



Δημιουργία Κλίμακας Καταγραφής Συμπεριφοράς των Μαθητών με Βάση το Μοντέλο του Hellison

Μαρία Νικοπούλου¹, Γεώργιος Τσιτσακάρης¹, Γεώργιος Δογάνης¹ & Ευθύμης Κιουμουρτζόγλου²
¹ΤΕΦΑΑ, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
²ΤΕΦΑΑ, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η δημιουργία και η διερεύνηση της δομικής εγκυρότητας και της αξιοπιστίας μιας Κλίμακας Καταγραφής της συχνότητας εμφάνισης Συμπεριφορών των μαθητών, κατά τη διάρκεια του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής (ΚΚΣΦΑ) και των μαθημάτων μέσα στη σχολική αίθουσα (ΚΚΣΣΑ), με βάση το μοντέλο του Hellison. Αρχικά, επιλέχθηκαν 36 συμπεριφορές που επιδεικνύουν οι μαθητές κατά το μάθημα της Φυσικής Αγωγής, με βάση την άποψη ακαδημαϊκών της Αθλητικής Ψυχολογίας. Στη συνέχεια, 264 μαθητές Γυμνασίου Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης συμπλήρωσαν την ΚΚΣΦΑ. Ακόμα, δύο φιλόλογοι καθηγητές τροποποίησαν την ΚΚΣΦΑ σε ΚΚΣΣΑ. Η ΚΚΣΣΑ συμπληρώθηκε από τέσσερις καθηγητές διαφορετικών ειδικοτήτων που αξιολόγησαν 92 μαθητές, από 23 ο καθένας. Τα δεδομένα από την συμπλήρωση της ΚΚΣΦΑ και της ΚΚΣΣΑ υποβλήθηκαν σε παραγοντική ανάλυση και έλεγχο αξιοπιστίας. Η παραγοντική ανάλυση της ΚΚΣΦΑ αποκάλυψε έξι παράγοντες που εξήγησαν το 74.78% της συνολικής διακύμανσης. Οι δείκτες εσωτερικής συνοχής (Cronbach's α) βρέθηκαν να είναι υψηλοί για τους παράγοντες: Ανευθυνότητα ($\alpha=.81$), Συνεργασία ($\alpha=.80$), Στόχοι ($\alpha=.82$), Προσπάθεια ($\alpha=.84$) και ικανοποιητικοί για τους Συμμετοχή ($\alpha=.74$) και Αποδοχή βοήθειας ($\alpha=.62$). Η παραγοντική ανάλυση της ΚΚΣΣΑ, αποκάλυψε πέντε παράγοντες που εξήγησαν το 83.4% της συνολικής διακύμανσης. Ο δείκτης εσωτερικής συνοχής βρέθηκε να είναι υψηλός για τους παράγοντες: Συμμετοχή ($\alpha=.97$), Ανευθυνότητα ($\alpha=.92$), Συνεργασία ($\alpha=.93$), Συνεργασία Εθνικοτήτων ($\alpha=.94$) και ικανοποιητικός για τον παράγοντα Αποδοχή Βοήθειας ($\alpha=.79$).

Λέξεις κλειδιά: *προσωπική υπευθυνότητα, κοινωνική υπευθυνότητα, παραγοντική ανάλυση, Φυσική Αγωγή*

Development of a Student Behavior Rating Scale According to Hellison's Model

Maria Nikopoulou¹, George Tsitskaris¹, George Doganis¹, & Efthimis Kioumourtzoglou²

¹Department of Physical Education and Sports Sciences, Aristotle University of Thessaloniki, Hellas

²Department of Physical Education & Sport Science, Democritus University of Thrace, Komotini, Hellas

Abstract

The purpose of the study was to develop, validate and establish the reliability of a student behavior rating scale both during physical education (PERS) and classroom lessons (CRS), according to Hellison's model. Firstly, relevant behaviors were collected and given to three Sport Psychology professors for the evaluation of content validity. Secondly, 264 students of a Multicultural High school completed the final PERS in order to test the construct validity and reliability of the scale. Results from the factor analysis yielded six factors, accounting for 74.78% of the variance. Coefficient Alpha reliability appeared to be high for the factors: Irresponsibility ($\alpha=.81$), Cooperation ($\alpha=.80$), Goal ($\alpha=.82$), Effort ($\alpha=.84$) and medium for the Participation ($\alpha=.74$) and Assistance ($\alpha=.62$). Third, two teachers modified the physical education rating scale with behaviors that students show during classroom lessons (CRS). The CRS were given to four high school teachers who evaluated 92 students, 23 each. The factor analysis of teachers' evaluation revealed five factors, accounting for 73.4% of the variance. Coefficient Alpha reliability appeared to be high for most of the factors: Participation ($\alpha=.97$), Irresponsibility ($\alpha=.92$), Cooperation ($\alpha=.93$), Multicultural Cooperation ($\alpha=.94$) and medium for Assistance ($\alpha=.79$).

Key words: *personal responsibility, social responsibility, factor analysis, physical education*

Εισαγωγή

Σύμφωνα με τον Hellison (1995, 1985), το μοντέλο της προσωπικής και κοινωνικής υπευθυνότητας είναι μια προοπτική για να μάθουν τα παιδιά να αναπτύσσονται κοινωνικά. Αποτελεί ένα από τα σύγχρονα μοντέλα Φυσικής Αγωγής και εστιάζεται στην ανάπτυξη της κοινωνικής αποδοχής, του αυτοελέγχου, της υπεύθυνης συμπεριφοράς και του ενδιαφέροντος για τους άλλους. Είναι σχεδιασμένο ώστε να καταπολεμήσει τις ανεύθυνες συμπεριφορές και είναι δοκιμασμένο στην πράξη προκαλώντας τους μαθητές να αποκτήσουν τον έλεγχο της ζωής τους. Περιλαμβάνει ένα συγκεκριμένο πλάνο, με στόχους και στρατηγικές διδασκαλίας, που αποσκοπεί στο να υποδείξει στα παιδιά τον τρόπο με τον οποίο θα καταφέρουν να είναι υπεύθυνα ως προς τον εαυτό τους και τους άλλους. Πολλοί ερευνητές θεωρούν το μοντέλο ως μια πετυχημένη μέθοδο διδασκαλίας της προσωπικής και κοινωνικής υπευθυνότητας (Compagnone, 1995; Georgiadis, 1992; Hastie & Buchanan, 2000; Lifka, 1990; Martinek, 2000; Mrugala, 2002). Έχει εφαρμοστεί σε προγράμματα Φυσικής Αγωγής από πολλούς καθηγητές, στην Αμερική σε δημόσια και ιδιωτικά σχολεία, σε προγράμματα μετά το σχολείο και σε οργανωμένους συλλόγους με παιδιά διαφορετικών εθνικοτήτων, με προβλήματα συμπεριφοράς και προσαρμογής στο σχολικό περιβάλλον (Compagnone, 1995; Cutforth & Hellison, 1992; Forakern, 1998; Georgiadis, 1992; Hellison, 1990; Hellison & Templin 1991; Hellison, et al., 2000; Martinek & Hellison, 1997; Martinek, Schilling & Johnson, 2001; Masser, 1990; Ryan, 1995). Έχει συνδυαστεί με διάφορα μοντέλα φυσικής δραστηριότητας, όπως το μοντέλο εκμάθησης κινητικών δεξιοτήτων (Hellison, 1996; Rink, 2005), μοντέλο εκμάθησης και εξάσκησης μέσα από τα σπορ (Siedentop, 1994).

