

Σχολή Προπονητών Ιστιοπλοΐας Γ΄ Κατηγορίας-Αθήνα

Αθλητική Παιδαγωγική

Καπρίνης Στυλιανός, PhD, MSc.

ΑΘΗΝΑ, 2018

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

	Εισαγωγή.....	3
1	Εννοιολογικό περιεχόμενο, σκοπός & βασικά θέματα της Αθλητικής Παιδαγωγικής. Ρόλος του Αθλητισμού στη διαπαιδαγώγηση ατόμου.....	4
2	Ο πολυδιάστατος παιδαγωγικός ρόλος του Προπονητή και η σημασία της Προπονητικής συμπεριφοράς.....	9
3	Μέθοδοι Διδασκαλίας στον Αθλητισμό.....	12
4	Στυλ διδασκαλίας στον Αθλητισμό.....	18
5	Κλίμα Παρακίνησης για Επίτευξη στον Αθλητισμό.....	25
6	Θεωρία των Στόχων - Καθορισμός στόχων στον Αθλητισμό.....	31
7	Σχεδιασμός και Οργάνωση της Εξάσκησης/Προπόνησης. Σχεδιασμός, Κατανομή, Πλοκή Περιεχομένου & Μεταβλητότητα της Προπόνησης.....	34
8	Διδακτικές Προσεγγίσεις Ανατροφοδότησης (Feedback) στην Προπόνηση.....	39
9	Στάδια και Χαρακτηριστικά Μάθησης στην Κινητική Συμπεριφορά αθλητή.....	42
10	Δεξιότητες ζωής στη Φυσική Αγωγή Βιογραφικές αναφορές.....	46 48

Εισαγωγή

Ο στόχος της συγγραφής των συγκεκριμένων σημειώσεων είναι να περιγράψει τις σχετικές θεωρίες και τις αρχές που αφορούν στην επιστήμη της Αθλητικής Παιδαγωγικής. Παράλληλα προσπαθεί να καθοδηγήσει και να διευκολύνει τον αναγνώστη στην πρακτική εφαρμογή των θεωριών. Το κείμενο περιλαμβάνει πρακτικά παραδείγματα από τους χώρους της διδακτικής της φυσικής αγωγής, της προπονητικής, της κινητικής μάθησης και της αθλητικής ψυχολογίας. Για την καλύτερη κατανόηση των αρχών της Αθλητικής Παιδαγωγικής συχνά χρησιμοποιούνται παραδείγματα από διάφορα σπορ και κυρίως από τα πιο διαδεδομένα αθλήματα (μπάσκετ, βόλεϊ κλπ). Ο υποψήφιος προπονητής μπορεί να αντικαταστήσει και να προσαρμόσει τα παραδείγματα αυτά στις ιδιαιτερότητες του δικού του αθλήματος αφού είναι ο κύριος γνώστης και ειδήμων του συγκεκριμένου αθλήματος.

Στο πρώτο κεφάλαιο ορίζεται το εννοιολογικό περιεχόμενο της Αθλητικής Παιδαγωγικής, περιγράφεται ο σκοπός και τα βασικά της θέματα. Στο δεύτερο κεφάλαιο ενώ αναλύεται ο ρόλος της Φυσικής Αγωγής και του Αθλητισμού στη διαπαιδαγώγηση του ατόμου. εξετάζεται ο παιδαγωγικός ρόλος του Καθηγητή Φυσικής Αγωγής/Προπονητή και διερευνάται η συμβολή και η σημασία της προπονητικής συμπεριφοράς στις αναπτυξιακές ηλικίες. Στο τρίτο κεφάλαιο περιγράφονται οι μέθοδοι διδασκαλίας στη Φυσική Αγωγή και τον Αθλητισμό, ενώ κωδικοποιούνται τα συλ διδασκαλίας (*spectrum of teaching styles*) στην προπονητική διαδικασία. Οι επιμορφούμενοι θα έχουν την ευκαιρία να κατανοήσουν την παιδαγωγική διάσταση της προπόνησης και να εμπλουτίσουν την προπονητική μονάδα χρησιμοποιώντας ένα ευρύτερο φάσμα μεθόδων διδασκαλίας. Στο τέταρτο κεφάλαιο προσεγγίζονται οι παράγοντες που επηρεάζουν το κλίμα παρακίνησης για επίτευξη στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό, ενώ στο πέμπτο κεφάλαιο μελετάται η θεωρία των στόχων και ο καθορισμός στόχων σε Φυσική Αγωγή /Αθλητισμό. Ο αναγνώστης θα κατανοήσει την αναγκαιότητα της ψυχολογικής υποστήριξης των αθλητών και μάλιστα αναπτυξιακών ηλικιών. Η σύγχρονη προπόνηση θα πρέπει να εστιάζει πέρα από τη διδασκαλία κινητικών δεξιοτήτων στην προαγωγή της υγείας και της ποιότητας ζωής, και ο καλύτερος τρόπος για να το προσεγγίσει κανείς πιο δημιουργικά είναι μέσω της ανάπτυξης συγκεκριμένων ψυχολογικών παραμέτρων. Στο έκτο κεφάλαιο αναλύονται οι παράγοντες που αφορούν στην οργάνωση της εξάσκησης, μελετάται ο σχεδιασμός της προπόνησης, ενώ διερευνώνται θέματα που αφορούν στην κατανομή της εξάσκησης, την πλοκή του περιεχομένου και την μεταβλητότητα της προπόνησης. Στο έβδομο κεφάλαιο εξετάζεται η έννοια και η σημασία της ανατροφοδότησης (Feedback) και η συμβολή της στη μάθηση των κινητικών δεξιοτήτων. Αναλύονται οι αρχές που καλύπτουν την παροχή διδακτικής ανατροφοδότησης και παρέχονται κατάλληλες διδακτικές οδηγίες για σωστή ανατροφοδότηση στους αθλητές. Στο όγδοο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα στάδια της μάθησης καθώς και τα χαρακτηριστικά του κάθε σταδίου, των ασκουμένων και οι σημαντικότερες αλλαγές των δεξιοτήτων ανά στάδιο μάθησης. Επιπλέον, αναλύεται ο ρόλος του διδάσκοντα σε κάθε στάδιο ως διαμεσολαβητή στη διαδικασία της μάθησης.

Κεφάλαιο 1^ο

Αθλητική Παιδαγωγική: Ορισμός, εννοιολογικό περιεχόμενο, διαπαιδαγώγηση ατόμου μέσα από τον αθλητισμό.

1.1 Εισαγωγή στην Παιδαγωγική.

Ο όρος «Παιδαγωγική» προέρχεται από την αρχαία ελληνική γλώσσα. Το λήμμα ετυμολογείται από τις λέξεις **παις** που σημαίνει παιδί και τη λέξη **άγω**, που σημαίνει οδηγώ. Συνεπώς, ως έννοια η «Παιδαγωγική» δηλώνει αγωγή, καθοδήγηση και εκπαίδευση του παιδιού. Σύμφωνα με τον Πυργιωτάκη (2011) η Παιδαγωγική αποτελεί θεωρητική και εφαρμοσμένη επιστήμη που περιλαμβάνει το σύνολο των γνώσεων και των αρχών σύμφωνα με τις οποίες πρέπει να γίνεται η αγωγή και η μόρφωση των παιδιών.

Έργο της παιδαγωγικής επιστήμης είναι να βοηθήσει το παιδί και τον έφηβο να διανύσει ομαλά την εξελικτική του πορεία και να μεταβεί από την κοινωνία των μικρών στην κοινωνία των ωρίμων, εφοδιασμένος με τις δεξιότητες, τις ικανότητες και γενικά την πείρα που οι κοινωνικές συνθήκες απαιτούν, για να ενταχθεί χωρίς προβλήματα στο κοινωνικό σύνολο, με αυθυπαρξία και αυτοτέλεια. (Groothoff, 1974).

1.2 Αθλητική Παιδαγωγική: Ορισμός και Εννοιολογικό περιεχόμενο.

Οι Thiess & Schnabel (1986) ορίζουν την Αθλητική Παιδαγωγική ως κλάδο της Παιδαγωγικής και της Αθλητικής Επιστήμης που ερευνά τις παιδαγωγικές επιδράσεις της άσκησης στην προσωπικότητα του αθλούμενου. Η Παιδαγωγική της Άθλησης επιδιώκει τη δημιουργία αρμονικής και ολόπλευρα αναπτυγμένης προσωπικότητας μέσα από την αθλητική δραστηριότητα. Η αθλητική παιδαγωγική αποτελεί το θεωρητικό και επιστημονικό υπόβαθρο της διδασκαλίας στον αθλητισμό. Σύμφωνα με τον Beyer (1987) η Αθλητική Παιδαγωγική είναι ο επιστημονικός κλάδος που διερευνά τη σχέση του Αθλητισμού με την αγωγή. Επιδιώκει την ενίσχυση της θεωρητικής βάσης της πρακτικής της Φυσικής Αγωγής και του Αθλητισμού που είναι προσανατολισμένη προς τη μεγιστοποίηση της ανθρώπινης απόδοσης και τη βελτίωση της ποιότητας ζωής. Η Αθλητική Παιδαγωγική μελετά τους παράγοντες που επηρεάζουν τη διδασκαλία και την τελειοποίηση των αθλητικών δεξιοτήτων. Ασχολείται με την ανάλυση της διδασκαλίας των ασκήσεων, με το σχεδιασμό και τον προγραμματισμό της Φυσικής Αγωγής (Anshel et al, 1991). Επιπλέον, μελετά τις παιδαγωγικές μεθόδους με τις οποίες προάγεται η ανάπτυξη της προσωπικότητας μέσα από τη φυσική αγωγή, την προπόνηση και τον αγώνα.

Σήμερα η Αθλητική Παιδαγωγική είναι πλέον ένας διεθνής εκπαιδευτικός όρος, εγκεκριμένος από τις συνδιασκέψεις της *American Association of Health, Physical Education, Recreation and Dance (AAHPERD)* και άλλους επιστημονικούς και ακαδημαϊκούς φορείς και χρησιμοποιείται, για να περιγράψει, να επεξηγήσει και να καθορίσει το έργο του δασκάλου/προπονητή και την τέχνη της διδασκαλίας των αθλητικών δεξιοτήτων. Μελετώντας επιτυχημένα αθλητικά προγράμματα που εφαρμόζουν τις αρχές της αθλητικής παιδαγωγικής, μπορεί κάποιος να γνωρίσει καλύτερα πώς οι επιτυχημένοι προπονητές οργανώνουν την προπονητική μονάδα, πώς επιλέγουν και επιδεικνύουν τις δεξιότητες - ασκήσεις που διδάσκουν και τη σειρά με την οποία τις διδάσκουν, πώς δίνουν οδηγίες λεκτικά και πώς δίνουν ανατροφοδότηση.

Σύμφωνα με τον Gröβing, (2002), η Παιδαγωγική της Άθλησης συνιστά κλάδο της Αθλητικής Επιστήμης που προσπαθεί μέσα από τις βασικές θεωρίες και αξιώματα, τόσο της παιδαγωγικής επιστήμης (Γενική Παιδαγωγική, Διδακτική) όπως και άλλων επιστημών (Προπονητική, Κινητική Μάθηση, Αθλητική Ψυχολογία, Βιομηχανική της Άσκησης, Εργοφυσιολογία, Αθλητιατρική, Διατροφολογία κλπ) να βελτιώσει ψυχοκινητικά, κοινωνικά, ηθικά την ανθρώπινη ύπαρξη.

Το αντικείμενο της Αθλητικής Παιδαγωγικής, σύμφωνα με τους Pieron και Graham (1986) είναι: [α] ο σχεδιασμός της διδασκαλίας της προπόνησης (διδακτικοί στόχοι, περιεχόμενα, μέσα κλπ), [β] η υλοποίηση της διδασκαλίας της προπόνησης (μέθοδοι προπόνησης, αρχές διδασκαλίας, ποιότητα οδηγιών, κίνητρα κλπ), [γ] η ανατροφοδότηση, [δ] η εφαρμογή των παιδαγωγικών αρχών κατά την προπονητική μονάδα, [ε] η αξιολόγηση των προγραμμάτων άσκησης και προπόνησης, [στ] η αλληλεπίδραση του προπονητή με τον αθλητή, [ζ] η ανάπτυξη κινητικών ικανοτήτων, [η] η εξάσκηση ψυχολογικών δεξιοτήτων.

1.3 Σκοπός και βασικά θέματα Αθλητικής Παιδαγωγικής.

Σκοπός της Αθλητικής Παιδαγωγικής

- Να διαπαιδαγωγήσει το άτομο μέσα από την άθληση και τα σπορ.
- Να το κοινωνικοποιήσει μέσα από τις αθλητικές δραστηριότητες και τα παιχνίδια.
- Να αναπτύξει στο άτομο τις σωματικές και ψυχολογικές ιδιότητες.

Βασικά Θέματα της Αθλητικής Παιδαγωγικής

- Η αγωγή, η εκπαίδευση και η μάθηση μέσα από την άθληση.
- Η ανάπτυξη της κοινωνικοποίησης μέσα από τις κινητικές δραστηριότητες.
- Η ανάπτυξη της προσωπικότητας μέσα από τα σπορ και τα παιχνίδια.
- Η κινητική δραστηριότητα από άποψη κοινωνικό-παιδαγωγική, πολιτιστική και ανθρωπολογική.
- Η αθλητική αγωγή μέσω των αθλητικών συλλόγων.
- Η ηθική αγωγή του αθλητισμού όσον αφορά ένα δίκαιο παιχνίδι.
- Η ανάπτυξη κοινωνικών και ηθικών συμπεριφορών.
- Η διά βίου άσκηση του ατόμου για τη διατήρηση της υγείας.
- Ο στόχος για τη βελτίωση της απόδοσης.

1.4 Ο ρόλος της Φυσικής Αγωγής και του Αθλητισμού στη διαπαιδαγώγηση του ατόμου.

Στη Φυσική Αγωγή και τον Αθλητισμό κυριαρχούν δυο αντικρουόμενες θεωρήσεις αναφορικά με την επίδραση της άθλησης στην αγωγή του ατόμου:

- **Αγωγή του σώματος:** Με τον όρο «αγωγή του σώματος» νοείται ένα σύστημα ή πρόγραμμα για έντονες δραστηριότητες που εμπλέκουν τις μεγάλες μυϊκές ομάδες, σχεδιασμένες να διεγείρουν το σώμα, προκειμένου να επιτευχθούν οφέλη στην υγεία. Εκπρόσωποι της αντίληψης αυτής είναι ο Γερμανός Arthur Steinhaus και ο Jerome Weber.

- **Αγωγή μέσω του Σώματος:** Με τον όρο «αγωγή μέσω του σώματος» νοείται ένα πρόγραμμα φυσικών δραστηριοτήτων στις οποίες το μέσο, (οι φυσικές κινήσεις), σχεδιάζεται προκειμένου να παραχθεί μια ποικιλία εμπειριών και αποτελεσμάτων, μεταξύ των οποίων μάθηση και άλλων κοινωνικών, διανοητικών, ψυχολογικών και συναισθηματικών παραμέτρων. Για το Hetherington η Φυσική Αγωγή και ο Αθλητισμός είναι η βάση της αγωγής εν γένει και ότι ο νους και το σώμα λειτουργούν ως μια αδιάσπαστη ενότητα: Όλες οι μορφές αγωγής (σωματική, διανοητική, ψυχοκινητική και ηθική) μπορούν να επιτευχθούν μέσω της Φυσικής Αγωγής. Ο ισχυρότερος υπερασπιστής της Αγωγής μέσω του Σώματος ήταν ο Feiring Williams που ταυτόχρονα υπήρξε και ο ισχυρότερος πολέμιος της αντίληψης για την Αγωγή του Σώματος. Ο E.C. Lindemann (1961), 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.

Χαρακτηριστικά του όρου Αγωγής

Η αγωγή μπορεί να οριστεί σαν: [1] εκμάθηση κοινωνικών ρόλων, [2] διαδικασία κοινωνικοποίησης, [3] προσπάθεια προσαρμογής, [4] σχέση αλληλεπίδρασης, [5] διαπαιδαγώγηση, [6] μηχανισμός καθοδήγησης, [7] εγχάραξη γνώσεων και αξιών. Ο αθλητισμός, όπως κάθε κοινωνικό θεσμό, λειτουργεί με ορισμένους κανόνες, τους οποίους ασπάζονται όσοι ασχολούνται με αυτόν. Τα παιχνίδια και τα διάφορα αθλήματα, τελούνται μέσω ενός πλέγματος κανόνων τους οποίους οι αθλούμενοι, καλούνται να εφαρμόσουν υποχρεωτικά. Κατά συνέπεια, λοιπόν, ο αθλητισμός συντελεί στην κοινωνικοποίηση του ατόμου, αφού αναγκάζει όσους ασχολούνται με αυτόν, να προσαρμόζονται, υιοθετώντας και επιδεικνύοντας συγκεκριμένο τρόπο συμπεριφοράς. Το μάθημα της Φυσικής Αγωγής και ο αθλητικός σύλλογος αποτελούν μηχανισμό κοινωνικοποίησης, αφού μέσα στο παιχνίδι και την αθλητική δραστηριότητα η κοινωνική αλληλεπίδραση είναι έντονη ενώ γενικότερα λαμβάνουν χώρα καταστάσεις όμοιες με εκείνες της ευρύτερης και μεγάλης κοινωνίας.

Η Φυσική Αγωγή και ο Αθλητισμός, πέρα από την ανάπτυξη βασικών και σύνθετων αθλητικών δεξιοτήτων. για να είναι αποτελεσματική, πρέπει να χαρακτηρίζεται, τουλάχιστον, από την επικέντρωση σε βασικές για τη ζωή δεξιότητες, όπως είναι ο καθορισμός στόχων και στην ανάπτυξη ψυχολογικών δεξιοτήτων του ατόμου. Οι μηχανισμοί και οι στρατηγικές παρακίνησης, η χρήση της νοερής απεικόνισης, ο καθορισμός των στόχων, η θετική αυτό-ομιλία, η ενίσχυση των θετικών στάσεων προς τα σπορ, η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης, της προσοχής και της αυτοσυγκέντρωσης, καθώς και ο έλεγχος του στρες, αποτελούν και τον βασικό κορμό της ψυχολογίας της απόδοσης. Η φυσική αγωγή και ο αθλητισμός είναι τα μόνα αντικείμενα που στόχο έχουν να προετοιμάσουν τα παιδιά για έναν υγιή τρόπο ζωής και επικεντρώνονται στη συνολική τους σωματική και διανοητική συναισθηματική και κοινωνική τους ανάπτυξη.

Η αγωγή μέσω της μάθησης.

Στην παιδαγωγική - διδακτική λειτουργία προκαλούνται δια μέσω μετάδοσης πληροφοριών προσαρμογές (μάθηση) στη κινητική συμπεριφορά του ασκούμενου. Τι όμως είναι μάθηση; Η εξάσκηση δημιουργεί ορισμένες μόνιμες αλλαγές «μάθηση-learning» και ορισμένες προσωρινές αλλαγές «απόδοση-performance» στην ικανότητα εκτέλεσης. Ο πιο σημαντικός ρόλος του διδάσκοντα είναι η μάθηση και όχι απλώς η βελτίωση της απόδοσης. (Τζέτζης και Λόλα, 2015). **Μάθηση** είναι μια σχετικά μόνιμη βελτίωση στην απόδοση που πηγάζει από συνεχή άσκηση. Επειδή η μάθηση δεν είναι ευθέως παρατηρήσιμη (είναι μια εσωτερική αλλαγή), πρέπει το αποτέλεσμα της να συνάγεται από την αλλαγή στην απόδοση διαχρονικά. Επειδή και άλλοι παράγοντες, εκτός από τη μάθηση, μπορούν να προκαλέσουν αλλαγές στην απόδοση, δεν είναι πάντα εύκολο να γνωρίζουμε αν ένας αθλητής έχει στην πραγματικότητα μάθει μια δεξιότητα (έχει αποκτήσει π.χ. την ικανότητα εκτέλεσης) είναι πιθανό η καλή του απόδοση να οφείλεται σε άλλου είδους λόγους (π.χ. στον παράγοντα τύχη, στην καλύτερη φυσική κατάσταση ή στην καλύτερη αυτοσυγκέντρωση). Το κριτήριο για να γνωρίζουμε αν πραγματικά υπήρξε μάθηση, είναι αν η βελτίωση στην απόδοση δεν είναι περιστασιακή αλλά σχετικά μόνιμη διαχρονικά. Κεντρικός στόχος της διδασκαλίας είναι η μάθηση. Η μάθηση είναι αντικείμενο της διδακτικής, η οποία επιτυγχάνει τον στόχο της με την άσκηση. Προσωρινές αλλαγές στη συμπεριφορά δεν θεωρούνται μάθηση. Η **εξάσκηση** ορίζεται ως η διαδικασία σταθεροποίησης όσων έχουν διδαχθεί, μέσω επανάληψης ή/και μέσω χρήσης αυτών σε συνθήκες εκτέλεσης οι οποίες διαφοροποιούνται κάθε φορά ανάλογα με τον στόχο. Η διαδικασία μάθησης αθλητικών κινήσεων διακρίνεται σε τρεις φάσεις:

1. **Ανάπτυξη της δεξιότητας σε αδρές γραμμές**, κατά την οποία ο ασκούμενος προσπαθεί να κατανοήσει τη βασική μορφή της κίνησης
2. **Ανάπτυξη της δεξιότητας σε βάθος**. Στη φάση αυτή ο ασκούμενος έχει αποκτήσει τη βασική μορφή της κίνησης, εξακολουθεί όμως να κάνει λάθη και προσπαθεί να βελτιώσει και να τελειοποιήσει την εκτέλεση της κίνησης
3. **Σταθεροποίηση της δεξιότητας στο σύνολό της**, κατά την οποία ο ασκούμενος εκτελεί σχεδόν αυτοματοποιημένα και με ελάχιστα λάθη την κίνηση.

Όλοι οι συμμετέχοντες στην αθλητική δραστηριότητα μαθαίνουν με βάση τη σειρά αυτή. Τα όρια μεταξύ των διαφόρων φάσεων δεν είναι πάντα ευδιάκριτα. Ο συνολικός χρόνος παραμονής του κάθε παίκτη στις ξεχωριστές φάσεις είναι διαφορετικός. Επιπλέον είναι δυνατόν ο χρόνος αυτός να διαφοροποιείται και αναλόγως του επιπέδου δυσκολίας της συγκεκριμένης δεξιότητας.

Για την Κινητική Μάθηση η διαδικασία της μάθησης ολοκληρώνεται μέσα από ένα μαθησιακό συνεχές τριών σταδίων: [1] τη γνωστική φάση, [2] την κινητική φάση και [3] την αυτόνομη φάση. Είναι σημαντικό για τον διδάσκοντα να κατανοήσει ξεχωριστά το κάθε στάδιο, γιατί το καθένα απαιτεί διαφορετικές διδακτικές στρατηγικές.

- **Γνωστική φάση (διανοητικό στάδιο) [cognitive stage]:** περιλαμβάνει την κατανόηση των κινήσεων που απαιτούνται για τη σωστή εκτέλεση διαφόρων δεξιοτήτων. Στο συγκεκριμένο στάδιο διδάσκονται απλές δεξιότητες, δίνεται

ιδιαίτερη προσοχή στην αύξηση κινήτρων, παρέχονται συγκεκριμένες σαφείς οδηγίες σχετικά με το τι θα κάνει ο αθλητής και πως θα το κάνει. Αποτελεσματική θεωρείται η ομαδοποιημένη εξάσκηση με συχνή ανατροφοδότηση, με έμφαση στα ποιοτικά χαρακτηριστικά (γνώση απόδοσης), ενθαρρυντική και θετική.

- **Κινητική φάση (στάδιο εξάσκησης) [associative stage]:** στο στάδιο αυτό δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην ποιότητα εξάσκησης για τελειοποίηση της δεξιότητας. από την έμφαση στη μάθηση της ακολουθίας των κινήσεων στην τελειοποίηση του συγχρονισμού και του συντονισμού. Ο προπονητής ξεκινά με τη διδασκαλία προγραμμάτων και μετά παραμέτρων. Προχωρά στη μάθηση του κινητικού προγράμματος (σχήμα) με μεταβαλλόμενη εξάσκηση. Παρέχει κατατοπιστική ανατροφοδότηση που βαίνει ελαττούμενη και περιληπτική. Η προπόνηση τείνει προς την τυχαία εξάσκηση, ενώ εισάγεται και η νοερή προπόνηση
- **Αυτόνομη φάση (αυτόματο στάδιο) [autonomous stage]:** στο στάδιο του αυτοματισμού οι κινητικές/αθλητικές ικανότητες έχουν γίνει πολύ αξιόπιστες και όταν κάνουν κάποιο λάθος, σχεδόν πάντα γνωρίζουν τι να κάνουν, για να διορθώσουν το πρόβλημα που το προκάλεσε. Ουσιαστικά οι αθλητές αρχίζουν να σκέφτονται λιγότερο το πώς να εκτελούν τη δεξιότητα. Στο στάδιο του αυτοματισμού, η παρέμβαση της σκέψης για υπερανάλυση των κινήσεων συνήθως βλάπτει την απόδοση των αθλητών. Η εξάσκηση αφορά περισσότερο στην κατεύθυνση προσοχής, στη νοερή εξάσκηση και στην έμφαση στη στρατηγική.

Περισσότερα για τα τρία στάδια μάθησης και τις διδακτικές προσεγγίσεις του διδάσκοντα αναφέρονται σε επόμενο κεφάλαιο.

Κεφάλαιο 2^ο

Ο Παιδαγωγικός ρόλος του Προπονητή

2.1 Ο Πολυδιάστατος ρόλος του Διδάσκοντα/Προπονητή

Η παιδαγωγική επιστήμη, η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης αναφέρουν τις εξής διαστάσεις στον ρόλο του διδάσκοντα:

- **Ο διδάσκων/προπονητής ως επιστήμονας:** Ο εκπαιδευτικός κατέχει γνώσεις και δεξιότητες που μεταδίδει στο μαθητή. Είναι ο εκπρόσωπος μιας επιστήμης στην οποία επιδιώκει να εισαγάγει στους μαθητές. Η παιδαγωγική του μόρφωση θεωρείται απαραίτητο συμπλήρωμα του εκπαιδευτικού του ρόλου.
- **Ο διδάσκων/προπονητής ως μεσάζοντας της κοινωνικοποίησης:** Παράλληλα με τα διδακτικά του καθήκοντα ο εκπαιδευτικός χωρίς να το συνειδητοποιεί πολλές φορές και χωρίς να το προγραμματίζει εισάγει τα παιδιά στις αξίες της κοινωνίας. Το σύστημα αξιών που προβάλλει και καλλιεργεί επηρεάζει καταλυτικά τον μαθητή.
- **Ο διδάσκων/προπονητής ως παράγοντας ανάπτυξης της ατομικότητας του μαθητή:** Ο εκπαιδευτικός πρέπει να ανταποκριθεί στις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα, τις κλίσεις του μαθητή και να προσπαθήσει να βοηθήσει, να προωθήσει, να αναπτύξει και να βελτιώσει τις δυνατότητες του καθενός.
- **Ο διδάσκων/προπονητής ως πρότυπο μίμησης και ταύτισης:** Συχνά ο εκπαιδευτικός αποτελεί για τους μαθητές το πρότυπο, που τον θαυμάζουν για ποικίλους λόγους: Για τη διδακτική του ικανότητα, την επιστημονική του κατάρτιση, την αφοσίωση στη δουλειά του, για τη διάθεση να τους βοηθάει σε κάθε περίπτωση κλπ. Το γεγονός αυτό προσφέρει πολλές δυνατότητες παιδαγωγικής επίδρασης.

