



ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΥ
ΤΟΜΕΑΣ ΚΛΑΣΙΚΟΥ ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΥ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΠΙΠΕΔΩΝ ΑΤΟΜΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ
ΥΠΕΥΘΥΝΟΤΗΤΑΣ ΣΕ ΑΘΛΗΤΕΣ ΤΑΕΚΒΟΝΤΟ»**

Κοροβίλα Δήμητρα

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Δανιά Ασπασία

Σεπτέμβριος 2021

© Copyright
Κοροβίλα Δήμητρα
Σχολή Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού
Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
Εθνικής Αντιστάσεως 41, 172 37, Δάφνη, Αθήνα

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΠΙΠΕΔΩΝ ΑΤΟΜΙΚΗΣ ΚΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΥΠΕΥΘΥΝΟΤΗΤΑΣ ΣΕ ΑΘΛΗΤΕΣ ΤΑΕΚΒΟΝΤΟ

Περίληψη

Η υιοθέτηση υπεύθυνων στάσεων και συμπεριφορών από τους ανθρώπους είναι ένα ζήτημα ζωτικής σημασίας στις μέρες μας, καθώς παρατηρείται μια άνοδος στις ανεπιθύμητες συμπεριφορές. Το αθλητικό σωματείο ταεκβοντό ως φορέας αγωγής είναι υπεύθυνο και έχει την δυνατότητα να διδάξει όλες αυτές τις υπεύθυνες συμπεριφορές στους ασκούμενούς του. Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν η αξιολόγηση των επιπέδων ατομικής και κοινωνικής υπευθυνότητας σε αθλητές ταεκβοντό και η διερεύνηση διαφορών σε σχέση με την ηλικία και το φύλο τους. Στην έρευνα συμμετείχαν 116 παιδιά (68 αγόρια και 48 κορίτσια) ηλικίας 10-13 ετών ($M = 11.34$, $SD = 1.09$) από 14 σωματεία ταεκβοντό της Αττικής, και ταξινομήθηκαν σε δύο ηλικιακές κατηγορίες (1^η: 10-11 ετών, 2^η: 12-13 ετών). Η αξιολόγηση των επιπέδων της ατομικής και κοινωνικής υπευθυνότητας έγινε με την χρήση του Ερωτηματολογίου της Ατομικής και Κοινωνικής Υπευθυνότητας (EAKY). Από τα αποτελέσματα προέκυψε αναφορικά με την ατομική υπευθυνότητα πως δεν υπήρχαν διαφορές ανάμεσα στα αγόρια ($M = 33.66$, $SD = 2.56$) και τα κορίτσια ($M = 33.39$, $SD = 2.75$) και ανάμεσα στις ηλικιακές ομάδες 10-11 ($M = 33.31$, $SD = 2.81$) και 12-13 ετών ($M = 33.85$, $SD = 2.38$). Αντίθετα, αν και οι διαφορές ανάμεσα στην κοινωνική υπευθυνότητα ως προς το φύλο, και την κοινωνική υπευθυνότητα ως προς τις δύο ηλικιακές ομάδες δεν ήταν στατιστικά σημαντικές ($p > .05$), εντούτοις, παρατηρήθηκε μια τάση για υψηλότερα επίπεδα στα κορίτσια ($M = 40.08$, $SD = 1.86$) και στις ηλικίες 12-13 ετών ($M = 40.27$, $SD = 1.89$). Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν εν μέρει με κάποιες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στο μάθημα της φυσικής αγωγής, ενώ διαφωνούν με κάποιες άλλες. Θα πρέπει να πραγματοποιηθούν κι άλλες έρευνες που να αφορούν στην υπευθυνότητα των αθλητών ταεκβοντό ώστε να μπορούν να γενικευτούν τα συμπεράσματα. Ωστόσο, προτείνεται στους προπονητές του ταεκβοντό η χρήση του Μοντέλου Διδασκαλίας Ατομικής και Κοινωνικής Υπευθυνότητας, ως μέσου ενίσχυσης της υπευθυνότητας των παιδιών μέσα από το άθλημα.

