

Η επίδραση του προσανατολισμού στόχων επίτευξης στην αυτο-ρύθμιση της μάθησης κινητικής δεξιότητας στη φυσική αγωγή.

Σαμαρά, Ε., Κολοβελώνης, Α., & Γούδας, Μ.

Σχολή Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού

Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Email: evitasamara@yahoo.com

Περίληψη

Σκοπός της έρευνας ήταν να εξετάσει την επίδραση του προσανατολισμού στόχων επίτευξης στην απόδοση μαθητών στο σουτ στην καλαθοσφαίριση στη διάρκεια της αυτο-ρύθμισης της μάθησης. Συμμετείχαν 101 μαθητές Ε΄ και ΣΤ΄ δημοτικού. Οι μαθητές συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο «Προσανατολισμός στόχων στη Φυσική Αγωγή», ενώ η τεχνική του σουτ αξιολογήθηκε με δοκιμασία οκτώ σουτ. Τα 4 μαθήματα της παρέμβασης σχεδιάστηκαν σύμφωνα με το μοντέλο των τεσσάρων φάσεων ανάπτυξης της αυτο-ρύθμισης. Εντός της πειραματικής ομάδας βρέθηκε σημαντική βελτίωση από αρχική σε τελική μέτρηση και για τις τέσσερις επιμέρους ομάδες (υψηλό – χαμηλό προσανατολισμό στη μάθηση, υψηλό – χαμηλό προσανατολισμό στο εγώ). Στην ομάδα ελέγχου βρέθηκε βελτίωση μόνο στην ομάδα με υψηλό προσανατολισμό στο εγώ. Η χρήση του μοντέλου των τεσσάρων φάσεων αυτο-ρύθμισης της μάθησης είχε θετική επίδραση στην απόδοση των μαθητών στο σουτ στην καλαθοσφαίριση. Επίσης, σε δομημένες συνθήκες μάθησης (πειραματική ομάδα) οι προσανατολισμοί στόχων δεν επέδρασαν με διαφορετικό τρόπο στην απόδοση των μαθητών.

***Λέξεις κλειδιά:** αυτο-ρύθμιση μάθησης, στόχοι επίτευξης, καθορισμός στόχων, φυσική αγωγή.*

Εισαγωγή

Η αυτο-ρύθμιση είναι η ικανότητα του ατόμου να παρακολουθεί, να τροποποιεί και να ελέγχει τη συμπεριφορά, το γινώσκειν, και το θυμικό του, καθώς και το περιβάλλον, αν χρειάζεται, προκειμένου να πετύχει έναν στόχο (Efklides, Niemivirta, & Yamauchi, 2002). Σύμφωνα με τον Zimmerman (2000), υπάρχουν τέσσερις διαδοχικές φάσεις για την ανάπτυξη της αυτο-ρύθμισης της μάθησης. Σκοπός της πρώτης φάσης (παρατήρηση) είναι οι μαθητές να καταφέρουν να κατανοήσουν τόσο οπτικά, όσο και λεκτικά, τα βασικά σημεία της δεξιότητας. Στο επίπεδο της προσομοίωσης (δεύτερη φάση) οι μαθητές ασκούνται στη νέα δεξιότητα προσομοιώνοντας το πρότυπο ή στυλ του μοντέλου, λαμβάνοντας κοινωνική ανατροφοδότηση (π.χ. επιβεβαίωση της σωστής εκτέλεσης) για να διορθώσουν πιθανά λάθη. Στην τρίτη φάση (αυτο-έλεγχος) οι μαθητές ασκούνται αυτόνομα θέτοντας στόχους διαδικασίας (π.χ. βελτίωση της τεχνικής ώστε να αυτοματοποιήσουν τη δεξιότητα). Στη φάση της αυτο-ρύθμισης, οι μαθητές έχουν πλέον κατακτήσει τη δεξιότητα, έχουν διαμορφώσει το

Τρίκαλα 6-7 Δεκεμβρίου 2014

δικό τους προσωπικό στυλ απόδοσης και ασκούνται στο να προσαρμόζουν την απόδοσή τους σε μεταβαλλόμενες καταστάσεις εστιάζοντας στη βελτίωση της απόδοσής τους. Οι μαθητές που κατακτούν διαδοχικά τις τέσσερις αυτές φάσεις μαθαίνουν τη δεξιότητα πιο αποτελεσματικά.

