Ομάδα				Ομάδα Ελέγχου			
	Α' μέτρηση		Β' μέτρηση		Α' μέτρηση		Β' μέτρηση	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Προτίμηση στην ομαδική εργασία	3.30	.59	4.10	.66	3.6	.58	3.58	.74
Προτίμηση στην ατομική εργασία	3.19	.81	3.13	.74	2.81	.81	3.00	.94
Δυσκολία προσαρμογής στην ομαδική εργασία	3.07	.94	2.02	.80	2.71	.93	2.73	.92
Συνεργατικές δεξιότητες εαυτού	3.32	.83	4.10	.57	3.46	.76	3.44	.83
Ενσυναίσθηση εαυτού	3.23	.56	4.07	.46	3.45	.86	3.35	.79
Οξυθυμία εαυτού	3.28	1.03	2.34	.64	3.38	.94	3.23	.80
Πρόκληση αναστάτωσης εαυτού	2.24	1.03	1.74	.66	2.61	1.13	2.70	1.05
Εκτίμηση των συνεργατικών δεξιοτήτων από συμμαθητές	3.33	.83	3.77	.61	3.41	.70	3.35	.64
Εκτίμηση της ενσυναίσθησης από συμμαθητές	3.09	.99	3.51	.76	3.17	.95	3.14	.87
Εκτίμηση της οξυθυμίας από συμμαθητές	2.87	.86	2.44	.55	2.99	.78	2.96	.71
Εκτίμηση της πρόκλησης αναστάτωσης από συμμαθητές	2.53	1.08	2.27	.76	2.59	1.04	2.61	.98

6.2. Ανάλυση συσχετίσεων

Η εξέταση των σχέσεων μεταξύ των παραμέτρων της κοινωνικής συμπεριφοράς του εαυτού και της εκτίμησης των αντίστοιχων παραμέτρων από τους άλλους, στην πρώτη μέτρηση, έγινε με το συντελεστή γραμμικής συσχέτισης r του Pearson. Η υπόθεση ότι δεν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών ελέγχθηκε σε επίπεδο σημαντικότητας $\alpha = .001$.

6.2.1. *Ανάλυση των συσχετίσεων μεταξύ της κοινωνικής συμπεριφοράς του εαυτού και της εκτίμησης της κοινωνικής συμπεριφοράς από τους άλλους στην Α' μέτρηση.*

Οι Συνεργατικές Δεξιότητες του Εαυτού, είχαν θετική στατιστικά σημαντική σχέση με την Εκτίμηση των Συνεργατικών Δεξιοτήτων από τους Άλλους, ($r = .48, p < .001$). Η Ενσυναίσθηση του Εαυτού είχε επίσης θετική και στατιστικά σημαντική σχέση με την Εκτίμηση της Ενσυναίσθησης από τους Άλλους, ($r = .45, p < .001$). Ανάλογα θετικές και στατιστικά σημαντικές ήταν και η σχέση της Οξυθυμίας του Εαυτού με την Εκτίμηση της Οξυθυμίας από τους Άλλους, ($r = .50, p < .001$), καθώς και η σχέση της Πρόκλησης Αναστάτωσης με την Εκτίμηση των Άλλων για την Πρόκληση Αναστάτωσης, ($r = .58, p < .001$).

Οι Συνεργατικές Δεξιότητες του Εαυτού, είχαν θετική στατιστικά σημαντική και σχετικά υψηλή σχέση με την Εκτίμηση της Ενσυναίσθησης από τους άλλους, ($r = .49, p < .001$), και αρνητικά στατιστικά σημαντική σχέση τόσο με την Εκτίμηση της Οξυθυμίας από τους Άλλους, ($r = -.38, p < .001$), όσο και με την Εκτίμηση των Άλλων για την Πρόκληση Αναστάτωσης, ($r = -.43, p < .001$).

Η Ενσυναίσθηση του Εαυτού, η ταύτιση δηλαδή με τα συναισθήματα των άλλων, είχε θετικά στατιστικά σημαντική σχέση με την Εκτίμηση των Συνεργατικών Δεξιοτήτων από τους Άλλους, ($r = .36, p < .001$), και αρνητικά στατιστικά σημαντική σχέση τόσο με την Εκτίμηση των Άλλων για την Οξυθυμία, ($r = -.29, p < .001$), όσο και με την Εκτίμηση των Άλλων για την Πρόκληση Αναστάτωσης, ($r = -.41, p < .001$).

Η Οξυθυμία του Εαυτού, παρουσίασε αρνητική στατιστικά σημαντική σχέση με την Εκτίμηση των Συνεργατικών Δεξιοτήτων από τους Άλλους, ($r = -.36, p < .001$), και με την Εκτίμηση της Ενσυναίσθησης από τους Άλλους, ($r = -.36, p < .001$) και θετική στατιστικά σημαντική και ικανοποιητική σχέση με Εκτίμηση της Οξυθυμίας από τους Άλλους, ($r = .50, p < .001$), και με την Εκτίμηση των Άλλων για Πρόκληση Αναστάτωσης, ($r = .58, p < .001$).

Η Πρόκληση Αναστάτωσης στην τάξη, παρουσίασε αρνητική στατιστικά σημαντική σχέση με την Εκτίμηση των Συνεργατικών Δεξιοτήτων από τους Άλλους, ($r = -.50, p < .001$), και με

την Εκτίμηση της Ενσυναίσθησης από τους άλλους, ($r = -.50$, $p < .001$), και θετική στατιστικά σημαντική και ικανοποιητική σχέση με την Εκτίμηση της Οξυθυμίας από τους Άλλους, ($r = .51$, $p < .001$). Οι σχέσεις μεταξύ των παραγόντων φαίνονται στον πίνακα 14.

6.2.2. Ανάλυση των συσχετίσεων μεταξύ των κοινωνικών ικανοτήτων του εαυτού.

Η Συνεργατικές Δεξιότητες του Εαυτού, είχαν θετική και σχετικά υψηλή στατιστικά σημαντική σχέση με την Ενσυναίσθηση του Εαυτού, ($r = .64$, $p < .001$), και αρνητική στατιστικά σημαντική σχέση με την Οξυθυμία, ($r = -.51$, $p < .001$), και την Πρόκληση Αναστάτωσης στην τάξη, ($r = -.56$, $p < .001$). Η Ενσυναίσθηση, παρουσίασε επίσης αρνητική στατιστικά σημαντική σχέση με την Οξυθυμία, ($r = -.45$, $p < .001$), και την Πρόκληση Αναστάτωσης στην τάξη, ($r = -.56$, $p < .001$), ενώ η Οξυθυμία είχε θετικά υψηλή στατιστικά σημαντική σχέση με την Πρόκληση Αναστάτωσης στην τάξη, ($r = .73$, $p < .001$). Οι σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών παρουσιάζονται στον πίνακα 14.

6.2.3. Ανάλυση των συσχετίσεων μεταξύ της εκτίμησης των κοινωνικών ικανοτήτων του εαυτού από τους άλλους.

Η Εκτίμηση των Συνεργατικών Δεξιοτήτων από του Άλλους παρουσίασε υψηλή θετική στατιστικά σημαντική σχέση με την Εκτίμηση της Ενσυναίσθησης από τους άλλους, ($r = .86$, $p < .001$), και αρνητικά υψηλή στατιστικά σημαντική σχέση με την Εκτίμηση της Οξυθυμίας από τους Άλλους, ($r = -.73$, $p < .001$) και με την Εκτίμηση των Άλλων για Πρόκληση Αναστάτωσης, ($r = -.80$, $p < .001$). Αρνητική επίσης υψηλή και στατιστικά σημαντική ήταν η σχέση της Εκτίμησης της Ενσυναίσθησης από τους Άλλους με την Εκτίμηση της Οξυθυμίας από τους Άλλους, ($r = -.72$, $p < .001$) και με την Εκτίμηση των Άλλων για πρόκληση Αναστάτωσης, ($r = -.84$, $p < .001$). Τέλος, η Εκτίμηση της Οξυθυμίας από τους Άλλους και η Εκτίμηση των Άλλων για Πρόκληση Αναστάτωσης παρουσίασαν μεταξύ τους θετική υψηλή στατιστικά σημαντική σχέση ($r = .87$, $p < .001$). Οι σχέσεις μεταξύ των παραγόντων παρουσιάζονται στον πίνακα 15.

Πίνακας 15. Συντελεστές συσχέτισης της εκτίμησης των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών από τον εαυτό και από τους συμμαθητές τους.

	Συνεργατικές δεξιότητες	Ενσυναίσθηση	Οξυθυμία	Πρόκληση αναστάτωσης	Συνεργατικές δεξιότητες - άλλοι	Ενσυναίσθηση - άλλοι	Οξυθυμία - άλλοι	Πρόκληση αναστάτωσης - άλλοι
Συνεργατικές δεξιότητες	1	.64**	-.51**	-.56**	.48**	.49**	-.38**	-.43**
Ενσυναίσθηση	.64**	1	-.45**	-.56**	.37**	.45**	-.29**	-.41**
Οξυθυμία	-.51**	-.45**	1	.73**	-.36**	-.36**	.50**	.50**
Πρόκληση Αναστάτωσης	-.57**	-.56**	.73**	1	-.50**	-.50**	.51**	.58**
Συνεργατικές δεξιότητες - άλλοι	.48**	.36**	-.36**	-.50**	1	.86**	-.72**	-.80**
Ενσυναίσθηση - άλλοι	.50**	.45**	-.36**	-.50**	.86**	1	-.72**	-.84**
Οξυθυμία - άλλοι	-.38**	-.29**	.50**	.51**	-.72**	-.72**	1	.87**
Πρόκληση αναστάτωσης - άλλοι	-.43**	-.41**	.51**	.58**	-.80**	-.84**	.87**	1

6.3. Διαφορές μεταξύ των μετρήσεων ανάμεσα στην πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου.

Για την εξέταση των διαφορών της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου πριν και μετά την εφαρμογή του παρεμβατικού προγράμματος στην εκτίμηση της κοινωνικής συμπεριφοράς από τον εαυτό, στην εκτίμηση της κοινωνικής συμπεριφοράς από τους άλλους και στην προτίμηση του τρόπου εργασίας, έγιναν πολυμεταβλητές αναλύσεις διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων (Repeated Measures Manova).

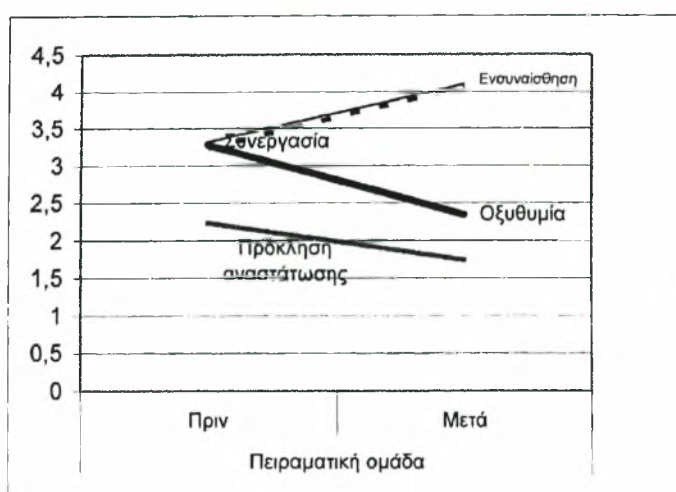
6.3.1 Διαφορές μεταξύ των μετρήσεων ανάμεσα στην πειραματική ομάδα και στην ομάδα ελέγχου στην εκτίμηση της κοινωνικής συμπεριφοράς από τον εαυτό.

Χρησιμοποιήθηκε ανάλυση διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων με ανεξάρτητη μεταβλητή το είδος της ομάδας και εξηρητημένες μεταβλητές τα σκορ της

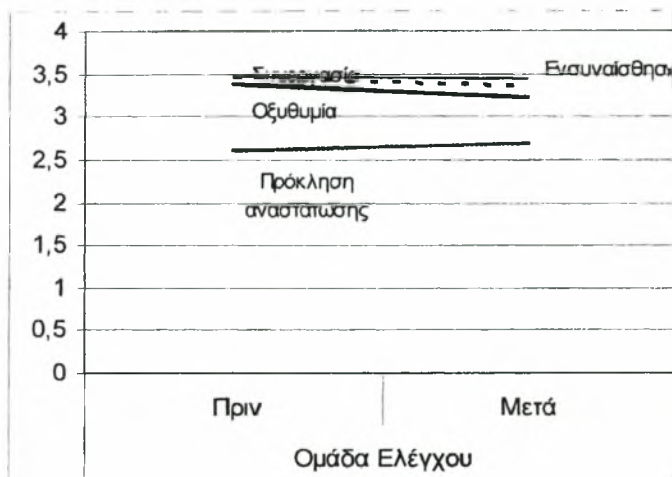
προσωπικής Εκτίμησης του Εαυτού στις Συνεργατικές Δεξιότητες, στην Ενσυναίσθηση, στην Οξυθυμία και στην Πρόκληση Αναστάτωσης σε δύο μετρήσεις, πριν και μετά την παρέμβαση.

Το τεστ της οριζοντιότητας έδειξε ότι υπήρχαν διαφορές μεταξύ των μετρήσεων, $F(4,99) = 37.37, p < .05, \eta^2 = .602$. Το τεστ παραλληλισμού έδειξε ότι υπήρξε αλληλεπίδραση μεταξύ μέτρησης και ομάδας $F(4,99) = 35.28, p < .05, \eta^2 = .588$. Τα test ανά μεταβλητή έδειξαν σημαντική αλληλεπίδραση της μέτρησης με το είδος της ομάδας και για τις τέσσερις εξηρημένες μεταβλητές, και συγκεκριμένα για τις Εκτιμούμενες από τον Εαυτό Συνεργατικές Δεξιότητες, $F(1,99) = 36.36, p < .05, \eta^2 = .263$, την Ενσυναίσθηση, $F(1,99) = 112.98, p < .05, \eta^2 = .526$, την Οξυθυμία $F(1,99) = 42.31, p < .05, \eta^2 = .293$, και την Πρόκληση Αναστάτωσης $F(1,99) = 42.27, p < .05, \eta^2 = .293$. Η διακύμανση των μέσων όρων και οι τυπικές αποκλίσεις ανά ομάδα φαίνονται στον πίνακα 13 ενώ στα γραφήματα 1 και 2 φαίνεται η βελτίωση της πειραματικής ομάδας σε σχέση με την ομάδα ελέγχου και στις τέσσερις εξηρημένες μεταβλητές.

Γράφημα 1 : Διαφορές μεταξύ των μετρήσεων στην πειραματική ομάδα στην εκτίμηση της κοινωνικής συμπεριφοράς από τον εαυτό



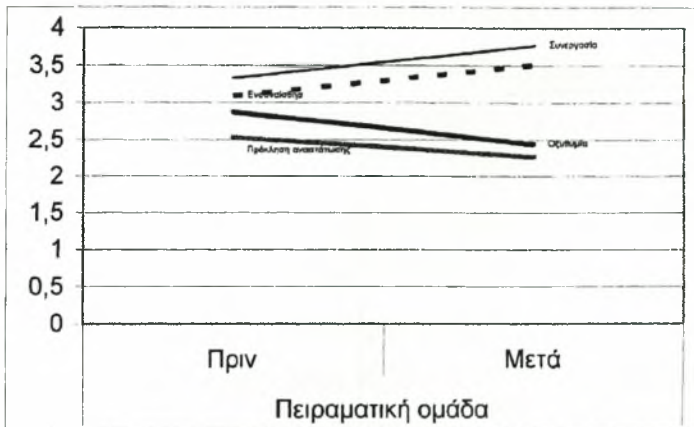
Γράφημα 2: Διαφορές μεταξύ των μετρήσεων στην ομάδα ελέγχου στην εκτίμηση της κοινωνικής συμπεριφοράς από τον εαυτό



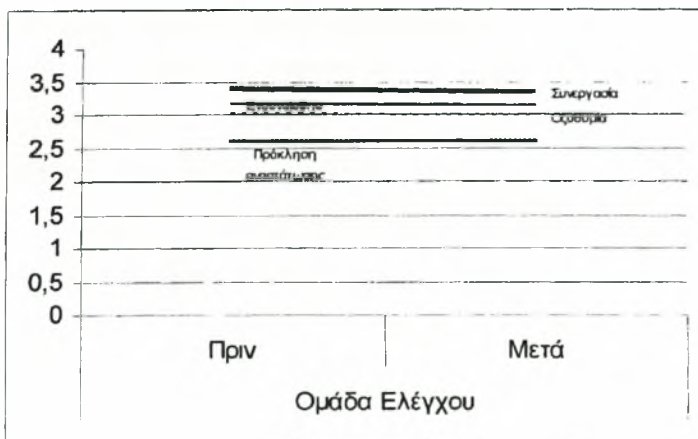
6.3.2 .Διαφορές μεταξύ των μετρήσεων ανάμεσα στην πειραματική ομάδα και στην ομάδα ελέγχου στην εκτίμηση της κοινωνικής συμπεριφοράς από τους συμμαθητές.

Χρησιμοποιήθηκε ανάλυση διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων με ανεξάρτητη μεταβλητή το είδος της ομάδας και εξηρημένες μεταβλητές τα σκορ της Εκτίμησης των Συμμαθητών για τις Συνεργατικές Δεξιότητες, την Ενσυναίσθηση, την Οξυθυμία και την Πρόκληση Αναστάτωσης σε δύο μετρήσεις, πριν και μετά την παρέμβαση. Το τεστ της οριζοντιότητας έδειξε ότι υπήρχαν διαφορές μεταξύ των μετρήσεων, $F(4,109) = 11.74, p < .05, \eta^2 = .301$. Το τεστ παραλληλισμού έδειξε ότι υπήρξε αλληλεπίδραση μεταξύ μέτρησης και ομάδας $F(4,109) = 12.63, p < .05, \eta^2 = .317$. Τα τεστ ανά μεταβλητή έδειξαν σημαντική αλληλεπίδραση της μέτρησης με το είδος της ομάδας και για τις τέσσερις εξηρημένες μεταβλητές, και συγκεκριμένα για τις Εκτιμούμενες από τους Συμμαθητές Συνεργατικές Δεξιότητες, $F(1,109) = 47.06, p < .05, \eta^2 = .296$, την Εκτιμούμενη από τους Συμμαθητές Ενσυναίσθηση, $F(1,109) = 26.14, p < .05, \eta^2 = .189$, την Εκτιμούμενη από τους Συμμαθητές Οξυθυμία $F(1,109) = 29.13, p < .05, \eta^2 = .206$, και την Εκτιμούμενη από τους Συμμαθητές Πρόκληση Αναστάτωσης $F(1,109) = 11.35, p < .05, \eta^2 = .092$. Η διακύμανση των μέσων όρων και οι τυπικές αποκλίσεις ανά ομάδα φαίνονται στον πίνακα 13 ενώ στα γραφήματα 3 και 4 φαίνεται η βελτίωση της πειραματικής ομάδας σε σχέση με την ομάδα ελέγχου και στις τέσσερις εξηρημένες μεταβλητές.

Γράφημα 3: Διαφορές μεταξύ των μετρήσεων στην πειραματική ομάδα στην εκτίμηση της κοινωνικής συμπεριφοράς από τους συμμαθητές



Γράφημα 4 : Διαφορές μεταξύ των μετρήσεων στην ομάδα ελέγχου στην εκτίμηση της κοινωνικής συμπεριφοράς από τους συμμαθητές



6.3. 3. Διαφορές μεταξύ των μετρήσεων ανάμεσα στην πειραματική ομάδα και στην ομάδα ελέγχου στην προτίμηση του τρόπου εργασίας.

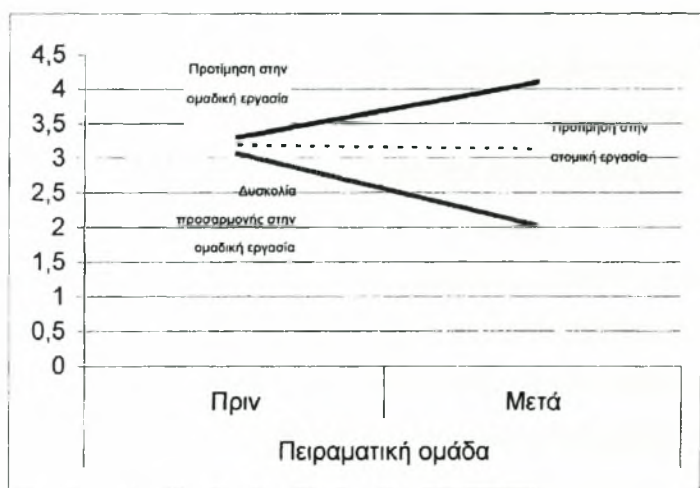
Χρησιμοποιήθηκε ανάλυση διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων με ανεξάρτητη μεταβλητή το είδος της ομάδας και εξηρημένες μεταβλητές την Προτίμηση του Ομαδικού Τρόπου Εργασίας, την Προτίμηση του Ατομικού Τρόπου Εργασίας και τη

Δυσκολία Προσαρμογής στον Ομαδικό Τρόπο Εργασίας, σε δύο μετρήσεις, πριν και μετά την παρέμβαση.

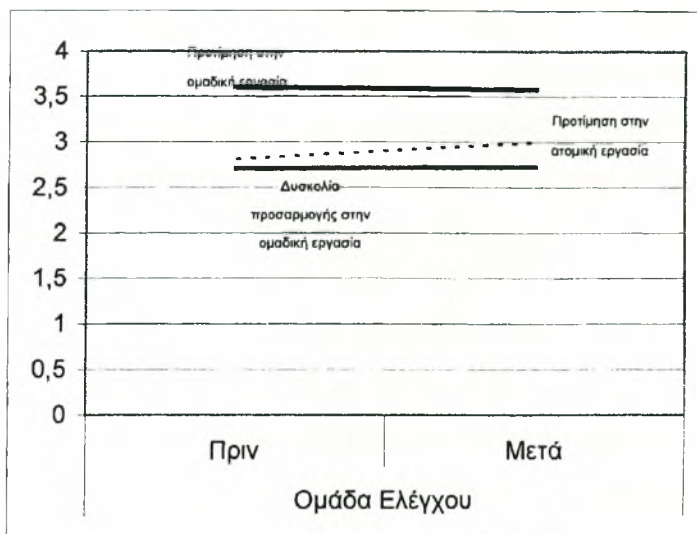
Το τεστ της οριζοντιότητας έδειξε ότι υπήρχαν διαφορές μεταξύ των μετρήσεων,

$F(3,109) = 38.14, p < .05, \eta^2 = .512$. Το τεστ παραλληλισμού έδειξε ότι υπήρξε αλληλεπίδραση μεταξύ μέτρησης και ομάδας $F(3,109) = 33.27, p < .05, \eta^2 = .478$. Τα test ανά μεταβλητή έδειξαν σημαντική αλληλεπίδραση της μέτρησης με το είδος της ομάδας και για τις τρεις εξηρημένες μεταβλητές, και συγκεκριμένα για την Προτίμηση στον Ομαδικό Τρόπο Εργασίας, $F(1,109) = 54.59, p < .05, \eta^2 = .330$, την Προτίμηση στον Ατομικό Τρόπο Εργασίας, $F(1,109) = 4.05, p < .05, \eta^2 = .035$, και για τη Δυσκολία Προσαρμογής στον Ομαδικό Τρόπο Εργασίας, $F(1,109) = 82.4, p < .05, \eta^2 = .426$. Η διακύμανση των μέσων όρων και οι τυπικές αποκλίσεις ανά ομάδα φαίνονται στον πίνακα 13 ενώ στα γραφήματα 5 και 6 φαίνεται η βελτίωση της πειραματικής ομάδας σε σχέση με την ομάδα ελέγχου στις εξηρημένες μεταβλητές Προτίμηση στον Ομαδικό Τρόπο Εργασίας και Δυσκολία Προσαρμογής στον Ομαδικό Τρόπο Εργασίας.

Γράφημα 5: Διαφορές μεταξύ των μετρήσεων στην πειραματική ομάδα στην προτίμηση του τρόπου εργασίας



Γράφημα 6: Διαφορές μεταξύ των μετρήσεων στην ομάδα ελέγχου στην προτίμηση του τρόπου εργασίας



Συνοπτικά, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι, υπήρξαν θετικές στατιστικά σημαντικές σχέσεις μεταξύ των παραμέτρων της κοινωνικής συμπεριφοράς του εαυτού και της εκτίμησης των ίδιων παραμέτρων από τους συμμαθητές. Οι σχέσεις αυτές ήταν μέτριες και για τις τέσσερις παραμέτρους (Συνεργατικές δεξιότητες, Ενσυναίσθηση, Οξυθυμία, Πρόκληση αναστάτωσης). Στατιστικά σημαντικές ήταν και οι σχέσεις της εκτίμησης της κοινωνικής συμπεριφοράς από τον εαυτό μεταξύ τους. Αντίστοιχες με τις σχέσεις της εκτίμησης της κοινωνικής συμπεριφοράς από τον εαυτό μεταξύ τους, ήταν και οι σχέσεις της εκτίμησης της κοινωνικής συμπεριφοράς από τους συμμαθητές, με τη διαφορά ότι στο σύνολό τους παρουσιάστηκαν ιδιαίτερα υψηλές. Τέλος, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι, υπήρξαν διαφορές μεταξύ της αρχικής και τελικής μέτρησης ανάμεσα στην πειραματική και στην ομάδα ελέγχου, στην εκτίμηση της κοινωνικής συμπεριφοράς από τον εαυτό, στην εκτίμηση της κοινωνικής συμπεριφοράς από τους συμμαθητές και στην προτίμηση του τρόπου εργασίας.

7. ΠΟΙΟΤΙΚΕΣ ΜΕΤΡΗΣΕΙΣ - ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Οι απαντήσεις των μαθητών ομαδοποιήθηκαν γύρω από πέντε βασικούς άξονες: τη «γενική αντίληψη» των μαθητών για το πρόγραμμα, την αλλαγή στην «κοινωνική τους συμπεριφορά», τα «εσωτερικά τους κίνητρα» για το πρόγραμμα, τη «μεταφορά» των αποκτηθέντων συμπεριφορών σε άλλους χώρους δράσης και τη «διάρκεια» των αποκτηθέντων συμπεριφορών στο χρόνο.

α) Ο παράγοντας *γενική αντίληψη* χωρίστηκε σε τρεις επιμέρους διαστάσεις, τη *θετική αντίληψη*, την *αρνητική αντίληψη*, και την *αντίληψη δυσκολίας* του προγράμματος. Τα στοιχεία που προσδιορίζουν τη διάσταση θετική αντίληψη είναι η επικοινωνία, η διαφορετικότητα, η συνεργασία, η μάθηση και η ευκολία. Τα στοιχεία που προσδιορίζουν τη διάσταση αρνητική αντίληψη είναι η δυσκολία στην επικοινωνία, ο χαμένος χρόνος, οι βαρετές δραστηριότητες, και η μη χρησιμότητα του προγράμματος. Τέλος, τα στοιχεία που προσδιορίζουν τη διάσταση δυσκολία προσαρμογής στο πρόγραμμα είναι η αλλαγή κατεστημένων συνηθειών, η δυσκολία συνεργασίας και η ανάγκη για συνεχή εγρήγορση.

β) Ο παράγοντας *κοινωνικές δεξιότητες – σύγκριση* χωρίστηκε σε δύο επιμέρους διαστάσεις, τις *συνεργατικές δεξιότητες* και το *ενδιαφέρον για τα συναισθήματα των άλλων* (ενσυναίσθηση). Οι συνεργατικές δεξιότητες περιελάμβαναν δύο υποκατηγορίες, τις συνεργατικές δεξιότητες του εαυτού και τις συνεργατικές δεξιότητες των άλλων. Ομοίως, η ενσυναίσθηση του εαυτού και η ενσυναίσθηση των άλλων αποτέλεσαν σύμφωνα με τα αποτελέσματα τις υποκατηγορίες της διάστασης ενσυναίσθηση.

γ) Ο παράγοντας *εσωτερικά κίνητρα - σύγκριση* επιμερίστηκε στις διαστάσεις *ευχαρίστηση*, *ικανότητα*, *προσπάθεια* και *άγχος*. Τα στοιχεία που προσδιορίζουν τη διάσταση ευχαρίστηση είναι η πρωτοτυπία, η εναλλαγή, η πρόκληση εφορίας και η έλλειψη ανταγωνισμού. Τα στοιχεία που προσδιορίζουν τη διάσταση ικανότητα είναι η βελτίωση των κοινωνικών, η βελτίωση των ψυχικών και η βελτίωση των κινητικών δεξιοτήτων. Τα στοιχεία που προσδιορίζουν τη διάσταση προσπάθεια είναι οι απαιτήσεις του προγράμματος, η ύπαρξη ομαδικού στόχου, η κατανόηση της σημαντικότητας του ομαδικού στόχου, η ανάγκη κοινωνικής αποδοχής και η συμβολή της καθηγήτριας φυσικής αγωγής. Τέλος, η διάσταση άγχος κατηγοριοποιήθηκε συγκριτικά με το παραδοσιακό μάθημα σε τρεις υποκατηγορίες,

στην έλλειψη άγχους, στην ύπαρξη ίδιου βαθμού άγχους και στην ύπαρξη περισσότερου άγχους.

