

**Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΜΕ ΤΗ ΜΕΘΟΔΟ ΤΟΥ
ΑΥΤΟΕΛΕΓΧΟΥ ΣΤΗΝ ΠΑΡΑΚΙΝΗΣΗ ΚΑΙ ΜΕΤΑΓΝΩΣΗ
ΜΑΘΗΤΩΝ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ**

**Της
Πασχάλη Μαρίας**

Μεταπτυχιακή διατριβή που υποβάλλεται

στο καθηγητικό σώμα για τη μερική εκπλήρωση των υποχρεώσεων απόκτησης του μεταπτυχιακού τίτλου του Διατμηματικού Μεταπτυχιακού Προγράμματος «Ανθρώπινη απόδοση και υγεία» των Τμημάτων Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού του Αριστοτέλειου Παν/μίου Θεσσαλονίκης, του Δημοκρίτειου Παν/μίου Θράκης και του Παν/μίου Θεσσαλίας στην κατεύθυνση «Σχολική Φυσική Αγωγή».

Τρίκαλα

2010

Εγκεκριμένο από το Καθηγητικό σώμα:

1ος Επιβλέπων: Παπαϊωάννου Αθανάσιος, Καθηγητής

2ος Επιβλέπων: Θεοδωράκης Ιωάννης, Καθηγητής

3ος Επιβλέπων: Διγγελίδης Νικόλαος, Επίκ. Καθηγητής

**Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΜΕ ΤΗ ΜΕΘΟΔΟ ΤΟΥ
ΑΥΤΟΕΛΕΓΧΟΥ ΣΤΗΝ ΠΑΡΑΚΙΝΗΣΗ ΚΑΙ ΜΕΤΑΓΝΩΣΗ
ΜΑΘΗΤΩΝ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ**

**Της
Πασχάλη Μαρίας**

Μεταπτυχιακή διατριβή που υποβάλλεται

στο καθηγητικό σώμα για τη μερική εκπλήρωση των υποχρεώσεων απόκτησης του μεταπτυχιακού τίτλου του Διατμηματικού Μεταπτυχιακού Προγράμματος «Ανθρώπινη απόδοση και υγεία» των Τμημάτων Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού του Αριστοτέλειου Παν/μίου Θεσσαλονίκης, του Δημοκρίτειου Παν/μίου Θράκης και του Παν/μίου Θεσσαλίας στην κατεύθυνση «Σχολική Φυσική Αγωγή».

Τρίκαλα

2010

Εγκεκριμένο από το Καθηγητικό σώμα:

1ος Επιβλέπων: Παπαϊωάννου Αθανάσιος, Καθηγητής

2ος Επιβλέπων: Θεοδωράκης Ιωάννης, Καθηγητής

3ος Επιβλέπων: Διγγελίδης Νικόλαος, Επίκ. Καθηγητής



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

Αριθ. Εισ.: 12321/1
Ημερ. Εισ.: 11/02/2014
Δωρεά: Συγγραφέα
Ταξιθετικός Κωδικός: Δ
372.86
ΠΑΣ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ



004000117094

Στο Χάρη και στη Ράνια

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Μαρίνα Πασχάλη: Η επίδραση της διδασκαλίας με τη μέθοδο του αυτοελέγχου στην παρακίνηση και μεταγνώση μαθητών δημοτικού σχολείου
(Με την επίβλεψη του κ. Αθανάσιου Παπαϊωάννου, Καθηγητή)

Η παρούσα μελέτη, εξέτασε την επίδραση δύο διαφορετικών μεθόδων διδασκαλίας κατά τη διάρκεια του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, στην εσωτερική παρακίνηση των μαθητών, στους προσωπικούς τους προσανατολισμούς, στις αντιλήψεις τους για το κλίμα παρακίνησης στο μάθημα καθώς και στις μεταγνωστικές διεργασίες της αυτο-παρακολούθησης και του σχεδιασμού.

Διακόσιοι εβδομήντα εννέα ($N = 279$), μαθητές της τελευταίας τάξης του δημοτικού σχολείου συμμετείχαν στην έρευνα. Οι μαθητές χωρίστηκαν σε δύο ομάδες και η κάθε ομάδα διδάχθηκε τέσσερα μαθήματα Φυσικής Αγωγής του ίδιου περιεχομένου μέσω μιας διαφορετικής μεθόδου διδασκαλίας - 'πρακτικής εξάσκησης' και 'αυτοελέγχου'. Οι μαθητές συμπλήρωσαν ερωτηματολόγια πριν από το πρώτο μάθημα και στο τέλος του τέταρτου μαθήματος.

Τα αποτελέσματα αποκάλυψαν σημαντικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των ομάδων στις δυο μετρήσεις. Οι μαθητές που διδάχθηκαν φυσικές δεξιότητες με τη μέθοδο διδασκαλίας του 'αυτοελέγχου', σημείωσαν υψηλότερο 'σκορ' στις κλίμακες μέτρησης της εσωτερικής παρακίνησης, του προσανατολισμού στη μάθηση, του κλίματος παρακίνησης με έμφαση στη προσωπική βελτίωση, και χαμηλότερο σκορ στις κλίμακες μέτρησης ενίσχυσης και της αποφυγής της επίδοσης, και στις κλίμακες που μετράνε την αντίληψη του κλίματος παρακίνησης με έμφαση στην ενίσχυσης και αποφυγή της επίδοσης.

Τα αποτελέσματα αυτά υπογραμμίζουν τη σημασία της διδασκαλίας της Φυσικής Αγωγής με χρήση μεθόδων διδασκαλίας που προάγουν στους μαθητές και κλίμα μαθήματος με έμφαση στην προσωπική βελτίωση και προσφέρουν στους μαθητές περισσότερες ευκαιρίες για μεταγνωστική δραστηριότητα.

Λέξεις κλειδιά: Μέθοδοι διδασκαλίας, αυτοελέγχου, πρακτικής εξάσκησης, εσωτερική παρακίνηση, μεταγνώση

ABSTRACT

Marina Pasxali: The effect of teaching method of self-motivation and metacognition in primary school pupils.

(Under the supervision of Athanasios Papaioannou, Professor)

The present study examined the effect of two disparate teaching styles during physical education in elementary school on students' intrinsic motivation, on their goal orientations, on their perceptions about the lesson's motivational climate and on the metacognitive processes of self-monitoring and planning.

Two hundred seventy-nine ($N = 279$), students of the last grade of elementary school participated in the study. The students were divided in two groups and each group was taught four physical education lessons of the same content through a different teaching style – 'practice' and 'self-check'. The students responded on questionnaires before the first lesson and at the end of the forth lesson.

Results revealed significant interactions between groups in the two measures. The students that were taught physical education skills with the 'self-check teaching style' scored higher in scales measuring intrinsic motivation, mastery goal orientation, mastery-involving motivational climate, metacognitive processes, and lower in scales measuring performance-approach and performance-avoidance goals and in scales measuring performance-approach and performance-avoidance motivational climate.

These results underscore the importance of teaching physical education using teaching styles which promote mastery-goals and mastery-climates and offer learners' more chances for metacognitive activity.

Key words: teaching styles, self-check, practice, intrinsic motivation, metacognition

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες και τη βαθύτατη ευγνωμοσύνη μου στον κύριο επιβλέποντα της εργασίας μου, κ. Παπαιωάννου Αθανάσιο, Καθηγητή του τμήματος Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, για την αμέριστη υποστήριξή του ηθική και επιστημονική.

Επίσης θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερα τους καθηγητές της τριμελούς επιτροπής, κ.κ. Θεοδωράκη Ιωάννη και Διγγελίδη Νικόλαο για τις πολύτιμες συμβουλές τους.

Ευχαριστώ ιδιαίτερα τον διδάκτορα ΦΑ κ. Θεοδοσίου Αργύρη για τη βοήθειά του που ήταν καθοριστική, πολυδιάστατη και εξαιρετικά πολύτιμη.

Τέλος ευχαριστώ πολύ τους συναδέλφους και υποψήφιους διδάκτορες Θεοφάνη Σίμου και Γοροζίδη Γεώργιο, για τη συνεισφορά τους, καθώς και τους συναδέλφους καθηγητές Φυσικής Αγωγής των οποίων η βοήθεια για την διεξαγωγή της έρευνας ήταν καθοριστική.

Ένα μεγάλο ευχαριστώ οφείλω στο σύζυγό μου Δημήτρη και στα παιδιά μας Χάρη και Ράνια –τους φάρους της ζωής μου- που ήταν πάντα μαζί μου στο δύσκολο αυτό εγχείρημα και που το έκαναν ευκολότερο με τον τρόπο τους.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

	Σελίδα
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	ii
ABSTRACT	iii
ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	iv
ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ	v
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ	vii
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ	viii
1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ	1
1.1. Πρόλογος.....	1
1.2. Σκοπιμότητα της έρευνας.....	1
1.3. Ορισμοί.....	2
1.4. Σημασία της έρευνας.....	3
1.5. Ερευνητικές υποθέσεις.....	6
2. ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ	8
2.1. ΜΕΘΟΔΟΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ.....	8
2.1.1. Ορισμός.....	8
2.1.2. Χαρακτηριστικά των ερευνών για τη διδασκαλία της Φυσικής Αγωγής.....	9
2.1.3. Το φάσμα των στιλ διδασκαλίας.....	12
2.1.4. Ανάλυση των στιλ διδασκαλίας.....	18
2. 2. ΠΑΡΑΚΙΝΗΣΗ	25
2.2.1. Ορισμός.....	25
2.2.2. Είδη παρακίνησης.....	26

2.2.3. Θεωρητικές προσεγγίσεις της εσωτερικής παρακίνησης.....	32
2.3. ΣΤΟΧΟΙ ΕΠΙΤΕΥΞΗΣ – ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΙ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΙ.....	34
2.3.1. Θεωρία των στόχων επίτευξης.....	34
2.3.2. Το πολυδιάστατο ιεραρχικό μοντέλο των στόχων επίτευξης.....	39
2.4. ΚΛΙΜΑ ΠΑΡΑΚΙΝΗΣΗΣ.....	41
2.5. ΑΥΤΟ-ΡΥΘΜΙΣΗ.....	45
2.5.1. Ορισμός.....	45
2.5.2. Αυτορρυθμιζόμενη μάθηση.....	46
2.5.3. Γνωστική ρύθμιση της μάθησης κινητικών δεξιοτήτων.....	50
2.6. ΜΕΤΑΓΝΩΣΗ.....	52
2.6.1. Ορισμός.....	52
2.6.2. Μεταγνωστικές διεργασίες & αποτελεσματικότητα.....	53
2.6.3. Μεταγνωστικές διεργασίες και κινητικές δεξιότητες.....	56
2.7. ΜΕΘΟΔΟΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ, ΠΑΡΑΚΙΝΗΣΗ, ΣΤΟΧΟΙ ΕΠΙΤΕΥΞΗΣ, ΚΛΙ- ΜΑ ΠΑΡΑΚΙΝΗΣΗΣ ΚΑΙ ΜΕΤΑΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΔΙΕΡΓΑΣΙΕΣ ΣΤΗ ΦΥΣΙΚΗ Α- ΓΩΓΗ.....	60
3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.....	64
3.1. Δείγμα.....	64
3.2. Ερευνητικός σχεδιασμός – Διαδικασία της έρευνας.....	64
3.3. Όργανα μέτρησης.....	68
4. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	72
4.1. Δομική εγκυρότητα και αξιοπιστία.....	72
4.2. Διαφορές μεταξύ των στυλ διδασκαλίας.....	74
5. ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	79
6. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	86
7. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ.....	107

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας	Σελίδα
4.1. Αποτελέσματα επιβεβαιωτικών παραγοντικών αναλύσεων των εργαλείων μέτρησης.....	72
4.2. Δείκτες εσωτερικής συνοχής των παραγόντων για την αρχική και τελική μέτρηση.....	73
4.3. Αποτελέσματα των αναλύσεων διακύμανσης (μέτρηση X στυλ διδασκαλίας) με επαναλαμβανόμενο τον πρώτο παράγοντα.....	75
4.4. Διαφορές μεταξύ των δυο στυλ διδασκαλίας στην αρχική και τελική μέτρηση.....	76

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

Διάγραμμα	Σελίδα
4.1. Αλλαγές στην μεταβλητή ευχαρίστηση	77
4.2. Αλλαγές στην μεταβλητή προσπάθεια	77
4.3. Αλλαγές στη μεταβλητή προσωπικός προσανατολισμός στη μάθηση	77
4.4. Αλλαγές στη μεταβλητή προσωπικός προσανατολισμός ενίσχυσης του εγώ.....	77
4.5. Αλλαγές στη μεταβλητή προσωπικό προσανατολισμό προστασίας του εγώ.....	77
4.6. Αλλαγές στη μεταβλητή έμφαση του καθηγητή φυσικής αγωγής στη μάθηση....	77
4.7. Αλλαγές στη μεταβλητή έμφαση του καθηγητή φυσικής αγωγής στην ενίσχυση του εγώ.....	77
4.8. Αλλαγές στη μεταβλητή έμφαση του καθηγητή φυσικής αγωγής στην προστασία του εγώ.....	77
4.9. Αλλαγές στη μεταβλητή αυτο-παρακολούθηση.....	77
4.10. Αλλαγές στη μεταβλητή σχεδιασμός.....	77

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

1. 1. ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Ένας από τους σημαντικότερους στόχους της Φυσικής Αγωγής τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι να αποκτήσουν τα παιδιά θετικές ψυχοκινητικές εμπειρίες και τις απαραίτητες γνώσεις ώστε τελειώνοντας το σχολείο να συνεχίσουν να γυμνάζονται σε όλη τους τη ζωή (Παπαιωάννου, Θεοδωράκης & Γούδας, 2004).

Κατά συνέπεια στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής θα πρέπει να χρησιμοποιούνται εκείνες οι μέθοδοι διδασκαλίας οι οποίες αναπτύσσουν την παρακίνηση των μαθητών για άθληση και τους βοηθούν να αποκτήσουν γνώσεις σχετικά με το πώς θα γυμνάζονται όχι μόνο στη διάρκεια της σχολικής τους ζωής αλλά και αργότερα. Δεδομένου ότι η μέθοδος διδασκαλίας και η διαμόρφωση του κλίματος παρακίνησης του μαθήματος είναι τα εργαλεία που έχουν στα χέρια τους οι καθηγητές/τριες Φυσικής Αγωγής ενδιαφέρον παρουσιάζει ή διερεύνηση των επιδράσεων των διαφορετικών μεθόδων διδασκαλίας στην επίτευξη των παραπάνω στόχων.

1. 2. ΣΚΟΠΙΜΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Από αποτελέσματα ερευνών έχει φανεί ότι οι προσωπικοί προσανατολισμοί και το κλίμα παρακίνησης του μαθήματος επηρεάζουν την αυτο-ρύθμιση και τις μεταγνωστικές διεργασίες των μαθητών με αποτέλεσμα να αποδίδουν καλύτερα κατά τη μάθηση και να έχουν υψηλότερες επιδόσεις (Artzt & Armour-Thomas, 1992; Boekaerts, 1997; Maqsd, 1997; Theodosiou & Papaioannou, 2006; Volet, 1991).

Οι μέθοδοι διδασκαλίας, επηρεάζουν τον τρόπο που σκέφτονται και ενεργούν οι μαθητές με αποτέλεσμα να δημιουργείται μία διαδραστική σχέση μεταξύ τους η οποία συνεπάγεται αύξηση της αυτο-ρύθμισης και της χρήσης μεταγνωστικών διεργασιών.

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να μελετηθεί η επίδραση δύο διαφορετικών μεθόδων διδασκαλίας του ‘αυτοελέγχου’ και της ‘πρακτικής εξάσκησης’ μέσω των αντικειμένων που προτείνονται στα νέα βιβλία Φυσικής Αγωγής, τόσο στην εσωτερική παρακίνηση και στους στόχους επίτευξης των μαθητών, στο αντιλαμβανόμενο κλίμα παρακίνησης του μαθήματος, και στην ενεργοποίηση μεταγνωστικών διεργασιών κατά τη διάρκεια του μαθήματος.

Με βάση τα συμπεράσματα γίνονται προτάσεις που θα συμβάλλουν στην αποτελεσματικότερη διδασκαλία του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής στο Δημοτικό Σχολείο.

1. 3. ΟΡΙΣΜΟΙ

Αυτο-ρύθμιση (self-regulation): Η ικανότητα του ατόμου να παρακολουθεί και να τροποποιεί/ελέγχει τη συμπεριφορά, το γινώσκειν και το θυμικό του, καθώς και το περιβάλλον αν χρειάζεται προκειμένου να πετύχει ένα στόχο.

Εξωτερική παρακίνηση (extrinsic motivation): παρακίνηση που προέρχεται από την ύπαρξη εξωτερικών αμοιβών.

Εσωτερική παρακίνηση (intrinsic motivation): παρακίνηση για συμμετοχή σε μια δραστηριότητα για τη διασκέδαση και την ικανοποίηση που απορρέει από τη συμμετοχή σε αυτή, χωρίς την παρουσία εξωτερικών αμοιβών.

Κλίμα παρακίνησης (motivational climate): ψυχολογικό κλίμα που δημιουργείται προπονητές καθηγητές ή γονείς επηρεάζοντας τους προσωπικούς προσανατολισμούς των ανθρώπων.

Μεταγνώση (metacognition): Η ενημερότητα που έχει ένα άτομο για το τι γνωρίζει και πως λειτουργεί το γνωστικό του σύστημα, δηλαδή η γνώση που διαθέτει το άτομο για τα γνωστικά φαινόμενα, τις γνωστικές λειτουργίες και τα προϊόντα της.

Παρακίνηση (motivation): ορμές, ανάγκες και επιθυμίες που ρυθμίζουν την κατεύθυνση, ένταση και συνέχιση μιας συμπεριφοράς.

Προσωπικοί προσανατολισμοί (goal orientations): αναφέρονται στην υιοθέτηση ενός στόχου που κατευθύνει καθοδηγεί και παρακινεί τη συμπεριφορά των ατόμων.

Προσωπικός προσανατολισμός στην «ενίσχυση του εγώ» ή «η προσέγγιση της επίδοσης» (performance approach goal): ο βασικός σκοπός μιας συμπεριφοράς είναι η επίδειξη καλύτερης επίδοσης από τους άλλους και η αξιολόγηση της επιτυχίας γίνεται με βάση τις νόρμες, την κατάταξη και το ξεπέρασμα των άλλων.

Προσωπικός προσανατολισμός στην «προστασία του εγώ» ή «η αποφυγή της επίδοσης» (performance avoidance goal): ο βασικός σκοπός μιας συμπεριφοράς (συμμετοχή ή αποφυγή μιας δραστηριότητας) είναι να μην επιδείξουν τα άτομα αυτά μειωμένη ικανότητα και επάρκεια.

Προσωπικός προσανατολισμός στην «προσωπική βελτίωση» ή «η μάθηση» (mastery-learning-task goal): ο βασικός στόχος μιας συμπεριφοράς είναι η βελτίωση της προσωπικής ικανότητας, η αξιολόγηση της επίτευξης είναι αυτό-αναφερόμενη.

1. 4. ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Οι σύγχρονοι ερευνητές του χώρου της εκπαιδευτικής ψυχολογίας αναγνωρίζουν ότι για να κατανοηθεί η πολύπλευρη διαδικασία της μάθησης εξαιτίας της διδασκαλίας, είναι απαραίτητη μία πιο σύνθετη προσέγγιση της μαθησιακής διαδικασίας πέρα από την απλή εξέταση των μεταβλητών που καταγράφουν τη συμπεριφορά του δασκάλου και τις επιτεύξεις των μαθητών.

Η προσέγγιση αυτή στηρίζεται στην άποψη ότι η μάθηση που είναι αποτέλεσμα της διδασκαλίας, μπορεί να κατανοηθεί καλύτερα εάν ληφθούν υπόψη οι δραστηριότητες και οι αλληλεπιδράσεις των μαθητών κατά τη διάρκεια του μαθήματος

σαν ενδιάμεσες μεταβλητές (Doyle, 1997) και προτείνει την εξέταση όχι μόνο της συμπεριφοράς του διδάσκοντα, αλλά και του «τι κάνουν οι μαθητές για να μάθουν».

Η θεώρηση αυτή δίνει μεγαλύτερη έμφαση στις εσωτερικές γνωστικές διαδικασίες που λειτουργούν συνδυαστικά με το περιβάλλον διδασκαλίας. Σαν γνωστικές διαδικασίες ορίζονται οι σκέψεις και οι γνώσεις των μαθητών που επηρεάζουν τη διαδικασία της μάθησης, συμπεριλαμβανομένων των πιστεύω τους, των αντιλήψεών τους, των προσδοκιών, των επιπέδων προσοχής και παρακίνησής τους, καθώς και της χρήσης από αυτούς στρατηγικών μάθησης (Wittrock, 1986).

Κατά συνέπεια, ιδιαίτερη έμφαση δίνεται τα τελευταία χρόνια στην αυτο-ρύθμιση της μάθησης, δηλαδή την «συνειδητή τροποποίηση της συμπεριφοράς από το ίδιο το άτομο για την επίτευξη ενός μαθησιακού στόχου» (Παντελιάδου, 1999).

Η διερεύνηση και η αποτύπωση των παραγόντων που συνεισφέρουν στην αυτο-ρύθμιση της μάθησης, προσθέτει γνώσεις για την καλύτερη κατανόηση αυτού του μηχανισμού και φυσικά για τον κατάλληλο σχεδιασμό εκπαιδευτικών ενεργειών με στόχο την απόκτηση δεξιοτήτων αυτο-ρύθμισης από την πλευρά των μαθητών.

Ειδικότερα στη Φυσική Αγωγή, όλο και περισσότεροι επιστήμονες που ασχολούνται με την προώθηση φυσικής δραστηριότητας θεωρούν ότι ο στόχος του μαθήματος είναι να δημιουργήσει 'αυτορρυθμιζόμενους μαθητές' που μπορούν με επιτυχία να ρυθμίζουν την σωματική τους δραστηριότητα στον ελεύθερο χρόνο εκτός σχολείου (Trost, 2004).

Λαμβάνοντας υπόψη πως ο αθλητισμός εμπεριέχει την επίτευξη ενός στόχου, οι μαθητές πρέπει να διδαχθούν πως θα ρυθμίσουν τη συμπεριφορά τους προκειμένου να είναι αποτελεσματικοί στον αθλητισμό και τη σωματική δραστηριότητα γενικότερα.

Ιδιαίτερη σημασία στην διαδικασία της αυτο-ρύθμισης έχουν οι μεταγνωστικές διεργασίες (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2005), οι οποίες συνδέονται άμεσα με την παρακίνηση των μαθητών.

Θεωρείται ότι ο σημαντικότερος παράγοντας που είναι άμεσα συνυφασμένος με την επιτυχία σε κάθε τομέα της ζωής ενός ατόμου, είναι τα κίνητρα. Δυστυχώς όμως αυτό που παρατηρείται στα σχολεία είναι η σταδιακή μείωση της παρακίνησης των μαθητών για το μάθημα της Φυσικής Αγωγής. Όσο αυξάνεται η ηλικία τους μειώνεται το ενδιαφέρον τους, ιδιαίτερα στα μεταβατικά στάδια, από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο και από το Γυμνάσιο στο Λύκειο (Papaioannou, Amratzoglou, Kalogiannis, & Sagovits, 2007).

Η προθυμία για συμμετοχή στο μάθημα μειώνεται και αντικατοπτρίζει την αποτελεσματικότητα του προγράμματος της Φυσικής Αγωγής. Αυτό οφείλεται κυρίως στους προσανατολισμούς των παιδιών. Όταν τα παιδιά είναι προσανατολισμένα στην προσωπική βελτίωση νιώθουν ικανοποίηση όταν αναπτύσσουν νέες δεξιότητες και δεν φοβούνται να κάνουν λάθη γιατί γνωρίζουν ότι τα λάθη είναι μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Όταν όμως είναι προσανατολισμένα στο ξεπέραςμα των άλλων, προσπαθούν να προβάλλουν τις επιτυχίες και τις γνώσεις τους, κρίνουν τον εαυτό τους μόνο σε σχέση με ότι επιτυγχάνουν, την προβολή των ικανοτήτων τους και την αναγνώριση από τους άλλους (Παπαϊωάννου, 2000).

Αποτελέσματα ερευνών (Christodoulidis, Papaioannou & Digellidis, 2001), αποδεικνύουν ότι οι ΚΦΑ δεν είχαν τα επιθυμητά αποτελέσματα στη διαμόρφωση προσανατολισμού στόχων στους μαθητές του Λυκείου. Ακόμη, τα αισθήματα ικανοποίησης και διασκέδασης από το μάθημα δεν ήταν ικανοποιητικά, με αποτέλεσμα τη μείωση της παρακίνησης των μαθητών. Σ' αυτό βέβαια συμβάλλει και η ελάχιστη

απασχόληση των μαθητών με το μάθημα της Φυσικής Αγωγής – μόλις 45 λεπτά την εβδομάδα.

Η συμμετοχή στον αθλητισμό στη βάση ενός πλαισίου αρχών που δίνει έμφαση στην προσωπική βελτίωση και στο ομαδικό πνεύμα, προάγει τις υγιεινές συμπεριφορές, την αθλητική συμμετοχή και την παρακίνηση. Σε έρευνα (Παπαϊωάννου, 2000), έχει βρεθεί ότι από το σύνολο των μαθητών και των μαθητριών του Λυκείου που ήταν προσανατολισμένοι στην προσωπική βελτίωση, το 40% συμμετείχε στον αθλητισμό ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για τα παιδιά με χαμηλό προσανατολισμό στην προσωπική βελτίωση ήταν 16%.

Ο «παραλήπτης» της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι ο μαθητής. Με γνώμονα αυτή την αρχή και λαμβάνοντας υπόψη την έλλειψη των ερευνών για τη μέθοδο του αυτοελέγχου καθώς επίσης και την αντίστοιχη έλλειψη ερευνών για τις επιδράσεις της εν λόγω μεθόδου στις μεταγνωστικές διεργασίες και την αυτο-ρύθμιση, η παρούσα ερευνητική προσπάθεια είναι ιδιαίτερα σημαντική.

1. 5. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ

1. Θα υπάρχουν διαφορές στα επίπεδα εσωτερικής παρακίνησης στο μάθημα της φυσικής Αγωγής, με τους μαθητές που διδάχθηκαν με τη μέθοδο του αυτοελέγχου να έχουν υψηλότερες επιδόσεις.
2. Οι μαθητές/τριες που θα διδαχθούν με τη μέθοδο του αυτοελέγχου αναμένεται ότι θα είναι εντονότερα προσανατολισμένοι στη μάθηση
3. Η αντίληψη του κλίματος παρακίνησης του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής με έμφαση στην προσωπική βελτίωση θα είναι επίσης υψηλότερη στους/στις μαθητές/τριες που θα διδαχθούν με τη μέθοδο του αυτοελέγχου.

4. Η χρήση των μεταγνωστικών στρατηγικών της αυτο-παρακολούθησης και του σχεδιασμού στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής θα είναι υψηλότερη στους/στις μαθητές/τριες που θα διδαχθούν με τη μέθοδο του αυτοελέγχου.

Αντίθετα αναμένεται ότι οι μαθητές που θα διδαχθούν με τη μέθοδο της πρακτικής μεθόδου διδασκαλίας να έχουν υψηλότερες επιδόσεις:

1. Στις κλίμακες που αξιολογούν την ενίσχυση και προστασία του 'εγώ'.
2. Στις κλίμακες που μετρούν την αντίληψη του κλίματος παρακίνησης που είναι προσανατολισμένο στην ενίσχυση και προστασία του 'εγώ'.

2. ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

2.1. ΜΕΘΟΔΟΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

2.1.1. Ορισμός

Από την εποχή του Αριστοτέλη, οι έννοιες του διδακτικού σκοπού και των μεθόδων διδασκαλίας θεωρούνται αλληλοσυνδεόμενες (Britannica, 2004).

Ως μέθοδος διδασκαλίας, ορίζεται ο συστηματικός και προγραμματισμένος τρόπος προσέγγισης, εξέτασης, ανάλυσης και ερμηνείας προβλημάτων ή φαινομένων στη διαδικασία μετάδοσης των γνώσεων, καθώς και η πρόβλεψη της πορείας της μάθησης, ώστε κάτω από προϋποθέσεις να οδηγεί στην πραγμάτωση ενός διδακτικού σκοπού (Φράγκος, 1984; Joyce, Weil, & Calhoun, 2000).

Οι μέθοδοι διδασκαλίας αποτελούν το μέσο επίτευξης των στόχων του κάθε μαθήματος και κατ'επέκταση των σκοπών του μαθήματος της φυσικής αγωγής. Δίνουν “χρώμα” στο μάθημα, το κάνουν πιο ενδιαφέρον διαμορφώνοντας τον κοινωνικό-συναισθηματικό κόσμο τόσο των μαθητών όσο και των καθηγητών, προσφέροντας τους ένα φάσμα εναλλακτικών λύσεων και τρόπων για αποτελεσματικότερη διδασκαλία στην εκμάθηση οποιασδήποτε δεξιότητας.

Η επιστήμη που κυρίως ασχολείται με τις μεθόδους διδασκαλίας είναι η διδακτική και αποτελεί κλάδο της παιδαγωγικής. Τις τελευταίες δεκαετίες έντονο ήταν το επιστημονικό ενδιαφέρον που εκδηλώθηκε για τη διαδικασία της διδασκαλίας ή τις μεθόδους διδασκαλίας (Mosston & Asworth, 1985; Mosston & Asworth, 1997; Mosston & Asworth, 2002; Joyce, Weil, & Calhoun, 2000; Byra, 2000; Goudas, Biddle, Fox, & Underwood, 1995).

Κάποιοι ερευνητές προτείνουν ότι με μία μόνο μέθοδο διδασκαλίας είναι δυνατόν να επιτευχθούν όλοι οι σκοποί του μαθήματος (Curtner & Smith, 1999; Salter

& Graham, 1985)), ενώ άλλοι έχοντας δημιουργήσει την δική τους μέθοδο την προτείνουν ως την πιο κατάλληλη (Montessori, 1978;).

Επιπλέον, μέσω διαφόρων συνεργασιών αναπτύχθηκαν ενδιαφέρουσες ταξινομήσεις των διδακτικών σκοπών (Bloom, 1956a; 1956b), καθώς και ποικιλία συστημάτων με τα οποία έγινε δυνατή η παρακολούθηση της διδασκαλίας (Darst, Zakrajsek & Mancini, 1989) μέσω της δημιουργία λιστών ελέγχου για τον εκπαιδευτικό (Melograno, 1998). Τέλος, δημιουργήθηκαν εργαλεία ανάλυσης του αναλυτικού προγράμματος και της διδασκαλίας από τους μαθητές (Ennis, 1990), και παρουσιάστηκαν προτάσεις ανάπτυξης των δεξιοτήτων που απαιτούνται για τη διδασκαλία (Siententop, 1991).

2. 1. 2. Χαρακτηριστικά των ερευνών για τη διδασκαλία της Φυσικής Αγωγής

Σύμφωνα με τον Mosston (1966, 1981, 1992) και τους Mosston και Ashworth (1985, 1986, 2002), οι περισσότερες ερευνητικές προσπάθειες για την εξέταση της διδασκαλίας στη Φυσική Αγωγή έχουν τα εξής χαρακτηριστικά όσον αφορά την μεθοδολογία που ακολουθούν:

Αντίθεση: ένα μοντέλο, μια μέθοδος διδασκαλίας ή μια ιδέα παρουσιάζεται ή συγκρίνεται με άλλες (π.χ. ομαδική διδασκαλία έναντι της εξατομικευμένης διδασκαλίας, άμεση έναντι έμμεσης διδασκαλίας, κλπ).

Κατακερματισμός: έρευνες που ασχολούνται μόνο με ένα τμήμα της χωρίς να εστιάζουν στη σχέση ή στις αλληλεπιδράσεις της με άλλα στοιχεία της διδασκαλίας (π.χ. ανατροφοδότηση, πειθαρχία, δεξιότητες κριτικής σκέψης κλπ).

Αναφορές σε γνωστικά αντικείμενα: έρευνες που περιορίζονται σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα (π.χ. διδακτική της φυσικής αγωγής, διδακτική των μαθηματικών, διδακτική της γλώσσας κλπ) ή μερικές φορές σε ένα επίπεδο εκπαί-

δευσης (π.χ. μέθοδοι διδασκαλίας για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, μέθοδοι διδασκαλίας για την δευτεροβάθμια εκπαίδευση κλπ).

Αναφορές σε προσωπικές ιδιοσυγκρασίες: έρευνες που παρουσιάζουν τις προσωπικές αντιλήψεις ενός ερευνητή, εκπαιδευτικού, ψυχολόγου ή παιδαγωγού για τη διδασκαλία.

Αναφορές σε πολιτιστικές ιδιοσυγκρασίες: έρευνες που παρουσιάζουν την εκπαιδευτική φιλοσοφία συγκεκριμένων πολιτικών ρευμάτων.

Υπεραπλουστεύσεις: ερευνητικές προσπάθειες που έτειναν να περιορίσουν το φαινόμενο της διδασκαλίας σε λίγες μόνο αρχές ή παρατηρήσιμες και μετρήσιμες συμπεριφορές (π.χ. ενεργός χρόνος διδασκαλίας, κανόνες, πρωτόκολλα κλπ).

Παρατηρώντας την ποικιλία των υπαρχόντων ερευνών οι Mosston και Ashworth, (1985), διαπίστωσαν ότι έλειπε μια γενική οικουμενική θεωρία για τη διδασκαλία. Μια τέτοια θεωρία, θα έπρεπε να έχει μελετηθεί και να έχει εξελιχθεί μέσα από την εξέταση της διδασκαλίας ως φαινόμενου και των παραγόντων που αποτελούν και διέπουν αυτό το φαινόμενο.

Συνεπώς, μια τέτοια θεωρία θα έπρεπε να είχε προκύψει από την εξέταση των σχέσεων ή των αλληλεπιδράσεων μεταξύ της διδασκαλίας και των παραγόντων που την αποτελούν και όχι βάσει της ανομοιότητας αυτών. Το «φάσμα των μεθόδων διδασκαλίας» των Mosston και Ashworth (2002) μπορεί να θεωρηθεί μία τέτοια οικουμενική θεωρία καθώς όλες οι γνωστές μέθοδοι διδασκαλίας είναι δυνατό να ενταχθούν σε κάποιο σημείο του φάσματος.

Το περιεχόμενο της φυσικής αγωγής, όπως και των άλλων μαθημάτων, εξαρτάται από τις κοινωνικοπολιτικές αντιλήψεις που διέπουν την κάθε εποχή. Οι αντιλήψεις αυτές διαμορφώνουν τους σκοπούς της φυσικής αγωγής – και της εκπαίδευσης εν γένει.

Σύμφωνα με το νόμο 1566/85: «Σκοπός της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι να συμβάλλει στην ολόπλευρη αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών, ώστε ανεξάρτητα από φύλλο ή καταγωγή, να έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν αρμονικά».

Αυτό σημαίνει ότι η Φυσική Αγωγή απευθύνεται στους τρεις βασικούς τομείς της προσωπικότητας του μαθητή: τον ψυχοκινητικό, το συναισθηματικό και το γνωστικό τομέα. Συνεπώς Φυσική Αγωγή δε σημαίνει απλά διδασκαλία της τεχνικής των αθλημάτων. Σημαίνει ότι μέσα από την κίνηση διδάσκουμε τρόπους άσκησης, κανόνες παιχνιδιών, αξίες, σωστή αθλητική και φιλαθλη συμπεριφορά, διδάσκουμε τη χαρά της άσκησης, αλλά κυρίως διδάσκουμε και βοηθάμε τον κάθε μαθητή να αναπτυχθεί ως ολοκληρωμένη προσωπικότητα.

Η Φυσική Αγωγή στο σχολείο έχει πολλούς στόχους που αναδεικνύουν τον πλούτο και τις δυνατότητες του μαθήματος στη σωματική, πνευματική, ψυχική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών. Η πλέον σύγχρονη τάση στο σχεδιασμό Αναλυτικών προγραμμάτων είναι να καθορίζονται σαφείς στόχοι μάθησης ή επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα. Αφού λοιπόν υλοποιηθεί το στάδιο του καθορισμού των σκοπών, επιλέγεται η διδακτέα ύλη που κρίνεται ως η πλέον κατάλληλη για την επίτευξή τους.

Παρόλα αυτά, οι σκοποί της φυσικής αγωγής δεν καθορίζουν μόνο την ύλη που θα διδαχθεί αλλά και τον τρόπο με τον οποίο θα διδαχθεί. Ο τρόπος με τον οποίο διεξάγεται το μάθημα επηρεάζει σε πολύ σημαντικό βαθμό την ανάπτυξη των κινητικών γνωστικών και κοινωνικών ικανοτήτων των παιδιών (Παπαϊωάννου, Θεοδωράκης & Γούδας, 1999).

Οι Telama, (1992) και Garn και Byra, (2002), αναφέρουν πως κοινός προβληματισμός των καθηγητών φυσικής αγωγής είναι η δημιουργία του κατάλληλου περιβάλλοντος μάθησης το οποίο θα είναι ικανό να καλύψει τις φυσικές, γνωστικές και κοινωνικές ανάγκες των μαθητών.

Ένα άλλο σημείο που προβληματίζει ιδιαίτερα, είναι οι μέθοδοι με τις οποίες μπορούν να διδαχθούν τα περιεχόμενα της φυσικής αγωγής έτσι ώστε να εξασφαλίζονται τα μεγαλύτερα επίπεδα επιτυχίας για τους μαθητές και τις μαθήτριες καθώς και τους διδάσκοντες.

2. 1. 3. Το φάσμα των στιλ διδασκαλίας

Το 1966 ο Mosston, διατύπωσε το φάσμα των μεθόδων διδασκαλίας θέτοντας ως αρχικό αξίωμα ότι: «η διδασκαλία είναι μία διαδικασία λήψης αποφάσεων».

Οι μέθοδοι διδασκαλίας αφορούν στον τρόπο που μαθαίνουν οι μαθητές. Το πώς διδάσκει ο καθηγητής φυσικής αγωγής έχει άμεση σχέση με τον τρόπο που μαθαίνει ο μαθητής. Το πλέον σημαντικό και καταλυτικό στοιχείο για την υποστήριξη της χρήσης του φάσματος των μεθόδων διδασκαλίας σχετίζεται απόλυτα με τις θεωρίες μάθησης και τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν οι μαθητές. Είναι απαραίτητο η σκέψη των εκπαιδευτικών να διέπεται από το γεγονός ότι οι μαθητές με τα ίδια χαρακτηριστικά:

- α) Μαθαίνουν με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους
- β) Μαθαίνουν με διαφορετικούς ρυθμούς
- γ) Αντιδρούν με διαφορετικούς τρόπους στις ίδιες διδακτικές μεθόδους ή περιεχόμενα (Melograno, 1997).

