

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

**Η Φυσική Αγωγή μέσω των ομαδικών παιχνιδιών (αθλοπαιδιές) και
της Δραματικής Τέχνης: Επιδράσεις και επιρροές στην κινητική και
κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών**

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ
ΓΕΡΟΔΗΜΟΣ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2022

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

**Η Φυσική Αγωγή μέσω των ομαδικών παιχνιδιών (αθλοπαιδιές)
και της Δραματικής Τέχνης: Επιδράσεις και επιρροές
στην κινητική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών**

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

Γεροδήμος Κωνσταντίνος

Τριμελής Εξεταστική Επιτροπή

Επιβλέπουσα καθηγήτρια

Καραμήτρου Αικατερίνη

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια

Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών

Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Μέλη

Ζάραγκας Χαρίλαος

Αναπληρωτής Καθηγητής

Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών

Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Ράπτης Θεοχάρης

Αναπληρωτής Καθηγητής

Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών

Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2022

Η Φυσική Αγωγή μέσω των ομαδικών παιχνιδιών (αθλοπαιδιές)
και της Δραματικής Τέχνης: Επιδράσεις και επιρροές
στην κινητική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών

Επταμελής Εξεταστική Επιτροπή

Καραμήτρου Αικατερίνη

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια

Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών-Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Ζάραγκας Χαρίλαος

Αναπληρωτής Καθηγητής

Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών-Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Ράπτης Θεοχάρης

Αναπληρωτής Καθηγητής

Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών-Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Μάντης Κωνσταντίνος

Καθηγητής

Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού-Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

Παγγέ Πολυξένη

Καθηγήτρια

Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών-Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Σακελλαρίου Μαρία

Καθηγήτρια

Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών-Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Σούλης Σπύρος

Καθηγητής

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης-Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Η συλλογή και η επεξεργασία των δεδομένων προσωπικού χαρακτήρα που υποβάλλονται πραγματοποιείται σύμφωνα με τα οριζόμενα στις διατάξεις του Ν.4624/19 και του Κανονισμού (ΕΕ)2016/2019. Το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων συλλέγει και επεξεργάζεται τα δεδομένα προσωπικού χαρακτήρα αποκλειστικά στο πλαίσιο της υλοποίησης του σκοπού της παρούσας διαδικασίας. Για το χρονικό διάστημα που τα προσωπικά δεδομένα θα παραμείνουν στη διάθεση του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων το υποκείμενο έχει τη δυνατότητα να ασκήσει τα δικαιώματά του σύμφωνα με τους όρους του Γενικού Κανονισμού Προστασίας Δεδομένων Προσωπικού Χαρακτήρα 2016/679 (Ε.Ε.) και τα οριζόμενα στα άρθρα 34 και 35 Ν. 4624/2019. Υπεύθυνη Προσωπικών Δεδομένων του Ιδρύματος είναι η κα. Σταυρούλα Σταθαρά (email: dpo@uoi.gr).

“ Στις κόρες μου Ελίνα και Κυβέλη που μόνο
με την ύπαρξή τους με ενέπνευσαν και μου
έδωσαν δύναμη να εκπονήσω την εργασία μου”

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Στο πλαίσιο ολοκλήρωσης της Διδακτορικής μου Διατριβής, αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω όλους όσους συνέβαλλαν και βοήθησαν στη συγγραφή της παρούσας εργασίας, προσφέροντάς μου ο καθένας από την πλευρά του και την ιδιότητά του, πολύτιμη βοήθεια.

Οφείλω κατ' αρχήν, να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτρια Καραμήτρου Αικατερίνη, για την πολύτιμη βοήθεια της στην επιλογή ενός θέματος που να εκφράζει τις ανησυχίες μου και να ικανοποιεί την ανάγκη μου, για σύνδεση της πράξης με τη θεωρία και ακολούθως, για την επιστημονική, ηθική και συγχρόνως ανθρώπινη και φιλική υποστήριξη που μου παρείχε σε όλη τη διάρκεια των σπουδών μου.

Επίσης, ευχαριστώ θερμά τους καθηγητές-μέλη της τριμελούς επιτροπής, Ζάραγκα Χαρίλαο και Ράπτη Θεοχάρη, για τις συστάσεις και υποδείξεις τους, αλλά και τις χρήσιμες επισημάνσεις και τα εποικοδομητικά τους σχόλια, σχετικά με τη διάρθρωση της εργασίας. Η επιστημονική τους κατάρτιση, η αμεσότητα της επικοινωνίας, η πραότητα και ευθύτητα του χαρακτήρα τους, με βοήθησαν στην ολοκλήρωση της συγγραφής.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες σε όλους τους συναδέλφους μου, που δέχτηκαν να υλοποιήσουν στα σχολεία τους την έρευνα της εργασίας μου.

Ακόμη, θα ήταν παράληψή μου να μην ευχαριστήσω τους μικρούς ήρωες της έρευνάς μου, τους μαθητές των σχολείων, που χωρίς την συμμετοχή τους θα ήταν αδύνατη η υλοποίηση της παρούσας εργασίας.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	11
ABSTRACT.....	13
ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ- ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΤΜΗΜΑ.....	14
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	15
1.1 Αφόρμηση – Αναγκαιότητα της έρευνας.....	17
1.2 Σκοπός και Στόχοι της έρευνας.....	21
1.3 Πρωτοτυπία της Έρευνας.....	22
1.4 Η Συμβολή της Έρευνας	24
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. Η ΦΥΣΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	25
2.1 Σκοπός του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής στο δημοτικό	28
2.1.1 Φυσική Αγωγή και φυσική ανάπτυξη	29
2.1.2 Φυσική Αγωγή και τρόπος ζωής	31
2.1.3 Φυσική Αγωγή και Συναισθηματική Ανάπτυξη.....	32
2.1.4 Φυσική Αγωγή και Γνωστική Ανάπτυξη.....	34
2.2 Φυσική Αγωγή και Κινητική ανάπτυξη μαθητών.....	35
2.3 Φυσική Αγωγή και Κοινωνική ανάπτυξη μαθητών-Ερευνητική Ανασκόπηση.....	43
2.4 Στυλ Διδασκαλίας - Αναλυτικό Πρόγραμμα	49
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. Η ΦΥΣΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΜΕΣΩ ΤΩΝ ΠΑΙΧΝΙΔΙΩΝ	60
3.1 Παιδικό παιχνίδι.....	60
3.2 Θεωρίες παιχνιδιού.....	64
3.3 Τα είδη του παιχνιδιού	67
3.4 Ο ρόλος του παιχνιδιού στη Φυσική Αγωγή.....	69
3.5 Ομαδικό παιχνίδι: Κινητική και Κοινωνική ανάπτυξη μαθητών.....	73
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. Η ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ ΤΕΧΝΗ ΚΑΙ Η ΦΥΣΙΚΗ ΑΓΩΓΗ	77

4.1 Οι τέχνες στην εκπαίδευση	77
4.2 Ορισμός και εξέλιξη της Δραματικής Τέχνης.....	80
4.3 Η Δραματική Τέχνη στη Φυσική Αγωγή	81
4.4 Θεατρικό Παιχνίδι.....	83
4.4.1 Στάδια Θεατρικού Παιχνιδιού	86
4.4.2 Οφέλη του Θεατρικού Παιχνιδιού.....	88
4.5 Η συμβολή της Δραματικής τέχνης στην Κινητική και Κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών-Ερευνητική ανασκόπηση	90
ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ -ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΤΜΗΜΑ	97
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	98
5.1 Ερευνητικό πλαίσιο	98
5.2 Έρευνα δράσης.....	98
5.2.1 Συνοπτική ιστορική αναδρομή της έρευνας δράσης	100
5.2.2 Σχεδιασμός και διεξαγωγή της έρευνας δράσης.....	101
5.2.3 Τεχνικές συλλογής υλικού στην έρευνα δράσης και αξιοποίηση του υλικού.....	102
5.2.4 Τριγωνοποίηση στην έρευνα δράσης	103
5.2.5 Ο ρόλος του ερευνητή στην έρευνα δράσης.....	103
5.2.6 Βαθμίδες της εκπαίδευσης πρόσφορες για την έρευνα δράσης	105
5.2.7 Κατανομή του χρόνου στην έρευνα δράσης.....	105
5.2.8 Δυσκολίες για την έρευνα δράσης.....	106
5.2.9 Αξία της έρευνας δράσης	106
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΣΚΟΠΟΣ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	108
7.1 Περιγραφή είδους έρευνας.....	109
7.2 Περιγραφή δείγματος	111

7.3 Περιγραφή εργαλείων έρευνας	112
7.3.1 Ερωτηματολόγιο	112
7.3.2 Παρατήρηση	112
7.3.3 Συνέντευξη	113
7.3.3.1 Δομή της συνέντευξης	114
7.4 Περιγραφή διεξαγωγής της έρευνας	114
7.5 Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων	118
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	119
8.1 Περιγραφική στατιστική	119
8.1.1 Δημογραφικά χαρακτηριστικά	120
8.1.2 Απόψεις για το ποδόσφαιρο στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής πριν την παρέμβαση	123
8.1.3 Κοινωνικοποίηση και συναισθήματα μαθητών κατά τη διάρκεια της συμμετοχής τους στους αγώνες ποδοσφαίρου του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής πριν την παρέμβαση	138
8.1.4 Απόψεις για το ποδόσφαιρο στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής μετά την παρέμβαση	148
8.1.5 Κοινωνικοποίηση και συναισθήματα μαθητών κατά τη διάρκεια της συμμετοχής τους στους αγώνες ποδοσφαίρου του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής μετά την παρέμβαση	162
8.2 Επαγωγική στατιστική	171
8.2.1 1ο ερευνητικό ερώτημα	176
8.2.2 2ο ερευνητικό ερώτημα	179
8.2.3 3ο ερευνητικό ερώτημα	182
8.2.4 4ο ερευνητικό ερώτημα	183
8.2.5 5ο ερευνητικό ερώτημα	184

8.2.6 6 ^ο ερευνητικό ερώτημα.....	185
8.2.7 7 ^ο ερευνητικό ερώτημα	186
8.3 Δεδομένα συνέντευξης.....	187
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9. ΣΥΖΗΤΗΣΗ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	193
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10. ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ-ΕΠΟΛΟΓΟΣ.....	203
10.1 Περιορισμοί της παρούσας έρευνας.....	203
10.2 Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.....	204
Επίλογος.....	205
ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	209
ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	226
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ.....	234
ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ.....	234
ΚΛΕΙΔΑ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ.....	250
ΔΟΜΗ ΤΗΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ	253

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το περιεχόμενο του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής είναι ιδιαίτερα σημαντικό αλλά το ίδιο ισχύει και για τον τρόπο διδασκαλίας του. Ο τρόπος διδασκαλίας του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής είναι σημαντικός διότι καθορίζει τις ικανότητες και τις δεξιότητες που οι μαθητές θα αποκτήσουν.

Βασικό σκοπό της έρευνας αποτέλεσε η διερεύνηση των επιδράσεων και επιρροών, μέσω τροποποιημένων κανονισμών στα ομαδικά παιχνίδια της Φυσικής Αγωγής, (ιδιαίτερα στο παιχνίδι του ποδοσφαίρου) στην κινητική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών. Επίσης, στην εναλλακτική προσέγγιση του παιχνιδιού με τους διαφοροποιημένους κανονισμούς, εισήχθησαν σε αυτό τεχνικές της Δραματικής Τέχνης. Η Δραματική Τέχνη έρχεται να προσφέρει μια διασκεδαστική και ανάλαφρη ατμόσφαιρα, χωρίς όμως να υπερκαλύπτει το νόημα του αγωνίσματος και το μάθημα της Φυσικής Αγωγής να χάνει τις βασικές επιδιώξεις του.

Διεξήχθη έρευνα δράσης με τη χρήση ερωτηματολογίου, συνέντευξης και φύλλου παρατήρησης. Στην έρευνα συμμετείχαν 5 Δημοτικά Σχολεία της πόλης των Ιωαννίνων. Οι μαθητές που έλαβαν μέρος, 120 στο σύνολο, (56 αγόρια και 64 κορίτσια) ήταν όλοι 11 ετών και παρακολουθούν την Ε΄τάξη του Δημοτικού.

Από τα αποτελέσματα της έρευνας φάνηκε ότι μετά την παρέμβαση, υπήρξε μια ξεκάθαρη αύξηση του χρόνου συμμετοχής των εμπλεκόμενων στο παιχνίδι με τους τροποποιημένους κανόνες, καθώς και το ότι η βελτιωμένη επίδοση σε κάποιο άθλημα, που προφανώς συνδέεται με την αυξημένη συμμετοχή, θα ωθήσει τους μαθητές να ασχοληθούν με αυτό και εκτός σχολείου.

Οι μαθητές συνεργάστηκαν σε μεγάλο βαθμό με τους συμπαίκτες τους κατά τη διάρκεια του αγώνα και υπήρχε το αίσθημα της ευχαρίστησης σχετικά με το αποτέλεσμα. Ακόμη, παρατηρήθηκε πως οι μαθητές πιστεύουν πως η συμμετοχή και η συνεργασία στο παιχνίδι βοηθάει προς το καλύτερο στις σχέσεις μεταξύ συμμαθητών, καθώς και ότι το παιχνίδι με τροποποιημένους κανόνες και τη χρήση Δραματικής Τέχνης, συμβάλλει πολύ στη σωματική και την πνευματική τους ανάπτυξη.

Αυτό που προτείνεται λοιπόν, είναι η εφαρμογή εναλλακτικών μεθόδων διδασκαλίας, ώστε οι μαθητές να βελτιώσουν τις κινητικές δεξιότητές τους και να συνεργαστούν μεταξύ τους προκειμένου να ενισχυθεί η κοινωνική τους αλληλεπίδραση.

Λέξεις Κλειδιά: έρευνα δράσης, παρέμβαση, Φυσική Αγωγή, Δραματική Τέχνη, φύλο, μαθητές δημοτικού, κιναισθητική νοημοσύνη

ABSTRACT

The content of the course of Physical Education is particularly important, but also significant is the way they are taught. The way in which physical education is taught is important because it determines the abilities and skills that students will acquire.

The main purpose of the research was to investigate the effects and influences, through modified regulations in the team games (especially in the game of football) of Physical Education, in the motor and social development of the students. Also, in the alternative approach of the game with the differentiated rules, techniques of Dramatic Art were introduced in it. Dramatic Art comes to offer a fun and light atmosphere, but without overshadowing the meaning of the play and the Physical Education course losing its basic aspirations.

An action research was conducted using a questionnaire and an observation sheet. Five Primary Schools of the city of Ioannina participated in the research. The students who took part, 120 in total, were all 11 years old, both boys and girls, and are attending the 5th grade of Primary School.

The results of the research showed that after the intervention, there was a clear increase in the participation time of those involved in the game with the modified rules, as well as that the improved performance in a sport, which is obviously associated with increased participation, will push students to deal with it outside school.

The students cooperated extensively with their teammates during the match and there was a sense of satisfaction concerning the result. It was also observed that the students believe that participation and cooperation in the game helps to improve the relations between classmates, as well as that the game with modified rules and the use of Dramatic Art, contributes greatly in their bodily and intellectual development.

What is suggested then, is the application of alternative teaching methods, so that students can improve their motor skills and work together to enhance their social interaction.

Keywords: action research, intervention, Physical Education, Dramatic Art, gender, elementary school students, kinesthetic intelligence

ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ- ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΤΜΗΜΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα οφέλη του αθλητισμού στον άνθρωπο, σε όποια ηλικιακή ομάδα και αν ανήκει, είναι αδιαμφισβήτητα. Ο αθλητισμός είναι ένα μέσο για την ανάπτυξη της σωματικής αλλά και της ψυχικής και της πνευματικής υγείας. Τα οφέλη του αθλητισμού και της φυσικής δραστηριότητας αντανακλώνται και στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής .

Η Φυσική Αγωγή ασχολείται με τη μελέτη και την εφαρμογή της αναγκαίας ψυχοσωματικής κίνησης, καθώς και τις μεταβολές και αλλαγές που προκύπτουν απ' αυτήν (Μαρινόπουλος, 1982). Τα ομαδικά παιχνίδια και οι ποικίλες κινητικές δραστηριότητες συμβάλλουν στην κοινωνικοποίηση των παιδιών με τρόπο ευχάριστο και διασκεδαστικό, χωρίς πιέσεις και εξαναγκασμούς. Αυτό συμβαίνει λόγω του ότι όλες οι αθλητικές δραστηριότητες της Φυσικής Αγωγής διεξάγονται με συγκεκριμένους κανόνες τους οποίους ακολουθούν αβίαστα όλοι οι συμμετέχοντες. Μέσω του παιχνιδιού αναπτύσσονται κινητικές και σωματικές ικανότητες των παιδιών, αλλά προάγονται και πνευματικές ικανότητες ,όπως η ευστροφία, η φαντασία κ.λ.π. Η Φυσική Αγωγή, πέρα από τον κοινωνικό της ρόλο, ο οποίος είναι αδιαμφισβήτητος σύμφωνα με πολλές μελέτες, καλλιεργεί ταυτόχρονα και την ηθική αγωγή, αφού μέσα από τις δράσεις της αναπτύσσονται αρετές, όπως η ακεραιότητα, ο σεβασμός των αντιπάλων, η σωστή αντιμετώπιση της νίκης, το *eu αγωνίζεσθαι*, η αποδοχή της ήττας κ.λ.π. (Meakin, 1982). Κατά τη διάρκεια μιας αθλητικής δραστηριότητας, το παιδί έρχεται αντιμέτωπο με καταστάσεις και συνθήκες, που παρουσιάζουν μεγάλες ομοιότητες με αυτές που ζει στην καθημερινότητά του. Για παράδειγμα, ακολουθώντας κανόνες, μαθαίνει να μοιράζεται, αντιλαμβάνεται τις ικανότητές του, χαίρεται με τη νίκη της ομάδας του, διαχειρίζεται την ήττα της, καλλιεργεί την πειθαρχία, τη συλλογικότητα και προπάντων την ενσυναίσθηση- empathy, τη συνειδητοποίηση του γνωστικού σχήματος του Σώματος, την εξοικείωση και τον σεβασμό προς την ετερότητα και γενικά αποκτά έναν έλεγχο στην εκδήλωση των συναισθημάτων του.

Η προώθηση της Φυσικής Αγωγής εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τον εκπαιδευτικό που κάνει το μάθημα και τις μεθόδους και τεχνικές που χρησιμοποιεί (Slingerland, & Borghouts, 2011; Mackenzie, Sallis, Beets, Beighle, Erwin, & Lee, 2012; Ζάραγκας, 2013).

Στην παρούσα εργασία γίνεται προσπάθεια, να προσεγγίσουμε τη διδασκαλία του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής με εναλλακτικό τρόπο, αποσκοπώντας κατά τη διενέργειά

του, στην αύξηση του χρόνου ενεργής συμμετοχής όλων των μαθητών, ανεξάρτητα από το φύλο τους, ή τις αθλητικές τους δυνατότητες (όλα τα παιχνίδια για όλα τα παιδιά) στα ομαδικά παιχνίδια (αθλοπαιδιές), στην Ε΄ Δημοτικού. Η συγκεκριμένη επιλογή έγινε έπειτα από επανειλημμένη παρατήρηση ύπαρξης μεγάλων αποκλίσεων στον χρόνο συμμετοχής των παιδιών, σε παιχνίδια όπως το ποδόσφαιρο, η καλαθοσφαίριση κ.λ.π.

Η εργασία αποτελείται συνολικά από δύο μέρη: Το θεωρητικό και το ερευνητικό/εμπειρικό μέρος. Στο πρώτο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους γίνεται αναφορά στους λόγους που οδήγησαν στην εκπόνηση της συγκεκριμένης εργασίας, στους σκοπούς και τους στόχους της, τα ερευνητικά ερωτήματα που προκύπτουν, καθώς και την προσδοκώμενη θετική συμβολή της στο ερευνητικό πρόβλημα. Στο δεύτερο κεφάλαιο αναλύονται οι στόχοι του αναλυτικού προγράμματος που αφορούν το μάθημα της Φυσικής Αγωγής στο δημοτικό σχολείο, αλλά και οι επιδράσεις και οι επιρροές του μαθήματος στη Φυσική, τη Συναισθηματική και τη Γνωστική ανάπτυξη των παιδιών. Επίσης, παρατίθενται τα οφέλη που αποκομίζουν τα παιδιά, τόσο στην κινητική, όσο και στην κοινωνική τους ανάπτυξη, καθώς και οι τρόποι που οι εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής προσεγγίζουν το αντικείμενό τους. Στο επόμενο κεφάλαιο, γίνεται αναφορά στο παιδικό παιχνίδι και τα είδη του, στις θεωρίες για τα παιχνίδια και επιπροσθέτως στον θετικό αντίκτυπο των ομαδικών παιχνιδιών στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών. Οι ενότητες του τέταρτου και τελευταίου κεφαλαίου του θεωρητικού μέρους της εργασίας, εμπεριέχουν στοιχεία για τη Δραματική Τέχνη και τη σύνδεση της με το μάθημα της Φυσικής Αγωγής, το Θεατρικό παιχνίδι και τα οφέλη του, καθώς και τη συμβολή της Δραματικής Τέχνης, στη σωματική, αλλά και στη συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών.

Στο πέμπτο κεφάλαιο, (1^ο του ερευνητικού τμήματος της εργασίας), αναλύεται η ερευνητική μέθοδος που επελέγη, καθώς και οι λόγοι της συγκεκριμένης επιλογής. Στο επόμενο κεφάλαιο, το έκτο, γίνεται αναφορά στο σκοπό της έρευνας, αλλά και στα ερευνητικά ερωτήματα-υποθέσεις που προσδιορίστηκαν μέσα από αυτόν. Στη συνέχεια, στο έβδομο κεφάλαιο περιγράφεται το είδος της έρευνάς μας και αναλύονται τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν στην εφαρμογή της. Ακολουθεί το όγδοο κεφάλαιο με τα αποτελέσματα της έρευνας, όπου στην περιγραφική στατιστική του, χρησιμοποιούνται πίνακες και γραφήματα για καλύτερη παρουσίαση των αποτελεσμάτων και στην επαγωγική στατιστική του, μέσω διαφόρων tests, γίνονται έλεγχοι, αλλά και συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών,

απαντώντας στα ερευνητικά ερωτήματά μας. Το κεφάλαιο κλείνει, με τα δεδομένα της συνέντευξης που παραχώρησαν στον ερευνητή μετά το πέρας της παρέμβασης, οι εκπαιδευτικοί που υλοποίησαν στα σχολεία τους την έρευνά μας.

Στο ένατο κεφάλαιο παρατίθενται τα συμπεράσματα του εγχειρήματός μας και ερμηνεύονται τα αποτελέσματα των ερευνητικών ερωτημάτων που είχαμε θέσει εξ αρχής. Τέλος, στο δέκατο κεφάλαιο, ολοκληρώνεται η διατριβή μας με τον επίλογο και κάποιες προτάσεις για μελλοντική εφαρμογή, οι οποίες είναι απόρροια της όλης διαδικασίας.

Τα αποτελέσματα της παρέμβασης μας, θα μπορούσαν να αποτελέσουν περιοχή προβληματισμού για τη σκοπιμότητα της αλληλεπίδρασης της Φυσικής Αγωγής με τη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση ως ένα δυναμικό μέσο εκδίπλωσης σωματικών και νοητικών ικανοτήτων των παιδιών (Τσιάρας,2014,σελ.23). Μιας αλληλεπίδρασης με απώτερο σκοπό τη μείωση των αγχογόνων παραγόντων και την επίτευξη της ηθελημένης και καθολικής βιωματικής εμπλοκής των μαθητών σε εκπαιδευτικές πρακτικές που προάγουν την ολόπλευρη ψυχοσωματική ανάπτυξη και την καλή ποιότητα ζωής.

1.1 Αφόρμηση – Αναγκαιότητα της έρευνας

Τα οφέλη της Φυσικής Αγωγής και ο θετικός αντίκτυπός της , τόσο στην κινητική, όσο και στην κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών αποτελούν μια γενική παραδοχή, αφού είναι αποτέλεσμα πολυάριθμων μελετών και ερευνών. Στη σημερινή μορφή του εκπαιδευτικού συστήματος, η Φυσική Αγωγή ως γνωστικό αντικείμενο, συνυπάρχει αρμονικά με τα υπόλοιπα μαθήματα του Αναλυτικού Προγράμματος, προκειμένου να συνεισφέρει στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη σωματική και κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών (Παππάς,Α.,1990).

Τα παιχνίδια και οι κινητικές δεξιότητες που λαμβάνουν χώρα στα πλαίσια ομαδικών δραστηριοτήτων, μπορούν να βοηθήσουν το παιδί να κοινωνικοποιηθεί, χωρίς το ενδεχόμενο να νιώσει ιδιαίτερη πίεση και ένταση. Επιπλέον, μέσω του παιχνιδιού προάγονται σωματοπνευματικές δυνάμεις, όπως επιδεξιότητα, φαντασία, προσοχή, ευκινησία, ευστροφία και άλλες (Λάππα, 2002).

Προκειμένου, βεβαίως τα παιδιά να απολαύσουν τα παραπάνω οφέλη του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής, θα πρέπει να συμμετέχουν εξίσου σε αυτό. Απαιτείται λοιπόν, από τον εκπαιδευτικό Φυσικής Αγωγής ένας προσεχτικός και οργανωμένος σχεδιασμός του μαθήματος και όταν εντοπίζονται φαινόμενα αποκλεισμού κάποιων παιδιών ή έχουν μειωμένη συμμετοχή στο μάθημα ,τότε, η παρέμβασή του να είναι άμεση και δραστική.

Με βάση το αναλυτικό πρόγραμμα της Φυσικής Αγωγής, για τις τάξεις Ε΄ και ΣΤ΄ του Δημοτικού Σχολείου ορίζεται ότι οι μισές περίπου ώρες του ετήσιου προγράμματος(32 ώρες) θα πρέπει να αφιερωθούν στα ομαδικά παιχνίδια (Ποδόσφαιρο, Καλαθοσφαίριση, Χειροσφαίριση και Πετοσφαίριση)(ΥΠΕΠΘ 2003). Λαμβάνοντας υπ' όψιν τις πολλές ώρες που οι μαθητές των παραπάνω τάξεων πρέπει να απασχοληθούν με τα ομαδικά παιχνίδια , η συμμετοχή όλων κρίνεται απαραίτητη και άκρως σημαντική.

Είναι έκδηλη μια αυξανόμενη ανησυχία για το ότι υπάρχει έμφυλος διαχωρισμός των παιχνιδιών καθώς, πέρα από το γεγονός ότι αναπαράγουν έμφυλα στερεότυπα, δεν δίνουν τη δυνατότητα σε όλα τα παιδιά να αποκτήσουν ένα μεγαλύτερο εύρος εμπειριών περιορίζοντας έτσι τις δυνατότητες ολόπλευρης ανάπτυξής τους, την εκπαιδευτική επιτυχία και αργότερα τις επαγγελματικές τους επιλογές. Το παιχνίδι είναι ένας κρίσιμος παράγοντας στην ανάπτυξη των παιδιών και στον τρόπο με τον οποίο κατανοούν τον κόσμο. Τα παιδιά περνούν πολλές ώρες παίζοντας και η δραστηριότητα αυτή συμβάλλει στην αναπτυξιακή διαδικασία, τόσο στο σωματικό, όσο και στο κοινωνικό επίπεδο. (Κογκίδου, 2014)

Σχετικές, με την παραπάνω αναφορά, ήταν και οι προσωπικές μου διαπιστώσεις, έπειτα από μακρόχρονη διδακτική εμπειρία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Αναφορικά, κυρίως με τα ομαδικά παιχνίδια, παρατήρησα ότι την ώρα που οι μαθητές έπαιζαν σε ομάδες, αφού προηγούμενα είχαν διδαχθεί επιμέρους τεχνικά στοιχεία των ομαδικών παιχνιδιών, ο χρόνος ενεργής συμμετοχής πολλών παιδιών ήταν, από πολύ λίγος ως ανύπαρκτος. Πολλές φορές μαθητές με υψηλό επίπεδο αθλητικών ικανοτήτων δεν αποδέχονταν να είναι συμπαίκτες ,τόσο με κορίτσια όσο και με αγόρια με μειωμένο επίπεδο αθλητικών ικανοτήτων σε αθλήματα όπως το ποδόσφαιρο, η καλαθοσφαίριση, η πετοσφαίριση κ.λ.π

Το φαινόμενο αυτό ήταν ευδιάκριτο σε όλα τα ομαδικά παιχνίδια, αλλά ήταν ιδιαίτερα έντονο στο παιχνίδι του ποδοσφαίρου. Παίζοντας ποδόσφαιρο με μεικτές ομάδες αγοριών-κοριτσιών οι διαμαρτυρίες και οι εντάσεις άρχιζαν από τα πρώτα κιόλας λεπτά. Συνήθως

ξεκινούσαν από τα κορίτσια των ομάδων οι οποίες παραπονιόταν, εύλογα, για το ότι “δεν είχαν ακουμπήσει μπάλα”. Το ίδιο συνέβαινε και με πολλά από τα αγόρια που στο συγκεκριμένο άθλημα υστερούσαν σε σχέση με κάποιους από τους συμμαθητές τους. Έτσι σε πολύ λίγο χρόνο παίζανε μεταξύ τους 2-3 αγόρια από την κάθε ομάδα και οι συμπαίκτες – συμμαθητές τους ήταν σχεδόν “διακοσμητικοί”. Το αποτέλεσμα ήταν, τις περισσότερες φορές, να δημιουργείται αρνητικό κλίμα μεταξύ των παιδιών στο παιχνίδι και πολλά από αυτά να αποσύρονται διαμαρτυρόμενα.

Είναι δεδομένο ότι ισότητα είναι η ίση μεταχείριση, η αντιμετώπιση κάποιου με τον ίδιο τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζονται και οι άλλοι, ότι ισχύει για τον έναν, ισχύει και για τους άλλους. Προκειμένου λοιπόν να εξασφαλίζεται η ισότητα στην εκπαιδευτική διαδικασία, θα πρέπει ο τρόπος και η μέθοδος διδασκαλίας που θα επιλέγει ο εκπαιδευτικός να ανταποκρίνεται στις ανάγκες και των δύο φύλων και να εξασφαλίζει σε όλους τους μαθητές ίσες ευκαιρίες μάθησης, συμμετοχής και πρόσβασης στο γνωστικό αντικείμενο. Όλα τα παιδιά θα πρέπει να ενθαρρύνονται να συμμετέχουν χωρίς περιορισμούς με βάση το φύλο τους, απελευθερωμένα από έμφυλα στερεότυπα που αποθαρρύνουν την ισότιμη πρόσβαση σε όλα τα παιχνίδια για όλα τα παιδιά. Θα πρέπει να δίνεται το μήνυμα στα παιδιά ότι όλες οι δυνατότητες για παιχνίδι είναι ανοικτές και διαθέσιμες έτσι ώστε να αποκτήσουν ένα μεγαλύτερο εύρος εμπειριών και δεξιοτήτων, χωρίς άγχος για το αν αυτό είναι συμβατό με το φύλο τους. (Κογκίδου, 2014)

Λαμβάνοντας υπόψη, ότι ο απώτερος σκοπός του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής είναι η δια βίου άσκηση, προκειμένου να επιτευχθεί, θα πρέπει να συντρέχουν κάποιες παράμετροι. Αυτές δεν είναι άλλες, παρά η συμμετοχή πρωτίστως και δευτερευόντως ο πλουραλισμός στην παρεχόμενη πληροφορία (στην περίπτωση μας άθλημα). Είναι σημαντικό τα παιδιά να έχουν πρόσβαση σε έναν ευρύ αριθμό παιχνιδιών χωρίς περιορισμούς, καθώς διαφορετικά παιχνίδια έχουν διαφορετικό εκπαιδευτικό περιεχόμενο και αυτό μεγιστοποιεί τις ευκαιρίες τους για μάθηση και συμβάλλει στην ανάπτυξη σημαντικών δεξιοτήτων σε διάφορους τομείς. Προφανώς λοιπόν, η ελλιπής ή η μη συμμετοχή των παιδιών σε κάποιο παιχνίδι, δεν εξυπηρετεί τον βασικό σκοπό της Φυσικής Αγωγής. Αυτό που έλειπε ήταν οι ίσες ευκαιρίες και κίνητρα για όλους. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να αναφερθώ στον καταλυτικό ρόλο που έπαιξε στην διαμόρφωση των επιμέρους

παραμέτρων της παρούσας έρευνας, το μοντέλο της αθλητικής εκπαίδευσης (Sport Education Model) του Siedentop (1994)

Η φιλοσοφία του μοντέλου του Siedentop (1994) βασίζεται στις τροποποιήσεις, αλλαγές και προσαρμογές που πρέπει να γίνονται στα ομαδικά παιχνίδια, λαμβάνοντας υπόψη το σωματικό-κινητικό, γνωστικό αλλά και ψυχολογικό επίπεδο των μαθητών, έτσι ώστε να παρέχεται η δυνατότητα για συμμετοχή όλων των παιδιών. Το μοντέλο του Siedentop, μέσα από μία σειρά τροποποιημένων παιχνιδιών, στοχεύει στην ανάπτυξη τόσο των φυσικών-αθλητικών ικανοτήτων, όσο και των ψυχολογικών-κοινωνικών ικανοτήτων των συμμετεχόντων. Προκειμένου να επιτευχθεί ο στόχος της βελτίωσης της κινητικής-φυσικής κατάστασης και να έχουν όλοι οι ασκούμενοι ενεργή συμμετοχή, γίνονται τροποποιήσεις στους κανόνες των παιχνιδιών και προσαρμόζεται το μέγεθος του αγωνιστικού χώρου, αλλά και το αθλητικό υλικό που θα χρησιμοποιηθεί σύμφωνα με τις ικανότητες των μαθητών. Σε ότι αφορά τους ψυχολογικούς-κοινωνικούς στόχους του μοντέλου δίνεται βαρύτητα στον σεβασμό των κανόνων του παιχνιδιού από όλους, στον συναγωνισμό και στην ομαδική εργασία. Κατά τον Siedentop για την καλύτερη οργάνωση του μοντέλου θα πρέπει η εφαρμογή του να έχει μια ικανή διάρκεια (8-12 εβδομάδες), έτσι ώστε να είναι εμφανείς στους μαθητές, οι όποιες αναμενόμενες βελτιώσεις. Ακόμη θεωρεί πολύ σημαντική την συμμετοχή όλων και έτσι προτείνει ρόλους γραμματείας ή διαιτησίας για τους πιο αδύναμους παίκτες. Επίσης πιστεύεται ότι είναι ιδιαίτερα χρήσιμη η τήρηση αρχείων, που θα δίνουν την ευκαιρία για συγκρίσεις προηγούμενων συμπεριφορών και ενεργειών των μαθητών, παρέχοντας τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό Φυσικής Αγωγής για τροποποιήσεις και βελτιώσεις. Ο απώτερος στόχος του μοντέλου αθλητικής εκπαίδευσης είναι να ενθαρρύνει τους μαθητές, μέσω της συμμετοχής τους στα παιχνίδια, να αποκτήσουν κινητικές και κοινωνικές δεξιότητες που θα τους επιτρέψουν να συμμετέχουν σε αθλητικές δραστηριότητες δια βίου.

Σημαντικός σύμμαχος στο ερευνητικό μου εγχείρημα ήταν και η ηλικία των παιδιών (11-12 ετών), ηλικία κατά την οποία, η σωματική και η μυϊκή ανάπτυξη τους είναι εφάμιλλη, ανεξάρτητα από το φύλο τους. Πειραματίστηκα για αρκετό διάστημα, φτιάχνοντας μεικτές ομάδες αγοριών- κοριτσιών και τροποποιώντας κάποιους από τους κανονισμούς σε όλα τα ομαδικά αθλήματα.

Οι παραπάνω παρατηρήσεις και επισημάνσεις αποτέλεσαν για εμένα την αφορμή να εστιάσω πάνω σε ένα διαφορετικό μοντέλο διδασκαλίας, κρίνοντας ότι συνιστά ανάγκη, η τροποποίηση και η εναλλακτική προσέγγιση του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής, με στόχο να μην παράγει ανισότητες και αποκλεισμούς, για ουσιαστική συμμετοχή στην άθληση, και κατ' επέκταση, να μην γίνεται η αιτία οι μαθητές να δημιουργούν στο μυαλό τους εσφαλμένες παραδοχές για τις ικανότητές και τις επιδόσεις τους, που θα τους ακολουθούν στις επόμενες βαθμίδες εκπαίδευσης, αλλά και ως ενήλικες, λειτουργώντας αποτρεπτικά στην ένταξη της άθλησης στην καθημερινότητά τους. Αξίζει να σημειωθεί, ότι με την πρώτη συζήτηση με τους συνάδελφους, που ανέλαβαν να υλοποιήσουν και αυτοί την παρέμβαση στα σχολεία τους, αναδείχτηκε ότι υπάρχει μεταξύ μας συμφωνία στις απόψεις, για τους προαναφερόμενους προβληματισμούς κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.

Έτσι τελικά, όλα τα ομαδικά παιχνίδια, ήταν προδήλως αναγκαίο να διαφοροποιηθούν ως προς τον αριθμό των συμμετεχόντων αλλά και σε κάποιους κανονισμούς του παιχνιδιού. Στην παρούσα έρευνα θα παραθέσω τον τρόπο που παίζαμε τελικά ποδόσφαιρο και όπως προανέφερα ανάλογες παρεμβάσεις έγιναν και στα υπόλοιπα ομαδικά παιχνίδια.

Η επιλογή του ποδοσφαίρου δεν ήταν τυχαία, παρά έγινε θεωρώντας ότι τα όποια αναμενόμενα θετικά αποτελέσματα στο παιχνίδι του ποδοσφαίρου θα είχαν σίγουρη εφαρμογή και στα υπόλοιπα ομαδικά παιχνίδια-αθλοπαιδιές, με δεδομένο ότι τα προβλήματα στο ποδόσφαιρο ήταν εμφανώς πολύ πιο έντονα.

1.2 Σκοπός και Στόχοι της έρευνας

Βασικό σκοπό της έρευνας αποτέλεσε η διερεύνηση των επιδράσεων και επιρροών στην κινητική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών, μέσω των τροποποιημένων κανονισμών στο παιχνίδι του ποδοσφαίρου, καθώς και των υπολοίπων ομαδικών παιχνιδιών της Φυσικής Αγωγής, εμπλουτισμένα με στοιχεία από την Δραματική Τέχνη.

Σύμφωνα με τον σκοπό της έρευνας προσδιορίστηκαν οι παρακάτω στόχοι:

- Να διερευνηθούν οι απόψεις των μαθητών σε σχέση με το σχηματισμό των ομάδων πριν και μετά την παρέμβαση

- Να διαπιστωθούν οι αλλαγές των απόψεων των μαθητών για τη συμμετοχή στο παιχνίδι με βάση το φύλο ή την αθλητική επίδοση πριν και μετά την παρέμβαση
- Να εκτιμηθούν οι ενδεχόμενες θετικές αλλαγές που θα επιφέρει η διδακτική παρέμβαση με τροποποίηση των κανόνων και χρήση Δραματικής Τέχνης, που αφορούν στη συμμετοχή, τη συνεργασία, και τις επιδόσεις των παιδιών στο ποδόσφαιρο

1.3 Πρωτοτυπία της Έρευνας

Είναι ευρέως αποδεκτό, ότι η τεχνολογία βοήθησε τον άνθρωπο στην άνετη αύξηση της παραγωγής, αλλά ταυτόχρονα δημιουργήσε ψυχολογικά άγχη και τον απομάκρυνε από τη φυσική κίνηση, που είναι τόσο αναγκαία για τη βιολογική ισορροπία της ύπαρξής του. Σ' αυτή την κατάσταση, αρωγός έρχεται η αθλητική δραστηριότητα, που αντισταθμίζει τις φθοροποιές συνέπειες της τεχνολογίας (Sirtori, 1986).

Παράλληλα, σε ένα διαρκώς και πιο έντονα αστικοποιημένο περιβάλλον, τα παιδιά φορτωμένα με πολλές υποχρεώσεις και εξωσχολικές δραστηριότητες, δεν έχουν πολλές ευκαιρίες για άθληση εάν δε συμμετέχουν σε συλλόγους και αθλητικούς ομίλους, πέραν του σχολείου και του μαθήματος Φυσικής Αγωγής. Ταυτόχρονα, οι κοινωνικές συνθήκες, ιδιαίτερα στις μεγάλες πόλεις, καθιστούν ανέφικτο το παιχνίδι των παιδιών έξω, χωρίς την επίβλεψη κάποιου ενήλικα. Ο χώρος γύρω από το σπίτι, στον οποίο τα παιδιά επιτρέπεται να κινηθούν αυτόνομα, έχει μειωθεί κατά 90% από τη δεκαετία του 1970 (Moss, 2012).

Αυτή η εξάλειψη της δυνατότητας των παιδιών να παίζουν αυτόνομα στη γειτονιά, σε συνδυασμό με την έλλειψη χρόνου των γονέων, έχουν παίξει πολύ σημαντικό ρόλο στη μείωση του παιχνιδιού σε εξωτερικούς χώρους. Με δεδομένα τα προαναφερθέντα, η ανάγκη συμμετοχής των παιδιών στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής, είναι ολοένα και μεγαλύτερη. Για αυτό δεν πρέπει το ίδιο το μάθημα να στέκεται εμπόδιο στην ουσιαστική εμπλοκή των μαθητών σε αυτό.

Η «πρωτοτυπία» της συγκεκριμένης έρευνας δεν έγκειται στο ότι προσεγγίζει το μάθημα της Φυσικής Αγωγής με εναλλακτικό τρόπο, εισάγοντας σε αυτό τεχνικές της Δραματικής Τέχνης, και τροποποιώντας κανόνες, μιας και αρκετοί ερευνητές νωρίτερα έχουν επισημάνει τον θετικό αντίκτυπο που έχει στα παιδιά, τόσο στον κινητικό, όσο και στον κοινωνικό τομέα, η δραματοποίηση των παιχνιδιών τους και το θεατρικό παιχνίδι. Επί παραδείγματι, η μελέτη της Καραμάνου (2015), εντόπισε τα οφέλη του θεατρικού παιχνιδιού στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού, συμπεριλαμβανομένης και της σωματικής, αλλά παράλληλα και την παιδαγωγική του διάσταση που βοηθά τα παιδιά να καλύπτουν τις ατομικές τους ανάγκες μέσω της συμμετοχής τους σε ομάδες. Σε ανάλογα συμπεράσματα κατέληξε και η έρευνα του Ζαράγκα (2016) που έγινε με την εφαρμογή ενός προγράμματος σε 44 νήπια (αγόρια και κορίτσια). Το πρόγραμμα περιελάμβανε κινητικές δραστηριότητες με μουσική και δραματοποίηση κάποιων ιστοριών. Τα αποτελέσματα της έρευνας κατέδειξαν ότι πρώτα απ' όλα τα παιδιά διασκέδασαν ιδιαίτερα με το πρόγραμμα που εφαρμόστηκε και ότι τους άρεσε. Η ομάδα που συμμετείχε σε αυτό, βελτίωσε όχι μόνο την κινητική της απόδοση αλλά και την κοινωνική συμπεριφορά των μελών της καθώς και την αυτοεκτίμηση τους.

Η διαφοροποίηση της παρούσης έρευνας, αφορά κυρίως στο ότι, τα παιχνίδια με τροποποιημένους κανόνες και δραματικά στοιχεία, εφαρμόστηκαν σε ομαδικά παιχνίδια (αθλοπαιδιές) και επίσης το ότι οι συμμετέχοντες, ήταν μαθητές της πέμπτης και έκτης τάξης του δημοτικού σχολείου (11 και 12 ετών). Οι τροποποιημένοι κανόνες ενισχύουν τη διάθεση των παιδιών να πειραματιστούν και να αμβλύνουν τις ανταγωνιστικές συμπεριφορές που προκαλούνται από τον συνήθη τρόπο διδασκαλίας. Η Δραματική Τέχνη έρχεται να προσφέρει μια διασκεδαστική και ανάλαφρη ατμόσφαιρα, χωρίς όμως να υπερκαλύπτει το νόημα του αγώνισματος και το μάθημα της Φυσικής Αγωγής να χάνει τις βασικές επιδιώξεις του.

Η Δραματική Τέχνη θεμελιώνει αβίαστα και ενισχύει την αξία του αγώνα, εμφυσώντας στους κοινωνούς του παιχνιδιού το Δημοκρατικό φρόνημα, μέσα από την ένταξή τους σε ένα σύνολο, τα μέλη του οποίου υπακούουν σε κοινά αποδεκτές αξίες και αρχές. Ο *εναγκαλισμός* της Φυσικής Αγωγής με τη Δραματική Τέχνη εισάγουν τον μαθητή, σε ένα αλλότριο, ωστόσο θελκτικό, ιδεολογικό, κοινωνικό και πολιτισμικό σύμπαν. Η χρήση της Τέχνης στο θεατρικό παιχνίδι των παιδιών, παρουσιάζει απόλυτη συνάφεια με την

καλλιέργεια της κιναισθητικής νοημοσύνης τους, καθώς, μέσα από την αποδόμηση και τον πολλαπλασιασμό των αισθήσεων, το εμψυχώνει και το εξευγενίζει. (Καραμήτρου, 2010)

1.4 Η Συμβολή της Έρευνας

Είναι κοινώς αποδεκτό, ότι το παιδικό παιχνίδι και οι ομάδες συνομηλίκων συνδέονται άμεσα με τον ρόλο των φύλων και την κοινωνικοποίηση των παιδιών, καθώς είναι κάτι που έχουν τονίσει πολυάριθμοι ερευνητές. Ενδεικτικά, ο E.C. Lindemann, ο οποίος θεωρεί ότι μέσω της Φυσικής Αγωγής και του αθλητισμού, το άτομο καλλιεργεί την ετοιμότητά του να αποδεχτεί και να υιοθετήσει τους κανόνες που ρυθμίζουν τις κοινωνικές ενέργειες και να αναπτύξει τρόπους συμπεριφοράς, αποδεκτούς από το κοινωνικό σύνολο (Lindemann, 1961). Επίσης, ο Παππάς αναφέρει, ότι με τον αθλητισμό το άτομο μαθαίνει τον τρόπο της κοινωνικής συμπεριφοράς, όπως προσαρμογή στις απαιτήσεις της ομάδας, αλληλεγγύη προς τους συναθλητές του, συνεργασία και ευγένεια. Έτσι, με την αθλητική δραστηριότητα καλλιεργούνται οι διαπροσωπικές και συντροφικές ιδιότητες, οι οποίες είναι χαρακτηριστικές για την κοινωνική αλληλεπίδραση και συνύπαρξη (Παππάς, 2004).

Ανάλογες, με τις παραπάνω διαπιστώσεις έχουν κάνει, όπως προανέφερα πολλοί ερευνητές και προφανώς, θεωρείται πλεονασμός η αναφορά όλων εδώ. Λαμβάνοντας συνεπώς υπόψη, την σπουδαιότητα εμπλοκής των παιδιών σε αθλητικές δραστηριότητες, σκοπός της παρούσης έρευνας είναι να συμβάλλει, να προτρέψει, να βοηθήσει τους μαθητές να αποβάλουν εσφαλμένα στερεότυπα, έτσι ώστε να μην αποκλείουν και να αποδέχονται όλους τους συμμαθητές τους, ανεξάρτητα από το φύλο τους ή τις αθλητικές τους ικανότητες.

Στόχος μας είναι να δώσουμε τη δυνατότητα σε όλα τα παιδιά να βιώνουν τις επιθυμίες τους να παίζουν σε όλα τα παιχνίδια ως θεμιτές και «φυσιολογικές» επιλογές, χωρίς να χρειάζεται να εισπράττουν ότι είναι «αφύσικες» και λανθασμένες γιατί δεν ταιριάζουν με τις κυρίαρχες νόρμες περί ανδρισμού και θηλυκότητας και χωρίς να εξαναγκάζονται να συμμορφωθούν, ή να υποφέρουν από κάθε είδους διαφοροποιήσεις ή κατηγοριοποιήσεις.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. Η ΦΥΣΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Σε έναν κόσμο που αλλάζει ταχύτατα, τα παιδιά τόσο στο δημοτικό όσο και στο γυμνάσιο επωφελούνται από την ανάπτυξη ενός φάσματος προσωπικών και κοινωνικών δεξιοτήτων, όπως δεξιότητες σχέσεων με ομότιμους, συμπεριφορές (π.χ. σεβασμός), δεξιότητες ηγεσίας, δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων και δεξιότητες κοινωνικής ευθύνης. Όταν τα παιδιά αναπτύσσουν αυτές τις προσωπικές και κοινωνικές δεξιότητες, δεν θα είναι μόνο πιο επιτυχημένοι μαθητές, αλλά είναι και πιο εφικτό να κάνουν μια πιο επιτυχημένη μετάβαση στην ενήλικη ζωή (Wright & Craig, 2011). Τα στοιχεία δείχνουν ότι οι νέοι μπορούν να αναπτύξουν αυτές τις προσωπικές και κοινωνικές δεξιότητες μέσω της συμμετοχής τους στη Φυσική Αγωγή (Weiss, 2011) και στον αθλητισμό (Holt, Kingsley & Tink, 2011). Πράγματι, υπάρχει ένα αυξανόμενο ενδιαφέρον για τον ρόλο του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής στην προετοιμασία των νέων για τις απαιτήσεις και τις προκλήσεις της καθημερινής ζωής (Society of Health and Physical Educators, 2014).

Σε απάντηση σε μια παγκόσμια έρευνα Φυσικής Αγωγής, οι Hardman, Murphy & Routen (2014) σημείωσαν ότι η προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη αποτελεί έναν από τους κύριους και πιο συχνά αναφερόμενους στόχους των ευρωπαϊκών προγραμμάτων Φυσικής Αγωγής. Επιπλέον, η αθλητική συμμετοχή έχει συνδεθεί με την προσωπική (Danish, Petitpas & Hale, 1992; Fraser-Thomas, Cote & Deakin 2005; Gould and Carson, 2008; Smoll and Smith, 2002) και την κοινωνική ανάπτυξη (Fraser-Thomas et al., 2005 ; Gould and Carson, 2008). Παράλληλα η ανάπτυξη προσωπικών και κοινωνικών δεξιοτήτων φαίνεται να είναι ένας ευρέως αποδεκτός στόχος του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής και του αθλητισμού παγκοσμίως, και παρόλο που αναπτύσσεται το σύνολο των αποδεικτικών στοιχείων σχετικά με αυτό το θέμα, η βιβλιογραφία φαίνεται να είναι κατακερματισμένη από την άποψη της ορολογίας, των μεθόδων που χρησιμοποιούνται και τα συμπεράσματα που προκύπτουν.

Αρχικά όταν αναφέρονται στην προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη, χρησιμοποιούνται διαφορετικοί όροι εναλλακτικά για να περιγράψουν παρόμοιες έννοιες. Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (ΠΟΥ) χρησιμοποιεί τους όρους ψυχοκοινωνική ικανότητα ή εκπαίδευση δεξιοτήτων ζωής (Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας, 1997). «Η ψυχοκοινωνική ικανότητα ορίζεται ως η ικανότητα ενός ατόμου να αντιμετωπίζει αποτελεσματικά τις απαιτήσεις και τις προκλήσεις της καθημερινής ζωής. Είναι η ικανότητα ενός ατόμου να διατηρεί μια κατάσταση ψυχικής ευεξίας και να το αποδεικνύει σε προσαρμοστική και

θετική συμπεριφορά ενώ αλληλεπιδρά με άλλους, τον πολιτισμό του και το περιβάλλον του » (Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας, 1997: 1). Ο όρος εκπαίδευση δεξιοτήτων ζωής, ο οποίος έχει επίσης χρησιμοποιηθεί από μελετητές στον τομέα αυτό (Bean and Forneris, 2017), ορίστηκε από τον ΠΟΥ ως εξής: «Η εκπαίδευση δεξιοτήτων ζωής έχει σχεδιαστεί για να διευκολύνει την πρακτική και την ενίσχυση των ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων και με έναν πολιτιστικό και κατάλληλα αναπτυξιακό τρόπο συμβάλλει στην προώθηση της προσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξης, στην πρόληψη της υγείας και των κοινωνικών προβλημάτων και στην προστασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων »(Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας, 1999).

Τον Απρίλιο του 1998, ο ΠΟΥ πραγματοποίησε μια Διεθνή Συνάντηση των Ηνωμένων Εθνών για την επίτευξη συναίνεσης σχετικά με το νόημα και τους στόχους της εκπαίδευσης δεξιοτήτων ζωής. Κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι συμμετέχοντες χρησιμοποιούν τον όρο δεξιότητες ζωής για να αναφερθούν σε ψυχο-κοινωνικές δεξιότητες (Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας, 1999) για τις οποίες χρησιμοποίησαν επίσης άλλες λέξεις-κλειδιά, συμπεριλαμβανομένων προσωπικών, κοινωνικών και διαπροσωπικών δεξιοτήτων. Άλλοι όροι που σχετίζονται με την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη που χρησιμοποιούνται συχνά στη βιβλιογραφία είναι η κοινωνική συμπεριφορά (Hodge and Lonsdale, 2011; Weinstein and Ryan, 2010), η κοινωνική ικανότητα (Petitpas and Champagne, 2000), η προσωπική και κοινωνική ευθύνη (Hellison, 1995, 2011), η κοινωνική-συναισθηματική μάθηση (Taylor et al., 2017) και η ανάπτυξη χαρακτήρα (Doty, 2006). Είναι σαφές ότι χρησιμοποιούνται πολλοί διαφορετικοί όροι για την περιγραφή μιας παρόμοιας έννοιας. Για τους σκοπούς αυτής της αναθεώρησης, η προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη θα χρησιμοποιηθεί ως όχημα.

Δεδομένου του κοινωνικού χαρακτήρα της Φυσικής Αγωγής και του αθλητισμού, θεωρούνται τα κατάλληλα μέσα για την ανάπτυξη των προσωπικών και κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών, όπως η προσωπική και κοινωνική ευθύνη, η συνεργασία και άλλες κοινωνικές δεξιότητες (Martinek and Hellison, 1997; Miller, Bredemeier & Shields 1997; Parker and Stiehl, 2005). Σύμφωνα με τους Goudas and Giannoudis (2008), ένας από τους λόγους για τους οποίους το μάθημα της Φυσικής Αγωγής και ο αθλητισμός είναι κατάλληλοι παιδαγωγικοί - γνωστικοί τόποι για την εκμάθηση αυτών των δεξιοτήτων, είναι η δυνατότητα μεταφοράς αυτών των δεξιοτήτων σε άλλους τομείς της ζωής. Στη Φυσική Αγωγή και στον αθλητισμό τα παιδιά μπορούν, κάτω από τις σωστές παιδαγωγικές συνθήκες

(Bailey, Armour & Kirk, 2009), να μάθουν πώς να επιλύουν προβλήματα, πώς να επικοινωνούν και να εργάζονται ως ομάδα, που είναι δεξιότητες που θα χρειαστούν επίσης στην καθημερινή ζωή, για παράδειγμα, στο σπίτι ή στην εργασία. Με την πάροδο των χρόνων, αναπτύχθηκαν αρκετά προγράμματα Φυσικής Αγωγής για να διδάξουν σκόπιμα αυτές τις δεξιότητες.

Για παράδειγμα, το μοντέλο της διδασκαλίας της προσωπικής και κοινωνικής ευθύνης του Hellison (2011), το οποίο αναπτύχθηκε αρχικά για να επαναφέρει νέους με προβληματική συμπεριφορά στην κοινωνία, εφαρμόζεται σήμερα ευρέως σε σχολικές τάξεις στα πλαίσια του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής (Beaudoin, 2012; Diedrich, 2014; Escarti', Gutierrez & Pascual, 2010a; Hemphill et al., 2015; Martins et al., 2015; Wright and Burton, 2008). Άλλα παραδείγματα εκπαιδευτικών μοντέλων που προωθούν την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη μέσω της Φυσικής Αγωγής είναι η Συνεργατική Μάθηση (Grineski, 1996) και η Αθλητική Εκπαίδευση (Siedentop, Hastie & Van der Mars, 2011).

Παρόλο που υπάρχει αυξανόμενο ενδιαφέρον για το ρόλο της Φυσικής Αγωγής και του αθλητισμού στην προώθηση της προσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξης, είναι σημαντικό να έχουμε κατά νου ότι η απλή συμμετοχή σε δραστηριότητες Φυσικής Αγωγής και σε ποικίλα αθλήματα-σπορ, δεν οδηγεί αυτόματα σε θετικά αποτελέσματα (Bailey et al., 2009; Cryan and Martinek, 2017; Fraser-Thomas και Cote', 2009). Είναι ευθύνη των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής και των προπονητών να δημιουργήσουν παιδαγωγικές συνθήκες υπό τις οποίες μπορούν να επιτευχθούν θετικά αποτελέσματα. Οι Petitpas, Cornelius και Van Raalte (2005: 66) δήλωσαν: «Τα αθλητικά προγράμματα για νέους που προωθούν την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη είναι αυτά που χρησιμοποιούν τον αθλητισμό ως όχημα για να παρέχουν εμπειρίες που προωθούν την αυτοανακάλυψη και διδάσκουν δεξιότητες ζωής των συμμετεχόντων με σκόπιμο και συστηματικό τρόπο. Επιπλέον, αυτά τα προγράμματα έχουν σαφώς καθορισμένους στόχους και στρατηγικές για να βελτιώσουν τη γενικευσιμότητα και τη μεταφορά δεξιοτήτων ζωής σε άλλους σημαντικούς τομείς ζωής ».

Παράλληλα με το δομημένο και σκόπιμο πλαίσιο, συνιστάται ιδιαίτερα μια θετική προσέγγιση στην ανάπτυξη των παιδιών. Το επίκεντρο πρέπει να είναι τα δυνατά σημεία του ατόμου (π.χ. η κοινωνική συμπεριφορά όπως ο σεβασμός των άλλων), και όχι στα προβλήματα που πρέπει να διορθωθούν, δηλαδή σε μια αρνητική προσέγγιση (π.χ. μείωση της αντικοινωνικής συμπεριφοράς όπως ο εκφοβισμός) (Benson, Scales & Hamilton, 2006

Holt, 2016; Lerner, Almerigi & Theokas, 2005). Η προώθηση της προσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξης μέσω της Φυσικής Αγωγής και του αθλητισμού λαμβάνει αυξανόμενη προσοχή από τους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής, τους ερευνητές και τους επαγγελματίες (Dudley, Cairney & Wainwright, 2017; Haerens, Krijgsman, Vansteenkiste, van Tartwijk, Maes, Borghouts, Cardon & Mainhard, 2017).

Ωστόσο, τα αποδεικτικά στοιχεία που υποστηρίζουν τα προσωπικά και κοινωνικά οφέλη της Φυσικής Αγωγής και του αθλητισμού ήταν μέχρι στιγμής ασαφή (Bailey et al., 2009; Morris, Sallybanks & Willis 2003). Οι Bailey et al. (2009) παρείχαν μια επισκόπηση των μελετών σχετικά με τα εκπαιδευτικά οφέλη της Φυσικής Αγωγής και του αθλητισμού. Κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι «απαιτούνται ισχυρές αποδείξεις για να δοκιμαστούν ορισμένοι από τους ισχυρισμούς που διατυπώνονται για τα οφέλη του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής, αλλά η συγκέντρωση αποδεικτικών στοιχείων υποδηλώνει ότι το μάθημα της Φυσικής Αγωγής μπορεί να έχει μερικά / πολλά οφέλη για μερικούς / πολλούς μαθητές, δεδομένου του δικαιώματος για κοινωνικές και παιδαγωγικές περιστάσεις» (Bailey et al., 2009: 16).

Σύμφωνα με παρόμοιες κατευθύνσεις, ο Coakley (2011) πρότεινε ότι η έμφαση στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ζωής στον αθλητισμό υποστηρίζεται από ανέκδοτες και μη συστηματικές παρατηρήσεις και τόνισε την ανάγκη αξιολόγησης κριτικών των υποθέσεων που γίνονται. Ως εκ τούτου, υπάρχει ανάγκη για μια ενημερωμένη επισκόπηση της έρευνας σχετικά με την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη στην Φυσική Αγωγή και τον αθλητισμό.

2.1 Σκοπός του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής στο δημοτικό

Οι υποστηρικτές της Φυσικής Αγωγής έχουν αναφέρει πολλά οφέλη που σχετίζονται με τη συμμετοχή σε αυτές τις δραστηριότητες. Για παράδειγμα, ο Talbot (2001) ισχυρίζεται ότι η Φυσική Αγωγή βοηθά τα παιδιά να αναπτύξουν σεβασμό για το σώμα – “το δικό τους και των άλλων”, συμβάλλει στην ολοκληρωμένη ανάπτυξη του νου και του σώματος, αναπτύσσει μια κατανόηση του ρόλου της αερόβιας και αναερόβιας σωματικής δραστηριότητας στην υγεία, ενισχύει θετικά την αυτοπεποίθηση και την αυτοεκτίμηση, και ενισχύει την κοινωνική και γνωστική ανάπτυξη και το ακαδημαϊκό επίτευγμα.

Ο Talbot γράφοντας για τον αθλητισμό, σε μια έκθεση του Συμβουλίου της Ευρώπης (2001) προτείνει ότι παρέχει ευκαιρίες στα παιδιά να συναντηθούν και να επικοινωνήσουν με άλλους ανθρώπους, να αναλάβουν διαφορετικούς κοινωνικούς ρόλους, να μάθουν συγκεκριμένες κοινωνικές δεξιότητες (όπως η ανοχή και ο σεβασμός για τους άλλους) και να προσαρμοστούν σε ομαδικούς / συλλογικούς στόχους (όπως συνεργασία και συνοχή). Παράλληλα παρέχει εμπειρία συναισθημάτων. Επίσης στην έκθεση τονίζεται η σημαντική συμβολή του αθλητισμού στις διαδικασίες ανάπτυξης της προσωπικότητας και της ψυχολογικής ευημερίας, δηλώνοντας ότι υπάρχουν, "ισχυρά στοιχεία σχετικά με τις θετικές επιπτώσεις των σωματικών δραστηριοτήτων στην αυτοπεποίθηση, την αυτοεκτίμηση, το άγχος, την κατάθλιψη, την ένταση, την ενέργεια, τη διάθεση, την αποτελεσματικότητα και την ευημερία. "

Τέτοιοι ισχυρισμοί έχουν συχνά επικριθεί για έλλειψη εμπειρικών θεμελίων και για σύγχυση της ρητορικής πολιτικής με επιστημονικά στοιχεία. Η μελέτη του Bailey (2006) επιδιώκει να διερευνήσει ορισμένα από τα επιστημονικά στοιχεία που έχουν συγκεντρωθεί σχετικά με τις συνεισφορές και τα οφέλη της Φυσικής Αγωγής τόσο για τα παιδιά όσο και για τα εκπαιδευτικά συστήματα. Τα ευρήματά της δείχνουν ότι τα αποτελέσματα της Φυσικής Αγωγής μπορούν να γίνουν κατανοητά από την άποψη της ανάπτυξης των παιδιών σε πέντε τομείς: φυσικός τομέας, τρόπος ζωής, συναισθηματική ανάπτυξη, γνωστική ανάπτυξη και κοινωνική ανάπτυξη.

Σε πολλές, κυρίως Αγγλόφωνες, χώρες, ο όρος «Φυσική Αγωγή» χρησιμοποιείται για να αναφέρεται σε αυτόν τον τομέα του σχολικού προγράμματος που ασχολείται με την ανάπτυξη της φυσικής ικανότητας και της αυτοπεποίθησης των μαθητών και την ικανότητά τους να τα χρησιμοποιούν για να εκτελούν μια σειρά δραστηριοτήτων. Ο αθλητισμός είναι ένα *συλλογικό* ουσιαστικό και συνήθως αναφέρεται σε μια σειρά δραστηριοτήτων, διαδικασιών, κοινωνικών σχέσεων και υποτιθέμενων φυσικών, ψυχολογικών και κοινωνιολογικών αποτελεσμάτων (Bailey, 2006).

2.1.1 Φυσική Αγωγή και φυσική ανάπτυξη

Το μάθημα της Φυσικής Αγωγής στο σχολείο είναι ο κύριος κοινωνικός θεσμός για την ανάπτυξη φυσικών δεξιοτήτων και την παροχή σωματικής δραστηριότητας σε παιδιά και νέους. Για πολλά παιδιά, το σχολείο είναι το κύριο περιβάλλον για σωματική δραστηριότητα,

είτε μέσω προγραμμάτων Φυσικής Αγωγής είτε μέσα από σχολικές δραστηριότητες. Υπάρχουν ενδείξεις ότι για έναν αυξανόμενο αριθμό παιδιών, το σχολείο παρέχει την κύρια ευκαιρία για τακτική, δομημένη σωματική δραστηριότητα ως συνδυασμός οικονομικών πιέσεων και γονικών ανησυχιών για την ασφάλεια. Αυτό σημαίνει ότι λιγότερα παιδιά μπορούν να παίξουν παιχνίδια σε εξωσχολικό περιβάλλον. Επιπλέον, το μάθημα της Φυσικής Αγωγής προσφέρει μια ρυθμιζόμενη ευκαιρία για συνήθως καταρτισμένους, υπεύθυνους δασκάλους να εισαγάγουν σωματικές δραστηριότητες, δεξιότητες και γνώσεις τρόπου ζωής με δομημένο τρόπο σε όλα τα παιδιά, σε ένα ασφαλές και υποστηρικτικό περιβάλλον (National Association for Sport and Physical Education, 2005).

Τα ευεργετικά οφέλη της σωματικής υγείας από την τακτική σωματική δραστηριότητα είναι ορθώς καθιερωμένα. Η τακτική συμμετοχή σε τέτοιες δραστηριότητες συνδέεται με μεγαλύτερη και καλύτερη ποιότητα ζωής, μειωμένο κίνδυνο για μια ποικιλία ασθενειών και πολλά ψυχολογικά και συναισθηματικά οφέλη. Ένα μεγάλο μέρος της βιβλιογραφίας δείχνει ότι η αδράνεια είναι μια από τις πιο σημαντικές αιτίες θανάτου, αναπηρίας και μειωμένης ποιότητας ζωής σε ολόκληρο τον ανεπτυγμένο κόσμο. Τα στοιχεία αρχίζουν να εμφανίζονται υποδηλώνοντας μια ευνοϊκή σχέση μεταξύ της σωματικής δραστηριότητας και ενός συνόλου παραγόντων που επηρεάζουν τη σωματική υγεία των παιδιών, συμπεριλαμβανομένου του διαβήτη, της αρτηριακής πίεσης, της υγείας των οστών, και της παχυσαρκίας (Bailey & Dismore, 2004)

Οι βασικές δεξιότητες κίνησης, όπως αυτές που αναπτύσσονται στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής, αποτελούν το θεμέλιο σχεδόν όλων των μεταγενέστερων αθλητικών και σωματικών δραστηριοτήτων. Υπάρχουν ενδείξεις ότι όσοι έχουν αναπτύξει ισχυρή βάση στις βασικές δεξιότητες κίνησης είναι πιο πιθανό να είναι ενεργοί, τόσο κατά την παιδική ηλικία, όσο και αργότερα στη ζωή. Υπάρχει επίσης μια συχνά αναφερόμενη, αλλά ανεξερευνήτη, υπόθεση ότι η ανάπτυξη ενός ευρέος φάσματος αυτών των βασικών δεξιοτήτων κίνησης μέσω προγραμμάτων Φυσικής Αγωγής είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την αριστεία στον αθλητισμό (Bailey, 2004).

Αντίθετα, παιδιά που δεν είναι σε θέση να αποκτήσουν επαρκή βάση ικανότητας κίνησης είναι πιθανότερο να αποκλειστούν από τη συμμετοχή σε οργανωμένα αθλήματα αλλά και από εμπειρίες με τους φίλους τους λόγω έλλειψης βασικών φυσικών δεξιοτήτων (Bailey, 2004).

2.1.2 Φυσική Αγωγή και τρόπος ζωής

Η σωματική αδράνεια έχει αναγνωριστεί ως ένας σημαντικός παράγοντας κινδύνου για στεφανιαία νόσο, καθώς επίσης συσχετίζεται με την πρόωρη θνησιμότητα και την παχυσαρκία. Ως εκ τούτου, τα προγράμματα Φυσικής Αγωγής έχουν προταθεί ως οικονομικά αποδοτικός τρόπος για να επηρεάσουν την επόμενη γενιά ενηλίκων για να ζήσουν σωματικά ενεργές ζωές.

Οι μηχανισμοί με τους οποίους οι ενεργοί νέοι γίνονται ενεργοί ενήλικες είναι ασαφείς. Ωστόσο, η έρευνα δείχνει ότι ορισμένοι παράγοντες συμβάλλουν στην καθιέρωση της σωματικής δραστηριότητας ως μέρος ενός υγιούς τρόπου ζωής. Υπάρχουν κάποιες ενδείξεις ότι οι συμπεριφορές που μαθαίνονται στην παιδική ηλικία και σχετίζονται με την υγεία, συχνά διατηρούνται έως την ενηλικίωση. Ο βαθμός στον οποίο τα πρότυπα σωματικής δραστηριότητας διατηρούνται με την πάροδο του χρόνου είναι λιγότερο σαφές. Η μελέτη ανάπτυξης του Άμστερνταμ δεν βρήκε στοιχεία διατήρησης της σωματικής δραστηριότητας μετά από 13 και 27 χρόνια (Van Mechelen & Kemper, 1995). Άλλες μελέτες, ωστόσο, διαπίστωσαν ότι η δραστηριότητα των νέων συνεχίζεται στη μετέπειτα ζωή τους (Telama, Yang, Laakso & Viikari 1997). Μια ανασκόπηση παρελθοντικών μελετών ανέφερε ότι η σωματική δραστηριότητα και η αθλητική συμμετοχή στην παιδική και τη νεανική ηλικία αντιπροσωπεύουν σημαντικό προγνωστικό παράγοντα της μεταγενέστερης δραστηριότητας. Είναι ενδιαφέρον ότι οι μελέτες δείχνουν επίσης πόσο έντονα η αδράνεια στους νέους ακολουθεί την ενηλικίωση (Raitakari, Porkka, Taimela, Telama, Ra'sa'nen & Viikari 1994). Ο αποκλεισμός από τη Φυσική Αγωγή μπορεί να συσχετιστεί με μια κληρονομιά αδράνειας σχετιζόμενης με την κακή υγεία τα επόμενα χρόνια.

Υπήρξαν συχνά ισχυρισμοί ότι το μάθημα της Φυσικής Αγωγής δημιούργησε κυρίως σημεία από τα οποία επηρεάζονται τα επίπεδα σωματικής δραστηριότητας. Μελέτες έχουν διαπιστώσει ότι τα σχολικά προγράμματα μπορούν να συμβάλουν στα επίπεδα σωματικής δραστηριότητας, τόσο κατά τη διάρκεια της νεανικής ηλικίας όσο και αργότερα στη ζωή. Η επιρροή του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής στη σωματική δραστηριότητα φαίνεται να είναι μεγαλύτερη όταν τα προγράμματα συνδυάζουν τη μελέτη της τάξης με τη δραστηριότητα, όταν παρέχουν στους μαθητές εμπειρίες για αυτοδιάθεση, συναισθήματα ικανότητας και όταν παρέχουν θετικές εμπειρίες (Bailey, 2006).

2.1.3 Φυσική Αγωγή και Συναισθηματική Ανάπτυξη

Υπάρχουν πλέον αρκετά συνεπείς ενδείξεις ότι η τακτική αθλητική δραστηριότητα μπορεί να έχει θετική επίδραση στην ψυχολογική ευημερία των παιδιών και των νέων, αν και οι υποκείμενοι μηχανισμοί για την εξήγηση αυτών των επιπτώσεων είναι ακόμα ασαφείς. Τα στοιχεία είναι ιδιαίτερα ισχυρά όσον αφορά την αυτοεκτίμηση των παιδιών. (National Association for Sport and physical Education, 2001).

Βάσει πολλών επιστημονικών ερευνών είναι βέβαιο ότι η σωματική άσκηση, συνεισφέρει στη μείωση του άγχους και της κατάθλιψης και αυτό ισχύει ανεξάρτητα από την ηλικία, το φύλο, την αθλητική επίδοση ή άλλες σχετικές παραμέτρους (Paluska and Schenk, 2000). Παράλληλα, η φυσική δραστηριότητα, σχετίζεται με υψηλό αυτοσυναισθημα και μειωμένο επίπεδο στρες, μεταξύ των εφήβων (Calfas and Taylor, 1994). Τόσο η παιδική ηλικία, όσο και η εφηβεία είναι μια σημαντική περίοδος για τη διαμόρφωση υγιών συμπεριφορών (Kelder and Perry, 1994).

Άλλες έρευνες επίσης έχουν συμπεράνει ότι σημαντικό ρόλο στη συμμετοχή, αλλά και στη διατήρηση της θετικής στάσης των παιδιών σε κάποια αθλητική δραστηριότητα, διαδραματίζει η ευχαρίστηση που θα αισθάνονται. Η ευχαρίστηση ως κατάσταση είναι μια πολυδιάστατη έννοια η οποία περιγράφεται με όρους όπως ευτυχία, απόλαυση, και διασκέδαση (Scanlan and Simons, 1992). Άλλωστε, μέσα από τις αθλητικές δραστηριότητες ευνοείται η κινητική ανάπτυξη των παιδιών, η οποία είναι άμεσα σχετιζόμενη με την πνευματική και την κοινωνική τους ανάπτυξη. Η κινητική πράξη είναι το εργαλείο της συνείδησης. Η ψυχοκινητική αγωγή, που είναι ουσιαστικά γυμναστική μέσω παιχνιδιού, ενεργεί πάνω στο φυσιολογικό μέρος του ατόμου, συμβάλλει στην πνευματική του ανάπτυξη, αντανakλά στη βούληση του ατόμου (προσπάθεια, αξιοποίηση) και βοηθά στην κοινωνικοποίησή του (συνεργασία, συμμετοχή) (Ζήκας, 2008).

Πολλές μελέτες, οι οποίες εξέτασαν την επίδραση του κλίματος τάξης σε αρνητικά συναισθήματα, όπως άγχος, ένταση και ανησυχία κατέληξαν στο ότι όταν το αντιλαμβανόμενο κλίμα που επικρατεί είναι προσανατολισμένο στη δουλειά και στην προσωπική βελτίωση αμβλύνονται οι αρνητικές συναισθηματικές εμπειρίες των συμμετεχόντων (Escarti and Gutierrez, 2001). Στην ίδια διαπίστωση κατέληξαν επίσης οι (Newton and Duda, 2000; Papaioannou and Koyli, 1999) όπου φάνηκε πως η έμφαση στη

δουλειά/στην προσωπική βελτίωση μέσα σε ένα αθλητικό περιβάλλον μάθησης μειώνει τα αρνητικά συναισθήματα.

Ένα ιδιαίτερα σημαντικό σύνολο ευρημάτων, σχετίζεται με την ανάπτυξη της αντιληπτής φυσικής ικανότητας. Έχει προταθεί ότι η αυτοεκτίμηση επηρεάζεται από τις αντιλήψεις ενός ατόμου σχετικά με την ικανότητα ή την επάρκεια που πρέπει να επιτευχθεί και ότι αξίζει επίσης να εξεταστεί το αυξανόμενο ενδιαφέρον για τη σχέση μεταξύ της Φυσικής Αγωγής και των γενικών στάσεων των μαθητών απέναντι στο σχολείο. Τα αποδεικτικά στοιχεία που υποστηρίζουν τέτοιους ισχυρισμούς είναι περιορισμένα και βασίζονται κυρίως σε μελέτες μικρής κλίμακας ή ανέκδοτα στοιχεία. Ωστόσο, ορισμένες μελέτες αναφέρουν γενικά θετικά αποτελέσματα όσον αφορά την παρακολούθηση του μαθητή μετά την εισαγωγή των προγραμμάτων Φυσικής Αγωγής και υπάρχουν στοιχεία από μελέτες μαθητών που κινδυνεύουν να αποκλειστούν από το σχολείο, ότι η αύξηση της διαθεσιμότητας των προγραμμάτων Φυσικής Αγωγής θα έκανε τη σχολική εμπειρία πιο ελκυστική (Bailey, 2006).

Σε μια έρευνα, σε δείγμα 370 νεαρών αθλητών ποδοσφαίρου, δοκιμάστηκε ένα μοντέλο υποθετικών διαδοχικών σχέσεων ανάμεσα στην αντιλαμβανόμενη υποστήριξη της αυτονομίας, στην ικανοποίηση των ψυχολογικών αναγκών, στην αυτό-καθοριζόμενη παρακίνηση και στην απόλαυση ή στην ανία. Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι, όταν οι αθλητές ανέφεραν υψηλότερη αυτό-καθοριζόμενη παρακίνηση, αυτή οδηγούσε σε περισσότερη απόλαυση και λιγότερη πλήξη από τη συμμετοχή τους στο άθλημα (Alvarez, Balaguer, Castillo, & Duda, 2008)

Σε μία ακόμη έρευνα η Quested και Duda, (2009) εξέτασαν τη σχέση ανάμεσα στο αντιλαμβανόμενο κλίμα παρακίνησης, την ικανοποίηση των τριών βασικών αναγκών (εσωτερικά κίνητρα για μάθηση, για επίτευξη και για την εμπειρία της διέγερσης) και τους δείκτες της ευεξίας ή της κακής κατάστασης της υγείας, σε χορευτές hip hop (N=59). Η αντίληψη ενός κλίματος που δίνει έμφαση στην προσωπική βελτίωση συνδέθηκε θετικά με την ικανοποίηση και των τριών αναγκών σε αντίθεση με την αντίληψη ενός κλίματος με έμφαση στην «ανάμιξη του εγώ». Η ικανοποίηση της ανάγκης για ικανότητα, σχετίστηκε θετικά με την ευεξία και αρνητικά με την κακή κατάσταση της υγείας. Οι ερευνήτριες κατέληξαν στο συμπέρασμα, ότι η ανάπτυξη ενός κλίματος στην προπόνηση περισσότερο προσανατολισμένου στην προσωπική βελτίωση και τη συνακόλουθη υποστήριξη της

αντιλαμβανόμενης ικανότητας, μπορεί να ενθαρρύνει τη θετική και να μειώσει την αρνητική συναισθηματική κατάσταση των αθλητών.

Όσον αφορά το θέμα της σχέσης μεταξύ της Φυσικής Αγωγής και της ένταξης στο σχολείο, πρέπει να αναγνωριστεί ότι δεν απολαμβάνουν όλοι οι μαθητές τέτοιες δραστηριότητες, τουλάχιστον όταν παρουσιάζονται με συγκεκριμένους τρόπους. Για παράδειγμα, πολλά κορίτσια αποκτούν μια προοδευτική απογοήτευση με ορισμένες πτυχές της Φυσικής Αγωγής και απαλλάσσονται εντελώς από τη συμμετοχή καθώς μετακινούνται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Επομένως, θα ήταν παραπλανητικό να προτείνουμε ότι η Φυσική Αγωγή θα συμβάλει απαραίτητα σε θετικά δικαιώματα στο σχολείο σε όλους τους μαθητές, καθώς η ακατάλληλη παροχή μπορεί να αυξήσει πραγματικά την δυσарέσκεια. Πιο θετικά, ωστόσο, υπάρχει μεγάλη έρευνα που δείχνει ότι όταν οι δραστηριότητες Φυσικής Αγωγής παρουσιάζονται με ελκυστικούς τρόπους, μπορούν να απολαύσουν τη συμμετοχή τους όλοι οι συμμετέχοντες (Bailey, 2006). Όλα αυτά υποστηρίζουν τον ισχυρισμό ότι η καλά σχεδιασμένη φυσική δραστηριότητα μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση της ψυχολογικής υγείας στους νέους (Bailey, 2006).

2.1.4 Φυσική Αγωγή και Γνωστική Ανάπτυξη

Υπάρχει μια μακρά παράδοση που ισχυρίζεται ότι ένα «υγιές σώμα οδηγεί σε ένα υγιές μυαλό» και ότι η σωματική δραστηριότητα μπορεί να υποστηρίξει την πνευματική ανάπτυξη στα παιδιά. Ωστόσο, υπάρχει επίσης μια αυξανόμενη ανησυχία από ορισμένους γονείς ότι, ενώ η Φυσική Αγωγή έχει τη θέση της στο αναλυτικό πρόγραμμα, δεν πρέπει να παρεμβαίνει και να εμπλέκεται σε άλλες δραστηριότητες της σχολικής εκπαίδευσης.

Οι ερευνητές έχουν προτείνει ότι το μάθημα της Φυσικής Αγωγής μπορεί να βελτιώσει την απόδοση αυξάνοντας τη ροή του αίματος στον εγκέφαλο, ενισχύοντας τη διάθεση, αυξάνοντας την ψυχική εγρήγορση και βελτιώνοντας την αυτοεκτίμηση. Η βάση τεκμηρίωσης τέτοιων ισχυρισμών ποικίλλει και απαιτείται ακόμη περισσότερη έρευνα. Ωστόσο, οι προηγούμενες μελέτες προτείνουν μια θετική σχέση μεταξύ της πνευματικής λειτουργίας και της τακτικής σωματικής δραστηριότητας, τόσο για ενήλικες όσο και για παιδιά (Bailey, 2006).

Η κλασσική μελέτη της σχέσης μεταξύ Φυσικής Αγωγής και γενικής σχολικής απόδοσης πραγματοποιήθηκε στη Γαλλία στις αρχές της δεκαετίας του 1950. Οι ερευνητές μείωσαν τον «ακαδημαϊκό» χρόνο σπουδών κατά 26%, αντικαθιστώντας τον με Φυσική Αγωγή. Ωστόσο, τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα δεν επιδεινώθηκαν και υπήρχαν λιγότερα προβλήματα πειθαρχίας, μεγαλύτερη προσοχή και λιγότερες απουσίες. Πιο πρόσφατες μελέτες έχουν βρει βελτιώσεις για πολλούς μαθητές στην ακαδημαϊκή τους απόδοση, όταν ο χρόνος του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής αυξάνεται ή όταν συνδυάζεται με άλλα μαθησιακά αντικείμενα. Η (Hannaford, 1995) σε έρευνά της, που περιέλαβε 500 παιδιά που φοιτούσαν σε σχολεία του Καναδά και αθλούνταν μία ώρα περισσότερο από τους συμμαθητές τους για ένα εξάμηνο, διαπίστωσε βελτίωση στην ακαδημαϊκή τους απόδοση, συγκρινόμενα με τα παιδιά που γυμναζόταν λιγότερο. Ο Schnirring (1999) στην έρευνά του σε 759 παιδιά δημοτικών σχολείων διαπίστωσε ότι εκείνα που συμμετείχαν σε διαθεματικό πρόγραμμα Φυσικής Αγωγής, είχαν καλύτερη ακαδημαϊκή απόδοση από τα παιδιά που συμμετείχαν στην παραδοσιακή τάξη διδασκαλίας. Επιπρόσθετα οι Derri, Aggelousis και Petraki (2004) διαπίστωσαν ότι σε ένα πρόγραμμα φυσικής κατάστασης που διεξήχθη μέσω κίνησης και σχετίζονταν με την υγεία και τη διατροφή, βελτιώθηκαν σημαντικά, τόσο ορισμένα φυσικά στοιχεία όσο και οι διατροφικές συνήθειες παιδιών 10 έως 12 ετών.

Συνολικά, τα διαθέσιμα ερευνητικά στοιχεία δείχνουν ότι τα αυξημένα επίπεδα σωματικής άσκησης στο σχολείο - μέσω της αύξησης του χρόνου που αφιερώνεται στη Φυσική Αγωγή - δεν παρεμβαίνουν στην απόδοση των μαθητών σε άλλα θέματα (αν και ο χρόνος που διατίθεται για αυτά τα θέματα μειώνεται κατά συνέπεια) και σε πολλές περιπτώσεις συνδέεται με βελτιωμένη ακαδημαϊκή απόδοση (Bailey, 2006).

2.2 Φυσική Αγωγή και Κινητική ανάπτυξη μαθητών

Αν και υπό συζήτηση, οι θεμελιώδεις κινητικές δεξιότητες θεωρούνται ως δομικά στοιχεία της τελευταίας απόκτησης κινητικών δεξιοτήτων που σχετίζονται με συγκεκριμένες αθλητικές κινήσεις (Clark, 1994; Gallahue, 1982) και επιδεξιότητα (Clark, 1994). Επιπλέον, εάν η κινητική δεξιότητα δεν επιτευχθεί, τα παιδιά ενδέχεται να αντιμετωπίσουν δια βίου

δυσκολίες με μεταγενέστερη απόκτηση κινητικών δεξιοτήτων. Επομένως, η απόκτηση κινητικής ικανότητας είναι κρίσιμη, αλλά παρά τη σημασία της, δυστυχώς η κινητική δεξιότητα έχει παραγκωνιστεί από πολλούς που εργάζονται στην πρώιμη εκπαίδευση (Clark, 2007).

Πολλοί μπορεί να είναι οι λόγοι για λίγη προσοχή στην απόκτηση κινητικών δεξιοτήτων, αλλά ο κύριος λόγος προέρχεται από τον ισχυρισμό ότι η ωρίμανση θα βασίζεται στην ανάπτυξη ακαθάριστων ή θεμελιωδών κινητικών δεξιοτήτων. Αναμφίβολα η ωρίμανση παίζει σημαντικό ρόλο στην πορεία της κινητικής ανάπτυξης και στο ποσοστό απόκτησης, αλλά μπορεί να μην θεωρείται ο μοναδικός παράγοντας που συμβάλλει στην ανάπτυξη κινητικών δεξιοτήτων (Thelen, 1986; Ulrich, 1989). Πραγματικά, η ιδέα ότι η ωρίμανση είναι η κινητική δύναμη που είναι υπεύθυνη για την έγκαιρη απόκτηση κινητικών δεξιοτήτων είναι μια λανθασμένη αντίληψη που περιορίζει την κατανόησή μας για τις πρώτες υποκείμενες διαδικασίες κινητικής ανάπτυξης. Επιπλέον, δεδομένου ότι η ωρίμανση έπρεπε να είναι η κινητήρια δύναμη για την απόκτηση πρώιμων κινητικών δεξιοτήτων, αυτές οι δεξιότητες δεν απαιτήθηκαν να διδαχθούν στην καθημερινή Φυσική Αγωγή, ακόμη και στα πρώτα δημοτικά σχολικά έτη.

