



Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό
τόμος 8 (1), 28 - 42
Δημοσιεύτηκε: 30 Απριλίου 2010



Inquiries in Sport & Physical Education
Volume 8 (1), 28 - 42
Released: April 30, 2010

www.hape.gr/emag.asp

ISSN 1790-3041



Αξιολόγηση της Αποτελεσματικότητας του Διδακτικού Αντικειμένου «Φυσική Κατάσταση» του Βιβλίου Φυσικής Αγωγής για την Α' Γυμνασίου

Μάριος Γούδας, Αθανάσιος Κολοβελώνης, Χριστίνα Νικητοπούλου, Μαρία Χασάνδρα,
& Βασίλειος Γεροδήμος
ΤΕΦΑΑ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να αξιολογήσει την ενότητα «Φυσική Κατάσταση» του βιβλίου φυσικής αγωγής της Α' Γυμνασίου. Συμμετείχαν 37 μαθητές δύο τμημάτων Α' τάξης Γυμνασίου. Για την αξιολόγηση του προγράμματος χρησιμοποιήθηκε ο συνδυασμός ποσοτικής και ποιοτικής αξιολόγησης. Η ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων έδειξε ότι το πρόγραμμα είχε θετική επίδραση στην απόδοση των μαθητών σε δοκιμασίες δύναμης, ευλυγισίας και αντοχής. Η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων έδειξε ότι οι μαθητές ανέφεραν σε γενικές γραμμές θετικές απόψεις για το πρόγραμμα, συμμετείχαν σ' αυτό ενεργά, ευχαριστήθηκαν και διασκέδασαν κατά τη διάρκειά του, ενώ ανέφεραν ότι μπορούν να σχεδιάσουν μόνοι τους ένα πρόγραμμα φυσικής κατάστασης. Παρόλα αυτά, δεν έλειψαν και ορισμένες αρνητικές αναφορές των μαθητών και διαφοροποιήσεις κυρίως σε σχέση με τη δυσκολία κάποιων δοκιμασιών και δραστηριοτήτων του προγράμματος. Συμπερασματικά, η ενότητα «Φυσική Κατάσταση» του βιβλίου φυσικής αγωγής της Α' Γυμνασίου είναι αποτελεσματική για την ανάπτυξη της φυσικής κατάστασης των μαθητών, ενώ μπορεί να επιδράσει θετικά και στα κίνητρά τους για συμμετοχή στο μάθημα.

Λέξεις κλειδιά: *φυσική αγωγή, άσκηση για υγεία, καθορισμός στόχων, ποιοτική & ποσοτική αξιολόγηση*

Evaluation of the Fitness Component of the Physical Education Curriculum for the Seventh Grade

Marios Goudas, Athanasios Kolovelonis, Christina Nikitopoulou, Maria Hassandra,
& Vassilios Gerodimos

Department of Physical Education and Sports Sciences, University of Thessaly, Trikala, Hellas

Abstract

The aim of the study was to examine the effectiveness of the fitness component of the physical education curriculum for the seventh grade. Participants were 37 seventh grade students from two physical education classes. Both quantitative and qualitative evaluation methods were used. Results of quantitative evaluation showed that the program had a positive effect on students' performance in fitness tests. Qualitative results showed that students enjoyed their participation in the program, and felt that they could plan a fitness program. However, a small number of students reported negative thoughts about some aspects of the program (e.g. difficulty in tests and activities). In conclusion, the fitness component of the physical education curriculum for the seventh grade was effective, as it had a positive effect on students' fitness performance and on their motives for participation in the program.

Key words: *physical education, health-related fitness, goal setting, quantitative & qualitative evaluation*

Εισαγωγή

Σε μια προσπάθεια αλλαγής της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο την περίοδο 2004-06, προχώρησε στη συγγραφή νέων βιβλίων για την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Οι μαθητές και οι καθηγητές από το σχολικό έτος 2006-2007 παρέλαβαν τα νέα βιβλία που έχουν σχεδιαστεί στη βάση της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης, με στόχο να μεταβάλουν τον μαθητή από παθητικό δέκτη γνώσεων, σε έναν μαθητή ενεργό, που θα μπορεί να αναζητά και να κατακτά τη γνώση.

Νέα βιβλία εισήχθησαν και στο μάθημα της φυσικής αγωγής, ενώ για πρώτη φορά γράφτηκε βιβλίο φυσικής αγωγής και για τον μαθητή. Τα νέα βιβλία φυσικής αγωγής σχεδιάστηκαν με βάση τις σύγχρονες αντιλήψεις για τους στόχους και το ρόλο της σχολικής φυσικής αγωγής. Η ενότητα «Φυσική Κατάσταση» του βιβλίου φυσικής αγωγής της Α' Γυμνασίου, σχεδιάστηκε με σκοπό να συνδέσει την άσκηση με την υγεία, ενώ ενσωμάτωσε και τη διδασκαλία του καθορισμού στόχων (Γούδας, Χασάνδρα, Παπαχαρίσης, & Γεροδήμος, 2006). Τα βασικά χαρακτηριστικά του βιβλίου παρουσιάζονται στη συνέχεια.

Η ενότητα για την ανάπτυξη της φυσικής κατάστασης των μαθητών στο βιβλίο της Α' Γυμνασίου δίνει έμφαση στη σύνδεση της άσκησης με την υγεία, επιχειρώντας την προώθηση της δια βίου φυσικής δραστηριότητας. Και αυτό γιατί η συστηματική φυσική δραστηριότητα συμβάλει στην πρόληψη και αντιμετώπιση αρκετών σύγχρονων παθήσεων (π.χ. καρδιαγγειακές παθήσεις), ενώ βοηθά στον έλεγχο του βάρους, στην ανάπτυξη και διατήρηση υγιών οστών, μυών και αρθρώσεων, στη μείωση του στρες και του άγχους, και προάγει την ψυχική υγεία και την ποιότητα ζωής (Department of Health, 2004).

Η προώθηση της δια βίου άσκησης δεν είναι ούτε απλός, ούτε εύκολος στόχος για να επιτευχθεί. Ένα πρόγραμμα σχολικής φυσικής αγωγής που στοχεύει στη δια βίου άσκηση για υγεία πρέπει να περιλαμβάνει: α) την ανάπτυξη θετικών στάσεων για την άσκηση, β) την ανάπτυξη των φυσικών ικανοτήτων που έχουν σχέση με την υγεία (π.χ. καρδιοαναπνευστική αντοχή), γ) τη διδασκαλία απλών, εύχρηστων και χρήσιμων για τη δια βίου άσκηση κινητικών δεξιοτήτων, δ) τη διδασκαλία γνώσεων σχεδιασμού, εφαρμογής και αξιολόγησης προγραμμάτων άσκησης, ε) την αναγνώριση της σημαντικής συμβολής της άσκησης στην προαγωγή της ψυχοσωματικής υγείας και στ) ευκαιρίες βίωσης θετικών εμπειριών και συναισθημάτων από τη συμμετοχή σε φυσικές και κινητικές δραστηριότητες (Bidle, 1987; Corbin, 1994; Fox, 1992; Pangrazi, 1994; Sallis, 1994).

Ένα άλλο χαρακτηριστικό του βιβλίου της Α' Γυμνασίου είναι ότι η ανάπτυξη της φυσικής κατάστασης συνδυάζεται με τη διδασκαλία του καθορισμού στόχων. Οι στόχοι επιδρούν θετικά στην απόδοση, καθώς κατευθύνουν την προσοχή, αυξάνουν την προσπάθεια και την επιμονή και διευκολύνουν τη χρήση νέων στρατηγικών (Locke & Latham, 2002). Η αποτελεσματικότητα του καθορισμού στόχων έχει επιβεβαιωθεί σε ανασκοπήσεις σχετικών ερευνών (Burton & Naylor, 2002; Kingston & Wilson, 2009). Επίσης, έρευνες έχουν δείξει ότι ο καθορισμός στόχων βελτίωσε τον χρόνο αντίδρασης (Goudas, Ardamerinos, Vasiliou, & Zanou, 1999) και την αντοχή σε εργομετρικό ποδήλατο (Goudas, Theodorakis, & Laparidis, 2007; Theodorakis, Laparidis, Kioumourtzoglou, & Goudas, 1998).

Ο καθορισμός στόχων είναι πιο αποτελεσματικός όταν οι μαθητές θέτουν προσωπικούς στόχους και δεσμεύονται ότι θα τους πετύχουν, όταν οι στόχοι είναι μετρήσιμοι, βραχυπρόθεσμοι, σημαντικοί και προκλητικοί και συνοδεύονται από ένα πλάνο για την επίτευξή τους, ενώ ταυτόχρονα, παρακολουθούνται και αξιολογούνται (Παπαϊωάννου, Θεοδωράκης, & Γούδας, 2003; Theodorakis, Hatzigeorgiadis, Chroni, & Goudas, 2007). Αυτές οι προϋποθέσεις τηρούνται στη διαδικασία που ορίζεται στο βιβλίο της Α' Γυμνασίου για τον καθορισμό στόχων. Οι μαθητές και οι μαθήτριες συμμετέχουν σε μια δοκιμασία φυσικής κατάστασης και με βάση την επίδοσή τους στη δοκιμασία αυτή ορίζουν γραπτά ένα στόχο για την επίδοσή τους στην ίδια δοκιμασία στο τέλος των μαθημάτων της σχετικής ενότητας.

Επιπρόσθετα, ο καθορισμός στόχων στο βιβλίο της Α' Γυμνασίου δεν χρησιμοποιείται απλά ως μια τεχνική για τη βελτίωση της απόδοσης, αλλά διδάσκεται ως δεξιότητα ζωής. Δεξιότητες ζωής είναι εκείνες οι δεξιότητες που καθιστούν τους νέους ικανούς να πετύχουν στα διαφορετικά περιβάλλοντα στα οποία ζουν, όπως στο σχολείο, στο σπίτι και στη γειτονιά (Danish & Nellen, 1997). Παραδείγματα δεξιοτήτων ζωής είναι το να σκέφτεσαι θετικά, να παίρνεις αποτελεσματικές αποφάσεις, να αξιολογείς τον εαυτό σου. Τα αθλήματα και η φυσική αγωγή αποτελούν ιδανικό πεδίο για τη διδασκαλία δεξιοτήτων ζωής γιατί: α) η πετυχημένη απόδοση σε αθλητικά και μη πεδία απαιτεί παρόμοιες νοητικές δεξιότητες (Danish, Forneris, & Wallace, 2005), β) πολλές δεξιότητες που μαθαίνονται στα αθλήματα, όπως ο καθορισμός στόχων, μπορούν να χρησιμοποιηθούν και σε άλλους τομείς της ζωής, γ) ένας μεγάλος αριθμός νέων ασχολούνται με τα αθλήματα σε ένα περιβάλλον το οποίο είναι αρεστό και ευχά-

ριστο (Danish & Nellen, 1997), δ) στα αθλήματα, όπως στο σχολείο και στο χώρο εργασίας, δίνεται έμφαση στη μάθηση και στην απόδοση (Danish, Petitpas, & Hale, 1993), ε) οι αθλητικές δεξιότητες και οι δεξιότητες ζωής μαθαίνονται με τον ίδιο τρόπο, μέσω επίδειξης, μίμησης και πρακτικής άσκησης (Orlick & McCaffrey, 1991) και στ) τα αθλήματα παίζουν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης και της αντιλαμβανόμενης ικανότητας των εφήβων (Danish et al., 1993). Έτσι, ο καθορισμός στόχων διδάσκεται ως μια τεχνική αύξησης της απόδοσης σε όλους τους τομείς της ζωής. Στους μαθητές δίνονται παραδείγματα για το πώς μπορούν να χρησιμοποιήσουν την τεχνική και σε άλλα μαθήματα του σχολείου, αλλά και στο σπίτι.