Η διδασκαλία αθλητικών και κινητικών δεξιοτήτων σε τέσσερις διαδοχικές φάσεις εξετάστηκε σε έρευνες στον χώρο της φυσικής αγωγής (Kolovelonis & Goudas, 2013). Τα αποτελέσματα των ερευνών αυτών (Kolovelonis, Goudas, & Dermitzaki, 2010; Kolovelonis, Goudas, Dermitzaki, & Kitsantas, 2013; Kolovelonis, Goudas, Hassandra, & Dermitzaki, 2012) έδειξαν ότι οι μαθητές που διδάχθηκαν δεξιότητες με βάση το μοντέλο των τεσσάρων επίπεδων βελτίωσαν σημαντικά την απόδοσή τους σε κινητικές και αθλητικές δεξιότητες. Επίσης, η χρήση διαδικασιών αυτο-ρύθμισης, όπως ο καθορισμός στόχων διαδικασίας και η αυτο-καταγραφή (Kolovelonis, Goudas, & Dermitzaki, 2011), καθώς και ο συνδυασμός του καθορισμού στόχων διαδικασίας και της αυτο-ομιλίας (Kolovelonis, Goudas, & Dermitzaki, 2012) είχε θετική επίδραση στην απόδοση μαθητών σε κινητικές δεξιότητες.

Από την άλλη, σύμφωνα με τη θεωρία του προσανατολισμού στόχων (Nicholls, 1989; Duda & Nicholls, 1992) οι μαθητές σε περιβάλλοντα επίτευξης τείνουν να προσανατολίζονται με δύο διαφορετικούς τρόπους, είτε στο ξεπέρασμα των άλλων (προσανατολισμός στο εγώ) είτε στην προσωπική βελτίωση (προσανατολισμός στη μάθηση). Ο προσανατολισμός στη μάθηση συνδέεται με θετικά αποτελέσματα, όπως εσωτερικά κίνητρα (Goudas, Biddle, & Fox, 1994) και εσωτερικούς λόγους πειθαρχίας (Papaioannou, 1998), ενώ ο προσανατολισμός στο εγώ κυρίως με αρνητικά, όπως το σωματικό άγχος (Papaioannou & Kouli, 1999) και οι εξωτερικοί λόγοι για πειθαρχία (Papaioannou, 1998).

Σκοπός της έρευνας ήταν να εξετάσει αν ο διαφορετικός προσανατολισμός στόχων επίτευξης θα είχε επίδραση στην απόδοση μαθητών που θα διδάσκονταν τη δεξιότητα του σουτ στην καλαθοσφαίριση σε δομημένες συνθήκες (διδασκαλία με το μοντέλο των τεσσάρων επιπέδων αυτο-ρύθμισης της μάθησης) και των μαθητών της ομάδας ελέγχου.

Μεθοδολογία

Συμμετέχοντες

Συμμετείχαν 101 μαθητές 3 τμημάτων Ε΄ τάξης και 3 τμημάτων ΣΤ΄ τάξης, δύο δημοτικών σχολείων. Η κατανομή των μαθητών στην πειραματική ομάδα (57 μαθητές) και στην ομάδα ελέγχου (44 μαθητές) πραγματοποιήθηκε σε επίπεδο τάξης με τυχαία επιλογή.

Μέτρηση

Δοκιμασία ρίψης σουτ. Η ικανότητα των μαθητών στη ρίψη σουτ αξιολογήθηκε με δοκιμασία ρίψης οκτώ σουτ. Οι μαθητές βαθμολογούνταν με 6 αν το καλάθι έμπαινε χωρίς να ακουμπήσει στη στεφάνη, 5 αν το καλάθι έμπαινε ακουμπώντας στη στεφάνη, και 4 στο επιτυχημένο καλάθι που η μπάλα χτυπούσε πρώτα στο ταμπλό. Αν το σουτ ήταν άστοχο η βαθμολογία είχε ως εξής: 3 για το σουτ που πριν βγει εκτός είχε χτυπήσει μπροστά ή πίσω

Τρίκαλα 6-7 Δεκεμβρίου 2014

στη στεφάνη, 2 αν το σουτ χτυπούσε αριστερά ή δεξιά της στεφάνης, και 1 αν το σουτ χτυπούσε πρώτα ταμπλό. Ο μέσος όρος της βαθμολογίας στα οκτώ σουτ αποτέλεσε το σκορ του κάθε μαθητή στην τεχνική ρίψης σουτ (εύρος σκορ: 1 έως 6).