Παρόλο που το μοντέλο αυτό είναι ευρέως γνωστό, δεν υπάρχει συγκεκριμένος τρόπος αξιολόγησης της αποτελεσματικότητάς του (Placek, 1996). Σύμφωνα με ερευνητές, είναι δύσκολη υπόθεση η αξιολόγηση της κοινωνικής συμπεριφοράς των παιδιών και ο τρόπος διαφέρει ανάλογα με τον πειραματικό σχεδιασμό, τους στόχους του προγράμματος και τις ερευνητικές αναζητήσεις (Martinek, 2000; Wright, 2001). Κατά τον Miller (1998), προκειμένου να αξιολογηθεί η κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών, θα πρέπει αρχικά να γίνει ο διαχωρισμός και η καταγραφή των διαφορετικών συμπεριφορών, όπως του αυτοελέγχου, της συνεργασίας και άλλων και στη συνέχεια η παρατήρησή τους για συγκεκριμένο χρονικό διάστημα. Σύμφωνα με τον Hellison (1995), για να αξιολογηθεί το μοντέλο της προσωπικής και κοινωνικής υπευθυνότητας, θα πρέπει αρχικά να επιλεγούν συγκεκριμένες συμπεριφορές για παρατήρηση και να τηρη-

θεί καθημερινό ημερολόγιο για το βαθμό στον οποίο εφαρμόστηκαν τα στάδια και οι στρατηγικές του μοντέλου. Είναι σημαντικό η αξιολόγηση να γίνει από τους ίδιους τους μαθητές, να συμπληρωθεί ένα ερωτηματολόγιο πριν και μετά την εφαρμογή του μοντέλου και να γίνει συζήτηση με άλλους ενήλικες που σχετίζονται με τους μαθητές για την επίδραση που πιθανά έχει το πρόγραμμα στη ζωή τους, πέρα από το μάθημα της Φυσικής Αγωγής.

Σε παρόμοιες έρευνες που εφαρμόσαν το μοντέλο έχουν χρησιμοποιηθεί τόσο ποσοτικά όσο και ποιοτικά δεδομένα. Ποιοτικά, κυρίως μέσα από την καταγραφή της βαθμολογίας και των απουσιών από τα αρχεία του σχολείου που σχετίστηκαν με τη σχολική αποτυχία και εγκατάλειψη (Johnson, 1999). Τα ποσοτικά δεδομένα αφορούν κυρίως την τήρηση από τα παιδιά, προσωπικών καθημερινών ημερολογίων για την καταγραφή των συναισθημάτων από τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα και την επίδραση που είχε σε αυτά (Cutforth, 1997; Cutforth & Pucket, 1999; Johnson, 1999), του επιπέδου συμμετοχής και συνεργασίας που υπέδειξαν σε κάθε μάθημα, αιτιολογώντας τις απόψεις τους (Hellison & Georgiadis, 1992). Καθημερινά ημερολόγια από τους ερευνητές τηρήθηκαν στην έρευνα του Cutforth (1997), για την αποτελεσματικότητα των στρατηγικών που εφαρμόστηκαν και το βαθμό και τη συχνότητα που οι μαθητές δεσμεύτηκαν με τις δραστηριότητες του προγράμματος.

Επιπρόσθετα, τα ποσοτικά δεδομένα αφορούσαν τα συμπεράσματα των συνεντεύξεων στο τέλος της έρευνας, μέσα από τις οποίες οι συμμετέχοντες εξέφραζαν τη γνώμη τους για το μοντέλο και την επίδραση που είχε σε αυτούς, στην ακαδημαϊκή και κοινωνική τους ζωή (Buchanan, 2001; Buchanan, 2000; Compagnone, 1995; Cutforth & Hellison, 1992; Hastie, & Buchanan, 2000; Kallusky, 2000; Miller, Bredemeier, & Shields, 1997) και από τους αξιολογητές (Cutforth & Puckett, 1999). Συνέντευξη χρησιμοποιήθηκε και από την Schilling (2001), προκειμένου να διαπιστωθούν οι παράγοντες που θα μπορούσαν να περιορίσουν ή να αυξήσουν τη δέσμευση και την αφοσίωση των συμμετεχόντων στο πρόγραμμα. Σε μια από τις πιο πρόσφατες έρευνες των Martinek, Schilling και Johnson (2001), για την αξιολόγηση του προγράμματος τηρήθηκαν εβδομαδιαία ημερολόγια από τους παρατηρητές για κάθε στόχο (τρόποι καθορισμού των στόχων, οι στρατηγικές που ακολουθήθηκαν για την επίτευξη τους, πώς τα πήγαν οι μαθητές με τον προηγούμενο στόχο, γενικές εντυπώσεις για το πώς λειτουργούσε το μάθημα), κάρτες καταγραφής από τους καθηγητές των παιδιών για το πώς τα πήγαν οι μαθητές αυτή την εβδομάδα (περιγραφή του τρόπου εργασίας του μαθητή σε ένα στόχο, πληροφορίες για την επίδραση του προγράμματος στη συμπεριφορά του μέσα στη σχολική αίθουσα) όπως και συνέντευξη από τα

παιδιά στο τέλος του προγράμματος (άποψη για τους στόχους του προγράμματος: αν κατανόησαν τους στόχους, πώς αυτοί οι στόχοι εφαρμόστηκαν στη σχολική αίθουσα καθώς και πόσο ικανοί στάθηκαν στο να θέσουν στόχους).

Σύμφωνα με τον Hellison (1996), τα δημόσια σχολεία δεν έχουν έναν τρόπο αξιολόγησης της προσωπικής και κοινωνικής υπευθυνότητας επειδή αγνοούν αυτού του είδους τη μάθηση ή δε δίνουν την απαραίτητη σημασία στην παρατήρηση της συμπεριφοράς. Πρωταρχικός σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η ανάπτυξη και η διερεύνηση της δομικής εγκυρότητας και αξιοπιστίας μιας κλίμακας καταγραφής της συχνότητας εμφάνισης συμπεριφορών των μαθητών κατά τη συμμετοχή τους στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής (ΚΚΣΦΑ) σύμφωνα με το μοντέλο του Hellison. Η κλίμακα αυτή κατασκευάστηκε για την αξιολόγηση της επίδρασης ενός προγράμματος Φυσικής Αγωγής, βασισμένου στο μοντέλο του Hellison, σε μαθητές διαφορετικών εθνικοτήτων. Επιπρόσθετα, προκειμένου να εξεταστεί η επίδραση του μοντέλου στην ακαδημαϊκή ζωή των μαθητών, τροποποιήθηκε η ΚΚΣΦΑ με παρόμοιες συμπεριφορές που επιδεικνύουν κατά τη διάρκεια συμμετοχής τους σε μαθήματα μέσα στη σχολική αίθουσα (ΚΚΣΣΑ) και διερευνήθηκε η δομική εγκυρότητα και αξιοπιστία της. Η διαδικασία ανάπτυξης και διερεύνησης της ΚΚΣΑΑ αποτελεί επιμέρους σκοπό της έρευνας και περιγράφεται παρακάτω.