Στον ελληνικό χώρο, έχουν εφαρμοστεί και αξιολογηθεί προγράμματα διδασκαλίας δεξιοτήτων ζωής στα αθλήματα και στη φυσική αγωγή, τα οποία έχουν συμπεριλάβει τον καθορισμό στόχων, τη θετική σκέψη-αυτοομιλία, την επίλυση προβλημάτων και τη συνεργατική μάθηση. Τα προγράμματα αυτά είχαν θετική επίδραση στην απόδοση σε αθλητικές δοκιμασίες (Goudas & Giannoudis, 2008; Θεοφανίδης, 2002; Paracharis, Goudas, Danish, & Theodorakis, 2005) και σε δοκιμασίες φυσικής κατάστασης (Goudas, Dermitzaki, Leondari, & Danish, 2006; Κιορπιά, 2002), στον αυτοκαθορισμό (Κολοβελώνης, Γούδας, Δημητρίου, & Γεροδήμος, 2006), στην αυτοαποτελεσματικότητα (Δημητρίου, Κολοβελώνης, Γούδας, & Γεροδήμος, 2007), στα πιστεύω των μαθητών για την ικανότητά τους να θέτουν στόχους και στις γνώσεις τους για τις δεξιότητες ζωής (Goudas et al., 2006; Goudas & Giannoudis, 2008) και στη συνεργατική μάθηση (Goudas & Magotsiou, 2009). Επίσης, οι μαθητές κατανόησαν τις δεξιότητες ζωής που διδάχθηκαν και ανέφεραν ότι τις χρησιμοποίησαν και σε άλλους τομείς της ζωής τους (Goudas & Giannoudis, 2010). Για την αξιολόγηση των παραπάνω προγραμμάτων δεξιοτήτων ζωής έχουν αναπτυχθεί σχετικά ερωτηματολόγια αυτοαναφορών, τεστ πολλαπλών επιλογών, καθώς και κλίμακες αξιολόγησης από τους συμμετέχοντες (Γούδας, Καραμπέκου, & Παπαχαρίσης, 2007; Γούδας & Μαγκώτσιου, 2009; Γούδας, Μαγκώτσιου, & Χατζηγεωργιάδης, 2009; Goudas, Magotsiou, & Hatzigeorgiadis, 2009a, 2009b; Μαγκώτσιου & Γούδας, 2009; Magotsiou, Goudas, & Hassandra, 2006). Για μια εκτεταμένη ανασκόπηση των προγραμμάτων δεξιοτήτων ζωής στη φυσική αγωγή και στον αθλητισμό βλέπε Goudas (2010).

Η διδασκαλία των δεξιοτήτων ζωής, επομένως, έχει θετική επίδραση στην απόδοση των μαθητών σε αθλητικές και κινητικές δοκιμασίες, καθώς και σε μια σειρά από άλλους παράγοντες που συνδέονται με τη μαθησιακή διαδικασία (π.χ. αυτοκαθορισμός και αυτοαποτελεσματικότητα). Η διδασκαλία επομένως του καθορισμού στόχων ως δεξιότητα ζωής μπορεί να έχει θετικά αποτελέσματα και οι μαθητές να αποκτήσουν μια σημαντική δεξιότητα, την οποία θα μπορέσουν να χρησιμοποιήσουν και σε άλλους τομείς της ζωής τους.

Από την άλλη πλευρά, κάθε προσπάθεια εκπαιδευτικής αλλαγής, πρέπει να συνοδεύεται και από τη διαδικασία αξιολόγησης, η οποία παρέχει σημαντικές υπηρεσίες, όπως η διάγνωση προβλημάτων, η εξέταση αν επιτυγχάνονται τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα και η αναθεώρηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Eisner, 1995). Επομένως, τα νέα βιβλία φυσικής αγωγής, θα πρέπει να αξιολογηθούν για να εντοπιστούν τυχόν αδυναμίες και να τεκμηριωθεί η αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων που περιέχουν (Windham & Charman, 1990). Είναι σημαντικό, δηλαδή, να γνωρίζουμε αν οι στόχοι των νέων βιβλίων επιτυγχάνονται στο πλαίσιο της καθημερινής πράξης στο σχολείο. Η παρούσα έρευνα καλύπτει αυτή την ανάγκη, αξιολογώντας την αποτελεσματικότητα μιας ενότητας του βιβλίου φυσικής αγωγής της Α΄ Γυμνασίου.

Βασικό σημείο στη διαδικασία της αξιολόγησης είναι ο σαφής καθορισμός κριτηρίων και δεικτών απόδοσης (Windham & Charman, 1990). Τα κριτήρια αντιπροσωπεύουν τις υποκειμενικές κρίσεις κάποιων σχετικά με την αξία ενός προγράμματος και τους λόγους για τους οποίους θεωρούν ένα πρόγραμμα σημαντικό. Παράδειγμα κριτηρίων για την αξιολόγηση ενός εγχειριδίου θα μπορούσε να είναι η ικανοποιητική κάλυψη του θέματος από το περιεχόμενο, ή το βάθος της επεξεργασίας του. Οι δείκτες αποτελούν το αριθμητικό αποτέλεσμα που παράγεται από τα όργανα μέτρησης που χρησιμοποιούνται για τη συγκέντρωση πληροφοριών σχετικά με την απόδοση των κριτηρίων που έχουν επιλεγεί. Η επιλογή των δεικτών αποτελεί βασικό βήμα στις μελέτες αξιολόγησης, γιατί καθορίζουν το πώς τα κριτήρια αξιολόγησης θα είναι λειτουργικά (Windham & Charman, 1990).

Για την αξιολόγηση ενός προγράμματος μπορούν να χρησιμοποιηθούν τόσο ποσοτικές, όσο και ποιοτικές μέθοδοι. Σημαντικό στοιχείο των ποσοτικών μεθόδων είναι ότι παρέχουν συγκεκριμένα, «αξιόπιστα» δεδομένα, τα οποία μπορούν συνήθως να γενικευτούν σε ένα μεγαλύτερο πληθυσμό. Αντίστοιχα, οι ποιοτικές μέθοδοι παρέχουν πλούσιες, λεπτομερέστερες και έγκυρες πληροφορίες, οι οποίες ενισχύουν την αντίληψη για τη συνάφεια μεταξύ των στόχων και των αποτελεσμάτων του προγράμματος (Steckler, McLeroy, Goodman, Bird, & McCormick, 1992), συμβάλλοντας στην εξαγωγή

γή μιας «εσωτερικής» εικόνας που αντικατοπτρίζει το πώς αντιλαμβάνονται τα άτομα το συγκεκριμένο πρόγραμμα, γιατί αντιδρούν έτσι προς αυτό, γιατί το πρόγραμμα έχει ιδιαίτερα αποτελέσματα και ποιες είναι οι μη προβλέψιμες συνέπειές του (Patton, 1990). Στην παρούσα έρευνα, χρησιμοποιήθηκαν εξίσου και παράλληλα η ποσοτική και η ποιοτική αξιολόγηση, προκειμένου τα ευρήματα της κάθε μίας να επικυρώσουν τα συνολικά ευρήματα της έρευνας (Steckler et al., 1992).

Η αξιολόγηση στη φυσική αγωγή συνήθως κατευθύνεται στον ψυχοκινητικό (απόκτηση δεξιοτήτων, ανάπτυξη φυσικών ικανοτήτων), στον συναισθηματικό (εκτίμηση στάσεων, αντιλήψεων) και στον γνωστικό τομέα (απόκτηση γνώσεων). Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκαν ως κριτήρια η αύξηση της δύναμης, της αντοχής και της ευλυγισίας των μαθητών και ως δείκτες τα σκορ των μαθητών, σε αξιόπιστες σχετικές κινητικές δοκιμασίες, οι οποίες περιγράφονται στο κεφάλαιο της μεθοδολογίας. Παράλληλα, πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις με μαθητές, για να κατανοηθούν σε βάθος τα κίνητρά τους για συμμετοχή στο πρόγραμμα και οι αντιλήψεις τους για την αποτελεσματικότητά του.

Σκοπός, επομένως, της παρούσας έρευνας ήταν να εξετάσει την επίδραση του προγράμματος «Φυσική Κατάσταση» του βιβλίου Φυσικής Αγωγής της Α' Γυμνασίου στην απόδοση των μαθητών σε δοκιμασίες δύναμης, αντοχής και ευλυγισίας και β) στις αντιλήψεις των μαθητών για τα κίνητρα συμμετοχής τους στο πρόγραμμα και την αποτελεσματικότητά του. Σύμφωνα με τις υποθέσεις, το πρόγραμμα θα είχε θετική επίδραση στη βελτίωση της απόδοσης των μαθητών στις δοκιμασίες φυσικής κατάστασης και στις αντιλήψεις τους για τα κίνητρα συμμετοχής στο πρόγραμμα και την αποτελεσματικότητά του.

Μέθοδος και Διαδικασία

Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν 37 μαθητές (23 αγόρια και 14 κορίτσια), δύο τμημάτων της Α' Γυμνασίου, που προέρχονταν από ένα Γυμνάσιο της Αθήνας.

Περιγραφή προγράμματος

Το πρόγραμμα περιλάμβανε 20 μαθήματα και η εφαρμογή του διήρκησε 8 εβδομάδες. Η ενότητα έδινε έμφαση στη σύνδεση της άσκησης με την υγεία, συνδυάζοντας το πρόγραμμα ανάπτυξης της δύναμης, της αντοχής και της ευλυγισίας, με τη διδασκαλία, ως δεξιότητας ζωής, του καθορισμού στόχων (για λεπτομερή περιγραφή του κάθε μαθήματος βλέπε Γούδας και συν., 2006).

Ποσοτικές μετρήσεις

Δοκιμασία κοιλιακών. Οι μαθητές από ύπτια θέση και με τα ισχία σε κάμψη, τα πέλματα στο έδαφος και τα χέρια σταυρωμένα στο στήθος, εκτελούσαν άρσεις του κορμού, χωρίς διακοπή, με τη μέση να διατηρεί επαφή με το υπόστρωμα. Ο αριθμός των σωστά εκτελεσμένων προσπαθειών, ανεξαρτήτως χρόνου, αποτέλεσε την επίδοση κάθε μαθητή στη δοκιμασία των κοιλιακών (Γούδας και συν., 2006).

