

ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ

ΙΔΡΥΜΑ ΛΑΡΙΣΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ-

ΠΡΟΝΟΙΑΣ

ΤΜΗΜΑ ΝΟΣΗΛΕΥΤΙΚΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ

ΣΠΟΥΔΩΝ

ΣΤΗΝ «ΨΥΧΙΚΗ ΥΓΕΙΑ»



ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Γνώσεις για τις «δεξιότητες ζωής» από μαθητές – μαθήτριες ΣΤ΄
Δημοτικού: Διαφορές με βάση το φύλο**

Μανούσιου Δέσποινα

Καθηγήτρια Φυσικής Αγωγής

ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Κοτρώτσιου Ευαγγελία, Καθηγήτρια Νοσηλευτικής, Επιβλέπουσα

Διγγελίδης Νικόλαος, Επίκουρος Καθηγητής Φυσικής Αγωγής

Γκούβα Μαίρη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Νοσηλευτικής

Λάρισα 2015

ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ

ΙΔΡΥΜΑ ΛΑΡΙΣΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ-

ΠΡΟΝΟΙΑΣ

ΤΜΗΜΑ ΝΟΣΗΛΕΥΤΙΚΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ

ΣΠΟΥΔΩΝ

ΣΤΗΝ «ΨΥΧΙΚΗ ΥΓΕΙΑ»



The knowledge of both male and female students attending the sixth grade of primary school regarding “life skills”: differences between their sexes.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

| | |
|---|-------|
| ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ | 3 |
| ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ | 4 |
| ΠΕΡΙΛΗΨΗ | 5 |
| ABSTRACT | 6 |
| ΕΙΣΑΓΩΓΗ | 7 |
| A. Γενικό μέρος | 9 |
| i. Θεωρητικό και πρακτικό πλαίσιο για την ανάπτυξη των «δεξιοτήτων ζωής»..... | 9 |
| ii. Πρακτικό πλαίσιο για την ανάπτυξη των «δεξιοτήτων ζωής» | 13 |
| B. Ειδικό μέρος | 19 |
| i. Σκοπός έρευνας | 19 |
| ii. Χρησιμότητα της έρευνας | 19 |
| iii. Ερευνητικές υποθέσεις | 21 |
| Γ. Υλικό και Μέθοδος | 22 |
| i. Πληθυσμός και δείγμα | 22 |
| ii. Μέσα συλλογής των δεδομένων | 22 |
| iii. Διαδικασία συλλογής των δεδομένων | 23 |
| iv. Στατιστική ανάλυση των δεδομένων | 24 |
| Δ. Αποτελέσματα | 25 |
| i. Πίνακες 1-10 | 25-34 |
| ii. Αποτίμηση των δεδομένων από τους Πίνακες 1-10 | 35 |
| iii. Πίνακες 11-16 | 35-42 |
| E. Συζήτηση | 43 |
| ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ | 49 |
| ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ | 56 |

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Με το πέρας της διατριβής αυτής, θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες στην καθηγήτρια κ. Κοτρώτσιου Ευαγγελία για την υπομονή και την εμπιστοσύνη που έδειξε στο πρόσωπό μου, προκειμένου η έρευνά μου να φτάσει στο τυπογραφείο. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον καθηγητή κ. Τσάρα Κωνσταντίνο για την πολύτιμη βοήθεια και την καθοδήγησή του.

Παράλληλα, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους τους μαθητές και τις μαθήτριες των σχολείων που πήραν μέρος στην έρευνα.

Τέλος, θεωρώ πως πρέπει να μοιραστώ τη χαρά της ολοκλήρωσης αυτού του έργου με την οικογένειά μου, τα παιδιά μου Ραφαηλία και Βασίλειο, καθώς και τον σύζυγό μου Ναπολέοντα, που έδειξαν την αμέριστη συμπαράστασή τους και αγάπη τους στην προσπάθειά μου και στους οποίους αφιερώνω την παρούσα διατριβή.

Περίληψη

Σκοπός της έρευνας αυτής ήταν η αξιολόγηση των γνώσεων από τους μαθητές και τις μαθήτριες της ΣΤ΄ δημοτικού αναφορικά με τις «δεξιότητες ζωής» που αποκρυσταλλώνονται στη θετική σκέψη, τον καθορισμό στόχων και στην επίλυση προβλημάτων. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 100 μαθητές και μαθήτριες 12 ετών, που προήλθε από δύο τμήματα της ΣΤ΄ δημοτικού του 6^{ου} δημοτικού σχολείου Λάρισας και από δύο τμήματα της ΣΤ΄ δημοτικού του 36^{ου} δημοτικού σχολείου Λάρισας.

Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε συμπεριλάμβανε ένα τεστ γνώσεων για τις δεξιότητες καθορισμού στόχων, θετικής σκέψης και επίλυσης προβλημάτων με 10 ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής. Η συλλογή των δεδομένων έγινε μέσα στη σχολική αίθουσα κατά τη διάρκεια μιας διδακτικής ώρας του μαθήματος της φυσικής αγωγής. Από τα αποτελέσματα προέκυψε ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες κατείχαν τη γνώση για τις τρεις συγκεκριμένες «δεξιότητες ζωής», χωρίς να υπάρχει διαφορά μεταξύ των αγοριών και των κοριτσιών. Συμπερασματικά, η γνώση για τις «δεξιότητες ζωής» από τα παιδιά του δημοτικού σχολείου κρίνεται απαραίτητη και μπορεί να συμβάλλει στην δημιουργία καινοτόμων προγραμμάτων διδασκαλίας, τα οποία θα προάγουν και θα ενισχύουν μακροπρόθεσμα τις ικανότητές τους, την διαχείριση και την καλύτερευση του βιοτικού τους επιπέδου.

Λέξεις κλειδιά: δεξιότητες ζωής, γνώσεις, φυσική αγωγή, σχολείο.

Abstract

The aim of this research was to assess the knowledge of students (both male and female), who attended the sixth grade, regarding “life skills”, which are encapsulated in positive thinking, goal-setting and problem solving. The sample consisted of 100 students of 12 years of age, which came from two classes of the sixth grade of the 6th primary school in Larissa and two classes of the sixth grade of the 36th Primary School in Larissa. The questionnaire, which was used, was in the form of a quiz and consisted of 10 multiple choice questions, in order to assess the students in the areas of goal setting skills, positive thinking and problem solving. Data collection took place in the classroom during a teaching period of physical education. The results proved that the pupils had knowledge of the three specific “life skills”, with no difference between boys and girls. As a conclusion I would like to add that knowledge of “life skills” in children in primary school is needed and can contribute to the creation of innovative teaching programs that will promote and enhance their skills in the long term in management and will improve the level of their quality of life.

Keywords: life skills, knowledge, physical education, school.

Εισαγωγή

Στις σύγχρονες τάσεις για την φυσική αγωγή παρουσιάζεται μια εναλλακτική πρόταση, σύμφωνα με την οποία τα αθλήματα μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως το μέσο με το οποίο θα διδαχθούν στους μαθητές δεξιότητες, οι οποίες θα τους είναι χρήσιμες σε άλλους τομείς της ζωής τους (Παπαϊωάννου, Θεοδωράκης & Γούδας, 2009). Οι δεξιότητες είναι οτιδήποτε διδάσκεται, εξασκείται και μεταφέρεται σε άλλο χώρο, σε άλλο περιβάλλον και άλλες καταστάσεις. Αυτές οι δεξιότητες ονομάζονται «δεξιότητες ζωής» και είναι εκείνες οι οποίες συντελούν ώστε να επιτευχθεί πρόοδος και επιτυχία στο περιβάλλον ζωής και δραστηριοποίησης του ατόμου (Danish & Nellen, 1997).

Οι «δεξιότητες ζωής» αναφέρονται σε ένα ευρύ φάσμα κοινωνικών, γνωστικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων (Danish, 1997; Unicef 2003) και κατηγοριοποιήθηκαν από τον Danish, σε φυσικές, γνωστικές και συμπεριφορικές (Danish & Donohue, 1995). Παραδείγματα «δεξιοτήτων ζωής» μπορούν να είναι: α) γνωστικές δεξιότητες: η λήψη αποφάσεων, η θετική στάση, οι στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων, β) συναισθηματικές δεξιότητες: ο έλεγχος των συναισθημάτων, γ) φυσικές δεξιότητες: η σωστή στάση σώματος και δ) συμπεριφορικές δεξιότητες: η αποτελεσματική επικοινωνία.

Οι δεξιότητες αποτελούν βασικά εφόδια του μαθητή στην εξέλιξή του, στον δρόμο προς την επιτυχία και την επιβίωσή του γενικότερα στην κοινωνία, παρόλο που γίνεται αντιληπτή η δυσκολία απόκτησής τους. Η εκπαίδευση των παιδιών και των εφήβων στις δεξιότητες ζωής συμβάλλει: α) στην υγιή ανάπτυξη, β) στην πρόληψη ανθυγιεινών συνηθειών, γ) στην κοινωνικοποίηση και δ) στην προετοιμασία τους να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στις κοινωνικές αλλαγές (WHO, 1999). Το σχολείο, για να μπορεί να «αφουγκράζεται» τις σύγχρονες ανάγκες της κοινωνίας και να μπορεί να τις υπηρετεί, θα πρέπει να εξοπλίζει τους μαθητές με τις απαραίτητες δεξιότητες, ώστε αυτοί να μπορούν να ζουν ολοκληρωμένα και αποτελεσματικά στο περιβάλλον της (Hargreaves, 1999). Συνεπώς, η φυσική αγωγή μπορεί να αποτελέσει το ιδανικό πεδίο για την εισαγωγή των «δεξιοτήτων ζωής» στην πλειονότητα των παιδιών.

Όσον αφορά τις δραστηριότητες μετά το σχολείο, στο εξωτερικό εφαρμόστηκαν τα προγράμματα GOAL (Danish, 1997), και SUPER (Danish & Nellen, 1997), τα οποία έχουν σχεδιαστεί για τέτοιου είδους δραστηριότητες και τα αποτελέσματά τους αφορούν κύρια τα προγράμματα αθλητισμού των σχολείων της Αμερικής. Τα αποτελέσματα από το GOAL, έδειξαν αύξηση της γνώσης των συμμετεχόντων για τις «δεξιότητες ζωής», (Danish, 1997). Επίσης, καταγράφηκαν υψηλότερα ποσοστά παρακολούθησης στο σχολείο, μικρότερη αύξηση των ανθυγιεινών συμπεριφορών (ιδιαίτερα των συμμετεχόντων του ανδρικού φύλου), μικρότερα ποσοστά βίας και προβλημάτων συμπεριφοράς· οι δε μαθητές χαρακτήρισαν το πρόγραμμα ευχάριστο και σημαντικό (O'Hearn & Gatz 1999, 2002). Επίσης, σύμφωνα με τους Forneris, Danish και Scott (2007), οι

συμμετέχοντες στο παραπάνω πρόγραμμα ένιωσαν ότι είχαν μάθει πώς να καθορίζουν στόχους, πώς να επιλύουν αποτελεσματικά τα προβλήματα και πώς να επιδιώκουν την κοινωνική υποστήριξη.

Στον ελλαδικό χώρο έχουν εφαρμοστεί παρόμοια προγράμματα διδασκαλίας «δεξιοτήτων ζωής» που περιλάμβαναν τη διδασκαλία του καθορισμού στόχων, της θετικής σκέψης και της επίλυσης προβλημάτων σε αθλητικές ομάδες από τους Papacharisis, Goudas, Danish και Theodorakis (2005). Τα αποτελέσματα των προγραμμάτων έδειξαν σημαντική ενίσχυση της γνώσης των αθλητών για τις «δεξιότητες ζωής» και της απόδοσής τους σε δοκιμασίες ποδοσφαίρου και πετοσφαίρισης. Επίσης, τα αποτελέσματα της έρευνας των Goudas και Giannoudis (2008) έδειξαν φανερά ότι, όταν η μεταφορά των «δεξιοτήτων ζωής» από τη φυσική αγωγή σε άλλα πλαίσια επιδιώκεται ενεργά, τότε αυτό μπορεί να επιτευχθεί. Οι ανωτέρω εφάρμοσαν σε μαθητές σχολείου ένα πρόγραμμα «δεξιοτήτων ζωής» που περιλάμβανε τον καθορισμό στόχων, την θετική σκέψη και την επίλυση προβλημάτων και διαπίστωσαν ότι ήταν θετική η επίδραση του προγράμματος στην απόδοση των μαθητών σε δεξιότητες καλαθοσφαίρισης και πετοσφαίρισης, στα «πιστεύω» τους για την ικανότητά τους να θέτουν στόχους και στις γνώσεις τους για της «δεξιότητες ζωής». Επίσης τα αποτελέσματα της έρευνας των Goudas, Dermitzaki, Leondari και Danish (2006), ανέδειξαν το όφελος από τη διατήρηση της φυσικής κατάστασης, από τη γνώση και την αυτογνωσία, όσον αφορά τον καθορισμό στόχων.

Όλα τα παραπάνω προγράμματα αφορούν την διδασκαλία και την εφαρμογή των «δεξιοτήτων ζωής», αφήνοντας ένα μεγάλο κενό στο ερευνητικό πεδίο, που αφορά την διερεύνηση της γνώσης των «δεξιοτήτων ζωής» από τους μαθητές και των δύο φύλων, στο πλαίσιο κυρίως του δημοτικού σχολείου στον ελλαδικό χώρο. Στην Ελλάδα το πρώτο κριτήριο αξιολόγησης του προγράμματος «δεξιοτήτων ζωής» τόσο στο χώρο του σχολείου (στο μάθημα της φυσικής αγωγής και στο πρόγραμμα της Ολυμπιακής Παιδείας), όσο και στον σωματειακό αθλητισμό (πετοσφαίριση και ποδόσφαιρο), είναι του Παπαχαρίση (2004), ο οποίος δημιούργησε ένα τεστ γνώσεων των μαθητών για τις δεξιότητες καθορισμού στόχων, επίλυσης προβλημάτων και θετικής σκέψης. Οι γνώσεις και τα «πιστεύω» των μαθητών και των μαθητριών της συγκεκριμένης ηλικιακής ομάδας (11- 12 ετών), για τις ικανότητές τους στις παραπάνω δεξιότητες, καθώς και οι διαφορές τους, χρήζουν περαιτέρω αξιολόγησης, καθώς έχουν γίνει ελάχιστα αντικείμενο μελετών στον ελλαδικό χώρο.

Η παρούσα έρευνα σχεδιάστηκε βασισμένη στα περιορισμένα δεδομένα της ελληνικής βιβλιογραφίας και στο γεγονός της άμεσης σύνδεσης των «δεξιοτήτων ζωής» με τα περιεχόμενα του μαθήματος της φυσικής αγωγής. Με το πέρας της έρευνας καταγράφονται σημαντικά συμπεράσματα για τις γνώσεις των μαθητών και τις διαφορές τους, που είναι δυνατόν να αποτελέσουν το εφελκυστικό για το σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων, τα οποία θα στοχεύουν στη συνολικότερη ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή, εφοδιάζοντάς τον με γνώσεις και δεξιότητες που είναι απαραίτητες στην καθημερινή του ζωή.

Γενικό μέρος

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζεται μια ανασκόπηση των ερευνών αναφορικά με τις «δεξιότητες ζωής», την ταξινόμησή τους σύμφωνα με την υπάρχουσα βιβλιογραφία, τις γνώσεις των μαθητών και μαθητριών για αυτές, καθώς και το θεωρητικό και πρακτικό πλαίσιο στο οποίο μπορούν να εφαρμοστούν. Επίσης, γίνεται αναφορά στην σημασία των «δεξιοτήτων ζωής», μέσα από ανασκόπηση ερευνών από την εφαρμογή προγραμμάτων των παραπάνω δεξιοτήτων για την προσωπική ανάπτυξη, την πρόληψη ανεπιθύμητων συμπεριφορών, καθώς και την εφαρμογή τους στον αθλητισμό και τη φυσική αγωγή.

Θεωρητικό και πρακτικό πλαίσιο για την ανάπτυξη των «δεξιοτήτων ζωής».

Η έννοια της «εφηβείας» είναι πρόσφατη και αμφίσημη. Ένας ορισμός που θα μπορούσε να της δοθεί είναι ο ακόλουθος: «Η περίοδος που μεσολαβεί μεταξύ της παιδικής ηλικίας και της ενηλικίωσης δηλαδή μεταξύ 12 έως 17 ετών χαρακτηρίζεται εφηβεία» (Η Ήβη κατά τους αρχαίους Έλληνες ήταν συμβολικά η θεά της νεότητας και της ζωντανίας στην ελληνική μυθολογία).

Η ενηλικίωση σχετίζεται με την βιολογική ωρίμανση και την ψυχική ωρίμανση, η οποία όπως είναι γνωστό, έχει άμεση σχέση με το περιβάλλον στο οποίο ζει κάθε άτομο. Ενώ η βιολογική ωρίμανση συμπληρώνεται μέχρι το 21ο έτος της ηλικίας του ανθρώπου, οπότε γίνεται κοινωνικά αποδεκτός ως ενήλικας (ψηφίζει, μπορεί να παντρευτεί και να εργαστεί), η ψυχική ωρίμανση έρχεται μονάχα με την ανάληψη των ευθυνών του κάθε ανθρώπου. Η εφηβεία τελειώνει όταν το άτομο «πάρει την ζωή του στα χέρια του». Για τα παιδιά ηλικίας από 4 έως 7 ετών η γονική στήριξη έχει ισχυρότερη συνάφεια με την αυτοεκτίμηση από ό,τι η στήριξη που προσφέρεται από τους συνομηλίκους. Καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν και εισέρχονται στην περίοδο της εφηβείας, γύρω στα 12 με 13 χρόνια, η στήριξη από τους συνομηλίκους αποκτά ολοένα και πιο αυξημένη σημασία, ενώ η σχέση μεταξύ γονικής στήριξης και αυτοεκτίμησης εξασθενεί. Με την έναρξη της εφηβείας επομένως, η στάση τους και η συμπεριφορά τους σε πολλές περιπτώσεις αλλάζει, καθώς επηρεάζονται από τις παρέες των συνομηλίκων. Ως εκ τούτου, επειδή οι έφηβοι περνούν μεγάλο μέρος της καθημερινής τους ζωής στο σχολείο, είναι σημαντικό οι σχολικές δραστηριότητες να είναι καλά σχεδιασμένες και να έχουν κάποιο νόημα και όφελος για αυτούς (Danish, 1997).

Η ομάδα των συνομηλίκων ενέχει μεγάλη σημασία για τον έφηβο, καθώς προσπαθεί να πετύχει την αυτονομία του από τους γονείς και του παρέχει ίσως την ευκαιρία να πειραματισθεί με

νέες συμπεριφορές και κοινωνικούς ρόλους που ταιριάζουν σε ενήλικα, μέσα σε ένα πλαίσιο που διευκολύνει την ανάπτυξη της ατομικής ταυτότητας. Πολλές φορές, όμως, οι νέοι μπορούν να παρουσιάσουν κάποια συμπτώματα προβληματικών συμπεριφορών ή ακόμα και να τις υιοθετήσουν, (αλκοόλ, κάπνισμα, εγκατάλειψη του σχολείου) με συνέπεια να δημιουργούν ένα μοτίβο επικίνδυνο πολλές φορές για την υγεία τους και για τη ζωή τους γενικότερα.

