



Η Επίδραση Ενός Προγράμματος Διδασκαλίας Δεξιοτήτων Ζωής στον Αυτοκαθορισμό των Μαθητών

Αθανάσιος Κολοβελώνης, Μάριος Γούδας, Ελένη Δημητρίου, & Βασίλειος Γεροδήμος
ΤΕΦΑΑ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να εξετάσει την επίδραση ενός προγράμματος διδασκαλίας δεξιοτήτων ζωής στον αυτοκαθορισμό των μαθητών για τη συμμετοχή τους στο μάθημα της φυσικής αγωγής. Στην έρευνα συμμετείχαν 73 μαθητές Α' γυμνασίου οι οποίοι χωρίστηκαν στην αρχική πειραματική (n=35) και στην αρχική ομάδα ελέγχου (n = 38). Μετά την παρέμβαση στην αρχική πειραματική ομάδα, έγινε αντιστροφή των ομάδων και το ίδιο πρόγραμμα εφαρμόστηκε στην αρχική ομάδα ελέγχου. Το πρόγραμμα παρέμβασης περιλάμβανε τις δεξιότητες του καθορισμού στόχων και της θετικής σκέψης - αυτοομιλίας και συνδυάστηκε με ένα πρόγραμμα για την ανάπτυξη της φυσικής κατάστασης των μαθητών. Για τη μέτρηση του αυτοκαθορισμού χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο του αυτοκαθορισμού στη φυσική αγωγή (Goudas, Dermitzaki & Bagiatis, 2000). Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε αύξηση του αυτοκαθορισμού σε κάθε ομάδα χωριστά μετά την παρέμβαση σε σύγκριση με τα αρχικά επίπεδα καθώς και διατήρηση της αύξησης στην αρχική πειραματική ομάδα, γεγονός που κρίνεται ενθαρρυντικό. Συμπερασματικά, η διδασκαλία των δεξιοτήτων ζωής μπορεί να αυξήσει τον αυτοκαθορισμό των μαθητών για τη συμμετοχή τους στο μάθημα της φυσικής αγωγής.

Λέξεις κλειδιά: *δεξιότητες ζωής, φυσική αγωγή, αυτοκαθορισμός*

The Effect of a Life Skills Training Program on Students' Self-Determination

Athanasios Kolovelonis, Marios Goudas, Eleni Dimitriou, & Vasilios Gerodimos
Department of Physical Education and Sports Sciences, University of Thessaly, Trikala, Greece

Abstract

The purpose of the present study was to examine the effect of a life skills training program taught in physical education settings on students' self-determination. Of the 73 secondary school participants, 35 comprised the initial experimental group and the 38 the initial control group. After the implementation of the intervention with the initial experimental group, the groups were reversed and the initial control group went on to receive the intervention. The life skills program included goal setting, the positive thinking / self-talk and was carried out in connection with a program for the development of the students' physical fitness. In order to assess students' self-determination, the self-determination questionnaire in physical education (Goudas et al., 2000) was used. The results showed that students' self-determination increased in both groups after the intervention in each part of the study and the improvement retained in the initial experimental group in the second part of the study. In conclusion, teaching life skills through physical education can improve students' self-determination.

Key words: *life skills, physical education, self-determination*

Διεύθυνση επικοινωνίας: Μάριος Γούδας

Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής & Αθλητισμού
42 100, Καρύες, Τρίκαλα

e - mail: mgoudas@pe.uth.gr

¹ Η έρευνα αυτή χρηματοδοτήθηκε εν μέρει από την Επιτροπή Ερευνών του Π.Θ. (Κ.Ε. 2935)

Εισαγωγή

Η σχολική φυσική αγωγή στοχεύει μέσω της χρήσης κινητικών κυρίως δραστηριοτήτων στη ψυχοκινητική, συναισθηματική και γνωστική ανάπτυξη των μαθητών και στην αρμονική τους ένταξη στην κοινωνία (ΦΕΚ 304, 13-3-03). Επιπρόσθετα, στην υπάρχουσα βιβλιογραφία έχουν αναπτυχθεί αναλυτικά προγράμματα φυσικής αγωγής που στοχεύουν μεταξύ άλλων στη συμμετοχή σε αθλήματα, στην ανάπτυξη των αθλητικών και των κινητικών δεξιοτήτων, της ηθικής συμπεριφοράς, της φυσικής κατάστασης για υγεία και της δια βίου φυσικής δραστηριότητας (Melogran, 1996).

Εκτός όμως από την επιδίωξη των παραπάνω στόχων, μέσω του μαθήματος της φυσικής αγωγής μπορούν να διδαχθούν στους μαθητές δεξιότητες, τις οποίες θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν και σε άλλους τομείς της ζωής τους εκτός του σχολείου. Οι δεξιότητες αυτές ονομάζονται δεξιότητες ζωής (Danish, 2000; World Health Organization, 1999). Παραδείγματα δεξιοτήτων ζωής είναι το να σκέφτεσαι θετικά, να επιλύεις προβλήματα, να θέτεις στόχους, να παίρνεις αποτελεσματικές αποφάσεις, να αντιμετωπίζεις το στρες, να αξιολογείς τον εαυτό σου, να μπορείς να μαθαίνεις (Danish, 2000; Danish, Petitpas, & Hale, 1992). Η εκπαίδευση των παιδιών και των εφήβων στις δεξιότητες ζωής συμβάλει: α) στην υγιή τους ανάπτυξη, β) στην πρόληψη ανθυγιεινών συνηθειών, γ) στην κοινωνικοποίησή τους και δ) στην προετοιμασία τους να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στις κοινωνικές αλλαγές (WHO, 1999).

Πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι η διδασκαλία των δεξιοτήτων ζωής μέσω της σχολικής φυσικής αγωγής παρουσιάζει πολλά πλεονεκτήματα. Οι μαθητές μαθαίνουν σ' ένα περιβάλλον αρεστό, ευχάριστο, λιγότερο απαιτητικό (Danish, 1997; Danish & Nellen, 1997) με τρόπο συμμετοχικό όπου υπάρχει άμεση διδασκαλία της δεξιότητας, επίδειξη, πρακτική εφαρμογή σε υποστηρικτικό περιβάλλον και ατομική ανατροφοδότηση (Danish, 2000).

Το GOAL (Danish et al., 1998) είναι ένα πρόγραμμα διδασκαλίας δεξιοτήτων ζωής 10 ενοτήτων που διδάσκει στους μαθητές να αναγνωρίζουν και να θέτουν στόχους, να επιλύουν προβλήματα και να μεταφέρουν αυτές τις δεξιότητες σε άλλα πεδία της ζωής. Η αξιολόγηση του έδειξε αύξηση των γνώσεων για τις δεξιότητες ζωής (Danish, 1997), υψηλότερα ποσοστά παρακολούθησης στο σχολείο, μικρότερη αύξηση των ανθυγιεινών συμπεριφορών (μόνο για τα αγόρια), μικρότερα ποσοστά βίας και προβλημάτων συμπεριφοράς, ενώ χαρακτηρίστηκε από τους μαθητές ως ευχάριστο, σημαντικό και χρήσιμο (O'Hearn & Gatz, 1999, 2002). Το πρόγραμμα SUPER (Danish, 2002) αποτελεί προσαρμογή του GOAL για να εφαρμοστεί στα σπορ και στο μάθημα της φυσικής αγωγής, διδάσκεται από μεγαλύ-

τερους μαθητές και περιλαμβάνει τη διδασκαλία αθλητικών δεξιοτήτων, την εξάσκηση για τη βελτίωση της απόδοσης και τη διδασκαλία του GOAL.

Ένα άλλο πρόγραμμα που συνδυάζει τη διδασκαλία των δεξιοτήτων ζωής με τα σπορ είναι το Play it Smart (Petitpas, 2001), το οποίο έχει βρεθεί ότι ενισχύει την ακαδημαϊκή επίδοση και τις γνώσεις των μαθητών, τη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες της κοινότητας και την υιοθέτηση υγιεινών συνηθειών. Το "The First Tee Life Skills" (Petlichkoff, 2001) αναπτύχθηκε με σκοπό την εκμάθηση του γκολφ σε νέους αθλητές, διδάσκοντάς τους ταυτόχρονα και δεξιότητες ζωής, όπως ο καθορισμός στόχων, ο έλεγχος των συναισθημάτων και η αποτελεσματική επικοινωνία. Επίσης έχει βρεθεί ότι η διδασκαλία δεξιοτήτων ζωής είχε θετικά αποτελέσματα στην εκμάθηση κινητικών δεξιοτήτων στο γκολφ (Sherman, 1999).

