

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΥ

ΤΙΤΛΟΣ

Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ ΣΤΟΧΩΝ ΕΠΙΤΕΥΞΗΣ ΣΤΗΝ ΑΥΤΟ-ΡΥΘΜΙΣΗ ΤΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΙΝΗΤΙΚΗΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗ ΦΥΣΙΚΗ ΑΓΩΓΗ

της

Σαμαρά Ευδοξίας

Μεταπτυχιακή Διατριβή που υποβάλλεται στο καθηγητικό σώμα για τη μερική εκπλήρωση των υποχρεώσεων απόκτησης του μεταπτυχιακού τίτλου του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Ψυχολογίας της Άσκησης» του Τμήματος Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

ΤΡΙΚΑΛΑ
2015

Εγκεκριμένο από το Καθηγητικό σώμα:
1ος Επιβλέπων: Γούδας Μάριος, Καθηγητής
2ος Επιβλέπων: Θεοδωράκης Ιωάννης, Καθηγητής
3ος Επιβλέπων: Διγγελίδης Νικόλαος, Αναπλ. Καθηγητής

© 2015
Σαμαρά Ευδοξία
ALL RIGHTS RESERVED

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σαμαρά Ευδοξία: Η επίδραση του προσανατολισμού στόχων επίτευξης στην αυτο-ρύθμιση της μάθησης κινητικής δεξιότητας στη φυσική αγωγή.
(Υπό την επίβλεψη του κ. Γούδα Μάριου, Καθηγητή)

Σκοπός της έρευνας ήταν να εξετάσει την επίδραση του προσανατολισμού στόχων επίτευξης στην απόδοση μαθητών στο σουτ στην καλαθοσφαίριση στη διάρκεια της αυτο-ρύθμισης της μάθησης. Συμμετείχαν 101 μαθητές Ε΄ και ΣΤ΄ δημοτικού. Οι μαθητές συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο «Προσανατολισμός στόχων στη Φυσική Αγωγή», ενώ η τεχνική του σουτ αξιολογήθηκε με δοκιμασία οκτώ σουτ. Τα 4 μαθήματα της παρέμβασης σχεδιάστηκαν σύμφωνα με το μοντέλο των τεσσάρων φάσεων ανάπτυξης της αυτο-ρύθμισης. Εντός της πειραματικής ομάδας βρέθηκε σημαντική βελτίωση από αρχική σε τελική μέτρηση και για τις τέσσερις επιμέρους ομάδες (υψηλό προσανατολισμό στη μάθηση, χαμηλό προσανατολισμό στη μάθηση, υψηλό προσανατολισμό στο εγώ, χαμηλό προσανατολισμό στο εγώ). Στην ομάδα ελέγχου βρέθηκε βελτίωση μόνο στην ομάδα με υψηλό προσανατολισμό στο εγώ. Η χρήση του μοντέλου των τεσσάρων φάσεων αυτο-ρύθμισης της μάθησης είχε θετική επίδραση στην απόδοση των μαθητών στο σουτ στην καλαθοσφαίριση. Επίσης, σε δομημένες συνθήκες μάθησης (πειραματική ομάδα) οι προσανατολισμοί στόχων δεν επέδρασαν με διαφορετικό τρόπο στην απόδοση των μαθητών.

Λέξεις κλειδιά: αυτο-ρύθμιση μάθησης, στόχοι επίτευξης, καθορισμός στόχων, φυσική αγωγή.

ABSTRACT

Samara Evdoxia: The effect of achievement goal orientations in the self-regulation of motor skill learning in physical education.

(Under the supervision of Goudas Marios, Professor)

The purpose of this study was to examine the effect of achievement goal orientations on the performance of students in the shot in basketball during the self-regulation of learning. 101 fifth and sixth grade students totally participated in the study. Students completed the questionnaire 'Goal orientation in Physical Education ', while the technique of shots was evaluated by testing eight shots. The four courses of action were designed according to the model of the four-phase development of self-regulation. Within the experimental group significant improvement was found from the initial to final measurement for all four subgroups (high task orientation, low task orientation, high ego orientation, low ego orientation). In the control group there was improvement only in the group with high ego orientation. Using the model of the four self-regulating learning phase had a positive effect on students' performance on the shot in basketball. Also in structured learning conditions (experimental group) the goal orientations did not impact differently on students' performance.

Keywords: self-regulation of learning, achievement goals, goal setting, physical education.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Με την ολοκλήρωση της μεταπτυχιακής μου διατριβής, νοιώθω την ανάγκη να ευχαριστήσω τον κύριο επιβλέποντα της εργασίας μου, κ. Γούδα Μάριο, Καθηγητή του ΤΕΦΑΑ Τρικάλων, για την επιστημονική του καθοδήγηση, υποστήριξη και την αμέριστη ηθική συμπαράσταση που έδειξε στο πρόσωπό μου. Επίσης, θα ήθελα να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου στον κ. Κολοβελώνη Αθανάσιο, καθηγητή Φυσικής Αγωγής, για τις συμβουλές που μου παρείχε καθ'όλη τη διάρκεια της συγγραφής της διατριβής μου, και για τη βοήθεια στη διεξαγωγή των αποτελεσμάτων. Ακόμη, ευχαριστώ τους καθηγητές-μέλη της τριμελούς επιτροπής, κ. Θεοδωράκη Ιωάννη και Διγγελίδη Νικόλαο και όλους τους καθηγητές του μεταπτυχιακού προγράμματος «Ψυχολογία της Άσκησης» για τις γνώσεις που μου μετέδωσαν.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

	ΣΕΛ.
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	3
ABSTRACT.....	4
ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ.....	5
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ.....	6
ΠΙΝΑΚΕΣ.....	9
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 ^ο - ΕΙΣΑΓΩΓΗ	10
1.1 Η αυτο-ρύθμιση της μάθησης.....	11
1.2 Στόχοι επίτευξης.....	14
1.3 Στόχοι επίτευξης και αυτο-ρύθμιση.....	15
1.4 Ορισμός του προβλήματος.....	17
1.5. Σκοπός της έρευνας.....	17
1.6. Σημασία της έρευνας.....	18
1.7 Ερευνητικές υποθέσεις.....	18
1.8 Οριοθέτηση της έρευνας.....	18
1.9 Περιορισμοί.....	19

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 ^ο - ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ.....	21
2.1 Γενικά για τη μάθηση.....	21
2.2 Η αυτο-ρύθμιση της μάθησης.....	22
2.3 Το κυκλικό μοντέλο αυτο-ρύθμισης της μάθησης.....	25
2.4 Το μοντέλο των τεσσάρων επιπέδων ανάπτυξης της αυτο-ρύθμισης.....	26
2.5 Πλεονεκτήματα χρήσης μοντέλου και ο ρόλος μαθητή – καθηγητή.....	27
2.6 Σχετικές έρευνες για την αυτο-ρύθμιση της μάθησης.....	29
2.7 Θεωρία στόχων επίτευξης.....	35
2.8 Έρευνες για τους προσανατολισμούς στόχων.....	39
2.9 Η αυτο-ρύθμιση της μάθησης και οι στόχοι επίτευξης.....	42
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 ^ο - ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.....	48
3.1 Συμμετέχοντες.....	48
3.2 Μετρήσεις.....	48
3.3 Ερευνητική διαδικασία.....	49
3.4 Στατιστικές αναλύσεις.....	53
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 ^ο - ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	54

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 ^ο - ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	60
5.1 Πρακτικές εφαρμογές.....	64
5.2 Συμπεράσματα.....	65
5.3 Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.....	65
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6 ^ο – ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	67
6.1 Αγγλική βιβλιογραφία.....	67
6.2 Ελληνική βιβλιογραφία.....	80
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α – ΈΝΤΥΠΟ ΥΛΙΚΟ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ.....	82
Ερωτηματολόγιο «Προσανατολισμός στόχων στη Φυσική Αγωγή».....	83
Οδηγίες για τη δοκιμασία του σουτ.....	84
Σχέδια μαθημάτων για την πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου.....	85
Καρτέλες αυτοκαταγραφής χωριστά για κάθε μάθημα και ομάδα.....	90
Εικόνα με αναφορά των σωστών σημείων τεχνικής στο σουτ.....	92

ΠΙΝΑΚΕΣ

ΣΕΛ.

Πίνακας 1: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στην τεχνική και στην ευστοχία του σουτ για την πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου και τις υποομάδες προσανατολισμών στόχων.....56

Πίνακας 2: Συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών της έρευνας στο σύνολο του δείγματος.....57

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το μάθημα της Φυσικής Αγωγής περιλαμβάνεται σε όλα τα εθνικά αναλυτικά προγράμματα διδασκαλίας και είναι υποχρεωτικό τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η Φυσική Αγωγή στα σχολεία συμβάλλει στην άμεσα καλή φυσική κατάσταση και στη διατήρηση της καλής υγείας των μαθητών, και παράλληλα βοηθά τα παιδιά να μάθουν να εκτελούν και να κατανοούν καλύτερα τη φυσική δραστηριότητα και την τεχνική κάθε δεξιότητας.

Πρωταρχικό στόχο του συγκεκριμένου μαθήματος αποτελεί η ενίσχυση της φυσικής, ατομικής και κοινωνικής ανάπτυξης των παιδιών. Τα μαθησιακά αποτελέσματα του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής έχουν άμεση σχέση με τους κύριους στόχους της. Η διδασκαλία της Φυσικής Αγωγής στα σχολεία έχει ως στόχο της, την απόκτηση βασικών μεταβιβάσιμων γνώσεων και δεξιοτήτων, όπως είναι η ομαδικότητα και η ευγενής άμιλλα, οι οποίες καλλιεργούν το σεβασμό, την ικανότητα των ανθρώπων να γνωρίσουν το σώμα τους, την κοινωνική ευαισθητοποίηση και την κατανόηση των κανόνων κάθε παιχνιδιού και δεξιότητας.

Για να επιτευχθούν οι συγκεκριμένοι στόχοι, πρέπει να υπάρξει ένα πρωτόκολλο διδασκαλίας, κατάλληλα δομημένο από τον καθηγητή φυσικής αγωγής, που να εστιάζει στους σκοπούς της φυσικής αγωγής. Ο βασικότερος σκοπός του μαθήματος είναι η μάθηση. Με αυτό τον όρο ορίζεται η διαδικασία κατά την οποία ο υποβαλλόμενος στην διαδικασία (μαθητής), αποκτά γνώσεις, δεξιότητες, συμπεριφορές και αξίες μέσα από την παράθεση κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού και με την εφαρμογή γνωστικών διαδικασιών. Ο όρος

μάθηση υποδηλώνει τη μαθησιακή διαδικασία, ωστόσο συχνά αναφέρεται και στο αποτέλεσμα αυτής της διαδικασίας (Alexander, Schallert, & Reynolds, 2009).

Η μάθηση προσδιορίζει τη μόνιμη αλλαγή στη συμπεριφορά του ατόμου που είναι τόσο αποτέλεσμα εμπειρίας όσο και πράξης. Κάθε θεωρία μάθησης αποτελεί μια ολοκληρωμένη συστηματική άποψη για τη φύση της αλλαγής της συμπεριφοράς του ατόμου, ως αποτέλεσμα της εμπειρίας και της δράσης του ίδιου του ατόμου. Επιπλέον, η μάθηση αποτελεί κύριο παράγοντα του μαθήματος της φυσικής αγωγής, και μπορεί να επιτευχθεί με διάφορες μεθόδους διδασκαλίας. Πολλοί ερευνητές διεξήγαγαν έρευνες για το ποια είναι η καταλληλότερη μέθοδος μάθησης, που περιέχει στοιχεία τα οποία οι μαθητές εύκολα μπορούν να εφαρμόσουν, όχι μόνο στο μάθημα φυσικής αγωγής αλλά και σε άλλα σχολικά μαθήματα ή καταστάσεις στη ζωή τους. Ένας από τους σύγχρονους τρόπους μάθησης, ονομάζεται αυτο-ρύθμιση της μάθησης.

1.1 Η αυτο-ρύθμιση της μάθησης

Για τη μελέτη της αυτο-ρύθμισης της μάθησης έχουν υιοθετηθεί διάφορες θεωρητικές προσεγγίσεις. Η κοινωνική γνωστική προσέγγιση της αυτο-ρύθμισης της μάθησης θεωρείται κατάλληλη για εφαρμογή σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2005). Η αυτο-ρύθμιση από την κοινωνικογνωστική οπτική γωνία εμπλέκει διάφορες πλευρές της μάθησης όπως τις γνώσεις, τα κίνητρα και τη συμπεριφορά (Zimmerman, 2000) και βασίζεται στην αρχή της τριαδικής αμοιβαιότητας του Bandura (1986). Στην κοινωνικογνωστική θεωρία του Bandura, η συμπεριφορά και η λειτουργία του ανθρώπου ως κοινωνικού όντος ερμηνεύεται ως το αποτέλεσμα που προκύπτει από τη δυναμική αλληλεπίδραση τριών παραγόντων, της συμπεριφοράς, των ενδοπροσωπικών χαρακτηριστικών του ατόμου και των γεγονότων του περιβάλλοντος. Αυτή η διάδραση,

λοιπόν, μπορεί να ποικίλλει ανάλογα με τις διαφορετικές δραστηριότητες που αναλαμβάνει το άτομο, τις διαφορετικές καταστάσεις που βιώνει, αλλά και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά γνωρίσματα που έχει ο καθένας.

Το άτομο, λοιπόν, δεν είναι ένας απλός παθητικός αποδέκτης των κοινωνικών επιρροών που δέχεται. Αλλά μπορεί να διαμορφώνει τη συμπεριφορά του, να οργανώνει και να αναπροσαρμόζει την δράση του, με βάση τις προσωπικές πεποιθήσεις και το επίπεδο της αυτοεκτίμησής του, σύμφωνα τις επιδράσεις του κοινωνικού περιβάλλοντος που δέχεται, μέσα στο εκάστοτε κοινωνικό πλαίσιο. Ως συνέπεια των παραπάνω, και σύμφωνα με την «κοινωνική μάθηση», το άτομο μαθαίνει μια νέα συμπεριφορά, αρχικά παρατηρώντας και στη συνέχεια μιμούμενο, συνειδητά ή ασυνείδητα, τη συμπεριφορά άλλων ανθρώπων (Schunk, 2003).

Τα επιτυχή αποτελέσματα των προσπαθειών των μαθητών, καθώς και η γνωστική κωδικοποίηση των πληροφοριών που προσλαμβάνουν οι ίδιοι, οδηγούν στην αυτοπεποίθηση και στην εμπιστοσύνη του εαυτού τους, και κατ' επέκταση στις έννοιες αυτοκαθοδήγηση, αυτοενίσχυση και αυτοέλεγχο της συμπεριφοράς τους. Επομένως, η χρήση αυτού του παιδαγωγικού και εκπαιδευτικού μοντέλου μάθησης, προσαρμοσμένο κατάλληλα στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος, ενισχύει την απόκτηση γνωστικών, συναισθηματικών και κινητικών μορφών συμπεριφοράς, και προωθείται ένα νέο μοντέλο, αυτό της αυτο-ρύθμισης της μάθησης.

Η αυτο-ρύθμιση αναφέρεται στη συνειδητή τροποποίηση της συμπεριφοράς, από το ίδιο το άτομο, προκειμένου να επιτύχει έναν στόχο. Κατά τη διάρκεια αυτής της διαδικασίας μάθησης, ο μαθητής παρεμβαίνει ενσυνείδητα στον τρόπο με τον οποίο μαθαίνει και έπειτα τον μεταβάλλει ώστε να επιτευχθεί το επιθυμητό γι' αυτόν αποτέλεσμα.

Ο Zimmerman (1998), υποστήριξε ότι η αυτο-ρύθμιση της μάθησης περιλαμβάνει τρεις κυκλικά επαναλαμβανόμενες φάσεις: α) τη φάση της πρόνοιας, β) τη φάση της απόδοσης ή του βουλευτικού ελέγχου, και γ) τη φάση του αυτο-αναλογισμού. Στην πρώτη φάση, τα κίνητρα και οι σκέψεις του ατόμου προηγούνται της ενασχόλησης με το έργο. Στη δεύτερη φάση οι προσπάθειες μάθησης και οι στρατηγικές επηρεάζουν τη συγκέντρωση και την επίδοση του ατόμου. Τέλος, στην τρίτη φάση οι διεργασίες που ενεργοποιούνται μετά τις προσπάθειες μάθησης, επηρεάζουν τις αντιδράσεις του ίδιου του ατόμου και στην εμπειρία που ήδη έχει αποκτήσει και στο αποτέλεσμα της μάθησης.

Μέσα στα πλαίσια του κυκλικού μοντέλου αυτο-ρύθμισης, λοιπόν, παρατηρούμε ότι οι μαθητές θέτουν στόχους, έχουν επιλογή στρατηγικών, αλλά και έλεγχο της προόδου τους. Κι αυτό, οι μαθητές το αντιλαμβάνονται ως μια μορφή ελευθερίας κατά τη διαδικασία της μάθησης, ενώ ταυτόχρονα, αναπτύσσεται και η κριτική τους σκέψη. Βέβαια, απαραίτητη κρίνεται και η παροχή βοήθειας από τον καθηγητή, καθώς οι μαθητές δεν είναι συνηθισμένοι σε έναν τέτοιο τρόπο διδασκαλίας, και δεν είναι πάντα σε θέση να καθορίσουν από μόνοι τους κατάλληλους στόχους και σωστές στρατηγικές μάθησης.

Αργότερα, ο Zimmerman (2000) ανέπτυξε το μοντέλο των τεσσάρων διαδοχικών φάσεων για την ανάπτυξη της αυτο-ρύθμισης της μάθησης. Σκοπός της πρώτης φάσης (παρατήρηση) είναι οι μαθητές να καταφέρουν να κατανοήσουν τόσο οπτικά, όσο και λεκτικά, τα βασικά σημεία της δεξιότητας. Στο επίπεδο της προσομοίωσης (δεύτερη φάση) οι μαθητές ασκούνται στη νέα δεξιότητα προσομοιώνοντας το πρότυπο ή στυλ του μοντέλου, λαμβάνοντας κοινωνική ανατροφοδότηση (π.χ. επιβεβαίωση της σωστής εκτέλεσης) για να διορθώσουν πιθανά λάθη. Στην τρίτη φάση (αυτο-έλεγχος) οι μαθητές ασκούνται αυτόνομα θέτοντας στόχους διαδικασίας (π.χ. βελτίωση της τεχνικής ώστε να αυτοματοποιήσουν τη δεξιότητα). Στη φάση της αυτο-ρύθμισης, οι μαθητές έχουν πλέον κατακτήσει τη δεξιότητα, έχουν διαμορφώσει το δικό τους προσωπικό στυλ απόδοσης και ασκούνται στο να

προσαρμόζουν την απόδοσή τους, σε μεταβαλλόμενες καταστάσεις, εστιάζοντας στη βελτίωση της απόδοσής τους. Οι μαθητές που κατακτούν διαδοχικά τις τέσσερις αυτές φάσεις μαθαίνουν τη δεξιότητα πιο αποτελεσματικά. Για την αποτελεσματική μάθηση, όμως, σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν και τα κίνητρα του μαθητή.

1.2 Στόχοι επίτευξης

Κάθε άτομο κρίνει με διαφορετικά κριτήρια τον εαυτό του. Η ανθρώπινη συμπεριφορά ερευνάται διαρκώς, καθώς αποτελεί ερευνητικό ερώτημα για τους επιστήμονες. Ιδιαίτερα μελετάται η ανθρώπινη συμπεριφορά σε συνθήκες επίτευξης, εδώ και αρκετά χρόνια, ενώ παράλληλα έχει ερευνηθεί με τη θεωρία του προσανατολισμού των στόχων (Nicholls, 1989; Ames, 1992a; Duda & Nicholls, 1992). Πολλές έρευνες έχουν πραγματοποιηθεί στο χώρο του σχολείου, δίνοντας ως αποτέλεσμα ότι οι μαθητές μπορούν να κρίνουν με δύο διαφορετικούς τρόπους τον εαυτό τους.

Σύμφωνα με τον Nicholls (1984a, 1984b, 1989), η θεωρία των στόχων επίτευξης εξετάζει τα κίνητρα με βάση την εκπλήρωση των ατομικών στόχων στους χώρους που δραστηριοποιούνται τα άτομα (εκπαίδευση, αθλητισμός, επάγγελμα κ.λπ.). Ο Nicholls υποστηρίζει ότι παιδιά μεγαλύτερα των 11-12 ετών αντιλαμβάνονται την ικανότητά τους με δύο διαφορετικούς τρόπους ο ένας ονομάζεται «προσανατολισμός στο εγώ» και ο άλλος ονομάζεται «προσανατολισμός στο έργο».

Στην πρώτη περίπτωση, τα άτομα κρίνουν την ικανότητά τους σε σχέση με τους άλλους. Παρουσιάζουν, δηλαδή, μια διαφοροποιημένη αντίληψη της ικανότητάς τους, εστιάζοντας περισσότερο στην επιτυχία με χαμηλή προσπάθεια ή χρησιμοποιώντας τεχνικές νίκης, καθώς επίσης και στην επίδειξη ικανότητας με το να ξεπεράσουν τους άλλους. Ο

προσανατολισμός, λοιπόν, που εξαρτάται από την κοινωνική σύγκριση, συναντάται εκτός από τον όρο «εγώ» (Nichols, 1984b), με τον όρο «επίδοση» (Dweck, 1986), καθώς επίσης και με τον όρο «ικανότητα» (Ames, 1992a).

Στη δεύτερη περίπτωση, τα παιδιά κρίνουν την ικανότητα με βάση την προσωπική τους βελτίωση. Ο προσανατολισμός, εδώ, εξαρτάται από την προσωπική βελτίωση, και συναντάται εκτός από τον όρο «έργο» (Nichols, 1984b), με τον όρο «μάθηση» (Dweck, 1986) και με τον όρο «γνώση» (Ames, 1992a). Η βασική θέση της θεωρίας είναι ότι τα άτομα δραστηριοποιούνται στους συγκεκριμένους χώρους με σκοπό να επιδείξουν ικανότητα.

Επομένως, στην πρώτη περίπτωση, που ονομάζεται «προσανατολισμός στο εγώ» ή «προσανατολισμός στην επίδοση», η ικανότητα των ατόμων κρίνεται με βάση την ικανότητα των άλλων, δηλαδή οι μαθητές συγκρίνουν τον εαυτό τους με τους άλλους και τον κατατάσσουν ανάλογα με τις επιδόσεις των υπολοίπων. Ενώ, στη δεύτερη περίπτωση, που ονομάζεται «προσανατολισμός στη δουλειά» ή «προσανατολισμός στη μάθηση» ή «προσανατολισμός στο έργο», η επιτυχία κρίνεται από το ίδιο το άτομο λαμβάνοντας υπόψη την προσπάθεια που κατέβαλε, την πιθανή ανάπτυξη των ικανοτήτων του και την ατομική βελτίωση, που μπορεί να είχε.

1.3 Στόχοι επίτευξης και αυτο-ρύθμιση

Ο τρόπος με τον οποίο προσανατολίζονται οι μαθητές σε ένα περιβάλλον επίτευξης, όπως είναι το μάθημα της φυσικής αγωγής, μπορεί να επηρεάσει τη διαδικασία αυτο-ρύθμισης της μάθησης. Σύμφωνα με το κυκλικό μοντέλο του Zimmerman (2000), οι προσανατολισμοί στόχων επίτευξης αποτελούν βασική πεποίθηση κινήτρων, η οποία

αποτελεί μέρος της διαδικασίας της αυτο-ρύθμισης της μάθησης. Από έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί, υποστηρίζεται ότι οι προσωπικοί προσανατολισμοί των ατόμων επηρεάζουν τις γνωστικές λειτουργίες, καθώς και τη συμμετοχή των ατόμων σε δεξιότητες που δεν γνωρίζουν (Dweck, 1986; Nolen, 1988; Roberts & Ommundsen, 1996). Όταν στόχος είναι η μάθηση, δηλαδή οι μαθητές είναι προσανατολισμένοι «στο έργο», οι μαθητές χρησιμοποιούν σε μεγαλύτερο βαθμό αυτές τις λειτουργίες, οι οποίες τους βοηθούν να παρακολουθούν τη διαδικασία μάθησης, να κατανοούν καλύτερα τα βασικά σημεία μαθήματος, αλλά και να ρυθμίζουν και να τροποποιούν τη συμπεριφορά τους, με αποτέλεσμα την πιο άμεση και αποτελεσματική γνώση του αντικειμένου που διδάσκονται (Dermitzaki & Efklides, 2003; Pintrich & De Groot, 1990).