Έρευνες έχουν δείξει ότι τα προγράμματα «δεξιοτήτων ζωής» αποτελούν μέσο πρόληψης ανεπιθύμητων συμπεριφορών και είναι αποτελεσματικά για την πρόληψη του καπνίσματος και του αλκοόλ (Botvin, G.J., Griffin, K. W., Diaz, T., Scheier, L. M., Williams, C., & Epstein, J. A. 2000; Botvin & Kantor, 2000). Το πρόγραμμα (Life Skills Training) σύμφωνα με τους Botvin και Kantor (2000), σχεδιάστηκε για να επηρεάσει τους νέους σε ατομικό επίπεδο μέσα από την ανάπτυξη τριών παραγόντων: α) την ανάπτυξη γνώσεων, απόψεων και κανόνων σχετικά με θέματα αλκοολισμού, καπνίσματος και ναρκωτικών ουσιών, β) τη διδασκαλία δεξιοτήτων αντίστασης στη χρήση αλκοόλ τσιγάρου, ναρκωτικών και γ) την ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτοδιαχείρισης και κοινωνικών δεξιοτήτων. Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές εξοικειώνονται με βασικές ψυχολογικές τεχνικές, όπως είναι ο καθορισμός στόχων, η αυτο-ρύθμιση και η αυτο-ενίσχυση.

Έχουν διεξαχθεί και άλλες παρόμοιες έρευνες (Zollinger, T. W., Saywell, R. M., Muegge, C. M., Wooldbridge J. S., Cummings, S. F., & Caine V. A. 2003), οι οποίες έδειξαν ότι μετά την εφαρμογή του παραπάνω προγράμματος, οι μαθητές και οι μαθήτριες των γυμνασίων ελάττωσαν το κάπνισμα. Οι νέοι, πράγματι, μαθαίνουν τρόπους αντιμετώπισης που τους οδηγούν στον συνετό χειρισμό των καταστάσεων. Μαθαίνουν να έχουν αυτοέλεγχο, να ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους προτάσσοντας κυρίως τη λογική σκέψη και να δίνουν απαντήσεις και λύσεις στα προβλήματα που τους απασχολούν. Με αυτόν τον τρόπο, η διδασκαλία γίνεται πιο εύκολη όταν οι «δεξιότητες ζωής» που διδάσκουμε στα παιδιά συνδέονται άμεσα με την καθημερινή τους ζωή (Danish, 1997).

Επίσης, η περίοδος της εφηβείας είναι μια περίοδος με μεγάλες αλλαγές στο σώμα τόσο των αγοριών όσο και των κοριτσιών, καθώς η φυσιολογική ωρίμανση που συμβαίνει στο σώμα τους τα ωθεί να αισθάνονται άβολα με τις αλλαγές που παρατηρούν και βιώνουν (Child Study Center, 2002). Οι αλλαγές αυτές οδηγούν σε αρνητικά συναισθήματα όσον αφορά στην εικόνα σώματος και ιδιαίτερα όταν το άτομο μπει στη διαδικασία της σύγκρισης της προσωπικής του εικόνας σώματος με τα πρότυπα σώματος που επιβάλλουν συγκεκριμένα κοινωνικά στερεότυπα και τα μέσα μαζικής επικοινωνίας. Τότε, μπορεί να οδηγηθεί και σε ακραίες συμπεριφορές, όπως η έντονη ενασχόληση με την φυσική άσκηση (άσκηση με αντιστάσεις), η εμμονή με δίαιτες αδυνατίσματος αλλά και πολλές φορές ο αποκλεισμός της τροφής (Δούκα & Χρυσάγης, 2005; Presnell, K., Bearman, S.K. & Stice, E. 2004). Βέβαια, για την αποφυγή ακραίων τέτοιων και άλλων τάσεων και την εξέλιξη των νέων σε ικανούς, υγιείς και επιτυχημένους, χρειάζεται η θετική ψυχολογική τους ανάπτυξη να τίθεται ως προτεραιότητα από την παιδική ηλικία (Benson, Scales, Hamilton, & Sesma, 2006). Επιπρόσθετα, μεγάλος αριθμός ερευνών έχει δείξει ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες που είχαν χαμηλούς

εκπαιδευτικούς στόχους, είναι πιο επιρρεπείς και ευάλωτοι στη χρήση απαγορευμένων ουσιών (Johnston, O' Malley, & Bachman, 1987), και στην εγκληματικότητα (Catalano, Hawkins, White, & Padino, 1985).

Για αυτόν τον λόγο αρμόζει στα προγράμματα της σχολικής φυσικής αγωγής να είναι συνδυαστικά, να προλαμβάνουν δηλαδή από τη μια μεριά «παραβατικές» συμπεριφορές και από την άλλη, να ενισχύουν συμπεριφορές που προάγουν την υγεία τους, θωρακίζουν τον χαρακτήρα τους και τους εφοδιάζουν με θετικά στοιχεία τα οποία θα χρησιμοποιήσουν σε όλη τους τη ζωή, αρκεί να έχουν γνωρίσει και συνάμα συνειδητοποιήσει την αξία και την σπουδαιότητα των «δεξιοτήτων ζωής».

Οι Gazda, Childers και Brooks (όπως αναφέρεται στο Ginter, 1996), επισημαίνουν τη σημασία των «δεξιοτήτων ζωής» και αναφέρουν ότι παίζουν καθοριστικό ρόλο στην προσωπική εξέλιξη του ανθρώπου στην εκπαίδευση, στην επαγγελματική σταδιοδρομία, κυρίως στην οικογένεια, καθώς και στην ενσωμάτωση και εξέλιξή του στην κοινωνία γενικότερα. Ακόμη, υποστηρίζουν ότι η επιτυχία των ανθρώπων στους βασικούς τομείς της ζωής τους, προϋποθέτει την άριστη γνώση των «δεξιοτήτων ζωής». Γι' αυτό οι «δεξιότητες ζωής», οι οποίες είναι πολλές στον αριθμό, χρειάζεται να χρησιμοποιηθούν στην ανάπτυξη των περιεχομένων μαθημάτων σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, προκειμένου να συντελέσουν στην ευόδωση των προαναφερθέντων (Ginter, 1996).

Σύμφωνα με τους Gould & Carson (2008) υπάρχει μία πληθώρα ορισμών των δεξιοτήτων ζωής και άλλων σχετικών όρων. Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (1999) ορίζει τις «δεξιότητες ζωής» ως «την ικανότητα για μια προσαρμοστική και θετική συμπεριφορά που επιτρέπει στους πολίτες να έρθουν αντιμέτωποι αποτελεσματικά με τις απαιτήσεις και τις προκλήσεις της καθημερινότητας». Οι Danish, Petitpas & Hale (1993), επισημαίνουν ότι για να χαρακτηριστεί μια δεξιότητα ως «δεξιότητα ζωής», πρέπει να μπορεί να μεταφερθεί και σε άλλες καταστάσεις από όταν αυτή η δεξιότητα διδάχθηκε, (π.χ στο σχολικό περιβάλλον). Επίσης, θα πρέπει η εκπαιδευτική διαδικασία να προβλέπει και να εγκρίνει τη μεταφορά αυτή. Συγκεκριμένα, για τα προγράμματα της σχολικής φυσικής αγωγής, χρειάζεται να είναι δομημένα με τέτοιο τρόπο, ώστε να περιλαμβάνουν στοιχεία τα οποία θα στοχεύουν στη χρήση των «δεξιοτήτων ζωής» σε καταστάσεις εκτός αθλητισμού.

Έτσι, οι Gould & Carson (2008) ορίζουν τις δεξιότητες ζωής ως «εκείνα τα προσωπικά εσωτερικά πλεονεκτήματα, χαρακτηριστικά και δεξιότητες, όπως ο καθορισμός στόχου, ο συναισθηματικός έλεγχος, η αυτοεκτίμηση και η σκληρή εργασιακή ηθική, που διευκολύνθηκαν ή αναπτύχθηκαν στον τομέα του αθλητισμού και μεταφέρθηκαν για χρήση σε καταστάσεις εκτός αθλητισμού». Επίσης, ένας ενδιαφέρον σχετικά πρόσφατος ορισμός που ζητήθηκε και δόθηκε από τους προπονητές αθλημάτων και τους αθλητές, οριοθετεί τις «δεξιότητες ζωής» στο εύρος των

μεταβιβάσιμων δεξιοτήτων που απαιτούνται για την καθημερινή ζωή, από οποιονδήποτε βοηθά τους ανθρώπους να ευημερούν (Jones & Lavalley, 2009).

Στην αθλητική ψυχολογία χρησιμοποιείται μεγάλος αριθμός τεχνικών για την βελτίωση των ψυχολογικών δεξιοτήτων των αθλητών. Τα αποτελέσματα μεγάλου αριθμού ερευνών έδειξαν ότι η εφαρμογή προγραμμάτων ψυχολογικών δεξιοτήτων μπορεί να συμβάλει θετικά στη βελτίωση της αθλητικής απόδοσης (Θεοδωράκης, Γούδας & Παπαϊωάννου, 2001; Vealey, 1994). Όταν ένα πρόγραμμα ψυχολογικών δεξιοτήτων εφαρμόζεται σε αθλητές αυτό μπορεί να χρησιμοποιηθεί και σε εξω-αγωνιστικούς χώρους (Weineberg & Williams, 1993). Θα μπορούσε λοιπόν, για παράδειγμα, ένας αθλητής, να εφαρμόσει τις ίδιες τεχνικές που χρησιμοποιεί στον αθλητισμό, για να ελέγξει τα συναισθήματά του και να διαχειριστεί σωστά τις καταστάσεις σε μία δύσκολη περίοδο της ζωής του.

Επίσης, έρευνες που διεξήχθησαν έδειξαν ότι μπορούν να εφαρμοστούν με επιτυχία τα προγράμματα των ψυχολογικών δεξιοτήτων στην αποκατάσταση των αθλητών από τραυματισμούς, όπως και σε αθλητές με ειδικές ανάγκες (Theodorakis, Beneka, Malliou & Goudas, 1997), όπου επισημαίνεται η επίδραση ενός προγράμματος καθορισμού στόχων στην αποκατάσταση τραυματισμένων αθλητών. Επιπλέον, η έρευνα των Gorely, Jobling, Lewis & Bruce (2002) αναφέρει την θετική επίδραση των τεχνικών αυτοδιαλόγου και θετικής σκέψης σε καλαθοσφαιριστές με νοητική υστέρηση.

Σύμφωνα με τον νόμο, (ΦΕΚ 304, 13-3-03) η φυσική αγωγή στοχεύει μέσω της χρήσης κινητικών κυρίως δραστηριοτήτων στην ψυχοκινητική, συναισθηματική και γνωστική ανάπτυξη των μαθητών και στην αρμονική τους ένταξη στην κοινωνία. Εκτός όμως από τον γενικό αυτό σκοπό, στην υπάρχουσα βιβλιογραφία έχουν αναπτυχθεί αναλυτικά προγράμματα φυσικής αγωγής που στοχεύουν μεταξύ άλλων στην συμμετοχή σε αθλήματα, στην ανάπτυξη αθλητικών και κινητικών δεξιοτήτων, στην ανάπτυξη της ηθικής συμπεριφοράς, της φυσικής κατάστασης για υγεία και της διαβίου φυσικής δραστηριότητας (Melograno, 1996). Πράγματι, η σχολική φυσική αγωγή μέσω του αθλητισμού μπορεί να είναι ένα ελκυστικό μέσο διδασκαλίας των «δεξιοτήτων ζωής», διότι παρουσιάζεται σε όλους σχεδόν τους μαθητές οι οποίοι με την σειρά τους αποτελούν τον δυναμικό φορέα της κοινωνικής αλλαγής.

Είναι γενικά αποδεκτό ότι ανάμεσα στο σχολείο και στην κοινωνία υπάρχει μία σχέση αλληλεπίδρασης, καθώς το σχολείο εντάσσεται μέσα στο κοινωνικό πλαίσιο και δέχεται τις ενδεχόμενες αλλαγές που θα προκύψουν από την εξέλιξη της κοινωνίας, διότι το ίδιο και θα επηρεαστεί από αυτές τις αλλαγές, αλλά και θα επηρεάσει. Το σχολείο για να μπορεί να «αφουγκράζεται» τις σύγχρονες ανάγκες της κοινωνίας και να μπορεί να τις υπηρετεί με τον καλύτερο τρόπο θα πρέπει να εξοπλίσει τους μαθητές με τις απαραίτητες δεξιότητες, ώστε αυτοί να μπορούν να ζουν πετυχημένα και αποτελεσματικά στο περιβάλλον τους (Hargreaves, 1999). Επομένως, η φυσική

αγωγή μπορεί να αποτελέσει το ιδανικό πεδίο για την εισαγωγή των «δεξιοτήτων ζωής» στην πλειονότητα των παιδιών.

Είναι αλήθεια ότι πολλοί είναι οι ερευνητές που υποστηρίζουν ότι η διδασκαλία των «δεξιοτήτων ζωής» μέσω της σχολικής φυσικής αγωγής παρουσιάζει πολλά πλεονεκτήματα. Οι μαθητές μαθαίνουν σ' ένα περιβάλλον αρεστό, ευχάριστο, λιγότερο απαιτητικό (Danish, 1997; Danish & Nellen, 1997) με τρόπο συμμετοχικό όπου υπάρχει άμεση διδασκαλία της δεξιότητας, επίδειξη, πρακτική εφαρμογή σε υποστηρικτικό περιβάλλον και ατομική ανατροφοδότηση (Danish, 2002). Βέβαια, η διδασκαλία των «δεξιοτήτων ζωής» απαιτεί συμμετοχικές μεθόδους, χρειάζεται να διακρίνεται για τον προοδευτικό της χαρακτήρα και να ξεκινάει από την κατάκτηση αρχικά των απλών και κατόπιν των πιο απαιτητικών δεξιοτήτων (Mangrulkar, Whitman, & Posner, 2001; WHO, 1999).

Άλλα πλεονεκτήματα των «δεξιοτήτων ζωής» μέσα από τη διδασκαλία της σχολικής φυσικής αγωγής είναι: α) η πετυχημένη απόδοση σε αθλητικά και μη πεδία που απαιτεί παρόμοιες νοητικές δεξιότητες (Danish, Forneris, & Wallace, 2005), β) πολλές δεξιότητες που μαθαίνονται στα αθλήματα, όπως ο καθορισμός στόχων και η συνεργασία, μπορούν να μεταφερθούν σε άλλους τομείς της ζωής (Danish, 1997), γ) ένας μεγάλος αριθμός νέων ασχολούνται με τα αθλήματα σε ένα ευχάριστο περιβάλλον, ενώ μέσω της φυσικής αγωγής είναι δυνατή η πρόσβαση στο σύνολο σχεδόν των νέων (Danish & Nellen, 1997), δ) στα σπορ, όπως στο σχολείο και στον χώρο εργασίας, δίνεται έμφαση στην μάθηση και στην απόδοση (Danish S. J., Petitpas, A., & Hale, B. 1992), ε) οι αθλητικές και οι «δεξιότητες ζωής» μαθαίνονται με τον ίδιο τρόπο, μέσω επίδειξης, μίμησης, πρακτικής άσκησης, και αξιολόγησης της διδασκόμενης δεξιότητας (Orlick & McCaffrey, 1991) και στ) τα αθλήματα παίζουν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης και της αντιλαμβανόμενης ικανότητας των εφήβων (Danish, Petitpas, & Hale, 1993). Επομένως, ο συνδυασμός της διδασκαλίας των «δεξιοτήτων ζωής» και των αθλητικών δεξιοτήτων προτείνεται ως μια από τις πιο αποτελεσματικές προσεγγίσεις (Petlichkoff, 2004).

Πρακτικό πλαίσιο για την ανάπτυξη των «δεξιοτήτων ζωής»

Τα προγράμματα διδασκαλίας «δεξιοτήτων ζωής» στην φυσική αγωγή και στον αθλητισμό, όπως προαναφέραμε, είναι σχετικά λίγα, όπως και οι ερευνητικές προσπάθειες αξιολόγησής τους (Goudas, 2010). Τα κυρίαρχα προγράμματα είναι αυτά που δημιουργήθηκαν σε χώρες του εξωτερικού. Το Play it Smart (Petitpas, 2001; Petitpas, et.al., 2004), αποτελεί ένα σχολικό πρόγραμμα που προάγει την ανάπτυξη των «δεξιοτήτων ζωής» σε συνδυασμό με τα σπορ. Το πρόγραμμα αυτό εφαρμόστηκε σε μαθητές γυμνασίου που ασχολούνταν με το αμερικάνικο ποδόσφαιρο και υλοποιήθηκε ως μια συλλογική προσπάθεια μεταξύ ακαδημαϊκών προπονητών, γονέων, προσωπικού του σχολείου και ηγετών της κοινότητας. Στο πρόγραμμα περιλαμβάνονταν η διδασκαλία του

καθορισμού στόχων στα αθλήματα και τα αποτελέσματα έδειξαν ότι: α) ενισχύει την ακαδημαϊκή επίδοση και τις γνώσεις των μαθητών, β) προωθεί την συμμετοχή τους σε δραστηριότητες της κοινότητας και γ) ευνοεί και αναπτύσσει την υιοθέτηση υγιεινών συνηθειών.

Παρόμοιους στόχους με το παραπάνω πρόγραμμα έχει και το The First Tee Life Skills (Petlichkoff, 2001), το οποίο αναπτύχθηκε με σκοπό την εκμάθηση του γκολφ σε νέους αθλητές σε συνδυασμό με την εκμάθηση των «δεξιοτήτων ζωής», όπως είναι ο καθορισμός στόχων, ο έλεγχος των συναισθημάτων και η αποτελεσματική επικοινωνία σε διάφορες καταστάσεις. Επίσης, βρέθηκε ότι η διδασκαλία «δεξιοτήτων ζωής» είχε θετικά αποτελέσματα στην εκμάθηση κινητικών δεξιοτήτων στο γκολφ (Sherman, 2000). Μια αρχική αξιολόγηση του προγράμματος έδειξε ότι οι αθλητές έμαθαν για την σημαντικότητα της διατήρησης της θετικής στάσης, έμαθαν να χρησιμοποιούν τις δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, θετικής σκέψης και αναζήτησης βοήθειας, καθώς και να κάνουν υγιεινές επιλογές, ενώ διδάχθηκαν πώς να μεταφέρουν τις δεξιότητες αυτές από το γήπεδο του γκολφ και σε άλλους τομείς της ζωής τους (Weiss, 2006).

Ένα άλλο πρόγραμμα διδασκαλίας «δεξιοτήτων ζωής», το πρόγραμμα SUPER (Danish 2002), είναι προσαρμοσμένο στο πρόγραμμα του GOAL για να εφαρμοστεί στα αθλήματα και στο μάθημα της φυσικής αγωγής, το οποίο διδάσκεται από μεγαλύτερους μαθητές και περιλαμβάνει τρεις καταστάσεις από δραστηριότητες: α) την διδασκαλία των αθλητικών δεξιοτήτων, β) την εξάσκηση για την βελτίωση της απόδοσης και γ) την διδασκαλία του προγράμματος του GOAL. Οι διαδικασίες για την εφαρμογή του προγράμματος SUPER διαφέρει από εκείνες του προγράμματος GOAL. Στο πρώτο (πρόγραμμα SUPER) οι ενότητες των δεξιοτήτων προσαρμόζονται για να ταιριάζουν σε συγκεκριμένο άθλημα και χρόνο και οι περισσότερες δεξιότητες απαιτούν 20 με 30 λεπτά για να διδαχθούν. Μια έρευνα των Brunelle, Danish και Forneris (2007), η οποία είναι βασισμένη πάνω στην ολοκληρωμένη φόρμα του προγράμματος SUPER, αναφέρει ότι οι έφηβοι που συμμετείχαν στο πρόγραμμα στο πλαίσιο μιας ακαδημίας γκολφ παρουσίασαν αυξημένο κοινωνικό ενδιαφέρον και κοινωνική υπευθυνότητα από την δοκιμασία πριν σε σχέση με την δοκιμασία μετά.

