



«Γυμνάζομαι και Μετά Το Σχολείο»: Ένα Πρόγραμμα για την Αύξηση της Φυσικής Δραστηριότητας των Μαθητών/τριών. Ι. Θεωρητικό Υπόβαθρο και Ανάπτυξη του Προγράμματος

Ιωάννης Σύρμπας, Αθανάσιος Κολοβελώνης, & Μάριος Γούδας

Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Περίληψη

Το άρθρο αυτό παρουσιάζει το θεωρητικό υπόβαθρο και τη δομή ενός εκπαιδευτικού προγράμματος για την προώθηση της συμμετοχής μαθητών/τριών Ε' και ΣΤ' τάξης σε φυσικές δραστηριότητες (ΦΔ) εκτός σχολείου. Αφορμή για την ανάπτυξη αυτού του προγράμματος αποτέλεσαν πρόσφατα δεδομένα σχετικά με τη μειωμένη συμμετοχή των παιδιών και εφήβων σε ΦΔ. Το γεγονός αυτό σε συνδυασμό με τον περιορισμένο αριθμό ωρών του μαθήματος της φυσικής αγωγής (ΦΑ) καθιστά αναγκαία τη συμμετοχή των μαθητών/τριών σε ΦΔ και εκτός σχολείου. Επιπρόσθετα το σχολείο αποτελεί σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (2007) το ιδανικό περιβάλλον για την προώθηση της ΦΔ. Με βάση τις παραπάνω διαπιστώσεις αναπτύχθηκε το πρόγραμμα «Γυμνάζομαι και Μετά το Σχολείο». Το πρόγραμμα χρησιμοποιεί τις δεξιότητες του καθορισμού στόχων και της αυτό-καταγραφής καθώς και την ενεργό συμμετοχή των γονέων των μαθητών/τριών. Υλοποιείται σε 15 μαθήματα τα οποία αναλύονται στο βιβλίο του καθηγητή, ενώ το βιβλίο του μαθητή περιέχει πληροφορίες σχετικές με τα διδασκόμενα αντικείμενα και τις δεξιότητες που θα διδαχθούν σε κάθε μάθημα. Τέλος αναπτύχθηκε υλικό αξιολόγησης του προγράμματος το οποίο περιλαμβάνει αυτό-αναφορές των μαθητών/τριών σχετικά με τις γνώσεις που απέκτησαν, τους στόχους που έθεσαν και τις ΦΔ που έκαναν εκτός σχολείου.

Λέξεις κλειδιά: αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση, φυσική αγωγή, προαγωγή φυσικής δραστηριότητας

Η επιστημονική δημοσίευση πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της πρόσκλησης «εκδήλωσης ενδιαφέροντος, κατόχων διδακτορικού τίτλου σπουδών, χορήγησης υποτροφίας για εκπόνηση μεταδιδακτορικής έρευνας» του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, η οποία υλοποιείται από το ΠΘ και χρηματοδοτήθηκε από το «Ίδρυμα Σταύρος Νιάρχος».

Εισαγωγή

Σημαντικό ρόλο στην προώθηση της υγείας και της ποιότητας ζωής διαδραματίζει η ΦΔ (Blair & Morris, 2009; Reiner et al., 2013). Ως ΦΔ θεωρείται κάθε κίνηση του σώματος, η οποία παράγεται από τους σκελετικούς μύες του και έχει ως αποτέλεσμα την κατανάλωση ενέργειας (Caspersen et al., & Christenson, 1985). Εθνικοί οργανισμοί (π.χ., American Heart Association, 1992; U.S. Department of Health and Human Services, 2010) και αποτελέσματα ερευνών (Hallal et al., 2006; Janssen & LeBlanc, 2010) έχουν καταδείξει ότι η συστηματική συμμετοχή σε ΦΔ ενισχύει το ανοσοποιητικό σύστημα και προστατεύει από την εμφάνιση αρκετών μη μεταδιδόμενων νοσημάτων (π.χ. καρδιοαγγειακά νοσήματα, μορφές καρκίνου, υπέρταση, σακχαρώδης διαβήτης, παχυσαρκία, οστεοπόρωση, άγχος και κατάθλιψη), με αποτέλεσμα την αύξηση του προσδόκιμου ζωής (Lee et al., 2012). Επίσης, η συμμετοχή των ατόμων ακόμα και σε μέτριας έντασης δραστηριότητες, όπως το περπάτημα, συντελούν στη μείωση του κινδύνου εμφάνισης χρόνιων ασθενειών και στην ενίσχυση της λειτουργικής ικανότητας τους (Haskell et al., 2009). Ιδιαίτερα για τα παιδιά (5 έως 17 ετών) ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (Π.Ο.Υ.) συνιστά τη συμμετοχή τους τουλάχιστον μία ώρα ημερησίως σε ΦΔ μέτριας έως υψηλής εντάσεως (WHO, 2010).

Ωστόσο τα επίπεδα της ΦΔ των παιδιών παγκοσμίως υπολείπονται κατά πολύ των προαναφερθέντων συνιστώμενων ορίων (Hallal et al., 2012). Ειδικότερα στην Ελλάδα μόλις το 12% των παιδιών άνω των 13 και το 14% των παιδιών άνω των 15 ασκούνται σωματικά επαρκώς (WHO, 2018). Σύμφωνα με έρευνες στην Ελλάδα και στο εξωτερικό, την ποσότητα και τη συχνότητα ΦΔ που ορίζει ο Π.Ο.Υ. την πετυχαίνουν μόνο παιδιά που κάνουν συστηματική άθληση εκτός σχολείου (Van Hove et al., 2010). Για να αντιμετωπιστεί η μειωμένη δραστηριότητα των παιδιών ο Π.Ο.Υ. (2007) προτείνει το μάθημα της ΦΑ να λάβει κεντρικό ρόλο στην προώθηση της ΦΔ. Ωστόσο ο διατιθέμενος χρόνος στην ΦΑ είναι περιορισμένος (45-120 λεπτά εβδομαδιαίως) και δεν επαρκεί για να καλύψει τα συνιστώμενα επίπεδα συμμετοχής των παιδιών σε ΦΔ. Επίσης ο Π.Ο.Υ. (WHO, 2002) επεσήμανε ότι η ανάπτυξη ικανοτήτων, στάσεων και συμπεριφορών που προάγουν την καθημερινή συμμετοχή των παιδιών σε ΦΔ δεν είναι μια αυτόματη διαδικασία. Συνεπώς απαιτείται να οργανωθεί ένα σχέδιο δράσης προκειμένου ο εκπαιδευτικός ΦΑ να υιοθετήσει τις κατάλληλες στρατηγικές ώστε να προωθήσει την συμμετοχή των μαθητών/τριών σε ΦΔ έκτος σχολείου (WHO, 2007). Για τη διαμόρφωση αυτών των στρατηγικών πρέπει να ληφθούν υπόψη οι παράγοντες που σχετίζονται με τη ΦΔ των παιδιών.

Παράγοντες που σχετίζονται με τη ΦΔ των παιδιών

Αποτελέσματα ανασκοπικών ερευνών κατέδειξαν ότι μια σειρά από φυσιολογικούς, ψυχολογικούς, κοινωνικοοικονομικούς και περιβαλλοντολογικούς παράγοντες επιδρά καθοριστικά στη συμμετοχή των παιδιών σε ΦΔ. Για παράδειγμα ψυχολογικοί παράγοντες όπως η αυτο-αποτελεσματικότητα (Dishman et al., 2004), η αντιλαμβανόμενη ικανότητα (Sallis et al., 2000), η ευχαρίστηση (Dishman et al., 2005) τα αντιλαμβανόμενα οφέλη που απορρέουν από τη συμμετοχή των παιδιών σε ΦΔ (Zakarian et al., 1994), καθώς και η θετική στάση προς τις ΦΔ (Trost et al., 1997) επηρεάζουν θετικά τη συμμετοχή τους σε αυτές. Αντίθετα, η αίσθηση κούρασης, σχετίζεται αρνητικά με τη ΦΔ (Zakarian et al., 1994).