Δοκιμασία κάμψεων. Οι μαθητές εκτέλεσαν τροποποιημένες κάμψεις με στήριξη στα γόνατα και στις παλάμες, οι οποίες βρίσκονταν πάνω από τους ώμους και με άνοιγμα λίγο μεγαλύτερο απ' αυτό των ώμων, τα πέλματα «δεμένα» και τις κνήμες να σχηματίζουν γωνία 45° με το έδαφος (Safrit, 1995). Μια επανάληψη ήταν έγκυρη όταν οι μαθητές λύγιζαν τους αγκώνες μέχρι ο κορμός τους να έρθει απαλά σε επαφή με το έδαφος, χωρίς να πραγματοποιείται ταλάντωση της λεκάνης. Ο αριθμός των τεχνικά σωστών κάμψεων, ανεξαρτήτως χρόνου, αποτέλεσε το σκορ των μαθητών. Οι Johnson και Nelson (αναφέρεται στο Miller, 1998) αναφέρουν υψηλή αξιοπιστία (.93) για αυτή τη δοκιμασία.

Δοκιμασία ευλυγισίας. Οι μαθητές κάθονταν στην εδραία θέση, τοποθετώντας τα πέλματά τους, χωρίς να φορούν παπούτσια, στην πλευρά κουτιού στο πάνω μέρος του οποίου είχε τοποθετηθεί χάρακας. Από τη θέση αυτή οι μαθητές εκτελούσαν με αργό ρυθμό δίπλωση προς τα εμπρός, τοποθετώντας και τα δυο τους χέρια όσο πιο μακριά μπορούσαν πάνω στο χάρακα, χωρίς να λυγίζουν τα γόνατα και χωρίς ταλάντωση. Ο εξεταστής σημειώνει την επίδοση με ακρίβεια εκατοστού. Σε περίπτωση που τα χέρια δεν ήταν στην ίδια ένδειξη, μετρούσε ο μέσος όρος. Πραγματοποιήθηκαν δύο προσπάθειες και η καλύτερη αποτέλεσε το σκορ των μαθητών (Συμβούλιο της Ευρώπης, 1992). Η εγκυρότητα της συγκεκριμένης δοκιμασίας είναι υψηλή (.80 - .90), όπως και η αξιοπιστία της (.70 και πάνω) (Safrit & Wood, 1995).

Δοκιμασία αντοχής. Οι μαθητές εκτέλεσαν την παλίνδρομη δοκιμασία αντοχής με τη χρήση κασέτας με ηχητικά σήματα, τα οποία καθόριζαν την ταχύτητα εκτέλεσης της δοκιμασίας (Συμβούλιο της Ευρώ-

πης, 1992). Χαράχθηκαν στο χώρο της δοκιμασίας δύο παράλληλες γραμμές σε απόσταση 20.83 μέτρων, η οποία προέκυψε από την προσαρμογή της απόστασης των 20 μέτρων, μετά τον έλεγχο της ταχύτητας περιστροφής της κασέτας. Οι μαθητές, σε μικρές ομάδες, παρατάχθηκαν κατά μήκος της μιας γραμμής, σε απόσταση ενός μέτρου μεταξύ τους. Με την έναρξη της δοκιμασίας, οι μαθητές κινούνταν ανάμεσα στις δύο γραμμές, έχοντας την υποχρέωση σε κάθε ηχητικό σήμα να πατάνε τη γραμμή και αμέσως να κατευθύνονται τρέχοντας προς την απέναντι. Όταν ένας μαθητής αδυνατούσε να παρακολουθήσει την ταχύτητα τρεξίματος που επέβαλαν τα ηχητικά σήματα, διέκοπτε τη δοκιμασία. Το σκορ του κάθε μαθητή στη συγκεκριμένη δοκιμασία ήταν ο αριθμός των διαδρομών των 20.83 μέτρων που εκτέλεσε.

Ποιοτική αξιολόγηση

Πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις με 20 μαθητές, οι οποίες περιλάμβαναν 13 ερωτήσεις (βλέπε Παράρτημα) σχετικά με τις εξής διαστάσεις παρακίνησης: συμμετοχή, προσπάθεια, διασκέδαση, ευχαρίστηση, άγχος-στρες, ικανότητα, επιτυχία, καθώς και τις εξής διαστάσεις της αποτελεσματικότητας του προγράμματος: δυσκολία, σχόλια για τις δοκιμασίες και τα στυλ διδασκαλίας, εστία ελέγχου συμπεριφοράς, εμπειρία από προηγούμενα προγράμματα. Οι ερωτήσεις δοκιμάστηκαν πιλοτικά σε δύο μαθητές και έγιναν οι απαιτούμενες αλλαγές. Η διάρκεια κάθε συνέντευξης ήταν περίπου 20 λεπτά και οι ερωτήσεις γίνονταν με τη σειρά που παρουσιάζονται στο παράρτημα. Εκτός των βασικών ερωτήσεων, γίνονταν ορισμένες επιμέρους διευκρινιστικές, προκειμένου να εκμαιευθούν περαιτέρω απαντήσεις από τους μαθητές.

Διαδικασία

Μετά το εισαγωγικό μάθημα για τη δια βίου άσκηση για υγεία, ακολούθησαν δύο μαθήματα αυτο-αξιολόγησης των μαθητών στη δύναμη και στην ευλυγισία με το αμοιβαίο στυλ διδασκαλίας (Mosston & Ashworth, 2002). Σε κάθε μαθητή δόθηκε η ατομική κάρτα αξιολόγησης που υπάρχει στο βιβλίο της Α' Γυμνασίου, στην οποία ο βοηθός εξεταστή συμπλήρωνε το σκορ του μαθητή που εκτελούσε. Μετά το τέλος των δοκιμασιών, κάθε μαθητής συμπλήρωσε το στόχο του για την επόμενη μέτρηση. Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκαν, με το αμοιβαίο στυλ διδασκαλίας, έξι μαθήματα ανάπτυξης της ευλυγισίας (α' μέρος) και της δύναμης, για να ακολουθήσει η δεύτερη μέτρηση αυτο-αξιολόγησης στις δοκιμασίες αντοχής και ευλυγισίας και η αρχική μέτρηση στο παλίνδρομο τεστ. Κάθε μαθητής έθεσε στόχο για τη δοκιμασία της αντοχής και νέο στόχο για την ευλυγισία. Στη συνέχεια ακολούθησαν επτά μαθήματα, με το στυλ του παραγγέλματος και του αυτοελέγχου, για την ανάπτυξη της ευλυγισίας και της αερόβιας αντοχής. Τέλος, οι μαθητές επανααξιολογήθηκαν στις δοκιμασίες της ευλυγισίας και της αερόβιας αντοχής. Η ενότητα ολοκληρώθηκε με το θεωρητικό μάθημα «δια βίου άσκηση για υγεία». Το πρόγραμμα πραγματοποιήθηκε σύμφωνα με το ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου. Πριν την έναρξή του, το άτομο που διεξήγαγε την έρευνα πραγματοποίησε αναγνωριστικές επισκέψεις στα δύο τμήματα για να γνωριστεί με τους μαθητές, να εξοικειωθεί με το περιβάλλον της έρευνας και με τον τρόπο αυτό να αυξήσει την εμπιστευσιμότητα και τη φερεγγυότητα των ποιοτικών αποτελεσμάτων (Χασάνδρα & Γούδας, 2004). Στα μαθήματα με το αμοιβαίο στυλ διδασκαλίας, οι μαθητές χωρίστηκαν σε ζευγάρια κατά βούληση και ασκήθηκαν με τη βοήθεια της σχετικής κάρτας, με τα σημεία ελέγχου και τις εικόνες των ασκήσεων που υπάρχουν στο βιβλίο της Α' Γυμνασίου. Ο ένας μαθητής εκτελούσε, ενώ ο άλλος τον παρατηρούσε και τον διόρθωνε, αν ήταν αναγκαίο. Στη συνέχεια άλλαζαν ρόλους. Στα μαθήματα με το στυλ του αυτοελέγχου, κάθε μαθητής εκτελούσε τις ασκήσεις μόνος του, έχοντας την κάρτα με τα σκίτσα και τα σημεία ελέγχου των ασκήσεων που υπάρχουν στο βιβλίο της Α' Γυμνασίου. Στα μαθήματα με το στυλ παραγγέλματος (ανάπτυξη αερόβιας ικανότητας), οι μαθητές εκτελούσαν όλοι μαζί το πρόγραμμα Α ή Β σύμφωνα με τις οδηγίες της ερευνήτριας.

Σχεδιασμός της έρευνας

Ο σχεδιασμός περιλάμβανε το συνδυασμό ποσοτικής και ποιοτικής αξιολόγησης (Steckler et al., 1992). Στην ποσοτική αξιολόγηση, ο σχεδιασμός περιλάμβανε μία πειραματική ομάδα, στην οποία εφαρμόστηκε το πρόγραμμα φυσικής κατάστασης και μετρήσεις, πριν και μετά το τέλος του προγράμματος. Για την ευλυγισία πραγματοποιήθηκε και μια ενδιάμεση μέτρηση. Εξαρτημένες μεταβλητές ήταν οι επιδόσεις των μαθητών στις δοκιμασίες των κοιλιακών, των κάμψεων, της ευλυγισίας και του παλίνδρομου τρεξίματος. Στην ποιοτική αξιολόγηση πραγματοποιήθηκαν 20 συνεντεύξεις με 13 ερωτήσεις, οι οποίες αξιολόγησαν τα κίνητρα συμμετοχής των μαθητών στο πρόγραμμα και τις αντιλήψεις τους για την αποτελεσματικότητά του.

Αναλύσεις δεδομένων

Ποσοτικές αναλύσεις. Χρησιμοποιήθηκε t-test με ζευγαρωτές παρατηρήσεις για τις εξαρτημένες μεταβλητές της δύναμης των κοιλιακών, των κάμψεων και της αντοχής και ανάλυση διακύμανσης με επαναλαμβανόμενες μετρήσεις για την εξαρτημένη μεταβλητή της ευλυγισίας.

Ποιοτικές αναλύσεις. Χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της θεματικής ανάλυσης (Boyatzis, 1998). Δύο κριτές αναγνώρισαν ανεξάρτητα θέματα στις συνεντεύξεις και κατέταξαν τα θέματα σε κατηγορίες. Διαφωνίες στην κατάταξη αντιμετωπίστηκαν με συζήτηση μέχρι να υπάρξει κοινή αποδεκτή κατάταξη.