Κατά κύριο λόγο ο προπονητής **διδάσκει και παιδαγωγεί**. Οι δύο αυτές λειτουργίες είναι τόσο στενά δεμένες μεταξύ τους, ώστε δύσκολα μπορεί κανείς να διαχωρίσει τη διδασκαλία από την αγωγή. Τόσο η διδασκαλία όσο και η αγωγή στηρίζονται στη μετάδοση γνώσεων. Αγωγή και διδασκαλία είναι οι δύο όψεις της παιδαγωγικής πράξης που στην πραγματικότητα είναι αδύνατο να απομονωθούν και να πραγματωθούν η μία ξεχωριστά από την άλλη. Αν και δεν συμφωνούν όλοι οι επιστήμονες με την άποψη αυτή, όλοι υποστηρίζουν πως η διδασκαλία και η αγωγή αποτελούν τον πυρήνα της αποστολής του διδάσκοντα. Η επιτυχία του ρόλου εξαρτάται (α) από τη διδακτική – μεθοδολογική διάσταση και (β) από την παιδαγωγική διάσταση.

Στην Παιδαγωγική επιστήμη έχουν εκφραστεί διάφορες θεωρητικές προσεγγίσεις όσον αφορά τα χαρακτηριστικά που συνθέτουν τον αποτελεσματικό διδάσκοντα και την προσωπικότητά του. Τα ποιοτικά χαρακτηριστικά ενός αποτελεσματικού διδάσκοντα είναι: να γνωρίζει άριστα το αντικείμενο που διδάσκει, να οργανώνει σωστά το χρόνο διδασκαλίας, να χρησιμοποιεί ενδεδειγμένες μεθόδους διδασκαλίας, να παρέχει ανατροφοδότηση, να αποτελεί πηγή έμπνευσης για τους μαθητές, να γνωρίζει τις ανάγκες των μαθητών, να δείχνει ενθουσιασμό κλπ. Στη βιβλιογραφία ο ρόλος του εκπαιδευτικού συναντάται ως συμβουλευτικός, συνεργατικός, παρωθητικός στην κοινωνικογνωστική περιπέτεια των μαθητών. Είναι αυτός που πρέπει να δημιουργήσει ένα άριστο νοητικό και συναισθηματικό περιβάλλον, μια ιδανική και δημιουργική παιδαγωγική ατμόσφαιρα, ένα ευνοϊκό περιβάλλον μάθησης. Παράλληλα οφείλει να αναπτύξει αρχές και αρετές, όπως η

συνεργασία, η ομαδικότητα, η αλληλεγγύη, η αυτοπειθαρχία, η υπευθυνότητα κ.λπ., και να καταπολεμήσει τον ατομικισμό και τον αθέμιτο ανταγωνισμό. Η προπονητική συμπεριφορά έχει σημαντική επίδραση, όχι μόνο στη απόδοση και την αγωνιστική συμπεριφορά των αθλητών, αλλά επίσης στην ψυχολογική και συναισθηματική κατάσταση και υγεία τους (Horn, 2008). Σύμφωνα με τους Duda και Ballaguer (2007), ο ρόλος του προπονητή αποδεικνύεται πολυεπίπεδος. Ανεξαρτήτως ηλικίας αγωνιστικού επιπέδου, ο προπονητής απαιτείται να επιδεικνύει παιδαγωγική επάρκεια στον τρόπο που δομεί την προπόνηση και παρέχει ανατροφοδότηση, αλλά παράλληλα να δημιουργεί το κατάλληλο ψυχολογικό κλίμα το οποίο δεν θα αποσκοπεί μόνο στην μεγιστοποίηση της απόδοσης αλλά και στην ανάπτυξη των ψυχολογικών χαρακτηριστικών των αθλητών, τα οποία θα τους είναι χρήσιμα, όχι μόνον στα στενά αθλητικά πλαίσια, αλλά και στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο. Προπονητικές συμπεριφορές που δίνουν έμφαση στην συχνή ενθάρρυνση, σε συνδυασμό με χρήση οδηγιών και διόρθωση λαθών, φαίνεται πως προτιμώνται από τους ίδιους τους αθλητές και προάγουν εσωτερικά παρακινούμενες συμπεριφορές (Amorose, 2007; Henderlong, & Lepper, 2002; Horn, 2008). Αντίθετα η αρνητική κριτική, συνδυασμένη με αγνόηση της προσπάθειας των αθλητών οδηγούν στα αντίθετα αποτελέσματα.

Οι Σακελλαρίου και Μπεκιάρη (2001) υποστηρίζουν ότι ο εκπαιδευτικός φυσικής αγωγής / προπονητής πρέπει να: [1] παρακινεί τα ενδιαφέροντα των μαθητών, [2] εντοπίζει και να αναπτύσσει τις ικανότητες, [3] δημιουργεί ευνοϊκές ευκαιρίες για την ανάπτυξη των κινητικών εμπειριών των μαθητών. Βασική προϋπόθεση όμως για την καλύτερη δυνατή προπόνηση των αθλητών στις μικρές ηλικίες είναι η δυνατότητα του προπονητή να γνωρίζει τις επιπτώσεις που έχει η δική του συμπεριφορά στα παιδιά. Είναι αξιοσημείωτο ότι πολλοί προπονητές αναπτυξιακών ηλικιών δεν θυμούνται τις συμπεριφορές που επιδεικνύουν στην προπόνηση και τον αγώνα. Αθλητικοί ψυχολόγοι σε έρευνές τους καταγράφουν μειωμένη ικανότητα των προπονητών να αντιληφθούν την ψυχολογική κατάσταση των αθλητών τους. Υπογραμμίζουν το γεγονός πως οι προπονητές ανακαλούν μόνο εν μέρει τις προπονητικές τους συμπεριφορές και επίσης αναφέρουν ότι οι προπονητές τείνουν να αντιλαμβάνονται τις συμπεριφορές που επιδεικνύουν προς τους αθλητές τους, περισσότερο ενθαρρυντικές και υποστηρικτικές από ότι είναι στην πραγματικότητα.

2.1 Ρόλος και Σημασία της Προπονητικής Συμπεριφοράς στις Αναπτυξιακές Ηλικίες

Η προπονητική συμπεριφορά δεν επηρεάζει μόνο την ανάπτυξη κινητικών δεξιοτήτων και την απόκτηση τεχνικών και φυσικών ικανοτήτων στο χώρο του αθλητισμού, αλλά αποτελεί σημαντικό παράγοντα προαγωγής της ψυχολογικής ανάπτυξης νεαρών αθλητών, διαμορφώνοντας την αντιλαμβανόμενη ικανότητά τους (Reinboth, Duda, & Ntoumanis, 2004; Vallerand & Reid, 1988), την αυτοεκτίμησή τους (Smoll, Smith, Barnett, & Everett, 1993), την εσωτερική τους παρακίνηση για ενασχόληση με φυσική δραστηριότητα (Mageau & Vallerand, 2003), την ευχαρίστηση και διασκέδαση που αποκομίζουν νέοι αθλητές από την ενασχόλησή τους με τον αθλητισμό. Η προπονητική συμπεριφορά αποτελεί ίσως τον σημαντικότερο παράγοντα προσδιορισμού της ποιότητας της ενασχόλησης με τον αθλητισμό (Malina & Clark, 2003; Smoll & Smith, 2002; Weiss, 2004) και μπορεί να έχει είτε θετική, είτε αρνητική επίδραση στον αθλητή (Smoll & Smith, 2006). Σύμφωνα με τις Duda και Ballaguer (2007), ο ρόλος του προπονητή είναι να δημιουργεί κατάλληλο κλίμα παρακίνησης, προάγοντας με τον τρόπο αυτό την έμφυτη επιθυμία τους για μάθηση και βελτίωση αλλά και κατάλληλο ψυχολογικό κλίμα το οποίο δεν θα

αποσκοπεί μονάχα στην μεγιστοποίηση της απόδοσης αλλά και στην ανάπτυξη ψυχολογικών χαρακτηριστικών των αθλητών.

Η Horn (2002) στο Μοντέλο Προπονητικής Αποτελεσματικότητας (*Model of Coaching Effectiveness*) συνδυάζοντας αρχές άλλων μοντέλων, υποστηρίζει πως παράγοντες όπως το κοινωνικο-πολιτιστικό περιβάλλον, το οργανωτικό κλίμα και τα προσωπικά χαρακτηριστικά του προπονητή ενδέχεται να επηρεάσουν την προπονητική συμπεριφορά. Ένα δεύτερο σημαντικό σημείο της θεωρίας υπογραμμίζει πως οι αθλητές αντιλαμβάνονται τις προπονητικές συμπεριφορές με έναν πολύ προσωπικό τρόπο. Οι αντιλαμβανόμενες λοιπόν προπονητικές συμπεριφορές σύμφωνα με την Horn (2002), είναι ιδιαίτερης σημασίας, καθώς διαμορφώνουν την αντιλαμβανόμενη ικανότητα, την αυτοπεποίθηση και την αυτοεκτίμηση των ίδιων των αθλητών, αντιλήψεις οι οποίες με την σειρά τους ενδέχεται να επηρεάσουν την παρακίνηση των αθλητών, όπως επίσης την απόδοση και την συμπεριφορά τους. Η ερευνήτρια καταλήγει στο συμπέρασμα πως η διαφοροποίηση και εξατομίκευση της προπονητικής συμπεριφοράς θεωρείται επιβεβλημένη, καθώς φαίνεται πως δεν υφίσταται μια μοναδική δέσμη προπονητικών ενεργειών και συμπεριφορών, η οποία να αποδεικνύεται αποτελεσματική σε όλο το αθλητικό φάσμα (Horn, 2008).

Η στοχοθεσία ενός προπονητή αναπτυξιακών ηλικιών πρέπει να περιλαμβάνει:

- περισσότερη ενθάρρυνση στους αθλητές τους,
- ισχυροποίηση της συνοχής της ομάδας τους,
- ενίσχυση της αυτοεκτίμησης, της αντιλαμβανόμενης ικανότητας των αθλητών τους,
- μείωση άγχους στην προπόνηση και τον αγώνα,
- ελαχιστοποίηση του ποσοστού των νεαρών αθλητών που εγκαταλείπουν
- βελτίωση της προσωπικής αντίληψής για την προπονητική του συμπεριφορά.

Οι στόχοι του προπονητή μέσα στην ομάδα για την εξασφάλιση ενός ευνοϊκού περιβάλλοντος μάθησης, σύμφωνα με τον Anshel (1990) πρέπει να εστιάζουν:

- στη δημιουργία ευχάριστου κλίματος κατά τη διάρκεια της προπόνησης,
- στη θετική προσέγγιση, συμπεριφορά & νοοτροπία απέναντι σε οτιδήποτε συμβαίνει
- στο να δίνει έμφαση στην προσπάθεια και όχι στη νίκη
- στη δημιουργία κλίματος παρακίνησης για να δώσουν όλοι τον καλύτερο εαυτό τους
- στην ικανότητα να αντιμετωπίζει με χιούμορ (και όχι με ειρωνεία ή σαρκασμό) πρόσωπα και καταστάσεις
- στην κατανόηση των συναισθημάτων των αθλητών.
- στην έμφαση για απόδοση επαίνου & κριτικής στην συμπεριφορά και όχι στο άτομο.

Ο Anshel (1990) υποστηρίζει ότι ο ρόλος του προπονητή είναι πολυεπίπεδος, δύσκολος και απαιτεί μια πολυδιάστατη παιδεία, αφού εκτός από τα καθήκοντα που ασκεί ως τεχνικός, υποδύεται και τον ρόλο του «σημαντικού άλλου». Είναι ο Δάσκαλος, ο Ψυχολόγος, ο Διατροφολόγος, ο Γιατρός, ο Σύμβουλος, ο Οργανωτής, ο Ηγέτης, ο Εμπνευστής, το Παράδειγμα προς Μίμηση. Ο προπονητής, πρέπει να διδάξει στους αθλητές τα μυστικά του αθλήματος, τους τρόπους αθλητικής συμπεριφοράς, τις μεθόδους επικοινωνίας και τους τρόπους ψυχολογικής, πνευματικής και σωματικής ετοιμότητας.

Κεφάλαιο 3^ο

3.1. Μέθοδοι διδασκαλίας στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό

3.1.1 Τα τέσσερα βήματα για τη διδασκαλία αθλητικών δεξιοτήτων είναι:

A. Εισαγωγή στη Δεξιότητα/άσκηση: Στο συγκεκριμένο στάδιο παρουσιάζεται η δεξιότητα με ενθουσιασμό που εκφράζεται όχι μόνο με λόγια αλλά και με ενέργειες. Χρησιμοποιείται από τον προπονητή όσο το δυνατόν απλούστερη γλώσσα έτσι, ώστε να γίνεται κατανοητή από τους αθλητές. Όσο πιο νεαροί είναι οι αθλητές, τόσο πιο απλά πρέπει να είναι τα λόγια του. Η εισαγωγή πρέπει να είναι πολύ σύντομη, ίσως όχι πάνω από τρία λεπτά. Μια καλή εισαγωγή, για να είναι επιτυχημένη, πρέπει να προσελκύει την προσοχή της ομάδας. Επιπλέον, μια καλή εισαγωγή πρέπει να συμπεριλαμβάνει την ονομασία της δεξιότητας και το λόγο για τον οποίο θα πρέπει οι αθλητές να τη μάθουν. Μερικές φορές ο λόγος για τον οποίο πρέπει να διδαχτεί μια δεξιότητα δεν είναι προφανής, ειδικά σε αθλητές με μικρή εμπειρία. Όσο πιο πολύ καταλαβαίνουν οι αθλητές γιατί μαθαίνουν κάποια συγκεκριμένη δεξιότητα και το πώς εντάσσεται στο συνολικό σχέδιο της συμμετοχής τους στο άθλημα, τόσο ευκολότερο είναι γι' αυτούς να αναπτύξουν ένα διανοητικό σχέδιο για τη μάθηση. Επίσης, αυξάνεται το ενδιαφέρον τους για μάθηση, επειδή γνωρίζουν για ποιο λόγο τους ζητούν να μάθουν κάτι.

B. Επίδειξη και Επεξήγηση της Δεξιότητας/άσκησης: Η επίδειξη και επεξήγηση είναι οι τρόποι με τους οποίους οι αθλητές παίρνουν βοήθεια, για να δημιουργήσουν ένα διανοητικό σχέδιο για μια δεξιότητα. Η δεξιότητα πρέπει να επιδειχθεί από κάποιον ή κάποιους οι οποίοι μπορούν να την εκτελέσουν πολύ καλά και τους οποίους οι αθλητές σέβονται. Αρχικά η δεξιότητα ή η άσκηση θα πρέπει να επιδειχθεί ολοκληρωμένη στην πραγματική της διάσταση. Η επίδειξη θα πρέπει να γίνει πολλές φορές με διαφορετικές προσεγγίσεις και πάντα για τη δεξιά και την αριστερή πλευρά (για δεξιόχειρες και αριστερόχειρες). Αν η δεξιότητα είναι πολύπλοκη, επιδεικνύουμε τα κύρια μέρη ξεχωριστά. Κατά τη διάρκεια της επίδειξης ο προπονητής πρέπει να επεξηγεί τη δεξιότητα, ακολουθώντας τις παρακάτω αρχές: Πριν την επίδειξη τονίζονται ένα ή δύο σημαντικά πράγματα, τα οποία οι αθλητές πρέπει να προσέξουν. Ο προπονητής βεβαιώνεται ότι η επεξήγηση που δίνει συμφωνεί με αυτό που επιδεικνύει. Καλό θα ήταν να συσχετισθεί η καινούρια δεξιότητα με αυτές που έχουν ήδη διδαχθεί, γιατί τα κινητικά προγράμματα για μια δεξιότητα είναι γενικευμένοι κανόνες. Τέλος πρέπει να ελεγχθεί εάν οι αθλητές κατανόησαν το πώς θα εκτελέσουν τη δεξιότητα. Δε θα πρέπει απλά να ερωτώνται εάν την κατάλαβαν ή όχι, αλλά να γίνονται ερωτήσεις ουσίας, για να διαπιστωθεί εάν όντως υπάρχει κατανόηση και στη συνέχεια να απαντηθούν πιθανές ερωτήσεις των αθλητών.

Γ. Εξάσκηση στη Δεξιότητα/άσκηση: Οι αθλητές πρέπει να ξεκινήσουν την εξάσκηση στη δεξιότητα το ταχύτερο δυνατό μετά την επίδειξη και την επεξήγηση. Στο σημείο αυτό πρέπει ο προπονητής να πάρει κρίσιμες αποφάσεις όπως πχ εάν οι αθλητές θα ασκηθούν στη δεξιότητα όλοι μαζί ή θα χωριστούν σε τμήματα, ή εάν θα προπονηθούν σε "σταθμούς", ειδικά εάν ο προπονητής έχει τη δυνατότητα διδακτικής βοήθειας (βοηθούς προπονητές). Στο στάδιο αυτό τα κρίσιμα ερωτήματα που πρέπει να απαντήσει ο προπονητής είναι: Καθολική ή τμηματική προπόνηση; Διδασκαλία της δεξιότητας ολόκληρη ή τμηματικά; Ποια είναι η καλύτερη μέθοδος; Η σκοπιμότητα και η επιλογή της μεθόδου αναλύονται παρακάτω.

Δ. Παροχή ανατροφοδότησης για διόρθωση λαθών: Με τον όρο “ανατροφοδότηση” χαρακτηρίζεται οποιαδήποτε πληροφορία παρέχεται σαν αποτέλεσμα της κίνησης του αθλητή. Η ανατροφοδότηση σε συνδυασμό με τον χρόνο εξάσκησης θεωρείται από τους βασικότερους παράγοντες για μια αποτελεσματική διδασκαλία. Η ανατροφοδότηση διακρίνεται σε (α) γνώση της απόδοσης, που αφορά στην κινηματική ανατροφοδότηση για τον τύπο της εκτέλεσης που μόλις εκτελέστηκε πχ η αιώρηση του ποδιού ήταν πολύ μεγάλη και (β) στη γνώση του αποτελέσματος, που αφορά στην πληροφορία για την επιτυχία μιας κίνησης σε σχέση με τον στόχο. Η έννοια της ανατροφοδότησης (feedback) αναλύεται σε επόμενο κεφάλαιο.

3.1.2 Η μέθοδος διδασκαλίας που θα χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός εξαρτάται:

- **Από την δεξιότητα που θα διδάξει:** Όλα τα περιεχόμενα διδασκαλίας δεν μπορούν να διδαχθούν με τον ίδιο τρόπο. Ανάλογα με την φύση της δεξιότητας, επιλέγουμε και την μέθοδο διδασκαλίας. Για παράδειγμα η επιλογή της ολικής ή μερικής μεθόδου εξαρτάται από: [1] το μήκος, [2] το εύρος και [3] την ταχύτητα εκτέλεσης του κινητικού προγράμματος.
- **Από τις εξελικτικές και νοητικές φάσεις του παιδιού:** Οι διδακτικές μέθοδοι για να είναι αποτελεσματικές, είναι σκόπιμο να είναι προσαρμοσμένες στις νοητικές και κινητικές ικανότητες των μαθητών. Για παράδειγμα, είναι γνωστό ότι στην ηλικία των 7-9 ετών κυριαρχεί στο παιδί η παραστατική σκέψη. Αυτό σημαίνει ότι στη διδασκαλία χρειάζεται να κυριαρχεί το παραστατικό υλικό. Στην ηλικία 9-11 εφαρμόζονται και μέθοδοι που δίνουν τη δυνατότητα μετάβασης στο παιδί από το ειδικό στο γενικό και από το γενικό στο μερικό. Στην εξελικτική φάση των 14 ετών έχει αναπτυχθεί στο παιδί σε επαρκή βαθμό η αφαιρετική σκέψη.
- **Από το ποιος παίρνει τις αποφάσεις (στυλ διδασκαλίας)** και με ποιόν μηχανισμό απευθυνόμαστε (αναπαραγωγής ή παραγωγής) στο παιδί.

3.1.3 Στη διδασκαλία της Φυσικής Αγωγής και του Αθλητισμού οι μέθοδοι για την εκμάθηση και εξάσκηση δεξιοτήτων διακρίνονται σε:

1. **Ολική (ολοκληρωτική) μέθοδος**, στην οποία η δεξιότητα (κτύπημα, μετακίνηση, άρση κλπ) διδάσκεται και εξασκείται στο σύνολό της
2. **Μερική (τμηματική ή αναλυτική ή συνθετική) μέθοδος**, στην οποία η δεξιότητα διδάσκεται σε ξεχωριστά μέρη (Μέρος 1, M2, M3), τα οποία στη συνέχεια ενώνονται μεταξύ τους (M1+M2+M3).
3. **Προχωρητική (προοδευτική) μερική μέθοδος**, η οποία αποτελεί παραλλαγή της μερικής και περιλαμβάνει ξεχωριστή εξάσκηση των επιμέρους μερών και μετά σύνθεση των μερών τα οποία έχουν διδαχθεί (M1, M2 → M1+M2, M3, M1+M2+M3).
4. **Μικτή (συνδυαστική) μέθοδος**, στην οποία υπάρχει συνδυασμός ολικής και μερικής μεθόδων διδασκαλίας, συνήθως με τη μορφή ολικής → μερικής δεξιότητας (Όλο → M1, Όλο → M2, Όλο → M3).

Στη διδασκαλία με ολική μέθοδο η άσκηση διδάσκεται στο σύνολο της. Ο ασκούμενος εκτελεί τη συνολική τεχνική, όπως αυτή εκτελείται στην τελική της μορφή. Για παράδειγμα ο ασκούμενος εκτελεί την κυβίστηση ή το άλμα σε μήκος στην ολότητα του, συνολικά. Είναι οικονομική μέθοδος από πλευράς χρόνου. Είναι κατάλληλη για εκμάθηση απλών κινητικών δεξιοτήτων. Είναι επίσης κατάλληλη όταν υπάρχουν στενές σχέσεις μεταξύ των στοιχείων

της άσκησης και η αλληλεπίδραση των στοιχείων είναι υψηλή. Επιπλέον είναι κατάλληλη σε δεξιότητες στις οποίες η κίνηση είναι γρήγορη ή/και μικρής διάρκειας (Χατζόπουλος, 2012). Οδηγεί στη συγκράτηση για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα. Το αποτέλεσμα της άσκησης είναι εμφανέστερο στην ολική μέθοδο. Τα κινητικά ευφυή άτομα μαθαίνουν καλύτερα με την ολική μέθοδο. Επειδή στην ολική μέθοδο εξασκείται το σύνολο της δεξιότητας συχνά χρησιμοποιούνται ευνοϊκότερες συνθήκες εκτέλεσης. Για παράδειγμα η εξάσκηση νέων αθλητών ή παιδιών (12-13 ετών) στην τεχνική της άρσης βαρών πρέπει να ξεκινά την εκμάθηση με ένα κοντάρι και όχι με μπάρα.

Στη διδασκαλία με μερική ή αναλυτική μέθοδο η άσκηση τεμαχίζεται σε ενότητες ή φάσεις, οι οποίες διδάσκονται ξεχωριστά. Για παράδειγμα το άλμα σε μήκος χωρίζεται σε φορά – πάτημα – αιώρηση – προσγείωση. Στη διδασκαλία της «Τεχνικής Αρασέ» μέσω της Αναλυτικής μεθόδου οι φάσεις τεχνικής χωρίζονται σε: [α] θέση εκκίνησης, [β] άρση της μπάρας μέχρι το ύψος των γονάτων, [γ] βίαιη έλξη (δεύτερο τράβηγμα), [δ] είσοδος κάτω από τη μπάρα με λύγισμα ποδιών, [ε] ανόρθωση από το βαθύ κάθισμα και σταθεροποίηση, [στ] εναπόθεση της μπάρας. Στη συνέχεια η εκτέλεση της άσκησης γίνεται στην ολότητα της, συνθέτοντας όλα τα μέρη. Δεν είναι απαραίτητο τα μέρη να διδάσκονται με την σειρά της πραγματικής εκτέλεσης. Η αναλυτική μέθοδος είναι καταλληλότερη και πιο αποτελεσματική:

- στην μάθηση δύσκολων, σύνθετων και πολύπλοκων ασκήσεων,
- στα πρώτα στάδια μάθησης, όταν οι αθλητές δεν μπορούν να αναπτύξουν ένα καλό διανοητικό σχέδιο,
- όταν η ολική μέθοδος δεν παρέχει ικανοποιητικά αποτελέσματα
- για την διόρθωση λαθών,
- επιτρέπει ευκολότερα τις παρεμβάσεις,
- πλεονεκτεί στην τελειοποίηση της άσκησης και την επίτευξη του λεπτού συντονισμού (Χατζόπουλος, 2012).

Στη διδασκαλία με Προχωρητική (προοδευτική) μερική μέθοδο (progressive part method), κάθε στοιχείο που μαθαίνεται μετά τον αρχικό τεμαχισμό προστίθεται μέχρι να ολοκληρωθεί η εκτέλεση. Δηλαδή κάθε καινούργιο κομμάτι ενώνεται με το προηγούμενο και αποτελούν ένα σύνολο μέχρι να μαθευτεί ολόκληρη η τεχνική (M1, M2 → M1+M2, M3, M1+M2+M3...). Η μέθοδος είναι κατάλληλη για την διδασκαλία σύνθετων αθλητικών τεχνικών. Η Μερική Προοδευτική μέθοδος (progressive part method) είναι ιδανική σε δεξιότητες στις οποίες η επιτυχής εκτέλεση ενός μέρους εξαρτάται από την εκτέλεση του προηγούμενου πχ εξάσκηση αλμάτων στίβου (Magill, 2007).

Στη μικτή (συνδυαστική) μέθοδο, αρχικά η άσκηση διδάσκεται ολόκληρη, κατόπιν τεμαχίζεται στα στοιχεία που την απαρτίζουν και διδάσκονται ξεχωριστά το ένα από το άλλο (Όλο → M1, Όλο → M2, Όλο → M3). Τέλος η διδασκαλία ολοκληρώνεται με τη συνολική εκτέλεση της άσκησης. Έχει θετικά αποτελέσματα και πρέπει να εφαρμόζεται όταν πρόκειται να διδαχθούν δύσκολες δεξιότητες πχ καρφί στο βόλεϊ. Η δεύτερη ολική γίνεται για να εξομαλυνθούν τα προβλήματα που προκύπτουν από την σύνδεση των στοιχείων (Χατζόπουλος, 2007).

