

**Έλεγχος εγκυρότητας & αξιοπιστίας ερωτηματολογίων για
την εκμάθηση δεξιοτήτων ζωής**

της
Καραμπέκου Αμαλίας

**Μεταπτυχιακή διατριβή που υποβάλλεται
στο καθηγητικό σώμα για τη μερική εκπλήρωση των υποχρεώσεων για την
απόκτηση του μεταπτυχιακού τίτλου του Διατμηματικού Μεταπτυχιακού
Προγράμματος «Άσκηση και Ποιότητας Ζωής» των Τμημάτων Επιστήμης
Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού του Δημοκρίτειου Παν/ μίου Θράκης και του
Παν/ μίου Θεσσαλίας.**

**Τρίκαλα
2006**

Εγκεκριμένο από το Καθηγητικό σώμα:

1^{ος} Επιβλέπων: Γούδας Μάριος, Επικ. Καθηγητής

2^{ος} Επιβλέπων: Διγγελίδης Νικόλαος, Λέκτορας

3^{ος} Επιβλέπων: Χατζηγεωργιάδης Αντώνης, Λέκτορας



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

Αριθ. Εισ.: 5251/1

Ημερ. Εισ.: 30-03-2007

Δωρεά: _____

Ταξιδετικός Κωδικός: Δ

300.72

ΚΑΡ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ



004000086500



©2006
Μάριος Γούδας
ALL RIGHTS RESERVED

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Στην προσπάθεια μου για την ολοκλήρωση αυτής της διατριβής θα ήθελα να ευχαριστήσω εκ βάθους καρδιάς όλους εκείνους που έμμεσα ή άμεσα στάθηκαν συμπαραστάτες και βοηθοί.

Τον εμπνευστή και ακούραστο συμπαραστάτη και καθοδηγητή της όλης αυτής προσπάθειας, τον επίκουρο καθηγητή κο. Μάριο Γούδα. Τον ευχαριστώ για την ευκαιρία που μου προσέφερε να συνεργαστώ μαζί του.

Τους καθηγητές της τριμελούς επιτροπής για τη βοήθεια τους και συγκεκριμένα το λέκτορα κο. Νικόλαο Διγγελίδη και το λέκτορα κο. Αντώνη Χατζηγεωργιάδη.

Την καθηγήτρια και φίλη μου, κα. Μαίρη Χασάνδρα για όλα εκείνα που μου δίδαξε και για το δρόμο που διάπλατα μου άνοιξε. Η ενίσχυση και η βοήθειά της συνεχής.

Τους φίλους και συναδέλφους, Φούλη Μαγκώτσιου και Γιώργο Γιαννούδη για τη συνεργασία και τη βοήθεια που απλόχερα μου προσέφεραν σε όλη τη διάρκεια αυτής της εκπόνησης.

Όλους τους μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα, οι οποίοι εθελοντικά δέχθηκαν να λάβουν μέρος στην ερευνητική μας διαδικασία. Επίσης θα ήθελα να ευχαριστήσω τους διευθυντές των σχολείων και τους δασκάλους των μαθητών που μας έδωσαν την άδειά τους.

Την αδελφή μου και φιλόλογο, Αναστασία Καραμπέκου, η οποία επιμελήθηκε φιλολογικά τη διατριβή μου.

Και τέλος, την οικογένειά μου που κατά τη διάρκεια της προσπάθειας μου αυτής ήταν πάντοτε δίπλα μου για να προσφέρουν τη βοήθεια τους, όποια κι αν ήταν αυτή, υλική ή ηθική.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Αμαλία Καραμπέκου: Έλεγχος εγκυρότητας & αξιοπιστίας ερωτηματολογίων για την εκμάθηση δεξιοτήτων ζωής
(Υπό την επίβλεψη του Επίκουρου Καθηγητή κ. Γούδα Μάριου)

Οι δεξιότητες ζωής είναι αυτές που μας καθιστούν ικανούς να πετύχουμε στο περιβάλλον στο οποίο ζούμε (Danish, 1997). Για την αξιολόγηση προγραμμάτων εκμάθησης δεξιοτήτων ζωής ο Παπαχαρίσης (2004) δημιούργησε 2 ερωτηματολόγια, ένα τεστ γνώσεων και ένα ερωτηματολόγιο αντιλαμβανόμενης ικανότητας. Η παρούσα έρευνα είχε ως στόχο την περαιτέρω ανάπτυξη και τον ψυχομετρικό έλεγχο αυτών των 2 ερωτηματολογίων. Αρχικά και στα 2 ερωτηματολόγια προστέθηκαν νέες ερωτήσεις και εξετάστηκαν με διαδικασίες ελέγχου της εγκυρότητας περιεχομένου. Στη συνέχεια τα 2 ερωτηματολόγια καθώς και ένα ερωτηματολόγιο επιθυμίας για κοινωνική αποδοχή συμπληρώθηκαν από 100 παιδιά (52 αγόρια και 48 κορίτσια) ηλικίας 10 έως 12 ετών ($M= 11.19$ έτη). Στο τεστ γνώσεων οι μέσοι όροι του δείκτη δυσκολίας και του δείκτη διαφοροποίησης των ερωτήσεων ήταν .68 και .76, αντίστοιχα. Για το ερωτηματολόγιο αντιλαμβανόμενης ικανότητας, η διερευνητική παραγοντική ανάλυση έδειξε την ύπαρξη τεσσάρων παραγόντων: καθορισμός στόχων, επίλυση προβλημάτων, θετική σκέψη, και αλλαγή αρνητικών σκέψεων σε θετικές, που εξηγούσαν το 58% της συνολικής διακύμανσης, ο συντελεστής α του Cronbach για τους παράγοντες του ερωτηματολογίου κυμάνθηκε από .54 έως .80 ενώ δεν υπήρξε συσχέτιση των παραγόντων με την επιθυμία για κοινωνική αποδοχή. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας υποστηρίζουν τη δυνατότητα χρησιμοποίησης των ερωτηματολογίων δεξιοτήτων ζωής για αξιολόγηση σχετικών προγραμμάτων.

Λέξεις κλειδιά: δεξιότητες ζωής, τεστ γνώσεων, αντιλαμβανόμενη ικανότητα

ABSTRACT

Amalia Karampekou: Control of validity and reliability of questionnaires on evaluation of life skills programs.
(Under the supervision of Assistant Professor Goudas Marios)

Life skills are the skills that enable us to succeed in the environments in which we live (Danish, 1997). Papacharisis (2004) composed 2 questionnaires: a knowledge test, and a self-belief for using life skills. The present study aimed to further improve and psychometrically test these 2 questionnaires. Initially, additional items were added to the questionnaires and their content validity was examined. Next, both questionnaires plus a social desirability questionnaire were completed by one hundred elementary school students (52 boys and 48 girls), aged 10-12 years ($M= 11.19$). Regarding the knowledge test the mean difficulty index and the mean index of differentiation of the items were .68 and .76, respectively. Regarding the self-beliefs questionnaire, exploratory factor analysis indicated the existence of four factors namely goal setting, problem solving, positive thinking and changing negative thoughts to positive ones, which explained the 58% of total variance, while Cronbach's α for the factors ranged from .54 to .80.¶ The results of the present research supports the possibility of use of these questionnaires for the evaluation of life skills programs. ¶

Keywords: *life skills, knowledge test, perceived competence*

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	iv
ABSTRACT	v
ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ	vi
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ.....	viii
I. ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	1
Δεξιότητες ζωής & αθλητικές δεξιότητες	4
Σχετικές έρευνες και προγράμματα.....	6
Λειτουργικοί Ορισμοί	7
II. ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ	9
Η επιλογή της συγκεκριμένης ηλικίας	9
Βασικές Θεωρίες Μάθησης.....	12
Η Κοινωνικό-γνωστική Θεωρία.....	12
Θεωρίες Μάθησης.....	16
α. Μπιχεβιοριστική Θεωρία	16
β. Αναπτυξιακή Θεωρία	17
β.1 Αισθησιοκινητικό στάδιο (0-2 χρόνια).....	18
β.2 Προσυλλογιστικό στάδιο (2-7 χρόνια).	18
β.3 Στάδιο των συγκεκριμένων συλλογισμών (7-12 χρόνια).	18
β.4 Στάδιο των αφηρημένων συλλογισμών (12 χρόνων και πέρα).	18
γ. Θεωρία της Ανακάλυψης	19
δ. Θεωρία της Ανακάλυψης	20
Η διδασκαλία των δεξιοτήτων ζωής ως μέσο πρόληψης ανεπιθύμητων συμπεριφορών	23
Προγράμματα δεξιοτήτων ζωής.....	26

Η δομή του προγράμματος δεξιοτήτων ζωής όπως εφαρμόστηκε από τον	
Παπαχαρίση.....	29
III. ΜΕΘΟΔΟΣ ΚΑΙ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ	31
Δείγμα.....	31
Διαδικασία.....	31
Τεστ γνώσεων για δεξιότητες ζωής.....	31
Ερωτηματολόγιο «Αντιλαμβανόμενης ικανότητας για τις δεξιότητες ζωής»	34
IV. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	37
V. ΣΥΖΗΤΗΣΗ	41
VI. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	43
VII. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ	48
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α.....	48
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β.....	50
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ	53
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ.....	55
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ε.....	58
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΣΤ.....	60

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1. Δείκτης δυσκολίας και δείκτης διαφοροποίησης για κάθε ερώτηση	34
Πίνακας 2. Κατανομή ερωτήσεων βάση των παραγόντων.....	35
Πίνακας 3. Περιγραφικά στατιστικά του ερωτηματολογίου αντιλαμβανόμενης ικανότητας	36
Πίνακας 4. Περιγραφικά στοιχεία ερωτήσεων	37
Πίνακας 5. Η παραγοντική δομή του ερωτηματολογίου αντιλαμβανόμενης ικανότητας	38
Πίνακας 6. Αριθμός ερωτήσεων και εσωτερική συνοχή των παραγόντων	39
Πίνακας 7. Συσχετίσεις του ερωτηματολογίου της αντιλαμβανόμενης ικανότητα και της κοινωνικής αποδοχής ανά παράγοντα	40

ΈΛΕΓΧΟΣ ΕΓΚΥΡΟΤΗΤΑΣ & ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑΣ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΖΩΗΣ

Οι δεξιότητες ζωής είναι αυτές που μας καθιστούν ικανούς να επιτύχουμε μέσα στους χώρους στους οποίους ζούμε και δραστηριοποιούμαστε (Danish, 1995a; Danish & Donohue, 1997). Αυτές οι δεξιότητες μπορεί να είναι γνωστικές, όπως για παράδειγμα η αποτελεσματική λήψη αποφάσεων, συναισθηματικές, όπως για παράδειγμα η αίσθηση δικαίου ή η αίσθηση προσωπικής και συλλογικής ευθύνης, και συμπεριφορικές, όπως για παράδειγμα η αποτελεσματική επικοινωνία με συνομηλίκους και ενήλικες (Danish & Nellen, 1997).

Μερικοί από τους χώρους στους οποίους δραστηριοποιούμαστε είναι η οικογένεια, το σχολείο, η εργασία, η γειτονιά και η ευρύτερη κοινωνία. Καθώς οι άνθρωποι ωριμάζουν, καλούνται να πετύχουν σε περισσότερους από έναν χώρους. Για παράδειγμα ένα παιδί χρειάζεται να επιτύχει μόνο μέσα στην οικογένεια, ένας έφηβος με τη σειρά του, μέσα στην οικογένεια, στο σχολείο και στη γειτονιά και τέλος ένας ενήλικας οφείλει να επιτύχει μέσα στην οικογένεια, στην εργασία, στη γειτονιά αλλά και γενικότερα στην κοινωνία.

Τα περιβάλλοντα ποικίλουν από άτομο σε άτομο, έτσι λοιπόν και ο ορισμός του τί μπορεί να εννοηθεί ως επιτυχία μπορεί να διαφέρει μεταξύ των ατόμων, καθώς επίσης και μεταξύ των περιβαλλόντων. Ωστόσο, για να κατορθώσει κάποιος να φτάσει στην επιτυχία πρέπει να διακατέχεται από κάποιες βασικές δεξιότητες, οι οποίες ευθύνονται για την διαφορετικότητα του ατόμου.

Οι χώροι δραστηριοποίησης ποικίλουν από άτομο σε άτομο, έτσι λοιπόν και η έννοια της επιτυχίας μπορεί να διαφέρει μεταξύ των ατόμων, καθώς επίσης και ανάμεσα στα διαφορετικά περιβάλλοντα. Ωστόσο, για να κατορθώσει κάποιος να φτάσει στην επιτυχία πρέπει να έχει καλλιεργήσει κάποιες βασικές δεξιότητες, οι οποίες είναι κοινές για το σύνολο των ανθρώπων αλλά και κάποιες άλλες, οι οποίες προσδιορίζουν τη διαφορετικότητά του (Danish, 1996; Danish & Nellen, 1997). Άτομα που ζουν στον ίδιο χώρο είναι πιθανό να διαφέρουν όχι μόνο γονιδιακά αλλά και σαν

αποτέλεσμα των δεξιοτήτων ζωής που κατέχουν. Για το λόγο αυτό, τα προγράμματα που διδάσκουν δεξιότητες ζωής πρέπει να είναι ευαίσθητα στις αναπτυξιακές, περιβαλλοντικές, ατομικές διαφορές και στην πιθανότητα ότι οι αναγκαίες δεξιότητες ζωής μπορούν να μην είναι οι ίδιες για άτομα διαφορετικών ηλικιών, εθνικών ή πολιτισμικών ομάδων (Danish, 1995a). Στη διαδικασία εκμάθησης θα πρέπει παράλληλα να δοθεί ιδιαίτερη σημασία στη δυνατότητα μεταφοράς και εφαρμογής μιας δεξιότητας ζωής σε διαφορετικό περιβάλλον και σε διαφορετική περίπτωση (Danish, 1995a).

Ο αθλητισμός αποτελεί ένα ιδιαίτερα κατάλληλο περιβάλλον για την εκμάθηση δεξιοτήτων που μπορούν να μεταφερθούν και σε άλλα περιβάλλοντα. Η ενασχόληση και η συμμετοχή στα σπορ έχουν θετική επίδραση κυρίως στην αποκόμιση εμπειριών, θετικών για την μετέπειτα ζωής τους (Mahoney & Sattin, 2000). Οι σωματικές δεξιότητες μοιάζουν με τις δεξιότητες ζωής στο τρόπο με τον οποίο διδάσκονται μέσω της επίδειξης και της εξάσκησης (Danish & Hale, 1983). Οι Kleiber και Roberts (1981) πιστεύουν ότι ο,τιδήποτε μαθαίνεται στον αθλητισμό μπορεί να μεταφερθεί άμεσα στην “τάξη”. Ο Goleman (1998) υποστηρίζει ότι η απόκτηση δεξιοτήτων ζωής κρίνεται καθοριστική τόσο για την επιτυχή τους πορεία στο σχολείο όσο και στην υπόλοιπη πορεία του βίου τους.

Η διδασκαλία των δεξιοτήτων ζωής τόσο στο σχολείο όσο και γενικότερα στον αθλητισμό καλείται επιτακτική και αυτό διότι τόσο το σχολείο όσο και οι σύλλογοι αποτελούν μερικά από τα προσφορότερα περιβάλλοντα μάθησης. Επίσης, στην ηλικία των 10 έως 12 ετών έχουν την ικανότητα να αφομοιώνουν παίζοντας και πειραματίζοντας τις διαχρονικές και αναλλοίωτες αξίες που προσφέρει ο αθλητισμός. Ο αθλητισμός φέρνει την περιπέτεια, την πρόκληση και τον ενθουσιασμό στις ζωές των παιδιών. Με τη διδασκαλία των δεξιοτήτων ζωής τα παιδιά αναπτύσσουν την εμπιστοσύνη και αυτογνωσία τους, και μαθαίνουν τρόπους για να απελευθερώνουν τις συγκινήσεις τους και την ενέργειά τους σε ένα ελεγχόμενο περιβάλλον. Επιπλέον, τους προσφέρονται οι ευκαιρίες να εργαστούν σε συνεργασία με άλλους και να μάθουν να συναγωνίζονται. Αυτή η εμπειρία μπορεί να συμβάλει στη διανοητική και φυσική ανάπτυξη των παιδιών και να τους βοηθήσει να αναπτύξουν μερικές από τις δεξιότητες που απαιτούνται για τη διαβίωση στην κοινωνία.

Άλλωστε, σκοπός της φυσικής Αγωγής, βάση του αναλυτικού προγράμματος είναι να συμβάλει στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών, ώστε να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά. Και σε αυτό ακριβώς στοχεύουν οι δεξιότητες ζωής, να καταστήσουν ανθρώπους ικανούς να επιτύχουν στη ζωή τους.

Τα τελευταία χρόνια έχουν γίνει επισταμένες προσπάθειες για την εφαρμογή προγραμμάτων δεξιοτήτων ζωής όχι μόνο στα σπορ αλλά και γενικότερα. Ο Ginder (1996) κατά παράφραση των λεγομένων του Gulota, Childres και Brooks υπογραμμίζει την σημαντικότητα των δεξιοτήτων ζωής για την ανέλιξη του ατόμου σε όλους τους τομείς δράσης του, με την προϋπόθεση να είναι επιτυχής αν και εφόσον έχουν άριστη γνώση των δεξιοτήτων ζωής.

Σε πολλές αναπτυγμένες χώρες του κόσμου έχει γίνει επιτακτική η ανάγκη ανάπτυξης προγραμμάτων δεξιοτήτων ζωής, που έχουν στόχο την ενημέρωση και προστασία των πολιτών από τις σύγχρονες κοινωνικές και οικονομικές μάστιγες. Τέτοια προγράμματα δεξιοτήτων ζωής σχεδιάζονται και εφαρμόζονται για την προστασία των ανθρώπων από την υιοθέτηση ανθυγιεινών συμπεριφορών, όπως το AIDS, το κάπνισμα, το αλκοόλ, τη χρήση διαφόρων ουσιών, την εκδήλωση βίας, τη νάρκοση σεξουαλική συμπεριφορά, αλλά και την ενίσχυση των ικανοτήτων των ανθρώπων για επιτυχία στην αγορά εργασίας και την καλύτερη οικονομική διαχείριση.

Χωρίς αμφισβήτηση, οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις πρέπει να αρχίσουν από την παιδική ηλικία και συγκεκριμένα από τα χρόνια φοίτησης των μαθητών στο δημοτικό σχολείο, προκειμένου να καλλιεργηθούν οι δεξιότητες αλλά και να ενισχυθεί η πιθανότητα πρόληψης ανεπιθύμητων συμπεριφορών (Botvin, Baker, Dusenbury, Botvin & Diaz, 1995; Botvin, Griffin, Diaz, Scheier, Williams & Epstein, 2000; Botvin & Kantor, 2000). Βιβλιογραφικές αναφορές αναφέρουν την επιτυχή εφαρμογή προγραμμάτων δεξιοτήτων ζωής σε παιδιά κάτω των 12 ετών, στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής στα οποία κύριος στόχος είναι η παρεμπόδιση της παράνομης χρήσης ουσιών (Lloyd, et al, 2000). Αποτέλεσμα μάλιστα της επιτυχούς εφαρμογής τους είναι η συστηματοποίησή τους (Kumpher, 1997), και ο πολυδιάστατος εστιασμός τους σε περιβαλλοντικούς παράγοντες που επηρεάζουν τις αντιλήψεις, τις στάσεις και τις συμπεριφορές των παιδιών στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων ζωής (Kumpher, 1997;

Tobler & Stratton, 1997). Τέτοιοι παράγοντες είναι οι γονείς, οι φίλοι τους, και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον τους.

Δεξιότητες ζωής & αθλητικές δεξιότητες

Τόσο οι δεξιότητες ζωής όσο και οι αθλητικές δεξιότητες έχουν πολλές ομοιότητες ως προς τον τρόπο που μαθαίνονται. Αυτός περιλαμβάνει τα παρακάτω βήματα: (α) θεωρητική προσέγγιση της δεξιότητας, (β) επίδειξη και παρατήρηση αυτής (παραδείγματα από κάποιο μοντέλο ή μέσα από προηγούμενες εμπειρίες) της δεξιότητας, (γ) την πρακτική εφαρμογή της σε υποστηρικτικό περιβάλλον, και (δ) την ατομική ανατροφοδότηση για την απόδοση (Danish & Hale, 1983).

Ο αθλητισμός μπορεί να παρέχει ένα πολύτιμο μέσο για τη διδασκαλία των δεξιοτήτων ζωής. Ο αθλητισμός για να αποτελέσει ένα χρήσιμο μέσο για την εκμάθηση των δεξιοτήτων ζωής, θα πρέπει η αθλητική εμπειρία να σχεδιαστεί με αυτόν τον στόχο. Η προώθηση της ικανότητας δεν είναι ένα μη σχεδιασμένο αποτέλεσμα της αθλητικής συμμετοχής. Εμφανίζεται όταν οι αθλητές αγωνίζονται ενάντια στους εαυτούς τους και πιο συγκεκριμένα, όταν αυτός ο ανταγωνισμός στρέφεται στη μεγιστοποίηση της δυνατότητάς τους και στην επίτευξη των στόχων τους (Danish, 1995b). Όπως σημείωσε ο Danish (A.F.A, 1990), "όταν γνωρίζεις τον εαυτό σου είναι τόσο σημαντικό όσο να τον βελτιώνεις, αθλητισμός γίνεται ένα ουσιαστικό επίπεδο στην προσωπική βελτίωση και στην αυτοέκφραση" (σελ. 6).

Οι αθλητικές δεξιότητες αποτελούν ένα πολύτιμο μέσο για τη διδασκαλία των δεξιοτήτων ζωής. Η συμμετοχή εξάλλου σε αθλητικές δραστηριότητες βοηθά στην ανάπτυξη διαφόρων ψυχολογικών δεξιοτήτων των αθλητών όπως τον έλεγχο της αυτοσυγκέντρωσης και του στρες, τη δυνατότητα ελέγχου του σώματος, την προσήλωση στο στόχο κ.α. (Danish, 1995b).

Σύμφωνα με τους Danish, Petitpas και Hale, (1990), δεν είναι ο αθλητισμός αυτός καθ' αυτός που διδάσκει τις δεξιότητες ζωής αλλά η αθλητική εμπειρία που λειτουργεί με τέτοιο τρόπο, ώστε οι συμμετέχοντες να μπορούν να μεταφέρουν αυτό που έχουν αποκομίσει σε άλλους τομείς μάθησης, όπως στο σχολείο, στο σπίτι, ή στην εργασία.