δ) Ο παράγοντας *μεταφορά* επιμερίσθηκε σε τρεις διαστάσεις, τη μεταφορά στο χώρο του σχολείου, στο χώρο της οικογένειας και στο χώρο της παρέας. Η μεταφορά στο χώρο του σχολείου χωρίστηκε στη μεταφορά στα άλλα μαθήματα και στη μεταφορά σε δραστηριότητες στον ελεύθερο χρόνο στο σχολείο. Η μεταφορά στο χώρο της οικογένειας κατηγοριοποιήθηκε στις υποδιαστάσεις ύπαρξη και μη ύπαρξη μεταφοράς, ενώ η μεταφορά στο χώρο της παρέας κατηγοριοποιήθηκε στις υποδιαστάσεις ισχυρή μεταφορά, μικρή μεταφορά και μηδαμινή μεταφορά.

ε) Ο παράγοντας «διάρκεια» κατηγοριοποιήθηκε σε δύο διαστάσεις, στη *διατήρηση* και στη *διατήρηση με επαναλαμβανόμενη παρέμβαση*. Τα στοιχεία που προσδιορίζουν τη διάσταση διατήρηση είναι ο επαρκής αριθμός μαθημάτων και η βιωματική φύση των δραστηριοτήτων. Αντίστοιχα, τα στοιχεία που προσδιορίζουν τη διάσταση διατήρηση με επαναλαμβανόμενη παρέμβαση είναι η ανάγκη για επαναλαμβανόμενες ευκαιρίες και η ανάγκη για διαθεματικότητα.

Γενική αντίληψη

Στη διάσταση «γενική αντίληψη» οι απαντήσεις των παιδιών κατηγοριοποιήθηκαν γύρω από τρεις βασικούς άξονες, τη «θετική αντίληψη», την «αρνητική αντίληψη» και την «αντίληψη δυσκολίας του προγράμματος». Η δυσκολία του προγράμματος δεν αποτελεί επιμέρους διάσταση της αρνητικής αντίληψης, αφού οι μαθητές – μαθήτριες που ανέφεραν δυσκολία δεν ήταν αρνητικά προσκείμενοι προς το πρόγραμμα.

Οι περισσότεροι μαθητές και μαθήτριες εξέφρασαν θετική γνώμη για το πρόγραμμα που παρακολούθησαν αναφέροντας ως τη στοιχεία που συνέβαλαν στη διαμόρφωσή της την επικοινωνία, τη διαφορετικότητα, τη συνεργασία, τη μάθηση, το ενδιαφέρον, και την ευκολία.

Μεταξύ των παραγόντων που τους έκαναν θετική εντύπωση ήταν η δυνατότητα επικοινωνίας η οποία ήταν μεγαλύτερη από αυτή που συνήθως έχουν στο μάθημα της φυσικής αγωγής. Η διάσταση της επικοινωνίας γίνεται αντιληπτή από τα παιδιά με διάφορες μορφές της όπως δυνατότητα συνομιλίας, ανταλλαγή απόψεων, εξάσκηση στην προσεκτική ακρόαση, σεβασμός στο συμπαίκτη και στο συνομιλητή, επικοινωνία μεταξύ αγοριών και κοριτσιών, και ευκαιρία για επαφή παιδιών που δεν είχαν προηγούμενη σχέση. Η Μαρία αναφέρει: «Θα ήθελα τις περισσότερες φορές το μάθημα να γίνεται έτσι, γιατί είδα σημαντικό αποτέλεσμα κυρίως στην επικοινωνία

μεταξύ μας.....Μου άρεσε που όλοι έγιναν πιο ανοιχτοί....Αγόρια και κορίτσια, συνεννοούμαστε και φτάσαμε σε τέλειο αποτέλεσμα...».

Μια άλλη θετική διάσταση που αναφέρεται από τους μαθητές είναι η διαφορετικότητα του προγράμματος που παρακολούθησαν. Οι περισσότεροι από αυτούς του προσδίδουν τους χαρακτηρισμούς καινούργιο, διαφορετικό και πρωτότυπο. Άλλοι υποστηρίζουν ότι τα στοιχεία αυτά βρίσκονταν στη φύση των δραστηριοτήτων, άλλοι στον τρόπο διδασκαλίας, και άλλοι στην ύπαρξη οργανωμένου σχεδίου με συγκεκριμένο στόχο. Η Βασιλική αναφέρει: «...οι δραστηριότητες μου άρεσαν γιατί δεν είχαν πίεση και ήταν πρωτόγνωρες, δεν τις είχαμε ξανακάνει. Ήταν επίσης σε κάθε μάθημα κάτι διαφορετικό, που το περίμενες με ευχαρίστηση».

Η συνεργασία αναφέρεται από το σύνολο των μαθητών ως το στοιχείο που κύρια διαφοροποίησε το μάθημα από το παραδοσιακό μάθημα της φυσικής αγωγής. Οι συνεργατικοί ρόλοι, οι εισαγωγικές επισημάνσεις του καθηγητή φυσικής αγωγής για τον επιμέρους συνεργατικό στόχο του κάθε μαθήματος, οι ομαδικοί στόχοι, οι κανόνες και η συμμετοχή όλων ανεξαιρέτως των μαθητών στις δραστηριότητες, αποτελούν τις επιμέρους αναφερόμενες εκφάνσεις της. Η Μαρίνα χαρακτηριστικά αναφέρει: «όλοι συνεργάστηκαν, άλλοι περισσότερο και άλλοι λιγότερο. Πριν για παράδειγμα, οι πιο αντικοινωνικοί της τάξης ίσως και να φοβόντουσαν να δοκιμάσουν, αλλά με τη βοήθεια των άλλων έδειξαν πρόοδο. Έκαναν μεγάλη προσπάθεια και τα κατάφεραν να συνεργαστούν...Φαίνεται τελικά ότι αυτό που είναι απαραίτητο είναι να έχουν την αφορμή για να προσπαθήσουν...».

Η μάθηση είναι ένας άλλος παράγοντας που διαμορφώνει θετικά την αντίληψη των παιδιών για το πρόγραμμα. Οι ερωτηθέντες μαθητές αντιλαμβάνονται ότι αποκόμισαν μάθηση κυρίως των κοινωνικών δεξιοτήτων που διδάχθηκαν αλλά και των κινητικών. Σύμφωνα με κάποιους μαθητές, οι κινητικές δεξιότητες θα μπορούσαν να μαθευτούν και με τον παραδοσιακό τρόπο και αυτό που κυρίως έμαθαν είναι ο συνεργατικός τρόπος δουλειάς. Χαρακτηριστικά ορισμένοι αναφέρουν με εντυπωσιασμό την εμπειρία τους από πρωτόγνωρες μορφές μάθησης όπως τη βιωματική μάθηση και τη μάθηση μέσα από την αλληλοδιδασκαλία. Η Μαρία λέει: «...Χωρίς να το καταλάβουμε, γίναμε καλύτεροι παίζοντας και δημιουργώντας ομαδικά. Διορθώνοντας τα λάθη του άλλου, μάθαινες και συ η ίδια. Αλλά και όταν σε διόρθωναν χωρίς να φωνάζουν, επισημαίνοντας τα λάθη και δίνοντάς σου θάρρος, πάλι μάθαινες...».

Ο χαρακτηρισμός εύκολο είναι μια άλλη θετικά αντιλαμβανόμενη διάσταση του προγράμματος από τους μαθητές. Τα στοιχεία που χαρακτηρίζουν το πρόγραμμα εύκολο είναι η συμβολή όλων των μελών της ομάδας για την επίτευξη του στόχου, ο επιμερισμός της ευθύνης για την έκβαση του αποτελέσματος και η φύση του μαθήματος της φυσικής αγωγής που επιτρέπει μέσα από τις δραστηριότητες και τα παιχνίδια τη συνεργασία. Αντιπροσωπευτικά, η Κατερίνα αναφέρει: «Είναι εύκολο γιατί χαλαρώνεις επειδή μοιράζεσαι την ευθύνη και το φόβο με τους συμμαθητές σου, δεν είσαι μόνη σου...». Κάποια άλλη μαθήτρια αναφέρει ότι το πρόγραμμα συνεργασίας ήταν εύκολο γιατί τα παιδιά στην ηλικία της έχουν πλέον ωριμάσει για να εργαστούν ομαδικά.

Η θετική γνώμη των μαθητών για το πρόγραμμα εκδηλώνεται και μέσα από την έκφραση της επιθυμίας τους να εργάζονται με συνεργατικό τρόπο στο μάθημα της φυσικής αγωγής στο μέλλον. Ορισμένοι μαθητές δηλώνουν ότι θα επιθυμούσαν το μάθημα να γίνεται πάντα με συνεργατική μάθηση ενώ οι περισσότεροι επιθυμούν συνδυασμό της συνεργατικής μάθησης και του παραδοσιακού μαθήματος. Ο Γιάννης, αναφέρει: « ...Θα ήθελα το μάθημα να γίνεται μια βδομάδα με συνεργατικό τρόπο, και μια βδομάδα όπως το ξέρουμε. Έτσι θα βλέπουμε αν όλα αυτά που μαθαίνουμε μπορούμε να τα εφαρμόσουμε και στο κανονικό παιχνίδι, από μόνοι μας».

Κάποιοι μαθητές αναφέρουν ορισμένα αρνητικά στοιχεία για το πρόγραμμα που παρακολούθησαν. Αυτά είναι τα προβλήματα επικοινωνίας που υπήρχαν, ο χρόνος που χάνονταν για τη συνεννόηση, ορισμένες μονότονες και βαρετές δραστηριότητες και η μη χρησιμότητά του.

Ως σημαντικότερα προβλήματα στην επικοινωνία αναφέρονται οι πολυγλωμίες και το κομπούζιο στη συνεργασία, οι αρχηγικές τάσεις ορισμένων μαθητών που ήθελαν να επιβάλλουν την άποψή τους, τα συχνά μαλώματα κυρίως στην αρχή των μαθημάτων συνεργασίας, η δημιουργία κλίκας από «καλούς» «κακούς», και η έλλειψη διάθεσης από ορισμένους μαθητές να επικοινωνήσουν και να συνεργαστούν με τους άλλους. Χαρακτηριστικά, ο Νίκος λέει: «Είναι αλήθεια ότι στην αρχή σκέφτηκα αρκετές φορές να τα παρατήσω, τσατίστηκα με τη συμπεριφορά αυτών που κάνουν ότι τα ξέρουν όλα. Έβαλα ομαδικούς στόχους όπως μας είπε η κυρία, αλλά δεν νομίζω ότι τα κατάφερα. Και γι' αυτό βέβαια δεν φταίω μόνον εγώ...».

Ένας άλλος παράγοντας που συνέβαλε στην αρνητική γνώμη ορισμένων μαθητών ήταν το αρκετό μεγάλο διάστημα που χρειάστηκε μέχρι τα παιδιά να

λειτουργήσουν ομαδικά. Η αντίληψη του «χαμένου χρόνου» φαίνεται ότι διαμορφώθηκε από τη συμμετοχή στα μαθήματα με τους ρόλους και την επινόηση καινούργιων παιχνιδιών. Ο Παναγιώτης, αναφέρει: «..Υπήρχαν αρκετά προβλήματα στο πρόγραμμα, στη συνεννόηση και στο χάσιμο του χρόνου. Περνούσε η περισσότερη ώρα με μαλώματα. Μόνο προς το τέλος ήταν τα πράγματα καλύτερα...»

Δύο μαθητές από τους ερωτηθέντες αναφέρουν ότι ορισμένες δραστηριότητες τους φάνηκαν βαρετές και ότι θα μπορούσαν να αντικατασταθούν από άλλες, όπως τα παιχνίδια με ρόλους ή την επινόηση καινούργιων παιχνιδιών. Χαρακτηριστικά, η Άννα λέει: «Οι δραστηριότητες με αλληλοδιδασκαλία μου φάνηκαν κουραστικές, δεν είχαν παιχνίδι και ένιωθα να βαριέμαι...»

Το φάσμα της αρνητικής αντίληψης συμπληρώνει η άποψη ενός μαθητή που βρήκε το πρόγραμμα ανούσιο, επειδή θεωρεί ότι η διάθεση για συνεργασία και γενικότερα η κοινωνικότητα είναι χαρακτηριστικά του χαρακτήρα που δεν αποκτιούνται με την εφαρμογή ενός προγράμματος. Πιο συγκεκριμένα, ο Παναγιώτης λέει: «εγώ πιστεύω ότι για να είναι κάποιος κοινωνικός και συνεργατικός αυτό δεν μαθαίνεται, είναι θέμα χαρακτήρα. Κι' αν κάποια παιδιά νιώθουν ότι έγιναν πιο συνεργατικά, το λένε για να γίνουν αρεστοί και να πουν οι άλλοι «κοίτα πόσο άλλαξαν αυτοί...»

Τα στοιχεία που προσδιορίζουν τη διάσταση «δυσκολία του προγράμματος» είναι σύμφωνα με τους ερωτηθέντες η αλλαγή των κατεστημένων συνηθειών, η δυσκολία συνεργασίας και η ανάγκη για συνεχή εγρήγορση.

Η δυσκολία λόγω αλλαγής του τρόπου που συνήθως γίνονταν το μάθημα αποτελεί διαπίστωση που αναφέρεται από αρκετούς μαθητές. Η Μαρία χαρακτηριστικά αναφέρει: «Ήταν δύσκολο το πρόγραμμα, ειδικά στην αρχή, μέχρι να μάθεις να συνεννοείσαι και να αλλάξεις τις παλιές συνήθειες...Ξέρετε αυτές που όλοι μαζί μιλάνε, όλοι τα ξέρουν όλα, όλοι είναι αρχηγοί...».

Ένα άλλο στοιχείο που προσδιορίζει την αντίληψη δυσκολίας είναι τα προβλήματα συνεργασίας που προέκυπταν ιδιαίτερα όταν οι μαθητές έπρεπε να εργαστούν σε πολυμελείς ομάδες και μέσα σε καθορισμένο χρόνο να φτάσουν σε αποτέλεσμα. Ο Αντώνης λέει: «Είναι δύσκολο να συντονιστεί όλη η ομάδα....Νομίζω πως δεν είναι κάτι που μαθαίνεται τελείως. Κάθε φορά το πρόβλημα που προκύπτει είναι διαφορετικό από το προηγούμενο και πρέπει να συνεργαστείς κάπως διαφορετικά για να το πετύχεις».

Τέλος, ορισμένοι μαθητές αντιλαμβάνονται τη δυσκολία ως απαίτηση του προγράμματος να τους υποβάλει σε συνεχή εγρήγορση, να θέτει συνεχώς καινούργια στοιχεία και καινούργιους στόχους, για την επίτευξη των οποίων πρέπει να εργασθούν σκληρά. Ο Γιάννης αναφέρει: «..Στο συνηθισμένο μάθημα είσαι ελεύθερος, ενώ στα μαθήματα που κάναμε πρέπει να είσαι στην τσίτα, να κάνεις συνεχώς πράγματα, έχεις πολύ φόρτο δουλειάς, πολύ κούραση, δεν ησυχάζεις...»

Κοινωνικές δεξιότητες - Σύγκριση

Οι απαντήσεις των μαθητών και μαθητριών σχετικά με τυχούσες αλλαγές που αντιλήφθηκαν στην κοινωνική τους συμπεριφορά κατά τη διάρκεια της συμμετοχής τους στο πρόγραμμα, κατηγοριοποιήθηκαν σε δύο κατηγορίες, τις συνεργατικές δεξιότητες και το ενδιαφέρον για τα συναισθήματα των άλλων (ενσυναίσθηση).

Το σύνολο των ερωτηθέντων θεωρεί ότι το πρόγραμμα συνέβαλε σημαντικά στην ανάπτυξη της συνεργατικής ικανότητας των ιδίων αλλά και των συμμαθητών τους. Σημαντική συμβολή σ' αυτό είχαν η δομή και οι στόχοι του προγράμματος. Χαρακτηριστικά, ο Αντώνης αναφέρει: «Έχουμε δουλέψει κάποιες φορές ομαδικά, αλλά πρόγραμμα συγκεκριμένο με στόχο να αναπτύξουμε τη συνεργασία μας, με όλα τα βήματα σχεδιασμένα, δεν κάναμε ποτέ...». Τα παιδιά αρέσκονται να μιλούν περισσότερο για τη συνεργατική ικανότητα των άλλων και λιγότερο για την αντίστοιχη του εαυτού τους.

Η συνεργατική ικανότητα του εαυτού μέσα στο μάθημα βελτιώθηκε σημαντικά, και αυτό επιτεύχθηκε προοδευτικά. Τα παιδιά αντιλήφθηκαν τη διαφορά από την παρατήρηση της συμπεριφοράς τους στο μάθημα και τη σύγκρισή της με αυτήν πριν τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα. Η Άννα, λέει: «Με βοήθησε το πρόγραμμα γενικά στις σχέσεις με τους συμμαθητές μου αλλά κυρίως στο μάθημα, γιατί εκεί υπάρχουν σχετικές ασκήσεις συνεργασίας και σου δίνεται να καταλάβεις αν κατάφερες να συνεργαστείς ή όχι...». Παράλληλα, αρκετοί από τους μαθητές αναφέρουν μείωση της επιθετικής και εγωιστικής τους συμπεριφοράς την ώρα του μαθήματος.

Η βελτίωση των συνεργατικών δεξιοτήτων των συμμαθητών σύμφωνα με τις απαντήσεις των ερωτηθέντων ήταν εμφανής σε όλους τους μαθητές, και αυτό φαίνεται από τα λιγότερα μαλώματα και το μη ανταγωνιστικό κλίμα που υπήρχε στο μάθημα. Περισσότερο ωστόσο, βελτιώθηκε η συνεργατική ικανότητα στους εγωιστές και στους λιγότερο κοινωνικούς μαθητές της τάξης. Ο Αντώνης χαρακτηριστικά αναφέρει: «Πιστεύω ότι όλοι βελτιώθηκαν στη συνεργασία. Αυτοί που απ' την αρχή

δεν συνεργάζονταν, αυτοί βελτιώθηκαν περισσότερο, πιθανά γιατί τους δόθηκε η ευκαιρία να αποδείξουν ότι μπορούν...»

Οι μαθητές επίσης θεωρούν ότι το πρόγραμμα που παρακολούθησαν καλλιέργησε και αύξησε σημαντικά το ενδιαφέρον τους για τα συναισθήματα των συμμαθητών τους αλλά και γενικότερα το ενδιαφέρον των συμμαθητών για τα συναισθήματα των άλλων. Οι κοινοί ομαδικοί στόχοι, η έλλειψη του ανταγωνισμού, το κλίμα συνεργασίας, η εναλλαγή των ρόλων και η ταύτιση με τα συναισθήματα των άλλων που λίγο πριν βίωναν τον ίδιο ρόλο, αποτελούν τους σημαντικότερους λόγους που συνέβαλαν στην αύξηση του ενδιαφέροντος. Η Βασιλική χαρακτηριστικά αναφέρει: «Γενικά είμαι κάπως ατομίστρια και το πρόγραμμα μ' έκανε να μπω στη θέση των άλλων και να τους καταλάβω...Αλλά και το σχολείο μας κάνει ατομιστές. Πρέπει ο καθένας να διαβάξει για τον εαυτό του, να κρατά τη λύση που βρήκε για τον εαυτό του για να πάρει το μπράβο από το δάσκαλο, να κρύβει καλά το γραπτό του για να μην αντιγράψουν οι άλλοι...».

Το ενδιαφέρον του εαυτού για τα συναισθήματα των άλλων φάνηκε από τις πράξεις αλληλοβοήθειας, από τις ευγενικές αντιδράσεις και την άμιλλα στον αγωνιστικό χώρο. Η Μαρίνα, χαρακτηριστικά αναφέρει: «Στο παραδοσιακό μάθημα, ο καθένας δουλεύει κυρίως για τον εαυτό του. Στο πρόγραμμα που δουλεύαμε σε ομάδα, όταν για παράδειγμα δεν κατάφερα να περάσω το σερβίς, κατάλαβα πολύ καλά τα συναισθήματα των συμμαθητών μου που δεν τα καταφέρνουν σε άλλα πράγματα. Σίγουρα, σίγουρα με βοήθησε να ρθω στη θέση τους και να τους νιώσω...».

Οι ερωτηθέντες διαπιστώνουν μια γενική αύξηση του ενδιαφέροντος των μαθητών για τα συναισθήματα των συμμαθητών τους, αν και ορισμένοι είναι επιφυλακτικοί σχετικά με την αξιολόγηση των συναισθημάτων των άλλων. Ο Αλέξης για παράδειγμα αναφέρει: «Οι περισσότεροι νοιάζονται τώρα περισσότερο για τους άλλους. Για παράδειγμα, προχθές που παίξαμε ένα αγώνα, χτύπησε ένα παιδί. Τότε το παιχνίδι σταμάτησε και όλοι τρέξαμε από ενδιαφέρον για να δούμε τι έχει και τι μπορούμε να του προσφέρουμε. Παλιά, λέγαμε “πήγαινε κάτσε στο παγκάκι” και φυσικά το παιχνίδι δεν σταματούσε ούτε δευτερόλεπτο...». Ο ίδιος ωστόσο λέει παρακάτω: «Είναι πολύ δύσκολο να καταλάβεις πώς αισθάνεται ο άλλος. Η διάθεσή του, το φέρισμό του είναι τρόποι να τον καταλάβεις αλλά πολλές φορές αυτά δεν είναι αληθινά...»

Εσωτερικά κίνητρα - Σύγκριση

Οι απαντήσεις των ερωτηθέντων σχετικά με τα εσωτερικά τους κίνητρα επιμερίστηκαν στις διαστάσεις ευχαρίστηση, ικανότητα, προσπάθεια και άγχος.

Σχετικά με την πρόκληση ευχαρίστησης, οι μαθητές δηλώνουν ότι βρήκαν τις δραστηριότητες πιο ευχάριστες από στο παραδοσιακό μάθημα φυσικής αγωγής λόγω της πρωτοτυπίας τους, της εναλλαγής τους, του γενικότερου κλίματος εφορίας που επικρατούσε στο μάθημα και της έλλειψης ανταγωνισμού. Η Βασιλική, αναφέρει: «Οι ασκήσεις δεν είχαν πίεση και ήταν πρωτότυπες, δεν τις είχαμε ξανακάνει. Ήταν επίσης σε κάθε μάθημα κάτι διαφορετικό που το περίμενες με ευχαρίστηση. Ήταν πιο ευχάριστες από ένα συνηθισμένο μάθημα γυμναστικής, που μοιάζει με ρουτίνα».

Υπήρχαν ωστόσο και μαθητές που βρήκαν τις δραστηριότητες το ίδιο ευχάριστες με ένα παραδοσιακό μάθημα φυσικής αγωγής και λιγότεροι που τις βρήκαν λιγότερο ευχάριστες. Ο Ερνέστος για παράδειγμα, λέει: «Κάποιες δραστηριότητες ήταν ευχάριστες, κάποιες όχι. ...Γενικά εγώ κουράζομαι με οτιδήποτε πάει αργά. Θέλω ρυθμό και πίεση για να νιώσω ότι αποδίδω...», ενώ ο Γιάννης αναφέρει: «Ήταν λιγότερο ευχάριστες από ένα συνηθισμένο μάθημα γυμναστικής, γιατί εκεί είσαι πιο ελεύθερος ενώ στο πρόγραμμα υπήρχε πολύ κούραση, δεν ησύχαζες...»

Όσον αφορά τη διάσταση της ικανότητας και της προσωπικής βελτίωσης οι μαθητές θεωρούν ότι βελτιώθηκαν τόσο σε κοινωνικές και ψυχικές δεξιότητες όσο και στις κινητικές τους επιδόσεις.

Μεταξύ των κοινωνικών και ψυχικών δεξιοτήτων οι ερωτηθέντες αναφέρουν βελτίωση στη συνεργασία, στο διάλογο, στην εμπιστοσύνη προς τους άλλους, στο σεβασμό στις απόψεις των άλλων, στην αισιοδοξία, στην άμιλλα, στο ζήλο για στόχους, στον έλεγχο των αντιδράσεων και της κρίσης τους. Η Άννα χαρακτηριστικά αναφέρει: «...Βελτιώθηκα στο να σέβομαι τις απόψεις των άλλων, να σέβομαι γενικά τους συμμαθητές μου, να σκέφτομαι πριν τους κρίνω, ενώ πριν δεν το έκανα αυτό...»

Κάποιοι μαθητές αναφέρουν σημαντική βελτίωση και στην κινητική τους ικανότητα την οποία αποδίδουν στις ελκυστικές μεθόδους του προγράμματος και στο ευχάριστο και συμμετοχικό κλίμα του μαθήματος. Η Μαρίνα αναφέρει: «Βελτιώθηκα στη συνεργασία...αλλά βελτιώθηκα και κινητικά. Για παράδειγμα στο βόλεϊ, έμαθα καλύτερα τις δεξιότητες γιατί είχα κάποιον να με διορθώνει, να με ενθαρρύνει. Η κυρία μας δεν μπορεί να το κάνει αυτό σε όλους για το καθετί...».

Όσον αφορά τη διάσταση της προσπάθειας οι περισσότεροι μαθητές δηλώνουν ότι προσπάθησαν πολύ περισσότερο απ' ό τι συνήθως προσπαθούν στο μάθημα της γυμναστικής και οι λόγοι που τους οδήγησαν σ' αυτό είναι οι ιδιαίτερες απαιτήσεις του προγράμματος, η επίγνωση ότι η προσωπική προσπάθεια του καθενός αποτελούσε κρίκο στην αλυσίδα της ομαδικής επιτυχίας, η ανάγκη απόδειξης της συνεργατικής ικανότητας στα άλλα μέλη της ομάδας, η παρότρυνση και η βοήθεια της καθηγήτριας φυσικής αγωγής, το γενικότερο συνεργατικό κλίμα και η εκτίμηση ότι ο στόχος για τον οποίο γίνεται η προσπάθεια είναι σημαντικός και αξίζει. Η Άννα χαρακτηριστικά αναφέρει: «...Ήταν μια ευκαιρία να δείξω ότι μπορώ να συνεργάζομαι, να έχω ένα στόχο που τον βρίσκω σπουδαίο γιατί με άγγιξε και έτσι τα έδωσα όλα...».

Μία μαθήτρια αναφέρει ότι προσπάθησε το ίδιο μ' αυτό που προσπαθεί στο μάθημα της γυμναστικής και ένας μαθητής δηλώνει ότι κατέβαλε λιγότερη προσπάθεια γιατί απουσίαζε από το πρόγραμμα ο έντονος ανταγωνισμός. Συγκεκριμένα, ο Παναγιώτης λέει: «...προσπάθησα λιγότερο στο πρόγραμμα. Εμένα, μ' αρέσει πιο πολύ να δουλεύω για τον εαυτό μου, να χω ανταγωνισμό, τότε τα δίνω όλα...».

Στη διάσταση του άγχους οι απόψεις των μαθητών διαφοροποιήθηκαν σημαντικά. Κάποιοι μαθητές αναφέρουν καθόλου άγχος, άλλοι λιγότερο από το αντίστοιχο που έχουν στο παραδοσιακό μάθημα, άλλοι το ίδιο και άλλοι περισσότερο.

Η έλλειψη του άγχους αποδίδεται από μια μερίδα μαθητών στην έλλειψη ανταγωνισμού ενώ από άλλους στον επιμερισμό της ευθύνης για το αποτέλεσμα σε όλα τα μέλη της ομάδας. Χαρακτηριστικά, η Βασιλική αναφέρει: «...Δεν είχα άγχος γιατί με την ομαδική δουλειά παίρνω πράγματα από τις ιδέες και τη δουλειά των άλλων, έχω υποστήριξη. Σίγουρα είχα λιγότερο άγχος από το να έχω έναν ατομικό στόχο, γιατί τότε αυτά που κάνω μπορεί να μην είναι τα σωστά, και αυτό με αγχώνει. Είναι ο ανταγωνισμός που με αγχώνει...».

Τα άτομα που αναφέρουν πρόκληση περισσότερου άγχους σε σχέση με το παραδοσιακό μάθημα, το αποδίδουν στην έντονη επιθυμία για την αποτελεσματική διεκπεραίωση των καθηκόντων του ρόλου που ανέλαβαν, στην επιθυμία τους να καταφέρουν να συνεργαστούν και στην αβεβαιότητά τους για την έκβαση του αποτελέσματος που δεν εξαρτιόταν αποκλειστικά από τα ίδια. Ο Αντώνης λέει: «...είχα άγχος στη διάρκεια του προγράμματος. Σ' ένα συνηθισμένο μάθημα

γυμναστικής, τα πράγματα είναι πιο απλά. Σ' ένα μάθημα συνεργασίας, πρέπει και να τα καταφέρεις και να συνεργάζεσαι, έχεις δηλαδή να προσέχεις πιο πολλά πράγματα...»

Μεταφορά

Οι απαντήσεις των παιδιών σχετικά με την πιθανή μεταφορά των συνεργατικών δεξιοτήτων που απέκτησαν στο πρόγραμμα, κατηγοριοποιήθηκαν γύρω από τρεις βασικούς άξονες, τη μεταφορά στο χώρο του σχολείου, στο χώρο της οικογένειας και στο χώρο της παρέας.

Οι περισσότεροι μαθητές θεωρούν ότι οι συνεργατικές δεξιότητες που απέκτησαν από την παρακολούθηση του προγράμματος τους βοήθησαν και θα συνεχίσουν να τους βοηθούν να είναι πιο αποτελεσματικοί σε ομαδικές εργασίες άλλων μαθημάτων αλλά και στη βελτίωση των σχέσεών τους στον ελεύθερο χρόνο που έχουν στο σχολείο.

