

**ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ & ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΥ
ΔΙΑΤΜΗΜΑΤΙΚΟ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ**

**Η ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΖΩΗΣ ΣΕ ΝΕΑΡΟΥΣ
ΑΘΛΗΤΕΣ ΚΑΙ ΑΘΛΗΤΡΙΕΣ ΤΟΥ ΚΛΑΣΙΚΟΥ ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΥ**

της

Άννας Πατσοπούλου

Μεταπτυχιακή Διατριβή που υποβάλλεται στο καθηγητικό σώμα για την μερική
ολοκλήρωση των απαιτήσεων, για την απόκτηση μεταπτυχιακού τίτλου του

Διατμηματικού Μεταπτυχιακού προγράμματος Σπουδών του

Τ.Ε.Φ.Α.Α., του Α.Π.Θ., του Δ.Π.Θ. και του Π.Θ.

Καθηγητικό σώμα:

Επιβλέπων: Δρ. Γούδας Μάριος, Επίκουρος καθηγητής -----

Μέλος: Δρ. Θεοδωράκης Γιάννης, Καθηγητής -----

Μέλος: Δρ. Διγγελίδης Νικόλαος, Λέκτορας -----

Θεσσαλονίκη 2004

ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ & ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΥ
ΔΙΑΤΜΗΜΑΤΙΚΟ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ

Correlation = Σχέση

Η ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΖΩΗΣ ΣΕ ΝΕΑΡΟΥΣ
ΑΘΛΗΤΕΣ ΚΑΙ ΑΘΛΗΤΡΙΕΣ ΤΟΥ ΚΛΑΣΙΚΟΥ ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΥ

της

Άννας Πατσοπούλου

Μεταπτυχιακή Διατριβή που υποβάλλεται στο καθηγητικό σώμα για την μερική
ολοκλήρωση των απαιτήσεων, για την απόκτηση μεταπτυχιακού τίτλου του

Διατμηματικού Μεταπτυχιακού προγράμματος Σπουδών του

Τ.Ε.Φ.Α.Α., του Α.Π.Θ., του Δ.Π.Θ. και του Π.Θ.

Καθηγητικό σώμα:

Επιβλέπων: Δρ. Γούδας Μάριος, Επίκουρος καθηγητής -----

Μέλος: Δρ. Θεοδωράκης Γιάννης, Καθηγητής -----

Μέλος: Δρ. Διγγελίδης Νικόλαος, Λέκτορας -----

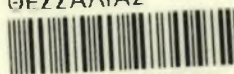
Θεσσαλονίκη 2004



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

Αριθ. Εισ.: 4324/1
Ημερ. Εισ.: 01-03-2005
Δωρεά: _____
Ταξίθετικός Κωδικός: Δ
796.07
ΠΑΤ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ



004000077920

2004

© Άννας Πατσοπούλου

ALL RIGHTS RESERVED

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

ANNA ΠΑΤΣΟΠΟΥΛΟΥ: Η Εφαρμογή του προγράμματος δεξιοτήτων ζωής σε νεαρούς αθλητές και αθλήτριες του κλασικού αθλητισμού.

(Υπό την επίβλεψη του κ. Γούδα Μάριου)

Η παρούσα έρευνα σχεδιάστηκε ώστε να μελετήσει την αποτελεσματικότητα ενός προγράμματος διδασκαλίας δεξιοτήτων ζωής που εφαρμόστηκε στον κλασικό αθλητισμό και στον παραδοσιακό χορό. Η παρούσα μελέτη περιλάμβανε δύο έρευνες, την βασική έρευνα και την πιλοτική εργασία και το πρόγραμμα παρέμβασης εφαρμόστηκε συνολικά τέσσερις φορές. Η πρώτη μελέτη της βασικής έρευνας ήταν στον κλασικό αθλητισμό ($N=16$) και η δεύτερη στον κλασικό αθλητισμό με αντιστροφή των ομάδων ($N=16$). Η πρώτη μελέτη της πιλοτικής εργασίας ήταν στον παραδοσιακό χορό ($N=25$) και η δεύτερη στον παραδοσιακό χορό με αντιστροφή των ομάδων ($N=25$). Συνολικά πραγματοποιήθηκαν τέσσερις μελέτες με σκοπό να διερευνηθεί αν παιδιά ηλικίας 10-12 ετών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα δεξιοτήτων ζωής σε σχέση με παιδιά που δε συμμετείχαν στο πρόγραμμα θα παρουσιάσουν: α) αύξηση στο γνωστικό επίπεδο για τις δεξιότητες καθορισμού στόχων, επίλυσης προβλημάτων και θετικής σκέψης και β) καλύτερη ατομική επίδοση σε συγκεκριμένη κινητική-αθλητική δεξιότητα. Ο χρόνος παρέμβασης του προγράμματος είχε διάρκεια δύο μήνες για κάθε μελέτη, περιλάμβανε 10 συναντήσεις των 15' και ακολουθήθηκε ακριβώς ο ίδιος σχεδιασμός και στις τέσσερις μελέτες. Οι συναντήσεις περιλάμβαναν διδασκαλία που αφορούσε τις δεξιότητες καθορισμού στόχων, επίλυσης προβλημάτων και θετικής σκέψης. Η διδασκαλία γινόταν πριν την προπόνηση ή το μάθημα με αποτέλεσμα να αποτελεί σταδιακά αναπόσπαστο κομμάτι της προπόνησης ή του μαθήματος του παραδοσιακού χορού της φυσικής αγωγής. Μόνο στην βασική έρευνα, στις ομάδες του κλασικού αθλητισμού, έγιναν μετρήσεις πριν και αμέσως μετά την παρέμβαση σε συγκεκριμένο κινητικό τεστ. Χρησιμοποιήθηκαν ειδικά διαμορφωμένα ερωτηματολόγια, που προσαρμόστηκαν για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας. Τα στοιχεία που αξιολογήθηκαν ήταν το γνωστικό επίπεδο των παιδιών για τις δεξιότητες ζωής και η αντιλαμβανόμενη ικανότητα τους για τις ίδιες δεξιότητες στο μάθημα του παραδοσιακού χορού της φυσικής αγωγής και στον κλασικό αθλητισμό. Μόνο στην βασική έρευνα αξιολογήθηκε η ατομική επίδοση των νεαρών αθλητών με συγκεκριμένο κινητικό τεστ αυτό του άλματος άνευ φοράς.

Παρατηρήθηκε βελτίωση του γνωστικού επιπέδου και της αντιλαμβανόμενης ικανότητάς των παιδιών για τις δεξιότητες ζωής και αύξηση της απόδοσής τους στο κινητικό τεστ σε σχέση με τα παιδιά της ομάδας ελέγχου. Μετά την αντιστροφή των ομάδων διαπιστώθηκαν παρόμοια αποτελέσματα και για τις ομάδες ελέγχου που εφαρμόστηκε το πρόγραμμα, ενώ δύο μήνες μετά την παρέμβαση, παρατηρήθηκε μικρή πτώση στις γνώσεις για τις δεξιότητες ζωής σε όλες τις έρευνες, ενώ τα θετικά αποτελέσματα σε ό,τι αφορά την αντιλαμβανόμενη ικανότητα μειώθηκαν. Μεγαλύτερη μείωση των γνώσεων και της αντιλαμβανόμενης ικανότητας είχαμε τέσσερις μήνες μετά την εφαρμογή του προγράμματος.

Συμπερασματικά, το πρόγραμμα διδασκαλίας δεξιοτήτων ζωής, φάνηκε ότι ήταν κατάλληλο και εφαρμόσιμο σε παιδιά ηλικίας 10-12 ετών, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας. Μελλοντικές έρευνες θα πρέπει να επικεντρωθούν στην εξέταση της επίδρασης του προγράμματος δεξιοτήτων ζωής και σε άλλα αθλήματα (ομαδικά και ατομικά) κάτω από την καθοδήγηση δασκάλων - καθηγητών εκπαιδευμένων στη συγκεκριμένη μέθοδο. Απαραίτητη κρίνεται επίσης η διερεύνηση της μακροχρόνιας επίδρασης των προγραμμάτων δεξιοτήτων ζωής, αφού όπως φάνηκε από την παρούσα έρευνα τα αποτελέσματα διατηρούνταν μέχρι και 4 μήνες μετά την παρέμβαση. Επίσης η επίδραση και άλλων παραγόντων που έχουν πιθανή σχέση με τις δεξιότητες ζωής όπως ηλικία, μορφωτικό επίπεδο, κοινωνικό επίπεδο, οικονομική κατάσταση γονέων κλπ. θα πρέπει να εξετασθεί μέσα από καινούργιες έρευνες.

Λέξεις κλειδιά: δεξιότητες ζωής, επίλυση προβλημάτων, θετική σκέψη-αυτοδιάλογος, καθορισμός στόχου, ψυχολογικές δεξιότητες.

ABSTRACT

ANNA PATSOPOYLOY: Teaching a life skills development program in track and field.

(Under the supervision of Dr. Goudas Marios)

The purpose of the present study was to examine the effectiveness of a life skills training program, taught as part of a physical education class (folklore dance) and sport training. The life skill program includes four studies. The first, in track and field ($N=16$), the second with the reverse of the two groups in the track and field ($N=16$), the third in school physical education (folklore dance) ($N=25$), and the fourth second with the reverse of the two groups in school physical education ($N=25$). The hypothesis of this study was that children participating in the program would demonstrate greater improvement: a) in life skills such as goal setting, problem solving and positive thinking and b) in specific sport skills. The intervention program for every study lasted 10 weeks and consisted of a single 15' session per week. The life skill program except life skills taught how to set goals, solve problems and think positive. The contents of the program were gradually integrated to the training session or physical education class (folklore dance). Evaluations were conducted pre and post intervention for each study. Children performance on motor skills was measured employing specific track and field test (long jump). The results showed that children participating in the program demonstrated significant improvement in life skills knowledge, perceived competence to use life skills and sport skills performance. After the reverse of the groups, the intervention program for the first experimental group showed that life skills knowledge decreased constantly.

The results of the present study showed significant improvement of life skills knowledge, suggests that, this intervention program seems to be effective and applicable to the children age of 10-12. Further research is needed to investigate the transfer of life skills in others sports, by improving the intervention content.

Keywords: goal setting; life skills; positive thought-self talk; psychological skills; solving problems

*Αφιερωμένη
στη μητέρα μου Βάσω
και στον αδερφό μου Νίκο*

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Όλους τους αθλητές, αθλήτριες, μαθητές και τις μαθήτριες των ομάδων και των σχολείων που πήραν μέρος στην έρευνα.

Τον σύλλογο του κλασικού αθλητισμού Ε.Α.Λ. Πήγασος και τον προπονητή κ. Γιώργο Μιχμίζο για τη συμμετοχή των νεαρών αθλητών του στην έρευνα.

Τον κ. Βασίλη Παπαχαρίση που μου έδωσε την άδεια να χρησιμοποιήσω το ερωτηματολόγιο των δεξιοτήτων ζωής και να το τροποποιήσω για τις ανάγκες της υπάρχουσας διατριβής.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω το φίλο και συνεργάτη, Αστέριο Πατσιαούρα για τη βοήθεια που μου παρείχε στη στατιστική ανάλυση για την ολοκλήρωση της παρούσας έρευνας.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Σελίδα

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	iii
ABSTRACT.....	v
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ.....	viii
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ.....	x
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ.....	xii

I. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Γενικά.....	1
Σκοπός της έρευνας.....	2
Σημασία της έρευνας.....	3
Περιορισμοί της έρευνας.....	3
Οριοθέτηση της έρευνας	4
Επεξήγηση όρων.....	5
Ερευνητικές υποθέσεις.....	6

II. ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

Δεξιότητων ζωής.....	7
Εφαρμογή προγραμμάτων δεξιότητων ζωής στο μάθημα της φυσικής αγωγής κα αθλητισμό.....	8
Η διδασκαλία δεξιότητων ζωής.....	9
Έρευνες-προγράμματα δεξιότητων ζωής.....	10
Το πρόγραμμα GOAL.....	10
Τα ο πρόγραμμα SUPER.....	11
Καθορισμός στόχων.....	12
Θετικός αυτοδιάλογος-Θετική σκέψη.....	13
Επίλυση προβλημάτων.....	15

III. ΜΕΘΟΔΟΣ ΚΑΙ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Συμμετέχοντες.....	18
--------------------	----

Διαδικασία.....	18	
Πιλοτική εργασία.....	19	
Όργανα μέτρησης.....	19	
Σχεδιασμός της έρευνας.....	21	
Αξιολόγηση του προγράμματος.....	24	
Στατιστική ανάλυση.....	25	
Στατιστικές υποθέσεις.....	26	
IV. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ		
Κλασικού Αθλητισμού.....	27	
Παραδοσιακός Χορός.....	41	
V. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....		52
VI. ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....		56
VII. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....		60

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1. Δείκτης εσωτερικής συνοχής (Cronbach's alpha) των ερωτημάτων του ερωτηματολογίου στον κλασικό αθλητισμό.....	21
Πίνακας 2. Δείκτης εσωτερικής συνοχής (Cronbach's alpha) των ερωτημάτων του ερωτηματολογίου στον παραδοσιακό χορό.....	21
Πίνακας 3. Μέση τιμή και τυπική απόκλιση του τεστ γνώσεων στον κλασικό αθλητισμό και στις τέσσερις μετρήσεις.....	27
Πίνακας 4. Μέση τιμή και τυπική απόκλιση του τεστ αντιλαμβανόμενης ικανότητας στον κλασικό αθλητισμό και στις τέσσερις μετρήσεις...	31
Πίνακας 5. Μέση τιμή και τυπική απόκλιση του κινητικού τεστ στον κλασικό αθλητισμό και στις τέσσερις μετρήσεις	38
Πίνακας 6. Μέση τιμή και τυπική απόκλιση του τεστ γνώσεων στον παραδοσιακό χορό και στις τέσσερις μετρήσεις	41
Πίνακας 7. Μέση τιμή και τυπική απόκλιση του τεστ αντιλαμβανόμενης ικανότητας στον κλασικό αθλητισμό και στις τέσσερις μετρήσεις.....	45



ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ

	Σελίδα
Σχήμα 1. Γράφημα προφίλ των τιμών του τεστ γνώσεων στην 1 ^η και 2 ^η μέτρηση στην πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου στον κλασικό αθλητισμό.....	28
Σχήμα 2. Γράφημα προφίλ των τιμών του τεστ γνώσεων στην 3 ^η και 4 ^η μέτρηση στην πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου στον κλασικό αθλητισμό	30
Σχήμα 3. Γράφημα προφίλ των τιμών του τεστ αντιλαμβανόμενης ικανότητας στον παράγοντα καθορισμό στόχων στην 1 ^η και 2 ^η μέτρηση στην πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου στον κλασικό αθλητισμό	33
Σχήμα 4. Γράφημα προφίλ των τιμών του τεστ αντιλαμβανόμενης ικανότητας στον παράγοντα επίλυση προβλημάτων στην 1 ^η και 2 ^η μέτρηση στη πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου στον κλασικό αθλητισμό	34
Σχήμα 5. Γράφημα προφίλ των τιμών του τεστ αντιλαμβανόμενης ικανότητας στον παράγοντα θετική σκέψη στην 1 ^η και 2 ^η μέτρηση στην πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου στον κλασικό αθλητισμό	34
Σχήμα 6. Γράφημα προφίλ των τιμών του τεστ αντιλαμβανόμενης ικανότητας στον παράγοντα καθορισμός στόχων στην 3 ^η και 4 ^η μέτρηση στην πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου στον κλασικό αθλητισμό	35
Σχήμα 7. Γράφημα προφίλ των τιμών του τεστ αντιλαμβανόμενης ικανότητας στον παράγοντα επίλυση προβλημάτων στην 3 ^η και 4 ^η μέτρηση στην πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου στον κλασικό αθλητισμό	36
Σχήμα 8. Γράφημα προφίλ των τιμών του τεστ αντιλαμβανόμενης	

ικανότητας στον παράγοντα θετική σκέψη στην 3 ^η και 4 ^η μέτρηση στην πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου στον κλασικό αθλητισμό	37
Σχήμα 9. Γράφημα προφίλ των τιμών του κινητικού τεστ (άλμα σε μήκος) στην 1 ^η και 2 ^η μέτρηση στην πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου στον κλασικό αθλητισμό.....	38
Σχήμα 10. Γράφημα προφίλ των τιμών του κινητικού τεστ (άλμα σε μήκος) στην 3 ^η και 4 ^η μέτρηση στην πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου στον κλασικό αθλητισμό	40
Σχήμα 11. Γράφημα προφίλ των τιμών του τεστ γνώσεων στην 1 ^η και 2 ^η μέτρηση στην πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου στον παραδοσιακό χορό.....	43
Σχήμα 12. Γράφημα προφίλ των τιμών του τεστ γνώσεων στην 3 ^η και 4 ^η Μέτρηση στην πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου στον παραδοσιακό χορό	44
Σχήμα 13. Γράφημα προφίλ των τιμών του τεστ αντιλαμβανόμενης ικανότητας στον παράγοντα καθορισμό στόχων στην 1 ^η και 2 ^η μέτρηση στην πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου στον παραδοσιακό χορό	47
Σχήμα 14. Γράφημα προφίλ των τιμών του τεστ αντιλαμβανόμενης ικανότητας στον παράγοντα επίλυση προβλημάτων στην 1 ^η και 2 ^η μέτρηση στην πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου παραδοσιακό χορό.....	48
Σχήμα 15. Γράφημα προφίλ των τιμών του τεστ αντιλαμβανόμενης ικανότητας στον παράγοντα θετική σκέψη στην 1 ^η και 2 ^η μέτρηση στην πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου στον παραδοσιακό χορό.....	48
Σχήμα 16. Γράφημα προφίλ των τιμών του τεστ αντιλαμβανόμενης ικανότητας στον παράγοντα καθορισμός στόχων στην 3 ^η και 4 ^η μέτρηση στην πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου στον παραδοσιακό χορό.....	50
Σχήμα 17. Γράφημα προφίλ των τιμών του τεστ αντιλαμβανόμενης ικανότητας στον παράγοντα επίλυση προβλημάτων στην 3 ^η και 4 ^η	

μέτρηση στην πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου.....	
Σχήμα 18. Γράφημα προφίλ των τιμών του τεστ αντιλαμβανόμενης ικανότητας στον παράγοντα θετική σκέψη στην 3 ^η και 4 ^η μέτρηση στην πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου στον παραδοσιακό χορό	50 51

Η εφαρμογή του προγράμματος δεξιοτήτων ζωής σε νεαρούς αθλητές και αθλήτριες του κλασικού αθλητισμού

Ο χώρος του αθλητισμού προσφέρει τη δυνατότητα για ανάπτυξη προσωπικών και κοινωνικών δεξιοτήτων (Hellison, 1995). Η αθλητική συμμετοχή ενισχύει την γνωστική, κοινωνική και σωματική ανάπτυξη ενός παιδιού και δεν στηρίζεται στο μύθο της "πρωτιάς" (Danish, Petitas, & Hale, 1992). Ο προπονητικός σχεδιασμός των αθλητών τα τελευταία χρόνια στηρίζεται πάνω σε μακροχρόνιο προγραμματισμό, όχι μόνο αθλητικών δραστηριοτήτων, αλλά και ψυχολογικών τεχνικών, όπως ο καθορισμός στόχων, ο αυτοδιάλογος, η επίλυση προβλημάτων, η νοερή απεικόνιση, η θετική σκέψη. Η ψυχολογική προετοιμασία των αθλητών στηρίζεται στη χρήση πληθώρας δεξιοτήτων και αντιληπτικών τεχνικών κατά τη διάρκεια της προπονητικής προετοιμασίας. Τα αποτελέσματα από την ανάπτυξη των ψυχολογικών δεξιοτήτων στο χώρο του αθλητισμού είναι θετικά (Θεοδωράκης, Γούδας και Παπαϊωάννου, 1998).

Η Gill (2000) τονίζει ότι οι δεξιότητες αυτές μπορούν να χρησιμοποιηθούν όχι μόνο από αθλητές υψηλού επιπέδου, αλλά και από όλους όσους ασχολούνται ερασιτεχνικά με τον αθλητισμό ή απλώς ασκούνται. Οι δεξιότητες αυτές ονομάζονται δεξιότητες ζωής (life skills) (Danish, Nellen, & Owens, 1998). Ο αθλητικός χώρος αποτελεί πρόσφορο έδαφος για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων ζωής και μπορεί να εφοδιάσει τους αθλητές με ικανότητες που θα τους βοηθήσουν να ανταποκριθούν με επιτυχία στις απαιτήσεις, τόσο τις αθλητικές, όσο και τις εκπαιδευτικές αλλά και τις κοινωνικές.

Ο Danish και οι συνεργάτες του (1992) τόνισαν ότι οι φυσικές και ψυχολογικές δεξιότητες που διδάσκεται κανείς στον αθλητισμό, δεν αφορούν αποκλειστικά και μόνο τον αθλητισμό, αλλά μπορούν να χρησιμοποιηθούν και σε άλλους τομείς της ζωής. Αδιαμφισβήτητα λοιπόν, οι ψυχολογικές δεξιότητες μπορούν να εφαρμοστούν σε όλους τους τομείς της καθημερινότητας, όπως είναι ο αθλητισμός και η εκπαίδευση. Στο ίδιο συμπέρασμα κατέληξε και ο Θεοδωράκης (1999) όπου υποστήριξε ότι η σωστή χρήση τεχνικών ψυχολογικής υποστήριξης στον αθλητισμό εφοδιάζει τους αθλητές με γνώσεις και ικανότητες, ώστε να είναι σε θέση να

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Ι: Εισαγωγή

αντιμετωπίσουν ενδεχόμενα προβλήματα στον αγώνα ή στην προπόνηση, αλλά και στη ζωή γενικότερα

Η πληθώρα των ερευνών που έχουν ασχοληθεί με την αθλητική συμμετοχή έχουν βρει θετικές και αρνητικές επιδράσεις τόσο στην προσωπική όσο και στην κοινωνική ανάπτυξη των νέων, (Mahoney & Sattin, 2000). Αξιοσημείωτο είναι ότι παρέχεται στους νέους η δυνατότητα να γνωρίσουν και να εντυπώσουν σε πολλές από τις αξίες που μεταδίδει ο αθλητισμός, αξίες που διαδραματίζουν σπουδαίο ρόλο στη διαμόρφωση του χαρακτήρα των νέων. Έτσι σύμφωνα με τους Danish και Donohue (1995) ο προπονητικός και διδακτικός σχεδιασμός θα πρέπει να επικεντρώνεται σε χρήσιμες δεξιότητες οι οποίες μπορούν να διδαχτούν κατά την διάρκεια της αθλητικής συμμετοχής ή της διδακτικής ώρας. Οι δεξιότητες αυτές αναφέρονται ως δεξιότητες ζωής

Στην μέχρι τώρα υπάρχουσα βιβλιογραφία, δεν υπάρχουν προγράμματα διδασκαλίας δεξιοτήτων ζωής που να περιλαμβάνουν περιεχόμενα προπόνησης ή διδασκαλίας κινητικών δεξιοτήτων και ταυτόχρονα και μάθηση δεξιοτήτων ζωής. Η παρούσα διατριβή αποσκοπεί να απαντήσει στο ερώτημα αν στο χώρο του αθλητισμού (και στο μάθημα του παραδοσιακού χορού της φυσικής αγωγής, ως πιλοτική εργασία) μπορούν να διδαχτούν συστηματικά και σχεδιασμένα δεξιότητες ζωής.

Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να μελετήσει το βαθμό επίδρασης ενός προγράμματος διδασκαλίας δεξιοτήτων ζωής όσον αφορά τους αθλητές του κλασικού αθλητισμού: α) στις γνώσεις των παιδιών για τις δεξιότητες του καθορισμού στόχων, επίλυσης προβλημάτων και θετικής σκέψης, β) στην αντιλαμβανόμενη ικανότητα των νεαρών αθλητών για τις παραπάνω δεξιότητες και γ) στην απόδοση των παιδιών στο κινητικό τεστ του άλματος άνευ φοράς, το οποίο έχει άμεση σχέση με την προπόνηση τους και τα περιεχόμενα του μαθήματος της φυσικής αγωγής.

Όσον αφορά το σκοπό της πιλοτικής εργασίας που έγινε στο μάθημα του παραδοσιακού χορού ήταν να εξετάσει την επίδραση ενός προγράμματος διδασκαλίας

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Ι: Εισαγωγή

που συνδυάζει δεξιότητες ζωής με την ιδιομορφία του μαθήματος, εξαιτίας της δυσκολίας που υπάρχει στην αξιολόγηση των μαθητών, αφού δεν υπάρχουν συγκεκριμένα τεστ για το σκοπό αυτό. Οι δεξιότητες αυτές ήταν ίδιες με αυτές που εφαρμόστηκαν στον κλασικό αθλητισμό.

Σημασία της έρευνας

Η παρούσα έρευνα εξετάζει το βαθμό αποτελεσματικότητας εφαρμογής ενός προγράμματος δεξιοτήτων ζωής στον κλασικό αθλητισμό κατά τη διάρκεια της προπόνησης και του μαθήματος παραδοσιακού χορού της φυσικής αγωγής (ως πιλοτική εργασία). Στη βασική έρευνα, στο χώρο του αθλητισμού η διδασκαλία δεξιοτήτων ζωής επιτυγχάνεται σταδιακά με την χρησιμοποίηση ενός κινητικού τεστ σαν σημείο αναφοράς για την εφαρμογή του προγράμματος, ενώ στο χώρο του μαθήματος του παραδοσιακού χορού επιτυγχάνεται μέσω συνεντεύξεων και των στόχων που βάζουν οι μαθητές σε εβδομαδιαία βάση και σε άλλους τομείς της ζωής τους. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας μπορούν να παρέχουν στους νέους γνώσεις και δεξιότητες που είναι απαραίτητες σε όλους τους τομείς της ζωής και να αποτελέσουν εφαλτήριο για το σχεδιασμό μελλοντικών εκπαιδευτικών και προπονητικών προγραμμάτων.

Περιορισμοί της έρευνας

Η παρούσα έρευνα περιορίστηκε μόνο στις ηλικίες των 10-12 ετών.