Για μια τέτοια μεταφορά είναι απαραίτητο να ενισχυθούν τα παιδιά και οι έφηβοι, ώστε να αναγνωρίσουν και να χρησιμοποιήσουν τις δεξιότητες που έχουν αποκτήσει μέσω του αθλητισμού σε άλλες περιοχές της ζωής τους. Η κατανόηση της χρησιμότητας των απαραίτητων δεξιοτήτων και ο τρόπος επίτευξης της μεταφοράς τους

αποτελεί κρίσιμο ορόσημο τόσο για τους αθλητικούς ψυχολόγους όσο και για τους καθηγητές φυσικής αγωγής. Στις προηγούμενες δεξιότητες ζωής έρχονται να προστεθούν και μερικές ακόμα, οι οποίες αναπτύχθηκαν σε προγράμματα διαχείρισης δεξιοτήτων ζωής (Survival Skills for Youth, S.S.Y.), που σύμφωνα με την Thurston (2002) είναι:

- Ο σεβασμός στον εαυτό μας και στους άλλους (δημιουργία ομάδων, ατομικές δυνάμεις, υποστηρικτική επικοινωνία).
- Ο προγραμματισμός και η επίτευξη των στόχων (καθορισμός στόχου, ανάπτυξη σχεδίων).
- Η φροντίδα για την υγεία μας (υγιεινές συνήθειες, διατροφή, συναισθηματική υγεία).
- Η κατανόηση των νόμιμων δικαιωμάτων και των ευθυνών μας (παρεμπόδιση και επίλυση των νομικών προβλημάτων, που μπορεί να βρει κανείς νομικές πληροφορίες).
- Η ελευθερία στην εργασία και στην μάθηση (διατήρηση εργασίας, εξερεύνηση εργασίας, αυτοαξιολόγηση).
- Η σωστή επικοινωνία με άλλους (ακρόαση, έπαινος, γλώσσα σώματος, πνευματική διάθεση).
- Η χρησιμότερη διαχείριση των χρημάτων (προγραμματισμός, λήψη αποφάσεων, δημιουργία προϋπολογισμού).
- Η κατάλληλη προετοιμασία για μελλοντική απασχόληση (τρόπος εύρεσης δουλειάς, διαδικασία συνεντεύξεων, δικτύωση).
- Η διατήρηση μιας εργασίας (δουλεύοντας σκληρά, ξεπερνώντας εμπόδια, επικοινωνώντας).
- Η λήψη ανατροφοδότησης από την επιτυχία (παιχνίδι δεξιοτήτων επιβίωσης, αντανάκλαση και αξιολόγηση, υποστήριξη ομάδας).

Για τους παραπάνω λόγους είναι απαραίτητο να μεθοδευτεί με συγκεκριμένες και συστηματικές στρατηγικές μάθησης η δυνατότητα των παιδιών να αναγνωρίσουν και να χρησιμοποιήσουν τις δεξιότητες που έχουν αποκτήσει μέσω του αθλητισμού σε άλλες περιοχές της ζωής τους. Είναι σημαντικό για τους αθλητικούς ψυχολόγους όσο και για τους καθηγητές φυσικής αγωγής να βοηθήσουν τους αθλητές ή μαθητές να κατανοήσουν ποιες από τις δεξιότητες είναι απαραίτητες να καλλιεργήσουν για να

επιτύχουν στο χώρο του αθλητισμού ή του σχολείου, αλλά και γενικότερα στη ζωή τους βραχυπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα (Danish, Petitpas, & Hale, 1990).

Σχετικές έρευνες και προγράμματα

Στο διεθνή χώρο τα τελευταία χρόνια παρουσιάζεται όχι μόνο θεωρητικό αλλά και ερευνητικό ενδιαφέρον για την καλλιέργεια των δεξιοτήτων ζωής, παρ' όλα ταύτα όμως το σύνολο των προσπαθειών βρίσκεται ακόμη σε αρχικό στάδιο. Μεταξύ των προγραμμάτων που εφαρμόστηκαν ιδιαίτερα επιτυχές είναι το πρόγραμμα GOAL (Danish, 1997) που σχεδιάστηκε για να διδάξει στους εφήβους την αίσθηση του προσωπικού ελέγχου και της αυτοπεποίθησης, και το πρόγραμμα SUPER (Danish & Nellen, 1997), στο οποίο κύριος φιλοσοφικός άξονας είναι ο στόχος για προσωπική βελτίωση του κάθε αθλητή, που απ' τον αθλητισμό μπορεί να μεταφερθεί και σ' άλλα επίπεδα της ζωής του.

Στον ελλαδικό χώρο, προκαταρκτικές εφαρμογές προγραμμάτων εξάσκησης δεξιοτήτων ζωής έγιναν από το Εργαστήριο Ψυχολογίας της Άσκησης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Πιο συγκεκριμένα, τα προγράμματα εφαρμόστηκαν σε μαθητές-τριες Ε' και ΣΤ' τάξης δημοτικού σχολείου, σε νεαρές αθλήτριες του βόλεϊ και του στίβου, και σε νεαρούς αθλητές ποδοσφαίρου (Παπαχαρίσης και Γούδας, 2004). Τα προγράμματα αυτά έχουν παρόμοια δομή και έχουν σαν στόχο να οδηγήσουν τους νεαρούς μαθητές-αθλητές παράλληλα με το μάθημα ή την προπόνησή τους 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. Η αξιολόγηση των προγραμμάτων ήταν μια σύνθετη διαδικασία που αποτελείται από:

1. Την αξιολόγηση των μαθητών/ τριών σε ένα κινητικό τεστ,
2. Την αξιολόγηση των μαθητών/ τριών σε ένα τεστ γνώσεων για τις δεξιότητες ζωής,
3. Την αξιολόγηση της αντιλαμβανόμενης ικανότητας των μαθητών/ τριών στην εφαρμογή των δεξιοτήτων που διδάχθηκαν,
4. Την αξιολόγηση των εσωτερικών κινήτρων των παιδιών,

Τα αποτελέσματα των εφαρμογών του παραπάνω προγράμματος ήταν ενθαρρυντικά και στους τρεις διαφορετικούς χώρους που εφαρμόστηκε. Τόσο στο μάθημα της φυσικής αγωγής όσο και στον εξωσχολικό αθλητισμό τα παιδιά που

εφάρμοσαν το πρόγραμμα παρέμβασης παρουσίασαν σημαντικές διαφορές από την ομάδα ελέγχου στις γνώσεις τους, στην ικανότητά τους να αντιλαμβάνονται τις δεξιότητες που εφάρμοζαν αλλά και στην ισχύ των εσωτερικών τους κινήτρων. Συμπερασματικά λοιπόν, μπορεί να ειπωθεί ότι το μάθημα της φυσικής αγωγής και οι οργανωμένες εξωσχολικές δραστηριότητες αποτελούν ένα ιδανικό περιβάλλον όπου μπορεί να διδαχθούν και να εξασκηθούν τα παιδιά και οι νέοι στις δεξιότητες ζωής.

Πολύ σημαντικό ρόλο ωστόσο, στη διαδικασία εφαρμογής αυτών των προγραμμάτων κατέχει η επιλογή και χρησιμοποίηση έγκυρων και αξιόπιστων εργαλείων μέτρησης. Οι έγκυρες και αξιόπιστες μετρήσεις παρέχουν σαφή πληροφόρηση για το βαθμό επιτυχίας των προγραμμάτων και υποδεικνύουν τα αδύναμα επιμέρους σημεία στα οποία οι μελλοντικές παρεμβάσεις θα πρέπει να στοχεύουν. Στην προηγούμενη παράγραφο, αναφέρθηκαν συνοπτικά τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για την αξιολόγηση των κινητικών, γνωστικών, αντιληπτικών και ψυχολογικών δεξιοτήτων των μαθητών. Τόσο οι επιμέρους στατιστικοί δείκτες όσο και οι προφορικές παρατηρήσεις των μαθητών κατά τη διάρκεια των επαναληπτικών μετρήσεών τους, κατέδειξαν τη δυνατότητα για περαιτέρω βελτίωση της εγκυρότητας και αξιοπιστίας των εργαλείων που χρησιμοποιήθηκαν.

Σκοπός λοιπόν της παρούσας έρευνας είναι η βελτίωση της δομικής εγκυρότητας και αξιοπιστίας ορισμένων από τα τεστ που χρησιμοποιήθηκαν και συγκεκριμένα του γνωστικού τεστ και των κλιμάκων αξιολόγησης της αντιλαμβανόμενης ικανότητας.

Λειτουργικοί Ορισμοί

Με τον όρο καθορισμό στόχων εννοούμε την ικανότητα ενός ατόμου να θέτει στόχους προσωπικούς αναγνωρίζοντας τη σημαντικότητά τους, τα χαρακτηριστικά που τους καθιστούν επιτυχείς, καθώς επίσης και τους τρόπους επανεξέτασης και επαναδιόρθωσής τους. Η παραπάνω διαδικασία, η οποία υπαγορεύεται από τη θεωρία του καθορισμού στόχων, υποδεικνύει συγκεκριμένους τρόπους για τη μείωση του άγχους, την απόκτηση αίσθησης προσωπικού ελέγχου, την ανάπτυξη ατομικής ευθύνης και τη συγκέντρωση στην αξία της προσπάθειας. Η εφαρμογή προγραμμάτων που στηρίζονται στη συγκεκριμένη θεωρία βοηθά τους νεαρούς μαθητές, να θέτουν στόχους στα μαθήματα, στο σχολείο, στην προσωπική τους ζωή, στο πανεπιστήμιο και αργότερα στην επαγγελματική τους ζωή (Παπαϊωάννου, Θεοδωράκης, Γούδας, 2003).

Με τον όρο θετική σκέψη εννοούμε τον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζουμε τα πράγματα. Σύμφωνα με τη γνωστική θεωρία του Ellis (1994) διάφορα γεγονότα όπως μία αποτυχία, δεν είναι αιτία των διάφορων αρνητικών καταστάσεων (κατάθλιψη, θυμός, άγχος) και η αιτία των ανάλογων λανθασμένων συμπεριφορών. Ο κύριος παράγοντας των συναισθηματικών αντιδράσεων και των ενεργειών μας, είναι το σύνολο των στάσεων μας προς το γεγονός, αυτά δηλαδή που πιστεύουμε για το γεγονός. Με άλλα λόγια δεν είναι το γεγονός αυτό καθαυτό σπουδαίο αλλά οι σκέψεις μας για το γεγονός.

Με τον όρο επίλυση προβλήματος εννοούμε την ικανότητα του ατόμου να επιλύει ένα πρόβλημα αποτελεσματικά, συγκεντρώνοντας την προσοχή του και ενεργοποιώντας τις γνωστικές διαδικασίες του εγκεφάλου του με τη λιγότερη ψυχική καταπόνηση. Ο Woolfolk (1998) αναφέρει την επίλυση προβλημάτων ως μία διαδικασία μέσα από την οποία το άτομο καλείται από πολλές διαφορετικές εναλλακτικές λύσεις να επιλέξει εκείνη που θα το οδηγήσει στο ζητούμενο αποτέλεσμα.

Με τον όρο αντιλαμβανόμενη ικανότητα, εννοούμε τα πιστεύω που έχουν τα άτομα σχετικά με την ικανότητά να εφαρμόζουν τις δεξιότητες ζωής σε διάφορους τομείς της ζωής τους.

Η μετατροπή της αρνητικής σκέψης σε θετική αποτελεί κατά τους Williams & Leffinwell (1996) μία μορφή αυτοδιαλόγου, η οποία για να είναι αποτελεσματική θα πρέπει ο χρησιμοποιών πρώτιστα να έχει βιώσει τα θετικά στοιχεία μέσα από την πράξη. Αρκετοί ψυχολόγοι θεωρούν ότι οι αλλαγές που επιτυγχάνονται από αυτή τη μετατροπή είναι κατά βάση γνωστικές παρά συμπεριφορικές (Woolfolk, 1998).

Τέλος, ως επιθυμία για κοινωνική αποδοχή ορίζεται η ανάγκη των ατόμων να απαντούν με τρόπο που είναι κοινωνικά αποδεκτός (Crowne & Marlowe, 1960).

ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

Η επιλογή της συγκεκριμένης ηλικίας

Η εφηβική ηλικία είναι μία κρίσιμη καμπή της ύπαρξης μας. Πρόκειται για την σημαντικότερη διαδρομή στο δρόμο για την ωρίμανση, κι αυτό γιατί το άτομο την περίοδο αυτή ανακαλύπτει τις δυνατότητες εκείνες που θα του επιτρέψουν αργότερα να διαλέξει το δρόμο που θα πορευθεί και ως ενήλικος. Είναι η περίοδος κατά την οποία ο έφηβος θα προσπαθήσει αν ανακαλύψει βαθιά τον εαυτό του και τους ανθρώπους χαράζοντας τη δική του προσωπική πορεία ζωής.

Εφηβεία, είναι μια κατ' εξοχήν κρίσιμη περίοδος που βρίσκεται στο μεταίχμιο μεταξύ παιδικότητας και ενηλικίωσης. Το παιδί δεν είναι πλέον παιδί, αλλά ούτε και ώριμος άνθρωπος. Λέγοντας εφηβεία εννοούμε την αναπτυξιακή εκείνη περίοδο της ζωής του ανθρώπου που ξεκινάει με ειδικές βιολογικές αλλαγές (ορμονικές) στο σώμα του παιδιού (αλλαγές που έχουν παράλληλα και ψυχοσωματικές επιπτώσεις) και τελειώνει "ψυχολογικά" με την τελική γενετήσια ολοκλήρωση και αυτόνομη ωρίμανση του ατόμου. Περιλαμβάνει τις αλλαγές που συμβαίνουν στους τέσσερις βασικούς τομείς της ανάπτυξης: τον βιοσωματικό, τον γνωστικό, τον συναισθηματικό, και τον κοινωνικό. Γι' αυτόν τον λόγο, η περίοδος της εφηβείας χαρακτηρίζεται "μεταβατική". Η εφηβεία είναι μία από τις τρεις περιόδους της ζωής ενός ατόμου και τυπικά ξεκινά από την ηλικία των 10- 12 ετών (Hamburg, 1974).

Στην περίοδο αυτή οι νέοι δοκιμάζουν τις βαθιές βιολογικές, συναισθηματικές, διανοητικές, και κοινωνικές αλλαγές, και τα πρότυπα συμπεριφοράς που υιοθετούν μπορούν να έχουν μακροπρόθεσμες συνέπειες για την υγεία και την ποιότητα ζωής τους. Ο Lerner (1995) αναφέρει ότι η εφηβεία στις δυτικές κοινωνίες τείνει να είναι μια περίοδος εναντίωσης σε κάθε μορφή εξουσίας, διατήρησης εχθρικής στάσης απέναντι στους γονείς και στους καθηγητές (Simmons & Blyth, 1987), και όλα αυτά στην προσπάθεια για αναζήτηση της προσωπικής τους ταυτότητας.

Οι φυσιολογικές αλλαγές οδηγούν στη σεξουαλική ωριμότητα και εμφανίζονται συνήθως κατά τη διάρκεια των πρώτων ετών αυτής της περιόδου. Αυτές οι φυσικές αλλαγές επισημαίνουν μια σειρά ψυχολογικών αλλαγών, οι οποίες φανερώνονται σε

όλη την εφηβεία, ποικίλουν σημαντικά από πρόσωπο σε πρόσωπο και από πολιτισμό σε πολιτισμό. Οι ψυχολογικές αλλαγές περιλαμβάνουν γενικά το θέμα της ταυτότητας και της σεξουαλικής ωριμότητας, επίσης παρατηρείται μία μετακίνηση προς την προσωπική ανεξαρτησία και τις κοινωνικές αλλαγές στις οποίες ο σημαντικότερος παράγοντας είναι οι σχέσεις με την ομάδα (Petersen, 1987).

Όπως ήδη έχει αναφερθεί η εποχή αυτή χαρακτηρίζεται από ραγδαίες αλλαγές σε βιολογικό αλλά και ψυχολογικό επίπεδο. Είναι μια κρίσιμη μεταβατική περίοδος που μπορεί να προβληματίσει γονείς και παιδιά και γι' αυτό είναι σκόπιμο να είμαστε έτοιμοι και να καταβάλουμε ιδιαίτερη προσοχή.

Μέχρι τώρα είχαμε να κάνουμε με ένα παιδί που μεγάλωνε σιγά σιγά. Τώρα έχουμε να αντιμετωπίσουμε και εντυπωσιακές ποιοτικές αλλαγές που θα το διαφοροποιήσουν και θα του δώσουν χαρακτηριστικά ανδρικά ή γυναικεία. Αλλαγές που θα συνεχιστούν και θα ολοκληρωθούν μέσα στα επόμενα 2-6 χρόνια με την εμφάνιση των δευτερογενών χαρακτηριστικών του φύλου, εκείνων δηλ. που θα το κάνουν να φαίνεται σαν αγόρι ή κορίτσι (Cobb, 1996).

Όσο όμως και αν φαίνονται κοινότητες αυτές οι αλλαγές δεν έχουν την ίδια επίδραση σε όλους. Έτσι οι σωματικές αλλαγές μπορεί να μην είναι ταυτόχρονες και αρμονικές σε όλα τα όργανα, οπότε να προξενήσουν ανησυχία στον έφηβο που μπορεί να μην γνωρίζει τι πρόκειται να επακολουθήσει.

Ένα άλλο σημαντικό χαρακτηριστικό της ηλικίας αυτής είναι ότι ο έφηβος αρχίζει να έχει έντονο ενδιαφέρον για σεξουαλικά θέματα.

Τα συναισθήματα που προκαλεί η εφηβεία πιθανόν να ενταθούν (επιθετικότητα, καταστροφικότητα) ή να κατασταλούν (απόσυρση, απομόνωση). Σίγουρα όμως, η χαρά και η δύναμη της εφηβείας ανακόπτονται μπροστά στη θέα ενός δύσκολου μέλλοντος, φτωχού σε όνειρα και οραματισμούς. Οι πιο συνηθισμένες αντιδράσεις και ανησυχίες που βιώνουν οι έφηβοι είναι μεταξύ των άλλων οι εξής:

Η επιθυμία να μένουν μόνοι, ενώ σε όλο το προηγούμενο διάστημα της ζωής του το παιδί αποζητά συνεχώς την επαφή με άλλα άτομα, με την είσοδο του παιδιού στην εφηβεία το άτομο αποσύρεται από πολλές δραστηριότητες όπου πριν είχε. Οι δραστηριότητες αυτές μπορεί ή έχουν σχέση τόσο με την οικογένεια (διακοπές, οικογενειακές γιορτές κτλ) όσο και με συνομηλίκους του.

Η αποστροφή για την εργασία: ο έφηβος δε δείχνει κανένα ενδιαφέρον τόσο για τις σχολικές του υποχρεώσεις όσο και να ασχοληθεί με το σπίτι και τις δουλειές που πρέπει να γίνουν. Η ταχεία βιοσωματική ανάπτυξη του εφήβου του απορροφά μεγάλο μέρος της ενεργητικότητας του με αποτέλεσμα συχνά να δείχνει κουρασμένος.

Ανία: νιώθει πλήξη για τα παιχνίδια που πριν αγαπούσε, για την κοινωνική ζωή που είχε δημιουργήσει, για ομαδικές δραστηριότητες που πριν επιδίωκε.

Η υπερένταση που βιώνει ο έφηβος είναι μεγάλη. Αυτό τον οδηγεί σε υπερκινητικότητα και σε έλλειψη προσοχής. Στην προσπάθειά του να ελέγξει τις ψυχικές εντάσεις της περιόδου αυτής τόσο πιο πολύ νευρικότητα εκδηλώνει.

Ευαισθησία; η διατάραξη της ισορροπίας των ορμονών είναι υπεύθυνη για τις αλλαγές στην διάθεση ενός εφήβου. Το άτομο γίνεται περισσότερο ευσυγκίνητο, και ευαίσθητο, τσακώνεται πιο εύκολα, είναι ευέξαπτο κτλ. Με την πάροδο της περιόδου αυτής επέρχεται η νέα ορμονική ισορροπία και μαζί με αυτή, η συναισθηματική ωρίμανση και σταθερότητα.

Οι συναισθηματικές διακυμάνσεις είναι από τα κύρια χαρακτηριστικά της εφηβείας. Πολύ συχνά οι έφηβοι εκδηλώνουν ακραίες μεταβολές διάθεσης και περνούν περιόδους έντονης μελαγχολίας, κατά τις οποίες έχουν την αίσθηση ότι ζωή είναι δύσκολη ή απογοητευτική.

Τα κυρίαρχα συναισθήματα ενός εφήβου είναι ο θυμός, η απογοήτευση, η απελπισία, η μοναξιά, το αίσθημα ότι τον αφήνουν αβοήθητο, ενώ παράλληλα νιώθει μια επιτακτική ανάγκη να ξεφύγει από όλα αυτά τα επώδυνα συναισθήματα.

Οι γνωστικές ή διανοητικές αλλαγές που λαμβάνουν χώρα στην διάρκεια της πρόωρης εφηβείας είναι πιο εύκολο να παρατηρηθούν, αλλά είναι εξίσου δραματικές τόσο με τις φυσιολογικές όσο και τις συναισθηματικές αλλαγές. Κατά τη διάρκεια της εφηβείας, οι περισσότεροι έφηβοι αλλάζουν συνεχώς πορεία σκέψης, επιχειρηματολογίας και μάθησης. Τα πιο μικρά παιδιά χρειάζονται να βλέπουν ή να αγγίζουν τα πράγματα ώστε να πεισθούν ότι είναι αληθινά. Αλλά στην πρόωρη εφηβεία, τα παιδιά γίνονται ικανά να σκέφτονται για ιδέες και πράγματα που δεν μπορούν να δουν ή να αγγίσουν. Γίνονται πιο ικανοί να αντιμετωπίζουν τα προβλήματα και να βλέπουν τις συνέπειες από διαφορετικές οπτικές γωνίες.

Οι γνωστικές αλλαγές επιτρέπουν στους έφηβους να μάθουν και να αφομοιώνουν πιο περίπλοκο γνωστικό υλικό. Γίνονται πρόθυμοι να αποκτήσουν και να εφαρμόσουν

τη γνώση και να εξετάσουν ένα εύρος ιδεών ή απόψεων. Αυτές οι γνωστικές αλλαγές μεταφέρονται και στη συναισθηματική τους ζωή. Επιπλέον, αυτές οι μεταβολές οδηγούν τους εφήβους να αναρωτηθούν το ποιοί πραγματικά είναι. Αυτή η διαδικασία αποκαλείται σχηματισμός ταυτότητας και μέχρι να διαμορφώσουν την ταυτότητά τους περνούν από ένα στάδιο πειραματισμού όπου δοκιμάζουν αρκετές πιθανές ταυτότητες. Οι αλλαγές αυτές είναι συναρπαστικές. Επιτρέπουν στον έφηβο να δει πως μπορεί να αναπτύξει σχέδια για την διάπλαση ανάλογης προσωπικότητας μ' αυτή που έχει οραματιστεί.

Εν κατακλείδι, η εφηβεία είναι μια σύνθετη περίοδος στη διάρκεια ζωής, που χαρακτηρίζεται από ένα πλήθος αλλαγών. Αυτές οι αλλαγές καθιστούν την εφηβεία ένα συναρπαστικό και πολυτάραχο διάστημα της ζωής του ατόμου. Παρότι οι έφηβοι μοιάζουν με τους ενήλικες ξέρουμε ότι δεν είναι. Χρειάζονται χρόνο και ευκαιρίες για να γνωρίσουν και να κατανοήσουν τους εαυτούς τους, το νέο τους σώμα, τους νέους τους ρόλους, και τις νέες σχέσεις τους. Για τους γονείς και τους ενήλικους, που αλληλεπιδρούν με τους εφήβους, είναι σημαντικό να είναι ενημερωμένοι για αυτές τις σωματικές και συμπεριφορικές αλλαγές. Η συνειδητοποίηση αυτών των γεγονότων επιτρέπει στους γονείς και στους άλλους ενήλικους να παρέχουν την καλύτερη υποστήριξη στους εφήβους.

