

ΑΛΛΑΓΕΣ ΣΤΗΝ ΗΘΙΚΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΜΑΘΗΤΩΝ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ,
ΜΕΤΑ ΑΠΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΒΑΣΙΣΜΕΝΟ ΣΕ ΑΡΧΕΣ ΤΟΥ FAIR
PLAY

της
Βασιλικής Νικολακάκη

Μεταπτυχιακή Διατριβή που υποβάλλεται στο καθηγητικό σώμα
για τη μερική εκπλήρωση των υποχρεώσεων απόκτησης του μεταπτυχιακού τίτλου του
Διατμηματικού Μεταπτυχιακού Προγράμματος «Άσκηση και Ποιότητα Ζωής» των
Τμημάτων Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού του Δημοκρίτειου
Πανεπιστημίου Θράκης και του Παν/μιου Θεσσαλίας στην κατεύθυνση
«Παιδαγωγική και Δημιουργική Μάθηση».

Κομοτηνή
2007

Εγκεκριμένο από το Καθηγητικό σώμα:

1^{ος} Επιβλέπων: Κιουμουρτζόγλου Ευθύμης, Καθηγητής

2^{ος} Επιβλέπων : Δέρρη Βασιλική, Επικ. καθηγήτρια

3^{ος} Επιβλέπων : Αυγερινός Ανδρέας, Λέκτορας



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗΣ & ΠΑΡΟΦΟΡΗΣΗΣ
ΕΙΔΙΚΗ ΣΥΛΛΟΓΗ «ΓΚΡΙΖΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ»

Αριθ. Εισ.: 6527/1

Ημερ. Εισ.: 08/04/2009

Δωρεά:

Ταξιθετικός Κωδικός: Δ

796.01

ΝΙΚ



Σε όσους πίστεψαν σε μένα και με στήριξαν

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Νικολακάκη Βασιλική: Αλλαγές στην ηθικοκοινωνική συμπεριφορά μαθητών γυμνασίου, μετά από πρόγραμμα παρέμβασης βασισμένο σε αρχές του fair play.

(Υπό την επίβλεψη του Καθηγητή Ευθύμη Κιουμουρτζόγλου)

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να εξετάσει την επίδραση ενός παρεμβατικού προγράμματος βασισμένο σε αρχές του fair play πάνω στην ηθικοκοινωνική συμπεριφορά μαθητών Α΄ γυμνασίου. Το πρόγραμμα αφορούσε δύο τμήματα με 28 μαθητές το καθένα και ήταν διάρκειας έξι εβδομάδων. Στοχευμένα, επιδιώχθηκε η καλλιέργεια της συνεργασίας, του σεβασμού σε κανόνες και σε συμπαίκτες καθώς επίσης και η αποδοχή της διαφορετικότητας. Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν ως παρατηρητές οκτώ μαθητές οι οποίοι εκπαιδεύτηκαν στην παρατήρηση και καταγραφή συγκεκριμένων συμπεριφορών. Αφού εξασφαλίστηκε η αξιοπιστία τους (interater –intrater reliability) κατέγραφαν σε ειδικό φύλλο παρατήρησης τη συμπεριφορά 8 «μαθητών στόχων». Η συλλογή δεδομένων αφορούσε τη συμπεριφορά των μαθητών στις εξής φάσεις: α) πριν την έναρξη της παρέμβασης. (δύο διαδοχικές μετρήσεις) β) κατά τη διάρκεια του παρεμβατικού προγράμματος (ενδιάμεση μέτρηση), γ) με τη λήξη του προγράμματος (δύο διαδοχικές μετρήσεις), και τέλος επτά εβδομάδες μετά τη λήξη του προγράμματος (μέτρηση διατήρησης). Οι εξαρτημένες μεταβλητές σχετίζονταν με τις παρακάτω κατηγορίες: α) «Δώσε τον καλύτερό σου εαυτό» στο μάθημα β) «βοηθητικές-ενθαρρυντικές συμπεριφορές» και γ) «βλαπτικές συμπεριφορές». Μετά την ανάλυση των συμπεριφορών κατ' άτομο προέκυψε: Πριν την παρέμβαση, υψηλή συχνότητα αρνητικών συμπεριφορών στην κατηγορία «Δώσε τον καλύτερό σου εαυτό», υψηλή συχνότητα «βλαπτικών συμπεριφορών» και παντελής έλλειψη «βοηθητικών-ενθαρρυντικών συμπεριφορών». Με το τέλος της παρέμβασης, όλες οι προαναφερόμενες συμπεριφορές άλλαξαν θετικά. Η μέτρηση διατήρησης επτά εβδομάδες μετά την παρέμβαση, έδειξε πτώση όσων κατακτήθηκαν κατά το παρεμβατικό στάδιο. Παρ' όλα όμως αυτά οι αρνητικές και βλαπτικές συμπεριφορές ήταν λιγότερες, οι δε βοηθητικές περισσότερες από αυτές που καταγράφηκαν πριν ξεκινήσει το παρεμβατικό πρόγραμμα. Συμπερασματικά, η καλλιέργεια ηθικοκοινωνικών αρχών μπορεί να αποτελεί παράλληλο και διαρκή στόχο σε κατάλληλα διαμορφωμένο περιβάλλον στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής.

Λέξεις κλειδιά: τίμιο παιχνίδι, ηθικοκοινωνική συμπεριφορά, βλαπτική συμπεριφορά, βοηθητική –ενθαρρυντική συμπεριφορά, φυσική αγωγή.

ABSTRACT

Nikolakaki Vasiliki: Changes in the socio-moral behavior of secondary education students following an intervention program based on fair play principles.
(Under the supervision of Professor Kioumourzoglou Efthimis)

The purpose of this research was to study the sociomoral behavior of seventh grade students, who were enrolled in a six week intervention program based on fair play principles. The program was applied in the physical education class, during a basketball unit, in two sections with 28 school pupils and its duration was six weeks. Eight trained students, after being tested for intra- and inter-observer reliability, observed and recorded in a coding sheet the behavior of eight target students. Observations were done before, during the intervention, at the end and 7 weeks after the intervention. The variables were the following: a) give your best effort to the lesson and b) be helpful, not harmful. The sociomoral behavior was a daily and parallel goal with the motivation. The intervention program aimed to promote cooperation, respect to the rules and to the schoolmates and acceptance of discrimination. The analysis of the behaviors per student revealed that the high score of negative behavior before the intervention in the variable “give your best effort” was reduced significantly. Moreover the high frequency of harmful behavior and lack of helpful behavior changed after the intervention. After concluding the intervention program the two repeated observations revealed that the situation changed dramatically. The negative behavior in the variable “give your best effort” and harmful behavior was reduced significantly after the intervention. Mutual help between pupils increased significantly as well as the helpful and encouraging behavior. Finally, the measurement seven weeks later showed a decline in the gains acquired during the intervention stage, but not an absolute identification to the baseline. It was concluded that the development of sociomoral principles can be a parallel and continual goal in the physical education lesson.

Key Words: fair play, sociomoral behaviour, helpful behaviour, harmful behaviour, Physical Education

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Ευχαριστώ θερμά τον επιβλέποντα καθηγητή κ. Ευθύμη Κιουμουρτζόγλου ο οποίος, με την οξύνοια αλλά και τη γνώση που διαθέτει, μπορεί και δίνει λύσεις άμεσα στα προβλήματα που προκύπτουν. Η συμβολή του ήταν ποιοτική και άμεση όπου χρειάστηκε. Ευχαριστίες οφείλω επίσης στην κα. Βασιλική Δέρρη που αφιέρωσε χρόνο για παρατηρήσεις διορθώσεις και προτάσεις βελτίωσης τόσο του κειμένου όσο και του σχεδιασμού υλοποίησης της έρευνας, αλλά και στον κ. Ανδρέα Αυγερινό που απλόχερα μου πρόσφερε χέρι βοήθειας όταν χρειάστηκε και ειδικά στην τελική μορφοποίηση της διατριβής.

Επίσης, σημαντική ήταν η βοήθεια του Βασίλη Γούργουλη και Ελένης Δούδα που, αφειδώλευτα μου έδωσαν λύσεις σε σημαντικές, δύσκολες φάσεις του μεταπτυχιακού μου, καθώς και της Γιαννούση Μαρίας που με βοήθησε στο πέρασμα των δεδομένων.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω το σύζυγό μου Βαγγέλη Αλμπανίδη ο οποίος με βοήθησε ξεχωριστά με έναν ιδιαίτερο τρόπο. Ποτέ δεν μου έδωσε άμεσα τη λύση στα προβλήματα που προέκυπταν, μ' άφηνε να ψάχνω μόνη, να πελαγοδρομώ πολλές φορές και να αντιμετωπίζω μόνη τις δυσκολίες που εμφανίζονταν κάθε φορά. Όμως, λίγο πριν παραδοθώ με απογοήτευση στην απόγνωση, κατέθετε την πολύχρονη πείρα του και ως δια μαγείας το πρόβλημα έπαυε να είναι πρόβλημα. Γι' αυτό τον ευχαριστώ, ήταν ο καλύτερος τρόπος να μάθω!

Νικολακάκη Βασιλική

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

	Σελίδα
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	III
ABSTRACT	IV
ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ.....	V
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ.....	VI
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ	IX
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ	X
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΩΝ.....	XI
I. ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	1
Θεωρίες για την ηθική και κοινωνική ανάπτυξη	4
Θεωρία της κοινωνικής μάθησης (Social Learning Theory).....	4
Θεωρία της Δομικής ανάπτυξης (Structural-Development Theory)	4
Μοντέλα Φ.Α με στόχο την προαγωγή της ηθικής και κοινωνικής ανάπτυξης των μαθητών	5
Μοντέλο εκπαίδευσης στα σπορ (Sport Education Model)	5
Μοντέλο προσωπικής και κοινωνικής υπευθυνότητας (Teaching Personal and Sosial Responsibility)	6
Κοινωνική ικανότητα, ανάπτυξη και εκπαίδευση των μαθητών	7
Ηθικοκοινωνική ανάπτυξη και Fair play	8
Σκοπός	9
Σημασία της έρευνας.....	9
Λειτουργικοί ορισμοί.....	10
Οριοθέτηση έρευνας.....	11
Περιορισμοί έρευνας.....	11
Ερευνητικές υποθέσεις.....	12
Στατιστικές υποθέσεις.....	12

II. ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

«Ευ αγωνίζεσθαι» στην αρχαία Ελλάδα, fair play σήμερα.....	15
Το fair play το 19 ^ο αιώνα.....	16
Αθλητισμός και ηθική συμπεριφορά.....	16
Ο ρόλος του μαθήματος της Φ.Α στην ηθικοκοινωνική ανάπτυξη των μαθητών.....	17
Ηθικοκοινωνική διάσταση του μαθήματος της Φ.Α.....	18
Συνδυασμός μοντέλων για ανάπτυξη ηθικοκοινωνικών συμπεριφορών.....	20
Συνδυασμός θεωριών δομικής και κοινωνικής μάθησης για ανάπτυξη ηθικοκοινωνικών συμπεριφορών.....	21
Η ηθική ανάπτυξη σε σχέση με το fair play.....	22
Στρατηγικές με στόχο την ηθική ανάπτυξη.....	22
Ο ρόλος του προσανατολισμού στόχων & της εσωτ. παρακίνησης στην εκδήλωση ηθικής συμπεριφοράς.....	25
Ανάπτυξη ηθικής σκέψης και στιλ διδασκαλίας.....	27

III. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Στάδια πραγματοποίησης της έρευνας	29
Δείγμα	30
Επιλογή και εκπαίδευση παρατηρητών	30
Έλεγχος αξιοπιστίας μεταξύ των παρατηρητών.....	31
Αξιοπιστία του ίδιου του παρατηρητή (intraobserver agreement)...	32
Στρατηγική παρέμβασης.....	33
Μεθόδευση και ιεράρχηση των εξαρτημένων μεταβλητών προς διδασκαλία.....	35
Βασικοί άξονες του παρεμβατικού προγράμματος	35
Φύλλο παρατήρησης	37
Μαθητές στόχοι	42
Διαδικασία συλλογής δεδομένων	42
Διάρκεια έρευνας	43

Περιεχόμενο διδακτικής έρευνας	43
Παραδείγματα δραστηριοτήτων	45
Στατιστική ανάλυση	46
IV. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	47
V. ΣΥΖΗΤΗΣΗ	61
VI. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	66
Προτάσεις για πρακτικές εφαρμογές	67
Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες	69
VI. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	71
VII. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	79

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1. Το φύλλο παρατήρησης που χρησιμοποιήθηκε από τους Παρατηρητές	34
Πίνακας 2. Αρνητικές συμπεριφορές ανά μαθητή, μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των μαθητών στη μεταβλητή «Δώσε τον καλύτερο εαυτό σου».....	43
Πίνακας 3. «Βλαπτικές συμπεριφορές» ανά μαθητή, μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των μαθητών.....	43
Πίνακας 4. «Βοηθητικές-ενισχυτικές συμπεριφορές» ανά μαθητή, μέσοι όροι, και τυπικές αποκλίσεις των μαθητών.....	43

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ

Σχήμα 1: Εξέλιξη συμπεριφορών του «μαθητή στόχου 1».....	44
Σχήμα 2: Εξέλιξη συμπεριφορών του «μαθητή στόχου 2».....	45
Σχήμα 3: Εξέλιξη συμπεριφορών του «μαθητή στόχου 3».....	47
Σχήμα 4: Εξέλιξη συμπεριφορών της «μαθήτριας στόχου 4».....	48
Σχήμα 5: Εξέλιξη συμπεριφορών του «μαθητή στόχου 5».....	50
Σχήμα 6: Εξέλιξη συμπεριφορών του «μαθητή στόχου 6».....	51
Σχήμα 7: Εξέλιξη συμπεριφορών του «μαθητή στόχου 7».....	53
Σχήμα 8: Εξέλιξη συμπεριφορών της «μαθήτριας στόχου 8».....	55

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΩΝ

Α.Π.	Αναλυτικό Πρόγραμμα
Ε.Α.Φ.Α.	Ελληνική Ακαδημία Φυσικής Αγωγής
Κ.Φ.Α	Καθηγητής Φυσικής Αγωγής
ΝΑ.Σ.Ρ.Ε	National Standards for Physical Education
Υ.Π.Ε.Π.Θ	Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων
Φ.Α.	Φυσική Αγωγή

ΑΛΛΑΓΕΣ ΣΤΗΝ ΗΘΙΚΟ-ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΜΑΘΗΤΩΝ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ, ΜΕΤΑ ΑΠΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΒΑΣΙΣΜΕΝΟ ΣΕ ΑΡΧΕΣ ΤΟΥ FAIR PLAY

Η ηθική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών είναι πολύ σημαντική για να παραγκωνίζεται ή να διαμορφώνεται κάτω από την επίδραση τυχαίων και πολλές φορές άστοχων χειρισμών. Τα αυξημένα κρούσματα βίαιων, επιθετικών και παραβατικών συμπεριφορών των νέων στο σχολείο και στην κοινωνία, αποδίδονται κατά μεγάλο μέρος τόσο στη χαμηλή ηθική συνείδηση και έλλειψη συναισθηματικής κατανόησης (Carlson, 2003), όσο και στη μη κατάλληλη εκπαίδευση και αγωγή που επιδέχονται. Βέβαια, πολλοί είναι οι παράγοντες που επιδρούν και επηρεάζουν την ηθική και κοινωνική συμπεριφορά των παιδιών όπως για παράδειγμα, οι οικογενειακές αξίες, η συμπεριφορά και οι αρχές, το κοινωνικό περιβάλλον, η παράδοση αλλά και το σχολείο (Binder, 1995).

Το σχολείο αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα κοινωνικά συστήματα που ασκούν πολύχρονη και καθημερινή επίδραση στους μαθητές/τριες. Στα κρίσιμα χρόνια της παιδικής και εφηβικής ηλικίας τα παιδιά διαμορφώνουν χαρακτήρα, αξίες και αρχές ανάλογα με τα ερεθίσματα και την αλληλεπίδραση που δέχονται από το περιβάλλον. Το σχολικό λοιπόν περιβάλλον έχει την ευθύνη όχι μόνο της προαγωγής των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων αλλά και της διαμόρφωση της ηθικής και κοινωνικής ανάπτυξης των παιδιών. Σύμφωνα μάλιστα με τον Hoge (1996), η εκπαίδευση των παιδιών σε ηθικοκοινωνικές αρχές θα πρέπει να αρχίζει από τη στιγμή που το παιδί ξεκινά το σχολείο.

Ειδικότερα στη σχολική Φυσική Αγωγή (Φ.Α), η ηθική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών αποτελεί, θεωρητικά, έναν επιπρόσθετο στόχο (Kirk, 1990; ΥΠΕΠΘ, 2001; NASPE, 2004). Στην καθημερινή πρακτική όμως του σχολείου οι διδάσκοντες επικεντρώνονται κύρια στην εκμάθηση βασικών κινητικών και αθλητικών δεξιοτήτων μιας και δεν υπάρχει ξεκάθαρη υπόδειξη και σαφής τρόπος κατάκτησης του ηθικοκοινωνικού στόχου. Έτσι, η ηθική και κοινωνική διάσταση του εκπαιδευτικού προγράμματος επαφίεται στην κρίση και βούληση του διδάσκοντα. Επιπρόσθετα, αξίζει να σημειωθεί ότι η συμμετοχή μόνο σε ένα παραδοσιακό μάθημα Φ.Α, δεν εγγυάται την καλλιέργεια ηθικοκοινωνικών αρχών αν το μάθημα δε σχεδιαστεί και διαμορφωθεί κατάλληλα (Gibbons, Ebbek και Weis, 1995; Carr, 1998). Υπενθυμίζεται ότι ως

παραδοσιακό ορίζεται το μάθημα εκείνο όπου ο Κ.Φ.Α. χρησιμοποιεί αυταρχικό στυλ, οι δραστηριότητες είναι κυρίως ανταγωνιστικές, η αξιολόγηση βασίζεται κύρια στην επίδοση και από τα σπορ διδάσκονται οι βασικές δεξιότητες. (Χασάνδρα, 2006).

Στο περιβάλλον του μαθήματος της Φ.Α, η ηθικοκοινωνική συμπεριφορά διαμορφώνεται και ενισχύεται μέσω των αρχών και αξιών που οι μαθητές μοιράζονται στο μάθημα με το διδάσκοντα και τους συμμαθητές (Power, Higgins και Kohlberg, 1989). Έτσι, για παράδειγμα, οι μαθητές εκτός από τη χαρά της συμμετοχής, την ευχαρίστηση και την ψυχαγωγία, κάτω από άστοχους εκπαιδευτικούς χειρισμούς μπορεί να βιώσουν την απόρριψη γιατί πιθανά υστερούν στις αθλοπαιδιές και στα σπορ, την κοινωνική σύγκριση ως απόρροια ανταγωνιστικών συνθηκών, τον αποκλεισμό από το παιχνίδι, το σαρκασμό ή τα υποτιμητικά λεκτικά σχόλια κατά τη διάρκεια του μαθήματος ή κάποιου ομαδικού παιχνιδιού και άλλα ίσως ακόμα αρνητικά συναισθήματα (Cothran και Ennis, 1999; Ennis et al., 1997; Humbert, 1995; Carlson, 1995).

Σύμφωνα όμως με τους Siedentop και Tannehill (2000), τάσεις, αντιλήψεις και συμπεριφορές μπορούν να καλλιεργηθούν κατάλληλα στο σχολικό περιβάλλον, να εδραιωθούν και να υιοθετηθούν όπως τόσες άλλες δεξιότητες μαθαίνονται και εδραιώνονται κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Ο Ελβετός παιδαγωγός Piaget (1965) τόνισε στη θεωρία του ότι η φυσική δραστηριότητα και η άσκηση αποτελούν τον πυρήνα από τον οποίο δημιουργούνται αλλά και εξελίσσονται όλες οι ψυχολογικές διαδικασίες της ανθρώπινης προσωπικότητας. Επιπλέον σημείωσε, ότι η ηθική έχει τις ρίζες της στη φυσική δραστηριότητα, ακόμα και στην πρώιμη ηλικία και ειδικότερα στην ενασχόληση του παιδιού με το παιχνίδι. Έτσι στην προσπάθειά του να μελετήσει και να παρατηρήσει με ποιο τρόπο τα παιδιά αρχίζουν να σκέπτονται, να εφαρμόζουν τους κανόνες ή τις υποχρεώσεις που απαιτεί ένα παιχνίδι, ξεκίνησε την μελέτη του από το ομαδικό παιχνίδι των παιδιών, περιβάλλον που κατεξοχήν διαμορφώνεται στο μάθημα της Φ.Α.

Αρκετοί παιδαγωγοί υποστηρίζουν ότι το περιβάλλον του μαθήματος της Φ.Α αποτελεί ένα ιδανικό και πρόσφορο έδαφος για σωστή καλλιέργεια ηθικοκοινωνικών αρχών με την προϋπόθεση συγκεκριμένης στρατηγικής και κατάλληλα σχεδιασμένου μαθήματος. (Drewe, 2000; Miller, Bredemeir και Shields 1997; Shields και Bredemeier 1995) Τα παραπάνω ενισχύονται από την άποψη ότι στο πλαίσιο του μαθήματος της Φ.Α παρέχονται περισσότερες ευκαιρίες αλληλεπίδρασης απ' ό,τι σε άλλα μαθήματα. Στο περιβάλλον αυτό ο μαθητής μπορεί να μάθει να αποδέχεται την ανωτερότητα του άλλου στο παιχνίδι, την ήττα με μετριοπάθεια και τη νίκη χωρίς έπαρση, τη συνεργασία και την

αποδοχή του μέτριου παίκτη, την ενθάρρυνση και βοήθεια προς συμπαίκτη που υστερεί στη συνεργασία για ένα κοινό σκοπό. Για το σκοπό αυτό, ποικιλία αναλυτικών προγραμμάτων και διάφορες εκπαιδευτικές διαδικασίες ή προσεγγίσεις έχουν σχεδιαστεί με σκοπό να βελτιώσουν αλλά και να ολοκληρώσουν την κοινωνική και ηθική ανάπτυξη των μαθητών όπως το μοντέλο της «Προσωπικής και Κοινωνικής Υπευθυνότητας» (Hellison, 2003) το μοντέλο «Εκπαίδευσης στα Σπορ» (Siedentop, 1994) η «Συνεργατική Μάθηση» (Barrett, 2005; Dyson, 2001) κ.α.

Επιπρόσθετα, με ειδικές στρατηγικές διαχείρισης οι οποίες εστιάζουν στοχευμένα, μπορεί να προαχθεί και να καλλιεργηθεί η υπευθυνότητα, η συνεργασία, το παιχνίδι βάσει κανόνων, η ενεργητική συμμετοχή, η υποστήριξη συμμαθητών, η εκτίμηση του αντιπάλου ή συμμαθητή. (Barrett, 2005; Siedentop, Hastie, Van der Mars, 2004; Hellison, 2003; Dyson, 2001; Patrick, Ward και Crouch 1998; Giebink και McKenzie, 1985). Όλες αυτές οι στρατηγικές έχουν ως απώτερο στόχο να επηρεάσουν την ηθικοκοινωνική συμπεριφορά του ατόμου, να προάγουν αρχές και αξίες που προαναφέρθηκαν και συμβάλλουν γενικότερα σε ένα υγιές κομμάτι της προσωπικότητας που λέγεται ηθική και κοινωνική διαπαιδαγώγηση.

Τέλος, μια άλλη προσέγγιση που φαίνεται να εκπληρώνει αποτελεσματικά ηθικές και κοινωνικές πλευρές της εκπαίδευσης των νέων είναι η συστηματική και με ειδικές στρατηγικές χρήση των αρχών fair play. Αυτό φανερώνει σειρά ερευνών που πραγματοποιήθηκαν κυρίως στο εξωτερικό στα πλαίσια του μαθήματος της Φ.Α. Κι αυτό γιατί το fair play είναι απόλυτα συνυφασμένο με ηθικοκοινωνικές αξίες αφού εκφράζει την ηθική συμπεριφορά και το «ευ αγωνίζεσθαι». Το fair play ως όρος είναι ευρύτερα γνωστός στον αθλητισμό, τα σπορ και τη Φ.Α. Ενσωματώνει τις ιδέες της αξιοπρέπειας, του σεβασμού προς τους άλλους, της καλής συμπεριφοράς, των ίσων ευκαιριών, της διατήρησης του αυτοελέγχου και της ψυχραιμίας του αθλούμενου κάτω από όλες τις συνθήκες (Vallerand, Briere, Blanshard και Provencher 1999; Binder, 1996; Χασάνδρα, 2006).

Φαίνεται λοιπόν, μέσω των ερευνών, ότι η Φ.Α έχει τη δυνατότητα να εκπαιδεύσει τους μαθητές πέρα από τη φυσική κινητική τους κατάσταση (Vidoni, Siedentop και Ward, 2005; Solomon, 1997; Gibbons, Ebbek και Weis 1995). Πιο συγκεκριμένα, όταν στο μάθημα της Φ.Α παράλληλα με τον κινητικό υπάρχει και ηθικός στόχος, μέσω συγκεκριμένης στρατηγικής και σχεδιασμού τότε οι επιδράσεις είναι θετικές. Ο τρόπος διδασκαλίας του μαθήματος εν τέλει, το περιεχόμενο, οι αρχές που ενστερνίζεται ο

διδάσκων και γενικά ο προσανατολισμός του μαθήματος συμβάλλουν σε ένα θετικό ή αρνητικό περιβάλλον μάθησης (Vidoni, 2004; Butcher και Schneider, 1998).

Θεωρίες για την ηθική και κοινωνική ανάπτυξη

Η ηθική ανάπτυξη του ανθρώπου αποτέλεσε αντικείμενο έρευνας στο χώρο της ψυχολογικής επιστήμης σχεδόν από τη στιγμή που καθιερώθηκε η ψυχολογία ως επιστήμη. Στα πλαίσια αυτά διατυπώθηκαν διάφορες προσεγγίσεις για την προέλευση της ηθικότητας, τις αξίες, την ηθική συμπεριφορά και τη σχέση της γενικότερα με την κοινωνία. Τρεις ήταν οι κατευθύνσεις οι οποίες διαμορφώθηκαν με σκοπό να αιτιολογήσουν, μέσω των ψυχολογικών θεωριών, την ηθική συμπεριφορά και τον ηθικό συλλογισμό. Η *Ψυχαναλυτική*, που επικεντρώνεται στο ηθικό συναίσθημα, η *Εξελικτική-Γνωστική*, που επικεντρώνεται κύρια στην ηθική σκέψη και η *Ψυχολογία της Συμπεριφοράς* που επικεντρώνεται στην ηθική πράξη. Οι προσεγγίσεις που παρατίθενται πιο κάτω, είναι αυτές που σχετίζονται με την παρούσα έρευνα.

Θεωρία της κοινωνικής μάθησης (Social Learning Theory: Bandura, 1977).

Η θεωρία αυτή συνδυάζει τις αρχές της μάθησης δίνοντας έμφαση στις αλληλεπιδράσεις του ατόμου με την κοινωνία. Δεν αποδέχεται την άποψη ότι ο άνθρωπος «οδηγείται» από εσωτερικές δυνάμεις αλλά υποστηρίζει ότι γνωστικοί και άλλοι προσωπικοί παράγοντες, η συμπεριφορά και περιβαλλοντικές καταστάσεις αλληλεπιδρούν και αλληλοπροσδιορίζονται. Συγκεκριμένα, υποστηρίζει ότι η ηθική συμπεριφορά διδάσκεται και μαθαίνεται μέσα από την ενίσχυση, επίδειξη, παρατήρηση και την κοινωνική σύγκριση. Έτσι, οι ηθικές συμπεριφορές μαθαίνονται με τη μοντελοποίηση ή παρατήρηση, πράγμα που σημαίνει ότι κάποιος μαθαίνει παρατηρώντας τι κάνουν ή άλλοι ή όχι, μαθαίνει μέσω της ενίσχυσης, δηλαδή νιώθοντας επιδοκμασία ή αποτροπή για τις πράξεις άλλων, και μέσω της κοινωνικής σύγκρισης δηλαδή επιδεικνύοντας συμπεριφορές ανάλογες με αυτές που παρατηρούνται ή με αυτές που συγκρίνονται. Πρακτικά, οι τεχνικές της θεωρίας αυτής βασίζονται στην επίδειξη επιθυμητών συμπεριφορών, σε προφορικές οδηγίες και άμεση ενίσχυση. Η ερευνητική προσέγγιση εστιάζεται μόνο στη φανερή συμπεριφορά σε ότι μπορεί να παρατηρηθεί. Δεν εξετάζεται το άγνωστο, αυτό δηλαδή που μπορεί να συμβαίνει στο μυαλό του ατόμου.

Θεωρία της Δομικής ανάπτυξης (Structural-Development Theory). Υποστηρικτές αυτής της θεωρίας, της δομικής ανάπτυξης ήταν οι Kohlberg (1976), Haan (1977), οι

Haan, Aerts και Kooper (1985). Σύμφωνα με τους υποστηρικτές της θεωρίας αυτής το άτομο και το περιβάλλον συμβάλλουν στην ηθική συμπεριφορά. Το άτομο οργανώνει, ερμηνεύει και συνθέτει με βάση τις εμπειρίες που δέχεται από το περιβάλλον. Σύμφωνα με τον Kohlberg, (1976) πίσω από κάθε συμπεριφορά που παρατηρείται υπάρχει μια λογική η οποία καθορίζει και τα επίπεδα ηθικότητας. Ακόμα, υποστηρίζει και αποδεικνύει ότι μπορεί να υπάρχει ανήθικη συμπεριφορά με ηθική σκέψη και ηθική σκέψη που καταλήγει σε ανήθικη συμπεριφορά. Έτσι για παράδειγμα, αναρωτιέται πως μπορεί να χαρακτηριστεί η ενέργεια ενός παίκτη να κάνει κάτι ανήθικο, π.χ. σκληρό φάουλ, που του έχει υποδείξει ο προπονητής του ενώ ο ίδιος χαρακτηρίζει την ενέργεια ανήθικη; Συνεπώς, φαίνεται πολύ συχνά να υπάρχει διαφορά μεταξύ ηθικής σκέψης και πράξης.

Ο Kohlberg, (1971, 1984) εκτός από τη μελέτη αυτών των συμπεριφορών μελέτησε και το πώς κάθε άτομο σκέφτεται για κάθε συμπεριφορά. Έτσι, ανάλογα με την ωριμότητα κάποιος μπορεί να κατανοήσει την πρόθεση η όχι. Τα μικρά παιδιά, για παράδειγμα, δύσκολα κατανοούν την πρόθεση γι' αυτό ενεργούν με βάση την πράξη. Οι θεωρητικοί της δομικής ανάπτυξης βλέπουν την ηθική ανάπτυξη ως μια προοδευτική εξέλιξη των έξι σταδίων τα οποία ο Kohlberg ταξινόμησε σε τρία επίπεδα. Πρακτικά οι τεχνικές της θεωρίας αυτής προτείνουν τα παρακάτω: α) Δημιουργία ηθικών διλημάτων και παρότρυνση των παιδιών να τα επιλύουν μόνοι τους. β) Διάλογος και γ) Αναγνώριση ηθικών αξιών. Καταλήγοντας, σύμφωνα με θεωρία της κοινωνικής μάθησης η ηθική και κοινωνική συμπεριφορά διδάσκεται και μαθαίνεται μέσα από την ενίσχυση, επίδειξη, παρατήρηση και την κοινωνική σύγκριση. Σύμφωνα με τη θεωρία της Δομικής Ανάπτυξης η ηθική ανάπτυξη έχει σχέση και με την γνωστική ικανότητα του ατόμου να κάνει ηθικές κρίσεις. Αυτό σημαίνει ότι απαιτείται η διαδικασία ηθικής κρίσης και η διάθεση του ατόμου να θέλει να συμπεριφερθεί ηθικά.

Μοντέλο Φ.Α. με στόχο την προαγωγή της ηθικής και κοινωνικής ανάπτυξης των μαθητών

Με τον όρο μοντέλο Φ.Α. εννοείται ένα γενικό πρότυπο για τη δημιουργία και την οριστική διαμόρφωση ενός αναλυτικού προγράμματος, με καθορισμένους γενικούς σκοπούς και συγκεκριμένη φιλοσοφία προγράμματος (Παπαϊωάννου, Θεοδωράκης, και Γούδας, 2003) Το μοντέλο προσωπικής και κοινωνικής υπευθυνότητας (Teaching Personal and Sosial Responsibility) του Hellison (1995), και το μοντέλο αθλητικής εκπαίδευσης του Siedentop (1994) το «Sport Education Model» ανήκουν στην κατηγορία των μοντέλων

εκείνων που στοχεύουν σε διαστάσεις της ηθικής και κοινωνικής ανάπτυξης των μαθητών στο μάθημα της Φ.Α.

Μοντέλο εκπαίδευσης στα σπορ (Sport Education Model: Siedentop, 1994). Ο κύριος σκοπός του μοντέλου αθλητικής εκπαίδευσης (Sport Education Model), με κύριο εκφραστή τον Daryl Siedentop, είναι κατά πρώτον να αναπτύξει στους μαθητές την ιδέα της συμμετοχής τους στα διάφορα αθλήματα, και κατά δεύτερον την καλλιέργεια υπευθυνότητας σε ανάληψη ευθυνών. Η καινοτομία του μοντέλου συνίσταται στο γεγονός ότι γίνεται προσπάθεια μη κατακερματισμού του αθλήματος όπως συνηθίζεται στο μάθημα της Φ.Α αλλά προσφέρει τη δυνατότητα να διδάσκεται ολοκληρωμένα και αυθεντικά με τη συμμετοχή όλων των μαθητών σε διαφορετικούς ρόλους.

Πιο αναλυτικά, η σχολική χρονιά χωρίζεται σε περιόδους ανάλογα με τις ανάγκες, συνήθως δυο ή τρεις. Οι μαθητές/τριες σχηματίζουν ομάδες οι οποίες εξασκούνται σε ένα άθλημα και στη συνέχεια συμμετέχουν σε ένα αγωνιστικό πρόγραμμα. Το βασικό στοιχείο αυτού του μοντέλου είναι ότι οι ομάδες που δημιουργούνται λειτουργούν αυτόνομα, τόσο στην προετοιμασία όσο και στη συμμετοχή στις διάφορες αγωνιστικές διοργανώσεις. Οι μαθητές ενθαρρύνονται να αναλαμβάνουν υπευθυνότητες που διευκολύνουν την αθλητική συμμετοχή. Έτσι όχι μόνο μαθαίνουν να συμμετέχουν και να δραστηριοποιούνται σε αθλήματα αλλά επίσης να συντονίζουν και να διευθύνουν κάτω από διαφορετικούς ρόλους που επωμίζονται ανάλογα με τις δυνατότητές τους. Οι υποχρεώσεις του κάθε ρόλου είναι καθορισμένες και καταγεγραμμένες. Με τον τρόπο αυτό επιδιώκεται να αναπτυχθεί το ομαδικό πνεύμα και η απόκτηση θετικών εμπειριών για όλους από τη συμμετοχή, δεδομένου ότι δεν αποκλείονται άτομα αλλά όλοι συμμετέχουν και προσφέρουν από τη θέση τους είτε ως παίκτες, είτε ως γραμματειακή υποστήριξη, προπονητές κλπ. Επιπλέον, εξασκούν την ατομική υπευθυνότητα και δεξιότητες για αποτελεσματική ομαδική συμμετοχή.