Αποτελέσματα

Ποσοτικές αναλύσεις

Οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των εξαρτημένων μεταβλητών της έρευνας παρουσιάζονται στον Πίνακα 1. Το t-test έδειξε σημαντική διαφορά μεταξύ αρχικής και τελικής μέτρησης στη δοκιμασία των κοιλιακών, $t(36) = -3.05, p < .01, d = .51$, στη δοκιμασία των κάμψεων, $t(35) = -3.63, p < .001, d = .34$ και στη δοκιμασία του παλίνδρομου τρέξιματος, $t(34) = -4.82, p < .001, d = .25$. Η ανάλυση διακύμανσης με επαναλαμβανόμενες μετρήσεις έδειξε σημαντικές διαφορές, $F(2, 35) = 18.71, p < .001, \text{partial } \eta^2 = .52$, μεταξύ των τριών μετρήσεων στη δοκιμασία της ευλυγισίας. Οι επιμέρους συγκρίσεις με το Bonferroni test, έδειξαν σημαντικές διαφορές μεταξύ 1^{ης} και 2^{ης} μέτρησης ($p < .001, d = .37$), και 1^{ης} και 3^{ης} μέτρησης ($p < .001, d = .44$) και μη σημαντική διαφορά μεταξύ 2^{ης} και 3^{ης} μέτρησης ($p = .17$). Η ποσοστιαία βελτίωση της απόδοσης των μαθητών, μεταξύ πρώτης και δεύτερης μέτρησης, ήταν 29.84% στους κοιλιακούς, 22.5% στις κάμψεις, 16.6% στην ευλυγισία και 15.4% στο παλίνδρομο τρέξιμο. Στη δοκιμασία της ευλυγισίας οι μαθητές βελτίωσαν την απόδοσή τους επιπλέον 3.1% στην τρίτη μέτρηση.

Πίνακας 1. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των εξαρτημένων μεταβλητών της έρευνας

Εξαρτημένη μεταβλητή	1 ^η μέτρηση		2 ^η μέτρηση		3 ^η μέτρηση	
	M	SD	M	SD	M	SD
Κοιλιακοί	22.92	8.07	29.76	17.14	-	-
Κάμψεις	21.19	13.79	25.97	13.99	-	-
Ευλυγισία	14.49	6.23	16.89	6.76	17.41	6.93
Παλίνδρομο τρέξιμο	32.69	19.14	37.71	21.35	-	-

Σημείωση: Οι επιδόσεις στις δοκιμασίες των κοιλιακών και των κάμψεων αναφέρονται σε αριθμό προσπαθειών ανεξαρτήτως χρόνου, στη δοκιμασία της ευλυγισίας σε εκατοστά και στο παλίνδρομο τρέξιμο σε διαδρομές των 20,83 μέτρων.

Ποιοτικές αναλύσεις

Συνολικά αναγνωρίστηκαν και κατηγοριοποιήθηκαν 606 ανεξάρτητα θέματα, τα οποία κατηγοριοποιήθηκαν σε δύο διαστάσεις, που προκαθορίστηκαν με βάση τις ερωτήσεις της συνέντευξης. Η πρώτη αφορούσε στην παρακίνηση των μαθητών και περιλάμβανε τους παράγοντες: συμμετοχή, προσπάθεια, ευχαρίστηση, διασκέδαση, άγχος-στρες, ικανότητα, επιτυχία, ενώ η δεύτερη στην αποτελεσματικότητα του προγράμματος και περιλάμβανε τους παράγοντες: δυσκολία, σχόλια για τις δοκιμασίες, σχόλια για στυλ διδασκαλίας, εστιές ελέγχου συμπεριφοράς και εμπειρία από προηγούμενα προγράμματα (Πίνακας 2). Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι δύο διαστάσεις και οι επιμέρους παράγοντες κωδικοποίησης, συνοδευόμενες από αντιπροσωπευτικά αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις.

Διάσταση παρακίνησης

Συμμετοχή. Γενικά, οι μαθητές συμμετείχαν ενεργά στο πρόγραμμα («δεν έχω χάσει κανένα μάθημα»), ενώ διαφοροποίησαν τη συμμετοχή τους λόγω συμμετοχής ή μη των φίλων τους («απλά, άμα δε συμμετείχαν οι φίλοι μου, ούτε εγώ»), διάθεσης («επειδή βαριόμουν, δεν είχα όρεξη»), ασκήσεων («επειδή μερικές τις βαριόμουν και μερικές μου άρεσαν»), δυσκολίας («...βασικά δεν συμμετείχα πάντα στις δύσκολες) και βαθμού ή απουσιών.

Προσπάθεια. Οι μαθητές ανέφεραν ότι διαφοροποίησαν την προσπάθειά τους λόγω διάθεσης («προσ-

παθούσα ανάλογα με τη διάθεση, δεν κοιτούσα αν ήταν εύκολο ή δύσκολο»), δυσκολίας των ασκήσεων («στις πιο δύσκολες ασκήσεις, προσπαθούσα περισσότερο»), προσπάθειας φίλων («άμα βαριόντουσαν αυτοί, θα βαριόμουν κι εγώ»), άποψης φίλων, περιεχομένου ασκήσεων, προσωπικής βελτίωσης, ενώ ένας μαθητής ανέφερε ίση προσπάθεια σε όλα.

Ευχαρίστηση. Οι μαθητές ανέφεραν ότι η ευχαρίστησή τους διαφοροποιήθηκε λόγω απόδοσης («...όταν καμιά φορά δεν μπορούσα, νευρίαζα»), περιεχομένου του προγράμματος («το τρέξιμο δε μου άρεσε», «κάναμε ωραίες ασκήσεις... καινούρια πράγματα»), ευχαρίστησης φίλων, αντίδρασης των άλλων, διάθεσης, προσωπικής βελτίωσης, απόκτησης γνώσεων, ύπαρξης ελεύθερου χρόνου για παιχνίδι και του αντικειμένου της φυσικής αγωγής.

Διασκέδαση. Οι μαθητές ανέφεραν ότι η διασκέδασή τους διαφοροποιήθηκε λόγω ασκήσεων («... όταν κάναμε ευλυγισία... δε διασκεδάζα»), ελεύθερου χρόνου για παιχνίδι («να είχαμε πιο πολύ χρόνο να παίζουμε»), απόδοσης («...να τα ήξερα όλα...να μου έλεγαν μπράβο...εντάξει, θα χαιρόμουν πάρα πολύ»), δυσκολίας ασκήσεων, κόπωσης, διάθεσης, διάθεσης καθηγητή, διασκέδασης φίλων, χρήσης φωτοτυπιών, ενώ τέσσερις μαθητές ανέφεραν ότι διασκεδάσαν σε όλα τα μαθήματα.

Άγχος-στρες. Αρκετοί μαθητές ανέφεραν ότι δεν είχαν καθόλου άγχος, ενώ άλλοι ότι το άγχος τους διαφοροποιήθηκε λόγω της αντίληψής τους για την ικανότητα επιτυχίας («σε κάποιες ασκήσεις είχα λίγο άγχος επειδή δεν τα κατάφερα πολύ»), της αντίδρασης των συμμαθητών («τα παιδιά με ενοχλούνε λιγάκι, για παράδειγμα σε κοροϊδεύουν ...») και της γνώσης του αντικειμένου.

Ικανότητα. Οι περισσότεροι μαθητές ανέφεραν ότι συμμετείχαν σε όλα τα μαθήματα, ανεξάρτητα από την αίσθηση ικανότητας («σε όλα, για να προσπαθήσω κι εγώ, να μην είμαι μόνο στα καλά, στα εύκολα, να πάω και στα δύσκολα»), ενώ λίγοι μαθητές συνέδεσαν την πρόθεση συμμετοχής τους με την αίσθηση ικανότητας. Μισοί περίπου μαθητές ανέφεραν ότι το πρόγραμμα ήταν σύμφωνο με τις ικανότητές τους («δύσκολο δε θεώρησα κάτι, ούτε εύκολο»), ενώ οι υπόλοιποι ότι δεν ήταν πάντα σύμφωνο με τις ικανότητές τους («βασικά θα το χαρακτηρίζα...δύσκολο»). Αρκετοί μαθητές θεώρησαν ότι το πρόγραμμα τους βοήθησε να βελτιώσουν τη φυσική τους κατάσταση, τη δύναμη, την αντοχή, ενώ υπήρξε και μία αναφορά για καμιά βελτίωση.

Επιτυχία. Οι περισσότεροι μαθητές θεώρησαν ως επιτυχία την προσωπική βελτίωση στις δοκιμασίες («όταν βελτιωνόμουν μέρα με τη μέρα») και λιγότεροι τον συνδυασμό της προσωπικής βελτίωσης και το ξεπέραςμα των συμμαθητών.

Διάσταση αποτελεσματικότητας του προγράμματος

Δυσκολία προγράμματος. Οι μαθητές ανέφεραν ότι το πρόγραμμα σε γενικές γραμμές δεν τους δυσκόλεψε («δεν με δυσκόλεψε, όχι, καθόλου»), ενώ λιγότεροι ότι τους δυσκόλεψε («ναι με δυσκόλεψε λίγο, αλλά τώρα είναι πολύ καλύτερα»). Ειδικότερα, για κάθε επιμέρους κομμάτι του προγράμματος, περισσότεροι μαθητές ανέφεραν κύρια δυσκολία στη δύναμη και λιγότεροι στην ευλυγισία και στην αντοχή.

Σχόλια για τις δοκιμασίες. Αρκετοί μαθητές ανέφεραν ότι είχαν άγχος στην ιδέα των δοκιμασιών («με άγχωνε ναι! Με άγχωνε πάρα πολύ!») και στη διάρκεια τους («ένιωθα πάρα πολύ. Αλλά μετά στο τέλος ηρεμούσα και την επόμενη φορά δεν είχα τόσο άγχος όσο την πρώτη φορά γιατί το ήξερα»), ενώ αρκετοί ότι δεν είχαν καθόλου άγχος στις δοκιμασίες. Οι μαθητές ανέφεραν δυσκολία για τις δοκιμασίες δύναμης, αντοχής, ευλυγισίας, γενική δυσκολία στις δοκιμασίες, και καθόλου δυσκολία στις δοκιμασίες. Οι μαθητές θεώρησαν πιο ενδιαφέρουσα τη δοκιμασία αντοχής («το παλίνδρομο! Α, καλά, αυτό ήθελα να το συνεχίσω μέχρι που να τελειώσουμε»), ενώ λιγότεροι τις δοκιμασίες δύναμης και ευλυγισίας. Οι μαθητές θεώρησαν τις δοκιμασίες ως μέσο ελέγχου προσωπικής βελτίωσης («...σαν κάτι που έπρεπε να δω πόσο βελτιώθηκα»), ενώ υπήρξε και μια αναφορά θεώρησης των δοκιμασιών ως μέσο ελέγχου προσωπικής βελτίωσης αλλά και ανταγωνισμού. Οι περισσότεροι μαθητές δεν ενοχλήθηκαν από την παρουσία των συμμαθητών τους στις δοκιμασίες («δεν το λάμβανα υπόψη μου γιατί το έκανα για μένα»), ενώ μερικοί ενοχλήθηκαν («ναι, με πειράζει πάρα πολύ!»).

