



Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό
τόμος 8 (1), 43 - 69
Δημοσιεύτηκε: 30 Απριλίου 2010



Inquiries in Sport & Physical Education
Volume 8 (1), 43 - 69
Released: April 30, 2010

www.hape.gr/emag.asp

ISSN 1790-3041

Παρουσίαση Ανάλυση και Σύνθεση Ερευνών Σύγχρονων Μοντέλων Φυσικής Αγωγής: Το Μοντέλο της Αθλητικής Αγωγής και το Μοντέλο Διδακτικά Παιχνίδια για Κατανόηση

Χρυσόστομος Λευτεράτος & Νίκη Τσαγγαρίδου
Τμήμα Επιστημών της Αγωγής / Δημοτικής Εκπαίδευσης
Πανεπιστήμιο Κύπρου

Περίληψη

Το συγκεκριμένο άρθρο παρουσιάζει δύο σύγχρονα μοντέλα διδασκαλίας της Φυσικής Αγωγής (ΦΑ), το Διδακτικά Παιχνίδια για Κατανόηση (ΔΠ.) και την Αθλητική Αγωγή (ΑΑ). Οι δυνατότητες και οι προοπτικές τους παρουσιάζονται και αναλύονται βάσει της διεθνούς βιβλιογραφίας. Επιπλέον, αντιπροσωπευτικές έρευνες των μοντέλων αυτών, από το 1995 μέχρι σήμερα, παρουσιάζονται σε πίνακες όπου καταγράφονται ο σκοπός της μελέτης, οι συμμετέχοντες, ο τρόπος συλλογής και επεξεργασίας δεδομένων, καθώς και τα αποτελέσματά τους. Στη συνέχεια, αυτά τα αποτελέσματα ομαδοποιούνται σε έξι κατηγορίες: Ανάπτυξη Κινητικών Ικανοτήτων, Εμπλουτισμός Γνώσεων Τακτικής, Λήψη Αποφάσεων, Ανάπτυξη Προσωπικής και Κοινωνικής Υπευθυνότητας, Στάσεις Παιδιών ως προς το μάθημα της ΦΑ και Μαθητική Εμπλοκή. Από την ανασκόπηση ερευνών και την ανάλυση τους προέκυψαν σημαντικά αποτελέσματα που αφορούν την ποιοτικότερη διδασκαλία της σχολικής ΦΑ

Λέξεις κλειδιά: *φυσική αγωγή, μοντέλα διδασκαλίας, διδακτικά παιχνίδια για κατανόηση, αθλητική αγωγή*

A Review of Research Studies for two Alternative Models in Physical Education: Sport Education and Teaching Games for Understanding

Chrysostomos Lefteratos & Niki Tsangaridou
Department of Education, University of Cyprus

Abstract

This article presents and reviews two teaching models, the Teaching Games for Understanding (TGfU) and the Sport Education (SE). Both models offer instructional ideas in an innovative way and give several opportunities to all students to develop themselves. The potential and prospects that open up with the implementation of these models are based on international bibliography. In addition, representative research studies from 1995 till today are reviewed and analyzed. These studies are presented in tables with an emphasis in the purpose of the study, the participants, the settings, the way of collecting data and the main results. Finally, the findings are grouped in the six categories: (a) Development of Motor Skills, (b) Enhancement Tactical Knowledge, (c) Decision-Making, (d) Development of the Social and Personal Responsibility, (e) Students' Attitudes and (f) Student Enrollment. The results suggested that both models provide alternative ways of how to provide more quality teaching experiences in physical education settings.

Key words: *teaching games for understanding, sport education, teaching models, physical education*

Γενική Εισαγωγή

«Φυσική Αγωγή σημαίνει *μαθαίνω μέσα από την κίνηση*, μαθαίνω για το σώμα μου, μαθαίνω να ασκούμαι, μαθαίνω για τα αθλήματα» (Διγγελίδης, Θεοδωράκης, Ζέτου, & Δήμας, 2008, p.7). Η ΦΑ στο σχολείο έχει στόχο να δημιουργήσει υγιή άτομα με ανεπτυγμένες νοητικές, κινητικές και κοινωνικές δεξιότητες, με ευρεία αντίληψη και κριτική σκέψη. Άτομα που πιστεύουν στην επικοινωνία και λειτουργούν το ίδιο καλά μόνα τους όσο και ενταγμένα στην ομάδα, που αναπτύσσουν πρωτοβουλίες, αλλά και τη φαντασία τους, που σέβονται το διαφορετικό, που πιστεύουν στο σύνολο και στην οργάνωση των αναγκών τους. Η ΦΑ αποτελεί ένα πολυσύνθετο γνωστικό αντικείμενο το οποίο διαμορφώνει αντιλήψεις, συμπεριφορές αλλά και σωματικές προσαρμογές με τις προεκτάσεις τους. Το συγκεκριμένο μάθημα έχει τη δυνατότητα να εφοδιάσει τα παιδιά από τη σχολική τους ηλικία, τόσο στη φυσική, στη συναισθηματική, όσο και στην γνωστική τους ανάπτυξη, θεωρώντας ότι μ' αυτό τον τρόπο τίθενται οι βάσεις για αθλητική δραστηριότητα καθ' όλη την διάρκεια της ζωής τους –δια βίου άσκηση- (Θεοδωράκης, 1990).

Μολονότι η συμμετοχή στη σχολική ΦΑ θεωρείται δεδομένη, παιδιά σε πολλά ανεπτυγμένα έθνη δεν αθλούνται όπως πρέπει για να έχουν και τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα της άσκησης (Hagger, Chatzisarantis, Biddle, & Orbell, 2001). Αποτελέσματα ερευνών δείχνουν ότι, με την αύξηση της ηλικίας μειώνεται η ουσιαστική συμμετοχή σε διάφορα προγράμματα φυσικής δραστηριότητας (Luke & Sinclair, 1991; Min-hau & Allen, 2002; Παπαϊωάννου, Θεοδωράκης & Γούδας, 1999). Πρωταρχικό μέλημα όλων των εκπαιδευτικών είναι να δοθεί στη σχολική ΦΑ μια διαφορετική εικόνα, η οποία θα την βοηθήσει να επανακαθορίσει το ρόλο της στην κοινωνία (Penney & Chandler, 2000) και ως εκ τούτου, θα αποτελέσει βασικό μάθημα του Αναλυτικού Προγράμματος (ΑΠ), του οποίου ο συνδυασμός με τα υπόλοιπα θα έχει άξια αναφοράς αποτελέσματα. Η βιβλιογραφία προτείνει καινοτόμες αλλαγές οι οποίες μετασχηματίζουν τον τρόπο διδασκαλίας και μάθησης του περιεχομένου του μαθήματος, κάνοντάς το πιο ελκυστικό, πιο διασκεδαστικό, τόσο για το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού, όσο και για τους εκπαιδευτικούς, συναντώντας τις εκπαιδευτικές ανάγκες και τις προκλήσεις του 21^{ου} αιώνα.

Οι διαδικασίες μάθησης οφείλουν να καλύπτουν όλο το φάσμα των ικανοτήτων που δύνανται ένα παιδί να εργαστεί, να τις αναπτύξει και να τις διατηρήσει. Η σχολική ΦΑ δεν συμβάλλει μόνο στην ανάπτυξη των κινητικών δεξιοτήτων των παιδιών, αλλά ταυτόχρονα προάγει την ευγενή άμιλλα, τη συνεργατικότητα μεταξύ τους, καλλιεργώντας αισθήματα όπως αυτά της *ευθύνης*, της *υπευθυνότητας* και του *σεβασμού* προς τους συνανθρώπους τους (Παπαϊωάννου, Θεοδωράκης & Γούδας, 1999).

Κύριος σκοπός αυτού του άρθρου είναι να προσεγγίσει το χώρο της διδακτικής της ΦΑ μέσω της παρουσίασης, της ανάλυσης και της σύνθεσης αντιπροσωπευτικών ερευνών των μοντέλων *Διδακτικά Παιχνίδια για Κατανόηση* (ΔΠΚ) και *Αθλητική Αγωγή* (ΑΑ). Οι εκπαιδευτικοί αξιοποιώντας ορθά τις αναλύσεις που έπονται έχουν την δυνατότητα να δημιουργήσουν διαδικασίες μάθησης, οι οποίες θα δώσουν την ευκαιρία στο μαθητικό πληθυσμό να συμμετάσχει ενεργά, να οικοδομήσει πάνω στους γνωστικούς του πόρους, αναπτύσσοντας τις δεξιότητες του και να θέσει ως στόχο του την κατάκτηση νέων γνώσεων. Απόρροια όλων αυτών είναι η στοχευόμενη συμπεριφορά, η ώριμη συμπεριφορά των παιδιών, όχι μόνο στο σχολικό τους αλλά και στο ευρύτερο κοινωνικό τους περιβάλλον.

Σχετικές Θεωρίες

Μοντέλα Διαδικασιών Μάθησης

Τα μοντέλα διδασκαλίας περιγράφουν μια πορεία δοκιμασμένων βημάτων και διαδικασιών με απώτερο σκοπό την επίτευξη αποτελεσμάτων και την ευόδωση των στόχων. Μεταξύ εκπαιδευτικού, παιδιών και διδακτικού αντικειμένου αναπτύσσονται διαφορετικής μορφής σχέσεις, οι οποίες σε τελική ανάλυση καθορίζουν τους ρόλους τους στη μαθησιακή διαδικασία, καθώς και τη μορφή που θα πάρει η μεταξύ τους επικοινωνία. Μέσω της διαφοροποίησης των ρόλων και της επικοινωνίας προκύπτουν διαφορετικής μορφής μοντέλα διδασκαλίας. Ένα μοντέλο το οποίο επιλέγεται από τους εκπαιδευτικούς προς εφαρμογή έχει άμεση επίπτωση στον τρόπο οργάνωσης του μαθήματος και του μαθητικού δυναμικού της τάξης (Ματσαγγούρας, 2003).

Τα τελευταία χρόνια στο τομέα της ΦΑ έχουν αναπτυχθεί και εφαρμοστεί διαφορετικά μοντέλα διδασκαλίας. Σύμφωνα με τους Παπαϊωάννου, Θεοδωράκη, και Γούδα (2006), ο όρος «μοντέλο» αναφέρεται στον καθορισμό των γενικών σκοπών και της φιλοσοφίας ενός προγράμματος ΦΑ. Το ΔΠΚ πρώτο-διατυπώθηκε από τους Bunker και Thorpe το 1982 και διασκευάζει τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας αθλημάτων με μια πιο εποικοδομητική μαθητο-κεντρική και παιχνίδο-κεντρική προσέγ-

γηση (Griffin & Butler, 2005). Η ΑΑ προτάθηκε από τον Siedentop το 1994 και είναι παρόμοιο και επηρεασμένο από το μοντέλο «organize sport leagues». Οι εκπαιδευτικοί διανέμουν ρόλους στα παιδιά, όπως αυτών των προπονητών-τριών, των παικτών-τριών, των διατητητών κτλ. αλλάζοντας τελείως τον τρόπο διδασκαλίας και φέρνοντας το παιδί στο επίκεντρο της μαθησιακής πράξης προσδίνοντας στους εαυτούς τους το ρόλο του διευκολυντή (facilitator).

Ανασκόπηση σχετικών ερευνών

Διδακτικά Παιχνίδια για Κατανόηση - Teaching Games for Understanding

Τις τελευταίες δεκαετίες, ο τρόπος διδασκαλίας έχει αποκτήσει έναν πιο μαθητο-κεντρικό χαρακτήρα. Η ΦΑ ακολουθώντας την τάση αυτή επαναπροσανατολίζεται και τοποθετεί το παιδί στο επίκεντρο του μαθήματος, αλλαγή απολύτως θεμιτή και θετική. Αυτό αντικατοπτρίζεται από την επινοήση διαφόρων μοντέλων όπως το Teaching Games for Understanding (Bunker & Thorpe, 1982). Ειδοποιός διαφορά του τρόπου αυτού ήταν η μη-εστίαση στην τεχνική, μη απομονώνοντας τις υπόλοιπες πτυχές του παιχνιδιού. Το ΔΠΚ αποτελείται από κάποια στάδια, όπου καθένα εστιάζεται στα βασικά συστατικά κάθε διδακτικής πράξης. Το πρώτο αναφέρεται στο παιχνίδι και στην τροποποίησή του. Το δεύτερο συμβάλλει, όχι μόνο στην ανάπτυξη της στρατηγικής επίγνωσης των παιδιών, αλλά και της λήψης αποφάσεων, μέσω ερωτήσεων σχετικά με το τι έπραξαν και με ποιες καταστάσεις βρέθηκαν αντιμέτωπα. Τέλος, το τρίτο στάδιο αναφέρεται στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων των παιδιών και γενικότερα στη βελτίωση της τεχνικής τους (Griffin, Mitchell & Oslin, 1997). Το κλειδί της επιτυχίας του ΔΠΚ είναι ότι «οι μαθητές μαθαίνουν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο αν καταλαβαίνουν τι να πράξουν, πριν κατανοήσουν το πώς να το πράξουν» (Butler, Griffin, & Nastazi, 2003, p.215).

Το θεωρητικό πλαίσιο του ΔΠΚ ορίζεται μέσω τριών επιπέδων. Το πρώτο επίπεδο αποτελεί η *εκτίμηση του προβλήματος τακτικής* το οποίο σχεδιάζεται από τους εκπαιδευτικούς, δεύτερο η *συμμετοχή των παιδιών στο παιχνίδι* και τέλος, μία *σειρά ερωτήσεων*, οι οποίες οδηγούν σε μια συγκεκριμένη απάντηση, την οποία τα παιδιά υιοθετούν για να επιλύσουν το συγκεκριμένο πρόβλημα (Griffin & Butler, 2005). Το παιχνίδι με όλες του τις παραμέτρους παρακινεί το παιδί να συμμετάσχει ενεργά. Όντας ορθά προσαρμοσμένο στο επίπεδο του, συμβάλλει στην ανάπτυξη των ικανοτήτων του και της κρίσης του, για επιλογή της πιο κατάλληλης τακτικής (Bunker & Thorpe, 1982).

Περιγραφή Βημάτων και Παιδαγωγικές Αρχές

Το ΔΠΚ, όπως ορίστηκε, αποτελεί ένα διαδικαστικό μοντέλο έξι βημάτων (Πίνακας 1), όπως παρουσιάζονται στη συνέχεια. Μέσω των καλά δομημένων παιχνιδιών, τα παιδιά καταφέρνουν, όχι μόνο να αναπτύξουν τις κινητικές τους ικανότητες, αλλά και τις υπόλοιπες πτυχές της προσωπικότητάς τους.

Πίνακας 1: Τα έξι βήματα του ΔΠΚ

Βήματα

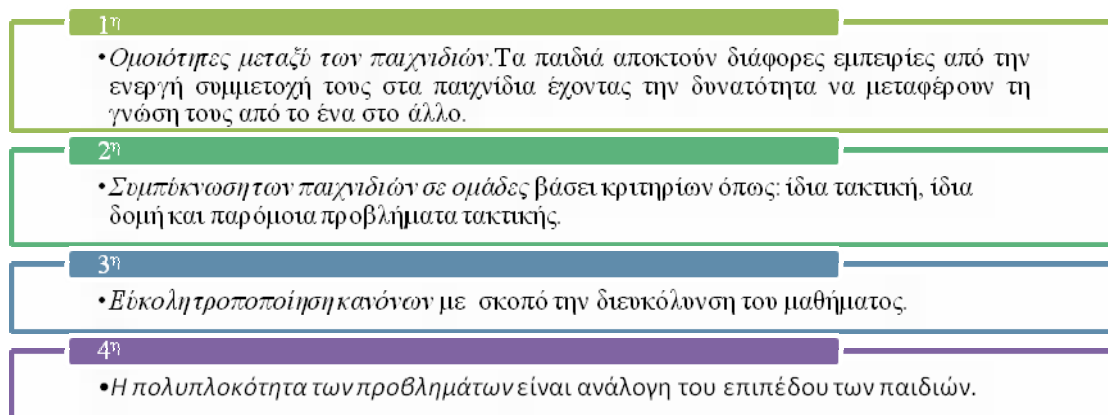
- 1^ο Μετασχηματισμός του αθλήματος και προσαρμογή στο γνωστικό επίπεδο των παιδιών
- 2^ο Εκτίμηση του παιχνιδιού και κατανόηση των κανόνων του παιχνιδιού
- 3^ο Εκτίμηση για το ποιες τακτικές θα υιοθετηθούν
- 4^ο Η λήψη των κατάλληλων αποφάσεων. Τα παιδιά απαντούν στο τι να κάνουν και στο πώς να το πράξουν
- 5^ο Τρόπος Εκτέλεσης όλων όσων έχουν αποφασιστεί να εφαρμοστούν, υπολογίζοντας το πλαίσιο του κάθε παιχνιδιού και αντιμετωπίζοντας την κάθε κατάσταση ως ξεχωριστή
- 6^ο Η τελική απόδοση. Η επιτυχία εξαρτάται από το ποια κριτήρια έχουν οριστεί και το ποσοστό επίτευξής τους

Όλα τα βήματα είναι συνέχεια το ένα του άλλου και το τελευταίο καταλήγει στο πρώτο, δημιουργώντας ένα κύκλο (Griffin & Butler, 2005; Oslin & Mitchell, 2006).

Το ΔΠΚ διέπεται από τέσσερις παιδαγωγικές αρχές (Εικόνα 1, Thorpe, Bunker, & Almond, 1984).

Ομαδοποίηση Αθλημάτων

Κάθε μία από τις ομάδες έχουν κοινά στοιχεία μεταξύ τους και διακρίνονται με κριτήριο τα βασικά τους συστατικά όπως «του κύριου σκοπού τους, των εννοιών τους, των ρόλων των παικτών, το πώς χωρίζεται η περιοχή δράσης, των επιθετικών και των αμυντικών στρατηγικών» (Griffin & Butler, 2005, p. 44). Με αυτή τη διαδικασία σχηματίστηκαν τέσσερις «κατηγορίες αθλημάτων» (Πίνακας 2).