Μοντέλο προσωπικής και κοινωνικής υπευθυνότητας (Teaching Personal and Social Responsibility: Hellison, 1985, 1995, 2003). Το μοντέλο αυτό αποσκοπεί κύρια στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων αλλά και την ηθική ανάπτυξη των μαθητών/τριών. Δημιουργήθηκε από την ανάγκη να ανταποκριθεί η Φ.Α σε πληθώρα κοινωνικών προβλημάτων τα οποία αντανακλώνται στο σχολείο δημιουργώντας διάφορα προβλήματα όπως αδιαφορία για τη διαδικασία της μάθησης, προβληματική συμπεριφορά, μη ένταξη σε εκπαιδευτικές διαδικασίες, βία κ.α. Ο δημιουργός του παραπάνω μοντέλου, ο Hellison,

υποστηρίζει ότι για να καλλιεργηθεί η προσωπική και κοινωνική υπευθυνότητα δεν αρκούν οι λεκτικές μόνο παροτρύνσεις του δασκάλου προς το μαθητή αναφορικά με το τι να κάνει. Απεναντίας, απαιτείται εκμάθηση για το πώς να γίνουν τα άτομα υπεύθυνα κατά πρώτον, και πώς να αναλαμβάνουν ευθύνες κατά δεύτερον. Τέλος, αναμένεται να γίνει μεταφορά αυτών των δεξιοτήτων και έξω από το μάθημα. Πιο αναλυτικά, δύο από τα στάδια μίας διαδικασίας στόχων, η συμμετοχή στο μάθημα η προσπάθεια όπως και η αυτοκατεύθυνση, αντιπροσωπεύουν την ανάπτυξη της προσωπικής υπευθυνότητας. Οι στόχοι που σχετίζονται με το σεβασμό για τα δικαιώματα και τα αισθήματα των άλλων, και η ευαισθητοποίηση για τους άλλους αντιπροσωπεύουν την κοινωνική και ηθική υπευθυνότητα. Ο πέμπτος στόχος σχετίζεται με τη μεταφορά της υπευθυνότητας και σε άλλα περιβάλλοντα εκτός του μαθήματος και εκτός σχολείου. Ο μαθητής περνώντας πέντε στάδια εξέλιξης αναπτύσσεται ώσπου να καταστεί ένα κοινωνικά και ατομικά υπεύθυνο άτομο.

Κοινωνική ικανότητα, ανάπτυξη και η εκπαίδευση των μαθητών

Ως *κοινωνική ικανότητα* αναφέρεται η ικανότητα των ατόμων να μπορούν να χρησιμοποιούν κατάλληλους και αποδεκτούς πολιτισμικά τρόπους συμπεριφοράς σε αντίστοιχες κοινωνικές καταστάσεις (Ogbu, 1981, Elliot και Busse, 1991). Η κοινωνική ικανότητα, δηλαδή να γνωρίζει και να εφαρμόζει κάποιος τη σωστή συμπεριφορά ανάλογα με τις κοινωνικές απαιτήσεις, παίζει σπουδαίο ρόλο τόσο στη σωστή ανάπτυξη όσο και στην ακαδημαϊκή επιτυχία των παιδιών και των νέων γενικότερα. Ένας κοινωνικά ικανός μαθητής σημαίνει ότι είναι ικανός να: α) αναπτύσσει θετικές σχέσεις με τους άλλους β) να συμμετέχει γ) να βοηθάει τους άλλους γ) να ζητάει βοήθεια όταν τη χρειάζεται δ) να μοιράζεται καταστάσεις και γεγονότα με τους άλλους ε) να αναλαμβάνει την ευθύνη για τις ενέργειές του, ζ) να αναγνωρίζει τη συνεισφορά των άλλων (Hellison, 2003; Spence, 2003; Elliot και Busse, 1991; Kennedy 1988).

Άτομα με ελλιπή κοινωνική ικανότητα αντιμετωπίζουν δυσκολίες στις κοινωνικές προκλήσεις της ζωής γιατί τέτοια άτομα: α) έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση (Walker, Todis. Holmes και Horton 1988). β) παρουσιάζουν χαμηλά επίπεδα επιτυχίας στη ζωή τους (Spence, 2003; Parker και Asher, 1987). γ) αντιμετωπίζουν την απόρριψη και πολλές φορές μπορεί να σχετίζονται ακόμη και με εγκληματικότητα (Spence, 2003). Ο Gresham (1986), ο οποίος συσχετίζει απόλυτα την κοινωνική ικανότητα με τις κοινωνικές δεξιότητες ισχυρίζεται επίσης ότι ο κύριος λόγος που μερικά άτομα δεν υιοθετούν κάποιες κοινωνικές δεξιότητες είναι γιατί απλώς δεν έχουν μάθει από το κοινωνικό τους

περιβάλλον να τις εκτελούν. Ακόμη, ότι κάποιιοι άλλοι δεν τις εμφανίζουν ή δεν τις χρησιμοποιούν γιατί δεν ενισχύθηκαν ή παρακινήθηκαν να τις εκτελέσουν ποτέ Έτσι κάποιιοι μαθητές μπορεί να παρουσιάζουν στην καθημερινή τους δραστηριότητα κοινωνικές δεξιότητες επειδή τις έχουν μάθει σε ανάλογο περιβάλλον, ενώ άλλοι δεν επιδεικνύουν κάτι τέτοιο επειδή απλώς δεν τις έχουν μάθει. Άρα η κοινωνική ικανότητα δεν είναι κάτι που κάτι που αναπτύσσεται φυσιολογικά με την ανάπτυξη του ατόμου αλλά καλλιεργείται και ενισχύεται. Ο δάσκαλος παίζει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξή τους (Muskott και Giffort, 1994).

Σύμφωνα με τους Siedentop και Tannehill (2000) το σχολείο είναι ένα σπουδαίο περιβάλλον για διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων σε όλη τη σχολική ζωή από το νηπιαγωγείο ως και το τέλος της σχολικής ζωής. Κι αυτό γιατί το σχολείο, ως κοινωνία μάθησης, μπορεί να παρέχει μοντέλα καλών πολιτών και αίσθηση της τιμότητας και της δικαιοσύνης γενικότερα.

Ειδικότερα στο μάθημα της Φ.Α μπορεί να διαμορφωθεί κατάλληλο περιβάλλον ώστε να αναπτυχθούν και να βελτιωθούν οι κοινωνικές δεξιότητες. Σύμφωνα με αρκετούς ερευνητές όμως, οι κοινωνικές δεξιότητες δεν αναπτύσσονται αν ο καθηγητής Φυσικής Αγωγής δεν τις συμπεριλάβει στο πρόγραμμα κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Όταν οι διδάσκοντες διδάσκουν και ενισχύουν τις κοινωνικές δεξιότητες όπως την υπευθυνότητα, το σεβασμό στους άλλους, τη συνεργασία με τον συμμαθητή, τότε βοηθούν τους μαθητές να βελτιώσουν την κοινωνική τους ικανότητα, και συνεπώς βοηθούν στη σωστή κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών (Giebink και McKenzie, 1985; Hellison, 1987; Hellison, 2003; Patrick et al., 1998; Siedentop et al., 2004).

Ηθικοκοινωνική ανάπτυξη και fair play

Τα τελευταία χρόνια, κύρια στο εξωτερικό, γίνεται προσπάθεια ώστε με ειδικές εκπαιδευτικές διαδικασίες να επηρεαστεί θετικά η ηθικοκοινωνική συμπεριφορά των μαθητών κάτω από την καλλιέργεια του κώδικα αρχών του fair play. Αυτό δεν είναι καθόλου τυχαίο δεδομένου ότι ο όρος fair play είναι απόλυτα συνυφασμένος με ηθικοκοινωνικές αξίες αφού εκφράζει την ηθική συμπεριφορά και το «ευ αγωνίζεσθαι». Ως όρος, το fair play ενσωματώνει τις ιδέες της αξιοπρέπειας, του σεβασμού προς τους άλλους, της καλής συμπεριφοράς, των ίσων ευκαιριών, της διατήρησης του αυτοελέγχου και της ψυχραιμίας του αθλούμενου κάτω από όλες τις συνθήκες. Στο πλαίσιο του μαθήματος της Φ.Α το fair play σύμφωνα με τον Siedentop σημαίνει υπεύθυνη και ενεργητική συμμετοχή σύμφωνα μ' αυτό που υποδεικνύει ο διδάσκων, σεβασμό στους

άλλους που παραπέμπει στην απουσία επιθετικής και προσβλητικής συμπεριφοράς καθώς και υποστήριξη, επιβράβευση και ενθάρρυνση των συμμαθητών (Siedentop et al., 2004).

Στην Ελλάδα, προσπάθεια εφαρμογής των αρχών του fair play έγινε στο πλαίσιο της Ολυμπιακής παιδείας όπου αξιολογήθηκε ένα παρεμβατικό πρόγραμμα με στόχο την ανάπτυξη συμπεριφορών fair play από τους Hassandra, Goudas, Hatzigeorgiadis και Theodorakis (2006). Από τα αποτελέσματα των ερευνών φάνηκε ότι, όταν παράλληλα με τον κινητικό υπάρχει και ηθικοκοινωνικός στόχος στο μάθημα της Φ.Α, όταν υπάρχει συγκεκριμένη στρατηγική και σχεδιασμός του μαθήματος με βαρύτητα στην ηθικοκοινωνική συμπεριφορά, τότε οι επιδράσεις είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντικές και αποτελεσματικές. Ο τρόπος διδασκαλίας του μαθήματος εν τέλει, το περιεχόμενο, οι αρχές που ενστερνίζεται ο διδάσκων και γενικά ο προσανατολισμός του μαθήματος συμβάλλουν σε ένα θετικό ή αρνητικό περιβάλλον μάθησης (Vidoni, 2004).

Σκοπός της έρευνας

Η παρούσα έρευνα σχεδιάστηκε για να εξετάσει την αποτελεσματικότητα ενός προγράμματος Φ.Α, βασισμένο σε αρχές του fair play, με στόχο τη βελτίωση ηθικοκοινωνικών συμπεριφορών των μαθητών/τριών. Ειδικότερα, διερευνήθηκε αν η καθημερινή ενσωμάτωση αρχών του fair play μπορούσε να επιφέρει θετικές αλλαγές: α) στην ενεργητική συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα β) στη μείωση αρνητικών συμπεριφορών και γ) στη βελτίωση των θετικών-υποστηρικτικών συμπεριφορών συνδυάζοντας τον ηθικοκοινωνικό στόχο με τον κινητικό.

Σημασία της έρευνας

Η παρούσα έρευνα καλύπτει ένα κενό στο θέμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας του σχολείου μιας και εστιάζει στο κομμάτι εκείνο που, ενώ κατά γενική ομολογία θεωρείται απαραίτητο και ιδιαίτερα σημαντικό, παραγκωνίζεται κύρια εξαιτίας έλλειψης γνώσης για τον τρόπο επίτευξής του. Πρόκειται για την ηθική και κοινωνική εκπαίδευση των μαθητών μέσα από το μάθημα της Φ.Α. Όπως είναι ήδη γνωστό, η ηθική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών/τριών παρότι επιθυμητή δεν προκύπτει αυθαίρετα αν οι διδάσκοντες δεν έχουν συγκεκριμένη στρατηγική που να στοχεύει σε ανάλογες παραμέτρους. Με την παρούσα έρευνα προτείνεται μια σαφής στρατηγική που εστιάζει σε συγκεκριμένα ηθικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά των μαθητών όπως η αλληλοβοήθεια και αποφυγή ανάρμοστων (βλαπτικών) συμπεριφορών, η συνεργασία, ο σεβασμός στον άλλο, όπως επίσης και η συμμετοχή στο μάθημα δίνοντας ο καθένας/μία τον καλύτερο δυνατό εαυτό

του χωρίς να απαιτείται επιπλέον χρόνος από το μάθημα της Φ.Α. Είναι σημαντικό να κατανοηθεί ότι η υποστήριξη της ηθικοκοινωνικής εκπαίδευσης μπορεί να επιτευχθεί παράλληλα με τον κινητικό στόχο στο μάθημα της Φ.Α χωρίς παρέκκλιση από το Α.Π.

Λειτουργικοί ορισμοί

Ηθική ανάπτυξη (moral development): Ο Kohlberg (1964) ορίζει την ηθική ανάπτυξη ως *«τη δυνατότητα ενός ατόμου να παίρνει αποφάσεις, να κάνει κρίσεις, οι οποίες είναι ηθικές (π.χ βασισμένες σε εσωτερικές αρχές) και να ενεργεί σύμφωνα με αυτές τις κρίσεις»*.

Σύμφωνα με τους Weinberg και Gould (2003) ηθική ανάπτυξη ορίζεται η διαδικασία μέσα από την οποία το άτομο αναπτύσσει την ικανότητα να συμπεριφέρεται, με γνώμονα την ηθική, δηλαδή να ξεχωρίζει το σωστό από το λάθος.

Ηθική συμπεριφορά (moral behavior): Ικανότητα του ατόμου να λειτουργεί σταθερά μέσα σε ένα σύστημα αξιών που διαχωρίζει το σωστό από το λάθος.

Fair play: Σύμφωνα με τον Γκιόσο (2000), ο όρος *«fair play υπονοεί την αποφυγή της πάση θυσίας και με κάθε σκοπό επιδίωξη της νίκης και παραπέμπει σε έναν κώδικα τιμής που αναφέρεται στη συμπεριφορά των αντιπάλων μέσα στον αγώνα. Ουσιαστικά πρόκειται για έναν κώδικα συμπεριφοράς, που οι αθλητές οφείλουν να δέχονται»*.

Σύμφωνα με τη Χασάνδρα (2006), οι έννοιες fair play και τίμιο παιχνίδι είναι έννοιες ταυτόσημες και εκφράζουν την ηθική συμπεριφορά στον αθλητισμό και τα σπορ. Αποτελούν μια ομάδα γενικών ηθικό - κοινωνικών αξιών που διδάσκονται και εφαρμόζονται μέσω του αθλητισμού.

Σύμφωνα με την Binder (1995) το fair play είναι απόλυτα συνυφασμένο με ηθικοκοινωνικές αξίες, αφού εκφράζει την ηθική συμπεριφορά και το *«εν αγωνίζεσθαι»*. Ενσωματώνει τις ιδέες της αξιοπρέπειας, του σεβασμού προς τους άλλους, της καλής συμπεριφοράς, των ίσων ευκαιριών, της διατήρησης του αυτοελέγχου και της ψυχραιμίας του αθλούμενου κάτω από όλες τις συνθήκες.

Η επιτροπή του Καναδά για το fair play (Επιτροπή για το fair play, 1990) ορίζει το fair play ως : *«Σεβασμό στους κανόνες, σεβασμό στους συμπαίκτες και στον αντίπαλο, σεβασμό στις επίσημες αρχές και τις αποφάσεις τους, ίσες ευκαιρίες συμμετοχής για όλους, και τέλος διατήρηση του αυτοελέγχου σε όλες τις συνθήκες»*.

Σύμφωνα με τους Vallerand, Briere, Blanshard και Provencher (1997) η έννοια fair play είναι σύνολο κοινωνικοηθικών αξιών, οι οποίες μάλιστα τονίζουν οι ερευνητές, μπορεί να βρουν πλήρη εφαρμογή στη Φ.Α και στα σπορ.

Fair play εν τέλει, είναι έννοια που παραπέμπει στη συμμετοχή στα σπορ με θετική στάση, όπως σεβασμό στους συμπαίκτες, αντιπάλους, διαιτητές καθώς και παιχνίδι σύμφωνα με τους κανόνες. Ενσωματώνει τις ιδέες της αξιοπρέπειας, του σεβασμού προς τους άλλους, της καλής συμπεριφοράς των ίσων ευκαιριών. Σημαίνει επιπρόσθετα έντιμο παιχνίδι, δηλαδή τήρηση των κανόνων.

Στα πλαίσια του μαθήματος Φυσικής Αγωγής το fair play σύμφωνα με τον Siedentop και τους συνεργάτες του (2004), σημαίνει υπεύθυνη και ενεργητική συμμετοχή σύμφωνα με τις υποδείξεις του ΚΦΑ, σεβασμό στους άλλους που παραπέμπει στην απουσία επιθετικής, βλαπτικής και προσβλητικής συμπεριφοράς καθώς και υποστήριξη, επιβράβευση και ενθάρρυνση συμμαθητών.

Θετική – Αρνητική συμπεριφορά: Ως θετική συμπεριφορά χαρακτηρίζεται αυτή που είναι σύμφωνη με τις αρχές του fair play όταν ο μαθητής επαινεί, προτρέπει λεκτικά το συμμαθητή του να προσπαθήσει περισσότερο, επιβραβεύει, χειροκροτεί, συγχαίρει. Αρνητική ή βλαπτική συμπεριφορά είναι αυτή που αντιβαίνει στους κανόνες και τις υποδείξεις του fair play. Ο μαθητής/τρια δεν υπακούει, ενεργεί με δόλο, υποτιμά, πληγώνει το συμμαθητή/τρια με λεκτική ή σωματική συμπεριφορά, χλευάζει, δεν συνεργάζεται.

Οριοθέτηση της έρευνας

Η παρούσα έρευνα σχεδιάστηκε για να εξετάσει τις επιδράσεις ενός προγράμματος παρέμβασης με στόχο την ηθικοκοινωνική συμπεριφορά των μαθητών στα πλαίσια του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής. Για το σκοπό αυτό επελέγησαν, για καταγραφή και διερεύνηση, συγκεκριμένες συμπεριφορές μαθητών Α΄ Γυμνασίου, που σχετίζονται με τις αρχές της δέσμης του fair play, όπως: Άμεση ανταπόκριση των μαθητών/τριών σε υποδείξεις της διδάσκουσας, εκτέλεση όσων αυτή υποδεικνύει και όχι άλλων άσχετων ενεργειών, μη διακοπή της ροής του μαθήματος, τήρηση συγκεκριμένων κανόνων του μαθήματος, ενθαρρυντική – βοηθητική συμπεριφορά προς τους άλλους και αποφυγή βλαπτικών συμπεριφορών με λεκτικά, σωματικά, ή συνδυασμό αυτών, σχόλια και συμπεριφορές.

Περιορισμοί της έρευνας

Οι περιορισμοί της παρούσας έρευνας ήταν:

α) Το σχετικά μικρό δείγμα «μαθητών στόχων», συνολικά οκτώ μαθητές, των οποίων οι συμπεριφορές παρατηρούνταν και καταγράφονταν καθ' όλη τη διάρκεια της

ώρας, όταν γινόταν οι μετρήσεις. Ο αριθμός αυτός των «μαθητών στόχων» προέκυψε από την αντικειμενική δυσκολία να παρατηρείται το σύνολο των μαθητών των δύο τμημάτων, πράγμα που θα σήμαινε και χρήση ισάριθμων εκπαιδευμένων μαθητών παρατηρητών. Ως εκ τούτου, θεωρήθηκε σκόπιμο να ληφθεί ένα τέτοιο δείγμα ώστε να μη διαταράσσεται η ομαλή λειτουργία των τμημάτων από τη μια, αλλά και να αντανakλάται η επίδραση του παρεμβατικού προγράμματος από την άλλη.

β) Η έρευνα περιορίστηκε στην παρατήρηση συγκεκριμένων μετρήσιμων συμπεριφορών και όχι όλων των συμπεριφορών που πιθανά προέκυπταν κατά τη διάρκεια της διδακτικής ώρας.

Ερευνητικές υποθέσεις

1^η Ερευνητική υπόθεση: Μετά την εφαρμογή του προγράμματος θα επηρεαστεί η συμπεριφορά των μαθητών και θα υπάρχει διαφορά στη μεταβλητή «Δώσε τον καλύτερο εαυτό σου στο μάθημα» και τις παραμέτρους της

2^η Ερευνητική υπόθεση: Μετά την εφαρμογή του προγράμματος θα υπάρχει μείωση των βλαπτικών-αρνητικών συμπεριφορών στο μάθημα

3^η Ερευνητική υπόθεση: Μετά την εφαρμογή του προγράμματος θα υπάρχει αύξηση των βοηθητικών- ενθαρρυντικών συμπεριφορών των μαθητών στο μάθημα.

Στατιστικές υποθέσεις

Οι ερευνητικές υποθέσεις μετατρέπεται στις παρακάτω στατιστικές υποθέσεις:

1^η *Μηδενική υπόθεση*: Το πρόγραμμα παρέμβασης δεν επηρεάζει τη συμπεριφορά των μαθητών/τριών, σχετικά με την ανταπόκρισή τους σε υποδείξεις του διδάσκοντα, να ενεργοποιούνται άμεσα σε ότι τους υποδεικνύει..

1^η *Εναλλακτική υπόθεση*: Το πρόγραμμα παρέμβασης επηρεάζει τη συμπεριφορά των μαθητών/τριών στην ανταπόκρισή τους σε υποδείξεις του διδάσκοντα να ενεργοποιούνται άμεσα σε ότι τους υποδεικνύει.

2^η *Μηδενική υπόθεση*: Το πρόγραμμα παρέμβασης δεν επηρεάζει τη συμπεριφορά των μαθητών/τριών σχετικά με την τήρηση συγκεκριμένων κανόνων.

2^η *Εναλλακτική υπόθεση*: Το πρόγραμμα παρέμβασης επηρεάζει τη συμπεριφορά των μαθητών/τριών σχετικά με την τήρηση συγκεκριμένων κανόνων

3^η *Μηδενική υπόθεση*: Το πρόγραμμα παρέμβασης δεν επηρεάζει την λεκτικής ή σωματικής μορφής βοηθητική/ενθαρρυντική συμπεριφορά των μαθητών/τριών προς τους άλλους.

3^η *Εναλλακτική υπόθεση*: Το πρόγραμμα παρέμβασης επηρεάζει την λεκτικής ή σωματικής μορφής βοηθητική/ενθαρρυντική συμπεριφορά των μαθητών/τριών προς τους άλλους.

II. ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

Εν αγωνίζεσθαι στην αρχαία Ελλάδα – Fair play σήμερα

Σύμφωνα με την αρχαιοελληνική αντίληψη η κάθε είδους σωματική άσκηση, ατομική ή ομαδική, οργανωμένη, σε αθλητικό σωματείο ή όχι δεν θα είχε καμιά αξία αν δεν επιδρούσε θετικά και ευεργετικά όχι μόνο στο σώμα αλλά στην ψυχή, και την απόκτηση της αρετής. Η σωματική άσκηση έπλαθε «*ψυχὴν αγαθήν*», δηλαδή ενάρετη και διαμόρφωνε «*καλούς καγαθούς*» άνδρες (Πλάτων, *Πολιτεία*, Γ. 403c-e.) Η άσκηση γενικότερα αλλά και η δοκιμασία του αγώνα, κατά το Λουκιανό επιδρούσαν και στην προσωπικότητα του αθλητή ή του πολίτη. Άτομο που ασκούσαν και συμμετείχε σε αγώνες ή αθλοπαιδιές αναμένονταν να γίνει πιο νομοταγής, δημοκρατικός, ηθικός, καρτερικός, να σέβεται τους άλλους και να συνεργάζεται με αυτούς για το κοινό καλό (Λουκιανός, *Ανάχαρσις*, 18.). Ο καλοπροαίρετος επίσης αγώνας οικοδομούσε την τέχνη του πολιτισμού και της παιδείας (Πλάτων, *Πρωταγόρας* 312 b). Με την άθληση οι πρόγονοί μας επεδίωκαν να καλλιεργήσουν στους νέους τη συνισταμένη των ψυχικών λειτουργιών δηλαδή την αρετή. Ακόμη και ο γαμβρός του Πέρση βασιλιά Μαρδόνιου, ο Τριτανταίχμης εξέφραζε το θαυμασμό του για τους Έλληνες που αγωνίζονταν στα στάδια χωρίς να αποβλέπουν στα χρήματα αλλά στην απόκτηση της αρετής (Ηρόδοτος, *Ιστορία* 8,37).

Βασικό στοιχείο σε κάθε αγωνιστική εκδήλωση ήταν το «*εν αγωνίσθεσαι*». Όσοι μέχρι στιγμής έχουν επιχειρήσει να ορίσουν το *εν αγωνίζεσθαι* θεωρούν ότι ο όρος παραπέμπει στον τίμιο αγώνα και την τήρηση των κανόνων. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι αρχαίοι Έλληνες συμμετείχαν στους αγώνες κατά κύριο λόγο ως λατρευτές και προσκυνητές. Θεωρούσαν λοιπόν ως βλασφημία τη μη τήρηση των εναγώνιων διατάξεων. Το «*εν αγωνίζεσθαι*» όμως δεν ήταν μόνον αυτό. Ο Πίνδαρος στους *Επινίκους* του προσδιορίζει με σαφήνεια το περιεχόμενό του, χρησιμοποιώντας τρεις εκφράσεις: *εν πέπραγεν*, *εν πασχέμεν*, *εν μη λόγον βλάπτων* (Πίνδαρος, *Πυθιόνικος*, 2.133 και 3, 184). *Εν πέπραγεν* που σημαίνει απλά την τήρηση των κανόνων, *εν πασχέμεν* που παραπέμπει στην ήπια αποδοχή της ήττας χωρίς εξάρσεις. Ο Πίνδαρος τέλος, διευρύνει περισσότερο τον ορίζοντα του *εν αγωνίζεσθαι* και συμβουλεύει τους αθλητές ότι δεν πρέπει να αδικούν

το συνάνθρωπό τους όχι μόνο με τις πράξεις, αλλά ούτε και με το λόγο: «ευ μη λόγον βλάπτων».

To fair play το 19^ο αιώνα

Το fair play ως όρος έχει τις ρίζες του στην ιδεολογία των Ευρωπαίων αριστοκρατών. Ο Gardiner ήταν ο πρώτος που αναζήτησε την προέλευση του fair play στην αρχαιοελληνική κοινωνία. Αργότερα ο Guttman (1986) εντόπισε το fair play στις ηθικές αρχές που ακολουθούσαν οι ιππότες του Μεσαίωνα κατά τη συμμετοχή τους στη γκιόστρα (giostra) και στα τουρναμέντ (tournament). Βέβαια οι περισσότερες πλευρές του fair play αναπτύχθηκαν κατά τον 19^ο αιώνα μέσα στα βρετανικά σχολεία καθώς και στα Πανεπιστήμια στα πλαίσια του κινήματος που είναι ευρύτερα γνωστό ως “muscular Christianity” (=εκχριστιανισμός της σωματικής δραστηριότητας). Μέσω της άθλησης οι νέοι Βρετανοί διδάσκονταν να είναι δυνατοί σωματικά και πνευματικά, υπάκουοι και πειθαρχημένοι στα σχολεία και τις αθλητικές τους ομάδες. Το fair play εξισώθηκε με τον κώδικα τιμής των ευγενών της εποχής, και δεν σήμαινε απλά να τηρήσεις τους κανόνες αλλά να λειτουργείς με αξιοπρέπεια, κοσμιότητα, σεμνότητα και τιμιότητα. Ο βαρόνος Πιερ ντε Κουμπερτέν επηρεάστηκε σημαντικά από το Αγγλικό σύστημα και ουσιαστικά με την αναβίωση των Ολυμπιακών Αγώνων υιοθετήθηκε παράλληλα το fair play και ο ερασιτεχνισμός.

Αθλητισμός και ηθική συμπεριφορά

Η σχέση του αθλητισμού με τη διάπλαση του χαρακτήρα απασχόλησε ιδιαίτερα τους ερευνητές τις προηγούμενες δεκαετίες. Η εμφάνιση του βιβλίου δύο Αμερικανών ψυχολόγων των Ogilve και Tutko (1971) με τίτλο: «Αθλητισμός: Αν θέλεις να οικοδομήσεις χαρακτήρα, δοκίμασε κάτι άλλο» ήταν η αιτία που πυροδότησε πλήθος μελετών για το ρόλο που διαδραματίζει ο αθλητισμός στην εδραίωση ηθικών χαρακτηριστικών. Μέχρι τότε για τους ερευνητές θεωρούνταν δεδομένο ότι τα σπορ και ο αθλητισμός διαπαιδαγωγούν το σώμα, την ψυχή, το χαρακτήρα και ότι όσοι ασχολούνται με αυτά αναπτύσσουν ιδιαίτερα ηθικά χαρίσματα όπως τιμιότητα σεβασμό στους κανόνες, ισότητα, ακεραιότητα. Σχεδόν χωρίς εξαίρεση όλες οι μελέτες που στη συνέχεια πραγματοποιήθηκαν δικαίωσαν το συμπέρασμα των Ogilve και Tutko (1971) ότι αθλητισμός δεν οδηγεί αυτόματα στην καλλιέργεια των χαρακτηριστικών που αναφέρθηκαν και ότι μέσω του αθλητισμού προωθούνται όχι μόνο θετικές αλλά και αρνητικές συμπεριφορές (Hodge, 1989).

Συγκεκριμένα, οι Bredemeier και Shields (1984) ήταν οι πρώτοι ερευνητές που διεξήγαγαν σειρά ερευνών με σκοπό να μελετηθεί η σχέση της ηθικής με τον αθλητισμό. Αρχικά εξετάστηκε η αθλητική επιθετικότητα και πόσο αυτή σχετίζεται με την ανάπτυξη του ηθικού συλλογισμού. Χρησιμοποιώντας τη θεωρία της δομικής ανάπτυξης του Kohlberg (1964), οι παραπάνω ερευνητές μελέτησαν και αξιολόγησαν το επίπεδο ηθικής ανάπτυξης παικτών ενός κολλεγίου στο μπάσκετ. Ταυτόχρονα οι προπονητές από τη μεριά τους εκτίμησαν και κατέταξαν τους αθλητές τους ανάλογα με την επιθετική τους συμπεριφορά μέσα στο γήπεδο. Από την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας προέκυψε ότι υπήρχε σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στα στάδια του ηθικού συλλογισμού και στις τάσεις επιθετικότητας των αθλητών. Στο 2^ο στάδιο για παράδειγμα ο ηθικός συλλογισμός σχετίζονταν με υψηλότερα επίπεδα επιθετικότητας σε σύγκριση με το 5^ο στάδιο ηθικής ανάπτυξης (Bredemeier και Shields, 1984).

Άλλες έρευνες που ακολούθησαν από τους ίδιους ερευνητές και συνέκριναν την ηθική ωριμότητα μεταξύ αθλητών και μη αθλητών δεν διαπίστωσαν διαφορές μεταξύ των δύο κατηγοριών. Ακόμη, οι μη αθλητές βρίσκονται κάποιες φορές σε καλύτερο επίπεδο ηθικής ωριμότητας. Επιπλέον, βρέθηκε ότι η ηθική συμπεριφορά μπορεί να διαφοροποιείται ανάλογα με το περιβάλλον στο οποίο βρίσκονται ή ακόμη και με το είδος του αθλήματος όπως αν είναι ομαδικά, ατομικά ανταγωνιστικά αθλήματα κ.λ.π. (Bredemeier και Shields, 1984b, 1986, 1993).

Συνοψίζοντας τις παραπάνω έρευνες οι Shields και Bredemeier (1995), κατέληξαν ότι ο αγωνιστικός αθλητισμός από μόνος του κάθε άλλο παρά βοηθά στην ηθική ανάπτυξη και δεν καλλιεργεί το σεβασμό στο συνάνθρωπο, την ισότητα, τη δικαιοσύνη, το σεβασμό στους κανόνες. Η ηθική ανάπτυξη εν τέλει, είναι μια διαδικασία που δεν πραγματοποιείται αυτόματα αλλά κάτω από προϋποθέσεις και ότι ο αθλητισμός μπορεί να συμβάλλει μόνο κάτω από εσκεμμένη και μακροχρόνια παρέμβαση. (Shields και Bredemeier, 2000)

Στην Ελλάδα, σε μια πρόσφατη έρευνα των Proios και Doganis, (2006) εξετάστηκε επίσης ο αναπτυξιακός χαρακτήρας της ηθικής στο χώρο του αθλητισμού. Στην έρευνα συμμετείχαν 535 αθλητές της χειροσφαίρισης, του ποδοσφαίρου και του μπάσκετ. Οι ηλικίες τους κυμαίνονταν από 14 έως 49 ετών και η μορφωτική τους κατάσταση κάλυπτε όλα τα επίπεδα. Από τα αποτελέσματα της έρευνας φάνηκε ότι η ηθική κρίση των ατόμων διέφερε ανάλογα με την ηλικία και τη μόρφωση. Συγκεκριμένα η ηθική κρίση εμφανίζονταν σε υψηλότερα επίπεδα ανάλογα με την ηλικία και τη μόρφωση. Όμως, σε λίγο παλαιότερη έρευνα των Proios, Doganis και Athanailidis (2004) τα αποτελέσματα δεν φαίνεται να συμφωνούν με την προηγούμενη έρευνα. Στην έρευνα αυτή

χρησιμοποιήθηκαν 510 άτομα με συμμετοχή στον αθλητισμό από 1 έως και 30 έτη. Τα αποτελέσματα της έρευνας δεν έδειξαν σημαντικές διαφορές στον ηθικό συλλογισμό (moral reasoning) ανάλογα με το χρόνο συμμετοχής των ατόμων στον αθλητισμό. Οι αντικειμενικές συνθήκες συμπλήρωσης των σχετικών ερωτηματολογίων η «μη ηθικότητα» ορισμένων ατόμων του δείγματος ίσως ευθύνονται για την απόκλιση των ευρημάτων.

Ο ρόλος του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής στην ηθικοκοινωνική ανάπτυξη των μαθητών

Αρκετοί φιλόσοφοι των σπορ και ερευνητές έχουν εξετάσει και διερευνήσει τη σχέση της ηθικής με την εκπαιδευτική διαδικασία και πως αυτή διαμορφώνεται. Ο David Carr, (1998), για παράδειγμα ισχυρίζεται ότι υπάρχει μικρή σχέση μεταξύ της ηθικής εκπαίδευσης και της Φ.Α. Ο ερευνητής παρουσίασε με τρία ερωτήματα τη σχέση της Φ.Α και της ηθικής εκπαίδευσης. 1) Είναι η Φ.Α μια μορφή ηθικής εκπαίδευσης; 2) Είναι δυνατόν οι δραστηριότητες της Φ.Α να έχουν εκπαιδευτική σπουδαιότητα ή σημασία; 3) Είναι ο Κ.Φ.Α. ένας εκπαιδευτικός της ηθικής; Σε απάντηση του πρώτου ερωτήματος, ο Carr επιχειρηματολογεί ότι η Φ.Α δεν είναι μια μορφή ηθικής εκπαίδευσης περισσότερο από άλλο αντικείμενο όπως τα Αγγλικά ή τα Μαθηματικά. Όπως και στα άλλα αντικείμενα η ηθική εκπαίδευση είναι κάτι που μπορεί να συμβεί ή όχι. Όμως δεν υπάρχει καμιά εγγύηση ότι μπορεί να συμβεί οπωσδήποτε με τη συμμετοχή και μόνο. Σχετικά με το αν οι δραστηριότητες στο μάθημα της Φ.Α παρουσιάζουν εκπαιδευτική και ηθική σπουδαιότητα, υποστηρίζει ότι μπορούν να έχουν σημασία μόνο όταν σχετίζονται με την καλλιέργεια ηθικού χαρακτήρα. Απορρίπτει την άποψη ότι ο ανταγωνισμός και τα σπορ γενικά μπορούν να προάγουν ηθικές αρχές στους συμμετέχοντες. Σχετικά με το 3^ο ερώτημα αν οι καθηγητές/ δάσκαλοι της Φ.Α μπορούν να έχουν σχέση με την ηθική ή όχι, ισχυρίζεται ότι δεν έχει σχέση με το γεγονός ότι διδάσκουν σπορ και φυσικές δραστηριότητες αλλά με το γεγονός ότι είναι δάσκαλοι.