Λέξεις κλειδιά: φυσική αγωγή, αθλητισμός, ανεπιθύμητες συμπεριφορές, μοντέλο Hellison

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

Περίληψη	iii
ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ.....	iv
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ	v
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΥΜΒΟΛΩΝ ΚΑΙ ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΩΝ	v
I. ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	1
1.1. Ορισμός και διατύπωση του προβλήματος	1
1.2. Σημασία της έρευνας	6
1.3. Ερευνητικά ερωτήματα και υποθέσεις.....	8
1.4. Οριοθετήσεις και περιορισμοί της έρευνας	8
1.5. Διευκρίνιση όρων	9
II. ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ.....	10
2.1. Ηθικές αξίες και κοινωνικές δεξιότητες	10
2.2. Χαρακτηριστικά υπεύθυνων ατόμων	11
2.3. Η υπευθυνότητα σε σχέση με την ηλικία και το φύλο	13
2.4. Το ταεκβοντό ως πλαίσιο ανάπτυξης της υπευθυνότητας αθλητών και αθλητριών ..	16
2.5. Μοντέλο Διδασκαλίας Ατομικής και Κοινωνικής Υπευθυνότητας	19
III. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.....	25
3.1. Δείγμα.....	25
3.2. Όργανα μέτρησης.....	25
3.3. Προκαταρκτική Μελέτη.....	27
3.4. Διαδικασία κύριας έρευνας	27
3.5. Στατιστική Ανάλυση	28
IV. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	29
4.1. Έλεγχος αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου	29
4.2. Εξέταση των διαφορών στην ατομική και κοινωνική υπευθυνότητα ως προς το φύλο και την ηλικία	29
V. ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	32
VI. ΑΝΑΚΕΦΑΛΑΙΩΣΗ, ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ, ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	37
VII. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	42
VIII. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	46
8.1. Ερωτηματολόγιο Ατομικής και Κοινωνικής Υπευθυνότητας (ΕΑΚΥ) για το άθλημα του ταεκβοντό.....	46

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ

Γράφημα 4.1. <i>Ατομική Υπευθυνότητα σε σχέση με το φύλο.</i>	299
Γράφημα 4.2. <i>Κοινωνική Υπευθυνότητα σε σχέση με το φύλο.</i>	30
Γράφημα 4.3. <i>Ατομική Υπευθυνότητα σε σχέση με την ηλικία.</i>	31
Γράφημα 4.4. <i>Κοινωνική Υπευθυνότητα σε σχέση με την ηλικία.</i>	31

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΥΜΒΟΛΩΝ ΚΑΙ ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΩΝ

ΦΑ	Φυσική Αγωγή
ΚΦΑ	Καθηγητής Φυσικής Αγωγής
ΜΔΑΚΥ	Μοντέλο Διδασκαλίας Ατομικής και Κοινωνικής Υπευθυνότητας
ΕΑΚΥ	Ερωτηματολόγιο Ατομικής και Κοινωνικής Υπευθυνότητας
TPSR	Teaching Personal and Social Responsibility
PSRQ	Personal and Social Responsibility Questionnaire

I. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

1.1. Ορισμός και διατύπωση του προβλήματος

Η ατομική και κοινωνική ανάπτυξη των ατόμων είναι ένα ζήτημα το οποίο απασχολεί ολοένα και περισσότερο την σύγχρονη κοινωνία δεδομένου ότι για να μπορέσει κάποιος να επιτύχει αυτού του είδους την ανάπτυξη χρειάζεται να διαθέτει δεξιότητες ζωής και ηθικές αξίες (Hellison, 2011). Πιο αναλυτικά, για να αναπτυχθεί κάποιος ατομικά απαιτείται προσπάθεια για ό,τι κάνει, και αυτοκαθορισμός, ενώ για να αναπτυχθεί κοινωνικά πρέπει να σέβεται τους συνανθρώπους του και τις ανάγκες που έχουν καθώς και να φροντίζει για αυτούς (Agbuga, Xiang, & McBride, 2015; Escartí, Gutiérrez, Pascual, & Marín, 2010; Hellison, 2011; Martinek, & Hellison, 2016). Επιπρόσθετα, το να δείχνει κάποιος υπευθυνότητα, ωριμότητα, αυτοπεποίθηση, να είναι αυτόνομος, να μπορεί να δώσει λύσεις για προβλήματα και επιλογές και να μπορεί να αυτοκαθοριστεί και να δώσει αξία στον εαυτό του σημαίνει ότι έχει αναπτυχθεί ατομικά. Από την άλλη μεριά, χαρακτηριστικά όπως η συνεργασία, η ομαδικότητα, η φιλοτιμία καθώς και το να μπορεί να δείχνει υπευθυνότητα, να είναι ικανός να συνάπτει διαπροσωπικές σχέσεις και να είναι ενεργό μέλος στην κοινωνία, σημαίνει ότι έχει καταφέρει την βελτίωσή του από κοινωνική σκοπιά (Hellison, & Walsh, 2002).

