



Διοίκηση Αθλητισμού & Αναψυχής  
τόμος 8 (2), 18 - 28  
Δημοσιεύτηκε: Δεκέμβριος 30, 2011



<http://www.elleda.gr>

Greek Society of Sport Management  
Volume 8 (2), 18 - 28  
Released: Δεκέμβριος 30, 2011

ISSN 1791-6933



**Διερεύνηση της Αντίληψης Μαθητών Δημοτικού Σχολείου για την Ομαδική Εργασία μετά τη Συμμετοχή τους σε Πρόγραμμα Αγωγής Υπαίθρου**  
Βασιλική Γούσια & Χαρίλαος Κουθούρης  
Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής & Αθλητισμού, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

**Περίληψη**

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση της διαφοροποίησης της αντίληψης των μαθητών δημοτικού σχολείου ως προς την ομαδική εργασία μέσω της συμμετοχής τους σε ένα παρεμβατικό πρόγραμμα Αγωγής Υπαίθρου, κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής. Στην παρούσα εργασία συμμετείχαν 83 μαθητές δημοτικών σχολείων της πόλης της Καρδίτσας από τους οποίους 47 μαθητές (60.2%) ήταν αγόρια και 31 (39.8%) ήταν κορίτσια. Οι μαθητές χωρίστηκαν στην πειραματική ομάδα 61 μαθητές και στην ομάδα ελέγχου 21 μαθητές. Ως όργανο μέτρησης χρησιμοποιήθηκε η Ελληνική έκδοση της «κλίμακας αισθημάτων για την ομαδική εργασία» (Γούδας, Μαγκώτσιου, & Χατζηγεωργιάδης, 2009). Τα αποτελέσματα της έρευνας υποστήριξαν ότι: α) οι μαθητές και μαθήτριες της πειραματικής ομάδας δεν διαφοροποίησαν στατιστικά σημαντικά την αντίληψή τους ούτε για τον ομαδικό, ούτε για τον ατομικό τρόπο εργασία, μεταξύ της πριν και της μετά τη συμμετοχή τους στο παρεμβατικό πρόγραμμα, β) επίσης δεν υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στα θέματα του ερωτηματολογίου ανάμεσα στους μαθητές της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου μετά τη συμμετοχή τους στο παρεμβατικό πρόγραμμα. Τα αποτελέσματα πιθανά να επηρεάστηκαν από τη σύντομη διάρκεια του προγράμματος, ή την ατομική νοοτροπία διάκρισης που παραδοσιακά καλλιεργείται στα ελληνικά σχολεία μεταξύ των μαθητών. Συζητούνται προτάσεις με στόχο τον εμπλουτισμό του μαθήματος της φυσικής αγωγής με δράσεις της Αγωγής Υπαίθρου.

Λέξεις κλειδιά: *προγράμματα αγωγής υπαίθρου, συνεργατική μάθηση*

Διεύθυνση επικοινωνίας: Γούσια Βασιλική, e-mail: [vasogousia@gmail.com](mailto:vasogousia@gmail.com)

**Investigating Team Work Perceptions of Elementary school student's after Participation in an Outdoor Education Program**

Vasiliki Gousia & Charilaos Kouthouris

Department of Sport Science & Physical Education, Thessaly University, Hellas

**Abstract**

The aim of the present study was to investigate differentiation of elementary school student's perceptions toward 'team work', through their participation in an 'Outdoor Education' program. Study was conducted in Karditsa and as a sample participated forty seven boys (60.2%) and thirty one (39.8%) girls. The 83 student's divided in two groups, experimental group (61) and control group (21). For the evaluation of student's 'teamwork' perceptions, was used "teamwork feelings scale" (Goudas, Magotsiou, & Chatzigeorgiadis, 2009). Results supported that a) pupils in the experimental group did not increase their preferences toward team work, and did not reduce their preferences toward individual work, after their participation in the outdoor education program, b) there were no significant statistical differences between student's experimental group and student's control group in all their perceptions toward 'team work' after their participation in the intervention program. Results are discussed toward the enrichment of physical education curriculum with Outdoor Education issues, as to become more useful for elementary students and be closer to modern education practices.

Key words: *social skills, individual work, collaborative learning, partnership trust*

## Εισαγωγή

Σκοπός της Φυσικής Αγωγής στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι, μέσα από ποικίλες κινητικές και αθλητικές δραστηριότητες, να βοηθήσει τη σωματική ανάπτυξη των μαθητών και να συμβάλει στην ψυχική και πνευματική τους καλλιέργεια, καθώς και την αρμονική τους ένταξη στην κοινωνία. Η φυσική αγωγή όπως διδάσκεται στα σημερινά σχολεία στη χώρα μας επικεντρώνεται στη διδασκαλία αθλημάτων και θεωρεί ότι αναπτύσσοντας τις κινητικές δεξιότητες ταυτόχρονα αναπτύσσονται και άλλοι τομείς όπως ο ψυχολογικός ο κοινωνικός και ο συναισθηματικός (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 1997). Έρευνες όμως που έχουν γίνει σε περιβάλλον σχολείου (Gibbons & Bressan, 1991; Laker, 2000) δείχνουν ότι όταν επικεντρωνόμαστε στις κινητικές δεξιότητες αυτό δε συνεπάγεται παράλληλη ανάπτυξη και στους άλλους τομείς.

Το σχολείο για να παραμείνει ζωντανός και δημιουργικός θεσμός στο πλαίσιο της μεταβαλλόμενης κοινωνίας, πρέπει να μετασχηματίσει σε διδακτικά αντικείμενα τις δημιουργικές ανάγκες της κοινωνίας και τις σύγχρονες παιδαγωγικές αντιλήψεις. Αυτές οι αλλαγές οδηγούν σε αλλαγές των αναλυτικών προγραμμάτων και των διδακτικών στρατηγικών, έτσι ώστε η εκπαίδευση των νέων να είναι σε αρμονία με την κοινωνία (Steffe & Gale, 1995). Πιο συγκεκριμένα, το σχολείο θα πρέπει να εξοπλίσει τους μαθητές με τις απαραίτητες δεξιότητες ώστε αυτοί να μπορούν να ζουν αποτελεσματικά και πετυχημένα στο περιβάλλον τους. Οι δεξιότητες αυτές είναι γνωστές στη βιβλιογραφία ως δεξιότητες ζωής και αρκετές χώρες εφαρμόζουν προγράμματα καλλιέργειας τους σε μαθητές όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων (Nelson-Jones, 1991).

Οι δεξιότητες ζωής μπορούν να χωριστούν σε τέσσερις βασικές κατηγορίες κάθε μία από τις οποίες αντιστοιχεί σε ένα σύνολο από αναπτυξιακές δεξιότητες (Brooks, 1984). Αυτές είναι: (α) οι διαπροσωπικές δεξιότητες, (β) οι δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων και λήψης αποφάσεων, (γ) οι δεξιότητες διατήρησης της υγείας και (δ) οι δεξιότητες ανάπτυξης της προσωπικής ταυτότητας. Από τις παραπάνω κατηγορίες σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη του ατόμου, σε όλα τα στάδια της ζωής του, κατέχουν οι διαπροσωπικές ή κοινωνικές δεξιότητες.