Μέθοδος και Διαδικασία

Η ανάπτυξη του οργάνου αξιολόγησης υλοποιήθηκε σε τέσσερις φάσεις που περιγράφονται αναλυτικά στη συνέχεια:

Φάση 1: Δημιουργία της ΚΚΣΦΑ

Καταγραφή των ερωτημάτων: Η έρευνα ξεκίνησε με τη διεξοδική μελέτη της σχετικής με το μοντέλο του Hellison, βιβλιογραφίας, προκειμένου να επιλεγούν οι συμπεριφορές εκείνες που θα δομούσαν την ΚΚΣΦΑ. Η ΚΚΣΦΑ χωρίστηκε σε πέντε μέρη, όσα και τα στάδια του μοντέλου του Hellison και σε κάθε ένα από αυτά εντάχθηκαν οι ανάλογες συμπεριφορές. Τα στάδια του μοντέλου του Hellison και οι συμπεριφορές που περιλαμβάνουν αναφέρονται στη συνέχεια. Το *στάδιο της ανευθυνότητας* περιλαμβάνει τις ανεύθυνες συμπεριφορές (να βρίζει, να κοροϊδεύει τους άλλους, να τους σπρώχνει, να παίρνει τη σειρά και να καταλαμβάνει τον χώρο του άλλου, να υπονομεύει ή να χρησιμοποιεί κάποιον προς όφελός του και να διακόπτει την εξάσκηση ή το παιχνίδι των άλλων). Το *στάδιο απόκτησης του σεβασμού*, περιλαμβάνει τις συμπεριφορές που αφορούν την ισότιμη συμμετοχή όλων των μαθητών, ανεξαρτήτως φύλου, φυλής και ικανότητας, την τήρηση του αυτοελέγχου σε περιπτώσεις που οι συμμαθητές τους ή και οι ίδιοι

κάνουν λάθη, την αποδοχή της διαφορετικότητας και διαπραγμάτευσης τυχών διαφορών και ειρηνικής επίλυσης των συγκρούσεων. Το *στάδιο της συμμετοχής* συμπεριλαμβάνει συμπεριφορές σχετικά με τα χαρακτηριστικά συμμετοχής, την εξερεύνηση της σχέσης μεταξύ προσπάθειας και αποτελέσματος, την εξάσκηση σε νέες δραστηριότητες και την αποδοχή των προκλήσεων. Το *στάδιο της αυτοκαθοδήγησης* περιλαμβάνει συμπεριφορές που αφορούν την καθοδήγηση και αρχηγία, τον καθορισμό προσωπικών και ομαδικών στόχων καθώς και της πορείας επίτευξής τους και τέλος την ανεξάρτητη εξάσκηση σε μια δεξιότητα που προϋποθέτει αυτοπειθαρχία. Τέλος, το *στάδιο επίδειξης ενδιαφέροντος* περιλαμβάνει συμπεριφορές σχετικά με την παροχή βοήθειας και υποστήριξης στους άλλους καθώς και την επίδειξη ενδιαφέροντος και συμπάθειας. Επιλέχθηκαν 36 τέτοιες συμπεριφορές και συγκεντρώθηκαν σε έναν κατάλογο ο οποίος δόθηκε σε τρεις ακαδημαϊκούς καθηγητές με ειδίκευση στην Αθλητική Ψυχολογία προκειμένου να διερευνηθεί η εγκυρότητα του περιεχομένου του. Με βάση τις υποδείξεις τους, δημιουργήθηκε η ΚΚΣΦΑ που περιλάμβανε 26 ερωτήματα. Οι απαντήσεις των ερωτημάτων δίνονταν σε επτάβάθμια κλίμακα από το ποτέ (1) μέχρι το πάντα (7).

Φάση 2: Πιλοτική έρευνα

Στη συνέχεια, η ΚΚΣΦΑ δοκιμάστηκε σε δείγμα μαθητών Γυμνασίου Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στο οποίο διδάσκει η ερευνήτρια και μετά από σχετική άδεια.

Δείγμα: 72 μαθητές της Α και Β τάξης του Γυμνασίου Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, 47 Έλληνες και 25 αλλοδαποί και παλιννοστούντες, ηλικίας 12-15 ετών. Πενήντα από αυτούς τους μαθητές κληρώθηκαν τυχαία να συμπληρώσουν την ΚΚΣΦΑ για δεύτερη φορά σε χρονικό διάστημα έξι εβδομάδων προκειμένου να διερευνηθεί η αξιοπιστία σταθερότητας από μέτρηση σε μέτρηση.

Διαδικασία συλλογής δεδομένων: Η ΚΚΣΦΑ ήταν ανώνυμη και η συμπλήρωσή της διαρκούσε 25 λεπτά. Η ερευνήτρια διάβαζε κάθε ένα ερώτημα και οι μαθητές κατέγραφαν τις απαντήσεις τους. Με αυτό τον τρόπο μπορούσαν να διαπιστωθούν τυχόν προβλήματα στην κατανόηση της διατύπωσης των συμπεριφορών και να δοθούν οι κατάλληλες εξηγήσεις, μια που κάποιοι από αυτούς δε γνώριζαν σε ικανοποιητικό επίπεδο την Ελληνική γλώσσα. Η ερευνήτρια σημείωνε τα ερωτήματα που δε γινόταν απόλυτα κατανοητά από τους μαθητές προκειμένου να αλλαχθεί η διατύπωσή τους.

Ανάλυση δεδομένων: Τα δεδομένα υποβλήθηκαν σε παραγοντική ανάλυση για τη διερεύνηση της δομικής εγκυρότητας της ΚΚΣΦΑ και την κατάταξη των πιο αντιπροσωπευτικών ερωτημάτων ανά παράγοντα. Η εσωτερική συνοχή των παραγόντων εξετάστηκε με

Πίνακας 1. Παραγοντική ανάλυση και δείκτες εσωτερικής συνοχής της ΚΚΣΦΑ από την πιλοτική έρευνα