Το ίδιο το μάθημα της φυσικής αγωγής, η γλώσσα, η φυσική, η ιστορία, η αγωγή του πολίτη, τα καλλιτεχνικά, και η περιβαλλοντική αγωγή είναι τα μαθήματα τα οποία προσφέρονται σύμφωνα με τους μαθητές για να εργασθούν συνεργατικά. Ο Αλέξης, χαρακτηριστικά λέει: «Το πρόγραμμα με βοήθησε και σε άλλα μαθήματα. Το είδα στη γεωγραφία και στη φυσική. Εκεί δουλεύαμε και πριν ομαδικά, αλλά αποτυγχάναμε. Τώρα παρατήρησα ότι υπήρχε συνεννόηση, συντονισμός. Μάλιστα το παρατήρησα και η δασκάλα μας, και μας το είπε». Μία μαθήτρια ωστόσο, αναφέρει ότι δεν αρκεί να μάθουν τα παιδιά να δουλεύουν ομαδικά, θα πρέπει να υπάρχει και η διάθεση των δασκάλων να τους αναθέσουν ομαδικές εργασίες και επισημαίνει: «..Για να βοηθήσει το πρόγραμμα πρέπει να μας βάζουν ομαδικές εργασίες ή να μας προτρέπουν να δουλέψουμε ομαδικά. Αυτό ο κύριός μας το κάνει, αλλά μόνο λίγες φορές».

Σχεδόν όλοι οι ερωτηθέντες αναφέρουν βελτίωση των κοινωνικών σχέσεών τους στο σχολείο, σε ώρες εκτός μαθήματος, όπως στο διάλειμμα, στις ώρες προσέλευσης κ.α. Η Μαρία, λέει: «Με βοήθησε το πρόγραμμα γενικά στη συμπεριφορά μου. Αν και είμαι γενικά κοινωνικός τύπος, μέχρι τώρα ήμουν με τα πρόσωπα που θεωρούσα φίλους μου, ενώ τώρα παρατηρώ καλύτερες σχέσεις στα διαλείμματα και με παιδιά που δεν πολυμιλούσα...»

Η μεταφορά πιθανών αποκτηθέντων συνεργατικών δεξιοτήτων στο χώρο της οικογένειας, χωρίζει τους ερωτηθέντες σε δύο κατηγορίες. Κάποιοι απαντούν ότι είναι σίγουρο ότι αυτό που έμαθαν έγινε βίωμα και αναγκαστικά το μεταφέρουν με

διάφορες μορφές στο οικογενειακό τους περιβάλλον. Ο Αλέξης, για παράδειγμα λέει: «Πιστεύω ότι αυτό που μαθαίνεις μεταφέρεται αναγκαστικά και σε άλλους χώρους, χωρίς να το καταλαβαίνεις. Αφού αλλάζει το χαρακτήρα σου, είναι δυνατόν να μη φαίνεται η διαφορά και σε άλλους χώρους; Εγώ για παράδειγμα ζητώ πιο ευγενικά κάτι που θέλω απ' τη μητέρα μου, και συζητώ γιατί το θέλω. ...».

Κάποιοι άλλοι μαθητές αναφέρουν ότι δεν παρατήρησαν και ούτε πιστεύουν ότι μπορεί να επιτευχθεί μεταφορά της συνεργατικής ικανότητας στην οικογένεια. Ο Γιάννης, λέει: «Αυτό που μπορώ να πω με βεβαιότητα είναι ότι με βοήθησε αυτό που έμαθα στο σχολείο, στις σχέσεις με τους συμμαθητές μου. Στο χώρο της οικογένειάς μου, τα πράγματα είναι όπως ήταν. Δεν βλέπω καμιά διαφορά».

Ανάλογα, μοιράζονται οι απόψεις των παιδιών σχετικά με την μεταφορά πιθανών αποκτηθέντων συνεργατικών δεξιοτήτων στο χώρο της παρέας. Κάποιοι υποστηρίζουν ότι παρατήρησαν διαφορά γιατί η γνώση που πήραν αφορά τη συνεργασία, μια δεξιότητα που απαιτείται σε πολλούς τομείς της ζωής τους. Η Βασιλική για παράδειγμα, αναφέρει: «Φυσικά και θα με βοηθήσει γενικά να κάνω συζητήσεις με την παρέα μου, να έχω αυτοπειθαρχία, να βάζω κανόνες, να ακούω προσεκτικά τον άλλο, να κάνω διάλογο...Και στην παρέα, και στην οικογένειά μου, αυτά που μαθαίνεις τα εφαρμόζεις παντού...».

Παράλληλα, ορισμένοι μαθητές αναφέρουν μικρή ή και μηδαμινή επίδραση των δεξιοτήτων που απέκτησαν στο χώρο της παρέας τους. Η Άννα, χαρακτηριστικά αναφέρει: «Στην παρέα, επειδή τη διαλέγεις, είναι πιο χαλαρά τα πράγματα. Εκεί ο στόχος είναι η χαλάρωση και η διασκέδαση. Βέβαια, χρειάζεται κάποιες φορές και εκεί να συνεργαστείς, αλλά δεν υπάρχει πρόβλημα που πρέπει να λύσεις, δεν υπάρχει στόχος που απαραίτητα πρέπει να πετύχεις. Λειτουργούν διαφορετικά τα πράγματα στην παρέα...».

Διάρκεια

Οι απαντήσεις των παιδιών σε σχέση με τη διατήρηση που μπορεί να έχουν οι πιθανές αποκτηθείσες συνεργατικές δεξιότητες στο μέλλον, κατηγοριοποιήθηκαν σε δύο άξονες, στη διατήρηση και στη διατήρηση με επαναλαμβανόμενη παρέμβαση.

Οι μαθητές που πιστεύουν ότι αυτό που έμαθαν έχει μεγάλη διάρκεια στο χρόνο, αποδίδουν την άποψή τους στον αρκετό μεγάλο αριθμό των μαθημάτων του προγράμματος και στη βιωματική φύση των δραστηριοτήτων. Χαρακτηριστικά, ο Ερνέστος αναφέρει: «Εγώ είδα αλλαγή στο χαρακτήρα μου και πιστεύω ότι αυτό που μαθεύτηκε, μαθεύτηκε. Δεν ξεχνιέται...Είναι όπως μαθαίνεις να κάνεις πρόσθεση.

Δεν την ξεχνάς, και σε βοηθάει όχι μόνο στα μαθηματικά αλλά σε πολλές στιγμές της ζωής σου...»

Στη διάσταση της διατήρησης με συνεχείς παρεμβάσεις, τοποθετούνται οι μαθητές που πιστεύουν ότι οι συνεργατικές δεξιότητες που απέκτησαν θέλουν συνεχή δουλειά και στοχευμένες από το σχολείο επαναλαμβανόμενες ευκαιρίες για να μην ξεχαστούν. Παράλληλα, αναφέρουν ότι για να έχουν διάρκεια πρέπει η διδασκαλία τους να αρχίζει από πολύ νωρίς και να διδάσκονται σε όλα τα μαθήματα και όχι απομονωμένα. Η Μαρία, χαρακτηριστικά αναφέρει: «Πιστεύω ότι αυτό που μάθαμε, ξεχνιέται εύκολα και γι' αυτό θα πρέπει να γίνονται μαθήματα ομαδικής εργασίας συχνά, σε όλα τα μαθήματα ...»

8. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Ο σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν η δημιουργία, η εφαρμογή και η αξιολόγηση ενός προγράμματος που είχε στόχο την ανάπτυξη των κοινωνικών και συνεργατικών δεξιοτήτων των μαθητών στο μάθημα της φυσικής αγωγής. Η κύρια επιδίωξη ήταν το περιεχόμενο του προγράμματος να έχει σαφή θεωρητικό προσανατολισμό και πολύ συγκεκριμένους στόχους. Για την επίτευξη των παραπάνω στόχων, αφού μελετήθηκαν οι θεωρητικές πηγές και αξιολογήθηκε η ανάγκη για διδασκαλία δεξιοτήτων ζωής στο σχολείο, σχεδιάστηκε ένα πρόγραμμα συνεργατικής μάθησης και δημιουργήθηκαν τα εργαλεία αξιολόγησης. Στη συνέχεια, έγινε η αρχική αξιολόγηση των μαθητών και εφαρμόστηκε το παρεμβατικό πρόγραμμα στο μάθημα της φυσικής αγωγής. Τέλος, έγινε η τελική αξιολόγηση η οποία περιελάμβανε ποσοτικές και ποιοτικές μετρήσεις.

Η συζήτηση των αποτελεσμάτων που ακολουθεί, γίνεται με βάση τις διαστάσεις των ποσοτικών μετρήσεων ενώ η παράθεση στοιχείων από τις ποιοτικές μετρήσεις εμπλουτίζει και ενίοτε διευκρινίζει ή αιτιολογεί τα ποσοτικά αποτελέσματα. Επιπρόσθετα, συζητούνται οι διαστάσεις των ποιοτικών μετρήσεων οι οποίες δεν εμπεριέχονται στο περιεχόμενο των ποσοτικών μετρήσεων.

Πολλά ερευνητικά δεδομένα μαρτυρούν ότι, η φυσική αγωγή, το αγαπημένο μάθημα των μαθητών στο σχολείο μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μέσο για να καλλιεργήσει τις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών μόνο αν έχει συγκεκριμένες στρατηγικές και στόχους που αποβλέπουν στην ενίσχυσή τους (Mercier, 1992). Η θέση αυτή φαίνεται να επιβεβαιώνεται από τα αποτελέσματα των ποσοτικών και των ποιοτικών μετρήσεων της παρούσας έρευνας. Τα ποσοτικά αποτελέσματα επαληθεύουν το σύνολο των ερευνητικών υποθέσεων ενώ τα ποιοτικά, επιβεβαιώνουν και ενισχύουν τα ποσοτικά και παράλληλα φανερώνουν ότι, οι μαθητές έχουν πλήρη επίγνωση των αντικειμένων που διδάσκονται στο μάθημα, αφού όλοι οι στόχοι και τα στοιχεία σχεδιασμού γίνονται πλήρως αντιληπτά από αυτούς.

Γενική αντίληψη

Πιο συγκεκριμένα, όπως προκύπτει από την ποιοτική αξιολόγηση, σχετικά με τη γενική αντίληψη των μαθητών για το πρόγραμμα, οι περισσότεροι μαθητές και μαθήτριες εξέφρασαν θετική γνώμη για το πρόγραμμα που παρακολούθησαν επειδή αυτό ήταν πλούσιο σε στοιχεία επικοινωνίας, αλληλεπίδρασης και συνεργασίας και

παράλληλα διαφορετικό, ενδιαφέρον και πρωτότυπο στις δραστηριότητες που περιείχε. Τα στοιχεία που προκάλεσαν εντύπωση και αρέσκεια στους μαθητές ήταν οι στοχευμένες συνεργατικές δραστηριότητες στο μάθημα, οι ομαδικοί στόχοι και η παράλληλη ικανοποίηση των ατομικών, η ενεργή συμμετοχή όλων των μαθητών ανεξαρτήτως φύλου και προηγούμενης κινητικής ή κοινωνικής ικανότητας, η προοδευτική αύξηση των συνεργατικών τους δεξιοτήτων και η βιωματική συμμετοχή τους στους συνεργατικούς ρόλους.

Εκτίμηση της κοινωνικής συμπεριφοράς από τον εαυτό

Από τα αποτελέσματα της συμπλήρωσης της κλίμακας κοινωνικής συμπεριφοράς στο σχολείο, οι μαθητές της πειραματικής ομάδας εκτιμούν ότι, αυξήθηκε η κοινωνική ικανότητα και μειώθηκε η κοινωνική ανικανότητα τόσο των ίδιων όσο και των συμμαθητών τους, σε αντίθεση με τους μαθητές της ομάδας ελέγχου που δεν παρατήρησαν διαφορές. Πιο συγκεκριμένα, φαίνεται ότι το παρεμβατικό πρόγραμμα, που στηρίχθηκε σε μια πολυδιάστατη θεωρητική προσέγγιση συνεργατικής μάθησης, βελτίωσε την κοινωνική ικανότητα των παιδιών αυξάνοντας τη συνεργατική τους ικανότητα και το ενδιαφέρον τους για τα συναισθήματα των συμμαθητών τους. Από τα ποιοτικά δεδομένα επίσης προκύπτει ότι οι κοινωνικές αυτές δεξιότητες βελτιώνονταν περισσότερο από μάθημα σε μάθημα ενώ οι μαθητές που θεωρούν για τον εαυτό τους ότι παρουσίασαν τη μεγαλύτερη βελτίωση ήταν αυτοί που κατά την άποψή τους ήταν οι λιγότερο συνεργατικοί στην τάξη.

Βελτίωση, στις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών αναφέρεται και σε προηγούμενες παρεμβατικές προσπάθειες. Οι Polvi και Telama (2000) αναφέρουν ενίσχυση στη θέληση και στα κίνητρα μαθητριών για ψυχολογική στήριξη των συμμαθητριών τους, κατά διάρκεια προγράμματος αλληλοδιδασκαλίας που είχε διάρκεια εννιά μήνες, στο μάθημα φυσικής αγωγής. Σημαντική βελτίωση στις δεξιότητες του διαλόγου, της αλληλεπίδρασης και της κοινωνικής συμμετοχής, παρατηρήθηκε και σε μαθητές που παρακολούθησαν ένα πρόγραμμα με συνεργατικά παιχνίδια και εφαρμόστηκε στο μάθημα της φυσικής αγωγής (Smith, Markley, & Goc Kapr, 1997). Η διαφορά ωστόσο, στο παρεμβατικό πρόγραμμα της παρούσας έρευνας είναι ότι δεν στηρίχθηκε μονομερώς σε μια μορφή συνεργατικής μάθησης, αλλά σε ένα συνδυασμό των τεσσάρων θεωρητικών εκδοχών της. Αυτό επιλέχθηκε να γίνει γιατί σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα από το χώρο της γενικής εκπαίδευσης

υποστηρίζουν ότι, η μονοτονία μιας συνεργατικής μεθόδου, μπορεί να κουράσει τους μαθητές και να μην επιφέρει τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα (Dyson, 2002). Υπενθυμίζεται επίσης ότι, στα λίγα προγράμματα συνεργατικής μάθησης που εφαρμόστηκαν και αξιολογήθηκαν στη φυσική αγωγή, η αξιολόγηση αφορούσε κυρίως στις κινητικές επιδόσεις των μαθητών και όταν συμπεριλάμβανε στοιχεία της κοινωνικής ικανότητάς τους στηρίζονταν περισσότερο σε ποιοτικές μεθόδους και σε κοινωνιογράμματα (Barrett, 2000; Dyson, 2001; Dyson, 2002; Johnson, Bjorkland, & Krotee, 1984).

Το παρεμβατικό πρόγραμμα, δεν βελτίωσε μόνο τους θετικούς δείκτες της κοινωνικής ικανότητας των παιδιών, αλλά παράλληλα μείωσε και δύο σημαντικούς αρνητικούς δείκτες της, την οξυθυμία τους και την πρόκληση αναστάτωσης στο μάθημα. Η μέτρηση των αρνητικών δεικτών παρέχει μια περισσότερο ολοκληρωμένη και αξιόπιστη εικόνα για τη βελτίωση της κοινωνικής ικανότητας, γι' αυτό και συμπεριλαμβάνεται στις πιο αξιόπιστες κλίμακες κοινωνικής συμπεριφοράς στο σχολικό περιβάλλον (Junttila, et al., 2006; Merrell, 2001). Σήμερα εξάλλου, που η ελληνική κοινωνία αντιμετωπίζει για πρώτη ίσως φορά ακραίες αρνητικές συμπεριφορές στο σχολικό περιβάλλον, η αξιολόγησή τους μετά από ένα πρόγραμμα παρέμβασης, αποτελεί σημαντικό δείκτη της αποτελεσματικότητάς του. Σύμφωνα με τους Cantwell και Andrews (2002), η ελάττωση των αντικοινωνικών συμπεριφορών είναι επακόλουθο μιας διαφορετικής ψυχοσύνθεσης με πιο έντονο κοινωνικό χαρακτήρα που προκαλεί η αλληλεπίδραση των παιδιών στην ομαδική εργασία. Η μείωση του άγχους, που προκαλεί μια πιθανή αρνητική αξιολόγηση από τους συμμαθητές σε καταστάσεις ανταγωνιστικής μάθησης, κατευνάζει όλους τους μαθητές, ιδιαίτερα τους λιγότερο κινητικά και κοινωνικά ικανούς, τους κάνει λιγότερο προκλητικούς, λιγότερο επιθετικούς και λιγότερο βίαιους.

Υπάρχουν σημαντικές ενδείξεις από έρευνες που αξιολόγησαν με συνεντεύξεις και συστηματική παρατήρηση ορισμένες αρνητικές κοινωνικές συμπεριφορές των μαθητών, κατά τη διάρκεια προγραμμάτων που στόχευαν στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών. Οι Ormond, De Marco, Smith και Fischer (1995) για παράδειγμα, μετά από την εφαρμογή ενός προγράμματος αθλητικής εκπαίδευσης σε ένα τμήμα φυσικής αγωγής παρατήρησαν ότι υπήρξε αλλαγή στο περιεχόμενο των σχολίων μεταξύ των μαθητών και μαθητριών. Αυτά, ενώ στην αρχή του προγράμματος περιελάμβαναν αρνητική κριτική και ύβρεις από ορισμένους μαθητές, καθώς το πρόγραμμα εξελίσσονταν,

γινόταν περισσότερο θετικά και περιελάμβαναν λεκτικά και μη λεκτικά στοιχεία επιβράβευσης και ενίσχυσης. Στοιχεία μείωσης της επιθετικής συμπεριφοράς αλλά και της τάσης απομόνωσης ορισμένων μαθητών αναφέρονται από την καθηγήτρια φυσικής αγωγής και από τους ίδιους τους μαθητές που παρακολούθησαν για μακρύ χρονικό διάστημα προγράμματα συνεργατικής μάθησης, και τα οποία είχαν στόχο την ομαδική επίλυση προβλημάτων με ανοιχτό τέλος (Dyson, 2001; Dyson, 2002). Βελτίωση επίσης των σχέσεων μεταξύ ομάδων μαθητών που είχαν μεταξύ τους στο παρελθόν συχνά επεισόδια καβγάδων, μετά από πρόγραμμα συνεργατικής μάθησης τριών μηνών, αναφέρει και ο Strachan (1996). Υπάρχουν ωστόσο και έρευνες που δείχνουν αύξηση ορισμένων αντικοινωνικών συμπεριφορών των «κοινωνικά ισχυρών» μαθητών κατά τη διάρκεια εφαρμογής προγραμμάτων αθλητικής εκπαίδευσης. Οι μαθητές αυτοί, έχουν την τάση να επιβάλλουν με κοινωνική πίεση την άποψή τους και το αρχηγικό τους προφίλ στην ομάδα (Brock, 2002; Hastie, 1998). Είναι πιθανό, η σημαντική ελάττωση των δύο αντικοινωνικών συμπεριφορών, της οξυθυμίας και της πρόκλησης αναστάτωσης που παρατηρήθηκε στην παρούσα έρευνα να είναι αποτέλεσμα της αυστηρής τήρησης των κριτηρίων του θεωρητικού πλαισίου που ορίστηκε για όλα τα σχέδια μαθημάτων της συνεργατικής μάθησης, της σωστής μεθοδολογικής οργάνωσης, και της ενεργητικής και καθοδηγητικής παρουσίας των καθηγητριών φυσικής αγωγής που εφήρμοσαν το πρόγραμμα.

Εκτίμηση της κοινωνικής συμπεριφοράς από τους συμμαθητές

Η σημαντική καινοτομία στην παρούσα έρευνα είναι ότι δεν αξιολόγησε απλά την εκτίμηση της κοινωνικής ικανότητας των μαθητών μόνο από τον εαυτό τους αλλά συμπεριέλαβε και την εκτίμηση των συμμαθητών τους. Σύμφωνα με τα ποσοτικά αποτελέσματα, η άποψη των μαθητών της πειραματικής ομάδας είναι ότι, οι συμμαθητές τους ενίσχυσαν τις συνεργατικές τους δεξιότητες και το ενδιαφέρον τους για τα συναισθήματα των άλλων, και μείωσαν την οξυθυμία τους και την πρόκληση αναστάτωσης στο μάθημα. Αντίθετα, οι μαθητές της ομάδας ελέγχου δεν παρατήρησαν διαφορές στην κοινωνική συμπεριφορά των συμμαθητών τους. Η άποψη των μαθητών και μαθητριών της πειραματικής ομάδας ενισχύεται και από τα ποιοτικά αποτελέσματα σύμφωνα με τα οποία η βελτίωση της συνεργασίας και της ενσυναίσθησης έγινε έντονα αντιληπτή από τους ερωτηθέντες μαθητές και αποδόθηκε στους κοινούς ομαδικούς στόχους, στην έλλειψη του ανταγωνισμού, στο

κλίμα συνεργασίας, στην απόδοση ρόλων και στις συνεχείς παροτρύνσεις των καθηγητριών που δίδασκαν το μάθημα.

Βιβλιογραφικές πηγές στο χώρο της κοινωνικής ψυχολογίας υποστηρίζουν ότι μία μόνο πηγή πληροφόρησης δεν είναι επαρκής για να παρέχει αξιόπιστη πληροφορία για την κοινωνική συμπεριφορά των παιδιών, γι αυτό και πρέπει να υπάρξει σαφής διαχωρισμός ανάμεσα στην αντίληψη του παιδιού για τον εαυτό του και τις αντιλήψεις των άλλων γι' αυτόν (Renk & Phares, 2004). Παρόλο που στο σχολικό περιβάλλον υπάρχουν και άλλες σημαντικές πηγές πληροφόρησης, όπως οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς, επιλέχθηκε στην εργασία αυτή να συνεκτιμηθεί η αντίληψη των συμμαθητών για τους εξής λόγους: Πρώτον, οι συμμαθητές βρίσκονται περισσότερο χρόνο μεταξύ τους και η κρίση τους βασίζεται στην αληθινή και χωρίς προσποιήσεις συμπεριφορά των παιδιών, ενώ για παράδειγμα οι δάσκαλοι εστιάζουν σε πρότυπα των ενηλίκων και σε πιο τυπικές συμπεριφορές (Greener & Grick, 1999). Δεύτερον, οι συμμαθητές είναι πολλοί και κατά συνέπεια αποφεύγεται η απειλή μιας ενδεχόμενης προκατάληψης από ένα πρόσωπο, που μπορεί να είναι ο δάσκαλος ή ο γονιός.

Διάφορα δεδομένα από ποιοτικές έρευνες φανερώνουν στην πλειοψηφία τους τη θετική επίδραση των προγραμμάτων συνεργατικής μάθησης στις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών. Έτσι, σύμφωνα με τις απόψεις παιδιών που συμμετείχαν σε προγράμματα αθλητικής εκπαίδευσης και σε προγράμματα συνεργατικών παιχνιδιών, οι συμμαθητές τους σταδιακά γινόταν περισσότερο κοινωνικά υπεύθυνοι, διαλεκτικοί, επικοινωνιακοί και αλτρουιστές ενώ παράλληλα μείωναν την εγωιστική και παρορμητική συμπεριφορά τους (Carlson & Hastie, 1997; Dyson, 2002; Χασσάνδρα, 2004). Υπάρχουν ωστόσο και ορισμένα στοιχεία που φανερώνουν την απογοήτευση μερίδας μαθητών από συμπεριφορές των συμμαθητών τους που ήθελαν να επιβάλλονται, να αναλαμβάνουν μόνο αρχηγικούς ρόλους και να συμπεριφέρονται ειρωνικά (Dyson, 2001; Strachan, 1996). Είναι πιθανό οι συμπεριφορές αυτές να μειώνονται όταν ένα πρόγραμμα συνεργατικής μάθησης έχει την απαιτούμενη διάρκεια ώστε να παρέχει στους μαθητές αρκετές ευκαιρίες να προσαρμοστούν σ' αυτό, να κατανοήσουν τη δομή και τους στόχους του, να αναθεωρήσουν τη συμπεριφορά τους και να ξαναπροσπαθήσουν. Είναι επίσης προφανές ότι, η καθοδηγητική παρέμβαση από τον εκπαιδευτικό που εφαρμόζει το πρόγραμμα, όπου και όταν κρίνει ότι χρειάζεται, είναι παράγοντας που μπορεί να συνεισφέρει σημαντικά στην εξάλειψη των αντικοινωνικών συμπεριφορών.

Σχέσεις εκτίμησης κοινωνικής συμπεριφοράς εαυτού - άλλων

Σύμφωνα με τις στατιστικές αναλύσεις, υπήρξαν σχέσεις μεταξύ της προσωπικής εκτίμησης της κοινωνικής συμπεριφοράς και της εκτίμησης της κοινωνικής συμπεριφοράς από τους άλλους. Οι σχέσεις μάλιστα αυτές ήταν μέτριες για όλες τις παραμέτρους της κοινωνικής συμπεριφοράς: τη συνεργατική ικανότητα, την ενσυναίσθηση, την οξυθυμία και την πρόκληση αναστάτωσης στο μάθημα. Η ύπαρξη σχέσεων, έστω και μετρίων, δείχνει ότι οι μαθητές αξιολόγησαν τον εαυτό τους με ειλικρίνεια και χωρίς να επιδιώκουν να γίνουν κοινωνικά αρεστοί.

Ορισμένες έρευνες, στο χώρο της γενικής εκπαίδευσης, που εξέτασαν την αντίληψη της κοινωνικής ικανότητας και συμπεριφοράς από τον εαυτό και από τους άλλους δεν βρήκαν να υπάρχει σημαντική σχέση μεταξύ τους (Eisenberg & Mussen, 1989). Οι ερευνητές απέδωσαν την έλλειψη σχέσης στην τάση που έχουν τα άτομα να υποτιμούν τα αρνητικά στοιχεία της κοινωνικής τους συμπεριφοράς και να υπερεκτιμούν τα θετικά (Junttila, et al., 2006). Χαρακτηριστικά αποσπάσματα συνεντεύξεων από μαθητές που συμμετείχαν σε ανάλογα προγράμματα μαρτυρούν ότι, οι περισσότεροι από αυτούς θεωρούν ότι κατέβαλλαν μεγάλη προσπάθεια να συνεργαστούν. Όταν όμως τα ίδια άτομα κρίνονται από τους συμμαθητές τους, θεωρούνται αρκετές φορές αδιάφορα και χωρίς διάθεση για συνεργασία. Ο Green ωστόσο, που εξέτασε τη σχέση αντίληψης της κοινωνικής συμπεριφοράς από τον εαυτό και από συμμαθητές, χρησιμοποιώντας την ίδια κλίμακα κοινωνικής ικανότητας τροποποιημένη για μαθητές των ΗΠΑ, βρήκε ότι αυτή αν και χαμηλή, ήταν στατιστικά σημαντική (Junttila, et al., 2006).

Σε κάθε περίπτωση είναι πολύ σημαντικό οι μαθητές να μπορούν να κρίνουν με αντικειμενικότητα τον εαυτό τους. Σύμφωνα με τους Steffe και Gale (1995) η ικανότητα αυτή σχετίζεται με την προσωπικότητα των μαθητών, είναι όμως και αποτέλεσμα των συνολικών μαθησιακών ερεθισμάτων που δέχονται στο σχολείο και αποβλέπουν στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης του παιδιού.

Προτίμηση στον τρόπο εργασίας

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, τα παιδιά της παρεμβατικής ομάδας αύξησαν την προτίμησή τους στον ομαδικό τρόπο εργασίας και μείωσαν την προτίμησή τους για τον ατομικό καθώς επίσης και τη δυσκολία προσαρμογής τους στον ομαδικό τρόπο δουλειάς. Αντίθετα, τα παιδιά της ομάδας ελέγχου δεν παρουσίασαν μεταβολές στις αντίστοιχες μεταβλητές.

Είναι γνωστό ότι ο ατομικός και ανταγωνιστικός τρόπος εργασίας είναι οι συνηθισμένες σχολικές πρακτικές που επικρατούν στο περιβάλλον μάθησης. Επειδή μάλιστα, αυτές οι πρακτικές και γενικότερα οι ανταγωνιστικές συνθήκες επικρατούν αλλά και προβάλλονται από το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον του παιδιού, είναι σι' αλήθεια πολύ δύσκολο τα παιδιά να υιοθετήσουν εύκολα τη συνεργατική δομή μάθησης, παρόλο που αυτή είναι συνυφασμένη με την ίδια τη φύση τους (Johnson & Johnson, 1989β; Slavin, 1996). Στην παρούσα ωστόσο μελέτη, τα παιδιά της ομάδας παρέμβασης αύξησαν την προτίμησή τους για τον ομαδικό τρόπο εργασίας, γεγονός που δείχνει ότι η ίδια η δομή των σχεδίων μαθημάτων του παρεμβατικού προγράμματος αλλά και οι μέθοδοι που επιλέχθηκαν για την εφαρμογή του ήταν εύστοχες και επέφεραν το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα. Αν λάβει μάλιστα κανείς υπόψη ότι το παρεμβατικό πρόγραμμα περιελάμβανε 13 μαθήματα, καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η αλλαγή παγιωμένων συνηθειών δεν απαιτεί απλά χρόνο αλλά οργανωμένο και στοχευμένο σχεδιασμό. Ποιοτικά αποτελέσματα από προηγούμενες έρευνες που χρησιμοποίησαν συνεργατική μάθηση που είχε τη δομή σύνθετης οδηγίας έδειξαν ότι, οι μαθητές δήλωναν προτίμηση για αυτόν τον τρόπο εργασίας μετά από το τέλος δύο τριμήνων ή και ακόμα μιας ολόκληρης σχολικής περιόδου (Dyson, 2001; Strachan, 1996). Είναι πιθανό, η διαφορά εξοικείωσης των μαθητών με τον ομαδικό τρόπο μάθησης ανάμεσα σ' αυτές τις έρευνες και στην παρούσα, να οφείλεται στη διαφορετική θεωρητική προσέγγιση των παρεμβατικών προγραμμάτων. Είναι προφανές ότι, οι μαθητές χρειάζονται αρκετό χρόνο για να εξοικειωθούν με μαθήματα σύνθετης οδηγίας, μιας ριζοσπαστικής μορφής συνεργατικής μάθησης που έχει υψηλές γνωστικές απαιτήσεις αλλά και προκαλεί έντονη αναταραχή και θόρυβο.