Κοινωνικοί παράγοντες επίσης, όπως η συμμετοχή των αδελφών, φίλων (Sallis et al., 1988) και των γονέων (Sherwood et al., 2004) σε ΦΔ, καθώς και η υποστήριξη των γονέων (Sallis et al., 2000) για συμμετοχή σε ΦΔ, επιδρούν θετικά στη συμμετοχή των παιδιών σε αυτές. Τέλος, περιβαλλοντολογικοί παράγοντες όπως η πεζή προσβασιμότητα των παιδιών σε κοντινούς στο σπίτι προορισμούς, η ήπιας έντασης και ταχύτητας κυκλοφορία των οχημάτων στον τόπο κατοικίας τους, η εγγύτητα των κατοικιών τους σε προορισμούς όπως τα καταστήματα, η διαμονή σε πυκνοκατοικημένη περιοχή και η προσβασιμότητα ή η εγγύτητα σε εγκαταστάσεις αναψυχής/αθλητικές υποδομές επηρεάζουν σημαντικά τη συμμετοχή των παιδιών σε ΦΔ (Bauman et al., 2012).

Παρεμβάσεις σε σχολικές μονάδες με στόχο την αύξηση της συμμετοχής των μαθητών/τριών σε ΦΔ

Το σχολείο αποτελεί σύμφωνα με τον Π.Ο.Υ. (WHO, 2007) το ιδανικό περιβάλλον για την προώθηση της συμμετοχής των μαθητών/τριών σε ΦΔ. Ένας σημαντικός αριθμός ερευνών έχει διεξαχθεί στο παρελθόν για να ευαισθητοποιήσει τους μαθητές/τριες να συμμετέχουν σε ΦΔ (Dobbins et al., 2013). Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων 23 πειραματικών ερευνών που σχεδιάστηκαν για να αυξήσουν τη διάρκεια συμμετοχής των μαθητών/τριών σε ΦΔ προκύπτει ότι μόνο δέκα από αυτές (Araújo-Soares et al., 2009; Barbeau et al., 2007; Donnelly et al., 2009; Kriemler et al., 2010; Luepker et al., 1996; McManus et al., 2008; Salmon et al., 2008; Simon et al., 2004; Stone et al., 2003; Webber et al., 2008) οδήγησαν σε αύξηση της. Οι ερευνητές συμπέραναν ότι η αποτελεσματικότητα τέτοιων παρεμβάσεων που λαμβάνουν χώρα στο σχολείο εξαρτάται από το κατά πόσο αυτές επικεντρώνο-

νται στην δημιουργία συνθηκών που προάγουν τη θετική στάση των μαθητών προς τη ΦΔ (Dobbins et al., 2013). Επίσης, διαπίστωσαν ότι η υιοθέτηση στρατηγικών όπως η αλλαγή του προγράμματος σπουδών και η χρήση έντυπου εκπαιδευτικού υλικού προωθούν τη συμμετοχή των μαθητών σε ΦΔ κατά τη διάρκεια του σχολικού ωραρίου και είναι δυνατόν να έχουν ευεργετική επίδραση στην ενεργή συμμετοχή των μαθητών σε ΦΔ εκτός σχολείου. Για να διατηρηθούν όμως αυτές οι ευεργετικές συνέπειες απαιτείται και η ενεργή συμμετοχή και υποστήριξη του κοινωνικού περιγύρου των μαθητών προκειμένου να διαμορφωθούν συνθήκες τέτοιες που θα προάγουν τη ΦΔ (Dobbins et al., 2013). Κυρίως γιατί τα παιδιά που δε συμμετέχουν σε δομημένες αθλητικές δραστηριότητες στον ελεύθερό τους χρόνο, καθώς και τα παιδιά με περιορισμένη συμμετοχή των γονιών τους σε ΦΔ, τείνουν να είναι λιγότερο σωματικά ενεργά (Yu et al., 2011).

Ωστόσο για να είναι αποτελεσματική μια παρέμβαση δεν αρκεί να επικεντρωθεί στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών προκειμένου να την εφαρμόσουν πιστά. Κυρίως γιατί έχει διαπιστωθεί ότι η αποτελεσματικότητα τέτοιου είδους σχολικών προγραμμάτων επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από το πλαίσιο που υλοποιούνται και την αποδοχή που έχουν από τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας και σε μικρότερο βαθμό από τα χαρακτηριστικά και την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων (Ward et al., 2006). Επομένως, για να είναι αποτελεσματική η εφαρμογή παρεμβατικών προγραμμάτων, οι ερευνητές οφείλουν να τις προσαρμόσουν στο σχολικό περιβάλλον που θα υλοποιηθούν. Τέλος, έχει τονιστεί ότι προγράμματα που στοχεύουν στην προαγωγή της συμμετοχής των μαθητών σε ΦΔ εκτός σχολείου θα πρέπει να ενσωματώνουν δραστηριότητες που δημιουργούν το αίσθημα της ικανότητας στους μαθητές/τριες (Ntoumanis, 2005).

Λαμβάνοντας υπόψιν τα παραπάνω οι ερευνητές αποφάσισαν να σχεδιάσουν ένα πρόγραμμα το οποίο θα ενσωματώνει τις παραπάνω στρατηγικές ώστε να βοηθήσει τους μαθητές/τριες του δημοτικού σχολείου να υιοθετήσουν τη ΦΔ στην καθημερινότητά τους. Παρακάτω περιγράφονται το θεωρητικό πλαίσιο το οποίο βασίστηκε η ανάπτυξη του προγράμματος, καθώς και οι στρατηγικές που ενσωματώθηκαν σε αυτό όπως η τροποποίηση του προγράμματος και η δημιουργία έντυπου υλικού, η παροχή γνώσης για την ευαισθητοποίηση των μαθητών/τριών, η χρήση στρατηγικών αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης, η χρήση απλών και διαφοροποιημένου βαθμού δυσκολίας ασκήσεων και η εμπλοκή των γονέων στο πρόγραμμα.

Θεωρητικό πλαίσιο του προγράμματος

Η δημιουργία του συγκεκριμένου προγράμματος βασίστηκε στην κοινωνική-γνωστική προσέγγιση της αυτορύθμισης της μάθησης (Zimmerman, 2000). Ο όρος αυτο-ρύθμιση της μάθησης αναφέρεται σε μια επαναλαμβανόμενη, πολυπαραγοντική διαδικασία κατά την οποία οι μαθητές/τριες προκειμένου να επιτύχουν τη μάθηση κατευθύνουν τη γνώση, τα συναισθήματα και τις ενέργειές τους (καθορισμός μαθησιακού στόχου και αξιολόγηση της επίτευξής του) κάτω από την επίδραση διαπροσωπικών, κοινωνικο-πολιτιστικών παραγόντων (Boekaerts et al., 2005). Ο Zimmerman (2000) βασισμένος στην κοινωνική γνωστική θεωρία του Bandura (1982) ανέπτυξε το κυκλικό μοντέλο αυτο-ρύθμισης της μάθησης το οποίο περιλαμβάνει τρεις φάσεις: της πρόνοιας, της απόδοσης και του αυτο-αναλογισμού. Η φάση της πρόνοιας προηγείται του μαθησιακού έργου και περιλαμβάνει την ανάλυση των απαιτούμενων ενεργειών για την επίτευξη των στόχων και τις πεποιθήσεις κινήτρων. Ακολουθεί η φάση απόδοσης η οποία περιλαμβάνει διαδικασίες όπως ο αυτό-έλεγχος και η αυτο-παρακολούθηση. Ο αυτό-έλεγχος περιλαμβάνει στρατηγικές καθήκοντος, αυτο-οδηγίες, νοερή εξάσκηση, διαχείριση χρόνου, δόμηση περιβάλλοντος, αναζήτηση βοήθειας και ενίσχυση ενδιαφέροντος. Η αυτο-παρακολούθηση, από την άλλη πλευρά, ενσωματώνει διαδικασίες όπως η μεταγνωστική παρακολούθηση και η αυτο-καταγραφή. Τέλος, η φάση αυτο-αναλογισμού περιλαμβάνει διαδικασίες όπως η αυτο-κρίση και η αυτο-αντίδραση. Η αυτο-κρίση αναφέρεται στην αυτο-αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας και της απόδοσης αιτιών για την απόδοση, ενώ η αυτο-αντίδραση στην ικανοποίηση και στην εξαγωγή συμπερασμάτων για την απόδοση. Η φάση της πρόνοιας επηρεάζει τη φάση της απόδοσης, η οποία με τη σειρά της επηρεάζει τη φάση του αυτο-αναλογισμού (Zimmerman, 2000).