3.2. Μεθοδολογία Διδασκαλίας Ιστιοπλοΐας

3.2.1 Εκπαιδευτική δομή τμήματος Ιστιοπλοΐας

Η εκπαίδευση πρέπει να καλύπτει όλες εκείνες τις πληροφορίες που χρειάζεται ο μικρός ιστιοπλόος για να μπορέσει να κατανοήσει το άθλημα και τους κανόνες του και να μπορέσει

να ενταχθεί στις αγωνιστικές ομάδες. Βέβαια ο προπονητής πρέπει να γνωρίζει ότι απαιτείται αρκετός χρόνος μύησης και προπόνησης ώστε να γίνουν βίωμα στα μικρά οι βασικές αρχές της ιστιοπλοΐας. Η προτεινόμενη μεθοδολογική εκπαίδευση διαρθρώνεται σε 3 επίπεδα, διάρκειας τριών μηνών για κάθε εκπαιδευτική ενότητα/επίπεδο. Στο τέλος κάθε εκπαιδευτικής ενότητας πραγματοποιούνται θεωρητικά και πρακτικά τεστ τα αποτελέσματα των οποίων καταγράφονται από τον προπονητή σε ειδικό έντυπο προόδου του αθλητή. Παιδιά ηλικίας από 6-7 χρονών μπορούν να ενταχθούν στις σχολές του Optimist με τη μοναδική προϋπόθεση να γνωρίζουν καλό κολύμπι (Βογιατζής, 2009). Είναι σημαντικό οι νέοι μαθητές να ξεκινούν Φθινόπωρο ή Άνοιξη όπου οι καιρικές συνθήκες είναι πιο ευνοϊκές από άποψη εξωτερικής θερμοκρασίας αλλά και νερού και ευνοούν τα μαθήματα εξοικείωσης καθώς τα παιδιά «παιίζουν» πιο άνετα με το νερό και επιπλέον σε μια πιθανή ανατροπή του σκάφους δεν φοβούνται.

Σύμφωνα με τον Βογιατζή (2009) οι βασικές αρχές εκπαίδευσης πρέπει να περιλαμβάνουν:

- αρχικά γνωριμία με τους μαθητές και την ανίχνευση των εμπειριών τους σχετικά με τη θάλασσα και το άθλημα.
- τη γνωριμία με το χώρο και τις εγκαταστάσεις του Ομίλου
- τη γνωριμία με το σκάφος τύπου Optimist
- γνωριμία με τους βασικούς κανόνες σε ξηρά και θάλασσα
- την ονοματολογία
- την αναγνώριση των καιρικών συνθηκών
- την προσομοίωση στη στεριά
- και ασκήσεις με σταθερό σκάφος ή μέρος αυτού.

3.2.2 Μεθοδολογία εκπαίδευσης για το 1^ο επίπεδο αρχαρίων

Αναφορικά με την εκπαίδευση στο 1^ο επίπεδο αρχαρίων, αυτή πρέπει να περιλαμβάνει:

- **τους βασικούς κανόνες ασφάλειας** (σωσίβιο) και σωστή ενδυμασία
- **την ονοματολογία** (πλώρη, πρύμνη, μάτσα, άλμπουρο, πανί, καρίνα, λαγουδέρα, σκότα). Ο προπονητής χρησιμοποιεί ένα σκάφος στη στεριά και εξηγεί στους μαθητές την ορολογία και τη χρήση κάθε υλικού.
- **τους κόμπους** (σταυρόκομπο). Ο προπονητής αφού μοιράσει σε όλα τα παιδιά σχοινάκια τους δείχνει τον στυρόκομπο και τους εξηγεί πως δένουν τα μανταράκια της μάτσας και του καταρτιού χρησιμοποιώντας τον σταυρόκομπο.
- **τη θέση μέσα στο σκάφος**: Αρχικά στη στεριά και μετά στη θάλασσα με δεμένο το σκάφος σε σταθερή πλατφόρμα. Είναι σημαντικό να κατανοήσουν οι μαθητές που πατούν και που κάθονται, δηλαδή ότι η θέση τους είναι πάντα απέναντι από το πανί με το σώμα να κοιτά στο πανί ενώ τα πόδια είναι κλειστά μέσα στο σκάφος. Εξίσου σημαντικό να κατανοήσουν ότι οι πλώρες δεν βουλιάζουν μέσα στη θάλασσα.
- **τον άνεμο και τα σημεία αναγνώρισης διεύθυνσης του ανέμου** (σημαίες, μπαλόνια): Στο στάδιο αυτό οι μαθητές πρέπει να αναγνωρίζουν από πού έρχεται ο άνεμος κοιτώντας σημαίες σκαφών, ένα ανεμοδούρι ή την κατεύθυνση του καπνού από την καπνοδόχο πλοίου και να τοποθετούν τις πλώρες προς τον άνεμο.
- **το ταξίδεμα με τιμόνι**: στο στάδιο αυτό οι μαθητές πρέπει να μάθουν να κρατούν σωστά τη λαγουδέρα. Στη συνέχεια να κατανοήσουν ότι όταν τραβούν το τιμόνι προς την πλευρά τους τότε το σκάφος ποδίζει, απομακρύνεται από τον καιρό ενώ όταν το τιμόνι σπρώχνει προς το πάντοτε ορτσάρει και πηγαίνει προς τον καιρό.

- **το πως πάω από το ένα σημείο στο άλλο:** οι μαθητές ασκούνται στο κάνουν συνεχόμενες μικρές επαναλήψεις δεξιά αριστερά του τιμονιού προκαλώντας την κίνηση του σκάφους (γοργούλα). Αρχικά χωρίς πανί πηγαίνουν από το ένα σημείο στο άλλο μόνο με γοργούλα. Στη συνέχεια κάνουν την ίδια άσκηση με περισσότερες σημαδούρες και σχηματισμούς. Για να κατανοήσουν οι μαθητές το ορτσάρω και ποδίζω πρέπει να κάνουν πολλές ασκήσεις με σταθερά σημεία στόχους (σημαδούρες) έτσι ώστε να γίνεται και οπτικά πιο κατανοητό. Βασική προϋπόθεση να μάθουν να στρίβουν και να κάνουν «τακ». Η διαδικασία εκμάθησης του «τακ» ξεκινά πάντα στη στεριά όπου ο προπονητής τοποθετεί δύο καρέκλες η μία απέναντι στην άλλη και με μία βέργα παριστάνει τη μάτσα. Το ταξίδεμα από τη μία σημαδούρα στην άλλη να γίνεται σε ανοιχτή πλαγιοδρομία, αφού είναι πιο ασφαλής πλεύση για αυτό το επίπεδο.
- **το σταμάτημα – ξεκίνημα – ακινησία:** το γνωστό φρένο του σκάφους λασκάροντας αρχικά όλη τη σκότα και στη συνέχεια ορτσάροντας το σκάφος.
- **το πως μπαίνω και βγαίνω από το λιμάνι:** οι μαθητές ασκούνται στο να έρχονται παράλληλα με τη γλίστρα όταν ο αέρας έρχεται από πίσω, πλάγια ή με την πλώρη όταν ο αέρας έρχεται από μπροστά και πάντα μειώνοντας ταχύτητα αρκετά μέτρα πριν τη γλίστρα λοκάροντας την σκότα.

3.2.3 Μεθοδολογία εκπαίδευσης για το 2^ο επίπεδο αρχαρίων

Ο κύριος στόχος της εκπαίδευσης 2ου επιπέδου είναι η απόκτηση γνώσεων βασικών αρχών ιστιοπλοΐας καθώς και η επανάληψη όλων των προηγούμενων. Πρέπει να περιλαμβάνει:

- την ονοματολογία της ιστιοπλοΐας (σοφράνο, σταβέντο, ορτσάρω, ποδίζω)
- τις πλεύσεις
- τον κύκλο των πλεύσεων (θέση καρίνας ανά πλεύση)
- την ονοματολογία ανέμων (τραμουντάνα, γραίγος, λεβάντες, σορόκος, όστρια, γαρμπής, πουνέντες, μαΐστρος)
- τις κλειστές και ανοιχτές πλεύσεις
- την ισορροπία σκάφους – θέση ιστιοπλόου – που καθόμαστε ανάλογα με τη άνεμο, λαμβάνοντας υπόψη την ένταση, και το κύμα
- την αλλαγή πορείας σε σχέση με τον άνεμο
- επιπλέον κόμπου (καντηλίτσα, σταυρόκομπος, οχτάρι, ψαλιδιά, κομπόδεσμος): οι μαθητές πρέπει να κατανοούν ότι κάθε κόμπος εξυπηρετεί ειδικό σκοπό πχ η ψαλιδιά χρησιμεύει για να δένουμε το σκάφος στο μώλο, το οχτάρι λειτουργεί ως φρένο για να μην περνάει η σκότα από τα ράουλα κλπ.
- τον απόπλου και κατάπλου (κατάπλου σε προσήνεμη και υπήνεμη προβλήτα)

3.2.4 Μεθοδολογία εκπαίδευσης στο 3ο επίπεδο αρχαρίων

Βασικός στόχος του 3ου επιπέδου είναι η μύηση στην αγωνιστική ιστιοπλοΐα και η βελτίωση της τεχνικής σε διαφορετικές καιρικές συνθήκες.

- Ονοματολογία ρυθμίσεων (τι κάνει το κάθε σύστημα)
- Πλεύση Όρτσα
- Πλεύση Πλαγιοδρομία
- Πλεύση Πρύμα
- Βασικοί κανονισμοί αγώνων
- Διαδικασία αγώνων (εκκίνηση, σημαίες, επιτροπές, στίβος)

- **Βασικές αρχές τακτικής αγώνων (εκκίνηση, τακτική στα όρτσα – πρύμα, τερματισμός)**
- **Σημαίες**

Βασικές αρχές για την εκπαίδευση μαθητών 3^{ου} επιπέδου είναι η έγκαιρη προετοιμασία του μαθήματος από την πλευρά του προπονητή με επιλογή κατάλληλων ασκήσεων, γνώση των καιρικών συνθηκών την ημέρα της προπόνησης καθώς και η πλήρης προετοιμασία του εξοπλισμού (σημαδούρες, αγκυρόσχοινα, σφυρίχτρες κτλ). Μετά την ολοκλήρωση εκπαίδευσης των 3 επιπέδων οι μαθητές μπορούν να ενταχθούν στις προ-αγωνιστικές και αγωνιστικές ομάδες.

Κεφάλαιο 4ο

Στυλ Διδασκαλίας στη Φυσική Αγωγή και τον Αθλητισμό

Ο Mosston (1966), και αργότερα οι Mosston & Ashworth (1990; 1994; 2002) θέτοντας ως αρχική υπόθεση ότι “η διδασκαλία είναι μια διαδικασία λήψης αποφάσεων”, έκανε μια ταξινόμηση των μεθόδων διδασκαλίας, τις οποίες ονόμασε «Φάσμα των Στυλ Διδασκαλίας» (*Spectrum of Teaching Styles*) ορίζοντας ως κύριο κριτήριο ταξινόμησης το “ποιος παίρνει τις αποφάσεις” (ο διδάσκων/προπονητής ή ο μαθητής/ασκούμενος) κατά την διαδικασία της διδασκαλίας. Έτσι οριοθετήθηκαν 11 διαφορετικά στυλ διδασκαλίας. Από τη μια πλευρά “το στυλ του παραγγέλματος” όπου ο διδάσκων παίρνει όλες τις αποφάσεις για την διδασκαλία και από την άλλη “η μέθοδος της αυτοδιδασκαλίας” όπου όλες οι αποφάσεις παίρνονται από τον μαθητή. Το φάσμα είναι ένας τρόπος ταξινόμησης των μεθόδων διδασκαλίας από την πλευρά της παιδαγωγικής επιστήμης. Ο όρος “φάσμα των στυλ διδασκαλίας” εμφανίστηκε στα 1966 για να δηλώσει ένα ξεχωριστό πλαίσιο διδασκαλίας, έναν ειδικό τρόπο διδασκαλίας από άλλους όρους που χρησιμοποιούνταν ως εκείνη τη στιγμή (όπως μέθοδοι, μοντέλα, στρατηγικές, προσεγγίσεις κλπ).

Οι μέθοδοι (στυλ) διδασκαλίας κατατάσσονται σε 2 βασικές κατηγορίες:

1. **Στις αναπαραγωγικές ή άμεσες μεθόδους (reproductive methods):** Στις αναπαραγωγικές μεθόδους η κατεύθυνση της μάθησης είναι από τον διδάσκοντα προς το μαθητή. Ομοίως και ο έλεγχος της μάθησης αξιολογείται από τον διδάσκοντα. Συνεπώς οι αναπαραγωγικές μέθοδοι είναι δασκαλοκεντρικές μέθοδοι και βασίζονται στην αντιγραφή της συμπεριφοράς. Παιδαγωγική Θεωρητική βάση είναι ο Μπηχεύβιορισμός (behaviour). Τα αναπαραγωγικά στυλ είναι:

- Μέθοδος Α: Του παραγγέλματος – *The Command Style*
- Μέθοδος Β: Πρακτικό – *The Practice Style*
- Μέθοδος C: Αμοιβαία διδασκαλία – *The Reciprocal Style*
- Μέθοδος D: Του αυτοελέγχου – *The Self-Check Style*
- Μέθοδος E: Του μη αποκλεισμού (Διαφοροποίησης) – *The Inclusion Style*

2. **Στις παραγωγικές ή έμμεσες μεθόδους (productive methods):** Στις παραγωγικές μεθόδους η κατεύθυνση μάθησης είναι από το μαθητή. Ομοίως και ο έλεγχος της μάθησης αξιολογείται περισσότερο από τον μαθητή. Συνεπώς οι παραγωγικές μέθοδοι είναι μαθητοκεντρικές μέθοδοι (δημιουργίας). Παιδαγωγική Θεωρητική βάση είναι η Γνωστική Μάθηση. Τα παραγωγικά στυλ είναι:

- Μέθοδος F: Καθοδηγούμενης ανακάλυψης – *Guided Discovery Style*
- Μέθοδος G: Συγκλίνουσας εφευρετικότητας – *Convergent Style*
- Μέθοδος H: Αποκλίνουσας παραγωγικότητας – *Divergent Production*
- Μέθοδος I: Το πρόγραμμα που σχεδιάζει ο μαθητής – *The Individual Program*
- Μέθοδος J: Της πρωτοβουλίας του μαθητή – *The Learner-Initiated Style*
- Μέθοδος K: Της αυτοδιδασκαλίας – *The Self-Teaching Style*

Στις παραγωγικές μεθόδους διδασκαλίας επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας είναι το παιδί. Ο μαθητής αναπτύσσει πρωτοβουλίες και γίνεται δημιουργικός. Ο μαθητής συμμετέχει στη λήψη αποφάσεων, στην προετοιμασία, στη διδασκαλία, στην αξιολόγηση. Βελτιώνει την κριτική ικανότητα. Στις παραγωγικές μεθόδους δίνεται η δυνατότητα στο παιδί

να ακολουθήσει τον δικό του ρυθμό μάθησης. Δημιουργείται έτσι ένα θετικό περιβάλλον μάθησης, όπου τα παιδιά ευχαριστούνται το μάθημα περισσότερο, δείχνουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον και προσπάθεια, εμφανίζουν μειωμένο άγχος και αυξημένη αυτοπεποίθηση, ενώ ταυτόχρονα προάγεται η κοινωνικοποίηση του παιδιού, η ομαδική συνεργασία και συμμετοχή.

Στις αναπαραγωγικές μεθόδους σημείο αναφοράς είναι η αυθεντία του δασκάλου. Ο διδάσκων καθορίζει τις δραστηριότητες, τον αριθμό των επαναλήψεων, την ένταση του προγράμματος κλπ. Είναι ο μόνος υπεύθυνος στη λήψη αποφάσεων αλλά και στη αξιολόγηση της διαδικασίας. Χαρακτηριστικό στοιχείο της μεθόδου είναι το παραγγελματικό στυλ διδασκαλίας και η μονόδρομη επικοινωνία. Ίσως βέβαια η συγκεκριμένη μέθοδος αξιοποιεί καλύτερα τον διδακτικό χρόνο, δεν ενισχύει όμως την εξατομίκευση της διδασκαλίας. Δεν επιτρέπει στους μαθητές να προσαρμόσουν τις ικανότητες τους στις κινητικές δεξιότητες που θα διδαχθούν. Περιορίζει την δημιουργικότητα και την αυτοπειθαρχία. Το αποτέλεσμα μάθησης είναι φτωχό.

Τα κριτήρια επιλογής ενός στυλ διδασκαλίας (δηλαδή πως θα διδαχθεί μια δεξιότητα) εξαρτώνται από: [1] τον στόχο και τις επιδιώξεις του μαθήματος, [2] ποιες είναι οι προτεραιότητες του διδάσκοντα; (συνεργασία, αυτό-αποτελεσματικότητα, συγκλίνουσα σκέψη κλπ), [3] το αντικείμενο διδασκαλίας (δηλαδή τι θα διδαχθεί), [4] την ηλικία των αθλητών και την εμπειρία να λαμβάνουν αποφάσεις σχετικά με το μάθημα /προπόνηση, [5] τον αριθμό των αποφάσεων που θα αναλάβει ο ασκούμενος σχετικά με την πορεία της διδασκαλίας. Τα στυλ διδασκαλίας που μπορεί να χρησιμοποιήσει ο διδάσκων εξαρτώνται από τις γνώσεις και τις εμπειρίες του στο συγκεκριμένο γνωστικό πεδίο. Όλα τα στυλ διδασκαλίας είναι χρήσιμα!!! Η καταλληλότητα της κάθε μεθόδου κρίνεται ανάλογα με τους στόχους που έχουν τεθεί όχι μόνο στον ψυχοκινητικό αλλά και στον γνωστικό και συναισθηματικό τομέα. Είναι κατάλληλο και χρήσιμο να χρησιμοποιεί ο διδάσκων ποικιλία μεθόδων διδασκαλίας όχι μόνο σε διαφορετικά μαθήματα αλλά και εντός της ίδιας διδακτικής ώρας.

A. Στυλ του Παραγγέλματος

Στόχος: Ο στόχος αυτού του στυλ είναι η άμεση αντίδραση σε ένα ερέθισμα ή μια εντολή. Οι μαθητές πρέπει να μάθουν να εκτελούν την αθλητική δραστηριότητα με ακρίβεια και μέσα σε μικρή χρονική περίοδο, ακολουθώντας όλες τις αποφάσεις του δασκάλου.

Παράδειγμα: Ο διδάσκων δίνει οδηγίες ενώ οι μαθητές εκτελούν πχ την εκμάθηση χορού.

Ο ρόλος του διδάσκοντα: 1. Να παίρνει αποφάσεις σχετικά με την επιλογή της δραστηριότητας 2. Να παίρνει όλες τις αποφάσεις στο στάδιο διεξαγωγής (σειρά ασκήσεων, χρόνος έναρξης, ταχύτητα, ρυθμός, σημεία που σταματάει το μάθημα, διαλείμματα, ενδυμασία, εμφάνιση, δημιουργία κλίματος).

Ο ρόλος του μαθητή: Να ακολουθεί και να εκτελεί τις ασκήσεις όπως περιγράφονται.

Πότε χρησιμοποιείται: 1. Όταν στόχος είναι η ακριβής εκμάθηση μιας κίνησης σε ατομικό ή ομαδικό επίπεδο (ενόργανη γυμναστική). 2. Όταν απαιτείται υψηλός βαθμός ασφάλειας (ορειβασία, καταδύσεις, άρση βαρών). 3. Σε αθλήματα που απαιτούν υπακοή & πειθαρχία (πολεμικές τέχνες).

Συνέπειες από εφαρμογή της μεθόδου: Εξοικονομεί χρόνο. Αλλά απουσιάζει η κριτική σκέψη & δημιουργικότητα. Για τον περιορισμό των αρνητικών συνεπειών απαιτείται: Χρήση με μέτρο, επεξήγηση στα παιδιά για χρησιμότητα μεθόδου, ενθουσιασμός & κέφι του διδάσκοντα.

B. Μέθοδος Πρακτικής Διδασκαλίας

Στόχος: Ο στόχος του πρακτικού στυλ είναι να δίνεται χρόνος στο μαθητή να εκτελέσει μια άσκηση ατομικά ή σε μικρές ομάδες χωρίς ενδεχομένως την συνεχή επίβλεψη του διδάσκοντα ο οποίος όμως παρέχει ατομική ανατροφοδότηση.

Παράδειγμα: Οργάνωση του μαθήματος σε σταθμούς. Ο διδάσκων τοποθετεί σε σταθμό μια κάρτα με τις ασκήσεις που μπορεί κάποιος να εκτελέσει.

Ο ρόλος του διδάσκοντα: Να είναι στη διάθεση του μαθητή για να απαντά στις ερωτήσεις του. Να παρέχει ατομική και κατ' ιδίαν ανατροφοδότηση.

Ο ρόλος του μαθητή: Να εκτελεί την άσκηση. Να παίρνει μερικές ή όλες από τις παρακάτω εννέα αποφάσεις: Σειρά ασκήσεων, χρόνος έναρξης, ταχύτητα και ρυθμός, σημεία που σταματάει η άσκηση, διάλειμμα, τόπος, ενδυμασία και εμφάνιση, υποβολή ερωτήσεων για διευκρινίσεις. Οι επιλογές που δίνουμε στο μαθητή αυξάνουν την αίσθηση της αυτονομίας και του αυτοκαθορισμού του.

Πότε χρησιμοποιείται: Όταν στόχος είναι η μεγιστοποίηση του χρόνου πρακτικής άσκησης των μαθητών. Όταν το σχολείο/σύλλογος δεν έχει ικανοποιητική ποσότητα αθλητικών υλικών. Όταν στόχος είναι να μάθουν να ασκούνται τα παιδιά χωρίς την άμεση επίβλεψη του διδάσκοντα. Το πρακτικό στυλ διδασκαλίας (πχ οργάνωση σε σταθμούς) είναι ίσως ο καλύτερος τρόπος αξιοποίησης των υλικών και του διαθέσιμου χρόνου. Αυξάνει επίσης το ενδιαφέρον των μαθητών, βελτιώνει την συνεργασία και την επικοινωνία.

Συνέπειες από εφαρμογή της μεθόδου: Εκμηδενίζεται ο χρόνος αναμονής και μεγιστοποιείται ο ενεργός χρόνος άσκησης των μαθητών. Μειώνονται οι ανεπιθύμητες συμπεριφορές. Μοιάζει με την κυκλική προπόνηση.

Γ. Μέθοδος Αμοιβαίας Διδασκαλίας

Στόχος: Να μάθουν οι μαθητές να ασκούνται με ένα βοηθό. Ο βοηθός έχει το ρόλο του παρατηρητή και παρέχει ανατροφοδότηση στο μαθητή που εκτελεί την άσκηση με βάση κάποια κριτήρια που έχει ετοιμάσει ο διδάσκων.

Παράδειγμα: Οι μαθητές χωρίζονται σε ζευγάρια. Ο ένας ορίζεται βοηθός και ο άλλος εκτελεί την άσκηση. Ο βοηθός κρατά στα χέρια του μια κάρτα με 3-4 κριτήρια για την σωστή εκτέλεση της άσκησης και δίνει ανατροφοδότηση στο συμμαθητή του.

Ο ρόλος του διδάσκοντα: Να καθοδηγεί τη συμπεριφορά αυτών που παρατηρούν. Να παρέχει ανατροφοδότηση σε αυτούς που παρατηρούν. Να απαντά στις ερωτήσεις αυτών που παρατηρούν.

Ο ρόλος του μαθητή: Να επιλέξει εάν θα παίξει το ρόλο του βοηθού ή του ασκούμενου. Ο ασκούμενος παίρνει μερικές ή όλες από τις 9 αποφάσεις.

Πότε χρησιμοποιείται: Όταν πέρα από την εκμάθηση κινητικών δεξιοτήτων, τίθεται ως παιδαγωγικός στόχος η ανάπτυξη της συνεργασίας των μαθητών. Όταν επιθυμούμε να αξιοποιήσουμε κάποιους μαθητές, οι οποίοι για παράδειγμα έχουν μεγαλύτερη ηλικία ή περισσότερες αθλητικές εμπειρίες.

Συνέπειες από εφαρμογή της μεθόδου: Ενισχύεται η συνεργασία, η κοινωνικοποίηση, η αλληλεπίδραση και ο αλληλοσεβασμός. Μειώνονται ή εκμηδενίζονται οι ανεπιθύμητες συμπεριφορές. Παρατηρείται μάθηση σε όλα τα παιδιά, ακόμη και στους παρατηρητές.

Δ. Μέθοδος του Αυτοελέγχου

Στόχος: Να μάθουν οι μαθητές να εκτελούν την άσκηση ή μια δεξιότητα ατομικά και να αξιολογούν οι ίδιοι τη μάθησή τους (αυτοαξιολόγηση) χρησιμοποιώντας κριτήρια που έχει ετοιμάσει ο διδάσκων.

Παράδειγμα: Κάθε μαθητής εκτελεί την άσκηση ατομικά και με βάση ένα Φύλλο Κριτηρίων ελέγχει και αξιολογεί τον εαυτό του. Δηλαδή, αν εκτελεί σωστά ή όχι, αν χρειάζεται βελτίωση κλπ.

Ο ρόλος του διδάσκοντα: Να προετοιμάσει το αντικείμενο διδασκαλίας και τα κριτήρια αυτοαξιολόγησης του μαθητή. Να απαντήσει σε ερωτήσεις που θα υποβάλλει ο μαθητής. Να αρχίσει την επικοινωνία με το μαθητή.

Ο ρόλος του μαθητή: Να εκτελεί την άσκηση. Να παίρνει μερικές ή όλες από τις εννέα αποφάσεις. Να ελέγχει την άσκηση που έχει εκτελέσει ο ίδιος.

Πότε χρησιμοποιείται: Όταν στόχος είναι να μάθει ο μαθητής να αυτοαξιολογείται. Όταν θέλουμε να σταματήσει ο μαθητής να εξαρτάται από εξωτερικές πηγές ανατροφοδότησης & να αποκτήσει περισσότερη εμπιστοσύνη στον εαυτό του. Όταν στόχος είναι η μεγαλύτερη επίγνωση από την πλευρά του μαθητή, των ικανοτήτων του. Όταν επιδιώκεται η εισαγωγή του μαθητή σε ένα πρόγραμμα καθορισμού στόχων.

Συνέπειες από εφαρμογή της μεθόδου: Η μέθοδος του αυτοελέγχου εστιάζει στην αυτορρύθμιση, την αυτοδιάγνωση, τον εντοπισμό λαθών και την αυτοδιόρθωση.

Ε. Μέθοδος του μη Αποκλεισμού (Διαφοροποίησης)

Στόχος: Η άσκηση σχεδιάζεται από τον διδάσκοντα έτσι ώστε να μπορεί να προσφέρει στο μαθητή διαφορετικούς βαθμούς δυσκολίας. Το επίπεδο δυσκολίας επιλέγεται από το μαθητή έτσι ώστε να αισθάνεται ικανός να εκτελέσει την άσκηση με επιτυχία.