Υπάρχουν, επίσης, πολλά προγράμματα φυσικής αγωγής που απευθύνονται σε διαφορετικές ικανότητες οι οποίες μπορούν να σχεδιαστούν ως «δεξιότητες ζωής», όπως για παράδειγμα το μοντέλο του αναλυτικού προγράμματος του Hellison (2003), το οποίο στοχεύει στην ανάπτυξη της υπευθυνότητας των μαθητών και περιλαμβάνει: α) τον σεβασμό για τα δικαιώματα και τα «πιστεύω» των άλλων, β) προσπάθεια και ομαδική δουλειά, γ) αυτοδιαχείριση, συνεργασία και ηγεσία και δ) μεταφορά δεξιοτήτων έξω από το γυμναστήριο.

Έρευνα των Gould, Chung, Smith και White (2006), που πραγματοποιήθηκε σε 154 αθλητικά γυμνάσια, έδωσε σημαντικές πληροφορίες για το προσδιορισμό των πιο σημαντικών «δεξιοτήτων ζωής» για συγκεκριμένες ομάδες μαθητών και αθλητών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα τρία πιο συχνά προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι προπονητές των παραπάνω γυμνασίων με τους έφηβους αθλητές τους είναι: α) η αποτυχία να αναλαμβάνουν την προσωπική τους ευθύνη, β) η έλλειψη της

παρουσίας των κινήτρων και της εργασιακής ηθικής και γ) η κακή επικοινωνία. Άλλη έρευνα που αφορά τον προσδιορισμό των σημαντικότερων «δεξιοτήτων ζωής» από τους αθλητές, είναι των Jones και Lavallee (2009), που χρησιμοποίησαν ομάδες εστίασης για να ρωτήσουν τους Βρετανούς έφηβους αθλητές και τους προπονητές τους ποιες είναι γι' αυτούς οι πιο απαραίτητες και οι οποίοι θεώρησαν ως τις πιο απαραίτητες, τις διαπροσωπικές δεξιότητες που περιλαμβάνουν τις κοινωνικές δεξιότητες, τον σεβασμό, την ηγεσία, τις οικογενειακές επιρροές και την επικοινωνία.

Ένας άλλος τομέας προσέγγισης των «δεξιοτήτων ζωής», είναι και ο βαθμός αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας των δεξιοτήτων από τους προπονητές και η επιτυχής σχεδίαση ενός τέτοιου προγράμματος. Οι Gould, Collins, Lauer και Chung (2007), διεξήγαγαν μια έρευνα, στην οποία πήραν συνεντεύξεις από 10 προπονητές ποδοσφαίρου, που ήταν γνωστοί για την ικανότητά τους να διδάσκουν στους παίκτες τους τις «δεξιότητες ζωής» και οι οποίοι αναγνώρισαν 3 κατηγορίες παραγόντων που συμβάλλουν στην διδασκαλία: α) οι προπονητές είχαν μία καλά θεμελιωμένη φιλοσοφία σχετικά με τη διδασκαλία των «δεξιοτήτων ζωής», β) είχαν την ικανότητα να χτίζουν δυνατές σχέσεις με τους παίκτες τους και γ) οι προπονητές είχαν μία ποικιλία στρατηγικών μεθόδων για την διδασκαλία που χωρίζονταν στις αποτελεσματικές στρατηγικές προπόνησης και στις αναπτυξιακές στρατηγικές των παικτών. Έρευνα που είναι επίσης βασισμένη στην αποτελεσματική διδασκαλία των «δεξιοτήτων ζωής» είναι και των Holt, Tink, Mandigo και Fox (2008). Οι παραπάνω ερευνητές παρατήρησαν τα μαθήματα εξάσκησης μιας ομάδας ποδοσφαίρου με τους άρρενες μαθητές γυμνασίου. Ο προπονητής της ομάδας επικεντρώθηκε στο «χτίσιμο» των σχέσεων με τους αθλητές και τους συμπεριέλαβε στη λήψη των αποφάσεων. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές/ αθλητές επέδειξαν συμπεριφορές σχετιζόμενες με την πρωτοβουλία, τον σεβασμό, την ομαδική εργασία και την ηγεσία.

Τα παραπάνω προγράμματα και οι έρευνες δείχνουν ξεκάθαρα ότι η διδασκαλία των «δεξιοτήτων ζωής» επικεντρώνεται στην ενίσχυση βασικών δεξιοτήτων, οι οποίες έχουν θετική επίδραση, τόσο στον τομέα του αθλητισμού που αφορά την απόδοση των αθλητών, όσο και στο μάθημα της φυσικής αγωγής στο σχολείο. Στον ελλαδικό χώρο έχουν εφαρμοστεί προγράμματα διδασκαλίας των «δεξιοτήτων ζωής», παρόμοια με εκείνα του εξωτερικού που προαναφέρθηκαν, τα οποία περιλάμβαναν τη διδασκαλία του καθορισμού στόχων, της θετικής σκέψης και της επίλυσης προβλημάτων σε αθλητικές ομάδες. Ένα τέτοιο πρόγραμμα είναι των Papacharisis et.al.(2005), οι οποίοι τροποποίησαν το πρόγραμμα SUPER και το εφάρμοσαν σε νεαρούς αθλητές σε συνδυασμό με την προπόνηση. Το πρόγραμμα ξεκινούσε με κινητικές δοκιμασίες με βάση τις οποίες οι αθλητές έθεταν στόχους και εμπεριείχε τις δεξιότητες του καθορισμού στόχων, της επίλυσης προβλημάτων και της θετικής σκέψης, για τις οποίες έδειξαν αύξηση των γνώσεών τους. Τα χαρακτηριστικά που το συνέθεταν ήταν: α) συγκεκριμένα τεστ αθλητικών δεξιοτήτων, στα οποία πριν το πρόγραμμα τα σκορ χρησίμευαν ως ερέθισμα για τον καθορισμό των στόχων, ενώ μετά το πρόγραμμα χρησίμευαν ως μέσο αποτίμησης της προσπάθειας για την απόδοση και μέσο επανακαθορισμού νέων στόχων, β)

σύντομες διαλέξεις των 5, 10 λεπτών, που παρέχονταν στην αρχή των περιόδων εξάσκησης και γ) πρακτική των αθλητικών δεξιοτήτων που σχετίζονταν με τις «δεξιότητες ζωής».

Ένα άλλο πρόγραμμα διδασκαλίας «δεξιοτήτων ζωής» στη σχολική φυσική αγωγή, πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του προγράμματος της ολυμπιακής παιδείας σε συνδυασμό με αθλοπαιδιές (Θεοφανίδης, 2002). Οι μαθητές αγωνίστηκαν σε δοκιμασίες καλαθοσφαίρισης και πετοσφαίρισης αντίστοιχα, και τα αποτελέσματα έδειξαν θετική επίδραση των «δεξιοτήτων ζωής» στην απόδοσή τους. Επίσης θετική επίδραση στην απόδοση της φυσικής κατάστασης των μαθητών και των εσωτερικών κινήτρων τους έδειξε η έρευνα του Κιορπέ, (2002), που μελέτησε τα αποτελέσματα του προγράμματος της φυσικής αγωγής σε συνδυασμό με την ανάπτυξη της φυσικής κατάστασης των μαθητών.

Για την αξιολόγηση των προγραμμάτων δεξιοτήτων ζωής που εφαρμόστηκαν στον ελληνικό χώρο στα αθλήματα και στην φυσική αγωγή και παρουσιάστηκαν παραπάνω έχουν αναπτυχθεί σχετικά ερωτηματολόγια αυτοαναφορών, τεστ πολλαπλών επιλογών καθώς και κλίμακες αξιολόγησης από τους συμμαθητές (Γούδας, Καραμπέκου, & Παπαχαρίσης, 2007; Γούδας & Μαγκώτσιου, 2009; Γούδας, Μαγκώτσιου, & Χατζηγεωργιάδης, 2009; Goudas, Magotsiou, & Haztigeorgiadis, 2009a, 2009b; Μαγκώτσιου & Γούδας, 2009; Magotsiou, Goudas, & Hassandra, 2006).

Σύμφωνα λοιπόν, με τις παραπάνω έρευνες, η διδασκαλία των «δεξιοτήτων ζωής» συνδέεται με θετικά αποτελέσματα, τα οποία παρουσιάστηκαν παραπάνω. Κοινό χαρακτηριστικό των περισσότερων από αυτές είναι ότι υιοθέτησαν κυρίως μια ποσοτική προσέγγιση για την αξιολόγηση των προγραμμάτων διδασκαλίας «δεξιοτήτων ζωής». Εκτός όμως από την ποσοτική αξιολόγηση ενός προγράμματος παρέμβασης ιδιαίτερη αξία έχει και η ποιοτική του αξιολόγηση διότι δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να εκφράζουν ελεύθερα τις απόψεις τους για την αποτελεσματικότητα ενός προγράμματος.

Ως προς την ποιοτική μέθοδο αξιολόγησης, η έρευνα των Gould & Carson (2008) συνέβαλε προς αυτήν την κατεύθυνση λαμβάνοντας υπόψη τις απόψεις των μαθητών για την χρησιμότητα της διδασκαλίας των «δεξιοτήτων ζωής», για το αν αισθάνονται ικανοποίηση από την εφαρμογή του, αν κατανοούν πραγματικά τι είναι οι «δεξιότητες ζωής», πώς μπορούν να τους βοηθήσουν και αν τελικά οι μαθητές χρησιμοποιούν και σε άλλους τομείς της ζωής εκτός του σχολείου τις «δεξιότητες ζωής», που διδάσκονται στο μάθημα της φυσικής αγωγής.

Έρευνα που πραγματοποιήθηκε πρόσφατα στον ελλαδικό χώρο και επίσης αφορά την ποιοτική αξιολόγηση ενός προγράμματος διδασκαλίας «δεξιοτήτων ζωής», το οποίο εφαρμόστηκε στο μάθημα της φυσικής αγωγής και συνδυάστηκε με την ανάπτυξη της φυσικής κατάστασης των μαθητών, είναι των Κολοβελώνη, Α., Γούδα, Μ., Δημητρίου, Ε., & Χασάνδρα, Μ., (2010). Τα αποτελέσματά της έδειξαν ότι οι μαθητές θεώρησαν το πρόγραμμα ενδιαφέρον και ευχάριστο, ως κάτι καινούργιο και διαφορετικό, κατανόησαν τις βασικές έννοιες που περιείχε και εξέφρασαν θετική άποψη για την χρησιμότητα των «δεξιοτήτων ζωής». Επιπλέον, το πρόγραμμα συντέλεσε καθοριστικά στην

ανεύρεση τρόπων με τους οποίους θεώρησαν οι μαθητές ότι οι «δεξιότητες ζωής» τους βοήθησαν ή μπορούν να τους βοηθήσουν στο μέλλον. Τέλος, οι μαθητές ανέφεραν ότι χρησιμοποίησαν τις «δεξιότητες ζωής» και σε άλλα μαθήματα καθώς επίσης και εκτός σχολείου. Σε συμφωνία με την έρευνα των Goudas και Giannoudis (2008), οι μαθητές εξέφρασαν θετικές απόψεις για την χρησιμότητα της διδασκαλίας των «δεξιοτήτων ζωής», καθώς ανέφεραν ότι είναι χρήσιμες και ωφέλιμες όχι μόνο στο μάθημα της φυσικής αγωγής, αλλά και στα υπόλοιπα μαθήματα. Επίσης, ανέφεραν ότι οι «δεξιότητες ζωής» θα τους φανούν χρήσιμες και εκτός σχολείου αλλά και στο μέλλον, στην ενήλικη ζωή. Το γεγονός αυτό έχει ιδιαίτερη σημασία, καθώς οι μαθητές θεώρησαν ότι μέσω της φυσικής αγωγής διδάχθηκαν δεξιότητες χρήσιμες για την υπόλοιπη ζωή τους.

Ένας επιπλέον τρόπος προσέγγισης της ανάπτυξης των «δεξιοτήτων ζωής» είναι και η σύνδεσή τους με την αύξηση της απόδοσης των μαθητών, όπως έδειξαν οι έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στο εργαστήριο Ψυχολογίας της Άσκησης και Ποιότητας Ζωής, στο Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, (Kolovelonis, Goudas, & Dermitzaki, 2010 · Kolovelonis, Goudas, Dermitzaki, & Kitsantas, 2013· Kolovelonis, Goudas, Hassandra, & Dermitzaki, 2012). Οι μαθητές διδάχθηκαν αθλητικές και κινητικές δεξιότητες με βάση το μοντέλο των τεσσάρων διαδοχικών επιπέδων της αυτο-ρύθμισης (την παρατήρηση, την προσομοίωση, τον αυτο-έλεγχο και την αυτο-ρύθμιση). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές που διδάχθηκαν τις δεξιότητες με βάση το συγκεκριμένο μοντέλο βελτίωσαν σημαντικά την απόδοσή τους και ανέφεραν υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης και ενδιαφέροντος για τη δεξιότητα σε σύγκριση με εκείνους της ομάδας ελέγχου που έκαναν απλή εξάσκηση στην αντίστοιχη δεξιότητα. Δηλαδή, οι μαθητές έμαθαν πιο αποτελεσματικά κινητικές και αθλητικές δεξιότητες, όταν αποκτούσαν πρώτα γνωστικά τα βασικά σημεία της δεξιότητας μέσω των τεχνικών οδηγιών και της παρακολούθησης της επίδειξής της από ένα μοντέλο, έπειτα ασκούσαν στη δεξιότητα λαμβάνοντας κοινωνική ανατροφοδότηση και στη συνέχεια ασκούσαν αυτόνομα, θέτοντας στόχους και παρακολουθώντας οι ίδιοι την απόδοσή τους.

Μια άλλη έρευνα των Koloveloni, Gouda και Dermitzaki (2011a), οι οποίοι ζήτησαν από τους μαθητές να καθορίσουν στόχους μάθησης και απόδοσης για την εξάσκησή τους στη ρίψη βέλους και να καταγράφουν την απόδοσή τους χρησιμοποιώντας ειδικές καρτέλες, έδειξε ότι η χρήση της αυτο-καταγραφής και ο συνδυασμός στόχων διαδικασίας και απόδοσης είχαν θετική επίδραση στην απόδοσή τους στη ρίψη βέλους. Επίσης, ο συνδυασμός του καθορισμού στόχων διαδικασίας και της αυτο-ομιλίας αύξησε την απόδοση μαθητών στη ρίψη βέλους σε σύγκριση με εκείνους που έκαναν απλή εξάσκηση, χωρίς να χρησιμοποιήσουν τις δύο αυτές τεχνικές (Kolovelonis, Goudas, & Dermitzaki, 2012a). Μια ακόμα έρευνα των Koloveloni, Gouda και Dermitzaki (2011b) έδειξε ότι η επιλογή του είδους της αυτο-ομιλίας πρέπει να λαμβάνει υπόψη και τα χαρακτηριστικά της δεξιότητας, καθώς βρήκαν ότι η χρήση της τεχνικής και της παρακινητικής αυτο-ομιλίας ήταν το ίδιο αποτελεσματικές σε μια δεξιότητα πάσας στήθους στην καλαθοσφαίριση, ενώ ήταν πιο αποτελεσματική σε σύγκριση με την τεχνική, όταν εφαρμόστηκε σε μια δοκιμασία αντοχής και

δύναμης. Η συλλογή, λοιπόν, τέτοιου είδους πληροφοριών κάνει την αξιολόγηση ενός προγράμματος διδασκαλίας δεξιοτήτων ζωής πληρέστερη και προσφέρει κατάλληλη ανατροφοδότηση για τον εντοπισμό πιθανών αδυναμιών και την υιοθέτηση τυχόν βελτιώσεων στο πρόγραμμα.

Τέλος, την ίδια άποψη με τις παραπάνω έρευνες έρχεται να εδραιώσει και η πρόσφατη έρευνα των Κολοβελώνη και Γούδα (2014), η οποία έδειξε ότι οι διαδικασίες αυτο-ρύθμισης, όπως είναι ο καθορισμός στόχων, η αυτο-παρακολούθηση και η αυτο-ομιλία μπορούν να συμβάλουν θετικά στην ενίσχυση της απόδοσης των μαθητών σε αθλητικές και κινητικές δεξιότητες. Μέσω της στοχευόμενης διδασκαλίας των διαδικασιών αυτο-ρύθμισης στους μαθητές και της παροχής ευκαιριών να εφαρμόσουν αυτές τις διαδικασίες στο πλαίσιο της αυτόνομης άσκησης, οι μαθητές μπορούν να αναπτύξουν τις αυτο-ρυθμιστικές τους δεξιότητες και να ενισχύσουν τη μάθηση και την απόδοσή τους στη φυσική αγωγή.

Η παραπάνω άποψη συνάδει με την πρόσφατη αναμόρφωση των ελληνικών αναλυτικών προγραμμάτων ΦΑ. Σύμφωνα με τις σύγχρονες διεθνείς τάσεις, η συμπερίληψη στα περιεχόμενά τους όχι μόνο κινητικών αλλά και άλλων δεξιοτήτων με σκοπό την ανάπτυξη της ατομικής και κοινωνικής υπευθυνότητας των μαθητών (δεξιοτήτων ζωής, κοινωνικών δεξιοτήτων κ.α.) με σκοπό όχι μόνο την προαγωγή της φυσικής κατάστασης, αλλά και τη διαμόρφωση μιας θετικής στάσης των μαθητών για μια δια βίου άσκηση, καθιστούν την διδασκαλία ΦΑ και κατά συνέπεια την εφαρμογή των προγραμμάτων ΠΑ ως μία ιδιαίτερα απαιτητική, πολυσύνθετη και συνάμα εξέχουσας σημασίας διαδικασία, (Σίμου & Παπαϊωάννου, 2013).

Συγκεκριμένα στα παλαιότερα ΑΠ αναφέρεται: «Προτεραιότητα έχει η ανάπτυξη των κινητικών δεξιοτήτων των μαθητών και μέσω αυτών η καλλιέργεια των φυσικών τους ικανοτήτων και η προαγωγή της υγείας» (ΦΕΚ 304 τ. Β/13-3-2003, σελ. 4286 & 4296). Μια βασική διαφοροποίηση των νέων ΠΣ έγκειται στο γεγονός ότι τώρα ο εκπαιδευτικός φυσικής αγωγής μπορεί να επιλέξει την σειρά προτεραιότητας των σκοπών για το σχολείο του, ενώ μπορεί να δοθεί πλέον μεγαλύτερη έμφαση και στην ανάπτυξη κοινωνικών-συναισθηματικών και άλλων δεξιοτήτων ζωής. Η έρευνα των Γοροζίδη, Παπαϊωάννου και Διγγελίδη (2012), έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί φυσικής αγωγής έχουν ανάγκη από στοχευμένη βελτίωση της αυτο-αποτελεσματικότητάς τους, μέσω επιμόρφωσης, σχετικά με συγκεκριμένους σκοπούς του νέου ΠΣ, ενώ πρέπει να ληφθούν υπόψη η βαθμίδα εκπαίδευσης και το φύλο τους.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, παρουσιάζεται επιτακτική η ανάγκη ενσωμάτωσης των δεξιοτήτων ζωής στα προγράμματα διδασκαλίας της φυσικής αγωγής, για να μπορούν να «υπηρετήσουν» το «Σχολείο του 21^{ου} αιώνα» και τους σκοπούς του «Νέου Σχολείου», αρκεί οι μαθητές να έχουν τη γνώση και την αντίληψη αυτών των δεξιοτήτων, τις οποίες μπορούν από τη μία να χρησιμοποιούν για την αύξηση των αθλητικών τους επιδόσεων και από την άλλη, να τις υιοθετούν σε όλους τους τομείς της ζωής τους.