Η παρούσα έρευνα περιορίζεται μόνο σε παιδιά τα οποία δεν έχουν συμμετάσχει σε παρόμοια προγράμματα δεξιοτήτων ζωής στο σχολείο ή το σύλλογο τους.

Τα αποτελέσματα της έρευνας πιθανόν να εμφανίσουν διαφοροποιήσεις αν η εφαρμογή του προγράμματος γίνει σε άλλα αθλήματα ή στο μάθημα της φυσικής αγωγής με άλλο διδαχτικό στόχο, από αυτά που εξετάστηκαν στην παρούσα μελέτη.

Η κατάρτιση, το γνωστικό επίπεδο και η ιδιοσυγκρασία του καθηγητή Φυσικής Αγωγής-προπονητή που εφαρμόζει το πρόγραμμα διδασκαλίας δεξιοτήτων ζωής μπορεί να επηρεάσει πολύπλευρα την αποτελεσματικότητα του προγράμματος.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Ι: Εισαγωγή

Ο χρόνος εφαρμογής του προγράμματος περιορίστηκε μόνο σε 10 συνολικά διαλέξεις, χρονικής διάρκειας 15 λεπτών, η κάθε μία.

Οριοθέτηση της έρευνας

Η βασική έρευνα στηρίζεται στη διερεύνηση των επιδράσεων που έχει ένα πρόγραμμα διδασκαλίας δεξιοτήτων ζωής, όσον αφορά τις γνώσεις για την αντιλαμβανόμενη ικανότητα των δεξιοτήτων ζωής και στην απόδοση σε συγκεκριμένη κινητική δεξιότητα, αθλητών-τριών κλασικού αθλητισμού ηλικίας 10-12 ετών. Η πιλοτική εργασία αναφέρεται στη διερεύνηση των επιδράσεων που έχει ένα πρόγραμμα διδασκαλίας δεξιοτήτων ζωής, όσον αφορά τις γνώσεις για την αντιλαμβανόμενη ικανότητα των δεξιοτήτων ζωής, μαθητών-τριών ηλικίας 10-12 ετών. Το πρόγραμμα δεξιοτήτων ζωής (και στις δύο έρευνες) περιορίζεται σε μια φορά την εβδομάδα (10-15 λεπτά) για δύο μήνες και περιλαμβάνει την εξάσκηση των αθλητών, των αθλητριών, των μαθητών και των μαθητριών στις δεξιότητες καθορισμού προσωπικών στόχων, επίλυσης προβλημάτων και θετικής σκέψης. Η παρούσα εργασία περιλαμβάνει συνολικά τέσσερις μελέτες. Η πρώτη μελέτη (που ήταν και το πρώτο κομμάτι της βασικής έρευνας), εξέτασε την εφαρμογή του προγράμματος, στον κλασικό αθλητισμό, η δεύτερη (που ήταν και το δεύτερο κομμάτι της βασικής έρευνας) εξέτασε την αντιστροφή των ομάδων του κλασικού αθλητισμού, στην τρίτη (που ήταν το πρώτο μέρος της πιλοτικής εργασίας) εξετάστηκε η εφαρμογή του προγράμματος στο μάθημα του παραδοσιακού χορού της φυσικής αγωγής και στην τέταρτη (που ήταν το δεύτερο μέρος της πιλοτικής εργασίας) έγινε ξανά η αντιστροφή των ομάδων του παραδοσιακού χορού.

Επεξήγηση όρων

Γνώση για την χρησιμοποίηση μιας δεξιότητας ζωής ορίζεται το επίπεδο που οι αθλητές-τριες και οι μαθητές-τριες γνωρίζουν να την χρησιμοποιούν σε καθημερινές εκφάνσεις της ζωής τους (Παπαχαρίσης, 2004).

Αντιλαμβανόμενη ικανότητα μιας δεξιότητας ζωής ορίζεται το επίπεδο στο οποίο οι μαθητές-τριες δηλώνουν ότι είναι ικανοί να χρησιμοποιήσουν τη δεξιότητα ζωής (Παπαχαρίσης, 2004).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Ι: Εισαγωγή

Απόδοση σε συγκεκριμένη κινητική δεξιότητα ορίζεται η αξιολόγηση των αθλητών-τριών σε σταθμισμένο κινητικό τεστ (Παπαχαρίσης, 2004).

Δεξιότητα: είναι η ικανότητα που έχει κάποιος, ώστε να πετύχει ένα τελικό αποτέλεσμα με τη μεγαλύτερη δυνατή σιγουριά και τη λιγότερη κατανάλωση ενέργειας ή χρόνου και ενέργειας (Guthrie, 1952).

Δεξιότητες ζωής (Life skills): είναι οι βασικές ψυχολογικές δεξιότητες οι οποίες απαιτούνται για να επιτύχει το άτομο σε μια σειρά από τομείς της ζωής του όπως είναι το σχολικό, αθλητικό και ευρύτερα κοινωνικό περιβάλλον (Danish & Nellen, 1997).

Τεχνικές ψυχολογικών δεξιοτήτων: είναι τα βασικά εργαλεία όπως ο καθορισμός στόχων, οι τεχνικές χαλάρωσης, η νοερή απεικόνιση και ο αυτοδιάλογος, που χρησιμοποιούνται για την ανάπτυξη των ψυχολογικών δεξιοτήτων (Θεοδωράκης, 1999).

Ψυχολογικές δεξιότητες: είναι οι δεξιότητες ζωής όπως αυτοπεποίθηση, η προσοχή, η αυτοσυγκέντρωση και ο έλεγχος του στρες, που αποσκοπούν στη βελτίωση της απόδοσης των αθλητών -τριών (Θεοδωράκης, 1999).

Καθορισμός στόχου: Είναι το αντικείμενο ή ο σκοπός μιας πράξης. Στόχος είναι αυτό που ένα άτομο προσπαθεί να πετύχει και ρυθμίζει άμεσα την προσπάθεια, ενέργεια ή δράση των ατόμων (Weinberg, 1996).

Πρόβλημα: χαρακτηρίζεται μια κατάσταση όπου το άτομο επιδιώκει ένα σκοπό, η επίτευξη όμως του σκοπού είναι δύσκολη λόγω παρεμβολής εμποδίων και τα μέσα, οι γνώσεις, οι εμπειρίες κ.α. που διαθέτει είναι ανεπαρκή στην υπερνίκηση των εμποδίων για την επίτευξη του σκοπού (Πόρποδας, 1993).

Επίλυση προβλημάτων: Η διαδικασία και οι ενέργειες που έχουν σκοπό την υπερπήδηση εμποδίων για την επίτευξη του επιδιωκόμενου σκοπού (Θεοφανίδης, 2002).

Αυτοδιάλογος: Είναι οι σκέψεις που κάνουμε μέσα μας πριν ή κατά τη διάρκεια μιας πράξης ή δραστηριότητας ή οι απαντήσεις που δίνουμε μέσα μας στιγμιαία κατά την αντιμετώπιση ενός προβλήματος (Θεοδωράκης, 1999).

Θετική σκέψη: είναι η προσέγγιση των γεγονότων από τη θετική τους πλευρά – χωρίς φυσικά να απαλείφονται οι αρνητικές πλευρές (Ellis 1994).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Ι: Εισαγωγή

Ερευνητικές υποθέσεις

Ο σχεδιασμός της παρούσας έρευνας είχε σκοπό να εξετάσει την αποτελεσματικότητα της εφαρμογής ενός προγράμματος δεξιοτήτων ζωής στον κλασικό αθλητισμό και στο μάθημα του παραδοσιακού χορού της φυσικής αγωγής (ως πιλοτική εργασία). Οι βασικές ερευνητικές υποθέσεις και για τις τέσσερις μελέτες ήταν:

α) Ο συνδυασμός διδασκαλίας δεξιοτήτων ζωής και κινητικής δεξιότητας μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση των γνώσεων των αθλητών-τριών του κλασικού αθλητισμού και των μαθητών-τριών σε ό,τι αφορά την χρήση των δεξιοτήτων καθορισμού προσωπικών στόχων, επίλυσης προβλημάτων και θετικής σκέψης στην καθημερινότητα τους,

β) Ο συνδυασμός διδασκαλίας δεξιοτήτων ζωής και κινητικών δεξιοτήτων ζωής μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση της αντιλαμβανόμενης ικανότητας των αθλητών-τριών του κλασικού αθλητισμού και των μαθητών-τριών σε ό,τι αφορά την χρήση των δεξιοτήτων καθορισμού προσωπικών στόχων, επίλυσης προβλημάτων και θετικής σκέψης στην καθημερινότητα τους,

γ) Ο συνδυασμός διδασκαλίας δεξιοτήτων ζωής και κινητικών δεξιοτήτων μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση της επίδοσης των αθλητών-τριών του κλασικού αθλητισμού στο κινητικό τεστ του άλματος άνευ φοράς στον κλασικό αθλητισμό.

Ανασκόπηση της βιβλιογραφίας

Δεξιότητες Ζωής

Σύμφωνα με τον Danish (1997) ο ορισμός “δεξιότητες ζωής” είναι πολυσύνθετος και περιλαμβάνει μέσα του ένα μεγάλο μέρος κοινωνικών, γνωστικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων. Δεξιότητες ζωής είναι εκείνες οι βασικές ψυχολογικές δεξιότητες οι οποίες απαιτούνται για να επιτύχει το άτομο σε διάφορους εκφάνσεις της ζωής του, όπως το αθλητικό, -σχολικό, οικογενειακό και ευρύτερα κοινωνικά περιβάλλον (Danish & Nellen, 1997). Ο Cronin (1996) όρισε ως “δεξιότητες ζωής” εκείνες τις δεξιότητες ή τα έργα τα οποία συμβάλουν στην ολοκλήρωση των εφήβων ως άτομα. Η δομή των δεξιοτήτων ζωής παραπέμπουν σε μια ομάδα δεξιοτήτων οι οποίες μπορούν να μαθευτούν (διδασχτούν) (Darden, Gazda & Ginter, 1996).

Επομένως προκύπτει από τα παραπάνω εύλογο το ερώτημα αν όντως οι δεξιότητες ζωής μπορούν να διδασχτούν. Απάντηση στο ερώτημα αυτό δίνει ο Hodge (1988) που υποστηρίζει ότι όπως με όλες τις δεξιότητες, έτσι και οι δεξιότητες ζωής μπορούν να διδασχθούν και δεν μεταδίδονται φυσικά και η εκμάθησή τους θα πρέπει να είναι σχεδιασμένη με τέτοιο τρόπο ώστε μέσα σε ένα πρόσφορο περιβάλλον να διευκολύνει την μάθηση τέτοιων δεξιοτήτων. Το σχολικό περιβάλλον πρέπει να αναγνωρίσει ότι η κοινωνική και προσωπική ανάπτυξη είναι εξίσου σημαντική όσο και η ακαδημαϊκή ανάπτυξη (Comer, 1988). Στην πραγματικότητα οι αλλαγές στην προσωπική συμπεριφορά των μαθητών φαίνεται να επηρεάζει την ακαδημαϊκή τους απόδοση. Η διδασκαλία των δεξιοτήτων γίνεται με διαφορετικό σε σχέση με την μετάδοση της γνώσης. Οι δεξιότητες ζωής μαθαίνονται μέσα από συγκεκριμένες οδηγίες και πρακτική εξάσκηση (Danish & Hale, 1983).

Η μεταφορά όμως των δεξιοτήτων ζωής από τον αθλητισμό σε μια άλλη περιοχή δεν γίνεται αυτόματα από τον ένα τομέα στον άλλο (Παπαχαρίσης, 2004). Για την μεταφορά τέτοιων ικανοτήτων είναι σημαντικό να μάθουν τον τρόπο με τον οποίο θα επιτευχθεί η μεταφορά αυτή (Danish & Nellen, 1997).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ II: Ανασκόπηση Βιβλιογραφίας

Η εφαρμογή προγραμμάτων δεξιοτήτων ζωής στο μάθημα της φυσικής αγωγής και στον αθλητισμό

Προγράμματα δεξιοτήτων ζωής έχουν εφαρμοστεί κατά καιρούς σε ερευνητικό επίπεδο μόνο, τόσο στο μάθημα της φυσικής αγωγής, όσο και στον αθλητικό χώρο σε μεμονωμένα αθλήματα (Θεοφανίδης, 2002; Παπαχαρίσης, 2004). Οι έρευνες αυτές έδειξαν ότι τα παιδιά μπορούν εύκολα να διδαχτούν τέτοιες δεξιότητες, αλλά δεν μπορούν να διατηρηθούν τα ευεργετικά αποτελέσματα και μετά το τέλος της παρέμβασης. Σε παρόμοια αποτελέσματα κατέληξε και ο Θεοδωράκης (1999) όπου τόνισε ότι οι ψυχολογικές δεξιότητες, όπως νοερή εξάσκηση, καθορισμός στόχων, σωματική χαλάρωση, αυτοσυγκέντρωση μπορούν εύκολα τα παιδιά να τις διδαχτούν και να τις χρησιμοποιήσουν σε πολλές καταστάσεις, όπως στο παιχνίδι, στον αθλητισμό, στο σχολείο, στο σπίτι, στις συγκρούσεις τους, σε κάθε τομέα της ζωής τους.

Πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι οι δεξιότητες ζωής μας βοηθούν να είμαστε αποτελεσματικοί (Danish, 1995; Danish & Donohue, 1995) και μοιάζουν αρκετά με τις αθλητικές δεξιότητες. Για το λόγο αυτό είναι ευκολότερο τα παιδιά να διδαχτούν δεξιότητες ζωής μέσα στο περιβάλλον του μαθήματος της φυσικής αγωγής και στον αθλητικό χώρο. Αυτό συμβαίνει επειδή τα παιδιά μαθαίνουν σ' ένα ευχάριστο περιβάλλον και επειδή υπάρχουν πολλές ομοιότητες στον τρόπο διδασκαλίας μεταξύ δεξιοτήτων ζωής και αθλητικών δεξιοτήτων (Danish, 1996).

Άλλωστε όπως είναι γνωστό, οι αθλητικές δεξιότητες, όπως και οι δεξιότητες ζωής, μαθαίνονται μέσα από τη διαδικασία της επίδειξης, της παρατήρησης, της πρακτικής εφαρμογής και της ανατροφοδότησης. Έτσι, ο συνδυασμός της διδασκαλίας δεξιοτήτων ζωής με τη διδασκαλία αθλητικών δεξιοτήτων μπορεί να είναι πολύ προσοδοφόρος. Επιπλέον, η μεταφορά γνώσεων που αφορούν τις δεξιότητες ζωής από έναν τομέα στον άλλον (από το σχολείο στην οικογένεια, από την τάξη στην παρέα) γίνεται πιο εύκολη, όταν συνδυαστεί με τον τρόπο που μεταφέρεται η γνώση των αθλητικών δεξιοτήτων μέσα στο ίδιο το άθλημα, ή από άθλημα σε άθλημα ή από ένα άθλημα στην καθημερινή ζωή (Danish & Nellen, 1997).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙ: Ανασκόπηση Βιβλιογραφίας

Η διδασκαλία δεξιοτήτων ζωής

Η διδασκαλία των δεξιοτήτων ζωής όπως και οι ψυχολογικές δεξιότητες, πρέπει να γίνεται με σχεδιασμό και συγκεκριμένους στόχους. Αν λάβουμε υπ' όψιν ότι είναι σχεδόν αδύνατο να μάθει κάποιος να κάνει ποδήλατο διαβάζοντας μόνο ένα βιβλίο ή να γίνει τερματοφύλακας, αφού έχει διαβάσει μόνο τη σχετική θεωρία, έτσι και η εκμάθηση των δεξιοτήτων ζωής δεν επιτυγχάνεται με την απλή παροχή γνώσεων. Η διαδικασία μάθησης των δεξιοτήτων ζωής πρέπει να περιλαμβάνει μαθησιακές εμπειρίες και πρακτική εφαρμογή. Η πρακτική εμπειρία της διδασκόμενης δεξιότητας και παρότρυνση χρησιμοποίησης της δεξιότητας αυτής είναι άκρως απαραίτητη σε ένα περιβάλλον που μπορεί να βρει εφαρμογή.

Όσον αφορά τη σχολική φυσική αγωγή, σύμφωνα πάντα με το εκάστοτε αναλυτικό πρόγραμμα, θεωρείται ότι η φυσική αγωγή αναπτύσσει τον ψυχοκινητικό, τον γνωστικό και τον συναισθηματικό τομέα των μαθητών. Παρόλα αυτά η πράξη αποδεικνύει ότι δίνεται βαρύτητα μόνο στον κινητικό τομέα και δε δίνεται ούτε το θεωρητικό πλαίσιο ούτε οι βασικές αρχές που θα βοηθούσαν τους καθηγητές να αναπτύξουν στην πράξη όλους τους τομείς των παιδιών (Laker, 2000). Επομένως δεν είναι αρκετό να λέμε ότι γνωρίζουμε το τεχνικό υπόβαθρο του πώς να διδάξουμε το μάθημα της φυσικής αγωγής ή ένα άθλημα, θα πρέπει ο καθηγητής φυσικής αγωγής (ή ο προπονητής) να εστιάζεται και σε προσωπικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά της ανάπτυξης των νεαρών ατόμων. Για το λόγο αυτό οι δεξιότητες ζωής, θα πρέπει να διδάσκονται σε συνδυασμό με τα περιεχόμενα του μαθήματος της φυσικής αγωγής και να βρίσκουν άμεση εφαρμογή.

Οι ερευνητές υποστηρίζουν ότι προπονητές και καθηγητές φυσικής αγωγής καλούνται μέσω του αθλητισμού και της άσκησης, να παρέχουν δεξιότητες που θα εφοδιάσουν τους νέους με γνώσεις ώστε να πετύχουν τους στόχους τους. (Danish & Nellen, 1997) Οι δεξιότητες ζωής λοιπόν, θα πρέπει να διδάσκονται με σχεδιασμένο και στοχευόμενο τρόπο, ώστε να έχουν άμεση πρακτική εφαρμογή.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ II: Ανασκόπηση Βιβλιογραφίας

Ερευνες-προγράμματα δεξιοτήτων ζωής

Κατά καιρούς δημιουργήθηκαν προγράμματα που προωθούσαν την ταυτόχρονη διδασκαλία αθλημάτων και δεξιοτήτων ζωής. Τέτοια προγράμματα είναι το GOAL (Danish, 1997), και το SUPER (SUPER: Sports United to Promote Education and Recreation) (Danish & Nellen, 1997). Ο σχεδιασμός και η εφαρμογή αυτών των προγραμμάτων εστιάστηκε στις εξω-σχολικές δραστηριότητες των παιδιών και τα αποτελέσματά τους αναφέρονται στην πλειονότητά τους σε αθλητικά προγράμματα των σχολείων της Αμερικής.

Η διαδικασία του καθορισμού στόχων είναι πολύ σημαντική και στα δύο προγράμματα και οι συμβουλευτικές ικανότητες είναι χρήσιμες κατά την διάρκεια των δραστηριοτήτων (Danish, 1995; Sallis, 1993).

Το πρόγραμμα GOAL

Το πρόγραμμα GOAL (Danish, 1997) βασίστηκε στη διδασκαλία νεαρών ατόμων δεξιοτήτων, όπως είναι ο προσωπικός έλεγχος και η αυτοπεποίθηση, ώστε να υιοθετήσουν ένα σύστημα λήψεων σωστών αποφάσεων σε κάθε τομέα της ζωής τους και κατ' επέκταση να γίνουν άξια μέλη της κοινωνίας. Βασικός σκοπός στην ανάπτυξη του GOAL είναι το πώς βλέπουν οι νέοι το μέλλον. Το ενδιαφέρον να βοηθηθούν οι νέοι άνθρωποι να επικεντρωθούν σε ένα θετικό μέλλον οδήγησε στο σχεδιασμό του παρεμβατικού αυτού προγράμματος, που στόχο είχε να αυξήσει τις θετικές συμπεριφορές των συμμετεχόντων και να μειώσει τις αρνητικές. Μετά την εφαρμογή αυτού του προγράμματος διαπιστώθηκε ότι οι συμμετέχοντες διέθεταν γνώσεις και ήταν ικανοί να υλοποιήσουν τους στόχους που έθεταν κατά καιρούς. Απεναντίας, στους μη συμμετέχοντες αυξήθηκαν οι αρνητικές και βίαιες συμπεριφορές (O' Hearn & Gatz, 2002).

Οι συμμετέχοντες στο πρόγραμμα GOAL, συνήθως νεαρά άτομα, μαθαίνουν:

- α) πώς να βάζουν θετικούς στόχους στην ζωή τους, β) να συγκεντρώνονται στη διαδικασία και όχι στο αποτέλεσμα της επίτευξης των στόχων τους, γ) να χρησιμοποιούν ένα γενικό μοντέλο επίλυσης προβλημάτων, δ) να αναγνωρίζουν

εκείνες τις διαδικασίες που θα τους βοηθήσουν να επιτύχουν τους στόχους τους, ε) να αναγνωρίζουν τι τους εμποδίζει να επιτύχουν τους στόχους τους, στ) να αναζητούν και να δημιουργούν κοινωνική υποστήριξη και ζ) να μεταφέρουν αυτές τις δεξιότητες από μια περιοχή σε μια άλλη (Danish, 1997). Για να μαθευτούν αυτές οι ικανότητες υπολογίστηκε ότι χρειάζονται δέκα μαθήματα της μιας ώρας. Μετά το πρώτο μάθημα και για όλα τα υπόλοιπα μαθήματα η διδασκαλία ξεκινάει με περίληψη του τι ειπώθηκε στο προηγούμενο μάθημα και στη συνέχεια γίνεται εισαγωγή του νέου μαθήματος. Πιο συγκεκριμένα, στο πρώτο μάθημα, «τόλμησε να ονειρευτείς», συζητιέται η σημασία του να γίνονται όνειρα. Στο δεύτερο μάθημα, «καθορισμός στόχου», μαθαίνουν ότι ο στόχος είναι ένα όνειρο για το οποίο πρέπει να δουλέψουν σκληρά για να το πετύχουν. Στο τρίτο μάθημα, «κάνε τους στόχους σου επιτεύξιμους», δηλώνουν ένα στόχο που θα επιτύχουν μέσα σε κάποιο χρονικό διάστημα. Στο τέταρτο μάθημα, «φτιάξε μια σκάλα στόχων», μαθαίνουν να σχεδιάζουν ένα πλάνο επίτευξης στόχων μέχρι τον τελικό τους στόχο, ένα είδος σκάλας που κάθε σκαλί συμβολίζει και ένα στόχο. Στο πέμπτο μάθημα, «εμπόδια για να επιτευχθεί ο στόχος», μαθαίνουν πως πάντα θα παρουσιάζονται εμπόδια που θα αναχαιτίζουν τις προσπάθειες τους. Στη συνέχεια στο έκτο μάθημα, «ξεπερνώντας τα εμπόδια», μαθαίνουν και εξασκούνται σε μια στρατηγική επίλυσης προβλημάτων που λέγεται STAR (Stop=Σταμάτα και Ηρέμησε, Think= Σκέψου όλες τις επιλογές σου, Anticipate= Υπολόγισε τις επιπτώσεις της κάθε επιλογής σου, Respond= Χρησιμοποίησε την καλύτερη επιλογή). Στο έβδομο μάθημα, «ζήτηση βοήθειας από τους άλλους», μαθαίνουν τη σημασία του να ζητάς κοινωνική υποστήριξη. Στο όγδοο, «προσπάθεια και ανταμοιβή», μαθαίνουν πως η προσπάθεια απαιτείται σε κάθε εμπόδιο, για να αμειφθείς με το καλό αποτέλεσμα της προσπάθειας. Στη συνέχεια, «αναγνώρισε και χτίσε πάνω στις δυνάμεις σου», αναγνωρίζουν τις δυνάμεις τους και πώς να τις βελτιώσουν. Στο τελευταίο και δέκατο μάθημα, «πήγαινε για τον στόχο σου», παίζουν ένα παιχνίδι όπου εφαρμόζουν αυτά που έμαθαν στα προηγούμενα εννέα μαθήματα (Danish, 1997).

Το πρόγραμμα SUPER

Οι Danish & Nellen (1997), δημιούργησαν ένα πρόγραμμα με καθαρά αθλητικό χαρακτήρα, το πρόγραμμα SUPER. Οι στόχοι του προγράμματος ήταν να καταλάβουν οι νεαροί αθλητές το πόσο σημαντικό είναι να θέτεις και να εκπληρώνεις τους στόχους σου όχι μόνο στον αθλητισμό, αλλά και σε άλλους τομείς

ΚΕΦΑΛΑΙΟ II: Ανασκόπηση Βιβλιογραφίας

της ζωής σου και πως μπορείς να ξεπεράσεις τα εμπόδια που εμφανίζονται ώστε να εκπληρώσεις με επιτυχία τους στόχους σου. Η κεντρική ιδέα αυτού του προγράμματος εστιάζεται στο γεγονός ότι αν στον αθλητισμό διδάσκονται οι δεξιότητες ζωής, τότε θα αυξηθούν και οι θετικές επιδράσεις στους συμμετέχοντες. Η δομή του προγράμματος SUPER υποστηρίζει ότι ο ανταγωνισμός είναι θεμιτός, όταν το άτομο ανταγωνίζεται τον ίδιο του τον εαυτό και τα όρια του. Σύμφωνα με τα παραπάνω τα νεαρά άτομα θα πρέπει να επικεντρώνονται μόνο στην προσωπική τους απόδοση και όχι στην απόδοση των άλλων. Με τη λογική αυτή δίνεται μεγαλύτερη βαρύτητα και αξία στην ποιότητα του παιχνιδιού και στο επίπεδο εκτέλεσης, παρά στο αποτέλεσμα.