Η λανθασμένη αντίληψη που περιγράφεται παραπάνω, σύμφωνα με τον Clark (2007), οφείλεται στο γεγονός ότι η απόκτηση κινητικών δεξιοτήτων των πρώιμων βρεφών δεν χρειάζεται να διδαχθεί: τα βρέφη για παράδειγμα, μαθαίνουν πώς να κάθονται, να στέκονται και να περπατούν, από μόνα τους και αργότερα το ίδιο συμβαίνει με τα νήπια που τρέχουν, πηδούν και πετούν αντικείμενα. Δεδομένου ότι αυτές οι πρώτες αποκτήσεις κινητικών δεξιοτήτων φαίνεται ότι δεν απαιτούν οδηγίες ή δομημένη πρακτική, υιοθετήθηκε η λανθασμένη αντίληψη ότι η ωρίμανση είναι η μόνη κινητήρια δύναμη για την πρώιμη κινητική ανάπτυξη.

Παρόλο που συνέβη χωρίς συγκεκριμένες οδηγίες και πρακτικές, αρκετοί ερευνητές επισημαίνουν κάποιους παράγοντες εκτός από την ωρίμανση που επηρεάζουν ακόμη και το λεγόμενο θεμελιώδες μοτέρ κίνησης (Gallahue, 1982) και μάλιστα πρότειναν, με βάση μη δημοσιευμένα δεδομένα, ότι «... τα αποτελέσματα αυτών και άλλων ερευνών δείχνουν ότι η διασκεδαστική κινητική φάση της ανάπτυξης επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από περιβαλλοντικούς παράγοντες »(Gallahue, 1982: σ. 248), τους οποίους μπορούμε να προσθέσουμε, όπως δομημένη πρακτική και οδηγίες που παρέχονται από έναν

δάσκαλο. Πρόσφατα, οι Gallahue και Donnelly (2007) έχουν προτείνει ότι η Φυσική Αγωγή στην πρώιμη σχολική παρέμβαση είναι το μόνο μέρος όπου τα παιδιά θα διδάσκονταν και θα επενέβαιναν προκειμένου να επιτύχουν επάρκεια σε βασικά μοτίβα κίνησης.

Οι πρόσφατες εξηγήσεις σχετικά με την ανάπτυξη των κινητικών δεξιοτήτων καταδεικνύουν ότι οι κινητικές δεξιότητες αλλάζουν μέσω διαδραστικών διαδικασιών μεταξύ του ατόμου και του περιβάλλοντος (Clark, 1994; Thelen, 1995, 2000). Σε μια τέτοια άποψη, παρά τις αλλαγές που συμβαίνουν σε πολλά από τα βιολογικά συστήματα, τα οποία οδηγούν μερικές από τις αναπτυξιακές αλλαγές, η βιολογική μας κληρονομιά διαμορφώνεται συνεχώς από την αλληλεπίδραση μας με το περιβάλλον (Clark, 2007), η οποία μας παρέχει προσαρμογή και μάθηση. Πολλοί είναι οι περιβαλλοντικοί-ψυχικοί παράγοντες που μπορεί να επηρεάσουν την απόκτηση κινητικών δεξιοτήτων, αλλά πρέπει να παρέχεται δομημένη πρακτική και οδηγίες σε όλα τα παιδιά από το νηπιαγωγείο έως το γυμνάσιο. Επιπλέον, αυτές οι προϋποθέσεις πρέπει να σχεδιαστούν έτσι ώστε να βοηθούν τα παιδιά να αποκτήσουν και, το πιο σημαντικό, να βελτιώσουν τις κινητικές δεξιότητες προκειμένου να γίνουν ικανά (Clark, 2007). Επομένως, ο ρόλος της σωματικής άσκησης στο προ-σχολικό στάδιο είναι κρίσιμος και σημαντικός για την ικανότητα ανάπτυξης των κινητικών δεξιοτήτων των παιδιών.

Παρά τη σπουδαιότητά τους, τα αποτελέσματα της πρώιμης φυσικής εκπαίδευσης, ως μέρος του σχολικού προγράμματος, πρέπει ακόμη να αποδειχθούν. Μία δυσκολία να γίνει αυτό, είναι ότι η κινητική ανάπτυξη κατά τη διάρκεια των πρώτων σχολικών ετών υφίσταται δραματικές αλλαγές που κάνουν την πρόοδο της αξιολόγησης πολύ περίπλοκη. Επιπλέον, η κινητική ανάπτυξη σε αυτά τα πρώτα χρόνια θα πρέπει να αξιολογείται κυρίως στο πρότυπο της ακαθάριστης κινητικής ικανότητας αντί της ποσοτικής κινητικής ικανότητας. Ένας ποιοτικός έλεγχος-τεστ που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την πρώιμη αξιολόγηση της κινητικής ανάπτυξης, μεταξύ πολλών (Cools, Martelaer, Samaey, & An-drias, 2008), είναι το Test of Gross Motor Development, (TGMD-2) (Ulrich, 2000). Αρκετές μελέτες έχουν χρησιμοποιήσει το TGMD-2 για την αξιολόγηση της βασικής κινητικής ικανότητας σε τυπικά (Bonifacci, 2004; Pang & Fong, 2009) και μη τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά (Bonifacci, 2004; Valentini & Rudisill, 2004, Houwen, Hartman, Jonker, & Visscher, 2010; Niemeijer, Smits-Engelsman, & Schoemaker, 2007; Staples & Reid, 2010).

Βάσει των παραπάνω το TGMD-2 μπορεί να παρέχει χρήσιμες πληροφορίες σχετικά με την ακαθάριστη κινητική ανάπτυξη των παιδιών και το πρόγραμμά τους καθ' όλη τη σχολική ηλικία (Ulrich, 2000). Σκοπός της μελέτης των Lemos, Avigo και Barela (2012) ήταν να εξετάσει την ακαθάριστη κινητική ανάπτυξη των παιδιών που εγγράφονται σε δραστηριότητες Φυσικής Αγωγής, που παρέχονται από έναν ειδικό, και τα παιδιά που εγγράφονται σε ψυχαγωγικές δραστηριότητες που παρέχονται από έναν κανονικό δάσκαλο, στο νηπιαγωγείο. Η κύρια υπόθεση των ερευνητών ήταν ότι η ακαθάριστη κινητική ανάπτυξη των παιδιών που εγγράφονται στην τακτική Φυσική Αγωγή, που παρέχεται από έναν ειδικό, θα ήταν ανώτερη από εκείνη που παρατηρείται στα παιδιά που εγγράφονται σε ψυχαγωγικές δραστηριότητες.

Τα αποτελέσματα της μελέτης έδειξαν ότι τα παιδιά και από τις δύο ομάδες πριν από την εγγραφή στις αντίστοιχες δραστηριότητες καθυστέρησαν συγκρίνοντας την αντίστοιχη ηλικία με την αντίστοιχη χρονολογική ηλικία στις κινητικές δεξιότητες. Ενώ στις αρχές του έτους δεν παρατηρήθηκε διαφορά στην ακαθάριστη κινητική ανάπτυξη, στο τέλος της σχολικής χρονιάς, τα παιδιά που εγγράφηκαν σε δραστηριότητες Φυσικής Αγωγής, που παρέχονται από έναν ειδικό, παρουσίασαν καλύτερη απόδοση από τα παιδιά που είχαν εγγραφεί σε ψυχαγωγικές δραστηριότητες. Η Φυσική Αγωγή με ειδικευμένο εκπαιδευτικό ήταν τέτοια που, στο τέλος του έτους του νηπιαγωγείου, τα παιδιά έδειξαν προηγμένη ανάπτυξη δεξιοτήτων ελέγχου αντικειμένων που αναμενόταν για την ηλικία τους. Αυτά τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η τακτική σωματική δραστηριότητα, που παρέχεται από έναν ειδικό εκπαιδευτικό, επηρεάζει και προωθεί την καλύτερη ανάπτυξη της ακαθάριστης κινητικής ανάπτυξης των παιδιών ακόμα και στο νηπιαγωγείο. Τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης επιβεβαιώνουν προηγούμενες παρατηρήσεις ότι τα παιδιά της Βραζιλίας καθυστερούν στην ακαθάριστη κινητική ανάπτυξη. Συγκεκριμένα, τα παιδιά ήταν πίσω από την αναμενόμενη κινητική ανάπτυξη και στις δύο στιγμές που δοκιμάστηκαν οι δεξιότητές τους. Διαφορετικά από ότι είχε παρατηρηθεί προηγουμένως, στην μελέτη των Lemos, Avigo και Barela (2012) δεν παρατηρήθηκε καθυστέρηση στην ικανότητα ελέγχου αντικειμένων. Μια πιθανή εξήγηση για αυτήν την έλλειψη καθυστέρησης στις δεξιότητες ελέγχου αντικειμένων είναι ότι μέχρι την ηλικία 5 και 6 ετών, τα παιδιά μπορεί να μην έχουν υποστεί αξιοσημείωτη έλλειψη εμπειρίας στην εκτέλεση χειρωνακτικών εργασιών. Οι καθυστερημένες επιδόσεις στην ακαθάριστη κινητική ανάπτυξη που παρατηρήθηκαν στη μελέτη των Lemos, Avigo και Barela (2012) καθώς και σε προηγούμενες μελέτες έχουν

απασχολήσει αρκετά επειδή μπορεί να οδηγήσουν σε δραστικές συνέπειες στην απόκτηση κινητικών δεξιοτήτων τα επόμενα χρόνια. Μια άλλη πτυχή που μπορεί να επισημανθεί είναι ότι οι καθυστερήσεις στις ακαθάριστες κινητικές δεξιότητες, χρησιμοποιώντας επίσης τις διαδικασίες και τους κανόνες TGMD-2, δεν έχουν παρατηρηθεί σε άλλες χώρες, όπως στο Χονγκ Κονγκ (Pang & Fong, 2009). Τέτοια αποτελέσματα δείχνουν σαφώς ότι εκτός από τις επιρροές του οργανισμού, όπως η ωρίμανση, άλλες πτυχές παίζουν σίγουρα σημαντικό ρόλο ακόμη και στην ανάπτυξη των ακαθάριστων κινητικών δεξιοτήτων. Η επίδραση πολλών πτυχών στη γνώση των κινητικών δεξιοτήτων, ακόμη και αυτών που ονομάζονται ακαθάριστες κινητικές δεξιότητες, μπορεί επίσης να παρατηρηθεί στα αποτελέσματα στη μελέτη των Lemos, Avigo και Barela (2012). Μερικές προηγούμενες μελέτες έχουν ήδη καταδείξει τη σημασία και τα οφέλη των προγραμμάτων παρέμβασης στις βασικές κινητικές δεξιότητες στα παιδιά. Ωστόσο, τέτοιες μελέτες έδειξαν βελτίωση στην απόδοση των κινητικών δεξιοτήτων λόγω συγκεκριμένων προγραμμάτων παρέμβασης και τα αποτελέσματα δείχνουν τις επιπτώσεις που οφείλονται στο πρόγραμμα Φυσικής Αγωγής στο κανονικό σχολικό πρόγραμμα σπουδών. Τέτοια αποτελέσματα είναι σημαντικά για διάφορους λόγους. Πρώτον, εάν παρέχονται ευκαιρίες εξάσκησης και κατάλληλη διδασκαλία σε ηλικίες στις οποίες τα παιδιά ανταποκρίνονται περισσότερο, λαμβάνοντας υπόψη τις ευαίσθητες περιόδους (Bornstein, 1989), θα πρέπει να επιτευχθεί ο έλεγχος των ακαθάριστων κινητικών δεξιοτήτων και με καλύτερα αναπτυξιακά επίπεδα. Σε αυτήν την περίπτωση, έχει προταθεί ότι οι ακαθάριστες κινητικές δεξιότητες θα πρέπει να βελτιωθούν γύρω στην ηλικία των 7 και 8 ετών (Clark, 2007; Gallahue & Donnelly, 2007) και οι τακτικές δραστηριότητες φυσικής εκπαίδευσης, είναι κρίσιμες. Δεύτερον, η απόκτηση βασικών κινητικών δεξιοτήτων σε κατάλληλη ηλικία, λόγω του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής στο σχολείο, έχει ως αποτέλεσμα τα παιδιά να μην καθυστερούν στην κινητική τους ανάπτυξη και να μην χρειάζεται να εγγραφούν σε ειδικά προγράμματα για την προώθηση θεμελιωδών κινητικών δεξιοτήτων, επειδή οι φυσικές δραστηριότητες στο σχολείο θα είχαν ήδη δώσει το κατάλληλο ερέθισμα και την απαραίτητη πρακτική για την προώθηση της ανάπτυξης τέτοιων δεξιοτήτων στα επιθυμητά επίπεδα.

Οι δυσκολίες στην αποτελεσματική εκτέλεση θεμελιωδών κινητικών δεξιοτήτων, που παρατηρούνται συνήθως σε παιδιά, όπως φαίνεται σε αρκετές μελέτες (Bonifacci, 2004) μπορεί να επηρεάσουν την επιθυμητή βελτίωση της κινητικής ανάπτυξης. Όταν συμβαίνει κάτι τέτοιο, η έλλειψη επιδεξιότητας στην εκτέλεση θεμελιωδών κινητικών δεξιοτήτων

αποτελεί φραγμό επάρκειας, όπως προτείνεται (Clark, 2007; Gallahue & Donnelly, 2007; Seefeldt & Haubenstricker, 1982). Επομένως, οι δραστηριότητες Φυσικής Αγωγής στο σχολείο που παρέχονται από έναν ειδικό δάσκαλο, ακόμη και στο νηπιαγωγείο, θα μπορούσαν να γίνουν αποφασιστικές για την προώθηση των ακαθάριστων βελτιώσεων της κινητικής ανάπτυξης και να δώσουν στα παιδιά τις δυνατότητες να συνεχίσουν την πορεία τους στην κινητική ανάπτυξη.

Τέλος, τα αποτελέσματα της μελέτης των Lemos et al, (2012) επιβεβαιώνουν τα αποτελέσματα μιας προηγούμενης μελέτης (Pang & Fong, 2009) στην οποία παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά από το Χονγκ Κονγκ παρουσίασαν καλύτερη απόδοση των ακαθάριστων κινητικών δεξιοτήτων σε σύγκριση με τα παιδιά της Βραζιλίας και της Αμερικής. Οι Pang και Fong (2009) πρότειναν ότι αυτές οι διαφορές μπορεί να οφείλονται στις διαφορές του σχολικού συστήματος μεταξύ των τόπων, και τα παιδιά από το Χονγκ Κονγκ είχαν δείξει καλύτερη ακαθάριστη κινητική ανάπτυξη λόγω της τακτικής Φυσικής Αγωγής. Βέβαια, θα πρέπει να σημειωθεί ότι η φυσική δραστηριότητα στο σχολείο δεν επιφέρει αυτόματα βέλτιστες επιπτώσεις στις κινητικές επιδόσεις των μαθητών. Είναι ιδιαιτέρως σημαντική η συνεισφορά του εκπαιδευτικού Φυσικής Αγωγής στο Κλίμα Παρακίνησης που θα καλλιεργήσει στους μαθητές του, καθώς και στον καθορισμό των στόχων που θα πρέπει να είναι προσανατολισμένοι στην ‘δουλειά’, προκειμένου να ενισχυθούν οι επιδόσεις και οι κινητικές ικανότητες των μαθητών.

Ο όρος Κλίμα Παρακίνησης εισήχθη στην έρευνα στην Φυσική Αγωγή και τον Αθλητισμό από την Ames (1984, 1992). Η Ames (1992), όρισε συγκεκριμένες εκπαιδευτικές δομές οι οποίες ήταν πιθανόν να δημιουργήσουν ένα κλίμα προσανατολισμένο είτε στην προσωπική βελτίωση είτε στην απόδοση. Αυτές οι έξι δομές ήταν το καθήκον (task) (η σχεδίαση του μαθήματος), η αρχή (authority) (ποιος έχει τον έλεγχο), η αναγνώριση (recognition) (η απόδοση των ευσήμων), η ομαδοποίηση (grouping) (ο τρόπος της ομαδοποίησης των συμμετεχόντων), η αξιολόγηση (evaluation) (τα πρότυπα απόδοσης), και ο χρόνος (time) (ο ρυθμός μάθησης). Τα αρχικά αυτών των παραπάνω δομών σχημάτισαν το ακρωνύμιο (TARGET).

Ο εκπαιδευτικός-εμψυχωτής μπορεί να σχεδιάσει στρατηγικές που σχετίζονται με τη δομή (σχεδιασμός του μαθήματος) και τη διδακτική παρέμβαση (δραστηριότητες κατά τη διάρκεια του μαθήματος) που σχετίζονται με τις βασικές αρχές του μοντέλου.

Σε πολλές διεθνείς ερευνητικές μελέτες έχουν εφαρμοστεί αυτές οι στρατηγικές σε διαφορετικές ενότητες στο πλαίσιο της Φυσικής Αγωγής. Υπάρχουν επίσης και κάποιες μελέτες στην εκπαιδευτική βιβλιογραφία που έχουν εξετάσει τα αποτελέσματα ενός προγράμματος παρέμβασης που βασίζεται στο μοντέλο TARGET στο τέλος μιας συγκεκριμένης ενότητας.

Οι Cecchini, Fernandez-Rio και Mendez-Gimenez (2014) διεξήγαγαν μια μελέτη για 12 συνεχόμενες εβδομάδες με συνολικά 447 μαθητές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ηλικίας 12-17 ετών, από οκτώ διαφορετικά γυμνάσια. Τα αποτελέσματα της μελέτης αποκάλυψαν μια υψηλότερη αντίληψη των προθέσεων των μαθητών να είναι σωματικά δραστήριοι. Η πειραματική μελέτη των Abós, Sevil, Julián, Abarca-Sos και García-González (2017) αξιολόγησε την αποτελεσματικότητα ενός προγράμματος διδακτικής παρέμβασης που βασίζονταν στο μοντέλο TARGET σε 12 παρεμβάσεις. Η πειραματική ομάδα έδειξε υψηλότερες τιμές από την ομάδα ελέγχου στην ανάπτυξη ενός κλίματος κινήτρων προσανατολισμένων στο έργο.

Οι Cuevas, Contreras & García-Calvo (2012) διεξήγαγε ένα πρόγραμμα παρέμβασης 16 μαθημάτων (6 μαθήματα με αθλήματα και παιχνίδια και 10 μαθήματα χορού και προετοιμασίας χορογραφίας για γυμναστική) με 169 μαθητές γυμνασίου. Τα αποτελέσματα της μελέτης έδειξαν μόνο μια σημαντική μείωση της αντίληψης για το κλίμα που είναι προσανατολισμένο στο εγώ. Αυτό θα μπορούσε να οφείλεται στη μικρή διάρκεια των μαθημάτων κάτι που δείχνει την ανάγκη να πραγματοποιούνται παρατεταμένες παρεμβάσεις περίπου 10 μαθημάτων, προκειμένου να επιτευχθούν σημαντικά αποτελέσματα (Braithwaite Spray & Warburton, 2011). Ομοίως, η συχνότητα και η ένταση με την οποία έχουν εφαρμοστεί οι στρατηγικές παρέμβασης φαίνεται επίσης να είναι σημαντικοί παράγοντες για την επίτευξη μεγαλύτερης βελτιστοποίησης του κινήτρου (Braithwaite et al., 2011).

Άλλες μελέτες παρέμβασης δείχνουν ότι το κλίμα κινήτρων που σχετίζονται με το έργο συνδέονται με τη βελτίωση και άλλων μεταβλητών που παράγουν υψηλότερα επίπεδα αυτοδιάθεσης στις τάξεις Φυσικής Αγωγής (Jaakkola & Likkonen, 2006). Άλλες θετικές συνέπειες που έχουν προκύψει από τις έρευνες είναι η αύξηση της συμμετοχής στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής, η μεγαλύτερη απόλαυση εκ μέρους των μαθητών, η μεγαλύτερη μάθηση και η μεγαλύτερη αντίληψη της ικανότητας και της προσπάθειας (Barkoukis,

Tsorbatzoudis & Grouios , 2008; Morgan & Kingston, 2008; Cecchini, Fernandez-Rio, & Mendez-Gimenez, 2014).

Αυτά τα αποτελέσματα υπογραμμίζουν τη σημασία της διδασκαλίας της παρέμβασης στο πλαίσιο της Φυσικής Αγωγής, για την επίτευξη ενός βέλτιστου κλίματος κίνητρων. Για το σκοπό αυτό, η εφαρμογή στρατηγικών παρέμβασης και διδασκαλίας δεν πρέπει μόνο να επικεντρώνεται στη βελτίωση του κλίματος προσανατολισμού στο έργο αλλά και στη μείωση του τυχόν αρνητικού κλίματος που υπάρχει και είναι ζωτικής σημασίας για τη δημιουργία βελτιστοποίησης των διαδικασιών διδασκαλίας-μάθησης (Soini, Liukkonen, Watt, Yli-Piipari & Jaakkola, 2014).

Έτσι, χρησιμοποιώντας κατά περίπτωση την κατάλληλη παρέμβαση, ο εκπαιδευτικός μπορεί να δημιουργήσει ένα κατάλληλο περιβάλλον παρακίνησης που θα δίνει έμφαση στην προσωπική βελτίωση-απόδοση και τη νίκη. Το κλίμα που θα καλλιεργεί πρέπει να είναι προσανατολισμένο κυρίως στις συνεργατικές δραστηριότητες, όπου δεν θα έχουν θέση αυταρχικές συμπεριφορές μαθητών-ηγετών, αλλά θα αναγνωρίζονται οι προσπάθειες όλων. Ακόμη η αξιολόγηση και η ανατροφοδότηση θα δίνεται εξατομικευμένα, και θα δίνεται ικανός χρόνος για μάθηση σύμφωνα με τις ικανότητες του καθένα ξεχωριστά.

Πολλές είναι οι σχετικές έρευνες που κατέληξαν στα προαναφερθέντα. Για παράδειγμα, σε έρευνα των Papaioannou, Bebetos, Theodorakis, Christodoulidis και Kouli (2006) που είχαν ως δείγμα μαθητές και μαθήτριες δημοτικού, γυμνασίου και λυκείου, κατέληξαν ότι η εσωτερική παρακίνηση, ο προσανατολισμός στη δουλειά και η αντιλαμβανόμενη ικανότητα είχαν θετικό αντίκτυπο στη συμμετοχή των μαθητών σε προγράμματα άθλησης, ενώ αντίθετα ο προσανατολισμός στο εγώ δεν είχε θετική επίδραση στη συμμετοχή τους σε προγράμματα άθλησης.

Σε ανάλογη έρευνα, οι Papaioannou, Simou, Kosmidou, Milosis και Tsigilis (2009) συμπέραναν ότι ο προσανατολισμός στο έργο με έμφαση στην προσωπική βελτίωση είχε θετική επίδραση στη συμμετοχή των μαθητών σε φυσικές δραστηριότητες εκτός σχολείου, ενώ αντίθετα ο προσανατολισμός με έμφαση στο εγώ είχε αρνητική επίπτωση στη συμμετοχή των μαθητών σε φυσικές δραστηριότητες εκτός σχολείου.

Με δεδομένη την σπουδαιότητα που πρέπει να έχει το μάθημα της Φυσικής Αγωγής στη σύγχρονη κοινωνία και εκπαίδευση, είναι σημαντικό να αντιληφθούμε ότι στόχος των προγραμμάτων της Φυσικής Αγωγής και του παιδικού αθλητισμού πρέπει να είναι η

ανάπτυξη απλών προτύπων φυσικής άσκησης, γιατί με αυτόν τον τρόπο είναι πολύ πιθανό η άσκηση να γίνει συνήθεια και τρόπος ζωής για τα παιδιά, να τη συνεχίσουν διά βίου και έτσι έμμεσα να συμβάλλουν στην βελτίωση της δημόσιας υγείας (Ntoumanis, 2002).

2.3 Φυσική Αγωγή και Κοινωνική ανάπτυξη μαθητών-Ερευνητική Ανασκόπηση

Η ιδέα ότι η Φυσική Αγωγή επηρεάζει θετικά την κοινωνική ανάπτυξη και την κοινωνική συμπεριφορά των νέων πηγαιίνει πίσω πολλά χρόνια. Οι ασκήσεις Φυσικής Αγωγής θεωρούνται ένα ελκυστικό πλαίσιο, επειδή τόσο οι φυσικές όσο και οι επινοημένες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις εμφανίζονται συχνά και επειδή ο δημόσιος χαρακτήρας της συμμετοχής, συνήθως καθιστά και τις δύο κοινωνικά κατάλληλες συμπεριφορές.

Μέχρι το 1960 οι έρευνες, που είχαν εκπονηθεί στον τομέα της Φυσικής Αγωγής, «αφορούσαν κυρίως, εκπαιδευτικά προγράμματα για τα σχολεία» (Καμπίτσης, Χαραχούσου και Καμπίτση, 1990). Με την πάροδο του χρόνου, άρχισαν να στρέφονται και σε άλλες γνωστικές περιοχές σχετικές με τον τομέα της Φυσικής Αγωγής και του Αθλητισμού.

Η έρευνα του Wandzilak, συμπέρανε, ότι ορισμένα παιδιά, δεν έρχονται σε επαφή με καταστάσεις που θα τα βοηθήσουν να διαμορφώσουν κατάλληλες διαπροσωπικές στάσεις και συμπεριφορές ούτε στην οικογένειά τους, αλλά ούτε και στο σχολικό τους περιβάλλον, μιας και δεν παρέχεται ούτε εκεί η απαιτούμενη βαρύτητα στον κοινωνικό και συναισθηματικό τομέα (Wandzilak 1985).

Στην έρευνα που διεξήγαγε ο Meinel, φάνηκε ότι είναι σημαντική η συμβολή της άσκησης στη διαμόρφωση της προσωπικότητας και στον χαρακτήρα του παιδιού, αφού το ασκούμενο παιδί θέτει προσωπικούς στόχους και επιδιώξεις, τους οποίους προσπαθεί να επιτύχει καταβάλλοντας ιδιαίτερη προσωπική προσπάθεια (Meinel, 1984).

Τα ομαδικά παιχνίδια και τα διάφορα αθλήματα, διεξάγονται με αυστηρούς κανόνες, τους οποίους πρέπει να σεβαστούν όλοι οι ασκούμενοι. Η αλληλεπίδραση που συντελείται στους συμμετέχοντες σε κάθε αθλητική δραστηριότητα φανερώνει ότι ο αθλητισμός είναι ένας κοινωνικός θεσμός ο οποίος λειτουργεί με ορισμένους κανόνες, τους οποίους θα

πρέπει να αποδέχονται και να τηρούν όλοι οι εμπλεκόμενοι με αυτόν. Στην ουσία του συνιστά έναν ιδιαίτερο κοινωνικό θεσμό, καθώς περιλαμβάνει μια σειρά κανόνων, προτύπων συμπεριφοράς, στόχων και σχέσεων μεταξύ των ατόμων που εμπλέκονται σε σχετικές δραστηριότητες, που τον καθιστούν αυτόνομο σύστημα (Θεοδωράκης, Γούδας και Παπαϊωάννου, 2001). Τα παιδιά αποδέχονται αδιαμαρτύρητα και συνειδητά τους κανόνες των παιχνιδιών και έτσι μαθαίνουν να πειθαρχούν. Μέσω του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής, όπου τα παιδιά καλούνται να επιλύσουν τα προβλήματα που προκύπτουν κάθε φορά συνεργαζόμενα μεταξύ τους, προωθείται η κοινωνικότητά τους.

Όπως αναφέρει ο E.C. Lindemann, μέσω του αθλητισμού και της Φυσικής Αγωγής το άτομο προετοιμάζει τον εαυτό του ώστε να αποδεχτεί κοινωνικούς κανόνες που τυγχάνουν ευρύτερης κοινωνικής αποδοχής (Lindemann, 1961). Το συλλογικό-ομαδικό παιχνίδι ωθεί τους μαθητές να υιοθετήσουν ιδιαίτερες κοινωνικές αξίες, όπως η συνεργασία και η αλληλεγγύη. Κατανοούν ότι για να φτάσεις στον στόχο σου θα πρέπει να μοχθήσεις, βιώνοντας πολλές φορές συγκρούσεις και αντιπαραθέσεις με τους συμμαθητές σου, αντιμετωπίζοντας με αυτόν τον τρόπο συνθήκες πανομοιότυπες με αυτές της ευρύτερης κοινωνίας. Αυτές οι διεργασίες λαμβάνουν χώρα σε συγκεκριμένα πλαίσια δραστηριότητας, όπου η μη τήρηση των κανόνων και η ανάρμοστη συμπεριφορά, επισύρει και ανάλογη ποινή. Ο χώρος του αθλητισμού χαρακτηρίζεται ως «μικρόκοσμος της κοινωνίας» καθώς αντικατοπτρίζει το ισχύον κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο του συνόλου (Παππάς, 2004). Σε έρευνα του Pate και των συνεργατών του στις Ηνωμένες Πολιτείες φάνηκε ότι η Φυσική Αγωγή είναι ιδιαίτερα σημαντική στην κοινωνικοποίηση των παιδιών και έτσι κάθε πολιτεία θα πρέπει να εντάξει το μάθημα της Φυσικής Αγωγής στα σχολεία της (Pate et.al. 1995).

Άλλες μελέτες έχουν δείξει ότι οι κατάλληλα δομημένες και παρουσιαζόμενες δραστηριότητες μπορούν να συμβάλουν στην ανάπτυξη της κοινωνικής συμπεριφοράς, και μπορούν ακόμη και να καταπολεμήσουν τις αντικοινωνικές και εγκληματικές συμπεριφορές. Τα πιο ενθαρρυντικά ευρήματα προέρχονται από μελέτες που βασίζονται στο σχολείο. Ενώ ένα ευρύ φάσμα σωματικών δραστηριοτήτων φαίνεται να είναι ικανό να προσφέρει πολύτιμα περιβάλλοντα για κοινωνική ανάπτυξη, τα προγράμματα που βασίζονται στο σχολείο έχουν έναν αριθμό πλεονεκτημάτων - στάδια, όπως η πρόσβαση σε σχεδόν όλα τα παιδιά, λιγότερες εξωτερικές πιέσεις για να δοθεί έμφαση στο αποτέλεσμα και τον ανταγωνισμό και την ικανότητα ενσωμάτωσης της κοινωνικής εκπαίδευσης με την παρόμοια διδασκαλία στο

σχολικό πρόγραμμα σπουδών. Οι μελέτες παρέμβασης έχουν γενικά θετικά αποτελέσματα-αποδείξεις σχετικά με την ηθική λογική, το δίκαιο παιχνίδι, τον αθλητικό τύπο, την προσωπική ευθύνη. Φαίνεται επίσης ότι οι πιο υποσχόμενες συνθήκες για την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και αξιών είναι εκείνες στις οποίες διαμεσολαβούν κατάλληλα εκπαιδευμένοι δάσκαλοι και προπονητές, που επικεντρώνονται σε καταστάσεις που προκύπτουν φυσικά μέσω δραστηριοτήτων, θέτοντας ερωτήσεις στους μαθητές και διαμορφώνοντας κατάλληλες απαντήσεις μέσω της δικής τους συμπεριφοράς.

Σχετικό ενδιαφέρον αφορά το ζήτημα της κοινωνικής ένταξης και αποκλεισμού. Η καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού ή των παραγόντων που εξαιρούνται από τους ανθρώπους που αποκλείονται από τις αλλαγές, τις πρακτικές και τα δικαιώματα της σύγχρονης κοινωνίας, έχει γίνει το επίκεντρο της προσοχής των κυβερνήσεων και των μη κυβερνητικών οργανώσεων τα τελευταία χρόνια. Το μάθημα της Φυσικής Αγωγής όχι μόνον αντανακλά, αλλά μπορεί επίσης να συμβάλει στον μη κοινωνικό αποκλεισμό ορισμένων ομάδων. Ωστόσο, οι θετικές εμπειρίες φαίνεται να έχουν τη δυνατότητα τουλάχιστον, να συμβάλουν στη διαδικασία ένταξης φέρνοντας άτομα από μια ποικιλία κοινωνικού και οικονομικού υποβάθρου μαζί με το κοινό συμφέρον, προσφέροντας την αίσθηση του *ανήκειν*, παρέχοντας ευκαιρίες για την ανάπτυξη αξιών και ικανοτήτων, και αναπτύσσοντας κοινωνικά δίκτυα, συνοχή της κοινότητας και υπερηφάνεια των πολιτών.

Ο Dyson (2001), εφαρμόζοντας ένα πρόγραμμα συνεργατικής μάθησης σε μαθητές και μαθήτριες Ε' και ΣΤ' δημοτικού, κατέληξε στο ότι το συγκεκριμένο πρόγραμμα συνέβαλλε στη βελτίωση των κινητικών δυνατοτήτων των παιδιών, επίσης ανέπτυξε περαιτέρω την κοινωνικότητά τους, τα ώθησε να εργαστούν ομαδικά αναλαμβάνοντας την ευθύνη των πράξεών τους, αλλά επίσης διαπιστώθηκε η διάθεση των παιδιών να βοηθήσουν κάποιους συμμαθητές τους που υστερούσαν ώστε να βελτιώσουν τις δεξιότητές τους.

Η έρευνα των Opstoel, Chapelle, Prins, De Meester, Haerens, van Tartwijk & De Martelaer (2020) συμπέρανε ότι οι νέοι μπορούν να αναπτύξουν προσωπικές και κοινωνικές δεξιότητες μέσω της συμμετοχής τους σε μαθήματα Φυσικής Αγωγής (Weiss, 2011) και στον αθλητισμό (Holt, Kingsley and Tink, 2011).

Είναι εμφανές με βάση τα παραπάνω δεδομένα των επιστημονικών ερευνών, ότι η ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων είναι ιδιαίτερα σημαντική στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής, αφού μέσα από το παιδικό παιχνίδι δημιουργείται η αίσθηση στους νεαρούς

αθλητές ότι ανήκουν σε μια ομάδα και νοιώθουν σημαντικοί γι αυτό. Αναπτύσσουν φιλίες με τους συμμαθητές τους, μαθαίνουν να συνεργάζονται για να βελτιώνονται και να πετυχαίνουν τους στόχους τους, υπακούουν σε κανόνες, μαθαίνουν να αντιμετωπίζουν δυσκολίες και να τις επιλύουν και τέλος μαθαίνουν να χαίρονται τη νίκη και να διαχειρίζονται την ήττα χωρίς ένταση και στρες, αλλά σαν μάθημα ώστε να βελτιωθούν μελλοντικά. Συνολικά η κριτική το επιβεβαιώνει αυτό, με δεδομένο ότι οι περισσότερες από τις περιλαμβανόμενες μελέτες ανέφεραν πράγματι μια θετική σχέση μεταξύ της συμμετοχής των νέων στη Φυσική Αγωγή ή στον αθλητισμό και μιας σειράς προσωπικών και κοινωνικών δεξιοτήτων. Το ευρύτερα εξεταζόμενο αποτέλεσμα σε όλες τις μελέτες ήταν η κοινωνική συμπεριφορά. Η κοινωνική συμπεριφορά αναφέρεται σε έννοιες όπως ο σεβασμός και η συμπάθεια. Η συνεργασία και η εργασιακή ηθική έλαβαν επίσης σημαντική προσοχή, ιδίως στο πλαίσιο του αθλητισμού με μελέτες που δείχνουν μια θετική σχέση με τη βοήθεια των συνομηλίκων και της ομαδικής εργασίας. Τα λιγότερο εξεταζόμενα αποτελέσματα ήταν η λήψη αποφάσεων και η επίλυση προβλημάτων.

Εκτός από αυτές τις πέντε κατηγορίες, εντοπίστηκαν επίσης άλλες έξι κατηγορίες προσωπικών και κοινωνικών αποτελεσμάτων σε μέτριο βαθμό. Αυτά ήταν ο έλεγχος και η διαχείριση, ο καθορισμός στόχων, η υπευθυνότητα, η ηγεσία, η συνάντηση ανθρώπων και η δημιουργία φίλων και η επικοινωνία. Τα αποτελέσματα αποκάλυψαν επίσης ότι περισσότερες από τις μισές μελέτες πραγματοποιήθηκαν στη Βόρεια Αμερική και το ένα τέταρτο των μελετών πραγματοποιήθηκε στην Ευρώπη. Δεδομένου ότι η Φυσική Αγωγή και τα αθλήματα εξαρτώνται από μια σειρά ιστορικών, κοινωνικών και πολιτικών παραγόντων και συνεπώς κατασκευάζονται κοινωνικά (Kirk, Lewin & Stumpf, 2010), απαιτούνται περισσότερες μελέτες που να περιλαμβάνουν ένα ευρύτερο φάσμα ηπείρων, χωρών και πολιτισμών. Σε σχέση με το συγκεκριμένο πλαίσιο της Φυσικής Αγωγής, η κριτική αποκάλυψε ότι σε μια περίοδο δέκα ετών, μόνο 26 μελέτες επικεντρώθηκαν στην προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη των νέων μέσω της Φυσικής Αγωγής. Οι Hardman, Murphy and Routen (2014) σημείωσαν ότι η προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη αποτελεί έναν από τους κύριους και συχνότερα αναφερόμενους στόχους των ευρωπαϊκών προγραμμάτων Φυσικής Αγωγής. Αυτά τα ευρήματα υποδηλώνουν ότι υπάρχει περιθώριο για περαιτέρω ανάπτυξη και επέκταση του προγράμματος έρευνας σε σχέση με την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη των νέων μέσω προγραμμάτων Φυσικής Αγωγής.

Σύμφωνα με τα γενικά ευρήματα της τρέχουσας επισκόπησης, η κοινωνική συμπεριφορά ήταν το πιο συχνά εξεταζόμενο αποτέλεσμα σε σχέση με τη συμμετοχή των νέων στην Φυσική Αγωγή με μελέτες που αποκαλύπτουν ότι μέσω της Φυσικής Αγωγής τα παιδιά μαθαίνουν να δείχνουν ενσυναίσθηση και σεβασμό και να χειρίζονται ή να αντιμετωπίζουν συγκρούσεις. Στη συνέχεια, η συνεργασία, ο έλεγχος και η διαχείριση έλαβαν ιδιαίτερη προσοχή. Για μερικά από αυτά, τα αποτελέσματα ήταν ακόμη ασαφή. Για παράδειγμα, σε σχέση με τον αυτοέλεγχο, ένα υπο-συστατικό της διαχείρισης και του ελέγχου, ορισμένες μελέτες βρήκαν θετικές σχέσεις, ενώ άλλες όχι. Πολλά από τα άλλα αναφερόμενα αποτελέσματα, μολονότι αποτελούν κεντρικούς στόχους της Φυσικής Αγωγής, έλαβαν περιορισμένη προσοχή μόνο σε σχέση με τη συμμετοχή των νέων στην Φυσική Αγωγή. Αυτό ισχύει για την ηθική της εργασίας, την επίλυση προβλημάτων, την επικοινωνία, τη συνάντηση με ανθρώπους και φίλους, την ηγεσία, τη λήψη αποφάσεων και τον καθορισμό στόχων. Ως εκ τούτου, απαιτούνται ισχυρότερα στοιχεία για την υποστήριξη σχετικά με αυτά τα πιθανά οφέλη της Φυσικής Αγωγής.

Οι περισσότερες μελέτες είχαν σχεδιασμό διατομής, που μας απαγορεύει να βγάλουμε συμπεράσματα σχετικά με την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών με την πάροδο του χρόνου. Με βάση το αυξανόμενο ενδιαφέρον και τη συνάφεια της επιδίωξης προσωπικών και κοινωνικών στόχων (Hardman et al., 2014), οι ερευνητές και οι επαγγελματίες ενθαρρύνονται να εξετάσουν τη διαχρονική πτυχή της ανάπτυξης στο έργο τους. Επιπλέον, απαιτούνται πιο τυχαιοποιημένες ελεγχόμενες δοκιμές, στις οποίες εξετάζονται οι επιδράσεις της Φυσικής Αγωγής ή των αθλητικών προγραμμάτων (Cohen, Manion & Morrison, 2007). Επί του παρόντος, βρέθηκαν λίγες από αυτές τις μελέτες και αυτές έδειξαν ότι η Φυσική Αγωγή είχε θετική επίδραση στην άμβλυνση της επιθετικότητας, τη συνεργασία, την επικοινωνία, τον αυτοέλεγχο, τις ικανότητες αντιμετώπισης και τις δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων.

Κοιτάζοντας το υποσύνολο των μελετών που διερευνούν ένα πρόγραμμα Φυσικής Αγωγής ή ένα αθλητικό πρόγραμμα, πολλές δεν διαθέτουν πληροφορίες σχετικά με τα χαρακτηριστικά του προγράμματος. Αυτό καθιστά δύσκολο για τους ερευνητές να συγκρίνουν τα αποτελέσματα μεταξύ των προγραμμάτων, ώστε να συμπεράνουν ποια προγράμματα έχουν τα μεγαλύτερα οφέλη. Αυτή η έλλειψη πληροφοριών εμποδίζει επίσης την εφαρμογή αποτελεσματικών προγραμμάτων από τους επαγγελματίες. Όπως οι Petitpas,

Cornelius and Van Raalte (2005) δήλωσαν, τα προγράμματα που προωθούν την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη θα πρέπει να έχουν σαφώς καθορισμένους στόχους και στρατηγικές για την ενίσχυση της γενικευσιμότητας και τη μεταφορά δεξιοτήτων σε άλλους σημαντικούς τομείς της ζωής. Τα περισσότερα προγράμματα που περιλαμβάνονται σε αυτήν την κριτική έχουν ξεκάθαρα καθορισμένους στόχους, αλλά οι στρατηγικές για την επίτευξη αυτών των στόχων δεν περιγράφονται πάντα με σαφήνεια. Επιπλέον, οι Petitpas et al. (2005) και οι Richards, Ivy & Wright (2019) υπογραμμίζουν τη σημασία της διδασκαλίας δεξιοτήτων με σκόπιμο και συστηματικό τρόπο.

Είναι σαφές ότι η Φυσική Αγωγή έχει τη δυνατότητα να συμβάλει σημαντικά στην εκπαίδευση και την ανάπτυξη παιδιών και νέων με πολλούς τρόπους, αν και περαιτέρω έρευνα και αξιολόγηση θα βοηθήσουν να κατανοηθεί καλύτερα η φύση αυτών των συνεισφορών. Ωστόσο, σε καθέναν από τους τομείς που συζητήθηκαν - φυσικός, τρόπος ζωής, συναισθηματικός, κοινωνικός και γνωστικός - υπάρχουν ενδείξεις ότι η Φυσική Αγωγή μπορεί να έχει θετικό και βαθύ αποτέλεσμα. Από ορισμένες απόψεις, ένα τέτοιο αποτέλεσμα είναι μοναδικό, λόγω των διακριτικών πλαισίων στα οποία λαμβάνει χώρα η Φυσική Αγωγή.

Το παραπάνω συμπέρασμα που αφορά τον ιδιαίτερο ρόλο της Φυσικής Αγωγής και του αθλητισμού στην κοινωνικοποίηση του ατόμου ενισχύεται περαιτέρω από την ανάγκη ύπαρξης και τελικά την ανάπτυξη του ιδιαίτερου επιστημονικού χώρου της Κοινωνιολογίας του Αθλητισμού, που διερευνά την κοινωνική διάσταση της Φυσικής Αγωγής και του Αθλητισμού, την αλληλεπίδρασή τους με την κοινωνία και τις κοινωνικές ενέργειες που εκδηλώνονται στα πλαίσιά τους. Η επιστήμη αυτή συνεχώς εξελίσσεται, βασίζεται δε περισσότερο σε εμπειρικά δεδομένα και σε μεθοδολογικά εργαλεία που χρησιμοποιούνται γενικότερα από τις κοινωνικές επιστήμες (Παππάς, 2004).

Κατά συνέπεια, υπάρχει καθήκον για όσους διδάσκουν και αναγνωρίζουν την αξία της Φυσικής Αγωγής να ενεργούν ως υπερασπιστές για τη θέση του μαθήματος ως απαραίτητο χαρακτηριστικό της γενικής εκπαίδευσης όλων των παιδιών. Πρέπει να υποστηρίζουν όχι μόνο για την ένταξη της Φυσικής Αγωγής στο πρόγραμμα σπουδών και για την παροχή επαρκούς χρόνου, αλλά και να τονίσουν τη σημασία της ποιότητας του προγράμματος και να ανταλλάξουν πληροφορίες σχετικά με τα οφέλη του, στους διαχειριστές, τους γονείς, και τους φορείς χάραξης πολιτικής.

Πρέπει επίσης να ακουστεί ότι η απλή υποστήριξη της συμμετοχής στη Φυσική Αγωγή δε θα οδηγήσει αναγκαστικά σε θετικές αλλαγές στα παιδιά ή στις κοινότητές τους. Οι ενέργειες και οι αλληλεπιδράσεις των δασκάλων και των προπονητών καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό εάν τα παιδιά και οι νεαροί άνθρωποι βιώνουν αυτές τις θετικές πτυχές της Φυσικής Αγωγής και αν συνειδητοποιούν ή όχι τις μεγάλες δυνατότητές της. Η ποικιλομορφία και η εμπλοκή όλων, και η διαχείριση από αφοσιωμένους και εκπαιδευμένους δασκάλους και προπονητές, και υποστηρικτικούς και ενημερωμένους γονείς, είναι θεμελιώδεις.

2.4 Στυλ Διδασκαλίας - Αναλυτικό Πρόγραμμα

Ο εκπαιδευτικός που διδάσκει το μάθημα της Φυσικής Αγωγής μπορεί να προωθήσει τη σωματική δραστηριότητα στους μαθητές του άμεσα και έμμεσα. Με αυτή τη διάκριση νοείται τόσο η προώθηση της συμμετοχής στο μάθημα εντός του σχολικού πλαισίου όσο και της συμμετοχής σε εξωσχολικές αθλητικές δραστηριότητες. Και για τις δύο περιπτώσεις ιδιαίτερη σημασία έχει η παρακίνηση των μαθητών που μπορεί να επιτευχθεί από τον εκπαιδευτικό (Gao, Podlog & Huang, 2013; Gillison, Standage & Skevington, 2013; Van den Berghe, Vansteenkiste, Cardon, Kirk & Haerens, 2014). Για την επίτευξη αυτού του ρόλου, ιδιαίτερα σημασία έχει η μεθοδολογία την οποία ο εκπαιδευτικός θα υιοθετήσει. Σε σχέση με την μεθοδολογία, ιδιαίτερη προσοχή πρέπει να δοθεί στις εμπειρίες που αυτή θα παράξει, προκειμένου να συμβάλει στην παρακίνηση των μαθητών. Μία αρνητική εμπειρία από το μάθημα της Φυσικής Αγωγής ενδεχομένως να αποθαρρύνει τους μαθητές να συμμετέχουν σε φυσικές δραστηριότητες τόσο εντός, όσο και εκτός του σχολείου. Αντίθετα, οι θετικές εμπειρίες που οι μαθητές έχουν κατά τη διάρκεια του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής θα συμβάλλουν στην ενίσχυση των κινήτρων των μαθητών και είναι πιθανό να αυξήσουν τα επίπεδα συμμετοχής τους σε φυσικές δραστηριότητες (Barkoukis, Tsorbatzoudis & Grouios 2008; Jaakkola, Liukkonen, Laakso & Ommundsen 2008; Aelterman, Vansteenkiste, Van Keer, Van den Berghe, De Meyer & Haerens 2012).

Οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν το μάθημα της Φυσικής Αγωγής είναι επιφορτισμένοι με μία δύσκολη αποστολή. Η αποστολή τους δεν περιορίζεται απλώς στο να επιτελέσουν το

μάθημα αλλά θα πρέπει να φροντίζουν να αναπτύσσουν δραστηριότητες που θα παρακινούν τους μαθητές, ενώ παράλληλα να τους δημιουργούν θετικές εμπειρίες. Στο πλαίσιο αυτό ο εκπαιδευτικός της Φυσικής Αγωγής πρέπει να δημιουργεί ένα κλίμα στο μάθημα, που να εστιάζει μεν στο έργο, αλλά παράλληλα να επηρεάζει και το κίνητρο των μαθητών. Με αυτόν τον τρόπο μπορεί να προσανατολίσει τους μαθητές στο έργο, να τους παρέχει κίνητρα και να ικανοποιήσει βασικές ψυχολογικές αλλά και συναισθηματικές τους ανάγκες, όπως τη δημιουργία απόλαυσης (Bakirtzoglu & Ioannou, 2011; Bryan & Solmon, 2012; Gråstén, Jaakkola, Liukkonen, Watt & Yli-Piipari, 2012; Sánchez-Oliva et al., 2014).

Μία βασική θεωρητική προσέγγιση που χρησιμοποιείται στη διδασκαλία δεξιοτήτων στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής είναι αυτή της επίτευξης του στόχου (Nicholls, 1989). Πρόκειται για μία προσέγγιση που περιλαμβάνει κοινωνικά και γνωστικά στοιχεία με διαφορετικές διαστάσεις και εστιάσεις. Η εφαρμογή της θεωρίας αυτής είναι συχνή στον αθλητισμό, γενικότερα στην εκπαίδευση, αλλά και στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής (Ames, 1992; Roberts & Treasure, 2012). Η χρήση της, οφείλεται στο γεγονός ότι προσανατολίζει τους μαθητές στον στόχο, δημιουργεί ένα κλίμα με κίνητρα, ενώ παράλληλα οδηγεί τους μαθητές να συμμετέχουν ενεργά προκειμένου να επιτύχουν τους στόχους τους. Με αυτό τον τρόπο οι δραστηριότητες ή οι παρεμβάσεις που χρησιμοποιούνται σε ένα μάθημα αποτελούν παράλληλα και διαδικασίες που παρακινούν τους μαθητές παρέχοντάς τους κίνητρα.

Σύμφωνα με την προσέγγιση της θεωρίας της επίτευξης του στόχου, ο εκπαιδευτικός μπορεί να διαμορφώσει ένα κλίμα που να συνιστά κίνητρο για τους μαθητές να εργαστούν. Σε αυτό το πλαίσιο, οι αντιλήψεις ή οι αποδόσεις για την επιτυχία ή την αποτυχία καθορίζονται σύμφωνα με την επίδειξη της ικανότητας εκ μέρους των μαθητών. Αυτό γίνεται χωρίς να χρησιμοποιείται οποιαδήποτε κοινωνική σύγκριση ανάμεσα στους μαθητές αλλά εστιάζοντας κυρίως στην αξιολόγηση της βελτίωσης που αναφέρουν οι ίδιοι οι μαθητές (Braithwaite, Spray & Warburton, 2011).

Οι Solomon, Battistich, Watson, Schaps και Lewis (2000) κάνοντας ένα πείραμα, επονομαζόμενο «caring community», που στόχευε στην δημιουργία ενός θετικού κλίματος τάξης, συμπέραναν ότι είχε θετικό αντίκτυπο τόσο στην ηθική όσο στην κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών. Η κοινωνική αλληλεπίδραση που συντελείται μεταξύ του εκπαιδευτικού της Φυσικής Αγωγής και των παιδιών, αλλά και μεταξύ των συνομηλίκων

τους έχει σημαντική επίδραση στην ηθική ανάπτυξή τους. Η αλληλεπίδραση του μαθητή με τον εκπαιδευτικό Φυσικής Αγωγής το βοηθάει να μάθει κανόνες συμπεριφοράς που δεν γνωρίζει, έτσι ώστε να συμπεριφέρεται ανάλογα με τις προσδοκίες του κοινωνικού περιβάλλοντος. Από την άλλη πλευρά η αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές του, βοηθάει το παιδί να ανακαλύψει ένα κοινωνικό σύστημα που διαμορφώνεται και προσαρμόζεται αμοιβαία με την συμβολή και τη συμμετοχή όλων των παιδιών. Το σύστημα των κανόνων που δημιουργούν δεν έχει προκαθορισμένη δομή, η δυναμική των σχέσεων είναι συνήθως ίση και προκύπτει μέσα από δημοκρατικές διαδικασίες. Έτσι, το παιδί διαμορφώνει την ηθική και κοινωνική του άποψη, που καθοδηγεί τη συμπεριφορά του, μέσα από δύο διαφορετικά κανάλια (Telama, 1999).

Το κλίμα που θα δημιουργήσει ο εκπαιδευτικός στο πλαίσιο του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής μπορεί να έχει δύο μορφές ανάλογα με την εστίαση που θα δοθεί. Η πρώτη είναι το κλίμα κυριαρχίας όπου η εστίαση γίνεται στο έργο και όπου επικρατεί η προσωπική βελτίωση, η προσπάθεια και η μάθηση. Η δεύτερη είναι το κλίμα επιδόσεων που η εστίαση γίνεται στο εγώ και στο οποίο ενθαρρύνεται η σύγκριση και η αντιπαλότητα μεταξύ των μαθητών (Ames, 1992).

Τα ερευνητικά δεδομένα που υπάρχουν για τη χρήση αυτής της προσέγγισης δείχνουν θετικά ευρήματα για την πρώτη μορφή. Πρώτα απ' όλα δείχνουν ότι η εστίαση στο έργο επιτρέπει τη δημιουργία ενός κλίματος εντός του οποίου, οι μαθητές αναπτύσσουν θετικούς δεσμούς και σχέσεις, ενώ παράλληλα προσαρμόζονται και παρακινούνται χωρίς να στερούνται το στοιχείο της απόλαυσης. Στην περίπτωση που υιοθετηθεί η εστίαση στο εγώ, τότε οι συνέπειες είναι κυρίως αρνητικές λόγω του έντονου ανταγωνισμού που δημιουργείται ανάμεσα στους μαθητές (Liukkonen, Barkoukis, Watt & Jaakkola 2010; Barkoukis & Hagger, 2013).

Δημιουργώντας ένα κλίμα που εστιάζει στο έργο οι μαθητές αρχίζουν να ενδιαφέρονται περισσότερο για το μάθημα, γιατί δεν διασκεδάζουν απλώς, αλλά αρχίζουν να αντιλαμβάνονται και να κατανοούν τη χρησιμότητα του μαθήματος. Επιπλέον, αρχίζουν να βελτιώνουν τις αντιληπτικές τους ικανότητες και να έχουν συναισθήματα ικανοποίησης (Roberts & Treasure, 2012). Παράλληλα, οι ομαδικοί στόχοι που διαμορφώνονται επηρεάζουν τους μαθητές περισσότερο από τους ατομικούς και τους κάνουν να δείχνουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για την Φυσική Αγωγή. Τέλος, οι μαθητές παρακινούνται και

αρχίζουν να επιδιώκουν να θέλουν να είναι σωματικά δραστήριοι και να συμμετέχουν σε αθλητικές δραστηριότητες και αυτό σταδιακά οδηγεί στο να δημιουργούν μόνοι τους κίνητρα και να αποφασίζουν να συμμετέχουν σε εξωσχολικές σωματικές δραστηριότητες (Barkoukis & Hagger, 2013; Jaakkola, Yli-Piipari, Barkoukis & Liukkonen, 2017).

Ένα συχνά εφαρμόσιμο μοντέλο στη δημιουργία κινήτρων στους μαθητές στις τάξεις της Φυσικής Αγωγής είναι το ιεραρχικό (Vallerand, 2007). Το μοντέλο αυτό είναι σημαντικό για τις τάξεις της Φυσικής Αγωγής διότι δημιουργεί ένα πολύ καλό κλίμα παρακίνησης, το οποίο μπορεί αρχικά και σταδιακά να αναπτυχθεί μόνο στο συγκεκριμένο μάθημα αλλά στη συνέχεια να επεκταθεί και αλλού. Με αυτό τον τρόπο δημιουργείται και διατηρείται ένα αποτέλεσμα που διαρκεί ακόμα και μετά την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων ή των παρεμβάσεων. Επιπλέον, η κλιμακωτή δημιουργία κινήτρων ενισχύει τη βελτίωση των διαδικασιών κινητοποίησης ενώ παράλληλα δημιουργεί θετικές και πιο προσαρμοστικές συνέπειες στις τάξεις Φυσικής Αγωγής (Digelidis, Papaioannou, Laparidis & Christodoulidis, 2003).

Ο εκπαιδευτικός της Φυσικής Αγωγής θα πρέπει να επιτυγχάνει πολλαπλούς στόχους στη διδασκαλία του μαθήματός του και η διδασκαλία των δεξιοτήτων είναι ένα μοντέλο που καλύπτει πολλούς από αυτούς. Με αυτό το μοντέλο διδασκαλίας των μαθητών ο εκπαιδευτικός καταφέρνει να επιτύχει ένα κλίμα έμπνευσης και αφύπνισης των μαθητών με πολλαπλές διαστάσεις. Οι μαθητές παρακινούνται να συμμετέχουν στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής διότι πέραν του ότι αναπτύσσουν τις δεξιότητές τους, κρίνονται και αξιολογούνται αντικειμενικά και όχι σε σύγκριση με τους υπόλοιπους. Κρίνονται δηλαδή, βάσει του πόσο οι ίδιοι προσπαθούν και πόσο βελτιώνονται οι ικανότητές τους και όχι βάσει επιδόσεων συγκριτικά με τους άλλους μαθητές. Με αυτό τον τρόπο δεν δημιουργείται ανταγωνισμός στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής που μπορεί να αποθαρρύνει τους μαθητές αλλά αντίθετα δημιουργούνται μεταξύ τους θετικές σχέσεις συνεργασίας και μέσα από τον δίκαιο αγώνα εκπορεύεται το πνεύμα της άμιλλας. Επιπλέον, σημαντική είναι η ενεργή συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα. Οι μαθητές δεν περιορίζονται στο να επιτελούν απλώς τις δραστηριότητες που τους ανατίθενται, αλλά συμμετέχουν ενεργά στη διαμόρφωση του, σύμφωνα με τις ανάγκες και τις ικανότητές τους, ενώ παράλληλα το ίδιο ισχύει και για την αξιολόγησή τους. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι μαθητές να αποκομίζουν θετικές εμπειρίες που όχι μόνον τους ενθαρρύνουν να συμμετέχουν στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής αλλά

ενδεχομένως να αποτελέσουν κίνητρο και για τη συμμετοχή τους και σε άλλες σωματικές δραστηριότητες εκτός σχολείου.

Από την πολύ μικρή ηλικία του παιδιού είναι σημαντικό γι' αυτό, να αναπτύξει κινητικές δεξιότητες και αυτό σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι σε θέση να μπορεί να το οδηγεί στην επίτευξη αυτού του στόχου. Για την ανάπτυξη των κινητικών δεξιοτήτων υπάρχουν ειδικά προγράμματα που βοηθούν το παιδί να εξασκηθεί, αλλά και διαφορετικές μορφές διδασκαλίας, στις οποίες εντάσσεται και το παιχνίδι, προκειμένου τα παιδιά να μπορέσουν να αποκτήσουν με ευχάριστο τρόπο τις δεξιότητες αυτές. Λόγω των διαφορετικών χαρακτηριστικών των παιδιών αλλά και τις διαφορετικές περιστάσεις, υπάρχουν διαφορετικά στυλ διδασκαλίας (Mosston, 1992).

Το ποιοτικό, αισθητικό ύφος (στυλ διδασκαλίας), που επιλέγει ο κάθε εκπαιδευτικός δεν είναι σημαντικό μόνο για το παιδί, αλλά και για τον ίδιο, αφού καταδεικνύει σημαντικά στοιχεία της προσωπικότητάς του, της συμπεριφοράς του και των πεποιθήσεων του (Mosston & Ashworth, 1985).

Η έννοια του φάσματος, που είναι διάφορες μέθοδοι διδασκαλίας που επιλέγονται ανάλογα με το αν την λήψη των αποφάσεων την κάνει ο μαθητής ή ο εκπαιδευτικός και έχει ως αποτέλεσμα την καλλιέργεια και την επίτευξη διαφορετικών στόχων, χρησιμοποιείται προκειμένου να ταξινομήσει τις μεθόδους διδασκαλίας που υπάρχουν και που βασικά τους χαρακτηριστικά είναι η δυναμική διδασκαλία και η εστίαση στην ύλη, στον μαθητή και στον εκπαιδευτικό. Κάθε μέθοδος έχει το δικό της πλαίσιο στο οποίο θα κινηθεί διδακτικά ο εκπαιδευτικός. Το φάσμα περιλαμβάνει όλους τους πιθανούς τρόπους που μπορεί να χρησιμοποιήσει ένας εκπαιδευτικός για να διδάξει και επιπλέον παρέχει τη δυνατότητα ένωσης των διαφορετικών στρατηγικών που ένας εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει κατά τη διδακτική του προσέγγιση (Διγγελίδης, 2006).

Τα φάσμα διέπουν συγκεκριμένες αρχές οι οποίες είναι:

- Η διδασκαλία περιλαμβάνει μία σειρά αποφάσεων που ακολουθούν η μία την άλλη.
- Οι αποφάσεις αυτές μπορούν να ληφθούν μεμονωμένα από τον εκπαιδευτικό και τον μαθητή αλλά και από τη συνεργασία και των δύο.
- Ο τρόπος που λαμβάνονται οι αποφάσεις καθορίζει και το στυλ διδασκαλίας που θα επιλεγεί.

- Αυτός που λαμβάνει τις αποφάσεις καθορίζει και το στυλ διδασκαλίας που θα επιλεχθεί.
- Το φάσμα χρησιμοποιείται για την αναπαραγωγή δεξιοτήτων που ήδη υπάρχουν αλλά και για τη δημιουργία καινούργιων.
- Η επίδραση του κάθε στυλ είναι διαφορετική στους μαθητές (Mosston & Ashworth, 1985).

Τα στυλ-ύφη διδασκαλίας διακρίνονται στις αναπαραγωγικές ή στις παραγωγικές μεθόδους. Οι πρώτες είναι άμεσες ενώ οι δεύτερες έμμεσες (Morgan, Kingston & Sproule 2005). Τα στυλ-υφολογικοί τρόποι διδασκαλίας που υπάρχουν, αποτυπώνονται στον παρακάτω πίνακα (Mosston & Ashworth, 2002):

Αναπαραγωγικά στυλ διδασκαλίας	Παραγωγικά στυλ διδασκαλίας
Του παραγγέλματος	Της καθοδηγούμενης ανακάλυψης
Της πρακτικής εξάσκησης	Της συγκλίνουσας εφευρετικότητας
Της αμοιβαίας διδασκαλίας	Της αποκλίνουσας παραγωγικότητας
Του αυτοελέγχου	Του προγράμματος του μαθητή
Της διαφοροποίησης του βαθμού διδασκαλίας	Της πρωτοβουλίας του μαθητή
	Της αυτοδιδασκαλίας

Στο στυλ του παραγγέλματος, όπως μαρτυρά και η ονομασία του, όλες οι αποφάσεις λαμβάνονται από τον εκπαιδευτικό. Αυτός είναι που αποφασίζει το αντικείμενο της διδασκαλίας του, τον τρόπο που θα διδαχθεί και πως θα γίνει η αξιολόγηση του. Το στυλ αυτό θεωρείται ως το πιο κατάλληλο στη Φυσική Αγωγή για την ανάπτυξη όμοιων κινητικών δεξιοτήτων. Η αντίδραση που προκύπτει από το ερέθισμα που υπάρχει, οδηγεί τον μαθητή να αναπτύξει τη δεξιότητα που του διδάσκεται σε σύντομο χρονικό διάστημα. Παρά το γεγονός ότι δεν συμβάλλει στην κοινωνική ανάπτυξη λόγω της ανυπαρξίας αλληλεπίδρασης ανάμεσα

στους μαθητές, είναι ένα στυλ που το προτιμά μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών λόγω της αμεσότητας που έχει στη μάθηση (Χατζόπουλος, 2012).

Στο στυλ της πρακτικής εξάσκησης, αφού ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει μία δεξιότητα, οι μαθητές την εξασκούν μόνοι τους. Η οργάνωση καθορίζεται από τον εκπαιδευτικό αλλά ο μαθητής είναι αυτός που θα επιλέξει με ποια ταχύτητα και ρυθμό θα εκτελέσει τη δραστηριότητα. Αντίθετα από το στυλ του παραγγέλματος, σε αυτό το στυλ δεν υπάρχει κάποιο ερέθισμα για την έναρξη της δραστηριότητας ή το ρυθμό που θα ακολουθηθεί. Αυτό αποτελεί αποκλειστικά επιλογή του μαθητή που δεν λαμβάνεται εκ των προτέρων αλλά αποφασίζεται κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας. Σε αυτό το στυλ, ο εκπαιδευτικός ανατροφοδοτεί τους μαθητές κινούμενος ανάμεσα τους κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας. Αυτό είναι ένα στυλ που χρησιμοποιούν συχνά οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν Φυσική Αγωγή, αλλά απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχία του είναι ο εκπαιδευτικός να έχει κάνει την απαραίτητη προεργασία. Όπως και το προηγούμενο στυλ έτσι και αυτό, βελτιώνει κυρίως τις ψυχοκινητικές δεξιότητες και δεν συμβάλλει ιδιαίτερα στη γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη (Χατζόπουλος, 2012).

Στο στυλ αμοιβαίας διδασκαλίας οι μαθητές συνεργάζονται σε ζεύγη. Σε αυτά ο κάθε μαθητής αναλαμβάνει από ένα ρόλο. Ο ένας είναι ο μαθητής και ο άλλος είναι ο εκπαιδευτικός. Στον μαθητή που έχει τον ρόλο του εκπαιδευτικού παρέχεται η περιγραφή της άσκησης και ο τρόπος εκτέλεσής της, καθώς και κάποια κριτήρια που πρέπει να τηρηθούν. Μέσω αυτών, ο ένας μαθητής ανατροφοδοτεί τον άλλο. Ο μαθητής που έχει το ρόλο του εκπαιδευτικού, θα πρέπει επίσης να παρατηρεί τι κάνει ο άλλος μαθητής, να συγκρίνει το παραγόμενο αποτέλεσμα με τις πληροφορίες που έχει, προκειμένου να αξιολογήσει αν γίνεται σωστή εκτέλεση της δραστηριότητας. Είναι επιφορτισμένος επίσης, στην περίπτωση που υπάρχουν προβλήματα να συνεννοηθεί με τον εκπαιδευτικό. Σε αυτό το στυλ, ο μαθητής που υιοθετεί το ρόλο του εκπαιδευτικού δέχεται μία σημαντική εξουσία από τον εκπαιδευτικό του, αυτή της ανατροφοδότησης. Το στυλ αυτό ενισχύει ιδιαίτερα την κοινωνική ανάπτυξη αφού για να μπορέσουν να συνεργαστούν οι μαθητές θα πρέπει να έχουν αναπτύξει ανάμεσα τους και την κατάλληλη επικοινωνία. Για την αποτελεσματική του εφαρμογή, προϋποθέσεις απαιτούν οι μαθητές να γνωρίζουν πως εκτελείται η δραστηριότητα και να κάνουν τους συνδυασμούς μόνοι τους για να νοιώθουν πιο άνετα (Χατζόπουλος, 2012).

Ατομικά εργάζεται ο μαθητής και στο στυλ του αυτοελέγχου όπου προσπαθεί να κάνει την εκτέλεση και τον έλεγχο της δραστηριότητας μόνος του, μέσω των κριτηρίων που του παρέχονται. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε αυτό το στυλ είναι να παρατηρεί αν οι μαθητές κάνουν όντως αυτό που πρέπει, αλλιώς να μάθει γιατί δεν γίνεται αυτό. Ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που πρέπει επίσης να κάνει τα παιδιά να κατανοήσουν ποια λάθη κάνουν και πώς να τα διορθώσουν. Για να μπορεί να εφαρμοστεί αυτό το στυλ οι μαθητές θα πρέπει να γνωρίζουν καλά πως εκτελείται η δραστηριότητα. Κοινωνική ανάπτυξη λόγω της ατομικής δραστηριότητας δεν υπάρχει και σε αυτό το στυλ, αλλά συμβάλλει στη γνωστική ανάπτυξη που πρέπει να έχουν οι μαθητές για να μπορούν να αξιολογούν τους εαυτούς τους (Χατζόπουλος, 2012).

Το στυλ διαφοροποίησης του βαθμού δυσκολίας της άσκησης βασίζεται στο γεγονός ότι ο βαθμός δυσκολίας δεν είναι ίδιος για όλους τους μαθητές. Σε αυτό το στυλ περιλαμβάνονται δραστηριότητες με διαφορετικό βαθμό δυσκολίας, ώστε ο κάθε μαθητής να επιλέξει αυτή που θεωρεί ότι θα μπορέσει να εκτελέσει. Με αυτό τον τρόπο το ενδιαφέρον των μαθητών μεγαλώνει γιατί νιώθουν ότι λαμβάνονται υπόψη, ενώ παράλληλα μέσω της επιλογής τους, έχουν την ευκαιρία να διαμορφώσουν οι ίδιοι το περιεχόμενο του μαθήματος τους. Το στυλ αυτό συμβάλλει στην κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών, γιατί τους βοηθά να κατανοήσουν ότι οι δυνατότητες ανάμεσα τους είναι διαφορετικές. Επιπλέον, συμβάλλει στη γνωστική τους ανάπτυξη αλλά και στην αυτοεκτίμηση τους διότι παρέχει στους μαθητές την ευκαιρία να συγκρίνουν τις τωρινές τους επιδόσεις με αυτές του παρελθόντος (Χατζόπουλος, 2012).

Το στυλ της καθοδηγούμενης εφευρετικότητας είναι πιο περίπλοκο από τα προηγούμενα. Σε αυτό, ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει ένα πρόβλημα και οδηγεί τον μαθητή στη λύση μέσω των ερωτήσεων που του κάνει. Απαιτείται από τον εκπαιδευτικό να είναι κατάλληλα προετοιμασμένος πριν την έναρξη του μαθήματος και να έχει προετοιμάσει τις ερωτήσεις αλλά και την κατάλληλη σειρά που θα μπορέσουν να βοηθήσουν τους μαθητές να βρουν την απάντηση. Το στυλ αυτό ενισχύει το ενδιαφέρον των μαθητών γιατί θεωρούν πως αυτοί έχουν βρει τη λύση και ότι αυτό το έχουν κάνει μόνοι τους με τη βοήθεια που τους δόθηκε. Επιπλέον, συμβάλλει στην κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών αφού μαθαίνουν να ακούνε και να σέβονται αυτά που λένε οι συμμαθητές τους ακόμα και αν δεν συμφωνούν με αυτά. Σημαντική είναι όμως η συμβολή του και στη γνωστική ανάπτυξη αφού για να βρουν

τη λύση μαθαίνουν να σκέφτονται, να κρίνουν και να ανακαλύπτουν πράγματα. Στη Φυσική Αγωγή το στυλ αυτό υιοθετείται κυρίως στην τακτική που εφαρμόζεται στις αθλοπαιδιές και στα προβλήματα που προκύπτουν (Χατζόπουλος, 2012).

Από την άλλη, στο στυλ της συγκλίνουσας εφευρετικότητας, ο εκπαιδευτικός κάνει την παρουσίαση ενός προβλήματος, αλλά, αναμένει από τους μαθητές να βρουν τη λύση που είναι μία. Σε αυτό το στυλ δεν υπάρχει η βοήθεια των ερωτήσεων αλλά οι μαθητές δοκιμάζουν να τη βρουν μόνοι τους προσπαθώντας και αποτυγχάνοντας και προσπαθώντας εκ νέου. Η σύγκριση των εγχειρημάτων τους θα τους οδηγήσουν σταδιακά στη λύση. Εκτός από την κινητική ανάπτυξη, το στυλ αυτό συμβάλει και στη γνωστική ανάπτυξη, αλλά και στην κοινωνική ανάπτυξη αφού οι μαθητές πρέπει να συνεργαστούν μεταξύ τους για να βρουν τη λύση (Χατζόπουλος, 2012).

Ενώ στα προηγούμενα στυλ η λύση είναι μία, στο στυλ της αποκλίνουσας παραγωγικότητας υπάρχουν εναλλακτικές λύσεις που μπορούν να βρουν οι μαθητές. Υπάρχει η πιθανότητα μία από τις λύσεις που θα εντοπιστούν να μην τη γνωρίζει ούτε ο ίδιος ο εκπαιδευτικός. Στο συγκεκριμένο στυλ υπάρχει σημαντική ανάπτυξη της φαντασίας και της αναλυτικής και κριτικής σκέψης (Χατζόπουλος, 2012).

Στο στυλ ατομικού προγράμματος, επιλέγεται από τον εκπαιδευτικό ένα γενικό θέμα. Το θέμα αυτό ο κάθε μαθητής το προσαρμόζει και αποφασίζει ο ίδιος ποια προβλήματα θα επιλύσει και με ποιο τρόπο. Η παρέμβαση του εκπαιδευτικού γίνεται εφόσον το ζητήσει ο μαθητής. Το στυλ αυτό δεν μπορεί να εφαρμοστεί σε μία μόνο δραστηριότητα ή σε ένα μόνο θέμα γιατί απαιτείται από τον μαθητή να αναζητήσει τις πληροφορίες που χρειάζεται, να κάνει τις απαραίτητες διεργασίες και μετά να παρουσιάσει τα αποτελέσματα του (Διγγελίδης, 2006).

Στο στυλ της πρωτοβουλίας το θέμα αποφασίζεται από τον μαθητή που είναι και υπεύθυνος για όλες τις ενέργειες που θα ακολουθήσουν. Αυτός αποφασίζει τον τρόπο προσέγγισης του θέματος, το χρονοδιάγραμμα, τις δραστηριότητες που θα γίνουν, κ.λπ. Αφού ολοκληρωθεί η δραστηριότητα ο μαθητής την παρουσιάζει στον εκπαιδευτικό (Διγγελίδης, 2006).

Το στυλ της αυτοδιδασκαλίας δεν εφαρμόζεται συχνά στα σχολεία και το υιοθετούν, όπως μαρτυρά και το όνομα του, οι αυτοδίδακτοι. Έτσι και οι μαθητές αποφασίζουν για το τι και πώς θα το μάθουν, ενώ ο εκπαιδευτικός περιορίζεται στο να παρέχει συμβουλές και

γενικές κατευθύνσεις, εφόσον του ζητηθούν. Σε αυτό το στυλ ο μαθητής μαθαίνει μόνος του αλλά προϋποθέτει κάποιες βασικές γνώσεις που πρέπει να έχει, προκειμένου να μπορέσει να ολοκληρώσει τις δραστηριότητες (Διγγελίδης, 2006).

Μετά την αναμόρφωση του Αναλυτικού Προγράμματος (Α.Π.) του 1988, όλες οι επόμενες- όπως αυτή του 1995- αναθεωρήσεις έγιναν με βάση την ίδια φιλοσοφία: καλλιέργεια αθλητικής επιδεξιότητας, ψυχικών και γνωστικών χαρακτηριστικών. Το Α.Π. Φυσικής Αγωγής για το Δημοτικό σχολείο συντάχθηκε το 1995, (Προεδρικό Διάταγμα 377/10-10-1995/Φ.Ε.Κ.209), στηριζόμενο α) στο νόμο 1566/1985, άρθρο 4, παράγραφο 11, περίπτωση ε και άρθρο 24, παράγραφο 2, περίπτωση γ, β)στις διατάξεις του άρθρου 29 Α του νόμου 2081/1992 (Α154) και γ) στην υπ' αριθμ. 29/1994 πρόταση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.

Η Ζουνχιά (2000), αναφέρει ότι το αναλυτικό πρόγραμμα του 1995 δεν απέφερε τους αναμενόμενους καρπούς. Ο γενικός του σκοπός δεν ήταν καθορισμένος με σαφήνεια, ενώ υπήρχε σύγχυση και στην ιεράρχηση των ειδικών του στόχων. Σε καμία περίπτωση δεν διαφαίνονταν η βασική αποστολή της Φυσικής Αγωγής που είναι: τελειώνοντας ο μαθητής το δημοτικό να έχει αποκτήσει θετική στάση απέναντι στην άσκηση.

Το Α.Π. του 1995 αντικαταστάθηκε αργότερα από το Α.Π. του 2003. Πρόκειται για το πρόγραμμα Φυσικής Αγωγής που ισχύει μέχρι σήμερα. Στηρίζεται στο Ενιαίο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών και αποσκοπεί και αυτό, όπως προαναφέρθηκε, να συμβάλει στην επίτευξη του γενικού σκοπού της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Αποτελείται από τρία ξεχωριστά βιβλία, ένα για κάθε δύο τάξεις του δημοτικού. Στο πρόγραμμα της Α' και Β' τάξης προβλέπεται η ανάπτυξη των κινητικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων μέσω της ψυχοκινητικής αγωγής, των αθλητικών δραστηριοτήτων, των παραδοσιακών χορών και των παιχνιδιών. Το πρόγραμμα Φυσικής Αγωγής της Γ' και Δ' τάξης, γραμμένο από την ίδια συγγραφική ομάδα, αποτελεί συνέχεια του προγράμματος των δύο προηγούμενων τάξεων τόσο ως προς τους στόχους, όσο και ως προς το περιεχόμενο των μαθημάτων. Το πρόγραμμα των δυο τελευταίων τάξεων, Ε' και ΣΤ', στηρίζεται κυρίως στη διδασκαλία των αθλοπαιδιών και λιγότερο στη διδασκαλία του κλασικού αθλητισμού, της γυμναστικής και των παραδοσιακών χορών. Η σημαντικότερη καινοτομία που παρατηρείται στο ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα Φυσικής Αγωγής είναι η προσθήκη του στοιχείου της διαθεματικότητας, η οποία αποσκοπεί στην απόκτηση από πλευράς των μαθητών μιας

σφαιρικότερης αντίληψης του κόσμου που τους περιβάλλει, γεγονός που θα βοηθήσει στην ψυχική και την πνευματική τους ολοκλήρωση (ΥΠΕΠΘ, 2003).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. Η ΦΥΣΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΜΕΣΩ ΤΩΝ ΠΑΙΧΝΙΔΙΩΝ

3.1 Παιδικό παιχνίδι

Το παιχνίδι αποτελεί μια εκδήλωση όλων των εποχών. Από τους αρχαιότετους ακόμα χρόνους παρακίνησε την προσοχή και τη σκέψη των ανθρώπων και αποτέλεσε αντικείμενο παράστασης στην Τέχνη καθώς και αντικείμενο περιγραφής στη Λογοτεχνία και την Ποίηση (Αντωνιάδης, 1994). Το παιχνίδι διαχωρίζεται από το καθήκον και την εργασία. Συνήθως παρουσιάζεται σαν ξεκούραση, γέμισμα του χρόνου τις ελεύθερες ώρες, σαν ξεγνοιασιά και αναψυχή, σα χαλάρωμα. Από την αρχαία ελληνική γραμματεία συναντάμε αναφορές στο παιχνίδι, όπου Ο Πλάτωνας τονίζει την γενικότερη αξία του παιχνιδιού: «Κάθε άνθρωπος πρέπει να ζει παίζοντας ορισμένα παιχνίδια» (Πλάτωνος. Νόμοι, Ζ'803ε), και επισημαίνει την ανάγκη της παιδαγωγικής του αξιοποίησης (Πλάτωνος Νόμοι, Α'644b). Ανάλογα ο Αριστοτέλης επισημαίνει το όφελος που έχουν τα παιδιά, αναφορικά με τη σωματική τους κίνηση μέσω του παιχνιδιού. (Αριστοτέλους Πολιτικά, 1336a, 29-30)

Το παιχνίδι σαν δραστηριότητα έχει αρκετά πολυδιάστατα χαρακτηριστικά και έτσι η προσπάθεια να δοθεί κάποιος σαφής ορισμός του, συναντά πολλές δυσκολίες. Ένας σχετικός ορισμός δίνεται από τον Huizinga στο έργο του *Homo Ludens* (1949): «Το παιχνίδι είναι ελεύθερη δραστηριότητα που γίνεται με τρόπο συνειδητό, έξω από την «συνήθη» ζωή, είναι κάτι που συνοδεύεται από ένα αίσθημα έντασης, χαράς και ταυτόχρονα απορροφά εντελώς το παιδί που παίζει. Δε σχετίζεται με κάποια ανταμοιβή, έχει τους δικούς του κανόνες, ελεύθερα αποδεκτούς αλλά απόλυτα δεσμευτικούς και τα δικά του τοπικά και χρονικά όρια». Ο Vygotsky στο έργο του *The Role of Play in Development* (1978) υποστηρίζει ότι το παιδικό παιχνίδι είναι μια δραστηριότητα που πάντα επιθυμούν τα παιδιά, αφορά κάτι το φανταστικό και πάντα έχει κανόνες τους οποίους γνωρίζουν όλοι, είτε έχουν συμφωνηθεί εκ των προτέρων, είτε όχι. Ο Γραμματάς, επίσης, υπογραμμίζοντας την ετερογενή και πολυδιάστατη έννοια του παιχνιδιού, τον αποδίδει «σαν ένα σύνολο δραστηριοτήτων που σχετίζονται ποικιλότροπα με τη βιολογική, ψυχοπνευματική και κοινωνική διάσταση της ανάπτυξης του παιδιού» (Γραμματάς,Θ,1996). Ο Peter Gray (2013),(όπως και οι περισσότεροι ερευνητές) υποστηρίζει ότι ο ορισμός του παιχνιδιού πρέπει να εμπεριέχει τα παρακάτω πέντε στοιχεία, θεωρώντας ότι είναι τα πιο σημαντικά χαρακτηριστικά που

κάνουν μια δραστηριότητα παιχνίδι: 1). Την έχουν επιλέξει τα παιδιά και είναι αυτόκατευθυνόμενη: Το παιδί επιλέγει μόνο του χωρίς να το υποχρεώνει κανείς, όχι μόνο να παίζει, αλλά και τι θα παίζει. 2). Έχει εσωτερικά κίνητρα: Τα παιδιά αντλούν ικανοποίηση από την συμμετοχή τους στο παιχνίδι, χωρίς να περιμένουν κάποια ανταμοιβή. 3). Το παιχνίδι θέλει φαντασία: Το παιχνίδι χρειάζεται ένα βαθμό νοητικής και ψυχολογικής απομάκρυνσης από την πραγματικότητα. Αποδίδεται από πολλούς ερευνητές πολύ μεγάλη σημασία στο ρόλο του παιχνιδιού για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της ικανότητας κάποιου να μπορεί να κατευθύνει τη σκέψη του έξω από τις νόρμες της καθημερινής πραγματικότητας. π.χ Η σημασία της φαντασίας είναι προφανής στα παιχνίδια ρόλων, που τα παιδιά δημιουργούν χαρακτήρες. 4). Κατευθύνεται από εσωτερικούς κανόνες: Το παιχνίδι υποκινείται από εσωτερικούς κανόνες, αλλά οι κανόνες αφήνουν χώρο για δημιουργικότητα και πολλές φορές μπορούν να αλλάξουν ανάλογα με τις συνθήκες. 5). Το παιδί είναι ενεργητικό, χωρίς να έχει ένταση και εκνευρισμό: Οι συμμετέχοντες στο παιχνίδι πρέπει να σέβονται τους κανόνες και να έχουν τον έλεγχο της συμπεριφοράς τους, χωρίς ένταση και αψιμαχίες.

Παρ' όλα αυτά, είναι δύσκολο να ορίσουμε το τι είναι παιχνίδι, και παλαιότερες προσπάθειες δεν έχουν καταλήξει σε κάποιον κοινά αποδεκτό και ξεκάθαρο ορισμό, καθώς το παιχνίδι είναι διεργασία σύνθετη και πολύμορφη, με διαφορετικές εκφάνσεις. Γενικά, θα λέγαμε ότι είναι μια φυσική συμπεριφορά, αυθόρμητη, εσωτερικά υποκινούμενη, που προκαλεί ευχαρίστηση και πολλές φορές απαιτεί φαντασία (Αυγητίδου, Σ. (2001-α). σ. 14-15). Το πλαίσιο πραγματοποίησης του παιχνιδιού είναι περισσότερο, συγκριτικά με άλλες ανθρώπινες δραστηριότητες, απαλλαγμένο από κυρώσεις και κοινωνικά αντίποινα, ενώ η ατμόσφαιρα χαρακτηρίζεται από ευχαρίστηση και πλούτο ερεθισμάτων. Οι στόχοι ενδέχεται να μεταβάλλονται κατά τη διάρκεια της διαδικασίας, αλλά παραμένουν σχετικοί κυρίως με την ευχαρίστηση, παρά με την επίδοση.

Το παιχνίδι είναι η πιο σοβαρή απασχόληση για το παιδί και διαδραματίζει έναν ισχυρό ρόλο στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς του, στον αυξανόμενο προσανατολισμό του στον κόσμο και γενικότερα στην ψυχοσωματική του ανάπτυξη. Στο παιχνίδι το παιδί δρα σε μια φανταστική κατάσταση, η οποία έχει νόημα και σημασία για αυτό, και δρώντας ρυθμίζει τη συμπεριφορά του με βάση τους κανόνες που απορρέουν από το νόημα που έχει για το παιδί αυτή η κατάσταση. Ταυτόχρονα στη δραστηριότητα αυτή

υπάρχει ένας χαλαρός δεσμός σκοπών και μέσων. Συχνά αλλάζουν τα μέσα, για να προσαρμοστούν στους νέους σκοπούς και το αντίστροφο. Θα λέγαμε λοιπόν ότι η δράση σε αυτή την κατάσταση αποτελεί και την πρώτη εκδήλωση της χειραφέτησής του από τα πράγματα, ένα εξαιρετικό μέσο για εξερεύνηση (Bruner, 1989). Μέσα στο παιχνίδι, το παιδί βιώνει σωματική και ψυχική ικανοποίηση, δημιουργεί ελεύθερα, αναπτύσσει τη σκέψη και τη φαντασία του, αποκτά ψυχική ισορροπία και ηθική συνείδηση. Το παιχνίδι είναι άλλωστε ορμή και βασική ανάγκη για το παιδί, είναι συνδεδεμένο με την ίδια την παιδική φύση. Η σωματική δραστηριότητα κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού και η ευχαρίστηση που απορρέει από τη δράση του παιδιού συνδυάζεται με τη γνωστική και συναισθηματική διάπλαση και την ανάπτυξη της κοινωνικής συμπεριφοράς. Κατά τον Pierre Parlebas (όπ. αν. Βάρβογλη, 2004) και με τον κλάδο της κινητικής ενέργειας, δίνεται νέα προσοχή στις σωματικές ενέργειες, τις σύνθετες αυτές δομές που είναι ικανές να παραπέμψουν στη συναισθηματικότητα και στη φαντασία, στην πολιτισμική και κοινωνική επικοινωνία, συμβιβάζοντας τους αντίθετους πόλους νου-σώματος και συναισθημάτων, τα οποία για πολύ καιρό δίχασαν τον δυτικό πολιτισμό. Με το παιχνίδι, που αποτελεί σύστημα δραστηριότητας, δίνεται η δυνατότητα στο παιδί να αναπτύξει γνωστικές δεξιότητες και να μάθει, στο πλαίσιο μιας ευχάριστης δημιουργικής διαδικασίας, με δεδομένο ότι, η ίδια η δραστηριότητα του παιχνιδιού, μειώνει τη σοβαρότητα λαθών και αποτυχιών, όντας μια δραστηριότητα χωρίς ματαίωση. Το φαντασιακό παιχνίδι προσφέρει μια γενική ιδέα-θέμα, που καλείται το παιδί να επεξεργαστεί. Συγχρόνως, αναπτύσσει δικές του ιδέες και χρησιμοποιεί τη δημιουργική του σκέψη και τη φαντασία, δίνει λύσεις σε προβλήματα, που σχετίζονται με τις συνθήκες και τη γενική κατάσταση του παιχνιδιού.