Προσανατολισμός στόχων στη Φυσική Αγωγή. Το ερωτηματολόγιο αναπτύχθηκε από τους Duda και Nicholls (1992) και προσαρμόστηκε για τη φυσική αγωγή στα ελληνικά (Ραπαίοαννου, 1994; Ραπαίοαννου & Macdonald, 1993). Ακολουθώντας τη φράση "Αισθάνομαι απόλυτα επιτυχημένος/η στο μάθημα φυσικής αγωγής..." οι μαθητές απάντησαν σε 11 ερωτήσεις, σε πενταβάθμια κλίμακα (5: συμφωνώ απόλυτα, έως 1 : διαφωνώ απόλυτα). Η υποκλίμακα «προσανατολισμός στη μάθηση» περιλάμβανε έξι θέματα (π.χ. «μαθαίνω μια νέα άσκηση κι αυτό με κάνει να θέλω να ασκηθώ περισσότερο»), ενώ η υποκλίμακα «προσανατολισμός στο εγώ» πέντε θέματα (π.χ. «μπορώ να τα πάω καλύτερα από τους φίλους μου»). Η εσωτερική συνοχή της υποκλίμακας «προσανατολισμός στη μάθηση» ($\alpha = .71$) και της υποκλίμακας «προσανατολισμός στο εγώ» ($\alpha = .78$) ήταν αποδεκτή.

Διαδικασία

Εξασφαλίστηκε άδεια από τους διευθυντές των σχολείων και τους καθηγητές φυσικής αγωγής. Αρχικά, έγινε μια πρώτη γνωριμία, ενημέρωση για τη συμμετοχή των μαθητών στην έρευνα και συμπλήρωση του ερωτηματολογίου «Προσανατολισμός στόχων στη Φυσική Αγωγή». Η συμμετοχή των μαθητών ήταν εθελοντική και πραγματοποιήθηκε σε μαθήματα που συμμετείχε ολόκληρη η τάξη, τα οποία είχαν συνολική διάρκεια 6 διδακτικές ώρες. Στην πρώτη διδακτική ώρα, έγινε η περιγραφή της τεχνικής εκτέλεσης του σουτ και στη συνέχεια η επίδειξή της. Αμέσως μετά έγινε η αρχική μέτρηση της δοκιμασίας του σουτ με μία δοκιμαστική προσπάθεια στην αρχή. Ακολούθησαν 4 μαθήματα διδασκαλίας και εξάσκησης στο σουτ τα οποία βασίστηκαν στο μοντέλο των τεσσάρων επιπέδων ανάπτυξης της αυτο-ρύθμισης (Goudas, Kolovelonis, & Dermizaki, 2013; Κολοβελώνης & Γούδας, 2014). Οι μαθητές της πειραματικής ομάδας στο πρώτο μάθημα έλαβαν τεχνικές οδηγίες για την εκτέλεση του σουτ, παρακολούθησαν την επίδειξη από τον καθηγητή και στη συνέχεια ασκήθηκαν για να βελτιώσουν την τεχνική τους σε δύο βασικά σημεία του σουτ λαμβάνοντας ανατροφοδότηση από τον καθηγητή. Στο δεύτερο μάθημα οι μαθητές ασκήθηκαν για να αυτοματοποιήσουν την εκτέλεσή τους θέτοντας στόχους διαδικασίας. Στο επόμενο μάθημα, οι μαθητές ασκήθηκαν στο σουτ από διάφορες αποστάσεις και γωνίες και προσπάθησαν να βελτιώσουν το ποσοστό ευστοχίας τους χρησιμοποιώντας και την τεχνική της αυτο-ομιλίας («κέντρο»). Στο τέταρτο μάθημα οι μαθητές αυτο-αξιολόγησαν την απόδοσή τους στο σουτ. Οι μαθητές της ομάδας ελέγχου, στα δύο πρώτα μαθήματα ασκήθηκαν ακριβώς με τον ίδιο τρόπο όπως και οι μαθητές της πειραματικής ομάδας, ενώ στα δύο τελευταία μαθήματα έκαναν απλή εξάσκηση στο σουτ. Στην έκτη διδακτική ώρα έγινε η τελική μέτρηση στη δοκιμασία του σουτ.

Στατιστικές αναλύσεις

Πραγματοποιήθηκαν αναλύσεις διακύμανσης, χωριστά για κάθε προσανατολισμό στόχων με ανεξάρτητες μεταβλητές την ομάδα (πειραματική-ελέγχου), τον προσανατολισμό

Τρίκαλα 6-7 Δεκεμβρίου 2014

στόχων (υψηλό - χαμηλό) και επαναλαμβανόμενο παράγοντα τη μέτρηση (αρχική - τελική) και εξαρτημένη μεταβλητή την επίδοση των μαθητών στην τεχνική του σουτ. Στη συνέχεια, έγιναν αναλύσεις με το paired samplest-test χωριστά για κάθε ομάδα της έρευνας (πειραματική - ελέγχου) και εντός της κάθε υποομάδας προσανατολισμού στη μάθηση (υψηλό - χαμηλό) και στο εγώ (υψηλό - χαμηλό) αντίστοιχα για να διαπιστωθεί αν υπήρξαν διαφορές μεταξύ αρχικής και τελικής μέτρησης στην τεχνική του σουτ. Ο χωρισμός σε επιμέρους ομάδες προσανατολισμού στόχων (υψηλό -χαμηλό) έγινε με βάση τη μέση τιμή.