Τα παιδιά επίσης της πειραματικής ομάδας, μείωσαν την προτίμησή τους για τον ατομικό τρόπο εργασίας αλλά και τη δυσκολία προσαρμογής τους στο συνεργατικό. Το αποτέλεσμα αυτό φαίνεται αρχικά λογικό, αν λάβει κανείς υπόψη ότι οι μαθητές της ομάδας ελέγχου δεν είχαν αντίστοιχη συνεργατική εμπειρία. Τα ποιοτικά δεδομένα ωστόσο φανερώνουν ότι, η προτίμηση των μαθητών μοιράζεται ανάμεσα στους δύο τρόπους μάθησης, ενώ η αρέσκεια για το ανταγωνιστικό παιχνίδι αποδίδεται από τους ερωτηθέντες μαθητές στη συναισθηματική διέγερση που τους προκαλεί. Η άποψη αυτή των μαθητών φαίνεται να συμφωνεί με θεωρητικά και ερευνητικά στοιχεία από το χώρο της γενικής εκπαίδευσης τα οποία δείχνουν ότι, οι μαθητές μπορεί να αγαπήσουν τον ομαδικό τρόπο δουλειάς αλλά να αγαπούν εξίσου

τον ατομικό και τον ανταγωνιστικό (Johnson & Johnson, 1994; Ματσαγγούρας, 2000).

Σύμφωνα με τα ποιοτικά αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, οι συνεργατικές δεξιότητες γίνονται αντιληπτές από τους μαθητές ως δεξιότητες σύνθετες που η απόκτησή τους απαιτεί σταδιακά βήματα προσπάθειας, η οποία πρέπει να εποπτεύεται, να καθοδηγείται και να παροτρύνεται με ενδιαφέρον και υπομονή από το δάσκαλο. Οι απόψεις αυτές βρίσκονται σε μερική συμφωνία με τις απόψεις άλλων μαθητών, που καταγράφηκαν μετά την εφαρμογή προγραμμάτων συνεργατικής μάθησης στο μάθημα της φυσικής αγωγής και δείχνουν ότι οι μαθητές δυσκολεύονται να προσαρμοστούν στο συγκεκριμένο τρόπο μάθησης (Abrami, et al. 1993). Ανάμεσα στις αιτίες αναφέρουν τη δυσκολία στην αλλαγή παγιωμένων συνηθειών, τον προκαλούμενο θόρυβο και την αναστάτωση από τη ζωνρή αλληλεπίδραση των παιδιών, τη δυσκολία κατανόησης που συχνά οφείλεται στις ελλειπείς οδηγίες, στην προκαλούμενη σύγχυση κατά την ανάληψη ρόλων και επίσης στην πίεση που δέχονται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι επιδιώκουν μέγιστα αποτελέσματα σε ελάχιστο χρόνο (Dyson, 1995; Sapon & Schevin, 1994). Τέλος, η απόκλιση της γενικότερης δομής και του συστήματος του σχολείου από το πνεύμα συνεργασίας αποτελεί σύμφωνα με την άποψη των μαθητών έναν από τους σημαντικότερους λόγους που δυσχεραίνει την προσπάθειά τους (Slavin, 1992).

Κίνητρα

Ένα σημαντικό στοιχείο που προέκυψε από την ποιοτική αξιολόγηση του προγράμματος, είναι η ενίσχυση των εσωτερικών κινήτρων των μαθητών της πειραματικής ομάδας για το μάθημα της φυσικής αγωγής. Σύμφωνα με τις απαντήσεις των μαθητών, το παρεμβατικό πρόγραμμα ενίσχυσε την ευχαρίστησή τους, την ανταλαμβανόμενη κοινωνική και κινητική τους ικανότητα, καθώς και το βαθμό της προσπάθειας που κατέβαλλαν, ενώ παράλληλα μείωσε το άγχος τους. Η ενίσχυση των κινήτρων των μαθητών και ιδιαίτερα των εσωτερικών, είναι αποτέλεσμα που συμβάλλει στην εγκυροποίηση της θεωρητικής υπόστασης του παρεμβατικού προγράμματος, αφού όλες οι θεωρητικές εκδοχές στη συνεργατική μάθηση υποστηρίζουν ότι οι μαθητές μέσω των συνεργατικών προσπαθειών αυξάνουν τα κίνητρά τους και προσπαθούν να ενισχύσουν την κοινωνικότητά τους και να αυξήσουν την απόδοσή τους (Johnson & Johnson, 1989; Slavin, 1995). Πέρα όμως από τη θεωρητική υπάρχει και η πρακτική απήχηση των απόψεων των

μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές αντιλαμβάνονται το μάθημα της φυσικής αγωγής ιδιαίτερα ενδιαφέρον για αυτούς όταν χρησιμοποιούνται σ' αυτό ελκυστικές μέθοδοι διδασκαλίας, όπως η συνεργατική μάθηση. Οι απόψεις των μαθητών συνηγορούν με τις σύγχρονες τάσεις στη φυσική αγωγή οι οποίες προσπαθούν να την απεγκλωβίσουν από τον παραδοσιακό ρόλο της και να την καταστήσουν μαθητοκεντρική και δημιουργική, επαναπροσδιορίζοντας τα αναλυτικά προγράμματα, το ρόλο του εκπαιδευτικού, το ρόλο του μαθητή, και τις στρατηγικές μάθησης (Gallahue, 1996; Graham, Holt- Hale & Parker, 1998; Hellison, 1985; Pangrazi, 1998).

Μεταφορά

Ένας άλλος παράγοντας που αξιολογήθηκε με τις ποιοτικές μετρήσεις, ήταν η μεταφορά των αποκτηθέντων δεξιοτήτων στο χώρο του σχολείου, στο χώρο της οικογένειας και στο χώρο της παρέας. Οι απαντήσεις όλων των μαθητών συμφωνούν στο ότι οι συνεργατικές δεξιότητες που κατέκτησαν στο πρόγραμμα μπορούν να μεταφερθούν στα άλλα μαθήματα, αλλά και γενικότερα στο χώρο του σχολείου, αρκεί να δίνονται από το δάσκαλο της τάξης τα κατάλληλα ερεθίσματα. Το αποτέλεσμα αυτό ενισχύει την άποψη των θεωρητικών της συνεργατικής μάθησης που θεωρούν σαν προϋπόθεση για την επιτυχία της την επέκτασή της σε όλες τις σχολικές δραστηριότητες και στο γενικότερο κλίμα του σχολείου (Johnson & Johnson, 1989a; Sapon & Schevin, 1994; Slavin, 1990).

Από την άλλη πλευρά, υπάρχει διχογνωμία μεταξύ των μαθητών σχετικά με το αν αυτά που έμαθαν μπορούν να τα μεταφέρουν στην οικογένειά τους ή στην παρέα τους. Ορισμένοι μαθητές μάλιστα αιτιολογούν την αδυναμία μεταφοράς υποστηρίζοντας ότι σ' αυτούς τους χώρους επικρατούν διαφορετικοί κώδικες επικοινωνίας και πρακτικές και δεν είναι αρκετή η αλλαγή μόνο της δικής τους συμπεριφοράς για να ανατραπεί το ισχύον κλίμα σ' αυτούς τους χώρους. Η θέση αυτή των παιδιών, φαίνεται λογική και υποστηρίζεται και από άλλα ερευνητικά ευρήματα (Cohen, & Lotan, 1997; Dyson, 2002). Στη μελέτη της Χασσάνδρα (2004) ωστόσο, όπου εξετάστηκε η μεταφορά της κοινωνικής υπευθυνότητας μαθητών, ύστερα από την εφαρμογή οκτάμηνου παρεμβατικού προγράμματος, παρουσιάστηκε μεγαλύτερη συχνότητα εμφάνισης στο σπίτι σε σχέση με την τάξη. Το αποτέλεσμα αποδόθηκε αφενός στην απουσία παρόμοιων τρόπων μάθησης στην τάξη, και αφετέρου στις κύριες και διευκρινιστικές ερωτήσεις που χρησιμοποιήθηκαν και που πιθανά κατεύθυναν τις απαντήσεις των μαθητών.

Εν κατακλείδι, από το σύνολο των αποτελεσμάτων των ποσοτικών και ποιοτικών μετρήσεων προκύπτει η αποτελεσματικότητα του παρεμβατικού προγράμματος της παρούσας μελέτης στην ενίσχυση των συνεργατικών και κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών.

Συμπεράσματα – Προτάσεις

Η αξιολόγηση του προγράμματος που έγινε με ερωτηματολόγια και με συνεντεύξεις έδειξε ότι τα παιδιά αύξησαν τη συνεργατική τους ικανότητα και το ενδιαφέρον τους για τα συναισθήματα των συμμαθητών τους και μείωσαν την οξυθυμία τους και την πρόκληση αναστάτωσης στην τάξη. Παράλληλα, αύξησαν την προτίμησή τους στη συνεργατική μάθηση, μείωσαν τη δυσκολία προσαρμογής τους σ' αυτήν, και δήλωσαν αύξηση των κινήτρων τους και μεταφορά αυτών που έμαθαν στα άλλα μαθήματα και γενικότερα στο χώρο του σχολείου.

Το κύριο συμπέρασμα αυτής της μελέτης είναι ότι η ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών μέσα από το μάθημα της φυσικής αγωγής δεν είναι φυσικό επακόλουθο, αλλά επιτυγχάνεται με προγράμματα που έχουν συγκεκριμένο θεωρητικό προσανατολισμό και καθορισμένους στόχους. Σύμφωνα με το Laker (1996), η φυσική αγωγή αποτελεί ιδανικό μέσο για την κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών αν διδαχθεί με τον κατάλληλο τρόπο, αλλά πολύ εύκολα μπορεί να αποτελέσει αφορμή για την εκδήλωση αντικοινωνικών συμπεριφορών όπως διαμάχες, ελιτίστικες συμπεριφορές, εγωισμούς, και επιθετικότητα. Η στόχευση στην παρούσα έρευνα φαίνεται ότι έγινε σαφώς κατανοητή από τους μαθητές της πειραματικής ομάδας, οι οποίοι στις συνεντεύξεις τους δήλωσαν την αρέσκειά τους στις «στοχευμένες συνεργατικές δραστηριότητες στο μάθημα».

Η βελτίωση των κοινωνικών και συνεργατικών δεξιοτήτων των μαθητών, η οποία επιβεβαιώθηκε από το συνδυασμό των ποσοτικών και ποιοτικών μετρήσεων, φανερώνει ότι οι κοινωνικές δεξιότητες μπορούν να αποτελέσουν μαθησιακά αντικείμενα. Η διαπίστωση αυτή έρχεται σε συμφωνία με τη θέση του Brooks, η οποία υποστηρίζει ότι, οι κοινωνικές δεξιότητες αντιπροσωπεύουν βασικά αναπτυξιακά κομμάτια της ανθρώπινης ύπαρξης και μπορούν να καλλιεργηθούν με τα κατάλληλα περιβαλλοντικά ερεθίσματα, τα οποία θα πρέπει να περιλαμβάνουν αυστηρά καθορισμένους μαθησιακούς στόχους για κάθε στάδιο ανάπτυξης, για κάθε περιοχή μάθησης και για κάθε δεξιότητα (Brooks, 1984).

Η συνεργατική μάθηση, που αποτέλεσε τη βασική δομή μάθησης σε όλα τα πλάνα μαθημάτων του παρεμβατικού προγράμματος, είναι μια δυναμική μορφή μάθησης που κατάφερε να ενισχύσει τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών, επειδή πυροδότησε την αλληλεπίδρασή τους. Αυτό προφανώς είναι αποτέλεσμα του θεωρητικού προσανατολισμού του προγράμματος, ο οποίος και στις τέσσερις εκδοχές του περιελάμβανε το κυρίαρχο χαρακτηριστικό της, δηλαδή τη θετική αλληλεξάρτηση των μελών της ομάδας. Παράλληλα, τα στοιχεία της ανομοιογένειας, της προσωπικής υπευθυνότητας και της ύπαρξης συνεργατικών δεξιοτήτων που συνυπήρχαν σε αρκετά από τα μαθήματα του προγράμματος, ενίσχυσαν περαιτέρω τα αποτελέσματα της μάθησης και κατέστησαν τους μαθητές υπεύθυνους όχι μόνο για τη δική τους μάθηση, αλλά και για την μάθηση των άλλων.

Επιπλέον, τα θετικά αποτελέσματα επιβεβαιώνουν τη θέση ορισμένων θεωρητικών της συνεργατικής μάθησης που υποστηρίζουν ότι οι διαφορετικές θεωρητικές εκδοχές της μπορούν να λειτουργήσουν συνδυαστικά και όχι αντιφατικά (Stevens & Slavin, 1995).

Το παρεμβατικό πρόγραμμα της παρούσας μελέτης είναι ένα ενδιαφέρον, καινοτόμο αλλά και εύκολα εφαρμόσιμο πρόγραμμα το οποίο προτείνεται να χρησιμοποιηθεί από τους καθηγητές φυσικής αγωγής που ενδιαφέρονται να ενισχύσουν τις κοινωνικές και συνεργατικές δεξιότητες μαθητών ηλικίας 11-12 ετών χρησιμοποιώντας ως μέσα κινητικές δεξιότητες και παιχνίδια που εμπεριέχονται στο αναλυτικό πρόγραμμα φυσικής αγωγής.

Οι μαθητές που παρακολούθησαν το πρόγραμμα, βρίσκονται σε μια δυναμική φάση ανάπτυξης της κοινωνικής τους συνείδησης και οι κοινωνικές δεξιότητες που μπορούν να αναπτύξουν είναι καθορισμένες με βάση την ηλικία τους (Brooks, 1984). Αν λοιπόν κάποιος, επιδιώκει να εφαρμόσει ένα πρόγραμμα ενίσχυσης κοινωνικών δεξιοτήτων σε μαθητές άλλης ηλικίας θα πρέπει να το επανασχεδιάσει, επιλέγοντας αρχικά δεξιότητες που ανήκουν στο ηλικιακό φάσμα των μαθητών και προσδιορίζοντας στη συνέχεια το θεωρητικό πλαίσιο, τις στρατηγικές διδασκαλίας και τις κινητικές δεξιότητες που θα χρησιμοποιήσει.

Από τα αποτελέσματα των ποιοτικών μετρήσεων της έρευνας φάνηκε ότι οι μαθητές άρχισαν να εξοικειώνονται και να αποκτούν ενδιαφέρον για τη συνεργατική μάθηση, μετά το τέταρτο ή και το πέμπτο μάθημα και ότι, η μέχρι τότε εκτίμησή τους γι αυτήν ήταν μάλλον αρνητική. Αυτό σημαίνει ότι οι καθηγητές φυσικής αγωγής που θα εφαρμόσουν ανάλογα προγράμματα, δεν θα πρέπει να είναι βιαστικοί αλλά

μεθοδικοί και υπομονετικοί, αρχίζοντας με απλές μορφές συνεργατικής μάθησης, αξιολογώντας και προσθέτοντας σταδιακά στοιχεία μέχρι την επίτευξη των πρώτων αποτελεσμάτων από την εφαρμογή της. Παράλληλα, δεν θα πρέπει να υπεραπλουστεύσουν τη συνεργατική μάθηση, προσπαθώντας να κάνουν τα παιδιά να την αγαπήσουν. Γενικότερα, οι εκπαιδευτικοί φυσικής αγωγής που θέλουν να διδάξουν με συνεργατική μάθηση δεν αρκεί να βάλουν τους μαθητές να δουλεύουν σε ομάδες, ούτε να συμμετέχουν σε ένα ομαδικό παιχνίδι το οποίο στην πραγματικότητα έχει έντονα ανταγωνιστικό χαρακτήρα. Σε μια ομάδα συνεργασίας, τα μέλη της επιδιώκουν έναν κοινό σκοπό προσπαθώντας ο ένας να μεγιστοποιήσει τη μάθηση του άλλου. Για να διδάξει λοιπόν κανείς με συνεργατική μάθηση πρέπει να έχει συγκεκριμένους στόχους και να πληροί συγκεκριμένα κριτήρια που καθορίζονται από το θεωρητικό πλαίσιο το οποίο θα ακολουθήσει.

Στην παρούσα μελέτη δεν μετρήθηκε ποσοτικά, για πρακτικούς λόγους, η διατήρηση των δεξιοτήτων που αποκτήθηκαν. Από τα ποιοτικά δεδομένα ωστόσο διαφαίνεται ότι, οι μαθητές πιστεύουν ότι οι κοινωνικές και συνεργατικές δεξιότητες που απέκτησαν μπορούν να διατηρηθούν κυρίως αν συνεχίσουν να εργάζονται με συνεργατική μάθηση σε τακτά χρονικά διαστήματα. Σε μελλοντικές έρευνες, θα είχε ενδιαφέρον να εξετασθεί ποσοτικά η διατήρηση των αποκτηθέντων κοινωνικών δεξιοτήτων, αλλά και η διατήρηση της προτίμησης των μαθητών στο συνεργατικό τρόπο μάθησης.

Το πρόγραμμα συνεργατικής μάθησης που εφαρμόστηκε στην παρούσα έρευνα είναι ένα εύχρηστο, απλό, και θεωρητικά τεκμηριωμένο πρόγραμμα που μπορεί επίσης να χρησιμοποιηθεί στα πλαίσια της διαθεματικής προσέγγισης, στο ολόημερο σχολείο, στην ευέλικτη ζώνη, στο μάθημα της ολυμπιακής παιδείας και σ' όλους τους χώρους άθλησης όπου οι μαθητές δεν αποτελούν απλά αντικείμενα απορρόφησης κινητικής γνώσης αλλά άτομα που έχουν συναισθηματικές και κοινωνικές ανάγκες.

Τέλος, για τη μεγιστοποίηση των αποτελεσμάτων της μάθησης θα παρουσίαζε ιδιαίτερο ενδιαφέρον ο σχεδιασμός και η εφαρμογή προγραμμάτων συνεργατικής μάθησης που θα συμπεριελάμβανε και άλλα σχολικά αντικείμενα και θα αφύπνιζε «συνεργατικά» το γενικότερο κλίμα του σχολείου, εμπλέκοντας το μεγαλύτερο δυνατό ποσοστό του διδακτικού και μαθητικού δυναμικού του.

Συνεισφορά στη βιβλιογραφία

Από τη διεθνή εργογραφία προκύπτει ότι παρόλη την πλούσια θεωρητική υποστήριξη από το χώρο της γενικής εκπαίδευσης, η έρευνα στη συνεργατική μάθηση στο χώρο της φυσική αγωγής είναι ιδιαίτερα περιορισμένη (Grineski, 1989; Dyson, 2002). Είναι λοιπόν σημαντική η συνεισφορά της παρούσας έρευνας στη θεωρητική γνώση της συνεργατικής μάθησης στη φυσική αγωγή. Η συνεισφορά είναι επίσης σημαντική επειδή στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε ως θεωρητική βάση ένας συνδυασμός των τεσσάρων διαφορετικών προσεγγίσεων της συνεργατικής μάθησης, με βάση τα χαρακτηριστικά της. Τα θετικά αποτελέσματα που προέκυψαν από τις ποσοτικές και ποιοτικές μετρήσεις καταδεικνύουν ότι ένας τέτοιος συνδυασμός λειτουργεί στην κατεύθυνση ενίσχυσης των κοινωνικών και συνεργατικών δεξιοτήτων των μαθητών, αυξάνει την προτίμησή τους για τον ομαδοσυνεργατικό τρόπο εργασίας, ενισχύει τα κίνητρό τους στο μάθημα και βελτώνει την κοινωνική τους συμπεριφορά γενικότερα στο χώρο του σχολείου.

Ένας άλλος τρόπος συνεισφοράς της παρούσας μελέτης στην ερευνητική βιβλιογραφία είναι ότι το παρεμβατικό πρόγραμμα σχεδιάστηκε με στόχο να καλλιεργήσει πρωτίστως τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών χρησιμοποιώντας ως μέσο κινητικές δεξιότητες και παιχνίδια. Σε προηγούμενες έρευνες, μελετήθηκε η επίδραση της συνεργατικής μάθησης μονομερώς στην κινητική απόδοση των μαθητών ή και παράλληλα στην κοινωνική τους συμπεριφορά. Στην παρούσα έρευνα ωστόσο, σε κάθε πλάνο μαθήματος, ο κύριος στόχος ήταν η ενίσχυση μιας ορισμένης κοινωνικής δεξιότητας η οποία ανήκε στο ανάλογο με την ηλικία των μαθητών φάσμα της ταξινομίας κοινωνικών δεξιοτήτων του Brooks (1984). Κατά συνέπεια, τα ερευνητικά αποτελέσματα της μελέτης αυτής επιβεβαιώνουν την άποψη ότι η φυσική αγωγή αποτελεί σημαντικό μέσο για να καλλιεργήσει τις συνεργατικές και γενικότερα τις δεξιότητες ζωής των μαθητών.

Ο συνδυασμός ποσοτικών και ποιοτικών μεθόδων στην αξιολόγηση του προγράμματος, αποτελεί ένα ακόμα στοιχείο συνεισφοράς της έρευνας στη βιβλιογραφία. Σύμφωνα με το Mettrel (2001), μία πολυδιάστατη μορφή αξιολόγησης είναι περισσότερο έγκυρη και κατατοπιστική, αφενός επειδή η εκδήλωση μιας ή περισσότερων μορφών κοινωνικής συμπεριφοράς που δεν καταγράφονται από ένα μέσο αξιολόγησης, μπορεί να καταγραφεί από ένα άλλο και αφετέρου, επειδή πληροφορίες σχετικές με τις κοινωνικές δεξιότητες είναι περισσότερο ακριβείς, όταν επιβεβαιώνονται μέσω περισσότερων της μιας μεθόδου αξιολόγησης.

Η πρακτική συνεισφορά της έρευνας είναι ότι με βάση το παρόν παρεμβατικό πρόγραμμα, οι εκπαιδευτικοί φυσικής αγωγής μπορούν να δημιουργήσουν δικά τους, τα οποία θα προσαρμόσουν στις ανάγκες των μαθητών, σεβόμενοι πάντα την τήρηση του στοιχείου της θετικής αλληλεξάρτησης των μαθητών. Επίσης, οι κλίμακες αξιολόγησης που αναπτύχθηκαν μπορούν να χρησιμοποιηθούν, είτε για την αξιολόγηση σχετικών προγραμμάτων από ερευνητές των χώρων της γενικής εκπαίδευσης και της φυσικής αγωγής, είτε σαν εργαλεία αξιολόγησης της κοινωνικής συμπεριφοράς των μαθητών, όχι μόνο από τους καθηγητές φυσικής αγωγής, αλλά από το σύνολο των εκπαιδευτικών του σχολείου.

Μελλοντικές κατευθύνσεις της έρευνας

Μια μελλοντική κατεύθυνση της έρευνας είναι ο σχεδιασμός και η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας προγραμμάτων συνεργατικής μάθησης που θα στοχεύουν στην καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων μαθητών μεγαλύτερης ηλικίας, και ιδιαίτερα των εφήβων, που παρουσιάζουν έξαρση στην κοινωνική και συναισθηματική τους ανάπτυξη.

Παράλληλα, η μελέτη διατήρησης των αποτελεσμάτων του παρεμβατικού προγράμματος εξετάζοντας τις πιθανότητες αλλαγής του καθηγητού που διδάσκει το πρόγραμμα από αυτόν της ομάδας ελέγχου, καθώς και της περαιτέρω συνέχισης ή διακοπής του προγράμματος, θα παρουσίαζε ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον.

Η μελλοντική έρευνα επίσης, θα ήταν ενδιαφέρον να εξετάσει συγκριτικά την επίδραση προγραμμάτων που στηρίζονται σε διαφορετικές θεωρητικές εκδοχές της συνεργατικής μάθησης στην ενίσχυση των συνεργατικών δεξιοτήτων των μαθητών, στο μάθημα της φυσικής αγωγής. Επιπρόσθετα, η σύγκριση των αποτελεσμάτων αυτών των προγραμμάτων και του παρόντος, θα έδινε πολύ χρήσιμες πληροφορίες για την ποιότητα παρεμβατικού προγράμματος.

Ενδιαφέρον θα παρουσίαζε επίσης, ο σχεδιασμός προγραμμάτων που θα στόχευε στην ανάπτυξη άλλων κοινωνικών δεξιοτήτων από αυτές που περιελάμβανε το παρεμβατικό πρόγραμμα της παρούσας μελέτης. Οι κοινωνικές δεξιότητες που αποτέλεσαν τη στόχευση στην παρούσα έρευνα ήταν μόλις πέντε, και αρκετές δεξιότητες που προτείνει η αναπτυξιακή ψυχολογία για το αντίστοιχο ηλικιακό στάδιο που διάγουν οι μαθητές, δεν συμπεριλήφθηκαν στο παρόν πρόγραμμα για πρακτικούς λόγους.

Ένας άλλος χρήσιμος προσανατολισμός της έρευνας θα ήταν η εξέταση του τρόπου με τον οποίο οι ατομικές διαφορές, όπως στοιχεία της προσωπικότητας, εθνικότητα, φύλο, οικονομικό επίπεδο, κοινωνική ικανότητα κ.α., διαφοροποιούν τα αποτελέσματα της συνεργατικής μάθησης στην κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών.

Τέλος, μια σημαντική μελλοντική κατεύθυνση της έρευνας είναι η εξέταση των μηχανισμών με τους οποίους τα διάφορα στοιχεία της συνεργατικής μάθησης, όπως η θετική αλληλεξάρτηση των μελών, η ανομοιογένεια, η προσωπική υπευθυνότητα, ο ομαδικός στόχος και οι συνεργατικές δεξιότητες, επιδρούν στην ουσιαστική μάθηση των μαθητών, εγείροντας τα κίνητρα, τη γνωστική και την κοινωνική τους λειτουργία.

Επίλογος

Το μάθημα της φυσικής αγωγής αποτελεί την πρόσφορη περιοχή για την ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών, επειδή η αλληλεξάρτηση των μαθητών και η αποδοχή αξιών του «ευ αγωνίζεσθαι» αποτελούν διαχρονικές κοινωνικές αξίες συνυφασμένες με την υπόστασή του.

Επιπρόσθετα, η ανάγκη για ανανέωση στο χώρο της σχολικής Φυσικής Αγωγής γίνεται όλο και περισσότερο έντονη στην εποχή μας, κυρίως λόγω της διστακτικότητας εισαγωγής καινοτομιών σ' αυτήν.

Μέσα από την παρούσα μελέτη επιχειρήθηκε να δοθεί το εμπειρικό και θεωρητικό πλαίσιο μέσα από το οποίο μπορούν να αναπτυχθούν οι κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών, στο μάθημα της φυσικής. Το όλο εγχείρημα αποτελεί μέρος μιας ευρύτερης προσπάθειας που αποσκοπεί στην εναρμόνιση της φυσικής αγωγής με τη νέα εκπαιδευτική πραγματικότητα και τη σύνδεση των διδακτικών αντικειμένων της με τις πραγματικές ανάγκες των παιδιών.

9. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Abrami, P.C., Charters, B., Poulsen, C., & Howden, J. (1993). *Using cooperative learning*. Montreal, QC: Concordia University, Centre for the Study of Classroom Progresses.
- Aronson, E., Blaney, N., Stephan, C., Sikes, J., & Snapp, M. (1978). *The Jigsaw classroom*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Barrett, T. (2000). *Effects of two cooperative learning strategies on academic learning time, student performance, and social behavior of sixth grade physical education students*. Unpublished doctoral dissertation, University of Nebraska, Lincoln.
- Barron, B.J., Schwartz, N.J., Vye, A., & Moore, A. (1998). Doing with understanding: Lessons from research on problem and project-based learning. *Journal of Learning Sciences*, 8, 87-94.
- Beilin, H. (1997). Η διαρκής συμβολή του Piaget στην αναπτυξιακή ψυχολογία. Στο Γ. Κουγιουμουτζάκης (Επιμ.), *Αναπτυξιακή ψυχολογία. Παρελθόν, παρόν και μέλλον* (σελ. 125-164). Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης.
- Bentler, P., & Wu, E. (2004). *EQS 6.1 for Windows*. Encino, CA: Multivariate Software.
- Bernstein, R.J. (1966). *John Dewey*. New York: Washington Square Press.
- Blaney, C., Stephan, C., Rosenfield, D., Aronson, E., & Sikes, J. (1977). Indrepentance in the classroom; A field study. *Journal of Educational Psychology*, 69, 121-128.
- Bloom, B.S. (1956). *Taxonomy of educational objectives: Cognitive domain*. New York: David Mckay.
- Boyatzis, R. E. (1998). *Transforming qualitative information: Thematic analysis and role development*: Sage.
- Brock, S.J. (2002). Contextual challenges to teaching responsibility in a sports camp. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20, 155-171.
- Brooks, D.J. (1984). *A life-skills taxonomy: Defining elements of effective functioning through the use of the Delphi technique*. Unpublished doctoral dissertation. The University of Georgia.



