



Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό
τόμος 7 (3) 254 - 264
Δημοσιεύτηκε: 31 Δεκεμβρίου 2009



Inquiries in Sport & Physical Education
Volume 7 (3) 254 - 264
Released: December 31, 2009

www.hape.gr/emag.asp

ISSN 1790-3041

Η Επίδραση των Μεθόδων Αμοιβαίας Διδασκαλίας και Αυτοελέγχου στην Παρακίνηση και την Ικανοποίηση από το Μάθημα της Φυσικής Αγωγής

Δημήτριος Μίζιος, Νικόλαος Διγγελίδης, Μάριος Γούδας, & Αθανάσιος Παπαϊωάννου
ΤΕΦΑΑ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Περίληψη

Ο σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να εξεταστούν η επίδραση της εφαρμογής δυο διαφορετικών μεθόδων διδασκαλίας στην εσωτερική-εξωτερική παρακίνηση και την ικανοποίηση από το μάθημα της Φυσικής Αγωγής. Επίσης, εξετάστηκαν οι επιδράσεις της διδασκαλίας στην επίδοση σε τρεις κινητικές δεξιότητες της καλαθοσφαίρισης. Στην έρευνα συμμετείχαν 106 μαθητές της Α' Γυμνασίου (57 αγόρια και 49 κορίτσια) ηλικίας περίπου 12 ετών ($M=12.03\pm.21$). Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με τη χρήση κατάλληλα προσαρμοσμένων ερωτηματολογίων και κινητικών τεστ καλαθοσφαίρισης. Όλες οι κλίμακες των ερωτηματολογίων είχαν αποδεκτούς δείκτες εσωτερικής συνοχής ($\alpha > .61$). Το δείγμα χωρίστηκε σε 3 ομάδες: α) ομάδα αμοιβαίας διδασκαλίας, β) ομάδα αυτοελέγχου και γ) ομάδα ελέγχου. Εφαρμόστηκε ένα παρεμβατικό πρόγραμμα εξάσκησης των μαθητών σε τρεις δεξιότητες καλαθοσφαίρισης, με την μέθοδο της αμοιβαίας διδασκαλίας και του αυτοελέγχου στις αντίστοιχες ομάδες (α και β). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές που διδάχθηκαν τα αντικείμενα με τη μέθοδο του αυτοελέγχου είχαν υψηλότερα σκορ σε σύγκριση με τους μαθητές της αμοιβαίας διδασκαλίας στις κλίμακες της εσωτερικής παρακίνησης και της αναγνωρίσιμης ρύθμισης. Στο σύνολο των μετρήσεων και τα δυο φύλα αύξησαν σημαντικά τις επιδόσεις τους, με τα αγόρια να υπερτερούν στα κινητικά τεστ. Τα αποτελέσματα της έρευνας υποστηρίζουν ότι η εφαρμογή μαθητοκεντρικών μεθόδων διδασκαλίας έχει θετική επίδραση στην ανάπτυξη κινητικών δεξιοτήτων και εσωτερικών παρακινούμενων συμπεριφορών των μαθητών στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής

Λέξεις κλειδιά: μέθοδοι διδασκαλίας, παρακίνηση, ικανοποίηση από το μάθημα

The Effects of Reciprocal and Self-Check Teaching Styles in Intrinsic-Extrinsic Motivation and Lesson Satisfaction in Physical Education

Dimitrios Mizios, Nikolaos Diggelidis, Marios Goudas, & Athanasios Papaioannou
Department of Physical Education and Sports Sciences, University of Thessaly, Trikala, Hellas

Abstract

The purpose of the present study was to investigate the effects of the implementation of two different teaching styles on students' motivation, lesson satisfaction and their performance in three basketball skills: chest-pass, dribbling, and jump shot. One hundred and six junior high school students (57 boys and 49 girls) aged 12 years old ($M=12.03\pm.21$) participated in this survey which was held through motor tests and questionnaires. Three groups (including the control group) of students were assigned into two teaching styles: the reciprocal and the self-check style. All scales had acceptable levels of internal consistency. Self-check style group had higher scores concerning intrinsic motivation and identified regulation compared with reciprocal style groups, while reciprocal style group had higher scores concerning autonomy. Overall, both genders improved significantly their performances in all basketball skills, even though boys showed higher scores. Therefore, the indications are that the more pupil-centered teaching styles have a positive influence on children's motor improvement and motivation towards P.E.

Key words: *teaching styles, motivation, lesson satisfaction*

Εισαγωγή

Στο χώρο της εκπαίδευσης, ένας από τους βασικούς παράγοντες που επηρεάζει τα κίνητρα των μαθητών είναι η αλληλεπίδραση του καθηγητή με το μαθητή (Deci & Ryan, 2003). Οι καθηγητές λαμβάνοντας υπόψη τη γνώμη του μαθητή, αναγνωρίζοντας τα συναισθήματα του, παρέχοντας του πληροφορίες, ή ευκαιρίες για επιλογές, και περιορίζοντας την πίεση και τις απαιτήσεις, υποστηρίζουν την αυτονομία του μαθητή και την αυτό-ρύθμιση της συμπεριφοράς του (Black & Deci, 2000).

Αντίθετα, όταν ο καθηγητής θέτει στόχους για τους μαθητές και χρησιμοποιεί εντολές και εξωτερικά κίνητρα για την υλοποίηση τους, τότε η μέθοδος διδασκαλίας γίνεται ελεγκτική καθώς σκοπός της είναι να ελέγξει την συμπεριφορά των μαθητών σε μια προκαθορισμένη κατάσταση (Reeve, 1988). Από αυτή την προοπτική, η μέθοδος διδασκαλίας που ακολουθεί ο κάθε εκπαιδευτικός για την παροχή κινήτρων στους μαθητές ποικίλει από πολύ ελεγκτική ως πολύ ενισχυτική της αυτονομίας (Rigby, Deci, Patrick, & Ryan, 1992). Ο λόγος για τον οποίο η μέθοδος διδασκαλίας είναι μια σημαντική παράμετρος στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι διότι, διαμορφώνει το κλίμα παρακίνησης και επηρεάζει την ακαδημαϊκή πορεία του μαθητή (Deci & Ryan, 2003; Deci, Vallerand, Pelletier, & Ryan, 1991; Reeve & Deci, 1996).

Το φάσμα των μεθόδων διδασκαλίας (Mosston, 1966; Mosston & Ashworth, 2002) αποτελεί την κυρίαρχη ιδεολογία στο χώρο της παιδαγωγικής βιβλιογραφίας στη φυσική αγωγή ανά τον κόσμο (Byra, 2006; Goldberger, 1992). Το φάσμα στηρίζεται στο αξίωμα, ότι η σχέση διδακτικής και μαθησιακής συμπεριφοράς αποτελείται από μια σειρά αποφάσεων. Χωρίζεται σε δυο βασικές κατηγορίες: α) αναπαραγωγικές μέθοδοι, οι οποίες αντιπροσωπεύουν την άμεση διδασκαλία και β) παραγωγικές μέθοδοι οι οποίες αντιπροσωπεύουν την έμμεση διδασκαλία (Byra, 2006; Gallahue & Cleland-Donnelly, 2003).

Μέθοδος αμοιβαίας διδασκαλίας (The Reciprocal Style)

Στη μέθοδο της αμοιβαίας διδασκαλίας, οι μαθητές χωρίζονται σε ζευγάρια, όπου ο ένας εκτελεί και ο άλλος αξιολογεί την εκτέλεση χρησιμοποιώντας το φύλλο κριτηρίων (Mosston & Ashworth, 2002). Μετά την ολοκλήρωση της άσκησης, οι μαθητές αλλάζουν ρόλους και η διαδικασία συνεχίζεται (Byra, 2004; Byra, 2006).