Η Bergmann Drewe (2000) υποστηρίζει από την άλλη ότι υπάρχει λογική σχέση μεταξύ ηθικής εκπαίδευσης και Φ.Α η οποία βασίζεται στην ανάγκη των μαθητών για αναγνώριση της επιτυχίας τους μέσω ανταγωνιστικών δραστηριοτήτων. Η ίδια επιχειρηματολογεί, ότι η Φ.Α θα έπρεπε να εξετάζεται ως χώρος ιδανικός με πολλές ευκαιρίες για εφαρμογή στην πράξη ηθικής συμπεριφοράς περισσότερο από τα μαθηματικά ή άλλες επιστήμες. Μάλιστα, υποστηρίζει, ότι όχι μόνο υπάρχουν ευκαιρίες που συνδέουν τη Φ.Α με την ηθική αλλά υπάρχει και μια λογική σύνδεση αυτών των δύο.

Σύμφωνα με την Singleton (2003) τα ηθικά εκπαιδευτικά κέρδη από το μάθημα της Φ.Α απουσιάζουν εντελώς όταν η συμμετοχή των μαθητών/ τριών είναι εμπειρίες που βασίζονται σε υπόβαθρο προσκολλημένο στην αρχή «κερδίζω ή χάνω». Σύμφωνα με την ερευνήτρια «πηγή του κακού» για την έλλειψη ηθικότητας στη Φ.Α είναι η ανταγωνιστική διάσταση που παίζει κυρίαρχο ρόλο στο μάθημα. Η ίδια υποστηρίζει πως παρά την αναθεώρηση των αναλυτικών προγραμμάτων όπου γίνεται μια προσπάθεια μείωσης του ανταγωνιστικού χαρακτήρα του μαθήματος και προώθησης της συνεργασίας στη Φ.Α, αβασάνιστα οι διδάσκοντες σε μεγάλο ποσοστό εξακολουθούν να διδάσκουν με γνώμονα το ποιος κερδίζει και ποιος χάνει. Η ίδια προτείνει την προσέγγιση του fair play στο μάθημα για καλλιέργεια ηθικοκοινωνικών στοιχείων με τη διαφορά ότι το fair play πρέπει να διδάσκεται όχι σαν εφαρμογή μόνο κανόνων και δικαιοσύνης αλλά και ως τρόπος διαφύλαξης της ηθικής γενικότερα.

Στην Ελλάδα, σε μελέτη των Hassandra, Koufou, Goudas και Theodorakis (2006) ανιχνεύτηκαν, μέσω ερωτηματολογίου που διανεμήθηκε σε 93 διδάσκοντες Φ.Α, οι απόψεις των διδασκόντων για την ηθικοκοινωνική ανάπτυξη μέσα από το μάθημα της Φ.Α. Από τις απαντήσεις φάνηκε ότι ενώ οι Κ.Φ.Α θεωρούν χρήσιμη και σπουδαία την ηθικοκοινωνική αγωγής και εκπαίδευση εντούτοις θεωρούν δύσκολο να το πετύχουν. Φυσικά δεν αποκλείουν το γεγονός και να συμβαίνει στο μάθημα. Επίσης διαφάνηκε από τις απαντήσεις ότι με τον τρόπο που διδάσκεται σήμερα η Φ.Α δε συνεισφέρει ιδιαίτερα στην ηθική και κοινωνική ανάπτυξη. Σύμφωνα με έρευνα των Biddle και Goudas (1998) η προτεραιότητα στόχων των διδασκόντων καθορίζεται άμεσα από το πόσο σίγουροι νιώθουν αυτοί ότι θα τους καταφέρουν. Συνεπώς οι διδάσκοντες της Φ.Α δεν αναλαμβάνουν εκπαιδευτικές διαδικασίες ηθικοκοινωνικής μορφής εφόσον δε γνωρίζουν το σαφή τρόπο υλοποίησής τους και εφόσον δεν υπάρχουν σαφείς οδηγίες των Α.Π για την επιδίωξη τέτοιων στόχων.

Ηθικοκοινωνική διάσταση του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής

Σε πρόσφατη σχετικά παρεμβατική έρευνα, εφαρμόστηκε από τον Μπαλασά (2003) πρόγραμμα για την ηθική ανάπτυξη, σε σύνολο 246 μαθητών και μαθητριών γυμνασίου διάρκειας δύο τριμήνων. Το δείγμα χωρίστηκε σε δύο ομάδες την ομάδα ελέγχου (49 αγόρια και 45 κορίτσια) και την πειραματική ομάδα (152 αγόρια και 76 κορίτσια). Η στρατηγική που ακολούθησε ο ερευνητής ήταν η εξής: Αρχικά οι μαθητές διδάχτηκαν θεωρητικά μαθήματα των Stoll και Beller (1998). Τα μαθήματα χωρίστηκαν σε ενότητες οι οποίες ήταν: α) ηθικός συλλογισμός- εφαρμογή στα σπορ, β) νίκη και

ανταγωνισμός, γ) δικαιοσύνη και αδικία, δ) τιμότητα και ανεντιμότητα, ε) υπευθυνότητα και ανευθυνότητα στ) αθλητική ευγένεια. Παράλληλα εφαρμόστηκαν και πρακτικά μαθήματα τα οποία χωρίστηκαν σε ενότητες οι οποίες ήταν: 1) Καθημερινή προθέρμανση με χρήση τίμιου παιχνιδιού (fair play), 2) σχεδιασμός μυστικού παιχνιδιού στο κύριο μέρος σχεδόν καθημερινά, 3) εφαρμογή ελέγχου κατά πόσο τηρείται το τίμιο παιχνίδι σε αθλοπαιδιές που επέλεξαν οι μαθητές με χρήση παρατηρητών και σηματοδοτών που δε συμμετείχαν στο μάθημα για διάφορους λόγους, 4) δημιουργία- εφεύρεση παιχνιδιών συνεργασίας –συναγωνισμού από τους μαθητές, 5) χρήση διαφορετικών ειδών σκοραρίσματος (ποιος είναι ο νικητής;), 6) αντιμετώπιση περιστατικών μη ηθικών συμπεριφορών με τη χρήση πάγκου (ακουστικός πάγκος). Τέλος, διοργανώθηκε εσωτερικό πρωτάθλημα αθλοπαιδιών όπου συμμετείχαν οι μαθητές εφαρμόζοντας τις αρχές του τίμιου παιχνιδιού. Από τα αποτελέσματα φάνηκε να υπάρχει βελτίωση στον ηθικό διαλογισμό και τη συμπεριφορά στην παρεμβατική ομάδα.

Πρόγραμμα παρέμβασης με σκοπό να εξεταστεί η αποτελεσματικότητα ενός προγράμματος Φ.Α στην υποστήριξη της ηθικής ανάπτυξης μαθητών Α' Γυμνασίου εφαρμόστηκε από τους Mouratidou, Goutza και Chatzopoulos (2007). Επιμέρους σκοπός της έρευνας ήταν να διαπιστωθεί αν ο ηθικός συλλογισμός των αγοριών διαφέρει από τον ηθικό συλλογισμό των κοριτσιών. Στην έρευνα συμμετείχαν δύο ομάδες, παρέμβασης και ελέγχου. Η διάρκεια του προγράμματος ήταν έξι εβδομάδες και εφαρμόστηκαν στρατηγικές διδασκαλίας οι οποίες σχετίζονταν με τον τρόπο διδασκαλίας, όπως η χρήση του αμοιβαίου στιλ διδασκαλίας, και κλίμα παρακίνησης με έμφαση στη μάθηση/δουλειά. Στο συγκεκριμένο παρεμβατικό πρόγραμμα συμπληρώθηκαν από τους μαθητές, στην αρχή και στο τέλος του προγράμματος, δύο ερωτηματολόγια: α) το Τεστ Ηθικής Κρίσης (T.H.K) του Lind για αξιολόγηση του ηθικού συλλογισμού των μαθητών/ τριών και αποτίμηση του παρεμβατικού προγράμματος και β) το Learning and Performance Oriented Physical Education Classes Questionnaire (LAPOPECQ) του Παπαϊωάννου (1994) για την αξιολόγηση του αντιλαμβανόμενου κλίματος παρακίνησης των μαθητών/τριών. Από τα αποτελέσματα της έρευνας φάνηκε ότι υπήρχαν στατιστικά καλύτερες τιμές στον ηθικό συλλογισμό στην ομάδα παρέμβασης συγκριτικά με την ομάδα ελέγχου η οποία δεν παρουσίασε σημαντική μεταβολή.

Οι Sharpe, Brown και Crider (1995) έχοντας ως στόχο την ανάπτυξη θετικών κοινωνικών συμπεριφορών εστίασαν την προσοχή τους στο να αναπτύξουν στους μαθητές δεξιότητες όπως, επίλυση προβλημάτων ή ανάληψη πρωτοβουλιών. Το πείραμα αφορούσε 85 μαθητές της Γ' τάξης δημοτικού. Η αξιολόγηση της επίδρασης του παρεμβατικού

προγράμματος έγινε και στην τάξη και στο μάθημα της Φ.Α. Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι υπήρχαν θετικές επιδράσεις αφού βελτιώθηκε και η δεξιότητα επίλυσης προβλημάτων και η ηγετική δεξιότητα. Παράλληλα, παρουσιάστηκε βελτίωση στο χρόνο οργάνωσης των μαθητών, μειώθηκε η εμφάνιση άσχετων συμπεριφορών και αυξήθηκε ο ενεργητικός χρόνος συμμετοχής των μαθητών. Η παραπάνω έρευνα στηρίχθηκε στις στρατηγικές της *δομικής ανάπτυξης* όπου τα ηθικά διλλήματα που τίθεντο, ο διάλογος, ή αναζήτηση ηθικών ισορροπιών είχαν θετικά αποτελέσματα στις εξαρτημένες μεταβλητές που αξιολογούνταν.

Συνδυασμός μοντέλων για ανάπτυξη ηθικοκοινωνικής συμπεριφοράς

Οι Hastie και Buchanan (2000) διερεύνησαν την αποτελεσματικότητα ενός συνδυασμού δύο μοντέλων για τη βελτίωση των κοινωνικών (ηθικών) συμπεριφορών. Του μοντέλου Εκπαίδευσης στα Σπορ (Siedentop et al., 2004) και του μοντέλου Προσωπικής και Κοινωνικής Υπευθυνότητας του Hellison (2003). Στους συμμετέχοντες, 45 μαθητές της έκτης δημοτικού, κατά τη διάρκεια 26 μαθημάτων τροποποιημένου Αυστραλιανού ποδοσφαίρου, εφαρμόστηκαν συνδυασμένα τα παραπάνω μοντέλα. Η συλλογή δεδομένων έγινε μέσω της παρατήρησης, καθημερινών συνοπτικών αναφορών και συνεντεύξεων από τους μαθητές. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι από τη συμμετοχή αυτή των μαθητών προέκυψαν τρία θέματα: α) Ο διδάσκοντας, διευκολύνοντας την προσωπική υπευθυνότητα «έστηνε» περιπτώσεις για το μαθητή ώστε να κερδίσει την αυτοανταμοιβή και να καταφέρει υψηλότερους στόχους. β) Ο διδάσκοντας πρόσφερε ευκαιρίες στους μαθητές ώστε ενεργητικά να λύσουν προβλήματα και να ελέγξουν τα μαθησιακά τους καθήκοντα και γ) η διαδικασία επίλυσης προβλημάτων προέκυπτε μέσω της ενεργητικής ανάληψης δράσης των μαθητών. Έτσι ο συνδυασμός του μοντέλου των σπορ και του μοντέλου προσωπικής και κοινωνικής υπευθυνότητας προήγαγε το Empowering Sport model, όπου προκύπτει ένας τρόπος να διδάξει κανείς μέσω των δεξιοτήτων και της ανάπτυξης στόχων του μαθήματος της Φ.Α προσωπική και κοινωνική υπευθυνότητα.

Οι MacPhail, Kirk, και Kinchin (2004) διερεύνησαν τις επιδράσεις του μοντέλου Εκπαίδευσης στα Σπορ πάνω στον αντιλαμβανόμενο βαθμό δεσμού συνεργασίας και αλληλοϋποστήριξης των μαθητών. Μαθητές της Ε΄ τάξης δημοτικού χωρίστηκαν σε ομάδες και κάθε μέλος κάθε ομάδας διάλεξε ένα ρόλο σύμφωνα με το παραπάνω μοντέλο όπως προπονητής, τερματοφύλακας κλπ. Οι 76 μαθητές συνολικά κρατούσαν τα δεδομένα όλης της διαδικασίας σε φακέλους, σχεδίασαν μόνοι τους λογότυπο για τη φανέλα της ομάδας τους και ακόμα σχεδίασαν και υλοποίησαν την τελική αθλητική γιορτή

(φεστιβάλ) στο τέλος της περιόδου όπου συμμετείχαν όλοι και παραβρέθηκαν συγγενείς και φίλοι. Τα δεδομένα της έρευνας, διάρκειας 16 εβδομάδων συγκεντρώθηκαν μέσω συνεντεύξεων των μαθητών και των δασκάλων. Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι στους μαθητές άρεσε ότι ήταν σε σταθερές ομάδες και ότι άλλαξαν γενικότερα την αντίληψη που είχαν για τα ζευγάρια τους και τη συνεργασία μ' αυτούς. Ισχυρίστηκαν ότι έκαναν περισσότερους φίλους και οι μαθητές υψηλών επιδόσεων στις δεξιότητες ήταν πιο αποτελεσματικοί στη συνεργασία με άλλους χαμηλότερων επιδόσεων. Οι μαθητές άρχισαν να ενθαρρύνουν περισσότερο ο ένας τον άλλο παρά να κριτικάρουν. Ενισχύθηκε η συνεργασία, αναπτύχθηκε η αίσθηση εμπιστοσύνης και αποδοχής όλων με απώτερο σκοπό να φέρουν σε πέρας το κοινό καθήκον.

Συνδυασμός θεωριών δομικής ανάπτυξης και κοινωνικής μάθησης για ανάπτυξη ηθικοκοινωνικών χαρακτηριστικών

Στην παρακάτω μελέτη οι ερευνητές Miller, Bredemeier και Shields (1997) με στόχο την ηθικοκοινωνική συμπεριφορά εργάστηκαν ως εξής. Σε δείγμα 204 παιδιών συνέκριναν στρατηγικές που βασιζόνταν στη θεωρία της κοινωνικής μάθησης (Bandura, 1977) με αυτήν της δομικής ανάπτυξης σε σχέση με ομάδα ελέγχου. Αξιολογήθηκαν οι δείκτες ηθικής ανάπτυξης (ηθική κρίση, λογική, πρόθεση και συμπεριφορά). Από τη μελέτη προέκυψε ότι τα παιδιά των πειραματικών ομάδων βελτιώθηκαν σημαντικά στους δείκτες της ηθικής ανάπτυξης που αξιολογήθηκαν και στις δυο στρατηγικές, σε σχέση με την ομάδα ελέγχου. Υπήρξε μια διαφοροποίηση στα σκορ της ηθικής λογικής που οφείλονταν στις διαφορετικές διαδικασίες μάθησης

Σε άλλη μελέτη των Hassandra, Goudas, Hatzigeorgiadis και Theodorakis, (2006), στα πλαίσια του προγράμματος της Ολυμπιακής Παιδείας, αξιολογήθηκε η αποτελεσματικότητα του παρεμβατικού προγράμματος που στόχευε στην ανάπτυξη συμπεριφορών fair play στο παιχνίδι. Οι αρχές διδασκαλίας που εφαρμόστηκαν βασίστηκαν στη θεωρία της κοινωνικής μάθησης και δομικής ανάπτυξης όπου δηλαδή γινόταν επικέντρωση στις επιθυμητές συμπεριφορές, καθοδήγηση από τον διδάσκοντα, ενθάρρυνση, επιβράβευση, ανταμοιβές, ηθικοί διάλογοι και χρήση ηθικών διλλημάτων. Το πρόγραμμα αφορούσε 126 μαθητές Ε΄ δημοτικού από τέσσερα σχολεία με 66 μαθητές να ανήκουν στην πειραματική ομάδα και 60 στην ομάδα ελέγχου. Η διάρκεια της έρευνας κράτησε δέκα εβδομάδες με συχνότητα εφαρμογής ένα μάθημα την εβδομάδα. Τα δεδομένα συγκεντρώθηκαν μέσω σχετικού ερωτηματολογίου, των ίδιων ερευνητών, το οποίο οι μαθητές συμπλήρωσαν πριν και μετά την παρέμβαση. Αξιολογήθηκαν τέσσερις

διαστάσεις συμπεριφοράς του τίμιου παιχνιδιού όπως: α) σεβασμός στους συμπαίκτες β) σεβασμός στις τυπικότητες των σπορ, γ) αποφυγή τέχνης νίκης και δ) αποφυγή κλεψίματος στο παιχνίδι. Από τα αποτελέσματα φάνηκε, στο τέλος του προγράμματος, η θετική επίδραση στους μαθητές/τριες και η σημαντική βελτίωση στις προαναφερόμενες συμπεριφορές *fair play*.

Η ηθική ανάπτυξη σε σχέση με το fair play

Η πρώτη σχετική έρευνα προώθησης του *fair play* ήταν των Gibbons, Ebbeck και Weiss (1995). Οι ερευνητές εξέτασαν την επίδραση ενός αναλυτικού προγράμματος προώθησης του *fair play* πάνω στους τέσσερις δείκτες της ηθικής ανάπτυξης, δηλαδή την ηθική κρίση, την πρόθεση, την αιτία και την ηθική συμπεριφορά. Οι στρατηγικές που εφαρμόστηκαν βασίστηκαν στις προτάσεις της επιτροπής για το «*Fair play for Kids*», 1995 του Καναδά οι οποίες ουσιαστικά εφάρμοζαν τις θεωρίες της *κοινωνικής μάθησης* και *δομικής ανάπτυξης*. Το πρόγραμμα ήταν διάρκειας επτά μηνών και το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 452 μαθητές της τετάρτης και πέμπτης τάξης του δημοτικού. Οι μαθητές χωρίστηκαν σε τρεις ομάδες. α) ομάδα ελέγχου, β) ομάδα με στρατηγικές *fair play for kids* μόνο στο μάθημα της Φ.Α και γ) ομάδα με στρατηγικές *fair play for kids* σε όλα τα μαθήματα του σχολείου. Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι υπήρχαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο πειραματικών ομάδων όπου εφαρμόστηκαν συγκεκριμένες αρχές, σε σχέση με την ομάδα ελέγχου, στους δείκτες ηθικής ανάπτυξης που εξετάστηκαν, δηλαδή στον ηθικό συλλογισμό, στην ηθική κρίση και πρόθεση

Με τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν και τα ευρήματα μεταγενέστερης έρευνας των ιδίων ερευνητών Gibbons και Ebbeck (1997), όπου εξετάστηκε η αποτελεσματικότητα δυο στρατηγικών διδασκαλίας, οι οποίες βασίζονταν στην κοινωνική μάθηση και στη δομική ανάπτυξη. Το παρεμβατικό πρόγραμμα επεδίωκε την ηθική ανάπτυξη μαθητών δημοτικού, στο μάθημα της Φ.Α. Οι δύο ομάδες παρέμβασης της μελέτης αυτής παρουσίασαν υψηλότερους δείκτες ηθικής ανάπτυξης απ' ότι η ομάδα ελέγχου. Επιπρόσθετα, η ομάδα που βασίστηκε πάνω στη στρατηγική διδασκαλίας της δομικής ανάπτυξης συγκέντρωσε υψηλότερη βαθμολογία στον ηθικό συλλογισμό σε σχέση με την ομάδα κοινωνικής μάθησης και ομάδας ελέγχου.

Στρατηγικές με στόχο την ηθική ανάπτυξη

Σε μια έρευνα των Giebink και McKenzie (1985) εξετάστηκαν οι επιδράσεις τριών στρατηγικών παρέμβασης για την ανάπτυξη του φίλαθλου πνεύματος (*sportsmanship*) σε

δωδεκάχρονους μαθητές στο μάθημα της Φ.Α αλλά και σε έναν κύκλο μαθημάτων δημιουργικότητας. Οι στρατηγικές που χρησιμοποιήθηκαν ήταν: α) διδασκαλία και έπαινος β) μοντελοποίηση και γ) σύστημα βαθμολόγησης. Η διάρκεια του προγράμματος ήταν επτά εβδομάδες και το δείγμα αποτέλεσαν τέσσερα αγόρια με μικρή αθλητική εμπειρία. Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων φάνηκε ότι οι τέσσερις μαθητές παρουσίασαν αύξηση των θετικών συμπεριφορών, δηλαδή του φίλαθλου πνεύματος, και μείωση των αντιαθλητικών συμπεριφορών. Από τις τρεις στρατηγικές που εφαρμόστηκαν, της διδασκαλίας, της μοντελοποίησης και του επαίνου υψηλότερα σκορ παρουσίασε η στρατηγική με το σύστημα βαθμολόγησης σε συνδυασμό με την ενίσχυση. Γενικά, και οι τρεις στρατηγικές εμφανίστηκαν αποτελεσματικές στη μείωση των αντιαθλητικών συμπεριφορών.

Σε μελέτη τους οι Romance, Weiss και Bockoven (1986) εξέτασαν στρατηγικές μέσα από ένα ειδικά σχεδιασμένο πρόγραμμα για την ηθική ανάπτυξη, σε δημοτικά σχολεία. Το δείγμα αποτελούσαν 32 άτομα της Ε' τάξης δημοτικού. Οι μαθητές συμμετείχαν σε παρεμβατικό πρόγραμμα οκτώ εβδομάδων στο μπάσκετ. Οι μετρήσεις έγιναν με συνεντεύξεις πριν και μετά την παρέμβαση. Το πρόγραμμα χρησιμοποίησε τις εξής στρατηγικές: α) ενσωμάτωση διλήμματος – διαλόγου β) επίλυση προβλήματος γ) δημιουργία δικού τους παιχνιδιού δ) δύο κουλτούρες και ε) προσεκτική ακρόαση μετά το μάθημα. Στη στρατηγική «διλήμματα – διάλογοι» οι μαθητές μετείχαν σε ένα παιχνίδι με ένα ηθικό δίλημμα και ενθαρρύνονταν να αλλάξουν το παιχνίδι όπως ήθελαν. Στη στρατηγική «δημιουργία δικού τους παιχνιδιού» οι μαθητές επινοούσαν παιχνίδια που να δίνουν διασκέδαση, ευκαιρίες, σκοπό και κατάληξη. Στις «2 κουλτούρες ένα παιχνίδι», παρουσιαζόταν με 2 διαφορετικούς τρόπους ένα παιχνίδι και μετά συζητούνταν οι διαφορές. Στο τέλος του μαθήματος αφού παρουσιαζόταν στους μαθητές ένα ηθικό δίλημμα, ακολουθούσε συζήτηση. Μαγνητοφωνούσαν τη συζήτηση του διλήμματος με καθοδήγηση της συζήτησης από τον καθηγητή. Τα αποτελέσματα ήταν ενθαρρυντικά. Στην πειραματική ομάδα προωθήθηκε θετικά ο ηθικός συλλογισμός σε σημαντικό βαθμό σε σχέση με την ομάδα ελέγχου. Τα παιδιά της πειραματικής ομάδας έδειξαν καλύτερο επίπεδο ηθικού συλλογισμού τόσο στα σπορ όσο και στην καθημερινή τους ζωή. Η ομάδα ελέγχου δεν παρουσίασε τις ίδιες αλλαγές, κάτι που δείχνει ότι από μόνη της η Φ.Α. δεν ενθαρρύνει την ηθική ανάπτυξη.

Σε έρευνά της η Solomon (1997), σχεδίασε συγκεκριμένες στρατηγικές τις οποίες ενσωμάτωσε στο πρόγραμμα του σχολείου. Εστίασε την προσοχή της αυστηρά στο να βοηθήσει τους μαθητές της Β' τάξης δημοτικού Σχολείου να αναπτύξουν το αίσθημα του

fair play. Οι στόχοι αυτής της ηθικής εκπαίδευσης, που διήρκησε δεκατρείς εβδομάδες, ήταν πολλαπλοί. Πιο συγκεκριμένα, δόθηκε έμφαση στη βελτίωση της δεξιότητας επικοινωνίας και στην αύξηση της συνεργασίας των μαθητών. Επιπλέον, δίνονταν ευκαιρίες συμμετοχής στις αποφάσεις και ίσες ευκαιρίες συμμετοχής στη διάρκεια της διδακτικής ώρας. Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι στην τελική μέτρηση υπήρχε σημαντική διαφορά στην αντίληψη και εφαρμογή των παραπάνω συμπεριφορών από τους μαθητές που συμμετείχαν στην πειραματική ομάδα.

Σε πρόσφατη έρευνα των Vidoni και Ward (2006) διερευνήθηκαν οι συμπεριφορές μαθητών της Στ' τάξης δημοτικού που σχετίζονταν με αρχές του fair play. Η παρέμβαση περιλάμβανε τα εξής μέρη: α) επεξήγηση των βοηθητικών συμπεριφορών (δηλαδή ποιες συμπεριφορές βοηθούν τον συμμαθητή τους) και καθιέρωση καθημερινών κριτηρίων β) καθημερινή παρατήρηση των συμπεριφορών ενός τυχαίου μαθητή από κάθε ομάδα. Αν ο παρατηρούμενος μαθητής από κάθε ομάδα δεν κατάφερνε τα κριτήρια τότε η ομάδα του συνέχιζε και στο επόμενο μάθημα με τα ίδια κριτήρια, γ) ενημέρωση των μαθητών σχετικά με τα κριτήρια που καθιερώνονταν και όσα προορίζονταν για υιοθέτηση στο μέλλον. Συγκεκριμένα, καταγράφονταν πάνω σε φύλλο παρατήρησης, από τρεις παρατηρητές, η συχνότητα των ενισχυτικών δηλαδή βοηθητικών, και μη βοηθητικών συμπεριφορών που παρουσίαζαν οι μαθητές κατά τη διάρκεια της ενότητας του βόλεϊ στο μάθημα της Φ.Α. Χρησιμοποιήθηκαν έξι μαθητές στόχοι από τρία διαφορετικά τμήματα. Σε μέτρηση πριν την παρέμβαση οι έξι μαθητές στόχοι αν και δεν παρουσίαζαν υψηλό ποσοστό επιθετικών συμπεριφορών, εντούτοις, σπάνια παρουσίαζαν υποστηρικτικές προς τους συμμαθητές τους συμπεριφορές κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, όπως ενθάρρυνση του άλλου. Ως υποστηρικτικές συμπεριφορές καθορίστηκαν αυτές στις οποίες οι μαθητές ενθάρρυναν και υποστήριζαν τους συμμαθητές τους κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Γενικά οι υποστηρικτικές και μη συμπεριφορές κωδικοποιήθηκαν σε: α) σωματικές β) χειρονομίες και γ) λεκτικές συμπεριφορές. Η παρέμβαση περιλάμβανε εξήγηση των επιθυμητών συμπεριφορών, υποδείξεις, παρακίνηση, επιβράβευση και ανταμοιβή της ομάδας με επιπλέον παιχνίδι. Η ανάλυση των δεδομένων της έρευνας, ατομικά, έδειξε απουσία μη υποστηρικτικών συμπεριφορών για τέσσερις μαθητές κατά τη διάρκεια της παρέμβασης και χαμηλά επίπεδα μη υποστηρικτικών συμπεριφορών για δύο μαθητές στόχους. Η μέτρηση διατήρησης δεν παρουσίασε τα ίδια επίπεδα συμπεριφορών με την παρέμβαση όπου απουσίαζε η ενθάρρυνση και η ενίσχυση του διδάσκοντα. Εντούτοις παρουσίασε επίπεδα υποστηρικτικών συμπεριφορών καλύτερα από τα αρχικά πριν την παρέμβαση.

Σε άλλη, λίγο παλαιότερη έρευνα της Vidoni (2005), ερευνήθηκαν πάλι οι επιδράσεις της διδασκαλίας fair play σε δύο τάξεις της Β' γυμνασίου. Οι παραπάνω ερευνητές μελέτησαν τις συμπεριφορές του fair play ως συμπεριφορές οι οποίες διδάσκονται όπως οι κοινωνικές δεξιότητες. Έτσι ισχυρίζονται ότι όταν καλλιεργούνται συστηματικά υπάρχουν στο ρεπερτόριο του μαθητή και τις επιδεικνύει στην καθημερινή του ζωή, ενώ μπορεί ν' απουσιάζουν όταν δεν καλλιεργούνται και δε διδάσκονται. Κατά συνέπεια, συμπεριφορές όπως «δίνω τον καλύτερο εαυτό μου στο μάθημα» βοηθώ τους άλλους, δεν τους βλάπτω, καλλιεργήθηκαν κατά τη διάρκεια της παρέμβασης με τον ίδιο τρόπο όπως διδάσκονται και καλλιεργούνται οι αθλητικές δεξιότητες δηλαδή με επίδειξη, ενίσχυση, με ευκαιρίες για υλοποίηση και ανατροφοδότηση. (θεωρία της κοινωνικής μάθησης). Οι επιδράσεις της παρέμβασης είχαν θετικά αποτελέσματα στους μαθητές.

Σε έρευνα της Αγαθαγγέλου (2002) εξετάστηκε η αποτελεσματικότητα ενός προγράμματος για την ανάπτυξη θετικών αθλητικών συμπεριφορών (τίμιου παιχνιδιού - fair play) σε μαθητές και μαθήτριες δημοτικού, κατά την διάρκεια της συμμετοχής τους στο πρόγραμμα της Ολυμπιακής Παιδείας. Σε 4 τμήματα της Ε' δημοτικού από 4 σχολεία εφαρμόστηκε ένα πρόγραμμα ειδικά σχεδιασμένο για την ανάπτυξη του τίμιου παιχνιδιού. Εκτός από τα 4 πειραματικά τμήματα παράλληλες μετρήσεις έγιναν και σε 4 τμήματα ελέγχου. Τριάντα δυο παιδιά (16 αγόρια και 16 κορίτσια), 4 από κάθε τμήμα, επιλέχτηκαν και έδωσαν σε βάθος ημιδομημένες συνεντεύξεις, πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος. Η κατηγοριοποίηση και ανάλυση των συνεντεύξεων έγινε με τη μέθοδο θεματικής ανάλυσης. Από τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας φάνηκε ότι το πρόγραμμα επέδρασε θετικά στην ανάπτυξη ηθικής συμπεριφοράς, τίμιου παιχνιδιού των μαθητών /τριών.

Ο ρόλος του «προσανατολισμού στόχων» και της εσωτερικής παρακίνησης στην εκδήλωση ηθικής συμπεριφοράς

Η θεωρία του προσανατολισμού των στόχων, ή θεωρία του προσανατολισμού επίτευξης, είναι αυτή που διερευνά τα κίνητρα στην ηθική και κοινωνική συμπεριφορά των ατόμων (Nicholls, 1989). Σύμφωνα με τη θεωρία υπάρχουν δύο βασικοί προσανατολισμοί στόχων ανάλογα με το πώς το άτομο ορίζει την επιτυχία. Στον προσανατολισμό στο «εγώ» τα άτομα θεωρούν επιτυχία το ξεπέραςμα των άλλων, ενώ στον προσανατολισμό στο «έργο» τα άτομα θεωρούν επιτυχία το ξεπέραςμα του εαυτού τους. Το κλίμα παρακίνησης που είναι προσανατολισμένο στη δουλειά, βοηθά τους μαθητές να βιώσουν περισσότερες θετικές εμπειρίες από τη συμμετοχή τους στις διάφορες

αθλητικές δραστηριότητες και τα σπορ. Έτσι σύμφωνα με τους υποστηρικτές της θεωρίας αυτής τα άτομα που είναι προσανατολισμένα στο «εγώ» και λιγότερο στο «έργο», έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες να επιδείξουν επιθετικότητα. Επιπλέον, θεωρούν πιο εύκολα ως αποδεκτές κάθε είδους αντιαθλητικές συμπεριφορές όπως κλέψιμο της μπάλας ή εκφοβισμός ή τραυματισμός αντιπάλου σε σχέση με άτομα που είναι περισσότερο προσανατολισμένα στην προσωπική τους βελτίωση (Duda, Chi, Newton, Walling και Catley, 1995).

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, ο προσανατολισμός στη δουλειά συνδέεται με εκδήλωση φίλαθλης συμπεριφοράς, σεβασμό στους αντιπάλους, στους κανόνες και γενικά απέναντι στο άθλημα και σε όλους τους υπεύθυνους (Duda et al., 1995; Dunn, Dunn, 1999; Lemyre, Roberts και Ommundsen, 2002). Αντίθετα το κλίμα παρακίνησης που είναι προσανατολισμένο στο «εγώ», δημιουργεί εντάσεις που ασφαλώς δεν προάγουν το σεβασμό στο συνάνθρωπο. Επιπλέον, σύμφωνα με έρευνες όταν αυτός ο προσανατολισμός στο εγώ συνδυαστεί με έμφαση στη νίκη, τότε δημιουργούνται ευνοϊκές συνθήκες ώστε να εκδηλωθούν επιθετικές συμπεριφορές (Duda, Olson, και Templin 1991; Stephens και Bredemeier, 1996).

Σε έρευνα των Παυλοπούλου, Γωνιάδου, Ζαχαριάδη, και Τσορμπατζούδη (2003) μελετήθηκε η σχέση των προσανατολισμών επίτευξης με τα γενικά κίνητρα και την ηθική συμπεριφορά των μαθητών στο μάθημα της Φ.Α. Στο δείγμα συμμετείχαν 203 αγόρια και κορίτσια γυμνασίου, τα οποία συμπλήρωσαν τρία ερωτηματολόγια. Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψε ότι ο προσανατολισμός στο «εγώ» δεν παρουσίασε σημαντική συσχέτιση με τις παραμέτρους της ηθικής συμπεριφοράς των μαθητών. Αντίθετα ο προσανατολισμός στη δουλειά εμφάνισε μέτρια συσχέτιση με την αντίληψη της κοινωνικής αποστολής, τη δέσμευση στην αθλητική δραστηριότητα και την υπακοή στους κανονισμούς των παιχνιδιών. Ακόμα, από τα αποτελέσματα προέκυψε ότι τα εσωτερικά κίνητρα συσχετίζονταν θετικά με τις παραμέτρους της ηθικής συμπεριφοράς. Αναφορικά με το φύλο δεν παρατηρήθηκαν αλλαγές.