Πριν την εμπλοκή τους με ένα καθήκον ή μια δραστηριότητα, οι μαθητές έχουν συγκεκριμένες πεποιθήσεις κινήτρων μεταξύ των οποίων είναι και οι προσανατολισμοί στόχων. Η απόφαση των μαθητών να αυτο-ρυθμίσουν τη μάθησή τους, πιθανά να επηρεαστεί από τις πεποιθήσεις τους για την αποτελεσματικότητα των στρατηγικών αυτο-ρύθμισης, αλλά και την προσωπική τους ικανότητα να εφαρμόσουν τέτοιου είδους στρατηγικές σε κάθε φάση αυτο-ρύθμισης της μάθησης (Zimmerman, 2000; Zimmerman & Cleary, 2009). Επομένως, οι προσανατολισμοί στόχων των μαθητών μπορούν να θεωρηθούν ως προπομπός της διαδικασίας αυτο-ρύθμισης (Zimmerman & Cleary, 2009).

Για παράδειγμα, σχετικές έρευνες έχουν δείξει ότι ο προσανατολισμός στη μάθηση σχετιζόταν περισσότερο με την χρήση στρατηγικών μάθησης σε σύγκριση με τον προσανατολισμό στο αποτέλεσμα (Grant & Dweck, 2003). Ο προσανατολισμός στη μάθηση συνδεόταν θετικά με τα εσωτερικά κίνητρα (Harackiewicz, Barron, & Elliot, 1998), με τη ρύθμιση της προσπάθειας και την αναζήτηση βοήθειας (Pintrich, 2000b; Ryan & Pintrich, 1997). Παρόμοια, έρευνες στη φυσική αγωγή έχουν δείξει ότι τα εσωτερικά κίνητρα μπορούν να επηρεαστούν από τους προσανατολισμούς στόχων και την αντιλαμβανόμενη επιτυχία των

μαθητών/τριών (Fox, Goudas, Biddle, Duda, & Armstrong, 1994; Goudas, Biddle, & Fox, 1994a).

1.4 Ορισμός του προβλήματος

Για τη μελέτη της αυτο-ρύθμισης της μάθησης στη φυσική αγωγή έχουν πραγματοποιηθεί σχετικές έρευνες, οι οποίες παρουσιάζονται αναλυτικά στο κεφάλαιο της ανασκόπησης της βιβλιογραφίας. Οι προηγούμενες έρευνες, όμως, δεν έχουν εξετάσει την επίδραση που μπορεί να έχει ο διαφορετικός προσανατολισμός στόχων των μαθητών στη διαδικασία αυτο-ρύθμισης της μάθησης μια αθλητικής δεξιότητας στο μάθημα της φυσικής αγωγής. Σύμφωνα με το κυκλικό μοντέλο αυτο-ρύθμισης του Zimmerman (2000), οι προσανατολισμοί στόχων των μαθητών εμπλέκονται στη διαδικασία ανάπτυξης της αυτο-ρύθμισης της μάθησης και μπορεί να επηρεάσουν την απόφαση των μαθητών να εμπλακούν στη μαθησιακή διαδικασία και να αυτο-ρυθμίσουν τη μάθησή τους. Για τον λόγο αυτό, η παρούσα διατριβή μελέτησε τις πιθανές επιδράσεις που μπορεί να έχει ο διαφορετικός προσανατολισμός στόχων των μαθητών στο μάθημα της φυσικής αγωγής στην ανάπτυξη της αυτο-ρύθμισης της μάθησης μιας αθλητικής δεξιότητας.

1.5 Σκοπός της έρευνας

Σκοπός, επομένως, της έρευνας ήταν να εξετάσει, αν ο διαφορετικός προσανατολισμός στόχων επίτευξης θα είχε επίδραση στην απόδοση των μαθητών που θα διδάσκονταν τη δεξιότητα του σουτ στην καλαθοσφαίριση σε δομημένες συνθήκες, εφαρμόζοντας τη διδασκαλία με το μοντέλο των τεσσάρων επιπέδων ανάπτυξης της αυτο-ρύθμισης της μάθησης, σε σύγκριση με τους μαθητές της ομάδας ελέγχου.

1.6 Σημασία της έρευνας

Για πρώτη φορά θα μελετηθεί η αυτο-ρύθμιση της μάθησης σε συνδυασμό με τον προσωπικό προσανατολισμό των στόχων επίτευξης. Η συγκεκριμένη έρευνα, λοιπόν, θα προσπαθήσει να εξετάσει την επίδραση του προσανατολισμού των στόχων επίτευξης σύμφωνα με την απόδοση των συμμετεχόντων σε μια κινητική δεξιότητα, συγκεκριμένα του σουτ στο μπάσκετ, κατά τη διάρκεια της αυτο-ρύθμισης της μάθησης.

1.7 Ερευνητικές υποθέσεις

Αναμένεται να βρεθεί, ότι οι μαθητές της πειραματικής ομάδας θα παρουσιάσουν μεγαλύτερη βελτίωση και στην απόδοση της τεχνικής και στα ποσοστά ευστοχίας του σουτ στην καλαθοσφαίριση (στην τελική μέτρηση σε σχέση με την αρχική), σε σύγκριση με τους μαθητές της ομάδας ελέγχου. Για την επίδραση των προσανατολισμών στόχων δεν διατυπώνεται συγκεκριμένη υπόθεση δεδομένου της διερευνητικής φύσης της παρούσας έρευνας σε σχέση με το συγκεκριμένο ζήτημα.

1.8 Οριοθέτηση της έρευνας

Η έρευνα περιορίστηκε στη μελέτη της επίδρασης του προγράμματος παρέμβασης στην απόδοση των μαθητών στο σουτ στην καλαθοσφαίριση. Πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του μαθήματος της φυσικής αγωγής, σε μαθητές Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης, δύο δημοτικών σχολείων της πόλης των Τρικάλων, σύμφωνα με το ωρολόγιο πρόγραμμα των σχολείων. Το πρόγραμμα παρέμβασης εφαρμόστηκε από μία καθηγήτρια φυσικής αγωγής, η οποία ήταν

ταυτόχρονα και μεταπτυχιακή φοιτήτρια. Τα μαθήματα της παρέμβασης ήταν τέσσερα, πραγματοποιούνταν δύο φορές την εβδομάδα, ενώ δύο μαθήματα, ένα πριν και ένα μετά την παρέμβαση, αφιερώθηκαν για την αξιολόγηση της απόδοσης των μαθητών στο σουτ στην καλαθοσφαίριση.

1.9 Περιορισμοί

Όπως σε κάθε έρευνα, έτσι και στη συγκεκριμένη, παρατηρούνται κάποια αδύνατα σημεία. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας είναι αντιπροσωπευτικά μαθητών των δύο τελευταίων τάξεων του δημοτικού σχολείου (Ε΄ και ΣΤ΄), που φοιτούσαν σε δύο δημοτικά σχολεία μεγάλου αστικού κέντρου της κεντρικής Ελλάδας. Ίσως τα αποτελέσματα να διαφέρουν, αν εξετάσουμε διαφορετικές ηλικιακές κατηγορίες και διαφορετικές γεωγραφικές περιοχές.

Άλλος ένας καθοριστικός παράγοντας, για τη διεξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων, είναι ο εκπαιδευτικός. Ο ρόλος του είναι ιδιαίτερα σημαντικός, καθώς είναι αυτός που εφαρμόζει το πρόγραμμα και πρέπει να τονίσει στους μαθητές την αξία της αυτο-ρύθμισης της μάθησης, ενώ είναι ο ίδιος που θα πρέπει να καθοδηγήσει τους μαθητές του, στην απόκτηση βασικών δεξιοτήτων αυτο-ρύθμισης με απώτερο στόχο την αυτο-ρύθμιση της μάθησής τους. Από την άλλη πλευρά, και οι μαθητές πρέπει να είναι προσιτοί δέκτες της διαδικασίας και να έχουν ενεργή συμμετοχή στα μαθήματα, ώστε να μάθουν να ελέγχουν και να αυτοαξιολογούν τον τρόπο σκέψης τους. Επομένως, η γνώση του μοντέλου από τους καθηγητές φυσικής αγωγής, για τη σωστή εφαρμογή, κρίνεται απαραίτητη ενώ και οι μαθητές πρέπει να είναι πρόθυμοι και συνεργάσιμοι για να υπάρξουν αξιόλογα ευρήματα από την έρευνα. Επίσης, δεν ελέγχθηκε αν και κατά πόσο οι μαθητές κατά το διάστημα

εφαρμογής του προγράμματος έκαναν επιπλέον εξάσκηση στη συγκεκριμένη δεξιότητα εκτός σχολείου.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

Στο κεφάλαιο της ανασκόπησης της βιβλιογραφίας παρουσιάζονται θεωρητικά και εμπειρικά δεδομένα, τα οποία συνέθεσαν το πλαίσιο σχεδιασμού και εφαρμογής της παρούσας έρευνας. Αρχικά, περιγράφεται η έννοια της αυτο-ρύθμισης καθώς και η διαδικασία της αυτο-ρύθμισης και η πορεία ανάπτυξής της, όπως αυτές περιγράφονται από την κοινωνική - γνωστική προσέγγιση της αυτο-ρύθμισης της μάθησης. Επίσης, αναλύεται η θεωρία των στόχων επίτευξης και η σχέση των προσανατολισμών στόχων επίτευξης και αυτο-ρύθμισης της μάθησης. Ακόμη, παρέχονται ερευνητικά δεδομένα, τόσο για την ανάπτυξη της αυτο-ρύθμισης της μάθησης όσο και για τους προσανατολισμούς στόχων επίτευξης στο μάθημα της φυσικής αγωγής.

2.1 Γενικά για τη μάθηση

Το φαινόμενο της μάθησης συμβαίνει στο εσωτερικό του κάθε ατόμου, ενώ δεν έχει σημασία αν ασκείται ατομικά ή ομαδικά. Στην ατομική μάθηση, οι αντικειμενικοί μαθησιακοί στόχοι και οι μαθησιακές προτιμήσεις ποικίλλουν ανάλογα με την προσωπικότητα, την ηλικία και τις γνώσεις του κάθε ατόμου. Οι μαθητές, ανάλογα με την σκέψη και τις εμπειρίες τους, μπορεί να επιθυμούν είτε την ποσοτική μεγιστοποίηση των γνώσεων που τους παρέχονται, είτε την ποιότητα αυτών των γνώσεων. Σε κάθε περίπτωση, πάντως, το μαθησιακό περιεχόμενο θα πρέπει να δομείται με τον κατάλληλο τρόπο και έπειτα να αξιολογείται για να διαφανεί, αν και πόσο καλύπτει τις μαθησιακές ανάγκες των συμμετεχόντων.

Μια μέθοδος διδασκαλίας που είναι αποτελεσματική για τη σωστή εκμάθηση των δεξιοτήτων από τους μαθητές, είναι η αυτο-ρύθμιση της μάθησης. Βασικό πλεονέκτημα

αυτής της μεθόδου είναι ότι ο μαθητής έχει ενεργητικό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία και τοποθετείται στο «κέντρο» της μάθησης. Η διδακτική προσέγγιση στηρίζεται στη διδασκαλία τεχνικής, στην εκμάθηση βασικών σημείων της, στην υποστήριξη και ανατροφοδότηση του μαθητή, έπειτα στην αυτόνομη εξάσκηση, στην επίτευξη ατομικών στόχων, στην χρήση τεχνικών αυτοενίσχυσης, στην αυτοαξιολόγηση, καθώς και στη βελτίωση της προσωπικής απόδοσης.

2.2 Η αυτο-ρύθμιση της μάθησης

Η αυτο-ρύθμιση είναι μια ευρέως διαδεδομένη έννοια στην γνωστική, εκπαιδευτική, κλινική, κοινωνική, αναπτυξιακή ψυχολογία, και στην ψυχολογία της προσωπικότητας. Αν και χρησιμοποιείται συχνά σε όλες τις μορφές της ψυχολογίας, δεν υπάρχει κάποιος ενιαίος ορισμός, αλλά ούτε κάποιος κοινός τρόπος λειτουργίας της. Μάλιστα η έννοια της αυτο-ρύθμισης φαίνεται να απαντάται και με άλλους όρους, όπως βούληση, αυτο-έλεγχος, έλεγχος δράσης κ.ά. Η αυτο-ρύθμιση αναφέρεται προσωπικά στο κάθε άτομο και στην προσπάθειά του να συγκεραστεί με το περιβάλλον, συνδυάζοντας τις εμπειρίες και τις προσδοκίες του για το μέλλον, μέσω χρήσης στρατηγικών και κινήτρων.

Η αυτο-ρύθμιση της μάθησης είναι μία θεωρία, αλλά και ένας τομέας έρευνας, που εμφανίστηκε στα μέσα της δεκαετίας του 1980, μελετώντας την εφαρμογή της στο περιβάλλον της εκπαίδευσης, ακολουθώντας την αρχή ότι η μάθηση αποτελεί μία ενεργή και εποικοδομητική διαδικασία μέσα από την οποία οι μαθητές μπορούν να ελέγξουν τις δικές τους διαδικασίες μάθησης. Πάνω σ' αυτό το θεωρητικό πλαίσιο βασίστηκε ο Zimmerman (1990), που θεώρησε ότι είναι ιδιαίτερα σημαντικό να επισημανθεί ότι η αυτο-ρύθμιση δεν είναι απλά μία νοητική ικανότητα, ούτε μία ικανότητα που συνδέεται με συγκεκριμένη μαθησιακή απόδοση.

Για τον ίδιο, η αυτο-ρύθμιση είναι μία αυτο-κατευθυνόμενη διαδικασία, όπου οι μαθητές μπορούν να προσαρμόζουν και να τροποποιούν τις νοητικές τους ικανότητες, σε δεξιότητες που συνδέονται με την δραστηριότητα που ασκείται σε συγκεκριμένο πλαίσιο. Μέσα από αυτό το θεωρητικό πλαίσιο, η μάθηση φαίνεται να επιδρά δυναμικά στους μαθητές. Αυτό διαφαίνεται και στα αποτελέσματα των ερευνών, όπου οι αυτο-ρυθμιζόμενοι μαθητές αποδεικνύουν ότι προσεγγίζουν τις σχολικές δραστηριότητες με επιμέλεια, αυτοπεποίθηση κι έναν «επιχειρηματικό» τρόπο σκέψης, στις εκάστοτε χρονικές φάσεις και χρησιμοποιώντας ένα ευρύ φάσμα μεθόδων (Zimmermann, 2001).

Ένας γενικός κανόνας θα μπορούσε να ορίσει την αυτο-ρύθμιση ως την ικανότητα του ατόμου να παρακολουθεί, να τροποποιεί και να ελέγχει τη συμπεριφορά, το γινώσκειν, και το θυμικό του, καθώς και το περιβάλλον, αν χρειάζεται, προκειμένου να πετύχει έναν στόχο (Efklides, Niemivirta, & Yamauchi, 2002). Κατά τη διάρκεια της αυτο-ρύθμισης της μάθησης, ο μαθητής παρεμβαίνει ενσυνείδητα στη μεθοδική διαδικασία της διδασκαλίας του πώς μαθαίνει, ενώ στη συνέχεια τη μεταβάλλει ώστε να επιτευχθεί το επιθυμητό γι' αυτόν αποτέλεσμα. Η αυτο-ρύθμιση, λοιπόν, αφορά τη συνειδητή τροποποίηση της συμπεριφοράς από το ίδιο το άτομο προκειμένου να επιτύχει τον προσωπικό του στόχο. Άλλωστε, βασική προϋπόθεση της αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης αποτελεί η χρήση της μεταγνώσης, ενώ ένας καθοριστικός παράγοντάς της είναι τα κίνητρα, τα οποία συνδέουν την αυτοαντίληψη με την αυτο-ρύθμιση. Η επιτυχής αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση βασίζεται στη γνώση, στη μεταγνώση και στο κίνητρο.

Η χρήση των κινήτρων κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική στην αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση, καθώς η αυτο-ρύθμιση των κινήτρων αποτελεί ένα βασικό παράγοντα της αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης γενικότερα, ενώ η ικανότητα των μαθητών να ελέγχουν τα προσωπικά τους κίνητρα, έχει ισχυρή επίδραση στην επίδοση και τη μάθηση. Αυτο-ρύθμιση των κινήτρων ονομάζεται η διαδικασία που ακολουθεί ο μαθητής, ώστε να παράξει, να

διατηρήσει και να τροφοδοτήσει τη θέλησή του για προσπάθεια, σχετικά με την ολοκλήρωση μιας συγκεκριμένης δραστηριότητας/ δεξιότητας ή για την εκπλήρωση ενός προσωπικού στόχου.

Αυτή η μορφή αυτο-ρύθμισης, αφορά την ενσυνείδητη παρέμβαση και τη διαχείριση των συναισθημάτων και της θέλησης, που δημιουργούνται κατά τη διαδικασία της μάθησης. Όσον αφορά τη συμπεριφορά, η αυτο-ρύθμιση των κινήτρων περιλαμβάνει σκέψεις, πράξεις και συμπεριφορές, στις οποίες οι μαθητές επιδεικνύουν υπομονή προκειμένου να επιτύχουν στην προσπάθειά τους. Επομένως, η λειτουργία της αυτο-ρύθμισης των κινήτρων αποτελεί ένα μέρος της αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης, αλλά διαφέρει εννοιολογικά από άλλους παράγοντες όπως τα κίνητρα, η βούληση και η μεταγνώση.

Η αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση περιλαμβάνει δύο κυρίως συνιστώσες: τη μεταγνωστική ρύθμιση, που αναφέρεται στις γνωστικές και μεταγνωστικές γνώσεις και στρατηγικές, στο σχεδιασμό και την αξιολόγηση των ικανοτήτων, καθώς και στη συναισθηματική ρύθμιση που περιλαμβάνει κινητήριες και βουλευτικές στρατηγικές που διασφαλίζουν την ολοκλήρωση ενός καθήκοντος. Όσον αφορά τη βούληση, πρόκειται για τις συνειδητά στρατηγικές μάθησης που χρησιμοποιεί ο ίδιος ο μαθητής, για να επιτύχει ένα αποτέλεσμα, το οποίο είναι αποδεκτό γι' αυτόν, ιδιαίτερα σε περιπτώσεις που δυσκολεύουν την επίτευξη του στόχου του. Η βούληση ξεκινά αφού ολοκληρωθεί η δράση των κινήτρων και αφού δηλωθεί η πρόθεση για δράση ενός συγκεκριμένου στόχου.

Η αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση (Zimmerman, 1998) θεωρείται μια πολυδιάστατη διεργασία, που προϋποθέτει συντονισμό και αλληλεπίδραση μεταξύ προσωπικών (γνωστικών, θυμικών και βουλευτικών) συμπεριφορικών και περιβαλλοντικών στοιχείων. Η αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση αναφέρεται σε συγκεκριμένους τρόπους με τους οποίους οι μαθητές αναλαμβάνουν τον έλεγχο της μάθησής τους. Ακόμη, οι Schunk και Zimmerman (1998) ορίζουν την αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση ως τη μάθηση που συντελείται σε μεγάλο

βαθμό υπό την επίδραση αυτοπαραγόμενων σκέψεων, συναισθημάτων, στρατηγικών και συμπεριφορών του μαθητή οι οποίες, είναι προσανατολισμένες στην επίτευξη των στόχων. Η αυτο-ρύθμιση της μάθησης, λοιπόν, αποτελεί μέρος της αυτο-ρύθμισης της συμπεριφοράς, έχει ως αρχή την πρώτη σχολική ηλικία και αναφέρεται στις ενέργειες που ξεκινούν οι μαθητές για να παρακολουθούν και να ελέγχουν μόνοι την πρόοδό τους. Η αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση, χαρακτηρίζει ιδιαίτερα τους μεγαλύτερους σε ηλικία μαθητές, οι οποίοι επιδιώκουν τη διεύρυνση των γνώσεων και των δεξιοτήτων τους.

Συμπερασματικά, η αυτο-ρύθμιση της μάθησης αναφέρεται στις προσανατολισμένες σε συγκεκριμένο στόχο ενέργειες, στις οποίες προβαίνει ένας μαθητής προκειμένου να αποκτήσει γνώσεις και δεξιότητες χωρίς να βασίζεται σε άλλους. Οι αυτο-ρυθμιστικές δεξιότητες ή στρατηγικές βοηθούν το μαθητή να θέτει τους κατάλληλους μαθησιακούς στόχους, να παρακολουθεί και να αξιολογεί τη μάθησή του, να διαχειρίζεται το διαθέσιμο χρόνο και να διαθέτει κίνητρα μάθησης. Η ανάπτυξη των δεξιοτήτων αυτών, είναι μείζον θέμα της έρευνας, καθώς έχει αποδειχθεί ότι οι χαμηλού επιπέδου αυτο-ρυθμιζόμενοι μαθητές αξιοποιούν λιγότερες αυτο-ρυθμιστικές στρατηγικές και ότι οι στρατηγικές αυτές, μπορούν να διδαχθούν στους συγκεκριμένους μαθητές (Zimmerman & Kitsantas, 1999).

2.3 Το κυκλικό μοντέλο αυτο-ρύθμισης της μάθησης

Ο Zimmerman για την ανάπτυξη της αυτο-ρύθμισης πρότεινε δύο μοντέλα. Αρχικά, ο Zimmerman (1998), υποστήριξε ότι η αυτο-ρύθμιση της μάθησης περιλαμβάνει τρεις κυκλικά επαναλαμβανόμενες φάσεις. Στην πρώτη φάση, που ονομάζεται φάση της πρόνοιας, περιλαμβάνονται οι πεποιθήσεις και οι στάσεις που έχουν τα άτομα για μια δεξιότητα, πριν όμως ασχοληθούν και εξασκηθούν σ' αυτή. Στη δεύτερη φάση, που είναι η φάση της απόδοσης, της συμπεριφοράς ή του βουλευτικού ελέγχου, περιλαμβάνονται οι διαδικασίες του

αυτο-ελέγχου και της αυτο-παρακολούθησης, που ως σκοπό τους έχουν να μεγιστοποιήσουν τη μάθηση και την απόδοση των μαθητών, μέσα από την χρήση στρατηγικών και τεχνικών, όπως αυτο-ομιλία και νοερή απεικόνιση.

Ενώ στην τρίτη και τελευταία φάση, που ονομάζεται φάση του αυτο-αναλογισμού, ο μαθητής επεξεργάζεται τις πληροφορίες που έλαβε κατά τη δεύτερη φάση του μοντέλου, και αυτοαξιολογεί τον εαυτό του συγκρίνοντας την απόδοσή του, είτε με κάποιο κριτήριο που διδάχθηκε είτε με την προηγούμενη επίδοσή του. Οι προαναφερθείσες φάσεις αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, η καθεμία αλληλοεξαρτάται από την προηγούμενη και αποτελεί κομμάτι της επόμενης. Η χρονική διάρκεια της κάθε φάσης αυτού του κυκλικού μοντέλου, εξαρτάται από διάφορους παράγοντες, όπως οι στόχοι του μαθητή, η ανατροφοδότηση και άλλες διαδικασίες που αφορούν την αυτο-ρύθμιση.