Η αμοιβαία μέθοδος διδασκαλίας είναι περισσότερο αποτελεσματική: α) στο πρώτο στάδιο απόκτησης κινητικών δεξιοτήτων ή «γνωστικό στάδιο» (Rose, 1997), όπου η άμεση ανατροφοδότηση είναι καθοριστικής σημασίας, β) στην ενίσχυση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και της ομαδικής συνο-

χής (Byra, 2004; Ernst & Byra, 1998; Mosston & Ashworth, 2002)

Ωστόσο, η μέθοδος της αμοιβαίας διδασκαλίας δεν είναι χωρίς μειονεκτήματα. Μειώνεται ο χρόνος εξάσκησης λόγω του ότι ο ένας από τους δύο μαθητές πρέπει να παρέχει ανατροφοδότηση, ενώ αυξάνεται η πιθανότητα παροχής εσφαλμένης ανατροφοδότησης και σύγκρουσης μεταξύ των μαθητών και παρέκκλισης σε άσχετη συζήτηση (Byra & Marks, 1993), ζητήματα που η πλειοψηφία των ερευνών που έχουν ασχοληθεί είτε με την αμοιβαία μέθοδο είτε με την συμμετοχική αξιολόγηση έχουν επισημάνει και τονίσει (Byra, 2004; Byra, 2006)

Η μέθοδος του Αυτοελέγχου (The Self-Check Style)

Δομικά στοιχεία της μεθόδου αυτοελέγχου αποτελούν η εξατομίκευση και η ανεξαρτησία, μιας και ακόμη περισσότερες αποφάσεις μεταφέρονται στον μαθητή, οι οποίες τον προτρέπουν να επιτύχει τους στόχους του μαθήματος (Gallahue & Cleland-Donnelly, 2003). Ο ρόλος του καθηγητή Φυσικής Αγωγής περιορίζεται στην προετοιμασία του μαθήματος, στην επιλογή των διδαχθέντων αντικείμενων και στον σχεδιασμό των ατομικών φύλλων κριτηρίων και αξιολόγησης που οι μαθητές χρησιμοποίησαν ανά ζευγάρια στην αμοιβαία διδασκαλία (Mosston & Ashworth, 2002).

Η επίδραση της μεθόδου του αυτοελέγχου, έχει εξεταστεί σε δυο ερευνητικές προσπάθειες στο χώρο της φυσικής αγωγής (Beckett, 1991; Jenkins & Byra, 1996). Και στις δυο έρευνες, αν και σε διαφορετικές ηλικιακές ομάδες, σπουδαστές κολλεγίου (Beckett, 1991) και μαθητές δημοτικού (Jenkins & Byra, 1996) οι ερευνητές συμφώνησαν στη θετική επίδραση της μεθόδου στη βελτίωση των γνώσεων που οι εμπλεκόμενοι αποκτούν, αλλά και στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της αυτό-ρύθμισης.

Ωστόσο, παρά την πολύχρονη παρουσία της φάσματος, οι δασκαλοκεντρικές μέθοδοι διδασκαλίας έχουν επικρατήσει στο χώρο της φυσικής αγωγής, γεγονός που επιβεβαιώνεται και ερευνητικά από πρόσφατες εργασίες στο Ηνωμένο Βασίλειο (Curtner-Smith, Todorovich, McCaughtry, & Lacon, 2001; Morgan et al., 2004). Στις περισσότερες, θεωρούνται ως δεδομένες οι υποθέσεις των Mosston και Ashworth για τις συνέπειες της εφαρμογής κάθε μεθόδου (Macfadyen, 2000). χωρίς ωστόσο να συγκρίνουν ή να αξιολογούν αυτές καθ' αυτές τις μεθόδους (Διγγελίδης, 2006).

Παρόλους τους περιορισμούς για την εφαρμογή του φάσματος σε ερευνητικές εργασίες, με κυριότερο την ελλιπή ταξινόμηση του των μεθόδων (Διγγελίδης, 2006), υπάρχει σημαντική ανάγκη για βασική έρευνα σ' αυτόν το χώρο. Ο Macfadyen (2000) τονίζει ότι «παρά την καθολική αποδοχή του φάσματος, τα επιστημονικά ευρήματα που θα στηρίζαν την αξιόπιστη εφαρμογή και αποτελεσμα-

τικότητα τους, παραμένουν ανομοιογενή και διαφορούμενα».

Ο σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να εξεταστούν οι διαφορές μαθητών και μαθητριών Α' γυμνασίου ως προς την εσωτερική-εξωτερική παρακίνηση, την ικανοποίηση από το μάθημα και την αυτονομία μετά από εφαρμογή της αμοιβαίας μεθόδου διδασκαλίας και της μεθόδου του αυτοελέγχου. Επιπλέον, προκειμένου να υπάρχει μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα για τα μαθησιακά αποτελέσματα της εφαρμογής των δυο μεθόδων, αποφασίστηκε η εξέταση διαφορών στη βελτίωση της απόδοσης των μαθητών και μαθητριών, σε μια δέσμη δεξιοτήτων καλαθοσφαίρισης (πάσα-τρίπλα-σουτ).

Μέθοδος και Διαδικασία

Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν 106 μαθητές και μαθήτριες Α' Γυμνασίου (57 αγόρια και 49 κορίτσια) ηλικίας 12 ετών ($M=12.03\pm.21$ έτη) από δυο γυμνάσια του Νομού Λάρισας (3 τμήματα συνολικά). Για τη διενέργεια της έρευνας ζητήθηκε η σχετική άδεια από τη διεύθυνση των σχολείων και οι γονείς των μαθητών ενημερώθηκαν σχετικά ώστε να υπάρχει η απαραίτητη συναίνεση.

Μετρήσεις

Πραγματοποιήθηκαν 2 μετρήσεις: α) μια φορά πριν την έναρξη της παρέμβασης, β) και η δεύτερη αμέσως μετά το τέλος της έρευνας. Παρακάτω ακολουθεί η αναλυτική περιγραφή των δοκιμασιών καλαθοσφαίρισης και των κλιμάκων που χρησιμοποιήθηκαν:

α) *Τρίπλα*. Από την δέσμη της καλαθοσφαιρικής ικανότητας του Harrison (Harrison Basketball Battery, 1969), επιλέχθηκε και χρησιμοποιήθηκε το επιμέρους τεστ της τρίπλας, το οποίο μετράει την επιδεξιότητα και την ταχύτητα ελιγμού κάτω από ορισμένα χρονικά περιθώρια (30 δευτερόλεπτα). Σύμφωνα με τον Harrison ο συντελεστής αξιοπιστίας του τεστ (test-retest reliability) για τις συγκεκριμένες ηλικίες των μαθητών είναι .95 (αναφέρεται στους Barrow & McGee, 1979; Πέρκος, 2003).

β) *Πάσα στήθους*. Επιλέχθηκε το τεστ χειρισμού της μπάλας του Stubbs (Stubbs Ball Handling Test, 1968). Κάθε εξεταζόμενος πάσαρε τη μπάλα σε τρεις κύκλους στον τοίχο, διαφορετικής διαμέτρου και ύψους από το έδαφος, για χρονικό διάστημα 30 δευτερολέπτων. Ο συντελεστής εγκυρότητας της δοκιμασίας της πάσας στήθους, είναι .738 (αναφέρεται στους Barrow & McGee, 1979; Πέρκος, 2003).

γ) *Σουτ*. Χρησιμοποιήθηκε το τεστ των Weinberg, Fowler, Jackson, Bangall και Bruya (1991). Στόχος των εξεταζόμενων ήταν να πετύχουν όσα περισσό-

τερα καλάθια μπορούν έξω από μια περίμετρο ακτίνας 3,66 μέτρων και σε χρονικό διάστημα ενάμιση λεπτού. Ο συντελεστής αξιοπιστίας του τεστ είναι .91 και αναφέρεται στην έρευνα των Weinberg et al. (1991).