Στυλ διδασκαλίας. Οι περισσότεροι μαθητές εκφράστηκαν θετικά για τα στυλ διδασκαλίας («αυτό ήταν ωραίο, γιατί...αυτό μας δείχνει ότι μας εμπιστευέστε»), ενώ αρκετοί όχι («...εμένα με διευκολύνει πιο πολύ να είναι απέναντι ο καθηγητής γιατί με τις φωτοτυπίες δεν στα δείχνουν και πολύ καλά»). Οι περισσότεροι μαθητές ανέφεραν ότι ο ρόλος του «βοηθού εξεταστή» τους βοήθησε και τους άρεσε, ενώ αρκετοί ότι δεν τους βοήθησε («δεν το θεωρώ χρήσιμο πουθενά. Δεν θέλω να είμαι εξεταστής»), ούτε

τους άρεσε («... δεν μου άρεσε πολύ που κατακρίναμε τους φίλους μας»). Τα σημεία ελέγχου και οι εικόνες βοήθησαν τους μαθητές («οι εικόνες με βοήθησαν πάρα πολύ! Και αυτά που έγραφαν δίπλα»), ενώ αρκετοί χρειάστηκαν διευκρινίσεις («είχε πολύ απλές λέξεις, απλά δεν το διευκρινίζει πιο καλά»), ενώ υπήρξε μια αναφορά ότι ήταν αδιάφορα. Οι περισσότεροι μαθητές ανέφεραν ότι προτιμούν το αμοιβαίο στυλ («σε ζευγάρια ήταν πιο ωραία, γιατί βοηθήσαμε ο ένας τον άλλον»), λιγότεροι το στυλ αυτοελέγχου («...μόνος μου με τη φωτοτυπία, γιατί δεν είναι κάποιος να με κοιτάει και να με ελέγχει, να μου λέει «α, αυτό», «α, εκείνο». Μπορεί επίτηδες να το κάνει... μπορεί να με κοροϊδεύει») και δύο μαθητές και τα δύο.

Εστία ελέγχου συμπεριφοράς. Οι περισσότεροι μαθητές απέδωσαν την επιτυχία τους σε παράγοντες που σχετίζονταν με τον εαυτό τους («άμα δεν κάνεις εσύ την προσπάθεια, δεν μπορεί να γίνει κάτι»), ενώ αρκετοί σε εξωτερικούς παράγοντες όπως φίλοι, πρόγραμμα, καθηγητής («προσπαθούσα κι εγώ αλλά ο καθηγητής μου εξηγούσε καλύτερα...») και τύχη.

Δημιουργία προγράμματος φυσικής κατάστασης. Οι μαθητές ανέφεραν ότι μπορούν να σχεδιάσουν ένα πρόγραμμα φυσικής κατάστασης, είτε μόνοι τους («ναι, μπορώ... Μου έχουν μείνει πράγματα. Και κάνω και στο σπίτι καμιά φορά»), είτε με βοήθεια («αν...έχω μια συνεργασία με τους φίλους μου»).

Σύγκριση προγράμματος με προηγούμενα. Όλες οι αναφορές, εκτός μίας, ήταν θετικές για το πρόγραμμα («τα προγράμματα που κάναμε εδώ είναι πιο βελτιωμένα»). Όμως οι περισσότεροι μαθητές ανέφεραν ότι θα άλλαζαν κάτι στο πρόγραμμα («Τα τεστ...να ήτανε πιο εύκολα. Δηλαδή, εντάξει, να ήταν πιο...ευχάριστα, χωρίς να σε κοιτάζει ο άλλος μες τα μάτια τι θα κάνεις, πως το κάνεις...»), ενώ μερικοί δεν θα άλλαζαν τίποτα («δε θα άλλαζα σχεδόν τίποτα, επειδή...έτσι κι αλλιώς μου άρεσε»).

Πίνακας 2. Κατηγοριοποίηση των ποιοτικών δεδομένων

Διάσταση	Παράγοντες	Επιμέρους παράγοντες
Παρακίνηση (265)	Συμμετοχή (24)	Σε όλα (9) Διαφοροποίηση λόγω συμμετοχής φίλων (7) Διαφοροποίηση λόγω διάθεσης (2) Διαφοροποίηση λόγω ασκήσεων (3) Διαφοροποίηση λόγω δυσκολίας (2) Διαφοροποίηση λόγω βαθμού/απουσιών (1)
	Προσπάθεια (38)	Διαφοροποίηση λόγω διάθεσης (10) Διαφοροποίηση λόγω δυσκολίας ασκήσεων (18) Διαφοροποίηση λόγω προσπάθειας φίλων (4) Διαφοροποίηση λόγω άποψης φίλων (2) Διαφοροποίηση λόγω περιεχομένου ασκήσεων (2) Διαφοροποίηση λόγω προσωπικής βελτίωσης (1) Ίση προσπάθεια σε όλα (1)
	Ευχαρίστηση (42)	Γενική ευχαρίστηση λόγω φυσικής αγωγής (2) Διαφοροποίηση λόγω απόδοσης (10) Διαφοροποίηση λόγω περιεχομένου προγράμματος (9) Διαφοροποίηση λόγω ευχαρίστησης φίλων (6) Διαφοροποίηση λόγω αντίδρασης των άλλων (3) Διαφοροποίηση λόγω διάθεσης (4) Διαφοροποίηση λόγω προσωπικής βελτίωσης (3) Διαφοροποίηση λόγω απόκτησης γνώσεων (1) Διαφοροποίηση λόγω μη ύπαρξης ελεύθερου χρόνου για παιχνίδι (4)
	Διασκέδαση (39)	Διασκέδαση σε όλα τα μαθήματα (4) Διαφοροποίηση λόγω ασκήσεων (9) Διαφοροποίηση λόγω ελεύθερου χρόνου για παιχνίδι (7) Διαφοροποίηση λόγω απόδοσης (8) Διαφοροποίηση λόγω δυσκολίας ασκήσεων (4) Διαφοροποίηση λόγω κόπωσης (3) Διαφοροποίηση λόγω διάθεσης (1) Διαφοροποίηση λόγω διάθεσης καθηγητή (1) Διαφοροποίηση λόγω διασκέδασης φίλων (1) Διαφοροποίηση λόγω χρήσης φωτοτυπιών (1)

Πίνακας 2. (συνέχεια)

Διάσταση	Παράγοντες	Επιμέρους παράγοντες
Παρακίνηση (265)	Άγχος-στρες (35)	Καθόλου άγχος (6) Διαφοροποίηση λόγω αντίληψης ικανότητας επιτυχίας (12) Διαφοροποίηση λόγω αντίδρασης συμμαθητών (11) Διαφοροποίηση άγχους λόγω γνώσης αντικειμένου (6)
	Ικανότητα (67)	Πρόθεση συμμετοχής σε όλα τα μαθήματα ανεξαρτήτως αίσθησης ικανότητας (17) Διαφοροποίηση πρόθεσης συμμετοχής ανάλογα με την αίσθηση ικανότητας (3) Το πρόγραμμα σύμφωνο με τις ικανότητές τους (9) Το πρόγραμμα δεν ήταν πάντα σύμφωνο με τις ικανότητές τους (11) Γενική βελτίωση στη φυσική κατάσταση (6) Βελτίωση στη δύναμη (9) Βελτίωση στην αντοχή (12) Καμία βελτίωση (1)
Αποτελεσματικότητα προγράμματος (341)	Επιτυχία (20)	Προσωπική βελτίωση (15) Προσωπική βελτίωση και νίκη επί των συμμαθητών (5)
	Δυσκολία προγράμματος (46)	Γενικά δεν τους δυσκόλεψε (16) Γενικά τους δυσκόλεψε (4) Κύρια δυσκολία στη δύναμη (12) Κύρια δυσκολία στην αντοχή (6) Κύρια δυσκολία στην ευλυγισία (8)
	Σχόλια για τεστ (107)	Καθόλου άγχος (7) Άγχος στην ιδέα των τεστ (11) Άγχος στην διάρκεια των τεστ (7) Δυσκολία στο τεστ δύναμης (6) Δυσκολία στο τεστ αντοχής (4) Δυσκολία στο τεστ ευλυγισίας (9) Καθόλου δυσκολία στα τεστ (1) Γενικά δυσκολία στα τεστ (2) Πιο ενδιαφέρον το παλίνδρομο τεστ (14) Πιο ενδιαφέρον το τεστ δύναμης (2) Πιο ενδιαφέρον το τεστ ευλυγισίας (4) Τεστ ως μέσο ελέγχου προσωπικής βελτίωσης (19) Τεστ ως μέσο ελέγχου προσωπικής βελτίωσης αλλά και ως νόρμα (1) Η παρουσία συμμαθητών στα τεστ με ενοχλούσε (5) Η παρουσία συμμαθητών στα τεστ δεν με ενοχλούσε (15)
	Σχόλια για τη μέθοδο (101)	Προτιμώ αυτή τη μέθοδο (13) Δεν προτιμώ αυτή τη μέθοδο (7) Ο ρόλος του «βοηθού εξεταστή» με βοήθησε (15) Ο ρόλος του «βοηθού εξεταστή» δε με βοήθησε (5) Ο ρόλος του «βοηθού εξεταστή» μου άρεσε (11) Ο ρόλος του «βοηθού εξεταστή» δε μου άρεσε (9) Τα σημεία ελέγχου-οι εικόνες με βοήθησαν (12) Τα σημεία ελέγχου-οι εικόνες μου ήταν αδιάφορα (1) Στα σημεία ελέγχου-εικόνες χρειάζομαι πολύ συχνά διευκρινίσεις (8) Προτιμώ τη μέθοδο του «αυτοελέγχου» (5) Προτιμώ την «αμοιβαία» μέθοδο (13) Μου αρέσουν και οι δύο μέθοδοι εξίσου (2)
	Εστίες ελέγχου συμπεριφοράς (27)	Εσωτερικές εστίες ελέγχου (15) Φίλοι, πρόγραμμα, καθηγητής (9) Τύχη (3)
	Δημιουργία προγράμματος ΦΚ (20)	Μπορώ αν θελήσω να φτιάξω ένα πρόγραμμα ΦΚ μόνος/η μου (13) Μπορώ εάν θελήσω να φτιάξω ένα πρόγραμμα ΦΚ αλλά με κάποια βοήθεια (7)
	Σύγκριση με προηγούμενα προγράμματα ΦΚ (40)	Θετικές εντυπώσεις (19) Αρνητικές εντυπώσεις (1) Θα άλλαζα κάτι στο πρόγραμμα (15) Δε θα άλλαζα τίποτα στο πρόγραμμα (5)

Σημείωση: Οι αριθμοί στις παρενθέσεις αφορούν στον αριθμό των αποσπασμάτων που κωδικοποιήθηκαν σε κάθε διάσταση, παράγοντα και επιμέρους παράγοντα αντίστοιχα.

Συζήτηση

Σκοπός της έρευνας ήταν να αξιολογήσει την ενότητα «Φυσική κατάσταση» του βιβλίου φυσικής αγωγής της Α' Γυμνασίου. Για την αξιολόγηση του προγράμματος υιοθετήθηκε ο συνδυασμός ποσοτικής και ποιοτικής αξιολόγησης (Steckler et al., 1992). Η εφαρμογή του προγράμματος είχε θετική επίδραση στην απόδοση των μαθητών σε δοκιμασίες φυσικής κατάστασης, ενώ οι μαθητές ανέφεραν θετικές απόψεις για το πρόγραμμα, με αρκετές και ενδιαφέρουσες όμως διαφοροποιήσεις.