Το συγκεκριμένο μοντέλο επιλέχθηκε γιατί η εφαρμογή του οδηγεί σε θετικά μαθησιακά αποτελέσματα τόσο στο χώρο της ΦΑ (Kolovelonis et al., 2010; 2011, 2012) όσο και σε άλλα ακαδημαϊκά μαθήματα (Dermitzaki et al., 2009; Zimmerman, 1998) καθώς και σε προώθηση της εσωτερικής παρακίνησης, της αυτό-αποτελεσματικότητας και της αίσθησης ικανοποίησης από τη μαθησιακή διαδικασία (Kitsantas & Zimmerman, 1998). Ταυτόχρονα σημαντικός αριθμός πετυχημένων παρεμβάσεων για την αύξηση της ΦΔ (Araújo-Soares et al., 2009; McManus et al., 2008; Stone et al., 2003; Webber et al., 2008) έχουν βασιστεί στην κοινωνική γνωστική θεωρία του Bandura (1982). Το κυκλικό μοντέλο αυτο-ρύθμισης θεωρείται ένα από τα πιο πλήρη μοντέλα που ερμηνεύουν τη διαδικασία αυτο-ρύθμισης που λαμβάνει χώρα σε εκπαιδευτικά πλαίσια (Κώσταριδου-Ευκλείδη, 2005) ενώ μπορεί να

προσαρμοστεί σε πεδία με ιδιαιτερότητες, όπως είναι το μάθημα της ΦΑ. Επιπλέον, δίνει ιδιαίτερη έμφαση στις κοινωνικές πηγές υποστήριξης (π.χ. επίδειξη, ανατροφοδότηση) και επομένως τονίζει τον ρόλο που μπορεί να παίξει ο καθηγητής στην ανάπτυξη της αυτο-ρύθμισης των μαθητών του. Για τον λόγο αυτό έχει αποτελέσει το πλαίσιο για την ανάπτυξη διδακτικών προσεγγίσεων και πρακτικών εφαρμογών για την ανάπτυξη της αυτο-ρύθμισης της μάθησης στη ΦΑ (Goudas et al., 2013; Kitsantas, Kolovelonis et al., 2018).

Η αυτο-ρύθμιση της μάθησης δεν είναι μια αυτόματη διαδικασία αλλά αντιθέτως απαιτεί χρόνο και προσπάθεια εκ μέρους των μαθητών/τριών (Rasku-Puttonen et al., 2003). Αν και όλες οι διαδικασίες που περιλαμβάνονται στις τρεις φάσεις του κυκλικού μοντέλου συμβάλλουν αποφασιστικά στην αυτο-ρύθμιση της μάθησης ο καθορισμός στόχων ο οποίος αποτελεί κυρίαρχη στρατηγική της φάσης πρόνοιας και η αυτο-παρατήρηση με την αυτο-καταγραφή στη φάση της απόδοσης αποτελούν βασικές διαδικασίες αυτο-ρύθμισης (Kolovelonis, et al., 2010; 2011; Zimmerman & Kitsantas, 2005). Πράγματι, οι δύο αυτές διαδικασίες συμβάλλουν αποφασιστικά στην αυτο-ρύθμιση της συμπεριφοράς η οποία απαιτεί όχι μόνο να έχουν τεθεί σωστά οι στόχοι του μαθητή/τριας αλλά και να παρακολουθείται και να αξιολογείται αν οι στόχοι αυτοί έχουν επιτευχθεί (Carver & Scheier, 1998). Έτσι, οι αυτο-ρυθμιζόμενοι μαθητές/τριες παρακολουθούν την απόδοσή τους, την συγκρίνουν με τους στόχους που έχουν βάλει και αντιδρούν ανάλογα συνεχίζοντας τις προσπάθειές τους ή αλλάζοντας μεθόδους και στρατηγικές (Schunk & Usher, 2013).

Οι στόχοι διακρίνονται σε στόχους διαδικασίας, απόδοσης και αποτελέσματος. Οι στόχοι διαδικασίας αναφέρονται στις στρατηγικές ή στις συμπεριφορές που ο ασκούμενος θα υιοθετήσει κατά τη διάρκεια της προσπάθειας για την επίτευξη ενός συγκεκριμένου στόχου (Hardy & Jones, 1994). Στο σημείο αυτό θα πρέπει να διευκρινιστεί ότι οι στόχοι διαδικασίας στη συγκεκριμένη έρευνα αναφέρονται στις συμπεριφορές που υιοθετούν οι μαθητές/τριες προκειμένου να επιτύχουν ένα στόχο και προσιδιάζουν στο πλάνο επίτευξης ενός στόχου απόδοσης (π.χ. να κάνω τρία σετ από δέκα κάμψεις την Πέμπτη το απόγευμα μετά το διάβασμα). Οι στόχοι απόδοσης από την άλλη αναφέρονται στο τελικό προϊόν της απόδοσης και δίνουν έμφαση στην προσωπική βελτίωση του ασκούμενου με βάση προσωπικά κριτήρια και ανεξάρτητα από την απόδοση των άλλων (Hardy & Jones, 1994; Kingston & Hardy, 1997). Τέλος οι στόχοι αποτελέσματος τέλος δίνουν έμφαση στο τελικό αποτέλεσμα μιας δραστηριότητας εμπεριέχοντας κοινωνική σύγκριση (Kingston & Hardy, 1997) (π.χ. ποιος θα κάνει τις περισσότερες κάμψεις). Θα πρέπει να τονιστεί ότι αναπόσπαστο στοιχείο της διαδικασίας καθορισμού στόχων είναι και η δημιουργία ενός πλάνου το οποίο θα περιλαμβάνει όλα τα απαραίτητα βήματα που θα συμβάλουν στην επίτευξη των στόχων. Από την άλλη η αυτο-παρακολούθηση αποτελεί μια επίσης βασική διαδικασία αυτο-ρύθμισης της μάθησης. Η αυτο-καταγραφή αποτελεί μια τεχνική αυτό-παρακολούθησης και αναφέρεται στη διατήρηση ενός αρχείου καταγραφής της μάθησης ή της απόδοσης (Zimmerman & Paulsen, 1995). Πράγματι, αποτελέσματα ερευνών στον χώρο της ΦΑ (Kolovelonis & Goudas, 2013; Kolovelonis et al., 2011) κατέδειξαν ότι η αυτο-καταγραφή είχε θετικές συνέπειες στη μάθηση και στην απόδοση των μαθητών/τριών. Επίσης, παρεμβάσεις στη ΦΑ με στόχο την ανάπτυξη της αυτο-ρύθμισης της μάθησης κινητικών και αθλητικών δεξιοτήτων έχοντας ως βασικές διαδικασίες τον καθορισμό στόχων και την αυτο-καταγραφή συνέβαλαν θετικά στην ενίσχυση της απόδοσης των μαθητών (Goudas et al., 2017; Kolovelonis et al., 2012). Θα πρέπει να τονιστεί ότι υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ των διαδικασιών του καθορισμού στόχων και της αυτο-παρακολούθησης καθώς μέσω της αυτο-παρακολούθησης οι μαθητές/τριες παρακολουθούν και αξιολογούν την επίτευξη των στόχων μάθησης και απόδοσης που έχουν θέσει (Petlichkoff, 2004), ενώ από την άλλη τα αποτελέσματα της αυτο-παρακολούθησης βοηθούν τους μαθητές/τριες να θέτουν ρεαλιστικούς στόχους. Επομένως, ο καθορισμός προσωπικών στόχων μάθησης και απόδοσης, η δημιουργία ενός πλάνου για την επίτευξη των στόχων αυτών και η παρακολούθηση της μάθησης και της απόδοσης προκειμένου να διαπιστωθεί η επίτευξη των στόχων που τέθηκαν αποτελούν βασικά συστατικά στοιχεία ενίσχυσης της αυτο-ρύθμισης της μάθησης και της απόδοσης. Παράλληλα, οι διαδικασίες αυτές, μαζί με την θετική επίδραση του περιβάλλοντος (π.χ. εμπλοκή γονέων), μπορούν να αποτελέσουν βασικούς μοχλούς αυτο-ρύθμισης της συμπεριφοράς (Bandura, 1986), όπως για παράδειγμα η υιοθέτηση της ΦΔ εκτός σχολείου. Για τον λόγο αυτό οι διαδικασίες αυτές αποτέλεσαν την βάση ανάπτυξης του προγράμματος που περιγράφεται στη συνέχεια.