Οι γονείς και οι ενήλικες πρέπει να αναμένουν αυτή την αβεβαιότητα, την εξερεύνηση και τον πειραματισμό κατά την αλληλεπίδρασή τους με τους εφήβους. Οι γονείς οφείλουν να αφιερώσουν χρόνο στους εφήβους, σεβόμενοι παράλληλα τις ιδιωτικές τους στιγμές. Μέσω του παραδείγματος και της καθοδήγησης, οι γονείς και οι ενήλικοι μπορούν να ασκήσουν ισχυρή θετική επίδραση στις ζωές των εφήβων. Για όλους τους παραπάνω λόγους έγινε και η συγκεκριμένη ηλικιακή επιλογή, δηλαδή η ηλικία των 10 έως 12 χρόνων ή η περίοδος της πρόωρης εφηβείας.

Βασικές Θεωρίες Μάθησης

Η Κοινωνικό-γνωστική Θεωρία: Η κοινωνικογνωστική θεωρία αναπτύχθηκε από τους Albert Bandura και Walter Mischel. Είναι η πιο επιστημονική θεωρία στο χ'ρο της ψυχολογίας. Η συμπεριφορά του ατόμου εξηγείται ως αλληλεπίδραση ανάμεσα στις εσωτερικές του καταστάσεις και στα ερεθίσματα του περιβάλλοντος, με μια διαδικασία που ο Bandura ονομάζει αμοιβαίο καθορισμό. Το άτομο ναι μεν αντιδρά στις

καταστάσεις, αλλά ερμηνεύει και επηρεάζει ενεργά τις καταστάσεις αυτές. Τα άτομα επιλέγουν τις καταστάσεις, αλλά και διαμορφώνονται μέσα από αυτές. Μεγάλη έμφαση δίνεται στις προσδοκίες που έχουν οι άνθρωποι σχετικά με τα γεγονότα και τις πεποιθήσεις σχετικά με τον εαυτό τους. Πέρα όμως από τις γενικές προσδοκίες, οι άνθρωποι με βάση τη μεγάλη γνωστική τους ικανότητα, κάνουν ποικίλες διακρίσεις ανάμεσα στις περιστάσεις με βάση διάφορα κριτήρια. Έτσι, μια κατάσταση μπορεί να μοιάζει εξαιρετικά επικίνδυνη για τον ένα, συναρπαστική για τον άλλο και αδιάφορη για κάποιον τρίτο. Στη συνέχεια μελετάται η έννοια του εαυτού. Για την κοινωνικογνωστική θεωρία δεν υπάρχει μια δομή που λέγεται «εαυτός», αλλά γνωστικές διεργασίες που διαμορφώνουν την εικόνα του εαυτού και κάποιες διαδικασίες αυτοελέγχου. Η πιο ιδιαίτερη πτυχή αυτής της αυτοαντίληψης είναι η αυτοαποτελεσματικότητα. Ως αυτοαποτελεσματικότητα ορίζεται η πίστη στις ικανότητες κάποιου να οργανώσει και να εκτελέσει ενέργειες με τις οποίες θα παραγάγει συγκεκριμένα επιτεύγματα (Bandura, 1997). Οι κρίσεις για την αυτοαποτελεσματικότητα επηρεάζουν τις δραστηριότητες με τις οποίες επιλέγουμε να καταπιεστούμε, την προσπάθεια που καταβάλλουμε σε μία περίπτωση, το χρόνο που αφιερώνουμε σε μια εργασία, καθώς και τις συναισθηματικές μας αντιδράσεις. Πιο συγκεκριμένα, οι σκέψεις ποικίλουν από το «αυτό μπορώ να το καταφέρω» έως το «ποτέ δε θα τα καταφέρω» ή «τι θα σκεφτούν οι άλλοι για μένα», το συναίσθημα (ενθουσιασμός, χαρά σε αντίθεση με άγχος και κατάθλιψη) και τη δράση (μεγαλύτερη αφοσίωση σε αντίθεση με αναστολές και αδράνεια). Γίνεται λοιπόν προφανές ότι σε περιστάσεις όπου είμαστε σίγουροι για την ικανότητά μας σκεφτόμαστε, νίθουμε και συμπεριφερόμαστε διαφορετικά από ότι σε περιστάσεις όπου είμαστε ανασφαλείς ή νίθουμε ανίκανοι.

Συνοψίζοντας, η αυτοαποτελεσματικότητα έχει αντίκτυπο στους εξής παράγοντες: στην επιλογή, τα άτομα με υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα επιλέγουν πιο δύσκολους και απαιτητικούς στόχους από τα άτομα με χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα. Στην προσπάθεια, επιμονή, επίδοση, τα άτομα με υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα καταβάλλουν μεγαλύτερη προσπάθεια και επιμονή και σημειώνουν καλύτερες αποδόσεις από ότι τα άτομα με χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα. Στο συναίσθημα, τα άτομα με υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα προσεγγίζουν τις δοκιμασίες με καλύτερη διάθεση (δηλαδή με λιγότερο άγχος και κατάθλιψη) από ότι τα άτομα με χαμηλή

αυτοαποτελεσματικότητα. Στην αντιμετώπιση, τα άτομα με υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα μπορούν να αντιμετωπίσουν καλύτερα το στρες και την απογοήτευση από ότι τα άτομα με χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα.

Η αυτοαποτελεσματικότητα επηρεάζει τους ανθρώπους στο πώς να επιλέξουν δραστηριότητες, πόση προσπάθεια να χρησιμοποιούν και πόσο καιρό να εμμένουν όταν δοκιμάζουν την αποτυχία (Bandura, 1997). Έναντι των ανθρώπων που δεν είναι αποτελεσματικοί, οι άνθρωποι που είναι αποτελεσματικοί θα προσπαθήσουν τις νέες δραστηριότητες, θα χρησιμοποιήσουν μεγαλύτερη προσπάθεια σε εκείνες τις δραστηριότητες και θα εμείνουν περισσότερο παρά τις όποιες δυσκολίες συναντήσουν.

Η αυτοαποτελεσματικότητα επηρεάζεται από τέσσερις πηγές πληροφοριών συμπεριλαμβανομένου: (α) υπάρχουσα εμπειρία, (β) επίτευξη επίδοσης, (γ) λεκτική πειθώ, και (δ) φυσιολογική διέγερση (Bandura, 1971, 1986, 1997). Τα παραδείγματα αυτών των πηγών είναι:

1. Παρατηρώντας άλλους (π.χ. πρότυπα). Όταν οι άνθρωποι παρατηρούν ένα ικανό πρότυπο με επιτυχία, μπορούν να μάθουν πώς να εκτελέσουν το στόχο και να αυξήσουν την αποτελεσματικότητά τους.

2. Η επίτευξη επίδοσης, η σημαντικότερη πηγή πληροφοριών, συμβαίνει όταν οι άνθρωποι επιτυγχάνουν πραγματικά έναν στόχο. Η επιτυχής εκτέλεση παρέχει άμεσα στοιχεία των ικανοτήτων των ατόμων, αυξάνοντας έτσι την αποτελεσματικότητά τους.

3. Τα σχόλια που γίνονται από άτομα που έχουν γνώση για το συγκεκριμένο αντικείμενο μπορούν να επηρεάσουν την αποτελεσματικότητα. Όταν οι δηλώσεις αποδίδουν την επιτυχή απόδοση στις προσωπικές ικανότητες και προσπάθειες, η αποτελεσματικότητα αυξάνεται.

4. Η φυσιολογική διέγερση, η τελική πηγή πληροφοριών, περιλαμβάνει την ερμηνεία των σωματικών σημάτων που οι άνθρωποι λαμβάνουν, κατά τη διάρκεια, και μετά από την επίτευξη ενός στόχου. Παραδείγματος χάριν, οι άνθρωποι μπορούν να ερμηνεύσουν τους αυξανόμενους αναπνευστικούς και καρδιακούς ρυθμούς ως δείκτες ότι ο οργανισμός τους προετοιμάζεται να εκτελέσει με επιτυχία το στόχο. Αυτή η ερμηνεία μπορεί να οδηγήσει σε μια αύξηση στην αποτελεσματικότητα.

Αναφορικά με τα κίνητρα, ο Bandura υποστήριξε ότι στο μεγαλύτερο μέρος τους τα ανθρώπινα κίνητρα έχουν γνωστική προέλευση. Έτσι, τα άτομα δεν απαντούν απλώς στα ερεθίσματα του περιβάλλοντος, αλλά προλαμβάνουν τα γεγονότα θέτοντας στόχους

και εσωτερικές προδιαγραφές. Οι στόχοι αναφέρονται στην ικανότητα των ανθρ'πων να προβλέπουν το μέλλον και να παρακινούν τον εαυτό τους να δράσει. Μέσω των στόχων είμαστε ικανοί να προσπεράσουμε τις στιγμιαίες επιρροές και να οργαν'σουμε τη συμπεριφορά μας για εκτεταμένες χρονικές περιόδους.

Οι προδιαγραφές δικαιολογούν την ενίσχυση που περιμένουμε, για την εκπλήρωση των στόχων, από τους άλλους αλλά και από τον εαυτό μας. Το δεύτερο συμβαίνει μέσω της αυτοενίσχυσης η οποία συντελεί στο να διατηρείται η επιθυμητή συμπεριφορά που θα οδηγήσει στην επίτευξη του στόχου, απουσία εξωτερικ'ν κινήτρων ή ακόμα, και ενάντια στο περιβάλλον (φανταστείτε ένα μαθητή που διαβάζει αντί να πάει βόλτα στοχεύοντας στην εισαγωγή στο πανεπιστήμιο). Με την ανάπτυξη των παραπάνω γνωστικ'ν μηχανισμ'ν, είμαστε σε θέση να θέτουμε στόχους και να ελέγχουμε έτσι τη μοίρα μας. Ο Bandura στη συνέχεια αναπτύσσει την πλευρά της μάθησης. Αυτή γίνεται μέσω της παρατήρησης της συμπεριφοράς των άλλων. Το άτομο που παρατηρείται ονομάζεται «πρότυπο» και η διαδικασία «μάθηση μέσω προτύπου». Το σημαντικότερο μέρος ωστόσο αυτής της πτυχής είναι η διάκριση ανάμεσα στη μάθηση και στην εκτέλεση. Έτσι, εν' το άτομο μαθαίνει τη συμπεριφορά παρατηρ'ντας κάποιον άλλο, το αν θα την εκτελέσει εξαρτάται από τις συνέπειες που είχε η συμπεριφορά αλλά και τα κίνητρα που έχει κάποιος. Δηλαδή, αν η εκτέλεση της συμπεριφοράς συνοδεύεται από υψηλά κίνητρα και αμοιβή ή μη τιμωρία του μοντέλου, τότε η συμπεριφορά θα εκτελεστεί. Σε άλλη περίπτωση οι πιθανότητες εκτέλεσης της συμπεριφοράς μει'νονται δραστικά.

Πέρα από τη μάθηση μέσω προτύπου, υπάρχει και η μάθηση μέσω υποκατάστατου, η οποία αναφέρεται ως εξάρτηση μέσω υποκατάστατου καθ'ς αφορά τις συναισθηματικές αντιδράσεις, οι οποίες αναπτύσσονται σε ανθρ'πους απέναντι σε άλλους ανθρ'πους, ζ'α ή αντικείμενα δίχως να έχουν καμία επαφή μ' αυτά. Παράδειγμα είναι τα παιδιά που μπορεί να αναπτύξουν φοβία απέναντι στα σκυλιά επειδή τα φοβάται η μητέρα τους ακόμα κι αν αυτά δεν συνάντησαν ποτέ ένα μπροστά τους!

Οι άνθρωποι μπορεί να έχουν την εσφαλμένη προσδοκία ότι οδυνηρά γεγονότα ακολουθούν κάποια άλλα και η δυσλειτουργική συμπεριφορά τους να τα οδηγήσει στη δημιουργία της κατάστασης που προσπαθούν να αποφύγουν. Παράδειγμα αποτελεί το άτομο που φοβάται ότι η στενή σχέση θα το πληγ'σει και αντιδρά εχθρικά με

αποτέλεσμα να απορρίπτεται από τους άλλους, επιβεβαιώνοντας έτσι την αρχική προσδοκία του, Αυτοεκπληρούμενη προφητεία. Παράλληλα, η αίσθηση χαμηλής αυτοαποτελεσματικότητας οδηγεί σε συναισθήματα άγχους, κατάθλιψης και απογοήτευσης. Στόχος είναι η γνωστική αναδόμηση του κόσμου του ατόμου ώστε να εξαλειφθούν τα συναισθήματα αυτά. Πιο ειδικά, το άγχος προκαλείται από την αίσθηση του ατόμου ότι θα αποτύχει στο πρόβλημα που αντιμετωπίζει, ενώ η κατάθλιψη εξαιτίας της τάσης του ατόμου να θέτει υπερβολικά υψηλούς, απραγματοποίητους στόχους και προδιαγραφές τις οποίες, φυσικά, αδυνατούν να εκπληρύνουν κατηγορώντας τον εαυτό τους για έλλειψη ικανότητας.

Οι υψηλοί στόχοι ωστόσο δεν οδηγούν πάντα σε κατάθλιψη. Όταν το άτομο νιώθει ότι διαθέτει την ικανότητα να τον πετύχει τότε θα προσπαθήσει ακόμη περισσότερο. Όταν νιώθει ότι ο στόχος δεν είναι ρεαλιστικός τότε θα τα παρατήσει και θα απογοητευτεί, αλλά δε θα νιώσει κατάθλιψη. Κατάθλιψη θα νιώσει όταν θα αποτύχει στον στόχο που έθεσε αλλά θα συνεχίζει να θεωρεί ότι ο στόχος είναι ρεαλιστικός και ο ίδιος όμως ανίκανος. Τα προβλήματα αυτής της θεωρίας είναι ότι χρειάζεται ακόμα μεγαλύτερη διερεύνηση και περαιτέρω ανάπτυξη των μερών που την αποτελούν.

Θεωρίες Μάθησης

Θεωρίες μάθησης έχουν διατυπωθεί από τον καιρό του Πλάτωνα και από τότε συνεχίζονται οι ερμηνείες του φαινομένου της μάθησης από θρησκευτική, φιλοσοφική, κοινωνική, βιολογική και ψυχολογική θεώρηση.

α. Μπιχεβιοριστική Θεωρία: Η μπιχεβιοριστική θεωρία μάθησης ή μπιχεβιορισμός, όπως αλλιώς ονομάζεται, στηρίζεται στην άποψη ότι η μάθηση και η απόκτηση γνώσης είναι αποτελέσματα της αλληλεξάρτησης ανάμεσα στα ερεθίσματα, που δέχεται το άτομο από το περιβάλλον του και τις αντιδράσεις του στα ερεθίσματα αυτά. Κλασικό παράδειγμα της διαδικασίας μάθησης, σύμφωνα με τη μπιχεβιοριστική θεωρία είναι το γνωστό πείραμα του Ραβλον. Ο Ρώσος φυσιολόγος Ραβλον έδινε τροφή σε ένα σκύλο καθημερινά, αφού χτυπούσε ένα καμπανάκι. Η προσφορά, δηλαδή, τροφής συνοδευόταν από ένα συγκεκριμένο ήχο. Μετά από πολλές επαναλήψεις της ίδιας διαδικασίας, ο Ραβλον παρατήρησε πως ο σκύλος, μόλις άκουγε το γνωστό - πλέον - ήχο, είχε έκκριση σάλιου. Το πείραμα αυτό έγινε και σε άλλα ζώα, όπως γάτες,

ποντίκια, χμπατζήδες κ.λ.π., με διαφορετικά, όμως, ερεθίσματα. Τα αποτελέσματα ήταν τα ίδια με την περίπτωση του σκύλου.

Παραλληλίζοντας, λοιπόν, οι μιχεβιοριστές την ανθρ'πινη μάθηση με εκείνη των ζ'ων, πιστεύουν πως τα πάντα είναι συνδέσεις της μορφής ερέθισμα- αντίδραση. Ο άνθρωπος λειτουργεί ως παθητικός δέκτης ερεθισμάτων από το γύρω περιβάλλον του, στα οποία αντιδρά με κάποιο τρόπο. Αν η αντίδραση αυτή συσχετιστεί με μια -κατά κάποιο τρόπο- αμοιβή και αν η όλη διαδικασία επαναληφθεί αρκετές φορές, τότε ο άνθρωπος έχει μάθει. Για παράδειγμα, στην ερ'τηση του δασκάλου (ερέθισμα) «πόσο κάνει 5+6» ο μαθητής δίνει μια απάντηση (αντίδραση). Αν η απάντηση αυτή είναι «11», τότε ο δάσκαλος θα τον επιβραβεύσει (αμοιβή). Με την επανάληψη της ίδιας ερ'τησης και της ίδιας απάντησης, η αμοιβή δεν είναι πια απαραίτητη και ο μαθητής έχει μάθει ότι «5+6=11».

Ο μιχεβιορισμός υποστηρίζει πως κάθε τέτοια μορφή αποτελείται από ένα σύνολο απλ'ν καταστάσεων, των οποίων η κατανόηση ερμηνεύει και την πιο σύνθετη συμπεριφορά.

β. Αναπτυξιακή Θεωρία: Μέχρι τις αρχές του 20ού αι'να επικρατούσε η άποψη ότι τα παιδιά, ανεξαρτήτως ηλικίας, μπορούν να σκέφτονται όπως οι μεγάλοι. Έτσι, η διδασκαλία των Μαθηματικ'ν στα σχολεία, τόσο στους μικρότερους, όσο και στους μεγαλύτερους μαθητές, ήταν παρόμοια. Περιελάμβανε, δηλαδή, παρουσίαση του μαθήματος με τη μέθοδο της διάλεξης, σημει'σεις από τους μαθητές και στο τέλος επίλυση ασκήσεων.

Όλα αυτά, όμως, άλλαξαν, όταν έκανε την εμφάνισή του ο Ελβετός γενετικός επιστημολόγος Jean Piaget (1896 - 1980) με το έργο του για τα στάδια της νοητικής ανάπτυξης. Ο Piaget, μελετ'ντας τα αποτελέσματα ενός τεστ ευφυΐας, που έκανε στο πειραματικό σχολείο του Παρισιού, παρατήρησε ότι τα παιδιά μιας ορισμένης ηλικίας έκαναν παρόμοια λάθη, τα οποία ήταν ποιοτικά διαφορετικά από τα λάθη των παιδι'ν μεγαλύτερης ή μικρότερης ηλικίας. Έτσι, κατέληξε στο συμπέρασμα πως η νοητική ανάπτυξη του ανθρ'που εξελίσσεται σε τέσσερα στάδια, των οποίων η σειρά διαδοχής παραμένει αμετάβλητη.

Τα στάδια αυτά είναι τα εξής:

β.1 Αισθησιοκινητικό στάδιο (0-2 χρόνια).

Στο στάδιο αυτό, το παιδί αντιλαμβάνεται το περιβάλλον του μέσω των αισθήσεων του (κυρίως όραση, ακοή και αφή). Δεν μπορεί, όμως, να εκφράσει με λέξεις ο,τιδήποτε βρίσκεται γύρω του και για αυτό αρκείται μόνο στην παρατήρηση. Τέλος, σκέφτεται εγωκεντρικά και δεν μπορεί να αντιληφθεί τις διάφορες καταστάσεις από άλλη οπτική γωνία, εκτός από τη δικιά του.

β.2 Προσυλλογιστικό στάδιο (2-7 χρόνια).

Στο στάδιο αυτό, το παιδί αρχίζει να διαμορφώνει τη γλώσσα επικοινωνίας και να μαθαίνει κάποιες στοιχειώδεις έννοιες. Ταξινομεί τα διάφορα αντικείμενα με βάση τις ομοιότητες τους, όμως δεν μπορεί ακόμα να συγκεντρώσει την προσοχή του σε περισσότερες από μία καταστάσεις. Επίσης, εν γνώριζε τη σημασία των εννοιών μακρύ, κοντό, βαρύ, ελαφρύ, ψηλό, χαμηλό, πλατύ, στενό, δεν έχει την αίσθηση της ποσότητας.

β.3 Στάδιο των συγκεκριμένων συλλογισμών (7-12 χρόνια).

Στην ηλικία αυτή, το παιδί διαμορφώνει πιο συστηματική και πιο λογική σκέψη. Έτσι, αρχίζει να αντιλαμβάνεται σχέσεις μεταξύ πραγμάτων ή προσώπων, εκτελεί αντιστρέψιμες πράξεις, αποδέχεται την αντιστροφή κάποιων ενεργειών και συνεργάζεται με άλλα άτομα. Αντιλαμβάνεται, επίσης, τη διατήρηση της ποσότητας, συγκρίνει και συσχετίζει αντικείμενα και καταστάσεις, διατάσσει πράγματα σε σειρά με βάση κάποια χαρακτηριστικά τους και αναπτύσσει την ικανότητα της νοητικής αναπαράστασης.

β.4 Στάδιο των αφηρημένων συλλογισμών (12 χρόνων και πέρα).

Το κυρίαρχο χαρακτηριστικό αυτής της περιόδου είναι η ανάπτυξη της αφαιρετικής σκέψης, της σκέψης δηλαδή, που δε στηρίζεται σε άμεσες εποπτείες. Ο έφηβος δε χρειάζεται πια συγκεκριμένα παραδείγματα, για να κατανοήσει μια έννοια, αλλά μπορεί να βασίζεται σε υποθέσεις, τόσο πραγματικές, όσο και φανταστικές. Η χρήση των αφηρημένων συλλογισμών επιτρέπει στον έφηβο να κάνει κριτική και να επινοεί θεωρίες. Αυτός είναι κι ένας από τους βασικούς λόγους που οι έφηβοι οραματίζονται και ζουν στο μέλλον κι όχι μόνο στο παρόν.

Στην ηλικία των 15-16 χρόνων, η νοημοσύνη αρχίζει να παίρνει την τελική της ισορροπία. Έτσι, δημιουργείται ένα νέο είδος κρίσης, η οποία δε στηρίζεται πλέον σε

αντικείμενα, αλλά σε καταστάσεις και υποθέσεις. Οι συλλογισμοί του εφήβου κατά την περίοδο αυτή παρουσιάζουν δύο βασικά χαρακτηριστικά: τη συνδυαστικότητα και τη δυνατότητα αντιστροφής και αμοιβαιότητας. Η συνδυαστικότητα κάνει τους συλλογισμούς να αποκτήσουν ευελιξία και να μπορούν πια να απομακρυνθούν από τις πρώτες συνδέσεις τους. Η αντιστροφή και η αμοιβαιότητα έχουν σαν αποτέλεσμα να μπορεί να χρησιμοποιηθεί ένας συλλογισμός, είτε ως αντίστροφος, είτε ως αμοιβαίος.