Παρόμοια προγράμματα διδασκαλίας δεξιοτήτων ζωής σε αθλητικές ομάδες, στην Ελλάδα, έχουν εφαρμοστεί από τους Papacharisis, Goudas, Danish και Theodorakis (2005). Τα προγράμματα αυτά περιλάμβαναν τη διδασκαλία των δεξιοτήτων του καθορισμού στόχων, της επίλυσης προβλημάτων και της θετικής σκέψης κατά τη διάρκεια της προπόνησης. Τα αποτελέσματά τους έδειξαν αύξηση των γνώσεων των αθλητών για τις δεξιότητες ζωής και της απόδοσής τους σε δοκιμασίες ποδοσφαίρου και πετοσφαίρισης. Ανάλογα προγράμματα δεξιοτήτων ζωής στο πλαίσιο της ολυμπιακής παιδείας σε συνδυασμό με αθλοπαιδιές (Θεοφανίδης, 2002) και στη φυσική αγωγή σε συνδυασμό με την ανάπτυξη της φυσικής κατάστασης των μαθητών (Κιορπé, 2002) έδειξαν θετική επίδραση των δεξιοτήτων ζωής στην απόδοση (δοκιμασίες καλαθοσφαίρισης και πετοσφαίρισης και φυσικής κατάστασης αντίστοιχα) και στα εσωτερικά κίνητρα των μαθητών.

Τα αποτελέσματα των παραπάνω ερευνών δείχνουν ότι η διδασκαλία των δεξιοτήτων ζωής συνδέεται με θετικά αποτελέσματα τόσο στον τομέα των αθλημάτων όσο και στο μάθημα της φυσικής αγωγής. Για να μπορέσουν όμως οι μαθητές να επωφεληθούν από τα θετικά αυτά αποτελέσματα πρέπει να συμμετέχουν ενεργά στο μάθημα. Το ζήτημα των κινήτρων των μαθητών για συμμετοχή στο μάθημα έχει απασχολήσει τους ερευνητές στο χώρο της φυσικής αγωγής. Σχετική έρευνα (Digelidis & Papaioannou, 1999) έχει δείξει ότι όσο οι μαθητές μεταβαίνουν από το δημοτικό στο γυμνάσιο και στο λύκειο τα κίνητρά τους για συμμετοχή στο μάθημα μειώνονται. Η ανάπτυξη επομένως προγραμμάτων που συμβάλουν στην ενίσχυση των κινήτρων των μαθητών για συμμετοχή στο μάθημα κρίνεται απαραίτητη.

Η θεωρία του αυτοκαθορισμού (Deci & Ryan, 2004) παρέχει το κατάλληλο θεωρητικό πλαίσιο για τη μελέτη των κινήτρων καθώς τα προσεγγίζει ως πολυδιάστατο και δυναμικό φαινόμενο, διακρίνοντας ανάμεσα σε εσωτερικά κίνητρα, εξωτερικά κίνητρα

και έλλειψη κινήτρων. Μαθητές με διαφορετικά κίνητρα διαφέρουν στο επίπεδο του αυτοκαθορισμού που αναφέρεται στη θέληση του ατόμου να οργανώνει εμπειρίες και συμπεριφορές με τρόπο που να αισθάνεται ότι καθορίζει τις ενέργειές του και αποτελεί πηγή της δραστηριότητας (Ryan & Connell, 1989). Τα εσωτερικά κίνητρα συνάγονται από δραστηριότητες τις οποίες τα άτομα βρίσκουν ενδιαφέρουσες και τις εκτελούν για την ικανοποίηση και την ευχαρίστηση που απορρέει από τη συμμετοχή σ' αυτές και όχι ως μέσο για την επίτευξη ενός σκοπού. Οι εσωτερικά παρακινούμενες συμπεριφορές αποτελούν την πρωτότυπη μορφή αυτοκαθοριζόμενων συμπεριφορών καθώς χαρακτηρίζονται από ελευθερία επιλογής και έχουν έναν εσωτερικό αντιλαμβανόμενο τόπο της αιτιότητας (deCharms, 1968; αναφέρεται στο Deci & Ryan, 2004). Δηλαδή τα άτομα αισθάνονται ότι η συμμετοχή τους σε μια δραστηριότητα αποτελεί προσωπική επιλογή και δεν αποδίδεται σε εξωτερικούς λόγους (π.χ. αμοιβές, πίεση) όπως συμβαίνει με τον εξωτερικό αντιλαμβανόμενο τόπο της αιτιότητας. Τα εξωτερικά κίνητρα αναφέρονται στην εκτέλεση μιας δραστηριότητας ως μέσο για την επίτευξη ενός σκοπού και όχι για την ευχαρίστηση της συμμετοχής σ' αυτή και ποικίλουν σε μεγάλο βαθμό στη σχετική αυτονομία ανάλογα με τον βαθμό της εσωτερικεύσης, δηλαδή της διαδικασίας μέσω της οποίας τα άτομα μεταβάλλουν κοινωνικά καθιερωμένα ήθη και απαιτήσεις σε προσωπικές αξίες και αυτορυθμίσεις (Deci & Ryan, 2000).

Οι διαφορετικές αυτές ρυθμίσεις είναι οι ακόλουθες (Ryan & Deci, 2000b): Εξωτερική ρύθμιση: η συμπεριφορά ελέγχεται από εξωτερικές αμοιβές, απαιτήσεις και εξαναγκασμούς, καθώς τα άτομα εκτελούν μια δραστηριότητα για να πετύχουν ένα επιθυμητό αποτέλεσμα ή για να αποφύγουν μια ενδεχόμενη τιμωρία. Ενδοπροβαλλόμενη ρύθμιση: αποτελεί την πρώτη προσπάθεια εσωτερικεύσης, η οποία όμως είναι μερική καθώς οι συμπεριφορές πραγματοποιούνται για να αποφευχθεί το άγχος ή για την ενίσχυση του εγώ. Αναγνωρίσιμη ρύθμιση: είναι μια αυτοκαθοριζόμενη μορφή εξωτερικής παρακίνησης στην οποία η συμπεριφορά γίνεται αντιληπτή ως επιλεγόμενη από το ίδιο το άτομο και αποδεκτή ως προσωπικά σημαντική, εξακολουθεί όμως να είναι εξωτερικά παρακινημένη, αφού πραγματοποιείται ως μέσο για την επίτευξη ενός σκοπού. Ενσωματωμένη ρύθμιση: αποτελεί την ανώτερη μορφή αυτόνομης εξωτερικής παρακίνησης και αντιστοιχεί στην πλήρη εσωτερικεύση των εξωτερικών κινήτρων με το άτομο να συμπεριφέρεται με πραγματική αίσθηση θέλησης και βούλησης.

Βασική θέση στη θεωρία του αυτοκαθορισμού κατέχουν και οι τρεις βασικές ανάγκες της ικανότητας, της αυτονομίας και των σχέσεων με τους άλλους, η ικανοποίηση των οποίων ενισχύει τα εσωτερικά κίνητρα και τις αυτοκαθοριζόμενες μορφές εξωτερικής παρακίνησης (Deci & Ryan, 2004). Η ικανό-

τητα αναφέρεται στην ανάγκη του ατόμου να αισθάνεται αποτελεσματικός και να βιώνει ευκαιρίες να ασκήσει και να εκφράσει τις ικανότητές του. Η αυτονομία αναφέρεται στην ανάγκη του ατόμου να αισθάνεται ότι αποτελεί την πηγή των συμπεριφορών του. Η ανάγκη για σχέσεις αναφέρεται στην ανάγκη του ατόμου να αισθάνεται συνδεδεμένος με άλλα άτομα, να ανήκει σε μια ομάδα και σε ένα κοινωνικό σύνολο γενικότερα (Deci & Ryan, 2000).