No	ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ	ΦΟΡΤΙΑ ΠΑΡΑΓΟΝΤΩΝ						H ²
		1ος	2ος	3ος	4ος	5ος	6ος	
Παράγοντας Συνεργασία								
29	Συνεργάζομαι με άτομα ανεξαρτήτως ικανότητας	.66						.63
30	Συνεργάζομαι με άτομα ανεξαρτήτως φύλου	.75						.73
31	Επιλέγω στην ομάδα μου άτομα ανεξαρτήτως ικανότητας	.73						.70
32	Επιλέγω στην ομάδα μου άτομα ανεξαρτήτως φύλου	.72						.66
33	Συνεργάζομαι με άτομα ανεξαρτήτως εθνικότητας	.73						.64
34	Επιλέγω στην ομάδα μου άτομα ανεξαρτήτως εθνικότητας	.72						.65
Παράγοντας Στόχοι								
24	Θέτω προσωπικούς στόχους		.73					.66
25	Επιμένω στην επίτευξη προσωπικού στόχου		.80					.78
26	Θέτω στόχους για την ομάδα μου		.76					.68
27	Επιμένω στην επίτευξη ομαδικών στόχων		.79					.67
Παράγοντας Ανευθυνότητα								
1	Κλωτσάω τη μπάλα όταν θυμώνω			.74				.68
2	Σπρώχνω τους άλλους για να πάρω τη μπάλα			.79				.67
3	Βρίζω τους συμμαθητές μου χωρίς λόγο			.64				.60
4	Μαλώνω κατά το παιχνίδι με τις αποφάσεις των συμμαθητών			.61				.68
5	Κατηγορώ τους άλλους επειδή έχασε η ομάδα			.63				.64
Παράγοντας Συμμετοχή								
7	Φθάνω στην ώρα μου στο μάθημα				.74			.59
8	Προσέχω όταν δίνει οδηγίες ο καθηγητής				.58			.62
10	Εφαρμόζω τους κανόνες της τάξης				.72			.58
11	Συμμετέχω στο μάθημα				.66			.66
14	Συμμετέχω στο μάθημα χωρίς να παρενοχλώ τους συμμαθητές				.32			.64
Παράγοντας Προσπάθεια								
12	Παρατάω εύκολα την προσπάθεια					.84		.76
13	Προσπαθώ να βελτιωθώ κατά την εξάσκηση					.52		.59
15	Επιμένω όταν δεν τα καταφέρνω καλά					.76		.73
Παράγοντας Αποδοχή Βοήθειας								
35	Δέχομαι τη βοήθεια των άλλων όταν δεν τα καταφέρνω καλά σε μια άσκηση						.66	.64
22	Προσέχω για την ασφάλεια των άλλων όταν εξασκούμε						.64	.43
36	Ευχαριστώ τα άτομα που με βοήθησαν να εκτελέσω μια άσκηση						.85	.44
Ποσοστό διακόμανσης κάθε παράγοντα (%)		20.96	15.08	11.29	7.58	6.12	5.60	
Cronbach a		.83	.82	.79	.73	.76	.69	

H² = communality

βάση τον συντελεστή a του Cronbach. Επιπρόσθετα, εξετάστηκε η σταθερότητα της ΚΚΣΦΑ από μέτρηση σε μέτρηση (Test retest reliability) με τον συντελεστή Pearson's r .

Φάση 3: Κυρίως έρευνα

Η τελική ΚΚΣΦΑ δόθηκε για συμπλήρωση σε μεγαλύτερο δείγμα μαθητών του ίδιου γυμνασίου συμπεριλαμβάνοντας και την Γ τάξη.

Δείγμα: Από το ίδιο Γυμνάσιο, 264 μαθητές ηλικίας 12-16 ετών, κλήθηκαν να συμπληρώσουν την ΚΚΣΦΑ. Από τους μαθητές, οι 168 ήταν Έλληνες και οι υπόλοιποι 96 αλλοδαποί και παλιννοστούντες.

Διαδικασία συλλογής δεδομένων από την ΚΚΣΦΑ: Η συμπλήρωση της ΚΚΣΦΑ έγινε μέσα στη σχολική αίθουσα με τη διαδικασία που περιγράφηκε στην πιλοτική έρευνα.

Ανάλυση δεδομένων: Τα δεδομένα υποβλήθηκαν σε παραγοντική ανάλυση προκειμένου να διερευνηθεί η εγκυρότητα κατασκευής της ΚΚΣΦΑ που προέκυψε από την πιλοτική έρευνα. Η παραγοντική ανάλυση έγινε με τη μέθοδο της ανάλυσης σε κύριες συνιστώσες (Principal Components Analysis) και στη συνέχεια ακολούθησε η πλάγια και ορθογώνια περιστροφή των αξόνων (varimax rotation). Ο αριθμός των παραγόντων καθορίστηκε με το κριτήριο ότι οι ιδιοτιμές (eigenvalue), έπρεπε να είναι μεγαλύτερες του 1.00. Η μικρότερη φόρτιση που χρησιμοποιήθηκε για να κατανεμηθούν οι συμπεριφορές στους παράγοντες ήταν .30. Η εσωτερική συνοχή των παραγόντων εξετάστηκε με βάση τον συντελεστή a του Cronbach.

Φάση 4: Ανάπτυξη της ΚΚΣΣΑ:

Παράλληλα, δυο φιλόλογοι καθηγητές κλήθηκαν να τροποποιήσουν, μαζί με την ερευνήτρια, την ΚΚΣΦΑ με παρόμοιες συμπεριφορές που επιδεικνύουν οι μαθητές κατά τη διάρκεια συμμετοχής τους σε μαθήματα μέσα στη σχολική αίθουσα. Για παράδειγμα η συμπεριφορά «κλωτσάει την μπάλα όταν θυμώνει», τροποποιήθηκε σε «κλωτσάει το θρανίο όταν θυμώνει». Οι τροποποιημένες συμπεριφορές φαίνονται στον Πίνακα 3. Οι συγκεκριμένοι καθηγητές επιλέχθηκαν επειδή εργάζονταν τα τελευταία τρία χρόνια στο σχολείο αυτό, με προϋπηρεσία διδασκαλίας τουλάχιστον πέντε χρόνια. Με βάση τις παρατηρήσεις τους διαμορφώθηκε η ΚΚΣΣΑ που περιλάμβανε 26 συμπεριφορές.

Συλλογή δεδομένων από την ΚΚΣΣΑ: Τέσσερις καθηγητές διαφορετικών ειδικοτήτων (2 φιλόλογοι, 1 μαθηματικός και 1 χημικός) κλήθηκαν να συμπληρώσουν την ΚΚΣΣΑ για 92 μαθητές. Κάθε καθηγητής ανέλαβε να αξιολογήσει 23 μαθητές. Η συμμετοχή τους στην έρευνα ήταν εθελοντική.

Ανάλυση δεδομένων: Τα δεδομένα από τη συμπλήρωση

της ΚΚΣΣΑ υποβλήθηκαν σε διερευνητική παραγοντική ανάλυση και η εσωτερική συνοχή των παραγόντων εξετάστηκε με βάση τον συντελεστή a του Cronbach όπως περιγράφηκε στην τρίτη φάση.

Αποτελέσματα

Πιλοτική έρευνα

Παραγοντική ανάλυση: Ελέγχθηκε ο δείκτης Kaiser Meyer Olkin (K-M-O), σύμφωνα με τον οποίο η παραγοντική ανάλυση φάνηκε να είναι αποδεκτή ως τεχνική ανάλυσης των δεδομένων της έρευνας (.668). Την καταλληλότητα της παραγοντικής ανάλυσης έδειξε και το Bartlett's Test of Sphericity ($p < .05$). Με βάση την παραγοντική ανάλυση της πιλοτικής έρευνας δημιουργήθηκαν έξι παράγοντες που εξήγησαν το 66.63% της συνολικής διακύμανσης. Οι παράγοντες ήταν: α) Συνεργασία, με 6 ερωτήματα που εξηγούσαν το 20.96% της συνολικής διακύμανσης, β) Στόχοι, που περιλάμβανε 4 ερωτήματα και εξηγούσαν το 15.08% της συνολικής διακύμανσης, γ) Ανευθυνότητα, που περιλάμβανε 5 ερωτήματα και εξηγούσαν το 11.29% της συνολικής διακύμανσης, δ) Συμμετοχή, που περιλάμβανε 5 ερωτήματα και εξηγούσε το 7.58% της συνολικής διακύμανσης, ε) Προσπάθεια, με 3 ερωτήματα που εξηγούσαν το 6.12% της συνολικής διακύμανσης και στ) Αποδοχή Βοήθειας, με 3 ερωτήματα που εξηγούσαν το 5.60% της συνολικής διακύμανσης (Πίνακας 1).