Εικόνα 1. Τέσσερις παιδαγωγικές αρχές του ΔΠΚ

Πίνακας 2: Κατηγορίες Αθλημάτων (Thorpe, Bunker & Almond, 1986)

Κατηγορίες Αθλημάτων	Αθλήματα								
Στόχου	i) Τοξοβολία ii) Μπούουλινγκ iii) Μπιλιάρδο								
Σκοράρω-Τρέχοντας	i) Μπέιζμπολ ii) Σοφτμπολ iii) Κικμπολ iv) Κρίκετ.								
Δίχτυ-Τοίχου	<table border="0"> <tr> <td><u>Δίχτυ</u></td> <td><u>Τοίχου</u></td> </tr> <tr> <td>i) Αντισφαίριση</td> <td>i) Αντισφαίριση τοίχου σε κλειστό χώρο</td> </tr> <tr> <td>ii) Επιτραπέζια αντισφαίριση</td> <td>ii) Χειροσφαίριση τοίχου.</td> </tr> <tr> <td>iii) Πετοσφαίριση</td> <td></td> </tr> </table>	<u>Δίχτυ</u>	<u>Τοίχου</u>	i) Αντισφαίριση	i) Αντισφαίριση τοίχου σε κλειστό χώρο	ii) Επιτραπέζια αντισφαίριση	ii) Χειροσφαίριση τοίχου.	iii) Πετοσφαίριση	
<u>Δίχτυ</u>	<u>Τοίχου</u>								
i) Αντισφαίριση	i) Αντισφαίριση τοίχου σε κλειστό χώρο								
ii) Επιτραπέζια αντισφαίριση	ii) Χειροσφαίριση τοίχου.								
iii) Πετοσφαίριση									
Εδάφους-Χώρου	i) Ομαδική Χειροσφαίριση, ii) Ράγκμπι, iii) Ποδόσφαιρο, iv) Υδατοσφαίριση, v) Καλαθόσφαιρα, vi) Χόκεϊ								

Συγκεκριμένες Έννοιες που διαπραγματεύεται το μοντέλο ΔΠΚ.

Το μοντέλο ενσωματώνει έννοιες οι οποίες είναι πολύ σημαντικές στη διαδικασία μάθησης. Επίσης, προσφέρει εισηγήσεις για το πώς αυτές οι έννοιες μπορούν να εφαρμοστούν. Παραδείγματα τέτοιων εννοιών είναι η *παρακίνηση*, η *μεταφορά γνώσεων* και η *αποφασιστικότητα*.

Παρακίνηση. Το ΔΠΚ τοποθετεί το παιχνίδι στο επίκεντρο της διδακτικής πράξης και στηρίζεται στην έμφυτη επιθυμία των παιδιών να παίξουν παιχνίδια, αφού αποτελεί «αυθεντική διεξαγωγή ενός αθλήματος» (Kidman, 2006, p.60). Το 1992, μέσω του συγγράμματος «The Psychological Factors Underpinning the Teaching for Understanding Games Movement», ο Thorpe υποστήριξε ότι, όπως οι ενήλικες θέλουν να παίξουν για να βελτιώσουν τις ικανότητες και τις δεξιότητές τους, παρομοίως και τα παιδιά προτιμούν να παίξουν με τις ικανότητες και τις γνώσεις που έχουν. Με αυτόν τον τρόπο ενισχύουν περισσότερο το γόητρό τους και τη θέληση τους για τη δική τους εξέλιξη, προσδοκώντας να ξαναπαίξουν. Επομένως, συμμετέχουν με περισσότερο ζήλο και αισθάνονται χαρούμενα, σταματώντας να κάνουν ερωτήσεις σχετικά με το πότε θα παίξουν (Griffin & Butler, 2005; Light & Georgakis, 2005). Επίσης, τα τροποποιημένα παιχνίδια είναι πιο ελκυστικά, αφού έχουν πολλές ομοιότητες με τα πραγματικά (Evans, 2006). Το ΔΠΚ, εξαιτίας των παιδαγωγικών και των παρακινητικών πλεονεκτημάτων π.χ. ο μαθητο-κεντρικός τρόπος διδασκαλίας, έχει την ικανότητα να συνδυάζει όχι μόνο την ανάπτυξη της τεχνικής, αλλά και την παράλληλη ανάπτυξη των υπόλοιπων χαρακτηριστικών της προσωπικότητάς τους (Forrest, Webb & Pearson, 2006).

Ο Kidman (2006), αναφέρει ότι το ΔΠΚ αποτελεί μια ανθρωπιστική προσέγγιση, η οποία αυξάνει τα κίνητρα των παιδιών και τα παρακινεί, ενθαρρύνοντάς τα να θέλουν να μάθουν. Η παρακίνηση αυτή και η χαρά που τους μένει από την ενεργητική συμμετοχή τους θα κρατήσει τα παιδιά στα αθλήματα και στη ΦΑ περισσότερο. Επομένως, το ΔΠΚ προσεγγίζει την εσωτερική χαρά και την ευχαρίστηση του παιχνιδιού, με απώτερο σκοπό να ενθαρρύνει την ενεργή και σκόπιμη συμμετοχή των παιδιών (Lauder & Piltz, 2006). Τέλος, περιγράφεται ως ένα μοντέλο το οποίο χρησιμοποιεί το *παιχνίδι*

ως εργαλείο που συνδέει τη μάθηση στρατηγικών και τακτικών με την εξάσκηση και την ανάπτυξη δεξιοτήτων και ικανοτήτων (Kirk & MacPhail, 2002).

Μεταφορά Γνώσεων. Η έννοια μεταφορά των διδασκόμενων γνώσεων από ένα άθλημα σ' ένα άλλο, αναφέρεται στην ικανότητα των παιδιών να χρησιμοποιούν και να εφαρμόζουν έννοιες και γνώσεις που έχουν μάθει ή δεξιότητες-ικανότητες, τις οποίες έχουν αναπτύξει από κάποιο άθλημα το οποίο διδάχθηκαν παλαιότερα, σ' αυτό το οποίο προσεγγίζουν για πρώτη φορά (Oslin & Mitchell, 2006).

Σε πολλές μελέτες και επιστημονικά άρθρα έγινε λόγος για την μεταφορά των γνώσεων, τις οποίες τα παιδιά αποκτούν από ένα παιχνίδι σ' ένα άλλο με το οποίο ασχολούνται για πρώτη φορά (Contreras Jordan et al., 2003; Mitchell & Oslin, 1999; Oslin & Mitchell, 2006). Κατά τη διάρκεια ενός τροποποιημένου είδους ομαδικής χειροσφαίρισης, μία μαθήτρια έκανε μια κίνηση που φάνηκε ότι είχε εμπειρία στο άθλημα, ενώ στην πραγματικότητα ήταν από τις πρώτες φορές που έπαιζε. Ερωτώμενη από τον εκπαιδευτικό πώς ήξερε ότι ήταν καλή σκέψη να κινηθεί προς τα εκεί, απάντησε με απλό τρόπο «παίζω ποδόσφαιρο» (Mitchell, Oslin, & Griffin, 2003).

Άξιο προσοχής είναι ότι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να είναι προσεκτικοί ως προς το σχεδιασμό των ενοτήτων που διδάσκουν. Η μεταφορά των γνώσεων τακτικής και στρατηγικής επιτυγχάνεται με τον καλύτερο δυνατό τρόπο *μόνο όταν τα αθλήματα ανήκουν στην ίδια κατηγορία-ομάδα*. Τα παιχνίδια στις ίδιες κατηγορίες δεν μοιράζονται υποχρεωτικά κοινή τεχνική, αλλά μοιράζονται κοινά προβλήματα τεχνικών εννοιών (Light, 2006; Mitchell & Oslin, 1999).

Λήψη Αποφάσεων. Για να θεωρηθεί κάποιος ικανός παίκτης χρειάζεται να παίρνει σωστές αποφάσεις σχετικά με το «τι να κάνει» και «πώς να το κάνει». Πιο συγκεκριμένα, το «τι να κάνει» αναγνωρίζει τα προβλεπόμενα αποτελέσματα και περιλαμβάνονται ευρύτεροι παράγοντες όπως επιλεκτική προσοχή, αντίληψη και πρόβλεψη. Αντιθέτως, το «πώς να το κάνει», χρειάζεται τα παιδιά να επλέξουν μια κατάλληλη απάντηση, αφού τους έχουν περιγραφεί όλες οι συνθήκες που επικρατούν εκείνη τη στιγμή (Oslin & Mitchell, 2006).

Εφαρμόζοντας το ΔΠΚ, τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν την ικανότητα της αποφασιστικότητας (Evans, 2006). Η παιδαγωγική την οποία ενστερνίζεται το μοντέλο αυτό, είναι μια προσέγγιση στις ικανότητες και στη στρατηγική που αναπτύσσεται και ενδυναμώνεται μέσω των αυθεντικών συνθηκών του παιχνιδιού. Η ευχέρεια όμως των παιδιών να μπορέσουν να εφαρμόσουν τις γνώσεις τους υπό την πίεση των παιχνιδιών, ενδυναμώνει τα ίδια να αναπτυχθούν στους τομείς των στρατηγικών, των τακτικών καθώς και της αποφασιστικότητας (Brooker & Abbott, 2001).

Ανάπτυξη της ικανότητας «αποφασιστικότητας». Το παιδί τοποθετείται στο επίκεντρο της διαδικασίας μάθησης, προσδίδοντας του τον ρόλο αυτού που θα αποφασίσει για την επίλυση των προβλημάτων που θα του παρουσιαστούν κατά τη διάρκεια του μαθήματος (Kirk & Macdonald, 1998; Kirk & MacPhail, 2002). Σύμφωνα με τον Kidman (2006), «το ΔΠΚ είναι ένα εξαιρετικό μοντέλο το οποίο μας ενημερώνει με τις πραγματικές ανάγκες των αθλητών, έχοντας το πλεονέκτημα να παρέχει ευκαιρίες μάθησης σχετικά με τη ΦΑ, συμπεριλαμβάνοντας όχι μόνο τα γνωστικά αποτελέσματα μάθησης, αλλά και την αποφασιστικότητα» (σελ. 69). Ερευνητικά αποτελέσματα έδειξαν ότι η λήψη αποφάσεων και η αποφασιστικότητα των παιδιών «διδάσκονται-αυξάνονται» με τον καλύτερο τρόπο, όταν η διαδικασία μάθησης σχεδιάζεται βάσει του ΔΠΚ (McMorris, 1998; Oslin & Mitchell, 2006).

Ρόλος Μαθητών

Άξιοσημείωτο είναι ότι το ΔΠΚ στηρίζεται στην τάση των παιδιών να ζητούν από τους εκπαιδευτικούς να παίζουν συνεχώς παιχνίδια και να συμπεριλαμβάνονται περισσότερο στη δράση και στην εξέλιξη του μαθήματος. Από την στιγμή όπου οι ίδιοι οι μαθητές αποκτούν πρωταγωνιστικό ρόλο, προωθούν τη ροή του μαθήματος, κερδίζουν εμπειρίες, γίνονται πιο αποφασιστικοί και πιο ανταγωνιστικοί παίκτες (Oslin & Mitchell, 2006).

Η εφαρμογή του ΔΠΚ από τους εκπαιδευτικούς παράγει πιο ολοκληρωμένους παίκτες από ότι η παραδοσιακή διδασκαλία της σχολικής ΦΑ (Light, 2004). Οι Kirk και MacPhail (2000), υποστηρίζουν ότι αυτό το μοντέλο δύναται να εφαρμοστεί και για την συνεχή ανέλιξη και των πιο έμπειρων παικτών. Οι αρχάριοι παίκτες εισάγονται στο διδασκόμενο άθλημα μέσω της συμμετοχής, αποκτώντας μια θετική εμπειρία, η οποία είναι κοντά στις αυθεντικές συνθήκες διεξαγωγής του. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η διδασκαλία λακρός, όπου αρχάριου επιπέδου παιδιά έπαιξαν βάσει των τριών βασικών κανόνων του παιχνιδιού. Στην έρευνα αυτή διαμορφώθηκαν μόνο ο εξοπλισμός και ο τρόπος σκοραρίσματος (Piltz, 2006). Διαπιστώνουμε ότι το ΔΠΚ «δημιουργεί ομαδικούς παίκτες οι οποίοι

είναι καλοί λύτες περιπλοκών προβλημάτων, καλοί γνώστες στρατηγικής, οι οποίοι προσπαθούν για την επίτευξη κοινών στόχων ενεργώντας αποτελεσματικά» (Griffin & Butler, 2005, p.215).

Ρόλος Εκπαιδευτικών

Καταλυτικός είναι ο ρόλος των εκπαιδευτικών για την επιτυχημένη εφαρμογή του μοντέλου. Προσχεδιάζοντας τις διαδικασίες μάθησης και στηρίζοντάς τες στο ΔΠΚ έχουν τη δυνατότητα να μετασχηματίσουν το ρόλο τους ως παιδαγωγοί, διαμορφώνοντάς τον σ' έναν πιο συμβατό με το αναλυτικό πρόγραμμα μάθησης. Οι εκπαιδευτικοί θα συμπεριφέρονται ως *σύμβουλοι μάθησης*, αποκτώντας το ρόλο του *αφανούς ήρωα*, ο οποίος είναι καθαρά βοηθητικός και έχει ως σκοπό του την πολύπλευρη ανάπτυξη των δεξιοτήτων των παιδιών, καθώς και τη διεύρυνση των γνωστικών τους οριζώντων. Κατά τη διεξαγωγή του μαθήματος είναι θεμιτό να κυριαρχεί το παιδί και ο δάσκαλος να αξιολογεί το κάθε αποτέλεσμα παρέχοντας ανατροφοδότηση (Πυργιωτάκης, 1983). Αυτή η άποψη κάλλιστα υιοθετείται στη σχολική ΦΑ και ειδικότερα με την εφαρμογή του ΔΠΚ. Οι εκπαιδευτικοί, κατανοώντας τους γνωστικούς πόρους των παιδιών, έχουν τη δυνατότητα να δημιουργήσουν δραστηριότητες και σχέδια μαθήματος *γεμάτα νόημα* (Evans, 2006).

Καθοριστικό ρόλο κατέχει η περίοδος των ερωτήσεων κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Στα καθήκοντα των εκπαιδευτικών ανήκει ο σχεδιασμός σωστών ερωτήσεων, ώστε τα παιδιά να δημιουργήσουν ένα υπόβαθρο πάνω στο οποίο θα κτίσουν την γνώση τους σχετικά με τον τρόπο δράσης τους. Επομένως, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να χαρακτηρίζονται από ένα συνδυασμό γνώσεων και ικανοτήτων, οι οποίες θα εξασφαλίζουν την αυτοπεποίθηση που χρειάζεται για την επιτυχημένη εφαρμογή του ΔΠΚ (Griffin & Butler, 2005; Kidman, 2006; Kinchin, 2006; Metzler, 2005).

Πλεονεκτήματα Εφαρμογής του ΔΠΚ.

Το ΔΠΚ θεωρείται ως ένα από τα πιο εποικοδομητικά μοντέλα στο χώρο της διδακτικής της ΦΑ. Αυτό είναι απόρροια της παροχής κίνητρων στα παιδιά ώστε να συμμετέχουν ενεργά, καθώς και ότι οι πληροφορίες οι οποίες τυγχάνουν επεξεργασίας είναι, όχι μόνο αυτές που σχετίζονται με τις κινητικές ικανότητες, αλλά και αυτές που έχουν άμεση σχέση με την αποφασιστικότητα των παιδιών (Oslin & Mitchell, 2006). Επίσης, το ΔΠΚ μεταβάλλει τη διδασκαλία αθλημάτων, από μία προσέγγιση βασισμένη στην ανάπτυξη της τεχνικής ή του περιεχομένου με υψηλά δομημένα μαθήματα, σε μία πιο παιδοκεντρική προσέγγιση, η οποία ενώνει τις τακτικές και τις ικανότητες στα πλαίσια του παιχνιδιού. Αυτή η άποψη υποστηρίζεται από την σύγχρονη βιβλιογραφία, αποτελώντας βασικό λόγο για τον οποίο το συγκεκριμένο μοντέλο προτείνεται στους εκπαιδευτικούς προς εφαρμογή. Όλοι οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι σχεδιάζουν μία διδακτική ενότητα βάσει του ΔΠΚ, έχουν ως βασικό τους σκοπό να αναπτύξουν την απόδοσή των παιδιών, συνδυάζοντας τις γνώσεις τακτικής και τις ικανότητες που αποκτούν (Mitchell, Oslin & Griffin, 2006). Συμπεραίνουμε ότι, εφαρμόζοντας το ΔΠΚ, θέτουμε στόχους οι οποίοι δεν θα επιτυγχάνονταν παράλληλα σε τόσο ικανοποιητικό ποσοστό, αν είχε εφαρμοστεί ο παραδοσιακός τρόπος για τη διδασκαλία του μαθήματος (Light, 2004).

Οι Mitchell, Oslin και Griffin (2006), αναφέρουν ότι η παραδοσιακή διδασκαλία αθλημάτων σε σχολικό επίπεδο έχει προσφέρει λίγα όσον αφορά την εκπαίδευση των παιδιών να γίνουν ικανοί παίκτες. Εφαρμόζοντας ένα μοντέλο στρατηγικής, ενισχύεται το ενδιαφέρον τους να μάθουν σχετικά με τα αθλήματα και να κατανοήσουν τον τρόπο διεξαγωγής τους. Οι εκπαιδευτικοί, αλλάζοντας τους κανόνες και τροποποιώντας το παιχνίδι βάσει του δυναμικού της τάξης, δίνουν στα παιδιά τη δυνατότητα να απαντήσουν στην ερώτηση που θα κάνουν προς τους εαυτούς τους «τι πρέπει να κάνω σε αυτή την κατάσταση που μου παρουσιάστηκε;» (Mitchell, Oslin & Griffin, 2006). Κατά την εφαρμογή του ΔΠΚ, προτεραιότητα αποκτά το ίδιο το παιχνίδι και η διεξαγωγή του. Η διδακτική ενότητα δεν ξεκινά με χρονοβόρες ασκήσεις αλλά με το ίδιο το παιχνίδι. Οι συμμετέχοντες εντυπωσιάζονται από το μοντέλο, διατηρώντας το ενδιαφέρον τους κατά τη διάρκεια ολόκληρης της διδακτικής πράξης (Mitchell, Oslin & Griffin, 2006; Wright, Mcneil & Butler, 2004).

Αθλητική Αγωγή - Sport Education

Η Α.Α χαρακτηρίζεται ως ένα πρόγραμμα σχεδιασμένο στο μάθημα της ΦΑ, το οποίο σύμφωνα με τον Siedentop, «ενισχύει την προσπάθεια των παιδιών να αποκτήσουν γνώσεις, να γίνουν ικανοί και ευθουσιώδεις συμμετέχοντες, οι οποίοι θα είναι υπέρμαχοι της ιδέας του δια-βίου αθλητισμού. Παρέχει αυθεντικές, πλούσιες σε εκπαιδευτικό περιεχόμενο και αθλητικές εμπειρίες, για αγόρια και κορίτσια, στα πλαίσια του μαθήματος της ΦΑ στο σχολείο» (1998, σελ.18). Ο τρόπος εφαρμογής της, της προσδίδει ένα διαφορετικό κύρος. Τα παιδιά με την ενεργή και αυθεντική συμμετοχή τους παίρνουν πρωτοβουλίες

και αφήνονται από τους εκπαιδευτικούς να μάθουν σχετικά με το διδασκόμενο άθλημα από περισσότερες από μία οπτικές γωνίες (Kinchin, 2006; Metzler, 2005; Penney, Clarke, Quill & Kinchin, 2005; Siedentop, 1994; 1998; Siedentop, Hastie & Van der Mars, 2004).