Οι τέσσερις μορφές ρύθμισης των εξωτερικών κινήτρων μαζί με τα εσωτερικά κίνητρα και την έλλειψη κινήτρων σχηματίζουν μια διάσταση η οποία αντανάκλα τη μετάβαση από ελεγχόμενες σε πιο αυτοκαθοριζόμενες μορφές παρακίνησης. Ο σχηματισμός της διάστασης αυτής στηρίζεται στο γεγονός ότι οι διπλανοί τύποι κινήτρων εμφανίζουν μεγαλύτερη συσχέτιση σε σύγκριση με τους υπόλοιπους (Deci & Ryan, 2000). Η ύπαρξη της διάστασης επιτρέπει τη χρήση ενός συνολικού δείκτη αυτοκαθορισμού που προκύπτει από το γραμμικό συνδυασμό με διαφορετικό «βάρος» των διαφορετικών μορφών κινήτρων ανάλογα με τη θέση τους στη διάσταση. Η πρακτική σημασία της διάστασης έγκειται στο γεγονός ότι οι αυτοκαθοριζόμενες μορφές παρακίνησης συνδέονται με θετικά αποτελέσματα όπως το αυξημένο ενδιαφέρον, η ευχαρίστηση για το σχολείο και η προσπάθεια (Ryan & Connell, 1989), η υψηλότερη ποιότητα μάθησης και η συμμετοχή στο μάθημα (Fortier, Vallerand & Guay, 1995; Miserandino, 1996). Αντίθετα οι μη αυτοκαθοριζόμενες μορφές παρακίνησης συνδέονται με αρνητικά αποτελέσματα, όπως υψηλότερα ποσοστά εγκατάλειψης του λυκείου (Vallerand, Fortier & Guay, 1997), μικρότερο ενδιαφέρον, προσπάθεια και υπευθυνότητα (Ryan & Connell, 1989).

Ανάλογα αποτελέσματα έχουν βρεθεί και σε έρευνες στο μάθημα της φυσικής αγωγής. Πιο συγκεκριμένα, όσο πιο αυτοκαθοριζόμενοι αισθάνονταν οι μαθητές για δύο διαφορετικές δραστηριότητες (αθλοπαιδιές και γυμναστική) τόσο υψηλότερο ενδιαφέρον ανέφεραν γι' αυτές (Goudas, Biddle & Fox, 1994). Επίσης η παροχή επιλογών σε μαθήτριες για δραστηριότητες περπατήματος, αύξησε τις αυτοκαθοριζόμενες μορφές παρακίνησης γι' αυτές και μείωσε τα επίπεδα έλλειψης κινήτρων για συμμετοχή στο μάθημα (Prusak, Treasure, Darst & Pangrazi, 2004), ενώ το διαφοροποιημένο στολ διδασκαλίας ενισχύει τα αισθήματα της αυτονομίας των μαθητών (Goudas, Biddle, Fox, & Underwood, 1995).

Σύμφωνα με τους Goudas, Dermitzaki και Bagiatis (2000) οι μαθητές που αντιλαμβάνονταν ότι το μάθημα της φυσικής αγωγής οδηγούσε σε συγκεκριμένα αποτελέσματα στα οποία απέδιδαν αξία, ανέφεραν έναν εσωτερικό αντιλαμβανόμενο τόπο της αιτιότητας για τη συμμετοχή τους στο μάθημα και υψηλότερα επίπεδα εσωτερικών κινήτρων. Παράλληλα η αντίληψη ότι το κλίμα της

τάξης ήταν προσανατολισμένο στη μάθηση, σχετίζονταν με υψηλότερα επίπεδα αυτοκαθοριζόμενων μορφών παρακίνησης (Goudas & Biddle, 1994; Parish & Treasure, 2003; Standage, Duda & Ntoumanis, 2003b). Οι Hagger, Chatzisarantis, Culverhouse και Biddle (2003) προτείνουν ότι η υποστήριξη της αυτονομίας των μαθητών ενισχύει τις αυτοκαθοριζόμενες μορφές παρακίνησης και αυξάνει τις πιθανότητες ενασχόλησης με φυσικές δραστηριότητες στο μέλλον, όπως φάνηκε και στην έρευνα των Standage, Duda και Ntoumanis (2003a). Επιπρόσθετα, μια σειρά ερευνών (Hagger, Chatzisarantis & Biddle, 2002; Ntoumanis, 2001; Papacharisis, Simou & Goudas, 2003) έχουν δείξει ότι παράγοντες όπως η προσπάθεια στο μάθημα και οι προθέσεις για μελλοντική φυσική δραστηριότητα σχετίζονται θετικά με τις αυτοκαθοριζόμενες και αρνητικά με τις μη αυτοκαθοριζόμενες μορφές παρακίνησης.

Ο Jaakkola (2002) εφάρμοσε ένα πρόγραμμα παρέμβασης, διάρκειας μιας σχολικής χρονιάς, που περιελάμβανε μεταξύ των άλλων τον καθορισμό στόχων, τροποποιημένες μεθόδους διδασκαλίας και πρακτικές αύξησης της αυτονομίας και βρήκε θετική επίδραση στον αυτοκαθορισμό των μαθητών. Παρέμβαση 6 εβδομάδων σε μαθητρίες γυμνασίου, βασισμένη στην τεχνική του καθορισμού στόχων, είχε ως αποτέλεσμα την αύξηση της φυσικής δραστηριότητας και του αυτοκαθορισμού των μαθητριών, ενώ βρέθηκε και θετική συσχέτιση μεταξύ του δείκτη του αυτοκαθορισμού και της φυσικής δραστηριότητας (Wang, 2004). Οι Digelidis, Papapanlou και Papaioannou (2004) εφάρμοσαν ένα μάθημα φυσικής αγωγής σε μαθητές λυκείου και βρήκαν ότι η χρήση μουσικής είχε θετική επίδραση στα εσωτερικά κίνητρα και στην αναγνωρισμη ρύθμιση και αρνητική επίδραση στην εξωτερική ρύθμιση και στην έλλειψη κινήτρων. Οι Beauchamp, Halliwell, Fournier και Kostner (1996) εφάρμοσαν μια παρέμβαση, διάρκειας 14 εβδομάδων, σε αρχάριους αθλητές γκολφ που περιελάμβανε μεταξύ των άλλων τις τεχνικές του καθορισμού στόχων και της αυτοομιλίας και βρήκαν θετική επίδραση στην απόδοση των αθλητών και στα εσωτερικά τους κίνητρα, αύξηση της ευχαρίστησης και της διασκέδασής τους και μείωση της ενδοπροβληόμενης ρύθμισης. Σύμφωνα με τους ερευνητές η χρήση των ψυχολογικών δεξιοτήτων της παρέμβασης ενίσχυσε τη διαδικασία της εσωτερικεύσης με αποτέλεσμα την αύξηση της αυτονομίας και του αυτοκαθορισμού των αθλητών.

Τα αποτελέσματα των ερευνών αυτών δείχνουν ότι η αύξηση του αυτοκαθορισμού των μαθητών για τη συμμετοχή τους στο μάθημα της φυσικής αγωγής συνδέεται με μια σειρά από θετικά αποτελέσματα. Οι μαθητές με υψηλά επίπεδα αυτοκαθορισμού καταβάλουν μεγαλύτερη προσπάθεια, έχουν καλύτερη απόδοση, δείχνουν μεγαλύτερο

ενδιαφέρον για το μάθημα, ενώ αναφέρουν αυξημένες πιθανότητες ενασχόλησης με φυσικές δραστηριότητες στο μέλλον. Η ενίσχυση επομένως του αυτοκαθορισμού συμβάλει σημαντικά στην επίτευξη των στόχων του μαθήματος. Για το λόγο αυτό ο σχεδιασμός η εφαρμογή και η αξιολόγηση προγραμμάτων που να αυξάνουν τον αυτοκαθορισμό των μαθητών πρέπει να αποτελεί βασική εκπαιδευτική προτεραιότητα.

Το πρόγραμμα δεξιοτήτων ζωής της παρούσας έρευνας βασίστηκε στον καθορισμό στόχων. Οι μαθητές έθεσαν προσωπικούς στόχους για δοκιμασίες δύναμης και ευλυγισίας τους οποίους μπορούσαν να αναθεωρήσουν, διδάχθηκαν πώς να τους πετύχουν, ενώ είχαν τη δυνατότητα δημιουργίας ενός δικού τους πλάνου για την επίτευξή τους. Το πρόγραμμα δεξιοτήτων ζωής δηλαδή παρείχε στους μαθητές δυνατότητα επιλογών, γεγονός απαραίτητο για την ενίσχυση της αυτονομίας τους που αποτελεί βασική προϋπόθεση για την αύξηση του αυτοκαθορισμού. Παράλληλα, οι δύο δεξιότητες ζωής της παρέμβασης (καθορισμός στόχων, αυτοομιλία-θετική σκέψη) θεωρούνται μηχανισμοί παρακίνησης και αυτορύθμισης της συμπεριφοράς (Crews, Lochbaum & Karoly, 2001) και μπορούν να ενισχύουν τη διαδικασία της εσωτερικεύσης και να αυξήσουν τον αυτοκαθορισμό.