Παρόμοιους στόχους με τα παραπάνω έχει και το πρόγραμμα ανάπτυξης δεξιοτήτων ζωής "Overcoming Obstacles" (Community for Education Foundation: CEF). Μέσω αυτού του προγράμματος οι μαθητές μαθαίνουν πώς να παίρνουν λογικές αποφάσεις, πώς να βάζουν και να επιτυγχάνουν τους στόχους, πώς να αποφεύγουν συγκρούσεις, πώς να επικοινωνούν αποτελεσματικά, κ.α. Το πρόγραμμα δημιουργήθηκε από το CEF και παρουσιάστηκε πρώτα σε σχολεία στη Savannah της Georgia (USA) το 1992 και έδειξε τόσο θετικά αποτελέσματα που εξαπλώθηκε ραγδαία και τώρα εφαρμόζεται σε σχολεία της Νέας Υόρκης. Τονίζεται ότι το πρόγραμμα ήταν ιδιαίτερα επιτυχές και με μαθητές με προβλήματα πειθαρχίας. Σχεδιάστηκε ώστε να καλύψει τις ατέλειες των δύο υπαρχόντων αναλυτικών προγραμμάτων στη Georgia (USA). Περιέχει τα εξής αντικείμενα: να συνεργάζεσαι σε ομάδες, να δίνεις και να κερδίζεις σεβασμό, να παίρνεις σοφές αποφάσεις, να θέτεις και να επιτυγχάνεις τους στόχους σου, να μαθαίνεις τεχνικές επίλυσης προβλημάτων, να σχεδιάζεις για το μέλλον, να αναπτύσσεις προσωπική δύναμη, να μένεις υγιής, να είσαι υπεύθυνος, κ.λ.π.

Καθορισμός Στόχων

Οι διεξοδικές έρευνες των τελευταίων χρόνων έχουν αναδείξει μία πληθώρα προπονητικών στρατηγικών για την ψυχολογική υποστήριξη των αθλητών για την επίτευξη της προσωπικής τους εξέλιξης και μεγιστοποίηση της αποδόσεώς τους. Μία

ΚΕΦΑΛΑΙΟ II: Ανασκόπηση Βιβλιογραφίας

από αυτές τις προπονητικές τεχνικές είναι και ο καθορισμός στόχων. Στόχος είναι ο σκοπός μιας πράξης. Είναι η προσπάθεια ενός ατόμου να πετύχει και να ρυθμίσει άμεσα την ενέργεια ή δράση του (Weinberg, 1996). Η κοινωνικο-γνωστική θεωρία του Bandura (1986), υποστηρίζει ότι οι στόχοι παρακινούν το άτομο να δράσει και καθορίζουν τις προτεραιότητες. Αυτό που πρέπει να γίνει αντιληπτό είναι ότι κάθε άτομο πρέπει να θέτει στόχους προσωπικούς, ρεαλιστικούς και ειδικούς.

Μελέτες για τον καθορισμό των στόχων, αναφέρουν ως στόχο το επίπεδο ικανότητας σε κάποια δραστηριότητα μέσα στα πλαίσια συγκεκριμένου χρόνου (Locke, Shaw, Saari, & Latham, 1981). Ο σωστός καθορισμός των στόχων επηρεάζει το άτομο στην απόδοση, γιατί δίνει τις κατευθυντήριες γραμμές που πρέπει να εστιάσει την προσοχή και την αυτοσυγκέντρωση του, αυξάνει την επιμονή και δίνει ένα ουσιαστικό κίνητρο για εντατικοποίηση της προσπάθειας (Locke, et al, 1981).

Οι απόψεις που έχουν αναπτυχθεί για να εξηγήσουν την επίδραση των στόχων στην απόδοση είναι δύο ειδών, η "γνωστική" και η "μηχανιστική" (Weinberg, 1996), με την μηχανιστική άποψη να υπερτερεί για την επίδραση των στόχων όπως διατυπώθηκε από τον Locke και τους συνεργάτες του (1981).

Ο Burton (1992) δίνει την δική του εξήγηση σχετικά με την επίδραση του στόχου στην απόδοση. Υποστήριξε ότι ψυχολογικές διαθέσεις όπως το άγχος, η αυτοπεποίθηση και η ικανοποίηση επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά τον καθορισμό των στόχων και την μετέπειτα απόδοσή τους. Αυτή η γνωστική εξήγηση της σχέσης των στόχων με την συμπεριφορά και την απόδοση, γνωστή ως "θεωρία προσανατολισμού των στόχων" διατυπώθηκε από πληθώρα ψυχολόγων (Nichols 1984; Maehr & Baducamp, 1986).

Θετικός αυτοδιάλογος –Θετικές σκέψεις

Ο αυτοδιάλογος είναι οι εσωτερικές σκέψεις που κάνουμε πριν ή κατά τη διάρκεια μιας πράξης ή δραστηριότητας ή οι απαντήσεις που δίνουμε μέσα μας στιγμιαία κατά την αντιμετώπιση ενός προβλήματος. Όταν η σκέψη χρησιμοποιείται με σωστό τρόπο, βοηθάει στη μεγιστοποίηση της απόδοσης, τόσο στον αθλητικό όσο και στον εκπαιδευτικό χώρο (Θεοδωράκης, 1999). Από καθαρά λειτουργική άποψη, ως αυτοδιάλογος ορίζεται η λεκτική επικοινωνία του αθλητή με τον εαυτό του, μέσα

ΚΕΦΑΛΑΙΟ II: Ανασκόπηση Βιβλιογραφίας

από την οποία εκφράζεται ο συναισθηματικός κόσμος του αθλητή (Hackfort & Schwenkmezger, 1993). Με αυτό τον τρόπο ο αθλητής μπορεί και εστιάζει την προσοχή του σε πράγματα τα οποία είναι σημαντικά και ουσιώδη με την εκτέλεση (Zinsser, Bunker, & Williams, 2001).

Στην βιβλιογραφία αναφέρονται πολλά επίπεδα αυτοδιαλόγου διαχωρίζοντας τον (α) σε εσωτερικό και εξωτερικό (Chroni, 1997), (β) σε αρνητικό, θετικό ή ουδέτερο (Sellars, 1997), (γ) σε καθοδήγησης ή παρακίνησης (Anshel, 1990) και (δ) αλλαγής συνηθειών ή κακών τεχνικών από έμπειρους αθλητές (Zinsser, Bunker & Williams, 2001). Οι σκέψεις αρνητικού ή θετικού αυτοδιαλόγου συνήθως έρχονται αυθόρμητα, αλλά το ζήτημα είναι ότι επηρεάζουν τη συμπεριφορά και την αθλητική απόδοση. Οι υπάρχουσες έρευνες υποστηρίζουν τη σχέση μεταξύ θετικού και αρνητικού αυτοδιαλόγου και απόδοσης (Dagrou, & Gauvin, 1992; Hardy, Hall, & Alexander, 2001a) κυρίως σε ατομικά αθλήματα, όπως το τένις και οι ρίψεις με βελάκια σε στόχο (Landin, & Herbert, 1999; Van Raalte, Brewer, Rivera, & Petitpas, 1994; Van Raalte, Cornelius, Hatten, & Brewer, 2000) τη σχέση χρησιμοποίησης αυτοδιαλόγου και επίδρασής του στην αυτοπεποίθηση των αθλητών (Landin *et al.* 1999), όπως επίσης και τη σχέση μεταξύ αυτοδιαλόγου τεχνικής καθοδήγησης και παρακίνησης και της θετικής επίδρασής τους στην απόδοση των αθλητών (Theodorakis, Weinberg, Natsis, Douma & Kazakas, 2000).

Σκέψη είναι η κάθε ενέργεια, που συμβάλει στην κατανόηση ενός αντικειμένου ή μιας κατάστασης (Παπαχαρίσης, 2004). Η σκέψη αποτελείται από την κρίση, την αφαίρεση, τη συλλογή ιδεών, το συλλογισμό, τη μνήμη και τη φαντασία (Χουντουμάδη & Πατεράκη, 1989). Η θετική σκέψη έχει να κάνει με την προσέγγιση των γεγονότων από τη θετική τους πλευρά – χωρίς φυσικά να απαλείφονται οι αρνητικές πλευρές (Ellis 1994).

Οι θετικές σκέψεις σε ένα πρόβλημα οδηγούν σε μια αύξηση της αυτοπεποίθησης και στη συνέχεια σε σίγουρες ενέργειες. Δύο είναι οι βασικές μορφές αυτοδιαλόγου: α) ο διδακτικός (τεχνικής υπόδειξης) και ο παρακινητικός. Σύμφωνα με τον Moran (1996) ο διδακτικός τονίζει τα κρίσιμα χαρακτηριστικά που είναι απαραίτητα για την εκμάθηση και εκτέλεση μίας δεξιότητας επικεντρώνοντας την προσοχή του ασκουμένου στο τι θα πρέπει να κάνει. Ο παρακινητικός αυτοδιάλογος

ΚΕΦΑΛΑΙΟ II: Ανασκόπηση Βιβλιογραφίας

στοχεύει στην αύξηση της απόδοσης του αθλητή ή του μαθητή (Πέρκος & Θεοδωράκης, 2000).

Είναι γεγονός ότι οι μέχρι τώρα γνώσεις μας αναφορικά με τον αυτοδιάλογο είναι ελλιπής. Δεν γνωρίζουμε το πως ακριβώς δουλεύει ο αυτοδιάλογος στον αθλητισμό. Συγκεκριμένα, δεν γνωρίζουμε ακριβώς τον μηχανισμό με τον οποίο οι σκέψεις μας ή οι εξωτερικές υποδείξεις του προπονητή ή του αθλητή επηρεάζουν τα κινητικά γνωρίσματα, την ποιότητα και την τεχνική εκτέλεση μιας κίνησης. Βιβλιογραφικές πηγές αναφέρουν ότι ο αυτοδιάλογος σχετίζεται θετικά με την απόδοση και ότι οι αθλητές τον χρησιμοποιούν για τους ίδιους λόγους όπως και τη νοερή απεικόνιση (Hardy, Gammage, & Hall, 2001b), όντας σημαντικός στη ψυχολογική προετοιμασία για επίδοση των αθλητών (Thomas, Murphy, & Hardy, 1999), ενώ ο αυτοδιάλογος τεχνικής υπόδειξης βοηθάει στην απόδοση αθλητών σε λεπτές δεξιότητες βελτιώνοντας την τεχνική και ενισχύοντας την αυτοσυγκέντρωση και την αυτοπεποίθηση σε σχέση με τον αυτοδιάλογο παρακίνησης (Hatzigeorgiadis, Theodorakis, & Zourbanos, *in press*).

Οι μέχρι τώρα έρευνες χρησιμοποίησαν δείγματα από το σχολικό (Thomas, *et al.* 1999; Hardy, *et al.* 2001a), παιδικό (Perkos, Theodorakis, & Chroni, 2002), ερασιτεχνικό αθλητισμό (Hardy, *et al.* 2001b; Landin, *et al.* 1999; Van Raalte, *et al.* 1994; Van Raalte, *et al.* 2000) και από αρχαρίους (Hatzigeorgiadis *et al.* *in press*).

Επίλυση Προβλημάτων

Επίλυση προβλημάτων είναι μια διαδικασία που έχει απασχολήσει πολλούς ερευνητές. Ο Woolfolk, (1998) ορίζει ως επίλυση προβλημάτων τον τρόπο που καλείται το άτομο να επιλέξει μέσα από πληθώρα εναλλακτικών λύσεων αυτή που θα οδηγήσει στο προσδοκούμενο αποτέλεσμα. Ο Πασσάκος (1980) υποστηρίζει ότι «ένα πρόβλημα είναι μια κατάσταση που θέτουμε και δεν γνωρίζουμε αμέσως ποια σειρά ενεργειών να αναλάβουμε, ώστε να το λάβουμε». Ο Πόρποδας (1993) χαρακτήρισε ως πρόβλημα μια κατάσταση όπου το άτομο επιδιώκει ένα σκοπό, η επίτευξη του οποίου είναι δύσκολη λόγω παρεμβολής διαφόρων εμποδίων. Η ανθρώπινη μάθηση

ΚΕΦΑΛΑΙΟ II: Ανασκόπηση Βιβλιογραφίας

αναμφισβήτητα, περιλαμβάνει και την επίλυση προβλημάτων όπως χαρακτηριστικά τονίζει ο Anderson, (1993). Η επίλυση προβλημάτων δεν είναι απλή υπόθεση. Περικλείει μια σειρά από συγκεκριμένα στάδια, τα οποία καλείται το άτομο να ακολουθήσει ώστε να επιλύσει ένα πρόβλημα που ήδη υπάρχει στη ζωή του και θέλει τη λύση του.

Ο Thorndike στα τέλη του 19^{ου} αιώνα υποστήριξε ότι η επίλυση προβλημάτων, όπως και η μάθηση, πραγματοποιείται με τη μέθοδο της δοκιμής και της αποτυχίας, ενώ στις αρχές του 20^{ου} αιώνα δόθηκε μια πιο περίπλοκη εξήγηση, καθώς οι εκπρόσωποι της Μορφολογικής Ψυχολογίας υποστήριξαν, ότι επιβάλλεται από το υποκείμενο μία αναδιοργάνωση στα στοιχεία που συγκροτούν την κατάσταση του προβλήματος, επομένως η λύση έρχεται ξαφνικά, σαν εσωτερική λάμψη και είναι αποτέλεσμα ενεργητικής σκέψης (Πόρποδας, 1993).

Παράγοντες που επηρεάζουν την επίλυση προβλημάτων:

Η επίλυση προβλημάτων είναι η πιο πολύπλοκη μορφή ανθρώπινης συμπεριφοράς. Ο άνθρωπος μπροστά σε ένα πρόβλημα (με σκοπό την επίλυσή του) θα χρησιμοποιήσει τη σκέψη, τις γνώσεις του, τις εμπειρίες, τις δεξιότητες και τις μεθόδους που έχει στη διάθεση του. Πολλές φορές κατά την διαδικασία επίλυσης προβλήματος υπάρχουν ανασταλτικοί παράγοντες. Η "προηγούμενη μάθηση" είναι ένας παράγοντας που μπορεί να ενεργεί ως εμπόδιο. Άλλο εμπόδιο που μπορεί να παρουσιαστεί είναι η λειτουργική καθήλωση (functional fixedness), η τάση της ανθρώπινης σκέψης να συνδέει τα κάποια αντικείμενα με ορισμένες μόνο χρήσεις. Στην πραγματικότητα, η διαδικασία της επίλυσης προβλημάτων είναι μια στρατηγική η οποία μπορεί να χρησιμοποιηθεί από εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενους.

Η παρούσα εργασία λαμβάνοντας υπ' όψη την εφαρμογή και τα αποτελέσματα των προηγούμενων ερευνών και προγραμμάτων, εφάρμοσε ένα πρόγραμμα δεξιοτήτων ζωής σε μία ομάδα νεαρών αθλητών και αθλητριών κλασικού αθλητισμού και σε ένα δημοτικό σχολείο στο μάθημα του παραδοσιακού χορού της φυσικής αγωγής. Το πρόγραμμα περιλάμβανε τεχνικές καθορισμού στόχων, θετικής σκέψης (θετικού αυτοδιαλόγου) και επίλυσης προβλημάτων. Στο ερώτημα που προσπαθεί να απαντήσει η συγκεκριμένη εργασία. είναι αν η εφαρμογή ενός

ΚΕΦΑΛΑΙΟ II: Ανασκόπηση Βιβλιογραφίας

προγράμματος δεξιοτήτων ζωής, θα επιδράσει θετικά στην αντίληψη, έκφραση, σχεδιασμό ζωής και ενεργειών των αθλητών και των μαθητών.

Μέθοδος

Συμμετέχοντες

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν 16 νεαροί αθλητές και αθλήτριες του κλασικού αθλητισμού (N=16), ενός αθλητικού συλλόγου του νομού Λάρισας. Οι αθλητές και οι αθλήτριες ήταν μαθητές της Δ', Ε' και ΣΤ' τάξης δημοτικού σχολείου. Η πειραματική ομάδα (N=8), είχε μέσο όρο ηλικίας $\underline{M}=10.87$ έτη και τυπική απόκλιση $\underline{SD}=.99$. Η ομάδα ελέγχου (N=8) είχε μέσο όρο ηλικίας έτη $\underline{M}=10.72$ και τυπική απόκλιση $\underline{SD}=.99$. Οι συμμετέχοντες της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου δε γνώριζαν τον ακριβή σκοπό της έρευνας. Τα κριτήρια επιλογής του δείγματος ήταν η ηλικία η οποία έπρεπε να είναι μεταξύ 10-12 ετών και η προπονητική εμπειρία η οποία δεν θα έπρεπε να ξεπερνάει τα 2 χρόνια. Η συμμετοχή τους στην έρευνα ήταν εθελοντική, ενώ παράλληλα ζητήθηκε η άδεια των γονέων τους.

Διαδικασία

Στο πρόγραμμα συμμετείχαν δύο ομάδες (παρέμβασης και ελέγχου). Και οι δύο ομάδες εκτέλεσαν το κινητικό τεστ και συμπλήρωσαν το τεστ γνώσεων και το ερωτηματολόγιο. Αρχικά το πρόγραμμα εφαρμόστηκε στην ομάδα παρέμβασης για δύο μήνες. Μετά το τέλος της εφαρμογής του προγράμματος στην ομάδα παρέμβασης ξαναεκτελέστηκε το κινητικό τεστ και ξαναδόθηκε το τεστ γνώσεων τετραπλής επιλογής και το ερωτηματολόγιο. Ακολούθησε ένα μικρό διάστημα ενός μήνα (διακοπές Χριστουγέννων) και έπειτα εφαρμόστηκε το πρόγραμμα αυτή τη φορά στην ομάδα ελέγχου και ακολουθήθηκε η ίδια ακριβώς διαδικασία. Οι αθλητές και οι αθλήτριες και των δύο ομάδων (παρέμβασης, ελέγχου), έκαναν τα κινητικά τεστ και συμπλήρωσαν το τεστ γνώσεων για τις δεξιότητες ζωής, το ερωτηματολόγιο της αντιλαμβανόμενης ικανότητας για τις δεξιότητες, πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος παρέμβασης. Ένα μήνα μετά έγινε αντιστροφή των δύο ομάδων (παρέμβασης, ελέγχου) και ακολουθήθηκε η ίδια ακριβώς διαδικασία με την προηγούμενη.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙΙ: Μέθοδος

Το πρόγραμμα παρέμβασης στη μελέτη του κλασικού αθλητισμού πραγματοποιήθηκε από τον ερευνητή με την παρουσία και την συνεργασία του προπονητή, ενώ στο μάθημα του παραδοσιακού χορού ο ερευνητής ήταν ταυτόχρονα και ο καθηγητής φυσικής αγωγής που δίδασκε το μάθημα.

Πιλοτική εργασία

Ταυτόχρονα με την εφαρμογή του παρεμβατικού προγράμματος στους αθλητές-τριες του κλασικού αθλητισμού, εφαρμόστηκε ακριβώς το ίδιο πρόγραμμα και σε παιδιά, μαθητές σχολείου (σε τυχαίο σχολείο του νομού Λάρισας), 10-12 ετών, στο μάθημα του παραδοσιακού χορού, χωρίς την εφαρμογή του κινητικού τεστ του άλματος σε μήκος άνευ φοράς (ούτε και κάποιου άλλου κινητικού τεστ). Αυτό έγινε για τους εξής λόγους:

- α) για τη σύγκριση των αποτελεσμάτων (ομοιότητες – διαφορές), όσον αφορά το τεστ γνώσεων και το ερωτηματολόγιο.
- β) για να εξετάσει και να αξιολογήσει την ισχύ του προγράμματος και την εφαρμογή του σε ένα ευρύτερο περιβάλλον, χωρίς την υποχρεωτική χρήση κάποιου κινητικού τεστ. Για το λόγο αυτό επιλέχθηκε από το μάθημα της φυσικής αγωγής το αντικείμενο του παραδοσιακού χορού.

Όργανα μέτρησης

Κινητικό τεστ: Άλμα σε μήκος άνευ φοράς (Eurofit, 1992): Οι αθλητές-τριες εξετάστηκαν στο άλμα σε μήκος άνευ φοράς. Η προπονητική διαδικασία που ακολουθήθηκε ήταν η εξής: δέκα λεπτά προθέρμανση, διατακτικές ασκήσεις, ασκήσεις νευρομυϊκής συναρμογής και έπειτα ακολούθησε η αξιολόγηση του κινητικού τεστ. Οι αθλητές-τριες τοποθετούσαν τα πέλματα στην αρχή του σκάμματος, με λυγισμένα γόνατα και έντονο τράβηγμα των χεριών ωθούσαν ώστε να φτάσουν όσο πιο μακριά μπορούσαν. Αρχικά δόθηκε μία δοκιμαστική προσπάθεια και έπειτα οι αθλητές-τριες εκτελούσαν με συγκεκριμένη σειρά δύο άλματα. Το ίδιο κινητικό τεστ έγινε και στο τέλος των διαλέξεων, καθώς επίσης και δύο μήνες μετά.

Τεστ γνώσεων για τις δεξιότητες ζωής πριν, αμέσως μετά το πρόγραμμα και δύο μήνες μετά το τέλος του προγράμματος (αντιστροφή των ομάδων). Το τεστ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙΙ: Μέθοδος

περιλάμβανε 10 ερωτήσεις με απαντήσεις τετραπλής επιλογής και σκοπός του ήταν να εξεταστεί σε ποιο βαθμό οι αθλητές /τριες και οι μαθητές /τριες (10-12 ετών) γνωρίζουν να εφαρμόζουν τις τεχνικές καθορισμού στόχων, επίλυσης προβλημάτων και θετικής σκέψης. Η κατασκευή του ερωτηματολογίου του τεστ γνώσεων βασίστηκε στο αντίστοιχο ερωτηματολόγιο του τεστ γνώσεων του Παπαχαρίση (2004) αφού προσαρμόσθηκε κατάλληλα για τις ανάγκες της έρευνας. Σύμφωνα με τον Παπαχαρίση (2004) οι ερωτήσεις του αντίστοιχου ερωτηματολογίου είχαν δείκτη δυσκολίας που κυμάνθηκε από .33 έως .85 και ο δείκτης διαφοροποίησης κυμάνθηκε από .22 έως .70, τιμές που θεωρούνται ικανοποιητικές (Thomas & Nelson, 1996).

Ερωτηματολόγιο αντιλαμβανόμενης ικανότητάς στην εφαρμογή των δεξιοτήτων καθορισμού στόχων, επίλυσης προβλημάτων και θετικής σκέψης (πριν, αμέσως μετά το πρόγραμμα, και δύο μήνες μετά το τέλος του), αξιολογήθηκαν με ερωτηματολόγιο που βασίστηκε σε αντίστοιχο ερωτηματολόγιο του Παπαχαρίση (2004). Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 15 ερωτήσεις, οι οποίες συνιστούν τους ακόλουθους τρεις παράγοντες: (α) καθορισμός προσωπικών στόχων, (β) επίλυση προβλημάτων, (γ) θετική σκέψη. Κάθε παράγοντας αποτελείται από πέντε ερωτήσεις. Οι απαντήσεις δίνονται σε 7βάθμια κλίμακα τύπου Likert, (1 = "Διαφωνώ απόλυτα" έως 7 = "Συμφωνώ απόλυτα").

Η αξιοπιστία των ερωτηματολογίων που χρησιμοποιήθηκαν για την αντιλαμβανόμενη ικανότητα στις δεξιότητες καθορισμού προσωπικών στόχων, επίλυσης προβλημάτων και θετικής σκέψης στον κλασικό αθλητισμό διαπιστώθηκε με την χρήση του συντελεστή άλφα (α) του Cronbach (1951). Από τα αποτελέσματα διαπιστώθηκε η εσωτερική συνέπεια των ερωτημάτων των χρησιμοποιούμενων ερωτηματολογίων και στις τέσσερις μετρήσεις που κυμάνθηκε από $\alpha = .55$ στο τεστ επίλυσης προβλημάτων στην πρώτη μέτρηση, έως και $\alpha = .88$ για το τεστ του καθορισμού στόχων στην τέταρτη μέτρηση.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ III: Μέθοδος

Πίνακας 1: Δείκτης εσωτερικής συνοχής (Cronbach's alpha) των ερωτημάτων του ερωτηματολογίου στον κλασικό αθλητισμό

Cronbach's alpha				
Παράγοντες	1 ^η Μέτρηση	2η Μέτρηση	3η Μέτρηση	4η Μέτρηση
Καθορισμός Στόχων	.66	.77	.82	.88
Επίλυση Προβλημάτων	.55	.70	.74	.87
Θετική Σκέψη	.76	.77	.76	.82

Η αξιοπιστία των παραγόντων των τεστ και στις τέσσερις μετρήσεις στο μάθημα του παραδοσιακού χορού της φυσικής αγωγής ελέγχθηκε με τη δοκιμασία του Cronbach's Alpha (Cronbach, 1951). Από τα αποτελέσματα διαπιστώθηκε η εσωτερική συνέπεια των ερωτημάτων των χρησιμοποιούμενων ερωτηματολογίων και στις τέσσερις μετρήσεις που κυμάνθηκε από $\alpha = .78$ στο τεστ καθορισμού στόχων και επίλυσης προβλημάτων στην 2^η και 3^η μέτρηση, έως και $\alpha = .92$ για το τεστ της θετικής σκέψης στην τέταρτη μέτρηση.

Πίνακας 2: Δείκτης εσωτερικής συνοχής (Cronbach's alpha) των ερωτημάτων του ερωτηματολογίου στον παραδοσιακό χορό

Cronbach's alpha				
Παράγοντες	1 ^η Μέτρηση	2η Μέτρηση	3η Μέτρηση	4η Μέτρηση
Καθορισμός Στόχων	.83	.78	.84	.90
Επίλυση Προβλημάτων	.79	.88	.78	.88
Θετική Σκέψη	.79	.85	.82	.92

Σχεδιασμός της έρευνας

Το πρόγραμμα βασίστηκε στο πρόγραμμα που εφάρμοσε ο Παπαχαρίσης (2004) και τροποποιήθηκε με βάση τις ανάγκες της υπάρχουσας έρευνας. Ο σχεδιασμός έγινε με τέτοιο τρόπο, ώστε να βοηθήσει τους αθλητές /τριες και τους μαθητές /τριες να αναπτύξουν τις τεχνικές και τις φυσικές τους ικανότητες μέσα από την εφαρμογή των δεξιοτήτων καθορισμού προσωπικών στόχων, επίλυσης

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙΙ: Μέθοδος

προβλημάτων και θετικής σκέψης. Οι στόχοι του προγράμματος στη βασική έρευνα παρουσιάζονταν μαζί με την προπόνηση συγκεκριμένης κινητικής δεξιότητας, του άλματος σε μήκος άνευ φοράς. Όσον αφορά τον παραδοσιακό χορό, δεν υπήρξε κάποιο τεστ λόγω της ιδιομορφίας του μαθήματος αλλά τα παιδιά έβαζαν εβδομαδιαίους στόχους και σε άλλους τομείς της ζωής τους και μέσω συνεντεύξεων αξιολογούνταν η απόδοσή τους.