Σε παρόμοια έρευνα του Lemyre και των συνεργατών του (2002), εξετάστηκε κατά πόσο η φίλαθλη συμπεριφορά των αθλητών ποδοσφαίρου μπορεί να επηρεάζεται από τη συνεισφορά των προσανατολισμών επίτευξης και την επίδραση της αντιλαμβανόμενης αθλητικής ικανότητας. Συγκεκριμένα, στην έρευνα αυτή χρησιμοποιήθηκαν τρία ερωτηματολόγια σε αθλητές ποδοσφαίρου ηλικίας 13-16 ετών ώστε έτσι να αποτιμηθεί ο προσανατολισμός επίτευξης, να εκτιμηθεί η αντιλαμβανόμενη ικανότητα και να αξιολογηθεί η φίλαθλη συμπεριφορά. Η ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι, οι αθλητές

που ήταν προσανατολισμένοι στο «εγώ» και είχαν χαμηλή αντιλαμβανόμενη ικανότητα εξέφρασαν πιο χαμηλό σεβασμό σε κανόνες ή στους υπεύθυνους γενικά. Επιπλέον ενέκριναν την εξαπάτηση με στόχο να νικήσουν και να πετύχουν το στόχο τους. Από την άλλη, οι αθλητές που είχαν υψηλή αντιλαμβανόμενη ικανότητα και χαμηλό προσανατολισμό στο «εγώ» εξέφρασαν υψηλότερο επίπεδο σεβασμού για τους κανονισμούς και τους υπεύθυνους.

Σε άλλη έρευνα των Kavussanu και Roberts (2001) εξετάστηκε η επίδραση του ρόλου των προσανατολισμών επίτευξης πάνω στους δείκτες ηθικής λειτουργίας, δηλαδή ηθικής κρίσης, πρόθεσης, και συμπεριφοράς στις αντιαθλητικές στάσεις, όπως και στις κρίσεις σχετικά με τη νομιμότητα των τραυματισμών που προκαλούνται από πρόθεση. Αθλητές κολλεγίου, άνδρες και γυναίκες συμπλήρωσαν ερωτηματολόγια η ανάλυση των οποίων έδειξε τα παρακάτω: α) Υψηλότερο προσανατολισμό στο εγώ και χαμηλότερο προσανατολισμό στη δουλειά παρουσίασαν οι άνδρες αθλητές σε σχέση με τις γυναίκες. β) Οι άνδρες αθλητές παρουσίασαν χαμηλότερα επίπεδα ηθικής λειτουργίας και άρα μεγαλύτερη επιδοκιμασία των αντιαθλητικών συμπεριφορών. γ) Τέλος, έκριναν πιο συχνά ως νόμιμες τις σκόπιμες ενέργειες τραυματισμού απ' ότι οι γυναίκες. Συνεπώς ο προσανατολισμός στο «εγώ» σχετιζόταν λιγότερο με ηθικές κρίσης, περισσότερο με αντιαθλητικές συμπεριφορές και με μεγαλύτερη επιδοκιμασία μη έντιμων συμπεριφορών.

Άρα, σύμφωνα με τις παραπάνω έρευνες ο προσανατολισμός στη δουλειά φαίνεται πως συνδέεται στενότερα με την εκδήλωση ηθικών συμπεριφορών παρά το κλίμα παρακίνησης που είναι προσανατολισμένο στο «εγώ».

Ανάπτυξη ηθικής σκέψης και στιλ διδασκαλίας

Έρευνες των τελευταίων ετών αποδεικνύουν ότι δεν υπάρχουν ενθαρρυντικά αποτελέσματα ηθικοκοινωνικής ανάπτυξης που να συνδέονται με το μάθημα της Φ.Α όταν αυτό γίνεται με τον παραδοσιακό τρόπο όπου κυρίαρχο ρόλο παίζουν οι ανταγωνιστικές δραστηριότητες και η λήψη αποφάσεων γίνεται μόνο από τον διδάσκοντα. Δεν συμβαίνει το ίδιο όταν στο μάθημα Φ.Α. συνδυάζονται ειδικές στρατηγικές για την ηθικοκοινωνική ανάπτυξη (Gibbons, Ebbeck και Weis, 1995; Χασάνδρα, 2006). Με αφορμή αυτές τις έρευνες δόθηκε έναυσμα σε ορισμένους μελετητές να εξετάσουν τις επιδράσεις των στιλ πάνω στην ηθικοκοινωνική συμπεριφορά όταν θα γινόταν χρήση διαφορετικού στιλ διδασκαλίας από το αρχηγικό.

Από τους Proios και Proios (2006) διερευνήθηκε πως επιδρά η συνεργατική διδασκαλία στην ανάπτυξη της ηθικής σκέψης. Από τους παραπάνω έγινε χρήση

διαφορετικών στιλ διδασκαλίας στην εκμάθηση ασκήσεων ενόργανης γυμναστικής και μπάσκετ. Συγκεκριμένα, διερευνήθηκε η αποτελεσματικότητα του πρακτικού στιλ διδασκαλίας, του αμοιβαίου και ενός μικτού (συνδυασμός και των δύο) στιλ διδασκαλίας. Το παρεμβατικό πρόγραμμα ήταν διάρκειας 8 εβδομάδων και αφορούσε μαθητές της Α΄ τάξης γυμνασίου. Από τα αποτελέσματα των αναλύσεων αυτής της μελέτης προέκυψε ότι δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις βαθμολογίες της ηθικής ανάπτυξης πριν και μετά την παρέμβαση και στα τρία στιλ διδασκαλίας μαζί, αν και μεγάλη βελτίωση παρατηρήθηκε στις βαθμολογίες στο μικτό στιλ αλλά και χωριστά.

Σε παλαιότερη έρευνα οι Shields, Bredemeier, Gardner και Bostom (1995) εξέτασαν την επίδραση των στιλ διδασκαλίας πάνω στην ηθική συμπεριφορά των αθλητών στον αγωνιστικό αθλητισμό. Βρέθηκε ότι υπήρχε θετική συσχέτιση μεταξύ του ηγετικού, δηλαδή αυταρχικού στιλ διδασκαλίας του προπονητή και των αντιαθλητικών κανόνων που χρησιμοποιούσαν τα μέλη της ομάδας ως αποδεκτούς κανόνες, όπως η επιθετικότητα στο παιχνίδι, το κλέψιμο με ανέντιμο τρόπο και άλλες συμπεριφορές. Το παραπάνω εύρημα ίσως δικαιολογείται από το γεγονός ότι ο προπονητής, ως ο απόλυτος καθοδηγητής της ομάδας, ενέκρινε ή όχι καταστάσεις που μπορούσαν να επηρεάσουν την έκβαση του αγώνα για νίκη.

Συνοψίζοντας, οι παραπάνω έρευνες αναδεικνύουν τον προβληματισμό που επικρατεί γενικότερα σε θέματα ηθικοκοινωνικής αγωγής και ανάπτυξης. Ιδιαίτερα στο χώρο της Φ.Α έχουν γίνει ποικίλοι συνδυασμοί μοντέλων, στρατηγικών, και θεωριών με απώτερο στόχο την ανεύρεση ενός κατάλληλου σχεδιασμού για την επίτευξη του ηθικοκοινωνικού στόχου παράλληλα με τον κινητικό. Η χρήση του κώδικα του fair play προτείνεται σαν μια αποτελεσματική λύση. Η ανασκόπηση των ερευνών έδειξε ότι η Φ.Α από μόνη της δεν ενθαρρύνει την ηθική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών αν δε συνδυαστεί κατάλληλα με συγκεκριμένη στρατηγική όπως φάνηκε από τις παραπάνω έρευνες.

III. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Η παρούσα έρευνα εντάσσεται στην κατηγορία των ποιοτικών ερευνών. Βασικό εργαλείο της έρευνας ήταν η παρατήρηση και αυτό γιατί, ορισμένες καταστάσεις που σχετίζονται κυρίως με ζητήματα συμπεριφοράς, γίνονται καλύτερα κατανοητές και μεταφέρονται πιο άμεσα για καταγραφή μόνο με την παρατήρηση. Σύμφωνα με την επικρατούσα πρακτική, είτε ο ίδιος ο ερευνητής, είτε εκπαιδευμένοι παρατηρητές, καταγράφουν από απόσταση ασφαλείας την οποιαδήποτε συμπεριφορά δια ζώσης. Πρόκειται για το είδος της παρατήρησης «παρατήρηση χωρίς συμμετοχή» (detached observation) (Καμπίτσης, 2004). Σύμφωνα με τον Bailey (1978) υπάρχουν αρκετά πλεονεκτήματα τα οποία οδηγούν τους ερευνητές στη χρήση της παρατήρησης όπως: α) Ο ερευνητής να διακρίνει άμεσα την εκδηλούμενη συμπεριφορά και να κρατήσει τις κατάλληλες σημειώσεις που απαιτεί η έρευνα. β) Δεν επαφίεται σε απαντήσεις υποθετικών σεναρίων ή ερωτηματολογίου άλλων. γ) Πραγματοποιείται στο φυσικό περιβάλλον και όχι σε ένα αποστειρωμένο χώρο του εργαστηρίου. δ) Τέλος, είναι λιγότερο ευάλωτη στις αντιδράσεις των ατόμων, απ' ότι σε προφορικές απαντήσεις τυποποιημένων απαντήσεων του ερευνητή.

Στάδια πραγματοποίησης της έρευνας

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με την ολοκλήρωση των παρακάτω σταδίων:

- 1) Επιλογή συμμετεχόντων, δηλαδή δείγματος και περιβάλλοντος όπου πραγματοποιήθηκε η παρέμβαση.
- 2) Επιλογή *μαθητών-παρατηρητών* και η εκπαίδευσή τους. Εξασφάλιση αξιοπιστίας ώστε να είναι δυνατή η ορθή αποκωδικοποίηση και καταγραφή των παρατηρούμενων συμπεριφορών.
- 3) Σχεδιασμός και εφαρμογή του προγράμματος παρέμβασης. Η παρέμβαση ήταν προσανατολισμένη στην ανάπτυξη ηθικοκοινωνικών συμπεριφορών, παράλληλα με τον κινητικό στόχο, κάνοντας χρήση του κώδικα συμπεριφοράς fair play.

- 4) Παρατήρηση και καταγραφή συγκεκριμένων συμπεριφορών οκτώ μαθητών στόχων κατά τη διάρκεια της παρέμβασης.
- 5) Ανάλυση δεδομένων.

Δείγμα

Το δείγμα αποτέλεσαν οκτώ μαθητές και μαθήτριες της Α' τάξης δύο τμημάτων του 2^{ου} Γυμνασίου Κομοτηνής. Το μέγεθος των τμημάτων ήταν της τάξης των 28 μαθητών/τριών σε κάθε τμήμα. Το συγκεκριμένο σχολείο επελέγη γιατί υπαγόταν σε ειδικό πρόγραμμα του ΥΠ.Ε.Π.Θ. με θέμα «ΑλλάζΩ το Σχολείο» όπου εντάχθηκε η συγκεκριμένη παρέμβαση και δόθηκε άδεια υλοποίησης του παρεμβατικού προγράμματος.

Επιλογή και εκπαίδευση παρατηρητών

Για την παρατήρηση της συμπεριφοράς των «μαθητών στόχων» χρησιμοποιήθηκαν τέσσερις μαθητές παρατηρητές ανά τμήμα δηλαδή συνολικά οκτώ. Η επιλογή των παρατηρητών έγινε με τον ακόλουθο τρόπο. Παρουσιάστηκε συνοπτικά στους μαθητές των δύο τμημάτων η διαδικασία που επρόκειτο να ακολουθήσει για το επόμενο διάστημα καθώς και τα καθήκοντα αυτών που θα λειτουργούσαν ως παρατηρητές. Ακολούθως, ζητήθηκαν εθελοντές. Προσφέρθηκαν οκτώ και επτά μαθητές ανά τμήμα αντίστοιχα. Μετά μια πρώτη σύντομη ανάλυση των συμπεριφορών που επρόκειτο να παρατηρηθούν και ζωντανή παρατήρηση στο μάθημα, τους δόθηκε ένα γνωστικό τεστ που αφορούσε δέκα πιθανά σενάρια συμπεριφορών. (βλ. παράρτημα: τεστ παρατηρητή) Στο τεστ αυτό κλήθηκαν να απαντήσουν σύμφωνα με την κρίση τους τι θα συμπλήρωναν στο φύλλο παρατήρησης σε ανάλογη περίπτωση. Έτσι αποτιμήθηκε εν μέρει κατά πόσο υπήρχε κατανόηση και θετική ανταπόκριση των μαθητών στο ζητούμενο. Στην επιλογή αυτή ξεχώρισαν μαθητές που μπορούσαν να ανταποκριθούν και ορισμένοι όχι. Στη δεύτερη κατηγορία υπέπεσαν συνολικά τρεις μαθητές οι οποίοι δεν μπόρεσαν να αποκωδικοποιήσουν σωστά τις απαντήσεις των σεναρίων. Άλλοι τρεις μαθητές αποχώρησαν γιατί δε βρήκαν ενδιαφέρον στην όλη διαδικασία. Ένας μαθητής ανέφερε ότι μια τέτοια εμπλοκή θα του στερούσε, εν μέρει, την ενεργητική συμμετοχή του στο μάθημα. Στην κατηγορία των μαθητών παρατηρητών εντάχθηκαν τελικά άτομα που βρήκαν προκλητικό και ενδιαφέρον να εμπλακούν σε μια τέτοια διαδικασία. Έδειχναν ικανοποίηση αλλά και σοβαρότητα στο να αναγνωρίζουν και να αποκωδικοποιούν

συμπεριφορές που κατέγραφαν. Αυτοί συνέχισαν την εκπαίδευση ώστε πριν την αρχική μέτρηση της έρευνας να εξασφαλιστεί η αξιοπιστία τους (αξιοπιστία του ίδιου του παρατηρητή και αξιοπιστία μεταξύ των παρατηρητών). Συγκεκριμένα, παρουσιάστηκαν αναλυτικά οι συμπεριφορές που επρόκειτο να παρατηρηθούν και να καταγραφούν. Πρώτα επεξηγήθηκαν οι συμπεριφορές σχετικά με το «Δώσε τον καλύτερο εαυτό σου» και έγινε πρακτική εξάσκηση πάνω σ' αυτό. Ακολούθησε κατά τον ίδιο τρόπο και η παρουσίαση της παραμέτρου: «Να βοηθάς όχι να βλάπτεις» μαζί με την παράμετρο «χαμένες ευκαιρίες για βοήθεια». Μετά την πρακτική εξάσκηση οι παρατηρητές υποβλήθηκαν σε γραπτό τεστ τριάντα πέντε ερωτήσεων (βλέπε παράρτημα). Το τεστ αφορούσε υποτιθέμενα σενάρια στα οποία κλήθηκαν να απαντήσουν οι μαθητές παρατηρητές, με επιτυχία αν ξεπερνούσε το 95% των ερωτήσεων σε σωστές απαντήσεις. Παράδειγμα:

Πως θα καταγράψεις μια συμπεριφορά ή ένα περιστατικό όταν:

1. Ο μαθητής/τρια «στόχος» κλωτσάει τη μπάλα στο ζευγάρι του και λέει: «άη στο διάολο ηλίθιε »

- A) βλαπτική συμπεριφορά, λεκτική
- B) βλαπτική συμπεριφορά, σωματική
- Γ) τα δύο παραπάνω
- Δ) εκτελεί διαφορετικά πράγματα

Έλεγχος αξιοπιστίας μεταξύ παρατηρητών (Interobserver agreement)

Η μορφή αξιοπιστίας που σχετίζεται με τους παρατηρητές καλείται αξιοπιστία μεταξύ των παρατηρητών ή αντικειμενικότητα. Επιχειρείται δηλαδή η ταύτιση απόψεων των παρατηρητών αναφορικά με ότι παρατηρούν. Αυτό σημαίνει ότι ένα γεγονός, π.χ «α», θα πρέπει να καταγράφεται απ' όλους ως «α» και όχι διαφορετικά. Η επαρκής εξάσκηση και η σαφής αποκωδικοποίηση των συμπεριφορών εγγυάται αυτή την αξιοπιστία.

Η αξιοπιστία των παρατηρητών ελέγχθηκε με καταγραφή της συμπεριφοράς ενός «μαθητή στόχου» στο φύλλο παρατήρησης απ' όλους τους παρατηρητές. Η ανωτέρω διαδικασία έγινε σε μια διδακτική ώρα όπου οι μαθητές παρατηρητές παρατηρούσαν τον ίδιο «μαθητή στόχο» και κατέγραφαν ανεξάρτητα ο ένας από τον άλλο. Η καταγραφή στο φύλλο παρατήρησης ξεκίνησε και τελείωσε την ίδια χρονική στιγμή για όλους τους παρατηρητές. Ο βαθμός αντικειμενικότητας (αξιοπιστία μεταξύ των παρατηρητών) προσδιορίστηκε με τη μέθοδο της ενδοταξικής συσχέτισης (R), που εφαρμόζει την ανάλυση διακύμανσης ANOVA για τον υπολογισμό ενός συντελεστή αξιοπιστίας μεταξύ των παρατηρητών (Thomas και Nelson, 1990) ως εξής:

$$R = (MS_S - MS_E) / MS_S$$

όπου MS_S = τα μέσα των τετραγώνων του δείγματος

MS_E = τα μέσα των τετραγώνων των σφαλμάτων

Με τον τρόπο αυτό στάθηκε δυνατή η αξιολόγηση των πηγών διακύμανσης με μία μόνο ανάλυση, όπως είναι η διακύμανση που προκαλείται για παράδειγμα από τους παρατηρητές. Έτσι, προσδιορίστηκε $R=0,99$ για τους παρατηρητές του ενός τμήματος και $R=0,99$ για τους παρατηρητές του άλλου τμήματος επίσης, στη μεταβλητή «Δώσε τον καλύτερό σου εαυτό». Η μεταβλητή «Βοηθητικές συμπεριφορές» δεν παρουσίασε τιμή R εξαιτίας της σχεδόν ολοκληρωτικής απουσίας ανάλογων συμπεριφορών. Η μεταβλητή «βλαπτικές συμπεριφορές» παρουσίασε τιμές $R=0,79$ και για τα δυο τμήματα παρατηρητών.

Η αξιοπιστία του ίδιου του παρατηρητή (Intraobserver agreement)

Πρόκειται για αναγνώριση και καταγραφή ενός γεγονότος, π.χ «α», ως γεγονός «α» σε διαφορετικές μέρες από τον ίδιο παρατηρητή. Η αξιοπιστία του ίδιου του παρατηρητή πραγματοποιήθηκε μέσω προβολής ενός βιντεοσκοπημένου μαθήματος Φ.Α. Κατά τη διάρκεια της προβολής καταγράφηκε σε φύλλο παρατήρησης η συμπεριφορά του βιντεοσκοπημένου «μαθητή στόχου» δύο φορές σε διαφορετικές χρονικές στιγμές. Μεταξύ των προβολών υπήρξε διαφορά μιας εβδομάδας ώστε να αποκλειστεί η περίπτωση να θυμούνται οι μαθητές παρατηρητές πιθανές απαντήσεις από την πρώτη καταγραφή, όπως προτείνεται από τους Darst, Zakrajsek και Mancini (1989). Η καταγραφή των περιστατικών με υψηλή ακρίβεια (πάνω από 85% όπως προτείνεται από τους ίδιους συγγραφείς) σε διαφορετικές μέρες, χωρίς παρέκκλιση, πιστοποιούσε την αξιοπιστία του ίδιου του παρατηρητή.

Η αξιοπιστία των παρατηρητών ελέγχθηκε μέσω του συντελεστή συσχέτισης Spearman-Brown (Thomas και Nelson, 1990). Όλες οι τιμές είχαν υψηλά επίπεδα συσχέτισης που κυμάνθηκαν από 0.82 ($p<0.01$) ως και 1.00 ($p<0.01$) για τις εξαρτημένες μεταβλητές της παραμέτρου «Δώσε τον καλύτερο εαυτό σου», με την τιμή 1.00**($p<0.01$) να υπερισχύει. Οι εξαρτημένες μεταβλητές της παραμέτρου «Βοηθητικές συμπεριφορές» παρουσίασαν τιμές συσχέτισης που κυμάνθηκαν από 0.84 ($p<0.01$) ως και 1.00 ($p<0.01$) επίσης. Τέλος, οι εξαρτημένες μεταβλητές της παραμέτρου «Βλαπτικές συμπεριφορές»

και «χαμένες ευκαιρίες βοήθειας» παρουσίασαν επίπεδα συσχέτισης που κυμάνθηκαν από 0.731 ($p < 0.01$) ως και 1,00 ($p < 0.01$).

Στρατηγική παρέμβασης

Η στρατηγική της παρέμβασης της παρούσας έρευνας στηρίχτηκε σε ένα συνδυασμό των δύο θεωριών που αναφέρονται στην ηθικοκοινωνική συμπεριφορά των ατόμων. Της θεωρίας της *κοινωνικής μάθησης* του Bandura (1977) και της θεωρίας της *δομικής ανάπτυξης* του Kohlberg (1984). Πιο συγκεκριμένα, η βιβλιογραφία έχει δείξει ότι η αποτελεσματική διδασκαλία επιθυμητών συμπεριφορών επιτυγχάνεται με: α) εξήγηση των επιθυμητών συμπεριφορών και επίδειξη. Ο/Η διδάσκων/ουσα εξηγεί την επιθυμητή συμπεριφορά π.χ το θεμιτό από το αθέμιτο, ο/η ίδιος/α επιδεικνύει ανάλογη συμπεριφορά. β) Πολλές ευκαιρίες ανάπτυξης αυτών των συμπεριφορών μέσω πρακτικής εξάσκησης, στο μάθημα ή στο παιχνίδι. Διευκόλυνση κατανόησης των συμπεριφορών με χρήση παραδειγμάτων. γ) Ανατροφοδότηση διδάσκοντα μέσω σύντομων μικρών διακοπών (Cartledge και Milburn, 1995; Elliot και Busse, 1991; Putnam, 1998; Spence, 2003). Στη στρατηγική της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκαν οι παραπάνω αρχές που είναι σύμφωνες με τη θεωρία της κοινωνικής μάθησης (Bandura, 1977) και προστέθηκαν επιπλέον στοιχεία από τη θεωρία της δομικής ανάπτυξης όπως ο διάλογος, τα ηθικά διλλήματα και η αναγνώριση ηθικών ισορροπιών.

α) *Γινόταν επισήμανση της επιθυμητής συμπεριφοράς.* Στην αρχή της ώρας, αμέσως μετά τη σύντομη εισαγωγική δραστηριότητα, γινόταν επίδειξη των αθλητικών δεξιοτήτων προς μάθηση και επεξήγηση της επιθυμητή συμπεριφορά που σχετίζονταν με το στόχο της παρέμβασης. Η επιθυμητή συμπεριφορά ήταν απόρροια σύντομης συζήτησης με τους/τις μαθητές/τριες η οποία κατέληγε στο επιθυμητό αποτέλεσμα. Για παράδειγμα, ποιά λύση πρότειναν οι ίδιοι οι μαθητές για το «Δώσε τον καλύτερο εαυτό σου στο μάθημα». Πως αντιλαμβάνονταν οι ίδιοι, τον τρόπο με τον οποίο έπρεπε να συμπεριφέρονται έτσι ώστε να θεωρηθεί ότι πράγματι δίνουν τον καλύτερο εαυτό τους στο μάθημα;

Χρήση poster. Σε αναρτημένο poster, σε τοίχο του γυμναστηρίου, υπήρχε σημειωμένη η επιθυμητή συμπεριφορά που οι ίδιοι οι μαθητές πρότειναν μετά από διάλογο, και έγινε ως λύση αποδεκτή για καλύτερο μάθημα. Με λέξεις κλειδιά, απλά και συνοπτικά, το poster θύμιζε στους/στις μαθητές/τριες τον ηθικό στόχο του μαθήματος. Αποτελούσε σημείο αναφοράς για ότι συζητήθηκε και ότι αναμένονταν από τους ίδιους.

Ανάλογη στρατηγική προτείνουν ο Siedentop και οι συνεργάτες του (2004) για χρήση posters με μηνύματα τα οποία εκθέτουν λίστα με συμπεριφορές του fair play που αναμένεται να εκτελέσουν οι μαθητές, καθώς και ο Patrick και οι συνεργάτες του (1998), ο Hellison (2003), η Vidoni (2002), οι Vidoni και Ward (2004), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι είναι μια αποτελεσματική στρατηγική, ώστε να παρακινεί τους μαθητές στην εκτέλεση αναμενόμενων συμπεριφορών.

β) Δινόταν ευκαιρίες ανάπτυξης αυτών των συμπεριφορών μέσω πρακτικής άσκησης ή παιχνιδιού. Κατά τη διάρκεια του μαθήματος ενισχύονταν στην πράξη ο ρόλος των μαθητών. Οι μαθητές εξασκούνταν σε ζευγάρια ή μικρές ομάδες και έκαναν εμπέδωση των δεξιοτήτων τους στη φάση της πρακτικής εξάσκησης ή στο παιχνίδι μέσω τροποποιημένων κανονισμών ώστε να εξασφαλίζεται η συμμετοχή όλων. Σύμφωνα με τους Barrett 2005 και Dyson (2001), η ανάθεση ρόλων μέσω ζευγαριών ή μικρών ομάδων βοηθά ιδιαίτερα στη δημιουργία καλύτερου κλίματος διαχείρισης της τάξης, υπάρχουν ευκαιρίες αλληλοϋποστήριξης, ενθάρρυνσης του ενός στον άλλο και κατανόησης της διαφορετικότητας των ανθρώπων.

γ) Δινόταν τακτική ανατροφοδότηση. Επρόκειτο για σύντομη διακοπή με σκοπό την επιβράβευση της θετικής συμπεριφοράς, ενίσχυση ή παρακίνηση. Επίσης, διακοπή για παρατηρούμενη αρνητική και προσβλητική ή μη αποδεκτή συμπεριφορά. Η παρατήρηση εστιάζονταν στην πράξη και όχι στο πρόσωπο που διέπραξε την ενέργεια. Ακολούθως, τονίζονταν ή αιτιολογούνταν η επιθυμητή συμπεριφορά.

δ) Γινόταν επικέντρωση κατά το κλείσιμο της ώρας. Η επικέντρωση κατά το κλείσιμο της ώρας αφορούσε πάντα τα θετικά μέρη του μαθήματος. Τονίζονταν τα θετικά σημεία, επιβραβεύονταν αποδεκτές συμπεριφορές και επιδεικνύονταν ικανοποίηση για τη βελτίωση που παρουσίασαν οι μαθητές/τριες τόσο στο κινητικό όσο και στο ηθικοκοινωνικό μέρος του μαθήματος. Ηθικά διλλήματα για το κατά πόσο είναι θεμιτή μια συμπεριφορά ή όχι έθεταν προβληματισμούς και οι μαθητές εμπλέκονταν σε τοποθετήσεις όταν υπήρχαν περιθώρια χρόνου και προέκυπταν ως απόρροια του μαθήματος που προηγήθηκε.

Μεθόδευση και ιεράρχηση των εξαρτημένων μεταβλητών προς διδασκαλία

Αρχικά δόθηκε έμφαση στην εξαρτημένη μεταβλητή «Δώσε τον καλύτερο εαυτό σου στο μάθημα» και στις παραμέτρους της. Έτσι σε κάθε μάθημα παράλληλα με τον κινητικό στόχο διδάσκονταν και αναλύονταν με τον ίδιο τρόπο και η ανάλογη συμπεριφορά ξεχωριστά, δηλαδή: «Ξεκίνα αμέσως αυτό που σου υποδεικνύει η διδάσκουσα», «μη καθυστερείς αδικαιολόγητα» ή «μη διακόπτεις τη ροή του μαθήματος σταματώντας την άσκηση ή ενοχλώντας άλλους» ή «εκτέλεσε ακριβώς ό,τι σου ζητάει η διδάσκουσα και όχι διαφορετικά πράγματα» και τέλος, σεβάσου τους κανόνες του μαθήματος. Αφού διδάχτηκαν, οικειοποιήθηκαν και σταθεροποίησαν οι μαθητές τις παραπάνω συμπεριφορές μετά δύο εβδομάδες προστέθηκε ως στόχος και η μεταβλητή «να βοηθάς, να μη βλάπτεις». Στη φάση αυτή θα πρέπει να επισημανθεί ότι με την ολοκλήρωση της μεταβλητής «Δώσε τον καλύτερο εαυτό σου στο μάθημα» έγινε η τρίτη, ενδιάμεση, μέτρηση όπου συλλέγησαν δεδομένα. Μετά, ξεκίνησε η διαδικασία ανάλυσης και διδασκαλίας της μεταβλητής « Να βοηθάς, να μη βλάπτεις ». Αναλύθηκε διεξοδικά στους μαθητές τι σημαίνει βλαπτικές συμπεριφορές στο μάθημα της Φ.Α και ποιες είναι αυτές (λεκτικές σωματικές ή από κοινού τα δύο μαζί). Από την άλλη επισημάνθηκε ποιες είναι οι συμπεριφορές που ενθαρρύνουν, ενισχύουν και σε τελική ανάλυση βοηθούν το συμμαθητή και διδάχτηκαν επίσης. Τέλος όλες μαζί οι παραπάνω συμπεριφορές συμπεριλήφθηκαν στα υπόλοιπα μαθήματα και έγινε καλύτερη κατανόηση και εφαρμογή των παραμέτρων. Η τρίτη μεταβλητή «χαμένες ευκαιρίες για βοήθεια» περιλάμβανε δύο συγκεκριμένες περιπτώσεις βοηθητικών συμπεριφορών των μαθητών αλλά επειδή δεν παρουσιάστηκαν ανάλογες περιπτώσεις όταν γινόταν οι μετρήσεις δεν συμπεριλήφθηκε ως μέρος της έρευνας.

Βασικοί άξονες του παρεμβατικού προγράμματος

Τρεις ήταν οι βασικοί άξονες οι οποίοι αποτέλεσαν τη βάση του προγράμματος παρέμβασης.

1) *Συνεργασία*: Η συνεργασία καλλιεργήθηκε κύρια μέσω του αμοιβαίου στιλ διδασκαλίας, εξάσκησης σε μικρές ομάδες ή ζευγάρια.

2) *Αποδοχή της διαφορετικότητας, ευκαιρίες συμμετοχής για όλους*: Μέσω ενίσχυσης του ρόλου του καθενός στην ομάδα, ανεξάρτητα από καταγωγή (1/4 των μαθητών των τμημάτων ήταν μουσουλμάνοι), επίπεδο ικανοτήτων, σωματική εμφάνιση κ.λ.π., αλλά και διλλημάτων σχετικά με το τι είναι θεμιτό και τι όχι. Επίσης, μέσω τροποποιημένων

κανονισμών για μεγαλύτερη συμμετοχή και παρατήρησης των συμπεριφορών που κατέληγαν σε διάλογο και αποδεκτές λύσεις.

3) *Σεβασμός σε κανόνες και σε συμπαίκτες*: μέσω δραστηριοτήτων οι οποίες κατέληγαν σε κρίση για την αναγκαιότητα τήρησης των κανόνων και της συμμετοχής όλων, ηθικά διλλήματα, έμφαση στη συμμετοχή και όχι στον ανταγωνισμό.

Εξαρτημένες μεταβλητές

Οι εξαρτημένες μεταβλητές που παρατηρήθηκαν και καταγράφηκαν σχετίστηκαν με συμπεριφορές που αποτέλεσαν μέρος της παρέμβασης. Συμπεριελάμβαναν δύο βασικές κατηγορίες, και μία μικρότερης κλίμακας, όπως αναλύονται παρακάτω.

A) Δώσε τον καλύτερο σου εαυτό στο μάθημα

Η ανωτέρω κατηγορία περιλάμβανε τις παρακάτω περιπτώσεις:

- 1) Ξεκίνα αμέσως αυτό που σου υποδεικνύει ο διδάσκων/ουσα, μη καθυστερείς αδικαιολόγητα.
- 2) Μη διακόπτεις τη ροή του μαθήματος σταματώντας την άσκηση ή ενοχλώντας άλλους.
- 3) Εκτέλεσε ακριβώς ότι σου ζητάει ο διδάσκων/ουσα και όχι διαφορετικά πράγματα.
- 4) Σεβάσου τους κανόνες του μαθήματος. Εδώ, επισημαίνεται ότι επρόκειτο για δύο συγκεκριμένους κανόνες. Ο πρώτος αφορούσε διδασκόμενη ρουτίνα του μαθήματος: *Τακτοποίησε το υλικό μετά τη χρήση του σε θέση που σου έχει υποδεχτεί, τόσο κατά τη διάρκεια όσο και με το πέρας του μαθήματος.* Ο δεύτερος κανόνας αφορούσε το παιχνίδι στο τέλος της διδακτικής ώρας, στο οποίο συμμετείχαν σε τέσσερις ομάδες όλοι/ες οι μαθητές/τριες του τμήματος. *Σεβάσου την απόφαση του διαιτητή (μαθητή ως διαιτητή ή καθηγητή) όποια κι αν είναι χωρίς να διαμαρτύρεσαι και να δημιουργείς φασαρία για το αποτέλεσμα.*

Η 4^η παράμετρος σχετίζεται με έναν από τις βασικές αρχές του fair play σύμφωνα με την οποία απαιτείται ψυχραιμία και όχι θυμοί και εξάρσεις σε αποφάσεις όλων όσων συμμετέχουν ενεργητικά με τον ένα ή τον άλλο τρόπο σε παιχνίδια. Από την άλλη οι τρεις πρώτοι παράμετροι σχετίζονται: α) Με τον ακαδημαϊκό χρόνο μάθησης που όταν είναι υψηλός σημαίνει περισσότερος χρόνος ενεργητικής συμμετοχής άρα μεγαλύτερη εμπλοκή των μαθητών σε αποτελεσματικές διαδικασίες. β) Σύμφωνα με τον Siedentop και τους συνεργάτες του (2004), το fair play στη Φ.Α. συμπεριλαμβάνει και τη συμπεριφορά των μαθητών που θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από προθυμία συμμετοχής αλλά και σεβασμό στην επιθυμία των άλλων να συμμετάσχουν και να μάθουν.

B) Να βοηθάς να μη βλάπτεις

Σχετίζεται με βοηθητικές ή ενθαρρυντικές παροτρύνσεις που μπορεί να είναι:

- 1) Λεκτικές : *Όπως μπράβο! Πολύ καλά Γιώργο! Συνέχισε! Τα πας καλά!*
- 2) Σωματικές: *Όπως χειροκρότημα για την προσπάθεια κάποιου ή χειρονομία που δηλώνει ενθάρρυνση ή επιβράβευση !*
- 3) Τα δύο παραπάνω μαζί: *Όπως, μπράβο που συνοδεύεται από χειροκρότημα!*

Σύμφωνα με τον Siedentop και τους συνεργάτες του (2004), η υποστηρικτική συμπεριφορά σε συμμαθητές και η έκφραση εκτίμησης στους αντίπαλους σχετίζεται με τις αρχές του fair play στη Φ.Α. Επίσης η παραπάνω κατηγορία σχετίζεται και με βλαπτικές συμπεριφορές που μπορεί να είναι:

- 1) Λεκτικές: *Όπως, φύγε ηλίθιε αφού δεν τα καταφέρνεις! Το ήξερα ότι θα χάσεις!*
- 2) Σωματικές: *Μουντζώνει κάποιον για αποτυχημένη ενέργεια, σπρώχνει, κάνει άπρεπη χειρονομία σε συμπαίκτη που απέτυχε σε καλάθι.*
- 3) Τα παραπάνω μαζί: *Όπως σπρώχνει άτομο από το παιχνίδι, μουντζώνει και ταυτόχρονα το αποκαλεί βλάκα.*

Γ) Χαμένες ευκαιρίες για βοήθεια.