Τα παιδιά είναι μοναδικά, μαθαίνουν με διαφορετικούς τρόπους και έχουν διαφορετικές ανάγκες και προσδοκίες. Προέρχονται από διαφορετικά περιβάλλοντα και έχουν διαφορετική κουλτούρα. Οι τάξεις στις οποίες καλούνται να διδάξουν οι εκπαι-

δευτικοί, είναι ο καθρέφτης του κόσμου και της διαφορετικότητάς του. Πως ένας δασκαλος μπορεί να δημιουργήσει συνθήκες που εκμαιεύει τα θετικά στοιχεία αυτής της κατάστασης και δημιουργεί συνθήκες αξιοποίησής τους;

Με βάση αυτό το αξίωμα, ο Mosston, ταξινομήσε αυτές τις μεθόδους διδασκαλίας και τις ονόμασε «στιλ διδασκαλίας» (Mosston & Ashworth, 1986). Το κριτήριο που χρησιμοποίησε για αυτή την ταξινόμηση ήταν το ποιος παίρνει τις αποφάσεις στη διδασκαλία. Το φάσμα είναι ένας τρόπος ταξινόμησης των μεθόδων διδασκαλίας του Mosston (1966), που βασίζεται στη δυναμική της διδασκαλίας. Κάθε μέθοδος παρέχει ένα πλαίσιο αρχών μέσα στο οποίο μπορεί να κινηθεί ένας εκπαιδευτικός προκειμένου να οργανώσει τη διδασκαλία του.

Στη συνέχεια ξεκινώντας από τη μέθοδο του παραγγέλματος στην οποία όλες οι αποφάσεις λαμβάνονται από τον εκπαιδευτικό, κατέληξε στη μέθοδο της αυτοδιδασκαλίας, όπου όλες οι αποφάσεις λαμβάνονται από το μαθητή (Mosston & Ashworth, 1986).

Έτσι όλες οι ενδιάμεσες μέθοδοι, εξυπηρετούν τη σταδιακή μετάβαση της λήψης των αποφάσεων από τον καθηγητή στους μαθητές.

Οι πρώτες πέντε μέθοδοι (του παραγγέλματος, της πρακτικής διδασκαλίας, της αμοιβαίας διδασκαλίας, του αυτοελέγχου και του μη αποκλεισμού), καλλιεργούν την ικανότητα αναπαραγωγής της παλιάς γνώσης, ενώ οι έξι τελευταίες (της καθοδηγούμενης ανακάλυψης, της συγκλίνουσας εφευρετικότητας, της αποκλίνουσας παραγωγικότητας, του προγράμματος που σχεδιάζει ο μαθητής, της πρωτοβουλίας του μαθητή και της αυτοδιδασκαλίας), δημιουργούν συνθήκες που προκαλούν τους μαθητές και τις μαθήτριες να ανακαλύψουν και να παράγουν μία νέα γνώση για αυτό και αναφέρονται ως παραγωγικές μέθοδοι διδασκαλίας.

Σε έρευνα που έγινε το 2001 (Curtner-Smith, Todorovich, & Mc Caughtry, 2001), εξετάστηκαν 18 καθηγητές φυσικής αγωγής αναφορικά με το ποια μέθοδο διδασκαλίας χρησιμοποιούν περισσότερο. Το σημαντικότερο εύρημα αυτής της μελέτης ήταν ότι οι καθηγητές φυσικής αγωγής χρησιμοποιούν κυρίως αναπαραγωγικές μεθόδους διδασκαλίας. Επιπλέον βρέθηκε ότι χρησιμοποιούν την πρακτική μέθοδο συχνότερα και επενδύουν πολύ λιγότερη ώρα στη διαχείριση. Ουσιαστικά δηλαδή χρησιμοποιούν τις μεθόδους διδασκαλίας για να βελτιώσουν τις ικανότητες των μαθητών τους και σπάνια προβαίνουν σε εκτιμήσεις και αποτιμήσεις των κινήσεών τους και των επιλογών τους. Σπάνια διαφοροποιούν το περιεχόμενο των μαθημάτων τους και δεν προσφέρουν στους μαθητές τους ευκαιρίες να δουλέψουν ανεξάρτητα.

Ο πιο σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει την επιλογή των συγκεκριμένων μεθόδων, είναι η δύσκολη συμπεριφορά μίας μεγάλης μερίδας μαθητών και με δεδομένο τον ελάχιστο χρόνο που διατίθεται για τη φυσική αγωγή η επιλογή παραγωγικών μεθόδων διδασκαλίας θεωρήθηκε πρακτικά απαγορευμένη (Evans & Penney, 1993). Άλλες έρευνες (Curtner-Smith, 1994), έδειξαν πως η σχολική εμπειρία, οι προηγούμενες δραστηριότητες των καθηγητές φυσικής αγωγής, η εκπαίδευσή τους και η επίδραση των συναδέλφων τους ήταν οι επιπλέον παράγοντες που επηρέασαν τους εκπαιδευτικούς στην επιλογή και εφαρμογή ως επί το πλείστον της μεθόδου διδασκαλίας πρακτικής εξάσκησης. Πάνω σε αυτό οι Mosston & Asworth (1997) υπογραμμίζουν ότι η τυχαία διδασκαλία, που βασίζεται σε σκόρπιες σκέψεις, ατομικές τεχνικές και τεμαχισμένες ιδέες δεν συνιστούν ένα πλαίσιο που μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως ολοκληρωμένος οδηγός για την εκπαίδευση των μελλοντικών δασκάλων αλλά και ότι υπάρχουν τουλάχιστον τέσσερις λόγοι οι οποίοι επιβάλλουν την εφαρμογή της ποικιλίας των μεθόδων του φάσματος των στιλ διδασκαλίας (Mosston & Ashworth, 1997):

Προσωπικά χαρακτηριστικά. Κάθε καθηγητής φυσικής αγωγής αργά ή γρήγορα αναπτύσσει ένα προσωπικό στιλ διδασκαλίας το οποίο και θεωρεί επιτυχημένο. Το προσωπικό του στιλ αποπνέει την προσωπικότητα του, τα ερεθίσματα που έχει δεχθεί και τις γνώσεις του. Αντανακλά έναν μοναδικό συνδυασμό του ποιος είναι, πως αντιλαμβάνεται τα πράγματα, πως πραγματοποιεί τους στόχους του και τι πιστεύει για τη σχέση του με τους μαθητές.

Με άλλα λόγια η μέθοδος διδασκαλίας που ως επί το πλείστον χρησιμοποιεί έχει άμεση σχέση με την ιδιοσυγκρασία του και κάθε εκπαιδευτικός ταξιδεύοντας ανάμεσα στον διδακτικό του βίο, επιτυγχάνει κάποιους στόχους αποτυγχάνοντας σε κάποιους άλλους. Παρόλα αυτά το προσωπικό του στιλ όσο επιτυχημένο και αν είναι περιορίζει τον εκπαιδευτικό από το να υιοθετήσει και άλλες-πιθανόν πιο αποτελεσματικές -εναλλακτικές λύσεις

Διαφορές στις ικανότητες των μαθητών. Κάθε μαθητής είναι μία διαφορετική προσωπικότητα. Μαθαίνει με διαφορετικό τρόπο, έχει διαφορετικές ικανότητες, ανάγκες και επιθυμίες. Με ποιο τρόπο ένας εκπαιδευτικός θα συνταιριάζει τα διαφορετικά προσόντα των μαθητών μιας μία σχολικής τάξης έτσι ώστε να δημιουργήσει ένα θετικό περιβάλλον μάθησης και δημιουργίας: Για να το πετύχει αυτό πρέπει να αναζητήσει επιπρόσθετες εναλλακτικές λύσεις μέσω των μεθόδων διδασκαλίας.

Οι πολλαπλοί διδακτικοί στόχοι της παιδείας. Το σχολικό περιβάλλον είναι πλούσιο σε στόχους και αντικείμενα που άπτονται μίας μεγάλης γκάμας ανθρώπινων ικανοτήτων. Αυτή η γκάμα των αντικειμένων εκτείνεται από μεγιστοποίηση της απόδοσης μέχρι τη χρήση στρατηγικών σε ομαδικά αθλήματα. Ως εκ τούτου και τα αναλυτικά προγράμματα αντιμετωπίζουν την πρόκληση της ανταπόκρισης σε αυτούς τους πολλαπλούς στόχους. Αυτή η επέκταση και η πολυμορφικότητα των στόχων απαιτεί και μία μεγάλη ποικιλία από μεθόδους διδασκαλίας, όπου η κάθε μια έχοντας



τη δική της ξεχωριστή δομή και διδακτική επίδραση, προκαλεί ένα διαφορετικό και ολοκληρωμένου πλαισίου διδασκαλίας.

Η ανάγκη για κατανόηση και μια ολοκληρωμένη εικόνα για τη διδασκαλία. Όπως προαναφέρθηκε στο φάσμα (Mosston & Ashworth, 1986), αντανακλώνται δύο βασικές ανθρώπινες ικανότητες: η ικανότητα αναπαραγωγής γνώσεων και η ικανότητα παραγωγής νέων γνώσεων. Ανάλογα μ' αυτές τις ικανότητες οι μέθοδοι κατατάσσονται σε δύο ομάδες: την αναπαραγωγική ομάδα και την παραγωγική ομάδα. Κάθε δραστηριότητα, κάθε άθλημα περιέχει πράγματα που μπορούμε ή θα έπρεπε να διδαχθούμε με μεθόδους που απαιτούν αντιγραφή (αναπαραγωγή) ή ανακάλυψη και δημιουργία (παραγωγή).

Οι περισσότερες δραστηριότητες προβάλλουν ευκαιρίες για εξερεύνηση του αγνώστου. Υπάρχει πάντα η δυνατότητα σχεδιασμού μίας νέας στρατηγικής, μίας εξερεύνησης ενός νέου συνδυασμού κινήσεων στον δάσκαλο. Οι δάσκαλοι που επιλέγουν να προσεγγίσουν τα αντικείμενα είτε παραγωγικά είτε αναπαραγωγικά θα μάθουν και θα αποκτήσουν εμπειρία, θα γίνουν κινητικοί και θα εμπλουτίσουν τις εμπειρίες τόσο τις δικές τους όσο και των μαθητών τους. Αυτός ο εμπλουτισμός περιλαμβάνει μία ποικιλία γνωστικών εμπλοκών που δεν είναι δυνατές όταν τα αναπαραγωγικά στιλ χρησιμοποιούνται μόνιμα.

Οι διαδικασίες ανακάλυψης και δημιουργίας απαιτούν ειδικές συνθήκες που είναι δυνατές όταν εμπλέκονται και αναπαραγωγικά στιλ διδασκαλίας. Κάθε μέθοδος έχει το χώρο της στην πολλαπλή πραγματικότητα της διδασκαλίας και της μάθησης. Η πρόταση του φάσματος είναι ότι η διδασκαλία καθοδηγείται από μία αρχή, την *επιλογή*. Κάθε διδακτική δράση είναι συνέπεια μίας προηγούμενης απόφασης. Η επιλογή της απόφασης είναι το κέντρο της συμπεριφοράς γιατί αντανακλά έναν μοναδικό

συνδυασμό της προσωπικότητάς και των πιστεύω ενός ατόμου (Mosston, & Ashworth, 2002).

Οι έρευνες στη χώρα μας και στο εξωτερικό (Digellidis, 2000; Papaioannou, Diggelidis 1998; Goldberger, Gerney, Chamberlain, 1982; Goldberger, 2006), έχουν δείξει ότι τα συναισθήματα των παιδιών από την εφαρμογή του μαθητοκεντρικών μεθόδων διδασκαλίας είναι αναμφίβολα θετικά. Οι μέθοδοι που έχουν για επίκεντρο το μαθητή είναι: α) της καθοδηγούμενης ανακάλυψης, β) της συγκλίνουσας εφευρετικότητας, γ) της αποκλίνουσας παραγωγικότητας, δ) του προγράμματος που σχεδιάζει ο μαθητής, ε) της πρωτοβουλίας του μαθητή και στ) της αυτοδιδασκαλίας.

Σύμφωνα με τις παραπάνω έρευνες, η μάθηση προάγεται περισσότερο ειδικά όσο απομακρυνόμαστε από δασκαλοκεντρικές μεθόδους (παραγγέλματος, πρακτική), ενεργοποιώντας το μαθητή, μέσα από παροχή επιλογών, αυτονομίας και απονομής ευθυνών και αρμοδιοτήτων (Harrison, Fellingham, Buck & Pellet 1995; Mosston, 1981; Digellidis, 2000; Byra, 2006).

Το μείζον θέμα όμως στη διδασκαλία δεν είναι το ποια μέθοδος είναι καλή ή καλύτερη, αλλά ποια μέθοδος είναι η πλέον κατάλληλη για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων.

Κάθε μέθοδος έχει τη χρησιμότητά της στην πολύπλοκη πραγματικότητα της διδασκαλίας. Σύμφωνα με τους Mosston & Ashworth (2002), πρέπει κάθε εκπαιδευτικός να σκεφτεί και να προβληματιστεί πάνω στα ερωτήματα πριν την επιλογή της μεθόδου διδασκαλίας:

α) Ποιοι είναι οι στόχοι του μαθήματος; Τι θέλει να πετύχει ο εκπαιδευτικός με τη διδασκαλία του; Θέλει πχ να κάνει τους μαθητές του να μάθουν ένα κινητικό πρότυπο;

β) Ποιες είναι οι προτεραιότητές του εκτός από τη διδασκαλία κινητικών δεξιοτήτων; Θέλει εκτός των άλλων να ενισχύσει τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών; Θέλει να ενισχύσει την αυτοαποτελεσματικότητά τους καθώς και να τους βοηθήσει να αναπτύξουν συγκλίνουσα σκέψη;

γ) Ποιο είναι το αντικείμενο της διδασκαλίας (ενόργανη, χοροί κλπ).

Ο Stork (2002) αναφέρει ότι η επιλογή των μεθόδων διδασκαλίας διαφοροποιείται και όσο αλλάζει η ηλικία, οι ικανότητες, η γνωστική ανάπτυξη και η ανάγκη για αυτονομία των παιδιών. Γι' αυτό και δεν μπορεί να θεωρηθεί ότι κάποια μέθοδος είναι καλύτερη από μία άλλη, αλλά η καθεμιά από αυτές εξυπηρετεί συγκεκριμένους σκοπούς και συνδέεται με αντικείμενα διδασκαλίας που τους ταιριάζουν περισσότερο (Byra 2000).

Στο παρελθόν έχουν πραγματοποιηθεί πολλές έρευνες προκειμένου να εξεταστούν τα αποτελέσματα των μεθόδων διδασκαλίας στη μάθηση των μαθητών και των μαθητριών στο μάθημα της φυσικής αγωγής (Harrison, Fellingham, Buck & Pellet 1995, Mosston, 1981; Digellidis, 2000, Byra. 2006), έχοντας ως κύριο στόχο την εύρεση της αποτελεσματικότερης μεθόδου.

Σε πιο πρόσφατες όμως έρευνες η προοπτική της καλύτερης μεθόδου βαθμιαία εγκαταλείφθηκε και υιοθετήθηκε η άποψη ότι κάθε μέθοδος εξυπηρετεί συγκεκριμένους σκοπούς και ταιριάζει περισσότερο σε κάποια αντικείμενα διδασκαλίας, κάτι που αποτέλεσε και τον προβληματισμό των μεταγενέστερων ερευνητών (Byra 2000).

2. 1. 4. Ανάλυση των στιλ διδασκαλίας

Μέθοδος παραγγέλματος

Η μέθοδος του παραγγέλματος, η πρώτη μέθοδος του φάσματος, χαρακτηρίζεται από το γεγονός ότι ο δάσκαλος παίρνει όλες τις αποφάσεις στη διαδικασία της

μάθησης. Ο δάσκαλος παίρνει όλες τις αποφάσεις στο στάδιο της προετοιμασίας, της διεξαγωγής και της αξιολόγησης. Ο ρόλος του μαθητή είναι να εκτελεί, να ακολουθεί τις αποφάσεις του δασκάλου. Χρησιμοποιείται όταν απαιτείται υψηλός βαθμός ασφάλειας (πχ ορειβασία, καταδύσεις, ακροβατική γυμναστική), καθώς και σε αθλήματα που απαιτούν υπακοή και πειθαρχία (πολεμικές τέχνες), κυρίως γιατί αναπαράγονται συγκεκριμένες κινήσεις

Μέθοδος πρακτικής διδασκαλίας

Σχεδόν καθημερινά ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να μεγιστοποιήσει το χρόνο άσκησης των μαθητών ενώ ταυτόχρονα προσπαθεί να μειώσει τις ανεπιθύμητες συμπεριφορές στο μάθημά του (Ishee, 2004). Στόχος της μεθόδου της πρακτικής διδασκαλίας είναι να δώσει στο μαθητή τη δυνατότητα να εργαστεί ατομικά, ενώ στο δάσκαλο τη δυνατότητα να παρέχει ατομική ανατροφοδότηση. Ο δάσκαλος παίρνει όλες τις αποφάσεις στο στάδιο της προετοιμασίας και της αξιολόγησης της διδασκαλίας, ενώ εκχωρείται στο μαθητή η ευθύνη για τη λήψη ορισμένων αποφάσεων στο στάδιο της διεξαγωγής της διαδικασίας.

Χρησιμοποιείται όταν στόχος του μαθήματος είναι η μεγιστοποίηση του χρόνου πρακτικής εξάσκησης των μαθητών, καθώς και η ανάπτυξη της διαδικασίας αυτοαξιολόγησης των μαθητών και η προσπάθεια εκπαίδευσης τους στο να ασκούνται χωρίς την άμεση επίβλεψη του καθηγητή. Τέλος χρησιμοποιείται σε σχολεία που ο εξοπλισμός και τα υλικά δεν επαρκούν για όλα τα παιδιά (Mosston & Ashworth, 1997).

Οι μαθητές μαθαίνουν να εκτελούν το έργο ατομικά δεχόμενοι προσωπική ανατροφοδότηση από τον δάσκαλο, η οποία βασίζεται σε πληροφορίες για την απόδοσή του. Ουσιαστικά είναι χρήσιμη σε συνδυασμό με τη μέθοδο παραγγέλματος και σαν συνέχειά της. Είναι η πιο δημοφιλής και συχνά χρησιμοποιούμενη μέθοδος. Όταν

τα παιδιά εξασκούνται σε ζευγάρια, προωθεί και προάγει σεβασμό και κατανόηση για τις διαφορές ανάμεσα στα παιδιά (Garn & Byra, 2002).

Οι συνέπειες από την εφαρμογή της είναι η μεγιστοποίηση του χρόνου διδασκαλίας, και η μείωση του χρόνου αναμονής καθώς και οι ουρές στις ασκήσεις . Είναι επίσης μία βασική μέθοδος για να προχωρήσει ο δάσκαλος σε άλλους τρόπους διδασκαλίας. Δύο διαφορετικοί τρόποι της πρακτικής μεθόδου διδασκαλίας αποτέλεσαν το αντικείμενο έρευνας για τους Goldberger & Gerney (1990). Σκοπός της έρευνας ήταν να εξετάσει την επίδραση δύο διαφορετικών τύπων του πρακτικού στυλ του Mosston στην εκμάθηση του σουτ του ποδοσφαίρου από δύο τάξεις παιδιών της Ε΄ δημοτικού. Η μία τάξη εξασκήθηκε στη συγκεκριμένη δεξιότητα αναπτύσσοντας την σε σταθμούς που είχε καθορίσει ο γυμναστής ο οποίος και αποφάσιζε το πότε τα παιδιά θα μετακινηθούν από σταθμό σε σταθμό. Η άλλη τάξη ασκήθηκε στην ίδια δεξιότητα με τη διαφορά ότι το κάθε παιδί μπορούσε να αποφασίσει από μόνο του τη σειρά περιστροφής-από σταθμό σε σταθμό- και το χρόνο που θα έμενε στον κάθε σταθμό. Διαπιστώθηκε πως ενώ και οι δύο παραπάνω τύποι της πρακτικής μεθόδου ήταν αποτελεσματικές, για τα παιδιά με χαμηλές ικανότητες η δεύτερη ήταν πολύ περισσότερο αποδοτική.

Μέθοδος αμοιβαίας διδασκαλίας

Κατά τη μέθοδο της αμοιβαίας διδασκαλίας οι μαθητές-τριες εργάζονται με βοηθό και παρέχουν ανατροφοδότηση ο ένας στον άλλο. Η ανατροφοδότηση βασίζεται σε κριτήρια που έχει προετοιμάσει ο δάσκαλος (Mosston & Ashworth 1997). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να καθοδηγεί τη συμπεριφορά των παρατηρητών και να παρέχει ανατροφοδότηση σε αυτούς καθώς και να απαντά στις ερωτήσεις των παρατηρητών. Ο ρόλος του μαθητή είναι να επιλέξει εάν θα αναλάβει το ρόλο αυτού που θα εκτελεί ή αυτού που θα παρατηρεί.

Μέθοδος αυτοελέγχου

Η μέθοδος του αυτοελέγχου χρησιμοποιείται όταν στόχος είναι να μάθουν οι μαθητές-τριες να εκτελούν μία άσκηση και να αξιολογούν οι ίδιοι την απόδοση ή την επιτυχία τους, τα δυνατά και αδύναμα σημεία τους. Ειδικότερα όταν στόχος είναι η ανάπτυξη της ικανότητας της αυτοαξιολόγησης, η καλύτερη επίγνωση από την πλευρά του μαθητή των ικανοτήτων του και η εισαγωγή του μαθητή σε ένα πρόγραμμα καθορισμού στόχων. Επίσης χρησιμοποιείται όταν στόχος είναι να σταματήσει ο μαθητής να εξαρτάται από εξωτερικές πηγές ανατροφοδότησης και να αποκτήσει περισσότερη εμπιστοσύνη στον εαυτό του.

Έτσι τα παιδιά εκτελούν μία άσκηση ατομικά και λαμβάνουν προσωπική ανατροφοδότηση από τον εαυτό τους, χρησιμοποιώντας κριτήρια τα οποία έχουν προετοιμαστεί από τον εκπαιδευτικό (Mosston, 1992). Η χρήση αυτής της μεθόδου διδασκαλίας ενδείκνυται για το τελευταίο μάθημα της κάθε ενότητας, όπου και γίνεται αξιολόγησή της. Η αυτοαξιολόγηση των παιδιών σύμφωνα με μία φόρμα κριτηρίων οδηγεί σε καλύτερα αποτελέσματα σε σχέση με την αξιολόγηση των παιδιών από το δάσκαλο (Gerney & Dort, 1992).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να προετοιμάζει το αντικείμενο διδασκαλίας και τα κριτήρια αυτοαξιολόγησης του μαθητή καθώς και να απαντά στις ερωτήσεις που θα του υποβάλλει ο μαθητής. Ο μαθητής έχει να εκτελέσει την άσκηση και να λάβει μερικές ή όλες από τις εννέα αποφάσεις που αναφέρονται στην πρακτική μέθοδο διδασκαλίας, καθώς και να ελέγχει αν εκτελεί σωστά την άσκηση και τι έχει αποκομίσει από το μάθημα.

Σύμφωνα πάντα με τους Mosston & Ashworth, (2002), η μέθοδος του αυτοελέγχου διδάσκει στα παιδιά να είναι ειλικρινή με τον εαυτό τους, ενώ παράλληλα μαθαίνουν να αναγνωρίζουν και να αποδέχονται τα λάθη τους (Διγγελίδης, 2006). Ακό-

μη. μπορεί να επιτευχθεί καλύτερη γνώση της λειτουργίας της κιναισθησης αφού μαθαίνει να παρατηρεί τη δική του εκτέλεση και στη συνέχεια να την αξιολογεί με βάση συγκεκριμένα κριτήρια.

Τέλος ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι δεν υπάρχουν πολλές έρευνες σχετικά με τη μέθοδο του αυτοελέγχου όσον αφορά στη βελτίωση των σχέσεων των μαθητών με τη χρήση γνωστικών στρατηγικών (Byra, 2000; 2006; Jenkins & Byra, 1996).

Μέθοδος του μη αποκλεισμού

Στόχος της μεθόδου αυτής είναι να μάθουν τα παιδιά να επιλέγουν ένα επίπεδο δυσκολίας μίας άσκησης το οποίο μπορούν να εκτελέσουν, καθώς επίσης να μάθουν να ελέγχουν το επίπεδο των ικανοτήτων τους. Επειδή αυτός ο τρόπος διδασκαλίας ασχολείται κυρίως με τη διαφοροποίηση του βαθμού δυσκολίας της άσκησης, αυτή η μέθοδος αναφέρεται και σαν «μέθοδος διαφοροποίησης του βαθμού δυσκολίας της άσκησης».

Μέθοδος της καθοδηγούμενης ανακάλυψης

Ο σκοπός αυτής της μεθόδου είναι να εισάγει τα παιδιά σε μία διαδικασία ανακάλυψης μίας έννοιας απαντώντας σε μία σειρά ερωτήσεων που σχεδιάζονται από το δάσκαλο. Ο δάσκαλος σχεδιάζοντας μία συγκεκριμένη σειρά ερωτήσεων, οδηγεί συστηματικά το μαθητή να ανακαλύψει ένα προκαθορισμένο αποτέλεσμα, να δώσει μία συγκεκριμένη απάντηση, η οποία ήταν παντελώς άγνωστη γι αυτόν (Mosston, 1992).

Η μέθοδος αυτή χρησιμοποιείται όταν στόχος του μαθήματος είναι η ανάπτυξη της δημιουργικότητας του μαθητή, η καλλιέργεια κριτικής σκέψης, ανάλυσης ή και σύνδεσης των ήδη κερτημένων γνώσεων, η κατανόηση μίας έννοιας μέσα από την ενεργό συμμετοχή του μαθητή στη διδασκαλία και η ανάπτυξη της διαδικασίας της επίλυσης προβλημάτων από τους μαθητές.

Μέθοδος της συγκλίνουσας εφευρετικότητας

Η «συγκλίνουσα» και η «αποκλίνουσα σκέψη» (convergent & divergent thought) είναι ένας ορισμός που αρχικά δόθηκε από τον Guilford, (1967) και αφορά σε δύο διαφορετικούς τύπους απάντησης σε ένα συγκεκριμένο πρόβλημα. Αυτό στο οποίο εστίασε ο Guilford ήταν ότι κάποιοι άνθρωποι τείνουν να ψάχνουν για την επίλυση ενός ζητήματος ανάμεσα σε πολλές πιθανές λύσεις (συγκλίνουσα σκέψη), ενώ άλλοι να επινοούν και να ανακαλύπτουν όσο το δυνατόν περισσότερες πιθανές λύσεις (αποκλίνουσα σκέψη). Ο σκοπός της μεθόδου είναι να ανακαλύψει ο μαθητής τη λύση σε ένα πρόβλημα και να καταλήξει σε ένα συμπέρασμα χρησιμοποιώντας τη λογική και την κρίση του.

Μέθοδος της αποκλίνουσας παραγωγικότητας

Οι μαθητές που διδάσκονται με αυτήν τη μέθοδο, δημιουργούν πολλαπλές πιθανές εναλλακτικές απαντήσεις ή λύσεις σε ένα συγκεκριμένο ερώτημα ή πρόβλημα-θέμα που τίθεται από τον εκπαιδευτικό (Διγγελίδης, 2007). Χρησιμοποιείται όταν στόχος του μαθήματος είναι η ανάπτυξη της δημιουργικότητας του μαθητή, η επίγνωση των δυνατοτήτων του καθώς και όταν ο στόχος του δασκάλου είναι να ανακαλύψει κι εκείνος καλύτερα τι έχει πραγματικά διδάξει στους μαθητές του.

Μέθοδος του προγράμματος που σχεδιάζει ο μαθητής

Ο στόχος της μεθόδου είναι να μάθει ο μαθητής να σχεδιάζει, να αναπτύσσει και να εκτελεί μία σειρά από ασκήσεις οργανωμένες σε ένα ατομικό πρόγραμμα. Ο εκπαιδευτικός επιλέγει ένα γενικό αντικείμενο διδασκαλίας ενώ ο μαθητής επιλέγει ένα συγκεκριμένο αντικείμενο, καθορίζει τις ερωτήσεις, συλλέγει τα δεδομένα, ανακαλύπτει τις απαντήσεις και οργανώνει τις πληροφορίες (Mosston, 1992). Στη μέθοδο αυτή ο μαθητής ανεξαρτητοποιείται ακόμα περισσότερο. Απαιτείται φυσικά από το μα-

θητή να έχει κάποιες γνώσεις, να είναι σε θέση να αναγνωρίζει κατηγορίες και στη συνέχεια να οργανώνει ένα σχέδιο δράσης.

Στόχος της μεθόδου της πρωτοβουλίας του μαθητή είναι να επιλεγεί από τον ίδιο η αθλητική εμπειρία που θέλει να δοκιμάσει, να τη σχεδιάσει, να την εκτελέσει και να την αξιολογήσει μαζί με τον εκπαιδευτικό βασισμένος φυσικά σε συμφωνημένα κριτήρια.

Μέθοδος της πρωτοβουλίας του μαθητή.

Η μέθοδος της πρωτοβουλίας του μαθητή παρουσιάζει πολλά κοινά σημεία με το πρόγραμμα που σχεδιάζει ο μαθητής με τη διαφορά πως εδώ δίνεται ένας επιπλέον βαθμός ελευθερίας.

Στόχος της μεθόδου της πρωτοβουλίας του μαθητή είναι να επιλεγεί από τον ίδιο η αθλητική εμπειρία που θέλει να δοκιμάσει, να τη σχεδιάσει, να την εκτελέσει και να την αξιολογήσει μαζί με τον εκπαιδευτικό βασισμένος φυσικά σε συμφωνημένα κριτήρια.

Ο ρόλος του διδάσκοντα στο στάδιο της διεξαγωγής είναι να ακούει, να παρατηρεί, να υποβάλλει ερωτήσεις και να εστιάζει την προσοχή του μαθητή σε αποφάσεις τις οποίες έπρεπε να πάρει αλλά τις έχει παραλείψει. Ο διδάσκων έχει στην πραγματικότητα ένα βοηθητικό και υποστηρικτικό ρόλο (Mosston & Ashworth, 1997).

Μέθοδος της αυτοδιδασκαλίας

Αυτή η μέθοδος δίνει στο μαθητή όλες τις αρμοδιότητες και «εξουσίες» που έχει ο εκπαιδευτικός στη μέθοδο του παραγγέλματος. Ο μαθητής αποφασίζει για το αντικείμενο που θέλει να διδαχθεί, το σχεδιάζει, το εκτελεί και τέλος το αξιολογεί.

Δίνει στο μαθητή την ευκαιρία να πάρει όλες τις αποφάσεις που αφορούν στις προσδοκίες που έχει όσον αφορά το τι θέλει να μάθει χωρίς όμως την άμεση συμμε-

τοχή του δασκάλου. Είναι μία μέθοδος περισσότερο κατάλληλη για την εξάσκηση ενός χόμπι ή μίας δραστηριότητας που θα εκτελεί το άτομο στον ελεύθερο χρόνο του.

Η κάθε μία από τις μεθόδους διδασκαλίας, έχει τη δική της θέση μέσα στη διδακτική πράξη. Γι' αυτό δεν μπορεί να θεωρηθεί πως κάποια μέθοδος είναι καλύτερη από κάποια άλλη, αφού η καθεμία από αυτές εξυπηρετεί συγκεκριμένους σκοπούς και συνδέεται με αντικείμενα διδασκαλίας που του ταιριάζουν περισσότερο.

2.2. ΠΑΡΑΚΙΝΗΣΗ

“Ήθελα να κάνω κάτι μέσα στα όρια μου, όταν ολόκληρο το σώμα μου “ούρλιαζε” από τον πόνο, όλα γύρω μου ήθελαν την πτώση, αλλά συνέχισα”.

“Revelations”, Moffatt, 2009

2.2.1. Ορισμός

Η παρακίνηση θα μπορούσε να οριστεί ως «η κατεύθυνση και η ένταση μίας προσπάθειας». Η κατεύθυνση, αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο το άτομο προσεγγίζει, εγκαταλείπει ή παραμένει σε μία κατάσταση, ενώ η ένταση αφορά στο μέγεθος της προσπάθειας που καταβάλλεται από το άτομο σε μία ορισμένη κατάσταση (Weiberg & Gould, 1995).

Σύμφωνα με έναν άλλο ορισμό όταν χρησιμοποιούμε τον όρο παρακίνηση στην ερευνητική βιβλιογραφία αναφερόμαστε κυρίως σε ότι ενεργοποιεί και κατευθύνει την ανθρώπινη συμπεριφορά καθώς και στον τρόπο με τον οποίο αυτή η συμπεριφορά μπορεί να διατηρηθεί ή να παραμείνει. Το καθένα από αυτά τα στοιχεία, αντιπροσωπεύει και ένα σημαντικό παράγοντα για την κατανόηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς (Steers & Porter, 1987). Η συστηματική μελέτη των αιτιών της ανθρώπινης συμπεριφοράς έχει δώσει γνώσεις που χρησιμοποιούνται τόσο στο χώρο της εκπαίδευσης γενικότερα, όσο και στο μάθημα της φυσικής αγωγής ειδικότερα.

Η παρακίνηση αποτελεί το θεμέλιο για κάθε επίτευγμα δραστηριοποιώντας τα άτομα, περιλαμβάνοντας την εστίαση της προσοχής και τον ενθουσιασμό να κάνει κάποιος ορισμένες ενέργειες για να εκπληρώσει τους στόχους που έχει θέσει. Οι πράξεις των ατόμων κυρίως κατευθύνονται από τους στόχους τους και τις προθέσεις τους (Locke & Latham, 1990).

2. 2. 2 Είδη παρακίνησης

Η παρακίνηση κατηγοριοποιείται σε δυο μορφές: την εσωτερική (intrinsic motivation) και την εξωτερική (extrinsic motivation).

Ένας άνθρωπος, για να προβεί σε μία ενέργεια, σε μία συμπεριφορά, πρέπει να ωθείται από ένα ή περισσότερα κίνητρα. Όταν τα κίνητρα είναι μία αμοιβή, ένας έπαινος, μία φραστική επιβεβαίωση από τους άλλους ή ακόμα η αποφυγή κάποιας ποινής, τότε τα κίνητρα ορίζονται ως εξωτερικά. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα στο χώρο του αθλητισμού είναι οι υλικές παροχές που δίνονται στους αθλητές ως επιβράβευση. Τότε, ο αθλητισμός λειτουργεί για τους ανθρώπους αυτούς σαν το μέσο για την απόκτηση αυτών των αγαθών. Η παρακίνηση από την οποία ωθούνται σε αυτή την περίπτωση καλείται «εξωτερική» γιατί αυτό που τους οδηγεί στην ενασχόληση αλλά και στην επιμονή για την επίτευξη ενός στόχου είναι η απολαβή της τελικής αμοιβής (Θεοδωράκης et al, 1998).

Αντίθετα, παρά το γεγονός ότι κάποιες φορές δεν μπορούν να αναγνωριστούν εξωτερικά κίνητρα στην συμπεριφορά των ατόμων, παρατηρείται συχνά το φαινόμενο να ασχολούνται τα άτομα με μία δραστηριότητα. Όταν κάποιο παιδί την ώρα που αθλείται προσπαθεί και εμμένει στην προσπάθειά του χωρίς να προσβλέπει σε κάτι, ή όταν ενήλικες γυμνάζονται τακτικά χωρίς να υπάρχουν ιδιαίτεροι λόγοι υγείας ή εξωτερικής εμφάνισης, απλά και μόνο για την ευεξία και την ευχαρίστηση που προκαλείται από την άσκηση, τότε τα κίνητρα που διέπουν αυτή τη συμπεριφορά είναι εσωτε-

ρικά. Σε αυτή την περίπτωση ο αθλητισμός δεν αποτελεί μέσο για επίτευξη άλλου στόχου, αλλά λειτουργεί ως αυτοσκοπός, και η παρακίνηση των ατόμων ονομάζεται «εσωτερική» (Θεοδωράκης et al., 1998; Maureen & Chaumonton, 1992). Η εσωτερική παρακίνηση, αναφέρεται σαν «προσκόλληση σε μια δραστηριότητα με σκοπό την ευχαρίστηση, χωρίς την προσδοκία υλικών αμοιβών ή εξωτερικών εξαναγκασμών» (Pelletier, Tuson, Fortier, Vallerand, Briere & Blais, 1995). Ακόμα, αναφέρεται σε υψηλά αυτοκαθοριζόμενες συμπεριφορές που πηγάζουν από την χαρά, την ευχαρίστηση και την ικανοποίηση που νιώθει το άτομο από την συμμετοχή και μόνο στην δραστηριότητα (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000).

Ο Vallerand και συνεργάτες του (1992, 1993) πρότειναν την ταξινόμηση της εσωτερικής παρακίνησης σε τρεις κατηγορίες:

α) *Την εσωτερική παρακίνηση για γνώση*: όπου το άτομο συμμετέχει σε μια δραστηριότητα για να βιώσει ευχαρίστηση και ικανοποίηση από την μάθηση, την εξερεύνηση και την προσπάθεια να καταλάβει κάτι καινούργιο.

β) *Την εσωτερική παρακίνηση για επίτευξη*: όπου η συμμετοχή στη δραστηριότητα γίνεται για την ικανοποίηση και την ευχαρίστηση που βιώνει το άτομο όταν προσπαθεί να πετύχει σε ένα έργο ή να δημιουργήσει κάτι καινούργιο.

γ) *Την εσωτερική παρακίνηση για αισθητική διέγερση*: όπου η εμπλοκή σε μια δραστηριότητα γίνεται για να νιώσει το άτομο τα συναισθήματα της χαράς, του ενθουσιασμού και της αισθητηριακής απόλαυσης.

Αυτές οι τρεις υποκατηγορίες της εσωτερικής παρακίνησης έχει βρεθεί ότι είναι υψηλά αλληλοσχετιζόμενες (Pelletier, Fortier, Vallerand, Tuson, Briere & Blais, 1995).