δ) *Ικανοποίηση από το μάθημα της φυσικής αγωγής*. Χρησιμοποιήθηκε μια τροποποιημένη κλίμακα της ικανοποίησης από το μάθημα της φυσικής αγωγής (Duda & Nicholls, 1992) αποτελούμενη από 5 ερωτήσεις. Η κλίμακα έχει προσαρμοστεί με επιτυχία στην Ελληνική γλώσσα για τον σχολικό πληθυσμό από τους Παραϊοαννου, Milosis, Kosmidou, και Tsigilis (2002). Μετά το γενικό πρόθεμα «Στο σημερινό μάθημα της φυσικής αγωγής...» οι μαθητές απαντούν κατά πόσο είναι ικανοποιημένοι από το μάθημα της φυσικής αγωγής γενικά (π.χ. «μου άρεσε το μάθημα» κ.λ.π.). Οι μαθητές και μαθήτριες απαντούσαν σε πενταβάθμια κλίμακα Likert από το «διαφωνώ απόλυτα (=1) μέχρι το «συμφωνώ απόλυτα» (=5)

ε) *Εσωτερική-εξωτερική παρακίνηση σε επίπεδο κατάστασης (intrinsic-extrinsic motivation in the situational level)*. Χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο μέτρησης της εσωτερικής-εξωτερικής παρακίνησης (Guay, Mageau, & Vallerand, 2003; Παραϊοαννου et al. 2002). Η κλίμακα αποτελείται από δεκαέξι ερωτήσεις και απαρτίζεται από τέσσερις παράγοντες. Μετά το γενικό πρόθεμα «γιατί ασχολήθηκες με τις δραστηριότητες που κάνατε στο σημερινό μάθημα φυσικής αγωγής...» οι μαθητές καλούνταν να απαντήσουν στις υποκλίμακες της: α) εσωτερικής παρακίνησης (π.χ. «γιατί πιστεύω ότι ήταν ενδιαφέρουσες»), της αναγνωρίσιμης ρύθμισης (π.χ. «το έκανα για το δικό μου καλό»), γ) της εξωτερικής παρακίνησης (π.χ. «γιατί ένιωθα ότι έπρεπε να τις κάνω»), και δ) της έλλειψης παρακίνησης (π.χ. «γιατί δεν είχα άλλη επιλογή»). Οι μαθητές απάντησαν σε πενταβάθμια κλίμακα Likert από το «διαφωνώ απόλυτα (=1) μέχρι το «συμφωνώ απόλυτα» (=5). Το ερωτηματολόγιο έχει προσαρμοστεί με επιτυχία στην Ελληνική γλώσσα για τον σχολικό πληθυσμό από τους Παραϊοαννου κ.ά. (2002).

στ) *Κλίμα παρακίνησης (perceived motivational climate) με έμφαση στην αυτονομία των μαθητών*. Χρησιμοποιήθηκε τμήμα της κλίμακας των Soini, Liukkonen και Jaakkola (2004). Η κλίμακα αποτελείται από 5 ερωτήσεις (π.χ. «Οι μαθητές συμμετέχουν σημαντικά στις επιλογές που σχετίζονται με το μάθημα της φυσικής αγωγής»). Οι μαθητές απαντούσαν σε 5βάθμια κλίμακα Likert από το «διαφωνώ απόλυτα (=1) μέχρι το «συμφωνώ απόλυτα» (=5). Η εσωτερική συνοχή της κλίμακας και η δομική της εγκυρότητα διερευνήθηκε σε πρόσφατη μελέτη στον Ελληνικό χώρο (Διγγελίδης, Κοτσάκη, & Παπαϊωάννου, 2005) με αποδεκτές ψυχομετρικές ιδιότητες.

Σχεδιασμός της έρευνας

Ο σχεδιασμός της έρευνας περιλάμβανε τρεις ομάδες-τμήματα. Η διάρκεια του προγράμματος διδασκαλίας ήταν 18 διδακτικές ώρες Φυσικής Αγωγής (6 σχολικές εβδομάδες/3 ώρες). Το αντικείμενο της διδασκαλίας ήταν κοινό για όλες τις ομάδες (καλαθοσφαίριση) και έλαβε μέρος στο κλειστό γυμναστήριο του κάθε σχολείου κατά τη διάρκεια του τακτικού εβδομαδιαίου προγράμματος μαθημάτων.

Σε όλα τα τμήματα δίδαξε ένας από τους συγγραφείς, ο οποίος είχε προϋπηρεσία 7 ετών στην ίδια σχολική βαθμίδα (Γυμνάσιο). Θα πρέπει να σημειωθεί ότι τα τμήματα που επιλέχθηκαν για την διεξαγωγή της έρευνας, ήταν διαφορετικής σχολικής μονάδας και γεωγραφικής περιοχής από την οργανική θέση του διδάσκοντα-ερευνητή. Με τον τρόπο αυτό εξασφαλίστηκε, στα μέτρα του δυνατού, η εσωτερική και εξωτερική εγκυρότητα της έρευνας, από απειλές που θα διαμόρφωναν η αμφίδρομη σχέση και αλληλεπίδραση μεταξύ καθηγητή και μαθητών του.

Εφαρμόστηκε ειδικά διαμορφωμένο πρόγραμμα διδασκαλίας και στις δυο ομάδες παρέμβασης, οι οποίες διδάχθηκαν τα αντικείμενα της καλαθοσφαίρισης με δυο διαφορετικές μεθόδους. Η μια ομάδα διδάχθηκε με βάση την αμοιβαία διδασκαλία, ενώ η άλλη ομάδα με βάση τη μέθοδο του αυτοελέγχου.

Η τρίτη ομάδα, που δεν συμμετείχε στο πρόγραμμα παρέμβασης, έκανε επίσης 6 μαθήματα καλαθοσφαίρισης με τη συνήθη διαδικασία του τύπου των μαθημάτων που εφαρμόζε ο γυμναστής, χωρίς να δοθούν επιπλέον οδηγίες, στις ίδιες δραστηριότητες όπως και οι δυο ομάδες παρέμβασης. Πιο συγκεκριμένα, διδάχθηκαν τις ίδιες δεξιότητες με παρόμοιο ασκησιολόγιο και μορφές παιχνιδιού. Το μόνο πράγμα που διαφοροποιούσε το ημερήσιο πλάνο του μαθήματος, ήταν η μέθοδος που εφαρμόζονταν, δηλαδή αμοιβαία διδασκαλία ή διδασκαλία αυτοελέγχου στις ομάδες παρέμβασης, σε αντίθεση με την ομάδα μη παρέμβασης, όπου οι μαθητές ακολουθούσαν τις διδακτικές και οργανωτικές οδηγίες του καθηγητή-ερευνητή. Καμία απόφαση κατά το σχεδιασμό, διεξαγωγή και αξιολόγηση του μαθήματος δεν παίρνονταν από τους μαθητές. Σε αυτή την ομάδα, ο δασκαλοκεντρικός χαρακτήρας του μαθήματος, λειτουργούσε ανασταλτικά στην ενεργητική εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία.

Κατά την διάρκεια του προγράμματος παρέμβασης και σε κάθε ξεχωριστό μάθημα, δημιουργήθηκαν κάρτες κριτηρίων, ανάλογα με τη μέθοδο διδασκαλίας, με βάση τις οποίες εξασκήθηκαν τα ζευγάρια ή οι τριάδες στην αμοιβαία μέθοδο ή ατομικά στη μέθοδο του αυτοελέγχου. Κάθε μαθητής που εξασκήθηκε κατά τη διάρκεια της παρέμβασης

με την μέθοδο του αυτοελέγχου, δημιούργησε έναν φάκελο φυσικής αγωγής στον οποίο και συγκέντρωνε τις ημερήσιες κάρτες κριτηρίων που χρησιμοποίησε κατά τη διάρκεια του προγράμματος παρέμβασης. Τον ίδιο φάκελο δημιούργησαν και οι μαθητές της ομάδας που εξασκήθηκαν με την αμοιβαία μέθοδο.

Σε όλες τις ομάδες εφαρμόστηκε πρόγραμμα καθορισμού στόχων για έλεγχο και ανατροφοδότηση των επιδόσεων των μαθητών κατά την διάρκεια των μετρήσεων του κινητικού τεστ καλαθοσφαίρισης.