Αναφορικά τώρα στη σχέση παιχνιδιού και γλωσσικής ανάπτυξης, θα μπορούσαμε να πούμε ότι οι πιο περίπλοκες γλωσσικές μορφές εμφανίζονται πρώτα στο παιχνίδι, στο οποίο το παιδί έχει τη δυνατότητα να δοκιμάσει διάφορους τρόπους και να συνδυάσει τα στοιχεία της γλώσσας που ήδη γνωρίζει. Μαθαίνει να χρησιμοποιεί τη γλώσσα σαν εργαλείο της σκέψης και της πράξης με ένα συνθετικό τρόπο. Το καθοριστικό λοιπόν εδώ δεν είναι η κλασική διδασκαλία, για να αναπτυχθούν οι συνδυαστικές δεξιότητες του παιδιού, όσο η ευκαιρία να παίζει με τη γλώσσα και τη σκέψη του. Εξάλλου, το παιχνίδι χρησιμοποιείται από τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας σαν ένα είδος πειραματισμού. Ξεκινά συνήθως σαν ατομική δραστηριότητα πειραματισμού και συνεχίζεται αργότερα ως δραστηριότητα στο

πλαίσιο μιας κοινωνικής αλληλεπίδρασης και συνεισφέρει στη δημιουργία, διατήρηση, τροποποίηση ή και καταστροφή του πλαισίου. Όσον αφορά τα διαλογικά παιχνίδια, λειτουργώντας στο πλαίσιο μιας άτυπης συμφωνίας διεξαγωγής διαλόγου, καταρρίπτουν τα γλωσσικά στερεότυπα, ενώ η επιδίωξη της ομοιοκαταληξίας προστατεύει το παιδί από κάθε «ηθική» ευθύνη (Ανθογαλίδου, 1993).

Συνεπώς με βάση τα παραπάνω μπορούμε να πούμε ότι το παιχνίδι δεν είναι μια απλή ανάμνηση βιωμάτων, αλλά ένα δημιουργικό πλάσιμο των παιδιών μέσω της φαντασίας, μια διαδικασία όπου το παιδί συνδυάζει τα δεδομένα της εμπειρίας, για να οικοδομήσει τη νέα πραγματικότητα που θα ανταποκρίνεται στις περιέργειες και στις ανάγκες του (Ροντάρι, 1985).

Κοντολογίς, το παιδί παίζοντας μετασχηματίζει τον κόσμο σύμφωνα με τις επιθυμίες του, ενώ στη μάθηση μετασχηματίζει τον εαυτό του για να συμμορφωθεί στη δομή του κόσμου. Συνδέει τις επιθυμίες του με το εγώ του, το ρόλο του στο παιχνίδι και τους κανόνες του. Δημιουργεί εκούσιες προθέσεις, σχέδια, κίνητρα, οδεύει σε ένα ανώτερο επίπεδο ανάπτυξης βγαίνοντας από τα πλαίσια και χειραφετείται.

Ωστόσο στις μέρες μας η εκπαίδευση έχει πολλές απαιτήσεις και είναι αναγκαίο να γίνονται πολλές θυσίες από την μικρή κιόλας ηλικία. Συνεπώς το παιχνίδι τα τελευταία χρόνια έχει αρχίσει να αντικαθίστανται από την μελέτη στο σπίτι και από τις διάφορες εξωσχολικές δραστηριότητες. Η εκπαίδευση έχει αποβεί ένας αγώνας δρόμου και όσο νωρίτερα ξεκινήσει κανείς, τόσο συντομότερα και καλύτερα θα φτάσει στο τέλος του. Απαιτείται λοιπόν να υπάρχει μια εξισορρόπηση μεταξύ της μελέτης και του παιχνιδιού ώστε το παιδί να καταφέρνει μέσω και των δύο δραστηριοτήτων να αποσπά πολλά πλεονεκτήματα (Βάρβογλη, 2004).

Συχνά οι ενήλικες θεωρούν το παιχνίδι χάσιμο χρόνου ή το θεωρούν μια δραστηριότητα δευτερεύουσας σημασίας, γιατί δεν έχουν κατανοήσει ότι για το παιδί είναι αντίθετα η πιο σοβαρή ενασχόληση και ότι αυτή η ενασχόληση παίζει ένα πολύ σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξή του και στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς του. Δεν είναι λίγοι οι εκπαιδευτικοί που πιστεύουν ότι η εργασία και η μάθηση δεν μπορεί να συμβαδίζει με την έννοια της ευχαρίστησης και του παιχνιδιού, γι' αυτό και συχνά δυσανασχετούν, όταν την ώρα του μαθήματος οι μαθητές τους κινούνται, αστειεύονται ή δείχνουν χαρούμενοι. Αυτού του είδους οι αντιλήψεις γονέων και εκπαιδευτικών δεν συντελούν στη δημιουργία

κατάλληλου περιβάλλοντος και έχουν τελικά αρνητικές επιπτώσεις στην ανάπτυξη του παιδιού. Η τεχνολογική επανάσταση και οι κοινωνικές συνθήκες της εποχής μας οδήγησαν στην αλλαγή των συνθηκών διαβίωσης. Ο τεχνοκρατικός τρόπος της σύγχρονης ζωής, για παράδειγμα η ζωή στις πολυκατοικίες, χωρίς αυλές, χωρίς κατάλληλα πάρκα ή άλλο ελεύθερο χώρο για παιχνίδι, καταδικάζουν τα παιδιά σε παθητικότητα και απραξία. Η τηλεόραση και η αλόγιστη χρήση των ηλεκτρονικών παιχνιδιών κατακλύζουν τη ζωή του παιδιού. Αυτή η αδράνεια, στην οποία έχει καταδικαστεί το παιδί, μόνο αρνητικές συνέπειες μπορεί να έχει στην όλη ψυχοσωματική του ισορροπία (Γρίβα, 1987).

Ο περιορισμός του παιχνιδιού έχει αρνητικές επιπτώσεις στην ανάπτυξη, την υγεία και την κοινωνικότητα των παιδιών. Ειδικοί συνδέουν προβλήματα που είναι σε αύξηση στην παιδική ηλικία, όπως η παχυσαρκία, οι δυσκολίες προσοχής, η κατάθλιψη και το άγχος με τη μείωση διάφορων τύπων παιχνιδιού. (Ginsburg et al., 2007, Gleave 2009). Έτσι, ανάλογα με τις μειωμένες ευκαιρίες παιχνιδιού, υπάρχουν επιπτώσεις στη σωματική και στην ψυχική υγεία, στη δημιουργικότητα, στις κινητικές, αλλά και στις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών.

Καταλήγοντας, το ζητούμενο για μας είναι ο τρόπος που μπορούμε να δούμε και να εφαρμόσουμε πρακτικά τη σχέση παιχνιδιού με την σχολική αγωγή και πως επηρεάζει το σχολικό περιβάλλον.

3.2 Θεωρίες παιχνιδιού

Πολλοί παιδαγωγοί και φιλόσοφοι μεταναγεννησιακά (Rousseau, Pestalozzi, κλπ.) ασχολήθηκαν με το παιχνίδι, εξήραν την σπουδαιότητά του και ανέπτυξαν σχετικές θεωρίες. Η Κοντογιάννη (2000), διακρίνει τις θεωρίες παιχνιδιού, σε κλασικές και σε πιο πρόσφατες, οι οποίες αναπτύχθηκαν από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα και μετέπειτα. Η ταξινόμησή της για τις κλασικές θεωρίες έχει ως εξής:

- Θεωρία *Της πλεονάζουσας ενέργειας*, με εκπροσώπους τους Schiller, F. και Spencer, H. που υποστηρίζει ότι το παιχνίδι αποτελεί διέξοδο του βιολογικού πλεονάσματος του παιδιού, η οποία αμφισβητήθηκε από τον Mc Dougall που θεωρεί, ότι το κουρασμένο παιδί παίζει εξίσου όπως και το ξεκούραστο.

- Θεωρία *Της ανακεφαλαίωσης* που διατύπωσε St. Hall, σύμφωνα με την οποία, η ανάπτυξη του παιδιού αποτελεί σύντομη ανακεφαλαίωση της εξέλιξης του ανθρώπινου είδους. Το παιχνίδι αποτελεί το μέσο, με το οποίο λαμβάνει χώρα αυτή η ανακεφαλαίωση. Στον παραλληλισμό αυτόν, διατυπώθηκαν αρκετές διαφοροποιήσεις.
- Θεωρία *Της αναψυχής* με εκφραστές, τους M. Lazarus, και G. Patrick, που υποστηρίζουν ότι το παιδί παίζει για να ξεκουραστεί και να ευχαριστηθεί. Θεωρείται αρνητικό το ότι δεν αναγνωρίζει γνωσιακό περιεχόμενο στο παιχνίδι.
- Θεωρία *Της προπαρασκευής* με εκπρόσωπο τον C. Groos, που ερμηνεύει το παιδικό παιχνίδι ως μια μορφή άσκησης, προκειμένου το παιδί να αποκτήσει ικανότητες, με τις οποίες θα αντιμετωπίσει τις ανάγκες της ζωής ως ενήλικας πλέον. Σε αυτή την θεωρία *Της προπαρασκευής* ο W. McDougall διαφώνησε διατυπώνοντας την θεωρία
- *Της άμιλλας* που θεωρεί ότι το παιδί στο παιχνίδι του ανταγωνίζεται τους άλλους και θέλει να τους ξεπεράσει.
- Θεωρία *Της επιτυχίας του παιδιού*, με εκπροσώπους τους P. Janet και J. Chateau, που υποστηρίζει ότι το παιδί παίζοντας ξεκουράζεται, απολαμβάνει τη χαρά της επιτυχίας και παράλληλα μαθαίνει να σέβεται τους κανόνες του παιχνιδιού (Κοντογιάννη, Α., 2000,όπ αν. σ.34-38)

Ανάλογα ταξινομούνται και οι πιο πρόσφατες θεωρίες, από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα και μετέπειτα σε:

- Πολιτισμικές θεωρίες

Βασικός εκπρόσωπός τους είναι ο Huizinga, ο οποίος θεωρεί το παιχνίδι ως μία από τις βάσεις του πολιτισμού, εξίσου σημαντικό με το *λογίζεσθαι* και το *κατασκευάζειν* (Huizinga, 1989).

- Φαινομενολογικές θεωρίες

Σύμφωνα με αυτές, το παιχνίδι ανήκει στα βασικά φαινόμενα της ζωής. Ένας από τους εκφραστές τους, ο Buytendijk, θεωρεί ότι η συμπεριφορά του παιδιού για το παιχνίδι δεν κατευθύνεται από κάποια εξωτερικά κίνητρα, αλλά είναι έμφυτη, αυθόρμητη και πηγαία (Κοντογιάννη, Α., 2000 οπ.αν. σελ.36).

- Συμπεριφοριστικές θεωρίες,

Οι εκφραστές τους θεωρούν πως το παιχνίδι δεν καθορίζεται από κάποια βιολογική ανάγκη, αλλά από μορφές συμπεριφοράς που συνδέονται με την μίμηση και πηγάζουν από τα ένστικτα ή την περιέργεια (Κοντογιάννη, Α., 2000 οπ.αν. σελ 38).

- Ανακλαστικές θεωρίες

Οι θεωρίες αυτές ερμηνεύουν την παιγνιώδη αντίδραση, σύμφωνα με την αρχή της απόκρισης σε κάποιο ερέθισμα. Κατά τον Pavlov «*ερευνητική αντίδραση*» είναι η διακοπή μιας ενέργειας του ατόμου και η μετατόπιση της προσοχής του σε κάποιο καινούργιο συμβάν (Κοντογιάννη, Α., 2000 οπ.αν. σελ.36).

- Αναπτυξιακές θεωρίες.

Σημαντικός εκπρόσωπος της εν λόγω κατηγορίας είναι ο Piaget, J., ο οποίος συνδέει τις μορφές του παιδικού παιχνιδιού με τα στάδια της νοητικής ανάπτυξης του παιδιού. Κατ' ουσίαν πιστεύει ότι η μεταφορά μιας πραγματικής εμπειρίας του παιδιού μέσα στο παιχνίδι του, καθιστά ευκολότερη την κατανόηση και την αφομοίωσή της. Συσχετίζει έτσι άμεσα, την εξέλιξη της νοητικής λειτουργίας του παιδιού με το παιχνίδι (Piaget, J., 1962) Βασικός επίσης εκφραστής της σχολής αυτής, είναι ο Vygotsky, που θεωρεί το παιχνίδι ως ένα σημαντικό αλλά όχι το μοναδικό παράγοντα της συνολικής ανάπτυξης του παιδιού. Υποστήριξε ότι το παιχνίδι δεν είναι ο καθοριστικός παράγοντας της συνολικής ανάπτυξης του παιδιού στην προσχολική ηλικία αλλά αποτελεί ένα μόνο παράγοντα, μια μόνο ειδική διάσταση (Braun K., 1991). Σύμφωνα με τον Vygotsky, το παιδί ικανοποιεί κάποιες ανάγκες μέσω του παιχνιδιού, γι' αυτό είναι σημαντικό να κατανοήσουμε τον ιδιαίτερο χαρακτήρα αυτών των αναγκών, ώστε να μπορέσουμε να αντιληφθούμε τη μοναδικότητα του παιχνιδιού σαν μορφή δραστηριότητας. Το παιχνίδι, που συνίσταται στη φανταστική ικανοποίηση των απραγματοποίητων επιθυμιών του παιδιού, ξεπερνά προσωρινά την ένταση που προκαλεί η παράταση της άμεσης ικανοποίησης τάσεων και επιθυμιών που βιώνονται απαιτητικά κατά την προσχολική ηλικία, για το μέλλον. Το παιδί βιώνει την πληρότητα της υπέρβασης των περιορισμών που συνδέονται με την ηλικία του, εξαιτίας των ιδίων των χαρακτηριστικών του παιχνιδιού, που είναι η φαντασιακή κατάσταση την οποία δημιουργεί το παιδί, οι κανόνες φυσικά, και η απελευθέρωση από τους περιορισμούς των καταστάσεων. Επομένως το παιχνίδι λειτουργεί ως μέσο για την φανταστική ικανοποίηση των απραγματοποίητων επιθυμιών. Θεωρεί ακόμη, ιδιαίτερα σημαντική την συμβολή του παιχνιδιού στην γλωσσική αλλά και την κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού. (Vygotsky, 1978).

- Ψυχαναλυτικές θεωρίες

Βασικός εκφραστής ήταν ο Freud και μετέπειτα ο Erikson, η Klein κ.ά. Ο Freud θεωρεί ότι με το παιχνίδι το παιδί ικανοποιεί υποσυνείδητες επιθυμίες και ανικανοποίητες τάσεις του, επεξεργάζεται τις εσωτερικές του συγκρούσεις και αναδομεί τις εμπειρίες που κάποτε το είχαν φοβίσει και διαταράξει. Μέσα στο ελεύθερο παιχνίδι, αναβιώνουν έντονα βιώματα του παιδιού, τα οποία σταδιακά τίθενται υπό έλεγχο και αφομοιώνονται και έτσι επέρχεται μία κάθαρση μέσω της οποίας τελικά φιλτράρονται οι αντικοινωνικές προδιαθέσεις (Flitner, A., 1974). Ο Erikson υποστηρίζει ότι το παιδικό παιχνίδι, είναι το πρώιμο στάδιο της ικανότητας του ανθρώπου να έρθει αντιμέτωπος με τις εμπειρίες του, δημιουργώντας υποδειγματικές καταστάσεις και μέσα από το πείραμα και την επανάληψη να κυριαρχεί στην πραγματικότητα (Κοντογιάννη, Α., 2000, όπ αν. σ.34-44)

- Θεωρίες κινήτρων

Οι εκφραστές αυτών των θεωριών, δέχονται ότι, η δραστηριότητα του παιχνιδιού και της εξερεύνησης συνυπάρχουν, έχοντας κοινή αφετηριακή βάση το κίνητρο. Η αυθόρμητη συμπεριφορά του παιδιού κατά την διάρκεια του παιχνιδιού, καθώς και η τάση του για απόδοση, μάθηση και διερεύνηση, δημιουργούν μια ψυχική ένταση στο παιδί, με ρυθμό που αυξομειώνεται επαναλαμβανόμενα (Flitner, A., 1974).

Είναι εμφανές από τις πολλές θεωρίες που αναπτύχθηκαν, ότι το παιδικό παιχνίδι είναι μια πολυδιάστατη έννοια, ως προς τα χαρακτηριστικά και τις λειτουργίες του που επηρεάζει, τη σωματική, την ψυχική αλλά και την κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού.

3.3 Τα είδη του παιχνιδιού

Εκτός από τις θεωρίες για το παιχνίδι, που ήδη αναφερθήκαμε, κρίνεται σημαντική και μια αναφορά στα είδη του παιχνιδιού, που το κατηγοριοποιούν, λαμβάνοντας υπόψη κάποια χαρακτηριστικά του. Με δεδομένη την πολυδιάστατη έννοια του παιχνιδιού και το εύρος του, που περιλαμβάνει παιχνίδια κινητικά, μιμητικά, ατομικά ή ομαδικά, ανταγωνιστικά ή συνεργατικά κ.λ.π., θεωρείται χρήσιμη μια ταξινόμηση, έχοντας πάντα υπόψη ότι πολλές φορές συνυπάρχουν περισσότερα από ένα είδη παιχνιδιού ταυτόχρονα (Meire, 2007).

Οι περισσότερες προσπάθειες ταξινόμησης διαχωρίζουν το παιχνίδι εξελικτικά, βάσει των σταδίων ανάπτυξης του παιδιού. Από τους πρώτους θεωρητικούς που προχώρησαν σε ανάλογη ταξινόμηση, ήταν ο Jean Piaget, ο οποίος διέκρινε το παιδικό παιχνίδι σε:

1) *Το παιχνίδι εξάσκησης* : Εμφανίζεται, από τους πρώτους μήνες ζωής του παιδιού, μέχρι την ηλικία των τριών ετών περίπου. Περιλαμβάνει βασικές λειτουργικές ασκήσεις κίνησης και ήχου ή επαφής με αντικείμενα. Σε αυτήν την ηλικιακή περίοδο τα παιδιά εξερευνούν τα αντικείμενα και γνωρίζουν τα χαρακτηριστικά τους, καθώς και το περιβάλλον γύρω τους. Οι ενέργειές τους είναι επαναλαμβανόμενες και σχετίζονται άμεσα με τον τρόπο με τον οποίο το παιδί αναπτύσσεται νοητικά.

2) *Το συμβολικό παιχνίδι*: Η εκδήλωσή του ξεκινάει, από την ηλικία των τριών ετών και μετέπειτα. Τα παιδιά αναπαριστούν μια ενέργεια ή μια πράξη, υποκρινόμενα επί παραδείγματι ότι οδηγούν, στρέφοντας με τα χέρια τους το «τιμόνι του οχήματος», ή παριστάνουν ότι κάνουν «ιππασία» με σκουπόξυλο κ.ά, παίζοντας κατά βάση, ένα «παιχνίδι ρόλων».

3) *τα παιχνίδια με κανόνες*: Η συμμετοχή των παιδιών σε τέτοιου είδους παιχνίδια παρατηρείται από την ηλικία των έξι ετών περίπου και πάνω. Τα παιχνίδια αυτά έχουν σταθερούς κανόνες, προϋποθέτουν την ύπαρξη κοινωνικών σχέσεων με συνομηλίκους, με δεδομένο ότι κατά την διεξαγωγή τους τα παιδιά αναλαμβάνουν ρόλους και μοιράζονται απόψεις και συναισθήματα. (Piaget, J., 1962)

Σε ότι αφορά την ταξινόμηση του παιδικού παιχνιδιού, αξίζει να αναφερθεί η σημαντική συμβολή του Vygotsky, ο οποίος ανέπτυξε την θεωρία της Ζώνης Επικείμενης Ανάπτυξης δίνοντας στο παιχνίδι κοινωνική διάσταση. Σύμφωνα με αυτή, το παιχνίδι του παιδιού με συνομηλίκους, αλλά και με μεγαλύτερα παιδιά, έχει ιδιαίτερα θετικό αντίκτυπο, τόσο στο κοινωνικό, όσο και στο γνωστικό επίπεδό του. (Vygotsky, 1978)

Έναν άλλο διαχωρισμό που αφορά στον τρόπο κοινωνικής συμμετοχής του παιδιού στο παιχνίδι, βάσει της αλληλεπίδρασής του με τους συνομηλίκους, ανέπτυξε ο Τσιάρας, Α., επισκοπώντας την σχετική βιβλιογραφία. Σύμφωνα με αυτόν το παιχνίδι διακρίνεται σε:

- *Μοναχικό παιχνίδι*: Όπου το κάθε παιδί απορροφάται αποκλειστικά από το δικό του παιχνίδι.
- *Παιχνίδι παρατήρησης*: Το παιδί παρακολουθεί τους άλλους να παίζουν χωρίς καθόλου να εμπλέκεται ή να συμμετέχει στην διαδικασία.
- *Παράλληλο παιχνίδι*: Όπου τα παιδιά παίζουν το ένα κοντά στο άλλο, συχνά με παρόμοια υλικά, αλλά χωρίς να υπάρχει ομαδική συμμετοχή και αλληλεπίδραση.

- Συντροφικό παιχνίδι: Τα παιδιά εμπλέκονται στις ίδιες δραστηριότητες, αλληλεπιδρώντας μεταξύ τους αφού παίζουν πλέον το ένα με το άλλο.
- Συνεργατικό παιχνίδι: Κοινωνικό παιχνίδι που χαρακτηρίζεται από επικοινωνία και ομαδική συμμετοχή στην εξέλιξη του. Τα παιδιά διαπραγματεύονται, συνεργάζονται και αποφασίζουν από κοινού. (Τσιάρας, Α., 2003 οπ.αν. σελ.22)

Ο Slade επίσης, διαχώρισε το παιδικό παιχνίδι, σε *Προβολικό* και σε *Προσωπικό*.

Το *Προβολικό* ή *Συμβολικό* παιχνίδι παρατηρείται για πρώτη φορά από την ηλικία των δύο ετών περίπου και εξελίσσεται όσο το παιδί μεγαλώνει, ανάλογα με τις εμπειρίες του. Πρόκειται, κατά βάση για ένα φανταστικό παιχνίδι ρόλων που το παιδί πραγματοποιεί με κάθε τρόπο και μέσο. Τις περισσότερες φορές το παιδί χρησιμοποιεί μικρές και μεγάλες φιγούρες, για να μπορέσει να αποδώσει κάποιο γεγονός που έγινε. Πολλές φορές ακόμη χρησιμοποιούνται τα περισσότερα παιχνίδια του παιδιού, π.χ., κούκλες, αυτοκινητάκια κ.λ.π., στα όποια δίνει ανθρώπινη υπόσταση. Στο προβολικό παιχνίδι λοιπόν ο ρόλος προβάλλεται μέσα από τα αντικείμενα.

Το *Προσωπικό* παιχνίδι, όπως ο Slade τονίζει, είναι καθαρό «δράμα» καθώς το παιδί υποδύεται ρόλους, χρησιμοποιώντας και το σώμα του. Εμφανίζεται κυρίως, από τα πέντε έτη και μετέπειτα, όταν πλέον και οι κινητικές δυνατότητες του παιδιού το επιτρέπουν. Χαρακτηριστικά του είναι η μίμηση, η δράση και η έντονη κινητικότητα, συμβάλλοντας στην καλλιέργεια σωματικών και αθλητικών δραστηριοτήτων. (Slade, P., 1970)

Παρότι οι παραπάνω ταξινομήσεις (καθώς και άλλες που δεν αναφέρονται στην παρούσα εργασία) είναι χρήσιμες, προκειμένου να αντιληφθούμε και να αναγνωρίσουμε τις πολλαπλές πτυχές του παιχνιδιού, τα διαφορετικά στάδια αλληλοδιαπλέκονται όσο το παιδί μεγαλώνει, και κάθε είδος προσλαμβάνει στοιχεία του άλλου. Με δεδομένη την πολύπλευρη φύση του, το παιχνίδι μπορεί να συνδυάζει ταυτόχρονα πολλά διαφορετικά στοιχεία και έτσι να συμβάλλει σημαντικά στη μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών.

3.4 Ο ρόλος του παιχνιδιού στη Φυσική Αγωγή

Η Φυσική Αγωγή είναι ένα μάθημα στο οποίο έχουν μεταβληθεί σημαντικά οι στρατηγικές διδασκαλίας του, λόγω της εμπειρίας πλέον, για το πώς κατακτάται η γνώση με

τη χρήση φυσικών δραστηριοτήτων αλλά και των χαρακτηριστικών που έχει ο κάθε μαθητής (Kirchner & Fishbure, 1998).

Στο παρελθόν το παιχνίδι θεωρούνταν αποκλειστικά ψυχαγωγική δραστηριότητα λόγω της διασκέδασης που παρείχε στα παιδιά. Σαφώς και τα παιδιά κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού γελάνε και διασκεδάζουν αλλά δε γελάνε σε όλες τις δραστηριότητες αφού σε κάποιες από αυτές υιοθετούν και πιο σοβαρούς ρόλους και δραστηριότητες (Χουϊζίνκα, 1989).

Για να είναι εφικτός ο προσδιορισμός της σχέσης του παιχνιδιού με τον πολιτισμό, πρέπει να αποσαφηνιστεί ότι αποτελεί μία εκούσια δραστηριότητα. Το αντίθετο, δηλαδή μία υποχρεωτική συμμετοχή σε ένα παιχνίδι, από μόνη της καταργεί την έννοιά του και πλέον δεν αποτελεί παιχνίδι. Άρα το παιχνίδι προϋποθέτει και ενσωματώνει την έννοια και την αίσθηση της ελευθερίας. Η ελευθερία αυτή δεν αναιρείται ούτε στις περιπτώσεις των μικρών παιδιών που θεωρείται ότι δεν έχουν την νοητική ανάπτυξη για να το αντιληφθούν και θεωρείται ότι παίζουν λόγω ενστίκτου. Και σε αυτές τις περιπτώσεις όμως υπάρχει η έννοια της ελευθερίας αφού το παιδί παίζει για την απόλαυσή του και η απόλαυση υπερέχει όλων των κοινωνικών κανόνων που μπορεί να υπάρχουν (Χουϊζίνκα, 1989).

Το πρώτο κύριο χαρακτηριστικό του παιχνιδιού συνεπώς είναι η ελευθερία. Το δεύτερο χαρακτηριστικό του είναι ότι το παιχνίδι ξεφεύγει από τους κανόνες της «κανονικής» ζωής. Το παιχνίδι αποτελεί μία προσωρινή σφαίρα δραστηριότητας με δικές του προσωπικές διατάξεις που ξεφεύγουν από τις κανονικές. Το παιδί όταν παίζει δημιουργεί και μία άλλη «πραγματικότητα», γνωρίζει ότι αυτή δεν είναι αληθινή αλλά αυτό βέβαια δεν σημαίνει ότι δεν το αντιμετωπίζει με σοβαρότητα (Χουϊζίνκα, 1989).

Το παιχνίδι είναι στενά συνδεδεμένο με την αγωγή του παιδιού και την παιδαγωγική, αφού η ενασχόληση με αυτό, επιτρέπει στο παιδί να αναπτύσσεται με τη χρήση σημαντικών αρχών, όπως για παράδειγμα η αυτοδιάθεση, που δεν περιλαμβάνεται στην εκπαίδευση, στην οποία πρέπει να τηρεί κανόνες (Πανταζής, 1999).

Σύμφωνα με τον Côté (1999) η πορεία του ατόμου που ασχολείται με τον αθλητισμό για την ευχαρίστηση και τη διασκέδασή του, κατά τα έτη 6-12 διέρχεται από το στάδιο της συλλογής εμπειριών (Sampling Years). Σε αυτό το στάδιο τα παιδιά μυούνται στον αθλητισμό με τη διδασκαλία ποικίλων αθλημάτων.

Αναγνωρίζοντας τη σημασία και την αξία του παιχνιδιού και της διασκέδασης που προσφέρει στα παιδιά, ο Côté εισήγαγε τον όρο μελετημένο-σχεδιασμένο παιχνίδι (Deliberate Play), για να χαρακτηρίσει το είδος της αθλητικής δραστηριότητας που περιλαμβάνει φυσικές δραστηριότητες και παιχνίδια, τα οποία διεξάγονται με απλοποιημένο τρόπο. Έτσι, όντας περισσότερο διασκεδαστικά και ευχάριστα για τα παιδιά τα προσελκύουν και τα παρακινούν, ώστε να αυξήσουν το ενδιαφέρον τους και τον χρόνο συμμετοχής τους σε αθλητικές δραστηριότητες.

Με δεδομένο ότι το στάδιο της συλλογής εμπειριών συμπίπτει χρονικά με το διάστημα που τα παιδιά φοιτούν στο δημοτικό σχολείο, οι εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα στη χρήση μελετημένων-σχεδιασμένων παιχνιδιών, χωρίς να εμμένουν σε ένα, στοχεύοντας στην επαφή των παιδιών με πολλά αθλήματα. Στην σχολική ηλικία τα παιχνίδια που απευθύνονται στα παιδιά, έχουν σκοπό την ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων. Μέσω των παιχνιδιών και διασκεδάζοντας, τα παιδιά μπορούν να μάθουν βασικές έννοιες, οι οποίες αργότερα, ανεβαίνοντας εκπαιδευτικές βαθμίδες θα τους φανούν ιδιαίτερα χρήσιμες αφού θα τους βοηθήσουν στη μάθηση δεξιοτήτων όπως: η κινητικότητα, ο προσανατολισμός στον χώρο και τον χρόνο, κ.λ.π. (Ντωγιόν, 1981).

Το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής, εστιάζεται κυρίως, στην ανάπτυξη των βασικών κινητικών δεξιοτήτων, οι οποίες αποτελούν την βάση για την μετέπειτα κατάκτηση περισσότερο σύνθετων δεξιοτήτων. Προκειμένου να επιτευχθεί αυτή η ανάπτυξη, πρέπει να δίνεται η δυνατότητα στα παιδιά να συμμετέχουν σε πληθώρα παιχνιδιών, όπου δεν θα δίνεται έμφαση στην αθλητική επίδοση, αλλά θα καλλιεργείται ένα κλίμα χαράς και διασκέδασης. Οι παραινήσεις, οι παρεμβάσεις και οι διορθώσεις θα πρέπει να είναι ιδιαίτερα λίγες και προσεκτικές, ώστε να διαμορφώνεται ένα περιβάλλον, όπου τα παιδιά μέσα από πειραματισμούς και αναπτύσσοντας πρωτοβουλίες θα καταλήγουν μόνα τους σε αποφάσεις, ενισχύοντας με αυτόν τον τρόπο τα κίνητρά τους για συμμετοχή στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής (Côté, Baker & Abernethy, 2007).

Σύμφωνα με τον Côté στο στάδιο της συλλογής αθλητικών εμπειριών (6-12 ετών) η χρήση μεγάλης ποικιλίας παιχνιδιών και αθλητικών δραστηριοτήτων παρουσιάζει πολλά πλεονεκτήματα που αφορούν το χτίσιμο καλών σχέσεων των παιδιών μεταξύ τους, βοηθώντας έτσι στην κοινωνικοποίησή τους αλλά και την καλή ψυχική τους υγεία. Ακόμη, η ευχαρίστηση και η ικανοποίηση που νοιώθουν τα παιδιά συμμετέχοντας σε παιχνίδια αυξάνει

τη θέληση και το ενδιαφέρον τους για συμμετοχή σε ποικίλες αθλητικές δραστηριότητες. Κατ' επέκταση, ο όλο και αυξανόμενος χρόνος συμμετοχής των παιδιών σε αθλητικές παιγνιώδεις δραστηριότητες, συμβάλλει στην βελτίωση και των αθλητικών τους ικανοτήτων. (Côté, Lidor & Hackfort, 2009a; Côté, Horton, McDonald & Wilkes, 2009b).

Το παιχνίδι κατά τον Miller, είναι ένα πολύ χρήσιμο εργαλείο για τη διδασκαλία των αθλημάτων στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής, αλλά και στον αθλητισμό με σκοπό την αναψυχή και τη χαρά, γιατί προσφέρει στα παιδιά τη δυνατότητα να αλλάξουν στάση απέναντι στην άσκηση και να βελτιώσουν την αυτό-αντιλαμβανόμενη ικανότητά τους (Miller, 2015).

Η παιδαγωγική μέθοδος της διδασκαλίας των αθλημάτων, μέσα από το παιχνίδι στη Φυσική Αγωγή, προήρθε από την ανάγκη να μάθουν τα παιδιά όχι μόνο τις δεξιότητες του παιχνιδιού, αλλά να κατανοήσουν τη δομή του. Ο βασικός σκοπός αυτής της μεθόδου είναι να συνδέσει αποτελεσματικότερα τον μαθητή και τις δεξιότητες που κατέχει, με τις απαιτήσεις του αθλήματος, μέσω μιας διαδικασίας που αναγνωρίζει την εσωτερική σχέση ανάμεσα στις αντιληπτικές ικανότητες και την απόδοση (Miller, 2015). Στη μέθοδο της παιγνιώδους προσέγγισης δίνεται έμφαση στη διδασκαλία των δεξιοτήτων μέσα από τη χρήση τροποποιημένων παιχνιδιών. Διευκολύνεται η δημιουργία ενός αυτόνομου υποστηρικτικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, στο οποίο η μάθηση είναι το αποτέλεσμα του ελεύθερου πειραματισμού, της ανακάλυψης των απαιτούμενων δεξιοτήτων και της μαθησιακής υπευθυνότητας (Deen, 2015). Ο εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής παρεμβαίνει και διορθώνει τους μαθητές όσο το δυνατόν λιγότερο, δίνοντάς τους τη δυνατότητα να χαρούν, να διασκεδάσουν, αλλά και να μάθουν αλληλεπιδρώντας μεταξύ τους.

Στην ανασκόπησή του ο Miller διαπιστώνει, ότι μετά από την χρήση της μεθόδου της παιγνιώδους προσέγγισης στις τεχνικές δεξιότητες των αθλημάτων σε πολλές έρευνες που έχουν διενεργηθεί, τα αποτελέσματά τους, έδειξαν βελτίωση τόσο στα συναισθήματα, όσο και στην αθλητική επίδοση των συμμετεχόντων. Η βελτίωση αφορούσε κυρίως την ταχύτητα, αλλά και την ακρίβεια εκτέλεσης των κινήσεων (Miller, 2015). Στα πλαίσια της Φυσικής Αγωγής διαπιστώθηκε ότι η ενεργή συμμετοχή των μαθητών σε αθλητικές δραστηριότητες που πραγματοποιούνται με την μέθοδο της παιγνιώδους προσέγγισης προκαλούνται φυσιολογικές μεταβολές που ωφελούν την υγεία τους (Coyle, 2005). Τέλος, σε πολλά παρεμβατικά προγράμματα, που εφάρμοσαν διάφορες μορφές της παιγνιώδους

προσέγγισης στη διδασκαλία αθλητικών δεξιοτήτων, φάνηκε ότι υπήρξε θετικός αντίκτυπος στους συμμετέχοντες, στις βασικές κινητικές δεξιότητες και στις αποκτηθείσες σύνθετες κινητικές δεξιότητες των αθλημάτων (Miller, 2015; Miller, Christensen, Eather, Sproule, Keay, & Lubans, 2016).

3.5 Ομαδικό παιχνίδι: Κινητική και Κοινωνική ανάπτυξη μαθητών

Ο άνθρωπος ως «κοινωνικόν ον» αισθάνεται την ανάγκη της κοινωνίας και επικοινωνίας με τους άλλους ανθρώπους και της κοινωνικής αποδοχής και αναγνώρισης που συμβάλλουν στην αυτοαναγνώριση και αυτοεπιβεβαίωση. Η έλλειψη της ικανοποίησης αυτής της ανάγκης, συνήθως προκαλεί ψυχολογικά προβλήματα, όπως αίσθηση ανασφάλειας, με συνέπεια την αυτοαπομόνωση και την περιθωριοποίηση. Σε αυτήν ακριβώς την ανάγκη, θεμελιώνεται το ομαδικό παιχνίδι, για να πετύχει αποτελεσματικότερα τους παιδαγωγικούς σκοπούς και μαθησιακούς στόχους. Το ομαδικό παιχνίδι μεταφέρει το παιδί σε μια κατάσταση ομαδικής συνύπαρξης και το κοινωνικοποιεί. Συνδέεται, με την καλλιέργεια αυτοελέγχου, υπομονής, αυτοπειθαρχίας και την καταστολή ή την μετρίαση των εγωιστικών τάσεων. Εξάλλου, οι κανόνες του παιχνιδιού απαιτούν την πειθάρχηση και το παιδί μαθαίνει να παραβλέπει προσωρινά τις ανάγκες του, προκειμένου να επιτευχθεί κάποιος σκοπός, βιώνοντας συγχρόνως την ευχαρίστηση μέσα από τον έλεγχο των παρορμήσεών του. Άλλωστε, μέσα από τη συνεργασία τους, τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να βιώσουν και να ανταποκριθούν σε νέες καταστάσεις και να δημιουργήσουν καινούργιες φιλίες, αναπτύσσοντας ταυτόχρονα τις σωματικές-κινητικές και γνωστικές δυνατότητές τους, προχωρώντας, με την πάροδο των ετών σε μια ισορροπημένη αίσθηση του εαυτού τους και τη δημιουργία της κοινωνικής τους ταυτότητας (Gleave & Cole-Hamilton, 2012).

Σύμφωνα με τον Mead στο ομαδικό παιχνίδι εμφανίζονται όλοι εκείνοι οι σημαντικοί παράγοντες και μηχανισμοί που έχουν ιδιαίτερα θετική επίδραση στην κοινωνικοποίηση των ατόμων που συμμετέχουν σε αυτά. Το ομαδικό παιχνίδι διεξάγεται με αυστηρούς κανόνες που όλοι υποχρεούνται να σεβαστούν. Μέσα στο ομαδικό παιχνίδι, το άτομο δεν λειτουργεί σαν μονάδα, αλλά η στάση του και η συμπεριφορά του διαμορφώνεται και καθορίζεται από τη συμπεριφορά του καθενός, αλλά και όλων μαζί των παιχτών. Κατά την ώρα διεξαγωγής του παιχνιδιού όλοι οι εμπλεκόμενοι αποτελούν μια ενότητα, η οποία συγκροτείται από το

σύνολο των στάσεων όλων. Η δύναμη που απορρέει μέσα από αυτή την ενότητα, εξελίσσεται και μετατρέπεται βαθμιαία σε σταθερή και μόνιμη ιδιότητα του κοινωνικού πλέον ανθρώπου που εκδηλώνεται γενικά στο κοινωνικό του ήθος. Η κοινωνικότητα αποτελεί τον «ακρογωνιαίο λίθο» της διδακτικής αυτής μορφής. Η κοινωνικότητα ως ωριμότητα της κοινωνικής λειτουργίας των μαθητών, από την οποία πηγάζει η δυνατότητα και η ικανότητά τους να εντάσσονται ομαλά σε μια ομάδα-«κοινωνία» και να συνεργάζονται δημιουργικά, αποτελεί την προϋπόθεση αλλά και έναν από τους σκοπούς της οργάνωσης των μαθητών σε ομάδες σχολικής εργασίας (Παπακυριακού, 1992).

Η κοινωνικοποιητική λειτουργία του παιχνιδιού επισημαίνεται και σε έρευνες του ελληνικού εκπαιδευτικού χώρου. Πιο συγκεκριμένα, ο Αραβανής, απευθυνόμενος σε παιδιά δημοτικού σχολείου σε Ελλάδα και Σκωτία, καταλήγει στην ανάγκη αξιοποίησής του στην εκπαιδευτική διαδικασία με οργανωμένο τρόπο (Αραβανής, Γ., 1981).

Οι περισσότερες έρευνες που έχουν διερευνήσει τα κίνητρα στην κοινωνική αθλητική συμπεριφορά, κατά την διεξαγωγή ομαδικών αθλητικών δραστηριοτήτων, έχουν βασιστεί στη θεωρία του προσανατολισμού των στόχων του Nicholls (1989). Σύμφωνα με αυτή οι συμμετέχοντες σε αθλητικές δραστηριότητες επιδιώκουν να έχουν υψηλές επιδόσεις. Το θέμα εδώ, είναι το πώς προσεγγίζει τον στόχο-επίδοση, το κάθε άτομο της ομάδας. Έτσι εκείνοι που είναι προσανατολισμένοι στο εγώ θέτουν ως στόχο να ξεπεράσουν τους άλλους, ενώ εκείνοι που είναι προσανατολισμένοι στο έργο προσπαθούν να βελτιωθούν οι ίδιοι σε σχέση με παλιότερες επιδόσεις τους. Προσπαθούν δηλαδή να ξεπεράσουν τον εαυτό τους.

Σε έρευνα που διεξήγαγαν οι Stephens και Bredemeier (1996) συμπέραναν ότι, όταν στην ομάδα ενισχύεται ο προσανατολισμός στο εγώ, τότε οι παίκτες επιδεικνύουν αντιαθλητικές και επιθετικές συμπεριφορές, καθώς και ότι προσπαθούν να φτάσουν στην επιτυχία με κλέψιμο ή άλλη ανήθικη ενέργεια. Αντίθετα όταν στην ομάδα δίνεται έμφαση στην προσωπική βελτίωση και στη δουλειά, παρατηρούνται περισσότερο ηθικές συμπεριφορές, όπου κυριαρχεί η ευγενής άμιλλα και το 'fair play'.

Ανάλογα συμπεράσματα είχε και η έρευνα των Duda, Olson και Templin, (1991) οι οποίοι κατέληξαν ότι τα άτομα που είναι υψηλά προσανατολισμένα στο εγώ και χαμηλά στη δουλειά-έργο, έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες να εκδηλώσουν αντιαθλητικές συμπεριφορές, όπως να εκφοβίζουν ή να κάνουν σκληρά φάουλ στους αντιπάλους τους. Ακριβώς αντίθετη

ήταν η στάση και συμπεριφορά των ατόμων που ήταν προσανατολισμένοι στην προσωπική βελτίωση και στη δουλειά.

Πολλά είναι τα ερευνητικά προγράμματα (κάποια εξ' αυτών αναφέρθηκαν παραπάνω) που δημιουργήθηκαν και υλοποιήθηκαν με σκοπό να διερευνήσουν ηθικές και κοινωνικές αρχές και μετέπειτα εφαρμόστηκαν και στη Φυσική Αγωγή. Όμως δύο προγράμματα-μοντέλα που αφορούν την ηθική και κοινωνική ανάπτυξη σχεδιάστηκαν εξ αρχής για τη Φυσική Αγωγή.

Αυτά είναι: α) Το μοντέλο της αθλητικής εκπαίδευσης «Sport education Model» του Siedentop (1994), (έχει αναφερθεί σε προηγούμενο κεφάλαιο) και β) Το μοντέλο ανάπτυξης της προσωπικής και κοινωνικής υπευθυνότητας «Teaching Personal and Social Responsibility (TPSR)» του Hellison (1995). Τα δύο αυτά μοντέλα (τα οποία εφαρμόζονται τα τελευταία 25 χρόνια) επικεντρώνονται κυρίως, στο κομμάτι εκείνο της κοινωνικής ανάπτυξης που αφορά την προσωπική και κοινωνική υπευθυνότητα των μαθητών. Η προσωπική υπευθυνότητα σχετίζεται κυρίως με την προσωπική βελτίωση και ανάπτυξη (προσπάθεια, αυτοκαθορισμός, στοχοθέτηση κλπ), ενώ η κοινωνική υπευθυνότητα στοχεύει στην ευαισθητοποίηση των παιδιών στα δικαιώματα, τα αισθήματα και τις ανάγκες των άλλων.

Ο Hellison (1995) στο μοντέλο ανάπτυξης της προσωπικής και κοινωνικής υπευθυνότητας «Teaching Personal and Social Responsibility (TPSR)» θεωρεί ότι για την ανάπτυξη της υπευθυνότητας (προσωπικής και κοινωνικής) των μαθητών, δεν αρκεί μία παρότρυνση από τον εκπαιδευτικό, παρά είναι μια κατάσταση που χρήζει βαθύτερης και πολύπλευρης αντιμετώπισης. Έτσι οι μαθητές θα πρέπει, όχι μόνο να μάθουν να αναλαμβάνουν τις ευθύνες τους τηρώντας τους κανόνες του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής αλλά παράλληλα να μπορούν να μεταφέρουν όσα έχουν αποκομίσει κατά τη διάρκεια του μαθήματος και στο ευρύτερο κοινωνικό τους περιβάλλον εκτός σχολείου. Στο μοντέλο, η ανάπτυξη της υπευθυνότητας χωρίζεται σε πέντε επίπεδα-στόχους, τους οποίους προσπαθούν να πετύχουν οι μαθητές. Οι δύο από τους στόχους που αφορούν κυρίως την προσωπική ανάπτυξη της υπευθυνότητας, αναφέρονται στον αυτοπροσδιορισμό, την προσπάθεια και τη συμμετοχή του μαθητή στο μάθημα. Δύο άλλοι στόχοι που αφορούν την κοινωνική υπευθυνότητα σε σχέση με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας επικεντρώνουν στον σεβασμό του ατόμου για τις ανάγκες και τα δικαιώματα των υπολοίπων μελών της ομάδας, ενώ στον

πέμπτο στόχο, δίνεται μεγαλύτερη βαρύτητα στη μεταφορά του επιπέδου υπευθυνότητας που θα έχει αποκομίσει ο μαθητής στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής, τόσο στο υπόλοιπο σχολικό περιβάλλον, όσο και στο ευρύτερο περιβάλλον που δραστηριοποιείται ο μαθητής εκτός σχολείου. Ο απώτερος στόχος του μοντέλου, είναι να ενθαρρύνει τους μαθητές, μέσω της συμμετοχής τους στα παιχνίδια, να αποκτήσουν κινητικές και κοινωνικές δεξιότητες που θα τους επιτρέψουν να συμμετέχουν σε αθλητικές δραστηριότητες δια βίου.

Το μάθημα της Φυσικής Αγωγής και τα ομαδικά παιχνίδια είναι ο πλέον κατάλληλος χώρος για την ανάπτυξη τέτοιων δεξιοτήτων, μιας και μέσω της Φυσικής Αγωγής, το άτομο καλλιεργείται και ετοιμάζεται να αποδεχτεί και να υιοθετήσει τους κανόνες που ρυθμίζουν τις κοινωνικές λειτουργίες, ώστε να αναπτύξει τρόπους συμπεριφοράς αποδεκτούς από το κοινωνικό σύνολο (Παππάς, 2004). Σε αντιπαραβολή μάλιστα προς άλλους θεσμούς της κοινωνίας, η Φυσική Αγωγή θεωρείται ότι έχει πολύ πιο συγκεκριμένους κανονισμούς, που απαιτούν πιστή τήρηση από όλους τους συμμετέχοντες σε αθλητικές δραστηριότητες και ομαδικά παιχνίδια,. Έτσι εκείνος που δεν τηρεί τους κανόνες τιμωρείται και συχνά απομονώνεται από τους συμμαθητές του, ενώ αμείβεται εκείνος που τηρεί τους κανόνες. Κατά συνέπεια το ομαδικό παιχνίδι έχει όλα τα χαρακτηριστικά μιας μικρής κοινωνίας, όπου ο μαθητής διδάσκεται και αντιλαμβάνεται το νόημα και τη σημασία μερικών βασικών αξιών, όπως της συνεργασίας, της αλληλεγγύης και της ομαδικότητας. Κατανοεί την έννοια της επίδοσης και βιώνει τη σημασία της σύγκρουσης και διένεξης, με τον ίδιο τρόπο, τις ίδιες συνθήκες και συνέπειες, όπως ακριβώς γίνεται και στην ευρύτερη κοινωνία.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. Η ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ ΤΕΧΝΗ ΚΑΙ Η ΦΥΣΙΚΗ ΑΓΩΓΗ

4.1 Οι τέχνες στην εκπαίδευση

Η μεγάλη σημασία της τέχνης και του πολιτισμού έχει αναγνωριστεί πλέον τόσο από τους παιδαγωγούς όσο και από τους κοινωνιολόγους της εκπαίδευσης αφού υποστηρίζουν ότι με αυτό τον τρόπο το σχολείο έρχεται σε επαφή με την κοινωνία και επωφελείται από τις διαδράσεις που δημιουργούνται (Σκεμπέρη, 2010).

Η παιδαγωγική διάσταση της αισθητικής αγωγής και της τέχνης γενικότερα έχει αρχίσει να διαφαίνεται έντονα και να γίνεται αντιληπτή και από τους εκπαιδευτικούς τα τελευταία χρόνια (Γλυκοφρίδη – Λεοντσίνη, 2002). Μέχρι προσφάτως, οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, παγιωμένες μέσα από την εμπειρία τους στο χώρο της εκπαίδευσης και του διαθέσιμου υλικού και προσανατολισμών που είχαν, βάσει της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής, δεν τους επέτρεπαν με ευκολία να αναγνωρίσουν τον σημαντικό ρόλο της τέχνης στην εκπαιδευτική διαδικασία ως μέρος μίας ευρύτερης αισθητικής παιδείας. Έχει όμως πλέον αρχίσει να γίνεται αντιληπτό και να μελετάται, πως η καλλιτεχνική αγωγή και η φιλελεύθερη διάσταση που έχει, είναι καταλυτική κυρίως για την ανάπτυξη και τον έλεγχο των εκφραστικών δεξιοτήτων του παιδιού (Γλυκοφρίδη – Λεοντσίνη, 2002).

Ο Dewey (1980), υποστηρίζει ότι η τέχνη, μαζί με την ιστορία και την επιστήμη, αποτελούν τα βασικά συστατικά που μπορούν να καταστήσουν έναν άνθρωπο ωφέλιμο προς την κοινωνία αφού αναπτύσσουν τις αισθητικές, αντιληπτικές αλλά και τις πρακτικές λειτουργίες του (Καλούρη- Αντωνοπούλου, 1999). Η επιτέλεση των φυσικών αυτών λειτουργιών όμως, αναπτύσσει παράλληλα σε αगाστή συνεργασία και αλληλεπίδραση με τα συναισθήματα, τις γνώσεις, τις δεξιότητες αλλά και τη δημιουργικότητα του παιδιού, δηλαδή το σύνολο της αισθητικής αντίληψης του. Αυτό αποδεικνύει περίτρανα ότι η τέχνη στην εκπαίδευση δεν περιορίζεται απλώς στο να διδάξει στο παιδί καλλιτεχνικές δραστηριότητες (Καλούρη- Αντωνοπούλου, 1999).

Την παιδαγωγική διάσταση της τέχνης καθώς και τη συμβολή της στην καλλιέργεια του παιδιού τονίζει ιδιαίτερα και ο Piaget (2000), που υποστηρίζει ότι μέσω αυτής αναπτύσσεται ο δημιουργικός αυθορμητισμός των παιδιών και όχι μόνο. Η τέχνη είναι σε

θέση να καλύψει τις ανάγκες και τα ελλείμματα του και το κοινωνικοποιεί αφού το καθιστά ικανό να αντλήσει ικανοποίηση μέσα από την κοινωνική ζωή (Piaget, 2000).

Η μελέτη της επίδρασής της, μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας στην ανάπτυξη του παιδιού, αναδεικνύει σημαντικές θετικές επιδράσεις. Πρώτα απ' όλα, καθιστά το παιδί πιο ευαίσθητο. Παράλληλα, αναπτύσσει τις αισθήσεις του και τις ικανότητες αντίληψης του ώστε να μπορεί και το ίδιο να δημιουργεί, το βοηθά να αποκτήσει εκτός από γνώσεις και δεξιότητες, και στάσεις. Σημαντική είναι επίσης η συμβολή της στην ανάπτυξη της παρατηρητικότητας του, στη διευκόλυνση του σχηματισμού κρίσης, αλλά και στον εμπλουτισμό και άλλων τομέων όπως για παράδειγμα το λεξιλόγιο του μέσα από τις πληροφορίες και τα δεδομένα που το ίδιο αντιλαμβάνεται (Καλούρη-Αντωνοπούλου & Κάσσαρης, 1988).

Η προσφορά της τέχνης στην ανάπτυξη δεν είναι ένα σύγχρονο φαινόμενο. Από την αρχαιότητα όπως στην περίπτωση του Πλάτωνα μέχρι και σήμερα, η αισθητική αποτέλεσε αντικείμενο μελέτης για παιδαγωγούς, καλλιτέχνες, ψυχολόγους, φιλόσοφους και κοινωνιολόγους (Dewey, 2005). Οι αρχές του 20^{ου} αιώνα σηματοδότησαν τη σύνδεση της αισθητικής εμπειρίας με τη μάθηση. Σημαντικό θεωρείται προς αυτή την κατεύθυνση, το έργο του Dewey (2005), «Art as experience» στο οποίο ανέπτυξε την άποψη ότι η ανάπτυξη της φαντασίας που συμβάλλει ουσιαστικά στη μάθηση μπορεί να επιτευχθεί κυρίως μέσω της αισθητικής εμπειρίας. Υποστήριξε δε ότι η τέχνη, λόγω της σημασίας που έχει για το σύνολο των ανθρώπινων δραστηριοτήτων, συμβάλλει και στη καλλιέργεια του κοινωνικού αισθήματος γι' αυτό απαιτείται η ένταξη στην ανθρώπινη καθημερινότητα (Dewey, 2005).

Οι έρευνες που έγιναν στους τομείς της ψυχολογίας και της παιδαγωγικής επιβεβαίωσαν και ενίσχυσαν την παραπάνω άποψη. Σημαντικός ήταν ο ισχυρισμός του Gardner (2006), σύμφωνα με τον οποίο τα πολλαπλά είδη νοημοσύνης του ανθρώπου χρειάζονται όλα καλλιέργεια μέσω της εκπαίδευσης, για την ολοκλήρωση της ανθρώπινης προσωπικότητας. Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, η τέχνη συμβάλλει στην ενδυνάμωση του συνόλου των νοημοσυνών, λόγω του ότι μπορεί μέσω αυτής το παιδί να καταλάβει ότι αδυνατεί ορθολογιστικά, με διαφορετικούς εκφραστικούς τρόπους (Κόκκος, 2009).

Μέρος της αισθητικής, αποτελεί και η εικαστική αγωγή. Η εικαστική αγωγή έχει ως στόχο να προσφέρει στο παιδί εικαστικές εμπειρίες και να εντάξει την τέχνη στην ανάπτυξη του και στην αντίληψη του. Η χρήση της εικαστικής αγωγής στην εκπαίδευση βοηθά το παιδί

να κατανοήσει όχι μόνο την ομορφιά ενός εικαστικού έργου αλλά και το γιατί αυτό δημιουργήθηκε, ποιες είναι οι ανάγκες που καλύπτει αλλά και τον τρόπο δημιουργίας του. Έτσι το παιδί προβληματίζεται και μαθαίνει για την τέχνη, αλλά παράλληλα και για τον κόσμο και το πλαίσιο δημιουργίας και ύπαρξης του κάθε έργου και παρακινείται να προβληματιστεί (Αρντουέν, 2000).

Στην εικαστική αγωγή, το κυρίαρχο χαρακτηριστικό της είναι ότι το παιδί έρχεται σε επαφή με την τέχνη, τόσο συναισθηματικά και νοητικά, όσο και δημιουργικά. Μαθαίνει να εκφράζει αυτά που νιώθει αλλά και την άποψη του για το κοινωνικό του περιβάλλον και καταλαβαίνει τις διαφοροποιήσεις της τέχνης αλλά και τις κοινωνικές, μέσω έργων διαφορετικών πολιτισμών. Όταν όμως δημιουργεί και το ίδιο, προσπαθεί αντίστοιχα να εκφράσει και αυτό τις δικές του κοινωνικές αντιλήψεις, σκέψεις και συναισθήματα (Βάος, 2008).

Η χρήση της μουσικής από την άλλη, ως εργαλείο από τους εκπαιδευτικούς, αποτελεί το κέντρο της προσοχής των ερευνητών για πολλά χρόνια. Έχει αναφερθεί ότι η μουσική μπορεί να συμβάλει στην απόκτηση γλωσσικών δεξιοτήτων, όπως η ανάγνωση, η γραφή, η ακρόαση και η ομιλία (Jalongo & Bromley, 1984; Jolly, 1975; Martin, 1983).

Ως εκ τούτου, η μουσική και το τραγούδι ως μέσα για τη μάθηση και τη βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης είναι ένας στόχος που έχει τεθεί σε μία σειρά ερευνών λόγω των οφελών που έχει καταδειχθεί ότι υπάρχουν στη χρήση τους στη διδασκαλία. Ενδεικτικά, αναφέρονται κάποιες από τις έρευνες που υποστηρίζουν τη θετική συμβολή της μουσικής στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών: Οι Hallam, Price & Katsarou (2002) ανέφεραν ότι σε σύγκριση με το μη μουσικό περιβάλλον, το περιβάλλον χαλαρωτικής μουσικής είχε καλύτερα αποτελέσματα στην επίδοση των παιδιών σε ασκήσεις αριθμητικής και μνήμης. Επίσης άλλοι ερευνητές (Rauscher & Zupan, 2000) συμπεραίνουν την επίδραση της μουσικής στα γενικά χαρακτηριστικά του εγκεφάλου, όπως τις δεξιότητες του εγκεφάλου, την μνήμη, το IQ, κλπ. Παρά το γεγονός ότι τα ευρήματα αυτών των μελετών μπορεί να έχουν διαφορετικά αποτελέσματα κατά καιρούς, καταδεικνύουν ότι η αναπόφευκτη επίδραση της μουσικής στις δεξιότητες και τις δραστηριότητες του εγκεφάλου, δεν μπορούν να υποτιμηθούν. Ο Stansell (2005) υποστηρίζει ότι η μουσική έχει μια θετική επίδραση στην προφορά, στη μνήμη και στη γραμματική, καθώς και στη διάθεση, στην απόλαυση και στα κίνητρα.

Σε ότι αφορά το θεατρικό παιχνίδι, βασικός του στόχος είναι τα παιδιά μέσα από τα εργαλεία και τις δυνατότητες του θεάτρου, να διερευνήσουν και να ανακαλύψουν τον κόσμο γύρω τους αλλά και να βρουν την δική τους θέση μέσα σε αυτόν. Πρόκειται για μια πολύ ευχάριστη διαδικασία ανακάλυψης και γνώσης μέσα από την καλλιέργεια της δημιουργικής φαντασίας.

4.2 Ορισμός και εξέλιξη της Δραματικής Τέχνης

Με στραμμένο το βλέμμα στην Αρχαία Ελλάδα όπου γεννήθηκε και άνθισε το Αρχαίο Δράμα η Καραμήτρου,(2004) εντοπίζει σε αυτό τις ρίζες της Δραματικής Τέχνης, όπου σήμερα αξιοποιείται στο χώρο της εκπαίδευσης μέσα από ένα πολυδιάστατο και δυναμικό πάντρεμα των Αρχαίων και σύγχρονων παθών. Η Κοντογιάννη (2012, σ.16) αναφέρει ότι ο όρος Δραματική Τέχνη προέρχεται από την μετάφραση του Αγγλικού όρου «Drama in Education». Αρχικά στην Αγγλία, γύρω στο 1950, άρχισε να εφαρμόζεται το Δράμα ως παιχνίδι ελεύθερης έκφρασης, στην προσπάθεια να αποκτήσει η διδασκαλία ένα περισσότερο μαθητοκεντρικό χαρακτήρα, ενώ στη συνέχεια ο ρόλος του ενισχύεται από τις θεωρίες του Vygotsky και του Bruner. (Αυδή & Χατζηγεωργίου 2017, σ.25). Ακόμη η Κοντογιάννη επισημαίνει ότι η Δραματική Τέχνη εμπεριέχει ένα σύνολο από ασκήσεις και τεχνικές του θεάτρου οι οποίες μπορούν να συνδυαστούν ποικιλοτρόπως. Πρόκειται για μια νεότερη εναλλακτική εκπαιδευτική προσέγγιση την οποία αξιοποιεί η παιδαγωγική επιστήμη προκειμένου να επιτύχει τους μαθησιακούς της στόχους. (Κοντογιάννη, 2000, σ.17). «Στο Δράμα προωθείται η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της κοινωνικής ευθύνης(Αυγή & Χατζηγεωργίου,2007, σ.31).Σύμφωνα με το ωρολόγιο πρόγραμμα σπουδών του Δημοτικού Σχολείου, τα οφέλη της Δραματικής Τέχνης προσφέρονται στους μικρούς μαθητές μέσω του μαθήματος της Θεατρικής Αγωγής, ως αυτόνομο μάθημα αλλά και ως εργαλείο για άλλα μαθήματα. Ο παιγνιώδης και βιωματικός τρόπος μάθησης διάμεσου της Δραματικής Τέχνης κάνει περισσότερο ενδιαφέρουσα και δημιουργική κάθε εκπαιδευτική διαδικασία. Ένα βασικό πλεονέκτημα της Δραματικής Τέχνης είναι ότι οι μαθητές καλούνται να δράσουν μέσα στο ασφαλές πλαίσιο της φανταστικής κατάστασης που υποδύονται, χωρίς να φοβούνται τις συνέπειες των πράξεών τους όπως συμβαίνει στον πραγματικό κόσμο. Αυτή η κατάσταση τους επιτρέπει να εκφραστούν με ελευθερία και αυτοπεποίθηση, να γνωριστούν

καλύτερα με τον εαυτό τους και την ομάδα, να αναστοχαστούν, να αναθεωρήσουν και να αποκτήσουν νέα γνώση (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007).

4.3 Η Δραματική Τέχνη στη Φυσική Αγωγή

Η Φυσική Αγωγή και ο αθλητισμός γενικότερα, φαίνεται ότι παρουσιάζει κοινά χαρακτηριστικά με την τέχνη. Αυτό διαφαίνεται και από το γεγονός ότι παρά τα διαφορετικά επιμέρους χαρακτηριστικά που μπορεί να έχουν, οι άνθρωποι που παρακολουθούν τα αθλητικά γεγονότα, παρακολουθούν επίσης και καλλιτεχνικά (Montgomery & Robinson, 2006). Αξίζει να σημειωθεί ότι στην Αρχαία Ελλάδα αλλά και σε άλλες χώρες και λαούς «πρόδρομες μορφές αθλητικών αγωνισμάτων» που διέγραψαν η και διαγράφουν την πορεία τους στην παγκόσμια πολιτιστική τροχιά μπορούν να κατανοηθούν και ως πολιτιστικά δρώμενα εκτός από αθλητικά. Καθώς οργανώνονταν σε μια τελετουργική βάση, μέσω των συμβολισμών της, αντανάκλασε κοινωνικές αξίες, θρησκευτικές πεποιθήσεις, κλπ. ενισχύοντας έτσι συμπεριφορές και θεμελιώδη αξιακά πρότυπα, στο χτίσιμο του πολιτισμού. Υπό αυτή την έννοια σύγχρονα αθλητικά δρώμενα, ακόμη και ένας ποδοσφαιρικός αγώνας, συνιστούν ένα αθλητικό θέαμα με τελετουργική μορφή στο οποίο οι συμμετέχοντες (θεατές, διαιτητής, παίκτες, κριτές) αναλαμβάνουν ρόλους μέσω των οποίων στέλνουν και λαμβάνουν μηνύματα κοινωνικού περιεχομένου. Η μόνη διαφορά με τον παρελθόν είναι ότι σήμερα δεν υπάρχει η απόδοση τιμών σε θεούς, αν και σε ορισμένες περιπτώσεις παρατηρείται η αμυδρή αναφορά του παρελθόντος αθλητικού ιδεώδους (Παπαγεωργίου, 2005, σ.88)

Η σχέση της Φυσικής Αγωγής με την τέχνη αντανάκλαται και από τα αποτελέσματα, και κυρίως τα σωματικά, που προκύπτουν από την ενασχόληση με διαφορετικές μορφές τέχνης. Ο χορός αποτελεί μία από τις πιο δημιουργικές μορφές παιδείας, σύμφωνα με το ρητό «*νους υγιής εν σώματι υγιή*». Ο χορός για παράδειγμα, ευνοεί την ανάπτυξη του σώματος, την σωστή στάση του καθώς αποδίδει και στην κίνηση χάρη και ρυθμό (Wong, Wing Kee & Ming Chan 2001).

Το ίδιο ισχύει και για το χορό με στοιχεία πρωτόγονης έκφρασης. Η θεματολογία του αντλείται από την «πρωτόγονη ζωή», από τη ζωή κοντά στη φύση, από το θάρρος του

ανθρώπου απέναντι στη φύση, από το κυνήγι των ζώων, από το πέταγμα του πουλιού στον ουρανό, από την κίνηση των φυκιών μέσα στη θάλασσα, από το φύσημα του ανέμου. Μία θεματολογία που επαναφέρει τον άνθρωπο στις ρίζες του, που του υπενθυμίζει την ανθρώπινη φύση του, την καταγωγή του, αλλά και την πρωτογενή σχέση με τη μητέρα, καθώς ανάμεσα στη γη και στη μητέρα υπάρχει μία συμβολική ταύτιση, ως η πρώτη «γη τροφής» για το παιδί (Schott-Billmann, Moraitou & Anastasopoulou, 1995). Μία επιστροφή που αποτελεί επιτακτική ανάγκη για το σημερινό άνθρωπο, ο οποίος χάνει όλο και περισσότερο την επαφή του με τη φύση, με τα ένστικτά του, με την επαφή του με τους άλλους ανθρώπους και απομονώνεται στον εαυτό του (Seppa, 2010 όπ. αν. Montgomery & Robinson, 2006).

Βασικό στοιχείο του αποτελεί επίσης η απλοποίηση. Η απλοποίηση είναι μία τάση απογύμνωσης που φτάνει στο μινιμαλισμό. Στην τέχνη του πριμιτιβισμού, δηλαδή, δεν υπάρχει πιστή απεικόνιση του μοντέλου, αλλά με καθαρές γραμμές, συμμετρίες και αντιθέσεις, αφαιρούνται οι λεπτομέρειες και εμφανίζεται η κρυμμένη δομή, η πηγή της κίνησης, η ουσία, το περιεχόμενο. Οι κινήσεις, λοιπόν, είναι απλές και επομένως εύκολες να αναπαραχθούν, κάτι που επιτρέπει την εύκολη πρόσβαση του ατόμου στην κίνηση και επομένως στην ένταξη στην ομάδα. Πρόκειται για ένα χορό για όλους χωρίς διακρίσεις, χωρίς ωστόσο το άτομο να χάνει την ταυτότητά του μέσα στην ομάδα, αλλά αντίθετα βρίσκει τη θέση του, καθώς η μη ρεαλιστική απεικόνιση του μοντέλου αφήνει περιθώρια προσωπικής ερμηνείας και έκφρασης (Schott-Billmann, 1995).

Επίσης όπως πολλοί υποστηρίζουν η κιναισθητική νοημοσύνη, Bodily- Kinesthetic intelligence, είναι ένα από τα εννέα είδη νοημοσύνης σύμφωνα με τη θεωρία του Gardner (2006), που αφορά στις δεξιότητες κίνησης και λεπτών χειρισμών που καλλιεργούν ή διαθέτουν αθλητές, χορευτές, χειρουργοί κλπ, η οποία θα μπορούσε να αναπτυχθεί περεταίρω μέσω της Δραματικής Τέχνης. Με την κίνηση στο θεατρικό παιχνίδι το σώμα αυτορυθμίζεται και αποκαλύπτει εσώτερες καταστάσεις (Καραμήτρου, 2010, σ.102). Μεγάλο μέρος της κινητικής δραστηριότητας στην σχολική αγωγή διεξάγεται μέσω του θεατρικού παιχνιδιού με το οποίο επιτυγχάνονται και οι στόχοι της Φυσικής Αγωγής.

Χαρακτηριστικά οι Καραμήτρου, Τζίμα, Γεροδήμος & Ρογκότη, αναφέρουν σε άρθρο τους (2021): Η «γοητευτική» συνένωση, η ευεργετική «αλληλεπίδραση» της «λιτότητας» του ερμηνευτή και η πειθαρχία του αθλητή σηματοδοτούν την πιο γόνιμη συνύπαρξη και μέσω

του «κατακλυσμού» των αισθήσεων, του «διαγωνισμού-αγών» προς τη «θεότητα-θέωσις». Ο τραγικός ηθοποιός, όπως ο αθλητής, ζει στα «υψίπεδα» της αυτο-υπερβατικότητας, γιατί η Δραματική Τέχνη είναι μια μεγαλοπρεπής αυτοκρατορική-πλούσια «επαγωγή» στη σκιά.

4.4 Θεατρικό Παιχνίδι

Το Θεατρικό Παιχνίδι αποτελεί ένα δημιουργικό γεγονός, που προσφέρει άμεση απόλαυση στο παιδί, ενώ παράλληλα μπορεί να λειτουργήσει σαν ένα μέσο έκφρασης και δημιουργίας και σαν μέσο προσέγγισης της θεατρικής τέχνης. Το σπουδαιότερο είναι πως όλα αυτά γίνονται μέσα από την πράξη των ίδιων των παιδιών. Οι μαθητές δεν είναι απλοί δέκτες κάποιας θεωρίας αλλά αντίθετα, με τη συμμετοχή τους στην όλη διαδικασία, «ανακαλύπτουν μόνοι τους ένα ρόλο που τον χρησιμοποιούν για να επικοινωνήσουν με τους άλλους» (Καραμήτρου, 2004).

Είναι ένα παιχνίδι ρόλων, στο οποίο συμμετέχει μια ομάδα συνομηλίκων παιδιών και ο εκπαιδευτικός τους, που διακριτικά καθοδηγεί την όλη διαδικασία. Ως παιχνίδι, έχει στόχο τη διασκέδαση και την ψυχαγωγία των παιδιών, αλλά παράλληλα βοηθάει τα παιδιά να υιοθετήσουν στάσεις και συμπεριφορές που θα τα βοηθήσουν στη μετέπειτα ζωή τους. Μέσα από το χαλαρό κλίμα διεξαγωγής του παιχνιδιού, οι συμμετέχοντες εκφράζονται αυθόρμητα και ευχάριστα, και εξωτερικεύοντας τα συναισθήματά τους ανοίγουν διαύλους επικοινωνίας με τους συμμαθητές τους. Μετέχοντας στο παιχνίδι, το παιδί ανακαλύπτει το σώμα και τα όρια του, δοκιμάζει τις αντοχές και τις δυνατότητες του, ελέγχει τις ψυχο-πνευματικές του ικανότητες, συνειδητοποιεί τον περιβάλλοντα χώρο και τοποθετείται σε αυτόν, αντιλαμβάνεται τη διαδοχή και την εξέλιξη, κατακτά τους γλωσσικούς και σωματικούς κώδικες επικοινωνίας, κοινωνικοποιείται και μαθαίνει ότι ανήκει σε ένα σύνολο, υπακούοντας σε κοινά αποδεκτές αξίες και αρχές (Γραμματάς, Μουδατσάκης, 2008)

Το θεατρικό παιχνίδι είναι μια μορφή θεατρικής έκφρασης που διεγείρει το συναίσθημα και ενεργοποιεί σωματικά τους συμμετέχοντες σε αυτό. Παράλληλα μεταφέρει τα παιδιά σε μια φανταστική απεικόνιση της πραγματικότητας, μέσα από τη *μίμηση* και τους *ρόλους* που τους ανατίθενται από τον εκπαιδευτικό-καθοδηγητή τους. Ο χώρος που διεξάγεται το παιχνίδι (εντός ή εκτός σχολικής τάξης), μετατρέπεται αυτόματα σε μια «θεατρική σκηνή»,

όπου οι νεαροί «ηθοποιοί», υιοθετώντας τα χαρακτηριστικά του προσώπου που υποδύονται, βιώνουν μια ψευδαισθητική κατάσταση, που διαρκεί μέχρι το πέρας το παιχνιδιού. *«Αυτή η διαδικασία μετάβασης του παιδιού, σε μια φανταστική κατάσταση από το πραγματικό του καθημερινού χρόνου, στο φανταστικό της δραματικής κατάστασης είναι μία διαδικασία που μόνο δια του ρόλου μπορεί να κατανοηθεί και μόνο δια της υπόκρισης μπορεί να ερμηνευτεί»*

(Γραμματάς 1996, σελ. 75-76).

Βέβαια, παρότι τα παιδιά αναλαμβάνουν κάποιους ρόλους στο θεατρικό παιχνίδι, το κλίμα που διαμορφώνεται κατά τη διεξαγωγή του, είναι χαλαρό και ευχάριστο, χωρίς υψηλές αισθητικές απαιτήσεις και επιδιώξεις. Άλλωστε, το παιχνίδι των παιδιών δεν απευθύνεται σε κάποιο «κοινό», που παρακολουθεί την παράστασή τους, παρά μόνο στους συνομηλίκους τους, οι οποίοι μετέχουν στο ίδιο παιχνίδι. Έτσι, αν και το θεατρικό παιχνίδι εμπεριέχει θεατρικά στοιχεία και γνωρίσματα, είναι κυρίως μια χαλαρή και αυθόρμητη έκφραση του κάθε παιδιού-ηθοποιού. Η φαντασιακή κατάσταση, στην οποία μεταφέρεται, το βοηθάει να ξεπεράσει αναστολές και αδυναμίες, εκφραστικές ή κινητικές, που πιθανόν να είχε, μιας και το αποφορτίζει και το χαλαρώνει, εκτονώνοντας με αυτό τον τρόπο τις εσωτερικές του εντάσεις. Ταυτόχρονα, η συμμετοχή του παιδιού στο «παιχνίδι», συμβάλλει στην απόκτηση γνώσεων και εμπειριών, που ενισχύουν και προωθούν την πνευματική του ανάπτυξη. (Γραμματάς, Μουδατσάκης, 2008)

Μέσα από το Θεατρικό Παιχνίδι ευαισθητοποιείται η φαντασία των παιδιών, αυξάνεται η δημιουργικότητά τους και δοκιμάζουν να επικοινωνήσουν με τους γύρω τους με άλλον τρόπο, διαφορετικό από αυτόν που έχουν συνηθίσει. Το κυριότερο όμως, είναι ότι επικοινωνούν μέσα από τα συναισθήματά τους. Τα παιδιά χρησιμοποιούν τα συναισθήματα και τη φαντασία τους, δύο στοιχεία απαραίτητα για να μπορέσει κάποιος να δημιουργήσει.

Το Θεατρικό Παιχνίδι στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής δραστηριότητας, στηρίζεται στη δυναμική της ομάδας και την ψυχολογία της αλληλεπίδρασης. Πρέπει, επομένως, να υπάρχουν κάποιες βασικές προϋποθέσεις, για να μπορέσει να λειτουργήσει και να πετύχει τους στόχους του. Είναι αναγκαίο να υπάρχει μεταξύ των μελών της ομάδας επικοινωνία και εμπιστοσύνη, γιατί χωρίς αυτές το Θεατρικό Παιχνίδι δεν μπορεί να αναπτυχθεί. Το Θεατρικό Παιχνίδι είναι κι αυτό ένα μέσο στα χέρια του δασκάλου, που μπορεί να το χρησιμοποιήσει όταν και όπως αυτός κρίνει, για να κάνει τη διαδικασία της μάθησης πιο ευχάριστη κι αποτελεσματική. Είναι, επομένως, ανάγκη να εξετάσουμε τη σημασία του

θεατρικού παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία αλλά και τους στόχους του (Τζόπε – Στένγκλε, 1997).

Επίσης, με το Θεατρικό Παιχνίδι μπορούμε να αλλάξουμε και να διαφοροποιήσουμε τον κλασσικό τρόπο διδασκαλίας των μαθημάτων, χωρίς να ξεφεύγουμε από τα πλαίσια του αναλυτικού προγράμματος, αλλά αντιθέτως κάνοντας πιο ζωντανή κι ευχάριστη την ίδια την εκπαιδευτική διαδικασία. Το Θεατρικό Παιχνίδι είναι ένα μέσο αυτογνωσίας, γιατί μέσα από αυτή τη δραστηριότητα το παιδί ενθαρρύνεται και ανακαλύπτει ικανότητες και εμπειρίες, τις οποίες αναπτύσσει μέσα από το κοινό παίξιμο με την ομάδα. Με το παιχνίδι το παιδί κάνει πράξη την καθημερινή ζωή, τα βιώματα και τον συναισθηματισμό του, με αποτέλεσμα να συνειδητοποιεί έννοιες και καταστάσεις και να βλέπει τον ρόλο που το ίδιο μπορεί να παίζει, έτσι ώστε με τη δική του συμμετοχή να δίνει χαρά και ικανοποίηση τόσο στον εαυτό του όσο και στους άλλους (Καραμήτρου, 2004).

Βοηθάει ακόμη ιδιαίτερα, στη γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού, διότι είναι υποχρεωμένο να επικοινωνήσει, να εκφραστεί με λέξεις και να εκφράσει τα συναισθήματά του, τις γνώσεις του, τις κινήσεις του, καθώς επίσης να γνωρίσει καλύτερα το σώμα του και να μάθει να λειτουργεί στο χώρο σε σχέση με αυτό. Του δίνεται επίσης η ευκαιρία να ασκηθεί στην παραγωγή κειμένων, προφορικών και γραπτών. Εντάσσοντας το Θεατρικό Παιχνίδι στην εκπαιδευτική διαδικασία μπορούμε να ωφεληθούμε πολλαπλά, διότι έχει σαν σκοπό και επιδιώκει να βοηθήσει το παιδί να ανακαλύψει και να εκφράσει τις δημιουργικές του ικανότητες, να βελτιώσει τις σχέσεις του με τους άλλους μαθητές, αλλά και γενικότερα με το κοινωνικό περιβάλλον. Επιπροσθέτως ωθεί το παιδί να αναπτύξει πρωτοβουλίες και ελευθερία στην έκφρασή του, να ενθαρρυνθεί στην παρατήρηση, να βρίσκει μόνο του λύσεις για τα προβλήματά του και να βελτιώσει το λεξιλόγιο και την έκφρασή του (Σπανάκη, 2014). Για όλους αυτούς τους λόγους, δικαιολογημένα το Θεατρικό Παιχνίδι θεωρείται αξιόλογο μέσο αγωγής των παιδιών και έχει ευρέως αξιοποιηθεί στο σχολείο (Μουδατσάκης 1994).

Βέβαια, θα ήταν παράλειψη να μην αναφερθούμε, στον σημαντικό ρόλο του υπεύθυνου εκπαιδευτικού της τάξης, στην οποία διεξάγεται το Θεατρικό Παιχνίδι. Από τη στάση του και τις ενέργειές του, εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό η πορεία και η εξέλιξη της όλης προσπάθειας. Έτσι, ο σωστά προσανατολισμένος εκπαιδευτικός, αφήνει περιθώρια στα παιδιά να αυτενεργήσουν, διατηρώντας παράλληλα την εποπτεία και βάζοντας κάποια όρια στις αντιδράσεις τους, με τρόπο ευαίσθητο και διακριτικό. Μεθοδεύει και οργανώνει την όλη

διαδικασία, δίνοντας τη δυνατότητα σε όλα τα παιδιά να συμμετέχουν σε αυτή, ώστε να εκφραστούν και να επικοινωνήσουν, παρέχοντας τους ταυτόχρονα τα μέσα για να το πετύχουν. Όμως, αν και η θέση του εκπαιδευτικού είναι ιδιαίτερα σημαντική, οι ενέργειές του θα πρέπει να είναι διακριτικές και προσεκτικές και σε καμία περίπτωση να μην θυμίζουν, ενέργειες «σκηνοθέτη» που επικροτεί ή αποδοκιμάζει τους «ηθοποιούς» του. (Γραμματάς, Μουδατσάκης, 2008)

Ανακεφαλαιώνοντας, μπορούμε να πούμε πως το Θεατρικό Παιχνίδι, όπως όλα τα παιχνίδια που παίζουν τα παιδιά, στηρίζεται πάνω στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του παιδιού και γι' αυτό ακριβώς το λόγο η αξία του στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι πολύ μεγάλη (Καραμήτρου, 2004).

4.4.1 Στάδια Θεατρικού Παιχνιδιού

Στην υλοποίηση κάθε παιχνιδιού, τηρούνται ορισμένοι κανόνες, και ακολουθούνται από τους συμμετέχοντες σε αυτό, κάποιες συγκεκριμένες διαδικασίες. Το Θεατρικό Παιχνίδι, δεν αποτελεί εξαίρεση σε αυτόν τον κανόνα και προκειμένου να αναδειχτεί και να αναπτυχθεί το δραματικό του περιεχόμενο, πρέπει να οργανώνεται, ακολουθώντας κάποιες συγκεκριμένες φάσεις-στάδια.

Κατά τους (Κουρετζή-Άλκηστις, 1993), στο αναλυτικό πρόγραμμα για τη θεατρική αγωγή, δίνονται κατά ενδεικτικό τρόπο τέσσερις φάσεις πραγμάτωσης του Θεατρικού Παιχνιδιού:

Αυτές είναι α) η Απελευθέρωση, β) το Παιχνίδι των ρόλων, γ) ο Σκηνικός Αυτοσχεδιασμός και δ) η Ανάλυση-συζήτηση.

Αντίστοιχα, με πανομοιότυπο τρόπο, οι (Γραμματάς, Μουδατσάκης, 2008), διακρίνουν πέντε στάδια ανάπτυξης του Θεατρικού παιχνιδιού: α) Χαλάρωση-Προετοιμασία, β) Προθέρμανση και Επικοινωνία, γ) Παιχνίδι των ρόλων, δ) Φανταστική ιστορία και ε) Κριτική αποτίμηση-Ανατροφοδότηση.

Στο πρώτο στάδιο, το στάδιο της χαλάρωσης, της ευαισθητοποίησης και της συγκρότησης της ομάδας, βοηθούμε τα παιδιά να χαλαρώσουν, να αποδεσμευτούν από τις αναστολές τους, αλλά και να επικοινωνήσουν μεταξύ τους. Σε αυτή την αρχική φάση, ο εκπαιδευτικός και καθοδηγητής της ομάδας, προσπαθεί με αναπνευστικές και χαλαρωτικές

ασκήσεις να αποφορτίσει τα παιδιά και να κάνει να νιώσουν οικεία μεταξύ τους, προκειμένου να δημιουργηθεί μια αίσθηση συλλογικότητας και ομαδικής συνύπαρξης.

Στο δεύτερο στάδιο της Προθέρμανσης και Επικοινωνίας τα παιδιά εκφράζονται και επικοινωνούν με τους άλλους, κατά κύριο λόγο, μέσω κινήσεων του σώματός τους. Σε αυτή τη φάση, όπου το σώμα τους είναι το κέντρο ευαισθητοποίησης και έκφρασης συναισθημάτων, επιδιώκουμε με τις ασκήσεις και τα παιχνίδια σωματικής έκφρασης και αισθητικοκινητικής δράσης, να οξύνουν την παρατηρητικότητά τους, να χαλαρώσουν, να αυτοσυγκεντρωθούν, καθώς και να αποκτήσουν ενδότερα την αίσθηση του χώρου και του χρόνου. Ταυτόχρονα τα παιδιά προθερμαίνουν το σώμα τους και το προετοιμάζουν για την έντονη παιγνιώδη δράση που θα ακολουθήσει, ενώ απελευθερώνονται κινησιολογικά και ψυχολογικά, αποβάλλουν σταδιακά την ένταση και την έλλειψη πειθαρχίας που ενδεχομένως έχουν, αποφορτίζονται και αρχίζουν να επικοινωνούν με τους άλλους. Με απλές κινήσεις των μελών του σώματός τους, με την αλλαγή της θέσης τους στο χώρο και τη διάταξη της ομάδας, συνειδητοποιούν τον εαυτό τους, το σώμα τους και αρχίζουν να αντιλαμβάνονται τη σχέση τους με την ομάδα. Σημαντικός είναι και ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε αυτή τη φάση του παιχνιδιού, ο οποίος τοποθετεί τα παιδιά κυκλικά γύρω του, έτσι ώστε να αισθάνονται όλοι ίσοι μεταξύ τους. Από τη θέση αυτή, χρησιμοποιώντας συνήθως ένα κρουστό, δίνει ερεθίσματα και ρυθμό, προκειμένου τα παιδιά να αντιδράσουν με τις ανάλογες εκφραστικές κινήσεις. (Μουδατσάκης, 1994).