Τα παραπάνω τέσσερα στάδια νοητικής ανάπτυξης χαρακτηρίζονται από την ιεραρχία τους. Σύμφωνα με τον Piaget, η σειρά διαδοχής παραμένει αναλλοίωτη. Είναι, όμως, δυνατό το πέρασμα από το ένα στάδιο στο άλλο να επιταχυνθεί, ανάλογα με το περιβάλλον του παιδιού, το κοινωνικό του στρώμα, κ.λ.π.. Αυτό που θα πρέπει να συγκρατήσουμε καλά στο μυαλό μας είναι ότι, για να φθάσουμε σε ένα ορισμένο στάδιο, πρέπει να έχουμε περάσει πρώτα από τα προηγούμενα, ώστε να έχουμε την προκαταρκτική υποδομή, η οποία θα επιτρέψει την περαιτέρω πρόοδο.

Ο Piaget έβλεπε τη γν΄ση σαν μια διαδικασία προσαρμογής του ατόμου προς το περιβάλλον του. Ο άνθρωπος και το περιβάλλον του αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Η νόηση είναι η ισορροπία αυτής της αλληλεπίδρασης. Για να φτάσει, όμως, κάποιος στη νόηση, είναι απαραίτητο να υπάρχει αφομοίωση. Το άτομο θα πρέπει δηλαδή να μεταβάλλει μια καινούργια εμπειρία με κατάλληλο τρόπο, ώστε να μπορέσει να την απορροφήσει. Η μεταβολή αυτή της εμπειρίας γίνεται από μία ανθρ΄πινη λειτουργία, τη συμμόρφωση. Χωρίς τη συμμόρφωση και την αφομοίωση δεν υπάρχει προσαρμογή. Και βέβαια, όλα αυτά δεν τελούνται χωρίς κάποια ΄θηση. Η κινητήρια δύναμη, λοιπόν, για τη νοητική ανάπτυξη είναι η τάση που έχει κάθε οργανισμός να δημιουργεί αρμονική σχέση με το περιβάλλον του. Η θεωρία του Piaget για τη μάθηση αποτελεί ένα από τα πιο σημαντικά έργα, που μελετάνε αυτό το αντικείμενο, και έχει επηρεάσει άμεσα τη διαδικασία διδασκαλίας - μάθησης σε πολλές χ΄ρες.

γ. Θεωρία της Ανακάλυψης: Μετά την αναπτυξιακή θεωρία του Piaget, πολλοί ψυχολόγοι και παιδαγωγοί προσπάθησαν να μελετήσουν παραπέρα το φαινόμενο της μάθησης. Ένας από αυτούς ήταν και ο Jerome Bruner, ο οποίος έδωσε έμφαση στη σημασία της ανακάλυψης και της διαίσθησης.

Ο Bruner πίστευε πως ο βασικός ρόλος του καθηγητή είναι να βοηθάει τους μαθητές του να ανακαλύπτουν μόνοι τους τη γν΄ση. Φυσικά, υπάρχουν ποικίλοι τρόποι ανακάλυψης, όπως η μαιευτική μέθοδος του Σωκράτη, η εξερεύνηση κάποιων

προβληματικόν καταστάσεων, που σχετίζονται άμεσα με το μαθητή, η κατασκευή ειδικών προβλημάτων, μέσα από τα οποία μπορεί το παιδί να κατανοήσει κάποιες έννοιες και να βγάλει κανόνες, κ.ά.. Η σημασία της ανακάλυψης δεν εντοπίζεται τόσο στο αποτέλεσμα της, όσο στην ίδια τη διαδικασία εξερεύνησης. Ο Bruner, όπως και ο Piaget, επέμενε πολύ στο ρόλο της ενεργητικότητας του ατόμου. Πίστευε πως η μάθηση δε μεταδίδεται, αλλά κατασκευάζεται και κατακτάται από το μαθητή. Η μάθηση απαιτεί εξερεύνηση, πειραματισμό, ανακατασκευή της γνώσης, ανακάλυψη. Η παθητική στάση του μαθητή παρεμποδίζει τις παραπάνω διαδικασίες και αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα της απόκτησης γνώσης. Βέβαια, η μέθοδος της ανακάλυψης παρουσιάζει αρκετές δυσκολίες. Για παράδειγμα, απαιτεί πολύ χρόνο και κάποιες ιδιαίτερες ικανότητες από τους μαθητές. Αυτά, όμως, δεν είναι τίποτα άλλο παρά τεχνικά προβλήματα, τα οποία σε σχέση με την προσφορά της ανακαλυπτικής μεθόδου στη μάθηση, φαίνονται ασήμαντα και μπορούν να αντιμετωπιστούν.

Η άποψη, τ'ρα, του Bruner σχετικά με τη μάθηση και τη διδασκαλία ήταν πολύ προοδευτική για την εποχή εκείνη (δεκαετία 1950-1960) και αποτέλεσε βασικό κίνητρο για τη μεταρρύθμιση της μαθηματικής εκπαίδευσης, που έγινε λίγο αργότερα. Ο Bruner πίστευε πως οποιοδήποτε θέμα μπορεί να γίνει κατανοητό από τους μαθητές, εάν ο καθηγητής λάβει υπόψη του το στάδιο νοητικής ανάπτυξης του παιδιού και προσαρμόσει κατάλληλα το θέμα στο επίπεδο του μαθητή. Τίποτα δεν είναι από τη φύση του δυσνόητο. Η δυσκολία βρίσκεται στο να βρεθεί η σωστή προσέγγιση και ο ανάλογος τρόπος για την παρουσίασή του.

δ. Θεωρία της Ανακάλυψης: Η θεωρία μάθησης του Bloom (1956) αναφορικά με τις γνωστικές διεργασίες-δεξιότητες που ενεργοποιούν οι εκπαιδευόμενοι κατά την μάθηση υποστηρίζει ότι αυτές διακρίνονται σε έξι επίπεδα:

Κατά τον Bloom οι στόχοι διακρίνονται στη γνωστική περιοχή, και στην συναισθηματική. Στη Γνωστική περιοχή έχουμε:

- **Τη Γνώση**, πρόκειται για την παροχή πληροφόρησης με βάση γνώσεις που αναφέρονται στη δομή και τη λειτουργία της γνώσης. Στο στάδιο αυτό ο εκπαιδευτικός ζητεί από τους μαθητές του την ανάπλαση και την αναγνώριση προηγούμενης γνώσης, απαραίτητο στοιχείο για την προετοιμασία του μαθητή να δεχτεί ομαλά την καινούργια γνώση σαν απομνημόνευση με ανάκληση ή αναγνώριση μιας ιδέας ή ενός φαινομένου που απέκτησε εμπειρία στο σχολείο. Η

γν΄ση, εκτός από την απομνημόνευση, απαιτεί και διαδικασίες συσχέτισης και επεξεργασίας. Η κατηγορία αυτή περιλαμβάνει γν΄ση ορολογίας, ταξινομήσεις, κριτήρια, μεθοδολογία, αρχές, θεωρίες; Τι είναι οι δεξιότητες ζωής;

- **Την Κατανόηση**, όπου είναι η δυνατότητα του μαθητή να αναδιοργανώνει, να τακτοποιεί κατά άλλο τρόπο και να ερμηνεύει κριτικά τα δεδομένα. Αντιπροσωπεύει ένα υψηλότερο επίπεδο γν΄σης. Όταν ο μαθητής έχει κατανοήσει αυτό που διάβασε, είναι σε θέση να δ΄σει μια περίληψη, να απαντήσει σε ερωτήσεις που βασίζονται σ΄ αυτό, να εκφράσει δηλαδή κάποια αρχή ή κάποια θεωρία.
- **Την Εφαρμογή της γνώσης**, σ΄ αυτή την κατηγορία τα παιδιά πρέπει όχι απλ΄ς να κατανοούν, όπως προηγουμένως, αλλά και να εφαρμόζουν νόμους και θεωρίες για να λύνουν πρακτικά και συγκεκριμένα προβλήματα και να εφαρμόζουν σωστά μεθόδους και διαδικασίες. Γενικά η λέξη «εφαρμόζουν» αναφέρεται στην ικανότητα να χρησιμοποιούν αποκτημένες γν΄σεις σε νέες συγκεκριμένες καταστάσεις. Η μάθηση εδ΄ απαιτεί υψηλότερο επίπεδο ικανότητας σε σχέση με αυτό που αναφέρθηκε προηγουμένως στην κατανόηση. Επίσης, αναφέρεται και στην προσπάθεια από την πλευρά του εκπαιδευτικού να ανακαλύψει αν πράγματι έγινε κατανοητή η γν΄ση από τους μαθητές μέσω ανάλογων εφαρμογών.
- **Την Ανάλυση**, η οποία είναι η ικανότητα να διακρίνει κανείς τα συστατικά μέρη ενός συγκεκριμένου γεγονότος, να βρίσκει σχέσεις μεταξύ τους, να αντιλαμβάνεται πως είναι οργανωμένο. Τα παιδιά με αυτή την ικανότητα μπορούν να ξεχωρίζουν τις υποθέσεις από τα συμπεράσματα. Μπορούν να αναλύσουν την οργανική δομή ενός έργου τέχνης, ενός μουσικού κομματιού, ενός λογοτεχνήματος, ενός προβλήματος. Συνεπ΄ς ανάλυση είναι η ικανότητα του παιδιού να τεμαχίζει ένα έργο στα μέρη που το αποτελούν έτσι, ΄στε η δομή του να γίνει κατανοητή. Έτσι, για να λύσει ένα πρόβλημα μπορεί να το αναλύσει σε μικρότερα προβλήματα των οποίων βρίσκει εύκολα τη λύση. Η μάθηση αντιπροσωπεύει ένα υψηλότερο διανοητικό επίπεδο από εκείνο της κατανόησης και εφαρμογής.
- **Την Σύνθεση**, αποτελείται από την παραγωγή μιας προσωπικής επικοινωνίας, την παραγωγή ενός σχεδίου, την παραγωγή ενός συνόλου αφηρημένων σχέσεων. Είναι με λίγα λόγια η ικανότητα για σύνθεση στοιχείων ή μερ΄ν προκειμένου να διαμορφωθεί ένα ενιαίο σύνολο. Δηλαδή η σύνθεση αναφέρεται στην ικανότητα του

μαθητή να τοποθετεί τα διάφορα μέρη μαζί για να φτιάχνει ένα καινούριο σύνολο. Για τη σύνθεση απαιτείται φαντασία, πρωτοτυπία και δημιουργική ικανότητα. Η μάθηση εδ' χαρακτηρίζεται από δημιουργική συμπεριφορά και φέρνει τη σφραγίδα της προσωπικότητας του μαθητή.

- **Την Αξιολόγηση**, αφορά την κρίση με βάση εσωτερικά κριτήρια όπως είναι η ακρίβεια, η πληρότητα, η σαφήνεια, η αλήθεια και την κρίση με βάση εξωτερικά κριτήρια όπως τα μέσα, η ωφέλεια, η αποτελεσματικότητα. Οι εκπαιδευτικοί στόχοι σ' αυτή την κατηγορία περιλαμβάνουν την ικανότητα να κρίνει τη λογική συνοχή ενός γραπτού δοκιμίου, την αξία ενός έργου τέχνης χρησιμοποιώντας αντικειμενικά ή υποκειμενικά κριτήρια. Συνεπ' ς η αξιολόγηση σχετίζεται με την ικανότητα να κρίνει την αξία του υλικού που χρησιμοποιείται για ένα συγκεκριμένο σκοπό. Τα αποτελέσματα της μάθησης είναι τα υψηλότερα της γνωστικής ιεραρχίας επειδή περιέχουν στοιχεία από όλες τις άλλες κατηγορίες.

Οι γνωστικές διεργασίες ταξινομούνται κατά βαθμό δυσκολίας, που σημαίνει ότι οι γνωστικές διεργασίες αν' τερου επιπέδου είναι δυσκολότερο να ενεργοποιηθούν και απαιτούν μεγαλύτερη προσπάθεια από αυτόν που μαθαίνει (Anderson et al. 2001).

Από την άλλη στην Συγκινησιακή περιοχή έχουμε:

- **Τη Δεκτικότητα**, πρόκειται για την αποδοχή των ερεθισμάτων της γν' σης.
- **Την Ανταπόκριση**, αναφέρεται στην θεληματική ανταπόκριση του μαθητή στα ερεθίσματα της γν' σης.
- **Την Αξιολόγηση –Καταξίωση**, σύλληψη, εκτίμηση και αναγν' ριση των χαρακτηριστικ' ν μιας αξίας. Αναφέρεται δηλαδή στην αξιολόγηση των ερεθισμάτων που δέχεται το υποκείμενο έτσι ' στε να επεξεργάζεται εκείνα που θεωρεί σημαντικά.
- **Την Οργάνωση συστήματος αξιών**, οι αξίες που έχει διαμορφ' σει ήδη ο μαθητής επηρεάζουν την συμπεριφορά του, τις προτιμήσεις και τις προτεραιότητες του.
- **Τον Χαρακτηρισμό**, αποτελεί κριτήριο σύνθετων φαινομένων της ζωής. Πρόκειται ουσιαστικά για το επιστέγασμα της συναισθηματικής ανάπτυξης του ατόμου με την εσωτερίκευση του συστήματος αξι' ν και την ικανοποίηση που αισθάνεται το υποκείμενο, έχοντας την πεποίθηση ότι ενεργεί και συμπεριφέρεται σύμφωνα με αυτές.

Η διδασκαλία των δεξιοτήτων ζωής ως μέσο πρόληψης ανεπιθύμητων συμπεριφορών

Τα περισσότερα φαινόμενα κοινωνικής παθογένειας που σήμερα μας φαντάζουν τεράστια διέκριναν με τον έναν ή τον άλλον τρόπο όλες τις κοινωνίες ανά τους αιώνες. Παρά ταύτα στη σύγχρονη εποχή, με την ταχύτητα επικοινωνίας, τους ρυθμούς της καθημερινής ζωής που γίνεται όλο και πιο πειστική και ανταγωνιστική, νίθουμε ιδιαίτερα ευάλωτοι.

Αν και ποικίλα προγράμματα πρόληψης χρήσης ουσιών έχουν εφαρμοστεί σε πολλές σχολικές μονάδες σε όλες τις ΗΠΑ και άλλες Ευρωπαϊκές χώρες για αρκετές δεκαετίες, η χρήση του οινοπνεύματος, του καπνού και άλλων ναρκωτικών ουσιών συνεχίζουν να αποτελούν ένα σημαντικό πρόβλημα υγείας και συμπεριφοράς για την σύγχρονη νεολαία. Πολλοί έφηβοι αρχίζουν την κατανάλωση οινοπνεύματος σε πολύ μικρή ηλικία καθώς και ένα μεγάλο μέρος αυτών πίνουν συχνά και μάλιστα μεγάλες ποσότητες (Johnston, O'Malley, & Bachman, 2001).

Επιπλέον, η χρήση ουσιών είναι τόσο επικρατούσα στις αγροτικές περιοχές όσο και στις αστικές (Johnston, O'Malley, & Bachman, 2000). Το κέντρο για τον εθισμό και την χρήση ουσιών (CASA) ανέφερε ότι οι νέοι ηλικίας 12 ετών, που προέρχονται από αγροτικές περιοχές είναι πιθανότερο να εκτεθούν στη χρήση οινοπνεύματος, ναρκωτικών και καπνού σε σχέση με του συνομηλίκους τους των αστικών κέντρων (Center on Addiction and Substance Abuse, 2000).

Ενίοι περισσότερες επιστημονικά υποστηριγμένες προσπάθειες πρόληψης στοχεύουν στην αστική και ημιαστική νεολαία, αυτά τα πρόσφατα στοιχεία δείχνουν ότι τα προγράμματα πρόληψης απαιτούνται επίσης στις αγροτικές περιοχές (Johnston et Al, 2000).

Σε μια αναφορά σχετικά με την εκπαίδευση κατά των ναρκωτικών που έγινε στα βρετανικά σχολεία, τα προγράμματα δεξιοτήτων ζωής όρισαν τα εξής:

"επιδιώξτε να έχετε μια επίδραση κυρίως μέσω της προέθισης μιας σειράς των κοινωνικών δεξιοτήτων. Εντούτοις, αγκαλιάζουν μία ποικιλία προσεγγίσεων που έχουν από κοινού την βασική υπόθεση ότι η χρήση ναρκωτικών ουσιών οφείλεται εν μέρει στις φτωχές αντιγραμμένες στρατηγικές και τις δεξιότητες λήψης απόφασης. Είναι βασισμένη στη γνώση του επικίνδυνου παράγοντα που απορρέει από την κατάχρηση των ουσιών. Ορίζεται μέσα σε αυτήν την ευρεία προσέγγιση ότι τα

επιτυχέστερα προγράμματα πρόληψης από την κατάχρηση ναρκωτικόν ουσιών μπορούν να βρεθούν αν και δεν είναι παγκοσμίως αποτελεσματικά" (McGurk & Hurry, 1995).

Οι επιτυχείς προσεγγίσεις σε αυτό τον σκοπό τείνουν να είναι εντατικές (Kumpher, 1997), αλληλεπιδραστικές (Kumpher, 1997; Tobler & Stratton, 1997) και πολλαπλά εστιασμένες στους γονείς και στις κοινότητες, καθώς επίσης και στα σχολεία (Tobler & Stratton, 1997) και βασισμένες στις δεξιότητες ζωής (Botvin *et al*, 1995; Kumpher, 1997; McGurk & Hurry, 1995; Hurry, & Lloyd, 1997).

Παρά την προσπάθεια να αποτραπεί η κακή χρήση ουσιών σε μία μόνιμη βάση, αυτές οι προσεγγίσεις τείνουν να εστιάζουν στην καθυστέρηση της πρώτης χρήσης, είτε πρόκειται για κάπνισμα είτε για αλκοόλ είτε τέλος για ναρκωτικά. Αυτό που έχει εξερευνηθεί λιγότερο λεπτομερώς σε πολλές βιβλιογραφικές ανασκοπήσεις είναι το ζήτημα της στοχοθέτησης, ιδιαίτερα όσον αφορά την ηλικία. Τη μεγάλη πλειοψηφία των προσεγγίσεων εκπαίδευσης κατά των ουσιών στοχεύουν σε μαθητές έκτου, έβδομου και όγδοου βαθμού, βάση του Αμερικάνικου συστήματος εκπαίδευσης, που είναι παιδιά ηλικίας μεταξύ 11 και 14. Στο Ηνωμένο Βασίλειο η εκπαίδευση κατά των ουσιών εστιάζεται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Εντούτοις, έρευνες από όλο τον κόσμο έχουν δείξει ότι η μύηση στο κάπνισμα εμφανίζεται συχνά προτού επιτευχθεί αυτή η ηλικία (Balding, 1997; Kandel & Logan, 1984; Swachi, 1989; Turtle *et al.*, 1997). Σύμφωνα με τον Turtle *et al.* (1997) η μέση ηλικία της πρώτης δοκιμής τσιγάρου ήταν τα 11 έτη.

Οι σημαντικοί κοινωνικοί και ψυχολογικοί παράγοντες στο εφηβικό κάπνισμα περιλαμβάνουν πεποιθήσεις, πιστεύω, κοινωνικές επιρροές, και δεξιότητες άρνησης (Botvin & Epstein, 1999; Chassin, Presson, & Sherman, 1990). Συγκεκριμένα, γίνεται αντιληπτό ότι οι περισσότεροι άνθρωποι καπνίζουν και γίνεται πιστευτό ότι το κάπνισμα είναι αποδεκτό και ευχάριστο και με αποτέλεσμα αυτό να ενθαρρύνει την αύξηση του κινδύνου για το κάπνισμα στην εφηβεία. Σύμφωνα με μια κοινωνική προοπτική εκμάθησης (Bandura, 1986), οι καπνιστές μπορούν να επηρεάσουν άλλα άτομα για να αρχίσουν. Δεδομένου ότι οι έφηβοι αντιλαμβάνονται ότι η παρέα τους και οι σημαντικοί ενήλικες καπνίζουν, τους μιμούνται, εξισώνονται με αυτούς και λαμβάνουν την κοινωνική ενίσχυση από αυτά τα πρότυπα.

Το κάπνισμα έχει εξελιχθεί σε μία από τις μάστιγες της σύγχρονης κοινωνίας, η οποία στοιχίζει τη ζωή σε εκατομμύρια ανθρώπους κάθε ηλικίας ετησίως. Οι κίνδυνοι είναι εξίσου μεγάλοι και σημαντικοί τόσο για τους καπνιστές όσο και για τους παθητικούς καπνιστές που αναγκάζονται να εισπνέουν τον καπνό των διπλανών τους. Το κάπνισμα έχει ολέθριες -και πολλές φορές- μη αναστρέψιμες επιπτώσεις στον αναπτυσσόμενο οργανισμό των παιδιών και των εφήβων. Το κάπνισμα στη νεαρή ηλικία σχετίζεται επίσης με μια ευρεία γκάμα παραβατικής συμπεριφοράς, όπως, για παράδειγμα, η εμπλοκή σε καβγάδες, η επικίνδυνη σεξουαλική συμπεριφορά, η χρήση αλκοόλ και άλλων εθιστικών ουσιών. Δυστυχώς, παρόλα αυτά, καθημερινά αυξάνεται ο αριθμός των παιδιών που ξεκινούν το κάπνισμα, παρά τις προσπάθειες επαρκούς ενημέρωσης. Ωστόσο, διαπιστώνουμε ότι παιδιά ολοένα και μικρότερης ηλικίας αρχίζουν να εθίζονται στη νικοτίνη. Μάλιστα, μεγάλο ποσοστό των Ελλήνων μαθητών καπνίζει σε ημερήσια βάση.

Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (WHO) αποδίδει την αύξηση του αριθμού των καπνιστών στην "επιθετική διαφήμιση" των καπνοβιομηχανιών, τονίζοντας πως εξακολουθούν να πολεμούν κατά της δημόσιας υγείας. Βάσει του πορίσματος της έρευνας, το σημερινό συνολικό ποσοστό των καπνιστών στη γηραιά ήπειρο είναι κατά πέντε φορές μεγαλύτερο σε σύγκριση με το 1997, με τη μεγαλύτερη αύξηση να σημειώνεται στις χώρες της ανατολικής Ευρώπης.