Οι Wray-Lake και Syvertsen (2011) αναφέρουν πως οι κοινωνικά υπεύθυνοι άνθρωποι συνηθίζουν να προσφέρουν και να βοηθούν τον κοινωνικό τους περίγυρο. Επίσης, οι ίδιοι ερευνητές μιλούν για την αμφίδρομη σχέση που πρέπει να υπάρχει μεταξύ ατόμου και κοινωνίας, καθώς έτσι όχι μόνο η κοινωνία αποκομίζει οφέλη από τα κοινωνικά υπεύθυνα άτομα, αλλά και αυτά πολλές φορές παρακινούνται από την ίδια την κοινωνία, μέσα από τη στάση της και τις ευκαιρίες που τους προσφέρει, να επιδείξουν κοινωνική υπευθυνότητα. Η υπευθυνότητα δεν ευνοεί μονάχα το κοινωνικό σύνολο, αλλά και το ίδιο το άτομο ωφελείται όταν επιδεικνύει τέτοιες συμπεριφορές, καθώς όταν προσεγγίζει τον κόσμο από διάφορες οπτικές γωνίες και προσπαθεί να προσφέρει σε αυτόν, παράλληλα θέτει και δικούς του στόχους για να το επιτύχει αυτό, αναλαμβάνει τις ευθύνες και τις

υποχρεώσεις του και επίσης αναπτύσσει και την αυτονομία του (Wray-Lake, & Syvertsen, 2011).

Η υπευθυνότητα έχει απασχολήσει πάρα πολύ τους ειδικούς σε διάφορα περιβάλλοντα, όπως είναι το σχολείο. Ο λόγος για τον οποίο έχει τεθεί αρκετά συχνά ως θέμα συζήτησης, είναι γιατί τόσο η ατομική όσο και η κοινωνική υπευθυνότητα συνδέονται με την ομαλή ανάπτυξη και την πρόοδο των ατόμων καθώς μέσω αυτής δημιουργείται ένα ασφαλές και θετικό περιβάλλον μάθησης (Agbuga et al., 2015).

Η σύγχρονη εποχή χαρακτηρίζεται από μία πληθώρα κοινωνικών προβλημάτων, τα οποία δυσχεραίνουν την ομαλή λειτουργία της. Προβλήματα όπως, η δυσλειτουργία της οικογένειας (Gordon, Jacobs, & Wright, 2016; Hellison, 2011; Lickona, 1999), οι δυσχερείς συνθήκες στις οποίες ζουν ορισμένα παιδιά (φτώχεια, παραμέληση, κακομεταχείριση) (Hellison, 2011; Lickona, 1999), η ανειλικρίνεια (Lickona, 1999; Lumpkin, 2008), και κοινωνικοπολιτικά ή οικονομικά προβλήματα, όπως η φτώχεια, η ανεργία και ο ρατσισμός (Hellison, 2011) δημιουργούν συνθήκες αστάθειας και αβεβαιότητας για την ομαλή ανάπτυξη των παιδιών και των νέων. Επιπλέον, η κατάσταση επιδεινώνεται ολοένα και περισσότερο εξαιτίας της προβολής από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης συμπεριφορών και γεγονότων που δεν συμβαδίζουν με τις επιταγές των νόμων (Hellison, 2011; Lumpkin, 2008).

Ως επακόλουθο, τα παιδιά και οι έφηβοι υιοθετούν αντίστοιχες συμπεριφορές πιστεύοντας πως αυτές είναι η λύση για να επιτύχουν και να προοδεύσουν στη ζωή τους (Lumpkin, 2008). Έτσι, είναι πολύ συχνό το φαινόμενο οι νέοι, αφού έχουν ενστερνιστεί τέτοιες πεποιθήσεις για τη ζωή, να έχουν χαμηλή επίδοση στα σχολικά τους μαθήματα (Gordon et al., 2016) και να εγκαταλείπουν το σχολείο (Hellison, 2011), αλλά και να προσφεύγουν στη χρήση βίας (Hellison, 2011; Lickona, 1999), να επιδίδονται στη χρήση όπλων και ουσιών, να εμφανίζουν τάσεις αυτοκτονίας, και να αποτελούν θύματα του εμπορίου ανθρώπων. Ειδικά οι έφηβοι είναι πολύ επιρρεπείς σε τέτοιες συμπεριφορές, γιατί το ηλικιακό στάδιο της ανάπτυξης το οποίο διανύουν είναι ασταθές και χαρακτηρίζεται από πολλές παραχώδεις συναισθηματικές καταστάσεις (Trulson, 1986).