### *Προγράμματα Αγωγής Υπαίθρου*

Ένα νέο εκπαιδευτικό αντικείμενο, το οποίο προσφέρει τη δυνατότητα ανάπτυξης των κοινωνικών δεξιοτήτων στο μάθημα της φυσικής αγωγής είναι η Αγωγή Υπαίθρου. Τα προγράμματα της Αγωγής Υπαίθρου επιδιώκουν την παραμονή, τη δραστηριοποίηση, τη διαπαιδαγώγηση των μαθητών/ μαθητριών σε υπαίθριο ανοικτό χώρο, με στόχο την κινητική τους ενεργοποίηση και την ανάπτυξη ενδιαφέροντος για την προστασία του φυσικού περιβάλλοντος, ακολουθώντας τη φιλοσοφία της Βιωματικής Εκπαίδευσης (μάθηση μέσα από τη συμμετοχή). Σκοπός του αντικειμένου της Αγωγής Υπαίθρου είναι η βιωματική ενασχόληση των μαθητών/μαθητριών με προγράμματα που συνδυάζουν δράσεις α) με κινητικές αθλητικές δραστηριότητες σε υπαίθριο χώρο, β) με παιχνίδια/δράσεις ανάπτυξης-βελτίωσης δεξιοτήτων και αξιών ζωής και γ) με θέματα περιβαλλοντικής-οικολογικής ευαισθητοποίησης (Κουθούρης, 2009).

Ο σχεδιασμός των δραστηριοτήτων και παιχνιδιών γίνεται με στόχο την ενίσχυση της συνεργασίας, της δημιουργικότητας, του πνεύματος της ομάδας, της επίλυσης προβλημάτων και διαφέρουν από τα κοινά παιδαγωγικά παιχνίδια διότι: α) οι συγκεκριμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες είναι σχεδιασμένες εκ των προτέρων μαθητοκεντρικά, έχοντας συγκεκριμένους κινητικούς, ψυχολογικούς, παιδαγωγικούς, κοινωνικούς στόχους και επιδιώκουν συγκεκριμένες συμπεριφορές σε ενδοπροσωπικό, διαπροσωπικό και ευρύτερο κοινωνικό επίπεδο

β) απαιτούν την ενεργητική συμμετοχή όλων των μαθητών/μαθητριών, την άμεση προσοχή τους, την επινοητικότητα και συνεργασία τους σε όλη τη διάρκεια της διαδικασίας

γ) το αποτέλεσμα της δράσης ή του παιχνιδιού, όπως και της συμπεριφοράς των μαθητών/μαθητριών (ατομικό/ομαδικό επίπεδο), αμέσως μετά την ολοκλήρωση της δράσης, γίνεται κεντρικό σημείο για αξιολόγηση και παραγωγική συζήτηση μεταξύ των συμμετεχόντων

δ) αναδεικνύονται προσόντα και δεξιότητες μαθητών/μαθητριών σε σωματικό, πνευματικό και ψυχικό επίπεδο, που σε άλλες περιπτώσεις μένουν κρυμμένες και αναξιοποίητες, στη διάρκεια άλλων μαθημάτων του σχολικού περιβάλλοντος, και

ε) τα αποτελέσματα της συμμετοχής σε προγράμματα Αγωγής Υπαίθρου λειτουργούν ως εφελτήριο, για μετέπειτα προβληματισμό(βιωματική μάθηση) του συμμετέχοντα μαθητή σε

αντίστοιχες καταστάσεις της πραγματικής ζωής (Κουθούρης, 2009).

Είναι επιστημονικά αποδεκτό ότι η συμμετοχή μαθητών/μαθητριών σε υπαίθριες αθλητικές δραστηριότητες αναψυχής εξασφαλίζει οφέλη ταυτόχρονα κινητικά, συναισθηματικά και ψυχολογικά. Αποτέλεσμα της συμμετοχής σε προγράμματα Αγωγής Υπαίθρου είναι η βίωση από τους μαθητές ανθρώπινων αξιών και παιδαγωγικών αρχών που δύσκολα θίγονται ή ακόμη και διδάσκονται στο σύγχρονο σχολικό περιβάλλον μέσω των άλλων μαθημάτων (Κουθούρης, 2009).

Σύμφωνα με ερευνητικά ευρήματα οι κοινωνικές δεξιότητες συμβάλλουν στην ψυχική υγεία των ανθρώπων (McHugh, 1995), σχετίζονται θετικά με την επιτυχία στο σχολείο και αρνητικά με ανθυγιεινές συμπεριφορές (Dennis, 1996; Ρορον, 1994), βοηθούν την ανάπτυξη κατά την παιδική και εφηβική ηλικία και διευκολύνουν την επικοινωνία σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης δράσης (Johnson & Johnson, 1989), ενώ η κατοχή τους αποτελεί προϋπόθεση για παραγωγικότητα, εύρεση εργασίας και επαγγελματική επιτυχία (Mercier, 1992).

*Ανασκόπηση εφαρμογών της συνεργατικής μάθησης στη φυσική αγωγή*

Δεν υπάρχει μεγάλος όγκος ερευνών για τη συνεργατική μάθηση στη φυσική αγωγή. Έρευνες που παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον είναι οι παρακάτω.

Οι Johnson, Bjorkland & Krotee (1984) μελέτησαν την επίδραση στην επίδοση στο σκοράρισμα στο γκολφ τριών διαφορετικών δομών μάθησης, της συνεργατικής, της ανταγωνιστικής και της ατομικής. Η έρευνα έγινε σε 150 φοιτητές οι οποίοι χωρίστηκαν σε τρεις ομάδες. Η ομάδα της συνεργατικής μάθησης ασκούσαν σε ανομοιογενείς ομάδες έχοντας ως αρχή την αλληλοβοήθεια των μελών της στη γνώση της τεχνικής δεξιότητας και την παροχή ανατροφοδότησης, ενώ τα κριτήρια επιβράβευσής τους ήταν η ποιότητα της ομαδικής τους εργασίας. Η ομάδα που χρησιμοποιούσε συνθήκες ανταγωνισμού γυμναζόταν σε ομοιογενείς ομάδες που συναγωνίζονταν μεταξύ τους για το υψηλότερο σκορ και κριτήρια επιβράβευσής τους ήταν οι επιδόσεις των ομάδων στο σκορ. Τέλος η ομάδα της οποίας τα μέλη εργαζόταν ατομικά, αγνοούσαν την ύπαρξη των συμμαθητών τους και ενδιαφερόταν μόνο για το προσωπικό τους σκορ και επιβραβεύονταν μόνο για την προσωπική τους επίδοση. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η ομάδα που εργαζόταν με τις αρχές της συνεργατικής μάθησης παρουσίασε καλύτερη επίδοση στο σκορ και ένιωθε ότι είχε περισσότερο θετικά συναισθήματα προς τον καθηγητή φυσικής αγωγής και τους συμμαθητές αλλά και αίσθηση υποστήριξης από τους ίδιους, σε σχέση με τις άλλες δύο ομάδες.

Ο Strachan (1996) σε έρευνά του μελέτησε τα αποτελέσματα της εφαρμογής ενός προγράμματος συνεργατικής μάθησης σε μαθήτριες γυμνασίου. Το ένα τμήμα των μαθητριών ηλικίας 12-13 ετών διδασκόταν για πρώτη φορά με συνεργατική μάθηση και το άλλο τμήμα ηλικίας 16-17 ετών βρίσκονταν στον τέταρτο χρόνο εφαρμογής της μεθόδου. Το πρόγραμμα περιελάμβανε και τα πέντε χαρακτηριστικά της συνεργατικής μάθησης δηλαδή τη θετική αλληλεξάρτηση, τις κοινωνικές δεξιότητες, την ατομική ικανότητα, την πρόσωπο με πρόσωπο αλληλεπίδραση και την ομαδική πρόοδο. Τα αποτελέσματα που συλλέχθηκαν με συνεντεύξεις και συστηματική παρατήρηση έδειξαν ότι και τα δύο τμήματα είχαν χαμηλή διαχείριση, λίγο χρόνο αναμονής πριν την εκτέλεση των καθηκόντων τους και ανάλογες ευκαιρίες για να ανταποκριθούν στις κινητικές δραστηριότητες αλλά το τμήμα που είχε μεγαλύτερη εμπειρία ανταποκρινόταν με καλύτερα ποσοστά επιτυχίας στα καθήκοντά του. Επιπλέον, οι μαθήτριες και η καθηγήτρια φυσικής αγωγής ανέφεραν ότι κατανοούσαν και έβλεπαν καθαρά τα οφέλη από την εφαρμογή της συνεργατικής μάθησης που τους προσέφερε το πρόγραμμα.