Η εκμάθηση δεξιοτήτων για τους εφήβους σκοπό έχει να καταπολεμήσει τις κοινωνικές επιρροές που τους ωθούν στο κάπνισμα και να τους παρακινήσει για να απόσχουν από το κάπνισμα είναι η βάση των αποτελεσματικών προσεγγίσεων πρόληψης καπνίσματος (Botvin & Epstein, 1999). Οι έφηβοι απαιτούν εκπαίδευση στις συγκεκριμένες τεχνικές άρνησης ουσιών, έχοντας μόνο τους δασκάλους να λένε στους μαθητές να πουν όχι όταν τους προσφέρεται ένα τσιγάρο δεν είναι ικανοποιητική κατάρτιση. Συγκεκριμένα, μερικές τεχνικές άρνησης ουσιών περιλαμβάνουν την αλλαγή του θέματος και την παραγωγή μιας δικαιολογίας και την αποχώρηση. Η ικανότητα εμπλουτισμού περιλαμβάνει εκπαίδευση στην ασφάλεια και άλλες κοινωνικές δεξιότητες κατάλληλες για τους εφήβους. Όταν οι έφηβοι έχουν τις μεγαλύτερες ικανότητες σε γενικές δεξιότητες ζωής (κοινωνικές, επικοινωνίας, και γενικής ασφάλειας), είναι λιγότερο πιθανό να καπνίσουν επειδή είναι σε θέση να

αντιμετωπίσουν την πίεση να καπνίσουν και άλλες κοινωνικές καταστάσεις (Botvin, Epstein, & Botvin, 1998).

Η αντίδραση ενός ατόμου σε ένα γεγονός που συμβαίνει στην καθημερινή ζωή εξαρτάται από τις γνώσεις που έχει το άτομο για το γεγονός αυτό, από το βαθμό προετοιμασίας και από την προηγούμενη εμπειρία που διαθέτει από την αντιμετώπιση παρόμοιων καταστάσεων (Danish, Petitpas, & Hale, 1992).

Οι δεξιότητες υγείας και ζωής περιλαμβάνουν την εκμάθηση για συνήθειες, συμπεριφορές, αλληλεπιδράσεις και αποφάσεις σχετικά με τη διατήρηση ενός καθημερινού υγιεινού τρόπου ζωής και τον προγραμματισμό για το μέλλον. αυτό αποτελεί προσωπικό στόχο για τον καθέναν μας και περιλαμβάνει δυνατότητες βασισμένες στη γνώση και στη πρακτική, που στηρίζεται στις προσωπικές αξίες και τις πεποιθήσεις μέσα στο πλαίσιο της οικογένειας, του σχολείου και της κοινότητας.

Το σπίτι, το σχολείο και η κοινωνία παίζουν σημαντικό ρόλο στη συμβολή μιας υγιεινής προσωπικής ανάπτυξης των μαθητών, παρέχοντάς τους την ευκαιρία να εξετάσουν τις πληροφορίες, να αποκτήσουν δεξιότητες, να κάνουν εξάσκηση και να καταδείξουν στρατηγικές σε σχέση με τις προκλήσεις της ζωής και της διαβίωσης.

Προγράμματα δεξιοτήτων ζωής

Έχουν αναπτυχθεί δύο προγράμματα που βασίζονται στη ταυτόχρονη διδασκαλία αθλημάτων και δεξιοτήτων ζωής, και αυτά είναι το GOAL (Danish, 1997) το SUPER (Danish & Nellen, 1997). Τα προγράμματα αυτά έχουν εφαρμοστεί κύρια στην Αμερική και σα στόχο έχουν τη μεταφορά των δεξιοτήτων ζωής και σε άλλους τομείς της ζωής των συμμετεχόντων.

Το πρόγραμμα GOAL είναι το μεγαλύτερο και γνωστότερο πρόγραμμα δεξιοτήτων ζωής. Το GOAL ήταν το 1996 ο νικητής των βραβείων Lela Rowland Prevention που δίδονται από National Mental Health Association. Έχει επίσης τιμηθεί από το υπουργείο Υγείας και Ανθρωπίνων υπηρεσιών των Ηνωμένων Πολιτειών.

Το σχεδιάστηκε για να διδάξει στους εφήβους μια αίσθηση του προσωπικού ελέγχου και της εμπιστοσύνης για το μέλλον τους έτσι ώστε να μπορούν να λάβουν καλύτερες αποφάσεις και να γίνουν τελικά καλύτεροι πολίτες. Για να είναι επιτυχημένος στη ζωή δεν είναι αρκετό να ξέρει κάποιος τι να αποφεύγει αλλά να ξέρει πώς μπορεί να το πετύχει. Για το λόγο αυτό είναι εστιασμένο στη διδασκαλία "ως που πρέπει να λες ναι" σε αντιδιαστολή με "το πες απλά όχι".

Το GOAL αποτελείται από δέκα ενότητες, είναι ένα δεκάωρο πρόγραμμα που διδάσκεται από τους καλά εκπαιδευμένους μαθητές Λυκείου στους μαθητές γυμνασίου, κατά τη διάρκεια του σχολείου. Οι δεξιότητες ζωής που διδάσκονται στο GOAL είναι: (1) ο προσδιορισμός στους θετικούς στόχους της ζωής (2) η εστίαση στη διαδικασία (όχι στο αποτέλεσμα) της επίτευξης αυτών των στόχων (3) η χρησιμοποίηση ενός γενικού πρότυπου επίλυσης προβλήματος (4) ο προσδιορισμός των ανθυγιεινών συμπεριφορών που μπορούν να εμποδίσουν την επίτευξη του στόχου (5) ο προσδιορισμός υγιεινών συμπεριφορών που μπορούν να διευκολύνουν στην επίτευξη στόχου (6) η επιδίωξη και δημιουργία κοινωνικής υποστήριξης και (7) η μεταφορά αυτών των δεξιοτήτων από μια περιοχή σε μία άλλη.

Υπάρχουν διάφορες μοναδικές πτυχές στο σχεδιασμό του GOAL. Καταρχήν, επιλέχθησαν δεξιότητες συγκεκριμένες, εύκολες διδαγμένες και μαθημένες που απευθύνονται στην καθημερινότητα του καθενός. Το να διδάσκεις γεγονότα όπως ο κίνδυνος από τη χρήση ναρκωτικών, δεν έχει αποδειχθεί αποτελεσματική. Η διδασκαλία των δεξιοτήτων απαιτεί να μάθεις "πώς να", ως προς αυτό τον τρόπο είναι πολύ παρόμοιο με το να μάθεις να παίζεις ένα σπορ ή με το να οδηγείς ένα αυτοκίνητο. Δεύτερον, οι δάσκαλοι του GOAL είναι μαθητές Λυκείου, οι οποίοι επιλέγονται από τα σχολεία τους εξαιτίας της ακαδημαϊκής τους απόδοσης, των αρχηγικών τους ικανοτήτων και της εξωσχολικής τους ενασχόλησης. Πριν την έναρξη του προγράμματος λαμβάνουν ειδική κατάρτιση για το πώς να διδάξουν. Οι μαθητές λυκείου γίνονται πρότυπα προς μίμηση για τους μαθητές του γυμνασίου (O'Hearn & Gatz, 1999; O'Hearn & Gatz, 2002).

Το GOAL έχει διδαχθεί σε 28 περιοχές των ΗΠΑ και διεθνώς σε 20.000 νέους, το πρόγραμμα έχει μεταφραστεί στα ισπανικά, πορτογαλικά, ελληνικά και ουγγρικά.

Το SUPER (Sports United to Promote Education And Recreation) αποτελεί ένα χαρακτηριστικό πρόγραμμα δεξιοτήτων ζωής βασισμένο στον αθλητισμό. Το SUPER αποτελείται από μια σειρά 18 εννοιών που αναπτύσσονται για να διδαχθούν όπως τις αθλητικές κλινικές όπου οι συμμετέχοντες συμμετέχουν σε τρία σύνολα δραστηριοτήτων: μαθαίνοντας φυσικές δεξιότητες σχετικές με ένα συγκεκριμένο σπορ, μαθαίνοντας δεξιότητες ζωής σχετικές με τον αθλητισμό γενικά και παίζοντας το συγκεκριμένο σπορ.

Ο σκοπός του προγράμματος SUPER είναι να διδαχθούν οι συμμετέχοντες τις πνευματικές δεξιότητες, οι οποίες είναι σημαντικές τόσο για τον αθλητισμό όσο και τη ζωή. Πιστεύεται ότι εάν ο αθλητισμός αποτελεί ένα αποτελεσματικό μοντέλο για την εκμάθηση των δεξιοτήτων ζωής, η αθλητική εμπειρία πρέπει να σχεδιαστεί με αυτόν το στόχο στο μυαλό. Η προέθηση της ικανότητας δεν αποτελεί ένα σχεδιασμένο αποτέλεσμα της αθλητικής συμμετοχής. Συμβαίνει όταν οι αθλητές συναγωνίζονται τους εαυτούς τους, πιο συγκεκριμένα, όταν αυτός ο ανταγωνισμός συγκεντρώνεται στη μεγιστοποίηση της δυνατότητάς τους και την επίτευξη των στόχων τους. Με άλλα λόγια, όταν οι συμμετέχοντες στον αθλητισμό ενδιαφέρονται τόσο με το να γνωρίσουν τους εαυτούς τους όσο με το να αποδείξουν το ποιοι είναι, τότε ο αθλητισμός γίνεται ένα ουσιαστικό στοιχείο στην προσωπική ανάπτυξη και αυτόεκφραση. Η επιδίωξη της τελειότητας στον αθλητισμό απαιτεί κάτι περισσότερο από το πάθος και την ικανότητα, ο χαρακτήρας θα πρέπει επίσης να είναι αναπτυγμένος. Εάν και τα τρία αυτά σύνολα δεξιοτήτων διδάσκονται, είναι πιθανό να επιτευχθεί η προσωπική τελειότητα και η τελειότητα απόδοσης.

Η σύνδεση του αθλητισμού και των δεξιοτήτων ζωής είναι κάτι "φυσικό." Καταρχήν, οι δεξιότητες ζωής είναι παρόμοιες με τις φυσικές δεξιότητες στον τρόπο που μαθαίνονται, μέσω της επίδειξης και της πρακτικής. Δεύτερον, πολλές από τις δεξιότητες που μαθαίνονται στον αθλητισμό είναι μεταβιβάσιμες σε άλλες περιοχές ζωής. Τρίτον, ο αθλητισμός είναι μια διεισδυτική δραστηριότητα σε όλη την κοινωνία μας. Τέταρτο, είναι καλύτερο να διδάσκονται οι δεξιότητες ζωής σε ένα περιβάλλον όπου η νεολαία θέλει να είναι. Ο αθλητισμός αποτελεί ένα τέτοιο περιβάλλον. Στην πραγματικότητα, είναι η σημαντικότερη επιρροή στην ανάπτυξη της ταυτότητας και της ικανότητας για τους εφήβους.

Αρκετά από τα μοντέλα δεξιοτήτων SUPER είναι βασισμένες στο πρόγραμμα δεξιοτήτων. Ωστόσο αν και το πρόγραμμα είναι βασισμένο στο GOAL, ο σχεδιασμός για την εφαρμογή του SUPER είναι διαφορετικός. Οι απαιτούμενες ικανότητες έχουν προσαρμοστεί στο να ταιριάζουν στο συγκεκριμένο άθλημα και χρόνο. Οι περισσότερες δεξιότητες απαιτούν περίπου 30 λεπτά για να διδαχθούν. Απαιτείται λιγότερο γράψιμο και οι δραστηριότητες είναι πιο έντονες και σχετικές με το άθλημα.

Η δομή του προγράμματος δεξιοτήτων ζωής όπως εφαρμόστηκε από τον Παπαχαρίση

Στον Ελλαδικό χ'ρο, ο Παπαχαρίσης (2004) εξέτασε την αποτελεσματικότητα ενός προγράμματος δεξιοτήτων ζωής τόσο στο χ'ρο του σχολείου (στο μάθημα της φυσικής αγωγής και στο πρόγραμμα της Ολυμπιακής Παιδείας) όσο και στο σωματειακό αθλητισμό (πετοσφαίριση και ποδόσφαιρο). Τα παιδιά που συμμετείχαν συνολικά στο πρόγραμμα ήταν 242, ηλικίας 10- 12 χρόνων, που πήραν μέρος σε τέσσερις διαφορετικές μελέτες, στις οποίες όμως εφαρμόστηκε το ίδιο πρόγραμμα δεξιοτήτων ζωής.

Για την αξιολόγηση του προγράμματος δεξιοτήτων ζωής δημιουργήθηκε ένα τεστ γν'σεων και ένα ερωτηματολόγιο αξιολόγησης των πιστεύω των μαθητ'ν για τις ικανότητές τους στις δεξιότητες καθορισμού στόχων, επίλυσης προβλημάτων και θετικής σκέψης. Το τεστ γν'σεων περιελάμβανε 10 ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής. Ο Παπαχαρίσης (2004) ανέφερε ένα μέσο όρο δείκτη δυσκολίας των ερωτήσεων .68 με ένα δείγμα 68 νεαρ'ν αθλητ'ν. Το ερωτηματολόγιο της αντιλαμβανόμενης ικανότητας αποτελούνταν από 15 ερωτήσεις, οι οποίες σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παραγοντικής ανάλυσης ομαδοποιούνται σε τρεις παράγοντες: καθορισμό στόχων, επίλυση προβλημάτων και θετική σκέψη.

Σαν βασικές υποθέσεις προς εξέταση ήταν ότι τα παιδιά που λάμβαναν μέρος στο πρόγραμμα θα: α) βελτι'νονταν στις δεξιότητες καθορισμού προσωπικ'ν στόχων, επίλυσης προβλημάτων και θετικής σκέψης, β) είχαν καλύτερη απόδοση σε συγκεκριμένες αθλητικές δεξιότητες, και γ) ανέπτυσαν σε μεγαλύτερο βαθμό την εσωτερική παρακίνηση και όλα αυτά σε αντιπαράθεση με τα παιδιά που δεν συμμετείχαν στο πρόγραμμα. Η διάρκεια του προγράμματος ήταν 8 εβδομάδες, με μία εβδομαδιαία συνάντηση των 10 έως 15 λεπτ'ν. Μετρήσεις έγιναν πριν, αμέσως μετά και δύο μήνες μετά την παρέμβαση. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι συμμετέχοντες βελτίωσαν τις γν'σεις τους για τις δεξιότητες ζωής, την αντιλαμβανόμενη ικανότητά τους και το σκορ τους στα κινητικά τεστ (πετοσφαίρισης, ποδοσφαίρου, φυσικής κατάστασης και καλαθοσφαίρισης) σε σχέση με την ομάδα ελέγχου. Η σημαντική αυτή βελτίωση μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι το πρόγραμμα ήταν αποτελεσματικό και εφαρμόσιμο σε παιδιά ηλικίας 10 έως 12 ετ'ν.

Για να μπορέσει κανείς να υποστηρίξει ότι η εφαρμογή του προγράμματος των δεξιοτήτων ζωής απαιτείται η αξιολόγηση. Η αξιολόγηση είναι η συστηματική συλλογή

των πληροφοριών που χρησιμοποιούνται στα προγράμματα αξιολόγησης προκειμένου να ληφθούν οι αποφάσεις για το πρόγραμμα (Jacobs, 1998; Patton, 1997). Πολύ σημαντικό ρόλο ωστόσο, στη διαδικασία αξιολόγησης κατέχει η επιλογή και χρησιμοποίηση έγκυρων και αξιόπιστων εργαλείων μέτρησης για την ορθή συλλογή δεδομένων.

ΜΕΘΟΔΟΣ ΚΑΙ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Δείγμα

Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 100 μαθητές και μαθήτριες, εκ των οποίων τα 52 αγόρια και τα 48 κορίτσια, ηλικίας 10-12 ετών (με $M = 11.19$ και $SD = 1.63$). Οι μαθητές προέρχονταν από τρία δημοτικά σχολεία του Νομού Βοιωτίας τυχαία επιλεγμένα, δύο αστικά και 1 ημιαστικό.

Η συμμετοχή των μαθητών ήταν εθελοντική και έπειτα από σύμφωνη γνώμη των γονέων τους. Η ηλικία των 10 έως 12 επιλέχθηκε διότι συμπίπτει με το τέλος της παιδικής ηλικίας και την έναρξη της εφηβείας (Harter, 1998), θεωρείται κρίσιμη για τη διδασκαλία δεξιοτήτων ζωής, καθώς και γιατί αυτή η ηλικία εξετάστηκε από τον Παπαχαρίση σε προηγούμενη έρευνά του. Τα παιδιά αυτής της ηλικίας διακρίνονται από αυξημένη αυτοεκτίμηση και αντιλαμβανόμενη ικανότητα, επίσης το γλωσσικό επίπεδο των παιδιών αυτής της ηλικίας είναι αρκετά ανεπτυγμένο.

Διαδικασία

Τεστ γνώσεων για δεξιότητες ζωής

Σχεδιασμός και στατιστική ανάλυση. Ο σχεδιασμός περιλάμβανε ανάπτυξη πρόσθετων ερωτήσεων, έλεγχο περιεχομένου των ερωτήσεων τόσο από άτομα από τον πληθυσμό για τον οποίο προορίζεται το ερωτηματολόγιο όσο και από ειδικούς καθώς και χορήγηση του ερωτηματολογίου σε ένα δείγμα ατόμων για την εξέταση των δεικτών δυσκολίας και διαφοροποίησης των ερωτήσεων. Ακόμη έγινε έλεγχος σταθερότητας στο χρόνο με επαναχορήγηση του ερωτηματολογίου σε διάστημα 1 εβδομάδας και εξέταση του δείκτη intraclass coefficient.

Ανάπτυξη επιπλέον ερωτήσεων. Στο αρχικό τεστ (Παράρτημα Α), το οποίο περιλάμβανε 10 ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής εκ των οποίων οι 6 αποτελούσαν προϊόν μετάφρασης ενός αντίστοιχου τεστ γνώσεων για το καθορισμό προσωπικών στόχων του Hogan (2000) και οι υπόλοιπες 4 ερωτήσεις προήλθαν από την κρίση και πρόταση μιας ομάδας ειδικών, προστέθηκαν άλλες πέντε ερωτήσεις, ώστε να επιτυγχάνεται η καλύτερη αντιπροσώπευση των τριών δεξιοτήτων, καθορισμός

προσωπικών στόχων, επίλυσης προβλήματος και θετικής σκέψης. Η διαδικασία αυτή προτείνεται από τη σχετική βιβλιογραφία (Αλεξόπουλος, 1998).

Έλεγχος περιεχομένου. Στη συνέχεια, οι ερωτήσεις παρουσιάστηκαν σε δεκαέξι μαθητές/τριες, οι οποίοι δεν συμμετείχαν σε πρόγραμμα εκμάθησης δεξιοτήτων ζωής, ηλικίας 10-12 ετών (8 αγόρια, 8 κορίτσια) και με τη μέθοδο των συνεντεύξεων επιχειρήθηκε έλεγχος για την κατανόηση του περιεχομένου τους. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ο μέσος όρος δυσκολίας των ερωτήσεων ήταν .69, δείκτης που θεωρείται αποδεκτός αφού ήταν $> .50$. Ο δείκτης διαφοροποίησης ήταν .50 πράγμα που σημαίνει ότι οι ερωτήσεις ήταν επαρκείς και δεν χρειάζονταν περαιτέρω αναθεώρηση ή απόρριψη (Αλεξόπουλος, 1998; Thomas & Nelson, 1996). Ο δείκτης δυσκολίας ότι κυμάνθηκε από .18 έως 1.00 σε γενικά επίπεδα υπήρχαν τόσο πολύ εύκολες όσο μέτριες όσο και αρκετά δύσκολες ερωτήσεις. Επειδή τέσσερις από τις ερωτήσεις εμφάνισαν αρνητικό δείκτη διαφοροποίησης, άλλαξε η διατύπωση των ερωτήσεων ώστε το περιεχόμενο να γίνει εύκολα κατανοητό από τους μαθητές. Ακόμη με βάση τις επισημάνσεις των μαθητών/τριων έγιναν οι όποιες μικροδιορθώσεις στην έκφραση και στην διατύπωση των ερωτήσεων.

Στη συνέχεια το ερωτηματολόγιο επιδόθηκε σε δύο ανεξάρτητους ερευνητές με σκοπό τον έλεγχο της εγκυρότητας του περιεχομένου. Ουσιαστικά οι επισημάνσεις που έγιναν δεν τροποποιούσαν ουσιαστικά τη δομή του ερωτηματολογίου αφού σχετιζόνταν με τη συντακτική μορφή των ερωτήσεων. Η τελική μορφή του ερωτηματολογίου παρουσιάζεται στο Παράρτημα Β. Βάση των αναλύσεων των απαντήσεων των ερευνητών βρέθηκε ότι ο δείκτης δυσκολίας ήταν .86.

Έλεγχος δυσκολίας και διαφοροποίησης. Το ερωτηματολόγιο δόθηκε σε 100 μαθητές και μαθήτριες, (52 αγόρια και 48 κορίτσια), ηλικίας 10-12 ετών ($M= 11.19$, $SD= 1.63$). Ακολούθως έγινε ανάλυση των ερωτήσεων του τεστ, η οποία αποσκοπούσε στο να καθοριστούν ποιες ερωτήσεις θα διατηρηθούν, ποιες θα αναθεωρηθούν και ποιες θα απορριφθούν. Πιο συγκεκριμένα αποφασίστηκε να εξεταστούν δύο βασικές, χρήσιμες και απλές στατιστικές ιδιότητες, ο δείκτης δυσκολίας και ο δείκτης διαφοροποίησης της ερώτησης, οι οποίοι αξιολογούν την ποιότητα των αντικειμενικών τεστ που διανείμε (Thomas & Nelson, 1996). Ο δείκτης δυσκολίας (p) αποτελεί την αναλογία ή το ποσοστό των εξετασθέντων που απάντησαν σωστά στην ερώτηση και ο τύπος υπολογισμού του είναι:

αριθμός σωστών απαντήσεων για κάθε ερώτηση αριθμού

$$P = \frac{\text{αριθμός σωστών απαντήσεων για κάθε ερώτηση αριθμού}}{\text{εξεταζόμενων που απάντησαν στην ερώτηση}}$$

εξεταζόμενων που απάντησαν στην ερώτηση

Ο δείκτης αυτός μπορεί να πάρει τιμή από μηδέν έως ένα και όσο μεγαλύτερος είναι, όσο πλησιάζει στη μονάδα, τόσο ευκολότερη ήταν η ερώτηση. Ο δείκτης διαφοροποίησης (d) μας πληροφορεί για το πόσο καλά ξεχώρισε ένα θέμα μεταξύ των εξετασθέντων που απέδωσαν γενικώς καλά στο τεστ και αυτών που δεν απέδωσαν. Ο τύπος υπολογισμού του είναι:

Σύνολο σωστών απαντήσεων – Σύνολο λανθασμένων απαντήσεων

$$D = \frac{\text{Σύνολο σωστών απαντήσεων} - \text{Σύνολο λανθασμένων απαντήσεων}}{\text{Συνόλου των ερωτηθέντων}}$$

Συνόλου των ερωτηθέντων

Θεωρητικά και αυτός ο δείκτης μπορεί να πάρει τιμή από μηδέν ως ένα, αλλά αυτό συμβαίνει σπάνια. Συνήθως κυμαίνεται από 0.50 ως 1.00. Ο δείκτης ευκολίας δίνει απλά ένα από τα χαρακτηριστικά του τεστ, επιτρέπει να το περιγράψουμε, ενώ ο δείκτης διάκρισης δίνει την ποιότητα του τεστ, δηλαδή επιτρέπει να το αξιολογήσουμε και να το βελτιώσουμε, αφού είναι ομόφωνα αποδεκτό ότι όσο πιο ψηλός είναι ο δείκτης διάκρισης των ερωτημάτων του τεστ τόσο πιο οικονομικό και αξιόπιστο ήταν το τεστ ως όργανο και πιο έγκυρη η αξιολογική έρευνα στο σύνολό της.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ο δείκτης δυσκολίας των ερωτήσεων, κυμάνθηκε από 0.24 έως 0.95. Τέσσερις ερωτήσεις φάνηκε ότι ήταν πάρα πολύ εύκολες αφού απαντήθηκαν σωστά από το σύνολο σχεδόν των ερωτηθέντων. Εφτά ερωτήσεις θα μπορούσαν να θεωρηθούν μέτριας δυσκολίας ενώ τέσσερις ερωτήσεις κρίθηκαν ότι ήταν αρκετά δύσκολες, αφού σε αυτές οι μαθητές/ τριες σημείωσαν χαμηλό σκορ. Ο δείκτης διαφοροποίησης των ερωτήσεων κυμάνθηκε από .07 έως 1.00. Το τεστ αποδείχθηκε ότι μετρούσε και διαφοροποιούσε τις γνώσεις των παιδιών ηλικίας 10 έως 12 ετών. Στον ακόλουθο πίνακα απεικονίζονται ο δείκτης διαφοροποίησης και ο δείκτης δυσκολίας για κάθε ερώτηση.