Η εσωτερική παρακίνηση ενός ατόμου για την εμπλοκή του σε μία δραστηριότητα μπορεί να είναι υψηλή ή χαμηλή. Η απόφαση που παίρνει για να εμπλακεί σε

μία δραστηριότητα, η αυξημένη ένταση της προσπάθειας που καταβάλλει καθώς και η συνέπεια με την οποία αφιερώνεται στο έργο που έχει αναλάβει μα και η απουσία εξωτερικών κινήτρων, είναι στοιχεία που αποδεικνύουν υψηλή «εσωτερική παρακίνηση». Σε αντίθεση φυσικά, η ασυνέπεια, η έλλειψη αφοσίωσης και επιμονής στην προσπάθεια καθώς και η πρόωρη εγκατάλειψη, υποδηλώνουν «χαμηλή εσωτερική παρακίνηση».

Ο Vallerand, (1997) πρότεινε ένα ιεραρχικό μοντέλο, το οποίο παρέχει το σκελετό δόμησης των βασικών μηχανισμών που διέπουν τις διαδικασίες παρακίνησης στον αθλητισμό και γενικότερα την άσκηση. Το μοντέλο αυτό ονομάστηκε ως το «ιεραρχικό μοντέλο της εσωτερικής και εξωτερικής παρακίνησης».

Σύμφωνα με το συγκεκριμένο μοντέλο, προτείνεται η εξέταση των τριών ειδών παρακίνησης (εσωτερική, εξωτερική, μη-παρακίνηση) σε τρία ιεραρχικά δομημένα επίπεδα γενικότητας. Τα επίπεδα αυτά είναι το γενικό (γενικά στη ζωή), το επίπεδο χώρου δράσης (σχολείο, διαπροσωπικές σχέσεις, ελεύθερος χρόνος) και το επίπεδο κατάστασης (η συγκεκριμένη προπόνηση, το ημερήσιο μάθημα ΦΑ). Η μελέτη της παρακίνησης στα τρία διαφορετικά επίπεδα γενικότητας επιτρέπει την εξαγωγή συμπερασμάτων με μεγαλύτερη ακρίβεια και λεπτομέρεια (Vallerand, Pelletier, L. G., & Koestner, 2008).

Επίσης, σύμφωνα με το μοντέλο του Vallerand, οι κοινωνικοί παράγοντες που υπάρχουν σε κάθε επίπεδο γενικότητας επηρεάζουν σημαντικά την παρακίνηση. Έτσι, οι γενικοί κοινωνικοί παράγοντες επηρεάζουν την παρακίνηση στο γενικό επίπεδο, οι κοινωνικοί παράγοντες του χώρου δράσης επηρεάζουν την παρακίνηση του χώρου δράσης και οι κοινωνικοί παράγοντες του επιπέδου κατάστασης επηρεάζουν την παρακίνηση στο επίπεδο κατάστασης.

Στο καθένα από τα τρία επίπεδα γενικότητας και ανάμεσα στους κοινωνικούς παράγοντες και την παρακίνηση παρεμβάλλονται τρεις μεσολαβητές:

- α) η αντιλαμβανόμενη ικανότητα (αποτελεσματική αλληλεπίδραση με το περιβάλλον)
- β) η αίσθηση της αυτονομίας (ελευθερία επιλογών)
- γ) οι σχέσεις με τους σημαντικούς άλλους – φίλους γονείς κλπ (Vallerand & Losier, 1999).

Τα τρία επίπεδα γενικότητας επηρεάζονται μεταξύ τους ως προς την παρακίνηση με μία σχέση που έχει κατεύθυνση από το ανώτερο στο αμέσως κατώτερο επίπεδο. Αυτό σημαίνει πως η παρακίνηση στο γενικότερο επίπεδο θα επηρεάσει την παρακίνηση στο επίπεδο χώρου δράσης (π.χ. το είδος της παρακίνησης που το άτομο βιώνει στη ζωή του επηρεάζει την παρακίνηση στον αθλητισμό). Αυτή με τη σειρά της θα επηρεάσει την παρακίνηση κατάστασης (η παρακίνηση στον αθλητισμό θα επηρεάσει την παρακίνηση σε κάποιο ημερήσιο μάθημα φυσικής αγωγής).

Επίσης, το μοντέλο χαρακτηρίζεται από την αρχή της εξειδίκευσης, σύμφωνα με την οποία η παρακίνηση κατά τη διάρκεια μιας συγκεκριμένης αθλητικής δραστηριότητας σε μία δεδομένη στιγμή, κυρίως επηρεάζεται από την παρακίνηση στο χώρο του αθλητισμού και από τους παράγοντες εκείνης της στιγμής που σχετίζονται άμεσα με την αθλητική δραστηριότητα. Τέλος, όταν η παρακίνηση ενός κατώτερου επιπέδου παραμένει σταθερή για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα, μπορεί να επηρεάσει την παρακίνηση στο αμέσως υψηλότερο επίπεδο (Vallerand, 1997).

Σύμφωνα με το μοντέλο του Vallerand, η παρακίνηση συνεπάγεται κάποια αποτελέσματα, τα οποία μπορεί να είναι γνωστικά, συναισθηματικά ή συμπεριφορικά. Από τον τύπο της παρακίνησης (εσωτερική, εξωτερική, έλλειψη παρακίνησης), εξαρτάται η ποιότητα των αποτελεσμάτων, τα οποία σε ένα συγκεκριμένο επίπεδο γενικότητας καθορίζονται από την παρακίνηση στο ίδιο επίπεδο.

Αυτό σημαίνει πως η παρακίνηση σε μία συγκεκριμένη στιγμή (π.χ σε μία προπόνηση) έχει κάποιες συνέπειες εκείνη τη συγκεκριμένη στιγμή (π.χ. ενδιαφέρον για την προπόνηση), ενώ η παρακίνηση σε ένα χώρο δράσης (π.χ. εκπαίδευση) επηρεάζει τα συναισθήματα και τη συμπεριφορά ως προς το χώρο αυτό γενικότερα.

Τέλος, τα αποτελέσματα και η παρακίνηση πρέπει να προσεγγίζονται όχι μόνο στο ίδιο επίπεδο γενικότητας αλλά και στον ίδιο τομέα. Δηλαδή, το ενδιαφέρον κάποιου για τον αθλητισμό επηρεάζεται κυρίως από την παρακίνηση που έχει αναπτύξει στο χώρο του αθλητισμού και όχι από την παρακίνησή του στο χώρο της εκπαίδευσης (Vallerand, 1997).

Έρευνες που έγιναν στο παρελθόν (Θεοδωράκης, Γούδας, Παπαιωάννου, 1999; Maureen & Chaumeton, 1992; Ryan, 1982; Ryan, Mims & Koestner, 1983), έχουν δείξει ότι άτομα που ασχολούνταν με μία δραστηριότητα με απώτερο σκοπό το να αποκομίσουν χρήματα, επαίνους καλής απόδοσης, βραβεία ή ακόμα και να αποφύγουν κάποια ποινή ή επίπληξη, είχαν χαμηλότερα επίπεδα εσωτερικής παρακίνησης και έδειχναν λιγότερο ενδιαφέρον για αυτήν τη συγκεκριμένη δραστηριότητα, από ότι τα άτομα τα οποία δεν αποσκοπούσαν σε κανενός είδους αμοιβή ή δεν ήθελαν να αποφύγουν κάποια οδυνηρή συνέπεια.

Η παρουσία παραγόντων όπως η επίβλεψη, η διορία επίτευξης του αποτελέσματος και ο έντονος συναγωνισμός, μείωνε την εσωτερική παρακίνηση. Η χρήση εξωτερικών κινήτρων αντί να αυξήσει την εσωτερική παρακίνηση των ανθρώπων, έχει σαν αποτέλεσμα τη μείωσή της (Ryan, 1982; Ryan, Mims & Koestner, 1983).

Έτσι, σύμφωνα με τους ερευνητές, έχει προταθεί πως και η εξωτερική παρακίνηση μπορεί να έχει τέσσερις μορφές (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Connell, 1989):

α) *Εξωτερική ρύθμιση*: η οποία υφίσταται όταν η συμπεριφορά ρυθμίζεται από εξωτερικές πηγές, όπως αμοιβές ή εξαναγκασμούς.

β) *Εσωτερική πίεση*: που γίνεται ορατή όταν κάποιος πιέζεται να προβεί σε μία ενέργεια, ειδικά νιώθει ιδιαίτερα άσχημα με τον εαυτό του.

γ) *Αναγνωρίσιμη ρύθμιση*: η οποία κάνει την εμφάνισή της όταν κάποιος παρακινείται γιατί θεωρεί εξαιρετικά σημαντικό αυτό που κάνει, χωρίς όμως να αποκομίζει ιδιαίτερη ευχαρίστηση από την ίδια τη δραστηριότητα.

δ) *Ολοκληρωμένη ρύθμιση*: κατά την οποία η συμπεριφορά ενσωματώνεται σε ένα σύνολο συμπεριφορών που εκφράζουν τον άνθρωπο.

Σε όλες τις περιπτώσεις αυτό που τελικά καθορίζει εάν το κίνητρο είναι «εσωτερικό», «εξωτερικό» ή «καθόλου αντιληπτό», είναι ο βαθμός στον οποίο το ίδιο το άτομο νιώθει ότι καθορίζει τη συμπεριφορά του. Κάποια κίνητρα είναι λιγότερο αυτοκαθοριζόμενα, όπως τα εξωτερικά, και κάποια περισσότερο αυτοκαθοριζόμενα, όπως τα εσωτερικά (Θεοδωράκης, Γούδας & Παπαιωάννου, 1998).

Υπάρχουν όμως και οι περιπτώσεις όπου οι άνθρωποι ίσως να μην αντιλαμβάνονται τους λόγους για τους οποίους προβαίνουν στις συγκεκριμένες ενέργειες, δεν έχουν δηλαδή την αίσθηση ότι οι πράξεις τους καθορίζονται από τους ίδιους. Αυτή η περίπτωση ονομάζεται «έλλειψη παρακίνησης», (amotivation), γιατί το άτομο έχει την αίσθηση ότι δεν ελέγχει τη συμπεριφορά του, ενεργεί χωρίς πρόθεση (Vallerand, 1997; Pelletier, Dion, Tuson & Green-Demers, 1999).

Από τα αποτελέσματα ερευνών βρέθηκε ότι το περιβάλλον διαδραματίζει ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στον αυτοκαθορισμό των ατόμων ενισχύοντας ή μειώνοντας τον ενώ ταυτόχρονα αυξάνει ή μειώνει την εσωτερική τους παρακίνηση (Biddle & Goudas, 1997). Αυτό συμβαίνει γιατί η χορήγηση μίας αμοιβής ή το ενδεχόμενο μίας ποινής, επηρεάζει την αυτονομία που νιώθει ένα άτομο (τη γνώμη που έχει για τους λόγους που τον προτρέπουν στην εμπλοκή σε μία δραστηριότητα), οριοθετώντας έτσι εάν τα κίνητρά του είναι περισσότερο εξωτερικά παρά εσωτερικά (Vallerand,

1997). Αυτό όμως που τελικά επηρεάζει την εσωτερική παρακίνηση δεν είναι το ίδιο το εξωτερικό ερέθισμα αλλά ο τρόπος με τον οποίο το εκλαμβάνει το άτομο.

Η παρακίνηση αποτελεί ένα από τα χαρακτηριστικά που βρίσκονται στο επίκεντρο του ερευνητικού ενδιαφέροντος τόσο στη φυσική αγωγή στο σχολείο όσο και στον χώρο του αθλητισμού γενικότερα και σχετίζεται άμεσα με τους στόχους για επίτευξη που θέτει το άτομο.

2. 2. 3. Θεωρητικές προσεγγίσεις της εσωτερικής παρακίνησης.

Οι περισσότερες θεωρίες που αναπτύχθηκαν στην προσπάθεια να ερμηνεύσουν την ανθρώπινη συμπεριφορά, έχουν τις ρίζες τους στην αρχή του «ηδονισμού», η οποία presbeúei ότι οι άνθρωποι έχουν την τάση να αναζητούν την ευχαρίστηση και να αποφεύγουν τον πόνο. Η θεωρία αυτή πηγάζει από τους αρχαίους Έλληνες φιλόσοφους. Αργότερα, κατά τον 18^ο και 19^ο αιώνα, χρησιμοποιήθηκε για την εξήγηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς από φιλόσοφους όπως ο Locke, ο Bentham, ο Mill, ο Helvetious (Steers & Porter, 1987).

Στα τέλη του 19^{ου} αιώνα άρχισαν να εγκαταλείπονται οι προβληματισμοί που βασίζονταν στις αρχές της φιλοσοφίας και το ενδιαφέρον στράφηκε σε απόψεις που στηρίζονταν σε επιστημονικά τεκμηριωμένες απόψεις της επιστήμης της ψυχολογίας. Έτσι, αναπτύχθηκαν ορισμένες θεωρίες με στόχο την κατανόηση των αιτιών της ανθρώπινης συμπεριφοράς.

Η θεωρία της ανάγκης για επίτευξη

Είναι η σημαντικότερη θεωρία, η οποία πρώτη φορά διατυπώθηκε από τον Murray (1938), ο οποίος αντιμετώπισε την ανάγκη εμπλοκής σε καταστάσεις επίτευξης ως μία βασική ανάγκη του ατόμου.

Οι βασικές ανάγκες που καλείται να ικανοποιήσει ο άνθρωπος στη ζωή του, είναι: Η ανάγκη για κοινωνικοποίηση, για επιθετικότητα, για αυτονομία, για καρτερι-

κότητα, για επίδειξη, για αποφυγή κινδύνων, για αυθορμητισμό, για τρυφερότητα, για οργάνωση, για δύναμη, για συμπάθεια, για ικανοποίηση της περιέργειας και η ανάγκη για επίτευξη. Για την ικανοποίηση της τελευταίας αυτής ανάγκης οι άνθρωποι προσπαθούν να επιτύχουν σε δύσκολα καθήκοντα, θέτουν υψηλούς στόχους, καταβάλλουν μέγιστη προσπάθεια για να βελτιωθούν και αντιδρούν θετικά στο συναγωνισμό.

Το κίνητρο φυσικά που διακατέχει και παρακινεί τους ανθρώπους είναι η κατάκτηση της επιτυχίας και η αποφυγή της αποτυχίας. Τα άτομα που υιοθετούν στόχους επίτευξης δεν διακατέχονται από συναισθήματα αποτυχίας αλλά επιτυχίας. Αντίθετα, τα άτομα που δεν θέτουν στόχους, συνήθως δεν έχουν κίνητρα για επιτυχία ενώ ταυτόχρονα μερικές φορές φοβούνται την αποτυχία (Atkinson & Litwin, 1960).

Η θεωρία απόδοσης αιτιών

Οι Weiner και Kukla (1971), προσέγγισαν διαφορετικά την παρακίνηση μέσα από τη θεωρία της απόδοσης. Η θεωρία αυτή πραγματεύεται τις μεθόδους και τις απλές εξηγήσεις που οι άνθρωποι ενστερνίζονται για να νιώθουν πως οι ίδιοι ελέγχουν τη ζωή τους. Σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή το βασικό κίνητρο για να εμπλακεί ένα άτομο σε μία δραστηριότητα είναι η προσδοκία της επιβεβαίωσης από τους άλλους που είναι και το φυσικό επακόλουθο της επιτυχίας, μίας επιτυχίας που είναι αποκλειστικά προσωπική επίτευξη. Όσο λιγότερες είναι οι πιθανότητες επιτυχίας, τόσο περισσότερο αποδίδουν την επιτυχία τους στον εαυτό τους και την αποτυχία τους σε εξωτερικούς παράγοντες. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα την επιλογή καθηκόντων ανάλογων των ικανοτήτων τους.

Αντίθετα τα άτομα που δεν προσπαθούν πολύ και αποδίδουν την αποτυχία περισσότερο σε έλλειψη ικανότητας ή στην τύχη και επιλέγουν ιδιαίτερα εύκολα και με μεγάλες πιθανότητες επιτυχίας ή πολύ δύσκολα καθήκοντα, όπου η αποτυχία θα απο-

δοθεί στην δυσκολία του καθήκοντος, είναι άτομα με χαμηλά κίνητρα επιτυχίας (χαμηλή παρακίνηση για επίτευξη).

2.3. ΣΤΟΧΟΙ ΕΠΙΤΕΥΞΗΣ – ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΙ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΙ

2.3.1. Θεωρία των στόχων επίτευξης.

Σύμφωνα με την θεωρία των στόχων επίτευξης, οι λόγοι για τους οποίους ένα άτομο ξεκινάει και εμπλέκεται σε μια δραστηριότητα ή αναλαμβάνει μια εργασία είναι ιδιαίτερης σημασίας. Οι στόχοι που υιοθετούνται από τα άτομα και ονομάζονται προσωπικοί προσανατολισμοί λειτουργούν διαφορετικά ως προς τον τρόπο με τον οποίο ερμηνεύουν και βιώνουν την προσωπική τους επάρκεια σε ένα περιβάλλον επίτευξης όπως το σχολείο ή ο αθλητισμός (Nicholls, 1984; Ames, 1984; Dweck, 1986).

Πρόκειται:

α) για τον προσωπικό προσανατολισμό στο «εγώ» (Nicholls, 1989) ή αλλιώς στην «απόδοση» (Dweck, 1986; Ames, 1984) και

β) για τον προσωπικό προσανατολισμό στη «δουλειά» (Nicholls, 1989) ή αλλιώς στη «μάθηση» (Dweck, 1986) και στην «προσωπική βελτίωση» (Ames, 1992).

Όσοι άνθρωποι θέτουν στόχους για «απόδοση», επιδιώκουν να κερδίζουν θετικές κριτικές από τους άλλους και να αποφεύγουν τις αρνητικές. Γι' αυτό, πολλές φορές φοβούμενοι την αποτυχία επιλέγουν εύκολους στόχους. Αντίθετα, όταν είναι πολύ σίγουροι για τον εαυτό τους, επιλέγουν δύσκολους στόχους αλλά και πάλι για να αποδείξουν την υπεροχή τους.

Όταν η επιτυχία ή η αποτυχία καθορίζονται με βάση τη σύγκριση με την επίδοση των άλλων, όταν δηλαδή η αξιολόγηση της επίδοσης βασίζεται σε νόρμες, τότε ο στόχος που υιοθετείται είναι προσανατολισμένος στο «εγώ». Από την άλλη όταν η αξιολόγηση της επίδοσης γίνεται με γνώμονα την προσωπική βελτίωση και την μά-

θηση, είναι δηλαδή αυτοαναφερόμενη, ο στόχος που έχει υιοθετηθεί είναι προσανατολισμένος στη «δουλειά» (Nicholls, 1989).

Εντελώς διαφορετικά λειτουργούν οι άνθρωποι που θέτουν στόχους για «μάθηση» και επιθυμούν να αναπτύξουν τις ικανότητές τους, να αποκτήσουν νέες δεξιότητες και να μάθουν καινούρια πράγματα (Dweck, 1999).

Αυτό βέβαια δεν σημαίνει ότι οι προσανατολισμοί στόχων είναι «προσωπικά κληρονομούμενα χαρακτηριστικά», αλλά είναι περισσότερο γνωστικά σχήματα που μπορεί να μεταβληθούν καθώς το άτομο επεξεργάζεται τις πληροφορίες που λαμβάνει για την απόδοση του, σε συγκεκριμένες δραστηριότητες. Έτσι το να είσαι προσανατολισμένος στην «δουλειά» ή στο «εγώ» αναφέρεται στην προδιάθεση του ατόμου να υιοθετήσει τον έναν ή τον άλλον προσανατολισμό σε συγκεκριμένες καταστάσεις επίτευξης (Roberts, 2001).

Σύμφωνα με τη Duda, (2005), σε περιβάλλον υψηλής επίτευξης, αθλητές με υψηλούς στόχους και επιδόσεις, είναι δυνατό να είναι έντονα προσανατολισμένοι τόσο στο εγώ όσο και στη μάθηση. Υπερθεματίζοντας ως προς αυτή την άποψη, οι Kavussanu και Roberts, (1996), όπως και ο Treasure (1997), απέδειξαν πως οι προσανατολισμοί στόχων, όπως αξιολογήθηκαν από τον Nicholls (1989), μπορούν να συνυπάρχουν σαν ξεχωριστές διαστάσεις, χωρίς να σχετίζονται μεταξύ τους. Έτσι, υποστήριξαν πως κάποιο άτομο μπορεί να είναι έντονα προσανατολισμένο και στο «εγώ» και στη «δουλειά».

Διαφορετικοί στόχοι αντανακλούν διαφορετική ερμηνεία της ικανότητας και της προσπάθειας. Συγκεκριμένα, άτομα προσανατολισμένα στο «εγώ» θεωρούν ότι η ικανότητα και η προσπάθεια είναι τελειώς διαφορετικές αιτίες αποτελεσμάτων, ενώ τα άτομα που είναι προσανατολισμένα στη «δουλειά» δεν διαφοροποιούν την προ-

σπάθεια από την ικανότητα και πιστεύουν ότι η βελτίωση μέσω προσπάθειας υπονοεί την παρουσία ικανότητας.

Για να κατανοηθεί η διαφορετική συμπεριφορά των διάφορων ατόμων θα πρέπει εκτός από τα παραπάνω να ληφθεί υπ' όψη και η άποψη που τα ίδια τα άτομα έχουν για τον εαυτό τους και τις ικανότητές τους, διότι η επικείμενη επιτυχία ή αποτυχία αποτελούν πάντα πηγές έντονων συναισθημάτων.

Άτομα με διαφορετικό προσανατολισμό (εμπλοκή «στο εγώ» ή «στη δουλειά») σε συνδυασμό με διαφορετική αντιλαμβανόμενη ικανότητα (χαμηλή ή υψηλή) βιώνουν διαφορετικά συναισθήματα ως αποτέλεσμα της επιτυχίας ή της αποτυχίας. Άτομα προσανατολισμένα «στο εγώ», με χαμηλή αντιλαμβανόμενη ικανότητα βιώνουν την αποτυχία πολύ οδυνηρά και οδηγούνται στο συμπέρασμα ότι δεν μπορούν να πετύχουν τίποτα όσο και αν προσπαθήσουν.

Αντίθετα, άτομα προσανατολισμένα «στη δουλειά» βιώνουν την αποτυχία ως ελλιπή προσπάθεια είτε έχουν υψηλή είτε χαμηλή αντιλαμβανόμενη ικανότητα, δεν φοβούνται να αντιμετωπίσουν δύσκολες καταστάσεις και νιώθουν ότι ελέγχουν περισσότερο το περιβάλλον τους (Dweck & Leggett, 1988; Nicholls, 1984).

Άρα λοιπόν η λειτουργία και η πρόθεση της συμπεριφοράς πρέπει να ερμηνεύονται σε συνδυασμό, για να είναι δυνατόν να αναγνωριστούν οι στόχοι της συγκεκριμένης πράξης του ατόμου. Η διαφοροποίηση στη συμπεριφορά των ατόμων μπορεί να είναι αποτέλεσμα της υψηλής ή χαμηλής τους παρακίνησης, ή μπορεί να είναι η εκδήλωση των διαφορετικών αντιλήψεων που έχουν για τους συγκεκριμένους στόχους.

Η επένδυση που κάνει ένα άτομο όσον αφορά στην προσπάθεια και στο χρόνο που διαθέτει σε μία δραστηριότητα, εξαρτάται από τους στόχους που θέτει σαν αποτέλεσμα της συγκεκριμένης δράσης. Οι στόχοι επίτευξης που ένα άτομο θέτει δεν ε-

πηρεάζουν μόνο τον τρόπο που επεξεργάζεται το αποτέλεσμα και το δέχεται ή όχι, αλλά και την ενασχόλησή του και το ενδιαφέρον του για τη διαδικασία με την οποία θα επιτευχθεί αυτό το αποτέλεσμα. (Nicholls, 1984).

Οι στόχοι «επίδοσης» έχουν συνδεθεί με αρνητικές συνέπειες όπως μειωμένη παρακίνηση και παραίτηση σε περίπτωση αποτυχίας, επιφανειακή προσέγγιση εκπαιδευτικού υλικού, χρήση αναποτελεσματικών στρατηγικών μάθησης και μειωμένη ευχαρίστηση από την δραστηριότητα.

Αντιθέτως οι στόχοι «βελτίωσης» συνδέονται με θετικές συνέπειες, όπως αυξημένη παρακίνηση και επιμονή μπροστά σε αποτυχίες, ουσιαστική προσέγγιση εκπαιδευτικού υλικού, χρήση αποτελεσματικών στρατηγικών μάθησης και αυξημένη ευχαρίστηση από την δραστηριότητα (Ames, 1992; Ames & Archer, 1988; Dweck & Leggett, 1988; Nicholls, 1989; Nolen, 1988).

Αρκετές έρευνες στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής (Papaioannou & Theodorakis, 1996; Duda, 1996; Goudas, Biddle, Fox, & Underwood, 1995) δείχνουν ότι το είδος των στόχων επίτευξης σχετίζεται άμεσα με την παρακίνηση που βιώνουν τα άτομα. Σύμφωνα λοιπόν με τους παραπάνω ερευνητές, στόχοι προσανατολισμένοι στη δουλειά και τη μάθηση έχουν θετικές επιδράσεις σε σχέση με την εσωτερική παρακίνηση, ενώ στόχοι προσανατολισμένοι στο εγώ έχουν αρνητικές επιπτώσεις.

Άλλες έρευνες (Vlachopoulos, Biddle & Fox, 1996; Papaioannou & Macdonald, 1993; Duda, 1989) δείχνουν ότι μαθητές προσανατολισμένοι στη δουλειά και το έργο, παρουσίασαν θετική συσχέτιση με παράγοντες όπως: πρόθεση για συμμετοχή, υψηλή προσπάθεια στο μάθημα, πεποίθηση ότι η επιτυχία είναι αποτέλεσμα ενδιαφέροντος, προσπάθειας και συνεργασίας.

Αντίθετα μαθητές προσανατολισμένοι στο εγώ χρησιμοποιούν συχνά τακτικές εξαπάτησης και καταστρατήγησης των κανονισμών (Duda, Olson & Templin, 1991)

ενώ δεν παρουσιάζουν καμιά πρόοδο στον τομέα της ηθικής συμπεριφοράς (Kavussanou & Roberts, 1998).

Μία πρόσθετη διάκριση των δυο στόχων επίτευξης έγινε από τον Elliot, (1999), ανάλογα με το αν τα άτομα επικεντρώνονται στην εξεύρεση μίας θετικής επιθυμητής δυνατότητας (στόχος προσέγγισης) ή στην αποφυγή της αρνητικής ανεπιθύμητης δυνατότητας (στόχος αποφυγής). Συνδυάζοντας τις δύο αυτές διαστάσεις με τους στόχους προσανατολισμένους στο εγώ και στο έργο ο Elliot, (1999), πρότεινε ένα νέο πλαίσιο με τις εξής διαστάσεις: Στόχος προσέγγισης της επίδοσης (τα άτομα εστιάζουν στο να έχουν καλύτερα αποτελέσματα και να κερδίζουν θετική αξιολόγηση της ικανότητάς τους), στόχος αποφυγής της επίδοσης (τα άτομα επικεντρώνονται στο να αποφύγουν να έχουν χαμηλότερη επίδοση από τους άλλους και να αποφεύγουν αρνητική αξιολόγηση της ικανότητάς τους) καθώς και ο στόχος προσέγγισης της μάθησης. Αυτές οι διαφορές στις σκέψεις και τις δράσεις των ανθρώπων μπορεί να προκύψουν από προηγούμενες εμπειρίες (Stipek & Hoffman, 1980), κοινωνικές επιρροές (Ames & Archer, 1987; Gottfried et al, 1994; Papaioannou, Abatzoglou, Kalogiannis, & Sagovits, 2008; Parsons, Adler, & Kaczala, 1982), ή τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, (Carr & Weigand, 2002; Marshall & Weinstein, 1986; Viciano, Cervello, & Ramirez- Lechga, 2007; Weinstein & Middlestadt, 1979).

Ειδικότερα ο τρόπος διδασκαλίας των εκπαιδευτικών, η αξιολόγηση, το είδος της ανατροφοδότησης και τα αντικείμενα που έχουν επιλεγεί για τη διδασκαλία, αποτελούν σημαντικές πτυχές που επηρεάζουν τον τρόπο που οι μαθητές αντιλαμβάνονται το κλίμα της τάξης που καλείται κλίμα παρακίνησης, τον προσανατολισμό στη μάθηση (την προσέγγιση ή την αποφυγή της), ή τον προσανατολισμό στην επίδοση (προσέγγιση ή αποφυγή της).

Συνολικά στην εκπαιδευτική ψυχολογία είναι αποδεδειγμένο ότι οι στόχοι επίδοσης σχετίζονται με θετικές συμπεριφορές με εξαίρεση τις επιδόσεις προσέγγισης στόχων σε ειδικές περιστάσεις (Hidi & Harankiewicz, 2000), όπου ενδέχεται να προκύψουν αρνητικές συμπεριφορές όπως επιφανειακή μάθηση και όχι κατάλληλη χρήση στρατηγικών.

Οι στόχοι προσωπικής βελτίωσης παράγουν προσαρμοστικές συμπεριφορές, όπως η βαθιά επεξεργασία (Printrich & Garcia, 1991; Thill & Brunel, 1995), η αυτορρυθμιζόμενη μάθηση (Duda, Cumming, & Balaguer, 2005), η επιμονή στην προσπάθεια και την ευχαρίστηση που αποκομίζεται, καθώς και στην ανάπτυξη και εξέλιξη των προσωπικών ικανοτήτων και της επάρκειας (McCarthy, Jones, & Clark-Carter, 2008).

2.3.2. Το πολυδιάστατο ιεραρχικό μοντέλο των στόχων επίτευξης

Βασιζόμενος στη θεωρητική βάση των (Elliot & Church, 1997; Elliot & Harrackiewicz, 1996), για το διαχωρισμό του προσανατολισμού στο εγώ σε δύο ανεξάρτητους προσανατολισμούς στόχων: στην «προστασία του εγώ» και στην «ενίσχυση του εγώ», ο Παραϊοαννου (1999) πρότείνει οι μελλοντικές έρευνες με βάση τη θεωρία των στόχων επίτευξης να εντάσουν στο σχεδιασμό τους και τους τέσσερις προσωπικούς προσανατολισμούς, όπως αυτοί προκύπτουν από την σχετική βιβλιογραφία: «προσωπική βελτίωση», «ενίσχυση του εγώ», «προστασία του εγώ» και «κοινωνική αποδοχή». Έτσι στη συνέχεια ο Παραϊοαννου (1999) στηριζόμενος στο ιεραρχικό μοντέλο της εξωτερικής-εσωτερικής παρακίνησης του Vallerand (1997), πρότείνει ένα πολυδιάστατο ιεραρχικό μοντέλο για την εξέταση της θεωρίας των στόχων επίτευξης. Σύμφωνα με το μοντέλο οι προσωπικοί στόχοι θα πρέπει να εξετάζονται σε τρία επίπεδα γενικότητας (levels of generality). Τα επίπεδα αυτά από το ανώτερο προς το κατώτερο είναι: το γενικό επίπεδο, το επίπεδο του χώρου δράσης και το επίπεδο κατά-

στασης. Το γενικό επίπεδο χωρίζεται σε δύο ανεξάρτητα: το γενικό-ανώτερο και το γενικό-κατώτερο. Στο γενικό-ανώτερο επίπεδο, ο στόχος στη βελτίωση αναφέρεται στην τάση των ανθρώπων να βελτιώνουν τον εαυτό τους γενικά, σε κάθε επίπεδο δράσης. Το γενικό-κατώτερο σχετίζεται με τους προσωπικούς στόχους που υιοθετεί το άτομο σε συγκεκριμένους τομείς δράσεις (π.χ. πειθαρχία, επίτευξη, ηθική, κλπ.). Το επίπεδο του χώρου αφορά τους στόχους των ατόμων σε σχέση με το συγκεκριμένο χώρο δράσης (π.χ. μάθημα φυσικής αγωγής, αθλητισμός, μαθηματικά, κλπ.). Τέλος, το επίπεδο κατάστασης σχετίζεται με την υιοθέτηση προσωπικών προσανατολισμών σε μια δεδομένη στιγμή (π.χ. ένα μάθημα φυσικής αγωγής, μια ημερήσια προπόνηση). Οι παραπάνω στόχοι επίτευξης έχουν αξιολογηθεί στο σχολείο σε μαθητές από τους Ραπαϊοαννου, Milosis, Kosmidou και Tsiggilis, (2002). Σύμφωνα με το παραπάνω μοντέλο, ένα άτομο με έντονο προσανατολισμό στη βελτίωση γενικά στη ζωή του (γενικά στη ζωή-γενικό ανώτερο), είναι πιθανό να επιδιώκει την προσωπική του βελτίωση και σε ένα τομέα ανθρώπινης δραστηριότητας όπως είναι η επίτευξη (γενικό κατώτερο επίπεδο). Η υιοθέτηση της προσωπικής βελτίωσης στον τομέα της επίτευξης είναι πολύ πιθανό να εκφράζεται και στη δουλειά του (χώρος ζωής-επίπεδο χώρου). Αυτό σημαίνει ότι μπορεί να επιδιώκει την βελτίωση των επαγγελματικών του ικανοτήτων σε διάφορες καταστάσεις που περιλαμβάνει το αντικείμενο της εργασίας του (επίπεδο κατάστασης). Είναι πιθανό λοιπόν ένας στόχος συμπεριφοράς από ένα τομέα να υιοθετείται και σε ένα άλλο τομέα ανθρώπινης δραστηριότητας.

Έρευνες πεδίου εστίασαν σε επίπεδο κατάστασης και βασίστηκαν στις αντιλήψεις μαθητών προσανατολισμένων στο έργο ή στο εγώ (Ames & Archer, 1988; Ραπαϊοαννου, 1994) ή σε εικαζόμενα κίνητρα του κλίματος παρακίνησης σύμφωνα με την ορολογία που πρότεινε Seifriz και οι συνεργάτες του (1992). Κριτικές (Duda, 2001), μετα-αναλύσεις (Ntoumanis & Biddle, 1999), και αποτελέσματα

άλλων μελετών, (Papaioannou, Marsh, & Theodorakis, 2004), δείχνουν ότι ο προσανατολισμός στη γνώση-μάθηση οδηγεί σε γνωστικές προσαρμογές, συναισθήματα και συμπεριφορές στη νεολαία που επιδρούν θετικά στην ενασχόλησή τους με τη φυσική αγωγή, ενώ ο προσανατολισμός στο εγώ συνδέεται με αρνητικές γνωστικές προσαρμογές και συναισθήματα σε νέους όσον αφορά τη σωματική τους δραστηριότητα.

2. 4. ΚΛΙΜΑ ΠΑΡΑΚΙΝΗΣΗΣ

Η παρακίνηση ενός ατόμου, εκτός από τον παράγοντα προσωπικότητα, εξαρτάται και από τον παράγοντα περιβάλλον. Το περιβάλλον δημιουργεί το κατάλληλο υπόβαθρο που επηρεάζει τον καθορισμό των στόχων που θέτει ένα άτομο, τον τρόπο με τον οποίο εκτιμά την απόδοσή του και την αξιολογεί καθώς και τους κανόνες που καθορίζουν τις σχέσεις του με τους άλλους.

Αξιόλογος αριθμός ερευνητών (Eccles, Midgley, Buchanan, Reurman, Flanagan & MacIver, 1993; Printrich, Roeser, De Groot, 1994; Zimmerman, 1995; Eshel & Kohavi, 2003), υποστηρίζουν πως οι ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών καθώς και οι στρατηγικές που χρησιμοποιούν για να ρυθμίσουν τη μάθησή τους, πρέπει να μελετώνται σε συνδυασμό με τις αντιλήψεις τους σχετικά με το σχολικό περιβάλλον και άλλους παράγοντες που άπτονται των συνθηκών ζωής τους.

Σύμφωνα με τους Zimmerman, Bonner & Kovach, (1996), οι εκπαιδευτικοί έχουν ιδιαίτερα σημαίνοντα ρόλο στον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές τους ρυθμίζουν τη μάθησή τους και αποτελούν ένα αναπόσπαστο και εξαιρετικά καθοριστικό στοιχείο του περιβάλλοντος μάθησης.

Σύμφωνα με την Ames (1984, 1992, 1992b), ένα περιβάλλον μπορεί να έχει:

α) *Ανταγωνιστικό χαρακτήρα*, όπου η έμφαση δίνεται στο ξεπέρασμα των άλλων για απολαβή αμοιβής.

β) *Ατομικό χαρακτήρα*, όπου η έμφαση δίνεται στην προσωπική προσπάθεια για βελτίωση, και τέλος

γ) *Συνεργατικό χαρακτήρα*, όπου δίνεται έμφαση στην επιδίωξη κοινών στόχων.

Καθοριστικό λοιπόν στοιχείο της ατομικής επίτευξης και προόδου κάθε μαθητή – τριας είναι αυτό που ονομάζεται “κλίμα παρακίνησης” στη σχολική τάξη (Ames, 1992; Nicholls, 1989). Το κλίμα επηρεάζεται από παράγοντες όπως η φύση των προς μάθηση αντικειμένων, οι συμβουλές και η ανατροφοδότηση, η κατανομή της εξουσίας ανάμεσα στο δάσκαλό και τους μαθητές, οι επιλογές και η αυτονομία των παιδιών κλπ.

Στη βιβλιογραφία αναφέρονται χαρακτηριστικά έξι περιοχές του κλίματος παρακίνησης κωδικοποιημένες στη λέξη T-A-R-G-E-T: **Task** (αναφέρεται στις δραστηριότητες της τάξης), **Authority** (αναφέρεται στη συμμετοχή των μαθητών στη λήψη αποφάσεων), **Recognition** (αναφέρεται στη διανομή και τις ευκαιρίες για αμοιβές), **Grouping** (σχετίζεται με τον τρόπο της ομαδοποίησης των μαθητών), **Evaluation** (ρυθμίζει την αξιολόγηση και ανατροφοδότηση), και **Time** -αναφέρεται στο ρυθμό και τον χρόνο μάθησης- (Treasure & Roberts, 1995).

Σύμφωνα με άλλους ερευνητές, (Shields & Bredemeier, 1995; Treasure & Roberts, 1995), το κλίμα παρακίνησης είναι το ψυχολογικό κλίμα που δημιουργείται από γονείς, καθηγητές και/ή προπονητές και επηρεάζει την ποιότητα και την ποσότητα των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των μελών της ομάδας όπως επίσης και τους προσωπικούς προσανατολισμούς των ανθρώπων.