Η πρώτη υπόθεση της έρευνας επιβεβαιώθηκε πλήρως, καθώς οι μαθητές αύξησαν την απόδοσή τους μετά την εφαρμογή του προγράμματος, σε σύγκριση με την αρχική μέτρηση, στις δοκιμασίες των κοιλιακών, των κάμψεων, της ευλυγισίας και του παλίνδρομου τρεξίματος, που αξιολόγησαν βασικούς παράγοντες της φυσικής κατάστασης που συνδέονται με την υγεία. Το πρόγραμμα, δηλαδή, ήταν αποτελεσματικό, καθώς συνέβαλε στην αύξηση της απόδοσης των μαθητών, υλοποιώντας έτσι έναν βασικό στόχο που επιδιώκουν τα προγράμματα που έχουν στόχο την προώθηση της δια βίου άσκησης, αυτόν της ανάπτυξης της φυσικής κατάστασης των μαθητών (Corbin, 1994; Fox, 1992; Pangrazi, 1994; Sallis, 1994).

Η θετική αυτή επίδραση του προγράμματος μπορεί να αποδοθεί στο περιεχόμενο του, στις μεθόδους με τις οποίες εφαρμόστηκε, αλλά και στο γεγονός ότι συνδυάστηκε με τον καθορισμό στόχων από τους μαθητές. Ο καθορισμός στόχων βοηθά τους μαθητές να κατευθύνουν την προσοχή, να αυξήσουν την προσπάθεια και την επιμονή, να χρησιμοποιήσουν νέες στρατηγικές για τη βελτίωση της απόδοσής τους (Locke & Latham, 2002). Προηγούμενες έρευνες έχουν δείξει ότι ο καθορισμός στόχων είχε θετική επίδραση στην απόδοση μαθητών σε δοκιμασίες κοιλιακών (Bar-Eli, Tenenbaum, Pie, Btsh, & Almog, 1997; Tenenbaum, Pinchas, Elbaz, Bar-Eli, & Weinberg, 1991) και στην αντοχή σε εργομετρικό ποδήλατο (Goudas et al., 2007; Theodorakis et al., 1998). Επίσης, θετική επίδραση στην απόδοση των μαθητών σε δοκιμασίες φυσικής κατάστασης είχαν και προγράμματα δεξιοτήτων ζωής, που βασίστηκαν στον καθορισμό στόχων και συνδυάστηκαν με την ανάπτυξη της φυσικής κατάστασης των μαθητών (Goudas et al., 2006; Κιορπέ, 2002).

Μια μικρή διαφοροποίηση παρατηρήθηκε στη δοκιμασία της ευλυγισίας, στην οποία οι μαθητές αύξησαν την απόδοσή τους μεταξύ πρώτης και δεύτερης και μεταξύ πρώτης και τρίτης μέτρησης, όχι όμως και μεταξύ δεύτερης και τρίτης μέτρησης. Η μη περαιτέρω βελτίωση της ευλυγισίας στην τρίτη μέτρηση πιθανά οφείλεται στην προηγούμενη αύξηση της απόδοσης των μαθητών, γεγονός που έκανε πιο δύσκολη την αύξηση της απόδοσης στο διάστημα των επόμενων μαθημάτων. Σε σχέση με τον καθορισμό στόχων, παραμένει προς διερεύνηση γιατί ο καθορισμός νέου στόχου στη δοκιμασία της ευλυγισίας, μετά τη δεύτερη μέτρηση, δεν λειτούργησε θετικά για την περαιτέρω αύξηση της απόδοσης των μαθητών.

Επίσης, ένα ενδιαφέρον αποτέλεσμα αφορά στο μεγάλο εύρος διακύμανσης που παρατηρήθηκε στη δοκιμασία των κοιλιακών, στην τελική μέτρηση σε σύγκριση με την αρχική. Πιθανά, κάποιοι μαθητές να μη συμμετείχαν ενεργά στο μάθημα και να μη βελτιώθηκαν πολύ στη συγκεκριμένη δοκιμασία, ενώ εκείνοι που συμμετείχαν πιο ενεργά στο μάθημα, είχαν μεγαλύτερη βελτίωση. Παρόμοιο φαινόμενο παρατηρήθηκε και σε ανάλογη έρευνα, η οποία εξέτασε την αποτελεσματικότητα ενός προγράμματος δεξιοτήτων ζωής (Goudas & Giannoudis, 2010).

Η ποιοτική αξιολόγηση του προγράμματος αποκάλυψε σημαντικές πληροφορίες για τα κίνητρα συμμετοχής των μαθητών στο πρόγραμμα και για τις αντιλήψεις τους για την αποτελεσματικότητά του. Γενικά, οι μαθητές ανέφεραν θετικές απόψεις, οι οποίες όμως συνοδεύονταν συχνά από ενδιαφέρουσες διαφοροποιήσεις, ενώ ένας μικρός αριθμός μαθητών ανέφερε και αρνητικές απόψεις. Οι μαθητές συμμετείχαν ενεργά στο πρόγραμμα, ενώ αρκετοί διαφοροποίησαν τη συμμετοχή τους λόγω της συμμετοχής ή μη των φίλων τους. Το γεγονός ότι αρκετά μαθήματα υλοποιήθηκαν με το αμοιβαίο στυλ διδασκαλίας (Mosston & Ashworth, 2002), με επιλογή των ζευγαριών με βάση τις προτιμήσεις των μαθητών, ίσως παρακίνησε αρκετούς να συμμετέχουν ενεργά στο πρόγραμμα. Επίσης, οι μαθητές ανέφεραν ότι προσπάθησαν στη διάρκεια του προγράμματος, ιδιαίτερα στις δύσκολες ασκήσεις. Είναι πιθανό, ο καθορισμός στόχων να λειτούργησε θετικά προς αυτήν την κατεύθυνση (Locke & Latham, 2002).

Οι αναφορές των μαθητών ότι η ευχαρίστηση και η διασκέδασή τους διαφοροποιούνταν ανάλογα με την απόδοσή τους και το περιεχόμενο του προγράμματος, τονίζουν τη σημασία που έχει η επιλογή του είδους και του βαθμού δυσκολίας των ασκήσεων, όταν σχεδιάζουμε ένα πρόγραμμα φυσικής αγωγής. Η δυνατότητα επιλογής άσκησης και του επιπέδου δυσκολίας της είναι πρακτικές που μπορο-

ύν να δώσουν την ευκαιρία σε όλους τους μαθητές να βιώσουν θετικές εμπειρίες και να ενισχύσουν τα εσωτερικά τους κίνητρα για συμμετοχή στο μάθημα (Goudas, & Biddle, 1993; Goudas, Dermitzaki, & Bagiatis, 2000; Hagger, Chatzisarantis, Culverhouse, & Biddle, 2003; Prusak, Treasure, Darst, & Pangrazi, 2004), καθώς και το ενδιαφέρον τους για τη φυσική δραστηριότητα, παράγοντα σημαντικό για τη συνέχιση της ενασχόλησης με ανάλογες δραστηριότητες και στο μέλλον (Goudas, Biddle, & Underwood, 1995; Sansone & Harackiewicz, 1996). Ένα ενδιαφέρον αποτέλεσμα ήταν ότι το ένα τρίτο των μαθητών διαφοροποίησε τη διασκέδασή του σε σχέση με τον χρόνο του ελεύθερου παιχνιδιού, εκδηλώνοντας την επιθυμία για περισσότερο χρόνο παιχνιδιού. Ανάλογα αρνητικά σχόλια έχουν εντοπιστεί και στην εφαρμογή ενός προγράμματος δεξιοτήτων ζωής (Goudas & Giannoudis, 2010) και είναι μάλλον αναμενόμενα αν λάβουμε υπόψη ότι το αναλυτικό πρόγραμμα βασίζεται στη διδασκαλία των ομαδικών αθλημάτων και οι μαθητές έχουν συνηθίσει να αφιερώνουν αρκετό χρόνο του μαθήματος σε ελεύθερο παιχνίδι.

Δεδομένου ότι οι μαθητές σύνδεσαν το άγχος και το στρες με την αντιλαμβανόμενη ικανότητά τους, την επιτυχία τους στο πρόγραμμα και με τις πιθανές αντιδράσεις των συμμαθητών τους σε σχέση με την απόδοσή τους, η παροχή ευκαιριών στους μαθητές να βιώσουν την επιτυχία και να ενισχύσουν την αντιλαμβανόμενη τους ικανότητα είναι σημαντικός παράγοντας που θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη στον σχεδιασμό ενός προγράμματος φυσικής αγωγής (Deci & Ryan, 2004; Παπαϊωάννου & Γούδας, 1994). Στο συγκεκριμένο πρόγραμμα, οι απόψεις των μαθητών για το αν το πρόγραμμα ήταν σύμφωνο με τις ικανότητές τους, ήταν μοιρασμένες. Είναι επομένως χρήσιμο να υιοθετούνται πρακτικές που θα δίνουν την ευκαιρία στους μαθητές να βιώνουν την επιτυχία, ασκούμενοι σε επίπεδα δυσκολίας ανάλογα με τις ικανότητές τους (Goudas, Biddle, Fox, & Underwood, 1995; Prusak et al., 2004).

Σημαντικό είναι το αποτέλεσμα ότι πολλοί μαθητές θεώρησαν ως επιτυχία την προσωπική βελτίωση στις δοκιμασίες και μόνο λίγοι το ξεπέρασμα των συμμαθητών. Ο καθορισμός στόχων ίσως λειτούργησε θετικά προς αυτήν την κατεύθυνση, παρακινώντας τους μαθητές να δώσουν έμφαση στην προσωπική βελτίωση μέσω της επίτευξης προσωπικών στόχων (Locke & Latham, 2002). Οι μαθητές ανέφεραν ότι το πρόγραμμα σε γενικές γραμμές δεν τους δυσκόλεψε, ενώ αρκετοί ανέφεραν δυσκολία για τις δοκιμασίες, κυρίως της ευλυγισίας καθώς και άγχος, τόσο στην ιδέα των δοκιμασιών, όσο και στη διάρκεια εκτέλεσής τους. Είναι πιθανό αυτές οι αναφορές να οφείλονται στην έλλειψη εξοικείωσης των μαθητών με τις δοκιμασίες, οι οποίες δεν αποτελούν καθημερινή πρακτική στη φυσική αγωγή, ενώ πιθανά τις συνέδεσαν με τη βαθμολογία και αυτό να τους δημιούργησε επιπρόσθετο άγχος. Για τον λόγο αυτό θα πρέπει να διδάσκεται στους μαθητές ότι η διαδικασία της αξιολόγησης είναι μέρος της διαδικασίας μάθησης και έχει ως στόχο τη διαπίστωση της επίτευξης ή μη των στόχων που έχουν θέσει. Από την άλλη πλευρά, το σύνολο σχεδόν των μαθητών θεώρησε τις δοκιμασίες ως μέσο ελέγχου της προσωπικής βελτίωσης, ενώ η παρουσία συμμαθητών δεν τους ενόχλησε ιδιαίτερα.