Η ΑΑ σχεδιάστηκε για να εφαρμοστεί στη διδασκαλία εννοιών και στην καλλιέργεια σωστής αγωγής των παιδιών μέσω του αθλήματος, απευθυνόμενο δηλαδή σε ένα ευρύτερο πλαίσιο στόχων, όπως η ένταξη, η αμεροληψία, η στρατηγική, η εκτίμηση και οι αξίες (Metzler, 2005, σελ. 298). Οι επιδιωκόμενοι σκοποί επιτυγχάνονται μέσω ποικίλων διδακτικών μεθόδων, όπως η ενεργητική διδασκαλία, η συνεργασία μεταξύ των ολιγομελών ομάδων που έχουν οριστεί και η αλληλο-διδασκαλία (Siedentop, 1994).

Επιδιωκόμενο Προφίλ Παιδιού

Οι συμμετέχοντες μέσω της ΑΑ, γίνονται πιο *ικανοί*, πιο *μορφωμένοι* και πιο *ενθουσιώδεις*. Το προφίλ αυτό ορίστηκε από τον δημιουργό του μοντέλου τον Daryl Siedentop και αποτελεί πρωταρχικό στόχο κάθε φορά που εφαρμόζεται (Siedentop, 1994; Siedentop et al., 2004; Penney et al., 2005). Τα τρία αυτά χαρακτηριστικά δίνονται ως απάντηση σε διάφορες ερωτήσεις όπως: πώς τα παιδιά θα γίνουν υποστηρικτές της δια βίου άσκησης ή πώς θα ξεχωρίσουν τις καλές αθλητικές δραστηριότητες (Siedentop et al., 2004).

Ικανοί Μαθητές. Χαρακτηρίζοντας ως *ικανό-competent* κάποιο παιδί, επισημαίνεται ότι έχει την ικανότητα να αγωνίζεται, συμμετέχοντας ενεργά για την επιδίωξη των στόχων κάθε διδακτικής ενότητας (Siedentop, 1994; 1998). Ένα ικανό άτομο έχει τα απαραίτητα προσόντα για να συμμετάσχει, στέκεται άνετα και σίγουρο, κατανοώντας και εκτελώντας στρατηγικές κατάλληλες στην πολυπλοκότητα του παιχνιδιού (Siedentop et al., 2004; Metzler, 2005). Κατέχει επαρκώς το άθλημα με το οποίο ασχολείται (Τσαγγαρίδου και Ανδρέου, 2001) και έχει το περιθώριο να αναπτυχθεί μέσω των καθηκόντων και των ρόλων που θα αναλάβει (Kinchin, 2001), εκμεταλλευόμενο τις ρυθμίσεις της διδακτικής πράξης, οι οποίες του παρέχουν πλήθος ευκαιριών (Penney et al., 2005). Είναι ικανό να διακρίνει και να εκτελέσει κάποιου επιπέδου στρατηγικές κινήσεις, κυρίως ψυχοκινητικές έχοντας όμως, ένα ισχυρό γνωστικό υπόβαθρο (Metzler, 2005).

Μορφωμένοι Μαθητές. Ο Siedentop (1994) αναφέρει χαρακτηριστικά «συχνά πιστεύω ότι η ΦΑ διδάσκει απομονωμένες αθλητικές ικανότητες-επιδεξιότητες και λιγότερο παιχνίδια τα οποία έχουν πραγματική σημασία» (σελ. 8). Με το χαρακτηριστικό *μορφωμένος-literate*, επισημαίνεται ότι τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να αποκτήσουν περισσότερες πληροφορίες και γνώσεις για θέσεις και ρόλους που δε θα προσέγγιζαν με τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας, κατανοώντας τους κανόνες, την ιεροτελεστία και την παράδοση του παιχνιδιού. Επίσης, ένα πρόσωπο το οποίο είναι εκπαιδευμένο και ασχολείται ενεργά με τον αθλητισμό, είναι ένας πιο ικανός συμμετέχων και πιο εκλεκτικός καταναλωτής, είτε από την οπτική γωνία του συμμετέχοντα, είτε από την οπτική του θεατή ή του φιλάθλου. Τέλος, ορίζει ως αναγκαία προϋπόθεσή ότι για να γίνουν τα παιδιά μορφωμένα, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να σιγουρευτούν ότι τα προγράμματα ΦΑ που αναπτύσσονται είναι ακριβείς όσον αφορά την εκπαιδευτική τους πτυχή και παράλληλα συμβάλλουν στη διδασκαλία και στην υιοθέτηση, από την μεριά των παιδιών, μιας πιο ασφαλούς, λογικής και συνετής αθλητικής κουλτούρας.

Ενθουσιώδεις Μαθητές. Το παιδί συμπεριφέρεται με τρόπους τέτοιους ώστε να διατηρήσει και να ενισχύσει την αθλητική του κουλτούρα, είτε μιας τοπικής νεανικής αθλητικής, είτε μιας πιο εθνικής αθλητικής κοινότητας. Οι ενθουσιώδεις αθλητικές προσωπικότητες θέλουν να συνεχίσουν να συμμετέχουν σε αθλητικές δραστηριότητες, κάνοντας την άσκηση και τα αθλήματα ένα κεντρικό μέρος της ζωής τους. Τέλος, τα παιδιά τα οποία διδάσκονται μέσω της ΑΑ, περιμένουμε ότι θα γίνουν εθελοντές σε παιδικά και νεανικά αθλητικά εγχειρήματα και θα ενδιαφέρονται στο να διαδοθούν τα αθλήματα στην ευρύτερη κοινότητα (Siedentop, 1994; Siedentop et al., 2004).

Στόχοι του μοντέλου της «Αθλητικής Αγωγής»

Οι στόχοι που ορίζονται με την εφαρμογή της ΑΑ διακρίνονται σε *βραχυπρόθεσμους* και *μακροπρόθεσμους*. Οι βραχυπρόθεσμοι, όπως ορίζονται από τον Siedentop (1994), είναι τα παιδιά:

Να αναπτύξουν συγκεκριμένες τεχνικές και ικανότητες. Προσπάθεια παιδιών για επαρκή κατοχή τεχνικών και ικανοτήτων και εφαρμογή τους στο πλαίσιο κάθε παιχνιδιού.

Να είναι ικανά να εκτελούν συγκεκριμένες αθλητικές στρατηγικές κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. Μαθαίνουν βασικές τακτικές. Πώς να κινούνται και πώς να ακολουθούν τη ροή του παιχνιδιού.

Να συμμετέχουν σ' ένα επίπεδο προσαρμοσμένο στα αναπτυξιακά τους χαρακτηριστικά. Οι εκπαιδευτικοί δημιουργούν δραστηριότητες διαμορφωμένες στο επίπεδο τους.

Να συμμετέχουν στο σχεδιασμό, την οργάνωση και την διοίκηση αθλητικών δραστηριοτήτων. Κερδίζουν πολύτιμες εμπειρίες, οι οποίες τα βοηθούν να γίνουν ικανές, μορφωμένες και ενθουσιώδεις αθλητικές προσωπικότητες.

Να εξελιχθούν σε υπεύθυνους ηγέτες, αναλαμβάνοντας καθήκοντα και ευθύνες. Είναι αρκετά δύσκολο κάποιο παιδί να έχει ανεπτυγμένες ηγετικές ικανότητες γι' αυτό, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να το βοηθήσουν αρχίζοντας με μικρότερες εργασίες ηγεσίας και σταδιακά να διευρύνονται οι ρόλοι.

Να εργαστούν αποτελεσματικά μέσω των ομάδων τους προς επίτευξη κοινών στόχων. Η συντροφικότητα και το ομαδικό πνεύμα προωθούνται και ενισχύονται καθώς δημιουργείται μία ομάδα. Οι εκπαιδευτικοί εκμεταλλεζόμενοι αυτήν την κατάσταση, καταφέρνουν να δείξουν στα άτομα της ομάδας τις απαραίτητες διαπροσωπικές επιδεξιότητες τις οποίες οφείλουν να αναπτύξουν.

Να εκτιμήσουν το τελετουργικό και τις εθιμοτυπίες των αθλημάτων, οι οποίες τους προσδίδουν ένα μοναδικό νόημα. Η ΑΑ παρέχει στα παιδιά μια ευρύτερη αντίληψη του εκάστοτε αθλήματος.

Να αναπτύξουν την ικανότητα τους, να κάνουν συλλογισμούς σχετικά με θέματα τα οποία αφορούν τον αθλητισμό. Είναι θεμιτή η αποφυγή εντάσεων και συγκρούσεων μεταξύ των ομάδων και των μελών τους, όπως και η υιοθέτηση του fair-play, αφού η ΑΑ στηρίζεται πάνω σ' αυτήν την ιδέα.

Να αναπτύξουν και να εφαρμόσουν τις γνώσεις τους σχετικά με τη διαίτησία και την προπόνηση. Τα παιδιά αναλαμβάνοντας αυτό το ρόλο, κατανοούν πόσο σπουδαία είναι η καλού επιπέδου διαίτησία.

Να γίνουν υποστηρικτές της δια-βίου άσκησης, θέλοντας να συνεχίσουν να συμμετέχουν σε διάφορες αθλητικές δραστηριότητες, τόσο εντός σχολείου, όσο και στην ζωή τους μετά το σχολείο. Η υιοθέτηση της δια-βίου άσκησης αποτελεί πρωταρχικό σκοπό για την ΦΑ και συνεπώς πρωταρχικής σημασίας στόχο για την ΑΑ

Οι μακροπρόθεσμοι στόχοι σύμφωνα με τον Siedentop (1994) είναι: *Η εξοργίωση της αθλητικής κουλτούρας*, δηλαδή η παροχή ίσων ευκαιριών μάθησης σε όλα τα παιδιά. *Η ορθή αθλο-διαπαιδαγώγηση*, όπου διασφαλίζεται το όφελος των συμμετεχόντων. Τέλος, *η ανθρωπιστική αθλητική κουλτούρα*, όπου επικεντρώνεται στην ανέλιξη της ανθρωπιστικής πτυχής του αθλητισμού, επισημαίνοντας ότι το δικαίωμα συμμετοχής στην άθληση, δεν θα περιορίζεται με κανένα τρόπο.

Αρχές της Αθλητικής Αγωγής

Η ΑΑ εκπαιδεύει τα παιδιά σε όλες τις πτυχές της αθλητικής κουλτούρας προσδίδοντάς τους, περισσότερους από έναν ρόλους. Έξι είναι οι βασικές αρχές οι οποίες διατυπώθηκαν από τον Siedentop (1994) που της προσδίδουν τη μοναδική της ταυτότητα. Αυτές είναι οι εξής: *Αγωνιστικές Περίοδοι, Αλληλεπίδραση, Αγωνιστικές Συναντήσεις, Επίσημη Διοργάνωση-Τελικό Αθλητικό Γεγονός, Δημιουργία Αρχείων-Καταγραφή Δεδομένων και Εορτασμός.*

Αγωνιστικές Περίοδοι. Η σχολική χρονιά χωρίζεται σε τρεις ή τέσσερις περιόδους, οι οποίες αποτελούνται από υπό-περίόδους (π.χ. οργάνωσης, πρακτικής, προετοιμασίας, την κανονική και αυτή που ακολουθεί με τη λήξη της αγωνιστικής περιόδου). Περιλαμβάνουν στοιχεία *εξάσκησης και συναγωνισμού*, όπου τα άτομα αποκτούν εμπλουτισμένες αυθεντικές εμπειρίες. Η διάρκεια των αγωνιστικών περιόδων στη πρωτοβάθμια εκπαίδευση μπορεί να καθοριστεί από 8-12 μαθήματα και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση από 18-20 μαθήματα. Η μεγαλύτερη διάρκεια οφείλεται στην αυθεντική και ολοκληρωτική διεξαγωγή των παιχνιδιών (Siedentop, 1994).

Αλληλεπίδραση. Το ομαδικό αίσθημα ενισχύεται μέσω της ομάδας, η οποία δημιουργείται στη σχολική τάξη και παραμένει ίδια κατά τη διάρκεια ολόκληρης της ενότητας. Οι θετικές εμπειρίες κερδίζονται μέσω της συμμετοχής στις ομάδες όπου αναπτύσσονται οι διαπροσωπικές σχέσεις. Όταν ένα άτομο ανήκει σε κάποια ομάδα, αγωνίζεται για την κατάκτηση κοινών στόχων, πανηγυρίζουν όλα μαζί την επιτυχία, αλλά παράλληλα αποδέχονται και όλα μαζί την αποτυχία. Ο σχηματισμός μιας κοινής ταυτότητας για την ομάδα προσδίδει ένα διαφορετικό κύρος στο μάθημα, το οποίο προδιαθέτει θετικά τα παιδιά να συμμετάσχουν στα αγωνιστικά προγράμματα.

Αγωνιστικές Συναντήσεις. Στην αρχή της περιόδου ορίζεται το αγωνιστικό πρόγραμμα, το μέγεθος των ομάδων, οι κανόνες και ο εξοπλισμός που θα χρησιμοποιηθεί. Τα παιδιά αποφασίζουν σχετικά με τη δομή και τον τρόπο λειτουργίας της αγωνιστικής περιόδου. Οι αγωνιστικές συναντήσεις τροποποιούνται από τον εκπαιδευτικό ώστε να αναπτυχθεί το αίσθημα της εντιμότητας, της αμεροληψίας και

παράλληλα να ενισχυθεί η συμμετοχή των παιδιών στο μάθημα. Μεταξύ των αγώνων εξασκούνται στον τομέα των τεχνικών και των στρατηγικών. Με την πάροδο όμως του χρόνου αφιερώνεται όλο και λιγότερος χρόνος στην εξάσκηση. Τα παιδιά κάνουν μακροπρόθεσμες και βραχυπρόθεσμες σκέψεις και αποφάσεις για ολόκληρη την αγωνιστική περίοδο. Τέλος, όλες οι αγωνιστικές συναντήσεις οδηγούν στη διοργάνωση ενός επίσημου τελικού γεγονότος.

Τελική Επίσημη Διοργάνωση. Τα παιδιά μαθαίνουν τον τρόπο διοργάνωσης του γεγονότος, το οποίο είναι ανάλογο των δημοφιλών αθλητικών διοργανώσεων και για αυτό έχει πιο επίσημη μορφή π.χ. ανακοινώνονται και παρουσιάζονται τα ονόματα όλων των συμμετεχόντων στους θεατές. Ο τρόπος οργάνωσης ποικίλει, αφού υπάρχει δυνατότητα διεξαγωγής είτε τουρνουά, είτε αγώνων ομαδικού ή ατομικού συναγωνισμού. Τα παιδιά συγκρίνουν την μέχρι τώρα πορεία τους με το τελικό αποτέλεσμα, διαπιστώνοντας την πρόδοό τους. Τέλος, εορτάζουν τις επιτυχίες τους και βραβεύονται για αυτές.

Καταγραφή δεδομένων. Τα δεδομένα καταγράφονται από τα μέλη της τάξης, τα οποία έχουν αναλάβει ρόλους γραμματείας. Τα παιδιά αποκτώντας εμπειρία είναι ικανά να αναλύσουν, να σχολιάσουν και να κρίνουν τα καταγεγραμμένα δεδομένα. Η καταγραφή όπως του σκορ, των φάουλ, του fair-play, του χρόνου, του ποσοστού των εύστοχων σουτ, τα οποία ποικίλουν ανάλογα με το άθλημα, αποτελούν μια υπέροχη μορφή ανατροφοδότησης, τόσο ομαδικής, όσο και ατομικής. Θεμιτή είναι η σύγκριση μεταξύ της πορείας των παιδιών από αγωνιστική σε αγωνιστική, όπου με αυτόν τον τρόπο αντιλαμβάνονται την ομαδική και την ατομική τους πρόοδο. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί έχουν την ευκαιρία να διακρίνουν τα επίπεδα των παιδιών βάσει των στατιστικών, ορίζοντας τους επόμενους εφικτούς στόχους.

Εορτασμός. Χαρακτηριστικό των αθλητικών γεγονότων είναι η εορταστική ατμόσφαιρα, όπου λόγω αυτής γίνονται πιο δημοφιλή π.χ. οι Ολυμπιακοί Αγώνες. Οι συμμετέχοντες ζουν έντονες συγκινητικές στιγμές, αποκομίζοντας πλούσιες εμπειρίες και επισημαίνοντας την ύπαρξη του κοινωνικού στοιχείου και της αλληλεπίδρασης. Το εορταστικό νόημα χαρακτηρίζει ολόκληρη την περίοδο και δημιουργείται με ποικίλους τρόπους, όπως ο διαφορετικός χρωματισμός της ομάδας, ο ξεχωριστός χώρος εξάσκησης της μέσα στο γήπεδο, η παρουσίαση των αθλητών πριν την έναρξη, η τελετή βράβευσης, τόσο για τη συμμετοχή τους, όσο και για την επιτυχία τους κλπ.

Πίνακας 3: Θέσεις και καθήκοντα των παιδιών ανάλογα με το ρόλο τους

Θέση	Καθήκοντα
Διευθυντής Αγωνιστικής Περιόδου	Η υποστήριξη του προπονητή
	Εξασφάλιση ότι οι παίκτες γνωρίζουν τι και πότε να κάνουν ενώ παίζουν
	Η οργάνωση εξοπλισμού για την εξάσκηση της ομάδας (κατάλληλες στολές κ.λπ.)
	Η αντικατάσταση των μαθητών, οι οποίοι είναι απόντες. Η αναφορά ανησυχιών προς τον εκπαιδευτικό και τον προπονητή.
Προπονητής	Να είναι δίκαιος με όλους τους παίκτες στην ομάδα και να ακούει ιδέες
	Να συμπεριλαμβάνει όλους τους συμμετέχοντες στην εξάσκηση και στον αγώνα
	Να σχεδιάζει πρακτικές ζητώντας και τη συμβουλή του δασκάλου
	Να συζητάει με τον εκπαιδευτικό και τον αρχηγό
Αρχηγός	Ενεργεί ως μεσολαβητής μεταξύ του προπονητή και των παικτών
	Παίρνει αποφάσεις για το καλό της ομάδας εντός και εκτός του γηπέδου
	Αντιπροσωπεύει την ομάδα του στη διαιτησία κατά τη διάρκεια του αγώνα
	Οδηγεί την ομάδα του στη νίκη και είναι παράδειγμα προς μίμηση (fair play)
Γενικότερα Καθήκοντα τους	Ο σχεδιασμός του διαγωνισμού σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό
	Να συμφωνούν με τους μαθητές στα αιτήματά τους
	Συναντήσεις με τον εκπαιδευτικό για ανταλλαγή ιδεών, παρουσιάζοντας συνάμα και αυτές των υπολοίπων συμμαθητών τους.
	Η παροχή θετικών ρόλων στις ομάδες τους και ο σχεδιασμός του Τελικού Γεγονότος Η εξασφάλιση μιας στρωτής διεξαγωγής του μαθήματος.