Πίνακας 1. Δείκτης δυσκολίας και δείκτης διαφοροποίησης για κάθε ερώτηση.

Ερωτήσεις	Δείκτης Δυσκολίας	Δείκτης Διαφοροποίησης
1	1.00	1.00
2	.62	0.25
3	.25	-0.50
4	.87	0.75
5	.50	0.00
6	.31	-0.38
7	.93	0.88
8	.50	0.00
9	.37	-0.25
10	.87	0.75
11	.93	0.88
12	1.00	1.00
13	.18	-0.63
14	.93	0.88
15	.87	0.75

Έλεγχος σταθερότητας στο χρόνο. Το τεστ γνώσεων δόθηκε δύο φορές σε 30 μαθητές από το συνολικό δείγμα σε διάστημα μιας εβδομάδας. Ο δείκτης Intraclass Coefficient (IC) έδειξε ότι οι παράγοντες καθορισμού στόχου ($IC=.59$ $F(29)= 1.81$, $p<.05$) και επίλυσης προβλημάτων ($IC= .64$ $F(29)= 2.79$, $p<.05$) διέθεταν ικανοποιητική σταθερότητα στο χρόνο εν αντιθέσει με τον παράγοντα θετικής σκέψης όπου δεν υπήρχε σημαντική σταθερότητα στο χρόνο ($IC= .37$ $F(29)= .72$, $p>.05$).

Ερωτηματολόγιο «Αντιλαμβανόμενης ικανότητας για τις δεξιότητες ζωής»

Διαδικασία και στατιστική ανάλυση. Ο σχεδιασμός περιλάμβανε ανάπτυξη πρόσθετων ερωτήσεων, έλεγχο περιεχομένου των ερωτήσεων τόσο από άτομα από τον πληθυσμό για τον οποίο προορίζεται το ερωτηματολόγιο όσο και από ειδικούς καθώς και χορήγηση του ερωτηματολογίου σε ένα δείγμα ατόμων για την εξέταση της δομικής εγκυρότητας με διερευνητική παραγοντική ανάλυση και της εσωτερικής συνοχής των παραγόντων με το δείκτη α του Cronbach (DeVellis, 1991). Τέλος για να ελεγχθεί αν οι απαντήσεις δίνονταν με κοινωνικά αποδεκτό τρόπο χορηγήθηκε και ένα ερωτηματολόγιο επιθυμίας για κοινωνική αποδοχή (Παράρτημα ΣΤ) και χρησιμοποιήθηκε ανάλυση συσχετίσεων. Ως επιθυμία για κοινωνική αποδοχή ορίζεται

η ανάγκη των ατόμων να απαντούν με τρόπο που είναι κοινωνικά αποδεκτός (Crowne & Marlowe, 1960; σελ. 353). Η επιθυμία για κοινωνική αποδοχή είναι μεγάλο πρόβλημα για την εγκυρότητα ερωτηματολογίων διότι είναι πολύ πιθανό να επιδέχονται απαντήσεις θετικά προκατειλημμένες.

Προσθήκη νέων ερωτήσεων. Για κάθε παράγοντα του ερωτηματολογίου δημιουργήθηκαν 3 νέες ερωτήσεις. Οι ερωτήσεις αυτές απέδιδαν νοηματικά το περιεχόμενο του παράγοντα με βάση το λειτουργικό ορισμό που είχε χρησιμοποιηθεί από τον Παπαχαρίση (2004). Βλέπε στο Παράρτημα Γ το ερωτηματολόγιο του Παπαχαρίση. Στην τελική του μορφή, ο κάθε παράγοντας περιλάμβανε 8 ερωτήσεις.

Έλεγχος περιεχομένου. Στη συνέχεια, οι λειτουργικοί ορισμοί και ο κατάλογος των ερωτήσεων δόθηκαν σε 3 ερευνητές από τους οποίους ζητήθηκε να αξιολογήσουν τη σχετικότητα και τη σαφήνεια της κάθε ερώτησης σε σχέση με τον παράγοντα που αντιπροσωπεύει σε μία 7-βάθμια κλίμακα. Βάση της φόρμας αξιολόγησης που δόθηκε στους ερευνητές βρέθηκε ότι οι ερωτήσεις κάλυπταν τους συγκεκριμένους παράγοντες (Πίνακας 2).

Πίνακας 2. Κατανομή ερωτήσεων βάση των παραγόντων

Δεξιότητες καθορισμού προσωπικών στόχων

1. Βάζω στόχους για τον εαυτό μου πολύ συχνά.
4. Είμαι πολύ καλός/ ή στο να βάζω στόχους για τον εαυτό μου.
7. Για να πετύχω αυτό που θέλω ευκολότερα βάζω στόχους.
10. Είμαι πολύ καλός/ ή στο να βάζω συγκεκριμένους στόχους, πράγματα στην ζωή μου.
13. Βάζω στόχους σε πολλούς και διαφορετικούς τομείς της ζωής μου.
18. Κάθε φορά που θέλω κάτι να πετύχω βάζω ένα καινούριο στόχο.

Επίλυση προβλημάτων

2. Είμαι πολύ καλός/ ή στο λύνω προβλήματα που με απασχολούν.
5. Λύνω ένα πρόβλημα αφού σκεφτώ τις πιθανές λύσεις που υπάρχουν και διαλέξω την καλύτερη για μένα.
8. Είμαι πολύ καλός/ ή στο να βρίσκω τις κατάλληλες λύσεις για τα προβλήματα που αντιμετωπίζω.
11. Μπορώ να λύνω προβλήματα για πολλά και διαφορετικά
14. Στις περισσότερες περιπτώσεις μπορώ να λύνω τα προβλήματα που με απασχολούν.
16. Είμαι πολύ καλός στο να βρίσκω λύσεις σε προβλήματα που αντιμετωπίζω.
19. Μπορώ να βρω πολλές λύσεις για ένα πρόβλημα που με απασχολεί και να διαλέξω την καλύτερη για να το αντιμετωπίσω.

Θετικής σκέψης

3. Μπορώ να σκέφτομαι θετικά για τον εαυτό μου ακόμη και όταν κάνω λάθη.
6. Είμαι πολύ καλός/ ή στο να αλλάζω τις αρνητικές σκέψεις που κάνω για τον εαυτό

μου σε θετικές.

9. Γενικά στη ζωή μου σκέφτομαι θετικά για τον εαυτό μου.

12. Τις περισσότερες φορές σκέφτομαι θετικά για τον εαυτό μου.

15. Είμαι πολύ καλός/ ή στο να σκέφτομαι θετικά για τον εαυτό μου.

17. Μπορώ να αλλάξω αμέσως προς το καλύτερο τη διάθεση μου κάνοντας μια θετική σκέψη.

20. Ακόμα και όταν όλα φαίνεται να πηγαίνουν στραβά στη ζωή μου εγώ σκέφτομαι θετικά.

21. Μπορώ εύκολα να αναγνωρίζω τότε κάνω μια αρνητική σκέψη και την αλλάζω αμέσως σε θετική.

Στο ερώτημα πόσο σχετική είναι η ερώτηση ο μέσος όρος των απαντήσεων κυμαίνονταν στο 6.46, ενώ ο μέσος όρος των απαντήσεων στην ερώτηση για τη σαφήνεια της διατύπωσης ήταν 6.5. Με βάση τις απαντήσεις των κριτών αφαιρέθηκαν 3 ερωτήσεις, οι οποίες δεν απέδιδαν σωστά τον λειτουργικό ορισμό του παράγοντα στον οποίο αντιστοιχούσαν. Έτσι, μετά τη διαδικασία αυτή το ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από 6 ερωτήσεις για τον παράγοντα καθορισμό στόχων, 7 ερωτήσεις για τον παράγοντα επίλυση προβλημάτων και 8 ερωτήσεις για το παράγοντα θετική σκέψη. Κατόπιν, έγινε έλεγχος κατανόησης των ερωτήσεων που προέκυψαν από μια ομάδα 6 μαθητών 11-12 ετών, από τον οποίο δεν προέκυψαν ουσιαστικές διαφορές και τροποποιήσεις, αφού διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές/ τριες κατανοούσαν πλήρως τη δομή και το περιεχόμενο των ερωτήσεων.

Έλεγχος εγκυρότητας και εσωτερικής συνοχής. Το ερωτηματολόγιο που προέκυψε (Παράρτημα Δ) δόθηκε σε 100 μαθητές και μαθήτριες ηλικίας 10-12 ετών της Στ' τάξης. Οι απαντήσεις δίνονταν σε 7βάθμια κλίμακα από Διαφωνώ απόλυτα (1) έως Συμφωνώ απόλυτα (7). Παράλληλα δόθηκε και το ερωτηματολόγιο της Κοινωνικής Αποδοχής (Crowne & Marlowe, 1960). Ο Πίνακας 3 παρουσιάζει περιγραφικά στατιστικά για τους υποθετικούς παράγοντες του ερωτηματολογίου.

Πίνακας 3. Περιγραφικά στατιστικά του ερωτηματολογίου αντιλαμβανόμενης ικανότητας

Μεταβλητές	Αριθμός Ερωτήσεων	<u>M</u>	<u>SD</u>
Καθορισμός στόχων	6	5.32	.95
Επίλυση προβλημάτων	7	5.17	.86
Θετική σκέψη	8	5.00	1.03

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Ακολούθως αναφέρονται τα περιγραφικά στατιστικά της έρευνας και συγκεκριμένα τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις για την αρχική και τελική μέτρηση της ομάδας ελέγχου καθώς και συνολική μέτρηση όλου του δείγματος. Ο Πίνακας 4 αποτελείται από πέντε στήλες, στην πρώτη στήλη αναφέρονται οι μεταβλητές, στη δεύτερη το πλήθος των ερωτήσεων της κάθε μεταβλητής και στην τρίτη ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση για το δείγμα των 30 μαθητών, στη τέταρτη η επανάληψη μέτρησης του συγκεκριμένου δείγματος και στη τελευταία ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση του συνόλου των μαθητών.

Πίνακας 4. Περιγραφικά στοιχεία ερωτήσεων

Μεταβλητές	Ερωτήσεις	Μέτρηση N=100	
		<u>M</u>	<u>SD</u>
Αντιλαμβανόμενη ικανότητα			
Καθορισμός στόχων	3	5.32	.95
Επίλυση προβλημάτων	4	5.17	.86
Θετική σκέψη	3	5.00	1.03
Μετατροπή της αρνητικής σκέψης σε θετική	4		
Τεστ γνώσεων			
Καθορισμός στόχων	5	2.530	.8928
Επίλυση προβλημάτων	5	3.560	1.0082
Θετική σκέψη	5	3.660	1.0466

Αφού ολοκληρώθηκε η συλλογή των ερωτηματολογίων της αντιλαμβανόμενης ικανότητας για την εξέταση της δομής του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε παραγοντική ανάλυση (Factor Analysis), με γωνιώδη περιστροφή αξόνων.

Διατηρήθηκαν οι παράγοντες με ιδιοτιμή (eigenvalue) μεγαλύτερη του 1.00 καθώς και οι ερωτήσεις με φόρτιση μεγαλύτερη του .40. Προέκυψαν τέσσερις παράγοντες: ο 1ος ονομάστηκε «Θετική σκέψη» και εξηγούσε το 32% της διακύμανσης, ο 2ος ονομάστηκε «Αλλαγή των αρνητικών σκέψεων σε θετικές» και εξηγούσε το 10% της διακύμανσης, ο 3ος παράγοντας ονομάστηκε «Καθορισμός στόχων» (8% της διακύμανσης), και ο 4ος ονομάστηκε «Επίλυση προβλημάτων» (8% της διακύμανσης). Οι ερωτήσεις που τελικά διατηρήθηκαν, βάση της παραγοντικής ανάλυσης ήταν δεκατέσσερις, που κατ' αντιστοιχία ήταν: «Θετική σκέψη (3)» «Αλλαγή των αρνητικών σκέψεων σε θετικές (4)» «Καθορισμός στόχων (3)», «Επίλυση προβλημάτων (4)». Ο Πίνακας 5 παρουσιάζει τις φορτίσεις των ερωτήσεων στους παράγοντες. Η τελική μορφή του ερωτηματολογίου μας παρουσιάζεται στο Παράρτημα Ε.

Πίνακας 5. Η παραγοντική δομή του ερωτηματολογίου αντιλαμβανόμενης ικανότητας

Παράγοντες	Ερωτήσεις	Φορτίσεις
Θετική σκέψη	Γενικά στη ζωή μου σκέφτομαι θετικά για τον εαυτό μου.	.839
	Τις περισσότερες φορές σκέφτομαι θετικά για τον εαυτό μου.	.803
	Είμαι πολύ καλός/ ή στο να σκέφτομαι θετικά για τον εαυτό μου.	.690
Αλλαγή αρνητικών σκέψεων σε θετικές	Μπορώ να σκέφτομαι θετικά για τον εαυτό μου ακόμη και όταν κάνω λάθη.	.532
	Μπορώ να αλλάξω αμέσως προς το καλύτερο τη διάθεση μου κάνοντας μια θετική σκέψη.	.638
	Ακόμα και όταν όλα φαίνεται να πηγαίνουν στραβά στη ζωή μου εγώ σκέφτομαι θετικά.	.637
	Μπορώ εύκολα να αναγνωρίζω τότε κάνω μια αρνητική σκέψη και την αλλάζω αμέσως σε θετική.	.802
Καθορισμός στόχων	Για να πετύχω αυτό που θέλω ευκολότερα βάζω στόχους.	-.721
	Βάζω στόχους σε πολλούς και διαφορετικούς τομείς της ζωής μου.	-.666
	Κάθε φορά που θέλω κάτι να πετύχω βάζω ένα καινούριο στόχο.	-.559
Επίλυση προβλημάτων	Είμαι πολύ καλός/ ή στο λύνω προβλήματα που με απασχολούν.	-.675
	Είμαι πολύ καλός/ ή στο να βρίσκω τις κατάλληλες λύσεις για τα προβλήματα που αντιμετωπίζω.	-.749
	Στις περισσότερες περιπτώσεις μπορώ να λύνω τα προβλήματα που με απασχολούν.	-.535

Είμαι πολύ καλός στο να βρίσκω λύσεις σε προβλήματα που αντιμετωπίζω.

-.639

Επίσης, στο παρακάτω σχήμα παρουσιάζονται οι συγκρίσεις μεταξύ των μετρήσεων για το M και την SD για τους τέσσερις παράγοντες που προέκυψαν μετά την παραγοντική ανάλυση.

Η αξιοπιστία (reliability) είναι ένα σύνθετο θέμα, καθώς ο όρος καλύπτει ένα μεγάλο εύρος διαφορετικών εννοιών και μετρήσεων. Η αξιοπιστία άλφα (alpha) εκτιμά την εσωτερική συνέπεια των στοιχείων του ερωτηματολογίου, δηλαδή, αν τα στοιχεία έχουν την τάση να καταμετρούν το ίδιο πράγμα.

Ο συντελεστής άλφα μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μέσο μείωσης του μεγέθους του ερωτηματολογίου με ταυτόχρονη διατήρηση ή και βελτίωση της εσωτερικής του αξιοπιστίας. Συνεπώς εξετάστηκε η εσωτερική συνοχή των παραγόντων που προέκυψαν με το συντελεστή Cronbach α . Τα αποτελέσματα φαίνονται στον Πίνακα 6, βλέπουμε ότι στην πρώτη στήλη υπάρχουν οι μεταβλητές, στη δεύτερη οι ερωτήσεις, στη τρίτη ο δείκτης αξιοπιστίας για την αρχική μέτρηση του δείγματος των τριάντα μαθητών, στη τέταρτη η τελική μέτρηση ενώ στην πέμπτη ο δείκτης αξιοπιστίας για το σύνολο του δείγματος.

Πίνακας 6. Αριθμός ερωτήσεων και εσωτερική συνοχή των παραγόντων

Παράγοντας	Αριθμός ερωτήσεων	Cronbach's α
Θετική σκέψη	3	.80
Αλλαγή αρνητικών σκέψεων σε θετικές	4	.64
Καθορισμός στόχων	3	.54
Επίλυση προβλημάτων	4	.70

Ως επιθυμία για κοινωνική αποδοχή ορίζεται η ανάγκη των ατόμων να απαντούν με τρόπο που είναι κοινωνικά αποδεκτός (Crowne & Marlowe, 1960; σελ. 353). Η επιθυμία για κοινωνική αποδοχή είναι μεγάλο πρόβλημα για την εγκυρότητα ερωτηματολογίων, ιδιαίτερα αυτών που αξιολογούν διαστάσεις της ηθικής, η οποία είναι στενά συνδεδεμένη με την κοινωνική αποδοχή (Runkel & McGrath, 1972). Έτσι, είναι πολύ πιθανό να επιδέχονται απαντήσεις θετικά προκατειλημμένες. Οι συμμετέχοντες συνειδητά ή ασυνείδητα απαντούν σε ψυχολογικά και κοινωνικά ερωτηματολόγια, έτσι ώστε να φαίνονται καλύτεροι από ότι είναι, κάτι που έχει μεγάλη

επιρροή στην εγκυρότητα της μέτρησης. Για αυτόν το λόγο, στην παρούσα μελέτη οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν και ένα ερωτηματολόγιο αξιολόγησης της επιθυμίας για κοινωνική αποδοχή (The short version of the Crowne & Marlowe, 1960; Social Desirability Scale). Με τον υπολογισμό της συσχέτισης προέκυψε μία μήτρα συσχέτισης 2x2 για τον κάθε παράγοντα ξεχωριστά και αυτό γιατί είχαμε 2 μεταβλητές το συνολικό σκορ στο ερωτηματολόγιο της κοινωνικής αποδοχής και το σκορ του κάθε παράγοντα. Οι συσχετίσεις μεταξύ κάθε παράγοντα της αντιλαμβανόμενης ικανότητας και του σκορ στο ερωτηματολόγιο της κοινωνικής αποδοχής ήταν μη σημαντικές (Πίνακας 7). Συνεπώς, η επίδραση της επιθυμίας για κοινωνικά αποδεκτές απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο δεν είναι σημαντική.

Πίνακας 7. Συσχετίσεις του ερωτηματολογίου της αντιλαμβανόμενης ικανότητα και της κοινωνικής αποδοχής ανά παράγοντα

Παράγοντας	Συσχέτιση
Καθορισμός στόχων	$r = .03, p > .05$
Επίλυση προβλημάτων	$r = -.07, p > .05$
Θετική σκέψη	$r = -.06, p > .05$
Αλλαγή αρνητικών σκέψεων σε θετικές	$r = -.02, p > .05$

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν η περαιτέρω ανάπτυξη και ο έλεγχος εγκυρότητας και αξιοπιστίας δύο ερωτηματολογίων, ενός τεστ γνώσεων και ενός ερωτηματολογίου αντιλαμβανόμενης ικανότητας, τα οποία είχαν αναπτυχθεί από τον Παπαχαρίση (2004). Η διαμόρφωση έγκυρων εργαλείων μπορεί να βοηθήσει στην αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας προγραμμάτων δεξιοτήτων ζωής.

Στο τεστ γνώσεων προστέθηκαν πέντε επιπλέον ερωτήσεις καθώς και αναπροσαρμόστηκαν συντακτικά κάποιες από τις ήδη υπάρχουσες. Η τελική μορφή του ερωτηματολογίου αποτελούνταν από 15 ερωτήσεις σύντομης εκφώνησης που ακολουθούνται από τέσσερις επιλογές. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι ερωτήσεις είχαν ικανοποιητικούς δείκτες δυσκολίας και διαφοροποίησης, ενώ δύο από τους τρεις παράγοντες είχαν ικανοποιητική σταθερότητα στο χρόνο. Προφανώς για τον παράγοντα για τον οποίο δεν υπήρξε ικανοποιητική σταθερότητα στο χρόνο, χρειάζεται περαιτέρω βελτίωση των ερωτήσεων. Η αύξηση αυτή του αριθμού των ερωτήσεων έχει ως αποτέλεσμα την εξαγωγή ακριβέστερων και πιο αποτελεσμάτων.

Σχετικά με το ερωτηματολόγιο της αντιλαμβανόμενης ικανότητας, τα αποτελέσματα της παραγοντικής ανάλυσης έδειξαν την ύπαρξη τεσσάρων παραγόντων, οι τρεις εκ των οποίων συμφωνούσαν με αυτούς που προέκυψαν στην έρευνα του Παπαχαρίση (2004) (καθορισμός στόχων, επίλυση προβλημάτων και θετική σκέψη) ενώ ο τέταρτος (αλλαγή αρνητικών σκέψεων σε θετικές) προήλθε από διαχωρισμό των ερωτήσεων του παράγοντα θετική σκέψη. Το αποτέλεσμα αυτό επιβεβαιώνει σχετικές απόψεις για την θετική σκέψη και την αυτό-ομιλία σύμφωνα με τις οποίες υπάρχουν δύο σχετικές δεξιότητες: αφ' ενός η χρήση θετικής σκέψης πριν από κάποια προσπάθεια και αφ' ετέρου η δεξιότητα να απαλλάσσεται κανείς από αρνητικές σκέψεις πριν από μία προσπάθεια μετατρέποντάς τις σε θετικές (Theodorakis & Goudas, in press). Τα αποτελέσματα αυτά, σε συνδυασμό με τη σχετική θεωρία έχουν πρακτική σημασία για τη διαμόρφωση προγραμμάτων εξάσκησης δεξιοτήτων ζωής. Έτσι, στο σχεδιασμό ενός τέτοιου προγράμματος, η χρήση της θετικής σκέψης και η

αλλαγή αρνητικών σκέψεων σε θετικές πρέπει να αντιμετωπίζονται ως διακριτές δεξιότητες.