Ανάλυση αξιοπιστίας: Η εσωτερική συνοχή των παραγόντων της κλίμακας συμπεριφοράς των μαθητών βρέθηκε να είναι υψηλή όσον αφορά τη Συνεργασία ($a=.83$), τους Στόχους ($a=.82$) και ικανοποιητική για την Ανευθυνότητα ($a=.79$), τη Συμμετοχή ($a=.73$), την Προσπάθεια ($a=.76$) και την Αποδοχή Βοήθειας ($a=.69$), (Πίνακας 1).

Ανάλυση αξιοπιστίας σταθερότητας: το τεστ αξιοπιστίας όσον αφορά τη σταθερότητα της ΚΚΣΦΑ από μέτρηση σε μέτρηση, έδωσε ικανοποιητικούς συντελεστές ($r > .67$) στους παράγοντες: Συνεργασία ($r=.86$), Στόχοι ($r=.70$), Ανευθυνότητα ($r=.84$), Συμμετοχή ($r=.81$), Προσπάθεια ($r=.73$) και Αποδοχή Βοήθειας ($r=.67$, Πίνακας 2).

Πίνακας 2. Συντελεστές συσχέτισης από την επαναληπτική συμπλήρωση της ΚΚΣΦΑ από τους μαθητές.

Παράγοντες	N	Pearson's r
Συνεργασία	50	.86
Στόχοι	50	.70
Ανευθυνότητα	50	.84
Συμμετοχή	50	.81
Προσπάθεια	50	.73
Αποδοχή βοήθειας	50	.67

Πίνακας 3. Παραγοντική ανάλυση και οι δείκτες εσωτερικής συνοχής της ΚΚΣΦΑ.

No	ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ	ΦΟΡΤΙΑ ΠΑΡΑΓΟΝΤΩΝ						H ²
		1ος	2ος	3ος	4ος	5ος	6ος	
Παράγοντας Ανευθυνότητα								
1	Κλωτσάω τη μπάλα όταν θυμώνω	.79						.64
2	Σπρώχνω τους άλλους για να πάρω τη μπάλα	.67						.59
3	Βρίζω τους συμμαθητές μου χωρίς λόγο	.70						.60
4	Μαλώνω κατά το παιχνίδι με τις αποφάσεις των συμμαθητών	.74						.68
5	Κατηγορώ τους άλλους επειδή έχασε η ομάδα	.73						.67
Παράγοντας Συνεργασία								
20	Συνεργάζομαι με άτομα ανεξαρτήτως ικανότητας		.67					.58
21	Συνεργάζομαι με άτομα ανεξαρτήτως φύλου		.44					.64
22	Επιλέγω στην ομάδα μου άτομα ανεξαρτήτως ικανότητας		.55					.54
23	Επιλέγω στην ομάδα μου άτομα ανεξαρτήτως φύλου		.32					.76
24	Συνεργάζομαι με άτομα ανεξαρτήτως εθνικότητας		.82					.72
25	Επιλέγω στην ομάδα μου άτομα ανεξαρτήτως εθνικότητας		.81					.70
Παράγοντας Στόχοι								
16	Θέτω προσωπικούς στόχους			.54				.73
17	Επιμένω στην επίτευξη προσωπικού στόχου			.67				.72
18	Θέτω στόχους για την ομάδα μου			.84				.74
19	Επιμένω στην επίτευξη ομαδικών στόχων			.82				.72
Παράγοντας Προσπάθεια								
12	Παρατάω εύκολα την προσπάθεια				.85			.78
13	Προσπαθώ να βελτιωθώ κατά την εξάσκηση				.78			.75
15	Επιμένω όταν δεν τα καταφέρνω καλά				.86			.78
Παράγοντας Συμμετοχή								
7	Φθάνω στην ώρα μου στο μάθημα					.77		.61
8	Προσέχω όταν δίνει οδηγίες ο καθηγητής					.72		.60
10	Εφαρμόζω τους κανόνες της τάξης					.71		.60
11	Συμμετέχω στο μάθημα					.41		.68
14	Συμμετέχω στο μάθημα χωρίς να παρενοχλώ τους συμμαθητές					.64		.60
Παράγοντας Αποδοχή Βοήθειας								
9	Δέχομαι τη βοήθεια των άλλων όταν δεν τα καταφέρνω καλά σε μια άσκηση						.77	.62
6	Προσέχω για την ασφάλεια των άλλων όταν εξασκούμε						.61	.53
26	Ευχαριστώ τα άτομα που με βοήθησαν να εκτελέσω μια άσκηση						.70	.72
Ποσοστό διακόμενης κάθε παράγοντα (%)		24.3	16.9	12.3	9.73	6.80	4.58	
Cronbach a		.81	.80	.82	.84	.74	.62	

H² = communality

Πίνακας 4. Παραγοντική ανάλυση και δείκτες εσωτερικής συνοχής της κλίμακας συμπεριφοράς των μαθητών στη σχολική αίθουσα από τους καθηγητές.