Η συγκεκριμένη, μικρότερη, κατηγορία περιλάμβανε μόνο δύο σαφείς περιπτώσεις:

- 1) Αδιαφορία και μη προσφορά βοήθειας σε παίκτη-συμμαθητή που είχε πέσει στο έδαφος.
- 2) Αδιαφορία και μη προσφορά βοήθειας σε παίκτες –συμμαθητές που πιάστηκαν στα χέρια και φιλονικούσαν.

Φύλλο παρατήρησης

Η καταγραφή των συμπεριφορών γινόταν πάνω σε ειδικό φύλλο παρατήρησης το οποίο περιλάμβανε σε στήλες τις παρατηρούμενες συμπεριφορές (Πίνακας 1). Οι μαθητές των τμημάτων δε γνώριζαν τι καταγράφεται από τους παρατηρητές.

Τι κατέγραφαν οι μαθητές-παρατηρητές. Στην παράμετρο «δώσε τον καλύτερο σου εαυτό» υπήρχαν οι παρακάτω στήλες:

- a) *Δεν ανταποκρίνεται αμέσως σε ότι λέει ο διδάσκων.* Η στήλη αυτή, όπως και όσες θα ακολουθήσουν, ήταν χωρισμένη σε πέντε μέρη τα οποία αντιστοιχούσαν σε αντίστοιχα μέρη της διδακτικής ώρας. Αυτό έγινε για ακριβέστερη καταγραφή και εντοπισμό της

φάσης του μαθήματος στην οποία παρουσιάζονταν η μεγαλύτερη συχνότητα των συμπεριφορών. Εδώ καταγράφονταν οι φορές που ο «μαθητής στόχος»:

- ενώ άκουγε την υπόδειξη του διδάσκοντα για το τι θα έπρεπε να εκτελέσει αδιαφορούσε..
- καθυστέρουσε..
- μιλούσε ή κάθονταν κάτω..
- δυσανασχετούσε και εν γένει δεν ανταποκρινόταν άμεσα στις οδηγίες ή εντολές.

β) Διακόπτει τη ροή. Αφορούσε τις περιπτώσεις όπου ο «μαθητής στόχος» σταματούσε την εκτέλεση της άσκησης ή του προγράμματος χωρίς λόγο όπως:

- σταματούσε την άσκηση, ή
- δυσκόλευε τους άλλους να εκτελέσουν.
- δεν εκτελούσε, δε συμμετείχε, ή ακόμα
- εμπόδιζε άλλους με τη συμπεριφορά να εκτελέσουν π.χ. έριχνε σκόπιμα τη μπάλα λάθος για να προκαλέσει σύγχυση στο ζευγάρι του.
- ή έκανε ενέργειες ώστε να αποτρέψει την ομαλή συμμετοχή του συμπαίκτη του

Πίνακας 1. Το φύλλο παρατήρησης που χρησιμοποιήθηκε από τους παρατηρητές

Φύλλο Παρατήρησης

Παρατηρητής :		Ημερομηνία :		Τμήμα :		Μαθητής Στόχος :					
Συμπλήρωσε με / τις συμπεριφορές που παρατηρείς σε όλες τις φάσεις του μαθήματος											
Δώσε τον καλύτερο εαυτό σου				Να βοηθάς να μη βλάπτεις							
	Δεν ανταποκρίνεται αμέσως σε όλα όσα λέει ο διδάσκων	Διακόπτει τη ροή (δηλ. σταματάει την άσκηση ή δυσκολεύει άλλους να εκτελέσουν)	Εκτελεί διαφορετικά πράγματα απ'αυτά που λέει ο διδάσκων	Δεν ακολουθεί τους κανόνες του μαθήματος*	Βοηθάει			Ελάττει			
					Λεκτικά	Σωματικά	Και τα δύο	Λεκτικά	Σωματικά	Και τα δύο	
											Χαμένες ευκαιρίες για βοήθεια**
Εισαγωγή Προβέρμανση											
Οδηγίες Επίδειξη											
Πρακτική Εξάσκηση											
Παιχνίδι											
Κλείσιμο ώρας											

* Δεν συμμαζεύει το υλικό κατά τη διάρκεια του μαθήματος, αλλά και στο τέλος με την αποχώρηση, β) Δεν σεβεται την απόφαση του διαιτητή/καθηγητή στο παιχνίδι(διαμαρτυρείται)

**α) Αδιαφορεί για παίκτη που έπεσε β) αδιαφορεί για παίκτη που φιλονικούν (πιόστηκαν στα χέρια ή μαλώνουν έντονα).

γ) Εκτελεί διαφορετικά πράγματα απ' αυτά που λέει ο διδάσκων. Η στήλη αυτή αφορούσε όλες εκείνες τις περιπτώσεις όπου:

- ο «μαθητής στόχος» έκανε διαφορετικά πράγματα απ' ότι ζητούσε η διδάσκουσα π.χ. ενώ η διδάσκουσα έδινε εντολές για τον τρόπο εφαρμογής μιας άσκησης που αφορούσε συνεργασία τριών παικτών, ο μαθητής στόχος έπαιρνε τη μπάλα και εκτελούσε μόνος του τρίποντα..

δ) Δεν ακολουθεί τους κανόνες του μαθήματος. Στη στήλη αυτή γινόταν καταγραφή μόνο δύο βασικών κανόνων του μαθήματος, προκειμένου να διευκολυνθεί η καταγραφή και να αποκλειστεί η περίπτωση λανθασμένης κρίσης του παρατηρητή λόγω πληθώρας κανονισμών του μπάσκετ.

- Ο πρώτος κανόνας αφορούσε το συμμάζεμα του υλικού που χρησιμοποιούνταν στο μάθημα. Αυτό σήμαινε την τοποθέτησή του σε συγκεκριμένα σημεία κατά τη διάρκεια του μαθήματος, αλλά και στο τέλος με την αποχώρηση των μαθητών από το μάθημα σε χώρο αποθήκευσης.
- Ο άλλος κανόνας αφορούσε την έλλειψη σεβασμού στην απόφαση του διαιτητή, (μαθητή ή καθηγητή), κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. Αυτό σήμαινε ότι ο μαθητής διαμαρτύρονταν έντονα, φώναζε ή δε δέχονταν ή επέκρινε την απόφαση και καθυστέρουσε με τη στάση του τη συνέχεια του παιχνιδιού.

Στην παράμετρο «να βοηθάς να μη βλάπτεις» υπήρχαν οι τρεις στήλες της βοήθειας όπου καταγράφονταν όλες οι πιθανές μορφές βοήθειας του μαθητή στόχου και οι τρεις στήλες στις οποίες καταγράφονταν οι περιπτώσεις βλαπτικών συμπεριφορών. Πιο αναλυτικά, στη στήλη «βοηθάει λεκτικά» καταγράφονταν όλες εκείνες οι περιπτώσεις όπου κάποιος με λόγια ενθάρρυνε (άρα βοηθούσε) κάποιον, όπως:

- Μπράβο Γιώργο!
- Τα πας πολύ καλά, συνέχισε!
- Ωραία βολή!
- Καλή προσπάθεια!
- Δεν πειράζει, συνέχισε!
- Είσαι ο πρώτος!

Στη στήλη «βοηθάει σωματικά» καταγράφονταν οι περιπτώσεις εκείνες όπου ενώ απουσίαζε η λεκτική παρότρυνση εντούτοις μια χειρονομία, ή κίνηση με μέλος του σώματος δήλωνε έμπρακτη ενθάρρυνση ή επιδοκιμασία. Όπως:

- Φιλικό χτύπημα στην πλάτη,
- Χειροκρότημα, επιδοκιμασία με κούνημα του κεφαλιού,
- Το σήμα της νίκης με δύο δάχτυλα σε σχήμα V,
- Ανασήκωμα του αντιχειρά ψηλά με κλειστά τα υπόλοιπα δάχτυλα, χειρονομία που επίσης δηλώνει επιδοκιμασία κάποιας ενέργειας που προηγήθηκε!

Τα παραπάνω παραδείγματα είναι ενέργειες που ενώ απουσιάζει ο προφορικός λόγος σημαίνουν πολλά στον αποδέκτη ανάλογης ενέργειας. Τέλος, υπήρχε και η κατηγορία «και τα δύο» που αφορούσε λεκτική και σωματική βοήθεια μαζί, όπως :

- Μπράβο Μαρία με ταυτόχρονο χειροκρότημα! ή
- Πολύ καλά με ταυτόχρονη κίνηση του αντίχειρα ψηλά, δήλωση επιβράβευσης..

Παράλληλα οι βλαπτικές συμπεριφορές που καταγράφονταν είχαν πάλι λεκτική μορφή, σωματική και συνδυασμό των δύο προηγούμενων. Πιο αναλυτικά η κατηγορία «βλάπτει λεκτικά» αφορούσε όλες εκείνες τις περιπτώσεις όπου λεκτικές εκφράσεις αποθαρρύνουν, φέρνουν σε δυσάρεστη θέση, ντροπιάζουν ή εν γένει βλάπτουν συναισθηματικά τον αποδέκτη, π.χ.

- Φύγε ηλίθιε!!
- Το ήξερα ότι θα χάσεις!!
- Παίζεις σαν κορίτσι!!
- Καθυστερημένε!!

Η στήλη «βλάπτει σωματικά» αναφέρονταν σε όλες εκείνες τις περιπτώσεις όπου ενέργειες μη λεκτικές αλλά μόνο με χρήση μελών του σώματος μπορούν να βλάψουν συναισθηματικά τον αποδέκτη π.χ.

- μούντζωμα, ή
- άπρεπες χειρονομίες..

Η στήλη με την ένδειξη «βλάπτει και τα δύο», αναφέρεται στις περιπτώσεις όπου συνυπάρχουν το λεκτικό και το σωματικό βλαπτικό στοιχείο π.χ.

- κάποιος μαθητής μουντζώνει και ταυτόχρονα αποκαλεί συμμαθητή του βλαμμένο ή ηλίθιο! ή
- κάποιος σπρώχνει συμμαθήτρια λέγοντας « άσε, αφού δεν τα καταφέρνεις...» κ.λ.π.

Τέλος, μια άλλη μικρή κατηγορία αφορούσε τις «χαμένες ευκαιρίες για βοήθεια». Στη στήλη αυτή καταγράφονταν μόνο δύο ξεκάθαρες κατηγορίες:

- α) Η περίπτωση κάποιου μαθητή στόχου να μη προσφέρει βοήθεια και να αδιαφορεί για παίκτη που έπεσε κάτω κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού π.χ. κάποιος έπεσε κάτω και υπάρχει κίνδυνος τραυματισμού, ίσως έχει χτυπήσει και δεν υπάρχει προσφορά βοήθειας.
- β) Να αδιαφορεί να προσφέρει βοήθεια σε παίκτες που φιλονικούν επικίνδυνα π.χ. κάποιος πιάστηκε στα χέρια και μαλώνουν έντονα ενώ έχουν διακόψει το παιχνίδι.

Μαθητές στόχοι

Παρά το γεγονός ότι η παρέμβαση αφορούσε το σύνολο των μαθητών των δύο τμημάτων τα δεδομένα που συλλέγησαν αφορούσαν συνολικά 8 μαθητές (4 σε κάθε τμήμα) εξαιτίας αντικειμενικής δυσκολίας παρατήρησης όλων. Η επιλογή των μαθητών στόχων έγινε με βάση τρία κριτήρια:

- α) Αποκλείστηκαν μαθητές που μέχρι εκείνη τη σχολική χρονική περίοδο παρουσίαζαν μη συνεχόμενη φοίτηση και τάση απουσιών στο μάθημα της Φ.Α. Η έλλειψη σταθερών δεδομένων θα δημιουργούσε πρόβλημα στη συλλογή και επεξεργασία δεδομένων αργότερα.
- β) Επελέγησαν μαθητές/τριες και των δύο φύλων των οποίων η συμπεριφορά σε γενικές γραμμές αντανάκλούσε τη συνήθη συμπεριφορά των περισσότερων μαθητών στο μάθημα της Φ.Α. Μαθητών δηλαδή που δεν παρουσίαζαν, ούτε ιδιαίτερα ακραία απείθαρχη συμπεριφορά στο μάθημα ούτε και συμπεριφορά μη συμμετοχής και αποχής γενικότερα.
- γ) Ένας μαθητής/τρια στόχος μπορούσε ν' ανήκει στην κατηγορία με ιδιαίτερη απείθαρχη συμπεριφορά και αυτό έγινε σύμφωνα με την υπόδειξη της διδάσκουσας των τμημάτων και όχι με επιλογή της ερευνήτριας.

Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Τα δεδομένα συλλέγησαν κατά τη διάρκεια των μαθημάτων μέσω παρατήρησης και καταγραφής από τους μαθητές παρατηρητές. Δύο διαδοχικές μετρήσεις ως βάση, πριν ξεκινήσει η παρέμβαση αποτέλεσαν την αρχική μέτρηση. Ακολούθησε μια ενδιάμεση μέτρηση με την ολοκλήρωση της παραμέτρου «δώσε τον καλύτερο εαυτό σου». Ακολούθησαν δύο διαδοχικές μετρήσεις, ως τελικές, με την ολοκλήρωση της παρέμβασης και την ολοκλήρωση επίσης της δεύτερης παραμέτρου «να βοηθάς όχι να βλάπτεις». Οι δύο αρχικές και οι δύο τελικές μετρήσεις επελέγησαν να είναι διαδοχικές για αποφυγή του παράγοντα της τύχης και της πιο πλήρους και ακριβέστερης καταγραφής δεδομένων. Τέλος, επτά εβδομάδες μετά το τέλος του παρεμβατικού προγράμματος ακολούθησε η μέτρηση διατήρησης.

Διάρκεια έρευνας

Η διάρκεια του παρεμβατικού προγράμματος ήταν έξι εβδομάδες. Στο χρονικό αυτό διάστημα δεν συμπεριλαμβάνεται ο χρόνος εκπαίδευσης των παρατηρητών που προηγήθηκε της παρέμβασης και ήταν άλλες δύο εβδομάδες.

Περιεχόμενο διδακτικής ώρας

Κάθε διδακτική ώρα δομήθηκε από τρία λειτουργικά μέρη:

Εισαγωγή –προθέρμανση: Περιλάμβανε δραστηριότητες ή παιχνίδια γενικής κινητικής συμμετοχής. Στη φάση αυτή γινόταν μια σύντομη επισήμανση του τρόπου δουλειάς που θα ακολουθούσε αλλά και υπόδειξη της σωστής συμπεριφοράς που αναμένονταν κατά τη διάρκεια της πρακτικής εξάσκησης (πρωτόκολλα συμπεριφοράς). Ορισμένες δραστηριότητες ή παιχνίδια έδιναν αφορμή για ηθικά διλήμματα προβληματισμό και κατάληξη σε τι τελικά είναι σωστό και επιθυμητό να γίνεται. Παρακάτω παρουσιάζονται ενδεικτικά κάποιες δραστηριότητες.

Πρακτική εξάσκηση: Περιλάμβανε πρακτική εξάσκηση των μαθητών /τριών σε δραστηριότητες ή αθλητικές δεξιότητες που αφορούσαν την αθλοπαιδιά που σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα έπρεπε να διδάχτούν οι μαθητές και ήταν το μπάσκετ. Αυτό γινόταν σε ζευγάρια ή σε μικρές ομάδες τριών τεσσάρων ατόμων. Επειδή η ανάπτυξη της ηθικής συμπεριφοράς, σύμφωνα με τη θεωρία του Bandura (1977), συνδέεται με την κοινωνική αλληλεπίδραση, στο σχεδιασμό της έρευνας χρησιμοποιήθηκε και το αμοιβαίο

στιλ διδασκαλίας κύρια ως τρόπος που εξυπηρετεί την ουσιαστική συνεργασία μεταξύ των μαθητών/τριών. Στο αμοιβαίο στιλ διδασκαλίας εκχωρούνται περισσότερες αποφάσεις στους μαθητές και γενικά πιο εύκολα αποδέχονται, υπακούουν σε κανόνες ή παρέχουν ανατροφοδότηση ο ένας στον άλλο, ακόμα και σε περιπτώσεις που παρουσιάζεται κάποιο δίλλημα σχετικά με ζήτημα σωστής ή λανθασμένης συμπεριφοράς. Γενικά σ' αυτό το στιλ ο βαθμός αλληλεπίδρασης είναι μεγαλύτερος καθώς και η δυνατότητα αποφάσεων απ' ότι σε άλλα (Ashworth και Mosston, 1997).

Ένταξη των μαθητών σε ομάδες. Μετά την εξάσκηση των μαθητών /τριών πάνω στις αθλητικές δεξιότητες που αφορούσαν το μπάσκετ όλοι οι μαθητές συμμετείχαν σε παιχνίδι. Για το σκοπό αυτό οι μαθητές των τμημάτων εντάχθηκαν σε 4 ομάδες των επτά ατόμων. Η κάθε ομάδα επέλεξε το δικό της όνομα. Η σύνθεση της ομάδας παρέμεινε σταθερή σε όλη τη διάρκεια της παρέμβασης, αλλά οι ομάδες έπαιζαν περίπου 15 λεπτά στο τέλος εναλλάσσοντας κάθε φορά την αντίπαλη ομάδα.

Τροποποιημένοι κανονισμοί για συμμετοχή όλων. Σκοπός του παρεμβατικού προγράμματος ήταν ο μη αποκλεισμός των μαθητών από το παιχνίδι ανεξάρτητα από την ικανότητα στις αθλητικές δεξιότητες του μπάσκετ. Για το σκοπό αυτό γινόταν τροποποιήσεις στους κανονισμούς του παιχνιδιού ώστε να υπάρχει δυνατότητα συμμετοχής όλων. Για παράδειγμα, έπρεπε να περάσει η μπάλα από όλους, πριν γίνει σουτ, δεν επιτρεπόταν οι διαδοχικές προσπάθειες του ενός αν δεν μεσολαβούσε προσπάθεια άλλου κ.λ.π.

Καταγραφή συμμετοχής στο παιχνίδι. Για να διασφαλιστεί το γεγονός ότι όλοι συμμετείχαν ικανοποιητικά στη διεξαγωγή του παιχνιδιού γινόταν, περιστασιακά, σε δεκάλεπτη παρατήρηση καταγραφή πόσες φορές χειρίστηκε κάποιος τη μπάλα ή έπαιξε ενεργητικά. Την υποχρέωση αυτή για κάθε ομάδα αναλάμβαναν είτε μαθητές της ίδιας ομάδας εκ περιτροπής, είτε μαθητές που για διάφορους λόγους δεν συμμετείχαν στο μάθημα. Το αποτέλεσμα έδινε αφορμή σύντομης συζήτησης για το πόσο δίκαιο είναι για παράδειγμα κάποιος να χειρίστηκε τη μπάλα είκοσι φορές και κάποιος καθόλου. Το παιχνίδι συνεχιζόταν με τροποποιημένο κανονισμό ώστε να ενταχθούν στη διαδικασία και

οι μη μετέχοντες ενεργά και να αποκλειστούν εγωιστικές και αλαζονικές συμπεριφορές από ορισμένους μαθητές.

Χρήση καρτών για έντιμη και ανέντιμη συμπεριφορά. Η παραπάνω τακτική, με χρήση των ίδιων των μαθητών ως παρατηρητών σε ολιγόλεπτη παρατήρηση, τηρήθηκε και στην καταγραφή έντιμων και ανέντιμων συμπεριφορών. Για το σκοπό αυτό εμπλέκονταν δύο παρατηρητές βοηθοί. Ο ένας χρησιμοποιούσε καρτέλες και ο άλλος κατέγραφε πόσες φορές αναρτήθηκε η κάθε καρτέλα για κάθε ομάδα. Οι καρτέλες ήταν χρώματος κόκκινου, πράσινου και κίτρινου χρώματος. Η ανάρτηση της κόκκινης καρτέλας δήλωνε ανάρμοστη συμπεριφορά, της πράσινης έντιμη ενθαρρυντική συμπεριφορά και της κίτρινης χαμένη ευκαιρία για βοήθεια. Στο τέλος γινόταν συζήτηση για το αποτέλεσμα και κάτω από ποιες συνθήκες αυτό προέκυψε. Σχολιάζονταν οι αρνητικές συμπεριφορές και επιβραβεύονταν ή ενθαρρύνονταν οι θετικές.

Τέλος, κλείσιμο της διδακτικής ώρας: Περιλάμβανε αποτίμηση της κατάστασης που προηγήθηκε. Γινόταν σύντομη επικέντρωση τόσο στον κινητικό όσο και στον ηθικό στόχο του μαθήματος. Επιβραβεύονταν οι επιθυμητές συμπεριφορές και εκτιμούνταν ως μη επιθυμητές οι αρνητικές συμπεριφορές.

Παραδείγματα δραστηριοτήτων που χρησιμοποιήθηκαν για πρόκληση διαλόγου και ηθικού συλλογισμού

1. *Παιχνίδι αλληλοβοήθειας και συνεργασίας.* Η παρακάτω κινητική δραστηριότητα χρησιμοποιούνταν ως εισαγωγικό μέρος μιας διδακτικής ώρας, π.χ προθέρμανση, και αφορμή διαλόγου για τη σημαντικότητα της υποστήριξης και βοήθειας των άλλων για να συνεχίσει κάποιος που ακινητοποιήθηκε. Οι μαθητές τρέχουν σε προκαθορισμένο από πριν χώρο (π.χ. σε όλο το γήπεδο του μπάσκετ) με έναν ή δύο κυνηγούς, ανάλογα με τον αριθμό των μαθητών και το κινητικό αποτέλεσμα που επιθυμούμε. Αν πιάσουν κάποιον, τότε αυτός μένει ακίνητος με τα χέρια στην έκταση. Ένδειξη ότι «αιχμαλωτίστηκε» και αδυνατεί να συνεχίσει το παιχνίδι. Για να συνεχίσει, απαιτείται η συνεργασία και βοήθεια δύο άλλων παικτών οι οποίοι με πιασμένες τις παλάμες αντιμέτωποι, θα περάσουν τα χέρια τους από το κεφάλι μέχρι κάτω από τα πόδια του και τότε θα είναι ελεύθερος να

συνεχίσει το παιχνίδι. Οι ίδιοι οι βοηθοί αν πιαστούν σε αυτή τη φάση από τους κυνηγούς αιχμαλωτίζονται και αυτοί σε ανάλογη «στάση αιχμαλωσίας».

2. *Παιχνίδι συνεργασίας.* Οι μαθητές ενταγμένοι στην ομάδα τους. (δύο και περισσότερες ομάδες). Δίνουν τα χέρια ο ένας με τον άλλο σα να πρόκειται να χορέψουν ένα χορό. Θα πρέπει όλοι μαζί σαν ομάδα να διανύσουν μια απόσταση χωρίς να αφήσουν χέρια και να τερματίσουν σε συγκεκριμένη απόσταση. Συνήθως τρέχουν άναρχα, όπως - όπως, μιας και κάποιοι τρέχουν δυνατά ενώ όσοι δεν τα καταφέρνουν αναγκάζονται ν' αφήσουν τα χέρια τους και να σταματήσουν. Η κακή έκβαση οδηγεί σε πρόκληση διαλόγου και αναζήτηση λύσης για καλύτερο αποτέλεσμα.

Συζήτηση: Για πρόκληση συζήτησης θέτονταν τα παρακάτω ερωτηματικά: Πως πρέπει να συνεργαστείτε, τι στρατηγική θα εφαρμόσετε για να πετύχετε; Τι συνέβη και διαλύσατε την ομάδα; Η κάθε ομάδα είχε το χρόνο της να αναθεωρήσει και να σκεφτεί την καλύτερη δυνατή συνεργασία για να πετύχει καλύτερο αποτέλεσμα. Στην προκειμένη περίπτωση γίνονταν αντιληπτή η αξία της συνεργασίας μεταξύ των μελών της ομάδας, και της ενιαίας στρατηγικής για καλύτερο αποτέλεσμα.

3. *Τήρηση κανόνων για δίκαιο αποτέλεσμα.* Δύο ομάδες αντιμέτωπες σε καθορισμένους χώρους έχουν στην κατοχή τους τον ίδιο αριθμό από μπάλες, π.χ. από 8 μπάλες. Με το σφύριγμα η κάθε ομάδα προσπαθεί να στείλει όσες περισσότερες μπάλες μπορεί στην αντίπαλη ομάδα. Με το δεύτερο σφύριγμα θα πρέπει οι ομάδες να σταματήσουν αμέσως την προσπάθεια και να καταμετρηθούν οι μπάλες που δεν πρόλαβαν να πεταχτούν απέναντι. Ακολουθεί καταμέτρηση μπαλών που αντιστοιχούν στις δύο ομάδες. Έτσι καταδεικνύεται η νικήτρια ομάδα. Η παραπάνω δραστηριότητα σχεδόν ποτέ δεν σταματάει με το σφύριγμα, μιας και οι ομάδες στην προσπάθεια να διακριθούν συνεχίζουν και μετά το πέρας της λήξης με αποτέλεσμα να γίνονται παραβάσεις με στόχο τη διάκριση. Αυτό γίνεται αφορμή συζήτησης μιας και καταδεικνύεται η αναγκαιότητα τήρησης ενός βασικού κανόνα για να έχουμε ένα τελικό αποτέλεσμα.

4. *Παιχνίδι ίσων ευκαιριών.* Συμμετείχαν οι τέσσερις ομάδες των τμημάτων στις γωνίες ενός ισόπλευρου τετραγώνου του γυμναστηρίου. Κάθε ομάδα διατηρούσε στην κατοχή της ίσο αριθμό μπαλών με τις άλλες τρεις ομάδες π.χ. κάθε παίκτης σε κάθε ομάδα κρατούσε μια μπάλα, Με το σφύριγμα θα έπρεπε η κάθε ομάδα να μεταφέρει με επαναλαμβανόμενες προσπάθειες τις μπάλες της στην επόμενη ομάδα, (σύμφωνα με την κίνηση των δεικτών του ρολογιού), μέχρι τη λήξη του παιχνιδιού που δηλώνονταν με

σφύριγμα. Σκοπός του παιχνιδιού ήταν, δίνοντας ίσες ευκαιρίες σε όλους να κρατήσουν το λιγότερο δυνατό αριθμό μπαλών στην ομάδα τους. Με το σφύριγμα ενώ θα περίμενε κανείς να σταματήσει το παιχνίδι κάτι τέτοιο δε συνέβαινε κάτω από την πίεση για νίκη. Η συμπεριφορά αυτή αυτόματα οδηγούσε σε συζήτηση: Το παν είναι η νίκη;

Στατιστική ανάλυση

Καταγράφηκαν αριθμητικά οι παρατηρούμενες συμπεριφορές των εξαρτημένων μεταβλητών των κατηγοριών: «δώσε τον καλύτερό σου εαυτό», «βοηθητικές-ενθαρρυντικές συμπεριφορές» και «βλαπτικές συμπεριφορές» κατ' άτομο. Υπολογίστηκαν οι μέσοι όροι (Μ.Ο), οι τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α) συνολικά και ατομικά των «μαθητών στόχων» για κάθε μέτρηση και υπολογίστηκε η εκατοστιαία διαμόρφωση των συμπεριφορών ανά μέτρηση.

VI. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Στην παρούσα έρευνα, προκειμένου να αποτιμηθεί η κατάσταση αναφορικά με τις εξαρτημένες μεταβλητές που επρόκειτο να ερευνηθούν έγιναν δύο διαδοχικές μετρήσεις πριν την έναρξη της παρέμβασης (1^η αρχική και 2^η αρχική μέτρηση). Η επεξεργασία των δεδομένων αυτών έδειξε ότι το επίπεδο αρνητικών συμπεριφορών της μεταβλητής «δώσε τον καλύτερο σου εαυτό στο μάθημα» και των «βλαπτικών συμπεριφορών» των μαθητών ήταν ιδιαίτερα υψηλό (Βλέπε Πίνακες 2, 3) Παράλληλα, απουσίαζαν σχεδόν εντελώς οι «βοηθητικές-ενθαρρυντικές συμπεριφορές» προς το συμμαθητή/τρια (Πίνακας 4). Το τελευταίο είναι άξιο αναφοράς μιας και διαπιστώνεται ότι η λεκτική και η σωματική ενθάρρυνση των μαθητών, όπως: *Μπράβο! συνέχισε! πολύ ωραία, χειροκρότημα,* απουσίαζε σχεδόν εντελώς κατά τη διάρκεια του μαθήματος της Φ.Α. Αυτό επιβεβαιώνεται και μέσω της 3^{ης} μέτρησης που πραγματοποιήθηκε σε μια φάση του προγράμματος της παρέμβασης όπου, στρατηγικά, δεν είχε αρχίσει η καλλιέργεια «βοηθητικών-ενθαρρυντικών συμπεριφορών». Αντίθετα, στο στάδιο αυτό είχε ολοκληρωθεί το μέρος του παρεμβατικού προγράμματος που αφορούσε στη μεταβλητή «δώσε τον καλύτερο σου εαυτό στο μάθημα» και αυτό φαίνεται ως θετική επίδραση αφού παρουσιάζεται σημαντική πτώση των αρνητικών παραμέτρων της μεταβλητής αυτής

Στις δύο διαδοχικές τελικές μετρήσεις είχε ολοκληρωθεί πλέον το παρεμβατικό πρόγραμμα και ήταν ολοφάνερη η επίδραση της παρέμβασης σε «βοηθητικές - ενθαρρυντικές συμπεριφορές» και ξεκάθαρη πλέον θεαματική μείωση των αρνητικών συμπεριφορών στο «δώσε τον καλύτερο σου εαυτό στο μάθημα». Ανάλογη πτώση είχαν και οι «βλαπτικές, συμπεριφορές». Στους παρακάτω πίνακες παρατίθεται η εξέλιξη της συμπεριφοράς των μαθητών καταδεικνύοντας τον αριθμό των περιστατικών (συμπεριφορών) ανά μέτρηση. Οι μέσοι όροι παρουσιάζουν το μέσο όρο της αντίστοιχης συμπεριφοράς και των οκτώ «μαθητών στόχων». Ο αριθμός σε κάθε κελί δηλώνει τον αριθμό ανάλογων συμπεριφορών ανά μαθητή. Τέλος, παρουσιάζεται η μέτρηση διατήρησης μετά την παρέλευση επτά εβδομάδων, όπου φαίνεται ότι δεν έχουν χαθεί εντελώς τα ευεργετήματα της παρέμβασης αλλά σαφώς υπολείπονται κατά πολύ των τελευταίων μετρήσεων όπου η επίδραση ήταν αξιοσημείωτη. Αυτό αποδεικνύει και την αναγκαιότητα συνεχούς επιδίωξης του ηθικοκοινωνικού στόχου με ανάλογες στρατηγικές.

Εδώ, αξίζει να σημειωθεί ότι η μεταβλητή «χαμένες ευκαιρίες για βοήθεια» εξαιτίας απουσίας ανάλογων συμπεριφορών κατά τις μετρήσεις δεν αναλύθηκε αφού δεν υπήρξαν ανάλογα δεδομένα. Σημειώνεται ότι προκειμένου να εξασφαλιστεί απόλυτα η σωστή αποκωδικοποίηση περιορίστηκε αυστηρά σε δύο μόνο ξεκάθαρες περιπτώσεις.

Πίνακας 2. Αρνητικές συμπεριφορές ανά μαθητή, μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των μαθητών στη μεταβλητή «Δώσε τον καλύτερο εαυτό σου».

	Μαθ. 1	Μαθ. 2	Μαθ. 3	Μαθ. 4	Μαθ. 5	Μαθ. 6	Μαθ. 7	Μαθ. 8	M.O	T.A
1 ^η αρχ. μέτρηση	7	43	11	9	5	6	7	2	11,2	14,8
2 ^η αρχ. μέτρηση	8	39	9	10	8	10	9	2	11,8	11,2
3 ^η μέτρηση	6	29	6	4	5	4	6	3	7,8	8,6
1 ^η τελ. μέτρηση	2	6	3	4	2	0	1	2	2,5	1,8
2 ^η τελ. μέτρηση	2	5	3	3	2	1	2	2	2,5	1,1
διατήρηση	4	12	5	3	3	3	3	2	4,3	3,2

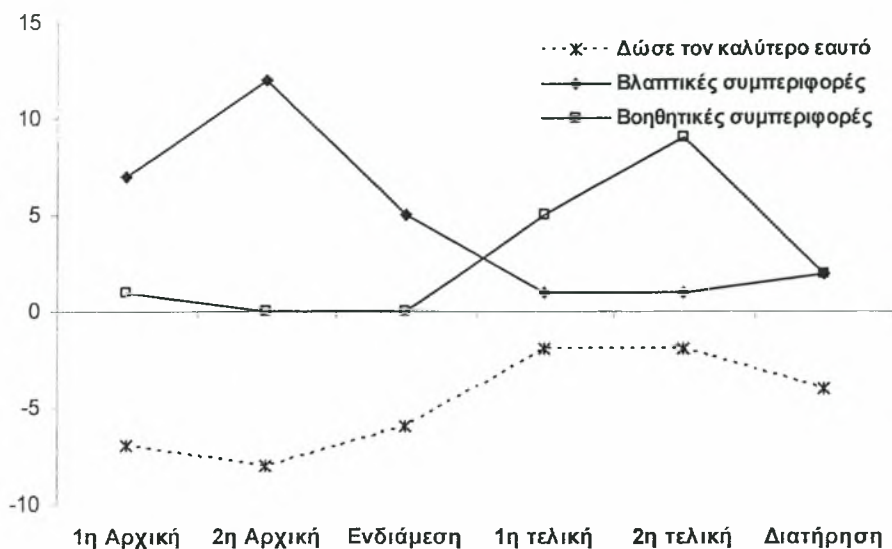
Πίνακας 3. «Βλαπτικές συμπεριφορές» ανά μαθητή, μέσοι όροι, και τυπικές αποκλίσεις των μαθητών.

	Μαθ. 1	Μαθ. 2	Μαθ. 3	Μαθ. 4	Μαθ. 5	Μαθ. 6	Μαθ. 7	Μαθ. 8	M.O	T.A
1 ^η αρχ. μέτρηση	7	12	5	7	1	0	9	7	5,8	3,6
2 ^η αρχ. μέτρηση	12	14	14	6	12	11	8	7	10,5	3,1
3 ^η μέτρηση	5	9	6	5	7	9	7	2	6,2	2,3
1 ^η τελ. μέτρηση	1	2	2	3	1	1	1	1	1,5	0,7
2 ^η τελ. μέτρηση	1	2	2	1	1	1	1	1	1,2	0,4
διατήρηση	2	4	2	4	4	4	3	1	3,0	1,1

Πίνακας 4. «Βοηθητικές-ενθαρρυντικές συμπεριφορές» ανά μαθητή, μέσοι όροι, και τυπικές αποκλίσεις των μαθητών.