Ακολουθεί το τρίτο στάδιο, το «Παιχνίδι των ρόλων». Στο στάδιο αυτό τα παιδιά μπαίνουν σταδιακά στη διαδικασία παραγωγής κάποιου θέματος, συνειδητοποιώντας ότι με εκφραστικές –μιμητικές κινήσεις, μπορούν να εκφράσουν καταστάσεις, επιθυμίες, διαθέσεις κ.λ.π. Ο εκπαιδευτικός, δίνοντας κατάλληλες εντολές και υποδείξεις προτείνει στα μέλη της ομάδας να μιμηθούν κάποιες καταστάσεις ή φυσικά πρόσωπα ή να μορφοποιήσουν σωματικά μία αίσθηση ή μία αφηρημένη έννοια. Σε αυτό το στάδιο, ο αυτοσχεδιασμός των παιδιών στις ενέργειές τους, αλλά και η χρήση παντομίμας είναι ιδιαίτερα σημαντικά στοιχεία, για την υλοποίηση των υποδείξεων του εκπαιδευτικού. Προοδευτικά, τα παιδιά αναδεικνύουν τις υποκριτικές τους δυνατότητες, όπως τη μιμική τους έκφραση, τη διαφοροποίηση στην κίνησή τους, τη χρήση των μελών του σώματός τους κ.λ.π., στοχεύοντας, σύμφωνα πάντα με προσεκτική και διακριτική καθοδήγηση, στην ολοκληρωμένη εκδήλωση θεατροποιημένης δράσης. Κατά την αναπαραγωγική αυτή φάση,

τα παιδιά ανακαλύπτουν ρόλους, αναπαράγουν και συνθέτουν σύντομους διαλόγους. Μέσα από τους ρόλους που αναλαμβάνουν, μορφοποιούν τη φαντασία τους, εκφράζουν τον ψυχισμό τους, επικοινωνούν με την ομάδα και το περιβάλλον τους, οδηγούνται σε συγκρούσεις, βρίσκουν λύσεις και προβαίνουν σε διάφορες συνθέσεις. Σταδιακά το παιδί εξοικειώνεται με το σώμα του, συνειδητοποιεί τις δυνατότητες του και τα όρια του, εμπλουτίζει την κίνηση και τον λόγο του και παίζοντας κάποιο ρόλο, συμμετέχει στη δημιουργία δράσης(Γραμματάς, Μουδατσάκης, 2008).

Το επόμενο στάδιο, το τέταρτο, είναι το στάδιο της «φανταστικής ιστορίας», όπου διαμορφώνεται, αναπτύσσεται και συγκροτείται το θέμα. Το *θέμα*, ή η *φανταστική ιστορία*, δεν είναι τίποτε άλλο, παρά προϊόν της αλληλεπίδρασης των παιδιών, που προέκυψε από το αυθόρμητο παιχνίδι των ρόλων που προηγήθηκε. Η σύνθεση των αυτοτελών φανταστικών ιστοριών που ανέπτυξαν τα παιδιά, είναι εκείνη που τελικά συνθέτει και οδηγεί σταδιακά, στην τελική μορφή του, το θέμα. Η παρουσία του εκπαιδευτικού είναι ιδιαίτερα διακριτική, έτσι ώστε να επιτρέπει στα παιδιά να δρουν ελεύθερα, χωρίς συγκεκριμένες κατευθύνσεις και οδηγίες. Έτσι, το τελικό αποτέλεσμα, είναι ένα μείγμα των σκηνικών αυτοσχεδιασμών όλων των μελών της ομάδας. Έχοντας φτάσει σε αυτό το σημείο, προτείνεται από τον εκπαιδευτικό και η χρήση κάποιας «μουσικής επένδυσης», που θα κάνει περισσότερη εμφατικό και θα ολοκληρώσει το Θεατρικό Παιχνίδι.(Κουρετζής, 1991)

Το τελευταίο, το πέμπτο στάδιο, είναι το στάδιο «Της Κριτικής Αποτίμησης-Ανατροφοδότησης», όπου πραγματοποιείται μια διαλογική συζήτηση, μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικού για το παιχνίδι που προηγήθηκε. Στη φάση αυτή, όλοι έχουν την ευκαιρία να διατυπώσουν την άποψή τους, για τις δραστηριότητες που έλαβαν χώρα, για τα θέματα, ή τις πιθανές διαφωνίες και αντιπαραθέσεις που είχαν, για τις ευκολίες ή τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν, για τα συναισθήματα τους κ.λ.π. Η κριτική αποτίμηση, που επέρχεται από την διάδραση, μεταξύ των παιδιών, αλλά και με τον εκπαιδευτικό τους, λειτουργεί ανατροφοδοτικά και συμβάλλει στην πιθανή τροποποίηση, εξέλιξη και βελτίωση του Θεατρικού Παιχνιδιού(Γραμματάς, Μουδατσάκης, 2008).

4.4.2 Οφέλη του Θεατρικού Παιχνιδιού

Το Θεατρικό Παιχνίδι αποτελεί τρόπο μύησης για το παιδί στην τέχνη και πιο συγκεκριμένα το θεατρικό παιχνίδι είναι ο τρόπος για να μυηθεί το παιδί στη θεατρική τέχνη.

Αυτό όμως δεν σημαίνει ότι το παιδί παίζει με το θέατρο αλλά παίζει διά του θεάτρου και ούτε ότι το αντικείμενο του είναι να μάθει στα παιδιά θέατρο ή υποκριτική. Αν ο στόχος του Θεατρικού Παιχνιδιού ήταν να μετατρέψει τα παιδιά σε ηθοποιούς, τότε θα απευθυνόταν σε παιδιά με ιδιαίτερο ταλέντο και σε ανάλογους εκπαιδευτικούς. Το Θεατρικό Παιχνίδι αποτελεί μία μέθοδο, ιδιαίτερα αποτελεσματική, ώστε το παιδί να μπορεί να εκφράσει την έμφυτη μιμητική τάση που έχει σαν άνθρωπος ακολουθώντας τη διαδικασία σύμφωνα με την οποία όσο πιο πολύ παιχνίδι εμπεριέχει η εκπαιδευτική διαδικασία, τόσο πιο εύκολο και ουσιαστικό είναι για το παιδί να μαθαίνει. Το παιδί μέσα από το Θεατρικό Παιχνίδι, βιώνει μία κατάσταση που το ωθεί να ανακαλύπτει πράγματα πρωτόγνωρα γι' αυτό. Χρησιμοποιώντας δε και θεατρικά στοιχεία και σύμβολα, μέσω του παιχνιδιού του εξοικειώνεται με το θέατρο, διαμορφώνει θεατρική παιδεία και αντιλαμβάνεται γενικότερα το ρόλο της τέχνης στη ζωή των ανθρώπων (Δανασσής- Αφεντάκης, 1997).

Σε μια έρευνά της, η Καρακώστα (2015), εντόπισε ότι η χρήση του δράματος μπορεί να λειτουργήσει καταλυτικά για την επίλυση των συγκρούσεων στο δημοτικό σχολείο αφού βοηθά το παιδί να κατανοήσει τη δική του συμπεριφορά και των άλλων εφευρίσκοντας νέους τρόπους να διαχειριστεί τις συγκρούσεις του.

Μια ακόμη μελέτη της Ατσαλάκη (2015), κατέδειξε ότι η χρήση του θεατρικού παιχνιδιού στην προσχολική αγωγή ενισχύει τη δημιουργικότητα των παιδιών διότι τα κάνει πιο ευλύγιστα σωματικά και νοητικά και να σκέφτονται με πιο πρωτότυπο τρόπο. Καταλήγει δε στο συμπέρασμα ότι η χρήση αυτής της μεθόδου διδασκαλίας είναι απαραίτητη στην εκπαίδευση.

Είναι πάρα πολλές οι έρευνες που καταλήγουν σε παρόμοια συμπεράσματα και συνοψίζοντας, μπορούμε να πούμε, ότι το Θεατρικό Παιχνίδι επιτρέπει στο παιδί να κατανοήσει βιωματικά και όχι θεωρητικά τη σύνδεση των τεχνών μεταξύ τους καθώς και του σχολείου με την κοινωνία, τις σχέσεις της και τα προβλήματα της. Τα παιδιά που ασχολούνται με το θεατρικό παιχνίδι στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι σε θέση να:

- Να ανακαλύψουν πολλές πτυχές της ανθρώπινης ζωής και ύπαρξης, όχι μόνο σε εθνικό επίπεδο αλλά και σε παγκόσμιο.
- Να αντιληφθούν μέσω της θεατρικής τέχνης, που σταματά η φαντασία και που αρχίζει η πραγματικότητα.

- Να μάθουν χωρίς τις συνηθισμένες διαδικασίες της εκπαίδευσης, όπως η αποστήθιση και η παπαγαλία.
- Να καλύψουν τις τυχόν υπαρξιακές ανάγκες που μπορεί να έχουν, καθώς επίσης να ενισχύσουν την αυτογνωσία τους και την αυτοσυνείδησή τους (Δανασσής-Αφεντάκης, 1997).

4.5 Η συμβολή της Δραματικής τέχνης στην Κινητική και Κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών-Ερευνητική ανασκόπηση

Το Θεατρικό ή Δραματικό Παιχνίδι είναι ο συνδυασμός της θεατρικής έκφρασης και επικοινωνίας με το παιχνίδι. Είναι παιχνίδι και κατά συνέπεια το κάθε παιδί που συμμετέχει πρέπει να αισθάνεται τη χαρά του να παίζει. Αυτή είναι και η επιβεβαίωση του όρου. Αν σε κάποιον από τους συμμετέχοντες παύει να λειτουργεί το στοιχείο της ευχαρίστησης τότε η διαδικασία διακόπτεται. Όπως και σε κάθε παιχνίδι άλλωστε, το Θεατρικό Παιχνίδι εμπεριέχει κάποιους κανόνες. Από το θέατρο δανείζεται την οριοθέτηση του χώρου και του χρόνου. Ο χώρος πρέπει να είναι συγκεκριμένος και το παιδί να κατανοεί ποιες ώρες πρέπει να παίζει και ποιες ώρες πρέπει να παρακολουθεί. Από το θέατρο προέρχεται επίσης και ο κανόνας που υποχρεώνει το παιδί να παίζει για τους άλλους, τους συμπαίχτες του και το κοινό των θεατών (Faure & Lascar, 2001).

Το Θεατρικό Παιχνίδι δε στηρίζεται σε συγκεκριμένο κείμενο αλλά στον αυτοσχεδιασμό προτεινόμενων καταστάσεων. Σε αυτούς τους αυτοσχεδιασμούς, κυρίαρχο ρόλο διαδραματίζουν το θέμα, η κίνηση, ο μορφασμός και λιγότερο ο λόγος. Με αυτό τον τρόπο, το παιδί μέσα από την απελευθέρωση της φαντασίας του, την αλληλεπίδραση μέσα στην ομάδα και την ευαισθητοποίηση που ακολουθεί τις προηγούμενες διαδικασίες, μπορεί να ανακαλύψει τις δυνατότητες έκφρασης που έχει και να τις αξιοποιήσει. Το παιδί μέσα από τη δυναμική της ομάδας ανακαλύπτει μόνο του τις ανάγκες του και χωρίς να δέχεται αυταρχικούς περιορισμούς από τους ενήλικες, το αποτέλεσμα έρχεται αβίαστα. Το παιδί έχει διπλό ρόλο μέσα σε αυτή τη διαδικασία. Ο ένας ρόλος είναι ότι κατανοεί τους άλλους και οικειοποιείται τον κόσμο. Ο άλλος ρόλος έγκειται στο γεγονός ότι το παιδί με τη βοήθεια της

φαντασίας του και της έκφρασής του, αφού πρωταρχικά αναπλάθει την πραγματικότητα, παρεμβαίνει μέσω της δημιουργίας του σε καταστάσεις, τις οριοθετεί με το δικό του προσωπικό στοιχείο, χωρίς να συντρέχει ο κίνδυνος της αξιολόγησης, της κριτικής και της απόρριψης λόγω του περιβάλλοντος του οποίου βρίσκεται και λόγω έλλειψης ανταγωνισμού (Δανασσής και Αφεντάκης, 1997).

Το παιδί έρχεται σε επαφή με τους συνομηλίκους του και κατανοεί τόσο το ρόλο του όσο και τον δικό τους. Αναγνωρίζει καταστάσεις και λειτουργίες πρωτόγνωρες όπως την άμιλλα, τη συνεργασία, τη χρήση, τη στήριξη και τη συντροφικότητα καθώς και θετικά και αρνητικά παραδείγματα. Αν και σε πολλές περιπτώσεις αδέξια, γιατί δεν έχει την απαραίτητη ωριμότητα ώστε να αντιληφθεί εγκαίρως τους κανόνες του παιχνιδιού, το παιδί εισέρχεται στην ομάδα, και διατηρώντας την ατομικότητά του, αναπτύσσει το δικό του ρόλο με τα στοιχεία της δικής του προσωπικότητας. Με τη γλώσσα του σώματος που χρησιμοποιεί, αναπτύσσει αυτογνωσία, αυτοέλεγχο, αυτοπεποίθηση, αυτοκυριαρχία, πρωτοβουλία και όλα αυτά αβίαστα αφού η δημιουργική ενεργητικότητά του είναι αυθόρμητη και όχι τεχνητή και συμβιβασμένη σε αυστηρούς κανόνες (Γιάνναρης, 1994; Καραμήτρου, 2004).

Κατά τη Θεατρική Αγωγή, (Βγαγκές, 2004) το παιδί εξωτερικεύει τα συναισθήματά του μέσα από συμβολισμούς και αναπαραστάσεις που προκύπτουν από το παιχνίδι των ρόλων και φανερώνει τι το απασχολεί. Μέσα από το Θεατρικό Παιχνίδι εκφράζεται αυθόρμητα και ελεύθερα, χωρίς τον φόβο της κριτικής και έτσι προοδευτικά αμβλύνονται οι ανασφάλειες και οι αναστολές του.

Σύμφωνα με την Τσεφαλά (2003) η Θεατρική Αγωγή βοηθά στη συνολική ανάπτυξη της προσωπικότητας, αφού ενισχύει την ανάπτυξη του πνευματικού, συναισθηματικού, σωματικού, οπτικού, ακουστικού και αισθητικού επιπέδου, οδηγώντας έτσι στην ανάπτυξη ενός εναρμονισμένου και ισορροπημένου ατόμου.

Η Θεατρική Αγωγή (Γιάνναρης, 1995) επιδιώκει την τελειοποίηση της επικοινωνίας, της καλλιέργειας, της ψυχοθεραπείας, της δημιουργικής χαράς, της αγάπης των ανθρωπίνων αξιών. Με τη δραματοποίηση, τα παιδιά είναι σε θέση να ανοιχτούν, να πειραματιστούν, να αισθανθούν άνετα και χαλαρά και όχι συναισθηματικά πιεσμένα ή ανασφαλή. Είναι η ιδανική μέθοδος ώστε το παιδί να αυτοσχεδιάσει και παράλληλα να υιοθετήσει νέες συμπεριφορές και ιδέες. Μέσω της δραματοποίησης, το παιδί έχει την ευκαιρία να αναπτύξει πολλές και διαφορετικές δεξιότητες όπως να καταλαβαίνει τη θέση των άλλων, να μάθει να

συνεργάζεται αρμονικά, να αναπτύξει τις δημιουργικές και κριτικές διαστάσεις της σκέψης του ενώ παράλληλα αναπτύσσει τις γλωσσικές και μη γλωσσικές του δεξιότητες. Σίγουρα, ένα από τα πιο βασικά συστατικά της δραματοποίησης είναι το σώμα των παιδιών. Με οδηγό αυτό, μέσω της δραματοποίησης, τα παιδιά μαθαίνουν ποιες δυνατότητες έχει το σώμα τους αλλά παράλληλα μαθαίνουν το σωστό χειρισμό του τόπου και του χρόνου, αποκτούν εμπειρίες μέσω της βίωσής τους, και πολύ σημαντικό είναι ότι εκτονώνονται και χαίρονται (Li-Yu Chang, 2009).

Η έρευνα της Γαλάνη (2007), έγινε σε 22 νήπια τα οποία διαχωρίστηκαν σε δύο ομάδες, μία πειραματική και μία ελέγχου. Οι δύο ομάδες αξιολογήθηκαν πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος μέσω ερωτηματολογίων που συμπληρώθηκαν από τις νηπιαγωγούς και με tests που έγιναν στα παιδιά για την ψυχοκινητική τους ανάπτυξη με κριτήρια τη δυναμική συναρμογή, την κινητική μνήμη, τον προσανατολισμό στο χώρο και τη χωροχρονική συναρμογή. Το πρόγραμμα που εφαρμόστηκε στην πειραματική ομάδα είχε ως βάση το οργανωμένο Θεατρικό Παιχνίδι και δραστηριότητες σχετικές με τη Θεατρική Τέχνη. Τα παιδιά της ομάδας ελέγχου συμμετείχαν σε δραστηριότητες που περιείχαν μόνο τη μιμητική. Το πρόγραμμα εφαρμόστηκε για επτά μήνες και από τα αποτελέσματα του καταδείχθηκε ότι τα παιδιά τα οποία συμμετείχαν σε αυτό παρουσίασαν σημαντική ψυχοκινητική ανάπτυξη αλλά και ανάπτυξη των κοινωνικών τους δεξιοτήτων. Τα στοιχεία της Θεατρικής Τέχνης που περιλάμβανε το πρόγραμμα βοήθησαν τα παιδιά να αναπτύξουν το θάρρος τους και κατ' επέκταση και την κινητική τους επίδοση και την κοινωνική συμπεριφορά τους.

Η έρευνα των Jackson, Mullis & Hughes (2010) εξέτασε την ανάπτυξη μίας θεατρικής παρέμβασης διατροφής και σωματικής άσκησης για αφροαμερικανούς εφήβους με χαμηλό εισόδημα. Οι κοινοτικοί εταίροι εργάστηκαν για την ανάπτυξη μίας θεατρικής παρέμβασης για τη διατροφή και τη σωματική άσκηση. Μια ομάδα εστίασης παρείχε τις σκέψεις των αστικών εφήβων και τις επιθυμίες τους για την παρέμβαση. Με βάση τις παρεμβάσεις όλων των κοινοτικών εταίρων, η ομάδα δημιούργησε μια θεατρική παρέμβαση. Οι ερευνητές χρησιμοποίησαν ένα σχεδόν πειραματικό (προ / μετά-δοκιμαστικό) σχεδιασμό με μια προσέγγιση συμμετοχικής έρευνας. Οι συμμετέχοντες έμαθαν τα μηνύματα υγείας μέσω του θεάτρου, του χορού και της μουσικής και έδωσαν πληροφορίες σχετικά με τις συνεδρίες και τα υλικά του προγράμματος. Το πρόγραμμα τελείωσε με μια θεατρική

παράσταση που παρουσίαζε τις πληροφορίες που έμαθαν οι μαθητές κατά τη διάρκεια της παρέμβασης. Οι συμμετέχοντες έλαβαν συνολικά έξι θεατρικά μαθήματα υγείας. Οι μαθησιακοί στόχοι για κάθε συνεδρίαση για την εκπαίδευση στην υγεία επιτεύχθηκαν. Κάθε συμμετέχων εκτέλεσε και συνεισέφερε στην τελική απόδοση. Όλοι οι συμμετέχοντες στο πρόγραμμα ήταν πολύ ικανοποιημένοι με τη θεατρική μέθοδο εκμάθησης μηνυμάτων υγείας.

Η έρευνα των Κωνσταντινίδου, Μιχαλοπούλου, Αγγελούση και Κουρτέση (2011), διερεύνησε τους τρόπους δημιουργικής έκφρασης των μαθητών του δημοτικού στη Φυσική Αγωγή σύμφωνα με τις αντιλήψεις των καθηγητών Φυσικής Αγωγής (ΚΦΑ). Πιο συγκεκριμένα, επιχειρήθηκε η ανάδειξη των διάφορων μορφών δημιουργικής έκφρασης και το είδος των δραστηριοτήτων που την προάγουν. Οι συμμετέχοντες ήταν 96 ΚΦΑ από την περιφέρεια της Κεντρικής Μακεδονίας οι οποίοι εξέφρασαν τις αντιλήψεις τους για τα δημιουργικά αποτελέσματα των μαθητών τους. Τα ποιοτικά δεδομένα συλλέχθηκαν με ερωτηματολόγιο που περιλάμβανε ερωτήσεις ανοιχτού τύπου. Τα αποτελέσματα ανέδειξαν διάφορες συμπεριφορές, ενέργειες και ιδέες των μαθητών που αντανakλούν διάφορους τρόπους της δημιουργικής έκφρασης στη Φυσική Αγωγή. Σύμφωνα με τους ΚΦΑ, οι μαθητές προσπαθούν να τροποποιήσουν παραδοσιακά ομαδικά παιχνίδια και τους κανόνες τους, να δημιουργήσουν νέα παιχνίδια, να ανακαλύψουν εναλλακτικούς τρόπους κινήσεων, να αυτοσχεδιάσουν, να παρουσιάσουν κατά τη διάρκεια της δραματοποίησης ή των μουσικοκινητικών δραστηριοτήτων και να εκτελέσουν αποκλίνουσες κινήσεις και αθλητικές δεξιότητες. Επιπλέον, απ' τα αποτελέσματα φάνηκε πως η Φυσική Αγωγή περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα δραστηριοτήτων που επιτρέπουν την έκφραση της δημιουργικότητας των μαθητών, όπως τα ομαδικά παιχνίδια, την εξάσκηση αθλητικών δεξιοτήτων, τις δραστηριότητες με βασικές κινητικές δεξιότητες, τον κινητικό αυτοσχεδιασμό και το χορό.

Ο Zaragas (2021) σε έρευνά του, εξέτασε την σύζευξη της μεθόδου του ψυχοδράματος και ενός προγράμματος Φυσικής Αγωγής που αφορούσε μια ομάδα αθλητών τζούντο περίπου 12 ετών. Ο σκοπός της έρευνας ήταν πρωταρχικά να μελετήσει σε βάθος, αναλύοντας τα φαινόμενα στον κύκλο της ομάδας ψυχοδράματος και στη συνέχεια να αναδείξει τα αποτελέσματα από την εφαρμογή της τεχνικής του ψυχοδράματος στους νεαρούς αθλητές. Οι συνεδρίες ψυχοδράματος οι οποίες κράτησαν ένα έτος, γίνονταν κάθε 15 ημέρες με διάρκεια 90'λεπτά, σε συνδυασμό με την προπόνηση τζούντο που γινόταν στον ίδιο χώρο. Τα αποτελέσματα της παραπάνω σύζευξης ήταν εντυπωσιακά, τόσο από τις

μαρτυρίες των παιδιών, όσο και από τα επίσημα αποτελέσματα του Πανελληνίου πρωταθλήματος κορασίδων και παμπαίδων.

Επίσης σε βιωματικό εργαστήριο που πραγματοποιήθηκε από τον Ζάραγκα (2021), αναδείχτηκε ότι ο συνδυασμός της Φυσικής Αγωγής και του ψυχοδράματος που επιχειρήθηκε, αποτελεί μια κατάλληλη μέθοδο για τη διδασκαλία των ηθικών αξιών (της υπευθυνότητας, του σεβασμού, της ισονομίας, της ελευθερίας και της συναισθηματικής κατανόησης). Αυτό μπορεί να συμβαίνει επειδή το μάθημα της Φυσικής Αγωγής είναι ένα από τα αγαπημένα μαθήματα των περισσότερων παιδιών, προϋποθέτει τη συνεργασία και τις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των παιδιών και την αδιάρρηκτη σχέση της Φυσικής Αγωγής με το παιχνίδι, για όποια μορφή και αν μιλάμε. Γνωρίζουμε ότι το παιχνίδι είναι ένα ζωογόνο και δημιουργικό κίνητρο που ωθεί το παιδί στην προσπάθεια, στην εξερεύνηση και την ωριμότητα. Το ψυχόδραμα έρχεται να ενισχύσει στοιχεία του παιχνιδιού που είναι ο αυθορμητισμός, η δημιουργικότητα, ο ατομικός και συλλογικός στοχασμός και η μέθεξη. Καταλήγοντας το εργαστήριο αυτό βοηθάει τους συμμετέχοντες να μεταλαμπαδεύσουν στο σχολείο και στους μαθητές τόσο τη συνδυαστική τεχνοτροπία της Φυσικής Αγωγής και της ιστορίας της με το ψυχόδραμα στην εκπαιδευτική διαδικασία, όσο και το μαθησιακό αποτέλεσμα αυτού του "παντρέματος", που είναι η προαγωγή των ανθρωπίνων αξιών στη σκέψη και συμπεριφορά των παιδιών - μαθητών.

Η Σπανάκη (2014) διεξήγαγε μία έρευνα για τις επιδράσεις που μπορεί να έχει η ψυχοκινητική αγωγή που περιλαμβάνει στοιχεία θεατρικού παιχνιδιού στην ανάπτυξη νηπίων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αλλά και χωρίς. Η ψυχοκινητική αγωγή εφαρμόστηκε μέσω ενός ειδικού παρεμβατικού προγράμματος σε νηπιαγωγεία. Από τους 62 μαθητές και μαθήτριες νηπιαγωγείων στους οποίους εφαρμόστηκε το πρόγραμμα, οι 41 δεν παρουσίαζαν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Τα νήπια επιλέχθηκαν με τυχαία δειγματοληψία και τα τμήματα διαχωρίστηκαν σε πειραματική ομάδα και ομάδα ελέγχου. Η σχεδίαση του παρεμβατικού προγράμματος έγινε μετά από δοκιμασίες αξιολόγησης των νηπίων και στις πειραματικές ομάδες με τη συνεργασία των εκπαιδευτικών των τμημάτων, λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες και τις δυνατότητες που είχε ο κάθε μαθητής. Η εφαρμογή του προγράμματος έγινε στις πειραματικές ομάδες ενώ οι ομάδες ελέγχου παρακολούθησαν κανονικά το πρόγραμμα του νηπιαγωγείου. Η εφαρμογή του προγράμματος γίνονταν δύο φορές την εβδομάδα για ένα χρονικό διάστημα 10 εβδομάδων. Στα νήπια του πληθυσμού που δεν είχαν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι κινητικές δεξιότητες που αξιολογήθηκαν ήταν 1)

ταχύτητα και ευκινησία, 2) ισορροπία, 3) αμφίπλευρος συντονισμός, 4) συντονισμός άνω άκρων, 5) άλμα σε μήκος, 6) ταχύτητα αντίδρασης, 7) οπτικο-κινητικός συντονισμός και 8) ταχύτητα κι επιδεξιότητα άνω άκρων. Σε αυτές τις δεξιότητες μετά την εφαρμογή του προγράμματος, τα νήπια ανέπτυξαν σημαντικές βελτιώσεις και κυρίως στις δεξιότητες 2,4,5,6,7 & 8. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν τη σημαντική επίδραση τέτοιου είδους μεθόδων στην κινητική ανάπτυξη των παιδιών. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι συνολικά έγιναν 16 παρεμβάσεις και αντίστοιχα 16 θεατρικές δραστηριότητες. Οι θεατρικές δράσεις ήταν προγραμματισμένες θεματικά αλλά εξελίχθηκαν ανάλογα με την έμπνευση και την πρωτοβουλία των παιδιών. Επιπλέον σε όλες τις δράσεις και δοκιμασίες, τα νήπια αποφάσιζαν μόνα τους πως θα συμμετέχουν και πως θα ολοκλήρωναν αυτά που έπρεπε να κάνουν. Οι δοκιμασίες ενσωμάτωναν κινητικές δράσεις, οι οποίες συνοδεύονταν και από θεατρικές τεχνικές.

Μια σειρά βιβλιογραφικών ανασκοπήσεων κατέδειξαν επίσης σημαντικά αποτελέσματα. Η μελέτη της Ατσαλάκη (2015), κατέδειξε ότι η χρήση του Θεατρικού Παιχνιδιού στην προσχολική αγωγή ενισχύει τη δημιουργικότητα των παιδιών διότι τα κάνει πιο ευλύγιστα σωματικά και νοητικά και να σκέφτονται με πιο πρωτότυπο τρόπο. Καταλήγει δε στο συμπέρασμα, ότι η χρήση αυτής της μεθόδου διδασκαλίας είναι απαραίτητη στην εκπαίδευση. Αντίστοιχα συμπεράσματα εξήχθησαν και από την μελέτη της Σκαρπέντζου (2015), σε παιδιά σχολικής ηλικίας που επιβεβαιώνουν την ανάπτυξη της δημιουργικότητας λόγω των προσεγγίσεων και των μεθόδων που περιλαμβάνει η δραματική τέχνη. Η μελέτη της Δήμα (2015), εξέτασε τη συμβολή του Θεατρικού Παιχνιδιού στην αυτοεκτίμηση των μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Από τη μελέτη εξάχθηκε το συμπέρασμα ότι μέσω του θεατρικού παιχνιδιού τα παιδιά μπορούν να γνωρίσουν τον εαυτό τους, να αντιληφθούν και να κατανοήσουν τις ικανότητες που έχουν και να αυξήσουν την αυτοεκτίμησή τους.

Μία άλλη έρευνα της Δήμα (2015) για τη Δραματική Τέχνη εντόπισε τη μεγάλη συμβολή της στην εκπαίδευση των παιδιών με νοητική καθυστέρηση. Εστίασε δε ιδιαίτερα στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων που επιτυγχάνεται και που βοηθά σημαντικά τα παιδιά αυτά να ενταχθούν κοινωνικά. Αντίστοιχα, η έρευνα της Καρακώστα (2015), εντόπισε ότι η χρήση της Δραματικής Τέχνης στην εκπαίδευση μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά με συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες, αφού τους δημιουργεί ένα περιβάλλον έκφρασης. Με τη χρήση της τα παιδιά αυτά λειτουργούν πιο ελεύθερα, καταλαβαίνουν και

συνεπώς ελέγχουν τη συμπεριφορά τους, συμβάλλοντας με αυτόν τον τρόπο στην ψυχική και ακαδημαϊκή τους ενδυνάμωση. Θετικά αποτελέσματα από τη χρήση της δραματικής τέχνης και του Θεατρικού Παιχνιδιού σε όλους σχεδόν τους τομείς έδειξαν και οι μελέτες της Διακουμάκου (2015) που αφορούσε παιδιά που νοσηλεύονταν σε νοσοκομεία, της Ξυλά (2015) που αφορούσε παιδιά με ειδικές ανάγκες, της Πετροκοκκίνου (2015) που αφορούσε παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και ειδικότερα την περίπτωση ενός παιδιού με κώφωση και της Παρασκευοπούλου- Πετροπούλου (2015) που αφορούσε μαθητές με ειδικές ανάγκες, της Στράτου (2015) που αφορούσε παιδιά του αυτιστικού φάσματος.

Σύμφωνα με τον Κουρετζή(2001) θα πρέπει να αντιληφθούμε τον εγκλωβισμό και την πίεση που νοιώθουν τα παιδιά σε αυτόν τον αυτοματοποιημένο και τυποποιημένο κόσμο. Η απεγνωσμένη αναζήτηση ευκαιριών δημιουργικής έκφρασης και θέασης του κόσμου και των συναισθημάτων θα πρέπει να ικανοποιείται τουλάχιστον στο σχολείο, αν αυτό θέλει να λέγεται σύγχρονο και όχι ένας θεσμός αποκομμένος από τις κοινωνικές, πολιτισμικές και πολιτιστικές συνθήκες του περιγύρου.

Με βάση τα όσα προαναφέρθηκαν γίνεται κατανοητό το παιδαγωγικό περιεχόμενο του θεατρικού παιχνιδιού και ο ρόλος που μπορεί να διαδραματίσει στο σχολείο για την αγωγή και παιδεία των μαθητών που μετέχουν σε αυτό. Αυτός είναι άλλωστε και ο λόγος που τα τελευταία χρόνια στο πλαίσιο της επιχειρούμενης αναβάθμισης της ποιότητας της εκπαίδευσης εκπονήθηκε το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ), όπου προτείνεται να είναι περισσότερο ενεργός ο ρόλος της Θεατρικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, ώστε να επιτευχθούν πολλοί διδακτικοί στόχοι, αφού όπως είναι γνωστό, μέσω της συμμετοχής των παιδιών σε Θεατρικά Παιχνίδια και δραματοποιήσεις, συνδυάζεται η ψυχαγωγία με τη μάθηση, η καλλιέργεια με τη διασκέδαση, η ελεύθερη έκφραση με τη γνώση, αναπτύσσεται περαιτέρω η οξυδέρκειά τους, η κριτική σκέψη, και ο αυτοέλεγχός τους.

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ -ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΤΜΗΜΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

5.1 Ερευνητικό πλαίσιο

Το ερευνητικό πλαίσιο της παρούσας Διατριβής αφορά στα παιδιά της πρώτης σχολικής βαθμίδας (Ε΄και ΣΤ΄τάξης) και διερευνά τρόπους, με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί μπορούν να τροποποιήσουν τα μάθημα της Φυσικής Αγωγής, κάνοντάς το περισσότερο ελκυστικό και ενθαρρύνοντας την ουσιαστική εμπλοκή των μαθητών σε αυτό. Το γεγονός ότι η έρευνα, εμπλέκει όλους τους σχετιζόμενους με το ερευνώμενο πρόβλημα, δηλαδή τον εκπαιδευτικό σε ρόλο ερευνητή που παρεμβαίνει εκπαιδευτικά, καθώς και τους ίδιους τους μαθητές σχετικά με το μάθημα στο πλαίσιο που αυτό λαμβάνει χώρα, δηλαδή το σχολείο, προσδίδει στην παρούσα ερευνητική προσπάθεια χαρακτηριστικά έρευνας δράσης (Altrichter Posch & Somekh, 2001).

5.2 Έρευνα δράσης

Δεν υπάρχει ένας καθολικά αποδεκτός ορισμός για τον προσδιορισμό του όρου «έρευνα δράσης». Κατά καιρούς έχουν δοθεί διάφοροι ορισμοί. Κατά τους Grundy και Kemmis, (1988), (οπ.αν. Αθανασίου, 2000), ως έρευνα δράσης ορίζεται ένα σύνολο ενεργειών και δραστηριοτήτων διαφόρων φορέων: εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων, ειδικών, κλπ. με σκοπό την ανάπτυξη ενός προγράμματος σπουδών, την επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη, τη βελτίωση σχολικών προγραμμάτων, κλπ. Κατά τον Burns, (1991) (οπ. αν. Αθανασίου, 2000) με τον γενικό όρο «έρευνα δράσης» χαρακτηρίζεται η έρευνα εκείνη, η οποία επιχειρεί να αξιοποιήσει δεδομένα, που έχουν βρεθεί, ύστερα από σκόπιμη και συστηματική συνεργασία φορέων, για τη λύση πρακτικών προβλημάτων σε μια συγκεκριμένη περιοχή, με στόχο τη βελτίωσή της. Κατά συνέπεια, η έρευνα δράσης έχει ως αντικείμενο μελέτης ένα θέμα ή πρόβλημα από συγκεκριμένο χώρο, το οποίο διερευνά και μελετά με τη συνεργασία των εμπλεκόμενων φορέων. Στόχος της δεν είναι να προκύψει από τη διερεύνηση αυτή μια γενικευμένη γνώση, αλλά να μελετηθεί το πρόβλημα στο χώρο, που αναφέρεται και, ταυτόχρονα, να επιδιωχθεί η εξεύρεση των καλύτερων δυνατών λύσεων.

Η έρευνα δράσης θεωρεί τα άτομα, τα οποία εργάζονται σ' έναν τομέα, ως ικανά αλλά και υπεύθυνα για την αντιμετώπιση των προβλημάτων, που συναντούν στο έργο τους. Αυτό μπορούν να το πετύχουν, με το να εντοπίσουν το πρόβλημα και σε συνεργασία μεταξύ τους αλλά και με άλλους φορείς και ειδικούς, να επιδιώξουν να το λύσουν. Πρόκειται για μια ζωντανής μορφής έρευνα, η οποία επιχειρεί να βελτιώσει και τον ερευνητή και τις καταστάσεις μέσα στις οποίες δρα.

Μερικά ενδεικτικά θέματα, τα οποία θα μπορούσαν να αποτελέσουν αντικείμενο μελέτης της έρευνας δράσης είναι τα ακόλουθα:

- Ο καταρτισμός ενός προγράμματος για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας σε παιδιά τα οποία: αντιμετωπίζουν ειδικές δυσκολίες ή χρησιμοποιούν τη νεοελληνική ως δεύτερη γλώσσα (παιδιά Ελλήνων μεταναστών) ή ως ξένη γλώσσα. (Αθανασίου, 2000).
- Η συστηματική διερεύνηση των προβλημάτων αλλά και της αποτελεσματικότητας μιας συγκεκριμένης διδακτικής μεθόδου, όπως συμβαίνει στην παρούσα έρευνα δράσης.
- Η διερεύνηση των προβλημάτων, που προκύπτουν από την εφαρμογή στο σχολείο μιας συγκεκριμένης διαδικασίας, όπως π.χ. της αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών, της αξιολόγησης του διδακτικού έργου, των κατ' οίκον εργασιών, της συνεργασίας γονέων - εκπαιδευτικών, κλπ.

Συνοψίζοντας, η έρευνα δράσης αποτελεί μια συλλογική προσπάθεια, η οποία επιχειρεί να προσεγγίσει ένα πρόβλημα, που υπάρχει σ' έναν χώρο και ταυτόχρονα να το λύσει. Η αντιμετώπιση αυτού του προβλήματος δεν επιδιώκεται μόνο με πρακτικούς τρόπους. Επιχειρείται και με θεωρητικούς προβληματισμούς καθώς και με αξιοποίηση θεωρητικών και ερευνητικών δεδομένων σχετικών με το θέμα ή το πρόβλημα. Με άλλα λόγια, η έρευνα δράσης αποσκοπεί στο να συνδέσει τη θεωρία με την πράξη. Σύμφωνα με τον Lewin, ο οποίος θεωρείται ο θεμελιωτής της έρευνας δράσης, δεν μπορεί να υπάρξει έρευνα χωρίς πρακτικές εφαρμογές και δεν μπορούν να γίνουν πρακτικές εφαρμογές χωρίς έρευνα, αν αυτές διεκδικούν επιτυχία, διάρκεια και κυρίως επιστημονική τεκμηρίωση.

5.2.1 Συνοπτική ιστορική αναδρομή της έρευνας δράσης

Η έρευνα δράσης είναι γνωστή από τις αρχές του αιώνα μας. Στο έργο του Αμερικανού παιδαγωγού και φιλοσόφου J. Dewey συναντάει κανείς πολλά στοιχεία από αυτήν. Είναι γνωστό, ότι ο Dewey είναι ένθερμος οπαδός της δράσης, προκειμένου να επιτευχθεί η μάθηση. Κλασσική είναι η θέση του “Learning by doing”.

Θεμελιωτής, όμως, της έρευνας δράσης θεωρείται ο Kurt Lewin, κοινωνικός ψυχολόγος. Ο Lewin είναι από τους πρώτους που αμφισβήτησαν το ρόλο του κοινωνικού ερευνητή ως δήθεν αδιάφορου ή “αντικειμενικού” παρατηρητή των ανθρωπίνων σχέσεων. Υποστήριξε ότι τα κοινωνικά προβλήματα και θέματα χρειάζονται, όχι μόνο επισήμανση και ανάλυση, αλλά και ταυτόχρονη προσπάθεια για αντιμετώπιση. Είναι, επίσης, από τους ένθερμους υποστηρικτές της δυναμικής της ομάδας και μέσα από τις μελέτες και τις εργασίες του γι’ αυτή τη δυναμική θεμελίωσε και τις απόψεις του για την έρευνα δράσης.

Έντονη παρουσία της έρευνας δράσης υπάρχει τη δεκαετία του 1970, ιδιαίτερα στο χώρο της εκπαίδευσης. Στην Αγγλία, την περίοδο αυτή, αρχίζουν, με τη βοήθεια αυτής της μεθόδου, να μελετούν τα αναλυτικά προγράμματα, ύστερα μάλιστα και από τις απόψεις του Stenhouse (1975), ο οποίος αμφισβητούσε έντονα παραδοσιακά μοντέλα προγραμμάτων. Στην δεκαετία του 1980 μεγάλη άνθηση στην έρευνα δράσης παρατηρείται στην Αυστραλία και ιδιαίτερα στην πολιτεία της Victoria. Πρωταγωνιστής ο Kemmis, ο οποίος είχε διαμορφώσει ένα πολύ καλό θεωρητικό μοντέλο, για τη διεξαγωγή και την αξιολόγηση των δεδομένων (Kemmis, 1993).

Σήμερα η έρευνα δράσης είναι γνωστή και σε χρήση σε διεθνές επίπεδο. Ολοένα και περισσότερο γίνεται αποδεκτό ότι οι εκπαιδευτικοί της πράξης χρειάζονται βοήθεια στο έργο τους, όχι μόνο θεωρητική, αλλά και πρακτικά εφαρμόσιμη. Η ανάπτυξη της σύγχρονης τεχνολογίας έχει θέσει στην υπηρεσία των ερευνητών τα πιο σύγχρονα μέσα, που υπάρχουν για τη συλλογή και επεξεργασία του ερευνητικού υλικού. Το συνεργατικό πνεύμα στον χώρο της εκπαίδευσης, επίσης, φαίνεται ότι κερδίζει έδαφος σε πολλούς τομείς. Τέλος, ολοένα και περισσότερο, γίνεται σαφές ότι τα εκπαιδευτικά και γενικότερα τα κοινωνικά θέματα και προβλήματα δεν είναι υπόθεση μόνο ενός ανθρώπου. Είναι κοινή υπόθεση όλων. Η αντιμετώπισή τους, επομένως, χρειάζεται συνεργασία.

Στην Ελλάδα η έρευνα δράσης δεν είναι ακόμα γνωστή, στον βαθμό που θα ήθελε κανείς να είναι. Τα κείμενα, που υπάρχουν, είναι περιορισμένα και αυτά χρονολογούνται από

τα τέλη περίπου της δεκαετίας του 1980 και τις αρχές της δεκαετίας του 1990 (Βάμβουκας, 1988; Παρασκευόπουλος, 1993; Μπαγάκης, 1993). Σε ερευνητικό επίπεδο η εμπειρία είναι ακόμα πιο περιορισμένη, αφού ελάχιστες προσπάθειες έχουν γίνει.

5.2.2 Σχεδιασμός και διεξαγωγή της έρευνας δράσης

Η έρευνα δράσης, όπως και όλα τα άλλα είδη επιστημονικής έρευνας, απαιτεί προσεκτικό σχεδιασμό εκ μέρους του ερευνητή. Αυτό σημαίνει πρακτικότερα (Hearn, Swan & Geels, 2019) :

α. Σαφή προσδιορισμό του θέματος ή του προβλήματος, που θα μελετήσει

Το πρόβλημα όμως, στην πορεία της έρευνας μπορεί να τροποποιείται, ανάλογα με τα δεδομένα που προκύπτουν. Ο ερευνητής προβαίνει στις αναγκαίες τροποποιήσεις και προχωράει σε ουσιαστικότερες διερευνήσεις, που θα βοηθήσουν στη διάγνωση και αντιμετώπιση του προβλήματος και όχι στην αντιμετώπιση ή τη θεραπεία ενός συμπτώματος.

β. Σαφή διατύπωση των σκοπών της έρευνας.

Οι σκοποί αυτοί οφείλουν να είναι σαφείς όχι μόνο στον ερευνητή, αλλά και σε όλους τους άλλους φορείς ή άτομα, που συμμετέχουν. Αν και η προϋπόθεση αυτή είναι βασική για όλα τα είδη έρευνας, για την έρευνα δράσης είναι θεμελιακή, αφού η διεξαγωγή της απαιτεί συνεργασία ατόμων και επομένως κοινούς στόχους.

γ. Διερεύνηση της σχετικής με το θέμα βιβλιογραφίας.

Μέσω αυτής της διερεύνησης ο ερευνητής παρακολουθεί την εξέλιξη και την πορεία της δικής του προσπάθειας, συγκρίνει δεδομένα, αξιοποιεί άλλα για την ερμηνεία των δικών του, κλπ. Η μελέτη της βιβλιογραφίας τον βοηθάει στη διατύπωση των υποθέσεων, στην επιλογή μέσων ή οργάνων, στην επεξεργασία των ευρημάτων και στην τεκμηρίωσή τους.

δ. Κοινή δράση με συμφωνία των συμμετεχόντων στην έρευνα.

Χρέος του ερευνητή είναι να συζητεί την πορεία της έρευνας με τα άτομα και τους φορείς, που συμμετέχουν και να σχεδιάζουν από κοινού τα επόμενα βήματα και τις δραστηριότητες, που θα αναλάβουν. Για το σκοπό αυτό χρειάζεται να ανατροφοδοτούνται συστηματικά με πληροφορίες, σχετικές με την έρευνα, όλοι όσοι έχουν ενεργό συμμετοχή σ' αυτήν, ώστε να γνωρίζουν τι κάνουν και γιατί.

ε. Κατάρτιση ενός συγκεκριμένου σχεδίου δράσης.

Στο σχέδιο αυτό ο ερευνητής καταγράφει: τις φάσεις της έρευνας και το τι θέλει να διερευνήσει σε κάθε φάση, τον τρόπο επικοινωνίας με τους άλλους, τα μέσα που χρησιμοποιεί για την καταγραφή, ταξινόμηση, ανάλυση, σύνθεση και αξιολόγηση των παρατηρήσεων, τις οποίες κάνει τόσο ο ίδιος, όσο και τα άλλα μέλη με τα οποία συνεργάζεται, κλπ.

Σε όλους τους πιο πάνω τομείς χρειάζεται προσοχή, γιατί η έρευνα δράσης δεν αποσκοπεί, στην παροχή νέων πληροφοριών ή νέας γνώσης γύρω από ένα θέμα. Ενδιαφέρεται κυρίως, για την επίλυση των προβλημάτων που σχετίζονται με το θέμα, αξιοποιώντας με τον καλύτερο τρόπο τα δεδομένα που προκύπτουν κάθε φορά.

Στην παρούσα έρευνα δράσης, δόθηκε ιδιαίτερη βαρύτητα στην τήρηση των προαναφερθέντων, κάνοντας πολλές συναντήσεις όλοι οι εμπλεκόμενοι εκπαιδευτικοί, προκειμένου να αποσαφηνιστούν όλες οι λεπτομέρειες της παρέμβασης, αλλά και να δοθούν λύσεις σε επιμέρους προβλήματα που προέκυψαν στην πορεία.

5.2.3 Τεχνικές συλλογής υλικού στην έρευνα δράσης και αξιοποίηση του υλικού

Βασικές τεχνικές που χρησιμοποιούνται συνήθως στην έρευνα δράσης για τη συλλογή του ερευνητικού υλικού είναι: η παρατήρηση, συμμετοχική ή μη, η μαγνητοφώνηση συζητήσεων, διδασκαλιών και γενικότερα τρόπων επικοινωνίας, η βιντεοσκόπηση δραστηριοτήτων, ώστε να υπάρχει μια σαφής αντίληψη για το τι συμβαίνει σε μια σχολική τάξη ή άλλον χώρο και τι είδους επικοινωνία, λεκτική και μη λεκτική αναπτύσσεται, η συνέντευξη, δομημένη ή ελεύθερη με άτομα ή φορείς, η χρήση τεστ ή άλλων μέσων εκτίμησης της επίδοσης σε συγκεκριμένους τομείς, κλίμακες καταγραφής στάσεων, κ.ο.κ. Το ερευνητικό υλικό, που συλλέγει με έναν ή περισσότερους από τους πιο πάνω τρόπους ο ερευνητής το αποδελτιώνει, το ταξινομεί και το αξιολογεί μαζί με τους συνεργάτες του ή και άλλους ειδικούς, αν συμμετέχουν στην έρευνα. Τα πορίσματα που προκύπτουν από αυτή την αξιολόγηση, του χρησιμεύουν ως ανατροφοδότηση της ερευνητικής διαδικασίας, για επόμενες φάσεις της έρευνας, για επαναδιατύπωση του προβλήματος, για τροποποίηση στόχων, για προγραμματισμό δραστηριοτήτων, κλπ. (Hearn, Swan & Geels, 2019).

Στην παρούσα έρευνα δράσης χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο, η συνέντευξη και η κλείδα παρατήρησης.

5.2.4 Τριγωνοποίηση στην έρευνα δράσης

Είναι πολύ θετικό το ότι στην έρευνα δράσης παρατηρήσεις και πληροφορίες συλλέγουν όλοι οι συμμετέχοντες, γιατί έτσι καθένας από τη σκοπιά του προσφέρει στην επίλυση του προβλήματος. Οι μαθητές, για παράδειγμα, είναι σε θέση να παρατηρούν τη συμπεριφορά και τις ενέργειες του εκπαιδευτικού και να επισημαίνουν το πόσο αυτές οι ενέργειες επηρεάζουν τη συμπεριφορά τους. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να καταγράφει τις συμπεριφορές και τις επιδόσεις των μαθητών. Στην παρούσα έρευνα δράσης και αναλαμβάνοντας τον ρόλο του «τρίτου» παρατηρητή επισκέφτηκα και παρακολούθησα κάποιες φορές την υλοποίηση της παρέμβασης στα σχολεία των υπολοίπων εκπαιδευτικών. Ο «τρίτος» παρατηρητής μπορεί να επισημαίνει καλύτερα και από τους δύο προηγούμενους φορείς, τις αντιδράσεις τους, τις ενέργειές τους, τον τρόπο επικοινωνίας και την αλληλεπίδραση, που υπάρχει μεταξύ τους (Σπανακά, 2008).

Αυτή η τριγωνικής προέλευσης καταγραφή των δεδομένων σε μια έρευνα είναι πολύ θετική. Τροφοδοτεί με ουσιαστικές πληροφορίες το διάλογο ανάμεσα στους συμμετέχοντες στην έρευνα. Ένα διάλογο εξακτινωμένο προς διάφορες κατευθύνσεις και όχι μονοδρομικό, που επιτρέπει διερευνήσεις σε βάθος και σε έκταση των ποικίλων προβλημάτων. Γενικά, η έρευνα δράσης προχωράει σταδιακά, βήμα προς βήμα, για την επίτευξη των στόχων της με ενεργό συνδρομή και συμμετοχή όλων όσων εμπλέκονται σ' αυτήν (Cohen & Manion, 2000).

5.2.5 Ο ρόλος του ερευνητή στην έρευνα δράσης

Στις παραδοσιακού τύπου έρευνες (ποσοτικές και ποιοτικές) ο ρόλος του ερευνητή είναι με σαφήνεια καθορισμένος. Είναι υπεύθυνος για το σχεδιασμό της έρευνας, τη συλλογή του ερευνητικού υλικού, την επεξεργασία και ερμηνεία των αποτελεσμάτων, κλπ. Στην έρευνα δράσης ο ερευνητής μπορεί να αναλαμβάνει αρκετούς ρόλους. Μπορεί, για παράδειγμα, σε μια έρευνα στο χώρο της εκπαίδευσης (Cohen & Manion, 2000):

- Να συμμετέχει ενεργά στην έρευνα, να διδάσκει και ταυτόχρονα να παρατηρεί, να καταγράφει και να ταξινομεί δεδομένα, τα οποία θα συζητήσει στη συνέχεια με άλλους, όπως συνέβη στην παρούσα έρευνα δράσης.
- Να είναι απλός παρατηρητής και να συμμετέχει μόνο στις συζητήσεις.
- Να είναι βασική πηγή στην οποία θα απευθύνονται όσοι συμμετέχουν στην έρευνα, για πληροφορίες, οδηγίες, κατευθύνσεις, κλπ.

Κατά τον Burns (1991) υπάρχουν οι ακόλουθες τρεις δυνατότητες για τη διεξαγωγή μιας έρευνας δράσης στο σχολείο:

1. Να γίνει αυτή από τον εκπαιδευτικό, που έχει επισημάνει το πρόβλημα και αισθάνεται ιδιαίτερα την ανάγκη για τη διερεύνηση και την επισημάνση λύσεων. Στην περίπτωση αυτή ο ερευνητής ενεργεί με διπλή ιδιότητα: του ανθρώπου που ενεργεί και αυτού που παρατηρεί ή του αξιολογητή και του αξιολογούμενου.
2. Να γίνει η έρευνα από μια ομάδα ερευνητών-εκπαιδευτικών, οι οποίοι αναλαμβάνουν κατά τη διάρκειά της διάφορους ρόλους: δρουν, παρατηρούν, εκτιμούν, αξιολογούν, σε συνεργασία μεταξύ τους και καθορίζουν τα επόμενα βήματα της δράσης τους, έως ότου φτάσουν στο επιθυμητό αποτέλεσμα.
3. Να διεξαχθεί η έρευνα από διευρυμένη ομάδα εκπαιδευτικών, μαθητών και ειδικών επιστημόνων και από κοινού να σχεδιάζεται η δράση, να αξιολογούνται τα αποτελέσματα, να ανατροφοδοτείται κλπ., έως ότου επιτευχθούν τα επιθυμητά αποτελέσματα. Η τρίτη αυτή περίπτωση είναι και η πιο πολλά υποσχόμενη. Ενδείκνυται, κυρίως, για τη διερεύνηση ενός θέματος σε έκταση. Είναι όμως και η πιο δύσκολη, τουλάχιστον από την άποψη του συντονισμού και της επικοινωνίας.

Όσο πιο ενεργά συμμετέχει ο ερευνητής στη διεξαγωγή μιας έρευνας δράσης και όσο πιο στενά συνεργάζεται με τους άλλους φορείς, που παίρνουν μέρος στην έρευνα, τόσο πιο πολλές πιθανότητες υπάρχουν η έρευνα να πετύχει τους στόχους της και αντίστροφα.

Η ενεργός συμμετοχή παρέχει τη δυνατότητα στον ερευνητή να δει «από μέσα» από την τάξη τα διάφορα προβλήματα, που προκύπτουν, να μετασχηματίζει τις πρακτικές του και να παρακολουθεί τις συνέπειες αυτών των μετασχηματισμών. Ο «εξωτερικός» ερευνητής, ίσως να είναι σε θέση να ερμηνεύει τα αποτελέσματα, λόγω ειδικών γνώσεων και εμπειρίας,

έχει όμως περιορισμένη δυνατότητα σε μετασχηματισμούς ή και αλλαγές τρόπων δράσης την ώρα που παρατηρεί τα συμβαίνοντα στην τάξη ή σε άλλον χώρο.

5.2.6 Βαθμίδες της εκπαίδευσης πρόσφορες για την έρευνα δράσης

Η έρευνα δράσης μπορεί να γίνει σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Η βαθμίδα, όμως, η οποία προσφέρεται περισσότερο είναι η πρωτοβάθμια και συγκεκριμένα το δημοτικό σχολείο. Ο εκπαιδευτικός στο δημοτικό σχολείο, είναι κατά κανόνα ο άμεσα υπεύθυνος για μια τάξη. Διδάσκει ο ίδιος όλα τα μαθήματα ή τα περισσότερα από αυτά. Είναι εύκολο να εξασφαλίσει τη συναίνεση τόσο των μαθητών, όσο και του διευθυντή του σχολείου, καθώς και των άλλων συναδέλφων, γιατί είναι συνήθως λίγοι.

Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση τα πράγματα είναι δυσκολότερα. Υπάρχουν διάφοροι εκπαιδευτικοί, που εναλλάσσονται ανά διδακτική περίοδο σε μια τάξη. Κατά συνέπεια είναι δύσκολο να εξασφαλιστεί η συναίνεση για μια έρευνα σ' ένα μάθημα. Είναι ενδεχόμενο π.χ. οι άλλοι εκπαιδευτικοί να θεωρούν ότι αυτή γίνεται σε βάρος του δικού τους προγράμματος. Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση επίσης, λόγω του περιορισμένου χρόνου διδασκαλίας η αλληλεπίδραση ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και στους μαθητές είναι μικρότερη απ' ότι στο δημοτικό σχολείο (Cohen & Manion, 2000).

5.2.7 Κατανομή του χρόνου στην έρευνα δράσης

Βασικό πρόβλημα στην έρευνα δράσης είναι η χρονική διάρκειά της καθώς και η κατανομή του χρόνου για τις επί μέρους δραστηριότητες. Η διάρκεια όλης της έρευνας και η διάρκεια επί μέρους δραστηριοτήτων χρειάζεται να προσδιοριστούν από την αρχή. Είναι σαφές ότι μια έρευνα δεν μπορεί να συνεχίζεται για μακρύ χρονικό διάστημα σε μια τάξη, γιατί υπάρχει κίνδυνος να κουράσει τους μαθητές και να προκαλέσει αντιδράσεις. Η κατανομή αυτού του χρόνου εξαρτάται φυσικά, από το θέμα που διερευνάται και τις διαστάσεις του. Εξαρτάται επίσης, από τους στόχους της έρευνας αλλά και την πορεία της. Υποστηρίζεται γενικά, ότι η έρευνα δράσης σε μια τάξη καλό είναι να μην ξεπερνάει το διδακτικό έτος ως ανώτερο όριο και να μην τελειώνει γρηγορότερα από το τρίμηνο, ως κατώτερο όριο (Cohen & Manion, 2000).

5.2.8 Δυσκολίες για την έρευνα δράσης

Κατά καιρούς η έρευνα δράσης έχει γίνει αντικείμενο αμφισβητήσεων και επικρίσεων. Οι συνηθέστερες επικρίσεις εστιάζονται στους ακόλουθους τομείς (Cohen & Manion, 2000):

- Τα αποτελέσματα, που προκύπτουν από αυτή την ερευνητική διαδικασία, ενδιαφέρουν άμεσα μόνο τους φορείς της συγκεκριμένης τάξης ή σχολείου. Δεν μπορούν δηλαδή να γενικευτούν. Κατά συνέπεια, η προσφορά της είναι πολύ περιορισμένη.
- Ακόμα κι αν τα αποτελέσματα μπορούσαν να γενικευτούν, η εφαρμογή τους από κάθε εκπαιδευτικό είναι πολύ δύσκολη, γιατί απαιτεί ένα ιδιαίτερο προβληματισμό, που δεν τον διαθέτουν όλοι και ούτε είναι εύκολο να τον αποκτήσουν.
- Είναι διαδικασία χρονοβόρα και κουραστική, που εύκολα αποθαρρύνει ή και απογοητεύει τον ερευνητή. Επομένως, ο κίνδυνος να σταματήσει την έρευνα σε κάποια φάση είναι ενδεχόμενος.
- Είναι δύσκολη η συνεργασία με άλλα άτομα, ιδιαίτερα εκπαιδευτικούς, γονείς και ακόμα δυσκολότερη η απαίτηση του ερευνητή για ενεργό συμμετοχή τους. Δύσκολη επίσης, είναι η εποπτεία της όλης ερευνητικής προσπάθειας από έναν ειδικό, στον οποίο θα καταφεύγει ο ερευνητής για συζητήσεις των ευρημάτων και αναζήτηση λύσεων.

5.2.9 Αξία της έρευνας δράσης

Η αξία μιας έρευνας δράσης κρίνεται ιδιαίτερα, από το βαθμό και την έκταση που αντιμετωπίζει τα διάφορα προβλήματα και βελτιώνει καταστάσεις. Ωστόσο, θεωρείται πολύ σημαντική διότι:

1. Οι γνώσεις που προκύπτουν, παράγονται από τους ίδιους τους συμμετέχοντες και γι' αυτό είναι ουσιαστικές.
2. Υπάρχει μια συστηματική ενίσχυση του διδακτικού έργου από κάτω προς τα επάνω και όχι αντίστροφα. Αυτό συμβάλλει στη συστηματική ενίσχυση και ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών.

3. Απαιτεί συνεργασία με άλλα άτομα και φορείς. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τη δημιουργία ενός φιλικού και ζεστού κλίματος στο σχολείο, την ανάπτυξη μιας ουσιαστικής επικοινωνίας και μιας δημιουργικής αλληλεπίδρασης. Όλα αυτά ενισχύουν τις ικανότητες των εκπαιδευτικών για συλλογική δράση, απαραίτητη, όχι μόνο για ατομικές βελτιώσεις, αλλά και για θετικές επιδράσεις στο ευρύτερο εκπαιδευτικό σύστημα.
4. Συμβάλλει στην παραγωγή ιδεών, απόψεων, κλπ., οι οποίες συνδέουν προβλήματα διδασκαλίας και μάθησης με γενικότερα θέματα και προβλήματα εκπαιδευτικής πολιτικής.
5. Ωθεί τους εκπαιδευτικούς σε συνεχή και συστηματική αυτοβελτίωση, ενθαρρύνει την ομαδική δράση και συνεργασία, απελευθερώνει τη δημιουργικότητα και την κριτική σκέψη και μπορεί να συνδράμει δυναμικά σε ευρύτερες εκπαιδευτικές αλλαγές.
6. Η συνεργασία για την αντιμετώπιση ενός κοινού προβλήματος είναι μια πηγή ασφάλειας, κύρους και αναγνώρισης για όλους τους άλλους φορείς, που συμμετέχουν. Κάθε ένας από αυτούς διαπιστώνει ότι δεν είναι η “ασχημόπαπια”, που έχει προβλήματα. Τα προβλήματα είναι κοινά και αντιμετωπίζονται με κοινή προσπάθεια. Μαθαίνουν, με άλλα λόγια, όλοι οι φορείς να δέχονται, ότι έχουν προβλήματα, όχι ως ένα στίγμα, αλλά ως μια φυσιολογική πλευρά της ιδιότητάς τους.

Μελέτες πάνω στη δυναμική των ομάδων έδειξαν ότι είναι ευκολότερο τα άτομα να αλλάξουν συμπεριφορά ως μέλη μιας ομάδας παρά ως μεμονωμένα άτομα (Bums, R., 1991 σ. 265). Στην έρευνα δράσης, γενικότερα ο εκπαιδευτικός δε θεωρείται ως αδαής, αλλά ως δυναμικός φορέας για συνεισφορά στο δικό του έργο και στο ευρύτερο εκπαιδευτικό.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΣΚΟΠΟΣ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Βασικό σκοπό της παρούσας μελέτης αποτέλεσε ο σχεδιασμός, ο προγραμματισμός και η εφαρμογή, ενός παρεμβατικού προγράμματος Φυσικής Αγωγής, συνδυαστικά με στοιχεία της Δραματικής Τέχνης, καθώς επίσης και η αξιολόγηση των επιδράσεων στην κινητική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών.

Συγκεκριμένα, σχεδιάστηκε προγραμματίστηκε και εφαρμόστηκε ένα παρεμβατικό πρόγραμμα με τροποποιημένα παιχνίδια ποδοσφαίρου και άλλων ομαδικών παιχνιδιών (αθλοπαιδιές), με στοιχεία από την Δραματική Τέχνη (όπως η ανάληψη ρόλων), σε μαθητές Ε΄και ΣΤ΄ δημοτικού σχολείου.

Σύμφωνα με τον σκοπό της έρευνας προσδιορίστηκαν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποιες οι απόψεις των μαθητών/μαθητριών, πριν και μετά την παρέμβαση σχετικά με τη διαδικασία σχηματισμού των ομάδων;
2. Υπάρχουν διαφορές στις απόψεις μαθητών/μαθητριών σχετικά με τη συνεργασία παιδιών του αντίθετου φύλου ή με διαφορετικό επίπεδο αθλητικών ικανοτήτων στο παιχνίδι, πριν και μετά την παρέμβαση;
3. Ποιες οι αλλαγές που θα επιφέρει στη συμμετοχή και τις επιδόσεις των μαθητών/μαθητριών στην ομάδα ποδοσφαίρου, η διδακτική παρέμβαση με τροποποίηση των κανόνων και τη χρήση στοιχείων της Δραματικής Τέχνης;
4. Ποιά η άποψη των μαθητών/μαθητριών, για τη συσχέτιση των στοιχείων της Δραματικής Τέχνης στη συνεργασία αγοριών και κοριτσιών κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού ποδοσφαίρου;
5. Ποιες οι αλλαγές που θα επιφέρει στη συνεργασία αγοριών και κοριτσιών στην ομάδα ποδοσφαίρου, η διδακτική παρέμβαση με τροποποίηση των κανόνων παιχνιδιού;
6. Ποιες οι αλλαγές στα συναισθήματα των μαθητών/μαθητριών στο παιχνίδι του ποδοσφαίρου πριν και μετά την παρέμβαση;

7. Υπάρχει διαφοροποίηση στο χρόνο συμμετοχής των μαθητών/μαθητριών στο ποδόσφαιρο, με τον νέο τρόπο του παιχνιδιού;

Ερευνητικές υποθέσεις

Οι μηδενικές(H_0) και οι εναλλακτικές(H_1) υποθέσεις που καθοδηγούν την παρούσα διδακτορική διατριβή είναι οι κάτωθι:

1η ερευνητική υπόθεση

H_0 :Οι απόψεις των μαθητών αναφορικά με τον διαχωρισμό των ομάδων από τον καθηγητή/τρια Φυσικής Αγωγής, δε διαφοροποιούνται πριν και μετά την παρέμβαση.

H_1 :Οι απόψεις των μαθητών αναφορικά με τον διαχωρισμό των ομάδων από τον καθηγητή/τρια Φυσικής Αγωγής, διαφοροποιούνται πριν και μετά την παρέμβαση.

2η ερευνητική υπόθεση

H_0 :Οι απόψεις των μαθητών αναφορικά με τη συνεργασία με το αντίθετο φύλο ή με μαθητές με μειωμένη αθλητική επίδοση κατά τη διάρκεια του ποδοσφαίρου στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής, δε διαφοροποιούνται πριν και μετά την παρέμβαση.

H_1 :Οι απόψεις των μαθητών αναφορικά με τη συνεργασία με το αντίθετο φύλο ή με μαθητές με μειωμένη αθλητική επίδοση κατά τη διάρκεια του ποδοσφαίρου στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής, διαφοροποιούνται πριν και μετά την παρέμβαση.

3η ερευνητική υπόθεση

H_0 :Η διδακτική παρέμβαση με τροποποίηση των κανόνων και τη χρήση στοιχείων της Δραματικής Τέχνης, δε θα επιφέρει αλλαγές στη συμμετοχή και τις επιδόσεις των μαθητών/μαθητριών στην ομάδα ποδοσφαίρου.

H_1 : Η διδακτική παρέμβαση με τροποποίηση των κανόνων και τη χρήση στοιχείων της Δραματικής Τέχνης, θα επιφέρει αλλαγές στη συμμετοχή και τις επιδόσεις των μαθητών/μαθητριών στην ομάδα ποδοσφαίρου.

4η ερευνητική υπόθεση

H_0 : Η χρήση της Δραματικής Τέχνης δεν έχει θετική συμβολή στη συνεργασία αγοριών και κοριτσιών κατά τη διάρκεια των αθλοπαιδιών.

H1: Η χρήση της Δραματικής Τέχνης έχει θετική συμβολή στη συνεργασία αγοριών και κοριτσιών κατά τη διάρκεια των αθλοπαιδιών.

5η ερευνητική υπόθεση

H0: Η διδακτική παρέμβαση με τροποποίηση των κανόνων παιχνιδιού, δε θα βελτιώσει τη συνεργασία αγοριών και κοριτσιών στην ομάδα ποδοσφαίρου.

H1: Η διδακτική παρέμβαση με τροποποίηση των κανόνων παιχνιδιού, θα βελτιώσει τη συνεργασία αγοριών και κοριτσιών στην ομάδα ποδοσφαίρου.

6^η ερευνητική υπόθεση

H0: Τα συναισθήματα των μαθητών/μαθητριών δε μεταβάλλονται στο παιχνίδι του ποδοσφαίρου πριν και μετά την παρέμβαση

H1: Τα συναισθήματα των μαθητών/μαθητριών μεταβάλλονται στο παιχνίδι του ποδοσφαίρου πριν και μετά την παρέμβαση

7^η ερευνητική υπόθεση

H0: Η διδακτική παρέμβαση με τροποποίηση των κανόνων δε θα αυξήσει το χρόνο συμμετοχής των μαθητών/μαθητριών στο ποδόσφαιρο.

H1: Η διδακτική παρέμβαση με τροποποίηση των κανόνων θα αυξήσει το χρόνο συμμετοχής των μαθητών/μαθητριών στο ποδόσφαιρο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

7.1 Περιγραφή είδους έρευνας

Η ποσοτική ανάλυση με χρήση ερωτηματολογίου κρίθηκε ως το κατάλληλο είδος έρευνας για την διερεύνηση του θέματος. Επίσης κατά την υλοποίηση της παρέμβασής μας συμπληρώθηκαν φύλλα παρατήρησης, αλλά δόθηκαν και συνεντεύξεις από τους εμπλεκόμενους εκπαιδευτικούς, αμφότερα τα οποία, ως τεχνικές-όργανα συλλογής δεδομένων έχουν τη δική τους θέση και αξία στην ερευνητική διαδικασία και συμβάλλουν στην ερμηνεία ποσοτικών ή ποιοτικών δεδομένων (Βάμβουκας, 1998, σ. 196).

Η μέθοδος της ποσοτικής ανάλυσης, έχει το πλεονέκτημα της άμεσης ποσοτικοποίησης φαινομένων, με αποτέλεσμα να γίνονται απόλυτα διαχειρίσιμες ακόμα και πολύ σύνθετες έννοιες. Επιπλέον, δίνει τη δυνατότητα επαγωγικής μελέτης, δηλαδή γενίκευσης των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από το υπό μελέτη δείγμα, στον ευρύτερο πληθυσμό της έρευνας. Η χρήση ερωτηματολογίου, δίνει αυτή καθ' εαυτή σημαντικά προτερήματα. Πιο συγκεκριμένα, λόγω της φύσης του, το ερωτηματολόγιο είναι ένα εύχρηστο και ευχάριστο στη συμπλήρωσή του εργαλείο. Τα έντυπα και ειδικά τα ηλεκτρονικά ερωτηματολόγια μπορούν να προσεγγίσουν εξαιρετικά μεγάλο κοινό, γεγονός που ευνοεί εξ ορισμού μια έρευνα που απαιτεί μεγάλο πλήθος δεδομένων. Τέλος, τα φύλλα παρατήρησης και οι συνεντεύξεις που παραχώρησαν οι εμπλεκόμενοι εκπαιδευτικοί συμβάλλουν περαιτέρω στην έρευνά μας, προσδίδοντας σε αυτή και στοιχεία ποιοτικής έρευνας.

7.2 Περιγραφή δείγματος

Το ερευνώμενο δείγμα αποτέλεσαν 120 μαθητές, 56 αγόρια και 64 κορίτσια που φοιτούν στην Ε' τάξη, πέντε διαφορετικών Δημοτικών σχολείων, του λεκανοπέδιου Ιωαννίνων. Η επιλογή των σχολείων προέκυψε τυχαία μετά από κλήρωση, στην οποία συμμετείχαν όλα τα σχολεία της πόλης και της γύρω περιοχής. Τα ερωτηματολόγια στάλθηκαν σε ηλεκτρονική μορφή στους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι στη συνέχεια, πάλι σε ηλεκτρονική μορφή, τα προώθησαν στους μαθητές τόσο πριν όσο και μετά τη διδακτική παρέμβαση. Επιπλέον οι γονείς-κηδεμόνες των μαθητών και οι ίδιοι οι μαθητές ενημερώθηκαν για τους σκοπούς της έρευνας και για την ανωνυμία της ταυτότητας και των απαντήσεων τους.

7.3 Περιγραφή εργαλείων έρευνας

7.3.1 Ερωτηματολόγιο

Η συλλογή των δεδομένων από τους μαθητές έγινε με τη χρήση ερωτηματολογίου. Κάθε μαθητής συμπλήρωσε ένα ερωτηματολόγιο πριν την παρέμβαση και ένα μετά. Τα ερωτηματολόγια που συμπλήρωσαν πριν και μετά την παρέμβαση ήταν πανομοιότυπα, και διερεύνησαν τις απόψεις των μαθητών για το ποδόσφαιρο. Πιο συγκεκριμένα, το κάθε ερωτηματολόγιο αποτελείται από 3 ενότητες, τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των μαθητών, τις απόψεις τους για το ποδόσφαιρο στα πλαίσια της Φυσικής Αγωγής και τα συναισθήματά τους κατά τη διάρκεια της συμμετοχής τους στους αγώνες ποδοσφαίρου του μαθήματος. Η πρώτη ενότητα αποτελείται από 1 ερώτηση κλειστού τύπου και 2 ερωτήσεις ανοιχτού. Η δεύτερη ενότητα περιλαμβάνει 2 ερωτήσεις κλειστού τύπου και 9 ερωτήσεις σε πεντάβαθμη κλίμακα με 7, 7, 7, 7, 7, 7, 4, 4 και 6 υποερωτήματα αντίστοιχα. Τέλος, η τρίτη ενότητα αποτελείται από 6 ερωτήσεις κλειστού τύπου και 2 ερωτήσεις σε πεντάβαθμη κλίμακα με 5 και 9 υποερωτήματα.

7.3.2 Παρατήρηση

Κατά την πραγματοποίηση της παρέμβασης συλλέχτηκαν δεδομένα σε φύλλο παρατήρησης που συμπλήρωσαν οι υπεύθυνοι εκπαιδευτικοί που υλοποίησαν την παρέμβαση στα επιλεγμένα σχολεία. Οι παρατηρήσεις εστίαζαν στο βαθμό συμμετοχής των μαθητών σε κάθε δραστηριότητα, στη διάθεση για συμμετοχή και συνεργασία με τους συμπαίκτες και στην βελτίωση των επιδόσεων. Τα φύλλα (Κλείδα) Παρατήρησης συμπληρώνονταν από τους εκπαιδευτικούς κάθε δεύτερη εβδομάδα και αποτέλεσαν σημαντικό βοήθημα ως προς την εξέλιξη και την πορεία της εκπαιδευτικής παρέμβασης

Η Παρατήρηση μπορεί να αποτελεί ερευνητική μέθοδο, αλλά παράλληλα λειτουργεί και σαν όργανο συλλογής των δεδομένων. Στην ερευνητική διαδικασία έχει τη δική της θέση και αξία σε σχέση με κάθε άλλη τεχνική που χρησιμοποιεί ο ερευνητής. (Βάμβουκας, 1998, σ. 196). Στην περίπτωση που εμπλέκεται μερικά ή ολικά ο ερευνητής, τότε αναφερόμαστε στο είδος της συμμετοχικής παρατήρησης. Αυτό σημαίνει ότι ο ερευνητής, θα παρατηρήσει τους ερευνώμενους συμμετέχοντας στην καθημερινότητά τους και στο πλαίσιο που

λαμβάνει χώρα μια συμπεριφορά ή ένα γεγονός την ώρα που αυτό εξελίσσεται. Θεωρείται κατάλληλη για τη μελέτη πρακτικών, ομάδων, οργανισμών κλπ και εξυπηρετεί την καταγραφή δεδομένων σε πραγματικό τόπο και χρόνο (Ίσαρη & Πουρκός, 2015).

Στην παρούσα ερευνητική προσπάθεια η Παρατήρηση θεωρείται συμμετοχική καθώς ο ερευνητής ήταν ο εκπαιδευτικός της τάξης, ο συντονιστής της εκπαιδευτικής παρέμβασης και ο υπεύθυνος σχεδιασμού του φύλλου παρατήρησης που αξιοποίησαν οι εκπαιδευτικοί των λοιπών σχολείων, στα οποία υλοποιήθηκε η Παρέμβαση.

7.3.3 Συνέντευξη

Εκτός από τα προαναφερθέντα ερευνητικά εργαλεία (ερωτηματολόγια μαθητών, παρατήρηση εκπαιδευτικών), πραγματοποιήσαμε επίσης με τους συναδέλφους καθηγητές, μετά την υλοποίηση της παρέμβασής μας στο σχολείο τους, μια ημι-δομημένη συνέντευξη (semidirective interview). Οι ημιδομημένες συνεντεύξεις περιλαμβάνουν μερικές καθοριστικές ερωτήσεις, που βοηθούν τους ερευνητές να προσδιορίσουν και να προσεγγίσουν ευκολότερα τα πλέον σημαντικά ερευνητικά δεδομένα. Οι ερευνητές με τις ημι-δομημένες συνεντεύξεις καθοδηγούν έως έναν βαθμό τους συμμετέχοντες, διευκολύνοντάς τους έτσι σημαντικά, καθώς επικεντρώνονται στο ερευνητικό ερώτημα και έχουν και τη δυνατότητα να επεκταθούν, αλλά όχι να ξεφύγουν εντελώς, καθιστώντας τη συνέντευξη ακατάλληλη για την εξαγωγή συμπερασμάτων. Με τον τρόπο αυτό, η συνέντευξη είναι ευέλικτη και μπορεί να οδηγήσει στην εύρεση πληροφοριών που είναι σημαντικές για τους συμμετέχοντες, αλλά δεν είχαν γίνει αντιληπτές από τους ερευνητές πριν από τη διεξαγωγή της συνέντευξης (Γαλάνης, 2018). Επιπλέον, η ημι-δομημένη πρόσωπο με πρόσωπο συνέντευξη, αποτελεί τον πιο άμεσο και σύντομο τρόπο να λάβουμε απαντήσεις στα ερωτήματα που έχουμε θέσει στην μελέτη μας (Robson, 2010). Η διάταξη των ερωτήσεων μπορεί να τροποποιηθεί και η διατύπωση τους να διαφοροποιηθεί ανάλογα με την αντίληψη του συνεντευξιαστή και να δοθούν επιπλέον διευκρινήσεις αν αυτό επιβάλλεται ή να περιληφθούν πρόσθετες ερωτήσεις (Robson, 2007).

Μειονέκτημα της συνέντευξης ως ερευνητικού εργαλείου είναι ότι λόγω της άμεσης αλληλεπίδρασης μεταξύ ερευνητή και ερευνώμενου η αξιοπιστία και η εγκυρότητα της είναι μειωμένη, θεωρώντας ότι οι συμμετέχοντες καθίστανται περισσότερο μεροληπτικοί και υποκειμενικοί σε σχέση με άλλες ερευνητικές μεθόδους (Παρασκευόπουλος, 1993).

7.3.3.1 Δομή της συνέντευξης

Οι ερωτήσεις χωρίστηκαν σε τρεις άξονες, και κάθε άξονας εστίασε σε διαφορετικές πλευρές του ερευνώμενου ζητήματος.

Συγκεκριμένα ο πρώτος άξονας στοιχειοθετήθηκε από τις τρεις πρώτες ερωτήσεις οι οποίες εστίασαν στο κλίμα που επικρατούσε στο παιχνίδι, στις πιθανές αντιδράσεις, καθώς και στα συναισθήματα των παιδιών, κατά τη διάρκεια, αλλά και μετά το παιχνίδι.

Ο δεύτερος άξονας σχηματίστηκε από τις επόμενες τρεις ερωτήσεις με τις οποίες διερευνήθηκε κατά πόσο οι τροποποιήσεις στους κανόνες του παιχνιδιού, αλλά και η χρήση Δραματικής Τέχνης είχαν θετικό αντίκτυπο, τόσο στον χρόνο συμμετοχής και στην επίδοση των συμμετεχόντων στο παιχνίδι, όσο και στη συνεργασία τους.

Ο τρίτος άξονας συμπεριέλαβε τις τελευταίες τρεις ερωτήσεις με τις οποίες διερευνήθηκε το κατά πόσο και αν, διαφοροποιήθηκε μετά τις παρεμβάσεις μας, η άποψη των παιδιών για συνεργασία με όλους τους συμμαθητές τους, αλλά και η στάση των εμπλεκομένων εκπαιδευτικών για την υιοθέτηση, την μελλοντική εφαρμογή, καθώς και την πιθανή διεύρυνση της παρέμβασης.

7.4 Περιγραφή διεξαγωγής της έρευνας

Εξαρχής, και αφού είχε εξασφαλιστεί η έγκριση υλοποίησης της εκπαιδευτικής μας παρέμβασης από όλους τους σχετιζόμενους φορείς, θεώρησα ιδιαίτερα σημαντικό να έχω μια σειρά διά ζώσης συναντήσεων με όλους τους συναδέλφους που θα υλοποιούσαν το πρόγραμμα στο σχολείο τους. Σε αυτές μας τις συναντήσεις ενημερώθηκαν διεξοδικά για όλα τα στάδια και τους στόχους της παρέμβασής μας. Έτσι, αναλύοντας εκτενώς τον τρόπο και τους κανόνες υλοποίησης του προγράμματος, τόνισα ιδιαίτερα τα σημεία που κατά την άποψή μου θα πρέπει να εστιάσουμε, έτσι ώστε να μεγιστοποιήσουμε τα προσδοκώμενα οφέλη του όλου εγχειρήματος. Ακόμη ανταλλάξαμε απόψεις προκειμένου να καθορίσουμε και να αποσαφηνίσουμε επιμέρους θέματα και λεπτομέρειες όπως: τη σπουδαιότητα της συλλογής όλων των ερωτηματολογίων(βλ. παραρτήματα) μετά το πρώτο παρεμβατικό μάθημα, τη συμπλήρωση από όλους μας της κλείδας παρατήρησης(βλ. παραρτήματα) κάθε δεύτερο μάθημα, μιας και από εκεί θα είχαμε τη δυνατότητα να έχουμε σημαντικές ενδείξεις για την πορεία του εγχειρήματος, προκειμένου να προχωρήσουμε σε τροποποιήσεις-βελτιώσεις όπου, και αν κρίναμε αναγκαίο κ.ά.

Στις συναντήσεις μας αυτές δόθηκαν και λύσεις για πρακτικά θέματα όπως για παράδειγμα ο τρόπος που θα στερεώναμε τις πλαστικοποιημένες εικόνες των διάσημων ποδοσφαιριστών πάνω στα φανελάκια των παιδιών, όπου τελικά επικράτησε η άποψη να χρησιμοποιήσουμε τέσσερις μικρές παραμάνες και έτσι να μπορούμε εύκολα να μεταφέρουμε την εικόνα από παίχτη σε παίχτη κ.ά.

Στην συνέχεια ζητήθηκε από τους μαθητές να αναζητήσουν στο διαδίκτυο υλικό για τη ζωή και τη σταδιοδρομία διάσημων αθλητών. Αυτή η διαδικασία είχε ως στόχο να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές μαθαίνοντας για τη ζωή και τις δυσκολίες τους, ότι κάποιοι από τους αθλητές δε σημαίνει ότι γεννήθηκαν χαρισματικοί, αλλά μέσα από τη επιμονή και τη θέληση ξεπέρασαν εμπόδια και έφτασαν στην κορυφή. Το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα αυτής της δράσης ήταν να ενθαρρυνθούν οι μαθητές με τη λιγότερη αυτοπεποίθηση για τις επιδόσεις τους, να εμπλακούν ενεργά στις αθλητικές δραστηριότητες, αλλά και το σύνολο των μαθητών να αποκτήσουν γνώσεις για επιτυχημένους ποδοσφαιριστές και τα επιτεύγματά τους, που δεν γνώριζαν. Στους αγώνες ποδοσφαίρου που ακολούθησαν κάθε μαθητής υποδύοταν το ρόλο κάποιου ποδοσφαιριστή φορώντας μάλιστα το αντίστοιχο φανελάκι. Τα φανελάκια των μαθητών –ποδοσφαιριστών είχαν μπροστά και πίσω την εικόνα ενός διάσημου ποδοσφαιριστή. Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι δεν χρειάστηκε να προβούμε στην αγορά των φανελών, μιας και χρησιμοποιήσαμε τις φάνελες-διακριτικά που ήδη είχαμε, στερεώνοντας πάνω τους τις ανάλογες φωτογραφίες (σε μέγεθος A4) που προηγουμένως είχαμε εκτυπώσει. Κατά τη διεξαγωγή των αγώνων υπήρχε εκτός από τους τροποποιημένους κανόνες, η Θεατρική συνθήκη ότι λειτουργούμε και φανταζόμαστε ότι είμαστε όλοι καταξιωμένοι και διάσημοι ποδοσφαιριστές, οι οποίοι συγκεντρωθήκαμε και φτιάξαμε ομάδες “μεικτές κόσμου” ώστε να διεξάγουμε ένα φιλικό παιχνίδι για φιλανθρωπικούς σκοπούς για το οποίο δεν έχει σημασία το αποτέλεσμα, αλλά η τήρηση των τροποποιημένων κανόνων και η ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών για τη βελτίωση της τεχνικής. Οι ρόλοι των ποδοσφαιριστών που υποδύθηκαν οι μαθητές όσο και το χαλαρό προαναφερόμενο σενάριο του φιλικού αγώνα, είχε ως στόχο να αξιοποιήσει το πλεονέκτημα της Δραματικής Τέχνης σύμφωνα με το οποίο όπως αναφέρθηκε στο θεωρητικό πλαίσιο, ο μαθητής μέσα στη φανταστική πραγματικότητα που δεν εμπεριέχει τις συνέπειες της πραγματικής ζωής, όπως για παράδειγμα η αποτυχία σε ένα συμβατικό αγώνα ποδοσφαίρου, θα έχει την ευκαιρία να λειτουργήσει πιο χαλαρά και ελεύθερα αναθεωρώντας τις όποιες αρνητικές στάσεις και απόψεις για τον άθλημα. Επιπλέον το γεγονός ότι οι μαθητές θα αλληλεπιδρούσαν και θα

συνδιαλέγονταν μεταξύ τους πίσω από το «προσωπείο» του καταξιωμένου ποδοσφαιριστή που υποδύονταν. Θα τους απάλλασσε από τις όποιες αναστολές και φοβίες για τις επιδόσεις τους και θα προσέδιδε μια πιο ευχάριστη και διασκεδαστική νότα στο παιχνίδι, όταν για παράδειγμα ο Ρονάλντο καλείται να «δώσει πάσα» στον Μέσι, ή όταν, γενικότερα, ο εμψυχωτής μαθητής προσφωνεί και ενθαρρύνει τους παίκτες με τα ονόματα των αθλητών που υποδύονται και όχι με τα πραγματικά τους ονόματα. Τα παραπάνω αποτελούν και τον πυρήνα της ερευνητικής προσπάθειας που επιχειρεί να αναδείξει εάν προκύπτουν οφέλη από την αξιοποίηση της Δραματικής Τέχνης, στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής παρεμβαίνοντας εκπαιδευτικά με τον προαναφερόμενο εναλλακτικό τρόπο διδασκαλίας.

Η παρέμβαση υλοποιήθηκε μία ώρα την εβδομάδα, από τις δύο ώρες του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής, προκειμένου να μη λειτουργήσει εις βάρος των υπολοίπων αντικειμένων του μαθήματος και ολοκληρώθηκε σε χρονική περίοδο οχτώ μηνών (36 διδακτικές ώρες).