1. Ειδικό μέρος

i. Σκοπός έρευνας

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να αξιολογηθούν οι γνώσεις για τις «Δεξιότητες Ζωής» («Καθορισμός Στόχων», «Επίλυση Προβλημάτων», «Θετική Σκέψη»), των μαθητών/τριών της Στ' Δημοτικού και να καταγραφούν οι διαφορές τους ως προς το φύλο.

Ειδικότερα το αντικείμενο της έρευνας ήταν να διερευνηθούν στον υπό μελέτη μαθητικό πληθυσμό ορισμένης ηλικίας: α) Οι γνώσεις για τις «Δεξιότητες Ζωής» στις επιμέρους ενότητες της («Καθορισμός Στόχων», «Επίλυση Προβλημάτων», «Θετική Σκέψη») μέσω της συχνότητας των απαντήσεων που δηλώνουν θετική στάση, και β) Οι διαφορές που πιθανόν να υπάρχουν μεταξύ των αγοριών και των κοριτσιών.

ii. Χρησιμότητα της έρευνας

Η έρευνα εξετάζει τη γνώση των μαθητών και των μαθητριών της ΣΤ' τάξης του δημοτικού γύρω από τις «Δεξιότητες Ζωής» μέσα από το μάθημα της φυσικής αγωγής. Η καινοτομία που παρουσιάζει σε σχέση με άλλες παρόμοιες έρευνες είναι ο χώρος του σχολικού περιβάλλοντος μέσα στον οποίο διεξάγεται η έρευνα, ο τόπος της συλλογής των ερωτηματολογίων την ώρα του μαθήματος της φυσικής αγωγής, καθώς και η ευαίσθητη ηλικία των 12 ετών (προεφηβεία) των μαθητών και μαθητριών, όπως και η άμεση σύνδεση των «δεξιοτήτων ζωής» με το περιεχόμενο του μαθήματος της φυσικής αγωγής.

Η αξιολόγηση των γνώσεων των μαθητών και μαθητριών επιτυγχάνεται μέσα από την συμπλήρωση ειδικού ερωτηματολογίου, με ερωτήσεις που αφορούν το μάθημα της φυσικής αγωγής στο σχολείο, (για παράδειγμα «Ποια από τις παρακάτω σκέψεις είναι θετική όταν έχεις χάσει ένα εύκολο καλάθι στο μπάσκετ»), καθώς και με ερωτήσεις που αφορούν την ψυχολογία των μαθητών και μαθητριών, (για παράδειγμα «Όταν συμβαίνει ένα γεγονός το οποίο με εμποδίζει να πετύχω το στόχο μου... εντοπίζω το πρόβλημα, βρίσκω εναλλακτικές λύσεις, επιλέγω μία και ξαναπροσπαθώ»).

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας θα δώσουν χρήσιμες πληροφορίες για το αν γνωρίζουν οι μαθητές τελικά τις «Δεξιότητες Ζωής», αν μπορούν μέσα από τα μαθήματα της φυσικής αγωγής στο χώρο του σχολείου να τις αξιοποιήσουν, έτσι ώστε να μπορούν να τις ενσωματώνουν ως στοιχεία του χαρακτήρα τους και της συμπεριφοράς τους.

Με αυτόν τον τρόπο οι νέοι θα εφοδιάζονται με χρήσιμες γνώσεις και απαραίτητες δεξιότητες στην καθημερινή τους ζωή, όχι μόνο για την προεφηβική τους ηλικία αλλά και για όλη τους τη ζωή.

Επίσης τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας μπορεί να συμβάλλουν στη δημιουργία συγκεκριμένων προγραμμάτων διδασκαλίας των «Δεξιοτήτων Ζωής» στα σχολεία, με αλλαγή του υπάρχοντος περιεχομένου του μαθήματος της φυσικής αγωγής, δίνοντάς του διαφορετική μορφή με ανάλογες κατευθύνσεις και διαστάσεις.

Λειτουργικοί ορισμοί

- Δεξιότητες Ζωής: *Είναι οι δεξιότητες οι οποίες μας βοηθούν να πετύχουμε στο περιβάλλον που ζούμε και δραστηριοποιούμαστε (Danish & Nellen, 1997).*
- Καθορισμός Στόχων: *Είναι το τελικό αποτέλεσμα προς το οποίο κατευθύνεται μια μυϊκή ή νοητική ενέργεια. Οι στόχοι είναι τα επιθυμητά μελλοντικά γεγονότα που κινητοποιούν το άτομο για εκτεταμένες περιόδους και το καθιστούν ικανό να υπερνικήσει τις εφήμερες επιρροές (Bandura, 1977).*
- Επίλυση Προβλημάτων: *Είναι η διαδικασία όπου το άτομο διαλέγει από μια σειρά εναλλακτικών λύσεων, αυτή που θα οδηγήσει στο ζητούμενο αποτέλεσμα (Woolfolk, 1998).*
- Θετική Σκέψη: *Είναι η προσέγγιση των γεγονότων από την θετική τους πλευρά χωρίς φυσικά να απαλείφονται οι αρνητικές πλευρές. Τα γεγονότα αυτά καθαυτά δεν είναι η αιτία των συναισθημάτων μας, αλλά οι σκέψεις για αυτά είναι που επηρεάζουν τις στάσεις μας και τα πιστεύω μας (Ellis, 1994).*

iii. Ερευνητικές υποθέσεις

Οι μηδενικές υποθέσεις και οι αντίστοιχες εναλλακτικές τους, που χρησιμοποιούνται στην έρευνα είναι οι εξής:

- H0.α: Δεν θα υπάρξει στατιστικά σημαντική διαφορά της συχνότητας των απαντήσεων που δηλώνουν θετική στάση μεταξύ αγοριών και κοριτσιών, ως προς τη γνώση για τη Δεξιότητα του «Καθορισμού Στόχων».
- H1.α: Θα υπάρξει στατιστικά σημαντική διαφορά της συχνότητας των απαντήσεων που δηλώνουν θετική στάση μεταξύ αγοριών και κοριτσιών, ως προς τη γνώση για τη Δεξιότητα του «Καθορισμού Στόχων».
- H0.β: Δεν θα υπάρξει στατιστικά σημαντική διαφορά της συχνότητας των απαντήσεων που δηλώνουν θετική στάση μεταξύ αγοριών και κοριτσιών, ως προς τη γνώση για τη Δεξιότητα της «Επίλυσης Προβλημάτων».
- H1.β: Θα υπάρξει στατιστικά σημαντική διαφορά της συχνότητας των απαντήσεων που δηλώνουν θετική στάση μεταξύ αγοριών και κοριτσιών, ως προς τη γνώση για τη Δεξιότητα της «Επίλυσης Προβλημάτων».
- H0.γ: Δεν θα υπάρξει στατιστικά σημαντική διαφορά της συχνότητας των απαντήσεων που δηλώνουν θετική στάση μεταξύ αγοριών και κοριτσιών, ως προς τη γνώση για τη Δεξιότητα της «Θετικής Σκέψης».
- H1.γ: Θα υπάρξει στατιστικά σημαντική διαφορά της συχνότητας των απαντήσεων που δηλώνουν θετική στάση μεταξύ αγοριών και κοριτσιών, ως προς τη γνώση για τη Δεξιότητα της «Θετικής Σκέψης».

2. Υλικό και Μέθοδος

i. Πληθυσμός και δείγμα:

Ο Πληθυσμός Στόχος (Target Population) είναι μαθητές της ΣΤ΄ Δημοτικού, ηλικίας 12 ετών, αμφοτέρων των φύλων. Τον Προσβάσιμο Πληθυσμό (Accessible Population) ή υπό μελέτη Πληθυσμό (Study Population) αποτελούν μαθητές της ΣΤ΄ Δημοτικού, ηλικίας 12 ετών, αμφοτέρων των φύλων από δύο Δημοτικά σχολεία της πόλης της Λάρισας. Το Δείγμα (Sample) της έρευνας αποτελούν συνολικά 100 μαθητές (n=100) της ΣΤ΄ Δημοτικού ηλικίας 12 ετών, εκ των οποίων 50 είναι αγόρια και 50 κορίτσια.

Η μέθοδος της δειγματοληψίας που εφαρμόζεται στην έρευνα είναι αυτή της Πολυσταδιακής ή Πολυεπίπεδης Δειγματοληψίας (Multistage Sampling). Συγκεκριμένα οι μαθητές του Δείγματος ανήκουν σε δύο Δημοτικά σχολεία της πόλης της Λάρισας, Το ένα είναι το 6^ο Δημοτικό σχολείο (περιοχή 31^{ης} Αυγούστου) και το δεύτερο είναι το 36^ο Δημοτικό σχολείο (περιοχή Αγίου Κωνσταντίνου). Τα δύο παραπάνω σχολεία επιλέχθηκαν τυχαία από έναν κατάλογο 20 σχολείων της Λάρισας, στα οποία είχε δοθεί η άδεια να πραγματοποιηθεί η συγκεκριμένη έρευνα από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Στη συνέχεια η επιλογή των μαθητών της ΣΤ΄ τάξης γίνεται με απλή τυχαία δειγματοληψία. Οι μαθητές προέρχονται από τα εξής τμήματα: α) Από ένα τμήμα της ΣΤ΄1 (25 παιδιά, 13 αγόρια και 12 κορίτσια) και ένα τμήμα της ΣΤ΄2 (20 παιδιά, 9 αγόρια και 11 κορίτσια) του 6^{ου} Δημοτικού σχολείου Λάρισας. β) Από ένα τμήμα της ΣΤ΄1 (27 παιδιά, 16 αγόρια και 11 κορίτσια) και ένα τμήμα της ΣΤ΄2 (28 παιδιά, 12 αγόρια και 16 κορίτσια) του 36^{ου} Δημοτικού σχολείου Λάρισας. Οι μαθητές και οι μαθήτριες των δύο παραπάνω σχολείων επιλέχθηκαν τυχαία, αφού προηγήθηκε συνεννόηση με τους διευθυντές των σχολείων και αφού πρώτα υπέγραψαν οι γονείς μία υπεύθυνη δήλωση – βεβαίωση αποδοχής για τη συμμετοχή των παιδιών τους στη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων και κατά συνέπεια στην έρευνα (Παράρτημα 1).

ii. Μέσα συλλογής των δεδομένων:

Η συλλογή του εμπειρικού υλικού της έρευνας έχει πραγματοποιηθεί με την βοήθεια ενός ειδικού ερωτηματολογίου (Παράρτημα 2). Οι μαθητές της ΣΤ΄ Δημοτικού κλήθηκαν να απαντήσουν σε ένα ανώνυμο και αυτο-συμπληρούμενο ερωτηματολόγιο που αφορούσε τις γνώσεις για τις «Δεξιότητες Ζωής». Ειδικότερα το ερωτηματολόγιο που έχει χρησιμοποιηθεί είναι ένα τεστ γνώσεων για τις εξής Δεξιότητες: «Καθορισμού Στόχων», «Επίλυσης Προβλημάτων» και «Θετικής Σκέψης» που κατασκευάστηκε από τον Παπαχαρίση Χ. Βασίλειο το 2004, με δείκτη εσωτερικής συνοχής-

αξιοπιστίας Cronbach α . Το ερωτηματολόγιο χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά στην έρευνα του Παπαχαρίση (2004), με σκοπό να εξετάσει την αποτελεσματικότητα ενός προγράμματος διδασκαλίας δεξιοτήτων ζωής, το οποίο εφαρμόστηκε στο μάθημα της φυσικής αγωγής και την προπόνηση αθλημάτων.. Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει 10 ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής με τέσσερις πιθανές απαντήσεις ανά ερώτηση. Μία από τις τέσσερις απαντήσεις δηλώνει θετική στάση στη συγκεκριμένη Δεξιότητα και χαρακτηρίζεται ως θετική ή σωστή απάντηση. Επίσης, έχει συμπεριληφθεί και μία ερώτηση για το φύλο του ερωτώμενου.

Στη Δεξιότητα του «Καθορισμού Στόχων» αναφέρονται 4 ερωτήσεις: α) «για να κάνω το όνειρό μου πραγματικότητα θα πρέπει...», β) «οι στόχοι μου θα πρέπει να είναι έτσι καθορισμένοι ώστε...», γ) «ποιος από τους παρακάτω στόχους είναι συγκεκριμένος...», δ) «ποιος από τους παρακάτω στόχους είναι κάτω από τον δικό σου έλεγχο...». Στη Δεξιότητα της «Επίλυσης Προβλημάτων» αναφέρονται 3 ερωτήσεις: α) «όταν συμβαίνει ένα γεγονός το οποίο με εμποδίζει να πετύχω τον στόχο μου...», β) «ο στόχος είναι να βελτιώσεις το σουτ στο μπάσκετ με προπόνηση κάθε απόγευμα μετά το σχολείο. Κάθε απόγευμα όμως έχεις φροντιστήριο. Τι θα κάνεις...», γ) «στην προσπάθεια να πετύχεις τον στόχο σου συναντάς ένα δύσκολο εμπόδιο. Ποια από τις παρακάτω τακτικές θα ακολουθήσεις για να το ξεπεράσεις...». Στη Δεξιότητα της «Θετικής Σκέψης» αναφέρονται 3 ερωτήσεις: α) «ποιος από τους παρακάτω στόχους είναι θετικά ορισμένος...», β) «ποια από τις παρακάτω σκέψεις είναι θετική όταν έχεις χάσει ένα εύκολο καλάθι στο μπάσκετ...», γ) «ποια από τις παρακάτω σκέψεις είναι αρνητική...».

iii. Διαδικασία συλλογής των δεδομένων:

Με την έγγραφη άδεια από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο για τη συμμετοχή των μαθητών στην έρευνα, δόθηκαν στους μαθητές και στις μαθήτριες οι απαραίτητες εξηγήσεις για τον σκοπό της έρευνας και τη διαδικασία που θα ακολουθηθεί, έτσι ώστε να υπάρχει η έγγραφη συγκατάθεση των γονέων (Παράρτημα 1) για τη συμμετοχή τους στη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων. Στους μαθητές και στις μαθήτριες δόθηκε η διαβεβαίωση ότι οι απαντήσεις τους θα είναι αυστηρά ανώνυμες και ότι δεν θα χρησιμοποιηθούν για την αξιολόγησή τους.

Τα ερωτηματολόγια δόθηκαν στους μαθητές/μαθήτριες μια φορά, μέσα στη σχολική αίθουσα. Οι απαντήσεις στα ερωτηματολόγια δεν είχαν χρονικό περιορισμό και οι μαθητές/μαθήτριες είχαν την δυνατότητα να τα απαντήσουν κατά τη διάρκεια μιας διδακτικής ώρας του μαθήματος της φυσικής αγωγής. Ο χρόνος που χρησιμοποιήθηκε για να μοιραστούν τα ερωτηματολόγια, να απαντηθούν και να ξαναμαζευτούν, ήταν συνολικά 45 λεπτά.

Στο τεστ γνώσεων του ερωτηματολογίου (Παράρτημα 2) οι μαθητές και οι μαθήτριες έχουν κυκλώσει την απάντηση από τις τέσσερις της κάθε ερώτησης, την οποία θεώρησαν ως σωστή. Κατά την κωδικοποίηση των μεταβλητών η θετική/σωστή απάντηση πήρε τον αριθμό 1 και η μη θετική/λανθασμένη απάντηση τον αριθμό 0. Από τον αριθμό των θετικών/σωστών απαντήσεων στις ερωτήσεις 1,3,6,7 σχηματίζεται η γνώση για τη Δεξιότητα του «Καθορισμού Στόχων». Από τον αριθμό των θετικών/σωστών απαντήσεων στις ερωτήσεις 2,4,9 σχηματίζεται η γνώση για τη Δεξιότητα της «Επίλυσης Προβλημάτων» και τέλος από τον αριθμό των θετικών/σωστών απαντήσεων στις ερωτήσεις 5,8,10 σχηματίζεται η γνώση για τη Δεξιότητα της «Θετικής Σκέψης».

iv. Στατιστική ανάλυση των δεδομένων:

Η επεξεργασία και η στατιστική ανάλυση του εμπειρικού υλικού της έρευνας έχει πραγματοποιηθεί με τη χρήση του λογισμικού πακέτου “SPSS 17.0 for Windows”, με τις μεθόδους της Περιγραφικής και της Επαγωγικής στατιστικής.

Ειδικότερα η Περιγραφική ανάλυση περιλαμβάνει την κατανομή συχνοτήτων των μεταβλητών, στο σύνολο των μαθητών και ως προς το φύλο (αγόρια, κορίτσια), καθώς και εκτιμήσεις των παραμέτρων θέσης και διασποράς των ποσοτικών μεταβλητών. Η Επαγωγική ανάλυση για τη διερεύνηση πιθανών συσχετίσεων περιλαμβάνει τον έλεγχο χ^2 για τις κατηγορικές μεταβλητές και τον μη παραμετρικό έλεγχο Mann – Whitney για τις ποσοτικές μεταβλητές δύο ανεξάρτητων δειγμάτων. Δεν έχουν χρησιμοποιηθεί παραμετρικοί έλεγχοι, καθώς η δοκιμασία κανονικότητας κατά Kolmogorov - Smirnov έχει δείξει μη κανονικά δείγματα. Τιμές $p < 0,050$ ορίστηκε ότι εκφράζουν το επίπεδο αποδεκτής στατιστικής σημαντικότητας.

3.Αποτελέσματα

Στους Πίνακες 1 έως 10 παρουσιάζεται η κατανομή των απαντήσεων που δόθηκαν από τους 100 μαθητές στις δέκα ερωτήσεις, οι οποίες αφορούν τις «Δεξιότητες Ζωής».

Πίνακας 1: Κατανομή των απαντήσεων των 100 μαθητών στην Ερώτηση 1 ως προς το φύλο.

| Ερώτηση 1 Για να κάνω το όνειρό μου πραγματικότητα θα πρέπει: | Φύλο | | | | Σύνολο | |
|--|-------|-------|------|-------|--------|-------|
| | Άρρεν | | Θήλυ | | | |
| Να κάνω περισσότερα όνειρα | 1 | 2,0% | 1 | 2,0% | 2 | 2,0% |
| Να μετατρέψω το όνειρό μου σε στόχο | 48 | 96,0% | 47 | 94,0% | 95 | 95,0% |
| Να καθίσω και να περιμένω να συμβεί κάτι | 1 | 2,0% | 2 | 4,0% | 3 | 3,0% |
| Δεν έχω να κάνω τίποτε. Αν εγώ θέλω κάτι αυτό θα συμβεί | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% |
| Σύνολο | 50 | 100% | 50 | 100% | 100 | 100% |
| Έλεγχος χ^2 : $\chi^2=0,344$ df=2 p=0,842 | | | | | | |

Από τον Πίνακα 1 προκύπτει ότι το 95,0% των μαθητών (96,0% των αγοριών και 94,0% των κοριτσιών) έδωσαν θετική απάντηση («Να μετατρέψω το όνειρό μου σε στόχο») στην Ερώτηση 1 που αφορά την ενότητα «Καθορισμό Στόχων». Επίσης δεν διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά των απαντήσεων ως προς το φύλο.