	Μαθ. 1	Μαθ. 2	Μαθ. 3	Μαθ. 4	Μαθ. 5	Μαθ. 6	Μαθ. 7	Μαθ. 8	Mean	SD
1 ^η αρχ. μέτρηση	1	2	0	2	2	0	2	1	1,2	0,8
2 ^η αρχ. μέτρηση	0	0	0	2	0	0	0	2	0,5	0,9
ενδιάμ. μέτρηση	0	0	0	0	0	0	0	0	,0	,0
1 ^η τελ. μέτρηση	5	9	5	8	5	5	3	6	5,7	1,9
2 ^η τελ. μέτρηση	9	10	4	10	6	7	5	9	7,5	2,3
διατήρηση	2	5	1	4	4	2	4		3,1	1,3

Αναλυτικά αποτελέσματα για κάθε «μαθητή στόχο»



Σχήμα 1: Εξέλιξη συμπεριφορών του «μαθητή στόχο 1»

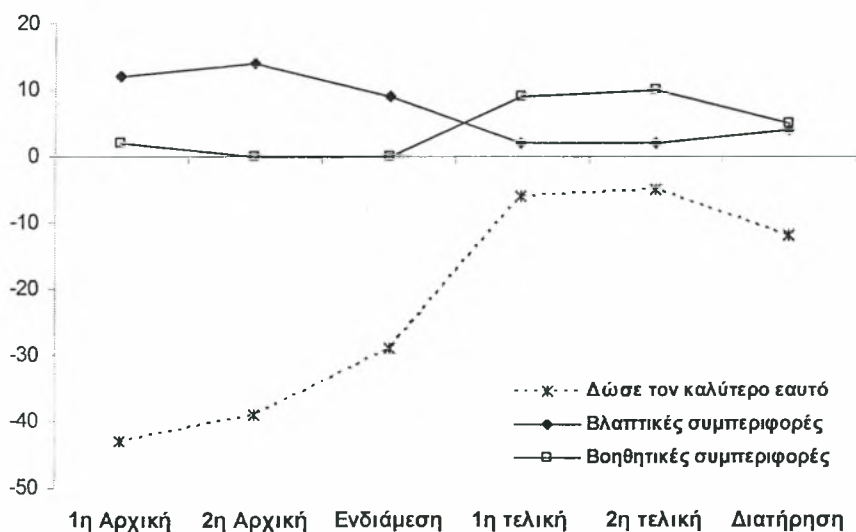
«Μαθητής στόχος 1». Ο «μαθητής στόχος 1» στη μεταβλητή «δώσε τον καλύτερο εαυτό σου στο μάθημα» και στις παραμέτρους αυτής της μεταβλητής που έχουν παρουσιαστεί παραπάνω αναλυτικά, (βλέπε κεφάλαιο: Μεθοδολογία, Εξαρτημένες μεταβλητές) παρουσίασε υψηλό αριθμό αρνητικών συμπεριφορών, 7 και 8 φορές ανά μάθημα πριν την έναρξη του παρεμβατικού προγράμματος. Αυτό σημαίνει ότι ο μαθητής τόσες φορές δεν ανταποκρίθηκε άμεσα, ή εκτέλεσε διαφορετικά πράγματα, διέκοπτε τη ροή ή δεν ακολούθησε συγκεκριμένους κανόνες. Στην ενδιάμεση μέτρηση παρουσίασε μικρή πτώση του αριθμού των αρνητικών συμπεριφορών (6 φορές) και στις τελικές μετρήσεις, με το τέλος του παρεμβατικού προγράμματος, είναι ξεκάθαρη η μείωση αυτών των συμπεριφορών (2 φορές και στις δύο τελικές μετρήσεις). Συμπερασματικά, για το «μαθητή στόχο 1» η μείωση των αρνητικών συμπεριφορών από την 1^η μέτρηση πριν την έναρξη της παρέμβασης μέχρι την 2^η τελική μέτρηση, με το τέλος της παρέμβασης ήταν της τάξης του 71%.

Τέλος, στη μέτρηση διατήρησης επτά εβδομάδες μετά, παρουσίασε μεν άνοδο αρνητικών συμπεριφορών αλλά όχι τόσο υψηλές τιμές όπως πριν την έναρξη του παρεμβατικού προγράμματος.

Ο ίδιος μαθητής στην εξαρτημένη μεταβλητή «βλαπτικές συμπεριφορές», μεταβλητή που αναφέρεται σε λεκτικές, σωματικές ή και τα δύο μαζί συμπεριφορές,

παρουσίασε σχετικά υψηλή συχνότητα τέτοιων συμπεριφορών στις δύο αρχικές μετρήσεις πριν την έναρξη του παρεμβατικού προγράμματος (7 και 12 φορές). Στην τρίτη μέτρηση, όταν είχε ολοκληρωθεί η στρατηγική που αφορούσε στη μεταβλητή «δώσε τον καλύτερο εαυτό σου στο μάθημα» αλλά όχι ακόμη η παρέμβαση σχετικά με τις βλαπτικές και βοηθητικές συμπεριφορές, παρουσίασε σημαντική μείωση (5 φορές). Ιδιαίτερη πτωτική τάση βλαπτικών συμπεριφορών παρουσίασε ο μαθητής στις δύο τελικές μετρήσεις με το τέλος της παρέμβασης (μόλις 1 φορά και στις δύο τελικές μετρήσεις). Η πτώση των βλαπτικών συμπεριφορών εκατοστιαία κυμάνθηκε στο 85%. Τέλος, καλά επίπεδα στην εξαρτημένη αυτή μεταβλητή παρουσίασε και στη μέτρηση διατήρησης (2 φορές).

Στη μεταβλητή «βοηθητικές-ενθαρρυντικές συμπεριφορές», μεταβλητή που σχετίζεται με λεκτικές, σωματικές ή και τα δύο μαζί βοηθητικές συμπεριφορές, ο ίδιος «μαθητής στόχος 1», στις δύο αρχικές μετρήσεις πριν την έναρξη της παρέμβασης παρουσίασε μηδαμινή και μόνο μία λεκτική βοηθητική συμπεριφορά αντίστοιχα. Την ίδια μηδενική τιμή παρουσίασε και στην ενδιάμεση μέτρηση, όπου ολοκληρώθηκε η στρατηγική του «δώσε τον καλύτερο εαυτό σου στο μάθημα». Στο τέλος όμως της παρέμβασης ο συγκεκριμένος μαθητής παρουσίασε αρκετά σημαντική αύξηση στη συχνότητα των βοηθητικών συμπεριφορών μιας και οι αρχικές τιμές 1 και 0 αυξήθηκαν σε 5 και 9. Η εκατοστιαία άνοδος των βοηθητικών-ενθαρρυντικών συμπεριφορών ήταν 88%.



Σχήμα 2: Εξέλιξη συμπεριφορών του «μαθητή στόχου 2»

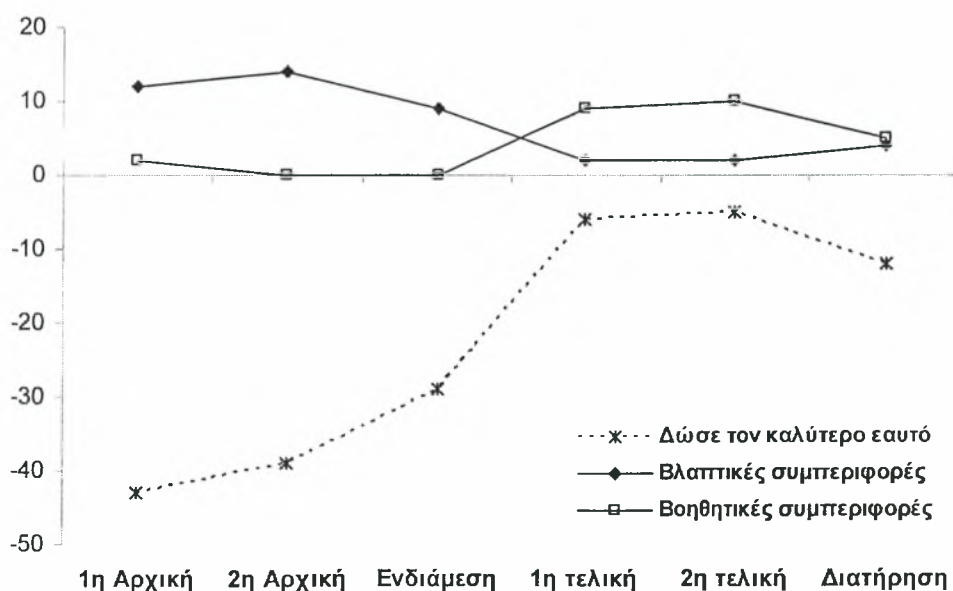
«Μαθητής στόχος 2». Ο «μαθητής στόχος 2», όπως φαίνεται στο Σχήμα 2 στη μεταβλητή «δώσε τον καλύτερο εαυτό σου στο μάθημα» και στις παραμέτρους αυτής κατέγραψε ασυνήθιστα υψηλό αριθμό αρνητικών -μη επιθυμητών συμπεριφορών στις δύο αρχικές μετρήσεις πριν την έναρξη του παρεμβατικού προγράμματος. Ο «μαθητής στόχος 2» παρουσίασε 43 και αντίστοιχα 39 αρνητικές συμπεριφορές ανά διδακτική ώρα, πράγμα που δείχνει ότι σχεδόν ποτέ δεν υπάκουε σε εντολές, υποδείξεις ή κανόνες του μαθήματος. Αξίζει όμως να σημειωθεί ότι ο συγκεκριμένος μαθητής ήταν μουσουλμάνος, με μη ικανοποιητική επάρκεια της ελληνικής γλώσσας πράγμα που σημαίνει ότι πιθανά δεν κατανοούσε εύκολα τις εντολές που άκουγε. Αυτό οδήγησε την ερευνήτρια στο να δίνει πιο απλά τις οδηγίες κατά τη διάρκεια του μαθήματος και να τις επαναλαμβάνει, ώστε να γίνονται κατανοητές και από το συγκεκριμένο μαθητή. Το πρόβλημα, όπως θα φανεί παρακάτω, ξεπεράστηκε σταδιακά. Στην ενδιάμεση μέτρηση κατέγραψε σημαντική πτώση (29 φορές) και στις τελικές μετρήσεις, με το τέλος του παρεμβατικού προγράμματος, σαφώς πολύ σημαντική μείωση αυτών των συμπεριφορών (6 και 5 φορές αντίστοιχα) μείωση που ισοδυναμεί εκατοστιαία με το 88%. Τέλος, στη μέτρηση διατήρησης, επτά εβδομάδες μετά, παρουσίασε μεν άνοδο αρνητικών συμπεριφορών σ' αυτή τη μεταβλητή αλλά όχι σε τόσο υψηλά επίπεδα όπως πριν την έναρξη του παρεμβατικού προγράμματος (12 φορές).

Ο ίδιος μαθητής στην εξαρτημένη μεταβλητή «βλαπτικές συμπεριφορές», παρουσίασε αρκετά υψηλή συχνότητα τέτοιων συμπεριφορών στις δύο αρχικές μετρήσεις πριν την έναρξη του παρεμβατικού προγράμματος (12 και 14 φορές). Στην τρίτη μέτρηση, όταν είχε ολοκληρωθεί η στρατηγική που αφορούσε τη μεταβλητή «δώσε τον καλύτερο εαυτό σου στο μάθημα» παρουσίασε μια σχετική πτώση (9 φορές). Αξιοσημείωτη είναι η πτώση των αρνητικών συμπεριφορών που παρουσίασε ο μαθητής στις δύο τελικές μετρήσεις με το τέλος της παρέμβασης (2 φορές και στις δύο τελικές μετρήσεις) με συνολική εκατοστιαία πτώση από την αρχική ως τη δεύτερη τελική μέτρηση που φθάνει στο 83%. Τέλος, παρά τη σχετική άνοδο καλά επίπεδα στην εξαρτημένη αυτή μεταβλητή παρουσίασε ο «μαθητής στόχος 2» και στη μέτρηση διατήρησης (4 φορές).

Στη μεταβλητή «βοηθητικές –ενθαρρυντικές συμπεριφορές», ο ίδιος μαθητής στις αρχικές μετρήσεις πριν την έναρξη της παρέμβασης παρουσίασε ελάχιστη ανάλογη βοηθητική συμπεριφορά. Ενδεικτικά αναφέρεται πως στην πρώτη μέτρηση καθ'όλη τη διάρκεια της διδακτικής ώρας παρουσίασε μόνο 2 λεκτικές βοηθητικές συμπεριφορές και στη δεύτερη καμία, όπως επίσης και στην ενδιάμεση μέτρηση καμία. Στο τέλος όμως της παρέμβασης ο συγκεκριμένος μαθητής παρουσίασε ιδιαίτερα υψηλή αύξηση στη

συχνότητα των βοηθητικών συμπεριφορών μιας και οι αρχικές τιμές 2 και 0 αυξήθηκαν σε 9 και 10 γεγονός που σημαίνει αύξηση των σχετικών συμπεριφορών από την 1^η αρχική μέτρηση κατά 80%.

«Μαθητής στόχος 3». Ο «μαθητής στόχος 3» στη μεταβλητή «δώσε τον καλύτερο εαυτό σου στο μάθημα» παρουσίασε σχετικά υψηλό αριθμό αρνητικών -μη επιθυμητών συμπεριφορών ανά μάθημα πριν την έναρξη του παρεμβατικού προγράμματος. Ενδεικτικά, καταγράφηκαν 11 και 9 φορές αντίστοιχα στις δύο αρχικές μετρήσεις πριν την εφαρμογή του παρεμβατικού προγράμματος. Στην ενδιάμεση μέτρηση παρουσίασε μείωση (6 φορές), ενώ στις τελικές μετρήσεις, με το τέλος του παρεμβατικού προγράμματος, σαφώς σημαντική συρρίκνωση αυτών των συμπεριφορών (3 φορές και στις δύο τελικές μετρήσεις). Η εκατοστιαία πτώση των αρνητικών συμπεριφορών αυτής της μεταβλητής έφτασε το 72%. Τέλος, στη μέτρηση διατήρησης επτά εβδομάδες μετά, εμφάνισε μεν άνοδο αρνητικών συμπεριφορών σ' αυτή τη μεταβλητή αλλά όχι τόσο υψηλά επίπεδα όπως πριν την έναρξη του παρεμβατικού προγράμματος.



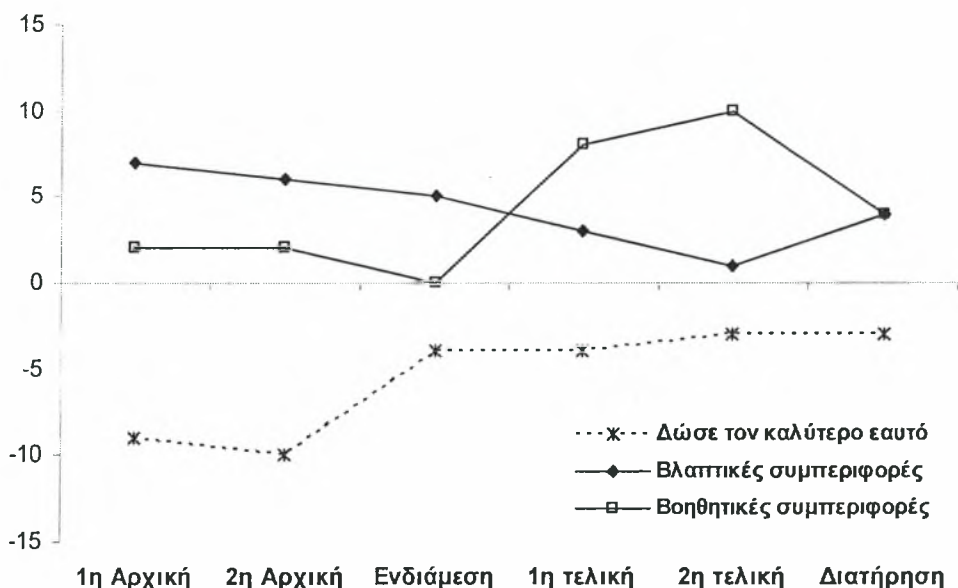
Σχήμα 3: Εξέλιξη συμπεριφορών του «μαθητή στόχου 3»

Ο ίδιος μαθητής στην εξαρτημένη μεταβλητή «βλαπτικές συμπεριφορές», μεταβλητή που αναφέρεται σε λεκτικές, σωματικές ή και τα δύο μαζί συμπεριφορές, παρουσίασε ασταθή συχνότητα τέτοιων συμπεριφορών στις δύο αρχικές μετρήσεις πριν την έναρξη του παρεμβατικού προγράμματος (5 και 14 φορές). Στην τρίτη μέτρηση, όπου

είχε ολοκληρωθεί η στρατηγική που αφορά τη μεταβλητή «δώσε τον καλύτερο εαυτό σου στο μάθημα» αλλά όχι ακόμη η παρέμβαση σχετικά με τις βλαπτικές και βοηθητικές συμπεριφορές, παρουσίασε μείωση ανάλογων συμπεριφορών (6 φορές). Πολύ σημαντική ήταν η μείωση των βλαπτικών συμπεριφορών στις δύο τελικές μετρήσεις με το τέλος της παρέμβασης (2 φορές και στις δύο τελικές μετρήσεις), δηλαδή πτώση κατά 60% των αντίστοιχων συμπεριφορών, Τέλος, εμφανίστηκε σταθεροποίηση στην εξαρτημένη αυτή μεταβλητή και στη μέτρηση διατήρησης (2 φορές).

Στη μεταβλητή «βοηθητικές –ενθαρρυντικές συμπεριφορές», ο «μαθητής στόχος 3», στις δύο αρχικές μετρήσεις πριν την έναρξη της παρέμβασης δεν παρουσίασε καθόλου ανάλογες συμπεριφορές. Ενδεικτικά αναφέρεται πως οι τιμές ήταν 0 και 0. Η ίδια μηδενική τιμή παρουσιάστηκε και στην ενδιάμεση μέτρηση. Στο τέλος όμως της παρέμβασης ο συγκεκριμένος μαθητής εμφάνισε σημαντική αύξηση στη συχνότητα των βοηθητικών συμπεριφορών μιας και οι αρχικές τιμές 0 και 0 αυξήθηκαν σε 5 και 4, δηλαδή άνοδο βοηθητικών –ενθαρρυντικές συμπεριφορών κατά 40%

«Μαθήτρια στόχος 4».



Σχήμα 4: Εξέλιξη συμπεριφορών της «μαθήτριας στόχου 4»

Στη μεταβλητή «δώσε τον καλύτερο εαυτό σου στο μάθημα» και στις παραμέτρους αυτής της μεταβλητής η «μαθήτρια στόχος 4» παρουσίασε υψηλό αριθμό αρνητικών -μη επιθυμητών συμπεριφορών στις δύο αρχικές μετρήσεις πριν την έναρξη του παρεμβατικού

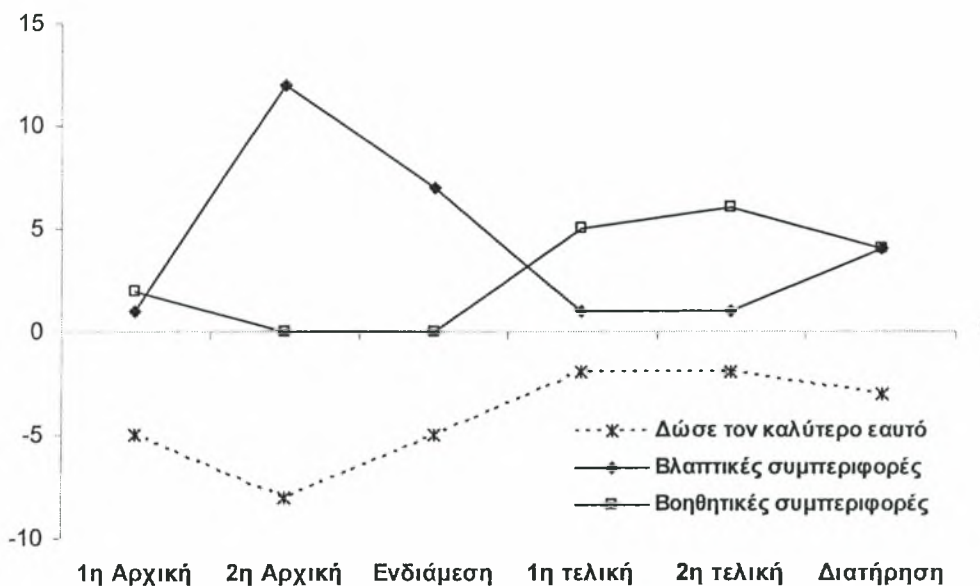
προγράμματος, (9 και 10 φορές αντίστοιχα ανά μέτρηση). Στην ενδιάμεση μέτρηση εμφάνισε σημαντική μείωση αρνητικών τιμών (4 φορές), ενώ στις τελικές μετρήσεις, με το τέλος του παρεμβατικού προγράμματος, τάση σταθεροποίησης σε προηγούμενες τιμές (4 και 3 φορές), δηλαδή συνολική πτώση των αρνητικών συμπεριφορών κατά 66%. από την 1^η αρχική μέτρηση. Παραπλήσια τιμή η μαθήτρια εμφάνισε και στη μέτρηση διατήρησης επτά εβδομάδες μετά (3 φορές).

Στην εξαρτημένη μεταβλητή «βλαπτικές συμπεριφορές», παρουσίασε τις τιμές 7 και 6 σε ανάλογες συμπεριφορές πριν την έναρξη του παρεμβατικού προγράμματος. Στην τρίτη μέτρηση, όταν είχε ολοκληρωθεί η στρατηγική που αφορούσε τη μεταβλητή «δώσε τον καλύτερο εαυτό σου στο μάθημα» αλλά όχι ακόμη η παρέμβαση σχετικά με τις βλαπτικές και βοηθητικές συμπεριφορές, παρουσίασε μια μικρή πτώση (5 φορές), όμως η μείωση των αρνητικών συμπεριφορών ήταν εμφανής στις δύο τελικές μετρήσεις με το τέλος της παρέμβασης (3 και 1 φορές). Εκατοστιαία μειώθηκαν οι σχετικές συμπεριφορές κατά 85%. από την 1^η αρχική μέτρηση. Τέλος, στη μέτρηση διατήρησης η ίδια μαθήτρια ξαναπαρουσίασε άνοδο αρνητικών συμπεριφορών αλλά η τιμή δεν έφτασε τις αρχικές τιμές πριν την παρέμβαση (4 φορές).

Στη μεταβλητή «βοηθητικές –ενθαρρυντικές συμπεριφορές», η ίδια «μαθήτρια στόχος 4», στις δύο αρχικές μετρήσεις πριν την έναρξη της παρέμβασης παρουσίασε σχετικά μικρές τιμές βοηθητικών συμπεριφορών (2 και 2). Στην τρίτη μέτρηση δεν παρουσίασε καμία βοηθητική συμπεριφορά. Στο τέλος όμως της παρέμβασης η συγκεκριμένη μαθήτρια παρουσίασε ιδιαίτερα υψηλή αύξηση στη συχνότητα των βοηθητικών συμπεριφορών μιας και οι αρχικές τιμές 2 και 0 αυξήθηκαν σε 8 και 10 γεγονός που σημαίνει αύξηση των βοηθητικών συμπεριφορών κατά 80%. Στη μέτρηση διατήρησης παρότι εμφάνισε σημαντική πτώση των βοηθητικών –ενισχυτικών συμπεριφορών και οι ανωτέρω τιμές μειώθηκαν στην τιμή 4, εντούτοις η τιμή αυτή ήταν υψηλότερη από τις αρχικές μετρήσεις.

«Μαθητής στόχος 5».

Ο «μαθητής στόχος 5» στη μεταβλητή «δώσε τον καλύτερο εαυτό σου στο μάθημα» παρουσίασε τις τιμές 5 και 8 ως συχνότητα αρνητικών συμπεριφορών. Στην ενδιάμεση μέτρηση δεν παρουσίασε πτώση, μιας και παρέμεινε στην τιμή 5, αλλά η επίδραση του παρεμβατικού προγράμματος φάνηκε στις δύο τελικές μετρήσεις όπου οι τιμές 2 και 2 δείχνουν σαφή μείωση των αρνητικών συμπεριφορών στο μάθημα κατά 67% από την 1^η αρχική μέτρηση



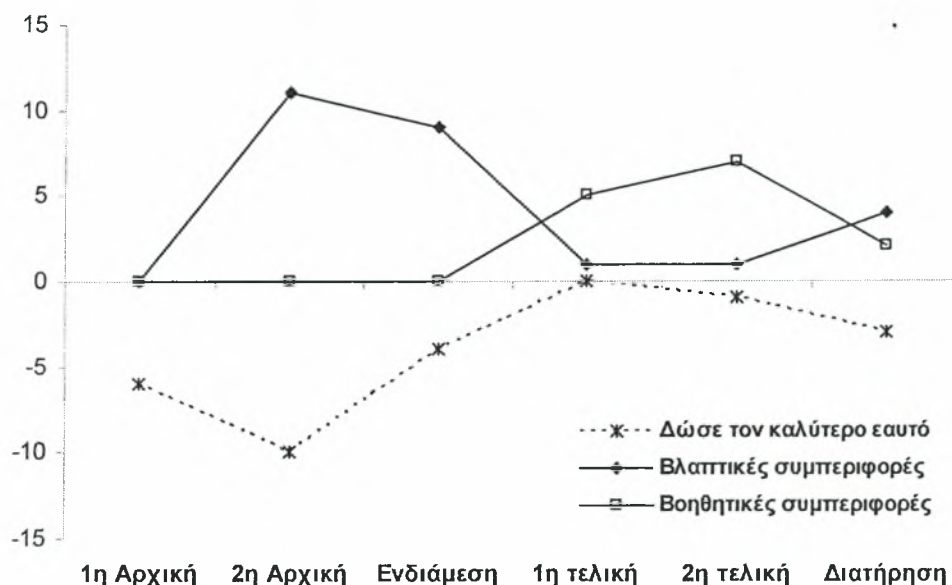
Σχήμα 5: Εξέλιξη συμπεριφορών του «μαθητή στόχου 5»

Τέλος, στη μέτρηση διατήρησης, είχε μια αυξητική τάση αφού παρουσίασε την τιμή 3, τιμή καλύτερη της αρχικής πριν την παρέμβαση.

Ο ίδιος μαθητής στην εξαρτημένη μεταβλητή «βλαπτικές συμπεριφορές» παρουσίασε μια αστάθεια δεδομένου ότι στην 1^η μέτρηση κατέγραψε μία περίπτωση βλαπτικής συμπεριφοράς αλλά στην αμέσως επόμενη δώδεκα. Στην τρίτη μέτρηση, παρουσίασε την τιμή 7, και στις δύο τελικές μετρήσεις όπου κατεγράφη από 1 βλαπτική συμπεριφορά και στις δύο τελικές μετρήσεις. Τέλος, στη μέτρηση διατήρησης ο μαθητής εμφάνισε πάλι άνοδο βλαπτικών συμπεριφορών, αλλά η σύγκριση δεν είναι ιδιαίτερα εύκολη λόγω της σημαντικής απόκλισης που παρουσιάστηκε στις αρχικές μετρήσεις.

Στη μεταβλητή «βοηθητικές –ενθαρρυντικές συμπεριφορές», ο «μαθητής στόχος 5», στις δύο αρχικές μετρήσεις πριν την έναρξη της παρέμβασης επέδειξε ισχυρή βοηθητική συμπεριφορά. Καταγράφηκαν μόνο 2 ανάλογες συμπεριφορές στην πρώτη αρχική μέτρηση και καμία στη δεύτερη και τρίτη μέτρηση. Στο τέλος όμως της παρέμβασης ο συγκεκριμένος μαθητής παρουσίασε σημαντική αύξηση στη συχνότητα των βοηθητικών συμπεριφορών μιας και οι αρχικές τιμές 2 και 0 αυξήθηκαν σε 5 και 6 αντίστοιχα, δηλαδή άνοδο των βοηθητικών-ενθαρρυντικών συμπεριφορών κατά 66% από την 1^η αρχική μέτρηση. Η μέτρηση διατήρησης, παρουσίασε πτώση βοηθητικών συμπεριφορών αλλά τιμή αρκετά υψηλότερη από τις αρχικές μετρήσεις.

«Μαθητής στόχος 6».



Σχήμα 6: Εξέλιξη συμπεριφορών του «μαθητή στόχου 6»

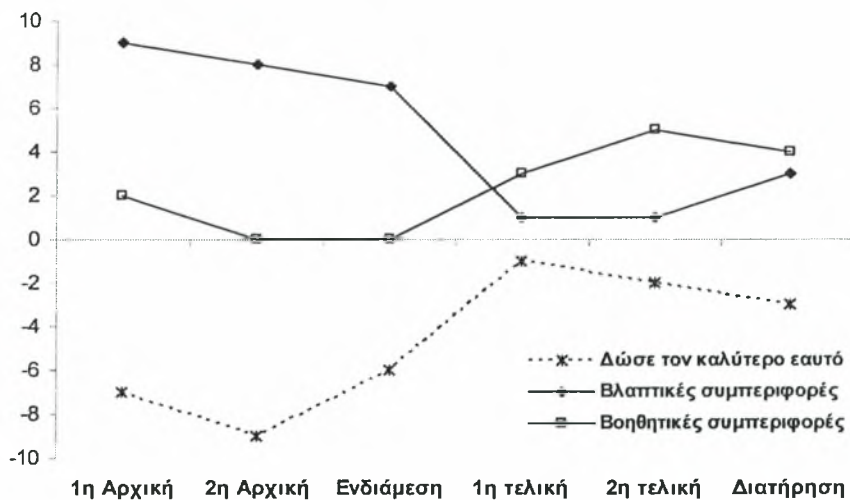
Στη μεταβλητή «δώσε τον καλύτερο εαυτό σου στο μάθημα» ο «μαθητής στόχος 6» παρουσίασε τις τιμές 6 και 10 ως συχνότητα αρνητικών συμπεριφορών.

Στην ενδιάμεση μέτρηση παρουσίασε μια σχετική πτώση, μιας και εμφανίζεται η τιμή 4, αλλά η επίδραση του παρεμβατικού προγράμματος φαίνεται ξεκάθαρα στις δύο τελικές μετρήσεις όπου καταγράφηκαν τιμές 0 και 1, δηλαδή συνολική μείωση των αρνητικών συμπεριφορών κατά 83% από την 1^η αρχική μέτρηση. Τέλος, η μέτρηση διατήρησης παρουσίασε μια σταθερότητα λίγο πάνω από τα επίπεδα των τελικών μετρήσεων (3 φορές).

Ο ίδιος μαθητής στην εξαρτημένη μεταβλητή «βλαπτικές συμπεριφορές» παρουσίασε επίσης αστάθεια δεδομένου ότι στην 1^η μέτρηση δεν είχε καταγράψει καμία περίπτωση βλαπτικής συμπεριφοράς αλλά στην αμέσως επόμενη 11 φορές. Στην τρίτη μέτρηση, παρουσίασε σχετική πτώση βλαπτικών συμπεριφορών (9 φορές), αλλά πολύ σημαντική ήταν η πτώση κατά τις δύο τελικές μετρήσεις μιας και καταγράφηκε από μία μόνο βλαπτική συμπεριφορά και στις δύο τελικές μετρήσεις. Τέλος, στη μέτρηση διατήρησης ο μαθητής παρουσίασε μεν άνοδο βλαπτικών συμπεριφορών, αλλά η σύγκριση δεν είναι ιδιαίτερα εύκολη λόγω της σημαντικής απόκλισης των δύο αρχικών τιμών.

Στη μεταβλητή «βοηθητικές – ενθαρρυντικές συμπεριφορές», ο ίδιος «μαθητής στόχος», στις δύο αρχικές μετρήσεις πριν την έναρξη της παρέμβασης δεν παρουσίασε καμία βοηθητική – ενισχυτική συμπεριφορά τόσο στην 1^η και στη 2^η όσο και 3^η ενδιάμεση μέτρηση αφού οι τιμές είναι και στις τρεις μετρήσεις μηδενικές. Στο τέλος όμως της παρέμβασης ο συγκεκριμένος μαθητής παρουσίασε αύξηση στη συχνότητα των «βοηθητικών-ενθαρρυντικών συμπεριφορών» μιας και οι αρχικές τιμές του 0 αυξήθηκαν σε 5 και 7 αντίστοιχα

«*Μαθητής στόχος 7*». Στη μεταβλητή «δώσε τον καλύτερο εαυτό σου στο μάθημα» ο «μαθητής στόχος 7» παρουσίασε τις τιμές 7 και 9 ως συχνότητα αρνητικών συμπεριφορών στο μάθημα. Στην ενδιάμεση μέτρηση παρουσίασε μια σχετική πτώση, μιας και κατέγραψε 6 ανάλογες συμπεριφορές. Η επίδραση του παρεμβατικού προγράμματος φαίνεται ξεκάθαρα στις δύο τελικές μετρήσεις με τιμές να εμφανίζουν πτώση κατά και να καταγράφονται μόλις 1 και 2 ανάλογες αρνητικές συμπεριφορές δηλαδή πτώση κατά 71%. Τέλος, η μέτρηση διατήρησης παρουσίασε μια σχετική άνοδο αρνητικών συμπεριφορών συγκριτικά με τις τελικές μετρήσεις αλλά η τιμή (3) είναι καλύτερη από αυτές πριν την έναρξη του προγράμματος.



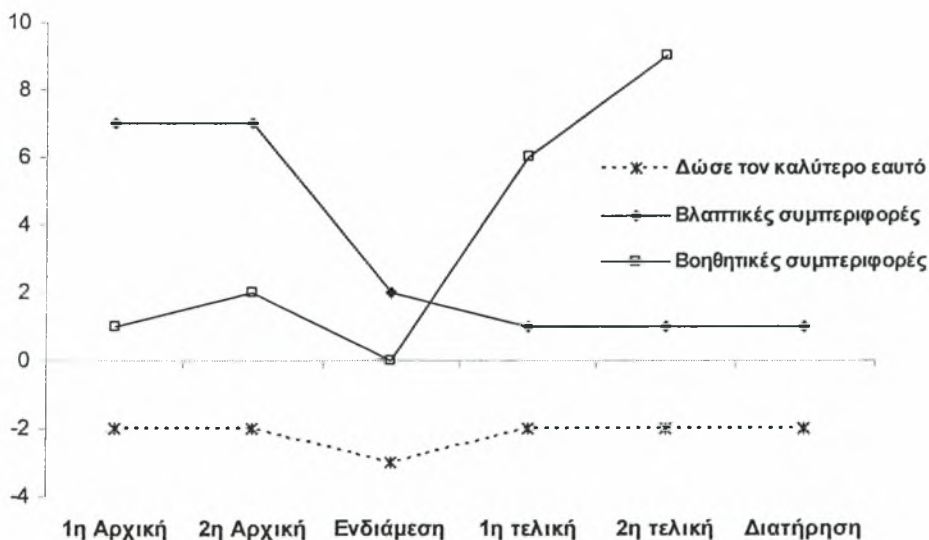
Σχήμα 7: Εξέλιξη συμπεριφορών του «μαθητή στόχου 7»

Ο ίδιος μαθητής στην εξαρτημένη μεταβλητή «βλαπτικές συμπεριφορές» παρουσίασε υψηλές τιμές βλαπτικών συμπεριφορών πριν την έναρξη του παρεμβατικού προγράμματος στις δύο αρχικές μετρήσεις. (9 και 8 φορές αντίστοιχα). Στην τρίτη

μέτρηση, παρουσίασε μια μικρή πτώση βλαπτικών συμπεριφορών (7), αλλά πολύ σημαντική ήταν η πτώση κατά τις δύο τελικές μετρήσεις όπου καταγράφηκαν από μία βλαπτική συμπεριφορά και στις δύο τελικές μετρήσεις, δηλαδή μείωση κατά 88% από την 1^η αρχική μέτρηση. Τέλος, στη μέτρηση διατήρησης παρουσίασε πάλι άνοδο βλαπτικών συμπεριφορών αλλά η τιμή (3) ήταν καλύτερη από αυτήν πριν την έναρξη του προγράμματος.