Παράδειγμα: Οι μαθητές επιχειρούν σουτ στο μπάσκετ, επιλέγοντας τη μπάλα που θέλουν (πχ κανονική μπάλα, ελαφριά μπάλα, πλαστική μπάλα κλπ) ή την απόσταση από το καλάθι.

Ο ρόλος του διδάσκοντα: Να προετοιμάσει την άσκηση και τα επίπεδα δυσκολίας της. Να απαντήσει σε ερωτήσεις που θα υποβάλλει ο μαθητής. Επικοινωνία με μαθητή.

Ο ρόλος του μαθητή: Να παίρνει μερικές ή όλες από τις εννέα αποφάσεις. Να αξιολογεί τα διαφορετικά επίπεδα δυσκολίας της άσκησης & να επιλέγει το κατάλληλο επίπεδο για τον εαυτό του. Να εκτελεί την άσκηση. Να συγκρίνει την άσκηση που έχει εκτελέσει με τα κριτήρια που έχει προετοιμάσει ο εκπαιδευτικός. Να υποβάλλει στον εκπαιδευτικό ερωτήσεις για διευκρινήσεις.

Πότε χρησιμοποιείται: Όταν στόχος είναι η συμμετοχή όλων των μαθητών ανεξάρτητα από το επίπεδο των ικανοτήτων του καθενός. Όταν θέλουμε να έχουμε το μέγιστο βαθμό εξατομίκευσης. Όταν στόχος είναι η ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης, της αυτοαποτελεσματικότητας & της αυτογνωσίας. Όταν στόχος είναι ο περιορισμός του φαινομένου της αυτοεκπληρούμενης προφητείας.

Συνέπειες από εφαρμογή της μεθόδου: Το μάθημα εξατομικεύεται στο μέγιστο βαθμό. Ο μαθητής αισθάνεται βιώματα επιτυχίας. Το μάθημα προσαρμόζεται στο άτομο. Περιορισμοί: Όχι επικίνδυνες ασκήσεις. Όχι διαφοροποίηση παραμέτρων ασφαλείας.

ΣΤ Μέθοδος της Καθοδηγούμενης Εφευρετικότητας

Στόχος: Ο διδάσκων σχεδιάζει μια σειρά ερωτήσεων οδηγώντας συστηματικά το μαθητή να ανακαλύψει ένα προκαθορισμένο αποτέλεσμα. Είναι ουσιαστικά η “μαιευτική μέθοδος” του

Σωκράτη. Ο διδάσκων δεν δίνει στο μαθητή έτοιμες λύσεις, αλλά αντίθετα ορίζει προβλήματα & καθοδηγεί το μαθητή να ανακαλύψει τη λύση.

Ο ρόλος του διδάσκοντα: Να σχεδιάσει τη σειρά των ερωτήσεων: Κάθε ερώτηση επιλέγεται για να μπορέσει ο μαθητής να κάνει μια μικρή ανακάλυψη. Να παρουσιάσει τις ερωτήσεις στο μαθητή με λογική σειρά. Να παρέχει περιοδικά ανατροφοδότηση. Να βεβαιώσει το μαθητή για την ανακάλυψη της έννοιας.

Ο ρόλος του μαθητή: Να ακούει τις ερωτήσεις που υποβάλλονται από τον διδάσκοντα. Να ανακαλύπτει την απάντηση σε κάθε ερώτηση καθώς και την τελική απάντηση στην ζητούμενη έννοια.

Πότε χρησιμοποιείται: Όταν στόχος του μαθήματος είναι η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης & ανάλυσης. Όταν στόχος είναι η ανάπτυξη της συγκλίνουσας σκέψης. Όταν στόχος είναι η ανάπτυξη της δεξιότητας επίλυσης προβλημάτων από τους μαθητές. Όταν στόχος είναι η σύνδεση των ήδη κερτημένων γνώσεων μεταξύ τους. Όταν στόχος είναι η κατανόηση μιας έννοιας μέσα από την ενεργό συμμετοχή των μαθητών στη διδασκαλία.

Συνέπειες από εφαρμογή της μεθόδου: Η μέθοδος συνεπάγεται την ανάπτυξη της συγκλίνουσας σκέψης. Δηλαδή από διάφορες πιθανές λύσεις ο μαθητής προσπαθεί να ανακαλύψει την καταλληλότερη. Μέσα από τις ερωτήσεις ο μαθητής αναπτύσσει την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων και την κριτική σκέψη. Προϋποθέτει καλή διαλεκτική σχέση εκπαιδευτικού – μαθητή, καθώς και ανάπτυξη κλίματος αποδοχής των απόψεων του μαθητή.

Z. Μέθοδος της Συγκλίνουσας εφευρετικότητας

Η συγκλίνουσα και αποκλίνουσα σκέψη είναι ορισμός που δόθηκε αρχικά από τον Guilford (1950; 1967) και αφορά στους δύο τύπους απάντησης σε ένα τιθέμενο πρόβλημα. Αυτό που είχε παρατηρήσει ο Guilford ήταν ότι ορισμένοι άνθρωποι έχουν την τάση να προσπαθούν να βρουν την καλύτερη λύση ανάμεσα σε πολλές πιθανές λύσεις (συγκλίνουσα σκέψη), ενώ άλλοι άνθρωποι έχουν την τάση να επινοούν όσο το δυνατόν περισσότερες λύσεις (αποκλίνουσα σκέψη).

Στόχος: Ο διδάσκων υποβάλλει την ερώτηση ή το πρόβλημα στο οποίο υπάρχει μόνο μια σωστή απάντηση. Οι μαθητές προσπαθούν να ανακαλύψουν την λύση. Ο μαθητής θα ενεργοποιήσει λογική και κριτική σκέψη. Η διαφορά με την καθοδηγούμενη ανακάλυψη είναι ότι εδώ ο διδάσκων παρέχει το ερέθισμα (ερώτημα ή πρόβλημα) αλλά στη συνέχεια δεν καθοδηγεί το μαθητή με ερωτήσεις. Απλά βρίσκεται στη διάθεση του μαθητή.

Παράδειγμα: “ Ποια είναι η μεγαλύτερη απόσταση από την οποία μπορείς να κάνεις σερβίς με επιτυχία;”

Ο ρόλος του διδάσκοντα: Να παρουσιάσει το πρόβλημα. Να ακολουθεί την πορεία σκέψης του μαθητή. Να παρέχει περιοδικά ανατροφοδότηση στο μαθητή, χωρίς όμως να δίνει την απάντηση.

Ο ρόλος του μαθητή: Να εξετάζει το πρόβλημα. Να κατευθύνει την λογική και κριτική του σκέψη προς μια συγκεκριμένη λύση. Να επιβεβαιώσει την πορεία που ακολούθησε και την λύση που έδωσε αντιπαραβάλλοντας την με κριτήρια που πηγάζουν από την αθλητική δραστηριότητα που εκτέλεσε.

Πότε χρησιμοποιείται: Όταν στόχος του μαθήματος είναι η ανάπτυξη της συγκλίνουσας σκέψης η καλλιέργεια κριτικής σκέψης και ανάλυσης. Όταν στόχος είναι η σύνδεση των ήδη κερτημένων γνώσεων. Όταν στόχος είναι η περαιτέρω ανάπτυξη της δεξιότητας επίλυσης προβλημάτων από τους μαθητές. Όταν στόχος είναι η καλλιέργεια μιας πιο ενεργούς συμμετοχής του μαθητή στη διδασκαλία.

Συνέπειες από εφαρμογή της μεθόδου: Βοηθά στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών. Οδηγούν το μαθητή σε μια διαδικασία ανακάλυψης.

H. Μέθοδος της Αποκλίνουσας Παραγωγικότητας

Στόχος: Οι μαθητές δημιουργούν πολλαπλές πιθανές εναλλακτικές απαντήσεις ή λύσεις σε ένα συγκεκριμένο ερώτημα ή πρόβλημα που τίθεται από τον διδάσκοντα. Αυτός που παράγει τη γνώση είναι πλέον ο μαθητής.

Παράδειγμα: “ Με πόσους διαφορετικούς τρόπους μπορείς να σώσεις μια μπαλιά που πέφτει μπροστά σου;” ή “Με ποιόν τρόπο μπορείς να κάνεις σουτ, όταν έχεις μπροστά σου έναν ψηλό παίκτη στο μπάσκετ;”

Ο ρόλος του διδάσκοντα: Να αποφασίσει για το ποιά ερώτηση θα υποβάλλει. Να αποφασίσει για το ποιες λύσεις γίνονται αποδεκτές. Να λειτουργήσει ως πηγή επιβεβαίωσης.

Ο ρόλος του μαθητή: Να παίρνει μερικές ή όλες από τις εννέα αποφάσεις. Να δημιουργεί αποκλίνουσες απαντήσεις (πολλαπλές απαντήσεις στην ίδια ερώτηση). Να μπορεί να εξακριβώσει εάν η απάντηση είναι αξιόπιστη. Να επιβεβαιώνει ο ίδιος τις λύσεις σε ορισμένες ασκήσεις. Να επιλέγει ο ίδιος σε συνεργασία με τον διδάσκοντα για το ποιες λύσεις ή ασκήσεις θα δοκιμαστούν στην πράξη.

Πότε χρησιμοποιείται: Όταν στόχος του μαθήματος είναι η ανάπτυξη της αποκλίνουσας σκέψης και της δημιουργικότητας του μαθητή. Όταν στόχος είναι η επίγνωση από πλευράς μαθητών των δυνατοτήτων τους.

Συνέπειες από εφαρμογή της μεθόδου: Ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης του μαθητή, η χαρά της ανακάλυψης, της δημιουργίας, της εφευρετικότητας. Παραγωγή νέας γνώσης.

Θ. Το Πρόγραμμα που Σχεδιάζει ο Μαθητής

Στόχος: Ο διδάσκων επιλέγει το γενικό αντικείμενο διδασκαλίας. Ο μαθητής σχεδιάζει και εκτελεί μια σειρά ασκήσεων οργανωμένων σε ένα προσωπικό πρόγραμμα.

Παράδειγμα: Ο εκπαιδευτικός δίνει στο μαθητή ένα φύλλο με διάφορες ασκήσεις για γενική ενδυνάμωση. Ο μαθητής επιλέγει μια άσκηση για κοιλιακούς, μία άσκηση για κάμπεις κλπ. Στη συνέχεια, ο μαθητής επιλέγει πόσες επαναλήψεις θα κάνει από την κάθε μία άσκηση, πόσα σετ κλπ.

Ο ρόλος του διδάσκοντα: Να επιλέξει το γενικό αντικείμενο διδασκαλίας πχ ενδυνάμωση, από το οποίο ο μαθητής θα διαλέξει το συγκεκριμένο αντικείμενο πχ ενδυνάμωση μεγάλων μυϊκών ομάδων. Να παρακολουθεί την πρόοδο του μαθητή. Να ακούει τις ερωτήσεις που θα υποβάλλει ο μαθητής και απαντά στις ερωτήσεις του.

Ο ρόλος του μαθητή: Να επιλέξει το αντικείμενο το οποίο θα αποτελέσει το επίκεντρο της μελέτης του. Προσπαθεί να βρει ερωτήσεις, προβλήματα ή δραστηριότητες κατάλληλες γι’ αυτό το αντικείμενο. Οργανώνει τις ασκήσεις και σχεδιάζει ένα προσωπικό πρόγραμμα. Ελέγχει αν η πορεία που ακολούθησε ήταν σύμφωνη με το σχεδιασμό που έκανε.

Πότε χρησιμοποιείται: Όταν στόχος είναι να δώσουμε την ευθύνη στο μαθητή να δημιουργήσει ένα ατομικό πρόγραμμα βασισμένο στις δικές του δυνατότητες. Όταν θέλουμε να δώσουμε κάποιο χρόνο στο μαθητή να ασχοληθεί περισσότερο με μια δραστηριότητα που του αρέσει ή με μια δεξιότητα που θέλει να βελτιωθεί περισσότερο.

Συνέπειες από εφαρμογή της μεθόδου: Ο μαθητής αποκτά σημαντικό βαθμό ανεξαρτησίας. Αυτό την καθιστά κατάλληλη ως μέθοδο σε ηλικίες εφήβων. Δεν είναι μέθοδος του “κάνε ό,τι θέλεις”. Πλήρης εξατομίκευση.

I. Μέθοδος της Πρωτοβουλίας του Μαθητή

Στόχος: Ο μαθητής επιλέγει την μέθοδο ή το στυλ με το οποίο επιθυμεί να διδαχθεί το αντικείμενο της διδασκαλίας.

Παράδειγμα: Ο διδάσκων έχει ετοιμάσει σχέδια μαθημάτων με βάση όλες τις παραπάνω μεθόδους. Ο μαθητής επιλέγει με ποια μέθοδο θα διδαχθεί το αντικείμενο του μαθήματος.

Ο ρόλος του διδάσκοντα: Να αποφασίσει σχετικά με την αποδοχή ή όχι των αποφάσεων του μαθητή. Να διασφαλίσει τις απαραίτητες συνθήκες για την υλοποίηση των πρωτοβουλιών του μαθητή. Να παρακολουθεί την πορεία που ακολουθεί ο μαθητής. Να προειδοποιεί το μαθητή για οποιεσδήποτε αποκλίσεις μεταξύ των προθέσεων του μαθητή και των ενεργειών του.

Ο ρόλος του μαθητή: Να εκδηλώσει τις πρωτοβουλίες με την επιλογή από τον ίδιο του στυλ (μεθόδου) διδασκαλίας. Να σχεδιάσει το ατομικό του πρόγραμμα. Να το εκτελέσει. Να το αξιολογήσει. Να αποφασίσει πως θα αξιοποιήσει την παρουσία του εκπαιδευτικού.

Πότε χρησιμοποιείται: Όταν στόχος είναι να δώσουμε στο μαθητή την ευκαιρία να εκδηλώσει τις δικές του πρωτοβουλίες ή ενδιαφέροντα, να σχεδιάσει το μάθημα έτσι όπως θα ήθελε το ίδιο το παιδί, να το εκτελέσει και να το αξιολογήσει.

Συνέπειες από εφαρμογή της μεθόδου: Η ανεξαρτησία του μαθητή στο μέγιστο. Ο διδάσκων καθιερώνει κατάλληλο κλίμα τάξης για ανάπτυξη πρωτοβουλιών. Προϋποθέσεις επιτυχίας ο διδάσκων να έχει οργανώσει πλάνα μαθημάτων βασισμένα σε όλες τις μεθόδους & ο μαθητής να έχει ήδη διδαχθεί μια ποικιλία αντικειμένων με βάση τις προηγούμενες μεθόδους.

K. Το Στυλ της Αυτοδιδασκαλίας

Στόχος: Ο μαθητής αποφασίζει τι θέλει να μάθει, το σχεδιάζει, το εκτελεί και το αξιολογεί χωρίς την άμεση συμμετοχή του εκπαιδευτικού.

Παράδειγμα: Ο μαθητής αποφασίζει για όλα. Ο διδάσκων ασκεί συμβουλευτικό ρόλο, μόνο όταν ο μαθητής το ζητήσει.

Ο ρόλος του διδάσκοντα: Συμβουλευτικός. Αποδέχεται τις αποφάσεις του μαθητή, του διασφαλίζει τις γενικές συνθήκες για την εκτέλεση των σχεδίων του, αν όλη η διαδικασία γίνεται στο χώρο του σχολείου.

Ο ρόλος του μαθητή: Κυρίαρχος. Αποφασίζει ο ίδιος πως θα αξιοποιήσει τον εκπαιδευτικό. Η συγκεκριμένη μέθοδος δεν υφίσταται συνήθως, αλλά εφαρμόζεται στις περιπτώσεις όπου το άτομο μαθαίνει κάτι από μόνο του χωρίς τη συμμετοχή ενδεχομένως του διδάσκοντα. Για παράδειγμα, όταν ο μαθητής θέλει να αξιοποιήσει τον ελεύθερο χρόνο του.

Πολλοί χρησιμοποίησαν την αυτοδιδασκαλία και διέπρεψαν στη μουσική, τις τέχνες κλπ. Ο Dick Fosbury παραλίγο να αποκλειστεί από την Ολυμπιακή ομάδα των ΗΠΑ στους Ο.Α το 1968, επειδή δεν ακολουθούσε τις συμβουλές του προπονητή του να μην πηδάει με τεχνική flor. Τελικά συμμετείχε στους αγώνες, κατέρριψε 7 φορές το παγκόσμιο ρεκόρ στο ύψος και όλοι σήμερα χρησιμοποιούν τη δική του τεχνική.

Κεφάλαιο 5ο

Κλίμα Παρακίνησης για Επίτευξη στη Φυσική Αγωγή.

5.1 Έννοια και μορφές παρακίνησης.

Η έννοια της παρακίνησης αναφέρεται κυρίως στους λόγους – κίνητρα που έχει ένα άτομο όταν επιδεικνύει μια συμπεριφορά. Σύμφωνα με τους Weinberg & Gould (2011) ως “παρακίνηση ορίζεται η κατεύθυνση και η ένταση της προσπάθειας των ατόμων”. Η κατεύθυνση σχετίζεται με την προσέγγιση, εγκατάλειψη ή παραμονή σε μια δραστηριότητα ή κατάσταση, ενώ η ένταση με το μέγεθος της προσπάθειας που καταβάλλεται από το άτομο.

Παρακίνηση σύμφωνα με τους Harrison, Blakemore, Busk & Pellet (1996) είναι, επίσης, η επιθυμία να ικανοποιηθεί μια ανάγκη, να επιτευχθεί ένας συγκεκριμένος στόχος, είναι η προσπάθεια του ατόμου να ξεπεράσει τον εαυτό του ή κάποιον άλλο. Οι Deci & Ryan (1985) αναφέρονται σε τρεις διαφορετικές μορφές παρακίνησης: [A] Εσωτερική παρακίνηση, [B] Εξωτερική παρακίνηση, [C] Έλλειψη παρακίνησης.

A. Η εσωτερική παρακίνηση (*intrinsic motivation*) αναφέρεται στην ευχαρίστηση και απόλαυση που βιώνει ένα άτομο από την ενασχόληση του με μια συγκεκριμένη δραστηριότητα, παρά την έλλειψη ανταμοιβών ή εξωτερικών περιορισμών. Αν και οι πρώτοι ερευνητές στον τομέα της παρακίνησης πίστευαν ότι η εσωτερική παρακίνηση είναι μια μονοδιάστατη έννοια, πρόσφατες μελέτες διαχωρίζουν την εσωτερική παρακίνηση σε ανεξάρτητες μορφές (Pelletier, Fortier, Vallerand, Tuson, Briere & Blais, 1995; Deci & Ryan, 1985). Ο Vallerand (1997) διακρίνει τρία είδη εσωτερικής παρακίνησης:

- **Εσωτερική παρακίνηση για μάθηση**, που συμβαίνει όταν κάποιος ασχολείται με μια δραστηριότητα επειδή μαθαίνοντας ή ανακαλύπτοντας κάτι καινούριο νοιώθει μεγάλη ευχαρίστηση και ικανοποίηση πχ μάθηση μιας νέας τεχνικής στην ενόργανη γυμναστική.
- **Εσωτερική παρακίνηση για επίτευξη**, που συμβαίνει όταν κατά την προσπάθεια του να ολοκληρώσει κάτι, να ξεπεράσει τον ίδιο του τον εαυτό ή να δημιουργήσει κάτι, νοιώθει ευχαρίστηση πχ ικανοποίηση από την εκμάθηση μιας δύσκολης τεχνικής στην ενόργανη γυμναστική.
- **Εσωτερική παρακίνηση για διέγερση**, που συμβαίνει όταν κάποιος αισθάνεται χαρά, έντονες συγκινήσεις από την αισθητική εμπειρία εκτελώντας μια δραστηριότητα πχ οι έντονες εμπειρίες που βιώνουν οι αθλητές από την ίδια κίνηση στις καταδύσεις ή από την όμορφη αίσθηση του σώματος μέσα στο νερό που αισθάνεται ο κολυμβητής.

B. Εξωτερική Παρακίνηση (*extrinsic motivation*): Αντίθετα από την εσωτερική παρακίνηση, αιτία της ενασχόλησης, ενός εξωτερικά παρακινημένου είναι το ίδιο το αποτέλεσμα (νίκη, βραβείο, έπαινος, αποφυγή τιμωρίας κλπ). Τα άτομα που παρακινούνται εξωτερικά νοιώθουν ένταση, πίεση και άγχος. Οι Deci & Ryan (1985) προτείνουν ότι η εξωτερική παρακίνηση μπορεί να εμφανιστεί με τέσσερις διαφορετικές μορφές μερικές εκ των οποίων είναι αυτό-καθοριζόμενες και έτσι ελαχιστοποιούν τις εμπειρίες έντασης και πίεσης:

- **εξωτερική ρύθμιση:** είναι μια μορφή συμπεριφοράς η οποία κατευθύνεται από εξωτερικούς παράγοντες όπως υλικά βραβεία, βαθμολογία ή εξαναγκασμοί από άλλα πρόσωπα. Ένας αθλητής πχ συμμετέχει στην προπόνηση για να βγει πρώτος και να κερδίσει το βραβείο ή για να αποφύγει την αρνητική κριτική του προπονητή του.
- **εσωτερική πίεση:** στην περίπτωση αυτή η εξωτερική πηγή έχει μετατοπιστεί μέσα στο ίδιο το άτομο. Η συμπεριφορά ενισχύεται από εσωτερικές πιέσεις όπως ενοχή ή άγχος. Για παράδειγμα ένα άτομο αποφασίζει να ασκηθεί για να μειώσει το σωματικό του βάρος ή να δημιουργήσει ωραίο σώμα.
- **αναγνωρίσιμη ρύθμιση:** κατά την οποία το άτομο συμμετέχει σε κάποια συγκεκριμένη δραστηριότητα επειδή αναγνωρίζει τα οφέλη από τη συμμετοχή του σ' αυτή. Στην περίπτωση αυτή παρόλο που οι λόγοι συμμετοχής είναι εξωτερικοί, η συμπεριφορά ρυθμίζεται εσωτερικά αφού το άτομο έχει την επιλογή της συμπεριφοράς χωρίς να του επιβάλλεται εξωτερικά. Στην αναγνωρίσιμη ρύθμιση η συμπεριφορά θεωρείται υψηλής αξίας και κρίνεται ως πολύ σημαντική για το άτομο.
- **ολοκληρωμένη ρύθμιση:** η οποία σχετίζεται με μια συγκεκριμένη συμπεριφορά η οποία έχει ενσωματωθεί αρμονικά στο άτομο. Για παράδειγμα ένας φοιτητής αποφασίζει να μελετήσει παρά να πάει να διασκεδάσει με τους φίλους του, επειδή την άλλη μέρα έχει εξετάσεις. Στην ολοκληρωμένη ρύθμιση το άτομο συμμετέχει οικειοθελώς και η επιλογή ενασχόλησης με μια δραστηριότητα αντιπροσωπεύει ένα αρμονικό κομμάτι του ατόμου.

C. Έλλειψη παρακίνησης (*amotivation*): Ως έλλειψη παρακίνησης χαρακτηρίζεται η συμπεριφορά κατά την οποία το άτομο αισθάνεται ότι δεν υπάρχει λόγος συνέχισης της συμπεριφοράς. Η έλλειψη στόχων, η απουσία κινήτρων δημιουργούν αδιαφορία, ίσως και αποστροφή για τη δραστηριότητα με συνέπεια το άτομο μετά από λίγο καιρό να την διακόψει. Συχνά δε, έχει την αίσθηση ότι οι ενέργειες του δεν έχουν κανένα αποτέλεσμα, ότι δεν μπορεί να κάνει τίποτε, γι' αυτό και αισθάνεται καταδικασμένο να αποτύχει. Ο Vallerand (1997) αναφέρει ότι τα άτομα αυτά συμμετέχουν στα σπορ χωρίς σκοπό και κυρίως βιώνουν αρνητικά συναισθήματα (απάθεια, αδυναμία, καταπίεση), δεν υιοθετούν στόχους συναισθηματικούς, κοινωνικούς ή υλικούς. Τονίζει επίσης ότι και στη μη παρακίνηση υπάρχει μια πολυδιάστατη προοπτική και διακρίνει τέσσερις τύπους μη παρακίνησης:

- Ο πρώτος αναφέρεται στη μη παρακίνηση εξαιτίας της αντίληψης έλλειψης δυνατότητας – ικανότητας.
- Ο δεύτερος τύπος προέρχεται από την πεποίθηση του ατόμου ότι η προτεινόμενη στρατηγική δεν θα αποφέρει τα επιθυμητά αποτελέσματα.
- Ο τρίτος τύπος συνδιαλέγεται με τα πιστεύω δυνατότητας – προσπάθειας. Αυτός ο τύπος μη παρακίνησης είναι αποτέλεσμα της πεποίθησης ότι η συγκεκριμένη συμπεριφορά είναι πολύ απαιτητική και το άτομο δεν θέλει να καταβάλει την απαιτούμενη προσπάθεια για να εμπλακεί σ' αυτή.
- Τέλος ο τέταρτος τύπος μη παρακίνησης αφορά την πεποίθηση, από το άτομο, αδυναμίας ανημποριάς και της αντίληψης ότι η προσπάθεια του είναι ασυνεπής σχετικά με το μέγεθος της δουλειάς που πρέπει να ολοκληρωθεί. (Vallerand, 1997).

5.2 Θεωρία του αυτοκαθορισμού.

Χαρακτηριστικό γνώρισμα στην πιο πάνω πολυδιάστατη παρουσίαση της παρακίνησης είναι η έννοια του αυτοκαθορισμού, **ο βαθμός δηλαδή στον οποίο το άτομο αντιλαμβάνεται ότι έχει τον έλεγχο των πράξεων του**. Σύμφωνα με το θεωρητικό μοντέλο των Deci & Ryan (1985) η έννοια του αυτοκαθορισμού αναφέρεται κυρίως σε συμπεριφορές εσωτερικής – εξωτερικής παρακίνησης. Τρεις βασικές εσωτερικές ανάγκες θεωρούνται αιτίες πρόκλησης συμπεριφοράς εσωτερικής παρακίνησης:

- i. **η ανάγκη για αίσθηση επάρκειας ικανότητας**, που είναι η πρόθεση των ατόμων να ελέγχουν τα αποτελέσματα και να έχουν εμπειρίες αποτελεσματικότητας.
- ii. **η ανάγκη για αυτονομία (αυτό-καθορισμός)**, που αναφέρεται στην επιθυμία των ατόμων να είναι υπαίτιοι για τις πράξεις τους και να έχουν τη δυνατότητα να καθορίζουν τη συμπεριφορά τους.
- iii. **η ανάγκη για αρμονικές σχέσεις**, που αναφέρεται στην πρόθεση των ατόμων για αυθεντικές σχέσεις με τους άλλους.