Οι περισσότεροι μαθητές εκφράστηκαν θετικά για τα στυλ διδασκαλίας, περισσότερο τους άρεσε το αμοιβαίο στυλ, ενώ στους μισούς άρεσε ο ρόλος του «βοηθού εξεταστή», τον οποίο οι περισσότεροι θεώρησαν χρήσιμο. Σ' αυτό ίσως να συνέβαλε και η δυνατότητα επιλογής του ζευγαριού από τους ίδιους τους μαθητές (Mosston & Ashworth, 2002). Αρκετοί μαθητές, όμως, εκφράστηκαν αρνητικά για τα στυλ διδασκαλίας και για το «ρόλο του εξεταστή». Ίσως για ορισμένους μαθητές, η δυνατότητα επιλογής ζευγαριού δεν λειτούργησε θετικά, αλλά μάλλον τους δημιούργησε περαιτέρω άγχος. Στη σχολική φυσική αγωγή κυριαρχούν κατά κύριο λόγο δασκαλοκεντρικές μέθοδοι διδασκαλίας και οι μαθητές δεν είναι και τόσο εξοικειωμένοι με στυλ διδασκαλίας, όπως το αμοιβαίο και εκείνο του αυτοελέγχου. Αυτά τα στυλ διδασκαλίας, όμως, είναι απαραίτητο να χρησιμοποιούνται καθώς ενισχύουν την αυτόρρυθμιση της μάθησης (Zimmerman & Kitsantas, 2005) και οι μαθητές μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν, ώστε να μπορούν από μόνοι τους να σχεδιάζουν και να αξιολογούν προγράμματα φυσικής άσκησης.

Οι περισσότεροι μαθητές θεώρησαν τον εαυτό τους ως πηγή της επιτυχίας τους, ενώ αρκετοί ανέφεραν και άλλους εξωτερικούς παράγοντες όπως τον καθηγητή, τους φίλους τους, το πρόγραμμα και την τύχη. Φαίνεται ότι ο καθορισμός προσωπικών στόχων ώθησε τους μαθητές να αναφέρουν κυρίως προσωπικές εστίες ελέγχου της συμπεριφοράς, θεωρώντας ότι η επίτευξη των στόχων τους εξαρτάται κυρίως από το πόσο θα προσπαθούσαν οι ίδιοι. Ιδιαίτερα σημαντικό αποτέλεσμα ήταν ότι οι περισσότεροι μαθητές ανέφεραν ότι θα μπορούσαν να σχεδιάσουν ένα πρόγραμμα φυσικής κατάστασης μόνοι τους ή με κάποια βοήθεια. Το πρόγραμμα, δηλαδή, είχε θετική επίδραση στην αντιλαμβανόμενη ικανότητα των μαθητών να σχεδιάσουν ένα πρόγραμμα φυσικής κατάστασης. Θα είχε μεγάλο ενδιαφέρον, σε μελλοντικές έρευνες, να αξιολογηθεί αν η επίδραση αυτή μεταφράζεται και σε πραγματική συμπεριφορά. Αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό γιατί η προώθηση της δια βίου φυσικής δραστηριότητας προϋποθέτει οι μαθητές να μπορούν να σχεδιάζουν μόνοι τους ένα πρόγραμμα άσκησης (Corbin,

1994; Fox, 1992; Pangrazi, 1994; Sallis, 1994).

Η ποσοτική και ποιοτική αξιολόγηση της ενότητας «Φυσική Κατάσταση» του νέου βιβλίου φυσικής αγωγής για την Α' Γυμνασίου έδειξε ότι το πρόγραμμα ήταν αποτελεσματικό. Το πρόγραμμα συνέβαλε στην αύξηση της απόδοσης των μαθητών σε δοκιμασίες παραγόντων φυσικής κατάστασης που σχετίζονται με την υγεία (π.χ., αερόβια αντοχή, ευλυγισία), ενώ οι μαθητές ανέφεραν θετικές απόψεις για το πρόγραμμα, το περιεχόμενό του και τις μεθόδους με τις οποίες εφαρμόστηκε, χωρίς όμως να λείπουν διαφοροποιήσεις και αρνητικές αναφορές, οι οποίες πρέπει να ληφθούν υπόψη για τη βελτίωσή του στην πρακτική του εφαρμογή. Τα αποτελέσματα αυτά ικανοποιούν κάποιους από τους βασικούς στόχους που πρέπει να πετύχει ένα πρόγραμμα που στοχεύει στην προώθηση της δια βίου άσκησης, όπως η ανάπτυξη της φυσικής κατάστασης, η βίωση της ευχαρίστησης και η διασκέδαση κατά τη διάρκεια της άσκησης (Corbin, 1994; Pangrazi, 1994; Sallis, 1994). Το πρόγραμμα, επομένως, μπορεί να συμβάλει θετικά στην προώθηση της δια βίου ενασχόλησης των μαθητών με φυσικές δραστηριότητες.

Από πρακτικής άποψης, το βιβλίο αποτελεί σημαντικό βοήθημα για τον καθηγητή φυσικής αγωγής. Η εφαρμογή της ενότητας «Φυσική Κατάσταση» μπορεί να συμβάλει θετικά στην επίτευξη βασικών στόχων του μαθήματος, όπως η ανάπτυξη της φυσικής κατάστασης των μαθητών και η βίωση θετικών και ευχάριστων συναισθημάτων κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Παρόλα αυτά, θα πρέπει να επισημανθεί ότι ένα μικρό μέρος μαθητών ανέφερε αρνητικές απόψεις για το πρόγραμμα. Για τον λόγο αυτό, θα πρέπει ο καθηγητής να προσαρμόσει τις δραστηριότητες του προγράμματος και να τις εξατομικεύσει, ώστε όλοι οι μαθητές να βιώσουν την επιτυχία και ευχάριστα συναισθήματα κατά τη διάρκεια του μαθήματος.

Ένας περιορισμός της έρευνας ήταν η απουσία ομάδας ελέγχου. Παρόλα αυτά, ο ορισμός του τι ακριβώς θα έκανε μια ενδεχόμενη ομάδα ελέγχου δεν ήταν εύκολο να προσδιοριστεί, καθώς σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της ενότητας «Φυσική Κατάσταση» του νέου βιβλίου φυσικής αγωγής για την Α' Γυμνασίου και όχι η σύγκρισή του με κάποιο άλλο πρόγραμμα φυσικής αγωγής. Νέες έρευνες είναι απαραίτητες για την αξιολόγηση και των υπόλοιπων εννοιών του βιβλίου φυσικής αγωγής για την Α' Γυμνασίου, προκειμένου να έχουμε μια συνολική εικόνα για την αποτελεσματικότητά του. Επίσης, χρήσιμες θα ήταν έρευνες που θα αξιολογούσαν την επίδραση του προγράμματος στη φυσική δραστηριότητα των μαθητών εκτός σχολείου, τόσο πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος, όσο και διαχρονικά σε βάθος χρόνου.

Σημασία για τη Φυσική Αγωγή

Τα νέα βιβλία φυσικής αγωγής σχεδιάστηκαν με βάση τις σύγχρονες αντιλήψεις για το ρόλο και τους στόχους της σχολικής φυσικής αγωγής. Παρόλα αυτά, η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των βιβλίων αυτών κρίνεται αναγκαία. Η παρούσα έρευνα συνέβαλε προς αυτήν την κατεύθυνση. Στηριζόμενη στο συνδυασμό ποσοτικής και ποιοτικής αξιολόγησης, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έδειξαν ότι η ενότητα «Φυσική Κατάσταση» του βιβλίου φυσικής αγωγής της Α' Γυμνασίου είναι αποτελεσματική. Η εφαρμογή της, επομένως, στην πράξη μπορεί να συμβάλει στην επίτευξη του βασικού της στόχου που είναι η προώθηση της δια βίου άσκησης για υγεία.

Σημασία για την Ποιότητα Ζωής

Η προώθηση της δια βίου φυσικής δραστηριότητας με στόχο την ενίσχυση της υγείας αποτελεί βασικό στόχο της σχολικής φυσικής αγωγής. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έδειξαν ότι η ενότητα «Φυσική Κατάσταση» νέου βιβλίου φυσικής αγωγής της Α' Γυμνασίου μπορεί να συμβάλει θετικά προς αυτήν την κατεύθυνση, καθώς συνέβαλε στην ανάπτυξη της φυσικής κατάστασης των μαθητών και ενίσχυσε τα κίνητρά τους για συμμετοχή στο πρόγραμμα. Παράλληλα, ο συνδυασμός του προγράμματος με τη διδασκαλία του καθορισμού στόχων, δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να αποκτήσουν μια σημαντική δεξιότητα, την οποία μπορούν να χρησιμοποιήσουν και σε άλλους τομείς της ζωής τους.

Βιβλιογραφία

- Bar-Eli, M. G., Tenenbaum, G., Pie, J. S., Btsh, Y., & Almog, A. (1997). Effect of goal difficulty, goal specificity and duration of practice time intervals on muscular endurance performance. *Journal of Sports Sciences*, 15, 125-135.
- Biddle, S. (1987). *Foundations of health-related fitness in physical education*. London: The Ling Publishing House.
- Boyatzis, R. E. (1998). *Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development*. Newbury Park, CA: Sage.
- Burton, D., & Naylor, S. (2002). The Jekyll/Hyde nature of goals: Revisiting and updating goal-setting in sport. In T. Horn (Ed.), *Advances in sport psychology* (2nd ed., pp. 459-500). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Corbin, C. (1994). The fitness curriculum. Climbing the stairway to lifetime fitness. In R. Pate & R. Hohn (Eds.), *Health and fitness through physical education* (pp. 59-74). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Danish, S., Forneris, T., & Wallace I. (2005). Sport-based life skills programming in the schools. *Journal of Applied School Psychology*, 21, 41-62.
- Danish, S. J., & Nellen, C. V. (1997). New roles for sport psychologists: Teaching life skills through sport to at-risk youth. *Quest*, 49, 100-113.
- Danish, S. J., Petitpas, A. J., & Hale, B. D. (1993). Life development intervention for athletes: Life skills through sports. *The Counselling Psychologist*, 21, 352-385.
- 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.
- Department of Health (2004). *A least five a week: Evidence on the impact of physical activity and its relationship to health*. A report from the Chief Medical Officer. London: Author.
- Δημητρίου, Ε., Κολοβελώνης, Α., Γούδας, Μ., & Γεροδήμος, Β. (2007). Η επίδραση ενός προγράμματος ανάπτυξης δεξιοτήτων ζωής στην αυτοαποτελεσματικότητα μαθητών Α' γυμνασίου. *Άθληση και Κοινωνία*, 45, 68-75.
- Eisner, W. R. (1995). *The educational imagination*. New York: Macmillan.
- Fox, K. (1992). Education for exercise and the national curriculum proposals: A step forward or backwards? *British Journal of Physical Education*, 23, 8-11.
- Goudas, M. (2010). Prologue: A review of life skills teaching in sport and physical education. *Hellenic Journal of Psychology*, 7, 241-258.
- Goudas, M., Ardamerinos, N., Vasiliou, S., & Zanou, S. (1999). Effect of goal setting on reaction time. *Perceptual and Motor Skills*, 89, 849-852.
- Goudas, M., & Biddle, S. (1993). Pupil perceptions of enjoyment in physical education. *Physical Education Review*, 16, 145-150.
- 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., Biddle, S., & Underwood, M. (1995). A prospective study of the relationships between motivational orientations and perceived competence with intrinsic motivation and achievement in a teacher education course. *Educational Psychology*, 15, 89-96.
- Goudas, M., Dermitzaki, I., & Bagiatis, K. (2000). Predictor of student's intrinsic motivation in school physical education. *European Journal of Psychology of Education*, 15, 271-280.
- Goudas, M., Dermitzaki, I., Leondari, A., & Danish, S. (2006). The effectiveness of teaching a life skills program in a physical education context. *European Journal of Psychology of Education*, 21, 429-438.
- Goudas, M., & Giannoudis, G. (2008). A team-sports-based life-skills program in a physical education context. *Learning and Instruction*, 18, 528-536.
- Goudas, M., & Giannoudis, G. (2010). A qualitative evaluation of a life-skill program in a physical education context. *Hellenic Journal of Psychology*, 7, 315-334.
- Γούδας, Μ., Καραμπέκου, Α., & Παπαχαρίσης, Β. (2007). Έλεγχος εγκυρότητας και αξιοπιστίας ερωτηματολογίων αξιολόγησης προγραμμάτων δεξιοτήτων ζωής. *Άθληση και Κοινωνία*, 44, 32-38.
- Γούδας, Μ., & Μαγκώτσιου, Ε. (2009). *Περιγραφή και οδηγίες χρήσης της Κλίμακας Πολλαπλής Πηγής Αξιολόγησης της Κοινωνικής Ικανότητας των Παιδιών*. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Εργαστήριο Ψυχολογίας της Άσκησης και Ποιότητας Ζωής.