Σκοπός του προτεινόμενου προγράμματος

Με βάση τα συμπεράσματα των ανασκοπικών ερευνών, τα αποτελέσματα σχετικών παρεμβάσεων στα σχολεία και το θεωρητικό υπόβαθρο του κοινωνικό-γνωστικού μοντέλου της αυτο-ρύθμισης της μάθησης αναπτύχθηκε το πρόγραμμα «Γυμνάζομαι και μετά το σχολείο» το οποίο έχει ως σκοπό την προώθηση μέσω του μαθήματος της ΦΑ της συμμετοχή των μαθητών δημοτικού σχολείου (Ε' και ΣΤ' τάξης) σε ΦΔ εκτός σχολείου.

Ανάπτυξη του Προγράμματος

Για την ανάπτυξη του προγράμματος οι ερευνητές έλαβαν υπόψη τους τις διαπιστώσεις των Dobbins και των συνεργατών του (2013). Συγκεκριμένα η δομή του προγράμματος περιλαμβάνει τα παρακάτω στοιχεία:

Τροποποίηση του μαθήματος της ΦΑ και χρήση έντυπου εκπαιδευτικού υλικού. Τα αποτελέσματα της προαναφερθείσας ανασκοπικής μελέτης (Dobbins et al., 2013) αναφέρουν ότι οι έρευνες που ήταν αποτελεσματικές στην αύξηση του ποσοστού και της διάρκειας συμμετοχής των μαθητών/τριών σε ΦΔ τροποποίησαν το μάθημα της ΦΑ και χρησιμοποίησαν έντυπο εκπαιδευτικό υλικό. Για αυτό το λόγο σχεδιάστηκε μια σειρά 15 μαθημάτων. Τα μαθήματα αυτά ενσωματώθηκαν στο βιβλίο του καθηγητή στο οποίο επιπρόσθετα συμπεριλήφθηκαν πληροφορίες που θα βοηθήσουν τους καθηγητές ΦΑ στην αποτελεσματικότερη υλοποίηση του προγράμματος. Παράλληλα τόσο στο βιβλίο του καθηγητή όσο και σε αυτό του μαθητή συμπεριελήφθησαν πληροφορίες σχετικές με τους σκοπούς του προγράμματος, τα οφέλη της άσκησης στην υγεία, τον καθορισμό στόχων, τη χρησιμότητά του και την αποτελεσματική εφαρμογή του. Τέλος τα βιβλία εμπεριείχαν πληροφορίες για το τι είναι φυσική κατάσταση και ποιες είναι οι φυσικές ικανότητες συνοδευόμενες από χρήσιμες πρακτικές εφαρμογές για την καλλιέργειά τους. Με αυτό τον τρόπο οι ερευνητές επεδίωξαν να παρακινήσουν τους μαθητές/τριες να συμμετέχουν στον ελεύθερο χρόνο τους σε ΦΔ όχι μόνο μέσω της διδασκαλίας ασκήσεων για την καλλιέργεια των φυσικών ικανοτήτων (π.χ. αντοχή, δύναμη κτλ.) αλλά και μέσω της παροχής των γνωστικών εφοδίων που θα τους βοηθήσουν να σχεδιάζουν ένα απλό ατομικό πρόγραμμα σωματικής άσκησης.

Γνώση και ευαισθητοποίηση των μαθητών/τριών. Αντίστοιχα στο βιβλίο του μαθητή συμπεριελήφθησαν πληροφορίες για τα οφέλη της άσκησης στον ανθρώπινο οργανισμό, για τα συνιστώμενα από τον Π.Ο.Υ. επίπεδα άσκησης, και για τη φυσική κατάσταση και τα χαρακτηριστικά της. Τα αποτελέσματα μια έρευνας (Zakarian et al., 1994) κατέδειξαν ότι η ενημέρωση και η ευαισθητοποίηση των μαθητών/τριών για τα οφέλη που απορρέουν από τη συμμετοχή τους σε ΦΔ επιδρούν σημαντικά στην παρακίνηση τους να τις υιοθετήσουν στην καθημερινότητά τους. Επίσης η ενσωμάτωση στο μάθημα της ΦΑ εννοιών και βασικών αρχών σχετικές με τη ΦΔ συμβάλλει θετικά στην υιοθέτηση της ΦΔ εκ μέρους των μαθητών και εκτός σχολείου (Chen et al., 2017; Wang & Chen, 2019). Για αυτό το λόγο οι ερευνητές ενσωμάτωσαν στο βιβλίο μαθητή ανάλογες πληροφορίες. Επιπλέον, δόθηκε έμφαση στην αύξηση του χρόνου συμμετοχής των μαθητών/τριών σε ΦΔ με την υιοθέτηση δραστηριοτήτων της καθημερινότητας τους (π.χ. μετακίνηση με τα πόδια από και προς το σχολείο ή το φροντιστήριο, χρήση του κλιμακοστασίου στο σπίτι αντί του ανελκυστήρα κ.ο.κ.).

Στρατηγικές αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης. Όπως αναφέρθηκε στην περιγραφή του θεωρητικού πλαισίου, στο συγκεκριμένο πρόγραμμα υιοθετήθηκαν μια σειρά από στρατηγικές αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης. Συγκεκριμένα χρησιμοποιήθηκαν οι στόχοι διαδικασίας και απόδοσης, η αυτο-καταγραφή, η αυτο-αξιολόγηση και η απόδοση αιτιών. Αναφορικά με τους στόχους πρωτίστως χρησιμοποιήθηκαν οι στόχοι διαδικασίας και δευτερευόντως στόχοι απόδοσης γιατί βοηθούν τα άτομα να αναπτύξουν εκείνες τις δεξιότητες και στρατηγικές που είναι χρήσιμες για να επιτύχουν την επίδοση ή το στόχο που είχαν θέσει (Taylor & Wilson, 2005). Ένα παράδειγμα συνδυαστικής εφαρμογής αυτών των στρατηγικών στο συγκεκριμένο πρόγραμμα αποτελεί το εξής: Οι μαθητές/τριες καλούνται να επιλέξουν από τρεις δραστηριότητες κοιλιακών κλιμακούμενου βαθμού δυσκολίας και να εκτελέσουν μία από αυτές. Στη συνέχεια καταγράφουν την επίδοσή τους σε ένα πίνακα. Ακολούθως καλούνται να θέσουν και να καταγράψουν ένα στόχο (απόδοσης) που θα πρέπει να πετύχουν μετά από δύο μήνες. Στα επόμενα μαθήματα καλούνται να προγραμματίσουν δραστηριότητες (θέτουν στόχους διαδικασίας ή σχεδιάζουν ένα πλάνο επίτευξης στόχων) για να ενδυναμώσουν τους κοιλιακούς. Μετά από δύο μήνες επαναλαμβάνουν την ίδια δραστηριότητα των κοιλιακών και ελέγχουν αν πέτυχαν το στόχο που είχαν θέσει (αυτο-αξιολόγηση) και στη συνέχεια προβαίνουν σε απόδοση των αιτιών που τους οδήγησαν στη συγκεκριμένη απόδοση (απόδοση αιτιών). Η μέθοδος αυτή έχει χρησιμοποιηθεί με επιτυχία σε μια σειρά ερευνών για την ανάπτυξη δεξιοτήτων ζωής μέσω τη ΦΑ και των αθλημάτων (Goudas et al., 2006; Goudas & Giannoudis, 2008; Κολοβελώνης κ.ά., 2006; Δημητρίου κ.ά., 2007; Papacharisis et al., 2005).