Όταν οι παραπάνω ανάγκες ικανοποιούνται, τότε ενισχύεται η εσωτερική παρακίνηση ενώ όταν καταπιέζεται κάποια από αυτές η εσωτερική παρακίνηση περιορίζεται. Έρευνα των Goudas, Biddle, Fox & Underwood (1995) δείχνει ότι η αντιλαμβανόμενη ικανότητα και η αίσθηση ικανότητας συνδέεται θετικά με την εσωτερική παρακίνηση, η οποία με την σειρά της έχει ισχυρή επίδραση στην πρόθεση για συμμετοχή. Ο αυτό-καθορισμός σε έρευνα των Biddle, Soos & Chatzisarantis (1999) βρέθηκε να είναι ο καλύτερος παράγοντας πρόβλεψης της πρόθεσης για συμμετοχή σε φυσικές δραστηριότητες.

Αντίθετα σύμφωνα με τους Deci & Ryan (1985) αμοιβές, χρονικοί περιορισμοί, επιβαλλόμενοι στόχοι και επίβλεψη όταν περιορίζουν τον αυτό-καθορισμό, μειώνουν την εσωτερική παρακίνηση. Οι Biddle & Goudas (1996) τονίζουν ότι το περιβάλλον (γονείς, καθηγητές, προπονητές) μπορούν να παίξουν αποφασιστικό ρόλο στην αύξηση της αντίληψης των ατόμων για την αυτονομία τους, τις ικανότητες τους και τις σχέσεις τους με τους άλλους. Για παράδειγμα αν ο εκπαιδευτικός φυσικής αγωγής/προπονητής ενεργήσει στο μάθημα του με τέτοιο τρόπο ώστε να αυξήσει τον αυτό-καθορισμό των μαθητών του τότε θα ενισχύσει την εσωτερική τους παρακίνηση και κατά συνέπεια θα τους δεσμεύσει με την θέληση τους στη συνέχιση της δραστηριότητας.

5.3 Στόχοι επίτευξης.

Πολλές επιστημονικές προσεγγίσεις στη Φυσική Αγωγή (Duda,1996; Nichols,1989; Dweck & Leggett, 1988; Ames & Archer, 1988) προσπάθησαν να κάνουν κατανοητούς τους λόγους για τους οποίους ορισμένα άτομα προσπαθούν περισσότερο από κάποια άλλα εμπλεκόμενοι σε μια δραστηριότητα. Προσπάθησαν να εξηγήσουν γιατί κάποια παιδιά εγκαταλείπουν γρήγορα την προσπάθεια τους ενώ κάποια άλλα συνεχίζουν, διατυπώνοντας έτσι την θεωρία των στόχων επίτευξης.

Κεντρική θέση στην θεωρία των στόχων επίτευξης έχει η έννοια της ικανότητας και συγκεκριμένα ο τρόπος με τον οποίο τα άτομα την αντιλαμβάνονται. Σύμφωνα με τον Nicholls (1989) η αντίληψη για τον βαθμό των ικανοτήτων στηρίζεται στην αντίληψη των αποτελεσμάτων της προσπάθειας που καταβλήθηκε. Διατύπωσε έτσι την άποψη ότι τα άτομα αντιλαμβάνονται την ικανότητα τους με δύο τρόπους: Σύμφωνα με τον πρώτο τρόπο η

αντίληψη για την ικανότητα στηρίζεται στην αξιολόγηση και στη σύγκριση των αποτελεσμάτων τους συγκριτικά με τα αποτελέσματα των άλλων. Έτσι ένα άτομο θεωρεί ότι είναι ικανό όταν ξεπερνά τους άλλους, όταν έχει καλύτερες επιδόσεις και πρωτεύει. Ζητούμενο είναι η απόδειξη της ανωτερότητας του ατόμου σε σχέση με τους άλλους. Αυτός ο τρόπος αξιολόγησης της ικανότητας ονομάζεται «**Εμπλοκή στο Εγώ**» ή «**Προσανατολισμός στο Εγώ**» (Nichols, 1989). Αντίθετα όταν τα άτομα χρησιμοποιούν την προσωπική τους πρόοδο και βελτίωση για να εξάγουν συμπεράσματα σχετικά με τον βαθμό της ικανότητας τους, παρατηρούμε ότι έχουν ως σημείο αναφοράς τον εαυτό τους και όχι τους άλλους. Τα άτομα αυτά πιστεύουν ότι είναι ικανά, όταν φέρνουν καλύτερα αποτελέσματα, όταν βελτιώνονται, όταν προοδεύουν σε σχέση πάντα με τα προηγούμενα δικά τους αποτελέσματα. Ο τρόπος αυτός αντίληψης της ικανότητας ονομάζεται «**Εμπλοκή στη Μάθηση**» ή «**Προσανατολισμός στο Έργο**» (Nichols, 1989).

Ο διαφορετικός προσανατολισμός που παρουσιάζουν τα άτομα σε στόχους επίτευξης έχει ως αποτέλεσμα την εμφάνιση και μιας συγκεκριμένης συμπεριφοράς. Έτσι άνθρωποι που δίνουν μεγάλη έμφαση στη δουλειά, θεωρούν επιτυχία την προσωπική τους βελτίωση, εστιάζουν την προσοχή τους στη διαδικασία της μάθησης, δίνουν μεγάλη αξία στη σκληρή προσπάθεια για τελειοποίηση, επιλέγουν προκλητικά γι' αυτούς καθήκοντα στα οποία προσπαθούν με επιμονή, δεν απογοητεύονται εύκολα, παραμένουν υψηλά παρακινημένοι όταν οι άλλοι τους ξεπερνούν, θέτουν ρεαλιστικούς στόχους και θεωρούν τα λάθη ως ευκαιρία για μάθηση (Θεοδωράκης, Γούδας, Παπαϊωάννου, 2000). Αντίθετα, άνθρωποι προσανατολισμένοι στο Εγώ θεωρούν ότι επιτυχία είναι η υπεροχή έναντι των άλλων, αισθάνονται ικανοποίηση όταν αποδεικνύουν ότι είναι καλύτεροι από τους άλλους. Τα λάθη θεωρούνται απόδειξη μειωμένης ικανότητας και προκαλούν άγχος και φόβο ενώ πιθανή ήττα και αποτυχία τους προκαλεί απογοήτευση και μείωση της παρακίνησης. Εστιάζουν την προσοχή τους στο πως θα τα καταφέρουν οι άλλοι, χαρακτηρίζονται από ανταγωνιστικότητα και προσπάθεια για νίκη με κάθε τρόπο, ενώ εγκαταλείπουν εύκολα στις πρώτες δυσκολίες. (Θεοδωράκης, Γούδας, Παπαϊωάννου, 2000).

Αρκετές έρευνες στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής (Papaioannou & Theodorakis, 1996; Duda, 1996; Goudas, Biddle & Underwood, 1995) δείχνουν ότι το είδος των στόχων επίτευξης σχετίζεται άμεσα με την παρακίνηση που βιώνουν τα άτομα. Έτσι στόχοι προσανατολισμένοι στη δουλειά και τη μάθηση έχουν θετικές επιδράσεις σε σχέση με την εσωτερική παρακίνηση, ενώ στόχοι προσανατολισμένοι στο εγώ έχουν αρνητικές επιπτώσεις. Άλλες έρευνες (Vlachopoulos, Biddle & Fox, 1996; Papaioannou & MacDonald, 1993; Duda, 1989) δείχνουν ότι μαθητές προσανατολισμένοι στη δουλειά και το έργο παρουσίασαν θετική συσχέτιση με παράγοντες όπως: πρόθεση για συμμετοχή, υψηλή προσπάθεια στο μάθημα, πεποίθηση ότι η επιτυχία είναι αποτέλεσμα ενδιαφέροντος, προσπάθειας και συνεργασίας. Αντίθετα μαθητές προσανατολισμένοι στο εγώ χρησιμοποιούν συχνά τακτικές εξαπάτησης και καταστρατήγησης των κανονισμών (Duda, Olson & Templin, 1991) ενώ δεν παρουσιάζουν καμία πρόοδο στον τομέα της ηθικής συμπεριφοράς (Kavussanou & Roberts, 1999).

5.4 Παράγοντες που επηρεάζουν το κλίμα παρακίνησης. Παρεμβάσεις για διαμόρφωση κατάλληλου κλίματος παρακίνησης.

Το κλίμα παρακίνησης εξαρτάται και επηρεάζεται κυρίως από τον ίδιο τον προπονητή ο οποίος επιδρά άμεσα και έμμεσα, είτε με την προσωπικότητα και την συμπεριφορά του, είτε με τις επιλογές των μεθόδων διδασκαλίας, είτε με την προσωπική του

έμφαση σε στόχους επίτευξης. Η γνώση όλων των θεωρητικών προσεγγίσεων στον τομέα της παρακίνησης και η ενσωμάτωση τους σε σύγχρονες διδακτικές μεθόδους και ελκυστικούς τρόπους διδασκαλίας κρίνεται επιβεβλημένη.

Καθοριστικό λοιπόν στοιχείο της ατομικής επίτευξης και προόδου κάθε αθλητή/τριας είναι αυτό που ονομάζεται “κλίμα παρακίνησης” (Ames,1992; Nicholls, 1989). Το κλίμα επηρεάζεται από παράγοντες όπως η φύση των, προς μάθηση, αντικειμένων, οι συμβουλές και η ανατροφοδότηση, η κατανομή της εξουσίας ανάμεσα στον προπονητή και τους αθλητές, οι επιλογές και η αυτονομία των παιδιών κλπ. Στη βιβλιογραφία αναφέρονται χαρακτηριστικά **έξι περιοχές του κλίματος παρακίνησης** κωδικοποιημένες στη λέξη T-A-R-G-E-T: **Task** (αναφέρεται στις δραστηριότητες της τάξης), **Authority** (αναφέρεται στη συμμετοχή των μαθητών στη λήψη αποφάσεων), **Recognition** (αναφέρεται στη διανομή και τις ευκαιρίες για αμοιβές), **Grouping** (σχετίζεται με τον τρόπο της ομαδοποίησης των μαθητών), **Evaluation** (ρυθμίζει την αξιολόγηση και ανατροφοδότηση), και **Time** (αναφέρεται στο ρυθμό και τον χρόνο μάθησης) (Treasure & Roberts, 1995). Οι Jaakkola & Digelidis (2007), τονίζουν ότι το κλίμα παρακίνησης είναι μάλλον ένα σύνθετο και απαιτητικό ζήτημα για την οικοδόμηση του οποίου χρειάζονται από την πλευρά του προπονητή πολλές στρατηγικές και εναλλακτικές διδακτικές λύσεις. Και ακριβώς εξαιτίας της πολυπλοκότητας δεν χτίζεται σε ένα μάθημα/προπόνηση αλλά απαιτεί χρόνο και γνώση με ουσιαστικές παρεμβάσεις. Έτσι ξεκινώντας πχ από την αύξηση της αυτονομίας των μαθητών στα πρώτα μαθήματα, προτείνουν με την πάροδο του χρόνου να προχωρά ο εκπαιδευτικός στην παροχή άφθονου χρόνου εκμάθησης, να επεκτείνεται στην εξατομίκευση με στόχο την προσωπική βελτίωση αυξάνοντας την αντιληπτή ικανότητα του παιδιού κλπ και με διάφορες στρατηγικές να προσεγγίζει σε βάθος χρόνου ολόκληρο το φάσμα του T.A.R.G.E.T.

Όπως προαναφέρθηκε, οι αθλητές αναπτυξιακών ηλικιών, μπορεί να έχουν δύο πιθανούς προσανατολισμούς στην προπόνηση: τον προσανατολισμό στο Έργο και τον προσανατολισμό στο Εγώ. Όμως σκοπός του προπονητή είναι, ανεξάρτητα από τους προσανατολισμούς του κάθε παιδιού, να δημιουργήσει θετικές εμπειρίες στα παιδιά και την αγάπη για την άσκηση ώστε αυτά να έχουν θετική στάση απέναντι στη φυσική δραστηριότητα και μετά το τέλος της μαθητικής τους ζωής. Η Ames (1992), υποστηρίζει ότι “με ό,τι κάνει και λέει ο διδάσκων μπορεί να δημιουργήσει ένα κλίμα παρακίνησης στην ομάδα το οποίο μπορεί να επηρεάσει τους προσωπικούς προσανατολισμούς των παιδιών”. Γι’ αυτό και πρέπει όχι μόνο να γίνεται προσεκτικός σχεδιασμός της καθημερινής προπόνησης αλλά και να υπάρχει πραγματική πίστη στον προπονητή ότι μπορεί να παρακινήσει θετικά τους-τις αθλητές/τριες με τον τρόπο που δίνει ανατροφοδότηση, με τις ηθικές αξίες που περνά μέσα από το μάθημα, τον τρόπο αντίδρασης του στην αποτυχία ή επιτυχία των μαθητών, την αυτονομία και τη συμμετοχή των παιδιών στη λήψη αποφάσεων κλπ. Σύμφωνα με τους Papaioannou & Goudas (1999) στη διδασκαλία μιας δεξιότητας, τα παιδιά καλούνται να απαντήσουν σε δυο κρίσιμα ερωτήματα: “ Μπορώ να το κάνω;” και “Θέλω να το κάνω;” Στην πρώτη ερώτηση, η οποία σχετίζεται με την αντιλαμβανόμενη ικανότητα του μαθητή/τριας ο εκπαιδευτικός καλείται με τις ενέργειες του να τονώσει το αυτό-συναίσθημα του παιδιού, να το κάνει να νοιώσει ικανό σ’ αυτό που τολμά, να του προσφέρει βιώματα επιτυχίας κ.α. Εξάλλου πολλοί ερευνητές (Ames,1992; Dweck & Leggett, 1988) ισχυρίζονται ότι αν θέλουμε να αυξήσουμε την παρακίνηση των παιδιών θα πρέπει να δώσουμε έμφαση στην αξία της προσπάθειας, της μάθησης και της προσωπικής βελτίωσης. Στο δεύτερο ερώτημα, το οποίο αναφέρεται στο πως ένα άτομο κρίνει υποκειμενικά τη συγκεκριμένη δραστηριότητα, κατά πόσο δηλαδή αυτή είναι ενδιαφέρουσα και χρήσιμη για τον ίδιο. Στην περίπτωση αυτή, ο προπονητής πρέπει να εμφυσήσει την αντίληψη στο παιδί ότι αυτό που

μαθαίνει θα έχει κάποιο νόημα και χρησιμότητα στη ζωή του (πχ υγεία, κοινωνικές σχέσεις, ηθική ανάπτυξη). Οι Papaioannou & Theodorakis (1996) τονίζουν ότι στα δύο αυτά καίρια ερωτήματα ο/η αθλητής/τρια πρέπει να έχει θετικές απαντήσεις, δηλαδή και ότι επιθυμεί να συμμετάσχει και ότι νοιώθει ικανός να τα καταφέρει στην εμπλοκή του με την δραστηριότητα.

Πολλοί όμως προπονητές χρησιμοποιούν τον ανταγωνισμό για να αυξήσουν το ενδιαφέρον των παιδιών απέναντι στην προπόνηση. Αυτό όμως μπορεί να είναι καταστροφικό για την εσωτερική τους παρακίνηση και την αντίληψη της ικανότητας τους, τονίζουν οι Vallerand, Gauvin & Halliwell (2001). Όταν οι αθλητές είναι προσανατολισμένοι στον ανταγωνισμό και την επίδοση, συνεχώς οι μισοί από αυτούς θα αισθάνονται μειονεκτικά απέναντι στους συναθλητές τους με αποτέλεσμα την τελική απαξίωση της συμμετοχής και της προσπάθειας.

Αποτελέσματα πλήθους ερευνών στηρίζουν τη θετική συσχέτιση της αντίληψης κλίματος παρακίνησης με αρκετές παραμέτρους μιας ποιοτικής προπόνησης. Για παράδειγμα η αντίληψη κλίματος παρακίνησης προσανατολισμού στη Δουλειά και τη Μάθηση ήταν θετικά συσχετισμένη με δείκτες παρακίνησης όπως προσπάθεια, εσωτερικό ενδιαφέρον, ευχαρίστηση. Επιπλέον, το κλίμα παρακίνησης προσανατολισμένο στο Έργο βρέθηκε θετικά συνδεδεμένο με τα αναφερόμενα ενδιαφέροντα των μαθητών, την αντιλαμβανόμενη χρησιμότητα, την ευχαρίστηση και την προσδοκώμενη προσπάθεια στο μάθημα και αρνητικά συσχετισμένο με αισθήματα έντασης, πίεσης και άγχους. Τέλος, έρευνες έδειξαν ότι ένα κλίμα παρακίνησης προσανατολισμένο στη βελτίωση προβλέπει θετικό συσχετισμό με την πειθαρχία, την υπευθυνότητα, την ηθική και πολύ περισσότερο με την μάθηση.

5.5 Στρατηγικές για Θετικό Κλίμα Παρακίνησης στον Αθλητισμό (Θεοδωράκης, Γούδας, & Παπαϊωάννου, 2003).

- 1. Τονίστε ότι ο στόχος της προπόνησης είναι η προσωπική βελτίωση του καθένα:** Δεν είναι σωστό να κρίνεται η επιτυχία με κριτήρια κοινωνικής σύγκρισης αλλά προσωπικής βελτίωσης.
- 2. Δώστε έμφαση στην αξία της προσπάθειας:** Τονίστε ότι χωρίς τοποθέτηση στόχων για προσωπική βελτίωση και χωρίς δέσμευση του καθένα ότι θα προσπαθήσει όσο το δυνατό περισσότερο για την επίτευξή τους, οποιαδήποτε ενέργεια ή πρόγραμμα προπόνησης καταλήγει σε φτωχά αποτελέσματα.
- 3. Επιμείνετε ότι σημασία έχει η προσπάθεια και όχι το αποτέλεσμα (νίκη, υψηλό σκορ):** Το αποτέλεσμα ορισμένες φορές καθορίζεται και από εξωτερικούς παράγοντες (τύχη, διαιτησία, ποιότητα αντιπάλου) αλλά η προσπάθεια εξαρτάται αποκλειστικά από τον εαυτό μας.
- 4. Επιμείνετε ότι οι ήττες είναι μέρος της νίκης.**
- 5. Υπενθυμίστε ότι τα λάθη είναι μέρος της μάθησης:** Όταν οι αθλητές προσπαθούν και δεν τα καταφέρνουν όπως θα ήθελαν, δεν είναι κακό, απλά δεν έχουν τελειοποιηθεί ακόμη στην άσκηση και χρειάζεται να επιμείνουν κι άλλο σ' αυτήν.
- 6. Πείστε τους αθλητές και τις αθλήτριες ότι στον αθλητισμό δεν υπάρχει αποτυχία, αρκεί κανείς να προσπαθεί συνεχώς όσο το δυνατό περισσότερο. Η μόνη αποτυχία είναι η εγκατάλειψη της προσπάθειας.**

Κεφάλαιο 6ο

Η Θεωρία των Στόχων στη Φυσική Αγωγή. Καθορισμός στόχων στον Αθλητισμό

Οι στόχοι περιγράφουν όσα θέλει κανείς να επιτύχει, καθώς και ό, τι θα κάνει για να τους πετύχει. Οι στόχοι στα σπορ δίνουν κίνητρα και ποιότητα στην προπόνηση, σαφείς προσδοκίες, βοηθώντας έτσι τα άτομα να ξεφεύγουν από τη ρουτίνα και να ενισχύουν την αποφασιστικότητα και την επιμονή. Οι στόχοι ρυθμίζουν την προσπάθεια, την ενέργεια και τη δράση των ατόμων. Οι στόχοι δίνουν ποιότητα στην διαδικασία μάθησης, κάνουν καθαρές και σαφείς τις προσδοκίες των μαθητών, τους βοηθούν να ξεφύγουν από την ρουτίνα. Οι στόχοι αυξάνουν τα εσωτερικά κίνητρα, αυξάνουν το φιλότιμο, την ικανοποίηση, την σιγουριά για επιτυχία, την αυτοπεποίθηση. Ένα μάθημα Φ.Α ή μια προπόνηση που σχεδιάζεται με βάση τις αρχές της θεωρίας των στόχων, παρακινεί τα παιδιά, τα βοηθάει να συγκεντρώνονται, αυξάνει την αυτοπεποίθηση τους και τα βοηθάει να μαθαίνουν γρηγορότερα και καλύτερα. Η κατανόηση των αρχών της θεωρίας αποτελεί αναγκαίο εργαλείο για κάθε ειδικό που εργάζεται σε χώρους προγραμμάτων άσκησης και υγείας, καθώς και για το μάθημα της Φυσικής Αγωγής.

Η φιλοσοφική βάση της θεωρίας στηρίζεται στη φράση «Μεγάλα οράματα, μικρά βήματα». Δηλαδή, ο δρόμος προς την υπεροχή πρέπει να συνδυάζει τα μεγάλα οράματα που διανύονται με πολλά μικρά βήματα (Θεοδωράκης, Γούδας, & Παπαϊωάννου, 2003). Έτσι, κάθε φορά πρέπει κανείς να σκέφτεται και να εστιάζει στο πρώτο του βήμα. Συνήθως, αυτό είναι και το μόνο βήμα που μπορεί να ελέγξει. Οι αρχές αυτές των στόχων (Locke & Latham, 1990, Papaioannou & Hackfort 2014, Weinberg & Gould, 2007) ισχύουν για όλα τα άτομα, σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας και βεβαίως στα σπορ. Μέσα από την θεωρία των στόχων οι αθλητές και οι αθλήτριες οργανώνουν καλύτερα την αθλητική τους ζωή, τις προπονήσεις τους, τους αγώνες τους και να πορεύονται δημιουργικά προς την επίτευξη των ονείρων τους και των στόχων τους.

Οι βασικές αρχές της Θεωρίας των Στόχων σύμφωνα με πολλούς ερευνητές (Locke & Latham, 1990, Papaioannou & Hackfort 2014, Weinberg & Gould, 2007) είναι:

- 1. Στόχοι για καλή απόδοση:** Οι αθλητές πρέπει να ορίζουν στόχους με έμφαση στην καλή απόδοση και όχι στο τελικό αποτέλεσμα. Να ορίζουν, επιπλέον, στόχους για τη διαδικασία μέσω της οποίας θα φτάσουν στην απόδοση αυτή, τι ακριβώς θα κάνουν για εξάσκηση και προετοιμασία, και ποιά σχέδια θα εφαρμόσουν. Η αρχή αυτή βασίζεται στο ότι οι αθλητές και οι αθλήτριες είναι απαραίτητο να θέτουν στόχους κυρίως για πράγματα που ελέγχουν οι ίδιοι. Η καλή απόδοση είναι κάτι που ελέγχεται από τους αθλητές ενώ αντίθετα, η νίκη είναι κάτι που δεν ελέγχεται απόλυτα από αυτούς. Το αποτέλεσμα ενός αγώνα ελέγχεται από τη δική τους απόδοση, αλλά ελέγχεται και από την απόδοση των άλλων, την τύχη, τη διαιτησία, κλπ. Συνεπώς, οι καλοί αθλητές και προπονητές οφείλουν να θέτουν στόχους για καλή απόδοση. Όσο καλύτερη είναι η απόδοση, σε προπονήσεις και αγώνες, τόσο περισσότερο αυξάνουν οι πιθανότητες για επιτυχία στους αγώνες. Η εστίαση της προσοχής των αθλητών στην καθημερινή τους καλή απόδοση, στην καθημερινή τους βελτίωση, στην καθημερινή τους προσπάθεια, αποτελεί τον ασφαλέστερο δρόμο προς τη μελλοντική επιτυχία. Το τελικό αποτέλεσμα ενός αγώνα, συνιστά ένα μελλοντικό γεγονός και είναι λάθος να εστιάζει κανείς σε αυτό. Η συγκέντρωση στο τελικό αποτέλεσμα δημιουργεί άγχος και αποσυντονίζει την προσπάθεια του αθλητή. Οι στόχοι για απόδοση υπερτερούν των στόχων για αποτέλεσμα, διότι οι αθλητές έχουν καλύτερο έλεγχο πάνω στη δική τους απόδοση παρά στο αποτέλεσμα του αγώνα. Όταν οι αθλητές εστιάζουν στην καθημερινή καλή απόδοση, στην ουσία εστιάζουν και στην καθημερινή διαδικασία βελτίωσης της απόδοσης. Η εστίαση της προσοχής στη διαδικασία και στην καθημερινή βελτίωση της απόδοσης αποφέρει τελικά τα καλύτερα αποτελέσματα. Οι στόχοι για απόδοση ελέγχονται πλήρως από τον αθλητή.

Αυτό, με τη σειρά του, μειώνει το άγχος, αυξάνει την αυτοσυγκέντρωση, την αυτοπεποίθηση και την απόδοση.