Έτσι, και μετά από πολλούς πειραματισμούς, το παιχνίδι του ποδοσφαίρου κατά τη διάρκεια της παρέμβασής μας διεξήχθη με τους κάτωθι όρους-προϋποθέσεις:

- Οι ομάδες ήταν των πέντε(5) μαθητών- παιχτών η κάθε μία(5x5)
- Εντός παιδιάς (εντός αγωνιστικού χώρου) έπαιζαν 2 αγόρια και 2 κορίτσια για την κάθε ομάδα
- Τερματοφύλακας ήταν είτε αγόρι, είτε κορίτσι, ανάλογα με τους διαθέσιμους μαθητές
- Οι καλύτεροι παίκτες μοιράζονταν πολύ προσεκτικά και στις δύο ομάδες

Αξίζει στο σημείο αυτό να αναφερθεί ότι πριν καταλήξω στον αριθμό των 5 παιχτών για κάθε ομάδα στο ποδόσφαιρο, έγιναν πολλές προσπάθειες με διαφορετικό αριθμό μαθητών, οι οποίες όσο ανέβαινε ο αριθμός των συμμετεχόντων είχαν παταγώδη αποτυχία. Για παράδειγμα όταν αποπειραθήκαμε να παίξουμε με 7-8 άτομα στην κάθε ομάδα ήταν δύσκολο να θυμηθούμε αν πέρασε η μπάλα από όλους και εκεί άρχιζαν οι συγκρούσεις. Επίσης με τέτοιο αριθμό παιχτών εντός παιδιάς και έχοντας ως προϋπόθεση να πάρουν όλοι οι συμπαίκτες τουλάχιστον μία φορά την μπάλα, πριν την προσπάθεια για την επίτευξη τέρματος,(όπως αναφέρεται στους κανόνες παιχνιδιού) το ποθητό 'γκολ', ήταν από πολύ δύσκολο ως αδύνατο να επιτευχθεί, κάτι που βέβαια, είχε πολύ αρνητική επίδραση στο κλίμα του παιχνιδιού. Τα προαναφερθέντα κυρίως, καθώς και άλλα προβλήματα που

προέκυψαν σχετικά με τον αριθμό των παιχτών με οδήγησαν να καταλήξω στο αριθμό των 5 παιχτών από την κάθε ομάδα ως τη βέλτιστη επιλογή.

Οι κανόνες του τροποποιημένου παιχνιδιού είχαν ως εξής:

- Απαγορευόταν η επίτευξη τέρματος (γκολ) με σουτ πίσω από το κέντρο του γηπέδου. (Η παράβαση του κανονισμού είχε σαν ποινή την αφαίρεση ενός γκολ από την ομάδα)
- Βασική προϋπόθεση για την προσπάθεια μια ομάδας για την επίτευξη τέρματος (γκολ), ήταν να περάσει η μπάλα, τουλάχιστον μια φορά από όλους τους συμπαίκτες της ομάδας. Εξυπακούεται, ότι ο κανόνας ίσχυε ξεχωριστά για κάθε φάση, δηλαδή μετά την ολοκλήρωση μιας φάσης, οι συμπαίκτες έπρεπε να πάρουν όλοι πάσα εξαρχής. (Η παράβαση του κανονισμού είχε σαν ποινή την αφαίρεση ενός γκολ από την ομάδα)
- Δίνοντας δραματική νότα στο παιχνίδι, οι μαθητές-παίχτες φορούσαν μπλουζάκια διαφορετικών χρωμάτων με φωτογραφίες γνωστών ποδοσφαιριστών δικής μου επιλογής.
- Ρόλο διαιτητή-εμφυχωτή αναλάμβανε ένας μαθητής(δεν έπαιζε) που με τα σχόλιά του ενθάρρυνε τους συμμαθητές του για τις ενέργειές τους , προσφωνώντας τους με το όνομα του ποδοσφαιριστή που εικονιζόταν στο μπλουζάκι τους

Η παρέμβασή μας υλοποιήθηκε σχεδόν ταυτόχρονα και στα πέντε εμπλεκόμενα σχολεία με μικρές χρονικές αποκλίσεις. Η συλλογή και κατηγοριοποίηση όλων των ερωτηματολογίων και των επιμέρους απαντήσεων των παιδιών, με βοήθησαν να διαμορφώσω μία σαφή εικόνα για το αρχικό επίπεδο των συμμετεχόντων που αφορούσε τόσο το σωματικό-κινητικό, όσο και το συναισθηματικό-ψυχικό επίπεδό τους. Κάθε δεκαπέντε ημέρες λάμβανα, από τους συναδέλφους- παρατηρητές που υλοποιούσαν στα σχολεία τους το πρόγραμμα, τα φύλλα παρατήρησης. Με αυτόν τον τρόπο η πληροφόρηση που έφτανε σε εμένα για την νοητική-κινητική, αλλά και για την κοινωνική-συναισθηματική πορεία των παιδιών ήταν ιδιαίτερα χρήσιμη για να κατανοήσω την εξέλιξη του εγχειρήματος. Ακόμη η τηλεφωνική επικοινωνία, αλλά και η φυσική παρουσία μου στο μάθημα των συναδέλφων (όποτε υπήρχε η δυνατότητα) μας βοήθησε να παρέμβουμε και να λύσουμε ή να αμβλύνουμε μικρά προβλήματα που προέκυψαν κατά την διαδικασία. Για παράδειγμα

κάποιες φορές χρειάστηκε να μειώσουμε το μεγάλο μέγεθος του εκάστοτε γηπέδου, αφού κούραζε πολλά παιδιά με μειωμένη φυσική κατάσταση, κάτι που είχε ιδιαίτερα αρνητικό αντίκτυπο στην συνέχιση της άκρως συνεργατικής διαδικασίας που θα έπρεπε να λαμβάνει χώρα κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού με τους τροποποιημένους κανόνες. Επίσης δόθηκαν λύσεις σε τμήματα όπου υπήρχε μεγάλος αριθμός μαθητών, δημιουργώντας τέσσερις 5άδες-ομάδες, οι οποίες έπαιζαν ταυτόχρονα σε δύο οριοθετημένα γήπεδα κ.λ.π

Καταλήγοντας, θεωρώ ότι η συνεχής ενημέρωση, η συνεργασία, καθώς και η αλληλεπίδραση που είχαμε με τους συναδέλφους καθ' όλη τη διάρκεια της παρέμβασης, αλλά και η πληροφόρηση που λαμβάναμε από τα ερευνητικά μέσα που χρησιμοποιήθηκαν συνέβαλαν με θετικό τρόπο στην ομαλή ολοκλήρωση του προγράμματος.

7.5 Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων

Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πρόγραμμα SPSSv.25 και το πρόγραμμα Microsoft Excel. Έγινε επίσης, εκτίμηση της αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου της έρευνάς μας, με βάση τον δείκτη Cronbach's Alpha, Για την καλύτερη παρουσίαση της έρευνας χρησιμοποιήθηκε **περιγραφική στατιστική** με μέσους όρους, τυπικές αποκλίσεις και ποσοστά για την ανάλυση όλων των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου. (Αδαμόπουλος, Λ., Δαμιανού, Χ., & Σβέρκος, Α.,2015, σ.60.). Ακόμη, για την κατάλληλη παρουσίαση των αποτελεσμάτων χρησιμοποιήθηκαν πίνακες και γραφήματα.

Στην επαγωγική στατιστική, για την εύρεση του καταλληλότερου στατιστικού test, έγινε έλεγχος κανονικής κατανομής μέσω του test Kolmogorov-Smirnov (Benjamin and Cornell, 1970, σ. 466 Kottegoda, 1980, σ. 89.) Ο έλεγχος έδειξε ότι οι μεταβλητές δεν ακολουθούν την κανονική κατανομή και για το λόγο αυτό η ανάλυση των υποθέσεών μας, έγινε με τη βοήθεια των Wilcoxon matched-pair signed-rank (Κατσή, Α., Σιδέρης,Γ., & Εμβαλωτής, Α.,2010 σ.95). Χρησιμοποιήθηκε επίσης και το test του Spearman (Stedinger et al.,Frequency Analysis of Extreme Events 1993, σ. 18.27) για να εντοπιστεί εάν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών, αλλά και το είδος της συσχέτισης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

8.1 Περιγραφική στατιστική

Στην παρούσα έρευνα διερευνήθηκαν οι επιδράσεις και επιρροές των τροποποιημένων κανονισμών στο παιχνίδι του ποδοσφαίρου, στα πλαίσια του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής, στην κινητική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών. Καταρχήν έγινε εκτίμηση της αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου της έρευνάς μας, με βάση τον δείκτη Cronbach's Alpha, του οποίου τα αποτελέσματα παρουσιάζονται πιο κάτω.

Πίνακας. Έλεγχος αξιοπιστίας τιμών δείκτη Cronbach's Alpha

Ελέγχθηκαν οι ερωτήσεις κλειστού τύπου και δεν ενσωματώθηκαν οι ερωτήσεις των δημογραφικών χαρακτηριστικών. Στα αποτελέσματα ανά ομάδα ερωτήσεων, που παρουσιάζονται στον ακόλουθο πίνακα, με εξαίρεση την 19 ομάδα ερωτήσεων όπου καταγράφηκε η τιμή 0,509, καταγράφονται υψηλές τιμές από 0,718 έως και 0.975 που αποδίδουν συνολική υψηλή αξιοπιστία στο ερωτηματολόγιο.

Πίνακας τιμών δείκτη Cronbach's Alpha	
Άξονας / Ομάδα ερωτήσεων	Cronbach's Alpha
1^{ος} Άξονας: Όταν έχουμε ποδόσφαιρο στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής	
Ερωτήσεις 3.1- 3.7	,927
Ερωτήσεις 4.1- 4.7	,947
Ερωτήσεις 5.1- 5.7	,928
Ερωτήσεις 6.1- 6.7	,935
Ερωτήσεις 7.1- 7.7	,975
Ερωτήσεις 8.1- 8.7	,944
Ερωτήσεις 9.1- 9.4	,872
Ερωτήσεις 10.1- 10.4	,938
Ερωτήσεις 11.1- 11.7	,953
2^{ος} Άξονας: Συμμετοχή στους αγώνες ποδοσφαίρου κατά τη διάρκεια του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής Ερωτήσεις 12 έως και 17	,718
3^{ος} Άξονας: Αυτοεκτίμηση- Αυτοαξιολόγηση	,881
Ερωτήσεις 18.1- 18.5	,966
Ερωτήσεις 19.1- 19.9	,509

Ακολούθησε η ανάλυση που αποτελείται από 5 ενότητες συνολικά, τα δημογραφικά στοιχεία των μαθητών και τις απόψεις των μαθητών ως προς το ποδόσφαιρο στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής και η κοινωνικοποίηση και τα συναισθήματα τους κατά τη διάρκεια της συμμετοχής τους στους αγώνες ποδοσφαίρου, τόσο πριν όσο και μετά την παρέμβαση. Το δείγμα συλλέχτηκε από την Ε΄ τάξη, 5 Δημοτικών Σχολείων της πόλης των Ιωαννίνων που αποδέχτηκαν να υλοποιήσουν την παρέμβαση, τα οποία προέκυψαν μετά από τυχαία κλήρωση, στην οποία συμμετείχαν όλα τα σχολεία της πόλης.

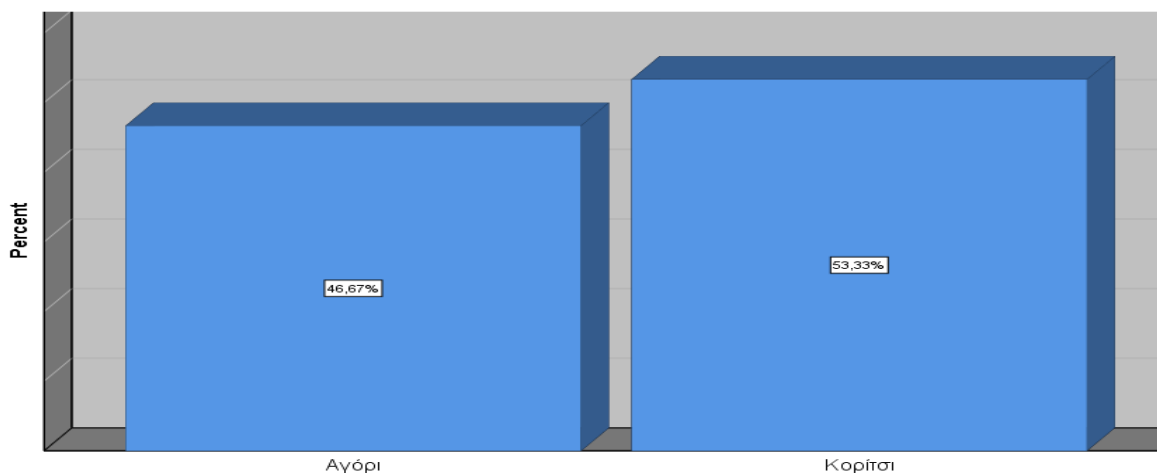
8.1.1 Δημογραφικά χαρακτηριστικά

Στην παρακάτω ενότητα, παρουσιάζονται τα δημογραφικά στοιχεία των μαθητών δημοτικού σχολείου που πήραν μέρος στην έρευνα.

Στον Πίνακα 1 και Γράφημα 1, φαίνεται ότι η πλειοψηφία των ερωτηθέντων με 53.3% είναι γένος θηλυκού και το 46.7% καταλαμβάνουν τα αγόρια.

Πίνακας 1: Φύλο

		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αγόρι	56	46,7	46,7
	Κορίτσι	64	53,3	100,0
	Total	120	100,0	

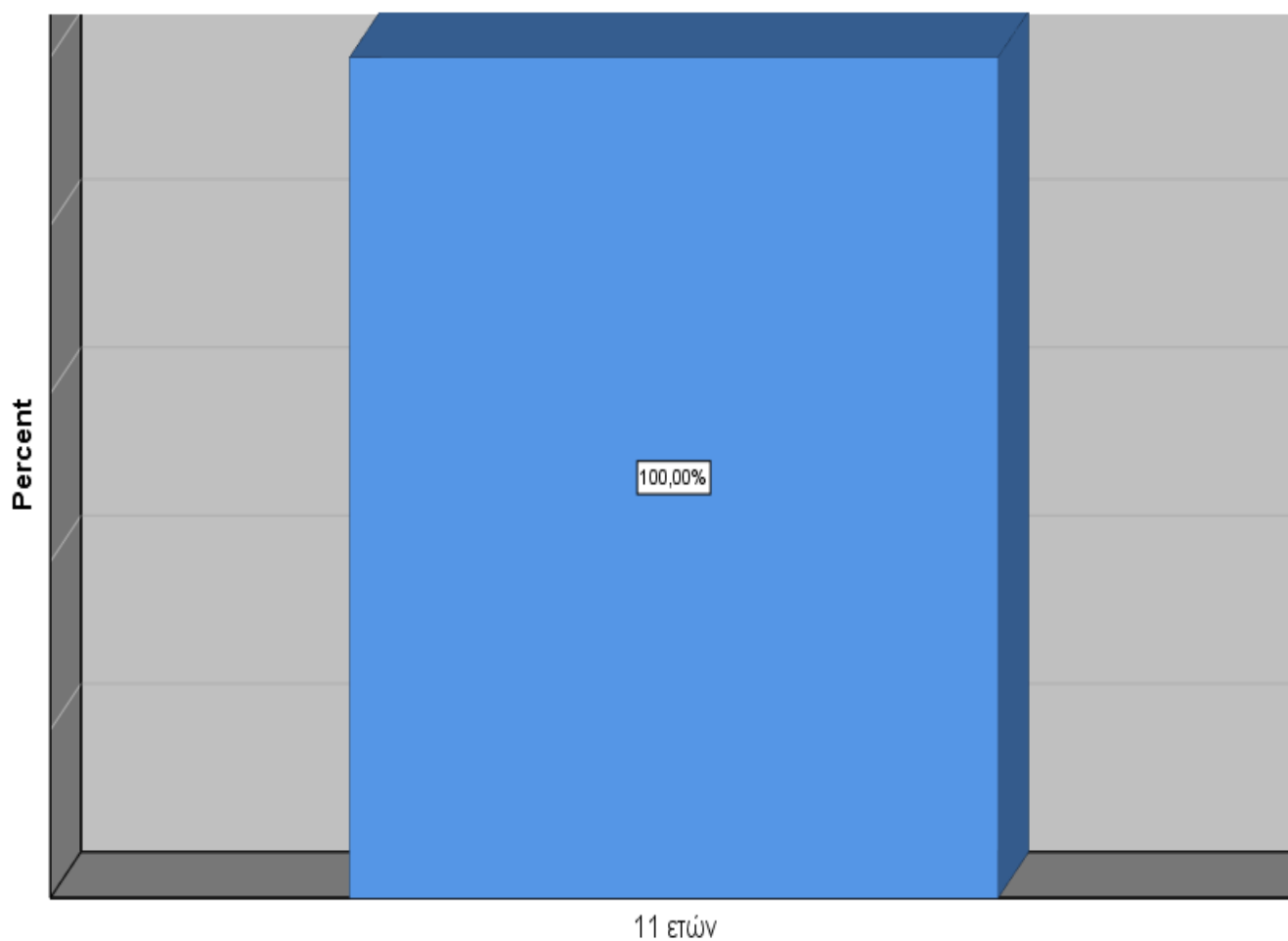


Στον Πίνακα 2 και Γράφημα 2 που ακολουθεί, παρατηρείται ότι όλοι οι μαθητές που πήραν μέρος στην έρευνα είναι 11 ετών.

Πίνακας 2: Ηλικία

		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	11 ετών	120	100,0	100,0

Γράφημα 2: Ηλικία

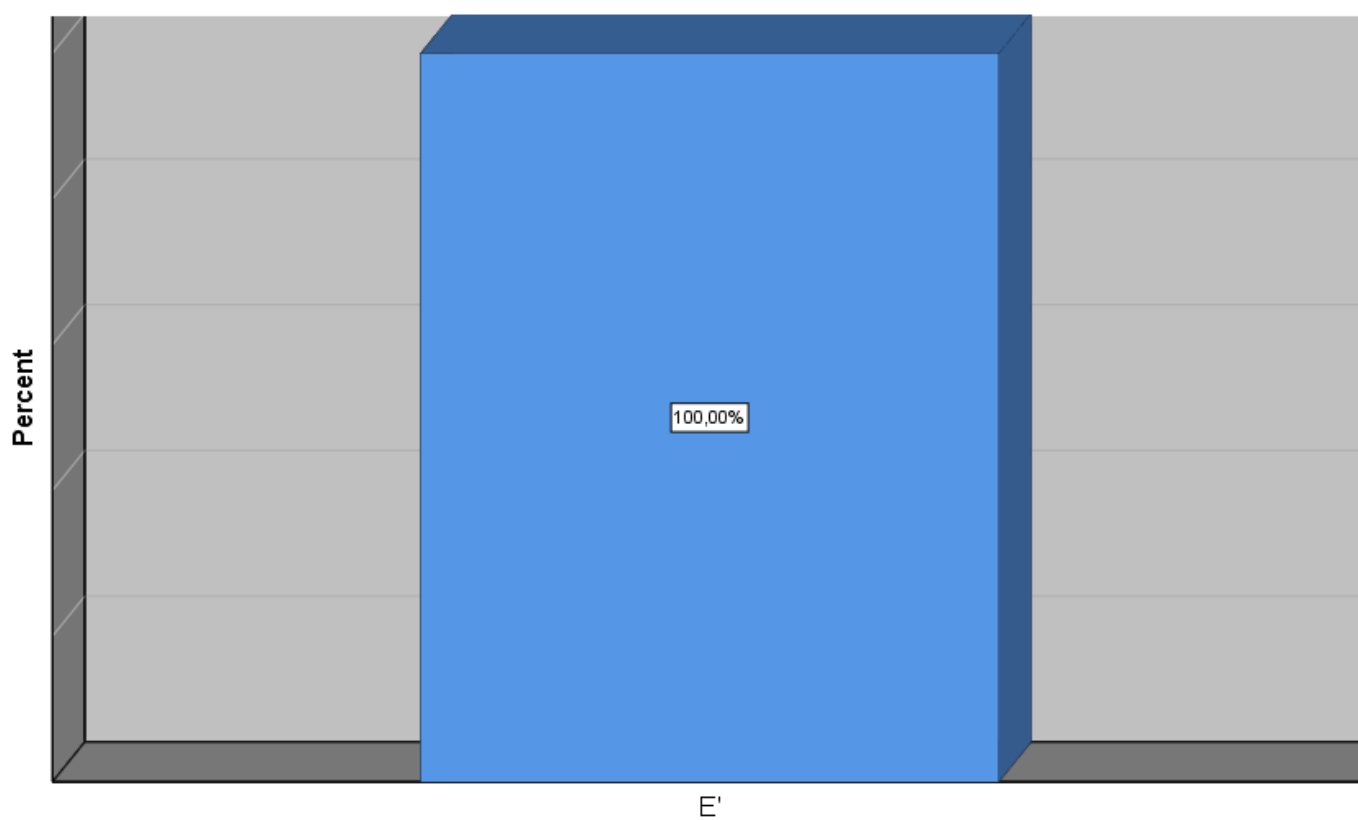


Στον Πίνακα 3 και το Γράφημα 3, φαίνεται ότι το 100% των ερωτηθέντων παρακολουθούν την πέμπτη (Ε') τάξη δημοτικού.

Πίνακας 3: Τάξη

		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ε'	120	100,0	100,0

Γράφημα 3: Τάξη



8.1.2 Απόψεις για το ποδόσφαιρο στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής πριν την παρέμβαση

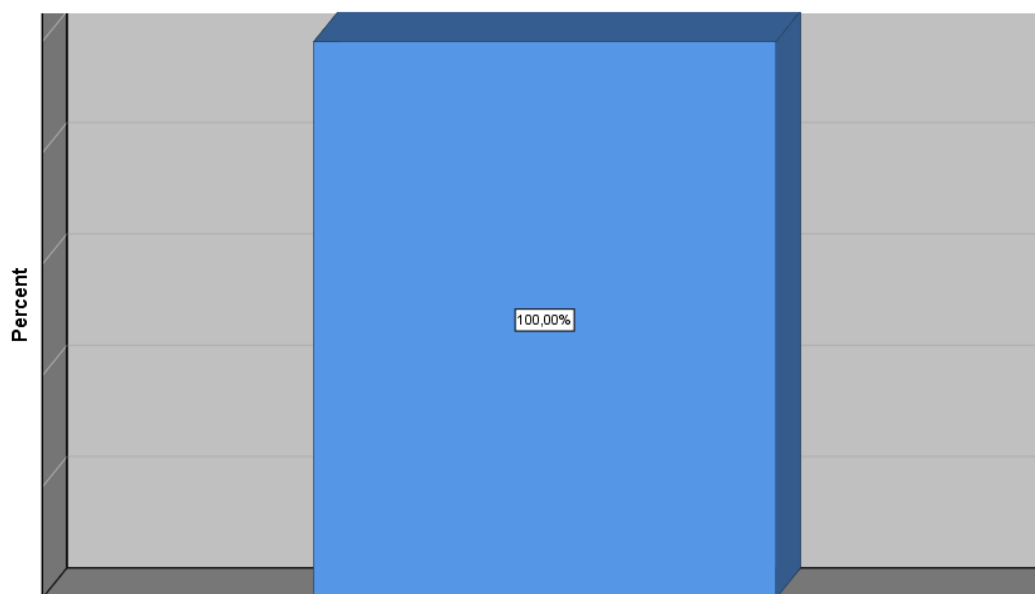
Στην ενότητα που ακολουθεί, παρουσιάζονται οι απόψεις των μαθητών ως προς το ποδόσφαιρο στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής, πριν την έναρξη της παρέμβασης με την εφαρμογή των τροποποιημένων κανονισμών και αφού δοκιμαστικά συμμετείχαν σε ένα παιχνίδι ποδοσφαίρου με τους νέους κανόνες διεξαγωγής.

Στον Πίνακα 4 και το αντίστοιχο Γράφημα 4, παρουσιάζεται τρόπος κατά τον οποίο χωρίζονται οι μαθητές σε ομάδες όταν παίζουν ποδόσφαιρο. Όλοι οι ερωτηθέντες απάντησαν ότι οι ομάδες επιλέγονται από τον αρμόδιο καθηγητή Φυσικής Αγωγής και όχι από την επιλογή των μαθητών.

Πίνακας 4: Συνήθως στο μάθημα, όταν παίζουμε ποδόσφαιρο, οι ομάδες γίνονται

		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Από τον καθηγητή	120	100,0	100,0

Γράφημα 4: Συνήθως στο μάθημα, όταν παίζουμε ποδόσφαιρο, οι ομάδες γίνονται



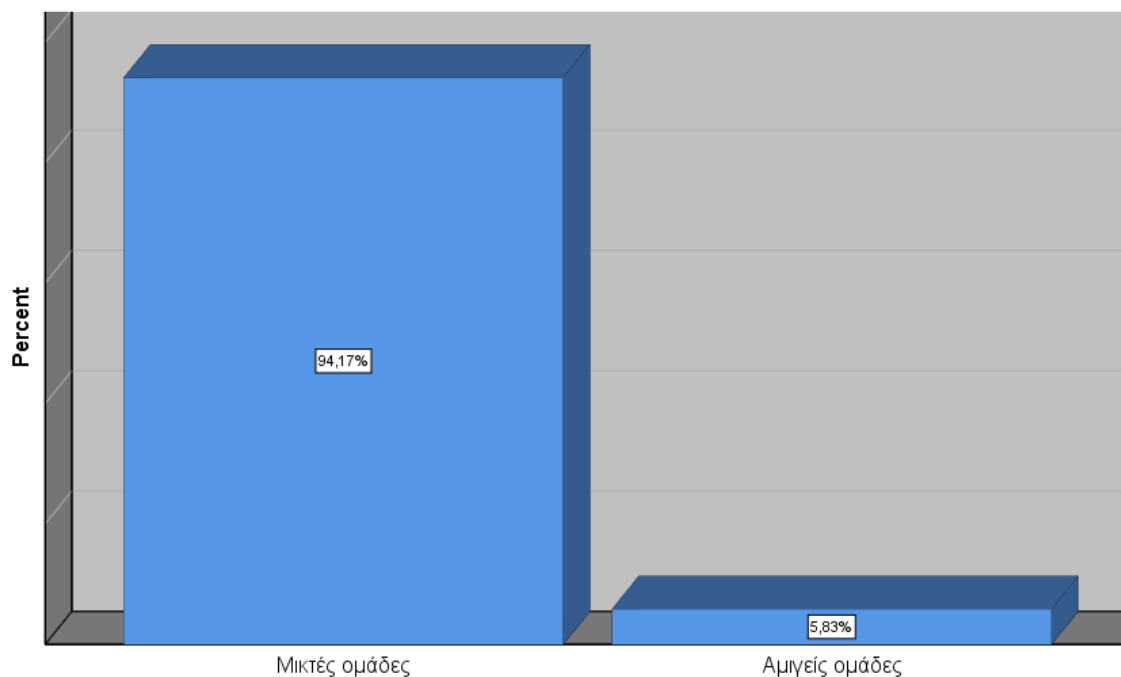
Από τον καθηγητή

Στον παρακάτω Πίνακα 5 και Γράφημα 5, παρατηρείται ότι όταν το 94.2% των μαθητών παίζει ποδόσφαιρο, οι ομάδες που δημιουργούνται είναι μικτές, δηλαδή αποτελούνται τόσο από αγόρια όσο και από κορίτσια. Ακόμη, το 5.8% παίζουν σε αμιγείς ομάδες όπου τα αγόρια και τα κορίτσια δεν συμμετέχουν στην ίδια ομάδα.

Πίνακας 5: Συνήθως στο μάθημα, όταν παίζουμε ποδόσφαιρο, οι ομάδες γίνονται

		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Μικτές ομάδες	113	94,2	94,2
	Αμιγείς ομάδες	7	5,8	100,0
	Total	120	100,0	

Γράφημα 5: Συνήθως στο μάθημα, όταν παίζουμε ποδόσφαιρο, οι ομάδες γίνονται

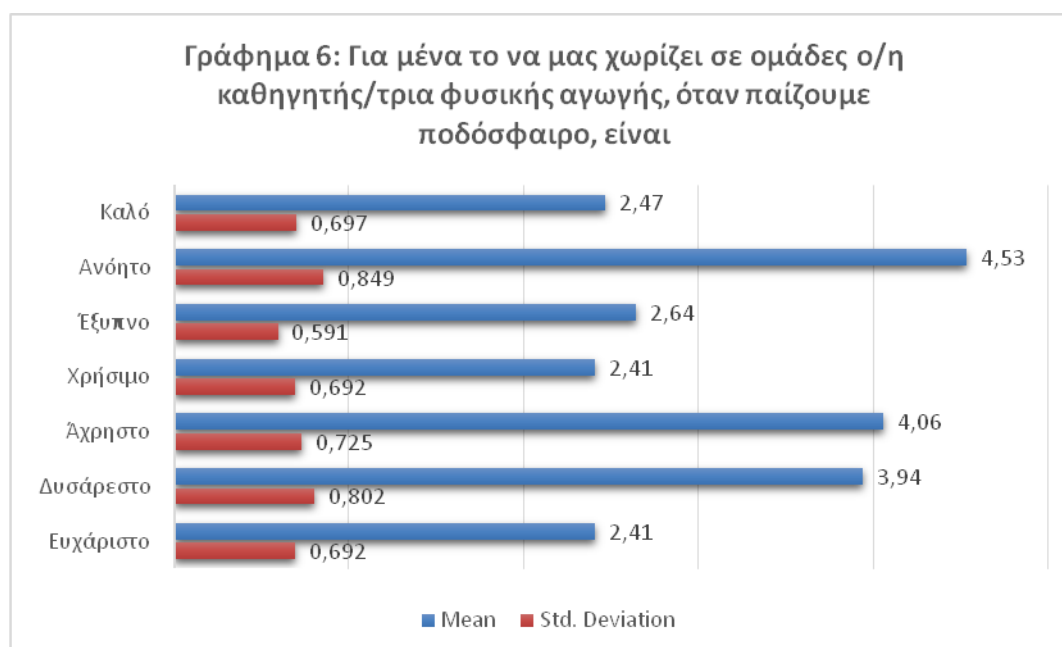


Στους Πίνακες και Γραφήματα που ακολουθούν, οι απαντήσεις δέχονται τιμές από το 1 έως το 5 (1: Πάρα πολύ, 2: Πολύ, 3: Ούτε λίγο, ούτε πολύ, 4: Λίγο, 5: Καθόλου) και όσο αυξάνεται ο μέσος όρος, τόσο μειώνεται η βαθμολογία των ερωτηθέντων ως προς τον εκάστοτε χαρακτηρισμό. Για παράδειγμα, όταν ο μέσος όρος στις απαντήσεις των παιδιών σε κάποιο ερώτημα είναι κοντά στο 4, φαίνεται ότι απάντησαν «λίγο», ως προς αυτό το ερώτημα κ.λ.π

Στον Πίνακα 6 και το Γράφημα 6, παρατίθενται οι απόψεις των ερωτηθέντων ως προς το πως θα χαρακτηρίζαν το ότι τους χωρίζει ο/η καθηγητής/τρια Φυσικής Αγωγής όταν παίζουν ποδόσφαιρο. Η πλειονότητα των μαθητών κυμάνθηκε ανάμεσα στο «πολύ καλό» και στο «ούτε λίγο ούτε πολύ» καλό, με μικρή διακύμανση, που δείχνει την ομοθυμία των μαθητών. Στο ερώτημα για το αν είναι ανόητο να τους χωρίζει ο καθηγητής, οι μαθητές απάντησαν με σαφήνεια «καθόλου», μιας και ο μέσος όρος των απαντήσεων είναι πολύ υψηλός (4.53), και με μικρή διακύμανση. Η πλειονότητα των μαθητών κυμάνθηκε, ανάμεσα στο «πολύ» έξυπνο και στο «ούτε λίγο ούτε πολύ» έξυπνο, (2.64), με ακόμα πιο μικρή διακύμανση που δείχνει την ομοθυμία και την ομοιογένεια των μαθητών. Τα ίδια συμπεράσματα εξάγονται και για το κατά πόσο είναι χρήσιμο (2.41) να χωρίζει τις ομάδες ο καθηγητής. Το μεγαλύτερο μέρος των μαθητών, απάντησε ότι δεν είναι άχρηστο (4.06) το να τους χωρίζει ο καθηγητής, που δείχνει ότι οι μαθητές απάντησαν με συνέπεια το τεστ, αυξάνοντάς του έτσι το επίπεδο αξιοπιστίας. Στο ερώτημα αν είναι δυσάρεστο παρατηρούμε ότι έχουμε και εδώ ενθαρρυντικά αποτελέσματα μιας και θεωρείται δυσάρεστο (3.94), κάτι που δείχνει τη θετική προδιάθεση των μαθητών για την έρευνα. Στο τελευταίο ερώτημα για το αν είναι ευχάριστο βλέπουμε μια ελαφριά τάση προς το είναι «πολύ» ευχάριστο (2.41) με μικρή διακύμανση που δείχνει και πάλι ότι δεν υπάρχουν μαθητές που δυσχεραστούνται με αυτήν τη διαδικασία.

Πίνακας 6: Για μένα το να μας χωρίζει σε ομάδες ο/η καθηγητής/τρια Φυσικής Αγωγής, όταν παίζουμε ποδόσφαιρο, είναι

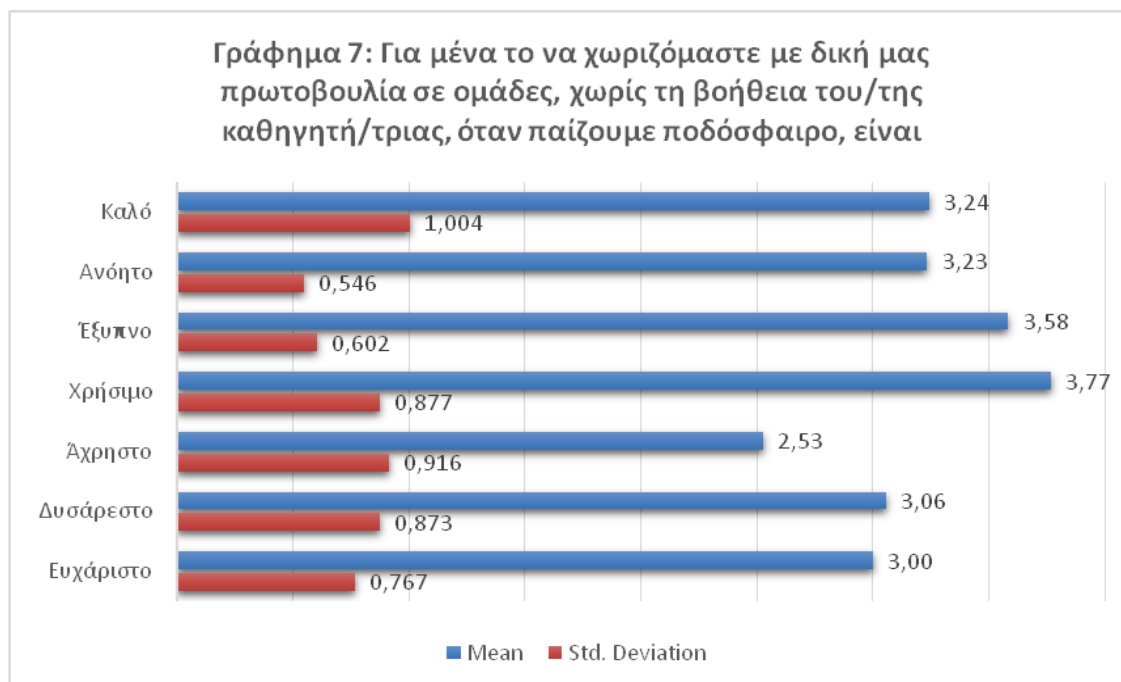
	Mean	Std. Deviation
Καλό	2,47	0,697
Ανόητο	4,53	0,849
Έξυπνο	2,64	0,591
Χρήσιμο	2,41	0,692
Άχρηστο	4,06	0,725
Δυσάρεστο	3,94	0,802
Ευχάριστο	2,41	0,692



Στον Πίνακα 7 και Γράφημα 7, παρουσιάζονται με την ίδια κλίμακα(1: Πάρα πολύ, 2: Πολύ, 3: Ούτε λίγο, ούτε πολύ, 4: Λίγο, 5: Καθόλου), οι απόψεις των μαθητών όσον αφορά το να χωρίζονται με δική τους πρωτοβουλία σε ομάδες, χωρίς τη βοήθεια του/της καθηγητή/τριας Φυσικής Αγωγής, όταν παίζουν ποδόσφαιρο. Η πλειονότητα των μαθητών κυμάνθηκε ανάμεσα στο «πολύ» καλό και στο «ούτε λίγο ούτε πολύ» καλό, με αρκετά μεγάλη διακύμανση, που δείχνει ότι για κάποιους μαθητές είναι σημαντικό να μη χωρίζονται με δική τους πρωτοβουλία. Στο ερώτημα για το αν είναι ανόητο να χωρίζονται μόνοι τους οι μαθητές απάντησαν «ούτε λίγο ούτε πολύ» (3.23), υπογραμμίζοντας έτσι για μια ακόμη φορά, τη σημαντικότητα που έχουν και οι δύο επιλογές. Η πλειονότητα των μαθητών απάντησε ότι θεωρεί «λίγο» έξυπνη(3.58) την επιλογή να χωρίζονται με δική τους πρωτοβουλία. Τα ίδια συμπεράσματα εξάγονται και για το κατά πόσο είναι χρήσιμο(3.77) να χωρίζει τις ομάδες ο καθηγητής. Στην ερώτηση αν είναι άχρηστο (2.53) να χωρίζονται μόνοι τους οι μαθητές, έχουν ιδιαίτερα μεγάλη διακύμανση που μας αποκαλύπτει τις πολλές διαφορετικές απόψεις για το εν λόγω ερώτημα. Στο ερώτημα αν είναι δυσάρεστο(3.06), παρατηρούμε ότι οι απόψεις είναι ουδέτερες. Στο τελευταίο ερώτημα για το αν είναι ευχάριστο (3.00), βλέπουμε σταθερότητα στην απάντηση «ούτε λίγο ούτε πολύ». Εν κατακλείδι συμπεραίνουμε ότι οι μαθητές φαίνεται να θέλουν να ακολουθήσουν την παρέμβασή μας και να χωρίζονται με τη βοήθεια του καθηγητή.

Πίνακας 7: Για μένα το να χωριζόμαστε με δική μας πρωτοβουλία σε ομάδες, χωρίς τη βοήθεια του/της καθηγητή/τριας, όταν παίζουμε ποδόσφαιρο, είναι

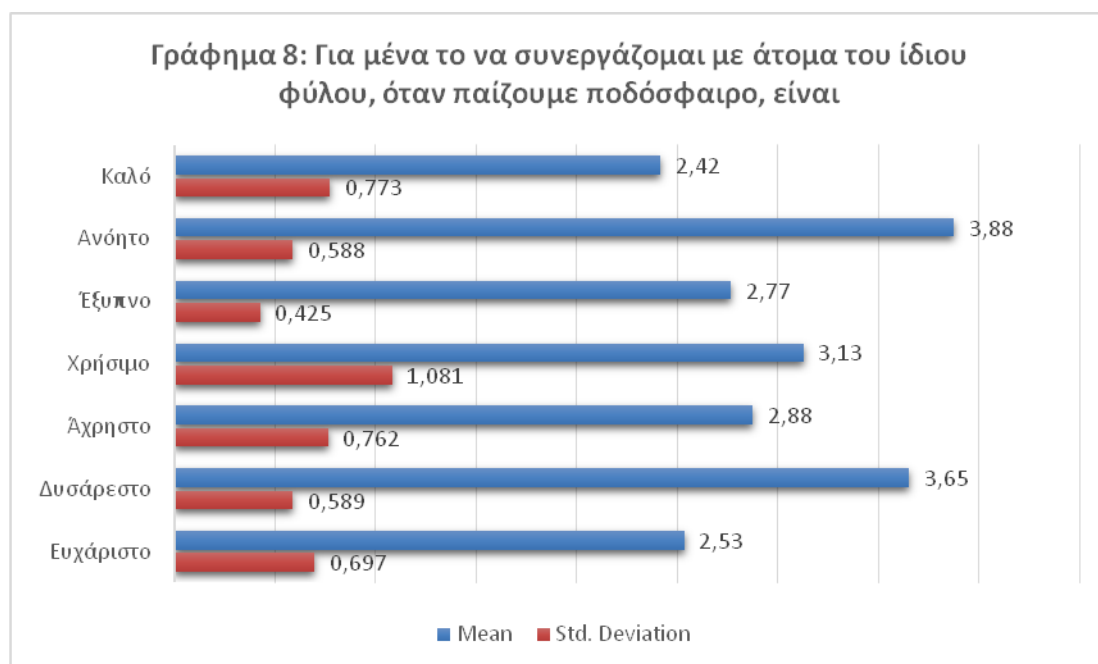
	Mean	Std. Deviation
Καλό	3,24	1,004
Ανόητο	3,23	0,546
Έξυπνο	3,58	0,602
Χρήσιμο	3,77	0,877
Άχρηστο	2,53	0,916
Δυσάρεστο	3,06	0,873
Ευχάριστο	3,00	0,767



Οι απόψεις των ερωτηθέντων όσον αφορά τη συνεργασία με άτομα του ίδιου φύλου κατά τη διάρκεια του ποδοσφαίρου παρουσιάζονται στον Πίνακα 8 και το Γράφημα 8 (1: Πάρα πολύ, 2: Πολύ, 3: Ούτε λίγο, ούτε πολύ, 4: Λίγο, 5: Καθόλου). Η πλειονότητα των μαθητών κράτησε, κατά κάποιο τρόπο ουδέτερη στάση. Στο ερώτημα για το αν είναι ανόητο οι μαθητές απάντησαν πως δεν είναι ανόητο ή είναι «λίγο» ανόητο(3.88), με μεγάλη ομοιογένεια στις απαντήσεις τους. Στην ερώτηση αν είναι έξυπνη η επιλογή του να συνεργάζεσαι με άτομα του ίδιου φύλου απάντησαν ουδέτερα(2.77). Αναφορικά με το αν είναι χρήσιμη η συνεργασία αυτή τα παιδιά απάντησαν και πάλι ουδέτερα(3.13). Ακριβώς τα ίδια συμπεράσματα προς την αντίθετη κατεύθυνση για το ερώτημα του κατά πόσο είναι άχρηστο(2.88) Στο ερώτημα αν είναι δυσάρεστο παρατηρούμε ότι σχεδόν κανείς δεν το θεωρεί δυσάρεστο(3.65).. Στο τελευταίο ερώτημα για το αν είναι ευχάριστο βλέπουμε μια ελαφριά τάση προς το είναι «πολύ» ευχάριστο(2.53), με μικρή διακύμανση που δείχνει και πάλι ότι δεν υπάρχουν μαθητές που δυσανεστούονται με αυτήν τη διαδικασία.

Πίνακας 8: Για μένα το να συνεργάζομαι με άτομα του ίδιου φύλου, όταν παίζουμε ποδόσφαιρο, είναι

	Mean	Std. Deviation
Καλό	2,42	0,773
Ανόητο	3,88	0,588
Έξυπνο	2,77	0,425
Χρήσιμο	3,13	1,081
Άχρηστο	2,88	0,762
Δυσάρεστο	3,65	0,589
Ευχάριστο	2,53	0,697



Συνεχίζοντας με την ίδια κλίμακα(1: Πάρα πολύ, 2: Πολύ, 3: Ούτε λίγο, ούτε πολύ, 4: Λίγο, 5: Καθόλου), στον Πίνακα 9 και Γράφημα 9, παρατίθενται οι απόψεις των μαθητών όσον αφορά τη συνεργασία τους με το αντίθετο φύλο όταν παίζουν ποδόσφαιρο. Η πλειονότητα των μαθητών κρατάει μια ουδέτερη στάση για τη συνεργασία με το άλλο φύλο. Στο ερώτημα για το αν είναι ανόητο οι μαθητές απάντησαν ουδέτερα(3.24), με μεγάλη ομοιογένεια στις απαντήσεις τους. Στην ερώτηση αν είναι έξυπνη η επιλογή του να συνεργάζεσαι με άτομα του άλλου φύλου, απάντησαν επίσης ουδέτερα(3.47). Αναφορικά με το αν είναι χρήσιμη η συνεργασία αυτή, τα παιδιά απάντησαν με μια μικρή τάση προς το είναι πολύ χρήσιμο(2.88), με μεγάλη όμως διακύμανση στις απαντήσεις τους, που υποδεικνύει ότι υπάρχουν ακραίες τιμές στο δείγμα μας. Ακριβώς τα ίδια συμπεράσματα προς την αντίθετη κατεύθυνση για το ερώτημα του κατά πόσο είναι άχρηστο με ελαφριά τάση προς το «λίγο» άχρηστο(3.42). Στο ερώτημα αν είναι δυσάρεστο παρατηρούμε ότι έχουμε ενθαρρυντικά αποτελέσματα μιας και κανείς δεν το θεωρεί δυσάρεστο(3.12), αλλά ούτε και ευχάριστο, κάτι που δείχνει τη θετική προδιάθεση των μαθητών για την έρευνα. Στο τελευταίο ερώτημα για το αν είναι ευχάριστο(3.18), βλέπουμε πάλι μια τάση προς την ουδετερότητα, με μικρή διακύμανση που δείχνει και πάλι ότι δεν υπάρχουν μαθητές που δυσανεστούονται με αυτήν τη διαδικασία.

Πίνακας 9: Για μένα το να συνεργάζομαι με άτομα του άλλου φύλου, όταν παίζουμε ποδόσφαιρο, είναι

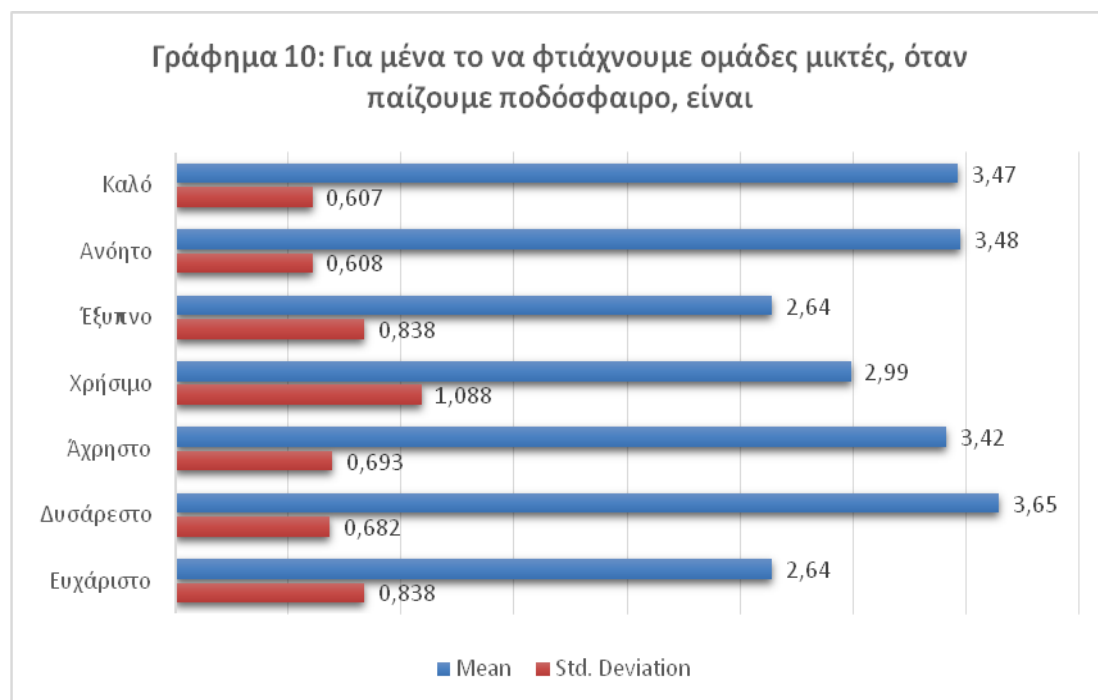
	Mean	Std. Deviation
Καλό	3,29	0,571
Ανόητο	3,24	0,648
Έξυπνο	3,47	0,607
Χρήσιμο	2,88	0,966
Άχρηστο	3,42	0,693
Δυσάρεστο	3,12	0,582
Ευχάριστο	3,18	0,513



Ακολουθεί ο Πίνακας 10 και το Γράφημα 10, όπου παρουσιάζονται οι απόψεις των μαθητών ως προς τη γνώμη τους για τις μικτές ομάδες στο ποδόσφαιρο και οι απαντήσεις συνεχίζουν να δέχονται τιμές από το 1 έως το 5 (1: Πάρα πολύ, 2: Πολύ, 3: Ούτε λίγο, ούτε πολύ, 4: Λίγο, 5: Καθόλου), όπου όσο αυξάνεται ο μέσος όρος, τόσο μειώνεται η συμφωνία των ερωτηθέντων ως προς τον εκάστοτε χαρακτηρισμό. Στο ερώτημα αυτό παρατηρούμαι ότι οι απαντήσεις και κατ' επέκταση και τα συμπεράσματα είναι πάρα πολύ κοντά στο προηγούμενο ερώτημα. Τα παιδιά τοποθετούνται μεταξύ της ουδετερότητας(ούτε λίγο ούτε πολύ) και του «Λίγο», με τάση προς το δεύτερο, ως προς το ότι το να φτιάχνουν μικτές ομάδες είναι δυσάρεστο (3.65), και με τάση προς το «ούτε λίγο ούτε πολύ», στο ότι είναι ανόητο (3.48), καλό (3.47) ή και άχρηστο (3.42). Ουδέτερο βρίσκουν το ότι οι μικτές ομάδες είναι χρήσιμες (2.99) και ανάμεσα στο «Πολύ» και το «Ούτε λίγο, ούτε πολύ», με τάση προς το δεύτερο, βρίσκονται στο ότι ο μικτός διαχωρισμός ομάδων ποδοσφαίρου είναι έξυπνος (2.64) ή και ευχάριστος (2.64). Συμπερασματικά φαίνεται πως τα άτομα που μελετούμε στην πλειοψηφία τους δεν θεωρούν αυτήν την επιλογή δυσάρεστη, παρά περισσότερο, έξυπνη και ευχάριστη.

Πίνακας 10: Για μένα το να φτιάχνουμε ομάδες μικτές, όταν παίζουμε ποδόσφαιρο, είναι

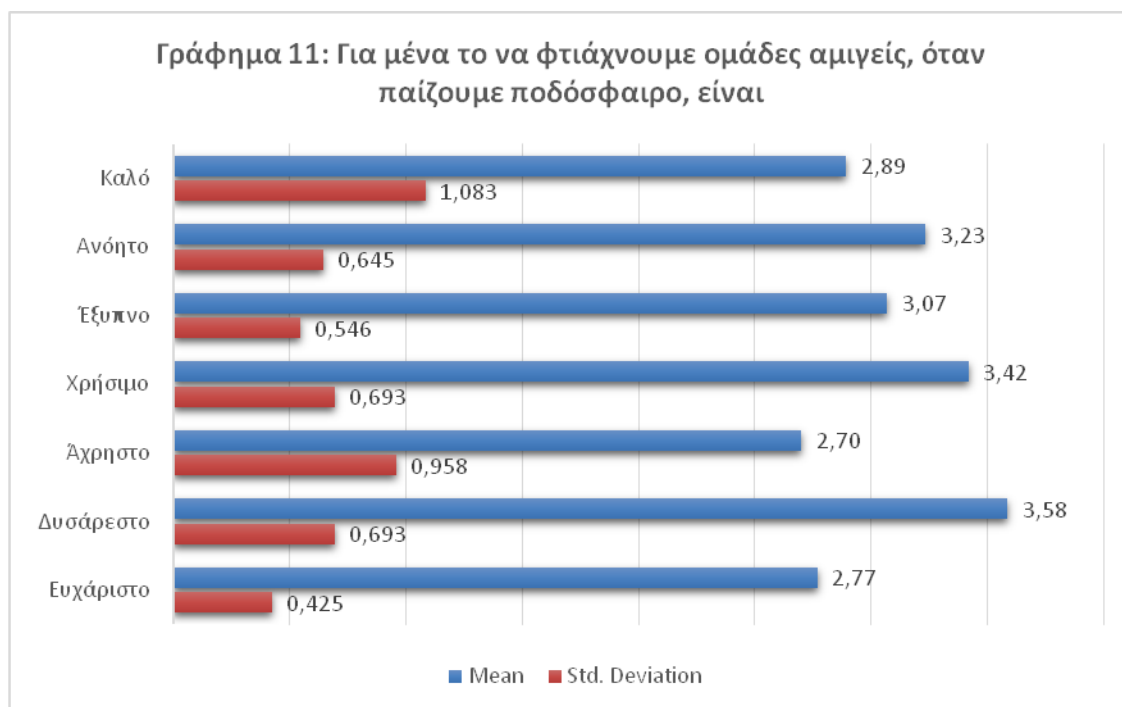
	Mean	Std. Deviation
Καλό	3,47	0,607
Ανόητο	3,48	0,608
Έξυπνο	2,64	0,838
Χρήσιμο	2,99	1,088
Άχρηστο	3,42	0,693
Δυσάρεστο	3,65	0,682
Ευχάριστο	2,64	0,838



Παρακάτω στον Πίνακα 11 και το Γράφημα 11, παρουσιάζονται οι απόψεις των ερωτηθέντων όσον αφορά τις αμιγείς ομάδες όταν παίζουν ποδόσφαιρο (1: Πάρα πολύ, 2: Πολύ, 3: Ούτε λίγο, ούτε πολύ, 4: Λίγο, 5: Καθόλου). Η πλειονότητα των μαθητών, κρίνει την επιλογή δημιουργίας αμιγών ομάδων ουδέτερα και με μεγάλη διακύμανση, υποδηλώνοντας μεγάλο εύρος απαντήσεων. Στις δύο ερωτήσεις σχετικά με το αν η επιλογή αυτή είναι ανόητη (3.23) ή έξυπνη (3.07), υπάρχει ουδετερότητα στις απαντήσεις με πολύ μικρή διακύμανση. Η τοποθέτηση των μαθητών σε σχέση με τη χρησιμότητα, του να είναι αμιγείς οι ομάδες είναι αρνητική (3.42), υποδηλώνοντας ότι προτιμούν τις μικτές ομάδες έναντι αυτών. Στην ερώτηση για το αν είναι άχρηστη αυτή η επιλογή τα παιδιά εκφράζουν μια ουδέτερη άποψη (2.70). Με μικρή διακύμανση και μεγάλη μέση τιμή στην επόμενη ερώτηση, του κατά πόσο είναι δυσάρεστη η επιλογή των αμιγών ομάδων, συμπεραίνουμε ότι ούτε με αυτήν την επιλογή έχουμε δυσάρεσκεια (3.58), από τους μαθητές. Στο τελευταίο ερώτημα αυτής της ερώτησης οι απαντήσεις είναι πως ακόμα και έτσι το μάθημα συνεχίζει να είναι ευχάριστο (2.77), αλλά όχι με τα ίδια ποσοστά που είχαμε όταν οι ομάδες ήταν μικτές.

Πίνακας 11: Για μένα το να φτιάχνουμε ομάδες αμιγείς, όταν παίζουμε ποδόσφαιρο, είναι

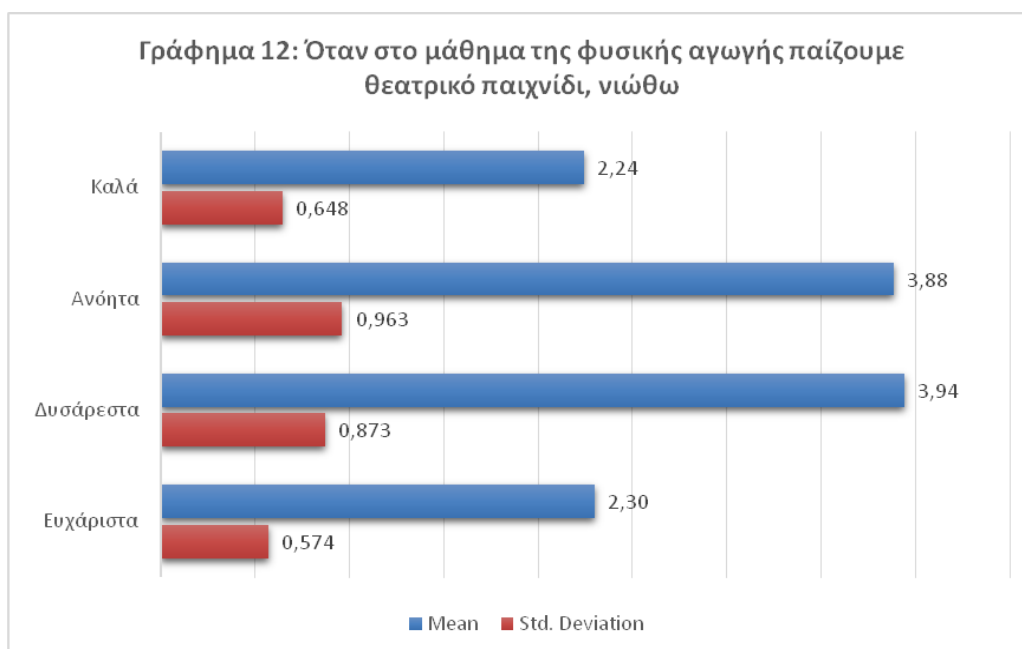
	Mean	Std. Deviation
Καλό	2,89	1,083
Ανόητο	3,23	0,645
Έξυπνο	3,07	0,546
Χρήσιμο	3,42	0,693
Άχρηστο	2,70	0,958
Δυσάρεστο	3,58	0,693
Ευχάριστο	2,77	0,425



Στον Πίνακα 12 και Γράφημα 12, παρατίθενται τα συναισθήματα των μαθητών όσον αφορά το Θεατρικό Παιχνίδι στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής, κατά το οποίο παριστάνουν ότι συμμετέχουν σε πραγματικό αγώνα ποδοσφαίρου (φοράνε μπλουζάκια ποδοσφαιριστών). Χρησιμοποιείται η ίδια κλίμακα τιμών από το 1 έως το 5 (1: Πάρα πολύ, 2: Πολύ, 3: Ούτε λίγο, ούτε πολύ, 4: Λίγο, 5: Καθόλου), όπου όσο αυξάνεται ο μέσος όρος, τόσο μειώνεται ο βαθμός συναισθηματικής έντασης των ερωτηθέντων. Στο πρώτο σκέλος της ερώτησης, βλέπουμε την συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών να δηλώνει ότι νιώθει «πολύ» καλά (2.24) και με πολύ μικρή διακύμανση, η οποία εκτείνεται μέχρι την ουδέτερη άποψη, χωρίς να υπάρχει ομάδα μαθητών με άποψη λιγότερο από την ουδέτερη. Στην ερώτηση αν θεωρούν το θεατρικό παιχνίδι ανόητο κατά τη διάρκεια του μαθήματος, απάντησαν επίσης με μεγάλα ποσοστά, «λίγο» (3.88). Στα ίδια πολύ χαμηλά ποσοστά, κυμάνθηκε και το κατά πόσο το θεωρούν δυσάρεστο (3.94). Αντίθετα, στην ερώτηση πόσο ευχάριστο το θεωρούν, η πλειοψηφία είπε ότι το θεωρεί «πολύ» ευχάριστο (2.30) και με ελάχιστη διακύμανση, που μας αποκαλύπτει την ομοιογένεια του δείγματος, καθώς και της συνέπειας, με την οποία έχουν απαντήσει τα παιδιά το ερωτηματολόγιο.

Πίνακας 12: Όταν στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής παίζουμε Θεατρικό Παιχνίδι, νιώθω

	Mean	Std. Deviation
Καλά	2,24	0,648
Ανόητα	3,88	0,963
Δυσάρεστα	3,94	0,873
Ευχάριστα	2,30	0,574

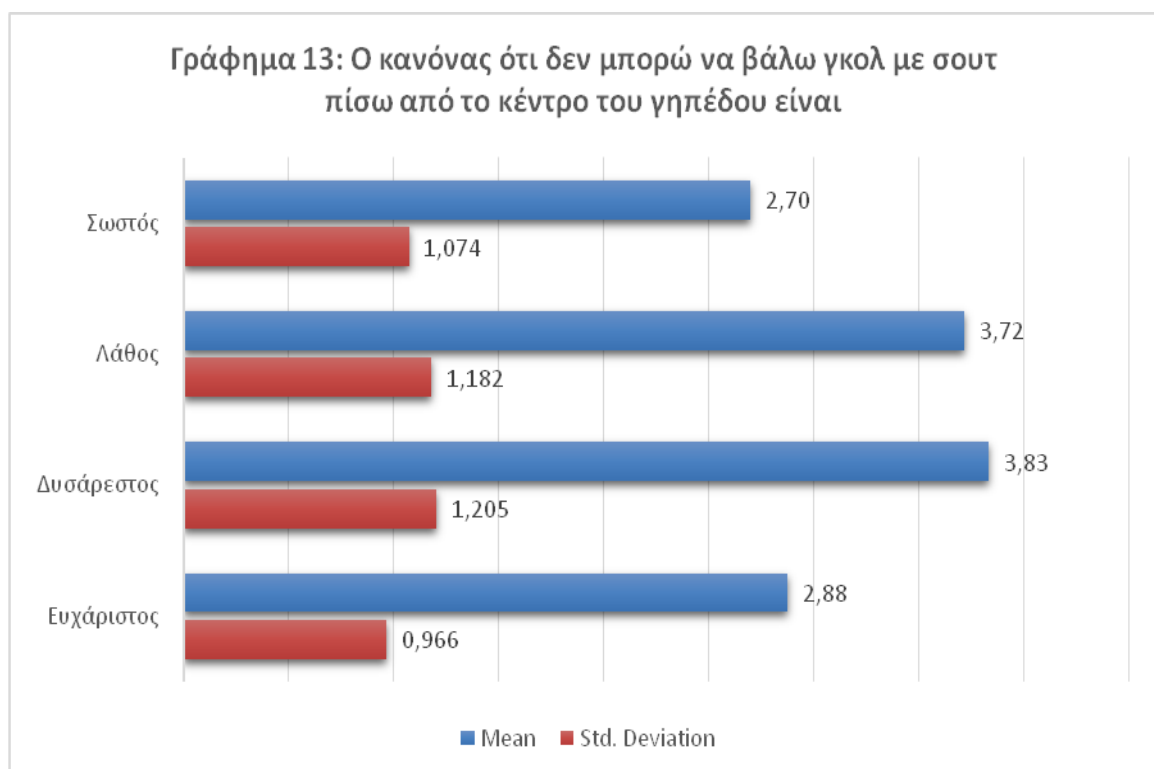


Στον Πίνακα 13 και Γράφημα 13 που ακολουθεί, οι απαντήσεις δέχονται επίσης τιμές από το 1 έως το 5 (1: Πάρα πολύ, 2: Πολύ, 3: Ούτε λίγο, ούτε πολύ, 4: Λίγο, 5: Καθόλου), όπου όσο αυξάνεται ο μέσος όρος, τόσο μειώνεται η βαθμολογία του χαρακτηρισμού που αφορά τον κανονισμό του ποδοσφαίρου για το γκολ με σουτ πίσω από το κέντρο. Στο αν είναι σωστό ή όχι, βλέπουμε ότι η τάση είναι υπέρ του κανόνα αυτού(2.70), αν και έχουμε μεγάλη διακύμανση, που μας δείχνει ότι υπάρχουν αρκετά παιδιά που υποστηρίζουν και την αντίθετη άποψη. Στο αν είναι λάθος, πάλι τα παιδιά απάντησαν με συνέπεια, την ακριβώς

συμμετρική απάντηση στο αντίθετο ερώτημα που τους θέσαμε(3.72). Και στο τελευταίο σκέλος βλέπουμε ότι ο κανόνας δεν είναι ούτε ευχάριστος(2.88) αλλά ούτε και δυσάρεστος (3.83), με αρκετά παιδιά να συμφωνούν και να διαφωνούν με αυτόν, πράγμα που μαρτυρά η μεγάλη διακύμανση του ερωτήματος αυτού.

Πίνακας 13: Ο κανόνας ότι δεν μπορώ να βάλω γκολ με σουτ πίσω από το κέντρο του γηπέδου είναι

	Mean	Std. Deviation
Σωστός	2,70	1,074
Λάθος	3,72	1,182
Δυσάρεστος	3,83	1,205
Ευχάριστος	2,88	0,966



Με την ίδια κλίματα όπως αναφέρθηκε προηγουμένως(1: Πάρα πολύ, 2: Πολύ, 3: Ούτε λίγο, ούτε πολύ, 4: Λίγο, 5: Καθόλου), στον Πίνακα 14 και Γράφημα 14, αναφέρονται οι απόψεις των ερωτηθέντων, για τον κανόνα του ότι για την επίτευξη γκολ, πρέπει η μπάλα να περάσει από όλους τους συμπαίκτες τους. Στο ερώτημα αν είναι σωστό ή όχι, βλέπουμε και πάλι, ότι η τάση είναι υπέρ του κανόνα αυτού (2.70), αν και έχουμε μεγάλη διακύμανση που μας δείχνει ότι υπάρχουν αρκετά παιδιά που υποστηρίζουν και την αντίθετη άποψη. Στο αν είναι ανόητος, τα παιδιά απάντησαν με σαφήνεια και ομοιογένεια «καθόλου» (4.48). Στη χρησιμότητα του κανόνα, βλέπουμε ότι οι περισσότεροι μαθητές είναι σύμφωνοι με την πρόταση αυτή(2.53) και επιβεβαιώνουν την άποψή τους, στο επόμενο αντιθετικό ερώτημα σχετικά με το αν είναι άχρηστος ο κανόνας αυτός(4.13). Το τελευταίο δίπτυχο ερωτήσεων αφορά το δίπολο δυσάρεστο-ευχάριστο στο οποίο τα παιδιά απάντησαν ότι ο κανόνας δεν είναι δυσάρεστος(4.01), αλλά ούτε και ευχάριστος(2.82), με μεγάλη ωστόσο διακύμανση.

Πίνακας 14: Για μένα ο κανόνας ότι βασική προϋπόθεση για την επίτευξη γκολ, είναι να περάσει η μπάλα από όλους τους συμπαίκτες μου είναι

	Mean	Std. Deviation
Καλός	2,53	0,850
Ανόητος	4,48	0,978
Χρήσιμος	2,53	0,777
Άχρηστος	4,13	1,081
Δυσάρεστος	4,01	1,088
Ευχάριστος	2,82	1,152



8.1.3 Κοινωνικοποίηση και συναισθήματα μαθητών κατά τη διάρκεια της συμμετοχής τους στους αγώνες ποδοσφαίρου του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής πριν την παρέμβαση

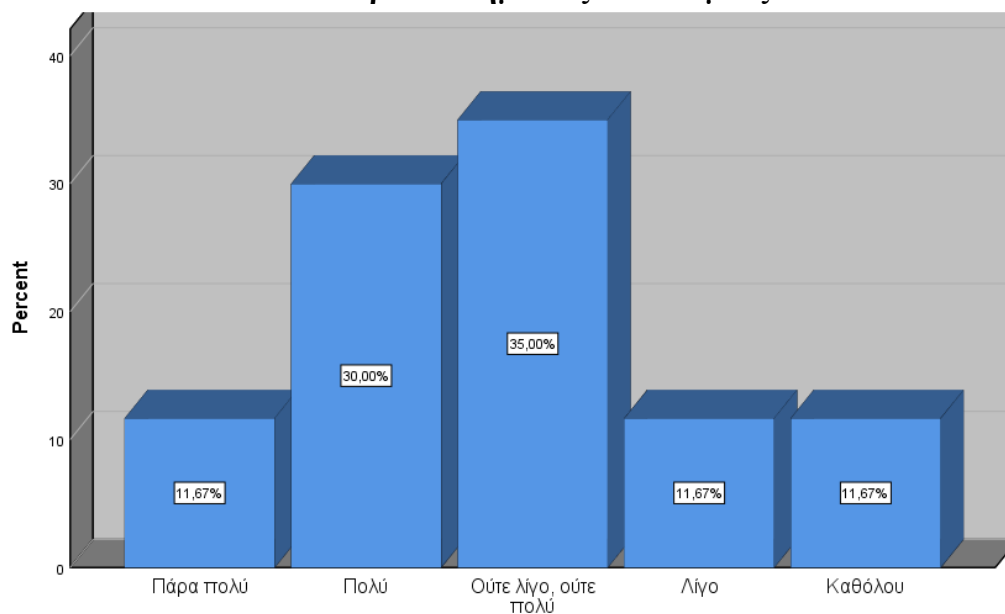
Στην τρίτη ενότητα παρουσιάζονται η κοινωνικοποίηση και τα συναισθήματα των μαθητών των δημοτικών σχολείων κατά τη διάρκεια της συμμετοχής τους στους αγώνες ποδοσφαίρου του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής, μετά από ένα δοκιμαστικό παιχνίδι με τους νέους κανόνες και πριν την εφαρμογή της παρέμβασης.

Στον παρακάτω Πίνακα 15 και Γράφημα 15, παρατηρείται ότι η πλειοψηφία με 35% βρίσκεται ουδέτερη, στο ότι αυξάνεται ο χρόνος συμμετοχής της στο παιχνίδι με τους τροποποιημένους κανονισμούς. Ακολουθεί το 30% των μαθητών που νομίζουν ότι ο χρόνος συμμετοχής τους αυξάνεται πολύ και ισόποσα παρουσιάζονται με 11.7% όσοι πιστεύουν ότι ο χρόνος συμμετοχής τους στο παιχνίδι αυξάνεται πάρα πολύ, λίγο ή και καθόλου.

Πίνακας 15: Νομίζεις ότι αυξάνεται ο χρόνος συμμετοχής σου στο παιχνίδι με τους τροποποιημένους κανονισμούς

		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Πάρα πολύ	14	11.7	11.7
	Πολύ	36	30.0	41.7
	Ούτε λίγο, ούτε πολύ	42	35.0	76.7
	Λίγο	14	11.7	88.3
	Καθόλου	14	11.7	100.0
	Total	120	100.0	

Γράφημα 15: Νομίζεις ότι αυξάνεται ο χρόνος συμμετοχής σου στο παιχνίδι με τους τροποποιημένους κανονισμούς

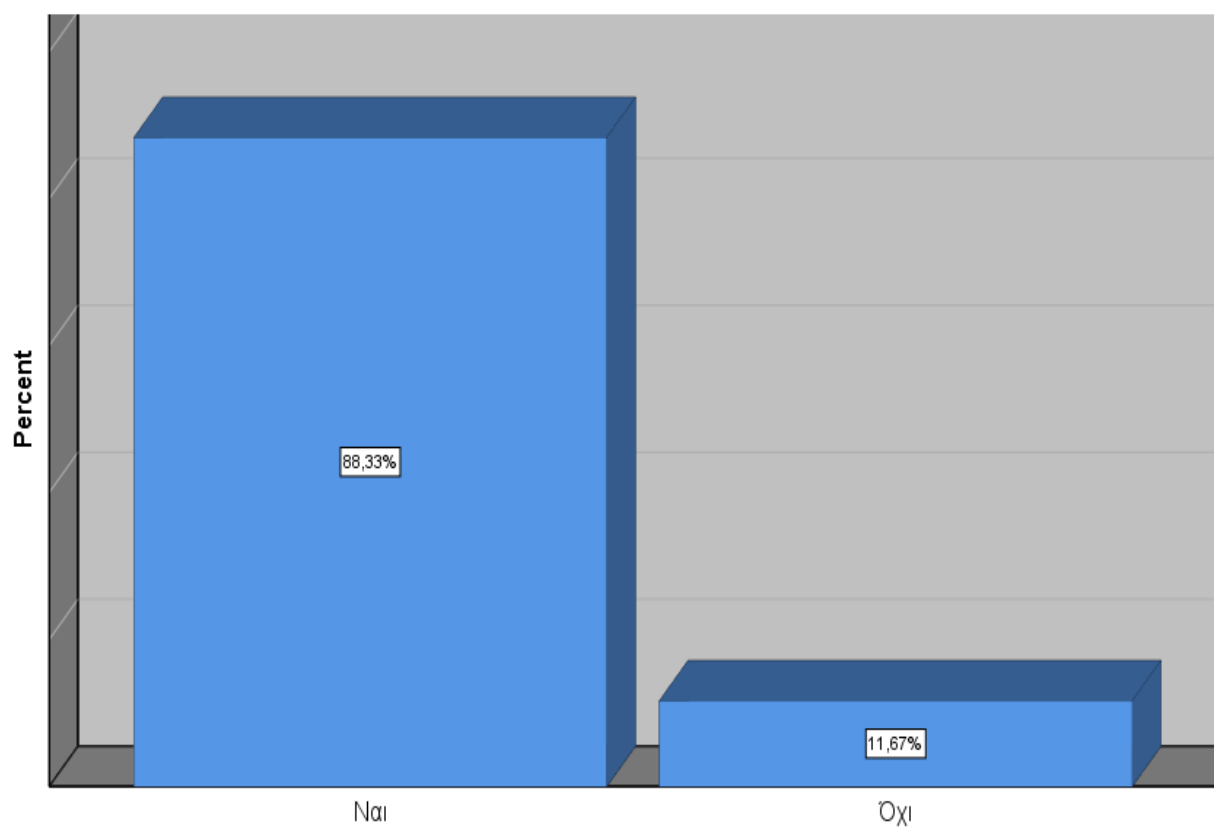


Στον Πίνακα 16 και Γράφημα 16, φαίνεται ότι η πλειοψηφία των μαθητών με 88.3% πιστεύει πως αν βελτιωθεί σε κάποιο άθλημα θα ασχοληθεί και εξωσχολικά με αυτό, αντίθετα το 11.7% του δείγματος δε συμφωνεί με την παραπάνω άποψη.

Πίνακας 16: Πιστεύεις ότι η βελτίωσή σου σε κάποιο άθλημα θα σε επηρέαζε στο να ασχοληθείς με αυτό και εκτός σχολείου

		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	106	88,3	88,3
	Όχι	14	11,7	100,0
	Total	120	100,0	

Γράφημα 16: Πιστεύεις ότι η βελτίωσή σου σε κάποιο άθλημα θα σε επηρέαζε στο να ασχοληθείς με αυτό και εκτός σχολείου

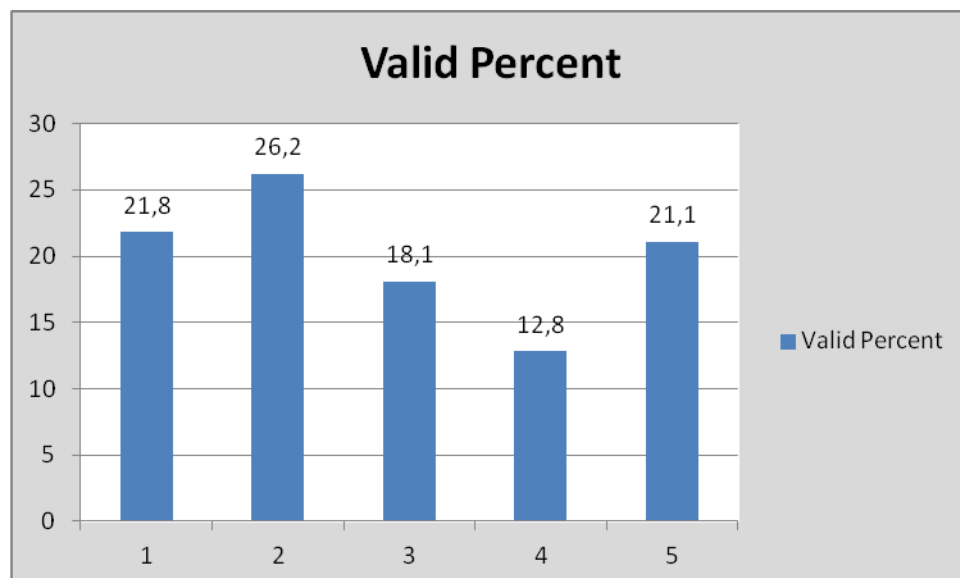


Στον Πίνακα 17 και Γράφημα 17, παρατηρείται πως το 21,8% και το 26,2% των μαθητών θεωρούν πως συνεργάζονται με τους συμπαίκτες τους πάρα πολύ και πολύ αντίστοιχα, το 18,1 έχει ουδέτερη στάση, ενώ το 12,8% δηλώνει πως συνεργάζονται λίγο και τέλος το 21,1% θεωρεί πως δεν υπήρξε συνεργασία με τους συμπαίκτες τους.

Πίνακας 17: Έχετε συνεργασία με τους συμπαίκτες σου;

		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Πάρα πολύ	26	21,8	21,8
	Πολύ	31	26,2	48
	Ούτελίγο, ούτε πολύ	22	18,1	66,1
	Λίγο	16	12,8	78,9
	Καθόλου	25	21,1	100.0
	Total	120	100.0	

Πίνακας 17: Έχετε συνεργασία με τους συμπαίκτες σου

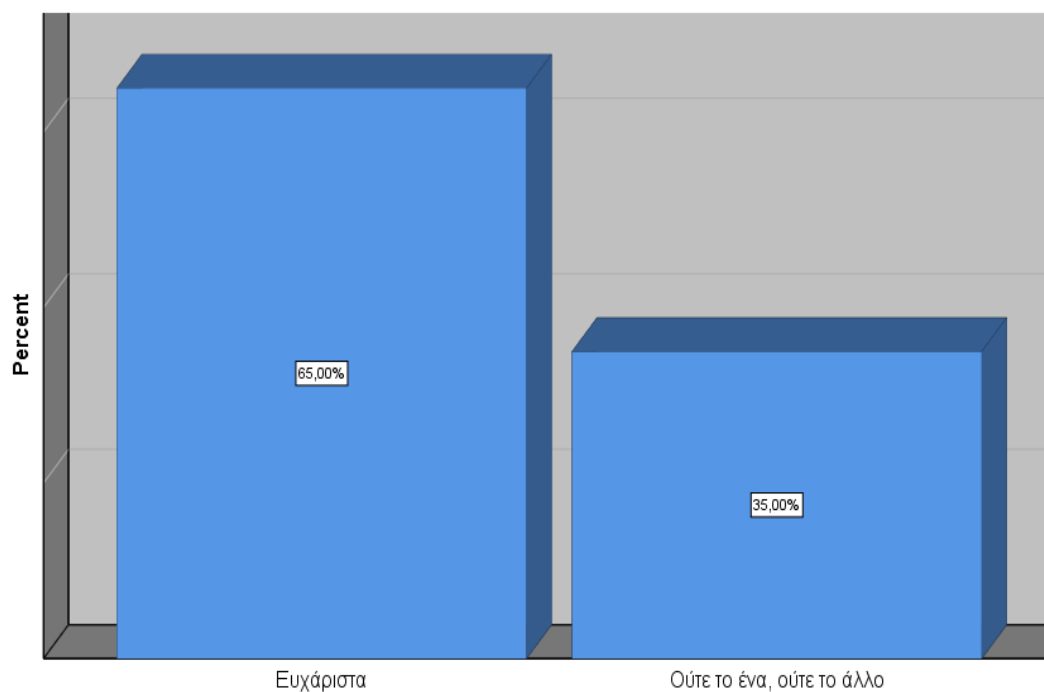


Όπως παρουσιάζεται στον Πίνακα 18 και Γράφημα 18, το 65% των ερωτηθέντων νιώθουν ευχάριστα μετά το πέρας του παιχνιδιού και το υπόλοιπο 35% δεν νιώθουν ούτε ευχάριστα, ούτε δυσάρεστα. Ωστόσο κανένας δεν νιώθει δυσάρεστα.

Πίνακας 18: Πως νιώθεις μετά το πέρας του παιχνιδιού

		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ευχάριστα	78	65,0	65,0
	Ούτε το ένα, ούτε το άλλο	42	35,0	100,0
	Total	120	100,0	

Γράφημα 18: Πως νιώθεις μετά το πέρας του παιχνιδιού

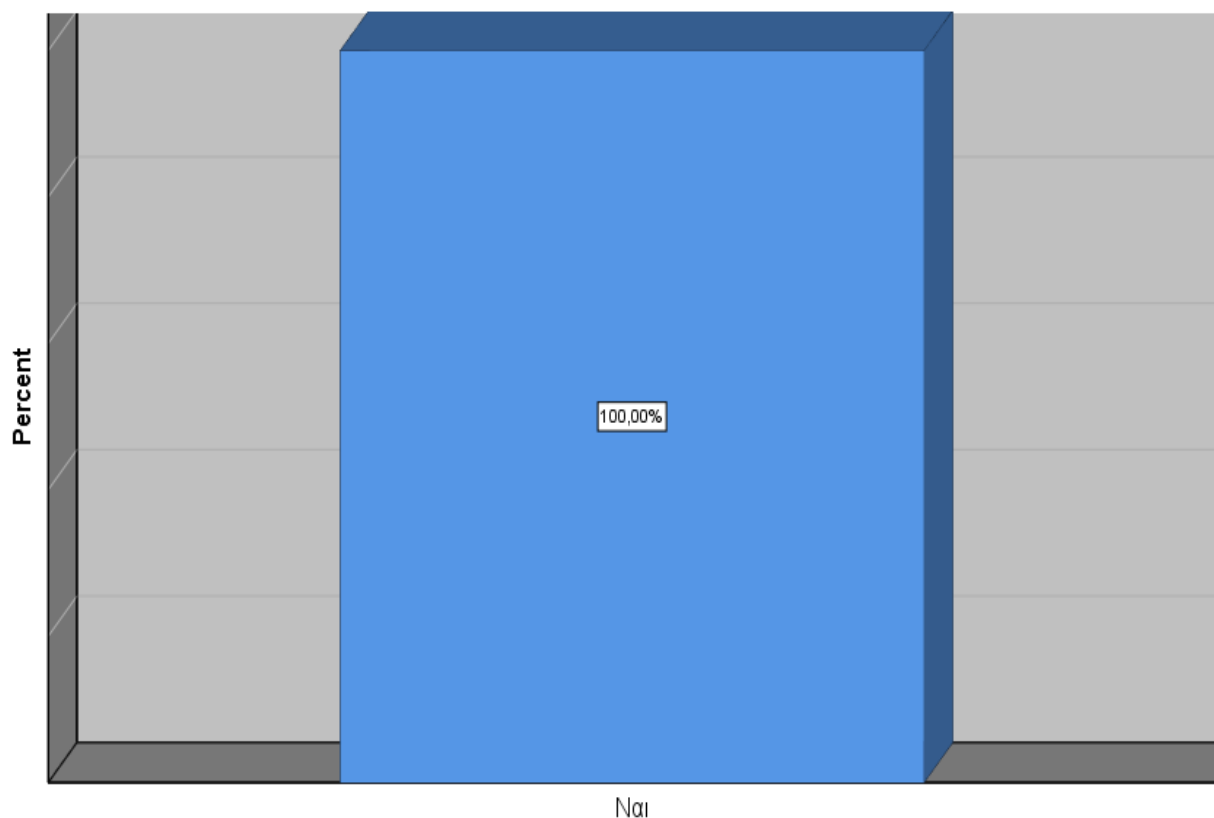


Στον Πίνακα 19 και Γράφημα 19, φαίνεται ότι όλα τα παιδιά είναι σίγουρα ότι η συμμετοχή και η συνεργασία τους στο παιχνίδι θα βοηθήσει στο να έχουν καλύτερες σχέσεις με τους συμμαθητές τους.

Πίνακας 19: Νομίζεις ότι η συμμετοχή και η συνεργασία στο παιχνίδι θα βοηθήσει να έχεις καλύτερες σχέσεις με τους συμμαθητές σου

		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	120	100,0	100,0

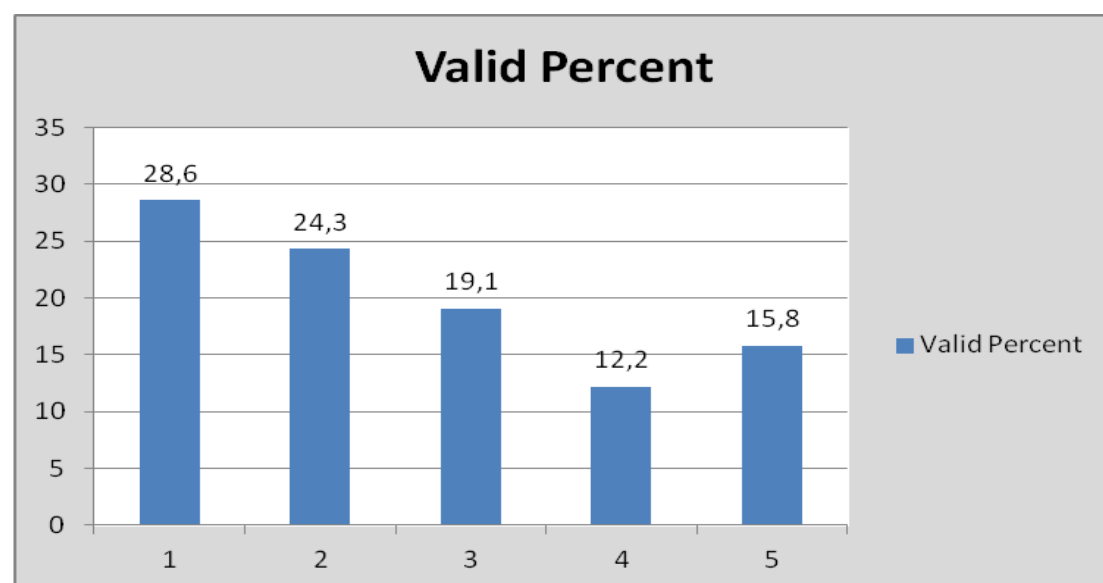
Γράφημα 19: Νομίζεις ότι η συμμετοχή και η συνεργασία στο παιχνίδι θα βοηθήσει να έχεις καλύτερες σχέσεις με τους συμμαθητές σου



Ακολουθεί ο Πίνακας 20 και Γράφημα 20, όπου παρουσιάζεται το κατά πόσο πιστεύουν οι ερωτηθέντες ότι το παιχνίδι με τροποποιημένους κανονισμούς θα τους βοηθήσει να βελτιωθούν στο ποδόσφαιρο. Παρατηρείται πως το 28,6% και το 24,3% των μαθητών θεωρούν πως αυτός ο τρόπος παιχνιδιού θα τους βοηθήσει πάρα πολύ και πολύ αντίστοιχα, το 19,1% έχει ουδέτερη άποψη, ενώ το 12,2% πιστεύει ότι θα βοηθηθούν λίγο και τέλος το 15,8% καθόλου .