Οι Smith, Markley, και Goc-Karp (1997) σε έρευνά τους εξέτασαν τη χρήση ενός προγράμματος συνεργατικής μάθησης με συνεργατικά παιχνίδια που εφαρμόστηκε στο μάθημα της φυσικής αγωγής σε μαθητές τρίτης δημοτικού μελετώντας τη επίδρασή του στην κοινωνική ικανότητα και στη διάθεση των μαθητών για τη συμμετοχή τους στο μάθημα. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι μετά από έξι εβδομάδες εφαρμογής του προγράμματος, οι μαθητές που είχαν σκοράρει χαμηλά στις κοινωνικομετρικές κλίμακες στην αρχική μέτρηση βελτίωσαν σημαντικά το σκορ τους ενώ παράλληλα παρατηρήθηκε βελτίωση των δεξιοτήτων του διαλόγου, της αλληλεπίδρασης και της κοινωνικής συμμετοχής σε όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από την αρχική τους επίδοση.

Η Dyson (1995) εφάρμοσε προγράμματα συνεργατικής μάθησης στο δημοτικό σχολείο. Σε έρευνά της εφάρμοσε τη συνεργατική μάθηση στην πετοσφαίριση για την πειραματική ομάδα, ενώ η ομάδα ελέγχου δούλεψε με τον παραδοσιακό τρόπο. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι στην πειραματική ομάδα αφιερώονταν λιγότερος χρόνος για οδηγίες, είχε περισσότερες ευκαιρίες και χρόνο για δράση και μεγαλύτερο ποσοστό πετυχημένων ενεργειών από την ομάδα ελέγχου. Η καθηγήτρια φυσικής αγωγής που δίδασκε το μάθημα και στις δύο ομάδες ανέφερε ότι προτιμούσε

τη συνεργατική μάθηση γιατί παρακολουθούσε καλύτερα τις ομάδες και είχε την ευκαιρία να παρέχει περισσότερο ποιοτική ανατροφοδότηση στους μαθητές.

Σε ένα άλλο πρόγραμμα που εφάρμοσε (Dyson, 2001) σε μαθητές πέμπτης και έκτης δημοτικού ερμηνεύτηκαν οι εμπειρίες των μαθητών και της εκπαιδευτικού. Χρησιμοποιήθηκε μια πολλαπλή μέθοδος σχεδιασμού που περιλάμβανε συνεντεύξεις της καθηγήτριας φυσικής αγωγής και των μαθητών ( $N=23$ ), παρατηρήσεις, σημειώσεις, καθώς και ανάλυση των εγγράφων. Τα ευρήματα φανερώνουν ότι η καθηγήτρια και οι μαθητές είχαν παρόμοιες αντιλήψεις για το πρόγραμμα συνεργατικής μάθησης. Θέματα προέκυψαν πάνω σε 4 κύριες κατηγορίες: τους στόχους των μαθημάτων, συνεργατικούς ρόλους, τα οφέλη της συνεργατικής μάθησης, και την εφαρμογή της συνεργατικής μάθησης. Η καθηγήτρια φυσικής αγωγής πίστευε ότι το συνεργατικό πρόγραμμα εκμάθησης επιτρέπει σε όλους τους μαθητές ανεξάρτητα από το επίπεδο των κινητικών τους ικανοτήτων να βελτιώσουν τις κινητικές δεξιότητες, να αναπτύξουν τις κοινωνικές δεξιότητες, να εργάζονται μαζί ως ομάδα, να βοηθούν τους άλλους να βελτιώσουν τις δεξιότητές τους, και να αναλαμβάνουν την ευθύνη για τη μάθησή τους.

Τις απόψεις της καθηγήτριας φυσικής αγωγής και των μαθητών τρίτης και τέταρτης δημοτικού κατά την εφαρμογή ενός προγράμματος συνεργατικής μάθησης εξέτασε η Dyson (2002) σε μια άλλη έρευνα. Στοιχεία από συνεντεύξεις, παρατηρήσεις, σημειώσεις πεδίου, και ένα ημερολόγιο της καθηγήτριας έδειξαν ότι η καθηγήτρια και οι μαθητές μοιράζονταν παρόμοιες αντιλήψεις για τη συνεργατική μάθηση, όπως φαίνεται από τις κατηγορίες που προέκυψαν από τα στοιχεία (στόχοι μαθημάτων, ρόλοι μαθητών, υπευθυνότητα, ικανότητα επικοινωνίας, συνεργασίας, και το χρόνο εξάσκησης).

Τέλος μια έρευνα για τη διερεύνηση της συμβολής της συνεργατικής μάθησης στην ανάπτυξη της κοινωνικής συμπεριφοράς έγινε σε δημοτικό σχολείο της Φιλανδίας από τους Polvi και Telama (2000). Στην έρευνα έλαβαν μέρος 95 κορίτσια, τα οποία χωρίστηκαν σε 4 ομάδες. Στις ομάδες 1 και 2 οι μαθήτριες δούλευαν σε ζευγάρια με τη μια μαθήτριά να εκτελεί την άσκηση και την άλλη να παρακολουθεί και να βοηθά κινητικά και ψυχολογικά με στόχο να μαθαίνουν μαζί όσο το δυνατόν καλύτερα. Για το σχεδιασμό του προγράμματος χρησιμοποιήθηκε το φάσμα διδασκαλίας των Mosston και Ashworth (1994). Στην πρώτη ομάδα οι μαθήτριες άλλαζαν υποχρεωτικά ζευγάρια κάθε 3 εβδομάδες, ενώ στη δεύτερη μπορούσαν να επιλέγουν το άτομο που θα συνεργάζονταν. Στην τρίτη ομάδα οι μαθήτριες εργαζόταν ατομικά και στην τέταρτη η οποία αποτελούσε και την ομάδα ελέγχου, δεν δόθηκε καμιά πληροφορία ή οδηγία από τον ερευνητή. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθήτριες της ομάδας 1, ήταν πιο πρόθυμες και με κίνητρο να βοηθήσουν και να προσφέρουν σωματική και ψυχολογική υποστήριξη, να δίνουν οδηγίες και να διορθώνουν τα λάθη σε σχέση με τις άλλες ομάδες. Τα αποτελέσματα από την ομάδα 2 ήταν απροσδόκητα. Φαίνεται ότι το να εργάζονται με το ίδιο πρόσωπο όλη την ώρα δεν προώθησε την κοινωνική τους ανάπτυξη. Η μελέτη δείχνει ότι οι μαθητές είναι δυνατό να βοηθήσουν την ανάπτυξη της συμπεριφοράς, ακόμη και στο σχολείο, αν έχουν την ευκαιρία να συνεργάζονται με διαφορετικά άτομα. Με τον τρόπο αυτό δημιουργούνται νέες ευκαιρίες επικοινωνίας και προκλήσεις που απαιτούν προσαρμογή σε διαφορετικά είδη ατόμων και την αποδοχή των νέων συνεργατών.