2. **Στόχοι συγκεκριμένοι, δύσκολοι, αλλά και ρεαλιστικοί.** Είναι καλό κανείς να προσπαθεί να θέτει στόχους συγκεκριμένους και μετρήσιμους στον αθλητισμό, αν και υπάρχουν αρκετά τέτοια κριτήρια, όπως επαναλήψεις, μέτρα, ή χρόνο. Ωστόσο, αυτά δεν χρησιμοποιούνται συχνά από αθλητές και προπονητές. Οι συνήθειες εκφράσεις είναι «κάνε το καλύτερο δυνατό», «δώσ' τα όλα», «πρέπει να νικήσεις», «πρόσεξε την άμυνα», κλπ. Τόσο η καθημερινή πρακτική, όσο και πληθώρα ερευνών, έδειξαν πως όταν ζητά κανείς από τους αθλητές να κάνουν το καλύτερο δυνατό, τότε δεν αυξάνουν τις επιδόσεις τους. Τα άτομα δηλαδή εκτελούν και προσπαθούν μηχανικά ή αφηρημένα, δίχως να σκέφτονται και να παρακινούνται. Οι στόχοι πρέπει να είναι προκλητικοί, αλλά ταυτόχρονα ρεαλιστικοί. Κάθε δραστηριότητα και προσπάθεια, είτε στην προπόνηση, είτε στον αγώνα, πρέπει να χαρακτηρίζεται από την αίσθηση του μέτρου. Τα γρήγορα αποτελέσματα και οι υπερβολικές προσδοκίες καταστρέφουν τους αθλητές. Τους απογοητεύουν, τους οδηγούν σε τραυματισμούς, σε πρόσκαιρες επιτυχίες που δεν έχουν διάρκεια, είτε τελικά σε σημαντική και δύσκολα αναστρέψιμη φθορά, αυτό δηλαδή που στον αθλητισμό συχνά περιγράφεται ως «κάψιμο». Οι στόχοι δεν ενεργούν από μόνοι τους. Επηρεάζουν και επηρεάζονται από άλλους παράγοντες, λειτουργώντας σε συνδυασμό με αυτούς στη διαμόρφωση της τελικής απόδοσης. Ένας από τους παράγοντες αυτούς είναι η αυτοπεποίθηση ή η αυτό-αποτελεσματικότητα, δηλαδή η θετική προσδοκία ενός ατόμου πως μπορεί να πετύχει σε μια συγκεκριμένη δραστηριότητα (Bandura, 1986). Η αυτοπεποίθηση επηρεάζει θετικά την αθλητική απόδοση, είτε άμεσα, είτε επηρεάζει τον καθορισμό στόχων και στη συνέχεια οι στόχοι επηρεάζουν την απόδοση. Η έρευνα δείχνει ότι, όσο μεγαλύτερη σιγουριά νιώθουν τα άτομα, τόσο πιο πολύ προσπαθούν, τόσο πιο δύσκολους στόχους θέτουν και συνεπώς αποδίδουν καλύτερα. Ταυτόχρονα, η έρευνα δείχνει ότι η επίτευξη των στόχων αυξάνει την αθλητική απόδοση. Οι στόχοι είναι καλοί να τίθενται για πράγματα που οι αθλητές δεν έχουν καταφέρει ακόμα, δηλαδή για πιο δύσκολες ασκήσεις στην προπόνηση, την καλύτερη απόδοση, και τις καλύτερες επιδόσεις στον αγώνα. Αυτή είναι και η μαγεία του αθλητισμού, η διαρκής βελτίωση. Ταυτόχρονα, οι στόχοι πρέπει να έχουν το στοιχείο της πρόκλησης για επιτυχία. Για να βρεθεί το σημείο αυτό, οι στόχοι πάντα πρέπει να είναι ένα βήμα πιο μπροστά από αυτό που οι αθλητές επιτυγχάνουν. Χρειάζεται πάντα να προσπαθούν με συνέπεια για να τους κατορθώσουν. Όταν ένας στόχος επιτυγχάνεται, τότε ο αθλητής ενθαρρύνεται για να επιδιώξει τον επόμενο, λίγο πιο δύσκολο στόχο. Αν και ο βαθμός δυσκολίας των στόχων δεν μπορεί να προσδιοριστεί επακριβώς, η σχετική ανάλυση εργασιών πάνω στο θέμα αυτό, έδειξε ότι οι στόχοι μεσαίας δυσκολίας αποδίδουν καλύτερα. Οι στόχοι μεσαίας δυσκολίας αποτελούν περίπου στο 20% έως 40% της βελτίωσης μέσα σε ένα καθορισμένο χρονικό διάστημα.
3. **Στόχοι χρονικά καθορισμένοι.** Οι αθλητές πρέπει να ορίζουν στόχους χρονικά καθορισμένους: Για παράδειγμα, τι θέλουν να πετύχουν σε ένα τετράμηνο, αλλά και τι πρέπει να κάνουν κάθε εβδομάδα. Είναι σημαντικό να τίθενται στόχοι σε βάθος χρόνου, είναι ωστόσο εκείνοι που αποκαλούμε στόχους «όνειρα», οι οποίοι δεν βοηθάνε ουσιαστικά. Οι στόχοι σε βάθος χρόνου είναι πιθανό να μην βοηθούν ιδιαίτερα στην παρακίνηση των αθλητών, και πιθανώς να ξεχνιούνται γρήγορα. Έτσι, θεωρούμε ότι οι αθλητές πρέπει να θέτουν στόχους σε μηνιαία, ή σε εβδομαδιαία βάση και, ακόμα καλύτερα, σε ημερήσια βάση. Ο ιδανικός συνδυασμός καθορισμού στόχων είναι αυτός των μακροπρόθεσμων και βραχυπρόθεσμων στόχων. Στόχοι δηλαδή που συνδυάζουν την καθημερινή πρακτική, με την σταδιακή πρόοδο στην προπόνηση, καθώς και με τους μελλοντικούς αγώνες, ή τους στόχους της χρονιάς.
4. **Η αξία των προσωπικών στόχων.** Τόσο στα ομαδικά όσο και στα ατομικά αθλήματα είναι χρήσιμο να ορίζονται και να μετρώνται προσωπικοί στόχοι, δηλαδή να τους ορίζουν ή να τους επιλέγουν οι αθλητές και οι αθλήτριες μέσα από καθοδήγηση μόνοι τους. Όταν οι αθλητές ή οι αθλήτριες ορίζουν μόνοι τους στόχους,

τότε δεσμεύονται σε μεγαλύτερο βαθμό για να τους πετύχουν, και συνεπώς τα αποτελέσματα είναι καλύτερα. Αυτό συμβαίνει διότι οι αθλητές αντιμετωπίζουν με μεγαλύτερη σοβαρότητα αυτό που οι ίδιοι προτείνουν, αυτό που υποσχέθηκαν, αυτό που αποφάσισαν και δεν θέλουν να διαψεύσουν τον εαυτό τους. Ένα κάποιο πρόβλημα υπάρχει με τους αρχάριους αθλητές και αθλήτριες, ή τις μικρές ηλικίες, όπου δεν υπάρχει ξεκάθαρα η αίσθηση της πραγματικότητας και του μέτρου σύγκρισης. Τότε, η καλύτερη διαδικασία είναι ο προπονητής να προτείνει και οι αθλητές ή οι αθλήτριες να επιλέγουν, έτσι ώστε η τελική απόφαση να είναι, ή να φαίνεται, δική τους. Οι προσωπικοί στόχοι είναι αποτελεσματικοί επειδή χτίζουν την αυτοπεποίθηση των αθλητών για τον αθλητισμό και τη ζωή, επειδή παρακινούν, δεσμεύουν και βελτιώνουν τα άτομα, κάνοντας τα υπεύθυνα και καλλιεργώντας παράλληλα τον προσωπικό έλεγχο.

5. **Καταγραφή των στόχων.** Οι στόχοι είναι αναγκαίο να καταγράφονται διαρκώς σε πλάνα, σε ημερολόγια, ή σε πίνακες, με συνέπεια και σταθερότητα. Σχετικές φόρμες και παραδείγματα θα βρείτε παρακάτω σε αυτό το κεφάλαιο. Στην καταγραφή των στόχων, πρέπει να γίνονται σαφείς οι προηγούμενες επιδόσεις και οι επιτυχίες των αγώνων, τα στατιστικά στοιχεία των αγώνων, όπου αυτά υπάρχουν, οι επιδόσεις στα διάφορα τεστ, κλπ. Όταν οι στόχοι είναι σαφώς καταγεγραμμένοι, τότε το άτομο αποκτά μια ξεκάθαρη εικόνα για το που βρίσκεται και που θέλει να φτάσει, ενώ λαμβάνει διαρκώς μια ανατροφοδότηση της πραγματικής κατάστασης. Αυτή η διαδικασία, βοηθάει το άτομο να αξιολογεί διαρκώς τους στόχους του, να μελετάει τις στρατηγικές βελτίωσης, καθώς και να παρακινείται για περισσότερη προσπάθεια. Η διαρκής ανατροφοδότηση, δηλαδή η άμεση ενημέρωση για την επίδοση, ή οι οδηγίες για τη διόρθωση της τεχνικής, είναι αναγκαίες διαδικασίες για την επιτυχία των στόχων. Οι ερευνητικές εργασίες δείχνουν πως τα άτομα που δεν λαμβάνουν υπόψη την ανατροφοδότηση, δεν μπορούν να πετύχουν τους στόχους τους, είτε γιατί δυσκολεύονται να μετρούν, να βλέπουν, να προσέχουν διαρκώς, είτε γιατί δεν ξέρουν τι έχουν κάνει και τι πρέπει να κάνουν.
6. **Στόχοι ατομικοί πάνω από τους ομαδικούς.** Στα ομαδικά αθλήματα, το αποτέλεσμα τους εξαρτάται από πολλούς παίκτες ταυτόχρονα. Φανταστείτε ένα παίκτη που έπαιξε εξαιρετικά, αλλά η ομάδα του έχασε. Αν αυτός ο παίκτης αξιολογηθεί ατομικά πρέπει να επιβραβευτεί, ενώ αν αξιολογηθεί ομαδικά θα κριθεί άδικα. Βεβαίως, στα ομαδικά αθλήματα όπου οι στόχοι είναι ομαδικοί, για να επιτευχθούν απαιτείται να ανατίθενται επιμέρους ατομικοί στόχοι και ατομικοί ρόλοι σε κάθε έναν αθλητή ξεχωριστά. Τότε, η προσπάθεια είναι εντονότερη από τον κάθε αθλητή ξεχωριστά και οι ομαδικοί στόχοι έχουν περισσότερες πιθανότητες να ολοκληρωθούν.
7. **Η στρατηγική των πολλαπλών στόχων.** Η στρατηγική αυτή αφορά αθλητές υψηλού επιπέδου. Είναι η διαδικασία εκείνη κατά την οποία οι αθλητές σκέφτονται ταυτόχρονα και στόχους για καλή απόδοση, καθώς και στόχους για καλό αποτέλεσμα. Η στρατηγική αυτή πρέπει να σχεδιάζεται πολύ προσεκτικά, κυρίως για τους πολύ έμπειρους αθλητές και τους έμπειρους προπονητές. Γενικά, η συγκέντρωση των αθλητών σε πολλές μορφές στόχων δεν επιτυγχάνεται πάντοτε εύκολα και αποτελεσματικά, γιατί μπορεί να δημιουργήσει σύγχυση στους αθλητές.

Συμπερασματικά οι Στόχοι:

- Χτίζουν την αυτοπεποίθηση των αθλητών, για τον αθλητισμό και τη ζωή.
- Παρακινούν και δημιουργούν δεσμεύσεις.
- Κάνουν τα άτομα υπεύθυνα και καλλιεργούν τον προσωπικό έλεγχο.
- Βοηθούν τους αθλητές να ξεφύγουν από τη ρουτίνα.
- Ενισχύουν τα εσωτερικά κίνητρα για επιτυχία.
- Βελτιώνουν την ποιότητα της προπόνησης.
- Καθιστούν σαφείς τις προσδοκίες.
- Βελτιώνουν την απόδοση (Weinberg & Gould, 2011).

Κεφάλαιο 7ο

Σχεδιασμός και Οργάνωση της Εξάσκησης – Προπόνησης.

Ο προπονητές και οι διδάσκοντες λαμβάνουν χιλιάδες αποφάσεις κατά τη διάρκεια της προπόνησής τους και είναι καλό κάποιες αποφάσεις να έχουν ληφθεί εκ των προτέρων. Για το λόγο αυτό χρειάζεται ο σχεδιασμός της εξάσκησης/προπόνησης πριν την εφαρμογή της. Οι διδάσκοντες κατά τη διάρκεια της εξάσκησης χρειάζεται να εφαρμόσουν μια μέθοδο εξάσκησης, λαμβάνοντας υπόψη παράγοντες όπως, το επίπεδο μάθησης του ασκούμενου (π.χ. αρχάριος - έμπειρος) εάν αλλάζει το περιβάλλον, το διάλειμμα, ο τύπος της δεξιότητας κλπ. Οι μέθοδοι εξάσκησης έχουν μελετηθεί και έχουν τεκμηριωθεί επιστημονικά από την πλευρά της Κινητικής Μάθησης. Ο σχεδιασμός και η οργάνωση της εξάσκησης πρέπει να βασίζονται στα παρακάτω στοιχεία:

- Στην κατανομή της εξάσκησης,
- Στην πλοκή του περιεχομένου,
- Στην μεταβλητότητα της εξάσκησης.

Τα 3 αυτά στοιχεία (κατανομή, πλοκή, μεταβλητότητα) συνθέτουν τα είδη της εξάσκησης που περιλαμβάνει η προπονητική μονάδα.

A. Κατανομή της Εξάσκησης: Σχετίζεται με την κατανομή και την αναλογία διαλείμματος (ξεκούρασης) και των περιόδων εξάσκησης, ρυθμίζοντας τη συχνότητα και την διάρκεια τους. Κύριο στοιχείο αποτελεί το μήκος διαλείμματος. Με βάση την κατανομή της εξάσκησης η προπόνηση διακρίνεται σε:

- 1 **Μαζική:** Στη μαζική εξάσκηση η περίοδος ξεκούρασης είναι μικρότερη από την περίοδο εξάσκησης. Συχνά στην μαζική εξάσκηση δεν υπάρχουν διαστήματα ανάπαυσης. Αρκετοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι όταν ο χρόνος είναι περιορισμένος η μαζική εξάσκηση είναι αποτελεσματικότερη της κατανεμημένης.
- 2 **Κατανεμημένη:** Στην κατανεμημένη ή τμηματική εξάσκηση η περίοδος ανάπαυσης είναι μεγαλύτερη ή ίση με την περίοδο εξάσκησης. Επιπλέον στην κατανεμημένη εξάσκηση τα διαστήματα ανάπαυσης είναι συχνά. Η δε χρονική διάρκεια του διαλείμματος ποικίλει και εξαρτάται από παράγοντες όπως η φύση της άσκησης, η ηλικία των ασκούμενων κλπ.

Η χρήση της κάθε μιας από τις μεθόδους αυτές εξαρτάται από τη διάρκεια των δεξιοτήτων. Συγκεκριμένα, για μικρής διάρκειας δεξιότητες προτιμάται η μαζική εξάσκηση, γιατί έτσι δίνεται η δυνατότητα για περισσότερες επαναλήψεις σε κάθε μονάδα εξάσκησης. Κάποιες φορές η μαζική εξάσκηση προτιμάται και σε μακράς διάρκειας δεξιότητες γιατί, ενώ επιφέρει μειωμένη απόδοση, δεν επιφέρει αρνητικές επιπτώσεις στη μάθηση. Δηλαδή η απόδοση μπορεί να φαίνεται περιστασιακά μειωμένη αλλά η μάθηση, δηλαδή η διατήρηση της βελτιωμένης απόδοσης, φαίνεται ότι είναι καλύτερη μακροπρόθεσμα πιθανώς εξ αιτίας των περισσότερων επαναλήψεων. Κάποιες φορές μπορεί εσκεμμένα να πρέπει να εφαρμοστεί η μαζική εξάσκηση, ώστε η υπερβολική επιβάρυνση να λειτουργήσει ως εξάσκηση και προετοιμασία για τις αγωνιστικές συνθήκες (πχ χρήση μεθόδου των ακραίων εσχάτων προσπαθειών (μέχρι άρνηση - εγκατάλειψη) στην άρση βαρών. Σε γενικές γραμμές ισχύουν τα εξής:

Η μαζική εξάσκηση υστερεί στην απόδοση και διατήρηση γιατί συχνά επιφέρει κούραση. Είναι καλύτερη όταν: [1] απαιτείται μικρότερη κατανάλωση ενέργειας, [2] στόχος της εξάσκησης είναι η ποσότητα, [3] απαιτείται εξοικονόμηση χρόνου, [4] δεν προτείνεται στα παιδιά γιατί η ποσότητα της εξάσκησης είναι συγκεντρωμένη, [5] σε συνδυασμό με κούραση αυξάνει την πιθανότητα τραυματισμών και λάθος μάθησης.

Η κατανεμημένη εξάσκηση υπερέχει στην απόδοση και διατήρηση γιατί δίνει το πλεονέκτημα της ξεκούρασης στον αθλητή. Είναι καλύτερη όταν: [1] απαιτείται μεγάλη κατανάλωση ενέργειας, [2] δεν υπάρχει παρακίνηση, [3] στόχος της εξάσκησης είναι η ποιότητα, [4] οι αρχάριοι ασκούμενοι εισάγονται σε μια σύνθετη δεξιότητα, [5] αφορά

γνωστικές διαδικασίες και μάθηση νέας δεξιότητας γιατί δίνει χρόνο για αφομοίωση πληροφοριών από ανατροφοδότηση.

B. Πλοκή Περιεχομένου: Σχετίζεται με την πλοκή που εφαρμόζεται σε μια μονάδα εξάσκησης όταν σ' αυτή τη μονάδα εξασκούνται αρκετές διαφορετικές δεξιότητες. Διακρίνεται σε :

- i. **Ομαδοποιημένη (blocked practice):** αφορά στην επανάληψη της ίδιας δεξιότητας. Στην ομαδοποιημένη εξάσκηση ολοκληρώνονται όλες οι προσπάθειες της ίδιας δεξιότητας πριν ξεκινήσει η εξάσκηση για την επόμενη δεξιότητα. Στην ομαδοποιημένη εξάσκηση δίνεται η δυνατότητα να αναπτυχθεί καλύτερα ένα σχέδιο δράσης. Ωστόσο παράγει κατώτερη μάθηση γιατί σε πολλά σπορ δεν συναντάμε μία μόνο δεξιότητα μόνη της. Αδύναμο σημείο είναι η έλλειψη προσοχής λόγω κούρασης κλπ.
- ii. **Τυχαία (random practice):** αφορά στην τυχαία εναλλαγή δεξιοτήτων. Οι διαφορετικές δεξιότητες εναλλάσσονται με τυχαίο τρόπο πχ στο μπάσκετ εξάσκηση σε –ντρίπλα - πάσα ή ντρίπλα – σουτ. Παράδειγμα τυχαίας εξάσκησης είναι και η κυκλική προπόνηση. Στην τυχαία εξάσκηση το επίπεδο της πλοκής περιεχομένου είναι υψηλότερο. Υπερέχει στη διατήρηση μάθησης Με την τυχαία αναπτύσσεται η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων και οι δεξιότητες εντυπώνονται καλύτερα στη μνήμη.
- iii. **Σειριακή:** αφορά στη σταθερή εναλλαγή δεξιοτήτων. Οι διαφορετικές δεξιότητες εναλλάσσονται με την ίδια πάντα σειρά.

Στον σχεδιασμό της προπόνησης με βάση την πλοκή του περιεχομένου, ο προπονητής πρέπει να λάβει υπόψη [1]την ηλικία του ασκούμενου, [2] τις εμπειρίες του ασκούμενου (πχ σε περιορισμένες εμπειρίες μάλλον δεν ωφελούνται από την τυχαία εξάσκηση), [3] το μαθησιακό στυλ (πχ η τυχαία απαιτεί υψηλή ικανότητα επιλογής απάντησης και συνεπώς περισσότερη σκέψη, σε σύγκριση με την ομαδοποιημένη) και [4] τη νοητική ικανότητα του ασκούμενου. Γενικά ισχύουν τα εξής: Στους αρχάριους (πρώτο στάδιο μάθησης) είναι προτιμότερη και μάλλον απαιτείται η χρήση της ομαδοποιημένης εξάσκησης όπου η ίδια δεξιότητα εξασκείται πολλές φορές έως ότου μαθευτεί. Δηλαδή στην περίπτωση αυτή επαναλαμβάνεται η εκτέλεση της ίδιας δεξιότητας πολλές φορές. Η τυχαία εξάσκηση παράγει περισσότερη και ουσιαστικότερη μάθηση. Όταν σε μια προπονητική μονάδα εξασκούνται αρκετές διαφορετικές δεξιότητες προτείνεται ως βέλτιστη μέθοδος η τυχαία εξάσκηση. Οι αρχάριοι ωφελούνται από την ομαδοποιημένη εξάσκηση, οι ασκούμενοι μέτριας εμπειρίας ωφελούνται από ένα συνδυασμό ομαδοποιημένης και τυχαίας εξάσκησης ενώ οι έμπειροι αθλητές ωφελούνται περισσότερο από την τυχαία εξάσκηση.

Γ. Μεταβλητότητα της Εξάσκησης: Διακρίνεται σε:

- i. **Σταθερή εξάσκηση:** Σταθερά την ίδια δεξιότητα χωρίς μεταβολές των παραμέτρων (πχ προπόνηση ελεύθερες βολές στο μπάσκετ ή σουτ από ίδια σταθερή απόσταση, μέθοδος επαναλήψεων με σταθερό βάρος στην Άρση Βαρών / Μέθοδος με μονές επαναλήψεις με σταθερό μέγιστο βάρος.
- ii. **Μεταβαλλόμενη εξάσκηση:** Εκμάθηση παραμέτρων, σε διάφορες καταστάσεις (σουτ στο μπάσκετ από 2, 3, 5, μέτρα, σουτ από διάφορες γωνίες, σουτ με άλμα, χωρίς άλμα, σουτ με παρεμβολή αντιπάλου, μέθοδος επαναλήψεων με μεταβλητό βάρος στην Άρση Βαρών κλπ). Γενικά με την μεταβαλλόμενη εξάσκηση ο προπονητής δημιουργεί νέες παραμέτρους, νέες καταστάσεις.

Στην περίπτωση που ο στόχος είναι η σταθερότητα, η εξάσκηση με τις αγωνιστικές συνθήκες πρέπει να είναι ακριβώς ίδιες, δηλαδή ο ασκούμενος στις αγωνιστικές συνθήκες προσπαθεί να επαναλάβει ακριβώς το ίδιο κινητικό πρότυπο που εκπαιδεύτηκε κατά την εξάσκηση του. Περιπτώσεις αθλημάτων, που ο στόχος τους είναι η σταθερότητα επανάληψης της ίδιας κίνησης, είναι οι καταδύσεις από βαθύρα, η ενόργανη γυμναστική, η σκοποβολή, η άρση βαρών κ.α. Στην περίπτωση που ο στόχος είναι η εξάσκηση για σταθερότητα, η

μέθοδος που χρησιμοποιούμε έχει ως στόχο τη σταθερότητα της επανάληψης και τη μείωση των λαθών εκτέλεσης. Ιδιαίτερη έμφαση θα πρέπει να δίνεται στην καθοδήγηση και ανατροφοδότηση τουλάχιστον στα πρώτα στάδια μάθησης και αρκετή βοήθεια στην ανακάλυψη της καλύτερης λύσης, όπως η χρήση της μεθόδου μάθησης καθοδηγούμενης ανακάλυψης (Τζέτζης και Λόλα, 2015).

Στην περίπτωση που ο στόχος είναι η προσαρμοστικότητα σε μεταβαλλόμενες συνθήκες του περιβάλλοντος κατά την εξάσκηση, ο ασκούμενος προσπαθεί να μάθει μια δεξιότητα, η οποία στις αγωνιστικές συνθήκες θα επαναλαμβάνεται κάθε φορά με διαφορετικό τρόπο και σύμφωνα με τις στιγμιαίες συνθήκες. Έτσι, ένας αθλητής καλαθοσφαίρισης μπορεί να εξασκεί το σουτ από μια απόσταση 3μ. με στόχο, όμως, την προσαρμογή αυτής της δεξιότητας στις αγωνιστικές συνθήκες από διαφορετικές αποστάσεις, π.χ. 3,5μ., 2,5μ. κλπ.. Περιπτώσεις αθλημάτων που ο στόχος τους είναι η μεταβλητότητα και η προσαρμογή της δεξιότητας σε αγωνιστικές συνθήκες είναι τα ομαδικά αθλήματα και οι ανοιχτές δεξιότητες. Στην περίπτωση που ο στόχος είναι η εξάσκηση για μεταβλητότητα ιδιαίτερη έμφαση θα πρέπει να δίνεται στις ευκαιρίες για λύση προβλημάτων και λήψη αποφάσεων κατά συνέπεια οι συνθήκες εξάσκησης θα πρέπει να έχουν μεταβαλλόμενες συνθήκες (Τζέτζης και Λόλα, 2015).

Στην περίπτωση που ο στόχος της εξάσκησης είναι η σταθεροποίηση εφαρμόζεται η μέθοδος της «σταθερής» εξάσκησης στην οποία ο ασκούμενος εξασκείται πολλές φορές σε μια δεξιότητα χωρίς να αλλάζουν οι παράμετροί της (απόσταση, ταχύτητα, εύρος) έως ότου η δεξιότητα μαθευτεί. Η μέθοδος αυτή μπορεί να εφαρμοστεί ευκολότερα σε αρχάριους ασκούμενους.

Στην περίπτωση που ο στόχος της εξάσκησης είναι η προσαρμοστικότητα, εφαρμόζεται η μέθοδος της «μεταβαλλόμενης» εξάσκησης, στην οποία ο ασκούμενος εξασκείται σε μια δεξιότητα αλλάζοντας κάθε φορά τις παραμέτρους εκτέλεσης της κίνησης, π.χ. απόσταση, ταχύτητα, εύρος. Η μέθοδος αυτή δεν είναι εύκολη να εφαρμοστεί από την πρώτη στιγμή σε αρχάριους, γιατί πρέπει να σταθεροποιηθεί πρώτα η εκτέλεση. Ένα σημαντικό κριτήριο για την απόφαση της χρήσης της σταθερής ή της μεταβαλλόμενης εξάσκησης είναι εάν η δεξιότητα στις πραγματικές αγωνιστικές συνθήκες εκτελείται με σταθερό ή με μεταβαλλόμενο τρόπο σε διαφορετικές επαναλήψεις. Με την εξάσκηση ο ασκούμενος μαθαίνει ένα κανόνα (σχήμα) ο οποίος καθορίζει την κινητική συμπεριφορά του. Αρχικά μέσω της σταθερής εξάσκησης δημιουργείται και βελτιώνεται το Κινητικό Πρόγραμμα. Με την μεταβαλλόμενη βελτιστοποιείται τόσο το Γενικευμένο Κινητικό Πρόγραμμα (ΓΚΠ), όσο και των παραμέτρων. Έτσι η μεταβαλλόμενη εξάσκηση είναι χρήσιμη στη δημιουργία σχημάτων ανάκλησης και αναγνώρισης. Με τις μεταβαλλόμενες συνθήκες, ο ασκούμενος αλλάζει παραμέτρους στην προσπάθεια (δύναμη, ταχύτητα, αλλαγή θέσης κλπ). Άρα η μεταβλητότητα στην εξάσκηση “η μάθηση του κανόνα” θα είναι πιο αποτελεσματική εάν οι εμπειρίες του ασκούμενου είναι μεταβλητές και όχι σταθερές.



Σχήμα2: Η μεταβλητότητα της Εξάσκησης, (Schmidt, 1991).

Χαρακτηριστικά στην Μεταβλητότητα της Εξάσκησης:

- Απόκτηση της ικανότητας αντιμετώπισης νέων καταστάσεων,
- Μάθηση μορφών δεξιοτήτων που δεν περιλαμβάνονται στην εξάσκηση
- Εφαρμογή σε ανοιχτές δεξιότητες που εκτελούνται σε ασταθές και απρόβλεπτο περιβάλλον,
- Εφαρμογή της θεωρίας του Σχήματος (Schmidt, 1991),
- Πρέπει να εφαρμόζεται αφού ο ασκούμενος κατανοήσει πλήρως την δυναμική της δεξιότητας,
- Στα πρώτα στάδια μάθησης πρέπει ομαδοποιημένη εξάσκηση και σταθερή, μετά τυχαία και μεταβαλλόμενη.
- Στην μεταβαλλόμενη εξάσκηση αναπτύσσω και βελτιώνω την ίδια δεξιότητα με διαφορετικές κάθε φορά παραμέτρους, ενώ στην τυχαία εξάσκηση (που αναφέρθηκε παραπάνω) εξασκώ ταυτόχρονα διαφορετικές δεξιότητες.