Πριν την έναρξη της έρευνας πραγματοποιήθηκε πιλοτική εφαρμογή δυο ημερήσιων μαθημάτων ανά μέθοδο διδασκαλίας σε γυμνάσιο με μαθητές της ίδιας ηλικίας, που δε θα συμμετείχαν στην έρευνα, προκειμένου να εντοπιστούν τυχόν θέματα για την αποτελεσματική εφαρμογή του προγράμματος. Ελέγχθηκε η κατανόηση του περιεχομένου των καρτών κριτηρίων από τους μαθητές, η επάρκεια του προκαθορισμένου χρόνου εξάσκησης και η οργανωτική δομή (χωρισμός σε ζευγάρια ή τριάδες) των τμημάτων στους νέους τρόπους διδασκαλίας. Διαπιστώθηκε ότι για τη μεγάλη πλειοψηφία των μαθητών ο σχεδιασμός, η δομή και το πρόγραμμα των ασκήσεων των καρτών κριτηρίων ήταν κατανοητά, ενώ οι επισημάνσεις για αντικατάσταση δυσνόητων λέξεων και οδηγιών διορθώθηκαν και ανατυπώθηκαν στην τελική τους μορφή.

Διαδικασία

Η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων έγινε και στις δυο μετρήσεις μέσα στην τάξη. Οι μαθητές ενημερώθηκαν αρχικά για τη διαδικασία και τονίστηκε ότι η συμμετοχή στην έρευνα γίνεται σε εθελοντική βάση και ότι το ερωτηματολόγιο ήταν ανώνυμο. Διαβεβαιώθηκαν για το απόρρητο των απαντήσεων τους και ότι αυτές θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά και μόνο στα πλαίσια της έρευνας που διεξάγεται. Τονίστηκε η δυνατότητα της αποχώρησης τους οποιαδήποτε στιγμή το θελήσουν και διευκρινίστηκε ότι αυτό μπορεί να γίνει χωρίς καμιά απαίτηση ή άλλη υποχρέωση εκ μέρους τους.

Τέλος, πριν να αρχίσουν να απαντούν δόθηκαν προφορικός και γραπτώς οι αναγκαίες τυποποιημένες οδηγίες για τον τρόπο συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου και ήσυχια, ελεύθερα και με ηρεμία οι μαθητές το συμπλήρωσαν.

Στατιστική ανάλυση

Για τις απαραίτητες στατιστικές αναλύσεις χρησιμοποιήθηκε το λογισμικό SPSS 11. Ο έλεγχος αξιοπιστίας των παραγόντων του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε με το δείκτη εσωτερικής συνοχής (Cronbach's alpha).

Για τον έλεγχο των στατιστικών υποθέσεων και την αποδοχή ή απόρριψη των μηδενικών υποθέσε-

ων της έρευνας πραγματοποιήθηκαν οι ακόλουθες στατιστικές αναλύσεις:

α) ανάλυση συσχέτισης μεταξύ των τεσσάρων παραγόντων του ερωτηματολογίου της εσωτερικής- εξωτερικής παρακίνησης σε επίπεδο κατάστασης, ανά μέτρηση, για να διερευνηθεί η ύπαρξη ή μη της διάστασης του αυτοκαθορισμού, που ορίζει ότι οι τύποι κινήτρων που βρίσκονται ο ένας δίπλα στον άλλο εμφανίζουν μεγαλύτερη συσχέτιση (Ryan & Connell, 1989)

β) προκειμένου να εξεταστούν οι επιδράσεις της παρέμβασης, έγιναν αναλύσεις συνδιακύμανσης. Σε κάθε περίπτωση, εξετάστηκε αν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις υπό εξέταση μεταβλητές στη 2^η μέτρηση μεταξύ των τριών ομάδων (παρέμβασης και μη), έχοντας ρυθμίσει τις αρχικές τους διαφορές στην 1^η μέτρηση. Το επίπεδο της στατιστικής σημαντικότητας ορίστηκε στο $\alpha=.05$.

Αποτελέσματα

Εσωτερική συνοχή

Πραγματοποιήθηκε ο έλεγχος αξιοπιστίας των παραγόντων του ερωτηματολογίου στη φυσική αγωγή χρησιμοποιώντας τον δείκτη εσωτερικής συνοχής Cronbach's alpha. Στον Πίνακα 1 φαίνονται οι δείκτες εσωτερικής συνοχής των παραγόντων του ερωτηματολογίου στις δυο μετρήσεις της έρευνας οι οποίοι κυμάνθηκαν από .66 - .90. Από την στατιστική ανάλυση των δεδομένων αφαιρέθηκε ολόκληρο το κομμάτι (5 ερωτήσεις), που αφορούσε την μεταβλητή «αυτονομία» της πρώτης μέτρησης. Ο δείκτης α του συγκεκριμένου κομματιού ήταν ιδιαίτερα χαμηλός (.37). Για το λόγο αυτό αποφασίστηκε ο παράγοντας «αυτονομία» να υπολογιστεί με βάση το μέσο όρο των υπόλοιπων μετρήσεων.

Πίνακας 1. Δείκτες εσωτερικής συνοχής (Cronbach's alpha) των παραγόντων του ερωτηματολογίου στις τρεις μετρήσεις της έρευνας.

| Παράγοντας | 1 ^η μέτρηση | 2 ^η μέτρηση |
|---------------------------|------------------------|------------------------|
| Ικανοποίηση από το μάθημα | .90 | .82 |
| Εσωτερική παρακίνηση | .67 | .70 |
| Αναγνωρίσιμη ρύθμιση | .66 | .66 |
| Εξωτερική παρακίνηση | .70 | .76 |
| Έλλειψη παρακίνησης | .68 | .69 |
| Αυτονομία | .37 | .67 |

Πίνακας 2. Αλληλοσυσχετίσεις μεταξύ των τεσσάρων παραγόντων του ερωτηματολογίου της εσωτερικής-εξωτερικής παρακίνησης σε επίπεδο κατάστασης στις δυο μετρήσεις της έρευνας.

| | Αναγνωρίσιμη ρύθμιση | Εξωτερική παρακίνηση | Έλλειψη παρακίνησης |
|-------------------------------|----------------------|----------------------|---------------------|
| 1^η μέτρηση: | | | |
| Εσωτερική παρακίνηση | .69** | -.18 | -.36** |
| Αναγνωρίσιμη ρύθμιση | | -.12 | -.36** |
| Εξωτερική παρακίνηση | | | .35** |
| 2^η μέτρηση: | | | |
| Εσωτερική παρακίνηση | .74** | -.23* | -.31** |
| Αναγνωρίσιμη ρύθμιση | | -.15 | -.36** |
| Εξωτερική παρακίνηση | | | .42** |

* $p < .05$, ** $p < .01$

Συσχετίσεις

Ακολούθησαν οι αναλύσεις συσχέτισης μεταξύ των τεσσάρων παραγόντων του ερωτηματολογίου της εσωτερικής-εξωτερικής παρακίνησης σε επίπεδο κατάστασης στις δυο μετρήσεις της έρευνας. Στον Πίνακα 2, παρουσιάζονται οι αλληλοσυσχετίσεις μεταξύ των τεσσάρων παραγόντων του ερωτηματολογίου της εσωτερικής-εξωτερικής παρακίνησης σε επίπεδο κατάστασης στις δυο μετρήσεις της έρευνας. Λαμβάνοντας υπόψη το σύνολο των αλληλοσυσχετίσεων μεταξύ των τεσσάρων παραγόντων του ερωτηματολογίου «Εσωτερική-εξωτερική παρακίνηση σε επίπεδο κατάστασης» (intrinsic-extrinsic motivation in the situational level), μπορούμε να πούμε ότι για το συγκεκριμένο δείγμα της έρευνας επιβεβαιώνεται η ύπαρξη της διάστασης του αυτοκαθορισμού (Deci & Ryan, 2004), που ορίζει ότι οι τύποι κινήτρων που βρίσκονται ο ένας δίπλα στον άλλο εμφανίζουν μεγαλύτερη συσχέτιση (Ryan & Connell, 1989).