Η υπόθεση ότι η διδασκαλία δεξιοτήτων ζωής στο μάθημα της φυσικής αγωγής, ταυτόχρονα με άλλα θετικά αποτελέσματα, μπορεί να επηρεάσει και τον αυτοκαθορισμό τους για τη συμμετοχή παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον, τόσο για το σχεδιασμό του μαθήματος της φυσικής αγωγής όσο και για τη διδασκαλία του.

Σκοπός, επομένως, της παρούσας έρευνας ήταν να εξετάσει την επίδραση ενός προγράμματος διδασκαλίας δεξιοτήτων ζωής που συνδυάστηκε με την ανάπτυξη της φυσικής κατάστασης στον αυτοκαθορισμό των μαθητών για τη συμμετοχή τους στο μάθημα της φυσικής αγωγής.

Μέθοδος και Διαδικασία

Δείγμα

Στην έρευνα συμμετείχαν 73 μαθητές τεσσάρων τμημάτων Α' τάξης γυμνασίου ηλικίας 12-13 ετών ($M: 12.31$, $SD: .34$). Οι μαθητές των δύο τμημάτων ($n = 35$, 17 αγόρια, 18 κορίτσια) αποτέλεσαν την αρχική πειραματική ομάδα και των άλλων δύο ($n = 38$, 17 αγόρια, 21 κορίτσια) την αρχική ομάδα ελέγχου.

Σχεδιασμός - Διαδικασία

Ο σχεδιασμός της έρευνας περιελάμβανε δύο ομάδες και πραγματοποιήθηκε σε δύο φάσεις. Στην πρώτη εφαρμόστηκε το πρόγραμμα παρέμβασης στην αρχική πειραματική ομάδα. Στη δεύτερη έγινε αντιστροφή των ομάδων από πειραματική σε ελέγχου και αντίστροφα και εφαρμόστηκε το ίδιο πρόγραμμα παρέμβασης στη νέα πειραματική ομάδα. Οι μαθητές,

αφού τους δόθηκαν οι απαραίτητες οδηγίες, συμπλήρωσαν μέσα στην τάξη το ερωτηματολόγιο του αυτοκαθορισμού τρεις φορές: πριν την έναρξη της πρώτης παρέμβασης, στο τέλος της πρώτης φάσης πριν την αντιστροφή των ομάδων και στο τέλος της δεύτερης φάσης. Ο συγκεκριμένος σχεδιασμός επιλέχθηκε για την ενίσχυση της πειραματικής αξιοπιστίας της έρευνας, καθώς δεν υπήρξε αρχικά τυχαία κατανομή των μαθητών στις δύο ομάδες και για ηθικούς λόγους ισοτιμίας μεταχείρισης των μαθητών. Το πρόγραμμα παρέμβασης, διάρκειας 8 μαθημάτων, πραγματοποιούνταν δύο φορές την εβδομάδα και εφαρμόστηκε από δύο καθηγητές φυσικής αγωγής με διδακτική εμπειρία 6 και 15 έτη αντίστοιχα. Η συνολική διάρκεια της έρευνας ήταν περίπου τρεις μήνες.

Μετρήσεις

Η αξιολόγηση του αυτοκαθορισμού των μαθητών έγινε με ερωτηματολόγιο (Ryan & Connell, 1989) το οποίο τροποποιήθηκε για το μάθημα της φυσικής αγωγής (Goudas et al., 1994) και μεταφράστηκε στα ελληνικά (Goudas et al., 2000) με αποδεκτούς δείκτες εσωτερικής συνοχής (Cronbach's α : .74, .69, .73 και .72) και ικανοποιητικούς δείκτες δομικής εγκυρότητας ($\chi^2(82)$: 163.53, NFI: .920, NNFI: .938, CFI: .952). Το ερωτηματολόγιο διερευνά τους λόγους για τους οποίους οι μαθητές συμμετέχουν στο μάθημα της φυσικής αγωγής. Ξεκινά με τη φράση «Συμμετέχω στο μάθημα της γυμναστικής...» και στη συνέχεια παρατίθενται 16 λόγοι συμμετοχής στο μάθημα οι οποίοι ανά τέσσερις αποτελούν τους τέσσερις παράγοντες του ερωτηματολογίου: εσωτερικά κίνητρα (π.χ. «...επειδή το μάθημα της γυμναστικής είναι ευχάριστο»), αναγνωρίσιμη ρύθμιση (π.χ. «...επειδή θέλω να βελτιωθώ στις ασκήσεις»), ενδοπροβαλλόμενη ρύθμιση (π.χ. «...επειδή θέλω ο / η γυμναστής / στρία να νομίζει ότι είμαι καλός / ή μαθητής / τρια») και εξωτερική ρύθμιση (π.χ. «...επειδή έτσι δεν θα θυμώσει ο / η γυμναστής / τρια»). Ο γραμμικός συνδυασμός των παραγόντων αυτών με διαφορετικό «βάρος» (+2, +1, -1, -2, αντίστοιχα) μας δίνει το δείκτη του αυτοκαθορισμού. Οι απαντήσεις των μαθητών δόθηκαν σε πενταβάθμια κλίμακα τύπου Likert (1: διαφωνώ απόλυτα, 5: συμφωνώ απόλυτα).

Περιγραφή του προγράμματος παρέμβασης

Το πρόγραμμα παρέμβασης αποτελούνταν από 8 μαθήματα τα οποία περιλάμβαναν στην αρχή μια δεκάλεπτη ενότητα για τη διδασκαλία των δεξιοτήτων ζωής και στη συνέχεια ακολουθούσε το πρακτικό μέρος, στο οποίο γίνονταν η εξάσκηση των φυσικών ικανοτήτων και η πρακτική εφαρμογή των δεξιοτήτων ζωής. Οι μαθητές της ομάδας ελέγχου στη δεκάλεπτη ενότητα διδάσκονταν θεωρητικά μαθήματα που δεν είχαν σχέση με τις δεξιότητες ζωής, όπως η σωματική ανάπτυξη, η διατροφή, η παχυσαρκία, οι ολυμπιακοί αγώνες και το ντόπινγκ.

Πρόγραμμα δεξιοτήτων ζωής: Το πρόγραμμα παρέμβασης βασίστηκε στον καθορισμό στόχων. Στο πρώτο μάθημα οι μαθητές, αφού διδάχθηκαν τι είναι στόχος και ποια η σημασία του καθορισμού στόχων, έθεσαν στόχους για τις δοκιμασίες δύναμης και ευλυγισίας που είχαν πραγματοποιήσει στο προηγούμενο μάθημα. Στη συνέχεια διδάχθηκαν τα χαρακτηριστικά ενός σωστά καθορισμένου στόχου, τη δημιουργία ενός πλάνου για την επίτευξη των στόχων, την αυτοομιλία και τη χρήση της στη διάρκεια της εξάσκησης, τη θετική σκέψη και τη διαδικασία εντοπισμού και μετατροπής των αρνητικών σκέψεων σε θετικές, ενώ δόθηκε έμφαση στη χρησιμότητα και στη δυνατότητα χρήσης των δεξιοτήτων ζωής και σε άλλους τομείς της ζωής.

Πρόγραμμα φυσικής κατάστασης: Ήταν ακριβώς το ίδιο και για τις δύο ομάδες της έρευνας και περιλάμβανε ασκήσεις δύναμης και ευλυγισίας για όλες τις βασικές μυϊκές ομάδες οι οποίες επιλέχθηκαν από τη σχετική βιβλιογραφία (Alter, 1992; Anderson, 1989; Grosser & Starischka, 2000; Κέλλης, 1999). Το πρόγραμμα διαμορφώθηκε με βάση τις αρχές της απλότητας των ασκήσεων, της ποικιλίας, της πολυπλευρικότητας και της εξατομικευμένης επιβάρυνσης και η διδασκαλία του πραγματοποιήθηκε κυρίως με το στυλ παραγγέλματος, το αμοιβαίο και το στυλ του αυτοελέγχου (Mosston & Ashworth, 1997).