Πίνακας 20: Θα σε βοηθήσει το παιχνίδι με τους τροποποιημένους κανονισμούς να βελτιωθείς στο ποδόσφαιρο

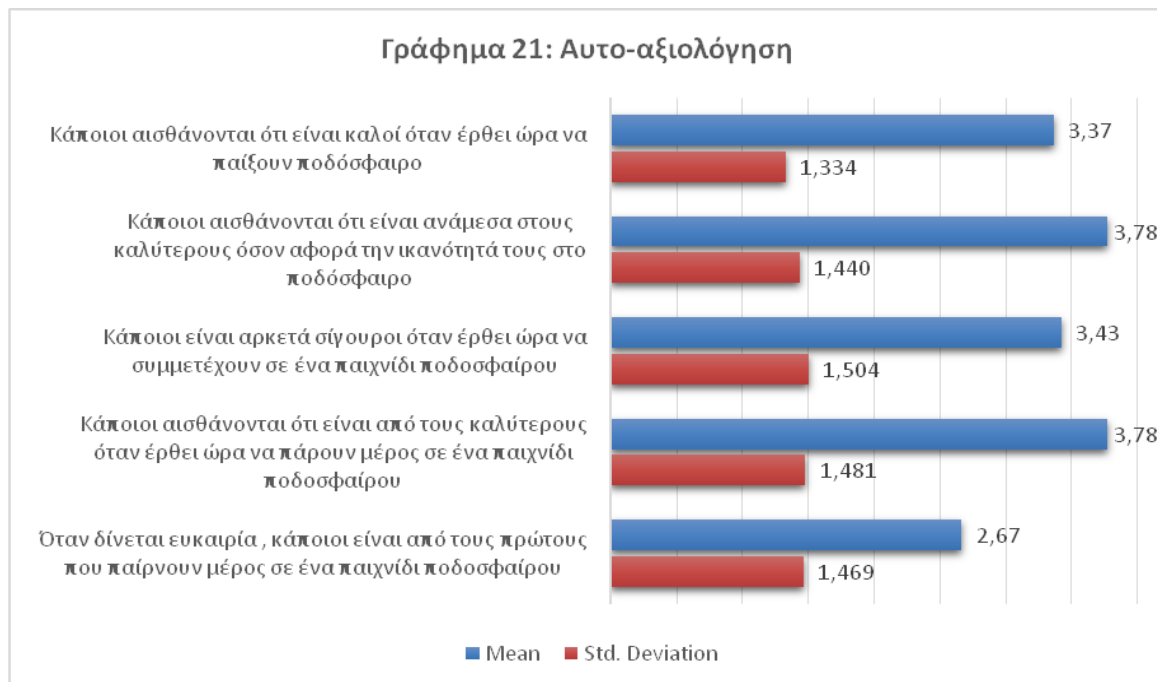
		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Πάρα πολύ	34	28,6	28,6
	Πολύ	29	24,3	52,9
	Ούτε λίγο, ούτε πολύ	23	19,1	72
	Λίγο	15	12,2	84,2
	Καθόλου	19	15,8	100.0
	Total	120	100.0	



Στον παρακάτω Πίνακα 21 και Γράφημα 21, παρουσιάζεται η αυτο-αξιολόγηση των μαθητών, οι απαντήσεις δέχονται τιμές από το 1 έως το 5 (1: Έτσι ακριβώς είμαι εγώ, 2: Έτσι είμαι, 3: Ουδέτερο, 4: Όχι ακριβώς όπως εγώ, 5: Καθόλου όπως εγώ), όπου όσο αυξάνεται ο μέσος όρος, τόσο μειώνεται ο βαθμός της ταύτισης των ερωτηθέντων με την εκάστοτε δήλωση. Όπως παρατηρείται, οι μαθητές τοποθετούνται στο «Όχι ακριβώς όπως εγώ», όσον αφορά στο ότι κάποιοι έχουν την αίσθηση ότι είναι ανάμεσα στους καλύτερους, ως προς τις ικανότητές τους στο ποδόσφαιρο (3.78) και στο ότι κάποιοι αισθάνονται ότι είναι από τους καλύτερους όταν έρθει η ώρα να συμμετέχουν σε ένα παιχνίδι ποδοσφαίρου (3.78). Ακολουθούν, όσοι βρίσκονται μεταξύ της ουδετερότητας και του «Όχι ακριβώς όπως εγώ», με τάση προς το πρώτο, ως προς τη σιγουριά που αισθάνονται κάποιοι όταν έρθει η ώρα να συμμετέχουν σε ένα παιχνίδι ποδοσφαίρου (3.43) και στο ότι κάποιοι αισθάνονται ότι είναι καλοί όταν έρθει αυτή η ώρα (3.37). Επιπλέον, ανάμεσα στο «Έτσι είμαι» και στο «Ουδέτερο», με τάση προς το δεύτερο, τοποθετούνται όσον αφορά το ότι όταν τους δίνεται η ευκαιρία είναι από τους πρώτους που συμμετέχουν σε ένα ποδοσφαιρικό παιχνίδι (2.67).

Πίνακας 21: Αυτό-αξιολόγηση

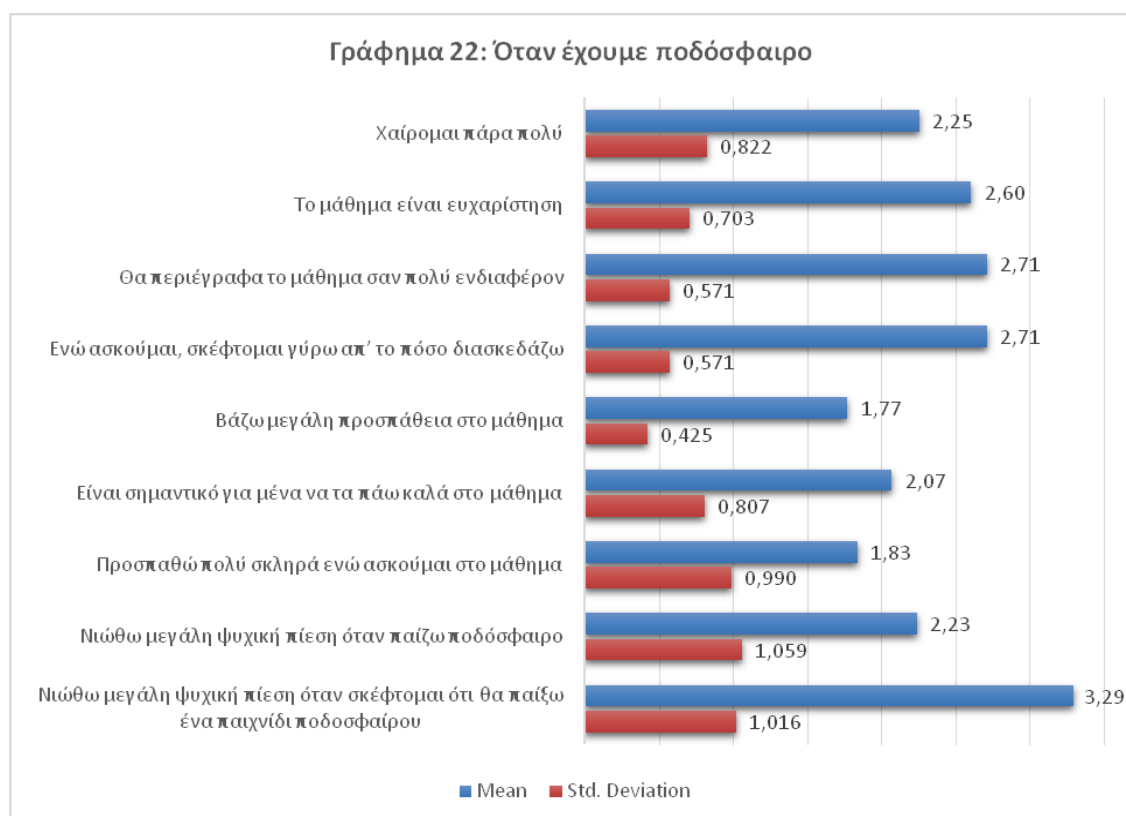
	Mean	Std. Deviation
Κάποιοι αισθάνονται ότι είναι καλοί όταν έρθει ώρα να παίξουν ποδόσφαιρο	3,37	1,334
Κάποιοι αισθάνονται ότι είναι ανάμεσα στους καλύτερους όσον αφορά την ικανότητά τους στο ποδόσφαιρο	3,78	1,440
Κάποιοι είναι αρκετά σίγουροι όταν έρθει ώρα να συμμετέχουν σε ένα παιχνίδι ποδοσφαίρου	3,43	1,504
Κάποιοι αισθάνονται ότι είναι από τους καλύτερους όταν έρθει ώρα να πάρουν μέρος σε ένα παιχνίδι ποδοσφαίρου	3,78	1,481
Όταν δίνεται ευκαιρία, κάποιοι είναι από τους πρώτους που παίρνουν μέρος σε ένα παιχνίδι ποδοσφαίρου	2,67	1,469



Τέλος, στον Πίνακα 22 και το Γράφημα 22, παρατίθενται τα συναισθήματα των ερωτηθέντων όταν έχουν ποδόσφαιρο στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής, οι απαντήσεις δέχονται τιμές από το 1 έως το 5 (1: Συμφωνώ απόλυτα, 2: Συμφωνώ, 3: Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ, 4: Διαφωνώ, 5: Διαφωνώ απόλυτα), όπου η αύξηση του μέσου όρου, ταυτίζεται με τη διαφωνία των ερωτηθέντων ως προς την εκάστοτε δήλωση. Οι μαθητές βρίσκονται ανάμεσα στην ουδετερότητα και στη διαφωνία, με τάση προς το πρώτο, ως προς το ότι νιώθουν μεγάλη ψυχική πίεση στην σκέψη της συμμετοχής σε ένα παιχνίδι ποδοσφαίρου (3.29). Επίσης, μεταξύ της συμφωνίας και της ουδετερότητας, με τάση προς το δεύτερο, τοποθετούνται ως προς το ενδιαφέρον τους στο μάθημα (2.71), στο ότι παρόλο που είναι άσκηση, διασκεδάζουν το παιχνίδι (2.71) και στο ότι το μάθημα τους προσφέρει ευχαρίστηση (2.60). Το δείγμα συμφωνεί, ως προς το ότι χαίρονται πάρα πολύ όταν έχουν ποδόσφαιρο (2.25), στο ότι νιώθουν μεγάλη ψυχική πίεση όταν παίζουν ποδόσφαιρο (2.23) και στο ότι είναι σημαντικό για αυτούς να τα πάνε καλά στο μάθημα (2.07). Κλείνοντας, οι ερωτηθέντες συμφωνούν επίσης, στο ότι προσπαθούν πολύ σκληρά ενώ ασκούνται στο μάθημα (1.83) και στο ότι βάζουν μεγάλη προσπάθεια στο μάθημα (1.77).

Πίνακας 22: Όταν έχουμε ποδόσφαιρο

	Mean	Std. Deviation
Χαίρομαι πάρα πολύ	2,25	0,822
Το μάθημα είναι ευχαρίστηση	2,60	0,703
Θα περιέγραφα το μάθημα σαν πολύ ενδιαφέρον	2,71	0,571
Ενώ ασκούμαι, σκέφτομαι γύρω απ' το πόσο διασκεδάζω	2,71	0,571
Βάζω μεγάλη προσπάθεια στο μάθημα	1,77	0,425
Είναι σημαντικό για μένα να τα πάω καλά στο μάθημα	2,07	0,807
Προσπαθώ πολύ σκληρά ενώ ασκούμαι στο μάθημα	1,83	0,990
Νιώθω μεγάλη ψυχική πίεση όταν παίζω ποδόσφαιρο	2,23	1,059
Νιώθω μεγάλη ψυχική πίεση όταν σκέφτομαι ότι θα παίξω ένα παιχνίδι ποδοσφαίρου	3,29	1,016



8.1.4 Απόψεις για το ποδόσφαιρο στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής μετά την παρέμβαση

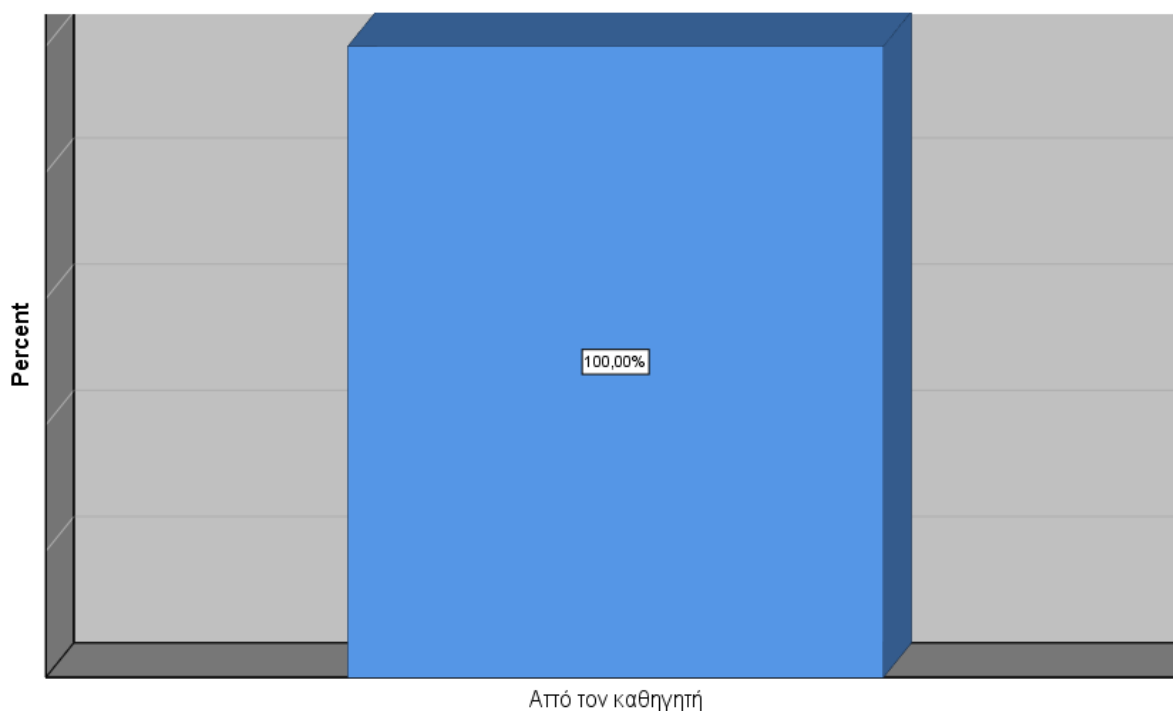
Στην ενότητα που ακολουθεί, παρουσιάζονται οι απόψεις των μαθητών ως προς το ποδόσφαιρο στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής, μετά την εφαρμογή του προγράμματος με τους τροποποιημένους κανονισμούς.

Στον παρακάτω Πίνακα 23 και Γράφημα 23 είναι προφανές ότι όλοι οι ερωτηθέντες συμφωνούν ότι οι ομάδες δημιουργούνται από τον/ην καθηγητή/τρια Φυσικής Αγωγής.

Πίνακας 23: Συνήθως στο μάθημα, όταν παίζουμε ποδόσφαιρο, οι ομάδες γίνονται

	Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Από τον καθηγητή	120	100,0	100,0

Γράφημα 23: Συνήθως στο μάθημα, όταν παίζουμε ποδόσφαιρο, οι ομάδες γίνονται

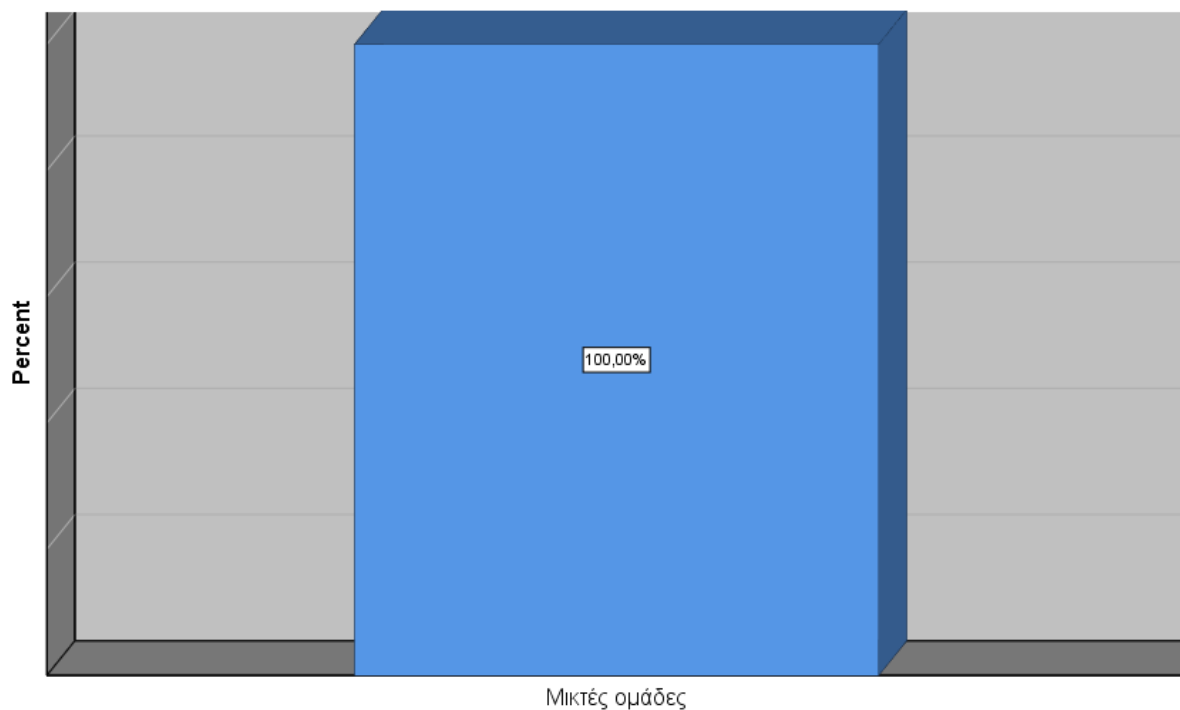


Ακολουθεί ο Πίνακας 24 και το Γράφημα 24, όπου παρουσιάζεται ο τρόπος διαχώρισης των μαθητών σε ομάδες, στον οποίο παρατηρείται ότι οι ομάδες που δημιουργούνται είναι μόνο μικτές, δηλαδή αγόρια και κορίτσια μπορεί να παίξουν στην ίδια ομάδα.

Πίνακας 24: Συνήθως στο μάθημα, όταν παίζουμε ποδόσφαιρο, οι ομάδες γίνονται

	Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Μικτές ομάδες	120	100,0	100,0

Γράφημα 24: Συνήθως στο μάθημα, όταν παίζουμε ποδόσφαιρο, οι ομάδες γίνονται

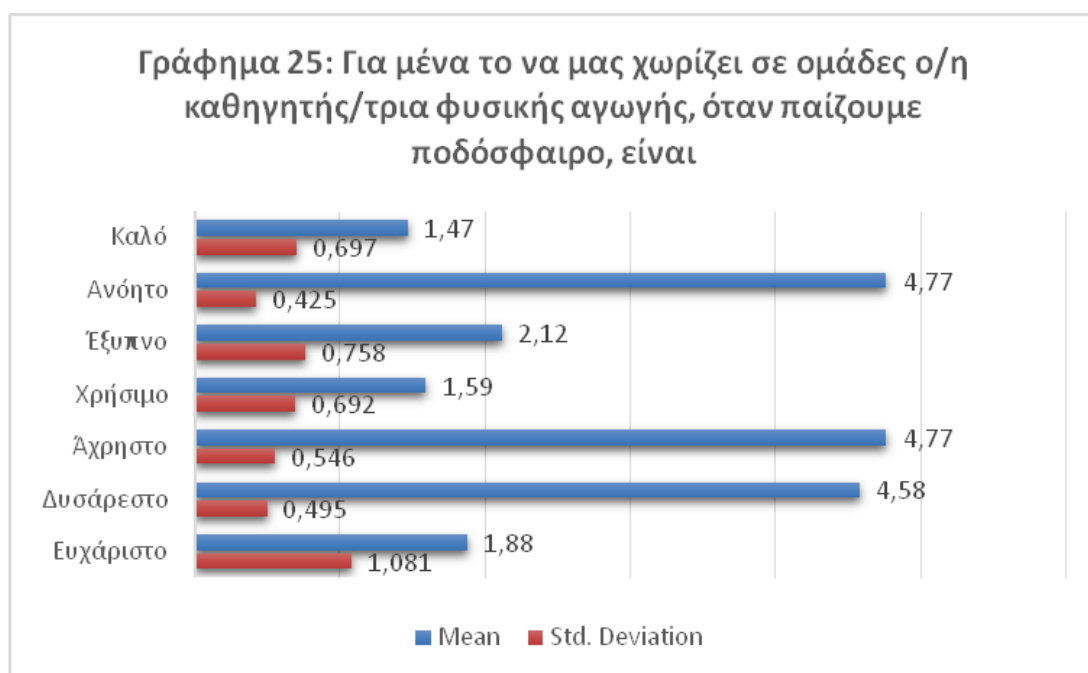


Στους Πίνακες και Γραφήματα που ακολουθούν, οι απαντήσεις δέχονται τιμές από το 1 έως το 5 (1:Πάρα πολύ, 2:Πολύ, 3:Ούτε λίγο, ούτε πολύ, 4:Λίγο, 5:Καθόλου) και όσο αυξάνεται ο μέσος όρος, τόσο μειώνεται η συμφωνία των ερωτηθέντων ως προς τον εκάστοτε χαρακτηρισμό.

Στον Πίνακα 25 και το Γράφημα 25, παρατίθενται οι απόψεις των μαθητών ως προς το ότι τους χωρίζει ο/η καθηγητής/τρια σε ομάδες όταν παίζουν ποδόσφαιρο. Το δείγμα βρίσκει τον διαχωρισμό αυτό «Καθόλου» ανόητο (4.77) ή άχρηστο (4.77) και μεταξύ του «Λίγο» και του «Καθόλου», με τάση προς το δεύτερο, τοποθετούνται ως προς το ότι ο διαχωρισμός αυτός είναι δυσάρεστος (4.58). Επιπλέον, «Πολύ» έξυπνο (2.12) και ευχάριστο (1.88) βρίσκουν το να τους χωρίζει ο/η καθηγητής/τρια Φυσικής Αγωγής και ανάμεσα στο «Πάρα πολύ» και το «Πολύ», με τάση προς το δεύτερο, κατατάσσονται οι απόψεις ότι είναι χρήσιμο (1.59). Τέλος, στην ίδια κλίμακα, με τάση προς το «Πάρα πολύ», τοποθετούνται στο ότι ο διαχωρισμός αυτός είναι καλός (1.47).

Πίνακας 25: Για μένα το να μας χωρίζει σε ομάδες ο/η καθηγητής/τρια Φυσικής Αγωγής, όταν παίζουμε ποδόσφαιρο, είναι

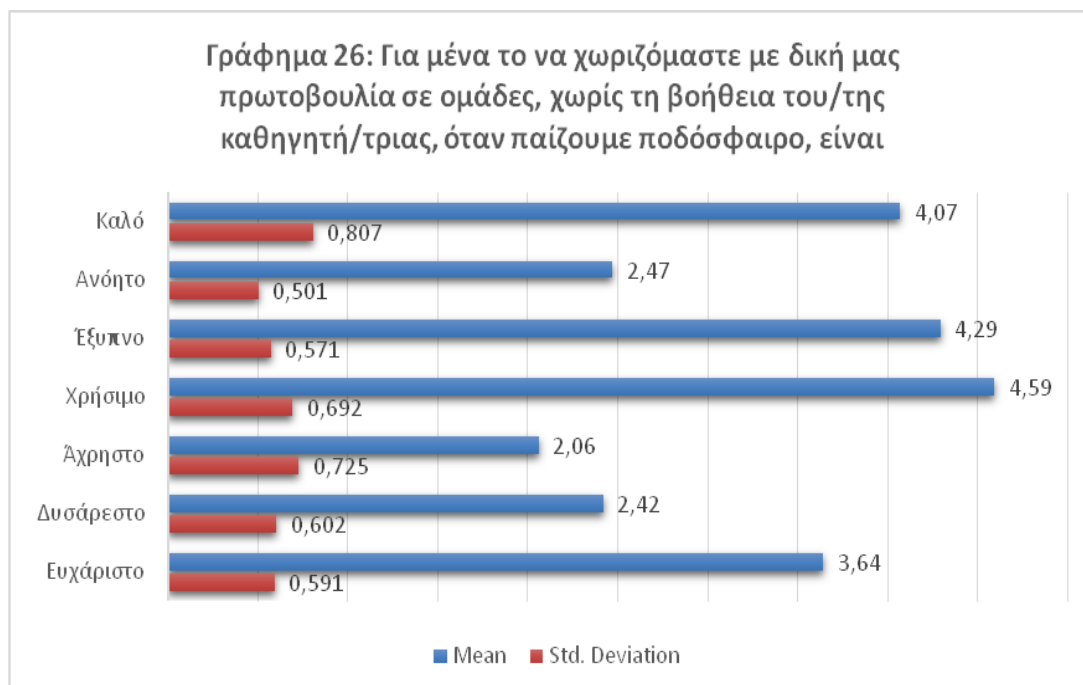
	Mean	Std. Deviation
Καλό	1,47	0,697
Ανόητο	4,77	0,425
Έξυπνο	2,12	0,758
Χρήσιμο	1,59	0,692
Άχρηστο	4,77	0,546
Δυσάρεστο	4,58	0,495
Ευχάριστο	1,88	1,081



Με την ίδια κλίμακα, (1:Πάρα πολύ, 2:Πολύ, 3:Ούτε λίγο, ούτε πολύ, 4:Λίγο, 5:Καθόλου) παρουσιάζεται στον Πίνακα 26 και το Γράφημα 26, η άποψη των ερωτηθέντων ως προς τον διαχωρισμό ομάδων με δική τους πρωτοβουλία, χωρίς τη βοήθεια του/της καθηγητή/τριας Φυσικής Αγωγής όταν παίζουν ποδόσφαιρο. Οι μαθητές τοποθετούνται ανάμεσα στο «Λίγο» και το «Καθόλου», με τάση προς το δεύτερο, ως προς τη χρησιμότητα (4.59) του αυτόνομου διαχωρισμού και με τάση προς το «Λίγο», στο ότι είναι έξυπνο (4.29). Στην συνέχεια, το βρίσκουν «Λίγο» καλό (4.07) το να χωρίζονται με δική τους πρωτοβουλία σε ομάδες, και βρίσκονται ανάμεσα στην ουδετερότητα και το «Λίγο», με τάση προς το δεύτερο, στο ότι είναι ευχάριστο (3.64). Τέλος, μεταξύ του «Πολύ» και της ουδετερότητας, με τάση προς το πρώτο, τοποθετούνται στο ότι ο αυτόνομος διαχωρισμός είναι ανόητος (2.47) και δυσάρεστος (2.42) και τον βρίσκουν «Πολύ» άχρηστο (2.06).

Πίνακας 26: Για μένα το να χωριζόμαστε με δική μας πρωτοβουλία σε ομάδες, χωρίς τη βοήθεια του/της καθηγητή/τριας, όταν παίζουμε ποδόσφαιρο, είναι

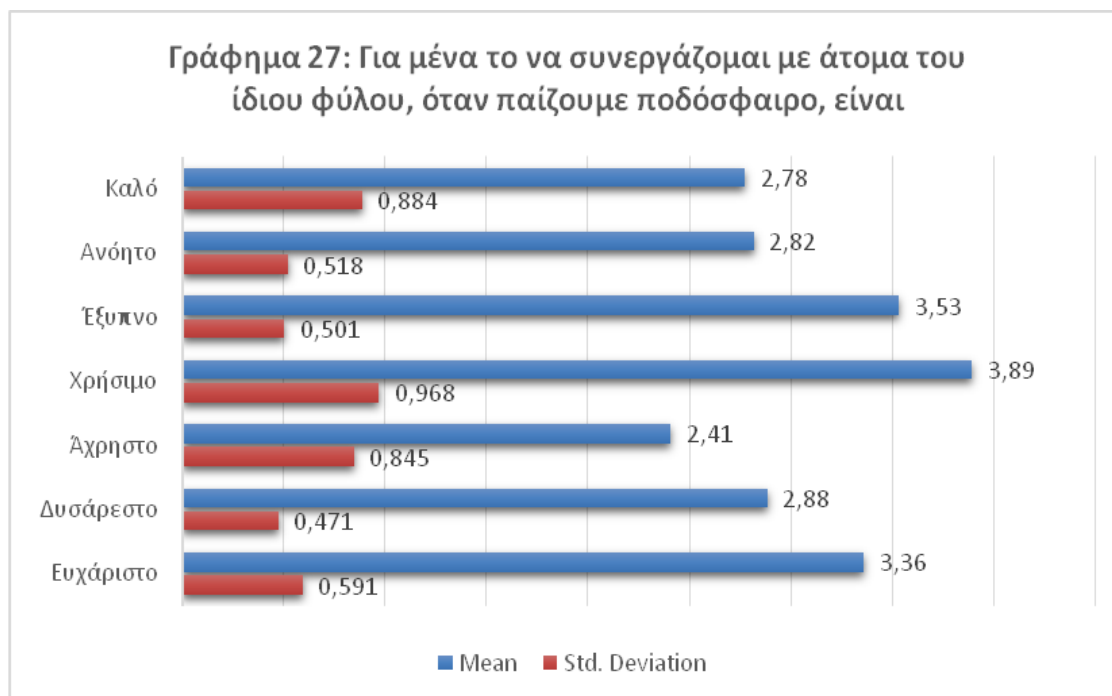
	Mean	Std. Deviation
Καλό	4,07	0,807
Ανόητο	2,47	0,501
Έξυπνο	4,29	0,571
Χρήσιμο	4,59	0,692
Άχρηστο	2,06	0,725
Δυσάρεστο	2,42	0,602
Ευχάριστο	3,64	0,591



Ακολουθεί ο Πίνακας 27 και Γράφημα 27, όπου παρουσιάζονται τις απόψεις των μαθητών για τη συνεργασία τους με άτομα του ίδιου φύλου (1:Πάρα πολύ, 2:Πολύ, 3:Ούτε λίγο, ούτε πολύ, 4:Λίγο, 5:Καθόλου). Οι ερωτηθέντες πιστεύουν ότι η συνεργασία με το ίδιο φύλο είναι «Λίγο» χρήσιμη (3.89) και βρίσκονται μεταξύ της ουδετερότητας και του «Λίγο», με τάση προς το δεύτερο, ως προς το ότι το να συνεργάζονται με άτομα του ίδιου φύλου είναι έξυπνο (3.53). Επίσης, στην ίδια κλίμακα, με τάση προς την ουδετερότητα, τοποθετούνται οι απόψεις στο ότι είναι ευχάριστο (3.36) και παραμένουν ουδέτεροι στο ότι η συνεργασία με το ίδιο φύλο είναι δυσάρεστη (2.88), ανόητη (2.82) και καλή (2.78), ωστόσο βρίσκονται ανάμεσα στο «Πολύ» και την ουδετερότητα, με τάση προς το πρώτο, στο ότι είναι άχρηστη (2.41).

Πίνακας 27: Για μένα το να συνεργάζομαι με άτομα του ίδιου φύλου, όταν παίζουμε ποδόσφαιρο, είναι

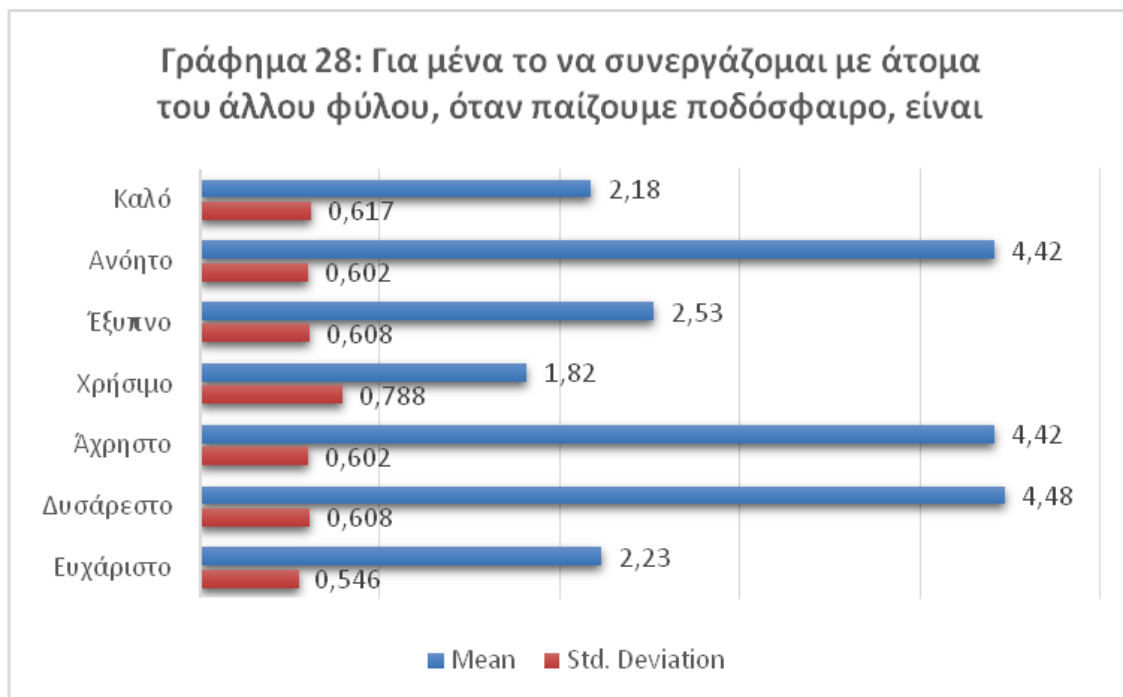
	Mean	Std. Deviation
Καλό	2,78	0,884
Ανόητο	2,82	0,518
Έξυπνο	3,53	0,501
Χρήσιμο	3,89	0,968
Άχρηστο	2,41	0,845
Δυσάρεστο	2,88	0,471
Ευχάριστο	3,36	0,591



Στον παρακάτω Πίνακα 28 και Γράφημα 28, παρατίθενται οι απόψεις των μαθητών για τη συνεργασία τους στο ποδόσφαιρο με άτομα του αντίθετου φύλου (1:Πάρα πολύ, 2:Πολύ, 3:Ούτε λίγο, ούτε πολύ, 4:Λίγο, 5:Καθόλου). Όπως παρατηρείται, μεταξύ του «Λίγο» και του «Καθόλου», με τάση προς το πρώτο, τοποθετούνται στο ότι η συνεργασία με άτομα του άλλου φύλου είναι δυσάρεστη (4.48), άχρηστη (4.42) ή και ανόητη (4.42). Επιπλέον, το δείγμα βρίσκεται ανάμεσα στο «Πολύ» και την ουδετερότητα, με τάση προς το δεύτερο, ως προς το ότι η συνεργασία με άτομα του αντίθετου φύλου είναι έξυπνη (2.53) και τη βρίσκουν «Πολύ» ευχάριστη (2.23), καλή (2.18) και χρήσιμη (1.82).

Πίνακας 28: Για μένα το να συνεργάζομαι με άτομα του άλλου φύλου, όταν παίζουμε ποδόσφαιρο, είναι

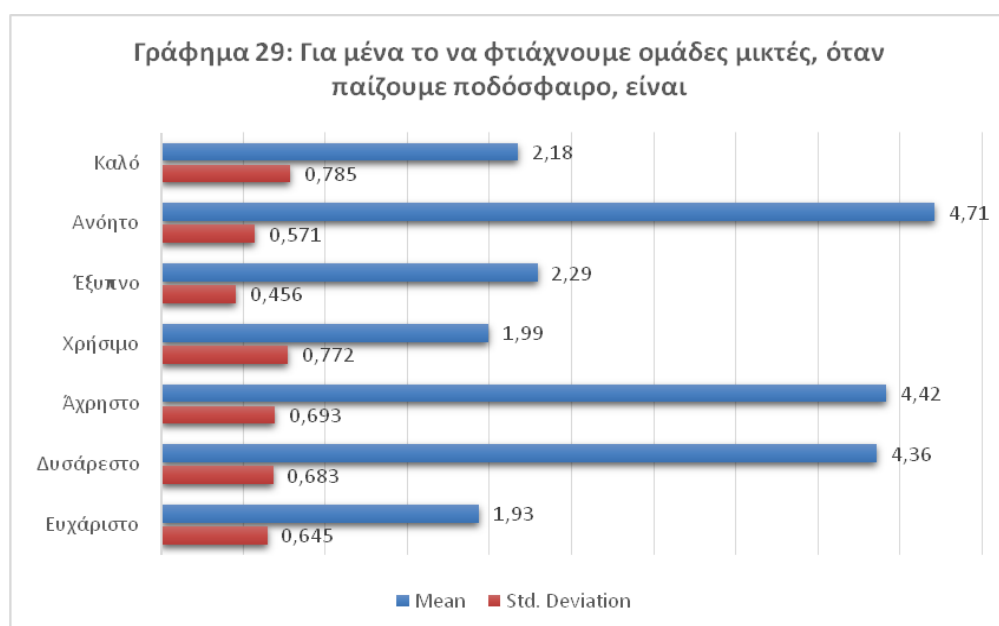
	Mean	Std. Deviation
Καλό	2,18	0,617
Ανόητο	4,42	0,602
Έξυπνο	2,53	0,608
Χρήσιμο	1,82	0,788
Άχρηστο	4,42	0,602
Δυσάρεστο	4,48	0,608
Ευχάριστο	2,23	0,546



Συνεχίζοντας, στον Πίνακα 29 και το Γράφημα 29, παρουσιάζεται η άποψη των μαθητών ως προς τις μικτές ομάδες (1:Πάρα πολύ, 2:Πολύ, 3:Ούτε λίγο, ούτε πολύ, 4:Λίγο, 5:Καθόλου). Οι ερωτηθέντες βρίσκονται μεταξύ του «Λίγο» και του «Καθόλου», με τάση προς το δεύτερο, στο ότι το να φτιάχνουν μικτές ομάδες στο ποδόσφαιρο για αυτούς είναι ανόητο (4.71) και με τάση προς το «Λίγο», στο ότι είναι άχρηστο (4.42) ή και δυσάρεστο (4.36). Επιπλέον, ανάμεσα στο «Πολύ» και στην ουδετερότητα, με τάση προς το πρώτο, τοποθετούνται ως προς το ότι το να φτιάχνουν τέτοιες ομάδες είναι έξυπνο (2.29). Επίσης, οι απόψεις τους ως προς τις μικτές ομάδες κατατάσσονται στο «Πολύ» όσον αφορά το ότι είναι καλό (2.18), χρήσιμο (1.99) και ευχάριστο (1.93) όταν γίνονται.

Πίνακας 29: Για μένα το να φτιάχνουμε ομάδες μικτές, όταν παίζουμε ποδόσφαιρο, είναι

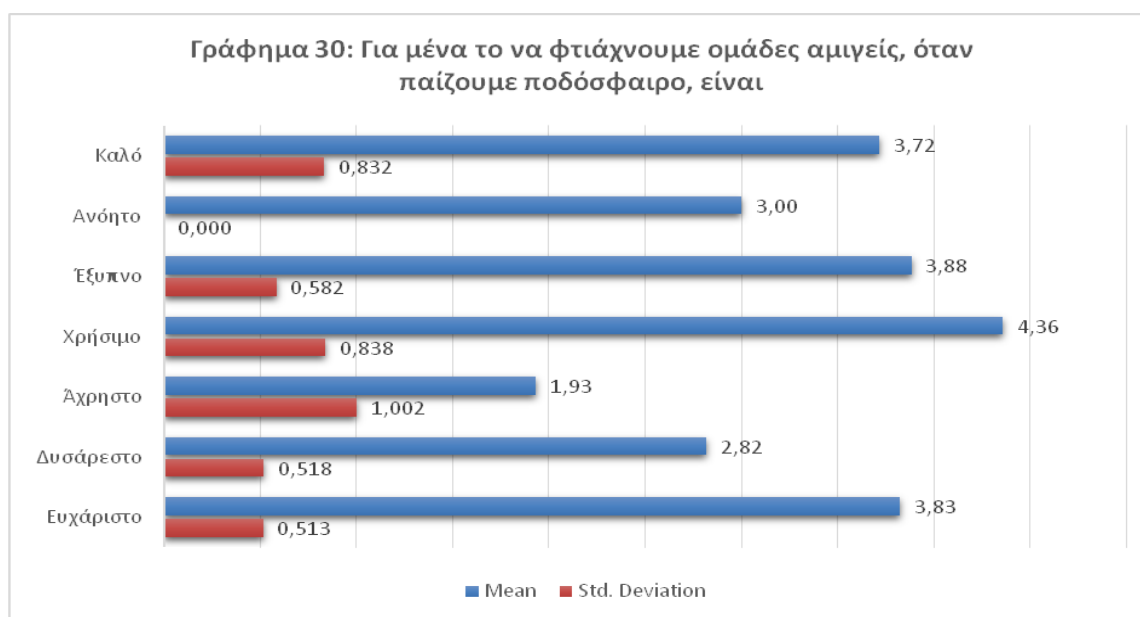
	Mean	Std. Deviation
Καλό	2,18	0,785
Ανόητο	4,71	0,571
Έξυπνο	2,29	0,456
Χρήσιμο	1,99	0,772
Άχρηστο	4,42	0,693
Δυσάρεστο	4,36	0,683
Ευχάριστο	1,93	0,645



Στον Πίνακα 30 και Γράφημα 30 που ακολουθεί, παρουσιάζονται οι απόψεις των ερωτηθέντων όσον αφορά τη δημιουργία αμιγών ομάδων όταν παίζουν ποδόσφαιρο (1:Πάρα πολύ, 2:Πολύ, 3:Ούτε λίγο, ούτε πολύ, 4:Λίγο, 5:Καθόλου). Όπως παρατηρείται, μεταξύ του «Λίγο» και του «Καθόλου», με τάση προς το πρώτο τοποθετούνται ως προς το ότι οι αμιγείς ομάδες είναι χρήσιμες (4.36). Επίσης, οι μαθητές βρίσκουν τις αμιγείς ομάδες στο ποδόσφαιρο να είναι «Λίγο» έξυπνες (3.88), «Λίγο» ευχάριστες (3.83) και ανάμεσα στην ουδετερότητα και το «Λίγο», με τάση προς το δεύτερο, τοποθετούνται στο ότι είναι καλές (3.72). Επιπλέον, δηλώνουν ουδέτεροι στο ότι οι αμιγείς ομάδες είναι ανόητες (3.00), δυσάρεστες (2.82) και τέλος, ότι είναι «Πολύ» άχρηστες (1.93).

Πίνακας 30: Για μένα το να φτιάχνουμε ομάδες αμιγείς, όταν παίζουμε ποδόσφαιρο, είναι

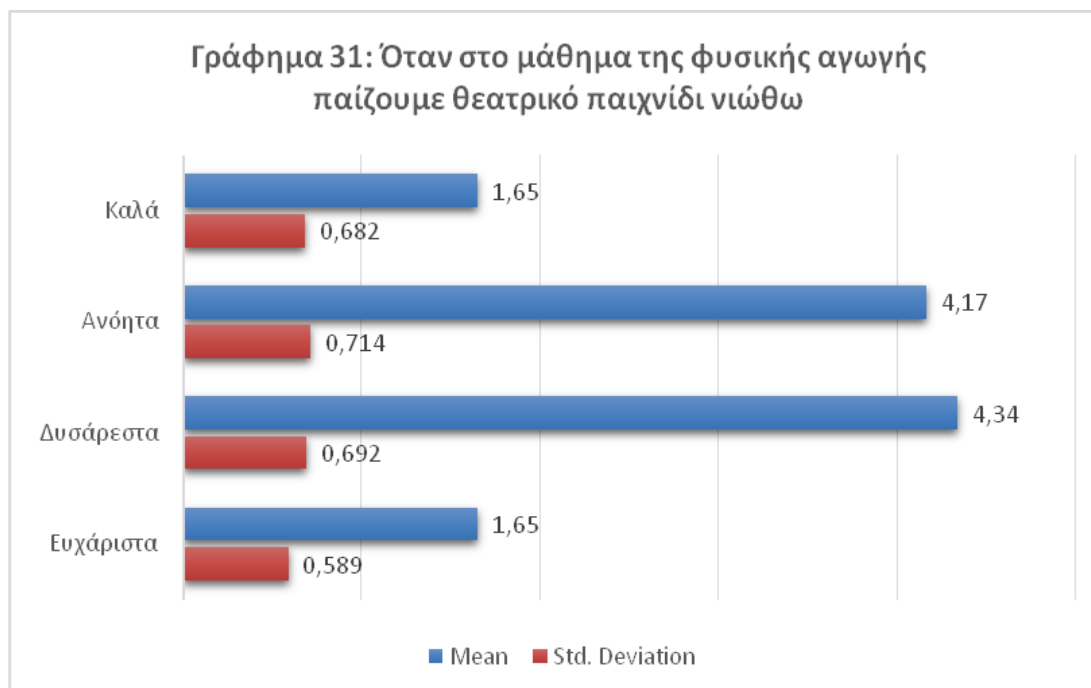
	Mean	Std. Deviation
Καλό	3,72	0,832
Ανόητο	3,00	0,000
Έξυπνο	3,88	0,582
Χρήσιμο	4,36	0,838
Άχρηστο	1,93	1,002
Δυσάρεστο	2,82	0,518
Ευχάριστο	3,83	0,513



Ακολουθεί ο Πίνακας 31 και το Γράφημα 31, όπου παρουσιάζονται τα συναισθήματα των μαθητών όσον αφορά το Θεατρικό Παιχνίδι στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής, κατά το οποίο παριστάνουν ότι συμμετέχουν σε πραγματικό αγώνα ποδοσφαίρου(1:Πάρα πολύ, 2:Πολύ, 3:Ούτε λίγο, ούτε πολύ, 4:Λίγο, 5:Καθόλου). Το δείγμα βρίσκεται μεταξύ του «Λίγο» και του «Καθόλου», με τάση προς το πρώτο, ως προς το ότι κατά τη διάρκεια του Θεατρικού Παιχνιδιού νιώθουν δυσάρεστα (4.34) και «Λίγο» αισθάνονται ανόητα (4.17). Επίσης, ανάμεσα στο «Πάρα πολύ» και το «Πολύ», με τάση προς το δεύτερο, κατατάσσονται ως προς το ότι κατά τη διάρκεια του Θεατρικού Παιχνιδιού νιώθουν καλά (1.65) και ευχάριστα (1.65).

Πίνακας 31: Όταν στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής παίζουμε Θεατρικό Παιχνίδι νιώθω

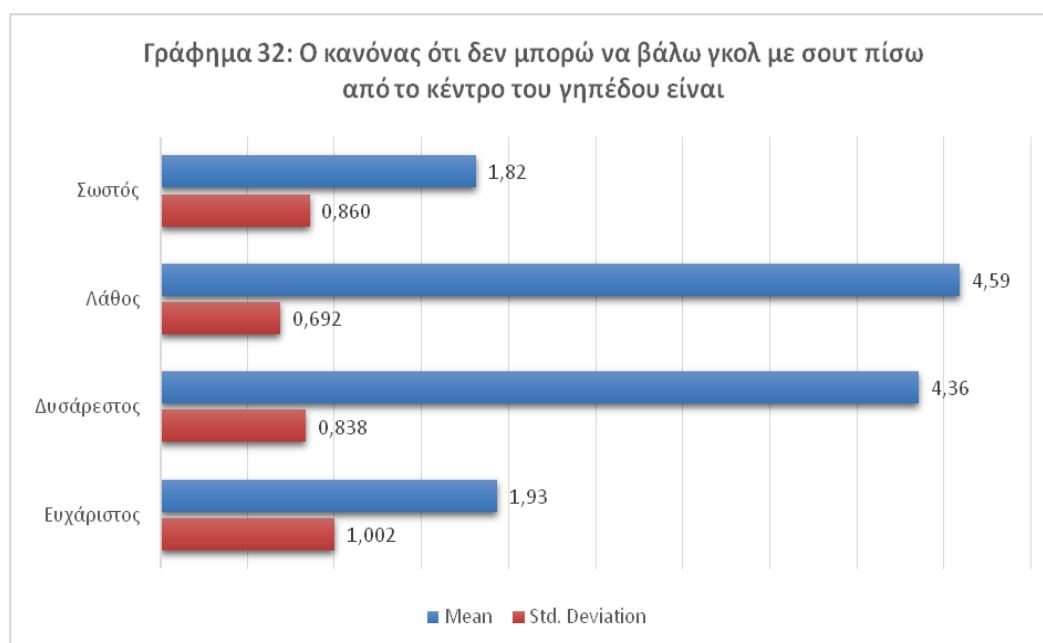
	Mean	Std. Deviation
Καλά	1,65	0,682
Ανόητα	4,17	0,714
Δυσάρεστα	4,34	0,692
Ευχάριστα	1,65	0,589



Στον Πίνακα 32 και Γράφημα 32, παρουσιάζεται η γνώμη των μαθητών για τον κανόνα του ότι δεν μπορούν να βάλουν γκολ με σουτ πίσω από το κέντρο του ποδοσφαιρικού γηπέδου. Οι απαντήσεις δέχονται επίσης τιμές από το 1 έως το 5 (1:Πάρα πολύ, 2:Πολύ, 3:Ούτε λίγο, ούτε πολύ, 4:Λίγο, 5:Καθόλου) όπου όσο αυξάνεται ο μέσος όρος, τόσο μειώνεται η βαθμολογία του χαρακτηρισμού που αφορά τον κανονισμό. Όπως παρατηρείται, οι ερωτηθέντες βρίσκονται μεταξύ του «Λίγο» και του «Καθόλου», με τάση προς το δεύτερο, όσον αφορά το ότι ο κανονισμός αυτός είναι λάθος (4.59) και στην ίδια κλίμακα, με τάση προς το «Λίγο» στο ότι ο κανόνας είναι δυσάρεστος (4.36). Επιπλέον, βρίσκουν τον κανονισμό του να μην μπορούν να βάλουν γκολ με σουτ πίσω από το κέντρο «Πολύ» ευχάριστο (1.93) και «Πολύ» σωστό (1.82).

Πίνακας 32: Ο κανόνας ότι δεν μπορώ να βάλω γκολ με σουτ πίσω από το κέντρο του γηπέδου είναι

	Mean	Std. Deviation
Σωστός	1,82	0,860
Λάθος	4,59	0,692
Δυσάρεστος	4,36	0,838
Ευχάριστος	1,93	1,002

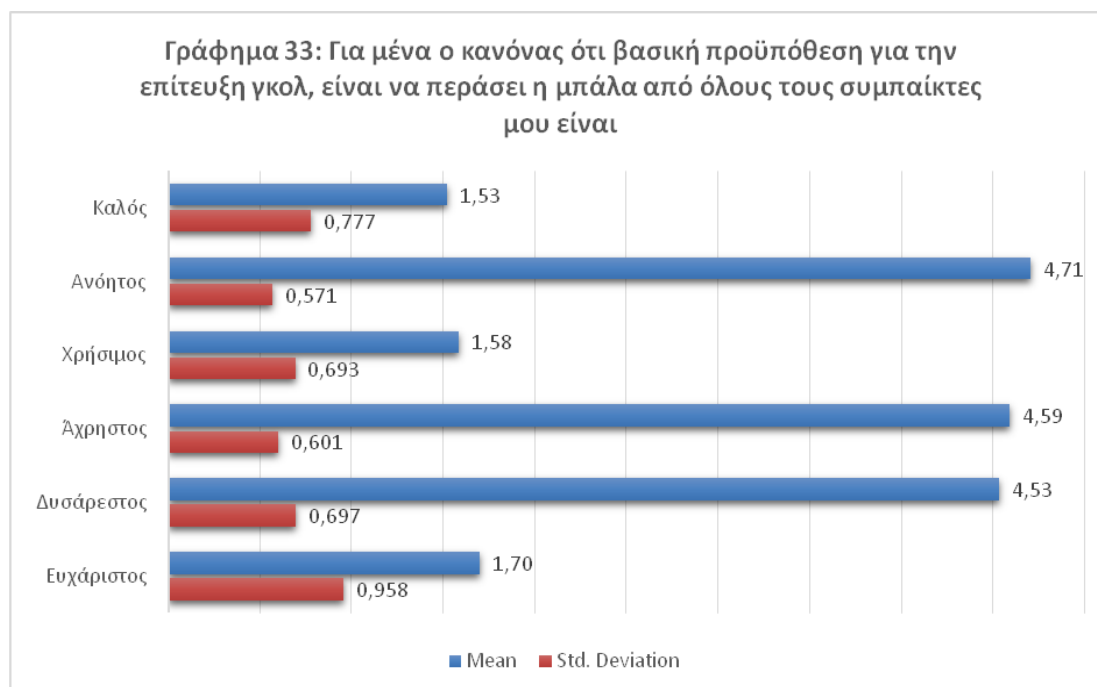


Συνεχίζοντας, στον Πίνακα 33 και Γράφημα 33, παρουσιάζεται με την βοήθεια της προαναφερόμενης κλίμακας (1:Πάρα πολύ, 2:Πολύ, 3:Ούτε λίγο, ούτε πολύ, 4:Λίγο, 5:Καθόλου), η άποψη των ερωτηθέντων ως προς τον κανονισμό ότι για την επίτευξη γκολ, βασική προϋπόθεση είναι να περάσει η μπάλα από όλους τους συμπαίκτες τους. Οι μαθητές τοποθετούνται μεταξύ του «Λίγο» και του «Καθόλου», με τάση προς το δεύτερο, όσον αφορά ότι ο κανονισμός αυτός είναι ανόητος (4.71), άχρηστος (4.59) και δυσάρεστος (4.53). Επιπλέον, βρίσκονται ανάμεσα στο «Πάρα πολύ» και το «Πολύ», με τάση προς το δεύτερο,

στο ότι ο κανόνας ότι είναι απαραίτητο να περάσει η μπάλα από όλους τους συμπαίκτες είναι ευχάριστος (1.70), χρήσιμος (1.58) και καλός (1.53).

Πίνακας 33: Για μένα ο κανόνας ότι βασική προϋπόθεση για την επίτευξη γκολ, είναι να περάσει η μπάλα από όλους τους συμπαίκτες μου είναι

	Mean	Std. Deviation
Καλός	1,53	0,777
Ανόητος	4,71	0,571
Χρήσιμος	1,58	0,693
Άχρηστος	4,59	0,601
Δυσάρεστος	4,53	0,697
Ευχάριστος	1,70	0,958

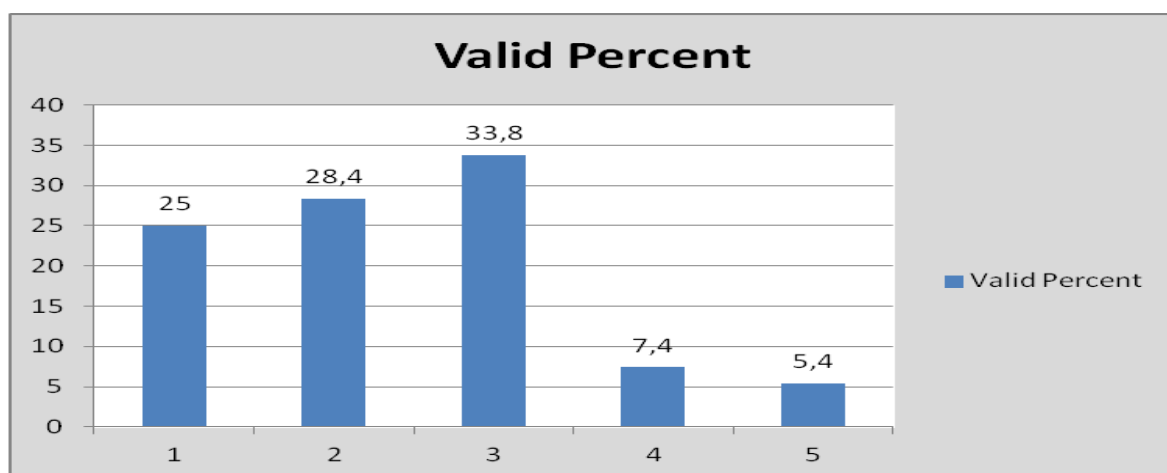


8.1.5 Κοινωνικοποίηση και συναισθήματα μαθητών κατά τη διάρκεια της συμμετοχής τους στους αγώνες ποδοσφαίρου του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής μετά την παρέμβαση

Στην τελευταία ενότητα παρουσιάζονται η κοινωνικοποίηση και τα συναισθήματα των μαθητών των δημοτικών σχολείων κατά τη διάρκεια της συμμετοχής τους στους αγώνες ποδοσφαίρου του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής, μετά την εφαρμογή τροποποιημένων κανονισμών. Στον παρακάτω Πίνακα 34 και Γράφημα 34, παρατηρείται ότι η πλειοψηφία των ερωτηθέντων, με ποσοστό 25% και 28,4% πιστεύει ότι ο χρόνος συμμετοχής τους στο παιχνίδι με τους τροποποιημένους κανόνες αυξάνεται πάρα πολύ και πολύ αντίστοιχα, ενώ ένα ισχυρό ποσοστό 33,8% έχει ουδέτερη άποψη. Αντίθετα μόνο το 7,4% και το 5,4% των μαθητών θεωρούν ότι ο χρόνος συμμετοχής τους θα αυξηθεί λίγο ή καθόλου.

Πίνακας 34: Νομίζεις ότι αυξάνεται ο χρόνος συμμετοχής σου στο παιχνίδι με τους τροποποιημένους κανονισμούς

		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Πάρα πολύ	30	25	25
	Πολύ	34	28,4	53,4
	Ούτε λίγο, ούτε πολύ	41	33,8	87,2
	Λίγο	9	7,4	94,6
	Καθόλου	6	5,4	100.0
	Total	120	100.0	

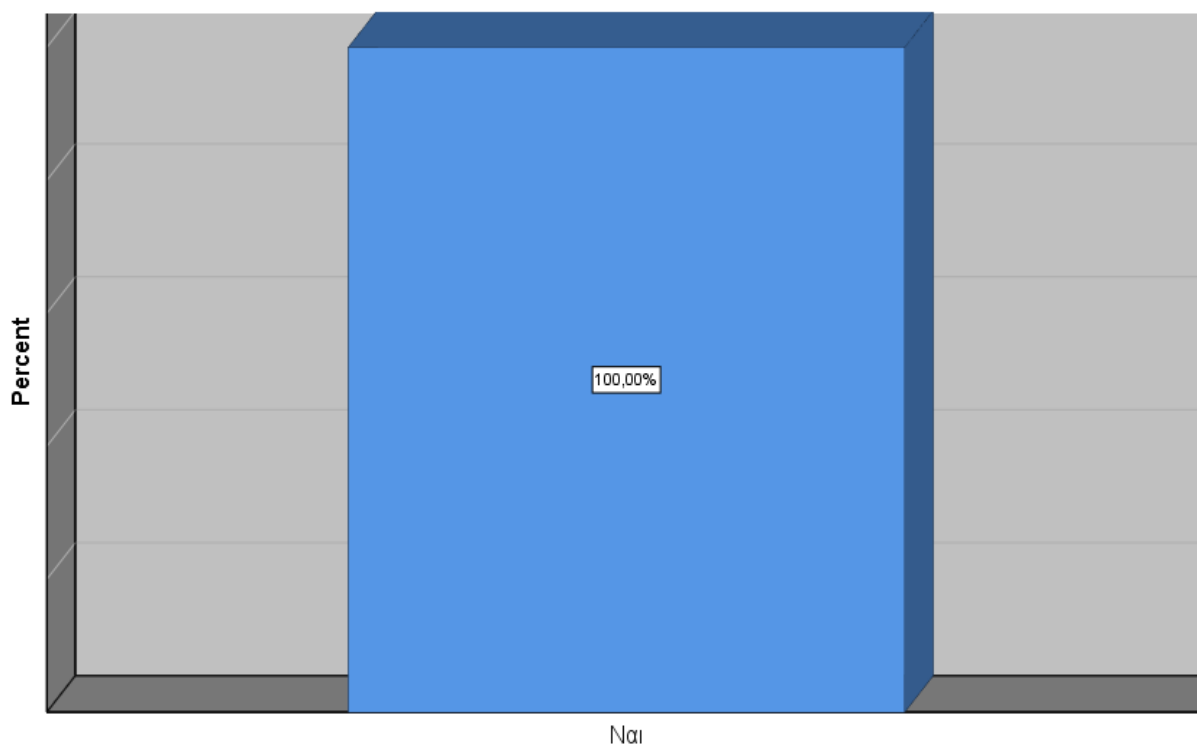


Στον Πίνακα 35 και το Γράφημα 35, φαίνεται ότι όλοι οι μαθητές υποστηρίζουν ότι η βελτίωση τους στο άθλημα θα τους ωθήσει να ασχοληθούν με αυτό και εξωσχολικά.

Πίνακας 35: Πιστεύεις ότι η βελτίωσή σου σε κάποιο άθλημα θα σε επηρέαζε στο να ασχοληθείς με αυτό και εκτός σχολείου

		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	120	100,0	100,0

Γράφημα 35: Πιστεύεις ότι η βελτίωσή σου σε κάποιο άθλημα θα σε επηρέαζε στο να ασχοληθείς με αυτό και εκτός σχολείου

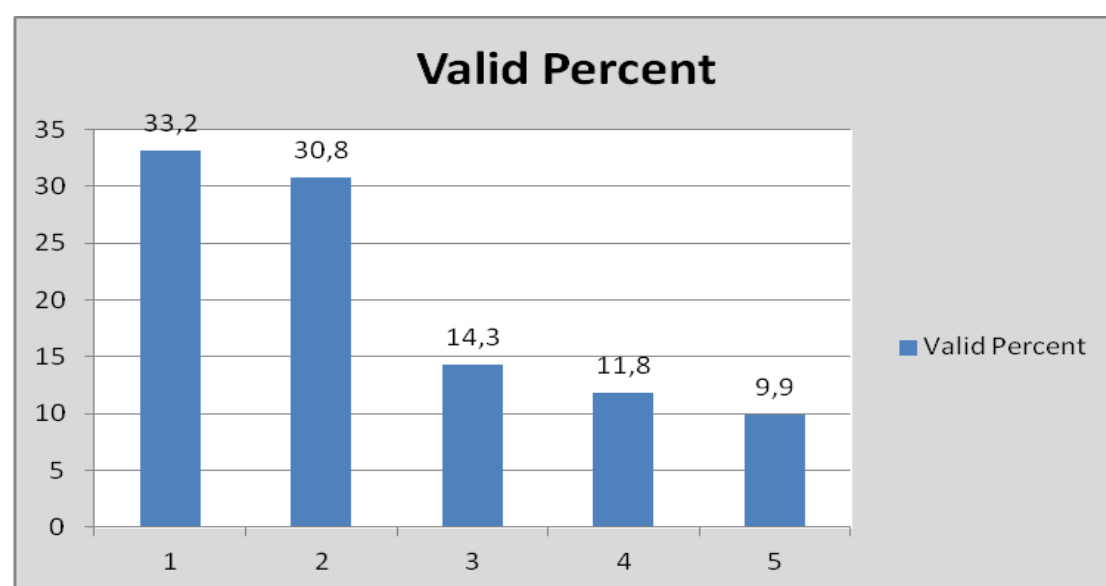


Ακολουθεί ο Πίνακας 36 και το Γράφημα 36, όπου παρουσιάζεται η άποψη των μαθητών ως προς τη συνεργασία με τους συμπαίκτες τους. Οι περισσότεροι ερωτηθέντες, με ποσοστό της τάξεως του 33,2% και 30,8% πιστεύουν ότι συνεργάζονται σε μεγάλο βαθμό με τους συμπαίκτες τους, το 14,3% έχει ουδέτερη άποψη, ενώ ένα μικρό ποσοστό 11,8% και 9,9% ανήκει σε όσους θεωρούν ότι συνεργάζονται λίγο ή καθόλου αντίστοιχα.

Πίνακας 36: Έχετε συνεργασία με τους συμπαίκτες σας

		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Πάρα πολύ	40	33,2	33,2
	Πολύ	37	30,8	70
	Ούτελίγο, ούτε πολύ	17	14,3	84,3
	Λίγο	14	11,8	96,1
	Καθόλου	12	9,9	100.0
	Total	120	100.0	

Πίνακας 36: Έχετε συνεργασία με τους συμπαίκτες σας

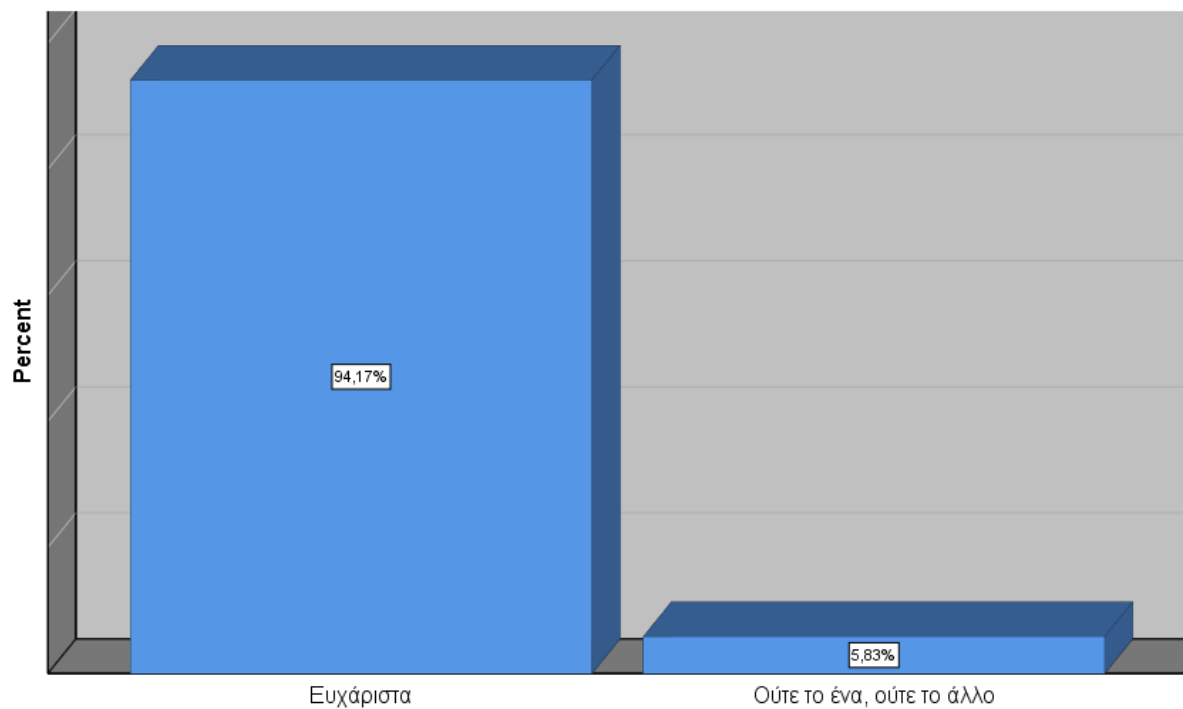


Στον Πίνακα 37 και Γράφημα 37, παρουσιάζονται τα συναισθήματα των παιδιών μετά το πέρας του αγώνα. Σχεδόν όλοι οι ερωτηθέντες με ποσοστό 94.2% νιώθουν ευχάριστα μετά τον αγώνα και μόλις το 5.8% δεν εκδήλωσε κάποιο έντονο συναίσθημα.

Πίνακας 37: Πως νιώθεις μετά το πέρας του παιχνιδιού

		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ευχάριστα	113	94,2	94,2
	Ούτε το ένα, ούτε το άλλο	7	5,8	100,0
	Total	120	100,0	

Γράφημα 37: Πως νιώθεις μετά το πέρας του παιχνιδιού

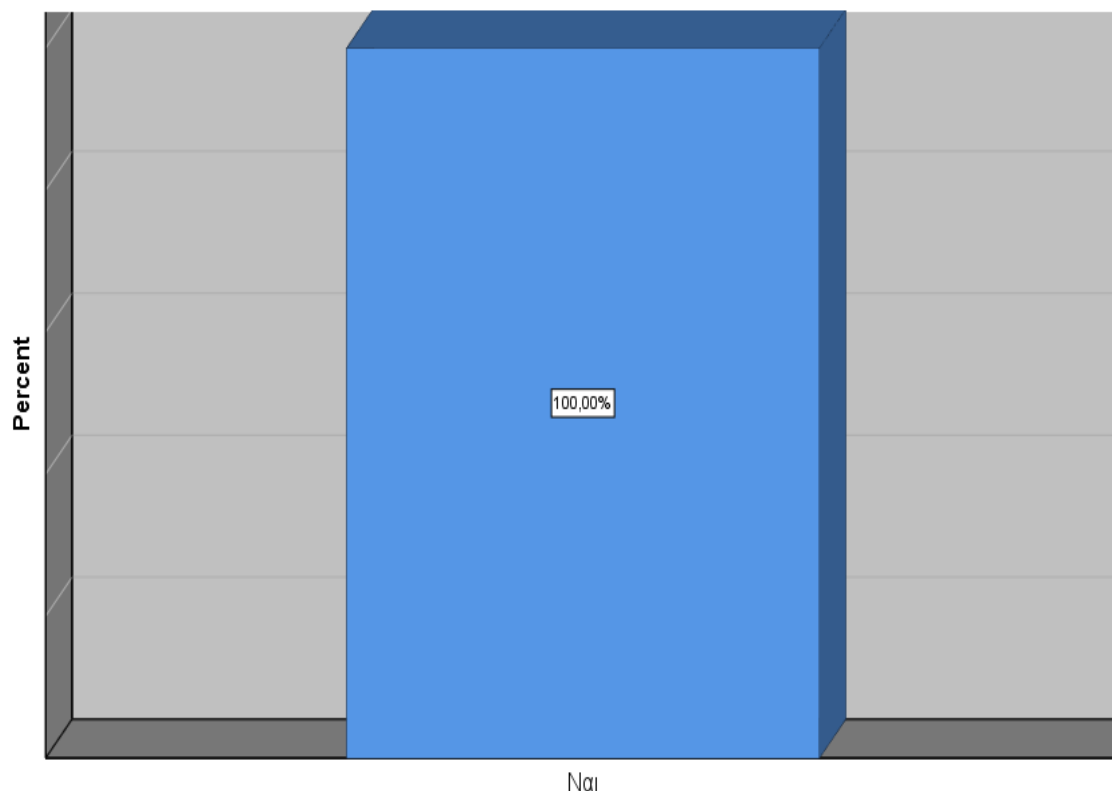


Στον Πίνακα 38 και το Γράφημα 38, παρατηρείται ότι όλοι οι μαθητές είναι της άποψης του ότι η συμμετοχή και η συνεργασία τους στο παιχνίδι θα τους βοηθήσει να έχουν καλύτερες σχέσεις με τους συμμαθητές τους.

Πίνακας 38: Νομίζεις ότι η συμμετοχή και η συνεργασία στο παιχνίδι θα βοηθήσει να έχεις καλύτερες σχέσεις με τους συμμαθητές σου

		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	120	100,0	100,0

Γράφημα 38: Νομίζεις ότι η συμμετοχή και η συνεργασία στο παιχνίδι θα βοηθήσει να έχεις καλύτερες σχέσεις με τους συμμαθητές σου

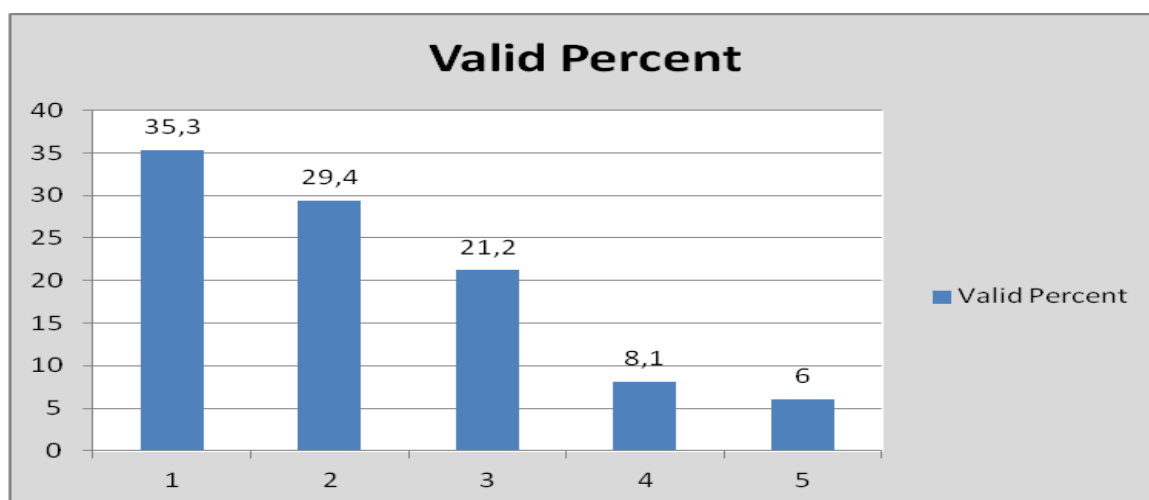


Στον Πίνακα 39 και το αντίστοιχο Γράφημα 39, φαίνεται ότι η πλειοψηφία των ερωτηθέντων με ποσοστό 35,3% και 29,4%, πιστεύει ότι το παιχνίδι με τροποποιημένους κανονισμούς θα τους βοηθήσει πάρα πολύ και πολύ αντίστοιχα στο να βελτιωθούν στο ποδόσφαιρο. Ουδέτερη στάση έχει το 21,2% των μαθητών, ενώ με ποσοστό 8,1% και 6% είναι όσοι θεωρούν ότι οι τροποποιημένοι κανονισμοί θα τους βοηθήσουν λίγο ή καθόλου στη βελτίωσή τους στο ποδόσφαιρο.

Πίνακας 39: Θα σε βοηθήσει το παιχνίδι με τους τροποποιημένους κανονισμούς να βελτιωθείς στο ποδόσφαιρο

		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Πάρα πολύ	42	35,3	35,3
	Πολύ	35	29,4	64,7
	Ούτε λίγο, ούτε πολύ	26	21,2	85,9
	Λίγο	10	8,1	94
	Καθόλου	7	6	100.0
	Total	120	100.0	

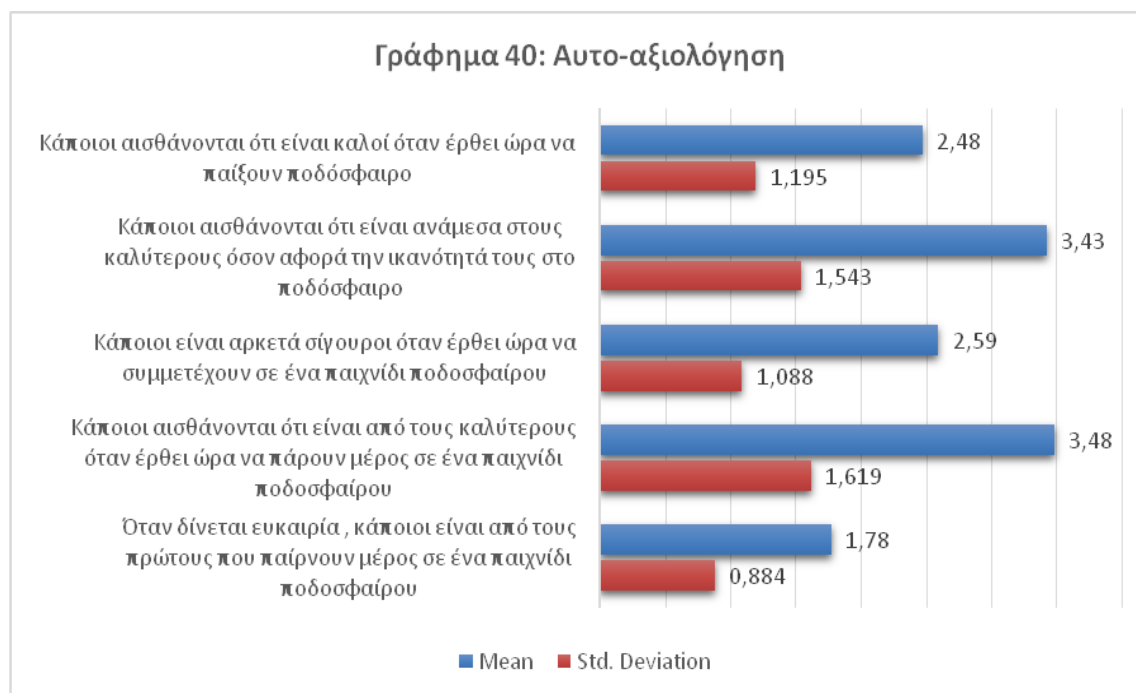
Πίνακας 39: Θα σε βοηθήσει το παιχνίδι με τους τροποποιημένους κανονισμούς να βελτιωθείς στο ποδόσφαιρο



Στον παρακάτω Πίνακα 40 και Γράφημα 40, παρουσιάζεται η αυτο-αξιολόγηση των μαθητών μετά το παιχνίδι με τους τροποποιημένους κανονισμούς. Οι απαντήσεις δέχονται τιμές από το 1 έως το 5 (1:Έτσι ακριβώς είμαι εγώ, 2:Έτσι είμαι, 3:Ουδέτερο, 4:Όχι ακριβώς όπως εγώ, 5:Καθόλου όπως εγώ) όπου όσο αυξάνεται ο μέσος όρος, τόσο μειώνεται ο βαθμός της ταύτισης των ερωτηθέντων με την εκάστοτε δήλωση. Οι μαθητές βρίσκονται μεταξύ της ουδετερότητας και του «Όχι ακριβώς όπως εγώ», με τάση προς το πρώτο, όσον αφορά το ότι κάποιοι αισθάνονται ότι είναι από τους καλύτερους στο ποδόσφαιρο όταν έρθει η ώρα να παίξουν (3.48) και στο ότι κάποιοι αισθάνονται ανάμεσα στους καλύτερους όσον αφορά τις ικανότητές τους στο παιχνίδι (3.43). Επιπλέον, ανάμεσα στο «Έτσι είμαι» και στο «Ουδέτερο», με τάση προς το δεύτερο, τοποθετούνται στο ότι κάποιοι είναι αρκετά σίγουροι με τον εαυτό τους όταν πρέπει να παίξουν ποδόσφαιρο (2.59) και στην ίδια κλίμακα προς στο «Έτσι είμαι», στο ότι κάποιοι αισθάνονται καλοί όταν έρθει η ώρα να παίξουν (2.48). Επίσης, το δείγμα βρίσκεται στο «Έτσι είμαι εγώ», όσον αφορά το ότι όταν τους δίνεται η ευκαιρία κάποιοι είναι από τους πρώτους που παίρνουν μέρος σε ένα παιχνίδι ποδοσφαίρου (1.78).

Πίνακας 40: Αυτο-αξιολόγηση

	Mean	Std. Deviation
Κάποιοι αισθάνονται ότι είναι καλοί όταν έρθει ώρα να παίξουν ποδόσφαιρο	2,48	1,195
Κάποιοι αισθάνονται ότι είναι ανάμεσα στους καλύτερους όσον αφορά την ικανότητά τους στο ποδόσφαιρο	3,43	1,543
Κάποιοι είναι αρκετά σίγουροι όταν έρθει ώρα να συμμετέχουν σε ένα παιχνίδι ποδοσφαίρου	2,59	1,088
Κάποιοι αισθάνονται ότι είναι από τους καλύτερους όταν έρθει ώρα να πάρουν μέρος σε ένα παιχνίδι ποδοσφαίρου	3,48	1,619
Όταν δίνεται ευκαιρία , κάποιοι είναι από τους πρώτους που παίρνουν μέρος σε ένα παιχνίδι ποδοσφαίρου	1,78	0,884

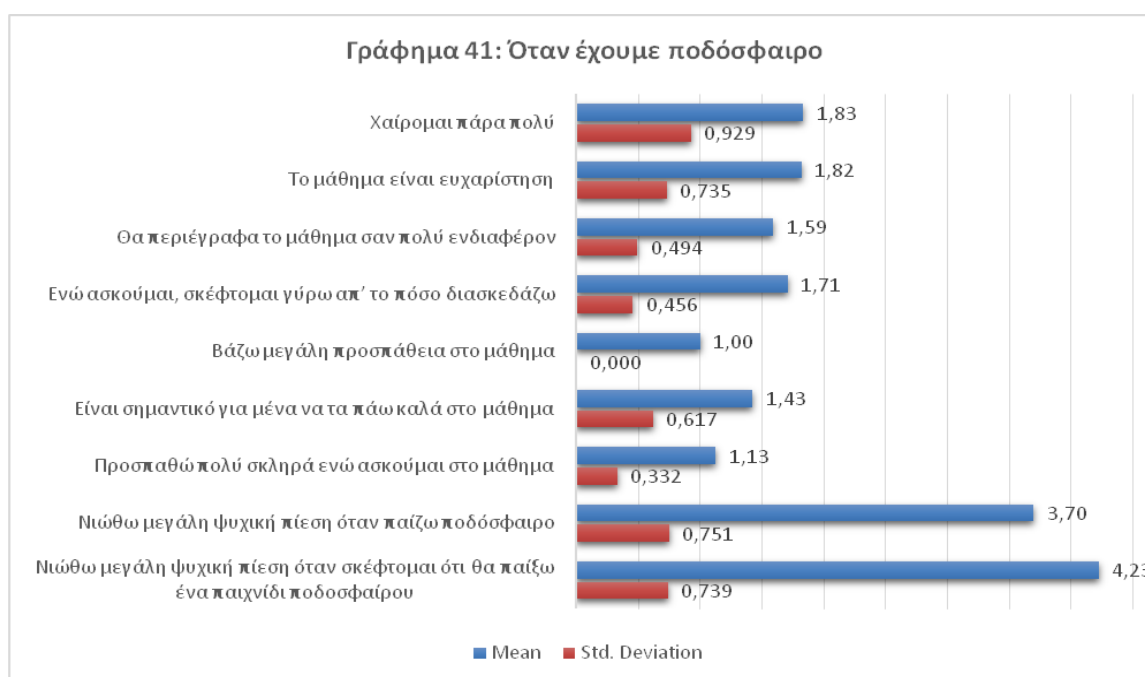


Τέλος, στον Πίνακα 41 και το Γράφημα 41, παρατίθενται τα συναισθήματα των ερωτηθέντων όταν έχουν ποδόσφαιρο στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής. Οι απαντήσεις δέχονται τιμές από το 1 έως το 5 (1:Συμφωνώ απόλυτα, 2:Συμφωνώ, 3:Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ, 4:Διαφωνώ, 5:Διαφωνώ απόλυτα) όπου η αύξηση του μέσου όρου, ταυτίζεται με την αύξηση της διαφωνίας των ερωτηθέντων ως προς την εκάστοτε δήλωση. Οι μαθητές τοποθετούνται-διαφωνούν, όσον αφορά το ότι νιώθουν μεγάλη ψυχική πίεση όταν σκέφτονται ότι θα συμμετέχουν σε ένα παιχνίδι ποδοσφαίρου (4.23) και στο ότι νιώθουν μεγάλη ψυχική πίεση κατά την διάρκεια του παιχνιδιού (3.70). Επιπλέον, το δείγμα συμφωνεί στο ότι χαίρεται πολύ όταν παίζει ποδόσφαιρο (1.83) και στο ότι το μάθημα είναι μια ευχαρίστηση για αυτούς (1.82). Επίσης, ανάμεσα στην απόλυτη συμφωνία και στην απλή συμφωνία, με τάση προς το δεύτερο, κατατάσσονται οι απόψεις ως προς το ότι ενώ ασκούνται οι ερωτηθέντες, σκέφτονται το πόσο διασκεδάζουν (1.71) και το ότι θα περιέγραφαν το μάθημα σαν πολύ ενδιαφέρον (1.59). Στην ίδια κλίμακα μεταξύ του «Συμφωνώ απόλυτα» και του «Συμφωνώ», με τάση προς το πρώτο, βρίσκονται οι απόψεις

των μαθητών για το ότι είναι σημαντικό για αυτούς να τα πάνε καλά στο μάθημα (1.43) και συμφωνούν απόλυτα με το ότι προσπαθούν πολύ σκληρά ενώ ασκούνται στο μάθημα (1.13) και στο ότι προσπαθούν πολύ στο μάθημα (1.00).

Πίνακας 41: Όταν έχουμε ποδόσφαιρο

	Mean	Std. Deviation
Χαίρομαι πάρα πολύ	1,83	0,929
Το μάθημα είναι ευχαρίστηση	1,82	0,735
Θα περιέγραφα το μάθημα σαν πολύ ενδιαφέρον	1,59	0,494
Ενώ ασκούμαι, σκέφτομαι γύρω απ' το πόσο διασκεδάζω	1,71	0,456
Βάζω μεγάλη προσπάθεια στο μάθημα	1,00	0,000
Είναι σημαντικό για μένα να τα πάω καλά στο μάθημα	1,43	0,617
Προσπαθώ πολύ σκληρά ενώ ασκούμαι στο μάθημα	1,13	0,332
Νιώθω μεγάλη ψυχική πίεση όταν παίζω ποδόσφαιρο	3,70	0,751
Νιώθω μεγάλη ψυχική πίεση όταν σκέφτομαι ότι θα παίζω ένα παιχνίδι ποδοσφαίρου	4,23	0,739



8.2 Επαγωγική στατιστική

Στην επαγωγική στατιστική, για την εύρεση του καταλληλότερου στατιστικού test, έγινε έλεγχος κανονικής κατανομής μέσω του test Kolmogorov-Smirnov (Benjamin and Cornell, 1970, σ. 466 Kottegoda, 1980, σ. 89.) Ο έλεγχος έδειξε ότι οι μεταβλητές δεν ακολουθούν την κανονική κατανομή και για το λόγω αυτό η ανάλυση των υποθέσεων μας, έγινε με τη βοήθεια των Wilcoxon matched-pair signed-rank (Κατσή, Α., Σιδέρης, Γ., & Εμβαλωτής, Α., 2010 σ.95). Το συγκεκριμένο στατιστικό εργαλείο εφαρμόζεται προκειμένου να ελεγχθούν οι διαφοροποιήσεις 2 μετρήσεων στον ίδιο πληθυσμό, και συγκεκριμένα στο πριν και μετά της διδακτικής παρέμβασης που έγινε στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής. Ο έλεγχος εξάγει μια τιμή p-value, η οποία ελέγχει το κατά πόσο υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στις 2 μετρήσεις, όπου εάν το $p\text{-value} < 0.05$ τότε είναι στατιστικά σημαντικό. Ταυτόχρονα εξάγει τη διαφορά των μέσων όρων η οποία κρίνει το ποια μέτρηση είναι υψηλότερη. Χρησιμοποιήθηκε επίσης και το test του Spearman (Stedinger et al., Frequency Analysis of Extreme Events 1993, σ. 18.27) για να εντοπιστεί εάν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών, αλλά και το είδος της συσχέτισης.