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης εσωτερικής συνοχής των παραγόντων που προέκυψαν ήταν ικανοποιητικά εκτός από τον παράγοντα καθορισμός στόχων. Όμως ο δείκτης α του Cronbach επηρεάζεται από τον αριθμό των ερωτήσεων, και ο συγκεκριμένος παράγοντας είχε μόνο τρεις ερωτήσεις. Παρόλα αυτά οι ερωτήσεις πρέπει να επαναεξεταστούν. Τέλος, οι παράγοντες δεν συσχετιζόνταν με την επιθυμία για κοινωνική αποδοχή και έτσι μπορεί να θεωρηθεί ότι οι μαθητές δεν απαντούν στο ερωτηματολόγιο αυτό με τρόπο κοινωνικά επιθυμητό.

Γενικά τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα δύο αυτά αναθεωρημένα ερωτηματολόγια μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την αξιολόγηση προγραμμάτων δεξιοτήτων ζωής. Παρόλα αυτά συγκεκριμένα στοιχεία χρήζουν περαιτέρω βελτίωσης. Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να ασχοληθούν με τη μεταφορά της μάθησης των δεξιοτήτων ζωής και σε άλλους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας πλην του αθλητισμού.

Βιβλιογραφία

- Anderson L. W., Krathwohl D. R., Airasian P. W., Cruikshank K. A., Mayer P. E., Pintrich P. R., Raths J. & Wittrock M. C. (2001), *A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*, New York: Longman
- Athletic Footwear Association (A.F.A.) (1990). *American youth and sports participation*. Unpublished manuscript. North Palm Beach, Florida.
- Αλεξόπουλος, Δ. (1998). *Ψυχομετρία. Σχεδιασμός τεστ και ανάλυση ερωτήσεων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Balding, J. (1997). *Young people in 1996*. Exeter: University of Exeter.
- Bandura, A. (1986). *Social foundation of thoughts and action*. Englewood Cliffs, NJ. Prentice Hall.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavior change. *Psychological Review*, 84, 191- 215.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ. Prentice Hall.
- Bandura, A. (1971). *Psychological Modeling: Conflicting theories*. Chicago: Aldine Atherton.
- Bloom, B. S. (Ed.) (1956), *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals, Handbook I, cognitive domain*. New York; Toronto: Longmans, Green
- Botvin, G. J., Griffin, K. W., Diaz, T., Scheier, L. M, Williams, C., & Epstein, J. A. (2000). Preventing illicit drug use in adolescents: Long-term follow-up data from a randomized control trial of a school population. *Addictive Behaviors*, 25, 769-774.
- Botvin, G. J., & Kantor, L. W. (2000). Preventing alcohol and tobacco use through life skills training. Theory, methods, and empirical findings. *Alcohol Research and Health*, 24, 250-257.
- Botvin, G.J. & Epstein, J.A. (1999). Preventing cigarette smoking among children and adolescents. In D. F. Seidman L. Covey (Eds), *Helping the hard-core smoker: A clinicians guide* (pp 51- 710). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Botvin, G.J., Baker, E., Dusenbury, L., Botvin, E..M. & Diaz, T. (1995). Long-term follow-up results of a randomised drug abuse prevention trial in a white middle-class population. *Journal of the American Medical Association*, 273, 1106-12.

- Center on Addiction and Substance Abuse (2000). *No place to hide: Substance abuse in mid-size cities and rural America*. New York, NY: Columbia University.
- Chassin, L., Presson, C. C. & Sherman, S. J. (1990). Social psychological contributions to the understanding and prevention of adolescent cigarette smoking. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 16, 133- 151.
- Cobb, N. J. (1996). *Adolescence: Continuity, change, and diversity*. Mountain View, CA: Mayfield Publishing.
- 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. (1997). Going for the goal: A life skills program for adolescents. In G. Albee. & T. Gullotta (Eds.), *Primary prevention works* (291-312). London: Sage.
- Danish, S. J., (1996). Learning life skills through sports. *The APA Monitor*, 27(7), 10.
- Danish. S. J. (1995b. August). Competing against your potential in sport and life. Invited Heyman Memorial Lecture presented at the American Psychological Association Annual Convention, New York.
- Danish. S. J. (1995a). Reflections on the status and future of community psychology. *Community Psychologist*. 28 (3), 16-18.
- 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.. & Donohue, T. (1995). Understanding media's influence on the development of antisocial and prosocial behavior. In R. Hampton, P. Jenkins, & T. Gullotta (Eds.). *When anger governs: Preventing violence in American society* (133-155). Newbury Park. CA: Sage.
- Danish, S.J., Petitpas, A.J., & Hale, B.D. (1990). Sport as a context for developing competence. In T. Gullotta, C. Adams, & R. Monteymar (Eds.), *Developing social competency in adolescence* (Vol. 3, 169-194). Newbury Park. CA: Sage.
- DeVellis, R. (1991). *Scale development: Theory and applications*. Sage Publications: London.
- Ellis, A. (1994). The sport of avoiding sport and exercise: A rational emotional behaviour therapy perspective. *The Sport Psychologist*, 8, 248-261.

- Epstein, J. A., Botvin, G. J. & Spoth, R. (2003). Predicting smoking among rural adolescents: Social and cognitive processes. *Nicotine & Tobacco Research*, 5 (4), 485- 491.
- Ginder, E. J. (1996). David K. Brooks' contribution to the developmentally based life-skills approach. *Journal of Mental Healthy Counselling*, 16,191- 202.
- Hamburg, B. (1974). "Early adolescence: A specific and stressful stage of die life cycle." In G. Coehol, D. A. Hamburg, and J. E. Adams (Eds.), *Coping and adaptation* (pp. 101-125). New York: Basic Books.
- Harmon, P., & Templin G. (1978). *Conceptualizing Experiential Education*. Denver: Colorado Outward Bound School.
- Harter, S. (1988). The construction and conversation of the self: James and Cooley revisited. In D. Lapsley & F. Power (Eds.) *Self, ego and identity. Integrative approach*. New York: Springer Verlang.
- Hogan, C. (2000). *The impact of a peer-led program on the peer leaders' leadership-related skills*. Unpublished Master Thesis. Richmond, VA: Virginia Commonwealth University.
- Howitt, D. & Cramer, D. (2001). *Στατιστική με το Spss 10*. Κλειδάριθμος: Αθήνα.
- Hurry, J. & Lloyd, C. (1997). A follow-up Evaluation of Project Charlie: A life skills drug Education programme for primary school. London: Home Office.
- Jacobs, F. H. (1988). The five-tiered approach to evaluation: Context and implementation. In: H. B. Weiss & F. H. Jacobs (Eds.). *Evaluating Family Programs*. New York: Aldine DeGruyter.
- Johnston, L. D., O'Malley, P.M., & Bachman, J. G. (2000). National Survey Results on Drug Use From Monitoring the Future Study. Rockville, MD: National Institute on Drug Abuse.
- Jonhston, L. D., O' Maley, P. M. & Bachman, J. G. (2002). *National survey results on drug use from monitoring the Future study, 1975- 2001: Volume Secondary school Students CNTH Publication No. 00-4802*. Rockville, MD: National Institute of Drug Abuse.
- Kandel, D.B. & Logan, J.A. (1984). Patterns of drug use from adolescence to young adulthood: I.Periods of risk of initiation, continued use, and discontinuation. *American Journal of Public Health*, 74, 660- 666.
- Kumpher, K. (1997). What Works in the Prevention of Drug Abuse. *Individual, School and Family Approaches, hi Secretary's youth substance abuse prevention initiative: resource papers* (69-106). Washington, DC: US Department of Health

and Human Services, Substance Abuse and Mental Health Services Administration.

- Lerner, R. M. (1995). *America's youth in crisis: Challenges and options for programs and policies*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lloyd, C., Joyce, R., Hurry, J. & Ashton, M. (2000). The effectiveness of primary school drug education. *Drugs: education, prevention and policy*, 7 (2), 109- 126.
- McGurk, H. and Hurry J. (1995). *Project Charlie: An evaluation of a life skills drug education programme for primary schools*. Drugs Prevention Initiative Paper 1, London: HMSO.
- 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.
- O' Hearn, T. C., & Gatz, M. (1999). Evaluating a psychosocial competence program for urban adolescents. *Journal of Prevention*, 20, 119- 144.
- Papacharisis, V., Goudas, M., Danish, S., & Theodorakis, Y. (2005). The effectiveness of teaching a life skills program in a sport context. *Journal of Applied Sport Psychology*. (in press)
- Patton, M. Q. (1997). *Utilization-focused evaluation*. (3rd Edition). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Petersen, A. C. (1987). "The nature of biological-psychological interaction: The sample case of early adolescence." In R. M. Lerner and T. T. Foch (Eds.), *Biological-psychosocial interactions in early adolescence: A life-span perspective* (pp. 35-62). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Παπαϊωάννου, Α., Θεοδωράκης, Γ., Γούδας, Μ., (2003). *Για μια καλύτερη Φυσική Αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Χριστοδουλίδη.
- Παπαχαρίσης, Β. & Γούδας, Μ. (2004). Η διδασκαλία δεξιοτήτων ζωής στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής. *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος*, 1, 123- 140.
- Παπαχαρίσης, Β. (2004). *Εφαρμογή προγραμμάτων δεξιοτήτων ζωής στη Φυσική Αγωγή και στον Αθλητισμό*. Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Report of Life Skills Center. Virginia Commonwealth University. (1992)
- Runkel, P.J. & McGrath, J. E. (1972). *Research on Human Behavior: A systematic guide to method*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

- Simmons, R. G., and D. A. Blyth (1987). *Moving into adolescence: The impact of pubertal change and school context*. New York: Aldine DeGruyter.
- Swadi, H. (1989). *Adolescent drug education programmes: methods and age targeting*. *Pastoral Care*, June, 3- 6.
- Theodorakis, Y. & Goudas, M. (In press). Introduction to special issue: Self-talk in sport and exercise psychology. *Hellenic Journal of Psychology*.
- Thomas, J. R., & Nelson, J. K. (1996). *Research methods in physical activity*. (3rd ed). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Thurston, L.P. (1999). *When dreams come true: The story of Survival Skills for Women (SSW)*. San Diego, CA: American Association for Women in Community Colleges.
- Thurston, L.P. (2002). Practical Partnerships: Analysis and Results of a Cooperative Life Skills Program for at- Risk Rural Youth. *Journal of Education for students Placed at Risk*, 7 (3), 313- 326.
- Tobler, N. & Stratton, H. (1997). Effectiveness of school-based drug prevention programs: a meta-analysis of the research. *Journal of Primary Prev.*, 18, pp. 71-128.
- Turtle, J., Jones, A. & Hickman, M. (1997). *Young People and Health: the health behaviour of school-aged children*. London: HEA.
- Walsh, V., & Golins G. (1975). *The Exploration of the Outward Bound Process*. Denver: Colorado Outward Bound School.
- Williams, J. M. & Leffingwell, T. R. (1996). Cognitive strategies in sport and exercise psychology. In J. L. Van Raalte & B. w. brewer (Eds), *Exploring sport and exercise psychology* (pp 51- 73). Washington, DC: American Psychological Association.
- Woolfolk, A. E. (1998). *Educational Psychology*. Seventh edition Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α

Τεστ Γνώσεων για δεξιότητες ζωής (Παπαχαρίσης, 2004)

Αγαπητέ μαθητή/ τρια,

Στο ερωτηματολόγιο που ακολουθεί διάβασε προσεκτικά τις ερωτήσεις και βάλε σε κύκλο όποια απάντηση εσύ πιστεύεις ότι είναι σωστή. Στο ερωτηματολόγιο αυτό δεν υπάρχουν σωστές ή λάνθασμένες απαντήσεις. Οι απαντήσεις σου θα μας βοηθήσουν να βελτιώσουμε το μάθημα της γυμναστικής και τις δραστηριότητες της Ολυμπιακής Παιδείας. Θυμήσου για κάθε ερώτηση βάζεις σε κύκλο μόνο μία απάντηση.

1. Για να κάνω το όνειρό μου πραγματικότητα θα πρέπει;
 - a) να κάνω περισσότερα όνειρα
 - b) να μετατρέψω το όνειρό μου σε στόχο
 - c) να καθίσω και να περιμένω να συμβεί κάτι
 - d) δεν έχω να κάνω τίποτε. Αν εγώ θέλω κάτι αυτό θα συμβεί.

2. Όταν συμβαίνει ένα γεγονός το οποίο με εμποδίζει να πετύχω το στόχο μου:
 - a) αλλάζω στόχο
 - b) τα βάζω με τον εαυτό μου
 - c) εντοπίζω το πρόβλημα, βρίσκω εναλλακτικές λύσεις, επιλέγω μία και ξαναπροσπαθώ
 - d) κάνω προσπάθεια να το ξεπεράσω

3. Οι στόχοι μου θα πρέπει να είναι έτσι καθορισμένοι ώστε:
 - a) να είναι εύκολο για μένα να τους πετύχω
 - b) να είναι θετικοί και συγκεκριμένοι
 - c) να είναι θετικά ορισμένοι, συγκεκριμένοι, ρεαλιστικοί, σημαντικοί για μένα και κάτω από τον έλεγχό μου
 - d) να είναι σαν τα όνειρά μου

4. Ο στόχος είναι να βελτιώσεις το σουτ στο μπάσκετ με προπόνηση κάθε απόγευμα μετά το σχολείο. Κάθε απόγευμα όμως έχεις φροντιστήριο. Τι θα κάνεις;
 - a) δεν θα κάνω προπόνηση, αφού έχω να πάω φροντιστήριο
 - b) δεν θα πάω στο φροντιστήριο αφού θέλω να κάνω προπόνηση
 - c) θα σκεφτώ πώς μπορεί να βρω χρόνο να κάνω την εξάσκηση που θέλω στο σουτ χωρίς να χάσω φροντιστήριο
 - d) θα ζητήσω από τους γονείς μου να με αφήσουν να πάω στην προπόνηση

5. Ποιος από τους παρακάτω στόχους είναι θετικά ορισμένος;
 - a) δεν θέλω να παίρνω κακούς βαθμούς
 - b) θέλω να σταματήσω από τη συνήθεια να τρώω τα νύχια μου
 - c) θέλω να σταματήσω να κάνω λάθη στην ορθογραφία
 - d) θέλω να βελτιώσω το σουτ μου στο μπάσκετ

6. Ποιος από τους παρακάτω στόχους είναι συγκεκριμένος;
 - a) θέλω να βελτιωθώ στο μπάσκετ
 - b) θέλω να γίνω καλύτερος στο μπάσκετ κάνοντας προπόνηση στο σουτ μία ώρα κάθε εβδομάδα
 - c) θέλω να γίνω στο μπάσκετ τόσο καλός όσο είναι και ο Γιώργος Σιγάλας

d) θέλω να γίνω καλύτερος στο μπάσκετ από ότι ήμουν

7. Ποιος από τους παρακάτω στόχους είναι κάτω από τον δικό σου έλεγχο;

a) θέλω να εκλεγώ πρόεδρος στην τάξη μου

b) θέλω να είμαι δημοφιλής

c) θέλω να βελτιώσω τους βαθμούς μου διαβάζοντας περισσότερο

d) θέλω οι γονείς μου να μου δίνουν περισσότερα χρήματα

8. Ποια από τις παρακάτω σκέψεις είναι θετική όταν έχεις χάσει ένα εύκολο καλάθι στο μπάσκετ;

a) το ταμπλό φταίει ήταν πολύ σκληρό

b) δεν έβαλα καλά το χέρι μου

c) όλοι κάνουμε λάθη θα συγκεντρωθώ στο επόμενο

d) πώς έχασα ένα τέτοιο εύκολο καλάθι

9. Στην προσπάθεια να πετύχεις τον στόχο σου συναντάς ένα δύσκολο εμπόδιο. Ποια από τις παρακάτω τακτικές θα ακολουθήσεις για να το ξεπεράσεις;

a) θα προσπαθήσω πολλές φορές μέχρι να πετύχω τον στόχο μου

b) θα εντοπίσω το πρόβλημα και θα αγωνιστώ σκληρά για να το ξεπεράσω

c) θα εντοπίσω ο πρόβλημα, θα δω τι εναλλακτικές επιλογές έχω και θα ξαναπροσπαθήσω επιλέγοντας αυτή που θεωρώ καλύτερη

d) θα αγωνιστώ σκληρά, τα εμπόδια δεν με λυγίζουν

10. Ποια από τις παρακάτω σκέψεις είναι αρνητική;

a) νιώθω ωραία και έτοιμος

b) η βροχή με εξαντλεί

c) θα δουλέψω σκληρά για να πετύχω

d) η απόδοση μου στη προπόνηση ελέγχεται από μένα

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β

Τεστ Γνώσεων για τις δεξιότητες ζωής

Αγαπητέ μαθητή/τρια,

Στο ερωτηματολόγιο που ακολουθεί διάβασε προσεκτικά τις ερωτήσεις και βάλε ✓ στο τετράγωνο της απάντησης που πιστεύεις ότι είναι σωστή. Στο ερωτηματολόγιο αυτό δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις. Οι απαντήσεις σου θα μας βοηθήσουν να βελτιώσουμε το μάθημα της γυμναστικής και τις δραστηριότητες της Ολυμπιακής Παιδείας. Θυμήσου για κάθε ερώτηση βάζεις σε κύκλο μόνο μία απάντηση.

1. Για να κάνω το όνειρό μου πραγματικότητα θα πρέπει;

- a) να κάνω περισσότερα όνειρα
- b) να μετατρέψω το όνειρό μου σε στόχο
- c) να καθίσω αμέτοχος περιμένοντας να συμβεί κάτι
- d) να μην ασχοληθώ με τίποτα, ας συμβεί ότι θέλει

2. Όταν συμβαίνει ένα γεγονός που με εμποδίζει να πετύχω το στόχο μου, τι πρέπει να κάνω;

- a) να αλλάξω στόχο
- b) να τα βάζω με τον εαυτό μου
- c) να εντοπίζω το πρόβλημα, να βρίσκω εναλλακτικές λύσεις, να επιλέγω μία & να ξαναπροσπαθώ
- d) να κάνω προσπάθεια να το ξεπεράσω

3. Οι στόχοι μου θα πρέπει να είναι έτσι καθορισμένοι ώστε:

- a) να είναι θετικά ορισμένοι, συγκεκριμένοι, ρεαλιστικοί, σημαντικοί για μένα και κάτω από τον έλεγχό μου
- b) να είναι θετικοί και συγκεκριμένοι
- c) να είναι σαν τα όνειρά μου
- d) να είναι εύκολο για μένα να τους πετύχω

4. Ο στόχος είναι να βελτιώσεις το σουτ στο μπάσκετ με προπόνηση κάθε απόγευμα μετά το σχολείο, την ίδια ώρα όμως έχεις φροντιστήριο. Τι θα κάνεις;

- a) θα ζητήσω από τους γονείς μου να με αφήσουν να πάω στην προπόνηση
- b) αποφεύγω το φροντιστήριο για να κάνω προπόνηση
- c) αφήνω την προπόνηση για να πάω στο φροντιστήριο
- d) θα σκεφτώ πώς μπορεί να βρω χρόνο να κάνω την εξάσκηση που θέλω στο σουτ

5. Ποιος από τους παρακάτω στόχους είναι θετικά ορισμένος;

- a) θέλω να μην παίρνω κακούς βαθμούς
- b) θέλω να σταματήσω να τρώω τα νύχια μου
- c) θέλω να σταματήσω να κάνω λάθη στην ορθογραφία
- d) θέλω να βελτιώσω το σουτ στο μπάσκετ

6. Ποιος από τους παρακάτω στόχους είναι συγκεκριμένος;

- a) θέλω να βελτιωθώ στο μπάσκετ
- b) θέλω να γίνω καλύτερος στο μπάσκετ κάνοντας προπόνηση στο σουτ μία ώρα κάθε εβδομάδα
- c) θέλω να βελτιώσω τους βαθμούς μου διαβάζοντας περισσότερο
- d) θέλω να γίνω καλύτερος στο μπάσκετ από ότι ήμουν

7. Ποιος από τους παρακάτω στόχους είναι κάτω από τον δικό σου έλεγχο;

- a) θέλω να βελτιώσω τους βαθμούς μου διαβάζοντας περισσότερο
- b) θέλω να είμαι δημοφιλής
- c) θέλω οι γονείς μου να μου δίνουν περισσότερα χρήματα
- d) θέλω να εκλεγώ πρόεδρος στην τάξη μου

8. Ποια από τις παρακάτω σκέψεις είναι θετική όταν έχεις χάσει ένα εύκολο καλάθι στο μπάσκετ;

- a) το ταμπλό φταίει που ήταν σκληρό
- b) τοποθέτησα λάθος το χέρι μου
- c) όλοι κάνουμε λάθη θα συγκεντρωθώ στο επόμενο
- d) πώς έχασα ένα τέτοιο εύκολο καλάθι

9. Στην προσπάθεια να πετύχεις τον στόχο σου συναντάς ένα δύσκολο εμπόδιο. Ποια από τις παρακάτω τακτικές θα ακολουθήσεις για να το ξεπεράσεις;

- a) θα προσπαθήσω πολλές φορές μέχρι να πετύχω τον στόχο μου
- b) θα εντοπίσω το πρόβλημα και θα αγωνιστώ σκληρά για να το ξεπεράσω
- c) θα εντοπίσω ο πρόβλημα, θα δω τι εναλλακτικές επιλογές έχω και θα ξαναπροσπαθήσω επιλέγοντας αυτή που θεωρώ καλύτερη
- d) θα αγωνιστώ σκληρά, τα εμπόδια δεν με λυγίζουν

10. Ποια από τις παρακάτω σκέψεις είναι αρνητική;

- a) νιώθω ωραία
- b) οι πρωινές προπονήσεις με κουράζουν
- c) θα δουλέψω σκληρά για να πετύχω
- d) η απόδοση μου στη προπόνηση ελέγχεται από μένα

11. Έχεις βάλει στόχο είναι να βελτιώσεις το σέρβις στο βόλεϊ με προπόνηση κάθε Κυριακή, όμως κάθε Κυριακή πηγαίνεις με τους δικούς σου στο χωριό. Τι θα κάνεις;

- a) προσπαθώ να βρω τρόπο ώστε να κάνω την εξάσκηση μου χωρίς να χάσω και την εκδρομή μου στο χωριό
- b) ζητώ από τους γονείς μου να μην πάμε στο χωριό
- c) πηγαίνω στο χωριό εγκαταλείποντας την προπόνηση
- d) κάνω την προπόνηση παραμένοντας στο σπίτι

12. Ποια από τις παρακάτω σκέψεις είναι θετική όταν έχεις χάσει ένα σέρβις στο βόλεϊ;

- a) η μπάλα ήταν πολύ φουσκωμένη
- b) εκείνη τη στιγμή φύσαγε αέρας
- c) είμαι αδικαιολόγητος που έχασα ένα τέτοιο σέρβις
- d) στον καθένα μας μπορεί να συμβεί την επόμενη φορά θα προσπαθήσω να εκτελέσω καλύτερο σέρβις

13. Ποιος από τους παρακάτω στόχους είναι σωστότερα διατυπωμένος;

- a) να εκτελώ βολές στο μπάσκετ μετά το μάθημα
- b) να εκτελώ 10 βολές μετά από κάθε μάθημα για ένα μήνα
- c) να εκτελώ επιπλέον βολές για ένα χρόνο
- d) να εκτελώ όσες βολές μπορώ

14. Όταν δοκιμάζω μια λύση σε ένα πρόβλημα που με απασχολεί και δεν δουλεύει/ πετυχαίνει τότε:

- a) δοκιμάζω την αμέσως καλύτερη
- b) τα παρατάω
- c) δεν υπάρχει λύση
- d) θα λυθεί μόνο του

15. Ποια από τις παρακάτω σκέψεις είναι θετική?