Αποτελέσματα

Προκαταρκτικές αναλύσεις

Αρχικά πραγματοποιήθηκε ο έλεγχος της αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου χρησιμοποιώντας το δείκτη εσωτερικής συνοχής Cronbach's α ο οποίος κυμάνθηκε για τους τέσσερις παράγοντες του ερωτηματολογίου από .65 - .83 (Πίνακας 1). Στον παράγοντα εξωτερική ρύθμιση αφαιρέθηκε το θέμα 13 («...επειδή θα έχω προβλήματα αν δεν το κάνω») καθώς η διαγραφή του βελτιώνει το συντελεστή α από .64 σε .71 στη 1^η μέτρηση, από .66 σε .67 στη 2^η και από .75 σε .77 στην 3^η.

Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκαν αναλύσεις συσχέτισης μεταξύ των τεσσάρων παραγόντων του ερωτηματολογίου του αυτοκαθορισμού (Πίνακας 2) οι οποίες επιβεβαίωσαν την ύπαρξη της διάστασης του αυτοκαθορισμού, καθώς οι διπλανές μορφές κινήτρων εμφάνισαν μεγαλύτερη συσχέτιση σε σύγκριση με τις πιο απομακρυσμένες με μοναδική εξαίρεση την ενδοπροβαλλόμενη ρύθμιση που εμφάνισε μεγαλύτερη συσχέτιση με τα εσωτερικά κίνητρα και όχι με την αναγνωρίσιμη ρύθμιση και στις τρεις μετρήσεις της έρευνας. Στη συνέχεια υπολογίστηκαν οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις του δείκτη του αυτοκαθορισμού και για τις τρεις μετρήσεις, χωριστά για κάθε ομάδα της έρευνας (Πίνακας 3).

Πίνακας 1. Δείκτες εσωτερικής συνοχής Cronbach's α των παραγόντων του ερωτηματολογίου του αυτοκαθορισμού στις τρεις μετρήσεις της έρευνας.

Παράγοντας	Cronbach's α		
	1 ^η μέτρηση	2 ^η μέτρηση	3 ^η μέτρηση
Εσωτερικά κίνητρα	.83	.72	.76
Αναγνωρίσιμη ρύθμιση	.73	.65	.67
Ενδοπροβαλόμενη ρύθμιση	.71	.72	.70
Εξωτερική ρύθμιση	.71	.67	.77

Πίνακας 2. Συσχετίσεις μεταξύ των τεσσάρων παραγόντων του ερωτηματολογίου του αυτοκαθορισμού στις τρεις μετρήσεις της έρευνας

Παράγοντες	Αναγνωρίσιμη ρύθμιση	Ενδοπροβαλόμενη ρύθμιση	Εξωτερική ρύθμιση
<i>1^η μέτρηση</i>			
Εσωτερικά κίνητρα	.73**	.36**	.24*
Αναγνωρίσιμη ρύθμιση		.30*	.22
Ενδοπροβαλόμενη ρύθμιση			.41**
<i>2^η μέτρηση</i>			
Εσωτερικά κίνητρα	.49**	.31**	.12
Αναγνωρίσιμη ρύθμιση		.21	.18
Ενδοπροβαλόμενη ρύθμιση			.37**
<i>3^η μέτρηση</i>			
Εσωτερικά κίνητρα	.54**	.27*	-.06
Αναγνωρίσιμη ρύθμιση		.23	-.03
Ενδοπροβαλόμενη ρύθμιση			.40**

* $p < .05$, ** $p < .01$ **Πίνακας 3.** Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις του δείκτη του αυτοκαθορισμού ανά ομάδα και φάση μέτρησης

	Δείκτης αυτοκαθορισμού					
	1 ^η μέτρηση		2 ^η μέτρηση		3 ^η μέτρηση	
	M	SD	M	SD	M	SD
Αρχική πειραματική ομάδα	2.66	2.77	3.74	2.84	3.32	3.10
Αρχική ομάδα ελέγχου	3.23	2.37	3.97	2.42	4.82	2.98

Κύριες αναλύσεις

Οι δύο ομάδες της έρευνας δε διέφεραν σημαντικά στην αρχική μέτρηση στο δείκτη του αυτοκαθορισμού όπως έδειξε το independent t - test για ανεξάρτητες παρατηρήσεις ($t_{71} = 0.94, p = .35$). Για να εξεταστεί η επίδραση του προγράμματος παρέμβασης στο σκορ των μαθητών στο δείκτη του αυτοκαθορισμού στην πρώτη φάση της έρευνας (εφαρμογή της παρέμβασης στην αρχική πειραματική ομάδα) πραγματοποιήθηκε μονομεταβλητή, 2 (ομάδα) X 2 (μέτρηση), ανάλυση διακύμανσης με επαναλαμβανόμενες μετρήσεις (πριν και μετά την πρώτη φάση της παρέμβασης) και εξαρτημένη με-

ταβλητή το σκορ των μαθητών στο δείκτη του αυτοκαθορισμού, η οποία έδειξε στατιστικά μη σημαντική αλληλεπίδραση ($F_{1,71} = 1.02, p = .31, \eta^2 = .00$) των παραγόντων ομάδα και μέτρηση. Δηλαδή οι μεταβολές στα σκορ των δύο ομάδων της έρευνας στο δείκτη του αυτοκαθορισμού μεταξύ της 1^{ης} και της 2^{ης} μέτρησης, δηλαδή πριν και μετά την παρέμβαση στην πρώτη φάση της έρευνας, δε διέφεραν σημαντικά. Βρέθηκε όμως στατιστικά σημαντική κύρια επίδραση ($F_{1,71} = 9.05, p < .01, \eta^2 = .11$) του παράγοντα μέτρηση στο δείκτη του αυτοκαθορισμού. Δηλαδή και οι δύο ομάδες μαζί βελτιώθηκαν μετά την παρέμβαση. Για να διερευνηθεί η

κύρια αυτή επίδραση έγιναν paired t - test για ζευγαρωτές παρατηρήσεις τα οποία έδειξαν για την αρχική πειραματική ομάδα στατιστικά σημαντική διαφορά ($t_{34} = -2.29, p < .05, ES = .39$) μεταξύ της 1^{ης} και της 2^{ης} μέτρησης και στατιστικά μη σημαντική διαφορά ($t_{37} = -1.92, p = .06$) για την αρχική ομάδα ελέγχου. Δηλαδή το σκορ των μαθητών της αρχικής πειραματικής ομάδας στο δείκτη του αυτοκαθορισμού αυξήθηκε σημαντικά μετά την εφαρμογή της παρέμβασης στην πρώτη φάση της έρευνας, όχι όμως αυτό της αρχικής ομάδας ελέγχου.

Ακολούθησαν μονομεταβλητές αναλύσεις διακύμανσης με επαναλαμβανόμενες μετρήσεις, χωριστά για τις δύο ομάδες, και για τις τρεις μετρήσεις με εξαρτημένη μεταβλητή το σκορ των μαθητών στο δείκτη του αυτοκαθορισμού, για να εξεταστεί η επίδραση της παρέμβασης στο δείκτη του αυτοκαθορισμού των μαθητών της αρχικής ομάδας ελέγχου και τα επίπεδα διατήρησής του στους μαθητές της αρχικής πειραματικής ομάδας, στην δεύτερη φάση της έρευνας (εφαρμογή της παρέμβασης στην αρχική ομάδα ελέγχου). Για την αρχική πειραματική ομάδα η μονομεταβλητή ανάλυση διακύμανσης έδειξε στατιστικά μη σημαντικές διαφορές ($F_{2,33} = 2.60, p = .09, \eta^2 = .14$) μεταξύ των τριών μετρήσεων της έρευνας. Δηλαδή το σκορ των μαθητών της αρχικής πειραματικής ομάδας στο δείκτη του αυτοκαθορισμού δε διέφερε σημαντικά στις τρεις μετρήσεις της έρευνας. Για την αρχική ομάδα ελέγχου η μονομεταβλητή ανάλυση διακύμανσης έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές, ($F_{2,36} = 6.43, p < .01, \eta^2 = .26$) μεταξύ των τριών μετρήσεων. Δηλαδή το σκορ των μαθητών της αρχικής ομάδας ελέγχου στο δείκτη του αυτοκαθορισμού διέφερε σημαντικά στις τρεις μετρήσεις. Για να διαπιστωθεί μεταξύ ποιών μετρήσεων υπήρχαν σημαντικές διαφορές στο σκορ των μαθητών της αρχικής ομάδας ελέγχου στο δείκτη του αυτοκαθορισμού πραγματοποιήθηκαν paired t - test για ζευγαρωτές παρατηρήσεις τα οποία έδειξαν στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της 2^{ης} και της 3^{ης} μέτρησης ($t_{37} = -2.21, p < .05, ES = .35$) και της 1^{ης} και της 3^{ης} μέτρησης ($t_{37} = -3.63, p < .001, ES = .67$) και στατιστικά μη σημαντική διαφορά μεταξύ της 1^{ης} και της 2^{ης} μέτρησης ($t_{37} = -1.93, p = .06$). Δηλαδή οι μαθητές της αρχικής ομάδας ελέγχου αύξησαν το σκορ τους στο δείκτη του αυτοκαθορισμού από τη 2^η στην 3^η μέτρηση, δηλαδή μετά την εφαρμογή της παρέμβασης.