Επιπλέον μελέτες έχουν δείξει ότι η συνεργατική μάθηση στη φυσική αγωγή μπορεί να ενισχύσει τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μαθητών νηπιαγωγείου (Grineski, 1989b) και παιδιών προσχολικής ηλικίας (Grineski, 1989a), καθώς και να βελτιώσει την κοινωνική αλληλεπίδραση και τη φυσική κατάσταση μαθητών δημοτικού σχολείου (Grineski, 1993).

Ο Barrett (2000) σε ερευνά του αξιολόγησε τα αποτελέσματα των δύο συνεταιριστικών στρατηγικών μάθησης στη φυσική αγωγή, της PACER και της "Jigsaw". Το πρόγραμμα εφαρμόστηκε σε μαθητές έκτης και πέμπτης δημοτικού και η δομή των μαθημάτων και των δύο στρατηγικών περιελάμβαναν τρία χαρακτηριστικά, τη θετική αλληλεπίδραση, την προσωπική ικανότητα και την ομαδική πρόοδο. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι και οι δύο στρατηγικές ήταν εξίσου αποτελεσματικές στη βελτίωση των πετυχημένων προσπαθειών των μαθητών ενώ στο συνολικό σκορ σε κινητικές δεξιότητες ήταν καλύτερη η ομάδα που εφάρμοσε τη στρατηγική εκμάθησης Jigsaw.

Το σημαντικό ρόλο του προπονητή ανέδειξε η έρευνα των Gould, Chung, Smith και White(2006) Στην έρευνα εξετάστηκαν οι γνώσεις που χρειάζονται σε προσωπικά και κοινωνικά ζητήματα οι προπονητές λυκείου και πως αντιλαμβάνονται το ρόλο τους στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ζωής των παικτών. Στην έρευνα έλαβαν 154 προπονητές που εκπροσωπούσαν επτά αθλήματα. Τα αποτελέσματα αποκάλυψαν ότι οι εν λόγω προπονητές είχαν ως τους

σημαντικότερους στόχους τους την ψυχολογική/κοινωνική ανάπτυξη και τη διδασκαλία φυσικών δεξιοτήτων και τη σωματική ανάπτυξη των παικτών τους. Το συμπέρασμα είναι ότι οι προπονητές στο σχολείο διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο, βοηθώντας τους εφήβους να αναπτύξουν προσωπικές και κοινωνικές δεξιότητες ζωής μέσα από τη συμμετοχή τους στον αθλητισμό. Ως εκ τούτου, πρέπει να καταβάλουμε προσπάθειες για να εκτιμηθεί αυτό από τη διεύθυνση του σχολείου και στη συνέχεια να τους παρέχει εκπαιδευτική πληροφόρηση και κατάρτιση για να τους βοηθήσει να ανταποκριθούν καλύτερα στις ανάγκες των φοιτητών με τους οποίους συνεργάζονται.

#### *Σκοπός της έρευνας*

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση της διαφοροποίησης της αντίληψης των μαθητών δημοτικού σχολείου ως προς την ομαδική εργασία μέσω της χρήσης ενός παρεμβατικού προγράμματος αγωγής υπαίθρου, κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής, με στόχο την ανάπτυξη δεξιοτήτων ζωής και έμφαση στα συναισθήματα των μαθητών ως προς την ομαδική εργασία

#### *Ερευνητικές υποθέσεις*

(α) Οι μαθητές/μαθήτριες της πειραματικής ομάδας θα σημειώσουν μεγαλύτερες τιμές στην προτίμησή τους στον ομαδικό τρόπο εργασίας.

(β) Οι μαθητές/μαθήτριες της πειραματικής ομάδας θα σημειώσουν μικρότερες τιμές στην προτίμησή τους στον ατομικό τρόπο εργασίας.

(γ) Οι μαθητές/μαθήτριες της πειραματικής ομάδας θα σημειώσουν μικρότερες τιμές αναφορικά της δυσκολίας προσαρμογής τους στον ομαδικό τρόπο δουλειάς.

(δ) Θα υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στα άτομα της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου, συνολικά στην κλίμακα «αισθημάτων για την ομαδική εργασία» μετά την παρέμβαση.

### **Μεθοδολογία**

#### *Δείγμα*

Στην παρούσα εργασία συμμετείχαν 86 μαθητές από 4 τμήματα της πέμπτης τάξης των 3<sup>ο</sup> και 13<sup>ο</sup> δημοτικών σχολείων της πόλης της Καρδίτσας από τους οποίους οι 47 (60.2 %) ήταν αγόρια και 31 (39.8 %) ήταν κορίτσια. Την πειραματική ομάδα αποτέλεσαν 61 μαθητές (τρία τμήματα) ενώ την ομάδα ελέγχου 21 μαθητές. Τα έγκυρα ερωτηματολόγια που επιστράφησαν ήταν 59 για την πειραματική ομάδα ( 96,72%) και 19 για την ομάδα ελέγχου (90,47%). (Πίνακας 1)

**Πίνακας 1.** Δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος.

Ερευνητική Ομάδα	Τάξη	Φύλο	Σχολείο
Πειραματική Ομάδα	Ε' τάξη	37 αγόρια	3 <sup>ο</sup> & 13 <sup>ο</sup>
59 μαθητές (70.5 %)	3 τμήματα	22 κορίτσια	Δημ.Σχ.
Ομάδα Ελέγχου	Ε' τάξη	10 αγόρια	3 <sup>ο</sup> & 13 <sup>ο</sup>
19 μαθητές ( 29.5 %)	1 τμήμα	9 κορίτσια	Δημ.Σχ.

#### *Περιγραφή οργάνου μέτρησης*

Ως όργανο μέτρησης χρησιμοποιήθηκε η Ελληνική έκδοση της κλίμακας αισθημάτων για την ομαδική εργασία (ΕΕΚΑΟΕ) (Goudas et al., 2009) η οποία αξιολογεί τα αισθήματα που έχουν οι μαθητές για τους δύο τρόπους εργασίας, τον ατομικό και τον ομαδικό. Η κλίμακα «αισθήματα για την ομαδική εργασία» αποτελείται από 24 θέματα τα οποία ομαδοποιούνται σε 3 παράγοντες. Ο πρώτος παράγοντας ονομάστηκε «προτίμηση στην ομαδική εργασία» και εκφράστηκε από 8 θέματα ,ο δεύτερος παράγοντας «προτίμηση στην ατομική εργασία» και εκφράστηκε από 9 θέματα, και ο τρίτος παράγοντας «δυσκολία προσαρμογής στην ομαδική εργασία» και εκφράστηκε από 7 θέματα.

Η αξιοπιστία αντίστοιχα όλων των τριών παραγόντων του ερωτηματολογίου ελέγχτηκε επιτυχώς με την εφαρμογή του συντελεστή Cronbach's  $\alpha$ . Συγκεκριμένα στον πρώτο παράγοντα : «προτίμηση στον ομαδικό τρόπο», το σκορ Cronbach's ανήλθε στο  $\alpha = .83$ . Στον δεύτερο παράγοντα «προτίμηση στον ατομικό τρόπο»,το σκορ ήταν  $\alpha = .85$  και στον τρίτο παράγοντα «δυσκολία προσαρμογής στον ομαδικό τρόπο»,το σκορ ήταν  $\alpha = .82$ , ενώ η εσωτερική συνοχή των θεμάτων ως προς όλο το ερωτηματολόγιο ήταν  $\alpha = .70$ .

Η καταγραφή των απαντήσεων των μαθητών έγινε σε πενταβάθμια κλίμακα τύπου Likert (από 1=διαφωνώ απόλυτα, 2=διαφωνώ, 3= δεν είμαι σίγουρος-η, 4=συμφωνώ, έως 5= συμφωνώ απόλυτα).Καταγράφηκαν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά στο σύνολο των μαθητών: ηλικία, φύλο, τάξη φοίτησης.