Πρακτικές εφαρμογές:

- ✓ Αρχικά εφαρμόστε ομαδοποιημένη εξάσκηση για γρήγορη βελτίωση της απόδοσης.
- ✓ Μόλις επιτευχθεί η προσέγγιση της δεξιότητας σε γενικές γραμμές προχωρήστε στην τυχαία εξάσκηση.
- ✓ Σε μια διδακτική ώρα εφαρμόστε εξάσκηση σε αρκετές δεξιότητες, αποφεύγοντας την ομαδοποιημένη εξάσκηση (η προπόνηση γίνεται ψυχαγωγική).
- ✓ Οι ασκήσεις που δεν περιλαμβάνουν εναλλαγές, γενικά δεν έχουν θετική επίδραση στη μάθηση και πρέπει να αποφεύγονται.
- ✓ Όταν ένας ασκούμενος μαθαίνει ένα είδος δεξιοτήτων (πχ πέταγμα) να μεταβάλλεται η εξάσκηση ανάλογα με μια διάσταση, όπως η απόσταση, η ταχύτητα, η κατεύθυνση.
- ✓ Μην δημιουργείτε την παραλλαγή της δεξιότητας “έξω” από το κινητικό πρόγραμμα.
- ✓ Όποτε είναι δυνατό δώστε τις παραλλαγές της δεξιότητας με τυχαία σειρά.
- ✓ Προπονήστε την άσκηση - δεξιότητα σε συνθήκες αγώνα, μόλις οι αθλητές μας είναι έτοιμοι να κάνουν κάτι τέτοιο.
- ✓ Εξασφαλίστε τη βίωση για κάθε αθλητή ενός λογικού αριθμού επιτυχημένων εμπειριών σε κάθε προπόνηση.
- ✓ Αποφύγετε τις επαναλαμβανόμενες και ανιαρές προπονήσεις. Ποικιλία ασκήσεων και επινοήσεων, τροποποίηση του προγράμματος προπόνησης προσφέρει κίνητρο συμμετοχής, ενθουσιασμό και ψυχαγωγία.

Επιλέγοντας την Κατάλληλη Μέθοδο Εξάσκησης

Συνοψίζοντας τις παραπάνω θεωρίες, μπορούμε να πούμε ότι η τυχαία εξάσκηση μπορεί να περιλαμβάνει την ανάμιξη διαφορετικών δεξιοτήτων ενώ η μεταβαλλόμενη εξάσκηση περιλαμβάνει εκτέλεση μιας δεξιότητας με διαφορετικό τρόπο (παραμέτρους). Η τυχαία και η ομαδοποιημένη εξάσκηση περιλαμβάνουν και οι δύο αρκετές διαφορετικές δεξιότητες αλλά με διαφορετική σειρά παρουσίασης. Η μεταβαλλόμενη και η σταθερή εξάσκηση περιλαμβάνουν διαφορετικές παραμέτρους εξάσκησης μέσα στην ίδια δεξιότητα ή κατηγορία κινήσεων. Η τυχαία εξάσκηση βελτιώνει την μάθηση δημιουργώντας νέες απαντήσεις ή κάνοντας ξεχωριστή και σημαντική την κάθε κίνηση ενώ η μεταβαλλόμενη εξάσκηση δημιουργεί πιο αποτελεσματικά «σχήματα», κανόνες δημιουργίας νέων παραμέτρων των κινήσεων.

Η καταλληλότητα χρήσης της μιας ή της άλλης μεθόδου οφείλεται στο στάδιο μάθησης των ασκούμενων. Δηλαδή, στα πρώτα στάδια η σταθερή και η ομαδοποιημένη εξάσκηση είναι πιο αποτελεσματικές ενώ στα προχωρημένα στάδια, όταν συνδυάζονται η μεταβαλλόμενη και η τυχαία εξάσκηση βοηθά περισσότερο στη μάθηση και, επίσης, προσομοιάζει και τις πραγματικές συνθήκες οι οποίες ποτέ δεν είναι επαναλαμβανόμενες. Συμπερασματικά, θα πρέπει να ακολουθείται η παρακάτω σειρά:

- Στο αρχικό στάδιο μάθησης προτείνεται η εφαρμογή της σταθερής και της ομαδοποιημένης εξάσκησης.
- Στη συνέχεια να γίνει η αρχή με ελαφρά μεταβαλλόμενη και να κρατηθεί η ομαδοποιημένη εξάσκηση.
- Ύστερα να ακολουθήσει η τυχαία αλλά σταθερή εξάσκηση.
- Να ολοκληρωθεί με τυχαία και μεταβαλλόμενη εξάσκηση.

Αναφορικά με τον τύπο των δεξιοτήτων, συμπερασματικά, αναφέρεται ότι:

- Με διακεκομμένες και διαδοχικές δεξιότητες καταλληλότερη είναι η κατανεμημένη εξάσκηση ενώ με συνεχείς η μαζική.
- Με ανοιχτές δεξιότητες καταλληλότερη είναι η τυχαία και η μεταβαλλόμενη εξάσκηση ενώ με κλειστές η ομαδοποιημένη και σταθερή εξάσκηση.

Αναφορικά με το στάδιο της μάθησης, συμπερασματικά, αναφέρεται ότι:

- Στο αρχάριο στάδιο της μάθησης προτιμώνται η ομαδοποιημένη και η σταθερή εξάσκηση.
- Στο κινητικό και αυτόνομο στάδιο της μάθησης προτιμώνται η τυχαία και μεταβαλλόμενη εξάσκηση.

Είναι κατανοητό ότι το έργο του διδάσκοντα δεν είναι εύκολο, αφού θα πρέπει να συνδυάσει αρκετούς παράγοντες προκειμένου να εφαρμόσει την κατάλληλη μέθοδο εξάσκησης για να έχει το επιθυμητό μαθησιακό αποτέλεσμα. Για τον καλύτερο σχεδιασμό και οργάνωση της εξάσκησης ο διδάσκων θα πρέπει να λάβει υπόψη του και να συνδυάσει:

- την κατάλληλη μέθοδο εξάσκησης,
- το είδος της δεξιότητας,
- το επίπεδο μάθησης του ασκούμενου,
- ένα προκλητικό και ενδιαφέρον περιβάλλον ώστε να κερδίσει την προσοχή του ασκούμενου.

Κεφάλαιο 8ο

Διδακτικές Προσεγγίσεις Ανατροφοδότησης (Feedback) στη Φυσική Αγωγή και την Προπόνηση.

8.1 Ανατροφοδότηση: Εννοιολογικός προσδιορισμός και περιεχόμενο.

Ανατροφοδότηση (Feedback) θεωρείται η πληροφορία που παρέχεται σαν αποτέλεσμα της κίνησης. Είναι μ' άλλα λόγια η πληροφορία που παίρνει το άτομο σχετικά με μια ενέργεια την οποία εκτέλεσε. Η ανατροφοδότηση χωρίζεται σε δύο βασικές κατηγορίες:

Εσωτερική Ανατροφοδότηση: Την εσωτερική ανατροφοδότηση αποτελούν πληροφορίες που παρέχονται ως επακόλουθο της κίνησης και γίνονται αντιληπτές με τις αισθήσεις όπως όραση, ακοή, αφή, κιναισθηση πχ αίσθηση κίνησης χεριού κατά την διάρκεια κίνησης της ρακέτας. Ο ασκούμενος αποκτά μια άποψη για την σωστή ή λάθος εκτέλεση της κίνησης. Διακρίνεται σε [1] οπτική, [2] ακουστική, [3] αισθητηριακή, [4] αφής.

Εξωτερική Ανατροφοδότηση: Λέγεται και επαυξημένη ανατροφοδότηση. Πληροφορίες από μετρήσιμο αποτέλεσμα με τεχνητά μέσα (οδηγίες προπονητή, χρονόμετρο, βαθμός κριτή, βίντεο). Διακρίνεται σε:

- i. **γνώση της απόδοσης (Knowledge Performance - KP)** η οποία αφορά στην κινηματική ανατροφοδότηση για τον τύπο της εκτέλεσης που μόλις εκτελέστηκε πχ η αιώρηση ήταν πολύ μεγάλη. Είναι απαραίτητη στους αρχάριους, αφού παρέχει πληροφορίες για την ποιότητα της κίνησης.
- ii. **γνώση του αποτελέσματος (Knowledge Results - KR)** η οποία αφορά στην πληροφορία για την επιτυχία μιας κίνησης σε σχέση με τον στόχο πχ βαθμολογία στην ενόργανη γυμναστική. Είναι σημαντικό να γνωρίζει ο αθλητής τα λάθη του. Η επαυξημένη είναι ιδιαίτερα χρήσιμη σε αρχάριους ασκούμενους, σε αθλητές με μικρές εμπειρίες, όταν η δεξιότητα είναι σύνθετη και όταν η εσωτερική δεν είναι επαρκής.

Παρότι οι πληροφορίες της ανατροφοδότησης είναι συμπληρωματικές των πληροφοριών που λαμβάνει κάποιος από τα αισθητήρια όργανά του, βοηθούν ιδιαίτερα όταν οι ασκούμενοι είναι αρχάριοι ή όταν η δεξιότητα είναι σύνθετη. Οι πλευρές της διόρθωσης περιλαμβάνουν ζητήματα τεχνικής που αφορούν στη αθλητική δεξιότητα.

Με ποια όμως σειρά πρέπει να δώσει την ανατροφοδότηση ο προπονητής ώστε να παρέχει αποτελεσματική μάθηση; Τα ερωτήματα στα οποία πρέπει να απαντήσει ο διδάσκων είναι πολλά. Πώς και πότε μπορεί να παρέχει ανατροφοδότηση για τους ασκούμενούς του; Τι είδους πληροφορία θα πρέπει να δίνει κάθε φορά που συναντά ένα διαφορετικό πρόβλημα; Ποιο λάθος θα πρέπει να διορθώνει κάθε φορά; Ποιο είναι πιο σημαντικό λάθος; Πόσο συχνά θα πρέπει να δίνει ανατροφοδότηση;

Αρχικά πρέπει να διευκρινιστεί ότι ο προπονητής προβαίνει σε λειτουργικές διορθώσεις τεχνικής όπου η διόρθωση περιλαμβάνει όχι μόνο αρνητικά σημεία, αλλά και θετικές πλευρές οι οποίες μπορούν να γίνουν ακόμη καλύτερες. Σε κάθε περίπτωση, ο προπονητής, θα πρέπει να αποφεύγει τις μακρές περιόδους χωρίς παροχή ανατροφοδότησης, γιατί τότε μετριάζεται το κίνητρο για εξάσκηση και ο ασκούμενος, συνήθως, παύει να εξασκείται. Όταν ο προπονητής πληροφορεί τους ασκούμενους για την πρόοδό τους, αυτό σημαίνει ότι οι ασκούμενοι καταβάλλουν περισσότερη προσπάθεια, γεγονός που μπορεί να αυξήσει τη μάθηση. Στην προσπάθεια για παροχή ανατροφοδότησης είναι καλό ο διδάσκων να επικεντρώνεται σε μια πληροφορία κάθε φορά για ένα βασικό λάθος και να ανατροφοδοτεί για τη διόρθωσή του. Πρέπει επίσης, οι πληροφορίες να είναι συγκεκριμένες και σαφείς, έτσι ώστε να μπορούν να γίνουν κατανοητές. Όταν γίνονται αρκετά λάθη ο διδάσκων πρέπει να αποφασίζει για το ποιο είναι το πιο σημαντικό λάθος ώστε να το διορθώσει πρώτο. Οι πληροφορίες που αφορούν το κινητικό πρόγραμμα (σχετικά με το ποια κίνηση θα εκτελεστεί) προηγούνται από αυτές των κινητικών παραμέτρων (προσαρμογή της ίδιας κίνησης στο περιβάλλον) και αφορούν προσαρμογές σε ταχύτητα, ακρίβεια ή στο εύρος εκτέλεσής της. Σε

μια λάθος εκτέλεση, που αφορά στο κινητικό πρόγραμμα, θα πρέπει να διορθώνονται πρώτα με τη σειρά που φαίνονται παρακάτω:

- α) ο συντονισμός της κίνησης,
- β) ο ρυθμός της κίνησης,
- γ) ο συγχρονισμός της κίνησης.

Όταν γίνεται λάθος στις παραμέτρους της κίνησης, θα πρέπει να διορθώνεται πρώτα:

- α) η κατεύθυνση της κίνησης (πχ νωρίς - αργά, ψηλά – χαμηλά)
- β) το εύρος της κίνησης (πχ η αιώρηση σου έγινε πιο αριστερά),
- γ) η ταχύτητα της κίνησης.

Για τη διόρθωση των λαθών ισχύουν οι παρακάτω κανόνες:

- η πληροφορία για τη σωστή εκτέλεση μπορεί να έχει παρακινητικό χαρακτήρα.
- η πληροφορία για το λάθος θα πρέπει να επισημαίνεται ατομικά, κυρίως, για ψυχολογικούς λόγους.
- οι πληροφορίες για το λάθος αλλά και το σωστό είναι πιο χρήσιμες για τους αρχάριους
- οι πληροφορίες για το λάθος να δίνονται άμεσα, μετά όμως από την εσωτερική ανατροφοδότηση ώστε να μην μπλοκάρεται η μεθόδευση από την κιναισθηση και να παρέχονται εσωτερικές/αισθητηριακές πληροφορίες (5 sec).
- οι πληροφορίες για το λάθος είναι αρκετές για τους έμπειρους, αφού γνωρίζουν τι να κάνουν για να διορθώσουν την κίνησή τους,
- τις περισσότερες φορές οι έμπειροι γνωρίζουν και το λάθος που έκαναν αλλά και τι πρέπει να κάνουν για να το διορθώσουν. Άρα, η ανατροφοδότηση θα πρέπει να έχει παρακινητικό χαρακτήρα.

Απαιτείται όμως ιδιαίτερη προσοχή από τον προπονητή γιατί σε κάποιες περιπτώσεις, η παροχή ανατροφοδότησης μπορεί να επηρεάσει αρνητικά την απόδοση, όπως όταν παρέχεται ταυτόχρονα με την εκτέλεση (γιατί αποσπά την προσοχή του αθλητή), όταν παρέχεται σε κάθε προσπάθεια (επειδή μπορεί να δημιουργήσει εξάρτηση από αυτήν), ή όταν δεν παρέχεται η κατάλληλη ανατροφοδότηση σύμφωνα με το στάδιο μάθησης του ασκούμενου. Μια ευρέως χρησιμοποιούμενη μορφή ανατροφοδότησης είναι η «παρατήρηση μοντέλων», δηλαδή καλών αθλητών που εκτελούν και οι ασκούμενοι ή οι συνασκούμενοι τους παρατηρούν.

8.2 Προγράμματα ανατροφοδότησης.

Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως αν και η συχνή ανατροφοδότηση οδηγεί στην βελτίωση της απόδοσης, πολύ γρήγορα αυτό το γεγονός οδηγεί στην αυξημένη εξάρτηση σε αυτήν. Ερευνητές, (Winstein & Schmidt, 1990), υποστήριξαν ότι στην πορεία της προπονητικής διαδικασίας οι προσπάθειες χωρίς ανατροφοδότηση βελτιώνουν τη μάθηση, μειώνοντας ταυτόχρονα την εξάρτηση, λόγω της ανάπτυξης ενός «αυτόνομου μηχανισμού διόρθωσης λαθών». Αυτός ο μηχανισμός, που αναπτύσσεται με τη βοήθεια του διδάσκοντα και οδηγεί τον ασκούμενο να αξιολογήσει το λάθος του (π.χ. τι λάθος φαντάζεσαι ότι έκανες;) και να ανακαλύψει τι πρέπει να κάνει για να το διορθώσει (π.χ. Πώς νομίζεις ότι μπορείς να το διορθώσεις;). Η διαδικασία αυτή βοηθά τον ασκούμενο να διορθώνει τα λάθη μόνος του. Φαίνεται, τελικά, ότι η περισσότερη ανατροφοδότηση δεν είναι και η καλύτερη (Τζέτζης και Λόλα, 2015). Η ανατροφοδότηση χαμηλής συχνότητας αναπτύσσει διαδικασίες αντίληψης της δυναμικής των κινήσεων και επίλυσης προβλημάτων και έχει ως αποτέλεσμα τη μάθηση για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα.

Ιδιαίτερα αποτελεσματική φαίνεται να είναι η χρήση των διαφορετικών προγραμμάτων ανατροφοδότησης στα οποία η ανατροφοδότηση παρέχεται συχνότερα στα πρώτα στάδια της μάθησης και λιγότερο συχνά όσο προχωράει η μάθηση μιας δεξιότητας. Παραδείγματα από τέτοια προγράμματα είναι:

- η «περιληπτική» ανατροφοδότηση, κατά την οποία δίνεται ανατροφοδότηση περιληπτικά για την κάθε προσπάθεια ξεχωριστά μέχρι ενός αριθμού προσπαθειών (π.χ. 5). Ο αριθμός των εκτελέσεων μεταξύ των σημείων παροχής ανατροφοδότησης εξαρτάται από το επίπεδο μάθησης και από τη συνθετότητα της δεξιότητας. Γενικά κάθε 5 προσπάθειες θεωρείται ένας αποδεκτός αριθμός για αποτελεσματική μάθηση.
- η ανατροφοδότηση «μέσου όρου», κατά την οποία δίνεται ανατροφοδότηση για τον μέσο όρο του αποτελέσματος όλου του αριθμού των προσπαθειών.
- η «φθίνουσα» συχνότητα ανατροφοδότησης, δηλαδή η μείωση του ρυθμού παροχής ανατροφοδότησης κατά τη διάρκεια της εξάσκησης
- η ανατροφοδότηση «ορισμένου εύρους», δηλαδή η ανατροφοδότηση μόνο εφόσον το λάθος βρίσκεται έξω ή εντός κάποιου εύρους.

Αυτοί οι τύποι μειωμένης συχνότητας παροχής ανατροφοδότησης βοηθούν στην μάθηση των κινήσεων και μειώνουν τον κίνδυνο εξάρτησης.

8.3 Διδακτική προσέγγιση στη διόρθωση λαθών

Θετική προσέγγιση στη διόρθωση λαθών θεωρείται αυτή που περιλαμβάνει:

- επιδοκιμασία προσπάθειας.
- παροχή πληροφοριών απλών & ακριβείας.
- έλεγχο σχετικά με το εάν οι πληροφορίες έγιναν απόλυτα κατανοητές.
- παροχή κινήτρων στους ασκούμενους για να χρησιμοποιήσουν τις πληροφορίες αυτές.

Αρνητική προσέγγιση στη διόρθωση λαθών θεωρείται:

- η αντίδραση στα συμπτώματα και όχι στις αιτίες
- η χρήση του συμπεράσματος ότι τα λάθη του αθλητή είναι αποτέλεσμα μειωμένης ικανότητας (και όχι μειωμένης προσπάθειας)
- η μη αναγνώριση της προσπάθειας των αθλητών
- η αναφορά στο τι δεν πρέπει να κάνει ο αθλητής και όχι τι πρέπει να κάνει.

8.4 Γενικές οδηγίες για τη διόρθωση λαθών στην προπόνηση:

1. η διόρθωση περιλαμβάνει ένα λάθος τη φορά
2. η αρχή γίνεται πάντα από το πιο σημαντικό λάθος (ή αυτό που οδηγεί σε άλλα)
3. η ανατροφοδότηση σχετικά με το λάθος πρέπει να ακολουθείται από την διόρθωσή του
4. σε επαναλαμβανόμενα λάθη ενδείκνυται η απλοποίηση της άσκησης, π.χ. μέσω μείωσης της απόστασης, εναλλαγής της τροφοδοσίας, καθώς ή/και επανεκπαίδευση με μετακίνηση του παίκτη ένα στάδιο πίσω
5. χρησιμοποίηση λέξεων-κλειδιών. Οι σωστές διδακτικές οδηγίες (cues) είναι λέξεις που περιγράφουν γρήγορα και αποτελεσματικά τα σημεία της σωστής τεχνικής εκτέλεσης μιας δεξιότητας. Τα παιδιά θα πρέπει να καταλαβαίνουν ξεκάθαρα τα σημαντικά σημεία της εκτέλεσης (Chiviacowsky & Drews, 2014).
6. στην αρχή διόρθωση λαθών συντονισμού και ρυθμού και στην συνέχεια διόρθωση λαθών παραμέτρων (μέγεθος, ταχύτητα απόσταση).
7. χρήση «μοντέλου» για τη μάθηση νέων κινήσεων με υποδείξεις.

Κεφάλαιο 9ο

9.1 Στάδια και Χαρακτηριστικά Μάθησης στην Κινητική Συμπεριφορά αθλητή

A. Γνωστικό ή Αρχικό Στάδιο (Cognitive Stage):

Κατά τη γνωστική φάση, η οποία αναπτύσσεται στις αρχές της μάθησης, ο ασκούμενος προσπαθεί να κατανοήσει πώς να εκτελέσει τη δεξιότητα και επιχειρεί, να καταλάβει τη φύση της κινητικής δεξιότητας χρησιμοποιώντας διάφορες πηγές. Έτσι, όταν έχει κατανοήσει πώς γίνεται η δεξιότητα, στη συνέχεια, έχει προβλήματα στο πώς να εκτελέσει την κίνηση. Τα προβλήματα στα οποία καλείται να απαντήσει ο ασκούμενος είναι: πού και τι να προσέξω; ποιες βασικές κινήσεις απαιτούνται; ποιος είναι ο στόχος της δεξιότητας; ποιες στρατηγικές εμπλέκονται;

Τα χαρακτηριστικά του γνωστικού σταδίου είναι τα μεγάλα λάθη των αδρών δεξιοτήτων, η ασταθής απόδοση και η εναλλαγή της προσπάθειας και του λάθους. Επίσης, ο ασκούμενος, αδυνατεί να καταλάβει μόνος του τι λάθος κάνει. Παρατηρείται, ακόμα, γρήγορος ρυθμός βελτίωσης αλλά και μη σταθερή εκτέλεση, ενώ τα ποσοστά της επιτυχίας είναι μικρά.

Τι πρέπει να κάνει ο ασκούμενος: Όσο πιο γρήγορα ο ασκούμενος καταλάβει, τόσο πιο γρήγορα θα περάσει στο επόμενο στάδιο. Κατά το αρχικό αυτό στάδιο, ο ασκούμενος μπορεί να βοηθηθεί από κινήσεις που ήδη γνωρίζει. Έτσι, αναγνωρίζει παρόμοιες γνωστές κινήσεις και αναλόγως τις τροποποιεί, μαθαίνει, δηλαδή, τις νέες κινήσεις και τις συνδυάζει με τις ήδη γνωστές. Απαιτούνται από τον ασκούμενο γενικές ικανότητες (ευφυΐα), γνωστικές και αντιληπτικές ικανότητες.

Τι πρέπει να κάνει ο διδάσκων /προπονητής: Κατά τη γνωστική φάση, ο διδάσκων παρέχει λίγες και απλές πληροφορίες – οδηγίες, για τη δημιουργία γνώσης, πληροφορεί τον ασκούμενο για τα κινητικά/κινηματικά χαρακτηριστικά της κίνησης, βοηθά στην ανάπτυξη του νέου κινητικού προγράμματος και τέλος επιβραβεύει την καλή εκτέλεση. Ο διδάσκων βοηθά τους ασκούμενους στην κατανόηση της κίνησης μέσω ορισμένων τεχνικών διδασκαλιές. Αυτές οι τεχνικές περιλαμβάνουν: σαφείς και ξεκάθαρες οδηγίες, χρήση γνωστών κινήσεων, επίδειξη της δεξιότητας, ανατροφοδότηση και διόρθωση λαθών. Αρχικά, ο διδάσκων περιγράφει προφορικά τη δεξιότητα και αναφέρει στους ασκούμενους το λόγο που αυτοί αξίζει να τη μάθουν. Σε αυτό το σημείο, πολύ σημαντικό είναι ο διδάσκων να κερδίσει την προσοχή των ασκούμενων. Στη συνέχεια, θα ακολουθήσει η επίδειξη της δεξιότητας είτε από τον διδάσκοντα είτε από κάποιο ασκούμενο, καθώς και μια σύντομη ανάλυση για το πώς εκτελείται η δεξιότητα. Σε αυτό το σημείο πολύ σημαντικό είναι ο ασκούμενος να μην κάνει μια κουραστική ανάλυση της κίνησης, αλλά να δώσει τα βασικά σημεία – κλειδιά της δεξιότητας. Τέλος, ο διδάσκων πρέπει να είναι σε θέση να παρέχει βοήθεια στους ασκούμενους κατά την αρχική εκτέλεση. Με αυτή τη διαδικασία θα δημιουργηθεί ένα νέο κινητικό πρόγραμμα. Η διάρκεια αυτής της διαδικασίας μπορεί να διαρκέσει από λίγα λεπτά, έως και μήνες. Αυτό εξαρτάται από τη φύση της δεξιότητας, αλλά και από τις προηγούμενες εμπειρίες του ασκούμενου, η λεγόμενη μεταφορά μάθησης. Η διαδικασία αυτή ολοκληρώνεται όταν ο αθλητής μπορεί να εκτελέσει τη δεξιότητα με ανεκτό τρόπο (Τζέτζης και Λόλα, 2015).

B. Κινητικό ή Ενδιάμεσο Στάδιο (Associative Stage) :

Κατά το κινητικό στάδιο, τα περισσότερα από τα βασικά στοιχεία της κίνησης είναι πλέον γνωστά. Ο ασκούμενος κατανοεί τι πρέπει να κάνει και φαίνεται να τα καταφέρνει αρκετά καλά.

Το κινητικό στάδιο χαρακτηρίζεται από: αποτελεσματικές εκτελέσεις της κίνησης, σταθεροποίηση κίνησης με καλό συντονισμό, περιορισμός άσχετων κινήσεων και των μεγάλων λαθών, πιο σταθερή απόδοση με ταυτόχρονη μείωση ενεργειακού κόστους, κιναισθητική ανατροφοδότηση και αυτό-εντοπισμό λαθών, έμφαση στις τεχνικές λεπτομέρειες και επιπλέον ανάπτυξη κινητικών προγραμμάτων. Απαιτούμενες ικανότητες από την πλευρά του ασκούμενου είναι η ταχύτητα αντίληψης και επεξεργασίας πληροφοριών.

Αλλαγές στην απόδοση του ασκούμενου: Κατά το κινητικό στάδιο, παρατηρούνται στον ασκούμενο οι παρακάτω αλλαγές στην απόδοση:

- βελτίωση της ακρίβειας,
- αύξηση της σταθερότητας,
- μείωση της ενεργειακής δαπάνης (λίγες άσκοπες κινήσεις),
- αύξηση της ταχύτητας και βελτίωση του συγχρονισμού,
- αύξηση της εκτέλεσης χωρίς προσοχή,
- αύξηση της ικανότητας πρόβλεψης,
- αύξηση της αυτοπεποίθησης.

Τι πρέπει να κάνει ο διδάσκων /προπονητής:

Ο στόχος του διδάσκοντα, κατά το κινητικό στάδιο, είναι η διευκόλυνση του ασκούμενου στην ανακάλυψη λαθών και διόρθωσής τους, αλλά και η οργάνωση της εξάσκησης στην αρχή με σταθερές αλλά αργότερα με μεταβαλλόμενες συνθήκες. Μεγάλη προσοχή πρέπει να δοθεί στην ποσότητα της ανατροφοδότησης, διότι υπάρχει ο κίνδυνος της εξάρτησης του ασκούμενου από αυτήν. Ο διδάσκων θα πρέπει να ενθαρρύνει τους ασκούμενους και να τους δίνει κίνητρο για εξάσκηση. Επίσης, θα πρέπει να κατευθύνει την προσοχή των ασκούμενων στα σημεία – κλειδιά της δεξιότητας. Θα πρέπει να παρέχει ελεγχόμενη ανατροφοδότηση και να χρησιμοποιεί τη μέθοδο της μεταβαλλόμενης εξάσκησης. Η διάρκεια του κινητικού σταδίου μπορεί να είναι από μερικές εβδομάδες, έως και μήνες. Αυτό εξαρτάται από τη συνθετικότητα της δεξιότητας, τις ικανότητες του ασκούμενου και από την ποιότητα της διδασκαλίας που παρέχει ο διδάσκων. Το στάδιο αυτό ολοκληρώνεται όταν ο αθλητής εκτελεί τη δεξιότητα με αρκετή ακρίβεια και μεγάλη σταθερότητα (Τζέτζης και Λόλα, 2015).