Συμπληρωματικά των όσων ειπώθηκαν παραπάνω, οι νέοι, όχι μόνο υιοθετούν τέτοιες συμπεριφορές, αλλά πολλές φορές δεν παραδέχονται τα λάθη τους και προβαίνουν σε διάφορες δικαιολογίες ώστε να αποφύγουν την ανάληψη της ευθύνης των πράξεών τους. Όπως αναφέρουν οι Powell, Rosén και Huff (1997), οι άνθρωποι επινοούν τρόπους με σκοπό να αποφύγουν να αναλάβουν την ευθύνη για κάποια ανεπιθύμητη πράξη τους, οπότε έτσι γίνεται λόγος για *Αποφυγή της Υπευθυνότητας*. Οι στρατηγικές αυτές που χρησιμοποιούν μπορούν να πάρουν πολλές μορφές. Ένα συχνό φαινόμενο είναι το άτομο να αποφεύγει τις ευθύνες για τις μη αποδεκτές πράξεις του και παράλληλα να τις αποδίδει σε εξωτερικούς παράγοντες, όπως είναι η μοίρα ή άτομα που είναι ισχυρότερα (Powell et al., 1997). Ένα ακόμη παράδειγμα στρατηγικής που ακολουθούν τα παιδιά για να αποφύγουν τις ευθύνες τους, είναι όταν δικαιολογούν την επιθετική τους συμπεριφορά κατηγορώντας τους άλλους πως είναι εχθρικοί απέναντί τους και πως είχαν και αυτοί εχθρικές προθέσεις (Powell et al., 1997).

Επίσης στην έρευνα των Powell και των συνεργατών του (1997), η οποία διεξήχθη με σκοπό να εξετάσει την Αποφυγή της Υπευθυνότητας σε άτομα με συμπτώματα ανεπιθύμητων συμπεριφορών και στην οποία συμμετείχαν 361 προπτυχιακοί φοιτητές (145 άνδρες, 212 γυναίκες, 4 ακαθόριστου φύλου), βρέθηκε ότι υπάρχει ισχυρή σχέση μεταξύ της Αποφυγής της Υπευθυνότητας και της ύπαρξης συμπτωμάτων ανεπιθύμητης συμπεριφοράς, δηλαδή, τα άτομα με αυτή την συμπτωματολογία εμφάνισαν περισσότερες τάσεις για αποφυγή ανάληψης των ευθυνών τους. Επίσης στην έρευνα αυτή βρέθηκε ότι το 24% των ατόμων με ενδείξεις ανεπιθύμητων συμπεριφορών ακολουθούσε τέσσερις στρατηγικές Αποφυγής της Υπευθυνότητας. Συγκεκριμένα, αυτό το ποσοστό έδειξε ανήθικη στάση λέγοντας ψέματα για να αποφύγει να αναλάβει τις ευθύνες για κάποια κακή πράξη, ή δεν έδειξε καμία μετάνοια, απέδωσε τις πράξεις του σε γεγονότα που συνέβησαν στο παρελθόν ή ισχυρίστηκε πως δεν γνώριζε ποιες θα μπορούσε να είναι οι συνέπειες των πράξεών του. Υπάρχουν αρκετοί παράγοντες, όπως ο περιορισμένος χρόνος που διαθέτουν τα άτομα, οι κοινωνικές νόρμες που υπαγορεύουν τον ανταγωνισμό, η πίεση που νιώθουν για την κάλυψη βασικών

αναγκών ακόμα και η απουσία ευκαιριών, που εμποδίζουν τα άτομα να επιδείξουν υπευθυνότητα (Wray-Lake, & Syvertsen, 2011).