*Περιγραφή του παρεμβατικού κινητικού προγράμματος της έρευνας 'βελτίωσης κοινωνικών δεξιοτήτων.*

Το πρόγραμμα περιελάμβανε έναν κύκλο από 8 διαφορετικά μαθήματα και είχε διάρκεια 4 εβδομάδων. Οι διδακτικές ώρες που εφαρμόστηκε το παρεμβατικό πρόγραμμα ήταν οι αντίστοιχες ώρες της διδασκαλίας του μαθήματος της φυσικής αγωγής. Η ομάδα ελέγχου ακολούθησε το συμβατικό σχολικό πρόγραμμα φυσικής αγωγής του σχολείου το οποίο πραγματοποιούνταν στην αυλή του σχολείου. Το παρεμβατικό πρόγραμμα δημιουργήθηκε έχοντας στόχο την ανάπτυξη της συνεργατικής μάθησης περιλαμβάνοντας τις ακόλουθες δράσεις (Πίνακας 2)

**Πίνακας 2.**

Μάθημα Στόχος	A/A	Όνομα δράσης
	Δράσης	
1 <sup>ο</sup> Αποτελεσματική Επικοινωνία	1 <sup>η</sup> δράση 2 <sup>η</sup> δράση	Αλυσίδα DNA Πέρασμα στεφανιού από αλυσίδα παικτών
2 <sup>ο</sup> Ανάπτυξη εμπιστοσύνης	3 <sup>η</sup> δράση 4 <sup>η</sup> δράση	Βόλτα με κλειστά μάτια Ναρκοπέδιο
3 <sup>ο</sup> Συνεργασία με τους συμπαίκτες	5 <sup>η</sup> δράση 6 <sup>η</sup> δράση	Αγώνες σε ζευγάρια με μπαλόνια Τρελά μπαλόνια
4 <sup>ο</sup> Επίλυση προβλήματος	7 <sup>η</sup> δράση 8 <sup>η</sup> δράση	Όρθιο ποτήρι Συγκέντρωση στο δαχτυλίδι
5 <sup>ο</sup> Γρήγορη λήψη απόφασης	9 <sup>η</sup> δράση 10 <sup>η</sup> δράση	Αράχνη Πέρασμα βάλτου
6 <sup>ο</sup> Δημιουργική σκέψη	11 <sup>η</sup> δράση 12 <sup>η</sup> δράση	Κατασκευή τετραγώνου Κατασκευή αριθμού, γράμματος
7 <sup>ο</sup> Δημιουργική σκέψη	13 <sup>η</sup> δράση	Δημιουργία ενός παιχνιδιού
8 <sup>ο</sup> Μάθημα σε κλειστό χώρο Συνεργασία με τους συμπαίκτες	14 <sup>η</sup> δράση 15 <sup>η</sup> δράση	Ραβδί από «ήλιο» «Ιππότες» του θρανίου

### Αποτελέσματα

Στον πίνακα 3 βλέπουμε αναλυτικά για κάθε ένα από τα 24 θέματα της κλίμακας τις επιδόσεις (μέση τιμή και σταθερή απόκλιση) που σημείωσαν οι μαθητές της πειραματικής ομάδας πριν και μετά τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα παρέμβασης.

Είναι αξιοσημείωτο ότι στατιστικά σημαντικές διαφορές παρατηρήθηκαν μόνο σε τρία θέματα της κλίμακας, τα δύο ανήκαν στον παράγοντα «προτίμηση στην ατομική εργασία» και το τρίτο στον παράγοντα «δυσκολία προσαρμογής στην ομαδική εργασία».

Στο θέμα «Μου αρέσει ο ατομικός τρόπος δουλειάς» η εφαρμογή του t-test για εξαρτημένα δείγματα έδειξε (  $t=2.342$ ,  $df=58$ ,  $p<.05$  ) στατιστικά σημαντική διαφορά με τους μαθητές της πειραματικής ομάδας να σημειώνουν μικρότερες τιμές μετά το πρόγραμμα. ( $M=2.15$ ,  $SD=1.17$  ) από ότι πριν την παρέμβαση ( $M=2.61$ ,  $SD=1.40$  ) Στο αντίστοιχο παράγοντα («προτίμηση στην ατομική εργασία»), στο θέμα «προτιμώ να εργάζομαι ατομικά γιατί έτσι δεν είμαι υποχρεωμένος να υπακούω σε κάποιον αρχηγό» η εφαρμογή του t-test έδειξε (  $t=3.018$ ,  $df=58$   $p<.05$  ) στατιστικά σημαντική διαφορά με τους μαθητές να σημειώνουν μικρότερες τιμές μετά την παρακολούθηση του προγράμματος. ( $M=2.33$ ,  $SD=1.29$  ) από ότι πριν την παρέμβαση ( $M=2.83$ ,  $SD=1.35$  ).

Στα υπόλοιπα 21 θέματα δεν καταγράφηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις απαντήσεις που δόθηκαν πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος από τα μέλη της πειραματικής ομάδας.

Πίνακας 3.

Πειραματική Ομάδα	Μέτρηση		Μέτρηση	
	Πριν		Μετά	
Θέματα	M	SD	M	SD
1. Μ' αρέσει να δουλεύω ομαδικά γιατί έτσι βοηθάμε ο ένας τον άλλο	4.57	0.81	4.57	0.83
2. Μ' αρέσει να δουλεύω ομαδικά γιατί αισθάνομαι όμορφα που λέω τις απόψεις μου την ομάδα	4.06	0.99	3.83	1.11
3. Μου αρέσει η ομαδική δουλειά γιατί μοιράζομαι τα συναισθήματά μου με τα άλλα μέλη της ομάδας	3.72	1.17	3.69	1.07
4. Μου αρέσει να δουλεύω ομαδικά γιατί νοιώθω ότι η αξία μου αναγνωρίζεται από τα άλλα μέλη της ομάδας	4.00	1.00	3.93	1.27
5. Μ' αρέσει να δουλεύω ομαδικά γιατί έτσι μαθαίνω καλύτερα αυτό που πρέπει να μάθω	4.00	1.01	3.89	1.01
6. Μου αρέσει η ομαδική δουλειά γιατί νοιώθω υπέροχα όταν μοιράζομαι την επιτυχία με άλλα μέλη της ομάδας	4.28	0.98	4.10	1.09
7. Μου αρέσει η ομαδική δουλειά γιατί με βοηθά να κάνω φίλους	3.71	1.30	3.76	1.29
8. Μου αρέσει η ομαδική δουλειά γιατί μου δημιουργεί πολλά και ενδιαφέροντα συναισθήματα	3.79	1.15	3.66	1.22
9. Προτιμώ να εργάζομαι ατομικά γιατί τότε έχω μεγαλύτερη διάθεση για μάθηση	2.59	1.37	2.42	1.26
10. Προτιμώ να εργάζομαι ατομικά γιατί στην ομαδική δουλειά χρειάζεται πολύς χρόνος για συνεννόηση	2.57	1.32	2.35	1.24
11. Προτιμώ να εργάζομαι ατομικά γιατί η ατομική εργασία πιο απλή από την ομαδική	2.44	1.29	2.35	1.32
12. Προτιμώ να εργάζομαι ατομικά γιατί νοιώθω σίγουρος ότι θα τα καταφέρω	2.69	1.44	2.33	1.30
13. Προτιμώ να εργάζομαι ατομικά γιατί η ομαδική δουλειά δεν φέρνει σίγουρα αποτελέσματα	2.28	1.27	2.18	1.18
14. Μου αρέσει ο ατομικός τρόπος δουλειάς	2.61	1.40	2.15	1.17
15. Προτιμώ να εργάζομαι ατομικά γιατί έτσι αποφεύγω μαλώματα με τους συμμαθητές μου	2.72	1.21	2.71	1.35
16. Προτιμώ να εργάζομαι ατομικά γιατί έτσι δεν είμαι υποχρεωμένος να υπακούω σε κάποιον αρχηγό	2.83	1.35	2.33	1.29
17. Προτιμώ τον ατομικό τρόπο δουλειάς γιατί τον έχω διδαχθεί και τον γνωρίζω καλά	2.55	1.11	2.32	1.13
18. Νοιώθω συχνά άβολα όταν εργάζομαι σε μια ομάδα γιατί φοβάμαι ότι δε θα τα καταφέρω	2.64	1.36	2.61	1.27
19. Παρόλο που θέλω, συχνά δυσκολεύομαι να επικοινωνήσω με άλλα μέλη της ομάδας	2.91	1.32	3.15	1.39
20. Δυσκολεύομαι πολύ να προσαρμοστώ και να αποδώσω μέσα στην ομάδα	2.27	1.15	1.89	1.07
21. Συχνά νοιώθω άβολα όταν έχω ένα ρόλο μέσα στην ομάδα και πρέπει να τα βγάλω πέρα	2.06	1.17	2.32	1.30
22. Συχνά νοιώθω σαν ξένος μέσα σε μια ομάδα εργασίας	1.94	1.29	2.00	1.17
23. Συχνά νοιώθω άσχημα σε μια ομαδική εργασία γιατί μπερδεύομαι για το τι ακριβώς πρέπει να κάνω	2.37	1.15	2.25	1.22
24. Συχνά νοιώθω να πνίγομαι και να θέλω να τα παρατήσω από μια ομαδική δουλειά	2.16	1.27	2.00	1.20