C. Αυτόνομο ή Τελικό Στάδιο (Autonomous Stage)

Το τελικό στάδιο μάθησης είναι το αυτόνομο στάδιο και είναι αποτέλεσμα μεγάλης ποσότητας εξάσκησης. Η εκτέλεση της κίνησης γίνεται αυτοματοποιημένα και με μεγάλη σταθερότητα. Το πότε ένας ασκούμενος φτάνει στο στάδιο αυτό, εξαρτάται από την ποσότητα της εξάσκησης.

Χαρακτηριστικά του αυτόνομου σταδίου: Κατά το αυτόνομο στάδιο, η εκτέλεση στηρίζεται στις κιναισθητικές πληροφορίες. Γίνεται πιο αποτελεσματική επεξεργασία πληροφοριών ενώ υπάρχει μεταφορά από τον συνειδητό έλεγχο στον αυτοματοποιημένο. Γι' αυτό και δεν διορθώνονται εύκολα τα λάθη. Παρατηρείται γρήγορη αντίληψη των σημείων κλειδιών και, παράλληλα, οι ασκούμενοι εντοπίζουν και διορθώνουν τα λάθη από μόνοι τους. Η βελτίωση της απόδοσης είναι αργή, τα λάθη γίνονται μικρότερα και η αυτό-ομιλία περιορίζεται. Παρατηρείται, επίσης, μεγαλύτερη ποικιλομορφία στην κίνηση και εμφανίζονται στοιχεία στρατηγικής και τακτικής και η κίνηση εκτελείται από τον ασκούμενο ως σύνολο πλέον.

Αλλαγές στην απόδοση του ασκούμενου: Κατά το αυτόνομο στάδιο, παρατηρούνται, αλλαγές στην απόδοση του ασκούμενου όπως:

- η αυτοματοποίηση της κίνησης,
- η εκτέλεση χωρίς προσοχή,
- η τελειοποίηση κινητικού προγράμματος,
- η εσωτερική ανατροφοδότηση (αίσθηση της κίνησης),
- η αυξημένη αυτοπεποίθηση.

Τι πρέπει να κάνει ο διδάσκων /προπονητής: Ο ρόλος του διδάσκοντα είναι πολύ σημαντικός και σε αυτό το στάδιο. Ο σχεδιασμός της εξάσκησης πρέπει να είναι όμοιος με την τελική εκτέλεση. Πρέπει να υπάρχει ένας συνεχώς αυξανόμενος βαθμός δυσκολίας στο ασκησιολόγιο. Η εξάσκηση πρέπει να πραγματοποιείται σε «δυσκολότερο περιβάλλον», ακόμα και με την προσθήκη δευτερευόντων ερεθισμάτων. Κατά το αυτόνομο στάδιο, ο διδάσκων θα πρέπει:

- να δίνει κίνητρο για βελτίωση της απόδοσης,
- να μετατρέπει τις συνθήκες προπόνησης σε αγωνιστικές,
- να παρέχει ανατροφοδότηση (παρακίνηση),
- ο στόχος να είναι η διατήρηση της απόδοσης στο υψηλό επίπεδο,
- αν υπάρχει πρόβλημα εκτέλεσης, η εξάσκηση να επανέρχεται στα προηγούμενα στάδια,
- να φροντίζει να διατηρεί την επικοινωνία με τους ασκούμενους.

9.2 Μεταφορά Μάθησης

Με τον όρο «μεταφορά μάθησης», εννοούμε το βαθμό στον οποίο η γνώση - μάθηση μιας δεξιότητας επηρεάζει την μάθηση μιας άλλης δεξιότητας και περιλαμβάνει την εφαρμογή της μάθησης που αποκτήθηκε από μία κίνηση ή κατάσταση στη μάθηση και απόδοση μιας άλλης κίνησης (κίνηση - κριτήριο). Με άλλα λόγια είναι η επίδραση μιας προηγούμενης μάθησης στην εκτέλεση μιας δεξιότητας κάτω από διαφορετικές ασκήσεις. Παράδειγμα μεταφοράς μάθησης αποτελούν οι πάσης φύσεως βοηθητικές ασκήσεις, σχετικές με τη δραστηριότητα, (προασκήσεις) στον στίβο, στις αθλοπαιδιές, στην κολύμβηση κλπ Το σημαντικό όφελος από την μεταφορά μάθησης είναι ότι μειώνεται ο χρόνος εξάσκησης, γιατί η γνωστή δεξιότητα βοηθά στην εκμάθηση της νέας δεξιότητας. Η μεταφορά μάθησης είναι μια σημαντική διαδικασία διότι αποτελεί βασική αρχή στην εξάσκηση δεξιοτήτων και έχει αποδειχθεί ότι βοηθά περισσότερο τους αρχάριους ασκούμενους.

Η μάθηση μιας νέας δεξιότητας μπορεί να επισπευστεί, να καθυστερήσει ή να μην επηρεαστεί από προηγούμενη μάθηση. Άρα μπορεί να είναι θετική, αρνητική ή ουδέτερη.

- **Θετική μεταφορά:** Εννοούμε την διευκόλυνση μιας νέας ή και της ίδιας δεξιότητας σε διαφορετικές συνθήκες. Παράδειγμα: Κάποιος που έχει μάθει πατίνια στον δρόμο μπορεί να μάθει πιο εύκολα παγοδρομίες. Συχνά συναντάται και ως «μεταφορά εξάσκησης» και αποτελεί συνώνυμο όρο για ίδια δεξιότητα η επίδραση ενός τύπου εξάσκησης (προπόνησης) σε άλλο είδος εξάσκησης. (πχ. σουτ σε μίνι μπασκέτες, σουτ σε κανονική μπασκέτα).
- **Αρνητική μεταφορά:** Όταν δυσχεραίνεται η απόδοση σε μια νέα δεξιότητα. Η προηγούμενη μάθηση παρεμποδίζει τη μάθηση & εκτέλεση μιας νέας δεξιότητας. Βέβαια αυτό είναι κάτι προσωρινό και ξεπερνιέται με την εξάσκηση. Παράδειγμα η κίνηση στο τένις και στο Badminton φαίνεται όμοια, αλλά στο τένις η κίνηση γίνεται από τον αγκώνα, ενώ στο Badminton η κίνηση γίνεται από τον καρπό.

Η μεταφορά μάθησης μπορεί να γίνει από μια δεξιότητα σε μια άλλη δεξιότητα, από ένα μέλος σε ένα άλλο μέλος, ή από μια κατάσταση, (πχ από την προπόνηση στον αγώνα). Όταν η μάθηση μεταφέρεται από μια δεξιότητα σε μια παρόμοια δεξιότητα, τότε μιλούμε για «**κοντινή μεταφορά μάθησης**». Για παράδειγμα, εκτέλεση σουτ στο μπάσκετ στην προπόνηση και μπροστά από έναν ψηλό παίκτη. Όταν η μάθηση μεταφέρεται από μια δεξιότητα σε μια διαφορετική κατάσταση ή σε διαφορετική δεξιότητα, τότε μιλούμε για «**μακρινή μεταφορά μάθησης**». Ως παράδειγμα μπορεί να αναφερθεί η εξάσκηση στο Roller skating και στο ice skating.

Η μάθηση μεταφέρεται, επίσης, από το ένα μέλος του σώματος στο άλλο (αμφίπλευρη μεταφορά). Η μεταφορά της μάθησης μπορεί επίσης να γίνεται από μια κατάσταση σε μια άλλη (από την προπόνηση στον αγώνα). Είναι γεγονός, ότι όσο περισσότερο μοιάζει η προπόνηση με τον αγώνα, τόσο θετικότερη είναι η μεταφορά. Άρα, ένας κανόνας που θα πρέπει να υπάρχει είναι ότι η προπόνηση θα πρέπει να περιλαμβάνει ασκήσεις παιγνιώδους μορφής.

Ο διδάσκων θα πρέπει να αξιοποιεί τη μεταφορά μάθησης από τις προηγούμενες εμπειρίες, διότι η ομοιότητα της καινούριας δεξιότητας με προηγούμενες εμπειρίες του ασκούμενου, διευκολύνει τη μάθηση κινητικών, αντιληπτικών, εννοιολογικών και στοιχείων στρατηγικής. Οι προηγούμενες εμπειρίες επιδρούν κινητικά, σε ότι αφορά το σχέδιο κίνησης. Για παράδειγμα, το σερβίς στο τένις και το καρφί στο βόλεϊ περιλαμβάνουν στροφή στα ισχία και τον ώμο (βαλλιστική κίνηση). Ο διδάσκων, λοιπόν, θα πρέπει να τονίζει τα κοινά σημεία ανάμεσα στις δύο κινήσεις. Επίσης, οι προηγούμενες εμπειρίες επιδρούν αντιληπτικά αναφορικά με τα ερεθίσματα που θα πρέπει να ερμηνεύσει ο ασκούμενος για την επιτυχή εκτέλεση της δεξιότητας. Διευκολύνεται η επιλογή της ορθής εκτέλεσης κατά τη μεταφορά των τακτικών σημείων, όταν η διαδικασία επίλυσης προβλήματος είναι κοινή (Τζέτζης και Λόλα, 2015).

Κεφάλαιο 10^ο

Δεξιότητες ζωής στη Φυσική Αγωγή και τον Αθλητισμό

(Απλή ανάγνωση)

Δεξιότητες είναι οτιδήποτε διδάσκεται, εξασκείται και μεταφέρεται σε άλλο χώρο, σε άλλο περιβάλλον και άλλες καταστάσεις. **Δεξιότητες ζωής** είναι εκείνες οι δεξιότητες που μας βοηθούν να πετύχουμε στο περιβάλλον που ζούμε και δραστηριοποιούμαστε (Danish & Nellen, 1997). Είναι δηλαδή το σύνολο των στάσεων και συμπεριφορών που δίνουν την δυνατότητα στον άνθρωπο να προσαρμόζεται επιτυχώς στις διάφορες καταστάσεις και να αντεπεξέρχεται με επιτυχία σε μια σύνθετη και πολύπλοκη πραγματικότητα. (World Health Organization, 1999). Η ανάπτυξη των δεξιοτήτων ζωής θα κάνει τους ανθρώπους πιο αποδοτικούς, πιο επιτυχημένους και πιθανά πιο ευτυχισμένους. Τα σπορ μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως μέσο για να διδαχθούν τέτοιες δεξιότητες είτε στο σχολικό περιβάλλον της φυσικής αγωγής είτε στον αθλητικό σύλλογο σε αναπτυξιακές ηλικίες.

Οι Δεξιότητες Ζωής μπορεί να είναι: **[1] γνωστικές:** λήψη αποφάσεων, θετική σκέψη, στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων, **[2] συναισθηματικές:** έλεγχος συναισθημάτων, αντιμετώπιση του στρες, διαχείριση επιτυχίας/αποτυχίας, **[3] συμπεριφορικές:** αποτελεσματική επικοινωνία, αποτελεσματική λειτουργία μέσα σε ομάδα, κατάλληλη αντιμετώπιση επιτυχίας – αποτυχίας. Σύμφωνα με τον Brooks (1984), οι δεξιότητες ζωής μπορούν να χωρισθούν σε τέσσερις βασικές κατηγορίες κάθε μία από τις οποίες αντιστοιχεί σε ένα σύνολο από αναπτυξιακές δεξιότητες. 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

Παραδείγματα Δεξιοτήτων Ζωής για τα παιδιά, απαραίτητα για την εξέλιξη, προσαρμογή, επιτυχία και επιβίωση του ατόμου είναι:

- Το να σκέφτονται θετικά.
- Να μπορούν να αποδίδουν υπό πίεση.
- Να επιλύουν προβλήματα.
- Να παίρνουν αποτελεσματικές αποφάσεις.
- Να θέτουν στόχους (καθορισμός στόχων) και να μάθουν να ξεπερνούν τα εμπόδια για την επίτευξή των στόχων τους.
- Ο χειρισμός των συναισθημάτων και του στρες.
- Να χειρίζονται αποτελεσματικά την επιτυχία και την αποτυχία.
- Η εκπλήρωση καθηκόντων μέσα στην ομάδα.
- Να κάνουν νοερή εξάσκηση.
- Να αναπτύσσουν αυτοδιάλογο.
- Η δημιουργική και κριτική σκέψη, αυτογνωσία, συναισθηματική κατανόηση κλπ (World Health Organization, 1999; Danish, 2000; Danish, Petitpas, & Hale, 1992).

Η διδασκαλία δεξιοτήτων ζωής στην εκπαιδευτική αθλητική διαδικασία αναβαθμίζει και βελτιώνει τον παιδαγωγικό ρόλο του καθηγητή φυσικής αγωγής και του προπονητή, αφού προετοιμάζει τα παιδιά για ένα κοινωνικό περιβάλλον που διαρκώς αλλάζει με πολύ γρήγορο ρυθμό, προλαμβάνει ανεπιθύμητες συμπεριφορές και διδάσκει δεξιότητες απαραίτητες για τις προκλήσεις της ζωής.

Ενδεικτικά Προγράμματα Ανάπτυξης Δεξιοτήτων Ζωής στην Ενότητα «Διαπροσωπικές Σχέσεις»: [1] προγράμματα πρόληψης αντικοινωνικών συμπεριφορών (πχ βίαιη συμπεριφορά, ανάπτυξη αυτοελέγχου κλπ), [2] προγράμματα προώθησης κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων (τα παιδιά να μάθουν να διακρίνουν, να καταλαβαίνουν και να ελέγχουν τα συναισθήματά τους), [3] προγράμματα ανάπτυξης ηθικών και πνευματικών αξιών (δημιουργία κανόνων της τάξης από τους ίδιους τους μαθητές, μάθηση μέσα από τη συνεργασία σε μικρές ομάδες κλπ), [4] προγράμματα ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων, συνεργασίας κλπ.

Ενδεικτικά Προγράμματα Ανάπτυξης Δεξιοτήτων Ζωής για τον Καθορισμό Στόχων: Τα παιδιά μαθαίνουν: Τι είναι στόχος, σε τι διαφέρει ο στόχος από το όνειρο και την επιθυμία. Πως πρέπει να διατυπώνεται ένας στόχος, από ποιες αρχές πρέπει να διέπεται. Τι κερδίζουμε από τον καθορισμό στόχων. Πως φτιάχνεται ένα πλάνο δράσης για επίτευξη του στόχου.

Ενδεικτικά Προγράμματα Ανάπτυξης Δεξιοτήτων Ζωής για τον Συναισθηματικό Έλεγχο και την Αντιμετώπιση του στρες: Τα παιδιά μαθαίνουν: Τι είναι θετική σκέψη, τι είναι η αρνητική σκέψη. Πως συνδέονται με την απόδοση, πως την επηρεάζουν. Μαθαίνουν τον Αυτοδιάλογο Τεχνικής Υπόδειξης και τον Αυτοδιάλογο Παρακίνησης. Εκπαιδεύονται στην χρήση αυτοδιαλόγου πριν την αθλητική προσπάθεια. Εντοπίζουν την αρνητική σκέψη και εξασκούνται πως να την μετατρέψουν σε θετική.

Ο αποτελεσματικός προπονητής μπορεί να χρησιμοποιήσει τον Αυτοδιάλογο:

- στην εκμάθηση δεξιοτήτων
- στη διόρθωση λαθών (με τη χρήση λέξεων – κλειδιών) – Τεχνικής Υπόδειξης
- την προετοιμασία για την εκτέλεση μιας δεξιότητας – Παρακίνησης,
- στη συγκέντρωση της προσοχής
- την δημιουργία της κατάλληλης ψυχικής διάθεσης,
- στο χτίσιμο της αυτοπεποίθησης

Οι προπονητές θα πρέπει να διδάσκουν τους αθλητές σε κάθε κατάσταση τι θα πρέπει να σκέφτονται, πότε και πως θα σκέφτονται. Ο έλεγχος του σώματος και της σκέψης δεν είναι εύκολο πράγμα, είναι όμως ένα από τα μικρά μυστικά για έναν ολοκληρωμένο αθλητή.

A) Βασική βιβλιογραφία

- Βογιατζής Ι. (2009). *Ιστιοπλοΐα Ολυμπιακών Κατηγοριών Ανοικτής Θάλασσας*. Εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα
- Γούδας, Μ., Θεοδωράκης, Γ., Χρόνη, Α. (2003). *Ψυχολογική υποστήριξη ατομικών και ομαδικών αθλημάτων*. Εκδόσεις Χριστοδουλίδη.
- Ζέρβας Ι. (2006). *Εισαγωγή στην Κινητική Συμπεριφορά*, Αθήνα.
- Ζουνχιά Κατερίνα (2000). *Φυσική Αγωγή στο Δημοτικό Σχολείο – Προς τη «δια βίου» άσκηση*. Αθήνα, Αυτοέκδοση.
- Θεοδωράκης, Ι., Γούδας, Μ., Παπαϊωάννου, Α. (2001). *Ψυχολογική Υπεροχή στον Αθλητισμό*. Εκδόσεις Χριστοδουλίδη.
- Θεοδωράκης, Γ., Χατζηγεωργιάδης, Α., Ζούρμπανος, Ν., (2015). *Ψυχολογική Υποστήριξη στον Αθλητισμό και την Άσκηση για Υγεία*. Εκδόσεις Ελληνικά Ακαδημαϊκά Συγγράμματα.
- Παπαϊωάννου, Α., Θεοδωράκης, Ι., & Γούδας, Μ. (2003). *Για μια καλύτερη φυσική αγωγή*. Θεσσαλονίκη, Εκδόσεις Χριστοδουλίδη.
- Πυργιωτάκης Ι. (2011). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*, Αθήνα: Πεδίο.
- Σακελλαρίου, Κ. & Μπεκιάρη, Α. (2001). *Αθλητική παιδαγωγική*. Αθήνα, Εκδόσεις Leader Books.
- Τζέτζης, Γ., Λόλα, Α. (2015). *Κινητική Μάθηση και Ανάπτυξη*, Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα.
- Χατζηχαριστός δ. (2003). *Σύγχρονο Σύστημα Φυσικής Αγωγής*. Από την Θεωρία στην Πράξη. Αθήνα, Αυτοέκδοση.
- Χατζηχαριστός Δ. (1993). *Παιδαγωγική Θεμελίωση της Φυσικής Αγωγής*. Αθήνα, Αυτοέκδοση.
- Χατζόπουλος Δημήτρης (2012). *Διδακτική της Φυσικής Αγωγής – Για ένα μάθημα με συναίσθημα*, Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Schmidt R. (1993). Κινητική μάθηση και απόδοση, Μετάφ. Ε. Πολλάτου, Επιμ. Ε. Κιουμουρτζόγλου, εκδόσεις Αθλότυπο, Αθήνα.
- Rose D. (1997). Κινητική μάθηση και κινητικός έλεγχος, Μεταφ. Τζέτζης, Γ., Μιχαλοπούλου Μ., Δέρρη, Β., Κουρτέσης Θ., Επιμ. Ε. Κιουμουρτζόγλου, εκδόσεις University Studio Press, Θεσσαλονίκη

B) Βιβλιογραφικές αναφορές

- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271.
- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 260-267.

- Amorose, A.J. (2007). Coaching effectiveness. In M.S. Hagger & N.L.D. Chatzisarantis (Eds.), *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport* (pp. 209–227). Leeds: Human Kinetics.
- Anshel MH, Freedson P, Hamill J, Haywood K, Horvat M, Plowman S (1991). *Dictionary of The Sport and Exercise Science* Champaign: Human Kinetics Books.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Biddle, S. & Goudas, M. (1996), Analysis of Children's Physical Activity and its Association with Adult Encouragement and Social Cognitive Variables. *Journal of School Health*, 66: 75–78.
- Biddle, S. J. H., Soos, I., & Chatzisarantis, N. (1999b). Predicting physical activity intentions using goal perspectives and self-determination theory approaches. *European Psychologist*, 4, 83–89.
- Chiviacosky, S. & Drews, R. (2014). *Effects of Generic versus Non-Generic Feedback on Motor Learning in Children*. PLoS ONE.
- Δογάνης Γ. (2008) *Εισαγωγή στην Επιστήμη της Φυσικής Αγωγής και του Αθλητισμού*, Σημειώσεις Μαθήματος, Θεσσαλονίκη.
- Danish, S. J. (2000). Youth and community development: How after-school programming can make a difference. In S. J. Danish, & T. Gullota (Eds.), *Developing competent youth and communities: The role of after-school programming* (pp. 275-301). Washington, DC: Child Welfare.
- Danish, S. J., Petitpas, A., & Hale, B. (1992). A developmental education intervention model of sport psychology. *The Sport Psychologist*, 4, 403-415. League of America.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Duda, J.L. (1996). Maximizing Motivation in sport and physical education among children and adolescents: The case for greater task involvement. *Quest*, 48, 290-302.
- Duda, J.L. (1989). Relationship between task and ego orientation and the perceived purpose of sport among high school athletes. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 11, 318-335.
- Duda, J.L., & Balaguer, I. (2007). The coach-created motivational climate. In S. Jowett & D. Lavalee (Eds.), *Social psychology of sport* (pp. 117–130). Champaign, IL: Human Kinetics.
- 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.
- Dweck, C. S., & Legett E.L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95 (2), 256-273.
- Goudas, M., Biddle, S., Fox, K., & Underwood, M. (1995). It ain't what you do, it's the way you do it! Teaching style affects children's motivation in track and field lessons. *The Sport Psychologist*, 9, 254–264.
- Gröbning S. (2002) *Einführung in die Sportdidaktik* Wiebels heim: Limpert.
- Henderlong, J., & Lepper, M. R. (2002). The effects of praise on children's intrinsic motivation: A review and synthesis. *Psychological Bulletin*, 128(5), 774-795.
- Horn, T. S. (2008). Coaching effectiveness in the sport domain. In T. S. Horn (Ed.), *Advances in Sport Psychology* (3rd ed., pp. 239-268). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Jaakkola, T., & Digelidis, N. (2007). Establishing a positive motivational climate in physical education. In J. Liukkonen, Y. Auweele, D. Alfermann, B. Vereijken, & Y.

- Theodorakis (Eds.), *Psychology for physical educators: Student in focus* (pp. 3–20). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Kavussanou, M & Roberts, G.C. (1999). *Predicting moral functional in college athletes. The contribution of goal orientations, perceived motivational climate, and team norms.* Proceedings of the 10th European Congress of Sport Psychology – Fepsac. Part 1 (pp. 298-300). Prague. Charles University.
- Lindeman E C (1961) *The Meaning of Adult Education*, 4th ed., Oklahoma, Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education.
- Locke, E., & Latham, C. (1990). *A theory of goal setting and task performance.* Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Magill R. (2007) *Motor learning: Concepts and applications.* (8th ed.) Boston, MA: McGraw-Hill.
- Mageau, G. A., & Vallerand, R. J. (2003). The coach–athlete relationship: A motivational model. *Journal of Sports Sciences*, 21, 883–904.
- Malina, R.M. & Clark, M.A. (Eds.). (2003). *Youth Sports: Perspectives for a New Century.* Monterey, CA: Coaches Choice.
- Mosston, M. (1966). *Teaching physical education.* Columbus, OH: Merrill.
- Mosston, M. & Ashworth, S. (1990). *The Spectrum of Teaching Styles.* NY: Longman
- Mosston, M., & Ashworth, S. (1994). *Teaching Physical Education*, 4th ed. New York: Macmillan.
- Mosston, M. & Ashworth, S. (2002) *Teaching Physical Education*, 5th ed. San Francisco: Benjamin Cummins.
- Nicholls, J.G. (1989) *The competitive ethos and democratic education*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Papaioannou, A., & Hackfort C. (2014). *Routledge Companion to Sport and Exercise Psychology. Global Perspectives and Fundamental Concepts.* London. Taylor & Francis.
- Pieron, M & Graham G. (Eds.), (1986) *Sport Pedagogy*, Champaign, IL, Human Kinetics.
- Reinboth, M., Duda, J., & Ntoumanis, N. (2004). Dimensions of coaching behavior, need satisfaction, and the psychological and physical welfare of young athletes. *Motivation and Emotion*, 28(3), 297-313.
- Schmidt, R. A. (1991). *Motor learning and performance.* Champaign, IL: Human Kinetics.
- Schmidt, R. A. (1975). A schema theory of discrete motor skill learning. *Psychological Review*, 82 (4), 225–260.
- Smoll, F.L., Smith, R.E., Barnett, N.P., & Everett, J.J. (1993). Enhancement of children’s self-esteem through social support training for youth sport coaches. *Journal of Applied Psychology*, 78(4), 602-610.
- Smoll, F. L., & Smith, R. E. (2006). Enhancing coach–athlete relationships: Cognitive-behavioral principles and procedures. In J. Dosil (Ed.), *The Sport Psychologist’s Handbook: A Guide for Sport-Specific Performance Enhancement* (pp. 19-37). Chichester, UK: John Wiley & Sons.
- Smoll, F L., & Smith, R. E. (2002). *Children and Youth in Sport: A Biopsychosocial Perspective* (2nded.). Dubuque, IA: Kendall/Hunt.
- Thiess, G. & Schnabel, G. (1986). *Grundbegriffe des trainings.* Berlin: Sportverlag.
- Vallerand, R. J., & Reid, G. (1988). On the relative effects of positive and negative verbal feedback on males’ and females’ intrinsic motivation. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 20, 239-250.

- Weiss, M. (2004). *Developmental Sport and Exercise Psychology: A Lifespan Perspective*. Morgantown, WV: Fitness Information Technology.
- Weinstein, C. J. & Schmidt, R. A. (1990). Reduced frequency of knowledge of results enhances motor skill learning. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 12, 677-791.
- World Health Organization (1999). *Partners in life skills education. Conclusions from a United Nations inter-agency meeting*. Geneva, Switzerland: World Health Organization, Department of Mental Health.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Doran, G. T. (1981). "There's a S.M.A.R.T. way to write management's goals and objectives". *Management Review*, 70, 35–36.
- Locke, E., & Latham, C. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Papaioannou, A., & Hackfort C. (2014). *Routledge Companion to Sport and Exercise Psychology. Global Perspectives and Fundamental Concepts*. London. Taylor & Francis.
- Papaioannou, A., & Theodorakis, Y. (1996). A test of three models for the prediction of the intention for participation in physical education lessons. *International Journal of Sport Psychology*, 27, 383-399.
- Vallerand, R.J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. In M.P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 29, pp. 271-360). New York: Academic Press.
- Weinberg, R. & Gould, D. (2007). *Foundations of sport and exercise psychology* (4th ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Weinberg, R. S., and Gould, D. (2011). *Foundations of sport and exercise psychology*. (5th ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.