Εξέταση διαφορών μεταξύ πρώτης και δεύτερης μέτρησης στις δεξιότητες καλαθοσφαίρισης

Προκειμένου να εξεταστούν οι επιδράσεις της φάσης παρέμβασης (διαφορές μεταξύ πρώτης και δεύτερης μέτρησης), έγιναν αναλύσεις συνδιακύμανσης, έχοντας ρυθμίσει τις αρχικές τους διαφορές στην 1^η μέτρηση. Για παράδειγμα στον έλεγχο της μηδενικής υπόθεσης ότι μετά την παρέμβαση δεν θα υπάρχουν διαφορές μεταξύ των τριών ομάδων (παρέμβασης και μη), όσον αφορά στη δοκιμασία της πάσας στήθους, ως εξαρτημένη χρησιμοποιήθηκε η μεταβλητή «πάσα στήθους» στη 2^η μέτρηση, ανεξάρτητες ήταν οι μεταβλητές «τμήμα» και «φύλο» και συνδιακυμαντής η μεταβλητή «πάσα στήθους» στην 1^η μέτρηση.

Με αυτό τον τρόπο εξασφαλίστηκε ότι για τις όποιες πιθανές διαφορές μεταξύ των τριών ομάδων δεν θα ευθύνονταν οι τυχόν αρχικές διαφορές. Η ίδια διαδικασία ακολουθήθηκε και στις δοκιμασίες της προωθητικής τρίπλας και του σουτ.

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης συνδιακύμανσης για την πάσα στήθους, έδειξαν ότι υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές λόγω φύλου ($F_{1,90}=37.2, p<.001, \eta^2=.29$), τμήματος ($F_{2,90}=8.15, p<.001, \eta^2=.21$) και αλληλεπίδραση μεταξύ φύλου και τμήματος ($F_{2,90}=2.77, p<.05, \eta^2=.08$). Πιο συγκεκριμένα, η ομάδα αμοιβαίας διδασκαλίας εμφάνισε υψηλότερα σκορ στην πάσα στήθους ($M=6.92\pm.23$) σε σχέση με την ομάδα αυτοελέγχου ($M=5.06\pm.26$) και την ομάδα ελέγχου ($M=5.86\pm.17$). Τα αγόρια ($M=7.66\pm.14$) είχαν υψηλότερες επιδόσεις από τα κορίτσια ($M=6.03\pm.17$).

Για την προωθητική τρίπλα υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές λόγω φύλου ($F_{1,90}=19.7, p<.001, \eta^2=.18$), τμήματος ($F_{2,90}=19.6, p<.001, \eta^2=.39$) και μη στατιστικά σημαντικές διαφορές στην

αλληλεπίδραση μεταξύ φύλου και τμήματος ($F_{2,90}=0.45, p>.05, \eta^2=.08$). Πιο συγκεκριμένα, η ομάδα αμοιβαίας διδασκαλίας εμφάνισε υψηλότερα σκορ ($M=17.36\pm.31$) σε σχέση με την ομάδα αυτοελέγχου ($M=17.12\pm.36$) και την ομάδα ελέγχου ($M=16.51\pm.23$). Τα αγόρια ($M=18.88\pm.21$) είχαν υψηλότερες επιδόσεις από τα κορίτσια ($M=17.02\pm.26$).

Τέλος, για τη δοκιμασία του σουτ, υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές λόγω φύλου ($F_{1,90}=47.8, p<.001, \eta^2=.34$), τμήματος ($F_{2,90}=3.19, p<.05, \eta^2=.09$) και στην αλληλεπίδραση μεταξύ φύλου και τμήματος ($F_{2,90}=2.92, p<.05, \eta^2=.08$). Πιο συγκεκριμένα, η ομάδα αμοιβαίας διδασκαλίας εμφάνισε υψηλότερα σκορ ($M=2.96\pm.17$) σε σχέση με την ομάδα αυτοελέγχου ($M=2.49\pm.19$) και την ομάδα ελέγχου ($M=2.43\pm.13$). Τα αγόρια ($M=4.12\pm.17$) είχαν υψηλότερες επιδόσεις από τα κορίτσια ($M=1.91\pm.19$).

Αρχικές διαφορές στις εξαρτημένες μεταβλητές του ερωτηματολογίου. Διαφορές μεταξύ πρώτης και της δεύτερης μέτρησης

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης συνδιακύμανσης για τον παράγοντα «ικανοποίηση», έδειξαν ότι δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές λόγω φύλου ($F_{1,92}=.254, p>.05, \eta^2=.003$) τμήματος ($F_{2,92}=.676, p>.05, \eta^2=.18$), και στην αλληλεπίδραση μεταξύ φύλου και τμήματος ($F_{2,92}=1.10, p>.05, \eta^2=.035$).

Για τον παράγοντα «αυτονομία», τα αποτελέσματα έδειξαν ότι δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές λόγω φύλου ($F_{1,92}=.145, p>.05, \eta^2=.070$), και στην αλληλεπίδραση μεταξύ φύλου και τμήματος ($F_{2,92}=1.51, p>.05, \eta^2=.04$), αλλά στατιστικά σημαντικές διαφορές λόγω τμήματος ($F_{2,92}=22.2, p<.001, \eta^2=.42$). Ο έλεγχος των ρυθμισμένων μέσων όρων έδειξε ότι μετά την παρέμβαση η ομάδα της αμοιβαίας διδασκαλίας παρουσίασε υψηλότερο σκορ ($M=3.75\pm.08$) σε σχέση με την ομάδα αυτοελέγχου ($M=3.59\pm.09$) και την ομάδα ελέγχου ($M=3.23\pm.06$).

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης συνδιακύμανσης για τον παράγοντα «εσωτερική παρακίνηση», έδειξαν ότι δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές λόγω φύλου ($F_{1,92}=1.03, p>.05, \eta^2=.01$), και στην αλληλεπίδραση μεταξύ φύλου και τμήματος ($F_{2,92}=0.32, p>.05, \eta^2=.01$), αλλά στατιστικά σημαντικές διαφορές λόγω τμήματος ($F_{2,92}=2.94, p<.05, \eta^2=.08$). Ο έλεγχος των ρυθμισμένων μέσων όρων έδειξε ότι μετά την παρέμβαση η ομάδα της διδασκαλίας αυτοελέγχου παρουσίασε υψηλότερο σκορ ($M=4.57\pm.12$) σε σχέση με την ομάδα αμοιβαίας διδασκαλίας ($M=3.98\pm.11$) και την ομάδα ελέγχου ($M=4.04\pm.08$).

Τέλος, για τον παράγοντα «αναγνωρίσιμη ρύθμιση», δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές λόγω φύλου ($F_{1,91}=.196, p>.05, \eta^2=.002$) και στην αλληλεπίδραση μεταξύ φύλου και τμήματος ($F_{2,91}=.518, p>.05, \eta^2=.01$), αλλά στατιστικά σημαντικές διαφορές λόγω τμήματος ($F_{2,91}=2.96, p<.05, \eta^2=.08$).

Πίνακας 3. Προσαρμοσμένοι μέσοι όροι της 2^{ης} μέτρησης μετά την ανάλυση συνδιακόμανσης όλων των εξαρτημένων μεταβλητών της έρευνας για τις τρεις ομάδες της έρευνας

| Μεταβλητές | Ομάδα Αμοιβαίας διδασκαλίας | | Ομάδα Διδασκαλίας Αυτοελέγχου | | Ομάδα ελέγχου | |
|----------------------|--------------------------------|-----|----------------------------------|-----|---------------|-----|
| | M | SD | M | SD | M | SD |
| Πάσα | 6.92** | .23 | 5.06 | .26 | 5.86 | .17 |
| Τρίπλα | 17.36** | .31 | 17.12 | .34 | 16.51 | .23 |
| Σουτ | 2.96* | .17 | 2.49 | .19 | 2.43 | .13 |
| Ικανοποίηση | 4.18 | .13 | 4.21 | .14 | 3.94 | .09 |
| Αυτονομία | 3.75** | .08 | 3.59 | .09 | 3.23 | .06 |
| Εσωτερική παρακίνηση | 3.98 | .11 | 4.57* | .12 | 4.04 | .08 |
| Αναγνωρίσιμη ρύθμιση | 3.86 | .11 | 4.37* | .12 | 4.06 | .08 |
| Εξωτερική παρακίνηση | 3.08 | .15 | 2.98 | .17 | 2.69 | .11 |
| Έλλειψη παρακίνησης | 4.18 | .13 | 4.21 | .14 | 3.94 | .09 |

* $p < .05$, ** $p < .001$, M= Μέσος όρος, ΤΛ= Τυπικό Σφάλμα

Πιο συγκεκριμένα, ο έλεγχος των ρυθμισμένων μέσων όρων έδειξε ότι μετά την παρέμβαση η ομάδα της διδασκαλίας αυτοελέγχου παρουσίασε υψηλότερο σκορ ($M=4.37 \pm 1.12$) σε σχέση με την ομάδα αμοιβαίας διδασκαλίας ($M=3.86 \pm 1.11$) και την ομάδα ελέγχου ($M=4.06 \pm 0.08$).