Στα πλαίσια του κυκλικού μοντέλου αυτο-ρύθμισης, λοιπόν, οι μαθητές εξασκούνται λαμβάνοντας ανατροφοδότηση, θέτουν ατομικούς στόχους απόδοσης, επιλέγουν στρατηγικές, ελέγχουν την πρόοδο τους, αυτοαξιολογούν την προσπάθειά τους, κι αυτό φαίνεται να τους δίνει ένα αίσθημα ελέγχου ολόκληρης της διαδικασίας μάθησης, ενώ παράλληλα αναπτύσσουν την κριτική τους σκέψη. Δηλαδή, πρόκειται για μια πολυδιάστατη διεργασία, που εμπερικλείει τη συνέργεια και το συντονισμό προσωπικών, συμπεριφορικών αλλά και περιβαλλοντικών στοιχείων.

2.4 Το μοντέλο των τεσσάρων επιπέδων ανάπτυξης της αυτο-ρύθμισης

Εξελίσσοντας το κυκλικό μοντέλο, ο Zimmerman (2000), υποστήριξε ότι οι δεξιότητες της αυτο-ρύθμισης μπορούν να αναπτυχθούν στους μαθητές, αν η διδασκαλία αυτών στηριχθεί σε τέσσερα επίπεδα. Έτσι, ανέπτυξε το μοντέλο των τεσσάρων διαδοχικών

επιπέδων για την ανάπτυξη της αυτο-ρύθμισης της μάθησης. Στο πρώτο επίπεδο, που ονομάζεται παρατήρηση, οι μαθητές παρακολουθούν την εκτέλεση μιας δεξιότητας από τον καθηγητή φυσικής αγωγής, ενώ παράλληλα λαμβάνουν λεκτικές οδηγίες για τα βασικά σημεία της. Στο δεύτερο επίπεδο, της προσομοίωσης, οι μαθητές προσομοιώνουν το πρότυπο - μοντέλο της δεξιότητας που παρατήρησαν στο πρώτο επίπεδο, και ασκούνται με βάση αυτό, λαμβάνοντας συγχρόνως ανατροφοδότηση και υποστήριξη (π.χ. ενίσχυση και επιβράβευση σωστής τεχνικής) από τον καθηγητή φυσικής αγωγής, για να διορθώσουν πιθανά λάθη.

Στο επίπεδο του αυτο-ελέγχου, που είναι το τρίτο κατά σειρά επίπεδο, οι μαθητές ασκούνται για να αυτοματοποιήσουν τη δεξιότητα, θέτοντας προσωπικούς στόχους διαδικασίας, ενώ αυτο-παρακολουθούν την απόδοσή τους και εστιάζουν στα βασικά σημεία της δεξιότητας. Σ' αυτή τη φάση της αυτόνομης εξάσκησης, οι μαθητές ενδιαφέρονται για τη βελτίωση της τεχνικής και όχι για καλύτερη ατομική επίδοση. Στο τέταρτο επίπεδο της αυτο-ρύθμισης, οι μαθητές γνωρίζοντας ήδη καλά τη δεξιότητα και τα βασικά σημεία της, και έχοντας αυτοματοποιήσει την κίνηση, ασκούνται σε μεταβαλλόμενες καταστάσεις για να βελτιώσουν της απόδοσής τους. Οι μαθητές, που διδάσκονται μια δεξιότητα και ασκούνται για την εκμάθησή της, σύμφωνα με αυτά τα τέσσερα διαδοχικά επίπεδα, μαθαίνουν τη δεξιότητα πιο αποτελεσματικά.

2.5 Πλεονεκτήματα χρήσης μοντέλου και ο ρόλος μαθητή - καθηγητή

Το μοντέλο της αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης που αναφέρθηκε παραπάνω παρουσιάζει σημαντικά πλεονεκτήματα. Κατ' αρχήν, βοηθάει τους μαθητές να καθορίζουν στόχους και να χρησιμοποιούν στρατηγικές μάθησης. Ακόμη, τους βοηθά να ελέγχουν την πρόοδό τους, αλλά και να προσαρμόζουν τις στρατηγικές τους. Επιπλέον, συμβάλλει στη

μάθηση και στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών, καθώς παρέχει στους μαθητές μια αίσθηση προσωπικού ελέγχου της όλης διαδικασίας. Τέλος, «τοποθετεί» το μαθητή στο μέσο της εκπαιδευτικής διδασκαλίας και συμβάλλει στην ενεργή συμμετοχή του μαθητή, η οποία αποτελεί τη βασική προϋπόθεση για κάθε μαθησιακή διαδικασία νέας μεθόδου διδασκαλίας, στη σύγχρονη διδακτική.

Όσον αφορά τη συμπεριφορά των μαθητών μετά τη διδασκαλία του μοντέλου, οι αυτο-ρυθμιζόμενοι μαθητές, έχουν κατακτήσει την ικανότητα να προσαρμόζονται, να δείχνουν επιμονή σε απαιτητικές δραστηριότητες, καθώς επίσης να θέτουν και να επιτυγχάνουν προσωπικούς στόχους. Επιπλέον, έχουν μάθει να ελέγχουν τον τρόπο της μάθησης, τις γνώσεις τους, να χρησιμοποιούν τεχνικές αυτοενίσχυσης, αλλά και να παράγουν εσωτερική ανατροφοδότηση. Επιπρόσθετα, οι μαθητές που ακολουθούν τα διαδοχικά επίπεδα του μοντέλου, διαθέτουν την εμπειρία να τροποποιούν τη μαθησιακή τους συμπεριφορά και δεσμεύονται στην προσωπική προσπάθεια, εξασκούμενοι στις δεξιότητες που διδάσκονται και στα βασικά σημεία τεχνικής αυτών.

Οι μαθητές για να κατακτήσουν τους στόχους τους και να θεωρηθούν επιτυχημένοι, χρησιμοποιούν τις στρατηγικές που αναφέρονται στην αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση. Αρχικά, πρόκειται για τις ατομικές στρατηγικές, που αναφέρονται στους τρόπους με τους οποίους ο μαθητής εμπλέκεται, οργανώνει αλλά και μεταφράζει μια πληροφορία. Έπειτα, πρόκειται για τις στρατηγικές συμπεριφοράς που περικλείουν τις δράσεις του μαθητή (αυτοαξιολόγηση και αυτοενίσχυση), ενώ στην τρίτη κατηγορία, που ονομάζεται περιβαλλοντικές στρατηγικές εμπίπτουν οι τρόποι με τους οποίους ο μαθητής αναζητά βοήθεια, πληροφορίες και δομεί το φυσικό περιβάλλον μελέτης. Εφαρμόζοντας, λοιπόν, την αυτο-ρύθμιση στη μάθηση, ο μαθητής παρακολουθεί και διαφοροποιεί όχι μόνο τη συμπεριφορά του, αλλά και τις γνωστικές του ικανότητες.

Αλλά και ο ρόλος του καθηγητή φυσικής αγωγής είναι ιδιαίτερα σημαντικός. Κι αυτό επειδή, χωρίς την παρουσία του αλλά και τις γνώσεις του, όσον αφορά στο συγκεκριμένο μοντέλο, δεν είναι δυνατό οι μαθητές να φτάσουν στη μάθηση. Ο δάσκαλος, λοιπόν, πρέπει να είναι αρωγός της προσπάθειας που καταβάλλουν οι μαθητές του. Ακόμη, πρέπει να τους υποστηρίζει και να παρέχει σωστή, λεπτομερή και καθοδηγητική ανατροφοδότηση σ' αυτούς. Επιπλέον, θα πρέπει να τους διδάξει τη μαθησιακή διαδικασία σταδιακά και τη χρησιμότητα των στρατηγικών μάθησης. Έτσι, οι μαθητές θα κατανοήσουν καλύτερα το μάθημα, και θα οδηγηθούν στην ανάπτυξη της αυτο-ρύθμισης της μάθησης.

Ωστόσο, πρέπει να σημειωθεί, ότι η διδαχή της αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης από μέρους των καθηγητών φυσικής αγωγής, όσο και η αποδοχή και κατανόηση από τους μαθητές τους δεν είναι εύκολη υπόθεση. Απαραίτητη προϋπόθεση, είναι η προσωπική θέληση αλλά και η υπεύθυνη στάση για το σωστό σχεδιασμό και τη δομή του μαθήματος. Άλλωστε, η διαδικασία για την αποτελεσματική στήριξη των μαθητών, όπως επίσης, η αναφορά στο τι είναι, πως χρησιμοποιείται, και πως αναπτύσσεται η αυτο-ρύθμιση, απαιτεί χρόνο, επιμονή και θετική διάθεση.

2.6 Σχετικές έρευνες για την αυτο-ρύθμιση της μάθησης

Από τη δεκαετία του 1980, ο Zimmerman είχε διεξάγει και δημοσίευσε μεγάλο μέρος ερευνών που επικύρωναν πολλές αρχές της κοινωνικής γνωστικής θεωρίας του. Το σημαντικότερο κομμάτι αυτών των ερευνών, ανέφερε ότι παρατηρώντας τους άλλους, τα άτομα θα μπορούσαν να αποκτήσουν νέες δεξιότητες και στρατηγικές που δεν ήταν αντίγραφα των συμπεριφορών που παρατηρούσαν, αλλά προσαρμογή μέρους αυτών των συμπεριφορών, αντανακλώντας σε κάποιο βαθμό αυτά που είχαν παρατηρηθεί από τους ίδιους.

Ακολουθώντας τα μοντέλα της αυτο-ρύθμισης της μάθησης, διεξήχθησαν έρευνες για να διερευνηθεί η χρησιμότητάς τους στην ανάπτυξη της αυτο-ρύθμισης στο μάθημα της φυσικής αγωγής. Αρχικά, σε έρευνα των Zimmerman και Kitsantas (1997), εξετάστηκε η αποτελεσματικότητα της μετάβασης από το επίπεδο του αυτο-ελέγχου (τρίτο επίπεδο) στο επίπεδο της αυτο-ρύθμισης (τέταρτο επίπεδο), όσον αφορά την ανάπτυξη της αυτο-ρύθμισης, σε μαθήτριες γυμνασίου. Στην έρευνα συμμετείχαν οκτώ πειραματικές ομάδες με διαφορετικούς τύπους στόχων η καθεμία, καθώς και μία ομάδα ελέγχου, και ασκήθηκαν στη ρίψη βέλους. Οι μαθήτριες που ανήκαν στην ομάδα που έθεσε στόχους διαδικασίας, φάνηκε να έχουν την υψηλότερη απόδοση, μετά τη διδασχή του πως μπορούν να τους μετατρέψουν σε στόχους απόδοσης. Επιπλέον, η χρήση της αυτοκαταγραφής είχε θετική επίδραση στα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας.

Η επόμενη έρευνα των Kitsantas, Zimmerman και Cleary (2000) έγινε σε μαθήτριες που για τους σκοπούς της έρευνας χωρίστηκαν σε δύο ομάδες. Η πρώτη ομάδα παρακολουθούσε ένα μοντέλο που εκτελούσε τη δεξιότητα ρίψης βέλους με ορθή τεχνική, ενώ η δεύτερη ομάδα παρακολουθούσε ένα μοντέλο που εκτελούσε την ίδια δεξιότητα με λάθη, τα οποία διόρθωνε μέχρι να επιτύχει την τέλεια κίνηση τεχνικής. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθήτριες που παρατήρησαν το δεύτερο μοντέλο και διδάχθηκαν στο να εντοπίζουν τα λάθη και να τα διορθώνουν, απέδωσαν καλύτερα στη ρίψη βέλους και παρουσίασαν μεγαλύτερη βαθμολογία στα επίπεδα ικανοποίησης, αυτο-αποτελεσματικότητας και εσωτερικού ενδιαφέροντος για την δραστηριότητα, σε σχέση με τις μαθήτριες που παρατήρησαν το πρώτο μοντέλο και ασκήθηκαν μιμούμενες αυτή την κίνηση. Ο παράγοντας ανατροφοδότηση, που χρησιμοποιήθηκε, είχε θετική επίδραση και στις δύο ομάδες.

Άλλη μια έρευνα που αφορούσε την ίδια δεξιότητα, έδειξε ότι ο καθορισμός στόχων διαδικασίας και η χρήση της αυτοκαταγραφής, βελτίωσε την επίδοση των μαθητών, και είχε

θετικά αποτελέσματα στην αυτο-αποτελεσματικότητα, την ικανοποίηση και το εσωτερικό ενδιαφέρον (Zimmerman & Kitsantas, 1996). Στις ίδιες μεταβλητές βρέθηκαν παρόμοια αποτελέσματα, σε έρευνα που έγινε και συνδύαζε τον καθορισμό στόχων, την χρήση στρατηγικής αυτο-ελέγχου και της αυτοαξιολόγησης στη ρίψη βέλους (Kitsantas & Zimmerman, 1998). Ακόμη και μια έρευνα που περιλάμβανε την γραφική αναπαράσταση των αποτελεσμάτων της απόδοσης των συμμετεχόντων στην ίδια δεξιότητα, φάνηκε να βελτιώνει την απόδοση των φοιτητών (Kitsantas & Zimmerman, 2006).

Η ανάπτυξη της αυτο-ρύθμισης, όμως, μελετήθηκε και σε δεξιότητες άλλων αθλημάτων, για να αποδείξει τα οφέλη της. Σε έρευνα των Cleary, Zimmerman και Keating (2006), οι φοιτητές που συμμετείχαν, διδάχθηκαν το σουτ στην καλαθοσφαίριση. Τα αποτελέσματα έδειξαν, ότι οι φοιτητές που ακολούθησαν το κυκλικό μοντέλο των τριών φάσεων, είχαν υψηλότερη ευστοχία στις ελεύθερες βολές σε σύγκριση με τους φοιτητές που διδάχθηκαν μόνο την πρώτη ή τις δύο πρώτες φάσεις του μοντέλου.

Άλλος ένας παράγοντας που φαίνεται να επηρεάζει την επιλογή και την χρήση των διαδικασιών της αυτο-ρύθμισης, είναι το επίπεδο εμπειρίας των μαθητών σε κάθε άθλημα (Geary, 2009). Συγκεκριμένα, σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε για το άθλημα της καλαθοσφαίρισης, βρέθηκε ότι οι μαθητές που γνώριζαν καλά το άθλημα, έθεταν συγκεκριμένους στόχους και ακολουθούσαν ένα προσωπικό πλάνο εξάσκησης, εμφάνισαν μεγαλύτερα ποσοστά αυτο-αποτελεσματικότητας, ενώ θεωρούσαν ότι οι αποτυχημένες βολές οφείλονταν σε λάθη τεχνικής. Ακόμη και σε έρευνα που έγινε στο άθλημα της πετοσφαίρισης (Kitsantas & Zimmerman, 2002), βρέθηκε ότι η χρήση των διαδικασιών αυτο-ρύθμισης, προέβλεπε αποτελεσματικότερα την επιτυχία στο σερβίς, σε σχέση με τους παράγοντες, γνώση της τεχνικής και χρόνια εμπειρίας.

Για τη μαθησιακή διαδικασία ανάπτυξης της αυτο-ρύθμισης αθλητικών και κινητικών δεξιοτήτων, ενδιαφέρθηκε ιδιαίτερα και θέλησε να μελετήσει, το εργαστήριο Ψυχολογίας της Άσκησης και Ποιότητας Ζωής, της Σχολής Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Οι έρευνες που διεξήχθησαν, μελέτησαν την επίδραση των διαδικασιών αυτο-ρύθμισης του κυκλικού μοντέλου, αλλά και του μοντέλου των τεσσάρων διαδοχικών επιπέδων ανάπτυξης της αυτο-ρύθμισης της μάθησης (Goudas, Kolovelonis, & Dermitzaki, 2013; Κολοβελώνης, 2011; Kolovelonis & Goudas, 2013).

Η έρευνα των Kolovelonis, Goudas, και Dermitzaki (2010) εστιάστηκε στη μετάβαση από το δεύτερο (επίπεδο της προσομοίωσης) στο τρίτο επίπεδο (του αυτο-ελέγχου) ανάπτυξης της αυτο-ρύθμισης. Οι μαθητές που συμμετείχαν σ' αυτή τη μελέτη, βελτίωσαν την απόδοσή τους στη ρίψη βέλους, μετά τη διαδοχική ακολουθία κάποιων φάσεων. Αρχικά, λαμβάνοντας ανατροφοδότηση, έπειτα καθορίζοντας στόχους για τη βελτίωση της τεχνικής και τέλος καταγράφοντας την απόδοσή τους οι ίδιοι. Οι μαθητές της ομάδας ελέγχου, δεν κατάφεραν να επιτύχουν την απόδοση στον ίδιο βαθμό, καθώς έκαναν απλή εξάσκηση της δεξιότητας.

Η επόμενη έρευνα των Kolovelonis, Goudas, Hassandra και Dermitzaki (2012) πραγματοποιήθηκε στο χώρο δημοτικών σχολείων. Σκοπός της έρευνας ήταν οι μαθητές να διδαχθούν και να αξιολογηθούν στην τρίπλα στην καλαθοσφαίριση. Η εξάσκηση της δεξιότητας, έγινε αρχικά με την παροχή ανατροφοδότησης από τον καθηγητή φυσικής αγωγής, και έπειτα θέτοντας στόχο ως προς τη βελτίωση της τεχνικής με παράλληλη παρακολούθηση της απόδοσης από τους ίδιους τους μαθητές. Οι μαθητές ασκήθηκαν σε ομάδες των τεσσάρων ατόμων και αξιολογήθηκαν δύο φορές, μία στην αρχή και μία στο τέλος του μαθήματος. Τα αποτελέσματα έδειξαν σημαντική βελτίωση των αποτελεσμάτων της τελικής μέτρησης σε σύγκριση με την αρχική. Οι μαθητές της ομάδας ελέγχου

ασκήθηκαν χωρίς ενίσχυση ή άλλη βοηθητική μαθησιακή διαδικασία, με αποτέλεσμα τη μη βελτίωση της απόδοσής τους.

Η έρευνα που ακολούθησε ήταν των Kolovelonis, Goudas, Dermitzaki και Kitsantas (2013) και αφορούσε την ίδια δεξιότητα (τρίπλα στην καλαθοσφαίριση). Η μελέτη εξέτασε την αποτελεσματικότητα όσον αφορά το συνδυασμό του καθορισμού στόχου διαδικασίας που ήταν η βελτίωση της τεχνικής, με την παροχή ανατροφοδότησης στο επίπεδο της προσομοίωσης (δεύτερο επίπεδο ανάπτυξης της αυτο-ρύθμισης), ενώ ασκήθηκαν και με το στυλ του αυτο-ελέγχου, που αναφέρεται στην αυτόνομη εξάσκηση (τρίτο επίπεδο ανάπτυξης της αυτο-ρύθμισης). Και τα δύο στυλ διδασκαλίας είχαν θετική επίδραση στην απόδοση της δεξιότητας από τους μαθητές. Επιπλέον, εξετάστηκε η ακρίβεια καταγραφής των μαθητών που χρησιμοποίησαν αυτά τα στυλ διδασκαλίας, όπου φάνηκε να βρίσκεται σε μέτρια επίπεδα, ενώ η τάση των μαθητών αυτής της ηλικίας είναι η υπερεκτίμηση των προσδοκιών της προσωπικής τους απόδοσης. Επιπλέον, οι μαθητές που δέχθηκαν τη λεπτομερέστερη ανατροφοδότηση για τη διόρθωση λαθών, είχαν μεγαλύτερη απόδοση σε σύγκριση με τους συμμαθητές τους.

Οι έρευνες που ακολούθησαν μελέτησαν την επίδραση των διαδικασιών της αυτο-ρύθμισης στην απόδοση των μαθητών (Kolovelonis, Goudas, & Dermitzaki, 2011a). Συγκεκριμένα, ο καθορισμός στόχων διαδικασίας αλλά και απόδοσης, όπως επίσης και ο συνδυασμός αυτών, είχε θετική επίδραση στην απόδοση της προσπάθειας των μαθητών. Δηλαδή, αποδείχθηκε ότι οι μαθητές που παρακολουθούσαν και κατέγραφαν την επίδοσή τους, είχαν υψηλότερη επίδοση σε σύγκριση με όσους δεν ακολούθησαν το ίδιο πρωτόκολλο. Ακόμη, φάνηκε ότι οι μαθητές που έθεταν στόχους μάθησης ή απόδοσης, απέδιδαν τη μη ευστοχία της ρίψης βέλους σε λάθη τεχνικής, ενώ δήλωναν πρόθυμοι να βελτιώσουν την τεχνική τους στις επόμενες προσπάθειες.

Η επόμενη μελέτη (Kolovelonis, Goudas, & Dermitzaki, 2012) συνδύασε τον καθορισμό στόχων και την αυτο-ομιλία στη ρίψη βέλους. Οι συμμετέχοντες σ' αυτή την έρευνα, θέτοντας μαθησιακούς στόχους και χρησιμοποιώντας την αυτο-ομιλία (η λέξη κλειδί ήταν «τεντώνω»), σημείωσαν υψηλότερα σκορ στην απόδοση, απ' ό,τι οι μαθητές που δεν έκαναν χρήση αυτής. Σε άλλη έρευνα, εξετάστηκε η χρήση της τεχνικής και της παρακινητικής αυτο-ομιλίας, στην πάσα στήθους στην καλαθοσφαίριση. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η χρήση και των δύο ήταν εξίσου αποτελεσματική, αν και ήταν μια δεξιότητα που απαιτούσε ακρίβεια στην εκτέλεση. Αντίθετα, σε δοκιμασία που σχετίζονταν με αντοχή και δύναμη, η χρήση της παρακινητικής αυτο-ομιλίας ήταν αποτελεσματικότερη από την τεχνική της αυτο-ομιλίας (Kolovelonis, Goudas, & Dermitzaki, 2011b).

Τελειώνοντας, η έρευνα των Kolovelonis και Goudas (2012) εξέτασε την επίδραση του στυλ διδασκαλίας στην εκμάθηση της πάσας στήθους. Οι μαθητές ασκήθηκαν σε ζευγάρια (αμοιβαίο στυλ) αλλάζοντας μεταξύ τους, τους ρόλους καθηγητή - μαθητή, με ταυτόχρονη παροχή ανατροφοδότησης. Οι μαθητές της πειραματικής ομάδας εξασκήθηκαν, αρχικά λαμβάνοντας ανατροφοδότηση για την απόδοσή τους από τον καθηγητή, και στη συνέχεια παρακολουθώντας την προσπάθειά τους, κατέγραφαν μόνοι την απόδοσή τους. Αναλύοντας τα αποτελέσματα, βρέθηκε ότι οι μαθητές βελτίωσαν την απόδοσή τους, στην τελική μέτρηση σε σύγκριση με την αρχική στη δεξιότητα της τρίπλας, αποδεικνύοντας τη σημαντικότητα της διαδοχικής μετάβασης από την υποστηρικτική στην αυτόνομη εξάσκηση. Αντίθετα, οι μαθητές της ομάδας ελέγχου που έκαναν απλή εξάσκηση, δεν εμφάνισαν τα ίδια ποσοστά βελτίωσης.

Τα αποτελέσματα των παραπάνω ερευνών δείχνουν ότι η ανάπτυξη της αυτο-ρύθμισης της μάθησης συνδέεται με θετικά μαθησιακά αποτελέσματα στο μάθημα της φυσικής αγωγής. Επίσης, φαίνεται ότι το μοντέλο των τεσσάρων επιπέδων αυτο-ρύθμισης

της μάθησης αποτελεί μια αποτελεσματική διδακτική προσέγγιση για τη διδασκαλία αθλητικών και κινητικών δεξιοτήτων στο μάθημα της φυσικής αγωγής.

2.7 Θεωρία στόχων επίτευξης

Σύμφωνα με τη θεωρία των στόχων επίτευξης, οι λόγοι για τους οποίους ένα άτομο ξεκινά να ασχολείται και να εμπλέκεται σε μια δραστηριότητα, ή αναλαμβάνει τη διεκπεραίωση ενός έργου ή μιας εργασίας, είναι διαφορετικοί για τον καθένα και έχουν ιδιαίτερη σημασία. Οι στόχοι που καθορίζονται από τα ίδια τα άτομα, υιοθετούνται από αυτά και ονομάζονται προσωπικοί προσανατολισμοί, ενώ λειτουργούν διαφορετικά ως προς τον τρόπο με τον οποίο, βιώνουν και αντιλαμβάνονται την προσωπική τους απόδοση σε ένα περιβάλλον επίτευξης, όπως είναι το σχολείο ή ο χώρος του αθλητισμού γενικά (Nicholls, 1984; Ames, 1984; Dweck, 1986).