- Goudas, M., & Magotsiou, E. (2009). The effects of a cooperative physical education program on students' social skills. *Journal of Applied Sport Psychology, 21*, 1-9.
- Γούδας, Μ., & Μαγκώτσιου, Ε., & Χατζηγεωργιάδης, Α. (2009). Παραγοντική σταθερότητα δύο μορφών της κλίμακας «Πολλαπλής Πηγής Αξιολόγησης της Κοινωνικής Ικανότητας των Παιδιών». *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος, 7*, 97-114.
- Goudas, M., Magotsiou, E., & Haztigeorgiadis, A. (2009a). Psychometric properties of the Greek version of the Feelings Toward Group Work Questionnaire. *European Journal of Psychological Assessment, 25*, 204-210.
- Goudas, M., Magotsiou, E., & Haztigeorgiadis, A. (2009b). Self- and peer assessment of social competence. *Perceptual and Motor Skills, 108*, 94-96.
- Goudas, M., Theodorakis, Y., & Lapidaris, K. (2007). The effect of external versus internal types of feedback and goal setting on endurance performance. *Athletic Insight, 9*(3), 57-66 (www.athleticinsight.com).
- Γούδας, Μ., Χασάνδρα, Μ., Παπαχαρισίς, Β., & Γεροδήμος, Β. (2006). *Φυσική αγωγή Α' γυμνασίου - Βιβλίο εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Hagger, M., 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.
- Θεοφανίδης, Γ. (2002). *Πρόγραμμα εφαρμογής δεξιοτήτων ζωής στην ολυμπιακή παιδεία*. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διατριβή. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Κομοτηνή.
- Kingston, K. M., & Wilson, K. M. (2009). The application of goal setting in sport. In S. Mellalieu & S. Hanton (Eds.), *Advances in applied sport psychology. A review* (pp. 75-123). New York: Routledge.
- Κιορπιά, Δ. (2002). *Η διδασκαλία δεξιοτήτων ζωής στο μάθημα της φυσικής αγωγής*. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.
- Κολοβελώνης, Α., Γούδας, Μ., Δημητρίου, Ε., & Γεροδήμος, Β. (2006). Η επίδραση ενός προγράμματος διδασκαλίας δεξιοτήτων ζωής στον αυτοκαθορισμό των μαθητών. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό, 4*, 379-389.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American Psychologist, 57*, 705-717.
- Μαγκώτσιου, Ε., & Γούδας, Μ. (2009). *Περιγραφή και οδηγίες χρήσης της Ελληνικής έκδοσης της Κλίμακας Αισθημάτων για την Ομαδική Εργασία (Feelings Toward Group Work)*. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Εργαστήριο Ψυχολογίας της Άσκησης και Ποιότητας Ζωής.
- Magotsiou, E., Goudas, M., & Hassandra, M. (2006). Validity and reliability of the Greek version of the Multisource Assessment of Children's Social Competence. *Perceptual and Motor Skills, 103*, 667-675.
- Miller, D. K. (1998). *Measurement by the physical educator. Why and how* (3rd ed.). Champaign, IL: McGraw Hill.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (2002). *Teaching physical education* (5th ed.). San Francisco: Benjamin Cummings.
- Orlick, T., & McCaffrey, N. (1991). Mental training with children for sport and life. *The Sport Psychologist, 5*, 322-334.
- Pangrazi, R. P. (1994). Teaching fitness in physical education. In R. Pate & R. Hohn (Eds.), *Health and fitness through physical education* (pp. 75-80). Champaign, IL: Human Kinetics.
- 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.
- Παπαϊωάννου, Α., & Γούδας, Μ. (1994). Ενισχύοντας τα κίνητρα για μάθηση στη φυσική αγωγή και τον αθλητισμό. *Αθληση και Κοινωνία, 8*, 69-77.
- Παπαϊωάννου, Α., Θεοδωράκης, Γ., & Γούδας, Μ. (2003). *Για μια καλύτερη φυσική αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Χριστοδουλίδη.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park, CA: Sage.
- 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.
- Safrit, M. J. (1995). *Complete guide to youth fitness testing*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Safrit, M. J., & Wood, T. N. (1995). *Introduction to measurement in physical education and exercise science* (3rd ed.). Champaign, IL: McGraw Hill.
- Sallis, J. (1994). Determinants of physical activity behaviour in children. In R. Pate & R. Hohn (Eds.), *Health and fitness through*

- physical education* (pp. 137-145). Champaign IL: Human Kinetics.
- Sansone, C., & Harackiewicz, J. M. (1996). "I don't feel like it": The function of interest in self-regulation. In L. T. Martin & A. Tesser (Eds.), *Striving and feeling. Interactions among goals, affect, and self-regulation* (pp. 203-228). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Steckler, A., McLeroy, K., Goodman, R., Bird, S., & McCormick, L. (1992). Toward integrating qualitative and quantitative methods: An introduction. *Health Education Quarterly*, 1, 1-8.
- Συμβούλιο της Ευρώπης (1992). *Eurofit, για την αξιολόγηση της φυσικής κατάστασης* (μετάφραση Σ. Τοκμακίδης). Θεσσαλονίκη: Salto.
- Tenenbaum, G., Pinchas, S., Elbaz, G., Bar-Eli, M., & Weinberg, R. (1991). Effect of goal proximity and goal specificity on muscular endurance performance: A replication and extension. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 13, 174-187.
- Theodorakis, Y., Hatzigeorgiadis, A., Chroni, S., & Goudas, M. (2007). Goal setting in physical education. In J. Liukkonen, Y. VanAuweele, B. Vereijken, D. Alferman, & Y. Theodorakis (Eds.), *Psychology for physical educators* (2nd ed., pp. 21-34). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Theodorakis, Y., Lapidis, K., Kioumourtzoglou, E., & Goudas, M. (1998). Combined effect of goal setting and performance feedback on performance and psychological response on a maximum effort task. *Perceptual and Motor Skills*, 86, 1035-1041.
- Χασάνδρα, Μ., & Γούδας Μ. (2004). Κριτήρια εγκυρότητας και αξιοπιστίας στην ποιοτική-ερμηνευτική έρευνα. *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος*, 2, 31-47.
- Windham, D. M., & Chapman, D. W. (1990). *The evaluation of educational efficiency: Constraints, issues, and policies*. Greenwich, CT: JAI Press.
- Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (2005). The hidden dimension of the personal competence. Self-regulated learning and practice. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 509-526). New York: The Guilford Press.



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

1. Θα ήθελα να μου πεις την άποψή σου για τη συμμετοχή σου στο πρόγραμμα.
2. Προσπάθησες κατά τη διάρκεια των μαθημάτων;
3. Ευχαριστήθηκες από τη συμμετοχή σου στο πρόγραμμα;
4. Διασκέδασες κατά τη διάρκεια εφαρμογής του προγράμματος;
5. Αισθάνθηκες άγχος ή στρες κατά τη διάρκεια των μαθημάτων;
6. Πως θα χαρακτήριζες το πρόγραμμα σε σχέση με τις ικανότητές σου;
7. Με ποια κριτήρια έκρινες την επιτυχία σου στο πρόγραμμα;
8. Μπορείς να μου περιγράψεις αν το πρόγραμμα ή κάποια επιμέρους στοιχεία του σε δυσκόλεψαν και σε ποιο βαθμό;
9. Μπορείς να μου πεις τη γνώμη σου για τις δοκιμασίες;
10. Μπορείς να μου πεις τη γνώμη σου για τις μεθόδους διδασκαλίας;
11. Που αποδίδεις την επιτυχία σου στο πρόγραμμα;
12. Πιστεύεις ότι μπορείς να σχεδιάσεις ένα νέο παρόμοιο πρόγραμμα για να αναπτύξεις τη φυσική σου κατάσταση;
13. Θα μπορούσες να συγκρίνεις το συγκεκριμένο πρόγραμμα με παρόμοια στα οποία συμμετείχες στο παρελθόν;

Υπεύθυνος έκδοσης: Ελληνική Ακαδημία Φυσικής Αγωγής, **Υπεύθυνος συντακτικής επιτροπής:** Γιάννης Θεοδωράκης, **Συντάκτες:** Αγγελούσης Νίκος, Γεροδήμος Βασίλης, Ζήση Βασιλική, Κουρτέσης Θωμάς, Τζιαμούρτας Θανάσης. **Μέλη της συντακτικής επιτροπής:** Αλμπανίδης Ευάγγελος, Βλαχόπουλος Σπυριδών, Γούδας Μάριος, Δέρρη Βασιλική, Διγγελίδης Νίκος, Ζαχοπούλου Έρη, Κιουμουρτζόγλου Ευθύμης, Μουντάκης Κώστας, Παπαϊωάννου Αθανάσιος, Τζέτζης Γιώργος, Τσαγγαρίδου Νίκη, Χατζηγεωργιάδης Αντώνης, Χρόνη Στυλιανή. **Διαχείριση και επιμέλεια έκδοσης:** Ζήση Βασιλική, **Υπεύθυνη αλληλογραφίας:** Δημητρίου Ελένη, **Τεχνικός έλεγχος και στοιχειοθεσία:** Πέρκος Στέφανος, Γρηγορίου Στεφάνια.