Επιλογή δυσκολίας. Έχει αποδειχθεί ότι όταν οι εκπαιδευτικοί ΦΑ βοηθούν τους μαθητές/τριες να υιοθετήσουν μια δραστηριότητα που είναι ανάλογη με το επίπεδο των ικανοτήτων τους τότε προάγουν το αίσθημα της αυτονομίας στους μαθητές/τριες (Byra et al., 2014). Ερευνητές (Hagger & Chatzisarantis, 2007; Παπαϊωάννου κ.ά., 2011; Theodorakis et al., 2007) επίσης υποστηρίζουν ότι μαθήματα που δίνουν στους μαθητές/τριες την αίσθηση της αυτονομίας και περιέχουν προσιτές δραστηριότητες ανάλογες των ικανοτήτων τους είναι πολύ πιθανόν να τους δημιουργήσουν την αίσθηση της επιτυχίας και επομένως να αναπτύξουν θετικές στάσεις για το μάθημα.

Είναι επίσης αποδεκτό ότι όταν οι δραστηριότητες δημιουργούν στους μαθητές/τριες το αίσθημα της επιτυχίας οδηγούν στο αίσθημα της ευχαρίστησης. Επίσης ερευνητές (Zhang et al., 2011) έχουν τονίσει ότι η αίσθηση των μαθητών/τριών ότι είναι ικανοί να συμμετέχουν σε ΦΔ προάγει την εσωτερική τους παρακίνηση και συνεπώς και τη θετική τους στάση προς τη συγκεκριμένη ΦΔ. Με βάση όλα τα παραπάνω οι ερευνητές σχεδίασαν τα μαθήματα ώστε οι μαθητές/τριες να έχουν τη δυνατότητα να επιλέξουν μεταξύ δραστηριοτήτων κλιμακούμενου βαθμού δυσκολίας και να ασκηθούν τόσο την ώρα του μαθήματος όσο και στον ελεύθερο χρόνο τους. Έτσι για παράδειγμα οι μαθητές/τριες προκειμένου να ενδυναμώσουν τους κοιλιακούς και ραχιαίους μύες τους έχουν τη δυνατότητα να επιλέξουν από τρεις διαφορετικές δραστηριότητες (για τη κάθε μυϊκή ομάδα) προοδευτικού βαθμού δυσκολίας και ανάλογες του ηλικιακού τους επιπέδου για να ασκηθούν την ώρα του μαθήματος. Επίσης καλούνται να υιοθετήσουν αυτές τις δραστηριότητες και στον ελεύθερο χρόνο τους (π.χ. εξάσκηση των κοιλιακών τους μετά το διάβασμα ακούγοντας μουσική).

Απλές δραστηριότητες. Μια ακόμη παράμετρος που λήφθηκε υπόψη στην επιλογή των δραστηριοτήτων ήταν η απλότητα τους και η δυνατότητα εφαρμογής τους χωρίς την απαίτηση ειδικού εξοπλισμού και χώρου. Ο κύριος λόγος που οδήγησε σε αυτή την απόφαση ήταν τα αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών σύμφωνα με τα οποία παράγοντες όπως η έλλειψη ή/και το κόστος αθλητικού εξοπλισμού καθώς και η έλλειψη χώρων άθλησης κοντά στον τόπο κατοικίας έχουν αναφερθεί ως αποτρεπτικοί παράγοντες για τη συμμετοχή των μαθητών/τριών σε ΦΔ (Lovell et al., 2010; Moore, 2010). Επομένως οι μαθητές/τριες οι οποίοι δεν έχουν αθλητικές υποδομές στη γειτονιά τους και δεν είναι δυνατόν οι γονείς τους να τους μεταφέρουν σε μακρινές αθλητικές υποδομές μπορούν να εξασκηθούν με τις προτεινόμενες δραστηριότητες του προγράμματος ακόμα και στο σπίτι τους ακούγοντας μουσική ή στο διάλειμμα του διαβάσματος. Αξίζει να σημειωθεί ότι κατά την υλοποίηση του προγράμματος οι μαθητές/τριες θα παρακινήθούν να υιοθετήσουν στην καθημερινότητά τους δραστηριότητες όπως για παράδειγμα η πεζή ή με το ποδήλατο μετακίνηση από και προς το σχολείο ή το φροντιστήριο, η χρήση του κλιμακωτάσιου αντί του ανελκυστήρα προκειμένου να αυξηθεί ο χρόνος αερόβιας άσκησης. Και αυτό γιατί η υιοθέτηση εκ μέρους των μαθητών/τριών τέτοιων υγιεινών συνήθειων θα είναι θετική για την υγεία τους. Άλλωστε ο Π.Ο.Υ. (WHO, 2010) αναφέρει ότι η αύξηση του χρόνου συμμετοχής σε ΦΔ εκ μέρους των μαθητών/τριών, ακόμα και αν αυτός είναι υποδεέστερος των συνιστώμενων επιπέδων, έχει ευεργετικές συνέπειες για την υγεία τους.

Εμπλοκή γονέων. Στο σχεδιασμό των μαθημάτων επιχειρήθηκε η ενεργή συμμετοχή των σημαντικών άλλων στο πρόγραμμα. Γι' αυτό το λόγο στο τέλος κάθε μαθήματος οι εκπαιδευτικοί καλούνται να παροτρύνουν τους/τις μαθητές/τριες να ενημερώσουν την οικογένειά τους ή/και τους φίλους τους για τις γνώσεις που απέκτησαν στο μάθημα και να διαβάσουν τις σχετικές πληροφορίες που περιλαμβάνονται στο βιβλίο του μαθητή. Παράλληλα, τους παρακινούν να ζητήσουν από τους γονείς, τα αδέρφια και τους φίλους τους να δοκιμάσουν να κάνουν μαζί κάποια ή κάποιες από τις δραστηριότητες που έμαθαν στο μάθημα. Αυτό έγινε γιατί η υποστήριξη των γονιών και των φίλων έχει αποδειχθεί ότι σχετίζεται θετικά με τη συμμετοχή των παιδιών σε ΦΔ (Prochaska et al., 2002, Lindqvist et al., 2015). Επίσης έχει αποδειχθεί ότι η ενεργή συμμετοχή και υποστήριξη του κοινωνικού περιγύρου των μαθητών/τριών είναι σημαντική για τη συμμετοχή τους σε (Dobbins et al., 2013). Με βάση τα παραπάνω στο πρώτο μάθημα για παράδειγμα οι μαθητές/τριες καλούνται να ενημερώσουν τους γονείς τους για το στόχο του προγράμματος και για τα οφέλη της άσκησης και να διαβάσουν μαζί τις σχετικές πληροφορίες από το βιβλίο του μαθητή. Τέλος, τους ζητείται να ασκηθούν με κάποιον από τους τρόπους που αναφέρθηκαν στο μάθημα (περπάτημα, τρέξιμο, μετακίνηση με το ποδήλατο από και προς το σχολείο, ενδυνάμωση κοιλιακών κ.ο.κ.) με τους γονείς τους, ή τα αδέρφια ή/και τους φίλους τους.