Οι προσανατολισμοί στόχων χωρίζονται σε δύο κατηγορίες. Πρόκειται για τον προσωπικό προσανατολισμό στο «εγώ» (Nicholls, 1989) ή αλλιώς στην «επίδοση» (Dweck, 1986; Ames, 1984) και για τον προσωπικό προσανατολισμό στη «δουλειά» (Nicholls, 1989) ή αλλιώς στη «μάθηση» (Dweck, 1986) , ή στην «προσωπική βελτίωση» (Ames, 1992).

Τα άτομα που εμπίπτουν στην πρώτη κατηγορία, έχουν ως στόχο τους την επίδειξη ικανότητας, και την υπεροχή ανάμεσα στους υπόλοιπους συμμετέχοντες. Θέτουν στόχους για «απόδοση», επιδιώκοντας να κερδίσουν θετικές κριτικές από τους άλλους, ενώ προσπαθούν να αποφύγουν τις αρνητικές. Γι' αυτό το λόγο, πολλές φορές, καταλήγουν να επιλέγουν εύκολους στόχους, φοβούμενοι την πιθανή αποτυχία. Αντίθετα, όμως, όταν νοιώθουν σίγουροι για τον εαυτό τους, επιλέγουν δύσκολους στόχους, ώστε να φανεί η υπεροχή τους.

Η επιτυχία ή η αποτυχία, λοιπόν, που καθορίζεται με βάση την προσωπική επίδοση σε σύγκριση με την επίδοση των άλλων, ονομάζεται προσανατολισμός στο «εγώ».

Αντίθετα, τα άτομα που έχουν ως στόχο τους, την προσωπική βελτίωση, χωρίς να ενδιαφέρονται για σύγκριση των ίδιων με τους άλλους, εμπίπτουν στη δεύτερη κατηγορία. Σκοπός τους είναι η ανάπτυξη των ικανοτήτων τους, αλλά και η απόκτηση γνώσεων σε νέες δεξιότητες (Dweck, 1999). Επιπλέον, ενδιαφέρονται να θέτουν μαθησιακούς στόχους, ενώ η αξιολόγηση της επίδοσης γίνεται με γνώμονα την προσωπική βελτίωση και τη μάθηση (Nicholls, 1989).

Τα άτομα της πρώτης κατηγορίας (που είναι προσανατολισμένα στο «εγώ») θεωρούν επίσης, ότι η ικανότητα και η προσπάθεια είναι εντελώς διαφορετικές αιτίες αποτελεσμάτων, ενώ τα άτομα που ανήκουν στη δεύτερη κατηγορία (που είναι προσανατολισμένα στη «δουλειά») πιστεύουν ότι η βελτίωση είναι αποτέλεσμα της προσπάθειας και προϋποθέτει την παρουσία ικανότητας.

Αυτό φυσικά δε σημαίνει ότι τα άτομα γεννιούνται ανήκοντας σε μια απ' τις δύο κατηγορίες. Πρόκειται για τις πληροφορίες που λαμβάνει το άτομο για την απόδοση του, σε συγκεκριμένες δραστηριότητες, ενώ η ένταξή του στην κατηγορία προσανατολισμός στο «έργο» ή στο «εγώ», αναφέρεται στην προδιάθεση του ατόμου να υιοθετήσει τον έναν ή τον άλλον προσανατολισμό σε συγκεκριμένες καταστάσεις επίτευξης (Roberts, 2001). Άλλωστε, σύμφωνα με αποτελέσματα ερευνών, σε περιβάλλον υψηλής επίτευξης, αθλητές με υψηλούς στόχους και επιδόσεις, είναι δυνατό να είναι έντονα προσανατολισμένοι τόσο στο εγώ όσο και στη μάθηση (Duda, 2005). Στα ίδια αποτελέσματα κατέληξαν και οι Kavussanu και Roberts, (1996), καθώς και ο Treasure (1997). Σύμφωνα με αυτούς οι προσανατολισμοί στόχων, (όπως αξιολογήθηκαν από τον Nicholls, 1989), μπορούν να συνυπάρχουν σαν

ξεχωριστές διαστάσεις, χωρίς απαραίτητα να σχετίζονται μεταξύ τους. Δηλαδή, ένα άτομο μπορεί να είναι έντονα προσανατολισμένο και στο «εγώ» και στη «δουλειά».

Για να κατανοηθεί η διαφορετική συμπεριφορά των ατόμων, θα πρέπει να συνυπολογιστεί και η άποψη που έχουν τα ίδια τα άτομα για τον εαυτό τους και τις ικανότητές τους, καθώς η επικείμενη επιτυχία ή αποτυχία αποτελεί πάντα πηγή έντονων συναισθημάτων. Η προσπάθεια και ο χρόνος που διαθέτει το άτομο σε μία δραστηριότητα, εξαρτάται από τους στόχους που θέτει σαν αποτέλεσμα της συγκεκριμένης δράσης. Οι στόχοι επίτευξης που ένα άτομο θέτει επηρεάζουν την ενασχόλησή του και το ενδιαφέρον του για τη διαδικασία με την οποία θα επιτευχθεί αυτό το αποτέλεσμα (Nicholls, 1984).

Το είδος των στόχων επίτευξης σχετίζεται άμεσα με την παρακίνηση που βιώνουν τα άτομα. Σύμφωνα με έρευνες, οι στόχοι που είναι προσανατολισμένοι στη δουλειά και τη μάθηση, ονομάζονται «στόχοι βελτίωσης», και συνδέονται με θετικά αποτελέσματα, όπως αυξημένη παρακίνηση, χρήση αποτελεσματικών στρατηγικών μάθησης, ευχαρίστηση από την δραστηριότητα και επιμονή στις αποτυχίες (Ames, 1992; Ames & Archer, 1988; Dweck & Leggett, 1988; Nicholls, 1989; Nolen, 1988). Ενώ, οι στόχοι που είναι προσανατολισμένοι στο εγώ, ονομάζονται «στόχοι επίδοσης» και συνδέονται με αρνητικά αποτελέσματα, όπως μειωμένη παρακίνηση, χρήση αναποτελεσματικών στρατηγικών μάθησης, απουσία ευχαρίστησης κατά τη διάρκεια εκμάθησης των δραστηριοτήτων και παραίτηση σε περίπτωση οποιασδήποτε αποτυχίας (Papaioannou & Theodorakis, 1996; Goudas, Biddle, Fox, & Underwood, 1995).

Επιπλέον, οι μαθητές που είναι προσανατολισμένοι στη δουλειά και το έργο, παρουσιάζουν θετική συσχέτιση με παράγοντες, όπως πρόθεση για συμμετοχή, υψηλή προσπάθεια στο μάθημα, πεποίθηση ότι η επιτυχία είναι αποτέλεσμα ενδιαφέροντος, προσπάθειας και συνεργασίας (Vlachopoulos, Biddle, & Fox, 1996; Papaioannou &

Macdonald, 1993; Duda, 1989). Αντίθετα μαθητές που είναι προσανατολισμένοι στο εγώ χρησιμοποιούν συχνά τακτικές εξαπάτησης και καταστρατήγησης των κανονισμών (Duda, Olson, & Templin, 1991).

Μία επιπλέον διάκριση στους στόχους επίτευξης επιχείρησε να πραγματοποιήσει ο Elliot (1999), που ασχολήθηκε με το αν τα άτομα επικεντρώνονται στην εξεύρεση μίας θετικής επιθυμητής δυνατότητας (στόχος προσέγγισης) ή στην αποφυγή μιας αρνητικής ανεπιθύμητης δυνατότητας (στόχος αποφυγής). Λαμβάνοντας υπόψη αυτές τις παραμέτρους και συνδυάζοντάς τες με τους στόχους του προσανατολισμού στο εγώ και στο έργο, ο Elliot (1999), πρότεινε ένα νέο πλαίσιο. Σ' αυτό το πλαίσιο περιλαμβάνονται οι διαστάσεις, στόχος προσέγγισης της επίδοσης (τα άτομα επιδιώκουν να έχουν καλύτερα αποτελέσματα και ικανοποιούνται εισπράττοντας μια θετική αξιολόγηση της ικανότητάς τους), στόχος αποφυγής της επίδοσης (τα άτομα έχουν ως σκοπό την αποφυγή της χαμηλότερης επίδοσης σε σχέση με τους άλλους και την αρνητική αξιολόγηση της ικανότητάς τους) και στόχος προσέγγισης της μάθησης (τα άτομα επιδιώκουν να κατακτήσουν τη μάθηση).

Βασιζόμενος στη θεωρητική βάση (Elliot & Church, 1997; Elliot & Harrackiewicz, 1996), για το διαχωρισμό του προσανατολισμού στο «εγώ» σε δύο ανεξάρτητους προσανατολισμούς στόχων, στην «προστασία του εγώ» και στην «ενίσχυση του εγώ», ο Παραϊοαννου (1999) διαχώρισε περαιτέρω τους στόχους επίτευξης. Σύμφωνα με τον ίδιο, λοιπόν, τέσσερις είναι οι προσωπικοί προσανατολισμοί, όπως αυτοί προκύπτουν από την σχετική βιβλιογραφία. Συγκεκριμένα πρόκειται για την «προσωπική βελτίωση», την «ενίσχυση του εγώ», την «προστασία του εγώ» και την «κοινωνική αποδοχή».

Η «προστασία του εγώ» αναφέρεται στην αποφυγή επίδειξης ικανοτήτων από κάποιο άτομο που προσπαθεί να προστατεύσει τον εαυτό του από αρνητικά σχόλια και κριτικές των άλλων για την απόδοσή του. Αντίθετα, τα άτομα που είναι προσανατολισμένα στην

«ενίσχυση του εγώ» έχουν την τάση να επιδεικνύουν το «εγώ» τους, προσπαθώντας να επιτύχουν καλύτερη επίδοση από τους άλλους. Η «ενίσχυση του εγώ», αφορά την επίδειξη των ικανοτήτων ενός ατόμου σε αυτά που κατέχει και επιζητά (ως στόχο έχει) το θαυμασμό και την υπεροχή σε σχέση με τους άλλους.

Όταν τα άτομα κρίνουν την ικανότητά τους με βάση την προσωπική τους βελτίωση, ονομάζεται προσανατολισμός στο «έργο». Έχουν, δηλαδή, μια μη διαφοροποιημένη αντίληψη της ικανότητάς τους που βασίζεται σε αυτοαναφερόμενα κριτήρια, εστιάζοντας στην ανάπτυξη της επιδεξιότητας και στην επίδειξη της ικανότητας με βάση τη μέγιστη προσπάθεια. Τέλος, ο «στόχος της κοινωνικής αποδοχής» αφορά την κοινωνική αποδοχή και αγάπη που επιζητούν τα άτομα από άλλα που συναναστρέφονται μαζί τους.

2.8 Έρευνες για τους προσανατολισμούς στόχων

Στο χώρο του αθλητισμού, έχουν γίνει πολυάριθμες έρευνες σχετικά με τον προσωπικό προσανατολισμό. Συγκεκριμένα, η σχέση των προσωπικών προσανατολισμών, αλλά και των πεποιθήσεων που παρουσιάζουν τα ίδια τα άτομα, εξετάστηκε σε μαθητές γυμνασίου (Duda, Fox, Biddle, & Armstrong, 1992; Treasure & Roberts, 1994; Treasure, Roberts, & Hall, 1992), σε μαθητές λυκείου (Duda & Nicholls, 1992; Lochbaum & Roberts, 1993), σε έφηβους αθλητές με ειδικές ανάγκες (White & Duda, 1993), σε νεαρούς αθλητές υψηλού επιπέδου (Hom, Duda, & Miller, 1993; Newton & Duda, 1993), αλλά και σε ενήλικους αθλητές υψηλού επιπέδου (Duda & White, 1992; Guivernau & Duda, 1995).

Τα αποτελέσματα των ερευνών έχουν δείξει μια ισχυρή θετική σχέση μεταξύ του προσανατολισμού στο «έργο», και της άποψης ότι η σκληρή εργασία και η συνεργασία μπορεί να οδηγήσει κάποιον στο να είναι πετυχημένος στον αθλητισμό, σε αντίθεση με τον

προσανατολισμό στο «εγώ», που σχετίστηκε περισσότερο με την άποψη ότι η ικανότητα είναι εκείνη που μπορεί να οδηγήσει στην επιτυχία. Και άλλες έρευνες, όμως, που έγιναν στον χώρο του αθλητισμού (Duda, 1987, 1988a, 1988b, 1989b; Duda, Chi, Newton, Walling, & Catley, 1994; Duda & Nicholls, 1992; Hom et al., 1993; White & Duda, 1994) παρουσίασαν όμοια συμπεράσματα. Τα αποτελέσματα, δηλαδή, έδειξαν ότι υπάρχει σημαντική θετική σχέση του προσανατολισμού στο «έργο» με την επιμονή, την προσπάθεια, την ευχαρίστηση και το ενδιαφέρον για τον αθλητισμό.

Σε επόμενες έρευνες συμμετείχαν παιδιά και έφηβοι αθλητές (Duda, 1989a; Treasure & Roberts, 1994; White, Duda, & Keller, 1996). Ο σκοπός των ερευνών ήταν να διερευνηθεί η σχέση των προσανατολισμών στόχων με τις αντιλήψεις που έχουν τα άτομα για τους σκοπούς του αθλητισμού. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα άτομα που ήταν υψηλά προσανατολισμένα στο «έργο», είχαν την αντίληψη ότι ο σκοπός του αθλητισμού είναι να βελτιώσει την αυτοεκτίμηση, τη συνεργασία και την κοινωνικότητα, ενώ τα άτομα που ήταν προσανατολισμένα στο «εγώ», πίστευαν ότι σκοπός του αθλητισμού είναι να κάνει τους συμμετέχοντες να αισθάνονται σπουδαίοι, να βελτιώσει την αυτοεκτίμησή τους, καθώς και την κοινωνική τους θέση.

Άλλη μια έρευνα που έγινε με τη συμμετοχή παιδιών που ασχολούνταν με τον αθλητισμό και εκτός σχολείου (Fox, Goudas, Biddle, Duda, & Armstrong, 1994), φανέρωσε ότι τα παιδιά που ήταν προσανατολισμένα στο «έργο» εκδήλωσαν χαμηλότερα ποσοστά άγχους κατά την ενασχόλησή τους με τον αθλητισμό, ανεξάρτητα από την ικανότητά τους. Κι άλλη έρευνα που πραγματοποιήθηκε στο χώρο της φυσικής αγωγής (Walling & Duda, 1995), φάνηκε να έχει παρόμοια αποτελέσματα με εκείνα στο χώρο του αθλητισμού. Οι μαθητές, λοιπόν, που ήταν υψηλά προσανατολισμένοι στο «έργο» εξέφρασαν την πεποίθηση ότι οι επιτυχίες οφείλονται στη συνεργασία και στην υψηλή προσπάθεια, ενώ αντίθετα οι

μαθητές που ήταν υψηλά προσανατολισμένοι στο «εγώ», εξέφρασαν την πεποίθηση ότι οι επιτυχίες στο μάθημα της φυσικής αγωγής οφείλονται στην υψηλή ικανότητα.

Άλλες έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στο χώρο της φυσικής αγωγής (Avery & Lumpkin, 1987; Soudan & Everett, 1981; Weich, 1975), φάνηκε να παρουσιάζουν ομοιότητες σε σχέση με τα συμπεράσματα στο χώρο του αθλητισμού. Έτσι, οι μαθητές που σχετίστηκαν με τον προσανατολισμό στο «έργο» υποστήριξαν την άποψη ότι ο σκοπός της φυσικής αγωγής είναι να μαθαίνουν οι μαθητές τη σημαντική έννοια της βελτίωσης, της σκληρής προσπάθειας και της συνεργασίας. Από την άλλη, οι μαθητές που σχετίστηκαν με τον προσανατολισμό στο «εγώ» υποστήριξαν την άποψη ότι ο σκοπός της φυσικής αγωγής είναι να προσφέρει στους μαθητές ένα ξεκούραστο μάθημα αλλά και να τους κάνει περισσότερο ανταγωνιστικούς μεταξύ τους. Ακόμη και σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε Έλληνες μαθητές στο χώρο της φυσικής αγωγής, αναφέρθηκαν παρόμοια αποτελέσματα (Papaioannou & Macdonald, 1993).

Πολλές μελέτες που πραγματοποιήθηκαν και στην Ελλάδα (Διγγελίδης & Παπαϊωάννου, 1996; Papaioannou, 1992; Papaioannou & Theodorakis, 1996) και στο εξωτερικό (Goudas, Biddle, & Fox, 1994b; Goudas, Biddle, Fox, & Underwood, 1995), φάνηκε να συνδυάζουν στα αποτελέσματά τους, τον προσανατολισμό στόχων με την εσωτερική παρακίνηση. Χαρακτηριστικά, οι συμμετέχοντες παρουσίασαν σημαντική θετική σχέση μεταξύ του προσανατολισμού στο «έργο» και της εσωτερικής παρακίνησης, σε αντίθεση με τον προσανατολισμό στο «εγώ» που δεν παρουσίασε τα ίδια αποτελέσματα.

Μια σχετική έρευνα (Goudas, Biddle, & Fox, 1994a) που πραγματοποιήθηκε σε μαθητές έδειξε ότι από τους μαθητές που είχαν τις χαμηλότερες επιδόσεις σε τεστ φυσικής κατάστασης, οι μαθητές που εμφάνισαν υψηλό προσανατολισμό στο «έργο» και χαμηλό στο «εγώ» παρουσίασαν μεγαλύτερα ποσοστά ευχαρίστησης, ενώ κατέβαλαν και μεγαλύτερη

προσπάθεια, σε σύγκριση με τους μαθητές που ήταν προσανατολισμένοι υψηλά στο «εγώ» και χαμηλά στο «έργο». Αυτό σημαίνει πως ανεξάρτητα από το πόσο ικανά είναι τα παιδιά, όταν διακατέχονται από υψηλό προσανατολισμό στο «έργο», μπορούν να εμφανίσουν και υψηλή εσωτερική παρακίνηση.

Τα αποτελέσματα των παραπάνω ερευνών δείχνουν γενικά ότι ο προσανατολισμός στη μάθηση συνδέεται με θετικά αποτελέσματα, ενώ ο προσανατολισμός στο εγώ κυρίως με αρνητικά. Επομένως, βασική επιδίωξη στο μάθημα της φυσικής αγωγής πρέπει να είναι η ενίσχυση του προσανατολισμού των μαθητών στη μάθηση και στην προσωπική βελτίωση. Αντίστοιχα, η προώθηση της αυτο-ρύθμισης της μάθησης τονίζει τον προσωπικό ρόλο και τον έλεγχο που μπορεί να ασκήσει ο μαθητής στις διαδικασίες μάθησής του σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Στη επόμενη ενότητα, επιχειρείται η σύνδεση της αυτο-ρύθμισης της μάθησης και του προσανατολισμού στόχων των μαθητών.

2.9 Η αυτο-ρύθμιση της μάθησης και οι στόχοι επίτευξης

Θεωρώντας ότι η παρακίνηση αποτελεί μια διάσταση στις διαδικασίες δράσης, σχετιζόμενη με την άποψη της βούλησης, οι ερευνητές προσπάθησαν να αναλύσουν τον τρόπο μάθησης με βάση την επίτευξη στόχων. Την στιγμή που οι συμμετέχοντες παρακινούνται για να εκτελέσουν μία συγκεκριμένη δεξιότητα, οι βουλευτικές διαδικασίες λειτουργούν για να στηρίζουν αυτήν την πρόθεση. Συμπερασματικά, λοιπόν, η παρακίνηση είναι ένα ουσιαστικό συστατικό σε οποιαδήποτε διαδικασία δράσης. Άρα, ακολουθώντας αυτή την προσέγγιση, οι διαδικασίες παρακίνησης επηρεάζουν και προωθούν τη λήψη αποφάσεων. Η αυτο-ρύθμιση, επομένως, όσον αφορά την παρακίνηση, θεωρείται μια προϋπόθεση της βούλησης και καθορίζεται από τις αξίες του συμμετέχοντα και τις προσωπικές προσδοκίες του, από την άποψη της επίτευξης συγκεκριμένων στόχων.

Σύμφωνα με το κυκλικό μοντέλο του Zimmerman (2000), οι προσανατολισμοί στόχων επίτευξης αποτελούν βασική πεποιθήση κινήτρων, η οποία αποτελεί μέρος της διαδικασίας της αυτο-ρύθμισης της μάθησης. Δηλαδή, ο τρόπος με τον οποίο προσανατολίζονται οι μαθητές σε ένα περιβάλλον επίτευξης, όπως είναι το μάθημα της φυσικής αγωγής, μπορεί να επηρεάσει τη διαδικασία αυτο-ρύθμισης της μάθησης. Ο προσανατολισμός στόχων των μαθητών μπορεί να επηρεάσει το τι είδους καθήκοντα θα αναλάβουν να εκτελέσουν, το πόσο θα επιμείνουν στην εκτέλεση των καθηκόντων αυτών, καθώς και τα κριτήρια που θα χρησιμοποιήσουν για να αξιολογήσουν την απόδοσή τους στο συγκεκριμένο έργο και τις ερμηνείες που θα διατυπώσουν για αυτές τις αξιολογήσεις. Όλες αυτές οι διαδικασίες λαμβάνουν, επίσης, χώρα στη διάρκεια της αυτο-ρύθμισης της μάθησης μιας δεξιότητας.

Οι προσωπικοί προσανατολισμοί των ατόμων επηρεάζουν τις γνωστικές λειτουργίες, καθώς και τη συμμετοχή των ατόμων σε δεξιότητες που δεν γνωρίζουν (Dweck, 1986; Nolen, 1988; Roberts & Ommundsen, 1996). Πριν την ενασχόλησή τους με τη μάθηση μιας δεξιότητας οι μαθητές έχουν συγκεκριμένους προσανατολισμούς στόχων. Οι προσανατολισμοί στόχων των μαθητών μπορούν να θεωρηθούν ως προπομπός της διαδικασίας αυτο-ρύθμισης (Zimmerman & Cleary, 2009). Η απόφαση των μαθητών να αυτο-ρυθμίσουν τη μάθησή τους μπορεί να επηρεαστεί από το πώς προσανατολίζονται στο συγκεκριμένο περιβάλλον επίτευξης. Για παράδειγμα, έχει βρεθεί ότι ο προσανατολισμός στη μάθηση σχετιζόταν περισσότερο με την χρήση στρατηγικών μάθησης σε σύγκριση με τον προσανατολισμό στο εγώ (Grant & Dweck, 2003).

Μελέτες που πραγματοποιήθηκαν γενικά στον ακαδημαϊκό χώρο (λίγες από τις οποίες αναφέρονται στη φυσική δραστηριότητα) έχουν δείξει ότι οι διαφορετικοί στόχοι επίτευξης μπορεί να οδηγήσουν σε διαφορετικά γνωστικά και παρακινητικά πρότυπα δέσμευσης και επίτευξης (Lochbaum & Roberts, 1993; Meece, 1994; Meece, Blumenfeld, &

Hoyle, 1988; Pintrich, 2000a, 2000b; Roberts & Ommundsen, 1996). Άλλωστε, οι στόχοι που εστιάζουν στη μάθηση, ή στο έργο (Elliot, McGregor & Gable, 1999; Ryan & Pintrich, 1997), οδηγούν σε βαθύτερη γνωστική επεξεργασία, σε σχέση με τους στόχους που εστιάζουν στην επίδοση, όπως είναι οι βαθμοί και η υπεροχή σε σχέση με τους άλλους, που φαίνεται να οδηγούν σε μια πιο επιφανειακή επεξεργασία και λιγότερο στη γνωστική δέσμευση (Dweck & Leggett, 1988; Nolen, 1988; Pintrich & De Goot, 1990).