Στη μεταβλητή «βοηθητικές – ενθαρρυντικές συμπεριφορές», ο ίδιος «μαθητής στόχος», στις δύο αρχικές μετρήσεις πριν την έναρξη της παρέμβασης δεν παρουσίασε αξιόλογη βοηθητική συμπεριφορά στο μάθημα αφού στην 1^η μέτρηση παρουσίασε δύο ανάλογες περιπτώσεις αλλά στη 2^η και 3^η μέτρηση καμία. Στο τέλος όμως της παρέμβασης ο συγκεκριμένος μαθητής παρουσίασε αύξηση στη συχνότητα των βοηθητικών – ενθαρρυντικών συμπεριφορών μιας και οι αρχικές τιμές μετατράπηκαν σε 3 και 5 αντίστοιχα, γεγονός που σημαίνει άνοδο των βοηθητικών συμπεριφορών κατά 60% από την 1^η αρχική μέτρηση. Η μέτρηση διατήρησης εμφάνισε πτώση των βοηθητικών - ενθαρρυντικών συμπεριφορών αλλά καλύτερη τιμή από τις δύο αρχικές πριν την έναρξη του παρεμβατικού προγράμματος.

«Μαθήτρια στόχος 8».



Σχήμα 8: Εξέλιξη συμπεριφορών της «μαθήτριας στόχου 8»

Στη μεταβλητή «δώσε τον καλύτερο εαυτό σου στο μάθημα» η συγκεκριμένη μαθήτρια ενώ δεν παρουσίασε αρνητικές συμπεριφορές στο μάθημα, δηλαδή συμμετείχε με προθυμία, εκτελούσε ό,τι πρότεινε ο διδάσκων, ακολουθούσε τους κανόνες του

μαθήματος κ.λ.π., εντούτοις παρουσίασε ιδιαίτερα αξιοσημείωτη βλαπτική συμπεριφορά. Έτσι, στη μεταβλητή «δώσε τον καλύτερο εαυτό σου στο μάθημα» παρουσίασε τιμές 2 και 2, στην ενδιάμεση μέτρηση κατέγραψε παρόμοια μάλλον συμπεριφορά (3 φορές) και παρόμοια στις τελικές μετρήσεις. (2 και 2). Το γεγονός αυτό δείχνει ότι το παρεμβατικό πρόγραμμα δεν επηρέασε τη συμπεριφορά της συγκεκριμένης μαθήτριας στη μεταβλητή αυτή, μιας και παρουσιάζει σταθερότητα σε όλες τις μετρήσεις, ακόμη και στη μέτρηση διατήρησης. (2 φορές).

Η ίδια όμως μαθήτρια στην εξαρτημένη μεταβλητή «βλαπτικές συμπεριφορές» παρουσίασε υψηλές τιμές ανάλογων συμπεριφορών πριν την έναρξη του παρεμβατικού προγράμματος στις δύο αρχικές μετρήσεις (7 φορές αντίστοιχα και στις δύο αρχικές μετρήσεις). Στην τρίτη μέτρηση, παρουσίασε πτώση βλαπτικών συμπεριφορών (2 φορές), αλλά πολύ σημαντική ήταν η πτώση κατά τις δύο τελικές μετρήσεις μιας και κατέγραψε από 1 βλαπτική συμπεριφορά και στις δύο τελικές μετρήσεις δηλαδή πτώση των βλαπτικών συμπεριφορών κατά 88%. Τέλος, στη μέτρηση διατήρησης παρατηρήθηκε πάλι άνοδος βλαπτικών συμπεριφορών αλλά η τιμή (3) είναι καλύτερη από αυτές πριν την έναρξη του προγράμματος.

Στη μεταβλητή «βοηθητικές –ενθαρρυντικές συμπεριφορές», η ίδια μαθήτρια δεν παρουσίασε αξιόλογη βοηθητική συμπεριφορά πριν την έναρξη της παρέμβασης. Στο τέλος όμως της παρέμβασης η συγκεκριμένη μαθήτρια παρουσίασε αύξηση στη συχνότητα των βοηθητικών συμπεριφορών μιας αφού καταγράφηκαν 6 και 9 βοηθητικές συμπεριφορές αντίστοιχα στις δύο τελικές μετρήσεις, δηλαδή άνοδο κατά 88%. Η μέτρηση διατήρησης εμφάνισε πτώση των «βοηθητικών- ενθαρρυντικών συμπεριφορών» αλλά καλύτερη τιμή από τις δύο αρχικές πριν την έναρξη του παρεμβατικού προγράμματος. Η ιδιαιτερότητα της «μαθήτριας στόχου 8» που αξίζει να επισημανθεί είναι ότι στην εξαρτημένη μεταβλητή «δώσε τον καλύτερο εαυτό σου στο μάθημα» παρουσιάζει σταθερότητα σε όλες τις μετρήσεις.. Το γεγονός αυτό δείχνει ότι δεν επηρεάστηκε από το παρεμβατικό πρόγραμμα αλλά έχει μια φυσική, σταθερή, θετική πορεία καλής ανταπόκρισης και αποδοχής των εντολών της διδάσκουσας. Η σχέση της όμως με τους συμμαθητές δεν παρουσιάζει την ίδια τάση αφού το σχετικά υψηλό αρχικό επίπεδο βλαπτικών συμπεριφορών και η ανυπαρξία των βοηθητικών συμπεριφορών το δηλώνουν έμπρακτα. Με την ολοκλήρωση του παρεμβατικού προγράμματος αλλάζει θετικά η στάση.

Συμπερασματικά, από την επεξεργασία των δεδομένων, των οκτώ μαθητών στόχων, προκύπτουν τα εξής: Οι δύο αρχικές μετρήσεις που έγιναν πριν την έναρξη του

παρεμβατικού προγράμματος, σε συνήθη παραδοσιακά μαθήματα των δύο τμημάτων, δείχνουν ότι οι αρνητικές συμπεριφορές που σχετίζονται με την παράμετρο «δώσε τον καλύτερο εαυτό σου στο μάθημα» ήταν αρκετά υψηλές. Ο μέσος όρος ανάλογων συμπεριφορών είναι 11,8 γεγονός που δείχνει ότι σε μια διδακτική ώρα ένας μαθητής συμπεριφέρονταν ανάρμοστα περίπου 11, 8 φορές. Υπενθυμίζεται ότι η εξαρτημένη αυτή μεταβλητή σχετίζεται με τις παραμέτρους: α) Δεν ανταποκρίνεται αμέσως στις υποδείξεις του διδάσκοντα β) διακόπτει τη ροή του μαθήματος δυσκολεύοντας άλλους ή ενοχλώντας. γ) εκτελεί διαφορετικά πράγματα και δ) δεν ακολουθεί τους δύο κανόνες του μαθήματος..

Οι «βλαπτικές συμπεριφορές», δηλαδή λεκτικοί σαρκασμοί, επικρίσεις, υπαινιγμοί ή σωματικές χειρονομίες που δηλώνουν επίσης αρνητική στάση κ.λ.π. ήταν επίσης ιδιαίτερα υψηλές. Οι μέσοι όροι κυμάνθηκαν από 5,8 στην 1^η μέτρηση και 10,5 στη 2^η μέτρηση. Παρότι οι δύο προαναφερόμενες τιμές διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους και παρουσιάζουν σχετικά μεγάλη απόκλιση μεταξύ τους, δηλώνουν ξεκάθαρα μια πραγματικότητα μέσα στο μάθημα της Φ.Α.: ότι φαινόμενα υποτιμητικών σχολίων, σαρκασμών και προσβλητικών συμπεριφορών μεταξύ των μαθητών είναι ιδιαίτερα συνηθισμένα ως περιστατικά. Αντίθετα, οι «βοηθητικές- ενθαρρυντικές συμπεριφορές» λεκτικές παροτρύνσεις, επιβραβεύσεις ή ενθαρρυντικές γενικότερα στάσεις ήταν σχεδόν ανύπαρκτες, δεδομένου ότι η ανώτερη τιμή βοηθητικής συμπεριφοράς ήταν η τιμή 2 σε ορισμένους μόνο μαθητές.

Με την ολοκλήρωση του παρεμβατικού προγράμματος οι τιμές αποδεικνύουν αλλαγή κλίματος στο μάθημα της Φ.Α. Έτσι, ο μέσος όρος αρνητικών συμπεριφορών στη μεταβλητή «δώσε τον καλύτερο εαυτό σου στο μάθημα» από 11,8 μειώθηκε αισθητά στις 2,5. Ο μέσος όρος βλαπτικών συμπεριφορών με αρχικές τιμές 5,8 και 10,5 στις δύο πρώτες μετρήσεις μειώθηκε στις δύο τελικές μετρήσεις στις 1,5 και 1,2 αντίστοιχα. Τέλος, σημαντική αύξηση «βοηθητικών-ενθαρρυντικών συμπεριφορών» παρουσιάστηκε με την ολοκλήρωση του παρεμβατικού προγράμματος μιας και οι αρχικοί μέσοι όροι από 1,2 και 0.5 ανήλθαν κατά μέσο όρο σε 5,7 και 7,5 στις δύο τελικές μετρήσεις.

VII. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνηθεί αν παράλληλα με τον κινητικό στόχο ένα παρεμβατικό πρόγραμμα Φ.Α που ενσωμάτωνε αρχές του fair play μπορούσε να επιφέρει αλλαγές στον ηθικοκοινωνικό τομέα. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι:

Το μάθημα της Φ.Α δεν αποτελεί πάντα ένα σίγουρο και ασφαλές περιβάλλον για όλους τους μαθητές. Άτομα με χαμηλό κινητικό επίπεδο, μέτριες επιδόσεις στις αθλοπαιδιές ή γενικότερη ανεπάρκεια στις απαιτήσεις του μαθήματος μπορεί να νιώσουν αποξενωμένοι και ανασφαλείς, αποφεύγοντας τη συμμετοχή τους σ' αυτό, καθώς δεν είναι καλοδεχούμενοι στις ομάδες και αποδεκτοί ως ζευγάρια. Πολλές φορές δε, ταπεινώνονται ή βιώνουν αρνητικό κλίμα με λεκτικά και υποτιμητικά σχόλια ή σωματικές χειρονομίες. Ήδη από το 1975 τονίστηκε από τον Terry Orlick, πόσο αρνητικό μπορεί να είναι το περιβάλλον της Φ.Α για τα συναισθήματα κάποιων μαθητών όταν δεν υπάρχει ο έλεγχος από τον διδάσκοντα και ανάλογα διαμορφωμένο περιβάλλον. Αρκετές έρευνες επιβεβαιώνουν τη μορφή αυτού του αρνητικού κλίματος που επικρατεί πολλές φορές, και το πώς βιώνουν το μάθημα Φ.Α. οι μαθητές (Carlson, 1995; Cothran και Ennis, 1999; Ennis, et al., 1997; Humbert, 1995). Τα παραπάνω αποτελούν ένα σημαντικό ηθικοκοινωνικό ζήτημα για το μάθημα της Φ.Α.

Η παρούσα έρευνα σχεδιάστηκε με σκοπό να εξεταστεί η επίδραση συγκεκριμένης στρατηγικής, βασισμένης στις αρχές του fair play, πάνω στην ηθική και κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών. Οι εξαρτημένες μεταβλητές «βλαπτικές συμπεριφορές» και «βοηθητικές-ενθαρρυντικές συμπεριφορές» σχετίζονται άμεσα με το ηθικό κομμάτι της έρευνας. Η ηθικοκοινωνική συμπεριφορά των μαθητών υπήρξε, παράλληλος και καθημερινός στόχος. Οι βασικές αρχές του fair play δηλαδή η συνεργασία, ο σεβασμός σε κανόνες και πρόσωπα, και η αποδοχή της διαφορετικότητας των άλλων αποτέλεσαν βασικούς άξονες του παρεμβατικού προγράμματος..

Από την επεξεργασία των δεδομένων προέκυψε ότι τα αποτελέσματα στηρίζουν τις τρεις αρχικές ερευνητικές υποθέσεις: α) Υπήρξε επίδραση της εφαρμογής του προγράμματος στη μεταβλητή «δώσε τον καλύτερο εαυτό σου» στο μάθημα και τις παραμέτρους της β) υπήρξε επίδραση της εφαρμογής του προγράμματος στη μείωση των βλαπτικών συμπεριφορών και γ) υπήρξε επίδραση της εφαρμογής του προγράμματος

στην αύξηση, των βοηθητικών-ενθαρρυντικών συμπεριφορών προς τους/τις συμμαθητές/τριες.

Αναλυτικά, η πρώτη ερευνητική υπόθεση αφορούσε στην επίδραση του προγράμματος πάνω στο κομμάτι εκείνο όπου ο/η μαθητής/τρια συμμετέχει ενεργητικά στη διαδικασία, δεν χρονοτριβεί άσκοπα, δε διακόπτει τη ροή του μαθήματος ή την άσκηση των συμμαθητών του, εκτελεί ότι υποδεικνύει ο διδάσκων και όχι διαφορετικά πράγματα και ακολουθεί τους κανόνες που από κοινού με τον διδάσκοντα έχουν ορίσει για την απρόσκοπτη διαδικασία. Οι υψηλές τιμές αρνητικών συμπεριφορών πριν την έναρξη του παρεμβατικού προγράμματος μειώθηκαν σημαντικά όπως φαίνεται από την ανάλυση των δεδομένων. Η αρχική τιμή 11,2 του μέσου όρου των «μαθητών στόχων» μειώθηκε στο 2,5 στην τελευταία μέτρηση. Η αρχική τιμή φανερώνει αναμφίβολα ένα χαμηλό επίπεδο ενεργητικής συμμετοχής στην τάξη, αφού σημαίνει ότι σε μια διδακτική ώρα 45 λεπτών 11,2 φορές ο μαθητής/τρια δεν ανταποκρίνεται άμεσα, διακόπτει τη ροή, ενοχλεί, ή κάνει διαφορετικά πράγματα απ' ότι υποδεικνύει ο διδάσκων, γεγονός που σημαίνει ότι ανά 4 λεπτά περίπου παρουσιάζεται απειθαρχη συμπεριφορά. Με τη διαπίστωση αυτή είναι σύμφωνες και άλλες έρευνες της βιβλιογραφίας οι οποίες αναφέρονται στο μέγεθος του χρόνου το οποίο γενικά ξοδεύεται σε καθυστερήσεις και σε διαχειριστικά καθήκοντα του μαθήματος και είναι της τάξης από 25% έως και 50% σύμφωνα με τους Metzler (1989, Siedentop και Tannehill (2000). Σύμφωνα με έρευνα των Goyette, Dore και Dion (2000), ένα υψηλό ποσοστό μαθητών, περίπου το 25% έκανε αυθαίρετα αλλαγή δραστηριότητας κατά την ώρα μαθήματος. Αυτό σήμαινε ότι παρά την εντολή του διδάσκοντα οι μαθητές επέλεγαν να εκτελέσουν διαφορετική δραστηριότητα, ή ότι ενώ ήταν ήδη ενταγμένοι σε κάποια διαδικασία μάθησης στην πορεία άλλαζαν αυτοβούλως δραστηριότητα με ότι αυτό συνεπάγεται για το διδάσκοντα και την καλή οργάνωση ενός τμήματος. Σε ανάλογη έρευνα της Vidoni και των συνεργατών της (2005), όπου διερευνήθηκαν ανάλογες μεταβλητές, με χρήση επίσης παρατηρητών υπήρχε παρόμοια διαπίστωση. Το αποτέλεσμα του παρεμβατικού προγράμματος που εφάρμοσε η Vidoni και το οποίο ήταν βασισμένο στις αρχές του fair play είναι παρόμοιο με της παρούσας έρευνας. Υπήρξε συμφωνία ευρημάτων στη μεταβλητή «δώσε τον καλύτερο σου εαυτό» μεταβλητή που σχετίζεται με την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα. και περιλάμβανε τις παραμέτρους που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα. Εφαρμόστηκε σε μια μορφή τροποποιημένου ράγκμπι, και οι εξαρτημένες μεταβλητές διδάχτηκαν με τον ίδιο τρόπο όπως οι κοινωνικές δεξιότητες. Στην έρευνα αυτή δεν χρησιμοποιήθηκαν ηθικά διλλήματα. Δόθηκε βαρύτητα στην παρακίνηση, παρατήρηση

και επιβράβευση του διδάσκοντα. κατά την ώρα του μαθήματος. Οι βλαπτικές συμπεριφορές αλλά και οι «βοηθητικές – ενθαρρυντικές συμπεριφορές παρουσίασαν» παρόμοια εξέλιξη με τη δική μας έρευνα πριν, κατά τη διάρκεια, αλλά και κατά τη φάση διατήρησης

Η δεύτερη ερευνητική υπόθεση αφορούσε την επίδραση του παρεμβατικού προγράμματος πάνω στις βλαπτικές συμπεριφορές των μαθητών Β είναι αυτές οι οποίες αφορούν σε λεκτικά υποτιμητικά σχόλια, ανάρμοστες προφορικές συμπεριφορές, ή σωματικές χειρονομίες που εκφράζονται κατά την ώρα του μαθήματος και βέβαια δημιουργούν αρνητικά συναισθήματα και μη ενθαρρυντική προοπτική για συμμετοχή του αποδέκτη τους. Ο μέσος όρος «βλαπτικών συμπεριφορών» στην εν λόγω έρευνά μας ανά «μαθητή στόχο» ήταν 5,8 και 10,5 αντίστοιχα στις δύο αρχικές μετρήσεις. Το παραπάνω δείχνει την ευκολία με την οποία οι μαθητές συμπεριφέρονται ανάρμοστα και αποθαρρυντικά σε συμμαθητές τους όταν δεν υπάρχει σχετική καθοδήγηση. Το γεγονός αυτό δείχνει ότι οι μαθητές δεν είναι υποστηρικτικοί με τους συμμαθητές τους κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Εξάλλου, υποστηρίζεται ότι άτομα τα οποία συμπεριφέρονται έτσι δε θα διστάσουν να κατηγορήσουν αναίτια, ίσως δεν θα διστάσουν να προσβάλλουν, να επιτεθούν ή να διακόψουν το μάθημα και να δείξουν ανευθυνότητα στην γενικότερη προσδοκία της τάξης να φέρει σε πέρας ένα καθήκον (Cothran και Ennis, 1999; Ennis, et al., 1997; Humbert, 1995). Με το τέλος του παρεμβατικού προγράμματος ο μέσος όρος ανάλογων βλαπτικών συμπεριφορών μειώθηκε στο 1,5 και 1,2 στις δύο τελικές μετρήσεις αντίστοιχα. Η ερμηνεία βρίσκεται στο γεγονός ότι οι συμπεριφορές των μαθητών ήταν καθημερινή επιδίωξη, γινόταν συνεχώς ενημερώσεις από τη διδάσκουσα σχετικά με την επίδραση που μπορεί να έχουν οι «βλαπτικές συμπεριφορές» πάνω στους άλλους και υποδείξεις άμεσα της επιθυμητής συμπεριφοράς. Ενθαρρύνονταν λοιπόν οι μαθητές/τριες να συμπεριφέρονται ανάλογα και υπήρχε στενή παρακολούθηση. Ανάλογη παρέμβαση η οποία να εστιάζεται στη συμπεριφορά τους, σύμφωνα με τους μαθητές, δεν είχε γίνει στο παρελθόν μάθημα της Φ.Α. Θεωρούσαν, όπως παραδέχτηκαν, ότι ειδικά στο μάθημα της Φ.Α είχαν την ελευθερία να εκφράζονται όπως θέλουν, κάτι που ήταν απαγορευτικό, βέβαια, στα θεωρητικά μαθήματα.

Η τρίτη ερευνητική υπόθεση αφορούσε την επίδραση του προγράμματος παρέμβασης πάνω στις «βοηθητικές-ενθαρρυντικές συμπεριφορές». Τα αποτελέσματα στηρίζουν την ερευνητική υπόθεση. Αξιοσημείωτο εδώ είναι να αναφερθεί το πόσο πολύ απουσίαζαν οι «βοηθητικές –ενθαρρυντικές συμπεριφορές» των μαθητών κατά τη διάρκεια του μαθήματος όπως φάνηκε από τις δύο αρχικές, πριν την παρέμβαση,

μετρήσεις. Υπήρχαν μαθητές που δεν εμφάνισαν καθόλου ανάλογα δείγματα συμπεριφοράς. Επιπλέον, κάποιοι χρησιμοποίησαν απλώς ένα μικρό αριθμό ανάλογων συμπεριφορών που όμως ποτέ δεν ξεπέρασε τις δύο φορές στη διάρκεια της διδακτικής ώρας. Ακόμη και στα ομαδικά παιχνίδια που θα αναμένονταν αλληλοϋποστήριξη και βοήθεια, μιας και ο αγώνας για το αποτέλεσμα ήταν κοινός, δεν υπήρχε ανάλογη συμπεριφορά. Τα παραπάνω συμπεράσματα είναι σύμφωνα με αντίστοιχες προγενέστερες έρευνες άλλων ερευνητών όπου διαπιστώνεται το είδος του κλίματος που επικρατεί στο μάθημα της Φ.Α. (Giebink και McKenzie, 1985; Patrick, Ward, και Crouch, 1998; Siedentop, Hastie και Van der Mars, 2004; Vidoni, 2005).

Είναι γεγονός ότι με την ολοκλήρωση της παρέμβασης αυξήθηκαν οι προαναφερόμενες συμπεριφορές στο 5,7 και 7,5 στις δύο τελικές μετρήσεις αντίστοιχα, από 1,2 που ήταν η αρχική μέτρηση πριν την παρέμβαση. Τα ευρήματα συμφωνούν βέβαια με έρευνες Giebink και McKenzie, 1985; Patrick et al., 1998; Vidoni και Ward, 2004, αλλά διαφωνούν με άλλη έρευνα της Vidoni, (2006) στην ενότητα του Βόλει, όπου ενώ μειώθηκαν οι βλαπτικές συμπεριφορές δεν αυξήθηκαν οι βοηθητικές.

Τέλος, θα ήταν παράλειψη να μην επισημανθούν οι καινοτομίες και οι αδυναμίες της παρούσας έρευνας. Για πρώτη φορά σε ανάλογη έρευνα γίνεται χρήση εκπαιδευμένων μαθητών παρατηρητών για καταγραφή συμπεριφορών. Σε προηγούμενες έρευνες γίνεται χρήση καθηγητών Φ.Α ή φοιτητών ή πτυχιούχων Κ.Φ.Α. (Vidoni, 2005; Vidoni και Ward 2006). Η άποψή μας ότι οι μαθητές είναι ικανοί να εκπαιδευτούν, να μάθουν, και να ανταποκριθούν όπως εκπαιδεύονται και μαθαίνουν δεκάδες δεξιότητες καθημερινά, δικαιώθηκε. Η ανάληψη του καθήκοντος της παρατήρησης και καταγραφής έγινε υποδειγματικά και με απόλυτη ευσυνειδησία και σοβαρότητα απ' όλους.

Δεν θα πρέπει να παραληφθούν βέβαια, στο σημείο αυτό, και οι σχετικές αδυναμίες της παρούσας έρευνας που είναι οι παρακάτω: Το γεγονός ότι δεν εξετάστηκε καθόλου ο ρόλος του διδάσκοντα στη μεταβλητή «δώσε τον καλύτερο εαυτό σου στο μάθημα». Για παράδειγμα είναι σημαντικό ο διδάσκων να παρέχει υψηλό επίπεδο οργάνωσης, να χρησιμοποιεί κανόνες ή ρουτίνες, πλούσιο και προκλητικό ασκησιολόγιο με διαφοροποιημένη δυσκολία, ώστε να μειώνεται στο ελάχιστο η πιθανότητα ανιαρού και μη ενδιαφέροντος μαθήματος. Επιπλέον, έπαινοι επιβραβεύσεις ή άλλου είδους εξωτερικές παρακινήσεις μπορεί να συμβάλλουν σε λιγότερο αδιάφορο κλίμα και υψηλότερο επίπεδο ενεργητικής συμμετοχής.

Αδυναμία της παρούσας έρευνας ήταν επίσης να εξακριβώσει κατά πόσο πηγαία ήταν η συμπεριφορά των μαθητών πάνω στη ενθάρρυνση- υποστήριξη των συμμαθητών

τους. Όμως, αξιοσημείωτο και ενθαρρυντικό είναι το γεγονός ότι οι τιμές μέτρησης των εξαρτημένων μεταβλητών, επτά εβδομάδες μετά, παρότι είναι μειωμένες αισθητά, σε σύγκριση με ότι επιτεύχθη, υπερτερούν των αρχικών πρώτων μετρήσεων. Το αποτέλεσμα αυτό δικαιώνει την έρευνα μιας και οι έστω χαμηλές τιμές δείχνουν το βαθμό επιρροής του παρεμβατικού προγράμματος.

Ακόμη, αδυναμία της έρευνας υπήρξε το γεγονός ότι επελέγη τυχαία ως «μαθητής στόχος», μουσουλμάνος μαθητής (ο μαθητής στόχος 2), ο οποίος δε γνώριζε ικανοποιητικά την ελληνική γλώσσα, με αποτέλεσμα να παρουσιάζει ασυνήθιστα υψηλές τιμές αρνητικών συμπεριφορών που δεν αντανakλούσαν όμως το πραγματικό πρόβλημα. Έτσι, χρειάστηκε η συνεχής προσωπική ανατροφοδότηση του μαθητή με απλά λόγια για καλύτερη κατανόηση και επίλυση του προβλήματος.

II. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η παρούσα έρευνα εξέτασε τις παρακάτω ερευνητικές υποθέσεις: την επίδραση του παρεμβατικού προγράμματος α) στην προθυμία των μαθητών να δώσουν τον καλύτερο εαυτό τους στο μάθημα, β) στη μείωση των βλαπτικών συμπεριφορών των μαθητών κατά τη διάρκεια του μαθήματος, γ) στην αύξηση των βοηθητικών –ενισχυτικών συμπεριφορών μεταξύ τους και κατά συνέπεια την καλύτερη αλληλεπίδραση και θετικότερη σχέση των μαθητών.

Μετά την ανάλυση και επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας προκύπτουν τα εξής συμπεράσματα: Από τις δύο αρχικές μετρήσεις που έγιναν πριν την έναρξη του παρεμβατικού προγράμματος, σε παραδοσιακό μάθημα με την διδάσκουσα των τμημάτων, προέκυψε ότι: α) Οι μαθητές/τριες παρουσίαζαν υψηλά επίπεδα αρνητικών, δηλαδή απρόθυμων και απείθαρχων συμπεριφορών στην πρώτη εξαρτημένη μεταβλητή «δώσε τον καλύτερο εαυτό σου» στο μάθημα. β) Οι βλαπτικές συμπεριφορές όπως σαρκασμοί, επικρίσεις, υποτιμητικά σχόλια κ.α. συνέβαιναν πολύ συχνά και με υψηλότερη συχνότητα από τα θετικά σχόλια μεταξύ των μαθητών γ) Οι μαθητές/τριες δεν ήταν υποστηρικτικοί με τους συμμαθητές τους αφού σπάνια ή ποτέ, ενθάρρυναν και βοηθούσαν λεκτικά ή σωματικά τους συμμαθητές/τριες.

Με την εφαρμογή του παρεμβατικού προγράμματος, και την ανάλυση των δεδομένων προέκυψε ότι: Διαμορφώνοντας ένα σταθερό και κατάλληλο σχεδιασμό, βασισμένο σε αρχές του fair play, το κλίμα μάθησης έγινε πιο θετικό και υποστηρικτικό για όλους. Συγκεκριμένα, μειώθηκαν οι βλαπτικές συμπεριφορές στο μάθημα, αυξήθηκαν οι βοηθητικές- ενθαρρυντικές συμπεριφορές καθώς και τα επίπεδα προθυμίας και συμμετοχής των μαθητών /τριών στη διαδικασία του μαθήματος (μεταβλητή «δώσε τον καλύτερο εαυτό σου στο μάθημα»). Ο συνδυασμός των δύο θεωριών της κοινωνικής μάθησης και δομικής ανάπτυξης αποτέλεσε το βασικό σχεδιασμό πάνω στον οποίο στηρίχτηκε το παρεμβατικό πρόγραμμα και αποδείχτηκε αποτελεσματικός. Από την πρώτη θεωρία χρησιμοποιήθηκαν οι αρχές α) επισήμανση της επιθυμητής συμπεριφοράς,, ξεκαθάρισμα θεμιτού –αθέμιτου β) ευκαιρίες ανάπτυξης στην πράξη κατά τη διάρκεια του μαθήματος γ) ανατροφοδότηση, παρακίνηση και δ) θετική επικέντρωση στο κλείσιμο. Από τη δεύτερη θεωρία χρησιμοποιήθηκε το στοιχείο του ηθικού διλλήματος με πρόκληση συζήτησης-διαλόγου για το ποιο είναι το σωστό και επιθυμητό ή όχι.

Τελικά, συμπεραίνεται ότι όπως ο/η διδάσκων/ουσα δίνει βαρύτητα στην εκμάθηση κινητικών δεξιοτήτων δείχνοντας, επαναλαμβάνοντας, ανατροφοδοτώντας και επιβραβεύοντας, έτσι μπορεί παράλληλα με τον κινητικό στόχο να καλλιεργεί ηθικοκοινωνικές συμπεριφορές. Τέτοιες συμπεριφορές είναι η συνεργασία, η αποδοχή του άλλου, η βοήθεια -ενίσχυση λεκτικά ή σωματικά των άλλων, η ενθάρρυνση του μέτριου παίκτη η προθυμία για προσφορά βοήθειας κλπ. Ο εκπαιδευτικός δεν πρέπει να εθελotuφλεί σε ανάρμοστες και επικριτικές ή υποτιμητικές συμπεριφορές των μαθητών. Οι μαθητές πιθανά δεν υπολογίζουν τις συνέπειες των ενεργειών τους όταν χλευάζουν, κοροϊδεύουν ή σχολιάζουν επικριτικά κάποιον συμμαθητή τους. Σύμφωνα με τους Giebink και McKenzie, 1985; Patrick et al. 1998., Siedentop et al. 2004 ανάλογες συμπεριφορές δεν πρέπει να είναι αποδεκτές στο μάθημα της Φ.Α. από τον διδάσκοντα. Εξάλλου, δεν είναι αυτονόητο ότι οι μαθητές γνωρίζουν τη σωστή από τη μη σωστή συμπεριφορά αν δεν τη διδαχτούν.

Προτάσεις πρακτικής εφαρμογής

Η ηθικοκοινωνική ανάπτυξη είναι μια διαδικασία η οποία διαμορφώνεται όχι μόνο από την επίδραση του σχολικού περιβάλλοντος αλλά επηρεάζεται επίσης από την οικογένεια, τον κοινωνικό περίγυρο και άλλους παράγοντες. Έτσι στο μάθημα της Φ.Α η διαδικασία ηθικοκοινωνικής ανάπτυξης πρέπει να είναι συνεχής, σταθερή και παράλληλη με τους κινητικούς στόχους του μαθήματος. Μερικές προτάσεις που προκύπτουν από τη μέχρι τώρα έρευνα μπορούν να συμβάλλουν προς αυτή την κατεύθυνση.

Στάση διδάσκοντα:

- Προσπαθεί να είναι δίκαιος, σταθερός στις αποφάσεις του, αμερόληπτος.
- Αποφεύγει την κοινωνική σύγκριση, όπως ποιος μαθητής/ τρια θα ξεχωρίσει από όλους, ποιος έχει την καλύτερη επίδοση στην τάξη κλπ, αλλά εστιάζει στην προσωπική βελτίωση και την επιτυχία των καθενός.
- Υποστηρίζει και ενισχύει την αυτοεκτίμηση κάθε μαθητή. Πρόκειται για εκπαιδευτική προτεραιότητα στα προγράμματα που προάγουν την ηθική και κοινωνική ανάπτυξη.
- Χρησιμοποιεί επαινούς προσπάθειας, όπως: Μπράβο Μαρία, βελτιώθηκες αρκετά από τη προηγούμενη φορά!

- Χρησιμοποιεί επαίνους συμπεριφοράς όπως: Μπράβο Χρήστο που βοήθησες την Ελένη να σηκωθεί! Ή είναι πολύ καλό αυτό που κάνεις Νίκο, να βοηθάς τη Μαρία στην τεχνική της.
- Ξεκαθαρίζει ποιες συμπεριφορές είναι βοηθητικές-ενθαρρυντικές στους άλλους και ποιες δημιουργούν αρνητικά συναισθήματα, εξηγεί γιατί..
- Ο/η διδάσκων/ουσα θα πρέπει να εξηγεί κάθε φορά την επιθυμητή συμπεριφορά. Να γίνεται ξεκάθαρο στους μαθητές ποιες συμπεριφορές είναι αποδεκτές και ποιες όχι.
- Όπως ο/η διδάσκων/ουσα εξηγεί πως περιμένει να δει την ορθή εκτέλεση μιας αθλητικής δεξιότητας, έτσι θα πρέπει να παρακινεί και να εξηγεί πως περιμένει ακριβώς να συμπεριφέροντε οι μαθητές.

Γενικότερα..

- Οι επιθυμητές συμπεριφορές καλό είναι να προβάλλονται και να ενθαρρύνονται. Η επίκριση για ένα γεγονός να αφορά την πράξη και όχι το πρόσωπο.
- Στο τέλος της διδακτικής ώρας ο διδάσκων καλό είναι να κλείνει με επικέντρωση όχι μόνο στο τι επετεύχθη κινητικά, αλλά και τι επετεύχθη σε θέματα συμπεριφοράς, όπως: Σήμερα τελειοποιήσατε το σουτ αλλά και συνεργαστήκατε πιο αποτελεσματικά στο παιχνίδι! Ήταν πολύ καλό Κώστα που μοίραζες περισσότερο τη μπάλα, μπράβο σου!! Ή ήταν θαυμάσιο Ελένη να ενθαρρύνεις τη συμμαθήτριά σου στο παιχνίδι!
- Να μην υποτιμάται ο ρόλος ενός σύντομου διαλόγου ή ηθικού διλλήματος για το σωστό ή όχι σε ηθικοκοινωνικά ζητήματα που προκύπτουν μέσα στο μάθημα. Η αναφορά σε σχετικά παραδείγματα βοηθάει. Επί παραδείγματι, πως μπορεί να αισθάνεται κάποιος όταν ακούει « Φύγε ηλίθιε αφού δεν τα καταφέρνεις!!»
- Δώστε παραδείγματα έντιμης/ανέντιμης συμπεριφοράς π.χ. έντιμη συμπεριφορά είναι η αποδοχή του κανόνα που συμφωνήθηκε από την ομάδα, ή να συγχαίρει κάποιος τον αντίπαλο για δίκαιη νίκη, η παραδοχή ενός φάουλ που έκανε στο παιχνίδι, ή να παραχωρεί τη θέση του σε κάποιον για να παίξει κι αυτός στο παιχνίδι..
- Ανέντιμη συμπεριφορά είναι ο χλευασμός για την αποτυχία κάποιου, τα υποτιμητικά λεκτικά σχόλια σε κάποιον που υστερεί, η μη αποδοχή του κανόνα που όλοι μαζί συμφώνησαν, η μη παραδοχή της δίκαιης νίκης του αντίπαλου, κάνει

προκλητικές χειρονομίες, μουντζώνει, αποδίδει ευθύνες σε άλλους για δικό του σφάλμα, υποτιμά..