Αποτελέσματα πλήθους ερευνών στηρίζουν τη θετική συσχέτιση της αντίληψης κλίματος παρακίνησης με αρκετές παραμέτρους ενός ποιοτικού μαθήματος. Για παράδειγμα η αντίληψη κλίματος παρακίνησης προσανατολισμού στη δουλειά και τη μάθηση ήταν θετικά συσχετισμένη με δείκτες παρακίνησης των μαθητών στη ΦΑ

όπως προσπάθεια, εσωτερικό ενδιαφέρον, ευχαρίστηση (Standage & Treasure, 2003; Duda, 1996; Papaioannou, 1994; 1995; Williams & Gill, 1995; Theeboom, De Knop & Weis, 1995; Goudas & Biddle, 1994; Duda & Nicholls, 1992).

Οι Jakkola και Digellidis (2007), τονίζουν ότι το κλίμα παρακίνησης είναι μάλλον ένα σύνθετο και απαιτητικό ζήτημα για την οικοδόμηση του οποίου χρειάζονται από την πλευρά του εκπαιδευτικού πολλές στρατηγικές και εναλλακτικές διδακτικές λύσεις. Και ακριβώς εξαιτίας της πολυπλοκότητας, το κλίμα αυτό, δεν χτίζεται σε ένα μάθημα αλλά απαιτεί χρόνο και γνώση με ουσιαστικές παρεμβάσεις.

Έτσι ξεκινώντας από την αύξηση της αυτονομίας των μαθητών στα πρώτα μαθήματα, προτείνουν με την πάροδο του χρόνου να προχωρά ο εκπαιδευτικός στην παροχή άφθονου χρόνου εκμάθησης, να επεκτείνεται στην εξατομίκευση με στόχο την προσωπική βελτίωση αυξάνοντας την αντιληπτή ικανότητα του παιδιού κλπ και με διάφορες στρατηγικές να προσεγγίζει σε βάθος χρόνο ολόκληρο το φάσμα του T.A.R.G.E.T.

Η Ames (1992), υποστηρίζει ότι “με ότι κάνει και λέει ο καθηγητής μπορεί να δημιουργήσει ένα κλίμα παρακίνησης στη σχολική τάξη το οποίο μπορεί να επηρεάσει τους προσωπικούς προσανατολισμούς των παιδιών”. Γι’ αυτό και πρέπει όχι μόνο να γίνεται προσεκτικός σχεδιασμός του καθημερινού μαθήματος αλλά και να υπάρχει πραγματική πίστη στον εκπαιδευτικό ότι μπορεί να παρακινήσει θετικά τους-τις μαθητές/τριες με τον τρόπο που δίνει ανατροφοδότηση, με τις ηθικές αξίες που περνά μέσα από το μάθημα, τον τρόπο αντίδρασης του στην αποτυχία ή επιτυχία των μαθητών, την αυτονομία και τη συμμετοχή των παιδιών στη λήψη αποφάσεων κλπ.

Σύμφωνα με τους Papaioannou και Goudas (1999) στη διδασκαλία μιας δεξιότητας, τα παιδιά καλούνται να απαντήσουν σε δυο κρίσιμα ερωτήματα: “ να το κάνω;” και “Θέλω να το κάνω;” Στην πρώτη ερώτηση, η οποία σχετίζεται με την αντι-

λαμβανόμενη ικανότητα του μαθητή/τριας ο εκπαιδευτικός καλείται με τις ενέργειες του να τονώσει το αυτοσυναίσθημα του παιδιού, να το κάνει να νοιώσει ικανό σ' αυτό που τολμά, να του προσφέρει βιώματα επιτυχίας κ.α. Εξάλλου πολλοί ερευνητές (Ames, 1992; Dweck & Leggett, 1988) ισχυρίζονται ότι αν θέλουμε να αυξήσουμε την παρακίνηση των παιδιών θα πρέπει να δώσουμε έμφαση στην αξία της προσπάθειας, της μάθησης και της προσωπικής βελτίωσης.

Στο δεύτερο ερώτημα, το οποίο αναφέρεται στο πως ένα άτομο κρίνει υποκειμενικά τη συγκεκριμένη δραστηριότητα, κατά πόσο δηλαδή αυτή είναι ενδιαφέρουσα και χρήσιμη για τον ίδιο. Στην περίπτωση αυτή, ο εκπαιδευτικός πρέπει να εμφυσήσει την αντίληψη στο παιδί ότι αυτό που μαθαίνει θα έχει κάποιο νόημα και χρησιμότητα στη ζωή του (π.χ. υγεία, κοινωνικές σχέσεις, ηθική ανάπτυξη).

Αρκετοί εκπαιδευτικοί, χρησιμοποιούν τον ανταγωνισμό για να αυξήσουν το ενδιαφέρον των παιδιών απέναντι στο μάθημα. Αυτό όμως μπορεί να είναι καταστροφικό για την εσωτερική τους παρακίνηση και την αντίληψη της ικανότητας τους, τονίζουν οι Vallerand, Gauvin & Halliwell (1986). Εξάλλου, όπως γράφει ο Nicholls (1989) «...όταν οι μαθητές είναι προσανατολισμένοι στον ανταγωνισμό και την επίδοση, συνεχώς οι μισοί από αυτούς θα αισθάνονται μειονεκτικά απέναντι στους συμμαθητές τους», με αποτέλεσμα την τελική απαξίωση της συμμετοχής και της προσπάθειας από πολλούς μαθητές.

Αρκετές ακόμα μελέτες, (Diggelidis, Papaioannou, Lapidis & Christodoulidis, 2003), που προσπάθησαν μέσα από παρεμβατικά προγράμματα μεγάλης χρονικής διάρκειας να αλλάξουν τον τυπικό τρόπο διδασκαλίας της φυσικής αγωγής προωθώντας τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών και δημιουργώντας κλίμα παρακίνησης προσανατολισμένο στη μάθηση, έδειξαν θετικές στάσεις των μαθητών απέναντι στην άσκηση και την υγιεινή διατροφή και ταυτόχρονα μία αποδυνάμωση

του στόχου των μαθητών στην ενίσχυση του εγώ. Τέλος, έρευνες έδειξαν επίσης ότι ένα κλίμα παρακίνησης προσανατολισμένο στην προσωπική βελτίωση είχε θετική σχέση με την πειθαρχία (Τσιγγίλης, 2000) και την υπευθυνότητα (Papaioannou, Milosis, Kosmidou & Tsigilis, 2002), την ηθική (Kavussanou & Roberts, 1998; Hellison, 1985).

2. 5. ΑΥΤΟ-ΡΥΘΜΙΣΗ

2. 5. 1. Ορισμός

Η αυτορύθμιση είναι μία έννοια που χρησιμοποιείται διεθνώς τόσο στη γνωστική όσο και στην εκπαιδευτική, κοινωνική αλλά και στην αναπτυξιακή ψυχολογία και στην ψυχολογία της προσωπικότητας. Παρόλα αυτά δεν υπάρχει ένας ενιαίος και αποδεκτός ορισμός που να χρησιμοποιείται από όλους. Κάποιες φορές μάλιστα, χρησιμοποιείται εναλλακτικά με όρους όπως βούληση, έλεγχος δράσης, αυτοέλεγχος κλπ. Ένας γενικός ορισμός που θα μπορούσε να δοθεί είναι ο ακόλουθος: αυτορύθμιση είναι η ικανότητα του ατόμου να παρακολουθεί και να τροποποιεί/ελέγχει τη συμπεριφορά. το γινώσκειν και το θυμικό του, καθώς και το περιβάλλον αν χρειάζεται προκειμένου να πετύχει ένα στόχο (Efklides, Niemivirta, & Yamauchi, 2002).

Σύμφωνα με άλλους ερευνητές αυτορύθμιση είναι η συνειδητή τροποποίηση της συμπεριφοράς από το ίδιο το άτομο για την επίτευξη ενός στόχου' (Παντελιάδου, 1999), και περιλαμβάνει: α) την κατανόηση ενός προβλήματος πριν το άτομο ξεκινήσει να το λύσει, β) το σχεδιασμό της λύσης, γ) την παρακολούθηση και τον έλεγχο της προόδου κατά την εκτέλεση της λύσης και δ) τη διαχείριση των πληροφοριών κατά την εκτέλεση της λύσης ή την τροποποίησή της αν παραστεί ανάγκη.

Σύμφωνα με τον Wolters, (2003), οι αυτορρυθμιζόμενοι μαθητές «είναι αυτόνομοι, στοχαστικοί, αποτελεσματικοί και συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία. Οι μαθητές αυτής της κατηγορίας θεωρούν ότι η προσπάθεια οδηγεί στην επι-

τυχία καθώς και στη βούληση να δεσμευθούν για την προσπάθεια αξιοποίησης των γνώσεών τους και να επιμείνουν στα ακαδημαϊκά τους καθήκοντα (Ames 1992; Weiner 1986; Wolters 2003; Zimmerman & Martinez-Pons, 1990).

Στην αυτορύθμιση λοιπόν, η έμφαση που δίνεται εστιάζει στον έλεγχο ως μηχανισμό βελτίωσης κατά την εκδήλωση της δράσης και της προσπάθειας του ατόμου για την επίτευξη των στόχων του. Ο έλεγχος αυτός προϋποθέτει εκτελεστικό μηχανισμό ή εκτελεστικές διεργασίες (γνωστικό έλεγχο), έλεγχο κινήτρων και θυμικού, καθώς και του περιβάλλοντος μέσα από βουλευτικές στρατηγικές (Kuhl, 1984, 1985; Kuhl & Kraska, 1989; Κωσταρίδου- Ευκλείδη, 1995).

Στην αυτο-ρύθμιση κυριαρχεί ο εαυτός σαν μία ολοκλήρωση των συναλλαγών του ατόμου με το περιβάλλον του τόσο στο παρελθόν όσο και στο παρών σε συνδυασμό πάντα με τις προσδοκίες και επιθυμίες που έχει για το μέλλον. Το άτομο υπό το πρίσμα του εαυτού θέτει τους στόχους του οι οποίοι είναι είτε αναπτυξιακοί (στη διαβίου ανάπτυξη) είτε άλλοι επιμέρους για την αντιμετώπιση καθημερινών ή περιστασιακών καταστάσεων (Heckhausen & Schulz, 1998; Higgins & Silberman, 1998).

2. 5. 2. Αυτορρυθμιζόμενη μάθηση

Η αυτο-ρύθμιση της μάθησης ή αλλιώς η αυτορρυθμιζόμενη μάθηση αφορά στην αυτο-ρύθμιση σε ακαδημαϊκά επίπεδα και πλαίσια και τονίζει την ευθύνη που έχει ο μαθητής απέναντι σε θέματα ακαδημαϊκής μάθησης. Περιλαμβάνει τις ενέργειες των μαθητών που ξεκινούν τη διαδικασία της μάθησης με δική τους πρωτοβουλία και οι οποίοι παρακολουθούν και ελέγχουν μόνοι τους τη δράση τους (Kuhl, 1984, 1985; Kuhl & Kraska; 1989; Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1995).

Η δράση αυτή αποσκοπεί στην επίτευξη των στόχων που έχουν θέσει για τη μαθησιακή τους πρόοδο. Η αυτορρυθμιζόμενη μάθηση είναι κάτι που χαρακτηρίζει

ιδιαίτερα τους μεγαλύτερους σε ηλικία μαθητές, τους φοιτητές και τους ενήλικους που επιδιώκουν τη διεύρυνση των γνώσεων και των δεξιοτήτων τους.

Ακόμα, θεωρείται ως μία εποικοδομητική διαδικασία που περιλαμβάνει τόσο τη γνωστική λειτουργία, τα κίνητρα και τη βούληση με την οποία οι μαθητές ενεργοποιούνται στο να θέσουν στόχους και να επιχειρήσουν τη ρύθμιση και τον έλεγχο της γνωστικής λειτουργίας τους, καθώς και τη γενικότερη συμπεριφορά τους για την επίτευξη του στόχου (Elbe, Szymanski, & Beckmann, 2005; Martin, 2004; Pintrich, 2000).

Τα άτομα δηλαδή που έχουν αυτο-ρυθμιζόμενη συμπεριφορά δεν παραιτούνται όταν οι καταστάσεις γίνονται δύσκολες και δεν αφήνουν τον εαυτό τους να αποσπαστεί από το στόχο τους, παρακολουθούν τον εαυτό τους και σχεδιάζουν την επίλυση των προβλημάτων που τους απασχολούν.

Οι αυτο-ρυθμιστικές διαδικασίες περιγράφονται με μία λέξη ως 'βούληση', η οποία συνεπάγεται γνωστική και συναισθηματική αυτο-ρύθμιση με ταυτόχρονη χρήση στρατηγικών ελέγχου (Lavisse et al., 2000; Lidor, 2004; Luke and Hardy, 1999; Singer et al., 1989; Zimmerman and Kitsantas, 1996). Είναι με άλλα λόγια ο τύπος της μάθησης κατά τον οποίο το ίδιο το άτομο παρεμβαίνει ενσυνείδητα στη διαδικασία του πως μαθαίνει και τη μεταβάλλει, δηλαδή τη ρυθμίζει μόνο του έτσι ώστε να επιτύχει το επιθυμητό αποτέλεσμα.

Η αυτο-ρύθμιση της μάθησης σαν μέρος της γενικότερης αυτο-ρύθμισης της συμπεριφοράς, έχει σαν αφετηρία την πρώτη σχολική ηλικία και δομείται καθώς αυξάνονται και καλλιεργούνται οι γνωστικές και βουλευτικές του δεξιότητες και ικανότητες. Αυτό βέβαια δε σημαίνει ότι όλα τα παιδιά αναπτύσσουν αυτο-ρύθμιση της μάθησης, ούτε ότι οι αυτο-ρυθμιστικές τους προσπάθειες είναι πάντα επιτυχείς ή έχουν θετικό αποτέλεσμα σε όλους τους τομείς της γνώσης.

Η αυτορρυθμιζόμενη μάθηση κατά τον Zimmerman (1998), περιλαμβάνει τρεις κυκλικά επαναλαμβανόμενες φάσεις:

α) τη φάση της πρόνοιας, των κινήτρων δηλαδή και των σκέψεων που προηγούνται της ενασχόλησης με το έργο,

β) τη φάση της συμπεριφοράς ή του βουλευτικού ελέγχου, που αφορά στις προσπάθειες μάθησης και τις στρατηγικές που επηρεάζουν τη συγκέντρωση και την επίδοση και

γ) τη φάση του αυτο-αναλογισμού, που αφορά στις διεργασίες που ενεργοποιούνται μετά τις προσπάθειες μάθησης και επηρεάζουν τις αντιδράσεις του ατόμου στην εμπειρία και στο αποτέλεσμα της μάθησης.

Επίσης οι Schunk και Zimmerman (1994, 1997, Zimmerman, 1998), υιοθετούν την άποψη ότι η αυτο-ρύθμιση της μάθησης αναδύεται μέσα από δύο βασικές πηγές: από τις κοινωνικές εμπειρίες και από τις εμπειρίες αυτοκαθορισμού. Οι κοινωνικές πηγές περιλαμβάνουν τους ενήλικες (γονείς, δασκάλους, προπονητές) και τους συνομηλίκους (αδέλφια, φίλους, συμμαθητές).

Η Θεωρία του αυτοκαθορισμού των Deci και Ryan (1985) τονίζει τις εγγενείς τάσεις των ανθρώπων για αύξηση και ικανοποίηση προσωπικών αναγκών, όπως η αίσθηση προσωπικής ικανότητας, οι σχέσεις με άλλους και η αυτονομία. Τα παιδιά στις μικρές ηλικίες ρυθμίζουν τη συμπεριφορά τους σύμφωνα με τις επιταγές ή τις προσδοκίες των ενηλίκων διότι εξαρτώνται από αυτούς για την ικανοποίηση των αναγκών τους. Η ανάγκη όμως για αυτονομία προοδευτικά οδηγεί σε επιλογές δράσης οι οποίες προσδιορίζονται από τον εαυτό τους και τα προσωπικά τους κίνητρα που διαμορφώνονται από την εσωτερική ικανοποίηση που αντλούν τα παιδιά από τη δραστηριότητα και την αίσθηση ικανότητας που η επιτυχία στη δραστηριότητα αυτή τους δίνει. Κατά τον τρόπο αυτό η δραστηριότητα τους γίνεται αυτορρυθμιζόμενη.

Το κοινωνικό περιβάλλον μεταδίδει μηνύματα αυτο-ρύθμισης μέσα από τη μίμηση μοντέλου, λεκτικές παροτρύνσεις, σωματική καθοδήγηση, κοινωνική δόμηση, επίβλεψη και παρακολούθηση, τυπική διδασκαλία, διορθωτική επανατροφοδότηση, προσδοκίες γονέων για υπευθυνότητα του παιδιού στο σχολείο κα. Ωστόσο για να αναπτυχθεί πλήρως η αυτο-ρύθμιση χρειάζονται ευκαιρίες για άσκησή της από τον ίδιο το μαθητή. Απαιτείται δηλαδή προσωπική δουλειά σε έναν τομέα μάθησης. Ακόμα και οι γονείς επηρεάζουν την αυτο-ρύθμιση μέσα από γονεϊκές πρακτικές που γενικότερα εφαρμόζουν αλλά και από τις προσδοκίες τους για την επιτυχία του παιδιού σε ειδικά γνωστικά επίπεδα. Γενικά οι αρχές της αυτο-ρύθμισης θεωρούνται σημαντικές όσον αφορά σε γνωστικά αντικείμενα επειδή με τον τρόπο που ερμηνεύουν την επίβλεψη και τον έλεγχο της μάθησης, της μεταφοράς και τροποποίησης των ήδη υπαρχόντων γνώσεων εξηγούν την προσαρμογή και τη βελτιστοποίηση της απόδοσης (Ferrari et al, 1991).

Σύμφωνα με τον Bandura (1986, 1991), η αυτο-ρύθμιση στηρίζεται σε τρεις λειτουργίες: την αυτο-παρατήρηση, την αυτο-αποτίμηση και την αντίδραση.

Η αυτοπαρατήρηση υπηρετεί δύο σκοπούς μείζονος σημασίας. Εφοδιάζει το άτομο με τις απαραίτητες πληροφορίες, καθιστώντας το ικανό να θέσει ρεαλιστικούς στόχους και θέτει μία αρχή για την κινητοποίηση του ατόμου. Επίσης λειτουργεί και ως αυτοδιαγνωστικός μηχανισμός όταν το άτομο παρατηρεί εσωτερικούς και εξωτερικούς συσχετισμούς ανάμεσα σε πράξεις, σκέψεις και αποτελέσματα. Οι πληροφορίες που συλλέγονται μέσα από αυτή τη διαδικασία λειτουργούν ως καταλύτες για επικείμενες αλλαγές και η επιτυχημένη αυτο-ρύθμιση βασίζεται στην ακρίβεια, στη συνέπεια, στην πληροφόρηση και στην αμεσότητα της παρατήρησης.

Η αυτό-αποτίμηση δίνει αφορμή για τη δημιουργία ενός προσωπικού πρότυπου, τη σύγκριση με προηγούμενες ενέργειες, την εκτίμηση της αξίας που δίνει το

άτομο στη συγκεκριμένη δραστηριότητα και την αντίληψη των παραγόντων που καθορίζουν την απόδοσή του.

Η αντίδραση κατευθύνει και παρακινεί για συμπεριφορές και ενέργειες που έχουν ως στόχο την προσωπική ικανοποίηση η οποία στηρίζεται σε προσωπικά κριτήρια. Εν' ολίγοις, παρακινεί τα άτομα να καταβάλλουν προσπάθεια για τα πιστεύω τους, για ότι θεωρούν σημαντικό και συμβάλλει στην ικανοποίηση που αισθάνονται για ότι έχουν επιτύχει.

2. 5. 3. Γνωστική ρύθμιση της μάθησης κινητικών δεξιοτήτων

Ακόμη και αν δεχθούμε ότι κάποιοι έχουν περισσότερο ταλέντο από άλλους για ορισμένα αθλήματα, πρέπει να λάβουμε υπόψη ότι το ταλέντο από μόνο του δεν εγγυάται την επιτυχία. Η υψηλή απόδοση στον αθλητισμό προϋποθέτει επιμονή, υπομονή αλλά και επιτυχημένη χρήση ρυθμιστικών στρατηγικών. Η συμβολή της ικανότητας αυτο-ρύθμισης θεωρείται από ερευνητές σημαντική στην υψηλή αθλητική απόδοση καθώς επίσης και της ικανότητας χειρισμού προβλημάτων και καταστάσεων (Chen & Singer, 1992).

Τα υψηλά αυτορρυθμιζόμενα άτομα σχεδιάζουν προσεκτικά κάθε τους βήμα, επιλέγουν τις κατάλληλες στρατηγικές και μέσα από συνεχή έλεγχο τις προσαρμόζουν μεγιστοποιώντας την αποτελεσματικότητά τους (Bouffard, Boisvert, Vezeau, & Larouche, 1995).

Παράδειγμα από το χώρο του αθλητισμού μπορούν να αποτελέσουν οι αγώνες στους οποίους οι αθλητές συνήθως αντιμετωπίζουν καταστάσεις πίεσης και άγχους. Πολλές φορές το άγχος αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα που αποτρέπει τους αθλητές από την επίτευξη του στόχου τους. Εδώ και αρκετά χρόνια, αναγνωρίζεται όλο και πιο συχνά η συμβολή της ικανότητας αυτο-ρύθμισης στην υψηλή αθλητική από-

δοση καθώς και της ικανότητας αποτελεσματικού χειρισμού προβλημάτων και καταστάσεων (Chen & Singer, 1992).

Οι διαφορές που παρατηρούνται στην αυτο-ρύθμιση ανάμεσα σε επαίοντες-ειδήμονες και αρχάριους σε γνωστικά καθήκοντα ισχύουν και για τις κινητικές δεξιότητες. Οι αρχάριοι δυσκολεύονται να δώσουν νόημα και να συντονίσουν τις πληροφορίες που τους παρέχει η εσωτερική ή η εξωτερική ανατροφοδότηση κατά την εκτέλεση μιας κινητικής δεξιότητας, έχουν ασθενή καθορισμένα κινητικά σχήματα και ελλιπή γνώση της εκτέλεσης κινητικής δεξιότητας για να εφαρμόσουν στρατηγικές. Εν αντιθέσει, οι επαίοντες-ειδήμονες κατέχουν όχι μόνο περισσότερη, αλλά και πιο λεπτομερή γνώση της εκτέλεσης της κινητικής δεξιότητας και μπορούν να ελέγχουν καλύτερα την εκτέλεσή τους βασιζόμενοι στην καλύτερη αντίληψη των πραγμάτων που έχουν (McPherson & Thomas, 1989). Επίσης, γνωρίζουν πολύ περισσότερα για τις ικανότητές τους, έχοντας καθιερώσει την εκτέλεση αρκετών κινήσεων και αντιλαμβάνονται καλύτερα τις απαιτήσεις της κινητικής δεξιότητας (Vickers, 1988). Η εμπειρία που έχουν αποκτήσει αποτελεί μία ξεκάθαρη βάση γνώσεων μέσω των οποίων αναγνωρίζουν τις σημαντικές πληροφορίες που έχουν στη διάθεσή τους και τις απαιτήσεις της κατάστασης και θέτουν συγκεκριμένους στόχους. Αυτό τους δίνει τη δυνατότητα να βρίσκουν τον τρόπο για να επιτύχουν αυτούς τους στόχους, να παρακολουθούν τη μάθηση τους, να τροποποιούν τις μεθόδους που ακολουθούν εάν παραστεί ανάγκη και να εκτιμούν την πρόδό τους με μεγαλύτερη ακρίβεια (Ferrari, 1996; Ferrari et al, 1991; Vickers, 1988; Wall, Reid, & Paton, 1990).

Ένα σημαντικό συστατικό της αυτο-ρύθμισης είναι η 'μεταγνώση' (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2005).

2.6. ΜΕΤΑΓΝΩΣΗ

2.6.1. Ορισμός

Μεταγνωστικές αντιλήψεις, μεταγνωστική ενημερότητα, εμπειρίες, γνώση, αίσθηση της γνώσης, μάθηση, κρίση της μάθησης και εκτίμησή της, θεωρία του νου, μεταμνήμη, μεταγνωστικές δεξιότητες, δεξιότητες εκτέλεσης, δεξιότητες ανασύνθεσης της γνώσης, παρακολούθηση της κατανόησης, στρατηγικές μάθησης και αυτορύθμισης είναι πολλά από τα θέματα που σχετίζονται με τη μεταγνώση.

Μερικοί όροι σχετίζονται με γνωστικές και μεταγνωστικές διαδικασίες, (πχ. στρατηγικές μάθησης και κατανόησης), ενώ άλλοι είναι καθαρά μεταγνωστικοί από τη φύση τους. Η πιο πρόσφατη διευκρίνιση διαχωρίζει τη μεταγνωστική γνώση από τις μεταγνωστικές δεξιότητες. Αναφέρεται σε ξεκάθαρη γνώση του ατόμου για τις διαδραστικές σχέσεις μεταξύ ανθρώπου, έργου και στρατηγικών χαρακτηριστικών (Flavell, 1979), ενώ πρόσφατες αναφορές κάνουν λόγο για προοδευτική γνώση ρύθμισης στην επίλυση προβλημάτων και στη διαδικασία της μάθησης (Brown & Deloache, 1978, Veenman. & Spaans, 2005).

Σύμφωνα με την Κωσταρίδου-Ευκλείδη (2005) ‘μεταγνώση’ ή ‘μεταγιγνώσκεις’ είναι η ενημερότητα που έχει ένα άτομο για το τι γνωρίζει και πως λειτουργεί το γνωστικό του σύστημα και περιλαμβάνει παρέμβαση, παρακολούθηση και συντονισμό των γνωστικών λειτουργιών. Είναι μια γνώση δευτέρου επιπέδου και σχετίζεται άμεσα με την ικανότητα του ατόμου να επιδρά, να κατανοεί, και να ρυθμίζει τη διαδικασία της μάθησης.

Οι περισσότεροι ερευνητές της μεταγνώσης συμφωνούν πως είναι η υψηλότερη γνώση για την ίδια τη γνώση. Υπάρχει μία υψηλή γνώση που κυβερνά το γνωστικό σύστημα και ταυτόχρονα γίνεται μέρος του. Αν η μεταγνώση γίνεται αντιληπτή ως

σύνολο οδηγιών για ρύθμιση της απόδοσης στο έργο τότε η γνώση είναι ο μηχανισμός αυτών των οδηγιών.

Η μεταγνωστική πλευρά της σκέψης είναι αυτή που ανατροφοδοτεί το γνωστικό σύστημα για τα αποτελέσματα της σκέψης ή των επιμέρους βημάτων της και επιτρέπει το σχεδιασμό και τη ρύθμιση της συμπεριφοράς εκεί που η τρέχουσα δράση αποτυγχάνει να επιτύχει το στόχο της. Συνοπτικά είναι η γνώση που διαθέτει το άτομο για τα γνωστικά φαινόμενα τις γνωστικές λειτουργίες και τα προϊόντα της.

2.6.2. Μεταγνωστικές διεργασίες & αποτελεσματικότητα

Σύμφωνα με τις απόψεις διαφόρων ερευνητών (Brown, Brasford, Ferrara & Champione, 1983, Brown 1987, Jacobs & Paris, 1987, Otero & Campanario, 1992), η μεταγνώση περιλαμβάνει δύο κύριες λειτουργίες/ιδιότητες: τη *γνωστική επίγνωση* και τη *γνωστική ρύθμιση*.

Η *γνωστική επίγνωση* αφορά στη γνώση που έχει το άτομο για τον εαυτό του και τις ατομικές μεθόδους μάθησης (δηλωτική γνώση) καθώς και τη γνώση του ‘πως’ (διαδικαστική γνώση), του ‘πότε’ και ‘γιατί’, (επίγνωση των συνθηκών χρήσης στρατηγικών), χρησιμοποιεί αυτές τις μεθόδους μάθησης.

Η γνωστική ρύθμιση αφορά λειτουργίες όπως ο προγραμματισμός, οι στρατηγικές αφομοίωσης των πληροφορικών που δέχεται το άτομο, οι μέθοδοι που ακολουθεί για να διορθώσει τα σφάλματά του, ο συνεχής έλεγχος της κατανόησης και η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων του (Artz & Armour-Thomas, 1992, Baker, 1989).

Οι μεταγνωστικές δεξιότητες είναι ανεξάρτητες από τις ικανότητες – πνευματικές και μη- και μπορεί να χρησιμοποιηθούν σκόπιμα για την παραγωγή αποτελέσματος και την επίτευξη στόχου όταν το άτομο δρα συνειδητά και γίνεται βασικός παράγοντας στην απόδοσή του (Veenman & Spaans, 2005). Άτομα που έχουν υψηλότερες ‘μεταγνωστικές ικανότητες’, αναμένεται να μάθουν περισσότερα αλλά

και να χρησιμοποιήσουν τη γνώση τους αποτελεσματικότερα δεδομένου ότι είναι σε θέση να παρακολουθούν την πρόοδο τους και να προσαρμόζει τις στρατηγικές του ανάλογα με τα προβλήματα που θα εμφανιστούν και τα θέματα που θα προκύψουν (Ford et al., 1998).

Πράγματι αποτελέσματα ερευνών έχουν δείξει ότι τα άτομα που χρησιμοποιούν μεταγνωστικές διεργασίες είναι πιο οργανωτικά και αποδίδουν καλύτερα κατά τη μάθηση απ' ότι τα άτομα που δεν χρησιμοποιούν μεταγνωστικές διεργασίες (Maqsd, 1977, Boekaerts, 1995, Vanderstoep, Pintrich & Fagerlin, 1995). Αυτές οι διαφορές στην οργάνωση και την απόδοση φάνηκε να έχουν σχέση περισσότερο με τις διαφορές στη χρήση μεταγνωστικών διεργασιών παρά με τις διαφορές στα διανοητικά χαρίσματα. Συμπεράσματα ερευνών που έχουν γίνει έχοντας ως αντικείμενο μελέτης τις μεταγνωστικές διεργασίες με εφήβους και ενήλικες, συνηγορούν στην παραπάνω κατεύθυνση (Volet, 1991, Artz & Armour-Thomas, 1992). Οι Haller, Child και Walberg, (1988) και Meloth, (1990) και αναφέρουν υψηλή συσχέτιση ανάμεσα στις μεταγνωστικές στρατηγικές και στην κατανόηση του αντικειμένου μελέτης.

Πολλές μελέτες επίσης, εξέτασαν τη σχέση μεταξύ μεταγνωστικών διεργασιών και ακαδημαϊκών επιδόσεων και αποδεικνύουν ότι οι φοιτητές με υψηλότερο επίπεδο μεταγνωστικών διεργασιών χρησιμοποιούσαν περισσότερες στρατηγικές μάθησης με αποτέλεσμα καλύτερη απόδοση συγκρινόμενη με φοιτητές χαμηλότερων μεταγνωστικών επιπέδων (Garner & Alexander, 1989). Όσον αφορά στη λύση μαθηματικών προβλημάτων και η κατανόηση είναι συχνά πράξεις που απαιτούν γνωστικές ικανότητες και σύνθετο σχεδιασμό. Οι μαθητές αντιμετωπίζοντας τέτοιες απαιτήσεις στο σχολείο πρέπει να συνδυάσουν μία ποικιλία σχετικών πληροφοριών και στρατηγικών τις οποίες πρέπει να εφαρμόσουν αποτελεσματικά για να τα καταφέρουν.

Όλα τα προβλήματα συνήθως έχουν τρία σημαντικά χαρακτηριστικά:

1. Δεδομένα (τα στοιχεία, οι σχέσεις τους και οι συνθήκες, όλα αυτά συνθέτουν και προσδιορίζουν την αρχική κατάσταση του προβλήματος).
2. Στόχο (η λύση ή το επιθυμητό αποτέλεσμα του προβλήματος).
3. Εμπόδια (τα στοιχεία εκείνα τα οποία δυσχεραίνουν το άτομο να οδηγηθεί από την αρχική θέση στην τελική επιθυμητή θέση, το στόχο του προβλήματος γιατί μπορεί να αφορούν το ίδιο το άτομο ή τη συνθήκη μέσα στην οποία λαμβάνει χώρα η προσπάθεια επίλυσης του προβλήματος).

Για να προβεί λοιπόν ένα άτομο στην επίλυση ενός προβλήματος πρέπει να προσδιορίσει τη λύση και να σχεδιάσει τη διαδικασία αξιολογώντας την. Χρησιμοποιώντας μεταγνωστικές διεργασίες αναβαθμίζει τη σκέψη του γιατί μέσω της χρήσης τους το άτομο:

1. Αναγνωρίζει ότι υπάρχει ένα πρόβλημα που πρέπει να λυθεί.
2. Ξεκαθαρίζει τη φύση και τα χαρακτηριστικά του προβλήματος και
3. Κατανοεί τον τρόπο με τον οποίο θα φτάσει στην επίλυση του προβλήματος.

Ειδικότερα τέσσερις μεταγνωστικού τύπου διαδικασίες συμβάλλουν σημαντικά στην επίλυση προβλημάτων:

1. Η αναγνώριση και ο προσδιορισμός του προβλήματος και των χαρακτηριστικών του,
2. Η νοερή αναπαράσταση του προβλήματος,
3. Ο σχεδιασμός της διαδικασίας επίλυσης και
4. Η αξιολόγηση της ίδιας της διαδικασίας επίλυσης.

Η επιτυχής εφαρμογή των παρακάτω μεταγνωστικών διαδικασιών εξαρτάται από:

1. Τα χαρακτηριστικά του προβλήματος,
2. Το λύτη του προβλήματος.

3. Το πλαίσιο μέσα στο οποίο λαμβάνει χώρα η διαδικασία επίλυσης του προβλήματος (καθημερινή ζωή-συνθήκες εργαστηρίου).

2.6.3. Μεταγνωστικές διεργασίες και κινητικές δεξιότητες

Η μεταγνώση σχετικά με την κίνηση αφορά στην ενημερότητα του ατόμου για το ανθρώπινο σώμα και τους τρόπους που μπορεί να κινηθεί αλλά και την ενημερότητα για τον εαυτό του όσον αφορά στην ικανότητά του να μαθαίνει και να εκτελεί κινητικές δεξιότητες, στις στρατηγικές που χρησιμοποιεί καθώς και στις αδυναμίες και στα ισχυρά του σημεία (Θεοδοσίου & Παπαϊωάννου, 2006).

Η μεταγνωστική δραστηριότητα μίας κινητικής προσπάθειας, περιλαμβάνει δύο βασικά στοιχεία: α) ευαισθησία στην αναγνώριση της κατάστασης στην οποία απαιτείται επιδεξιότητα στην κίνηση και β) γνώση των παραγόντων που επηρεάζουν το αποτέλεσμα της (Wall, McClements, Bouffard, Findlay, & Taylor, 1985).

Με την πάροδο του χρόνου οι άνθρωποι αποκομίζουν εμπειρίες και εμπλουτίζουν τις γνώσεις τους σχετικά με τις φυσικές τους ικανότητες καθώς και με το περιβάλλον και τον τρόπο με τον οποίο αυτό σχετίζεται με τις κινήσεις τους και έτσι μπορούν να αναγνωρίζουν τις επιλογές που έχουν για να σχεδιάσουν την πλέον κατάλληλη για την περίπτωση κίνηση. Αυτές οι πληροφορίες αποθηκεύονται στη μνήμη και αποτελούν τη δηλωτική γνώση του ατόμου, η οποία μαζί με τη γνώση του τρόπου με τον οποίο θα χρησιμοποιηθούν -διαδικαστική γνώση- αποτελούν τη βάση για την παραγωγή νέας κίνησης.

Οι έρευνες που έχουν γίνει όσον αφορά στις κινητικές δεξιότητες είχαν ως στόχο την εξέταση της επίδρασης ειδικών στρατηγικών στην αθλητική απόδοση. Τα αποτελέσματά τους έχουν δείξει ότι οι μαθητευόμενοι μπορούν πραγματικά να αποκομίσουν σημαντικά οφέλη όταν οικειοποιηθούν ειδικές στρατηγικές (Anshel & Singer,

1980, Epstein, 1980, Singer & Suwanthada, 1986). Είναι γνωστή η χρησιμότητα κάποιων στρατηγικών στην αθλητική απόδοση, όπως η νοερή απεικόνιση (Feltz & Landers, 1983), ο έλεγχος της προσοχής, (Morgan, Horstman, Cynerman & Strokes, 1983), και η ρύθμιση του άγχους (Weinberg, Seabourne & Jacson, 1981).

Με την αύξηση της ηλικίας και της εμπειρίας τα άτομα συνειδητοποιούν ξεκάθαρα την πραγματικότητα όσον αφορά στις φυσικές τους ικανότητες και το περιβάλλον και πως το περιβάλλον σχετίζεται με τις κινήσεις τους. Έχοντας επίγνωση όλων αυτών των παραγόντων, τα άτομα μπορούν να προβλέπουν ποιες επιλογές έχουν και έτσι μπορούν να σχεδιάσουν και να εκτελέσουν την καταλληλότερη κίνηση για την περίπτωση, ή στην πορεία αν κρίνουν πως αυτό είναι απαραίτητο, να την τροποποιήσουν. Ουσιαστικά τα ίδια τα άτομα αναπτύσσουν τον κινητικό έλεγχο και τις στρατηγικές έτσι ώστε να κατευθύνουν την κινητική τους συμπεριφορά (Arend, 1980).

Σύμφωνα με τον Wall, (1986), οι μεταγνωστικές δεξιότητες/ικανότητες είναι υπεύθυνες για τον έλεγχο και τη χρησιμοποίηση των γνώσεων του ατόμου που επιτυγχάνεται με τον έλεγχο και την παρακολούθηση των γνωστικών του διαδικασιών.

Οι περισσότερες εκούσιες κινήσεις που κάνουν οι άνθρωποι γίνονται για την εκπλήρωση κάποιου συγκεκριμένου στόχου. Είτε κάποιος κινείται μέσα σε ένα δωμάτιο, είτε παίζει ένα μουσικό όργανο, οδηγεί ποδήλατο ή παίζει ποδόσφαιρο, οι κινήσεις του χαρακτηρίζονται από το σκοπό για τον οποίο γίνονται. Όσο όμορφη και σωστή είναι η εκτέλεση μίας κίνησης, η πραγματική της αξία έγκειται στο εάν οδηγεί στο επιδιωκόμενο κινητικό αποτέλεσμα.

Ο αποτελεσματικός μεταγνωστικός έλεγχος αποτελεί τη βάση για την αναγνώριση του ερεθίσματος και την επιλογή και τον προγραμματισμό της κινητικής α-

πάντησης που μπορεί να εξασφαλίσει ότι η εκούσια κίνηση θα ανταπεξέλθει ικανοποιητικά στις απαιτήσεις της δεδομένης κατάστασης.