Πίνακας 2: Κατανομή των απαντήσεων των 100 μαθητών στην Ερώτηση 2 ως προς το φύλο.

| Ερώτηση 2 Όταν συμβαίνει ένα γεγονός το οποίο με εμποδίζει να πετύχω το στόχο μου: | Φύλο | | | | Σύνολο | |
|---|-------|-------|------|-------|--------|-------|
| | Αρρεν | | Θήλυ | | | |
| Αλλάξω στόχο | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% |
| Τα βάζω με τον εαυτό μου | 1 | 2,0% | 0 | 0,0% | 1 | 1,0% |
| Εντοπίζω το πρόβλημα, βρίσκω εναλλακτικές λύσεις, επιλέγω μία και ξαναπροσπαθώ | 42 | 84,0% | 31 | 62,0% | 73 | 73,0% |
| Κάνω προσπάθεια να το ξεπεράσω | 7 | 14,0% | 19 | 38,0% | 26 | 26,0% |
| Σύνολο | 50 | 100% | 50 | 100% | 100 | 100% |
| Έλεγχος χ^2 : $\chi^2=8,196$ $df=2$ $p=0,017$ | | | | | | |

Από τον Πίνακα 2 προκύπτει ότι το 73,0% των μαθητών (84,0% των αγοριών και 62,0% των κοριτσιών) έδωσαν θετική απάντηση («*Εντοπίζω το πρόβλημα, βρίσκω εναλλακτικές λύσεις, επιλέγω μία και ξαναπροσπαθώ*») στην Ερώτηση 2 που αφορά την ενότητα «Επίλυση Προβλημάτων». Επίσης, διαπιστώνεται στατιστικά σημαντική διαφορά των απαντήσεων ως προς το φύλο ($p=0,017$).

Πίνακας 3: Κατανομή των απαντήσεων των 100 μαθητών στην Ερώτηση 3 ως προς το φύλο.

| Ερώτηση 3 Οι στόχοι μου θα πρέπει να είναι έτσι καθορισμένοι ώστε: | Φύλο | | | | Σύνολο | |
|---|-------|-------|------|-------|--------|-------|
| | Αρρεν | | Θήλυ | | | |
| Να είναι εύκολο για μένα να τους πετύχω | 4 | 8,0% | 4 | 8,0% | 8 | 8,0% |
| Να είναι θετικοί και συγκεκριμένοι | 22 | 44,0% | 14 | 28,0% | 36 | 36,0% |
| Να είναι θετικά ορισμένοι, συγκεκριμένοι, ρεαλιστικοί, σημαντικοί για μένα και κάτω από τον έλεγχό μου | 24 | 48,0% | 21 | 42,0% | 45 | 45,0% |
| Να είναι σαν τα όνειρά μου | 0 | 0,0% | 11 | 22,0% | 11 | 11,0% |
| Σύνολο | 50 | 100% | 50 | 100% | 100 | 100% |
| Έλεγχος χ^2 : $\chi^2=12,978$ $df=3$ $p=0,005$ | | | | | | |

Από τον Πίνακα 3 προκύπτει ότι το 45,0% των μαθητών (48,0% των αγοριών και 42,0% των κοριτσιών) έδωσαν θετική απάντηση («Να είναι θετικά ορισμένοι, συγκεκριμένοι, ρεαλιστικοί, σημαντικοί για μένα και κάτω από τον έλεγχό μου») στην Ερώτηση 3 που αφορά την ενότητα «Καθορισμός Στόχων». Επίσης, διαπιστώνεται στατιστικά σημαντική διαφορά των απαντήσεων ως προς το φύλο ($p=0,005$).

Πίνακας 4: Κατανομή των απαντήσεων των 100 μαθητών στην Ερώτηση 4 ως προς το φύλο.

| Ερώτηση 4 Ο στόχος είναι να βελτιώσεις το σουτ στο μπάσκετ με προπόνηση κάθε απόγευμα μετά το σχολείο. Κάθε απόγευμα όμως έχεις φροντιστήριο. Τι θα κάνεις; | Φύλο | | | | Σύνολο | |
|---|-------|-------|------|-------|--------|-------|
| | Αρρεν | | Θήλυ | | | |
| Δεν θα κάνω προπόνηση αφού έχω να πάω φροντιστήριο | 6 | 12,0% | 0 | 0,0% | 6 | 6,0% |
| Δεν θα πάω στο φροντιστήριο αφού θέλω να κάνω προπόνηση | 2 | 4,0% | 0 | 0,0% | 2 | 2,0% |
| Θα σκεφτώ πώς μπορεί να βρω χρόνο να κάνω την εξάσκηση που θέλω στο σουτ χωρίς να χάσω φροντιστήριο | 42 | 84,0% | 48 | 96,0% | 90 | 90,0% |
| Θα ζητήσω από τους γονείς μου να με αφήσουν να πάω στην προπόνηση | 0 | 0,0% | 2 | 4,0% | 2 | 2,0% |
| Σύνολο | 50 | 100% | 50 | 100% | 100 | 100% |
| Έλεγχος χ^2 : $\chi^2=10,400$ $df=3$ $p=0,015$ | | | | | | |

Από τον Πίνακα 4 προκύπτει ότι το 90,0% των μαθητών (84,0% των αγοριών και 96,0% των κοριτσιών) έδωσαν θετική απάντηση («Θα σκεφτώ πώς μπορεί να βρω χρόνο να κάνω την εξάσκηση που θέλω στο σουτ χωρίς να χάσω φροντιστήριο») στην Ερώτηση 4 που αφορά την ενότητα «Επίλυση Προβλημάτων». Επίσης, διαπιστώνεται στατιστικά σημαντική διαφορά των απαντήσεων ως προς το φύλο ($p=0,015$).

Πίνακας 5: Κατανομή των απαντήσεων των 100 μαθητών στην Ερώτηση 5 ως προς το φύλο.

| Ερώτηση 5 Ποιος από τους παρακάτω στόχους είναι θετικά ορισμένος; | Φύλο | | | | Σύνολο | |
|---|-------|-------|------|-------|--------|-------|
| | Αρρεν | | Θήλυ | | | |
| Δεν θέλω να παίρνω κακούς βαθμούς | 32 | 64,0% | 21 | 42,0% | 53 | 53,0% |
| Θέλω να σταματήσω από τη συνήθεια να τρώω τα νύχια μου | 2 | 4,0% | 3 | 6,0% | 5 | 5,0% |
| Θέλω να σταματήσω να κάνω λάθη στην ορθογραφία | 7 | 14,0% | 17 | 34,0% | 24 | 24,0% |
| Θέλω να βελτιώσω το σουτ μου στο μπάσκετ | 9 | 18,0% | 9 | 18,0% | 18 | 18,0% |
| Σύνολο | 50 | 100% | 50 | 100% | 100 | 100% |
| Έλεγχος χ^2 : $\chi^2=6,650$ $df=3$ $p=0,084$ | | | | | | |

Από τον Πίνακα 5 προκύπτει ότι το 53,0% των μαθητών (64,0% των αγοριών και 42,0% των κοριτσιών) έδωσαν θετική απάντηση («Δεν θέλω να παίρνω κακούς βαθμούς») στην Ερώτηση 5 που αφορά την ενότητα «Θετική Σκέψη». Επίσης, δεν διαπιστώνεται στατιστικά σημαντική διαφορά των απαντήσεων ως προς το φύλο ($p=0,084$), όμως η παρατηρούμενη διαφορά είναι στο επίπεδο του 10%.

Πίνακας 6: Κατανομή των απαντήσεων των 100 μαθητών στην Ερώτηση 6 ως προς το φύλο.

| Ερώτηση 6 Ποιος από τους παρακάτω στόχους είναι συγκεκριμένος; | Φύλο | | | | Σύνολο | |
|---|-------|-------|------|-------|--------|-------|
| | Αρρεν | | Θήλυ | | | |
| Θέλω να βελτιωθώ στο μπάσκετ | 3 | 6,0% | 10 | 20,0% | 13 | 13,0% |
| Θέλω να γίνω καλύτερος στο μπάσκετ κάνοντας προπόνηση στο σουτ μία ώρα κάθε εβδομάδα | 5 | 10,0% | 13 | 26,0% | 18 | 18,0% |
| Θέλω να γίνω στο μπάσκετ τόσο καλός όσο είναι και ο Γιώργος Σιγάλας | 8 | 16,0% | 0 | 0,0% | 8 | 8,0% |
| Θέλω να γίνω καλύτερος στο μπάσκετ από ότι ήμουν | 34 | 68,0% | 27 | 54,0% | 61 | 61,0% |
| Σύνολο | 50 | 100% | 50 | 100% | 100 | 100% |
| Έλεγχος χ^2 : $\chi^2=16,128$ $df=3$ $p=0,001$ | | | | | | |

Από τον Πίνακα 6 προκύπτει ότι το 18,0% των μαθητών (10,0% των αγοριών και 26,0% των κοριτσιών) έδωσαν θετική απάντηση («Θέλω να γίνω καλύτερος στο μπάσκετ κάνοντας προπόνηση στο σουτ μία ώρα κάθε εβδομάδα») στην Ερώτηση 6 που αφορά την ενότητα «Καθορισμός Στόχων». Επίσης, διαπιστώνεται στατιστικά σημαντική διαφορά των απαντήσεων ως προς το φύλο ($p=0,001$).

Πίνακας 7: Κατανομή των απαντήσεων των 100 μαθητών στην Ερώτηση 7 ως προς το φύλο.

| Ερώτηση 7 Ποιος από τους παρακάτω στόχους είναι κάτω από τον δικό σου έλεγχο; | Φύλο | | | | Σύνολο | |
|--|-------|-------|------|-------|--------|-------|
| | Αρρεν | | Θήλυ | | | |
| Θέλω να εκλεγώ πρόεδρος στην τάξη μου | 7 | 14,0% | 5 | 10,0% | 12 | 12,0% |
| Θέλω να είμαι δημοφιλής | 4 | 8,0% | 4 | 8,0% | 8 | 8,0% |
| Θέλω να βελτιώσω τους βαθμούς μου διαβάζοντας περισσότερο | 36 | 72,0% | 40 | 80,0% | 76 | 76,0% |
| Θέλω οι γονείς μου να μου δίνουν περισσότερα χρήματα | 3 | 6,0% | 1 | 2,0% | 4 | 4,0% |
| Σύνολο | 50 | 100% | 50 | 100% | 100 | 100% |
| Έλεγχος χ^2 : $\chi^2=1,544$ $df=3$ $p=0,672$ | | | | | | |

Από τον Πίνακα 7 προκύπτει ότι το 76,0% των μαθητών (72,0% των αγοριών και 80,0% των κοριτσιών) έδωσαν θετική απάντηση («Θέλω να βελτιώσω τους βαθμούς μου διαβάζοντας περισσότερο») στην Ερώτηση 7 που αφορά την ενότητα «Καθορισμός Στόχων». Επίσης, δεν διαπιστώνεται στατιστικά σημαντική διαφορά των απαντήσεων ως προς το φύλο ($p=0,672$).

Πίνακας 8: Κατανομή των απαντήσεων των 100 μαθητών στην Ερώτηση 8 ως προς το φύλο.

| Ερώτηση 8 Ποια από τις παρακάτω σκέψεις είναι θετική όταν έχεις χάσει ένα εύκολο καλάθι στο μπάσκετ; | Φύλο | | Σύνολο |
|--|----------|----------|----------|
| | Αρρεν | Θήλυ | |
| Το ταμπλό φταίει ήταν πολύ σκληρό | 0 0,0% | 0 0,0% | 0 0,0% |
| Δεν έβαλα καλά το χέρι μου | 10 20,0% | 6 12,0% | 16 16,0% |
| Όλοι κάνουμε λάθη θα συγκεντρωθώ στο επόμενο | 40 80,0% | 44 88,0% | 84 84,0% |
| Πώς έχασα ένα τέτοιο εύκολο καλάθι | 0 0,0% | 0 0,0% | 0 0,0% |
| Σύνολο | 50 100% | 50 100% | 100 100% |
| Έλεγχος χ^2 : $\chi^2=1,190$ $df=1$ $p=0,275$ | | | |

Από τον Πίνακα 8 προκύπτει ότι το 84,0% των μαθητών (80,0% των αγοριών και 88,0% των κοριτσιών) έδωσαν θετική απάντηση («Όλοι κάνουμε λάθη θα συγκεντρωθώ στο επόμενο») στην Ερώτηση 8 που αφορά την ενότητα «Θετική Σκέψη». Επίσης, δεν διαπιστώνεται στατιστικά σημαντική διαφορά των απαντήσεων ως προς το φύλο ($p=0,414$).

Πίνακας 9: Κατανομή των απαντήσεων των 100 μαθητών στην Ερώτηση 9 ως προς το φύλο.

| Ερώτηση 9 | Φύλο | | | | Σύνολο | |
|---|-------|-------|------|-------|--------|-------|
| | Αρρεν | | Θήλυ | | | |
| Στην προσπάθεια να πετύχεις τον στόχο σου συναντάς ένα δύσκολο εμπόδιο. Ποιες από τις παρακάτω τακτικές θα ακολουθήσεις για να το ξεπεράσεις; | | | | | | |
| Θα προσπαθήσω πολλές φορές μέχρι να πετύχω τον στόχο μου | 8 | 16,0% | 18 | 36,0% | 26 | 26,0% |
| Θα εντοπίσω το πρόβλημα και θα αγωνιστώ σκληρά για να το ξεπεράσω | 19 | 38,0% | 16 | 32,0% | 35 | 35,0% |
| Θα εντοπίσω ο πρόβλημα, θα δω τι εναλλακτικές επιλογές έχω και θα ξαναπροσπαθήσω επιλέγοντας αυτή που θεωρώ καλύτερη | 8 | 16,0% | 11 | 22,0% | 19 | 19,0% |
| Θα αγωνιστώ σκληρά, τα εμπόδια δεν με λυγίζουν | 15 | 30,0% | 5 | 10,0% | 20 | 20,0% |
| Σύνολο | 50 | 100% | 50 | 100% | 100 | 100% |
| Έλεγχος χ^2 : $\chi^2=9,577$ $df=3$ $p=0,023$ | | | | | | |

Από τον Πίνακα 9 προκύπτει ότι το 35,0% των μαθητών (38,0% των αγοριών και 32,0% των κοριτσιών) έδωσαν θετική απάντηση («Θα εντοπίσω το πρόβλημα και θα αγωνιστώ σκληρά για να το ξεπεράσω») στην Ερώτηση 9 που αφορά την ενότητα «Επίλυση Προβλημάτων». Επίσης, διαπιστώνεται στατιστικά σημαντική διαφορά των απαντήσεων ως προς το φύλο ($p=0,023$).

Πίνακας 10: Κατανομή των απαντήσεων των 100 μαθητών στην Ερώτηση 10 ως προς το φύλο.

| Ερώτηση 10 Ποια από τις παρακάτω σκέψεις είναι αρνητική; | Φύλο | | | | Σύνολο | |
|---|-------|-------|------|-------|--------|-------|
| | Αρρεν | | Θήλυ | | | |
| Νιώθω ωραία και έτοιμος | 2 | 4,0% | 6 | 12,0% | 8 | 8,0% |
| Η βροχή με εξαντλεί | 41 | 82,0% | 40 | 80,0% | 81 | 81,0% |
| Θα δουλέψω σκληρά για να πετύχω | 1 | 2,0% | 2 | 4,0% | 3 | 3,0% |
| Η απόδοση μου στη προπόνηση ελέγχεται από μένα | 6 | 12,0% | 2 | 4,0% | 8 | 8,0% |
| Σύνολο | 50 | 100% | 50 | 100% | 100 | 100% |
| Έλεγχος χ^2 : $\chi^2=4,346$ $df=3$ $p=0,226$ | | | | | | |

Από τον Πίνακα 10 προκύπτει ότι το 81,0% των μαθητών (82,0% των αγοριών και 80,0% των κοριτσιών) έδωσαν θετική απάντηση («*Η βροχή με εξαντλεί*») στην Ερώτηση 10 που αφορά την ενότητα «Θετική Σκέψη». Επίσης, δεν διαπιστώνεται στατιστικά σημαντική διαφορά των απαντήσεων ως προς το φύλο ($p=0,226$).

Αποτίμηση των δεδομένων από τους Πίνακες 1-10

Με βάση τα δεδομένα που προκύπτουν από τους ανωτέρω Πίνακες και τη διάκριση των απαντήσεων σε «Θετική στάση» και «Μη θετική στάση» έχει σχηματιστεί ο Πίνακας 11. Στον Πίνακα 11 παρουσιάζεται η κατανομή των απαντήσεων, ως προς το αν δηλώνουν «Θετική ή μη θετική στάση», που δόθηκαν από τους 100 μαθητές στις δέκα ερωτήσεις, οι οποίες αφορούν τις «Δεξιότητες Ζωής».