Αξιολόγηση του προγράμματος. Μια ποικιλία μεθόδων χρησιμοποιείται για την αξιολόγηση του προγράμματος. Συγκεκριμένα από το βιβλίο του μαθητή θα γίνει ανάλυση των στόχων (απόδοσης και διαδικασίας) που έθεσαν οι μαθητές/τριες και με βάση κατά πόσο οι απαντήσεις τους είναι ευθυγραμμισμένες ή όχι με τις στρατηγικές που περιλαμβάνει το ακρωνύμιο S.M.A.R.T. (το οποίο αναφέρεται σε στόχους συγκεκριμένους, μετρήσιμους, σχετικούς με τη δραστηριότητα, ρεαλιστικούς και χρονικά καθορισμένους) θα διαπιστωθεί η επίδραση του προγράμματος στη γνώση των μαθητών/τριών για τον καθορισμό στόχων. Επίσης, μέσω των απαντήσεών τους σε δύο ερωτηματολόγια, θα διαπιστωθεί η αποτελεσματικότητα του προγράμματος στην ανάπτυξη της γνώσης των για τα οφέλη της άσκησης και την αναγνώριση των ΦΔ (Σύρμπας & Γούδας, 2020 σε αυτό το τεύχος). Συγκεκριμένα το ένα ερωτηματολόγιο περιείχε μια λίστα με δραστηριότητες από τις οποίες οι μαθητές/τριες κλήθηκαν να αναγνωρίσουν ποιες είναι φυσικές και ποιες όχι. Ενώ το άλλο ερωτηματολόγιο περιείχε προτάσεις για τα οφέλη της άσκησης και οι μαθητές/τριες κλήθηκαν να απαντήσουν κατά πόσο γνώριζαν αυτές τις πληροφορίες πριν την παρακολούθηση του προγράμματος.

Παράλληλα οι μαθητές/τριες απάντησαν σε ανοικτού τύπου ερωτήσεις για να ανιχνευτούν οι αντιλήψεις τους για το σκοπό του προγράμματος και οι εμπειρίες τους από τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα (Σύρμπας κ.ά., 2020, σε αυτό το τεύχος). Τέλος μέσα από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών και τις σημειώσεις που κρατούσαν κατά τη διάρκεια υλοποίησης του προγράμματος θα ανιχνευτούν οι προσδοκίες τους από το πρόγραμμα, οι αντιλήψεις τους για την αποτελεσματικότητα του και οι προτάσεις τους για αλλαγές στη δομή του (Σύρμπας & Γούδας, 2020, σε αυτό το τεύχος). Το πρόγραμμα με βάση τα αποτελέσματά των ερευνών θα τροποποιηθεί/εμπλουτιστεί ή θα υιοθετηθεί στην υφιστάμενη δομή του.

Επίλογος

Σκοπός αυτού του άρθρου ήταν να περιγράψει το θεωρητικό υπόβαθρο και τη δομή ενός εκπαιδευτικού προγράμματος που στοχεύει όχι μόνο να παρακινήσει τους μαθητές/τριες να συμμετέχουν σε ΦΔ εκτός σχολείου αλλά και να τους δώσει τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες ώστε να είναι σε θέση να σχεδιάζουν και να αξιολογούν ένα απλό πρόγραμμα εξάσκησης. Ευαισθητοποιώντας τους μαθητές/τριες για τα οφέλη της ΦΔ για την υγεία τους και βοηθώντας τους να τις εντάξουν στην καθημερινότητά τους είναι πολύ πιθανόν να τις υιοθετήσουν δια βίου. Ακόμα και αν οι μαθητές/τριες δεν καταφέρουν να εντάξουν τη ΦΔ στην καθημερινότητά τους ώστε να πληρούν τις συστάσεις του Π.Ο.Υ. και απλά αυξήσουν το χρόνο συμμετοχής τους σε ΦΔ αυτό θα είναι ωφέλιμο για την υγεία τους. Σε κάθε περίπτωση η αύξηση του χρόνου συμμετοχής των μαθητών/τριών σε ΦΔ θα έχει οφέλη τόσο για την υγεία τους όσο και για το κοινωνικό σύνολο.

Σημασία για τη Φυσική Αγωγή

Η ΦΑ μπορεί να συμβάλλει αποφασιστικά στην προαγωγή της δημόσιας υγείας μέσω της προώθησης της συμμετοχής των μαθητών/τριών σε ΦΔ. Το πρόγραμμα αυτό αποτελεί ένα εργαλείο για την επίτευξη αυτού του σκοπού. Μέσω του προγράμματος οι μαθητές/τριες θα ευαισθητοποιηθούν για την χρησιμότητα της άσκησης για την υγεία τους και θα μάθουν να θέτουν στόχους για τη αύξηση του χρόνου συμμετοχής τους σε ΦΔ. Επίσης, θα μάθουν βασικές αρχές για την καλλιέργεια των φυσικών ικανοτήτων τους και να σχεδιάζουν ένα πρόγραμμα άσκησης στον ελεύθερο χρόνο τους. Το πρόγραμμα προσδίδει μια διαφορετική διάσταση στη ΦΑ καθώς στο επίκεντρο της ΦΑ δεν βρίσκεται απλά η εκμάθηση δεξιοτήτων και κανόνων αθλημάτων αλλά η μάθηση πληροφοριών που θα παρακινήσουν τους μαθητές/τριες να υιοθετήσουν τις ΦΔ στην καθημερινότητά τους και γνώσεων για να είναι σε θέση να σχεδιάζουν ένα πρόγραμμα εξάσκησης των τους.

Βιβλιογραφία

- Araújo-Soares, V., McIntyre, T., MacLennan, G., & Sniehotta, F. F. (2009). Development and exploratory cluster-randomised opportunistic trial of a theory-based intervention to enhance physical activity among adolescents. *Psychology and Health, 24*(7), 805-822.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist, 37*(2), 122-147.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Barbeau, P., Johnson, M. H., Howe, C. A., Allison, J., Davis, C. L., Gutin, B., & Lemmon, C. R. (2007). Ten months of exercise improves general and visceral adiposity, bone, and fitness in black girls. *Obesity, 15*(8), 2077-2085.
- Bauman, A. E., Reis, R. S., Sallis, J. F., Wells, J. C., Loos, R. J., Martin, B. W., & Lancet Physical Activity Series Working Group. (2012). Correlates of physical activity: why are some people physically active and others not? *The Lancet, 380*(9838), 258-271.
- Blair, S. N., & Morris, J. N. (2009). Healthy hearts and the universal benefits of being physically active: physical activity and health. *Annals of Epidemiology, 19*(4), 253-256.
- Boekaerts, M., Maes, S., & Karoly, P. (2005). Self-regulation across domains of applied psychology: Is there an emerging consensus? *Applied Psychology, 54*(2), 149-154.