Στην αρχή της εφαρμογής του προγράμματος της βασικής έρευνας, ο ερευνητής σε συνεργασία με τον προπονητή (ως ειδικός του αθλήματος) επέλεξαν την κινητική δοκιμασία και στη συνέχεια ο ερευνητής αξιολόγησε κάποιες δεξιότητες των αθλητών /τριών του, το άλμα σε μήκος άνευ φοράς, όπου τα ατομικά σκορ των αθλητών αποτελούσαν και το σημείο αναφοράς του προγράμματος. Το σημαντικό στοιχείο στην επιλογή του τεστ που έκανε ο προπονητής ήταν η δεξιότητα που θα αξιολογήσει με το τεστ να είναι σημαντική για την βελτίωση των παιδιών στο άλμα σε μήκος.

Στη συνέχεια και για τις επόμενες οκτώ ενότητες οι αθλητές/ τριες παράλληλα με την αθλητική δεξιότητα (το πρόγραμμα προπόνησης) που εξασκούσαν, διδάχτηκαν και τα εξής θέματα: τι είναι όνειρο, τι είναι στόχος, ποια η διαφορά τους, πόσο σημαντική είναι η υιοθέτηση στόχου, ποια η αξία της ύπαρξης στόχου, γιατί πρέπει να βάζουμε προσωπικούς στόχους (σε σχέση με την κινητική δεξιότητα –εσ, στον κλασικό αθλητισμό), ποια είναι τα χαρακτηριστικά ενός πετυχημένου προσωπικού στόχου, τι είναι θετική σκέψη και τι αρνητική, πως μπορώ να μετατρέψω αρνητικές σκέψεις σε θετικές, πώς ξεπερνιούνται τα προβλήματα που εμποδίζουν την επίτευξη των στόχων μας -πρακτικές εφαρμογές με την κινητική δεξιότητα το σχέδιο για την επίτευξη ενός προσωπικού στόχου. Ο ίδιος ακριβός σχεδιασμός ακολουθήθηκε και στο μάθημα του παραδοσιακού χορού της φυσικής αγωγής. Η μοναδική καινοτομία που υπήρξε ήταν η απουσία κινητικού τεστ για την αξιολόγηση της απόδοσης και η τοποθέτηση προσωπικών στόχων σε εβδομαδιαία βάση από άλλους τομείς της ζωής των παιδιών. Για την αξιολόγηση της απόδοσής των μαθητών-τριών χρησιμοποιήθηκε και η μέθοδος της συνέντευξης.

Στην πρώτη συνάντηση οι αθλητές-τριες χωρίστηκαν σε δύο ομάδες (ομάδα πειραματική και ελέγχου) με τυχαίο διαχωρισμό. Οι αθλητές ακολούθησαν το ίδιο πρόγραμμα της προπόνησής τους. Πρώτα εκτέλεσε το κινητικό τεστ η πειραματική

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙΙ: Μέθοδος

ομάδα (δυο μετρήσεις) και αμέσως μετά η ομάδα ελέγχου. Οι μετρήσεις των δυο ομάδων έγινε με χρονική διαφορά της μιας ώρας. Μετά το τέλος των μετρήσεων οι αθλητές συνέχισαν το πρόγραμμα της προπόνησής τους.

Στη δεύτερη συνάντηση ο ερευνητής συζήτησε με τα παιδιά για τους στόχους και τα όνειρα, το πόσο σημαντικοί είναι οι στόχοι και εξήγησε τη διαφορά στόχου και ονείρου. Έγινε αναφορά σε παραδείγματα επιτυχημένων και αποτυχημένων στόχων και παράλληλα καλούνταν οι αθλητές να αναφέρουν και αυτοί παραδείγματα μέσα από την αθλητική τους εμπειρία.

Στην τρίτη συνάντηση ο ερευνητής κάνει μια σύντομη επανάληψη σε αυτά που ειπώθηκαν στην προηγούμενη συνάντηση για τους στόχους. Μετά κάλεσε οι αθλητές καλούνται να βάλουν κάποιον στόχο σε σχέση πάντα με την ατομική επίδοση του καθενός που πέτυχε στο κινητικό τεστ που είχαν κάνει στην πρώτη συνάντηση και συμπλήρωσαν γραπτώς το φύλο καθορισμού προσωπικών στόχων Ι (χρόνος 15').

Στην τέταρτη συνάντηση ο ερευνητής τόνισε τα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει ένας στόχος. Δόθηκαν παραδείγματα και μετά οι αθλητές έλεγξαν τον στόχο που είχαν βάλει με βάση τα χαρακτηριστικά αυτά και τον διόρθωσαν αν αυτό το έκριναν απαραίτητο, συμπληρώνοντας το φύλο ελέγχου που τους έδωσε ο ερευνητής (Χρόνος 15').

Στην πέμπτη συνάντηση έγινε μια γρήγορη επανάληψη σε αυτά που είχαν ειπωθεί στο προηγούμενο μάθημα. Οι αθλητές χωρίστηκαν σε μικρότερες ομάδες και συζήτησαν μεταξύ τους τους στόχους που είχαν βάλει στην τρίτη συνάντηση. Είχαν και πάλι το δικαίωμα αν επιθυμούσαν να αλλάξουν τους στόχους τους.

Στην έκτη συνάντηση αφού έγινε μια γρήγορη επανάληψη σε αυτά που είχαν ειπωθεί στο προηγούμενο μάθημα οι αθλητές έμαθαν πώς να κάνουν θετικές σκέψεις για τον εαυτό τους και πώς να καθορίζουν τους στόχους τους θετικά. Θετικά καθορισμένοι στόχοι σημαίνει ότι δεν περιέχουν αρνητικές εκφράσεις ή αρνητικές σκέψεις όπως «να μην το χάσω», «δεν πρέπει» κλπ. Για παράδειγμα αρνητικά καθορισμένη σκέψη είναι, όταν ένας αθλητής πριν το άλμα σε μήκος σκέφτεται: «να μην πέσω προς τα πίσω», ενώ θετικά καθορισμένη είναι αυτή που αθλητής σκέφτεται: «να ρίξω το κέντρο βάρους του σώματος μπροστά». Οι αθλητές στον ελεύθερο χρόνο τους κάνουν παρόμοιες θετικές σκέψεις και ο ερευνητής τις ελέγχει στην επόμενη συνάντηση (χρόνος 15').

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙΙ: Μέθοδος

Στην έβδομη συνάντηση ο ερευνητής αφού κάνει μια γρήγορη επανάληψη σε αυτά που είχαν ειπωθεί στο προηγούμενο μάθημα καλεί τους αθλητές να αναφέρουν εμπόδια ή πιθανά προβλήματα που μπορεί να τους βγάλουν έξω από τον στόχο τους. Σημαντικό εδώ ήταν να καταλάβουν οι αθλητές πώς να λύνουν τα διάφορα προβλήματα που αντιμετωπίζουν και πώς να βρίσκουν τις καλύτερες εναλλακτικές λύσεις, χωρίς να χάνουν τον στόχο που έχουν βάλει (δεξιότητα πολύ χρήσιμη στους αγώνες). Επιπλέον συμπλήρωσαν ένα φύλο επίλυσης προβλημάτων στο σπίτι τους με πιθανά σενάρια που θα μπορούσαν να αντιμετωπίσουν, για εξάσκηση. (Χρόνος 15').

Στην όγδοη συνάντηση επαναλήφθηκε η τεχνική επίλυσης προβλημάτων και συζητήθηκε με τους αθλητές τα σενάρια που είχαν συμπληρώσει στο σπίτι. Η συζήτηση επικεντρώθηκε στις εναλλακτικές λύσεις που είχαν επιλέξει και ήταν δυνατόν να πραγματοποιηθούν. Τα παιδιά έκαναν ένα μικρό πλάνο για να πετύχουν τον στόχο τους στο τεστ ή τα τεστ στην επόμενη μέτρηση. (Χρόνος 15').

Στην ένατη συνάντηση ο ερευνητής συζήτησε για όλα τα θέματα που είχε αναπτύξει με τους αθλητές από τις προηγούμενες συναντήσεις και έλυσε τυχόν απορίες.

Στην δέκατη συνάντηση οι αθλητές-τριες επανέλαβαν το τεστ που έκαναν. Τα αποτελέσματα τα κατέγραψαν στο φύλο καθορισμού στόχων ΙΙ και τα σύγκριναν με τους στόχους τους. Ο ερευνητής συζήτησε με τους αθλητές τα αποτελέσματα και τους ρώτησε αν βρήκαν την διαδικασία που ακολούθησαν χρήσιμη. Επίσης τους ρώτησε αν μπορούν να εφαρμόσουν τις δεξιότητες καθορισμού στόχου, επίλυσης προβλημάτων, και θετικής σκέψης από μόνοι τους στο άλμα σε μήκος ή και σε άλλα πράγματα που κάνουν στην ζωή τους (π.χ. μαθήματα).

Αξιολόγηση του προγράμματος

Σε κάθε εφαρμογή του προγράμματος αξιολογήθηκαν τα παρακάτω:

1. Η επίδοση των αθλητών-τριών κλασικού αθλητισμού στο κινητικό τεστ πριν, μετά την εφαρμογή του προγράμματος και μετά την αντιστροφή των ομάδων.
2. Η επίδοσή των αθλητών-τριών κλασικού αθλητισμού και των μαθητών-τριών του μαθήματος του παραδοσιακού χορού της φυσικής αγωγής σε τεστ γνώσεων για τις δεξιότητες ζωής πριν, αμέσως μετά το πρόγραμμα και μετά την αντιστροφή των ομάδων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ III: Μέθοδος

3. Τα προσωπικά πιστεύω των αθλητών-τριών κλασικού αθλητισμού και των μαθητών-τριών του μαθήματος του παραδοσιακού χορού της φυσικής αγωγής για την ικανότητά τους στην εφαρμογή των δεξιοτήτων καθορισμού στόχων, επίλυσης προβλημάτων και θετικής σκέψης (πριν και αμέσως μετά το πρόγραμμα) και μετά την αντιστροφή των ομάδων.

Ανεξάρτητες μεταβλητές

α) ο χρόνος μέτρησης ο οποίος έχει τέσσερα επίπεδα (πριν, μετά την παρέμβαση και αντιστροφή των ομάδων και μέτρηση πριν και μετά την παρέμβαση) στο τεστ γνώσεων, τέσσερα επίπεδα στο ερωτηματολόγιο της αντιλαμβανόμενης ικανότητας και τέσσερα επίπεδα στο κινητικό τεστ.

Εξαρτημένες μεταβλητές

α) Το σκορ στο τεστ γνώσεων

β) Την αντιλαμβανόμενη ικανότητα στους τρεις παράγοντες των δεξιοτήτων ζωής:

1. καθορισμός προσωπικών στόχων,

2. επίλυση προβλημάτων και

3. θετική σκέψη

γ) Το σκορ στο κινητικό τεστ του άλματος σε μήκος άνευ φοράς.

Στατιστική ανάλυση

Τα σκορ όλων των ερωτήσεων αρχειοθετήθηκαν στο στατιστικό πακέτο SPSS.

Τεστ γνώσεων. Για να εξεταστεί η επίδραση της παρέμβασης στις γνώσεις των παιδιών σχετικά με τις δεξιότητες ζωής χρησιμοποιήθηκε ανάλυση διακύμανσης διπλής κατεύθυνσης (2x2 ANOVA) με επαναλαμβανόμενες μετρήσεις στον παράγοντα χρόνο

Αντιλαμβανόμενη ικανότητα. Για να εξεταστεί η επίδραση της παρέμβασης στην αντιλαμβανόμενη ικανότητα των παιδιών σχετικά με τις δεξιότητες ζωής του προγράμματος χρησιμοποιήθηκε ανάλυση διακύμανσης πολλαπλών μεταβλητών (2x2 MANOVA) με επαναλαμβανόμενες μετρήσεις στον παράγοντα χρόνο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ III: Μέθοδος

Κινητικό τεστ. Για να εξεταστεί η επίδραση της παρέμβασης στο κινητικό τεστ, στον κλασικό αθλητισμό, χρησιμοποιήθηκε ανάλυση διακύμανσης διπλής κατεύθυνσης (2x2 ANOVA) με επαναλαμβανόμενες μετρήσεις στον παράγοντα χρόνο.

Σημαντικές αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στον παράγοντα χρόνο και ομάδα που βρέθηκαν στους παραπάνω παραγοντικούς σχεδιασμούς αναλύθηκαν χρησιμοποιώντας ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (one-way ANOVA) με επαναλαμβανόμενες μετρήσεις στον παράγοντα χρόνο για κάθε ομάδα χωριστά.

Στατιστικές υποθέσεις

1. Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στο τεστ γνώσεων που έγινε στον κλασικό αθλητισμό και στον παραδοσιακό χορό πριν, μετά παρέμβαση και μετά την αντιστροφή των ομάδων, για καμία από τις δύο ομάδες (ομάδα παρέμβασης και ελέγχου).
2. Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στην αντιλαμβανόμενη ικανότητα των δεξιοτήτων ζωής που αξιολογήθηκαν στον κλασικό αθλητισμό και στον παραδοσιακό χορό, πριν και μετά την παρέμβαση και μετά την αντιστροφή, για καμία από τις δύο ομάδες (ομάδα παρέμβασης και ελέγχου).
3. Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στο κινητικό τεστ στον κλασικό αθλητισμό πριν και μετά την παρέμβαση και μετά την αντιστροφή των ομάδων, για καμία από τις δύο ομάδες (ομάδα παρέμβασης και ελέγχου).

Σκοπός αυτής της διπλής έρευνας ήταν:

- α) Να εξεταστεί αν όντως οι διαφορές στις δύο ομάδες οφείλονται στην εφαρμογή του προγράμματος και δεν ήταν τυχαίες.
- β) Να ελεγχθεί η διαχρονικότητα του προγράμματος και αν οι δεξιότητες ζωής παραμένουν και εφαρμόζονται και μετά από κάποιο χρονικό διάστημα.

Αποτελέσματα

Κλασικός Αθλητισμός

Περιγραφικά στατιστικά των μεταβλητών της παρέμβασης στο τεστ γνώσεων στον κλασικό αθλητισμό (1η και 2η μέτρηση)

Τα περιγραφικά στατιστικά της έρευνας στο τεστ γνώσεων στον κλασικό αθλητισμό εμφανίζονται στον Πίνακα 3. Στην πρώτη στήλη παρουσιάζονται οι μεταβλητές της έρευνας και ακολουθούν οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις για την 1^η μέτρηση, την 2^η μέτρηση και την 3^η και 4^η μέτρηση μετά την αντιστροφή των ομάδων (πειραματική και ομάδα ελέγχου), για κάθε ομάδα (παρέμβασης, ελέγχου) ξεχωριστά.

Πίνακας 3: Μέση τιμή και τυπική απόκλιση του τεστ γνώσεων στον κλασικό αθλητισμό και στις τέσσερις μετρήσεις

Τεστ γνώσεων	1 ^η Μέτρηση		2η Μέτρηση		3η Μέτρηση		4η Μέτρηση	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Ομάδα Ελέγχου	4.75	2.31	4.88	2.29	5.50	1.19	9.00	.00
Πειραματική Ομάδα	4.63	1.30	7.38	1.40	7.38	1.18	5.75	.46

Στο τεστ γνώσεων παρατηρήθηκε στην Π.Ο. μια αλματώδη αύξηση στη μέση τιμή στη δεύτερη μέτρηση, τόσο σε σχέση με την πρώτη μέτρηση, όσο και σε σχέση με την Ο.Ε. Η αύξηση της μέσης τιμής στην πειραματική ομάδα συνεχίστηκε και στην τρίτη μέτρηση μετά την αντιστροφή της παρέμβασης, ενώ παρατηρήθηκε μια μείωση της στην τέταρτη μέτρηση. Στην Ο.Ε. παρατηρήθηκε μια σταδιακή αύξηση της μέσης τιμής στο τεστ γνώσεων από μέτρηση σε μέτρηση, ενώ μια αλματώδη αύξηση της μέσης τιμής διαπιστώθηκε στην Ο.Ε. στην τέταρτη μέτρηση, στο τέλος της παρέμβασης, τόσο μεταξύ των άλλων τριών μετρήσεων, όσο και σε σχέση με την Π.Ο.

Στο τεστ γνώσεων στον κλασικό αθλητισμό (πειραματική και ομάδα ελέγχου) με την βοήθεια του Levene's test εξετάστηκε η διακύμανση σφάλματος της εξαρτημένης μεταβλητής που πρέπει να είναι ίδια και στις δύο ομάδες του δείγματος, ώστε να επιτραπεί στην συνέχεια η πραγματοποίηση της ανάλυσης διακύμανσης.

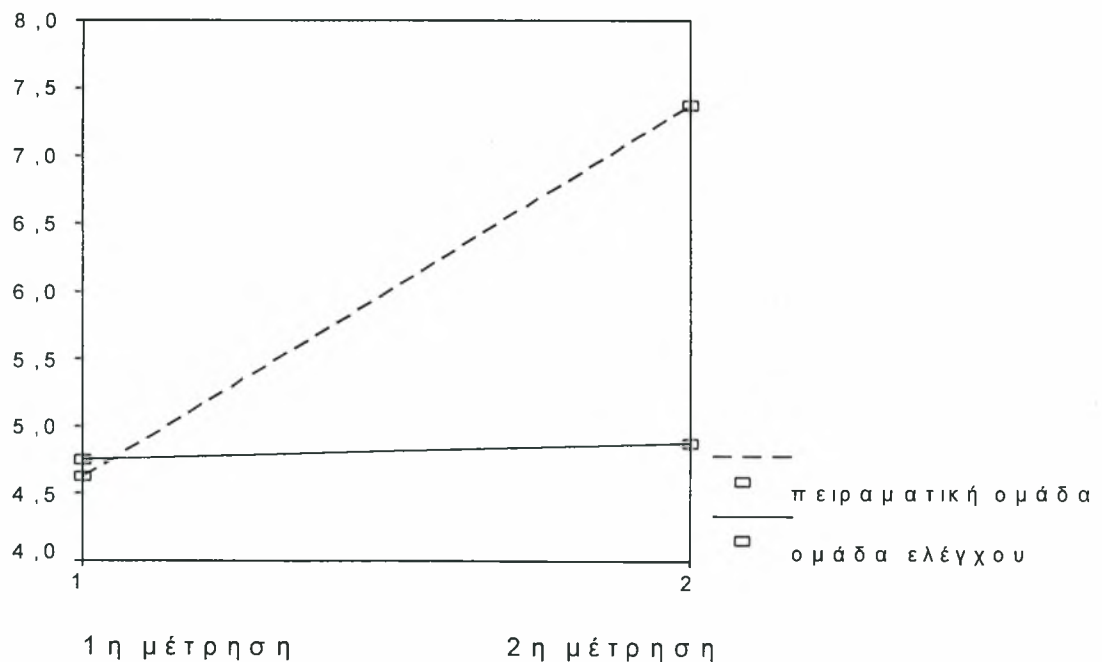
ΚΕΦΑΛΑΙΟ IV: Αποτελέσματα Κλασικού Αθλητισμού

Διαπιστώθηκε ότι οι δύο ομάδες και στις δύο χρονικές στιγμές της έρευνας δεν διαφέρουν στατιστικά μεταξύ τους ($F_{(1,14)}=1.48$; $p=.24$, $F_{(1,14)}=.99$; $p=.33$).

Χρησιμοποιώντας την ανάλυση διακύμανσης διπλής κατεύθυνσης (two-way ANOVA) με επαναλαμβανόμενες μετρήσεις στον παράγοντα χρόνο μέτρησης διαπιστώθηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ του παράγοντα τεστ γνώσεων x ομάδα και μετρήσεων (μεταβολή με το χρόνο) ($F_{(1,14)}=11.22$; $p=.005$).

Δεν διαπιστώθηκαν όμως στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων στον παράγοντα γνώση ($F_{(1,14)}=1.90$; $p=.18$).

Η παρακάτω εικόνα παρουσιάζει και σχηματικά τα αποτελέσματα του τεστ γνώσεων μεταξύ της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου στον κλασικό αθλητισμό πριν και μετά την παρέμβαση.



Σχήμα 1: Γράφημα προφίλ των τιμών του τεστ γνώσεων στην 1^η και 2^η μέτρηση στην πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου

ΚΕΦΑΛΑΙΟ IV: Αποτελέσματα Κλασικού Αθλητισμού

Τεστ γνώσεων στον κλασικό αθλητισμό με αντιστροφή των ομάδων (πειραματικής και ομάδας ελέγχου) στην 3^η και 4^η μέτρηση

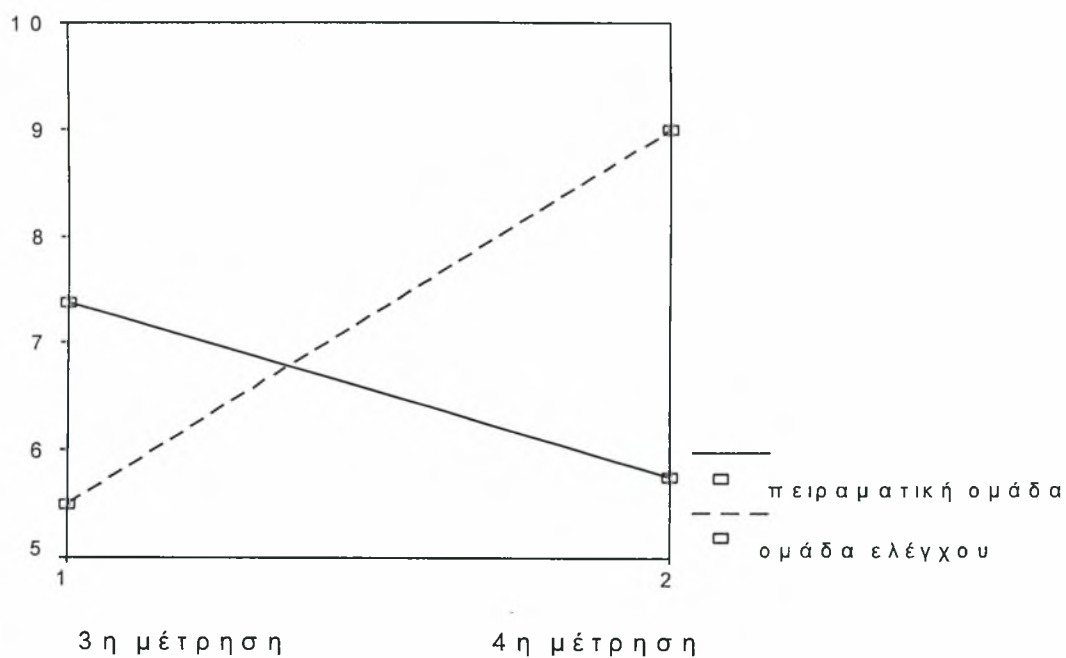
Στη συνέχεια το τεστ γνώσεων ελέγχθηκε ξανά στον κλασικό αθλητισμό μετά την αντιστροφή των ομάδων όπου η πειραματική ομάδα έγινε ομάδα ελέγχου και αντίστροφα με την βοήθεια του Levene's test. Η διακύμανση σφάλματος της εξαρτημένης μεταβλητής πρέπει να είναι ίδια και στις δύο ομάδες του δείγματος, ώστε να επιτραπεί στην συνέχεια η πραγματοποίηση της ανάλυσης διακύμανσης. Διαπιστώθηκε ότι οι δύο ομάδες και στις δύο χρονικές στιγμές της έρευνας δεν διαφέρουν στατιστικά μεταξύ τους ($F_{(1,14)}=.15$; $p=.70$).

Χρησιμοποιώντας την ανάλυση διακύμανσης διπλής κατεύθυνσης (two-way ANOVA) με επαναλαμβανόμενες μετρήσεις στον παράγοντα χρόνο μέτρησης διαπιστώθηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ του παράγοντα τεστ γνώσεων x ομάδα και μετρήσεων (μεταβολή με το χρόνο) ($F_{(1,14)}=82.28$; $p=.001$).

Δεν διαπιστώθηκαν όμως στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων στον παράγοντα γνώση ($F_{(1,14)}=4.25$; $p=.058$).

Η παρακάτω εικόνα παρουσιάζει και σχηματικά τα αποτελέσματα του τεστ γνώσεων μεταξύ της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου στον κλασικό αθλητισμό πριν και μετά την παρέμβαση

ΚΕΦΑΛΑΙΟ IV: Αποτελέσματα Κλασικού Αθλητισμού



Σχήμα 2. Γράφημα προφίλ των τιμών του τεστ γνώσεων στην 3^η και 4^η μέτρηση στην πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου

Περιγραφικά στατιστικά των μεταβλητών της αντιλαμβανόμενης ικανότητας της παρέμβασης στις δεξιότητες καθορισμού προσωπικών στόχων, επίλυσης προβλημάτων και θετικής σκέψης στο κλασικό αθλητισμό

Τα περιγραφικά στατιστικά της έρευνας στις δεξιότητες καθορισμού προσωπικών στόχων, επίλυσης προβλημάτων και θετικής σκέψης στο κλασικό αθλητισμό εμφανίζονται στον Πίνακα 6. Στην πρώτη στήλη παρουσιάζονται οι μεταβλητές της έρευνας και ακολουθούν οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις για την 1^η μέτρηση, την 2^η μέτρηση και την 3^η και 4^η μέτρηση μετά την αντιστροφή των ομάδων (πειραματική κα ομάδα ελέγχου), για κάθε ομάδα (παρέμβασης, ελέγχου) ξεχωριστά.