Συγκεκριμένα, έρευνα που πραγματοποιήθηκε εκτός μαθήματος φυσικής αγωγής, έδειξε ότι οι μαθητές που ήταν προσανατολισμένοι στη μάθηση, ήταν πιο πιθανό να χρησιμοποιήσουν γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές (Meece et al., 1988). Αρκετές μελέτες έχουν βρει, επίσης, μια θετική σχέση ανάμεσα στους στόχους με προσανατολισμό στη μάθηση και στην χρήση, εκ μέρους των μαθητών, προσαρμοστικών στρατηγικών αυτο-ρύθμισης (Elliot, Mc Gregor, & Gable, 1999; Middleton & Midgley, 1997; Miller, Behrens, Greene, & Newman, 1993; Pintrich, 2000a, 2000b), όπως η υπομονή και η προσπάθεια (Miller, Greene, Montalvo, Ravindran, & Nicols, 1996).

Στον τομέα της φυσικής αγωγής, οι Roberts και Ommundsen (1996) βρήκαν ότι οι στόχοι με προσανατολισμό στη μάθηση σχετίζονταν με θετική αυτο-ρύθμιση προσπάθειας, σε έρευνα που έγινε σε μια ομάδα φοιτητών πανεπιστημίου που εμπλέκονταν με αθλητικές δραστηριότητες. Επιπλέον, η έρευνα έδειξε ότι η σχέση μεταξύ των στόχων επίδοσης και της γνωστικής εμπλοκής των μαθητών είναι διαφορούμενη. Για παράδειγμα, κάποιες μελέτες έχουν βρει ότι ο στόχος απόδοσης μπορεί να σχετιστεί με πιο συχνή χρήση κάποιων στρατηγικών μάθησης (Greene & Miller, 1996; Vermetten, Lodewijks, & Vermunt, 2001). Ενώ άλλες έρευνες, αντίθετα, είτε έχουν αποτύχει να βρουν οποιαδήποτε σαφή στοιχεία που υπερθεματίζουν τη σύνδεση των στόχων απόδοσης και της χρήσης γνωστικών, μεταγνωστικών ή στρατηγικών αυτο-ρύθμισης (Archer, 1994; Miller et al., 1996; Pintrich & García, 1991), είτε έχουν βρει τους στόχους απόδοσης να σχετίζονται, κυρίως με την

απόσυρση προσπάθειας και λιγότερο με τη συνολική γνωστική εμπλοκή, όταν οι μαθητές βρεθούν αντιμέτωποι με δυσκολίες, σε δραστηριότητες φυσικής αγωγής (Roberts & Ommundsen, 1996).

Οι Zimmerman, Bonner και Kovach (1996), τόνισαν ότι, εκτός από την προσωπική θέληση και απόδοση, οι εκπαιδευτικοί έχουν ιδιαίτερο ρόλο στον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές τους ρυθμίζουν την μάθησή τους, καθώς οι μαθητές επηρεάζονται από την στάση/ συμπεριφορά τους. Ακόμη, σύμφωνα με την Ames (1984, 1992a, 1992b) οι πληροφορίες που δίνονται είτε από τους καθηγητές, είτε από τους προπονητές ή τους γονείς, επηρεάζουν την αντίληψη των παιδιών για το ψυχολογικό κλίμα που υπάρχει γύρω τους, και αυτό επηρεάζει τον προσωπικό προσανατολισμό των παιδιών προς «το εγώ» ή προς «τη δουλειά».

Μελέτη των Papaioannou, Marsh, και Theodorakis, 2004, έδειξε ότι ο προσανατολισμός στη γνώση - μάθηση οδηγεί σε γνωστικές προσαρμογές, συναισθήματα και συμπεριφορές που επιδρούν θετικά στην ενασχόληση των νέων με τη φυσική αγωγή, ενώ ο προσανατολισμός στο εγώ συνδέθηκε με αρνητικές γνωστικές προσαρμογές και συναισθήματα, σχετικά τη σωματική τους δραστηριότητα. Γενικά στον τομέα της εκπαιδευτικής ψυχολογίας είναι αποδεδειγμένο ότι οι στόχοι επίδοσης σχετίζονται με θετικές συμπεριφορές. Άλλωστε οι στόχοι προσωπικής βελτίωσης αποτελούν την αιτία ύπαρξης προσαρμοστικών συμπεριφορών, όπως είναι η αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση (Duda, Cumming, & Balaguer, 2005), η επιμονή στην προσπάθεια και η ανάπτυξη και εξέλιξη των προσωπικών ικανοτήτων (McCarthy, Jones, & Clark-Carter, 2008).

Άλλα αποτελέσματα ερευνών έδειξαν ότι ένα κλίμα παρακίνησης που δίνει έμφαση στην «προσωπική βελτίωση» έχει μεγαλύτερες πιθανότητες και για περισσότερη γνωστική αυτο-ρύθμιση κατά τη διάρκεια του μαθήματος (Solmon & Lee, 1996, 1997; Θεοδοσίου, 2004). Επιπλέον, στις ίδιες έρευνες παρατηρήθηκαν θετικές σχέσεις ανάμεσα στο κλίμα

παρακίνησης με έμφαση στην «προσωπική βελτίωση» και τη χρησιμοποίηση στρατηγικών μάθησης, αλλά και με τη μεταγνωστική δραστηριότητα των μαθητών την ώρα του μαθήματος.

Οι Solmon και Lee (1996, 1997), στην έρευνά τους αξιολόγησαν: α) την αυτο-ρύθμιση κατά τη διάρκεια του μαθήματος Φυσικής Αγωγής, β) την αυτοπεποίθηση - αποτελεσματικότητα των μαθητών, γ) τα επίπεδα προσοχής - αυτοσυγκέντρωσης τους, δ) την προθυμία για συμμετοχή στις δραστηριότητες του μαθήματος, και ε) την χρησιμοποίηση στρατηγικών μάθησης. Τα συμπεράσματα της έρευνας, αναφέρουν ότι τα άτομα που ήταν ισχυρά προσανατολισμένα στη «δουλειά» είχαν υψηλή αυτο-ρύθμιση κατά τη μάθηση, υψηλά επίπεδα προσοχής/ αυτοσυγκέντρωσης, προθυμία για συμμετοχή στις δραστηριότητες του μαθήματος, και δήλωναν ότι έκαναν συχνότερη χρήση στρατηγικών μάθησης. Επίσης, οι ερευνητές παρατήρησαν ότι βρέθηκαν διαφορές ανάμεσα σε παιδιά διαφορετικής ηλικίας, με τα παιδιά της μικρότερης ηλικίας να αναφέρουν υψηλότερα επίπεδα γνωστικών διεργασιών στη διάρκεια του μαθήματος απ' ό,τι τα μεγαλύτερα.

Σε επόμενη έρευνα, ο Ommundsen (2003) αξιολόγησε: α) τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι μαθητές γυμνασίου για να επεξεργαστούν τις εξωτερικές πληροφορίες που έχουν στη διάθεσή τους, β) τις μεταγνωστικές στρατηγικές αυτο-ρύθμισης, γ) την προσπάθεια που καταβάλουν, και δ) την αναζήτηση βοήθειας από το περιβάλλον όταν αντιμετωπίζουν προβλήματα κατά τη μάθηση. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές θεωρούσαν ότι η ικανότητα είναι κάτι το οποίο μεταβάλλεται, και αυτό είχε σημαντική θετική συσχέτιση με την ρύθμιση της προσπάθειας, την αναζήτηση βοήθειας και τις μεταγνωστικές στρατηγικές αυτό-ρύθμισης και επεξεργασίας.

Επίσης, μεγάλος αριθμός ερευνών στο χώρο του αθλητισμού και της Φυσικής Αγωγής έχουν εξετάσει το ρόλο των προσωπικών προσανατολισμών στην εσωτερική

παρακίνηση των μαθητών/αθλητών, στην προσπάθεια που καταβάλουν κατά τη διάρκεια του μαθήματος/αγώνα, στην αντίληψη της αθλητικής ικανότητας και στην απόδοσή τους (Duda, 1989; Roberts & Ommundsen, 1996; Papaioannou & Macdonald, 1993; Papaioannou, 1995, 1997, 1998a, 1998b; Treasure, 1997; Treasure & Roberts, 1995). Ελάχιστες όμως είναι οι έρευνες που εξετάζουν τη σχέση τους με τη μεταγνωστική δραστηριότητα και την αυτο-ρύθμιση της μάθησης των μαθητών κατά τη διάρκεια της μάθησης αθλητικών ή κινητικών δεξιοτήτων στο μάθημα της φυσικής αγωγής. Επομένως, η διερεύνηση της επίδρασης των προσανατολισμών στόχων επίτευξης στη διαδικασία ανάπτυξης της αυτο-ρύθμισης παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

3.1 Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν εθελοντικά μαθητές και μαθήτριες που φοιτούσαν σε δύο δημόσια σχολεία της κεντρικής Ελλάδας. Το δείγμα της μελέτης αποτέλεσαν 101 μαθητές (51 αγόρια και 50 κορίτσια), 3 τμημάτων Ε΄ τάξης και 3 τμημάτων ΣΤ΄ τάξης δημοτικού. Συγκεκριμένα, από την Ε΄ τάξη δημοτικού συμμετείχαν συνολικά 33 μαθητές (18 αγόρια και 15 κορίτσια), ενώ από την ΣΤ΄ δημοτικού συμμετείχαν 68 μαθητές στο σύνολο, (33 αγόρια και 35 κορίτσια). Η κατανομή των μαθητών στην πειραματική ομάδα (57 μαθητές) και στην ομάδα ελέγχου (44 μαθητές) πραγματοποιήθηκε σε επίπεδο τάξης με τυχαία επιλογή.

3.2 Μετρήσεις

Δοκιμασία ρίψης σουτ. Η ικανότητα των μαθητών στη ρίψη σουτ αξιολογήθηκε με δοκιμασία ρίψης οκτώ σουτ. Κάθε σουτ βαθμολογούνταν ανάλογα με το σημείο επαφής της μπάλας με το καλάθι ή το στεφάνι. Πιο συγκεκριμένα, το σουτ βαθμολογούνταν με 6 αν το καλάθι έμπαινε χωρίς να ακουμπήσει στη στεφάνη, 5 αν το καλάθι έμπαινε ακουμπώντας στη στεφάνη, και 4 στο επιτυχημένο καλάθι που η μπάλα χτυπούσε πρώτα στο ταμπλό. Αν το σουτ ήταν άστοχο η βαθμολογία είχε ως εξής: 3 για το σουτ που πριν βγει εκτός είχε χτυπήσει μπροστά ή πίσω στη στεφάνη, 2 αν το σουτ χτυπούσε αριστερά ή δεξιά της στεφάνης, και 1 αν το σουτ χτυπούσε πρώτα ταμπλό. Ο μέσος όρος της βαθμολογίας στα οκτώ σουτ αποτέλεσε το σκορ του κάθε μαθητή στην τεχνική ρίψης σουτ (εύρος σκορ: 1 έως

6). Επίσης, υπολογίστηκε και ο αριθμός των εύστοχων καλαθιών για κάθε μαθητή που αποτέλεσε το σκορ τους στην ευστοχία στο σουτ (εύρος σκορ: 1 έως 8).

«Προσανατολισμός στόχων στη Φυσική Αγωγή». Για τους σκοπούς της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο «Προσανατολισμός στόχων στη Φυσική Αγωγή». Το ερωτηματολόγιο αναπτύχθηκε από τους Duda και Nicholls (1992) και προσαρμόστηκε για τη φυσική αγωγή στα ελληνικά (Papaioannou, 1994; Papaioannou & Macdonald, 1993). Ακολουθώντας τη φράση "Αισθάνομαι απόλυτα επιτυχημένος/η στο μάθημα φυσικής αγωγής...", οι μαθητές απάντησαν σε 11 ερωτήσεις, σε πενταβάθμια κλίμακα Likert (5: συμφωνώ απόλυτα, 4 : συμφωνώ, 3 : ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 2 : διαφωνώ και 1 : διαφωνώ απόλυτα). Το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε δύο υποκλίμακες. Η υποκλίμακα «προσανατολισμός στη μάθηση» περιλάμβανε έξι θέματα (π.χ. «μαθαίνω μια νέα άσκηση κι αυτό με κάνει να θέλω να ασκηθώ περισσότερο»), ενώ στην υποκλίμακα «προσανατολισμός στο εγώ» αναφέρονταν πέντε θέματα (π.χ. «μπορώ να τα πάω καλύτερα από τους φίλους μου»).

3.3 Ερευνητική διαδικασία

Εξασφαλίστηκε άδεια από τους διευθυντές των σχολείων και τους καθηγητές φυσικής αγωγής. Αρχικά, έγινε μια πρώτη γνωριμία, οι μαθητές ενημερώθηκαν για τη διαδικασία και τονίστηκε ότι η συμμετοχή στην έρευνα γίνεται σε εθελοντική βάση. Οι μαθητές διαβεβαιώθηκαν για το απόρρητο των απαντήσεών τους και ότι αυτές θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά και μόνο στα πλαίσια της έρευνας που διεξάγεται, καθώς και για το ότι το ερωτηματολόγιο ήταν ανώνυμο.

Στη συνέχεια, μοιράστηκε το ερωτηματολόγιο «Προσανατολισμός στόχων στη Φυσική Αγωγή». Πριν αρχίσουν να απαντούν στις ερωτήσεις, δόθηκαν προφορικά οι αναγκαίες τυποποιημένες οδηγίες για τον τρόπο συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου και ήσυχα, ελευθéra και με ηρεμία οι μαθητές το συμπλήρωσαν. Τα ερωτηματολόγια μοιράστηκαν και μαζεύτηκαν από τη συγγραφέα. Οι μαθητές συμμετείχαν στη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων, απουσία του καθηγητή τους. Η συμπλήρωση και συλλογή των ερωτηματολογίων, έγινε σε ώρα μαθήματος φυσικής αγωγής στο σχολείο των μαθητών. Η συμμετοχή των μαθητών πραγματοποιήθηκε σε μαθήματα που συμμετείχε ολόκληρη η τάξη, τα οποία είχαν συνολική διάρκεια 6 διδακτικές ώρες.

Στην πρώτη διδακτική ώρα, έγινε η περιγραφή της τεχνικής εκτέλεσης του σουτ στην καλαθοσφαίριση και στη συνέχεια η επίδειξή της. Αμέσως μετά, έγινε η αρχική μέτρηση της δοκιμασίας του σουτ, έχοντας κάθε συμμετέχων μία δοκιμαστική προσπάθεια στην αρχή. Ακολούθησαν οκτώ βολές στην μπασκέτα από κάθε μαθητή, που πραγματοποιήθηκαν από την απόσταση των 2,5 μέτρων, χωρίς να πάρουν φόρα και χωρίς να υπάρξει αναπήδηση από τους ίδιους. Σύμφωνα με το σε ποιο σημείο ακουμπούσε η μπάλα, πριν μπει ή βγει από την στεφάνη της μπασκέτας, οι μαθητές βαθμολογούνταν με το σύστημα σκοραρίσματος που περιγράφηκε στην ενότητα των μετρήσεων, με τις προσπάθειές τους να έχουν σκορ από 6 έως 1.

Έπειτα, ακολούθησαν 4 μαθήματα διδασκαλίας και εξάσκησης στο σουτ στο μπάσκετ, τα οποία βασίστηκαν στο μοντέλο των τεσσάρων επιπέδων ανάπτυξης της αυτο-ρύθμισης (Goudas, Kolovelonis & Dermitzaki, 2013; Κολοβελώνης & Γούδας, 2014). Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές της πειραματικής ομάδας στο πρώτο μάθημα, έλαβαν τεχνικές οδηγίες για την εκτέλεση του σουτ, παρακολούθησαν την επίδειξη από τον καθηγητή με αναλυτική περιγραφή των βασικών σημείων της εκτέλεσης, στη συνέχεια έκαναν εξάσκηση της κίνησης του σουτ χωρίς μπάλα, ενώ ακολούθησε και εξάσκηση του σουτ σε ζευγάρια.

Επιπλέον, οι μαθητές ασκήθηκαν για να βελτιώσουν την τεχνική τους σε δύο βασικά σημεία του σουτ, λαμβάνοντας ανατροφοδότηση από τον καθηγητή στις σωστές κινήσεις τους, ενώ παράλληλα υπήρχε υπενθύμιση των βασικών σημείων εκτέλεσης (καρπός - αγκώνας κάθετα στο έδαφος, αγκώνας τεντώνει - καρπός σπάει). Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές λάμβαναν τα ακόλουθα ήδη ανατροφοδότησης: Θετική ανατροφοδότηση για την επιβεβαίωση της σωστής εκτέλεσης της κίνησης (π.χ. «Ο αγκώνας τέντωσε και ο καρπός σου «έσπασε» στο σουτ» - «Ο καρπός σου και ο αγκώνας ήταν σε μια ευθεία κάθετα στο έδαφος»), ενίσχυση (π.χ. «Πολύ ωραία! Συνέχισε/στε την προσπάθειά σου/σας») και υπενθύμιση σωστής εκτέλεσης (π.χ. «Θυμηθείτε: Ο αγκώνας τεντώνει και ο καρπός «σπάει» προς τα εμπρός»), ο καρπός και αγκώνας είναι σε μια ευθεία κάθετη στο έδαφος») η οποία ακολουθούνταν από ομαδική ενίσχυση (π.χ. «Πολύ ωραία! Συνεχίστε την προσπάθειά σας»)

Στο δεύτερο μάθημα, οι μαθητές ασκήθηκαν για να αυτοματοποιήσουν την εκτέλεσή τους, έχοντας ως στόχο τους τα βασικά σημεία της τεχνικής του σουτ («αγκώνας τεντώνει - καρπός σπάει», «καρπός - αγκώνας κάθετα στο έδαφος»). Για τη διευκόλυνση των μαθητών τοποθετήθηκε στις δύο μπασκέτες μια καρτέλα με τα δύο αυτά σημεία της τεχνικής με αντίστοιχες φωτογραφίες ώστε οι μαθητές να βλέπουν τη σωστή εκτέλεση και να την συγκρίνουν με τη δική τους εκτέλεση. Στη διάρκεια της προσωπικής προσπάθειας, υπήρχε υπενθύμιση των δύο βασικών σημείων του σουτ στη καλαθοσφαίριση, ενώ ο καθηγητής παρατηρούσε τις εκτελέσεις των μαθητών και ήταν διαθέσιμος να προσφέρει βοήθεια (τεχνικές οδηγίες, επίδειξη, ανατροφοδότηση), σε περίπτωση που τη ζητούσε κάποιος μαθητής ή διαπίστωνε ότι κάποιος/οι μαθητής/τές εκτελούσαν επανειλημμένα λανθασμένα την κίνηση.

Στο τρίτο μάθημα, οι μαθητές ασκήθηκαν στο σουτ από διάφορες αποστάσεις και γωνίες και προσπάθησαν να βελτιώσουν το ποσοστό ευστοχίας αυτο-καταγράφοντας την απόδοσή τους. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές έθεσαν προσωπικούς στόχους ευστοχίας στο

σουτ στην καλαθοσφαίριση (πόσα εύστοχα σουτ θα είχαν στις 10 προσπάθειες) τον οποίο έγραψαν σε μια ατομική καρτέλα επίδοσης μαθητή και στη συνέχεια προσπάθησαν να πετύχουν το στόχο αυτό. Στη διάρκεια της εξάσκησης τους, οι μαθητές χρησιμοποίησαν και την τεχνική της αυτο-ομιλίας. Πριν από κάθε τους προσπάθεια, οι μαθητές επαναλάμβαναν από μέσα τους τη λέξη «κέντρο» ώστε να εστιάζουν την προσοχή τους στο κέντρο του στεφανιού. Η διαδικασία εφαρμογής και χρήσης της τεχνικής της αυτο-ομιλίας επεξηγήθηκε και επιδείχθηκε στους μαθητές από τον καθηγητή.

Στο τέταρτο μάθημα, και τελευταίο μάθημα, οι μαθητές αυτο-αξιολόγησαν την απόδοσή τους στο σουτ. Αρχικά, υπήρξε εξάσκηση στο σουτ και αμέσως μετά οι μαθητές έθεσαν έναν στόχο (πόσα εύστοχα σουτ θα είχαν στις 10 προσπάθειες), τον οποίο κατέγραψαν σε μια ειδική καρτέλα, και έπειτα προσπάθησαν να επιτύχουν αυτόν τον στόχο. Υπογραμμίστηκε ότι στόχος της εξάσκησης είναι η προσωπική βελτίωση του κάθε μαθητή και υπενθυμίστηκε ότι θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί και η τεχνική της αυτο-ομιλίας (λέξη κλειδί «κέντρο») ως εστίαση της προσοχής στο κέντρο της στεφάνης.

Σε κάθε μάθημα στα τελευταία 15 λεπτά περίπου οι μαθητές έπαιζαν τροποποιημένο παιχνίδι καλαθοσφαίρισης. Πιο συγκεκριμένα, σχημάτιζαν τυχαία 4 ομάδες και έπαιζαν μονό ανά δύο στις δύο μπασκέτες με τους ακόλουθους περιορισμούς: δεν μπορούσε ο ίδιος μαθητής να σουτάρει δύο φορές διαδοχικά και δεν επιτρεπόταν το μπάσιμο σουτ.

Από την άλλη, οι μαθητές της ομάδας ελέγχου, στα δύο πρώτα μαθήματα ασκήθηκαν ακριβώς με τον ίδιο τρόπο όπως και οι μαθητές της πειραματικής ομάδας, ενώ στα δύο επόμενα μαθήματα έκαναν απλή εξάσκηση στο σουτ, χωρίς να τους δίνονται άλλες οδηγίες, όπως υπενθύμιση βασικών σημείων εξάσκησης, ανατροφοδότηση, χρήση αυτο-ομιλίας, ή καρτέλα καταγραφής επίδοσης και επίτευξης στόχου. Στην έκτη διδακτική ώρα έγινε η

τελική μέτρηση στη δοκιμασία του σουτ, η οποία ήταν ίδια με την αρχική, δηλαδή οκτώ σουτ από την απόσταση των 2,5 μέτρων.

3.4 Στατιστικές αναλύσεις

Ελέγχθηκε η εσωτερική συνοχή του ερωτηματολογίου των Προσανατολισμών στόχων με τον δείκτη Cronbach's alpha και υπολογίστηκαν οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις για τις εξαρτημένες μεταβλητές της έρευνας. Πραγματοποιήθηκε ανάλυση συσχέτισης για να εξετασθούν οι συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών της έρευνας. Για να εξεταστούν πιθανές διαφορές στην ευστοχία και στην τεχνική του σουτ στην καλαθοσφαίριση πριν και μετά την παρέμβαση μεταξύ πειραματικής ομάδας και ομάδας ελέγχου σε σχέση και με το επίπεδο του προσανατολισμού στόχων (υψηλό - χαμηλό) πραγματοποιήθηκαν αναλύσεις διακύμανσης χωριστά για κάθε προσανατολισμό στόχων και για κάθε εξαρτημένη μεταβλητή (ευστοχία και τεχνική στο σουτ) με ανεξάρτητες μεταβλητές την ομάδα (πειραματική - ελέγχου), τον προσανατολισμό στόχων (υψηλό - χαμηλό) και επαναλαμβανόμενο παράγοντα τη μέτρηση (αρχική - τελική). Τις αναλύσεις αυτές ακολούθησαν αναλύσεις με το paired samples t-test χωριστά για κάθε ομάδα της έρευνας (πειραματικής και ελέγχου) και εντός της κάθε υποομάδας με υψηλό και χαμηλό προσανατολισμό στη μάθηση και στο εγώ αντίστοιχα για να διαπιστωθεί αν υπήρξαν διαφορές μεταξύ αρχικής και τελικής μέτρησης στην τεχνική και στην ευστοχία στο σουτ. Ο χωρισμός σε επιμέρους ομάδες προσανατολισμού στόχων (υψηλό - χαμηλό) έγινε με βάση τη μέση τιμή.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Αρχικά ελέγχθηκε η εσωτερική συνοχή του ερωτηματολογίου των Προσανατολισμών στόχων με τον δείκτη Cronbach's alpha. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε ότι για την υποκλίμακα του προσανατολισμού στη μάθηση ο δείκτης Cronbach's alpha ήταν .71, ενώ για την υποκλίμακα του προσανατολισμού στο εγώ .78.