Δεν παρουσιάστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές λόγω τμήματος, φύλου ή στην αλληλεπίδραση αυτών, στους παράγοντες της «εξωτερικής παρακίνησης» και της «έλλειψης παρακίνησης». Στον Πίνακα 3 παρουσιάζονται οι προσαρμοσμένοι μέσοι όροι (M) και τα τυπικά σφάλματα (ΤΛ) της 2^{ης} μέτρησης σε όλες τις εξαρτημένες μεταβλητές στις ομάδες παρέμβασης (αμοιβαίας διδασκαλίας και αυτοελέγχου) και στην ομάδα μη παρέμβασης, αντίστοιχα.

Συζήτηση

Στην παρούσα έρευνα εξετάστηκε η επίδραση διδασκαλίας της μεθόδου αμοιβαίας διδασκαλίας και του αυτοελέγχου στην απόδοση τριών καλαθοσφαιρικών δεξιοτήτων, αλλά και στους παράγοντες της ικανοποίησης από το μάθημα, της αντίληψης αυτονομίας και της εσωτερικής-εξωτερικής παρακίνησης σε επίπεδο κατάστασης. Τα αποτελέσματα της έρευνας υποστήριξαν σε ικανοποιητικό βαθμό, ότι οι μέθοδοι που επιλέχθηκαν έχουν θετική επίδραση στην μάθηση και διατήρηση κατάλληλων κινητικών δεξιοτήτων, αλλά και στην διαμόρφωση θετικών παρακινούμενων συμπεριφορών αυτενέργειας και αυτο-ρύθμισης των μαθητών.

Η στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων ανέδειξε τη θετική συμβολή των μεθόδων διδασκαλίας στις δεξιότητες της πάσας, της τρίπλας και του σουτ, καθώς οι μαθητές που εξασκήθηκαν σε κάθε

φάση της έρευνας βελτίωσαν στατιστικά σημαντικά τις επιδόσεις τους σε σύγκριση με τους συμμαθητές τους που εφάρμοσαν το ίδιο ασκησιολόγιο με απονοσία των μεθόδων αμοιβαίας διδασκαλίας και αυτοελέγχου.

Εκ πρώτης άποψης φαίνεται, ότι η αλληλοβοήθεια στη μέθοδο της αμοιβαίας διδασκαλίας και η αυτοπαρατήρηση στη μέθοδο του αυτοελέγχου, συνέβαλαν ιδιαίτερα στη κατανόηση της τεχνικής. Η βελτίωση των μαθητών της αμοιβαίας μεθόδου διδασκαλίας και στις τρεις κινητικές δεξιότητες στο σύνολο των μετρήσεων, υποδηλώνει την αποτελεσματικότητα της «συμμετοχικής παρατήρησης» στη βελτίωση και διατήρηση κινητικών δεξιοτήτων. Η στενή σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ «εκτελεστή» και «παρατηρητή», πιθανόν να λειτουργήσει παρακινητικά, στην ένταση της προσπάθειας τους για καλύτερη ανατροφοδότηση και εκτέλεση. Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας έρχονται να επιβεβαιώσουν τα συμπεράσματα προηγούμενων ερευνών για την αποτελεσματικότητα της αμοιβαίας διδασκαλίας στην εκμάθηση κινητικών δεξιοτήτων σε μαθητές (Goldberger, 1983; Goldberger, Gerney, & Chamberlain, 1982) και φοιτητές (Beckett, 1990; Boyce, 1992).

Ωστόσο, και η θετική συμβολή της μεθόδου αυτοελέγχου δεν πρέπει να υποτιμηθεί. Με δεδομένη την περιορισμένη παρουσία της μεθόδου του αυτοελέγχου στην ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία (Zimmerman & Kitsantas, 1997; Kitsantas, Zimmerman, & Cleary, 2000; Byra, 2000) τα αποτελέσματα αυτά αποκτούν ιδιαίτερη σημασία για την αποτελεσματικότητα του αυτοελέγχου στην εκμάθηση κινητικών δεξιοτήτων. Παράλληλα, καλύπτει σε πρώτη φάση τον περιορισμό της έρευνας των Salvara, Jess, Abbott και Bogнар (2005) στην έρευνα

των οποίων διερευνήθηκε η επίδραση διαφορετικών μεθόδων διδασκαλίας στο αντιλαμβανόμενο κλίμα παρακίνησης και στο προσανατολισμό στόχων, 75 μαθητών και μαθητριών, με απουσία ωστόσο αξιολόγησης κοινών κινητικών δεξιοτήτων.

Όσον αφορά το φύλο, τα αγόρια κατέγραψαν υψηλότερα σκορ και στις τρεις υπό εξέταση δεξιότητες, γεγονός που αποδεικνύει την σαφή υπεροχή των αγοριών κυρίως λόγω μεγαλύτερης εξάσκησης και επαφής με το άθλημα της καλαθοσφαίρισης σε σχέση με τα κορίτσια. Η βελτίωση της απόδοσης των κοριτσιών και στις δυο φάσεις της παρέμβασης αποδεικνύει την αποτελεσματικότητα της μεθοδικής και συστηματικής εξάσκησης, σε αθλήματα που δεν είναι και τόσο δημοφιλή στην ελληνική σχολική φυσική αγωγή. Η εφαρμογή των μεθόδων αμοιβαίας διδασκαλίας και του αυτοελέγχου ενίσχυσαν τα εσωτερικά κίνητρα των κοριτσιών και τον προσανατολισμό τους προς το «έργο», παρέχοντας την ευκαιρία να αυτονομηθούν και να ελέγξουν οι ίδιες τον ρυθμό της μάθησης τους.

Έχοντας ως δεδομένο, ότι τα κορίτσια είναι περισσότερο προσανατολισμένα προς την μάθηση (White, Kavussanu, & Guest, 1998; Williams, 1998) η προσπάθεια ενίσχυσης του αυτοκαθορισμού των κοριτσιών, πρέπει να αποτελεί καθημερινή φροντίδα των καθηγητών φυσικής αγωγής. Αν σε αυτό συνυπολογίζουμε, το διαφορετικό επίπεδο ανάπτυξης των κοριτσιών σε σχέση με τα αγόρια της ηλικίας τους, τις απαρχαιωμένες αντιλήψεις περί ανδρικών ή γυναικείων αθλημάτων (π.χ: ποδόσφαιρο ή πετοσφαίριση) που επικρατεί ακόμα και σήμερα στο ελληνικό σχολικό προαύλιο, ο σχεδιασμός και η εφαρμογή του περιεχομένου της φυσικής αγωγής καλό θα είναι να συμπεριλάβει με μεγαλύτερη προσοχή και τις ιδιαίτερες ανάγκες των δυο φύλων όσο προχωρούμε από την πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Όσον αφορά τις εξαρτημένες μεταβλητές του ερωτηματολογίου, από τα αποτελέσματα της εργασίας διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην εσωτερική παρακίνηση και την αναγνωρίσιμη ρύθμιση μεταξύ των τμημάτων με την μέθοδο του αυτοελέγχου να παρουσιάζει υψηλότερα σκορ σε σχέση με την αμοιβαία μέθοδο διδασκαλίας. Στην εξωτερική παρακίνηση και την έλλειψη παρακίνησης, η διατήρηση των σκορ, με μικρές αυξομειώσεις, σε όλες τις ομάδες σε χαμηλά επίπεδα ενισχύει την σημαντική συμβολή μεθόδων διδασκαλίας στην ανάπτυξη υγιούς κλίματος για μάθηση, με έμφαση στην εξάσκηση, στην προσπάθεια και στη συμμετοχή για την ευχαρίστηση. Οι μαθητές που παρουσιάζουν έλλειψη παρακίνησης, δεν αντλούν ικανοποίηση από την συμμετοχή στην άσκηση, δεν