Πίνακας 4. Μέση τιμή και τυπική απόκλιση του τεστ αντιλαμβανόμενης ικανότητας στον κλασικό αθλητισμό και στις τέσσερις μετρήσεις

Καθορισμός στόχων	1 ^η μέτρηση		2η μέτρηση		3η μέτρηση		4η μέτρηση	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Ομάδα Ελέγχου	5.22	.90	5.02	1.18	5.55	1.28	5.67	.67
Πειραματική Ομάδα	4.95	1.03	5.22	1.06	5.10	.99	4.12	.28
Επίλυση								
Προβλημάτων								
Ομάδα Ελέγχου	4.97	.99	5.32	.70	5.75	.63	5.65	.50
Πειραματική Ομάδα	4.37	.86	5.55	1.00	5.52	1.01	4.17	.60
Θετική Σκέψη								
Ομάδα Ελέγχου	4.20	1.24	4.80	1.34	5.37	1.32	5.65	.31.
Πειραματική Ομάδα	4.47	1.19	5.12	1.26	5.07	.93	3.97	.66

Στο τεστ των στόχων δεν παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφορές στην διάρκεια των τεσσάρων μετρήσεων, τόσο μεταξύ της Ο.Ε., όσο και μεταξύ της Π.Ο. Αντίθετα στην Π.Ο. μετά την αντιστροφή της παρέμβασης παρατηρήθηκε μια σημαντική μείωση της μέσης τιμής σε σχέση με τις άλλες τρεις μετρήσεις.

Στο τεστ επίλυσης προβλημάτων παρατηρήθηκε μια αυξητική τάση στην μέση τιμή μεταξύ των μετρήσεων τόσο στην Π.Ο. όσο και στην Ο.Ε. στην πρώτη φάση της έρευνας. Ακόμα και μετά την αντιστροφή της παρέμβασης στην Ο.Ε. παρατηρείται μια σχετική σταθερότητα στην μέση τιμή των αποτελεσμάτων του τεστ επίλυσης

ΚΕΦΑΛΑΙΟ IV: Αποτελέσματα Κλασικού Αθλητισμού

προβλημάτων, ενώ αντίθετα έχουμε μια σημαντική μείωση στην τέταρτη μέτρηση στην Π.Ο. την περίοδο που η ομάδα δεν υπόκειται στην παρέμβαση. Φαίνεται ότι τα ευεργετικά αποτελέσματα της παρέμβασης δεν διατηρήθηκαν στην Π.Ο. μετά το χρονικό διάστημα των δύο μηνών που συνεχίστηκε η έρευνα χωρίς παρέμβαση στην προαναφερόμενη ομάδα.

Στο τεστ θετικής σκέψης παρατηρήθηκε μια αυξητική τάση στην μέση τιμή μεταξύ των μετρήσεων τόσο στην Π.Ο. όσο και στην Ο.Ε. στην πρώτη φάση της έρευνας. Ακόμα και μετά την αντιστροφή της παρέμβασης στην Ο.Ε. παρατηρείται αυτή η αυξητική τάση στην μέση τιμή των αποτελεσμάτων του τεστ θετικής σκέψης, ενώ αντίθετα έχουμε μια σημαντική μείωση στην τέταρτη μέτρηση στην Π.Ο. την περίοδο που η ομάδα αυτή δεν υπόκειται πλέον στην παρέμβαση. Φαίνεται ότι τα ευεργετικά αποτελέσματα της παρέμβασης δεν διατηρήθηκαν στην Π.Ο. μετά το χρονικό διάστημα των δύο μηνών που συνεχίστηκε η έρευνα χωρίς την ανάλογη παρέμβαση στην προαναφερόμενη ομάδα.

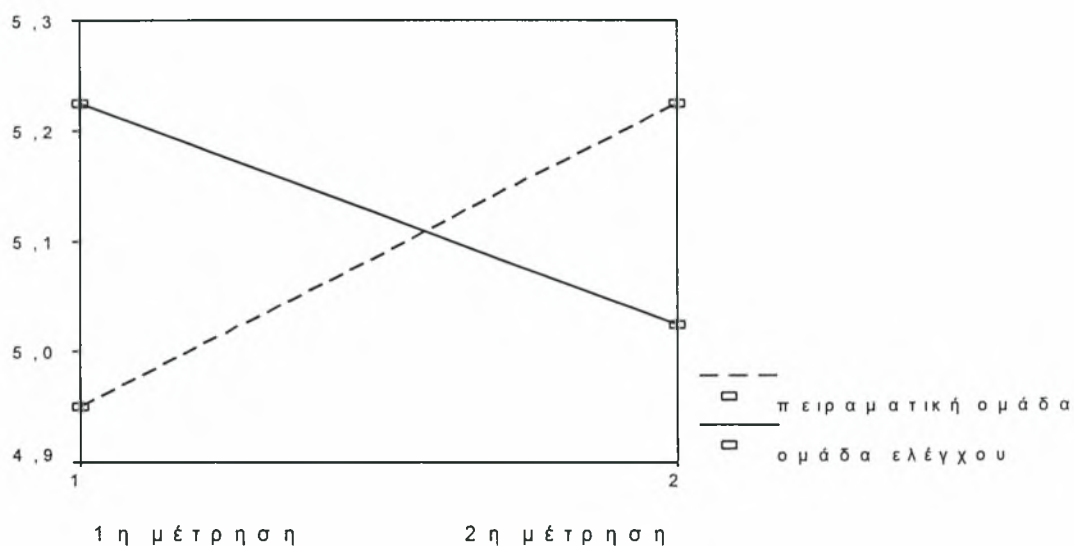
Ο έλεγχος που πραγματοποιήθηκε με την βοήθεια του Levene's τεστ για να διαπιστωθεί η διακύμανση σφάλματος της εξαρτημένης μεταβλητής δεν παρουσίασε στατιστικά σημαντικές διαφορές πράγμα που επέτρεψε στην συνέχεια την πραγματοποίηση της ανάλυσης διακύμανσης.

Σε ό,τι αφορά στην αντιλαμβανόμενη ικανότητα στις δεξιότητες καθορισμού προσωπικών στόχων, επίλυσης προβλημάτων και θετικής σκέψης, με τη βοήθεια πολυμεταβλητής ανάλυσης διακύμανσης (MANOVA) με επαναλαμβανόμενες μετρήσεις στον παράγοντα χρόνο, δεν διαπιστώθηκαν σημαντικές αλληλεπίδραση μεταξύ των παραγόντων ομάδας και μέτρησης.

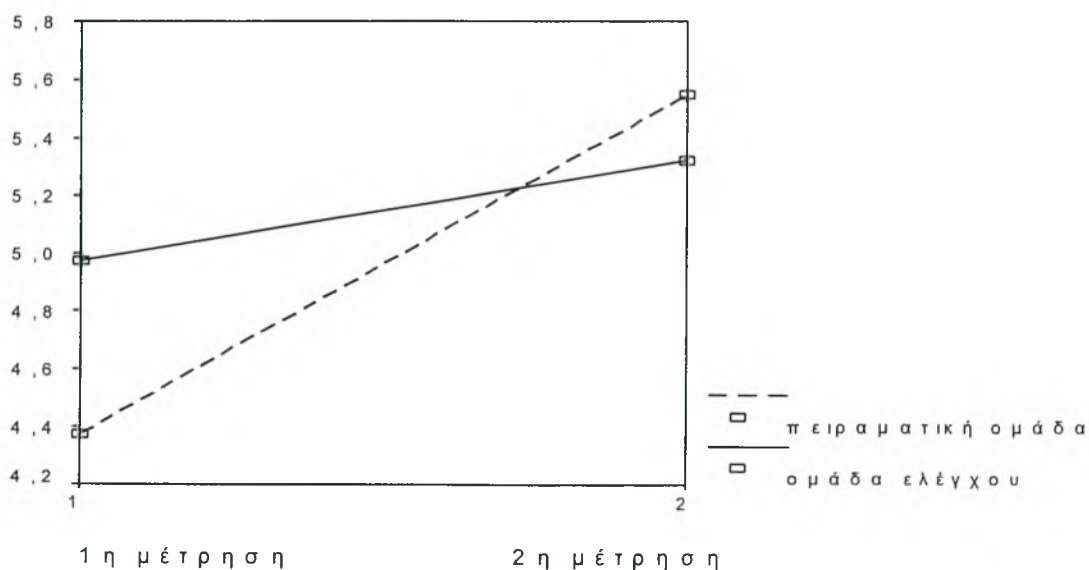
Αναλύσεις για κάθε μια μεταβλητή ξεχωριστά (univariate tests), εντόπισαν αλληλεπιδράσεις μεταξύ ομάδας και μέτρησης μόνο για την μεταβλητή «επίλυση προβλημάτων», $F_{(1, 14)} = 9.67$; $p = .008$. Αυτό σημαίνει ότι η ικανότητα της πειραματικής ομάδας για επίλυση προβλημάτων αυξήθηκε σημαντικά, αύξηση όμως επίσης παρατηρήθηκε και στην ομάδα ελέγχου. Επιμέρους αναλύσεις (one-way ANOVA), για κάθε ομάδα ξεχωριστά έδειξαν ότι για την ομάδα παρέμβασης δεν υπάρχει σημαντική επίδραση της μέτρησης. Στην ομάδα ελέγχου δεν

ΚΕΦΑΛΑΙΟ IV: Αποτελέσματα Κλασικού Αθλητισμού

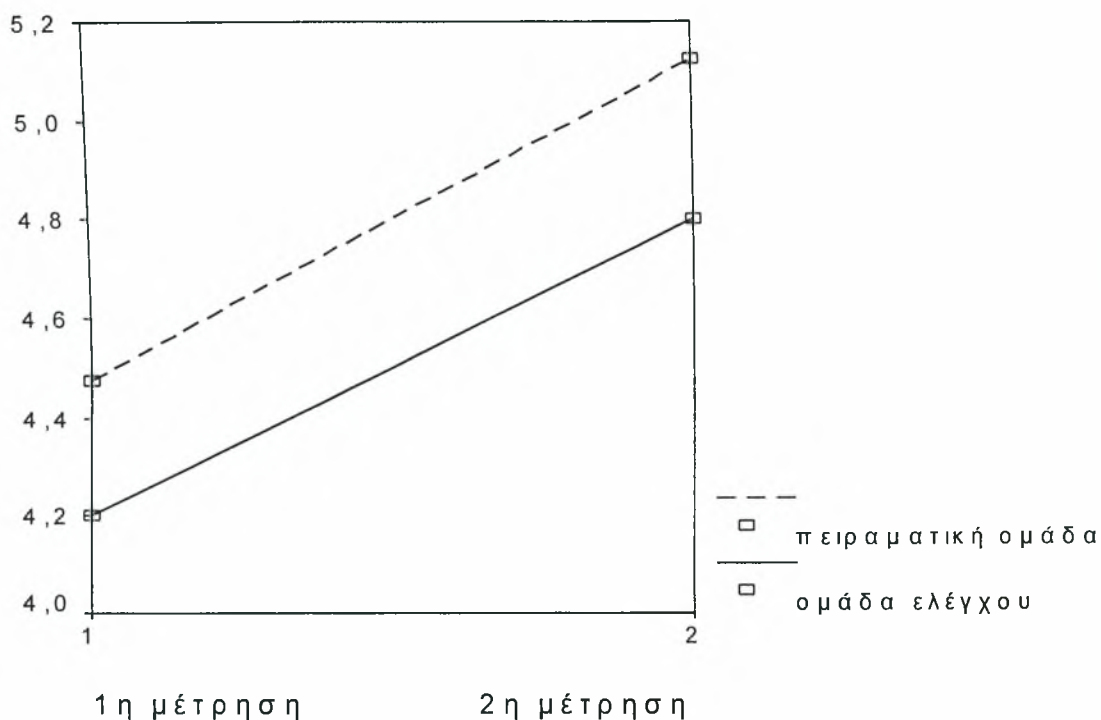
παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των μετρήσεων για καμία από τις παραπάνω δεξιότητες.



Σχήμα 3. Γράφημα προφίλ των τιμών του τεστ αντιλαμβανόμενης ικανότητας στον παράγοντα καθορισμό στόχων στην 1^η και 2^η μέτρηση στην πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου



Σχήμα 4. Γράφημα προφίλ των τιμών του τεστ αντιλαμβανόμενης ικανότητας στον παράγοντα επίλυση προβλημάτων στην 1^η και 2^η μέτρηση στην πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου



Σχήμα 5. Γράφημα προφίλ των τιμών του τεστ αντιλαμβανόμενης ικανότητας στον παράγοντα θετική σκέψη στην 1^η και 2^η μέτρηση στην πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου

Αντιλαμβανόμενη ικανότητα στις δεξιότητες καθορισμού προσωπικών στόχων, επίλυσης προβλημάτων και θετικής σκέψης στο κλασικό αθλητισμό με αντιστροφή των ομάδων (πειραματική και ομάδα ελέγχου) στην 3^η και 4^η μέτρηση

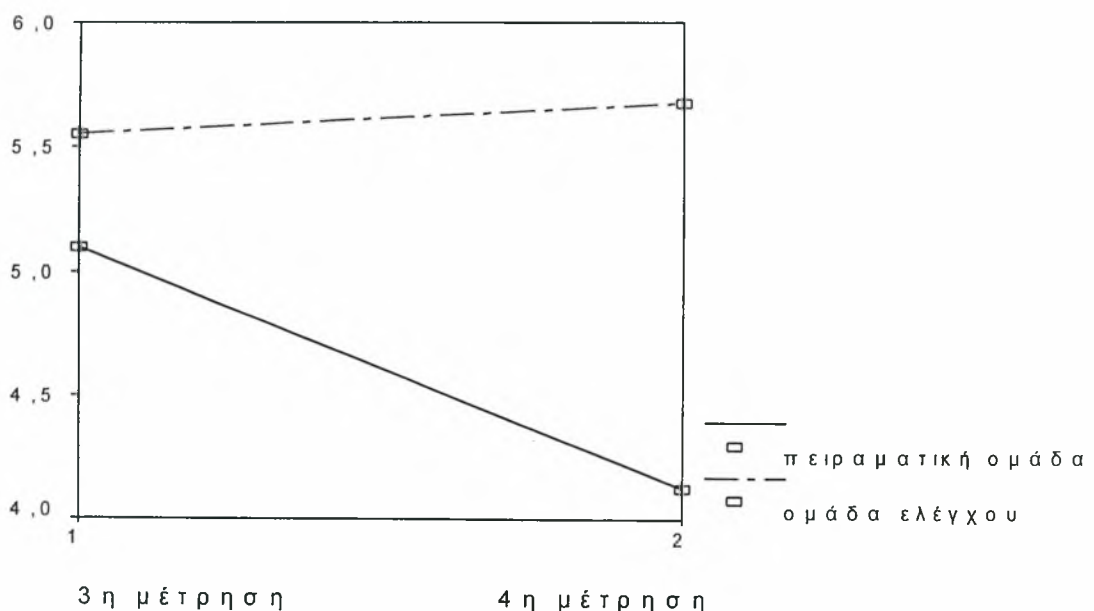
Ο έλεγχος που πραγματοποιήθηκε με την βοήθεια του Levene's test για να διαπιστωθεί η διακύμανση σφάλματος της εξαρτημένης μεταβλητής δεν παρουσίασε στατιστικά σημαντικές διαφορές πράγμα που επέτρεψε στην συνέχεια την πραγματοποίηση της ανάλυσης διακύμανσης.

Σε ό,τι αφορά στην αντιλαμβανόμενη ικανότητα στις δεξιότητες καθορισμού προσωπικών στόχων, επίλυσης προβλημάτων και θετικής σκέψης στην 3^η και 4^η

ΚΕΦΑΛΑΙΟ IV: Αποτελέσματα Κλασικού Αθλητισμού

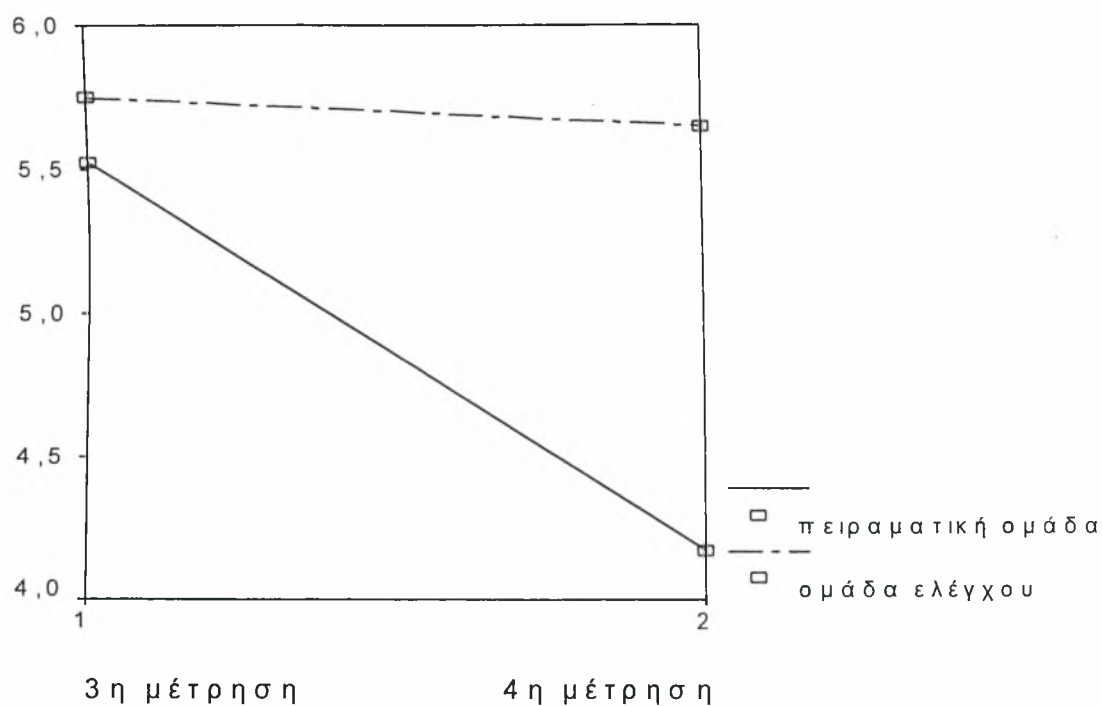
μέτρηση, με τη βοήθεια πολυμεταβλητής ανάλυσης διακύμανσης (MANOVA) με επαναλαμβανόμενες μετρήσεις στον παράγοντα χρόνο, διαπιστώθηκαν σημαντικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παραγόντων ομάδας και μέτρησης.

Αναλύσεις για κάθε μια μεταβλητή ξεχωριστά (univariate tests), εντόπισαν αλληλεπιδράσεις μεταξύ ομάδας και μέτρησης για την μεταβλητή «καθορισμός στόχων», $F_{(1, 14)} = 4.54$; $p = .051$ «επίλυση προβλημάτων», $F_{(1, 14)} = 6.18$; $p = .026$ και «θετική σκέψη», $F_{(1, 14)} = 5.65$; $p = .032$. Επιμέρους αναλύσεις (one-way ANOVA), για κάθε ομάδα ξεχωριστά έδειξαν ότι για την ομάδα παρέμβασης (πρώην ομάδα ελέγχου) υπάρχει σημαντική επίδραση της μέτρησης στους παράγοντες καθορισμός στόχων», $F_{(1, 14)} = 35.87$; $p = .001$ «επίλυση προβλημάτων», $F_{(1, 14)} = 27.59$; $p = .001$ και «θετική σκέψη», $F_{(1, 14)} = 41.62$; $p = .001$ στην 4^η μέτρηση. Αυτό σημαίνει ότι η ικανότητα της ομάδας ελέγχου για τον καθορισμό στόχων, την επίλυση προβλημάτων και την θετική σκέψη αυξήθηκε σημαντικά μετά την παρέμβαση στην οποία εκτέθηκε η παραπάνω αναφερόμενη ομάδα. Δεν διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις στην πειραματική ομάδα που μετά την αντιστροφή (ομάδα ελέγχου για την 3^η και 4^η μέτρηση) δεν εκτέθηκε πλέον στην παρέμβαση.

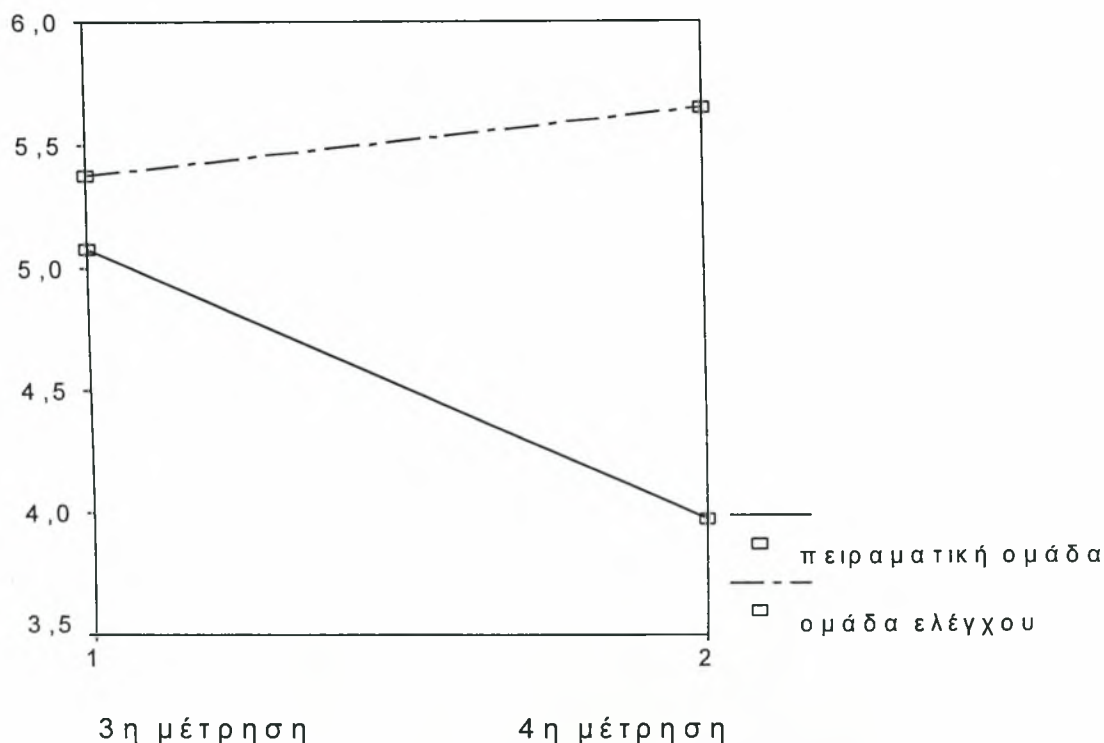


ΚΕΦΑΛΑΙΟ IV: Αποτελέσματα Κλασικού Αθλητισμού

Σχήμα 6. Γράφημα προφίλ των τιμών του τεστ αντιλαμβανόμενης ικανότητας στον παράγοντα καθορισμός στόχων στην 3^η και 4^η μέτρηση στην πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου



Σχήμα 7. Γράφημα προφίλ των τιμών του τεστ αντιλαμβανόμενης ικανότητας στον παράγοντα επίλυση προβλημάτων στην 3^η και 4^η μέτρηση στην πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου



Σχήμα 8. Γράφημα προφίλ των τιμών του τεστ αντιλαμβανόμενης ικανότητας στον παράγοντα θετική σκέψη στην 3^η και 4^η μέτρηση στην πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου

Κινητικό Τεστ (άλμα σε μήκος) στο κλασικό αθλητισμό στην 1^η και 2^η μέτρηση

Περιγραφικά στατιστικά των μεταβλητών της παρέμβασης στο κινητικό τεστ στο κλασικό αθλητισμό

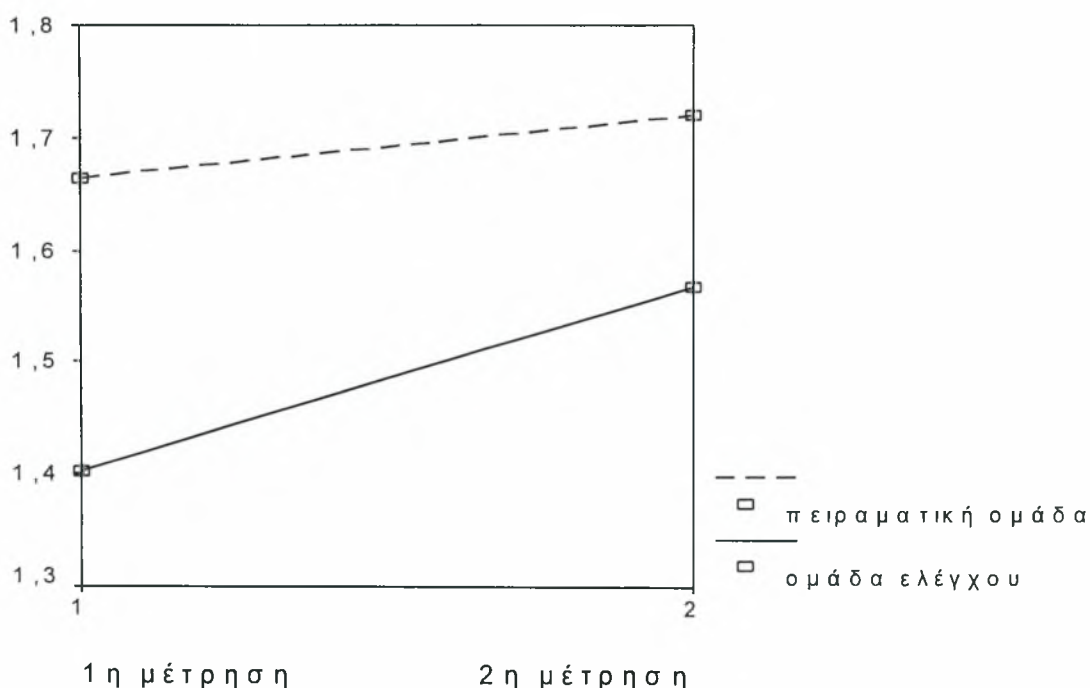
Τα περιγραφικά στατιστικά της έρευνας στο κινητικό τεστ στο κλασικό αθλητισμό εμφανίζονται στον Πίνακα 5. Στην πρώτη στήλη παρουσιάζονται οι μεταβλητές της έρευνας και ακολουθούν οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις για την 1^η μέτρηση, την 2^η μέτρηση και την 3^η και 4^η μέτρηση μετά την αντιστροφή των ομάδων (πειραματική κα ομάδα ελέγχου), για κάθε ομάδα (παρέμβασης, ελέγχου) ξεχωριστά.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ IV: Αποτελέσματα Κλασικού Αθλητισμού

Πίνακας 5. Μέση τιμή και τυπική απόκλιση του κινητικού τεστ στον κλασικό αθλητισμό και στις τέσσερις μετρήσεις

Κινητικό τεστ	1 ^η Μέτρηση		2 ^η Μέτρηση		3 ^η Μέτρηση		4 ^η Μέτρηση	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Ομάδα Ελέγχου	1.40	.27	1.56	.19	1.61	.18	1.65	.17
Πειραματική Ομάδα	1.66	.29	1.72	.30	1.75	.28	1.79	.27

Από την εξέταση των αποτελεσμάτων του κινητικού τεστ (άλμα σε μήκος) στην πειραματική ομάδα (Π.Ο.) και στην ομάδα ελέγχου (Ο.Ε.) παρατηρήθηκε μια αυξητική τάση στην μέση τιμή. Η πειραματική ομάδα είχε καλύτερες επιδόσεις σε σχέση με την ομάδα ελέγχου από την πρώτη κιόλας μέτρηση, ενώ αυτή η σχέση (Π.Ο. καλύτερη της Ο.Ε.) διατηρήθηκε σε όλη την διάρκεια της έρευνας και στις τέσσερις μετρήσεις παρά την αντιστροφή που πραγματοποιήθηκε στη μέτρηση της έρευνας (μετά από 10 εβδομάδες) και η Ο.Ε. εκτέθηκε στη παρέμβαση, ενώ στην Π.Ο. δεν συνεχίστηκε η παρέμβαση.