No	ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ	ΦΟΡΤΙΑ ΠΑΡΑΓΟΝΤΩΝ					H ²
		1 ^{ος}	2 ^{ος}	3 ^{ος}	4 ^{ος}	5 ^{ος}	
Παράγοντας Συμμετοχή							
7	Φθάνει στην ώρα του/της στο μάθημα	.36					.47
8	Προσέχει όταν δίνει οδηγίες ο καθηγητής	.76					.79
11	Συμμετέχει ενεργά στο μάθημα	.88					.84
12	Παρατάει εύκολα την προσπάθεια επίλυσης μιας άσκησης	.75					.59
13	Προσπαθεί να βελτιωθεί στο μάθημα	.88					.85
14	Συμμετέχει στο μάθημα χωρίς να παρενοχλεί τους συμμαθητές του/της	.73					.73
10	Επιμένει όταν δεν τα καταφέρνει καλά στην επίλυση μιας άσκησης	.87					.82
23	Θέτει προσωπικούς στόχους μάθησης	.92					.93
24	Επιμένει στην επίτευξη του προσωπικού του/της στόχου	.93					.92
25	Θέτει στόχους μάθησης για την τάξη του/της	.85					.90
26	Επιμένει στην επίτευξη των ομαδικών στόχων	.85					.88
Παράγοντας Ανευθυνότητα							
1	Κλωτσάει το θρανίο όταν θυμώνει		.93				.92
2	Σπρώχνει τους άλλους για να βγει γρήγορα στο διάλειμμα		.91				.88
3	Βρίζει τους συμμαθητές του/της χωρίς ιδιαίτερο λόγο		.94				.91
4	Μαλώνει κατά τη διάρκεια του μαθήματος με τους συμμαθητές του/της		.89				.91
5	Κατηγορεί τους άλλους όταν τον/την βγάζει έξω από την τάξη ο καθηγητής		.82				.82
15	Βρίσκει δικαιολογίες όταν συναντάει δύσκολες ασκήσεις		.33				.78
16	Αντιγράφει με την πρώτη ευκαιρία		.47				.71
Παράγοντας Συνεργασία							
17	Συνεργάζεται για την επίλυση μιας άσκησης με άτομα ανεξαρτήτως ικανότητας			.86			.86
18	Συνεργάζεται για την επίλυση μιας άσκησης με άτομα ανεξαρτήτως φύλου			.93			.92
19	Επιλέγει για την επίλυση μιας άσκησης να συνεργαστεί με άτομα ανεξαρτήτως ικανότητας			.84			.84
20	Επιλέγει για την επίλυση μιας άσκησης να συνεργαστεί με άτομα ανεξαρτήτως φύλου			.90			.84
Παράγοντας Συνεργασία Εθνικότητας							
21	Συνεργάζεται για την επίλυση μιας άσκησης με άτομα ανεξαρτήτως εθνικότητας				.73		.85
22	Επιλέγει για την επίλυση μιας άσκησης να συνεργαστεί με άτομα ανεξαρτήτως εθνικότητας				.84		.90
Παράγοντας Αποδοχή Βοήθειας							
6	Δέχεται τη βοήθεια των άλλων όταν δεν τα καταφέρνει καλά σε μια άσκηση					.87	.85
9	Ευχαριστεί τα άτομα που τον/την βοήθησαν να κατανοήσει μια άσκηση					.76	.84
Ποσοστό διακύμανσης που εξηγεί κάθε παράγοντας (%)		36.5	19.3	12.8	8.17	6.47	
Cronbach a		.97	.92	.93	.94	.79	

H² = communality

Κυρίως έρευνα

Δομική εγκυρότητα της ΚΚΣΦΑ. Τα αποτελέσματα υποστήριξαν τη δομική εγκυρότητα και οι δείκτες εσωτερικής συνοχής βρέθηκαν να είναι ικανοποιητικά υψηλοί σε όλους τους παράγοντες. Αναλυτικότερα:

Παραγοντική ανάλυση: Ελέγχθηκε ο δείκτης Kaiser Meyer Olkin (K-M-O), σύμφωνα με τον οποίο η παραγοντική ανάλυση φάνηκε να είναι αποδεκτή ως τεχνική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας (.727). Την καταλληλότητα της παραγοντικής ανάλυσης έδειξε και το Bartlett's Test of Sphericity ($p < .05$). Εμφανίστηκαν 6 παράγοντες που εξήγησαν το 74.78% της συνολικής διακύμανσης: α) Ανευθυνότητα, που περιλάμβανε 5 ερωτήματα τα οποία εξηγούσαν το 24.3% της συνολικής διακύμανσης, β) Συνεργασία, με 6 ερωτήματα που εξηγούσαν το 16.9% της συνολικής διακύμανσης, γ) Στόχοι, που περιλάμβανε 4 ερωτήματα τα οποία εξηγούσαν το 12.3% της συνολικής διακύμανσης, δ) Προσπάθεια, με 3 ερωτήματα που εξηγούσαν το 9.73% της συνολικής διακύμανσης, ε) Συμμετοχή, που περιλάμβανε 5 ερωτήματα και εξηγούσε το 6.80% της συνολικής διακύμανσης και στ) Αποδοχή Βοήθειας, με 3 ερωτήματα που εξηγούσαν το 4.58% της συνολικής διακύμανσης (Πίνακας 3).

Ανάλυση αξιοπιστίας: Η εσωτερική συνοχή των παραγόντων της κλίμακας συμπεριφοράς των μαθητών βρέθηκε να είναι υψηλή όσον αφορά: την Ανευθυνότητα ($a = .81$), τη Συνεργασία ($a = .80$), τους Στόχους ($a = .82$), την Προσπάθεια ($a = .84$), και ικανοποιητική στη Συμμετοχή ($a = .74$) και Αποδοχή Βοήθειας ($a = .62$), (Πίνακας 3).

Δομική εγκυρότητα της ΚΚΣΣΑ

Παραγοντική ανάλυση: Η επάρκεια του δείγματος φάνηκε να είναι υψηλή (ΚΜΟ = .844) και το Bartlett's Test of Sphericity βρέθηκε να είναι σημαντικό ($p < .05$), αποδεικνύοντας την καταλληλότητα της παραγοντικής ανάλυσης ως τεχνική ανάλυσης των δεδομένων της έρευνας. Προέκυψαν 5 παράγοντες που εξήγησαν το 83.4% της συνολικής διακύμανσης: α) Συμμετοχή, που περιλάμβανε 11 ερωτήματα και εξηγούσε το 36.5% της συνολικής διακύμανσης, β) Ανευθυνότητα, που περιλάμβανε 7 ερωτήματα και εξηγούσαν το 19.3% της συνολικής διακύμανσης, γ) Συνεργασία, με 4 ερωτήματα που εξηγούσαν το 12.8% της συνολικής διακύμανσης, δ) Συνεργασία Εθνικοτήτων, με 2 ερωτήματα που εξηγούσαν το 8.17% της συνολικής διακύμανσης και ε) Αποδοχή Βοήθειας, με 2 ερωτήματα που εξηγούσαν το 6.47% της συνολικής διακύμανσης (Πίνακας 4).

Ανάλυση αξιοπιστίας: ο δείκτης εσωτερικής συνοχής βρέθηκε να είναι υψηλός στους περισσότερους παράγοντες: Συμμετοχή ($a = .97$), Ανευθυνότητα ($a = .92$), Συνεργασία ($a = .93$), Συνεργασία Εθνικοτήτων ($a =$

.94) και ικανοποιητικός στον παράγοντα Αποδοχή Βοήθειας ($a = .79$, Πίνακας 4).

Συζήτηση

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η κατασκευή μιας κλίμακας καταγραφής της συχνότητας εμφάνισης συγκεκριμένων συμπεριφορών, προκειμένου να αξιολογηθεί ένα πρόγραμμα ανάπτυξης της προσωπικής και κοινωνικής υπευθυνότητας των παιδιών μέσα από το μάθημα της Φυσικής Αγωγής. Μετά από διεξοδική μελέτη της βιβλιογραφίας διαπιστώθηκε, ότι δεν υπάρχει ένα συγκεκριμένο όργανο αξιολόγησης, που να καλύπτει τις απαιτήσεις της έρευνας. Σύμφωνα με ερευνητές, ο σωστός τρόπος αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας του μοντέλου διαφέρει ανάλογα με τον πειραματικό σχεδιασμό, τους στόχους του προγράμματος και τις ερευνητικές αναζητήσεις (Martinek, 2000; Wright 2001). Σε προηγούμενες έρευνες, η αξιολόγηση έγινε με την τήρηση καθημερινών ημερολογίων και συνεντεύξεων, κυρίως με ερωτήσεις ανοιχτού τύπου που αφορούσαν τη γνώμη των παιδιών για τους στόχους του προγράμματος (αυτοέλεγχος, σεβασμός, παροχή βοήθειας στους άλλους) και την επίδραση που είχαν στην ακαδημαϊκή, προσωπική και κοινωνική τους ζωή γενικότερα. Κατά τον Hellison (1996), υπάρχουν αποδείξεις για την αποτελεσματικότητα του μοντέλου, ανεξάρτητα από τον τρόπο αξιολόγησης που θα χρησιμοποιηθεί.