Η ποιότητα και η αποτελεσματική χρήση των γνωστικών και μεταγνωστικών διεργασιών είναι αυτά που διαφοροποιούν τον άνθρωπο από τα ζώα (Oakley, 1967). Από την αναπτυξιακή οπτική γωνία του θέματος η ανάπτυξη και εξέλιξη αυτών των μεταγνωστικών ικανοτήτων πρόβλεψης προγραμματισμού και παρακολούθησης, επιτρέπει στον άνθρωπο να ελέγχει και να εμπλουτίζει τη μάθησή του. Αυτές οι μεταγνωστικές ικανότητες αναπτύσσονται με την ηλικία και τη συσσώρευση εμπειριών και η χρήση τους αυξάνει σημαντικά το ρυθμό μάθησης (Brown, 1975; 1978; Chi, 1978; Flavell, 1976).

Όσο πιο εξοικειωμένο είναι ένα άτομο με μία δεξιότητα τόσο πιο πιθανό είναι να χρησιμοποιήσει μεταγνωστικές στρατηγικές. Πάλι όμως οι απαιτήσεις της δεξιότητας θα καθορίσουν ποιες στρατηγικές θα χρησιμοποιηθούν. Έμπειροι αθλητές αναφέρουν ότι χρησιμοποιούν πλήθος τέτοιων στρατηγικών για να εμπλουτίσουν τη μάθηση και την απόδοσή τους, ταυτόχρονα όμως αναγνωρίζουν ότι η συνειδητή χρησιμοποίηση τους αποδίδει περισσότερο πριν ή μετά την εκτέλεση της δεξιότητας.

Πως όμως οι άνθρωποι ανακαλύπτουν νέες στρατηγικές; Οι στρατηγικές δεν είναι αποθηκευμένες πνευματικές διαδικασίες που προϋπάρχουν και επιλέγονται την κατάλληλη στιγμή. Παρόλο που η κτήση της καταλληλότερης στρατηγικής για κάθε περίπτωση αποτελεί πλεονέκτημα, είναι ξεκάθαρο ότι ορισμένοι άνθρωποι έχουν μεγαλύτερες ικανότητες από άλλους στο να ανακαλύπτουν νέες στρατηγικές. Έρευνες έχουν δείξει ότι τα άτομα που κατέχουν ή είναι καλοί χρήστες στρατηγικών, σε περίπτωση που οδηγηθούν σε αδιέξοδο, τροποποιούν εύκολα ή αλλάζουν τη στρατηγική τους έτσι ώστε να επιτύχουν το επιθυμητό αποτέλεσμα (Wood, 1978, Gallotti, Baron & Sabini, 1986, Roberts et al., 1997).

Η δημιουργία νέων στρατηγικών εξαρτάται άμεσα από το τι μπορεί να μάθει για τον τρόπο που μαθαίνει ένα άτομο κατά τη διάρκεια εκτέλεσης ενός καθήκοντος. Συνεπώς όσο πιο επιτυχημένη είναι η απόδοσή του τόσο περισσότερα είναι αυτά που μπορεί να μάθει για τη μέθοδο που τον οδήγησε στην επιτυχία (Roberts & Newton, 2001).

Οι ατομικές διαφορές στη χρησιμοποίηση στρατηγικών κάποιες φορές μπορεί να είναι αποτέλεσμα πολιτισμικών διαφορών και αλληλεπίδρασης με άλλους ανθρώπους. Σύμφωνα με την Ellis (1977), η εμπλοκή σε συγκεκριμένες πολιτισμικές πρακτικές ενισχύει τη δημιουργία κάποιων στρατηγικών, προσφέρει μεγαλύτερες ευκαιρίες για εξάσκηση δοκιμασμένων μεθόδων και αποτρέπει την εφαρμογή μη αναγνωρισμένων.

Μέσα από την κοινωνική αλληλεπίδραση τα άτομα μαθαίνουν να διακρίνουν τις περιπτώσεις στις οποίες είναι σημαντική και χρήσιμη η χρησιμοποίηση στρατηγικών, ποιες στρατηγικές είναι κατάλληλες ανάλογα με την περίπτωση και πως η χρησιμοποίηση των στρατηγικών μπορεί να ποικίλει ανάλογα με την ηλικία, την εμπειρία ή την κοινωνική θέση.

Όταν οι άνθρωποι λειτουργούν σε ένα περιβάλλον μαζί με άλλους αυξάνουν το εύρος στρατηγικών που έχουν στη διάθεσή τους σε σχέση με τις καταστάσεις στις οποίες λειτουργούν μόνοι τους. Οι Manion και Alexander (1997) αναφέρουν ότι η συνεργασία και μόνο μεταξύ των μαθητών έχει θετική επίδραση τόσο στη χρησιμοποίηση ειδικών στρατηγικών όσο και στη μεταγνωστική τους λειτουργία χωρίς μάλιστα να είναι απαραίτητες οι οδηγίες των εκπαιδευτικών. Όταν οι άνθρωποι λειτουργούν μαζί με άλλους έχουν την ευκαιρία να αναζητήσουν βοήθεια από το περιβάλλον. Η αναζήτηση βοήθειας μέσα από τους άλλους συχνά είναι η πιο διαδεδομένη μέθοδος για την επίλυση ενός προβλήματος (Ellis, 1997, McCaslin & Good, 1996). Αρκετές

φορές όμως οι άνθρωποι δεν επιλέγουν να αναζητήσουν βοήθεια από το περιβάλλον επειδή η αναζήτηση βοήθειας πιθανόν να παραβιάζει κοινωνικά πρότυπα τα οποία απαιτούν ανεξαρτησία, να αντικατοπτρίζει χαμηλές ικανότητες, να οδηγεί σε συναισθήματα ενοχής και εκμετάλλευσης ή να συγκρούεται με τους προσωπικούς στόχους επίτευξης (Nelson- LeGall, 1985; Newman & Goldin, 1990).

2.7. ΜΕΘΟΔΟΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ, ΠΑΡΑΚΙΝΗΣΗ, ΣΤΟΧΟΙ ΕΠΙΤΕΥΞΗΣ, ΚΛΙΜΑ ΠΑΡΑΚΙΝΗΣΗΣ ΚΑΙ ΜΕΤΑΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΔΙΕΡΓΑΣΙΕΣ ΣΤΗ ΦΥΣΙΚΗ ΑΓΩΓΗ

Λαμβάνοντας υπόψη μας όλα όσα αναφέρθηκαν στα προηγούμενα κεφάλαια, θα μπορούσε να προκύψει το συμπέρασμα ότι τα άτομα που είναι προσανατολισμένα στη μάθηση έχουν υψηλότερα επίπεδα εσωτερικής παρακίνησης, χρησιμοποιούν περισσότερες στρατηγικές μάθησης για επίλυση των προβλημάτων που προκύπτουν καθώς και για την επίτευξη στόχων που θέτουν, απολαμβάνουν αυτό που κάνουν βιώνοντας ευχαρίστηση και θετικά συναισθήματα.

Στο χώρο της φυσικής αγωγής οι Solmon και Boone, (1993), αναφέρουν ότι οι μαθητές που ήταν ισχυρά προσανατολισμένοι στη δουλειά-μάθηση εκτός από το γεγονός ότι είχαν υψηλότερα επίπεδα παρακίνησης, κάνουν και συχνότερη χρήση γνωστικών στρατηγικών. Πιο συγκεκριμένα οι εν λόγω ερευνητές, χρησιμοποιώντας εξέτασαν τις γνωστικές διεργασίες των μαθητών την ώρα του μαθήματος της Φυσικής και κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι ο προσωπικός προσανατολισμός στη δουλειά-μάθηση, είχε θετική επίδραση στη χρήση στρατηγικών μάθησης.

Όπως αναφέρουν οι ερευνητές, από τα αποτελέσματα των ερευνών τους φάνηκε ότι όπως και στα άλλα μαθήματα έτσι και στη Φυσική Αγωγή, οι προσωπικοί προσανατολισμοί των μαθητών παίζουν ιδιαίτερο ρόλο όσον αφορά στις γνωστικές τους διεργασίες. Τα άτομα που είναι ισχυρά προσανατολισμένα στη δουλειά μάθησης,

έχουν υψηλή αυτο-ρύθμιση κατά τη μάθηση, υψηλά επίπεδα προσοχής - αυτοσυγκέντρωσης, προθυμία για συμμετοχή στις δραστηριότητες του μαθήματος και δήλωσαν χρήση στρατηγικών μάθησης, (Solmon & Lee, 1997).

Σε άλλη έρευνα στον χώρο της φυσικής αγωγής ο Ommundsen, (2003), εξέτασε τη γνωστική αυτο-ρύθμιση των μαθητών και τη σχέση της με τον τρόπο που οι μαθητές αντιλαμβάνονται την ικανότητα. Από την έρευνα φάνηκε ότι ο τρόπος που αντιλαμβάνονται την έννοια της ικανότητας οι μαθητές είχε σχέση με τη χρησιμοποίηση από αυτούς των παραπάνω στρατηγικών. Η πεποίθηση ότι η ικανότητα είναι κάτι που αναπτύσσεται και βελτιώνεται μέσω της μάθησης είχε θετική συσχέτιση με τη ρύθμιση της προσπάθειας, την αναζήτηση βοήθειας και τις μεταγνωστικές στρατηγικές αυτο-ρύθμισης και επεξεργασίας. Η πεποίθηση ότι η ικανότητα δεν μεταβάλλεται είχε αρνητική συσχέτιση με τα παραπάνω (Ferrari, 1996; Lidor, 2004; Ommundsen, 2003; 2006; Petlichkoff, 2003; Wolters, 2003; Zimmerman & Kitsantas, 1996).

Όσον αφορά στη σχέση με τις μεθόδους διδασκαλίας, δεν έχουν γίνει αρκετές έρευνες ιδιαίτερα για τη μέθοδο διδασκαλίας του αυτοελέγχου. Σε μία έρευνα των Πατμάνογλου, Διγγελίδη, Μάντη και Παπαπέτρου (2007), εξετάστηκαν οι επιδράσεις της μεθόδου του αυτοελέγχου σε μία σειρά γνωστικών μεταβλητών σε σχέση με τη μέθοδο του παραγγέλματος. Οι μαθητές της ομάδας του αυτοελέγχου δήλωσαν ότι διασκέδαζαν περισσότερο και είχαν θετικότερη γνώμη για το μάθημα της φυσικής αγωγής.

Σύμφωνα με τους Byra (2000; 2006) και Jenkins και Byra (1996), η μέθοδος του αυτοελέγχου βελτιώνει τη γνωστική εμπλοκή του μαθητή, γιατί μέσα από τα φύλλα κριτηρίων παρακολουθεί την απόδοσή και τη βελτίωσή του σχετικά με τις κινητικές δεξιότητες που πρέπει να μάθει. Έτσι, οι μαθητές μπορούν να γνωρίζουν πάντοτε τα βασικά στοιχεία των κινητικών δεξιοτήτων, μπορούν να θέσουν τους προ-

σωπικούς τους στόχους και να είναι σε θέση να κρίνουν την ορθότητα της πρακτικής τους δίνοντας οι ίδιοι προσωπικά σχόλια για κάθε δοκιμή ή για ένα σύνολο δοκιμών. Έτσι, οι μαθητές έχουν περισσότερες πιθανότητες να μάθουν πώς να ρυθμίσουν τη μάθησή τους με την παρακολούθηση της προόδου τους, με τον καθορισμό των στόχων της διαδικασίας και με επίκεντρο τους κύριους μηχανισμούς της ικανότητας. Ακόμα οδηγούνται στο να γίνουν πιο ανεξάρτητοι χρήστες αυτών των στρατηγικών που διευκολύνουν τη μάθηση επειδή με τη χρήση τους οι μαθητές είναι σε θέση να εκτιμήσουν την απόδοση των δικών τους δεξιοτήτων (Byra, 2006). Επιπλέον, δεδομένου ότι μάθηση με αυτό τον τρόπο δεν προσφέρει μεγάλη πιθανότητα για την κοινωνική σύγκριση, οι μαθητές είναι πιο πιθανό να επικεντρωθούν στην προσωπική βελτίωση που βιώνουν μέσα από την επιτυχία και την απόλαυση.

Αποτελέσματα ερευνών που εξετάζουν τα αποτελέσματα της μεθόδου διδασκαλίας του μη αποκλεισμού, μίας μεθόδου που επίσης απαιτεί από τους μαθητές να εξατομικεύσουν τις δεξιότητες εκπαίδευσης με βάση προσωπικά κριτήρια (Byra, 2006), έρχονται να επιβεβαιώσουν τις θετικές αλλαγές στην εσωτερική παρακίνηση των μαθητών (Goudas, Biddle, Fox, & Underwood, 1995; Papaioannou & Kouli, 1999), καθώς και για την αντίληψή τους όσον αφορά στην αθλητική τους επάρκεια. (Chatoupi & Emmanuel, 2003). Μαζί με την αποτελεσματική μάθηση όλες αυτές τις ενέργειες που αναφέρονται παραπάνω είναι πολύ σημαντικές στη σύγχρονη εκπαίδευση.

Σε γενικές γραμμές, αν και υπάρχουν ενδείξεις ότι το είδος της διδασκαλίας σε ένα πρόγραμμα κινητικών δεξιοτήτων επηρεάζει τις μεταγνωστικές κρίσεις (Dail & Christina, 2004), δεν υπάρχουν μελέτες που να εξετάζουν τις επιπτώσεις των διαφορετικών μεθόδων διδασκαλίας σε άλλες συνιστώσες της μεταγνώσης των μαθητών κατά τη διάρκεια των μαθημάτων φυσικής αγωγής. Στην παρούσα μελέτη έχει σχεδι-

αστεί διδασκαλία με την μέθοδο του αυτοελέγχου, η οποία συνεπάγεται τη συνεχή παρακολούθηση και τον έλεγχο των διαδικασιών μάθησης και των αποτελεσμάτων, και έχει υποτεθεί ότι θα επηρεάσει θετικά τις μεταγνωστικές δραστηριότητες των μαθητών. Επιπλέον, έγινε επίσης η υπόθεση ότι λόγω του ιδιόμορφου χαρακτήρα του «αυτή η μέθοδος θα προσφέρει στους μαθητές περισσότερες πιθανότητες να επικεντρωθούν στην προσωπική βελτίωση και συνεπώς, ότι θα ενισχυθεί ο προσανατολισμός τους προς την μάθηση και θα ενισχυθούν οι αντιλήψεις τους ότι το κλίμα παρακίνησής του μαθήματος είναι προσανατολισμένο στην προσωπική βελτίωση.

Ανάλογες σχέσεις δεν αναμένεται να βρεθούν με την πρακτική μέθοδο διδασκαλίας η οποία είναι ο πιο συνηθισμένος τρόπος διδασκαλίας στο μάθημα της φυσικής αγωγής (Curtner-Smith, Todorovich, McCaughtry, & Lacon, 2001). Σε αυτή τη μέθοδο διδασκαλίας ο εκπαιδευτικός είναι το μόνο πρόσωπο που είναι υπεύθυνο για την εισαγωγή των δεξιοτήτων στο πλαίσιο μάθησης και των βασικών συνιστωσών του, για να επιβλέπει την πρόοδο των μαθητών στις δεξιότητες, για να δίνει ανατροφοδότηση και να βρίσκει λύσεις για ενδεχόμενη λανθασμένη απόδοση. Με αυτό τον τρόπο όλες οι πληροφορίες παρέχονται εξωτερικά, δίνοντας λιγότερες πιθανότητες στους μαθητές να ενεργούν αυτόνομα και να αποκτήσουν γνώσεις για το πώς να παρακολουθούν και να ρυθμίζουν τη μάθησή τους. Έτσι, κατά τη σύγκριση των επιδράσεων των δύο διαφορετικών μεθόδων διδασκαλίας είναι αναμενόμενο ότι οι μαθητές που διδάσκονται με τη «μέθοδο διδασκαλίας του αυτοελέγχου» να έχουν υψηλότερο σκορ από τους μαθητές που διδάσκονται με την «πρακτική μέθοδο διδασκαλίας» σε κλίμακες μέτρησης της εσωτερικής παρακίνησης, του προσανατολισμού στη μάθηση της αντίληψης κλίματος παρακίνησης με έμφαση στην προσωπική βελτίωση και στις μεταγνωστικές διεργασίες της αυτο-παρακολούθησης και του σχεδιασμού.

Επίσης είναι αναμενόμενο οι μαθητές που διδάσκονται με τη «μέθοδο διδασκαλίας του αυτοελέγχου» να έχουν χαμηλότερο σκορ στον προσανατολισμό στο εγώ, στην προσέγγιση της επίδοσης και στην αποφυγή της επίδοσης επειδή μειώνεται η αντίληψη της κοινωνικής αξιολόγησης.

3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

3.1. ΔΕΙΓΜΑ

Στην έρευνα συμμετείχαν 279 ($N = 279$) μαθητές και μαθήτριες της 6^{ης} τάξης (ηλικία = 12 χρόνια) οι οποίοι/ες φοιτούσαν σε 13 τμήματα στα οποία δίδασκαν 7 καθηγητές/τριες φυσικής αγωγής (διδασκτική εμπειρία = 15.28 ± 3.09 χρόνια). Το 42.7% του δείγματος ήταν αγόρια ($N = 119$), το 50.5% ήταν κορίτσια ($N = 141$) ενώ το 6.8% δεν δήλωσε το φύλο του ($N = 19$). Τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω ερωτηματολογίων που μοιράστηκαν σε 7 σχολεία του νομού Θεσσαλονίκης, κατόπιν σχετικής άδειας του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας & Θρησκευμάτων και οι μαθητές συμφώνησαν να συμμετάσχουν στην έρευνα οικιοθελώς. Η συλλογή των δεδομένων έγινε τους μήνες Απρίλιο και Μάιο του σχολικού έτους 2008-09.

3.2. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ – ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Πριν από την παρέμβαση, η ερευνήτρια επισκέφθηκε τα σχολεία και ενημέρωσε τους καθηγητές φυσικής αγωγής για τις λεπτομέρειες του ερευνητικού σχεδιασμού. Οι εκπαιδευτικοί πληροφορήθηκαν ότι η έρευνα ήταν μέρος ενός μεγαλύτερου προγράμματος στόχος του οποίου ήταν εξέταση των επιδράσεων διαφορετικών μεθόδων διδασκαλίας στις στάσεις των μαθητών και των μαθητριών. Επίσης τους έγινε γνωστό ότι οι συγκεκριμένοι είχαν τυχαία επιλεγεί για να εφαρμόσουν τις μεθόδους διδασκαλίας του αυτοελέγχου και της πρακτικής εξάσκησης, ενώ κάποιοι άλλοι εκπαιδευτικοί είχαν με τον ίδιο τρόπο επιλεγεί για να εφαρμόσουν άλλες μεθόδους δι-

δασκαλίας. Οι καθηγητές είχαν επαρκή γνώση και εμπειρία διδασκαλίας του συνόλου των στίλ διδασκαλίας του φάσματος. Όλοι τους με εξαίρεση έναν, δίδασκαν σε δύο τάξεις ($2 \times 6 = 12 + 1 = 13$ τάξεις), ως εκ τούτου για να διασφαλιστεί ότι τα αποτελέσματα δεν θα ήταν μεροληπτικά, αποφασίστηκε ότι θα δίδασκαν μια από τις τάξεις τους με τη «μέθοδο της πρακτικής εξάσκησης» και την άλλη με τη «μέθοδο του αυτοελέγχου».

Εν συντομία, 131 μαθητές, (52: αγόρια, 65: τα κορίτσια, 14: δεν δηλώσαν το φύλο τους) τέθηκαν στην πειραματική ομάδα (μέθοδος αυτοελέγχου) και 148 μαθητές (67: αγόρια, 76: τα κορίτσια, 5: δεν δηλώσαν το φύλο τους), κατατάχθηκαν στην ομάδα ελέγχου (πρακτική μέθοδος διδασκαλίας). Η παρέμβαση πραγματοποιήθηκε την άνοιξη και είχε διάρκεια δυο εβδομάδες (2 μαθήματα εβδομαδιαίως, διάρκειας 45 λεπτών, σύνολο: 4 μαθήματα).

Τέσσερα πλάνα μαθήματος που βασίζονταν στο νέο βιβλίο του Υ.Π.Ε.Π.Θ. για τον Καθηγητή Φυσικής Αγωγής της Ε-Στ τάξης Δημοτικού Σχολείου (Διγγελίδης, Θεοδωράκης, Ζέτου, Δήμας, 2006), ήταν προετοιμασμένα από την ερευνήτρια τα οποία είχαν σχεδιαστεί με τον ίδιο τρόπο για όλες τις τάξεις (α. παιχνίδια και δραστηριότητες προθέρμανσης, β. δραστηριότητες κυρίου μέρους και γ. παιχνίδια και δραστηριότητες αποθεραπείας) (παράρτημα 2). Σε κάθε μάθημα γινόταν διδασκαλία μίας από τις επιλεγμένες δεξιότητες του ποδοσφαίρου με την ίδια σειρά για κάθε τμήμα (α. προώθηση της μπάλας με το άνω μέρος του ποδιού, β. συρτή μεταβίβαση της μπάλας, γ. σουτ, δ. πλάγιο άουτ). Τα παιχνίδια και οι δραστηριότητες προθέρμανσης και αποθεραπείας ήταν τα ίδια τόσο για τις ομάδες της μεθόδου διδασκαλίας της πρακτικής εξάσκησης όσο και για τις ομάδες της μεθόδου διδασκαλίας του αυτοελέγχου. Η μόνη διαφορά μεταξύ τους ήταν ότι η υπό μάθηση δεξιότητα του κυρίου μέρους διδάχθηκε

με τη «μέθοδο της πρακτικής διδασκαλίας» στις πρώτες και με τη «μέθοδο διδασκαλίας του αυτοελέγχου» στις δεύτερες.

Πιο συγκεκριμένα:

Μέθοδος διδασκαλίας της πρακτικής εξάσκησης:, Το κύριο μέρος κάθε μαθήματος είχε διάρκεια 20 λεπτών και περιείχε δυο δραστηριότητες/ασκήσεις. Μετά από μια σύντομη περιγραφή και επίδειξη της υπό μάθηση δεξιότητας από τους καθηγητές φυσικής αγωγής οι μαθητές εκτελούσαν 25 προσπάθειες εξάσκησης σε κάθε άσκηση/δραστηριότητα ($2 \text{ ασκήσεις} \times 25 \text{ προσπάθειες} = \text{σύνολο } 50 \text{ προσπάθειες}$). Οι καθηγητές φυσικής αγωγής ήταν αποκλειστικά υπεύθυνοι για την παροχή ανατροφοδότησης στους/στις μαθητές/τριες σχετικά με την ορθή εκτέλεση της δεξιότητας και της προόδου τους.

Μέθοδος διδασκαλίας του αυτοελέγχου: Το κύριο μέρος κάθε μαθήματος είχε διάρκεια 20 λεπτών και περιείχε δυο δραστηριότητες/ασκήσεις. Μετά από μια σύντομη περιγραφή και επίδειξη της υπό μάθηση δεξιότητας από τους καθηγητές φυσικής αγωγής οι μαθητές εκτελούσαν επίσης 25 προσπάθειες εξάσκησης σε κάθε άσκηση/δραστηριότητα ($2 \text{ ασκήσεις} \times 25 \text{ προσπάθειες} = \text{σύνολο } 50 \text{ προσπάθειες}$). Οι μαθητές/τριες αυτών των ομάδων έπαιρναν ανατροφοδότηση μέσω καρτών κριτηρίων. Οι κάρτες κριτηρίων, είχαν προετοιμαστεί από την ερευνήτρια και περιλάμβαναν μια σύντομη περιγραφή της χρησιμότητας της υπό μάθηση δεξιότητας, 3 ή 4 σημεία έμφασης της, εικόνες που έδειχναν τα σημεία έμφασης της κάθε δεξιότητας και μια λίστα αυτοελέγχου για να σημειώνουν την επιτυχία ή την αποτυχία τους σε κάθε σημείο έμφασης. (Παράδειγμα: προώθηση της μπάλας με το άνω μέρος του ποδιού. Περιγραφή: 'Η μετακίνηση με τη μπάλα (ντρίπλα) συμβάλει στην κατοχή της μπάλας από την ομάδα, στο ξεπέρασμα των αντιπάλων και στην μετακίνηση στο κενό χώρο'. Σημεία έμφασης: α. Χρησιμοποιώ το σημείο του παπουτσιού που βρίσκονται τα κορδόνια μου,

β. Τα πόδια μου είναι ελαφρά λυγισμένα, γ. Κρατάω τη μπάλα μπροστά από τα πόδια μου, δ. Κρατάω ψηλά το κεφάλι μου βλέποντας τριγύρω τους συμπαίκτες μου και τους αντιπάλους μου) (παράρτημα 3).

Οι μαθητές/τριες εκτελούσαν δέκα σειρές των πέντε προσπαθειών (σύνολο: 50 προσπάθειες) και σημείωναν την επιτυχία () ή την ανάγκη για βελτίωση () για κάθε σημείο ελέγχου στο τέλος της κάθε σειράς. Στο τέλος υπήρχε μια λίστα αυτοελέγχου όπου οι μαθητές/τριες μπορούσαν να σημειώνουν την επιτυχία τους για κάθε σειρά προσπαθειών (μέγιστο = 4, ελάχιστο = 0) και με αυτό τον τρόπο να παρακολουθούν την πρόοδο τους.

Οι μαθητές/τριες μπορούσαν να αποφασίσουν εάν ήθελαν να κρατήσουν τις κάρτες μετά το μάθημα και να τις μεταφέρουν στο σπίτι ή να τις αφήσουν στο σχολείο. Η ερευνήτρια ήταν παρούσα σε κάθε μάθημα για να διασφαλίζεται η ορθή εκτέλεση του προγράμματος.

Όλοι οι συμμετέχοντες στην έρευνα απάντησαν στα ερωτηματολόγια στο τέλος του μαθήματος πριν από την παρέμβαση και στο τέλος του τελευταίου μαθήματος της παρέμβασης. Ενημερώθηκαν ότι δεν υπήρχαν σωστές ή λάθος απαντήσεις και ενθαρρύνθηκαν να απαντήσουν με όσο το δυνατόν μεγαλύτερη ειλικρίνεια, με τη διαβεβαίωση ότι οι απαντήσεις τους θα είναι απόλυτα εμπιστευτικές και θα χρησιμοποιηθούν μόνο για τους σκοπούς της έρευνας. Στους/στις μαθητές/τριες δόθηκαν προφορικά οι παρακάτω τυποποιημένες οδηγίες.

Εξηγήθηκε στα παιδιά ότι:

- α) Ο σκοπός της έρευνας είναι να καταλάβουμε πως αισθάνονται κατά τη διάρκεια του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής
- β) Δεν υπάρχουν σωστές και λανθασμένες απαντήσεις

γ) Απλά θέλουμε να μάθουμε τις προσωπικές απόψεις του κάθε παιδιού γι' αυτά που τους ρωτάμε

δ) Τα ερωτηματολόγια είναι ανώνυμα και τα στοιχεία που υπάρχουν σε αυτά θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για τους σκοπούς της έρευνας.

Οι μαθητές εργάστηκαν μόνοι τους, αλλά είχαν την δυνατότητα να επικοινωνήσουν κατ' ιδίαν με την ερευνήτρια και ζητήσουν εξηγήσεις. Μετά τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων οι μαθητές/τριες τα τοποθετούσαν σε ένα κλειστό κουτί.

3.3. ΟΡΓΑΝΑ ΜΕΤΡΗΣΗΣ

Για τη συλλογή των δεδομένων της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν τα εξής ερωτηματολόγια:

A. Εσωτερική παρακίνηση

Για τη μέτρηση της εσωτερικής παρακίνησης χρησιμοποιήθηκαν οι δύο κλίμακες 'ευχαρίστηση' και 'προσπάθεια' της ελληνικής έκδοσης του *Ερωτηματολογίου Εσωτερικής παρακίνησης (Intrinsic Motivation Inventory)*, (McAuley, Duncan & Tammen, 1989). Το ερωτηματολόγιο αυτό είναι το πιο συχνά χρησιμοποιούμενο μέσο στα πλαίσια του αθλητισμού και της Φυσικής Αγωγής και η δομική εγκυρότητα και αξιοπιστία της ελληνικής έκδοσης έχει αποδειχθεί σε προηγούμενες μελέτες (Tsigilis & Theodosiou, 2003).

Οι ερωτήσεις των δύο κλιμάκων είχαν προσαρμοστεί σε επίπεδο κατάστασης (situational level of generality), με άλλα λόγια, οι μαθητές απαντούσαν στις ερωτήσεις διαβάζοντας την επισήμανση: «Σήμερα όταν γυμναζόμουν...». Παραδείγματα ερωτήσεων: «...χαιρόμουν πάρα πολύ» (ευχαρίστηση – 4 ερωτήσεις), «...προσπαθούσα πολύ σκληρά» (προσπάθεια – 4 ερωτήσεις). Οι απαντήσεις του ερωτηματολογίου δίνονταν σε 5-βάθμια κλίμακα Likert ($NAI! = 5$, $ναι = 4$, $- = 3$, $όχι = 2$, $OXI! = 1$).

B. Προσωπικοί προσανατολισμοί

Για την αξιολόγηση των προσωπικών προσανατολισμών των μαθητών/τριών χρησιμοποιήθηκε το *Ερωτηματολόγιο Στόχων Επίτευξης σε Επίπεδο Κατάστασης (Achievement Goals Scale at the Situational Level of Generality)*, (Papaioannou, Milosis, Kosmidou, & Tsigilis, 2007). Η δομή του ερωτηματολογίου στηρίζεται στο θεωρητικό μοντέλο του Elliot (1999) και έχει δημιουργηθεί για να εντοπίζει αλλαγές στους στόχους επίτευξης των μαθητών στο μάθημα της φυσικής αγωγής σε ένα συγκεκριμένο χρονικό σημείο και έχει χρησιμοποιηθεί με επιτυχία σε προηγούμενες μελέτες (Papaioannou, et al., 2007; Papaioannou, et al., 2009). Το ερωτηματολόγιο αποτελείται 24 ερωτήσεις/θέματα τα οποία δημιουργούν 4 παράγοντες. Τον παράγοντα ‘προσωπικό προσανατολισμό στη μάθηση’ (6 ερωτήσεις), τον παράγοντα ‘προσωπικό προσανατολισμό ενίσχυσης του εγώ’ (6 ερωτήσεις), τον παράγοντα ‘προσωπικό προσανατολισμό προστασία του εγώ’ (6 ερωτήσεις) και τον παράγοντα ‘κοινωνική αποδοχή’ (6 ερωτήσεις). Εξαιτίας του γεγονότος ότι οι επιδράσεις των διαφορετικών μεθόδων διδασκαλίας στον παράγοντα κοινωνική αποδοχή δεν ήταν αντικείμενο της παρούσης έρευνας αφαιρέθηκαν οι ερωτήσεις που αφορούσαν τον συγκεκριμένο παράγοντα. Επίσης για να μειωθεί ο συνολικός όγκος των ερωτήσεων των εργαλείων μέτρησης αφαιρέθηκε μια ερώτηση από καθένα από τους υπόλοιπους τρεις παράγοντες. Οι μαθητές/τριες απαντούσαν στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου σε μια 5-βάθμια κλίμακα Likert (*Συμφωνώ απόλυτα = 5, Συμφωνώ = 4, Δεν είμαι σίγουρος/η = 3, Διαφωνώ = 2, Διαφωνώ απόλυτα = 1*) ακολουθώντας το πρόθεμα: «Στο σημερινό μάθημα γυμναστικής ...». Παραδείγματα ερωτήσεων: «...προσπαθούσα όσο μπορούσα περισσότερο για να μάθω κάτι καινούργιο» (προσωπικός προσανατολισμός στη μάθηση - 5 ερωτήσεις), «...αγωνιζόμουν για να είμαι ο/η πρώτος/πρώτη» (προσωπικός προσανατολισμός ενίσχυσης του εγώ - 5 ερωτήσεις), «...προσπαθούσα να

αποφεύγω ασκήσεις και παιχνίδια που μπορεί να φανόμουν ανίκανος/ανίκανη» (προσωπικός προσανατολισμός προστασίας του εγώ - 5 ερωτήσεις).

Γ. Κλίμα παρακίνησης

Για να εκτιμηθεί το πώς οι μαθητές αντιλαμβάνονταν το κλίμα παρακίνησης στα μαθήματα Φυσικής Αγωγής, χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο *Αντιλήψεις Έμφασης του Καθηγητή Φυσικής Αγωγής στους Στόχους Επίτευξης σε Επίπεδο Κατάστασης (Perceptions of a Physical Education Teacher's Emphasis on Achievement Goals Questionnaire at the Situational level of Generality)*, (Papaioannou, et al., 2007). Το ερωτηματολόγιο αυτό επίσης βασίζεται στο θεωρητικό μοντέλο του Elliot (1999) και έχει δημιουργηθεί για να εντοπίζει αλλαγές στις αντιλήψεις των μαθητών/τριών όσον αφορά το κλίμα παρακίνησης του μαθήματος φυσικής αγωγής σε ένα συγκεκριμένο χρονικό σημείο. Αποτελείται από 25 ερωτήσεις/θέματα που σχηματίζουν τους παράγοντες 'αντίληψη έμφασης του καθηγητή φυσικής αγωγής στη μάθηση' (6 ερωτήσεις), 'αντίληψη έμφασης του καθηγητή φυσικής αγωγής στην ενίσχυση του εγώ' (6 ερωτήσεις), 'αντίληψη έμφασης του καθηγητή φυσικής αγωγής στην προστασία του εγώ' (6 ερωτήσεις) και 'αντίληψη έμφασης του καθηγητή φυσικής αγωγής στην κοινωνική αποδοχή' (7 ερωτήσεις). Για τους ίδιους λόγους που αναφέρθηκαν παραπάνω αφαιρέθηκαν οι ερωτήσεις του παράγοντα αντίληψη έμφασης του καθηγητή φυσικής αγωγής στην κοινωνική αποδοχή' και μία ερώτηση από καθένα από τους υπόλοιπους παράγοντες. Οι μαθητές/τριες απαντούσαν στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου επίσης σε μια 5-βάθμια κλίμακα Likert (*Συμφωνώ απόλυτα = 5, Συμφωνώ = 4, Δεν είμαι σίγουρος/η = 3, Διαφωνώ = 2, Διαφωνώ απόλυτα = 1*), ακολουθώντας το πρόθεμα: «Στο σημερινό μάθημα γυμναστικής ο/η γυμναστής/τρια μου...». Παραδείγματα ερωτήσεων: «...πρόσεχε ιδιαίτερα κατά πόσο βελτιωνόμουν στις ασκήσεις» (αντίληψη έμφασης του καθηγητή φυσικής αγωγής στη μάθηση – 5

ερωτήσεις), «...ενθάρρυνε τους/τις μαθητές/τριες να είναι καλύτεροι από τους άλλους» (αντίληψη έμφασης του καθηγητή φυσικής αγωγής στην ενίσχυση του εγώ – 5 ερωτήσεις), «...συχνά με έκανε να ανησυχώ μήπως πουν ότι δεν είμαι ικανός/ικανή» (αντίληψη έμφασης του καθηγητή φυσικής αγωγής στην προστασία του εγώ – 5 ερωτήσεις).

Δ. Μεταγνωστικές διεργασίες

Λαμβάνοντας υπόψη τα χαρακτηριστικά της μεθόδου διδασκαλίας του αυτοελέγχου, για τη μέτρηση των μεταγνωστικών διεργασιών των μαθητών/τριών επιλέχθηκαν να χρησιμοποιηθούν οι δυο κλίμακες ‘αυτο-παρακολούθηση’ και ‘σχεδιασμός’ του *Ερωτηματολογίου Μεταγνωστικών Διεργασιών στο Μάθημα της Φυσικής Αγωγής (Metacognitive Processes in Physical Education Questionnaire, MPIPEQ)*, (Theodosiou, Papaioannou, & Mantis, 2005; Theodosiou & Papaioannou, 2006). Οι ερωτήσεις των δύο κλιμάκων είχαν επίσης προσαρμοστεί σε επίπεδο κατάστασης (situational level of generality), με άλλα λόγια, οι μαθητές απαντούσαν στις ερωτήσεις διαβάζοντας την επισήμανση: «Στο σημερινό μάθημα της γυμναστικής...». Οι απαντήσεις των μαθητών/τριών δίνονταν σε μια 5-βάθμια κλίμακα Likert (πάντα = 5, συχνά = 4, μερικές φορές = 3, σπάνια = 2, ποτέ = 1). Παραδείγματα ερωτήσεων: «...την ώρα που εκτελούσα μια άσκηση, έλεγχα εάν την μαθαίνω πραγματικά σωστά» (αυτο-παρακολούθηση – 4 ερωτήσεις), «...μου ήταν ξεκάθαρο τι ήθελα να μάθω» (σχεδιασμός – 4 ερωτήσεις).

4. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

4.1. ΔΟΜΙΚΗ ΕΓΚΥΡΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑ

Η δομική εγκυρότητα των εργαλείων μέτρησης ελέγχθηκε μέσω μια σειράς επιβεβαιωτικών παραγοντικών αναλύσεων. Από τα αποτελέσματα επαληθεύτηκε η δομική εγκυρότητα των ερωτηματολογίων (πίνακας 4.1.). Πιο συγκεκριμένα επαληθεύτηκε η δομική εγκυρότητα του μοντέλου των 2 παραγόντων του *Ερωτηματολογίου Εσωτερικής παρακίνησης*, των 3 παραγόντων του *Ερωτηματολογίου Στόχων Επίτευξης σε Επίπεδο Κατάστασης*, των 3 παραγόντων του *Ερωτηματολογίου Αντιλήψεις Έμφασης του Καθηγητή Φυσικής Αγωγής στους Στόχους Επίτευξης σε Επίπεδο Κατάστασης* και τέλος του μοντέλου των 2 παραγόντων του *Ερωτηματολογίου Μεταγνωστικών Διεργασιών στο Μάθημα της Φυσικής Αγωγής*.

Πίνακας 4.1. Αποτελέσματα επιβεβαιωτικών παραγοντικών αναλύσεων των εργαλείων μέτρησης

<i>Ερωτηματολόγιο</i>	<i>Παράγοντες</i>	χ^2	<i>df</i>	<i>TLI</i>	<i>CFI</i>	<i>RMSEA</i>
Εσωτερικής παρακίνησης	2	35.5	19	.961	.979	.056
Προσωπικών προσανατολισμών	3	120.6	87	.955	.967	.037
Κλίματος παρακίνησης μαθήματος	3	121.8	89	.941	.957	.038
Μεταγνωστικών διεργασιών	2	22.6	19	.990	.995	.026

Επιπλέον, από τα αποτελέσματα της ανάλυσης αξιοπιστίας (Cronbach's α) φάνηκε ότι οι παράγοντες είχαν ως επί το πλείστον αποδεκτό βαθμό εσωτερικής συνοχής (πίνακας 4.2).

Πίνακας 4. 2. Δείκτες εσωτερικής συνοχής των παραγόντων για την αρχική και τελική μέτρηση

	Cronbach's α	
	Αρχική μέτρηση	Τελική μέτρηση
<i>Εσωτερική Παρακίνηση</i>		
Ευχαρίστηση	.69	.81
Προσπάθεια	.73	.79
<i>Προσωπικοί προσανατολισμοί</i>		
Προσωπικός προσανατολισμός στη μάθηση	.73	.71
Προσωπικός προσανατολισμός ενίσχυση του εγώ	.78	.78
Προσωπικός προσανατολισμός προστασίας του εγώ	.78	.81
<i>Κλίμα παρακίνησης μαθήματος</i>		
Έμφαση του καθηγητή φυσικής αγωγής στη μάθηση	.74	.71
Έμφαση του καθηγητή φυσικής αγωγής στην ενίσχυση του εγώ	.72	.55
Έμφαση του καθηγητή φυσικής αγωγής στην προστασία του εγώ	.72	.67
<i>Μεταγνωστικές διεργασίες</i>		
Αυτο-παρακολούθηση	.75	.75
Σχεδιασμός	.66	.79

Από τους μέσους όρους των σκορ των απαντήσεων για τις ερωτήσεις του κάθε παράγοντα δημιουργήθηκαν οι εξής νέες μεταβλητές για τις δυο μετρήσεις:

A. Ερωτηματολόγιο Εσωτερικής παρακίνησης

1. Ευχαρίστηση
2. Προσπάθεια

B. Ερωτηματολόγιο Στόχων Επίτευξης σε Επίπεδο Κατάστασης

1. Προσωπικός προσανατολισμός στη μάθηση
2. Προσωπικός προσανατολισμός ενίσχυση του εγώ
3. Προσωπικός προσανατολισμός προστασίας του εγώ

Γ. Ερωτηματολόγιο Αντιλήψεις Έμφασης του Καθηγητή Φυσικής Αγωγής στους Στόχους Επίτευξης σε Επίπεδο Κατάστασης

1. Έμφαση του καθηγητή φυσικής αγωγής στη μάθηση
2. Έμφαση του καθηγητή φυσικής αγωγής στην ενίσχυση του εγώ
3. Έμφαση του καθηγητή φυσικής αγωγής στην προστασία του εγώ

Δ. Ερωτηματολόγιο Μεταγνωστικών Διεργασιών στο Μάθημα της Φυσικής Αγωγής.

1. Αυτοπαρακολούθηση

2. Σχεδιασμός

4. 2. ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΜΕΤΑΞΥ ΤΩΝ ΣΤΥΛ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Για να εξεταστούν οι διαφορετικές επιδράσεις των δυο στυλ διδασκαλίας πραγματοποιήθηκαν 4 διπλές πολυμεταβλητές αναλύσεις διακύμανσης (doubly repeated measures of MANOVA's) (μέτρηση × στυλ διδασκαλίας) με επαναλαμβανόμενο τον πρώτο παράγοντα. Οι εξαρτημένες μεταβλητές των αναλύσεων ήταν οι εξής: 1. οι δυο μεταβλητές της εσωτερικής παρακίνησης στην πρώτη ανάλυση, 2. οι τρεις προσωπικοί προσανατολισμοί στην δεύτερη ανάλυση, 3. οι τρεις κλίμακες του κλίματος παρακίνησης στη τρίτη και 4. οι δυο μεταβλητές των μεταγνωστικών διεργασιών στην τέταρτη. Από την εξέταση των αποτελεσμάτων όλων των αναλύσεων παρατηρήθηκαν σημαντικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ του επαναλαμβανόμενου παράγοντα και του παράγοντα στυλ διδασκαλίας (MANOVA 1: *Wilk's* $\lambda = .883$, $F_{(2,275)} = 18.18$, $p < .001$, $\eta^2 = .117$, MANOVA 2: *Wilk's* $\lambda = .928$, $F_{(3,244)} = 6.31$, $p < .001$, $\eta^2 = .072$, MANOVA 3: *Wilk's* $\lambda = .871$, $F_{(3,254)} = 12.57$, $p < .001$, $\eta^2 = .129$, MANOVA 4: *Wilk's* $\lambda = .896$, $F_{(2,275)} = 15.92$, $p < .001$, $\eta^2 = .104$). Για να εξεταστούν οι διαφορές μεταξύ των ομάδων πραγματοποιήθηκε μια σειρά αναλύσεων διακύμανσης (μέτρηση × στυλ διδασκαλίας) με επαναλαμβανόμενο τον πρώτο παράγοντα. Από τα αποτελέσματα αποκαλύφθηκαν σημαντικές αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στις μετρήσεις και τα στυλ διδασκαλίας, σχεδόν σε όλες τις μεταβλητές (πίνακας 4.3.).

Πίνακας 4. 3. Αποτελέσματα των αναλύσεων διακύμανσης (μέτρηση × στυλ διδασκαλίας) με επαναλαμβανόμενο τον πρώτο παράγοντα.

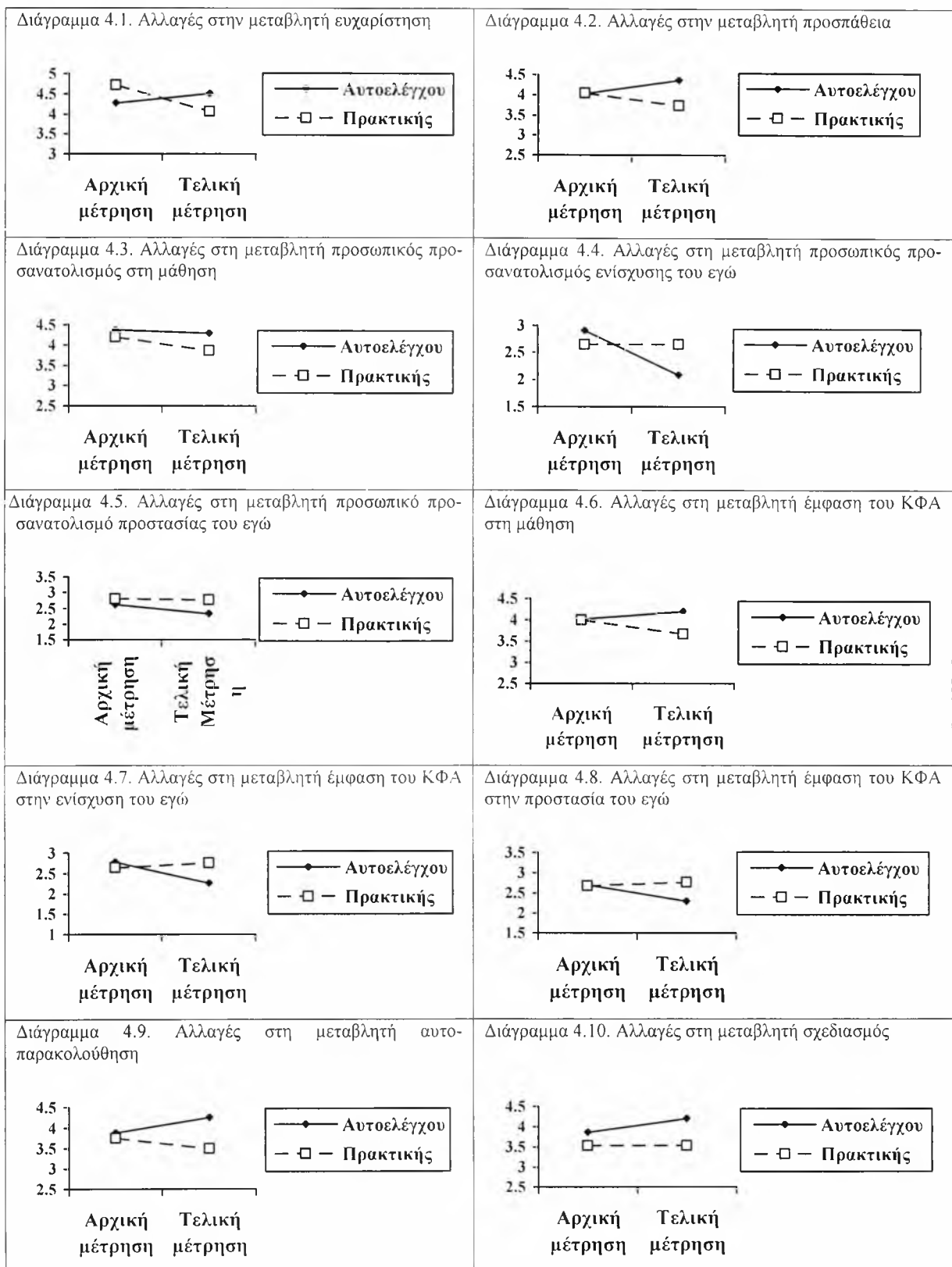
	Wilk's λ	F	Sig.	η^2
Ευχαρίστηση	.924	21.16	.000	.076
Προσπάθεια	.895	30.26	.000	.105
Προσωπικός προσανατολισμός στη μάθηση	.983	4.52	.034	.017
Προσωπικός προσανατολισμός ενίσχυση του εγώ	.924	21.50	.000	.076
Προσωπικός προσανατολισμός προστασίας του εγώ	.988	3.36	.068	.012
Έμφαση του καθηγητή φυσικής αγωγής στη μάθηση	.933	19.27	.000	.067
Έμφαση του καθηγητή φυσικής αγωγής στην ενίσχυση του εγώ	.900	29.68	.000	.100
Έμφαση του καθηγητή φυσικής αγωγής στην προστασία του εγώ	.944	15.82	.000	.056
Αυτοπαρακολούθηση	.902	27.88	.000	.098
Σχεδιασμός	.949	13.74	.000	.051

Για να γίνουν κατανοητές αυτές οι αλληλεπιδράσεις πραγματοποιήθηκαν απλές αναλύσεις κυρίων συνιστωσών. Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι υπήρξαν στατιστικά σημαντικές επιδράσεις στις εξαρτημένες μεταβλητές (πίνακας 4.4., διάγραμμα 4.1.- 4.10.).

Πίνακας 4.4. Διαφορές μεταξύ των δυο στυλ διδασκαλίας στην αρχική και τελική μέτρηση

Μέτρηση: Στυλ διδασκαλίας:	Αρχική				Τελική			
	Αυτοελέγχου		Πρακτικής εξάσκησης		Αυτοελέγχου		Πρακτικής εξάσκησης	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Ευχαρίστηση	4.28 _α	.67	4.72 _α	.70	4.51 _β	.52	4.07 _γ	.89
Προσπάθεια	4.03 _α	.97	4.05 _α	.80	4.37 _β	.60	3.74 _γ	.99
Προσωπικός προσανατολισμός στη μάθηση	4.38 _α	.68	4.19 _β	.70	4.29 _α	.67	3.86 _γ	.81
Προσωπικός προσανατολισμός ενίσχυση του εγώ	2.91 _α	.99	2.84 _α	1.05	2.09 _β	.65	2.66 _γ	1.07
Προσωπικός προσανατολισμός προστασίας του εγώ	2.62 _α	1.15	2.79 _α	1.05	2.33 _β	.77	2.77 _α	.93
Έμφαση του καθηγητή φυσικής αγωγής στη μάθηση	4.03 _α	.75	4.00 _α	.75	4.21 _β	.70	3.67 _γ	.82
Έμφαση του καθηγητή φυσικής αγωγής στην ενίσχυση του εγώ	2.78 _α	.76	2.65 _α	.79	2.26 _β	.66	2.76 _α	.97
Έμφαση του καθηγητή φυσικής αγωγής στην προστασία του εγώ	2.71 _α	.88	2.68 _α	.86	2.29 _β	.77	2.77 _α	.92
Αυτό-παρακολούθηση	3.89 _α	.85	3.75 _α	.93	4.25 _β	.69	3.50 _γ	.86
Σχεδιασμός	3.87 _α	.85	3.69 _α	.88	4.20 _β	.63	3.53 _α	1.02

Σημείωση: Μέσοι όροι που έχουν ίδιο δείκτη δεν έχουν στατιστικά σημαντική διαφορά σε επίπεδο 0.5



Πιο συγκεκριμένα ξεκινώντας από το ίδιο σημείο, οι μαθητές/τριες που διδάχθηκαν με το στυλ της πρακτικής εξάσκησης σε σύγκριση με του μαθητές/τριες που διδάχθηκαν με το στυλ του αυτοελέγχου στην τελική μέτρηση είχαν χαμηλότερο σκορ στις κλίμακες που αξιολογούσαν την εσωτερική παρακίνηση (ευχαρίστηση, προσπάθεια) στο μάθημα της φυσικής αγωγής, τον προσωπικό προσανατολισμό στη μάθηση, την αντίληψη έμφασης του καθηγητή φυσικής αγωγής και τις μεταγνωστικές διεργασίες (αυτο-παρακολούθηση, σχεδιασμός). Εν αντιθέσει είχαν υψηλότερο σκορ στις κλίμακες που αξιολογούσαν τον προσωπικό προσανατολισμό στην ενίσχυση και προστασία του εγώ και στην αντίληψη έμφασης του καθηγητή φυσικής στην ενίσχυση και προστασία του εγώ.

Από την άλλη μεριά οι μαθητές/τριες που διδάχθηκαν με το στυλ του αυτοελέγχου μετά την παρέμβαση εμφάνισαν υψηλότερα σκορ στις μεταβλητές της εσωτερικής παρακίνησης (ευχαρίστηση, προσπάθεια), στην μεταβλητή αντίληψη έμφασης του καθηγητή φυσικής αγωγής στη μάθηση και στις μεταβλητές των μεταγνωστικών διεργασιών (αυτο-παρακολούθηση, σχεδιασμός). Εν αντιθέσει είχαν χαμηλότερα σκορ στις μεταβλητές προσωπικός προσανατολισμός στην ενίσχυση και προστασία του εγώ και στις μεταβλητές αντίληψη έμφασης του καθηγητή φυσικής αγωγής στην ενίσχυση και προστασία του εγώ.

5. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Ο στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να εξεταστεί η επίδραση δύο διαφορετικών μεθόδων διδασκαλίας, του αυτοελέγχου και της πρακτικής, στην εσωτερική παρακίνηση, στους προσωπικούς προσανατολισμούς, στην αντίληψη του κλίματος παρακίνησης του μαθήματος καθώς και στις μεταγνωστικές διεργασίες μαθητών και μαθητριών δημοτικού σχολείου στη φυσική αγωγή.

Η παρούσα έρευνα έγινε σε επίπεδο κατάστασης - τα ερωτηματολόγια ζητούσαν από τους μαθητές να απαντήσουν σχετικά με το μάθημα γυμναστικής της ημέρας διεξαγωγής των μετρήσεων. Δεδομένα που προκύπτουν από τέτοιου είδους μετρήσεις παρέχουν σημαντική ανατροφοδότηση σε δασκάλους, καθηγητές, γονείς και ερευνητές όσον αφορά στα αποτελέσματα ενός συγκεκριμένου διδακτικού έργου και στις μεθόδους που πρέπει να υιοθετούν για την επίτευξη στόχων τους (Papaioannou, Milosis, Kosmidou, Tsigilis, 2007).

Η μέθοδος διδασκαλίας του αυτοελέγχου, αν και θεωρείται κυρίως ως μια αναπαραγωγική μέθοδος, εμπεριέχει και στοιχεία μαθητοκεντρικών μεθόδων διδασκαλίας αφού έχει για επίκεντρο τους μαθητές, επιτρέποντας τους να έχουν μέρος της ευθύνης και του ελέγχου των όσων μαθαίνουν αφού τους ωθεί να αυτοαξιολογούνται και να παρακολουθούν την πορεία της μάθησης τους (Byra, 2000).

Στον αντίποδα, κατά τη μέθοδο διδασκαλίας της πρακτικής εξάσκησης εκχωρούνται στο μαθητή η ευθύνη για τη λήψη ορισμένων αποφάσεων μόνο στο στάδιο της διαδικασίας ενώ ο δάσκαλος είναι υπεύθυνος για όλες τις αποφάσεις στο στάδιο της προετοιμασίας και της αξιολόγησης της διδασκαλίας όπως για την παροχή ανατροφοδότησης όπου και όποτε κρίνει απαραίτητο.

Έχοντας υπόψη ότι στην παρούσα έρευνα το σύνολο των εκπαιδευτικών της φυσικής αγωγής εκτός από έναν, δίδαξε στους συμμετέχοντες και με τις δύο

μεθόδους διδασκαλίας και ότι το πλάνο του κάθε μαθήματος ήταν το ίδιο για κάθε ομάδα, οι διαφορές που παρατηρήθηκαν στα αποτελέσματα όσον αφορά τις εξαρτημένες μεταβλητές της έρευνας μπορούν να αποδοθούν στην διαφορετική μέθοδο διδασκαλίας που χρησιμοποιήθηκε.

Σχετικά με την πρώτη ερευνητική υπόθεση - τις επιδράσεις στην εσωτερική παρακίνηση των μαθητών/τριών - από τα αποτελέσματα βρέθηκε ότι οι μαθητές/τριες που διδάχθηκαν με τη μέθοδο του αυτοελέγχου, σημείωσαν υψηλότερα σκορ στις κλίμακες ευχαρίστηση και προσπάθεια που χρησιμοποιήθηκαν για την αξιολόγηση της εσωτερικής παρακίνησης, ενώ παρατηρήθηκε μείωση στα αντίστοιχα σκορ των μαθητών/τριών της ομάδας που διδάχθηκε με τη μέθοδο της πρακτικής εξάσκησης. Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν με άλλα προηγούμενων ερευνών στις οποίες επίσης βρέθηκαν θετικές επιδράσεις της διδασκαλίας με τη μέθοδο του αυτοελέγχου στην παρακίνηση και στη συμμετοχή των παιδιών στο μάθημα (Mizios & Digellidis, 2007; Papaioannou & Orfanidou, 2007) όπως και με τα αποτελέσματα ερευνών που μελέτησαν την επίδραση στην εσωτερική παρακίνηση της διδασκαλίας με τη μέθοδο του μη αποκλεισμού (Chatoupis & Emmanuel, 2003, Goudas, Biddle, Fox, & Underwood, 1995, Papaioannou & Kouli, 1999), μία μέθοδο η οποία επίσης προάγει διεργασίες αυτοελέγχου από την πλευρά των μαθητών/τριών (Byra, 2000).

Φαίνεται ότι οι αυξημένες ευθύνες για την λήψη ορισμένων αποφάσεων κατά τη διαδικασία της μάθησης που εκχωρούνται στους/στις μαθητές/τριες κατά τη διδασκαλία με τη μέθοδο του αυτοελέγχου επηρεάζουν θετικά το αίσθημα αυτονομίας των παιδιών το οποίο με τη σειρά του προκαλεί θετικά αποτελέσματα στα συναισθήματα τους.

Όσον αφορά την δεύτερη ερευνητική υπόθεση, τα αποτελέσματα επιβεβαίωσαν ότι η διδασκαλία μέσω διαφορετικών μεθόδων είχε πράγματι διαφορετικές επιδράσεις στους προσανατολισμούς στόχων των μαθητών/τριών.

Ξεκινώντας με τον προσανατολισμό στην επίδοση, οι μαθητές/τριες της ομάδας αυτοελέγχου μετά την ολοκλήρωση των μαθημάτων δήλωσαν ότι ήταν λιγότερο προσανατολισμένοι στην επίδοση από τους συμμαθητές/τριες τους που ασκήθηκαν με την πρακτική μέθοδο. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές/τριες της ομάδας αυτοελέγχου, είχαν χαμηλότερα σκορ στις μεταβλητές 'προσωπικός προσανατολισμός στην ενίσχυση και προστασία του εγώ, σε αντίθεση με τους μαθητές της πρακτικής μεθόδου που είχαν υψηλότερα σκορ στις αντίστοιχες κλίμακες. Όσον αφορά στον προσανατολισμό στο έργο, είναι ενδιαφέρον ότι δεν υπήρξαν αλλαγές για τους μαθητές της ομάδας που διδάχθηκαν με τη μέθοδο του αυτοελέγχου, ενώ παρατηρήθηκε μείωση στους μαθητές της ομάδας που διδάχθηκε με την πρακτική μέθοδο διδασκαλίας.

Σε συμφωνία με συμπεράσματα προηγούμενης μελέτης, (Diggelidis & Papaioannou, 1999) που αναφέρει ότι οι μαθητές/τριες του δημοτικού σχολείου είναι έντονα προσανατολισμένοι προς τη μάθηση, οι συμμετέχοντες είχαν σημειώσει υψηλά σκορ στην κλίμακα προσανατολισμού στο έργο πριν την παρέμβαση. Το γεγονός ότι δεν υπήρξε περαιτέρω αύξηση για τους/τις μαθητές/τριες της ομάδας του αυτοελέγχου σε συνδυασμό με τη μείωση στα σκορ της συγκεκριμένης μεταβλητής που παρατηρήθηκε στους/στις μαθητές/τριες της ομάδας της πρακτικής εξάσκησης ενισχύει την άποψη των Mosston και Ashworth (1994), σύμφωνα με τους οποίους με τη μέθοδο διδασκαλίας του αυτοελέγχου αναπτύσσεται η επιμονή του μαθητή στην επίτευξη του μαθησιακού στόχου του και στο ξεπέρασμα των μαθησιακών δυσκολιών.

Φαίνεται ότι η χρησιμοποίηση των κριτηρίων αυτοελέγχου που εμπεριέχει η διδασκαλία με τη μέθοδο διδασκαλίας του αυτοελέγχου βοηθάει τα παιδιά να εστιάσουν στην προσωπική βελτίωση και επίτευξη των προσωπικών τους στόχων.

Επιπροσθέτως, η μη εμφάνιση ισχυρών αλλαγών στον προσανατολισμό στη μάθηση πιθανόν να αντανακλά την χρονική ανεπάρκεια της παρέμβασης. Σύμφωνα με τον Papaioannou και τους συνεργάτες του (2007), ενώ μια παρέμβαση μπορεί να

ενεργοποιήσει άμεσα τους μαθητές όσον αφορά στους στόχους επίδοσης και οι αλλαγές σε αυτούς να είναι άμεσα εμφανείς, οποιεσδήποτε αλλαγές όσον αφορά τους στόχους μάθησης χρειάζονται περισσότερο χρόνο παρέμβασης για να είναι άμεσα εμφανείς.

Πιο συγκεκριμένα, στην προαναφερόμενη έρευνα προτείνεται από τους συγγραφείς οι παρεμβάσεις που έχουν ως στόχο την επίδραση του προσωπικού προσανατολισμού στην μάθηση να είναι σχετικά μεγάλης διάρκειας, καταδεικνύοντας έτσι ότι οι καθηγητές φυσικής αγωγής θα πρέπει να είναι υπομονετικοί και να επιμένουν ιδιαίτερα όταν προσπαθούν να προωθήσουν στόχους μάθησης στους/στις μαθητές/τριες τους.

Τα αποτελέσματα της έρευνας ήταν ιδιαίτερα ενθαρρυντικά όσον αφορά τις μεταβλητές του κλίματος παρακίνησης, αφού παρατηρήθηκε σημαντική μείωση στα σκορ των μαθητών/τριών που διδάχθηκαν με τη μέθοδο του αυτοελέγχου στις μεταβλητές αντίληψη έμφασης του καθηγητή φυσικής αγωγής στην ενίσχυση και προστασία του εγώ και αύξηση στα σκορ της μεταβλητής προσωπικός προσανατολισμός στη μάθηση.

Εν αντιθέσει οι μαθητές που διδάχθηκαν με την πρακτική μέθοδο διδασκαλίας, διατήρησαν στα ίδια επίπεδα τα σκορ στις κλίμακες που αξιολογούσαν την ενίσχυση και προστασία του εγώ ενώ μείωσαν τα σκορ στην κλίμακα αξιολόγησης του προσωπικού προσανατολισμού στη μάθηση. Τα ευρήματα συμφωνούν με αυτά προηγούμενων μελετών (Christodoulidis, Papaioannou & Digelidis, 2001; Papaioannou & Kouli, 1999) στα οποία έχει βρεθεί ότι μέσα από το ύφος της διδασκαλίας και την δομή του εκπαιδευτικού έργου, μπορεί να υποκινηθεί ένα κλίμα παρακίνησης στα μαθήματα της φυσικής αγωγής με αποτέλεσμα μεγαλύτερη και πιο συνειδητή συμμετοχή. Φαίνεται ότι η μέθοδος διδασκαλίας του αυτοελέγχου, δεν προσφέρει πολλές ευκαιρίες για κοινωνική σύγκριση και σαφώς αυτό βοηθάει τους μαθητές στο να εξατο-

μικεύσουν τη διαδικασία μάθησης και να επικεντρωθούν στους στόχους τους μέσω της προσωπικής βελτίωσης.

Σε σχέση με τον τελευταίο άξονα - των μεταγνωστικών διεργασιών - συγκρινόμενοι οι μαθητές που διδάχθηκαν με τη μέθοδο του αυτοελέγχου με αυτούς που διδάχθηκαν με τη μέθοδο της πρακτικής διδασκαλίας, παρουσίασαν υψηλότερα επίπεδα μεταγνωστικών διεργασιών χρησιμοποιώντας συχνότερα τις μεταγνωστικές διεργασίες της αυτό-παρακολούθησης και του σχεδιασμού.

Η αύξηση στα σκορ των μεταβλητών των μεταγνωστικών διεργασιών οφείλεται στο γεγονός ότι τα παιδιά συμπληρώνοντας την επίδοση τους όσον αφορά τα σημεία ελέγχου στις κάρτες αυτοελέγχου παρακολουθούσαν τον εαυτό τους κατά τη διάρκεια της άσκησης και προέβαιναν σε αυτοαξιολόγηση των πράξεων και των αποτελεσμάτων τους.

Μέσα από μια τέτοια διαδικασία ο μαθητής σχεδιάζει τις επόμενες κινήσεις του παίρνοντας τακτικά ανατροφοδότηση από τις κάρτες αυτοελέγχου ενώ παράλληλα μαθαίνει να ελέγχει τη μάθησή του, επιτυγχάνοντας την εν καιρώ αυτορρύθμιση της. Ταυτόχρονα, βλέποντας πως βελτιώνεται, βιώνει συναισθήματα χαράς και ευχαρίστησης πράγμα που τον βοηθάει να εστιάζει ακόμα περισσότερο στο στόχο του και να προσπαθεί ακόμη περισσότερο. Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν με αυτά παλαιότερων ερευνών σύμφωνα με τις οποίες οι μαθητές που διδάσκονται με τη μέθοδο του αυτοελέγχου επιδεικνύουν υψηλότερη ικανότητα στη χρήση στρατηγικών μάθησης, (Mosston & Ashworth, 2002), καθώς και αύξηση του αριθμού συγκεκριμένων στοιχείων δεξιοτήτων (δοκιμασίας ελέγχου γνώσεων) σε σχέση με αυτούς που διδάσκονται με τη μέθοδο της πρακτικής διδασκαλίας (Beckett, 1990; Jenkins & Byra, 1997).

Συνοψίζοντας, εκτός από τη σημασία της μεταγνώσης σχετικά με τη ρύθμιση της μάθησης κινητικών δεξιοτήτων (Luke & Hardy, 1999), και στις εκτός του σχολι-

κού περιβάλλοντος σωματικές δραστηριότητες (Theodosiou & Papaioannou, 2006), τα όποια οφέλη εξαιτίας της διδασκαλίας με τη μέθοδο του αυτοελέγχου στον προσανατολισμό των μαθητών στη μάθηση καθώς και στην αντίληψη που έχουν για το κλίμα παρακίνησης, είναι πολύ σημαντική.

Ο προσανατολισμός στη μάθηση μειώνει την ανησυχία των μαθητών για χαμηλές επιδόσεις και για ενδεχόμενη αποτυχία και αυξάνει την εσωτερική τους παρακίνηση (McCarthy, Jones, & Clark-Carter, 2008), η οποία αποδεικνύεται καθοριστικός παράγοντας συμμετοχής στον αθλητισμό και την άσκηση στην εφηβική ηλικία (Papaioannou, Bebetos, Theodorakis, Cristodoulidis, & Kouli, 2006).

Συμπεράσματα - Προτάσεις

Οι μέθοδοι διδασκαλίας-παραγωγικές και αναπαραγωγικές- αποτελούν το μέσον επίτευξης των στόχων του κάθε μαθήματος και κατ' επέκταση των σκοπών της Φυσικής Αγωγής. Οι μέθοδοι διδασκαλίας, δίνουν μια ποικιλία στο μάθημα, το κάνουν πιο ενδιαφέρον τόσο για τους μαθητές διαμορφώνοντας τον κοινωνικό-συναισθηματικό κόσμο τους, όσο και για τους καθηγητές Φυσικής Αγωγής προσφέροντας τους ένα φάσμα εναλλακτικών λύσεων και τρόπων για αποτελεσματικότερη διδασκαλία στην εκμάθηση οποιασδήποτε δεξιότητας.

Για να επιτευχθεί όμως αυτό, θα πρέπει οι Καθηγητές Φυσικής Αγωγής να γνωρίσουν σε ικανοποιητικό βαθμό την εφαρμογή των μεθόδων διδασκαλίας. Ένα πολύ σημαντικό βήμα έγινε με την έκδοση των βιβλίων Φυσικής Αγωγής για τον εκπαιδευτικό από το Υπουργείο Παιδείας στα οποία παρέχονται σημαντικές πληροφορίες και γνώσεις όσον αφορά τόσο τον εμπλουτισμό και την βελτιστοποίηση της αποτελεσματικότητας του μαθήματος όσο και της αύξησης της εσωτερικής παρακίνησης των μαθητών.

Η επιτυχία βέβαια αυτών των βιβλίων εξαρτάται-κατά ένα μεγάλο ποσοστό- από τη στάση των εκπαιδευτικών και από τον τρόπο με τον οποίο τα χρησιμοποιούν.

Η περαιτέρω γνώση σε όλα τα πεδία της φυσικής αγωγής και ιδιαίτερα στο πεδίο των μεθόδων διδασκαλίας θα δημιουργούσε σίγουρα τις συνθήκες για καλύτερη εφαρμογή τους.

Γι αυτό τον λόγο, εξαιρετικά χρήσιμη θα ήταν η διεξαγωγή σεμιναρίων - θεωρητικών και βιωματικών - για την ανάλυση και τον τρόπο με τον οποίο μπορεί να γίνει η διδασκαλία του μαθήματος με τη χρήση μεθόδων διδασκαλίας. Με αυτόν τον τρόπο οι καθηγητές φυσικής αγωγής θα μπορούσαν να πάρουν πολύτιμες πληροφορίες και να αποκομίσουν γνώσεις τόσο πρακτικές όσο και θεωρητικές οι οποίες θα τους καθιστούσαν αποτελεσματικότερους.

Φυσικά η διαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών - που κάποια στιγμή θα πρέπει να υλοποιηθεί - θα πρέπει να συμπεριλάβει στα θέματά της τις μεθόδους διδασκαλίας.

Όσον αφορά στον τομέα της έρευνας, μελλοντικές προσπάθειες θα είναι χρήσιμο να εξετάσουν τις επιπτώσεις που ενδέχεται να έχουν άλλες παράμετροι της εκπαιδευτικής διαδικασίας όπως η αυτο-αποτελεσματικότητα, (Bandura, 1986; 1997), και η αντιληπτική ικανότητα (Harter, 1978), όχι μόνο στη Φυσική Αγωγή αλλά και στην εκτός σχολείου φυσική δραστηριότητα στο χώρο του αθλητισμού.

Επίσης καλό θα ήταν να ερευνηθεί η μέθοδος του αυτοελέγχου και σε σχέση με άλλες μεθόδους διδασκαλίας όσον αφορά την επίδρασή της στη μαθησιακή διαδικασία και την αποτελεσματικότητά της για την ανάπτυξη των μεταγνωστικών διεργασιών και της παρακίνησης των μαθητών.

6. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ames, C. (1984). Competitive, cooperative and individualistic goal structures: a motivational analysis. In: R. Ames and C. Ames (Eds.) *Research on motivation in education Vol. 1 Student motivation* (pp. 177-207). New York: Academic Press.
- Ames, C., & Archer, J. (1987). Mothers' belief about the role of ability and effort in school learning. *Journal of Educational Psychology*, 18, 409-414.
- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.
- Ames C (1992). Achievement goals and the classroom motivational climate. In: Schunk D.H. Meece JL (eds) *Student perceptions in the classroom*, Lawrence Erlbaum Associates: Hillsdale NJ, pp. 327-348.
- Ames, C. (1992b). Classrooms: goals, structures and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271
- Anshel, M. & Singer, R. (1980). Effect of learner strategies with modular versus traditional instruction on motor skills learning and retention. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 51, 451-462.
- Arend S. (1980). Developing the substrates of skilful movement. *Motor Skills. Theory into Practise*, 4, 3-10.
- Artzt, A., & Armour-Thomas, E. (1992). Development of a cognitive-metacognitive framework for protocol analysis of mathematical problem solving in small groups. *Cognition and Instruction*, 9, 137-175.
- Atkinson. J. W. & Litwin, G. (1960). Achievement motive and text anxiety conceived as motive to approach success and motive to avoid failure. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 60, 52-63.
- Baker, L. (1989). Metacognition, comprehension monitoring, and the adult reader. *Educational Psychology Review*, 1, 3-38.
- Bandura, A. (1986). *Social foundation of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1991). Self-regulation of motivation through anticipatory and self-reactive mechanisms. In R. A. Dienstbier (Ed), *Perspectives on motivation: Nebraska Symposium on Motivation 1990* (Vol 38, pp 69-164), Hillsdale, NJ, Elbraum.

- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Beckett K., The effects of two teaching styles on college students' achievement of selected physical education outcomes, *Journal of Teaching in Physical Education*, 1990, 10 (2): 153-169.
- Boekaerts, M. (1997). Self-regulated learning: a new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers and students. *Learning and Instruction*, 7, 161–186: The affective domain. New York: Mc Kay.
- Biddle, S., Akande, A., Vlachopoulos, S., & Fox, K. (1996). Towards an understanding of children's motivation for physical activity: Achievement goal orientations, beliefs about sport success, and sport emotion in Zimbabwean children. *Psychology and Health*, 12, 49–55.
- Bloom, B. S. (1956a). *Taxonomy of educational objectives*, Vol.1: The cognitive domain. New York: McKay.
- Bloom, B. S. (1956b). *Taxonomy of educational objectives*, Vol.2: The affective domain. New York: McKay.
- Boekaerts, M. (1995). The interface between intelligence and personality as determinants of classroom learning. In D. H. Saklofske & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of personality and intelligence* (pp. 1-44). New York: Plenum
- Bouffard, T., Boisvert, J., Vezeau, C., & Larouche, L. (1995). The impact of goal orientation on self-regulation and performance among college students. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 317–329.
- Brown, A. (1975). The development of memory Knowing, Knowing about knowing, and knowing how to know. In H. W. Reese (Eds). *Advances in child development*, (Vol: 10, pp. 103-152). New York: Academic Press.
- Brown, A. L. (1978). Knowing when, where, and how to remember: A problem of metacognition. In R. Glaser (Ed.), *Advances in instructional psychology*, Vol. 1 (pp. 77–165). Hillsdale: Erlbaum.
- Brown, A. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation and other more mysterious mechanisms. In F. Weinert, & R. Kluwer (Eds.), *Metacognition, motivation and understanding* (pp. 65–116). Hillsdale: Erlbaum.
- Brown, A. L., & DeLoache, J. S. (1978). Skills, plans, and self-regulation. In R. S. Siegel (Ed.), *Children's thinking: what develops?* (pp. 3–35). Hillsdale, N.J.: Erlbaum

- Brown, A. L., Branford, J. D., Ferrara, R. A., & Champione, J. C. (1983). Learning, remembering, and understanding. In P. H. Musen (Series Ed.) & J. H. Flavell, and E. M. Markman (Vol. Eds.) *Handbook of child psychology: Vol. 3 Cognitive development* (pp. 77-166). New York: Wiley.
- Byra, M. (2000). A review of spectrum research: The contribution of two eras. *QUEST*, 52, 229-245.
- Byra, M. (2006). Teaching styles and inclusive pedagogies. In D. Kirk, D. MacDonald, & M. O'Sullivan (Eds.), *The handbook of physical education* (pp. 449-466). London: Sage Publications.
- Carr, S., & Weigand, D. A. (2002). The influence of significant others on the goal orientations of youngsters in physical education. *Journal of Sport Behavior*, 25, 19-40.
- Chi, M., (1978). Knowledge structures and memory development. In R. S. Siegler (Eds). *Children's thinking: What develops?* (pp. 73-96). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Chatoupis, C., & Emmanuel, C. (2003). The effects of two disparate instructional approaches on students' self-perceptions in elementary physical education. *European Journal of Sport Science*, 3(1), 1-16.
- Chen, D., & Singer, R. N. (1992). Self-regulation and cognitive strategies in sport participation. *International Journal of Sport Psychology*, 23, 277-300.
- Christodoulidis, T., Papaioannou, A., & Digelidis, N. (2001). Motivational climate and attitudes towards exercise in Greek senior high school: a year-long intervention. *European Journal of Sport Science*, 1(4), 1-12.
- Curtner-Smith, M. D., & Hasty, D. L. (1997). "Influence of National Curriculum in Physical Education on Teachers Use of Teaching Styles", *Research Quarterly for Exercise and Sport*, Supplement to 68: 75-6. AAHPERD Convention. St. Louis, MO.
- Curtner-Smith, M. D. (1999). 'The more Things Change the more they stay the same. Factors Influencing Teachers' *Interpretations and delivery of National Curriculum Physical Education*, *Sport, Education and Society*, 4, 75-76
- Curtner-Smith, M. D., Todorovich, J. R., McCaughy, N. A., & Lacon, S. A. (2001). Urban teachers' use of productive and reproductive teaching styles within the

- confines of the National Curriculum for physical education. *European physical education review*, 7(2), 177-190.
- Dail, T. K., & Christina, R. W. (2004). Distribution of practice and metacognition in learning and long-term retention of a discrete motor task. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 75(2), 148-155.
- Darst, P.W., Zakrajsek, D.B., Mancini, V.H. (1989). Analyzing physical education and sport instruction. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Deci, E., & Ryan, R. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour. London: Plenum.
- Digellidis, N., & Papaioannou, A. (1999). Age-group differences in intrinsic motivation, goal orientations and perceptions of athletic competence, physical appearance and motivational climate in Greek physical education. *Scandinavian Journal of Medicine and Sports*, 9, 375-380.
- Digelidis, N., Papaioannou, A., Laparidis, K., & Christodoulidis, T. (2003). Attitude change toward health & exercise issues in a health related physical education curriculum during a school year. *Psychology of Sport and Exercise*, 4, 195-200.
- Digelidis, N. (2000). A 7-month intervention study aiming to change attitudes toward exercise and perceived motivational climate. In: J. Avela, P.V. Komi & J. Komulainen (Eds.), *Proceedings of the 5th Annual Congress of the European College of Sport Science* (p. 239). Jyvaskyla: LIKES Research Centre.
- Doyle, W. (1977). Paradigms for research on teacher effectiveness. *Review of research in Education*, 5, 163-198.
- Duda JL (1989). Goal perspectives, participation and persistence in sport. *Int. J. Sport Psychol.* 20: 42-56.
- Duda, J.L., Cumming, J., & Balaguer, I. (2005). Enhancing athletes' self regulation, task involvement, and self determination via psychological skills training. In D. Hackfort, J. Duda, and R. Lidor (Eds.), *Handbook of applied sport psychology research: international perspectives* (pp. 143-165). Morgantown WV: Fitness information technology.
- Duda, J. L., Olson, L. K., & Templin, T. J. (1991). The relationship of task and ego orientation to sportsmanship attitudes and perceived legitimacy of injurious acts. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62 (1), 79-87.

- Duda, J. L., & Nicholls, J. G. (1992). Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of Educational Psychology, 84*, 290-299.
- Dweck, C. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist, 41*, 1040-1048.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review, 95*, 256-273.
- Dweck, C. S. (1999). *Self-Theories: Their Role in Motivation, Personality, and Development*. Philadelphia: Taylor & Francis.
- Eccles, J., Midgley, C., Buchanan, C.M. Reuman, D., Flanagan, C., & MacIver, D. (1993). Development during adolescence: The impact of stage environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *American Psychologist, 48*, 90-101.
- Efklides, A., Niemivirta, M., & Yamauchi, H. (2002). Introduction: Some issues on self-regulation to consider. *Psychologia: an International Journal of Psychological in the Orient, 45*, 207-210.
- Eccles, J., Midgley, C., Buchanan, C.M. Reuman, D., Flanagan, C., & MacIver, D. (1993). Development during adolescence: The impact of stage environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *American Psychologist, 48*, 90-101
- Elbe, A.-M., Szymanski, B. and Beckmann, J. (2005) 'The Development of Volition in Young Athletes'. *Psychology of Sport and Exercise, 6*, 559-69.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist, 34*, 169-189.
- Elliot, A. J., & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology, 72*, 218- 232.
- Elliot, J., & Harackiewicz, M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediation analysis. *Journal of Personality and Social Psychology, 70*, 968-980.
- Ellis, S. (1997). Strategy Choice in Siciocultural Context. *Developmental Review, 17*, 490-524.
- Ennis C.D. (1990). Analyzing curriculum as participant perspectives. *Journal of teaching in Physical Education, 9*, 79-94

- Epstein, L. (1980). The relationship of mental imagery and mental rehearsal to performance of a motor task. *Journal of Sport Psychology*, 2, 211-220.
- Eshel, Y., & Kohavi, R. (2003). Perceived classroom control, self-regulated learning strategies, and academic achievement. *Educational Psychology*, 23, 249-260.
- Evans, J. Penney, D. (1993). Equality, education, and physical education London and Washington, D.C.
- Feltz, D. & Landers, D. (1983). The effects of mental practice on motor skill learning and performance: A meta-analysis. *Journal of Sport Psychology*, 5, 25-57.
- Ferrari, M. (1996). Observing the observer: Self-regulation in the observational learning of motor skills. *Developmental Review*, 16, 203-240.
- Ferrari M, Pinard A, Reid L, Bouffard-Bouchard T (1991). The relationship between expertise and self-regulation in movement performance: Some theoretical issues. *Perceptual Motivation Skills*, 72, 139-150.
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In L. B. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence* (pp. 231–235). Hillsdale, NJ: Erlbaum
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34, 906–911.
- Joyce, B., Weil, M., & Calhoun, E. (2000). *Models of teaching*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Ford, J. K., Smith, E. M., Weissbein, D. A., Gully, S. M., & Salas, E. (1998). Relationships of goal orientation, metacognitive activity, and practice strategies with learning outcomes and transfer. *Journal of Applied Psychology*, 83, 218-233.
- Gallotti, K. M., Baron, J. & Sabini, J. P. (1986). Individual differences in syllogistic reasoning: deduction rules or mental models? *Journal of Experimental Psychology: General*, 115, 16-25.
- Garner, R., & Alexander, P. (1989). Metacognition: answered and unanswered questions. *Educational Psychology*, 24, 143-158.
- Garner, R. & Kraus, C. (1982). Good and poor comprehender differences in knowing and regulating reading behaviors, *Educational Research quarterly*, 6, 5-12.
- Garn, A., & Byra, M. (2002). Psychomotor, cognitive, and social development spectrum style. *Teaching Elementary Physical Education*, 13, 7-13.
- Gerney, P., & Dort, A. (1992). The Spectrum applied: Letters from the trenches. *Journal of Physical Education, Recreation, and Dance*, 63(1), 36-39.

- Gottfried, A. E., Fleming, J. S., & Gottfried, A. W. (1994). Role of parental motivational practices in children's academic intrinsic motivation and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 86, 104-113.
- Goldberger, M., & Gerney, P. (1990). Effects of learner use of practice time on skill acquisition of fifth grade children. *Journal of Teaching in Physical Education*, 10, 84-95.
- Goldberger, M., Gerney, P., & Chamberlain, J. (1982). The effects of three styles of teaching on the psychomotor performance of fifth grade children. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 53, 116-124.
- Goldberger, M. (2006). Effects of reciprocal teaching on skill on skill acquisition, cooperation, and ability to analyze in fifth grade children. Paper presented at the fourth annual CISAT Faculty Research Day, James Madison University, VA.
- Goudas M, Biddle S (1994). Perceived motivational climate and intrinsic motivation in school physical education classes. *European Journal of Psychological Education*, 9, 241-250.
- Goudas, M., Biddle, S., Fox, K., & Underwood, M. (1995). It ain't what you do, it's the way that you do it! Teaching style affects children's motivation in track and field. *The Sport Psychologist*, 18, 462-471.
- Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York, McGraw- Hill.
- Haller, E., Child, D., & Walberg, H. (1988). Can comprehension be taught? *Educational Research*, 7, 5-8.
- Harter, S. (1978). Effectance motivation reconsidered: Toward a developmental model. *Human Development*, 21, 34 – 64.
- Harrison, J.M., Fellingham, G.W., Buck, M.M., & Pellett, T.L. (1995). Effects of Practice and Command styles on rate of change in volleyball performance and self-efficacy of high-, medium-, and low-skilled learners. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14, 328-339.
- Heckhausen, J., & Schultz, R., (1998). Developmental regulation in adulthood Selection and competition via primary and secondary control. In J. Heckhausen. & C. S. Dweck (Eds), *Motivational and self-regulation across life span* (pp 50-77). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Hellison, D. (1985). *Goals and strategies for teaching physical education*. Champaign, IL: Human Kinetics

- Hidi, S., & Harackiewicz, J. M. (2000). Motivating the academically unmotivated: A critical issue for the 21st century. *Review of Educational Research*, 70, 151-179.
- Higgins, E.T., & Silberman, I. (1988). Development of regulatory focus. Promotion and prevention as way of living. *Motivation and self-regulation across life span* (pp 78-100). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Jacobs, J., & Paris, S. (1987). Children's metacognition about reading. Issues in definition, measurement, and instruction. *Educational Psychologist*, 22, 255-278.
- Jenkins, J., & Byra, M. (1996). An exploration of theoretical constructs associated with the Spectrum of Teaching Styles. In E. Carreiro da Costa (Eds.), *Research on teaching and research on teacher education: What do we know about the past and what kind of future do we expect?* (pp. 103-108). Lisbon, Portugal: AIESEP.
- Jaakkola T., & Digelidis N. (2007). Establishing a Positive Motivational Climate in Physical Education. In: Liukkonen J., Theodorakis I. (Eds), *Psychology for Physical Educators* (pp 3-20), Champaign, IL: Human Kinetics Publishers.
- Joyce, B., Weil, M., & Calhoun, E. (2000). *Models of teaching*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Ishee, J. H. (2004). Perceptions of misbehaviour in Middle School Physical Education. *The Journal of physical Education, Recreation and Dance*, 75, 9.
- Kavussanu, M., & Roberts, G. C. (1996). Motivation and physical activity contexts: The relationship of perceived motivational climate to intrinsic motivation and self-efficacy. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 18, 264-280.
- Kavussanou, M., & Roberts, G.C. (1998). *Team norms and moral functioning in college athletes*. Paper presented to the North American Society of Sport Psychology and Physical Activity, Chicago.
- Kavussanu, M., & Roberts, G. C. (2001). Moral functioning in sport: An achievement goal perspective. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 23, 37-54
- Kuhl, J., (1984), Volitional aspects of achievement motivation and learned helplessness: Toward a comprehensive theory of action control. In B. Maher & W. Maher (Eds). *Progress in experimental personality research (Vol. 13, pp. 99-171)*. New York: Academic Press.

- Kuhl, J., (1985), Volitional mediators of cognitive behaviour consistency: Self-regulatory processes and action versus state orientation. In J. Kuhl & J. Beckman (Eds), *Action control* (pp. 101-123). New York: Springer.
- Kuhl, J., & Kraska, K., (1989). Self-regulation and metamotivation Computational mechanisms, development and assessment , In R. Kafner, P.L. Ackerman & R. Cudeck (Eds), *Abilities, motivation and methodology* (pp. 344-374), Hillsdale, NJ: Elbraum.
- Lavisse, D., Deviterne, D. and Perrin, P. (2000) 'Mental Processing in Motor Skill Acquisition by Young Subjects', *International Journal of Sport Psychology*, 31, 364-75.
- Lidor, R., Tennant, K.L., & Singer. R.N. (1996). The generalizability effect of three learning strategies across motor task performances. *International Journal of Sport Psychology*, 27, 23-38.
- Lidor, R. (2004) 'Developing Meta-cognitive Behaviour in Physical Education Classes: The Use of Task-Pertinent Learning Strategies', *Physical Education and Sport Pedagogy*, 9, 55-71.
- Locke, E. & Latham, C. (1990). *A theory of goal set-ting and task performance*. Englewood Cliffs: Prentice Hall. *Education and Sport Pedagogy*, 9, 55-71.
- Luke, L., & Hardy, C. A. (1999). Appreciating the complexity of learning in physical education: The utilization of a metacognitive ability conceptual framework. *Sport, Education and Society*, 4(2), 175-191.
- Manion, V., & Alexander, J.M. (1997). The benefits of peer collaboration on strategy use, metacognitive causal attribution, and recall. *Journal of Experimental Child Psychology*, 67, 268-289.
- Martin, J. (2004) 'Self-Regulated Learning, Social Cognitive Theory and Agency', *Educational Psychologist*, 39, 135-45.
- McAuley, E., Duncan & Tammen, V. (1989). Psychometric properties of the Intrinsic Motivation Inventory in a Competitive Sport Setting. A Confirmatory Factor Analysis: *Research Quarterly for Sport & Exercise*, 60(1), 48-58.
- McCarthy, P. J., Jones, M. V., & Clark-Carter. D. (2008). Understanding enjoyment in youth sport: a developmental perspective. *Psychology of Sport and Exercise*, 9, 142-156.

- McCaslin, M., & Good, T. L. (1996). The information curriculum. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds). *Handbook of Educational Psychology* (pp. 622-670). New York: Macmillan.
- McPherson, S., & Thomas, J. (1989). Relation of knowledge and performance in boy's tennis: Age and expertise. *Journal of Educational Psychology, 48*, 190-211.
- Maqsdud, M. (1997). Effects of metacognitive skills and nonverbal ability on academic achievement of high school pupils. *Educational Psychology, 17*, 387-397.
- Marshall, H. H., & Weinstein, R. S. (1986). Classroom context of student perceived differential teacher treatment. *Journal of Educational Psychology, 78*, 441-453.
- Maureen, W. R., & Chaumeton, N. (1992). Motivational orientations in Sport. In T. S. Horn (Eds), *Advances in Sport Psychology* (pp. 61-100). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Melograno, V. J. (1997). *Designing the physical education curriculum*. Champaign, IL: Human Kinetic.
- Melograno, V. J. (1998). *Professional and student portfolios for physical education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Meloth, M. S. (1990). Changes in poor readers' knowledge of cognition and the association of knowledge of cognition with regulation of cognition and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology, 82*, 99-105.
- Mizios D., & Digelidis N., Motivational climate, intrinsic-extrinsic motivation and teaching styles: the reciprocal and self-check style. Paper presented at the 12th European congress of sport psychology, Chalkidiki, September 2007, Greece
- Moffatt, J., (2009). *Revelations*. Vertebrate Publishing. London.
- Morgan, P., Horstman, D., Cymerman, A., & Strokes, J. (1983). Facilitation of physical performance by means of a cognitive strategy. *Cognitive Therapy and Research, 7*, 251-264.
- Montessori, M. (1980). «Πρακτικός οδηγός στη Μέθοδό μου». Μετάφραση: Έμκε Έ., Εκδόσεις: Γλάρος, Αθήνα.
- Mosston, M. (1966). *Teaching physical education*. Columbus, OH: Merrill.
- Mosston, M. (1981), *Teaching physical education* (2nd edition). Columbus, OH: Charles E. Merrill.

- Mosston, M. (1992). Tug-0-War, No More: Meeting teaching learning objectives using the spectrum of teaching styles. *Journal of physical Education, Recreation and Dance*, 63, 27, 31.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (1985). *Teaching physical education* (3rd Ed.). Columbus, OH: Merrill.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (1986). *Teaching physical education* (4th ed.). New York: Mcmillan.
- Mosston M, Ashworth S (1994). *Teaching physical education*, Macmillan: New York.
- Mosston M, Ashworth S (1997). Η διδασκαλία της Φυσικής Αγωγής. Μετάφραση-επιμέλεια: Μουντάκης Κωνσταντίνος, Εκδόσεις Salto, Θεσσαλονίκη.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (2002). *Teaching physical education* (5th ed). San Francisco: Benjamin Cummings.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (1985). Toward a unified theory of teaching. *Educational Leadership*, 42, 31-34.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (1986). *Teaching Physical education* (3rd edition). Columbus, OH: Merill.
- Murray, H., (1938). *Exploration in personality*. New York: Oxford University press.
- Nelson-Le Gall, S. (1985). Help-seeking behavior in learning. *Review of Research in Education*, 12, 55–90
- Newman, R.S., & Goldin, L. (1990). Children's reluctance to seek help with school work. *Journal of Educational Psychology*, 82, 92-100.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.
- Nicholls, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Nolen, S. (1988). Reasons for studying: Motivational orientations and study strategies. *Cognition and Instruction*, 5, 269-287.
- Ntoumanis, N., & Biddle, S. J. H. (1999). A review of motivational climate in physical activity. *Journal of Sport Sciences*, 17, 643-665.
- Oakley, K., (1967). Skill as a human possession. In N. Korn & F. Thompson (Eds), *Human Evolution*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Ommundsen, Y. (2003). Implicit theories of ability and self-regulation strategies in physical education classes. *Educational Psychology*, 23(2), 141–157.

- Ommundsen, Y. (2006). Pupils' self-regulation in physical education: the role of motivational climates and differential achievement goals. *European physical education review*, 12, 289-315.
- Otero, J., & Campanario, J. (1992). The relationship between academic achievement and metacognitive comprehension monitoring ability of Spanish secondary school students. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 419-430.
- Papaioannou A (1994). Development of a questionnaire to measure achievement orientations in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 65, 11-20.
- Papaioannou A. (1995). Differential Perceptual and Motivational Patterns When Different Goals Are Adopted. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 17, 18-34.
- Papaioannou, A., & Goudas, M. (1999). Motivational climate of the physical education class. In Y. Vanden Auweele, F. Bakker, S. Biddle, M. Durand, R. Seiler (Eds.): «Textbook: Psychology for physical educators». Champaign, IL: Human Kinetics.
- Papaioannou, A. (1999). Towards multidimensional hierarchical models of motivation in sport. In V. Hosek, P. Tilinger, & L. Biliek (Eds.) *Proceedings of the 10th European Congress of Sport Psychology*, Part 1, Psychology of sport & exercise: Enhancing the quality of life (pp. 45-52). Prague: Charles University in Prague.
- Papaioannou, A., & Goudas, M. (1999). Motivational climate in physical education. In Y. Vanden Auweele, F. Bakker, S. Biddle, M. Durand, R. Seiler (Eds.), *Textbook: Psychology for physical educators* (pp. 51-68). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Papaioannou, A., & Kouli, O. (1999). The effect of task structure, perceived motivational climate and goal orientations on students' task involvement and anxiety. *Journal of Applied Sport Psychology*, 11, 51-71.
- Papaioannou, A., Milosis, D., Kosmidou, E., & Tsiggilis, N. (2002). Multidimensional structure of goal orientations: The importance of adopting a personal development goal in physical education. *Psychology (The Hellenic Journal of Psychology)*, 494-513.
- Papaioannou, A., Marsh, H., & Theodorakis, Y. (2004). A Multilevel Approach to Motivational Climate in Physical Education and Sport Settings: An Individual

- or a Group Level Construct. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 26, 90-118.
- Papaioannou, A., Ampatzoglou, G., Kalogiannis, P., & Sagovits, A. (2008). Social agents, achievement goals, satisfaction and academic achievement in youth sport. *Psychology of Sport and Exercise*, 9, 122-141.
- Papaioannou, A., Bebetos, E., Theodorakis, Y., Cristodoulidis, T., & Kouli, O. (2006). Causal relationships of sport and exercise involvement with goal orientations, perceived competence and intrinsic motivation in physical education: A longitudinal study. *Journal of Sport Sciences*, 24, 367-382.
- Papaioannou, A., Milosis, D., Kosmidou, E., & Tsigilis, N. (2007). Motivational climate and achievement goals at the situational level of generality. *Journal of Applied Sport Psychology*, 19, 38-66.
- Papaioannou, A., Simou, T., Kosmidou, E., Milosis, D., & Tsigilis, N. (2009). Goal orientations at the global level of generality and in physical education: Their association with self-regulation, affect, beliefs and behaviours. *Psychology of Sport and Exercise*, 10, 466-480.
- Papaioannou A, & Digellidis N. (1998). *Effects of a 7 –month intervention study on students' motivation in physical education*. Δημοσίευση στα Πρακτικά του 5^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου Αθλητικής Ψυχολογίας στις 13-15 Νοεμβρίου 1998 στα Τρίκαλα (pp. 131-133).
- Papaioannou A, McDonald A (1993). Goal perspectives and purposes of physical education as perceived by Greek adolescents. *Physical Education Review*, 16, 41-48.
- Papaioannou A, Theodorakis Y. (1996). A test of tree models for the prediction of intention for participation in physical education lessons. *International Journal of Sport Psychology*, 27, 383-399.
- Papaioannou A, Orfanidou, S. (2007). Effects of Inclusive style, Goal setting (or self check style) & Practice on Achievement goals and Intrinsic motivations. *Journal of Applied Sport Psychology*. 17(3), 247-254.
- Parsons, J. E., Adler, T. F., & Kaczala, C. M. (1982). Socialization of achievement attitudes and beliefs: Parental influences. *Child Development*, 53, 310-321.
- Pelletier, L. G., Tuson, K. M., Fortier, M. S., Briere, N. M., & Blais, M. R. (1995). Toward a new measure of intrinsic motivation, extrinsic motivation and

- amotivation in sports: The sport motivation scale (SMS). *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17, 35-53.
- Pelletier, L. G., Dion, S., Tucson, K., & Green-Demers, I. (1999). Why do people fail to adopt environmental behaviors? Toward a taxonomy of environmental amotivation. *Journal of Basic and Applied Social Psychology*, 29, 2481–2504.
- Petlichkoff, L. M. (2003). Self-regulation skills for children and adolescents. In M. R. Weiss (Eds.), *Developmental sport and exercise psychology: a lifespan perspective* (pp. 269-288). Morgantown, WV: Fitness information Technology.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational psychology*, 82, 33-40.
- Pintrich, P. R., & Garcia, T. (1991). Student goal orientation and self-regulation in the college classroom. In *Advances in Motivation and Achievement*, (Vol. 7). Greenwich, CT: JAI Press.
- Pintrich, P. (2000). The role of goal orientation in self-regulation. In M. Boukaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 452–502). New York: Academic Press.
- Pintrich, P., Roeser, R., & De Groot, E. (1994). Classroom and individual differences in early adolescents' motivation and self-regulated learning. *Journal of Early Adolescence*, 14, 139-161.
- Roberts et al, (1997). Individual differences and strategy selection in reasoning. *British Journal of Psychology*. 85, 413-432.
- Roberts, G.C. (2001). Understanding the dynamics of motivation in physical activity: The influence of achievement goals on motivational processes. In G.C. Roberts (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercise*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Roberts, M., & Newton, E. (2001). Understanding Strategy Selection. *International Journal of Human-Computer Studies*, 54,137-154.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68–78.

- Ryan, R. M. (1982). Control and information in the intrapersonal sphere: An extension of cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, *43*, 450-461.
- Ryan, R.M., Mims, & Kooesner, R. (1983). Relation of Reward Contingency and Interpersonal Context to Intrinsic Motivation: A Review and Test Using Cognitive Evaluation Theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, *45*, 736,750.
- Ryan, R.M., & Connell, J.P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, *57*, 749-761.
- Salter, W.B., & Graham, G., (1985). The effects of three disparate instructional approaches on skill attempts and student learning in an experimental teaching unit. *Journal of Teaching in Physical Education*, *4*, 212-218.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (1994). *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (1997). Social origins of self-regulated competence. *Educational Psychologist*, *32*, 195-208.
- Seifriz, J., Duda, J., & Chi, L. (1992). The relationship of perceived motivational climate to intrinsic motivation and beliefs about success in basketball. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, *14*, 375-391.
- Shields, D. L., & Bredemeier, B. J. L. (1995). *Character development and physical activity*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Sientetop, D. (1991). *Developing teaching skills in physical Education*. Mountain View, CA: Mayfield Publishing.
- Singer, R., Flora, L.A. and Abourezk, T. (1989) 'The Effect of a Five-Step Cognitive Learning Strategy on the Acquisition of a Complex Motor Task', *Journal of Applied Sport Psychology*, *1*, 98-108.
- Singer, R., & Suwanthada, S. (1986). The generalizability effectiveness of a learning strategy on achievement in related closed motor skills. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, *57*, 205-214.
- Salomon, M. A., & Boone, J. (1993). The impact of student goal orientation in physical education classes. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, *64*(4), 418-424.

- Salomon, M. A., & Lee, A. M. (1997). Development of an instrument to assess cognitive processes in physical education classes. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 68(2), 152–160.
- Salomon J. (2003). The passion to learn. *An inquiry into autodidacticism*. Rutledge Falmer.
- Standage, M., Treasure, D., Duda, J. L., & Prusak, K. A. (2003). Validity, reliability, and invariance of the Situational Motivation Scale (SIMS) across diverse physical activity contexts. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 21(8), 631-647
- Steers R., & Porter L. (1987). Attitudes and attitude change. *Annual Review Psychology*, 41, 479-523.
- Stipek, D., & Hoffman, J. (1980). Children's achievement-related expectancies as a function of academic performance histories and sex. *Journal of Educational Psychology*, 72, 861-865.
- Stork, S. (2002). Tug-o-war, let's get messy. *Teaching Elementary Physical Education*, 13, 28-29.
- Telama, R. (1992). The spectrum in Finland. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 63(1), 54-56.
- Theeboom, M., De Knop, P., & Weiss, M. (1995). Motivational climate, psychological responses, and motor skill development in children's sport: a field-based intervention study. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 17, 294-311.
- Theodosiou, A., & Papaioannou, A. (2006). Motivational climate, achievement goals and metacognitive activity in physical education and exercise involvement in out-of-school settings. *Psychology of Sport and Exercise*, 7, 361-379.
- Theodosiou, A., Mantis, K. & Papaioannou, A. (2008). Student self-reports of metacognitive activity in physical education classes. Age-group differences and the effect of goal orientations and perceived motivational climate. *Educational Research and Reviews* 3(12), 353-364.
- Theodosiou, A., Papaioannou, A., & Mantis, K. (2005). Factor structure and discriminant validity of the metacognitive processes in physical education questionnaire. *Scientific Annals of Psychological Society of Northern Greece*, 3, 91-118. [In Greek].

- Thill, E., & Brunel, P. (1995). Ego involvement and task involvement: Related conceptions of ability, effort, and learning strategies among soccer players. *International Journal of Sport Psychology, 26*, 81-97.
- Treasure D. (1997). Perceptions of the Motivational Climate and Elementary School children's Cognitive and affective Response. *Journal of Sport & Exercise Psychology, 19*, 278-290.
- Treasure, D.C., & Roberts, G.C. (1995). Applications of achievement goal theory to physical education: implications for enhancing motivation. *National Association for Physical Education in Higher Education, 47*, 475-489.
- Trost, S. G. (2004). School physical education in the post-report era: An analysis from public health. *Journal of Teaching in Physical Education, 23*, 318-337
- Tsigilis, N., & Theodosiou, A. (2003). Temporal stability of the intrinsic motivation inventory. *Perceptual and Motor Skills, 97*, 271-280.
- Vallerand, R., J., Gauvin, L., & Halliwell, W., R. (1986). Effects of a zero-sum competition on children's intrinsic motivation and perceived competence. *Journal of Social Psychology, 126*, 425-462.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C., & Vallieries, E. F. (1992). The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement, 52*, 1003-1019.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Sene'cal, C., & Vallie`ries, E. F. (1993). On the assessment of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education: Evidence on the concurrent and construct validity of the Academic Motivation Scale. *Educational and Psychological Measurement, 53*, 159-172.
- Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 29, pp. 271-360). New York: Academic Press.
- Vallerand, R. J. & Losier, H.H. (1999). Intrinsic motivation in youth sport. Goal orientations and motivation climate. *Journal of Physical Education New Zealand. 2. 12-20.*
- Vallerand, R. J. (2001). A hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation in sport and exercise. In G. Roberts (Ed). *Advances in Motivation in Sport and Exercese, G. C. Roberts* (pp 263-319). Champaign, IL: Human Kinetics.

- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Koestner, R. (2008). Reflections on Self-Determination Theory. *Canadian Psychology*, 49(3), 257–262.
- Vanderstoep, S. W., Pintrich, P. R., & Fagerlin, A. (1995). *Disciplinary differences in self-regulated learning in college students*. Paper presented at 6th EARLI Conference, Nijmegen, The Netherlands.
- Veenman, M. V. J., & Spaans, A., (2005). Relation between intellectual and metacognitive skills: Age and task differences, learning *and Individual Differences* 15, 159-176.
- Veenman, M.V.J., Kok, R., & Blote, A.W. (2005). The relation between intellectual and metacognitive skills at the onset of metacognitive skill development. *Instructional Science*.
- Viciano, J., Cervello, E. M., & Ramirez-Lechga, J. (2007). Effect of manipulating positive and negative feedback on goal orientations, perceived motivational climate, satisfaction, task choice, perception of ability, and attitude toward physical education lessons. *Perceptual and Motor Skills*, 105, 67-82.
- Vickers, J., (1988). Knowledge structures of expert-novice gymnasts. *Human movement studies*, 1, 172-177.
- Volet, S.E. (1991). Modelling and coaching of relevant metacognitive strategies for enhancing university students' learning. *Learning and Instruction*, 1, 319-336.
- Vlachopoulos, S., & Biddle, S. J. H., & Fox, A. (1996). Achievement goal orientations and intrinsic motivation in a track and field event in school physical education. *European Physical Education Review*, 2, 158–164.
- Wall, A., 1986. A knowledge based-approach to motor skill acquisition. In M. G. Wade & H.T.A. Writing (Eds), *Motor development in children*. Dordrecht: Martinus Nyhoff Publishers.
- Wall, A., Reid, G., & Patton, J. (1990). The symptoms of Physical awkwardness. In G. Reid (Eds), *Problems in movement control* (pp. 283-316). (Amsterdam Elsevier Science Publishers, BV, North Holland.
- Wall, A. E., McClements, J., Bouffard, M., Findlay, H., & Taylor, M. J. (1985). A knowledgebased approach to motor development: Implications for the physical awkward. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 2, 21-42.
- Weinstein, R. S., & Middlestadt, S. E. (1979). Student perception of teacher interactions with male high and low achievers. *Journal of Educational Psychology*, 71, 421-431.

- Weinberg, R., Seabourne, T., & Jackson, A. (1981). Effects of visuo-motor behavior rehearsal, relaxation, and imagery on karate performance. *Journal of Sport Psychology*, 3, 228-238.
- Weinberg, R., & Gould D. (1995). *Foundations of Sport and Exercise Psychology*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of achievement motivation and emotion*. New York: Springer.
- Weiner, B & Kukla, A. (1971). An attributional analysis of achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 15: 1-20.
- Wittrock, M. (1986). Students thought processes. In M. C. Wittrock (Eds), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 297-314). New York: Macmillan.
- Wood, D.J. (1978). Problem solving -the nature and development of strategies. In G. Underwood (Eds), *Strategies in Information Processing* (pp. 329-356). London: Academic Press.
- Wolters, C. A. (2003). Regulation of motivation: evaluating an underemphasized aspect of self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 38, 189–205.
- Wolters CA (2004). Advancing goal theory: using goal structures and goal orientations to predict students' motivation, cognition, and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 96, 236-250.
- Zimmerman, B.J. (1995). Self-efficacy and educational development. In A. Bandura (Ed.), *Self efficacy in changing societies* (pp. 202-231). New York: Cambridge University Press.
- Zimmerman, B.J. (1998). Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models, *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice* New York: Guilford.
- Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (1996) Self-regulated learning of a motor skill: the role of goal setting and monitoring. *Journal of Applied Sport Psychology*, 8, 69–84.
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: relating grade, sex and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82, 51–59.
- Zimmerman, B.J., Bonner, S., & Kovach, R. (1996). *Developing self-regulated learners*. Washington, DC: American Psychological Association.

Ελληνική Βιβλιογραφία

- Διγγελίδης Ν., Θεοδωράκης Ι., Ζέτου Ε., Δήμας, Ι. (2006). Φυσική Αγωγή Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης: Βιβλίο Εκπαιδευτικού. Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.
- Διγγελίδης Ν. (2006). Προεκτείνοντας το φάσμα-Ανασκόπηση και Κριτική Ανάλυση της Ταξινόμιας των Μεθόδων Διδασκαλίας του Mosston: Μέρος 1. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή και τον Αθλητισμό*, 3, 1-19.
- Διγγελίδης, Ν. (2007): Προεκτείνοντας το Φάσμα - Ανασκόπηση και Κριτική Ανάλυση της Ταξινόμιας των Μεθόδων Διδασκαλίας του Mosston: Μέρος Ι. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή και στον Αθλητισμό*, 4, 131-147.
- Θεοδοσίου, Α., Παπαϊωάννου, Α., (2006). Μεταγνώση και προσωπικοί προσανατολισμοί. Ο ρόλος τους στην Αυτό-ρύθμιση της μάθησης στη Φυσική Αγωγή. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, τόμος 4 (2), 148 – 167.
- Θεοδωράκης, Γούδας, Μ., & Μπαγιάτης, Κ. (1998). Η σχέση μεταξύ δέσμευσης και αθλητικής απόδοσης. *Φυσική Αγωγή & Αθλητισμός*.
- Θεοδωράκης, Γ., Γούδας Μ., Παπαϊωάννου Α. (2004). *Η ψυχολογική υπεροχή στον αθλητισμό*. Εκδόσεις: Χριστοδουλίδη.
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (1995). *Ψυχολογία Κινήτρων*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (2005). *Μεταγνωστικές διεργασίες και αυτορρύθμιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Παπαϊωάννου, Α., Θεοδωράκης, Γ., & Γούδας, Μ. (1999). *Για μια καλύτερη διδασκαλία της Φυσικής Αγωγής*. Θεσσαλονίκη: SALTO.
- Παπαϊωάννου, Α., (2000). «Στάσεις, αντιλήψεις και συμπεριφορές 1) στο μάθημα φυσικής αγωγής, 2) στους χώρους άθλησης, 3) ως προς ένα υγιεινό τρόπο ζωής, ατόμων που διαφέρουν ως προς το φύλλο, ηλικία, κοινωνική τάξη, θρησκεία και βαθμό κινητικής δυσκολίας ατέλειας». Τελική έκθεση ΕΠΕΑΕΚ-ΕΡΕΥΝΑ. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.
- Πατμάνογλου Σ., Διγγελίδης Ν., Μάντης Κ., Παπαπέτρου Λ. & Μαββίδης Α. (2007). Το Στιλ Του Παραγγέλματος και του Αυτοελέγχου: Διαφορές ως προς τους Προσωπικούς Προσανατολισμούς, το Κλίμα Παρακίνησης, και την Αντίληψη Αθλητικής Ικανότητας σε Πρόγραμμα Διδασκαλίας Αντισφαίρισης. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή και στον Αθλητισμό*, 5, 199-206.

Τσιγγίλης, Ν. (2000). *Προκαταρκτική μελέτη της εγκυρότητας του ιεραρχικού μοντέλου των προσανατολισμών των στόχων στους τομείς της επίτευξης και της πειθαρχίας στη φυσική αγωγή*. Μεταπτυχιακή Διατριβή. Διατμηματικό Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα στην Άσκηση και Υγεία. Ελλάδα, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Φράγκος, Χ. Π. (1984). *Ψυχοπαιδαγωγική*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α
ΑΔΕΙΑ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ
ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ
ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ

Όλα είναι θέμα Παιδείας

ΕΝΙΑΙΟΣ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΟΣ ΤΟΜΕΑΣ
ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΣΠΟΥΔΩΝ Π.Ε
ΤΜΗΜΑ Α΄Ανδρέα Παπανδρέου 37
151 80 ΜαρούσιΠληροφορίες : Ρ. Γεωργακόπουλος
Τηλέφωνο : 210.34.42.248
Fax : 210.34.42.241
e-mail : spudonpe@ypεpθh.grΝα διατηρηθεί μέχρι
Βαθμός ασφαλείας

Μαρούσι, 19 -03-2009

Αριθ.Πρωτ. Βαθμός Προτερ.
Φ15/ 321 / 23000 /Γ1Προς: κα Μαρίνα Πασχάλη
Ρόδων 4 Πεύκα
57 010 Θεσσαλονίκη
Κοιν: 1. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
Μεσογείων 396
153 41 Αγ. Παρασκευή
2. Αρμόδιους Σχολικούς Συμβούλους
(Μέσω των Δ/σεων Π.Ε Ανατ. & Δυτ.
Θεσσαλονίκης).
3. Δ/ντές Εκπ/σης Π.Ε Ανατ. & Δυτ.
Θεσσαλονίκης.**ΘΕΜΑ: Έγκριση έρευνας**

Απαντώντας σε σχετικό αίτημά σας και έχοντας υπόψη την αριθμ. 1/2009 πράξη του Τμήματος Ε.Τ.Ε.Τ. του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, σας κάνουμε γνωστό ότι εγκρίνουμε τη διεξαγωγή της έρευνάς σας με θέμα: «*Το σπιλ του παραγγέλματος και του αυτοελέγχου. Διαφορές ως προς την ανάπτυξη του κλίματος παρακίνησης και της χρήσης μεταγνωστικών διεργασιών αυτοπαρατήρησης-αυτοπαρακολούθησης*», η οποία θα πραγματοποιηθεί στα σχολεία του συνημμένου πίνακα με τις ακόλουθες επισημάνσεις:

1. Η άδεια χορηγείται για μια τριετία.
2. Πριν από τις επισκέψεις σας στα σχολεία να υπάρχει συνεννόηση με τους Διευθυντές τους, τους Σχολικούς Συμβούλους και συνεργασία με το διδακτικό προσωπικό, ώστε να εξασφαλίζεται η ομαλή λειτουργία των σχολικών μονάδων.
3. Τα αποτελέσματα της έρευνάς σας να κοινοποιηθούν στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και στη Δ/ση Σπουδών Π.Ε.
4. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην έρευνα είναι πάντα προαιρετική, γίνεται με δική τους ευθύνη και εφόσον το επιθυμούν.

5. Για την διεξαγωγή της έρευνας σας στους μαθητές θα πρέπει να προηγηθεί ενημέρωση των γονέων και των εκπαιδευτικών, ώστε να υπάρχει **γραπτή-ενυπόγραφη** συγκατάθεση των γονέων έχοντας υπόψη ότι για όλες τις περιπτώσεις η συμμετοχή στην έρευνα δεν είναι υποχρεωτική.

6. Να γίνει ενημέρωση των εκπαιδευτικών και των γονέων για τη συμμετοχή των μαθητών στην πειραματική ομάδα και στην ομάδα ελέγχου και να συμμετέχουν οι μαθητές μετά από **γραπτή-ενυπόγραφη** δήλωση των γονέων.

7. Για τη διεξαγωγή της έρευνας να υπάρξει η σύμφωνη γνώμη του Διευθυντή και του καθηγητή Φυσικής Αγωγής, ώστε να μη διαταραχθεί η εύρυθμη λειτουργία του σχολείου. Για τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων οι μαθητές θα απασχοληθούν δύο (2) ώρες εκτός διδακτικού ωραρίου

8. Δεν επιτρέπεται σε καμία περίπτωση η βιντεοσκόπηση και η μαγνητοφώνηση των μαθητών. Τα ερωτηματολόγια είναι πάντα ανώνυμα και κωδικοποιημένα.

Οι Διευθυντές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στους οποίους κοινοποιείται το έγγραφο αυτό, παρακαλούνται να ενημερώσουν σχετικά τα σχολεία στα οποία θα πραγματοποιηθεί η έρευνα.

Συν.: 1 φύλλο

Εσωτ. Διανομή
Δ/ση Σπουδών Π.Ε.
Τμήμα Α'

Ο ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ

ΑΛΕΞΑΝΔΡΟΣ ΚΟΠΤΣΗΣ



Πλήρ. Αντίγραφο
Από τη Διεύθυνση Διοικητικού
Τμήμα Διοίκησης & Πρωτοκόλλου

(Handwritten signature)

ΜΥΛΩΝΑΣ ΠΑΝΑΓΙΩΤΗΣ

5. ΚΩΔΙΚΟΙ ΣΧΟΛΕΙΩΝ

1 ^ο Δημοτικό Σχολείο Ασβεστοχωρίου	9190195
1 ^ο Δημοτικό Σχολείο Πεύκων	9190332
2 ^ο Δημοτικό Σχολείο Πεύκων	9520746
3 ^ο Δημοτικό Σχολείο Ευκαρπίας	9440025
2 ^ο Δημοτικό Σχολείο Ευκαρπίας	9190911
1ο Δημοτικό Σχολείο Σταυρούπολης	9190081
16 ^ο Δημοτικό Σχολείο Σταυρούπολης	9190653

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β

ΠΛΑΝΑ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ

ΠΛΑΝΟ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ 1

Ποδόσφαιρο - Προώθηση της μπάλας με το άνω μέρος του ποδιού (ντρίπλα)

Όργανα-υλικά:

- ◊ 1 μπάλα ποδοσφαίρου ανά 2 μαθητές, 6 κώνους, ή πλαστικά μπουκάλια ή κουτιά.
- ◊ 1 κιμωλία άσπρου χρώματος και 1 κόκκινου.

Α) Παιχνίδια και δραστηριότητες προθέρμανσης: (Διάρκεια 8-10 λεπτά)

Κυνηγητό σε ζευγάρια: Οι μαθητές παίζουν κυνηγητό σε ζευγάρια. Ένα ή δύο ζευγάρια ορίζονται κυνηγοί. Όλα τα παιδιά πιάνονται με το ζευγάρι τους από το χέρι, και πλάτη με πλάτη. Όποιο ζευγάρι πιάνεται, ενώνεται μαζί με τους κυνηγούς μέχρι όλα τα παιδιά να γίνουν μία αλυσίδα.

Β) Κυρίως μέρος(Διάρκεια: 20 λεπτά)

Παρουσίαση/περιγραφή της προς μάθηση δεξιότητα - επίδειξη των σημείων έμφασης της προώθησης της μπάλας με το άνω μέρος του ποδιού από τον καθηγητή ΦΑ.

Παρουσίαση/περιγραφή:

‘Η μετακίνηση με τη μπάλα (ντρίπλα), συμβάλει στην κατοχή της μπάλας από την ομάδα, στο ξεπέρασμα των αντιπάλων και στην μετακίνηση στον κενό χώρο’.

Επίδειξη της δεξιότητας από τον καθηγητή φυσικής αγωγής

Σημεία έμφασης:

- α) Χρησιμοποιώ το σημείο του παπουτσιού που βρίσκονται τα κορδόνια μου
- β) Τα πόδια μου είναι ελαφρά λυγισμένα
- γ) Κρατάω τη μπάλα μπροστά από τα πόδια μου
- δ) Κρατάω ψηλά το κεφάλι μου βλέποντας τριγύρω τους συμπαίκτες μου και τους αντιπάλους μου.

Δραστηριότητες κύριου μέρους:

Φτιάχνουμε δύο παράλληλες γραμμές σε απόσταση 20 μέτρων η μία από την άλλη. Βάζουμε 6 κώνους πάνω στη μία γραμμή. Λέμε στα παιδιά να κάνουν έξι τυχαίες ομάδες και να τοποθετηθούν στην άλλη γραμμή όσο πιο γρήγορα μπορούνε. Ανάμεσα στον κάθε κώνο και την κάθε ομάδα, περίπου στη μέση της απόστασης, βάζουμε ένα σημάδι με χρωματιστή κιμωλία (ένα Χ).

Άσκηση 1^η: Εκτέλεση ντρίμπλας με το πάνω μέρος του ποδιού με τη μπάλα στα πόδια, σταμάτημα της μπάλας πάνω στο σημάδι, τρέξιμο γύρω από τον κό-

νο(χωρίς τη μπάλα που έχει μείνει στο X), ξανά ντρίπλα με τη μπάλα και επιστροφή πίσω στην ομάδα (το κάθε παιδί εκτελεί 25 προσπάθειες).

Άσκηση 2^η: Ντρίπλα με τη μπάλα στα πόδια, σταμάτημα στο σημάδι, τρέξιμο γύρω από τον κώνο με πάσα δίνει τη μπάλα πίσω στην ομάδα και επιστρέφει στη σειρά του (25 προσπάθειες το κάθε παιδί).

Σ' αυτό το σημείο δίνουμε στους μαθητές της ομάδας του αυτοελέγχου την κάρτα αυτοελέγχου ζητώντας τους να τη συμπληρώνουν κάθε φορά μετά από 5 προσπάθειες – επιμένουμε να είναι ειλικρινείς στην αξιολόγηση του εαυτού τους για να αναγνωρίσουν τα λάθη τους και ξέρουν τι να προσπαθούν να βελτιώσουν κατά την εκτέλεση της δεξιότητας

Γ) Παιχνίδια και δραστηριότητες αποθεραπείας: (Διάρκεια 8-10 λεπτά)

Αναθέτουμε σε 5 παιδιά να επιλέξουν 5 συμμαθητές τους που κατά τη γνώμη τους εκτέλεσαν σωστά τις ασκήσεις και επέδειξαν πνεύμα συνεργασίας και άμιλλας. Αυτά τα παιδιά θα είναι οι κυνηγοί. Ορίζουμε τα όρια του παιχνιδιού με κώνους. Χρειαζόμαστε 5 μπάλες.

Τα παιδιά, παίζουν μεταξύ τους ντρίμπλες. Όποιος έχει σταματήσει τη μπάλα δε μπορεί να πιαστεί. Μετράει μέχρι το 10 και μετά πρέπει να δώσει τη μπάλα σε άλλο παιδί ντρίμπλάροντας. Όποιο παιδί πιαστεί γίνεται κυνηγός., επιλέγοντας έναν κυνηγό να μπει στο παιχνίδι.

ΠΛΑΝΟ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ 2

Ποδόσφαιρο - συρτή μεταβίβαση της μπάλας (πάσα)

Όργανα - Υλικά:

- ◊ 1 μπάλα για κάθε δύο παιδιά
- ◊ 4-5 άδεια χαρτόκουτα από γάλα ή πλαστικά μπουκαλάκια για κάθε 8-10 παιδιά, κιωλία ή ταινία για χάραξη γραμμών¹
- ◊ 1 κουτί για τις μπάλες.

A) Παιχνίδια και δραστηριότητες προθέρμανσης: (Διάρκεια 8-10 λεπτά)

Μήλα σε κύκλο με τα πόδια: Χωρίζουμε τα παιδιά σε 2 ομάδες. Η μία ομάδα σχηματίζει έναν μεγάλο κύκλο με διάμετρο 20 περίπου μέτρα. Η ομάδα που έχει σχηματίσει τον κύκλο, κρατάει 2-3 μπάλες-ανάλογα με τον αριθμό των παιδιών, αν είναι περισσότερα οι μπάλες γίνονται 4-5- και κλωτσούν τη μπάλα με το εξωτερικό μέρος του ποδιού, προσπαθώντας να χτυπήσουν τα πόδια ενός παιδιού της άλλης ομάδας, η οποία βρίσκεται στο κέντρο του κύκλου και προσπαθεί να αποφύγει την επαφή με τη μπάλα.

Με κάθε επιτυχία-χτύπημα σε πόδι- η ομάδα παίρνει έναν πόντο. Οι παίκτες δεν «καίγονται» αλλά συνεχίζουν να παίζουν. Μετά από 4-5 λεπτά αλλάζουμε τους ρόλους των ομάδων.

B) Κυρίως μέρος(Διάρκεια: 20 λεπτά)

Παρουσίαση/περιγραφή της προς μάθηση δεξιότητα - επίδειξη των σημείων έμφασης της προώθησης της μπάλας με το άνω μέρος του ποδιού από τον καθηγητή ΦΑ.

Περιγραφή:

Η μεταβίβαση της μπάλας με πάσα συμβάλλει στην μεταφορά της από τον έναν παίκτη στον άλλο, στο ξεπέρασμα των αντιπάλων και στην προώθησή της με γρήγορο τρόπο.

Επίδειξη της δεξιότητας από τον καθηγητή φυσικής αγωγής

Σημεία έμφασης:

- α) Βλέπω τον συμπαίκτη μου και τοποθετώ το πόδι ισορροπίας δίπλα στη μπάλα,
- β) Στρίβω το πόδι που κλωτσάει ώστε το εσωτερικό του να βλέπει τη μπάλα,
- γ) Κοιτάζω τη μπάλα και τη χτυπάω στο κέντρο της με το εσωτερικό του παπουτσιού μου
- δ) Κινώ το πόδι μου προς τα εμπρός και ακολουθώ την πορεία της μπάλας

Δραστηριότητες κύριου μέρους:

Άσκηση 1: Χωρίζουμε τα παιδιά σε ζευγάρια –Α και Β- τοποθετώντας τους απέναντι και τους δίνουμε μία μπάλα. Το ένα παιδί πρέπει να έχει απόσταση 3-4 μέτρων από το άλλο. Ο Α πασάρει σημαδεύοντας τον Β. Ο Β κινείται λίγο προς τα εμπρός και σταματάει τη μπάλα με το εσωτερικό του ποδιού και το μετατάρσιο εναλλάξ. (25 επαναλήψεις το κάθε παιδί). Στη συνέχεια ο Β επαναλαμβάνει την άσκηση προς τον Α.

Άσκηση 2^η: Ο Α είναι σταθερός στη θέση του και πασάρει ελαφρά έξω από τη θέση του Β. Ο Β κινείται προς τη θέση της μπάλας και τη σταματάει με το εσωτερικό του ποδιού και το μετατάρσιο εναλλάξ (25 επαναλήψεις το κάθε παιδί). Στη συνέχεια ο Β επαναλαμβάνει την άσκηση προς τον Α.

Σ' αυτό το σημείο δίνουμε στους μαθητές της ομάδας του αυτοελέγχου την κάρτα αυτοελέγχου ζητώντας τους να τη συμπληρώνουν κάθε φορά μετά από 5 προσπάθειες – επιμένουμε να είναι ειλικρινείς στην αξιολόγηση του εαυτού τους για να αναγνωρίσουν τα λάθη τους και ξέρουν τι να προσπαθούν να βελτιώσουν κατά την εκτέλεση της δεξιότητας

Γ) Παιχνίδια και δραστηριότητες αποθεραπείας: (Διάρκεια 8-10 λεπτά)

Σκοποβολή με ποδόσφαιρο. Χωρίζουμε τα παιδιά σε ομάδες των 4-6 ατόμων. Κάθε ομάδα παίρνει 4-5 χαρτόκουτα τα οποία βάζει πάνω σε μία γραμμή, καθώς και μία μπάλα. Κάθε ομάδα βάζει ένα σημάδι 10 μέτρα περίπου μακριά από τα χαρτόκουτα απ' όπου θα σουτάρουν. Εδώ δίνουμε την επιλογή στα παιδιά να επιλέξουν την απόσταση από την οποία θα στοχεύσουν. Οριοθετούμε με τα γράμματα Α, Β και Γ όπου Α είναι 8 μέτρα, Β, 10 μέτρα και Γ, 12 μέτρα. Κάθε παιδί της ομάδας κλωτσάει τη μπάλα με όποιον από τους 3 τρόπους έμαθε- εσωτερικό ποδιού, εξωτερικό, μετατάρσιο- από το σημείο που έχουμε ορίσει σημαδεύοντας τους στόχους-χαρτόκουτα. Μετράμε τα χαρτόκουτα που έριξε το κάθε παιδί.

ΠΛΑΝΟ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ 3.

Ποδόσφαιρο: σουτ

Όργανα - Υλικά:

- ◊ 1 μπάλα ανά 2 άτομα,
- ◊ 2 κώνοι ανά δύο άτομα,
- ◊ 3-4 τέρματα διαστάσεων 3Χ2 μ. κιμωλία ή ταινία για χάραξη γραμμών.

Α) Παιχνίδια και δραστηριότητες προθέρμανσης: (Διάρκεια 8-10 λεπτά).

Παιχνίδι 'πόρτες'. Χωρίζουμε τους μαθητές σε ζευγάρια. Ο ένας από κάθε ζευγάρι έχει μία μπάλα. Τοποθετούμε μέσα στο διαθέσιμο χώρο ζευγάρια κώνων (πόρτες) σε απόσταση 2 μ. μεταξύ τους. Οι μαθητές μετακινούνται με ντρίπλα και προσπαθούν να περάσουν όσες περισσότερες 'πόρτες' μπορούν σε 1 λεπτό. Οι άλλοι μισοί εκτελούν διατακτικές ασκήσεις. Κάθε 1 λεπτό γίνεται αλλαγή ρόλων

Β) Κυρίως μέρος(Διάρκεια: 20 λεπτά)

Παρουσίαση/περιγραφή της προς μάθηση δεξιότητα - επίδειξη των σημείων έμφασης της προώθησης της μπάλας με το άνω μέρος του ποδιού από τον καθηγητή ΦΑ.

Περιγραφή:

Το 'σουτ' είναι το σημαντικότερο μέσο για την επίτευξη τέρματος στο ποδόσφαιρο, ως εκ τούτου απαιτεί ακρίβεια και δύναμη.

Επίδειξη της δεξιότητας από τον καθηγητή φυσικής αγωγής

Σημεία έμφασης:

- α) Το πόδι στήριξης είναι ελαφρά λυγισμένο δίπλα στη μπάλα.
- β) Το πόδι που σουτάρει τραβιέται πίσω. Η προσοχή μου εστιάζεται πάνω στη μπάλα.
- γ) Η επαφή γίνεται στο κέντρο της μπάλας με το μετατάρσιο
- δ) Το πόδι που σουτάρει συνεχίζει την αιώρηση μπροστά και το πόδι ισορροπίας σηκώνεται από το έδαφος.

Δραστηριότητες κύριου μέρους:

Χωρίζουμε τα παιδιά σε 2 σταθμούς. Κάθε παιδί έχει μία μπάλα. Εκτελούν την άσκηση του κάθε σταθμού και αλλάζουν σταθμό με ηχητικό σήμα του ΚΦΑ. Το κάθε παιδί πρέπει να μαζεύει τη μπάλα όταν ένα άλλο εξασκείται.

Σταθμός-Άσκηση 1^η. Με στόχο την άκρη του τέρματος: Τοποθετούμε 2 τέρματα και ορίζουμε μία ζώνη σε κάθε εσωτερική πλευρά του δοκαριού του τέρματος πλάτους περίπου 50 εκατοστών (μία για κάθε δοκάρι). Στοχεύουμε ώστε να περάσει η μπάλα ανάμεσα από αυτές τις ζώνες. Μετράμε πόσες φορές στις 10 το πετυχαίνουμε. Τονίζουμε ότι προσπαθούμε να βελτιωθούμε κάθε φορά που ξεκινάμε 10 προσπάθειες. Συνολικά εκτελούνται 25 προσπάθειες.

Σταθμός-Άσκηση 2^η. Σουτ ακριβείας: Μέσα σε ένα μεγάλο τετράγωνο πχ το μισό γήπεδο της πετοσφαίρισης, βάζουμε έναν κώνο. Προσπαθούμε να χτυπήσουμε τον κώνο βάζοντας τη μπάλα σε μία γωνία του τετραγώνου. Μετά από κάθε επιτυχημένη προσπάθεια, προχωρούμε στην επόμενη γωνία. Τα παιδιά συνολικά εκτελούν 25 προσπάθειες.

Σ' αυτό το σημείο δίνουμε στους μαθητές της ομάδας του αυτοελέγχου την κάρτα αυτοελέγχου ζητώντας τους να τη συμπληρώνουν κάθε φορά μετά από 5 προσπάθειες – επιμένουμε να είναι ειλικρινείς στην αξιολόγηση του εαυτού τους για να αναγνωρίσουν τα λάθη τους και ξέρουν τι να προσπαθούν να βελτιώσουν κατά την εκτέλεση της δεξιότητας

Γ) Παιχνίδια και δραστηριότητες αποθεραπείας: (Διάρκεια 8-10 λεπτά)

Σουτ σε ζευγάρια: Οι μαθητές χωρίζονται σε ζευγάρια και εκτελούν πάσες με μία μπάλα χρησιμοποιώντας το εσωτερικό του ποδιού. Αρχικά με σταμάτημα της μπάλας (κοντρόλ) και μετά χωρίς σταμάτημα. Προτείνουμε στα παιδιά να χρησιμοποιούν και τα δύο τους πόδια. Μπορούμε να προτείνουμε στα παιδιά και μία παραλλαγή της άσκησης όπου ο ένας κάνει μόνο πάσα και ο δεύτερος σουτάρει απευθείας στον πρώτο, αλλάζοντας ρόλους κάθε 5 σουτ.

ΠΛΑΝΟ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ 4.

Ποδόσφαιρο: Πλάγιο άουτ

Όργανα - Υλικά:

- ◊ 1 μπάλα ανά 2 άτομα
- ◊ 2 κώνοι ανά 2 άτομα

A) Παιχνίδια και δραστηριότητες προθέρμανσης: (Διάρκεια 5-8 λεπτά)

Περπάτημα-τρέξιμο. Ορίζουμε μία κυκλική διαδρομή πχ γύρω από το σχολείο. Τοποθετούμε σημάδια με φυσικά αντικείμενα που ίσως έχει το σχολείο ή σε Διαφορετική περίπτωση τοποθετούμε κώνους, ανά 20-30 μέτρα. Στο πρώτο σημάδι τρέχουν, στο δεύτερο περπατούν κοκ. Συνεχίζουν έτσι, περπάτημα τρέξιμο εναλλάξ. Τονίζουμε στα παιδιά πως αν το θεωρούν ιδιαίτερα εύκολο για αυτούς, να αυξήσουν τους σταθμούς που τρέχουν σε 2 ή 3 ανάλογα με την αντοχή τους, ή σε αντίθετη περίπτωση να αυξήσουν τους σταθμούς που περπατάνε.

B) Κυρίως μέρος(Διάρκεια: 20 λεπτά)

Παρουσίαση/περιγραφή της προς μάθηση δεξιότητα - επίδειξη των σημείων έμφασης της προώθησης της μπάλας με το άνω μέρος του ποδιού από τον καθηγητή ΦΑ.

Περιγραφή:

Το πλάγιο άουτ (αράουτ), είναι ο τρόπος να επανέλθει η μπάλα στον αγωνιστικό χώρο μετά από την έξοδό της από τις πλάγιες γραμμές του γηπέδου με οποιονδήποτε τρόπο.

Επίδειξη της δεξιότητας από τον καθηγητή φυσικής αγωγής

Σημεία έμφασης:

- α) Τα πόδια πατούν στο έδαφος πάνω ή πίσω από την πλάγια γραμμή του γηπέδου
- β) Και τα δύο χέρια μου έρχονται σε επαφή με τη μπάλα
- γ) Το σώμα μου σχηματίζει τόξο λυγίζοντας τα γόνατα και τον κορμό, ενώ ταυτόχρονα τα χέρια μου τεντώνονται πίσω
- δ) Τα πόδια μου είναι και τα δύο σε επαφή με το έδαφος όταν η μπάλα φεύγει από τα χέρια μου.

Δραστηριότητες κύριου μέρους:

Άσκηση 1^η: Πλάγια επαναφορά σε ζευγάρια. Με μία μπάλα ανά ζευγάρι, οι μαθητές εκτελούν ρίψεις πλάγιας επαναφοράς: Ο πρώτος εκτελεί πλάγια επαναφορά ενώ ο δεύτερος κάνει υποδοχή της μπάλας και πάσα. Μετά από 5 προσπάθειες αλλάζουν ρόλους (προσπαθούμε ώστε τα ζευγάρια να είναι μικτά –αγόρια κορίτσια- ή παιδιών διαφορετικών δυνατοτήτων). Λέμε στα παιδιά πως κάθε φορά που αλλάζουμε ρόλους, αλλάζουμε και την επιφάνεια υποδοχής της μπάλας, καθώς και το είδος της πάσας. Συνολικά το κάθε παιδί εκτελεί αθροιστικά (πλάγια επαναφορά και υποδοχή-πάσα), 25 προσπάθειες.

Άσκηση 2^η: Πλάγια επαναφορά-υποδοχή, ντρίμπλα-στροφή-πάσα υποδοχή. Χωρίζουμε τους μαθητές σε τριάδες. Κάθε τριάδα παίρνει από μία μπάλα και έναν κώνο παίρνοντας θέσεις όπως στο σχήμα. Ο Α εκτελεί πλάγια επαναφορά στον Β, που υποδέχεται τη μπάλα, κάνει στροφή και ντρίμπλάρει προς τον κώνο. Στρίβει και επιστρέφει με ντρίμπλα στην αρχική θέση όπου πασάρει στον Γ, αφού ο Α παίρνει τη θέση του Β. Ο Γ παίρνει τη θέση του Α. Αυτή η δραστηριότητα επαναλαμβάνεται μέχρι όλοι οι μαθητές να εκτελέσουν 25 φορές την άσκηση ο καθένας.





Γ Α Β Κώνος

Σ' αυτό το σημείο δίνουμε στους μαθητές της ομάδας του αυτοελέγχου την κάρτα αυτοελέγχου ζητώντας τους να τη συμπληρώνουν κάθε φορά μετά από 5 προσπάθειες – επιμένουμε να είναι ειλικρινείς στην αξιολόγηση του εαυτού τους για να αναγνωρίσουν τα λάθη τους και ξέρουν τι να προσπαθούν να βελτιώσουν κατά την εκτέλεση της δεξιότητας

Γ) Παιχνίδια και δραστηριότητες αποθεραπείας: (Διάρκεια 5-8 λεπτά).

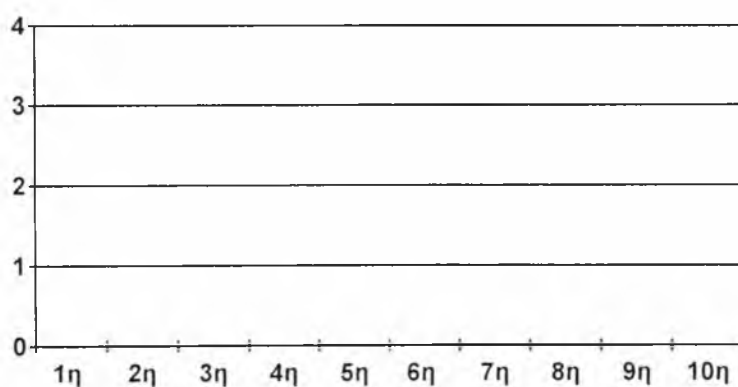
Κοροΐδο: Σχηματίζουμε τρεις ομάδες των 7-8 παιδιών λέγοντας τους να σχηματίσουν κύκλο. Στο κέντρο του κύκλου τοποθετείται ένας μαθητής. Οι υπόλοιποι προσπαθούν να προωθήσουν τη μπάλα στους συμμαθητές τους που βρίσκονται στον κύκλο με την κίνηση του 'αράουτ' αποφεύγοντας τον μαθητή που βρίσκεται στο κέντρο. Όταν αποτύχουν σε αυτή τους την προσπάθεια και η μπάλα έρθει στα χέρια του, αλλάζουν ρόλους. Ο μαθητής που έριξε τη μπάλα την οποία έπιασε το 'κοροΐδο', παίρνει τη θέση του.





ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ
ΚΑΡΤΕΣ ΑΥΤΟΕΛΕΓΧΟΥ

Ασκούμενος μαθητής:		Τάξη:	Ημερομηνία:...../...../.....								
<p>Η μετακίνηση με τη μπάλα (ντρίπλα) συμβάλει στην κατοχή της μπάλας από την ομάδα, στο ξεπέρασμα των αντιπάλων και στην μετακίνηση στο κενό χώρο</p>		<p>Σημείωσε: ✓ αν πιστεύεις ότι εκτέλεσες σωστά, × αν πιστεύεις ότι χρειάζεσαι βελτίωση</p>									
		Προσπάθειες									
		1 ^η	2 ^η	3 ^η	4 ^η	5 ^η	6 ^η	7 ^η	8 ^η	9 ^η	10 ^η
	Χρησιμοποιώ το σημείο του παπουτσιού που βρίσκονται τα κορδόνια μου										
	Τα πόδια μου είναι ελαφρά λυγισμένα										
	Κρατάω τη μπάλα μπροστά από τα πόδια μου										
	Κρατάω ψηλά το κεφάλι μου βλέποντας τριγύρω τους συμπαίκτες μου και τους αντιπάλους μου										

Φόρμα αυτοελέγχου

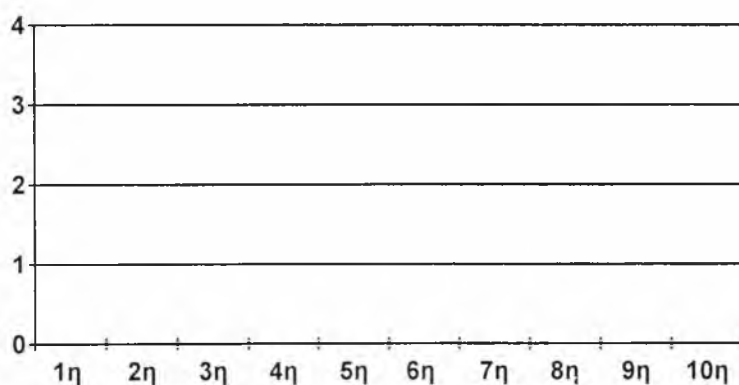
Συμπλήρωσε τη φόρμα αυτοελέγχου για να παρακολουθείς την επίδοσή σου



Ασκούμενος μαθητής:		Τάξη:	Ημερομηνία:...../...../.....								
<p>Η συρτή μεταβίβαση της μπάλας (πάσα) περιλαμβάνει την μεταβίβαση της μπάλας με το εσωτερικό μέρος του ποδιού. Είναι σημαντική κίνηση γιατί με λάθος μεταβίβαση αποκτά τη μπάλα ο αντίπαλος.</p>		Σημείωσε:									
		<p>✓ αν πιστεύεις ότι εκτέλεσες σωστά, ✗ αν πιστεύεις ότι χρειάζεσαι βελτίωση</p>									
		Προσπάθειες									
		1 ^η	2 ^η	3 ^η	4 ^η	5 ^η	6 ^η	7 ^η	8 ^η	9 ^η	10 ^η
	Βλέπω τον συμπαίκτη μου και βάζω το πόδι ισορροπίας δίπλα στη μπάλα.										
	Στρίβω το πόδι που θα κλωστήσει έτσι ώστε το εσωτερικό του να βλέπει τη μπάλα.										
	Κοιτάζω τη μπάλα. Χτυπάω τη μπάλα στο κέντρο της με το εσωτερικό του ποδιού.										
	Κινώ το πόδι μου προς τα εμπρός και ακολουθώ την πορεία της μπάλας.										

Φόρμα αυτοελέγχου

Συμπλήρωσε τη φόρμα αυτοελέγχου για να παρακολουθείς την επίδοση σου



Ασκούμενος μαθητής:

Τάξη:

Ημερομηνία:...../...../.....

Σημείωσε:

✓ αν πιστεύεις ότι εκτέλεσες σωστά,
✗ αν πιστεύεις ότι χρειάζεται βελτίωση

Προσπάθειες

1^η 2^η 3^η 4^η 5^η 6^η 7^η 8^η 9^η 10^η

Η ικανότητα να σουτάρεις δυνατά και με ακρίβεια και με τα δύο πόδια είναι σημαντική. Διότι πρέπει να μπορείτε να σκοράρετε όποτε σας δίνεται η ευκαιρία στο παιχνίδι.



Το πόδι στήριξης να είναι ελαφρώς λυγισμένο δίπλα από τη μπάλα.
Το πόδι που σουτάρει τραβιέται πίσω
Η προσοχή μου στη μπάλα



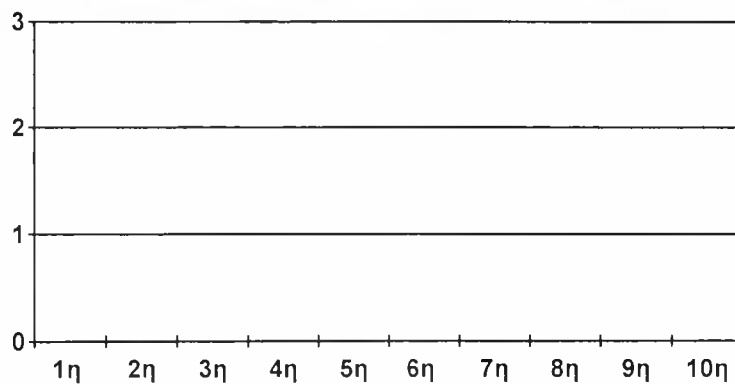
Το σώμα μου πάνω από τη μπάλα
Η επαφή γίνεται στο κέντρο της μπάλας με το μετατόριστο (κορδόνια του παπουτσιού μου)







Το πόδι που σουτάρει, συνεχίζει την αιώρηση μπροστά.
Το πόδι ισορροπίας σηκώνεται πάνω από το έδαφος

Φόρμα αυτοελέγχου

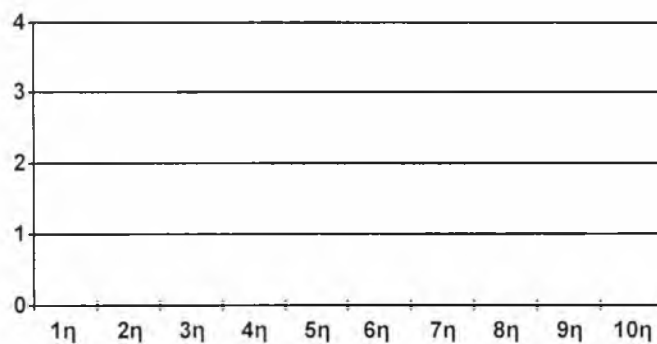
Συμπλήρωσε τη φόρμα αυτοελέγχου για να παρακολουθείς την επίδοσή σου



Ασκούμενος μαθητής:		Τάξη:	Ημερομηνία:...../...../.....								
Βασικός τρόπος επαναφοράς της μπάλας από τα πλάγια στον αγωνιστικό χώρο.		Σημείωσε: ✓ αν πιστεύεις ότι εκτέλεσες σωστά, ✗ αν πιστεύεις ότι χρειάζεσαι βελτίωση									
Ασκηση 1		Προσπάθειες									
		1 ^η	2 ^η	3 ^η	4 ^η	5 ^η	6 ^η	7 ^η	8 ^η	9 ^η	10 ^η
	Τα πόδια μου πατούν στο έδαφος πάνω ή πίσω από την πλάγια γραμμή του γηπέδου.										
	Και τα δύο μου χέρια έρχονται σε επαφή με τη μπάλα.										
	Το σώμα μου σχηματίζει τόξο λυγίζοντας τα γόνατα και τον κορμό, τεντώνοντας τα χέρια πίσω.										
	Τα πόδια είναι και τα δύο σε επαφή με το έδαφος την ώρα που φεύγει η μπάλα από τα χέρια μου.										

Φόρμα αυτοελέγχου

Συμπλήρωσε τη φόρμα αυτοελέγχου για να παρακολουθείς την επίδοσή σου



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑ ΠΟΥ ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΗΘΗΚΑΝ ΣΤΗΝ ΕΡΕΥΝΑ

Ερωτηματολόγιο Στόχων Επίτευξης σε Επίπεδο Κατάστασης

Στο σημερινό μάθημα γυμναστικής ...

Προσωπικός προσανατολισμός στη μάθηση

- ...προσπαθούσα όσο μπορούσα περισσότερο για να μάθω κάτι καινούργιο
- ...στόχος μου ήταν να αναπτύξω τις δεξιότητές μου
- ...ήταν σημαντικό για μένα να μαθαίνω συνεχώς νέα πράγματα
- ...όταν έκανα σωστά μια άσκηση αυτό με έκανε να θέλω να προσπαθώ ακόμη περισσότερο
- ...μου άρεσε να μαθαίνω νέα πράγματα, όσο δύσκολα κι αν ήταν

Προσωπικός προσανατολισμός ενίσχυσης του εγώ

- ...αγωνιζόμουν για να είμαι ο/η πρώτος/πρώτη
- ...ένοιωθα μεγάλη ικανοποίηση όταν ξεπερνούσα τους/τις άλλους/ες
- ...αισθανόμουν απόλυτα επιτυχημένος/επιτυχημένη όταν οι άλλοι τα έκαναν θάλασσα ενώ εγώ όχι
- ...στόχος μου ήταν να ξεπερνάω τους άλλους σε παιχνίδια και ασκήσεις
- ...προσπαθούσα συνεχώς να ξεπερνάω τους συμμαθητές μου

Προσωπικός προσανατολισμός προστασίας του εγώ

- ...απέφευγα ασκήσεις και παιχνίδια που μπορεί να με κοροΐδευαν για τις ικανότητές μου
- ...συχνά ανησυχούσα μήπως πουν ότι δεν έχω ικανότητες
- ...προσπαθούσα να αποφεύγω ασκήσεις και παιχνίδια που μπορεί να φαινόμουν ανίκανος/ανίκανη
- ...με απασχολούσε πολύ μήπως φαίνομαι ανίκανος/ανίκανη και αυτό με έκανε συχνά να ανησυχώ
- ...συχνά φοβόμουν ότι αν προσπαθούσα σε μια άσκηση, ίσως φαινόμουν ανίκανος/ανίκανη

Απαντήσεις: Συμφωνώ απόλυτα = 5, Συμφωνώ = 4, Δεν είμαι σίγουρος/η = 3, Διαφωνώ = 2, Διαφωνώ απόλυτα = 1

Ερωτηματολόγιο εσωτερικής παρακίνησης στη φυσική αγωγή

Σήμερα όταν γυμναζόμουν ...

Ευχαρίστηση

- ...χαιρόμουν πάρα πολύ
- ...ένοιωθα ευχαρίστηση
- ...το έβρισκα πολύ ενδιαφέρον
- ...ενώ γυμναζόμουν, ένοιωθα πολύ να διασκεδάζω

Προσπάθεια

- ...έβαζα μεγάλη προσπάθεια
- ...ήταν σημαντικό για μένα να τα πάω καλά
- ...προσπαθούσα πολύ σκληρά
- ...ήμουν συγκεντρωμένος/η

Απαντήσεις: ΝΑΙ! = 5, ναι = 4, - = 3, όχι = 2, ΟΧΙ! = 1

Αντιλήψεις Έμφασης του Καθηγητή Φυσικής Αγωγής στους Στόχους Επίτευξης σε Επίπεδο Κατάστασης

Στο σημερινό μάθημα γυμναστικής ο/η γυμναστής/γυμνάστρια μου...

Αντίληψη έμφασης του ΚΦΑ στη μάθηση

...ήταν απόλυτα ικανοποιημένος όταν ανέπτυσσα δεξιότητες σε παιχνίδια και ασκήσεις που δεν ήμουν και τόσο καλός/καλή
 ...χαιρόταν πολύ όταν μάθαινα νέες ασκήσεις και παιχνίδια
 ...πρόσεχε ιδιαίτερα κατά πόσο βελτιωνόμουν στις ασκήσεις
 ...αισθανόταν απόλυτη ικανοποίηση όταν έβλεπε ότι βελτίωνα τις φυσικές ικανότητές μου
 ...επέμενε ότι τα λάθη σε παιχνίδια και ασκήσεις με βοηθούν να βρίσκω τις αδυναμίες μου και να βελτιώνω τις ικανότητές μου

Αντίληψη έμφασης του ΚΦΑ στη ενίσχυση του εγώ

...συχνά με έκανε να ανησυχώ μήπως πουν ότι δεν είμαι ικανός/ικανή
 ...ενθάρρυνε τους/τις μαθητές/τριες να είναι καλύτεροι από τους άλλους
 ...ήταν απόλυτα ικανοποιημένος μόνο με μαθητές/τριες που όλοι αναγνώριζαν ότι ήταν οι ικανότεροι/ες στο μάθημα
 ...επέμενε ότι πρέπει να αγωνιζόμαστε να αποδείξουμε ότι είμαστε ικανότεροι/ες από τους/τις άλλους/ες σε παιχνίδια και ασκήσεις
 ...αισθανόταν μεγάλη ικανοποίηση μόνο με μαθητές/μαθήτριες που πετύχαιναν τις καλύτερες επιδόσεις

Αντίληψη έμφασης του ΚΦΑ στη προστασία του εγώ

...με έκανε να φοβάμαι την αξιολόγηση στο μάθημα και να προφυλάσσομαι από αυτή
 ...συχνά με έκανε να ανησυχώ για το πώς οι άλλοι βλέπουν τις αθλητικές ικανότητές μου
 ...με έκανε ν' αποφεύγω ερωτήσεις στο μάθημα που πιθανά να γινόταν αιτία να με κοροϊδέψουν οι άλλοι
 ...συχνά με έκανε να ανησυχώ μήπως με χαρακτηρίσουν ανίκανο/ανίκανη σε παιχνίδια ή ασκήσεις
 ...συχνά με έκανε να σκέφτομαι πώς να φυλάγομαι από αρνητική αξιολόγηση των φυσικών ικανοτήτων μου

Απαντήσεις: Συμφωνώ απόλυτα = 5, Συμφωνώ = 4, Δεν είμαι σίγουρος/η = 3, Διαφωνώ = 2, Διαφωνώ απόλυτα = 1

Ερωτηματολόγιο Μεταγνώσης στη Φυσική Αγωγή σε επίπεδο κατάστασης

Στο σημερινό μάθημα γυμναστικής ο/η γυμναστής/γυμνάστρια μου...

Αυτό-παρακολούθηση

- ...έλεγα εάν πραγματικά είχα λάβει υπόψη όλες τις δυνατές επιλογές όταν εκτελούσα μια άσκηση
- ...καθώς μάθαινα νέες ασκήσεις έλεγα εάν πραγματικά τα πάω καλά
- ...την ώρα που εκτελούσα μια άσκηση, έλεγα εάν την μαθαίνω πραγματικά σωστά
- ...τακτικά έλεγα εάν πραγματικά πετυχαίνω τους στόχους μου

Σχεδιασμός

- ...μπορούσα να βλέπω καθαρά τι ακριβώς θέλω να μάθω
- ...μου ήταν ξεκάθαρο τι ήθελα να μάθω
- ...καθόριζα τι ακριβώς τι έπρεπε να μάθω
- ...είχα πάντα ξεκάθαρη ιδέα για το τι ήθελα να μάθω

Απαντήσεις: Πάντα, Συχνά, Μερικές φορές, Σπάνια, Καθόλου