Πίνακας 11: Κατανομή των απαντήσεων των 100 μαθητών ως προς το αν δηλώνουν «Θετική ή μη θετική στάση» και ως προς το φύλο, στις δέκα ερωτήσεις που αφορούν τις «Δεξιότητες Ζωής».

| Ερωτήσεις «Δεξιότητες Ζωής» | Φύλο | | | | Σύνολο | Έλεγχος χ^2 | |
|--|-------|-------|------|-------|--------|------------------|-----------------------------|
| | Άρρεν | | Θήλυ | | | | |
| Ερώτηση 1 («Καθορισμός Στόχων») | | | | | | | |
| Θετική στάση | 48 | 96,0% | 47 | 94,0% | 95 | 95,0% | $\chi^2=0,211$ df=1 p=0,646 |
| Μη θετική στάση | 2 | 4,0% | 3 | 6,0% | 5 | 5,0% | |
| Σύνολο | 50 | 100% | 50 | 100% | 100 | 100% | |
| Ερώτηση 2 («Επίλυση Προβλημάτων») | | | | | | | |
| Θετική στάση | 42 | 84,0% | 31 | 62,0% | 73 | 73,0% | $\chi^2=6,139$ df=1 p=0,013 |
| Μη θετική στάση | 8 | 16,0% | 19 | 38,0% | 27 | 27,0% | |
| Σύνολο | 50 | 100% | 50 | 100% | 100 | 100% | |
| Ερώτηση 3 («Καθορισμός Στόχων») | | | | | | | |
| Θετική στάση | 24 | 48,0% | 21 | 42,0% | 45 | 45,0% | $\chi^2=0,364$ df=1 p=0,546 |
| Μη θετική στάση | 26 | 52,0% | 29 | 58,0% | 55 | 55,0% | |
| Σύνολο | 50 | 100% | 50 | 100% | 100 | 100% | |

| Ερώτηση 4 («Επίλυση Προβλημάτων») | | | | | | | |
|--|----|-------|----|-------|-----|-------|-----------------------------|
| Θετική στάση | 42 | 84,0% | 48 | 96,0% | 90 | 90,0% | $\chi^2=4,000$ df=1 p=0,046 |
| Μη θετική στάση | 8 | 16,0% | 2 | 4,0% | 10 | 10,0% | |
| Σύνολο | 50 | 100% | 50 | 100% | 100 | 100% | |
| Ερώτηση 5 («Θετική Σκέψη») | | | | | | | |
| Θετική στάση | 32 | 64,0% | 21 | 42,0% | 53 | 53,0% | $\chi^2=4,857$ df=1 p=0,028 |
| Μη θετική στάση | 18 | 36,0% | 29 | 58,0% | 47 | 47,0% | |
| Σύνολο | 50 | 100% | 50 | 100% | 100 | 100% | |
| Ερώτηση 6 («Καθορισμός Στόχων») | | | | | | | |
| Θετική στάση | 5 | 10,0% | 13 | 26,0% | 18 | 18,0% | $\chi^2=4,336$ df=1 p=0,037 |
| Μη θετική στάση | 45 | 90,0% | 37 | 74,0% | 82 | 82,0% | |
| Σύνολο | 50 | 100% | 50 | 100% | 100 | 100% | |
| Ερώτηση 7 («Καθορισμός Στόχων») | | | | | | | |
| Θετική στάση | 36 | 72,0% | 40 | 80,0% | 76 | 76,0% | $\chi^2=0,877$ df=1 p=0,349 |
| Μη θετική στάση | 14 | 28,0% | 10 | 20,0% | 24 | 24,0% | |
| Σύνολο | 50 | 100% | 50 | 100% | 100 | 100% | |
| Ερώτηση 8 («Θετική Σκέψη») | | | | | | | |
| Θετική στάση | 40 | 80,0% | 44 | 88,0% | 84 | 84,0% | $\chi^2=1,190$ df=1 p=0,275 |
| Μη θετική στάση | 10 | 20,0% | 6 | 12,0% | 16 | 16,0% | |
| Σύνολο | 50 | 100% | 50 | 100% | 100 | 100% | |
| Ερώτηση 9 («Επίλυση Προβλημάτων») | | | | | | | |
| Θετική στάση | 19 | 38,0% | 16 | 32,0% | 35 | 35,0% | $\chi^2=0,396$ df=1 p=0,529 |
| Μη θετική στάση | 31 | 62,0% | 34 | 68,0% | 65 | 65,0% | |
| Σύνολο | 50 | 100% | 50 | 100% | 100 | 100% | |

| Ερώτηση 10 («Θετική Σκέψη») | | | | | | | |
|-----------------------------|----|-------|----|-------|-----|-------|-----------------------------|
| Θετική στάση | 41 | 82,0% | 40 | 80,0% | 81 | 81,0% | $\chi^2=0,065$ df=1 p=0,799 |
| Μη θετική στάση | 9 | 18,0% | 10 | 20,0% | 19 | 19,0% | |
| Σύνολο | 50 | 100% | 50 | 100% | 100 | 100% | |

Από τον Πίνακα 11 προκύπτει ότι στατιστικά σημαντική διαφορά των απαντήσεων («Θετική στάση» και «Μη θετική στάση») ως προς το φύλο παρουσιάζουν οι Ερωτήσεις 2, 4, 5 και 6. Ειδικότερα:

- Στην Ερώτηση 2 («Επίλυση Προβλημάτων») τα αγόρια έχουν υψηλότερο ποσοστό θετικών απαντήσεων από ότι τα κορίτσια (84,0% έναντι 62,0% με $p=0,013$).
- Στην Ερώτηση 4 («Επίλυση Προβλημάτων») τα κορίτσια έχουν υψηλότερο ποσοστό θετικών απαντήσεων από ότι τα αγόρια (96,0% έναντι 84,0% με $p=0,046$).
- Στην Ερώτηση 5 («Θετική Σκέψη») τα αγόρια έχουν υψηλότερο ποσοστό θετικών απαντήσεων από ότι τα κορίτσια (64,0% έναντι 42,0% με $p=0,028$).
- Στην Ερώτηση 6 («Καθορισμός Στόχων») τα κορίτσια έχουν υψηλότερο ποσοστό θετικών απαντήσεων από ότι τα αγόρια (26,0% έναντι 10,0% με $p=0,037$).
- Στις υπόλοιπες Ερωτήσεις δεν διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά των απαντήσεων («Θετική στάση» και «Μη θετική στάση») ως προς το φύλο.

Με βάση τα δεδομένα που αφορούν τις θετικές απαντήσεις έχει σχηματιστεί ο Πίνακας 12, ο οποίος παρουσιάζει τη συχνότητα των απαντήσεων που δηλώνουν «Θετική στάση» στις δέκα ερωτήσεις που αφορούν τις «Δεξιότητες Ζωής».

Πίνακας 12: Κατάταξη των δέκα ερωτήσεων που αφορούν τις «Δεξιότητες Ζωής» ως προς το ποσοστό των απαντήσεων που δηλώνουν «Θετική στάση», στο σύνολο των μαθητών και ως προς το φύλο.

| Ερωτήσεις «Δεξιότητες Ζωής» | Ποσοστό απαντήσεων που δηλώνουν «Θετική στάση» | | |
|--------------------------------|--|-------|-------|
| | Σύνολο μαθητών | Άρρεν | Θήλυ |
| Ερώτηση 1 | 95,0% | 96,0% | 94,0% |
| Ερώτηση 4 | 90,0% | 84,0% | 96,0% |
| Ερώτηση 8 | 84,0% | 80,0% | 88,0% |
| Ερώτηση 10 | 81,0% | 82,0% | 80,0% |
| Ερώτηση 7 | 76,0% | 72,0% | 80,0% |
| Ερώτηση 2 | 73,0% | 84,0% | 62,0% |
| Ερώτηση 5 | 53,0% | 64,0% | 42,0% |
| Ερώτηση 3 | 45,0% | 48,0% | 42,0% |
| Ερώτηση 9 | 35,0% | 38,0% | 32,0% |
| Ερώτηση 6 | 18,0% | 10,0% | 26,0% |
| Μέση τιμή: | 65,0% | 65,8% | 64,2% |

Από τον Πίνακα 12 προκύπτει ότι 7 Ερωτήσεις έχουν ποσοστό απαντήσεων που δηλώνουν «Θετική στάση» άνω του 50% των μαθητών με την Ερώτηση 1 να εμφανίζει το μεγαλύτερο ποσοστό (95,0%). Αντιθέτως 3 Ερωτήσεις έχουν ποσοστό απαντήσεων που δηλώνουν «Θετική στάση» κάτω του 50% των μαθητών με την Ερώτηση 6 να εμφανίζει το μικρότερο ποσοστό (18,0%). Η μέση τιμή του ποσοστού των απαντήσεων που δηλώνουν «Θετική στάση» ανά Ερώτηση είναι 65,0%.

Όσον αφορά το φύλο στα αγόρια 7 Ερωτήσεις και στα κορίτσια 6 Ερωτήσεις έχουν ποσοστό απαντήσεων που δηλώνουν «Θετική στάση» άνω του 50%. Η μέση τιμή του ποσοστού των

απαντήσεων που δηλώνουν «Θετική στάση» ανά Ερώτηση είναι 65,8% για τα αγόρια και 64,2% για τα κορίτσια.

Στους Πίνακες 13 έως 16 παρουσιάζεται η κατανομή του αριθμού των απαντήσεων που δηλώνουν «Θετική στάση» των 100 μαθητών, αθροιστικά ανά ενότητα ερωτήσεων («Καθορισμός Στόχων», «Επίλυση Προβλημάτων», «Θετική Σκέψη») και στο σύνολο αυτών («Δεξιότητες Ζωής»).

Πίνακας 13: Κατανομή του αριθμού των απαντήσεων των 100 μαθητών που δηλώνουν «Θετική στάση» στο σύνολο των τεσσάρων ερωτήσεων της ενότητας «Καθορισμός Στόχων», ως προς το φύλο.

| «Καθορισμός Στόχων» (Ερωτήσεις 1, 3, 6, 7) | | | | | | |
|--|---------------------------|-------|--------------|-------|-------------|-------|
| Αριθμός απαντήσεων που δηλώνουν «Θετική στάση» (max=4) | Σύνολο μαθητών | | Φύλο | | | |
| | | | Άρρεν | | Θήλυ | |
| 0 | 1 | 1,0% | 0 | 0,0% | 1 | 2,0% |
| 1 | 11 | 11,0% | 8 | 16,0% | 3 | 6,0% |
| 2 | 45 | 45,0% | 21 | 42,0% | 24 | 48,0% |
| 3 | 39 | 39,0% | 21 | 42,0% | 18 | 36,0% |
| 4 | 4 | 4,0% | 0 | 0,0% | 4 | 8,0% |
| Σύνολο | 100 | 100% | 50 | 100% | 50 | 100% |
| Μέση τιμή ± Σταθ. Απόκλιση | 2,34 ± 0,77 | | 2,26 ± 0,72 | | 2,42 ± 0,81 | |
| Διάμεσος τιμή | 2,0 | | 2,0 | | 2,0 | |
| Mann – Whitney Test: p=0,381 | | | | | | |

Από τον Πίνακα 13 προκύπτει ότι το 4,0% των μαθητών δηλώνει «Θετική στάση» και στις τέσσερις ερωτήσεις που αφορούν την ενότητα «Καθορισμός Στόχων», το 39,0% σε τρεις ερωτήσεις κ.ο.κ. Η μέση τιμή είναι 2,34 και η διάμεσος τιμή 2,0 θετικές απαντήσεις για το σύνολο των μαθητών.

Όσον αφορά το φύλο δεν διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά του αριθμού των θετικών απαντήσεων μεταξύ αγοριών και κοριτσιών ($p=0,381$) με τη μέση τιμή να είναι 2,26 και 2,42 αντίστοιχα.

Πίνακας 14: Κατανομή του αριθμού των απαντήσεων των 100 μαθητών που δηλώνουν «Θετική στάση» στο σύνολο των τριών ερωτήσεων της ενότητας «Επίλυση Προβλημάτων», ως προς το φύλο.

| «Επίλυση Προβλημάτων» (Ερωτήσεις 2, 4, 9) | | | | | |
|--|-------------------|-------|-------------|-------|-------------|
| Αριθμός απαντήσεων που δηλώνουν «Θετική στάση» (max=3) | Σύνολο μαθητών | | Φύλο | | |
| | | | Άρρεν | | Θήλυ |
| 0 | 4 | 4,0% | 4 | 8,0% | 0 0,0% |
| 1 | 13 | 13,0% | 3 | 6,0% | 10 20,0% |
| 2 | 64 | 64,0% | 29 | 58,0% | 35 70,0% |
| 3 | 19 | 19,0% | 14 | 28,0% | 5 10,0% |
| Σύνολο | 100 | 100% | 50 | 100% | 50 100% |
| Μέση τιμή ± Σταθ. Απόκλιση | 1,98 ± 0,70 | | 2,06 ± 0,82 | | 1,90 ± 0,54 |
| Διάμεσος τιμή | 2,0 | | 2,0 | | 2,0 |
| Mann – Whitney Test: $p=0,066$ | | | | | |

Από τον Πίνακα 14 προκύπτει ότι το 19,0% των μαθητών δηλώνει «Θετική στάση» και στις τρεις ερωτήσεις που αφορούν την ενότητα «Επίλυση Προβλημάτων», το 64,0% σε δύο ερωτήσεις κ.ο.κ. Η μέση τιμή είναι 1,98 και η διάμεσος τιμή 2,0 θετικές απαντήσεις για το σύνολο των μαθητών. Όσον αφορά το φύλο δεν διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά του αριθμού των θετικών απαντήσεων μεταξύ αγοριών και κοριτσιών ($p=0,066$), αν και φαίνεται μία τάση τα αγόρια να δίνουν περισσότερες θετικές απαντήσεις από ότι τα κορίτσια στο επίπεδο σημαντικότητας του 10%, με τη μέση τιμή να είναι 2,06 και 1,90 αντίστοιχα.

Πίνακας 15: Κατανομή του αριθμού των απαντήσεων των 100 μαθητών που δηλώνουν «Θετική στάση» στο σύνολο των τριών ερωτήσεων της ενότητας «Θετική Σκέψη», ως προς το φύλο.

| «Θετική Σκέψη» (Ερωτήσεις 5, 8, 10) | | | | | |
|---|---------------------------|-------|--------------|-------|-------------|
| Αριθμός απαντήσεων που δηλώνουν «Θετική στάση» (max=3) | Σύνολο μαθητών | | Φύλο | | |
| | | | Άρρεν | | Θήλυ |
| 0 | 2 | 2,0% | 0 | 0,0% | 2 4,0% |
| 1 | 18 | 18,0% | 9 | 18,0% | 9 18,0% |
| 2 | 40 | 40,0% | 19 | 38,0% | 21 42,0% |
| 3 | 40 | 40,0% | 22 | 44,0% | 18 36,0% |
| Σύνολο | 100 | 100% | 50 | 100% | 50 100% |
| Μέση τιμή ± Σταθ. Απόκλιση | 2,18 ± 0,80 | | 2,26 ± 0,75 | | 2,10 ± 0,84 |
| Διάμεσος τιμή | 2,0 | | 2,0 | | 2,0 |
| Mann – Whitney Test: p=0,378 | | | | | |

Από τον Πίνακα 15 προκύπτει ότι το 40,0% των μαθητών δηλώνει «Θετική στάση» και στις τρεις ερωτήσεις που αφορούν την ενότητα «Θετική Σκέψη», το 40,0% σε δύο ερωτήσεις κ.ο.κ. Η μέση τιμή είναι 2,18 και η διάμεσος τιμή 2,0 θετικές απαντήσεις για το σύνολο των μαθητών.

Όσον αφορά το φύλο δεν διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά του αριθμού των θετικών απαντήσεων μεταξύ αγοριών και κοριτσιών (p=0,378) με τη μέση τιμή να είναι 2,26 και 2,10 αντίστοιχα.

Πίνακας 16: Κατανομή του αριθμού των απαντήσεων των 100 μαθητών που δηλώνουν «Θετική στάση» στο σύνολο των δέκα ερωτήσεων που αφορούν «Δεξιότητες Ζωής», ως προς το φύλο.

| «Δεξιότητες Ζωής» (Ερωτήσεις 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10) | | | | | | |
|---|-------------------|-------|-------------|-------|-------------|-------|
| Αριθμός απαντήσεων που δηλώνουν «Θετική στάση» (max=10) | Σύνολο μαθητών | | Φύλο | | | |
| | | | Άρρεν | | Θήλυ | |
| 4 | 8 | 8,0% | 3 | 6,0% | 5 | 10,0% |
| 5 | 14 | 14,0% | 8 | 16,0% | 6 | 12,0% |
| 6 | 27 | 27,0% | 11 | 22,0% | 16 | 32,0% |
| 7 | 27 | 27,0% | 16 | 32,0% | 11 | 22,0% |
| 8 | 19 | 19,0% | 9 | 18,0% | 10 | 20,0% |
| 9 | 5 | 5,0% | 3 | 6,0% | 2 | 4,0% |
| Σύνολο | 100 | 100% | 50 | 100% | 50 | 100% |
| Μέση τιμή ± Σταθ. Απόκλιση | 6,50 ± 1,31 | | 6,58 ± 1,30 | | 6,42 ± 1,33 | |
| Διάμεσος τιμή | 7,0 | | 7,0 | | 6,0 | |
| Mann – Whitney Test: p=0,550 | | | | | | |

Από τον Πίνακα 16 προκύπτει ότι το 5,0% των μαθητών δηλώνει «Θετική στάση» σε εννέα ερωτήσεις, το 19,0% σε οκτώ ερωτήσεις κ.ο.κ. Κανένας μαθητής δεν απάντησε με «Θετική στάση» και στις δέκα ερωτήσεις που αφορούν τις «Δεξιότητες Ζωής», ενώ μόνο το 8,0% των μαθητών είχε θετική απάντηση σε λιγότερο από τις μισές ερωτήσεις, δηλ. πέντε ερωτήσεις. Η μέση τιμή είναι 6,50 και η διάμεσος τιμή 7,0 θετικές απαντήσεις για το σύνολο των μαθητών.

Όσον αφορά το φύλο δεν διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά του αριθμού των θετικών απαντήσεων μεταξύ αγοριών και κοριτσιών (p=0,550) με τη μέση τιμή να είναι 6,58 και 6,42 αντίστοιχα.

4. Συζήτηση

Ως σκοπός της παρούσας έρευνας έχει τεθεί η αξιολόγηση των γνώσεων των μαθητών και μαθητριών για τις «Δεξιότητες Ζωής», («Καθορισμός Στόχων», «Επίλυση Προβλημάτων», «Θετική Σκέψη») και η καταγραφή των πιθανών διαφορών ως προς το φύλο. Από τα αποτελέσματα βρέθηκε ότι οι μαθητές δήλωσαν θετική στάση για τις γνώσεις γύρω από τις «Δεξιότητες Ζωής», μέσω της συχνότητας των απαντήσεων που έδωσαν και για τις 10 ερωτήσεις του ερωτηματολογίου. Η μέση τιμή είναι 6,50 θετικές απαντήσεις για το σύνολο των μαθητών και των μαθητριών, ενώ δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά του αριθμού των θετικών απαντήσεων όσον αφορά το φύλο, καθώς η μέση τιμή συνολικά του αριθμού των θετικών απαντήσεων των αγοριών είναι 6,58, ενώ των κοριτσιών είναι 6,42.

Όσον αφορά τις τρεις κατηγορίες των «Δεξιοτήτων Ζωής», αναλυτικά τα αποτελέσματα έδειξαν:

α) στον «Καθορισμό Στόχων»:

Στην ερώτηση 1, κυρίαρχη απάντηση και χαρακτηρισμένη ως «θετική στάση», στον «Καθορισμό Στόχων» ήταν η δεύτερη: «να μετατρέψω το όνειρό μου σε στόχο», όπου το ποσοστό των μαθητών και των μαθητριών ήταν 95%, χωρίς να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά των απαντήσεων μεταξύ αγοριών και κοριτσιών. Το ποσοστό που κατείχαν τα αγόρια ήταν 96%, ενώ τα κορίτσια το 94%.

Στην ερώτηση 3, κυρίαρχη απάντηση και χαρακτηρισμένη ως «θετική στάση», στον «Καθορισμό Στόχων», ήταν η τρίτη: «Να είναι θετικά ορισμένοι, συγκεκριμένοι, ρεαλιστικοί, σημαντικοί για μένα και κάτω από τον έλεγχό μου», όπου το ποσοστό των μαθητών και των μαθητριών ήταν 45%, χωρίς να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά των απαντήσεων μεταξύ αγοριών και κοριτσιών. Το ποσοστό που κατείχαν τα αγόρια ήταν 48%, ενώ τα κορίτσια το 42%.

Στην ερώτηση 7, κυρίαρχη απάντηση και χαρακτηρισμένη ως «θετική στάση», στον «Καθορισμό Στόχων», ήταν η τρίτη: «Θέλω να βελτιώσω τους βαθμούς μου διαβάζοντας περισσότερο», όπου το ποσοστό των μαθητών και των μαθητριών ήταν 76%, χωρίς να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά των απαντήσεων μεταξύ αγοριών και κοριτσιών. Το ποσοστό που κατείχαν τα αγόρια ήταν 72%, ενώ τα κορίτσια το 80%.