Οι περισσότερες έρευνες που έχουν διεξαχθεί στο σχολικό περιβάλλον έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα πως η υπευθυνότητα μειώνεται με την ηλικία, καθώς έχει προκύψει πως οι μικρότερες ηλικιακές ομάδες έχουν υψηλότερα επίπεδα υπευθυνότητας από τις μεγαλύτερες ηλικιακές ομάδες με τις οποίες έχουν συγκριθεί στις εκάστοτε έρευνες (Αγιασωτέλης, Διγγελίδης, Κουτελίδας, & Σύρμπας, 2017; Cómez-Mármol, Martínez, Sánchez, Valero, & González-Villora, 2017; Buğdayci, 2019; Wray-Lake, Syvertsen, & Flanagan, 2016). Αναφορικά, όμως, με το φύλο δεν υπάρχει κάποια ξεκάθαρη άποψη, καθώς ορισμένες έρευνες έχουν καταλήξει στο ότι τα κορίτσια έχουν υψηλότερα επίπεδα υπευθυνότητας (Buğdayci, 2016; Powell et al., 1997), άλλες έχουν βρει πως τα αγόρια έχουν υψηλότερα επίπεδα (Cómez-Mármol et al., 2017), ενώ άλλες δεν έχουν βρει διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα (Αγιασωτέλης και συν., 2017; Filiz, & Demirhan, 2018).

Όπως καταλαβαίνουμε, οι νέοι, όχι μόνο προβαίνουν σε μη κοινωνικά αποδεκτές συμπεριφορές και εγκληματικές ενέργειες, αλλά προσπαθούν ακόμη και να δικαιολογήσουν με διάφορους τρόπους τις πράξεις τους. Μπορούμε να πούμε, όπως αναφέρει ο ίδιος ο συγγραφέας, πως «...είναι σχεδόν ξεκάθαρο, ότι περισσότερα παιδιά και νέοι βρίσκονται σε κίνδυνο...» (Hellison, 2011; σελ. 10), εξαιτίας του ότι προβάλλεται συχνά η εγκληματικότητα και υιοθετούνται ανήθικες αντιλήψεις. Το ερώτημα, λοιπόν, έγκειται στο πώς θα μπορέσουμε να ζήσουμε σε μία ενάρετη κοινωνία, όπου οι άνθρωποι θα ζουν με βάση τις ηθικές αξίες, από την στιγμή, όμως, που αυτές δεν έχουν εσωτερικευθεί στον άνθρωπο (Lickona, 1999). Αυτό που απαιτείται να γίνει για να μειωθούν και να εξαλειφθούν όλα αυτά τα προβλήματα, είναι να διδαχθούν αυτές οι αξίες στον άνθρωπο από πολύ μικρή ηλικία και να του δοθούν οι απαραίτητες ευκαιρίες για να τις εξασκήσει μέσα από την συμπεριφορά του (Mitton, & Harris, 1954).

Για να σχηματίσει ένας άνθρωπος σωστό χαρακτήρα πρέπει να μεριμνήσει και να επέμβει το κοινωνικό περιβάλλον του από πολύ μικρή ηλικία. Η φυσική αγωγή και ο αθλητισμός αποτελούν πλαίσια τα οποία μπορούν να συμβάλλουν στην

διδασκαλία των αξιών (Balci, & Yanik, 2020), αν και εφόσον πέρα από την ανάπτυξη της φυσικής κατάστασης, των κινητικών και γνωστικών ικανοτήτων, επικεντρώνουν εξίσου στην ανάπτυξη των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων (Hellison, 2011). Οι Balci και Yanik (2020) αναφέρουν ότι το μάθημα της φυσικής αγωγής στα σχολεία είναι πολύ σημαντικό, καθώς μέσα από αυτό και συγκεκριμένα μέσα από συμπεριφορές όπως είναι το δίκαιο παιχνίδι, η αλληλοβοήθεια, ο σεβασμός προς τους άλλους μαθητές, η συνεργασία κ.ά, οι μαθητές διδάσκονται και προσπαθούν να εφαρμόσουν ηθικές αξίες.