- Ο/Η διδάσκων/ουσα μπορεί να χρησιμοποιεί παρατηρητές συμπεριφορών (όσους για παράδειγμα δε συμμετέχουν στο μάθημα για κάποιο λόγο). Οι παρατηρητές μπορεί να καταγράφουν κάποιο γεγονός π.χ. πόσες φορές σε ένα παιχνίδι 10 λεπτών έπαιξε τη μπάλα ο μαθητής Α και ο μαθητής Β. Ακολουθεί συζήτηση: Γιατί η Μαρία στα 10 λεπτά έπαιξε τη μπάλα μία φορά και η Ελένη δέκα; Τι μπορεί ν' αλλάξει;

Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Μελλοντικές έρευνες που θα μπορούσαν να εστιάσουν στο χώρο της Φ.Α προτείνονται παρακάτω ενδεικτικά.

- Εκπαίδευση διδασκόντων στην αποτελεσματικότερη καλλιέργεια και ανάπτυξη ηθικοκοινωνικών συμπεριφορών των μαθητών.
- Ο ρόλος των Κ.Φ.Α. στη διαμόρφωση ηθικοκοινωνικών συμπεριφορών στα σχολικά πρωταθλήματα.
- Ο ρόλος της παρακίνησης επιβράβευσης και ενίσχυσης των διδασκόντων στην ανάπτυξη ηθικοκοινωνικών συμπεριφορών των μαθητών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ashworth, S., & Mosston, M. (1997). *Η διδασκαλία της Φ.Α. Μετάφραση –Επιμέλεια Κ. Μουντάκης*, Θεσσαλονίκη: Salto.
- Αγαθαγγέλου, Α. (2002). *Παρέμβαση με στόχο την ανάπτυξη του τίμιου παιχνιδιού στο μάθημα της Ολυμπιακής Παιδείας. Μεταπτυχιακή Διατριβή*, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Τρίκαλα.
- Bailey, K. (1978). *Methods of social research*. London: Collier-McMillan.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice – Hall.
- Barrett, T. (2005). Effects of cooperative learning on performance behaviors of sixth-grade physical education students. *Journal of Teaching in Physical Education*, 24, 88-102.
- Bergmann Drewe, S. (2000). The logical connection between moral education and physical education. *Journal of Curriculum Studies*, 32 (4) 561-573.
- Biddle, S., & Goudas, M. (1998). Physical education teacher efficacy: Scale development and relationship with curricular goals. *Exercise and Society*, 19, 23-32.
- Binder, D. (1995). *Fair play for kids*. Gloucester: Fair Play Canada.
- Bredemeier, B. J., & Shields, D. L. (1984b). Divergence in moral reasoning about sport and life. *Sociology of Sport Journal*, 1, 15-28.
- Bredemeir, B., & Shields, D. (1984b). The utility of moral stage analysis in the investigation of athletic aggression. *Sociology of Sport Journal* 1, 138-149
- Bredemeier, B.J., & Shields, D.L.(1986). Moral growth among athletes and non-athletes: A comparative analysis. *Journal of Genetic Psychology*, 147, 7-18
- Butcher, R. & Schneider, A.(1998) Fair play as Respect for the Game. *Journal of the Philosophy of Sport*, 25, 1-22
- Carlson, L. A. (2003). Existential theory: helping school counselors attend to youth at risk for violence. *Professional School Counseling*, 6, 310-315.
- Carlson, T. (1995). We hate gym: Student alienation from physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14, 467-477.

- Carlson, L. A. (2003). Existential theory: Helping school counselors attend to youth at risk for violence. *Professional School Counseling*, 6, 310-315.
- Carr, D. (1998). What moral educational significance has physical Education! A question in need of disambiguation. In M.J.Mc Namee & S.J.Parry (Eds.) *Ethics & Sport* (pp.119-133) London: E & FNSPON.
- Cartledge, G., & Milburn, J. F. (1995). *Teaching social skills to children and youth*. Boston: MA. Allyn and Bacon.
- Cartledge, G., & Milburn, J. F. (1997). *Teaching social skills to children and youth*. Boston: MA. Allyn and Bacon.
- Cothran, D., & Ennis, C. (1999). Alone in a crowd: Meeting student's needs for relevance and connection in urban high school physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 18, 234-237.
- Darst P.W, Zakrajsek, D. B., & Mancini, V. H. (1989). *Analyzing Physical Education and Sport instruction*, 2nd Ed. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Δέρρη, Β. (2007). *Η Φυσική Αγωγή στην αρχή του 21^{ου} αιώνα. Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*, Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Χριστοδουλίδη.
- Deci, E. L., & Ryan, M. L. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in Human behaviour*. New York: Plenum.
- Duda, J. L., Olson, L. K., & Templin, T.J.(1991). The Relationship of Task and Ego Orientation to Sportsmanship Attitudes and the Perceived Legitimacy of Injurious Acts. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62, 79-87.
- Duda, J. L., Chi, L., Newton, M.L., Walling, M.D., & Catley, D. (1995). Task and ego orientation and intrinsic motivation in sport. *International Journal of Sport Psychology*, 26, 40-63.
- Dunn, J.G.H., & Dunn, J. C. (1999). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- Dunn, J. G. H., & Dunn, J. C. (1999). Goal Orientations, Perceptions of Aggression and Sport Personship in Elite Male Youth Ice Hockey Players. *The Sport Psychologist*, 13, 183-200.
- Dyson, B. (2001). Cooperative learning in an elementary Physical education program. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20, 264-281.
- Elliot, S.N., & Busse, R.T. (1991). Social skills assessment and intervention with children and adolescents. *School Psychology International*, 12, 63-83.
- Ennis, C., Cothran, D., Davidson, K., Loftus, S., Owens, L., Swanson, L., & Hopsicker, P. (1997). Implementing curriculum within a context of fear and disengagement. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17, 52-71.

- Gibbons, L.S., Ebbeck, V. & Weiss, M.R. (1997). The Effect of Different Teaching Strategies on the Moral Development of Children in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education* 17, 85-98.
- Gibbons, L.S., Ebbeck, V. & Weiss, M.R. (1995). Fair play for Kids: Effects on the Moral Development of Children in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education* 3, 247-355.
- Giebink, M.P and MacKenzie, L.T.(1985). Teaching Sportsmanship in Physical Education and Recreation : An Analysis of Interventions and Generalization Effects. *Journal of Teaching in Physical Education* 4, 167-77.
- Γκιόσος, Ι. (2000) *Ολυμπιακή και αθλητική παιδεία*. Αθήνα: Εκδόσεις Προπομπός.
- Γκούτζα, Σ. (2004). *Φυσική Αγωγή και ηθική ανάπτυξη: Ένα πρόγραμμα παρέμβασης για την προώθηση του ηθικού συλλογισμού σε μαθητές γυμνασίου μέσα από το μάθημα της Φυσικής Αγωγής*. Μεταπτυχιακή Διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσ/νίκης, Σέρρες.
- Gardiner N. (1910) *Greek Athletic Sports and Festivals*, London.
- Goyette, R., Dore, R, & Dion, E. (2000). Pupils' misbehaviors and the reactions and casual attributions of physical education student teachers: A sequential analysis. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20, 3-14.
- Gresham, F.(1986). Conceptual issues in the assessment of social competence in children. In P. Strain, M.Guralnick, & H. M. Walker(Eds), *Children's social behavior*. New York: Academic Press.
- Goudas M., Hassandra M., Kofou G., Theodorakis Y. (2006). Greek Physical Education Teachers' views about sociomoral education. *International Journal of Physical Education* (in press).
- Guttman, A. (1986). Ursprunge, soziale Basis und Zukunft des Fair Play. *Sportwissenschaft* 1, 9-19.
- Haan , N. (1977). *Coping and defending: Processes of self-environment organization*. New York: Academic Press.
- Haan, N., Aerts, E., & Cooper, B.B.(1985). *On moral grounds: The search for a practical morality*. New York: University Press.
- Hassandra,M., Goudas,M., Hatzigeorgiadis, A., & Theodorakis,Y. (2006). A fair play intervention program in school Olympic education. *European Journal psychology of Education*, 22, 99-114
- Hastie, P.A., & Buchanan, A.M.(2000). Teaching responsibility through Sport Education: Prospects of a coalition. *Research Quarterly For Exercise and Sport*, 71, (1), 25-25.

- Hellison, D. (1985). *Goals and strategies for teaching physical education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hellison, D. (1987). The affective domain in physical education: Let's do some housecleaning. *Journal of physical Education, Recreation and Dance*, 58(6), 41-43.
- Hellison, D. (1995). *Teaching responsibility through physical activity*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hellison, D. (2003). *Teaching responsibility through physical activity*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hodge, K.P.(1989). Character building in sport: Fact or fiction! In: R.S. Weinberg, & D. Gould (Eds), *Foundations of Sport and exercise psychology*, (pp.481-493). Champaign. IL: Human Kinetics .
- Hoffman & L.W. Hofmann (eds.), *Review of Child Development Research*. New York: Russel Sage Fountation.
- Hoge, J.(1996). *Effective elementary social studies*. Wadsworth pub.
- Humbert, L. (1995). On the sidelines: *The experiences of young women in physical education class*. Unpublished doctoral thesis, University of Alberta, Edmonton.
- Johnson, L.2005.A fair play unit for elementary School.Teaching Elementaru Physical Education. Pp16-19 May .*Journal of Teaching in Physical Education* 20, 264-281.
- Καμπίτσης, Χ., (2004). *Η έρευνα στις Αθλητικές Επιστήμες*. Θεσσαλονίκη: Τσιαρτσιάνης Αθ. και ΣΙΑ Ο.Ε.
- Kavussanu, M., Roberts, C.G., (2001). Moral Functioning in Sport: An Achievement Goal Perspective. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 23, 37-54.
- Kennedy, H. (1988). Issues in the identification of socially incompetent children. *School Psychology Review*, 12, 276-288.
- Kirk, D., Tinning, R. (1990). *Physical Education Curriculum and Culture: Critical Issues in the Contemporary crisis*. London. New York. Philadelphia:The Falmer press
- Kohlberg, L. (1964). Development of Moral Character and Moral Ideology. In M.L.Hoffman & L.W.Hoffmann (eds.), *Review of Child Development Research* (pp.381-431). New York: Pussel Sage Fountation.
- Kohlberg, L. (1971). From is to ought. In T. Mischel (Ed.), *Cognitive development and*

- epistemology* (pp.151-235). New York: Academic Press.
- Kohlberg, L.(1976). Moral stages and moralization: The cognitive-developmental approach. In T. Lickona (Ed.), *Moral development and behavior: Theory, research and social issues* (pp.31-53). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Kohlberg, L.(1984). *Essays on moral development: The psychology of moral development*. San Francisco: Harper and Row.
- Lemyre, P. N., Poberts, C.G., & Ommundsen, Y. (2002). Achievement Goal Orientations, Perceived Ability and Sportpersonship in Youth Soccer. *Journal of Applied Sport Psychology*, 14, 120-136.
- Lickona, T. (1992). *Educating for character*. New York: Bandam Books.
- MacPhail, A., Kirk, D., Kinchin, G. (2004). Sport education: Promoting team affiliation through physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23, 106-122.
- Marcoen, A. (1999). Social Development. In Y.V.V. Auweele, F.Bakker, St.Biddle, M.Durand, R.Seiler (eds.), *Psychology for Physical Educators* (pp.293-19). Champaign: Human Kinetics.
- Melograno,V.J. (1997) *Designing the physical Educatino curriculum* (3rd ed.) Champaign IL:Human Kinetics.
- Metzler, M. (1989). A review of research on time in sport pedagogy. *Journal of teaching in physical Education*, 8, 87-103.
- Miller, S.C.,Bredemeier, B.J.& Shields , D.L. (1997). Sociomoral education through Physical Education with at-risk children. *Quest* 48, 114-129.
- Mouratidou, K., Goutza, S., & Chatzopoulos, D. (2007). Physical education and moral development: An intervention program to promote moral reasoning through physical education in high school students. *European Physical Education Review*. 13 (1), 41-56
- Μπαλασάς, Γ.(2003). *Ψυχοκινητικές παράμετροι που συνδέονται με τη διδασκαλία του μαθήματος της φυσικής αγωγής στο σχολείο*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Μπαλασάς, Γ., Πρώιος, Μ., Δογάνης, Γ., & Μπαλασάς, Δ. (2006). Ηθική Ανάπτυξη και Φυσική Αγωγή –Αθλητισμός. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 4 (2), 225-236.
- Muscott, H.S., & Gifford, T. (1984).Virtual reality and social skills training for students with behavioral disorders:Applications, Challenges and promising practices. *Education and Treatment of Children*, 17, 417-434.
- NASPE (2004). *Moving into the Future: National standards for physical education*.

Boston, MA: WCB McGraw-Hill.

Nicholls, J. (1989). *The competitive ethos democratic education*. Cambridge, M.A: Harvard University Press.

Ogbu, J.(1981). Origins of human competence: A cultural ecological perspective. *Child Development*, 52, 413-429.

Ogilve, B. C., & Tutko, T. A. (1971). *Sport: If you want to build character try something else*. New York: MacMillan.

Orlick, T. (1975) The sports environment: A capacity to enhance - A capacity to destroy. In B. Rushall, (Ed.), *The status of psychomotor learning and sport psychology behavior* (pp.113-118). Halifax, Nova Scotia: Sport Science Associates.

Παπαϊωάννου, Α., Θεοδωράκης, Ι., Γούδας, Μ. (2003). *Για μια καλύτερη Φυσική Αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Χριστοδουλίδη.

Parker, J.G., & Asher, S.R., (1987). Peer relation and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk; *Psychological Bulletin*, 102, 357-389.

Patrick, C.A., Ward, P., Crouch, D.W. (1998). Effects of holding students accountable for social behaviors during volleyball games in elementary physical education. *Journal of teaching in physical Education*, 17, 143-156.

Παυλοπούλου, Ε., Γωνιάδου, Σ., Ζαχαριάδης, Π., & Τσορμπατζούδης, Χ. (2003). Ο ρόλος των κινήτρων στην εκδήλωση ηθικής συμπεριφοράς στη σχολική Φυσική Αγωγή. *Φυσική Αγωγή και Αθλητισμός*, 48, 61-72

Piaget, J.(1965). *The moral judgment of the child*. M.Gabain, trans. New York:Free Press (work original published 1932).

Poss, S. (1989). Locus of Responsibility: Ethical Behaviour in Sport. *International Journal of Physical Education*. 19-23.

Power, C., Higgins, A., & Kohlberg, L. (1989). *Lawrence Kohlberg's approach to moral education*. New York: Columbia University Press.

Proios, M., Doganis, G., & Athanailidis, I. (2004). Moral development and form of participation, type of sport, and sport experience. *Perceptual and Motor Skills*, 99, 633-642.

Proios, M., Doganis, G.(2006). Influence of developmental characteristics age and Education on moral judgement in team sport. *Perceptual and Motor Skills*, 102, 247-642.

Proios, M., & Proios, M.(2006).The effects of teaching styles of gymnastics and basketball exercises on children' moral development within the framework physical education. *International Journal of Physical Education and Sport*

- Science*, 1, 115-129.
- Putnam, J.W. (1998). *Cooperative learning and strategies for inclusion*. Baltimore, MD: Paul H. Brookers Publishing.
- Romance, T., Weiss, M., & Bockoven, J. (1986). A program to promote moral development through elementary school physical education, *Journal of Teaching in Physical Education*, 5, 126-136
- Sheridan, H.(2003) Conceptualizing “ fair play : a review of the literature. *European Physical Education Review* 9(2), 163-184
- Sharpe, T., Brown, M., & Crider, K. (1995). The effects of sportsmanship curriculum intervention on generalized positive social behavior of urban elementary school students. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 28, 401-416.
- Shields, D. & Bredemeier, B. (1995). *Character Development and Physical Activity*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Shields, D.L, & Bredemeier, B.J., Gardner, D.E., & Bostrom, A.(1995). Leadership, cohesion, and team norms regarding cheating and aggression. *Sociology of Sport Journal*, 12, 324-336.
- Shields, D., & Bredemeier, B.(2000). Moral reasoning in the context of sport. Retrieved 2/10/2000.[http:// uic.edu/~lnucci/MoralEdu/Shilds.htm](http://uic.edu/~lnucci/MoralEdu/Shilds.htm).
- Siedentop, D., Mand, C., & Taggat, A. (1986). *Physical education: teaching and curriculum Strategies for grades 5-12*. Palo Alto, CA:Mayfield.
- Siedentop, D. (1994). *Sport education: Quality physical education though positive sport experience*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Siedentop & Tannehill (2000). *Developing teaching skills in physical education*. Mountain View. CA: Mayfield Publishing Company.
- Siedentop, D., Hastie, P.A., & van der Mars, H. (2004). *Complete guide to sport education*. Champaign, IL:Human Kinetics.
- Singleton, E. (2003). Rules! Relationships!: A Feminist Analysis of Competition and Fair play in Physical Education.*Ouest* 55 (2), 193-211
- Solomon, B. G.(1997). Fair Play in Gymnasium:Improving social skills among elementary school students. *Journal of Teaching in Physical Education, Recreation & Dance*. 68, 5, 22-25.
- Spence, S. H.(2003). Social skills training with children and young people: theory, evidence and practice. *Child and Adolescent Mental Health*, 8 (2), 84-96.
- Stephens, D.E., & Bredemeier, B.(1996). Moral atmosphere and judgments about aggression in girls soccer: Relationship among moral and

- motivational variables. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 18, 158-173.
- Stoll, S.K., & Beller, J. (2000). Do sports build character! In J.R. Gerdy (Eds.) *Sports in school: The future of an institution* (pp.18-30). New York: Teachers College Press.
- Supapporn, S., Dodds, P., & Griffin, L. (2003). An ecological analysis of middle school misbehavior through student and teacher perspectives: *Journal of teaching in physical Education*, 22, 328-349.
- Thomas JR, Nelson JK. (1990). *Research Methods in Physical Activity*, 2nd Ed., Champaign, IL: Human Kinetics, 343-363.
- Vallerand, R., Briere, N., Blanshard, C., & Provencher, R. (1997). Development and validation of the Multidimensional Sportpersonship Orientation Scale. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 19 (2), 197-206.
- Vidoni, C. (2002). *The effects of teaching personal and social responsibility on students social interactions of eighth- grade physical education student*. Unpublished master's thesis, University of Nebraska, Lincoln.
- Vidoni, C. & Ward, P. (2004). *Improving Social Skills in Physical Education Classes*. Paper presented at College of Education Diversity Conference and Craduate Students Symposium, The Ohio State University, Columbus, OH.
- Vidoni, C. & Ward, P. (2006). Effects of a Dependent Group-Oriented Cont;ingency on Middle School Physical Education Students' Fair Play Behaviors. *Journal Behavior Education*, 15, 81-92
- Vidoni, C. (2005). *The effects of fair play instruction on 8th –grade physical education students*. (Doctoral Dissertation, The Ohio State University). OhioLink Elektronik Thesis and Dissertations (ETD).
- Walker, H. M., Todis, B., Holmes, D., & Horton, G.1988). *The Walker social skills curriculum: The access program*. Austin, TX: Pro-Ed An International Publisher.
- Weinberg, R.S., & Gould, D. (1995). *Foundations of sport and exercise psychology*. Champaign IL: Human Kinetics.
- Weinberg, R.S., & Gould, D. (2003). *Foundations of sport and exercise psychology* (3rd ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ & ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ (2001). Οδηγίες για τη διδακτέα ύλη και τη διδασκαλία των μαθημάτων στο γυμνάσιο και στο ενιαίο λύκειο κατά το σχολική έτος 2001-2002 (τεύχος γ') Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Χασάνδρα, Μ. (2006). Η ανάπτυξη του «Ευ Αγονίζεσθαι» στη Φυσική Αγωγή. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 4 (2), 211-224.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ***Τεστ παρατηρητή***

Όνομα: Ημερομηνία:

Πως θα καταγράψεις μια συμπεριφορά ή ένα περιστατικό όταν:

1. Ο μαθητής/τρια «στόχος» κλωτσάει τη μπάλα στο ζευγάρι του και λέει: «άη στο διάολο ηλίθιε »
 - A) βλαπτική συμπεριφορά, λεκτική
 - B) βλαπτική συμπεριφορά, σωματική
 - Γ) τα δύο παραπάνω
 - Δ) εκτελεί διαφορετικά πράγματα

2. Ο μαθητής/τρια «στόχος» κατά τη διάρκεια του μαθήματος κλωτσάει τη μπάλα προς την οροφή
 - A) βλαπτική συμπεριφορά, σωματική
 - B) βλαπτική συμπεριφορά, λεκτική και σωματική
 - Γ) δεν ανταποκρίνεται άμεσα
 - Δ) εκτελεί διαφορετικά πράγματα

3. Ο μαθητής/τρια «στόχος» κάνει μια άσεμνη χειρονομία σε παίκτη
 - A) βλαπτική συμπεριφορά, λεκτική
 - B) βλαπτική συμπεριφορά, λεκτική και σωματική
 - Γ) βλαπτική συμπεριφορά, σωματική
 - Δ) η συμπεριφορά δύσκολα ερμηνεύεται, δεν συζητήθηκε

4. Ο μαθητής «στόχος» λέει σε συμπαίκτη του « παίζεις σαν κορίτσι »
 - A) βλαπτική συμπεριφορά, λεκτική
 - B) βοηθητική συμπεριφορά, λεκτική
 - Γ) χαμένη ευκαιρία για βοήθεια
 - Δ) δεν ακολουθεί τους κανόνες

5. Μετά από πετυχημένο καλάθι κάποιου παίκτη, ο μαθητής/τρια «στόχος» σηκώνει κλειστή την παλάμη και προβάλλοντας τον αντίχειρα λέει: «Πολύ καλό!!!»

- A) βοηθητική συμπεριφορά, λεκτική
- B) βοηθητική συμπεριφορά, σωματική
- Γ) βοηθητική συμπεριφορά, σωματική και λεκτική
- Δ) εκτελεί διαφορετικά πράγματα

6. Ο μαθητής/τρια «στόχος» λέει σε παίκτη (ή συμμαθητή/τρια του) «ωραία !!» και «είσαι πρώτος!!». Πώς θα το καταγράψεις;

- A) ως ένα περιστατικό με βοηθητική συμπεριφορά λεκτική;
- B) ως δύο περιστατικά με βοηθητική συμπεριφορά λεκτική;
- Γ) ως ένα περιστατικό με βοηθητική συμπεριφορά σωματική και λεκτική;
- Δ) αυτή η συμπεριφορά μου είναι άγνωστη, δεν θα καταγραφεί

7. Ο μαθητής/τρια «στόχος» μιλάει με το ζευγάρι του και αναγκάζει το διδάσκοντα να σταματήσει τη διδασκαλία και να του κάνει παρατήρηση

- A) βλαπτική συμπεριφορά, λεκτική
- B) βλαπτική συμπεριφορά, σωματική
- Γ) διακόπτει τη ροή
- Δ) αυτή η συμπεριφορά μου είναι άγνωστη, δεν θα καταγραφεί

8. Ο μαθητής/τρια «στόχος» χειροκροτεί για την καλή απόδοση συμπαίκτη του και λέει «πολύ καλό!»

- A) βοηθητική συμπεριφορά λεκτική
- B) βοηθητική συμπεριφορά ταυτόχρονα λεκτική και σωματική
- Γ) βλαπτική συμπεριφορά ταυτόχρονα λεκτική και σωματική
- Δ) εκτελεί διαφορετικά πράγματα

9. Ο μαθητής/τρια «στόχος» εκτελεί συνειδητά διαφορετική άσκηση απ' αυτήν που υπέδειξε ο διδάσκων.

- A) δεν ανταποκρίνεται άμεσα
- B) διακόπτει τη ροή, δυσκολεύει άλλους

- Γ) εκτελεί διαφορετικά πράγματα
- Δ) δεν ακολουθεί τους κανόνες

10. Ο μαθητής/τρια «στόχος» μουντζώνει δύο φορές το ίδιο πρόσωπο. Πώς θα το καταγράψεις;

- A) ως ένα βλαπτικό περιστατικό, σωματικό;
- B) ως δύο βλαπτικά περιστατικά, σωματικά;
- Γ) εκτελεί διαφορετικά πράγματα;
- Δ) δεν ακολουθεί τους κανόνες του μαθήματος, παιχνιδιού;

11. Ο μαθητής/τρια «στόχος» χτυπάει στο πόδι του κατά τη διάρκεια του αγώνα και εγκαταλείπει το γήπεδο.

- A) βλαπτική συμπεριφορά, σωματική ;
- B) αρνητική συμπεριφορά λεκτική και σωματική;
- Γ) εκτελεί διαφορετικά πράγματα;
- Δ) Η συμπεριφορά αυτή δεν είναι στη λίστα των συμπεριφορών που καταγράφουμε, δεν θα καταγραφεί

12. Ο μαθητής/τρια «στόχος» μετά από πετυχημένο καλάθι συμπαίκτη του, επιβραβεύει αυτόν και δύο άλλους που βοήθησαν με τις ενέργειές τους. Συγκεκριμένα κάνει τη χαρακτηριστική κίνηση: χτύπημα των παλαμών ψηλά.

Πώς θα το καταγράψεις;

- A) ένα βοηθητικό περιστατικό, σωματικό;
- B) ένα βοηθητικό περιστατικό, λεκτικό και σωματικό;
- Γ) τρία βοηθητικά περιστατικά, σωματικά;
- Δ) δεν θα καταγραφεί

13. Η ομάδα του μαθητή «στόχου» πετυχαίνει ένα καλάθι. Ο μαθητής στόχος δεν κάνει κανένα σχόλιο. Πως θα καταγράψεις αυτό το περιστατικό;

- A) αυτή η συμπεριφορά δεν είναι στη λίστα των καταγεγραμμένων συμπεριφορών
- B) χαμένη ευκαιρία για να βοηθήσει
- Γ) αρνητική συμπεριφορά, σωματικά
- Δ) δεν θα καταγραφεί κάτι..

14. Ο μαθητής/τρια «στόχος» σπρώχνει έναν παίκτη και λέει: «φύγε ηλίθιε»
- A) αυτή η συμπεριφορά δεν είναι στη λίστα των καταγεγραμμένων συμπεριφορών
 - B) χαμένη ευκαιρία για να βοηθήσει
 - Γ) βλαπτική συμπεριφορά λεκτική και σωματική
 - Δ) βλαπτική συμπεριφορά σωματική
15. Ο μαθητής/τρια «στόχος» μετά από πετυχημένο καλάθι ωρύεται (κραυγάζει) «πολύ καλοοό!!» με ιδιαίτερα υπερβολικό τρόπο έτσι που να διασπά την προσοχή όλων και την ομαλή ροή του παιχνιδιού.
- A) βοηθητική συμπεριφορά, λεκτική και σωματική
 - B) βλαπτική συμπεριφορά λεκτική και σωματική
 - Γ) αυτή η συμπεριφορά δεν είναι στη λίστα των καταγεγραμμένων συμπεριφορών
 - Δ) δεν ακολουθεί τους κανόνες του παιχνιδιού
16. Ο μαθητής/τρια «στόχος» περνά, κάνοντας άλμα, πάνω από έναν παίκτη που μόλις έχει πέσει και φαίνεται ότι χτύπησε σοβαρά.
- A) αυτή η συμπεριφορά δεν είναι στη λίστα των καταγεγραμμένων συμπεριφορών
 - B) βλαπτική συμπεριφορά, σωματική
 - Γ) χαμένη ευκαιρία να βοηθήσει
 - Δ) δεν θα καταγραφεί κάτι
17. Ο μαθητής/τρια «στόχος» αμφισβητεί έντονα την απόφαση του διαιτητή/διδάσκοντα
- A) αυτή η συμπεριφορά δεν είναι στη λίστα των καταγεγραμμένων συμπεριφορών
 - B) βλαπτική συμπεριφορά, σωματική
 - Γ) χαμένη ευκαιρία για να βοηθήσει
 - Δ) δεν ακολουθεί τους κανόνες του παιχνιδιού
18. Ο μαθητής/τρια «στόχος» χτυπάει έξι φορές παλαμάκια μετά από ένα πετυχημένο καλάθι. Πώς θα το καταγράψεις;
- A) έξι συνεχόμενα βοηθητικά περιστατικά, σωματικά;
 - B) ένα βοηθητικό περιστατικό, σωματικό;
 - Γ) δεν θα καταγράψω κάτι..

Δ) αυτή η συμπεριφορά δεν είναι στη λίστα των καταγεγραμμένων συμπεριφορών

19. Ο μαθητής/τρια «στόχος» μαζεύει τη μπάλα από κάτω και τη δίνει στην αντίπαλη ομάδα όπου ανήκει.

- A) αυτή η συμπεριφορά δεν είναι στη λίστα των καταγεγραμμένων συμπεριφορών
- B) βοηθητική συμπεριφορά, σωματική
- Γ) βοηθητική συμπεριφορά, λεκτική
- Δ) εκτελεί διαφορετικά πράγματα

20. Ο μαθητής/τρια «στόχος» μαζεύει τις μπάλες του μπάσκετ, στο τέλος του παιχνιδιού, και τις βάζει χωρίς να το ζητήσει ο διδάσκων στο δίχτυ.

- A) αυτή η συμπεριφορά δεν είναι στη λίστα των καταγεγραμμένων συμπεριφορών
- B) βοηθητική συμπεριφορά, σωματική
- Γ) εκτελεί διαφορετικά πράγματα
- Δ) βοηθητική συμπεριφορά, λεκτική και σωματική

21. Η μπάλα του μπάσκετ κυλάει, στο τέλος φάσης του παιχνιδιού, κοντά στην πλευρά του μαθητή/τριας «στόχου», αλλά αυτός/η αδιαφορεί για την ..τύχη της

- A) αυτή η συμπεριφορά δεν είναι στη λίστα των καταγεγραμμένων συμπεριφορών
- B) χαμένη ευκαιρία για να βοηθήσει
- Γ) δεν ακολουθεί τους κανόνες του μαθήματος/παιχνιδιού
- Δ) βλαπτική συμπεριφορά, σωματική

22. Η μπάλα του μπάσκετ κυλάει, στο τέλος φάσης του παιχνιδιού, κοντά στην πλευρά του μαθητή/τριας «στόχος», αλλά αυτός/ή κλωτσάει τη μπάλα στην απέναντι πλευρά του γηπέδου.

- A) χαμένη ευκαιρία για να βοηθήσει
- B) βλαπτική συμπεριφορά, σωματική
- Γ) δεν ακολουθεί τους κανόνες του μαθήματος/ παιχνιδιού.
- Δ) εκτελεί διαφορετικά πράγματα

23. Μετά από υπόδειξη του διδάσκοντα για μια νέα άσκηση, ο μαθητής/τρια «στόχος» κινείται αμέσως ώστε να εκτελέσει αυτό που του υπεδείχθη.

Πώς θα το καταγράψεις;

- A) δεν καταγράφουμε τέτοια συμπεριφορά
- B) βοηθητική συμπεριφορά, σωματική
- Γ) βοηθητική συμπεριφορά λεκτική

24. Μετά από υπόδειξη του διδάσκοντα για μια νέα άσκηση, ο μαθητής/τρια «στόχος» κινείται βαδίζοντας προς το μέρος για να εκτελέσει την άσκηση και ταυτόχρονα μιλάει με το ζευγάρι του. Πώς θα το καταγράψεις;

- A) δεν ανταποκρίνεται άμεσα;
- B) δεν θα καταγράψω κάτι..
- Γ) δεν πειράζει αν μιλάει, αφού δεν αποφεύγει την άσκηση που του υπεδείχθη.
- Δ) αρνητική συμπεριφορά, σωματική

25. Μετά από υπόδειξη του διδάσκοντα για μια νέα άσκηση σε ζευγάρια , ο μαθητής/τρια «στόχος» δεν ξεκινάει την άσκηση αλλά κουβεντιάζει με άλλον. Πώς θα το καταγράψεις;

- A) δεν ανταποκρίνεται αμέσως;
- B) διακόπτει τη ροή, σταματάει;
- Γ) εκτελεί διαφορετικά πράγματα;(εκτός καθήκοντος;)
- Δ) βλαπτική συμπεριφορά, λεκτική;

26. Κατά τη διάρκεια των ασκήσεων ο μαθητής/τρια «στόχος» σταματάει την άσκηση που υπέδειξε ο διδάσκων και εκτελεί μια διαφορετική. Πώς θα το καταγράψεις;

- A) βλαπτική συμπεριφορά, σωματική;
- B) εκτός καθήκοντος, εκτελεί διαφορετικά πράγματα;
- Γ) δεν ανταποκρίνεται αμέσως;
- Δ) διακόπτει τη ροή , σταματάει;

27. Κατά τη διάρκεια των ασκήσεων ο μαθητής/τρια «στόχος» δείχνει απροθυμία και εκτελεί αργά με καθυστέρηση. Πώς θα το καταγράψεις;

- A) εκτός καθήκοντος, εκτελεί διαφορετικά πράγματα;
- B) δεν ανταποκρίνεται αμέσως

Γ) αρνητική συμπεριφορά σωματική

28. Κατά τη διάρκεια των ασκήσεων ο μαθητής/τρια «στόχος» δυσκολεύει το ζευγάρι του να εκτελέσει πετώντας του τη μπάλα με όχι σωστό τρόπο.

Πως θα το καταγράψεις;

- A) διακόπτει το ροή δυσκολεύει άλλους;
- B) εκτελεί διαφορετικά πράγματα;(εκτός καθήκοντος)
- Γ) δεν ανταποκρίνεται άμεσα;
- Δ) δεν θα καταγράψεις κάτι.

29. Κατά τη διάρκεια των ασκήσεων ο μαθητής/τρια «στόχος»

περιμένει ώσπου να ρθει η σειρά του να εκτελέσει. Πως θα το καταγράψεις;

- A) δεν ανταποκρίνεται άμεσα;
- B) εκτελεί διαφορετικά από αυτό που υπεδείχθη
- Γ) δεν θα καταγράψεις κάτι

30. Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού ο μαθητής/τρια «στόχος» βλέποντας ένα συμπαίκτη του να δυσκολεύεται να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις του παιχνιδιού...αλλά να προσπαθεί ,τον ενθαρρύνει λέγοντας: «πολύ ωραία , συνέχισε» Πως θα το καταγράψεις;

- A) βοηθάει, λεκτικά
- B) δεν ακολουθεί τους κανόνες του παιχνιδιού
- Γ) δεν καταγράφουμε τέτοια συμπεριφορά
- Δ) εκτελεί διαφορετικά πράγματα

31. Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού ο μαθητής/τρια «στόχος» βλέποντας ένα συμπαίκτη του να δυσκολεύεται να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις του παιχνιδιού.... αλλά να προσπαθεί ,του λέει «άστο καλύτερα γιατί θα χάσεις»

- A) βοηθάει , λεκτικά
- B) βλάπτει, λεκτικά
- Γ) δεν καταγράφουμε τέτοια συμπεριφορά

32. Κατά τη διάρκεια του μαθήματος ο μαθητής/τρια «στόχος» δεν αναλαμβάνει να μαζέψει το υλικό που χρησιμοποίησε αλλά το αφήνει όπου- όπου. Πως θα το καταγράψεις;