Τα αποτελέσματα του test Kolmogorov-Smirnov (αμέσως μετά), έδειξαν ότι οι μεταβλητές δεν ακολουθούν την κανονική κατανομή ($p\text{-value} < 0.05$), αφού για όλες τις μεταβλητές η τιμή Asymp. Syg. (2-tailed) είναι μηδέν (0), δηλαδή μικρότερη του 0.05. Για τη μεταβλητή 1 και 16 δεν εμφανίζεται τιμή γιατί η απάντηση είναι κοινή για όλο το πλήθος. Επιπλέον, παραθέτουμε ενδεικτικά το ιστόγραμμα 2 μεταβλητών (Διάγραμμα, Διάγραμμα) τα οποία δείχνουν και οπτικά, ότι οι μεταβλητές δεν ακολουθούν την κανονική κατανομή και ως εκ τούτου θα πρέπει να εφαρμοστούν μη παραμετρικά τεστ στους επόμενους ελέγχους.

Πίνακας. Έλεγχος κανονικής κατανομής μεταβλητών

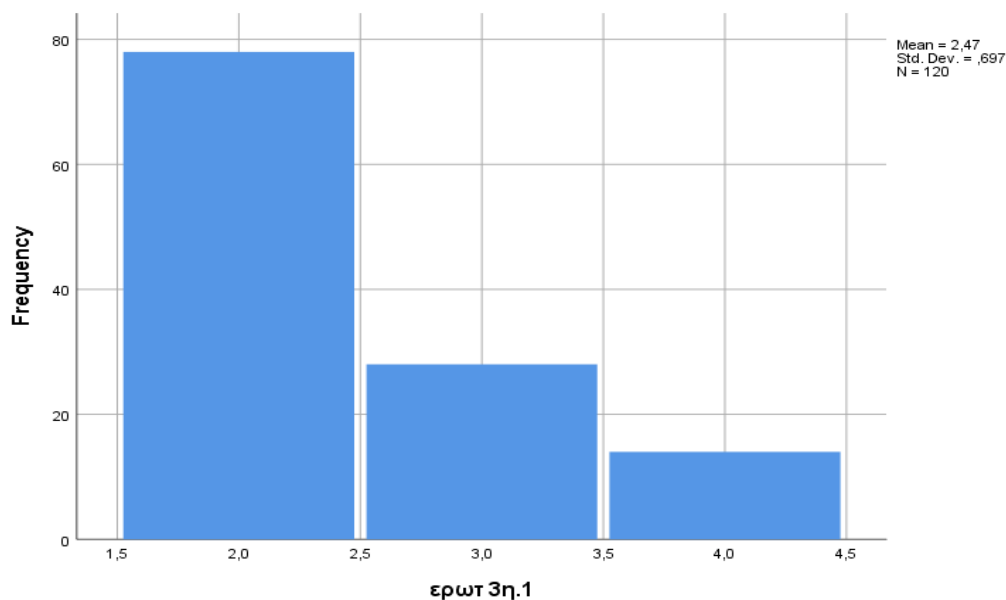
Πίνακας τιμών ελέγχου κανονικής κατανομής μεταβλητών		
Μεταβλητή	Test statistic	Asymp. Syg. (2-tailed)
ΟΤΑΝ ΕΧΟΥΜΕ ΠΟΔΟΣΦΑΙΡΟ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ		
 Συνήθως στο μάθημα, όταν παίζουμε ποδόσφαιρο, οι ομάδες γίνονται	-	-
 Συνήθως στο μάθημα, όταν παίζουμε ποδόσφαιρο, οι ομάδες γίνονται	,540	,000
 Για μένα το να μας χωρίζει σε ομάδες ο/η καθηγητής/τρια φυσικής αγωγής, όταν παίζουμε ποδόσφαιρο, είναι:		
1. καλό	,398	,000
2. ανόητο	,475	,000
3. έξυπνο	,311	,000
4. χρήσιμο	,431	,000
5. άχρηστο	,351	,000
6. δυσάρεστο	,296	,000
7. ευχάριστο	,431	,000
 Για μένα το να χωριζόμαστε με δική μας πρωτοβουλία σε ομάδες, χωρίς τη βοήθεια του/της καθηγητή/τριας φυσικής αγωγής, όταν παίζουμε ποδόσφαιρο, είναι:		
1. καλό	,250	,000
2. ανόητο	,490	,000
3. έξυπνο	,397	,000
4. χρήσιμο	,313	,000
5. άχρηστο	,425	,000
6. δυσάρεστο	,235	,000
7. ευχάριστο	,208	,000
 Για μένα το να συνεργάζομαι με άτομα του ίδιου φύλου, όταν παίζουμε ποδόσφαιρο, είναι:		
1. καλό	,250	,000
2. ανόητο	,343	,000
3. έξυπνο	,475	,000
4. χρήσιμο	,188	,000
5. άχρηστο	,321	,000
6. δυσάρεστο	,291	,000
7. ευχάριστο	,282	,000
 Για μένα το να συνεργάζομαι με άτομα του		

άλλου φύλου, όταν παίζουμε ποδόσφαιρο, είναι:		
1. καλό	,462	,000
2. ανόητο	,287	,000
3. έξυπνο	,371	,000
4. χρήσιμο	,351	,000
5. άχρηστο	,333	,000
6. δυσάρεστο	,346	,000
7. ευχάριστο	,517	,000
 Για μένα το να φτιάχνουμε ομάδες μικτές, όταν παίζουμε ποδόσφαιρο, είναι:		
1. καλό:	,371	,000
2. ανόητο	,340	,000
3. έξυπνο	,311	,000
4. χρήσιμο	,352	,000
5. άχρηστο	,333	,000
6. δυσάρεστο	,463	,000
7. ευχάριστο	,311	,000
 Για μένα το να φτιάχνουμε ομάδες αμιγείς, όταν παίζουμε ποδόσφαιρο, είναι		
1. καλό	,264	,000
2. ανόητο	,525	,000
3. έξυπνο	,365	,000
4. χρήσιμο	,333	,000
5. άχρηστο	,301	,000
6. δυσάρεστο	,333	,000
7. ευχάριστο	,475	,000
 Όταν στο μάθημα της φυσικής αγωγής παίζουμε θεατρικό παιχνίδι κατά το οποίο παριστάνουμε ότι συμμετέχουμε σε πραγματικό αγώνα ποδοσφαίρου νιώθω		
1. καλά	,287	,000
2. ανόητα	,257	,000
3. δυσάρεστα	,268	,000
4. ευχάριστα	,341	,000
 Ο κανόνας ότι δεν μπορώ να βάλω γκολ με σουτ πίσω από το κέντρο του γηπέδου είναι:		
1. σωστός:	,218	,000
2. λάθος:	,238	,000
3. δυσάρεστος	,309	,000
4. ευχάριστος	,292	,000
 Για μένα ο κανόνας ότι βασική προϋπόθεση για την επίτευξη γκολ, είναι να περάσει η μπάλα από όλους τους συμπαίκτες μου είναι:		
1. καλός	,382	,000
2. ανόητος	,471	,000
3. χρήσιμος	,342	,000

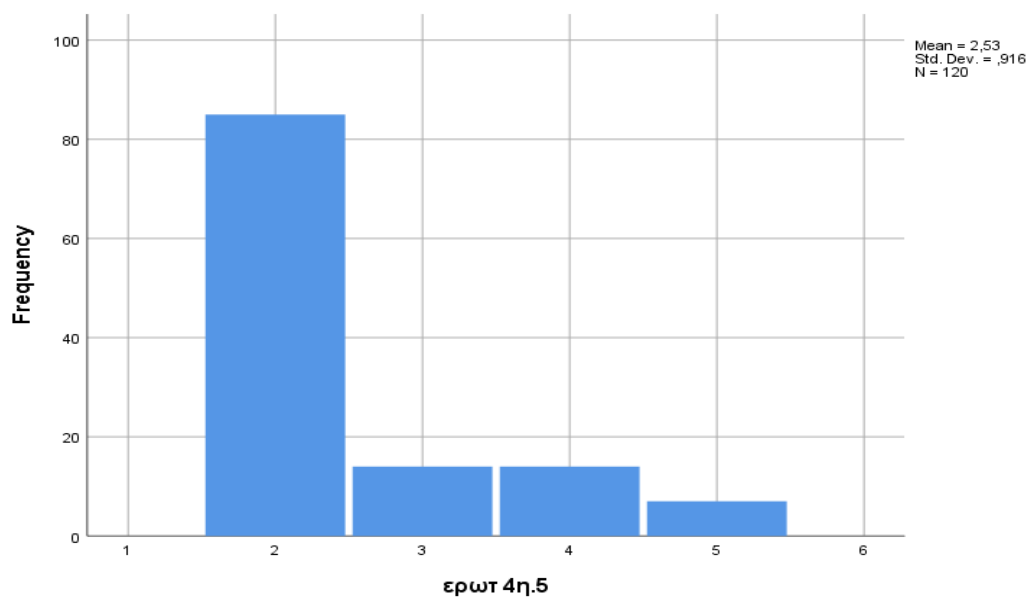
5. άχρηστος	,324	,000
6. δυσάρεστος	,294	,000
7. ευχάριστος	,411	,000
Κατά τη συμμετοχή σου στους αγώνες ποδοσφαίρου κατά τη διάρκεια του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής:		
 Νομίζεις ότι αυξήθηκε ο χρόνος συμμετοχής σου στο παιχνίδι με τους τροποποιημένους κανονισμούς ;	,217	,000
 Πιστεύεις ότι η βελτίωσή σου σε κάποιο άθλημα θα σε επηρέαζε στο να ασχοληθείς με αυτό και εκτός σχολείου; (ναι, όχι)	,525	,000
 Είχατε συνεργασία με τους συμπαίκτες σου;	,418	,000
 Πως ένιωσες μετά το πέρας του παιχνιδιού.....	,418	,000
 Νομίζεις ότι η συμμετοχή και η συνεργασία στο παιχνίδι θα βοηθήσει να έχεις καλύτερες σχέσεις με τους συμμαθητές σου; (ναι, όχι)	-	-
 Θα σε βοηθήσει το παιχνίδι με τον τροποποιημένους κανονισμούς να βελτιωθείς στο ποδόσφαιρο;	,273	,000
		
α. Κάποιοι αισθάνονται ότι είναι καλοί όταν έρθει ώρα να παίξουν ποδόσφαιρο	,216	,000
β. Κάποιοι αισθάνονται ότι είναι ανάμεσα στους καλύτερους όσον αφορά την ικανότητά τους στο ποδόσφαιρο	,277	,000
γ. Κάποιοι είναι αρκετά σίγουροι όταν έρθει ώρα να συμμετέχουν σε ένα παιχνίδι ποδοσφαίρου	,211	,000
δ. Κάποιοι αισθάνονται ότι είναι από τους καλύτερους όταν έρθει ώρα να πάρουν μέρος σε ένα παιχνίδι ποδοσφαίρου	,271	,000
ε. Όταν δίνεται ευκαιρία , κάποιοι είναι από τους πρώτους που παίρνουν μέρος σε ένα παιχνίδι ποδοσφαίρου	,317	,000
19. ΟΤΑΝ ΕΧΟΥΜΕ ΠΟΔΟΣΦΑΙΡΟ		
α. Χαίρομαι πάρα πολύ	,261	,000
β. Το μάθημα είναι ευχαρίστηση	,307	,000
γ. Θα περιέγραφα το μάθημα σαν πολύ ενδιαφέρον	,462	,000
δ. Ενώ ασκούμαι, σκέφτομαι γύρω απ' το πόσο διασκεδάζω	,462	,000
ε. Βάζω μεγάλη προσπάθεια στο μάθημα	,475	,000
στ. Είναι σημαντικό για μένα να τα πάω καλά στο μάθημα	,235	,000
ζ. Προσπαθώ πολύ σκληρά ενώ ασκούμαι στο μάθημα	,383	,000

η. Νιώθω μεγάλη ψυχική πίεση όταν παίζω ποδόσφαιρο	,237	,000
θ. Νιώθω μεγάλη ψυχική πίεση όταν σκέφτομαι ότι θα παίζω ένα παιχνίδι ποδοσφαίρου	,237	,000

Διάγραμμα . Ιστόγραμμα μεταβλητής «3.Για μένα το να μας χωρίζει σε ομάδες ο/η καθηγητής/τρια φυσικής αγωγής, όταν παίζουμε ποδόσφαιρο, είναι: [1. καλό]»



Διάγραμμα . Ιστόγραμμα μεταβλητής «4. Για μένα το να χωριζόμαστε με δική μας πρωτοβουλία σε ομάδες, χωρίς τη βοήθεια του/της καθηγητή/τριας φυσικής αγωγής, όταν παίζουμε ποδόσφαιρο, είναι: [5.άχρηστο]»



8.2.1 1ο ερευνητικό ερώτημα

Στο 1^ο ερευνητικό ερώτημα θέλουμε να εξετάσουμε αν οι απόψεις των μαθητών, αναφορικά με το διαχωρισμό των ομάδων από τον καθηγητή/τρια Φυσικής Αγωγής, διαφοροποιούνται πριν και μετά την παρέμβαση. Στον παρακάτω Πίνακα 42, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των τεστ που πραγματοποιήθηκαν με σκοπό την ανάδειξη διαφοροποιήσεων μεταξύ των δύο μετρήσεων. Λαμβάνοντας υπόψη, την κλίμακα με απαντήσεις από το 1 ως το 5 (1:Πάρα πολύ, 2:Πολύ, 3:Ούτε λίγο, ούτε πολύ, 4:Λίγο, 5:Καθόλου) που χρησιμοποιήθηκε στο συγκεκριμένο ερώτημα, όπως φαίνεται, όλα τα τεστ ανέδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές πριν την παρέμβαση θεωρούν τον διαχωρισμό των ομάδων από τον καθηγητή περισσότερο ανόητο, άχρηστο και δυσάρεστο, ενώ μετά την παρέμβαση τον θεωρούν περισσότερο καλό, έξυπνο, χρήσιμο και ευχάριστο. Ειδικότερα με βάση τα αποτελέσματα της διαφοράς του μέσου όρου μεταξύ των τιμών πριν και μετά που παρουσιάζονται στον Πίνακα 42, ως προς τον χαρακτηρισμό «καλό» για παράδειγμα, παρατηρούμε ότι το αποτέλεσμα της διαφοράς είναι αρνητικό και μάλιστα κατά μία μονάδα. Ερμηνεύοντας, για παράδειγμα, την απάντηση «καλό» και τη μετακίνησή της στις απαντήσεις των παιδιών, κατά μία θέση πίσω, (αριστερά) στην παραπάνω κλίμακα, είναι εμφανές ότι βλέπουν πολύ περισσότερο καλή (π.χ. η απάντηση «πολύ» πριν την παρέμβαση, έγινε «πάρα πολύ» μετά) τη δημιουργία των ομάδων από τον εκπαιδευτικό. Αντίστοιχα, ως προς το χαρακτηριστικό «άχρηστο» για παράδειγμα, το πρόσημο στο μέσο όρο των απαντήσεων είναι θετικό (μετακίνηση δεξιά στην κλίμακα) και επομένως φαίνεται ότι τα παιδιά θεωρούν μετά την παρέμβαση, λιγότερο «άχρηστη» τη δημιουργία των ομάδων από τον εκπαιδευτικό.

Πίνακας 42: Διαφοροποιήσεις απόψεων ως προς το διαχωρισμό των ομάδων από τον καθηγητή πριν-μετά την παρέμβαση

Πριν-Μετά	Mean	Std. Deviation
1.Καλό-πριν - Καλό-μετά	-1.000	0.343
2.Ανόητο-πριν - Ανόητο-μετά	0.233	0.425
3.Έξυπνο-πριν - Έξυπνο-μετά	-0.525	0.608
4.Χρήσιμο-πριν - Χρήσιμο-μετά	-0.817	0.389
5.Άχρηστο-πριν - Άχρηστο-μετά	0.708	0.456
6.Δυσάρεστο-πριν - Δυσάρεστο-μετά	0.642	0.591
7.Ευχάριστο-πριν - Ευχάριστο-μετά	-0.533	0.697

Προκειμένου να ερευνήσουμε περαιτέρω το παραπάνω ερώτημα προχωρήσαμε σε έναν ακόμη έλεγχο ορίζοντας την ερώτηση (E), τον αριθμό της με (i) και το υποερώτημα με (j). Δηλαδή ως E3.1 την ερώτηση “Για μένα το να μας χωρίζει σε ομάδες ο/η καθηγητής/τρια φυσικής αγωγής, όταν παίζουμε ποδόσφαιρο, είναι”: και εξετάζουμε τις απαντήσεις που έδωσαν στο υποερώτημα «καλό». Ως άποψη των μαθητών, ορίζουμε τον μέσο όρο των απαντήσεων E3.1, E3.3-3.2*, E3.4-3.5*, E3.6-3.7*. Στην ερώτηση E3.1 για να αντιστρέψουμε τις τιμές του πίνακα, δώσαμε τιμή 6 -E3.1. Η ερώτηση E3.3-3.2* ορίζεται ως η διαφορά της E3.2 με την E3.3. Η ερώτηση E3.4-3.5* ορίζεται ως η διαφορά της E3.5 με την E3.4. Και η ερώτηση E3.6-3.7* ορίζεται ως η διαφορά της E3.6 με την E3.7. Η επιλογή αυτή έγινε, γιατί τα ζεύγη των ερωτήσεων αυτών είναι αντιθετικές και με αυτόν τον τρόπο αυξάνουμε την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων μας. Η τελική τιμή της μεταβλητής μας παίρνει τιμή από τον τύπο: $(6-E3.1+E3.2-E3.3-E3.4+E3.5+E3.6-E3.7)/4$. Ο έλεγχος θα γίνει με προσημασμένης διάταξης Wilcoxon (Wilcoxon signed-rank test).

Η μηδενική υπόθεσή μας είναι η: Οι απόψεις των μαθητών αναφορικά με τον διαχωρισμό των ομάδων από τον καθηγητή/τρια Φυσικής Αγωγής, δε διαφοροποιούνται πριν και μετά την παρέμβαση.

Και η εναλλακτική υπόθεση: Οι απόψεις των μαθητών αναφορικά με τον διαχωρισμό των ομάδων από τον καθηγητή/τρια Φυσικής Αγωγής, διαφοροποιούνται πριν και μετά την παρέμβαση.

Το αποτέλεσμα είναι πως και στις 120 περιπτώσεις (ερευνώμενο δείγμα), η διαφορά είναι αρνητική. Άρα είμαστε βέβαιοι πως μετά την παρέμβαση υπάρχει θετική αλλαγή των παιδιών ως προς την άποψή τους για τον διαχωρισμό των ομάδων από τον καθηγητή/τρια. Αυτό μάλιστα συμβαίνει και σε μεγάλοι βαθμό μιας και ο μέσος όρος της μεταβολής των μαθητών είναι πάνω από μια μονάδα με πολύ μικρή μάλιστα διακύμανση. Αυτό μας δείχνει ότι αν υιοθετήσουμε αυτήν την παρέμβαση, δεν περιμένουμε να βρούμε ούτε έναν μαθητή που αν δοκιμάσει την παρέμβαση να διαφωνήσει με αυτήν.

Διαφορά απόψεων πριν και μετά	
Μέσος όρος	-1.11458
Τυπικό σφάλμα	0.035243
Διάμεσος	-1.25
Επικρατούσα τιμή	-1.5
Διακύμανση	0.15
Εύρος	1,25
Ελάχιστο	-1.5
Μέγιστο	-0.25
Ποσοστό αρνητικών	100,00%

8.2.2 2ο ερευνητικό ερώτημα

Απαντώντας στο 2^ο ερευνητικό ερώτημα στον Πίνακα 43, παρατίθενται τα αποτελέσματα των τεστ που πραγματοποιήθηκαν με σκοπό την ανάδειξη διαφοροποιήσεων μεταξύ των δύο μετρήσεων ως προς τις απόψεις των μαθητών αναφορικά με τη συνεργασία με άτομα του αντίθετου φύλου ή με μειωμένη αθλητική επίδοση κατά το παιχνίδι του ποδοσφαίρου στα πλαίσια του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής, πριν και μετά την παρέμβαση. Λαμβάνοντας υπόψη, την κλίμακα με απαντήσεις από το 1 ως το 5 (1:Πάρα πολύ, 2:Πολύ, 3:Ούτε λίγο, ούτε πολύ, 4:Λίγο, 5:Καθόλου) που χρησιμοποιήθηκε στο συγκεκριμένο ερώτημα, όπως φαίνεται, όλα τα τεστ ανέδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις. Αναλυτικότερα, οι μαθητές πριν την παρέμβαση θεωρούσαν τη συνεργασία με το αντίθετο φύλο περισσότερο ανόητη, άχρηστη και δυσάρεστη. Ωστόσο, μετά την παρέμβαση η συνεργασία αυτή αναδείχθηκε ως περισσότερο καλή, έξυπνη, χρήσιμη και ευχάριστη. Ερμηνεύοντας, για παράδειγμα, την απάντηση «καλό» και τη μετακίνησή της στις απαντήσεις των παιδιών, κατά παραπάνω από μία θέση πίσω(-1.117), στην παραπάνω κλίμακα, είναι εμφανές ότι βλέπουν πολύ περισσότερο καλή (π.χ. η απάντηση «πολύ» πριν την παρέμβαση, έγινε «πάρα πολύ» μετά) τη συνεργασία τους με όλους τους συμπαίκτες τους. Αντίστοιχα, ως προς το χαρακτηριστικό «ανόητο» για παράδειγμα, το πρόσημο στο μέσο όρο των απαντήσεων είναι (1.175 θετικό), (μετακίνηση δεξιά στην κλίμακα) και επομένως, φαίνεται ότι τα παιδιά θεωρούν μετά την παρέμβαση, πολύ λιγότερο «ανόητη», τη συνεργασία τους με όλους τους συμπαίκτες τους.

Πίνακας 43: Διαφοροποιήσεις απόψεων ως προς τη συνεργασία με άτομα του αντίθετου φύλου ή με άτομα μειωμένης αθλητικής επίδοσης κατά το παιχνίδι του ποδοσφαίρου

	Mean	Std. Deviation	Sig. (2-tailed)
1.Καλό-πριν - Καλό-μετά	-1.117	0.471	0.000
2.Ανόητο-πριν - Ανόητο-μετά	1.175	0.513	0.000
3.Έξυπνο-πριν - Έξυπνο-μετά	-0.942	0.235	0.000
4.Χρήσιμο-πριν - Χρήσιμο-	-1.058	0.539	0.000

μετά			
5.Άχρηστο-πριν - Άχρηστο-μετά	1.000	0.343	0.000
6.Δυσάρεστο-πριν - Δυσάρεστο-μετά	1.358	0.591	0.000
7.Ευχάριστο-πριν - Ευχάριστο-μετά	-0.942	0.539	0.000

Ερευνώντας περαιτέρω το παραπάνω ερώτημα προχωρήσαμε σε έναν ακόμη έλεγχο ορίζοντας την ερώτηση (E), τον αριθμό της με (i) και το υποερώτημα με (j). Μας ενδιαφέρει να εξετάσουμε αν οι απόψεις των μαθητών αναφορικά με τη συνεργασία με το αντίθετο φύλο ή με μαθητές με μειωμένη αθλητική επίδοση, κατά τη διάρκεια του ποδοσφαίρου στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής, διαφοροποιούνται πριν και μετά την παρέμβαση (E6). Ως άποψη των μαθητών ορίζουμε τον μέσο όρο των απαντήσεων E6.1, E6.3-6.2*, E6.4-6.5*, E6.6-6.7*. Στην ερώτηση E6.1 για να αντιστρέψουμε τις τιμές του πίνακα δώσαμε τιμή 6-E6.1. Η ερώτηση E6.3-6.2* ορίζεται ως η διαφορά της E6.2 με την E6.3. Η ερώτηση E6.4-6.5* ορίζεται ως η διαφορά της E6.5 με την E6.4. Και η ερώτηση E6.6-6.7* ορίζεται ως η διαφορά της E6.6 με την E6.7. Η επιλογή αυτή έγινε, γιατί τα ζεύγη των ερωτήσεων αυτών είναι αντιθετικές και με αυτόν τον τρόπο, αυξάνουμε την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων μας. Η τελική τιμή της μεταβλητής μας παίρνει τιμή από τον τύπο: $(6-E6.1+E6.2-E6.3-E6.4+E6.5+E6.6-E6.7)/4$. Ο έλεγχος θα γίνει με προσημασμένης διάταξης Wilcoxon (Wilcoxon signed-rank test), επειδή και πάλι, τα δύο δείγματά μας είναι εξαρτημένα και δεν ακολουθούν και την κανονική κατανομή.

Η μηδενική υπόθεσή μας θα είναι η: οι απόψεις των μαθητών αναφορικά με τη συνεργασία με το αντίθετο φύλο ή με μαθητές με μειωμένη αθλητική επίδοση κατά τη διάρκεια του ποδοσφαίρου στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής, δε διαφοροποιούνται πριν και μετά την παρέμβαση.

Και η εναλλακτική υπόθεση: οι απόψεις των μαθητών αναφορικά με τη συνεργασία με το αντίθετο φύλο ή με μαθητές με μειωμένη αθλητική επίδοση κατά τη διάρκεια του ποδοσφαίρου στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής, διαφοροποιούνται πριν και μετά την παρέμβαση.

Το αποτέλεσμα είναι πως και στις 120 περιπτώσεις(ερευνώμενο δείγμα), η διαφορά είναι αρνητική. Άρα είμαστε βέβαιοι πως μετά την παρέμβαση υπάρχει θετική αλλαγή των παιδιών αναφορικά με τη συνεργασία με το αντίθετο φύλο ή με μαθητές με μειωμένη αθλητική επίδοση κατά τη διάρκεια του ποδοσφαίρου στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής. Αυτό μάλιστα συμβαίνει και σε μεγάλο βαθμό, μιας και ο μέσος όρος της μεταβολής των μαθητών είναι κοντά στις δύο μονάδες με πολύ μικρή μάλιστα διακύμανση. Είναι φανερό, ότι αν υιοθετήσουμε αυτήν την παρέμβαση δεν περιμένουμε να βρούμε ούτε έναν μαθητή που αν δοκιμάσει την παρέμβαση, να διαφωνήσει με αυτήν.

Διαφορά απόψεων πριν και μετά	
Μέσος	-1.89792
Τυπικό σφάλμα	0.038405
Διάμεσος	-2
Επικρατούσα τιμή	-2
Διακύμανση	0.176991
Εύρος	1,75
Ελάχιστο	-2.5
Μέγιστο	-0.75
Ποσοστό αρνητικών	100,00%

8.2.3 3^ο ερευνητικό ερώτημα

Στον Πίνακα 44, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του ελέγχου paired-sample test, αναφορικά με το 3^ο ερευνητικό ερώτημα, σχετικά με τις απόψεις των μαθητών για το χρόνο συμμετοχής τους στο παιχνίδι, τη συνεργασία με τους συμπαίκτες τους και τη βελτίωση τους στο ποδόσφαιρο λόγω των τροποποιημένων κανονισμών και τη χρήση Δραματικής Τέχνης, πριν και μετά την παρέμβαση. Όπως φαίνεται, οι ερωτηθέντες μετά την παρέμβαση αισθάνονται πως αυξήθηκε ο χρόνος συμμετοχής τους και βελτιώθηκαν στο ποδόσφαιρο, λόγω των τροποποιημένων κανονισμών και τη χρήση Δραματικής Τέχνης. Επιπλέον, θεωρούν πως μετά τη διδακτική παρέμβαση συνεργάζονται περισσότερο, με τους συμπαίκτες τους. Μάλιστα, όπως φαίνεται από το μέσο όρο των απαντήσεων των παιδιών στο παρακάτω πίνακα, με βάση την πεντάβαθμη κλίμακά μας (1:Πάρα πολύ, 2:Πολύ, 3:Ούτε λίγο, ούτε πολύ, 4:Λίγο, 5:Καθόλου), η διαφοροποίηση στις απόψεις των παιδιών, σε ότι αφορά το 3^ο ερώτημά μας, ήταν περί την 1 θέση αριστερά στην κλίμακα (-1.117, -0.883, -1.058), διαφοροποίηση που θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική.

Πίνακας 44: Διαφοροποιήσεις ως προς τον χρόνο συμμετοχής, τη συνεργασία με τους συμπαίκτες και τη βελτίωση στο ποδόσφαιρο, λόγω τροποποιημένων κανονισμών και χρήσης Δραματικής Τέχνης.

	Mean	Std. Deviation	Sig. (2-tailed)
Νομίζεις ότι αυξήθηκε ο χρόνος συμμετοχής σου στο παιχνίδι με τους τροποποιημένους κανονισμούς και τη δραματοποίηση-πριν - Νομίζεις ότι αυξήθηκε ο χρόνος συμμετοχής σου στο παιχνίδι με τους τροποποιημένους κανονισμούς και τη δραματοποίηση -μετά	-1.117	0.758	0.000
Είχατε συνεργασία με τους συμπαίκτες σου-πριν Είχατε συνεργασία με τους συμπαίκτες σου-μετά	-0.883	0.322	0.000
Θα σε βοηθήσει το παιχνίδι με τους τροποποιημένους κανονισμούς και τη δραματοποίηση να βελτιωθείς στο ποδόσφαιρο-πριν - Θα σε βοηθήσει το παιχνίδι με τους τροποποιημένους κανονισμούς και τη δραματοποίηση να βελτιωθείς στο ποδόσφαιρο-μετά	-1.058	0.539	0.000

8.2.4 4ο ερευνητικό ερώτημα

Στο 4^ο ερευνητικό ερώτημα μας ενδιαφέρει να εξετάσουμε αν η άποψη των μαθητών για τη συνεργασία ατόμων και των δύο φύλων, σχετίζεται με την άποψή τους για τη Δραματοποίηση του μαθήματος. Η μεταβλητή που θα εκφράζει τη συνεργασία θα εκφράζεται από τον μέσο όρο των τιμών των ερωτήσεων E5.1 και E5.4 (Για μένα το να συνεργάζομαι με άτομα του ίδιου φύλου, όταν παίζουμε ποδόσφαιρο, είναι: 1-καλό 4-χρήσιμο). Ενώ η άποψή τους για τη Δραματοποίηση του μαθήματος θα εκφράζεται από τον μέσο όρο των τιμών των ερωτήσεων E9.1 και E9.4. (Όταν στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής παίζουμε Θεατρικό Παιχνίδι κατά το οποίο παριστάνουμε ότι συμμετέχουμε σε πραγματικό αγώνα ποδοσφαίρου νιώθω: 1- καλά 4- ευχάριστα).

Χρησιμοποιώντας το τεστ του Spearman διαπιστώνεται ότι υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών και μάλιστα μεγάλη/δυνατή θετική συσχέτιση, αφού ο δείκτης $r = 0.9954$

Αυτό μας δείχνει ότι στα παιδιά που τους αρέσει να συνεργάζονται με άτομα του άλλου φύλου, τους αρέσει και η διαδικασία Δραματοποίησης του μαθήματος. Ενώ σε όσα παιδιά δεν τους αρέσει να συνεργάζονται με άτομα του άλλου φύλου, δεν τους αρέσει η διαδικασία Δραματοποίησης του μαθήματος.

Πριν την παρέμβαση	Συνεργασία των ατόμων και των 2 φύλων	Δραματοποίηση του μαθήματος
Συνεργασία των ατόμων και των 2 φύλων	1	
Δραματοποίηση του μαθήματος	0.9954	1

Επαναλαμβάνοντας την ίδια διαδικασία μετά την παρέμβαση παρατηρούμε και πάλι ότι υπάρχει μεγάλη/δυνατή θετική συσχέτιση, αφού ο δείκτης $r = 0.9253$

Μετά την παρέμβαση	Συνεργασία των ατόμων και των 2 φύλλων	Δραματοποίηση του μαθήματος
Συνεργασία των ατόμων και των 2 φύλλων	1	
Δραματοποίηση του μαθήματος	0.9253	1

8.2.5 5ο ερευνητικό ερώτημα

Μας ενδιαφέρει να εξετάσουμε αν η άποψη των μαθητών για τους ειδικούς κανόνες συνεργασίας σχετίζεται με την άποψή τους για τη συνεργασία ατόμων και των δύο φύλλων.

Η μεταβλητή που θα εκφράζει τους ειδικούς κανόνες συνεργασίας θα εκφράζεται από τον μέσο όρο των τιμών των ερωτήσεων E9.1 (Όταν στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής παίζουμε Θεατρικό Παιχνίδι κατά το οποίο παριστάνουμε ότι συμμετέχουμε σε πραγματικό αγώνα ποδοσφαίρου νιώθω: 1-καλά), E10.1 και E10.4 (Ο κανόνας ότι δεν μπορώ να βάλω γκολ με σουτ πίσω από το κέντρο του γηπέδου είναι: 1-σωστός 4-ευχάριστος), E11.1 και E11.3 (Για μένα ο κανόνας ότι βασική προϋπόθεση για την επίτευξη γκολ, είναι να περάσει η μπάλα από όλους τους συμπαίκτες μου είναι: 1-καλός 3-χρήσιμος). Δηλαδή των ερωτήσεων που σχετίζονται με τη Δραματοποίηση του παιχνιδιού, καθώς και των άλλων περιοριστικών κανόνων. Ενώ η δεύτερη μεταβλητή μας, που αφορά την άποψή τους για τη συνεργασία ατόμων και των δύο φύλλων θα εκφράζεται από την E6.1 (Για μένα το να συνεργάζομαι με άτομα του άλλου φύλου ή με μαθητές με μειωμένη αθλητική επίδοση, όταν παίζουμε ποδόσφαιρο, είναι: 1-καλό)

Χρησιμοποιώντας το τεστ του Spearman δε διαπιστώνεται ότι υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών αφού ο δείκτης $r = 0.38648$

Πριν την παρέμβαση-Άποψη για ειδικούς κανόνες	Άποψη για τους ειδικούς κανόνες	Άποψη για τη συνεργασία ατόμων διαφορετικού φύλλου
Άποψη για τους ειδικούς κανόνες Άποψη για τη συνεργασία ατόμων διαφορετικού φύλλου	1	
Άποψη για τη συνεργασία ατόμων διαφορετικού φύλλου	0.38648	1

Επαναλαμβάνοντας την ίδια διαδικασία μετά την παρέμβαση, παρατηρούμε ότι ο δείκτης r αυξάνεται και γίνεται $r = 0.56823$ που μας δείχνει μια μέτρια συσχέτιση. Αυτή η αλλαγή πριν και μετά την παρέμβαση, μας ενισχύει την άποψη ότι μέσω των νέων ειδικών κανόνων μπορούμε να επιτύχουμε και καλύτερες σχέσεις συνεργασίας, μεταξύ παιδιών διαφορετικού φύλου.

Μετά την παρέμβαση Άποψη για ειδικούς κανόνες	Άποψη για τους ειδικούς κανόνες	Άποψη για τη συνεργασία ατόμων διαφορετικού φύλου
Άποψη για τους ειδικούς κανόνες Άποψη για τη συνεργασία ατόμων διαφορετικού φύλου	1	
Άποψη για τη συνεργασία ατόμων διαφορετικού φύλου	0.56823	1

8.2.6 6^ο ερευνητικό ερώτημα

Στο 6ο ερευνητικό ερώτημά μας εξετάζουμε τις απόψεις των μαθητών αναφορικά με τα συναισθήματά τους στο τροποποιημένο παιχνίδι του ποδοσφαίρου. Η κλίμακα που χρησιμοποιήθηκε στις απαντήσεις των παιδιών πήρε τιμές από το 1 ως το 5 (1: Συμφωνώ απόλυτα, 2: Συμφωνώ, 3: Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4: Διαφωνώ, 5: Διαφωνώ απόλυτα). Στον παρακάτω Πίνακα 45, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των τεστ που πραγματοποιήθηκαν με σκοπό την ανάδειξη διαφοροποιήσεων πριν και μετά την εφαρμογή της παρέμβασης. Όπως φαίνεται, όλα τα τεστ ανέδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις. Είναι προφανές, ότι το αρνητικό πρόσημο στις απαντήσεις των παιδιών, πριν και μετά την παρέμβαση υποδηλώνει βελτίωση-μετακίνηση της αρχικής τους άποψης, προς τα αριστερά στην παραπάνω κλίμακα, ενώ το θετικό πρόσημο μετακίνηση αντίστοιχα προς τα δεξιά της κλίμακας. Συνολικά, οι μαθητές μετά την παρέμβαση απαντούν ότι συμφωνούν περισσότερο στην ερώτηση αν «χαίρομαι πάρα πολύ» κατά (-0.42) μονάδες, Θεωρούν το μάθημα πιο ευχάριστο κατά (-0.78) μονάδες, πιο ενδιαφέρον κατά (-1,12) μονάδες, ότι Ενώ ασκούμαι, σκέφτομαι γύρω απ' το πόσο διασκεδάζω κατά (-1) μονάδα

παραπάνω, αύξησαν την προσπάθεια τους για το μάθημα κατά (-0.77) μονάδες, θεωρούν πως είναι σημαντικό να πάνε καλά στο μάθημα κατά (-0.64) μονάδες, προσπαθούν πιο σκληρά να ασκηθούν κατά (-0.7) μονάδες ενώ βλέπουμε να υποχωρεί η ψυχική πίεση που νιώθουν κατά (1.47) μονάδες και (1.34) μονάδες όταν σκέφτονται ότι θα παίξουν ποδόσφαιρο.

Πίνακας 45: Όταν έχουμε ποδόσφαιρο

Πριν-Μετά	Mean	Std. Deviation
Χαίρομαι πάρα πολύ	-0,42	0,622
Το μάθημα είναι ευχαρίστηση	-0,78	0,503
Θα περιέγραφα το μάθημα σαν πολύ ενδιαφέρον	-1,12	0,471
Ενώ ασκούμαι, σκέφτομαι γύρω απ' το πόσο διασκεδάζω	-1,00	0,471
Βάζω μεγάλη προσπάθεια στο μάθημα	-0,77	0,425
Είναι σημαντικό για μένα να τα πάω καλά στο μάθημα	-0,64	0,507
Προσπαθώ πολύ σκληρά ενώ ασκούμαι στο μάθημα	-0,7	0,890
Νιώθω μεγάλη ψυχική πίεση όταν παίζω ποδόσφαιρο	1,47	0,759
Νιώθω μεγάλη ψυχική πίεση όταν σκέφτομαι ότι θα παίξω ένα παιχνίδι ποδοσφαίρου	1,34	0,910

8.2.7 7ο ερευνητικό ερώτημα

Μας ενδιαφέρει να εξετάσουμε αν τελικά οι νέοι κανόνες έχουν αυξήσει τον χρόνο συμμετοχής των μαθητών. Για να εξετάσουμε αυτό το ερώτημα δημιουργήσαμε τη διαφορά Πριν και Μετά της ερώτησης 12 του ερωτηματολογίου (Νομίζεις ότι αυξάνεται ο χρόνος συμμετοχής σου στο παιχνίδι με τους τροποποιημένους κανονισμούς;) (1:Πάρα πολύ, 2:Πολύ, 3:Ούτε λίγο, ούτε πολύ, 4:Λίγο, 5:Καθόλου). Προφανώς, το αρνητικό πρόσημο στην τιμή που αφορά τις απαντήσεις των παιδιών στο ερώτημά μας, πριν και μετά την παρέμβαση

στον παρακάτω πίνακα, φανερώνει τη μετακίνηση της άποψης των παιδιών αριστερά στην κλίμακά μας.

Ο μέσος όρος βελτίωσης της άποψης σχετικά με την αύξηση συμμετοχής των μαθητών είναι λίγο μεγαλύτερος του ένα (-1.05833) με πολύ μικρό τυπικό σφάλμα στο 0.06 με μικρότερη τιμή το μηδέν (δεν μεταβλήθηκε η άποψή του).

Αυτό μας δείχνει, ότι ενώ οι μαθητές στην αρχή ήταν επιφυλακτικοί, σχετικά με το αν θα βελτιωθεί ο χρόνος συμμετοχής τους με τον νέο τρόπο παιχνιδιού, τελικά μετά την παρέμβαση δηλώνουν ότι συμμετέχουν παραπάνω στο μάθημα.

Διαφορά πριν και μετά την παρέμβαση στο χρόνο συμμετοχής	
Μέσος όρος	-1.05833
Τυπικό σφάλμα	0.06620
Διάμεσος	1
Ελάχιστο	0
Μέγιστο	2

8.3 Δεδομένα συνέντευξης

Μετά την εφαρμογή της παρέμβασής μας, πραγματοποιήθηκε η συλλογή δεδομένων με τη διαδικασία της συνέντευξης από τους τέσσερις επιπλέον εκπαιδευτικούς (Εκ), που εκτός

από το σχολείο μου, είχαν υλοποιήσει στα σχολεία τους την έρευνά μας. Όπως προαναφέρθηκε τηρήθηκε ημι-δομημένο πλάνο, το οποίο συγκροτήθηκε από εννέα ερωτήσεις καταναμεμημένες σε τρεις άξονες.

1^{ος} άξονας –Δεδομένα

Συγκεκριμένα ο **πρώτος άξονας** σχηματίστηκε από τις τρεις πρώτες ερωτήσεις οι οποίες εστίασαν:

1. Στο κλίμα που επικρατούσε στο παιχνίδι
2. Στις πιθανές αντιδράσεις των παιδιών
3. Στα συναισθήματα των παιδιών, κατά τη διάρκεια, αλλά και μετά το παιχνίδι.

Ο πρώτος εκπαιδευτικός (Εκ.1) ανέφερε μεγάλο ενθουσιασμό των παιδιών ως προς τους νέους κανόνες και ιδιαίτερα των κοριτσιών, που ενώ δε συμμετείχαν στο μάθημα, μετά την παρέμβαση που έγινε, ενεργοποιήθηκαν κατά πολύ. Σε ότι αφορά τις αντιδράσεις των παιδιών, απάντησε ότι ήταν ελάχιστοι εκείνοι που αντέδρασαν αρνητικά, αλλά η αντίδρασή τους ήταν ήπια και μετά το πέρας των πρώτων 2-3 μαθημάτων σταμάτησαν να διαμαρτύρονται. Αναφορικά με τα συναισθήματα των παιδιών, μετά το παιχνίδι δεν ανέφερε καμία αρνητική αντίδραση ή διαμαρτυρία.

Ο δεύτερος εκπαιδευτικός (Εκ.2) απάντησε ότι απρόσμενα τα παιδιά δέχτηκαν εξ αρχής με χαρά το τροποποιημένο παιχνίδι. Όπως χαρακτηριστικά είπε: *«Αυτό όμως που με εντυπωσίασε πιο πολύ είναι ότι κανένα αγόρι δεν έμεινε δυσαρεστημένο από τις αλλαγές στο παιχνίδι»*, και συμπλήρωσε λέγοντας : *« Πρώτη φορά είδα αγόρια και κορίτσια να παίζουν στο διάλλειμα ποδόσφαιρο χαμογελώντας»*. Κατά την άποψή του, σημαντικό ρόλο σε αυτό έπαιξε ο μικρός αριθμός των μαθητών στα δύο τμήματα που είχε (15 μαθητές), ο μεγάλος αριθμός των κοριτσιών (8 και 9 αντίστοιχα στα δύο τμήματα), όπως επίσης και ο πολύ μικρός αριθμός των αγοριών(1-2 αγόρια), που ήταν καλοί παίχτες στο ποδόσφαιρο.

Ο τρίτος εκπαιδευτικός (Εκ.3) είχε πολύ αρνητικό κλίμα για αρκετά μεγάλο διάστημα, τόσο που σκέφτηκε να σταματήσει την παρέμβαση. Ενώ λοιπόν τα μισά περίπου παιδιά δέχτηκαν με ικανοποίηση τον καινούργιο τρόπο παιχνιδιού, τέσσερις κυρίως από τους υπόλοιπους, αντέδρασαν πολύ αρνητικά. Οι τέσσερις αυτοί μαθητές, ήταν μέλη του τοπικού συλλόγου ποδοσφαίρου, στον οποίο προπονητής ήταν, ο πατέρας ενός εκ των τεσσάρων. Έφτασε μάλιστα στο σημείο «ο προπονητής-πατέρας», να επισκεφτεί το σχολείο για να

διαμαρτυρηθεί για τον τρόπο παιχνιδιού των παιδιών. Χρειάστηκε πολύ προσπάθεια, όπως είπε ο (Εκ.3) να πείσει τον πατέρα (αφού το πρόβλημα προερχόταν από αυτόν και όχι από τα παιδιά), για το ότι το σχολείο δεν είναι αθλητικός σύλλογος και προφανώς έχει διαφορετικές προτεραιότητες. Πράγματι, όπως ανέφερε ο (Εκ.3), το κλίμα του μαθήματος άρχισε να καλυτερεύει, όταν σταμάτησε η αρνητική ανατροφοδότηση του πατέρα. Μάλιστα παρατήρησε και κάποια χαμόγελα από τους «αντιρρησίες» προς τους συμπαίχτες τους για κάποιες ενέργειές τους στο παιχνίδι.

Ο τέταρτος εκπαιδευτικός (Εκ.4) αντιμετώπισε όπως είπε, στα πρώτα μαθήματα σοβαρές ενστάσεις από μια μερίδα μαθητών που δεν ήθελαν στην ομάδα τους, μια συγκεκριμένη συμμαθήτριά τους, η οποία καταφανώς όπως είπε «δεν είχε ξανακλωτήσει μπάλα». Το αρνητικό κλίμα όμως, άλλαξε πολύ γρήγορα μιας και η μαθήτριά, παρουσίασε σημαντική βελτίωση.

2^{ος} άξονας –Δεδομένα

Ο **δεύτερος άξονας** στοιχειοθετήθηκε από τις επόμενες τρεις ερωτήσεις με τις οποίες διερευνήθηκε κατά πόσο οι τροποποιήσεις στους κανόνες του παιχνιδιού, αλλά και η χρήση Δραματικής είχαν θετικό αντίκτυπο:

1. Στον χρόνο συμμετοχής των παιδιών στο παιχνίδι
2. Στην επίδοση των συμμετεχόντων στο παιχνίδι
3. Στη συνεργασία με τους συμπαίχτες τους.

Απαντώντας στο ερώτημά μας ο πρώτος εκπαιδευτικός (Εκ.1) υποστήριξε ότι ο χρόνος συμμετοχής τους αυξήθηκε θεαματικά, με τα κορίτσια να είναι η κατηγορία με την μεγαλύτερη θετική μεταβολή στο κομμάτι αυτό. Κατ'επέκταση, τόσο οι επιδόσεις τους, όσο και η συνεργασία μεταξύ τους κινήθηκαν ανοδικά.

Ο δεύτερος εκπαιδευτικός (Εκ.2) θεωρεί ότι οι συμμετέχοντες βελτιώθηκαν κατά πολύ και συνεργάστηκαν στο παιχνίδι αφού όπως είπε: «*πήραν χρόνο συμμετοχής*» και επίσης από συζητήσεις που είχε με τα παιδιά αλλά και παρατηρώντας τις συζητήσεις που έκαναν μεταξύ τους αντιλήφθηκε ότι κύριο ρόλο έπαιξε η δραματοποίηση του μαθήματος, μιας και πολλά κορίτσια αισθάνθηκαν σαν να παίζουν σε παράσταση και όχι σαν να αξιολογούνται οι ίδιες.

Συνέχισε λέγοντας, «Αναμένω με ενθουσιασμό τα συμπεράσματα τις έρευνας και τον ερχομό της νέας χρονιάς για να επιβεβαιώσω και πάλι την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης αυτής».

Ο τρίτος εκπαιδευτικός (Εκ.3) απάντησε σε αυτό το ερώτημα λέγοντας πως αν και για αρκετά μαθήματα είχε προβλήματα με μια μερίδα μαθητών, στη συνέχεια, καθώς κάμφθηκαν οι αντιδράσεις των συγκεκριμένων μαθητών, φάνηκε η βελτίωση αλλά και η αύξηση του χρόνου συμμετοχής των παιδιών στο παιχνίδι τους. Ιδιαίτερα ανάμεσα στα ετερόφυλα παιδιά οι διαφορές πριν και μετά ήταν πολύ εμφανείς.

Ο τέταρτος εκπαιδευτικός (Εκ.4) ανέφερε ιδιαίτερα μεγάλη αύξηση στον χρόνο συμμετοχής, στην επίδοση, αλλά και τη διάθεση με την οποία συμμετείχαν, κυρίως τα κορίτσια στο μάθημα. Εξέφρασε μάλιστα τη σιγουριά πως η παρέμβασή μας είχε θετικότατη επίδραση στο σύνολο της τάξης, μιας και ούτε ένας μαθητής από τους συμμετέχοντες δεν έμενε στάσιμος ούτε για λίγο.

3^{ος} άξονας –Δεδομένα

Ο **τρίτος άξονας** συμπεριέλαβε τις τελευταίες τρεις ερωτήσεις με τις οποίες διερευνήθηκε το κατά πόσο και αν, διαφοροποιήθηκε μετά τις παρεμβάσεις μας:

1. Η άποψη των παιδιών για συνεργασία με όλους τους συμμαθητές τους
2. Η στάση των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών για την υιοθέτηση της παρέμβασης
3. Η γνώμη τους για μελλοντική εφαρμογή και διεύρυνση της παρέμβασης.

Ο πρώτος εκπαιδευτικός (Εκ.1) φάνηκε πεπεισμένος για τη βελτίωση και τη συνεργασία όλων μεταξύ τους μετά το τέλος της παρέμβασης. Η διαβεβαίωση ότι θα χρησιμοποιεί την παρέμβαση μέχρι το τέλος της καριέρας του, αλλά και η παρότρυνσή του για άμεση μελέτη και δημοσιοποίηση της έρευνας ήταν συγκινητική. Παρατήρησε ότι στα υπόλοιπα αθλήματα πιστεύει πως θα είχαμε θετικά αποτελέσματα αλλά όχι τόσο έντονα όσο στο ποδόσφαιρο που το πρόβλημα είναι εξ αρχής μεγαλύτερο. Ο μόνος προβληματισμός που συζητήθηκε, αφορούσε την δυναμική που θα μπορούσε να έχει αυτή η παρέμβαση σε τάξεις με πολύ μεγάλο αριθμό μαθητών, μιας και οι εγκαταστάσεις αλλά και οι κανόνες της παρέμβασης θέτουν κάποια στενά αριθμητικά όρια.

Ο δεύτερος εκπαιδευτικός (Εκ.2) εστίασε στην συναισθηματική ευφορία που επικρατούσε στο μάθημα. Μας τόνισε επίσης πως διαπίστωσε, ότι οι σχέσεις αγοριών και κοριτσιών βελτιώθηκαν σημαντικά και πέραν του μαθήματος. Παιδιά που δε μιλούσαν σχεδόν, με κάποιους συμμαθητές τους μετά το πέρας της παρέμβασης έγιναν όλα μια παρέα. Όλο αυτό είχε σαν αποτέλεσμα ούτε ένα μαθητής να μην είναι δυσαρεστημένος και τα μηνύματα από τους γονείς των παιδιών να είναι λυτρωτικά. Οι αυστηροί, αλλά σαφείς κανόνες, ήταν το κυριότερο συστατικό της επιτυχίας. Εντυπωσιάστηκα τόσο πολύ με το αποτέλεσμα που όχι μόνο θα το εφαρμόζω κάθε χρόνο αλλά θα το δοκιμάσω με τις αντίστοιχες τροποποιήσεις και σε άλλα αθλήματα όπως το μπάσκετ, δήλωσε.

Ο τρίτος εκπαιδευτικός (Εκ.3) (ο οποίος είχε την ομάδα των τεσσάρων μαθητών που αντιδρούσαν) ανέφερε ότι από αντίδραση στους νέους κανόνες, απείχαν από το παιχνίδι για αρκετά μαθήματα, προσπαθώντας να υποβαθμίσουν την όλη διαδικασία, αλλά μετέπειτα ενσωματώθηκαν και πάλι στο σύνολο. Η επιλογή τους αυτή, εκτός από το προφανές αρνητικό σκέλος της, είχε και μια απρόσμενη θετική εξέλιξη, μιας και τα υπόλοιπα παιδιά ένιωσαν πως είχαν περισσότερο χώρο έκφρασης, τον οποίο και εκμεταλλεύτηκαν στο έπακρο. Το κομμάτι του εκφωνητή έπαιξε καταλυτικό ρόλο βοηθώντας τα παιδιά να νιώσουν πιο ελεύθερα εκφραστικά, αισθανόμενα ότι δεν ήταν τα ίδια, αφού υποδύονταν κάποιον άλλο αστέρα. Σίγουρα θα χρησιμοποιούσε πάλι την παρέμβαση και τη νέα χρονιά, δοκιμάζοντας τη χρήση της και σε άλλα αθλήματα.

Ο τέταρτος εκπαιδευτικός (Εκ.4) μας διαβεβαίωσε πως η παρέμβαση είχε θετικότερη επίδραση στο σύνολο της τάξης, τόσο στη διάρκεια του μαθήματος όσο και στις σχέσεις των παιδιών κατά τις ώρες του σχολείου. Δεν υπήρξε όπως είπε, κανένας μαθητής στον οποίο η παρέμβασή μας να λειτούργησε αρνητικά. Η νέα χρονιά θα είναι για αυτόν μια μεγάλη πρόκληση για επιβεβαίωση των όσων θετικών συμπερασμάτων είχε φέτος. Θα προσπαθήσει να επεκτείνει την παρέμβαση και σε άλλα αθλήματα όπως το μπάσκετ, με μόνο προβληματισμό τη δημιουργία των αντίστοιχων νέων κανόνων-περιορισμών.

Εν κατακλείδι από τις απαντήσεις της συνέντευξης των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής παρατηρείται, ότι είναι κοινή πεποίθηση όλων, η αύξηση του χρόνου συμμετοχής όλων των παιδιών στο παιχνίδι με τροποποιημένους κανόνες, καθώς και η βελτίωση των μεταξύ τους σχέσεων. Από τις απαντήσεις τους φαίνεται, ότι οι διαφορές στην επίδοση, αλλά και στον χρόνο συμμετοχής είναι ιδιαίτερα εμφανείς στα κορίτσια. Επίσης,

όλοι συμφωνούν για τα αυξημένα επίπεδα συνεργασίας, απόρροια του νέου τρόπου παιχνιδιού, κάτι που δίνει στην παρέμβασή μας και έναν ακόμη σπουδαίο ρόλο, αυτό της συμβολής της στην κοινωνικοποίηση των παιδιών και την άμβλυνση των μεταξύ τους διαφορών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9. ΣΥΖΗΤΗΣΗ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στην παρούσα έρευνα διερευνήθηκαν οι επιδράσεις και επιρροές στην κινητική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών μέσω των τροποποιημένων κανονισμών και της Δραματικής Τέχνης στο παιχνίδι του ποδοσφαίρου της Φυσικής Αγωγής. Στην έρευνα συμμετείχαν 120 μαθητές, (64 κορίτσια και 54 αγόρια) ηλικίας 11 ετών που φοιτούν στην πέμπτη (Ε΄) τάξη δημοτικού. Οι απόψεις των μαθητών αναφορικά με τη συγκεκριμένη παρέμβαση καταγράφηκαν τόσο στην αρχή, όσο και στο τέλος του ερευνητικού προγράμματος με ανώνυμα ερωτηματολόγια που κλήθηκαν να συμπληρώσουν όλοι οι συμμετέχοντες. Επίσης, μετά το πέρας της εφαρμογής των τροποποιημένων μαθημάτων, οι εμπλεκόμενοι εκπαιδευτικοί παραχώρησαν συνέντευξη στον ερευνητή, (της οποίας τα δεδομένα αναλύονται στο 8.3) κάνοντας απολογισμό των πεπραγμένων. Από τις απαντήσεις των μαθητών, αλλά και των εκπαιδευτικών που υλοποίησαν στα σχολεία τους την παρέμβαση, στα επιμέρους ερωτήματα που τους τέθηκαν, διαπιστώθηκε ότι υπήρξε μεγάλη διαφοροποίηση, σχετικά με τις αρχικές τους θέσεις, μετά την εκπαιδευτική παρέμβαση. Επίσης, σημαντική βοήθεια κατά την εξέλιξη του εκπαιδευτικού προγράμματος, αποτέλεσε η κλείδα παρατήρησης και τα αρχεία που τηρήθηκαν, δίνοντάς μας πολύτιμες πληροφορίες για την πορεία της διαδικασίας, παρέχοντας μας τη δυνατότητα τροποποιήσεων και βελτιώσεων επιμέρους στοιχείων, αλλά και την ευκαιρία για συγκρίσεις με προηγούμενες στάσεις και συμπεριφορές των μαθητών.

Η φιλοσοφία της παρέμβασής μας, βασίστηκε κυρίως, στις προσαρμογές και τις τροποποιήσεις που πρέπει να γίνονται στα ομαδικά παιχνίδια, λαμβάνοντας υπόψη το σωματικό-κινητικό, γνωστικό αλλά και ψυχολογικό επίπεδο των μαθητών, έτσι ώστε να παρέχεται η δυνατότητα για συμμετοχή όλων των παιδιών. Άλλωστε, μέσω της συμμετοχής των μαθητών στα παιχνίδια βελτιώνεται η φυσική τους κατάσταση και η κινητική τους ικανότητα, αλλά και οι ψυχικές και κοινωνικές δεξιότητες και συμπεριφορές τους. (Gleave & Cole-Hamilton, 2012)

Συγκεκριμένα για την παρούσα έρευνα και μέσω των πληροφοριών που λάβαμε από τις απαντήσεις των παιδιών στα ερωτηματολόγια που τους τέθηκαν, πριν και μετά την παρέμβαση, από τις παρατηρήσεις των συναδέλφων εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια του προγράμματος αλλά και από την τελική συνέντευξη των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών,

εξάγονται τα παρακάτω συμπεράσματα, αναφορικά με τα ερευνητικά ερωτήματα που είχαμε ορίσει.

Ειδικότερα, το 1^ο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε τη διερεύνηση της άποψης των μαθητών σε σχέση με το σχηματισμό των ομάδων πριν και μετά την παρέμβαση από τον καθηγητή/τρια Φυσικής Αγωγής. Από τα αποτελέσματα των ερωτηματολογίων, πριν και μετά την παρέμβαση, γίνεται αντιληπτό ότι η πλειονότητα των μαθητών αποδέχεται τον χωρισμό των ομάδων από τον καθηγητή, αφού όλα τα τεστ ανέδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές πριν την παρέμβαση θεωρούν τον διαχωρισμό των ομάδων από τον καθηγητή περισσότερο ανόητο, άχρηστο και δυσάρεστο, ενώ μετά την παρέμβαση τον θεωρούν περισσότερο καλό, έξυπνο, χρήσιμο και ευχάριστο (8.2, Πίνακας.42). Στο ερώτημα για το αν είναι ανόητο να τους χωρίζει ο καθηγητής, οι μαθητές απάντησαν με σαφήνεια «καθόλου», μιας και ο μέσος όρος των απαντήσεων είναι πολύ υψηλός και με μικρή διακύμανση. Η πλειονότητα των μαθητών κυμάνθηκε ανάμεσα στο πολύ έξυπνο και στο ούτε λίγο ούτε πολύ έξυπνο, με ακόμα πιο μικρή διακύμανση που δείχνει την ομοθυμία και την ομοιογένεια των μαθητών. Τα ίδια συμπεράσματα εξάγονται και για το κατά πόσο είναι χρήσιμο να χωρίζει τις ομάδες ο καθηγητής. Το μεγαλύτερο μέρος των μαθητών απάντησε ότι δεν είναι άχρηστο το να τους χωρίζει ο καθηγητής που δείχνει ότι οι μαθητές απάντησαν με συνέπεια στο ερωτηματολόγιο, αυξάνοντάς του έτσι, το επίπεδο αξιοπιστίας. Ως προς το 1^ο ερευνητικό ερώτημα στις ίδιες διαπιστώσεις καταλήξαμε και όλοι οι εμπλεκόμενοι εκπαιδευτικοί, μέσω των φύλλων παρατήρησης, που όπως προαναφέρθηκε συμπληρώνονταν κάθε δεύτερο μάθημα. Συγκεκριμένα στα αρχικά μαθήματα της παρέμβασης και στα πρώτα φύλλα παρατήρησης, υπήρχαν αναφορές για αρνητικές αντιδράσεις, από μια μικρή μερίδα μαθητών για το διαχωρισμό της ομάδας από τον εκπαιδευτικό και αυτοί ήταν κυρίως κάποιοι ιδιαίτερα ανταγωνιστικοί μαθητές που ήθελαν τα μέλη της ομάδα τους να είναι πολύ καλύτερα αγωνιστικά από τα μέλη της άλλης ομάδας, ώστε να έχουν εξασφαλισμένη εξαρχής τη νίκη στο παιχνίδι. Ακόμη, κατεγράφησαν σε δύο φύλλα παρατήρησης οι ενστάσεις 2-3 αγοριών, που έχοντας αρχηγικές τάσεις, διαφωνούσαν με τη δημιουργία των ομάδων από τον εκπαιδευτικό τους. Βέβαια, οι αντιδράσεις αυτές αντιμετωπίστηκαν από τους εκπαιδευτικούς με ήπιο τρόπο, ενημερώνοντας τους μαθητές ότι η όποια σύνθεση των ομάδων δεν είναι κάτι αμετάβλητο, παρά είναι μια σχεδόν τυχαία επιλογή, η οποία μπορεί να τροποποιείται από μάθημα σε μάθημα, ανάλογα με τη ροή των παιχνιδιών. Τονίστηκε ιδιαίτερα ότι το ζητούμενο στο παιχνίδι δεν είναι μόνο η νίκη, αλλά η

δημιουργία ενός κλίματος, τόσο κατά τη διεξαγωγή, όσο και μετά το πέρας του παιχνιδιού, που θα ικανοποιεί και θα ευχαριστεί όλους τους συμμετέχοντες. Η αρνητική διάθεση των συγκεκριμένων μαθητών σιγά-σιγά και όσο προχωρούσαν τα μαθήματα παρατηρήθηκε ότι άλλαζε προς το καλύτερο, κάτι που ήταν ευδιάκριτο στις θετικές εκφράσεις και χειρονομίες μεταξύ των συμπαίκτων που φαινόταν να συναινούν και να αποδέχονται τα νέα δεδομένα του παιχνιδιού.

Είναι χαρακτηριστική μάλιστα η αντίδρασή τους, όταν, θέλοντας προφανώς να αξιολογήσω εμμέσως την ειλικρινή τους στάση στις απαντήσεις του ερωτηματολογίου τα παρότρυνα σε ένα μάθημα, μετά την παρέμβασή μας, να φτιάξουν τις ομάδες μόνα τους. Η απάντησή τους ήταν άμεση και σχεδόν ομόφωνη «όχι, όχι κύριε, εσείς να μας χωρίσετε, παίζουμε καλύτερα». Παρά τούτα επέμεινα στη δημιουργία των ομάδων από τους μαθητές, εξηγώντας τους ότι δεν κάνω τίποτε ιδιαίτερο κατά την διαδικασία της σύνθεσής τους και ότι το μοναδικό κριτήριο μου, είναι να έχουν και οι δύο ομάδες κατά το δυνατόν ισοδύναμα μέλη, κάτι το οποίο μπορούν κάλλιστα να κάνουν μόνοι τους. Το κλίμα στο παιχνίδι εκείνης της ημέρας, όπου τα παιδιά επέλεξαν τα μέλη των ομάδων, παρέμεινε εξίσου θετικό, κάτι που θεωρήθηκε πολύ ενθαρρυντικό.

Στο 2^ο ερευνητικό μας ερώτημά μας εξετάσαμε αν οι απόψεις των μαθητών αναφορικά με τη συνεργασία με το αντίθετο φύλο ή με μαθητές με μειωμένη αθλητική επίδοση κατά τη διάρκεια του ποδοσφαίρου στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής, διαφοροποιούνται πριν και μετά την παρέμβαση;

Φαίνεται (στο 8.2 από τον μέσο όρο των τιμών του πίνακα 43) ότι και προς το 2^ο ερευνητικό ερώτημα υπάρχει ιδιαίτερα θετική αλλαγή στην αρχική στάση και άποψη των παιδιών, όπως είναι εμφανές από τη διαφορά του μέσου όρου της μεταβολής της άποψης των μαθητών, που προσεγγίζει τις (-2 μονάδες), με πολύ μικρή μάλιστα διακύμανση. Λαμβάνοντας υπόψη ότι η κλίμακα των απαντήσεών μας ήταν πεντάβαθμη (1:πολύ καλό, 2:καλό, 3:ούτε λίγο, ούτε πολύ, 4:λίγο, 5: καθόλου), η μετακίνηση των απαντήσεων στο ερώτημά μας, κατά δύο θέσεις αριστερά από την αρχική, θεωρείται σημαντική. Η θετική πορεία των απόψεων των μαθητών ως προς τη συνεργασία με όλους τους συμπαίκτες τους, ανεξάρτητα από το φύλο τους ή την αθλητική τους επίδοση, άρχισε να γίνεται αντιληπτή και μέσω της παρατήρησης από τους εκπαιδευτικούς, από τα πρώτα κιόλας μαθήματα της παρέμβασης. Εξαίρεση στο παραπάνω, αποτέλεσε (τον πρώτο μήνα της παρέμβασης) το

σχολείο του 3^{ου} εκπαιδευτικού (Εκ. 3), που υλοποιούσε το πρόγραμμα στο σχολείο του. Συγκεκριμένα, όπως κατέγραφε στα πρώτα φύλλα παρατήρησης, αλλά και όπως επανέλαβε στην συνέντευξη που μας παραχώρησε αντιμετώπισε μια πολύ αρνητική στάση και συμπεριφορά, από τέσσερα αγόρια της τάξης του. Οι συγκεκριμένοι μαθητές, μέλη της ομάδας ποδοσφαίρου του τοπικού συλλόγου, στα πρώτα τροποποιημένα μαθήματα και μετά από την παρότρυνση του προπονητή τους, δεν συμμετείχαν. Ευτυχώς, μετά από τις προσπάθειες όλων των εμπλεκομένων και μετά την πάροδο ενός τουλάχιστον μηνός, το κλίμα της τάξης βελτιώθηκε και ακολούθησε και η ένταξη των προαναφερομένων μαθητών στις ομάδες. Στα υπόλοιπα τέσσερα σχολεία, αλλά και στο προαναφερθέν, αφού ξεπεράστηκαν τα όποια προβλήματα, ήταν ευδιάκριτο, ότι το κλίμα του παιχνιδιού βελτιωνόταν συνέχεια από μάθημα σε μάθημα. Σταδιακά στα φύλλα παρατήρησης, καταγράφονταν συμπεριφορές και αντιδράσεις που ενθάρρυναν και ενίσχυαν την κοινωνική αλληλεπίδραση των συμμετεχόντων. Τα παιδιά φαινόταν με την πάροδο του χρόνου να συνεργάζονται, να δείχνουν αλληλεγγύη, να αλληλοϋποστηρίζονται, να συμπαρίστανται στα μέλη της ομάδας τους κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, και πολλές φορές να υποστηρίζουν και να παρηγορούν τον συμπαίκτη που έχασε, έτσι ώστε να νοιώσει καλύτερα. Η ευχάριστη ατμόσφαιρα, μέσα στην οποία διεξάγονταν τα παιχνίδια ήταν εμφανής από τα γέλια των παιδιών αλλά και από την έκδηλη επιθυμία τους να παίζουν και μετά το πέρας του μαθήματος.

Σε μία σχετική έρευνά του ο Hastie (1998), όπου εξέτασε τις απόψεις 37 κοριτσιών ΣΤ' δημοτικού που συμμετείχαν σε 20 μαθήματα χόκεϊ κατέληξε σε παρόμοια συμπεράσματα, με αυτά της δικής μας έρευνας. Τα μαθήματα πραγματοποιήθηκαν με τροποποιημένους κανονισμούς σύμφωνα με το μοντέλο της αθλητικής εκπαίδευσης (Sport Education Model) του Siedentop (1994). Τα κορίτσια στις συνεντεύξεις τους, στο τέλος των μαθημάτων δήλωσαν ότι διασκέδαζαν παίζοντας σε μικτές ομάδες (αγοριών - κοριτσιών) και ότι αισθάνθηκαν χρήσιμες αναλαμβάνοντας όλο και περισσότερες υπευθυνότητες στο μάθημα, παρόλο που μερικά από τα αγόρια προσπαθούσαν να επιβάλλουν τη γνώμη τους στις αποφάσεις που έπρεπε να πάρει η ομάδα.

Το 3^ο ερευνητικό ερώτημά μας αφορούσε τη διερεύνηση των ενδεχόμενων θετικών αλλαγών που θα επιφέρει η διδακτική παρέμβαση, με τροποποίηση κανόνων και χρήση Δραματικής Τέχνης, σχετικά με τη συμμετοχή και τις επιδόσεις των παιδιών στο

ποδόσφαιρο. Όπως φαίνεται (στο 8.2 ,Πίνακας 44), οι ερωτηθέντες μετά την παρέμβαση αισθάνονται πως αυξήθηκε ο χρόνος συμμετοχής τους και βελτιώθηκαν στο ποδόσφαιρο. Επιπλέον, θεωρούν πως μετά τη διδακτική παρέμβαση συνεργάζονται περισσότερο με τους συμπαίκτες τους. Λαμβάνοντας υπόψη ότι η κλίμακα των απαντήσεων μας ήταν πεντάβαθμη (1:πολύ καλό, 2:καλό, 3:ούτε λίγο, ούτε πολύ, 4:λίγο, 5:καθόλου), η μετακίνηση των απαντήσεων στο ερώτημά μας, κατά σχεδόν μία θέση αριστερά από την αρχική, κρίνεται σημαντική. Φαίνεται πως οι τροποποιημένοι κανόνες του παιχνιδιού είχαν θετική επίδραση στο παιχνίδι των παιδιών, όπως διαπίστωσαν και όλοι οι ερευνητές-παρατηρητές από το πρώτο κιόλας φύλλο παρατήρησης, όπου καταγράφηκε η αύξηση του χρόνου συμμετοχής στο παιχνίδι, κυρίως των κοριτσιών αλλά και των αγοριών που υστερούσαν στο ποδόσφαιρο. Η αύξηση του χρόνου συμμετοχής είχε θετικό αντίκτυπο τόσο στις επιδόσεις των παιδιών, όσο και στην ανάπτυξη ή τη βελτίωση των μεταξύ τους σχέσεων. Συγκεκριμένα και όσο εξελισσόταν η παρέμβαση, ήταν εμφανής η μεγάλη βελτίωση που είχαν οι μαθητές σε πολλά τεχνικά στοιχεία του παιχνιδιού. Ακόμη και οι εξ αρχής καλοί παίκτες στο ποδόσφαιρο, φάνηκε να παρουσιάζουν μια περαιτέρω καλύτερευση στην πάσα, με δεδομένο ότι με τους τροποποιημένους κανόνες, (έπρεπε όλοι να πάρουν πάσα) κάποιοι από τους αποδέκτες της μπάλας δεν ήταν καλοί χειριστές και έτσι αυτή, έπρεπε να μεταβιβαστεί με ακρίβεια για να μην χαθεί. Περισσότερο, βέβαια εμφανής ήταν η βελτίωση στις επιδόσεις των μαθητών που υστερούσαν στο παιχνίδι τους κατά την έναρξη της παρέμβασης. Συγκεκριμένα βελτιώθηκαν ιδιαίτερα στον έλεγχο της μπάλας, καλύτερευσαν τη μεταβίβασή της στους συμπαίκτες τους, κινούνταν καλύτερα στον χώρο, είχαν εμφανώς καλύτερα σουτ, αλλά έκαναν και φιλότιμες προσπάθειες για ντρίπλα. Σταδιακά άρχισαν να κάμπτονται οι αντιστάσεις και εκείνων των λίγων παιχτών, που αρέσκονταν να παίζουν ατομικά, μιας και πολλές φορές γίνονταν αποδέκτες εγκωμιαστικών σχολίων από τους συμπαίκτες τους, για τη συνεργασία που υπήρχε πλέον μεταξύ τους. Ιδιαίτερο ρόλο στην ομαδικότητα και στην αποδοχή των νέων κανόνων, φαίνεται να έχει παίζει η «δραματοποίηση» του παιχνιδιού, ο οποίος αποκαλύπτεται στις απαντήσεις των παιδιών, στις σχετικές ερωτήσεις του ερωτηματολογίου. Έτσι, μετά την παρέμβαση στο πρώτο σκέλος της αντίστοιχης ερώτησης, η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών δηλώνει ότι νιώθει πολύ καλά και με πολύ μικρή διακύμανση η οποία εκτείνεται μέχρι την ουδέτερη άποψη, χωρίς να υπάρχει ομάδα μαθητών με άποψη λιγότερο από την ουδέτερη. Στην ερώτηση αν θεωρούν το θεατρικό παιχνίδι «ανόητο» κατά τη διάρκεια του μαθήματος απάντησαν, επίσης με μεγάλα ποσοστά, λίγο προς καθόλου. Στα

ίδια πολύ χαμηλά ποσοστά κυμάνθηκε και το κατά πόσο το θεωρούν δυσάρεστο. Αντίθετα στην ερώτηση πόσο ευχάριστο το θεωρούν η πλειοψηφία είπε ότι το θεωρεί πολύ ευχάριστο και με ελάχιστη διακύμανση που μας αποκαλύπτει την ομοιογένεια του δείγματος, καθώς και της συνέπειας με την οποία έχουν απαντήσει τα παιδιά το ερωτηματολόγιο.

Αντίστοιχα, σε μια σχετική έρευνά της, η Καρακώστα (2015), εντόπισε ότι η χρήση της Δραματικής Τέχνης στην εκπαίδευση μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά με συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες αφού τους δημιουργεί ένα ευνοϊκό περιβάλλον έκφρασης. Με τη χρήση της τα παιδιά αυτά λειτουργούν πιο ελεύθερα, καταλαβαίνουν και συνεπώς ελέγχουν τη συμπεριφορά τους, συμβάλλοντας με αυτό τον τρόπο στην ψυχική, την ακαδημαϊκή, και την κοινωνική τους ενδυνάμωση.

Το 4^ο ερώτημά μας αφορούσε την διερεύνηση της άποψης των μαθητών, για την συσχέτιση των Δραματικών στοιχείων στη συνεργασία ατόμων και των δύο φύλων κατά την διάρκεια του παιχνιδιού ποδοσφαίρου. Από τον έλεγχο που κάναμε στις δύο παραπάνω μεταβλητές (κεφ. 8.2), διαπιστώθηκε ότι υπάρχει «πολύ μεγάλη συσχέτιση», μεταξύ τους. Από τα αποτελέσματα των τεστ, (πριν και μετά την παρέμβαση) είναι ξεκάθαρο ότι στα παιδιά που τους αρέσει να συνεργάζονται με άτομα του άλλου φύλου, τους αρέσει και η διαδικασία δραματοποίησης του μαθήματος, ενώ σε όσα παιδιά δεν τους αρέσει να συνεργάζονται με άτομα του άλλου φύλου, δεν τους αρέσει η διαδικασία δραματοποίησης του μαθήματος. Η ερμηνεία που θα μπορούσε να δοθεί γι' αυτή τη μεγάλη συσχέτιση των δύο προαναφερομένων μεταβλητών είναι διττή. Από την μια πλευρά ο μεγάλος αριθμός των παιδιών που ήθελαν τη συνεργασία με το άλλο φύλο (φαίνεται από τις απαντήσεις τους), ήταν κυρίως τα κορίτσια και τα πιο αδύναμα (στο ποδόσφαιρο) αγόρια. Από την άλλη πλευρά η εισαγωγή κάποιων δραματικών στοιχείων στο παιχνίδι, φαίνεται ότι είχε επίσης θετική συμβολή στην παρέμβασή μας. Αναφέρομαι στο αρχικό σωματικό ζέσταμα-προετοιμασία, που έκαναν τα παιδιά και περιελάμβανε τρεξίματα στο χώρο σε διάφορες κατευθύνσεις με το ηχητικό παράγγελμα του εκπαιδευτικού, τεντώματα, ισορροπίες σε ζεύγη κ.λ.π. Με αυτό τον τρόπο τα παιδιά απελευθερώνονταν κινησιολογικά και ψυχολογικά, προετοιμάζαν το σώμα τους για το παιχνίδι που θα ακολουθούσε, ενώ ταυτόχρονα αποφορτίζονταν και απέβαλαν εντάσεις και φόβους που πιθανώς είχαν. Στη συνέχεια ο ρόλος που αναλάμβαναν οι συμμετέχοντες, μιμούμενοι κάποια φυσικά πρόσωπα-ποδοσφαιριστές, τους έδινε τη δυνατότητα να εκφραστούν αυθόρμητα και ελεύθερα, χωρίς τον φόβο της

κριτικής και συνέβαλε να αμβλυνθούν προοδευτικά οι ανασφάλειες και οι αναστολές τους. Έτσι, απολαμβάνοντας τον ρόλο τους, στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής, κατά το οποίο παρίσταναν ότι συμμετέχουν σε πραγματικό αγώνα ποδοσφαίρου, υποδύομενοι καταξιωμένους ποδοσφαιριστές, ενεργούσαν με περισσότερο θάρρος και αυτοπεποίθηση, η οποία ενισχυόταν από τις παρεμβάσεις και τις παραινέσεις του μαθητή που εκτελούσε χρέη συντονιστή-παρακινητή του παιχνιδιού. Άλλωστε αυτός ήταν και ο βασικός του ρόλος, να εμπνυχώνει τους συμμαθητές του, προσφωνώντας τους πάντα με το όνομα του ποδοσφαιριστή που έφεραν στη φανέλα τους και παράλληλα να ελέγχει για την τήρηση των κανόνων του παιχνιδιού. Εξάλλου, μέσω της Δραματικής Τέχνης το παιδί εξωτερικεύει τα συναισθήματά του μέσα από συμβολισμούς που προκύπτουν από το παιχνίδι των ρόλων και φανερώνει τι το απασχολεί (Βγαγκές, 2004).

Στο 5^ο ερώτημά μας ελέγχθηκε η άποψη των μαθητών για το αν και κατά πόσο, οι ειδικοί κανόνες συνεργασίας (Ο κανόνας ότι δεν μπορώ να βάλω γκολ με σουτ πίσω από το κέντρο του γηπέδου και ο κανόνας ότι βασική προϋπόθεση για την επίτευξη γκολ, είναι να περάσει η μπάλα από όλους τους συμπαίκτες μου), σχετίζονται με την άποψή τους για τη συνεργασία των ατόμων που συμμετείχαν. Από τον έλεγχο που κάναμε (κεφ.8.2), πριν την παρέμβασή μας, διαπιστώθηκε ότι δεν υπάρχει συσχέτιση των δύο παραπάνω μεταβλητών μας ($r = 0.38648$). Επαναλαμβάνοντας τον έλεγχό μας, μετά την παρέμβαση παρατηρήθηκε ότι υπάρχει μια μέτρια συσχέτιση των μεταβλητών μας ($r = 0.56823$). Από τις απαντήσεις των μαθητών στα ερωτηματολόγια μετά την παρέμβαση, φάνηκε, ότι η συμμετοχή και η συνεργασία στο παιχνίδι συμβάλλει στη βελτίωση των σχέσεων όλων μεταξύ τους, αναδεικνύοντας και τον κοινωνικό χαρακτήρα της παρέμβασης, καθώς και ότι το παιχνίδι με τροποποιημένους κανόνες μπορεί να τους βοηθήσει στη βελτίωσή τους στο ποδόσφαιρο. Αυτή η αλλαγή πριν και μετά την παρέμβαση μας ενισχύει την άποψη ότι μέσω των νέων ειδικών κανόνων μπορούμε να επιτύχουμε και καλύτερες σχέσεις συνεργασίας μεταξύ παιδιών διαφορετικού φύλου. Η διαφοροποίηση αυτή που αφορούσε το κλίμα που επικρατούσε στα μέλη της ομάδας, ήταν εμφανής και σε κάποια φύλλα παρατήρησης των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών, όπου γινόταν αναφορά σε χαμογελαστά πρόσωπα ή σε νεύματα αποδοχής (κυρίως κοριτσιών), προς τους συμπαίκτες τους για τις ενέργειές τους στο παιχνίδι. Άλλωστε, αυτό επιβεβαιώνεται ξεκάθαρα στη σχετική ερώτηση, (πίνακας 38), όπου τα παιδιά απαντούν με ένα συντριπτικό ποσοστό (πάνω από 90%) πως πλέον έχουν

καλύτερες σχέσεις με τους συμμαθητές τους.

Σε ανάλογα συμπεράσματα με αυτά της έρευνά μας, κατέληξαν σε μελέτη τους και οι Hastie και Trost (2002), οι οποίοι εξέτασαν την επίδραση του μοντέλου της αθλητικής εκπαίδευσης (Sport Education Model) του Siedentop (1994) στην ανάπτυξη φυσικής δραστηριότητας και συνεργασίας σε μαθητές πρώτης γυμνασίου. Προκειμένου να επιτευχθεί ο στόχος της βελτίωσης της κινητικής-φυσικής κατάστασης, έχοντας όλοι οι ασκούμενοι ενεργή συμμετοχή, έκαναν τροποποιήσεις στους κανόνες των παιχνιδιών και προσάρμοσαν το μέγεθος του αγωνιστικού χώρου, σύμφωνα με τις ικανότητες των μαθητών. Σε ότι αφορά τους ψυχολογικούς-κοινωνικούς στόχους του μοντέλου, δόθηκε βαρύτητα στον σεβασμό των κανόνων του παιχνιδιού από όλους, στον συναγωνισμό και στην ομαδική εργασία. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι συμμετέχοντες επέδειξαν ικανοποιητικά επίπεδα ομαδικότητας και αύξηση φυσικής και σωματικής δραστηριότητας.

Το 6^ο ερώτημά μας αφορούσε τη διερεύνηση της άποψης των μαθητών αναφορικά με τα συναισθήματά τους στο παιχνίδι του ποδοσφαίρου, πριν και μετά την παρέμβαση.

Από τους ελέγχους (Κεφ. 8.2) που πραγματοποιήσαμε (πριν και μετά), προκειμένου να διαπιστώσουμε πιθανές διαφοροποιήσεις στις στάσεις και θέσεις των παιδιών που σχετίζονται με τα συναισθήματά τους, αναδείχτηκαν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις. Έτσι, από τις απαντήσεις τους μετά την παρέμβαση, φαίνεται ότι διασκεδάζουν περισσότερο και είναι πιο χαρούμενα στο μάθημα. Επίσης παρατηρήθηκε ότι ο νέος τρόπος διεξαγωγής του παιχνιδιού συμβάλλει πάρα πολύ στη μείωση της ψυχικής πίεσης που αισθάνονται κάποιοι μαθητές πριν και κατά τη διάρκεια ενός αγώνα ποδοσφαίρου. Πράγματι στον πίνακα 36 παρατηρούμε ότι και το 64% των παιδιών δηλώνει ότι συνεργάστηκε τουλάχιστον πολύ. Με το 33,2% να δηλώνει πάρα πολύ. Αυτό δικαιολογεί και τη συντριπτική πλειοψηφία των παιδιών που απαντούν πως, μετά το πέρας του μαθήματος νιώθουν ευχαρίστηση και ικανοποίηση.

Στις ίδιες διαπιστώσεις καταλήξαμε και όλοι οι εμπλεκόμενοι εκπαιδευτικοί, μέσω των φύλλων παρατήρησης που όπως προαναφέρθηκε συμπληρώνονταν κάθε δεύτερο μάθημα. Συγκεκριμένα στα αρχικά μαθήματα της παρέμβασης, υπήρχαν κάποια παιδιά που ήταν αδιάφορα και προσπαθούσαν με διάφορους τρόπους να αποφύγουν το μάθημα ή συμμετείχαν, αλλά έδειχναν ότι δεν περνούσαν καλά. Οι μαθητές αυτοί ήταν βέβαιοι αυτοί που έπαιζαν καλύτερα, αλλά παραδοσιακά είχαν μάθει να παίζουν μόνοι τους και δεν

συνεργάζονταν με τους υπόλοιπους. Η αρνητική διάθεση των συγκεκριμένων μαθητών, σιγά-σιγά και όσο προχωρούσαν τα μαθήματα παρατηρήθηκε ότι άλλαζε προς το καλύτερο αυξάνοντας τα επίπεδα ευφορίας όλης της ομάδας. Ιδιαίτερη συμβολή σε αυτή τους τη στάση φαίνεται να είχε η αποδοχή και τα εγκωμιαστικά σχόλια που εισέπρατταν από τους συμμαθητές- συμπαίκτες τους, αφού πλέον «τους έπαιζαν», έστω και αν αυτό το επέβαλε ο κανόνας του παιχνιδιού. Κλείνοντας, η αυτοαξιολόγηση των μαθητών έδειξε με σαφήνεια ότι τόσο η διάθεσή τους, όσο και οι ικανότητές τους στο ποδόσφαιρο βελτιώθηκαν κατακόρυφα.