- Brown, A., & Palincsar, A. (1989). Guided cooperative learning and individual knowledge acquisition. In L. Resnik (Ed.), *Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Burkich, S. (2005). Academic achievement gains with Kagan's professional development. Kagan online magazine. Ανακτήθηκε στις 25-2-2004 από www.kaganonline.com
- Cahan, E. D. (1997). Ο John Dewey στην ανθρώπινη ανάπτυξη. Στο Γ. Κουγιουμουτζάκης (Επιμ.), *Αναπτυξιακή ψυχολογία. Παρελθόν, παρόν και μέλλον* (σελ. 165-194). Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης.
- Cantwell, R. H., & Andrews, B. (2002). Cognitive and psychological factors underlying secondary school students' feelings towards group work. *Educational Psychology, 22*, 75-91.
- Carlson, T.B., & Hastie, P.A. (1997). The student social system within sport education. *Journal of Teaching in Physical Education, 16*, 176-195.
- Caspi, A., Elder, G. H., & Bem, D.J. (1987). Moving against the world: Life-course patterns of explosive children. *Developmental Psychology, 23*, 308-313.
- Cliffordson, C. (2002). The hierarchical structure of empathy: Dimensional organization and relations to social functioning. *Scandinavian Journal of Psychology, 43*, 49-59.
- Cohen, E. (1994α). Restructuring the classroom. Conditions for productive small groups. *Review of Educational Research, 64*, 1-35.
- Cohen, E., & Lotan, R. (1997). *Working for equality in heterogeneous classrooms: Sociological theory into practice*. New York: Teachers College Press.
- Cooney, E., & Selman, R. (1980). Children's use of social conception: Toward a dynamic model of social cognition. *Personnel and Guidance Journal, 58*, 44-52.
- Crowne, D. P., & Marlowe, D. (1960). A new scale of social desirability independent of psychopathology. *Journal of Consulting Psychology, 24*, 349-354.
- Danish, S. J. (1996). Learning life skills through sports. *The APA Monitor, 27*(7), 10.
- Danish, S. J. (1997). Going for the goal: A life skills program for adolescents. In G. Albee & T. Gullotta (Eds.), *Primary prevention works* (pp. 291-312). London: Sage.
- Danish, S. J. (2000). Youth and community development: How after school programming can make a difference. In T. Gullotta & S. J. Danish (Eds.),

- Developing competent youth and communities: The role of after-school programming* (pp. 1-13). Washington, DC: Child Welfare League of America.
- Danish, S. J., & Hale, B. D. (1983). Sport psychology: Teaching skills to athletes and coaches. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 54, 11-13.
- Danish, S. J., & Nellen, V. C. (1997). New roles for sport psychologists: Teaching life skills through sport to at risk youth. *Quest*, 49, 100-113.
- Danish, S., Petitpas, A., & Hale, B. (1992). A developmental education intervention model of Sport Psychology. *The Sport Psychologist*, 4, 403-415.
- Danish, S., Petitpas, A., & Hale, B. (1995). Psychological interventions: A life development model. In S. M. Murphy (Ed.), *Sport psychology interventions*. Champaign, IL: Human Kinetics
- Decker, J. (1990). The new way to play: Cooperation in physical education. *Strategies*, 3(5), 13-16.
- Deline, J. (1991). Why can't they get along? Developing cooperative skills through physical education. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 62(1), 21-26.
- Dennis, R (1996). Determinants of health of North - American adolescents: Evolving definitions, recent findings, and proposed research agenda. *Journal of Adolescent Health*, 19, 6-16.
- De Vellis, R. (1991). *Scale development: Theory and applications*. London: Sage.
- Dietz, T., Burns, T., & Buttel, F. (1990). Evolutionary theory in sociology: An examination of current thinking. *Sociological Forum*, 5, 155-171.
- Doll, B., & Elliot, S. N. (1994). *Social skills rating system*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Dotson, J. (2004). Cooperative learning structures can increase student achievement. Kagan online magazine. Ανακτήθηκε στις 5-3-2004 από www.kaganonline.com
- Dunn, S.E., & Wilson, R. (1991). Cooperative learning in the physical education classroom. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 62(6), 22-28.
- Dyson, B. (2001). Cooperative learning in an elementary physical education program. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20, 264-281.
- Dyson, B. (2002). The implementation of cooperative learning in an elementary physical education program. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22, 69-85.

- Dyson, B., & Strachan, K. (2000). Cooperative learning in a high school physical education program. *Waikato Journal of Education*, 6, 13-37.
- Edwards, D., & Mercer, N. (1987). *Common knowledge: The development of understanding in the classroom*. London: Methuen.
- Edwards, C., & Stout, J. (1990). *Cooperative learning: The first year*. *Educational Leadership*, 47(4), 38-42.
- Eisenberg, N., & Mussen, P. (1989). *The roots of prosocial behavior in children*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Elliot, S.N., & Gresham, F.M. (1991). *Social skills intervention guide. Practical strategies for social skills training*. Circle Pines: American Guidance Service.
- Elliot, S.N., & Gresham, F.M. (1987). Children's social skills: Assessment and classification practices. *Journal of Counseling and Development*, 66, 96-99.
- Emde, R. N. (1997). Το ατομικό νόημα και η αύξουσα πολυπλοκότητα: Η συμβολή του Sigmund Freud στην αναπτυξιακή ψυχολογία. Στο Γ. Κουγιουμουτζάκης (Επιμ.), *Αναπτυξιακή ψυχολογία. Παρελθόν, παρόν και μέλλον* (σελ. 195-230). Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης.
- Emmanouel, C., Zervas, Y., & Vagenas, G. (1992). Effects of four physical education teaching methods on the development of motor skills, self-concept, and social attitudes of fifth-grade children. *Perceptual and Motor Skills*, 74, 1151-1167.
- Farmer, T. W. (2000). The social dynamics of aggressive and disruptive behaviour in school. Implications for behaviour consultation. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 11, 299-321.
- Fullan, M. (2001). *The meaning of educational change*. NY: Columbia Teacher College Press,
- Gallahue, D.L. (1996). *Developmental physical education for today's children*. Dubuque, IA: Brown & Benchmark.
- Gazda, G. M. (1981). Multiple impact training. In R. J. Corsini (Ed.), *Innovative psychotherapies*. New York: Wiley.
- Gazda, G.M., & Brooks, D.J. (1986). Life-skills training. In L. L' Abate & M. Milan (Eds.), *Handbook of social skills training and research*. New York: Wiley.
- Gazda, G. M., & Powell, M.F. (1981). Multiple impact training. A model for teaching -training life skills. In G, M. Gazda (Ed.), *Innovations to group psychotherapy* (2nd ed.). Springfield, IL: Charles C Thomas.

- Gibbons, S.L., & Ebbeck, V. (1997). The effect of different teaching strategies on the moral development of physical education students. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17, 85-98.
- Gibbons, S.L., Ebbeck, V., & Weiss, M.R. (1997). Fair play for kids. Effects on the moral development of children in physical education. *Research Quarterly for exercise and Sport*, 66, 247-255.
- Ginter, J. E. (1998). David K. Brooks' contribution to the developmentally based life skills approach. *Journal of Mental Health Counseling*, 15, 191-202.
- Glakas, B. A. (1991). Teaching cooperative skills through games. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 62(4), 28-30.
- Goudas, Dermitzaki, Leondari, & Danish (in press). The effectiveness of teaching a life skills program in a physical education context. *European Journal of Psychology of Education*.
- Goudas, M., Dermitzaki, I., & Bagiatis, K. (2001). Motivation in physical education is correlated with after school sport participation. *Psychological Reports*, 88, 491-496.
- Graham, G., Holt- Hale, S., & Parker, M. (1998). *Children moving: A reflective approach to teaching physical education* (4th ed.). Mountain View, CA: Mayfield.
- Grant, B.C. (1992). Integrating sport into the physical education curriculum in New Zealand Schools. *Quest*, 44, 304-316.
- Greendorfer, S.L. (1987). Psycho-social correlates of organized physical activity. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 58(7), 59-64.
- Greener, S., & Crick, N. (1999). Normative beliefs about prosocial behavior in middle childhood: What does it mean to be nice? *Social Development*, 8, 349-363.
- Gresham, F. M., & Elliot, S. N. (1990). *Social Skills Rating System*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Grineski, S. (1989). Children, games and prosocial behaviour: Insights and connections. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 60(8), 20-25.
- Grineski, S. (1989b). *Effects of cooperative games on the prosocial behaviour interactions of young children with and without impairments*. Unpublished Ph. D. dissertation, University of North Dakota.

- Hansell, S., & Slavin, R. (1981). Cooperative learning and the structure of interracial friendships. *Sociology of Education*, 54, 98-106.
- Hargreaves, A. (1999). *Teaching in the knowledge society: Education in the age of insecurity*. New York: Teachers College Press.
- Hastie, P.A. (1995). An ecology of secondary school outdoor education camp. *Journal of Teaching Physical Education*, 15, 79-97.
- Hastie, A. P. (1998). The participation and perceptions of girls within a unit of sport education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17, 157-171.
- Hellison, D. (1985). *Goals and strategies for teaching physical education*. Champaign IL: Human Kinetics.
- Jackson, D. (1974). *Personality research form manual*. Goshen, NY: McGraw Hill.
- Johnson, R.T., Bjorkland, R., & Krotee, M.L. (1984). The effects of cooperative, competitive, and individualistic student interaction patterns on achievement and attitudes of students learning the golf of putting. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 55, 129 – 134.
- Johnson, R., & Johnson, D. (1982). Effects of cooperative and competitive learning experiences on interpersonal attraction between handicapped and nonhandicapped students. *The Journal of Social Psychology*, 116, 211-219.
- Johnson, D.W., & Johnson, R. (1989α). *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina, MN: Interaction Book Company
- Johnson, D.W., & Johnson, R. (1989β). *Leading the cooperative school*. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Johnson, R., & Johnson, D. (1994). *Learning together and alone: Cooperative, competitive and individualistic learning*. (5th ed.). Needham Heights, Mass: Allyn and Bacon.
- Johnson, D., Johnson, R., & Anderson, D. (1983). Social interdependence and classroom climate. *Journal of Psychology*, 114, 135-142.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T., & Maruyama, G. (1983). Interdependence and interpersonal attraction among heterogeneous and homogeneous individuals: A theoretical formulation and a meta-analysis of research. *Review of Educational Research*, 53, 5-54.
- Johnson, D., Johnson, R., Tiffany, M., & Zaidman, B. (2001). Cross-ethnic relationships: The impact of intergroup cooperation and intergroup competition. *Journal of Educational Research*, 71, 75-79.

- Johnson, D., Maruyama, R., Johnson, D., Nelson, D., & Skon, L. (1981). The effects of cooperative, competitive and individualistic goal structures on achievement: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, *89*, 47-62.
- Jones, R.R., Reid, J. B., & Patterson, G. R. (1979). Naturalistic observation in clinical assessment. In P. McReynolds (Ed.), *Advances in psychological assessment*, (Vol. 3, pp. 42-95). San Francisco: Jossey – Bass.
- Junttila, N., Voeten, M., Kaukiainen, A., & Vauras, M. (2006). Multisource assessment of children's social competence. *Educational and Psychological Measurement*, *66*, 876-895.
- Kagan, S. (1990). The structural approach to cooperative learning. *Educational Leadership*, *47*, 12-16.
- Kagan, S. (1992) *Cooperative learning*. San Juan Capistrano, CA: Resources for Teachers.
- Kennedy, J. H. (1988). Issues in the identification of socially incompetent children. *School Psychology Review*, *17*, 276-288.
- Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralization: The cognitive-developmental approach. In T. Lickona (Ed.), *Moral development and behaviour: Theory, research and social issues* (pp. 31-35). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Kulik, J. A., Kulik, C. C., & Cohen, P. A., (1979). A meta-analysis of outcome studies of Keller's personalized system of instruction. *American Psychologist*, *34*, 307-318.
- Kvale, S. (1996). *Interviews: an introduction to qualitative research interviewing*. Sage Publications.
- Landau, S., & Milich, R. (1990). Assessment of children's social status and peer relations. In A. M. LaGreca (Ed.), *Through the eyes of the child* (pp. 259-291). Boston: Allyn & Bacon.
- Larson, W. R. (2000). Toward a psychology of positive youth development. *American Psychologist*, *55*, 170-183.
- Lemke, L. J. (1999). *Across the scales of time: Artifacts, activities, and meanings in ecosocial systems*. Notes of Program in Urban Education. The Graduate Center, City University of New York.
- Lew, M., Mesch, I. D., Johnson, D.W., & Johnson, H. (1986). Components of cooperative learning: Effects of collaborative skills and academic group

- contingencies on achievement and mainstreaming. *Contemporary Educational Psychology*, 11, 229-239.
- McConnell, S. R., & Odom, S.L. (1986). Sociometrics. Peer-referenced measures and the assessment of social competence. In P. Strain, M. J. Guralnick, & H. M. Walker (Eds.), *Children's social behavior: Development, assessment, and modification* (pp. 215-284). New York: Academic.
- McGraw, K. O., & Wong, S. P. (1996). Forming inferences about some intraclass correlation coefficients. *Psychological Methods*, 1, 30-46.
- McHugh, E. (1995). Going beyond the physical: Social skills and physical education. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 66(4), 18-21.
- Mender, J., Kerr, R., & Orlick, T. (1982). A cooperative games program for learning disabled children. *International Journal of Sport Psychology*, 13, 222-223.
- Mercier, R (1992). Beyond class management: Teaching social skills through physical education. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 63(6), 83-87.
- Merrell, K. W. (1993). School social behavior scales. Iowa City: Assessment-Intervention Resources. Retrieved April 4, 2001 from www.assessment-intervention.com
- Merrell, K. W. (1999). *Behavioral, social, and emotional assessment of children and adolescent*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Merrell, K. W. (2000). Informant report: rating scale measures. In E. S. Shapiro & T. R. Kratochwill (Eds.), *Conducting school-based assessment of child and adolescent behaviors* (pp. 203-234). New York: Guilford.
- Merrell, K. W. (2001). Assessment of children's social skills: recent developments, best practices, and new directions. *Exceptionality*, 9, 3-18.
- Merrell, K. W. & Gimpel, G. A. (1998). *Social skills of children and adolescents: Conceptualization, assessment, treatment*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Montangero, J. (1985). *Genetic epistemology: Yesterday and today*. New York: Cuny, Graduate school and University Center.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (1994). *Teaching physical education*. (4th ed.). New York: Macmillan College Publishing Company.
- National Association for Sport and Physical Education (1995). *Moving into the future: National standards for physical education*. St. Louis, MO: Mosby.

- Nath, L.R. & Ross, S. (1996). A case study of implanting a cooperative learning program in an innercity school. *Journal of Experimental Education*, 64, 117-137.
- Nelson - Jones, R. (1988). *Practical counseling and helping skills* (2nd ed.). London: Cassell.
- Nelson - Jones, R. (1991). *The theory and practice of counselling psychology*. London: Cassell.
- Nelson, R. O., & Hayes, S. C. (1986). *Conceptual foundations of behavioral assessment*. New York: Guilford.
- O'Hearn, T. C., & Gatz, M. (2002). Going for the goal: Improving youth problem solving skills through a school-based intervention. *Journal of Community Psychology*, 30, 281-303.
- Orlick, T. D. (1981b). Positive socialization via cooperative games. *Developmental Psychology*, 17, 426-429.
- Ormond, T.C., De Marco, G.M., Smith, R.M., & Fisher, K.A. (1995). *Comparison of the sport education and traditional unit approaches to teaching secondary school basketball*. Paper presented at the American alliance for health, physical education, recreation and dance annual meeting, Portland, Oregon.
- Pangrazi, R.P. (1998). *Dynamic physical education for elementary school children*. Boston: Allyn & Bacon.
- Petitpas, A. (2001). National football foundation's play it smart program. In A.Papaioannou, M. Goudas, & Y. Theodorakis, (Eds.), *Proceedings of the 10th World Congress of Sport Psychology* : Vol. 2 (pp.318-319). Thessaloniki: Christodoulidi Publications.
- Polvi , S., & Telama, R. (2000). The use of cooperative learning as a social enhancer in physical education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 44 (1), 105-115.
- Ρορον, Y. (1994). Αυτοκαταστροφική συμπεριφορά σε νέους με διαταραχές της προσωπικότητας κατά τη διάρκεια των κοινωνικών μεταβολών στη Σοβιετική Ένωση. Στο Τσιάντης (Εκδ), *Εφηβεία* (pp. 106-114), Αθήνα: Καστανιώτης.
- Putman, J. W. (1998). *Cooperative learning and strategies for inclusion: Celebrating diversity in the classroom* (2nd ed.). Baltimore: Brookes.
- Renk, K., & Phares, V. (2004). Cross-informant ratings of social competence in children and adolescents. *Clinical Psychology Review*, 24, 239-254.

- Rodgers, R. F. (1980). Theories underlying student development. In D.G. Creamer (Ed.), *Student development and higher education: Theories, practices and future directions* (pp. 10-95). Cincinnati: American College Personnel Association.
- Rovegno, I., & Bandhauer, D. (1997). Norms of the school culture that facilitated teacher adoption and learning of a constructivism approach to physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 16, 401-425.
- Ros, A. A. (1994). *Cooperation between pupils and effective instruction*. Unpublished Doctoral Dissertation. The Netherlands. University of Groningen.
- Rossmann, B. G., & Rallis, S. F. (1998). *Learning in the field: An introduction to qualitative research*. London: Sage.
- Runkel, P. J., & McGrath, J. E. (1972). *Research on human behavior: A systematic guide to method*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Sapon-Shevin, M.K. (1994). Cooperative learning and middle schools. What would it take to really do it right? *Theory into Practice*, 33, 183-190.
- Sapon-Shevin, M., & Schniedewind (1990). Selling cooperative learning without selling it short. *Educational Leadership*, 47(4), 63-65.
- Segrave, J.O., Moreau, C., & Hastad, D. (1985). An investigation into the relationship between ice hockey participation and delinquency. *Sociology of Sport Journal*, 2, 281-298.
- Shachar, H., & Sharan, S. (1994). Talking, relating, and achieving: Effects of cooperative learning and whole-class instruction. *Cognition and instruction*, 2, 313-353.
- Sharan, Y., & Sharan, S. (1992). *Expanding cooperative learning through group investigation*. New York: Teachers College Press.
- Sharpe, T., Brown, M., & Crider, K. (1995). The effects of a sportsmanship curriculum intervention on generalized positive social behavior of urban elementary school students. *Journal of Behavior Analysis*, 28, 401-416.
- Siedentop, D. (1994). *Sport education: Quality physical education through positive sport experiences*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Siegler, R. (1997). Ο άλλος Alfred Binet. Στο Γ. Κουγιουμουτζάκης (Επιμ), *Αναπτυξιακή ψυχολογία. Παρελθόν, παρόν και μέλλον* (σελ. 89-123). Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης.

- Slavin, R. (1981). Synthesis of research on cooperative learning. *Educational Leadership*, 38, 655-660.
- Slavin, R. (1983). When does cooperative learning increase student achievement? *Psychological Bulletin*, 94, 429-445.
- Slavin, R. (1992): Research on cooperative learning: Consensus and controversy. In: A. Goodsell (Ed.). *Collaborative learning: A sourcebook for higher education*, Vol. II (p. 97 – 104). The National Center on Postsecondary Teaching, Learning, and Assessment (NCTLA). University Park.
- Slavin, R.E. (1995). *Cooperative learning: Theory, research, and practice (2nd ed.)*. Boston: Allyn & Bacon.
- Slavin, R. E.(1996). Research on cooperative learning and achievement: What we know and what we need to know. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 43-49.
- Smith, B., Markley, R., & Goc Karp, G. (1997). The effect of a cooperative learning intervention on social skill enhancement of a third grade physical education class. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 68, A-68.
- Stevens, R., & Slavin, R. (1995). The cooperative elementary school. Effects on students' achievement, attitudes, and social relations. *American Educational Research Journal*, 32, 321-351.
- Staton, H. N.(1991). *The content connection: How to integrate thinking and writing in the content areas*. Glenview, IL: Goodyear Books.
- Steffe, L.P, & Gale, J. E. (1995). *Constructivism in education*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Stevahn, L., Johnson, D. W., Johnson, R. T., Laginski, A. M., & O'Coin, I. (1996). Effects on high school students of integrating conflict resolution and peer mediation training into an academic unit. *Mediation Quarterly*, 14, 21-36.
- Strachan, K. (1996). *Cooperative learning in a secondary school physical education program*. Unpublished Masters' Dissertation. McGill University, Montreal, Canada.
- Taylor, E. S., & Brown, D. J. (1988). Illusion and well-being. A social psychological perspective on mental health. *Psychological Bulletin*, 103,193-210.
- Task Force on Education of Young Adolescents.(1989). *Turning points: Preparing American youth for the 21st century*. New York: Carnegie Corporation.

- The secretary's commission on achieving necessary skills, (2000). *What work requires of schools*. A SCANS report for America: Department of Labor
- Theeboom, M., Deknop, P., & Weiss, M.R. (1995). Motivational climate and elementary school children's cognitive and affective response. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 19, 278-290.
- Thelen, E., & Adolph, K.E. (1997). Arnold L. Gesell: Το παράδοξο φύσης και ανατροφής. Στο Γ. Κουγιουμουτζάκης (Επιμ), *Αναπτυξιακή ψυχολογία. Παρελθόν, παρόν και μέλλον* (σελ. 253-288). Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης.
- Tjeerdsma, B. (1999). Physical education as a social and emotional development laboratory. *Teaching Elementary Physical education*, 10(4), 12-16.
- Veenman, S., Benthum, N., Bootsma, D., & Dieren, J. (2002). Cooperative learning and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 18, 87-103.
- Veenman, S., Kenter, B., & Post, 2000). *Cooperative learning in Dutch primary schools*. *Educational Studies*, 26, 281-302.
- Walker, H., & McConell, S. (1995α). *Walker-McConnell scale of social competence and social adjustment. Adolescent version*. San Diego, CA: Singular.
- Walker, H., & McConell, S. (1995ββ). *Walker-McConnell scale of social competence and social adjustment. Elementary version*. San Diego, CA: Singular.
- Walker, H. M., & Severson, H. (1992). *Systematic screening of behavior disorders*. Longmont, CO: Sopris West.
- Watson, D., & Friend, R. (1969). Measurement of social evaluative anxiety. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 33, 448-458.
- Wentzel, K. R. (1991). Social competence at school. Relation between social responsibility and academic achievement. *Review of Educational Research*, 61, 18-24.
- Wittrock, M.C. (1986). Students' thought processes. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed.). New York: Macmillan.
- World Health Organization. (1999). *Partners in life skills education*. Geneva, Switzerland: World Health Organization, Department of Mental .
- Ziegler, S. (1981). The effectiveness of cooperative learning teams for increasing cross-ethnic friendship: Additional evidence. *Human Organization*, 40, 264-268.

- Θεοδωράκης, Γ. (1999). Ψυχολογικές στρατηγικές μάθησης στο σχολείο (Νοερή εξάσκηση, αυτοδιάλογος, αυτοσυγκέντρωση και ρουτίνες). *Φυσική Αγωγή-Αθλητισμός-Υγεία*, 6-7, 19-34.
- Θεοδωράκης, Ι., Τζαμούρτας, Α., Νάτσης, Π., Κοσμίδου, Ε., & Ζέτου, Ε. (2006). *Φυσική αγωγή: Βιβλίο μαθητή γυμνασίου*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ
- Θεοφανίδης, Γ. (2002). *Η εκμάθηση δεξιοτήτων ζωής στην Ολυμπιακή Παιδεία*. Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Καμαρινού, Δ. (2000). *Η βιωματική μάθηση στο σχολείο*. Ιδιωτική έκδοση, Αθήνα.
- Καφέτσιος, Κ. (2003). Ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης. *Ελληνική Ακαδημία Διοίκησης Επιχειρήσεων*, 2, 16-25.
- Κιορπέ, Δ. (2002). *Η διδασκαλία δεξιοτήτων ζωής στο μάθημα της φυσικής αγωγής*. Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Κουγιουμουτζάκης, Γ. (1997). *Αναπτυξιακή ψυχολογία. Παρελθόν, παρόν και μέλλον*. Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης.
- Μαγκώτσιου, Δ. Ε. (2002). *Εγκυρότητα του ιεραρχικού μοντέλου των στόχων στον τομέα των επικίνδυνων συμπεριφορών υγείας: Η αντίληψη για την επίδραση των φίλων*. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και πράξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Παναγάκος, Ι. (2004). Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών κατά την επίλυση μαθηματικών προβλημάτων. Στο Ειδικό τεύχος Επιθεώρησης Εκπαιδευτικών Θεμάτων, *Αφιέρωμα στην Ενέλικτη Ζώνη* (σελ. 80-90), Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα.
- Παπαχαρίσης, Β., & Γούδας, Μ., (2003). Η διδασκαλία δεξιοτήτων ζωής στο μάθημα φυσικής αγωγής. *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρίας Βορείου Ελλάδος*, 1, 123-140.
- Πέρκος, Σ., & Θεοδωράκης Γ. (2000). Ο αυτοδιάλογος ως τεχνική εκμάθησης καλαθοσφαιρικών δεξιοτήτων σε μαθητές του δημοτικού σχολείου. *Φυσική Δραστηριότητα και Ποιότητα Ζωής - Ηλεκτρονικό περιοδικό*, 1, 19-28.
- Χασσάνδρα, Μ. (2004). *Προγράμματα ηθικής και κοινωνικής ανάπτυξης μέσω της φυσικής αγωγής*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α

Ερωτηματολόγια αξιολόγησης προγράμματος ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων στο μάθημα της φυσικής αγωγής

ΟΔΗΓΙΕΣ

Με το ερωτηματολόγιο αυτό προσπαθούμε να βγάλουμε κάποια συμπεράσματα σχετικά με τις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών. Αυτά θα μας βοηθήσουν να προτείνουμε λύσεις έτσι ώστε το μάθημα στην τάξη να βοηθά τη συνεργασία και τις καλές σχέσεις μεταξύ των παιδιών.

Για κάθε ερώτηση δείξε πόσο συμφωνείς ή διαφωνείς βάζοντας σε κύκλο μία μόνο από τις πέντε πιθανές απαντήσεις. Αν συμφωνείς απόλυτα βάλτε σε κύκλο το ΣΑ. Αν μεν συμφωνείς αλλά δεν είσαι και 100% σύμφωνος με το θέμα, βάλτε σε κύκλο το Σ που σημαίνει συμφωνώ γενικά. Αν ούτε συμφωνείς αλλά ούτε και διαφωνείς, βάλτε σε κύκλο το - που σημαίνει ουδέτερο. Αν μεν διαφωνείς αλλά όχι και απόλυτα, βάλτε σε κύκλο το Δ. Αν είσαι σίγουρος ή σίγουρη ότι διαφωνείς απόλυτα με την ερώτηση, βάλτε σε κύκλο το ΔΑ.

- Είναι σημαντικό να απαντήσεις σε όλες τις ερωτήσεις, γι' αυτό σε παρακαλούμε πρόσεχε να μην αφήνεις αναπάντητες ερωτήσεις.
- Δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις.
- Απάντησε ειλικρινά. Διαφορετικά, δεν έχει νόημα η απάντησή σου.

Η βοήθειά σου είναι πολύτιμη για εμάς!

ΦΥΛΟ: | ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ | --/--/-- | ΤΑΞΗ: |
ΓΕΝΝΗΣΗΣ: |

Σ' ευχαριστούμε πολύ για τη συνεργασία σου.