αντλαμβάνονται τους λόγους για την παραμονή τους στον αθλητισμό και είναι πολύ πιθανότερο να εγκαταλείψουν πρόωπα (Vallerand & Grouzet, 2001) ή να αναπτύξουν επιθετική συμπεριφορά στο μέλλον (Διγγελίδης, Μπογιατζή, Χατζηγεωργιάδης, & Παπαϊωάννου, 2006).

Στον παράγοντα ικανοποίηση, ο μέσος όρος των σκορ της ομάδας διδασκαλίας αυτοελέγχου ήταν υψηλότερος από την ομάδα αμοιβαίας διδασκαλίας και την ομάδα ελέγχου. Το αποτέλεσμα, αν και μη στατιστικά σημαντικό, συνάδει με τα αποτελέσματα των Παπαμίχου, Διγγελίδης και Παπαϊωάννου (2004) οι οποίοι διαπίστωσαν ότι η πειραματική ομάδα με επιλογές αποφάσεων είχε υψηλότερα ποσοστά στους λόγους για εσωτερική παρακίνηση, στο ενδιαφέρον και την ικανοποίηση για το μάθημα.

Τέλος, στον παράγοντα αυτονομία, ο μέσος όρος των σκορ της ομάδας ελέγχου αμοιβαίας διδασκαλίας ήταν υψηλότερος από την ομάδα διδασκαλίας αυτοελέγχου και την ομάδα ελέγχου. Φαίνεται ότι η παροχή επιλογών στους μαθητές και η ενεργητική συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία που εισάγει η μέθοδος του αυτοελέγχου, βοηθά τους μαθητές να αναλάβουν την ευθύνη της μάθησης τους και να αυτενεργήσουν (Salvara & Biro, 2002; Ommundsen, 2006).

Το τελευταίο, αποκτά ιδιαίτερη σημασία μιας και στόχος των σύγχρονων αναλυτικών προγραμμάτων φυσικής αγωγής είναι η διδασκαλία δεξιοτήτων ζωής, όπου μεταξύ άλλων κυρίαρχη θέση κατέχουν η επίλυση προβλημάτων, η αυτοαξιολόγηση, η δημιουργικότητα, η πρωτοβουλία κ.α. Η δημιουργία ενός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος που προάγει τέτοιες στρατηγικές, έχει αλυσιδωτές θετικές επιπτώσεις στην αυτό-ρύθμιση των μαθητών (Ommundsen, 2006), στη μάθηση κινητικών δεξιοτήτων (Zimmerman, 2002) και στην υιοθέτηση εσωτερικά παρακινούμενων συμπεριφορών (Θεοδοσίου, 2006).

Φαίνεται ότι, όταν η μέθοδος διδασκαλίας, ενθαρρύνει τους μαθητές να ανακαλύψουν από μόνοι τους τις δυνατότητες τους, να θέσουν προσωπικούς στόχους, να αυτοαξιολογηθούν, συμμετέχοντας ενεργά στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, τότε συμβάλλει στη βελτίωση του επιπέδου της αυτοεκτίμησης, της αυτοαντίληψης και της «δια βίου» εσωτερικής παρακίνησης των εκπαιδευομένων. Συμπερασματικά, η μέθοδος διδασκαλίας και η προσέγγιση των μαθητών και μαθητριών θα πρέπει να γίνεται με τέτοιο τρόπο ώστε να προάγεται η αυτενέργεια των μαθητών και να αναπτύσσονται παράλληλα με τα γνωστικά αντικείμενα και οι στρατηγικές αυτό-ρυθμιζόμενης μάθησης.

Σημασία για τη Φυσική Αγωγή

Η υιοθέτηση μαθητοκεντρικών μεθόδων διδασκαλίας είναι σημαντικές τόσο στη βελτίωση επιδόσεων στον κινητικό τομέα, όσο και στην προαγωγή υγιούς ψυχολογικού κλίματος με έντονα τα στοιχεία της ικανοποίησης, της αυτονομίας και του αυτοκαθορισμού. Η άμεση επίδραση που μπορεί να έχει ένας μαθητής με τον συμμαθητή του στην αμοιβαία μέθοδο ή με τον εαυτό του στη μέθοδο αυτοελέγχου λειτουργεί, στο να εντείνεται η προσοχή, βοηθώντας στη καλύτερη επεξεργασία των διαθέσιμων πληροφοριών και στη δημιουργία μηχανισμών αναγνώρισης και διόρθωσης λαθών. Η χρησιμοποίηση της κάρτας κριτηρίων για την αντιμετώπιση των δυσκολιών και την επίλυση-τελική επίτευξη του μαθησιακού αντικείμενου, η ανάλυση των επιμέρους στοιχείων της κινητικής δραστηριότητας και ο προσανατολισμός της προσοχής και της συγκέντρωσης σε σημεία «κλειδιά», αποτελούν στρατηγικές μάθησης που αναζωπυρώνουν το ενδιαφέρον των μαθητών και αυτοκατευθύνουν την πρακτική τους.

Σημασία για την Ποιότητα Ζωής

Με βασικό στόχο την υιοθέτηση στρατηγικών αυτορύθμισης και αυτενέργειας των παιδιών, αλλά και την ανάπτυξη και διατήρηση ενός φυσικά «δια βίου» δραστήριου τρόπου ζωής, οι καθηγητές φυσικής αγωγής θα πρέπει να σχεδιάζουν και να ενσωματώνουν, μεταξύ άλλων, τις παρακάτω βασικές αρχές στη διδασκαλία του ημερήσιου μαθήματος: α) Χρήση παραγωγικών ή έμμεσων μεθόδων διδασκαλίας, β) Έμφαση στην αυτονομία και τον αυτοκαθορισμό των μαθητών, γ) Προώθηση της ικανοποίησης και της ψυχικής ευεξίας που οι φυσικές δραστηριότητες προσφέρουν, και δ) Στοχοθεσία ατομικών και ρεαλιστικών στόχων και αποφυγή του ανταγωνισμού και της σύγκρισης. Λειτουργώντας σε ένα τέτοιο εκπαιδευτικό περιβάλλον οι μαθητές κατανοούν πλήρως το αντικείμενο διδασκαλίας, αναπτύσσουν την ικανότητα αυτορύθμισης, και αναλαμβάνουν οι ίδιοι την ευθύνη της μάθησης τους