Ρόλος Παιδιών

Τα παιδιά μαθαίνουν να εξασκούν ρόλους όπως αυτούς των παικτών, των αρχηγών, των διαιτητών και της γραμματείας (Πίνακας 3). Τα άτομα που κατέχουν τους πιο υπεύθυνους ρόλους (*διευθυντή της αγωνιστικής περιόδου, του προπονητή, του αρχηγού*), είναι και αυτά που θα κληθούν να διοργανώσουν όσο πιο επιτυχώς γίνεται διάφορα γεγονότα κατά τη διάρκεια της αγωνιστικής περιόδου.

Ρόλος Εκπαιδευτικών

Η φιλοσοφία που διέπει το αναλυτικό της ΑΑ χαρακτηρίζεται από δύο ιδιομορφίες. Αρχικά, *την κάλυψη του περιεχομένου του διδασκόμενου αθλήματος σε μεγαλύτερο βάθος*. Θεμιτός είναι ο σχεδιασμός λιγότερων και ποιοτικότερων δραστηριοτήτων. Οι εκπαιδευτικοί εκμεταλλεύονται τη μεγάλη διάρκεια των αγωνιστικών περιόδων, οργανώνουν *τον καθορισμό μιας σειράς διευρυνμένων στόχων προς επίτευξη*, το οποίο αποτελεί τη δεύτερη ιδιομορφία (Siedentop et al., 2004).

Βάσει της ΑΑ, οι εκπαιδευτικοί δημιουργούν το μάθημα μέσω της μεθόδου project, κάτι άκρως λειτουργικό αφού δημιουργείται μία απτή, πρακτική διαδικασία μάθησης χωρίς πολλά θεωρητικά και αφηρημένα χαρακτηριστικά. Η χρήση της συνεργατικής μάθησης είναι απολύτως θεμιτή και η ομαδική συνεργασία επιδιώκεται συνεχώς στο μάθημα. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να αξιοποιήσουν τη δομή και τον τρόπο εφαρμογής της ΑΑ δημιουργώντας μία άκρως δημιουργική και εποικοδομητική αγωνιστική περίοδο, δίνοντας προσοχή σε οχτώ σημεία (Siedentop et al., 2004), τα οποία παρουσιάζονται στον Πίνακα 4.

Πίνακας 4: Τα οχτώ σημεία – κλειδιά της *Αθλητικής Αγωγής* (ΑΑ)

Σημεία-κλειδιά της <i>Αθλητικής Αγωγής</i>
Τα παιδιά αποκτούν την αίσθηση ότι καθορίζουν την μάθησή τους.
Οι εκπαιδευτικοί ανακουφίζονται από τα συνεχή καθήκοντα τους, χωρίς να απεκδύονται το ρόλο τους.
Η αύξηση του χρόνου εργασίας ώστε να εξασκηθούν ελεύθερα σε αυτά που διδαχθήκαν.
Η αλληλοϋποστήριξη μεταξύ των μαθητών και η πίεση για διάκριση μεταξύ των ομάδων.
Οι μαθητές που τείνουν να αποσπώνται από το σύνολο, δεν μένουν μόνοι τους.
Όλα τα παιδιά συμμετέχουν ενεργά στη μάθηση και μαθαίνουν να αλληλοβοηθούνται.
Όλοι οι μαθητές συμβάλλουν στην προσπάθεια της ομάδας και κανείς δεν επιβάλλεται.

Με την εφαρμογή της ΑΑ, οι εκπαιδευτικοί δρουν ως χειριστές της διαδικασίας μάθησης, καταφέροντας να διοικήσουν ομαλά το σύνολο της τάξης και παράλληλα να σχεδιάσουν ένα κατάλληλα εκπαιδευτικό περιβάλλον, όπου θα σημειωθούν σημαντικά αποτελέσματα, όπως η ανάπτυξη της προσωπικής και της κοινωνικής ευθύνης των παιδιών. Για τη δημιουργία μιας διδακτικής ενότητας βάσει της ΑΑ, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να προσέξουν τα ακόλουθα σημεία:

1. *Δημιουργία ομάδων: Μέγεθος, αριθμός και τρόπος δημιουργίας ομάδων.*
2. *Δραστηριότητες οι οποίες θα συμπεριληφθούν στη διαδικασία μάθησης:* Τροποποιούνται τα παιχνίδια, οι δραστηριότητες και ο εξοπλισμός ώστε να είναι εξελικτικά κατάλληλα με την ηλικία των παιδιών. Επίσης, διερευνούνται ποιοι είναι οι γνωστικοί τους πόροι.
3. *Αξιολόγηση και Απονομή:* Θέματα τύπου: ανταμοιβής τίμιου παιχνιδιού, επιλογή συστήματος βαθμολόγησης και κριτήρια για την επιλογή καλύτερου αθλητή της περιόδου.
4. *Διαδικαστικά ζητήματα* που προκύπτουν σχετικά με την τελική προετοιμασία του μαθήματος.

Τα παιδιά ευχαριστιούνται, νιώθουν άνετα και είναι ικανά να μαντεύουν τη ροή του παιχνιδιού, εφαρμόζοντας ορθά μία ποικιλία τακτικών και τεχνικών (Bell, 1998; Siedentop et al., 2004).

Πλεονεκτήματα Εφαρμογής της ΑΑ

Στον Πίνακα 5, παρουσιάζεται ο τρόπος λειτουργίας μιας τυχαίας τάξης κατά τη διάρκεια της ΦΑ βάσει της ΑΑ και βάσει του κλασικού τρόπου διδασκαλίας. Ιδιαίτερη προσοχή δίνεται στην οργάνωση και στην *παρουσία* των έξι βασικών αρχών της ΑΑ, ώστε να υπάρξει δυνατότητα σύγκρισης σε θεωρητικό επίπεδο (MacPhail, Kirk & Kinchin, 2004; Siedentop, 1994; Siedentop et al., 2004; Wallhead & Ntoumanis, 2004; Τσαγγαρίδου, 2008).

Πίνακας 5: Διδάσκοντας Φυσική Αγωγή με την Αθλητική Αγωγή και τον κλασσικό τρόπο

Σχολική Φυσική Αγωγή	
Αθλητική Αγωγή	Κλασσικός Τρόπος
<ul style="list-style-type: none"> • Συγκεκριμένη αγωνιστική περίοδο με υπό-περιόδους • Προκαθορισμένες Αγωνιστικές Συναντήσεις. • Δημιουργία Ομάδων - Τα παιδιά δουλεύουν στις ομάδες. • Σέβονται την ομάδα τους και τους αντιπάλους. • Τα παιδιά είναι μέλη της ίδιας ομάδας για όλα τα μαθήματα μέχρι το τέλος της αγωνιστικής περιόδου. • Καλλιέργεια Ομαδικότητας και Συντροφικότητας • Κοινωνικοποίηση – Ωρίμανση • Ανάπτυξη Διαπροσωπικών Σχέσεων – Ενθουσιασμός • Αυθεντικές συνθήκες παιχνιδιών. • Τρόπος Διεξαγωγής - Ιεροτελεστία • Επίσημο Τελικό Γεγονός • Επετειακό-Εορταστικό Χαρακτήρα (τα παιδιά ευχαριστηούνται το κάθε λεπτό διεξαγωγής του). • Τήρηση Αρχείων - Καταγραφή σκορ • Διαφορετικές Οπτικές Γωνίες-Ρόλοι • Πλούσιες εμπειρίες-Ανάπτυξη Πρωτοβουλιών • Δημιουργία Ομάδων Μικτής Ικανότητας • Εναλλαγή Ρόλων • Συνεργασία των μελών της κάθε ομάδας • Άνετη Εφαρμογή Κανόνων • Βράβευση για τη συμμετοχή τους • Ισοτίμη αντιμετώπιση προς τα παιδιά • Παροχή ίσων ευκαιριών για πρόοδο. • Ίσης σημασίας ρόλους. 	<ul style="list-style-type: none"> • Πολλές φορές κάθε διδακτική περίοδος ασύνδετη με την επόμενη και την προηγούμενη. • Πολλές φορές Ατομική Εξάσκηση • Πολλές φορές τα παιδιά νοιάζονται μόνο για την δική τους απόδοση. • Αν υπάρχουν ομάδες αυτές διαφέρουν από μάθημα σε μάθημα. • Έλλειψη Ομαδικότητας και Συντροφικότητας. • Έλλειψη επιθυμητής επικοινωνίας των παιδιών μεταξύ τους λόγω έλλειψης κοινών δεσμών. • Τα παιδιά δεν εισέρχονται στο κλίμα ενός αγώνα ο οποίος διεξάγεται υπό αυθεντικές συνθήκες. • Το τελικό γεγονός έχει τη μορφή ενός Δοκιμίου Αξιολόγησης (τα παιδιά αγχωμένα και φοβισμένα κατά τη διάρκεια του) • Σπάνια στις μεγαλύτερες βαθμίδες εκπαίδευσης. • Τις περισσότερες φορές αναλαμβάνουν το ρόλο του παίκτη. • Οι ομάδες όχι πάντα ίσης δυναμικότητας • Υπαρξη μόνο του ρόλου του παίκτη. • Πολλοί κανόνες δεν εφαρμόζονται. • Η βράβευση συνήθως έχει τη μορφή της βαθμολογίας. • Τα πιο ικανά παιδιά έχουν περισσότερες ευκαιρίες για την προσωπική τους πρόοδο. • Όχι πάντα ίση παροχή ευκαιριών.

Συνοψίζοντας, το μοντέλο της ΑΑ προσφέρει μοναδικές εμπειρίες στα παιδιά. Η θετική αθλητική εμπειρία των παιδιών, η ανάπτυξη των αθλητικών δεξιοτήτων και των ικανοτήτων τους συμβάλλουν στη δημιουργία ενός υγιή αθλητικού πολιτισμού (Hastie & Buchanan, 2000).

Ακολουθούν οι πίνακες 5 και 6, οι οποίοι παρουσιάζουν πλήθος αντιπροσωπευτικών ερευνών από το 1995 μέχρι σήμερα. Παρουσιάζεται ο πίνακας του ΔΠΚ και ακολουθεί εκείνος της ΑΑ. Πιο συγκεκριμένα, σε κάθε έναν αναφέρονται τα ονόματα των ερευνητών, το θέμα στο οποίο εστιάστηκαν, οι συμμετέχοντες, οι προδιαγραφές των προγραμμάτων που αναπτύχθηκαν, ο τρόπος συλλογής και επεξεργασίας δεδομένων και καταλήγουμε στα αποτελέσματα των ερευνών. Το άρθρο ολοκληρώνεται με το συνδυασμό των αποτελεσμάτων ανά κατηγορίες: *ανάπτυξη κινητικών ικανοτήτων, εμπλουτισμός γνώσεων τακτικής, λήψη αποφάσεων, ανάπτυξη προσωπικής και κοινωνικής υπευθυνότητας στάσεις παιδιών και μαθητική εμπλοκή.*

Πίνακας 6: Έρευνες ΔΠΚ

Μελέτη	Θέμα Μελέτης-Επίκεντρο	Συμμετέχοντες-Χαρακτηριστικά	Τρόπος Συλλογής Δεδομένων	Τρόπος Επεξεργασίας Δεδομένων	Αποτελέσματα
Gray, Sproule & Wang (2008)	Αντιλήψεις & Εμπειρίες παιδιών στα Παιχνίδια διεισδυσης όσον αφορά τις ικανότητές τους, το πόσο το απολαμβάνουν και το τι αξία του δίνουν.	Παιχνίδια Διεισδυσης Καλαθόσφαιρα Ποδόσφαιρο 3 ομάδες 1η :11 ετών (Α:11 Θ:12) 2η:13-14 ετών (Α:9 Θ:9) 3η: 15-16 ετών (Α:11 Θ:11) Σκωτία	Ερωτηματολόγιο σε κάθε παιδί Δείγμα από κάθε ομάδα συμμετείχε σε ομαδικές συνεντεύξεις	Ποιοτική ανάλυση συνεντεύξεων Ποσοτική Ανάλυση Δεδομένων των ερωτηματολογίων.	Όσο μεγαλύτερη χαρά και απόλαυση τόσο καλύτερη απόδοση. Έκριναν από μόνα τους ποιες δραστηριότητες ήταν καλές για την ανάπτυξή τους. Τα παιδιά δήλωσαν ότι: Τα παιχνίδια διεισδυσης είναι αρκετά σημαντικά Έχει σημασία να μαθαίνεις ως μέλος μιας ομάδας.
Mandigo, Holt, Anderson & Sheppard (2008)	Εξετάζει: Τις εμπειρίες των παιδιών που κερδίζονται από τη συμμετοχή τους σε παιχνίδια με στρατηγικές αυτονομίας. Αλληλεπίδραση των 2 φύλλων σε διαφορετικές κατηγορίες παιχνιδιών	4 Μαθήματα σε κάθε τάξη διάρκειας 30-45 λεπτών Σύνολο 37 τάξεις 9 τάξεις: Παιχνίδια Στόχου 11 τάξεις: Παιχνίδια Σκοράρω-Τρέχοντας 7 τάξεις: Παιχνίδια Δίχτυ-Τοίχου 10 τάξεις: Παιχνίδια Διεισδυσης 759 παιδιά (Α:379 Θ: 380), 10-16 ετών	Ερωτηματο-λόγιο Κλίμακα λικερτ (από το 1 έως το 7)	Ποιοτική & Ποσοτική Ανάλυση	Τα παιδιά είχαν μία θετικότερη εμπειρία. Στις μαθήτριες παρατηρήθηκαν υψηλότερα επίπεδα αυτονομίας και απόλαυσης των μαθημάτων Στους μαθητές αναφέρθηκαν υψηλότερα επίπεδα επάρκειας ικανοτήτων. Υψηλότερα επίπεδα αυτό-προσδιορισμού στην κατηγορία Δίχτυ-Τοίχος. Τέταρτο στην κατάταξη όσον αφορά τα κίνητρα από τις τέσσερις κατηγορίες ήταν αυτή των παιχνιδιών της διεισδυσης.
Light & Tan (2006)	Εμπειρίες & αντιδράσεις Συμμετεχόντων σχετικά με την εφαρμογή του ΔΠΚ.	9 εκπαιδευτικοί 3 διορισμένοι 6 υποψήφιοι Σιγκαπούρη: 04/2003-04/2004 Αυστραλία 03/2003-11/2004	Συνεντεύξεις εις βάθος 3 φορές από κάθε συμμετέχοντα	Grounded Theory	Τα παιδιά διασκέδασαν το ΔΠΚ και πολλά από αυτά με το τέλος του, γράφτηκαν σε εξωσχολικά σωματεία αθλητισμού Αναπτύχθηκαν φιλίες Μη-αθλητικοί τύποι αποφάσισαν να γυμνάζονται. Ισάξια συμμετοχή αγοριών και κοριτσιών(π.χ. κρίκετ)
Slade (2006)	Εφαρμογή του ΔΠΚ στο Hockey και παρατήρηση της ανάπτυξης των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων	1η Φάση: 58 παιδιά Ηλικίας: 11-13 2η Φάση: οι 58 μαθητές-τριες χωρίστηκαν σε 6 ομάδες Hockey	1η Φάση: Συμπλήρωση Ερωτηματολογίων 2η Φάση: Διδακταλία hockey βάσει ΔΠΚ 3η Φάση: Συμπλήρωση ιδίων ερωτηματολογίων	Επεξεργασία ερωτηματολογίων σε 1η και 3η φάση. Σύγκριση δεδομένων. Ποιοτικές Παρατηρήσεις	Τα παιδιά πιστεύουν ότι η εφαρμογή του ΔΠΚ συνέλαβε θετικά στην προσπάθεια της ομάδας τους. Τα παιδιά εμπλούτισαν τις γνώσεις τους και ανέπτυξαν τις δεξιότητές τους (hockey).

Πίνακας 6: Έρευνες ΔΠΚ (συνέχεια)

Μελέτη	Θέμα Μελέτης-Επίκεντρο	Συμμετέχοντες-Χαρακτηριστικά	Τρόπος Συλλογής Δεδομένων	Τρόπος Επεξεργασίας Δεδομένων	Αποτελέσματα
McNeill et al. (2004)	Εμπειρίες υποψήφιων εκπαιδευτικών καθηκόντων με την εφαρμογή του ΔΠΚ.	11 Μελλοντικοί Εκπαιδευτικοί 8 Μαθήματα Ποικιλία Παιχνιδιών 7 ^{ης} -8 ^{ης} Τάξης, Ηλικίας: 11-13	Ποιοτική Συστηματική Παρατήρηση Αρχική-Τελική Συνεντεύξεις Εκπαιδευτικών	Συγκρίσεις Δεδομένων	Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί: Διασκέδασαν το μάθημα τους. Εστίασαν στο περιεχόμενο του μαθήματος. Ευκολότερη και εφικτή ανάπτυξη ικανοτήτων και στρατηγικής. Διαπίστωσαν πόσο αποδοτικότερη ήταν η εφαρμογή του ΔΠΚ από την παραδοσιακή προσέγγιση.
Contreras Jordan et al. (2003)	Μεταφορά γνώσης από παιχνίδι σε παιχνίδι ίδιας κατηγορίας	Μαθητές Ηλικίας 10-11 Παιχνίδια Διεύθυνσης Hockey	Συστηματική Παρατήρηση Καταγραφή στάσεων των μαθητών-τριών.	Συνεχής Σύγκριση και Ανάλυση	Με την πρόοδο της ενότητας ολοένα και περισσότερη μεταφορά γνώσεων σε διαφορετικούς τομείς. Αυτή η μεταφορά γνώσεων παίζει ρόλο και στη σειρά διδασκαλίας των αθλημάτων.
Garcia & Ruiz (2003)	Σύγκριση του ΔΠΚ και της παραδοσιακής προσέγγισης για το ποια είναι πιο αποτελεσματική	2 ομάδες παιδιών ανέπαφες. Α' ομάδα: 14 άτομα Β' ομάδα: 13 άτομα Ηλικίας 10-11 40 Μαθήματα 50 λεπτών	Ποιοτική Συστηματική Παρατήρηση Παρατηρήσεις και Καταγραφή στάσεων των μαθητών-τριών	Συνεχής Σύγκριση των αναδυόμενων θεμάτων	Μεγαλύτερη προθυμία, συμμετοχή και προσπάθεια στην ομάδα που εφαρμοζόταν το ΔΠΚ. Οι μαθητές-τριες της ομάδας ΔΠΚ ανέπτυξαν τις γνώσεις τους σχετικά με τα αθλήματα περισσότερο από την ομάδα όπου εφαρμόστηκε το μοντέλο τεχνικής.
Light (2003)	Οι αντιδράσεις των υποψηφίων εκπαιδευτικών σχετικά με την ενσωμάτωση του ΔΠΚ.	152 Υποψήφιοι Εκπαιδευτικοί Δραστηριότητες Ακαδημαϊκού Επιπέδου βάσει ΔΠΚ (Καλαθόσφαιρα- Hockey-Κρίκετ- Πετοσφαίριση)	Συνεχείς Μετρήσεις Παρατηρήσεις και Καταγραφή στάσεων των εκπαιδευτικών	Ποιοτική Ποσοτική Μελέτη Περίπτωσης Τυχαία επιλογή για συνεντεύξεις ανά 20 άτομα	Απόλαυσαν το ΔΠΚ Κατανόησαν καλύτερα το διδασκόμενο αντικείμενο. Παρομοίωση με μια εποικοδομητική προσέγγιση. Υποστηρικτές του μετασχηματισμού και της αλλαγής από τη χρήση μοντέλων τεχνικής σε μοντέλα τακτικής και κυρίως το ΔΠΚ
Mahut et al. (2003)	Παιδιά: Ερμηνεία του παιχνιδιού (αυθεντικές συνθήκες) Διατύπωση κανόνων Δημιουργία γνώσεων τακτικής.	21 Μαθητές 12-13 ετών 8 Μαθήματα 90 λεπτών Παιχνίδια με Δίχτυ Badminton	Ποιοτική και Συστηματική Παρατήρηση Αξιολόγηση: Ερμηνεία κατάσταση Δημιουργία και Εφαρμογή Σχ. Μαθ.	Συνεχείς Αναλύσεις Παρατηρήσεων Συγκρίσεις Αρχικής-Μεσοίας- Τελικής Κατάστασης	Παιδιά: Ικανότεροι λύτες προβλημάτων τακτικής, αλλαγή τρόπου ερμηνείας του παιχνιδιού. Ανάπτυξη: αποφασιστικότητας, δημιουργίας «εν δράσει γνώσης», σχεδιασμό και εφαρμογή πλάνων και δημιουργία περισσότερων όρων δράσης.
Griffin et al. (2001)	Ανάπτυξη κατανόησης γνώσεων τακτικής	39 Μαθητές 11ετών (Α:21 Θ:18) Διεύθυνσης: Ποδόσφαιρο	Αρχικές και Τελικές Συνεντεύξεις 30-40 λεπτών	Ποιοτική Ανάλυση Δεδομένων	Η διαδικαστική γνώση ποικίλει ανάλογα με το φύλο και την εμπειρία.