Στη συνέχεια υπολογίστηκαν οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις για τις εξαρτημένες μεταβλητές της έρευνας (σκορ των μαθητών στην τεχνική του σουτ και εύστοχα σουτ) οι οποίες παρουσιάζονται στον Πίνακα 1 χωριστά για την πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου και χωριστά για τις επιμέρους ομάδες με υψηλό και χαμηλό προσανατολισμό στη μάθηση και στο εγώ αντίστοιχα. Οι συσχετίσεις μεταξύ των εξαρτημένων μεταβλητών της έρευνας παρουσιάζονται στον Πίνακα 2.

Για να διαπιστωθεί αν υπήρξαν διαφορές μεταξύ της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου και των ομάδων με υψηλό και χαμηλό προσανατολισμό στη μάθηση, μεταξύ της αρχικής και τελικής μέτρησης στην τεχνική του σουτ, πραγματοποιήθηκε ανάλυση διακύμανσης με ανεξάρτητες μεταβλητές την ομάδα (πειραματική - ελέγχου) και τον προσανατολισμό στη μάθηση (υψηλό- χαμηλό), με επαναλαμβανόμενο παράγοντα την μέτρηση (αρχική - τελική) και εξαρτημένη μεταβλητή την επίδοση των μαθητών στην τεχνική του σουτ. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε μη σημαντική αλληλεπίδραση ομάδας, προσανατολισμού στη μάθηση και μέτρησης, $F(1, 97) = 0.58$, $p = .45$.

Για να διαπιστωθεί αν υπήρξαν διαφορές μεταξύ της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου και των ομάδων με υψηλό και χαμηλό προσανατολισμό στο εγώ, μεταξύ της

αρχικής και τελικής μέτρησης στην τεχνική του σουτ, πραγματοποιήθηκε ανάλυση διακύμανσης με ανεξάρτητες μεταβλητές την ομάδα (πειραματική - ελέγχου) και τον προσανατολισμό στο εγώ (υψηλό - χαμηλό), με επαναλαμβανόμενο παράγοντα την μέτρηση (αρχική - τελική) και εξαρτημένη μεταβλητή την επίδοση των μαθητών στην τεχνική του σουτ. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε μη σημαντική αλληλεπίδραση ομάδας, προσανατολισμού στο εγώ και μέτρησης, $F(1, 97) = 0.70$, $p = .41$.

Για να διαπιστωθεί αν υπήρξαν διαφορές μεταξύ της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου και των ομάδων με υψηλό και χαμηλό προσανατολισμό στη μάθηση, μεταξύ της αρχικής και τελικής μέτρησης στην ευστοχία του σουτ, πραγματοποιήθηκε ανάλυση διακύμανσης με ανεξάρτητες μεταβλητές την ομάδα (πειραματική - ελέγχου) και τον προσανατολισμό στη μάθηση (υψηλό - χαμηλό), με επαναλαμβανόμενο παράγοντα την μέτρηση (αρχική - τελική) και εξαρτημένη μεταβλητή την επίδοση των μαθητών στην ευστοχία του σουτ. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε μη σημαντική αλληλεπίδραση ομάδας, προσανατολισμού στη μάθηση και μέτρησης, $F(1, 97) = 0.01$, $p = .91$.

Για να διαπιστωθεί αν υπήρξαν διαφορές μεταξύ της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου και των ομάδων με υψηλό και χαμηλό προσανατολισμό στο εγώ, μεταξύ της αρχικής και τελικής μέτρησης στην ευστοχία του σουτ, πραγματοποιήθηκε ανάλυση διακύμανσης με ανεξάρτητες μεταβλητές την ομάδα (πειραματική - ελέγχου) και τον προσανατολισμό στο εγώ (υψηλό - χαμηλό), με επαναλαμβανόμενο παράγοντα την μέτρηση (αρχική - τελική) και εξαρτημένη μεταβλητή την επίδοση των μαθητών στην ευστοχία του σουτ. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε μη σημαντική αλληλεπίδραση ομάδας, προσανατολισμού στο εγώ και μέτρησης, $F(1, 97) = 0.03$, $p = .86$.

Πίνακας 1.

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στην τεχνική και στην ευστοχία του σουτ για την πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου και τις υποομάδες προσανατολισμών στόχων.

	Τεχνική σουτ								Ευστοχία σουτ							
	Πειραματική ομάδα				Ομάδα ελέγχου				Πειραματική ομάδα				Ομάδα ελέγχου			
	Αρχική μέτρηση		Τελική μέτρηση		Αρχική μέτρηση		Τελική μέτρηση		Αρχική μέτρηση		Τελική μέτρηση		Αρχική μέτρηση		Τελική μέτρηση	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Προσανατολισμός στη μάθηση – Υψηλό	3.51	0.80	3.80	0.80	3.85	1.04	4.14	0.69	3.89	1.47	4.68	1.54	4.56	2.18	4.92	1.80
Προσανατολισμός στη μάθηση – Χαμηλό	3.05	1.03	3.58	0.94	3.51	1.01	3.78	0.79	3.17	2.14	4.31	1.78	3.89	2.00	4.53	1.31
Προσανατολισμός στο εγώ – Υψηλό	3.38	0.92	3.81	0.92	3.69	1.06	4.15	0.60	3.68	1.80	4.82	1.60	4.44	2.18	5.11	1.61
Προσανατολισμός στο εγώ – Χαμηλό	3.12	0.97	3.52	0.79	3.71	1.03	3.87	0.83	3.30	1.96	4.00	1.65	4.15	2.09	4.50	1.58

Πίνακας 2.

Συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών της έρευνας στο σύνολο του δείγματος.

	Συσχετίσεις					
	1	2	3	4	5	6
1. Προσανατολισμός στη μάθηση	-	-.41	.08	.11	.11	.11
2. Προσανατολισμός στο εγώ	-.04	-	.09	.20*	.09	.21
3. Τεχνική του σουτ – αρχική μέτρηση	.08	.09	-	.61**	.88**	.52**
4. Τεχνική του σουτ – τελική μέτρηση	.11	.20*	.61**	-	.52**	.86**
5. Ευστοχία σουτ – αρχική μέτρηση	.11	.09	.88**	.52**	-	.50**
6. Ευστοχία σουτ – τελική μέτρηση	.11	.21*	.52**	.86**	.50**	-

Σημείωση: *σημαντική συσχέτιση σε επίπεδο .05

**σημαντική συσχέτιση σε επίπεδο .01

Στη συνέχεια ακολούθησαν αναλύσεις με το paired samples t-test χωριστά για κάθε ομάδα της έρευνας (πειραματικής και ελέγχου) και εντός της κάθε υποομάδας με υψηλό και χαμηλό προσανατολισμό στη μάθηση και στο εγώ αντίστοιχα για να διαπιστωθεί αν υπήρξαν διαφορές μεταξύ αρχικής και τελικής μέτρησης στην τεχνική και στην ευστοχία στο σουτ.

Τα αποτελέσματα για την πειραματική ομάδα έχουν ως εξής. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε σημαντικές διαφορές μεταξύ αρχικής και τελικής μέτρησης για την ομάδα με χαμηλό προσανατολισμό στη μάθηση τόσο στην τεχνική του σουτ, $t(28) = 4.15$, $p < .001$, όσο και στην ευστοχία, $t(28) = 4.07$, $p < .001$. Παρόμοια, η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε σημαντικές διαφορές μεταξύ αρχικής και τελικής μέτρησης για την ομάδα με υψηλό προσανατολισμό στη μάθηση στην τεχνική του σουτ, $t(27) = 2.30$, $p = .029$, και στην ευστοχία, $t(27) = 2.44$, $p = .022$.

Επίσης, η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε σημαντικές διαφορές μεταξύ αρχικής και τελικής μέτρησης για την ομάδα με χαμηλό προσανατολισμό στο εγώ στην τεχνική του σουτ, $t(22) = 3.45$, $p = .002$, όχι όμως και στην ευστοχία, $t(22) = 1.97$, $p = .061$. Σε σχέση με την ομάδα με υψηλό προσανατολισμό στο εγώ η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε σημαντικές διαφορές μεταξύ αρχικής και τελικής μέτρησης στην τεχνική του σουτ, $t(33) = 3.12$, $p = .003$, και στην ευστοχία, $t(33) = 4.34$, $p < .001$.

Για την ομάδα ελέγχου τα αποτελέσματα είναι τα ακόλουθα. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε μη σημαντικές διαφορές μεταξύ αρχικής και τελικής μέτρησης για την ομάδα με χαμηλό προσανατολισμό στη μάθηση τόσο στην τεχνική του σουτ, $t(18) = 1.13$, $p = .274$, όσο και στην ευστοχία, $t(18) = 1.33$, $p = .198$. Παρόμοια, η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε μη σημαντικές διαφορές μεταξύ αρχικής και τελικής μέτρησης για την ομάδα με υψηλό προσανατολισμό στη μάθηση στην τεχνική του σουτ, $t(25) = 1.58$, $p = .127$, και στην ευστοχία, $t(25) = .842$, $p = .408$.

Επίσης, η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε μη σημαντικές διαφορές μεταξύ αρχικής και τελικής μέτρησης για την ομάδα με χαμηλό προσανατολισμό στο εγώ στην τεχνική του σουτ, $t(25) = 0.79, p = .437$, και στην ευστοχία, $t(25) = 0.79, p = .439$. Σε σχέση με την ομάδα με υψηλό προσανατολισμό στο εγώ η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε σημαντικές διαφορές μεταξύ αρχικής και τελικής μέτρησης στην τεχνική του σουτ, $t(17) = 2.21, p = .041$, και μη σημαντικές διαφορές στην ευστοχία, $t(17) = 1.51, p = .151$.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο

ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Σκοπός της έρευνας ήταν να εξετάσει την επίδραση του προσανατολισμού στόχων επίτευξης στην απόδοση μαθητών στο σουτ στην καλαθοσφαίριση στη διάρκεια της αυτο-ρύθμισης της μάθησης. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε μη σημαντικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ ομάδας (πειραματική – ελέγχου), επιπέδου προσανατολισμού στόχων (υψηλό - χαμηλό) και μέτρησης (πριν – μετά την παρέμβαση). Δηλαδή, δεν υπήρχαν διαφορές στην ευστοχία και στην τεχνική στο σουτ στην καλαθοσφαίριση μεταξύ πειραματικής ομάδας και ομάδας ελέγχου σε σχέση με το επίπεδο του προσανατολισμού στόχων μετά την παρέμβαση σε σύγκριση με πριν την παρέμβαση. Οι αναλύσεις όμως εντός της κάθε ομάδας έδειξαν ορισμένα ενδιαφέροντα αποτελέσματα. Πιο συγκεκριμένα, εντός της πειραματικής ομάδας, οι μαθητές των τεσσάρων επιμέρους υποομάδων (υψηλό προσανατολισμό στη μάθηση, χαμηλό προσανατολισμό στη μάθηση, υψηλό προσανατολισμό στο εγώ, χαμηλό προσανατολισμό στο εγώ) βελτίωσαν την απόδοσή τους στην τεχνική του σουτ στην τελική μέτρηση σε σύγκριση με την αρχική. Εντός της ομάδας ελέγχου μόνο για την υποομάδα με υψηλό προσανατολισμό στο εγώ βρέθηκε αντίστοιχη βελτίωση. Τα αποτελέσματα αυτά συζητιούνται στη συνέχεια σε σχέση με την ανάπτυξη της αυτο-ρύθμισης της μάθησης των μαθητών και την επίδραση των προσανατολισμών στόχων στο μάθημα της φυσικής αγωγής.

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε μη σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ ομάδας, προσανατολισμού στόχων και μέτρησης. Δεν φάνηκε δηλαδή ο προσανατολισμός στόχων των μαθητών να επηρεάζει με διαφορετικό τρόπο την απόδοση των μαθητών της

πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου. Επίσης, οι επιμέρους αναλύσεις εντός κάθε ομάδας έδειξαν ότι στην πειραματική ομάδα και οι τέσσερις υποομάδες που σχηματίστηκαν από τα διαφορετικά επίπεδα προσανατολισμών στόχων (υψηλό - χαμηλό) βελτίωσαν την απόδοσή τους στο σουτ στην καλαθοσφαίριση. Αντίθετα, εντός της ομάδας ελέγχου μόνο η υποομάδα με υψηλό προσανατολισμό στο εγώ παρουσίασε βελτίωση. Τα αποτελέσματα αυτά δείχνουν ότι, σε δομημένες συνθήκες μάθησης, όπως συνέβη με τους μαθητές της πειραματικής ομάδας που διδάχθηκαν το σουτ στην καλαθοσφαίριση με το μοντέλο των τεσσάρων επιπέδων ανάπτυξης της αυτο-ρύθμισης, οι προσανατολισμοί στόχων δεν επέδρασαν με διαφορετικό τρόπο στην απόδοση των μαθητών. Αντίθετα, σε λιγότερο δομημένα περιβάλλοντα, όπως στην ομάδα ελέγχου που στα δύο τελευταία μαθήματα έκανε ελεύθερη εξάσκηση στο σουτ στην καλαθοσφαίριση, οι μαθητές με υψηλό προσανατολισμό στο εγώ αύξησαν την απόδοσή τους στην τελική μέτρηση σε σύγκριση με την αρχική.

Στη συγκεκριμένη έρευνα, οι προσανατολισμοί στόχων μετρήθηκαν ως γενικές προδιαθέσεις των μαθητών απέναντι στο μάθημα της φυσικής αγωγής (Roberts, 2001). Οι προηγούμενες έρευνες στο χώρο της φυσικής αγωγής έχουν δείξει ότι ο προσανατολισμός στη μάθηση συνδέεται με θετικά αποτελέσματα, όπως τα εσωτερικά κίνητρα (Goudas, Biddle, & Fox, 1994) και τους εσωτερικούς λόγους πειθαρχίας στο μάθημα (Papaioannou, 1998), ενώ ο προσανατολισμός στο εγώ κυρίως με αρνητικά, όπως το σωματικό άγχος (Papaioannou & Kouli, 1999) και οι εξωτερικοί λόγοι για πειθαρχία (Papaioannou, 1998). Όπως έδειξαν τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, όταν το μάθημα διεξάγεται σε δομημένες συνθήκες οι προσανατολισμοί στόχων δεν επιδρούν με διαφορετικό τρόπο στην απόδοση των μαθητών. Το μοντέλο των τεσσάρων επιπέδων ανάπτυξης της αυτο-ρύθμισης δημιουργεί δομημένες συνθήκες διδασκαλίας, συνδυάζοντας την υποστήριξη που προσφέρει ο καθηγητής στους μαθητές του μέσω της επίδειξης της δεξιότητας και της παροχής

ανατροφοδότησης στις δύο πρώτες φάσεις του μοντέλου, με την παροχή αυτονομίας στους μαθητές να ασκηθούν με στόχους μάθησης και απόδοσης παρακολουθώντας οι ίδιοι την απόδοσή τους στις δύο τελευταίες φάσεις του μοντέλου.

Ένα ζήτημα το οποίο πρέπει να συζητηθεί σε σχέση με τα παραπάνω αποτελέσματα, είναι το γεγονός ότι το δείγμα στη συγκεκριμένη έρευνα ήταν σχετικά μικρό και ο διαχωρισμός των μαθητών σε σχέση με το επίπεδο του κάθε προσανατολισμού στόχων (χαμηλό – υψηλό) είχε ως αποτέλεσμα κάθε υποομάδα να έχει σχετικά αρκετά μικρό αριθμό συμμετεχόντων. Επίσης, ο μικρός αριθμός του δείγματος δεν επέτρεψε να πραγματοποιηθεί και διαχωρισμός των μαθητών συνδυάζοντας το επίπεδο των προσανατολισμών στόχων (π.χ. μαθητές με υψηλό προσανατολισμό στη μάθηση και υψηλό προσανατολισμό στο εγώ, μαθητές με υψηλό προσανατολισμό στη μάθηση και χαμηλό προσανατολισμό στο εγώ, κ.ο.κ.). Νεότερες έρευνες με μεγαλύτερο δείγμα μπορεί να επιτρέψει την πραγματοποίηση τέτοιων αναλύσεων, ώστε να επεκτείνει και να ισχυροποιήσει τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας. Στις έρευνες αυτές θα μπορούσε να συμπεριληφθεί η διδασκαλία και άλλων αθλητικών δεξιοτήτων που διδάσκονται στο μάθημα της φυσικής αγωγής.

Οι αναλύσεις εντός της κάθε ομάδας έδειξαν ότι οι μαθητές της πειραματικής ομάδας ανεξάρτητα από τον προσανατολισμό στόχων και το επίπεδό του (χαμηλό – υψηλό) βελτίωσαν την απόδοσή τους στο σουτ στην καλαθοσφαίριση (τόσο στην τεχνική, όσο και στην ευστοχία). Η παρέμβαση, δηλαδή, που περιλάμβανε τη διδασκαλία του σουτ στην καλαθοσφαίριση σύμφωνα με τα τέσσερα επίπεδα αυτο-ρύθμισης της μάθησης (Zimmerman, 2000) είχε θετική επίδραση στην απόδοση των μαθητών στο σουτ στην καλαθοσφαίριση. Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν με προηγούμενες έρευνες στη φυσική αγωγή (Kolovelonis et al., 2010; Kolovelonis et al., 2013; Kolovelonis et al., 2012) που έδειξαν ότι το μοντέλο των τεσσάρων φάσεων ανάπτυξης της αυτο-ρύθμισης βοηθά τους μαθητές να μάθουν

αποτελεσματικά αθλητικές και κινητικές δεξιότητες στη φυσική αγωγή. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας ενισχύουν τα αποτελέσματα των προηγούμενων ερευνών και τα επεκτείνουν, καθώς στην παρούσα έρευνα εφαρμόστηκε για πρώτη φορά το μοντέλο των τεσσάρων επιπέδων ανάπτυξης της αυτο-ρύθμισης σε επίπεδο τάξης.

Στις προηγούμενες ερευνητικές προσπάθειες, η εξέταση του μοντέλου των τεσσάρων επιπέδων ανάπτυξης της αυτο-ρύθμισης πραγματοποιήθηκε με τη συμμετοχή των μαθητών είτε σε ατομικό επίπεδο (π.χ. Kitsantas, Zimmerman, & Cleary, 2000; Kolovelonis et al., 2010; Zimmerman & Kitsantas, 1997) είτε σε μικρές ομάδες των τεσσάρων μαθητών (π.χ. Kolovelonis et al., 2013; Kolovelonis et al., 2012). Η εφαρμογή του μοντέλου σε επίπεδο τάξης εμφανίζει ορισμένες ιδιαιτερότητες, ενώ είναι και πιο απαιτητική διαδικασία σε σύγκριση με την εφαρμογή του σε έναν μαθητή ή σε μια μικρή ομάδα μαθητών. Για παράδειγμα, η παροχή ανατροφοδότησης στο σύνολο των μαθητών μιας τάξης είναι πολύ πιο απαιτητική διαδικασία σε σύγκριση με την παροχή ανατροφοδότησης σε έναν μαθητή ή σε μια μικρή ομάδα μαθητών. Παρόμοια, η εφαρμογή του μοντέλου στο σύνολο της τάξης είναι πιο απαιτητική από άποψη οργάνωσης της διδασκαλίας του μαθήματος.

Παρόλα αυτά, όπως έδειξαν τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας η εφαρμογή του μοντέλου των τεσσάρων επιπέδων ανάπτυξης της αυτο-ρύθμισης μπορεί να είναι αποτελεσματική και σε επίπεδο τάξης, αρκεί ο καθηγητής φυσικής αγωγής να είναι κατάλληλα προετοιμασμένος για την εφαρμογή του. Επομένως, το μοντέλο των τεσσάρων επιπέδων ανάπτυξης της αυτο-ρύθμισης μπορεί να αποτελέσει χρήσιμο διδακτικό εργαλείο για τον καθηγητή φυσικής αγωγής, που στοχεύει στην ενίσχυση της απόδοσης και της μάθησης των μαθητών του.

5.1 Πρακτικές Εφαρμογές

Τα αποτελέσματα μπορούν να χρησιμοποιηθούν και να μελετηθούν από τους καθηγητές φυσικής αγωγής, ώστε να κατανοήσουν ποιος είναι ο αρτιότερος και αποτελεσματικότερος τρόπος, μέσα από τον οποίο μαθαίνουν οι μαθητές. Αυτό θα βοηθήσει στους σκοπούς του μαθήματος της φυσικής αγωγής που είναι η σωστή εκμάθηση τεχνικής σε κάθε δεξιότητα αθλήματος. Για να επιτευχθεί, βέβαια, κάτι τέτοιο, πρέπει ο καθηγητής φυσικής αγωγής να έχει τις γνώσεις, αρχικά, και έπειτα να δημιουργήσει κατάλληλα δομημένα μαθήματα που να αφορούν την τεχνική της εκάστοτε αθλητικής δεξιότητας.

Το μοντέλο των τεσσάρων επιπέδων ανάπτυξης της αυτο-ρύθμισης της μάθησης μπορεί να αποτελέσει χρήσιμο διδακτικό εργαλείο, στην προσπάθεια των καθηγητών φυσικής αγωγής να διδάξουν αποτελεσματικά κινητικές και αθλητικές δεξιότητες στους μαθητές τους. Ταυτόχρονα, οι διαδικασίες αυτο-ρύθμισης που περιλαμβάνει διαδικασίες, όπως ο καθορισμός στόχων, η αυτο-παρακολούθηση και η αυτο-ομιλία μπορούν να συμβάλουν θετικά στην ενίσχυση της απόδοσης των μαθητών σε αθλητικές και κινητικές δεξιότητες. Μέσω της στοχευόμενης διδασκαλίας των διαδικασιών αυτο-ρύθμισης στους μαθητές και της παροχής ευκαιριών να εφαρμόσουν αυτές τις διαδικασίες στο πλαίσιο της αυτόνομης άσκησης, οι μαθητές μπορούν να αναπτύξουν και να αποκτήσουν δεξιότητες αυτο-ρύθμισης, να ενισχύσουν τη μάθηση και την απόδοσή τους, και να γίνουν αυτο-ρυθμιζόμενοι μαθητές στη φυσική αγωγή. Η χρήση της διδακτικής προσέγγισης των τεσσάρων επιπέδων ανάπτυξης της αυτο-ρύθμισης μπορεί να δημιουργήσει ένα δομημένο μαθησιακό περιβάλλον στο μάθημα της φυσικής αγωγής, το οποίο υποστηρίζει τους μαθητές, ώστε να μάθουν πιο αποτελεσματικά αθλητικές δεξιότητες ενισχύοντας ταυτόχρονα την αυτονομία τους και την ενεργή τους συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία.

5.2 Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας στο περιβάλλον της φυσικής αγωγής, στηρίζουν σχετικά αποτελέσματα μελετών που έχουν προηγηθεί και έχουν δείξει ότι το μοντέλο των τεσσάρων φάσεων ανάπτυξης της αυτο-ρύθμισης βοηθά τους μαθητές να μάθουν αποτελεσματικά αθλητικές και κινητικές δεξιότητες στη φυσική αγωγή. Επίσης, βασικό εύρημα της παρούσας έρευνας ήταν ότι προσανατολισμοί στόχων δεν επέδρασαν με διαφορετικό τρόπο στην απόδοση των μαθητών στο σουτ στην καλαθοσφαίριση όταν οι μαθητές διδάχθηκαν τη δεξιότητα αυτή σε δομημένες συνθήκες μάθησης, όπως συνέβη στην περίπτωση των μαθητών της πειραματικής ομάδας. Από την άλλη, όταν το μαθησιακό περιβάλλον είναι λιγότερο δομημένο, ο προσανατολισμός στόχων των μαθητών φαίνεται να έχει μεγαλύτερη επίδραση.