Επίσης καταγράφηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ( $t=2.045$   $df=58$   $p<.05$ ) στον τρίτο παράγοντα της κλίμακας «δυσκολία προσαρμογής και απόδοσης του μαθητή μέσα στην ομάδα». Οι μαθητές της πειραματικής ομάδας μετά τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα σημείωσαν μικρότερες τιμές στη συγκεκριμένη μεταβλητή ( $M=1.89$ ,  $SD=1.07$ ) από ότι πριν την παρέμβαση ( $M=2.27$ ,  $SD=1.15$ ).

Στη συνέχεια στον τρίτο πίνακα αποτυπώνονται συνολικά οι επιδόσεις και των δύο ομάδων της έρευνας (πειραματική και ελέγχου) αναφορικά των τιμών πριν και μετά την παρέμβαση, σε κάθε έναν από τους τρεις παράγοντες της κλίμακας αλλά και συνολικά για όλη την κλίμακα.

**Πίνακας 4.** Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των τριών παραγόντων της κλίμακας για την πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου, ξεχωριστά πριν και μετά την παρέμβαση.

Παράγοντες της κλίμακας	Πειραματική ομάδα				Ομάδα ελέγχου			
	ΠΡΙΝ μέτρηση		ΜΕΤΑ μέτρηση		ΠΡΙΝ μέτρηση		ΜΕΤΑ μέτρηση	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
1ος Παράγοντας Προτίμηση στην Ομαδική εργασία	4.02	0.67	3.93	0.79	4.13	0.41	3.96	0.64
2ος Παράγοντας Προτίμηση στην Ατομική εργασία	2.59	0.9	2.35	0.88	2.62	0.79	2.62	0.79
3ος Παράγοντας Δυσκολία Προσαρμογής στην ομαδική εργασία	2.34	0.84	2.31	0.89	2.48	0.84	2.32	0.75
Συνολικά για την κλίμακα	2.99	0.43	2.87	0.42	3.08	0.44	2.99	0.49

Τέλος η εφαρμογή t-test για ανεξάρτητα δείγματα έδειξε ότι δεν αναδείχθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις δύο ομάδες την πειραματική και την ελέγχου μετά την παρέμβαση.

### Συζήτηση

Στην παρούσα έρευνα δεν επαληθεύτηκε η πρώτη υπόθεση, έτσι οι μαθητές/μαθήτριες της πειραματικής ομάδας δεν αύξησαν την προτίμησή τους στον ομαδικό τρόπο εργασίας.

Στο σημείο αυτό να αναφέρουμε ότι πριν την εφαρμογή του προγράμματος η προτίμηση των μαθητών ως προς την ομαδική εργασία ήταν μεγάλη και δεν υπήρχε διαφοροποίηση μετά την παρέμβαση, αν και υπάρχει η πιθανότητα της λανθασμένης άποψης των μαθητών ως προς την έννοια της ομαδικής εργασίας. Δεδομένου ότι δεν ζητήθηκαν διευκρινήσεις κατά τη διάρκεια συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου, υποθέτουμε ότι η ερώτηση ήταν κατανοητή χωρίς να γνωρίζουμε αν ήταν σωστή η προσωπική τους άποψη. Μετά την παρέμβαση η προτίμησή τους ως προς την ομαδική εργασία ήταν πάλι υψηλή, μόνο που αυτή τη φορά η αντίληψή τους ήταν διαφορετική διότι είχαν γνωρίσει την ομαδική εργασία μέσω των υπαίθριων δραστηριοτήτων. Στην πραγματικότητα μπορεί να υπήρχαν αλλαγές και να υπήρχε βελτίωση η οποία δεν φάνηκε (φαινόμενο οροφής).

Δεν επαληθεύτηκε επίσης η δεύτερη υπόθεση ότι οι μαθητές θα μειώναν την προτίμησή τους στον ατομικό τρόπο εργασίας. Ωστόσο στον παράγοντα «προτίμηση στον ατομικό τρόπο εργασίας» βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά για τους μαθητές της πειραματικής ομάδας, σε δύο θέματα-μεταβλητές. Το ένα θέμα ήταν η ερώτηση «Μου αρέσει ο ατομικός τρόπος δουλειάς» στην οποία οι μαθητές της πειραματικής ομάδας είχαν στατιστικά σημαντικά μικρότερες τιμές μετά το τέλος του προγράμματος. Αυτό το αποτέλεσμα φανερώνει ότι οι μαθητές αναθεώρησαν την άποψή τους και μείωσαν την προτίμησή τους για τον ατομικό τρόπο εργασίας γνωρίζοντας την ομαδική εργασία. Το δεύτερο θέμα στο οποίο υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά ήταν η ερώτηση «προτιμώ να εργάζομαι ατομικά γιατί έτσι δεν είμαι υποχρεωμένος να υπακούω σε κάποιον αρχηγό». Από το αποτέλεσμα συμπεραίνουμε ότι αυτός ο λόγος προτίμησης της ατομικής εργασίας περιορίστηκε αρκετά μετά τη γνωριμία με τις αρχές της ομαδικής εργασίας και τη λειτουργία των μαθητών σε ομάδες σύμφωνα με τις αρχές αυτές.