Σχήμα 9. Γράφημα προφίλ των τιμών του κινητικού τεστ (άλμα σε μήκος) στην 1^η και 2^η μέτρηση στην πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου

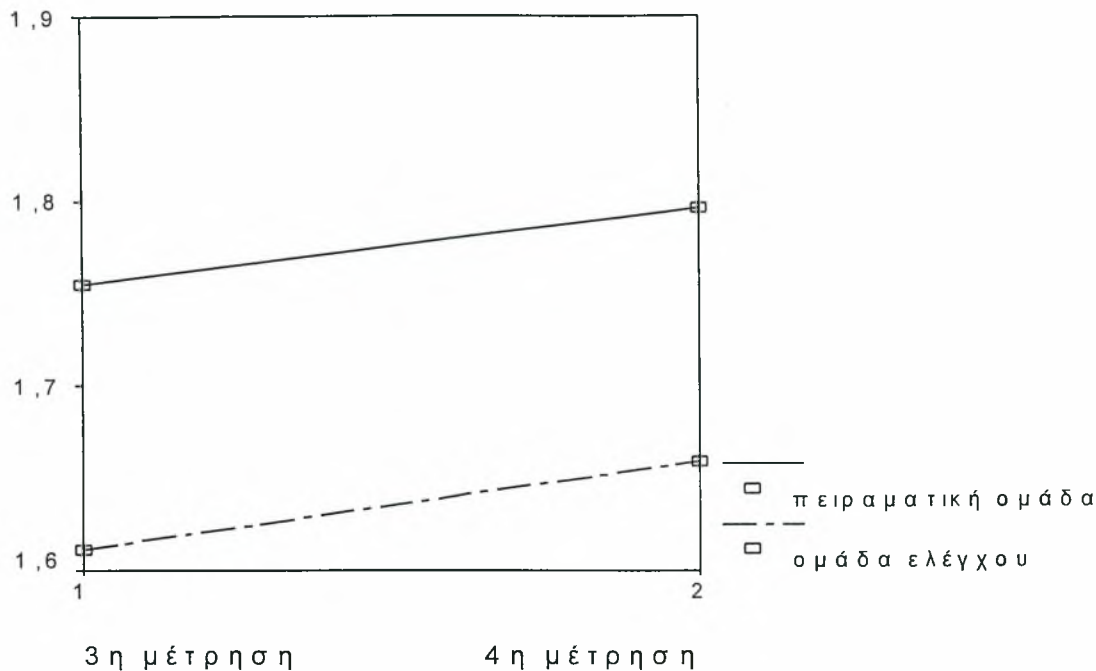
Αρχικά με την βοήθεια του Levene's test εξετάστηκε η διακύμανση σφάλματος της εξαρτημένης μεταβλητής (άλμα) για να επιτραπεί στην συνέχεια η ανάλυση διακύμανσης. Διαπιστώθηκε ότι οι δύο ομάδες και στις δύο χρονικές στιγμές της έρευνας δεν διαφέρουν στατιστικά μεταξύ τους ($F_{(1,14)}=.05$; $p=.82$, $F_{(1,14)}=2.09$; $p=.17$).

Χρησιμοποιώντας την ανάλυση διακύμανσης διπλής κατεύθυνσης (two-way ANOVA) με επαναλαμβανόμενες μετρήσεις στον παράγοντα χρόνο μέτρησης δεν διαπιστώθηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ του παράγοντα άλμα σε μήκος X ομάδα και μετρήσεων (μεταβολή με το χρόνο).

Αναλύσεις για κάθε μια μεταβλητή ξεχωριστά (univariate tests), δεν εντόπισαν αλληλεπιδράσεις μεταξύ ομάδας και μέτρησης. Επιμέρους αναλύσεις (one-way ANOVA), για κάθε ομάδα ξεχωριστά έδειξαν ότι υπάρχει σημαντική επίδραση της μέτρησης μεταξύ της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου μόνο για τη 1^η μέτρηση για το άλμα σε μήκος $F_{(1, 14)} = 3.42$; $p = .084$

Κινητικό Τεστ (άλμα σε μήκος) στο κλασικό αθλητισμό στην 3^η και 4^η μέτρηση

Μετά την αντιστροφή των ομάδων στην 3^η και 4^η μέτρηση και μετά την εξέταση με την βοήθεια του Levene's test για να διαπιστωθεί η διακύμανση σφάλματος της εξαρτημένης μεταβλητής (άλμα) ($F_{(1,14)}=1.92$; $p=.18$, $F_{(1,14)}=1.84$; $p=.19$) πραγματοποιήθηκε στην συνέχεια η ανάλυση διακύμανσης.



Σχήμα 10. Γράφημα προφίλ των τιμών του κινητικού τεστ (άλμα σε μήκος) στην 3^η και 4^η μέτρηση στην πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου

Χρησιμοποιώντας την ανάλυση διακύμανσης διπλής κατεύθυνσης (two-way ANOVA) με επαναλαμβανόμενες μετρήσεις στον παράγοντα χρόνο μέτρησης δεν διαπιστώθηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ του παράγοντα άλμα σε μήκος x ομάδα και μετρήσεων (μεταβολή με το χρόνο).

Αναλύσεις για κάθε μια μεταβλητή ξεχωριστά (univariate tests), δεν εντόπισαν αλληλεπιδράσεις μεταξύ ομάδας και μέτρησης. Επιμέρους αναλύσεις (one-way ANOVA), για κάθε ομάδα ξεχωριστά έδειξαν ότι δεν υπάρχει σημαντική επίδραση της μέτρησης μεταξύ της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου για την 3^η και 4^η μέτρηση για το άλμα σε μήκος.

Από τα περιγραφικά αποτελέσματα διαπιστώθηκε μια αύξηση των επιδόσεων των αθλητών στο κινητικό τεστ (άλμα σε μήκος), τόσο στην ομάδα ελέγχου, όσο και στην πειραματική ομάδα στην 3^η και 4^η μέτρηση, χωρίς όμως να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ των ομάδων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ IV: Αποτελέσματα Παραδοσιακού Χορού

Αποτελέσματα Παραδοσιακού Χορού της Φυσικής Αγωγής (πιλοτική εργασία)

Τόσο στην Π.Ο. όσο και στην Ο.Ε στους χορούς δεν χρησιμοποιήθηκε το κινητικό τεστ (άλμα σε μήκος) όπως στον κλασικό αθλητισμό, έτσι δεν υπάρχουν δεδομένα για να αξιολογηθούν στις παραπάνω αναφερόμενες ομάδες.

Περιγραφικά στατιστικά των μεταβλητών της παρέμβασης στο τεστ γνώσεων στον παραδοσιακό χορό

Τα περιγραφικά στατιστικά της έρευνας στο τεστ γνώσεων στο χορό εμφανίζονται στον Πίνακα 6. Στην πρώτη στήλη παρουσιάζονται οι μεταβλητές της έρευνας και ακολουθούν οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις για την 1^η μέτρηση, την 2^η μέτρηση και την 3^η και 4^η μέτρηση μετά την αντιστροφή των ομάδων (πειραματική κα ομάδα ελέγχου), για κάθε ομάδα (παρέμβασης, ελέγχου) ξεχωριστά.

Πίνακας 6. Μέση τιμή και τυπική απόκλιση του τεστ γνώσεων στον παραδοσιακό χορό και στις τέσσερις μετρήσεις

Τεστ Γνώσεων	1 ^η Μέτρηση		2η Μέτρηση		3η Μέτρηση		4η Μέτρηση	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Ομάδα Ελέγχου	4.13	1.06	4.87	1.68	5.33	1.83	8.53	1.80
Πειραματική Ομάδα	5.20	1.54	8.10	1.10	8.70	1.49	8.40	1.50

Στο τεστ γνώσεων παρατηρήθηκε στην Π.Ε. μια αλματώδη αύξηση στη μέση τιμή στη δεύτερη μέτρηση τόσο σε σχέση με την πρώτη μέτρηση, όσο και σε σχέση με την Ο.Ε. Η αύξηση της μέσης τιμής στην πειραματική ομάδα συνεχίστηκε και στην τρίτη μέτρηση μετά την αντιστροφή της παρέμβασης (μετά από 10 εβδομάδες), ενώ παρατηρήθηκε μια μικρή μείωση της στην τέταρτη μέτρηση. Στην Ο.Ε. παρατηρήθηκε μια σταδιακή αύξηση της μέσης τιμής στο τεστ γνώσεων από μέτρηση σε μέτρηση, ενώ μια αλματώδη αύξηση της μέσης τιμής διαπιστώθηκε στην Ο.Ε. στην τέταρτη μέτρηση, στο τέλος της παρέμβασης που η συγκεκριμένη ομάδα υποβλήθηκε, μεταξύ των άλλων τριών μετρήσεων.

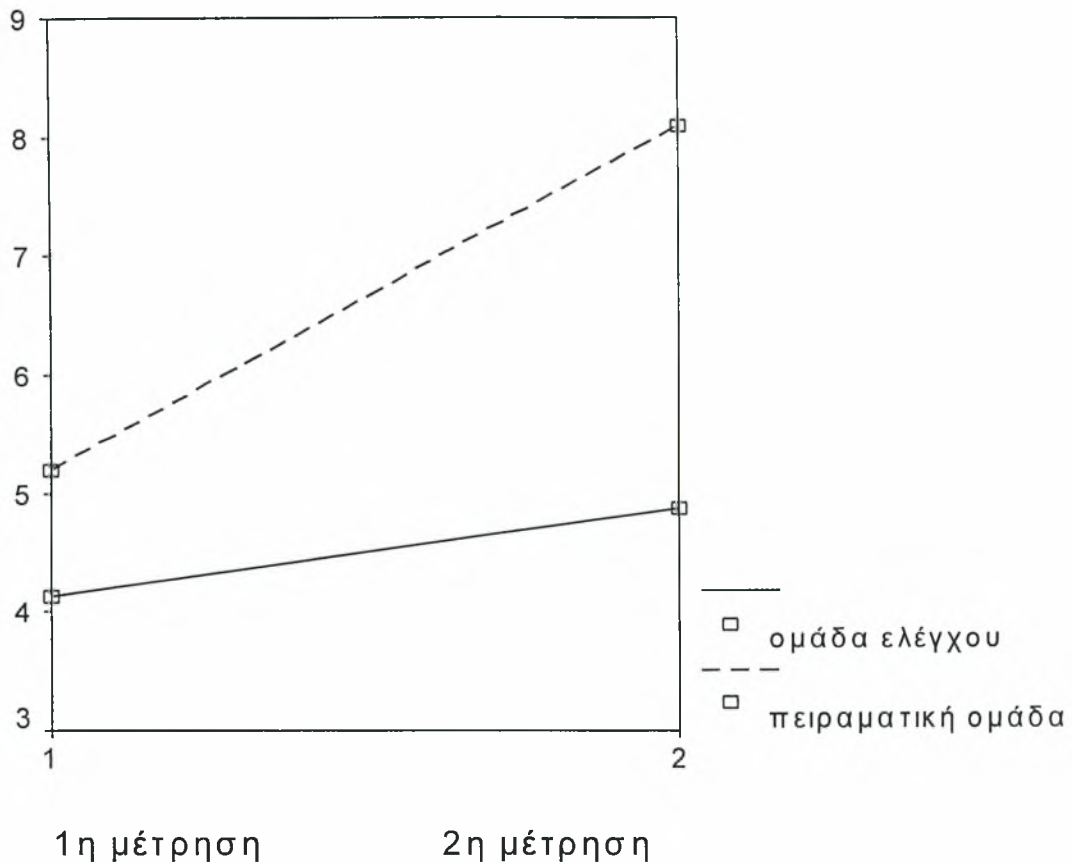
ΚΕΦΑΛΑΙΟ IV: Αποτελέσματα Παραδοσιακού Χορού

Στο τεστ γνώσεων στο χορό (πειραματική και ομάδα ελέγχου) με την βοήθεια του Levene's test εξετάστηκε η διακύμανση σφάλματος της εξαρτημένης μεταβλητής που πρέπει να είναι ίδια και στις δύο ομάδες του δείγματος, ώστε να επιτραπεί στην συνέχεια η πραγματοποίηση της ανάλυσης διακύμανσης. Διαπιστώθηκε ότι οι δύο ομάδες και στις δύο χρονικές στιγμές της έρευνας δεν διαφέρουν στατιστικά μεταξύ τους ($F_{(1,23)}=.00$; $p=.99$, $F_{(1,23)}=.88$; $p=.35$).

Χρησιμοποιώντας την ανάλυση διακύμανσης διπλής κατεύθυνσης (two-way ANOVA) με επαναλαμβανόμενες μετρήσεις στον παράγοντα χρόνο μέτρησης διαπιστώθηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ του παράγοντα τεστ γνώσεων x ομάδα και μετρήσεων (μεταβολή με το χρόνο) ($F_{(1,23)}=7.54$; $p=.011$). Στατιστικά σημαντικές διαφορές επίσης διαπιστώθηκαν μεταξύ των δύο ομάδων στον παράγοντα γνώση ($F_{(1,23)}=28.32$; $p=.001$).

Επιμέρους αναλύσεις (one-way ANOVA), για κάθε ομάδα ξεχωριστά έδειξαν ότι για την ομάδα παρέμβασης υπάρχει σημαντική επίδραση της μέτρησης στην 2^η φάση ($F_{(1,23)}=28.49$; $p=.001$), σε σχέση με την ομάδα ελέγχου. Στην ομάδα ελέγχου δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των μετρήσεων.

Η παρακάτω εικόνα παρουσιάζει και σχηματικά τα αποτελέσματα του τεστ γνώσεων μεταξύ της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου στο χορό πριν και μετά την παρέμβαση



Σχήμα 11: Γράφημα προφίλ των τιμών του τεστ γνώσεων στην 1^η και 2^η μέτρηση στην πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου

Στη συνέχεια το τεστ γνώσεων στο χορό μετά την αντιστροφή των ομάδων όπου η πειραματική ομάδα έγινε ομάδα ελέγχου και αντίστροφα ελέγχθηκε ξανά με την βοήθεια του Levene's test η διακύμανση σφάλματος της εξαρτημένης μεταβλητής που πρέπει να είναι ίδια και στις δύο ομάδες του δείγματος, ώστε να επιτραπεί στην συνέχεια η πραγματοποίηση της ανάλυσης διακύμανσης.

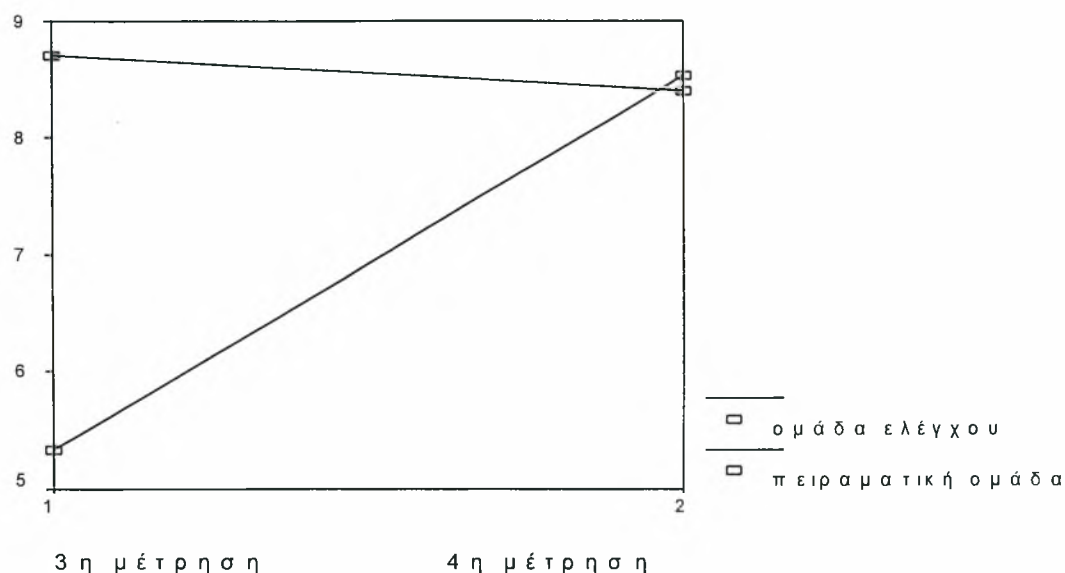
Διαπιστώθηκε ότι οι δύο ομάδες και στις δύο χρονικές στιγμές της έρευνας δεν διαφέρουν στατιστικά μεταξύ τους ($F_{(1,23)}=.25$; $p=.61$, $F_{(1,23)}=1.5$; $p=.23$).

Χρησιμοποιώντας την ανάλυση διακύμανσης διπλής κατεύθυνσης (two-way ANOVA) με επαναλαμβανόμενες μετρήσεις στον παράγοντα χρόνο μέτρησης διαπιστώθηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ του παράγοντα τεστ γνώσεων X ομάδα και μετρήσεων (μεταβολή με το χρόνο) ($F_{(1,23)}=41.74$; $p=.01$). Στατιστικά σημαντικές διαφορές επίσης διαπιστώθηκαν μεταξύ των δύο ομάδων στον παράγοντα γνώση ($F_{(1,23)}=6.36$; $p=.019$).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ IV: Αποτελέσματα Παραδοσιακού Χορού

Επιμέρους αναλύσεις (one –way ANOVA), για κάθε ομάδα ξεχωριστά έδειξαν ότι για την ομάδα ελέγχου (ομάδα παρέμβασης πλέον) υπάρχει σημαντική επίδραση της μέτρησης στην 3^η φάση ($F_{(1,23)}=23.19$; $p=.001$), σε σχέση με την πειραματική ομάδα.

Η παρακάτω εικόνα παρουσιάζει και σχηματικά τα αποτελέσματα του τεστ γνώσεων μεταξύ της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου στο χορό πριν και μετά την παρέμβαση



Σχήμα 12: Γράφημα προφίλ των τιμών του τεστ γνώσεων στην 3^η και 4^η μέτρηση στην πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου

Περιγραφικά στατιστικά των μεταβλητών της παρέμβασης στις δεξιότητες καθορισμού προσωπικών στόχων, επίλυσης προβλημάτων και θετικής σκέψης στο χορό

Τα περιγραφικά στατιστικά της έρευνας στις δεξιότητες καθορισμού προσωπικών στόχων, επίλυσης προβλημάτων και θετικής σκέψης στο χορό εμφανίζονται στον Πίνακα 7. Στην πρώτη στήλη παρουσιάζονται οι μεταβλητές της έρευνας και ακολουθούν οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις για την 1^η μέτρηση,

ΚΕΦΑΛΑΙΟ IV: Αποτελέσματα Παραδοσιακού Χορού

την 2^η μέτρηση και την 3^η και 4^η μέτρηση μετά την αντιστροφή των ομάδων (πειραματική κα ομάδα ελέγχου), για κάθε ομάδα (παρέμβασης, ελέγχου) ξεχωριστά.

Πίνακας 7: Μέση τιμή και τυπική απόκλιση του τεστ αντιλαμβανόμενης ικανότητας στους παράγοντες καθορισμού προσωπικών στόχων, επίλυσης προβλημάτων και θετικής σκέψη στον παραδοσιακό χορό και στις τέσσερις μετρήσεις

Καθορισμός Στόχων	1 ^η Μέτρηση		2η Μέτρηση		3η Μέτρηση		4η Μέτρηση	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Ομάδα Ελέγχου	4.95	.86	4.55	.75	4.64	.88	4.79	1.31
Πειραματική Ομάδα	5.60	1.39	5.66	1.11	5.78	1.09	5.68	1.28
Επίλυση Προβλημάτων								
Ομάδα Ελέγχου	4.75	1.26	4.75	1.26	4.72	.64	4.84	1.02
Πειραματική Ομάδα	5.12	1.36	5.70	1.01	5.84	1.01	5.70	1.11
Θετική Σκέψη								
Ομάδα Ελέγχου	4.99	.78	4.61	.75	4.71	.99	5.00	1.26
Πειραματική Ομάδα	5.18	1.61	5.50	1.17	5.59	.98	5.52	1.33

Στο τεστ των στόχων δεν παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφοροποιήσεις στη μέση τιμή στην διάρκεια των τεσσάρων μετρήσεων, τόσο μεταξύ της Ο.Ε., όσο και μεταξύ της Π.Ο. Φαίνεται ότι αυτός ο παράγοντας δεν επηρεάστηκε καθόλου από την παρέμβαση και για αυτό το λόγο δεν διαπιστώθηκαν διαφορές στη μέση τιμή του συγκεκριμένου παράγοντα τόσο στην Π.Ο. όσο και στην Ο.Ε.

Στο τεστ επίλυσης προβλημάτων παρατηρήθηκε μια μικρή αυξητική τάση στην μέση τιμή μεταξύ των μετρήσεων τόσο στην Π.Ο. όσο και στην Ο.Ε. στην πρώτη φάση της έρευνας. Ακόμα και μετά την αντιστροφή της παρέμβασης στην Ο.Ε. παρατηρείται μια σχετική σταθερότητα στην μέση τιμή των αποτελεσμάτων του τεστ επίλυσης προβλημάτων, ενώ αντίθετα έχουμε μια μικρή μείωση στην τέταρτη μέτρηση στην Π.Ο. την περίοδο που η ομάδα δεν υπόκειται στην παρέμβαση. Φαίνεται ότι τα ευεργετικά αποτελέσματα της παρέμβασης δεν επηρεάζουν και τις δύο ομάδες στη δραστηριότητα του χορού.

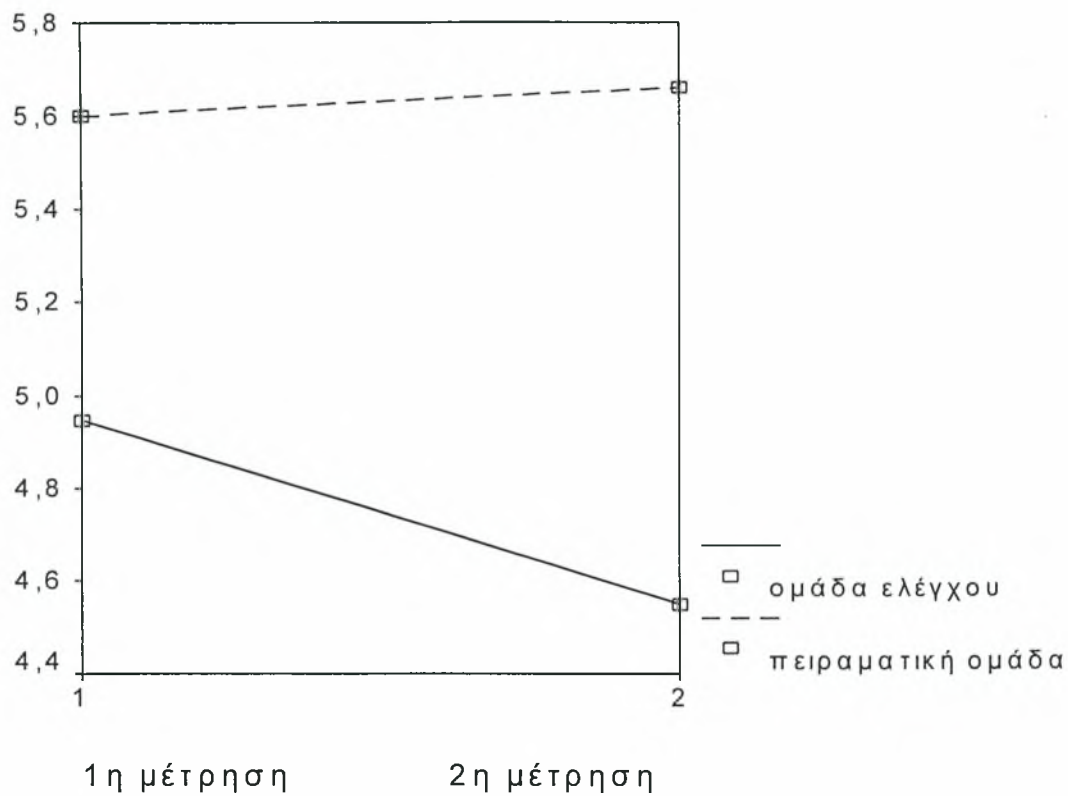
ΚΕΦΑΛΑΙΟ IV: Αποτελέσματα Παραδοσιακού Χορού

Στο τεστ θετικής σκέψης παρατηρήθηκε μια μικρή αυξητική τάση στην μέση τιμή μεταξύ των μετρήσεων τόσο στην Π.Ο. όσο και στην Ο.Ε. στην πρώτη φάση της έρευνας. Ακόμα και μετά την αντιστροφή της παρέμβασης στην Ο.Ε. παρατηρείται αυτή η αυξητική τάση στην μέση τιμή των αποτελεσμάτων του τεστ θετικής σκέψης, ενώ αντίθετα έχουμε μια μικρή μείωση στην τέταρτη μέτρηση στην Π.Ο. την περίοδο που η ομάδα αυτή δεν υπόκειται πλέον στην παρέμβαση.