Πίνακας 6: Έρευνες ΔΠΚ (συνέχεια)

Μελέτη	Θέμα Μελέτης-Επίκεντρο	Συμμετέχοντες-Χαρακτηριστικά	Τρόπος Συλλογής Δεδομένων	Τρόπος Επεξεργασίας Δεδομένων	Αποτελέσματα
Nevvet et al. (2001)	Λήψη Αποφάσεων Διδασκαλία Πάσας	24 Μαθητές-τριες 9-10 ετών (12 Α / 12 Θ) 12 Μαθήματα Παιχνίδια Διείσδυσης	Ποιοτική Συστηματική Παρατήρηση Αρχικές και Τελικές Συνεντεύξεις	Συνεχείς Συγκρίσεις Ποσοτική Ανάλυση Δεδομένων Ποιοτική	<ul style="list-style-type: none"> Βελτίωση αποφασιστικότητας για σωστές πάσες και καλύτερες κινήσεις. Αλληλεπίδραση δεξιοτήτων Οι λιγότερο ικανοί συμμετέχουν ενεργά Επίδραση των παιδιών από το κοινωνικό σύστημα που καλλιεργείται.
Nevvet et al. (2001)	Κατανόηση τακτικών Ανάπτυξη κινητικών δεξιοτήτων Επίλυση προβλημάτων τακτικής	24 Μαθητές-τριες (Α:12 Θ:12) 11-12 ετών 12 Μαθήματα Παιχνίδια Διείσδυσης	Ποιοτική και Συστηματική Παρατήρηση Αρχικά και Τελικά Tests Αρχικές και Τελικές Συνεντεύξεις	Συνεχείς Συγκρίσεις Ποσοτική Ανάλυση Δεδομένων Ποιοτική	<ul style="list-style-type: none"> Η διαδικαστική γνώση επηρεάζει θετικά την Λήψη-Αποφάσεων και την Εξάσκηση Δεξιοτήτων. Λιγότερο Ικανοί μαθητές-τριες συμμετέχουν ενεργά. Εφαρμογή γνώσεων τακτικής αυξάνουν τις κινητικές ικανότητες. <p><i>Παιχνίδια Διείσδυσης</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Κοινωνική φύση της δομής τους Έμφαση στη μάθηση των τακτικών. Ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων. Κοινωνικοποίηση των παιδιών. Τα παιδιά από το σημείο που ένιωθαν ανταγωνιστικά μεταξύ τους, νιώθουν κοινωνικά υπεύθυνα για την μάθηση των υπολοίπων. Η ανάπτυξη της διαδικαστικής γνώσης βοηθά στην ανάπτυξη της αποφασιστικότητας και της εξάσκησης των ικανοτήτων τους. <i>Το ΔΠΚ είναι πιο αποτελεσματικό.</i> <i>Μαθητές-τριες χαμηλότερου επιπέδου δεν ήταν ικανοί να ξεπεράσουν τα προβλήματα τεχνικής με την παραδοσιακή προσέγγιση.</i>
Rovengo et al. (2001)	Αν τα παιδιά έκαναν κτίση τους τη γνώση. Ποιες οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το ΔΠΚ	24 παιδιά (Α:12 Θ:12) 4 ^η Τάξης 9-10 ετών 12 Μαθήματα Παιχνίδια Διείσδυσης.	Καταγραφή σε Βίντεο Ποιοτική και Συστηματική Παρατήρηση Παρατηρήσεις και Μετρήσεις κατά την διάρκεια του παιχνιδιού.	Ποσοτική Επεξεργασία Παρατηρήσεων και Μετρήσεων.	<ul style="list-style-type: none"> Με την εφαρμογή του TGfU τα παιδιά: Συμμετοχή και των λιγότερο ικανών. Ανάπτυξη θετικών στάσεων από το σύνολο τους. Εμπλοκή τους στο σχεδιασμό του μαθήματος πράγμα που αναπτύσσει την υπευθυνότητά τους. Περισσότερη χαρά και προσπάθεια.
Alison & Thorpe (1997)	Σύγκριση μοντέλου ΔΠΚ με την παραδοσιακή προσέγγιση της σχολικής ΦΑ	2 ομάδες παιδιών (ίδιο σχολείο) 1η: 40 μαθητές, 14-15 ετών Καλαθόσφαιρα 2η: 56 μαθήτριες, 13-14 ετών Hockey Εναλλάξ εφαρμογή ΔΠΚ και παραδοσιακής διδασκαλίας 2 Εκπαιδευτικοί ΦΑ(1 Α- 1Θ) 6 Μαθήματα	Ποιοτική και Συστηματική Παρατήρηση Συνεντεύξεις μαθητών-τριών Βίντεο-κασέτες	Ποιοτική Συνεχής Σύγκριση των Αναδυόμενων Θεμάτων	<ul style="list-style-type: none"> Με την εφαρμογή του TGfU τα παιδιά: Συμμετοχή και των λιγότερο ικανών. Ανάπτυξη θετικών στάσεων από το σύνολο τους. Εμπλοκή τους στο σχεδιασμό του μαθήματος πράγμα που αναπτύσσει την υπευθυνότητά τους. Περισσότερη χαρά και προσπάθεια.

Πίνακας 6: Έρευνες ΔΠΚ (συνέχεια)

Μελέτη	Θέμα Μελέτης-Επίκεντρο	Συμμετέχοντες-Χαρακτηριστικά	Τρόπος Συλλογής Δεδομένων	Τρόπος Επεξεργασίας Δεδομένων	Αποτελέσματα
Graham et al. (1996)	Εμφαση στην εξάσκηση ικανοτήτων	52 Άτομα, 14-15 ετών 6 Μαθητάτα 45 λεπτών Παιχνίδια με δίχτυ (Badminton)	Ποιοτική και Συστηματική Παρατήρηση	Επαγωγική, Συνεχείς συγκρίσεις αναδυόμενων θεμάτων.	<ul style="list-style-type: none"> Οι μαθητές ανέπτυξαν τις δεξιότητες και τις ικανότητες τους σε μεγαλύτερο βαθμό όταν τις εξάσκησαν μέσω του περιεχομένου και σε συνδυασμό με τις γνώσεις τακτικής.
Tjeerdsma et al. (1996)	Απόψεις παιδιών όσον αφορά τις ικανότητες τους και τις γνώσεις τακτικής.	Ανάπτυξη προγράμματος διάρκειας 6 εβδομάδων Τυχαίες ομάδες μαθητών (Badminton)	Αρχικές, Μεσαίες και Τελικές Μετρήσεις Παρατηρήσεις.	Ποιοτική και Ποσοτική Συγκρίσεις Μετρήσεων	<ul style="list-style-type: none"> Τα παιδιά απόλαυσαν και ενδιαφέρθηκαν για το πρόγραμμα. Ανέπτυξαν τις δεξιότητες και τις ικανότητες τους. Η ανάπτυξη της ομάδας συνδυασμού ικανοτήτων και γνώσεων τακτικής ήταν εμφανής πιο εφικτή από τις άλλες δύο ομάδες που ανέπτυσαν ένα στοιχείο κάθε φορά. Οι μαθητές διδασκόμενοι μέσω του ΔΠΚ είχαν υψηλότερα ποσοστά επιτυχίας από αυτούς που διδάχθηκαν μέσω της παραδοσιακής προσέγγισης. Στην διάρκεια του παιχνιδιού, οι συμμετέχοντες: <ul style="list-style-type: none"> αναπτύσσουν τις ικανότητες και την αποφασιστικότητα τους και συμμετέχουν ενεργά.
Gabriele & Maxwell (1995)	Εξάσκηση Ικανοτήτων μέσω των δραστηριοτήτων και Έμφαση στη Λήψη Αποφάσεων.	Πρόγραμμα διάρκειας 6 εβδομάδων Παραδοσιακή προσέγγιση Εφαρμογή ΔΠΚ Κολλέγιο Παιχνίδια με δίχτυ Squash.	Ποιοτική και Συστηματική Παρατήρηση Μετρήσεις Κινητικών Ικανοτήτων Τεστ Ικανοτήτων	Ποιοτική Επαγωγική ανάλυση και Συνεχείς Συγκρίσεις	<ul style="list-style-type: none"> Μαθητές διδασκόμενοι ΦΑ βάσει του ΔΠΚ και όχι κάποιου άλλου μοντέλου «τεχνικής» κατείχαν σε πιο ικανοποιητικό βαθμό την δηλωτική και την διαδικαστική γνώση. Οι μαθητές με την συμμετοχή τους στο παιχνίδι αυξάνουν την ικανότητα λήψης αποφάσεων και τις πιθανότητες επιτυχίας τους.
Griffin et al. (1995)	Ικανότητα ατόμων για συμμετοχή στη λήψη των αποφάσεων και στην ανάπτυξη ικανοτήτων και δεξιοτήτων στα παιχνίδια με δίχτυ.	22 Παιδιά 6 ^{ης} Τάξης, 10-11 ετών 8 Μαθήματα 40 λεπτών Παιχνίδια με Δίχτυ, Πετοσφαίριση.	Παρακολουθήσεις Βίντεο Παρατηρήσεις Ποιοτική Συστηματική Παρατήρηση Μετρήσεις	Επεξεργασία Παρατηρήσεων, Μετρήσεων.	<ul style="list-style-type: none"> Οι μαθητές με την συμμετοχή τους στο παιχνίδι αυξάνουν την ικανότητα λήψης αποφάσεων και τις πιθανότητες επιτυχίας τους.
Mitchell et al. (1995)	Ικανότητα ατόμων για συμμετοχή στη λήψη των αποφάσεων και στην ανάπτυξη ικανοτήτων και δεξιοτήτων στα παιχνίδια διεισδοσίας.	41 Μαθητές-τριες (9 Τάξεις) 10-11 ετών 8 Μαθήματα 40 λεπτών Παιχνίδια Διεισδοσίας, Ποδόσφαιρο	Ποιοτική Συστηματική Παρατήρηση Παρατηρήσεις και Μετρήσεις κατά την διάρκεια του παιχνιδιού των συστατικών: Λήψη αποφάσεων Εμπλοκή παιδιών Εξάσκηση δεξιοτήτων	Επεξεργασία Παρατηρήσεων, Μετρήσεων.	<ul style="list-style-type: none"> Οι μαθητές-τριες με την εφαρμογή του ΔΠΚ: <ul style="list-style-type: none"> Συμμετέχουν ενεργά στο μάθημα. Συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων. Αναπτύσσουν σε μεγαλύτερο βαθμό τις ικανότητες και τις δεξιότητές τους. Οι λιγότερο ικανοί εμπλέκονται ενεργά στη διαδικασία μάθησης, λαμβάνοντας αποφάσεις και εξασκώντας τις ικανότητές τους σε έναν ικανοποιητικό βαθμό.

Πίνακας 7: Έρευνες ΑΑ

Μελέτη	Θέμα Μελέτης-Επίκεντρο	Συμμετέχοντες-Χαρακτηριστικά	Τρόπος Συλλογής Δεδομένων	Τρόπος Επεξεργασίας Δεδομένων	Αποτελέσματα
McMahon & MacPhail (2008)	Μηχανισμοί που διεκκολώνουν ή εμποδίζουν την εφαρμογή του μοντέλου από την οπτική μίας υποψήφιας εκπαιδευτικού	1 υποψήφιος εκπαιδευτικός 20 μαθήματα Hoop Ball Παιχνίδια Διεξόδου Γυμνάσιο Ιρλανδία	Συνεντεύξεις & Καταγραφή Ημερολογίου	Επαγωγική ανάλυση και συνεχή σύγκριση	<ul style="list-style-type: none"> • Η διδασκαλία των ρόλων χρήζει μεγαλύτερης προσοχής. • Έπρεπε να υπήρχε μεγαλύτερη περίοδος διδασκαλίας των καθηκόντων των ρόλων στην αρχή των μαθημάτων. • Τα παιδιά μπορούσαν πράγματι να μάθουν ο ένας από τον άλλο.
Sinelnikov & Hastie (2008)	Αντιδράσεις παιδιών για τη συμμετοχή τους σ'ένα αναλυτικό ΦΑ. που απαιτεί συνεργασία, αλληλοδιδασκαλία και υπευθυνότητα.	42 παιδιά από 2 τάξεις ηλικίας 15-16 ετών 18 Μαθήματα Καλαθόσφαιρα Ρωσία	Βιντεοσκόπηση μαθημάτων Ημερολόγια Παιδιών Ατομικές & Ομαδικές Συνεντεύξεις	Κωδικοποίηση Βιντεοσκοπημένων μαθημάτων Επαγωγική ανάλυση και συνεχή σύγκριση	<ul style="list-style-type: none"> • Οι μαθητές-τριες διασκέδασαν την εφαρμογή της ΑΑ και την ανάληψη διαφορετικών ρόλων και καθηκόντων κάθε φορά. • Οι μαθητές-τριες έμεναν ικανοποιημένοι αφού έπαιζαν κανονικό μπάσκετ κάθε φορά. • Ανάπτυξη δεσμών της ομάδας και εκτός των σχολικών ορίων.
Hastie & Curtner-Smith (2006)	Εμπειρίες και αντιδράσεις συμμετεχόντων σχετικά με μία ενότητα σχεδιασμένη ακολουθώντας την δομή της ΑΑ και προσεγγίζοντας το παιδαγωγικό στυλ του ΔΠΚ	11 μαθητές, 18 μαθητρίες Μεσοία τάξη Αυστραλιανού Δημοτικού Σχολείου 22 Μαθήματα 30 λεπτών 5 εβδομάδες	Κατά την διάρκεια: Αναστοχαστικά Φύλλα Εργασίας 4 κουίζ τακτικής Φόρμες Σχεδίασης Παιχνιδιού Με το τέλος της περιόδου: Ομαδικές συνεντεύξεις	Όλα τα δεδομένα κατηγοριοποιήθηκαν σε σκέψεις και ποσοστά για την καλύτερη ανάλυση και εξαγωγή Αποτελεσμάτων	<ul style="list-style-type: none"> • Οι μαθητές-τριες ήταν ικανοί-ες να κατανοήσουν, να εκτιμήσουν και να εκτελέσουν στοιχειώδεις τακτικές και στρατηγικές. • Έμαθαν τις αρχές, τους κανόνες και τις δομές των αθλημάτων. • Ο συνδυασμός της ΑΑ και του ΔΠΚ δίνει περισσότερη ενέργεια και ορμή στον δάσκαλο. Αυτός ο συνδυασμός όμως απαιτεί κατοχή μεγαλύτερου εύρους παιδαγωγικής γνώσης.
Hastie & Sinelnikov (2006)	Η συμμετοχή και οι αντιλήψεις των Ρώσων μαθητών-τριών σχετικά με την ΑΑ καθώς και αν θα ανταπεξέλθουν στα καθήκοντά τους.	37 παιδιά από δύο τάξεις 18 Μαθήματα Καλαθόσφαιρας	Συνεντεύξεις & Ηχογράφηση τους σε κασέτες, Ερωτηματολόγια	Αναλυτική Επαγωγική Μέθοδος, Συνεχής Σύγκριση Δεδομένων & Κατηγοριοποίηση τους Ποσοτική Ανάλυση Δεδομένων	<ul style="list-style-type: none"> • Οι μαθητές-τριες: • ανέπτυξαν τις κινητικές τους δεξιότητες. • εκπλήρωσαν τα καθήκοντά τους. • διασκέδασαν το μάθημα. • χάρηκαν που συνεργάστηκαν. • χάρηκαν που αποτελούσαν ενεργά μέλη μιας ομάδας. • εκτίμησαν την ύπαρξη και τη διοργάνωση του Τελικού Γεγονότος.