- Byra, M., Sanchez, B., & Wallhead, T. (2014). Behaviors of students and teachers in the command, practice, and inclusion styles of teaching: Instruction, feedback, and activity level. *European Physical Education Review*, 20(1), 3-19.
- Carver, C. C., & Scheier, M. F. (1998). *On the self-regulation of behavior*. Cambridge University Press.
- Caspersen, C. J., Powell, K. E., & Christenson, G. M. (1985). Physical activity, exercise, and physical fitness: definitions and distinctions for health-related research. *Public Health Reports*, 100(2), 126.
- Chen, S., Liu, Y., & Schaben, J. (2017). To move more and sit less: Does physical activity/fitness knowledge matter in youth? *Journal of Teaching in Physical Education*, 36(2), 142-151.
- Dermitzaki, I., Leondari, A., & Goudas, M. (2009). Relations between young students' strategic behaviours, domain-specific self-concept, and performance in a problem-solving situation. *Learning and Instruction*, 19(2), 144-157.
- Δημητρίου, Ε., Κολοβελώνης, Α., Γούδας, Μ., & Γεροδήμος, Β. (2007). Η επίδραση ενός προγράμματος ανάπτυξης δεξιοτήτων ζωής στην αυτό-αποτελεσματικότητα μαθητών/τριών Α΄ Γυμνασίου. *Άθληση & Κοινωνία*, 45, 68-75.
- Dishman, R. K., Motl, R. W., Saunders, R., Felton, G., Ward, D. S., Dowda, M., & Pate, R. R. (2004). Self-efficacy partially mediates the effect of a school-based physical-activity intervention among adolescent girls. *Preventive Medicine*, 38(5), 628-636.
- Dishman, R. K., Motl, R. W., Saunders, R., Felton, G., Ward, D. S., Dowda, M., & Pate, R. R. (2005). Enjoyment mediates effects of a school-based physical-activity intervention. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 37(3), 478-487.
- Donnelly, J. E., Greene, J. L., Gibson, C. A., Smith, B. K., Washburn, R. A., Sullivan, D. K., ... & Jacobsen, D. J. (2009). Physical Activity Across the Curriculum (PAAC): a randomized controlled trial to promote physical activity and diminish overweight and obesity in elementary school children. *Preventive Medicine*, 49(4), 336-341.
- Dobbins, M., Husson, H., DeCorby, K., & LaRocca, R. L. (2013). School-based physical activity programs for promoting physical activity and fitness in children and adolescents aged 6 to 18. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, 2, CD007651, doi: 10.1002/14651858.CD007651.pub2.
- Goudas, M., Dermitzaki, I., Leondari, A., & Danish, S. (2006). The effectiveness of teaching a life skills program in a physical education context. *European Journal of Psychology of Education*, 21(4), 429-438.
- Goudas, M., Dermitzaki, I., & Kolovelonis, A. (2017). Self-Regulated learning and students' metacognitive feelings in physical education. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 15, 131-145.
- Goudas, M., & Giannoudis, G. (2008). A team-sports-based life-skills program in a physical education context. *Learning and Instruction*, 18, 528-536.
- Goudas, M., Kolovelonis, A., & Dermitzaki, I. (2013). Implementation of self-regulation interventions in physical education and sports contexts. In H. Bembenuddy, T. Cleary, & A. Kitsantas (Eds.), *Applications of self-regulated learning across diverse disciplines: A tribute to Barry J. Zimmerman* (pp. 383-415). Information Age.
- Hagger, M.S., & Chatzisarantis, N.L.D. (2007). *Intrinsic motivation and self-determination in exercises and sport*. Human Kinetics.
- Hallal, P. C., Andersen, L. B., Bull, F. C., Guthold, R., Haskell, W., & Ekelund, U. (2012). Global physical activity levels: surveillance progress, pitfalls, and prospects. *The Lancet*, 380(9838), 247-257.
- Hallal, P., Victoria, C., Azevedo, M., & Wells, J. (2006). Adolescent physical activity and health: A systematic review. *Sports Medicine*, 36(12), 1019-1030.
- Hardy, L., & Jones, G. (1994). Current issues and future directions for performance-related research in sport psychology. *Journal of Sports Sciences*, 12(1), 61-92.
- Haskell, W. L., Blair, S. N., & Hill, J. O. (2009). Physical activity: health outcomes and importance for public health policy. *Preventive Medicine*, 49(4), 280-282.
- Janssen, I., & LeBlanc, A. G. (2010). Systematic review of the health benefits of physical activity and fitness in school-aged children and youth. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 7(40), 1-16.
- Kingston, K. M., & Hardy, L. (1997). Effects of different types of goals on processes that support performance. *The Sport Psychologist*, 11(3), 277-293.
- Kitsantas, A., Kolovelonis, A., Gorozidis, G., & Kosmidou, E. (2018). Connecting self-regulated learning and performance with high school instruction in health and physical education. In M. DiBenedetto (Ed.), *Connecting*

- self-regulated learning and performance with instruction across high school content areas* (pp. 351-373). Springer International Publishing.
- Kitsantas, A., & Zimmerman, B. J. (1998). Self-regulation of motoric learning: A strategic cycle view. *Journal of Applied Sport Psychology, 10*(2), 220-239.
- Kolovelonis, A., & Goudas, M. (2013). The development of self-regulated learning of motor and sport skills in physical education: A review. *Hellenic Journal of Psychology, 10*(3), 193-210.
- Kolovelonis, A., Goudas, M., & Dermitzaki, I. (2012). The effects of self-talk and goal setting on self-regulation of learning a new motor skill in physical education. *International Journal of Sport and Exercise Psychology, 10*, 221-235.
- Kolovelonis, A., Goudas, M., & Dermitzaki, I. (2011). The effect of different goals and self-recording on self-regulation of learning a motor skill in a physical education setting. *Learning and Instruction, 21*(3), 355-364.
- Kolovelonis, A., Goudas, M., & Dermitzaki, I. (2010). Self-regulated learning of a motor skill through emulation and self-control levels in a physical education setting. *Journal of Applied Sport Psychology, 22*(2), 198-212.
- Kolovelonis, A., Goudas, M., Hassandra, M., & Dermitzaki, I. (2012). Self-regulated learning in physical education: Examining the effects of emulative and self-control practice. *Psychology of Sport and Exercise, 13*, 383-389.
- Kriemler, S., Zahner, L., Schindler, C., Meyer, U., Hartmann, T., Hebestreit, H., Brunner La Rocca H. P., van Mechelen, W., & Puder, J. J. (2010). Effect of school based physical activity programme (KISS) on fitness and adiposity in primary schoolchildren: cluster randomised controlled trial. *British Medical Journal, 340*, c785, 1-8. doi: <https://doi.org/10.1136/bmj.c785>
- Lee, I. M., Shiroma, E. J., Lobelo, F., Puska, P., Blair, S. N., Katzmarzyk, P. T., & Lancet Physical Activity Series Working Group. (2012). Effect of physical inactivity on major non-communicable diseases worldwide: an analysis of burden of disease and life expectancy. *The Lancet, 380*(9838), 219-229.
- Lindqvist, A. K., Kostenius, C., Gard, G., & Rutberg, S. (2015). Parent participation plays an important part in promoting physical activity. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being, 10*(1), 1-9.
- Lovell, G., El Ansari, W., & Parker, J. K. (2010). Perceived exercise benefits and barriers of non-exercising female university students in the United Kingdom. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 7*(3), 784-798.
- Luepker, R. V., Perry, C. L., McKinlay, S. M., Nader, P. R., Parcel, G. S., Stone, E. J., Webber, L. S., & Elder, J. P., Feldman H. A., Johnson, C. C., Kelder, S. H. & Wu M. (1996). Outcomes of a field trial to improve children's dietary patterns and physical activity: The Child and Adolescent Trial for Cardiovascular Health (CATCH). *Journal of the American Medical Association, 275*(10), 768-776.
- McManus, A. M., Masters, R. S., Laukkanen, R. M., Clare, C. W., Sit, C. H., & Ling, F. C. (2008). Using heart-rate feedback to increase physical activity in children. *Preventive Medicine, 47*(4), 402-408.
- Moore, J. B., Jilcott, S. B., Shores, K. A., Evenson, K. R., Brownson, R. C., & Novick, L. F. (2010). A qualitative examination of perceived barriers and facilitators of physical activity for urban and rural youth. *Health Education Research, 25*(2), 355-367.
- Ntoumanis, N. (2005). A prospective study of participation in optional school physical education using a self-determination theory framework. *Journal of Educational Psychology, 97*(3), 444-453.
- Papacharisis, V., Goudas, M., Danish, S., & Theodorakis, Y. (2005). The effectiveness of teaching a life skills program in a sport context. *Journal of Applied Sport Psychology, 17*, 247-254.
- Petlichkoff, L. M. (2004). Self-regulation skills for children and adolescents. In M. R. Weiss (Ed.), *Developmental sport and exercise psychology: A lifespan perspective* (pp. 269-288). Fitness Information Technology.
- Webber, L. S., Catellier, D. J., Lytle, L. A., Murray, D. M., Pratt, C. A., Young, D. R., Elder, J. P., Lohman, T. G., Stevens, J., Jobe, J. B., & Pate, R. R. (2008). Promoting physical activity in middle school girls: Trial of Activity for Adolescent Girls. *American Journal of Preventive Medicine, 34*(3), 173-184.
- Prochaska, J. J., Rodgers, M. W., & Sallis, J. F. (2002). Association of parent and peer support with adolescent physical activity. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 73*(2), 206-210.
- Rasku-Puttonen, H., Eteläpelto, A., Arvaja, M., & Häkkinen, P. (2003). Is successful scaffolding an illusion? Shifting patterns of responsibility and control in teacher-student interaction during a long-term learning project. *Instructional Science, 31*(6), 377-393.
- Reiner, M., Niermann, C., Jekauc, D., & Woll, A. (2013). Long-term health benefits of physical activity—a systematic review of longitudinal studies. *BioMed Central Public Health, 13*(813), 1-9.