5.3 Προτάσεις για μελλοντικές Έρευνες

Για ισχυροποίηση των αποτελεσμάτων χρειάζεται περαιτέρω διερεύνηση στο περιβάλλον της φυσικής αγωγής. Η πραγματοποίηση, λοιπόν, ακόμη περισσότερων ερευνών που θα βασίζονται στον σκοπό της παρούσας έρευνας, θα βοηθήσει για την εξαγωγή λεπτομερέστερων αποτελεσμάτων, καθώς και θα χρησιμεύσουν ώστε να επιβεβαιωθούν τα τωρινά ευρήματα των αναλύσεων που έγιναν. Έτσι, γίνεται φανερό ότι δημιουργείται η ανάγκη για περαιτέρω έρευνες, όσο αναφορά το κομμάτι της αυτο-ρύθμισης σε σχέση με τους στόχους επίτευξης, στα πλαίσια του μαθήματος της φυσικής αγωγής. Ενδεικτικά, ένας άλλος κύκλος μαθημάτων που να αφορά την τεχνική μιας άλλης αθλητικής δεξιότητας θα μπορούσε να σχεδιαστεί, ερευνηθεί και να συγκριθεί με τα παρόντα αποτελέσματα. Επίσης, η επιλογή του δείγματος από μια μόνο γεωγραφική περιοχή, αποτελεί έναν ακόμη από τους

περιορισμούς της έρευνας και, δεν διευκολύνει τη σωστή εξαγωγή συμπερασμάτων. Σε μια μελλοντική προσπάθεια, λοιπόν, θα πρέπει να επιλεγεί μεγαλύτερο μέγεθος και διασπορά του δείγματος, ώστε να μπορούν να διεξαχθούν πιο ασφαλή συμπεράσματα.

Επίσης, σε μια μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να εξεταστεί κατά πόσο η εφαρμογή της διδακτικής προσέγγισης των τεσσάρων επιπέδων ανάπτυξης της αυτο-ρύθμισης, επηρεάζει τις αντιλήψεις των μαθητών για το κλίμα παρακίνησης μέσα στο οποίο λαμβάνει χώρα το μάθημα της φυσικής αγωγής. Είναι πιθανό, δεδομένου ότι το διδακτικό αυτό μοντέλο δίνει έμφαση στην προώθηση της μάθησης μέσω της υποστήριξης των μαθητών αλλά και της ενίσχυσης της αυτονομίας τους να έχει θετικές επιδράσεις και να ενισχύει τις αντιλήψεις των μαθητών ότι το κλίμα παρακίνησης του μαθήματος της φυσικής αγωγής είναι προσανατολισμένο στη μάθηση. Ανάλογες επιδράσεις θα μπορούσαν να διερευνηθούν και σε σχέση με τα κίνητρα των μαθητών για συμμετοχή στο μάθημα της φυσικής αγωγής όταν η διδασκαλία του στηρίζεται στο μοντέλο των τεσσάρων επιπέδων ανάπτυξης της αυτο-ρύθμισης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

6.1 Αγγλική βιβλιογραφία

- Alexander, P. A., Schallert, D. L., & Reynolds, R. E. (2009). What is learning anyway? A topographical perspective considered. *Educational Psychologist*, *44*, 176-192.
- Ames, C. (1984). Competitive, cooperative and individualistic goal structures: a motivational analysis. In: R. Ames and C. Ames (Eds.) *Research on motivation in education Vol. 1 Student motivation* (pp. 177-207). New York: Academic Press.
- Ames, C. (1992a). Achievement goals and the classroom motivational climate. In J. Meece & D. Schunk (Eds.), *Students' perceptions in the classroom: Causes and consequences* (pp. 327-348). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ames, C. (1992b). Achievement goals, motivational climate and motivational processes. In G. C. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp. 161-176). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Ames, C. (1992c). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, *84*, 261-271.
- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, *80*, 260-267.
- Archer, J. (1994). Achievement goals as a measure of motivation in university students. *Contemporary Educational Psychology*, *19*, 430-446.
- Avery, M., & Lumpkin, A. (1987). Students' perceptions of physical education objectives. *Journal of Teaching in Physical Education*, *7*, 5-11.

- Bandura, A. (1986). *Social foundation of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Cleary, T., Zimmerman, B.J., & Keating, T. (2006). Training physical education students to self-regulate during basketball free throw practice. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 77, 251-262.
- Dermitzaki, I., & Efklides, A. (2003). Goal orientations and their effect on self-concept and metacognition in adolescence. *Psychology: The journal of the Hellenic Psychological Society*, 10, 214-227.
- Duda, J.L. (1987). Toward a developmental theory of children's motivation in sport. *Journal of Sport Psychology*, 9, 130-145.
- Duda, J.L. (1988a). The relationship between goal perspectives and persistence and intensity among recreational sport participants. *Leisure Science*, 10, 95-106.
- Duda, J.L. (1988b). Goal perspectives, participation and persistence in sport. *International Journal of Sport Psychology*, 19, 117-130.
- Duda, J.L. (1989a). The relationship between task and ego orientation and the perceived purpose of sport among male and female high school athletes. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 11, 318-335.
- Duda, J.L. (1989b). Goal perspectives and behavior in sport and exercise settings. In C. Ames & M. Maehr (Eds.), *Advances in Motivation and Achievement-Vol. VI* (pp. 81-115). Greenwich, CT: JAI Press.
- Duda, J. L., & Nicholls, J. G. (1992). Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of Educational Psychology*, 84, 290-299.
- Duda, J.L., & White, S.A. (1992). The relationship of goal perspectives to beliefs about success among elite skiers. *The Sport Psychologist*, 6, 334-343.

- Duda, J.L., Chi, L., Newton, M.L., Walling, M.D., & Catley, D. (1994). Task and ego orientation and intrinsic motivation in sport. *International Journal of Sport Psychology*, 22, 1-23.
- Duda, J.L., Cumming, J., & Balaguer, I. (2005). Enhancing athletes' self regulation, task involvement, and self determination via psychological skills training. In D. Hackfort, J. Duda, and R. Lidor (Eds.), *Handbook of applied sport psychology research: international perspectives* (pp. 143-165). Morgantown WV: Fitness information technology.
- Duda, J.L., Fox, K.R., Biddle, S.J.H., & Armstrong, N. (1992). Children's achievement goals and beliefs about success in sport. *British Journal of Educational Psychology*, 62, 313-323.
- Duda, J. L., Olson, L. K., & Templin, T. J. (1991). The relationship of task and ego orientation to sportsmanship attitudes and perceived legitimacy of injurious acts. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62 (1), 79-87.
- Dweck, C.S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- Dweck, C.S. (1999). *Self-Theories: Their Role in Motivation, Personality, and Development*. Philadelphia: Taylor & Francis.
- Dweck, C.S., & Leggett, E.L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- Efklides, A., Niemivirta, M., & Yamauchi, H. (2002). Introduction: Some issues on self-regulation to consider. *Psychologia*, 45, 207-210.
- Elliot, A.J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34, 169-189.

- Elliot, A. J., & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, *72*, 218- 232.
- Elliot, J., & Harackiewicz, M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediation analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, *70*, 968-980.
- Elliot, A.J., McGregor, H.A., & Gable, S. (1999). Achievement goals, study strategies and exam performance: A mediational analysis. *Journal of Educational Psychology*, *91*, 549-563.
- Fox, K., Goudas, M., Biddle, S., Duda, J., & Armstrong, N. (1994). Children's task and ego goal profiles in sport. *British Journal of Educational Psychology*, *64*, 253-261.
- Geary, D.C. (2009). The why of learning. *Educational Psychologist*, *44*, 198-201.
- Goudas, M., Biddle, S., & Fox, K. (1994a). Achievement goal orientations and intrinsic motivation in physical fitness testing with children. *Pediatric Exercise Science*, *6*, 159-167.
- Goudas, M., Biddle, S. J. H., & Fox, K. (1994b). Perceived locus of causality, goal orientations, and perceived competence in school physical education classes. *British Journal of Educational Psychology*, *64*, 453-463.
- Goudas, M., Biddle, S., Fox, K., & Underwood, M. (1995). It ain't what you do, it's the way that you do it! Teaching style affects children's motivation in track and field. *The Sport Psychologist*, *18*, 462-471.
- Goudas, M., Kolovelonis, A., & Dermitzaki, I. (2013). Implementation of self-regulation interventions in physical education and sports contexts. In Bembenutty, H., Cleary, T., & Kitsantas, A. (Eds.), *Applications of self-regulated learning across diverse*

disciplines: A tribute to Barry J. Zimmerman (pp. 383-415). Greenwich, CT: Information Age.

Greene, B.A., & Miller, R.B. (1996). Influences on achievement: Goals, perceived ability, and cognitive engagement. *Contemporary Educational Psychology, 21*, 181-182.

Guivernau, M., & Duda, J.L. (1995). Psychometric properties of a Spanish version of The Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire (TEOSQ) and Beliefs about the Causes of Success Inventory. *Revista de Psicología del Deporte, 5*, 31-51.

Hacker, D. J., Dunlosky, J., & Graesser, A. C. (Eds.) (1998). *Metacognition in Educational Theory and Practice*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Hom, H., Duda, J. L., & Miller, A. (1993). Correlates of goal orientations among young athletes. *Pediatric Exercise Science, 5*, 168-176.

Kavussanu, M., & Roberts, G. C. (1996). Motivation and physical activity contexts: The relationship of perceived motivational climate to intrinsic motivation and self-efficacy. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 18*, 264-280.

Kavussanou, M., & Roberts, G. C. (1998). *Team norms and moral functioning in college athletes*. Paper presented to the North American Society of Sport Psychology and Physical Activity, Chicago.

Kavussanu, M., & Roberts, G. C. (2001). Moral functioning in sport: An achievement goal perspective. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 23*, 37-54.

Kitsantas, A., & Zimmerman, B. J. (1998). Self-regulation of motor learning: A strategic cycle view. *Journal of Applied Sport Psychology, 10*, 220-239.

- Kitsantas, A., & Zimmerman, B. J. (2002). Comparing self-regulatory processes among novice, non-expert, and expert volleyball players: A microanalytic study. *Journal of Applied Sport Psychology, 14*, 91-105.
- Kitsantas, A., & Zimmerman, B. J. (2006). Enhancing Self-Regulation of Practice: The Influence of Graphing and Self-Evaluative Standards. *Metacognition and Learning, 3(1)*, 201-212.
- Kitsantas, A., Zimmerman, B. J., & Cleary, T. (2000). The role of observation and emulation in the development of athletic self-regulation. *Journal of Educational Psychology, 92*, 811-817.
- Kolovelonis, A., & Goudas, M. (2013). The development of self-regulated learning of motor and sport skills in physical education: A review. *Hellenic Journal of Psychology*.
- Kolovelonis, A., Goudas, M., & Dermitzaki, I. (2010). Self-regulated learning of a motor skill through emulation and self-control levels in a physical education setting. *Journal of Applied Sport Psychology, 22*, 198-212.
- Kolovelonis, A., Goudas, M., & Dermitzaki, I. (2011). The effect of different goals and self-recording on self-regulation of learning a motor skill in a physical education setting. *Learning and Instruction, 21*, 355-364.
- Kolovelonis, A., Goudas, M., & Dermitzaki, I. (2012). The effects of self-talk and goal setting on self-regulation of learning a new motor skill in physical education. *International Journal of Sport and Exercise Psychology, 10*, 221-235
- Kolovelonis, A., Goudas, M., Dermitzaki, I., & Kitsantas, A. (2013). Self-regulated learning and performance calibration among elementary physical education students. *European Journal of Psychology of Education, 28*, 685-701.

- Kolovelonis, A., Goudas M., Hassandra, M., & Dermitzaki, I. (2012). Self-regulated learning in physical education: Examining the effects of emulative and self-control practice. *Psychology of Sport and Exercise, 13*, 383-389.
- Lochbaum, M., & Roberts, G.C. (1993). Goal orientations and perceptions of the sport experience. *Journal of Sport & Exercise Psychology, 15*, 160-171.
- McCarthy, P., Jones, M., & Clark-Carter, D. (2008). Understanding enjoyment in youth sport: a developmental perspective. *Psychology of Sport and Exercise, 9* (2), 142-156.
- Meece, J. (1994). The role of motivation in self-regulated learning. In D.H. Schunk & B. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications* (pp. 25-44). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Meece, J.L., Blumenfeld, P.C., & Hoyle, R.H (1988). Students' goal orientations and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of Educational Psychology, 80*, 514-523.
- Middleton, M.J., & Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability: An underexplored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology, 89*, 710-718.
- Miller, R.B., Behrens, J.T., Greene, B.A., & Newman, D. (1993). Goals and perceived ability: Impact on student valuing, self-regulation, and persistence. *Contemporary Educational Psychology, 18*, 2-14.
- Miller, R.B., Greene, B.A., Montalvo, G.P., Ravindran, B., & Nicols, J.D. (1996). Engagement in academic work: The role of learning goals, future consequences, pleasing others, and perceived ability. *Contemporary Educational Psychology, 21*, 388-422.
- Newton, M.L., & Duda, J.L. (1993). Elite adolescent athletes' achievement goals and beliefs concerning success in tennis. *Journal of Sport & Exercise Psychology, 15*, 322-341.

- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, *91*, 328-346.
- Nicholls, J. G. (1984a). Conceptions of ability and achievement motivation. In R. Ames & C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Student motivation* (Vol.1, pp. 39-73). New York: Academic Press.
- Nicholls, J. G. (1984b). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, *91*, 328- 346.
- Nicholls, J. G. (1989). *The Competitive Ethos and Democratic Education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Nolen, S. (1988). Reasons for studying: Motivational orientations and study strategies. *Cognition and Instruction*, *5*, 269-287.
- Ommundsen, Y. (2003). Implicit theories of ability and self-regulation strategies in physical education classes. *Educational Psychology*, *23*(2), 141–157.
- Papaioannou, A. (1992). *Students' motivation in physical education classes which are perceived to have different goal perspectives*. Unpublished doctoral dissertation, University of Manchester, England.
- Papaioannou, A. (1994). The development of a questionnaire to measure achievement orientations in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, *65*, 11-20.
- Papaioannou, A. (1995). Differential Perceptual and Motivational Patterns When Different Goals Are Adopted. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, *17*, 18-34.
- Papaioannou, A. (1997). Perceptions of motivational climate, perceived competence and motivation of students of varying in age and sport experience. *Perceptual and Motor Skills*, *85*, 419-430.

- Papaioannou, A. (1998a). Goal Perspectives, reasons for being disciplined and self-reported discipline in physical education lessons. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17, 421-441.
- Papaioannou, A. (1998b). Students' perceptions of the physical education class environment for boys and girls and the perceived motivational climate. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 69, 267-275.
- Papaioannou, A. (1999). Towards multidimensional hierarchical models of motivation in sport. In V. Hosek, P. Tilinger, & L. Biliek (Eds.) *Proceedings of the 10th European Congress of Sport Psychology*, Part 1, Psychology of sport & exercise: Enhancing the quality of life (pp. 45-52). Prague: Charles University in Prague.
- Papaioannou, A., Marsh, H. W., & Theodorakis, Y. (2004). A multilevel approach to motivational climate in physical education and sport settings: An individual or a group level construct? *Journal of Sport and Exercise Psychology* 26 (1), 90-118.
- Papaioannou, A., & Goudas, M. (1999). Motivational climate in physical education. In Y. Vanden Auweele, F. Bakker, S. Biddle, M. Durand, R. Seiler (Eds.), *Textbook: Psychology for physical educators* (pp. 51-68). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Papaioannou, A., & Kouli, O. (1999). The effect of task structure, perceived motivational climate and goal orientations on students' intrinsic motivation and anxiety. *Journal of Applied Sport Psychology*, 11, 51-71.
- Papaioannou, A., & Macdonald, A. (1993). Goal perspectives and purposes of physical education among Greek adolescents. *Physical Education Review*, 16, 41-48.
- Papaioannou, A, & Theodorakis Y. (1996). A test of tree models for the prediction of intention for participation in physical education lessons. *International Journal of Sport Psychology*, 27, 383-399.

- Pintrich, P. (2000a). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientations in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92, 544-555.
- Pintrich, P. (2000b). The role of goal orientation in self-regulation. In M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 452-502). New York: Academic Press.
- Pintrich, P., & De Groot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Pintrich, P., & Garcia, T. (1991). Student goal orientation and self-regulation in the college classroom. In M.L. Maehr & P. Pintrich (Eds.), *Advancement in motivation and achievement: Goals and self-regulatory processes* (pp. 371-402). Greenwich, CT: JAI Press.
- Roberts, G.C. (2001). Understanding the dynamics of motivation in physical activity: The influence of achievement goals on motivational processes. In G.C. Roberts (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercise*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Roberts, G. C., & Ommundsen, Y. (1996). Goal orientations and cognitive and affective correlates among team athletes. *Scandinavian Journal of Sport Medicine*, 6, 46-56.
- Ryan, A.M., & Pintrich, P. (1997). "Should I ask for help?" The role of motivation and attitudes in adolescents' help seeking in math class. *Journal of Educational Psychology*, 89, 329-341.
- Schunk, D. (2003). Self-efficacy for reading and writing: influence of modeling, goal setting, and self-evaluation. *Reading & Writing Quarterly*, 19, 159-172.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (1998). *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice*. New York, NY: Guilford Press.

- Solmon, M. A., & Lee, A. M. (1996). Entry characteristics, practice variables and cognition: Students' mediation of instruction. *Journal of Teaching in Physical Education, 15*, 135-150.
- Solmon, M. A., & Lee, A. M. (1997). Development of an instrument to assess. Cognitive processes in physical education classes. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 2*, 152-160.
- Soudan, S., & Everett, P. (1981). Physical education objectives expressed as needs by Florida State University students. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance, 52*, 15-17.
- Treasure, D. C. (1997). Perceptions of the Motivational Climate and Elementary School children's Cognitive and affective Response. *Journal of Sport & Exercise Psychology, 19*, 278-290.
- Treasure, D. C., (2001). Enhancing young people's motivation in youth sport: an achievement goal approach. In: Roberts GC(Ed.) *Advances in Motivation in Sport and Exercise*. Champaign: Human Kinetics Publisher, 79–100.
- Treasure, D. C., & Roberts, G.C. (1994). Cognitive and affective concomitants of task and ego goal orientations during the middle school years. *Journal of Sport & Exercise Psychology, 16*, 15-28.
- Treasure, D.C., & Roberts, G.C. (1995). Applications of achievement goal theory to physical education: implications for enhancing motivation. *National Association for Physical Education in Higher Education, 47*, 475-489.
- Treasure, D.C., Roberts, G.C., & Hall, H.K. (1992). The relationship between children's achievement goal orientations and their beliefs about competitive sport. *Journal of Sport Sciences, 10*, 629.

- Vermetten, Y.L., Lodewijks, H.G., & Vermunt, J.D. (2001). The role of personality traits and goal orientations in strategy use. *Contemporary Educational Psychology, 26*, 149-170.
- Vlachopoulos, S., Biddle, S., & Fox, A. (1996). Achievement goal orientations and intrinsic motivation in a track and field event in school physical education. *European Physical Education Review, 2*, 158–164.
- Walling, M. D., & Duda, J. L. (1995). Goals and their associations with beliefs about success in and perceptions of the purposes of physical education. *Journal of Teaching in Physical Education, 14*, 140-156.
- Weich, K. (1975). Objectives of physical education expressed as needs by university students. *Research Quarterly, 46*, 385-388.
- White, S. A., & Duda, J. L. (1993). Dimensions of goals-beliefs about success among disabled athletes. *Adapted Physical Activity Quarterly, 10*, 125-136.
- White, S. A., & Duda, J. L. (1994). The relationship of gender, level of sport involvement, and participation motivation to task and ego orientation. *International Journal of Sport Psychology, 25*, 4-18.
- White, S. A., Duda, J. L., & Keller, M. R. (1998). The relationship between goal orientations and the perceived purposes of sport among youth sport participants. *Journal of Sport Behavior, 21*, 474-483.
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist, 25(1)*, 3–17.
- Zimmerman, B. J. (1995). Self-efficacy and educational development. In A. Bandura (Ed.), *Self efficacy in changing societies* (pp. 202-231). New York: Cambridge University Press.

- Zimmerman, B. J. (1998). Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models, *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice* New York: Guilford.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social-cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). San Diego, CA: Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. In B.J. Zimmerman & D.H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (2nd ed., pp. 13-39). San Diego, CA: Academic Press.
- Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (1996) Self-regulated learning of a motor skill: the role of goal setting and monitoring. *Journal of Applied Sport Psychology*, 8, 69–84.
- Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (1997). Developmental phases in self-regulation: Shifting from process goals to outcome goals. *Journal of Educational Psychology*, 89, 29-36.
- Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (1999). Acquiring writing revision skill: Shifting from process to outcome self-regulatory goals. *Journal of Educational Psychology*, 91, 1–10.
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: relating grade, sex and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82, 51–59.
- Zimmerman, B. J., Bonner, S., & Kovach, R. (1996). *Developing self-regulated learners*. Washington, DC: American Psychological Association.

6.2 Ελληνική βιβλιογραφία

- Διγγελίδης, Ν., & Παπαϊωάννου, Α. (1996). Σχέση της συχνότητας άθλησης με το κλίμα παρακίνησης, στόχους επίτευξης και αντίληψη εαυτού. Στο Ι. Θεοδωράκη, & Α. Παπαϊωάννου, (Εκδ.): *Sport Psychology: New trends and applications (proceedings)* (σελ. 64-69). Komotini, 1-3 November, 1996.
- Θεοδοσίου, Α. (2004). *Μεταγνωστικές στρατηγικές και κλίμα παρακίνησης στη Φυσική Αγωγή*. Διδακτορική Διατριβή, ΤΕΦΑΑ/ΔΠΘ, Κομοτηνή.
- Θεοδοσίου, Α., & Παπαϊωάννου, Α., (2006). Μεταγνώση και προσωπικοί προσανατολισμοί. Ο ρόλος τους στην Αυτό-ρύθμιση της μάθησης στη Φυσική Αγωγή. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό, τόμος 4 (2)*, 148 – 167.
- Θεοδωράκης, Γ., Γούδας, Μ., & Παπαϊωάννου, Α. (1998). *Η ψυχολογία της υπεροχής στον αθλητισμό*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Χριστοδουλίδη.
- Κολοβελώνης, Α. (2011). *Ανάπτυξη, εφαρμογή και αξιολόγηση ενός προγράμματος αυτο-ρύθμισης της μάθησης στη φυσική αγωγή*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Τρίκαλα: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Κολοβελώνης, Α., & Γούδας, Μ. (2015). *Διδάσκοντας αθλητικές δεξιότητες στα παιδιά. Ένα μοντέλο προαγωγής της ανεξάρτητης, αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης στη Φυσική Αγωγή και στον παιδικό αθλητισμό*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Χριστοδουλίδη.

Κολοβελώνης, Α., & Γούδας, Μ. (2014). Ένα μοντέλο διδασκαλίας δεξιοτήτων στη φυσική αγωγή με βάση την κοινωνική γνωστική προσέγγιση αυτο-ρύθμισης της μάθησης. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 12, 26-39.

Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (2005). *Μεταγνωστικές διεργασίες και αυτορρύθμιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παπαϊωάννου, Α., Θεοδωράκης, Γ., & Γούδας, Μ. (1999). *Για μια καλύτερη διδασκαλία της Φυσικής Αγωγής*. Θεσσαλονίκη: SALTO.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α
ΤΥΠΟ ΥΛΙΚΟ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Ημερομηνία γέννησης:.....

Τάξη:.....

Αγόρι

Κορίτσι

Αγαπητέ μαθητή/τρια. Το ερωτηματολόγιο που ακολουθεί είναι ανώνυμο και απόλυτα εμπιστευτικό.

Διάβασε προσεκτικά και απάντησε σε όλες τις ερωτήσεις. Δεν υπάρχουν σωστές και λαθεμένες απαντήσεις.