Αποτελέσματα

Οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των επιδόσεων των μαθητών στην τεχνική του σουτ παρουσιάζονται στον Πίνακα 1. Βρέθηκε μη σημαντική αλληλεπίδραση ομάδας, προσανατολισμού στόχων (υψηλό-χαμηλό) και μέτρησης και για τον προσανατολισμό στο εγώ, $F(1, 97) = 0.70, p = .41$ και για τον προσανατολισμό στη μάθηση, $F(1, 97) = 0.58, p = .45$. Ακολούθησαν αναλύσεις εντός της κάθε υποομάδας προσανατολισμού στόχων (υψηλό-χαμηλό). Στην πειραματική ομάδα βρέθηκαν σημαντικές διαφορές μεταξύ αρχικής και τελικής μέτρησης στην τεχνική του σουτ στις υποομάδες με χαμηλό προσανατολισμό στη μάθηση, $t(28) = 4.15, p < .001$, με υψηλό προσανατολισμό στη μάθηση, $t(27) = 2.30, p = .029$, με χαμηλό προσανατολισμό στο εγώ, $t(22) = 3.45, p = .002$, και με υψηλό προσανατολισμό στο εγώ, $t(33) = 3.12, p = .003$. Για την ομάδα ελέγχου βρέθηκαν μη σημαντικές διαφορές μεταξύ αρχικής και τελικής μέτρησης στην τεχνική του σουτ στις ομάδες με χαμηλό προσανατολισμό στη μάθηση, $t(18) = 1.13, p = .274$, με υψηλό προσανατολισμό στη μάθηση, $t(25) = 1.58, p = .127$, και με χαμηλό προσανατολισμό στο εγώ, $t(25) = 0.79, p = .437$, ενώ αντίθετα βρέθηκαν σημαντικές διαφορές μεταξύ αρχικής και τελικής μέτρησης στην ομάδα με υψηλό προσανατολισμό στο εγώ, $t(17) = 2.21, p = .041$.

Πίνακας 1. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στην τεχνική του σουτ για την πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου χωριστά για κάθε υποομάδα προσανατολισμών στόχων

Προσανατολισμός στόχων	Τεχνική σουτ							
	Πειραματική ομάδα				Ομάδα ελέγχου			
	Αρχική μέτρηση		Τελική μέτρηση		Αρχική μέτρηση		Τελική μέτρηση	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Στη μάθηση – Υψηλό	3.51	0.80	3.80	0.80	3.85	1.04	4.14	0.69
Στη μάθηση – Χαμηλό	3.05	1.03	3.58	0.94	3.51	1.01	3.78	0.79
Στο εγώ – Υψηλό	3.38	0.92	3.81	0.92	3.69	1.06	4.15	0.60
Στο εγώ – Χαμηλό	3.12	0.97	3.52	0.79	3.71	1.03	3.87	0.83

Συμπεράσματα- Συζήτηση

Σκοπός της έρευνας ήταν να εξετάσει την επίδραση του προσανατολισμού στόχων επίτευξης στην απόδοση μαθητών στο σουτ στην καλαθοσφαίριση στη διάρκεια της αυτο-