Συζήτηση

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να εξετάσει την επίδραση ενός προγράμματος διδασκαλίας δεξιοτήτων ζωής στον αυτοκαθορισμό των μαθητών για τη συμμετοχή τους στο μάθημα της φυσικής αγωγής. Αρχικά ελέγχθηκε η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου του αυτοκαθορισμού και διαπιστώθη-

κε ότι οι δείκτες εσωτερικής συνοχής για τους τέσσερις παράγοντες του ερωτηματολογίου στις τρεις μετρήσεις της έρευνας κυμάνθηκαν από αποδεκτά ως ικανοποιητικά επίπεδα (.65 - .83), επιβεβαιώνοντας τα αποτελέσματα έρευνας σε ανάλογο δείγμα (Goudas et al., 2000) για την ικανοποιητική εσωτερική συνοχή του ερωτηματολογίου (.69 - .74). Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκαν αλληλοσυσχετίσεις μεταξύ των τεσσάρων παραγόντων του ερωτηματολογίου οι οποίες έδειξαν ότι οι διπλανοί τύποι κινήτρων στη διάσταση του αυτοκαθορισμού εμφάνισαν μεγαλύτερη συσχέτιση σε σύγκριση με τους πιο μακρινούς. Μοναδική εξαίρεση αποτέλεσε η ενδοπροβαλλόμενη ρύθμιση που εμφάνισε μεγαλύτερη συσχέτιση με τα εσωτερικά κίνητρα και όχι με την αναγνωρίσιμη ρύθμιση και στις τρεις μετρήσεις. Μια πιθανή ερμηνεία του αποτελέσματος αυτού είναι η αδυναμία των σχετικών θεμάτων να αποδώσουν με ακρίβεια την ενδοπροβαλλόμενη ρύθμιση κατά την οποία οι μαθητές συμμετέχουν σε μια δραστηριότητα για να αποφύγουν το άγχος ή για να ενισχύσουν το εγώ τους (Ryan & Deci, 2000b). Ο Jaakkola (2002) απέδωσε τη συσχέτιση αυτή στην αδυναμία της μετάφρασης του ερωτηματολογίου που χρησιμοποιήθηκε να εκφράσει αποτελεσματικά την ενδοπροβαλλόμενη ρύθμιση. Λαμβάνοντας όμως υπόψη τη μορφή του συνόλου των αλληλοσυσχετίσεων μπορούμε να πούμε ότι για το δείγμα της παρούσας έρευνας επιβεβαιώθηκε η ύπαρξη της διάστασης του αυτοκαθορισμού (Deci & Ryan, 2004) γεγονός που επιτρέπει τη χρήση του δείκτη του αυτοκαθορισμού ως συνολική έκφραση του αυτοκαθορισμού των μαθητών.

Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκαν οι κύριες αναλύσεις της έρευνας τα αποτελέσματα των οποίων έδειξαν ότι η επίδραση της διδασκαλίας των δεξιοτήτων ζωής στο δείκτη του αυτοκαθορισμού των μαθητών κυμάνθηκε σε χαμηλά επίπεδα καθώς αυτός δεν αυξήθηκε σε σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό στους μαθητές που τις διδάχθηκαν σε σύγκριση μ' αυτούς της ομάδας ελέγχου και στις δύο φάσεις της έρευνας. Παρόλα αυτά ο δείκτης του αυτοκαθορισμού αυξήθηκε στους μαθητές της κάθε ομάδας χωριστά μετά τη διδασκαλία των δεξιοτήτων ζωής σε σύγκριση με τα αρχικά σκορ πριν την έναρξη της παρέμβασης, μεταβολές που κυμάνθηκαν από χαμηλά ως μέτρια μεγέθη της επίδρασης ($ES = .35 - .39$).

Ένα μη αναμενόμενο αποτέλεσμα ήταν ότι ο δείκτης του αυτοκαθορισμού στην αρχική ομάδα ελέγχου παρουσίασε αύξηση στην πρώτη φάση της έρευνας, που έτεινε να είναι στατιστικά σημαντική ($p = .06$). Μια πιθανή ερμηνεία της αύξησης αυτής είναι ότι το πρόγραμμα ανάπτυξης της φυσικής κατάστασης, που εφαρμόστηκε κυρίως με εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας είχε θετική επίδραση στον αυτοκαθορισμό των μαθητών. Σύμφωνα με τον Goudas και τους συνεργάτες (1995) το διαφοροποιημένο στυλ

διδασκαλίας ενισχύει τα αισθήματα αυτονομίας των μαθητών και αυξάνει τον αυτοκαθορισμό τους. Από την άλλη πλευρά όμως, παρά την αύξηση αυτή στην πρώτη φάση της έρευνας, η διδασκαλία των δεξιοτήτων ζωής μπόρεσε να επιδράσει σημαντικά στην αύξηση του αυτοκαθορισμού των μαθητών της αρχικής ομάδας στη δεύτερη φάση της έρευνας.

Η παρούσα έρευνα είναι η πρώτη που μελέτησε την επίδραση της διδασκαλίας δεξιοτήτων ζωής στον αυτοκαθορισμό των μαθητών έχοντας ως θεωρητικό πλαίσιο τη θεωρία του αυτοκαθορισμού (Deci & Ryan, 2004). Ανάλογες έρευνες βρήκαν σημαντική αύξηση των εσωτερικών κινήτρων στους παράγοντες προσπάθεια και αντιλαμβανόμενη ικανότητα (Κιορπέ, 2002), διασκέδαση / ενδιαφέρον, προσπάθεια και αντιλαμβανόμενη ικανότητα και μείωση στον παράγοντα πίεση / άγχος (Θεοφανίδης, 2002). Κοινό σημείο των παραπάνω ερευνών με την παρούσα έρευνα είναι το γεγονός ότι οι σημαντικές μεταβολές που εντοπίστηκαν αφορούσαν συγκρίσεις πριν και μετά την παρέμβαση για κάθε ομάδα χωριστά και όχι διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων της κάθε έρευνας.

Το ερώτημα επομένως που προκύπτει είναι γιατί δεν προέκυψαν σημαντικές διαφορές στον αυτοκαθορισμό μεταξύ των δύο ομάδων της έρευνας. Η παρέμβαση της διδασκαλίας των δεξιοτήτων ζωής βασίστηκε στον καθορισμό και στην προσπάθεια επίτευξης προσωπικών στόχων από τους μαθητές, στην εκμάθηση της τεχνικής του καθορισμού στόχων και της αυτοομιλίας, ενώ η διδασκαλία του έγινε με τη χρήση συμμετοχικών μεθόδων διδασκαλίας. Είχε επομένως τα χαρακτηριστικά εκείνα που θα συνέβαλαν στην ικανοποίηση των βασικών ψυχολογικών αναγκών που αποτελεί προϋπόθεση για την αύξηση του αυτοκαθορισμού (Ryan & Deci, 2000a). Επειδή όμως και το πρόγραμμα ανάπτυξης της φυσικής κατάστασης εφαρμόστηκε κατά κύριο λόγο με μαθητοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας, αυτό είχε ως αποτέλεσμα την αύξηση του αυτοκαθορισμού και στην αρχική ομάδα ελέγχου με αποτέλεσμα την αδυναμία εντοπισμού ενδεχόμενων σημαντικών διαφορών μεταξύ των δύο ομάδων στην πρώτη φάση της έρευνας.