Κλίμακα αισθημάτων για την ομαδική εργασία (ΕΕΚΑΟΕ)

	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ (ΣΑ)	ΣΥΜΦΩΝΩ (Σ)	ΔΕΝ ΕΙΜΑΙ ΣΙΓΟΥΡΟΣ/Η (-)	ΔΙΑΦΩΝΩ (Δ)	ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ (ΔΑ)
Μου αρέσει να δουλεύω ομαδικά γιατί έτσι βοηθάμε ο ένας τον άλλον	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Μου αρέσει να δουλεύω ομαδικά γιατί αισθάνομαι όμορφα που λέω τις απόψεις μου στην ομάδα	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Μου αρέσει η ομαδική δουλειά γιατί μοιράζομαι τα συναισθήματά μου με τα άλλα μέλη της ομάδας	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Μου αρέσει να δουλεύω ομαδικά γιατί νιώθω ότι η αξία μου αναγνωρίζεται από τα άλλα μέλη της ομάδας	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Μου αρέσει να δουλεύω ομαδικά γιατί έτσι μαθαίνω καλύτερα αυτό που πρέπει να μάθω	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Μου αρέσει η ομαδική δουλειά γιατί νιώθω υπέροχα όταν μοιράζομαι την επιτυχία με τα άλλα μέλη της ομάδας	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Μου αρέσει η ομαδική δουλειά γιατί με βοηθά να κάνω φίλους	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Μου αρέσει η ομαδική δουλειά γιατί μου δημιουργεί πολλά και ενδιαφέροντα συναισθήματα	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Προτιμώ να εργάζομαι ατομικά γιατί τότε έχω μεγαλύτερη διάθεση για μάθηση	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Προτιμώ να εργάζομαι ατομικά γιατί στην ομαδική δουλειά χρειάζεται πολύς χρόνος για συνεννόηση	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Προτιμώ να εργάζομαι ατομικά γιατί η ατομική εργασία είναι πιο απλή απ' την ομαδική	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Προτιμώ να εργάζομαι ατομικά γιατί νιώθω πιο σίγουρος ότι θα τα καταφέρω	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Προτιμώ να εργάζομαι ατομικά γιατί η ομαδική δουλειά δεν φέρνει σίγουρα αποτελέσματα	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Μου αρέσει ο ατομικός τρόπος δουλειάς	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Προτιμώ να εργάζομαι ατομικά γιατί έτσι αποφεύγω τα μαλώματα με τους συμμαθητές μου	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Προτιμώ να εργάζομαι ατομικά γιατί έτσι δεν είμαι υποχρεωμένος να υπακούω σε κάποιον αρχηγό	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Προτιμώ τον ατομικό τρόπο δουλειάς γιατί τον έχω διδαχθεί και τον γνωρίζω καλά	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Νιώθω συχνά άβολα όταν εργάζομαι σε μια ομάδα γιατί φοβάμαι ότι δεν θα τα καταφέρω	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Παρόλο που θέλω, συχνά δυσκολεύομαι να επικοινωνήσω με τα άλλα μέλη της ομάδας	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Δυσκολεύομαι πολύ να προσαρμοστώ και να αποδώσω μέσα στην ομάδα	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Συχνά νιώθω άβολα όταν έχω ένα ρόλο μέσα στην ομάδα και πρέπει να τα βγάλω πέρα	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Συχνά νιώθω σαν ξένος σε μια ομάδα εργασίας	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Συχνά νιώθω άσχημα σε μια ομαδική εργασία γιατί μπερδεύομαι για το τι ακριβώς πρέπει να κάνω	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Συχνά νιώθω να πνίγομαι και να θέλω να τα παρατήσω από μια ομαδική δουλειά	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ

Κλίμακα κοινωνικής συμπεριφοράς εαυτού στο σχολείο (ΕΕΚΚΣΣ)

	ΣΥΜΦΩ ΝΩ ΑΠΟΛΥΤ Α (ΣΑ)	ΣΥΜΦΩ ΝΩ (Σ)	ΔΕΝ ΕΙΜΑΙ ΣΙΓΟΥΡΟ ΣΗ (-)	ΔΙΑΦΩ ΝΩ (Δ)	ΔΙΑΦΩΝ Ω ΑΠΟΛΥΤ Α (ΔΑ)
Συνεργάζομαι με άλλους μαθητές	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Μαθαίνω καλύτερα όταν εργάζομαι ομαδικά με τους συμμαθητές μου	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Μου αρέσει η ομαδική δουλειά και δίνομαι ολοκληρωτικά	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Βάζω ομαδικούς στόχους και χαίρομαι όταν τους πετυχαίνω	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Εργάζομαι ομαδικά με τους συμμαθητές μου	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Είμαι ευαίσθητος για τα αισθήματα των άλλων	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Ενδιαφέρομαι για το τι νιώθουν οι άλλοι μαθητές	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Σέβομαι τους άλλους μαθητές και νοιάζομαι γι αυτούς	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Νιώθω τους συμμαθητές μου και τους συμπονώ	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Αποδέχομαι τους άλλους μαθητές	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Δείχνω ενδιαφέρον για τη συναισθηματική κατάσταση των άλλων	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Έχω νευρικά ξεσπάσματα και «μπουρίνια»	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Είμαι «τσατίλας»	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Ενοχλούμαι συχνά και νευριάζω	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Συχνά τα «παίρνω στο κρανίο»	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Θυμώνω εύκολα και το δείχνω	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Έχω συχνά εκρήξεις θυμού	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Ενοχλώ και κοροϊδεύω τους άλλους	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Πειράζω και ενοχλώ τους άλλους	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Προκαλώ αναταραχή στην τάξη	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Συχνά κάνω την τάξη «άνω - κάτω» με τη συμπεριφορά μου	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Προκαλώ καυγάδες με τους συμμαθητές μου	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Μαλώνω με τους συμμαθητές μου και τους αναστατώνω	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ

Κλίμακα αξιολόγησης κοινωνικής συμπεριφοράς των συμμαθητών στο σχολείο

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΓΕΝΝΗΣΗΣ :

ΣΧΟΛΕΙΟ:

ΤΜΗΜΑ:

Οι παρακάτω ερωτήσεις αναφέρονται στους συμμαθητές σου. Για τον καθένα τους ξεχωριστά, σημείωσε με έναν αριθμό τη γνώμη σου για τη στάση του ή τη συμπεριφορά του. Βάλε 5, αν συμφωνείς απόλυτα με την πρόταση που διαβάζεις, 4 αν συμφωνείς, 3 αν ούτε συμφωνείς ούτε διαφωνείς, 2 αν διαφωνείς και 1 αν διαφωνείς απόλυτα.

	Π.χ. Παναγιώτης	Π.χ. Μαρία		
Συνεργάζεται με άλλους μαθητές				
Του/Της αρέσει η ομαδική δουλειά και δίνεται ολοκληρωτικά				
Βάζει ομαδικούς στόχους και χαίρεται όταν τους πετυχαίνει				
Εργάζεται ομαδικά με τους συμμαθητές του/της				
Είναι ευαίσθητος/η για τα αισθήματα των άλλων				
Ενδιαφέρεται για το τι νιώθουν οι άλλοι μαθητές				
Σέβεται τους άλλους μαθητές και νοιάζεται γι αυτούς				
Νιώθει τους συμμαθητές του/της και τους συμπονεί				
Δείχνει ενδιαφέρον για τη συναισθηματική κατάσταση των άλλων				
Έχει νευρικά ξεσπάσματα και «μπουρνιά»				
Είναι «τσατίλας»				
Ενοχλείται συχνά και νευριάζει				
Συχνά τα «παίρνει στο κρανίο»				
Έχει συχνά εκρήξεις θυμού				
Ενοχλεί και κοροϊδεύει τους άλλους				
Πειράζει και ενοχλεί τους άλλους				
Προκαλεί αναταραχή στην τάξη				
Συχνά κάνει την τάξη «άνω – κάτω» με τη συμπεριφορά του/της				
Μιλώνει με τους συμμαθητές του/της και τους αναστατώνει				

Κλίμακα αξιολόγησης επιθυμίας για κοινωνική αποδοχή (The Social Desirability Scale).

ΟΔΗΓΙΕΣ: Για να απαντήσεις διάβασε την κάθε πρόταση και βάλε ένα X στην αντίστοιχη στήλη ανάλογα με το αν ισχύει ή δεν ισχύει για σένα αυτή η πρόταση.		Συμφωνώ	Διαφωνώ
1	Ποτέ δε λέω άσχημα πράγματα για τους άλλους		
2	Μερικές φορές ζηλεύω την τύχη των άλλων		
3	Δεν εκνευρίζομαι ποτέ		
4	Είμαι πάντα ευγενικός / ή		
5	Μερικές φορές προσπαθώ να εκδικούμαι τους άλλους		
6	Για να δουλέψω πρέπει να έχω ενθάρρυνση		
7	Είμαι πάντα πρόθυμος / η να παραδεχτώ τα λάθη μου		
8	Μερικές φορές εκμεταλλεύομαι τους άλλους		
9	Ακούω πάντοτε όταν οι άλλοι μου μιλάνε		
10	Θυμώνω όταν τα πράγματα δεν γίνονται όπως τα θέλω		

ΕΥΧΑΡΙΣΤΟΥΜΕ ΠΟΛΥ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΣΟΥ!

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β

- B₁. Σχέδια μαθημάτων παρεμβατικού προγράμματος φυσικής αγωγής για την ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων
- B₂. Σχέδια μαθημάτων που ακολούθησε η ομάδα ελέγχου.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β₁

ΣΧΕΔΙΑ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ ΠΑΡΕΜΒΑΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ

Μάθημα 1^ο - Εισαγωγικό

Θεωρητικό μέρος

A. Εισαγωγή στην έννοια και στη σημασία της συνεργασίας (διάρκεια 20 λεπτά)

A1. Σκοπός του προγράμματος (διάρκεια 4 λεπτά)

Ο καθηγητής φυσικής αγωγής συγκεντρώνει τα παιδιά στην τάξη ή στο γυμναστήριο σε διάταξη κύκλου. Ορίζει και στη συνέχεια αναλύει το σκοπό για τον οποίο το συγκεκριμένο τμήμα θα διδαχθεί 13 στη σειρά μαθήματα. Πιο συγκεκριμένα τους επισημαίνει:

Σκοπός των πρακτικών μαθημάτων που θα ακολουθήσουν είναι η ανάπτυξη της συνεργασίας και των καλών κοινωνικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών. Το κάθε μάθημα σχεδιάστηκε με στόχο να εξυπηρετήσει αυτό το σκοπό. Το μάθημα της φυσικής αγωγής εκτός από τις κινητικές δεξιότητες και τη φυσική κατάσταση έχει τη δυνατότητα να αναπτύξει και μια σειρά από δεξιότητες που είναι απαραίτητες στη ζωή, όπως για παράδειγμα να επιλύουν προβλήματα κάτω από δύσκολες καταστάσεις, να θέτουν στόχους, να σκέφτονται θετικά, να ξεπερνούν το άγχος, να χτίζουν την αυτοεκτίμησή τους, να επικοινωνούν, να συνεργάζονται.

Δραστηριότητα 1

Ο καθηγητής ζητά από τους μαθητές να πουν κάποιο παράδειγμα για κάποιες από τις δεξιότητες που ανέφερε. Αν δυσκολεύονται, τους βοηθά.

A2. Τι είναι συνεργασία (διάρκεια 4 λεπτά)

Στη συνέχεια, ορίζει την έννοια της συνεργασίας. «Συνεργασία είναι η επικοινωνία ανάμεσα σε δύο ή περισσότερα άτομα τα οποία αλληλεπιδρούν μεταξύ τους αρμονικά, προσφέρουν βοήθεια το ένα στο άλλο, αναλαμβάνουν ρόλους, λύνουν προβλήματα με συναινετικό τρόπο και επιδιώκουν με κοινές προσπάθειες την επίτευξη ενός κοινού στόχου»

Δραστηριότητα 2

Ο καθηγητής ζητά από τους μαθητές να πουν παραδείγματα συνεργασίας των ανθρώπων σε διάφορους χώρους δραστηριοποίησής τους.

Αν δυσκολεύονται, τους βοηθά αναφέροντας τους χώρους όπως η οικογένεια, το σχολείο, η εργασία, η κοινωνία γενικότερα. Τους επισημαίνει την αντίφαση, ότι ενώ η κοινωνία που ζούμε είναι ανταγωνιστική, η συνεργασία είναι απαραίτητη παντού.

A3. Πού βοηθά η συνεργασία (διάρκεια 5 λεπτά)

Η συνεργασία είναι ένας αποτελεσματικός τρόπος για να ζουν οι άνθρωποι αρμονικά και να δημιουργούν διάφορα επιτεύγματα. Παράλληλα όμως, βοηθά στο να αναπτύξουν και να καλλιεργήσουν καλές διαπροσωπικές σχέσεις, γεγονός που τους κάνει να ισορροπούν, αφού είναι «όντα κοινωνικά». Οι διαπροσωπικές σχέσεις διευκολύνουν με τη σειρά τους την αποτελεσματική επικοινωνία των ανθρώπων μεταξύ τους, την καθιέρωση φιλικών και επαγγελματικών σχέσεων, και γενικότερα την ενεργή συμμετοχή τους σε μικρές ή μεγάλες ομάδες με στόχο τη βελτίωση της ζωής.

Δραστηριότητα 3

Ο καθηγητής ζητά από τους μαθητές να του αναφέρουν ή να σχολιάσουν σε ζευγάρια ορισμένα από τα ανεπιθύμητα αποτελέσματα του ανταγωνισμού, όπως το πολύ στρες, η απομόνωση, η ένταση στις κοινωνικές σχέσεις, κλπ.

A4. Διδάσκεται η συνεργασία; (διάρκεια 3 λεπτά)

Η συνεργασία μπορεί να διδαχθεί στους μαθητές με μια στρατηγική μάθησης που λέγεται συνεργατική μάθηση. Είναι μια δυναμική μορφή μάθησης που προϋποθέτει μια κοινή προσπάθεια των μαθητών προκειμένου να επιτευχθεί ένας κοινός στόχος (Dyson, 2002). Στη συνεργατική μάθηση, οι μαθητές εργάζονται σε ανομοιογενείς ομάδες, όπου ενθαρρύνουν και υποστηρίζουν ο ένας τον άλλο, χρησιμοποιούν κοινωνικές δεξιότητες που σχετίζονται με τη συνεργασία, έχουν υπεύθυνη στάση για την προσωπική τους μάθηση και τη μάθηση των άλλων μελών της ομάδας, και μπορούν να αξιολογούν την πρόοδο της ομάδας.

Παρόλο που πολλά ερευνητικά στοιχεία δείχνουν τα ευεργετικά αποτελέσματα της συνεργατικής μάθησης στην ψυχική υγεία αλλά και στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών σε όλα τα μαθήματα του σχολείου, ωστόσο δε χρησιμοποιείται ιδιαίτερα στο σχολείο.

Δραστηριότητα 4

Ο καθηγητής ζητά από τους μαθητές να αναφέρουν παραδείγματα ατομικής, ανταγωνιστικής και συνεργατικής μάθησης που θυμούνται από τη σχολική τους ζωή.

A5. Τα στοιχεία της συνεργασίας(διάρκεια 4 λεπτά)

Για να επιτευχθεί η συνεργασία είναι απαραίτητο να συνυπάρχουν τα εξής στοιχεία:

1. Ανομοιογένεια στην ομάδα.

Τα άτομα μιας ομάδας θα πρέπει να έχουν διαφορετικό επίπεδο ικανότητας, ή το καθένα να έχει ικανότητα σε διαφορετικό τομέα, γιατί έτσι μπορεί το καθένα να δώσει τη γνώση του στο άλλο.

2. Θετική αλληλεξάρτηση

Η απλή φράση «σε χρειάζομαι και με χρειάζεσαι για να πετύχουμε το στόχο μας» αποκρυπτογραφεί το νόημα της θετικής αλληλεξάρτησης στη συνεργασία. Η θετική αλληλεξάρτηση αποτελεί τον πυρήνα της συνεργατικής μάθησης

3. Προσωπική υπευθυνότητα

Η επίδωξη ενός κοινού στόχου δε σημαίνει ότι ο κάθε μαθητής δεν πρέπει να συναντάει και τον προσωπικό του στόχο ώστε να νοιώθει υπεύθυνος και ουσιαστικά συμμετοχος στην προσπάθεια της ομάδας. Για το λόγο αυτό, οι δραστηριότητες οργανώνονται με τρόπο που να επιβεβαιώνεται η χρησιμότητα κάθε μέλους της ομάδας.

4. Συνεργατικές δεξιότητες

Για την επίτευξη της συνεργατικής μάθησης απαιτούνται δεξιότητες συνεργατικής φύσης, όπως ποιοτική παρακολούθηση των άλλων, υποστήριξη και ενθάρρυνση των άλλων, αποδοχή ρόλων διαδοχικής εναλλαγής στις προσπάθειες, έκφραση ευχαρίστησης στην επιτυχία των άλλων, κριτική ικανότητα στη συμπεριφορά του συμμαθητή και *όχι στο πρόσωπο* (Johnson et al., 1984)

Στη συνέχεια, ο καθηγητής προτρέπει τους μαθητές να συμμετέχουν σε μια πρακτική εφαρμογή των παραπάνω, και να εξασκηθούν στις κάρτες αμοιβαίας διδασκαλίας. Στόχος είναι να κατανοήσουν οι μαθητές ότι *δεν είναι υπεύθυνοι μόνο για τη δική τους μάθηση αλλά και για τη μάθηση των συμμαθητών τους*. Με τον τρόπο αυτό, οι μαθητές

οδηγούνται στο Β μέρος του μαθήματος, που είναι η εξάσκηση στις κάρτες αμοιβαίας διδασκαλίας.

Πρακτικό μέρος

B. Εξάσκηση στις κάρτες αμοιβαίας διδασκαλίας (διάρκεια 25 λεπτά)

(περιγράφεται στο μάθημα 2)

Μάθημα 2^ο

Κύριος στόχος:

Κοινωνικός : **Να βοηθούν τους άλλους στην επίτευξη του στόχου**

Άλλοι στόχοι:

Κινητικός : Η σωστή εκτέλεση της πετοσφαιριστικής δεξιότητας πάσα με δάκτυλα

Γνωστικός: α) Να κατανοήσουν τη δύναμη της συνεργασίας και της βοήθειας
β) Να κατανοήσουν τη δομή της δεξιότητας
γ) Εξάσκηση προσοχής, ετοιμότητας

Δομή μαθήματος: Συνεργατική μάθηση

Θεωρητική προσέγγιση : Εννοιολογική προσέγγιση (διότι συνυπάρχουν όλα τα βασικά χαρακτηριστικά της συνεργατικής μάθησης)

Κινητικό μέσο : Πάσα με δάκτυλα στο Volleyball

Υλικά : Μπάλες Βόλει, κάρτες αμοιβαίας διδασκαλίας,, μολύβια

Μέθοδοι διδασκαλίας

α) Μόνο στην αρχή, για την επίδειξη της πετοσφαιριστικής δεξιότητας, άμεση διδασκαλία

β) Στη συνέχεια αλληλοδιδασκαλία

Ρόλος του καθηγητή Φυσικής αγωγής

Εξηγεί, παρατηρεί, παροτρύνει, απαντά, ενθαρρύνει

Αρχές συνεργασίας που τηρούνται

- Ανομοιογένεια στις ομάδες
- Θετική αλληλεξάρτηση
- Τήρηση κοινωνικών κανόνων (θετική ανατροφοδότηση στην προσπάθεια, όχι στο πρόσωπο, αλληλοβοήθεια, κλπ.)
- Προσωπική υπευθυνότητα
- Ομαδικός στόχος (όλοι πρέπει να μάθουν τη δεξιότητα)

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Ο καθηγητής φυσικής αγωγής συγκεντρώνει τους μαθητές και τους ενημερώνει για τον κύριο σκοπό του μαθήματος. Τους επισημαίνει ότι είναι πολύ σημαντικό να βοηθάνε ο ένας τον άλλο στο να πετύχει το στόχο του. Αυτό μπορεί να γίνει όχι απλά με φιλική συμπαράσταση αλλά συγκεκριμένο τρόπο παροχής πληροφοριών.

ΚΥΡΙΟ ΜΕΡΟΣ

- Οι μαθητές σε ανομοιογενή ζευγάρια
- Ο ένας εκτελεί πάσα με δάκτυλα στον τοίχο και ο άλλος του παρέχει ανατροφοδότηση
- Η ανατροφοδότηση περιλαμβάνει:
 - λεκτική ανατροφοδότηση για τη σωστή εκτέλεση με έμφαση στα σημεία κλειδιά της δεξιότητας (δάκτυλα, φωλιές, ψηλοκρεμαστά, κλπ.)
 - λεκτική παρότρυνση με φράσεις ενθάρρυνσης όπως «μπράβο, μπορείς, προσπάθησε, τα κατάφερες, πολύ ωραία, κ.λ.π.»
 - Αυτός που παρέχει ανατροφοδότηση, παράλληλα αξιολογεί σε κάρτα αξιολόγησης αμοιβαίας διδασκαλίας
 - η checklist περιλαμβάνει 3 βασικά τεχνικά σημεία της δεξιότητας
 - κάθε 5 εκτελέσεις, ο αξιολογητής-μαθητής την συμπληρώνει
 - κάθε 5 X 5 προσπάθειες, γίνεται αλλαγή ρόλων
 - Στη συνέχεια οι ρόλοι εναλλάσσονται
 - Πάσες σε ζευγάρια, στόχος να μην πέσει η μπάλα, ελεύθερη αμοιβαία ανατροφοδότηση
 - Προοδευτικά πάσες σε τετράδες
 - Δημιουργία ομάδων σε τετράδες με σύνθεση διαφορετική σύμφωνα με κάποια από τις δομές του Kagan

ΤΕΛΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Οι μαθητές σε κύκλο συζητούν τις εντυπώσεις τους από το μάθημα, κι' αν επιτεύχθηκε ο κύριος στόχος του μαθήματος. Ο καθηγητής ΦΑ, συντονίζει τη συζήτηση.

Μάθημα 3°

Κύριος στόχος:

Κοινωνικός : Να αλληλοβοηθούνται στην επίτευξη του στόχου

Η δομή του μαθήματος είναι ακριβώς ίδια με το μάθημα 1, μόνο που αλλάζει η κινητική δεξιότητα που είναι η μανσέτα στο Volleyball. Ο καθηγητής δεν ξεχνά να επισημάνει το σκοπό του μαθήματος στο εισαγωγικό μέρος και να δώσει στο τελικό μέρος ερεθίσματα για τη συζήτηση των μαθητών σχετικά με τις εντυπώσεις τους και για το αν κατάφεραν να πετύχουν τον κύριο στόχο του μαθήματος.

Μάθημα 4°

Κύριος στόχος:

Κοινωνικός : Να συναντούν τους προσωπικούς τους στόχους μέσα από τη συνεργασία αλλά να κατανοούν ότι πάνω απ' όλα είναι ο στόχος της ομάδας

Άλλοι στόχοι:

Κινητικός : Η σωστή εκτέλεση της δεξιότητας της προσωπικής βολής στο Basketball

Γνωστικός: α) Να κατανοήσουν τη δύναμη της συνεργασίας και της βοήθειας
β) Να κατανοήσουν τη δομή της δεξιότητας
γ) Εξάσκηση προσοχής, ετοιμότητας

Δομή μαθήματος: Συνεργατική μάθηση

Θεωρητική προσέγγιση : Προσέγγιση αναλυτικού προγράμματος (διότι υπάρχει αξιολόγηση – συλλογή βαθμών, ενώ κυριαρχούν ο ομαδικός στόχος και η ατομική υπευθυνότητα)

Κινητικό μέσο : Προσωπική βολή στο Basketball

Υλικά : Μπάλες Basket, λίστες καταγραφής σκορ, μολύβια

Μέθοδοι διδασκαλίας

α) Μόνο στην αρχή άμεση διδασκαλία
β) Κατά τη διάρκεια της εκτέλεσης, αλληλοδιδασκαλία

Ρόλος του καθηγητή Φυσικής αγωγής

Εξηγεί, παρατηρεί, παροτρύνει, απαντά, διευκρινίζει, ενθαρρύνει

Αρχές συνεργασίας που τηρούνται

- Ανομοιογένεια στις ομάδες

- Τήρηση κοινωνικών κανόνων (θετική ανατροφοδότηση στην προσπάθεια, όχι στο πρόσωπο, αλληλοβοήθεια, κλπ.)
- Προσωπική υπευθυνότητα
- Ομαδικός στόχος

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Ο καθηγητής ΦΑ συγκεντρώνει τους μαθητές και τους ενημερώνει για το σκοπό του μαθήματος. Τους επισημαίνει ότι είναι πολύ σημαντικό για τον κάθε μαθητή ξεχωριστά να πλησιάζει και να πετυχαίνει τον προσωπικό του στόχο. Ωστόσο, πολύ πιο σημαντικό είναι να προσπαθεί μέσα από τον προσωπικό του στόχο να συμβάλλει στην επίτευξη του στόχου της ομάδας. Ο καθηγητής αναφέρει παραδείγματα από τη ζωή και από τον αθλητισμό.

ΚΥΡΙΟ ΜΕΡΟΣ

- Ο καθηγητής δείχνει την κινητική δεξιότητα με άμεση διδασκαλία
- Χωρισμός της τάξης σε 4 ανομοιογενείς ομάδες (αν υπάρχουν 4 μπασκέτες, διαφορετικά ανάλογα με τις υπάρχουσες συνθήκες)
- Κάθε ομάδα ορίζει έναν μαθητή σε ρόλο σημειωτή που καταγράφει τα προσωπικά και το ομαδικό σκορ της
- Ο κάθε μαθητής δοκιμάζει την ευστοχία του στις 5 προσωπικές βολές και το σκορ του καταγράφεται ως αρχικό προσωπικό του σκορ
- Το άθροισμα των αρχικών προσωπικών σκορ αποτελεί το αρχικό ομαδικό σκορ της κάθε ομάδας
- Στη συνέχεια, η κάθε ομάδα βάζει έναν ομαδικό στόχο για σκορ μεγαλύτερο από το αρχικό (π.χ. κατά 20% μεγαλύτερο), ενώ ο κάθε μαθητής βάζει έναν προσωπικό στόχο βελτίωσης της αρχικής του επίδοσης
- Οι μαθητές στη σειρά εκτελούν βολές (εναλλακτικά, αντί για ρόλο σημειωτή ο κάθε μαθητής μπορεί μόνος του να καταγράφει το σκορ του κάθε πέντε βολές που εκτελεί, σε μια λίστα επίδοσης της ομάδας)
- Κατά τη διάρκεια της εκτέλεσης, ο επόμενος παρέχει λεκτική ανατροφοδότηση στον προηγούμενο (αυτή είναι 4 σημεία κλειδιά που στην αρχή επισημάνθηκαν από τον καθηγητή ΦΑ).

- Όταν όλοι οι μαθητές εκτελέσουν από πέντε βολές και τελειώσει ο γύρος, τίθεται καινούργιος στόχος σε προσωπικό και ομαδικό επίπεδο, ο οποίος αν δεν επιτευχθεί μένει ο ίδιος ή επαναπροσδιορίζεται με τη βοήθεια του καθηγητή φυσικής αγωγής

ΤΕΛΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Χρησιμοποιείται μια δομή του Kagan, το three-step-interview. Οι μαθητές σε ζευγάρια από διαφορετικές ομάδες ρωτάνε αλλά και απαντούν στην ερώτηση «ποιο είναι το δυνατό σου σημείο και ποια η αδυναμία σου στην εκτέλεση της δεξιότητας». Αφού επιστρέψουν στις ομάδες τους, μοιράζονται κάτι που τους έκανε εντύπωση με τα μέλη της.

Μάθημα 5^ο

Κύριος στόχος:

Κοινωνικός : Να συναντούν τους προσωπικούς τους στόχους μέσα από τη συνεργασία αλλά να κατανοούν ότι πάνω απ' όλα είναι ο στόχος της ομάδας

Η δομή του μαθήματος είναι ακριβώς ίδια με το μάθημα 4, μόνο που αλλάζει η κινητική δεξιότητα που είναι το «σουτ με άλμα» από δεξιά. Ιδιαίτερη σημασία δίνεται όχι μόνο στο κύριο αλλά στο εισαγωγικό και τελικό μέρος του μαθήματος.

Μάθημα 6^ο

Κύριος στόχος:

Κοινωνικός : Να επιλύουν προβλήματα με συνεργασία

Άλλοι στόχοι:

Κινητικός : Βελτίωση ρυθμικής και χορευτικής ικανότητας

Γνωστικός: α) Βελτίωση προσοχής, αυτοσυγκέντρωσης, ετοιμότητας

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

Δομή μαθήματος: Συνεργατική μάθηση

Θεωρητική προσέγγιση : Προσέγγιση σύνθετης οδηγίας (ανακάλυψη σε πρόβλημα με ανοιχτό τέλος που επιδέχεται πολλές σωστές απαντήσεις)

Κινητικό μέσο : Χορευτική σύνθεση σε παραδοσιακό ρυθμό

Υλικά: Κασετόφωνο ή CD player

Μέθοδοι διδασκαλίας

α) Μόνο στην αρχή άμεση διδασκαλία

β) Καθοδηγούμενη εφευρετικότητα

γ) Αλληλοδιδασκαλία

Ρόλος του καθηγητή Φυσικής αγωγής

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

Αργές συνεργασίας που τηρούνται

- Ανομοιογένεια στις ομάδες
- Θετική αλληλεξάρτηση
- Τήρηση κοινωνικών κανόνων (θετική ανατροφοδότηση στην προσπάθεια, όχι στο πρόσωπο, αλληλοβοήθεια, κλπ.)
- Προσωπική υπευθυνότητα
- Ομαδικός στόχος

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

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

ΚΥΡΙΟ ΜΕΡΟΣ

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

- Στη συνέχεια, τους παρουσιάζεται από τον καθηγητή φυσικής αγωγής το προς επίλυση πρόβλημα, όπου όμως θα πρέπει να τηρηθούν **ορισμένες προϋποθέσεις** (σταθερές παράμετροι). Το πρόβλημα και οι παράμετροι παρουσιάζονται παρακάτω:

α Οι μαθητές πρέπει να δημιουργήσουν μία χορευτική σύνθεση, σε ένα συγκεκριμένο χορευτικό μοτίβο που θα τους δοθεί. Το χορευτικό μοτίβο είναι του χορού «έντεκα», που περιλαμβάνεται στη διδακτέα ύλη του αναλυτικού προγράμματος. Ο καθηγητής φυσικής αγωγής δείχνει το μοτίβο, με συνοδεία μουσικής, το οποίο είναι τέσσερα βήματα, στο τέταρτο αναπήδηση. Όλοι οι μαθητές, προσπαθούν να εκτελέσουν το μοτίβο (διάρκεια 5λεπτά).