Η τρίτη υπόθεση η οποία δεν επαληθεύτηκε ήταν, ότι οι μαθητές της πειραματικής ομάδας θα μείωναν τη δυσκολία προσαρμογής τους στον ομαδικό τρόπο δουλειάς μετά την παρακολούθηση του προγράμματος. Τα αποτελέσματα δεν έδειξαν στατιστικά σημαντική διαφορά στον παράγοντα αυτό, υπήρχε όμως στατιστικά σημαντική διαφορά σε ένα θέμα του. Το θέμα αναφερόταν στο βαθμό



δυσκολίας προσαρμογής και απόδοσης του μαθητή μέσα στην ομάδα και οι μαθητές μετά τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα σημείωσαν μικρότερες τιμές στο συγκεκριμένο θέμα. Το αποτέλεσμα αυτό μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι οι μαθητές μετά τη συμμετοχή τους στην ομάδα διαπίστωσαν ότι δεν είναι ιδιαίτερα δύσκολη η προσαρμογή αλλά και η απόδοσή τους μέσα σε μια ομάδα

Τέλος δεν επαληθεύτηκε ούτε η υπόθεση, ότι θα υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στα άτομα της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου, συνολικά στην κλίμακα «αισθημάτων για την ομαδική εργασία». Δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα άτομα των δύο ομάδων, υπήρχε όμως στατιστικά σημαντική διαφορά στα άτομα της πειραματικής ομάδας στην αντίληψή τους για την κλίμακα «αισθημάτων για την ομαδική εργασία» ως σύνολο ανάμεσα στην πρώτη και δεύτερη μέτρηση και μάλιστα με μικρότερες τιμές στη δεύτερη μέτρηση. Το αποτέλεσμα βέβαια αυτό συνάδει με όσα αναφέραμε παραπάνω σχετικά με τις διαφορές στις τιμές που υπήρχαν σε τρία θέματα του ερωτηματολογίου και στα οποία οφείλεται η διαφορά αυτή. Ουσιαστικά οι μαθητές της πειραματικής ομάδας μείωσαν την προτίμησή τους σε δύο θέματα της μεταβλητής «προτίμηση στον ατομικό τρόπο εργασίας» και σε ένα θέμα της μεταβλητής «δυσκολία προσαρμογής στην ομαδική εργασία» χωρίς να διαφοροποιηθούν ως προς τα άλλα θέματα με αποτέλεσμα να εμφανίζεται μειωμένη η προτίμηση τους στην κλίμακα «αισθημάτων για την ομαδική εργασία». Η μείωση βέβαια στα συγκεκριμένα θέματα δηλώνει μερική απόρριψη του ατομικού τρόπου εργασίας μετά την επαφή με τον ομαδικό τρόπο εργασίας.

Τα αποτελέσματα αυτά δείχνουν ότι το πρόγραμμα παρέμβασης δεν είχε καμιά στατιστικά σημαντική επίδραση στους συμμετέχοντες. Αρκετοί είναι οι εξωτερικοί παράγοντες οι οποίοι μπορεί να ευθύνονται για αυτό το αποτέλεσμα:

1. Ένας παράγοντας είναι η σχετικά μικρή διάρκεια του προγράμματος (8 συνεδρίες) καθώς υποστηρίζεται ότι προγράμματα Αγωγής υπαίθρου μικρής διάρκειας έχουν αδύναμα αποτελέσματα (Neill, 2003).

2. Άλλοι παράγοντες που μπορεί να εμπλέκονται στην απόδοση των προγραμμάτων είναι η ηλικία των εξεταζόμενων και ο φορέας διεξαγωγής του προγράμματος καθώς έχει διατυπωθεί (Neill & Richards, 1998) ότι τα πιο αποτελεσματικά προγράμματα εκτός από διάρκεια, εμπλέκουν ενήλικες και διοργανώνονται από συγκεκριμένους οργανισμούς(π.χ. Outward Bound). Στην συγκεκριμένη περίπτωση ενεπλάκησαν μαθητές και το πρόγραμμα δεν είχε οργανωθεί από κάποιον επίσημο οργανισμό Αγωγής υπαίθρου.

3. Επίσης ο παράγοντας του καθοδηγητή/οργανωτή (στην περίπτωση μας η Καθηγήτρια Φυσικής Αγωγής) της παρέμβασης διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην επιτυχία ή αποτυχία ενός προγράμματος Αγωγής υπαίθρου (Sibthorp, 2003).

4. Άλλος παράγοντας που επηρεάζει είναι το φύλλο (Hattie et al., 1997) καθώς έχει διαπιστωθεί ότι τα προγράμματα Αγωγής υπαίθρου έχουν μεγαλύτερη επίδραση όταν δεν υπάρχει ανάμιξη των δύο φύλων. Στην περίπτωση μας το δείγμα ήταν μικτό, αποτελούμενο από μαθητές ( 60.2%) και μαθήτριες( 38.8%) της Ε΄ τάξης του 3 ου & 13ου Δημοτικών σχολείων Καρδίτσας..

5. Ένας ακόμη λόγος είναι ο πολύ λίγος χρόνος χρήσης της συνεργατικής μάθησης (2ώρες εβδομαδιαία από το σύνολο των 35 ωρών διδασκαλίας) σε σχέση με το χρόνο χρήσης της δασκαλοκεντρικής μεθόδου η οποία χρησιμοποιούνταν καθημερινά. Πιθανόν τα αποτελέσματα να ήταν διαφορετικά, αν και σε άλλα μαθήματα γινόταν χρήση της συνεργατικής μάθησης.

6. Τέλος ένας ακόμη παράγοντας είναι το όργανο μέτρησης που χρησιμοποιήσαμε, το οποίο αν και σχεδιάστηκε για παιδιά αυτής της ηλικίας περιείχε έννοιες (ομαδική εργασία) για τις οποίες δεν είμαστε σίγουροι ότι οι μαθητές είχαν τη σωστή άποψη και για τις οποίες καλούνταν να απαντήσουν.

Ενθαρρυντικά είναι τα αποτελέσματα από το δεύτερο ερωτηματολόγιο το οποίο συμπλήρωσαν οι μαθητές της πειραματικής ομάδας. Το πρόγραμμα, οι αρχές του οποίου βασίζονταν στη συνεργατική μάθηση και στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων με διάφορες δράσεις άρεσε πάρα πολύ στους μαθητές οι οποίοι σε ποσοστό 86.43% εξέφρασαν την επιθυμία να συμμετέχουν ξανά σε ένα τέτοιο πρόγραμμα. Αυτή η στάση δηλώνει, ότι στο πρόγραμμα υπήρχαν στοιχεία που δημιούργησαν αυτές τις θετικές αντιδράσεις. Οι μαθητές ζητούσαν από τη συνάδελφο, η οποία τους έκανε το μάθημα της φυσικής αγωγής με τον παραδοσιακό τρόπο, να υλοποιεί τις παρεμβατικές δραστηριότητες και στο συμβατικό μάθημα της Φ.Α. Αυτό φανερώνει ότι οι δράσεις ήταν ένα στοιχείο του προγράμματος που τα ενθουσίασε διότι ήταν κάτι τελείως διαφορετικό και καινούργιο. Η πρόκληση να δοκιμάσουν τις ικανότητές σε κάτι άγνωστο και μερικές φορές σε κάτι που πίστευαν πολύ δύσκολο ή και αδύνατο και η επιτυχία στο τέλος, συντέλεσε να βιώσουν μια κατάσταση ροής. Μια κατάσταση συναισθηματικής πληρότητας και εσωτερικής ικανοποίησης για τον κάθε μαθητή αλλά και συλλογικής επιτυχίας στην

προσπάθεια για όλη την ομάδα. Ήταν οι στιγμές που ξεχνιούνταν οι διαφορές και οι διαφωνίες μεταξύ τους, επικρατούσε ομόνοια και αυξανόταν η συνοχή της ομάδας. Η βίωση αυτών των συναισθημάτων είναι ίσως ο λόγος της μεγάλης επιθυμίας να συμμετέχουν ξανά σε ένα τέτοιο πρόγραμμα δεδομένου ότι το στοιχείο της περιπέτειας ενθουσιάζει τα παιδιά .

Το μεγάλο ποσοστό των μαθητών (81.35%) οι οποίοι είναι αποφασισμένοι να λένε και σε άλλα παιδιά να συμμετέχουν σε τέτοια προγράμματα, δηλώνει τον ενθουσιασμό τους ενώ επίσης μεγάλος αριθμός μαθητών (79.65%) είναι αποφασισμένοι να μιλούν με καλά λόγια για το πρόγραμμα και σε άλλους ανθρώπους.