Μια άλλη πιθανή ερμηνεία για τα χαμηλά επίπεδα επίδρασης του προγράμματος παρέμβασης είναι το γεγονός ότι ο αυτοκαθορισμός των ατόμων σε ένα πεδίο της ζωής, όπως είναι το μάθημα της φυσικής αγωγής, είναι ένα σχετικά σταθερό χαρακτηριστικό (Vallerand & Ratelle, 2004) και επομένως δε μπορεί να αλλάξει ούτε εύκολα ούτε γρήγορα. Το πρόγραμμα παρέμβασης της παρούσας έρευνας περιλάμβανε 8 μαθήματα και η συνολική διάρκεια της έρευνας ήταν περίπου 3 μήνες, διάστημα το οποίο δε θεωρείται μεγάλο ώστε να έχουμε σημαντικές αλλαγές στον αυτοκαθορισμό των μαθητών. Ο Jaakkola (2002) θεώρησε τον ένα χρόνο της παρέμβασης του

ανεπαρκή για τη σημαντική αύξηση του αυτοκαθορισμού των μαθητών αφού η διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων μετά την παρέμβαση οφειλόνταν κυρίως στη μείωση του αυτοκαθορισμού της ομάδας ελέγχου και όχι τόσο στην αύξηση της πειραματικής ομάδας. Επίσης ο Wang (2004) βρήκε θετική επίδραση της τεχνικής του καθορισμού στόχων στον αυτοκαθορισμό μαθητριών γυμνασίου η οποία όμως ήταν αποτέλεσμα της αύξησης του δείκτη του αυτοκαθορισμού στην πειραματική ομάδα σε συνδυασμό με τη μείωση του στην ομάδα ελέγχου. Με βάση το αποτέλεσμα αυτό ο συγγραφέας υποστήριξε ότι χρειαζόταν μεγαλύτερο διάστημα από τις 6 εβδομάδες της παρέμβασης του για να υπάρξει σημαντική επίδραση στον αυτοκαθορισμό. Από την άλλη πλευρά όμως η παρέμβαση γνωστικής-συμπεριφορικής - εξάσκησης των Beauchamp και των συνεργατών (1996) διάρκειας 14 εβδομάδων αύξησε τα εσωτερικά κίνητρα και μείωσε την ενδοπροβαλλόμενη ρύθμιση αθλητών γκολφ. Η μεγαλύτερη επίδραση αυτής της παρέμβασης οφείλεται σύμφωνα με το Jaakkola (2002) στη διαφορετική φύση των δύο πεδίων, αφού στα πεδία των σπορ και της φυσικής δραστηριότητας η συμμετοχή είναι συνήθως αποτέλεσμα προσωπικής επιλογής ενώ στη φυσική αγωγή οι μαθητές συμμετέχουν υποχρεωτικά.

Συμπερασματικά, η μικρή σχετικά διάρκεια της παρέμβασης σε συνδυασμό με το γεγονός ότι ο αυτοκαθορισμός σ' ένα πεδίο, όπως το μάθημα της φυσικής αγωγής, είναι ένα σχετικά σταθερό χαρακτηριστικό είχαν ως αποτέλεσμα να μην εντοπιστούν σημαντικές διαφορές στον αυτοκαθορισμό μεταξύ των δύο ομάδων της έρευνας. Επίσης η εφαρμογή του προγράμματος ανάπτυξης της φυσικής κατάστασης με εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας πιθανά αύξησε τον αυτοκαθορισμό των μαθητών της ομάδας ελέγχου με αποτέλεσμα την αδυναμία εντοπισμού σημαντικών διαφορών μεταξύ των δύο ομάδων της έρευνας. Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω η αύξηση του αυτοκαθορισμού των μαθητών μετά την εφαρμογή του προγράμματος παρέμβασης σε σύγκριση με τα αρχικά επίπεδα για κάθε ομάδα χωριστά κρίνεται ενθαρρυντικό γεγονός. Νέες έρευνες όμως είναι απαραίτητες για να διερευνηθεί περαιτέρω το ζήτημα της επίδρασης των δεξιοτήτων ζωής στον αυτοκαθορισμό των μαθητών. Αυτό μπορεί να γίνει με προγράμματα παρέμβασης μεγαλύτερης διάρκειας, καθώς ο σχεδιασμός της παρούσας έρευνας, με την αντιστροφή των ομάδων, δεν επέτρεψε την εφαρμογή της παρέμβασης για μεγαλύτερο διάστημα. Επίσης παρουσιάζει ενδιαφέρον η αξιολόγηση της διδασκαλίας των δεξιοτήτων ζωής σε συνδυασμό και με άλλα στυλ διδασκαλίας καθώς και η εξέταση της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας και άλλων δεξιοτήτων ζωής σε συνδυασμό και με άλλα αντικείμενα του μαθήματος.

Οι δεξιότητες ζωής, ιδιαίτερα όταν συνδυάζονται με αντικείμενα του μαθήματος που διδάσκονται και αυτά με εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας, μπορούν να αυξήσουν τον αυτοκαθορισμό των μαθητών. Παράλληλα οι μαθητές αποκτούν δεξιότη-

τες που ίσως θα μπορέσουν να χρησιμοποιήσουν και σε άλλους τομείς της ζωής τους, γεγονός που δίνει μεγαλύτερη αξία στο μάθημα αφού γίνεται μέσο για την αρμονική ένταξη των μαθητών στο κοινωνικό σύνολο.

Σημασία για τη Φυσική Αγωγή

Η παρούσα έρευνα συμβάλει στο σχεδιασμό και στην αξιολόγηση αποτελεσματικών προγραμμάτων διδασκαλίας δεξιοτήτων ζωής για το μάθημα της φυσικής αγωγής. Ένα πρόγραμμα δεξιοτήτων ζωής διδάσκει στους μαθητές δεξιότητες που μπορούν να χρησιμοποιήσουν και εκτός του σχολείου. Ταυτόχρονα συμβάλει και στην αύξηση του αυτοκαθορισμού για τη συμμετοχή τους στο μάθημα. Το γεγονός αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό καθώς τα κίνητρα των μαθητών για συμμετοχή στο μάθημα μειώνονται με το πέρασμα από το δημοτικό στο γυμνάσιο και στο λύκειο. Παράλληλα, η αύξηση του αυτοκαθορισμού συνδέεται με θετικά αποτελέσματα τα οποία συντελούν στην επίτευξη βασικών στόχων του μαθήματος. Έτσι με τη διδασκαλία δεξιοτήτων ζωής διαμορφώνεται ένα ευνοϊκό μαθησιακό περιβάλλον στο οποίο οι μαθητές συμμετέχουν ενεργητικά και όχι απλά επειδή πρέπει, ενώ το μάθημα αναβαθμίζεται ποιοτικά καθώς έχει να επιδείξει συγκεκριμένα μαθησιακά αποτελέσματα.

Σημασία για την Ποιότητα Ζωής

Το πρόγραμμα διδασκαλίας των δεξιοτήτων ζωής συμβάλει στη βελτίωση της ποιότητας ζωής των μαθητών καθώς, αυξάνοντας τον αυτοκαθορισμό για τη συμμετοχή τους στο μάθημα, οι μαθητές αισθάνονται ότι συμμετέχουν σ' αυτό ως αποτέλεσμα προσωπικής επιλογής και βούλησης. Κατά συνέπεια δεν αισθάνονται άγχος και πίεση, ενώ έχουν τη δυνατότητα ανάπτυξης πρωτοβουλιών και λήψης αποφάσεων. Επιπρόσθετα η ενεργητική αυτή συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία συνδέεται με θετικά αποτελέσματα όπως αυξημένη προσπάθεια και ενδιαφέρον για το μάθημα και αυξημένες προθέσεις συμμετοχής σε μελλοντικές φυσικές δραστηριότητες. Επιπλέον οι μαθητές διδάσκονται δεξιότητες χρήσιμες και για την υπόλοιπη ζωή τους, οι οποίες συμβάλουν στην ενίσχυση της προσωπικότητάς τους και στην ευημερία τους.