Τρίκαλα 6-7 Δεκεμβρίου 2014

ρύθμισης της μάθησης. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε ότι εντός της πειραματικής ομάδας, οι μαθητές των τεσσάρων επιμέρους υποομάδων (υψηλό-χαμηλό προσανατολισμό στη μάθηση, υψηλό-χαμηλό προσανατολισμό στο εγώ) βελτίωσαν την απόδοσή τους στην τεχνική του σουτ στην τελική μέτρηση σε σύγκριση με την αρχική. Εντός της ομάδας ελέγχου μόνο για την υποομάδα με υψηλό προσανατολισμό στο εγώ βρέθηκε αντίστοιχη βελτίωση. Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν με προηγούμενες έρευνες (Kolovelonis et al., 2010; Kolovelonis et al., 2013; Kolovelonis et al., 2012) που έδειξαν ότι το μοντέλο των τεσσάρων φάσεων ανάπτυξης της αυτο-ρύθμισης βοηθά τους μαθητές να μάθουν αποτελεσματικά αθλητικές και κινητικές δεξιότητες στη φυσική αγωγή. Επιπλέον, σε σχέση με τον προσανατολισμό στόχων, βρέθηκε ότι όταν οι μαθητές διδάσκονται σε δομημένα περιβάλλοντα, όπως συνέβη με τους μαθητές της πειραματικής ομάδας στην παρούσα έρευνα, οι προσανατολισμοί στόχων δεν επιδρούν με διαφορετικό τρόπο στην απόδοση των μαθητών. Σε λιγότερο δομημένα περιβάλλοντα, όπως στην ομάδα ελέγχου, οι μαθητές με υψηλό προσανατολισμό στο εγώ αύξησαν την απόδοσή τους στην τελική μέτρηση σε σύγκριση με την αρχική. Νεότερες έρευνες με μεγαλύτερο δείγμα και διδασκαλία και άλλων αθλητικών δεξιοτήτων είναι απαραίτητες για να επιβεβαιώσουν τα αποτελέσματα αυτά.

Βιβλιογραφία

- Duda, J. L., & Nicholls, J. G. (1992). Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of Educational Psychology, 84*, 290-299.
- Efklides, A., Niemivirta, M., & Yamauchi, H. (2002). Introduction: Some issues on self-regulation to consider. *Psychologia, 45*, 207-210.
- Goudas, M., Biddle, S. J. H., & Fox, K. (1994). Perceived locus of causality, goal orientations, and perceived competence in school physical education classes. *British Journal of Educational Psychology, 64*, 453-463.
- Goudas, M., Kolovelonis, A., & Dermitzaki, I. (2013). Implementation of self-regulation interventions in physical education and sports contexts. In Bembenuity, H., Cleary, T., & Kitsantas, A. (Eds.), *Applications of self-regulated learning across diverse disciplines: A tribute to Barry J. Zimmerman* (pp. 383-415). Greenwich, CT: Information Age.
- Κολοβελώνης, Α., & Γούδας, Μ. (2014). Ένα μοντέλο διδασκαλίας δεξιοτήτων στη φυσική αγωγή με βάση την κοινωνική γνωστική προσέγγιση αυτο-ρύθμισης της μάθησης. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό, 12*, 26-39.
- Kolovelonis, A., & Goudas, M. (2013). The development of self-regulated learning of motor and sport skills in physical education: A review. *Hellenic Journal of Psychology*.
- Kolovelonis, A., Goudas, M., & Dermitzaki, I. (2010). Self-regulated learning of a motor skill through emulation and self-control levels in a physical education setting. *Journal of Applied Sport Psychology, 22*, 198-212.
- Kolovelonis, A., Goudas, M., & Dermitzaki, I. (2011). The effect of different goals and self-recording on self-regulation of learning a motor skill in a physical education setting. *Learning and Instruction, 21*, 355-364.
- Kolovelonis, A., Goudas, M., & Dermitzaki, I. (2012). The effects of self-talk and goal setting on self-regulation of learning a new motor skill in physical education. *International Journal of Sport and Exercise Psychology, 10*, 221-235.
- Kolovelonis, A., Goudas, M., Dermitzaki, I., & Kitsantas, A. (2013). Self-regulated learning and performance calibration among elementary physical education students. *European Journal of Psychology of Education, 28*, 685-701.
- Kolovelonis, A., Goudas, M., Hassandra, M., & Dermitzaki, I. (2012). Self-regulated learning in physical education: Examining the effects of emulative and self-control practice. *Psychology of Sport and Exercise, 13*, 383-389.

Τρίκαλα 6-7 Δεκεμβρίου 2014

- Nickolls, J. G. (1989). *The Competitive Ethos and Democratic Education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Papaioannou, A. (1994). The development of a questionnaire to measure achievement orientations in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 65, 11-20.
- Papaioannou, A. (1998). Goal Perspectives, reasons for being disciplined and self-reported discipline in physical education lessons. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17, 421-441.
- Papaioannou, A., & Kouli, O. (1999). The effect of task structure, perceived motivational climate and goal orientations on students' intrinsic motivation and anxiety. *Journal of Applied Sport Psychology*, 11, 51-71.
- Papaioannou, A., & Macdonald, A. (1993). Goal perspectives and purposes of physical education among Greek adolescents. *Physical Education Review*, 16, 41-48.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social-cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). San Diego, CA: Academic Press.