ΠΟΤΕ ΑΙΣΘΑΝΕΣΑΙ ΕΠΙΤΥΧΗΜΕΝΟΣ/Η ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ;

Απάντησε βάζοντας ένα Χ στην επιλογή που σε εκφράζει περισσότερο.

<u>Αισθάνομαι απόλυτα επιτυχημένος/η στο μάθημα φυσικής αγωγής όταν...</u>	Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ουδέτερο	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα
...μαθαίνω μία νέα άσκηση κι αυτό με κάνει να θέλω να ασκηθώ περισσότερο					
...είμαι ο καλύτερος					
...μαθαίνω κάτι που είναι διασκέδαση να κάνω					
...είμαι ο μόνος που μπορεί να κάνει το παιχνίδι ή την άσκηση					
...μαθαίνω μία νέα άσκηση προσπαθώντας σκληρά					
...οι άλλοι δε μπορούν να τα παν τόσο καλά όσο εγώ					
...κάτι που μαθαίνω με κάνει να θέλω να πάω και να ασκηθώ περισσότερο					
...σκοράρω τους περισσότερους πόντους/ γκολ κλπ.					
...μία άσκηση που μαθαίνω είναι πραγματικά σωστή					
...μπορώ να τα πάω καλύτερα από τους φίλους μου					
...κάνω ότι καλύτερο μπορώ					

Οδηγίες για τη δοκιμασία Σουτ

Σύστημα σκοραρίσματος για τη δοκιμασία του σουτ

- 6:** μπαίνει το καλάθι χωρίς να κτυπήσει η μπάλα στο στεφάνι
- 5:** μπαίνει το καλάθι κτυπώντας η μπάλα στο στεφάνι
- 4:** μπαίνει το καλάθι κτυπώντας η μπάλα στο ταμπλώ
- 3:** δεν μπαίνει το καλάθι και η μπάλα κτυπάει στο μπροστινό ή πίσω μέρος του στεφανιού
- 2:** δεν μπαίνει το καλάθι και η μπάλα κτυπάει δεξιά ή αριστερά του στεφανιού
- 1:** δεν μπαίνει το καλάθι και η μπάλα δεν κτυπάει στο στεφάνι ή κτυπάει μόνο στο ταμπλώ

Οδηγίες τεχνικής εκτέλεσης του σουτ

- Τα γόνατα τεντώνουν ώστε να βοηθήσουν στην προς τα επάνω κίνηση
- Οι αγκώνες είναι στραμμένοι προς το καλάθι
- Στη συνέχεια *ο αγκώνας του χεριού ρίψης τεντώνει και ο καρπός «σπάει» προς τα εμπρός*
- *Ο καρπός και αγκώνας είναι σε μια ευθεία κάθετη στο έδαφος*
- Το χέρι ρίψης πρέπει να παραμείνει τεντωμένο μέχρι η μπάλα να φθάσει στο καλάθι

*** Η δοκιμασία του σουτ πραγματοποιείται δύο φορές: Πριν την εφαρμογή των 4 μαθημάτων διδασκαλίας του σουτ και μετά το τέλος των 4 μαθημάτων***

ΣΧΕΔΙΑ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΟΥ ΣΟΥΤ

1^ο Μάθημα (και για την Πειραματική Ομάδα και για την Ομάδα Ελέγχου)	
Σκοπός: Να μάθουν οι μαθητές τα βασικά σημεία εκτέλεσης του σουτ. Να ασκηθούν για να βελτιώσουν την τεχνική τους σε δύο βασικά σημεία του σουτ	
Περιεχόμενο	Οργάνωση – Παρατηρήσεις
<p>Προθέρμανση: επανάληψη στην στατική - προωθητική τρίπλα (10')</p> <p>Διδασκαλία σουτ στο μπάσκετ Τεχνικές οδηγίες Τονισμός δύο βασικών σημείων [«αγκώνας τεντώνει-καρπός σπάει», «καρπός-αγκώνας κάθετα στο έδαφος] Επίδειξη του σουτ από τον καθηγητή με ταυτόχρονη περιγραφή των βασικών σημείων</p> <p>Εκτέλεση της κίνησης του σουτ χωρίς μπάλα Εκτέλεση του σουτ με μπάλα σε ζευγάρια</p> <p>Σουτ στο καλάθι</p> <p>Ο καθηγητής δίνει ανατροφοδότηση για τα δύο βασικά σημεία της κίνησης [και αν χρειαστεί ξαναδείχνει την κίνηση]: «Ο αγκώνας τέντωσε και ο καρπός σου «έσπασε» στο σουτ» - «Ο καρπός σου και ο αγκώνας ήταν σε μια ευθεία κάθετα στο έδαφος» Ενίσχυση: «Πολύ ωραία! Συνέχισε/στε την προσπάθειά σου/σας» Υπενθύμιση σωστής εκτέλεσης: «Θυμηθείτε: Ο αγκώνας τεντώνει και ο καρπός «σπάει» προς τα εμπρός», ο καρπός και αγκώνας είναι σε μια ευθεία κάθετη στο έδαφος». Ακολουθεί ομαδική ενίσχυση «Πολύ ωραία! Συνεχίστε την προσπάθειά σας»</p> <p>Παιχνίδι (15')</p>	<p>Διάρκεια: 8'-10'</p> <p>Διάρκεια: 20' Οδηγίες τεχνικής εκτέλεσης του σουτ: • Τα γόνατα τεντώνουν για να βοηθήσουν στην προς τα επάνω κίνηση • Οι αγκώνες είναι στραμμένοι προς το καλάθι • Στη συνέχεια [τα γόνατα τεντώνουν] ο αγκώνας του χεριού ρίψης τεντώνει και ο καρπός «σπάει» προς τα εμπρός • Ο καρπός και αγκώνας είναι σε μια ευθεία κάθετη στο έδαφος • Το χέρι ρίψης παραμένει τεντωμένο μέχρι η μπάλα να φθάσει στο καλάθι Οι μαθητές ελεύθερα στο χώρο με καλή οπτική επαφή με τον καθηγητή</p> <p>Εκτελούν όλοι οι μαθητές μαζί – ο καθηγητής δίνει ανατροφοδότηση Απόσταση 2,5-3 μέτρα</p> <p>Οι μισοί μαθητές κάνουν σουτ στο καλάθι χωρισμένοι στις δύο μπασκέτες (απόσταση από καλάθι 2,5-3 μέτρα). Οι άλλοι μισοί μαθητές κάνουν σουτ ο ένας στον άλλο σε ζευγάρια: για κάθε ζευγάρι μαθητών που κάνει σουτ ένας τρίτος μαθητής παρακολουθεί αυτόν που κάνει σουτ και δίνει οδηγίες για τα δύο βασικά σημεία της εκτέλεσης. Ανά τρία σουτ οι μαθητές αλλάζουν ρόλους κυκλικά. Στο μέσο του χρόνου εξάσκησης, οι μαθητές που σούταραν στην μπασκέτα αλλάζουν θέσεις με αυτούς που έκαναν σουτ ο ένας στον άλλο</p> <p>Η ανατροφοδότηση για την ποιότητα εκτέλεσης δίνεται ατομικά. Η ενίσχυση και η υπενθύμιση της σωστής εκτέλεσης και ατομικά και ομαδικά</p> <p>Κάθε μαθητής να λάβει τουλάχιστον 2-3 φορές ατομική ανατροφοδότηση</p> <p>4 ομάδες παίζουν μονό ανά δύο στις δύο μπασκέτες. Περιορισμός: δεν μπορεί ο ίδιος μαθητής να σουτάρει δύο φορές διαδοχικά. Δεν επιτρέπεται το μπάσιμο σουτ</p>

2^ο Μάθημα

(και για την Πειραματική Ομάδα και για την Ομάδα Ελέγχου)

Σκοπός: Να αποκτήσουν οι μαθητές τα δύο βασικά σημεία εκτέλεσης του σουτ και να αυτοματοποιήσουν την εκτέλεσή τους

Περιεχόμενο	Οργάνωση – Παρατηρήσεις
<p>Προθέρμανση: επανάληψη στην προωθητική τρίπλα και στην πάσα στήθους</p> <p>Αυτόνομη εξάσκηση στο σουτ με στόχο την απόκτηση και αυτοματοποίηση των δύο βασικών σημείων της τεχνικής</p> <p>Υπενθυμίζουμε στους μαθητές τα δύο βασικά σημεία του σουτ [«καρπός-αγκώνας κάθετα στο έδαφος», «αγκώνας τεντώνει-καρπός σπάει»].</p> <p>Τους τονίζουμε ότι πρέπει στη διάρκεια της εξάσκησης τους να προσπαθήσουν να εκτελούν το σουτ σύμφωνα με αυτά τα δύο κριτήρια και να παρακολουθούν το αν εκτέλεσαν σωστά</p> <p>[Τοποθετούμε στις δύο μπασκέτες μια καρτέλα με τα δύο αυτά σημεία της τεχνικής με αντίστοιχες φωτογραφίες ώστε οι μαθητές να βλέπουν τη σωστή εκτέλεση και να την συγκρίνουν με τη δική τους εκτέλεση]</p> <p>Παιχνίδι (15')</p>	<p>Διάρκεια: 8'-10'</p> <p>Διάρκεια: 20'</p> <p>Οι μαθητές χωρισμένοι στις δύο μπασκέτες κάνουν σουτ στο καλάθι. Απόσταση από καλάθι 2,5-3 μέτρα</p> <p>Ρόλος καθηγητή: στη διάρκεια της εξάσκησης των μαθητών τους υπενθυμίζει τον στόχο της εξάσκησης τους [«αγκώνας τεντώνει-καρπός σπάει», «καρπός-αγκώνας κάθετα στο έδαφος»,], τους παρατηρεί και είναι διαθέσιμος να προσφέρει βοήθεια (τεχνικές οδηγίες, επίδειξη, ανατροφοδότηση) σε περίπτωση που τη ζητήσει κάποιος μαθητής ή διαπιστώσει ότι κάποιος/οι μαθητής/τές εκτελούν επανειλημμένα λανθασμένα την κίνηση</p> <p>4 ομάδες παίζουν μονό ανά δύο στις δύο μπασκέτες. Περιορισμός: δεν μπορεί ο ίδιος μαθητής να σουτάρει δύο φορές διαδοχικά. Δεν επιτρέπεται το μπάσιμο σουτ</p>

3^ο Μάθημα (για την Πειραματική Ομάδα)

Σκοπός: Να ασκηθούν οι μαθητές σε παραλλαγές του σουτ (απόσταση και γωνία εκτέλεσης) και να βελτιώσουν το ποσοστό ευστοχίας τους

Περιεχόμενο	Οργάνωση - Παρατηρήσεις
<p>Προθέρμανση: σουτ στο καλάθι</p> <p>Εξάσκηση στο σουτ με στόχο τη βελτίωση της ευστοχίας Οι μαθητές επιλέγουν απόσταση και γωνία εκτέλεσης και εκτελούν 10 σουτ και καταγράφουν την απόδοσή τους στην ειδική καρτέλα. Στη συνέχεια θέτουν έναν στόχο βελτίωσης της απόδοσής τους και τον καταγράφουν στην καρτέλα και στις επόμενες προσπάθειές τους προσπαθούν να πετύχουν τον στόχο αυτό. Στη συνέχεια μπορούν να επαναλάβουν από την ίδια θέση ή να αλλάξουν απόσταση και γωνία.</p> <p>Χρήση αυτο-ομιλίας: «Κέντρο» Ο καθηγητής ζητάει από τους μαθητές στη διάρκεια της εξάσκησης τους, πριν από κάθε σουτ, να επαναλαμβάνουν από μέσα τους τη λέξη «κέντρο» ώστε να εστιάζουν την προσοχή τους στο κέντρο του στεφανιού. Κάνει επίδειξη με φωναχτή αυτο-ομιλία της όλης διαδικασίας</p> <p>Οι πιο προχωρημένοι μαθητές μπορούν, αν θέλουν, να συνδυάσουν και το σουτ με τρίπλα (π.χ. εκτελούν τρίπλα προς το καλάθι, σταματούν και σουτάρουν)</p> <p>Παιχνίδι (15')</p>	<p>Διάρκεια: 8'-10' Ελεύθερα οι μαθητές εκτελούν σουτ στο καλάθι</p> <p>Διάρκεια: 20'</p> <p>Δίπλα από κάθε μπασκέτα τοποθετούμε μια καρέκλα ή ένα θρανίο και πάνω ένα-δύο στύλο για να τοποθετούν οι μαθητές τις καρτέλες και να καταγράφουν τις επιδόσεις τους. Οι μαθητές χωρίζονται στις δύο μπασκέτες και ασκούνται σε ζευγάρια. Ένας εκτελεί και αυτο-καταγράφει και ο άλλος βοηθά στο μάζεμα της μπάλας για να μεγιστοποιηθεί ο χρόνος εξάσκησης. Ανά μία προσπάθεια (σετ 10 σουτ) αλλάζουν ρόλους.</p> <p>Τονίζουμε στους μαθητές ότι Στόχος της εξάσκησης είναι η προσωπική βελτίωση του κάθε μαθητή σε σχέση με την προηγούμενη επίδοση</p> <p>Στη διάρκεια της εξάσκησης των μαθητών ο καθηγητής παρατηρεί την εκτέλεση των μαθητών, είναι διαθέσιμος για οποιαδήποτε βοήθεια χρειαστούν οι μαθητές</p> <p>4 ομάδες παίζουν μονό ανά δύο στις δύο μπασκέτες. Περιορισμός: δεν μπορεί ο ίδιος μαθητής να σουτάρει δύο φορές διαδοχικά. Δεν επιτρέπεται το μπάσιμο σουτ</p>

4^ο Μάθημα
(για την Πειραματική Ομάδα)

Σκοπός: Να αυτο-αξιολογήσουν την απόδοσή τους στο σουτ στο μπάσκετ

Περιεχόμενο	Οργάνωση – Παρατηρήσεις
<p>Προθέρμανση: σουτ στο καλάθι</p> <p>Εξάσκηση στο σουτ με στόχο τη βελτίωση της ευστοχίας και την αυτοαξιολόγηση της απόδοσης Οι μαθητές θέτουν ένα στόχο (πόσα εύστοχα σουτ στις 10 προσπάθειες) και τον γράφουν στην ειδική καρτέλα. Στη συνέχεια έχουν δύο σετ των 10 σουτ για να πετύχουν τον στόχο αυτό και καταγράφουν την απόδοσή τους στην καρτέλα.</p> <p>Στη συνέχεια απαντούν στις ερωτήσεις της καρτέλας</p> <p>Χρήση αυτο-ομιλίας: «Κέντρο» Υπενθύμιση στους μαθητές ότι στη διάρκεια της εξάσκησης – αυτοαξιολόγησης μπορούν να επαναλαμβάνουν από μέσα τους τη λέξη «κέντρο» ώστε να εστιάζουν την προσοχή τους στο κέντρο του στεφανιού.</p> <p>Αν υπάρχει χρόνος στο τέλος οι μαθητές παίζουν παιχνίδι στις δύο μπάσκετες</p>	<p>Διάρκεια: 8'-10' Ελεύθερα οι μαθητές εκτελούν σουτ στο καλάθι</p> <p>Διάρκεια: 35'</p> <p>Ενημερώνουμε τους μαθητές να φέρουν στην αυλή ένα μολύβι ο καθένας. Δίπλα από κάθε μπάσκετα τοποθετούμε μια καρέκλα ή ένα θρανίο και πάνω τοποθετούν οι μαθητές τις καρτέλες και να καταγράφουν τις επιδόσεις τους. Οι μαθητές χωρίζονται στις δύο μπάσκετες και ασκούνται σε ζευγάρια. Ένας εκτελεί και αυτο-καταγράφει και ο άλλος βοηθά στο μάζεμα της μπάλας για να μεγιστοποιηθεί ο χρόνος εξάσκησης. Ανά μία προσπάθεια (σετ 10 σουτ) αλλάζουν ρόλους.</p> <p>Τονίζουμε στους μαθητές ότι Στόχος της εξάσκησης είναι η προσωπική βελτίωση του κάθε μαθητή σε σχέση με την προηγούμενη επίδοση</p> <p>Στη διάρκεια της εξάσκησης των μαθητών ο καθηγητής παρατηρεί την εκτέλεση των μαθητών, είναι διαθέσιμος για οποιαδήποτε βοήθεια χρειαστούν οι μαθητές</p>

ΣΧΕΔΙΑ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ 3 & 4 ΓΙΑ ΟΜΑΔΑ ΕΛΕΓΧΟΥ

3^ο Μάθημα (για την Ομάδα Ελέγχου)	
Σκοπός: Να ασκηθούν οι μαθητές στο σουτ	
Περιεχόμενο	Οργάνωση - Παρατηρήσεις
<p>Προθέρμανση: σουτ στο καλάθι</p> <p>Εξάσκηση στο σουτ Οι μαθητές εκτελούν σουτ από απόσταση 2,5 έως 3 μέτρα</p> <p>Παιχνίδι (15')</p>	<p>Διάρκεια: 8'-10' Ελεύθερα οι μαθητές εκτελούν σουτ στο καλάθι</p> <p>Διάρκεια: 20' Οι μαθητές χωρίζονται στις δύο μπασκέτες. Σε κάθε μπασκέτα δημιουργούμε δύο σειρές και οι μαθητές εκτελούν σουτ ανά δύο, μαζεύουν την μπάλα, την δίνουν στους επόμενους και πηγαίνουν στο τέλος της σειράς.</p> <p>4 ομάδες παίζουν μονό ανά δύο στις δύο μπασκέτες. Περιορισμός: δεν μπορεί ο ίδιος μαθητής να σουτάρει δύο φορές διαδοχικά. Δεν επιτρέπεται το μπάσιμο σουτ</p>

4^ο Μάθημα (για την Ομάδα Ελέγχου)	
Σκοπός: Να ασκηθούν οι μαθητές στο σουτ	
Περιεχόμενο	Οργάνωση - Παρατηρήσεις
<p>Προθέρμανση: σουτ στο καλάθι</p> <p>Εξάσκηση στο σουτ Οι μαθητές εκτελούν σουτ από απόσταση 2,5 έως 3 μέτρα Κάθε μαθητής εκτελεί μέχρι 20 σουτ</p> <p>Στη συνέχεια απαντούν στις ερωτήσεις της καρτέλας</p> <p>Αν υπάρχει χρόνος στο τέλος οι μαθητές παίζουν παιχνίδι στις δύο μπασκέτες</p>	<p>Διάρκεια: 8'-10' Ελεύθερα οι μαθητές εκτελούν σουτ στο καλάθι</p> <p>Οι μαθητές χωρίζονται στις δύο μπασκέτες. Σε κάθε μπασκέτα δημιουργούμε δύο σειρές και οι μαθητές εκτελούν σουτ ανά δύο, μαζεύουν την μπάλα, την δίνουν στον επόμενο και πηγαίνουν στο τέλος της σειράς.</p>

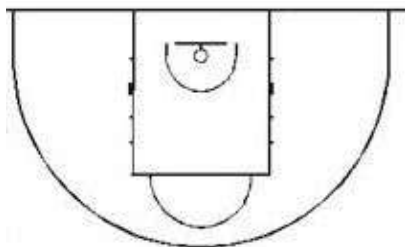
3^ο μάθημα (Πειραματική ομάδα)



Καρτέλα καθορισμού στόχου και αυτο-καταγραφής της απόδοσης

Όνομα: Ημερ. Γέννησης: Τάξη:

Σημείωσε το σημείο από το οποίο θα εκτελέσεις και εκτέλεσε 10 σουτ. Γράψε την επίδοσή σου στη διπλανή στήλη στο κουτάκι «Αρχική επίδοση». Στη συνέχεια βάλε ένα στόχο για να βελτιώσεις αυτήν την επίδοση και γράψτον στο κουτάκι «Στόχος». Στη συνέχεια προσπάθησε να πετύχεις τον στόχο αυτό.



Αρχική Επίδοση:

Στόχος:

Τελική Επίδοση:

1 ^η προσπάθεια	2 ^η προσπάθεια

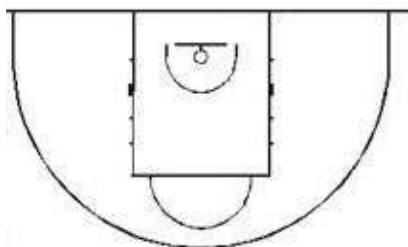
Αν θέλεις μπορείς να αλλάξεις τον στόχο σου. Αν πέτυχες τον στόχο σου μπορείς να καθορίσεις έναν νέο στόχο για την ίδια θέση ή να αλλάξεις σημείο εκτέλεσης

Νέος Στόχος:

Τελική Επίδοση:

1 ^η προσπάθεια	2 ^η προσπάθεια

Διάλεξε ένα άλλο σημείο για να εκτελέσεις σουτ στο καλάθι και επανέλαβε την ίδια διαδικασία



Αρχική Επίδοση:

Στόχος:

Τελική Επίδοση:

1 ^η προσπάθεια	2 ^η προσπάθεια

Νέος Στόχος:

Τελική Επίδοση:

1 ^η προσπάθεια	2 ^η προσπάθεια

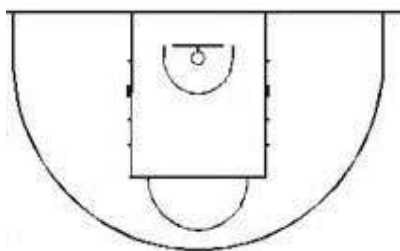


4^ο μάθημα (Πειραματική ομάδα)

Καρτέλα αυτο-αξιολόγησης της απόδοσης

Όνομα: Ημερ. Γέννησης: Τάξη:

Επέλεξε το σημείο από το οποίο θα εκτελέσεις 10 σουτ και σημείωσέ το στο σχήμα. Βάλε ένα στόχο (πόσα εύστοχα σουτ θα πετύχεις στις δέκα προσπάθειες) και γράψτον στο κουτάκι «Στόχος». Στη συνέχεια έχεις δύο προσπάθειες των 10 σουτ για να πετύχεις τον στόχο αυτό. Μετά από κάθε προσπάθεια κατέγραψε την επίδοσή σου στο κουτάκι «Αυτοαξιολόγηση». Όταν ολοκληρώσεις τις δύο προσπάθειες απάντησε στις παρακάτω ερωτήσεις



Στόχος

..... στα 10

Αυτοαξιολόγηση

1^η προσπάθεια

2^η προσπάθεια

..... στα 10

..... στα 10

Πέτυχες τον στόχο σου; [κύκλωσε το Ναι ή το Όχι και απάντησε στις αντίστοιχες ερωτήσεις]

ΝΑΙ. Τι σε βοήθησε να τον πετύχεις;

ΟΧΙ. Γιατί νομίζεις ότι δεν τα κατάφερες;

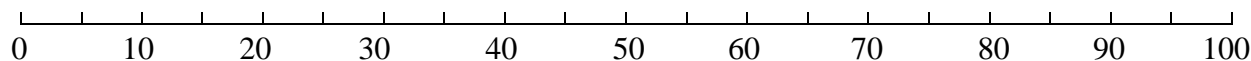
Τι σκοπεύεις να κάνεις για να πετύχεις το στόχο σου;

Έκανες κάτι διαφορετικό στα τελευταία μαθήματα διδασκαλίας του σουτ στο μπάσκετ; Αν ναι, τι ήταν αυτό;

Θα ήθελες στο μάθημα της γυμναστικής να μαθαίνεις και να κάνεις εξάσκηση στα αθλήματα με τον τρόπο που ασκήθηκες και έμαθες το σουτ στο μπάσκετ;

Δικαιολόγησε την απάντησή σου.

Πόσο ικανοποιημένος/η αισθάνεσαι από την ικανότητά σου να εκτελείς σουτ στο μπάσκετ; Στην παρακάτω κλίμακα χάραξε μια κάθετη γραμμή στο σημείο που σε αντιπροσωπεύει:



Καθόλου Ικανοποιημένος/η

Κάπως Ικανοποιημένος/η

Αρκετά Ικανοποιημένος/η

Πολύ Ικανοποιημένος/η



Αγκώνας τεντώνει-καρπός σπάει

Καρπός-αγκώνας κάθετα στο έδαφος