- a) ο ήλιος με εξουθενώνει
- b) η ζέστη με εξαντλεί
- c) η επιτυχία εξαρτάται από τη σκληρή δουλειά
- d) οι φωνές του γυμναστή με αποθαρρύνουν

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ

Ερωτηματολόγιο αντιλαμβανόμενης ικανότητας
για δεξιότητες καθορισμού προσωπικ' ν στόχων,
επίλυσης προβλημάτων, θετικής σκέψης (Παπαχαρίσης, 2004)

Τάξη: _____ Ηλικία: _____ Αγόρι Κορίτσι

Αγαπητέ μαθητή/ τρια,

Διάβασε προσεκτικά τις παρακάτω προτάσεις, σκέψου με ποιο τρόπο συνήθως κάνεις διάφορα πράγματα στο σχολείο στη τάξη ή στη προσωπική σου ζωή και απάντησε αν διαφωνείς ή συμφωνείς με αυτές.

Βάλε σε κύκλο τον αριθμό που πιστεύεις πως σε αντιπροσωπεύει.

Μας ενδιαφέρει η άποψή σου και όχι η άποψη του διπλανού σου.

Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις.

1. Βάζω στόχους για τον εαυτό μου πολύ συχνά.						
1	2	3	4	5	6	7
Διαφων' Απόλυτα	Διαφων'	Μάλλον Διαφων'	Ούτε Διαφων' ούτε Συμφων'	Μάλλον Συμφων'	Συμφων'	Συμφων' Απόλυτα
2. Είμαι πολύ καλός/ ή στο λύνω προβλήματα που με απασχολούν.						
1	2	3	4	5	6	7
Διαφων' Απόλυτα	Διαφων'	Μάλλον Διαφων'	Ούτε Διαφων' ούτε Συμφων'	Μάλλον Συμφων'	Συμφων'	Συμφων' Απόλυτα
3. Μπορώ να σκέφτομαι θετικά για τον εαυτό μου ακόμη και όταν κάνω λάθη.						
1	2	3	4	5	6	7
Διαφων' Απόλυτα	Διαφων'	Μάλλον Διαφων'	Ούτε Διαφων' ούτε Συμφων'	Μάλλον Συμφων'	Συμφων'	Συμφων' Απόλυτα
4. Είμαι πολύ καλός/ ή στο να βάζω στόχους για τον εαυτό μου.						
1	2	3	4	5	6	7
Διαφων' Απόλυτα	Διαφων'	Μάλλον Διαφων'	Ούτε Διαφων' ούτε Συμφων'	Μάλλον Συμφων'	Συμφων'	Συμφων' Απόλυτα
5. Λύνω ένα πρόβλημα αφού σκεφτώ τις πιθανές λύσεις που υπάρχουν και διαλέξω την καλύτερη για μένα.						
1	2	3	4	5	6	7
Διαφων' Απόλυτα	Διαφων'	Μάλλον Διαφων'	Ούτε Διαφων' ούτε Συμφων'	Μάλλον Συμφων'	Συμφων'	Συμφων' Απόλυτα
6. Είμαι πολύ καλός/ ή στο να αλλάζω τις αρνητικές σκέψεις που κάνω για τον εαυτό μου σε θετικές.						
1	2	3	4	5	6	7
Διαφων' Απόλυτα	Διαφων'	Μάλλον Διαφων'	Ούτε Διαφων' ούτε Συμφων'	Μάλλον Συμφων'	Συμφων'	Συμφων' Απόλυτα
7. Για να πετύχω αυτό που θέλω ευκολότερα βάζω στόχους.						
1	2	3	4	5	6	7
Διαφων' Απόλυτα	Διαφων'	Μάλλον Διαφων'	Ούτε Διαφων' ούτε Συμφων'	Μάλλον Συμφων'	Συμφων'	Συμφων' Απόλυτα

8. Είμαι πολύ καλός/ ή στο να βρίσκω τις κατάλληλες λύσεις για τα προβλήματα που αντιμετωπίζω.						
1	2	3	4	5	6	7
Διαφων´ Απόλυτα	Διαφων´	Μάλλον Διαφων´	Ούτε Διαφων´ ούτε Συμφων´	Μάλλον Συμφων´	Συμφων´	Συμφων´ Απόλυτα
9. Γενικά στη ζωή μου σκέφτομαι θετικά για τον εαυτό μου.						
1	2	3	4	5	6	7
Διαφων´ Απόλυτα	Διαφων´	Μάλλον Διαφων´	Ούτε Διαφων´ ούτε Συμφων´	Μάλλον Συμφων´	Συμφων´	Συμφων´ Απόλυτα
10. Είμαι πολύ καλός/ ή στο να βάζω συγκεκριμένους στόχους.						
1	2	3	4	5	6	7
Διαφων´ Απόλυτα	Διαφων´	Μάλλον Διαφων´	Ούτε Διαφων´ ούτε Συμφων´	Μάλλον Συμφων´	Συμφων´	Συμφων´ Απόλυτα
11. Μπορώ να λύνω προβλήματα για πολλά και διαφορετικά πράγματα στην ζωή μου.						
1	2	3	4	5	6	7
Διαφων´ Απόλυτα	Διαφων´	Μάλλον Διαφων´	Ούτε Διαφων´ ούτε Συμφων´	Μάλλον Συμφων´	Συμφων´	Συμφων´ Απόλυτα
12. Τις περισσότερες φορές σκέφτομαι θετικά για τον εαυτό μου.						
1	2	3	4	5	6	7
Διαφων´ Απόλυτα	Διαφων´	Μάλλον Διαφων´	Ούτε Διαφων´ ούτε Συμφων´	Μάλλον Συμφων´	Συμφων´	Συμφων´ Απόλυτα
13. Βάζω στόχους σε πολλούς και διαφορετικούς τομείς της ζωής μου.						
1	2	3	4	5	6	7
Διαφων´ Απόλυτα	Διαφων´	Μάλλον Διαφων´	Ούτε Διαφων´ ούτε Συμφων´	Μάλλον Συμφων´	Συμφων´	Συμφων´ Απόλυτα
14. Στις περισσότερες περιπτώσεις μπορώ να λύνω τα προβλήματα που με απασχολούν.						
1	2	3	4	5	6	7
Διαφων´ Απόλυτα	Διαφων´	Μάλλον Διαφων´	Ούτε Διαφων´ ούτε Συμφων´	Μάλλον Συμφων´	Συμφων´	Συμφων´ Απόλυτα
15. Είμαι πολύ καλός/ ή στο να σκέφτομαι θετικά για τον εαυτό μου.						
1	2	3	4	5	6	7
Διαφων´ Απόλυτα	Διαφων´	Μάλλον Διαφων´	Ούτε Διαφων´ ούτε Συμφων´	Μάλλον Συμφων´	Συμφων´	Συμφων´ Απόλυτα

Ευχαριστούμε πολύ για τη συνεργασία σου!

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ

Ερωτηματολόγιο αντιλαμβανόμενης ικανότητας για δεξιότητες καθορισμού προσωπικών στόχων, επίλυσης προβλημάτων, θετικής σκέψης

Αγαπητέ μαθητή/ τρια,

Διάβασε προσεκτικά τις παρακάτω προτάσεις, σκέψου με ποιο τρόπο συνήθως κάνεις διάφορα πράγματα στο σχολείο στη τάξη ή στη προσωπική σου ζωή και απάντησε αν διαφωνείς ή συμφωνείς με αυτές.

Βάλε σε κύκλο τον αριθμό που πιστεύεις πως σε αντιπροσωπεύει.

Μας ενδιαφέρει η άποψή σου και όχι η άποψη του διπλανού σου.

Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις.

1. Βάζω στόχους για τον εαυτό μου πολύ συχνά.						
1	2	3	4	5	6	7
Διαφων' Απόλυτα	Διαφων'	Μάλλον Διαφων'	Ούτε Διαφων' ούτε Συμφων'	Μάλλον Συμφων	Συμφων	Συμφων' Απόλυτα
2. Είμαι πολύ καλός/ ή στο λύνω προβλήματα που με απασχολούν.						
1	2	3	4	5	6	7
Διαφων' Απόλυτα	Διαφων'	Μάλλον Διαφων'	Ούτε Διαφων' ούτε Συμφων'	Μάλλον Συμφων	Συμφων	Συμφων' Απόλυτα
3. Μπορ' να σκέφτομαι θετικά για τον εαυτό μου ακόμη και όταν κάνω λάθη.						
1	2	3	4	5	6	7
Διαφων' Απόλυτα	Διαφων'	Μάλλον Διαφων'	Ούτε Διαφων' ούτε Συμφων'	Μάλλον Συμφων	Συμφων	Συμφων' Απόλυτα
4. Είμαι πολύ καλός/ ή στο να βάζω στόχους για τον εαυτό μου.						
1	2	3	4	5	6	7
Διαφων' Απόλυτα	Διαφων'	Μάλλον Διαφων'	Ούτε Διαφων' ούτε Συμφων'	Μάλλον Συμφων	Συμφων	Συμφων' Απόλυτα
5. Λύνω ένα πρόβλημα αφού σκεφτ' τις πιθανές λύσεις που υπάρχουν και διαλέξω την καλύτερη για μένα.						
1	2	3	4	5	6	7
Διαφων' Απόλυτα	Διαφων'	Μάλλον Διαφων'	Ούτε Διαφων' ούτε Συμφων'	Μάλλον Συμφων	Συμφων	Συμφων' Απόλυτα
6. Είμαι πολύ καλός/ ή στο να αλλάζω τις αρνητικές σκέψεις που κάνω για τον εαυτό μου σε θετικές.						
1	2	3	4	5	6	7
Διαφων'	Διαφων'	Μάλλον	Ούτε	Μάλλον	Συμφων	Συμφων'

Απόλυτα		Διαφων´	Διαφων´ ούτε Συμφων´	Συμφων		Απόλυτα
7. Για να πετύχω αυτό που θέλω ευκολότερα βάζω στόχους.						
1	2	3	4	5	6	7
Διαφων´ Απόλυτα	Διαφων´	Μάλλον Διαφων´	Ούτε Διαφων´ ούτε Συμφων´	Μάλλον Συμφων	Συμφων	Συμφων´ Απόλυτα
8. Είμαι πολύ καλός/ ή στο να βρίσκω τις κατάλληλες λύσεις για τα προβλήματα που αντιμετωπίζω.						
1	2	3	4	5	6	7
Διαφων´ Απόλυτα	Διαφων´	Μάλλον Διαφων´	Ούτε Διαφων´ ούτε Συμφων´	Μάλλον Συμφων	Συμφων	Συμφων´ Απόλυτα
9. Γενικά στη ζωή μου σκέφτομαι θετικά για τον εαυτό μου.						
1	2	3	4	5	6	7
Διαφων´ Απόλυτα	Διαφων´	Μάλλον Διαφων´	Ούτε Διαφων´ ούτε Συμφων´	Μάλλον Συμφων	Συμφων	Συμφων´ Απόλυτα
10. Είμαι πολύ καλός/ ή στο να βάζω συγκεκριμένους στόχους.						
1	2	3	4	5	6	7
Διαφων´ Απόλυτα	Διαφων´	Μάλλον Διαφων´	Ούτε Διαφων´ ούτε Συμφων´	Μάλλον Συμφων	Συμφων	Συμφων´ Απόλυτα
11. Μπορ´ να λύνω προβλήματα για πολλά και διαφορετικά πράγματα στην ζωή μου.						
1	2	3	4	5	6	7
Διαφων´ Απόλυτα	Διαφων´	Μάλλον Διαφων´	Ούτε Διαφων´ ούτε Συμφων´	Μάλλον Συμφων	Συμφων	Συμφων´ Απόλυτα
12. Τις περισσότερες φορές σκέφτομαι θετικά για τον εαυτό μου.						
1	2	3	4	5	6	7
Διαφων´ Απόλυτα	Διαφων´	Μάλλον Διαφων´	Ούτε Διαφων´ ούτε Συμφων´	Μάλλον Συμφων	Συμφων	Συμφων´ Απόλυτα
13. Βάζω στόχους σε πολλούς και διαφορετικούς τομείς της ζωής μου.						
1	2	3	4	5	6	7
Διαφων´ Απόλυτα	Διαφων´	Μάλλον Διαφων´	Ούτε Διαφων´ ούτε Συμφων´	Μάλλον Συμφων	Συμφων	Συμφων´ Απόλυτα
14. Στις περισσότερες περιπτ´σεις μπορ´ να λύνω τα προβλήματα που με απασχολούν.						
1	2	3	4	5	6	7

Διαφων´ Απόλυτα	Διαφων´	Μάλλον Διαφων´	Ούτε Διαφων´ ούτε Συμφων´	Μάλλον Συμφων	Συμφων	Συμφων´ Απόλυτα
15. Είμαι πολύ καλός/ ή στο να σκέφτομαι θετικά για τον εαυτό μου.						
1	2	3	4	5	6	7
Διαφων´ Απόλυτα	Διαφων´	Μάλλον Διαφων´	Ούτε Διαφων´ ούτε Συμφων´	Μάλλον Συμφων	Συμφων	Συμφων´ Απόλυτα
16. Είμαι πολύ καλός στο να βρίσκω λύσεις σε προβλήματα που αντιμετωπίζω						
1	2	3	4	5	6	7
Διαφων´ Απόλυτα	Διαφων´	Μάλλον Διαφων´	Ούτε Διαφων´ ούτε Συμφων´	Μάλλον Συμφων	Συμφων	Συμφων´ Απόλυτα
17. Μπορ´ να αλλάξω αμέσως προς το καλύτερο τη διάθεση μου κάνοντας μια θετική σκέψη						
1	2	3	4	5	6	7
Διαφων´ Απόλυτα	Διαφων´	Μάλλον Διαφων´	Ούτε Διαφων´ ούτε Συμφων´	Μάλλον Συμφων	Συμφων	Συμφων´ Απόλυτα
18. Κάθε φορά που θέλω κάτι να πετύχω βάζω ένα καινούριο στόχο						
1	2	3	4	5	6	7
Διαφων´ Απόλυτα	Διαφων´	Μάλλον Διαφων´	Ούτε Διαφων´ ούτε Συμφων´	Μάλλον Συμφων	Συμφων	Συμφων´ Απόλυτα
19. Μπορ´ να βρω πολλές λύσεις για ένα πρόβλημα που με απασχολεί και να διαλέξω την καλύτερη για να το αντιμετωπίσω.						
1	2	3	4	5	6	7
Διαφων´ Απόλυτα	Διαφων´	Μάλλον Διαφων´	Ούτε Διαφων´ ούτε Συμφων´	Μάλλον Συμφων	Συμφων	Συμφων´ Απόλυτα
20. Ακόμα και όταν όλα φαίνεται να πηγαίνουν στραβά στη ζωή μου εγ´ σκέφτομαι θετικά						
1	2	3	4	5	6	7
Διαφων´ Απόλυτα	Διαφων´	Μάλλον Διαφων´	Ούτε Διαφων´ ούτε Συμφων´	Μάλλον Συμφων	Συμφων	Συμφων´ Απόλυτα
21. Μπορ´ εύκολα να αναγνωρίζω πότε κάνω μια αρνητική σκέψη και την αλλάζω αμέσως σε θετική						
1	2	3	4	5	6	7
Διαφων´ Απόλυτα	Διαφων´	Μάλλον Διαφων´	Ούτε Διαφων´ ούτε Συμφων´	Μάλλον Συμφων	Συμφων	Συμφων´ Απόλυτα

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ε

Ερωτηματολόγιο αντιλαμβανόμενης ικανότητας για δεξιότητες καθορισμού προσωπικών στόχων, επίλυσης προβλημάτων, θετικής σκέψης

Αγαπητέ μαθητή/ τρια,

Διάβασε προσεκτικά τις παρακάτω προτάσεις, σκέψου με ποιο τρόπο συνήθως κάνεις διάφορα πράγματα στο σχολείο στη τάξη ή στη προσωπική σου ζωή και απάντησε αν διαφωνείς ή συμφωνείς με αυτές.

Βάλε σε κύκλο τον αριθμό που πιστεύεις πως σε αντιπροσωπεύει.

Μας ενδιαφέρει η άποψή σου και όχι η άποψη του διπλανού σου.

Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις.

1. Είμαι πολύ καλός/ ή στο λύνω προβλήματα που με απασχολούν.						
1	2	3	4	5	6	7
Διαφων´ Απόλυτα	Διαφων´	Μάλλον Διαφων´	Ούτε Διαφων´ ούτε Συμφων´	Μάλλον Συμφων´	Συμφων´	Συμφων´ Απόλυτα
2. Μπορ´ να σκέφτομαι θετικά για τον εαυτό μου ακόμη και όταν κάνω λάθη.						
1	2	3	4	5	6	7
Διαφων´ Απόλυτα	Διαφων´	Μάλλον Διαφων´	Ούτε Διαφων´ ούτε Συμφων´	Μάλλον Συμφων´	Συμφων´	Συμφων´ Απόλυτα
3. Για να πετύχω αυτό που θέλω ευκολότερα βάζω στόχους.						
1	2	3	4	5	6	7
Διαφων´ Απόλυτα	Διαφων´	Μάλλον Διαφων´	Ούτε Διαφων´ ούτε Συμφων´	Μάλλον Συμφων´	Συμφων´	Συμφων´ Απόλυτα
4. Είμαι πολύ καλός/ ή στο να βρίσκω τις κατάλληλες λύσεις για τα προβλήματα που αντιμετωπίζω.						
1	2	3	4	5	6	7
Διαφων´ Απόλυτα	Διαφων´	Μάλλον Διαφων´	Ούτε Διαφων´ ούτε Συμφων´	Μάλλον Συμφων´	Συμφων´	Συμφων´ Απόλυτα
5. Γενικά στη ζωή μου σκέφτομαι θετικά για τον εαυτό μου.						
1	2	3	4	5	6	7
Διαφων´ Απόλυτα	Διαφων´	Μάλλον Διαφων´	Ούτε Διαφων´ ούτε Συμφων´	Μάλλον Συμφων´	Συμφων´	Συμφων´ Απόλυτα
6. Τις περισσότερες φορές σκέφτομαι θετικά για τον εαυτό μου.						
1	2	3	4	5	6	7
Διαφων´ Απόλυτα	Διαφων´	Μάλλον Διαφων´	Ούτε Διαφων´ ούτε Συμφων´	Μάλλον Συμφων´	Συμφων´	Συμφων´ Απόλυτα
7. Βάζω στόχους σε πολλούς και διαφορετικούς τομείς της ζωής μου.						
1	2	3	4	5	6	7
Διαφων´ Απόλυτα	Διαφων´	Μάλλον Διαφων´	Ούτε Διαφων´ ούτε Συμφων´	Μάλλον Συμφων´	Συμφων´	Συμφων´ Απόλυτα
8. Στις περισσότερες περιπτ´σεις μπορ´ να λύνω τα προβλήματα που με απασχολούν.						
1	2	3	4	5	6	7
Διαφων´ Απόλυτα	Διαφων´	Μάλλον Διαφων´	Ούτε Διαφων´ ούτε Συμφων´	Μάλλον Συμφων´	Συμφων´	Συμφων´ Απόλυτα

9. Είμαι πολύ καλός/ ή στο να σκέφτομαι θετικά για τον εαυτό μου.						
1	2	3	4	5	6	7
Διαφων´ Απόλυτα	Διαφων´	Μάλλον Διαφων´	Ούτε Διαφων´ ούτε Συμφων´	Μάλλον Συμφων´	Συμφων´	Συμφων´ Απόλυτα
10. Είμαι πολύ καλός στο να βρίσκω λύσεις σε προβλήματα που αντιμετωπίζω						
1	2	3	4	5	6	7
Διαφων´ Απόλυτα	Διαφων´	Μάλλον Διαφων´	Ούτε Διαφων´ ούτε Συμφων´	Μάλλον Συμφων´	Συμφων´	Συμφων´ Απόλυτα
11. Μπορ´ να αλλάξω αμέσως προς το καλύτερο τη διάθεση μου κάνοντας μια θετική σκέψη						
1	2	3	4	5	6	7
Διαφων´ Απόλυτα	Διαφων´	Μάλλον Διαφων´	Ούτε Διαφων´ ούτε Συμφων´	Μάλλον Συμφων´	Συμφων´	Συμφων´ Απόλυτα
12. Κάθε φορά που θέλω κάτι να πετύχω βάζω ένα καινούριο στόχο						
1	2	3	4	5	6	7
Διαφων´ Απόλυτα	Διαφων´	Μάλλον Διαφων´	Ούτε Διαφων´ ούτε Συμφων´	Μάλλον Συμφων´	Συμφων´	Συμφων´ Απόλυτα
13. Ακόμα και όταν όλα φαίνεται να πηγαίνουν στραβά στη ζωή μου εγ´ σκέφτομαι θετικά						
1	2	3	4	5	6	7
Διαφων´ Απόλυτα	Διαφων´	Μάλλον Διαφων´	Ούτε Διαφων´ ούτε Συμφων´	Μάλλον Συμφων´	Συμφων´	Συμφων´ Απόλυτα
14. Μπορ´ εύκολα να αναγνωρίζω τότε κάνω μια αρνητική σκέψη και την αλλάζω αμέσως σε θετική						
1	2	3	4	5	6	7
Διαφων´ Απόλυτα	Διαφων´	Μάλλον Διαφων´	Ούτε Διαφων´ ούτε Συμφων´	Μάλλον Συμφων´	Συμφων´	Συμφων´ Απόλυτα

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΣΤ

«Επιθυμία για κοινωνική αποδοχή»

ΟΔΗΓΙΕΣ: Για να απαντήσεις διάβασε κάθε πρόταση και βάλε ένα Χ στην αντίστοιχη στήλη ανάλογα με το αν ισχύει ή δεν ισχύει για σένα αυτή η πρόταση.		Ισχύει για μένα	Δεν ισχύει για μένα
1	Συνήθως αποφεύγω να λέω άσχημα πράγματα για τους άλλους.		
2	Μερικές φορές ζηλεύω την τύχη των άλλων.		
3	Παραμένω πάντα ήρεμος.		
4	Είμαι ευγενικός/ ή.		
5	Μερικές φορές προσπαθώ να εκδικούμαι τον άλλο.		
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	Θυμώ, όταν τα πράγματα γίνονται αλλιώς απ' ό,τι τα θέλω.		