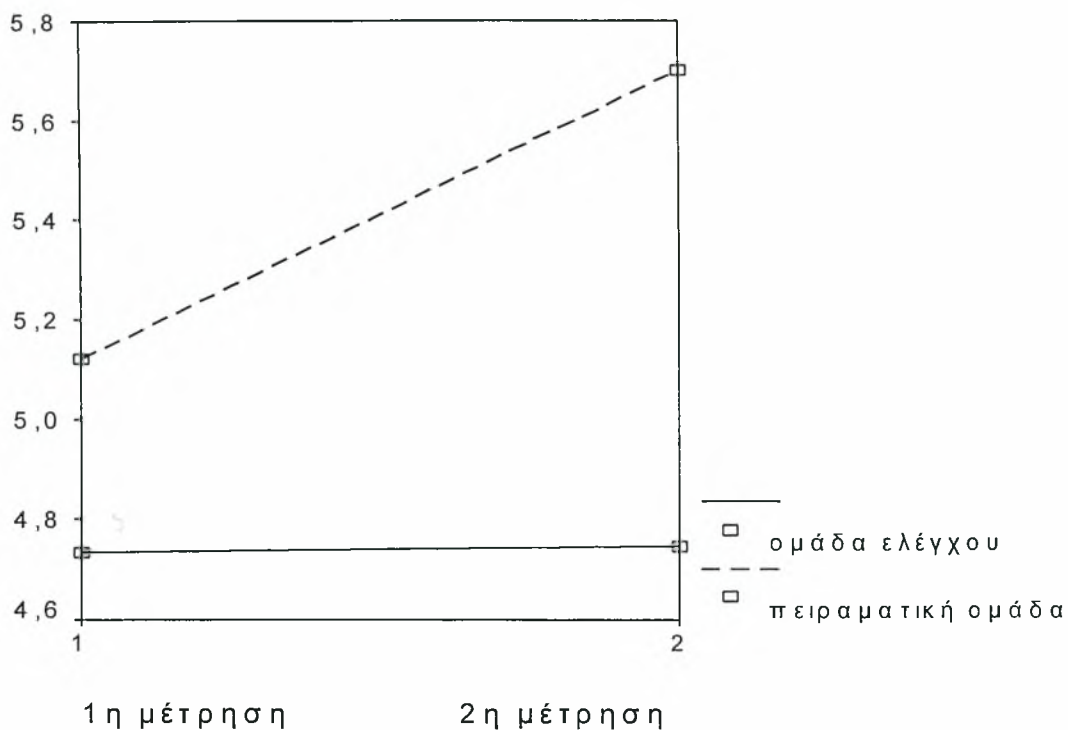
Ο έλεγχος που πραγματοποιήθηκε με την βοήθεια του Levene's test για να διαπιστωθεί η διακύμανση σφάλματος της εξαρτημένης μεταβλητής παρουσίασε στατιστικά σημαντικές διαφορές στον καθορισμό των στόχων και για την θετική σκέψη στην 1^η μέτρηση.

Σε ό,τι αφορά στην αντιλαμβανόμενη ικανότητα στις δεξιότητες καθορισμού προσωπικών στόχων, επίλυσης προβλημάτων και θετικής σκέψης, με τη βοήθεια πολυμεταβλητής ανάλυσης διακύμανσης (MANOVA) με επαναλαμβανόμενες μετρήσεις στον παράγοντα χρόνο, δεν διαπιστώθηκαν σημαντικές αλληλεπίδραση μεταξύ των παραγόντων ομάδας και μέτρησης.

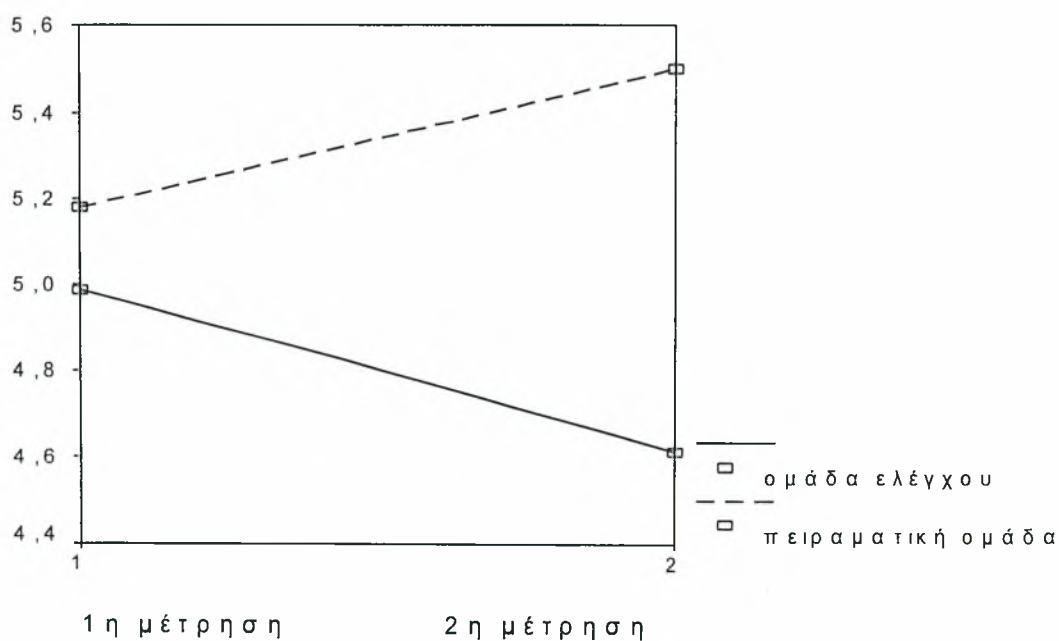
Αναλύσεις για κάθε μια μεταβλητή ξεχωριστά (univariate tests), δεν εντόπισαν επίσης αλληλεπιδράσεις μεταξύ ομάδας και μέτρησης. Επιμέρους αναλύσεις (one-way ANOVA), για κάθε ομάδα ξεχωριστά έδειξαν ότι για την ομάδα παρέμβασης υπάρχει σημαντική επίδραση της μέτρησης και στις τρεις δεξιότητες κατά την 2^η μέτρηση και συγκεκριμένα στην δεξιότητα καθορισμού προσωπικών στόχων ($F_{(1,23)}=9.35$; $p=.006$), στην δεξιότητα επίλυσης προβλημάτων ($F_{(1,23)}=4.24$; $p=.051$) και στην δεξιότητα θετικής σκέψης ($F_{(1,23)}=5.34$; $p=.030$). Στην ομάδα ελέγχου δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των μετρήσεων για καμία από τις παραπάνω δεξιότητες.



Σχήμα 13: Γράφημα προφίλ των τιμών του τεστ αντιλαμβανόμενης ικανότητας στον παράγοντα καθορισμό στόχων στην 1^η και 2^η μέτρηση στην πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου



Σχήμα 14: Γράφημα προφίλ των τιμών του τεστ αντιλαμβανόμενης ικανότητας στον παράγοντα επίλυση προβλημάτων στην 1^η και 2^η μέτρηση στην πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου



Σχήμα 15: Γράφημα προφίλ των τιμών του τεστ αντιλαμβανόμενης ικανότητας στον παράγοντα θετική σκέψη στην 1^η και 2^η μέτρηση στην πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου

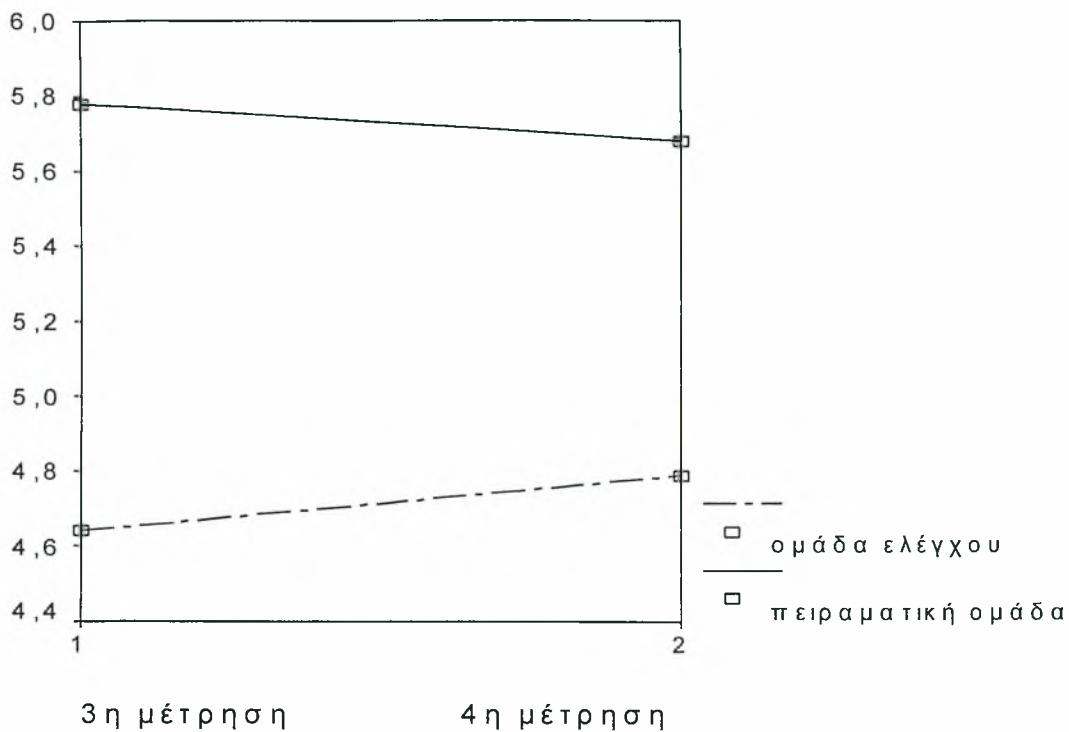
ΚΕΦΑΛΑΙΟ IV: Αποτελέσματα Παραδοσιακού Χορού

Αντιλαμβανόμενη ικανότητα στις δεξιότητες καθορισμού προσωπικών στόχων, επίλυσης προβλημάτων και θετικής σκέψης στο χορό με αντιστροφή των ομάδων (πειραματική και ομάδα ελέγχου) στην 3^η και 4^η μέτρηση

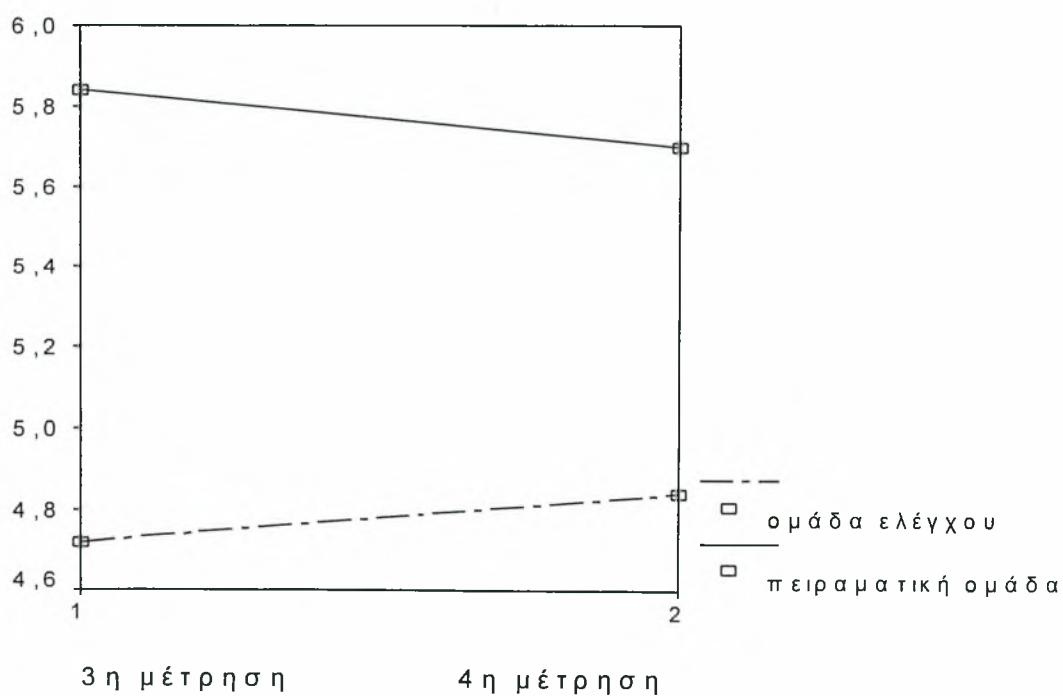
Ο έλεγχος που πραγματοποιήθηκε με την βοήθεια του Levene's test για να διαπιστωθεί η διακύμανση σφάλματος της εξαρτημένης μεταβλητής δεν παρουσίασε στατιστικά σημαντικές διαφορές πράγμα που επέτρεψε στην συνέχεια την πραγματοποίηση της ανάλυσης διακύμανσης.

Σε ό,τι αφορά στην αντιλαμβανόμενη ικανότητα στις δεξιότητες καθορισμού προσωπικών στόχων, επίλυσης προβλημάτων και θετικής σκέψης στην 3^η και 4^η μέτρηση, με τη βοήθεια πολυμεταβλητής ανάλυσης διακύμανσης (MANOVA) με επαναλαμβανόμενες μετρήσεις στον παράγοντα χρόνο, δεν διαπιστώθηκαν σημαντικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παραγόντων ομάδας και μέτρησης.

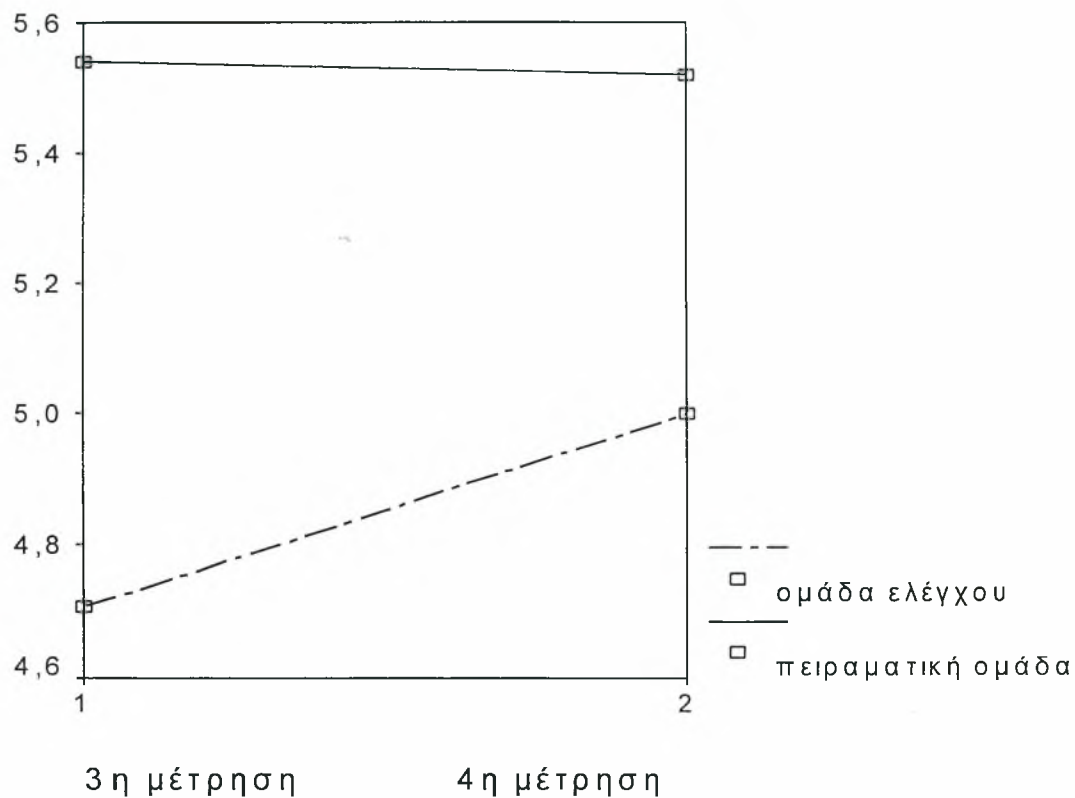
Αναλύσεις για κάθε μια μεταβλητή ξεχωριστά (univariate tests), δεν εντόπισαν επίσης αλληλεπιδράσεις μεταξύ ομάδας και μέτρησης. Επιμέρους αναλύσεις (one –way ANOVA), για κάθε ομάδα ξεχωριστά έδειξαν ότι για την ομάδα παρέμβασης (πρώην ομάδα ελέγχου) υπάρχει σημαντική επίδραση της μέτρησης στους παράγοντες καθορισμός στόχων», $F_{(1, 23)} = 8.25$; $p = .009$ «επίλυση προβλημάτων», $F_{(1, 23)} = 11.41$; $p = .003$ και «θετική σκέψη», $F_{(1, 23)} = 4.24$; $p = .051$ στην 3^η μέτρηση. Αυτό σημαίνει ότι η ικανότητα της ομάδας ελέγχου για τον καθορισμό στόχων, την επίλυση προβλημάτων και την θετική σκέψη αυξήθηκε σημαντικά μετά την παρέμβαση στην οποία εκτέθηκε η παραπάνω αναφερόμενη ομάδα. Δεν διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις στην πειραματική ομάδα που μετά την αντιστροφή (ομάδα ελέγχου για την 3^η και 4^η μέτρηση) δεν εκτέθηκε πλέον στην παρέμβαση.



Σχήμα 16. Γράφημα προφίλ των τιμών του τεστ αντιλαμβανόμενης ικανότητας στον παράγοντα καθορισμό στόχων στην 3^η και 4^η μέτρηση στην πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου



Σχήμα 17. Γράφημα προφίλ των τιμών του τεστ αντιλαμβανόμενης ικανότητας στον παράγοντα επίλυση προβλημάτων στην 3^η και 4^η μέτρηση στην πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου



Σχήμα 18. Γράφημα προφίλ των τιμών του τεστ αντιλαμβανόμενης ικανότητας στον παράγοντα θετική σκέψη στην 3^η και 4^η μέτρηση στην πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου

Συμπεράσματα

Από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας στο κινητικό τεστ του άλματος σε μήκος άνευ φοράς στον κλασικό αθλητισμό διαπιστώθηκε ότι, τόσο η απόδοση της πειραματικής ομάδας, όσο και της ομάδας ελέγχου βελτιώθηκε με την μεταβολή του χρόνου. Δεν παρατηρήθηκαν όμως στατιστικά σημαντικές διαφορές, ούτε μεταξύ των ομάδων, ούτε και μεταξύ των μετρήσεων πριν και μετά την αντιστροφή των ομάδων. Φαίνεται ότι η παρέμβαση δεν επηρέασε τον συγκεκριμένο παράγοντα. Η στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση που παρατηρήθηκε στην 1^η μέτρηση μεταξύ της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου δεν διατηρήθηκε στην συνέχεια, πράγμα που μας παραπέμπει στο συμπέρασμα ότι παρεμβάσεις με περιεχόμενο δεξιοτήτων ζωής δεν επηρεάζουν κινητικές δεξιότητες που έχουν σχέση με την απόδοση – επίδοση αθλητών που απαιτούν ένα καλό επίπεδο τεχνικής και νευρομυϊκής συναρμογής, όπως είναι το άλμα σε μήκος άνευ φοράς. Το συγκεκριμένο κινητικό τεστ δεν αξιολόγησε την απόδοση – επίδοση μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα στην δραστηριότητα του χορού στην πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου, οπότε δεν γνωρίζουμε αν υπάρχει διαφοροποίηση και επίδραση της παρέμβασης σε συμμετέχοντες που δεν είναι αθλητές και αθλήτριες και δεν ασκούνται συστηματικά. Από τα αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαιώθηκε η στατιστική υπόθεση ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στο κινητικό τεστ στον κλασικό αθλητισμό πριν και μετά την παρέμβαση και μετά την αντιστροφή των ομάδων για καμία από τις δύο ομάδες (ομάδα παρέμβασης και ελέγχου).

Στο τεστ γνώσεων στην πειραματική και την ομάδα ελέγχου στον κλασικό αθλητισμό διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην πειραματική ομάδα στην 2^η μέτρηση διαφορές που οφείλονται στην επίδραση της παρέμβασης αυτές οι αλλαγές διατηρήθηκαν και μετά την αντιστροφή των ομάδων, ομάδα παρέμβασης και ομάδα ελέγχου, μέχρι και την 3^η μέτρηση. Στην 4^η μέτρηση όμως και στο τέλος της έρευνας διαπιστώθηκε μείωση των επιπέδων στο τεστ των γνώσεων στην πειραματική ομάδα. Αντίθετα μεγάλη αύξηση με στατιστικά σημαντικές διαφορές παρατηρήθηκε στην 4^η μέτρηση στην ομάδα ελέγχου που μετά την αντιστροφή των ομάδων εκτέθηκε στην παρέμβαση. Από τα αποτελέσματα φαίνεται ότι η παρέμβαση επηρέασε θετικά τον συγκεκριμένο παράγοντα και στις δύο ομάδες, ενώ τα ευεργετικά αποτελέσματα διατηρήθηκαν στην πειραματική ομάδα και μετά την παρέλευση ενός χρονικού διαστήματος δύο μηνών, αφότου είχε σταματήσει η

ΚΕΦΑΛΑΙΟ V: Συμπεράσματα

παρέμβαση. Μετά την παρέλευση 4 μηνών χωρίς παρέμβαση φαίνεται ότι οι συμμετέχοντες στην πειραματική ομάδα επιστρέφουν στα επίπεδα που είχαν αρχικά στην 1^η μέτρηση. Η στατιστική υπόθεση ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στο τεστ γνώσεων που έγινε στον κλασικό αθλητισμό πριν, μετά την παρέμβαση και μετά την αντιστροφή των ομάδων, για καμία από τις δύο ομάδες (ομάδα παρέμβασης και ελέγχου) δεν επιβεβαιώθηκε.

Στο τεστ γνώσεων στην πειραματική και την ομάδα ελέγχου στον παραδοσιακό χορό διαπιστώθηκαν παρεμφερή αποτελέσματα με τις προηγούμενες ομάδες στον κλασικό αθλητισμό. Στατιστικά σημαντικές διαφορές διαπιστώθηκαν στην πειραματική ομάδα στην 2^η μέτρηση διαφορές που οφείλονται στην επίδραση της παρέμβασης, ενώ αυτές οι αλλαγές διατηρήθηκαν και μετά την αντιστροφή των ομάδων, ομάδα παρέμβασης και ομάδα ελέγχου, μέχρι και την 4^η μέτρηση. Επίσης μεγάλη αύξηση με στατιστικά σημαντικές διαφορές παρατηρήθηκε στην 4^η μέτρηση στην ομάδα ελέγχου που μετά την αντιστροφή των ομάδων εκτέθηκε στην παρέμβαση. Από τα αποτελέσματα φαίνεται ότι η παρέμβαση επηρέασε τον συγκεκριμένο παράγοντα και στις δύο ομάδες, ενώ τα αποτελέσματα διατηρήθηκαν στην πειραματική ομάδα και μετά την παρέλευση του χρονικού διαστήματος δύο μηνών (3^η μέτρηση), αφότου είχε σταματήσει η παρέμβαση. Αντίθετα με τα αποτελέσματα στις προηγούμενες εξεταζόμενες ομάδες στον κλασικό αθλητισμό μετά την παρέλευση τεσσάρων μηνών χωρίς παρέμβαση οι συμμετέχοντες στην πειραματική ομάδα δεν επέστρεψαν στα επίπεδα που είχαν αρχικά στην 1^η μέτρηση. Η στατιστική υπόθεση ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στο τεστ γνώσεων που έγινε στον παραδοσιακό χορό πριν, μετά την παρέμβαση και μετά την αντιστροφή των ομάδων, για καμία από τις δύο ομάδες (ομάδα παρέμβασης και ελέγχου) δεν επιβεβαιώθηκε.

Αναφορικά με τα αποτελέσματα στις δεξιότητες ζωής και στα τεστ καθορισμού στόχων, επίλυσης προβλημάτων και θετικής σκέψης στις ομάδες του κλασικού αθλητισμού μετά από την στατιστική ανάλυση διαπιστώθηκαν τα ακόλουθα. Στο τεστ επίλυσης προβλημάτων διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις στην πειραματική ομάδα στη 2^η μέτρηση σε σχέση με την 1^η μέτρηση. Στις δεξιότητες καθορισμού στόχων και θετικής σκέψης δεν διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις. Επίσης στην ομάδα ελέγχου δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά

ΚΕΦΑΛΑΙΟ V: Συμπεράσματα

σημαντικές διαφορές μεταξύ των μετρήσεων για καμία από τις παραπάνω δεξιότητες. Μετά την αντιστροφή των ομάδων και στην 3^η και 4^η μέτρηση διαπιστώθηκαν αλληλεπιδράσεις μεταξύ ομάδας και μέτρησης για τους παράγοντες καθορισμός στόχων, επίλυση προβλημάτων και θετική σκέψη στην ομάδα ελέγχου. Η ικανότητα της ομάδας ελέγχου στον κλασικό αθλητισμό για τον καθορισμό στόχων, την επίλυση προβλημάτων και την θετική σκέψη αυξήθηκε σημαντικά μετά την παρέμβαση στην οποία εκτέθηκε στην 3^η και 4^η μέτρηση. Δεν διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις στην πειραματική ομάδα στον κλασικό αθλητισμό που μετά την αντιστροφή (ομάδα ελέγχου για την 3^η και 4^η μέτρηση) δεν εκτέθηκε πλέον στην παρέμβαση. Από τα αποτελέσματα φαίνεται ότι η παρέμβαση επηρέασε θετικά τις δεξιότητες ζωής και στις δύο ομάδες, ενώ τα ευεργετικά αποτελέσματα της παρέμβασης μόνο για τον παράγοντα επίλυση προβλημάτων διατηρήθηκαν στην πειραματική ομάδα και μετά την παρέλευση ενός χρονικού διαστήματος δύο μηνών, αφότου είχε σταματήσει η παρέμβαση. Μετά και την παρέλευση τεσσάρων μηνών χωρίς παρέμβαση φαίνεται ότι οι συμμετέχοντες στην πειραματική ομάδα επιστρέφουν στα επίπεδα που είχαν αρχικά στην 1^η μέτρηση και μάλιστα τα περιγραφικά αποτελέσματα δείχνουν μια μείωση των επιπέδων αυτών σε σχέση με την 1^η μέτρηση σε όλους τους παράγοντες των δεξιοτήτων ζωής (καθορισμός στόχων, επίλυση προβλημάτων και θετική σκέψη). Η στατιστική υπόθεση ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις δεξιότητες ζωής που αξιολογήθηκαν στον κλασικό αθλητισμό πριν, μετά την παρέμβαση και μετά την αντιστροφή των ομάδων, για καμία από τις δύο ομάδες (ομάδα παρέμβασης και ελέγχου) δεν επιβεβαιώθηκε.