Παρόμοιες έρευνες χρησιμοποίησαν έναν κατάλογο που περιλάμβανε τις συμπεριφορές που χαρακτηρίζουν κάθε ένα από τα στάδια του μοντέλου, προκειμένου να διαπιστώσουν την επίδραση του προγράμματος που εφαρμόσαν (Byrne, 2002; Compagnone, 1995; Hellison & Georgiadis, 1992). Οι μαθητές έπρεπε να σημειώνουν αν επέδειξαν τη συγκεκριμένη συμπεριφορά ή όχι. Όπως αναφέρουν οι Hellison και Georgiadis (1992), χρησιμοποίησαν αυτό το Ειδικό και Μετρήσιμο Σύστημα Αξιολόγησης, όπως ονόμασαν τον κατάλογο, προκειμένου να έχουν συγκεκριμένες συμπεριφορές για παρατήρηση και αξιολόγηση, όπως και στην παρούσα έρευνα.

Στην παρούσα έρευνα δημιουργήθηκε μια κλίμακα καταγραφής της συχνότητας εμφάνισης συγκεκριμένων συμπεριφορών των μαθητών κατά το μάθημα της Φυσικής Αγωγής. Σύμφωνα με τον Μπαγιατίτη (1997), τέτοιες κλίμακες είναι χρήσιμες για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών που δεν μπορούν να μετρηθούν αντικειμενικά. Η κλίμακα υποβλήθηκε σε παραγοντική ανάλυση, από την οποία προέκυψαν έξι παράγοντες: α) Ανευθυνότητα, που περιλάμβανε πέντε ερωτήματα, με τις ανεύθυνες συμπεριφορές, β) Συνεργασία, με έξι ερωτήματα που περιλάμβανε συμπεριφορές σχετικά με τη συνεργασία, ανεξάρτητα από το φύλο, την ικανότητα και την εθνικότητα του συμμαθητή τους γ) Στόχοι, που

περιλάμβανε τέσσερα ερωτήματα, με συμπεριφορές που αφορούσαν τον καθορισμό και την προσπάθεια επίτευξης ατομικών και ομαδικών στόχων, δ) Προσπάθεια, που περιλάμβανε τρία ερωτήματα με συμπεριφορές σχετικά με την ένταση και την επιμονή στην καταβολή προσπάθειας, ε) Συμμετοχή, με πέντε ερωτήματα που αφορούσαν συμπεριφορές σχετικά με χαρακτηριστικά συμμετοχής και τέλος στ) Αποδοχή Βοήθειας που περιλάμβανε τρία ερωτήματα με συμπεριφορές που επιδεικνύουν τα παιδιά κατά την αποδοχή βοήθειας από τους συμμαθητές τους για την εκτέλεση μιας άσκησης. Συγκρίσεις με άλλες έρευνες, που έχουν χρησιμοποιήσει παρόμοιες συμπεριφορές για την παρατήρηση και την αξιολόγηση της επίδρασης του μοντέλου είναι δύσκολο να γίνουν, γιατί σε καμία από αυτές δεν αναφέρονται δεδομένα σχετικά με τη διερεύνηση της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας του τρόπου αξιολόγησης που εφάρμοσαν (Byrne, 2002; Compragnone, 1995; Hellison & Georgiadis, 1992). Ωστόσο, οι Hellison και Georgiadis (1992), υποστηρίζουν ότι αυτοί οι κατάλογοι συμπεριφορών αποτελούν έναν έγκυρο τρόπο αξιολόγησης και ότι με βάση τα αποτελέσματα της έρευνάς τους, αποδεικνύεται η αποτελεσματικότητα του προγράμματος.

Προκειμένου να ελεγχθεί η μεταφορά της επίδρασης του προγράμματος στα παιδιά, δημιουργήθηκε η κλίμακα καταγραφής της συχνότητας εμφάνισης συγκεκριμένων συμπεριφορών που επιδεικνύουν οι συμμετέχοντες κατά το μάθημα μέσα στη σχολική αίθουσα. Από την παραγοντική ανάλυση προέκυψαν πέντε παράγοντες: *Συμμετοχή* που περιλάμ-

βανε έντεκα ερωτήματα με συμπεριφορές σχετικά με τα χαρακτηριστικά συμμετοχής και προσπάθειας, τον καθορισμό και την επίτευξη ατομικών και ομαδικών στόχων, *Ανευθυνότητα* με επτά ερωτήματα που περιλάμβανε τις ανεύθυνες συμπεριφορές, *Συνεργασία* που περιλάμβανε τέσσερα ερωτήματα με συμπεριφορές σχετικά με τη συνεργασία ανεξάρτητα από το φύλο και την ικανότητα, *Συνεργασία Εθνικότητας* με δυο ερωτήματα που περιλάμβανε συμπεριφορές σχετικά με τη συνεργασία ανεξαρτήτως εθνικότητας και τέλος *Αποδοχή Βοήθειας* με δυο ερωτήματα που περιλάμβανε συμπεριφορές που επιδεικνύουν οι μαθητές κατά την αποδοχή βοήθειας από τους συμμαθητές τους όταν δεν τα καταφέρνουν καλά στην επίλυση μιας άσκησης. Σε μια παρόμοια έρευνα των Martinek, Schilling και Johnson (2001), προκειμένου να διαπιστωθεί η μεταφορά της προσωπικής και κοινωνικής υπευθυνότητας στη σχολική αίθουσα, κωδικοποιήθηκαν οι στόχοι με αποτέλεσμα οι μαθητές που κατάφεραν να εμείνουν σε αυτούς κατά την περισσότερη ώρα του μαθήματος, να σημειώνουν και την υψηλότερη μεταφορά.

Συμπερασματικά, η παρούσα έρευνα ασχολήθηκε με την κατασκευή και τη διερεύνηση της δομικής εγκυρότητας και της αξιοπιστίας μιας κλίμακας καταγραφής της συχνότητας εμφάνισης συγκεκριμένων συμπεριφορών που επιδεικνύουν οι μαθητές τόσο κατά το μάθημα της Φυσικής Αγωγής όσο και των μαθημάτων μέσα στη σχολική αίθουσα. Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας, οι κλίμακες αυτές μπορούν να αποτελέσουν έναν έγκυρο και αξιόπιστο τρόπο αξιολόγησης του μοντέλου του Hellison.