Πίνακας 7: Έρευνες ΑΑ (συνέχεια)

Μελέτη	Θέμα Μελέτης-Επίκεντρο	Συμμετέχοντες-Χαρακτηριστικά	Τρόπος Συλλογής Δεδομένων	Τρόπος Επεξεργασίας Δεδομένων	Αποτελέσματα
Kim et al. (2006)	Εφαρμογή της ΑΑ στην Κορέα Απόψεις εκπαιδευτικών. Η οικοδόμηση σωστών σχέσεων μεταξύ μαθητών-τριών και εκπαιδευτικών.	΄04: 1 Δημ.Σχ. 1 Γυμνάσιο 1 Λύκειο ΄05:Προστέθηκαν 3 Γυμνάσια 3 Λύκεια & 1 ινστιτούτο. 4 αγ. περιόδους: Πετοσφαίριση, Χειροσφαίριση, Στίβος & Softball. 70 παιδιά, 9-11 ετών 16 Μαθήματα	Συνεντεύξεις Ποιοτικές Παρατηρήσεις Φωτογραφίες Ημερολόγια παιδιών. Συζήτηση σε website (΄04:23 μέλη ΄05:1200 μέλη) Πορτφόλια παιδιών για κάθε περίοδο.	Ποιοτική Ανάλυση	Οι εκπαιδευτικοί γίνονται διευκολυντές του μαθήματος και ανατροφοδοτούν όπου το κρίνουν απαραίτητο. · Με την ΑΑ τα αρνητικά συμβάντα μετατρέπονται σε θετικές εμπειρίες μάθησης. · Ένταξη και ενεργή συμμετοχή όλων των μαθητών-τριών. · Οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν τις ικανότητές τους ενσωματώνοντας το μαθητο-κεντρικό τρόπο διδασκαλίας.
MacPhail et al. (2004)	Ανάπτυξη ομαδικών δεσμών κατά την διάρκεια της ΑΑ	Ομαδικά Παιχνίδια Διεξόδου-σης	Συνεντεύξεις Εκπαιδευτικών και Μαθητών-τριών	Ποιοτική Επαγωγική, Συνεχής Σύγκριση.	· Ελκυστικό Χαρακτηριστικό της ΑΑ αποτελούν οι δεσμοί. · Οι μαθητές-τριες αναγνώρισαν τη σπουδαιότητα της ομάδας. · Εστίαση στην διδασκαλία τακτικών και επανακαθορισμός του περιεχομένου διδασκαλίας. · Ορισμός μακροπρόθεσμων στόχων. · Επαναπροσδιορισμός του ρόλου των κινητικών δεξιοτήτων.
Mc Gaughtry et al. (2004)	Πως οι «νέοι» εκπαιδευτικοί μαθαίνουν να διδάσκουν με την ενσωμάτωση της ΑΑ στην διδασκαλία τους	2 ομάδες υποψήφιων εκπαιδευτικών	Εθνογραφικές Παρατηρήσεις και Συνεντεύξεις	Γνωστική Αναπτυξιακή Θεωρία, Συνεχή Σύγκριση	· Εστίαση στην διδασκαλία τακτικών και επανακαθορισμός του περιεχομένου διδασκαλίας. · Ορισμός μακροπρόθεσμων στόχων. · Επαναπροσδιορισμός του ρόλου των κινητικών δεξιοτήτων.
Wallhead & Ntoumanis (2004)	Απόρροια της εφαρμογής της ΑΑ η αλλαγή της παρακίνησης των μαθητών-τριών.	2 Ανέπαφες τάξεις (1 πειραματική- 1ελέγχου) 14-15 ετών 8 Μαθήματα Καλαθόσφαιρας	Επισκοπήσεις Πριν και Μετά την παρακίνηση	Σύγκριση, Συνεχόμενες Μετρήσεις, Αναλύσεις Παλινδρόμηση των ομάδων ΑΑ.	· Η ΑΑ αυξάνει την διασκέδαση των μαθητών, όπου οι ίδιοι εντείνουν τις προσπάθειές τους. · Αύξηση της παρακίνησης των μαθητών μέσω της δημιουργίας ενός κλίματος εργασιών.
Brunton (2003)	Ιεραρχίες των Δυνάμεων κατά την διάρκεια εφαρμογής της ΑΑ	2 Ανέπαφες τάξεις Μαθητές-τριες 9ης τάξης, 14-15 ετών 20 Μαθήματα Badminton	Παρατηρήσεις Μαθημάτων Συνεντεύξεις: ατομικά στο κάθε παιδί και στους δασκάλους.	Επαγωγική Ποιοτική, Συνεχείς συγκρίσεις των αναδυόμενων θεμάτων.	· Δέσμευση προς τους/τις εαυτούς τους · Υπευθυνότητα Μαθητών-τριών όσον αφορά τους ρόλους τους.

Πίνακας 7: Έρευνες ΑΑ (συνέχεια)

Μελέτη	Θέμα Μελέτης-Επίκεντρο	Συμμετέχοντες-Χαρακτηριστικά	Τρόπος Συλλογής Δεδομένων	Τρόπος Επεξεργασίας Δεδομένων	Αποτελέσματα
Clarke & Quill (2003)	Η ΑΑ ως «όχημα» για αύξηση της μάθησης ευθυγραμμισμένο με το Επίσημο Αναλυτικό	2 Ανέπαφες τάξεις Μαθητές-τριες, 11-12 ετών Πολλαπλές Ενότητες	Συνεντεύξεις Ποιοτική και Συστηματική Παρατήρηση Ημερολόγια Εκπαιδευτικού	Ποιοτική, Ανάλυση σε μακρό-επίπεδο των θεμάτων.	<ul style="list-style-type: none"> Αύξηση Κατανόησης των τακτικών Μεγαλύτερη συμπερίληψη των λιγότερο ικανών μαθητών-τριών Λιγότερη εξάρτηση της διαδικασίας μάθησης από τον/την εκπαιδευτικό.
Kinchin & O'Sullivan (2003)	Αντίδραση των μαθητών προς τις μελέτες της ΑΑ.	25 Παιδιά, 9ης-10ης τάξης, 14-16 ετών 20 Μαθήματα Πετοσφαίριση	Ημερολόγια μαθητών-τριών, Συνεντεύξεις παιδιών Παρατηρήσεις	Επαγωγική Ποιοτική, Συνεχείς συγκρίσεις αναδυόμενων θεμάτων.	<ul style="list-style-type: none"> Οι μαθητές-τριες υποστηρίζουν την ευκαιρία για συζήτηση θεμάτων κοινωνικής δικαιοσύνης. Αντίδραση μαθητών-τριών στην κλασική παιδαγωγική προσέγγιση του περιεχομένου.
MacPhail et al. (2003)	Ιδέες παιδιών σχετικά με τα αθλήματα και ως κοινότητα εξάσκησης.	76 μαθητές-τριες 5ης -6ης τάξης 10-12 ετών 16 Μαθήματα 90 παιδιά (Α:37 Θ:53)	Συνεντεύξεις και Σχέδια Δράσης Μαθητών	Ποιοτική Συνεχής Σύγκριση, Θεματικές Ενότητες	<ul style="list-style-type: none"> Υψηλή Συμφωνία μεταξύ των εμπειριών που έχουν οι μαθητές από την ΑΑ και την αθλητική κοινότητα.
Mohr et al. (2003)	Αντιλήψεις των παιδιών σχετικά με τις έξι βασικές αρχές της ΑΑ όταν αυτό εφαρμόζεται.	11-12 ετών 1 αγων. περιοδο Καλαθοσφαίρισης 22 ημέρες	Ημιδομημένες Συνεντεύξεις Σύνδεση Δηλώσεών τους με τη σκάλα λικερτ (1-5).	Ποιοτική Ανάλυση	<ul style="list-style-type: none"> Δημιουργία αυθεντικών συνθηκών Ενισχυμένη Μάθηση Ανάπτυξη Διαπροσωπικών Σχέσεων Ανάπτυξη Συναγωνισμού
O' Donovan (2003)	Επίδραση των στόχων των μαθητών-τριών από την ΑΑ	68 παιδιά, 11-12 ετών 7 μηνών μελέτη περίπτωσης	Ατομικές Συνεντεύξεις μαθητών-τριών	Ποιοτική, Εθνογραφική Έρευνα σε μακρό-επίπεδο.	<ul style="list-style-type: none"> Η ΑΑ αλλάζει την ιεραρχία των αξιών που παρέχει η Φυσική Αγωγή.
Hastie & Trost (2002)	Ανάπτυξη ικανοτήτων των παιδιών κατά την διάρκεια μιας περιόδου της ΑΑ	19 μαθητές 7η τάξη, 11-13 ετών 22 Μαθήματα Hockey	Διακεκριμένα Τεστ Ικανοτήτων	Αρχικές, τελικές μετρήσεις Ποσοτική Ανάλυση.	<ul style="list-style-type: none"> Αύξηση διακεκριμένων ικανοτήτων από διαφορετικών επιπέδων μαθητές.
Alexander & Luckman (2001)	Αντιλήψεις εκπαιδευτικών χρησιμοποιώντας την ΑΑ	377 Αυστραλιανοί Εκπαιδευτικοί	Ερωτηματολόγιο	Αντιπροσωπευτικό δείγμα, Ποσοτική, Περιγραφική.	<ul style="list-style-type: none"> Μεγαλύτερη έμφαση στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων Η ΑΑ προωθεί την ισότητα μεταξύ των δύο φύλων.
Kinchin (2001a)	Αντιλήψεις Ικανών μαθητών της ΑΑ	1 ικανός μαθητής, 15-16 ετών 20 Μαθήματα, Πετοσφαίριση	Ποιοτική Παρατήρηση Συνεντεύξεις, Ημερολόγια παιδιών	Ποιοτική, Συνεχείς συγκρίσεις αναδυόμενων θεμάτων.	<ul style="list-style-type: none"> Βασικό χαρακτηριστικό της ΑΑ η προώθηση της ένταξης όλων των μαθητών. Εκτίμηση της αξίας συμπερίληψης των λιγότερων ικανών παιδιών.

Πίνακας 7: Έρευνες ΑΑ (συνέχεια)

Μελέτη	Θέμα Μελέτης-Επίκεντρο	Συμμετέχοντες-Χαρακτηριστικά	Τρόπος Συλλογής Δεδομένων	Τρόπος Επεξεργασίας Δεδομένων	Αποτελέσματα
Strikwerda-Brown & Taggart (2001)	Αντιλήψεις Δασκάλου σχετικά με την ΑΑ	Μία Δασκάλα Δημοτικού Σχολείου, Πετοσφαίριση	Ποιοτική και Συστηματική Παρατήρηση Συνεντεύξεις Δασκάλων, Ημερολόγια και Έρευνες παιδιών	Επαγωγική, Ποιοτική, Συνεχείς συγκρίσεις των αναδυόμενων θεμάτων.	<ul style="list-style-type: none"> Μεγαλύτερη Συμμετοχή, Απόλαυση, Χαρά και μάθηση από τα παιδιά. Μεγαλύτερη Εμπιστοσύνη των Εκπαιδευτικών. Περιορισμένη αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευτικών και των προπονητών-τριών εξαιτίας της έλλειψης του περιεχομένου.
Hastie (2000)	Οικολογική Ανάλυση μιας περιόδου της ΑΑ	8 Μαθητές Γυμνασίου (Α:4 Θ:4) 23 Μαθήματα Hockey	Παρακολούθηση βίντεοσκοπημένων μαθημάτων Συνεντεύξεις	Ποσοτική και Ποιοτική Ανάλυση Εργασιών Επαγωγική Ανάλυση Συνεντεύξεων	<ul style="list-style-type: none"> Δημιουργία ενός συστήματος υποστηριζόμενο από το περιεχόμενο του μαθήματος το οποίο ενισχύεται από την υπευθυνότητα και την κοινωνικοποίηση των παιδιών.
Hastie & Buchanan (2000)	Ανάλυση Συνδυασμού των μοντέλων Μ.Κ.Υ. και της ΑΑ	45 Μαθητές, 10-11 ετών 26 Μαθήματα Ποδόσφαιρό Τροποποιημένο	Ποιοτική Παρατήρηση Δηλώσεις Εκπαιδευτικών Συνεντεύξεις Μαθητών	Ποιοτική Συνεχής Σύγκριση Θεμάτων	<ul style="list-style-type: none"> Αποτελεσματικό υβριδικό μοντέλο το οποίο διευκολύνει την προσωπική υπευθυνότητα, την εμφύωση των μαθητών και την επίλυση προβλημάτων
Hastie & Sharp (1999)	Επίδραση της προκοινωνικής συμπεριφοράς από την ΑΑ	20 μαθητές «σε κίνδυνο» 6ης-7ης τάξης 10-12 ετών 20 Μαθήματα Ποδόσφαιρό Τροποποιημένο	Παρακολούθηση Βίντεο-ταινιών Αντιλήψεις θετικών κοινωνικών συμπεριφορών Ερωτηματολόγιο	Ποσοτική έρευνα Αναλύσεις Συσχέτισης	<ul style="list-style-type: none"> Στα επίσημα Αθλητικά Γεγονότα αναπτύχθηκε η έννοια του δικαίου παιχνιδιού (fair-play), μειώθηκε η αρνητική επίδραση από τους/ τις συνομήλικους-ες και αυξήθηκαν οι στιγμές εκδήλωσης ηγεσίας.
Hastie (1998a)	Ανάπτυξη δεξιοτήτων τόσο κινητικών όσο και γνώσεις τακτικής	6 παιδιά (Α:4 Θ:2) 10-11 ετών 30 Μαθήματα, Δίσκος	Παρακολούθηση Βίντεο-ταινιών Συνεντεύξεις	Ποιοτική Επαγωγική Ανάλυση Ποσοτική Ανάλυση	<ul style="list-style-type: none"> Σημαντική Βελτίωση στο ομαδικό δικαιο-παιχνίδι (fair-play) το οποίο αυξάνει και την αποδοτικότητα της ομάδας.
Hastie (1998b)	Αντιλήψεις κοριτσιών σχετικά με την ΑΑ	35 μαθήτριες 10-11 ετών 20 Μαθήματα Hockey	Παρακολούθηση Βίντεοταινιών Συνεντεύξεις Ομάδων	Ποσοτική, Περιγραφική, Ανάλυση σε σχέση με το φύλο	<ul style="list-style-type: none"> Με την πρόοδο της αγωνιστικής περιόδου αυξήθηκαν και τα επίπεδα επιτυχίας. Οι μαθήτριες προτίμησαν την ΑΑ παρά να είναι απλά μέλη μιας ομάδας
Bennett & Hastie (1997)	Εξετάζεται πόσο εύκολα μπορεί να υιοθετηθεί και πόσο ελκυστικές είναι οι αρχές που διέπουν την ΑΑ	Μία αμερικάνικη τάξη και τρεις αυστραλιανές τάξεις	Βίντεο-κασέτες μαθημάτων Τελική παρέμβαση Συνεντεύξεις Ομάδων	Ποιοτική, Συνεχείς συγκρίσεις των αναδυόμενων θεμάτων.	<ul style="list-style-type: none"> Υψηλά επίπεδα συνοχής μεταξύ των χαρακτηριστικών της ΑΑ Οι δεσμοί ομάδων και το τελικό γεγονός ήταν τα πιο ελκυστικά. Υψηλά επίπεδα δέσμευσης στις εργασίες.

Πίνακας 7: Έρευνες ΑΑ (συνέχεια)

Μελέτη	Θέμα Μελέτης-Επίκεντρο	Συμμετέχοντες-Χαρακτηριστικά	Τρόπος Συλλογής Δεδομένων	Τρόπος Επεξεργασίας Δεδομένων	Αποτελέσματα
Carlson & Hastie (1997)	Εξέταση του κοινωνικού συστήματος όπως αυτό παρουσιάζεται μέσω της ΑΑ	Μία τάξη 9ης (13-14 ετών) Netball Δύο τάξεις 8ης (12-13 ετών) 18 Μαθήματα Ποδόσφαιρο.	Ποιοτική Συστηματική Παρατήρηση Ομαδικές Συνεντεύξεις παιδιών & Συνεντεύξεις Εκπαιδευτικών	Ποιοτική, Συνεχείς συγκρίσεις των αναδυόμενων θεμάτων.	<ul style="list-style-type: none"> Αύξηση περιόδου αλληλεπίδρασης και αύξηση της κοινωνικοποίησης. Αύξηση Ευκαιριών για προσωπική και κοινωνική υπευθυνότητα. Μεγαλύτερη Επίμονη Προσπάθεια απόρροια του συναγωνισμού.
Alexander et al. (1996)	Αυστραλιανή εφαρμογή ΑΑ: Αλλαγή Προγράμματος, Παιδαγωγικό Αντίκτυπο, ΑΑ ως εργαλείο διοίκησης.	53 Εκπαιδευτικούς	Ερωτηματολόγια και Συνδιασκέψεις εκπαιδευτικών, Ημερολόγια μαθητών	Ποιοτική, επαγωγική Ανάλυση Θεμάτων	<ul style="list-style-type: none"> Επαναδόμηση προγράμματος. Σημαντικές βελτιώσεις στον τομέα ικανοτήτων ειδικά για τους λιγότερο ικανούς μαθητές. Κατανόηση κανόνων και στρατηγικών από τους μαθητές
Hastie (1996)	Ρόλος του παιδιού και η ένταξή του στην ΑΑ	Μία 6η τάξη 11 ετών 12 Μαθήματα Speedball	Παρακολούθηση βιντεοσκοπημένων μαθημάτων Συνεντεύξεις Ερωτηματολόγια	Συστηματική Ποσοτική Παρατήρηση Ποιοτική, επαγωγική Συνεχή σύγκριση.	<ul style="list-style-type: none"> Υψηλά επίπεδα συνοχής των μαθητών-τριών με τους ρόλους. Οι μαθητές προτιμούν την απόκτηση υπευθυνότητας και επιμένουν στην ομαδική συμμετοχή.
Pope & Grant (1996)	Αντιλήψεις μαθητών-τριών σχετικά με την ΑΑ	Μία 6η τάξη 11 ετών 28 Μαθήματα Ποδόσφαιρο	Ποιοτική Συστηματική Παρατήρηση Ημερολόγια Συνεντεύξεις.	Ποιοτική, Ανάλυση Αναδυόμενων Θεμάτων	<ul style="list-style-type: none"> Αύξηση περιόδου εξάσκησης. Βελτίωση γνώσεων μαθητών και κατανόηση παιχνιδιού. Αύξηση συνεργασίας παιδιών.
Ormond et al. (1995)	Σύγκριση ΑΑ, παραδοσιακής προσέγγισης στον γνωστικό τομέα, στον τομέα παιχνιδιού-απόδοσης και στις στάσεις που καλλιεργούνται.	2 ανέπαφες τάξεις (9ης) 14 ετών 1η: εφαρμογή ΑΑ 2η: εφαρμογή παραδοσιακού τρόπου. 12 Μαθήματα Καλαθοσφαίρας	Καταγραφή Παιχνιδιών Αρχικά και τελικά γνωστικά δοκίμια Καταγραφή προτάσεων μαθητών σχετικά με τις στάσεις τους.	Ποσοτική σύγκριση αρχικών και τελικών σκορ. Ποιοτική Ανάλυση των στρατηγικών του παιχνιδιού.	<ul style="list-style-type: none"> Ίδια γνωστική κατανόηση του παιχνιδιού. Οι μαθητές-τριες αναφέρονται στην παραδοσιακή διδασκαλία περιφρονώντας την, ενώ στην ΑΑ αναφέρονται στην ενότητα και την στρατηγική της ομάδας. Εφαρμογή περισσότερων στρατηγικών στην ΑΑ
Carlson (1995)	Η αντίδραση των λιγότερων ικανών μαθητριών προς την ΑΑ	8 μαθήτριες 9ης τάξης 14 ετών 20 Μαθήματα Ποδόσφαιρο	Βιντεοσκόπηση μαθημάτων Συνεντεύξεις Μαθητριών Συνεντεύξεις Δασκάλων	Ποιοτική Συνεχή σύγκριση θεμάτων Ποσοτική ανάλυση.	<ul style="list-style-type: none"> Υψηλά επίπεδα μάθησης, υπευθυνότητας και υποστήριξης από τις συνομήλικες. Μεγαλύτερη αξία ότι ανήκει σε μία ομάδα-σύνολο με την ΑΑ Υψηλή ποιότητα ανατροφοδότησης από τις συνομήλικες. Αύξηση των ικανοτήτων τους στο ποδόσφαιρο.