Το 7^ο ερώτημά μας αφορούσε τη διερεύνηση του κατά πόσο τελικά οι νέοι κανόνες αύξησαν τον χρόνο ενεργής συμμετοχής των μαθητών στο μάθημα. Προκειμένου να απαντήσουμε στο παραπάνω ερώτημα μένει να αξιολογήσουμε αν τελικά οι κανόνες αυτοί, είχαν τα επιθυμητά αποτελέσματα που θέσαμε στους στόχους μας. Σύμφωνα με τον πίνακα 15(πριν την παρέμβαση), έχουμε μια καθολική 88.3% αποδοχή της άποψης των παιδιών, ότι ο χρόνος συμμετοχής τους με τους νέους κανόνες θα αυξηθεί έστω και λίγο. Και μάλιστα ακριβώς το ίδιο ποσοστό 88.3% (πίνακας 16) δηλώνει ότι η βελτίωση που έχουν στο ποδόσφαιρο, λόγω της αύξησης του χρόνου συμμετοχής τους, θα επηρεάσει την απόφασή τους, ώστε να ασχοληθούν και εκτός σχολείου με το άθλημα αυτό. Οι προβλέψεις των παιδιών αποδείχθηκαν σωστές, μιας και μετά την παρέμβαση στον πίνακα 34 παρατηρούμε ότι το 100% πλέον θεωρεί πως ο χρόνος του αυξήθηκε έστω και λίγο με τους περισσότερους να δηλώνουν ότι αυξήθηκε πολύ. Εδώ αξίζει να σημειωθεί, ότι η αύξηση του χρόνου συμμετοχής των παιδιών στο παιχνίδι, ήταν ευδιάκριτη και ξεκάθαρη, πολύ πριν να λάβουμε τις απαντήσεις τους στο ερωτηματολόγιο. Αναφορικά με τη μεγάλη αύξηση του ενεργού χρόνου συμμετοχής όλων στο παιχνίδι και ιδιαίτερα των κοριτσιών, σε ένα παιχνίδι σαν το ποδόσφαιρο που θεωρείται περισσότερο παιχνίδι αγοριών, σημαντικό ρόλο έπαιξε ο τροποποιημένος κανόνας, που υποχρέωνε τους παίκτες να πασάρουν σε όλους τους συμπαίκτες τους, πριν την προσπάθεια για την επίτευξη τέρματος. Έτσι, παρότι στην αρχή υπήρξαν κάποιες αντιδράσεις από μια μερίδα, κυρίως αγοριών, όπως φάνηκε και από τις απαντήσεις τους στο πρώτο ερωτηματολόγιο που θεωρούσαν δυσάρεστη και ανόητη τη συνεργασία τους με άτομα του άλλου φύλου, μετά την παρέμβαση, η πλειονότητα των συμμετεχόντων, θεώρησαν τη συνεργασία τους περισσότερο καλή, έξυπνη, χρήσιμη και ευχάριστη.

Ανάλογα θετικά αποτελέσματα είχαν και οι Goudas και Magotsiou (2009) όταν εφάρμοσαν ένα πρόγραμμα δεξιοτήτων συνεργασίας στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής και εξέτασαν την επίδρασή του στις κοινωνικές δεξιότητες και τις στάσεις των μαθητών στην ομαδική εργασία. Στην παρέμβαση συμμετείχαν μαθητές από τέσσερα τμήματα της ΣΤ΄ δημοτικού και το δείγμα χωρίστηκε σε πειραματική ομάδα και σε ομάδα ελέγχου. Η πειραματική ομάδα εφάρμοσε το πρόγραμμα συνεργατικής μάθησης, συμμετέχοντας σε 15 σχεδιασμένες ομαδικές δράσεις και η ομάδα ελέγχου συνέχισε να κάνει το καθιερωμένο μάθημα Φυσικής Αγωγής. Τα αποτελέσματα έδειξαν σημαντική βελτίωση της πειραματικής ομάδας τόσο στις κοινωνικές δεξιότητες όσο και στις στάσεις ως προς την ομαδική εργασία σε σχέση με την ομάδα ελέγχου.

Συνοψίζοντας τα αποτελέσματα της παρούσης έρευνας, πρέπει να αναγνωρίσουμε ότι οι θετικές επιδράσεις και επιρροές, (τις οποίες είτε διαπιστώσαμε παρατηρώντας το παιχνίδι των παιδιών, είτε λάβαμε σαν απαντήσεις των ερωτηματολογίων τους) μέσω των τροποποιημένων παιχνιδιών στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής, τόσο στη σωματική-κινητική όσο και στην ψυχολογική-κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών, βρίσκονται μεταξύ τους σε αλληλεπίδραση.

Έτσι, καθώς ενισχύεται η σωματική ανάπτυξη των παιδιών μέσα από τη συμμετοχή τους σε παιχνίδια στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής, κάτι το οποίο είναι κοινή διαπίστωση πολλών ερευνητών, παράλληλα ασκείται θετική επίδραση στην ψυχική υγεία των παιδιών, αφού ισχυροποιείται σημαντικά η αυτοεκτίμηση και η αυτοπεποίθησή τους, με ταυτόχρονη μείωση της επιθετικότητας, της κατάθλιψης και του άγχους τους. (Δέρρη & Θεοδωράκης, 1997). Σύμφωνα με τον Côté στο στάδιο της συλλογής αθλητικών εμπειριών (6-12 ετών) η χρήση μεγάλης ποικιλίας παιχνιδιών και αθλητικών δραστηριοτήτων παρουσιάζει πολλά πλεονεκτήματα που αφορούν το χτίσιμο καλών σχέσεων των παιδιών μεταξύ τους, βοηθώντας έτσι στην κοινωνικοποίησή τους αλλά και την καλή ψυχική τους υγεία. Ακόμη, η ευχαρίστηση και η ικανοποίηση που νοιώθουν τα παιδιά συμμετέχοντας σε παιχνίδια, αυξάνει τη θέληση και το ενδιαφέρον τους για συμμετοχή σε ποικίλες αθλητικές δραστηριότητες. Αναφορικά με τη διαχείριση του άγχους, όπως υποστηρίζει ο Ζέρβας, (1996) ένα άτομο αναμένεται να εκδηλώσει σε μικρότερο βαθμό και να διαχειριστεί καλύτερα το άγχος, όταν προβαίνει σε σωματική άσκηση, μέσα από την ενεργό συμμετοχή του στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής και μάλιστα όση μεγαλύτερη είναι η διάρκεια της

άσκησης σε καθημερινό επίπεδο και μακροπρόθεσμα, τόσο καλύτερη θα είναι η αντιμετώπιση και η καταπολέμηση του άγχους από το ίδιο. Σε ότι αφορά την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και την αυτοεκτίμησης των παιδιών κατά τον Θεοδωράκη, (1990), η συμβολή του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής είναι καθοριστική αφού στα πλαίσια του σχολικού παιχνιδιού το παιδί βιώνει συναισθήματα που προκύπτουν από τη συμμετοχή και την επιτυχία, την ομαλή επικοινωνία και συνεργασία και γενικά την κοινωνική αποδοχή.

Οι παραπάνω διαπιστώσεις συμφωνούν κατά πολύ με αυτές της παρούσας έρευνας, στα πλαίσια της οποίας παρομοίως φάνηκε από τα δεδομένα όλων των ερευνητικών εργαλείων μας (ερωτηματολόγιο, παρατήρηση, συνέντευξη), ότι έχουμε αδιαμφισβήτητη μείωση του άγχους, της ανταγωνιστικότητας και των εντάσεων, ενώ παράλληλα ενισχύθηκαν συναισθήματα χαράς, συνεργασίας και αλληλοβοήθειας, που με τη σειρά τους συνέβαλαν θετικά στην αύξηση του χρόνου συμμετοχής των παιδιών στο παιχνίδι, αλλά και στη βελτίωση των επιδόσεών τους. Συνεπώς, τα πολλαπλά οφέλη που προκύπτουν από την αυξημένη συμμετοχή των παιδιών σε τροποποιημένες ομαδικές αθλητικές δραστηριότητες στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής, βελτιώνουν τη σωματική τους ανάπτυξη, αλλά παράλληλα συνεισφέρουν στην ανάπτυξη στοιχείων του χαρακτήρα, τα οποία βοηθούν στη σύναψη ομαλών δεσμών με το άμεσο και ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10. ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ -ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ -ΕΠΙΛΟΓΟΣ

10.1 Περιορισμοί της παρούσας έρευνας

Λαμβάνοντας υπόψη ότι κάθε ερευνητική προσπάθεια πρέπει να αποδέχεται κάποια όρια στα συμπεράσματα που καταλήγει, ώστε να τυγχάνει ευρύτερης αποδοχής και εγκυρότητας, έτσι και στην δική μας έρευνα, υπάρχουν περιορισμοί που αδυνατίζουν την άποψη για ευρεία αποδοχή και γενίκευση των συμπερασμάτων της.

Ένας σημαντικός περιορισμός της έρευνάς μας θεωρείται ο σχετικά μικρός αριθμός δείγματος, καθώς και η περιοχή διεξαγωγής της έρευνας. Είναι πολύ πιθανόν ένας μεγαλύτερος αριθμός συμμετεχόντων ή ένα ερευνητικό δείγμα που αποτελείτο από μαθητές που φοιτούν σε σχολεία εκτός αστικού ιστού, να έδινε διαφορετικά αποτελέσματα. Επίσης ένα μεγαλύτερο ποσοστό αγοριών στο δείγμα μας ή μαθητών μεγαλύτερης ηλικίας, ίσως να διαφοροποιούσε τα τελικά συμπεράσματά της ερευνητικής προσέγγισης.

Σε ότι αφορά το ερευνητικό εργαλείο του ερωτηματολογίου που χρησιμοποιήθηκε, βασίζεται στην υποκειμενική ερμηνεία των ερωτήσεων, καθώς και στην προσωπική αντίληψη των ερωτηθέντων. Έτσι, αν και δόθηκαν οι απαραίτητες οδηγίες και διευκρινήσεις, δεν είναι απόλυτο, ότι όλοι οι μαθητές κατανόησαν πλήρως το περιεχόμενο των ερωτήσεων. Ακόμη, αν και όλοι γνώριζαν για την ανωνυμία που θα τηρηθεί, δεν είναι βέβαιο ότι έδωσαν ειλικρινείς απαντήσεις.

Επιπροσθέτως, η όποια διαφοροποίηση παρατηρήθηκε από τους ερευνητές στα συναισθήματα των μαθητών και στις μεταξύ τους σχέσεις, εξετάστηκε ή ερμηνεύτηκε, μόνο σε σχέση με το τροποποιημένο παιχνίδι του ποδοσφαίρου. Δεν ελήφθησαν υπόψη σημαντικοί παράπλευροι παράγοντες, όπως η οικογενειακή κατάσταση των μαθητών ή άλλες πιθανές δραστηριότητές τους, ή ακόμη και οι παρέες τους με άλλα παιδιά εκτός σχολείου. Όλοι αυτοί οι παράγοντες οπωσδήποτε ασκούν μεγάλη επίδραση στην ψυχολογία των παιδιών και τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται το άμεσο σε αυτά κοινωνικό σύνολο, τον εαυτό τους μέσα σε αυτό και τη μεταξύ τους σχέση (Αυγερινός, 1989).

Είναι βέβαιο, πως μια έρευνα που θα συμπεριλάμβανε όλες τις παραπάνω παραμέτρους, θα κατέληγε σε αδιαμφισβήτητα συμπεράσματα, αλλά φυσικά υπερβαίνει κατά πολύ τις

δυνατότητες της παρούσας, μιας και η υλοποίησή της, θα απαιτούσε τη συνεργασία πολλών ερευνητών και φορέων και την παράλληλη χρήση διαφόρων μεθόδων, ικανών να προσφέρουν μια πολύπλευρη οπτική του ζητήματος.

10.2 Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Στην παρούσα έρευνα προτάθηκαν εναλλακτικοί τρόποι διεξαγωγής του ποδοσφαίρου με τροποποιημένους κανόνες, προσδοκώντας σε θετικά αποτελέσματα τόσο στις διαπροσωπικές σχέσεις, όσο και στις επιδόσεις των συμμετεχόντων στο παιχνίδι. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την έρευνά μας, κάλυψαν κατά πολύ τις αρχικές προσδοκίες, ωστόσο, αναγνωρίζουμε ότι ένα τόσο σημαντικό θέμα δεν μπορεί να εξαντληθεί σε μια έρευνα που διεξήχθη σε ένα περιορισμένο συγκριτικά αριθμό παιδιών, που φοιτούν στη Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

Θα μπορούσε να υλοποιηθεί περαιτέρω έρευνα με πολλές διαφοροποιήσεις που αφορούν:

- Υλοποίηση παρόμοιου προγράμματος με διαχωρισμό του δείγματος σε υποομάδες, μεγαλύτερης διάρκειας παρέμβαση και μέτρηση άλλων μεταβλητών (π.χ χρήση βηματόμετρων)
- Έρευνα που θα διεξαχθεί σε μη αστικό πληθυσμό ή ίσως και μεγαλύτερο δείγμα.
- Πολύ σημαντική θα ήταν η μελέτη πληθυσμού με ελάχιστη ή μηδενική συμμετοχή σε εξωσχολική φυσική δραστηριότητα
- Διεύρυνση της έρευνας και σε άλλα παιχνίδια (χειροσφαίριση, πετοσφαίριση, καλαθοσφαίριση)
- Επανάληψη της έρευνας με τη συμμετοχή (γονέων, συγγενών, φίλων) που θα εστίαζε στην επίδραση των απόψεων και αντιλήψεών τους, σε αυτές των μαθητών/τριών. Βεβαίως, μια έρευνα τέτοιων διαστάσεων συνεπάγεται κι έναν αντίστοιχα μεγάλο μέγεθος δειγματικού πληθυσμού, όπως και έναν ανάλογο αριθμό έμπειρων και ικανών ερευνητών, εξασφαλίζοντας κατ' επέκταση πιο έγκυρα αποτελέσματα, που θα μπορούσαν να συμβάλλουν στον εμπλουτισμό και την βελτίωση των προγραμμάτων της Φυσικής Αγωγής στην Εκπαίδευση.

Επίλογος

Είναι κοινώς αποδεκτό ότι το άτομο είναι μια ενιαία ολότητα με ψυχική – πνευματική και σωματική υπόσταση με ποικίλες ανάγκες που ικανοποιούνται κατά τρόπο καλύτερο μέσα στο πλαίσιο του συνόλου. Η Φυσική Αγωγή ως μαθησιακό αντικείμενο μπορεί να συνεισφέρει σημαντικά, προωθώντας τη συντροφικότητα, την αποδοχή από μέρους της ομάδας, την επιβεβαίωση και την αυτοπεποίθηση του ατόμου (Μπουζιώτας, 2004).

Ο παιδικός αθλητισμός και η Φυσική Αγωγή μπορούν να επιφέρουν σημαντικά οφέλη στη υγεία και στην προσωπική ανάπτυξη των παιδιών. Μέσω του αθλητισμού τα παιδιά μπορούν να υιοθετήσουν μία θετική στάση για την άσκηση καθώς και να αναπτύξουν μια σειρά από προσωπικές δεξιότητες που θα είναι χρήσιμες στη ζωή τους. Όμως τόσο η ανάπτυξη θετικών στάσεων προς την άσκηση, όσο και η κατάκτηση προσωπικών δεξιοτήτων δεν γίνεται αυτόματα με τη συμμετοχή στον αθλητισμό. Στην πραγματικότητα, πολλές φορές οι εμπειρίες των παιδιών από τη συμμετοχή τους σε αθλήματα δεν είναι καλές και τα αποτελέσματα είναι αντίθετα από τα αναμενόμενα. Έτσι τα προγράμματα Φυσικής Αγωγής πρέπει να είναι προσεκτικά σχεδιασμένα, ώστε να προσφέρουν θετικές εμπειρίες στα παιδιά που συμμετέχουν.

Η Φυσική Αγωγή στο σχολείο πρέπει να δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να συμμετέχουν σε αθλητικές δραστηριότητες για να βελτιώνουν τις κινητικές δεξιότητες τους, καθώς και να ενισχύουν κοινωνικές δεξιότητες, όπως η ικανότητα για συνεργασία, η συλλογικότητα, η επικοινωνία, η επίλυση προβλημάτων, αλλά και ηθικές δεξιότητες, όπως η τήρηση κανόνων, η σωστή συμπεριφορά και η αποδοχή της ήττας. Σε αυτό το πλαίσιο η έρευνα εξετάζει παράγοντες, οι οποίοι μπορούν να συμβάλλουν στη μεγιστοποίηση των ωφελειών από τη συμμετοχή των παιδιών, καθώς και στη διαμόρφωση ενός περιβάλλοντος που θα ευνοεί την ανάπτυξη και καλλιέργεια δεξιοτήτων. Ένας καθοριστικός παράγοντας που εξετάζεται είναι η παρακίνηση των παιδιών για αύξηση του χρόνου συμμετοχής τους. (Smith & D' Arripe – Longueville, 2014).

Άλλωστε, η αύξηση του επιπέδου συμμετοχής-εμπλοκής των μαθητών στη διαδικασία της διδασκαλίας σε όσο το δυνατόν περισσότερα αθλήματα, εκτός των άλλων, αποτελεί

καθοριστικό παράγοντα για την επίτευξη του απώτερου στόχου της Φυσικής Αγωγής, την άσκηση διά βίου.

Αυτό που προτείνεται λοιπόν, είναι η εφαρμογή εναλλακτικών μεθόδων διδασκαλίας, ώστε οι μαθητές να βελτιώσουν τις κινητικές δεξιότητες τους και να συνεργαστούν μεταξύ τους προκειμένου να ενισχυθεί η κοινωνική τους αλληλεπίδραση. Επίσης, να αυξήσουν τον ενεργό χρόνο συμμετοχής τους στο μάθημα, νοιώθοντας με αυτόν τον τρόπο περισσότερο αναζωογονητικά και ευχάριστα. Ακόμη, να έχουν ίσες ευκαιρίες ως προς το φύλο, την αθλητική τους ικανότητα ή την κοινωνική τους θέση, χωρίς αποκλεισμούς. Οι διαφοροποιημένες αυτές εκπαιδευτικές μέθοδοι μπορούν να συμβάλλουν, (όπως φαίνεται και στην παρούσα έρευνα) ώστε να ενισχύσουν και να σταθεροποιήσουν τη στάση και τις αντιλήψεις των μαθητών για τη συμμετοχή τους σε εξωσχολικές αθλητικές δραστηριότητες. Ο ρόλος του σύγχρονου εκπαιδευτικού πρέπει να είναι πολυδιάστατος ώστε να συμβάλλει σε μεγάλο βαθμό στην επιτυχή έκβαση καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας προς όφελος των μαθητών του.

Βέβαια, ο εκπαιδευτικός αποτελεί ένα μόνο κρίκο στην εκπαιδευτική διαδικασία και γι' αυτό η πολιτεία θα πρέπει να συμβάλλει, να βοηθάει και να στέκεται αρωγός στο έργο του, χρηματοδοτώντας επιμορφωτικά σεμινάρια για τις νέες μεθόδους διδασκαλίας και τον εμπλουτισμό του αναλυτικού προγράμματος με τις νέες τάσεις στο χώρο της Φυσικής Αγωγής σε μια κοινωνία συνεχώς εναλλασσόμενη και εξελισσόμενη. Θα πρέπει ακόμη, να παρέχεται ο κατάλληλος εξοπλισμός και οι εγκαταστάσεις που θα διευκολύνουν την διεξαγωγή των μαθημάτων. Σημαντική επίσης, θα ήταν η διεύρυνση του διδακτικού χρόνου της Φυσικής Αγωγής, αν αναλογιστεί κανείς πως ο εβδομαδιαίος αριθμός των μαθημάτων στις Ε' και ΣΤ' τάξεις του δημοτικού σχολείου, σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα, είναι μόλις 2 διδακτικές ώρες, χρόνος που σε καμία περίπτωση δεν καλύπτει τις κινητικές ανάγκες των παιδιών.

Συνοψίζοντας και θεωρώντας ότι πολλές θα μπορούσαν να είναι οι παρεμβάσεις από την πλευρά της πολιτείας ώστε να υποστηριχθεί και να ισχυροποιηθεί το μάθημα της Φυσικής Αγωγής, όσο αφορά στην παρούσα έρευνα, ο τροποποιημένος τρόπος διδασκαλίας των ομαδικών αθλημάτων που εφαρμόστηκε, κατέδειξε πιο γρήγορη ανάπτυξη των κινητικών και των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών, συγκριτικά με τις παραδοσιακές μεθόδους και ως εκ τούτου, φαίνεται ότι αποτελεί ένα εργαλείο άξιο για εφαρμογή, χρήση ή

πειραματισμό από τους εκπαιδευτικούς Φυσικής Αγωγής στη διδασκαλία των ομαδικών παιχνιδιών.

Οι εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας, εφόσον αποτελούν ένα σημαντικό κίνητρο για την ενεργό συμμετοχή όλων των μαθητών στην Φυσική Αγωγή, χωρίς διακρίσεις και αποκλεισμούς, μπορούν να επηρεάσουν θετικά την κινητική, αλλά και την κοινωνική ανάπτυξη όλων των παιδιών που δρουν και ενεργούν μέσα σε ένα υγιές σχολικό περιβάλλον, συμβάλλοντας κατ' επέκταση στη δημιουργία μιας υγιούς κοινωνίας.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Abós, Á., Sevil, J., Julián, J. A., Abarca-Sos, A., & García-González, L. (2017). Improving students' predisposition towards physical education by optimizing their motivational processes in an acrosport unit. *European Physical Education Review*, 23(4), 444-460.
- Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Van Keer, H., Van den Berghe, L., De Meyer, J., & Haerens, L. (2012). Students' objectively measured physical activity levels and engagement as a function of between-class and between-student differences in motivation toward physical education. *Journal of sport and exercise psychology*, 34(4), 457-480.
- Alvarez, M. S., Balaguer, I., Castillo, I. and Duda, J. L. (2008). Coach autonomy support and quality of sport engagement in young soccer players. *The Spanish Journal of Psychology*, 12, 138-148.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261–271. doi: 10.1037/0022-0663.84.3.261
- Ames, C. A. (1984). Competitive, cooperative, and individual goal structures: A cognitive-motivational analysis. In R. Ames & C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Student motivation* (pp. 177–207). New York: Academic Press.
- Ames, C. (1992). Achievement goals, motivational climate, and motivational processes. In G.C. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp. 161-176). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Altrichter, H., Posch, P., & Somekh, B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους Μία εισαγωγή στις μεθόδους έρευνας δράσης*. (Μ.Δεληγιάννη , Μεταφρ.) Αθήνα: Μεταίχνιο.
- Bailey R, Armour K, Kirk D. (2009) The educational benefits claimed for physical education and school sport: an academic review. *Research Papers in Education* 24(1): 1–27.

- Bailey R, Dismore H. (2004). Sport in Education (SpinEd)—The Role of Physical Education and Sport in Education. Final Report. Berlin, Germany: International Council for Physical Education and Sport Science;
- Bailey R. (2004) Evaluating the relationship between physical education, sport and social inclusion. *Educ Rev.*;56(3):71-90.
- Bailey, R. (2006). Physical education and sport in schools: A review of benefits and outcomes. *Journal of school health*, 76(8), 397-401.
- Bakirtzoglou, P., & Ioannou, P. (2011). Goal orientations, motivational climate and dispositional flow in Greek secondary education students participating in physical education lesson: differences based on gender. *Facta Universitatis: Series Physical Education and Sport*, 9(3), 295-306.
- Barkoukis, V., & Hagger, M. S. (2013). The trans-contextual model: perceived learning and performance motivational climates as analogues of perceived autonomy support. *European Journal of Psychology of Education*, 28(2), 353-372.
- Barkoukis, V., Tsorbatzoudis, H., & Grouios, G. (2008). Manipulation of motivational climate in physical education: Effects of a seven-month intervention. *European Physical Education Review*, 14(3), 367-387.
- Bean C and Forneris T (2017) Is life skill development a by-product of sport participation? Perceptions of youth sport coaches. *Journal of Applied Sport Psychology* 29(2): 234–250.
- Beaudoin S (2012) Using responsibility-based strategies to empower in-service physical education and health teachers to learn and implement TPSR. *A gora* 14(2): 161–177.
- Benson PL, Scales PC, Hamilton SF, (2006) Positive youth development: Theory, research, and applications. In: Lerner RM (ed.) *Theoretical Models of Human Development*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons Inc, 894–941.
- Bonifacci, P. (2004). Children with low motor ability have lower visual- motor integration ability but unaffected perceptual skills. *Human Movement Science*, 23, 157-168. doi:10.1016/j.humov.2004.08.002

- Bornstein, M. H. (1989). Sensitive periods in development: Structural characteristics and causal interpretations. *Psychological Review*, 105, 179-197.
- Braithwaite, R., Spray, C. M., & Warburton, V. E. (2011). Motivational climate interventions in physical education: A meta-analysis. *Psychology of Sport and Exercise*, 12(6), 628-638.
- Braun K., (1991) "Play and Ontogenesis», Cambridge University Press, Cambridge.
- Bruner, J. (1989). Παιχνίδι, σκέψη και γλώσσα, Εκπαιδευτική Κοινότητα, τεύχος 4, σελ.42.
- Bryan, C. L., & Solmon, M. A. (2012). Student motivation in physical education and engagement in physical activity. *Journal of sport behavior*, 35(3), 267-286.
- Cecchini, J. A., Fernandez-Rio, J., & Mendez-Gimenez, A. (2014). Effects of Epstein's TARGET on adolescents' intentions to be physically active and leisure-time physical activity. *Health Education Research*, 29(3), 485-490.
- Calfas K.J., and Taylor W.C., (1994), Effects of physical activities on psychological variables in adolescents. *Pediatric Exercise Science*, 6: 406-423.
- Clark, J. E. (1994). Motor development. *Encyclopedia of Human Behavior*, 3, 245-255.
- Clark, J. E. (2007). On the problem of motor skill development. *JOP-ERD*, 78, 39-45.
- Coakley J (2011) Youth sports: What counts as "positive development"? *Journal of Sport & Social Issues* 35(3): 306–324.
- Cohen L, Manion L and Morrison K (2007) *Research Methods in Education*. New York: Routledge.
- Cohen L., Manion L., (2000), *Educational research methodology*. Athena: Metaichmio
- Cohen, J. D., Noll, D. C., & Schneider, W. (1993). Functional magnetic resonance imaging: overview and methods for psychological research. *Behavioral Research Methods, Instruments & Computers*, 25, 101-113.

- Cools, W., Martelaer, K., Samaey, C., & Andrias, C. (2008). Movement skill assessment of typically developing preschool children: A review of seven movement skill assessment tools. *Journal of Sports Science and Medicine*, 8, 154-168.
- Côté, J. (1999). The influence of the family in the development of talent in sports. *Sports Psychologist*, 13, 395-417.
- Côté, J., Baker, J., & Abernethy, B. (2007). Practice and play in the development of sport expertise. In R. Eklund, and G. Tenenbaum (Eds.), *Handbook of Sport Psychology*, (pp. 184-202). Hoboken, NJ: Wiley.
- Côté, J., Lidor, R., & Hackfort, D. (2009a). ISSP Position Stand: To sample or to specialize? Seven postulates about youth sport activities that lead to continued participation and elite performance. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 7(1), 7-17.
- Côté, J., Horton, S., McDonald, D., & Wilkes, S. (2009b). The benefits of sampling sports during childhood. *Physical and Health Education Journal*, 74(4), 6-11.
- Council of Europe (2001). Recommendation No. R. (92) 13 REV of the Committee of Ministers of Members States on the Revised European Sports Charter. Strasbourg, France: Council of Europe;
- Coyle, E.F. (2005). Very intense exercise-training is extremely potent and time efficient: a reminder. *Journal of Applied Physiology*, 98, 1983–1984.
- Cryan M and Martinek T (2017) Youth sport development through soccer: An evaluation of an after-school program using the TPSR model. *The Physical Educator* 74(1): 127–149.
- Cuevas, R., Contreras, O., & García-Calvo, T. (2012). Effects of an experimental program to improve the motivation in physical education of Spanish students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 47, 734-738.
- Danish SJ, Petitpas AJ and Hale BD (1992) A developmental–educational intervention model of sport psychology. *The Sport Psychologist* 6(4): 403–415.

- Deen, M. (2015). Games autonomy motivation & education: How autonomy-supportive game design may improve motivation to learn. Eindhoven, Holland: Fontys University of Applied sciences and Eindhoven University of Technology.
- Dewey, J. (1980). *Εμπειρία στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Γλάρος.
- Derri, V., Aggelousis, N. & Petraki Ch. (2004). Health-related fitness and nutritional practices: can it be enhanced in upper elementary school students? *The Physical Educator*, 61, 35-41.
- Dewey, J. (2005). *Art as experience*. New York: The Berkeley Publishing Group.
- Diedrich KC (2014) Using TPSR as a teaching strategy in health classes. *Physical Educator* 71(3): 491–504.
- Digelidis, N., Papaioannou, A., Laparidis, K., & Christodoulidis, T. (2003). A one-year intervention in 7th grade physical education classes aiming to change motivational climate and attitudes towards exercise. *Psychology of Sport and exercise*, 4(3), 195-210.
- Doty J (2006) Sports build character?! *Journal of College and Character* 7(3). Epub ahead of print 1 April 2006. DOI: 10.2202/1940-1639.1529.
- Duda, J.L., Olson, L.K., & Templin, T.J. (1991). The relationship of task and ego orientation to sportsmanship attitudes and the perceived legitimacy of injurious acts. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62, 79-87.
- Dudley D, Cairney J, Wainwright N, et al. (2017) Critical considerations for physical literacy policy in public health, recreation, sport, and education agencies. *Quest* 69(4): 436–452.
- Dyson, B. (2001). Cooperative learning in an elementary physical education program. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20, 264-281.
- Epstein J. (1989). Family structures and student motivation: a developmental perspective. In Ames, C. & Ames, R. (eds). *Research on motivation in education* (pp. 259-295). New York, NY: Academic Press.

- Epstein, J. L. (1988). Effects on student achievement of teachers' practices for parent involvement. In S. Silvern (Ed.). *Literacy through family, community, and school interaction*. Greenwich, CT: JAI Press.
- Erwin, H., Koufoudakis, R., & Beighle, A. (2013). Children's physical activity levels during indoor recess dance videos. *Journal of School Health*, 83(5), 322-327.
- Escartí A, Gutierrez M, Pascual C, et al. (2010a) Implementation of the personal and social responsibility model to improve self-efficacy during physical education classes for primary school children. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy* 10(3): 387–402.
- Escartí A., & Gutierrez, M. (2001). Influence of the motivational climate in physical education on the intention to practice physical activity or sport. *European Journal of Sport Sciences*, 1, 1-12.
- Faure, G. & Lascar, S. (2001). *Το θεατρικό παιχνίδι*. Αθήνα: Gutenberg.
- Fraser-Thomas J and Cote J (2009) Understanding adolescents' positive and negative developmental experiences in sport. *The Sport Psychologist* 23(1): 3–23.
- Fraser-Thomas J, Co'te J and Deakin J (2005) Youth sport programs: An avenue to foster positive youth development. *Physical Education & Sport Pedagogy* 10(1): 19–40.
- Gallahue, D. L., & Donnelly, F. C. (2007). *Developmental physical education for all children* (4th ed.). Urban-Champaign, IL: Human Kinetics.
- Gallahue, D. L. (1982). *Understanding motor development in children*. Boston, MA: John Wiley & Sons, Inc.
- Gao, Z., Podlog, L., & Huang, C. (2013). Associations among children's situational motivation, physical activity participation, and enjoyment in an active dance video game. *Journal of Sport and Health Science*, 2(2), 122-128.
- Gao, Z., Zhang, P., & Podlog, L. W. (2013). Examining elementary school children's level of enjoyment of traditional tag games vs. interactive dance games. *Psychology, health & medicine*, 19(5), 605-613.
- Gardner, H. (2006). *Πώς το παιδί αντιλαμβάνεται τον κόσμο. Μέθοδοι διδασκαλίας σε αρμονία με τους τρόπους σκέψης του παιδιού*. Αθήνα: Ατραπός.

- Gardner, H. (2006). *Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Gillison, F. B., Standage, M., & Skevington, S. M. (2013). The effects of manipulating goal content and autonomy support climate on outcomes of a PE fitness class. *Psychology of Sport and Exercise*, 14(3), 342-352.
- Ginsburg, K.R., & the Committee on Communications and the Committee on Psychosocial Aspects of Child and Family Health, American Academy of Pediatrics (2007) The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds. *Pediatrics*, 119(1).
- Gleave, J. (2009) Children's Time to Play: A literature review. London: Play England. Available online at: <http://www.playday.org.uk/pdf/Childrens-time-to-play-a-literature-review.pdf>
- Gleave, J. & Cole-Hamilton, I. (2012) A world without play» – a literature review, Revised. UK: Play England.
- Gray, P. (2013) Free to Learn: Why Unleashing the Instinct to Play Will Make Our Children Happier, More Self-Reliant, and Better Students for Life, Basic Books
- Goudas M and Giannoudis G (2008) A team-sports-based life-skills program in a physical education context. *Learning and Instruction* 18(6): 528–536.
- Goudas, M., & Magotsiou, E. (2009). The effects of a cooperative physical education program on students' social skills. *Journal of Applied Sport Psychology*, 21, 356-364. doi: 10.1080/10413200903026058
- Gould D and Carson S (2008) Life skills development through sport: Current status and future directions. *International Review of Sport and Exercise Psychology* 1(1): 58–78.
- Gråstén, A., Jaakkola, T., Liukkonen, J., Watt, A., & Yli-Piipari, S. (2012). Prediction of enjoyment in school physical education. *Journal of sports science & medicine*, 11(2), 260-269.
- Grineski S (1996) Cooperative Learning in Physical Education. Champaign, IL: Human Kinetics Publishers.

- Haerens, L. , Krijgsman, C., Vansteenkiste, M., van Tartwijk, J., Maes, J., Borghouts, L., Cardon, G. & Mainhard, T. (2017). Performance grading and motivational functioning and fear in physical education: A self-determination theory perspective. *Learning and Individual Differences*, 55, 202–211
- Hallam, S., Price, J., Katsarou, G.(2002). The effects of background music on primary school pupils' task performance. *Educational Studies*, 28 (2), 111-122.
- Hannaford, C. (1995). Smart moves; Why learning is not all in your head. Arlington, VA: Great Ocean.
- Hardman K, Murphy C, Routen A. (2014) *World-Wide Survey of School Physical Education*. Final Report 2013. Paris: UNESCO.
- Hastie, A.P. (1998). The participation and perceptions of girls within a unit of Sport Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17, 157-171.
- Hastie, A.P., & Trost, S.G. (2002). Student physical activity' levels during a season of sport education. *Pediatric Exercise Science*, 14, 64-74.
- Hearn, G., Swan, D., & Geels, K. (2019). Action research. In *The Palgrave Handbook of Methods for Media Policy Research* (pp. 121-139). Palgrave Macmillan, Cham.
- Hellison DR (1995) *Teaching Responsibility through Physical Activity*. Champaign, IL: Human Kinetics Publishers.
- Hellison DR (2011) *Teaching Personal and Social Responsibility through Physical Activity*. Champaign, IL: Human Kinetics Publishers.
- Hodge K and Lonsdale C (2011) Prosocial and antisocial behavior in sport: The role of coaching style, autonomous vs. controlled motivation, and moral disengagement. *Journal of Sport and Exercise Psychology* 33(4): 527–547.
- Holt NL, Kingsley BC, Tink LN (2011) Benefits and challenges associated with sport participation by children and parents from low-income families. *Psychology of Sport and Exercise* 12(5): 490–499.
- Houwen, S., Hartman, E., Jonker, L., & Visscher, C. (2010). Reliability and validity of the TGMD-2 in primary-school-age children with visual impairments. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 27, 143- 159.

- Huizinga, J. (1949) *Home Ludens*. Routledge & Kegan Paul Ltd
- Jaakkola, T., & Liukkonen, J. (2006). Changes in students' self-determined motivation and goal orientation as a result of motivational climate intervention within high school physical education classes. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 4(3), 302-324.
- Jaakkola, T., Liukkonen, J., Laakso, T., & Ommundsen, Y. (2008). The relationship between situational and contextual self-determined motivation and physical activity intensity as measured by heart rates during ninth grade students' physical education classes. *European Physical Education Review*, 14(1), 13-31.
- Jaakkola, T., Yli-Piipari, S., Barkoukis, V., & Liukkonen, J. (2017). Relationships among perceived motivational climate, motivational regulations, enjoyment, and PA participation among Finnish physical education students. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 15(3), 273-290.
- Jackson, C. J., Mullis, R. M., & Hughes, M. (2010). Development of a theater-based nutrition and physical activity intervention for low-income, urban, African American adolescents. *Progress in community health partnerships: research, education, and action*, 4(2), 89-98.
- Jalongo, M. & Bromley, K. (1984). Developing linguistic competence through song. *Reading Teacher*, 37 (9), 840-845.
- Jolly, Y. (1975). The use of songs in teaching foreign languages. *Modern Language Journal*, 59 (1), 11-14.
- Kelder, S. H., Perry, C., (1994), Logitudinaltracking of adolescent smoking, rhyysical activity, and food choice behaviors. *American Journal of Public Health*, 84, p. 1121-1126.
- Kemmis, S. (1993). Action research and social movement. *Education policy analysis archives*, 1, 1.
- Kirchner, G., & Fishburne, J. (1998). *Physical education for elementary school children*. Dubuque, IA: WCB McGraw-Hill.

- Kirk, P., Lewin, A., & Stumpf, M. (2010). Discussion of "Stability Selection" by Meinshausen and Bühlmann. *J. Roy. Statist. Soc., Ser. B*, 72(4), 456-458.
- Lemos, A. G., Avigo, E. L., & Barela, J. A. (2012). Physical education in kindergarten promotes fundamental motor skill development. *Advances in Physical Education*, 2(01), 17.
- Lerner RM, Almerigi JB, Theokas C, (2005) Positive youth development: A view of the issues. *Journal of Early Adolescence* 25(1): 10–16.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of social issues*, 2(4), 34-46.
- Lindemann, E., (1961), *The Meaning of Adult Education*, Montreal, Harvest House Ltd.
- Liukkonen, J., Barkoukis, V., Watt, A., & Jaakkola, T. (2010). Motivational climate and students' emotional experiences and effort in physical education. *The Journal of Educational Research*, 103(5), 295-308.
- Li-Yu Chang, S. (2009). *Acting it out: children learning english through story-based drama*. University of Warwick.
- Mackenzie, T. L., Sallis, J. F., Beets, M. W., Beighle, A., Erwin, H., & Lee, S. (2012). Physical educators role in public health: Steps forward and backward over 20y years and hope for the future. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 83(2), 125-135.
- Martin, M. (1983). Teaching spelling with music. *Academic Therapy*, 18 (4), 505-515.
- Martinek TJ and Hellison DR (1997) Fostering resiliency in underserved youth through physical activity. *Quest* 49(1): 34–49.
- Meakin D. S. (1982), Moral Values and physical education. *Physical Education Review*. Vol. 5, No 1.
- Meinel, K. (1984), *Teoria del movimento*. Ed. Societa. Stampa Sportiva Roma, p. 45.
- Meire, J. (2007) Qualitative research on childrens play: a review of recent literature. In Several Perspectives in children's play. In T. Jambor & J. Van Gills (eds) *Several Perspectives on Child's Play* (pp. 29-77). Belgium, The Netherlands, U.S.A., England: Garant.

- Miller SC, Bredemeier BJ and Shields DL (1997) Sociomoral education through physical education with at-risk children. *Quest* 49(1): 114–129.
- Miller, A. (2015). Games Centered Approaches in Teaching Children & Adolescents: Systematic Review of Associated Student Outcomes. *Journal of Teaching in Physical Education*, 34, 36-58.
- Miller, A., Christensen, E., Eather, N., Sproule, J., Keay, J., & Lubans, D. (2016). Can physical education and physical activity outcomes be developed simultaneously using a game-centered approach? *European Physical Education Review*, 22 (1), 113-133.
- Montgomery, S. S., & Robinson, M. D. (2006). Take me out to the opera: Are sports and arts complements? Evidence from the performing arts research coalition data. *International Journal of Arts Management*, 24-37.
- Morgan, K., & Kingston, K. (2008). Development of a self-observation mastery intervention programme for teacher education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 13(2), 109-129.
- Morgan, K., Kingston, K., & Sproule, J. (2005). Effects of different teaching styles on the teacher behaviours that influence motivational climate and pupils' motivation in physical education. *European Physical Education Review*, 11(3), 257-285.
- Morris L, Sallybanks J, Willis K, (2003) *Sport, Physical Activity and Antisocial Behaviour in Youth*. Canberra, ACT: Australian Institute of Criminology.
- Morris, L.B. (2013). Mother's perceptions of their children play: Scale development and validation. *Universal Journal of Psychology*, 1 (3), 121-144.
- Moss, S. (2012) Natural childhood. The National Trust. <https://www.nationaltrust.org.uk/document-1355766991839/>
- Mosston M. & Ashworth S. (2002). *Teaching physical education* (5η έκδ.). San Fransisco:Cummings
- Mosston, M. (1992). Tug-o-war, no more: Meeting teaching-learning objectives using the spectrum of teaching styles. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 63(1), 27-56.

- Mosston, M., & Ashworth, S. (1985). Toward a unified theory of teaching. *Educational Leadership*, 42(8), 31-34.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (2002). *Teaching physical education*. In http://spectrumofteachingstyles.org/NEW2/wpcontent/themes/sots/img/Teaching_Physical_Edu_1st_Online.pdf
- National Association for Sport and Physical Education, (2001), Physical Education is Critical to a Complete Education, 40(2), p. 128-143.
- National Association for Sport and Physical Education (2005). Is it physical education or physical activity? NASPE position statement. *Strategies*, 19(2):33-34.
- Newton, M., Duda, J., & Yin, Z. (2000). Examination of the psychometric properties of the Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire-2 in a sample of female athletes. *Journal of Sports Sciences*, 18(4), 275-290.
- Nicholls, J. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MS: Harvard University Press.
- Niemeijer, A. S., Smits-Engelsman, B. C. M., & Schoemaker, M. M. (2007). Neuromotor task training for children with developmental coordination disorder: A controlled trial. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 49, 406-411. doi:10.1111/j.1469-8749.2007.00406.
- Ntoumanis, N. (2002). Motivational clusters in a sample of British PE classes. *Psychology of Sport and Exercise*, 3, 177-194
- Opstoel, K., Chapelle, L., Prins, F. J., De Meester, A., Haerens, L., van Tartwijk, J., & De Martelaer, K. (2020). Personal and social development in physical education and sports: A review study. *European Physical Education Review*, 26(4), 797-813.
- Paluska, S. and Schenk, T.L., (2000), Physical Activity and mental health: current concepts. *Sports medicine*, 29, p. 167-180.
- Pang, A. W.-Y., & Fong, D. T.-P. (2009). Fundamental motor skill proficiency of Hong Kong children aged 6 - 9 years. *Research in Sports Medicine*, 17, 125-144. doi:10.1080/15438620902897516

- Papaioannou, A., & Kouli, O. (1999). The effect of task structure, perceived motivational climate and goal orientations on students' task involvement and anxiety. *Journal of Applied Sport Psychology*, 11, 51-71. doi: 10.1080/10413209908402950
- Papaioannou, A., Bebetos, E., Theodorakis, Y., Christodoulidis, T., & Kouli, O. (2006). Causal relationships of sport and exercise involvement with goal orientations, perceived competence and intrinsic motivation in physical education: A longitudinal study. *Journal of Sports Sciences*, 24, 367-382. doi:10.1080/02640410400022060
- Papaioannou, A. G., Simou, T., Kosmidou, E., Milosis, D., & Tsigilis, N. (2009). Goal orientations at the global level of generality and in physical education: Their association with self-regulation, affect, beliefs and behaviours. *Psychology of Sport and Exercise*, 10, 466-480. doi:10.1016/j.psychsport.2009.01.003
- Pate, R.R., Small, M.L., Ross, J.G., Young, J.C., Flint, K.H., & Warren, C.W., (1995), School physical education. *Journal of school health*, 65(8), p. 312-318.
- Parker M and Stiehl J (2005) Personal and social responsibility. In: Lund J and Tannehill D (eds) *Standards-Based Physical Education Curriculum Development*. Boston, MA: Jones and Bartlett, pp.131–153.
- Petitpas AJ and Champagne DE (2000) Sports and social competence. In: Danish SJ and Gullotta TP (eds) *Developing Competent Youth and Strong Communities through After-School Programming*. Washington, DC: Child Welfare League of America, pp.115–137.
- Petitpas AJ, Cornelius AE, Van Raalte JL, (2005) A framework for planning youth sport programs that foster psychosocial development. *The Sport Psychologist* 19(1): 63–80.
- Piaget, J. (1962). *Play, Dreams and Imitation in Childhood* (translated by C., Gattegno, &F., Hodgson). New York: Norton & Co.
- Piaget, J. (2000), *Περί παιδαγωγικής*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Quested, E., Duda, J. I. (2009). Perceptions of the motivational climate, need satisfaction, and indices of well-and ill-being among hip hop dancers. *Journal of Dance Medicine & Science*, 13, 10-19.

- Raitakari O, Porkka K, Taimela R, Telama R, Ra'sa'nen L, Viikari J. (1994). Effects of persistent physical activity and inactivity on coronary risk factors in children and young adults. *Am J Epidemiol.*;140:195-205.
- Rauscher, F. H., & Zupan, M. (2000). Classroom keyboard instruction improves kindergarten children's spatial-temporal performance: A field experiment. *Early Childhood Research Quarterly*, 15, 215-228.
- Richards KAR, Ivy VN, Wright PM, (2019) Combining the skill themes approach with teaching personal and social responsibility to teach social and emotional learning in elementary physical education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance* 90(3): 35–44.
- Roberts G.C. & Treasure D.C. (2012). *Advances in motivation in sport and exercise*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Robson, S. (2007). Η Έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσο για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές. Αθήνα: Gutenberg.
- Robson, C. (2010). (μετ. Νταλάκου, Β., Βασιλικού, Κ.). Η Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου. Αθήνα: Gutenberg.
- S. Kelso, & J. E. Clark (Eds.), The development of movement control and coordination (pp. 309-318). New York, NY: John Wiley & Sons, Ltd.
- Sanchez-Oliva, D., Sanchez-Miguel, P. A., Leo, F. M., Kinnafock, F. E., & García-Calvo, T. (2014). Physical education lessons and physical activity intentions within Spanish secondary schools: A self-determination perspective. *Journal of Teaching in Physical Education*, 33(2), 232-249.
- Scanlan, T. K., & Simons, J. P. (1992). The construct of sport enjoyment. In G. C. Roberts (Eds), *Motivation in sport and exercise* (pp. 199-215). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Schnirring, I. (1999). Can school PE make fitter kids? *The Physical and Sports Medicine*, 27, 23-28.
- Schott-Billmann, F., Moraitou, L., & Anastasopoulou, A. (1995). *Χοροθεραπεία με την πρωτόγονη έκφραση*.

- Seefeldt, V., & Haubenstricker, J. (1982). Patterns, phase, or stages: An analytical model for the study of developmental movement. In J. A.
- Siedentop, D. (1994). Sport education: Quality physical education through positive sport experiences. Champaign, IL: Human kinetics.
- Siedentop D, Hastie PA and Van der Mars H (2011) *Complete Guide to Sport Education*. Champaign, IL: Human Kinetics Publishers.
- Sirtori, C., (1986), Vincera la vita, 1st Georg. De Agostini, Roma, p. 48-50.
- Slade, P. (1970). An Introduction to Child Drama, London: University of London, pp. 3-6
- Slingerland, M., & Borghouts, L. (2011). Direct and indirect influence of physical education-based interventions on physical activity: A review. *Journal of Physical Activity and Health*, 8(6), 866-878.
- Smith, A. L., & D'Arripe – Longueville, F. (2014). Peer relationships and the youth sport experience. In a. G. Papaioannou & D. Hackfort (Eds.), *Routledge companion to sport and exercise psychology* (pp. 199-212). New York: Routledge.
- Smoll, F. L., & Smith, R. E. (2002). *Children and youth in sport: A biopsychosocial perspective*. Kendall Hunt Publishing Company.
- Society of Health and Physical Educators (2014) *National Standards & Grade-Level Outcomes for K–12 Physical Education*. Champaign, IL: Human Kinetics Publishers
- Soini, M., Liukkonen, J., Watt, A., Yli-Piipari, S., & Jaakkola, T. (2014). Factorial validity and internal consistency of the motivational climate in physical education scale. *Journal of sports science & medicine*, 13(1), 137-144.
- Solomon, D., Battistich, V., Watson, M., Schaps, E., & Lewis, C. (2000). A six district study of educational change: direct and mediated effects of the child development project. *Social Psychology of Education*, 4, 3-51.
- Stansell, J.W. (2005). *The use of music for learning languages: A review*. University of Illinois.

- Staples, K. L., & Reid, G. (2010). Fundamental movement skills and autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40, 209-217. doi:10.1007/s10803-009-0854-9
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*.
- Stephens, D. Bredemeier, B. (1996). Moral atmosphere and judgments about aggression in girls' soccer: Relationships among moral and motivational variables, *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 18, 158-173.
- Talbot M. (2001). The case for physical education. In: Doll-Tepper G, Scoretz D, eds. *World Summit on Physical Education*. Berlin, Germany, 39-50.
- Taylor, A. R., & Machida, S. (1996). Student-teacher relationships of Head Start children: Effects of child entry attributes and relationships to preschool adjustment. In *SH Birch (Chair), Children's relationships with teachers. Symposium conducted at the meeting of the American Educational Research Association, New York*.
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child development*, 88(4), 1156-1171.
- Telama, R. (1999). Moral development. In Y.Y. auweele, F. Bakker, S. Biddle, M. Durand, R. Seiler (Eds.), *Psychology for physical educators* (pp. 321-342). Champaign IL: Human kinetics.
- Telama R, Yang X, Laakso L, Viikari J. (1997). Physical activity in child-hood and adolescence as predictor of physical activity in adulthood. *Am J Prev Med.*;13:317-323.
- Thelen, E. (1986). Development of coordinated movement: Implications for early human development. In M. G. Wade, & H. T. A. Whiting (Eds.), *Motor development in children: Aspects of coordination and control* (pp. 106-119). Boston, MA: Martin Nijhoff.
- Thelen, E. (1995). Motor development: A new synthesis. *American Psychologist*, 50, 79-95. doi:10.1037/0003-066X.50.2.79

- Thelen, E. (2000). Grounded in the world: Developmental origins of the embodied mind. *Infancy*, 1, 3-28. doi:10.1207/S15327078IN0101_02
- Ulrich, B. D. (1989). Development of stepping patterns in human in-fants: A dynamical systems perspective. *Journal of Motor Behavior*, 21, 392-408.
- Ulrich, D. A. (2000). *Test of gross motor development-2* (2nd ed.). Austin, TX: PRO-ED.
- Valentini, N., & Rudisill, M. (2004). Motivacional climate, motor-skill development, and perceived competence: Two studies of develop-mentally delayed kindergarten children. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23, 216-234.
- Vallerand, R.J. (2007). Intrinsic and extrinsic motivation in sport and physical activity. In N. Singer, H.A., Hausenblas & Janelle, C.M. (eds.). *Handbook of sport psychology* (pp. 59-83). New York, NY: Wiley.
- Van den Berghe, L., Vansteenkiste, M., Cardon, G., Kirk, D., & Haerens, L. (2014). Research on self-determination in physical education: Key findings and proposals for future research. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(1), 97-121.
- Van Mechelen W, Kemper H. (1995). Habitual physical activity in longitu-dinal perspective. In: Kemper H, ed. *The Amsterdam Growth Study: A Lon-gitudinal Analysis of Health, Fitness and Lifestyle*. Champaign, Ill: Human Kinetics;;135-158
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Vygotsky, L.S. (1978) The Role of Play in Development, In M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman (Eds.). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L.S. (1987). *The collected works of L.S. Vygotsky. Vol. 1. Problems of general psychology*. NY: Plenum Press.
- Vygotsky, L.S. (1994). The development of thinking and concept formation in adolescence. In R. van der Veer, J. Valsiner (eds.), *The Vygotsky reader*. Cambridge, Massachusetts: Blackwell.

- Wandzilak, T., (1985), Values development through physical education and athletics, *Quest*, vol. 37, p. 176-185. ,,
- Weinstein, N., & Ryan, R. M. (2010). When helping helps: autonomous motivation for prosocial behavior and its influence on well-being for the helper and recipient. *Journal of personality and social psychology*, 98(2), 222.
- Weiss, M. R. (2011). Teach the children well: A holistic approach to developing psychosocial and behavioral competencies through physical education. *Quest*, 63(1), 55-65.
- Wong, M., Wing Kee To, W., Ming Chan, K. (2001). *Dance Medicine*. In Maffulli, N., Chan, K.M., Malina, R., Parker, T. (ed.). *Sports Medicine for Specific Ages and Abilities*. Elsevier.
- Wright, P. M., & Burton, S. (2008). Implementation and outcomes of a responsibility-based physical activity program integrated into an intact high school physical education class. *Journal of teaching in physical education*, 27(2), 138-154.
- Wright, P. M., & Craig, M. W. (2011). Tool for assessing responsibility-based education (TARE): Instrument development, content validity, and inter-rater reliability. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 15(3), 204-219.
- Zaragas, H.(2021) The psychodrama and its contribution to the children's competitive confrontation. Case study. *Cultural Historical Psychology*, 2021,Vol-17, no 3, pp.143-151

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αθανασίου, Λ. (2000). *Μέθοδοι και Τεχνικές Έρευνας στις Επιστήμες της Αγωγής*, Ιωάννινα

- Ανθογαλίδου Θ. (1993) «Η γλώσσα του σχολείου στα πλαίσια της κοινωνιολογικής προβληματικής», Εκπαιδευτική κοινότητα, τεύχος 16/1993, σελ. 39- 41.
- Αντωνιάδης, Α., (1994) Το παιχνίδι, University Studio Press, Θεσσαλονίκη
- Αραβανής, Γ., (1981). *Το παιδικό παιχνίδι*. Αθήνα: Καμπανάς, σελ15-26.
- Αριστοτέλους. Πολιτικά, 1336a, 29-30, (μτφρ. Ν. Παρίτης). Αθήνα 1975: Πάπυρος
- Αρντουέν, Ι. (2000). *Η καλλιτεχνική αγωγή στο σχολείο*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Ατσαλάκη, Ε. (2015). *Η συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού ως μέσο διδασκαλίας για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας σε παιδιά προσχολικής ηλικίας*. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Αυγερινός, Θ., (1989), Κοινωνιολογία του Αθλητισμού, εκδ. Salto, Θεσσαλονίκη, σ. 25-85.
- Αυγητίδου, Σ. (2001) Το παιχνίδι: Σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Αυδή, Α. & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η Τέχνη του Δράματος στην εκπαίδευση*. 48 Προτάσεις για εργαστήρια Θεατρικής αγωγής. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Βάος, Α. (2008). *Ζητήματα διδακτικής των εικαστικών τεχνών*. Αθήνα: Τόπος.
- Βάρβογλη, Λ., (2004). «Το παιδί, το παιχνίδι και το διάβασμα», στο www.in.gr
- Βγάγκες, Σ. (2004). «Μαθαίνοντας μέσα από το θεατρικό παιχνίδι». Στο Γκόβας Ν. (επιμ), Το Θέατρο και οι παραστατικές τέχνες στην εκπαίδευση, « δημιουργικότητα και μεταμορφώσεις ». Πρακτικά από την 4^η Διεθνή Συνδιάσκεψη για το Θέατρο στην Εκπαίδευση-Αθήνα Μάρτιος 2004. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο Εκπαιδευτικών για το Θέατρο στην Εκπαίδευση
- Γαλάνης Π. (2018). Μέθοδοι συλλογής δεδομένων στην ποιοτική έρευνα. Αρχεία Ελληνικής Ιατρικής, 35(2):268-277
- Γαλάνη, Μ. (2007). *Η θεατρική τέχνη στην εκπαίδευση: Η επίδραση του θεατρικού παιχνιδιού στην ψυχοκοινωνική και κοινωνική ανάπτυξη των νηπίων*. Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Γραμματάς, Θ. (1996). *Fantasyland. Θέατρο για παιδικό και νεανικό κοινό*, Αθήνα: Τυπωθήτω

- Γραμματάς, Θ. & Μουδατσάκης, Τ. (2008). *Θέατρο και Πολιτισμός στο Σχολείο*, Ρέθυμνο
- Γιάνναρης, Γ. (1994). *Θεατρική Αγωγή και παιχνίδι*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης
- Γιάνναρης, Γ. (1995). *Θεατρική Αγωγή και Παιχνίδι*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.
- Γλυκοφρύδη-Λεοντσίνη, Α. (2002). *Συστήματα καλών τεχνών στη νεοελληνική αισθητική*, εκδ., Αθήνα: Καρδαμίτσα
- Γρίβα Α., (1987) *Ελάτε να παίζουμε*, (Τρίτη έκδοση), Θυμάρι, Αθήνα
- Δανασσής- Αφεντάκης, Κ. (1997). *Εισαγωγή στην παιδαγωγική. Σύγχρονες τάσεις της αγωγής*. Αθήνα. Δέρρη, Β. & Θεοδωράκης, Γ., (1997), *Η επίδραση της δέσμευσης σε ατομικούς ή ομαδικούς στόχους κατά την εκτέλεση ελεύθερων βολών στο μπάσκετ, Άθληση και Κοινωνία*, τ. 16, σ. 55-63, εκδ. Salto.
- Δήμα, Α. (2015). *Η συμβολή της δραματικής τέχνης στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων παιδιών με νοητική καθυστέρηση*. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Δήμα, Α. (2015). *Το θεατρικό παιχνίδι ως μέσο ενίσχυσης της αυτοεκτίμησης των μαθητών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) για το Νηπιαγωγείο.*
- Διακουμάκου, Κ. (2015). *Θέατρο για παιδιά στο νοσοκομείο: Δράσεις στον ελλαδικό χώρο*. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Διγγελίδης, Ν. (2006). Η φυσική αγωγή σήμερα. Εισαγωγή. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή και τον Αθλητισμό*, 4 (2), 126-130.
- Ζάραγκας, Χ. (2013). Άρθρο με τίτλο: «Στάση μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της πόλης των Ιωαννίνων ως προς τη φυσική δραστηριότητα και ο δείκτης της αναπτυξιακής τους ηλικίας». Πρακτικά στο Συνέδριο του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων με τίτλο: «Το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων και τα Γιάννενα», σελ.: 377 – 399.
- Ζαράγκας, Χ.Κ. (2016). Η επίδραση ενός παρεμβατικού προγράμματος ψυχοκινητικής αγωγής στην κοινωνική συμπεριφορά, αυτοεκτίμηση και κινητική ανάπτυξη νηπίων. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 5 (1), 104-128.
- Ζάραγκας, Χ. (2021). Η συμβολή της ιστορίας της φυσικής αγωγής της "Καλλιπάτειρας" στην προαγωγή των ανθρώπινων αξιών της υπευθυνότητας, του σεβασμού, της ισονομίας, της ελευθερίας και της συναισθηματικής κατανόησης. (βιωματικό

- Εργαστήριο) σελίδες 122 - 129. ΒΙΒΛΙΟ: Ανθρώπινα Δικαιώματα Ενιαία Εκπαίδευση- Κοινωνιολογικές Παιδαγωγικές & Ψυχολογικές Προσεγγίσεις. Επιμέλεια Θ., θάνος & Λ., Συμεού.. Αθήνα; Gutenberg.
- Ζέρβας, Ι., (1996), Άσκηση και ψυχική διάθεση, Κινησιολογία, τ. 1, 1, σ. 19-29
- Ζήκας, Β. (2008). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Φυσική Αγωγή. Ένα σχέδιο εργασίας για το Λύκειο. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Ζουνχιά, Κ. (2000). *Φυσική Αγωγή στο σχολείο-Προς τη 'δια βίου άσκηση'.* Αθήνα: Αθλότυπο.
- Θεοδωράκης, Γ., (1990), Άσκηση και Υγεία: πώς η φυσική αγωγή θα μας πείσει για ένα δια βίου αθλητικό τρόπο ζωής, Αθλητική Ψυχολογία, σ. 37 – 54. „
- Θεοδωράκης, Γ., Γούδας, Μ. & Παπαϊωάννου, Αθ., (2001), Ψυχολογική υπεροχή στον αθλητισμό, εκδ. Χριστοδουλίδη: Θεσσαλονίκη.
- Καλούρη -Αντωνοπούλου, Ρ. (1985). *Αισθητική αγωγή του παιδιού. Μορφές αισθητικής δημιουργικότητας στην παιδική βιβλιοθήκη και στο μουσείο.* Αθήνα: Δίπτυχο.
- Καλούρη-Αντωνοπούλου, Ρ. (1999). *Αισθητική Αγωγή.* Αθήνα: Ελλην.
- Καλούρη-Αντωνοπούλου, Ρ., Κάσσαρης, Χ. (1988). *Το μουσείο μέσο τέχνης και αγωγής. Θεωρητική - παιδαγωγική προσέγγιση.* Αθήνα: Καστανιώτη.
- Καμπίτσης, Χρ. – Χαραχούσου – Καμπίτση, Υ., (1990), Μέθοδοι Έρευνας στον Αθλητισμό, εκδ. Salto, Θεσσαλονίκη. „
- Καρακώστα, Ο. (2016). Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση: Εργαστήρι θεάτρου του καταπιεσμένου σε ομάδα φοιτητών. Έρευνα πεδίου στα πλαίσια του οργανισμού" Krila-Θ. τ. Κ." στη Μπολόνια της Ιταλίας. [μεταπτυχιακή εργασία]
- Καραμάνου, Σ. (2015). *Θεατρικό παιχνίδι και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού.* Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου
- Καραμήτρου, Κ. (2010). *Η Καλλιέργεια της Κιν-αισθητικής Νοημοσύνης μέσα από το Θεατρικό Παιγνίδι.* Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Καραμήτρου, Α. (2004). *«Θέατρο: Θεωρία και Πράξη – Θεατρικό Παιγνίδι».* Αθήνα: Παπαζήσης,

- Καραμήτρου, Κ., Τζίμα, Μ., Γεροδήμος, Κ., Ρογκότη, Α., (2021)
Άρθρο με τίτλο: Ο τραγικός υποκριτής ως ο αθλητής της ψυχής: το σώμα της παράστασης ως η ιερή μήτρα του τελετουργικού καλλωπισμού, της εντοσθιότητας και της μνήμης. Πρακτικά στο Συνέδριο του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων με τίτλο: «Αθλητισμός & Τέχνη: Επιστημονικός και Καλλιτεχνικός Διάλογος»
- Κογκίδου, Δ., «Κοριτσίστικα/αγορίστικα» ή ουδέτερα ως προς το φύλο παιχνίδια». Εισήγηση στο συνέδριο: Αναστοχασμοί για την παιδική ηλικία», που διοργανώθηκε από το ΤΕΠΑΕ-Παιδαγωγική Σχολή του ΑΠΘ από 31/10-1/11 2014 στην Θεσσαλονίκη.
- Κόκκος, Α. (2009). Κριτικός στοχασμός: Ένα κρίσιμο ζήτημα. Στο Βεργίδης Δ.
& Κόκκος Α. (επιμ.). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κοντογιάννη, Α. (2012). *Η Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο
- Κοντογιάννη, Α. (2000). *Η Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κουρέτζης, Λ. (1991). *Το θεατρικό παιχνίδι*. Αθήνα:Καστανιώτης
- Κουρέτζης, Λ.,& Κοντογιάννη, Α. (1993). *Θεατρική Αγωγή 1- Βιβλίο για το δάσκαλο*. Αθήνα : Ο.Ε.Δ.Β
- Κουρέτζης, Λ. (2001). *Το θεατρικό παιχνίδι* (Παιδαγωγική θεωρία, πρακτική και θεατρολογική προσέγγιση). Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Κωνσταντινίδου, Ε., Μιχαλοπούλου, Μ. Αγγελούσης, Ν. & Κουρτέσης, Θ. (2011). Η δημιουργικότητα στη Φυσική Αγωγή του Δημοτικού: Μια ποιοτική προσέγγιση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή και τον Αθλητισμό* ,9(2) ,84-100.
- Λάππα, Κ., (2002), Ο κοινωνικοποιητικός ρόλος της Φυσικής Αγωγής, Φίλιππος, τ. 36, σ. 40-44.
- Μαρινόπουλος, Χ. Δ., (1982), Η Φυσική Αγωγή του Παιδιού, εκδ. β΄, Αθήνα

- Μουδατσάκης, Τ. (1994). Η θεωρία του δράματος στη σχολική πράξη. Το θεατρικό παιχνίδι-Η δραματοποίηση, Αθήνα:Καρδαμίτσα
- Μπαγάκης, Γ. (1993). Η θεωρία του Piaget είναι σήμερα επίκαιρη για την έρευνα επίλυσης προβλημάτων στην εκπαίδευση των φυσικών επιστημών; Πρακτικά Ε' Πανελλήνιου Συνεδρίου Φυσικής της Ένωσης Ελλήνων Φυσικών. Αθήνα, 15-19 Δεκεμβρίου 1989.
- Μπουζιώτας, (2004), Εξέλιξη επιλεγμένων φυσικών ικανοτήτων σε παιδιά Δημ. Σχολ. σε σχέση με τη σχολική Φυσ. Αγωγή και εξωσχολικές δραστηριότητες. Φυσική Αγωγή και Αθλητισμός, τ. 2, σ. 127-137.
- Ντωγιόν, Ρ. Α. (1981). *Προετοιμάστε το παιδί σας για το σχολείο*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Ξυλά, Β. (2015). *Η επίδραση της δραματοποίησης του παραμυθιού σε παιδιά με ειδικές ανάγκες*. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Πανταζής, Σ. (1999). *Η παιδαγωγική και το παιχνίδι- αντικείμενο στον χώρο του νηπιαγωγείου. Ερευνητική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παπαγεωργίου, Δ. 2005, Παραστάσεις και αναπαραστάσεις: Η επιτέλεση (performance) του "πολιτισμού" και του "πολιτιστικού θεάματος" στο συλλογικό τόμο: Πολιτιστικές Βιομηχανίες, Διαδικασίες, Υπηρεσίες, Αγαθά. επιμ. Νικόλας Βερνίκος, Σοφία Δασκαλοπούλου, Φιλήμων Μπαντιμαρούδης, Νίκος Μπουμπάρης, Δημήτρης Παπαγεωργίου. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική ISBN: 978-960-218-398-4
- Παπακυριακού, Ε., (1992), Η Γένεση και τα γνωρίσματα της Δημοκρατίας. Η παιδαγωγική και κοινωνική συμβολή της γύμνασης στη διαμόρφωσή της, Αθλητική Επιστήμη, τ. 7, No 3, σ. 89-101.
- Παππάς, Χ. Ι., (2004), Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία της Φυσικής Αγωγής και του Αθλητισμού, εκδ. Τυπωθήτω – Δάρδανος, Αθήνα.
- Παππάς, Α., (1990), Σύγχρονη Θεωρία και Πράξη της Παιδείας, εκ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, σ. 92.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1993). *Μεθοδολογία της Επιστημονικής Έρευνας* Αθήνα

- Παρασκευοπούλου- Πετροπούλου, Μ. (2015). *Η συμβολή της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση στην ανάπτυξη των γλωσσικών ικανοτήτων των μαθητών με ειδικές ανάγκες*. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Πετροκοκκίνου, Κ. (2015). *Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες: Η περίπτωση του κωφού παιδιού*. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Πλάτωνος. Νόμοι, Ζ'803e (μτφρ. Φιλολογική ομάδα Κάκτου). Αθήνα 1992: Κάκτος.
- Πλάτωνος. Νόμοι, Α'644b (μτφρ. Κ. Φίλιππας). Αθήνα 1975: Πάπυρος
- Σκαρπέντζου, Μ. (2015). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση ως μέσο ανάπτυξης της δημιουργικότητας σε παιδιά της σχολικής ηλικίας*. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Σκεμπέρη, Λ. (2010). *Τέχνη και εκπαίδευση: η συμβολή της τέχνης στο εκπαιδευτικό έργο ή για μια εκπαίδευση του μέλλοντος*. Βιβλιοθήκη Πανεπιστημίου Κύπρου.
- Σπανακά, Α. Κ. (2008). Μακροχρόνια Έρευνα Δράσης: ένα Μεθοδολογικό Πλαίσιο με την αξιοποίηση των ΤΠΕ. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 4(1), 61-71.
- Σπανάκη, Ε.Ε. (2014). *Επίδραση ψυχοκινητικής αγωγής με στοιχεία θεατρικού παιχνιδιού στην ανάπτυξη νηπίων με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Διδακτορική διατριβή, Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Στράτου, Ελ. (2015). *Η συμβολή της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση σε παιδιά με διαταραχές αυτιστικού φάσματος*. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Τζιάνι Ροντάρι, Γραμματική της φαντασίας, Τεκμήριο, 1985, σελ.204.
- Τζόπε – Στένγκλε, Ίν. (1997). *Παιχνίδια για παιδιά προσχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Τσεφαλά, Ε. (2003). « Η δραματοποίηση ως εργαλείο για κοινωνική αντίληψη και προσωπική εξέλιξη». Στο Γκόβας Ν. (επιμ.), *Το θέατρο στην εκπαίδευση: χτίζοντας γέφυρες*. Πρακτικά από την 3^η Διεθνή Συνδιάσκεψη για το Θέατρο στην Εκπαίδευση- Αθήνα, Ιανουάριος 2003. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο Εκπαιδευτικών για το Θέατρο στην Εκπαίδευση- Μεταίχμιο

- Τσιάρας, Α. (2003) *Η συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στην Ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Διδακτορική Διατριβή. Τμήμα Κοινωνιολογίας, Πάντειο Πανεπιστήμιο.
- Τσιάρας, Α. (2014). *Η αναπτυξιακή διάσταση της διδακτικής του δράματος στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ., (2003). *Η φυσική αγωγή στη δημοτικό σχολείο. Βιβλίο για τον διδάσκοντα*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Χατζόπουλος Δ. (2012). *Διδακτική φυσικής αγωγής*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Χουΐζινγκα, Γ. (1989). *Ο άνθρωπος και το παιχνίδι (Homo Ludens)*. Μτφρ. Γ. Λυκιαρδόπουλος και Σ. Ροζάνης. Αθήνα: Γνώση

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ**ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ****Φύλο**☐ Αγόρι☐ Κορίτσι

Ηλικία.....

Τάξη.....

ΟΤΑΝ ΕΧΟΥΜΕ ΠΟΔΟΣΦΑΙΡΟ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

1. Συνήθως στο μάθημα, όταν παίζουμε ποδόσφαιρο, οι ομάδες γίνονται (τσεκάρετε μόνο ένα):

☐ Από τον καθηγητή.☐ Από τους ίδιους τους μαθητές

2. Συνήθως στο μάθημα, όταν παίζουμε ποδόσφαιρο, οι ομάδες γίνονται (τσεκάρετε μόνο ένα):

☐ Μικτές ομάδες, δηλαδή αγόρια και κορίτσια μπορεί να παίζουν στην ίδια ομάδα.☐ Αμιγείς ομάδες, δηλαδή αγόρια ξεχωριστά από κορίτσια.

3. Για μένα το να μας χωρίζει σε ομάδες ο/η καθηγητής/τρια φυσικής αγωγής, όταν παίζουμε ποδόσφαιρο, είναι:

1 καλό:

Πάρα πολύ	Πολύ	Ούτε λίγο ούτε πολύ	Λίγο	Καθόλου

2 ανόητο

Πάρα πολύ	Πολύ	Ούτε λίγο ούτε πολύ	Λίγο	Καθόλου

3. έξυπνο

Πάρα πολύ	Πολύ	Ούτε λίγο ούτε πολύ	Λίγο	Καθόλου

4 χρήσιμο

Πάρα πολύ	Πολύ	Ούτε λίγο ούτε πολύ	Λίγο	Καθόλου

5. άχρηστο

Πάρα πολύ	Πολύ	Ούτε λίγο ούτε πολύ	Λίγο	Καθόλου

6. δυσάρεστο

Πάρα πολύ	Πολύ	Ούτε λίγο ούτε πολύ	Λίγο	Καθόλου

7. ευχάριστο

Πάρα πολύ	Πολύ	Ούτε λίγο ούτε πολύ	Λίγο	Καθόλου

4. Για μένα το να χωριζόμαστε με δική μας πρωτοβουλία σε ομάδες, χωρίς τη βοήθεια του/της καθηγητή/τριας φυσικής αγωγής, όταν παίζουμε ποδόσφαιρο, είναι:

1 καλό:

Πάρα πολύ	Πολύ	Ούτε λίγο ούτε πολύ	Λίγο	Καθόλου

2 ανόητο

Πάρα πολύ	Πολύ	Ούτε λίγο ούτε πολύ	Λίγο	Καθόλου

3. έξυπνο

Πάρα πολύ	Πολύ	Ούτε λίγο ούτε πολύ	Λίγο	Καθόλου

4 χρήσιμο

Πάρα πολύ	Πολύ	Ούτε λίγο ούτε πολύ	Λίγο	Καθόλου

5. άχρηστο

Πάρα πολύ	Πολύ	Ούτε λίγο ούτε πολύ	Λίγο	Καθόλου

6. δυσάρεστο

Πάρα πολύ	Πολύ	Ούτε λίγο ούτε πολύ	Λίγο	Καθόλου

7. ευχάριστο

Πάρα πολύ	Πολύ	Ούτε λίγο ούτε πολύ	Λίγο	Καθόλου

5. Για μένα το να συνεργάζομαι με άτομα του ίδιου φύλου, όταν παίζουμε ποδόσφαιρο, είναι:

1 καλό:

Πάρα πολύ	Πολύ	Ούτε λίγο ούτε πολύ	Λίγο	Καθόλου

2 ανόητο

Πάρα πολύ	Πολύ	Ούτε λίγο ούτε πολύ	Λίγο	Καθόλου

3. έξυπνο

Πάρα πολύ	Πολύ	Ούτε λίγο ούτε πολύ	Λίγο	Καθόλου

4 χρήσιμο

Πάρα πολύ	Πολύ	Ούτε λίγο ούτε πολύ	Λίγο	Καθόλου
-----------	------	---------------------	------	---------

		πολύ		

5. άχρηστο

Πάρα πολύ	Πολύ	Ούτε λίγο ούτε πολύ	Λίγο	Καθόλου

6. δυσάρεστο

Πάρα πολύ	Πολύ	Ούτε λίγο ούτε πολύ	Λίγο	Καθόλου

7. ευχάριστο

Πάρα πολύ	Πολύ	Ούτε λίγο ούτε πολύ	Λίγο	Καθόλου

6. Για μένα το να συνεργάζομαι με άτομα του άλλου φύλου ή με μαθητές με μειωμένη αθλητική επίδοση, όταν παίζουμε ποδόσφαιρο, είναι:

1 καλό:

Πάρα πολύ	Πολύ	Ούτε λίγο ούτε πολύ	Λίγο	Καθόλου

2 ανόητο

Πάρα πολύ	Πολύ	Ούτε λίγο ούτε πολύ	Λίγο	Καθόλου

3. έξυπνο

Πάρα πολύ	Πολύ	Ούτε λίγο ούτε πολύ	Λίγο	Καθόλου

4 χρήσιμο

Πάρα πολύ	Πολύ	Ούτε λίγο ούτε πολύ	Λίγο	Καθόλου

5. άχρηστο

Πάρα πολύ	Πολύ	Ούτε λίγο ούτε πολύ	Λίγο	Καθόλου

6. δυσάρεστο

Πάρα πολύ	Πολύ	Ούτε λίγο ούτε πολύ	Λίγο	Καθόλου

7. ευχάριστο

Πάρα πολύ	Πολύ	Ούτε λίγο ούτε πολύ	Λίγο	Καθόλου

7. Για μένα το να φτιάχνουμε ομάδες μικτές, όταν παίζουμε ποδόσφαιρο, είναι:

1 καλό:

Πάρα πολύ	Πολύ	Ούτε λίγο ούτε πολύ	Λίγο	Καθόλου

--	--	--	--	--

2. ανόητο

Πάρα πολύ	Πολύ	Ούτε λίγο ούτε πολύ	Λίγο	Καθόλου

3. έξυπνο

Πάρα πολύ	Πολύ	Ούτε λίγο ούτε πολύ	Λίγο	Καθόλου

4. χρήσιμο

Πάρα πολύ	Πολύ	Ούτε λίγο ούτε πολύ	Λίγο	Καθόλου

5. άχρηστο

Πάρα πολύ	Πολύ	Ούτε λίγο ούτε πολύ	Λίγο	Καθόλου

6. δυσάρεστο

Πάρα πολύ	Πολύ	Ούτε λίγο ούτε πολύ	Λίγο	Καθόλου

7. ευχάριστο

Πάρα πολύ	Πολύ	Ούτε λίγο ούτε πολύ	Λίγο	Καθόλου

8. Για μένα το να φτιάχνουμε ομάδες αμιγείς, όταν παίζουμε ποδόσφαιρο, είναι

1 καλό:

Πάρα πολύ	Πολύ	Ούτε λίγο ούτε πολύ	Λίγο	Καθόλου

2 ανόητο

Πάρα πολύ	Πολύ	Ούτε λίγο ούτε πολύ	Λίγο	Καθόλου

3. έξυπνο

Πάρα πολύ	Πολύ	Ούτε λίγο ούτε πολύ	Λίγο	Καθόλου

4 χρήσιμο

Πάρα πολύ	Πολύ	Ούτε λίγο ούτε πολύ	Λίγο	Καθόλου

5. άχρηστο

Πάρα πολύ	Πολύ	Ούτε λίγο ούτε πολύ	Λίγο	Καθόλου

6. δυσάρεστο

Πάρα πολύ	Πολύ	Ούτε λίγο ούτε πολύ	Λίγο	Καθόλου

7. ευχάριστο

Πάρα πολύ	Πολύ	Ούτε λίγο ούτε πολύ	Λίγο	Καθόλου

9. Όταν στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής παίζουμε Θεατρικό Παιχνίδι κατά το οποίο παριστάνουμε ότι συμμετέχουμε σε πραγματικό αγώνα ποδοσφαίρου νιώθω

1 καλά:

Πάρα πολύ	Πολύ	Ούτε λίγο ούτε πολύ	Λίγο	Καθόλου

2 ανόητα

Πάρα πολύ	Πολύ	Ούτε λίγο ούτε πολύ	Λίγο	Καθόλου

3. δυσάρεστα

Πάρα πολύ	Πολύ	Ούτε λίγο ούτε πολύ	Λίγο	Καθόλου

4. ευχάριστα

Πάρα πολύ	Πολύ	Ούτε λίγο ούτε πολύ	Λίγο	Καθόλου

10. Ο κανόνας ότι δεν μπορώ να βάλω γκολ με σουτ πίσω από το κέντρο του γηπέδου είναι:

1 σωστός:

Πάρα πολύ	Πολύ	Ούτε λίγο ούτε πολύ	Λίγο	Καθόλου

2 λάθος:

Πάρα πολύ	Πολύ	Ούτε λίγο ούτε πολύ	Λίγο	Καθόλου

3 δυσάρεστος

Πάρα πολύ	Πολύ	Ούτε λίγο ούτε πολύ	Λίγο	Καθόλου

4. ευχάριστος

Πάρα πολύ	Πολύ	Ούτε λίγο ούτε πολύ	Λίγο	Καθόλου

11. Για μένα ο κανόνας ότι βασική προϋπόθεση για την επίτευξη γκολ, είναι να περάσει η μπάλα από όλους τους συμπαίκτες μου είναι:

1 καλός:

Πάρα πολύ	Πολύ	Ούτε λίγο ούτε πολύ	Λίγο	Καθόλου

2. ανόητος

Πάρα πολύ	Πολύ	Ούτε λίγο ούτε πολύ	Λίγο	Καθόλου

3. χρήσιμος

Πάρα πολύ	Πολύ	Ούτε λίγο ούτε πολύ	Λίγο	Καθόλου

4. άχρηστος

Πάρα πολύ	Πολύ	Ούτε λίγο ούτε πολύ	Λίγο	Καθόλου

5. δυσάρεστος

Πάρα πολύ	Πολύ	Ούτε λίγο ούτε πολύ	Λίγο	Καθόλου

6. ευχάριστος

Πάρα πολύ	Πολύ	Ούτε λίγο ούτε πολύ	Λίγο	Καθόλου

Κατά τη συμμετοχή σου στους αγώνες ποδοσφαίρου κατά τη διάρκεια του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής:

12. Νομίζεις ότι αυξάνεται ο χρόνος συμμετοχής σου στο παιχνίδι με τους τροποποιημένους κανονισμούς ;

Πάρα πολύ	Πολύ	Ούτε λίγο ούτε πολύ	Λίγο	Καθόλου

13. Πιστεύεις ότι η βελτίωσή σου σε κάποιο άθλημα θα σε επηρέαζε στο να ασχοληθείς με αυτό και εκτός σχολείου;

☐ Ναι

☐ Όχι

14. Έχετε συνεργασία με τους συμπαίκτες σου;

Πάρα πολύ	Πολύ	Ούτε λίγο ούτε πολύ	Λίγο	Καθόλου

15. Πως νιώθεις μετά το πέρας του παιχνιδιού.....

16. Νομίζεις ότι η συμμετοχή και η συνεργασία στο παιχνίδι θα βοηθήσει να έχεις καλύτερες σχέσεις με τους συμμαθητές σου;

☐ Ναι

☐ Όχι

17. Θα σε βοηθήσει το παιχνίδι με τον τροποποιημένους κανονισμούς να βελτιωθείς στο ποδόσφαιρο;

Πάρα πολύ	Πολύ	Ούτε λίγο ούτε πολύ	Λίγο	Καθόλου

	ΕΤΣΙ ΑΚΡΙΒΩΣ ΕΙΜΑΙ ΕΓΩ	ΕΤΣΙ ΕΙΜΑΙ	ΟΥΔΕΤΕΡΟ	ΟΧΙ ΑΚΡΙΒΩΣ ΟΠΩΣ ΕΓΩ	ΚΑΘΟΛΟΥ ΟΠΩΣ ΕΓΩ
Κάποιοι αισθάνονται ότι είναι καλοί όταν έρθει ώρα να παίξουν ποδόσφαιρο					
Κάποιοι αισθάνονται ότι είναι ανάμεσα στους καλύτερους όσον αφορά την ικανότητά τους στο ποδόσφαιρο					
Κάποιοι είναι αρκετά σίγουροι όταν έρθει ώρα να συμμετέχουν σε ένα παιχνίδι ποδοσφαίρου					
Κάποιοι αισθάνονται ότι είναι από τους καλύτερους όταν έρθει ώρα να πάρουν μέρος σε ένα παιχνίδι ποδοσφαίρου					
Όταν δίνεται ευκαιρία , κάποιοι είναι από τους πρώτους που παίρνουν μέρος σε ένα παιχνίδι ποδοσφαίρου					

ΟΤΑΝ ΕΧΟΥΜΕ ΠΟΛΟΣΦΑΙΡΟ

	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	ΣΥΜΦΩΝΩ	ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ	ΔΙΑΦΩΝΩ	ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ
Χαίρομαι πάρα πολύ					
Το μάθημα είναι ευχαρίστηση					
Θα περιέγραφα το μάθημα σαν πολύ ενδιαφέρον					
Ενώ ασκούμαι, σκέφτομαι γύρω απ' το πόσο διασκεδάζω					
Βάζω μεγάλη προσπάθεια στο μάθημα					
Είναι σημαντικό για μένα να τα πάω καλά στο μάθημα					
Προσπαθώ πολύ σκληρά ενώ ασκούμαι στο μάθημα					
Νιώθω μεγάλη ψυχική πίεση όταν παίζω					

ποδόσφαιρο					
Νιώθω μεγάλη ψυχική πίεση όταν σκέφτομαι ότι θα παίξω ένα παιχνίδι ποδοσφαίρου					

ΚΛΕΙΔΑ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ

ΚΛΕΙΔΑ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ			
ΤΟΜΕΑΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ (1=λίγο, 2=μέτρια, 3=πολύ)			ΣΧΟΛΙΑ
ΓΝΩΣΤΙΚΟΣ/ΝΟΗΤΙΚΟΣ ΤΟΜΕΑΣ	Κατανόηση και σωστή εκτέλεση των κανόνων 5Χ5	1 2 3	
	Απαγορευόταν η επίτευξη τέρματος (γκολ) με σουτ πίσω από το κέντρο του γηπέδου	1 2 3	
	Βασική προϋπόθεση για την προσπάθεια μια ομάδας για την επίτευξη τέρματος (γκολ), ήταν να περάσει η μπάλα, τουλάχιστον μια φορά από όλους τους συμπαίκτες της ομάδας.	1 2 3	
	Ανατροφοδότηση από τους	1 2 3	

	συμμαθητές και τον ερευνητή		
ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣ ΤΟΜΕΑΣ	Ενεργός συμμετοχή στο παιχνίδι	1 2 3	
	Κορίτσια και αγόρια συμμετείχαν το ίδιο	1 2 3	
	Συνεργασία των μαθητών και ομαδική αλληλεπίδραση	1 2 3	
	Κορίτσια και αγόρια αλληλεπιδρούσαν το ίδιο	1 2 3	
ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΟΣ ΤΟΜΕΑΣ	Αίσθημα χαράς και δημιουργίας απέναντι στο ποδόσφαιρο	1 2 3	
	Ποια δράση ενθουσίασε περισσότερο τους μαθητές	1 2 3	
	Η δράση στην οποία τα παιδιά	1 2 3	

	έπαιζαν ποδόσφαιρο σα να συμμετέχουν σε πραγματικό αγώνα ποδοσφαίρου αξιολογείται:		
	Αίσθημα προσμονής του επόμενου παιχνιδιού	1 2 3	
ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ	Επίτευξη των στόχων των δράσεων	1 2 3	
	Γεγονότα που δυσκόλεψαν τους μαθητές		

ΔΟΜΗ ΤΗΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

Οι ερωτήσεις χωρίστηκαν σε τρεις άξονες, και κάθε άξονας εστίασε σε διαφορετικές πλευρές του ερευνώμενου ζητήματος.

Ο **πρώτος άξονας** στοιχειοθετήθηκε από τις τρεις πρώτες ερωτήσεις οι οποίες εστίασαν:

1. Στο κλίμα που επικρατούσε στο παιχνίδι
2. Στις πιθανές αντιδράσεις των παιδιών
3. Στα συναισθήματα των παιδιών, κατά την διάρκεια, αλλά και μετά το παιχνίδι.

Ο **δεύτερος άξονας** σχηματίστηκε από τις επόμενες τρεις ερωτήσεις με τις οποίες διερευνήθηκε κατά πόσο οι τροποποιήσεις στους κανόνες του παιχνιδιού, αλλά και η χρήση Δραματικής είχαν θετικό αντίκτυπο:

1. Στον χρόνο συμμετοχής των παιδιών στο παιχνίδι
2. Στην επίδοση των συμμετεχόντων στο παιχνίδι
3. Στην συνεργασία με τους συμπαίκτες τους.

Ο **τρίτος άξονας** συμπεριέλαβε τις τελευταίες τρεις ερωτήσεις με τις οποίες διερευνήθηκε το κατά πόσο και αν, διαφοροποιήθηκε μετά τις παρεμβάσεις μας:

1. Η άποψη των παιδιών για συνεργασία με όλους τους συμμαθητές τους
2. Η στάση των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών για την υιοθέτηση της παρέμβασης
3. Η γνώμη τους για μελλοντική εφαρμογή και διεύρυνση της παρέμβασης.