Σημασία για τη Φυσική Αγωγή

Στο αναλυτικό πρόγραμμα που εφαρμόζεται στα σχολεία της Ελλάδας η συμμετοχή, η προσπάθεια, το ενδιαφέρον, η συμπεριφορά των μαθητών αποτελούν βασικά κριτήρια στην αξιολόγηση του μαθητή στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής με κλίμακα 0-8 βαθμούς. Μέχρι τώρα δεν υπάρχει ένα πρωτόκολλο, βάση του οποίου να μπορούν να αξιολογηθούν τα συγκεκριμένα κριτήρια. Η κλίμακα αυτή μπορεί να αποτελέσει έναν οδηγό καταγραφής και παρατήρησης της συμπεριφοράς των μαθητών. Κάθε καθηγητής θα μπορέσει να την τροποποιήσει εύκολα ανάλογα με τους στόχους συμπεριφοράς που επιθυμεί να θέσει για να αξιολογήσει τους μαθητές του. Με την εργασία αυτή, οι ερευνητές επιχειρούν να ανοίξουν το δρόμο για την αξιολόγηση της συμπεριφοράς των μαθητών με έναν έγκυρο και αξιόπιστο τρόπο.

Σημασία για την Ποιότητα Ζωής

Σύμφωνα με τον Hellison (1995), τα δημόσια σχολεία δεν έχουν έναν τρόπο αξιολόγησης της προσωπικής και κοινωνικής υπευθυνότητας, επειδή αγνοούν αυτού του είδους τη μάθηση ή δε δίνουν την απαραίτητη σημασία στην παρατήρηση της συμπεριφοράς. Η ύπαρξη και η χρησιμοποίηση μιας κλίμακας παρατήρησης και αξιολόγησης της συμπεριφοράς πιθανά θα συνεισφέρει στη σχεδίαση ποιοτικών προγραμμάτων Φυσικής Αγωγής με στόχο τη βελτίωση της συμπεριφοράς των μαθητών. Μέσα από τα προγράμματα αυτά και την ανάληψη ευθυνών, την λήψη αποφάσεων, τη βελτίωση της συνεργασίας, την αποδοχή της διαφορετικότητας, την εξάσκηση στην ακολουθία και την καθοδήγηση καθώς και την απόκτηση εμπιστοσύνης στους άλλους, θα βελτιωθεί η ποιότητα ζωής των μαθητών με απώτερο σκοπό τη δημιουργία υπεύθυνων, κοινωνικά, ατόμων.

Βιβλιογραφία

- Byrne, T. (2002). Teaching personal and social responsibility through ball games. *Health and Physical Education Unit of Work*. Retrieved from <http://www.deakin.edu>.
- Buchanan, A. M. (2000). Teaching responsibility through sport education: Prospects of a coalition. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71, 25-35.
- Buchanan, A. M. (2001). Contextual challenges to teaching responsibility in a sports camp. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20, 155-171.
- Compagnone, N. (1995). Teaching responsibility to rural elementary youth: Going beyond the urban at-risk boundaries. *JOPERD*, 66, 58-64.
- Cutforth, N., & Pucket, K. (1999). An investigation into the organization challenges and impact of an urban apprentice teacher program. *The Urban Review*, 31, 153-172.
- Cutforth, N. (1997). What's worth doing: Reflections on an after-school program in a Denver elementary school. *Quest*, 49, 130-139.
- Cutforth, N., & Hellison, D. (1992). *Reflections on reflective teaching in a physical education teacher education methods course*. 00318981, vol. 49, Database: Academic Search Elite.
- Forakern, J. (1998). A character development rubric. *I.A.H.P.E.R.D. Journal*. Retrieved from <http://www.mum.edu>.
- Georgiadis, N. (1992). *Practical inquire in physical education: The case of Hellison's personal and social responsibility model*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Illinois at Chicago.
- Hastie, P. & Buchanan, A. (2000). Teaching responsibility through sport education: Prospects of a coalition. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71, 25-35.
- Hellison, D. (1985). *Goals and strategies for teaching physical education*. Champaign IL: Human Kinetics.
- Hellison, D. (1990). Making a difference-reflections on teaching urban at-risk youth. *JOPERD*, 6, 44-45.
- Hellison, D. (1995). *Teaching responsibility through physical education*. Champaign IL: Human Kinetics.
- Hellison, D. (1996). Teaching personal & social responsibility in physical education. In S. Silverman & C. Ennis (Eds.), *Student learning in physical education: Applying research to enhance instruction* (pp. 269-286). Champaign IL: Human Kinetics.
- Hellison, D., & Georgiadis, N. (1992, January). Teaching values through basketball. *Strategies*, 5-8.
- Hellison, D., & Templin, T. (1991). *A reflective approach to teaching physical education*. Champaign IL: Human Kinetics.
- Hellison, D., Cutforth, N., Kallusky, J., Martinek, T., Parker, M., & Stiehl, J. (2000). *Youth development and physical activity. Linking universities and communities*. Champaign IL: Human Kinetics.
- Johnson, D. (1999). *Grants-personship: Funding community-based physical activity programs for underserved at-risk youth*. Unpublished doctoral dissertation, University of North Carolina, Greensboro, MA.
- Kallusky, J. (2000). In-school programs. In D. Hellison, N. Cutforth, J. Kallusky, T. Martinek, M. Parker, & J. Stiehl (Eds.), *Youth development and physical activity. Linking universities and communities* (pp. 87-114). Champaign IL: Human Kinetics.
- Lifka, B.J. (1990). Hiding beneath the stairwell-drop-out prevention program for Hispanic youth. *JOPERD*, 6, 40-41.
- Martinek, T. (2000). Program evaluation. In: D. Hellison, N. Cutforth, J. Kallusky, T. Martinek, M. Parker, & J. Stiehl. *Youth development and physical activity. Linking universities and communities* (pp. 211-228). Champaign IL: Human Kinetics.
- Martinek, T. J., & Hellison, D. R. (1997). Fostering resiliency in undeserved youth through physical activity. *Quest*, 49, 34-49.
- Martinek, T., Schilling, T., & Johnson, D. (2001). Transferring personal and social responsibility of underserved youth to the classroom. *The Urban Review*, 33, 29-45.
- Maser, L. (1990). Teaching for affective learning in elementary physical education. *JOPERD*, 62, 18-19.
- Miller, S., Bredemeier, B., & Shields, D. (1997). Socio-moral education through physical education with at-risk children. *Quest*, 49, 114-129.
- Miller, D. (1998). *Measurement by the physical educator. Why and how* (3rd ed). New York: McGraw-Hill.
- Μπαγιατίτης, Κ. (1997). *Μέθοδοι έρευνας στην εκπαίδευση και τη Φυσική Αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Χριστοδουλίδη.
- Mrugala, J. (2002). *Exploratory Study of Responsibility Model Practitioners*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Illinois at Chicago.
- Placek, J. (1996). Integration as a curriculum model in Physical Education: Possibilities and problems. In: S. Silverman & C. Ennis (Eds.), *Student learning in physical education: Applying research to enhance instruction*. Champaign IL: Human Kinetics.
- Rink, J. E. (2005). *Teaching Physical Education for learning* (5th ed). New York: McGraw Hill.
- Schiling, T. A. (2001). An investigation of commitment among participants in an extended day physical activity program. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 72, 355-365.
- Siedentop, D. (1994). *Sport education: Quality PE through positive sport experiences*. Champaign IL: Human Kinetics.
- Wright, P. (2001). *Teaching holistic physical activity for personal and social development*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Illinois at Chicago.