Από τα αποτελέσματα στις δεξιότητες ζωής (καθορισμός στόχων, επίλυση προβλημάτων και θετική σκέψη) στις ομάδες του παραδοσιακού χορού μετά από την στατιστική ανάλυση διαπιστώθηκε ότι για την ομάδα παρέμβασης στον παραδοσιακό χορό υπάρχει σημαντική επίδραση της μέτρησης και στους τρεις παράγοντες που αναφέρονται στις δεξιότητες ζωής (καθορισμός στόχων, επίλυση προβλημάτων και θετική σκέψη) κατά την 2^η μέτρηση και συγκεκριμένα στην δεξιότητα). Στην ομάδα ελέγχου δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των μετρήσεων για κανένα από τους παραπάνω παράγοντες. Μετά την αντιστροφή των ομάδων και την εφαρμογή της παρέμβασης στην ομάδα ελέγχου διαπιστώθηκε ότι υπήρξε

ΚΕΦΑΛΑΙΟ V: Συμπεράσματα

σημαντική επίδραση της μέτρησης και στους τρεις παράγοντες (καθορισμός στόχων, επίλυση προβλημάτων και θετική σκέψη) στην 3^η μέτρηση στην ομάδα ελέγχου. Αυτό σημαίνει ότι η ικανότητα της ομάδας ελέγχου για τον καθορισμό στόχων, την επίλυση προβλημάτων και την θετική σκέψη αυξήθηκε σημαντικά μετά την παρέμβαση στην οποία εκτέθηκε η παραπάνω αναφερόμενη ομάδα. Δεν διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις στην πειραματική ομάδα που μετά την αντιστροφή (ομάδα ελέγχου για την 3^η και 4^η μέτρηση) που δεν εκτέθηκε πλέον στην παρέμβαση. Από τα αποτελέσματα φαίνεται ότι η παρέμβαση επηρέασε θετικά τις δεξιότητες ζωής και στις δύο ομάδες, ενώ τα αποτελέσματα της παρέμβασης διατηρήθηκαν στην πειραματική ομάδα και μετά την παρέλευση ενός χρονικού διαστήματος τεσσάρων μηνών, αφότου είχε σταματήσει η παρέμβαση. Αντίθετα με τις ομάδες στον κλασικό αθλητισμό μετά και την παρέλευση τεσσάρων μηνών χωρίς παρέμβαση από τα περιγραφικά αποτελέσματα φαίνεται ότι οι συμμετέχοντες στην πειραματική ομάδα δεν επέστρεψαν στα επίπεδα που είχαν αρχικά στην 1^η μέτρηση σε όλους τους παράγοντες των δεξιοτήτων ζωής (καθορισμός στόχων, επίλυση προβλημάτων και θετική σκέψη) αλλά παρέμειναν στα επίπεδα που είχαν με το τέλος της παρέμβασης (2^η μέτρηση). Η στατιστική υπόθεση ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στην αντιλαμβανόμενη ικανότητα των δεξιοτήτων ζωής που αξιολογήθηκαν στον παραδοσιακό χορό, πριν και μετά την παρέμβαση και μετά την αντιστροφή, για καμία από τις δύο ομάδες (ομάδα παρέμβασης και ελέγχου) δεν επιβεβαιώθηκε.

Συζήτηση

Λαμβάνοντας υπ' όψη τα αποτελέσματα από την εφαρμογή του προγράμματος δεξιοτήτων ζωής που σκοπό είχε να εξετάσει την αποτελεσματικότητα αυτού του προγράμματος, διαπιστώθηκε ότι τα αποτελέσματα είναι ενθαρρυντικά και μπορούν να εφαρμοστούν στον αθλητισμό και στο μάθημα της φυσικής αγωγής. Τα παιδιά της πειραματικής ομάδας που συμμετείχαν στο πρόγραμμα των δέκα μαθημάτων έδειξαν σε σχέση με τα παιδιά της ομάδας ελέγχου, βελτίωση στις γνώσεις τους, σε ό,τι αφορά στη χρησιμοποίηση των δεξιοτήτων καθορισμού προσωπικών στόχων, επίλυσης προβλημάτων, θετικής σκέψης, καθώς επίσης και βελτίωση στην αντιλαμβανόμενη ικανότητα για αυτές τις δεξιότητες. Με την αντιστροφή των ομάδων παρατηρήθηκε ότι η αρχική πειραματική ομάδα (νέα ομάδα ελέγχου) διατήρησε αυτές τις δεξιότητες μέχρι και ένα μήνα μετά, ενώ σταδιακά παρατηρήθηκε πτώση στην διατήρησή τους δύο μήνες μετά. Όσον αφορά την ομάδα ελέγχου (νέα πειραματική ομάδα), μετά την αντιστροφή, παρατηρήθηκαν τα ίδια ακριβώς αποτελέσματα με την αρχική πειραματική ομάδα. Το γεγονός αυτό επιβεβαίωσε ότι α) το πρόγραμμα ήταν αυτό που επέφερε τις αλλαγές και δεν οφείλεται σε κάποιο τυχαίο γεγονός, β) ότι οι δεξιότητες παραμένουν για ένα μικρό χρονικό διάστημα μετά το τέλος του προγράμματος και γ) το πρόγραμμα από ότι φαίνεται επηρέασε θετικά και την απόδοση των παιδιών στην προπόνηση (ομάδα κλασικού αθλητισμού).

Ειδικότερα και στις τέσσερις παρεμβάσεις (κλασικού αθλητισμού, μάθημα παραδοσιακού χορού στο σχολείο και αντιστροφή των ομάδων), παρατηρήθηκε βελτίωση των γνώσεων για τις δεξιότητες ζωής που διδάχτηκαν. Χαρακτηριστικό είναι ότι η βελτίωση αυτή παραμένει και δύο μήνες μετά σε ικανοποιητικό επίπεδο, ενώ μετά από τέσσερις μήνες έχουμε μία σταδιακή πτώση. Η μελέτη των O'Hearn και Gatz (2002), σε γυμνάσια αναφέρει ότι η εφαρμογή του προγράμματος GOAL είχε παρόμοια αποτελέσματα με την παρούσα έρευνα σε ό,τι αφορά τη βελτίωση στις γνώσεις για τις δεξιότητες ζωής των παιδιών και την διατήρησή τους.

Η βελτίωση της κινητικής δεξιότητας, που παρατηρήθηκε και στις δύο ομάδες του κλασικού αθλητισμού, μπορεί να συνδεθεί άμεσα με το πρόγραμμα δεξιοτήτων ζωής και την διαδικασία καθορισμού προσωπικών στόχων. Παρόλα ταύτα, δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές και αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι το κινητικό τεστ του άλματος σε μήκος άνευ φοράς, συνδυάζει τεχνική και νευρομυϊκή συναρμογή, με αποτέλεσμα η βελτίωση να είναι μικρή. Η Sherman (2000) σε

ΚΕΦΑΛΑΙΟ V: Συζήτηση

παρέμβαση που έκανε στον χώρο του αθλητισμού έδειξε ότι ο καθορισμός προσωπικών στόχων (όταν εφαρμόζεται με συγκεκριμένες στρατηγικές), οδηγεί στην αύξηση της απόδοσης και της μάθησης κινητικών δεξιοτήτων. Σε ανάλογα συμπεράσματα κατέληξαν οι Kyllö και Landers (1995), τονίζοντας ότι πρέπει να δίνεται μεγάλη σημασία στην ατομικότητα του κάθε παιδιού, στις ανάγκες του, στους στόχους του και στην επιθυμία του για επιτυχία και νίκη.

Για τον παράγοντα καθορισμό στόχων της αντιλαμβανόμενης ικανότητας, παρατηρήθηκε βελτίωση και στην πειραματική ομάδα αρχικά και στην ομάδα ελέγχου μετά την αντιστροφή των ομάδων. Η βελτίωση διατηρήθηκε μετά από δύο μήνες για την αρχική πειραματική ομάδα, ενώ μετά από τέσσερις μήνες παρατηρήθηκε σταδιακή πτώση. Το γεγονός αυτό φανερώνει ότι για να είναι ένα παρόμοιο πρόγραμμα αποτελεσματικό, χρειάζεται να γίνει σωστός και μακροχρόνιος σχεδιασμός, ώστε να εφαρμόζεται σταθερά, σταδιακά και προγραμματισμένα. Σημαντικό είναι ότι για να εφαρμοστεί ένα τέτοιο πρόγραμμα δεξιοτήτων ζωής πρέπει να έχει γίνει αποδεκτό από το ευρύτερο πλαίσιο του σχολείου, της οικογένειας, του αθλητικού και κοινωνικού χώρου. Για την απόκτηση δεξιοτήτων ζωής δεν είναι αρκεί μόνο η εκμάθησή τους αλλά και ενθάρρυνση της χρήσης των δεξιοτήτων και σε άλλους χώρους (σχολείο, σπίτι), καθώς επίσης και η ανάπτυξη ενός ενισχυτικού περιβάλλοντος όπου καλλιεργείται η αλλαγή της συμπεριφοράς. Από τους παράγοντες που αξιολογήθηκαν στην παρούσα έρευνα οι ομάδες που ίσως τηρούσαν τις προϋποθέσεις για ενίσχυση της συμπεριφοράς από το περιβάλλον και μετά την παρέμβαση ήταν αυτές του παραδοσιακού χορού, ίσως γιατί ερευνητής και διδάσκοντας ήταν το ίδιο πρόσωπο, έχοντας ως άμεσο επακόλουθο την ύπαρξη καλύτερης και άμεσης επαφής με τα παιδιά.

Όσον αφορά την τεχνική της θετικής σκέψης και του θετικού αυτοδιαλόγου η παρούσα έρευνα έδειξε βελτίωση και στην πειραματική ομάδα αρχικά και στην ομάδα ελέγχου μετά την αντιστροφή των ομάδων. Η βελτίωση διατηρήθηκε μετά από δύο μήνες για την αρχική πειραματική ομάδα, ενώ μετά από τέσσερις μήνες παρατηρήθηκε σταδιακή πτώση. Άρα η τεχνική του αυτοδιαλόγου φαίνεται ότι είχε ευεργετικά αποτελέσματα στους συμμετέχοντες. Σε παρόμοια αποτελέσματα κατέληξαν και οι Theodorakis, Weinberg και Natsis (1998) σε πείραμα σε

ΚΕΦΑΛΑΙΟ V: Συζήτηση

ποδοσφαιριστές ηλικίας 12-16 ετών σε ένα τεστ ακρίβειας όπου απέδειξαν τη σημασία και την υψηλή απόδοση που μπορεί να οδηγήσει η τεχνική του αυτοδιαλόγου.

Όσον αφορά την επίλυση προβλημάτων η εφαρμογή του προγράμματος έδειξε βελτίωση και στην πειραματική ομάδα αρχικά και στην ομάδα ελέγχου μετά την αντιστροφή των ομάδων. Η βελτίωση διατηρήθηκε μετά από δύο μήνες για την αρχική πειραματική ομάδα, ενώ μετά από τέσσερις μήνες παρατηρήθηκε σταδιακή πτώση. Άρα η δεξιότητα αυτή για να είναι αποτελεσματική πρέπει να εφαρμόζεται σε μακροχρόνια και σχεδιασμένη βάση. Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνει την θεωρία του Anderson (1993), όπου υποστηρίζει ότι η ανθρώπινη μάθηση συμπεριλαμβάνει την επίλυση προβλημάτων.

Ένας άλλος παράγοντας καθοριστικής σημασίας στην εκμάθηση μιας δεξιότητας ζωής έχει και ο χρόνος της παρέμβασης. Οι παρεμβάσεις της παρούσας έρευνας ήταν χρονικά σύντομες και δεν είχαν σαν στόχο την αλλαγή της συμπεριφοράς των παιδιών. Πιθανότατα παρεμβάσεις μεγαλύτερης χρονικής διάρκειας να έχει καλύτερα αποτελέσματα. Αυτό επιβεβαιώνεται μέσα από ερευνητικά δεδομένα από μακροχρόνιες παρεμβάσεις που υποδεικνύουν θετικά αποτελέσματα από την εφαρμογή προγραμμάτων προώθησης κοινωνικών δεξιοτήτων σε σχολεία (Hawkins, Von Cleve και Catalano, 1991).

Ανακεφαλαιώνοντας, και οι δύο ομάδες και στις τέσσερις μελέτες με την εφαρμογή του προγράμματος είχαν θετικά αποτελέσματα, ενώ διαπιστώθηκε σταδιακή μείωση των δεξιοτήτων μετά από τέσσερις μήνες. Ακόμη, μια πιο προσεκτική μελέτη αναδεικνύει τον καθοριστικό ρόλο που παίζει το περιβάλλον. Η διερεύνηση των επιπτώσεων που έχει η συμπεριφορά του προπονητή ή του καθηγητή της φυσικής αγωγής στην εφαρμογή του προγράμματος δεν ήταν στους στόχους της παρούσας διατριβής. Συγκεκριμένα παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά στο μάθημα του παραδοσιακού χορού, όπου καθηγητής και ερευνητής ήταν το ίδιο πρόσωπο, ήταν πιο δεκτικά και πιο πρόθυμα για συμμετοχή στο πρόγραμμα και διαπιστώθηκαν καλύτερα αποτελέσματα, όχι μόνο μετά την εφαρμογή του προγράμματος αλλά και για τις επόμενες δύο μετρήσεις συγκριτικά με τους αθλητές-τριες στο σχολείο.

Μελλοντικές έρευνες θα πρέπει να επικεντρωθούν στην εξέταση της επίδρασης του προγράμματος δεξιοτήτων ζωής και σε άλλα αθλήματα (ομαδικά και

ΚΕΦΑΛΑΙΟ V: Συζήτηση

ατομικά) κάτω από την καθοδήγηση δασκάλων - καθηγητών εκπαιδευμένων στη συγκεκριμένη μέθοδο. Απαραίτητη κρίνεται επίσης η διερεύνηση της μακροχρόνιας επίδρασης των προγραμμάτων δεξιοτήτων ζωής, αφού όπως φάνηκε από την παρούσα έρευνα τα αποτελέσματα διατηρούνταν μέχρι και 4 μήνες μετά την παρέμβαση. Διαφοροποιήσεις στο πρόγραμμα π.χ. χρησιμοποιώντας μεγαλύτερη χρονική διάρκεια κατά την ημερήσια παρέμβαση >15 λεπτών και με μεγαλύτερη χρονική διάρκεια της παρέμβασης > 6 μηνών θα πρέπει να αποτελεί στόχο μελλοντικών ερευνών. Επίσης η επίδραση και άλλων παραγόντων που έχουν πιθανή σχέση με τις δεξιότητες ζωής όπως ηλικία, μορφωτικό επίπεδο, κοινωνικό επίπεδο, οικονομική κατάσταση γονέων κλπ. θα πρέπει να εξετασθεί μέσα από καινούργιες έρευνες.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Θεοδωράκης, Ι. (1999). Ψυχολογικές στρατηγικές μάθησης στο σχολείο (νοερή εξάσκηση, αυτοδιάλογος, αυτοσυγκέντρωση και ρουτίνες). *Φυσική Αγωγή, Αθλητισμός, Υγεία*, 6-7, 19-34.
- Θεοδωράκης, Ι., Γούδας, Μ., & Παπαϊωάννου, Α. (1998). *Η Ψυχολογία της υπεροχής στον αθλητισμό*. Θεσσαλονίκη, Εκδόσεις Χριστοδουλίδη.
- Θεοφανίδης, Γ. (2002). Η εκμάθηση δεξιοτήτων ζωής στην Ολυμπιακή Παιδεία. *Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας*.
- Πασσάκος, Γ., Κ. (1980). *Η ψυχολογία της μαθήσεως. Εισαγωγή εις την παιδαγωγική ψυχολογία Β' τόμος*. Αθήνα, εκδόσεις Κ. Γ. Πασσάκος.
- Παπαχαρίσης, Β (2004). Εφαρμογή Προγραμμάτων δεξιοτήτων ζωής στη Φυσική Αγωγή και στον Αθλητισμό. *Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας*.
- Πέρκος, Σ., & Θεοδωράκης Γ. (2000). Ο αυτοδιάλογος ως τεχνική εκμάθησης καλαθοσφαιρικών δεξιοτήτων σε μαθητές δημοτικού σχολείου. *Φυσική Δραστηριότητα και Ποιότητα Ζωής- Ηλεκτρονικό περιοδικό*, 1, 19-28.
- Πόρποδας, Δ., Κ. (1993). *Λύση προβλημάτων και τεχνητή νοημοσύνη*. Θέματα Ψυχολογίας της Γλώσσας Λύση Προβλημάτων, 152-180. Αθήνα.
- Χουντουμάδη, Α., & Πατεράκη, Λ. (1989) *Σύντομο ερμηνευτικό λεξικό ψυχολογικών όρων*. Αθήνα : Εκδόσεις Δωδώνη.

ΞΕΝΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Anderson, J. R. (1993). Problem solving and learning. *American Psychologist*, 48, 35-44.
- Anshel, M. (1990). *Sport psychology: From theory to practice*. Scottsdale, AZ: Gorsuch Scarisbrick.
- Bandura, A. (1986). *Social foundation of thoughts and action*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall
- Burton, D. (1992). The Jekyll/ Hyde nature of goals: Reconceptualizing goal setting in sport. In Horn (Ed.), T., *Advances in sport psychology*, 267-297.
- Comer, J. (1988). Educating poor minority children. *Scientific American*, 250 (5), 42-48.

- Chroni, S. (1997). Effective verbal cues make the skier's and coach's lives easier. *American Ski Coach*, 18, 13-14; 19.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16, 297-334.
- Cronin, M. (1996). Life skills curricula for students with learning disabilities: A review of the literature. *Journal of Learning Disabilities*, 29 (1), 53-68.
- Danish, S. J., (1995). Reflections on the status and future of community psychology. *Community Psychologist*, 28 (3), 16-18.
- Danish, S. J., (1996a). Going for the goal: A life skills program for adolescents. In T. Gullota & G. Albee (Eds.). *Primary Prevention Works*, p.p. 133-154. NewburyPark, CA: Sage.
- Danish, S. J. (1997). Going for the goal: A life skills program for adolescents. In G. Albee.& T. Gullotta (Eds.), *Primary prevention works* (pp. 291-312). London: Sage.
- Danish, S., & Donohue, T. (1995). Understanding media's influence on the development of antisocial and prosocial behavior. In R. Hampton, P. Jenkins, & T. Gullota (Eds.), *When anger governs: Preventing violence in American society*, 135-155. Newbury Park, CA: Sage
- Danish, S. J., & Hale, B. D. (1983). Sport psychology: Teaching skills to athletes and coaches. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 54, 11-13.
- Danish, S. J., & Nellen, V. C. (1997). New roles for sport psychologists: Teaching life skills through sport to at risk youth. *Quest*, 49, 100-113.
- Danish, S., Nellen, V., and Owens, S. (1998). Community-based life skills programs: Using sports to teach life skills to adolescents. In J.V Roalte & B. Brewer (Eds.) *Exploring sports and exercise psychology* (pp. 205-225).
- Danish, S., Petitpas, A., & Hale, B. (1992). A developmental education intervention model of Sport Psychology. *The Sport Psychologist*, 4, 403-415.
- Darden, C., Gazda, G., & Ginter, E. (1996). Life skills and mental health counselling. *Journal of Mental Health Counselling*, 18 (2), 135-141.
- Dagrou, E., & Gauvin, L. (1992). Le discours interne: Un mediateur de la performance. *Science & Sports*, 7, 101-106.
- Ellis, A. (1994). The sport of avoiding sport and exercise: A rational emotional behavior therapy perspective. *The Sport Psychologist*, 8, 248-261.

- Eurofit (1992). European test for physical fitness. Θεσ/νικη: Εκδόσεις Σάλλτο.
- Gill, D. L. (2000). *Psychological dynamics of sport and exercise*. Champaign IL: Human Kinetics.
- Guthrie, E.R. (1952). *The psychology of learning*. New York: Harper & Row.
- Hackfort, D., & Schwenkmezger, P. (1993). Anxiety. In R.N. Singer, M. Murphy & L.K. Tennant (Eds.), *Handbook of research on sport psychology*, (pp. 328-364). New-York: Macmillan.
- Hardy, J., Hall, C.R., & Alexander, M.R. (2001a). Exploring self-talk and affective states in sport. *Journal of Sport Sciences*, 19, 469-475.
- Hardy, J., Gammage, K., & Hall, C. (2001b). A descriptive study of athlete self-talk. *The Sport Psychologist*, 15, 306-318.
- Hatzigeorgiadis, A., Theodorakis, Y., & Zourbanos, N. (in press). Self-talk in the swimming pool: The effects of self-talk on thought content and performance on water-polo tasks. *Journal of Applied Sport Psychology*.
- Hellison, D. (1995). *Teaching responsibility through physical education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hodge, K., P. (1988). A conceptual analysis of character development in sport. *Unpublished doctoral dissertation*. University of Illinois, Urbana-Champaign.
- Laker, A. (2000). *Beyond the boundaries of physical education*. New York: Taylor & Francis.
- Landin, D.K., & Herbert, P.E. (1999). The influence of ST on the performance of skilled female tennis players. *Journal of Applied Sport Psychology*, 11, 263-282.
- Locke, E., Shaw, K., Saari, L., & Latham, G. P. (1981). Goal setting and task performance: 1969-1980. *Psychological Bulletin*, 90, 125-152.
- Maehr, M. L., & Braskamp, L. (1986). *The motivation factor. A theory of personal investment*. Lexington, MA: Health.
- Mahoney, J. L., & Sattin, H. (2000). Leisure activities and adolescents antisocial behaviour: The role of structure and social context. *Journal of Adolescence*, 23, 113-127.
- Moran, P., AA. (1996). *The psychology of concentration in sport performance psychology*. Press Publisher, East Sussex, U.K.

- Nicholls, J. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.
- O'Hearn, T. C., & Gatz, M. (2002). Going for the goal: Improving youth problem solving skills through a school-based intervention. *Journal of Community Psychology*, 30, 281-303..
- Perkos, S., Theodorakis, Y., & Chroni, S. (2002). Enhancing performance and skill acquisition in novice basketball players with instructional self-talk. *The Sport Psychologist*. 16, 368-383.
- Sallis, G., F. (1993). Introduction and overview. *Self-Management*. Level II, 1-19.
- Sellars, C. (1997). *Building self-confidence*. Leeds, UK: National Coaching Foundation.
- Sherman, C. (2000). Teaching performance excellence through life skills instructions: An integrated curriculum (Part 1). *Strategies*, 14, 25-29.
- Sinclair, G. D., & Sinclair, D. A. (1994). Developing reflective performers by integrating mental management skills with the learning process. *The Sport Psychologist*, 8, 13-27.
- Theodorakis, Y. (1995). Effects of self-efficacy, satisfaction and personal goals on swimming performance. *The Sport Psychologist*, 9, 245-253.
- Theodorakis, Y. (1996). The influence of goals, commitment, self-efficacy and self satisfaction on motor performance. *Journal of Applied Sport Psychology*, 8, 171-182.
- Theodorakis, Y., Beneka, A., Malliou, P. & Goudas, M. (1997). Examining psychological factors during injury rehabilitation. *Journal of Sport Rehabilitation* 6, 355-363.
- Theodorakis, Y., Beneka, A., Goudas, M., Antoniou, P., & Malliou, P. (1998). The effect of self-talk on injury rehabilitation. *European Yearbook of Sport Psychology*, 2, 124-135.
- Theodorakis, Y., Weinberg, R., Natsis, P., Douma, E., & Kazakas, P. (2000). The effects of motivational versus instructional self-talk on improving motor performance. *The Sport Psychologist*, 14, 253-271.
- Thomas, P.R., Murphy, S.M., & Hardy, L. (1999). Test of performance strategies: Development and preliminary validation of a comprehensive measure of athletes' psychological skills. *Journal of Sport Sciences*, 17, 697-711.
- Thomas, J. R., & Nelson, J. K. (1996). *Research methods in physical activity*. (3rd

- ed.).Champaign, IL: Human Kinetics.
- Thorndike, E. L. (1949). *Psychology and the science of education*. New York: Lencke and Buechner
- Van Raalte, J.L., Brewer, B.W., Rivera, P.M., & Petitpas, A.J. (1994). The relationship between observable self-talk and competitive junior tennis player's match performances. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 16, 400-415.
- Van Raalte, J.L., Cornelius, A.E., Hatten, S.J., & Brewer, B.W. (2000). The antecedents and consequences of self-talk in competitive tennis. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 22, 345-356.
- Zinsser, N., Bunker, L., & Williams, J.M. (2001). Cognitive techniques for building confidence and enhancing performance. In J.M., Williams (Ed.), *Applied sport psychology: Personal growth to peak performance* (4th ed.), (pp. 284-311). Mountain View, CA : Mayfield Publishing Company.
- Weinberg, S.R. (1996). Goalsetting in Sport and Exercise: Research to practice. *Exploring sport and exercise psychology*, 3-24.
- Woolfolk, A. E. (1998) *Educational Psychology. Seventh edition* Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- World Health Organization. (1999). *Partners in life skills education*. Geneva, Switzerland: World Health Organization: Department of Mental Health.