β Οι σταθερές παράμετροι της σύνθεσης που πρέπει να δημιουργήσουν οι μαθητές είναι :

- Ο χορός πρέπει ν' αποτελείται από τρία μέρη
- Κάθε μέρος ν' αποτελείται από 4 έως 6 τεσσάρια
- Το πρώτο μέρος ν' αρχίζει με ζευγάρια (αγόρι – κορίτσι), το δεύτερο μέρος να συνεχίζει με διάταξη δύο απέναντι ομάδων και στο τρίτο μέρος να υπάρχει ελεύθερη διάταξη των μαθητών στο χώρο (σκόρπιος)
- Τα χέρια πρέπει στο α' μέρος να είναι σε χαλαρή έκταση, στο β' μέρος χαμηλά δεμένα πίσω από την πλάτη και στο γ' μέρος ελεύθερα (σε όποια θέση θέλει ο μαθητής).

- **καθηγητής ορίζει στους μαθητές τον τρόπο που θα δουλέψουν:**

α Κάθε μία από τις τρεις ομάδες θα δουλέψει στην αρχή ξεχωριστά ένα από τα τρία μέρη του χορού (διάρκεια 8 λεπτά)

β Στη συνέχεια θα ενωθούν, η κάθε ομάδα θα διδάξει τη δουλειά της στις άλλες δύο (διαδοχικά, η α ομάδα στις β και γ (διάρκεια 5 λεπτά), η β στις α και γ (διάρκεια 5 λεπτά), και η γ στις α και β(διάρκεια 5 λεπτά).

γ Αφού μάθουν τις φιγούρες, θα τις δουλέψουν όλοι μαζί (διάρκεια 5 λεπτά).

δ Θα παρουσιάσουν το χορό όλοι μαζί στον καθηγητή ΦΑ(διάρκεια 5- 8 λεπτά).

Παρατηρήσεις:

α) Κατά τη διάρκεια του συγκεκριμένου μαθήματος, δεν δίνουμε ιδιαίτερη βαρύτητα στην τήρηση των αρχών συνεργασίας. Αυτό που κυρίως μας ενδιαφέρει είναι η κοινωνική αλληλεπίδραση των μαθητών

β) Το μάθημα ακολουθεί στην εξέλιξή του τη δομή του Kagan Co-op, Co-op, σύμφωνα με την οποία η κάθε ομάδα αναλαμβάνει να πραγματοποιήσει ένα αποτέλεσμα – στόχο και στη συνέχεια να το μοιραστεί με τις υπόλοιπες ομάδες

ΤΕΛΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Οι μαθητές σε κύκλο συζητούν τις εντυπώσεις τους από το μάθημα, τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν, κι' αν επιτεύχθηκε ο κύριος στόχος του μαθήματος. Ο καθηγητής ΦΑ, συντονίζει τη συζήτηση.

Μάθημα 7^ο

Κύριος στόχος:

Κοινωνικός : Να επιλύουν προβλήματα με συνεργασία

Άλλοι στόχοι:

Κινητικός : Βελτίωση αερόβιας ικανότητας, βελτίωση κινήσεων τακτικής στο παιχνίδι

Γνωστικός: α) Βελτίωση προσοχής, αυτοσυγκέντρωσης, ετοιμότητας

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

γ) Βελτίωση κινήσεων τακτικής στο παιχνίδι

Δομή μαθήματος: Συνεργατική μάθηση

Θεωρητική προσέγγιση : Προσέγγιση σύνθετης οδηγίας (ανακάλυψη σε πρόβλημα με ανοιχτό τέλος που επιδέχεται πολλές σωστές απαντήσεις)

Κινητικό μέσο : Παιχνίδι που παίζεται με 2 μπάλες

Μέθοδοι διδασκαλίας

Αποκλίνουσα παραγωγικότητα

Υλικά

Μπάλες διαφόρων αθλημάτων, κάποια φύλλα χαρτιού και μολύβια για πιθανές σχεδιαστικές λύσεις των μαθητών

Ρόλος του καθηγητή Φυσικής αγωγής

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

Αρχές συνεργασίας που τηρούνται

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

Παρατήρηση: Κατά τη διάρκεια του συγκεκριμένου μαθήματος, δεν δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στην τήρηση των αρχών συνεργασίας. Αυτό που κυρίως μας ενδιαφέρει είναι η κοινωνική αλληλεπίδραση των μαθητών.

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Ο καθηγητής φυσικής αγωγής συγκεντρώνει τους μαθητές και τους ενημερώνει για τον κύριο σκοπό του μαθήματος. Τους επισημαίνει ότι η επίλυση ενός προβλήματος είναι συχνά πιο εύκολη και πιο ευχάριστη όταν συνεργαζόμαστε με άλλα άτομα. Στο σημερινό μάθημα, οι μαθητές καλούνται να συνεργαστούν για να βρουν τη λύση σ' ένα πρόβλημα που έχει ανοιχτό τέλος. Είναι πολύ σημαντικό να γίνονται σεβαστές οι γνώμες όλων των μαθητών.

ΚΥΡΙΟ ΜΕΡΟΣ

- Οι μαθητές χωρίζονται σε τέσσερις ανομοιογενείς ομάδες
- Ο καθηγητής φυσικής αγωγής παρουσιάζει το προς επίλυση πρόβλημα, όπου όμως θα πρέπει να τηρηθούν ορισμένες προϋποθέσεις (σταθερές παράμετροι).

Το πρόβλημα και οι παράμετροι παρουσιάζονται παρακάτω:

- Οι μαθητές συνεργαζόμενοι ανά δύο ομάδες θα πρέπει να επινοήσουν δύο καινούργια παιχνίδια (ένα για κάθε δύο ομάδες), όπου θα πρέπει να τηρούνται τα εξής:
 - Το παιχνίδι πρέπει να παίζεται με δύο ομάδες, οι οποίες είναι αντίπαλες
 - Παίζουν δύο μπάλες
 - Η μπάλα θα μεταφέρεται με κύλισμα στο έδαφος
 - Η μπάλα μπορεί να μεταφέρεται με οποιοδήποτε μέλος του σώματος
 - Θα υπάρχουν δύο εστίες

- Στόχος της κάθε ομάδας είναι να πετύχει όσα περισσότερα τέρματα μπορεί στην αντίπαλη εστία και παράλληλα να αποφύγει να δεχθεί τέρμα
 - Οι μαθητές με συνεργασία πρέπει να επινοήσουν όλους τους υπόλοιπους κανόνες
 - Ο περισσότερος χρόνος διατίθεται για τις προσπάθειες επίλυσης του προβλήματος (25 λεπτά)
 - Στο τέλος, κάθε ζευγάρι ομάδων παρουσιάζει το παιχνίδι που δημιούργησε στο άλλο ζευγάρι (5+5 = 10 λεπτά)

ΤΕΛΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Οι μαθητές σε κύκλο συζητούν τις εντυπώσεις τους από το μάθημα, τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν, κι' αν επιτεύχθηκε ο κύριος στόχος του μαθήματος. Ο καθηγητής ΦΑ, συντονίζει τη συζήτηση.

Μάθημα 8^ο

Κύριος στόχος:

Κοινωνικός: **Να αλληλεπιδρά έντονα με τους συνομηλίκους**

Άλλοι στόχοι:

Κινητικός: Η βελτίωση βασικών δεξιοτήτων στο Volleyball

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

β) Να κατανοήσουν τη δομή της δεξιότητας

γ) Εξάσκηση προσοχής, μνήμης και ετοιμότητας

δ) Μάθηση κανονισμών

Δομή μαθήματος: Συνεργατική μάθηση

Θεωρητική προσέγγιση: Εννοιολογική προσέγγιση (διότι συνυπάρχουν όλα τα βασικά χαρακτηριστικά της συνεργατικής μάθησης) αλλά και δομική προσέγγιση (γιατί χρησιμοποιείται η δομή συνεργασίας Jigsaw)

Κινητικό μέσο: Δεξιότητες του Volleyball

Υλικά

Φωτογραφίες, σκίτσα, και χαρτόνια με αναγραφόμενα τα σημεία κλειδιά για όλες τις δεξιότητες, καρτέλες κανονισμών

Μέθοδοι διδασκαλίας

α) Στην αρχή άμεση διδασκαλία από τον καθηγητή φυσικής αγωγής προς τις ομάδες των experts

β) Στη συνέχεια, αμοιβαίο στυλ διδασκαλίας

Ρόλος του καθηγητή Φυσικής αγωγής

Δείχνει, εξηγεί, παρατηρεί, παροτρύνει, απαντά, ενθαρρύνει

Αρχές συνεργασίας που τηρούνται

- Ανομοιογένεια στις ομάδες
- Έντονη θετική αλληλεξάρτηση
- Τήρηση κοινωνικών κανόνων (θετική ανατροφοδότηση στην προσπάθεια, όχι στο πρόσωπο, αλληλοβοήθεια, κλπ.)
- Προσωπική υπευθυνότητα
- Ομαδικός στόχος

Παρατήρηση: Στο συγκεκριμένο μάθημα υπάρχει έντονα το στοιχείο της

αλληλεξάρτησης και της αλληλεπίδρασης των μαθητών. Η πληροφόρηση του κάθε μαθητή εξαρτάται ολοκληρωτικά από τους άλλους

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Ο καθηγητής φυσικής αγωγής συγκεντρώνει τους μαθητές και τους ενημερώνει για τον κύριο σκοπό του μαθήματος. Τους επισημαίνει ότι ένας σημαντικός παράγοντας στην ολοκλήρωση της προσωπικότητας ενός ανθρώπου είναι η ανάπτυξη της κοινωνικότητάς του. Αυτή αναπτύσσεται μέσα από την αλληλεπίδρασή του με άλλους ανθρώπους. Στο σημερινό μάθημα, οι μαθητές καλούνται να συνεργαστούν με τρόπο τέτοιο ώστε η πληροφόρηση του κάθε μαθητή να εξαρτάται ολοκληρωτικά από τους άλλους. Ο καθένας έχει κάτι να δώσει και κάτι να πάρει απ' τους συμμαθητές του.

ΚΥΡΙΟ ΜΕΡΟΣ

1. Ο καθηγητής φυσικής αγωγής δημιουργεί τις ομάδες Α, Β, Γ, Δ σύμφωνα με την παρακάτω δομή:

	ΟΜΑΔΑ Ι	ΟΜΑΔΑ ΙΙ	ΟΜΑΔΑ ΙΙΙ	ΟΜΑΔΑ ΙV	ΟΜΑΔΑ V
ΟΜΑΔΑ Α	1	8	9	16	17
ΟΜΑΔΑ Β	2	7	10	15	18
ΟΜΑΔΑ Γ	3	6	11	14	19
ΟΜΑΔΑ Δ	4	5	12	13	20

- Ο Νο 1, είναι ο καλύτερος στις κινητικές δεξιότητες, ο Νο 2 ο δεύτερος καλύτερος, ο Νο 3 ο επόμενος καλύτερος κ.ο.κ.
2. Στη συνέχεια η μαθητές χωρίζονται σε ομάδες experts (I, II, III, IV και V) σε αντίστοιχες πετοσφαιριστικές δεξιότητες, όπως ακριβώς φαίνεται στην κάθετη διάταξη του πίνακα.
- Η ομάδα I, κάνει εξάσκηση στο σερβίς , ώστε να γίνουν όλα τα μέλη της experts σ' αυτό
 - Η ομάδα II, κάνει εξάσκηση σε συνδυασμό πάσας με δάκτυλα και μανσέτας
 - Η ομάδα III, κάνει εξάσκηση στην πάσα μανσέτα
 - Η ομάδα VI, κάνει εξάσκηση στην πάσα με δάκτυλα
 - Η ομάδα V, μαθαίνει κανονισμούς
 - Την ώρα της εξάσκησης και εκπαίδευσης των experts, υπάρχει οπτικό υλικό που αποτυπώνει τις δεξιότητες (φωτογραφίες, σκίτσα, αναγραφόμενες σε χαρτόνια και σχετικές με τη δεξιότητα λέξεις κλειδιά)
 - Οι μαθητές της ομάδας που μαθαίνει κανονισμούς επιλέγουν με τη σειρά καρτέλες, και διαβάζουν δυνατά στην ομάδα το περιεχόμενό τους. Το περιεχόμενο περιλαμβάνει 10 βασικούς κανονισμούς της πετοσφαίρισης. Στη συνέχεια , επιλέγουν πάλι με τη σειρά καρτέλες που περιέχουν ερωτήσεις σχετικές με τους κανονισμούς που αναγνώστηκαν και απαντούν (πρώτα αυτός που επιλέγει την καρτέλα και αν δεν γνωρίζει, κάποιος μαθητής που γνωρίζει την απάντηση)
 - Οι ομάδες που ασκούνται στις πετοσφαιριστικές δεξιότητες δέχονται την αρχική επίδειξη από τον καθηγητή φυσικής αγωγής ή από κάποιον μαθητή που αποτελεί το σωστό μοντέλο
3. Στη συνέχεια οι ομάδες επανασηματίζονται και παίρνουν την αρχική τους μορφή (Α, Β, Γ, Δ). Κάθε ομάδα έχει τώρα από έναν ειδικό σε κάθε δεξιότητα και

έναν ειδικό στους κανονισμούς του αθλήματος. Ο κάθε ειδικός, καλείται σε συγκεκριμένο χρόνο να δείξει αυτό που γνωρίζει στα υπόλοιπα μέλη της ομάδας

4. Απαιτούνται 10 λεπτά για εξηγήσεις και χωρισμό, 15 λεπτά για την Α φάση, και 15 λεπτά για τη Β φάση.

ΤΕΛΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Οι μαθητές σε ομάδες της αρχικής μορφής (Α,Β,Γ,Δ) συζητούν τις εντυπώσεις τους από το μάθημα, και σε ποιο βαθμό κατόρθωσαν να αλληλεπιδράσουν.

Μάθημα 9^ο

Κύριος στόχος:

Κοινωνικός: Να αλληλεπιδρά έντονα με τους συνομιλήκους

Άλλοι στόχοι:

Κινητικός: Εκμάθηση χορευτικής δεξιότητας (μακεδονικού αντικρυστού) με 3 φιγούρες

Γνωστικός: α) Γνωριμία με εθιμολογικά και λαογραφικά στοιχεία του χορού

β) Κατανόηση της δομής της δεξιότητας

γ) Εξάσκηση προσοχής και μνήμης

Δομή μαθήματος: Συνεργατική μάθηση

Θεωρητική προσέγγιση: Ενωσιολογική προσέγγιση (διότι συνυπάρχουν όλα τα βασικά χαρακτηριστικά της συνεργατικής μάθησης)

Κινητικό μέσο: Χορευτική δεξιότητα

Υλικά: Κασετόφωνο ή CD player, ανηρημένα χαρτόνια με αναγραφόμενα διάφορα σλόγκαν για τη συνεργασία

Μέθοδοι διδασκαλίας

α) Στην αρχή άμεση διδασκαλία από τον καθηγητή φυσικής αγωγής

β) Στη συνέχεια, αλληλοδιδασκαλία

Ρόλος του καθηγητή Φυσικής αγωγής

Δείχνει, εξηγεί, συντονίζει, παρατηρεί, παροτρύνει, απαντά, ενθαρρύνει

Αρχές συνεργασίας που τηρούνται

- Ανομοιογένεια στις ομάδες
- Έντονη θετική αλληλεξάρτηση

- Τήρηση κοινωνικών κανόνων (θετική ανατροφοδότηση στην προσπάθεια, όχι στο πρόσωπο, αλληλοβοήθεια, κλπ.)
- Προσωπική υπευθυνότητα
- Ομαδικός στόχος

Παρατήρηση: α) Στο συγκεκριμένο μάθημα υπάρχει έντονα το στοιχείο της αλληλεξάρτησης και της αλληλεπίδρασης των μαθητών. Η κάθε φιγούρα δεν μπορεί να εκτελεσθεί αν δεν εκτελέσουν ταυτόχρονα δύο τουλάχιστον μαθητές

β) Κατά τη διάρκεια του μαθήματος χρησιμοποιείται η δομή *Partners* του *Kagan*, όπου τα ζευγάρια

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Ο καθηγητής φυσικής αγωγής συγκεντρώνει τους μαθητές και τους ενημερώνει για τον κύριο σκοπό του μαθήματος. Τους επισημαίνει στο σημερινό μάθημα, όπως και στο προηγούμενο, οι μαθητές θα αλληλεπιδράσουν έντονα μεταξύ τους προκειμένου να φτάσουν σε ένα αποτέλεσμα. Χωρίς την αλληλεπίδραση, ο καθένας από μόνος του δεν μπορεί να πετύχει τίποτα.

ΚΥΡΙΟ ΜΕΡΟΣ

- Ο καθηγητής φυσικής αγωγής δείχνει τις δεξιότητες, συγκεκριμένα 3 φιγούρες του χορού «μακεδονικού αντικριστού» (επιτόπου, μέσα – έξω, αλλαγή θέσης, επιτόπου στην καινούρια θέση). Παρέχει επίσης λαογραφικές και εθιμολογικές πληροφορίες σχετικά με το χορό.
- Οι μαθητές χωρίζονται σε ανομοιογενή ζευγάρια (ένας που κατανόησε καλά την εκτέλεση της δεξιότητας και ένας με χαμηλότερη ικανότητα εκτέλεσης)
- Το κάθε ζευγάρι σε απέναντι θέσεις προσπαθεί να εκτελέσει σωστά τις φιγούρες
- Η εκτέλεση της κάθε φιγούρας απαιτεί ταυτόχρονη, συγχρονισμένη και σωστή εκτέλεση και από τους δύο μαθητές
- Προοδευτικά το κάθε ζευγάρι ενώνεται με ένα διπλανό και γίνονται τετράδα, στη συνέχεια εξάδα, ..οκτάδα έως ότου όλοι μαζί οι μαθητές της τάξης

εκτελούν τις τρεις χορευτικές φιγούρες σε συνεχή ρυθμό – μέτρημα που δίδεται από τον καθηγητή φυσικής αγωγής. Στο τέλος, οι μαθητές εκτελούν όλοι μαζί το χορό, με μουσική.

ΤΕΛΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Οι μαθητές σε κύκλο συζητούν τις εντυπώσεις τους από το μάθημα, τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν, κι' αν επιτεύχθηκε ο κύριος στόχος του μαθήματος. Ο καθηγητής ΦΑ, συντονίζει τη συζήτηση

Μάθημα 10ο

Κύριος στόχος:

Κοινωνικός : Η προσπάθεια να μοιράζεται σε όλους και ο καθένας να ασκεί καθήκοντα σε διαφορετικό ρόλο με επιτυχία

Άλλοι στόχοι:

Κινητικός : Βελτίωση αερόβιας ικανότητας

Γνωστικός: α) Γνώση κανονισμών

β)Βελτίωση τακτικής στο Basketball

β) Κατανόηση μεθόδων οργάνωσης παιχνιδιών

γ) Εξάσκηση προσοχής και μνήμης

Δομή μαθήματος: Συνεργατική μάθηση

Θεωρητική προσέγγιση : Προσέγγιση αναλυτικού προγράμματος (δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στον ομαδικό στόχο και στην προσωπική υπευθυνότητα, χρησιμοποιείται το σύστημα ποινών – αμοιβών, συνυπάρχει το στοιχείο του ανταγωνισμού μεταξύ των ομάδων)

Κινητικό μέσο : Οργάνωση παιχνιδιού στο Basketball

Υλικά:

Ανηρτημένα χαρτόνια με αναγραφόμενα διάφορα σλόγκαν για τη συνεργασία και συμμετοχή με ρόλους, ετικέτες με αναγραφόμενους ρόλους που φοριούνται στο πέτο των μαθητών, 2 φύλλα αγώνα basketball, 2 σφυρίχτρες, χαρτιά Α4, μολύβια

Μέθοδοι διδασκαλίας

Ελεύθερη ανακάλυψη

Ρόλος του καθηγητή Φυσικής αγωγής

Παρέχει πληροφορίες, εξηγεί, συντονίζει, παρατηρεί, παροτρύνει αλλά δεν επεμβαίνει στο παιχνίδι με καμία ιδιότητα.

Αρχές συνεργασίας που τηρούνται

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

Παρατήρηση: Το μάθημα είναι εφαρμογή του Sports' education model, το οποίο αποτελεί μορφή συνεργατικής μάθησης με ιδιαίτερα θετικές επιδράσεις στην ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Ο καθηγητής φυσικής αγωγής συγκεντρώνει τους μαθητές και τους ενημερώνει για τον κύριο σκοπό του μαθήματος. Τους επισημαίνει ότι η επιτυχία ενός ομαδικού στόχου προϋποθέτει την προσπάθεια όλων των μελών και όχι μόνο ορισμένων, όπως συχνά συμβαίνει στις σχολικές ομαδικές εργασίες. Για να συμβεί αυτό πρέπει να ξεκαθαρίζονται οι ρόλοι των μελών απ' την αρχή και ο καθένας να αναλαμβάνει καθήκοντα σε ρόλο που πιστεύει ότι ταιριάζει στην προσωπικότητα και στα προσόντα του. Για την υποστήριξη της παραπάνω θέσης, ο καθηγητής αναφέρει παραδείγματα κατανομής ρόλων από τον εργασιακό χώρο, από το χώρο του αθλητισμού, της τέχνης κλπ. Οι μαθητές καλούνται να συνεργαστούν με τρόπο τέτοιο ώστε αναλαμβάνοντας διαφορετικούς ρόλους να οργανώσουν με επιτυχία την οργάνωση δύο ημιτελικών αγώνων καλαθοσφαίρισης. Στη συνέχεια πληροφορούνται ότι το σημερινό μάθημα αποτελεί ένα από τα τέσσερα μαθήματα με τον ίδιο στόχο, στα οποία θα έχουν τη δυνατότητα όσοι επιθυμούν να δοκιμασθούν σε νέους ρόλους, ή να βελτιωθούν στο ρόλο που πιστεύουν ότι τους ταιριάζει.

ΚΥΡΙΟ ΜΕΡΟΣ

• Οργάνωση ημιτελικών παιχνιδιών στο basketball

Οι μαθητές πληροφορούνται ότι στο σημερινό και στα επόμενα τρία μαθήματα θα πρέπει οι ίδιοι να διοργανώσουν μέσα στη διδακτική ώρα δύο ημιτελικά παιχνίδια καλαθοσφαίρισης, στα οποία:

- Όλοι οι μαθητές πρέπει να πάρουν μέρος
- Κάθε μαθητής θα πρέπει να έχει ένα συγκεκριμένο ρόλο, επιλέγοντας ο ίδιος από μία γκάμα ρόλων, όπως:
 - παίκτης ομάδος
 - διαιτητής
 - προπονητής
 - σημειωτής του φύλλου αγώνα
 - ρεπόρτερ (παίρνει συνεντεύξεις από τους παίκτες αλλά και τα άλλα άτομα που συμμετέχουν στον αγώνα και ρωτά για το πώς τους φαίνεται η καινούργια εμπειρία στο ρόλο που έχουν, τα σχέδιά τους για το μέλλον κλπ. Μπορεί επίσης να γράψει ένα κείμενο σχετικό με τις αθλητικές δραστηριότητες της τάξης και να το αναρτήσει στον πίνακα ανακοινώσεων της τάξης ή του σχολείου)
 -άλλος ρόλος π.χ. ψυχολόγος (παρέχει ψυχολογική υποστήριξη στην ομάδα) ή manager (φροντίζει για τις ανάγκες της ομάδας και προωθεί τη διαφήμισή της στο σχολείο) ή
- Ο κάθε μαθητής θα πρέπει να επιλέγει ένα ρόλο που να του ταιριάζει. Αν υπάρχουν περισσότερες υποψηφιότητες από τους διατιθέμενους ρόλους, τότε ο καθηγητής φυσικής αγωγής επεμβαίνει για να δώσει την καλύτερη συμβιβαστική λύση. Το ίδιο κι' αν δεν υπάρχει υποψηφιότητα για κάποιον από τους ρόλους
- Ενδεικτικά, η τάξη για καθέναν από τους ημιτελικούς που θα διεξάγονται ταυτόχρονα, μπορεί να χωριστεί ως εξής:
 - 8 παίκτες (3 κανονικοί παίκτες και 1 αναπληρωματικός = 4 για κάθε ομάδα)
 - 1 διαιτητής
 - 2 προπονητές
 - 1 σημειωτής του φύλλου αγώνα

- 1 δημοσιογράφος
- 1 ψυχολόγος
- 1 manager
- Οι δύο νικήτριες ομάδες αποτελούν το ζευγάρι του μεγάλου τελικού και οι δύο ηττημένες το ζευγάρι του μικρού τελικού που θα διεξαχθούν στο επόμενο μάθημα
- Το κάθε παιχνίδι διεξάγεται στο μισό ενός γηπέδου basketball.

ΤΕΛΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Οι μαθητές σε κύκλο συζητούν τις εντυπώσεις τους από το μάθημα, τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν, κι' αν επιτεύχθηκε ο κύριος στόχος του μαθήματος. Ο καθηγητής ΦΑ, συντονίζει τη συζήτηση

Παρατήρηση

Αν η τάξη είναι ολιγομελής, μπορεί να διεξαχθεί μόνο ένα παιχνίδι και να επαναληφθεί στο επόμενο μάθημα

Μάθημα 11^ο

Κύριος στόχος:

Κοινωνικός : Η προσπάθεια να μοιράζεται σε όλους και ο καθένας να ασκεί καθήκοντα σε διαφορετικό ρόλο με επιτυχία

Η δομή του μαθήματος είναι ακριβώς ίδια με το μάθημα 10, μόνο που διεξάγονται ο μικρός και ο μεγάλος τελικός στο basketball. Οι μαθητές σ' αυτό το μάθημα μπορούν να δοκιμάσουν τις ικανότητές τους σε διαφορετικούς ρόλους ή να βελτιωθούν στους αρχικούς τους. Στο τελικό μέρος, οι μαθητές κάθε ομάδας καθισμένοι σε κύκλο, εκφράζουν τις απόψεις τους για την έκβαση της προσπάθειάς τους και προσπαθούν να επιστημάνουν τα λάθη που έγιναν στην οργάνωση των παιχνιδιών ώστε να αποφευχθούν στο μέλλον.

Μάθημα 12^ο

Κύριος στόχος:

Κοινωνικός : Η προσπάθεια να μοιράζεται σε όλους και ο καθένας να ασκεί καθήκοντα σε διαφορετικό ρόλο με επιτυχία

Η δομή του μαθήματος είναι ακριβώς ίδια με το μάθημα 10, μόνο που αλλάζει το κινητικό μέσο που είναι η οργάνωση δύο ημιτελικών παιχνιδιών στο Volleyball. Οι μαθητές χωρίζονται εκ νέου και αναλαμβάνουν ρόλους σύμφωνα με τις προτιμήσεις τους. Αν η τάξη είναι ολιγομελής, μπορεί να διεξαχθεί μόνο ένα παιχνίδι και να επαναληφθεί στο επόμενο μάθημα.

Μάθημα 13^ο

Κύριος στόχος:

Κοινωνικός : Η προσπάθεια να μοιράζεται σε όλους και ο καθένας να ασκεί καθήκοντα σε διαφορετικό ρόλο με επιτυχία

Η δομή του μαθήματος είναι ακριβώς ίδια με το μάθημα 12, μόνο που διεξάγονται ο μικρός και ο μεγάλος τελικός στο volleyball. Οι μαθητές σ' αυτό το μάθημα μπορούν να δοκιμάσουν τις ικανότητές τους σε διαφορετικούς ρόλους ή να βελτιωθούν στους αρχικούς τους. Στο τελικό μέρος του μαθήματος, οι μαθητές κάθε ομάδας καθισμένοι σε κύκλο, εκφράζουν τις απόψεις τους για την έκβαση της προσπάθειάς τους και προσπαθούν να επισημάνουν σε ποια σημεία διορθώθηκαν και που πρέπει να προσπαθήσουν περισσότερο για την αρτιότερη οργάνωση παιχνιδιών στο μέλλον.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β₂

ΣΧΕΔΙΑ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΟΜΑΔΑΣ ΕΛΕΓΧΟΥ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

Μάθημα 1^ο

Εισαγωγικό (Μάθημα από το καινούριο διδακτικό βιβλίο του Γυμνασίου)

	Θεωρητικό μάθημα Δια βίου άσκηση για υγεία
Όργανα – Υλικά: <ul style="list-style-type: none">• Βιβλίο Μαθητή• Μολύβια	Στο μάθημα αυτό οι μαθητές: <ul style="list-style-type: none">• Θα μάθουν ποια τα οφέλη της άσκησης για την υγεία.• Θα μάθουν πώς να ξεπερνούν πιθανά εμπόδια για συμμετοχή σε άσκηση.• Θα αναπτύξουν θετικές στάσεις για την άσκηση.