Σχόλια και Συζήτηση

Τα αποτελέσματα που προαναφέρθηκαν ομαδοποιούνται σε έξι κατηγορίες : Ανάπτυξη Κινητικών Ικανοτήτων, Εμπλουτισμός Γνώσεων Τακτικής, Λήψη Αποφάσεων, Ανάπτυξη Προσωπικής και Κοινωνικής Υπευθυνότητας, Στάσεις Μαθητών-τριών και Μαθητική Εμπλοκή. Οι συγκεκριμένοι τομείς δίνουν την ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς την δυνατότητα να κατανοήσουν ότι, τόσο η ΑΑ όσο και το ΔΠΚ, προσεγγίζουν τομείς οι οποίοι δύσκολα προσεγγίζονται βάσει του παραδοσιακού τρόπου διδασκαλίας.

Ανάπτυξη Κινητικών Ικανοτήτων

Βασική αποστολή της ΦΑ είναι η ανάπτυξη των κινητικών ικανοτήτων του συνόλου του μαθητικού πληθυσμού μ' απώτερο σκοπό τη δημιουργία ικανών παικτών. Στην ανάπτυξη των κινητικών ικανοτήτων εστιάζεται ο παραδοσιακός τρόπος διδασκαλίας και όλα τα μοντέλα τεχνικής. Οφείλουμε να αποσαφηνίσουμε ότι η εφαρμογή, είτε του ΔΠΚ είτε της ΑΑ, δεν περιορίζεται στον τομέα της τεχνικής και της ανάπτυξης των κινητικών ικανοτήτων, αλλά τον συνδυάζει με άλλους τομείς όπως, ο εμπλουτισμός γνώσεων τακτικής, η λήψη αποφάσεων, η ανάπτυξη προσωπικής και κοινωνικής υπευθυνότητας, οι στάσεις των παιδιών, καθώς και η μαθητική ενεργητική εμπλοκή.

Πολλοί ερευνητές μελέτησαν αν η απόδοση των παιδιών και η ανάπτυξη τους στον τομέα των κινητικών ικανοτήτων διακυμαίνεται σε ικανοποιητικά επίπεδα. Βάσει της διεθνούς βιβλιογραφίας αποδεικνύεται ότι οι συμμετέχοντες κατά την περίοδο εξάσκησης τους προοδεύουν και βελτιώνουν τις κινητικές τους ικανότητες τους, είτε με την εφαρμογή του ΔΠΚ (Graham et al., 1996; Mahut et al., 2003; McNeill et al., 2004; Mitchell et al., 1995; Nevett et al., 2001; Rovengo et al., 2001; Slade, 2006; Tjeerdsma et al., 1996), είτε με την εφαρμογή της ΑΑ (Alexander et al., 1993; Carlson, 1995; Hastie & Sinelnikov, 2006; Hastie & Trost, 2002; Brown et al., 2004; McGaughy et al., 2004; Pope & Grant, 1996).

Εμπλουτισμός Γνώσεων Τακτικής

Εφαρμόζοντας τα συγκεκριμένα μοντέλα δίνεται έμφαση στον τομέα της τακτικής. Τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να καλλιεργήσουν τις γνώσεις τους σε έναν τομέα τον οποίο δύσκολα θα μπορούσαν να αναπτύξουν μέσω κάποιας άλλης προσέγγισης. Ποικιλία ερευνών δείχνουν τη θετική συμβολή της εφαρμογής τους και την αποτελεσματικότητα τους στην προσπάθεια των παιδιών, τόσο στο ΔΠΚ (Alison & Thorpe, 1997; Graham et al., 1996; Garcia & Ruiz, 2003; Mahut et al., 2003; McNeill et al., 2004; Nevett et al., 2001; Rovengo et al., 2001; Tjeerdsma et al., 1996), όσο και στην ΑΑ (Alexander et al., 1996; Clarke & Quill, 2003; Hastie & Buchanan, 2000; Hastie & Curtner-Smith, 2006; McGaughy et al., 2004; Ormond et al., 1995; Pope & Grant; 1996).

Λήψη Αποφάσεων

Συνήθως, οι μαθητές δεν έχουν την ευκαιρία να συμμετάσχουν στη λήψη των αποφάσεων σχετικά με τη ροή του μαθήματος, αλλά και με τη δράση τους κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. Στην εφαρμογή οποιουδήποτε από τα εν λόγω μοντέλα, τα παιδιά παίρνουν πρωτοβουλίες και αποφασίζουν τα ίδια για το τι θα πράξουν. Βάσει των αποφάσεών τους, προωθούν την εξέλιξη του μαθήματος προς το μέρος που αυτά αποφασίζουν, υπό την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών. Ερευνητικά αποτελέσματα όσον αφορά την ΑΑ δείχνουν ότι τα παιδιά θέλουν να συμμετάσχουν στην διαδικασία λήψης αποφάσεων και ότι αυτή η ικανότητά αναπτύσσεται με τον καλύτερο δυνατό τρόπο με την εφαρμογή του συγκεκριμένου μοντέλου (Grant et al., 1992; Hastie & Buchanan, 2000). Αυτό είναι απόρροια του ότι τοποθετούνται στο κέντρο των διδακτικών πράξεων. Τέλος, θετικά είναι τα αποτελέσματα σχετικά με την εφαρμογή του ΔΠΚ και την πρόοδο του μαθητικού πληθυσμού στο συγκεκριμένο τομέα (Gabriele & Maxwell, 1995; Griffin et al., 1995; Mahut et al., 2003; Mitchell et al., 1995; Nevett et al., 2001; Rovengo et al., 2001). Έρευνες επίσης έδειξαν ότι, όσο μεγαλύτερη είναι η διάρκεια εφαρμογής του προγράμματος, τόσο μεγαλύτερη είναι η πρόοδος τους αφού τα παιδιά αποκτούν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση καθώς και το αίσθημα του «ανήκειν».

Ανάπτυξη Προσωπικής και Κοινωνικής Υπευθυνότητας

Οι λέξεις «προσωπική υπευθυνότητα» και «κοινωνικοποίηση» αποτελούν πυρήνα προσέλευσης πολλών ερευνητικών ενδιαφερόντων. Πιο συγκεκριμένα, για το ΔΠΚ υπάρχουν πολλά ερευνητικά αποτελέσματα τα οποία αποκαλύπτουν τη συμβολή τους στους συγκεκριμένους τομείς (Nevett et al., 2001). Οι ερευνητές κατέληξαν ότι, μέσω του ΔΠΚ αναπτύσσεται η κοινωνικοποίηση των παιδιών, λό-

γωγής της κοινωνικής φύσης της δομής των παιχνιδιών. Επισημάναν ότι τα ίδια παιδιά ένιωθαν κοινωνικά υπεύθυνα, όχι μόνο για την δική τους πρόοδο, αλλά και για των υπολοίπων (Rovengo et al., 2001). Το ΔΠΚ είναι αρκετά αποτελεσματικό, δίνοντας την ευκαιρία στα παιδιά να εμπλακούν στο μάθημα αναπτύσσοντας την υπευθυνότητα τους (Alison & Thorpe, 1997).

Η ΑΑ στηρίζεται στην επιτυχή και ομαλή συνεργασία μεταξύ των συμμετεχόντων της (Alexander et al., 1993; Pope & Grant, 1996). Αυτό φαίνεται και μέσω του ομαδικού παιχνιδιού που αναπτύσσεται, βοηθώντας στην κοινωνικοποίηση των μελών της ομάδας (Hastie, 1998a), η οποία συμβάλλει στην καθολική συμμετοχή των παιδιών στο παιχνίδι, στην ανάληψη καθηκόντων, ρόλων και στην απόκτηση ευθύνων, όπου το σύνολο αυτών βοηθούν στην προσωπική κοινωνική ανέλιξη του καθενός (Hastie, 1996; Alexander & Luckman, 2001). Ερευνητικά αποτελέσματα έδειξαν ότι το περιεχόμενο που διδάσκεται μέσω της ΑΑ υποστηρίζει και δημιουργεί ένα σύστημα το οποίο ενισχύεται από την υπευθυνότητα και την κοινωνικοποίηση των παιδιών (Hastie, 2000). Τέλος, παρουσιάζεται πλήθος ευκαιριών για κοινωνική και προσωπική υπευθυνότητα μελετώντας το κοινωνικό σύστημα όπως αυτό παρουσιάζεται μέσω μιας ενότητας της ΑΑ (Brown et al., 2004; Carlson & Hastie, 1997; Hastie & Sinelnikov, 2006; MacPhail et al., 2004; McGaughtry, 2004).

Στάσεις Μαθητών ως προς τη Σχολική Φυσική Αγωγή

Η εφαρμογή του ΔΠΚ αλλάζει τις στάσεις των παιδιών ως προς τη σχολική ΦΑ Διασκεδάζουν το μάθημα και το περιεχόμενο που διδάσκονται μέσω των παιχνιδιών, αναπτύσσοντας τις γνώσεις και τις ικανότητές τους (Light, 2003; McNeill, 2004; Tjeerdsma et al., 1996). Έρευνες δείχνουν ότι αισθάνονται χαρούμενα με την εφαρμογή του ΔΠΚ, έχοντας την ευκαιρία να συμμετάσχουν ενεργά, συμβάλλοντας θετικά στην προσπάθειά τους για επίτευξη των στόχων (Alison & Thorpe, 1997; Garcia & Ruiz, 2003; Slade, 2006). Όταν εφαρμόζεται η ΑΑ, οι ερευνητές υποστηρίζουν ότι τα παιδιά απολαμβάνουν τη διαδικασία μάθησης (Strikwerda-Brown & Taggart, 2001), δημιουργώντας ένα πιο ελκυστικό μάθημα (MacPhail et al., 2004), όπου μέσω της συμμετοχής τους εντείνουν τις προσπάθειές τους και αυξάνουν την αποδοτικότητά τους (Hastie, 1998a; Wallhead & Ntoumanis, 2004).

Μαθητική Εμπλοκή

Η *μαθητική εμπλοκή* στις διαδικασίες μάθησης είναι το βασικό μεταξύ άλλων κοινό χαρακτηριστικό των δύο αυτών μοντέλων. Ολόκληρος ο μαθητικός πληθυσμός έχει πολλές ευκαιρίες ενεργητικής συμμετοχής κατά τη διαδικασία μάθησης. Πιο συγκεκριμένα, συμμετέχουν ενεργά και οι μαθητές οι οποίοι, είτε είναι χαμηλότερου επιπέδου ως προς τον κινητικό τομέα, είτε είναι πιο περιθωριοποιημένοι, αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες, συμμετέχοντας στη λήψη αποφάσεων καθώς και αποφασίζοντας για το σχεδιασμό και την εφαρμογή ενός πλάνου για την επίτευξη καθορισμένων στόχων. Αυτή η εμπλοκή των μαθητών φαίνεται από μελέτες εφαρμόζοντας το ΔΠΚ (Alison & Thorpe, 1997; Gabriele & Maxwell, 1995; Mitchell et al., 1995; Nevvet et al., 2001; Nevvet et al., 2001; Tjeerdsma et al., 1996), αλλά και από έρευνες που εφαρμόστηκε η ΑΑ (Alexander et al., 1996; Clarke & Quill, 2003; Kinchin, 2001a).

Πρακτικές εφαρμογές

Το μοντέλο ΔΠΚ όσο και αυτό της ΑΑ προσεγγίζουν το μάθημα της ΦΑ με ένα καινοτόμο τρόπο όπως έχουμε αναφέρει. Το ίδιο αποδεικνύεται και από πλήθος ερευνών όπως φαίνεται στους Πίνακες 6 και 7.

Αυτό που είναι σημαντικό είναι ότι με την ενσωμάτωση των δύο αυτών μοντέλων (ΔΠΚ - ΑΑ) στην καθημερινή διδακτική πράξη, κερδίζουν οι μαθητές αφού αναπτύσσουν και εξασκούν τις δεξιότητες και τις ικανότητές τους. Επίσης, κατά την διεξαγωγή του μαθήματος δημιουργείται και καλλιεργείται ένα διαφορετικό σύστημα κοινωνικών σχέσεων μεταξύ τους, το οποίο τους προσδίδει ένα αίσθημα ευθύνης τόσο για τους ίδιους τους εαυτούς όσο και για τους συμπαίκτες τους. Για παράδειγμα, στο ΔΠΚ, τα παιδιά οφείλουν να συνεργαστούν για να βρουν τη λύση στο εκάστοτε πρόβλημα τακτικής και να την εφαρμόσουν. Παρομοίως και στην ΑΑ, οι μαθητές οφείλουν να συνεργαστούν στα πλαίσια των ομάδων τους και να αναλάβουν τους ρόλους τους.

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζοντας το ΔΠΚ ή την ΑΑ αναπτύσσουν τις ικανότητες και τις δεξιότητές τους. Λόγω της δομής και της υψής του ΔΠΚ και της ΑΑ, οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να ελέγχουν πλήρως την διεξαγωγή των διαδικασιών μάθησης και να παρατηρούν την πορεία και την πρόοδο του εκάστοτε μαθητή, αξιολογώντας τον παράλληλα.

Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Παρατηρώντας το σύνολο των ερευνών στους πίνακες 5 και 6, διαπιστώνουμε ότι δεν έχουν διεξαχθεί πολλές έρευνες στη χώρα μας. Περαιτέρω έρευνα χρειάζεται προκειμένου να αποδειχθεί τόσο στην Ελλάδα όσο και στην Κύπρο ότι η εφαρμογή του ΔΠΚ όσο και της ΑΑ μπορούν να ενσωματωθούν στην διδακτική πράξη. Τα οφέλη από τα πλεονεκτήματά της εφαρμογής τους είναι σημαντικά τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους μαθητές.

Επίσης, περαιτέρω έρευνα χρειάζεται για να αποδειχθεί ότι το ΔΠΚ και η ΑΑ μπορούν να ανασχηματίσουν το ρόλο της ΦΑ ώστε να αποτελέσει το βασικό κορμό διαφόρων προγραμμάτων στα οποία θα εμπλέκονται διάφορα μαθήματα του επίσημου ΑΠ.

Επίλογος

Τα συγκεκριμένα μοντέλα προσφέρουν ξεχωριστές ευκαιρίες μάθησης, οι οποίες είναι δύσκολο να προκύψουν από την παραδοσιακή προσέγγιση του μαθήματος. Πιο συγκεκριμένα, το ΔΠΚ, ανήκει στον χώρο των μοντέλων επικεντρωμένα στο παιχνίδι και στην διδασκαλία στρατηγικών, τεχνικών, κάτι το οποίο είναι ανέφικτο να ικανοποιηθεί σε τόσο μεγάλο ποσοστό με τα κλασικά μοντέλα τεχνικής (Bunker & Thorpe, 1982; Griffin & Butler, 2005; Oslin & Mitchell, 2006). Η ΑΑ αναπτύσσει τις ικανότητες των παιδιών μέσω μίας ποικιλίας ρόλων. Μέσω της ανάληψης διαφορετικών ρόλων, τα παιδιά κατακτούν γνώσεις που δεν θα είχαν την ευκαιρία να τις προσεγγίσουν μέσω κάποιου άλλου τρόπου διδασκαλίας (Kinchin, 2006; Siedentop, 1994). Το πιο σημαντικό είναι ότι εκείνοι που διδάχθηκαν μέσω αυτών των μοντέλων, ανέφεραν το πόσο πολύ απόλαυσαν τη διαδικασία μάθησης, εμπλουτίζοντας τις εμπειρίες τους και κατακτώντας πλήθος γνώσεων. Βασικός στόχος σε μακροπρόθεσμο επίπεδο είναι τα ίδια τα παιδιά να καταφέρουν να ενστερνιστούν στην καθημερινή τους ζωή, όλα αυτά που έκαναν κτίση τους, είτε σε σχολικό, είτε σε κοινωνικό επίπεδο. Αυτός άλλωστε είναι ο στόχος όλων των μαθημάτων του αναλυτικού προγράμματος, αλλά και η βασικότερη αποστολή της εκπαίδευσης. Διαπιστώνουμε, ότι ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη προγραμμάτων ΦΑ, βασισμένα είτε στο ΔΠΚ είτε στην ΑΑ, έχει τη δυνατότητα να επιτύχει την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού.

Σημασία για τη Φυσική Αγωγή

Η συγκεκριμένη ανασκόπηση παρουσιάζει δύο σύγχρονα μοντέλα διδασκαλίας της Φυσικής Αγωγής: το μοντέλο *Διδακτικά Παιχνίδια για Κατανόηση* και το μοντέλο της *Αθλητικής Αγωγής*. Οι εκπαιδευτικοί ενσωματώνοντας τα στην καθημερινή πραγματικότητα μετασχηματίζουν τη διδακτική πράξη, κάνοντας την ελκυστικότερη και ποιοτικότερη. Τα παιδιά συμμετέχουν ενεργά, αλληλοδιδασκονται και αναπτύσσουν πτυχές της προσωπικότητάς τους οι οποίες δύσκολα προσεγγίζονται τόσο αποτελεσματικά, όσο μέσω των μοντέλων, όπως επιβεβαιώνεται και μέσω της διεθνούς βιβλιογραφίας. Επομένως, τα συγκεκριμένα μοντέλα προσδίδουν ένα ρόλο στη σχολική ΦΑ, ο οποίος αναβαθμίζει τη θέση που κατέχει στο επίσημο Α.Π., κάνοντάς το πιο χρήσιμο στη σύγχρονη εκπαιδευτική πράξη.

Σημασία για την Ποιότητα Ζωής

Με την ενσωμάτωση των μοντέλων ΔΠΚ και ΑΑ στην σχολική ΦΑ, υπάρχουν περισσότερες πιθανότητες να δημιουργηθούν άτομα με ανεπτυγμένες νοητικές, κινητικές και κοινωνικές δεξιότητες, με ευρεία αντίληψη και κριτική σκέψη, τα οποία πιστεύουν στην επικοινωνία και λειτουργούν το ίδιο καλά μόνα τους, όσο και ενταγμένα στην ομάδα. Η Φυσική Αγωγή εφοδιάζει τα παιδιά από τη σχολική τους ηλικία με γνώσεις και δεξιότητες που είναι απαραίτητες για να ανταπεξέλθουν με επιτυχία σε μια σύνθετη και πολύπλοκη πραγματικότητα.