- Sallis, J. F., Patterson, T. L., Buono, M. J., & Nader, P. R. (1988). Relation of cardiovascular fitness and physical activity to cardiovascular disease risk factors in children and adults. *American Journal of Epidemiology*, 127(5), 933-941.
- Sallis, J. F., Prochaska, J. J., & Taylor, W. C. (2000). A review of correlates of physical activity of children and adolescents. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 32(5), 963-975.
- Salmon, J. O., Ball, K., Crawford, D., Booth, M., Telford, A., Hume, C., Jolley, D., & Worsley, A. (2005). Reducing sedentary behaviour and increasing physical activity among 10-year-old children: overview and process evaluation of the 'Switch-Play' intervention. *Health Promotion International*, 20(1), 7-17.
- Schunk, D. H., & Usher, E. (2013). Barry J. Zimmerman's theory of self-regulated learning. In Bembenuity, H., Cleary, T., & Kitsantas, A. (Eds.), *Applications of self-regulated learning across diverse disciplines: A tribute to Barry J. Zimmerman* (pp. 1-28). Greenwich, CT Information Age.
- Simon, C., Wagner, A., DiVita, C., Rauscher, E., Klein-Platat, C., Arveiler, D., Schweitzer, B., & Tribby, E. (2004). Intervention centred on adolescents' physical activity and sedentary behaviour (ICAPS): concept and 6-month results. *International Journal of Obesity*, 28(S3), S96-S103.
- Stone, E. J., Norman, J. E., Davis, S. M., Stewart, D., Clay, T. E., Caballero, B., Lohman, T. G. & Murray, D. M. (2003). Design, implementation, and quality control in the Pathways American-Indian multicenter trial. *Preventive Medicine*, 37, 13-23.
- Taylor, J & Wilson, G. (2005). *Applying Sport Psychology: Four Perspectives*. 117-134. Human Kinetics.
- Theodorakis, Y., Hatzigeorgiadis, A., Chroni, S., & Goudas, M. (2007). Goal setting in physical education. In J. Liukkonen (Ed.) *Psychology for physical educators* (pp. 21-34). Human Kinetics.
- Trost, S. G., Pate, R. R., Saunders, R., Ward, D. S., Dowda, M., & Felton, G. (1997). A prospective study of the determinants of physical activity in rural fifth-grade children. *Preventive Medicine*, 26(2), 257-263.
- United States, Centers for Disease Control and Prevention (U.S.), & National Center for Chronic Disease Prevention and Health Promotion (U.S.). (2010). *How tobacco smoke causes disease: The biology and behavioral basis for smoking-attributable disease: A report of the Surgeon General*. Rockville, MD: U.S. Dept. of Health and Human Services, Public Health Service, Office of the Surgeon General. US Government Printing Office.
- Van Hoye, A., Fenton, S., Krommidas, C., Heuzé, J. P., Quested, E., Papaioannou, A., & Duda, J. L. (2013). Physical activity and sedentary behaviours among grassroots football players: A comparison across three European countries. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 11(4), 341-350.
- Wang, Y., & Chen, A. (2019). Two pathways underlying the effects of physical education on out-of-school physical activity. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 91(2), 197-208.
- Ward, D. S., Saunders, R., Felton, G. M., Williams, E., Epping, J. N., & Pate, R. R. (2006). Implementation of a school environment intervention to increase physical activity in high school girls. *Health Education Research*, 21(6), 896-910.
- World Health Organization (2002). *The world health report 2002: reducing risks, promoting healthy life*. World Health Organization.
- World Health Organization (2007). *Promoting physical activity in schools: an important element of a health-promoting school*. World Health Organization.
- World Health Organization (2010). *Global recommendations on physical activity for health*. World Health Organization.
- World Health Organization (2018). *Europe Physical Activity in the Health Sector Report*. Ανακτήθηκε από: http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0008/382337/fs-health-eng.pdf?ua=1 (accessed 11 Nov 2018).
- Yu, M. L., Ziviani, J. M., & Haynes, M. (2011). Sleep, structured and social time use and young Australian children's physical activity. *Health Promotion Journal of Australia*, 22(3), 203-209.
- Zakarian, J. M., Hovell, M. F., Hofstetter, C. R., Sallis, J. F., & Keating, K. J. (1994). Correlates of vigorous exercise in a predominantly low SES and minority high school population. *Preventive Medicine*, 23(3), 314-321.
- Zhang, T., Solmon, M. A., Kosma, M., Carson, R. L., & Gu, X. (2011). Need support, need satisfaction, intrinsic motivation, and physical activity participation among middle school students. *Journal of Teaching in Physical Education*, 30(1), 51-68.

Σύρμπας κ.α. / Αναζητήσεις στη Φ.Α. & τον Αθλητισμό, 18 (2020), 67 – 77

- Zimmerman, B. J. (1998). Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulated learning. From teaching to self-reflective practice* (pp. 1-20). Guilford.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social-cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). Academic Press
- Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (2005). The hidden dimension of perceived competence: Self-regulated learning and practice. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 509-526). Guilford Press.
- Zimmerman, B. J., & Paulsen, A. S. (1995). Self-monitoring during collegiate studying: An invaluable tool for academic self-regulation. *New Directions for Teaching and Learning*, 1995(63), 13-27.
- Κολοβελώνης, Α., Γούδας, Μ., Δημητρίου, Ε., & Γεροδήμος, Β. (2006). Η επίδραση ενός προγράμματος διδασκαλίας δεξιοτήτων ζωής στον αυτοκαθορισμό των μαθητών/τριών. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή και στον Αθλητισμό*, 4, 379-389.
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (2005). *Μεταγνωστικές διεργασίες και αυτο-ρύθμιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαϊωάννου, Α., Θεοδωράκης, Γ., & Γούδας, Μ. (2011). *Για μια καλύτερη διδασκαλία της φυσικής αγωγής*. Χριστοδουλίδης.
- Σύρμπας, Ι., Γούδας, Μ., Διγγελίδης, Ν., & Παπαϊωάννου Α. (2020). «Γυμνάζομαι και μετά το σχολείο»: Ένα πρόγραμμα για την αύξηση της φυσικής δραστηριότητας των μαθητών/τριών ΙΙΙ. Η ανάπτυξη της γνώσης των μαθητών/τριών που παρακολούθησαν το πρόγραμμα. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή και στον Αθλητισμό*, 18 (2), 106 – 115.
- Σύρμπας, Ι., & Γούδας Μ. (2020). «Γυμνάζομαι και μετά το σχολείο»: Ένα πρόγραμμα για την αύξηση της φυσικής δραστηριότητας των μαθητών/τριών ΙV. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το πρόγραμμα. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή και στον Αθλητισμό*, 18 (2), 125 – 134.

Υπεύθυνος έκδοσης: Ελληνική Ακαδημία Φυσικής Αγωγής. **Υπεύθυνη συντακτικής επιτροπής:** Όλγα Κούλη. **Επιμελητές έκδοσης:** Θεοδωράκης Γιάννης, Βάσω Ζήση, Βασίλης Γεροδήμος, Αντώνης Χατζηγεωργιάδης, Θανάσης Τσιόκανος, Αθανάσιος Τζιαμούρτας, Γιώργος Τζέτζης, Θωμάς Κουρτέσης, Ευάγγελος Αλμπανιδής, Κων/να Δίπλα. **Διαχείριση-επιμέλεια-στοιχειοθεσία:** Ευάγγελος Γαλάνης, Χαράλαμπος Κρομμύδας, Βασίλης Μπούγλας.

Editor -in- Chief: Hellenic Academy of Physical Education. **Head of the editorial board:** Olga Kouli. **Editorial Board:** Theodorakis Giannis, Vaso Zissi, Vasilis Gerodimos, Antonis Chatzigeorgiadis, Thanassis Tsiokanos, Athanasios Jamurtas, Giorgos Tzetzis, Thomas Kourtessis, Evangelos Albanidis, Konstantina Dipla. **Editorial management:** Evangelos Galanis, Haralampos Krommidas, Vasilis Bouglas.