### **Συμπεράσματα**

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκαν δράσεις της Αγωγής υπαίθρου για τη δημιουργία ενός προγράμματος φυσικής αγωγής για χρήση στο πρόγραμμα του σχολείου ενώ ο σχεδιασμός του προγράμματος έγινε με τις αρχές της συνεργατικής μάθησης και στόχος του ήταν η καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων στους μαθητές. Τα αποτελέσματα δεν επιβεβαίωσαν τις ερευνητικές υποθέσεις αν και υπήρχαν ενδείξεις για την επίδραση του προγράμματος στους μαθητές σε συγκεκριμένα θέματα. Τα συμπεράσματα πρέπει να εκτιμηθούν με επιφύλαξη καθώς το δείγμα είχε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά(ηλικία, φύλο, αστική περιοχή κ.τ.λ.). Χρειάζεται ένα μεγαλύτερο δείγμα μαθητών από διάφορες περιοχές της Ελλάδος για να διαμορφώσουμε μια πιο ολοκληρωμένη άποψη για την επίδραση των προγραμμάτων Αγωγής υπαίθρου στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών .

Τα προγράμματα αγωγής υπαίθρου με δράσεις που εμπεριέχουν τα στοιχεία της περιπέτειας και της πρόκλησης ,που ενθουσιάζουν τους μαθητές, είναι ένας πολύ καλός τρόπος να γνωρίσουν οι μαθητές τον ομαδικό τρόπο εργασίας. Ο σχεδιασμός αυτών των προγραμμάτων με τις αρχές της συνεργατικής μάθησης και στόχο την καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων θα βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς φυσικής αγωγής να επιτύχουν το στόχο τους με ένα προκλητικό και ευχάριστο τρόπο. Παράλληλα καλλιεργούν στους μαθητές δεξιότητες οι οποίες συμβάλλουν στην ψυχική τους υγεία, διευκολύνουν την επικοινωνία σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης δράσης, ενώ η κατοχή τους αποτελεί προϋπόθεση για παραγωγικότητα, εύρεση εργασίας και επαγγελματική επιτυχία. Οι καθηγητές φυσικής αγωγής με την εισαγωγή των παραπάνω προγραμμάτων στο μάθημα τους ξεφεύγουν από τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας, προσφέρουν ποιοτικά χαρακτηριστικά στο μάθημα ,τα οποία το αναβαθμίζουν και το κάνουν ακόμη πιο χρήσιμο στη σύγχρονη εκπαιδευτική πράξη.

### **Βιβλιογραφία**

- Barret, T.M. (2000). Effects of two cooperative learning strategies on academic learning time, student performance, and social behavior of sixth grade physical education students. Dissertation abstracts international section a: Humanities and Social Sciences, 61(5A).
- Brooks, S.J. (1984). A life-skills taxonomy: Defining elements of effective functioning through the use of the Delphi technique. Unpublished doctoral dissertation. The University of Georgia.
- Γούδας, Μ., Μαγκώσιου, Ε., & Χατζηγεωργιάδης, Α. (2009). Παραγοντική σταθερότητα δύο μορφών της κλίμακας "Πολλαπλής Πηγής Αξιολόγησης της Κοινωνικής Ικανότητας των Παιδιών". *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρίας Βορείου Ελλάδος*, 7, 97-113.
- Dennis, R. (1996). Determinants of health of North-American adolescents : Evolving definitions, recent findings, and proposed research agenda. *Journal of Adolescent Health*, 19, 6-16.
- Dyson, B. (2002). The implementation of cooperative learning in an elementary physical education program. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22, 69-85.
- Dyson, B. (2001). Cooperative learning in an elementary physical education program. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20, 264-281.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. (1997). Η φυσική αγωγή στο δημοτικό σχολείο. Αθήνα : Ο.Ε.Δ.Β.
- Gibbons, S. L. & Bressan, E. S. (1991). The affective domain in physical education: *A conceptual clarification and curricular commitment*. *Quest*, 43, 78-97.
- Gould, D., Chung, Y., Smith, P., & White, J. (2006a). Future directions in coaching life skills: understanding high school coaches' views and needs. *Athletic Insights: The Online Journal of Sports Psychology*, 18 (3). Ανακτήθηκε στις [www.athleticinsight.com/Vol18Iss3/CoachingLifeSkill.htm](http://www.athleticinsight.com/Vol18Iss3/CoachingLifeSkill.htm).

- Grineski, S. (1989a). Children, games and prosocial behavior: Insights and connections. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 60(8), 20-25.
- Grineski, S. (1989b). Effects of cooperative games on the prosocial behaviour interactions of young children with and without impairments. Unpublished Ph.D. dissertation, University of North Dakota.
- Grineski, S. (1993). Achieving educational goals in physical education. A missing ingredient. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 64(5), 32-34.
- Hattie, J. M., Marsh, H. W., Neill, J. T., & Richards, G. E. (1997). Adventure education and Outward Bound: Out-of-class experiences that have a lasting effect. *Review of Educational Research*, 67, 43-87.
- Johnson, D.W., Bjorkland R., & Krotee, M. (1984). The effects of cooperative, competitive, and individualistic student interaction patters on the achievement and attitudes of students learning the golf skill of putting. *Research of Quarterly*, 55, 129-134.
- Johnson, D.W. & Johnson, R. (1989a). Cooperation and competition: Theory and research: Edina, MN: Interaction Book Company.
- Johnson, D.W., & Johnson, R. (1989β). Learning the cooperative school: Edina, MN: Interaction Book Company.
- Κουθούρης. Χ. (2009). «Υπαιθριες Δραστηριότητες Αναψυχής - Ακραία Αθλήματα. Μάνατζμεντ Υπηρεσιών - Εκπαίδευση Στελεχών». Εκδόσεις Χριστοδουλίδη, Θεσσαλονίκη.
- McHugh, E. (1995). Going beyond the physical: Social skills and physical education. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 66(4), 18-21.
- Mercier, R (1992). Beyond class management: Teaching social skills through physical education. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 63(6), 83-87.
- Mosston, M. & Ashworth, S. (1994). Teaching physical education. (4th ed.). New York: Macmillan College Publishing Company.
- Neill, J. T. & Richards, G. E. (1998). Does outdoor education really work? A summary of recent meta-analyses. *Australian Journal of Outdoor Education*, 3(1), 2-9.
- Neill, J.T. (2003). Reviewing and benchmarking adventure therapy outcomes: Applications of meta-analysis. *Journal of Experiential Education*, 25(3), 316-321.
- Nelson-Jones, R. (1991). The theory and practice of counseling psychology. London: Cassell.
- Polvi, S. & Telama, R. (2000). The Use of Cooperative Learning as a Social Enhancer in Physical Education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 44 (1), 105-115.
- Ρορον, Υ. (1994). Αυτοκαταστροφική συμπεριφορά σε νέους με διαταραχές της προσωπικότητας κατά τη διάρκεια των κοινωνικών μεταβολών στη Σοβιετική Ένωση. Στο Εφηβεία (σελ.104-114), Αθήνα: Καστανιώτης.
- Siedentop, D. (1994). Sport education: Quality physical education through positive sport experiences. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Smith, B., Markley, R., & Goc Karp, G. (1997). The effect of a cooperative learning intervention on social skill enhancement of a third grade physical education class. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 68, A-68.
- Strachan, K. (1996). Cooperative learning in a secondary school physical education program. Unpublished Master' Dissertation. McGill University, Montreal, Canada.
- Steffe, L.P & Gale, J. E. (1995). Constructivism in education. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.