Βιβλιογραφία

Alexander, K., Taggart, A. & Luckman, J. (1998). Pilgrims progress: The Sport Education crusade down under. *The Journal of Physi-*

cal education, Recreation & Dance, 69(4), 21.
Alexander, K. & Luckman, J. (2001). Australians' teachers perceptions and uses of the

- sport education curriculum model, *European Physical Education Review*, 7, 243-267.
- Alexander, K., Taggart, A. & Thorpe S.T. (1996). A spring in their steps? Possibilities for professional renewal through sport education in Australian schools. *Sport, Education and Society*, 1, 23-46.
- Alison, S. & Thorpe, R. (1997). A comparison of the effectiveness of two approaches to teaching games within physical education. A skills approach versus a games for understanding approach. *The British Journal of Physical Education*, 28(3), 9-13.
- Almond, L. & Thorpe, R. (1988). Asking Teachers to Research. *Journal of Teaching in Physical Education*, 7(3), 221-227.
- Bell, C. (1998). Sport Education in the Elementary School. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 69 (5), 36.
- Bennet, G. & Hastie, P. (1997). A sport education curriculum model for a collegiate physical activity course. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 68, 39-44.
- Bunker, D. & Thorpe, R. (1982). A model for the Teaching of Games in the Secondary School. *Bulletin of Physical Education*, 18 (1), 5-10.
- Brooker, R., & Abbott, R. (2001). Developing Intelligent Performers in Sport: Should Coaches be Making More Sense of Game Sense. *Journal of Sport Pedagogy*, 7(2), 67-83.
- Brown, T., Carlson, T. & Hastie, P. (2004). A comparison of rugby seasons presented in traditional and sport education formats. *European Physical Education Review* 10(2), 199-214.
- Brunton, J.A. (2003). Changing hierarchies of power in physical education using sport education. *European Physical Education Review*, 9(3), 267-284.
- Butler, J. (1996). Teacher Responses to Teaching Games for Understanding. *The Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 67(9), 17-20.
- Butler, J., Griffin, L. & Nastazi, R. (2003). *Teaching games for understanding in physical education & sport*. Reston, VA: National Association for Sport and Physical Education.
- Carlson, T.B. (1995). "Now I think I can": the reaction of eight low-skilled students to sport education. *Physical Education and Recreation Healthy Lifestyles Journal*, 42(4), 6-8.
- Clarke, G. & Quill, M. (2003). Researching sport education in action: a case study. *European Physical Education Review*, 9(3), 253-266.
- Conteras Jordan, O.R., Garcia Lopez, L.M. and Ruiz Perez, L.M. (2003). Transfer of Procedural Knowledge from Invasion Games to hockey. In Kirk, D., Macdonald, D, O'Sullivan (eds), *The Handbook of Physical education* (pp. 627-651). London: Sage.
- Evans, J. (2006). Developing a Sense of the Game: Skill, Specificity and Game Sense in Rugby Coaching. In R. Light (Ed.), *Asia Pacific Conference on Teaching Sport and Physical Education for Understanding. Proceedings of the Asia Pacific Conference on Teaching Sport and Physical Education for Understanding* (pp.20-31). Australia: University of Sydney.
- Forrest, G., Webb, P. & Pearson, P. (2006). Games for Understanding in Pre Service Teacher Education: A 'Game for Outcome' Approach for Enhanced Understanding of Games. In R. Light (Ed.), *Asia Pacific Conference on Teaching Sport and Physical Education for Understanding. Proceedings of the Asia Pacific Conference on Teaching Sport and Physical Education for Understanding* (pp.32-44). Australia: University of Sydney.
- Gabriele, T.E. & Maxwell, T. (1995). Direct versus indirect methods of squash instruction. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 66A, 63.
- Garcia, J.A.H. & Ruiz, L.M.P. (2003). Analisis Comparativo de dos modelos de intervencion en el aprendizaje del balonmano. *Revista de Psicologia del Deporte*, 12(1): 55-66.
- Graham, K.C., Ellis, S.D. Williams, C.D., Kwak, E.C. & Werner P.H. (1996). High- and low-skilled target students' academic achievement and instructional performance in a 6-week badminton unit. *Journal of Teaching in Physical Education*, 15(4): 477-489.
- Grant, B., Treddinick, P. & Hodge, K. (1992). Sport Education in physical education. *New Journal of Health, Physical Education and Recreation*, 25, 3-6.
- Gray, S, Sproule, J. & Wang, J. (2008). Pupils' perceptions of and experiences in team invasion games: A case study of a Scottish secondary school and its three feeder primary schools. *European Physical Education Review*, 14 (2):179-201.
- Griffin, L. & Butler, J. (2005). *Teaching Games for Understanding: Theory, Research & Practice*. USA: Human Kinetics Publishers.
- Griffin, L., Dodds, P., Placek, J. & Tremino, F. (2001). Middle school students' conceptions of soccer: Their solutions to tactical problems. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20(4), 324-340

- Griffin, L., Mitchell, S. & Oslin, J. (1997). *Teaching Sport Concepts and Skills: A tactical games approach*. Champaign, IL: Human Kinetics Publishers.
- Hagger, M., Chatzisarantis, N., Biddle, S. & Orbell, S. (2001). Antecedents of children's physical intentions and behavior: Predictive validity and longitudinal effects. *Psychology and Health*, 16, 391-407.
- Hastie, P. (1996). Student role involvement during a unit of sport education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 16, 88-103.
- Hastie, P. (1998). Applied benefits of the Sport Education model. *The Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 69(4), 24-33.
- Hastie, P. (1998a). Skill and tactical development during a sport education season. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 69, 368-379.
- Hastie, P. (1998b). The participation and perception of girls during a unit of sport education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 18, 151-171.
- Hastie, P. (2000). An ecological analysis of a Sport Education season. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 19(4), 355-383.
- Hastie, P. & Buchanan, A. (2000). Teaching Responsibility Through Sport Education: Prospects for a Coalition. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71(1), 25-35.
- Hastie, P. & Curtner-Smith, M. (2006). Influence of a hybrid Sport Education- Teaching Games for Understanding unit on one teacher and his students. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 11(1), 1-27.
- Hastie, P. & Sharpe, T. (1999). Effects of a Sport Education curriculum on the positive social behavior of at-risk adolescent boys. *Journal of education for Students Placed at Risk*, 4, 414-430.
- Hastie, P. & Sinelnikov O.A. (2006). Russian Students' participation in and perceptions of a season of Sport Education. *European Physical Education Review* 12(2), 131-150.
- Hastie, P. & Trost, S. (2002). Student physical activity levels during a sport education season. *Pediatric Exercise Science*, 14, 64-74.
- Holt, L., Streat, B. & Bengoechea, G. (2002). Expanding the Teaching Games for Understanding model: New avenues for future research and practice. *Journal of teaching in Physical education*, 17, 376-387.
- Kidman, L. (2006). Humanistic Coaching-Teaching Games for Understanding. In R. Light (Ed.), *Asia Pacific Conference on Teaching Sport and Physical Education for Understanding*. Proceedings of the Asia Pacific Conference on Teaching Sport and Physical Education for Understanding (pp.59-71). Australia: University of Sydney.
- Kim, J., Penney, D., Cho, M. & Choi, H. (2006). 'Not Business as usual': Sport Education pedagogy in practice. *European Physical Education Review* 12(3), 361-379.
- Kinchin, G.D. (2001). A High-skilled Pupil's Experiences with Sport Education, *The Australian Council for Health, Physical Education and Recreation Healthy Lifestyles Journal*, 48, 3-9.
- Kinchin, G.D. (2006). Sport Education: a view of the research, In Kirk, D., Macdonald, D, O'Sullivan, (Eds), *The Handbook of Physical education*, (pp.596-609). London: Sage Publications.
- Kinchin, G.D. & O' Sullivan, M. (2003). Incidences of student support for and resistance to curricular innovation in high school physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22, 245-260.
- Kirk, D. & Macdonald, D. (1998). Situated Learning in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17, 376-387.
- Kirk, D. & MacPhail, A. (2000). *The Game Sense approach: rationale description and a brief overview of research*. Leicestershire: Institute of Youth Sport.
- Kirk, D. & MacPhail, A. (2002). Teaching Games for Understanding and Situated Learning: Rethinking, the Bunker-Thorpe Model. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21, 376-387.
- Lauder, A. & Piltz, W. (2006). Beyond Understanding to Skilful Play in games through Play Practice, *Journal of Physical Education New Zealand*, 39(1), 47-57.
- Light, R. (2003). Preservice teachers' responses to TGfU in an Australian University: "No room for heroes". In J. Butler, L. Griffin, B. Lombardo & R. Nastazi (Eds.), *Teaching games for understanding in physical education and sport: An international perspective*. Oxon Hill, MD: AAHPERD Publications.
- Light, R. (2004). Coaches' Experiences of Game Sense: opportunities and challenges. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 9(2), 115-132
- Light, R. (2006). Asia Pacific Conference on Teaching Sport and Physical Education for Understanding. *Proceedings for the Asia Pacific Conference on Teaching Sport and Physical Education for Understanding*. University of Sydney.

- Light, R. & Georgakis, S. (2005). Integrating Theory and Practice in Teacher Education: The Impact of a Game Sense Unit on Female Pre-Service Primary Teachers' Attitudes Towards Teaching Physical Education. *Journal of Physical Education*, 38(1), 67-80.
- Light, R. & Tan, S. (2006). Culture, embodied experience and teachers' development of TGfU in Australia and Singapore. *European Physical Education Review* 12(1):99-117
- Luke, M. & Sinclair, G. (1991): Gender differences in adolescents' attitudes toward school physical education. *Journal of teaching in Physical education*, 11, 31-46.
- MacPhail, A., Kinchin, G. & Kirk, D. (2003). Students' Conceptions of Sport and Sport Education. *European Physical Education Review*, 9(3), 285-291.
- MacPhail, A., Kirk, D. & Kinchin, G. (2004). Sport Education: Promoting team-affiliation through Sport Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23, 106-122.
- Mahut, N., Chevalier, G., Mahut, B., & Grehaigne J.F. (2003). The construction of student tactical knowledge in badminton. In J. Butler, L. Griffin, B. Lombardo and R. Nastazi (Eds.), *Teaching games for understanding in physical education and sport: An international perspective* (pp.139-154). Oxon Hill, MD: AAHPERD Publications.
- McMahon, E. & MacPhail, A. (2008). Learning to teach sport education: The experiences of a pre-service teacher. *European Physical Education Review*, 13(2), 229-246.
- Mcmorris, T. (1998). Teaching Games for Understanding: Its Contribution to the Knowledge of Skill Acquisition from a Motor Learning Perspective. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 3(1), 65-71.
- Metzler, M. (2005) *Instructional Models for Physical Education*. Scottsdale, Arizona: Holcomb Hathaway Publishers.
- Min-hau, C. & Allen, P. (2002). The relationship between attitude toward Physical Education and leisure time exercise in high school students. *Physical educator*, 59, 126-139.
- Mitchell, S., Griffin L. & Oslin, J. (1995). An analysis of two instructional approaches to teaching invasion games. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 66, A-65.
- Mitchell, S. & Oslin, J. (1999). An investigation of tactical understanding in net games. *European Journal of Physical Education*, 4, 162-172.
- Mitchell, S., Oslin, J. & Griffin, L. (2003). *Sport Foundations for Elementary Physical Education: A tactical games Approach*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Mitchell, S., Oslin, J. & Griffin, L. (2006). *Teaching Sport concepts and skills: A tactical games approach*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Mohr, J., Townsend, S., Rairigh, R. & Mohr, C. (2003) Students' perceptions of Sport Education when taught using the pedagogical approach to Sport Education (PASE) planning and instructional Framework, *Research Quarterly for Exercise and Sport* 74: A-51.
- Nevett. M., Rovengo, I. & Babiarz, M. (2001). Fourth Grade Children's knowledge of cutting, passing and tactics in invasion games after a 12-lesson unit of instruction. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20(4), 389-401.
- Nevett. M., Rovengo, I., Babiarz, M. & McCaughtry, N. (2001). Changes in basic tactics and motor skills in an invasion-type after a 12-lesson unit of instruction. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20(4), 352-369.
- O' Donovan, T.M. (2003). A changing culture? Interrogating the dynamics of peer affiiations over the course of a sport education season. *European Physical Education Review*, 9(3), 237-251.
- Ormond, T.C., DeMarco, G.M., Smith, R.M. & Fischer, K.A. (1995). Comparison of the sport education and traditional approaches to teaching secondary school basketball. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, A-66.
- Oslin, J. & Mitchell, S. (2006). Game-centred approaches to teaching physical education (pp. 627-651). In Kirk, D., Macdonald, D, O'Sullivan, (Eds), *The Handbook of Physical education*. London: Sage Publications.
- Penney, D. & Chandler, T. (2000). Physical Education: What Future(s)? *Sport Education and Society* 5(1), 71-87(17)
- Penney, D., Clarke, G., Quill, M. & Kinchin, G. (2005). *Sport Education in Physical Education: Research Based Practice*. Routledge: New York.
- Piltz, W. (2006). Teaching Lacrosse using games based play practice principles. In R. Light (Ed.), *Asia Pacific Conference on Teaching Sport and Physical Education for Understanding. Proceedings of the Asia Pacific Conference on Teaching Sport and Physical Education for Understanding* (pp.84- 89). Australia: University of Sydney.

- Rink, J. (2006). *Teaching Physical Education for Learning* (5th ed.) New York: McGraw-Hill.
- Rovengo, I., Nevett, M. & Babiarz, M. (2001). Learning and Teaching invasion games tactics in 4th grade: Introduction and Theoretical Perspective. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20(4), 341-351.
- Siedentop, D. (1994). *Sport Education: Quality Physical Education through positive sport experiences*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Siedentop, D. (1998). What is Sport Education and How does it work?. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 69(4), 18-20.
- Siedentop, D. (2002). Sport Education: A retrospective. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21, 409-418.
- Siedentop, D., Hastie, P., & Van der Mars, H. (2004). *Complete Guide to Sport Education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Siedentop, D., Mand C. & Taggart, A. (1986). *Physical Education: Teaching and curriculum strategies for grades 5-12*. Mayfield: CA, Mountain View.
- Sinelnikov, O., & Hastie, P. (2008). Teaching sport education to Russian students: An ecological analysis. *European Physical Education Review* 14(2):203-222.
- Slade, D. (2006). Game Learning in Physical Education with a TGfU Application. In R. Light (Ed.), *Asia Pacific Conference on Teaching Sport and Physical Education for Understanding. Proceedings of the Asia Pacific Conference on Teaching Sport and Physical Education for Understanding* (pp.113-128). Australia: University of Sydney.
- Strikwerda-Brown, J. & Taggart, A. (2001). No longer voiceless and exhausted: sport education and the primary generalist. *The Australian Council for Health, Physical Education and Recreation Healthy Lifestyles Journal*, 48(4), 14-17.
- Thorpe, R., Bunker, D. & Almond, L. (1984). Four Fundamentals for Planning a Games Curriculum. *Bulletin of Physical Education*, 20, 24-28.
- Thorpe, R. & Bunker, D. (1989). A Changing Focus in Games Teaching. In L. Almond (Ed.), *The place of physical education in schools*, (pp.42-71). London: Kogan Page.
- Thorpe, R., Bunker, D. & Almond, L. (1986). *Rethinking Games Teaching: The curriculum model*. Loughborough, England: Department of Physical Education and Sports Science, University of Technology.
- Tjeerdsma, B., Rink, J. & Graham, K. (1996). Student perceptions, values and beliefs prior to, during and after badminton instruction. *Journal of Teaching in Physical Education*, 15(4), 464-476.
- Wallhead, T. & Ntoumanis, N. (2004). Effects of a Sport Education intervention on students' motivational responses in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23, 4-18.
- Wright, S., Mcneill, M. & Butler, J. (2004). The role that socialization can play in promoting Teaching Games for Understanding. *Joperd*, 75(3), 46-52.
- Διγγελίδης, Ν., Θεοδωράκης, Ι., Ζέτου, Ε. & Δήμας, Ι. (2008). *Φυσική Αγωγή Ε' & Στ' Δημοτικού*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.
- Θεοδωράκης, Ι. (1990). Άσκηση και Υγεία: Πώς η Φυσική Αγωγή θα μας πείσει για ένα δια βίου αθλητικό τρόπο ζωής. *Αθλητική Ψυχολογία*.
- Ματσαγγούρας, Η. (2003) *Η Σχολική Τάξη*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Παπαϊωάννου, Α., Θεοδωράκης, Γ., & Γούδας, Μ. (1999) *Για μια καλύτερη διδασκαλία Φυσικής Αγωγής*. Θεσσαλονίκη: ΣΑΛΤΟ.
- Παπαϊωάννου, Α., Θεοδωράκης, Γ. & Γούδας, Μ. (2003) *Για μια καλύτερη Φυσική Αγωγή*. Θεσ/νίκη: Χριστοδουλίδη.
- Πυργιωτάκης, Ι. (1983). *Κοινωνιολογία της σχολικής τάξης. Οι διαπροσωπικές σχέσεις δασκάλου - μαθητή ως βασική μορφή εσωτερικής επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης*. Αθήνα: Συνάντηση.
- Τσαγγαρίδου, Ν. (2008). Ολυμπιακή Παιδεία και το μοντέλο της Αθλητικής Αγωγής, In Φτιάκα, Ε., Συμεωνίδου, Σ. & Σωκράτους, Μ. (Eds), *Πρακτικά 10^{ου} Παγκόσμιου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρίας Κύπρου & κυπριακού Ομίλου Ενιαίας Εκπαίδευσης* (pp.938-944). Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Τσαγγαρίδου, Ν., & Ανδρέου, Ν. (2001). Το Μοντέλο της Αθλητικής Αγωγής: Ένα Σύγχρονο Εναλλακτικό Μοντέλο Διδασκαλίας της Φυσικής Αγωγής. *Αθλητική Ψυχολογία*, 12, 37-48
- Χριστιάς, Ι. (1992). *Θεωρία και Μεθοδολογία της Διδασκαλίας*. Αθήνα: Μ. Π. Γρηγόρης.



Υπεύθυνος έκδοσης: Ελληνική Ακαδημία Φυσικής Αγωγής, **Υπεύθυνος συντακτικής επιτροπής:** Γιάννης Θεοδωράκης, **Συντάκτες:** Αγγελούσης Νίκος, Γεροδήμος Βασίλης, Ζήση Βασιλική, Κοурτέσης Θωμάς, Τζαμούρτας Θανάσης, **Μέλη της συντακτικής επιτροπής:** Αλμπανίδης Ευάγγελος, Βλαχοπούλος 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 Στεφανία.