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Ενημερώστε τους μαθητές ότι κάποια μαθήματα στο μάθημα της φυσικής αγωγής αφορούν στη βελτίωση της φυσικής κατάστασης και ειδικότερα της ευλυγισίας-ευκαμψίας, της δύναμης και της αντοχής. Τονίστε ότι είναι σημαντικό να βελτιώσουν αυτές τις ικανότητες και ότι θα δώσετε έμφαση στο πόσο θα βελτιωθεί ο καθένας και όχι στο ποιος είναι ο καλύτερος. Πραγματοποιήστε τις παρακάτω δραστηριότητες στην τάξη.

ΚΥΡΙΟ ΜΕΡΟΣ

1^η δραστηριότητα: Ζητήστε από τους μαθητές να συμπληρώσουν τον πίνακα «Οφέλη της άσκησης για την υγεία». (Βιβλίο Μαθητή Γυμνασίου, 3ο κεφάλαιο, σελ.75). Σχολιάστε με τους μαθητές τις απαντήσεις τους και παρουσιάστε σχετικές πληροφορίες.

2^η δραστηριότητα: Συζητήστε με τους μαθητές για το πόσοι άνθρωποι αθλούνται ή γυμνάζονται και πόσοι όχι. Μετά ζητήστε τους να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο «Γιατί οι άνθρωποι δεν γυμνάζονται» (Βιβλίο Μαθητή Γυμνασίου, 3ο κεφάλαιο, σελ.74). Παροτρύνετε τους μαθητές να προσθέσουν και άλλες δυσκολίες, αν αυτές του πίνακα δεν τους καλύπτουν. Μετά, να συμβουλευτούν τον πίνακα που ακολουθεί με τις εναλλακτικές λύσεις και να προτείνουν και άλλες λύσεις.

3^η δραστηριότητα: Συζητήστε μαζί τους τι μπορούν να κάνουν για να κινούνται περισσότερο στο σχολείο, στο σπίτι, στις μετακινήσεις αλλά και γενικότερα στην καθημερινή ζωή τους.

4^η δραστηριότητα: Περιγράψτε σύντομα τις φυσικές ικανότητες. Συζητήστε με τους μαθητές την αναγκαιότητα της βελτίωσης των φυσικών ικανοτήτων. Παραπέμψτε τους μαθητές στις σχετικές πληροφορίες στο Βιβλίο του Μαθητή (Κεφάλαιο 3).

ΤΕΛΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Τονίστε ότι στόχος του μαθήματος φα είναι να μάθουν πώς να γυμνάζονται μόνοι τους και αποτελεσματικά με στόχο τη βελτίωση της υγείας τους.

Πληροφορείστε τους ότι αυτό μπορεί να γίνει για παράδειγμα με τη μέθοδο της αμοιβαίας διδασκαλίας και του αυτοελέγχου. Δώστε ένα παράδειγμα.. Τα οφέλη της άσκησης στην υγεία

Πολλοί λένε ότι πρέπει να μάθουμε να γυμναζόμαστε σε όλη μας τη ζωή. Έτσι προστατεύουμε καλύτερα την υγεία μας. Κατά τη διάρκεια της σχολικής μας ζωής, αυτό πρέπει να γίνει συνήθεια, έτσι ώστε να συνεχίσουμε σε όλη μας τη ζωή να γυμναζόμαστε.

Τι εννοούμε με τον όρο υγεία;

Σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας «Υγεία είναι η κατάσταση της πλήρους φυσικής, πνευματικής και κοινωνικής ευεξίας, και όχι απλά η απουσία ασθενειών και αναπηριών».

Η τεχνολογία και η αυτοματοποίηση της εποχής καταδικάζουν τα άτομα σε ακινησία. Ενώ οι απαιτήσεις της εποχής μας σε φυσική σωματική εργασία μειώνονται, η ανάγκη για σωματική άσκηση αυξάνει, ακριβώς επειδή η άσκηση μπορεί να συμβάλει στη φυσική και πνευματική ευεξία.

Βιβλίο μαθητή

Άσκηση και στόχοι της Παγκόσμιας Οργάνωσης Υγείας:

- Η σημαντική αύξηση, σε όλες τις χώρες, συμπεριφορών που προάγουν την υγεία, όπως ισορροπημένη διατροφή, αποχή από το κάπνισμα, κατάλληλη φυσική άσκηση και αντιμετώπιση του στρες.
 - Η αύξηση κατά τουλάχιστον 20% των ενηλίκων που συμμετέχουν σε έντονες φυσικές δραστηριότητες οι οποίες προάγουν την ανάπτυξη της καρδιοαναπνευστικής λειτουργίας, τουλάχιστον 3 φορές την εβδομάδα για περισσότερα από 20 λεπτά .
-

Άσκηση 3.2 Έχετε ακούσει καμιά φορά τους γονείς σας να λένε για κάποιον που είχε πρόβλημα υγείας, ότι ο γιατρός του μεταξύ των άλλων του είπε να γυμνάζεται; Αν ναι, τι ακριβώς πρόβλημα είχε;

Απάντηση.....

Άσκηση 3.3 Πριν συνεχίσεις την ανάγνωση του κεφαλαίου, σημείωσε τι γνώριζες και τι δεν γνώριζες από τα παρακάτω

ΟΦΕΛΗ ΑΠΟ ΤΗΝ ΑΣΚΗΣΗ ΣΤΗΝ ΥΓΕΙΑ	Το γνώριζω	Δεν το γνώριζω
Μεγαλύτερη αντίσταση του οργανισμού στις ασθένειες.		
Όχι πόνοι στη μέση ή την πλάτη.		
Πρόληψη προβλημάτων με την καρδιά.		
Όχι αναπνευστικά προβλήματα.		
Όχι μεταβολικές και νευρολογικές διαταραχές.		
Όχι μυοσκελετικά προβλήματα.		
Έλεγχος του βάρους και της παχυσαρκίας.		
Ευεργετική επίδραση σε αρρώστιες όπως η υπέρταση, η οστεοπόρωση και ο διαβήτης.		
Καλύτερη απόδοση στα μαθήματα.		
Καλύτερη απόδοση στη δουλειά.		
Λιγότερη κόπωση.		
Περισσότερη αντοχή, δύναμη και ελαστικότητα των μυών.		
Αποφυγή του καπνίσματος, του αλκοόλ και άλλων ανθυγιεινών συνηθειών.		

Άσκηση 3.4 Συμπληρώστε την πρόταση

Αν γυμνάζομαι συστηματικά, τότε.....

.....
.....
.....

Γιατί οι άνθρωποι δεν γυμνάζονται

Οι άνθρωποι πολλές φορές δε θεωρούν ότι είναι αναγκαίο να γυμνάζονται συστηματικά. Δεν πιστεύουν στα οφέλη της άσκησης στην υγεία. Επίσης θεωρούν ότι η συστηματική άσκηση, είναι κάτι δύσκολο και κουραστικό.

Πώς πρέπει να σκεφτόμαστε για τα σπορ, σήμερα που είμαστε μαθητές και αύριο που θα είμαστε μεγάλοι; Κάποιοι νέοι είναι ιδιαίτερα ενθουσιώδεις με τα σπορ και κάποιοι άλλοι όχι. Σκέψου λίγο, και σύγκρισε αυτά που θα διαβάσεις στην παρακάτω άσκηση με τις δικές σου απόψεις.

Άσκηση 3.1 Μερικές συνηθισμένες δυσκολίες, που εντοπίζουν οι μαθητές για το μάθημα της φυσικής αγωγής, τον αθλητισμό ή για φυσικές δραστηριότητες παρουσιάζονται στον επόμενο πίνακα. Καθώς τις διαβάξεις σημείωσε ποιες από αυτές ισχύουν και για εσένα και ποιες όχι:

	Ισχύει και για μένα	Δεν ισχύει για μένα	
1			Δεν έχω ελεύθερο χρόνο για αθλητισμό. Θα παραμελήσω τα μαθήματα του σχολείου.
2			Δεν μου αρέσει να ιδρώνω.
3			Οι φίλοι μου και οι συμμαθητές μου δε γυμνάζονται και πολύ, εγώ γιατί να το κάνω;
4			Νευριάζω μερικές φορές ιδιαίτερα όταν δεν τα καταφέρνω.
5			Έχω καλή φυσική κατάσταση, γιατί να γυμνάζομαι συνέχεια;
6			Είναι τόσο κουραστικό να γυμνάζεται κανείς!
7			Τι χρειάζεται τελικά η φυσική αγωγή ή η άσκηση, αν δε θέλω να ασχοληθώ με τον πρωταθλητισμό;

Τώρα δες μερικές πιθανές απαντήσεις στα θέματα αυτά και σκέψου.

1	<i>Δεν έχω ελεύθερο χρόνο για αθλητισμό. Θα παραμελήσω τα μαθήματα του σχολείου: Η έλλειψη χρόνου είναι από τις συχνότερες αιτίες που αναφέρουν μικροί και μεγάλοι. Στην πραγματικότητα όμως χρόνος υπάρχει, απλά αφιερώνουμε το χρόνο μας σε άλλες προτεραιότητες. Η αλήθεια είναι ότι όσοι προγραμματίζουν σωστά, αισθάνονται καλύτερα, λειτουργούν πιο αποτελεσματικά, και έχουν χρόνο για κάθε τι.</i>
2	<i>Δεν μου αρέσει να ιδρώνω: Ο ιδρώτας είναι κάτι φυσιολογικό, που βοηθάει το σώμα να διατηρεί τη θερμοκρασία του. Θα πλυθείς μετά και θα νιώθεις πολύ όμορφα.</i>
3	<i>Οι φίλοι μου και οι συμμαθητές μου δε γυμνάζονται, εγώ γιατί να το κάνω;; Πρώτον δεν υπάρχει λόγος σοβαρός να ταυτιζόμαστε με τις επιλογές των φίλων μας. Δεύτερον, ρώτησέ τους. Μπορεί και αυτοί να ενδιαφέρονται να γυμναστούν, αλλά να μην το σκέφτηκαν σοβαρά ακόμα.</i>
4	<i>Νευριάζω μερικές φορές, ιδιαίτερα όταν δεν τα καταφέρνω: Όσο πιο πολύ ασχολείσαι, τόσο καλύτερα θα τα καταφέρνεις. Ο αθλητισμός ηρεμεί και δε μας αγχώνει.</i>
5	<i>Έχω καλή φυσική κατάσταση, γιατί να γυμνάζομαι συνέχεια: Αυτό δεν είναι αλήθεια. Αν κάνεις ένα τεστ θα δεις ότι υστερείς. Αν αρχίσεις να γυμνάζεσαι συστηματικά θα δεις μεγάλη διαφορά.</i>
6	<i>Είναι τόσο κουραστικό να γυμνάζεται κανείς! Η κούραση, την οποία αναφέρουν πολλές φορές τα άτομα ως δικαιολογία, είναι συνήθως ψυχολογική. Κουραζόμαστε πιο πολύ, όταν δεν γυμναζόμαστε. Η σωστή άσκηση δεν κουράζει. Μπορεί να κουραζόμαστε λίγο, αλλά αργότερα νιώθουμε θαυμάσια. Πάντα αρχίζουμε χωρίς έντονες ασκήσεις και σταδιακά αυξάνουμε την ένταση.</i>
7	<i>Τι χρειάζεται τελικά η φυσική αγωγή ή η άσκηση, αν δε θέλω να ασχοληθώ με τον πρωταθλητισμό; Εκτός από τον πρωταθλητισμό, γυμναζόμαστε για την υγεία μας, για τη χαρά του παιχνιδιού, και την ευχαρίστηση. Πολλοί δεν είναι καλά πληροφορημένοι σχετικά με την συμβολή της άσκησης στην υγεία. Διάβασε παρακάτω μερικούς καλούς λόγους γιατί πρέπει να γυμνάζεται κανείς συστηματικά.</i>

Μάθημα 2^ο

Κύριος στόχος:

Κινητικός : Η σωστή εκτέλεση της πετοσφαιριστικής δεξιάτητας πάσα με δάκτυλα

Άλλοι στόχοι:

- Γνωστικός: α) Να κατανοήσουν τη δομή της δεξιάτητας
β) Εξάσκηση προσοχής, ετοιμότητας

Διαδικασία δραστηριότητας

- Ο καθηγητής ή ένα μοντέλο δείχνει τη δεξιότητα
- Μίμηση της κίνησης χωρίς μπάλα
- Πάσες στον τοίχο
- Πάσα στον εαυτό πάνω απ' το κεφάλι
- Πάσα σε ζευγάρια
- Πάσες σε ζευγάρια πάνω από σχοινί – φιλέ
- Πάσες σε κύκλο

Μέθοδοι διδασκαλίας

α) Παραγγελματική μέθοδος

β) Προοδευτικά πρακτική μέθοδος

Ρόλος του καθηγητή Φυσικής αγωγής

Παίρνει τις περισσότερες αποφάσεις στο μάθημα, εξηγεί, απαντά, παροτρύνει, παρέχει μόνο αυτός ανατροφοδότηση στους μαθητές.

Μάθημα 3^ο

Κύριος στόχος:

Κινητικός : Η σωστή εκτέλεση της πετοσφαιριστικής δεξιότητας μανσέτα

Η δομή του μαθήματος είναι ακριβώς ίδια με το μάθημα 1, μόνο που αλλάζει η κινητική δεξιότητα που είναι η μανσέτα στο Volleyball.

Μάθημα 4^ο

Κύριος στόχος:

Κινητικός : Η σωστή εκτέλεση της καλαθοσφαιριστικής δεξιότητας προσωπική βολή στο basketball.

Άλλοι στόχοι:

Γνωστικός: α) Να κατανοήσουν τη δομή της δεξιότητας

β) Εξάσκηση προσοχής, ετοιμότητας

Διαδικασία δραστηριότητας:

- Ο καθηγητής ή ένα μοντέλο δείχνει τη δεξιότητα
- Μίμηση της κίνησης χωρίς μπάλα
- Χωρισμός των μαθητών ανάλογα με τα καλάθια, σε 2 ή 4 ομάδες

- Εκτέλεση της δεξιότητας από κοντινή απόσταση
- Εκτέλεση της δεξιότητας από τη γραμμή της προσωπικής βολής
- Συναγωνισμός αθροιστικού σκορ των ομάδων στα σουτ ελευθέρων βολών

Μέθοδοι διδασκαλίας

α) Παραγγελματική μέθοδος

β) Προοδευτικά πρακτική μέθοδος

Ρόλος του καθηγητή Φυσικής αγωγής

Παίρνει τις περισσότερες αποφάσεις στο μάθημα, εξηγεί, απαντά, παροτρύνει, παρέχει μόνο αυτός ανατροφοδότηση στους μαθητές.

Μάθημα 5^ο

Κύριος στόχος:

Κινητικός : Η σωστή εκτέλεση της καλαθοσφαιριστικής δεξιότητας «σουτ με άλμα» στο basketball.

Η δομή του μαθήματος είναι ακριβώς ίδια με το μάθημα 4, μόνο που αλλάζει η κινητική δεξιότητα που είναι το σουτ με άλμα από δεξιά . Στη διαδικασία εφαρμογής οι μαθητές μιμούνται ότι εκτελούν το σουτ χωρίς μπάλα και χωρίς άλμα, στη συνέχεια με μπάλα χωρίς άλμα και στο τέλος κανονική εκτέλεση. Στο τέλος, χωρισμός της τάξης σε δύο ή περισσότερες ομάδες και συναγωνισμός αθροιστικού σκορ των ομάδων στα σουτ με άλμα.

Μάθημα 6^ο

Κύριος στόχος:

Κινητικός : Εκμάθηση παραδοσιακού χορού «έντεκα»

Άλλοι στόχοι:

Γνωστικός: α) κατανόηση της δομής της χορευτικής σύνθεσης

β) Εξάσκηση προσοχής, ετοιμότητας

γ) Επαφή με την παράδοση του τόπου

Διαδικασία δραστηριότητας:

- Ο καθηγητής ή ένα μοντέλο δείχνει την απλή μορφή της χορευτικής δεξιότητας και οι μαθητές εκτελούν

- Προοδευτικά ο καθηγητής δείχνει τις 2 φιγούρες, σε ζευγάρια και «σκόρπιο» στο χώρο, και στη συνέχεια σύμφωνα με τις οδηγίες του καθηγητή οι μαθητές εκτελούν.
- Στο τέλος, όλοι οι μαθητές μαζί εκτελούν με συνοδεία ολοκληρωμένο το χορό.

Μέθοδοι διδασκαλίας

Παραγγελματική μέθοδος

Ρόλος του καθηγητή Φυσικής αγωγής

Παίρνει όλες τις αποφάσεις στο μάθημα, εξηγεί, απαντά, παροτρύνει, παρέχει μόνο αυτός ανατροφοδότηση στους μαθητές.

Μάθημα 7^ο

Κύριος στόχος:

Κινητικός : Εκμάθηση νέου παιχνιδιού

Άλλοι στόχοι:

Γνωστικός: α) Κατανόηση των κανονισμών του νέου παιχνιδιού

β) Εξάσκηση προσοχής, ετοιμότητας

Κοινωνικός: Καλλιέργεια ομαδικού πνεύματος

Διαδικασία δραστηριότητας:

- Το παιχνίδι διατηρεί τις ίδιες σταθερές παραμέτρους που έχει και το παιχνίδι του παρεμβατικού σχεδίου μαθήματος
- Η κύρια διαφορά είναι ότι εδώ ο καθηγητής δίνει αυτός τους βασικούς κανονισμούς του παιχνιδιού, και οποιαδήποτε απορία προκύψει κατά τη διεξαγωγή τη λύνει αυτός και όχι οι μαθητές. Κάνει επίσης ο ίδιος το χωρισμό των ομάδων.
- Οι κανονισμοί είναι:
 - Παίζουν δύο μπάλες του handball ταυτόχρονα.
 - Η μπάλα μεταφέρεται με κύλισμα χρησιμοποιώντας μόνο ένα χέρι, δεξί ή αριστερό
 - Μπορούμε να κάνουμε μέχρι 3 βήματα με τη μπάλα στα χέρια
 - Κάθε παίκτης πρέπει να παίζει άμυνα μόνο έναν αντίπαλο, τον οποίο υποχρεούται να μαρκάρει συνέχεια, όποια ομάδα κι αν κάνει επίθεση
 - Υπάρχουν 4 τερματοφύλακες, ένας για κάθε ομάδα, που ορίζονται από τον καθηγητή

- Μετά από κάθε τέρμα, κάνει επίθεση η ομάδα που το δέχτηκε.
- Κάθε ομάδα επιλέγει να κάνει επίθεση, στο τέρμα που αυτή θέλει
- Δεν υπάρχει χρονικός περιορισμός για την εκδήλωση της επίθεσης

Μέθοδοι διδασκαλίας

α) Παραγγελματική μέθοδος

β) Μέθοδος του μη αποκλεισμού

Ρόλος του καθηγητή Φυσικής αγωγής

Παίρνει όλες τις αποφάσεις στο μάθημα, προσπαθεί με παροτρύνσεις να καταφέρει τη συμμετοχή όλων των μαθητών στο παιχνίδι, διατητεί, προσθέτει κανονισμούς αν κρίνει ότι χρειάζεται, εξηγεί, απαντά, παροτρύνει, παρέχει ανατροφοδότηση στους μαθητές.

Μάθημα 8^ο

Κύριος στόχος:

Κινητικός : Εξάσκηση στις πετοσφαιριστικές δεξιότητες, πάσα, μανσέτα, σερβίς

Άλλοι στόχοι:

Γνωστικός: α) Εκμάθηση των βασικών κανονισμών πετοσφαίρισης

β) Εξάσκηση προσοχής, ετοιμότητας

Διαδικασία δραστηριότητας:

- Εξάσκηση σε σταθμούς (κυκλική προπόνηση)
- Υπάρχουν 5 σταθμοί, με τα εξής αντικείμενα: Πάσα, μανσέτα, συνδυασμός πάσας-μανσέτας, σερβίς από κάτω, κανονισμοί.
- Για κάθε σταθμό καθορίζονται από τον καθηγητή τα σετ επαναλήψεων
- Στο σταθμό των κανονισμών, σε κάθε μαθητή αντιστοιχεί μια λίστα με τους 10 βασικούς κανονισμούς, τους οποίους και μελετά.

Μέθοδοι διδασκαλίας

Παραγγελματική μέθοδος

Ρόλος του καθηγητή Φυσικής αγωγής

Παίρνει όλες τις αποφάσεις στο μάθημα, δείχνει, διορθώνει, εξηγεί, απαντά, παροτρύνει, παρέχει ανατροφοδότηση στους μαθητές.

Μάθημα 9^ο

Κύριος στόχος:

Κινητικός : Εκμάθηση παραδοσιακού χορού «μακεδονικός αντικριστός»

Άλλοι στόχοι:

- Γνωστικός: α) Κατανόηση της δομής της χορευτικής σύνθεσης
β) Εξάσκηση προσοχής, ετοιμότητας
γ) Επαφή με την παράδοση του τόπου

Διαδικασία δραστηριότητας:

- Ο καθηγητής ή ένα μοντέλο δείχνει την απλή μορφή της χορευτικής δεξιότητας και οι μαθητές εκτελούν
- Προοδευτικά ο καθηγητής δείχνει τις 3 φιγούρες «επιτόπου», «μέσα- έξω» «αλλαγή θέσης», και στη συνέχεια σύμφωνα με τις οδηγίες του καθηγητή οι μαθητές εκτελούν.
- Ο καθηγητής ορίζει τα ζευγάρια και αυτά εξασκούνται στις 3 φιγούρες
- Στο τέλος, οι μαθητές σε κανονική διάταξη (δύο απέναντι γραμμές) εκτελούν όλοι μαζί με συνοδεία μουσικής ολοκληρωμένο το χορό.

Μέθοδοι διδασκαλίας

Παραγγελματική μέθοδος

Ρόλος του καθηγητή Φυσικής αγωγής

Παίρνει όλες τις αποφάσεις στο μάθημα, εξηγεί, απαντά, παροτρύνει, παρέχει ανατροφοδότηση στους μαθητές.

Μάθημα 10^ο

Κύριος στόχος:

Κινητικός : Διεξαγωγή κανονικού παιχνιδιού Basketball

Άλλοι στόχοι:

- Γνωστικός: α) Κατανόηση της τακτικής του παιχνιδιού
β) Κατανόηση των κανονισμών του παιχνιδιού
- Κοινωνικός: Ανάπτυξη πνεύματος συνεργασίας και ομαδικότητας
- Ψυχολογικός: Καλλιέργεια πειθαρχίας, αυτοπεποίθησης και επικοινωνίας

Διαδικασία δραστηριότητας

- Ο καθηγητής φυσικής αγωγής, χωρίζει το τμήμα σε 4 ομοιογενείς ομάδες και ακολουθούν διαδοχικά 2 κανονικά παιχνίδια basketball, απ' τα οποία θα προκύψουν δύο νικήτριες ομάδες και δύο ηττημένες.
- Οι δύο νικήτριες θα πάρουν μέρος στο επόμενο μάθημα στο μεγάλο τελικό και οι δύο ηττημένες στο μικρό τελικό.
- Ο καθηγητής είναι υπεύθυνος για όλες τις παραμέτρους διεξαγωγής του παιχνιδιού, ορίζει τις θέσεις των παικτών, διαιτητεύει και κάνει ο ίδιος τις αλλαγές φροντίζοντας να πάρουν μέρος όλοι οι μαθητές στο παιχνίδι.

Μέθοδοι διδασκαλίας

α) Παραγγελματική μέθοδος (όσον αφορά τις θέσεις των παικτών, τις αλλαγές κλπ. β)

Μέθοδος του μη αποκλεισμού

Ρόλος του καθηγητή Φυσικής αγωγής

Παίρνει αυτός τις αποφάσεις στο μάθημα, διαιτητεύει, εξηγεί, απαντά, παροτρύνει, παρέχει συνεχή ανατροφοδότηση στους μαθητές.

Μάθημα 11^ο

Κύριος στόχος:

Κινητικός : Διεξαγωγή κανονικού παιχνιδιού Basketball

Η δομή του μαθήματος είναι ακριβώς ίδια με το αντίστοιχο μάθημα 10 της ομάδας ελέγχου, μόνο που ο κύριος στόχος είναι η διεξαγωγή του μικρού και μεγάλου τελικού στο basketball.

Μάθημα 12^ο

Κύριος στόχος:

Κινητικός : Διεξαγωγή κανονικού παιχνιδιού Volleyball

Η δομή του μαθήματος είναι ακριβώς ίδια με το αντίστοιχο μάθημα της ομάδας ελέγχου, μόνο που ο κύριος στόχος είναι η διεξαγωγή δύο ημιτελικών παιχνιδιών στο Volleyball.

Μάθημα 13^ο

Κύριος στόχος:

Κινητικός : Διεξαγωγή κανονικού παιχνιδιού Volleyball

Η δομή του μαθήματος είναι ακριβώς ίδια με το μάθημα 12, μόνο που ο κύριος στόχος είναι η διεξαγωγή του μικρού και μεγάλου τελικού στο volleyball.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ

Ερωτήσεις συνέντευξης για την αξιολόγηση του προγράμματος κοινωνικών δεξιοτήτων στο μάθημα της φυσικής αγωγής

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ ΓΙΑ ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ

- Εισαγωγή :** 1. Γνωριμία, δημιουργία φιλικού και ευχάριστου κλίματος
2. Περιγραφή του προγράμματος και της όλης εμπειρίας από τον interviewer

Ερωτήσεις

A. Ερωτήσεις γενικές για το πρόγραμμα (επιμονή)

1. Πώς σου φάνηκε η σειρά των μαθημάτων συνεργασίας που κάνατε στο μάθημα της γυμναστικής?
2. Τι σου άρεσε περισσότερο και τι λιγότερο στο πρόγραμμα?
3. Από όλα τα μαθήματα - παιχνίδια - ασκήσεις - δραστηριότητες που κάνατε ποια σου άρεσαν ή ποια σου έκαναν μεγαλύτερη εντύπωση? (το γιατί να εκμαιεύεται)
4. Θα ήθελες το μάθημα της γυμναστικής να γίνεται συνέχεια μ' αυτό τον τρόπο ή θα προτιμούσες να γίνεται έτσι μερικές μόνο φορές? Κάθε πότε?
5. Έχεις κάνει στο παρελθόν κάποιο πρόγραμμα σε άλλο μάθημα στο οποίο να εργάστηκες ομαδικά?

B. Ερωτήσεις σχετικές με την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων για τον εαυτό και για τους άλλους (σύγκριση πριν και μετά)

1. **α.** Τα παιχνίδια και οι ασκήσεις που κάνατε στο πρόγραμμα ήταν ομαδικές. Πιστεύεις ότι σε βοήθησαν να συνεργάζεσαι περισσότερο με τους συμμαθητές σου?
β. Πιστεύεις ότι οι συμμαθητές σου τώρα συνεργάζονται με μεγαλύτερη άνεση απ' ότι πριν το πρόγραμμα?
2. **α.** Έκαναν το ενδιαφέρον και την αγάπη για τους συμμαθητές σου μεγαλύτερη από πριν? (Το γιατί εκμαιεύεται)
β. Πιστεύεις ότι οι συμμαθητές σου τώρα νοιάζονται για τους άλλους περισσότερο απ' ότι πριν το πρόγραμμα?
γ. Πιστεύεις ότι αυτή η σειρά των μαθημάτων σε βοήθησε να καταλαβαίνεις

καλύτερα το πώς αισθάνονται οι συμμαθητές σου όταν παίζετε παιχνίδια; (Δώσε παράδειγμα)

Γ. Ερωτήσεις σχετικές με την εσωτερική παρακίνηση (σύγκριση πριν - μετά)

1. Οι ομαδικές δραστηριότητες που κάνατε κατά τη διάρκεια του προγράμματος ήταν ευχάριστες? Περισσότερο ή λιγότερο από ένα συνηθισμένο μάθημα γυμναστικής?
2. Νιώθεις ότι βελτιώθηκες περισσότερο? Σε τι?
3. Προσπαθούσες περισσότερο στο πρόγραμμα απ' ότι συνήθως προσπαθείς στο μάθημα της γυμναστικής? (Το γιατί εκμαιεύεται)
4. Είχες καθόλου άγχος κατά τη διάρκεια του προγράμματος? Είχες περισσότερο άγχος απ' ότι συνήθως έχεις στο μάθημα της γυμναστικής?

Δ. Ερωτήσεις μεταφοράς της εμπειρίας σε άλλους τομείς

1. Αν πάμε τώρα στα άλλα μαθήματα του σχολείου και έπρεπε να διαλέξεις έναν από του δύο τρόπους εργασίας τον ομαδικό ή τον ατομικό, εσύ ποιον θα διάλεγες?
2. Πιστεύεις ότι το μάθημα σε βοήθησε στο να μπορείς να συνεργάζεσαι και να επικοινωνείς με τους συμμαθητές σου περισσότερο στα άλλα μαθήματα του σχολείου? Σε ποια μαθήματα?
3. Πιστεύεις ότι κάποια πράγματα που έμαθες στο πρόγραμμα όπως για παράδειγμα να συνεργάζεσαι με του άλλους θα σε βοηθήσουν και σε άλλους χώρους όπως στην οικογένειά σου ή στην παρέα σου?
4. Αυτό που έμαθες στο πρόγραμμα, πιστεύεις ότι κρατάει για πολύ στο χρόνο ή ξεχνιέται γρήγορα αν δεν το επαναλάβεις?

Αποχαιρετισμός: 1. Θα ήθελες να επαναλάβεις το πρόγραμμα;

2. Ευχαριστίες