Στην ερώτηση 6, κυρίαρχη απάντηση και χαρακτηρισμένη ως «θετική στάση», στον «Καθορισμό Στόχων», ήταν η δεύτερη: «Θέλω να γίνω καλύτερος στο μπάσκετ κάνοντας προπόνηση στο σουτ μία ώρα κάθε εβδομάδα», όπου το ποσοστό όμως των μαθητών και των μαθητριών ήταν μόνο το 18% και με υπάρχουσα τη στατιστικά σημαντική διαφορά των απαντήσεων μεταξύ αγοριών και κοριτσιών. Το ποσοστό που κατείχαν τα αγόρια ήταν 10%, ενώ τα κορίτσια το 26%. Οι μαθητές

και οι μαθήτριες έδωσαν μεγαλύτερο ποσοστό (61%, 68% τα αγόρια, 54% τα κορίτσια), στην τέταρτη απάντηση: «θέλω να γίνω καλύτερος στο μπάσκετ από ότι ήμουν».

Σύμφωνα με τα παραπάνω, οι μαθητές και οι μαθήτριες έδειξαν ότι γνωρίζουν τις «Δεξιότητες Ζωής», και κυρίως την δεξιότητα του «Καθορισμού Στόχων». Είναι αξιοσημείωτο ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες έδωσαν τη σωστή απάντηση στις τρεις από τις τέσσερις ερωτήσεις, που δείχνει τη θετική τους στάση απέναντι στον καθορισμό στόχων. Ο στόχος είναι το τελικό αποτέλεσμα προς το οποίο κατευθύνεται μία μυϊκή ή νοητική ενέργεια. Οι στόχοι είναι τα επιθυμητά μελλοντικά γεγονότα που κινητοποιούν το άτομο για εκτεταμένες περιόδους και το καθιστούν ικανό να υπερνικήσει τις εφημέρες επιρροές. Είναι λοιπόν σημαντικό να γνωρίζουν τον τρόπο με τον οποίο καθορίζουν τους στόχους τους στο μάθημα της φυσικής αγωγής, διότι αυτό θα τους βοηθήσει και στις εξωσχολικές τους δραστηριότητες και σε διάφορους τομείς της ζωής τους γενικότερα. Η γνώση του καθορισμού στόχων σε συνδυασμό με προγράμματα διδασκαλίας των δεξιοτήτων ζωής στο σχολικό περιβάλλον, ενισχύει την προσωπικότητα του μαθητή και τον «θωρακίζει» στις προκλήσεις της ζωής του ως ενήλικα.

Ο καθορισμός στόχων αποτελεί βασική τεχνική ανάπτυξης της αυτο-ρύθμισης της μάθησης (Kolovelonis, *et.al*, 2010) και προτείνεται ως εργαλείο αύξησης της απόδοσης τόσο στον αθλητισμό όσο και στην φυσική αγωγή, αλλά και σε προγράμματα αναψυχικής άσκησης. Οι Θεοδωράκης και συνεργάτες (2001), παρουσιάζουν παραδείγματα εφαρμογής της τεχνικής στον αθλητισμό, ενώ οι Γούδας, Πέρκος, και Θεοδωράκης (2004) αναπτύσσουν συγκεκριμένα παραδείγματα για την καλαθοσφαίριση. Οι Παπαϊωάννου, Θεοδωράκης, και Γούδας (2009) και οι Theodorakis, Hatzigeorgiadis, Chroni, και Goudas (2007) παραθέτουν λεπτομερειακά παραδείγματα χρήσης της δεξιότητας στην φυσική αγωγή, ενώ οι Θεοδωράκης και Γούδας (2010) δίνουν παραδείγματα χρήσης της δεξιότητας αυτής για την παράταση συμμετοχής ασκούμενων σε γυμναστήρια. Επίσης, ο καθορισμός στόχων χρησιμοποιείται στην ενότητα «Φυσική κατάσταση» του βιβλίου του Υπουργείου Παιδείας για την φυσική αγωγή στην Α΄ Γυμνασίου (Γούδας, Χασάνδρα, Παπαχαρίσης, & Γεροδήμος, 2006).

Επίσης πολλές έρευνες έχουν δείξει ότι ο καθορισμός στόχων και η προσπάθεια στο μάθημα της φυσικής αγωγής, καθώς και οι προθέσεις για μελλοντική φυσική δραστηριότητα, σχετίζονται θετικά με τις αυτοκαθοριζόμενες και αρνητικά με τις μη αυτοκαθοριζόμενες μορφές παρακίνησης (Ntoumanis, 2001; Paracharisis et al., 2003). Επίσης έρευνες έχουν δείξει ότι ο αυτοκαθορισμός των μαθητών για συμμετοχή στο μάθημα της φυσικής αγωγής έχει θετικά αποτελέσματα και κατά συνέπεια μπορεί να τους συνοδεύει και στην υπόλοιπη ζωή τους. Ένα παρεμβατικό πρόγραμμα στο μάθημα της φυσικής αγωγής το οποίο είχε διάρκεια μία σχολική χρονιά, με τροποποιημένες μεθόδους διδασκαλίας, πρακτικές αύξησης της αυτονομίας και ένα πρόγραμμα καθορισμού στόχων, οδήγησε

στην αύξηση του αυτο-καθορισμού των μαθητών (Jaakola, 2002). Επίσης, μία παρέμβαση διδασκαλίας των δεξιοτήτων ζωής (καθορισμός στόχου, θετική σκέψη-αυτο-ομιλία), είχε θετική επίδραση στον αυτο-καθορισμό μαθητών γυμνασίου (Κολοβελώνης, Α., Γούδας, Μ., Δημητρίου, Ε., & Γεροδήμος Β., 2006).

β) στην «Επίλυση Προβλημάτων»:

Στην ερώτηση 2, κυρίαρχη απάντηση και χαρακτηρισμένη ως «θετική στάση», στην Επίλυση Προβλημάτων», ήταν η τρίτη: «Εντοπίζω το πρόβλημα, βρίσκω εναλλακτικές λύσεις, επιλέγω μία και ξαναπροσπαθώ», όπου το ποσοστό των μαθητών και των μαθητριών ήταν 73%, με υπάρχουσα όμως την στατιστικά σημαντική διαφορά των απαντήσεων μεταξύ αγοριών και κοριτσιών. Το ποσοστό που κατείχαν τα αγόρια ήταν 84%, ενώ τα κορίτσια το 62%.

Στην ερώτηση 4, κυρίαρχη απάντηση και χαρακτηρισμένη ως «θετική στάση», στην «Επίλυση Προβλημάτων», ήταν η τρίτη: «Θα σκεφτώ πώς μπορεί να βρω χρόνο να κάνω την εξάσκηση που θέλω στο σουτ χωρίς να χάσω φροντιστήριο», όπου το ποσοστό των μαθητών και των μαθητριών ήταν 90%, με υπάρχουσα όμως την στατιστικά σημαντική διαφορά των απαντήσεων μεταξύ αγοριών και κοριτσιών. Το ποσοστό που κατείχαν τα αγόρια ήταν 84%, ενώ τα κορίτσια το 96%.

Στην ερώτηση 9, κυρίαρχη απάντηση και χαρακτηρισμένη ως «θετική στάση», στην «Επίλυση Προβλημάτων», ήταν η δεύτερη: «Θα εντοπίσω το πρόβλημα και θα αγωνιστώ σκληρά για να το ξεπεράσω», όπου το ποσοστό των μαθητών και των μαθητριών ήταν 35%, με υπάρχουσα όμως την στατιστικά σημαντική διαφορά των απαντήσεων μεταξύ αγοριών και κοριτσιών. Το ποσοστό που κατείχαν τα αγόρια ήταν 38%, ενώ τα κορίτσια το 32%.

Σύμφωνα με τα παραπάνω οι μαθητές έδειξαν ότι γνωρίζουν την δεξιότητα της «Επίλυσης Προβλημάτων» και θεωρούν ότι έχουν την ικανότητα να διακρίνουν ένα πρόβλημα και να προσπαθούν να το διαχειριστούν, βρίσκοντας εναλλακτικές λύσεις, έτσι ώστε να φτάνουν στο επιθυμητό αποτέλεσμα να το ξεπερνούν. Επίσης οι μαθητές και οι μαθήτριες δείχνουν δυναμισμό και αποφασιστικότητα να 'αγωνιστούν' για να ξεπεράσουν το οποιοδήποτε εμπόδιο εμφανίζεται στην σχολική τους ζωή. Άλλωστε η επίλυση προβλημάτων είναι η διαδικασία όπου το άτομο διαλέγει από μία σειρά εναλλακτικών λύσεων, αυτή που θα οδηγήσει στο ζητούμενο αποτέλεσμα.

Η διαφορά σε αυτήν τη δεξιότητα σε σχέση με την δεξιότητα του «Καθορισμού Στόχων», είναι ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά των απαντήσεων μεταξύ αγοριών και κοριτσιών. Και στις τρεις ερωτήσεις τα αγόρια φαίνονται περισσότερο αποφασιστικά και ικανά να διαχειριστούν ένα πρόβλημα από ότι τα κορίτσια και αυτό ίσως οφείλεται στην ιδιοσυγκρασία των αγοριών και στα χαρακτηριστικά του φύλου τους, να δείχνουν δηλαδή, μεγαλύτερο δυναμισμό και μαχητικότητα.

γ) στην «Θετική Σκέψη»:

Στην ερώτηση 5, κυρίαρχη απάντηση και χαρακτηρισμένη ως «θετική στάση», στην «Θετική Σκέψη», ήταν η πρώτη: «Δεν θέλω να παίρνω κακούς βαθμούς», όπου το ποσοστό των μαθητών και των μαθητριών ήταν 53%, χωρίς να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά των απαντήσεων μεταξύ αγοριών και κοριτσιών. Το ποσοστό που κατείχαν τα αγόρια ήταν 64%, ενώ τα κορίτσια το 42%.

Στην ερώτηση 8, κυρίαρχη απάντηση και χαρακτηρισμένη ως «θετική στάση», στην «Θετική Σκέψη», ήταν η τρίτη: «Όλοι κάνουμε λάθη θα συγκεντρωθώ στο επόμενο», όπου το ποσοστό των μαθητών και των μαθητριών ήταν 84%, χωρίς να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά των απαντήσεων μεταξύ αγοριών και κοριτσιών. Το ποσοστό που κατείχαν τα αγόρια ήταν 80%, ενώ τα κορίτσια το 88%.

Στην ερώτηση 10, κυρίαρχη απάντηση και χαρακτηρισμένη ως «θετική στάση», στην «Θετική Σκέψη», ήταν η δεύτερη: «Η βροχή με εξαντλεί», όπου το ποσοστό των μαθητών και των μαθητριών ήταν 81%, χωρίς να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά των απαντήσεων μεταξύ αγοριών και κοριτσιών. Το ποσοστό που κατείχαν τα αγόρια ήταν 82%, ενώ τα κορίτσια το 80%.

Όσον αφορά την δεξιότητα της «Θετικής Σκέψης», οι μαθητές και οι μαθήτριες της ΣΤ' δημοτικού έδειξαν ότι τη γνωρίζουν και ότι διακατέχονται γενικότερα από ένα θετικό συναίσθημα και μία θετική στάση στις πιθανές προκλήσεις και προβλήματα μέσα στο σχολείο. Η θετική σκέψη άλλωστε, είναι η προσέγγιση των γεγονότων από τη θετική τους πλευρά, χωρίς φυσικά να απαλείφονται οι αρνητικές πλευρές. Τα γεγονότα αυτά καθαυτά δεν είναι η αιτία των συναισθημάτων μας, αλλά είναι οι σκέψεις μας για αυτά, οι οποίες επηρεάζουν τις στάσεις μας και τα πιστεύω μας.

Τα ποσοστά των αποτελεσμάτων και των τριών δεξιοτήτων είναι ενθαρρυντικά, καθώς δείχνουν ξεκάθαρα την θετική στάση των παιδιών ως προς τον καθορισμό στόχων, την επίλυση προβλημάτων και την θετική σκέψη, χωρίς να υπάρχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών. Η διδασκαλία και η χρήση από τους μαθητές των δεξιοτήτων : «καθορισμός στόχων», «η θετική σκέψη / αυτο-ομιλία» και η «επίλυση προβλημάτων», κατευθύνει τους τελευταίους προς την επίτευξη στόχων μάθησης, αυξάνει και επικεντρώνει την προσπάθειά τους, αυξάνει την υπευθυνότητα για την μάθηση, την απόδοση και τα κίνητρά τους για συμμετοχή στο μάθημα. Οι μαθητές πρέπει να διδάσκονται πώς, τότε και γιατί να τις χρησιμοποιούν, καθώς και να αποδίδουν την επιτυχία και την καλή απόδοση στη χρήση των δεξιοτήτων αυτών, οι οποίες αποτελούν «δεξιότητες ζωής», δηλαδή μπορούν να τις χρησιμοποιούν και σε άλλους τομείς της ζωής τους με θετικά αποτελέσματα.

Μια έρευνα που έχει ήδη γίνει και αφορά τη διδασκαλία αυτών των δεξιοτήτων είναι του Παπαχαρίση (2004), η οποία έχει δείξει μεταξύ άλλων, αύξηση των γνώσεων των δεξιοτήτων ζωής από τους μαθητές του δημοτικού σχολείου. Μια άλλη έρευνα είναι επίσης αυτή των Κολοβελώνη *et al.* (2004) σε παιδιά γυμνασίου, τα οποία έχουν εκφραστεί με θετική άποψη για την χρησιμότητα των «δεξιοτήτων ζωής» και τρόπους με τους οποίους θεώρησαν ότι οι προαναφερθείσες δεξιότητες τούς βοήθησαν ή μπορούν να τούς βοηθήσουν στο μέλλον.

Σε συμφωνία με την έρευνα των Goudas και Giannoudis (2010), οι μαθητές εξέφρασαν θετικές απόψεις για την χρησιμότητα της διδασκαλίας των «δεξιοτήτων ζωής» καθώς ανέφεραν ότι οι «δεξιότητες ζωής» είναι χρήσιμες και ωφέλιμες όχι μόνο στο μάθημα της φυσικής αγωγής, αλλά και στα υπόλοιπα μαθήματα. Επίσης, οι ανωτέρω μελετητές αναφέρουν ότι οι «δεξιότητες ζωής» θα φανούν χρήσιμες στους μαθητές και εκτός σχολείου αλλά και στο μέλλον, στην ενήλικη ζωή τους. Το γεγονός αυτό έχει ιδιαίτερη σημασία, καθώς οι μαθητές θεώρησαν ότι μέσω της φυσικής αγωγής διδάχθηκαν δεξιότητες χρήσιμες για την υπόλοιπη ζωή τους.

Συμπερασματικά, η παρούσα έρευνα κρίνεται θετική, λόγω των ενθαρρυντικών αποτελεσμάτων της όσον αφορά τις γνώσεις των μαθητών της ΣΤ΄ δημοτικού για τις «δεξιότητες ζωής» και την μη διαφοροποίηση μεταξύ μαθητών και μαθητριών. Τα αποτελέσματα αυτά είναι πιθανό να έχουν επηρεαστεί από τις συνθήκες των σχολείων στα οποία πραγματοποιήθηκε η έρευνα, καθώς επίσης και από τις ατομικές διαφορές μεταξύ των μαθητών. Τα αποτελέσματα της έρευνας περιορίζονται στην ηλικία των 12 ετών, μαθητών/μαθητριών ΣΤ΄ δημοτικού, με αποτέλεσμα, οποιαδήποτε γενίκευση σε ηλικίες μικρότερες ή μεγαλύτερες να μην είναι αντιπροσωπευτική του δείγματος. Περιορισμός της έρευνας, επίσης, θεωρείται το γεγονός ότι δεν είναι γνωστό εάν κάποια από τα παιδιά αυτά που έχουν συμπληρώσει τα ερωτηματολόγια έχουν διδαχθεί προγράμματα «δεξιοτήτων ζωής» στο σχολείο ή στο σύλλογό τους, με συνέπεια τα αποτελέσματα πιθανόν να διαφοροποιούνται. Παρόλα αυτά, τα πορίσματα παρέχουν χρήσιμες πληροφορίες για την ύπαρξη της γνώσης των «δεξιοτήτων ζωής» από τους μαθητές/μαθήτριες της ΣΤ΄ δημοτικού, ενισχύοντας τα αποτελέσματα ανάλογων ερευνών και δίνοντας το ερέθισμα για την πραγματοποίηση άλλων παρόμοιων.

Ως εκ τούτου και σε συνδυασμό με τα ανωτέρω εξαχθέντα αποτελέσματα των προαναφερθέντων ερευνών, κρίνεται απαραίτητη η συνέχιση της έρευνας και σε μαθητές μικρότερης ηλικιακής ομάδας, αν θεωρήσουμε σημαντικό το γεγονός ότι η χρονική περίοδος της προ εφηβείας στα παιδιά έχει επιμηκυνθεί αρκετά στη σύγχρονη εποχή. Στόχος, άλλωστε των σύγχρονων αναλυτικών προγραμμάτων φυσικής αγωγής είναι η διδασκαλία δεξιοτήτων ζωής, όπου μεταξύ άλλων κυρίαρχη θέση κατέχουν η επίλυση προβλημάτων, η αυτο-αξιολόγηση, η δημιουργικότητα, η πρωτοβουλία κ.α. Για να επιτευχθεί όμως αυτό με τον καλύτερο δυνατό τρόπο, θα πρέπει πρώτιστα να καταγραφούν οι γνώσεις των μαθητών και των μαθητριών όλων των τάξεων του δημοτικού σχολείου. Η προαγωγή της ποιότητας ζωής πρέπει να ξεκινά από το δημοτικό σχολείο και η φυσική αγωγή μπορεί να συμβάλει,

προσεγγίζοντας από τη νεαρή ηλικία το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού. Αυτός θα είναι ο καλύτερος τρόπος με τον οποίο τα άτομα θα μπορούν να αντιμετωπίζουν τις δύσκολες αλλαγές και τα προβλήματα της σύγχρονης κοινωνίας.