Βιβλιογραφία

- Barrow, H., & McGee, R. (1979). *A practical approach to measurement in physical education*. Philadelphia: Lea & Febiger.
- Beckett, K.D. (1991). The effects of two teaching styles on college students' achievement of selected physical education outcomes. *Journal of teaching in Physical Education, 10*, 153-169.
- Black, A.E. & Deci, E.L. (2000). The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: a self-determination theory perspective. *Science Education, 84*, 740-756.
- Boyce, A. (1992). The Effects of Three Styles of Teaching on University Students' Motor Performance. *Journal of teaching in Physical Education, 11*, 389-401.
- Byra, M. (2000). A review of spectrum research: The contribution of two eras'. *Quest, 52*, 229-245.
- Byra, M. (2004). Applying a task progression to the reciprocal style of teaching. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance, 75*, 42-46.
- Byra, M. (2006). The reciprocal style of teaching: A positive motivational climate. Paper presented at the AIESEP World Congress, *The Role of Physical Education and Sport in Promoting Physical Activity and Health*, Jyväskylä, Finland.
- Byra, M. (2006). Teaching styles and inclusive pedagogies. In D. Kirk, M. O'Sullivan, & D. Macdonald (Eds.), *Handbook of research in physical education* (449-466). London: SAGE.
- Byra, M., & Jenkins, J. (2000). Matching instructional tasks to learner ability: The inclusion style of teaching. *The Journal of Physical Education, Recreation & Dance, 71*, 26-30
- Curtner-Smith, M.D., Todorovich, J.R., McCaughtry, N.R., & Lacon, S.A. (2001). Urban Teachers' use of productive and reproductive teaching styles within the confines of the national curriculum for physical education. *European Physical Education Review, 7*, 177-190.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2003). *The Sport Climate Questionnaire*. Retrieved February 20, 2003, from Rochester University, Self-Determination Theory Faculty web site: <http://www.psych.rochester.edu/SDT/>.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation in education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist, 26*, 325-346.
- Διγγελίδης, Ν. (2006). Προεκτείνοντας το φάσμα-Μια κριτική ανάλυση της ταξινόμησης των μεθόδων διδασκαλίας του Mosston: Μέρος Ι. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό, 4*, 126-130.
- Διγγελίδης, Ν., Κοτσάκη, Ζ., & Παπαϊωάννου, Α. (2005). Διαφορές μεταξύ μαθητών Τμημάτων Αθλητικής Διεκδίκησης Γυμνασίου και Λυκείου ως προς την εσωτερική-εξωτερική παρα-

- κίνηση, τους Προσωπικούς προσανατολισμούς, την Αντίληψη αθλητικής ικανότητας και το Κλίμα Παρακίνησης. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 3, 77-89.
- Διγγελίδης, Ν., Μπογιατζή, Α., Χατζηγεωργιάδης, Α., & Παπαϊωάννου, Α. (2006). Επιθετικότητα, προσωπικοί προσανατολισμοί και εσωτερική-εξωτερική παρακίνηση των μαθητών στο μάθημα της φυσικής αγωγής. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 4, 57-67.
- Duda, J. L., & Nicholls, J. G. (1992). Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of Educational Psychology*, 84, 1-10.
- Harrison, E. R. (1969). A test to measure basketball ability for boys. Masters' thesis, University of Florida, 1969. In H. Barrow & R. McGee (Eds.), *A practical approach to measurement in physical education* (pp. 228-231). London: Kimpton
- Gallahue, D.L. & Cleland Donnelly, F. (2003). *Developmental Physical Education for All Children*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Goldberger, M. (1983). Direct styles of teaching and psychomotor performance. In T.J. Templin & J.K. Olson (Eds.), *Teaching in physical education* (pp. 211-223). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Goldberger, M. (1992). The spectrum of teaching styles: A perspective for research on teaching physical education. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 63, 42-46.
- Goldberger, M., Gerney, P., & Chamberlain, J. (1982). The effects of three styles of teaching on the psychomotor performance and social skill development of fifth-grade children. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 53, 116-124.
- 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.
- Guay, F., Mageau, G. A., & Vallerand, R. J. (2003). On the hierarchical structure of self-determined motivation: A test of top-down, bottom-up, reciprocal, and horizontal effects. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29, 992-1004.
- Kitsantas, A., Zimmerman, B.J., & Cleary, T. (2000). The role of observation in the Development of athletic Self- regulation. *Journal of Educational Psychology*, 92, 811-817.
- Macfadyen, T. (2000). The effective use of teaching styles. In R. Bailey and T. Macfadyen (Eds.) *Teaching Physical Education*, (pp. 5-11). London: Continuum.
- Morgan, K., Kingston, K., & Sproule, J. (2004). Effects of different teaching styles on the teachers behaviours that influence motivational climate and pupils' motivation in physical education. *European Physical Education Review*, 2, 257-285.
- Mosston, M. (1966). *Teaching physical education from command to discovery*. Columbus, OH: Charles E. Merrill Publishers.
- Mosston, M. & Ashworth, S. (2002). *Teaching physical education* (5th edition). San Fransisco: Benjamin Cummings.
- Ommundsen, Y. (2006). Pupils' self-regulation in physical education: the role of motivational climates and differential achievement goals. *European Physical Educational Review*, 12, 289-315.
- Papaioannou, A., Milosis, D., Kosmidou, E., & Tsigilis, N. (2002). Multidimensional structure of goal orientations: the importance of adopting a personal developmental goal in physical education. *Ψυχολογία*, 9, 494-513.
- Παπαμιχου, Α., Διγγελίδης, Ν., & Παπαϊωάννου, Α. (2004). *Πρακτικά 8^ο Πανελληνίου Συνεδρίου αθλητικής ψυχολογίας*, (σελ.104-107). Τρίκαλα.
- Πέρκος, Σ. Ι. (2003). *Μορφές αυτοδιαλόγου για την εκμάθηση βασικών καλαθοσφαιρικών δεξιοτήτων*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Τρίκαλα.
- Prusak, K.A., Treasure, D.C., Darst, W.P., & Pangrazi, P.R. (2004). The effects of choice on the motivation of adolescent girls in Physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23, 19-29.
- Reeve, J. (1988). Autonomy support as an interpersonal motivating style: is it teachable? *Contemporary Educational Psychology*, 23, 312-330.
- Reeve, J., & Deci, E.L. (1996). Elements of the competitive situation that affect intrinsic motivation. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22, 24-33.
- Rigby, C.S., Deci, E.L., Patrick, B.C., & Ryan, R.M. (1992). Beyond the intrinsic and extrinsic dichotomy: Self-determination in motivation and learning. *Motivation and Emotion*, 16, 165-185.
- Rose, D.J. (1997). *A multilevel approach to the study of motor control and learning*. Needman Heights, MA: Allyn and Bacon.
- 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.
- Salvara, I.M. & Biro, N.E. (2002). Teacher's use of teaching styles: A comparative study between Greece and Hungary. *International Journal of Applied Sport Sciences*, 14, 46-69.
- Salvara, M.I., Jess, M., Abbott, A., & Bogner, J. (2005). A preliminary study to investigate the influence of different teaching styles on pupils' goal orientations in physical education. *European Physical Education Review*, 12, 51-74.
- Soini, M., Liukkonen, J., & Jaakkola, T. (2004). The validation of the motivational climate in school physical education questionnaire-The associa-

- tions between perceived competence, autonomy, and social relatedness with self-reported physical activity. *Liikunta JA Tiede*, 6, 58-63.
- Stubbs, H. C. (1968). An exploratory study in girls' basketball relative to the measurement of the basketball handling ability. In H. Barrow & R. McGee (Eds.), *A practical approach to measurement in physical education* (pp. 233-235). London: Kimpton.
- Θεοδοσίου, Α. (2006). Μετάγνωση και προσωπικοί προσανατολισμοί. Ο ρόλος τους στην Αυτορύθμιση της μάθησης στη Φυσική Αγωγή. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 4, 148-167.
- Vallerand, R.J., & Grouzet, F. (2001). Pour un modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque dans les pratiques sportives et l'activité physique. In F. Cury and P. Sarrazin (Eds.), *Theories de la motivation et pratiques sportives: état des recherches* (pp. 57-95). Paris: Presses Universitaires de France.
- Zimmerman, B.J. (2002). Becoming a self-regulated learner: Which are the key sub processes? *Contemporary Educational Psychology*, 11, 307-313.
- 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.
- Weinberg, R. S., Fowler, C., Jackson, A., Bangall, J., & Bruya, L. (1991). Effect of goal difficulty on motor performance: A replication across tasks and subjects. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 13, 160-173.
- White, S.A., Kavussanu, M., & Guest, S.M. (1998). Goal orientations and perceived of the motivational climate created by significant others. *European Journal of Physical Education*, 3, 212-228.
- Williams, L. (1998). Contextual influences and goal perspectives among female youth sport participants. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 65, 47-57.