Βιβλιογραφία

- Alter, M. J. (1992). *Επιστήμη των μυϊκών διατάσεων* (επιμέλεια Σ. Τοκμακίδης). Θεσσαλονίκη: Salto.
- Anderson, B. (1989). *Stretching*. Θεσσαλονίκη: Salto.
- Beauchamp, P. H., Halliwell, W. R., Fournier, J. F., & Kostner, R. (1996). Effects on cognitive-behavioral psychological training on the motivation, preparation, and putting performance of novice golfers. *The Sport Psychologist*, 10, 157-170.
- Crews, D. J., Lochbaum, M. R., & Karoly, P. (2001). Self-regulation. In R. N. Singer, H. A. Hausenblas, & C. M. Janelle (Eds.), *Handbook of sport psychology 2nd ed* (pp. 497-528). New York: John Wiley & Sons.
- Danish, S. J. (1997). Going for the goal: A life skills program for adolescents. In G. Albee, & T. Gullota (Eds.), *Primary prevention works, Vol. 6: Issues in children's and families' lives* (pp. 291-312). Newbury Park, CA: Sage.
- Danish, S. J. (2000). Youth and community development: How after-school programming can make a difference. In S. J. Danish, & T. Gullota (Eds.), *Developing competent youth and communities: The role of after-school programming* (pp. 275-301). Washington, DC: Child Welfare League of America.
- Danish, S. J. (2002). *Sport united to promote education and recreation (SUPER). Leader manual 3rd ed*. Richmond, VA: Virginia Commonwealth University.
- Danish, S. J., Meyer, A. L., Mash, J. M., Howard, C. W., Curl, S. J., Brunelle, J. P., et al. (1998). *Going for the goal: Leader manual 7th ed*. Richmond, VA: Virginia Commonwealth University.
- Danish, S. J., & Nellen, C. V. (1997). New roles for sport psychologist: Teaching life skills through sport to at-risk youth. *Quest*, 49, 100-113.
- Danish, S. J., Petitpas, A., & Hale, B. (1992). A developmental education intervention model of sport psychology. *The Sport Psychologist*, 4, 403-415.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The what and the why of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2004). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. In E. L. Deci, & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 3-33). Rochester, NY: The University of Rochester Press.

- Digelidis, N., & Papaioannou, A. (1999). Age-group differences in intrinsic motivation, goal orientations and perceptions of athletic competence, physical appearance and motivational climate in Greek physical education. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 9, 375-380.
- Digelidis, N., Papapavlou, A., & Papaioannou, A. (2004). The practice style of teaching and the effects of music in lesson satisfaction and intrinsic-extrinsic motivation. *Proceedings of the 9th International Congress*, Lisbon, Portugal.
- ΦΕΚ 304, 13-3-03. Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών.
- Fortier, M. S., Vallerand, R. J., & Guay, F. (1995). Academic motivation on school performance: Towards a structural model. *Contemporary Educational Psychology*, 20, 257-274.
- Goudas, M., & Biddle, S. (1994). Perceived motivational climate and intrinsic motivation in school physical education classes. *European Journal of Psychology of Education*, 9, 241-250.
- Goudas, M., Biddle, S., & Fox, K. (1994). Perceived locus of causality, goal orientations, and perceived competence in school physical education classes. *British Journal of Educational Psychology*, 64, 453-463.
- Goudas, M., 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 lessons. *The Sport Psychologist*, 9, 254-264.
- Goudas, M., Dermitzaki, I., & Bagiatis, K. (2000). Predictor of students' intrinsic motivation in school physical education. *European Journal of Psychology of Education*, 15, 271-280.
- Grosser, M., & Starischka, S. (2000). Προπόνηση φυσικής κατάστασης (μετάφραση Σ. Κέλλης). Θεσσαλονίκη: Salto.
- Hagger, M. S., Chatzisarantis, N., & Biddle, S. (2002). The influence of autonomous and controlling motives on physical activity intentions within the theory of planned behaviour. *British Journal of Health Psychology*, 7, 283-297.
- Hagger, M. S., Chatzisarantis, N., Culverhouse, T., & Biddle, S. (2003). The processes by which perceived autonomy support in physical education promotes leisure-time physical activity intentions and behaviour: A trans-contextual model. *Journal of Educational Psychology*, 95, 784-795.
- Jaakkola, T. (2002). *Changes in student's exercise motivation, goal orientation, and sport competence as a result of modifications in school physical education teaching practices*. Unpublished doctoral dissertation. University of Jyväskylä, Jyväskylä, Finland.
- Κέλλης, Σ. (1999). *Φυσική κατάσταση νεαρών καλαθοσφαιριστών*. Θεσσαλονίκη: Salto.
- Κιορπιά, Δ. (2002). *Η διδασκαλία δεξιοτήτων ζωής στο μάθημα της φυσικής αγωγής*. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.
- Melograno, V. (1996). *Designing the physical education curriculum*. Champaign IL: Human Kinetics.
- Miserandino, M. (1996). Children who do well in school: Individual differences in perceived competence and autonomy in above-average children. *Journal of Educational Psychology*, 88, 203-214.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (1997). *Η διδασκαλία της φυσικής αγωγής* (μετάφραση Κ. Μουντάκης). Θεσσαλονίκη: Salto.
- Ntoumanis, N. (2001). A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 225-242.
- O'Hearn, T. C., & Gatz, M. (1999). Evaluating a psychological competence program for urban adolescence. *The Journal of Primary Prevention*, 20, 119-144.
- O'Hearn, T. C., & Gatz, M. (2002). Going for the goal: Improving youth problem solving skills through a school-based intervention. *Journal of Community Psychology*, 30, 281-303.
- Papacharisis, V., Goudas, M., Danish, S. J., & Theodorakis, Y. (2005). The effectiveness of teaching a life skills program in a sport context. *Journal of Applied Sport Psychology*, 17, 247-254.
- Papacharisis, V., Simou, K., & Goudas, M. (2003). The relationships between motivation and intention towards exercise. *Journal of Human Movement Studies*, 45, 377-386.
- Parish, L. E., & Treasure, D. C. (2003). Physical activity and situational motivation in physical education: Influence of the motivational climate and perceived ability. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 74, 173-182.
- Petitpas, A. (2001). National football foundation's play it smart program. In A. Papaioannou, M. Goudas, & Y. Theodorakis (Eds.), *Proceedings of the 10th World Congress of Sport Psychology* (Vol. 2, pp. 318-319). Thessaloniki: Christodoulidis.
- Petlichkoff, L. M. (2001). Teaching life skills through golf: Development and delivery of a sports-based program. In A. Papaioannou, M. Goudas, & Y. Theodorakis (Eds.), *Proceedings of the 10th World Congress of Sport Psychology* (Vol. 2, pp. 318-319). Thessaloniki: Christodoulidis.
- Prusak, K. A., Treasure, D. C., Darst, P. W., & Pangrazi, R. P. (2004). The effects of choice on the motivation of adolescent girls in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23, 19-30.
- Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749-761.

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology, 25*, 54-67.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*, 68-78.
- Sherman, C. (1999). Integrating mental management skills into physical education curriculum: Effects on golf swing performance with fifth grade students. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 70*, 113-114.
- Standage, M., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2003a). A model of contextual motivation in physical education: Using constructs from self-determination and achievement goal theories to predict physical activity intentions. *Journal of Educational Psychology, 95*, 97-110.
- Standage, M., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2003b). Predicting motivational regulations in physical education: The interplay between dispositional goal orientations, motivational climate and perceived competence. *Journal of Sport Sciences, 21*, 631-647.
- Θεοφανίδης, Γ. (2002). *Πρόγραμμα εφαρμογής δεξιοτήτων ζωής στην ολυμπιακή παιδεία*. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διατριβή. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Κομοτηνή.
- Vallerand, R. J., Fortier, M. S., & Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology, 72*, 1161-1176.
- Vallerand, R. J., & Ratelle, C. F. (2004). Intrinsic and extrinsic motivation: A hierarchical model. In E. L. Deci, & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 37-63). Rochester, NY: The University of Rochester Press.
- Wang, S. H. (2004). *The effects of goal setting on female middle school student's physical activity levels and motivation toward exercise*. Unpublished doctoral dissertation. The Florida State University, Florida.
- World Health Organization (1999). *Partners in life skills education. Conclusions from a United Nations inter-agency meeting*. Geneva, Switzerland: World Health Organization, Department of Mental Health.