Θα πρέπει λοιπόν για τον λόγο αυτόν, να επενδύσουμε στην εκπαίδευση και μάλιστα αυτή των μικρών ηλικιών για την απόκτηση των δεξιοτήτων που σχετίζονται με την ζωή τους. Η προαγωγή ανώτατων δεξιοτήτων σκέψης, όπως η κριτική, η αιτιολογική, η εύρεση κι επίλυση προβλημάτων, η θετική σκέψη, μπορούν να οδηγήσουν τα άτομα στο να αναπτύξουν καινοφανείς στρατηγικές για τη βελτίωση της ποιότητας της καθημερινής τους ζωής. Η καλλιέργεια και η προαγωγή του δημιουργικού δυναμικού των ατόμων θα τα καταστήσει ικανότερα στην διαχείριση και την καλυτέρευση του βιοτικού τους επιπέδου.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Bandura, A. (1977) *Social learning theory*. Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice-Hall.
- Benson, P. L., Scales, P. C., Hamilton, S. F., & Sesma Jr., A. (2006), «Positive youth development: theory, research, and applications» στο R. M. Lerner (Ed.), *Theoretical models of human development* (6 έκδ.) στο W.Damon, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology*, Τόμ. 1 (σελ. 894-941). New York, Wiley.
- Botvin, G.J., Griffin, K. W., Diaz, T., Scheier, L. M., Williams, C., & Epstein, J. A.. (2000), «Preventing illicit drug use in adolescents: Long-term follow up data from a randomized control trial of a school population». *Addictive Behaviors*, 25, σελ. 769-774.
- Botvin, G.J., & Kantor, L.W.. (2000), «Preventing alcohol and tobacco use through life skills training. Theory, methods, and empirical findings». *Alcohol Research and Health*, 24, σελ. 250-257.
- Brunelle, J., Danish, S. J., & Forneris, T.(2007), «The impact of a sport-based life skill program on adolescent prosocial values». *Applied Developmental Science*, 11, σελ. 43-55.
- Γοροζίδης Γ., Παπαϊωάννου Α.& Διγγελίδης Ν. (2012), «Αυτο-αποτελεσματικότητα Εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής στην Εφαρμογή του Νέου Προγράμματος Σπουδών για το «Νέο Σχολείο -Σχολείο 21ου Αιώνα». *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό* 10(2), σελ. 91 – 101
- Catalano, R. F., Hawkins, J. D., White, H., & Padino, R. (1985) *Predicting marijuana use and delinquency in two longitudinal studies*. Paper presented at the annual meeting of the American Society of Criminology, San Diego, CA.
- Child Study Center. (2002), Adolescence and body image: What's typical and what's not. *Child Study Center Letter*, 6(4). Στο <http://www.aboutourkids.org/aboutour/letter/marapr02.pdf>.
- Γούδας, Μ., Καραμπέκου, Α., & Παπαχαρίσης, Β. (2007) Έλεγχος εγκυρότητας και αξιοπιστίας ερωτηματολογίων αξιολόγησης προγραμμάτων δεξιοτήτων ζωής. *Αθληση και Κοινωνία*, 44, σελ. 32-38.
- Γούδας, Μ., & Μαγκώτσιου, Ε. (2009) *Περιγραφή και οδηγίες χρήσης της Κλίμακας Πολλαπλής Πηγής Αξιολόγησης της Κοινωνικής Ικανότητας των Παιδιών*. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Εργαστήριο Ψυχολογίας της Άσκησης και Ποιότητας Ζωής.
- Γούδας, Μ., & Μαγκώτσιου, Ε., & Χατζηγεωργιάδης, Α. (2009), Παραγοντική σταθερότητα δύο μορφών της κλίμακας «Πολλαπλής Πηγής Αξιολόγησης της Κοινωνικής Ικανότητας των Παιδιών». *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος*, 7, σελ. 97-114.

- Goudas, M., Magotsiou, E., & Haztigeorgiadis, A. (2009a). «Psychometric properties of the Greek version of the Feelings Toward Group Work Questionnaire». *European Journal of Psychological Assessment*, 25, σελ. 204-210.
- Goudas, M., Magotsiou, E., & Haztigeorgiadis, A. (2009b). «Self- and peer assessment of social competence». *Perceptual and Motor Skill*, 108, σελ. 94-96.
- Γούδας, Μ., Πέρκος, Σ., & Θεοδωράκης, Ι. (2004), *Ψυχολογική προετοιμασία στο μπάσκετ*. Θεσσαλονίκη: Χριστοδουλίδη.
- Danish, S. J. (1997), Going for the goal: A life skills program for adolescents. In G. Albee, & T. Gullota (Eds.), *Primary prevention works* τόμ. 6, (σελ. 291-312). Newbury Park, CA: Sage.
- Danish, S. J. (2002), Youth and community development: How after-school programming can make a difference. Στο S. J. Danish & T. Gullota (Eds.), *Developing competent youth and communities: The role of after-school programming* (pp. 275-301). Washington, DC: Child Welfare League of America.
- Danish, S. J., Petitpas, A., & Hale, B. (1992). A developmental education intervention model of sport psychology. *The Sport Psychologist*, 4, σελ. 403-415.
- Danish, S. J., Petitpas, A. J., & Hale, B.D. (1993). «Life development intervention for athletes: Life skills through sports». *The Counseling Psychologist*, 21, σελ. 352-385.
- Danish, S. J., & Donohue, T. (1995), *Understanding media's influence on the development of antisocial and prosocial behavior*. In R. Hampton, P. Jenkins, & T. Gullota (Eds.), *Preventing violence in America* (pp. 133-156). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Danish, S. J., Forneris, T., & Wallace I. (2005), «Sport-based life skills programming in the Schools». *Journal of Applied School Psychology*, 21, σελ. 41-62.
- Danish, S. J., & Nellen, C. V. (1997). «New roles for sport psychologist: Teaching life skills through sport to at-risk youth». *QUEST*, 49, σελ. 100-113.
- Δούκα, Α. & Χρυσάγης, Ν. (2005), Αθλητική δραστηριότητα, ψυχογενής ανορεξία και τα προβαλλόμενα σωματικά πρότυπα. *Πρακτικά 17ου Συνεδρίου της Ελληνικής Εταιρίας Κοινωνικής Παιδιατρικής και Προαγωγής της Υγείας*, Μαλακόντα, Εύβοια.
- Ellis, A. (1994). «The sport of avoiding sport and exercise: A rational emotional behavior therapy perspective». *The Sport Psychologist*, 8, σελ. 248-261.
- Forneris, T., Danish, S.J., & Scott, D.L. (2007), «Setting goals, solving problems, and seeking social support: Developing adolescents' abilities through a life skills program». *Adolescence*, 42, σελ. 103-114.

- Ginder, E. J. (1996). «David K. Brooks' contribution to the developmentally based life skills approach». *Journal of Mental Health Counseling*, 16, σελ. 191-202.
- Gorely, T., Jobling, A., Lewis, K., & Bruce, D. (2002), «An evaluative case study of a psychological skills training for athletes with intellectual disabilities». *Adapted Physical Activity Quarterly*, 19, σελ. 350-363.
- Γούδας, Μ., Χασάνδρα, Μ., Παπαχαρίσης, Β., & Γεροδήμος, Β. (2006), *Φυσική αγωγή Α' γυμνασίου - Βιβλίο εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Goudas, M. (2010), «Prologue: A review of life skills teaching in sport and physical education». *Hellenic Journal of Psychology*, 7, σελ. 241-258.
- Goudas, M., Dermitzaki, E., Leondari, A., & Danish, S. (2006), «The effectiveness of teaching a life-skills program in a physical education context». *European Journal of Psychology of Education*, 21, σελ. 429-438.
- Goudas, M., & Giannoudis, G. (2008), «A team-sports-based life-skills program in a physical education context». *Learning and Instruction*, 18, σελ. 538-546.
- Gould, D., & Carson, S. (2008), «Life skills development through sport: Current status and future directions». *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 1, σελ. 58-78.
- Gould, D., Chung, Y., Smith, P., & White, J. (2006). Future directions in coaching life skills: Understanding high school coaches' views and needs. *Athletic Insight: The Online Journal of Sport Psychology*, 18 (3).
- Gould, D., Collins, K., Lauer, L., & Chung, Y. (2007), «Coaching life skills through football: A study of award winning coaches». *Journal of Applied Sport Psychology*, 19, σελ. 16-37.
- Hargreaves, A. (1999). *Teaching in the Society: Education in the Age of Insecurity*. New York: Teachers College Press.
- Hellison, D. (2003), *Teaching responsibility through physical activity*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hodge, K. (2008), *The Rugby Advantage Program*. University of Otago, New Zealand.
- Holt, N. L., Tink, L. N., Mandigo, J. L., & Fox, K.R. (2008), «Do youth learn life skills through their involvement in high school sport? A case study». *Canadian Journal of Education*, 31, σελ. 281-304.
- Jaacola, T. (2002), *Changes in student's exercise motivation, goal orientation, and sport competence as a result of modifications in school physical education teaching practices*. Unpublished doctoral dissertation. University of Jyväskylä, Finland.

Johnston, L. D., O' Malley, P. M., & Backman, J.G. (1987), *National trends in drug use and related factors among American high school students and young adults, 1975-1986*. Rockville, MD: National Institute on Drug Abuse.

Jones, M. I., & Lavalley, D (2009), Exploring the life skills needs of British adolescent athletes. *Psychology of Sport and Exercise*, 10, σελ. 159-167.

Θεοδωράκης, Γ., Γούδας, Μ., & Παπαιωάννου, Α. (2001), *Ψυχολογική υπεροχή στον αθλητισμό*. Θεσσαλονίκη: Χριστοδουλίδης.

Θεοφανίδης, Γ. (2002). *Πρόγραμμα εφαρμογής δεξιοτήτων ζωής στην ολυμπιακή παιδεία*. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διατριβή. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Κομοτηνή.

Κολοβελώνης, Α., Γούδας, Μ., Δημητρίου, Ε., & Χασάνδρα, Μ.,(2010), «Ποιοτική Αξιολόγηση ενός Προγράμματος Διδασκαλίας Δεξιοτήτων Ζωής στη Φυσική Αγωγή». *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 8 (2), σελ. 107 – 118.

Κολοβελώνης, Α., Γούδας, Μ., Δημητρίου, Ε., & Γεροδήμος, Β. (2006), «Η επίδραση ενός προγράμματος διδασκαλίας δεξιοτήτων ζωής στον αυτο-καθορισμό των μαθητών». *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 4, σελ. 379-389.

Κολοβελώνης, Α., Γούδας, Μ.(2014), «Ένα Μοντέλο Διδασκαλίας Δεξιοτήτων στη Φυσική Αγωγή με Βάση την Κοινωνική Γνωστική Προσέγγιση Αυτο-Ρύθμισης της Μάθησης». *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 12 (1),σελ. 26-39.

Kolovelonis, A., Goudas, M., & Dermitzaki, I. (2010), «Self-regulated learning of a motor skill through emulation and self-control levels in a physical education setting». *Journal of Applied Sport Psychology*, 22, σελ. 198-212.

Kolovelonis, A., Goudas, M., & Dermitzaki, I. (2011a)« The effect of different goals and self-recording on self-regulation of learning a motor skill in a physical education setting. *Learning and Instruction*, 21, σελ. 355-364.

Kolovelonis, A., Goudas, M., & Dermitzaki, I. (2011b), «The effects of instructional and motivational self-talk on students' motor task performance in physical education». *Psychology of Sport and Exercise*, 12, σελ. 153-158.

Kolovelonis, A., Goudas, M., & Dermitzaki, I. (2012a), «The effects of self-talk and goal setting on self-regulation of learning a new motor skill in physical education». *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 10 ,σελ. 221-235.

Kolovelonis, A., Goudas, M., Dermitzaki, I., & Kitsantas, A. (2013), «Self-regulated learning and performance calibration among elementary physical education students». *European Journal of Psychology of Education*, 28, σελ. 685-701.

- Kolovelonis, A., Goudas M., Hassandra, M., & Dermitzaki, I. (2012). Self-regulated learning in physical education: Examining the effects of emulative and self-control practice. *Psychology of Sport and Exercise*, 13, σελ. 383-389.
- Κιορπέ, Δ. (2002), *Η διδασκαλία δεξιοτήτων ζωής στο μάθημα της φυσικής αγωγής*. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.
- Magotsiou, E., Goudas, M., & Hassandra, M.(2006), Validity and reliability of the Greek version of the Multisource Assessment of Children's Social Competence. *Perceptual and Motor Skills*, 103, σελ. 667-675.
- Mangrulkar, L., Whitman, C. V., & Posner, M. (2001), *Life skills approach to child and adolescent healthy human development*. Pan American Health Organization. Division of Health Promotion and Protection Family Health and Population Program.
- Melograno, V. (1996), *Designing the physical education curriculum*. Champaign IL: Human Kinetics.
- Ntoumanis, N., (2001), «A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education». *British Journal of Educational Psychology*, 71, σελ. 225-242.
- O'Hearn, T. C., & Gatz, M. (1999), «Evaluating a psychological competence program for urban adolescence». *The Journal of Primary Prevention*, 20, σελ. 119-144.
- 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, σελ. 281-303.
- Orlick, T., & McCaffrey, N. (1991), «Mental training with children for sport and life» *The Sport Psychologist*, 5, σελ.. 322-334.
- Παπαϊωάννου, Α., Θεοδωράκης, Ι., Γούδας, Μ. (2009), *Για μια καλύτερη φυσική αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Χριστοδουλίδης.
- Papacharisis, V., Simon, K., & Goudas, M. (2003), «The relationships between motivation and intention toward exercise». *Journal of Human Movement Studies*, 45, σελ. 377-386.
- Παπαχαρίσης, Β., (2004), *Εφαρμογή προγραμμάτων δεξιοτήτων ζωής στη Φυσική Αγωγή και στον Αθλητισμό*. Αδημοσίευτη Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Papacharisis, V., Goudas, M., Danish, S., & Theodorakis, Y. (2005), «The effectiveness of teaching a life skills program in a sport context». *Journal of Applied Sport Psychology*, 17, σελ. 247-254.
- Petitpas, A. J. (2001), National football foundation's Play It Smart Program. In A. Papaioannou, Y. Theodorakis, & M. Goudas (Eds.), *Proceedings of the 10th World Congress of Sport Psychology*, (τόμ. 2, σελ. 316-317). Thessaloniki, Greece: Christodoulidis.

- Petitpas, A. J., Van Raalte, J.L., Cornelius, A.E., & Presbrey, J. (2004), «A life skills development program for high school student-athletes». *The Journal of Primary Prevention*, 24,σελ. 325-334.
- Petlichkoff, L. M. (2001), Teaching life skills through golf: Development and delivery of a sports – based program. In A. Papaioannou, M. Goudas, & Y. Theodorakis (Eds.), *Proceedings of the 10th World Congress of Sport Psychology*, (τόμ. 2, σελ. 318-319). Thessaloniki, Greece: Christodoulidis.
- Petlichkoff, L.M. (2004). Self-regulation skills for children and adolescents. In M. R. Weiss (Ed), *Developmental sport and exercise psychology: A lifespan perspective* (pp. 269-288). Morgantown, WV: Fitness Information Technology.
- Presnell, K., Bearman, S.K. & Stice, E. (2004), «Risk factors for body dissatisfaction in adolescent boys and girls: A prospective study». *International Journal of Eating Disorders*, 36, σελ. 389-401.
- Sherman, C. (2000), «Teaching performance excellence through life skills instructions: An integrated curriculum (Part 1)». *Strategies*, 14, σελ. 25-29.
- Σίμου, Θ. & Παπαϊωάννου, Α. (2013). «Για μία Αποτελεσματική Πρακτική Άσκηση Φυσικής Αγωγής στα Σχολεία: Ανασκόπηση». *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 11 (2), σελ. 1 – 13.
- Theodorakis, Y., Beneka, A., Malliou, P. & Goudas, M. (1997), «Examining psychological factors during injury rehabilitation». *Journal of Sport Rehabilitation* 6, σελ. 355-363.
- Theodorakis, Y., Hatzigeorgiadis, A., Chroni, S., & Goudas, M. (2007), Goal setting in physical education. In J. Liukkonen, Y. VanAuweele, B. Vereijken, D. Alferman, & Y. Theodorakis (Eds), *Psychology for physical educators* (2^η έκδ. σελ. 21-34). Champaign IL: Human Kinetics.
- Unicef (2003), *How does life skills-based education contribute to UNICEF's goal of quality education?* www.unicef.org/programme/
- Vealey, R.S. (1994). Current status and prominent issues in sport psychology innervations. *Medicine and Science in Sport and Exercise*, 26, σελ. 495-502.
- Weinberg, R. S. & Williams, J. M. (1993), Integrating and implementing a psychological skills training program. In J. M. Williams (Ed), *Applied sport psychology: Personal growth to peak performance* (274-298). Mountain View, CA: Mayfield.
- Weiss, M. R. (2006), *Hearing on the First Tee and schools: Working to build character education*. Ανακτήθηκε στις 29-12-06 από http://www.house.gov/ed_workforce/hearings/109th/fc/firsttee062806/weiss.htm.
- Woolfolk, A. E. (1998), *Educational Psychology. Seventh edition* Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.

World Health Organization (1999), *Partners in life skill education. Conclusions from a United Nations inter-agency meeting*. Geneva, Switzerland: World Health Organization, Department of Mental Health.

ΦΕΚ 304, 13-3-03. *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Zollinger, T. W., Saywell, R. M., Muegge, C. M., Wooldbridge J. S., Cummings, S. F., & Caine V. A. (2003), «Impact of the life skills curriculum on middle school students tobacco use in Marion County, Indiana, 1997-2000». *Journal of School Health*, 73, σελ. 338-346.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

Βεβαίωση αποδοχής συμμετοχής στην έρευνα

ΒΕΒΑΙΩΣΗ ΑΠΟΔΟΧΗΣ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΣΤΗΝ ΕΡΕΥΝΑ

Εγώ ο/η..... δέχτηκα με τη θέλησή μου να συμμετάσχω στην έρευνα της κας Μανούσιου Δέσποινας σχετικά με τις γνώσεις και την αντιλαμβανόμενη ικανότητα για τις δεξιότητες ζωής.

Υπογραφή

Ημερομηνία:

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2

Τεστ γνώσεων για τις δεξιότητες ζωής

ΑΝΩΝΥΜΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Αγαπητέ μαθητή/ μαθήτρια,

Στο ερωτηματολόγιο που ακολουθεί διάβασε προσεκτικά τις ερωτήσεις και βάλε σε κύκλο την απάντηση που πιστεύεις ότι είναι σωστή. Στο ερωτηματολόγιο αυτό δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις. Θυμήσου για κάθε ερώτηση βάζεις σε κύκλο μόνο μία απάντηση.

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

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

2. Όταν συμβαίνει ένα γεγονός το οποίο με εμποδίζει να πετύχω το στόχο μου:

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

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

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

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

- a) δεν θα κάνω προπόνηση, αφού έχω να πάω φροντιστήριο
- b) δεν θα πάω στο φροντιστήριο αφού θέλω να κάνω προπόνηση
- c) θα σκεφτώ πώς μπορεί να βρω χρόνο να κάνω την εξάσκηση που θέλω στο σουτ χωρίς να χάσω φροντιστήριο
- d) θα ζητήσω από τους γονείς μου να με αφήσουν να πάω στην προπόνηση

5. Ποιος από τους παρακάτω στόχους είναι θετικά ορισμένος;

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

6. Ποιος από τους παρακάτω στόχους είναι συγκεκριμένος;

- a) θέλω να βελτιωθώ στο μπάσκετ
- b) θέλω να γίνω καλύτερος στο μπάσκετ κάνοντας προπόνηση στο σουτ μία ώρα κάθε εβδομάδα
- c) θέλω να γίνω στο μπάσκετ τόσο καλός όσο είναι και ο Γιώργος Σιγάλας
- d) θέλω να γίνω καλύτερος στο μπάσκετ από ότι ήμουν

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

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

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

- a) το ταμπλό φταίει ήταν πολύ σκληρό
- b) δεν έβαλα καλά το χέρι μου
- c) όλοι κάνουμε λάθη θα συγκεντρωθώ στο επόμενο
- d) πώς έχασα ένα τέτοιο εύκολο καλάθι

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

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

10. Ποια από τις παρακάτω σκέψεις είναι αρνητική;

- a) νιώθω ωραία και έτοιμος
- b) η βροχή με εξαντλεί
- c) θα δουλέψω σκληρά για να πετύχω
- d) η απόδοσή μου στην προπόνηση ελέγχεται από μένα

Τάξη:

Ηλικία:

Αγόρι:

Κορίτσι: