

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ & ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΥ

ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΖΩΗΣ ΣΤΗ ΦΥΣΙΚΗ
ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΤΟΝ ΑΘΛΗΤΙΣΜΟ

του

Βασιλείου Χ. Παπαχαρίση

Διδακτορική διατριβή που υποβάλλεται
στο Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού
του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Τρίκαλα 2004

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ & ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΥ

ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΖΩΗΣ ΣΤΗ ΦΥΣΙΚΗ
ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΤΟΝ ΑΘΛΗΤΙΣΜΟ

του

Βασιλείου Χ. Παπαχαρίση

Διδακτορική διατριβή που υποβάλλεται
στο Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού
του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Τρίκαλα 2004



αρ. εισ. 7



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

Αριθ. Εισ.: 2843/1
Ημερ. Εισ.: 16-06-2004
Δωρεά: Π.Θ.
Ταξιθετικός Κωδικός: Δ
796.07
ΠΑΠ

ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Μπαγιάτης Κωνσταντίνος, Καθηγητής, ΤΕΦΑΑ / Π.Θ. (Επιβλέπων)

Θεοδωράκης Ιωάννης, Καθηγητής, ΤΕΦΑΑ / Π.Θ.

Σακελαρίου Κίμων Καθηγητής, ΤΕΦΑΑ / Π.Θ.

ΜΕΛΗ ΕΠΤΑΜΕΛΟΥΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ

Μπαγιάτης Κωνσταντίνος, Καθηγητής, ΤΕΦΑΑ / Π.Θ. (Επιβλέπων)

Θεοδωράκης Ιωάννης, Καθηγητής, ΤΕΦΑΑ / Π.Θ.

Σακελαρίου Κίμων, Καθηγητής, ΤΕΦΑΑ / Π.Θ.

Κιουμουρτζόγλου Ευθύμης, Καθηγητής, ΤΕΦΑΑ / Δ. Π. Θ.

Κουστέλιος Αθανάσιος, Αναπληρωτής Καθηγητής, ΤΕΦΑΑ / Π. Θ.

Παπαϊωάννου Αθανάσιος, Αναπληρωτής Καθηγητής, ΤΕΦΑΑ / Δ. Π. Θ.

Γούδας Μάριος, Επίκουρος Καθηγητής ΤΕΦΑΑ / Π.Θ.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

ΒΑΣΙΛΕΙΟΣ ΠΑΠΑΧΑΡΙΣΗΣ: Εφαρμογή προγραμμάτων δεξιοτήτων ζωής στη φυσική αγωγή και τον αθλητισμό (Υπό την επίβλεψη του κ. Κωνσταντίνου Μπαγιάτη)

Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να εξετάσει την αποτελεσματικότητα ενός προγράμματος διδασκαλίας δεξιοτήτων ζωής το οποίο εφαρμόστηκε στο μάθημα της φυσικής αγωγής και την προπόνηση αθλημάτων. Τέσσερις έρευνες, η πρώτη στην πετοσφαίριση ($N= 40$), η δεύτερη στο ποδόσφαιρο ($N= 32$), η τρίτη στο μάθημα της φυσικής αγωγής ($N= 80$) και η τέταρτη στο πρόγραμμα της Ολυμπιακής Παιδείας ($N= 97$), πραγματοποιήθηκαν για να εξεταστούν οι υποθέσεις ότι παιδιά ηλικίας 10-12 ετών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα σε σχέση με τα παιδιά που δε συμμετείχαν στο πρόγραμμα θα έχουν: α) μεγαλύτερη βελτίωση στις δεξιότητες καθορισμού προσωπικών στόχων, επίλυσης προβλημάτων και θετικής σκέψης, β) καλύτερη απόδοση σε συγκεκριμένες κινητικές-αθλητικές δεξιότητες και γ) μεγαλύτερο βαθμό εσωτερικής παρακίνησης για συμμετοχή. Το πρόγραμμα παρέμβασης το οποίο είχε διάρκεια 2 μήνες περιλάμβανε 8 συναντήσεις των 15' και ήταν το ίδιο και στις τέσσερις έρευνες. Η διδασκαλία αφορούσε στις δεξιότητες καθορισμού προσωπικών στόχων, επίλυσης προβλημάτων και θετικής σκέψης οι οποίες ενσωματωνόταν σταδιακά στην προπόνηση ή το μάθημα της φυσικής αγωγής. Μετρήσεις έγιναν πριν, αμέσως μετά και δύο μήνες μετά την παρέμβαση. Αξιολογήθηκαν οι γνώσεις των παιδιών για τις δεξιότητες ζωής, η αντιλαμβανόμενη ικανότητα τους για τις δεξιότητες ζωής και τα εσωτερικά κίνητρα για συμμετοχή στο μάθημα της φυσικής αγωγής και στην προπόνηση. Η αξιολόγηση έγινε με ειδικά διαμορφωμένα ερωτηματολόγια, τα οποία ελέγχθηκαν για την αξιοπιστία και την εγκυρότητα τους. Οι αθλητικές δεξιότητες των

παιδιών αξιολογήθηκαν με συγκεκριμένα κινητικά τεστ πετοσφαίρισης, ποδοσφαίρου, φυσικής κατάστασης και καλαθοσφαίρισης.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά που πήραν μέρος στο πρόγραμμα δεξιοτήτων ζωής βελτίωσαν τις γνώσεις τους για τις δεξιότητες ζωής, την αντιλαμβανόμενη ικανότητά τους και το σκορ τους στα κινητικά τεστ σε σχέση με τα παιδιά της ομάδας ελέγχου. Επιπλέον παρατηρήθηκε και βελτίωση των εσωτερικών κινήτρων για συμμετοχή των παιδιών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα παρέμβασης. Δύο μήνες μετά την παρέμβαση, παρατηρήθηκε διατήρηση της βελτίωσης στις γνώσεις για τις δεξιότητες ζωής σε όλες τις έρευνες, ενώ τα θετικά αποτελέσματα σε ό,τι αφορά την αντιλαμβανόμενη ικανότητα μειώθηκαν σημαντικά.

Η σημαντική βελτίωση των παιδιών στις δεξιότητες ζωής και στα κινητικά τεστ μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι το πρόγραμμα ήταν αποτελεσματικό και εφαρμόσιμο σε παιδιά ηλικίας 10-12 ετών. Η διδασκαλία δεξιοτήτων ζωής και αθλητικών δεξιοτήτων ταυτόχρονα μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά να αισθάνονται άνετα στην εξάσκηση αθλημάτων μαθαίνοντας δεξιότητες οι οποίες θα τους είναι χρήσιμες για την αντιμετώπιση της σύνθετης καθημερινής τους ζωής. Παιδιά τα οποία γνωρίζουν πώς να καθορίζουν προσωπικούς στόχους, να λύνουν προβλήματα και να σκέφτονται θετικά για τον εαυτό τους, έχουν περισσότερες πιθανότητες να γίνουν καλύτεροι μαθητές, καλύτεροι αθλητές, καλύτεροι πολίτες. Το πρόγραμμα δεξιοτήτων ζωής της παρούσας μελέτης είναι ένα παράδειγμα προγράμματος το οποίο βοηθάει τα παιδιά να μάθουν να χρησιμοποιούν δεξιότητες ζωής. Μελλοντικές έρευνες πρέπει να γίνουν στην κατεύθυνση της βελτίωσης των περιεχομένων τέτοιου είδους προγραμμάτων δίνοντας έμφαση στη μεταφορά της μάθησης των δεξιοτήτων ζωής και σε άλλους τομείς πέρα του αθλητισμού.

ABSTRACT

VASSILIOS PAPACHARISIS: Implementation of a life skills development program in physical education and sports. (Under the supervision of Dr. Konstadinos Bagiatis)

The purpose of the present study was to examine the effectiveness of a life skills training program taught as part of a physical education class and sport training. Four studies, the first in volleyball ($N= 40$), the second in soccer ($N= 32$), the third in school physical education ($N= 80$) and the fourth in Olympic education program at school ($N= 97$), were conducted to test the hypothesis that children participating in the program would demonstrate greater improvement: a) in life skills such as goal setting, problem solving and positive thinking b) in specific sport skills and c) in intrinsic motivation toward participation, than children who did not take part in the program. The intervention lasted 8 weeks and consisted of a single 15' session per week. The program taught life skills including goal setting, problem solving and positive thinking. The contents of the program were gradually integrated to the training session or physical education class. Evaluations were conducted pre, post and two months after the intervention. Self-reported questionnaires controlled for their reliability and validity were used to assess knowledge in life skills, perceived competence in life skills and intrinsic motivation for participation in physical education class and sport training. Children performance on motor skills was measured employing specific volleyball, soccer, fitness and basketball tests. The results showed that children participating in the program demonstrated significant improvement in life skills knowledge, perceived competence to use life skills and sport skills performance. Moreover, participants reported greater intrinsic motivation for participation in activities taught through the program. Two months after the intervention, children maintained the acquired life skills

knowledge but such a positive influence was not evident in perceived competence, which decreased significantly.

The significant improvement of children participating in the life skills programs suggests that this program seems to be effective and applicable to the children age of 10-12. Teaching sport and life skills at the same time can help youth to feel comfortable in sport practice and learn skills that are necessary for successful coping with a complex reality. Children, with improved life skills and enhanced goal setting, problem solving and positive thinking abilities have a better chance to become better students, better athletes, concerned and productive community members. The life skills programs of this study represent an example of helping children to learn and use life skills. Further investigation is needed to explore the transfer of life skills to domains other than sports, by improving the intervention content.

*“And in the end,
we arrive back at the beginning
and know the place for the first time”
T.S. Elliot*

Αφιερωμένη στη Βασούλα και τον Χρήστο

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Τον καθηγητή κ. Κωνσταντίνο Μπαγιάτη για την ευκαιρία που μου έδωσε να εμπλακώ σ' αυτήν την εκπαιδευτική εμπειρία.

Τους καθηγητές της συμβουλευτικής επιτροπής κύριους Γιάννη Θεοδωράκη, Ευθύμιο Κιουμουρτζόγλου, Αθανάσιο Παπαϊωάννου και Κίμωνα Σακελαρίου για την καθοδήγηση και την βοήθεια που παρείχαν.

Τον καθηγητή κ. Steve Danish του πανεπιστημίου Virginia Commonwealth των Ηνωμένων Πολιτειών Αμερικής, για τη συνεργασία και την βοήθεια που μου παρείχε στο σχεδιασμό και την αξιολόγηση των προγραμμάτων της έρευνας.

Τους φίλους και συνεργάτες Μαίρη Χασάνδρα και Αντώνη Χατζηγεωργιάδη για τη συνεργασία, τη συμμετοχή και τη συμπαράσταση σε όλα τα στάδια εκπόνησης αυτής της διατριβής.

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

Την Ένωση Ποδοσφαιρικών Σωματείων Μακεδονίας και ιδιαιτέρως τον προπονητή κ. Χάρη Παπαναγιώτου, για τη συμμετοχή της ομάδας του στην έρευνα.

Τον αθλητικό σύλλογο Εαρινό και ιδιαιτέρως την προπονήτρια κ. Ελένη Ζέτου, για τη συμμετοχή της ομάδας της στην έρευνα.

Τους εκπαιδευτικούς φυσικής αγωγής Δήμητρα Κιορπέ και Γρηγόρη Θεοφανίδη, για τη συμμετοχή τους στην έρευνα.

Την κ. Αθηνά Βόσδου για τη φιλολογική επιμέλεια του κειμένου.

Τέλος, ιδιαιτέρως τον επίκουρο καθηγητή κ. Μάριο Γούδα για την παρότρυνση, υποστήριξη και συμβολή του στην εκπόνηση της παρούσας διατριβής.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

	Σελίδα
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	iii
ABSTRACT.....	v
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ.....	ix
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ.....	xii
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ.....	xiv
I. ΕΙΣΑΓΩΓΗ	
Γενικά.....	1
Ορισμός του προβλήματος.....	6
Σκοπός της έρευνας.....	8
Σημασία της έρευνας.....	8
Περιορισμοί της έρευνας.....	9
Οριοθέτηση της έρευνας	9
Επεξήγηση όρων.....	10
Ερευνητικές υποθέσεις.....	11
II. ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ	
Θεωρητική και εμπειρική βάση για την ανάπτυξη δεξιοτήτων ζωής.....	13
Βασικές αρχές αντιπροσωπευτικών θεωριών μάθησης.....	19
Θεωρίες συμπεριφοράς.....	19
Γνωστικές θεωρίες.....	20
Η θεωρία της «Επεξεργασίας των πληροφοριών».....	24
Η θεωρία της κοινωνικής μάθησης.....	26
Εφαρμογή προγραμμάτων δεξιοτήτων ζωής.....	29
✓ Διδασκαλία δεξιοτήτων ζωής ως μέσο προσωπικής ανάπτυξης.....	29
Διδασκαλία δεξιοτήτων ζωής ως μέσο πρόληψης ανεπιθύμητων συμπεριφορών.....	34
Η διδασκαλία δεξιοτήτων ζωής στον αθλητισμό και τη φυσική αγωγή.....	42
Ο ρόλος της εσωτερική παρακίνησης στην εκπαίδευση.....	52

Η δομή του προγράμματος δεξιοτήτων ζωής της έρευνας.....	57
Καθορισμός στόχων.....	57
Επίλυση προβλημάτων.....	59
Θετική σκέψη.....	62
III. ΜΕΘΟΔΟΣ ΚΑΙ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ	
Συμμετέχοντες.....	66
Περιγραφή του προγράμματος δεξιοτήτων ζωής	68
Εργασίες πιλότοι και όργανα μέτρησης	69
Τεστ γνώσεων για τις δεξιότητες ζωής	69
Συμμετέχοντες	72
Αποτελέσματα.....	72
Συμπέρασμα.....	74
Ερωτηματολόγιο αντιλαμβανόμενης ικανότητας για τις δεξιότητες καθορισμού στόχων, επίλυσης προβλημάτων και θετικής σκέψης.....	75
Πρώτη εργασία.....	77
Συμμετέχοντες- μετρήσεις.....	77
Αποτελέσματα.....	78
Συμπέρασμα.....	78
Δεύτερη εργασία.....	81
Συμμετέχοντες – μετρήσεις.....	81
Αποτελέσματα.....	81
Συμπέρασμα.....	83
Κινητικά τεστ.....	84
Ερωτηματολόγιο εσωτερικής παρακίνησης.....	89
Τεστ χειρισμού.....	90
Διαδικασία.....	90
Σχεδιασμός της έρευνας.....	91
Στατιστική επεξεργασία.....	91
Στατιστικές υποθέσεις.....	93
Συνοπτική – παρουσίαση εργασιών του διδακτορικού.....	95
IV. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	
Εφαρμογή προγράμματος δεξιοτήτων ζωής στην πετοσφαίριση.....	96

Αξιοπιστία οργάνων μέτρησης.....	96
Περιγραφικά στατιστικά των μεταβλητών της παρέμβασης.....	97
Διαφορές μεταξύ μετρήσεων στην πετοσφαίριση.....	98
Εφαρμογή προγράμματος δεξιοτήτων ζωής στο ποδόσφαιρο.....	102
Αξιοπιστία οργάνων μέτρησης.....	102
Περιγραφικά στατιστικά των μεταβλητών της παρέμβασης.....	103
Διαφορές μεταξύ μετρήσεων στο ποδόσφαιρο.....	103
Εφαρμογή προγράμματος δεξιοτήτων ζωής στο μάθημα της φυσικής αγωγής	107
Αξιοπιστία οργάνων μέτρησης.....	107
Περιγραφικά στατιστικά των μεταβλητών της παρέμβασης.....	107
Διαφορές μεταξύ μετρήσεων στο μάθημα της φυσικής αγωγής	108
Εφαρμογή προγράμματος δεξιοτήτων ζωής στο πρόγραμμα της Ολυμπιακής Παιδείας.....	112
Αξιοπιστία οργάνων μέτρησης.....	112
Περιγραφικά στατιστικά των μεταβλητών της παρέμβασης.....	113
Διαφορές μεταξύ μετρήσεων στο πρόγραμμα της Ολυμπιακής Παιδείας.....	114
V. ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	119
VI. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	
Γενικά.....	128
Δεξιότητες ζωής και αθλητισμός.....	129
Δεξιότητες ζωής και φυσική αγωγή στο σχολείο.....	130
Αδυναμίες της μελέτης-προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.....	131
Πρακτικές συμβουλές για τον σχεδιασμό και την ανάπτυξη προγραμμάτων δεξιοτήτων ζωής.....	133
Επίλογος.....	135
VII. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	136
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ.....	153

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

	Σελίδα
Πίνακας 1. Δείκτης δυσκολίας , τυπική απόκλιση, δείκτης διαφοροποίησης των ερωτήσεων του τεστ γνώσεων (N = 68).....	73
Πίνακας 2. Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και σειρά δυσκολίας των ερωτήσεων του τεστ γνώσεων για όλο το δείγμα, για αγόρια και για κορίτσια.....	75
Πίνακας 3. Δείκτες εσωτερικής συνοχής, μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις ανά παράγοντα του ερωτηματολογίου «αντιλαμβανόμενης ικανότητας για τις δεξιότητες καθορισμού προσωπικών στόχων, επίλυσης προβλημάτων και θετικής σκέψης» (1 ^η εργασία).....	78
Πίνακας 4. Παραγοντική ανάλυση του ερωτηματολογίου «αντιλαμβανόμενης ικανότητας για τις δεξιότητες καθορισμού προσωπικών στόχων, επίλυσης προβλημάτων και θετικής σκέψης» (1 ^η εργασία).....	79
Πίνακας 5. Δείκτες εσωτερικής συνοχής, μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις ανά παράγοντα του ερωτηματολογίου «αντιλαμβανόμενης ικανότητας » (2 ^η εργασία).....	82
Πίνακας 6. Συσχετίσεις του σκορ της κλίμακας «Επιθυμία για κοινωνική αποδοχή» με τις ερωτήσεις και τους παράγοντες του ερωτηματολογίου «αντιλαμβανόμενης ικανότητας για τις δεξιότητες καθορισμού προσωπικών στόχων, επίλυσης προβλημάτων και θετικής σκέψης» (2 ^η εργασία).....	82
Πίνακας 7. Παραγοντική ανάλυση του ερωτηματολογίου «αντιλαμβανόμενης ικανότητας για τις δεξιότητες καθορισμού προσωπικών στόχων, επίλυσης προβλημάτων και θετικής σκέψης» (2 ^η εργασία).....	83
Πίνακας 8. Συντελεστές αξιοπιστίας των μεταβλητών της μελέτης στην πετοσφαίριση (N = 40).....	96
Πίνακας 9. Περιγραφικά στατιστικά της παρέμβασης στη πετοσφαίριση.....	97
Πίνακας 10. Συντελεστές αξιοπιστίας των μεταβλητών της μελέτης στο ποδόσφαιρο (N = 32).....	102
Πίνακας 11. Περιγραφικά στατιστικά της παρέμβασης στο ποδόσφαιρο.....	103

Πίνακας 12. Συντελεστές αξιοπιστίας των μεταβλητών της μελέτης στο μάθημα φυσικής αγωγής (N= 80).....	107
Πίνακας 13. Περιγραφικά στατιστικά της παρέμβασης στο μάθημα της φυσικής αγωγής.....	108
Πίνακας 14. Συντελεστές αξιοπιστίας των μεταβλητών της μελέτης στο πρόγραμμα Ολυμπιακής Παιδείας (N= 97).....	113
Πίνακας 15. Περιγραφικά στατιστικά της παρέμβασης στο πρόγραμμα της Ολυμπιακής Παιδείας.....	114

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ

	Σελίδα
Σχήμα 1. Διαγράμμιση γηπέδου για το τεστ της πάσας.....	85
Σχήμα 2. Διαγράμμιση γηπέδου για το τεστ της μανσέτας.....	86
Σχήμα 3. Διαγράμμιση γηπέδου για το τεστ του σέρβις.....	87
Σχήμα 4. Το τεστ του ποδοσφαίρου (διαγράμμιση).....	87
Σχήμα 5. Συνοπτική παρουσίαση των εργασιών της διατριβής.....	95
Σχήμα 6. Αποτελέσματα του τεστ γνώσεων δεξιοτήτων ζωής από την εφαρμογή του προγράμματος στην πετοσφαίριση.....	98
Σχήμα 7. Αντιλαμβανόμενη ικανότητα στη δεξιότητα «καθορισμού στόχων» στην πετοσφαίριση.....	98
Σχήμα 8. Αντιλαμβανόμενη ικανότητα στη δεξιότητα «επίλυση προβλημάτων» στην πετοσφαίριση.....	99
Σχήμα 9. Αντιλαμβανόμενη ικανότητα στη δεξιότητα «θετική σκέψη» στην πετοσφαίριση.....	99
Σχήμα 10. Αποτελέσματα κινητικών τεστ στην πετοσφαίριση.....	100
Σχήμα 11. Αποτελέσματα μεταβλητών της εσωτερικής παρακίνησης στην πετοσφαίριση.....	101
Σχήμα 12. Αποτελέσματα του τεστ γνώσεων δεξιοτήτων ζωής από την εφαρμογή του προγράμματος στο ποδόσφαιρο.....	104
Σχήμα 13. Αντιλαμβανόμενη ικανότητα στη δεξιότητα «καθορισμού στόχων» στο ποδόσφαιρο.....	104
Σχήμα 14. Αντιλαμβανόμενη ικανότητα στη δεξιότητα «επίλυση προβλημάτων» στο ποδόσφαιρο.....	105
Σχήμα 15. Αντιλαμβανόμενη ικανότητα στη δεξιότητα «θετική σκέψη» στο ποδόσφαιρο.....	105
Σχήμα 16. Αποτελέσματα κινητικού τεστ στο ποδόσφαιρο.....	106
Σχήμα 17. Αποτελέσματα του τεστ γνώσεων δεξιοτήτων ζωής από την εφαρμογή του προγράμματος στο μάθημα της φυσικής αγωγής.....	109

Σχήμα 18. Αντιλαμβανόμενη ικανότητα στη δεξιότητα «καθορισμού στόχων» στο μάθημα της φυσικής αγωγής.....	109
Σχήμα 19. Αντιλαμβανόμενη ικανότητα στη δεξιότητα «επίλυση προβλημάτων» στο μάθημα της φυσικής αγωγής.....	110
Σχήμα 20. Αντιλαμβανόμενη ικανότητα στη δεξιότητα «θετική σκέψη» στο μάθημα της φυσικής αγωγής.....	110
Σχήμα 21. Αποτελέσματα κινητικών τεστ στο μάθημα της φυσικής αγωγής.	111
Σχήμα 22. Αποτελέσματα μεταβλητών της εσωτερικής παρακίνησης στο μάθημα της φυσικής αγωγής.....	112
Σχήμα 23. Αποτελέσματα του τεστ γνώσεων δεξιοτήτων ζωής από την εφαρμογή της παρέμβασης στο πρόγραμμα της Ολυμπιακής Παιδείας.....	115
Σχήμα 24. Αντιλαμβανόμενη ικανότητα στη δεξιότητα «καθορισμού στόχων» στο πρόγραμμα της Ολυμπιακής Παιδείας.....	115
Σχήμα 25. Αντιλαμβανόμενη ικανότητα στη δεξιότητα «επίλυσης προβλημάτων» στο πρόγραμμα Ολυμπιακής Παιδείας.....	116
Σχήμα 26. Αντιλαμβανόμενη ικανότητα στη δεξιότητα «θετικής σκέψης» στο πρόγραμμα Ολυμπιακής Παιδείας.....	116
Σχήμα 27. Αποτελέσματα κινητικών τεστ στο πρόγραμμα της Ολυμπιακής Παιδείας.....	117
Σχήμα 28. Αποτελέσματα μεταβλητών της εσωτερικής παρακίνησης στο πρόγραμμα Ολυμπιακής Παιδείας.....	118

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Ι.

ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΖΩΗΣ ΣΤΗ ΦΥΣΙΚΗ

ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΤΟΝ ΑΘΛΗΤΙΣΜΟ

Γενικά

Δεξιότητες ζωής είναι οι δεξιότητες οι οποίες βοηθούν ένα άτομο να πετύχει στο περιβάλλον στο οποίο ζει (Danish & Nellen, 1997). Ο όρος «δεξιότητες ζωής» αναφέρεται σε ένα ευρύ φάσμα κοινωνικών, γνωστικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων (Danish, 1997). Η σύγχρονη εκπαιδευτική έρευνα υποστηρίζει ότι οι έφηβοι για να είναι ικανοί να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις από το περιβάλλον στο οποίο ζουν, θα πρέπει να έχουν αναπτύξει την ικανότητα επεξεργασίας πολλαπλών πληροφοριών, την ικανότητα επικοινωνίας και την ικανότητα προσαρμογής σε διαφορετικά εκπαιδευτικά και εργασιακά περιβάλλοντα μαθαίνοντας πώς να μαθαίνουν (Task Force on Education of Young Adolescents, 1989). Μερικά παραδείγματα δεξιοτήτων ζωής, οι οποίες θεωρείται ότι θα πρέπει να ενταχθούν σε αυτά που μαθαίνουν οι μαθητές /τριες είναι:

- Να μπορούν να αποδίδουν υπό πίεση.
- Να επιλύουν προβλήματα αποτελεσματικά.
- Να καθορίζουν στόχους και να ξεπερνούν τα εμπόδια για την επίτευξή τους.
- Να επικοινωνούν αποτελεσματικά.
- Να χειρίζονται αποτελεσματικά την επιτυχία και την αποτυχία.

- Να δρουν αποτελεσματικά μέσα στην ομάδα.
- Να αποδέχονται τις αξίες και τις πεποιθήσεις των άλλων.
- Να εκμεταλλεύονται τις δυνατότητές τους.
- Να γνωρίζουν τα όριά τους.
- Να αποδέχονται την ευθύνη για τις πράξεις τους και την αρνητική κριτική με στόχο τη βελτίωση.

Από τα παραπάνω παραδείγματα γίνεται αντιληπτό ότι ο αριθμός των δεξιοτήτων ζωής που απαιτείται να αποκτήσει ένας νέος είναι πολύ μεγάλος και φυσικά η διαδικασία εκμάθησής τους δύσκολη. Από την άλλη πλευρά όμως, φαίνεται να αποτελούν βασικό εξοπλισμό του ατόμου για εξέλιξη, προσαρμογή, επιτυχία, επιβίωση. Μεγάλος αριθμός επιστημόνων στην εκπαίδευση υποστηρίζει την ανάπτυξη δεξιοτήτων ζωής μέσα από το καθημερινό πρόγραμμα του σχολείου με εκπαιδευτικά προγράμματα και παρεμβάσεις (Daws, 1973; Hopson & Hough, 1976; Goleman 1998). Ενδεικτικό της έμφασης που δίνεται στην απόκτηση των δεξιοτήτων ζωής είναι ο μεγάλος αριθμός προγραμμάτων που έχουν εκπονηθεί μέσα από εκπαιδευτικά συστήματα κυρίως στην Αμερική (World Health Organization [WHO], 1999). Ο στόχος αυτών των προγραμμάτων στις περισσότερες περιπτώσεις είναι προληπτικός και προφυλακτικός ανθυγιεινών συμπεριφορών (κάπνισμα, αλκοόλ, AIDS, χρήση ουσιών, εφηβική εγκυμοσύνη, βία), καθώς επίσης και εκπαιδευτικός με σκοπό την εκμάθηση δεξιοτήτων, οι οποίες είναι σε μεγάλη ζήτηση στη σημερινή αγορά εργασίας (καθορισμός στόχων, η λήψη αποφάσεων, η επίλυση προβλημάτων, η δημιουργική και κριτική σκέψη, η επικοινωνία και οι διαπροσωπικές σχέσεις, η αυτογνωσία, η συναισθηματική κατανόηση, ο αποτελεσματικός χειρισμός συναισθημάτων και η αντιμετώπιση του στρες). Σημαντική επίσης είναι η προσφορά όλων αυτών των προγραμμάτων στη θετική ψυχολογική ή συναισθηματική ανάπτυξη των νέων (Daws,

1973). Οι νέοι μέσω της διδασκαλίας των δεξιοτήτων ζωής μαθαίνουν τρόπους δράσης για την αντιμετώπιση καταστάσεων που συναντούν καθημερινά. Είναι σημαντικό οι νεαροί μαθητές να μαθαίνουν τι είναι “καλό” και τι είναι “κακό” για την ψυχική και σωματική τους υγεία. Είναι εξίσου σημαντικό να γνωρίζουν πώς να αντιμετωπίζουν καταστάσεις ή γεγονότα που τους οδηγούν στο “καλό” ή στο “κακό”. Η αντίδραση ενός ατόμου σε ένα γεγονός που συμβαίνει στην καθημερινή ζωή εξαρτάται από τις γνώσεις που έχει το άτομο για το γεγονός αυτό, από το βαθμό προετοιμασίας και από την προηγούμενη εμπειρία που διαθέτει από την αντιμετώπιση παρόμοιων καταστάσεων (Danish, Petitpas, & Hale, 1992). Τα διάφορα γεγονότα που συμβαίνουν καθημερινά στη ζωή δεν είναι όλα ανεξάρτητα το ένα από το άλλο, αλλά έχουν πολλές ομοιότητες και κοινά σημεία. Έτσι, μια κατάσταση που αντιμετώπισε κάποιος με επιτυχία στο παρελθόν μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως οδηγός σε ένα παρόμοιο μελλοντικό γεγονός. Από τα παραπάνω, γίνεται αντιληπτό ότι, πέρα από τα οποιαδήποτε εκπαιδευτικά οφέλη, τα μαθήματα δεξιοτήτων ζωής μπορεί να βοηθήσουν τα παιδιά να γίνουν καλύτεροι μαθητές, αθλητές, φίλοι και στο μέλλον είναι πιο πιθανό να γίνουν καλύτεροι πολίτες.

Η διδασκαλία όμως των δεξιοτήτων ζωής, απαιτεί αλλαγές στον παραδοσιακό τρόπο με τον οποίο συνήθως οι εκπαιδευτικοί πραγματοποιούν το μάθημά τους και οπωσδήποτε χρειάζεται η συνεργασία όλων των φορέων που ασχολούνται με την εκπαίδευση. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι κάτι παραπάνω από ειδικός στο αντικείμενό του, να έχει καλές σχέσεις με τους μαθητές του και να γνωρίζει πώς να συνδέει σε κάθε περίπτωση τα περιεχόμενα του μαθήματός του με την διδασκαλία των δεξιοτήτων ζωής (Patterson, 1973). (Ο Goleman (1998), ο οποίος συνδέει άμεσα τη συναισθηματική παιδεία με τη διδασκαλία των δεξιοτήτων ζωής, υποστηρίζει ότι πέρα από την εκπαίδευση των δασκάλων, η εκπαίδευση των παιδιών στα ουσιαστικά μαθήματα

ζωής απαιτεί να χρησιμοποιούνται οι ευκαιρίες που παρουσιάζονται εντός και εκτός αίθουσας διδασκαλίας, ώστε να βοηθούνται οι μαθητές να μετατρέπουν τις στιγμές της προσωπικής τους κρίσης σε μαθήματα συναισθηματικής επάρκειας. Μάλιστα, τα αποτελέσματα είναι πολύ καλύτερα όταν τα μαθήματα στο σχολείο συντονίζονται με τα όσα συμβαίνουν στο σπίτι των παιδιών.

Στις σύγχρονες δυτικές κοινωνίες (Αμερική, Ευρώπη) με τον τρόπο που είναι διαμορφωμένα τα εκπαιδευτικά συστήματα, οι νέοι έχουν όλο και λιγότερες ευκαιρίες συμμετοχής στον σχεδιασμό και τα τελικά αποτελέσματα ενός μαθήματος ή μιας δραστηριότητας, με αποτέλεσμα να έχουν λίγες εμπειρίες από την προετοιμασία, το σχεδιασμό, την πραγματοποίηση και την αξιολόγηση μιας προσπάθειας (Heath, 1999). Έτσι δεν είναι καθόλου παράξενο, που πολλοί νέοι στις μέρες μας αποτυγχάνουν στους στόχους που βάζουν οι ίδιοι για τους εαυτούς τους (Gollwitzer, 1999). Η αποτυχία αυτή έχει σαν αποτέλεσμα την υιοθέτηση αντικοινωνικών συμπεριφορών και την μη συμμετοχή στη σχολική ζωή και σε κοινωνικές δραστηριότητες γενικότερα. Όταν όμως οι νέοι αντιλαμβάνονται ότι έχουν λόγο στα δρώμενα μέσα στο μάθημα επιδεικνύουν υψηλότερα επίπεδα εσωτερικής παρακίνησης για συμμετοχή (Deci & Ryan, 1985). Επιπλέον παράγοντες που επηρεάζουν την παρακίνηση των παιδιών για συμμετοχή στο μάθημα ή σε μια δραστηριότητα είναι η αντίληψη για την ικανότητα τους, και η αντιλαμβανόμενη χρησιμότητα ή η προσδοκία αποτελεσμάτων από την συμμετοχή. Πιο συγκεκριμένα όταν τα παιδιά έχουν σαν στόχο την ατομική βελτίωση τότε είναι πιθανότερο να είναι εσωτερικά παρακινημένα, ανεξάρτητα από την ικανότητα τους (Duda & Nicholls, 1992). Τόσο η αντίληψη των παιδιών για την ικανότητα τους, όσο και οι στόχοι επίτευξης τους καθορίζονται σε μεγάλο βαθμό από τις εμπειρίες που έχουν και από τις αλληλεπιδράσεις με τους φίλους τους (συμμαθητές, συναθλητές) και τον εκπαιδευτικό - προπονητή. Η συμμετοχή στο μάθημα ή σε μια δραστηριότητα

επίσης, εξαρτάται και από το ποια αποτελέσματα πιστεύουν ότι θα έχουν από την συμμετοχή τους αλλά και τι αξία αποδίδουν σε αυτά (Goudas, Dermitzaki, & Bagiatis, 2000). Γνωρίζοντας τα παιδιά ό,τι συμμετέχοντας σε μια δραστηριότητα θα έχουν σημαντικά οφέλη, τότε θα κινούνται σε υψηλότερα επίπεδα εσωτερικής παρακίνησης. Επιπλέον θετική επίδραση στα εσωτερικά κίνητρα για συμμετοχή σε μια δραστηριότητα έχει τόσο η επίτευξη του στόχου (Nicholls, 1989), όσο και η αντίληψη της αυτονομίας που έχουν τα παιδιά σε ό,τι αφορά την επιλογή του περιεχομένου της δραστηριότητας και τον βαθμό δυσκολίας της (Goudas, Biddle, & Fox, 1994). Ο Larson (2000), συνδυάζοντας την ανάπτυξη της δημιουργικότητας των νέων με την θετική συναισθηματική τους ανάπτυξη, υποστηρίζει ότι το πιο ιδανικό περιβάλλον για να αναπτυχθεί ο νέος είναι οι οργανωμένες δραστηριότητες όπως τα σπορ, καλλιτεχνικές δραστηριότητες και δραστηριότητες αναψυχής, όπου οι νέοι βιώνουν έναν σπάνιο συνδυασμό εσωτερικής παρακίνησης για συμμετοχή και υψηλού ενδιαφέροντος (προσοχή). Τα παιδιά και οι έφηβοι τις περισσότερες φορές συμμετέχουν σε αυτές τις δραστηριότητες αυτοβούλως, παρόλα αυτά η εσωτερική παρακίνηση για συμμετοχή επηρεάζεται άμεσα από το στυλ διδασκαλίας, τα περιεχόμενα του μαθήματος ή της προπόνησης και από την επίδραση των σημαντικών άλλων (προπονητή, καθηγητή, γονέα, φίλο). Αυτό σημαίνει ότι τα παιδιά μπορεί να κερδίσουν θετικές εμπειρίες για την προσωπική τους ανάπτυξη μέσα από οργανωμένες δραστηριότητες, όταν αυτές σχεδιαστούν κατάλληλα. Επιπλέον οι Larson (2000) και οι Youniss, Yates και Su (1997) υποθέτουν πως τις δεξιότητες που μαθαίνουν οι νέοι μέσα από τη συμμετοχή τους σε αυτές τις δραστηριότητες μπορούν να τις μεταφέρουν και σε άλλους τομείς της ζωής τους.

Παρόμοια προσέγγιση, αλλά περισσότερο επικεντρωμένη στα αθλήματα και τη φυσική αγωγή αναπτύσσουν οι Danish και Nellen (1997), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι η

διδασκαλία αθλητικών δεξιοτήτων έχει πολλές ομοιότητες με τη διδασκαλία των δεξιοτήτων ζωής καθότι και οι δύο μαθαίνονται στα παιδιά μέσω της επίδειξης-παρουσίασης, μίμησης, εξάσκησης και διδάσκονται με σκοπό να μεταφερθούν και σε άλλους τομείς. Η μάθηση των δεξιοτήτων αυτών μπορεί να γίνεται σε συνδυασμό με τα αθλήματα και σε περιβάλλον το οποίο είναι ευχάριστο για τα παιδιά.

Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση μελετών σχετικών με την εφαρμογή προγραμμάτων διδασκαλίας δεξιοτήτων ζωής, όπως αυτή παρουσιάζεται και στο επόμενο κεφάλαιο, φαίνεται ότι έχουν ξεκινήσει προσπάθειες να εφαρμοστούν προγράμματα εκμάθησης δεξιοτήτων ζωής τα οποία έχουν θετική επίδραση όχι μόνο στα σπορ, αλλά και στη συνολικότερη ανάπτυξη της προσωπικότητας του αθλητή. Παρόλα αυτά τα περιεχόμενα αυτών των προγραμμάτων συνδυάζονται τις περισσότερες φορές με την πρόληψη αντικοινωνικών συμπεριφορών (αλκοόλ-ναρκωτικά). Δεν υπάρχουν στην μέχρι σήμερα γνωστή βιβλιογραφία έρευνες που να αξιολογούν την αποτελεσματικότητα προγραμμάτων δεξιοτήτων ζωής στον αθλητισμό ή τη φυσική αγωγή, πέρα από αναφορές (report) και ανέκδοτες υποθέσεις ότι αυτά τα προγράμματα καλύπτουν κάποιες από τις ανάγκες των αθλητών και πέρα από τα σπορ.

Ορισμός του προβλήματος

Η ιδέα ότι η φυσική αγωγή και ο αθλητισμός γενικότερα συμβάλλουν στην πιο ολοκληρωμένη εκπαίδευση των νέων πέρα από την φυσική κατάσταση και την αθλητική ικανότητα δεν είναι καινούργια. Στις μέρες μας σε πολλές χώρες του κόσμου, όπως και στην Ελλάδα, τονίζεται ιδιαίτερα η φιλοσοφία της γενικότερης εκπαίδευσης μέσα από την φυσική αγωγή και μέσα από προγράμματα αθλητικών δραστηριοτήτων με γενικότερους εκπαιδευτικούς σκοπούς (Melograno, 1997). Πολλοί επιστήμονες επίσης, υποστηρίζουν ότι η συμμετοχή στα σπορ και τις φυσικές δραστηριότητες μπορεί να προάγει την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη (Branta, Goodway, 1996; Danish, et

al., 1992). Ερευνητές στη σχολική φυσική αγωγή και στην εκπαίδευση γενικότερα επισημαίνουν όμως, ότι τα αναλυτικά προγράμματα δεν είναι ιδιαίτερα βοηθητικά για τους καθηγητές σε ό,τι αφορά στην συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών /τριών και ούτε είναι ξεκάθαρα σχετικά με τα αποτελέσματα που περιμένουν σε αυτόν τον τομέα (Gibbons & Bressan, 1991; Laker, 2000). (Επιπλέον, έρευνες που έχουν εξετάσει τη συμμετοχή στα σπορ έχουν βρει και θετικές αλλά και αρνητικές επιδράσεις (Greendorfer, 1987; Mahoney & Sattin, 2000). Συνεπώς μπορούμε να πούμε ότι τα σπορ και η συμμετοχή σε αυτά δεν έχουν κάτι το «ειδικό» ή το «μαγικό» που συμβάλει στην προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη των νέων αλλά η εμπειρία που αποκτά κάποιος από τη συμμετοχή οδηγεί σε αυτό το θετικό αποτέλεσμα. Οι νέοι έχουν την ευκαιρία να γνωρίσουν και να αφομοιώσουν πολλές από αυτές τις ανεκτίμητες αξίες που μεταδίδει ο αθλητισμός κατά την περίοδο της διαμόρφωσης του χαρακτήρα τους. Εκτός από την ίδια την κοινωνική εμπειρία, ο αθλητισμός συμβάλλει στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησής τους. Για αυτό τον λόγο, θα πρέπει ο σχεδιασμός των μαθημάτων φυσικής αγωγής και της προπόνησης να δίνει έμφαση σε χρήσιμες δεξιότητες και στάσεις οι οποίες μαθαίνονται κατά την διάρκεια της συμμετοχής και πως αυτές μπορούν να εφαρμοστούν στην καθημερινή ζωή. Αυτές οι δεξιότητες και στάσεις σύμφωνα με τους Danish & Donohue (1995), είναι οι δεξιότητες ζωής.)

Προγράμματα διδασκαλίας δεξιοτήτων ζωής που να συνδυάζουν τα περιεχόμενα της προπόνησης ή της διδασκαλίας κινητικών δεξιοτήτων με την διδασκαλία δεξιοτήτων ζωής, εκμεταλλευόμενα τα συναισθήματα που δημιουργούνται από την εμπειρία της συμμετοχής δεν υπάρχουν στην μέχρι σήμερα γνωστή βιβλιογραφία. Το κενό που υπάρχει στον τομέα αυτό έρχεται να καλύψει η παρούσα διατριβή στην οποία εξετάστηκε αν στο μάθημα της φυσικής αγωγής και στον αθλητισμό γενικότερα μπορούν να διδαχτούν συστηματικά και προγραμματισμένα δεξιότητες ζωής. Πιο

συγκεκριμένα αξιολογήθηκε η εφαρμογή ενός προγράμματος διδασκαλίας δεξιοτήτων ζωής οι οποίες διδάχτηκαν ταυτόχρονα με την προπόνηση ή το μάθημα. Η διδασκαλία τους, από την μια μεριά δίνει ένα σημείο αναφοράς και στόχου στον εκπαιδευτικό-προπονητή, που θέλει να αναπτύξει τον συναισθηματικό κόσμο των μαθητών του, και από την άλλη εμπλουτίζει το μάθημα και την προπόνηση με ποιοτικά χαρακτηριστικά.

Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να εξετάσει την επίδραση ενός προγράμματος διδασκαλίας που συνδυάζει δεξιότητες ζωής με κινητικές δεξιότητες: α) στις γνώσεις των παιδιών για τις δεξιότητες του καθορισμού προσωπικών στόχων, επίλυσης προβλημάτων, θετικής σκέψης β) στην αντιλαμβανόμενη ικανότητα των παιδιών για τις παραπάνω δεξιότητες γ) στα εσωτερικά κίνητρα των παιδιών για συμμετοχή στο μάθημα ή την προπόνηση και δ) στην απόδοση των παιδιών σε κινητικά τεστ τα οποία έχουν άμεση σχέση με την προπόνηση τους και τα περιεχόμενα του μαθήματος της φυσικής αγωγής.

Σημασία της έρευνας

Η έρευνα εξετάζει την αποτελεσματικότητα εφαρμογής ενός προγράμματος δεξιοτήτων ζωής μέσω της προπόνησης και του μαθήματος της φυσικής αγωγής. Η καινοτομία που παρουσιάζει σε σχέση με άλλες εφαρμογές παρόμοιων προγραμμάτων είναι η άμεση σύνδεση των δεξιοτήτων ζωής με τα περιεχόμενα της προπόνησης και του μαθήματος της φυσικής αγωγής. Η σταδιακή ενσωμάτωση της διδασκαλίας δεξιοτήτων ζωής επιτυγχάνεται με την χρησιμοποίηση κινητικών τεστ σαν σημεία αναφοράς για την εφαρμογή του προγράμματος. Τα αποτελέσματά της παρούσας έρευνας θα αποτελέσουν χρήσιμες γνώσεις για το σχεδιασμό εκπαιδευτικών και προπονητικών προγραμμάτων τα οποία δε στοχεύουν μόνο στη βελτίωση της κινητικής απόδοσης αλλά εφοδιάζουν τους νέους, με γνώσεις και δεξιότητες που είναι

απαραίτητες στην καθημερινή τους ζωή. Επιπλέον μπορεί να δώσουν και μια διαφορετική διάσταση τόσο στους τρόπους διδασκαλίας δεξιοτήτων ζωής όσο και στα περιεχόμενα του μαθήματος της φυσικής αγωγής και στα πλάνα των προπονήσεων των αθλητών.

Περιορισμοί της έρευνας

Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας περιορίστηκαν στις ηλικίες των 10-12 ετών. Οποιαδήποτε γενίκευση σε ηλικίες μικρότερες ή μεγαλύτερες δεν θα είναι αντιπροσωπευτική του δείγματος.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας περιορίζονται μόνο σε παιδιά τα οποία δεν έχουν διδαχθεί συστηματικά αντίστοιχα προγράμματα δεξιοτήτων ζωής στο σχολείο ή το σύλλογο τους.

Τα αποτελέσματα της έρευνας πιθανόν να διαφοροποιούνται αν η εφαρμογή του προγράμματος γίνει σε άλλα αθλήματα από αυτά που εξετάστηκαν στην παρούσα μελέτη.

Η προσωπικότητα, η εκπαίδευση και οι γνώσεις του εκπαιδευτικού-προπονητή που εφαρμόζει το πρόγραμμα διδασκαλίας δεξιοτήτων ζωής είναι πιθανό να επηρεάζει διαφορετικά την αποτελεσματικότητα του προγράμματος.

Οριοθέτηση της έρευνας

Η έρευνα περιορίζεται στη μελέτη των επιδράσεων ενός προγράμματος διδασκαλίας δεξιοτήτων ζωής, στις γνώσεις για την χρήση των δεξιοτήτων ζωής, στην αντιλαμβανόμενη ικανότητα για τις δεξιότητες ζωής, στην εσωτερική παρακίνηση για συμμετοχή και στην απόδοση σε συγκεκριμένες κινητικές δεξιότητες, μαθητών/τριών ηλικίας 10-12. Το πρόγραμμα δεξιοτήτων ζωής περιορίζεται σε μια φορά την εβδομάδα (10-15' λεπτά) για δύο μήνες και περιλαμβάνει την εξάσκηση των μαθητών στις δεξιότητες καθορισμού προσωπικών στόχων, επίλυσης προβλημάτων και θετικής

σκέψης. Η εφαρμογή του προγράμματος γίνεται σε τέσσερις διαφορετικές μελέτες. Η πρώτη μελέτη αφορά την εφαρμογή του προγράμματος, στη πετοσφαίριση, η δεύτερη στο ποδόσφαιρο, η τρίτη στο μάθημα της φυσικής αγωγής και η τέταρτη στο πρόγραμμα της Ολυμπιακής Παιδείας.

Ως γνώση για την χρησιμοποίηση μιας δεξιότητας ζωής ορίζεται ο βαθμός που οι μαθητές/τριες γνωρίζουν να την χρησιμοποιούν σε τυπικά σενάρια της καθημερινής τους ζωής.

Ως αντιλαμβανόμενη ικανότητα μιας δεξιότητας ζωής ορίζεται ο βαθμός στον οποίο οι μαθητές /τριες δηλώνουν ότι αισθάνονται ικανοί να χρησιμοποιήσουν τη δεξιότητα ζωής.

Ως εσωτερική παρακίνηση ορίζεται ο βαθμός στο οποίο οι μαθητές /τριες που συμμετέχουν στις έρευνες του προγράμματος, προσπαθούν, διασκεδάζουν, αισθάνονται ικανοί και δεν αισθάνονται πίεση από αυτήν τη συμμετοχή.

Ως απόδοση σε συγκεκριμένες κινητικές δεξιότητες ορίζεται ο βαθμός αξιολόγησης των μαθητών /τριών σε σταθμισμένα κινητικά τεστ.

Επεξήγηση όρων

Δεξιότητες ζωής: βασικές ψυχολογικές δεξιότητες, που απαιτούνται, για να πετύχει κάποιο άτομο σε διάφορους τομείς στη ζωή του, όπως το σχολείο, τα αθλήματα και η προσωπική ζωή.

Στόχος: το τελικό αποτέλεσμα προς το οποίο κατευθύνεται μια μυϊκή ή νοητική ενέργεια. Οι στόχοι είναι τα επιθυμητά μελλοντικά γεγονότα που κινητοποιούν το άτομο για εκτεταμένες περιόδους και το καθιστούν ικανό να υπερνικήσει τις εφήμερες επιρροές.

Επίλυση προβλημάτων: διαδικασία όπου το άτομο διαλέγει από μια σειρά εναλλακτικών λύσεων, αυτή που θα οδηγήσει στο ζητούμενο αποτέλεσμα.

Θετική σκέψη: είναι η προσέγγιση των γεγονότων από τη θετική τους πλευρά χωρίς φυσικά να απαλείφονται οι αρνητικές πλευρές. Τα γεγονότα αυτά καθαυτά δεν είναι η αιτία των συναισθημάτων μας, αλλά οι σκέψεις για αυτά είναι που επηρεάζουν τις στάσεις μας και τα πιστεύω μας.

Αντιλαμβανόμενη ικανότητα: αναφέρεται στην ικανότητα για την εκτέλεση μιας συμπεριφοράς όπως αυτή γίνεται αντιληπτή από το άτομο. Εκφράζει το πόσο ικανό ή όχι αισθάνεται ένα άτομο, για να εκτελέσει μια συμπεριφορά.

Εσωτερική παρακίνηση: αναφέρεται στις συμπεριφορές που εκδηλώνονται για την ευχαρίστηση και την ικανοποίηση που πηγάζει από την εκτέλεση της ίδιας της συμπεριφοράς και όχι από κάποιο εξωτερικό αντάλλαγμα.

Ερευνητικές υποθέσεις

Η παρούσα μελέτη σχεδιάστηκε με σκοπό να εξετάσει την αποτελεσματικότητα της εφαρμογής ενός προγράμματος δεξιοτήτων ζωής μέσα από συγκεκριμένες κινητικές δεξιότητες στην πετοσφαίριση, στο ποδόσφαιρο, στο μάθημα της φυσικής αγωγής και στο πρόγραμμα της Ολυμπιακής Παιδείας. Οι ερευνητικές υποθέσεις και για τις τέσσερις μελέτες στις οποίες εφαρμόστηκε το πρόγραμμα ήταν:

- α) Το πρόγραμμα διδασκαλίας δεξιοτήτων ζωής θα έχει θετική επίδραση στις γνώσεις των παιδιών σε ό,τι αφορά την χρήση των δεξιοτήτων καθορισμού προσωπικών στόχων, επίλυσης προβλημάτων και θετικής σκέψης στην καθημερινή τους ζωή.
- β) Το πρόγραμμα διδασκαλίας δεξιοτήτων ζωής θα έχει θετική επίδραση στην αντιλαμβανόμενη ικανότητα των παιδιών σε ό,τι αφορά την χρήση των δεξιοτήτων καθορισμού προσωπικών στόχων, επίλυσης προβλημάτων και θετικής σκέψης στην καθημερινή τους ζωή.

γ) Το πρόγραμμα διδασκαλίας δεξιοτήτων ζωής θα έχει θετική επίδραση στη βελτίωση της επίδοσης των παιδιών σε κινητικά τεστ στην πετοσφαίριση, στο ποδόσφαιρο, στο μάθημα της φυσικής αγωγής και στο πρόγραμμα της Ολυμπιακής Παιδείας.

δ) Το πρόγραμμα διδασκαλίας δεξιοτήτων ζωής θα έχει θετική επίδραση στη βελτίωση της εσωτερικής παρακίνησης των παιδιών για συμμετοχή στην πετοσφαίριση, στο ποδόσφαιρο, στο μάθημα της φυσικής αγωγής και στο πρόγραμμα της Ολυμπιακής Παιδείας.



ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙ.

ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

Στο κεφάλαιο αυτό γίνεται παρουσίαση του θεωρητικού και εμπειρικού πλαισίου, στο οποίο μπορούν να αναπτυχθούν οι δεξιότητες ζωής και η ταξινόμηση τους με βάση την βιβλιογραφία. Επίσης περιλαμβάνει μια σύντομη αναφορά σε βασικές θεωρίες μάθησης, χρήσιμες για το σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων, και ανασκόπηση ερευνών από την εφαρμογή προγραμμάτων δεξιοτήτων ζωής για την προσωπική ανάπτυξη, την πρόληψη ανεπιθύμητων συμπεριφορών καθώς και την εφαρμογή τους στον αθλητισμό και τη φυσική αγωγή. Επισημαίνεται επίσης ο καθοριστικός ρόλος της εσωτερικής παρακίνησης για συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα και περιγράφεται η δομή του προγράμματος δεξιοτήτων ζωής καθώς και οι δεξιότητες καθορισμού προσωπικών στόχων επίλυσης προβλημάτων και θετικής σκέψης που επιλέχθηκαν να διδαχθούν.

Θεωρητική και εμπειρική βάση για την ανάπτυξη δεξιοτήτων ζωής.

Τα παιδιά, λίγο πιο νωρίς από την εφηβεία τους, στην ηλικία δηλαδή των 10 –15 ετών, βιώνουν μια σειρά από έντονες αλλαγές στη ζωή τους. Οι αλλαγές αυτές είναι βιολογικές με την έναρξη της εφηβείας και πραγματικές στο φυσικό τους περιβάλλον με τη μετάβαση τους από το δημοτικό στο γυμνάσιο (Crockett & Petersen, 1993). Μέχρι τα μικρά παιδιά να φτάσουν στην χρονική εκείνη περίοδο που ξεκινάει η εφηβεία, η οικογένεια φαίνεται να παίζει τον κυρίαρχο ρόλο και να επηρεάζει τις αξίες και τις συμπεριφορές τους. Με την έναρξη της εφηβείας παρατηρούνται σημαντικές κοινωνικές αλλαγές. Το σύστημα αξιών πλέον φαίνεται να επηρεάζεται σε μεγαλύτερο

βαθμό από την παρέα των συνομηλίκων και η συμπεριφορά σε πολλές περιπτώσεις αλλάζει (Petersen & Hamburg, 1986). Συνεπώς, επειδή οι έφηβοι περνούν μεγάλο ποσοστό της καθημερινής τους ζωής τόσο στο σχολείο όσο και σε οργανωμένες δραστηριότητες έξω από αυτό είναι σημαντικό οι δραστηριότητες αυτές, σχολικές και εξωσχολικές, να είναι καλά σχεδιασμένες και να έχουν κάποιο όφελος και νόημα για αυτούς (Danish, 1997).

Κατά τη διάρκεια της εφηβείας, οι νέοι αρχίζουν να παρουσιάζουν κάποια συμπτώματα τα οποία συνήθως οδηγούν σε προβληματικές συμπεριφορές (κάπνισμα, αλκοόλ, εγκατάλειψη του σχολείου). Σε έρευνα των Farrell, Danish και Howard (1992) σε μαθητές /τριες γυμνασίου στην Αμερική, βρέθηκε ισχυρή σχέση μεταξύ της χρήσης ουσιών με την σεξουαλική δραστηριότητα χωρίς προφύλαξη, τη βιαία συμπεριφορά, τις απουσίες στο σχολείο και των προβλημάτων πειθαρχίας.

Οι ίδιοι ερευνητές παρατηρούν ότι μαθητές /τριες που παρουσιάζουν ένα από τα παραπάνω προβλήματα είναι πολύ πιο εύκολο να υιοθετήσουν και άλλη προβληματική συμπεριφορά. Το αποτέλεσμα είναι η δημιουργία ενός τρόπου ζωής, ενός «συνδρόμου», με επικίνδυνες και ακραίες συμπεριφορές για την υγεία. Ο ρόλος συνεπώς των σχολικών προγραμμάτων είναι καθοριστικός στην πρόληψη από την μια μεριά τέτοιου είδους συμπεριφορών και στην ενίσχυση από την άλλη, συμπεριφορών που προάγουν την υγεία και την θέληση για ζωή και δημιουργία.

Η ανάπτυξη προγραμμάτων διδασκαλίας δεξιοτήτων ζωής προς αυτήν την κατεύθυνση ίσως να έχει μεγαλύτερη σημασία από το να επικεντρώνεται κάποιο πρόγραμμα σε μια μόνο ανεπιθύμητη συμπεριφορά παραλείποντας τις άλλες. Ίσως να είναι πιο σημαντικό σε αυτήν την ηλικία οι μαθητές /τριες να μπορούν να λένε όχι για παράδειγμα στην πρόκληση του καπνίσματος χωρίς να αισθάνονται άσχημα για αυτό, παρά να γνωρίζουν τις βλαβερές συνέπειες του καπνίσματος για την υγεία. Τι είναι

όμως αυτό που μπορεί να κάνει κάποιον νέο ή νέα να πει όχι στους φίλους του ή να πει όχι σε μια πρόκληση;

Οι προσδοκίες και οι στόχοι που μπορεί να έχει κάποιος για τον εαυτό του σίγουρα είναι ένας παράγοντας που μπορεί να καθορίσει μια μελλοντική συμπεριφορά. Μεγάλος αριθμός ερευνών έχει δείξει ότι μαθητές /τριες με χαμηλούς εκπαιδευτικούς στόχους ήταν πιο επιρρεπείς και ευάλωτοι στην χρήση απαγορευμένων ουσιών (Johnston, O' Malley, & Bachman, 1987), στη σεξουαλική δραστηριότητα χωρίς προφύλαξη (Jones & Phillipper, 1983) και στην εγκληματικότητα (Catalano, Hawkinks, White, & Padino, 1985).

Ο Gullota (1990) πιστεύει ότι οι νέοι που έχουν αναπτύξει αρνητικές προσδοκίες για τον εαυτό τους, δεν ενδιαφέρονται και τόσο πολύ για το αν οι προβληματικές συμπεριφορές είναι ευχάριστες. Αυτό συμβαίνει γιατί δεν αισθάνονται χρήσιμοι στην κοινωνία. Μέχρι να συμβεί αυτό, δηλαδή μέχρι να αισθανθούν ότι προσφέρουν, ότι είναι χρήσιμοι, λειτουργούν, σε ό,τι αφορά στη συμμετοχή τους σε προβληματικές συμπεριφορές ή ενέργειες, παθητικά. Συνήθως απαντούν «γιατί όχι;» στις διάφορες προκλήσεις. Από την άλλη πλευρά, νέοι με θετικές προσδοκίες για τον εαυτό τους στο μέλλον έχουν πολύ λιγότερες πιθανότητες να εμπλακούν σε προβληματικές συμπεριφορές, γιατί πιστεύουν ότι η συμμετοχή τους στην τυπική κοινωνία έχει για αυτούς μακροπρόθεσμα ανταμοιβή και αναγνώριση. Για τους νέους αυτούς η συμμετοχή σε προβληματικές συμπεριφορές φαίνεται σαν κάτι που θα τους δεσμεύσει στο μέλλον (δέσμευση με την κακή έννοια) και για αυτό τον λόγο είναι λιγότερο ελκυστικές σε αυτούς.

Οι νέοι οι οποίοι αισθάνονται ότι δεν έχουν τη δύναμη να ελέγξουν ή να ρυθμίσουν τις μελλοντικές τους επιλογές δεν δίνουν τόσο μεγάλη αξία στην προσωπική τους υγεία όσο αυτοί που αισθάνονται ότι είναι δυνατοί (Klerman, 1993). Πιστεύουν



ότι οι άνθρωποι πετυχαίνουν τους στόχους τους στην τύχη και όχι ύστερα από κάποιο πλάνο ή σχεδιασμό. Αν κάποιος εξηγήσει σε αυτούς τους νέους τους κινδύνους που έχουν οι συμπεριφορές που επιλέγουν τότε αυτοί τον αγνοούν ή τον χλευάζουν (Danish 1997). Η διδασκαλία συνεπώς δεξιοτήτων ζωής λίγο πριν και κατά την διάρκεια της εφηβείας έχει μεγαλύτερο νόημα και ίσως και καλύτερα αποτελέσματα. Η διδασκαλία αυτή σύμφωνα με τον Danish (1997) διευκολύνεται όταν οι δεξιότητες ζωής που διδάσκουμε στα παιδιά συνδέονται άμεσα με την καθημερινή τους ζωή.

Τη σημασία των δεξιοτήτων ζωής στην προσωπική εξέλιξη του ανθρώπου και ιδιαίτερα στην οικογένεια, στην εκπαίδευση, στην κοινωνία και στην επαγγελματική σταδιοδρομία υπογραμμίζουν και οι Gazda, Childers και Brooks (όπως αναφέρεται στο Ginter, 1996). Οι παραπάνω ερευνητές υποστηρίζουν ότι η επιτυχία στους βασικούς τομείς της ανθρώπινης ζωής προϋποθέτει άριστη γνώση δεξιοτήτων ζωής. Οι δεξιότητες ζωής, οι οποίες είναι πολύ μεγάλες στον αριθμό, μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην ανάπτυξη των περιεχομένων μαθημάτων σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. (Ginter, 1996). Σύμφωνα με τον Brooks (όπως αναφέρεται στο Ginter, 1996) τις δεξιότητες ζωής μπορούμε να τις ταξινομήσουμε σε τέσσερις γενικές κατηγορίες: α) δεξιότητες προσδιορισμού ταυτότητας, β) δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων και λήψης αποφάσεων, γ) δεξιότητες διαπροσωπικής επικοινωνίας και ανθρωπίνων σχέσεων και δ) δεξιότητες φυσικής κατάστασης και υγιεινού τρόπου ζωής.

Οι δεξιότητες προσδιορισμού ταυτότητας είναι απαραίτητες για την προσωπική και συναισθηματική ανάπτυξη, μαζί με τον αυτοέλεγχο, τη θετική αυτό-εικόνα, τη προσαρμογή στο περιβάλλον, τον προσδιορισμό αξιών, την ανάπτυξη του ρόλου του φύλου, τις προσδοκίες, τις ηθικές επιλογές και απόψεις για τη σεξουαλικότητα (Kadish, Glaser, Calhoun, & Ginter, 2001).

Οι δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων και λήψης αποφάσεων είναι απαραίτητες για την αναζήτηση πληροφοριών, την αξιολόγηση και ανάλυση, την αναγνώριση προβλημάτων, την εφαρμογή και αξιολόγηση επιλογών, τον καθορισμό στόχων, τη σωστή διαχείριση χρόνου, την κριτική σκέψη και την αποφυγή συγκρούσεων (Kadish, et al., 2001).

Οι δεξιότητες διαπροσωπικής επικοινωνίας και ανθρωπίνων σχέσεων είναι απαραίτητες για την αποτελεσματική επικοινωνία, καθοδηγούν με ευκολία στην ανάπτυξη σχέσεων μεταξύ μικρών ή μεγάλων κοινωνικών ομάδων, συμβάλουν στη συμμετοχή στις ομάδες αυτές και στην ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων (Kadish, et al., 2001).

Οι δεξιότητες φυσικής κατάστασης και υγιεινού τρόπου ζωής είναι απαραίτητες για την κινητική ανάπτυξη και τον συντονισμό, τη διατροφική υποστήριξη, τον έλεγχο του βάρους, τη φυσική κατάσταση, τη συμμετοχή σε αθλήματα, τον έλεγχο του στρες και την επιλογή δραστηριοτήτων ψυχαγωγίας (Kadish, et al., 2001).

Τις γενικές αυτές κατηγορίες, υποστηρίζει ο Brooks (όπως αναφέρεται στο Ginter, 1996), δεν μπορούμε να τις δούμε ξεχωριστά αλλά μόνο ως ένα ενιαίο σύνολο, όπου οι δεξιότητες αλληλοσχετίζονται μεταξύ τους και πιθανή αλλαγή σε μία από τις κατηγορίες μπορεί να έχει διαδοχικά θετική ή αρνητική επίδραση στις άλλες. Το ενιαίο αυτό σύνολο έχει μια δυναμική κινητικότητα σε όλη τη ζωή του ανθρώπου.

Παρόμοια προσέγγιση της δυναμικής που έχουν οι δεξιότητες ζωής στη ζωή του ανθρώπου, από τη γέννηση του έως και τον θάνατό του, κάνουν και οι Danish και D'Augelli (όπως αναφέρεται στο Danish, Petitpas, & Hale 1995), που παράλληλα προτείνουν και ένα εμπειρικό πλαίσιο εφαρμογής προγραμμάτων δεξιοτήτων ζωής. Σύμφωνα με το πλαίσιο αυτό ο τρόπος με τον οποίο θα αντιδράσει ένας άνθρωπος σε ένα σημαντικό γεγονός της ζωής του εξαρτάται από τις προηγούμενες εμπειρίες του για

το γεγονός, από τις γνώσεις του για αυτό και από τον βαθμό προετοιμασίας του. Ως σημαντικό γεγονός θεωρείται καθετί που μπορεί να επιφέρει αλλαγή στη καθημερινή ζωή (αλλαγή επαγγέλματος, αλλαγή σχολείου, αλλαγή βαθμίδας εκπαίδευσης, αλλαγή παρέας κλπ). Οι αλλαγές αυτές, παρόλο που προκαλούν άγχος ή στρες είναι φυσιολογικές στη ζωή του κάθε ανθρώπου και ο τρόπος που θα τις αντιμετωπίσει καθοριστικός για την προσωπική του εξέλιξη. Παρεμβάσεις λοιπόν, η προγράμματα δεξιοτήτων ζωής μπορεί να εφαρμοστούν πριν συμβεί κάποιο σημαντικό γεγονός, κατά την διάρκεια που συμβαίνει το γεγονός και μετά από αυτό. Σύμφωνα με τον Danish και τους συνεργάτες του (1995), πριν από το σημαντικό γεγονός εφαρμόζονται κυρίως προγράμματα εκμάθησης δεξιοτήτων ζωής τα οποία ως στόχο έχουν τη χρησιμοποίηση δεξιοτήτων ζωής στην καθημερινή ζωή, τη μεταφορά τους από έναν τομέα της ζωής σε άλλον καθώς και την πρόληψη κάποιων γεγονότων. Κατά τη διάρκεια που συμβαίνει ένα σημαντικό γεγονός χρησιμοποιούνται στρατηγικές υποστήριξης μέσα από μαθήματα και ομάδες υποστήριξης. Τέλος, μετά το σημαντικό γεγονός χρησιμοποιούνται συμβουλευτικές στρατηγικές με στόχο την ανάπτυξη του ατόμου μέσα από αυτό το συμβάν ή το γεγονός.

Ο τρόπος με τον οποίο ο εκπαιδευτικός θα προσεγγίσει τη διδασκαλία δεξιοτήτων ζωής είναι καθοριστικός τόσο για την εκμάθηση των δεξιοτήτων όσο και για την πορεία του μαθήματός του. Η διδασκαλία τους είναι διαφορετική από τη διδασκαλία των υπόλοιπων γνωστικών αντικειμένων του σχολείου. Αυτό συμβαίνει γιατί η χρησιμοποίηση δεξιοτήτων ζωής από τους ίδιους τους μαθητές απαιτεί την πρακτική εξάσκηση και εφαρμογή τους. Είναι πολύ σημαντικό κατά τον σχεδιασμό των μαθημάτων τους οι εκπαιδευτικοί να γνωρίζουν με ποιο τρόπο, πότε και πώς μπορούν να συνδυάσουν τις δεξιότητες ζωής και τα περιεχόμενα της ύλης που έχουν να διδάξουν. Η γνώση και η κατανόηση των αρχών των θεωριών της μάθησης βοηθάει

στον καλύτερο σχεδιασμό, στην καλύτερη διεξαγωγή της διδασκαλίας και στην καλύτερη εκτίμηση της διδασκόμενης ύλης. Στη συνέχεια του κεφαλαίου θα γίνει μια σύντομη αναφορά των θεωριών μάθησης οι οποίες έχουν άμεση επίδραση στον προγραμματισμό και τη διεξαγωγή της διδασκαλίας.

Βασικές αρχές αντιπροσωπευτικών θεωριών μάθησης

Θεωρίες συμπεριφοράς

Οι κύριοι εκπρόσωποι της θεωρίας της συμπεριφοράς, οι οποίοι βασίζονται τις απόψεις τους στη συσχέτιση ερεθίσματος και αντίδρασης, μεταξύ άλλων είναι οι Thorndike, Miller και Skinner (όπως αναφέρονται στο Φλουρής, 2000). Σύμφωνα με τον Thorndike οι εξωτερικές καταστάσεις στην διδασκαλία (αμοιβές) και κατά κύριο λόγο ο δάσκαλος παίζουν καθοριστικό ρόλο στη διαδικασία της μάθησης. Ο δάσκαλος είναι αυτός που παρουσιάζει το ερέθισμα και καθορίζει τον χρόνο αντίδρασης ώστε να υπάρχει συνάφεια. Είναι αυτός επίσης που με την επανάληψη διευκολύνει τη διαδικασία της μάθησης. Ο Miller υποστηρίζει ότι ο δάσκαλος θα πρέπει να αποβλέπει στην παρακίνηση του μαθητή, να τον αφήνει να συμμετέχει στη διδασκαλία και να του δίνει συνεχώς ανατροφοδότηση για τις επιτυχίες που σημειώνει. Ο Skinner από την άλλη πλευρά υποστηρίζει ότι η συμπεριφορά ελέγχεται άμεσα από εξωτερικούς παράγοντες που δρουν πάνω στο μαθητή και είναι σε θέση να ρυθμίσουν την παρακίνηση του. Αν η ρύθμιση των εξωτερικών αυτών παραγόντων ενίσχυσης γίνει κατάλληλα τότε η μάθηση γίνεται με μεγαλύτερη ακρίβεια.

Ακόμη και στις μέρες μας οι απόψεις της σχολής των «μπεχαβιοριστών» βρίσκει απήχηση στην εκπαιδευτική πράξη διαφόρων συστημάτων. Παρόλα αυτά δε θεωρούνται επαρκείς για μια πλήρη εξήγηση του φαινομένου της ανθρώπινης μάθησης γιατί δεν εξετάζουν καθόλου «πώς αποκτάται η γνώση» (Φλουρής, 2000). Η παραπάνω αδυναμία, των θεωριών της συμπεριφοράς είχε ως αποτέλεσμα πολλοί ερευνητές να

στρέψουν το ενδιαφέρον τους στο τι συμβαίνει στο εσωτερικό του ατόμου που μαθαίνει.

Γνωστικές Θεωρίες

Οι εκπρόσωποι της Γνωστικής Ψυχολογίας ανέπτυξαν διάφορες αρχές μάθησης που αναφέρονται σε πολύπλοκες εσωτερικές γνωστικές λειτουργίες σχετικά με τη μάθηση και τη συγκράτησή της. Σύμφωνα με τον Φλουρή (2000), οι κυριότεροι εκπρόσωποι της σχολής αυτής είναι ο Piaget, ο Bruner, ο Ausubel, και ο Gagne.

Ο Piaget διατύπωσε θέσεις που έχουν άμεση σχέση με τις διαδικασίες της μάθησης και σημαντικές επιπτώσεις στη διδασκαλία. Η γνωστική θεωρία του Piaget βασίζεται στην υπόθεση ότι οι διανοητικές δομές – οι οργανωμένες δηλαδή ιδιότητες της σκέψης – σχηματίζονται στο άτομο με την αλληλεπίδραση ανάμεσα σ' αυτό το ίδιο και στο περιβάλλον του (Κασσωτάκης & Φλουρής, 1981). Αν ο εκπαιδευτικός θέλει να διδάξει στηριζόμενος στην θεωρία του Piaget, θα πρέπει να εξετάζει κάθε φορά το «τι» θα διδάξει και το «πώς» θα το διδάξει. Θα πρέπει, με άλλα λόγια, η δυσκολία της ύλης που διδάσκεται, να ανταποκρίνεται στο επίπεδο της νοητικής ανάπτυξης των παιδιών. Χαρακτηριστικό της θεωρίας του Piaget είναι ο καθορισμός των σταδίων που ακολουθεί η διανοητική ανάπτυξη του ατόμου. Κάθε στάδιο χαρακτηρίζεται από ορισμένες δυνατότητες, οι οποίες και καθορίζουν το τι μπορεί να μάθει σε κάθε φάση της ζωής του το αναπτυσσόμενο άτομο. Σύμφωνα πάντα με τον Piaget, ουσιαστική μάθηση πραγματοποιείται, όταν γίνεται με τρόπο που να ευνοείται η ανακάλυψη της γνώσης από το μαθητή, άποψη που ταυτίζεται με άλλες ανάλογες θέσεις και άλλων ψυχολόγων (Φλουρής 2000).

Σημαντική εφαρμογή, της θεωρίας του Piaget, συναντάμε στην εκπόνηση αναλυτικών προγραμμάτων και τη διεξαγωγή της διδασκαλίας, όπου για την επιτυχία της βασικό ρόλο παίζει η προσαρμογή της στο επίπεδο ανάπτυξης του κάθε ατόμου

(Woolfolk, 1998). Η επίδραση της θεωρίας του Piaget στην εξελικτική ψυχολογία και στη εκπαίδευση είναι πολύ μεγάλη. Παρόλο που σύγχρονες έρευνες δεν υποστηρίζουν όλες τις βασικές αρχές της θεωρίας, οι περισσότεροι ψυχολόγοι συμφωνούν με τις περιγραφές του Piaget για το πώς σκέφτονται τα παιδιά και αρκετοί, από την άλλη μεριά, διατυπώνουν τις διαφωνίες τους για τον τρόπο ανάπτυξης της σκέψης μέσα από τα διάφορα στάδια. Το μεγαλύτερο πρόβλημα στο μοντέλο με τα στάδια που προτείνει ο Piaget είναι η έλλειψη συνοχής στην σκέψη των παιδιών από στάδιο σε στάδιο (Gelman & Baillargon όπως αναφέρεται στο Woolfolk, 1998). Επιπλέον δέχεται κριτική για το γεγονός ότι δεν έλαβε υπ' όψη του το περιβάλλον. Πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι τα παιδιά δεν θέτουν πάντα αυτόνομα τους στόχους των δραστηριοτήτων τους, αλλά αντίθετα παροτρύνονται από το κοινωνικό - πολιτιστικό τους περιβάλλον (Κολιάδης, 1997).

Σύμφωνα με τον Bruner (όπως αναφέρεται στο Woolfolk, 1998), όταν υπάρχει η κατάλληλη δομή και οργάνωση της ύλης καθώς και η απαραίτητη μεθόδευση της διδασκαλίας, οι μαθητές μπορούν να μάθουν ανεξάρτητα από την ηλικία. Η θέση αυτή είναι σε αντίθεση με τα στάδια της νοητικής ανάπτυξης του Piaget που καθορίζονται κυρίως από την ηλικία. Σχετικά με τη διδασκαλία ο Bruner δίνει έμφαση στη χρήση μεθόδων μάθησης μέσω της ανακάλυψης. Η γνωστική ανάπτυξη των παιδιών γίνεται μέσα από τρία στάδια. Στο πρώτο στάδιο τα παιδιά καταλαβαίνουν κάτι μόνο μέσα από τη δράση- καταλαβαίνουν ένα πράγμα μόνο όταν το πιάσουν, το χειριστούν, το βάλουν στο στόμα τους, το πετάξουν, το σπάσουν – στο δεύτερο στάδιο είναι σε θέση να καταλάβουν κάτι από την εικόνα του, από αυτό που βλέπουν και στο τρίτο στάδιο μπορούν να καταλάβουν κάτι από το σύμβολο του, την έννοια του ή την ιδέα που εκφράζει. Η μάθηση μέσω της ανακάλυψης επιτρέπει στους μαθητές να περάσουν μέσα από αυτά τα τρία στάδια καθώς έρχονται σε επαφή με νέες πληροφορίες. Στην

αρχή ο μαθητής δοκιμάζει, έρχεται σε επαφή με το νέο υλικό, στη συνέχεια σχηματίζει εικόνες όπως τις έχει παρατηρήσει και στο τέλος είναι σε θέση να κρατήσει την γενική ιδέα από αυτό που έχει βιώσει και παρατηρήσει. Επειδή ο μαθητής έχει βιώσει κάθε στάδιο ξεχωριστά, ο Burner πιστεύει ότι έχει καλύτερη κατανόηση του θέματος που έχει διδαχτεί. Όταν οι μαθητές είναι παρακινημένοι και πραγματικά συμμετέχουν σε εργασίες μέσω της ανακάλυψης, τότε η μάθηση μέσω της ανακάλυψης οδηγεί σε καλύτερη μάθηση (Strike, 1975).

Η κριτική που έχει δεχθεί ο Burner για την μέθοδο της διδασκαλίας μέσω της ανακάλυψης κατά κύριο λόγο έχει να κάνει με την εφαρμογή της στη πράξη, παρά με την θεωρητική της βάση. Για να είναι επιτυχημένη η μέθοδος αυτής της διδασκαλίας, απαιτεί ειδικά υλικά και μεγάλη προετοιμασία από τον εκπαιδευτικό. Επιπλέον η προετοιμασία αυτή, δεν εξασφαλίζει σε καμιά περίπτωση την επιτυχία (Woolfolk, 1998). Έρευνες έχουν δείξει ότι η μέθοδος διδασκαλίας μέσω ανακάλυψης δεν είναι αποτελεσματική και σε πολλές περιπτώσεις μάλιστα έχει και ανεπιθύμητα αποτελέσματα σε μαθητές με μειωμένες ικανότητες (Corno & Snow, 1986; Slavin, Karweit, & Madden, 1989).

Ο Ausubel (όπως αναφέρεται στο Φλουρής, 2000), σε αντίθεση με τον Burner, υποστηρίζει ότι οι άνθρωποι αποκτούν τις γνώσεις κυρίως μέσα από την αντίληψη παρά μέσα από την ανακάλυψη. Τα περιεχόμενα, οι αρχές και οι ιδέες στην διαδικασία της μάθησης παρουσιάζονται και γίνονται κατανοητά, δεν ανακαλύπτονται. Όσο πιο καλά οργανωμένη και επικεντρωμένη σε αυτό που πρόκειται να διδαχθεί είναι η παρουσίαση του θέματος, τόσο πιο καλά τα άτομα μαθαίνουν. Βασική αρχή στη θεωρία του Ausubel είναι η συσχέτιση των νέων εννοιών με αυτές που έχουν ήδη οι μαθητές αφομοιώσει, με αυτές που έχουν ήδη μάθει. Σύμφωνα με αυτή την αρχή, η μάθηση θα έχει σημασία και θα κατακτηθεί πιο εύκολα, όταν μια νέα έννοια ή πληροφορία ενσωματώνεται με τις

γνώσεις που ήδη υπάρχουν στο μαθητή. Οι απόψεις αυτές υπογραμμίζουν τη σπουδαιότητα της χρήσης της «επιλεκτικής προσοχής» του μαθητή και της παροχής μιας δομής που έχει σημασία για αυτόν (Φλουρής, 2000). Η δομή αυτή, πέρα από το ενδιαφέρον που θα πρέπει να έχει για τον μαθητή, θα πρέπει να δίνεται σταδιακά, από τις πιο γενικές και περιεκτικές έννοιες προς τις πιο λεπτομερείς και συγκεκριμένες. Η διδασκαλία ή η μάθηση θα πρέπει να προχωράει από τις γενικές αρχές και κανόνες σε συγκεκριμένα παραδείγματα

Η θεωρία του Ausubel δεν παρέχει αρκετές πληροφορίες σχετικά με την αρχή και το τέλος της διδακτικής διαδικασίας. Σύμφωνα με τον Φλουρή (2000) δεν κάνει λόγο για την παρότρυνση και την επανατροφοδότηση, όπως αυτές παρουσιάζονται στις σύγχρονες θεωρίες «επεξεργασίας των πληροφοριών».

Ο Gagne (1985) για τον καλύτερο προγραμματισμό της διδασκαλίας προτείνει τα είδη της μάθησης ή τους στόχους που θα πρέπει να επιδιώκονται στο σχολικό πρόγραμμα. Ο μαθητής /τρια θα πρέπει να αποκτήσει: α) πληροφορίες και γνώσεις, β) νοητικές δεξιότητες, γ) γνωστική στρατηγική, δ) στάσεις και ε) κινητικές δεξιότητες. Με το όρο νοητικές δεξιότητες ο Gagne αναφέρεται στις δεξιότητες που επιτρέπουν στο άτομο να πραγματοποιήσει συμβολικές διαδικασίες σύμφωνα με τις οποίες μπορεί να αντιδρά στο περιβάλλον. Οι νοητικές δεξιότητες αναφέρονται στον τρόπο με τον οποίο ο μαθητής χρησιμοποιεί την γλώσσα, τους αριθμούς και γενικά τον προφορικό λόγο για να επικοινωνήσει και να αλληλεπιδράσει με το περιβάλλον χρησιμοποιώντας σύμβολα. Οι γνωστικές στρατηγικές που προτείνει ο Gagne ως μια από τις ικανότητες ή δεξιότητες (δεξιότητες ζωής), που θα πρέπει να αποκτήσουν οι μαθητές, αποτελούν και το βασικό χαρακτηριστικό της παρούσας διατριβής για τη μάθηση. Στην ουσία πρόκειται για εσωτερικές λειτουργίες ελέγχου, σύμφωνα με τις οποίες το άτομο διευθετεί και κατευθύνει τις εσωτερικές διαδικασίες της μάθησης, δηλαδή την προσοχή,

τη μνήμη και τη σκέψη του για την επίλυση καταστάσεων – προβλημάτων. Με τη χρήση της γνωστικής στρατηγικής, ο μαθητής μπορεί να μάθει να επιλύει προβλήματα, να μάθει να κατανοεί νοητικές και κινητικές δεξιότητες και να διευθετεί τις εσωτερικές διαδικασίες μάθησης, δηλαδή να μάθει πώς να μαθαίνει.

Οι Gagne και Briggs (1979) πιστεύουν ότι αυτές οι γνωστικές στρατηγικές δεν μπορούν να διδαχτούν άμεσα από το δάσκαλο στο μαθητή, αλλά ούτε και ο μαθητής μπορεί να τις ανακαλύψει μόνος του. Το σχολείο όμως μπορεί να παρέχει ευκαιρίες και να δημιουργήσει ευνοϊκές συνθήκες, οι οποίες θα διευκολύνουν το μαθητή /τρια να σκεφτεί δημιουργικά και να αναπτύξει αυτές τις δεξιότητες. Σύμφωνα με τον Gagne (1985) για να αποκτήσουν οι μαθητές τις δεξιότητες που αναφέρθηκαν παραπάνω στο σχολείο, θα πρέπει οι στόχοι του εκπαιδευτικού προγράμματος να είναι ακριβείς, σαφείς και να μπορούν να εκτιμηθούν.

Η θεωρία της «Επεξεργασίας των πληροφοριών»

Η θεωρία αυτή υποστηρίζει ότι ο ανθρώπινος εγκέφαλος λειτουργεί βασικά σαν ένας ηλεκτρονικός υπολογιστής, στον οποίο εισάγονται στοιχεία πληροφοριών, γίνεται η επεξεργασία τους και από αυτά προκύπτουν οι ανάλογες ενέργειες ή οι επιδόσεις, που δείχνουν πως η μάθηση πραγματοποιήθηκε (Woolfolk, 1998). Τα χαρακτηριστικά, ο τρόπος λειτουργίας και οι επιμέρους διαδικασίες αποτελούν την ουσία της θεωρίας αυτής για την οποία έχουν αναπτυχθεί διάφορα μοντέλα από τους εκπροσώπους της. Σύμφωνα με το πιο αντιπροσωπευτικό μοντέλο της θεωρίας (Gagne, 1985), η διαδικασία της μάθησης ξεκινάει από την στιγμή που ένα εξωτερικό ερέθισμα από το περιβάλλον του μαθητή διεγείρει τους κατάλληλους υποδοχείς και στη συνέχεια μέσα από τις αισθήσεις εισέρχεται στο νευρικό σύστημα όπου και παραμένει για κλάσματα δευτερολέπτων. Η διαδικασία αυτή που έχει άμεση σχέση με την αρχική αντίληψη ενός αντικειμένου ή γεγονότος κωδικοποιείται σε μια μορφή ανάλογα με το αρχικό ερέθισμα

και διατηρείται στην βραχυπρόθεσμη μνήμη σε μορφή έννοιας για μερικά μόνο δευτερόλεπτα. Αν γίνει μια εσωτερική εξάσκηση μέσω της επανάληψης τότε η πληροφορία θα παραμείνει για περισσότερο χρόνο. Η πληροφορία κωδικοποιείται και παραμένει στην μακροπρόθεσμη μνήμη, όταν έχει σημασία για το άτομο και όταν το άτομο επιθυμεί να την ανακαλέσει. Επιμέρους δηλαδή διαδικασίες που γίνονται στον εσωτερικό κόσμο του ατόμου. Οι διαδικασίες αυτές μπορούν να συνοψιστούν στο βαθμό της προσοχής που δίνει το άτομο στα διάφορα ερεθίσματα από το περιβάλλον, στη διατήρηση του ερεθίσματος- πληροφορίας στη βραχυπρόθεσμη μνήμη, στην κωδικοποίηση του ερεθίσματος (όταν αυτό έχει σημασία για τον μαθητευόμενο), στη διατήρηση της πληροφορίας στη μακροπρόθεσμη μνήμη, στην ανάκτηση της πληροφορίας ύστερα από ερέθισμα και στην εκτέλεσή της.

Σύμφωνα με την ίδια θεωρία τη μάθηση, την επηρεάζουν και οι διαδικασίες του εκτελεστικού ελέγχου και των προσδοκιών. Οι διαδικασίες του εκτελεστικού ελέγχου καθορίζουν τη στρατηγική που ακολουθεί το άτομο για να επιλύσει διάφορες καταστάσεις ενώ οι προσδοκίες αντιπροσωπεύουν συγκεκριμένα κίνητρα που χρησιμοποιούν οι μαθητές για να κατακτήσουν έναν στόχο μάθησης που έθεσαν οι ίδιοι ή κάποιος άλλος για αυτούς. Σύμφωνα με την θεωρία της «επεξεργασίας των πληροφοριών» υπάρχει αλληλεπίδραση της μάθησης και της διδασκαλίας. Σημαντικό ρόλο δηλαδή στην εκπαιδευτική διαδικασία παίζουν οι στρατηγικές που ακολουθεί ο μαθητής κατά την διάρκεια της διδασκαλίας (δεξιότητες που έχει ήδη ο μαθητής) πέρα από την διδακτική μέθοδο που θα ακολουθήσει ο εκπαιδευτικός. Το ερώτημα συνεπώς που δημιουργείται είναι κατά πόσο είναι δυνατό οι στρατηγικές αυτές ή οι δεξιότητες που δείχνουν τον δρόμο στον μαθητή για το πώς να μαθαίνει ή πώς να οργανώνει τη σκέψη του, πώς να προγραμματίζει τη δουλειά του, πώς να επιλύει προβληματικές καταστάσεις, μπορούν να γίνουν αντικείμενο διδασκαλίας.

Η θεωρία της κοινωνικής μάθησης

Η θεωρία της κοινωνικής μάθησης, της οποίας αντιπροσωπευτικός εκπρόσωπος είναι ο Bandura (1977), υποστηρίζει σε γενικές γραμμές ότι η εξέλιξη της προσωπικότητας του ατόμου είναι κυρίως διαδικασία και αποτέλεσμα κοινωνικής μάθησης. Το μεγαλύτερο μέρος της ανθρώπινης συμπεριφοράς σύμφωνα με τη θεωρία διαμορφώνεται κυρίως από επιδράσεις από το περιβάλλον, ιδιαίτερα μέσα από τις διαδικασίες της ενίσχυσης (αρνητικής ή θετικής) και της μίμησης ανθρώπινων προτύπων (Κακαβούλης, 1999). Η θεωρία δίνει έμφαση στο ρόλο της μίμησης των ανθρωπίνων προτύπων και η διδασκαλία διεξάγεται με τη μορφή επίδειξης της επιθυμητής συμπεριφοράς από το πρότυπο. Σύμφωνα με τον Triandis (όπως αναφέρεται στο Φλουρής, 2000), οι μαθητές μαθαίνουν με το να παρατηρούν το ανθρώπινο πρότυπο, το οποίο και μιμούνται. Βασική αρχή της κοινωνικής θεωρίας της μάθησης είναι ότι η «στάση» δεν είναι δυνατό να εδραιωθεί ούτε να αλλάξει με το να μάθει ο μαθητής πληροφορίες. Αντίθετα, οι «στάσεις» μαθαίνονται κάτω από συνθήκες, στις οποίες ο μαθητής αισθάνεται επιτυχία ή ενισχύεται για την επιλογή μιας πράξης ή κάποιας συμπεριφοράς που σκόπιμα διάλεξε. Για αυτό η μίμηση ενός προτύπου, που επιλέγει ο ίδιος ο μαθητής, δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες για μάθηση. Ο μαθητής /τρια είναι ικανός /η να επαναλάβει στην πράξη τη συμπεριφορά που έχει παρατηρήσει και διατηρήσει στη μνήμη του και αισθάνεται ικανοποίηση, όταν κάνει κάτι που ταυτίζεται με το πρόσωπο που θαυμάζει. Πολύ αργότερα ο Bandura (όπως αναφέρεται στο Κακαβούλης, 1999), διατύπωσε τη θεωρία της γνωστικής κοινωνικής μάθησης, όπου πέρα από την παρατήρηση και τη μίμηση προτύπων δίνει έμφαση και σε γνωστικούς παράγοντες της μάθησης. Σύμφωνα με αυτήν την προσέγγιση όταν οι μαθητές /τριες έχουν αποκτήσει ένα επίπεδο γνωστικών λειτουργιών και δεξιοτήτων, χειρίζονται τις πληροφορίες που αποκτούν με τις εμπειρίες τους και με βάση αυτές

καταλαβαίνουν και εμπλουτίζουν τις γνώσεις τους. Αποτέλεσμα αυτών των διαδικασιών είναι η διαμόρφωση της δικής τους συμπεριφοράς. Η συμπεριφορά αυτή θεωρείται ως αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης μεταξύ κοινωνικών επιδράσεων και των αλλαγών στις γνωστικές λειτουργίες και ικανότητες του αναπτυσσόμενου παιδιού (Eisenberg και Mussen, όπως αναφέρεται στο Κακαβούλης, 1999). Σύμφωνα με την ίδια θεωρία, η συμπεριφορά συντηρείται από τις προσδοκίες ή τις προβλεπόμενες συνέπειες και όχι μόνο από τις άμεσες συνέπειες. Μέσω της γνωστικής ανάπτυξης των προσδοκιών σχετικά με τα αποτελέσματα των διαφόρων ενεργειών, οι άνθρωποι είναι σε θέση να αναλογιστούν τις επιπτώσεις της συμπεριφοράς τους πριν ενεργήσουν και να προβλέψουν τις ανταμοιβές ή τις ποινές στο απώτερο μέλλον (Pervin & John, 2001).

Από όσα αναπτύχθηκαν παραπάνω, γίνεται φανερό ότι η διαδικασία της μάθησης είναι πολύπλοκη και η γνώση των θεωριών της μάθησης είναι χρήσιμη για τον εκπαιδευτικό στην καθημερινή του πρακτική. Η ποικιλία των καταστάσεων που συναντά ο εκπαιδευτικός καθημερινά στην πράξη είναι πλούσια και είναι δύσκολο σε κάθε περίπτωση να πούμε ότι ισχύει η μία θεωρία ή άλλη. Σε πολλές περιπτώσεις για παράδειγμα η επανάληψη είναι χρήσιμη σε άλλες όχι, ή άλλες φορές η μέθοδος να ανακαλύπτουν οι μαθητές έννοιες από μόνοι τους μπορεί να είναι χρήσιμη άλλες φορές είναι καλύτερα να μαθαίνουν από τον δάσκαλο. Παρόλα αυτά οι γνωστικές θεωρίες της μάθησης διαφέρουν από τις θεωρίες της συμπεριφοράς στις υποθέσεις που κάνουν για αυτό που οι μαθητές/ τριες μαθαίνουν. Σύμφωνα με τις γνωστικές θεωρίες οι γνώσεις που αποκτούν οι μαθητές /τριες είναι αυτές που επηρεάζουν τη συμπεριφορά, ενώ οι θεωρίες της συμπεριφοράς υποστηρίζουν ότι οι συμπεριφορές είναι αυτές που μαθαίνονται. Χαρακτηριστικό επίσης των θεωριών που παρουσιάστηκαν είναι η σημασία που δίνουν, οι πιο σύγχρονες από αυτές, στους τρόπους – στρατηγικές που ο

ίδιος ο μαθητής / τρια χρησιμοποιεί για να ανακαλέσει προηγούμενες εμπειρίες, να οργανώσει και να κωδικοποιήσει νέα πληροφοριακά στοιχεία. Η συνεχής χρήση και η εφαρμογή των στρατηγικών αυτών από τους μαθητές /τριες και η απόκτηση περισσότερων εμπειριών σχετικά με τη μάθηση θα συντελέσουν στο να γίνουν σε μεγαλύτερο βαθμό αυτόνομοι σε ό,τι αφορά στη διαδικασία της μάθησης. Η δυνατότητα αυτή του μαθητή να αυτοκατευθυνθεί και να αυτοδιαθέτει τη δική του μάθηση αποτελεί τον απώτερο σκοπό της παιδείας (Gardner, όπως αναφέρεται στο Zimmerman, 1995).

Σε ό,τι αφορά στις δεξιότητες ζωής, όπως αυτές ορίστηκαν στην αρχή του κεφαλαίου, αν και δεν έχουν ουσιαστική και σαφή θέση στα αναλυτικά προγράμματα εκπαίδευσης και δεν καλύπτονται συστηματικά από συγκεκριμένες εκπαιδευτικές ή άλλες δραστηριότητες, μπορούμε να πούμε ότι ένα άτομο τις αποκτά, άλλες μέσα από θεσμοθετημένες λειτουργίες, όπως για παράδειγμα το εκπαιδευτικό σύστημα ή η οικογένεια, άλλες όμως, ιδίως αυτές της καθημερινής ζωής, τις αποκτά τυχαία και ασυστηματοποίητα. Για αυτόν τον λόγο πολλές φορές αποκτούνται λανθασμένα ή δεν αποκτούνται καθόλου. Δεξιότητες ζωής όπως η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, ο καθορισμός προσωπικών στόχων, η δημιουργική σκέψη, η λήψη αποφάσεων αναφέρονται σε πολλές από τις θεωρίες και ως στρατηγικές μάθησης τις οποίες πρέπει να χρησιμοποιούν οι εκπαιδευόμενοι για να έχουν καλύτερα αποτελέσματα σε ό,τι αφορά στη μάθηση και την εφαρμογή νέων πληροφοριών. Τη μεγάλη σημασία που έχει η απόκτηση αυτών των δεξιοτήτων, ιδίως με ευθύνη του σχολείου, τονίζει ο Goleman (1998), ο οποίος υποστηρίζει ότι τις δεξιότητες αυτές οι μαθητές μπορεί να τις χρησιμοποιήσουν για να πετύχουν είτε σε αυτό που κάνουν στο σχολείο είτε γενικά στη ζωή τους. Στη συνέχεια του κεφαλαίου παρουσιάζονται εκπαιδευτικά προγράμματα εκμάθησης δεξιοτήτων ζωής.

Εφαρμογή προγραμμάτων δεξιοτήτων ζωής

Τα τελευταία χρόνια, στο χώρο της προληπτικής αγωγής, οι παρεμβάσεις που έχουν παρουσιαστεί επικεντρώνονται σε δύο βασικούς τομείς: α) στη θετική προσωπική ανάπτυξη των νέων και β) στην πρόληψη επικίνδυνων και ανθυγιεινών συμπεριφορών. Σύμφωνα με τους Gatalano, Hawkins, Berglund, Pollard και Arthur (2002) τα περισσότερα προγράμματα παρεμβάσεων για την πρόληψη ανεπιθύμητων συμπεριφορών στις μέρες σχεδιάζονται με στρατηγικές οι οποίες συμβάλουν στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και στην προσωπική ανάπτυξη των νέων. Όπως υποστηρίζουν οι παραπάνω ερευνητές (Catalano et al., 2002) αυτό γίνεται ύστερα από την κριτική που έγινε στις παρεμβάσεις, οι οποίες επικεντρωνόταν μόνο στην πρόληψη ενός συγκεκριμένου προβλήματος, αγνοώντας την προώθηση της υγιεινής συμπεριφοράς συνολικά και παραβλέποντας παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν την προσωπική ανάπτυξη των νέων. Τα προγράμματα που θα παρουσιαστούν στη συνέχεια συνδυάζουν σε μεγάλο βαθμό και την πρόληψη και την προσωπική ανάπτυξη, παρόλα αυτά γίνεται ένας χωρισμός με βάση τον τρόπο που χρησιμοποιούν τις δεξιότητες ζωής, σε προγράμματα : α) για την προσωπική ανάπτυξη των νέων και την εκμάθηση δεξιοτήτων, οι οποίες είναι σε μεγάλη ζήτηση στη σημερινή αγορά εργασίας και β) για την πρόληψη-παρεμπόδιση ανθυγιεινών συμπεριφορών.

Διδασκαλία δεξιοτήτων ζωής ως μέσο προσωπικής ανάπτυξης

Τη διδασκαλία δεξιοτήτων ζωής αναφέρουν στα περιεχόμενα τους εκπαιδευτικά προγράμματα τα οποία έχουν ως στόχο τη συναισθηματική, προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη των νέων. Οι Mosher και Sprinthall (1970) αναφέρουν ότι μετά από την εφαρμογή προγράμματος ψυχολογικών δεξιοτήτων σε μαθητές /τριες γυμνασίων παρατήρησαν σημαντική βελτίωση των παιδιών στην ηθική και προσωπική τους ανάπτυξη. Τα μαθήματα στο συγκεκριμένο πρόγραμμα έγιναν με την μορφή

σεμιναρίων και πρακτικών εφαρμογών και είχαν διάρκεια ένα εξάμηνο. Οι πρακτικές εφαρμογές συμπεριλάμβαναν σενάρια όπου οι μαθητές συμμετείχαν παίζοντας κάποιους συγκεκριμένους ρόλους, διδασκαλία κάτω από επίβλεψη, ηχογράφηση των προσπαθειών των μαθητών να συμβουλεύουν- διδάσκουν τους συμμαθητές τους και συζητήσεις στα διάφορα θέματα που αφορούσαν τη βοήθεια στις διαπροσωπικές σχέσεις. Τα σεμινάρια συμπεριλάμβαναν γενικότερα θέματα συζήτησης, τον τρόπο με το οποίο γίνεται η ατομική συμβουλευτική και παραδείγματα κυρίως συμβουλευτικής – διδασκαλίας από άλλους. Οι ίδιοι ερευνητές (Mosher & Sprinthall, 1970), καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η ψυχολογική εκπαίδευση των παιδιών στο γυμνάσιο, είναι σημαντική, αλλά δεν μπορεί να γίνει με τη στενή έννοια ενός μαθήματος. Τα παιδιά πρέπει να αποκτούν τις ψυχολογικές δεξιότητες, που τους βοηθούν να αναπτυχθούν μέσα από συμμετοχικές διαδικασίες εκπαίδευσης, και από εμπειρίες που θα τους καθιστούν ικανούς να τις χρησιμοποιούν στην καθημερινή τους ζωή.

Οι Solomon, Battistich, Watson, Schaps και Lewis (2000) εφάρμοσαν ένα πρόγραμμα δεξιοτήτων ζωής στο σχολικό περιβάλλον με στόχο την ανάπτυξη κοινωνικών, ηθικών και πνευματικών αξιών. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν ενθαρρύνθηκαν να οργανώσουν την τάξη τους με τέτοιο τρόπο ώστε οι μαθητές /τριες να αισθάνονται αυτόνομοι, ικανοί και κοινωνικά αποδεκτοί. Βοηθούσαν επίσης τους μαθητές /τριες να κατανοήσουν την σημαντικότητα και τη σχέση των μαθημάτων με τις δεξιότητες που τους μάθαιναν. Το πρόγραμμα το οποίο εφαρμόστηκε σε 12 σχολεία είχε διάρκεια 3 χρόνια και έδινε έμφαση στη δημιουργία των κανόνων της τάξης από τους ίδιους τους μαθητές /τριες, στην μάθηση μέσα από την συνεργασία σε μικρές ομάδες και στο διάβασμα-συζήτηση λογοτεχνικών κειμένων. Τα αποτελέσματα της διαχρονικής αυτής μελέτης έδειξαν για τους μαθητές /τριες, που συμμετείχαν βελτίωση σε ατομικές, κοινωνικές και ηθικές στάσεις, αξίες και κίνητρα. Επιπλέον σε μερικά από

τα σχολεία της παρέμβασης βρέθηκαν και θετικά αποτελέσματα στην ακαδημαϊκή επίδοση.

Αντίστοιχο πρόγραμμα κοινωνικής ανάπτυξης εφαρμόσαν σε δημοτικά σχολεία του Seattle της Αμερικής και οι Odonnell, Hawkins, Catalano, Abbott και Day (1995). Το πρόγραμμα το οποίο εφαρμόστηκε μέσα στην τάξη, με μικρές αλλαγές της διδασκαλίας, περιλάμβανε εξάσκηση των παιδιών σε κοινωνικές δεξιότητες και εκπαίδευση – ενημέρωση των γονέων για τις δεξιότητες αυτές. Τα αποτελέσματα μετά από 6 χρόνια εφαρμογής του προγράμματος σε σύγκριση με σχολεία στα οποία δεν εφαρμόστηκε, έδειξαν: α) αύξηση της συμμετοχής των μαθητών στην παρακολούθηση των μαθημάτων, β) λιγότερες αποβολές και τιμωρίες, γ) λιγότερη επιθετική συμπεριφορά και στα αγόρια και στα κορίτσια και δ) καλύτερες επιδόσεις σε σταθμισμένα τεστ στα μαθήματα.

Πρόγραμμα πρόληψης αντικοινωνικών συμπεριφορών είναι και το πρόγραμμα “Fast Track Project” το οποίο εφαρμόστηκε από ερευνητική ομάδα επιστημόνων πρόληψης προβλημάτων επικοινωνίας των νέων (Bierman, et al., 2002). Το πρόγραμμα το οποίο εφαρμόστηκε σε 891 παιδιά τα οποία είχαν επιλεγεί από περίπου 9000 παιδιά ως υψηλού κινδύνου να παρουσιάσουν προβλήματα συμπεριφοράς – επικοινωνίας καθώς θα μεγαλώνουν. Από τα 891 παιδιά, τα 445 αποτέλεσαν την ομάδα που εφαρμόστηκε το πρόγραμμα και τα 446 την ομάδα ελέγχου. Το πρόγραμμα “Fast Track project” περιλάμβανε 22 μαθήματα για γονείς και μαθητές στην πρώτη δημοτικού, 14 μαθήματα στην δευτέρα δημοτικού και 9 στην τρίτη. Περιλάμβανε επίσης επισκέψεις στο σπίτι, φροντιστηριακά μαθήματα και συμβουλευτική στο σχολείο. Τα μαθήματα περιλάμβαναν τέσσερις τομείς δεξιοτήτων: α) δεξιότητες συναισθηματικής κατανόησης και επικοινωνίας (αναγνώριση και καθοδήγηση συναισθημάτων), β) δεξιότητες φιλίας (συμμετοχή, συνεργασία, δίκαιο παιχνίδι), γ) δεξιότητες αυτοελέγχου και δ) δεξιότητες

επίλυσης κοινωνικών προβλημάτων. Τα περιεχόμενα των μαθημάτων της κάθε τάξης βασιζόταν στο αναπτυξιακό επίπεδο των μαθητών /τριων και είχαν συνέχεια μεταξύ τους. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων της διαχρονικής αυτής μελέτης ύστερα από τρία χρόνια έδειξε ότι τα παιδιά που συμμετείχαν στο πρόγραμμα είχαν σημαντικά λιγότερες πιθανότητες για να παρουσιάσουν προβλήματα συμπεριφοράς από ό,τι τα παιδιά της ομάδας ελέγχου (Bierman, et al., 2002).

Το PATHS (Promoting Alternative Thinking Strategies), είναι επίσης ένα πρόγραμμα το οποίο εφαρμόστηκε σε δημοτικά σχολεία με στόχο την προώθηση κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων (Domitrovich & Greenberg, 2000). Το πρόγραμμα δίνει έμφαση στην ικανότητα των μαθητών να διακρίνουν, να καταλαβαίνουν και να ελέγχουν τα συναισθήματά τους. Η εφαρμογή του προγράμματος έχει την ίδια λογική ανάπτυξης με το προηγούμενο (“Fast Track Project”), με μόνη διαφορά ότι γίνεται μόνο μέσα στην τάξη είχε θετικά αποτελέσματα σε μαθητές /τριες δευτέρας και τρίτης δημοτικού καθώς και σε μαθητές /τριες με ειδικές ανάγκες. Τα αποτελέσματα της εφαρμογής του προγράμματος (η αξιολόγηση έγινε από τους δασκάλους) έδειξαν ότι οι μαθητές τρίτης, τετάρτης και πέμπτης δημοτικού, που πήραν μέρος στο πρόγραμμα, σε σύγκριση με τους συμμαθητές τους, της ομάδας ελέγχου, είχαν βελτίωση σε κοινωνικές γνωστικές δεξιότητες, καλύτερο αυτοέλεγχο, περισσότερη σκέψη πριν την πράξη, πιο αποτελεσματική λύση των συγκρούσεων και πιο θετική ατμόσφαιρα στην τάξη (Domitrovich & Greenberg, 2000).

Προγράμματα δεξιοτήτων ζωής έχουν αναπτυχθεί και για παιδιά προσχολικής ηλικίας (2- 6 χρονών). Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι το “ Dinosaur Social Skills Problem- solving and Anger Management Curriculum” (Webster – Stratton, 1999) το οποίο αφορά μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικούς. Στόχος του προγράμματος είναι η ανάπτυξη δεξιοτήτων που να επιτρέπουν στα παιδιά την συμμετοχή στο παιχνίδι (πχ. να

περιμένουν τη σειρά τους στην γραμμή, να ρωτάν, να μοιράζονται πράγματα με άλλους, να βοηθούν τους άλλους και να τους επαινούν). Επίσης προβάλλει στα παιδιά στρατηγικές, ελέγχου του εαυτού τους όπως για παράδειγμα βήματα για την επίλυση προβλημάτων και παράλληλα δίνει έμφαση στη συμμετοχή στο πρόγραμμα των γονέων και των εκπαιδευτικών. Η εφαρμογή του παραπάνω προγράμματος σε παιδιά ηλικίας 4-6 ετών με προβλήματα συμπεριφοράς έδειξε ότι μειώθηκε σε σημαντικό βαθμό η επιθετικότητα και η ενοχλητική συμπεριφορά των παιδιών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα σε σχέση με τα παιδιά της ομάδας ελέγχου (Webster-Stratton & Hammond, 1997).

Σχετικά με τα προγράμματα των δεξιοτήτων ζωής, που παρουσιάστηκαν ως τώρα μπορεί να ειπωθεί ότι διαφέρουν ανάλογα με το πού εφαρμόζονται και σε ποιους απευθύνονται. Το σημαντικό ίσως κοινό χαρακτηριστικό των προγραμμάτων αυτών καθώς και κάθε άλλου προγράμματος δεξιοτήτων ζωής είναι η ανάπτυξη βασικών διαπροσωπικών δεξιοτήτων. Σύμφωνα με ανασκόπηση των Moote και Wodarski (1997), τα επιτυχημένα προγράμματα δεξιοτήτων ζωής φαίνεται να έχουν παρόμοια βασικά χαρακτηριστικά. (Μια διαφορετική προσέγγιση της διδασκαλίας των δεξιοτήτων ζωής είναι αυτή που προτείνεται να γίνεται μέσα από δραστηριότητες περιπέτειας (adventure-based activities). Η διδασκαλία δεξιοτήτων ζωής μέσα από δραστηριότητες περιπέτειας διευκολύνει τη μάθηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων γιατί γίνεται με τρόπο πρωτότυπο και ελκυστικό για τους νέους (Moote & Wodarski, 1997). Σύμφωνα με τον Butler (1993), τα προγράμματα δραστηριοτήτων περιπέτειας (αναρρίχηση, ράφτινγκ, orienteering, ποδήλατο βουνού) περιλαμβάνουν διέγερση, ρίσκο, συνεργασία, συναγωνισμό, επικοινωνία, εμπιστοσύνη στον εαυτό σου και στα μέλη της ομάδας, σωματικές, πνευματικές και συναισθηματικές προκλήσεις, φυσική δραστηριότητα, επίλυση προβλημάτων και δημιουργικότητα. Οι Moote και Wodarski (1997),

αναφέρουν, ότι από την εφαρμογή προγραμμάτων που βασίζονταν σε δραστηριότητες περιπέτειας παρατηρήθηκε βελτίωση της αυτοπεποίθησης των νέων που πήραν μέρος σε αυτά, βελτίωση σε συγκεκριμένες κινητικές δεξιότητες καθώς και μεγαλύτερος βαθμός συνεργασίας μεταξύ των νέων. Παρά τα θετικά αποτελέσματα που έχει η εφαρμογή ενός μοντέλου διδασκαλίας δεξιοτήτων ζωής μέσα από δραστηριότητες περιπέτειας, υπάρχει το πρόβλημα του υψηλού κόστους που έχουν τέτοιου είδους προγράμματα για τα σχολεία και τις τοπικές κοινωνίες.)

Από την αναφορά των παραπάνω προγραμμάτων, παρατηρούμε ότι όλο και μεγαλύτερος αριθμός εκπαιδευτικών, σχολείων, κοινοτικών κέντρων υιοθετούν προγράμματα προσωπικής ανάπτυξης των νέων. Η εφαρμογή και οι ανάλογες προσαρμογές που γίνονται από σχολείο σε σχολείο, από περιβάλλον σε περιβάλλον από κοινωνία σε κοινωνία, ίσως να επηρεάζει θετικά ή αρνητικά και τα αποτελέσματα του προγράμματος. Στη συνέχεια παρουσιάζονται προγράμματα διδασκαλίας δεξιοτήτων ζωής που ενισχύουν και βοηθούν την προσωπική ανάπτυξη αλλά ως κύριο στόχο έχουν την πρόληψη ανεπιθύμητων συμπεριφορών.

Διδασκαλία δεξιοτήτων ζωής ως μέσο πρόληψης ανεπιθύμητων συμπεριφορών

Η εφαρμογή προγραμμάτων δεξιοτήτων ζωής σε χώρες με επιδημιολογική έξαρση του ιού του AIDS ήταν αποτέλεσμα ερευνών στις οποίες ενώ είχε καταγραφεί η αύξηση των γνώσεων των παιδιών σε θέματα υγείας (ενημερωτικά προγράμματα), δεν υπήρχαν αλλαγές στη συμπεριφορά τους (Buczkievicz & Carnegie, 2001). Η ανάγκη να μετατραπούν οι γνώσεις των παιδιών σε θέματα υγείας, σε θετικές συμπεριφορές για την υγεία τους οδήγησε στην εφαρμογή προγραμμάτων δεξιοτήτων ζωής. Στην περίπτωση του AIDS όπως αναφέρουν οι Buczkievicz, και Carnegie (2001) η εκπαίδευση δεξιοτήτων ζωής είναι η μόνη άμυνα των νέων της Ουγκάντας απέναντι στην μόλυνση. Οι δεξιότητες ζωής μπορεί να τους βοηθήσουν να είναι προσεχτικοί,

διαπραγματεύσιμοι για ασφαλέστερη σεξουαλική πράξη ή καθόλου σεξουαλική πράξη, να σκέφτονται κριτικά στην αξιολόγηση επικίνδυνων καταστάσεων, να ελέγχουν τα συναισθήματα τους και το άγχος τους και να είναι σε θέση να ζητήσουν βοήθεια από άλλους.

Η UNICEF (2002), σε συνεργασία με τις κυβερνήσεις πολλών χωρών εφαρμόζει ευρείας κλίμακας προγράμματα δεξιοτήτων ζωής τα οποία έχουν στόχο την εξοικείωση των νέων με τεχνικές όπως της λήψης αποφάσεων, επίλυσης προβλημάτων, καθορισμού στόχων, κριτικής και δημιουργικής σκέψης, επικοινωνίας και ελέγχου του στρες και ταυτόχρονα την πληροφόρηση για τον έλεγχο των γεννήσεων (Νάμπια, Ινδία), την πρόληψη του AIDS (Νάμπια, Ρουμανία, Ινδία), την ισότητα των δύο φύλων (Πακιστάν), τον επαγγελματικό προσανατολισμό (Αζερμπαϊτζάν, Ταϊλάνδη) και την επανένταξη στο σχολείο μαθητών που το έχουν εγκαταλείψει (Βραζιλία). Σύμφωνα με τις αξιολογήσεις της UNICEF (2002), μεγάλος αριθμός νέων που παρακολούθησε τα παραπάνω προγράμματα συνέχισαν την εμπλοκή με τα προγράμματα σαν εκπαιδευτές. Στην Νάμπια για παράδειγμα το 30% από τα 90000 παιδιά που παρακολούθησαν το πρόγραμμα συνέχισαν εθελοντικά σαν εκπαιδευτές το πρόγραμμα, κάτι αντίστοιχο συνέβη και στην Ρουμανία όπου 100 νέοι από τους 8000 που παρακολούθησαν το πρόγραμμα αρχικά, έγιναν εκπαιδευτές στα σχολεία τους. Η δομή των προγραμμάτων δεξιοτήτων ζωής της UNICEF διαφέρει από χώρα σε χώρα. Για παράδειγμα στην Νάμπια το πρόγραμμα ήταν με τη μορφή 10 αυτοτελών μαθημάτων συνολικής διάρκειας 20 ωρών. Στην Ουγκάντα η προσέγγιση αφορούσε όλο το εκπαιδευτικό σύστημα με τα περισσότερα μαθήματα να προσαρμόζονται γύρω από τις δεξιότητες ζωής που είχαν επιλεχτεί να διδαχτούν. Ανεξάρτητα όμως από την χώρα εφαρμογής ή το πρόγραμμα, τα περιεχόμενα των περισσότερων προγραμμάτων επικεντρώνονται σε πέντε βασικές περιοχές δεξιοτήτων ζωής: α) λήψης απόφασης – επίλυσης

προβλημάτων, β) δημιουργική – κριτική σκέψη, γ) επικοινωνία διαπροσωπικές σκέψεις, δ) αυτογνωσία και ε) έλεγχος συναισθημάτων –έλεγχος στρες. Στην ανάπτυξη των προγραμμάτων επικεντρώνονται στην συμπεριφορά που θέλουν να αλλάξουν, εμπλέκοντας γονείς, σχολεία και κοινοτικά κέντρα σε όλες τις φάσεις του προγράμματος. Το πρόγραμμα αναπτύσσεται και διδάσκεται από ειδικά εκπαιδευμένο προσωπικό. Για την εφαρμογή όλων αυτών το προγραμμάτων η UNICEF έχει αναπτύξει εκπαιδευτικό υλικό το οποίο δεν έχει ακόμη αξιολογηθεί για την καταλληλότητά του ούτε από τους εκπαιδευτικούς που το χρησιμοποιούν αλλά ούτε από τους νέους που συμμετέχουν στα προγράμματα.

Πέρα από την UNICEF μεγάλος αριθμός ερευνητικών κέντρων και πανεπιστημίων εφαρμόζει προγράμματα δεξιοτήτων ζωής τόσο για την πρόληψη ανθυγιεινών συμπεριφορών όσο και για τη συμβουλευτική των νέων στα μαθήματα, στον αθλητισμό, στο επάγγελμα και γενικά στη ζωή.

Στο πανεπιστήμιο του Cronel στη Νέα Υόρκη της Αμερικής το ινστιτούτο προληπτικής έρευνας (Institute for Prevention Research) τα τελευταία χρόνια ανέπτυξε το πρόγραμμα “Life Skills Training” (Botvin & Kantor, 2000). Οι έρευνες τους βασίζονται σε ένα θεωρητικό πλαίσιο “εισαγωγής” των νέων στο κάπνισμα, στη χρήση αλκοόλ και άλλων φαρμακευτικών ουσιών, το οποίο έχει χαρακτηριστικά από τη θεωρία της κοινωνικής μάθησης του Bandura (1977), τη θεωρία της προβληματικής συμπεριφοράς (Jessor & Jessor, 1977), της αυτο-εξουθένωσης (Kaplan, 1980) και των θεωριών για τις ομάδες ομηλικών (Oetting & Beavais, 1987). Σύμφωνα με αυτό το πλαίσιο το κοινωνικό περιβάλλον φαίνεται επηρεάζει αρνητικά και να οδηγεί στην χρήση αλκοόλ, τσιγάρου και ναρκωτικών ουσιών άτομα με χαμηλές προσδοκίες, χαμηλή κοινωνική και προσωπική αντιλαμβανόμενη ικανότητα και καθόλου δεξιότητες αντίστασης σε αυτές τις ουσίες. Επιρρεπείς στην χρήση τέτοιων ουσιών, είναι επίσης

και άτομα με ψυχολογικές αδυναμίες, όπως το άγχος της κοινωνικής αποδοχής, χαμηλή αυτοπεποίθηση, χαμηλή αυτοεκτίμηση και ψυχολογική καταπόνηση – θλίψη (Botvin & Kantor, 2000).

Στο πρόγραμμα “Life Skills Training” οι μαθητές /τριες εξοικειώνονται με βασικές ψυχολογικές τεχνικές, όπως ο καθορισμός στόχων, η αυτο-ρύθμιση και η αυτο-ενίσχυση που έχουν ως απώτερο στόχο την αλλαγή της συμπεριφοράς σε ό,τι αφορά το κάπνισμα, τη χρήση αλκοόλ και την προσωπική βελτίωση.

Το πρόγραμμα το οποίο περιλαμβάνει 15 μαθήματα από 45’ λεπτά το καθένα, απευθύνεται σε μαθητές της έκτης δημοτικού και της πρώτης γυμνασίου και έχει ως στόχο οι μαθητές /τριες να αποκτήσουν τις απαραίτητες εκείνες δεξιότητες για να αντισταθούν στην κοινωνική πίεση (φίλους) που δέχονται για να καπνίσουν και να κάνουν χρήση αλκοόλ και ναρκωτικών ουσιών. Επίσης σκοπός του προγράμματος είναι να βοηθήσει τους μαθητές να αναπτύξουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση, αυτοεκτίμηση, καλύτερο έλεγχο του στρες και παράλληλα να μάθουν τις άμεσες συνέπειες που έχει στην υγεία τους η χρήση απαγορευμένων ουσιών. Το πρόγραμμα σύμφωνα με τους Botvin και Kantor (2000), σχεδιάστηκε για να επηρεάσει τους νέους σε ατομικό επίπεδο μέσα από την ανάπτυξη τριών παραγόντων: α) την ανάπτυξη των γνώσεων, απόψεων και κανόνων σχετικών με θέματα αλκοολισμού, καπνίσματος και ναρκωτικών ουσιών, β) τη διδασκαλία δεξιοτήτων αντίστασης στην χρήση αλκοόλ, τσιγάρου, ναρκωτικών και γ) την ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτό-διαχείρισης και κοινωνικών δεξιοτήτων. Τα περιεχόμενα του προγράμματος διδάσκονται με την χρησιμοποίηση πολλών τεχνικών όπως συζήτηση, επίδειξη, ασκήσεις με υποθετικά σενάρια, θεατρικά παιχνίδια και πρακτικές ασκήσεις εκτός σχολείου. Η ύλη του προγράμματος περιλαμβάνει πληροφορίες για τις βραχυχρόνιες και μακροχρόνιες συνέπειες από την χρήση αλκοόλ, τσιγάρου και ναρκωτικών ουσιών, τα πραγματικά επίπεδα χρηστών

ανάμεσα στους νέους και τη επίδραση που έχει το φαινόμενο στην κοινωνία. Επιπλέον αυτών υπάρχουν ασκήσεις μέσα στην τάξη σχετικές με τις άμεσες επιδράσεις του καπνίσματος του αλκοόλ και άλλων ουσιών καθώς και τους τρόπους με τους οποίους οι εταιρείες διαφημίζουν και προωθούν αυτού του είδους τα προϊόντα. Στα μαθήματα επίσης του προγράμματος υπάρχουν τεχνικές που μπορούν να χρησιμοποιούν οι μαθητές /τριες για να αντιστέκονται τόσο στις διαφημίσεις αυτών των προϊόντων όσο και στην πίεση των συνομηλίκων τους να καπνίσουν, να καταναλώσουν αλκοόλ ή να κάνουν χρήση ναρκωτικών ουσιών.

Από την εφαρμογή του παραπάνω προγράμματος σε σχολεία παρατηρήθηκε σημαντική μείωση στο κάπνισμα στους μαθητές /τριες της πρώτης γυμνασίου που συμμετείχαν στο πρόγραμμα σε σχέση με τους συμμαθητές τους στην ομάδα ελέγχου (Botvin, et. al., 1992). Σε αντίστοιχες εφαρμογές του ίδιου προγράμματος με την μέθοδο της αμοιβαίας διδασκαλίας (peer-teaching), από μαθητές μεγαλύτερης ηλικίας σε συμμαθητές τους, παρατηρήθηκε μείωση στη χρήση αλκοόλ και μαριχουάνας (Botvin, Baker, Dusenbury, Botvin, & Diaz, 1995). Οι Botvin και Griffin (2002) υποστηρίζουν ότι τα αποτελέσματα των ερευνών τους τα τελευταία δέκα χρόνια αποδεικνύουν πως το πρόγραμμα “Life Skills Training” είναι ένα αποτελεσματικό πρόγραμμα που αναπτύσσει κοινωνικές και ατομικές δεξιότητες ενώ παράλληλα αποτρέπει άμεσα συμπεριφορές που σχετίζονται με το κάπνισμα, το αλκοόλ και την χρήση ουσιών. Πρόσφατη έρευνα των Botvin Griffin, Paul, Macaulay, (2003) έδειξε ότι η εφαρμογή του προγράμματος “Life Skills Training” σε μαθητές /τριες από την τρίτη έως και την έκτη δημοτικού είχε θετικά αποτελέσματα τόσο σε ατομικό επίπεδο στους μαθητές /τριες όσο και σε επίπεδο σχολείου. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε 20 σχολεία ($N = 1090$). Το πρόγραμμα εφαρμόστηκε σε 9 σχολεία ($N = 426$), ενώ 11 σχολεία αποτελούσαν την ομάδα ελέγχου ($N = 664$). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι

μαθητές /τριες που συμμετείχαν στο πρόγραμμα σε σχέση με αυτούς που δεν το παρακολούθησαν είχαν λιγότερους καπνιστές, σε μεγαλύτερο βαθμό στάσεις εναντίον του αλκοόλ, περισσότερες γνώσεις για τα αποτελέσματα της χρήσης ναρκωτικών, περισσότερες γνώσεις δεξιοτήτων αντίστασης στην χρήση ναρκωτικών, λιγότερες προσδοκίες για το κάπνισμα και το ποτό και μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση. Επίσης, σε επίπεδο σχολείων, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι στα σχολεία που εφαρμόστηκε το πρόγραμμα το ετήσιο ποσοστό ήταν 61% χαμηλότερο για το κάπνισμα και 25% χαμηλότερο για την χρήση αλκοόλ.

Η εφαρμογή του ίδιου προγράμματος σε μαθητές γυμνασίου ($N = 1029$) σε διαχρονική μελέτη τεσσάρων ετών, έδειξε ότι τα θετικά αποτελέσματα που παρατηρήθηκαν αμέσως μετά την παρέμβαση για το κάπνισμα και την χρήση του αλκοόλ από τους μαθητές που συμμετείχαν στο πρόγραμμα διατηρήθηκαν και ένα χρόνο μετά. Μετά τον ένα χρόνο τα αποτελέσματα δεν διατηρήθηκαν σε ό,τι αφορά τις στάσεις των παιδιών για το κάπνισμα και το αλκοόλ, αλλά βρέθηκαν σημαντικές διαφορές σε ό,τι αφορά την χρήση απαγορευμένων ουσιών (Fraguela, Martin, & Trinanes, 2002).

Οι Zollinger και οι συνεργάτες του (2003), παρατήρησαν από την εφαρμογή του προγράμματος “Life Skills Training” σε μαθητές /τριες γυμνασίων ό,τι ελάττωσαν το κάπνισμα και σημαντικός αριθμός δήλωσε την πρόθεση του να μη καπνίσει ποτέ. Η έρευνά τους εφαρμόστηκε σε 1598 παιδιά και αξιολογήθηκαν οι συμπεριφορές, στάσεις και γνώσεις για το κάπνισμα ανάμεσα σε μαθητές που συμμετείχαν στο πρόγραμμα και μαθητές της ομάδας ελέγχου.

Μεγάλος αριθμός παρεμβάσεων, τα τελευταία δέκα χρόνια έχουν αποτελεσματική εφαρμογή στην πρόληψη του καπνίσματος, του αλκοόλ και άλλων ναρκωτικών ουσιών (Hawkins, Catalano, & Arthur, 2002). Η μεταφορά των αποτελεσμάτων αυτών της

επιστήμης της πρόληψης στην κοινωνία είναι σύμφωνα με τους Hawkins και τους συνεργάτες του (2002) η προτεραιότητα για την έρευνα στην προληπτική αγωγή. Οι ίδιοι ερευνητές (Hawkins, et al., 2002), προτείνουν ένα πρόγραμμα πρόληψης, για την δραστηριοποίηση των κοινωνιών στη χρησιμοποίηση της επιστήμης της πρόληψης με στόχο τον σχεδιασμό και την εφαρμογή προληπτικών συστημάτων σε τοπικές κοινωνίες. Το πρόγραμμα το οποίο το ονομάζουν “Communities That Care” (CTC), είναι μια στρατηγική μελετών πεδίου, όπου μέσα από τα δεδομένα σχολείων, τοπικών οργανισμών και κοινοτικών κέντρων εντοπίζουν τα διάφορα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι νέοι/ες και σε συνεργασία με τα σχολεία και τους τοπικούς εκπαιδευτικούς οργανισμούς εφαρμόζουν προληπτικές παρεμβάσεις για την αντιμετώπιση των προβληματικών συμπεριφορών που εντοπίζουν. Η κινητοποίηση των τοπικών κοινωνιών και τα συστατικά του προγράμματος (CTC), βασίζονται σε ένα θεωρητικό μοντέλο κοινωνικής ανάπτυξης “Social development model –SDM” (Catalano & Hawkins, όπως αναφέρεται στο Hawkins, et al., 2002).

Το μοντέλο αυτό χρησιμοποιείται για να περιγράψει τη διαδικασία, η οποία οδηγεί στο δυνάμωμα των κοινωνικών δεσμεύσεων, ανάμεσα στους νέους και τη σαφή έκφραση υγιεινών συμπεριφορών κατά την αναπτυξιακή περίοδο. Το SDM, βασίζεται στην θεωρία της κοινωνικής μάθησης (Bandura, 1977) και υποστηρίζει ότι δεσμεύσεις σε κοινωνικές ομάδες, σε άτομα και σε κανόνες κοινωνικής συμπεριφοράς αποτρέπουν την ανάπτυξη προβληματικών και ανθυγιεινών συμπεριφορών. Οι δεσμεύσεις συμπεριλαμβάνουν προσήλωση και υποχρέωση στην οικογένεια, το σχολείο, την κοινωνία, τους φίλους και την πίστη στις αξίες που μοιράζεται κάποιος μέσα σε αυτές τις ομάδες. Το μοντέλο υποθέτει ότι οι δεσμεύσεις δημιουργούνται, όταν οι άνθρωποι έχουν τις ανάλογες ευκαιρίες να μετέχουν σε μια κοινωνική ομάδα, να αισθανθούν ότι συνεισφέρουν σε αυτήν, να χρησιμοποιήσουν τις δεξιότητες τους και να αισθανθούν ότι

άλλοι αναγνωρίζουν την συνεισφορά τους. Παρεμβάσεις οι οποίες δίνουν την ευκαιρία σε κάποιον να ανήκει σε μια ομάδα, αναπτύσσουν τις δεξιότητες και τις ικανότητες και δίνουν την δυνατότητα της αναγνώρισης από τους άλλους, έχουν περισσότερες πιθανότητες να προάγουν τις δεσμεύσεις σε θετικές κοινωνικές συμπεριφορές (Hawkins, et al., 2002).

Τις επιδράσεις ενός αντίστοιχου προγράμματος προληπτικής αγωγής για τα ναρκωτικά εξέτασαν και οι Lloyd και McGurk, (2000). Το πρόγραμμα το οποίο ονομάζονταν “Project Charlie” εφαρμόστηκε μια φορά την εβδομάδα για ένα χρόνο σε παιδιά 9-10 χρονών. Την ομάδα παρέμβασης την αποτελούσαν 20 παιδιά και την ομάδα ελέγχου 14 παιδιά. Τα παιδιά αξιολογήθηκαν πριν μετά την παρέμβαση και τέσσερα χρόνια μετά. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά της ομάδας παρέμβασης σε σχέση τόσο με τα παιδιά της ομάδας ελέγχου όσο και με τους καινούργιους συμμαθητές που είχαν στο γυμνάσιο ήταν πιο ικανά στο να αντιμετωπίζουν την πίεση από συνομηλίκους τους, είχαν αρνητικές τάσεις απέναντι στα ναρκωτικά και σημαντικά λιγότερο αριθμό καπνιστών.

Ενδιαφέρον επίσης έχουν και τα αποτελέσματα που αναφέρουν οι Zellman και Murrar (2003), από την μεγάλη σε κλίμακα (34 σχολεία, 7426 μαθητές 11-12 ετών) εφαρμογή εκπαιδευτικού προγράμματος δεξιοτήτων ζωής για την πρόληψη ναρκωτικών (Lions –Quest Skills for Adolescence drug education program). Οι παραπάνω ερευνητές ενώ παρατήρησαν δύο χρονιά μετά, διαφορές σε ότι αφορά την χρήση μαριχουάνας και υπερβολικής κατανάλωσης αλκοόλ μεταξύ των παιδιών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα και των παιδιών της ομάδας ελέγχου, δεν υπήρχαν διαφορές στις προθέσεις των παιδιών για μελλοντική χρήση, στην αντίληψη για το κακό που κάνουν τα ναρκωτικά καθώς και στους κανόνες συμπεριφοράς. Οι ερευνητές καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι παρεμβάσεις οι οποίες έχουν θεωρητική βάση ενώ έχουν

αποτελέσματα στη συμπεριφορά δεν μπορούν ακόμα να εφαρμοστούν σε μεγάλη κλίμακα και να υιοθετηθούν απόλυτα από τα σχολεία και τις τοπικές κοινωνίες.

Στη συνέχεια του κεφαλαίου παρουσιάζονται παρεμβάσεις με στόχο την ανάπτυξη δεξιοτήτων ζωής στον αθλητισμό, που συμπεριλαμβάνουν στους στόχους τους, μεταξύ άλλων και την ανάπτυξη θετικών κοινωνικών συμπεριφορών.

Η διδασκαλία δεξιοτήτων ζωής στον αθλητισμό και τη φυσική αγωγή

Στην αθλητική ψυχολογία χρησιμοποιούνται διάφορες τεχνικές για τη βελτίωση των ψυχολογικών δεξιοτήτων των αθλητών. Από μεγάλο αριθμό ερευνών προκύπτει ότι η εφαρμογή προγραμμάτων ψυχολογικών δεξιοτήτων μπορεί να συμβάλει θετικά στη βελτίωση της αθλητικής απόδοσης (Θεοδωράκης, Γούδας, & Παπαϊωάννου, 2001; Greenspan & Feltz, 1989; Gould, Eklund, & Jakson, 1992; Vealey, 1994). Οι Weineberg και Williams (1993) υποστηρίζουν ότι ένα πρόγραμμα ψυχολογικών δεξιοτήτων που εφαρμόζεται σε αθλητές μπορεί να βοηθήσει στη χρησιμοποίηση αυτών των δεξιοτήτων σε έξω-αγωνιστικούς χώρους. Για παράδειγμα είναι πολύ πιθανό, αν σε έναν αθλητή δημιουργηθεί άγχος πριν τις εξετάσεις, ενδεχομένως να μπορεί να το ελέγξει με τις ίδιες τεχνικές που εφαρμόζει στον αθλητισμό.

Αθλητικοί ψυχολόγοι, επίσης υποστηρίζουν ότι προγράμματα ψυχολογικών δεξιοτήτων θα πρέπει να εφαρμόζονται σε όλους τους αθλητές από μικρή ηλικία (δημοτικό). Απλές γνωστικές τεχνικές και τεχνικές χαλάρωσης μπορεί να βοηθήσουν τους μικρούς αθλητές τόσο στην ψυχική τους ανάπτυξη, όσο και στην υιοθέτηση ενός τρόπου ζωής πιο δραστήριου και πιο υγιεινού (Gill, 2000; Θεοδωράκης, 1999; Weinberg & Gould, 1999). Προγράμματα ψυχολογικών δεξιοτήτων μπορούν ακόμα να εφαρμοστούν με επιτυχία και στην αποκατάσταση αθλητών από τραυματισμούς αλλά και σε αθλητές /τριες με ειδικές ανάγκες. Χαρακτηριστικά είναι τα αποτελέσματα, ερευνών που αναφέρουν την επίδραση προγράμματος καθορισμού στόχων

(Theodorakis, Beneka, Malliou, & Goudas, 1997), θετικού αυτοδιαλόγου και νοερής απεικόνισης (Ievleva & Orlick, 1991) στην αποκατάσταση τραυματισμένων αθλητών. Θετική επίσης επίδραση των τεχνικών αυτοδιαλόγου, και θετικής σκέψης έχει αναφερθεί και σε καλαθοσφαιριστές με νοητική υστέρηση (Gorely, Jobling, Lewis, & Bruce, 2002).

Τις ψυχολογικές αυτές δεξιότητες ή τις δεξιότητες ζωής, οι αθλητές μπορούν να τις διδαχθούν και να τις μάθουν μέσα από τη συμμετοχή τους στα σπορ και στις αθλητικές δραστηριότητες (Danish, 1996). Παρόλο που πολλοί επιστήμονες αναφέρουν τους θεωρητικούς και φιλοσοφικούς λόγους για τους οποίους θα πρέπει να συνδέουμε την διδασκαλία των ψυχολογικών δεξιοτήτων με την διδασκαλία των κινητικών δεξιοτήτων (Anderson, 1997; Sinclair & Sinclair, 1994), δεν υπάρχουν μελέτες που να συνδέουν την εφαρμογή προγραμμάτων δεξιοτήτων ζωής με το μάθημα της φυσικής αγωγής ή την τυπική προπόνηση στα αθλήματα (Anderson 1997). Ο Anderson (1997), χαρακτηρίζει τις δεξιότητες του καθορισμού στόχων, της νοητικής προπόνησης και του αυτοδιαλόγου, σαν στρατηγικές μάθησης ή σαν δεξιότητες που διευκολύνουν την διαδικασία της μάθησης, αναπτύσσουν την ικανότητα αντίληψης και συγκέντρωσης πληροφοριών και προβάλλουν αυτορρυθμιζόμενες συμπεριφορές. Πέρα από την βελτίωση των κινητικών δεξιοτήτων ή εκμάθηση των στρατηγικών αυτών μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να διδαχτούν τα παιδιά την διαδικασία της μάθησης καθώς επίσης και μορφές συμπεριφορών που συνδέονται με την αυτορρυθμιζόμενη μάθηση. Να μπορούν δηλαδή να προγραμματίζουν (να κάνουν ένα πλάνο) σε σχέση με τους στόχους που έχουν βάλει, να κατανέμουν αναλογικά τις φυσικές και συναισθηματικές αντιδράσεις σε σχέση με αυτό που κάνουν και να αποδίδουν πάντα σε σχέση με τις δυνατότητες τους και τις προσδοκίες τους.

Στη σχολική φυσική αγωγή, στα περισσότερα αναλυτικά προγράμματα θεωρείται ότι η φυσική αγωγή αναπτύσσει τον συναισθηματικό τομέα των μαθητών. Παρόλα αυτά δε δίνεται το θεωρητικό πλαίσιο ούτε οι βασικές αρχές που θα βοηθούσαν τους καθηγητές να αναπτύξουν στην πράξη τον συναισθηματικό τομέα των μαθητών /τριών τους (Laker 2000). Επιπλέον από μια ανασκόπηση σε στοιχεία και έρευνες στον τομέα αυτόν φαίνεται να βαρύνουν και να ξεχωρίζουν δύο απόψεις (Greendorfer, 1987). Η μία άποψη υποστηρίζει ότι τα περιεχόμενα της φυσικής αγωγής αποτελούν ιδανικό μέσο για την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη και αυτό μπορεί να συμβεί απλά ως αποτέλεσμα μιας καλής διδασκαλίας του μαθήματος. Η δεύτερη άποψη είναι αυτή που υποστηρίζει ότι τα αθλήματα και τα παιχνίδια γενικότερα μπορεί να προβάλουν αρνητικά χαρακτηριστικά όπως έντονο εγωισμό, ελιτίστικη συμπεριφορά και διακρίσεις μεταξύ των ατόμων. Οι αντίθετες αυτές απόψεις συνδυάζονται με ερευνητικά δεδομένα τα οποία υποστηρίζουν ότι παρόλο που οι καθηγητές φυσικής αγωγής κάνουν μια προσπάθεια να διδάξουν με στόχο το συναισθηματικό τομέα, οι μαθητές /τριες τους δεν δίνουν μεγάλη αξία ή ενδιαφέρον στα αποτελέσματα που μπορεί να έχουν αυτά τα μαθήματα μέσα από την φυσική αγωγή (Ennis, 1990, Laker, 1996).

Γενικά σε ό,τι αφορά στη διδασκαλία της φυσικής αγωγής στο σχολείο μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι από τους τρεις τομείς, τον ψυχοκινητικό, τον γνωστικό και τον συναισθηματικό, οι καθηγητές φυσικής αγωγής στην διδασκαλία τους δίνουν μεγαλύτερη έμφαση και διδάσκουν καλύτερα τον ψυχοκινητικό. Το γνωστικό κομμάτι έχει πολύ μικρό μέρος στη διδασκαλία τους και εκείνο που είναι τελείως παραμελημένο είναι το συναισθηματικό (Laker 2000). Αυτό βέβαια είναι άμεσα συνδεδεμένο και με την εκπαίδευση που έχουν οι ίδιοι καθηγητές. Στις μέρες μας δεν είναι αρκετό να λέμε ότι γνωρίζουμε τεχνικά πώς να διδάξουμε το μάθημα (τα αθλήματα). Θα πρέπει ο καθηγητής φυσικής αγωγής να επικεντρώνει την προσοχή του και σε προσωπικά και

κοινωνικά χαρακτηριστικά της ανάπτυξης των μαθητών /τριών του και μαζί με το υπόλοιπο σχολείο να φροντίζει για βελτίωση αυτών των χαρακτηριστικών.

Οι δεξιότητες ζωής, που προτείνονται να διδαχθούν σε συνδυασμό με τα περιεχόμενα (κινητικά) του μαθήματος της φυσικής αγωγής, ανήκουν στον συναισθηματικό και γνωστικό κομμάτι της μάθησης των μαθητών /τριών. Στην ουσία πρόκειται για ενδοπροσωπικές δεξιότητες (αναφέρονται και ως νοητικές δεξιότητες ή ψυχολογικές δεξιότητες) οι οποίες, όταν διδαχτούν στους μαθητές /τριες και αυτοί με την σειρά τους τις μάθουν, τότε αποκτούν σε μεγαλύτερο βαθμό αυτορυθμιζόμενες συμπεριφορές και γίνονται πιο υπεύθυνοι τόσο κατά την διαδικασία της μάθησης όσο και στην ίδια την ζωή τους (Sherman, 2000).

Οι Danish και Nellen (1997), υποστηρίζουν ότι στις μέρες μας η μεγάλη πρόκληση τόσο για τους προπονητές όσο και για τους εκπαιδευτικούς φυσικής αγωγής είναι να προωθήσουν μέσα από τον αθλητισμό και την άσκηση, εκείνες τις δεξιότητες ζωής που θα βοηθήσουν τους νέους να πετύχουν τους στόχους τους. Στον αθλητισμό εξάσκηση ψυχολογικών δεξιοτήτων σημαίνει συστηματική και με συνέπεια εξάσκηση νοητικών δεξιοτήτων. Όπως οι αθλητικές δεξιότητες απαιτούν εξάσκηση και μεγάλο αριθμό επαναλήψεων για να βελτιωθούν, να διατηρηθούν και να μεταφερθούν σε συνθήκες αγώνα έτσι αντίστοιχα και οι ψυχολογικές δεξιότητες όπως η αυτοσυγκέντρωση, ο έλεγχος του στρες, η παρακίνηση χρειάζονται συστηματική εξάσκηση για να έχουν αποτέλεσμα (Weinberg & Gould, 1999).

Προγράμματα τα οποία έχουν αναπτυχθεί για την παράλληλη διδασκαλία αθλημάτων και δεξιοτήτων ζωής είναι το GOAL (Danish, 1997) και το SUPER (Danish & Nellen, 1997). Τα προγράμματα αυτά έχουν σχεδιαστεί βασικά για δραστηριότητες μετά το σχολείο και η εφαρμογή τους καθώς και τα αποτελέσματά τους αφορούν κύρια στα προγράμματα αθλητισμού των σχολείων της Αμερικής.

Το πρόγραμμα GOAL (Danish, 1997) έχει σχεδιαστεί για να διδάξει στους εφήβους την αίσθηση του προσωπικού ελέγχου και της αυτοπεποίθησης, ώστε να μπορούν να πάρουν τις σωστές αποφάσεις και κατ' επέκταση να γίνουν καλύτεροι πολίτες. Άλλωστε, για να πετύχει κανείς στη ζωή δεν αρκεί να ξέρει τι να αποφύγει, αλλά να ξέρει και πώς θα φθάσει στην επιτυχία. Στόχος της διδασκαλίας είναι να διδαχθούν οι νέοι ως πού πρέπει να λένε “ναι” σε αντίθεση με το “απλά πες όχι”. Κεντρική ιδέα που ενυπάρχει στην ανάπτυξη του GOAL είναι η σημασία της μελλοντικής προοπτικής για τους νέους. Το παρεμβατικό αυτό πρόγραμμα σχεδιάστηκε με στόχο να αυξήσει τις θετικές συμπεριφορές των συμμετεχόντων και να μειώσει τις αρνητικές. Τα αποτελέσματα από την εφαρμογή αυτού του προγράμματος έδειξαν ότι οι συμμετέχοντες απέκτησαν γνώση των πληροφοριών που προσέφερε το πρόγραμμα, ήταν ικανοί να εκπληρώσουν τους στόχους που έθεσαν, βρήκαν τη διαδικασία πολύ ευκολότερη από ό,τι περίμεναν και ένιωσαν ότι είχαν επαρκείς γνώσεις για το πώς να θέτουν στόχους. Επίσης, ιδιαίτερα στους συμμετέχοντες του ανδρικού φύλου, παρουσιάστηκε μικρότερη αύξηση αρνητικών συμπεριφορών, ενώ παρουσίασαν μείωση σε προβλήματα συμπεριφοράς και σε βίαιες αντιδράσεις. Αντίθετα, οι μη συμμετέχοντες παρουσίασαν αύξηση στις αρνητικές συμπεριφορές, στα προβλήματα συμπεριφοράς και στις βίαιες αντιδράσεις (Meyer & Danish, 1996; O'Hearn & Gatz, 2002).

Το πρόγραμμα SUPER (Danish & Nellen, 1997), το οποίο είχε καθαρά αθλητικό χαρακτήρα, είχε ως στόχους να καταλάβουν οι νεαροί αθλητές ότι (α) υπάρχουν αποτελεσματικά παραδείγματα μαθητών-αθλητών προς μίμηση, (β) στα αθλήματα όπως και στη ζωή απαιτούνται και σωματικές και ψυχικές ικανότητες, (γ) είναι σημαντικό να θέτεις και να εκπληρώνεις τους στόχους σου στα αθλήματα, ότι δ) είναι σημαντικό να θέτεις και να εκπληρώνεις τους στόχους σου στη ζωή, και (ε) τα

εμπόδια, που εμφανίζονται κατά την εκπλήρωση των στόχων, μπορούν να ξεπεραστούν. Η λογική που διέπει τη δομή αυτού του προγράμματος υποστηρίζει ότι αν οι δεξιότητες ζωής διδάσκονται σε όλα τα επίπεδα συμμετοχής στο άθλημα, τότε οι θετικές επιπτώσεις θα αυξηθούν για τους συμμετέχοντες κάθε επιπέδου. Το σκεπτικό των δημιουργών του προγράμματος SUPER είναι ότι ο ανταγωνισμός είναι καλός, όταν ο καθένας έχει μάθει να ανταγωνίζεται με τον εαυτό του και τις δυνατότητές του. Πρέπει οι έφηβοι να μάθουν να έχουν ως μέτρο σύγκρισης τη δικιά τους απόδοση παρά την απόδοση των άλλων. Έτσι θα μαθαίνουν να επικεντρώνονται στην προσωπική τους απόδοση με αποτέλεσμα να νιώθουν λιγότερο εξαρτημένοι από τη γνώμη των άλλων σχετικά με την επιτυχία ή την αποτυχία (Danish, 1996). Υιοθετώντας αυτή τη συλλογιστική λιγότερο μετράει το σκορ και περισσότερο η ποιότητα του παιχνιδιού και το επίπεδο εκτέλεσης. Επίσης, αντί να γιορτάζουν τα παιδιά την αποτυχία των άλλων, επικεντρώνονται στο να βιώνουν επιτυχίες (Danish, 1995).

Στη λογική της ανάπτυξης των δεξιοτήτων ζωής ανήκει και το σχολικό πρόγραμμα “Play it Smart” (Petitpas, 2001), το οποίο εφαρμόστηκε σε μαθητές γυμνασίου που ασχολούνταν με το αμερικάνικο ποδόσφαιρο. Στόχος του προγράμματος ήταν να αποδείξει ότι οι ‘σωστές’ αθλητικές εμπειρίες μπορεί να δώσουν σε αυτούς που συμμετέχουν την ευκαιρία να μάθουν για τον εαυτό τους και να αναπτύξουν δεξιότητες όχι μόνο για να πετύχουν στον αθλητισμό αλλά και στο σχολείο και γενικά στη ζωή. Τα αποτελέσματα της πρώτης εφαρμογής του παραπάνω προγράμματος έδειξαν: (α) την αύξηση του μέσου όρου της σχολικής βαθμολογίας των μαθητών που συμμετείχαν, (β) μεγαλύτερη συμμετοχή των μαθητών που πήραν μέρος στο πρόγραμμα σε κοινωνικού περιεχομένου δραστηριότητες, και (γ) μείωση χρήσης αλκοόλ και άλλων ουσιών από τους μαθητές που συμμετείχαν στο πρόγραμμα. Η επιτυχία του προγράμματος “Play it

smart” είχε ως αποτέλεσμα τη διεύρυνση της εφαρμογής του για την ακαδημαϊκή χρονιά 2001-02 σε αρκετά σχολεία (Petitpas, 2001).

Παρόμοιους στόχους με τα παραπάνω έχει και το πρόγραμμα ανάπτυξης δεξιοτήτων ζωής στο γκολφ “The First Tee Life Skills curriculum” (Petlichkoff, 2001). Το πρόγραμμα αυτό απευθύνονταν σε μικρούς αθλητές του γκολφ όπου μέσα από την εκμάθηση του αθλήματος γίνεται παράλληλα και διδασκαλία δεξιοτήτων ζωής, όπως ο καθορισμός στόχων, ο έλεγχος των συναισθημάτων και η αποτελεσματική επικοινωνία σε διάφορες καταστάσεις. Επιδίωξη του προγράμματος είναι να μπορέσουν οι μαθητές που συμμετέχουν σε αυτό να μεταφέρουν τις δεξιότητες που έμαθαν και έξω από το γήπεδο του γκολφ.

Στο γκολφ ήταν και η παρέμβαση που έκανε και ο Sherman (1999a) εφαρμόζοντας ένα πρόγραμμα το οποίο συνδύαζε νοητικές δεξιότητες και πρακτική εξάσκηση, στο μάθημα της φυσικής αγωγής. Στη παρέμβαση πήραν μέρος 78 μαθητές 10-12 ετών, οι οποίοι χωρίστηκαν σε τρεις ομάδες: α) στην ομάδα που έκανε εξάσκηση στο γκολφ, β) στην ομάδα που έκανε εξάσκηση στο γκολφ και σε νοητικές δεξιότητες γ) στην ομάδα ελέγχου η οποία έκανε εξάσκηση σε άθλημα που δεν είχε σχέση με το γκολφ. Οι ομάδες α) και β) έκανα εξάσκηση στο γκολφ τρεις φορές την εβδομάδα 30’ λεπτά ενώ η ομάδα γ) για τον ίδιο ακριβώς χρόνο έκανε εξάσκηση στο ποδόσφαιρο. Η παρέμβαση κράτησε τέσσερις εβδομάδες και όλοι οι μαθητές αξιολογήθηκαν πριν και μετά την παρέμβαση για την ακρίβεια και την απόσταση στο κτύπημα της μπάλας του γκολφ με το μαστούνι. Η ομάδα β) έκανε επιπλέον εξάσκηση στον καθορισμό προσωπικών στόχων (σε κάθε προπόνηση), στη συγκέντρωση της προσοχής σε συγκεκριμένα σημεία της τεχνικής, στη νοητική εξάσκηση της κίνησης του κτυπήματος της μπάλας και στην αξιολόγηση της κάθε προσπάθειας(μετά από κάθε προσπάθεια). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι ομάδες α) και β) ήταν καλύτερες από την ομάδα γ) που

δεν είχε καθόλου εξάσκηση στο γκολφ και ότι η ομάδα β) ήταν καλύτερη σε ότι αφορά τις μετρήσεις απόστασης και ακρίβειας στόχου. Τα αποτελέσματα αυτά σύμφωνα με τον Sherman (1999a), δηλώνουν ότι ο συνδυασμός, ψυχολογικών δεξιοτήτων και εξάσκησης μπορεί να έχει καλύτερο αποτέλεσμα στην εκμάθηση κινητικών δεξιοτήτων από την απλή εξάσκηση.

Την εφαρμογή ενός προγράμματος φυσικής αγωγής με στόχο την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων όπως της αρχηγικής ικανότητας και της ικανότητας επίλυσης συγκρούσεων εξέτασαν και οι Share, Brown και Crider (1995). Το πρόγραμμα εφαρμόστηκε σε παιδιά τρίτης δημοτικού (8 ετών) κατά την διάρκεια του μαθήματος της φυσικής αγωγής. Στην έρευνα συμμετείχαν τρεις τάξεις ενός σχολείου ($N=60$) αστικής περιοχής, που κατά κύριο λόγο εξυπηρετούσε παιδιά χαμηλών κοινωνικών και οικονομικών στρωμάτων. Το πρόγραμμα είχε διάρκεια ένα χρόνο εφαρμόστηκε μόνο σε ομαδικά αθλήματα (ποδόσφαιρο, καλαθοσφαίριση, χόκεϊ) και τα παιδιά που συμμετείχαν σε αυτό ακολουθούσαν συγκεκριμένες οδηγίες. Προφορικές οδηγίες και ορισμοί δινόταν από τον καθηγητή φυσικής πριν και μετά το μάθημα για τα παρακάτω γενικά κοινωνικά χαρακτηριστικά: ο καλός νικητής, ο καλός ηττημένος, ο σεβασμός στο συμπαίκτη, ο ενθουσιασμός, η προσπάθεια, η επίλυση συγκρούσεων και η ομαδική συνεργασία. Τα αποτελέσματα έδειξαν βελτίωση της αρχηγικής ικανότητας των παιδιών, βελτίωση της ικανότητας επίλυσης προβλημάτων, αύξηση του χρόνου συμμετοχής στην δραστηριότητα και μείωση του ποσοστού των απουσιών των μαθητών από το μάθημα της φυσικής αγωγής.

Οι Curry και Maniar (2003), σε πρόσφατη έρευνα τους, σε αθλητές – φοιτητές, υποστηρίζουν ότι ένα μάθημα σε πανεπιστημιακό επίπεδο, το οποίο θα συνδυάζει στα περιεχόμενα του εξάσκηση ψυχολογικών δεξιοτήτων, διατροφή αθλητών και δεξιότητες

ζωής είναι σε θέση να βοηθήσει τους αθλητές- φοιτητές να έχουν καλύτερη απόδοση στο άθλημα τους και ευχαριστούνται αυτό που κάνουν στη ζωή τους.

Από τα προγράμματα και τις έρευνες που παρουσιάστηκαν, γίνεται φανερό ότι η προσπάθεια των παρεμβάσεων επικεντρώνεται στην ενίσχυση βασικών δεξιοτήτων ζωής που με την σειρά τους έχουν επίδραση τόσα στην απόδοση των αθλητών όσο και στην συναισθηματική και ψυχική υγεία τους. Με άλλα λόγια, πρόκειται για προγράμματα που συνθέτουν μαθήματα συναισθημάτων (δεξιοτήτων ζωής) με αθλητικά προγράμματα που ήδη υπάρχουν.

Οι Weare και Gray (1995) υποστηρίζουν ότι δεν μπορούμε να διδάξουμε στους νέους τη φροντίδα για τη σωματική τους υγεία αν δεν λάβουμε υπόψη μας τις ψυχικές και κοινωνικές τους ανάγκες. Για παράδειγμα, αν επιδιώκουμε την πρόληψη του καπνίσματος, δεν θα βοηθήσουμε ιδιαίτερα δίνοντας πληροφορίες για τις συνέπειες που έχει στη σωματική υγεία. Οι κίνδυνοι του καπνίσματος δεν είναι άμεσοι και η επισήμανσή τους δεν βοηθά τους νέους οι οποίοι νιώθουν την ανάγκη να είναι αποδεκτοί από τους φίλους τους. Χρειάζεται λοιπόν να μάθουν να αντιστέκονται στις πιέσεις. Αυτό σημαίνει ότι είναι απαραίτητο να διδαχθούν πώς να λένε «όχι» και να έχουν αυτοπεποίθηση, ώστε να νιώθουν καλά με τον εαυτό τους ακόμα και αν οι φίλοι τους, τους κοροϊδεύουν. Η πρόκληση συνεπώς, για τους εκπαιδευτικούς αλλά και για τους ερευνητές, είναι πώς θα βρουν εκείνες τις εκπαιδευτικές μεθόδους, στρατηγικές ή προγράμματα που θα «θωρακίζουν» τους νέους με τέτοιου είδους δεξιότητες ζωής.

Το ενδιαφέρον της παρούσας διατριβής εστιάζεται στη διδασκαλία των δεξιοτήτων ζωής μέσα από τον αθλητισμό και τη φυσική αγωγή. Τι είναι αυτό όμως που μπορεί να κάνει το περιβάλλον της προπόνησης, του μαθήματος ή της αθλητικής δραστηριότητας τόσο ξεχωριστό ώστε να συνδυάζεται με τη διδασκαλία των δεξιοτήτων ζωής;

Οι ομοιότητες στον τρόπο διδασκαλίας και μάθησης των δεξιοτήτων ζωής και των αθλητικών δεξιοτήτων ίσως είναι ένας από τους λόγους που τεκμηριώνει την ανάγκη να διευρυνθεί και να εξεταστεί η προοπτική της συστηματικής του διδασκαλίας τους μέσα από τα αθλήματα. Η διδασκαλία των δεξιοτήτων ζωής πρέπει να γίνεται με διαφορετικό τρόπο από ό,τι για τα υπόλοιπα γνωστικά αντικείμενα του σχολείου (Danish & Hale, 1983). Όπως είναι σχεδόν αδύνατον να μάθει κάποιος να οδηγεί ένα αυτοκίνητο διαβάζοντας μόνο ένα βιβλίο ή να παίζει μπάσκετ, αφού έχει διαβάσει μόνο τη σχετική θεωρία, έτσι και η εκμάθηση των δεξιοτήτων ζωής δεν πετυχαίνεται με την απλή παροχή γνώσεων. Η διαδικασία μάθησης των δεξιοτήτων ζωής πρέπει να περιλαμβάνει μαθησιακές εμπειρίες. Είναι σημαντικό, για παράδειγμα, να υπάρχει πρακτική εμπειρία από τη διδασκόμενη δεξιότητα και ενθάρρυνση – παρότρυνση χρησιμοποίησης της δεξιότητας αυτής σε ένα υποστηρικτικό περιβάλλον. Για το λόγο αυτό η εκμάθηση δεξιοτήτων ζωής διευκολύνεται από τη χρησιμοποίηση της *συμμετοχικής μεθόδου διδασκαλίας* (Danish, 2000; WHO, 1999), η οποία συμπεριλαμβάνει: (α) την θεωρητική προσέγγιση της δεξιότητας (γνώσεις – πληροφορίες), (β) την παρατήρηση της δεξιότητας σε ένα μοντέλο (παραδείγματα μέσα από την εμπειρία), (γ) την πρακτική εφαρμογή σε επιλεγμένες, καταστάσεις σε υποστηρικτικό περιβάλλον, και (δ) την ατομική ανατροφοδότηση για την απόδοση. Επιπλέον, η εξάσκηση δεξιοτήτων διευκολύνεται από την εφαρμογή ρόλων σε τυπικά σενάρια της και στα αποτελέσματα που έχει σε υποθετικές καταστάσεις. Η εκπαίδευση δεξιοτήτων ζωής, πρέπει να ξεκινάει με καταστάσεις – σενάρια απλά σε λιγότερο απαιτητικό περιβάλλον μάθησης και συνεχίζεται προοδευτικά με πιο σύνθετα και δύσκολα σενάρια για τους μαθητές/ τριες (WHO, 1999).

Πέρα από τις όποιες ομοιότητες στο τρόπο διδασκαλίας δεξιοτήτων ζωής και αθλητικών δεξιοτήτων καθοριστικό ρόλο για την μάθηση παίζει και το περιβάλλον.

Στην περίπτωση των αθλητικών δραστηριοτήτων είναι πολύ σημαντικό ότι στις περισσότερες περιπτώσεις οι νέοι συμμετέχουν εθελοντικά επειδή είναι εσωτερικά παρακινημένοι και περίεργοι να δοκιμάσουν (Larson, 2000). Το περιβάλλον λοιπόν της οργανωμένης άσκησης, τόσο στο μάθημα της φυσικής αγωγής όσο και στον αθλητισμό, μπορεί να αξιοποιηθεί κατάλληλα από τους εκπαιδευτικούς και τους προπονητές για την ανάπτυξη δεξιοτήτων ζωής και την προσωπική ανάπτυξη των νέων.

Ο ρόλος της εσωτερικής παρακίνησης στην εκπαίδευση

Η εφαρμογή της θεωρίας της παρακίνησης στην εκπαίδευση, αναφέρεται πρωταρχικά στην ανάπτυξη του ενδιαφέροντος των παιδιών για μάθηση, στην καλλιέργεια της εκτίμησης της εκπαίδευσης και στην καλλιέργεια της εμπιστοσύνης των παιδιών στην απόδοση και στις ικανότητές τους. Όταν αυτά τα αποτελέσματα επιτυγχάνονται τότε θεωρούμε ότι οι μαθητές είναι εσωτερικά παρακινημένοι. Μελέτες υποδηλώνουν ότι όταν τα παιδιά έχουν υψηλά επίπεδα εσωτερικής παρακίνησης, τότε έχουμε ως αποτέλεσμα την μάθηση υψηλής ποιότητας, θεμελιωμένες αντιλήψεις, αλλά και βελτιωμένη ατομική ανάπτυξη. (Deci, Vallerand, Pelletier & Ryan, 1991)

Η παραπάνω παράγραφος εκφράζει με τον καλύτερο τρόπο την σημαντικότητα της παρακίνησης στην εκπαίδευση. Η εφαρμογή προγραμμάτων διδασκαλίας δεξιοτήτων ζωής που στην ουσία έχουν σαν στόχο αυτορυθμιζόμενες συμπεριφορές, να μάθει δηλαδή το παιδί να βάζει προσωπικούς στόχους από μόνο του να λύνει τα προβλήματα που το απασχολούν και να σκέφτεται θετικά για τον εαυτό του, μπορεί να επηρεάζουν την εσωτερική παρακίνηση των παιδιών για συμμετοχή. Η αντίληψη που έχει το παιδί για τις ικανότητες του είναι ένας από τους βασικούς παράγοντες που επηρεάζουν την παρακίνηση του για συμμετοχή, συνεπώς αν η δεξιότητες βοηθούν το παιδί να πετύχει σε αυτό που κάνει τότε η διδασκαλία τους μπορεί να έχει και θετικά αποτελέσματα στην παρακίνηση των παιδιών για συμμετοχή.

Οι Deci και Ryan (1980), αναπτύσσοντας την θεωρία της Γνωστικής Αξιολόγησης υποστηρίζουν α) ό,τι κάθε γεγονός το οποίο μας διευκολύνει να αντιληφθούμε εσωτερικές αιτίες συμπεριφοράς για μια δραστηριότητα έχει την τάση να προάγει την εσωτερική παρακίνηση για την συγκεκριμένη δραστηριότητα, β) κάθε γεγονός που προάγει την αντιλαμβανόμενη ικανότητα προάγει και την εσωτερική παρακίνηση και γ) δεν είναι τα γεγονότα αυτά καθ' αυτά που επηρεάζουν την εσωτερική παρακίνηση, αλλά το νόημα και η σημασία που δίνουν σε αυτά τα γεγονότα τα άτομα. Για παράδειγμα, όταν ένας νέος αντιλαμβάνεται ότι το επίπεδο της ικανότητάς του σε μια δραστηριότητα εξαρτάται από την προσπάθειά που καταβάλλει, τότε προάγεται η εσωτερική του παρακίνηση.

Η Θεωρία της Γνωστικής Αξιολόγησης (Deci & Ryan, 1980) ασχολείται με την διατήρηση του ενδιαφέροντος των μαθητών για μάθηση. Πολλές από τις σχολικές δραστηριότητες όμως, εκλαμβάνονται ως μη ενδιαφέρουσες από κάποιους μαθητές-τριες. Οι Deci και Ryan το 1985 ανέπτυξαν την Θεωρία του Αυτό-καθορισμού "Self-Determination Theory", η οποία είναι εξέλιξη της θεωρίας της γνωστικής αξιολόγησης. Η θεωρία προσπαθεί να εξηγήσει την δημιουργία ενδιαφέροντος για δραστηριότητες που αρχικά είναι αδιάφορες. Πως για παράδειγμα θα αρχίσει να ενδιαφέρεται ένα παιδί για ένα άθλημα που αρχικά του ήταν εντελώς αδιάφορο; Η θεωρία υποστηρίζει ότι αυτό συμβαίνει με την διαδικασία της "εσωτερικευσης", η οποία ορίζεται σαν μια διαδικασία κατά την οποία το άτομο μετατρέπει την ρύθμιση της συμπεριφοράς από εξωτερικές πηγές σε ρύθμιση από εσωτερικές διαδικασίες. Έτσι τα άτομα τείνουν να "εσωτερικεύουν" δραστηριότητες που αρχικά δεν τους ενδιέφεραν, εάν αυτές οι δραστηριότητες τους παρέχουν την ευκαιρία για αποτελεσματική κοινωνική αλληλεπίδραση, και κατ' επέκταση, όταν αυτές οι δραστηριότητες μπορούν σε κάποιο βαθμό να ικανοποιήσουν βασικές εσωτερικές ανάγκες.

Τρεις κύριες ανάγκες προτείνονται ως οι αιτίες των εσωτερικά παρακινήμενων συμπεριφορών (Deci & Ryan, 1985):

α) Η ανάγκη για ικανότητα, που σημαίνει τις προσπάθειες των ατόμων να ελέγχουν το αποτέλεσμα και τις εμπειρίες που βιώνουν

β) Η ανάγκη για αυτονομία ή αλλιώς αυτό-καθορισμού, που αφορά την επιθυμία των ατόμων να νοιώθουν ότι ευθύνονται για τις πράξεις τους και για το λόγο αυτό θα πρέπει να καθορίζουν μόνοι τους την συμπεριφορά τους

γ) Η ανάγκη για σχέσεις με τα γύρω από το άτομο πρόσωπα, που αναφέρεται στις προσπάθειες των ατόμων να αποκτήσουν σχέσεις με άτομα του περιβάλλοντός τους.

Έτσι όταν ένας μαθητής ή μαθήτρια αρχίσει να έχει επιτυχίες σε ένα άθλημα ή δραστηριότητα του μαθήματος, νοιώθει ότι ελέγχει τις πράξεις του και ταυτόχρονα βελτιώνονται οι σχέσεις του με τους συμμαθητές-τριες, με αφορμή αυτή τη δραστηριότητα, τότε θεωρείται ότι γίνεται η διαδικασία της "εσωτερίκευσης". Με άλλα λόγια οι Deci και Ryan (1985) θεωρούν ότι ο βαθμός της αυτονομίας που τα άτομα νοιώθουν στις πράξεις τους, η αντιλαμβανόμενη ικανότητα και η ανάγκη για σύναψη σχέσεων είναι καθοριστικοί παράγοντες της εσωτερικής παρακίνησης τους. Επιπλέον συνδέουν την εσωτερίκευση με την εξωτερική και εσωτερική παρακίνηση. Αυτοί οι δύο τύποι παρακίνησης σχηματίζουν μια συνέχεια πάνω στην οποία μπορούν να τοποθετηθούν διάφοροι τύποι εξωτερικά και εσωτερικά ρυθμιζόμενων συμπεριφορών. Υπάρχουν τέσσερις τύποι ρυθμιζόμενων συμπεριφορών:

α) Εξωτερική ρύθμιση: δραστηριότητες στις οποίες συμμετέχει κάποιος λόγω αμοιβής ή εξαναγκασμού (αποφυγή τιμωρίας). Για παράδειγμα όταν ένας μαθητής συμμετέχει στο μάθημα της φυσικής αγωγής, για να μην μείνει από απουσίες.

β) Εσωτερική πίεση: δραστηριότητες στις οποίες συμμετέχει κάποιος για να αποφεύγει αρνητικά συναισθήματα ενοχής και ντροπής από τους άλλους με την πιθανή

μη συμμετοχή του και όχι γιατί είναι επιθυμία δικιά του. Όπως όταν μία μαθήτρια συμμετέχει στο μάθημα της φυσικής αγωγής, γιατί δεν θέλει να σχηματίσει άσχημη εντύπωση για αυτή ο καθηγητής της.

γ) Αναγνωρίσιμη ρύθμιση: δραστηριότητες στις οποίες συμμετέχει κάποιος λόγω της αναγνωρισμένης και προφανής αξίας της δραστηριότητας και όχι επειδή τον ευχαριστεί. Όταν επιλέγει μία μαθήτρια να συμμετάσχει στο μάθημα γιατί θέλει να χάσει κάποια κιλά, χωρίς όμως να το διασκεδάζει ιδιαίτερα.

δ) Εσωτερική ρύθμιση: εσωτερικά παρακινούμενη συμπεριφορά η οποία αντανακλά την διασκέδαση, την εσωτερική ευχαρίστηση και την ανάγκη για αυτονομία, επάρκεια και ικανότητα. Για παράδειγμα όταν ένας μαθητής ή μαθήτρια συμμετέχει στο μάθημα γιατί πραγματικά το διασκεδάσει.

Η Θεωρία του Αυτό-καθορισμού (Deci & Ryan, 1985) ασχολείται τόσο με τους παράγοντες που καθορίζουν την εσωτερική παρακίνηση, όσο και με τις συνέπειες της στο άτομο. Για αυτό τον λόγο θεωρείται ότι αντιπροσωπεύει μια πιο πλήρη προσέγγιση της παρακίνησης του ατόμου στο κοινωνικό περιβάλλον (Duda, 1998).

Άλλες θεωρίες που έχουν προσεγγίσει την εσωτερική παρακίνηση έχουν βασιστεί στην ανάγκη του ατόμου για επίτευξη. Έτσι η Harter (1982) βασιζόμενη στη θεωρία του White, ανάπτυξε την Θεωρία της αντιλαμβανόμενης ικανότητας (Competence Motivation Theory) σύμφωνα με την οποία ένα άτομο είναι παρακινημένο για επίτευξη σε έναν χώρο όταν έχει επιδείξει τις ικανότητες του σε αυτόν τον χώρο και πιο συγκεκριμένα όταν αισθάνεται ότι είναι εσωτερικά παρακινημένο και βλέπει εσωτερικές εστίες ελέγχου της συμπεριφοράς του. Η υψηλή αποτελεσματικότητα ενός παιδιού σε μία δραστηριότητα, κάνει το παιδί να νιώθει πιο ικανό και αυτό έχει σαν αποτέλεσμα να το κάνει πιο τολμηρό σε νέες και προκλητικές δραστηριότητες, αυτόνομο και εσωτερικά παρακινημένο. Τέλος και η θεωρία των στόχων “Goal

Perspectives Theory” (Nicholls, 1989) έχει βασιστεί στην ανάγκη του ατόμου για επίτευξη, και υποστηρίζει ότι οι άνθρωποι χρησιμοποιούν την έννοια της ικανότητας, όταν βρίσκονται σε καταστάσεις που τους προτρέπουν να συγκρίνουν τις ικανότητές τους, με αυτές των άλλων.

Όλες οι παραπάνω θεωρητικές προσεγγίσεις της εσωτερικής παρακίνησης προσπαθούν να εξηγήσουν συμπεριφορές που εκδηλώνονται για την ευχαρίστηση που απορρέει από την εκτέλεση τους. Κάθε προσέγγιση υποστηρίζει ότι η εκδήλωση αυτών των συμπεριφορών πραγματοποιείται γιατί ικανοποιεί κάποια εσωτερική βασική ανάγκη του ατόμου. Άσχετα από το ποια ανάγκη ικανοποιείται, το κοινό σημείο όλων των θεωρητικών προσεγγίσεων είναι ότι αυτού του είδους οι συμπεριφορές α) είναι δυνατόν να επηρεαστούν σε ένα βαθμό από το περιβάλλον, κύρια γιατί βασίζονται σε γνωστικές διαδικασίες και β) έχουν σημαντικά πλεονεκτήματα για το ίδιο το άτομο, σε σχέση με συμπεριφορές που εκδηλώνονται για να επιτευχθεί κάποιο αποτέλεσμα ή για να κερδηθεί κάποια εξωτερική αμοιβή.

Με βάση τα παραπάνω, τόσο η θεωρία της γνωστικής αξιολόγησης όσο και η θεωρία των στόχων δίνουν πολύ μεγάλη σημασία στην εξήγηση και την νοηματική απόδοση που δίνουν τα ίδια άτομα στις δραστηριότητες που επιλέγουν, γιατί η ερμηνεία αυτή είναι καθοριστική για την μελλοντική τους παρακίνηση. Συνεπώς η εξέταση της εσωτερικής παρακίνησης για συμμετοχή στην παρούσα μελέτη έχει ενδιαφέρον για την αποτελεσματικότητα της εφαρμογής του προγράμματος. Η πιθανή βελτίωση στα κινητικά τεστ που αναμένεται από την εφαρμογή του προγράμματος δεξιοτήτων ζωής θα επηρεάσει θετικά την αντιλαμβανόμενη ικανότητα των παιδιών για τα τεστ και κατά συνέπεια την εσωτερική τους παρακίνηση για την δραστηριότητα. Επιπλέον το γεγονός ότι οι μαθητές και οι αθλητές καθορίζουν από μόνοι τους, τους

στόχους που θέλουν να πετύχουν στα κινητικά τεστ μπορεί να έχει θετική επίδραση στην εσωτερική παρακίνηση γιατί προβάλλονται αυτορυθμιζόμενες συμπεριφορές.

Η δομή του προγράμματος δεξιοτήτων ζωής της έρευνας

Το πρόγραμμα δεξιοτήτων ζωής της έρευνας αναπτύχθηκε ύστερα από ανασκόπηση προγραμμάτων ζωής στον αθλητισμό και το σχολείο και έχει κατά κύριο λόγο βασιστεί στα προγράμματα GOAL (Danish, 1997) και SUPER (Danish & Nellen, 1997). Το πρόγραμμα διδάσκεται σε συνδυασμό με το μάθημα της φυσικής αγωγής ή την προπόνηση και αποτελείται από τρεις ενότητες μαθησιακών στόχων, που οδηγούν τους νεαρούς μαθητές-αθλητές να μάθουν: (α) πώς να καθορίζουν προσωπικούς στόχους, (β) πώς να λύνουν προβλήματα που τους εμποδίζουν να πετύχουν τους στόχους τους, και (γ) πώς να σκέφτονται θετικά για τον εαυτό τους.

Ο γενικότερος σκοπός από την εφαρμογή των προγραμμάτων αυτών ήταν:

- να αναπτύξουν οι μαθητές/τριες – αθλητές/τριες τις δεξιότητες καθορισμού προσωπικών στόχων, επίλυσης προβλημάτων, και θετικής σκέψης
- να μάθουν πώς να χρησιμοποιούν αυτές τις δεξιότητες για να βελτιώσουν την απόδοσή τους
- να βοηθηθούν να μεταφέρουν και να εφαρμόσουν τις δεξιότητες αυτές και σε άλλους τομείς της ζωής τους πέραν του μαθήματος της φυσικής αγωγής ή της προπόνησης

Καθορισμός στόχων

Στόχος είναι το τελικό αποτέλεσμα προς το οποίο κατευθύνεται μια μυϊκή ή νοητική ενέργεια. Οι στόχοι είναι τα επιθυμητά μελλοντικά γεγονότα που κινητοποιούν το άτομο για εκτεταμένες περιόδους και το καθιστούν ικανό να υπερνικήσει τις εφήμερες επιρροές (Bandura, 1977). Ο καθορισμός και η επιλογή των στόχων θα πρέπει να είναι μια μεθοδική διαδικασία η οποία θα βασίζεται σε προσεχτική αξιολόγηση

αναγκών, φιλοδοξιών και ικανοτήτων (Anderson, 1997). Η έννοια των στόχων σύμφωνα με την κοινωνικογνωστική θεωρία του Bandura (1986), έχει σχέση με την ικανότητα των ανθρώπων να προβλέπουν το μέλλον και να παρακινούν τον εαυτό τους να δράσει. Οι στόχοι μας κατευθύνουν να θέσουμε προτεραιότητες και να επιλέξουμε καταστάσεις. Οι στόχοι κάθε ατόμου οργανώνονται σε σύστημα, στο οποίο κάποιος είναι πιο κεντρικοί ή πιο σημαντικοί από τους άλλους. Το άτομο επιλέγει τους στόχους που του φαίνονται σημαντικοί, ανάλογα με τις ευκαιρίες που του παρέχει το περιβάλλον και σύμφωνα με την κρίση του για το πόσο αποτελεσματικοί είναι σε σχέση με τις απαιτήσεις του περιβάλλοντος (Pervin & John, 2001).

Η διαδικασία του καθορισμού προσωπικών στόχων σε μικρότερα βήματα που οι μαθητές /αθλητές μπορούν να τα πετύχουν είναι μια από τις βασικές αρχές του προγράμματος της διατριβής αλλά και από τις βασικές αρχές της θεωρίας των στόχων (Locke & Latham, 1990). Ο καθορισμός συγκεκριμένων στόχων οι οποίοι συνδέονται με κινητική δραστηριότητα είναι ένα άλλο εξίσου σημαντικό στοιχείο του προγράμματος. Ο καθορισμός συγκεκριμένων στόχων έχει θετικά αποτελέσματα τόσο σε προγράμματα στο σχολείο (Weissberg, Barton & Shriver, 1997) όσο και σε παρεμβάσεις στον αθλητισμό (Martens, 1987; Theodorakis, 1995; 1996).

Σύμφωνα με τον Danish και τους συνεργάτες του (1995), το κλειδί για την ανάπτυξη της ατομικής επάρκειας είναι να έχει κάποιος την ικανότητα να αναγνωρίζει, να καθορίζει και να παρακολουθεί τους στόχους του. Όταν οι άνθρωποι είναι σε θέση να καθορίζουν και να παρακολουθούν τους στόχους τους τότε είναι ικανοί να ελέγχουν την ίδια τους τη ζωή και αυτό γιατί αισθάνονται ότι κατευθύνουν το μέλλον τους. Η κεντρική λοιπόν στρατηγική για τις παρεμβάσεις ανάπτυξης δεξιοτήτων ζωής θα πρέπει να είναι ο καθορισμός προσωπικών στόχων (Danish, et al., 1995).

Με την λογική αυτή αναπτύχθηκε και το πρόγραμμα δεξιοτήτων ζωής που εφαρμόστηκε στην παρούσα διατριβή. Τα σημεία που δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση σε ότι αφορά τους στόχους ήταν: α) να είναι συγκεκριμένοι- να μπορούν τα παιδιά να τους ξεχωρίζουν εύκολα, β) να είναι ελκυστικοί (κινητικά τεστ), γ) να μπορούν να τους πετύχουν δ) να είναι μετρήσιμοι. Οι δύο άλλες δεξιότητες ζωής του προγράμματος, επίλυση προβλημάτων και θετική σκέψη αναπτύχθηκαν γύρω από τον στόχο και τις αποφάσεις που θα έπρεπε να πάρουν τα παιδιά για να τον πετύχουν.

Επίλυση προβλημάτων

Επίλυση προβλημάτων είναι η διαδικασία όπου το άτομο διαλέγει από μια σειρά εναλλακτικών λύσεων αυτή που θα οδηγήσει στο ζητούμενο αποτέλεσμα (Woolfolk, 1998). Ο Gagne (1977), υποστηρίζει ότι: «Τα εκπαιδευτικά προγράμματα, έχουν το σημαντικό και στοιχειώδη σκοπό να διδάσκουν στους μαθητές πώς να λύνουν προβλήματα. Προβλήματα στα μαθηματικά και την φυσική, προβλήματα που σχετίζονται με την υγεία, κοινωνικά και προσωπικά προβλήματα » (σελ. 177). Η ανθρώπινη μάθηση γενικά, συμπεριλαμβάνει την επίλυση προβλημάτων (Anderson, 1993). Η επίλυση προβλημάτων είναι μια νοητική δεξιότητα που συνδυάζει μια σειρά από κανόνες (βήματα), τα οποία πρέπει να ακολουθήσει το παιδί για να επιλύει διάφορες προβληματικές καταστάσεις. Η ανάπτυξη αυτής δεξιότητας καλλιεργεί άμεσα την διαδικασία της σκέψης του παιδιού και την ικανότητα να εφαρμόζει ύστερα από αναζήτηση, τη «σωστή» λύση για συγκεκριμένες πρωτότυπες καταστάσεις. Οι καταστάσεις αυτές ενδέχεται να είναι εξωσχολικές ή σχολικές. Μπορεί για παράδειγμα να αφορούν τη λύση ενός συγκεκριμένου προβλήματος στα μαθηματικά ή σε κάποιο άλλο μάθημα του σχολείου αλλά και τη λύση σε μια κρίσιμη αδιέξοδη κατάσταση εκτός σχολείου στο σπίτι ή στην παρέα. Ιδιαίτερη σημασία έχει το γεγονός ότι κάθε φορά που ένας μαθητής αντιμετωπίζει μια νέα προβληματική κατάσταση προσφεύγει σε

απλούστερους κανόνες που έχει μάθει προηγουμένως, για να αναζητήσει τις πιθανές λύσεις και να κάνει τους ανάλογους συνδυασμούς που απαιτεί η νέα συνθήκη που έχει να αντιμετωπίσει. Οι πιο απλοί αυτοί κανόνες αποτελούν την υποδομή που έχει στη διάθεση του για να επινοήσει την επιζητούμενη λύση (Φλουρής, 2000). Κάθε φορά που ο μαθητής καταφέρνει και επιλύει ένα πρόβλημα προσθέτει μια νέα εμπειρία – κανόνα στην προηγούμενη υποδομή του την οποία την εμπλουτίζει με νέους συνδυασμούς λύσεων για μελλοντικές προβληματικές καταστάσεις.

Στην ουσία, η διαδικασία της επίλυσης προβλημάτων είναι μια στρατηγική η οποία μπορεί να χρησιμοποιηθεί από εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενους. Η διαδικασία αυτή συνήθως περιλαμβάνει τέσσερα με έξι μικρότερα βήματα (Bransord & Stein, 1993; Danish & D' Augelli, 1983; Webster-Struton, 1999).

Σύμφωνα με την Webster-Struton (1999), τα παιδιά θα πρέπει να μάθουν να απαντούν στις παρακάτω έξι ερωτήσεις:

1. Ποιο είναι το πρόβλημά μου; (αναγνώριση του προβλήματος και των συναισθημάτων που εμπλέκονται)
2. Ποια είναι η λύση ή λύσεις στο πρόβλημα; (τις πιθανές λύσεις που υπάρχουν)
3. Ποιες είναι οι συνέπειες; (Τι θα συμβεί μετά;)
4. Ποια είναι η καλύτερη επιλογή; (Αξιολόγηση της καλύτερης επιλογής με κριτήρια την ασφάλεια και την δικαιοσύνη)
5. Θα χρησιμοποιήσω κάποιο πλάνο;
6. Πώς θα το κάνω; (αξιολόγηση της προσπάθειας)

Για μικρά παιδιά ηλικίας από τριών ετών έως και οκτώ το δεύτερο βήμα, να βρουν δηλαδή τις πιθανές λύσεις του προβλήματος, είναι η δεξιότητα κλειδί που θα πρέπει να μάθουν. Σε αυτήν την ηλικία είναι δύσκολο τα παιδιά να καταλάβουν ότι μερικές

λύσεις σε ένα πρόβλημα είναι πιο αποτελεσματικές από κάποιες άλλες (Webster-Struton, 1999).

Οι Bransford και Stein (1993), χρησιμοποιούν το ακρωνύμιο IDEAL (ιδανικός) για να περιγράψουν τα βήματα που θα πρέπει να ακολουθηθούν στην χρησιμοποίηση της δεξιότητας της επίλυσης προβλημάτων. Σε κάθε γράμμα αντιστοιχεί και ένα βήμα. Στο I (Identify= αναγνωρίζω) αντιστοιχεί η αναγνώριση του προβλήματος, στο D (Define goals= καθορισμός στόχου) ο προσδιορισμός συγκεκριμένου στόχου σε σχέση με το πρόβλημα που αντιμετωπίζω, στο E (Explore = εξερευνώ) η εύρεση όσο το δυνατόν περισσότερων λύσεων αναφορικά με το πρόβλημα, στο A (Anticipate & Act = προβλέπω – ενεργώ) ο υπολογισμός των συνεπειών, επιλογή της καλύτερης λύσης και στο L (Look back & Learn = κοιτάζω πίσω και μαθαίνω) ελέγχο τον σχεδιασμό που έχω κάνει ενεργά και μαθαίνω αξιολογώντας το αποτέλεσμα. Η παραπάνω διαδικασία, γίνεται αντιληπτή στα παιδιά όταν συνδέεται άμεσα με την επίλυση προβλημάτων που τα εμποδίζουν να πετύχουν τους στόχους τους (Bransford & Stein, 1993).

Στην παρούσα διατριβή η επίλυση προβλημάτων, επιλέχτηκε να διδαχτεί σε συνδυασμό με το στόχο που έχουν βάλει τα παιδιά σε κινητικές δραστηριότητες και τα πιθανά εμπόδια που συναντάνε για να τον πετύχουν. Τα παιδιά σε πραγματικά ή υποθετικά σενάρια ανάλογα με την περίπτωση καλούνταν να ακολουθήσουν συγκεκριμένη στρατηγική για να ξεπεράσουν τα εμπόδια που τα εμποδίζουν να πετύχουν το στόχο που τα ίδια έχουν βάλει για τον εαυτό τους. Τα βήματα που επιλέχτηκε να ασκηθούν τα παιδιά για να μάθουν τη δεξιότητα επίλυσης προβλημάτων, είναι αυτά που προτείνουν οι Danish και D' Augelli (1983). Το ακρωνύμιο που χρησιμοποιήθηκε σε αυτήν την περίπτωση είναι το STAR και τα τέσσερα βήματα που έμαθαν τα παιδιά ήταν τα ακόλουθα. Στο S (Stop= σταματώ) σταμάτα και ψύχραιμα σκέψου το πρόβλημα, στο T (Think = σκέφτομαι) σκέψου όλες τις δυνατές επιλογές

που έχεις, στο A (Anticipate = προβλέπω) υπολόγισε τις συνέπειες όλων των επιλογών και στο R (Respond = αντιδρώ) επιλέγω την καλύτερη λύση, αυτή που με βοηθάει να πετύχω τον στόχο μου. Ο Danish και οι συνεργάτες του (1995) τονίζουν ότι η επίλυση προβλημάτων στις παρεμβάσεις δεξιοτήτων ζωής είναι καθοριστικής σημασίας για δύο λόγους : α) βοηθούν τα άτομα να δουλέψουν προς την κατεύθυνση του στόχου που έχουν βάλει (κεντρική στρατηγική για τέτοιου είδους παρεμβάσεις) και β) η απομάκρυνση των εμποδίων (επίλυση προβλημάτων) από την φύση του μπορεί να αποτελεί σημαντικό στόχο της παρέμβασης. Πολλές έρευνες στον χώρο της εκπαίδευσης έχουν δείξει ότι η επίλυση προβλημάτων σαν τεχνική διδασκαλίας μπορεί να βελτιώσει την απόδοση των μαθητών (Chang & Barufaldi, 1999), ενώ άλλες συνδέουν την τεχνική με τη βελτίωση συμπεριφοράς των νέων που έχουν προβλήματα επικοινωνίας και προσαρμογής (O’Hearn & Gatz, 2002).

Θετική σκέψη

Σκέψη είναι η κάθε ενέργεια ή διεργασία, που βοηθά στην κατανόηση ενός αντικειμένου ή ενός γεγονότος (μιας κατάστασης). Περιλαμβάνει την κρίση, την αφαίρεση, τη συλλογή ιδεών, το συλλογισμό, τη μνήμη και τη φαντασία (Χουντουμάδη & Πατεράκη, 1989). Η θετική σκέψη είναι η προσέγγιση των γεγονότων από τη θετική τους πλευρά – χωρίς φυσικά να απαλείφονται οι αρνητικές πλευρές. Τα γεγονότα αυτά καθαυτά δεν είναι η αιτία των συναισθημάτων μας, αλλά οι σκέψεις για αυτά είναι που επηρεάζουν τις στάσεις μας και τα πιστεύω μας (Ellis 1994). Θεωρητικοί των γνωστικών τεχνικών, τονίζουν τη σπουδαιότητα των κρυμμένων πιστεύω που βρίσκονται πίσω από τις σκέψεις και πως αυτές επηρεάζουν την ανθρώπινη συμπεριφορά (Θεοδωράκης και συνεργάτες, 2001).

Η Weebster- Stratton (1999) αναφέρει: «Οι σκέψεις του ανθρώπου είναι πάντοτε μαζί του κάτω από το δικό του έλεγχο και κανενός άλλου. Επειδή συμβαίνει αυτό, δεν

τις υπολογίζει και πολύ λίγες φορές δίνει σημασία σε αυτές. Αν ο άνθρωπος δε μάθει να ενδιαφέρεται και να προσέχει τις σκέψεις του δεν θα είναι σε θέση να τις αλλάξει»(σελ. 2).

Ο Θεοδωράκης και οι συνεργάτες του (2001) αναφέρουν: « Πριν από κάθε ενέργεια είτε στην προπόνηση, είτε στον αγώνα, οι αθλητές σκέπτονται. Την ώρα που εκτελούν κάτι επίσης σκέπτονται. Οι σκέψεις τους είναι είτε σχετικές με τη δραστηριότητα, είτε άσχετες. Είναι θετικές ή αρνητικές. Ότι σκέφτονται οι αθλητές για τον εαυτό τους, την απόδοσή τους, ή για συγκεκριμένες καταστάσεις επηρεάζει τα συναισθήματα τους και τη συμπεριφορά τους. Αυτός ο διάλογος με τον εαυτό τους που γίνεται είτε σιωπηλά είτε φωναχτά, είναι ο αυτοδιάλογος. Ο αυτοδιάλογος είναι από τα μικρά μυστικά ελέγχου της σκέψης»(σελ. 88).

Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διδάξουν τα παιδιά να αναγνωρίζουν τις αρνητικές σκέψεις και να τις μετατρέπουν σε θετικές. Ο αυτοδιάλογος μπορεί να χρησιμοποιηθεί στη αναγνώριση των αρνητικών σκέψεων και στην αντικατάστασή τους με θετικές. Για παράδειγμα όταν ένα παιδί ζητάει να παίξει με κάποιο άλλο και η απάντηση είναι αρνητική θα πρέπει να είναι σε θέση να μπορεί να πει στον εαυτό του «Μπορώ να βρω κάποιον άλλον να παίξω» ή «Μένω ψύχραιμος θα ξαναδοκιμάσω σε λίγο» ή «Μετρώ ως το δέκα. Μιλώ και δεν χτυπάω» ή «Πρώτα σκέφτομαι». Με αυτόν τον τρόπο τα παιδιά μαθαίνουν να ρυθμίζουν τις γνωστικές τους αντιδράσεις, οι οποίες με τη σειρά τους επηρεάζουν την τελική τους συμπεριφορά. Ο θετικός αυτοδιάλογος μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά να μην αποσπώνται από την δραστηριότητα και να μην ασχολούνται με τα λάθη που έκαναν πριν ούτε με αυτό που πρόκειται να ακολουθήσει (Webster-Stratton, 1999). Ο αυτοδιάλογος, όπως και κάθε ψυχολογική τεχνική, δεν μαθαίνεται αυτόματα. Οι εκπαιδευτικοί ή οι προπονητές πρέπει να ενσωματώνουν την χρήση της τεχνικής στο καθημερινό τους μάθημα ή την προπόνηση. Σε σχετική έρευνα

με αθλητές καλαθοσφαίρισης ηλικίας 11-13 ετών, παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά που χρησιμοποιούσαν αυτοδιάλογο (λέξεις κλειδιά τις οποίες τα παιδιά επαναλάμβαναν φωναχτά) είχαν πολύ καλύτερη βελτίωση σε ασκήσεις τρίπλας και πάσας από τα παιδιά που έκαναν προπόνηση με τον κλασικό τρόπο (Perkos, Theodorakis, Chroni, 2002). Έρευνες επίσης έχουν δείξει ότι η θετική σκέψη είτε με τον θετικό αυτοδιάλογο (Theodorakis, Beneca, Goudas, Antoniou, & Malliou, 1998), είτε με την διαδικασία της μετατροπής των αρνητικών σκέψεων σε θετικές (Phipot & Bampurg, 1996) σχετίζεται με την αύξηση της απόδοσης, της αυτοπεποίθησης και αυτοεκτίμησης.

Η μετατροπή της αρνητικής σκέψης σε θετική είναι μια μορφή θετικού αυτοδιαλόγου (Williams, & Leffingwell, 1996), η οποία για να είναι αποτελεσματική θα πρέπει αυτός που τη χρησιμοποιεί να την έχει ξεχωρίσει και να έχει καταγράψει τα θετικά της αποτελέσματα μέσα από την πράξη. Πολλοί συμβουλευτικοί ψυχολόγοι προτείνουν, κατά τη διάρκεια της εκμάθησης της τεχνικής, ο ασκούμενος να γράφει τις αρνητικές σκέψεις που κάνει σε μια λίστα και σε μια άλλη δίπλα να τις μετατρέπει σε θετικές (Gill, 2000). Παρόμοιες μορφές θετικού αυτοδιαλόγου, είναι: α) το σταμάτημα της αρνητικής σκέψης που κάνουμε με τη χρησιμοποίηση μιας λέξης κλειδί πχ. στοπ ή κάνοντας μια κίνηση (σφίξιμο της γροθιάς, σπάσιμο των δακτύλων), β) το μέτρημα όπου ο ασκούμενος έχει τη δυνατότητα να ηρεμήσει και να υπερασπιστεί τον εαυτό του κατάλληλα και γ) επαναπροσδιορισμός των προσδοκιών αναγνωρίζοντας ότι αυτό που κάνει απαιτεί την εκμάθηση νέων δεξιοτήτων και είναι σε ανώτερο επίπεδο από αυτά που γνώριζε μέχρι σήμερα. Σύμφωνα με την Gill (2000) οι παραπάνω τεχνικές αυτοδιαλόγου σχετίζονται άμεσα με γνωστικές αλλαγές της συμπεριφοράς, δηλαδή με αλλαγές που επηρεάζουν τις ιδέες , τις αντιλήψεις, τις προσδοκίες καθώς και την κατεύθυνση που θα στρέψει την προσοχή του κάποιος σε κάτι ή θα το αγνοήσει. Οι γνωστικές αλλαγές της συμπεριφοράς δίνουν έμφαση στη σκέψη και τον αυτοδιάλογο.

Για αυτόν τον λόγο πολλοί ψυχολόγοι θεωρούν τις αλλαγές αυτές περισσότερο γνωστικές παρά συμπεριφορικές (Woolfolk, 1998).

Στην παρούσα μελέτη, στο πρόγραμμα διδασκαλίας δεξιοτήτων ζωής τα παιδιά διδάχθηκαν πώς να μετατρέπουν τις αρνητικές σκέψεις σε θετικές με αυτοδιάλογο (χρήση εσωτερικού αυτοδιαλόγου – γραπτές ασκήσεις - παιχνίδια) και πώς να καθορίζουν τους στόχους με θετικό τρόπο. Θετικά καθορισμένοι στόχοι σημαίνει ότι δεν περιέχουν αρνητικές εκφράσεις ή αρνητικές σκέψεις όπως «να μην το χάσω», «δεν πρέπει» «είναι λάθος» κλπ. Η θετική σκέψη χρησιμοποιείται για να συμπληρώσει τις δύο προηγούμενες δεξιότητες ζωής βοηθώντας τόσο στην θετική αντιμετώπιση του στόχου που έχουν βάλει τα παιδιά στην αρχή της παρέμβασης όσο και στην δυνατότητα επίλυσης πιθανών προβλημάτων που έχουν για να πετύχουν τους στόχους τους.

Τέλος το πρόγραμμα δεξιοτήτων ζωής της συγκεκριμένης μελέτης διαφέρει από τα προγράμματα που προτείνονται από τον Danish (1997), στον τρόπο προσέγγισης και διδασκαλίας. Η διδασκαλία των δεξιοτήτων ζωής στα προγράμματα του Danish γίνεται από μεγαλύτερους μαθητές, ύστερα από σχετική εκπαίδευση, σε μικρότερους. Στη συγκεκριμένη μελέτη η διδασκαλία των δεξιοτήτων ζωής έγινε από τους ερευνητές και προτείνεται να γίνεται από τους προπονητές ή τους καθηγητές φυσικής αγωγής στα σχολεία. Επιπλέον, το στοιχείο που προστέθηκε στις παρεμβάσεις που θα παρουσιαστούν στα επόμενα κεφάλαια είναι το κινητικό τεστ, το οποίο λειτουργεί σε όλη την παρέμβαση ως σημείο αναφοράς και συνδέει άμεσα την κινητική δραστηριότητα – σπορ με την εκμάθηση και εξάσκηση των δεξιοτήτων ζωής. Το γεγονός αυτό διευκολύνει τον προπονητή – καθηγητή Φυσικής Αγωγής στη διδασκαλία των δεξιοτήτων ζωής χωρίς να ξεφεύγει από τους στόχους της προπόνησης ή του μαθήματος. Στα κεφάλαια που ακολουθεί γίνεται αναλυτικότερη περιγραφή της εφαρμογής του προγράμματος.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙΙ.

ΜΕΘΟΔΟΣ ΚΑΙ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 242 παιδιά (132 αγόρια και 110 κορίτσια) ηλικίας 10-12 ετών. Τα παιδιά αυτά πήραν μέρος σε τέσσερις διαφορετικές μελέτες στις οποίες εφαρμόστηκε το ίδιο πρόγραμμα διδασκαλίας δεξιοτήτων ζωής. Πιο συγκεκριμένα η κατανομή των συμμετεχόντων στις έρευνες είχε ως εξής:

α) Στην πρώτη έρευνα πήραν μέρος 40 αθλήτριες πετοσφαίρισης ηλικίας 10-12 ετών ($M = 11.47$, $SD = .48$) οι οποίες έκαναν προπόνηση σε διαφορετικές ομάδες με τον ίδιο προπονητή. Οι αθλήτριες της μιας ομάδας ($N= 19$) αποτελούσαν την πειραματική ομάδα στην οποία εφαρμόστηκε η παρέμβαση, ενώ οι αθλήτριες της άλλης ομάδας ($N =21$) την ομάδα ελέγχου. Για το διάστημα της παρέμβασης οι ομάδες ακολουθούσαν ακριβώς το ίδιο προπονητικό πρόγραμμα. Τα κριτήρια επιλογής του δείγματος ήταν η ηλικία η οποία έπρεπε να είναι μεταξύ 10-12 ετών και η προπονητική εμπειρία η οποία δεν θα έπρεπε να ξεπερνάει τα 3 χρόνια.

β) Στη δεύτερη έρευνα συμμετείχαν 32 ποδοσφαιριστές ηλικίας 11-12 ετών ($M = 11.7$, $SD = .29$) οι οποίοι έκαναν προπόνηση σε δύο διαφορετικές ομάδες με τον ίδιο προπονητή. Οι αθλητές της μιας ομάδας ($N=15$) αποτελούσαν την πειραματική ομάδα στην οποία εφαρμόστηκε η παρέμβαση, ενώ οι αθλητές της άλλης ομάδας ($N=17$) την ομάδα ελέγχου. Για το διάστημα της παρέμβασης οι ομάδες ακολουθούσαν ακριβώς το

ίδιο προπονητικό πρόγραμμα. Τα κριτήρια επιλογής του δείγματος ήταν η ηλικία η οποία έπρεπε να είναι μεταξύ 10-12 ετών και η προπονητική εμπειρία η οποία δεν θα έπρεπε να ξεπερνάει τα 3 χρόνια.

γ) Στη τρίτη έρευνα συμμετείχαν 80 μαθητές /τριες (46 αγόρια και 32 κορίτσια) Ε' και ΣΤ' δημοτικού, ηλικίας 10-12 ετών ($M = 10.97$, $SD = .66$). Οι μαθητές/ τριες προερχόταν από δύο σχολεία του νομού Αττικής. Η Ε' και η ΣΤ' τάξη του ενός σχολείου ($N = 42$) αποτελούσαν την πειραματική ομάδα στην οποία εφαρμόστηκε η παρέμβαση, ενώ οι μαθητές/ τριες των αντίστοιχων τάξεων του άλλου σχολείου ($N = 38$) την ομάδα ελέγχου. Η παρέμβαση έγινε κατά την διάρκεια του κανονικού μαθήματος φυσικής αγωγής από τον εκπαιδευτικό φυσικής αγωγής, ο οποίος ήταν ο ίδιος και για τα δύο σχολεία και ήταν εκπαιδευμένος μεταπτυχιακός φοιτητής. Τα κριτήρια επιλογής του δείγματος ήταν η ηλικία η οποία έπρεπε να είναι μεταξύ 10-12 ετών.

δ) Στη τέταρτη έρευνα συμμετείχαν 97 μαθητές /τριες Ε' και ΣΤ' δημοτικού (54 αγόρια και 38 κορίτσια), ηλικίας 10-12 ετών ($M = 11.15$, $SD = .64$). Οι μαθητές/ τριες προερχόταν από τρία σχολεία του νομού Ορεστιάδας. Οι μαθητές /τριες της Ε' και της ΣΤ' τάξης των δύο σχολείων ($N = 48$) αποτελούσαν την πειραματική ομάδα στην οποία εφαρμόστηκε η παρέμβαση, ενώ οι μαθητές/ τριες των αντίστοιχων τάξεων του άλλου σχολείου ($N = 49$) την ομάδα ελέγχου. Η παρέμβαση έγινε κατά την διάρκεια του προγράμματος Ολυμπιακής Παιδείας από τον εκπαιδευτικό φυσικής αγωγής, ο οποίος ήταν ο ίδιος και για τα τρία σχολεία και ήταν εκπαιδευμένος μεταπτυχιακός φοιτητής. Τα κριτήρια επιλογής του δείγματος ήταν η ηλικία η οποία έπρεπε να είναι μεταξύ 10-12 ετών.

Περιγραφή του προγράμματος δεξιοτήτων ζωής

Το πρόγραμμα δεξιοτήτων ζωής σχεδιάστηκε με τέτοιο τρόπο ώστε να εφαρμοστεί σε συνδυασμό με την διδασκαλία κινητικών δεξιοτήτων που ο προπονητής ή ο καθηγητής φυσικής αγωγής ήθελε να αναπτύξει στην προπόνηση, στο μάθημα της φυσικής αγωγής και στο πρόγραμμα της Ολυμπιακής Παιδείας αντίστοιχα. Δόθηκε έμφαση στην απόκτηση δεξιοτήτων ζωής ενώ ταυτόχρονα οι αθλητές /τριες στις δύο πρώτες έρευνες και οι μαθητές /τριες έκαναν προπόνηση ή εξάσκηση στο άθλημά τους ή την κινητική δεξιότητα που έπρεπε να αναπτύξουν.

Οι βασικοί στόχοι του προγράμματος ήταν τα παιδιά που πήραν μέρος και στις τέσσερις μελέτες: α) να αναπτύξουν τις δεξιότητες καθορισμού προσωπικών στόχων, επίλυσης προβλημάτων και θετικής σκέψης, β) να μάθουν πώς να χρησιμοποιούν αυτές τις δεξιότητες για να πετύχουν στο άθλημα τους και γ) να τις μεταφέρουν και σε άλλους τομείς της προσωπικής τους ζωής. Οι μαθησιακοί στόχοι του προγράμματος, παρουσιάστηκαν με συζήτηση μεταξύ του προπονητή ή του καθηγητή φυσικής αγωγής και των παιδιών, με συζήτηση μεταξύ των παιδιών σε ομάδες 3-4 ατόμων και με γραπτές ασκήσεις.

Η διάρκεια του προγράμματος ήταν 8 εβδομάδες, η εφαρμογή του μία φορά την εβδομάδα και ο χρόνος της κάθε συνάντησης 10-15 λεπτά. Το πρόγραμμα ξεκινούσε με τεστ σε αθλητικές και κινητικές δεξιότητες τις οποίες είχαν επιλέξει οι προπονητές και οι καθηγητές φυσικής αγωγής. Τα αποτελέσματα στα κινητικά τεστ, αποτελούσαν σημεία αναφοράς για την διαδικασία καθορισμού των προσωπικών στόχων και για την έναρξη της παρέμβασης. Στις δύο πρώτες συναντήσεις οι αθλητές, επιπλέον του προγράμματος προπόνησης, συζητάνε με τον ερευνητή και τον προπονητή τους την απόδοσή τους στα τεστ, την σημαντικότητα που έχουν οι στόχοι στην απόδοσή τους και καλούνται να θέσουν προσωπικούς στόχους απόδοσης στα ίδια τεστ μετά από δύο

μήνες εξάσκησης. Στη τρίτη συνάντηση μαθαίνουν για τα χαρακτηριστικά που έχουν οι στόχοι όταν θέλουμε να τους πετύχουμε. Στην τέταρτη και πέμπτη συνάντηση μαθαίνουν πώς να θέτουν στόχους για τον εαυτό τους και πώς αυτοί οι στόχοι να είναι συγκεκριμένοι και θετικά καθορισμένοι. Στην έκτη και έβδομη συνάντηση μαθαίνουν και εξασκούνται σε τεχνικές επίλυσης προβλημάτων (σταμάτα και σκέψου- πάρε βαθιές αναπνοές, σκέψου όλες τις πιθανές εναλλακτικές λύσεις που έχεις, υπολόγισε τις συνέπειες της κάθε λύσης, διάλεξε αυτή που ταιριάζει περισσότερο με τον στόχο σου). Τέλος στην όγδοη συνάντηση μαθαίνουν πώς να κάνουν το δικό τους πλάνο για να πετύχουν τους στόχους τους. Στο παράρτημα 8 υπάρχουν αναλυτικά οι οδηγίες που έδινε ο ερευνητής σε κάθε συνάντηση και στο παράρτημα 9 τα φυλλάδια που συμπλήρωναν οι αθλητές.

Εργασίες πιλότοι και όργανα μέτρησης

Για τους σκοπούς της έρευνας και για την αξιολόγηση του προγράμματος δεξιοτήτων ζωής που εφαρμόστηκε, δημιουργήθηκε ένα τεστ γνώσεων για παιδιά ηλικίας 10-12 ετών στις δεξιότητες καθορισμού στόχων, επίλυσης προβλημάτων και θετικής σκέψης και ένα ερωτηματολόγιο που αξιολογεί τα πιστεύω των μαθητών για τις ικανότητές τους (αντιλαμβανόμενη ικανότητα) στις παραπάνω δεξιότητες. Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι εργασίες που έγιναν για τη δημιουργία και τον έλεγχο της εγκυρότητας των δυο αυτών οργάνων μέτρησης καθώς και τα υπόλοιπα όργανα μέτρησης που χρησιμοποιήθηκαν για την αξιολόγηση των παρεμβάσεων.

Τεστ γνώσεων για τις δεξιότητες ζωής.

Για το ερωτηματολόγιο των γνώσεων δημιουργήθηκε ένα τεστ με ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής. Η μορφή των ερωτήσεων αυτών θεωρείται η καταλληλότερη, κυρίως, για ομαδικά τεστ επίδοσης σε γνωστικό αντικείμενο (Thomas & Nelson, 1996).

Στην κατασκευή του τεστ γνώσεων ακολουθήθηκε η παρακάτω διαδικασία:

Στην αρχή απαντήθηκε το ερώτημα «τι θέλουμε να μετρήσουμε»; Αποφασίστηκε ότι θα ήταν σημαντικό για την έρευνα να εξεταστεί σε τι βαθμό οι μαθητές/ τριες γνωρίζουν πώς να εφαρμόζουν τις τεχνικές καθορισμού στόχων, επίλυσης προβλημάτων και θετικής σκέψης.

Για την ανάπτυξη των ερωτήσεων του τεστ ακολουθήθηκαν τα παρακάτω βήματα: αρχικά συντάχτηκαν 6 ερωτήσεις (Παράρτημα 1) οι οποίες βασίστηκαν στη μετάφραση αντίστοιχου τεστ γνώσεων για τον καθορισμό προσωπικών στόχων του Hogan (2000). Στη συνέχεια προστέθηκαν άλλες τέσσερις ερωτήσεις από ομάδα ειδικών για να υπάρχει καλύτερη αντιπροσώπευση και των τριών δεξιοτήτων στο τεστ. Οι ερωτήσεις παρουσιάστηκαν σε οκτώ παιδιά ηλικίας 10-12 ετών (4 αγόρια, 4 κορίτσια), και έγινε έλεγχος για την κατανόηση του περιεχομένου των ερωτήσεων έτσι όπως είχαν διατυπωθεί. Ύστερα από μικροδιορθώσεις στην έκφραση – διατύπωση, έγινε έλεγχος της εγκυρότητας του περιεχομένου από τέσσερις ανεξάρτητους ερευνητές. Το τεστ γνώσεων που προέκυψε από τη διαδικασία αυτή σε μια δεύτερη φάση επεξεργασίας ελέγχθηκε για την καταλληλότητά του (Παράρτημα 2). Για το σκοπό αυτό έγινε ανάλυση των ερωτήσεων του τεστ με την εύρεση του δείκτη δυσκολίας της ερώτησης, του άριστου επιπέδου δυσκολίας και του δείκτη διαφοροποίησης της ερώτησης. Σύμφωνα με την κλασική θεωρία της ανάλυσης των ερωτήσεων (Classical Test Theory, Thomas & Nelson, 1996), χρειάζεται να γνωρίζουμε τις στατιστικές ιδιότητες μιας ερώτησης, επειδή οι ιδιότητες αυτές θα επηρεάσουν την ολική βαθμολογία του τεστ. Επίσης, οι στατιστικές ιδιότητες του τεστ εξαρτώνται εξ ολοκλήρου από τις ερωτήσεις που χρησιμοποιήθηκαν για να κατασκευαστεί το τεστ. Σύμφωνα με τους Thomas και Nelson (1996) δύο βασικές στατιστικές ιδιότητες των ερωτήσεων είναι ο δείκτης δυσκολίας και ο δείκτης διαφοροποίησης.

Ο δείκτης δυσκολίας της ερώτησης χρησιμοποιείται για να αξιολογηθεί αν η δυσκολία της ερώτησης ανταποκρίνεται στο επίπεδο των εξεταζομένων. Ο δείκτης δυσκολίας δείχνει το ποσοστό των εξεταζομένων που απάντησαν σωστά την ερώτηση.

Ο τύπος του είναι :

$$P = \frac{\text{αριθμός σωστών απαντήσεων σε μια ερώτηση}}{\text{αριθμός εξεταζομένων που απάντησαν στην ερώτηση}}$$

Όσο υψηλότερος είναι ο δείκτης τόσο ευκολότερη είναι η ερώτηση και όσο χαμηλότερος τόσο δυσκολότερη. Για παράδειγμα εάν μια ερώτηση έχει δείκτη δυσκολίας .70 αυτό σημαίνει ότι το 70% των εξεταζομένων απάντησε σωστά την ερώτηση. Σύμφωνα με τους Aiken (1994) και Gregory (1992) οι δείκτες δυσκολίας μιας ερώτησης τετραπλής επιλογής, όπου το επίπεδο επιτυχίας κατά τύχη είναι .25 και το άριστο επίπεδο δυσκολίας είναι .63, γίνονται δεκτοί όταν κυμαίνονται από .43 έως .83. Το άριστο επίπεδο δυσκολίας της ερώτησης μπορεί να υπολογιστεί από τον τύπο :

$$\text{Άριστο επίπεδο} = \frac{(1.0 + g)}{2}$$

όπου g το επίπεδο επιτυχίας κατά τύχη.

Οι δείκτες δυσκολίας της ερώτησης που γίνονται αποδεκτοί κυμαίνονται σε μικρή έκταση περίπου + ή - .20, γύρω από την τιμή που βρέθηκε ότι είναι η άριστη για την ερώτηση.

Ο δείκτης διαφοροποίησης της ερώτησης δείχνει την διαφορά μεταξύ αυτών που έχουν επιτύχει υψηλό συνολικό σκορ στο τεστ και έχουν απαντήσει σωστά την ερώτηση και αυτών που έχουν απαντήσει σωστά την ερώτηση και έχουν επιτύχει χαμηλό συνολικό σκορ στο τεστ. Είναι ένας δείκτης εγκυρότητας της ερώτησης.

Ο τύπος του είναι:

$$\text{Δείκτης διαφοροποίησης} = \frac{(nH - nL)}{n}$$

όπου n_H ο αριθμός αυτών που έχουν υψηλό συνολικό σκορ στο τεστ και απαντούν μια ερώτηση σωστά, n_L ο αριθμός αυτών που χαμηλό συνολικό σκορ στο τεστ και απαντούν μια ερώτηση σωστά και n ο συνολικός αριθμός και των δύο κατηγοριών.

Ο δείκτης διαφοροποίησης είναι ένα εξωτερικό κριτήριο καταλληλότητας μιας ερώτησης. Σύμφωνα με αυτόν τον δείκτη κατάλληλη θεωρείται η ερώτηση στην οποία απαντούν σωστά τα άτομα με υψηλή βαθμολογία και εσφαλμένη εκείνη στην οποία απαντούν σωστά τα άτομα με χαμηλή βαθμολογία στο τεστ. Οι περισσότεροι ερευνητές προτείνουν για κάθε ερώτηση δείκτη διαφοροποίησης μεγαλύτερο από .20. Οι ερωτήσεις που έχουν αρνητικό δείκτη διαφοροποίησης ή μικρότερο από .20 είναι ανεπαρκείς και χρειάζονται αναθεώρηση μεγάλης έκτασης ή πρέπει να απορριφθούν (Αλεξόπουλος, 1998; Tomas & Nelson, 1996).

Συμμετέχοντες. Στην έρευνα συμμετείχαν 68 μαθητές Ε' και ΣΤ' δημοτικού σχολείου που η ηλικία τους κυμαίνονταν από 10 – 12 ετών (\underline{M} = 11.3, \underline{SD} = .34). Από αυτούς 36 ήταν αγόρια και 32 κορίτσια.

Μετρήσεις. Χρησιμοποιήθηκε το τεστ γνώσεων (Παράρτημα 2) της έρευνας το οποίο δόθηκε στους μαθητές /τριες μια φορά. Οι απαντήσεις στο τεστ δεν είχαν χρονικό περιορισμό και οι μαθητές /τριες μπορούσαν να επιλέξουν από τις 4 απαντήσεις της κάθε ερώτησης όποια θεωρούσαν σωστή. Η σωστή απάντηση παίρνει βαθμό 1 και η λανθασμένη 0.

Αποτελέσματα. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ο μέσος όρος του δείκτη δυσκολίας του τεστ ήταν .57. Δείκτης που είναι αποδεκτός αφού οι περισσότεροι ερευνητές ανεξάρτητα από το εύρος που προτείνουν να κυμαίνονται οι δείκτες δυσκολίας για την κάθε ερώτηση, συμφωνούν τα τεστ που κατασκευάζουμε να έχουν καταρχήν ένα μέσο όρο δείκτη δυσκολίας γύρω στο .50 (Αλεξόπουλος 1998).

Πίνακας 1. Δείκτης δυσκολίας , τυπική απόκλιση, δείκτης διαφοροποίησης των ερωτήσεων του τεστ γνώσεων ($N = 68$)

Ερώτηση	Δείκτης δυσκολίας		Δείκτης διαφοροποίησης
	<u>M</u>	<u>SD</u>	
1 ^η	.87	.34	.32
2 ^η	.63	.48	.53
3 ^η	.41	.49	.57
4 ^η	.82	.38	.25
5 ^η	.54	.50	.56
6 ^η	.33	.47	.70
7 ^η	.61	.48	.20
8 ^η	.70	.45	.26
9 ^η	.40	.49	.55
10 ^η	.43	.49	.50

Στον πίνακα 1 φαίνονται αναλυτικά ο μέσος όρος (\underline{M}) που συμπίπτει με το δείκτη δυσκολίας (υπολογίζονται με τον ίδιο τρόπο), η τυπική απόκλιση (\underline{SD}) και ο δείκτης διαφοροποίησης για την κάθε ερώτηση του τεστ. Ο δείκτης δυσκολίας (μέσος όρος) κυμάνθηκε από .33 έως .87 και σε γενικές γραμμές υπήρχε ομαλή κατανομή των δύσκολων και των εύκολων ερωτήσεων. Δύο από τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου μπορούν να χαρακτηριστούν εύκολες, μία αρκετά δύσκολη και οι υπόλοιπες επτά μεσαίας δυσκολίας με δείκτη δυσκολίας γύρω από το .50 που είναι και ο προτιμότερος (Αλεξόπουλος, 1998). Σε ό,τι αφορά στο άριστο επίπεδο δυσκολίας οι ερωτήσεις 1 και 6 (Πίνακας 1), δεν κυμαίνονται σε απόλυτα αποδεκτές τιμές. Παρόλα αυτά αποφασίσθηκε να μην γίνουν αλλαγές και να δοθεί το ερωτηματολόγιο όπως έχει για τους παρακάτω λόγους: α) οι δείκτες δεν είχαν πάρα πολύ μεγάλη απόκλιση από το +, - .20 β) η ερώτηση 1 με δείκτη δυσκολίας .87 (+ 4) αποφασίσθηκε να κρατηθεί γιατί είναι πολύ σημαντικό, ιδιαίτερα για τις ηλικίες της έρευνας οι μαθητές /τριες να ξεκινούν το ερωτηματολόγιο από μια σχετικά εύκολη ερώτηση η οποία ενισχύει την

αυτοπεποίθησή τους, όταν αρχίζει το τεστ, και τους παροτρύνει να συνεχίζουν και στις άλλες ερωτήσεις και γ) η ερώτηση 6 με δείκτη δυσκολίας .34 (-9) αποφασίστηκε να κρατηθεί γιατί, αν και είναι θεωρητικά δύσκολη, μπορεί να δώσει καλύτερη πληροφόρηση για τις διαφορές που υπάρχουν μεταξύ των εξεταζομένων. Επιπλέον σκοπός του γνωστικού τεστ της έρευνας δεν είναι να επιλέξουμε κάποια άτομα (συνήθως τα γνωστικά τεστ χρησιμοποιούνται για αυτόν τον λόγο) αλλά να αξιολογηθούν οι γνώσεις τους σε συγκεκριμένες τεχνικές.

Οι τυπικές αποκλίσεις των ερωτήσεων κυμάνθηκαν από .34 έως .50 ενώ ο δείκτης διαφοροποίησης τους από .20 έως .70. Από τον πίνακα 2 φαίνεται επίσης ότι οι διαφορές δυσκολίας των ερωτήσεων μεταξύ αγοριών και κοριτσιών του δείγματος είναι πολύ μικρές (ο βαθμός δυσκολίας είναι ο ίδιος για 7 από τις 10 ερωτήσεις).

Συμπέρασμα. Το τεστ γνώσεων για τις δεξιότητες καθορισμού στόχων, επίλυσης προβλημάτων και θετικής σκέψης, αποδεικνύεται ότι είναι ένα τεστ που μετρά και διαφοροποιεί τις γνώσεις των παιδιών ηλικίας από 10 έως 12 ετών στις παραπάνω δεξιότητες σε ικανοποιητικό βαθμό. Το τεστ του Παραρτήματος 2 χρησιμοποιήθηκε για την αξιολόγηση των παρεμβάσεων που σχεδιάστηκαν στην παρούσα διατριβή. Ο αριθμός των σωστών απαντήσεων (1-10) αποτελούσε και το σκορ των εξεταζομένων στο τεστ γνώσεων.

Πίνακας 2. Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και σειρά δυσκολίας των ερωτήσεων του τεστ γνώσεων για όλο το δείγμα, για αγόρια και για κορίτσια.

Ερώτηση	Όλο το δείγμα			Αγόρια			Κορίτσια		
	<u>M</u>	<u>SD</u>	Σειρά δυσκολίας	<u>M</u>	<u>SD</u>	Σειρά δυσκολίας	<u>M</u>	<u>SD</u>	Σειρά δυσκολίας
1 ^η	.87	.34	10	.83	.37	10	.90	.29	10
2 ^η	.63	.48	7	.55	.50	5	.71	.45	7
3 ^η	.41	.49	3	.47	.50	4	.34	.48	2
4 ^η	.82	.38	9	.77	.42	9	.87	.33	9
5 ^η	.54	.50	5	.58	.50	6	.50	.50	5
6 ^η	.33	.47	1	.33	.47	1	.31	.47	1
7 ^η	.61	.48	6	.63	.48	7	.59	.49	6
8 ^η	.70	.45	8	.69	.46	8	.71	.45	8
9 ^η	.40	.49	2	.33	.47	2	.46	.50	4
10 ^η	.43	.49	4	.44	.50	3	.40	.49	3

Ερωτηματολόγιο αντιλαμβανόμενης ικανότητας για τις δεξιότητες καθορισμού στόχων, επίλυσης προβλημάτων και θετικής σκέψης.

Για την αξιολόγηση της αντιλαμβανόμενης ικανότητας των παιδιών στις δεξιότητες του καθορισμού προσωπικών στόχων, της επίλυσης προβλημάτων και της θετικής σκέψης χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο που προέκυψε από την παρακάτω διαδικασία.

α) Αρχικά συντάχθηκαν 15 ερωτήσεις οι οποίες επικεντρώθηκαν στην ικανότητα των παιδιών να θέτουν προσωπικούς στόχους, να λύνουν προβλήματα και να σκέφτονται θετικά. Η επιλογή των ερωτήσεων για τον καθορισμό των προσωπικών στόχων βασίστηκε στο ερωτηματολόγιο των Roedel, Schraw και Plake (1994), το οποίο αξιολογεί τα πιστεύω των παιδιών (self-beliefs) στην περίπτωση του καθορισμού προσωπικών στόχων. Πιο συγκεκριμένα εξετάζει τη συχνότητα που κάποιος χρησιμοποιεί αυτήν τη δεξιότητα «Βάζω στόχους για τον εαυτό μου πολύ συχνά» την

αντιλαμβανόμενη ικανότητα « Είμαι πολύ καλός /η στο να βάζω στόχους», την αντιλαμβανόμενη χρησιμότητα «Για να πετύχω αυτό που θέλω βάζω στόχους» και την αντιλαμβανόμενη ικανότητα εφαρμογής αυτής της δεξιότητας σε πολλούς τομείς και διαφορετικούς τομείς της ζωής «Βάζω στόχους σε πολλούς και διαφορετικούς τομείς της ζωής μου». Με το ίδιο σκεπτικό (συχνότητα, αντιλαμβανόμενη ικανότητα, χρησιμότητα, εφαρμογή) αναπτύχθηκαν 5 ερωτήσεις για την επίλυση προβλημάτων και 5 για την θετική σκέψη.

β) Οι 15 ερωτήσεις, όπως διαμορφώθηκαν στην προηγούμενη φάση (μετάφραση, τροποποίηση, δημιουργία νέων), δόθηκαν για έλεγχο σε τρεις εξωτερικούς ερευνητές. Ο ένας από αυτούς είχε εξειδικευμένες γνώσεις στην σχολική φυσική αγωγή και δυο ειδικές γνώσεις ψυχομετρίας. Τους δόθηκαν οι ορισμοί για κάθε διάσταση και τους ζητήθηκε να ελέγξουν αν οι ερωτήσεις που είχαν κατασκευαστεί αντιστοιχούσαν σε κάθε μία από τις διαστάσεις. Μετά από αυτό το στάδιο διαμορφώθηκαν 15 ερωτήσεις 5 για κάθε παράγοντα. Επιπλέον ύστερα από εισήγηση και σύσταση του ενός εξωτερικού αξιολογητή αποφασίστηκε σε κάθε διάσταση η 1 από τις 5 ερωτήσεις να είναι αρνητική.

γ) Τέλος οι ερωτήσεις έτσι όπως διαμορφώθηκαν στην προηγούμενη φάση δόθηκαν σε 4 μαθητές (2 αγόρια και 2 κορίτσια) ηλικίας 11 και 12 ετών για να γίνει έλεγχος για την κατανόησή τους. Ύστερα από κάποιες μικρές αλλαγές, κυρίως στην έκφραση και την διατύπωση, διαμορφώθηκε ερωτηματολόγιο 15 ερωτήσεων με τρεις διαστάσεις σχετικές με το τι πιστεύουν οι μαθητές /τριες για τον εαυτό σε ό,τι αφορά σε δεξιότητες του καθορισμού προσωπικών στόχων 5 ερωτήσεις, την επίλυση προβλημάτων 5 ερωτήσεις και τη θετική σκέψη 5 ερωτήσεις (Παράρτημα 3)

Πρώτη εργασία.

Σκοπός της εργασίας αυτής ήταν ο έλεγχος της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου (Παράρτημα 3) που προέκυψε από την παραπάνω διαδικασία. Η δομική εγκυρότητα εξετάστηκε με την διερευνητική παραγοντική ανάλυση (exploratory factor analysis) ενώ η εσωτερική συνοχή των παραγόντων που εμφανίστηκαν με το συντελεστή α του Cronbach (Cronbach, 1951). Η εξαγωγή των παραγόντων έγινε με την μέθοδο μέγιστης πιθανότητας (Maximum likelihood). Η περιστροφή των αξόνων των παραγόντων έγινε με την ορθογώνια περιστροφή (varimax rotation). Το κριτήριο για το αριθμό των παραγόντων που θα ερμήνευαν το σύνολο των μεταβλητών ήταν οι ιδιοτιμές να είναι μεγαλύτερες της μονάδας. Πριν από την κάθε παραγοντική ανάλυση εξετάστηκε αν ο πίνακας συσχετίσεων των μεταβλητών ήταν κατάλληλος για να πραγματοποιηθεί η συγκεκριμένη στατιστική τεχνική. Δύο δοκιμασίες χρησιμοποιήθηκαν: το τεστ σφαιρικότητας του Bartlett και ο δείκτης καταλληλότητας του δείγματος Kaiser-Meyer-Olkin (KMO). Στατιστικά σημαντικές τιμές του Bartlett τεστ της σφαιρικότητας είναι επιθυμητές και τιμές μεγαλύτερες του .60 για το δείκτη KMO θεωρούνται ικανοποιητικές. Ερωτήσεις με φόρτιση μεγαλύτερη από .30 θεωρήθηκε ότι φορτίζουν σε έναν συγκεκριμένο παράγοντα. Τέλος η εξέταση της πολυσυγγραμικότητας (multicollinearity) των μεταβλητών στηρίχθηκε στην εξέταση της κοινής παραγοντικής διακύμανσης (communalities). Τιμές που δεν πλησιάζουν την μονάδα (1.00) δεν θεωρούνται απειλή για ύπαρξη πολυσυγγραμικότητας (Tabachnick & Fidell, 1989).

Συμμετέχοντες- μετρήσεις. Το παραπάνω ερωτηματολόγιο δόθηκε για έλεγχο σε 169 μαθητές και μαθήτριες ηλικίας 11-12 ετών. Το δείγμα το αποτελούσαν 98 αγόρια και 71 κορίτσια που παρακολουθούσαν την Ε' (68) και την ΣΤ' (101) τάξη του δημοτικού σχολείου. Το ερωτηματολόγιο δόθηκε στους μαθητές/ τριες μια φορά. Οι

απαντήσεις στο τεστ δεν είχαν χρονικό περιορισμό και οι μαθητές /τριες απαντούσαν στις ερωτήσεις σε κλίμακα από το 1 «Διαφωνώ απόλυτα» έως το 7 «Συμφωνώ απόλυτα».

Αποτελέσματα. Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου ομαδοποιήθηκαν σε τρεις παράγοντες οι οποίοι ερμήνευαν το 38,3 % της συνολικής διακύμανσης. Οι τρεις παράγοντες είχαν ιδιοτιμές (eigenvalues) μεγαλύτερες από 1.3. Οι δείκτες εσωτερικής συνοχής ανά παράγοντα ξεχωριστά κυμάνθηκαν από .28 έως .44 (Πίνακα 3). Οι φορτίσεις των παραγόντων απεικονίζονται στον πίνακα 4 όπου εμφανίζονται οι τιμές πάνω από .30.

Πίνακας 3. Δείκτες εσωτερικής συνοχής, μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις ανά παράγοντα του ερωτηματολογίου «αντιλαμβανόμενης ικανότητας για τις δεξιότητες καθορισμού προσωπικών στόχων, επίλυσης προβλημάτων και θετικής σκέψης» (1^η εργασία)

Παράγοντες	Cronbach a	M (SD)
Καθορισμός προσωπικών στόχων	.44	5.06 (.82)
Επίλυση προβλημάτων	.26	4.88 (.78)
Θετική σκέψη	.28	4.81 (.77)

Στον πίνακα 4 παρατηρούμε ότι στον παράγοντα ένα οι ερωτήσεις 1, 4, 8, 13, 3, 15, 5, 10 φορτίζουν αρκετά υψηλά από .30 έως .63. Στον παράγοντα δύο φορτίζουν οι ερωτήσεις 6, 15, ενώ στον παράγοντα τρία οι ερωτήσεις 9 και 11. Οι αρνητικές ερωτήσεις 7, 12, 2 δεν φορτίσανε σε κανέναν παράγοντα.

Συμπεράσμα. Από τα αποτελέσματα της παρούσας πιλοτικής μελέτης προέκυψε η ανάγκη αναμόρφωσης του ερωτηματολογίου. Οι παράγοντες του ερωτηματολογίου ερμηνεύουν χαμηλό ποσοστό της συνολικής διακύμανσης των ερωτήσεων που αξιολογήθηκαν (37,5 %) ενώ τρεις από τις ερωτήσεις δεν φόρτισαν σε κανέναν από τους παράγοντες. Επιπλέον οι δείκτες εσωτερικής συνοχής των ερωτήσεων ανά παράγοντα ήταν πολύ χαμηλοί (Πίνακας 3).

Πίνακας 4: Παραγοντική ανάλυση του ερωτηματολογίου «αντιλαμβανόμενης ικανότητας για τις δεξιότητες καθορισμού προσωπικών στόχων, επίλυσης προβλημάτων και θετικής σκέψης» (1^η εργασία)

Ερωτήσεις	Παράγοντες			
	1	2	3	h^2
1. Θέτω στόχους για τον εαυτό μου συχνά	.37			.142
4. Είμαι πολύ καλός /η στο να θέτω στόχους για τον εαυτό μου	.49			.252
7. Για να πετύχω κάτι που θέλω, δεν χρειάζεται να βάλω στόχους (αρνητική)				3,96
8. Για να πετύχω αυτό που θέλω ευκολότερα, βάζω στόχους	.63			.401
13.Θέτω στόχους σε πολλούς και διαφορετικούς τομείς της ζωής μου	.35			.135
3. Είμαι πολύ καλός στο να παίρνω αποφάσεις και να λύνω προβλήματα σε πολλούς τομείς της ζωής μου	.55			.314
6. Όταν έχω ένα πρόβλημα, που με εμποδίζει να πετύχω τον στόχο μου, το αντιμετωπίζω, αφού πρώτα σκεφτώ τις εναλλακτικές λύσεις που υπάρχουν		.37		.211
9. Όταν δεν μπορώ να λύσω ένα πρόβλημα συνήθως τα βάζω με τον εαυτό μου (αρνητική)			.37	.166
12. Όταν αντιμετωπίζω εμπόδια στην λύση ενός προβλήματος, δεν επιμένω και πολύ για να τα ξεπεράσω (αρνητική)				1,32
15. Λύνω ένα πρόβλημα, αφού σκεφτώ τις πιθανές λύσεις που υπάρχουν και διαλέξω την καλύτερη για μένα		.40		.289
2. Όταν κάνω κάποιο λάθος, συνήθως τα βάζω με τον εαυτό μου (αρνητική)				.999
5. Είμαι πολύ καλός στο να αλλάζω τις αρνητικές σκέψεις που κάνω για τον εαυτό μου σε θετικές	.30			.239
10. Αντιμετωπίζω θετικά τον εαυτό μου σε πολλούς και διαφορετικούς τομείς της ζωής μου	.48			.211
11. Είμαι πολύ καλός στο να σκέφτομαι πάντα θετικά για τον εαυτό μου ανεξάρτητα από το εάν έκανα λάθος ενέργεια			.91	1.06
14. Όταν κάνω κάποιο λάθος, συνήθως το αναγνωρίζω και προσπαθώ την επόμενη φορά να μην το ξανακάνω				.999

Αποφασίστηκε η βελτίωση του ερωτηματολογίου και η επανάληψη της έρευνας με νέες τροποποιημένες ερωτήσεις. Για τον σκοπό αυτό έγιναν τα παρακάτω βήματα:

- α) Στον παράγοντα καθορισμός προσωπικών στόχων διατηρήθηκαν 1,4,8,13 και διαγράφηκε η ερώτηση 7 « Για να πετύχω αυτό που θέλω δεν χρειάζεται να βάλω στόχους» η οποία ήταν αρνητική και δεν φόρτιζε σε κανέναν παράγοντα. Στην θέση της προτάθηκε η ερώτηση «Για να πετύχω αυτό που θέλω ευκολότερα, βάζω στόχους»
- β) Στον παράγοντα επίλυση προβλημάτων διατηρήθηκε η ερώτηση 15 ενώ οι ερωτήσεις 3, 6 τροποποιήθηκαν ως εξής : η ερώτηση 3 «Είμαι πολύ καλός στο να παίρνω αποφάσεις και να λύνω προβλήματα σε πολλούς τομείς της ζωής μου» τροποποιήθηκε σε «Μπορώ να λύνω προβλήματα σε πολλά και διαφορετικά πράγματα στην ζωή μου»

και η ερώτηση 6 « Όταν έχω ένα πρόβλημα που με εμποδίζει να πετύχω τον στόχο μου, το αντιμετωπίζω, αφού πρώτα σκεφτώ τις πιθανές λύσεις που υπάρχουν» σε « Λύνω ένα πρόβλημα, αφού σκεφτώ τις πιθανές λύσεις που υπάρχουν και διαλέξω την καλύτερη για μένα». Στη θέση της ερώτησης 9 «Όταν δεν μπορώ να λύσω ένα πρόβλημα, συνήθως τα βάζω με τον εαυτό μου» προτάθηκε η ερώτηση «Είμαι πολύ καλός /η στο να λύνω προβλήματα που με απασχολούν» και στην θέση της ερώτησης 12 «Όταν αντιμετωπίζω εμπόδια στην λύση ενός προβλήματος, δεν επιμένω και πολύ για να τα ξεπεράσω» προτάθηκε η ερώτηση «Είμαι πολύ καλός /η στο να βρίσκω τις κατάλληλες λύσεις για τα προβλήματα που αντιμετωπίζω»

γ) Στον παράγοντα *θετική σκέψη* αποφασίστηκε να διατηρηθούν οι ερωτήσεις 5,10 και να διαγραφούν οι ερωτήσεις 2,11,14. Στη θέση της ερώτησης 2 «Όταν κάνω κάποιο λάθος, συνήθως τα βάζω με τον εαυτό μου» προτάθηκε η ερώτηση «Είμαι πολύ καλός /η στο να σκέφτομαι θετικά για τον εαυτό μου», στη θέση της ερώτησης 11 «Είμαι πολύ καλός στο να σκέφτομαι πάντα θετικά για τον εαυτό μου ανεξάρτητα από το εάν έκανα λάθος ενέργεια» η ερώτηση «Μπορώ να σκέφτομαι θετικά για τον εαυτό μου ακόμα και όταν κάνω λάθη» και στη θέση της ερώτησης 14 «Όταν κάνω κάποιο λάθος συνήθως το αναγνωρίζω και προσπαθώ την επόμενη φορά να μην το ξανακάνω» με την ερώτηση « Τις περισσότερες φορές σκέφτομαι θετικά για τον εαυτό μου».

δ) Οι ερωτήσεις μετά από τις παραπάνω διορθώσεις δόθηκαν για επανέλεγχο στους τρεις εξωτερικούς ερευνητές. Στην συνέχεια και μετά από τις διορθώσεις κυρίως στην έκφραση αλλά και στην σειρά με την οποία θα πρέπει να εμφανίζονται οι ερωτήσεις, σχηματίστηκε το νέο διορθωμένο πλέον ερωτηματολόγιο το οποίο αξιολογεί το τι πιστεύουν οι μαθητές /τριες για τις ικανότητές τους στις δεξιότητες καθορισμού στόχων, επίλυσης προβλημάτων και θετικής σκέψης (Παράρτημα 4).

Δεύτερη εργασία.

Σκοπός της εργασίας αυτής ήταν ο έλεγχος της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου που προέκυψε από την πρώτη εργασία (Παράρτημα 4). Επιπλέον ελέγχθηκε κατά πόσο οι εξεταζόμενοι δίνουν απαντήσεις οι οποίες τους χαρακτηρίζουν ή απαντούν με το κοινωνικός αποδεκτό για την ερώτηση.

Συμμετέχοντες – μετρήσεις. Στη δεύτερη αυτή εργασία συμμετείχαν 124 μαθητές και μαθήτριες ηλικίας 10-12 ετών ($M=11.2$, $SD=.66$). Το δείγμα το αποτελούσαν 66 αγόρια και 58 κορίτσια που παρακολουθούσαν την Ε' (73) και την ΣΤ' (51) τάξη του δημοτικού σχολείου. Το ερωτηματολόγιο που αξιολογεί την αντιλαμβανόμενη ικανότητα των μαθητών /τριων για τις δεξιότητες τους για τον καθορισμό των προσωπικών στόχων, την επίλυση προβλημάτων και την θετική σκέψη με τις αλλαγές που έγιναν στην προηγούμενη εργασία δόθηκε μια φορά (Παράρτημα 4). Οι απαντήσεις στο τεστ δεν είχαν χρονικό περιορισμό και οι μαθητές /τριες απαντούσαν στις ερωτήσεις σε κλίμακα από το 1 «Διαφωνώ απόλυτα» έως το 7 «Συμφωνώ απόλυτα». Για τον έλεγχο των απαντήσεων σχετικά με το *κοινωνικός αποδεκτό* δόθηκε η κλίμακα «επιθυμία για κοινωνική αποδοχή» (Social desirability M-C form A; Reynolds, 1982). Η κλίμακα περιελάμβανε 11 ερωτήσεις. Μια από τις ερωτήσεις δεν μεταφραζόταν στα ελληνικά και παραλείφθηκε. Από τις 10 ερωτήσεις (Παράρτημα 5) οι 6 βαθμολογούνται θετικά (1) και οι άλλες 4 αρνητικά (0). Οι συμμετέχοντες για κάθε πρόταση επέλεξαν μία από τις δύο απαντήσεις που ήταν «Ισχύει για μένα» - «Δεν ισχύει για μένα».

Αποτελέσματα. Οι αναλύσεις εσωτερικής συνοχής (Cronbach α) έγιναν για κάθε παράγοντα ξεχωριστά και οι συντελεστές κυμάνθηκαν από .76 έως .84 (Πίνακας 5). Οι συσχετίσεις της κάθε ερώτησης και του κάθε παράγοντα του ερωτηματολογίου της «αντιλαμβανόμενης ικανότητας για τις δεξιότητες καθορισμού προσωπικών στόχων,

επίλυσης προβλημάτων και θετικής σκέψης» με το σκορ της κλίμακας «επιθυμία για κοινωνική αποδοχή» έγιναν με Person Correlation και καμία τιμή δεν υπερέβαινε την τιμή .21(Πίνακας 6). Από τα αποτελέσματα του πίνακα 6 φαίνεται ότι οι μαθητές δεν επηρεάζονται στις απαντήσεις τους από το τι θεωρείται κοινωνικά αποδεκτό και οι μετρήσεις δεν επηρεάζονται σημαντικά από αυτόν τον παράγοντα.

Πίνακας 5. Δείκτες εσωτερικής συνοχής, μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις ανά παράγοντα του ερωτηματολογίου «αντιλαμβανόμενης ικανότητας» (2^η εργασία)

Παράγοντες	Cronbach a	M (SD)
Καθορισμός προσωπικών στόχων	.82	5.61 (.97)
Επίλυση προβλημάτων	.76	5.39 (.96)
Θετική σκέψη	.84	5.27 (1.1)

Πίνακας 6. Συσχετίσεις του σκορ της κλίμακας «Επιθυμία για κοινωνική αποδοχή» με τις ερωτήσεις και τους παράγοντες του ερωτηματολογίου «αντιλαμβανόμενης ικανότητας» (2^η εργασία)

Ερωτήσεις-Παράγοντες Ερωτηματολογίου 2 ^{ης} εργασίας	Σκορ κλίμακας «Επιθυμία για κοινωνική αποδοχή»
Ερωτήσεις	
1 ^η Βάζω στόχους για τον εαυτό μου πολύ συχνά	.133
2 ^η Είμαι πολύ καλός /η στο να λύνω τα προβλήματα που με απασχολούν	.202*
3 ^η Μπορώ να σκέφτομαι θετικά για τον εαυτό μου, ακόμα και όταν κάνω λάθη	.155
4 ^η Είμαι πολύ καλός /η στο να βάζω στόχους για τον εαυτό μου	.070
5 ^η Λύνω ένα πρόβλημα, αφού σκεφτώ τις πιθανές λύσεις που υπάρχουν και διαλέξω την καλύτερη για μένα	.095
6 ^η Είμαι πολύ καλός /ή στο να αλλάζω τις αρνητικές σκέψεις που κάνω για τον εαυτό μου σε θετικές	.116
7 ^η Για να πετύχω αυτό που θέλω ευκολότερα, βάζω στόχους	.032
8 ^η Είμαι πολύ καλός /η στο να βρίσκω κατάλληλες λύσεις για τα προβλήματα που αντιμετωπίζω	.188
9 ^η Γενικά στη ζωή μου σκέφτομαι θετικά για τον εαυτό μου	.113.
10 ^η Είμαι πολύ καλός /η στο να βάζω συγκεκριμένους στόχους	.134
11 ^η Μπορώ να λύνω προβλήματα, για πολλά και διαφορετικά πράγματα στη ζωή μου	.007
12 ^η Τις περισσότερες φορές σκέφτομαι θετικά για τον εαυτό μου	.087
13 ^η Βάζω στόχους σε πολλούς και διαφορετικούς τομείς της ζωής μου	.066
14 ^η Στις περισσότερες περιπτώσεις μπορώ να λύνω τα προβλήματα που με απασχολούν.	.107
15 ^η Είμαι πολύ καλός /ή στο να σκέφτομαι θετικά για τον εαυτό μου	.179
Παράγοντες	
Καθορισμός στόχων	.105
Επίλυση προβλημάτων	.193
Θετική σκέψη	.164

Όπου * $p < .05$

Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου για την «αντιλαμβανόμενη ικανότητα των μαθητών /τριών για τις δεξιότητες καθορισμού προσωπικών στόχων, επίλυσης

προβλημάτων και θετικής σκέψης» έδωσαν τρεις παράγοντες οι οποίοι ερμηνεύουν 58,62% της συνολικής διακύμανσης. Η εξαγωγή των παραγόντων έγινε με την ανάλυση κύριων συνιστωσών (Principal Component Analysis). Η περιστροφή των αξόνων των παραγόντων έγινε με την ορθογώνια περιστροφή (varimax rotation). Οι τρεις παράγοντες είχαν ιδιοτιμές (eigenvalues) μεγαλύτερες από την μονάδα. Οι φορτίσεις των παραγόντων απεικονίζονται στον πίνακα 7 όπου εμφανίζονται τιμές πάνω από .30

Πίνακας 7: Παραγοντική ανάλυση του ερωτηματολογίου «αντιλαμβανόμενης ικανότητας για τις δεξιότητες καθορισμού προσωπικών στόχων, επίλυσης προβλημάτων και θετικής σκέψης» (2^η εργασία)

Παράγοντες	1	2	3	h ²
Καθορισμός προσωπικών στόχων				
1. Βάζω στόχους για τον εαυτό μου πολύ συχνά		.829		.724
4. Είμαι πολύ καλός /η στο να βάζω στόχους για τον εαυτό μου		.748		.587
7. Για να πετύχω αυτό που θέλω ευκολότερα, βάζω στόχους		.769		.668
10. Είμαι πολύ καλός /η στο να βάζω συγκεκριμένους στόχους		.648	.376	.573
13. Βάζω στόχους σε πολλούς και διαφορετικούς τομείς της ζωής μου		.639		.442
Επίλυση προβλημάτων				
2. Είμαι πολύ καλός /η στο να λύνω τα προβλήματα που με απασχολούν			.700	.543
5. Λύνω ένα πρόβλημα, αφού σκεφτώ τις πιθανές λύσεις που υπάρχουν και διαλέξω την καλύτερη για μένα		.363	.387	.317
8. Είμαι πολύ καλός /η στο να βρίσκω κατάλληλες λύσεις για τα προβλήματα που αντιμετωπίζω			.682	.548
11. Μπορώ να λύνω προβλήματα, για πολλά και διαφορετικά πράγματα στη ζωή μου			.778	.638
14. Στις περισσότερες περιπτώσεις μπορώ να λύνω τα προβλήματα που με απασχολούν			.783	.630
Θετική σκέψη				
3. Μπορώ να σκέφτομαι θετικά για τον εαυτό μου, ακόμα και όταν κάνω λάθη	.810			.688
6. Είμαι πολύ καλός /ή στο να αλλάζω τις αρνητικές σκέψεις που κάνω για τον εαυτό μου σε θετικές	.721			.549
9. Γενικά στη ζωή μου σκέφτομαι θετικά για τον εαυτό μου	.816			.669
12. Τις περισσότερες φορές σκέφτομαι θετικά για τον εαυτό μου.	.760			.586
15. Είμαι πολύ καλός /ή στο να σκέφτομαι θετικά για τον εαυτό μου	.768			.621

Συμπέρασμα. Στη δεύτερη αυτή φάση της ανάπτυξης του ερωτηματολογίου, για την αξιολόγηση δεξιοτήτων μαθητών /τριων ηλικίας 10-12 ετών στον καθορισμό προσωπικών στόχων, την επίλυση προβλημάτων και τη θετική σκέψη, τα αποτελέσματα από την ανάλυση της αξιοπιστίας των παραγόντων ήταν αποδεκτά και οι τιμές κρίθηκαν ικανοποιητικές. Οι συσχετίσεις του κάθε παράγοντα του ερωτηματολογίου

και της κάθε ερώτησης ξεχωριστά με το σκορ της κλίμακας «επιθυμία για κοινωνική αποδοχή» δεν υπερβαίνουν την τιμή .21 και θεωρούνται ικανοποιητικές. Οι υψηλοί συντελεστές των φορτίσεων των 15 ερωτήσεων στους 3 παράγοντες, όπως και οι τιμές των communalities, στηρίζουν τη δομική εγκυρότητα του ερωτηματολογίου. Τα αποτελέσματα έδειξαν την ψυχομετρική ικανότητα του ερωτηματολογίου (Παράρτημα 4) το οποίο και χρησιμοποιήθηκε στις παρεμβάσεις για την ανάπτυξη δεξιοτήτων ζωής που ακολουθούν στα επόμενα κεφάλαια της παρούσας διατριβής.

Από τον μέσο όρο των απαντήσεων στις ερωτήσεις 1, 4, 7, 10 και 13 του ερωτηματολογίου της αντιλαμβανόμενης ικανότητας (Παράρτημα 4) σχηματίστηκε η αντιλαμβανόμενη ικανότητα για τον καθορισμό προσωπικών στόχων, από τον μέσο όρο των απαντήσεων στις ερωτήσεις 2, 5, 8, 11 και 14 σχηματίστηκε η αντιλαμβανόμενη ικανότητα για την επίλυση προβλημάτων και τέλος από τις απαντήσεις στις ερωτήσεις 3, 6, 9, 12 και 15 η αντιλαμβανόμενη ικανότητα για την θετική σκέψη.

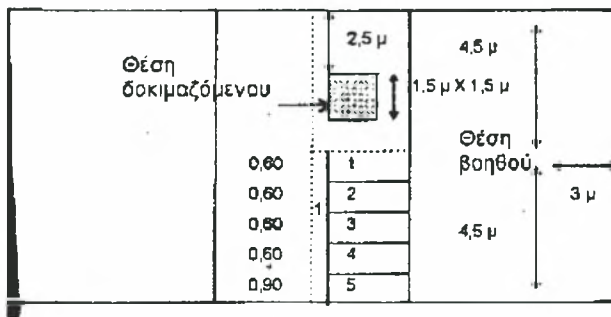
Κινητικά τεστ

Για να αξιολογηθεί η επίδραση του προγράμματος παρέμβασης στην προπόνηση και στα περιεχόμενα του μαθήματος της φυσικής αγωγής και του προγράμματος Ολυμπιακής Παιδείας χρησιμοποιήθηκαν τα ακόλουθα κινητικά τεστ.

α) Στην πρώτη μελέτη για την αξιολόγηση της απόδοσης των αθλητριών χρησιμοποιήθηκαν κινητικά τεστ για το σερβίς (Strand & Wilson, 1993) για την πάσα και τη μανσέτα (Bartlett, Smith, & Davis, 1991). Οι συντελεστές αξιοπιστίας που δίνονται από τους σχεδιαστές των τεστ είναι για την πάσα $\alpha = .88$ για τη μανσέτα $\alpha = .73$ και για το σερβίς $\alpha = .80$.

Περιγραφή του τεστ πάσας: το τεστ αξιολογεί το ύψος και την ακρίβεια κατά την εκτέλεση της ψηλής πάσας προς την ζώνη που εκδηλώνεται ή επίθεση στην πετοσφαίριση. Ο δοκιμαζόμενος δέχεται 10 συνεχόμενες μπαλιές, (τροφοδοσία από

κάτω με δυο χέρια), από το βοηθό, ο οποίος βρίσκεται στο μέσο του γηπέδου (4,5μ. από κάθε πλάγια γραμμή και 3μ. από την τελική γραμμή). Η θέση του δοκιμαζόμενου είναι 0,60μ. από το φιλέ και 2,5μ. από τη δεξιά πλάγια γραμμή. Εκτελεί 10 συνεχόμενες προσπάθειες πασάροντας την μπάλα πάνω από σκοινί ύψους 2,43μ. και προς την περιοχή του στόχου η οποία είναι διαβαθμισμένη από 1 έως 5 βαθμούς (Σχήμα 1).

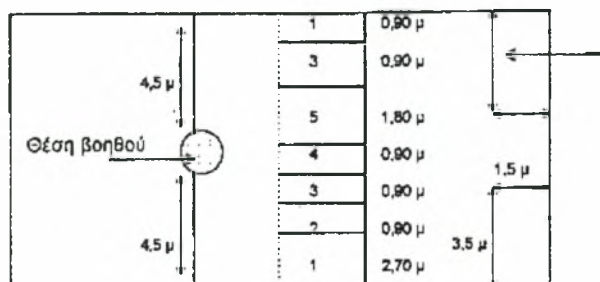


Σχήμα 1. Διαγράμμιση γηπέδου για το τεστ της πάσας.

Η μέγιστη βαθμολογία που μπορεί να λάβει κάθε δοκιμαζόμενος είναι 50 βαθμοί. Υψηλότερη βαθμολογία παίρνουν οι πάσες με το απαιτούμενο ύψος προς την πλάγια γραμμή ενώ την μικρότερη, αυτές που είναι κοντά στο φιλέ και προς το κέντρο του γηπέδου. Λάθος επαφές (πιαστή, διπλή μπαλιά), μπαλιές που πηγαίνουν κάτω από το σκοινί, μπαλιές που αγγίζουν το φιλέ ή περνούν πάνω από το φιλέ αλλά προσγειώνονται πέρα από την κεντρική γραμμή βαθμολογούνται με 0.

Περιγραφή του τεστ της μανσέτας: το τεστ αξιολογεί την ικανότητα υποδοχής μιας ελεύθερης μπαλιάς με ακρίβεια ως προς την κατεύθυνση και το ύψος αλλά και ως προς την σταθερότητα, από την περιοχή της άμυνας προς την περιοχή που βρίσκεται ο πασαδόρος της ομάδας. Ο δοκιμαζόμενος, βρίσκεται στην αμυντική περιοχή 3,5μ. από την πλάγια γραμμή και 1,5μ. από την τελική γραμμή. Ο βοηθός που βρίσκεται στο άλλο μισό του γηπέδου, στο κέντρο της γραμμής επίθεσης πετάει μπάλες στον δοκιμαζόμενο παίκτη, ο οποίος εκτελεί 10 υποδοχές (πέντε από την μια πλευρά και 5

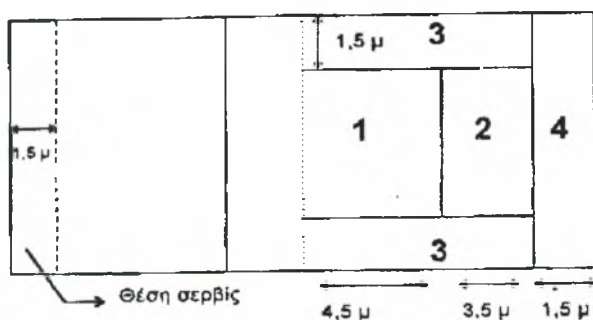
από την άλλη), προς την περιοχή στόχου, η οποία είναι διαβαθμισμένη από 1 έως 5 βαθμούς ανάλογα με το που ο δοκιμαζόμενος μεταβιβάζει την μπάλα (σχήμα 2).



Σχήμα 2. Διαγράμμιση γηπέδου για το τεστ της μανσέτας.

Η μέγιστη βαθμολογία που μπορεί να πάρει κάποιος παίκτης είναι 50 βαθμοί, το άθροισμα δηλαδή των βαθμών των 10 προσπαθειών που συνολικά θα εκτελέσει. Η υψηλότερη βαθμολογία (5 ή 4) δίνεται στις περιοχές όπου κινείται ο πασαδόρος. Οι λάθος τροφοδοσίες από τον βοηθό επαναλαμβάνονται. Μπαλιές που θα πέσουν στο χώρο ευθύνης του δοκιμαζόμενου βαθμολογούνται με μηδέν (0). Με μηδέν (0) επίσης βαθμολογούνται οι μπαλιές που περνούν στο αντίπαλο γήπεδο και αυτές που περνούν κάτω από το σκοινί ύψους 2,43μ, το οποίο βρίσκεται πάνω από τη γραμμή επίθεσης.

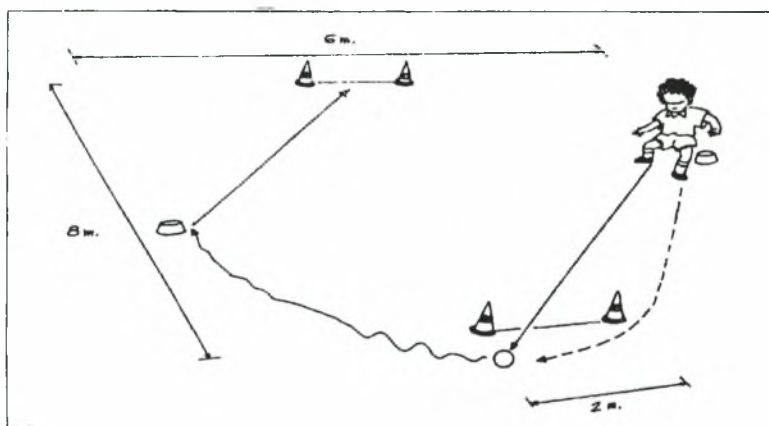
Περιγραφή του τεστ του σερβίς: το τεστ αξιολογεί την ικανότητα του παίχτη να σερβίρει όπως σε έναν αγώνα. Ο δοκιμαζόμενος βρίσκεται απέναντι από το διαγραμμισμένο γήπεδο (Σχήμα 3) στην θέση του σέρβις και πρέπει να στείλει την μπάλα πάνω από το φιλέ στο απέναντι γήπεδο με σέρβις από πάνω. Ο δοκιμαζόμενος εκτελεί 10 συνεχόμενες προσπάθειες. Η βαθμολογία του είναι το άθροισμα των βαθμών των 10 προσπαθειών. Η μέγιστη βαθμολογία είναι 40 βαθμοί. Όταν η μπάλα αγγίζει το φιλέ και περάσει μετρά σαν προσπάθεια και βαθμολογείται κανονικά. Με 0 βαθμολογούνται τα σερβίς που δεν περνάνε στο αντίπαλο γήπεδο και αυτά που περνάνε και είναι έξω.



Σχήμα 3. Διαγράμμιση του γηπέδου για το τεστ του σέρβις.

β) Στη δεύτερη μελέτη για την αξιολόγηση της απόδοσης στο ποδόσφαιρο χρησιμοποιήθηκε ένα τεστ καθοδήγησης της μπάλας (ντρίπλας) και σουτ (D' Ottavio, 1996).

Περιγραφή του τεστ ντρίπλας και σουτ στο ποδόσφαιρο: το τεστ αξιολογεί την ακρίβεια του σουτ, την ικανότητα ντρίπλας και την ταχύτητα του αθλητή με μπάλα και χωρίς μπάλα. Ο αθλητής προσπαθεί να βάλει όσο το δυνατόν περισσότερα γκολ κλωτσώντας τη μπάλα σε δύο μικρές εστίες δύο μέτρων. Οι εστίες απέχουν μεταξύ τους 8 μέτρα ενώ ακριβώς στη μέση της απόστασης υπάρχουν δύο σημεία αναφοράς τα οποία απέχουν μεταξύ τους 6 μέτρα (Σχήμα 4).



Σχήμα 4. Το τεστ του ποδοσφαίρου (διαγράμμιση).

Το τεστ ξεκινάει από ένα σημείο αναφοράς (επιλογής του αθλητή). Με το σύνθημα ο αθλητής κάνει σουτ στη μια εστία προσπαθώντας να σκοράρει, στη συνέχεια τρέχει παίρνει την μπάλα με τα πόδια και την οδηγεί στο δεύτερο σημείο αναφοράς

κάνει σουτ στην άλλη εστία και ούτω κάθε εξής. Το σκορ του τεστ είναι ο αριθμός των έγκυρων γκολ σε ένα λεπτό.

γ) Στη τρίτη μελέτη για την αξιολόγηση της απόδοσης των μαθητών /τριών στο μάθημα της φυσικής αγωγής κινητικά τεστ δύναμης άνω άκρων, δύναμης κοιλιακών και ευλυγισίας.

Περιγραφή του τεστ δύναμης άνω άκρων: Οι μαθητές /τριες εκτελούν όσες περισσότερες κάμπεις μπορούν σε ένα λεπτό με τεντωμένα πόδια. Προσοχή δίνεται στη σωστή εκτέλεση των κάμπσεων με το σώμα να σχηματίζει μια ευθεία (AAHPER, 1976; Barrow & McGee, 1979).

Περιγραφή του τεστ δύναμης κοιλιακών: Οι μαθητές /τριες χωρίζονται σε ομάδες των τριών ατόμων. Ο ένας εκτελεί, όσους περισσότερους κοιλιακούς μπορεί σε ένα λεπτό, με λυγισμένα τα πόδια να ακουμπούν στο δάπεδο και τα χέρια σταυρωμένα μπροστά στο στήθος. Ο άλλος ελέγχει εάν ο μαθητής ακουμπάει το κεφάλι στο στρώμα και ο τρίτος ελέγχει αν μαθητής σηκώνει τα πόδια του από το δάπεδο. Στην περίπτωση αυτή τον βοηθά κρατώντας του τα πόδια (AAHPER, 1976; Barrow & McGee, 1979).

Περιγραφή του τεστ ευλυγισίας: Οι μαθητές /τριες από την εδραία θέση με κλειστά τα πόδια εκτελούν δίπλωση του κορμού. Στόχος είναι να ακουμπήσει ή να ξεπεράσει με τις άκρες των δαχτύλων των χεριών του τις μύτες των πελμάτων του. Ένας συμμαθητής μετράει με χάρακα την απόσταση των δαχτύλων του μαθητή που εκτελεί από τις μύτες των πελμάτων του. Το σκορ μπορεί να είναι αρνητικό, αν ο μαθητής /τρια δεν μπορεί να φτάσει τα πέλματα του ή θετικό αν τα ξεπεράσει (AAHPER, 1976; Barrow & McGee, 1979; Hopper, Fisher, & Munoz, 1999).

δ) Στην τέταρτη μελέτη για την αξιολόγηση της απόδοσης των μαθητών /τριών στο πρόγραμμα της Ολυμπιακής παιδείας χρησιμοποιήθηκαν δύο κινητικά τεστ. Το ένα για

την πάσα στήθους στην καλαθοσφαίριση και το άλλο πάσα με τα δάχτυλα πάνω από το κεφάλι στην πετοσφαίριση .

Περιγραφή του τεστ της πάσας στήθους στην καλαθοσφαίριση: Οι μαθητές /τριες σε απόσταση 2 μέτρα από έναν τοίχο κάνουν πάσες στον τοίχο όσο πιο γρήγορα μπορούν. Το σκορ του κάθε μαθητή /τρια στο τεστ είναι ο αριθμός των επαναλήψεων σε 30’’ (Barrow & McGee, 1979; Διγγελίδης, 2000).

Περιγραφή του τεστ της πάσας με δάχτυλα στην πετοσφαίριση: Οι μαθητές /τριες κάνουν πάσα με τα δάχτυλα στον εαυτό τους πάνω από το κεφάλι. Το σκορ του κάθε μαθητή /τρια στο τεστ είναι ο αριθμός των επαναλήψεων σε 30’’ (Barrow & McGee, 1979).

Ερωτηματολόγιο εσωτερικής παρακίνησης

Για την αξιολόγηση της εσωτερικής παρακίνησης χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο 20 ερωτήσεων (Παράρτημα 6), το οποίο βασίστηκε στο ερωτηματολόγιο που αναπτύχθηκε από τον Ryan (1982). Το ερωτηματολόγιο αξιολογεί την εσωτερική παρακίνηση των μαθητών και πιο ειδικά 4 παράγοντες. Οι παράγοντες αυτοί που αποτελούν τις υποκλίμακες του ερωτηματολογίου είναι: α) ευχαρίστηση /ενδιαφέρον, β) προσπάθεια /σημαντικότητα, γ) αντιλαμβανόμενη ικανότητα και δ) πίεση /ένταση. Η δομική εγκυρότητα του ερωτηματολογίου που εφαρμόστηκε στον αθλητισμό έχει ελεγχθεί από τους McAuley, Duncan, & Tammem (1989) και βρέθηκε ικανοποιητική. Ανάλογες προσαρμογές στο ίδιο ερωτηματολόγιο έχουν γίνει και σε άλλες μελέτες στην Ελλάδα (Goudas, et al., 2000; Papacharisis & Goudas, 2003).

Από τον μέσο όρο των ερωτήσεων 1, 7, 8, 13 και 17 του ερωτηματολογίου της εσωτερικής παρακίνησης (Παράρτημα 6) σχηματίστηκε ο παράγοντας ευχαρίστηση/ ενδιαφέρον, από τις ερωτήσεις 3, 4, 6, 12 και 15 ο παράγοντας προσπάθεια

/σημαντικότητα, από τις ερωτήσεις 2, 9, 11, 16 και 19 ο παράγοντας αντιλαμβανόμενη ικανότητα και τέλος από τις ερωτήσεις 5, 10, 14, 18 και 20 ο παράγοντας πίεση /ένταση.

Τεστ χειρισμού

Αμέσως μετά την παρέμβαση οι μαθητές /τριες και στις τέσσερις μελέτες απάντησαν σε τεστ χειρισμού τριών ερωτήσεων (Παράρτημα 7). Το τεστ αξιολογούσε τον βαθμό που τα παιδιά κατάλαβαν ότι κατά την διάρκεια της παρέμβασης δόθηκε έμφαση στην διδασκαλία του καθορισμού προσωπικών στόχων, της επίλυσης προβλημάτων και της θετικής σκέψης. Οι απαντήσεις δόθηκαν σε πεντάβαθμη κλίμακα όπου το 5 ήταν «συμφωνώ απόλυτα» και το 1 «διαφωνώ απόλυτα». Ο μέσος όρος των τριών απαντήσεων στις ερωτήσεις του τεστ ήταν το σκορ του κάθε παιδιού στο τεστ.

Διαδικασία

Οι μαθητές και οι μαθήτριες και των δύο ομάδων (παρέμβασης, ελέγχου) και στις τέσσερις μελέτες, έκαναν τα κινητικά τεστ και συμπλήρωσαν το τεστ γνώσεων για τις δεξιότητες ζωής, το ερωτηματολόγιο της αντιλαμβανόμενης ικανότητας για τις δεξιότητες ζωής και το ερωτηματολόγιο της εσωτερικής παρακίνησης πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος παρέμβασης. Επίσης αμέσως μετά την παρέμβαση συμπλήρωσαν και το τεστ χειρισμού. Δύο μήνες μετά οι μαθητές και οι μαθήτριες και των δύο ομάδων (παρέμβασης, ελέγχου) και στις τέσσερις μελέτες, συμπλήρωσαν το τεστ γνώσεων, το ερωτηματολόγιο αντιλαμβανόμενης ικανότητας.

Η παρέμβαση στις μελέτες στην πετοσφαίριση και στο ποδόσφαιρο πραγματοποιήθηκε από τον ερευνητή με την παρουσία και την συνεργασία των προπονητών ενώ στο μάθημα της φυσικής αγωγής και στο πρόγραμμα της Ολυμπιακής Παιδείας από τους καθηγητές φυσικής αγωγής των σχολείων που πραγματοποιήθηκε η

παρέμβαση. Οι καθηγητές αυτοί ήταν μεταπτυχιακοί φοιτητές οι οποίοι είχαν εκπαιδευτεί κατάλληλα για τη εφαρμογή του προγράμματος.

Σχεδιασμός της έρευνας

Για τις τέσσερις μελέτες που εφαρμόστηκε το πρόγραμμα δεξιοτήτων ζωής ο σχεδιασμός ήταν παρόμοιος και είχε ως εξής:

Ανεξάρτητες μεταβλητές.

- α) ο χρόνος μέτρησης ο οποίος έχει τρία επίπεδα (πριν, μετά και 2 μήνες μετά την παρέμβαση) στο τεστ γνώσεων, τρία επίπεδα στο ερωτηματολόγιο της αντιλαμβανόμενης ικανότητας, δύο επίπεδα (πριν και μετά την παρέμβαση) στα κινητικά τεστ και δύο επίπεδα στην εσωτερική παρακίνηση
- β) η ομάδα η οποία έχει δύο επίπεδα, την ομάδα παρέμβασης και την ομάδα ελέγχου

Εξαρτημένες μεταβλητές

- α) Το σκορ στο τεστ γνώσεων
- β) Την αντιλαμβανόμενη ικανότητα στους τρεις παράγοντες των δεξιοτήτων ζωής: 1. καθορισμός προσωπικών στόχων, 2. επίλυση προβλημάτων και 3. θετική σκέψη
- γ) Το σκορ στα ακόλουθα κινητικά τεστ: 1. της πάσας, της μανσέτας και του σερβίς για την πετοσφαίριση, 2. της ντρίπλας και σουτ στο ποδόσφαιρο, 3. της δύναμης άνω άκρων, κοιλιακών και ευλυγισίας στο μάθημα της φυσικής αγωγής και 4. της πάσας στήθους στην καλαθοσφαίριση και της πάσας με δάχτυλα πάνω από το κεφάλι στην πετοσφαίριση στο πρόγραμμα της Ολυμπιακής Παιδείας
- δ) Την εσωτερική παρακίνηση στους παράγοντες: 1. ευχαρίστηση / ενδιαφέρον, 2. προσπάθεια / σημαντικότητα, 3. αντιλαμβανόμενη ικανότητα και 4. πίεση / ένταση.

Στατιστική επεξεργασία

Τεστ γνώσεων. Για να εξεταστεί η επίδραση της παρέμβασης στις γνώσεις των παιδιών σχετικά με τις δεξιότητες ζωής χρησιμοποιήθηκε ανάλυση διακύμανσης διπλής

κατεύθυνσης (3 χ 2 ANOVA) με επαναλαμβανόμενες μετρήσεις στον παράγοντα χρόνο

Αντιλαμβανόμενη ικανότητα. Για να εξεταστεί η επίδραση της παρέμβασης στην αντιλαμβανόμενη ικανότητα των παιδιών σχετικά με τις δεξιότητες ζωής του προγράμματος χρησιμοποιήθηκε ανάλυση διακύμανσης πολλαπλών μεταβλητών (3x2 MANOVA) με επαναλαμβανόμενες μετρήσεις στον παράγοντα χρόνο

Κινητικά τεστ. Για να εξεταστεί η επίδραση της παρέμβασης στα κινητικά τεστ, στην πετοσφαίριση, στο μάθημα της φυσικής αγωγής και στο πρόγραμμα της Ολυμπιακής Παιδείας, χρησιμοποιήθηκε ανάλυση διακύμανσης πολλαπλών μεταβλητών (2x2 MANOVA) με επαναλαμβανόμενες μετρήσεις στον παράγοντα χρόνο. Στο ποδόσφαιρο, χρησιμοποιήθηκε ανάλυση διακύμανσης διπλής κατεύθυνσης (2x2 ANOVA) με επαναλαμβανόμενες μετρήσεις στον παράγοντα χρόνο.

Εσωτερική Παρακίνηση. Για να εξεταστεί η επίδραση της παρέμβασης στην εσωτερική παρακίνηση των παιδιών για συμμετοχή χρησιμοποιήθηκε ανάλυση διακύμανσης πολλαπλών μεταβλητών (2x2 MANOVA) με επαναλαμβανόμενες μετρήσεις στον παράγοντα χρόνο.

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

Τεστ χειρισμού. Για να ελεγχθεί αν τα παιδιά που συμμετείχαν στο πρόγραμμα αντιλήφθηκαν ότι έκαναν κάτι διαφορετικό, ο ο μέσος όρος των απαντήσεων στο τεστ χειρισμού συγκρίθηκε μεταξύ των ομάδων παρέμβασης και ελέγχου χρησιμοποιώντας t-tests για ανεξάρτητα δείγματα.

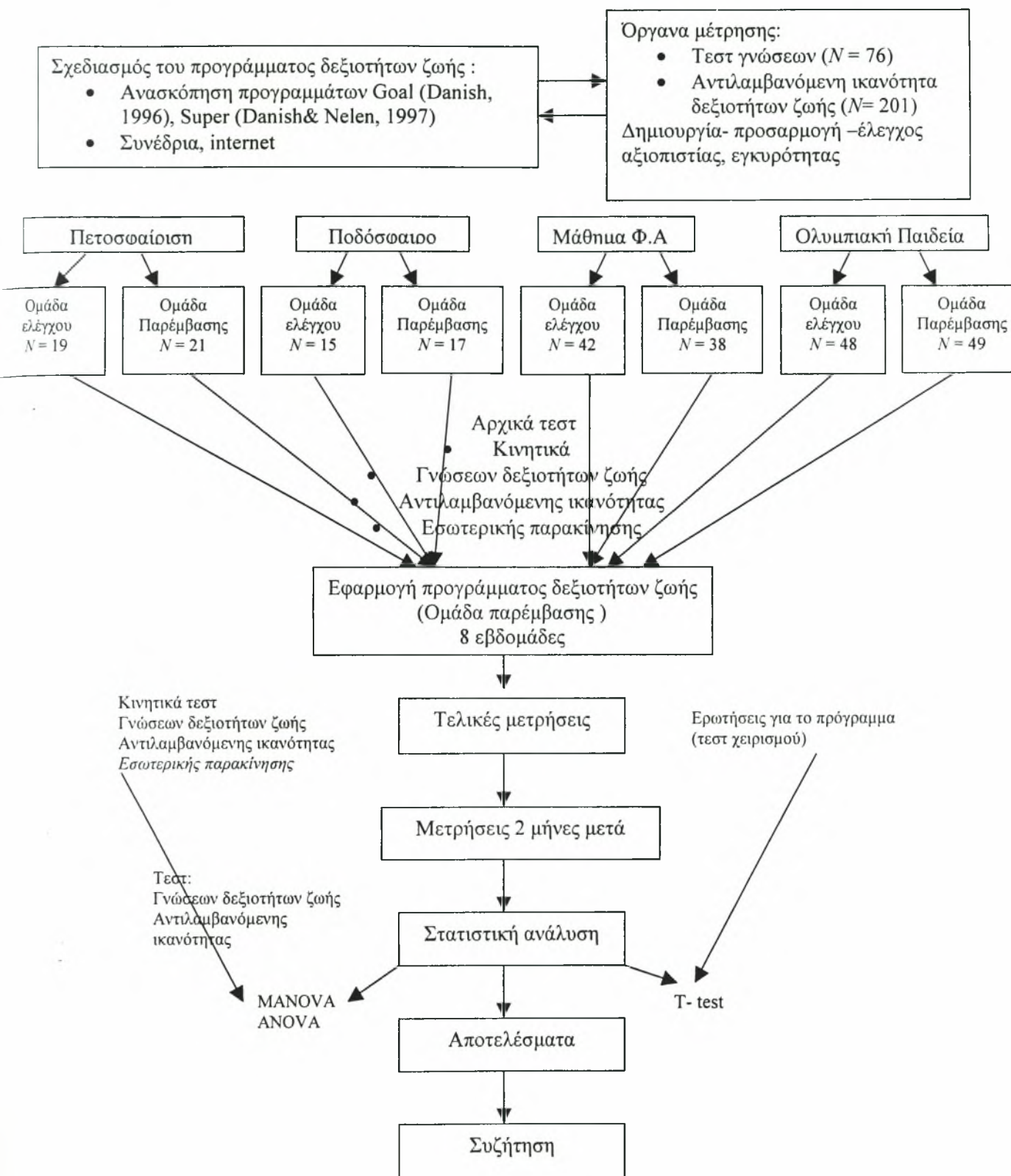
Στατιστικές υποθέσεις

1. Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στο τεστ γνώσεων που έγινε στην πετοσφαίριση, στο ποδόσφαιρο, στο μάθημα της φυσικής αγωγής και στο πρόγραμμα της Ολυμπιακής Παιδείας πριν μετά και δύο μήνες μετά την παρέμβαση για καμία από τις δύο ομάδες (ομάδα παρέμβασης και ελέγχου).
2. Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στην αντιλαμβανόμενη ικανότητα των δεξιοτήτων ζωής που αξιολογήθηκαν στην πετοσφαίριση, στο ποδόσφαιρο, στο μάθημα της φυσικής αγωγής και στο πρόγραμμα της Ολυμπιακής Παιδείας πριν και μετά την παρέμβαση και δύο μήνες μετά για καμία από τις δύο ομάδες (ομάδα παρέμβασης και ελέγχου).
3. Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στα κινητικά τεστ στην πετοσφαίριση, στο ποδόσφαιρο, στο μάθημα της φυσικής αγωγής και στο πρόγραμμα της Ολυμπιακής πριν και μετά την παρέμβαση για καμία από τις δύο ομάδες (ομάδα παρέμβασης και ελέγχου).
4. Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στους παράγοντες της εσωτερικής παρακίνησης που αξιολογήθηκαν στην πετοσφαίριση, στο ποδόσφαιρο, στο μάθημα της φυσικής αγωγής και στο πρόγραμμα της Ολυμπιακής Παιδείας πριν και μετά την παρέμβαση για καμία από τις δύο ομάδες (ομάδα παρέμβασης και ελέγχου).
5. Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ ομάδας (παρέμβασης και ελέγχου) και χρόνου μέτρησης στο τεστ γνώσεων που έγινε στην πετοσφαίριση, στο ποδόσφαιρο, στο μάθημα της φυσικής αγωγής και στο πρόγραμμα της Ολυμπιακής Παιδείας,
6. Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ ομάδας (παρέμβασης και ελέγχου) και χρόνου μέτρησης στην αντιλαμβανόμενη ικανότητα των

δεξιοτήτων ζωής που αξιολογήθηκαν στην πετοσφαίριση, στο ποδόσφαιρο, στο μάθημα της φυσικής αγωγής και στο πρόγραμμα της Ολυμπιακής Παιδείας.

7. Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ ομάδας (παρέμβασης και ελέγχου) και χρόνου μέτρησης σε κανένα από τα κινητικά τεστ που έγιναν στην πετοσφαίριση, στο ποδόσφαιρο, στο μάθημα της φυσικής αγωγής και στο πρόγραμμα της Ολυμπιακής Παιδείας.
8. Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ ομάδας (παρέμβασης και ελέγχου) και χρόνου μέτρησης στους παράγοντες της εσωτερικής παρακίνησης που αξιολογήθηκαν στην πετοσφαίριση, στο ποδόσφαιρο, στο μάθημα της φυσικής αγωγής και στο πρόγραμμα της Ολυμπιακής Παιδείας.

Συνοπτική παρουσίαση των εργασιών του διδακτορικού



Σχήμα 5. Συνοπτική παρουσίαση των εργασιών της διατριβής

ΚΕΦΑΛΑΙΟ IV.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Εφαρμογή προγράμματος δεξιοτήτων ζωής στην πετοσφαίριση

Αξιοπιστία οργάνων μέτρησης

Η αξιοπιστία των οργάνων μέτρησης εκλέχθηκε εκ νέου μέσα από τα δεδομένα της πρώτης μελέτης.

Πίνακας 8. Συντελεστές αξιοπιστίας των μεταβλητών της μελέτης στην πετοσφαίριση (N= 40).

Μεταβλητές	Ερωτήσεις	Αρχική μέτρηση Cronbach α	Τελική μέτρηση Cronbach α	2 μήνες μετά Cronbach α
Αντιλαμβανόμενη ικανότητα				
Καθορισμός στόχων	5	.75	.81	.85
Επίλυση προβλημάτων	5	.69	.73	.74
Θετική σκέψη	5	.81	.88	.77
Εσωτερική παρακίνηση				
Ευχαρίστηση/ ενδιαφέρον	5	.78	.77	
Προσπάθεια/ σημαντικότητας	5	.61	.60	
Αντιλαμβανόμενη ικανότητα	5	.53	.52	
Πίεση /ένταση	5	.62	.54	
Τεστ χειρισμού	3		.86	

Στον Πίνακα 8 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα ελέγχου της αξιοπιστίας με τον συντελεστή άλφα (α) του Cronbach (1951), που είναι και ο πιο ευρέως αποδεκτός δείκτης αξιοπιστίας. Στην πρώτη στήλη αναγράφονται οι μεταβλητές, στη δεύτερη ο αριθμός των ερωτήσεων της κάθε μεταβλητής στην τρίτη οι αρχικές μετρήσεις, στην τέταρτη οι τελικές μετρήσεις και στην πέμπτη και τελευταία οι μετρήσεις που έγιναν τρεις μήνες μετά. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι όλες οι μεταβλητές που

χρησιμοποιήθηκαν χαρακτηρίζονται από ικανοποιητικά ισχυρή συνοχή αφού ο συντελεστής άλφα του Cronbach κυμάνθηκε από .52 έως .88.

Περιγραφικά στατιστικά των μεταβλητών της παρέμβασης

Τα περιγραφικά στατιστικά της πρώτης μελέτης εμφανίζονται στον Πίνακα 9.

Στην πρώτη στήλη παρουσιάζονται οι μεταβλητές της έρευνας και ακολουθούν οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις για την αρχική μέτρηση, την τελική μέτρηση και την μέτρηση δύο μήνες μετά, για κάθε ομάδα (παρέμβασης, ελέγχου) ξεχωριστά.

Πίνακας 9. Περιγραφικά στατιστικά της παρέμβασης στην πετοσφαίριση.

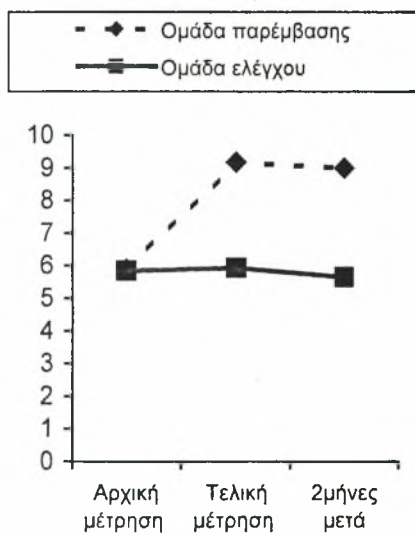
Μεταβλητές	Ομάδα παρέμβασης						Ομάδα ελέγχου					
	Αρχική μέτρηση		Τελική μέτρηση		2 μήνες μετά		Αρχική μέτρηση		Τελική μέτρηση		2 μήνες μετά	
	<u>M</u>	<u>SD</u>	<u>M</u>	<u>SD</u>	<u>M</u>	<u>SD</u>	<u>M</u>	<u>SD</u>	<u>M</u>	<u>SD</u>	<u>M</u>	<u>SD</u>
Τεστ γνώσεων	5.89	1.59	9.17	.88	9.00	1.00	5.85	1.23	5,94	1,43	5.62	1.32
Αντιλαμβανόμενη ικανότητα												
Καθορισμός στόχων	5.17	.75	5.70	.57	5.21	.95	5.58	.81	5.11	.91	4.80	.81
Επίλυση προβλημάτων	5.21	.73	5.80	.75	5.04	.74	5.38	.73	5.32	.62	4.90	.68
Θετική σκέψη	4.23	.94	5.36	.90	4.78	.85	4.83	.88	4.46	1.1	4.35	.68
Κινητικά τεστ πετοσφαίρισης												
Πάσα	31.2	5.63	38.17	5.41			27.28	9.5	28.05	8.76		
Μανσέτα	30.7	7.23	40.76	5.43			22.61	8.9	22.42	5.18		
Σέρβις	17.3	6.74	22.23	4.13			12.52	4.4	13.05	5.13		
Εσωτερική παρακίνηση												
Ευχαρίστηση /ενδιαφέρον	3.89	.59	3.83	.62			4.34	.49	4.18	.54		
Προσπάθεια/ σημαντικότητας	3.61	.45	3.94	.77			3.79	.36	3.04	.38		
Αντιλαμβανόμενη ικανότητα	3.20	.71	3.43	.50			3.80	.62	3.44	.59		
Πίεση /ένταση	2.91	.27	1.95	.59			2.67	.44	2.98	.31		
Τεστ χειρισμού.												
Στην προπόνηση δόθηκε έμφαση.....												
.. στον καθορισμό στόχων			4.35	.63					3.27	.46		
.. στην επίλυση προβλημάτων			4.28	.75					3.50	.61		
.. στην θετική σκέψη			4.57	.64					3.00	.84		

Τα περιγραφικά στατιστικά της πρώτης μελέτης εμφανίζονται στον Πίνακα 9.

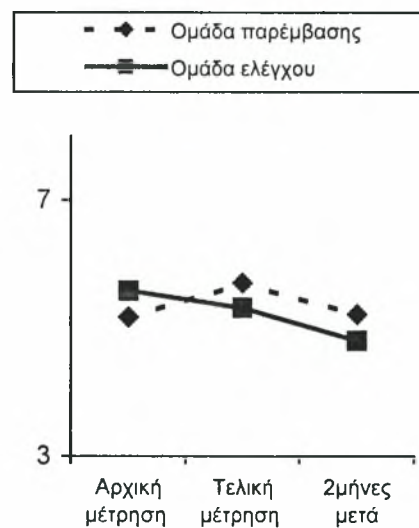
Στην πρώτη στήλη παρουσιάζονται οι μεταβλητές της έρευνας και ακολουθούν οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις για την αρχική μέτρηση, την τελική μέτρηση και την μέτρηση δύο μήνες μετά, για κάθε ομάδα (παρέμβασης, ελέγχου) ξεχωριστά.

Διαφορές μεταξύ μετρήσεων στην πετοσφαίριση.

Στο τεστ γνώσεων η ανάλυση διακύμανσης διπλής κατεύθυνσης (two-way ANOVA) με επαναλαμβανόμενες μετρήσεις στον παράγοντα χρόνο μέτρησης έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση ομάδας και μετρήσεων $F(2, 38) = 30.84, p <.001$, γεγονός που σημαίνει ότι διαφορές πριν, μετά και δύο μήνες μετά την παρέμβαση εξαρτώνται από την ομάδα που εξετάζεται κάθε φορά. Επιμέρους αναλύσεις (one -way ANOVA), για κάθε ομάδα ξεχωριστά έδειξαν ότι για την ομάδα παρέμβασης υπάρχει σημαντική επίδραση της μέτρησης $F(2, 18) = 64.48, p <.001$. Πιο συγκεκριμένα, το σκορ στο τεστ γνώσεων αυξήθηκε σημαντικά μεταξύ της πρώτης και δεύτερης μέτρησης, $F(1, 18) = 87.36, p <.001$. Διαφορές μεταξύ της δεύτερης και τρίτης μέτρησης δεν υπήρχαν. Για την ομάδα ελέγχου δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στο τεστ γνώσεων $F(2, 20) = .64, p >.05$ (Σχήμα 6).



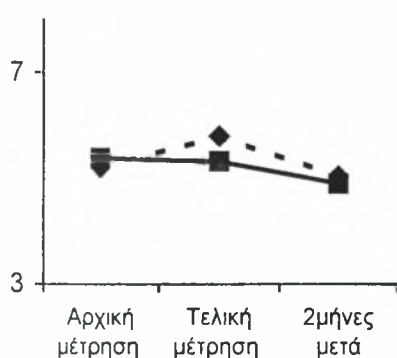
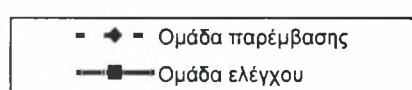
Σχήμα 6. Αποτελέσματα του τεστ γνώσεων δεξιότητων ζωής από την εφαρμογή του προγράμματος στην πετοσφαίριση



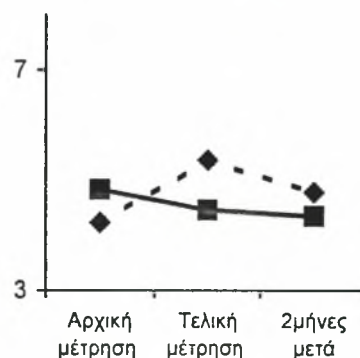
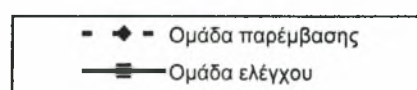
Σχήμα 7. Αντιλαμβανόμενη ικανότητα στη δεξιότητα «καθορισμού στόχων» στην πετοσφαίριση

Σε ό,τι αφορά στην αντιλαμβανόμενη ικανότητα στις δεξιότητες καθορισμού προσωπικών στόχων, επίλυσης προβλημάτων και θετικής σκέψης, η πολυμεταβλητή ανάλυση διακύμανσης (MANOVA) με επαναλαμβανόμενες μετρήσεις στον παράγοντα

χρόνο, έδειξε σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ των παραγόντων ομάδας και μέτρησης $F(3, 30) = 6.85, p < .001$. Αναλύσεις για κάθε μια μεταβλητή ξεχωριστά (univariate tests), εντόπισαν αλληλεπιδράσεις μεταξύ ομάδας και μέτρησης στις μεταβλητές «καθορισμός στόχων», $F(2, 32) = 4.68, p < .05$, «επίλυση προβλημάτων», $F(2, 32) = 4.76, p < .05$ και «θετική σκέψη», $F(2, 32) = 9.73, p < .001$. Επιμέρους αναλύσεις, (one-way ANOVA) πριν, μετά και δύο μήνες μετά την παρέμβαση για κάθε ομάδα ξεχωριστά έδειξαν ότι η ομάδα παρέμβασης βελτιώθηκε σημαντικά από την πρώτη μέτρηση στη δεύτερη, σε ό,τι αφορά την αντιλαμβανόμενη ικανότητα στις δεξιότητες «καθορισμού στόχων», $F(1,18) = 9.45, p < .05$, «επίλυσης προβλημάτων», $F(1,18) = 13.87, p < .05$, και «θετικής σκέψης», $F(1,18) = 30.94, p < .001$. Αντίθετα από τη δεύτερη στην τρίτη μέτρηση, στην ίδια ομάδα παρατηρήθηκε μείωση της αντιλαμβανόμενης ικανότητας στις δεξιότητες «καθορισμού στόχων», $F(1,18) = 8., p < .05$ (Σχήμα 7), «επίλυσης προβλημάτων», $F(1,18) = 13.87, p < .05$ (Σχήμα 8), και «θετικής σκέψης», $F(1,18) = 30.94, p < .001$ (Σχήμα 9). Στην ομάδα ελέγχου δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των μετρήσεων για καμία από τις παραπάνω δεξιότητες.

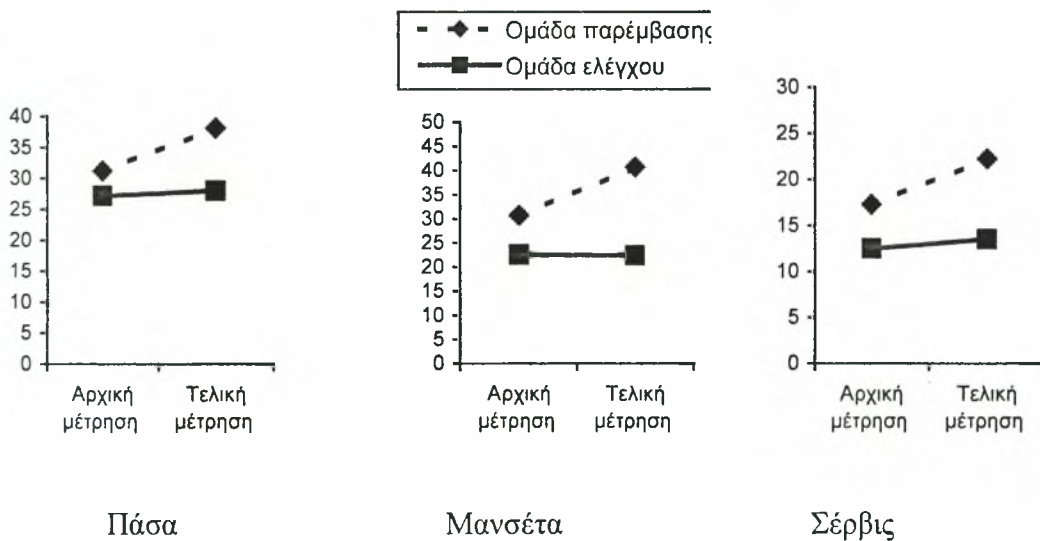


Σχήμα 8. Αντιλαμβανόμενη ικανότητα στη δεξιότητα «επίλυση προβλημάτων» στην πετοσφαίριση



Σχήμα 9. Αντιλαμβανόμενη ικανότητα στη δεξιότητα «θετική σκέψη» στην πετοσφαίριση

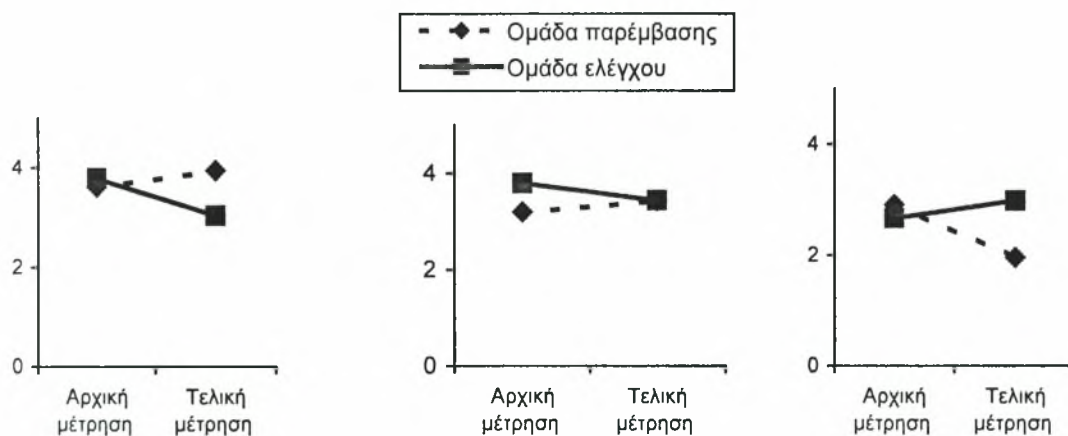
Για τα κινητικά τεστ πετοσφαίρισης μεταξύ των δύο ομάδων η πολυμεταβλητή ανάλυση διακύμανσης (MANOVA) με επαναλαμβανόμενες μετρήσεις στον παράγοντα χρόνο, έδειξε σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ ομάδας και μέτρησης $F(3, 32) = 5.40, p < .05$. Μονομεταβλητή ανάλυση (univariate tests), εντόπισε σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ ομάδας και μέτρησης στις κινητικές δεξιότητες «πάσα», $F(1, 34) = 3.91, p < .05$, «μανσέτα», $F(1, 34) = 12.29, p < .001$ και «σέρβις», $F(1, 34) = 6.31, p < .05$. Επιμέρους αναλύσεις, (one way ANOVA) πριν και μετά την παρέμβαση για κάθε ομάδα ξεχωριστά έδειξαν ό,τι η ομάδα παρέμβασης βελτίωσε σημαντικά την επίδοση της στα κινητικά τεστ της «πάσας», $F(1,16) = 3.91, p < .001$, της «μανσέτας», $F(1,16) = 12.29, p < .001$, και του «σέρβις», $F(1,16) = 6.56, p < .05$. Για την ομάδα ελέγχου στο χρονικό διάστημα της παρέμβασης δεν παρατηρήθηκε βελτίωση σε καμία από τις κινητικές δεξιότητες (Σχήμα 10).



Σχήμα 10. Αποτελέσματα κινητικών τεστ στην πετοσφαίριση

Η ίδια ανάλυση, πολυμεταβλητή διακύμανσης (MANOVA) με επαναλαμβανόμενες μετρήσεις στον παράγοντα χρόνο, που εφαρμόστηκε στην

εσωτερική παρακίνηση, έδειξε σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ ομάδας μέτρησης $F(4, 30) = 14.20, p < .001$. Μονομεταβλητή ανάλυση (univariate tests), εντόπισε σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ ομάδας και μέτρησης στις μεταβλητές της εσωτερικής παρακίνησης «προσπάθεια/ σημαντικότητα», $F(1, 33) = 33.57, p < .001$, «αντιλαμβανόμενη ικανότητα», $F(1, 33) = 6.73, p < .05$ και «πίεση ένταση», $F(1, 33) = 35.76, p < .001$. Επιμέρους αναλύσεις, (one way ANOVA) πριν και μετά την παρέμβαση για κάθε ομάδα ξεχωριστά έδειξαν ότι η ομάδα παρέμβασης βελτιώθηκε σημαντικά στο σκορ σε ότι αφορά την μεταβλητή «προσπάθεια σημαντικότητα» $F(1, 16) = 8.18, p < .05$. Επιπλέον το σκορ της ίδιας ομάδας, μειώθηκε σημαντικά στην μεταβλητή «πίεση /ένταση» $F(1, 16) = 38.42, p < .001$. Από την άλλη πλευρά στην ομάδα ελέγχου παρατηρήθηκε σημαντική μείωση στα σκορ των μεταβλητών «προσπάθεια σημαντικότητα» $F(1, 17) = 29.31, p < .001$ και «αντιλαμβανόμενη ικανότητα» $F(1, 17) = 5.66, p < .05$ (Σχήμα 11).



Προσπάθεια /σημαντικότητα Αντιλαμβανόμενη
ικανότητα

Πίεση/ ένταση

Σχήμα 11. Αποτελέσματα μεταβλητών της εσωτερικής παρακίνησης στην πετοσφαίριση

Στον Πίνακα 9 επίσης, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από το τεστ «διαχείρισης» που έγινε αμέσως μετά την παρέμβαση και από τις ερωτήσεις διατήρησης και μεταφοράς» που έγιναν δύο μήνες μετά. Οι αθλήτριες που συμμετείχαν στην ομάδα παρέμβασης απάντησαν σε σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό, από ότι οι αθλήτριες της ομάδας ελέγχου, ότι κατά την διάρκεια της προπόνησης τους, δόθηκε έμφαση στον καθορισμό προσωπικών στόχων $t(1, 30) = 5.58, p < .001$, στην επίλυση προβλημάτων $t(1, 30) = 3.82, p < .001$, και στην θετική σκέψη $t(1, 30) = 5.78, p < .001$.

Εφαρμογή προγράμματος δεξιοτήτων ζωής στο ποδόσφαιρο

Αξιοπιστία οργάνων μέτρησης

Η αξιοπιστία των οργάνων μέτρησης εκλέχθηκε εκ νέου μέσα από τα δεδομένα της δεύτερης μελέτης.

Πίνακας 10. Συντελεστές αξιοπιστίας των μεταβλητών της μελέτης στο ποδόσφαιρο ($N= 32$).

Μεταβλητές	Ερωτήσεις	Αρχική μέτρηση Cronbach α	Τελική μέτρηση Cronbach α	2 μήνες μετά Cronbach α
Αντιλαμβανόμενη ικανότητα				
Καθορισμός στόχων	5	.62	.79	.81
Επίλυση προβλημάτων	5	.57	.84	.88
Θετική σκέψη	5	.61	.80	.86
Εσωτερική παρακίνηση				
Ευχαρίστηση/ ενδιαφέρον	5	.60	.56	
Προσπάθεια/ σημαντικότητας	5	.58	.65	
Αντιλαμβανόμενη ικανότητα	5	.57	.58	
Πίεση /ένταση	5	.67	.53	
Τεστ χειρισμού	3		.87	

Στον Πίνακα 10 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα ελέγχου της αξιοπιστίας με τον συντελεστή άλφα (α) του Cronbach (1951), που είναι και ο πιο ευρέως αποδεκτός δείκτης αξιοπιστίας. Στην πρώτη στήλη αναγράφονται οι μεταβλητές, στη δεύτερη ο αριθμός των ερωτήσεων της κάθε μεταβλητής στην τρίτη οι αρχικές μετρήσεις, στην τέταρτη οι τελικές μετρήσεις και στην πέμπτη και τελευταία οι μετρήσεις που έγιναν

τρεις μήνες μετά. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι όλες οι μεταβλητές που χρησιμοποιήθηκαν χαρακτηρίζονται από ικανοποιητικά ισχυρή συνοχή αφού ο συντελεστής άλφα του Cronbach κυμάνθηκε από .53 έως .87.

Περιγραφικά στατιστικά των μεταβλητών της παρέμβασης

Τα περιγραφικά στατιστικά της δεύτερης μελέτης εμφανίζονται στον Πίνακα 11. Στην πρώτη στήλη παρουσιάζονται οι μεταβλητές της έρευνας και ακολουθούν οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις για την αρχική μέτρηση, την τελική μέτρηση και τη μέτρηση 3 μήνες μετά, για κάθε ομάδα (παρέμβασης, ελέγχου) ξεχωριστά.

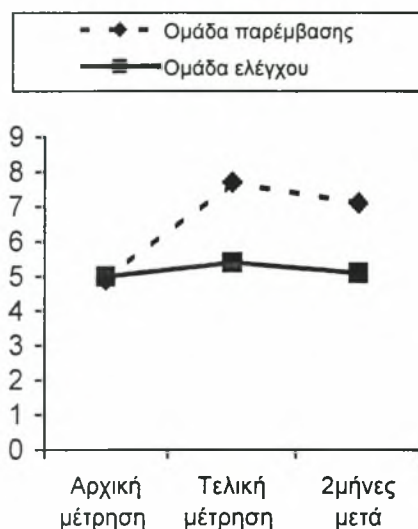
Πίνακας 11. Περιγραφικά στατιστικά της παρέμβασης στο ποδόσφαιρο.

Μεταβλητές	Ομάδα παρέμβασης						Ομάδα ελέγχου					
	Αρχική μέτρηση		Τελική μέτρηση		2 μήνες μετά		Αρχική μέτρηση		Τελική μέτρηση		2 μήνες μετά	
	<u>M</u>	<u>SD</u>	<u>M</u>	<u>SD</u>	<u>M</u>	<u>SD</u>	<u>M</u>	<u>SD</u>	<u>M</u>	<u>SD</u>	<u>M</u>	<u>SD</u>
Τεστ γνώσεων	4.93	.96	7.73	1.16	7.14	1.59	5.05	1.51	5.41	1.06	5.18	1.66
Αντιλαμβανόμενη ικανότητα												
Καθορισμός στόχων	5.02	.71	5.94	.56	5.76	.56	5.08	.63	4.77	.50	4.80	.62
Επίλυση προβλημάτων	5.18	.58	5.98	.55	5.78	.68	4.77	.65	4.83	.36	4.84	.66
Θετική σκέψη	4.97	.58	5.92	.58	5.62	.51	4.63	.45	4.85	.50	4.75	.74
Κινητικό τεστ ποδοσφαίρου												
Ντρίπλα σουτ	5.00	.96	6.86	.83			5.76	1.09	5.94	.82		
Εσωτερική παρακίνηση												
Ευχαρίστηση /ενδιαφέρον	4.45	.43	4.46	.32			4.32	.45	4.25	.30		
Προσπάθεια/ σημαντικότη.	4.55	.40	4.61	.33			4.35	.39	4.26	.35		
Αντιλαμβανόμενη ικανότη.	3.92	.71	4.16	.34			3.89	.44	3.77	.35		
Πίση /ένταση	3.01	.43	3.14	.28			3.21	.32	3.12	.27		
Τεστ χειρισμού.												
Στην προπόνηση δόθηκε έμφαση.....												
.. στον καθορισμό στόχων			4.73	.45					3.88	.48		
.. στην επίλυση προβλημάτων			4.73	.47					3.88	.69		
.. στην θετική σκέψη			4.86	.35					3.82	.52		

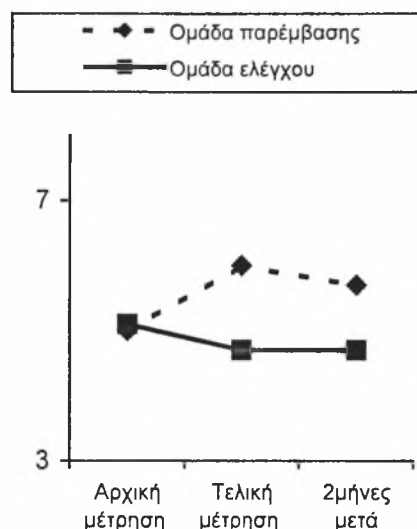
Διαφορές μεταξύ μετρήσεων στο ποδόσφαιρο.

Στο τεστ γνώσεων η ανάλυση διακύμανσης διπλής κατεύθυνσης (two-way ANOVA) με επαναλαμβανόμενες μετρήσεις στον παράγοντα «χρόνο μέτρησης», έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση ομάδας και μετρήσεων $F(2, 29) = 12.82, p < .001$, γεγονός που σημαίνει ότι διαφορές πριν, μετά και δύο μήνες μετά την παρέμβαση εξαρτώνται από την ομάδα που εξετάζεται κάθε φορά. Επιμέρους αναλύσεις (one -way ANOVA), για κάθε ομάδα ξεχωριστά έδειξαν ότι για την ομάδα

παρέμβασης υπάρχει σημαντική επίδραση της μέτρησης $F(2, 14) = 23.63, p < .001$. Πιο συγκεκριμένα, το σκορ στο τεστ γνώσεων αυξήθηκε σημαντικά μεταξύ της πρώτης και δεύτερης μέτρησης, $F(1, 14) = 50.81, p < .001$. Διαφορές μεταξύ της δεύτερης και τρίτης μέτρησης δεν υπήρχαν. Για την ομάδα ελέγχου δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στο τεστ γνώσεων $F(2, 15) = 1.03, p > .05$ (Σχήμα 12).



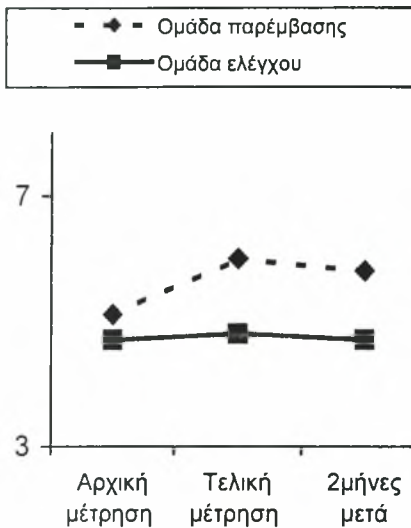
Σχήμα 12. Αποτελέσματα του τεστ γνώσεων δεξιοτήτων ζωής από την εφαρμογή του προγράμματος στο ποδόσφαιρο



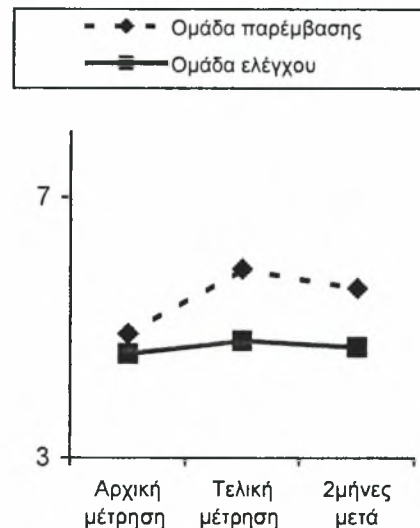
Σχήμα 13. Αντιλαμβανόμενη ικανότητα στη δεξιότητα «καθορισμού στόχων» στο ποδόσφαιρο

Σε ό,τι αφορά την αντιλαμβανόμενη ικανότητα στις δεξιότητες καθορισμού προσωπικών στόχων, επίλυσης προβλημάτων και θετικής σκέψης, η πολυμεταβλητή ανάλυση διακύμανσης (MANOVA) με επαναλαμβανόμενες μετρήσεις στον παράγοντα χρόνο, έδειξε σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ των παραγόντων ομάδας και μέτρησης $F(3, 28) = 4.61, p < .05$. Αναλύσεις για κάθε μια μεταβλητή ξεχωριστά (univariate tests), εντόπισαν αλληλεπιδράσεις μεταξύ ομάδας και μέτρησης στις μεταβλητές «καθορισμός στόχων», $F(2, 30) = 16.18, p < .001$, «επίλυση προβλημάτων», $F(2, 30) = 4.12, p < .05$ και «θετική σκέψη», $F(2, 30) = 4.31, p < .001$. Επιμέρους αναλύσεις, (one-way ANOVA) πριν, μετά και δύο μήνες μετά την παρέμβαση για κάθε ομάδα ξεχωριστά έδειξαν ότι η ομάδα παρέμβασης βελτιώθηκε σημαντικά από την πρώτη

μέτρηση στη δεύτερη, σε ό,τι αφορά την αντιλαμβανόμενη ικανότητα στις δεξιότητες «καθορισμού στόχων», $F(1,14) = 21.40, p <.001$, «επίλυσης προβλημάτων», $F(1,14) = 17.70, p <.001$, και «θετικής σκέψης», $F(1,14) = 28.87, p <.001$. Αντίθετα από τη δεύτερη στην τρίτη μέτρηση, στην ίδια ομάδα δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές (Σχήματα 13,14,15). Στην ομάδα ελέγχου παρατηρήθηκε σημαντική μείωση μόνο στην δεξιότητα «καθορισμού στόχων», $F(1,16) = 5.77, p <.05$, από την πρώτη στην δεύτερη μέτρηση ενώ δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των μετρήσεων για καμία από τις άλλες δεξιότητες.



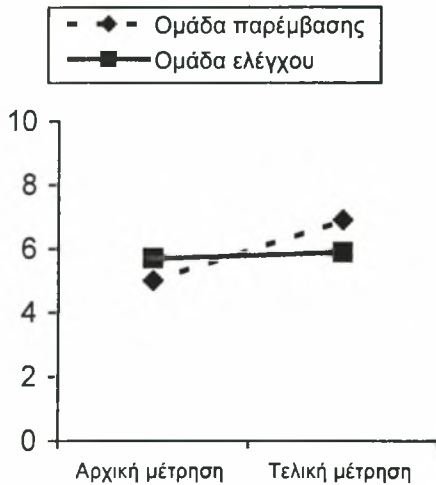
Σχήμα 14. Αντιλαμβανόμενη ικανότητα στη δεξιότητα «επίλυσης προβλημάτων» στο ποδόσφαιρο



Σχήμα 15. Αντιλαμβανόμενη ικανότητα στη δεξιότητα «θετικής σκέψης» στο ποδόσφαιρο

Στο κινητικό τεστ του ποδοσφαίρου η ανάλυση διακύμανσης διπλής κατεύθυνσης (two-way ANOVA) με επαναλαμβανόμενες μετρήσεις στον παράγοντα «χρόνο μέτρησης», έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση ομάδας και μετρήσεων $F(1, 30) = 16.18, p <.001$, γεγονός που σημαίνει ότι διαφορές πριν, μετά την παρέμβαση εξαρτώνται από την ομάδα που εξετάζεται κάθε φορά. Επιμέρους αναλύσεις (one-way ANOVA), για κάθε ομάδα ξεχωριστά έδειξαν ότι για την ομάδα παρέμβασης, το σκορ στο κινητικό τεστ μεταξύ της πρώτης και δεύτερης μέτρησης

βελτιώθηκε σημαντικά $F(1, 14) = 21.69, p < .001$. Για την ομάδα ελέγχου δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές $F(1, 16) = 1.00, p > .05$ (Σχήμα 16).



Σχήμα 16. Αποτελέσματα κινητικού τεστ στο ποδόσφαιρο

Σε ό,τι αφορά την εσωτερική παρακίνηση δεν υπήρχε αλληλεπίδραση μεταξύ ομάδας και μέτρησης $F(4, 27) = 1.67, p > .05$ και ούτε στατιστικά σημαντική επίδραση της παρέμβασης.

Στον Πίνακα 11, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από το τεστ «διαχείρισης» που έγινε αμέσως μετά την παρέμβαση και από τις ερωτήσεις διατήρησης και μεταφοράς που έγιναν δύο μήνες μετά. Οι ποδοσφαιριστές που συμμετείχαν στην ομάδα παρέμβασης απάντησαν σε σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό, από ότι οι ποδοσφαιριστές της ομάδας ελέγχου, ότι κατά την διάρκεια της προπόνησης τους, δόθηκε έμφαση στον καθορισμό προσωπικών στόχων $t(1, 30) = 5.08, p < .001$, στην επίλυση προβλημάτων $t(1, 30) = 4.12, p < .001$, και στην θετική σκέψη $t(1, 30) = 6.63, p < .001$.

*Εφαρμογή προγράμματος δεξιοτήτων ζωής στο μάθημα της φυσικής αγωγής**Αξιοπιστία οργάνων μέτρησης*

Η αξιοπιστία των οργάνων μέτρησης εκλέχθηκε εκ νέου μέσα από τα δεδομένα της δεύτερης μελέτης.

Πίνακας 12. Συντελεστές αξιοπιστίας των μεταβλητών της μελέτης στο μάθημα φυσικής αγωγής (N= 80).

Μεταβλητές	Ερωτήσεις	Αρχική μέτρηση Cronbach α	Τελική μέτρηση Cronbach α	2 μήνες μετά Cronbach α
Αντιλαμβανόμενη ικανότητα				
Καθορισμός στόχων	5	.72	.88	.68
Επίλυση προβλημάτων	5	.68	.90	.72
Θετική σκέψη	5	.74	.89	.85
Εσωτερική παρακίνηση				
Ευχαρίστηση/ ενδιαφέρον	5	.54	.59	
Προσπάθεια/ σημαντικότη.	5	.52	.51	
Αντιλαμβανόμενη ικανότη.	5	.63	.50	
Πίση /ένταση	5	.56	.53	
Τεστ χειρισμού	3		.70	

Στον Πίνακα 12 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα ελέγχου της αξιοπιστίας με τον συντελεστή άλφα (α) του Cronbach (1951), που είναι και ο πιο ευρέως αποδεκτός δείκτης αξιοπιστίας. Στην πρώτη στήλη αναγράφονται οι μεταβλητές, στη δεύτερη ο αριθμός των ερωτήσεων της κάθε μεταβλητής στην τρίτη οι αρχικές μετρήσεις, στην τέταρτη οι τελικές μετρήσεις και στην πέμπτη και τελευταία οι μετρήσεις που έγιναν τρεις μήνες μετά. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι όλες οι μεταβλητές που χρησιμοποιήθηκαν χαρακτηρίζονται από ικανοποιητικά ισχυρή συνοχή αφού ο συντελεστής άλφα του Cronbach κυμάνθηκε από .50 έως .89.

Περιγραφικά στατιστικά των μεταβλητών της παρέμβασης

Στον Πίνακα 13 παρουσιάζονται τα περιγραφικά στατιστικά της 3^{ης} μελέτης, η οποία αφορά την εφαρμογή της παρέμβασης των δεξιοτήτων ζωής στο μάθημα της φυσικής αγωγής. Στην πρώτη στήλη παρουσιάζονται οι μεταβλητές της έρευνας και ακολουθούν οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις για την αρχική μέτρηση(πριν), την

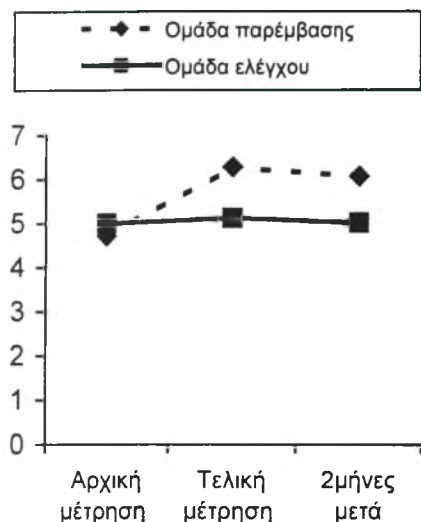
τελική μέτρηση (μετά) και την μέτρηση 3 μήνες μετά, για κάθε ομάδα (παρέμβασης, ελέγχου) ξεχωριστά.

Πίνακας 13. Περιγραφικά στατιστικά της παρέμβασης στο μάθημα της φυσικής αγωγής.

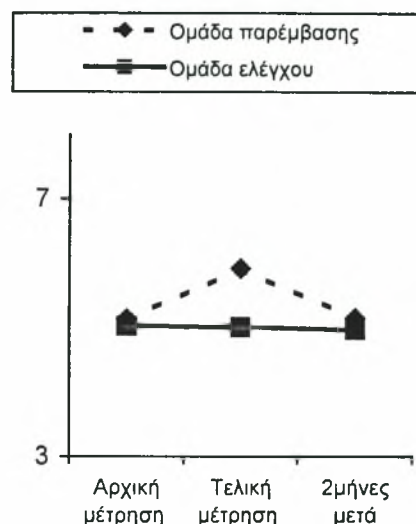
Μεταβλητές	Ομάδα παρέμβασης						Ομάδα ελέγχου					
	Αρχική Μέτρηση		Τελική Μέτρηση		2 μήνες μετά		Αρχική Μέτρηση		Τελική Μέτρηση		2 μήνες μετά	
	<u>M</u>	<u>SD</u>	<u>M</u>	<u>SD</u>	<u>M</u>	<u>SD</u>	<u>M</u>	<u>SD</u>	<u>M</u>	<u>SD</u>	<u>M</u>	<u>SD</u>
Τεστ γνώσεων	4.71	1.38	6.28	1.20	6.01	1.32	5.05	1.33	5.13	1.42	5.02	1.31
Αντιλαμβανόμενη ικανότητα												
Καθορισμός στόχων	5.13	1.00	5.92	.54	5.15	.65	5.20	.96	5.01	.77	4.97	.65
Επίλυση προβλημάτων	5.10	1.02	6.00	.62	5.24	.66	5.07	.89	4.93	.61	5.08	.46
Θετική σκέψη	4.81	1.11	5.77	.63	4.85	.93	4.72	1.2	4.66	.87	4.89	.74
Κινητικά τεστ												
Δύναμη (κάμψεις)	15.71	7.63	22.38	9.51			17.70	7.06	17.89	7.20		
Δύναμη κοιλιακών	20.71	7.90	34.16	10.43			26.10	9.40	26.70	8.04		
Ευλυγισία	6.40	5.45	7.28	5.44			5.41	5.25	6.62	5.7		
Εσωτερική παρακίνηση												
Ευχαρίστηση /ενδιαφέρον	4.32	.47	4.43	.41			4.27	.54	4.18	.39		
Προσπάθεια/ σημαντικότη.	3.79	.78	4.25	.47			3.79	.60	3.85	.43		
Αντιλαμβανόμενη ικανότη.	3.81	.62	4.16	.54			3.75	.77	3.76	.44		
Πίεση /ένταση	2.34	.52	2.29	.53			2.43	.58	2.30	.49		
Τεστ χειρισμού.												
Στην προπόνηση δόθηκε έμφαση.....												
.. στον καθορισμό στόχων			4.16	.98					2.63	.96		
.. στην επίλυση προβλημάτων			3.64	1.10					2.89	.73		
.. στην θετική σκέψη			4.09	.95					3.12	.75		

Διαφορές μεταξύ μετρήσεων στο μάθημα της φυσικής αγωγής.

Στο τεστ γνώσεων η ανάλυση διακύμανσης διπλής κατεύθυνσης (two-way ANOVA) με επαναλαμβανόμενες μετρήσεις στον παράγοντα «χρόνο μέτρησης», έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση ομάδας και μετρήσεων $F(2, 75) = 11.16, p < .001$, γεγονός που σημαίνει ότι διαφορές πριν, μετά και δύο μήνες μετά την παρέμβαση εξαρτώνται από την ομάδα που εξετάζεται κάθε φορά. Επιμέρους αναλύσεις (one -way ANOVA), για κάθε ομάδα ξεχωριστά έδειξαν ότι για την ομάδα παρέμβασης υπάρχει σημαντική επίδραση της μέτρησης $F(2, 40) = 24.43, p < .001$. Πιο συγκεκριμένα, το σκορ στο τεστ γνώσεων αυξήθηκε σημαντικά μεταξύ της πρώτης και δεύτερης μέτρησης, $F(1, 40) = 42.01, p < .001$. Διαφορές μεταξύ της δεύτερης και τρίτης μέτρησης δεν υπήρχαν $F(1, 40) = .862, p > .05$. Για την ομάδα ελέγχου δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στο τεστ γνώσεων $F(2, 35) = .078, p > .05$ (Σχήμα 17).



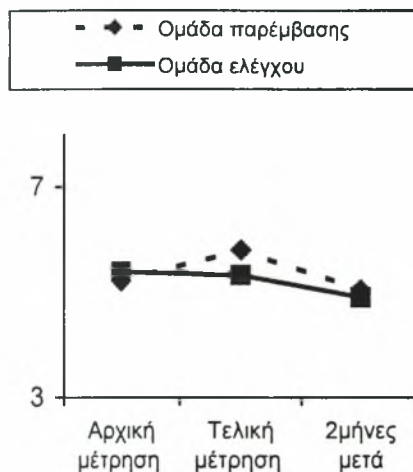
Σχήμα 17. Αποτελέσματα του τεστ γνώσεων δεξιοτήτων ζωής από την εφαρμογή του προγράμματος στο μάθημα της φυσικής αγωγής



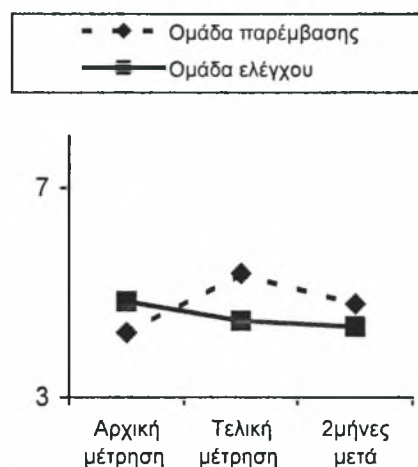
Σχήμα 18. Αντιλαμβανόμενη ικανότητα στη δεξιότητα «καθορισμού στόχων» στο μάθημα της φυσικής αγωγής

Σε ό,τι αφορά την αντιλαμβανόμενη ικανότητα στις δεξιότητες καθορισμού προσωπικών στόχων, επίλυσης προβλημάτων και θετικής σκέψης η πολυμεταβλητή ανάλυση διακύμανσης (MANOVA) με επαναλαμβανόμενες μετρήσεις στον παράγοντα χρόνο, έδειξε σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ των παραγόντων ομάδας και μέτρησης $F(3, 73) = 9.10, p < .001$. Αναλύσεις για κάθε μια μεταβλητή ξεχωριστά (univariate tests), εντόπισαν αλληλεπιδράσεις μεταξύ ομάδας και μέτρησης στις μεταβλητές «καθορισμός στόχων», $F(2, 78) = 11.57, p < .001$, «επίλυση προβλημάτων», $F(2, 78) = 15.62, p < .001$ και «θετική σκέψη», $F(2, 78) = 12.15, p < .001$. Επιμέρους αναλύσεις (one-way ANOVA) πριν, μετά και δύο μήνες μετά την παρέμβαση για κάθε ομάδα ξεχωριστά έδειξαν ότι η ομάδα παρέμβασης βελτιώθηκε σημαντικά από την πρώτη μέτρηση στη δεύτερη, σε ό,τι αφορά την αντιλαμβανόμενη ικανότητα στις δεξιότητες «καθορισμού στόχων», $F(1, 41) = 29.05, p < .001$, «επίλυσης προβλημάτων», $F(1, 41) = 28.05, p < .05$, και «θετικής σκέψης», $F(1, 45) = 33.79, p < .001$. Από τη δεύτερη όμως στην τρίτη μέτρηση (3 μήνες μετά), για την ίδια ομάδα παρατηρήθηκε στατιστικά

σημαντική μείωση της αντιλαμβανόμενης ικανότητας και στις τρεις δεξιότητες: «καθορισμός στόχων», $F(1,41) = 47.01$, $p < .001$ (Σχήμα 18), «επίλυση προβλημάτων» $F(1, 41) = 41.75$, $p < .001$ (Σχήμα 19), και «θετική σκέψη» $F(1, 41) = 47.08$, $p < .001$ (Σχήμα 20). Στην ομάδα ελέγχου δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των μετρήσεων για καμία από τις παραπάνω δεξιότητες.



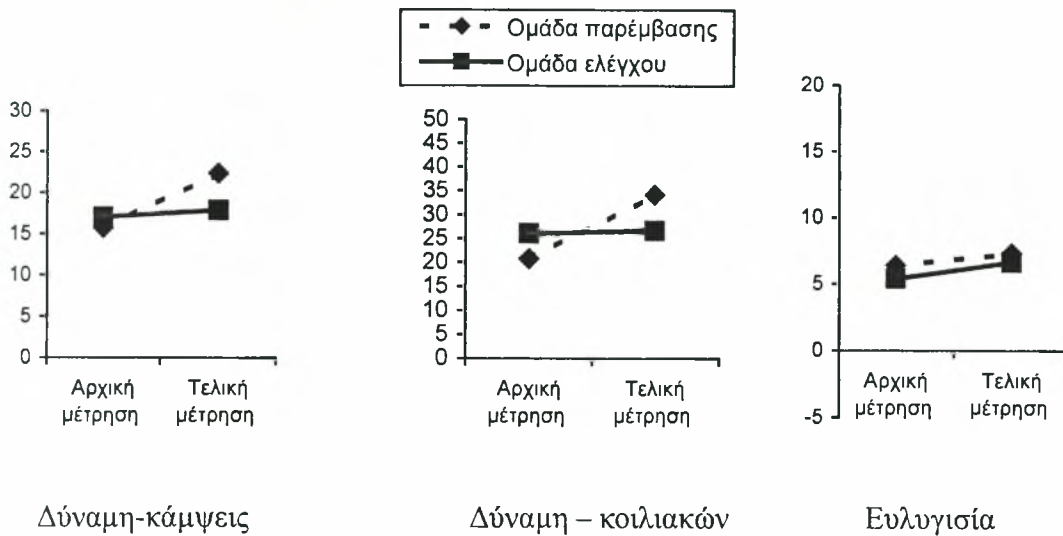
Σχήμα 19. Αντιλαμβανόμενη ικανότητα στη δεξιότητα «επίλυση προβλημάτων» στο μάθημα της φυσικής αγωγής



Σχήμα 20. Αντιλαμβανόμενη ικανότητα στη δεξιότητα «θετική σκέψη» στο μάθημα της φυσικής αγωγής

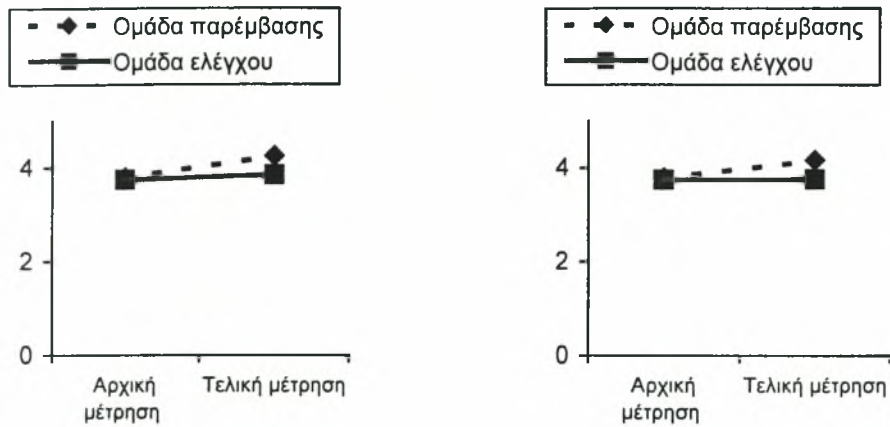
Στα κινητικά τεστ που χρησιμοποίησε ο εκπαιδευτικός φυσικής αγωγής στο μάθημα, η πολυμεταβλητή ανάλυση διακύμανσης (MANOVA) με επαναλαμβανόμενες μετρήσεις στον παράγοντα χρόνο, έδειξε σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ ομάδας και μέτρησης $F(3, 75) = 22.75$, $p < .001$. Μονομεταβλητή ανάλυση (univariate tests), εντόπισε σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ ομάδας και μέτρησης στα κινητικά τεστ της «δύναμης-κάμψεις» $F(1, 77) = 24.30$, $p < .001$ και «δύναμης κοιλιακών», $F(1, 77) = 58.84$, $p < .001$. Για το τεστ της «ευλυγισίας» δεν παρατηρήθηκε σημαντική αλληλεπίδραση $F(1, 77) = .146$, $p > .05$. Επιμέρους αναλύσεις, (one way ANOVA) πριν και μετά την παρέμβαση για κάθε ομάδα ξεχωριστά έδειξαν ότι η ομάδα παρέμβασης βελτίωσε σημαντικά την επίδοση της στα κινητικά τεστ της «δύναμης», $F(1, 41) = 38.54$, $p < .001$, και «δύναμης κοιλιακών» $F(1,41)$

= 92.73, $p < .001$. Για την ομάδα ελέγχου στο χρονικό διάστημα της παρέμβασης δεν παρατηρήθηκε βελτίωση σε καμία από τις κινητικές δεξιότητες (Σχήμα 21).



Σχήμα 21. Αποτελέσματα κινητικών τεστ στο μάθημα της φυσικής αγωγής

Η ίδια ανάλυση, πολυμεταβλητή διακύμανσης (MANOVA) με επαναλαμβανόμενες μετρήσεις στον παράγοντα χρόνο, στην εσωτερική παρακίνηση, έδειξε σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ ομάδας μέτρησης $F(4, 750) = 2.53, p < .05$. Μονομεταβλητή ανάλυση (univariate tests), εντόπισε σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ ομάδας και μέτρησης στις μεταβλητές της εσωτερικής παρακίνησης «προσπάθεια/ σημαντικότητα», $F(1, 78) = 6.59, p < .05$ και «αντιλαμβανόμενη ικανότητα», $F(1, 78) = 3.33, p < .05$. Στις μεταβλητές «ευχαρίστηση /ενδιαφέρον» και «πίεση ένταση», δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές αλληλεπιδράσεις. Επιμέρους αναλύσεις, (one way ANOVA) πριν και μετά την παρέμβαση για κάθε ομάδα ξεχωριστά έδειξαν ότι η ομάδα παρέμβασης βελτιώθηκε σημαντικά στο σκορ σε ό,τι αφορά στην μεταβλητή «προσπάθεια σημαντικότητα» $F(1, 41) = 14.89, p < .001$ και «αντιλαμβανόμενη ικανότητα» $F(1, 41) = 7.88, p < .05$. Στην ομάδα ελέγχου δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές μεταβολές (Σχήμα 22).



Προσπάθεια /σημαντικότητα

Αντιλαμβανόμενη ικανότητα

Σχήμα 22. Αποτελέσματα μεταβλητών της εσωτερικής παρακίνησης στο μάθημα της φυσικής αγωγής

Στον πίνακα 13 επίσης, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του τεστ «διαχείρισης» που έγινε αμέσως μετά την παρέμβαση και από τις ερωτήσεις «διατήρησης και μεταφοράς» που έγιναν τρεις μήνες μετά. Οι απαντήσεις των μαθητών /τριών των δύο ομάδων (παρέμβασης, ελέγχου) σε ό,τι αφορά στις δεξιότητες ζωής και την έμφαση που δόθηκε στο μάθημα ήταν κατά μέσο όρο διαφορετικές. Η διαφορά αυτή ήταν σημαντική με την ομάδα παρέμβασης να έχει υψηλότερο μέσο όρο και στις τρεις δεξιότητες: καθορισμός προσωπικών στόχων $t(77) = 5.58, p < .001$, επίλυση προβλημάτων $t(77) = 3.53, p < .001$, και θετική σκέψη $t(77) = 4.98, p < .001$.

Εφαρμογή προγράμματος δεξιοτήτων ζωής στο πρόγραμμα της Ολυμπιακής Παιδείας

Αξιοπιστία οργάνων μέτρησης

Η αξιοπιστία των οργάνων μέτρησης εκλέχθηκε εκ νέου μέσα από τα δεδομένα της δεύτερης μελέτης. Στον Πίνακα 14 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα ελέγχου της αξιοπιστίας με τον συντελεστή άλφα (α) του Cronbach (1951), που είναι και ο πιο ευρέως αποδεκτός δείκτης αξιοπιστίας. Στην πρώτη στήλη αναγράφονται οι μεταβλητές, στη δεύτερη ο αριθμός των ερωτήσεων της κάθε μεταβλητής στην τρίτη οι

αρχικές μετρήσεις, στην τέταρτη οι τελικές μετρήσεις και στην πέμπτη και τελευταία οι μετρήσεις που έγιναν τρεις μήνες μετά. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι όλες οι μεταβλητές που χρησιμοποιήθηκαν χαρακτηρίζονται από ικανοποιητικά ισχυρή συνοχή αφού ο συντελεστής άλφα του Cronbach κυμάνθηκε από .52 έως .85.

Πίνακας 14. Συντελεστές αξιοπιστίας των μεταβλητών της μελέτης στο πρόγραμμα Ολυμπιακής Παιδείας ($N=97$).

Μεταβλητές	Ερωτήσεις	Αρχική μέτρηση Cronbach α	Τελική μέτρηση Cronbach α	2 μήνες μετά Cronbach α
Αντιλαμβανόμενη ικανότητα				
Καθορισμός στόχων	5	.60	.72	.69
Επίλυση προβλημάτων	5	.64	.75	.72
Θετική σκέψη	5	.70	.76	.85
Εσωτερική παρακίνηση				
Ευχαρίστηση/ ενδιαφέρον	5	.67	.79	
Προσπάθεια/ σημαντικότητας	5	.60	.69	
Αντιλαμβανόμενη ικανότητα	5	.66	.63	
Πίεση /ένταση	5	.52	.77	
Τεστ χειρισμού	3		.77	

Περιγραφικά στατιστικά των μεταβλητών της παρέμβασης

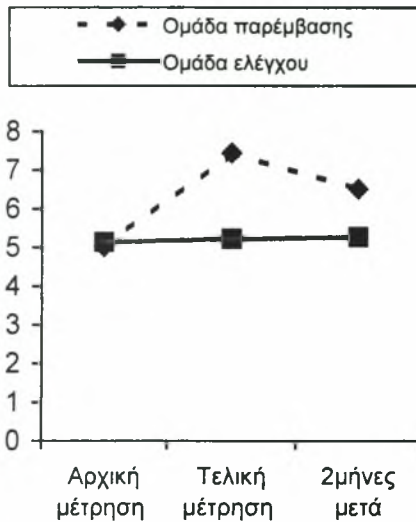
Στον Πίνακα 15 παρουσιάζονται τα περιγραφικά στατιστικά της 4^{ης} μελέτης, η οποία αφορά την εφαρμογή της παρέμβασης των δεξιοτήτων ζωής στο μάθημα της φυσικής αγωγής. Στην πρώτη στήλη παρουσιάζονται οι μεταβλητές της έρευνας και ακολουθούν οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις για την αρχική μέτρηση, την τελική μέτρηση και την μέτρηση 3 μήνες μετά, για κάθε ομάδα (παρέμβασης, ελέγχου) χωριστά.

Πίνακας 15. Περιγραφικά στατιστικά της παρέμβασης στο πρόγραμμα της Ολυμπιακής Παιδείας.

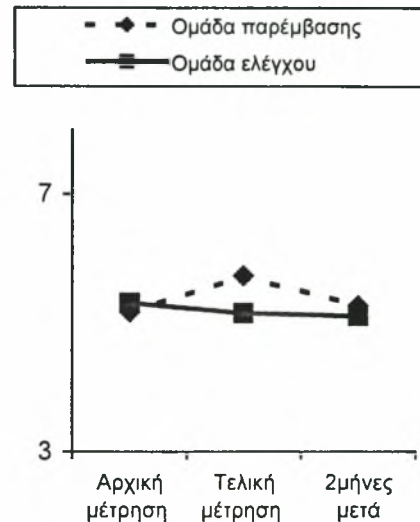
Μεταβλητές	Ομάδα παρέμβασης						Ομάδα ελέγχου					
	Αρχική μέτρηση		Τελική μέτρηση		2 μήνες μετά		Αρχική μέτρηση		Τελική μέτρηση		2 μήνες μετά	
	<u>M</u>	<u>SD</u>	<u>M</u>	<u>SD</u>	<u>M</u>	<u>SD</u>	<u>M</u>	<u>SD</u>	<u>M</u>	<u>SD</u>	<u>M</u>	<u>SD</u>
Τεστ γνώσεων	5.02	1.12	7.43	1.90	6.58	1.82	5.14	1.33	5.22	1.18	5.26	1.63
Αντιλαμβανόμενη ικανότητα												
Καθορισμός στόχων	5.17	.83	5.73	.78	5.26	.74	5.20	1.00	5.14	1.02	5.10	.69
Επίλυση προβλημάτων	5.04	.74	5.80	.83	5.11	.74	5.05	.81	4.93	1.00	5.10	.65
Θετική σκέψη	4.89	.95	5.67	.87	5.10	.89	4.96	.79	4.81	.90	4.82	.91
Κινητικά τεστ												
Πάσα καλαθοσφαίριση	16.87	6.43	23.83	6.22			10.53	5.4	11.37	5.74		
Πάσα πετοσφαίριση	23.04	15.01	45.37	18.24			18.53	10.01	27.71	12.23		
Εσωτερική παρακίνηση												
Ευχαρίστηση /ενδιαφέρον	4.09	.76	4.30	.51			4.38	.61	4.40	.71		
Προσπάθεια/ σημαντικότητας	3.92	.66	4.17	.49			4.11	.72	3.96	.69		
Αντιλαμβανόμενη ικανότητα	3.74	.58	3.99	.50			3.87	.59	3.74	.72		
Πίεση /ένταση	2.12	.66	1.92	.65			1.91	.52	2.05	.67		
Τεστ χειρισμού.												
Στην προπόνηση δόθηκε έμφαση.....												
.. στον καθορισμό στόχων			4.68	.62					3.30	1.14		
.. στην επίλυση προβλημάτων			4.35	.81					3.22	1.15		
.. στην θετική σκέψη			4.66	.47					3.36	1.23		

Διαφορές μεταξύ μετρήσεων στο πρόγραμμα της Ολυμπιακής Παιδείας.

Στο τεστ γνώσεων η ανάλυση διακύμανσης διπλής κατεύθυνσης (two-way ANOVA) με επαναλαμβανόμενες μετρήσεις στον παράγοντα χρόνο μέτρησης, έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση ομάδας και μετρήσεων $F(2, 94) = 16.78, p < .001$, γεγονός που σημαίνει ότι διαφορές πριν, μετά και δύο μήνες μετά την παρέμβαση εξαρτώνται από την ομάδα που εξετάζεται κάθε φορά. Επιμέρους αναλύσεις (one -way ANOVA), για κάθε ομάδα ξεχωριστά έδειξαν ότι για την ομάδα παρέμβασης υπάρχει σημαντική επίδραση της μέτρησης $F(2, 47) = 36.73, p < .001$. Πιο συγκεκριμένα, το σκορ στο τεστ γνώσεων αυξήθηκε σημαντικά μεταξύ της αρχικής και της τελικής μέτρησης, $F(1, 47) = 61.66, p < .001$, και μειώθηκε επίσης σημαντικά μεταξύ τελικής μέτρησης και επαναμέτρησης τρεις μήνες μετά $F(1, 47) = 61.66, p < .001$. Για την ομάδα ελέγχου δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στο τεστ γνώσεων $F(2, 48) = .091, p > .05$ (Σχήμα 23).



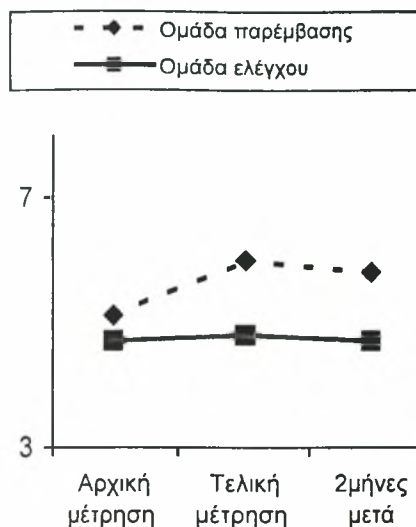
Σχήμα 23. Αποτελέσματα του τεστ γνώσεων δεξιότητων ζωής από την εφαρμογή της παρέμβασης στο πρόγραμμα της Ολυμπιακής Παιδείας



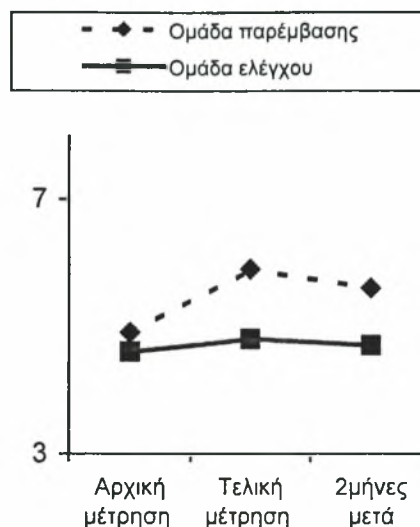
Σχήμα 24. Αντιλαμβανόμενη ικανότητα στη δεξιότητα «καθορισμού στόχων» στο πρόγραμμα της Ολυμπιακής Παιδείας

Σε ό,τι αφορά την αντιλαμβανόμενη ικανότητα στις δεξιότητες καθορισμού προσωπικών στόχων, επίλυσης προβλημάτων και θετικής σκέψης η πολυμεταβλητή ανάλυση διακύμανσης (MANOVA) με επαναλαμβανόμενες μετρήσεις στον παράγοντα χρόνο, έδειξε σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ των παραγόντων ομάδας και μέτρησης $F(3, 88) = 6.17, p < .001$. Αναλύσεις για κάθε μια μεταβλητή ξεχωριστά (univariate tests), εντόπισαν αλληλεπιδράσεις μεταξύ ομάδας και μέτρησης στις μεταβλητές «καθορισμός στόχων», $F(2, 93) = 6.78, p < .05$, «επίλυση προβλημάτων», $F(2, 93) = 15.43, p < .001$ και «θετική σκέψη», $F(2, 93) = 10.16, p < .001$. Επιμέρους αναλύσεις, (one-way ANOVA) για κάθε ομάδα ξεχωριστά έδειξαν ότι η ομάδα παρέμβασης βελτιώθηκε σημαντικά από την αρχική μέτρηση στη τελική, σε ό,τι αφορά την αντιλαμβανόμενη ικανότητα στις δεξιότητες «καθορισμού στόχων», $F(1, 47) = 15.16, p < .001$, «επίλυσης προβλημάτων», $F(1, 47) = 33.82, p < .001$, και «θετικής σκέψης», $F(1, 47) = 26.66, p < .001$. Παρατηρήθηκε όμως σημαντική μείωση από την τελική μέτρηση στην επαναμέτρηση δύο μήνες μετά και η μείωση αυτή ήταν στατιστικά σημαντική και για τις τρεις δεξιότητες: «καθορισμός στόχων» $F(1, 47) = 16.38, p < .001$

(Σχήμα 24), «επίλυση προβλημάτων», $F(1, 47) = 31.30, p <.001$ (Σχήμα 25), και «θετική σκέψης», $F(1,47) = 20.42, p <.001$ (Σχήμα 26). Στην ομάδα ελέγχου δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μετρήσεων για καμία από τις δεξιότητες.



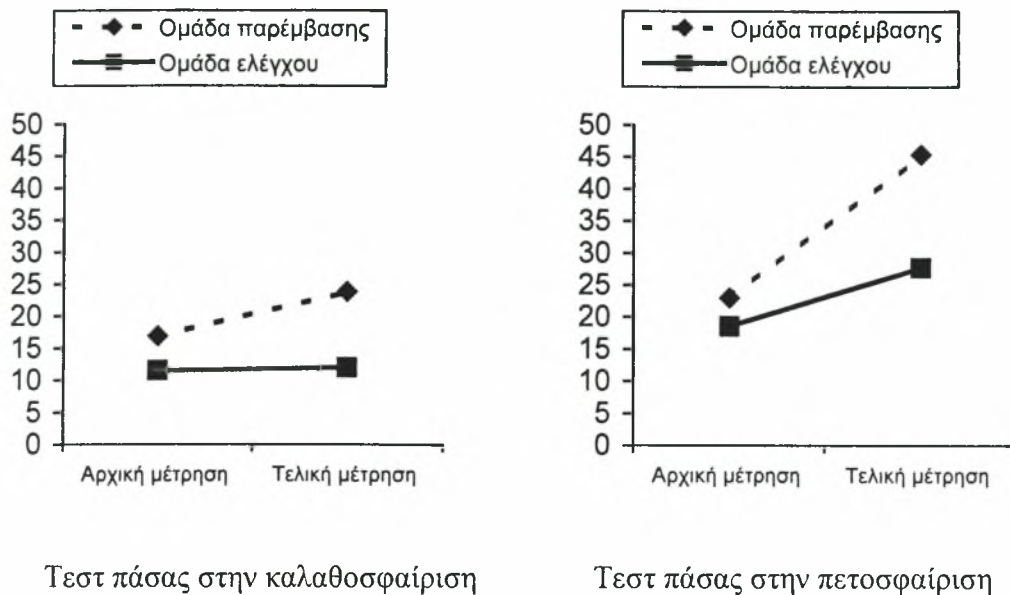
Σχήμα 25. Αντιλαμβανόμενη ικανότητα στη δεξιότητα «επίλυσης προβλημάτων» στο πρόγραμμα Ολυμπιακής Παιδείας



Σχήμα 26. Αντιλαμβανόμενη ικανότητα στη δεξιότητα «θετικής σκέψης» στο πρόγραμμα Ολυμπιακής Παιδείας

Στα κινητικά τεστ που χρησιμοποίησε ο εκπαιδευτικός φυσικής αγωγής στο πρόγραμμα της Ολυμπιακής Παιδείας η πολυμεταβλητή ανάλυση διακύμανσης (MANOVA) με επαναλαμβανόμενες μετρήσεις στον παράγοντα χρόνο, έδειξε σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ ομάδας και μέτρησης $F(2, 93) = 46.93, p <.001$. Μονομεταβλητή ανάλυση (univariate tests), εντόπισε σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ ομάδας και μέτρησης στα κινητικά τεστ της «καλαθοσφαίρισης» $F(1, 94) = 54.06, p <.001$ και της «πετοσφαίρισης», $F(1, 94) = 52.95, p <.001$. Επιμέρους αναλύσεις, (one way ANOVA) πριν και μετά την παρέμβαση για κάθε ομάδα ξεχωριστά έδειξαν ότι η ομάδα παρέμβασης βελτίωσε σημαντικά την επίδοση της στα κινητικά τεστ της «καλαθοσφαίρισης», $F(1, 47) = 128.21, p <.001$, και της

«πετοσφαίρισης» $F(1,47) = 295.59, p < .001$. Η ομάδα ελέγχου στο χρονικό διάστημα της παρέμβασης βελτίωσε την απόδοσή της σημαντικά μόνο στο κινητικό τεστ της πετοσφαίρισης (Σχήμα 27).

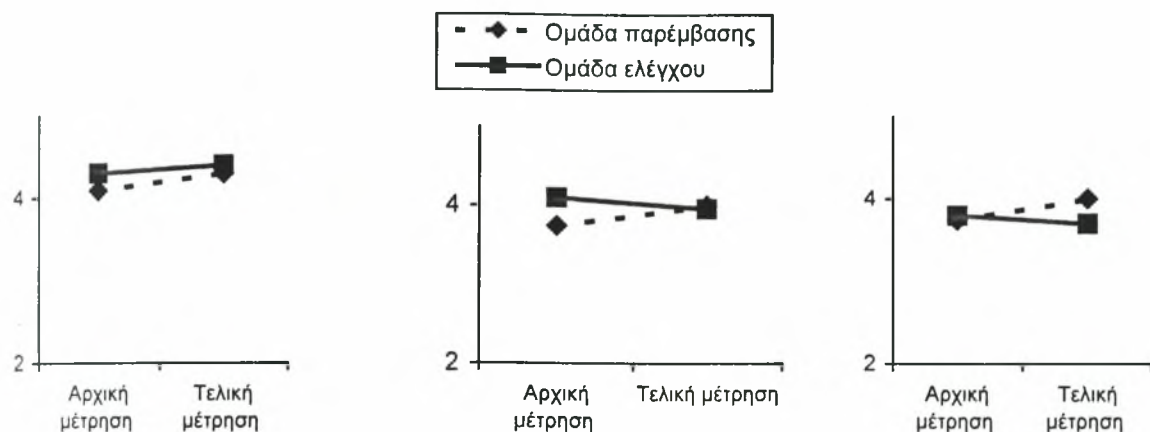


Σχήμα 27. Αποτελέσματα κινητικών τεστ στο πρόγραμμα της Ολυμπιακής Παιδείας

Η ίδια ανάλυση, πολυμεταβλητή διακύμανσης (MANOVA) με επαναλαμβανόμενες μετρήσεις στον παράγοντα χρόνο στην εσωτερική παρακίνηση, έδειξε σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ ομάδας μέτρησης $F(4, 90) = 5.30, p < .05$. Μονομεταβλητή ανάλυση (univariate tests), εντόπισε σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ ομάδας και μέτρησης στις μεταβλητές της εσωτερικής παρακίνησης, «ευχαρίστηση ενδιαφέρον»

$F(1, 93) = 3.89, p < .05$. «προσπάθεια/ σημαντικότητα», $F(1, 93) = 11.2, p < .001$ και «αντιλαμβανόμενη ικανότητα», $F(1, 93) = 12.88, p < .001$. Στη μεταβλητή «πίεση ένταση», δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές αλληλεπιδράσεις. Επιμέρους αναλύσεις, (one way ANOVA) πριν και μετά την παρέμβαση για κάθε ομάδα ξεχωριστά έδειξαν ότι η ομάδα παρέμβασης βελτιώθηκε σημαντικά στο σκορ σε ό,τι αφορά στις μεταβλητές «ευχαρίστηση /ενδιαφέρον» $F(1, 47) = 4.56, p < .05$,

«προσπάθεια σημαντικότητα» $F(1, 47) = 6.06, p < .05$ και «αντιλαμβανόμενη ικανότητα» $F(1, 47) = 16.51, p < .05$. Στην ομάδα ελέγχου παρατηρήθηκε σημαντική μείωση της μεταβλητής «προσπάθεια σημαντικότητα» $F(1, 47) = 6.06, p < .05$ (Σχήμα 28).



Ευχαρίστηση / ενδιαφέρον

Προσπάθεια /σημαντικότητα

Αντιλαμβανόμενη ικανότητα

Σχήμα 28. Αποτελέσματα μεταβλητών της εσωτερικής παρακίνησης στο πρόγραμμα της Ολυμπιακής Παιδείας

Στον Πίνακα 15 επίσης, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από το τεστ «διαχείρισης» που έγινε αμέσως μετά την παρέμβαση και από τις ερωτήσεις διατήρησης και μεταφοράς που έγιναν τρεις μήνες μετά. Οι απαντήσεις των μαθητών /τριών των δύο ομάδων (παρέμβασης, ελέγχου) σε ό,τι αφορά στις δεξιότητες ζωής και την έμφαση που δόθηκε κατά τη διάρκεια του προγράμματος της Ολυμπιακής Παιδείας ήταν, κατά μέσο, όρο διαφορετικές. Η διαφορά αυτή ήταν σημαντική με την ομάδα παρέμβασης να έχει υψηλότερο μέσο όρο και στις τρεις δεξιότητες: καθορισμός προσωπικών στόχων $t(95) = 7.39, p < .001$, επίλυση προβλημάτων $t(95) = 5.51, p < .001$, και θετική σκέψη $t(95) = 6.77, p < .001$.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ V.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Τα αποτελέσματα από την εφαρμογή του προγράμματος δεξιοτήτων ζωής που παρουσιάστηκαν στα προηγούμενα κεφάλαια είναι ενθαρρυντικά και δίνουν την αίσθηση ότι τέτοιου είδους προγράμματα μπορούν να εφαρμοστούν στον αθλητισμό και στο μάθημα της φυσικής αγωγής. Τα παιδιά που συμμετείχαν στο πρόγραμμα των οκτώ μαθημάτων και στις τέσσερις έρευνες έδειξαν σε σχέση με τα παιδιά που δε συμμετείχαν, βελτίωση στις γνώσεις τους, σε ό,τι αφορά στη χρησιμοποίηση των δεξιοτήτων καθορισμού προσωπικών στόχων, επίλυσης προβλημάτων, θετικής σκέψης, καθώς επίσης και βελτίωση στην αντιλαμβανόμενη ικανότητα για αυτές τις δεξιότητες. Αξιοσημείωτο είναι επίσης το γεγονός ό,τι το πρόγραμμα από ότι φαίνεται επηρέασε θετικά και την απόδοση των παιδιών τόσο στην προπόνηση, όσο και στο μάθημα, ενώ παρατηρήθηκε σε αρκετές περιπτώσεις και αύξηση των εσωτερικών κινήτρων για συμμετοχή.

Πιο συγκεκριμένα και στις τέσσερις παρεμβάσεις (πετοσφαίριση, ποδόσφαιρο, μάθημα φυσικής αγωγής και πρόγραμμα Ολυμπιακής Παιδείας), παρατηρήθηκε βελτίωση των παιδιών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα σε ό,τι αφορά τις γνώσεις για τις δεξιότητες ζωής που διδάχτηκαν. Χαρακτηριστικό είναι ότι η βελτίωση αυτή παραμένει και δύο μήνες μετά σε αρκετά υψηλά επίπεδα. Οι O’Hearn και Gatz (2002), σε εφαρμογή του προγράμματος GOAL σε γυμνάσια αναφέρουν παρόμοια αποτελέσματα με τις έρευνες της διατριβής σε ό,τι αφορά τη βελτίωση στις γνώσεις για

τις δεξιότητες ζωής των παιδιών και την διατήρησή τους. Η εφαρμογή του προγράμματος GOAL όπως αναφέρουν, έγινε με 10 αυτόνομες συναντήσεις (workshops) μέσα στο σχολείο σε συνεργασία με το προσωπικό του σχολείου ενώ η διδασκαλία των δεξιοτήτων ζωής έγινε από μεγαλύτερους μαθητές οι οποίοι είχαν εκπαιδευτεί κατάλληλα. Οι μαθητές και στην περίπτωση αυτή διατήρησαν την βελτίωση που παρατηρήθηκε στις γνώσεις και τρεις μήνες μετά την παρέμβαση. Το γεγονός αυτό μπορεί να σημαίνει ότι το περιβάλλον της φυσικής αγωγής και του αθλητισμού γενικότερα μπορεί να ευνοεί στη μάθηση δεξιοτήτων ζωής. Το πρόγραμμα που εφαρμόστηκε στις παρεμβάσεις της μελέτης φαίνεται να βοηθάει στη βελτίωση των γνώσεων των παιδιών για δεξιότητες που είναι χρήσιμες στην καθημερινή τους ζωή.

Σε ό,τι αφορά την αντιλαμβανόμενη ικανότητα για τις δεξιότητες ζωής του προγράμματος, ενώ παρατηρήθηκε βελτίωση και στις τέσσερις μελέτες, η βελτίωση αυτή χάνεται δύο μήνες μετά. Μόνο στην παρέμβαση στο ποδόσφαιρο οι μικροί αθλητές διατηρούν τη βελτίωση που είχαν στην αντιλαμβανόμενη ικανότητα δύο μήνες μετά την παρέμβαση. Παρατηρείται δηλαδή τουλάχιστον στις τρεις από τις τέσσερις μελέτες τα παιδιά να γνωρίζουν τις δεξιότητες αλλά να μην αισθάνονται ικανά για την χρησιμοποίησή τους. Αυτό μπορεί να συμβαίνει για τους εξής λόγους : α) στη μη χρησιμοποίηση των δεξιοτήτων ζωής προγραμματισμένα και συστηματικά μετά την παρέμβαση β) στο περιβάλλον γ) στον μικρό χρόνο της παρέμβασης. Η εκμάθηση των δεξιοτήτων ζωής, όπως αναφέρθηκε και στα εισαγωγικά κεφάλαια της διατριβής, εντάσσονται σε πλαίσια συστηματοποιημένων προγραμμάτων και ως εκ τούτου, είναι δύσκολο να διδάσκονται για μικρά χρονικά διαστήματα ή ξεκομμένα όταν «μείνει λίγος χρόνος» από τα άλλα μαθήματα. Αυτό σημαίνει ότι για να είναι αποτελεσματικά τα σχετικά προγράμματα, χρειάζεται να γίνει σχεδιασμός, ώστε να εφαρμόζονται σταθερά, σταδιακά και προγραμματισμένα (Elias, Tobias & Friedlander, 1997).

Επιπλέον για να εφαρμοστεί ένα πρόγραμμα δεξιοτήτων ζωής με συνέπεια και να επιτευχθούν οι στόχοι του προγράμματος, χρειάζεται τα προγράμματα αυτά να έχουν γίνει αποδεκτά από το ευρύτερο πλαίσιο το οποίο εφαρμόζονται (σχολείο, ομάδα, αθλητικό κέντρο, οικογένεια). Σύμφωνα με τους Τριλίβα και Chimienti (2002), η γνωστική διαδικασία αφορά την ένταξη νέων δεδομένων και γνώσεων στις δυνατότητες κατανόησης που διαθέτει το άτομο. Αντίθετα η εκμάθηση νέων δεξιοτήτων απαιτεί την αλλαγή συνηθειών και την αξιολόγηση της συμπεριφοράς, των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων του ατόμου. Αυτό σημαίνει ότι ένα παιδί που έχει ευαισθητοποιηθεί προς την χρησιμοποίηση μιας δεξιότητας ζωής θα πρέπει να αφήσει κάποιες παλιές συνήθειες και να μάθει να χρησιμοποιεί καινούργιες. Για να συμβεί αυτό δεν είναι αρκετό μόνο το στάδιο της απόκτησης της δεξιότητας ζωής αλλά και ενθάρρυνση της χρήσης της δεξιότητας σε άλλα πλαίσια (σχολείο, σπίτι) καθώς επίσης και η ανάπτυξη ενός ενισχυτικού περιβάλλοντος όπου καλλιεργείται η αλλαγή της συμπεριφοράς. Από τις παρεμβάσεις που αξιολογήθηκαν στην παρούσα μελέτη αυτή που ίσως τηρούσε τις προϋποθέσεις, για ενίσχυση της συμπεριφοράς από το περιβάλλον και μετά την παρέμβαση ήταν αυτή στο ποδόσφαιρο και για αυτό ίσως οι μικροί αθλητές διατηρούν τη βελτίωση στην αντιλαμβανόμενη ικανότητα για τις δεξιότητες ζωής και δύο μήνες μετά. Η παρέμβαση στο ποδόσφαιρο έγινε σε επίλεκτους μικρούς ποδοσφαιριστές, στο αθλητικό κέντρο της Ένωσης Ποδοσφαιρικών Σωματείων Θεσσαλονίκης κατά την διάρκεια των προπονήσεων τους. Τα παιδιά πέρα από τις προπονήσεις με τις ομάδες τους έκαναν προπόνηση στο κέντρο επειδή είχαν επιλέγει και ξεχωρίσει για τις επιδόσεις τους στο ποδόσφαιρο. Στο αθλητικό κέντρο ερχόταν μόνο για την προπόνηση με την μικτή της ένωσης και ήταν εύκολο για αυτούς τις πληροφορίες που μάθαιναν στο αθλητικό κέντρο να τις ξεχωρίζουν σαν σημαντικές και να τις συνδέουν με τους στόχους τους και τις προσωπικές τους ανάγκες. Στις άλλες παρεμβάσεις στην

πετοσφαίριση στο σχολείο και στο πρόγραμμα της Ολυμπιακής Παιδείας τα παιδιά δεχόταν και τις επιδράσεις και τις επιρροές του περιβάλλοντος (που ήταν διαφορετικό) από δύο έως και 6 ώρες την εβδομάδα στον ίδιο χώρο. Συνεπώς ήταν πολύ δύσκολο για αυτούς να διατηρήσουν και να γενικεύσουν μια συμπεριφορά που έμαθαν σε ένα περιβάλλον διαφορετικό.

Καθοριστική σημαία, επίσης στην εκμάθηση μιας δεξιότητας ζωής και στην αλλαγή της συμπεριφορά των παιδιών, έχει και ο χρόνος της παρέμβασης. Οι παρεμβάσεις της μελέτης ήταν σύντομες και δεν είχαν σαν στόχο την αλλαγή της συμπεριφοράς των παιδιών. Κατά κύριο λόγο αξιολόγησαν τις γνώσεις και την επιθυμία των παιδιών για συμμετοχή σε τέτοιου είδους προγράμματα το «θέλω» και το «μπορώ». Ερευνητικά δεδομένα από μακροχρόνιες παρεμβάσεις υποδεικνύουν θετικά επίσης αποτελέσματα από την εφαρμογή προγραμμάτων προώθησης κοινωνικών δεξιοτήτων σε σχολεία οι Elias και Weissberg (1990) και οι Hawkins, Von Cleve και Catalano (1991). Σύμφωνα με τους παραπάνω ερευνητές οι μαθητές δημοτικών και γυμνασίων που συμμετείχαν σε προγράμματα τα οποία ξεκινούσαν από την πρώτη δημοτικού και συνεχιζόταν μέχρι και την τρίτη γυμνασίου με μαθήματα κοινωνικών δεξιοτήτων προσαρμοσμένα ανάλογα με την ηλικία τους, παρουσίασαν, σε σχέση με τους μαθητές που δεν συμμετείχαν στο πρόγραμμα, βελτιωμένη ικανότητα για τη λύση προβλημάτων, καλύτερο έλεγχο παρορμήσεων, βελτιωμένη συμπεριφορά, βελτιωμένες διαπροσωπικές σχέσεις, καλύτερη αντιμετώπιση του άγχους (Elias & Weissberg, 1990), λιγότερη επιθετικότητα, λιγότερες αποβολές, μειωμένη χρήση ναρκωτικών ουσιών, λιγότερη εγκληματικότητα, καλύτερες επιδόσεις σε σταθμισμένα τεστ επιδόσεων (Hawkins, Von Cleve, & Catalano, 1991). Έρευνες επίσης, έχουν δείξει ότι η διδασκαλία δεξιοτήτων αυτό-διαχείρισης (self-management), μπορεί να βοηθήσουν στην μείωση του «καθιστικού» τρόπου ζωής των νέων (Dale, Corbin, & Cuddihy,

1998). Ο Dale και οι συνεργάτες του (1998) συνδέουν την διδασκαλία δεξιοτήτων αυτό-διαχείρισης με την προώθηση της δια βίου άσκησης. Υποστηρίζουν ότι όταν οι μαθητές /τριες που παρακολουθούν μαθήματα φυσικής αγωγής στα οποία μαθαίνουν πώς να ελέγχουν μόνοι τους την φυσική τους κατάσταση, να καθορίζουν προσωπικούς στόχους, να σχεδιάζουν δικά τους προγράμματα και να ελέγχουν τη συμπεριφορά τους, έχουν λιγότερες πιθανότητες να κάνουν «καθιστική» ζωή από τους συμμαθητές τους που παρακολουθούν το παραδοσιακό μάθημα φυσικής αγωγής.

Η βελτίωση των κινητικών δεξιοτήτων, που παρατηρήθηκε και στις τέσσερις μελέτες, μπορεί να συνδεθεί άμεσα με το πρόγραμμα δεξιοτήτων ζωής και την διαδικασία καθορισμού προσωπικών στόχων. Παρεμβάσεις στον χώρο του αθλητισμού έχουν δείξει ότι ο καθορισμός προσωπικών στόχων όταν εφαρμόζεται με συγκεκριμένες στρατηγικές, οδηγεί στην αύξηση της απόδοσης και της μάθησης κινητικών δεξιοτήτων (Kyllo & Landers, 1995; Grineski, 1993; Sherman, 1999 a, b). Πέρα όμως από την ερμηνεία που μπορεί να δοθεί στα θετικά αποτελέσματα μέσα από την θεωρία των στόχων, μπορούμε να υποθέσουμε ότι καθοριστικό ρόλο παίζει και τρόπος προσέγγισης και διδασκαλίας των δεξιοτήτων ζωής. Μεγάλη σημασία δίνεται στην ατομικότητα του μαθητή (ικανοποίηση των ατομικών αναγκών, ατομικοί στόχοι, επιθυμία για την επιτυχία) και στην εξασφάλιση της επιτυχίας μέσα από συγκεκριμένα βήματα που τον καθιστούν υπεύθυνο για την προσπάθεια που καταβάλει και για τη μάθησή του. Ο τρόπος που είναι δομημένη η παρέμβαση και οι διδακτικές ενέργειες οδηγούν στην «επιτυχία». Ο μαθητής /τρια γνωρίζει το επίπεδό του σε ότι αφορά το σκορ στο κινητικό τεστ, το οποίο είναι και το εναρκτήριο σημείο για την τοποθέτηση του στόχου επίτευξης (μάθησης), μέσα από τη διαδικασία επιλέγει τους τρόπους που θα πετύχει τους στόχους του με τον δικό του ρυθμό, παρέχεται επίσης ένας άνετος τρόπος για τον

έλεγχου της προόδου ώστε να μη δοκιμάζουν αλληπάλληλες αποτυχίες (συζήτηση των στόχων με διαφορετικού επιπέδου αθλητές, επαναπροσδιορισμός των στόχων).

Η αύξηση των εσωτερικών κινήτρων των παιδιών για συμμετοχή στο πρόγραμμα παρατηρήθηκε κατά κύριο λόγο στις έρευνες που έγιναν στο περιβάλλον του σχολείου. Τα παιδιά που συμμετείχαν στα αθλήματα (κυρίως στο ποδόσφαιρο) ήταν από την αρχή σε υψηλό βαθμό εσωτερικά παρακινημένα και αυτό γιατί οι δραστηριότητες που συμμετείχαν ήταν κατά βάση δικιά τους επιλογή και τις ευχαριστιόνταν. Στις τρεις από τις τέσσερις έρευνες (πετοσφαίριση, μάθημα φυσικής αγωγής, πρόγραμμα Ολυμπιακής Παιδείας) τα παιδιά που συμμετείχαν στην παρέμβαση δηλώνουν ότι προσπαθούν και θεωρούν σημαντικό το πρόγραμμα σε μεγαλύτερο βαθμό από ό,τι τα παιδιά της ομάδας ελέγχου. Επιπλέον στις έρευνες στο σχολείο δηλώνουν ότι αισθάνονται ικανοί και ευχαριστιούνται το πρόγραμμα (Ολυμπιακή Παιδεία) σε μεγαλύτερο βαθμό από τους συμμαθητές τους που δεν συμμετείχαν. Τα εσωτερικά κίνητρα για συμμετοχή σύμφωνα με τους Deci και Ryan (1985) πηγάζουν από τις έμφυτες ανάγκες των ατόμων για αυτοκαθορισμό των ενεργειών τους, για να αισθάνονται ικανοί και αποτελεσματικοί και για καλές κοινωνικές σχέσεις. Ανάλογα με τον βαθμό που ένα πρόγραμμα ή μια δραστηριότητα ικανοποιεί αυτές τις ανάγκες, τα άτομα παρακινούνται εσωτερικά για συμμετοχή. Η συμμετοχή στο πρόγραμμα των δεξιοτήτων ζωής επηρεάζεται σαφώς και από τα αναμενόμενα αποτελέσματα, που, όπως περιγράψαμε παραπάνω δινόταν η δυνατότητα έλεγχου του αποτελέσματος από τον ίδιο τον μαθητή. Ως προσδοκία αποτελέσματος ορίζεται η εκτίμηση που κάνει ένα άτομο για το ότι μια δεδομένη συμπεριφορά θα το οδηγήσει σε συγκεκριμένο αποτέλεσμα. Έτσι, όταν τα παιδιά αντιλαμβάνονται ότι συμμετέχοντας σε ένα πρόγραμμα στο σχολείο ή εκτός σχολείου θα έχουν κάποιο σημαντικό αποτέλεσμα για αυτούς, τότε ενισχύεται η εσωτερική τους παρακίνηση. Οι Rodgers και Brawley (1991), υποστήριξαν ότι η προσδοκία

αποτελεσμάτων από την συμμετοχή σε μια δραστηριότητα διαμορφώνεται από την αλληλεπίδραση δύο παραγόντων: α) την πιθανότητα εμφάνισης αποτελέσματος και β) την αξία που αποδίδουν τα άτομα σε αυτό το αποτέλεσμα. Αυτή η προσδοκία αποτελεσμάτων ενισχύει την παρακίνηση των ατόμων για ενασχόληση με την δραστηριότητα. Σε μελέτη του Goudas και των συνεργατών του (2000), σε μαθητές γυμνασίου στο μάθημα της φυσικής αγωγής παρατηρήθηκε ότι η προσδοκία αποτελεσμάτων από τη συμμετοχή ήταν ο κύριος παράγοντας διαμόρφωσης της παρακίνησης και αυτός που επηρέασε τόσο την εσωτερική παρακίνηση όσο και την αντιλαμβανόμενη χρησιμότητα του μαθήματος της φυσικής αγωγής. Επιπλέον καθοριστική σημασία στην αύξηση των εσωτερικών κινήτρων για συμμετοχή παίζει και η αντιλαμβανόμενη ικανότητα. Τα παιδιά μέσα από τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα στην ουσία γνωρίζουν τις δυνατότητες τους για μια συγκεκριμένη κινητική δεξιότητα και μέσα από τις τεχνικές του καθορισμού προσωπικών στόχων, επίλυσης προβλημάτων και θετικής σκέψης ενισχύουν την αντιλαμβανόμενη ικανότητας για την δραστηριότητα και μαθαίνουν να ξεπερνούν τα πιθανά εμπόδια για συμμετοχή τους σε αυτήν. Οι Papacharisis και Goudas (2003) σε έρευνα τους σε μαθητές /τριες δημοτικού σχολείου αναφέρουν ότι τα εσωτερικά κίνητρα για συμμετοχή στο μάθημα της φυσικής αγωγής επηρεάζονται σε μεγάλο βαθμό από τα αντιλαμβανόμενα εμπόδια που προβάλλουν οι μαθητές /τριες για τη συμμετοχή τους στο μάθημα.

Τα αποτελέσματα επίσης, μπορούμε να πούμε ότι επιβεβαιώνουν σε μεγάλο βαθμό την θεωρία της «κοινωνικής μάθησης» (Bandura 1977), σύμφωνα με την οποία ο νέος μαθαίνει κάτω από συνθήκες, στις οποίες αισθάνεται επιτυχία ή ενισχύεται για την επιλογή μιας πράξης ή κάποιας συμπεριφοράς που σκόπιμα διάλεξε. Στις έρευνες που παρουσιάστηκαν τα παιδιά μέσα από την διαδικασία της εφαρμογής και εξάσκησης δεξιοτήτων ζωής πετυχαίνουν τους στόχους που έχουν καθορίσει στα αθλήματα τους.

Συνεπώς, στο τέλος του προγράμματος συνδυάζουν το αποτέλεσμα με την χρήση των δεξιοτήτων ζωής και απαντούν πως αισθάνονται ικανοί, όταν τις χρησιμοποιούν. Σύμφωνα με τον Bandura (1977), η πιθανότητα ενός ατόμου να μάθει μια δεξιότητα, άμεσα συνδέεται με την προτίμηση του ατόμου για την δεξιότητα, τις ικανότητές του να την πραγματοποιήσει (γνώσεις, δεξιότητες) καθώς και την αυτοπεποίθηση του ή την αντιλαμβανόμενη ικανότητά του. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα δεξιοτήτων ζωής, με τον τρόπο που συνδέει την κινητική δεξιότητα με τις δεξιότητες ζωής, δίνει την ευκαιρία στους νέους να εφαρμόσουν με επιτυχία τις δεξιότητες ζωής κάτω από συνθήκες παιχνιδιού, χωρίς συγκρίσεις με τους άλλους παρά μόνο με τον ίδιο τους τον εαυτό. Η βελτίωση που πετυχαίνουν οι μαθητές στα κινητικά τεστ μπορεί να συνδεθεί με τις δεξιότητες ζωής και η χρησιμοποίησή τους να ανακαλείται αυτόματα. Να μάθουν δηλαδή, μακροπρόθεσμα από μόνοι τους να δουλεύουν με στόχους. Για να γίνει κάτι τέτοιο φυσικά θα πρέπει οι νέοι πρώτα να μπορούν να ξεχωρίζουν την δεξιότητα αυτή και να μπορούν να την χρησιμοποιούν σε κάθε περίπτωση αντίστοιχα. Από τα αποτελέσματα των ερευνών που παρουσιάστηκαν στην παρούσα μελέτη φαίνεται πως μόνο με παρεμβάσεις μικρής χρονικής διάρκειας κάτι τέτοιο δεν είναι εφικτό. Οι δεξιότητες ζωής, όπως όλες οι δεξιότητες αποκτούνται και μαθαίνονται με την παρατήρηση, την πρακτική εφαρμογή, την ανατροφοδότηση και τις επαναλήψεις (WHO,1999).

Ενδιαφέρον επίσης έχει για την μελλοντική εφαρμογή προγραμμάτων ανάπτυξης δεξιοτήτων ζωής ο κεντρικός ρόλος που παίζουν οι στόχοι (Danish, 1997). Στο θέμα των στόχων η κοινωνικογνωστική θεωρία τονίζει την ικανότητα του ανθρώπου να προνοεί, να προβλέπει τα αποτελέσματα και ανάλογα να κάνει σχέδια (Bandura, 1986). Οι άνθρωποι θεωρείται ότι δεν αντιδρούν απλά αλλά προλαμβάνουν τα γεγονότα, θέτουν, τις δικές τους προδιαγραφές και στόχους και δεν απαντούν απλά

στο περιβάλλον. Η ικανότητα του ατόμου να θέτει τις δικές του προδιαγραφές και η δυνατότητα για αυτοενίσχυση καθιστούν δυνατή την αυτορρύθμιση (self-regulation) σε μεγάλο βαθμό. Με την ανάπτυξη γνωστικών μηχανισμών όπως οι προσδοκίες, οι προδιαγραφές και η αυτοενίσχυση το άτομο είναι σε θέση να θέτει στόχους για το μέλλον και να ελέγχει τη μοίρα του. Την ανάπτυξη αυτών των γνωστικών μηχανισμών έχουν σαν στόχο προγράμματα δεξιοτήτων ζωής σαν αυτό που παρουσιάστηκε στην παρούσα μελέτη.

Τέλος, η εφαρμογή του ίδιου προγράμματος σε τέσσερις διαφορετικές έρευνες αν και σε γενικές γραμμές είχε τα ίδια αποτελέσματα, η προσεκτικότερη μελέτη αναδεικνύει τον καθοριστικό ρόλο που παίζει το περιβάλλον. Χωρίς να είναι στους στόχους της παρούσας διατριβής η σύγκριση της εφαρμογής των προγραμμάτων μεταξύ των συλλόγων και του σχολείου, παρατηρήθηκε ότι οι νέοι στους συλλόγους ήταν πιο δεκτικοί και πιο πρόθυμοι για συμμετοχή στο πρόγραμμα από τους μαθητές /τριες στο σχολείο. Επίσης από τις μετρήσεις δύο μήνες μετά την παρέμβαση τα παιδιά που συμμετείχαν στις ομάδες παρέμβασης στα αθλήματα (ποδόσφαιρο) φαίνεται να συγκρατούν και να χρησιμοποιούν τις δεξιότητες ζωής σε μεγαλύτερο βαθμό από ότι οι μαθητές/ τριες στο σχολείο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ VI.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Γενικά

Είναι γνωστό ότι οι νέοι, τόσο στο χώρο του σχολείου, όσο και έξω από αυτόν (στο σπίτι, στον αθλητικό σύλλογο, στο παιχνίδι με τους φίλους) θέλουν να αισθάνονται αποδεκτοί, ανεξάρτητοι και ικανοί. Το επίπεδο ικανοποίησης αυτών των αναγκών παίζει καθοριστικό ρόλο στο αν θα πετύχουν τους στόχους τους στην εκπαίδευση, στον αθλητισμό, στην κοινωνική τους ζωή ή αν θα υιοθετήσουν αντικοινωνικές και επικίνδυνες για την υγεία τους συμπεριφορές (Connell, 1990; Deci & Ryan, 1985). Η προσέγγιση της διδασκαλίας με την μέθοδο αλληλεπίδρασης περιεχομένων διδασκαλίας - δεξιοτήτων ζωής, εστιάζει σε γνώσεις και διαπροσωπικές δεξιότητες που δίνουν την ικανότητα στους νέους να αναπτύξουν μεγαλύτερη υπευθυνότητα και θετική συμπεριφορά για τις ανάγκες και τις προκλήσεις της καθημερινής ζωής (WHO, 1999). Η προσέγγιση αυτή βασίζεται κατά κύριο λόγο στη θεωρία της «κοινωνικής μάθησης» του Bandura (1977). Σύμφωνα λοιπόν με την θεωρία της «κοινωνικής μάθησης», η συμπεριφορά ενός ατόμου επηρεάζεται από την αλληλεπίδραση με το περιβάλλον, την παρατήρηση, τις πληροφορίες, τις δεξιότητες που έχει, την αυτοπεποίθηση και τις προσδοκίες. Η διδασκαλία των δεξιοτήτων ζωής, λαμβάνοντας υπόψη τους παραπάνω παράγοντες δίνει στους νέους την δυνατότητα να καταλάβουν τους εαυτούς τους και το περιβάλλον.

Συμπερασματικά με βάση τα αποτελέσματα των ερευνών που παρουσιάστηκαν παρούσα μελέτη μπορούμε να πούμε ότι ο συνδυασμός της διδασκαλίας δεξιοτήτων ζωής με τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας κινητικών δεξιοτήτων τόσο στην προπόνηση όσο και στο μάθημα της φυσικής αγωγής: α) διευκολύνει τη μάθηση δεξιοτήτων ζωής, β) διευκολύνει τη μάθηση κινητικών δεξιοτήτων γ) ενισχύει την αντιλαμβανόμενη ικανότητα των παιδιών για τις δεξιότητες ζωής και δ) έχει θετική επίδραση στα εσωτερικά κίνητρα των παιδιών για συμμετοχή. Τόσο οι στόχοι της φυσικής αγωγής ή της προπόνησης όσο και οι στόχοι εκείνοι που αφορούν την ανάπτυξη δεξιοτήτων ζωής μπορούν να εμπεριέχονται σε ένα πλαίσιο – πρόγραμμα όπου με κατάλληλες συνδυασμένες ασκήσεις θα δίνεται η ευκαιρία στα παιδιά να αναπτύσσουν και τα δύο.

Δεξιότητες ζωής και αθλητισμός.

Η εφαρμογή ψυχολογικών προγραμμάτων στον αθλητισμό έχει θετικά αποτελέσματα στη βελτίωση της αθλητικής απόδοσης (Θεοδωράκης και συνεργάτες, 2001). Τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης συνηγορούν στο γεγονός ότι ακόμη και μικρής διάρκειας παρεμβάσεις δεξιοτήτων ζωής μπορεί να επηρεάσουν θετικά την απόδοση μικρών αθλητών. Η εφαρμογή τέτοιου είδους προγραμμάτων κάνουν την προπόνηση ποιοτική και αναβαθμίζουν το εκπαιδευτικό έργο του προπονητή. Σημαντική επίσης εφαρμογή μπορεί να έχουν τα προγράμματα δεξιοτήτων ζωής και σε μεγάλους αθλητές, ακόμα και σε πρωταθλητές. Μπορεί να τους βοηθήσουν να «αναγνωρίσουν» κάποιες τεχνικές που χρησιμοποιούν και να τις μεταφέρουν στην καθημερινή τους ζωή και στην επαγγελματική τους καριέρα. Οι Lavallee και Wylleman (2000), υποστηρίζουν ότι πολύ μικρός αριθμός κορυφαίων αθλητών έχουν κάνει ομαλή αλλαγή από τον αθλητισμό στην επαγγελματική τους καριέρα. Ο μεγαλύτερος αριθμός προς το τέλος της καριέρας τους ταυτίζεται με το άθλημα και κάνουν την αποχώρηση

τους πολύ δύσκολη. Προγράμματα εφαρμογής δεξιοτήτων ζωής, αν και είναι δύσκολο να εφαρμοστούν σε αθλητές ή ομάδες που κάνουν πρωταθλητισμό, μπορεί να βοηθήσουν στην ομαλή αλλαγή των αθλητών από την μια φάση της ζωής τους στην άλλη.

Δεξιότητες ζωής και φυσική αγωγή στο σχολείο

Στη φυσική αγωγή προϋπόθεση για την εφαρμογή προγραμμάτων δεξιοτήτων ζωής είναι οι εκπαιδευτικοί αλλά και αυτοί που σχεδιάζουν τα αναλυτικά προγράμματα να αναγνωρίσουν ότι υπάρχουν δεξιότητες πέρα από τις κινητικές, οι οποίες είναι εξίσου σημαντικές. Τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης, έδειξαν ότι οι δεξιότητες ζωής μαθαίνονται, όπως όλες οι δεξιότητες και δεν έρχονται ως φυσικό επακόλουθο από τη συμμετοχή στο μάθημα ή την προπόνηση.

Οι Παπαϊωάννου και συνεργάτες του (2003), συμπληρώνοντας το μοντέλο της Bain (1998) για ανάπτυξη της υγείας μέσα από την άσκηση, υποστηρίζουν ότι στο μάθημα της φυσικής αγωγής πρέπει να κυριαρχεί ο στόχος για προσωπική βελτίωση. «*Η προσωπική βελτίωση πρέπει να επιδιώκεται σε κάθε τομέα της ζωής των μαθητών. Για παράδειγμα στην ανάπτυξη: α) κινητικών και γνωστικών ικανοτήτων που θα δώσουν τη δυνατότητα στους νέους και στις νέες να μπορούν να γυμνάζονται αποτελεσματικά και να ευχαριστιούνται τη συμμετοχή σε χώρους άσκησης, β) δεξιοτήτων ζωής που θα βοηθήσουν τους μαθητές και τις μαθήτριες να υιοθετήσουν ένα πιο δραστήριο τρόπο ζωής και γ) υπευθυνότητας, ειλικρίνειας και σεβασμού των κανόνων που θα οδηγήσει σε πιο υπεύθυνους πολίτες*» (σελ. 399). Ένας νέος, όταν είναι καλός στις αθλητικές δεξιότητες και κάνει και αθλητισμό, αυξάνει τις πιθανότητες να συνεχίζει τη φυσική δραστηριότητα και αργότερα στη ζωή του. Παρόλα αυτά, η ικανότητα σε κάποια αθλητική δεξιότητα είναι μόνο μια από τις αναγκαίες προϋποθέσεις, για να συνεχίσει κάποιος να είναι δραστήριος σε όλη του την ζωή. Ο Corbin (2000) υποστηρίζει ότι

υπάρχουν μια σειρά από δεξιότητες ζωής, όπως ο καθορισμός προσωπικών στόχων ή ο σχεδιασμός ενός προσωπικού πλάνου προπόνησης, οι οποίες είναι εξίσου σημαντικές για να συνεχίσει ένα άτομο την φυσική δραστηριότητα και φυσικά πρέπει να ενσωματωθούν στη διδασκαλία της φυσικής αγωγής στο σχολείο.

Οι δυνατότητες που έχει το μάθημα της φυσικής αγωγής για παρεμβάσεις που έχουν νόημα στην ζωή των νέων είναι πολλές και σημαντικές. Νοητικές δεξιότητες από τον χώρο της αθλητικής ψυχολογίας μπορεί με επιτυχία να εφαρμοστούν στο περιβάλλον του μαθήματος και να διευκολύνουν τόσο την απόδοση των μαθητών όσο και την ποιότητα του μαθήματος (Sherman, 1999b).

Αδυναμίες της μελέτης-προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Μια από τις αδυναμίες των ερευνών που παρουσιάστηκαν είναι ότι η αξιολόγηση του προγράμματος παρέμβασης στηρίζεται μόνο σε ερωτηματολόγια που απαντούν οι ίδιοι οι μαθητές. Αυτό έγινε, γιατί το ενδιαφέρον των ερευνών επικεντρωνόταν στην επίδραση του προγράμματος στις γνώσεις των παιδιών, στην αντιλαμβανόμενη ικανότητα και στην απόδοσή τους σε κινητικά τεστ και στα εσωτερικά κίνητρα για συμμετοχή. Οι μετρήσεις ήταν *συγκεκριμένες*, αφορούσαν το πρόγραμμα και δεν υπήρχαν γενικές μετρήσεις, όπως η συμπεριφορά στην τάξη ή η αντιλαμβανόμενη ικανότητα στην ακαδημαϊκή επίδοση ή σταθμισμένα τεστ σε μαθήματα. Μελλοντικές έρευνες σε τέτοιου είδους προγράμματα θα πρέπει να περιλαμβάνουν και την αξιολόγηση της συμπεριφοράς των παιδιών και σε διαφορετικό περιβάλλον, για να ελέγχονται τυχόν αλλαγές στην συμπεριφορά των παιδιών.

Επιπλέον, το γεγονός ότι το πρόγραμμα αξιολογήθηκε μόνο από τους μαθητές, είναι ένα μειονέκτημα. Μελλοντικές έρευνες θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη, για την αποτελεσματική εφαρμογή του προγράμματος, τη γνώμη των εκπαιδευτικών φυσικής

αγωγής, των εκπαιδευτικών του σχολείου, των προπονητών και των γονέων των παιδιών.

Η προσωπικότητα, η εκπαίδευση και οι γνώσεις του εκπαιδευτικού που εφαρμόζει το πρόγραμμα διδασκαλίας δεξιοτήτων ζωής είναι πιθανό να επηρεάζει διαφορετικά την αποτελεσματικότητα του προγράμματος. Αυτό είναι ένα μειονέκτημα της έρευνας το οποίο όμως είναι ένα γεγονός που συμβαίνει στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού ή του συντονιστή του προγράμματος είναι πολύ σημαντικός. Είναι αυτός που θα δημιουργήσει μια ατμόσφαιρα γόνιμης και κατάλληλης συνεργασίας, για την ανάπτυξη ενδιαφέροντος θα κινήσει το ενδιαφέρον των συμμετεχόντων, θα αναπτύξει την υπευθυνότητα, την εμπιστοσύνη και τη δέσμευση προς τους στόχους του προγράμματος. Ο εκπαιδευτικός που θα διδάξει τέτοιου είδους προγράμματα, χρειάζεται να συμμετέχει σε σεμινάρια, στα οποία θα του παρέχονται θεωρητικές κατευθύνσεις, πρακτική εξάσκηση και βιωματική μάθηση. Μελλοντικές έρευνες προγραμμάτων δεξιοτήτων ζωής θα μπορούσαν να γίνουν σε εκπαιδευτικούς ενεργεία για να αξιολογηθεί κατά πόσο είναι σε θέση να μεταφέρουν τις δεξιότητες αυτές στους μαθητές τους και αν τις χρησιμοποιούν και οι ίδιοι. Επίσης έρευνες σε εκπαιδευτικούς και φοιτητές μπορεί να γίνουν προς την κατεύθυνση για το ποιες δεξιότητες ζωής, μπορεί να «μοντελοποιηθούν» και να χρησιμοποιούνται στην καθημερινή πρακτική της διδασκαλίας.

Το ενδιαφέρον της αρχικής αυτής αξιολόγησης ήταν συγκεκριμένο για τις δεξιότητες ζωής, που διδάχτηκαν τα παιδιά μέσα από τα αθλήματα, και αυτό είχε δυσκολίες και στην επιλογή των οργάνων αξιολόγησης του προγράμματος. Παρά τις προσπάθειες, που έγιναν να βασιστεί η μελέτη σε όργανα μέτρησης προηγούμενων μελετών, κάτι τέτοιο δεν έγινε εφικτό, ενώ παράλληλα δεν ήταν σίγουρο ότι θα εξασφαλιζόταν η αξιοπιστία και η εγκυρότητα της έρευνας σε μεγαλύτερο βαθμό από

ό,τι τώρα. Ανεξάρτητα όμως από τον βαθμό της αξιοπιστίας των ερωτηματολογίων της μελέτης, σημαντικές επιδράσεις του προγράμματος έχουν βρεθεί. Μελλοντικές έρευνες στην κατεύθυνση της βελτίωσης-ανάπτυξης των ερωτηματολογίων αξιολόγησης συγκεκριμένων μεταβλητών του προγράμματος είναι απαραίτητες.

Τα αποτελέσματα επίσης, της εργασίας θα ήταν πιο ισχυρά στην περίπτωση που το πρόγραμμα δεξιοτήτων ζωής, το επαναλάμβαναν και οι αθλητές – μαθητές της ομάδας ελέγχου και παρατηρούσαμε τις ίδιες επιδράσεις. Στην παρούσα μελέτη, χρονικοί περιορισμοί δεν επέτρεψαν έναν τέτοιο είδους σχεδιασμό. Μελλοντικές έρευνες θα πρέπει να ακολουθήσουν, το σχεδιασμό αυτόν για να έχουν καλύτερη αντιπαραβολή και σύγκριση των επιδράσεων του προγράμματος που αξιολογούν.

Μελλοντικές έρευνες, επίσης, θα πρέπει να ασχοληθούν με τον καθορισμό ενός θεωρητικού πλαισίου ή μοντέλου, σύμφωνα με το οποίο αναπτύσσονται οι δεξιότητες ζωής μέσα από τον αθλητισμό. Αυτό θα διευκολύνει τη δημιουργία σταθερών οργάνων μέτρησης τα οποία θα αξιολογούν προκαθορισμένες μεταβλητές, που συνεισφέρουν στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων ζωής. Η διδασκαλία των δεξιοτήτων ζωής για την πρόληψη ανεπιθύμητων, συμπεριφορών για παράδειγμα, έχει βασιστεί κύρια στη θεωρία της προβληματικής συμπεριφοράς (Jessor, 1992) και οι έρευνες προσπαθούν να παρέμβουν στους παράγοντες που καθορίζουν αυτήν την συμπεριφορά (π.χ. επιθετικότητα, κοινωνικό, περιβάλλον, αντίληψη περιβάλλοντος, χαμηλό αυτοσυναίσθημα, χαμηλή σχολική επιδοση).

Πρακτικές συμβουλές για τον σχεδιασμό και την ανάπτυξη προγραμμάτων δεξιοτήτων ζωής.

Το πρόγραμμα δεξιοτήτων ζωής που εξετάστηκε στην παρούσα μελέτη αντιπροσωπεύει ένα μικρό βήμα στην διαδικασία εκμάθησης δεξιοτήτων ζωής μέσα από τα περιεχόμενα του μαθήματος της φυσικής αγωγής και τα σπορ. Χρήσιμες

πρακτικές συμβουλές, για τέτοιου είδους προγράμματα, οι οποίες κατά κύριο λόγο αφορούν μικρής διάρκειας παρεμβάσεις είναι οι ακόλουθες:

- Ο δάσκαλος της τάξης ή ο προπονητής, ή ο διευθυντής του σχολείου θα πρέπει να ξέρουν τους λόγους για τους οποίους εφαρμόζεται το πρόγραμμα
- Θα πρέπει το προσωπικό (δάσκαλοι, προπονητές, καθηγητές φυσικής αγωγής), το οποίο θα εφαρμόσει το πρόγραμμα, να γνωρίζει μέσα από σεμινάρια και εκπαιδευτικές συναντήσεις, τι είναι οι δεξιότητες ζωής; Γιατί τις διδάσκουμε; Πώς θα εφαρμόσουν ένα πρόγραμμα που να ταιριάζει στην τάξη τους; Ποιες δεξιότητες ζωής θα διδάξουν; Με ποιους τρόπους θα συνδέσουν το μάθημα τους με τις δεξιότητες ζωής; Πως θα το αξιολογήσουν;
- Θα πρέπει να υπάρχει υποστηρικτικό υλικό και για τους εκπαιδευτικούς και για τους μαθητές (πλάνα μαθημάτων – οδηγίες για το πώς θα τα χρησιμοποιήσουν - εκπαίδευση)
- Τα μαθήματα θα πρέπει να συνδέονται άμεσα με την αναπτυξιακή ηλικία των παιδιών που τα εφαρμόζουν
- Τα μαθήματα δεξιοτήτων ζωής και οι δραστηριότητες τα οποία συνδέονται άμεσα με τα περιεχόμενα του κανονικού προγράμματος του σχολείου (ή της προπόνησης) έχουν μεγαλύτερη πιθανότητα να πετύχουν τα επιθυμητά αποτελέσματα και να έχουν μεγαλύτερη διάρκεια.
- Η εκπαίδευση δεξιοτήτων ζωής, είναι μια διαδικασία η οποία θα πρέπει να περιλαμβάνει τα παιδιά, τους εκπαιδευτικούς, και τους γονείς στις αποφάσεις για τα περιεχόμενα του προγράμματος.
- Τα προγράμματα δεξιοτήτων ζωής θα πρέπει να έχουν στόχους με συγκεκριμένους δείκτες αξιολόγησης και αποτελέσματα, τα οποία θα συλλέγονται από πολλές πηγές. Στις μικρού χρόνου παρεμβάσεις η

αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων θα πρέπει να αξιολογείται με συγκεκριμένους μαθησιακούς στόχους, με τις αλλαγές στην αντίληψη των μαθητών για τις δεξιότητες ζωής, με την αυτοπεποίθηση που δείχνουν καθώς και την πρόθεση τους να χρησιμοποιήσουν τις δεξιότητες ζωής.

Επίλογος

Ο χαρακτηρισμός των δεξιοτήτων ζωής ως «δεξιότητες ζωής» δηλώνει από μόνος του τη σπουδαιότητα τους στην καθημερινή ζωή του ανθρώπου. Τη σημασία της απόκτησης αυτών των δεξιοτήτων, ιδίως με ευθύνη του σχολείου, τονίζει ο Goleman (1998): *« Ενθαρρύνοντας τα παιδιά να αναπτύξουν ένα ευρύ φάσμα ικανοτήτων από τις οποίες πρακτικά θα αντλήσουν για να πετύχουν, ή θα τις χρησιμοποιήσουν απλώς για να ολοκληρώσουν αυτό που κάνουν, το σχολείο γίνεται ένας χώρος εκπαίδευσης στις δεξιότητες ζωής»* (σελ. 71). Το μάθημα της φυσικής αγωγής και τα σπορ είναι ένας χώρος όπου οι δεξιότητες ζωής μπορεί να αναπτυχθούν και να διδαχτούν με ευκολία. Τα παιδιά σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης μαθαίνουν δεξιότητες ζωής μέσα από το μάθημα της φυσικής αγωγής και τα σπορ, όταν αυτό γίνει προγραμματισμένα.

Η φυσική αγωγή και ο αθλητισμός μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας προσφέροντας στους νέους πρωτότυπα και καινοτόμα προγράμματα χρήσιμα για το μέλλον τους. Καθοριστικής σημασίας είναι ο ρόλος των εκπαιδευτικών – προπονητών οι οποίοι θα πρέπει να πειστούν για την αναγκαιότητα και την χρησιμότητα τέτοιου είδους προγραμμάτων και να σεβαστούν την επιθυμία του κάθε μαθητή ξεχωριστά για βελτίωση και επιτυχία. Τέλος, παρόμοιες έρευνες πρέπει να γίνουν προς την κατεύθυνση της βελτίωσης των περιεχομένων του προγράμματος δεξιοτήτων ζωής, του τρόπου αξιολόγησης και των οργάνων μέτρησης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ VII.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Aiken, L. R. (1994). *Psychological testing and assessment* (8th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Αλεξόπουλος, Δ. (1998). *Ψυχομετρία. Σχεδιασμός τεστ και ανάλυση ερωτήσεων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance. (1976) *Youth fitness test manual*. Washington, D.C.: AAHPER.
- Anderson, A. (1997). Learning strategies in physical education: Self-talk, imagery, and goal setting. *Journal of Physical Education Recreation and Dance*, 68, 30-35.
- Anderson, J. R. (1993). Problem solving and learning. *American Psychologist*, 48, 35-44.
- Bain, L. L. (1988). Beginning the journey: Agenda for 2001. *Quest*, 40, 96-106.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1986). *Social foundation of thoughts and action*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall
- Barrow, H. M., & McGee, R. (1979). *A practical approach to measurement in physical education*. Philadelphia: Lea & Febiger.
- Bartlett, J., Smith, L., Davis, K., & Peel, J. (1991). Development of a valid volleyball skills test battery. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 62, 345-351.

- Bierman, K. L., Coie, J. D., Dodge, K. A., Greenberg, M. T., Lochman, M. T., McMahon, R. J., & Pinderhughes, E. E. (2002). Evaluation of the first 3 years of the Fast Track trial with children at high risk for adolescent conduct problems. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *30*, 19-35.
- Botvin, J. G., Baker, E., Dusenbury, L., Botvin, E. M., & Diaz, T. (1995). Long-term follow-up results of a randomized drug abuse prevention trial in a white middle-class population. *Journal of American Medical Association*, *273*, 1106-1112.
- Botvin, J. G., Dusenbury, L., Baker, E., James-Ortiz, S., Botvin, E. M., & Kerner, J. (1992). Smoking prevention among urban minority youth: Assessing effects on outcome and mediating variables. *Health Psychology*, *11*, 290-299.
- Botvin, J. G., Griffin, K. W., Paul, E., & Macaulay, A. P. (2003). Preventing tobacco and alcohol use among elementary school students through life skills training. *Journal of Child & Adolescent Substance Abuse*, *12*, 1-17.
- Botvin, J. G., & Griffin, K. W. (2002). Life skill training as a primary prevention approach for adolescent drug use and other problem behaviors. *International Journal of Emergency Mental Health*, *4*, 41-47.
- Botvin, J. G., & Kantor, L. W. (2000). Preventing alcohol and tobacco use through life skill training. *Alcohol Research & Health*, *24*, 250-257.
- Bransford, J. D., & Stein, B. S. (1993). *The IDEAL problem solver: A guide for improving thinking, learning, and creativity* (2nd ed.). New York: Freeman
- Branta, C. F., & Goodway, J. D. (1996). Facilitating social skills in urban school children through physical education. *Journal of Peace Psychology*, *2*, 305-319.
- Brunelle, J., Danish, S. J., & Fazio, R. (2002). *The impact of a sport-based community service project on adolescent volunteers prosocial values*. Unpublished

manuscript.

- Buczkievicz, M., & Garnegie, R. (2001). The Ugandan life skills initiative. *Health Education, 101*, 15-21.
- Catalano, R. F., Hawkins, J. D., White, H., & Padino, R. (1985). *Predicting marijuana use and delinquency in two longitudinal studies*. Paper presented at the annual meeting of the American Society of Criminology, San Diego, CA.
- Chang, C. Y., & Barufaldi, J. P. (1999). The use of a problem-solving –based instructional model in initiating change in students’ achievement and alternative frameworks. *International Journal of Science Education, 21*, 373-388.
- Connell, J. P. (1990). Context, self, and action: A motivational analysis of self-system processes across the life span. In D. Cicchetti & Marjorie Beeghly (Eds.), *The self in transition: Infancy to childhood* (pp. 61-97). Chicago: University of Chicago Press.
- Corbin, B. C. (2000). Helping all students feel good about physical activity. *Reclaiming Children and Youth, 9*, 173-179.
- Corno, L., & Snow, R. E. (1986). Adapting teaching to individual differences in learners. In M. Kerckhoff (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed.) (pp.605-629). New York: Macmillan.
- Crockett, L., & Petersen, A. (1993). Adolescent development: Health risks and opportunities for health promotion. In S. Millstein, A. Petersen, & E. Nightingale (Eds.), *Promoting the health of adolescents* (pp. 13-37). New York: Oxford.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika, 16*, 297-334.
- Curry, L. A., & Maniar, S. D. (2003). Academic course combining psychological skills

training and life skills education for university students and students- athletes.

Journal of Applied Sport Psychology, 15, 270-277.

Dale, D., Corbin, C. B., & Cuddiny, T. (1998). Can conceptual physical education promote physical activity lifestyles? *Pediatric Exercise Science*, 10, 97-109.

Danish, S. J. (2000). Youth and community development: How after school programming can make a difference. In T. Gullotta & S. J. Danish (Eds.), *Developing competent youth and strong communities through after-school programming* (pp. 1-14). Washington, DC: Child Welfare League of America.

Danish, S. J. (1997). Going for the Goal: A life skills program for Adolescents. In G. Albee, & T. Gullota (Eds.), *Primary prevention works Vol, 6* (pp.291-312). Newbury Park, CA: Sage.

Danish, S. J., (1996). Learning life skills through sports. *The APA Monitor*, 27, 10.

Danish, S. J. (1995, August). *Competing against your potential in sport and life*. Invited Heyman Memorial Lecture presented at the American Psychological Association Annual Convention, New York.

Danish, S. J. & D' Augeli, A. R. (1983). *Helping skills II: Life development intervention*. New York: Human Sciences Press.

Danish, S. J., & Nellen, C. V. (1997). New roles for sport psychologist: Teaching life skills through sport to at-risk youth. *QUEST*, 49, 100-113.

Danish, S. J., & Hale, B. D. (1983). Sport psychology: Teaching skills to athletes and coaches. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 54, 11-13.

Danish, S., Petitpas, A., & Hale, B. (1995). Psychological innervations: A life development model. In S. M. Murphy (Ed.), *Sport psychology interventions* (pp. 11-38). Champaign, IL: Human Kinetics

- Danish, S., Petitpas, A., & Hale, B. (1992). A developmental education intervention model of sport psychology. *The Sport Psychologist*, 4, 403-415.
- Daws, P. P. (1973). Mental health and education: counselling as prophylaxis. *British Journal of Guidance and Counselling*, 1, 2-10.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E.L., & Ryan, M.L. (1980). The empirical exploration of intrinsic motivational processes. *Advances in Experimental Social Psychology*, 13, 39-80.
- Deci, E.L., Vallerand, R.J., Pelletier, L.G., & Ryan, R.M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26, 325-346.
- Διγγελίδης, Ν. (2000). *Ανάπτυξη θετικών στάσεων σε θέματα άσκησης και υγείας μέσα σε ένα πρόγραμμα φυσικής αγωγής στο γυμνάσιο*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Κομοτηνή: Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.
- Domitrovich, E. C., & Greenberg, T. M. (2000). The study of implementation: Current findings from effective programs that prevent mental disorders in school-aged children. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 11, 193-221.
- D' Ottavio, S. (1996). *La prestazione del giovane calciatore*. [Performance of young soccer players]. Cittadi Castello: Casa editrice, Edizioni Nuova Prhomos.
- Duda (1998). *Advances in sport and exercise psychology measurement*. Morgan Town, WV: Fitness Information Technology.
- Duda, J. L., & Nicholls, J. G. (1992). Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of Educational Psychology*, 20, 205-215.
- Dubow, E. F., Schmidt, D., McBride, J., Edwards, S., & Merk, F. L. (1993). Teaching children to cope with stressful experiences: Initial implementation and

- evaluation of a primary prevention program. *Journal of Clinical Child Psychology*, 22, 428-440.
- Elias, M. J., Tobias, S. E., & Friedlander, B.S. (1997). *Emotionally intelligent parenting*. NY: Harmony Books
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab-Stone, M. E., & Shriver, T. R. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Elias, M. J., & Weissberg, J. S. (1990). School –based social competence as a primary prevention strategy: A tale of two projects. *Prevention in Human Services*, 7, 177-200.
- Ellis, A. (1994). The sport of avoiding sport and exercise: A rational emotional behavior therapy perspective. *The Sport Psychologist*, 8, 248-261.
- Ennis, C. D. (1990). Analyzing curriculum as a participant perspective. *Journal of Teaching in Physical Education*, 9, 79-94.
- Farrell, A. D., Danish, S. J., & Howard, C. W. (1992). Relationship between drug use and other problem behaviors in urban adolescents. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60, 705-712.
- Φλουρής, Γ. Σ. (2000) *Η αρχιτεκτονική της διδασκαλίας και η διαδικασία της μάθησης*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Fraguela, J. A. G., Martin, A. L., & Trinanés, E. R. (2002). Drug abuse in the school: four years follow-up of a program. *Psicothema*, 14, 685-692.
- Gagne, R. (1977). *The conditions of learning*. (3th ed.) New York: Holt & Winston.
- Gagne, R. & Briggs, L. (1979). *Principles of instructional design*. (2nd ed.) New York: Holt & Winston.

- Gagne, R. (1985). *The conditions of learning and theory of instructions*. (4th ed.) New York: Holt & Winston.
- Gibbons, S. L., & Bressan, E. S. (1991). The affective domain in physical education: A conceptual clarification and curricular commitment. *Quest*, 43, 78-97.
- Gill, L. D., (2000). *Psychological dynamics of sport and exercise* (2nd Edition). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Ginder, E. J. (1996). David K. Brooks' contribution to the developmentally based life-skills approach. *Journal of Mental Health Counseling*, 16, 191-202.
- Goleman, D. (1998). *Η συναισθηματική νοημοσύνη*. (μετάφραση: Α. Παπασταύρου). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Gollwitzer, P. M. (1999). Implementation intentions: Strong effects of simple plans. *American Psychologist*, 54, 493-503.
- Gorely, T., Jobling, A., Lewis, K., & Bruce, D. (2002). An evaluative case study of a psychological skills training program for athletes with intellectual disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 19, 350-363.
- Goudas, M., Biddle, S., & Fox, K. (1994). Perceived locus of causality, goal orientations and perceived competence in school physical education classes. *British Journal of Educational Psychology*, 64, 453-463.
- Goudas, M., Dermitzaki, I., & Bagiatis, K. (2000). Predictors of students' intrinsic motivation in school physical education. *European Journal of Psychology of Education*, 15, 271-280.
- Gould, D., Eklund, R. C., & Jackson, S. A. (1992). 1988 U.S. Olympic wrestling excellence: I. Mental preparations, precompetitive cognition, and affect. *The Sport Psychologist*, 6, 358-382.
- Greendorfer, S. L. (1987). Psycho-social correlates of organized physical activity.

- Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 58, 59-64.
- Greenspan, M. J., & Feltz, D. F. (1989). Psychological innervations with athletes in competitive situations: A review. *The Sport Psychologist*, 3, 219-236.
- Gregory, R. J. (1992). *Psychological testing. History principles and applications*. Boston: Allyn and Bacon.
- Grineski, S. (1993). Achieving educational goals in physical education- a missing ingredient. *Journal of Physical Education Recreation and Dance*, 64, 32-34.
- Gullotta, T. P. (1990). Preface. In T. P. Gullotta, G. R. Adams, & R. Montemayor (Eds.), *Developing social competency in adolescents* (pp. 7-8). Newbury Park, CA: Sage.
- Harter, S. (1982). The perceived competence scale for children. *Child Development*, 53, 87-97.
- Hawkins, J. D., Von Cleve, E., & Catalano, R. F. (1991). Reducing early childhood aggression: Results of a primary prevention program. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 30, 208-117.
- Hawkins, J. D., Catalano, R. F., & Arthur, M. W. (2002). Promoting science – based prevention in communities. *Addictive Behaviors*, 27, 951-976.
- Heath, S. B. (1999). Dimension of language development: Lessons from older children. In A. S. Masten (Ed.), *Cultural processes in child development: The Minnesota symposium on child psychology Vol.29*, (pp. 59-75). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Hogan, C. (2000). *The impact of a peer-led program on the peer leaders' leadership-related skills*. Unpublished Master Thesis. Richmond, VA: Virginia Commonwealth University.
- Hopper, C., Fisher, B., & Munoz, K. (1999). *Fitness και υγεία για την 5^η και 6^η τάξη*

δημοτικού (μετάφραση Ε. Κιουμουρτζόγλου). Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

- Hopson, B., & Hough, P. (1973). The need for personal and social education in secondary schools and further education. *British Journal of Guidance and Counselling*, 4, 16-27.
- Χουντουμάδη, Α., & Πατεράκη, Λ. (1989) *Σύντομο ερμηνευτικό λεξικό ψυχολογικών όρων*. Αθήνα : Εκδόσεις Δωδώνη.
- Θεοδωράκης, Γ. (1999). Ψυχολογικές στρατηγικές μάθησης στο σχολείο (Νοερή εξάσκηση, αυτοδιάλογος, αυτοσυγκέντρωση και ρουτίνες). *Φυσική Αγωγή – Αθλητισμός – Υγεία*, 6-7, 19-34.
- Θεοδωράκης, Γ., Γούδας, Μ., & Παπαϊωάννου, Α. (2001). *Ψυχολογική υπεροχή στον αθλητισμό*. Θεσσαλονίκη: Χριστοδουλίδης.
- Ievleva, L., & Orlick, T. (1991). Mental links to enhanced healing: An exploratory study. *The Sport Psychologist*, 5, 25-40.
- Jessor, R. (1992). Risk behavior in adolescence: A psychological framework for understanding and action. *Developmental review*, 12, 374-390.
- Jessor, R., & Jessor, S. L. (1977) *Problem behavior in psychological development: A longitudinal Study of Youth*. New York: Academic.
- Johnston, L. D., O'Malley, P. M., & Bachman, J. G. (1987). *National trends in drug use and related factors among American high school students and young adults, 1975-1986*. Rockville, MD : National Institute on Drug Abuse.
- Jones, J. B., & Phillipper, S. (1983). Sexually active but not pregnant : A comparison of teens who risk and teens who plan. *Journal of Youth and Adolescence*, 12, 235-251.
- Kadish, T. E., Glaser, B. A., Calhoun, G. B., & Ginter, E. J. (2001). Identifying the

developmental of juvenile offenders: Assessing four life- skills dimensions.

Journal of Addictions & Offender Counselling, 21, 85-97.

Κακαβούλης, Α. Κ. (1999). *Παιδικός αλτρουισμός. Πώς τα παιδιά εκδηλώνουν την αγάπη τους. Θεωρητική και ερευνητική προσέγγιση*. Αθήνα:Κακαβούλης

Kaplan, H. B. (1980). *Deviant behavior in defense of self*. New York: Academic.

Κασσωτάκης, Μ., & Φλουρής, Γ. (1981). *Μάθηση και διδασκαλία. Τόμος Α' Αθήνα: Αλκυών*.

Klerman, L. (1993). The influence of economic factors on health –related behaviors in adolescents. In S. Millstein, A. Petersen, & E.Nightingale (Eds.), *Promoting the health of adolescents* (pp. 13-37). New York: Oxford.

Κολιάδης, Ε. Α. (1997). *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη. Γ' Γνωστικές θεωρίες*. Αθήνα: Κολιάδης.

Kyllo, B., & Landers, D. (1995). Goal setting in sport and exercise: A research synthesis to resolve the controversy. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17, 117-137.

Laker, A. (2000). *Beyond the boundaries of physical education*. New York: Taylor & Francis.

Laker, A. (1996). Learning to teach through the physical, as well as of the physical. *British Journal of Physical Education*, 27, 18-22.

Larson, R. W. (2000). Toward a psychology of positive youth development. *American Psychologist*, 55, 170-183.

Lloyd, H. J., & McGurk, H., (2000). Long-term effects of drugs education in primary school. *Addiction Research*, 8, 183-200.

Locke, E., & Latham, C. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

- Lavalle, D., & Wyllemean, P. (2000). *Career Transitions in Sport: international perspectives*. Morgantown, WV: Fitness Information Technology.
- Mahoney, J. L., & Stattin, H. (2000). Leisure activities and adolescents antisocial behavior: The role of structure and social context. *Journal of Adolescence*, 23, 113-127.
- Martens, R. (1987). *Coaches' guide to sport psychology*. Champaign IL: Human Kinetics.
- Mayer, A., & Danish, S. J. (1996). *Designing life skill innervations: Creating a bridge between theory and practice*. Unpublished manuscript.
- McAuley, E., Duncan, T., & Tammen, V. V. (1989). Psychometric properties of the intrinsic motivation inventory in a competitive sport setting: A confirmatory factor analysis. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 60, 48-58.
- Melograno, V. J. (1997). *Designing the physical education curriculum (3rd edition)*. Champaign IL: Human Kinetics.
- Moote, G. T., & Wodarski, J. S. (1997). The acquisition of life skills through adventure-based activities and programs: a review of literature. *Adolescence*, 125, 143-160.
- Mosher, R. L., & Sprinthall, N. A. (1970). Psychological education in secondary schools: a program to promote individual and human development. *American Psychologist*, 25, 911-924.
- Nicholls, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Odonnell, J., Hawkins, J. D., Catalano, R. F., Abbott, R. D., & Day, L. E. (1995). Preventing school failure, drug-use, and delinquency among low-income children—long term intervention in elementary —schools. *American Journal of*

- Orthopsychiatry*, 65, 87-100.
- Oetting, E. R., & Beauvais, F. (1987) Peer cluster theory, socialization characteristics, and adolescent drug use: A path analysis. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 34, 205-213.
- O'Hearn, T. C., & Gatz, M. (2002). Going for the goal: Improving youth problem solving skills through a school-based intervention. *Journal of Community Psychology*, 30, 281-303.
- Orlick, T., (1990). *In pursuit of excellence*. Champaign, IL: Leisure Press.
- Orlick, T., & McCaffrey, N. (1991). Mental training with children for sport and life. *The Sport Psychologist*, 5, 322-334.
- Papacharisis, V., & Goudas, M. (2003). Perceptions about exercise and intrinsic motivation of students attending a health-related physical education program. *Perceptual & Motor Skills*, 97, 689-696.
- Patterson, C. H. (1973). *Humanistic Education*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice -Hall.
- Παπαϊωάννου, Α., Θεοδωράκης, Ι., Γούδας, Μ. (2003). *Για μια καλύτερη φυσική αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Χριστοδουλίδης.
- Perkos, S., Theodorakis, Y., & Chroni, S. (2002). Enhancing performance and skill acquisition in novice basketball players with instructional self-talk. *The Sport Psychologist*. 16, 368-383.
- Pervin, L. A., & John, O. P. (2001). *Personality: Theory and Research (Μετάφραση: Α. Αλεξανδροπούλου, Ε. Δασκαλοπούλου)*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Petersen, A., & Hamburg, B. (1986). Adolescence: A developmental approach to problems and psychopathology. *Behavior Therapy*, 17, 480 - 499.
- Petitpas, A.(2001). National football foundation's play it smart program. In Α. Papaioannou, Μ. Goudas, & Y. Theodorakis, (Eds.), *Proceedings of the 10th*

- World Congress of Sport Psychology Vol. 2*, (pp.318-319). Thessaloniki, Greece: Christodoulidis.
- Petlichkoff, L. M. (2001). Teaching life skills through golf: Development and delivery of a sports-based program. In A. Papaioannou, M. Goudas, & Y. Theodorakis, (Eds.), *Proceedings of the 10th World Congress of Sport Psychology Vol. 2*, (pp.318-319). Thessaloniki, Greece: Christodoulidis.
- Philot, V., & Bamburg, J. (1996). Rehearsal of positive self- statements and restructured negative self-statements to increase self-esteem and decrease depression. *Psychological Reports*, 79, 83-91.
- Reynolds, W. M. (1982). Development of reliable and valid short forms of the Marlow-Crowe Social Desirability Scale. *Journal of Clinical Psychology*, 38, 119-125.
- Rodgers, W. M., & Brawley, L. R. (1991). The role of outcome expectancies in participation motivation. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 13, 411-427.
- Roedel, T., Schraw, G., & Plake, B. S. (1994). Validation of a measure of learning and performance goal orientations. *Educational and Psychological Measurement*, 54, 1013-1021.
- 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.
- Sharpe, T., Brown, M., & Crider, K. (1995). The effects of a sportsmanship curriculum intervention on generalized positive social behavior of urban elementary school students. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 28, 401-416.
- Sherman, C. (2000). Teaching performance excellence through life skills instructions: An integrated curriculum (Part 1). *Strategies*, 14, 25-29.

- Sherman, C. (1999a). Integrating mental management skills into physical education curriculum: Effects on golf swing performance with fifth grade students. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 70, 113-114.
- Sherman, C. (1999b). Integrating mental management skills into physical education curriculum. *Journal of Physical Education Recreation and Dance*, 70, 25-30.
- Sinclair, G. D., & Sinclair, D. A. (1994). Developing reflective performers by integrating mental management skills with the learning process. *The Sport Psychologist*, 8, 13-27.
- Slavin, R. E., Karweit, N. L., & Madden, N. A. (1989). *Effective programs for student at risk*. Boston : Allyn & Bacon.
- Solomon, D., Battistich, V., Watson, M., Scaps, E., & Lewis, C. (2000). A six-district study of educational change: direct and mediated effects of the child development project. *Social Psychology of Education*, 4, 3-51.
- Strand, B. N., & Wilson, R. (1993). *Assessing sport skills*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Strike, K. (1975). The logic of discovery. *Review of Educational Research*, 45, 461-483.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (1989) *Using multivariate statistics* (2nd ed.). New York: Harper Collins.
- Task Force on Education of Young Adolescents. (1989). *Turning points: Preparing American youth for the 21st century*. New York: Carnegie Corporation.
- Theodorakis, Y. (1995). Effects of self-efficacy, satisfaction and personal goals on swimming performance. *The Sport Psychologist*, 9, 245-253.
- Theodorakis, Y. (1996). The influence of goals, commitment, self-efficacy and self-satisfaction on motor performance. *Journal of Applied Sport Psychology*, 8,

171-182.

Theodorakis, Y., Beneka, A., Malliou, P. & Goudas, M. (1997). Examining psychological factors during injury rehabilitation. *Journal of Sport Rehabilitation* 6, 355-363.

Theodorakis, Y., Beneka, A., Goudas, M., Antoniou, P., & Malliou, P. (1998). The effect of self-talk on injury rehabilitation. *European Yearbook of Sport Psychology*, 2, 124-135.

Thomas, J. R., & Nelson, J. K. (1996). *Research methods in physical activity*. (3rd ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.

Τρλίβα, Σ., & Chimienti, G. (2002). *Ανακάλυψη, αυτογνωσία, αυτοκυριαρχία, αυτοεκτίμηση. Συναισθηματική και κοινωνική επιδεξιότητα*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη

UNICEF, (2002). *Adolescence. A time that matters*. New York: UNICEF

Vealey, R. S. (1994). Current status and prominent issues in sport psychology innervations. *Medicine and Science in Sport and Exercise*, 26, 495-502.

Weare, K., & Gray, G. (1995). *Promoting mental and emotional health in the European network of health promoting schools*. (μετάφραση Κ. Σώκου) Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Webster-Stratton, C. (1999). *How to promote children's social and emotional competence*. London: Paul Chapman.

Webster-Stratton, C., & Hammond, M. (1997). Teaching children with early-onset conduct problems: A comparison of child and parent training intervention. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 65, 93-109.

Weinberg, R. S., & Gould, D. (1999) *Foundation of sport and exercise psychology* (2nd edition). Champaign, IL: Human Kinetics.

Weinberg, R. S. & Williams, J. M. (1993). Integrating and implementing a

- psychological skills training program. In J.M. Williams (Ed.), *Applied sport psychology: Personal growth to peak performance* (pp. 274-298). Mountain View, CA: Mayfield.
- Weissberg, R. R., Barton, H. A., & Shirver, T. P. (1997). The social-competence promotion for young adolescents. In T. Gullota & G. Albee (Eds.), *Primary prevention works* (pp. 269-289). Newbury Park, CA: Sage.
- Williams, J. M., & Leffingwell, T. R. (1996). Cognitive strategies in sport and exercise psychology. In J. L. Van Raalte & B. W. Brewer (Eds.), *Exploring sport and exercise psychology* (pp. 51-73). Washington, DC: American Psychological Association.
- Windsor, R., Baranowski, T., Clark, N. Cutter, G. (1994) *Evaluation of health promotion, health education, and disease prevention programs (2nd edition)*. Mountain View, CL: Mayfield Publishing Company.
- Woolfolk, A. E. (1998) *Educational Psychology. Seventh edition* Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- World Health Organization. (1999). *Partners in life skills education*. Geneva, Switzerland: World Health Organization, Department of Mental Health.
- Youniss, J., Yates, M., & Su, Y. (1997). Social interaction: Community service and marijuana use in high school seniors. *Journal of Adolesc. Research*, 12, 245-262.
- Zellman, E. M., & Murray, D. M. (2003). Evaluating the Lions-Quest “Skills for Adolescence” drug education program- Second-year behavior outcomes. *Addictive Behaviors*, 28, 883-897.
- Zimmerman, B. J. (1995). Self –efficacy and educational development. In A. Bandura (Ed.), *Self – efficacy in Changing Societies* (pp. 203-231). New York: Cambridge University Press

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

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

(Αρχικό τεστ γνώσεων για τις δεξιότητες ζωής)

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

- α) να κάνω περισσότερα όνειρα
- β) να μετατρέψω το όνειρο μου σε στόχο
- γ) να καθίσω και να περιμένω να συμβεί κάτι
- δ) δεν έχω να κάνω τίποτε. Αν εγώ θέλω κάτι, αυτό θα συμβεί.

2. Οι στόχοι θα πρέπει να είναι έτσι καθορισμένοι ώστε:

- α) να είναι εύκολο για μένα να τους πετύχω
- β) να είναι θετικοί και συγκεκριμένοι
- γ) να είναι θετικά ορισμένοι, συγκεκριμένοι, ρεαλιστικοί, σημαντικοί για μένα και κάτω από τον έλεγχό μου
- δ) να είναι σαν τα όνειρά μου

3. Ποιος από τους παρακάτω στόχους είναι θετικά ορισμένος;

- α) δεν θέλω να παίρνω κακούς βαθμούς στα μαθήματα
- β) θέλω να σταματήσω τη συνήθεια να τρώω τα νύχια μου
- γ) θέλω να σταματήσω να κάνω λάθη στην ορθογραφία
- δ) θέλω να βελτιώσω το σουτ μου στο μπάσκετ

4. Ποιος από τους παρακάτω στόχους είναι συγκεκριμένος;

- α) θέλω να βελτιωθώ στο μπάσκετ
- β) θέλω να γίνω καλύτερος στο μπάσκετ κάνοντας προπόνηση στο σουτ μια ώρα κάθε εβδομάδα
- γ) θέλω να γίνω στο μπάσκετ τόσο καλός όσο είναι και ο Γιώργος Σιγάλας
- δ) θέλω να γίνω στο μπάσκετ καλύτερος από ό,τι ήμουν

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

- α) θέλω να εκλεγώ πρόεδρος στην τάξη μου
- β) θέλω να είμαι πιο δημοφιλής
- γ) θέλω να βελτιώσω τους βαθμούς μου διαβάζοντας περισσότερο
- δ) θέλω οι γονείς μου να μου δίνουν περισσότερα χρήματα

6. Ποια από τις παρακάτω σκέψεις είναι θετική, όταν έχεις χάσει ένα εύκολο καλάθι στο μπάσκετ:

- α) το ταμπλό φταίει ήταν πολύ σκληρό
- β) δεν έβαλα καλά το χέρι μου
- γ) όλοι κάνουμε λάθη θα συγκεντρωθώ στο επόμενο
- δ) πως έχασα ένα τέτοιο εύκολο καλάθι

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2

(Τεστ γνώσεων για τις δεξιότητες ζωής –τελική μορφή)

Αγαπητέ μαθητή/τρια,

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

1. Για να κάνω το όνειρό μου πραγματικότητα θα πρέπει:
 - α) να κάνω περισσότερα όνειρα
 - β) να μετατρέψω το όνειρο μου σε στόχο
 - γ) να καθίσω και να περιμένω να συμβεί κάτι
 - δ) δεν έχω να κάνω τίποτε. Αν εγώ θέλω κάτι, αυτό θα συμβεί.
2. Όταν συμβαίνει ένα γεγονός το οποίο με εμποδίζει να πετύχω τον στόχο μου:
 - α) αλλάζω στόχο
 - β) τα βάζω με τον εαυτό μου
 - γ) εντοπίζω το πρόβλημα, βρίσκω εναλλακτικές λύσεις, επιλέγω μια και ξαναπροσπαθώ
 - δ) κάνω προσπάθεια να το ξεπεράσω
3. Οι στόχοι μου θα πρέπει να είναι έτσι καθορισμένοι ώστε:
 - α) να είναι εύκολο για μένα να τους πετύχω
 - β) να είναι θετικοί και συγκεκριμένοι
 - γ) να είναι θετικά ορισμένοι, συγκεκριμένοι, ρεαλιστικοί, σημαντικοί για μένα και κάτω από τον έλεγχό μου
 - δ) να είναι σαν τα όνειρά μου
4. Ο στόχος σου είναι να βελτιώσεις το σουτ στο μπάσκετ με προπόνηση κάθε απόγευμα μετά το σχολείο. Κάθε απόγευμα όμως έχεις φροντιστήριο. Τι θα κάνεις;
 - α) δεν θα κάνω προπόνηση, αφού έχω να πάω φροντιστήριο
 - β) δεν θα πάω στο φροντιστήριο αφού θέλω να κάνω προπόνηση
 - γ) θα σκεφτώ πώς μπορεί να βρω χρόνο να κάνω την εξάσκηση που θέλω στο σουτ χωρίς να χάσω το φροντιστήριο
 - δ) θα ζητήσω από τους γονείς μου να με αφήσουν να πάω στην προπόνηση
5. Ποιος από τους παρακάτω στόχους είναι θετικά ορισμένος;
 - α) δεν θέλω να παίρνω κακούς βαθμούς στα μαθήματα
 - β) θέλω να σταματήσω από τη συνήθεια να τρώω τα νύχια μου
 - γ) θέλω να σταματήσω να κάνω λάθη στην ορθογραφία
 - δ) θέλω να βελτιώσω το σουτ μου στο μπάσκετ



6. Ποιος από τους παρακάτω στόχους είναι συγκεκριμένος;
- α) θέλω να βελτιωθώ στο μπάσκετ
 - β) θέλω να γίνω καλύτερος στο μπάσκετ κάνοντας προπόνηση στο σουτ μια ώρα κάθε εβδομάδα
 - γ) θέλω να γίνω στο μπάσκετ τόσο καλός όσο είναι και ο Γιώργος Σιγάλας
 - δ) θέλω να γίνω καλύτερος στο μπάσκετ από ότι ήμουν
7. Ποιος από τους παρακάτω στόχους είναι κάτω από τον δικό σου έλεγχο;
- α) θέλω να εκλεγώ πρόεδρος στην τάξη μου
 - β) θέλω να είμαι πιο δημοφιλής
 - γ) θέλω να βελτιώσω τους βαθμούς μου διαβάζοντας περισσότερο
 - δ) θέλω οι γονείς μου να μου δίνουν περισσότερα χρήματα
8. Ποια από τις παρακάτω σκέψεις είναι θετική όταν έχεις χάσει ένα εύκολο καλάθι στο μπάσκετ;
- α) το ταμπλό φταίει ήταν πολύ σκληρό
 - β) δεν έβαλα καλά το χέρι μου
 - γ) όλοι κάνουμε λάθη θα συγκεντρωθώ στο επόμενο
 - δ) πως έχασα ένα τέτοιο εύκολο καλάθι
9. Στην προσπάθεια να πετύχεις τον στόχο σου συναντάς ένα δύσκολο εμπόδιο. Ποια από τις παρακάτω ταχτικές θα ακολουθήσεις για να το ξεπεράσεις;
- α) θα προσπαθήσω πολλές φορές μέχρι να πετύχω τον στόχο μου
 - β) θα εντοπίσω το πρόβλημα και θα αγωνιστώ σκληρά για να το ξεπεράσω
 - γ) θα εντοπίσω το πρόβλημα , θα δω τι εναλλακτικές επιλογές έχω και θα ξαναπροσπαθήσω επιλέγοντας αυτή που θεωρώ καλύτερη
 - δ) θα αγωνιστώ σκληρά, τα εμπόδια δεν με λυγίζουν
10. Ποια από τις παρακάτω σκέψεις είναι αρνητική;
- α) νοιώθω ωραία και έτοιμος
 - β) η βροχή με εξαντλεί
 - γ) θα δουλέψω σκληρά για να πετύχω
 - δ) η απόδοση μου στη προπόνηση ελέγχεται από μένα



ΣΕ ΕΥΧΑΡΙΣΤΟΥΜΕ ΠΟΛΥ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3

(Ερωτηματολόγιο αντιλαμβανόμενης ικανότητας για τις δεξιότητες καθορισμού προσωπικών στόχων, επίλυσης προβλημάτων, θετικής σκέψης – Πρώτη εργασία)

Αγαπητέ μαθητή /τρια,

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

Βάλε σε κύκλο τον αριθμό που πιστεύεις ότι σε αντιπροσωπεύει.

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

Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις

1. Θέτω στόχους για τον εαυτό μου συχνά						
1 Διαφωνώ Απόλυτα	2 Διαφωνώ	3 Μάλλον Διαφωνώ	4 Ούτε διαφωνώ Ούτε συμφωνώ	5 Μάλλον Συμφωνώ	6 Συμφωνώ	7 Συμφωνώ Απόλυτα
2. Όταν κάνω κάποιο λάθος συνήθως τα βάζω με τον εαυτό μου						
1 Διαφωνώ Απόλυτα	2 Διαφωνώ	3 Μάλλον Διαφωνώ	4 Ούτε διαφωνώ Ούτε συμφωνώ	5 Μάλλον Συμφωνώ	6 Συμφωνώ	7 Συμφωνώ Απόλυτα
3. Είμαι πολύ καλός στο να παίρνω αποφάσεις και να λύνω προβλήματα σε πολλούς τομείς της ζωής μου. (μαθήματα, αθλητισμό, φίλους, σχέσεις, κλπ)						
1 Διαφωνώ Απόλυτα	2 Διαφωνώ	3 Μάλλον Διαφωνώ	4 Ούτε διαφωνώ Ούτε συμφωνώ	5 Μάλλον Συμφωνώ	6 Συμφωνώ	7 Συμφωνώ Απόλυτα
4. Είμαι πολύ καλός/η στο να θέτω στόχους για τον εαυτό μου						
1 Διαφωνώ Απόλυτα	2 Διαφωνώ	3 Μάλλον Διαφωνώ	4 Ούτε διαφωνώ Ούτε συμφωνώ	5 Μάλλον Συμφωνώ	6 Συμφωνώ	7 Συμφωνώ Απόλυτα
5. Είμαι πολύ καλός στο να αλλάζω τις αρνητικές σκέψεις που κάνω για τον εαυτό μου σε θετικές						
1 Διαφωνώ Απόλυτα	2 Διαφωνώ	3 Μάλλον Διαφωνώ	4 Ούτε διαφωνώ Ούτε συμφωνώ	5 Μάλλον Συμφωνώ	6 Συμφωνώ	7 Συμφωνώ Απόλυτα
6. Όταν έχω ένα πρόβλημα που με εμποδίζει να πετύχω τον στόχο μου το αντιμετωπίζω αφού πρώτα σκεφτώ όλες τις εναλλακτικές λύσεις που υπάρχουν						
1 Διαφωνώ Απόλυτα	2 Διαφωνώ	3 Μάλλον Διαφωνώ	4 Ούτε διαφωνώ Ούτε συμφωνώ	5 Μάλλον Συμφωνώ	6 Συμφωνώ	7 Συμφωνώ Απόλυτα
7. Για να πετύχω κάτι που θέλω δεν χρειάζεται να βάζω στόχους						
1 Διαφωνώ Απόλυτα	2 Διαφωνώ	3 Μάλλον Διαφωνώ	4 Ούτε διαφωνώ Ούτε συμφωνώ	5 Μάλλον Συμφωνώ	6 Συμφωνώ	7 Συμφωνώ Απόλυτα

8. Για να πετύχω αυτό που θέλω ευκολότερα βάζω στόχους

1 Διαφωνώ Απόλυτα	2 Διαφωνώ	3 Μάλλον Διαφωνώ	4 Ούτε διαφωνώ Ούτε συμφωνώ	5 Μάλλον Συμφωνώ	6 Συμφωνώ	7 Συμφωνώ Απόλυτα
-------------------------	--------------	------------------------	-----------------------------------	------------------------	--------------	-------------------------

9. Όταν δεν μπορώ να λύσω ένα πρόβλημα συνήθως τα βάζω με τον εαυτό μου

1 Διαφωνώ Απόλυτα	2 Διαφωνώ	3 Μάλλον Διαφωνώ	4 Ούτε διαφωνώ Ούτε συμφωνώ	5 Μάλλον Συμφωνώ	6 Συμφωνώ	7 Συμφωνώ Απόλυτα
-------------------------	--------------	------------------------	-----------------------------------	------------------------	--------------	-------------------------

10. Αντιμετωπίζω θετικά τον εαυτό μου σε πολλούς και διαφορετικούς τομείς της ζωής μου (μαθήματα, αθλητισμός, παιχνίδι, στις σχέσεις με τους άλλους κλπ)

1 Διαφωνώ Απόλυτα	2 Διαφωνώ	3 Μάλλον Διαφωνώ	4 Ούτε διαφωνώ Ούτε συμφωνώ	5 Μάλλον Συμφωνώ	6 Συμφωνώ	7 Συμφωνώ Απόλυτα
-------------------------	--------------	------------------------	-----------------------------------	------------------------	--------------	-------------------------

11. Είμαι πολύ καλός στο να σκέφτομαι πάντα θετικά για τον εαυτό μου ανεξάρτητα από το εάν έκανα λάθος ενέργεια

1 Διαφωνώ Απόλυτα	2 Διαφωνώ	3 Μάλλον Διαφωνώ	4 Ούτε διαφωνώ Ούτε συμφωνώ	5 Μάλλον Συμφωνώ	6 Συμφωνώ	7 Συμφωνώ Απόλυτα
-------------------------	--------------	------------------------	-----------------------------------	------------------------	--------------	-------------------------

12. Όταν αντιμετωπίζω εμπόδια στην λύση ενός προβλήματος δεν επιμένω και πολύ για να τα ξεπεράσω

1 Διαφωνώ Απόλυτα	2 Διαφωνώ	3 Μάλλον Διαφωνώ	4 Ούτε διαφωνώ Ούτε συμφωνώ	5 Μάλλον Συμφωνώ	6 Συμφωνώ	7 Συμφωνώ Απόλυτα
-------------------------	--------------	------------------------	-----------------------------------	------------------------	--------------	-------------------------

13. Θέτω στόχους σε πολλούς και διαφορετικούς τομείς της ζωής μου (πχ. στα μαθήματα, στον αθλητισμό, στο παιχνίδι, στις σχέσεις μου με τους άλλους κλπ).

1 Διαφωνώ Απόλυτα	2 Διαφωνώ	3 Μάλλον Διαφωνώ	4 Ούτε διαφωνώ Ούτε συμφωνώ	5 Μάλλον Συμφωνώ	6 Συμφωνώ	7 Συμφωνώ Απόλυτα
-------------------------	--------------	------------------------	-----------------------------------	------------------------	--------------	-------------------------

14. Όταν κάνω κάποιο λάθος συνήθως το αναγνωρίζω και προσπαθώ την επόμενη φορά να μην το ξανακάνω

1 Διαφωνώ Απόλυτα	2 Διαφωνώ	3 Μάλλον Διαφωνώ	4 Ούτε διαφωνώ Ούτε συμφωνώ	5 Μάλλον Συμφωνώ	6 Συμφωνώ	7 Συμφωνώ Απόλυτα
-------------------------	--------------	------------------------	-----------------------------------	------------------------	--------------	-------------------------

15. Λύνω ένα πρόβλημα αφού σκεφτώ τις πιθανές λύσεις που υπάρχουν και διαλέξω την καλύτερη για μένα

1 Διαφωνώ Απόλυτα	2 Διαφωνώ	3 Μάλλον Διαφωνώ	4 Ούτε διαφωνώ Ούτε συμφωνώ	5 Μάλλον Συμφωνώ	6 Συμφωνώ	7 Συμφωνώ Απόλυτα
-------------------------	--------------	------------------------	-----------------------------------	------------------------	--------------	-------------------------

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4

(Ερωτηματολόγιο αντιλαμβανόμενης ικανότητας για τις δεξιότητες καθορισμού προσωπικών στόχων, επίλυσης προβλημάτων, θετικής σκέψης – Δεύτερη εργασία)

Τάξη : Ηλικία: Αγόρι: Κορίτσι :

Αγαπητέ μαθητή /τρια,

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

Βάλε σε κύκλο τον αριθμό που πιστεύεις ότι σε αντιπροσωπεύει.

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

Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις

1. Βάζω στόχους για τον εαυτό μου πολύ συχνά.

1	2	3	4	5	6	7
Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Μάλλον Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ Ούτε συμφωνώ	Μάλλον Συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα

2. Είμαι πολύ καλός/ή στο να λύνω προβλήματα που με απασχολούν.

1	2	3	4	5	6	7
Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Μάλλον Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ Ούτε συμφωνώ	Μάλλον Συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα

3. Μπορώ να σκέφτομαι θετικά για τον εαυτό μου ακόμα και όταν κάνω λάθη.

1	2	3	4	5	6	7
Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Μάλλον Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ Ούτε συμφωνώ	Μάλλον Συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα

4. Είμαι πολύ καλός/ή στο να βάζω στόχους για τον εαυτό μου.

1	2	3	4	5	6	7
Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Μάλλον Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ Ούτε συμφωνώ	Μάλλον Συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα

5. Λύνω ένα πρόβλημα αφού σκεφτώ τις πιθανές λύσεις που υπάρχουν και διαλέξω την καλύτερη για μένα.

1	2	3	4	5	6	7
Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Μάλλον Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ Ούτε συμφωνώ	Μάλλον Συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα

6. Είμαι πολύ καλός/ή στο να αλλάζω τις αρνητικές σκέψεις που κάνω για τον εαυτό μου σε θετικές.

1	2	3	4	5	6	7
Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Μάλλον Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ Ούτε συμφωνώ	Μάλλον Συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα

7. Για να πετύχω αυτό που θέλω ευκολότερα βάζω στόχους.

1	2	3	4	5	6	7
Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Μάλλον Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ Ούτε συμφωνώ	Μάλλον Συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα

8. Είμαι πολύ καλός/η στο να βρίσκω τις κατάλληλες λύσεις για τα προβλήματα που αντιμετωπίζω.

1	2	3	4	5	6	7
Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Μάλλον Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ Ούτε συμφωνώ	Μάλλον Συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα

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

1	2	3	4	5	6	7
Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Μάλλον Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ Ούτε συμφωνώ	Μάλλον Συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα

10. Είμαι πολύ καλός/η στο να βάζω συγκεκριμένους στόχους.

1	2	3	4	5	6	7
Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Μάλλον Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ Ούτε συμφωνώ	Μάλλον Συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα

11. Μπορώ να λύνω προβλήματα για πολλά και διαφορετικά πράγματα στην ζωή μου.

1	2	3	4	5	6	7
Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Μάλλον Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ Ούτε συμφωνώ	Μάλλον Συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα

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

1	2	3	4	5	6	7
Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Μάλλον Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ Ούτε συμφωνώ	Μάλλον Συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα

13. Βάζω στόχους σε πολλούς και διαφορετικούς τομείς της ζωής μου.

1	2	3	4	5	6	7
Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Μάλλον Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ Ούτε συμφωνώ	Μάλλον Συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα

14. Στις περισσότερες περιπτώσεις μπορώ να λύνω τα προβλήματα που με απασχολούν.

1	2	3	4	5	6	7
Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Μάλλον Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ Ούτε συμφωνώ	Μάλλον Συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα

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

1	2	3	4	5	6	7
Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Μάλλον Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ Ούτε συμφωνώ	Μάλλον Συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα

Ευχαριστούμε πολύ για τη συνεργασία σου!



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 5

Ερωτηματολόγιο: «επιθυμία για κοινωνική αποδοχή»
Social desirability scale (Reynolds, 1982)

ΟΔΗΓΙΕΣ: Για να απαντήσεις διάβασε την κάθε πρόταση και βάλε ένα Χ στην αντίστοιχη στήλη ανάλογα με το αν ισχύει ή δεν ισχύει για σένα αυτή η πρόταση.		Ισχύει για μένα	Δεν ισχύει για μένα
1.	Ποτέ δε λέω άσχημα πράγματα για τους άλλους		
2.	Μερικές φορές ζηλεύω την τύχη των άλλων		
3.	Δεν εκνευρίζομαι ποτέ		
4.	Είμαι πάντα ευγενικός / ή		
5.	Μερικές φορές προσπαθώ να εκδικούμαι τους άλλους		
6.	Για να δουλέψω πρέπει να έχω ενθάρρυνση		
7.	Είμαι πάντα πρόθυμος / η να παραδεχτώ τα λάθη μου		
8.	Μερικές φορές εκμεταλλεύομαι τους άλλους		
9.	Ακούω πάντοτε, όταν οι άλλοι μου μιλάνε		
10.	Θυμώνω, όταν τα πράγματα δεν γίνονται όπως τα θέλω		

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 6
Ερωτηματολόγιο Εσωτερικής Παρακίνησης
(Ryan, 1982)

3. ΟΔΗΓΙΕΣ: Για κάθε πρόταση κύκλωσε, ανάλογα με το πόσο διαφωνείς ή συμφωνείς, έναν από τους αριθμούς που σημαίνουν:	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ Ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
1= Διαφωνώ απόλυτα 2= Διαφωνώ 3= Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ 4= Συμφωνώ 5= Συμφωνώ Απόλυτα					
Απάντησε βάζοντας σε κύκλο την επιλογή που σε εκφράζει περισσότερο					
1. Η προπόνηση στο βόλεϊ μου αρέσει πάρα πολύ	1	2	3	4	5
2. Νομίζω ότι τα καταφέρνω καλά στις προπονήσεις	1	2	3	4	5
3. Βάζω μεγάλη προσπάθεια στην προπόνηση	1	2	3	4	5
4. Είναι σημαντικό για μένα να τα πάω καλά στην προπόνηση	1	2	3	4	5
5. Αισθάνομαι άγχος κατά την διάρκεια της προπόνησης	1	2	3	4	5
6. Προσπαθώ πολύ σκληρά στις προπονήσεις	1	2	3	4	5
7. Οι προπονήσεις είναι ευχάριστες	1	2	3	4	5
8. Θα έλεγα ότι οι προπονήσεις είναι πολύ ενδιαφέρουσες	1	2	3	4	5
9. Είμαι ικανοποιημένος με την απόδοσή μου στις προπονήσεις	1	2	3	4	5
10. Αισθάνομαι πίεση από το πρόγραμμα των προπονήσεων	1	2	3	4	5
11. Δεν τα καταφέρνω πολύ καλά στις προπονήσεις	1	2	3	4	5
12. Δεν προσπαθώ και πολύ σκληρά στις προπονήσεις	1	2	3	4	5
13. Όταν κάνω προπόνηση, σκέφτομαι πόσο πολύ μου αρέσει	1	2	3	4	5
14. Είμαι πολύ ήρεμος /η τις ώρες των προπονήσεων	1	2	3	4	5
15. Δεν είμαι συγκεντρωμένος /η όταν εκτελώ τις ασκήσεις στην προπόνηση	1	2	3	4	5
16. Νομίζω ότι τα πάω καλά στις προπονήσεις	1	2	3	4	5
17. Οι προπονήσεις είναι μια ενδιαφέρουσα εμπειρία	1	2	3	4	5
18. Έχω αγωνία, όταν κάνω προπόνηση	1	2	3	4	5
19. Τις περισσότερες φορές μπορώ και ανταποκρίνομαι στις απαιτήσεις των προπονήσεων	1	2	3	4	5
20. Δεν έχω καθόλου άγχος στην προπόνηση	1	2	3	4	5

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 7

(Τεστ χειρισμού)

Ονοματεπώνυμο:

Αγαπητή αθλήτρια,

Διάβασε προσεκτικά την κάθε ερώτηση και βάλε σε κύκλο την επιλογή που σε εκφράζει περισσότερο. Δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις. Οι απαντήσεις σου θα μας βοηθήσουν να βελτιώσουμε την προπόνηση στο βόλει.

Κατά την διάρκεια των προπονήσεων στο βόλει	Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Ούτε συμφωνώ Ούτε διαφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα
.....δόθηκε έμφαση στο πώς να βάζουμε στόχους	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
...δόθηκε έμφαση στο πώς να λύνουμε προβλήματα	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
.....δόθηκε έμφαση στο πώς να σκεφτόμαστε θετικά	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ

Σε ευχαριστούμε για τη συμμετοχή σου

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 8

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ & ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΥ
ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ ΤΗΣ ΑΣΚΗΣΗΣ**

Πρόγραμμα
Εξάσκησης Δεξιοτήτων Ζωής

**ΟΔΗΓΙΕΣ ΓΙΑ ΤΟΝ ΠΡΟΠΟΝΗΤΗ / ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ
ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ**

Δεκέμβριος 2002

Πώς να κάνετε χρήση του οδηγού :

Το φυλλάδιο αυτό παρέχει στους προπονητές/ ΚΦΑ πληροφορίες για το πώς θα διδάξουν βασικές δεξιότητες ζωής στους αθλητές/ μαθητές τους.

Ο οδηγός περιλαμβάνει:

A) Πληροφορίες για το πρόγραμμα δεξιοτήτων ζωής

B) Τρόπος εφαρμογής του προγράμματος

Γ) Οδηγίες για το κάθε μάθημα ξεχωριστά

Δ) Λίστα ελέγχου για τον προπονητή /ΚΦΑ

Α) Πληροφορίες για το πρόγραμμα εξάσκησης ψυχολογικών δεξιοτήτων

Σκοπός του προγράμματος είναι να διδάξει στα παιδιά παράλληλα με την προπόνηση τους πώς να βάζουν *προσωπικούς στόχους*, πώς να *λύνουν προβλήματα* που τους εμποδίζουν να πετύχουν τους στόχους τους και πώς να *σκέφτονται θετικά* για τον εαυτό τους. Με άλλα λόγια σκοπός του προγράμματος είναι να προωθήσει την αυτοπεποίθηση των αθλητών και την αξία που δίνουν οι ίδιοι στον εαυτό τους. Οι κύριοι στόχοι είναι:

- Να αναπτύξει την ικανότητα των πετοσφαιριστών στις γνωστικές δεξιότητες καθορισμού προσωπικών στόχων, επίλυσης προβλημάτων, θετικής σκέψης
- Να μάθει τους πετοσφαιριστές πώς να χρησιμοποιούν αυτές τις γνωστικές δεξιότητες στην προπόνησή τους και στον αγώνα
- Να τους βοηθήσει να μεταφέρουν τις γνωστικές αυτές δεξιότητες και σε άλλους τομείς της ζωής τους

Β) Τρόπος εφαρμογής του προγράμματος

Το πρόγραμμα σχεδιάστηκε με τέτοιο τρόπο, ώστε να βοηθήσει τα παιδιά να αναπτύξουν τις τεχνικές και τις φυσικές τους ικανότητες μέσα από την εφαρμογή των δεξιοτήτων καθορισμού προσωπικών στόχων, επίλυσης προβλημάτων και θετικής σκέψης. Οι μαθησιακοί στόχοι του προγράμματος παρουσιάζονται μαζί με την προπόνηση συγκεκριμένων κινητικών δεξιοτήτων στο βόλεϊ πχ. πάσα, μανσέτα, σέρβις.

Για την εφαρμογή του προγράμματος, ο προπονητής /ΚΦΑ θα πρέπει να αξιολογήσει κάποιες δεξιότητες των αθλητών του. Τα *ατομικά σκορ* των αθλητών αποτελούν και το *σημείο αναφοράς* του προγράμματος. Το σημαντικό στοιχείο στην επιλογή του τεστ που θα κάνει ο προπονητής είναι: η δεξιότητα που θα αξιολογήσει με το τεστ να είναι σημαντική για την βελτίωση των παιδιών στο βόλεϊ. Για την εφαρμογή του προγράμματος εξάσκησης ψυχολογικών δεξιοτήτων μπορεί να εφαρμόσει ένα, δύο, ή και τρία τεστ ταυτόχρονα.

Το πρόγραμμα ξεκινάει με την διαδικασία των τεστ ή του τεστ που έχει επιλέξει ο προπονητής. Στο **1^ο μάθημα**, μετά τα τεστ, ο προπονητής/ ΚΦΑ συζητάει με τα παιδιά για τους στόχους, το πόσο σημαντικοί είναι και τους εξηγεί την διαφορά του στόχου ονείρου από τον πραγματικό στόχο. Τους αναφέρει παραδείγματα επιτυχημένων και αποτυχημένων στόχων, καλεί τους μαθητές να αναφέρουν και αυτοί παραδείγματα

Στο **2^ο μάθημα** ο προπονητής /ΚΦΑ, αφού κάνει μια γρήγορη επανάληψη σε αυτά που ειπώθηκαν στο προηγούμενο μάθημα για τους στόχους, καλεί τα παιδιά να βάλουν κάποιον

στόχο σε σχέση πάντα με αυτά που έχουν πετύχει στα τεστ, που έχουν κάνει στην προηγούμενη προπόνηση. Οι αθλητές συμπληρώνουν γραπτώς το φύλλο καθορισμού προσωπικών στόχων Ι (χρόνος 15').

Στο **3^ο μάθημα** τονίζονται τα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει ένας στόχος. Τα παιδιά ελέγχουν τον στόχο που έχουν βάλει με βάση τα χαρακτηριστικά αυτά και τον διορθώνουν αν αυτό το κρίνουν απαραίτητο (Συμπληρώνουν το φύλλο ελέγχου που υπάρχει στο τετράδιο τους). (Χρόνος 15')

Στο **4^ο μάθημα** γίνεται μια γρήγορη επανάληψη σε αυτά που είχαν ειπωθεί στο προηγούμενο μάθημα. Τα παιδιά χωρίζονται σε μικρότερες ομάδες και συζητούν μεταξύ τους τους στόχους τους. Έχουν και πάλι το δικαίωμα, αν επιθυμούν, να αλλάξουν τους στόχους

Στο **5^ο μάθημα** μαθαίνουμε τα παιδιά πώς να σκέφτονται θετικά για τον εαυτό τους και πώς να καθορίζουν τους στόχους τους θετικά. Θετικά καθορισμένοι στόχοι σημαίνει ότι δεν περιέχουν αρνητικές εκφράσεις ή αρνητικές σκέψεις, όπως «να μην το χάσω», «δεν πρέπει» κλπ. Για παράδειγμα αρνητικά καθορισμένη σκέψη είναι, όταν ο αθλητής, πριν την βολή στο σέρβις σκέφτεται: «να μην χάσω αυτό το σέρβις» ενώ θετικά καθορισμένη είναι αυτή που αθλητής σκέφτεται: «να πετύχω αυτό το σερβίς». Στο τετράδιο του αθλητή υπάρχουν μια σειρά από ασκήσεις που βοηθούν τον αθλητή να εκπαιδευτεί στη διαδικασία της θετικής σκέψης. Τις ασκήσεις ο αθλητής –αθλήτρια τις κάνει μόνος του στο ελεύθερο του χρόνο και ο προπονητής τις ελέγχει στην επόμενη συνάντηση (χρόνος 15').

Στο **6^ο μάθημα** ο προπονητής/ ΚΦΑ καλεί τους ίδιους τους αθλητές να αναφέρουν εμπόδια ή πιθανά προβλήματα που μπορεί να τους βγάλουν έξω από τον στόχο τους. Σημαντικό εδώ είναι να καταλάβουν οι αθλητές πώς να λύνουν τα διάφορα προβλήματα, που αντιμετωπίζουν, και πώς να βρίσκουν τις καλύτερες εναλλακτικές λύσεις χωρίς να χάνουν τον στόχο που έχουν βάλει (δεξιότητα πολύ χρήσιμη στους αγώνες). Μαθαίνουμε στα παιδιά την τεχνική επίλυσης προβλημάτων (Σταμάτα-σκέψου τις εναλλακτικές- σκέψου τις συνέπειες των εναλλακτικών- επέλεξε την καλύτερη για σένα). Συμπληρώνουν το φύλο επίλυσης προβλημάτων στο σπίτι τους για εξάσκηση και το φέρνουν στην επόμενη συνάντηση (Χρόνος 15')

Στο **7^ο μάθημα** επαναλαμβάνουμε την τεχνική επίλυσης προβλημάτων συζητάμε με τα παιδιά τις ασκήσεις που έχουν συμπληρώσει στο σπίτι οι μαθητές, Ποιες από τις εναλλακτικές λύσεις που έχουν επιλέξει είναι δυνατόν να πραγματοποιηθούν; Τα παιδιά κάνουν ένα μικρό πλάνο για να πετύχουν τον στόχο τους στο τεστ ή τα τεστ στην επόμενη μέτρηση. Στο τετράδιο του μαθητή υπάρχουν προτάσεις με τις οποίες το κάθε παιδί συμφωνεί ή διαφωνεί και επίσης υπάρχει χώρος να γράψει το δικό του πλάνο. Στο τέλος δεσμεύεται για αυτά που δηλώνει, υπογράφοντας ότι θα τηρήσει ότι λέει παραπάνω (Χρόνος 15').

Στο 8^ο μάθημα οι αθλητές /τριες επαναλαμβάνουν το τεστ ή τα τεστ που έκαναν. Τα αποτελέσματα τα γράφουν στο φύλο καθορισμού στόχων II και τα συγκρίνουν με τους στόχους τους. Ο προπονητής συζητάει με τους αθλητές τα αποτελέσματα και τους ρωτάει αν βρήκαν την διαδικασία που ακολούθησαν χρήσιμη. Επίσης τους ρωτάει αν μπορούν να εφαρμόσουν τις δεξιότητες καθορισμού στόχου, επίλυσης προβλημάτων, και θετικής σκέψης από μόνοι τους στο βόλεϊ ή και σε άλλα πράγματα που κάνουν στην ζωή τους (πχ. μαθήματα).

Ο προπονητής μπορεί να επαναλάβει την εξάσκηση των δεξιοτήτων ζωής με καινούργιο τεστ ανάλογα με το τι θέλει να πετύχει. Η εξοικείωση με την διδασκαλία των ψυχολογικών δεξιοτήτων είναι σημαντική και με την επανάληψη μπορεί να βελτιώσει τόσο τους τρόπους όσο και τον χρόνο διδασκαλίας. Από ένα σημείο και μετά πολλές από τις διαδικασίες λόγω των επαναλήψεων θα έχουν αυτοματοποιηθεί.

Γ) Οδηγίες για το κάθε μάθημα ξεχωριστά

Στη συνέχεια παρουσιάζονται οδηγίες για το πώς θα διδάξει ο προπονητής τις δεξιότητες καθορισμού στόχου, επίλυσης προβλημάτων και θετικής σκέψης στους αθλητές /τριες του.

Ενδεικτικά προτείνονται 6 προπονήσεις τις οποίες όμως ο κάθε προπονητής μπορεί να διαμορφώσει ανάλογα με τους αθλητές που έχει. Μπορεί και είναι στην ευχέρεια του κάθε προπονητή κάποια από τις προτεινόμενες προπονήσεις εξάσκησης ψυχολογικών δεξιοτήτων να τις αναπτύξει και σε δύο ή και τρεις ενότητες.

Τα μέσα –υλικά που απαιτούνται για την εφαρμογή του προγράμματος:

A) το τετράδιο του αθλητή για κάθε αθλητή /τρια (ή φωτοτυπίες του υλικού)

B) μολύβι για κάθε αθλητή /τρια

Γ) το κινητικό τεστ (που έχει επιλέξει ο προπονητής)

Αφού λοιπόν ο προπονητής επιλέξει ένα κινητικό τεστ για κάποια από τις δεξιότητες του βόλεϊ που ταιριάζει με το πρόγραμμα των προπονήσεων του και θεωρεί πως είναι σημαντικό να βελτιώσει (π.χ. η δεξιότητα μπορεί να είναι τεχνικής ικανότητα-πάσα, σέρβις, κλπ- ή φυσικής κατάστασης – άλμα, δύναμη, ταχύτητα κλπ), κάνει το τεστ, καταγράφει τα αποτελέσματα του κάθε αθλητή και είναι έτοιμος από την επόμενη προπόνηση να ξεκινήσει την εξάσκηση των ψυχολογικών δεξιοτήτων.

Η εφαρμογή του προγράμματος προτείνεται να γίνει στην αρχή της προπόνησης **μια φορά την εβδομάδα** και προτού ακόμα αρχίσει η προθέρμανση. Παρόλα αυτά ο κάθε προπονητής, ανάλογα με το υλικό που έχει, μπορεί να αποφασίσει που θα εντάξει την εξάσκηση των ψυχολογικών δεξιοτήτων.

1^ο Μάθημα. (10-15')

Ρωτήστε τους αθλητές /τριες σας τι είναι στόχος και τι είναι όνειρο; σε τι διαφέρουν;

Αναφερθείτε στα παρακάτω παραδείγματα:

«Θέλω να γίνω επαγγελματίας παίχτης του βόλεϊ»
«Θέλω να γίνω σαν τον /την»

Αυτές οι προτάσεις μοιάζουν περισσότερο με όνειρα

«Θέλω να μάθω να κάνω καλύτερη πάσα με τα δάχτυλα »
«Θέλω να βρω περισσότερο χρόνο για να παίζω βόλεϊ γιατί μου αρέσει»

Αυτές μοιάζουν περισσότερο με στόχους.

Ο στόχος είναι ένα όνειρο για το οποίο θέλεις να δουλέψεις σκληρά για να το πετύχεις

Οι στόχοι είναι συγκεκριμένες δραστηριότητες που πρέπει να κάνεις ή να πετύχεις και για να κάνεις το όνειρο σου πραγματικότητα

Ρωτήστε τους αθλητές σας να σας πουν παραδείγματα μερικών στόχων που έχουν βάλει και τους έχουν πετύχει

Ρωτήστε του αθλητές σας γιατί οι στόχοι είναι σημαντικοί;

- Μας παρακινούν
- Μας βοηθούν να κάνουμε πλάνα για το μέλλον
- Μας δίνουν κατεύθυνση
- Όταν τους πετυχαίνουμε, μας δίνουν την αίσθηση της επιτυχίας και της υπερηφάνειας

2^ο Μάθημα (10-15')

Σύντομη επανάληψη όσων ειπώθηκαν στο 1^ο μάθημα

Πόσοι από εσάς έχετε στόχους; Ποιοι είναι αυτοί;

Είναι σημαντική η δεξιότητα της πάσας (για παράδειγμα) στο βόλεϊ (η δεξιότητα που έχει γίνει κινητικό τεστ).

Δραστηριότητα

Συζητήστε με τους αθλητές σας το σκορ που πέτυχαν στο τεστ που έκαναν και ζητήστε τους να βάλουν έναν στόχο που θέλουν να πετύχουν σε ένα μήνα ή μετά από 6 προπονήσεις για το ίδιο

τεστ. Οι αθλητές συμπληρώνουν τον στόχο τους στο φύλλο καθορισμού στόχων Ι.(Παράρτημα 10)

3^ο Μάθημα (10'-15')

Κάντε μια μικρή επανάληψη σε αυτά που ειπώθηκαν στην προηγούμενη συνάντηση για τους στόχους.

Ρωτήστε τους αθλητές /τριες αν θέλουν να πετύχουν τον στόχο που έχουν βάλει για το κινητικό τεστ και στην συνέχεια, αφού τους χωρίσετε σε ομάδες των τριών ή των τεσσάρων, βάλτε τους να συζητήσουν μεταξύ τους (2'-3') τους στόχους τους για το κινητικό τεστ.

Φροντίστε οι ομάδες να είναι ομοιόμορφες. Καλό είναι σε κάθε ομάδα να υπάρχει ένας πολύ καλός, ένας μέτριος και ένας λιγότερο καλός (με βάση το σκορ του κινητικού τεστ).

Στην συνέχεια συζητήστε με τους αθλητές σας, αν οι στόχοι που έχουν βάλει είναι ρεαλιστικοί και κάτω από τον έλεγχό τους.

Οι αθλητές θα πρέπει να προβληματιστούν απατώντας στις παρακάτω ερωτήσεις;
Πως θα ξέρω ότι θα πετύχω το σκορ που θέλω; Ποιο είναι το σκορ μου σήμερα; Είναι σημαντικό για μένα να πετύχω αυτόν τον στόχο; Γιατί; Είναι κάτω από τον έλεγχό μου;

Μόνο οι δικές μου πράξεις και ενέργειες είναι κάτω από τον έλεγχό μου.

4^ο Μάθημα (10-15')

Ρωτήστε τους αθλητές /τριες ποια είναι τα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει ένας στόχος που θέλουμε να πετύχουμε (ρεαλιστικός, συγκεκριμένος, σημαντικός και κάτω από τον έλεγχό μας)

Συζητήστε μαζί τους στόχους (ή βάλτε τους να συζητήσουν σε μικρές ομάδες 2-3 ατόμων) τους στόχους που έχουν βάλει. Δώστε τους το δικαίωμα να διορθώσουν τους στόχους τους.

Το πλάνο ή το σχέδιο που έχει κάποιος για να πετύχει τον στόχο του είναι ο χάρτης που θα τον οδηγήσει εκεί που θέλει.

Τα παιδιά συμπληρώνουν το φύλλο δέσμευσης (τετράδιο αθλητή παράρτημα 10) για τον στόχο που έχουν βάλει και το υπογράφουν σαν αυτό να είναι το πρώτο τους «συμβόλαιο». Αν κάποιος αθλητής /τρια δεν συμφωνεί με τις προτάσεις ή θέλει να προσθέσει και κάτι παραπάνω, το γράφει από κάτω (Κάνε το δικό σου πλάνο).

5^ο Μάθημα (10-15')

Ρωτήστε τα παιδιά, αν τους συμβαίνει κατά την διάρκεια της προπόνησης ή του αγώνα να κάνουν ένα λάθος (πχ να χάνουν ένα σερβίς) και να το έχουν συνέχεια στο μυαλό τους (πως το έχασα, τι ανόητος που είμαι...).

Εξηγήστε τους ότι είναι σημαντικό να μπορούν σε κάθε στιγμή σε κάθε προσπάθεια που κάνουν, ακόμα και όταν κάνουν λάθος, να σκέφτονται θετικά για τον εαυτό τους (όλοι κάνουμε λάθη θα συγκεντρωθώ στο επόμενο).

Εξηγήστε τους ότι είναι πολύ σημαντικό ο στόχος που έχουν βάλει για το τεστ να είναι θετικά καθορισμένος.

Θετικά καθορισμένος στόχος σημαίνει ότι δεν περιέχει αρνητικές εκφράσεις ή αρνητικές σκέψεις όπως «να μην το χάσω», «δεν πρέπει» «να αποφύγω» κλπ. Για παράδειγμα αρνητικά καθορισμένη σκέψη είναι, όταν ο αθλητής, πριν την βολή στο σέρβις, σκέφτεται: «να μην χάσω αυτό το σέρβις», ενώ θετικά καθορισμένη είναι αυτή που αθλητής σκέφτεται: «να πετύχω αυτό το σερβίς»

Στη συνέχεια πείτε τους να μετατρέψουν τις αρνητικές σκέψεις που υπάρχουν στο τετράδιο του αθλητή σε θετικές και να τις γράψουν.

Μετέτρεψε τις παρακάτω αρνητικές σκέψεις σε θετικές:

Αρνητική σκέψη	Θετική σκέψη
Είμαι ανόητος που έκανα τέτοια λάθος πάσα	
Αν χάσω αυτόν τον πόντο, τι θα λένε για μένα	
Ο διαιτητής με αδίκησε	
Με τίποτα δεν κερδίζω αυτό το παιχνίδι	

Δραστηριότητα :

Ενημερώστε τα παιδιά ότι στο τέλος της πρακτικής εξάσκησης, θα τους ρωτήσετε για τις αρνητικές σκέψεις που έκαναν για τον εαυτό τους και αν μπόρεσαν να τις μετατρέψουν σε θετικές.

Η άσκηση αυτή μπορεί να γίνει και με μορφή παιχνιδιού. Τα παιδιά κάθε φορά που σκέφτονται κάτι αρνητικό να το λένε στον προπονητή τους και ο προπονητής να του δίνει μια κόκκινη κάρτα. Στο τέλος της προπόνησης τις αρνητικές σκέψεις θα πρέπει να τις μετατρέπουν σε θετικές για να μετατρέπουν την κόκκινη κάρτα σε μπλε.

Πείτε στους μαθητές σας να διαλέξουν μια από τις παρακάτω σκέψεις και την επαναλάβουν συχνά μέχρι και την ημέρα του τεστ.

Νοιώθω ωραία και έτοιμος
 Ήρεμα θα τα πάω περίφημα στο τεστ
 Είμαι δυνατός
 Έχω εμπιστοσύνη στο μυαλό και στο σώμα μου
 Η απόδοσή μου στο τεστ ελέγχεται από μένα

6^ο Μάθημα (10-15')

Ρωτήστε τους αθλητές για το πλάνο που έχουν κάνει για να πετύχουν τον στόχο τους. Είναι σημαντικό να έχουν πλάνο;

Στη συνέχεια ρωτήστε τους για πιθανά προβλήματα που έχουν για να εφαρμόσουν το πλάνο τους.

Πείτε τους ότι:

Ακόμα και όταν έχουμε αναπτύξει ένα πλάνο για να πετύχουμε τον στόχο μας και δουλεύουμε σκληρά για αυτό, είναι πολύ πιθανό να συναντήσουμε στο δρόμο μας εμπόδια.

Πείτε τους μερικά παραδείγματα:

- Ένας τραυματισμός
- Άλλοι στόχοι ή δεσμεύσεις (μαθήματα, αγγλικά, μουσική)
- Έλλειψη εμπιστοσύνης στον εαυτό μας ότι θα πετύχουμε τον στόχο.
- Συμμετοχή σε δραστηριότητες ή συμπεριφορές που μας απομακρύνουν από τον στόχο μας (ξενύχτια, κάπνισμα, αλκοόλ)

Η καλύτερη επιλογή ή λύση σε κάθε πρόβλημα ή εμπόδιο είναι αυτή που σε φέρνει σε πλεονεκτική θέση σε σχέση με τον στόχο σου.

Το να παίρνεις σωστές αποφάσεις απαιτεί σκέψη. Σκέψου τις ενέργειες – πράξεις, που σε φέρνουν κοντά στο να πετύχεις τον στόχο σου.

Εδώ μπορεί ο προπονητής να αναφέρει μερικά παραδείγματα από την εμπειρία του από αγώνες βόλεϊ. (πχ. η απόφαση του σε μια περίπτωση μπλοκ σε καρφί, κλπ)

Η τεχνική που πρέπει να μάθουν οι αθλητές /τριες για να ξεπερνούν τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν, προκειμένου να πετύχουν τον στόχο τους έχει τέσσερα βήματα: α) σταμάτημα κάθε βεβιασμένης ενέργειας, ηρεμία – χαλάρωμα και προσπάθεια κατανόησης του προβλήματος β) σκέψη για τις επιλογές που υπάρχουν για την λύση του προβλήματος γ) αναλογισμός των επιπτώσεων της κάθε επιλογής δ) επιλογή της καλύτερης λύσης που έχει ως αποτέλεσμα να βοηθήσει στην επιτυχία του στόχου. Η διαδικασία αυτή όπως κάθε σύνθετη δεξιότητα στην αρχή φαίνεται δύσκολη, με την επανάληψη όμως ο αθλητής μπορεί να την μάθει και να την αυτοματοποιήσει.

Δραστηριότητα :

Πείτε στους αθλητές σας να γράψουν ένα ή δυο πιθανά προβλήματα ή εμπόδια για τον στόχο που έχουν βάλει για το τεστ του βόλεϊ (φύλλο επίλυσης προβλημάτων), να συμπληρώσουν το φύλλο στο σπίτι τους και να το φέρουν στην επόμενη προπόνηση.

Φύλλο επίλυσης προβλημάτων

Προσπάθησε να βρεις τι φταίει (Πιο είναι το πρόβλημα ή τα προβλήματα).

Προσπάθησε να βρεις λύσεις ή τρόπους για να ξεπεράσεις αυτό που σε εμποδίζει. Τι επιλογές έχεις;

Τι συνέπειες μπορεί να έχει η κάθε επιλογή;

Επέλεξε την καλύτερη επιλογή που θεωρείς ότι ταιριάζει με αυτό που θέλεις να πετύχεις

Τελικά το σχέδιο σου για να πετύχεις τους στόχους σου στα τεστ του βόλεϊ είναι:

Ο αθλητής σε αυτό το σημείο μπορεί να επαναλάβει κάποια βήματα από το πλάνο που έχει κάνει και να προσθέσει τις επιλογές του από αυτήν την άσκηση

Σε περίπτωση που ο αθλητής δεν γράφει ή δεν δηλώνει κάποιο πρόβλημα για να πετύχει τον στόχο του, του δίνουμε εμείς ένα υποθετικό σενάριο για να γίνει η άσκηση. *Σκοπός της άσκησης είναι οι αθλητές να μπορούν να ξεπερνάν τα εμπόδια που συναντάν χρησιμοποιώντας λύσεις οι οποίες δεν τους απομακρύνουν από τον τελικό τους στόχο. Η στρατηγική αυτή αντιμετώπισης των εμποδίων αν αυτοματοποιηθεί θα τους είναι πολύ χρήσιμη στους αγώνες και γενικά στην ζωή τους.*

Μάθημα 7ο (10-15')

Τα παιδιά επαναλαμβάνουν την τεχνική επίλυσης προβλημάτων.

Συζητήστε μαζί τους αυτά που γράψανε στο φύλλο επίλυσης προβλημάτων. (μικρές ομάδες)

Μάθημα 8^ο

Αφού τα παιδιά επαναλάβουν το αρχικό τεστ συμπληρώνουν το φύλλο καθορισμού στόχων (II)(Παράρτημα 9) και συγκρίνουν τα αποτελέσματα με τους στόχους που είχαν βάλει.

Συζητήστε μαζί τους τα αποτελέσματα.

Ρωτήστε πως βρήκαν την όλη διαδικασία (αν τους βοήθησε, αν θέλουν να την ξανακάνουν, αν την χρησιμοποιούν)

Δ) ΛΙΣΤΑ ΕΛΕΓΧΟΥ

(Για τον προπονητή / ΚΦΑ)

Έλεγε την παρακάτω λίστα για τα βήματα που πρέπει να κάνεις για την εφαρμογή του προγράμματος	✓
Τετράδιο αθλητή για κάθε αθλητή /τρια ή φωτοτυπίες του υλικού.	
Μολύβι για κάθε αθλητή /τρια .	
Κινητικό ή κινητικά τεστ - ατομικό σκορ για κάθε αθλητή /τρια	
Συμπλήρωση του φύλλου καθορισμού στόχων I από τους αθλητές.	
Συμπλήρωση του φύλλου ελέγχου στόχων.	
Συμπλήρωση του φύλλου δέσμευσης	
Ασκήσεις μετατροπής αρνητικών σκέψεων σε θετικές	
Φύλλο καθορισμού στόχων II	

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 9

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ & ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΥ
ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ ΤΗΣ ΑΣΚΗΣΗΣ

Πρόγραμμα
Εξάσκησης Ψυχολογικών Δεξιοτήτων

ΤΕΤΡΑΔΙΟ ΑΘΛΗΤΗ

Οκτώβριος 2002

Τι είναι στόχος;

Τι είναι όνειρο;

« Θέλω να γίνω επαγγελματίας παίχτης του βόλεϊ»
«θέλω να γίνω σαν τον /την»

Αυτές οι προτάσεις μοιάζουν περισσότερο με όνειρα

«Θέλω να μάθω να κάνω καλύτερη πάσα με τα δάχτυλα »
«Θέλω να βρω περισσότερο χρόνο για να παίζω βόλεϊ γιατί μου αρέσει»

Ο στόχος είναι ένα όνειρο για το οποίο θέλεις να δουλέψεις σκληρά για να το πετύχεις

Οι στόχοι είναι συγκεκριμένες δραστηριότητες που πρέπει να κάνεις ή να πετύχεις για να κάνεις το όνειρο σου πραγματικότητα

Παραδείγματα μερικών στόχων που έχουν βάλει οι αθλητές και έχουν πετύχει

Γιατί οι στόχοι είναι σημαντικοί;

- Μας παρακινούν
- Μας βοηθούν να κάνουμε πλάνα για το μέλλον
- Μας δίνουν κατεύθυνση
- Όταν τους πετυχαίνουμε μας δίνουν την αίσθηση της επιτυχίας και της υπερηφάνειας

Πόσοι από εσάς έχετε στόχους; Ποιοι είναι αυτοί;

Δραστηριότητα

Συμπλήρωσε το φύλλο καθορισμού στόχων

Φύλλο καθορισμού στόχων Ι

Όνομα αθλητή/ τριας : _____

Ημερομηνία:	Σκορ στο τεστ	Ο στόχος μου μετά από προπονήσεις είναι:
Ημερομηνία:	Σκορ στο τεστ :	Ο στόχος μου μετά από προπονήσεις είναι:
Ημερομηνία:	Σκορ στο τεστ:	Ο στόχος μου μετά από προπονήσεις είναι:

Ο παραπάνω πίνακας έχει χώρο για 3 τεστ. Αν έχεις κάνει ένα συμπληρώνεις μόνο το πρώτο κουτί.

Φύλλο ελέγχου στόχων

Όνομα αθλήτη /τριας:
Απάντησε στις παρακάτω ερωτήσεις:

Ο στόχος σου στο τεστ είναι :		
1. Θέλεις να τον πετύχεις;	ΝΑΙ	ΟΧΙ
2. Είναι ρεαλιστικός;	ΝΑΙ	ΟΧΙ
3. Είναι κάτω από τον δικό σου έλεγχο;	ΝΑΙ	ΟΧΙ
4. Είναι σημαντικό για σένα να τον πετύχεις;	ΝΑΙ	ΟΧΙ
Ο στόχος σου στο τεστ είναι:		
1. Θέλεις να τον πετύχεις;	ΝΑΙ	ΟΧΙ
2. Είναι ρεαλιστικός;	ΝΑΙ	ΟΧΙ
3. Είναι κάτω από τον δικό σου έλεγχο;	ΝΑΙ	ΟΧΙ
4. Είναι σημαντικό για σένα να τον πετύχεις;	ΝΑΙ	ΟΧΙ
Ο στόχος μου στο τεστ..... είναι:		
1. Θέλεις να τον πετύχεις;	ΝΑΙ	ΟΧΙ
2. Είναι ρεαλιστικός;	ΝΑΙ	ΟΧΙ
3. Είναι κάτω από τον δικό σου έλεγχο;	ΝΑΙ	ΟΧΙ
4. Είναι σημαντικό για σένα να τον πετύχεις;	ΝΑΙ	ΟΧΙ

Γράψε ξανά τους στόχους σου. Αν πιστεύεις ότι πρέπει να τους αλλάξεις μπορείς να το κάνεις.

.....

Ο παραπάνω πίνακας έχει χώρο για 3 τεστ. Αν έχεις ένα συμπληρώνεις μόνο το πρώτο κουτί.

Φύλλο επίλυσης προβλημάτων

Όνομα ημερομηνία.....

Αν δεν μπορείς να κάνεις αυτά που έχεις προγραμματίσει για να πετύχεις τους στόχους σου ή κάτι στην προπόνηση δεν σου πάει καλά τότε:

Προσπάθησε να βρεις τι φταίει (Ποιο είναι το πρόβλημα ή τα προβλήματα).

Προσπάθησε να βρεις λύσεις ή τρόπους για να ξεπεράσεις αυτό που σε εμποδίζει. Τι επιλογές έχεις;

Τι συνέπειες μπορεί να έχει η κάθε επιλογή;

Επέλεξε την καλύτερη επιλογή που θεωρείς ότι ταιριάζει με αυτό που θέλεις να πετύχεις:

Τελικά το σχέδιό σου για να πετύχεις τους στόχους σου στα τεστ του βόλεϊ είναι:

Ασκήσεις θετικής σκέψης

Κάνε τις παρακάτω ασκήσεις:

Μετέτρεψε τις παρακάτω αρνητικές σκέψεις σε θετικές:

Αρνητική σκέψη	Θετική σκέψη
Είμαι ανόητος πως έκανα τέτοια λάθος πάσα	
Αν χάσω αυτόν τον πόντο τι θα λένε για μένα	
Ο διαιτητής με αδίκησε	
Με τίποτα δεν κερδίζω αυτό το παιχνίδι	

Μετά την προπόνηση

Σήμερα στην προπόνηση σκέφτηκες κάτι αρνητικό για τον εαυτό σου; Αν ναι γράψτω και μετέτρεψε το σε θετικό.

Στο σπίτι σου

Αν θέλεις να τα πας καλύτερα στα τεστ του βόλεϊ από την πρώτη φορά διάλεξε μια από τις παρακάτω σκέψεις και επανέλαβε την συχνά για τις επόμενες μέρες:

Νοιώθω ωραία και έτοιμος

Ήρεμα θα τα πάω περίφημα στο τεστ

Είμαι δυνατός

Έχω εμπιστοσύνη στο μυαλό και στο σώμα μου

Η απόδοση μου στο τεστ ελέγχεται από μένα

Φύλλο καθορισμού στόχων (II)

Όνομα αθλητή/ τριας : _____

Ημερομηνία:	Σκορ στο τεστ:	Ο στόχος μου ήταν:
Ημερομηνία:	Σκορ στο τεστ:	Ο στόχος μου ήταν:
Ημερομηνία:	Σκορ στο τεστ.....:	Ο στόχος μου ήταν:

Πέτυχες τον στόχο σου;

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 10**Δημοσιευμένες εργασίες της διατριβής****A. Σε επιστημονικά περιοδικά και πρακτικά συνεδρίων (full-papers) με σύστημα κριτών.**

Rapacharisis, V., Goudas, M., Danish, S. J., & Theodorakis, I. (2004) The effectiveness of a life skills development program through sports. *Journal of Applied Sports Psychology* (Under second revision)

Παπαχαρίσης, Β., & Γούδας, Μ. (2003). Η διδασκαλία δεξιοτήτων ζωής στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής. *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος*, 1, 123-140.

Rapacharisis, V., Hatzigergiadis, A., Zetou, E., Theodorakis, I. (2002). Participation in sports improves life skills. In V.Klissuras, N. Geladas. (Eds). 7th Annual Congress of the European College of Sport Science. (pp.98) Athens, Greece: National & Kapodistiran University of Athens.

B. Εργασίες (περιλήψεις) που έχουν δημοσιευτεί σε επιστημονικά περιοδικά και πρακτικά επιστημονικών συνεδρίων (επιστημονικές ανακοινώσεις).

Παπαχαρίσης, Β., Ζέτου Ε., Θεοδωράκης Γ. (2002) Η επίδραση ενός προγράμματος εξάσκησης ψυχολογικών δεξιοτήτων στην κινητική απόδοση αθλητριών πετοσφαίρισης. *Αθληση & Κοινωνία*, 31, 202

Παπαχαρίσης, Β., Παπαπαναγιώτου, Χ., Γούδας, Μ., Θεοδωράκης, Ι.(2002) Η επίδραση ενός προγράμματος εξάσκησης δεξιοτήτων ζωής στις γνωστικές ικανότητες και στη απόδοση επίλεκτων αθλητών ποδοσφαίρου. *Πρακτικά 7ου Πανελληνίου Συνεδρίου Αθλητικής Ψυχολογίας* (σελ. 68) Θεσσαλονίκη : Copy City

Γούδας, Μ., Παπαχαρίσης, Β. (2002) Η εκμάθηση δεξιοτήτων ζωής μέσα στο μάθημα της φυσικής αγωγής. Στο Α. Αλευριάδου, & Α. Ευκλείδη (Επιμ.), *Πρακτικά διημερίδας Σύγχρονες Ψυχολογικές και Παιδαγωγικές Προσεγγίσεις στη Μάθηση*. (σελ.58-59) Θεσσαλονίκη :

Ψυχολογική Εταιρεία Βορείου Ελλάδος

Θεοφανίδης Γ., Παπαχαρίσης Β. Θεοδωράκης Γ. (2003). Η επίδραση δεξιοτήτων ζωής στην εκμάθηση αθλητικών δεξιοτήτων στο πρόγραμμα της Ολυμπιακής Παιδείας. *Άθληση & Κοινωνία*, 34, 92.

Κιορπέ, Δ., Παπαχαρίσης, Β., Γούδας, Μ. (2003). Η επίδραση ενός προγράμματος ψυχολογικών δεξιοτήτων στην εσωτερική παρακίνηση και τον προσανατολισμό στη δουλειά και το εγώ μαθητών δημοτικού σχολείου στο μάθημα της φυσικής αγωγής. *Άθληση & Κοινωνία*, 34, 198.

Κιορπέ, Δ., Παπαχαρίσης, Β., Γούδας, Μ., Δέρρη, Β. (2003). Η επίδραση ενός προγράμματος φυσικής κατάστασης για υγεία που ενσωματώνει ψυχολογικές δεξιότητες σε στοιχεία φυσικής κατάστασης και την αυτό-αποτελεσματικότητα μαθητών δημοτικού σχολείου. *Άθληση & Κοινωνία*, 34, 198.

Γ. Σε κεφάλαιο βιβλίων

Παπαϊωάννου, Α., Θεοδωράκης, Ι., & Γούδας, Μ. (2003) *Για μια καλύτερη φυσική αγωγή.*

Θεσσαλονίκη: Χριστοδουλίδης (Στο κεφ. 14 παρουσιάζεται μέρος των αποτελεσμάτων της διατριβής)

Δ. Σημειώσεις – (πρακτικοί οδηγοί)

Παπαχαρίσης, Β., & Γούδας Μ.(2003) *Πρόγραμμα εξάσκησης δεξιοτήτων ζωής. Οδηγίες για τον προπονητή.* Αθήνα: Ελληνική Ομοσπονδία Πετοσφαίρισης

Παπαχαρίσης, Β., & Γούδας Μ.(2003) *Πρόγραμμα εξάσκησης δεξιοτήτων ζωής. Τετράδιο Αθλητή.* Αθήνα: Ελληνική Ομοσπονδία Πετοσφαίρισης*

* Το πρόγραμμα παρέμβασης της διατριβής εφαρμόστηκε πιλοτικά σε Πανελλήνιο επίπεδο σε όλους του «πυρήνες» της ομοσπονδίας της πετοσφαίρισης (Ιανουάριος –Ιούνιος 2003)

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ



004000075201