Σε σχέση, όμως, με τα σχολεία που έχουν υπερφορτωμένα προγράμματα και ακολουθούν τυπικές διαδικασίες (Hellison, 2011), ο στόχος αυτός της διδασκαλίας ηθικών αξιών είναι ευκολότερο να πραγματοποιηθεί μέσα από τον αθλητισμό, καθώς μέσα από τις διαδικασίες της νίκης, της ήττας, αλλά και της συνεργασίας, ο αθλητισμός αποτελεί μικρογραφία της κοινωνίας (Balague, 2016). Βέβαια, παρατηρούμε πολλές φορές να εμφανίζονται στους αθλητικούς χώρους ανεπιθύμητες συμπεριφορές, όπως είναι η εξαπάτηση με σκοπό τη νίκη και διάφορα φαινόμενα εκδήλωσης βίας, επιθετικότητας και ασέβειας από τους αθλητές, τόσο απέναντι στους αντιπάλους τους όσο και στους παράγοντες και το προσωπικό των αγώνων (Lee, & Cockman, 1995). Έτσι, όπως ένας άνθρωπος πρέπει να υιοθετεί ένα σύνολο αξιών και συμπεριφορών που θα ωφελήσουν την κοινωνία γενικότερα, το ίδιο θα πρέπει να κάνει κι ένας αθλητής στον αθλητικό και αγωνιστικό χώρο.

Μέσα από την έρευνά τους οι Lee και Cockman (1995) βρήκαν τις αξίες εκείνες που συνδέονται με τον αθλητισμό και το «ευ αγωνίζεσθαι» και τις ομαδοποίησαν σε αξίες που σχετίζονται με την επάρκεια του ατόμου, την αυτοέκφραση, τις διαπροσωπικές σχέσεις, σε ηθικές και κοινωνικές αξίες. Επίσης, σύμφωνα με την έρευνα των Balci και Yanik (2020), βρέθηκε ότι οι ηθικές αξίες που σχετίζονται με τον αθλητισμό είναι με σειρά η επίγνωση, ο σεβασμός, η αλληλεγγύη, η διατήρηση ενός υγιεινού τρόπου ζωής, η αθλητική κουλτούρα και η εθνική κουλτούρα και ενότητα. Όλα αυτά, σύμφωνα πάλι με τους ίδιους ερευνητές, δείχνουν ότι τα άτομα που υιοθετούν τέτοιες αντιλήψεις στον αθλητισμό δείχνουν υπευθυνότητα και φροντίζουν το φυσικό περιβάλλον και τον εξοπλισμό που χρησιμοποιούν κατά την

διάρκεια της δραστηριότητας, πως σέβονται τους αντιπάλους τους, τους συμπαίκτες τους, ακόμη και τους θεατές, πως είναι ικανοί να συνεργαστούν, να δείξουν ομαδικότητα και να στηρίξουν και να βοηθήσουν την ομάδα τους καθώς και πως υπακούν στους κανόνες. Την σημαντικότητα του αθλητισμού και της σωματικής δραστηριότητας μπορούμε να την δούμε και μέσα από την έρευνα των Cómez-Mármoι και των συνεργατών του (2017) όπου βρέθηκε ότι τα χαμηλά επίπεδα σωματικής άσκησης, ή αλλιώς η όλο και αυξανόμενη καθιστική ζωή συμβάλλει στην μείωση των επιπέδων ατομικής και κοινωνικής υπευθυνότητας.

Μέχρι σήμερα, αν και υπάρχουν πολλές έρευνες στις οποίες αξιολογούνται τα επίπεδα ατομικής και κοινωνικής υπευθυνότητας σε μαθητές (Αγιασωτέλης και συν., 2017; Buğdaycı, 2016; Filiz, & Demirhan, 2018; Wray-Lake et al., 2016) οι σχετικές έρευνες στο χώρο του αθλητισμού είναι περιορισμένες.

Βάσει των παραπάνω, σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η αξιολόγηση των επιπέδων ατομικής και κοινωνικής υπευθυνότητας σε αθλητές ταεκβοντό και η διερεύνηση πιθανών διαφορών σε σχέση με την ηλικία και το φύλο τους. Το ταεκβοντό επιλέχθηκε ως σημείο αναφοράς, μιας και αποτελεί ένα άθλημα μέσα από το οποίο οι ασκούμενοι μπορούν να διδαχθούν όλες αυτές τις ηθικές αξίες και κοινωνικές δεξιότητες, που έχουν ως απώτερο σκοπό την ειρηνική συνύπαρξη μεταξύ των ατόμων (Johnson, 2018) και την προαγωγή της υπευθυνότητας.

1.2. Σημασία της έρευνας

Η αξιολόγηση των επιπέδων υπευθυνότητας σε παιδιά και εφήβους που ασχολούνται με το άθλημα του ταεκβοντό είναι ιδιαίτερα σημαντική για τους εξής λόγους:

1. Η υπευθυνότητα αποτελεί μία πολύ σημαντική παράμετρο για την ανάπτυξη της προσωπικότητας του ατόμου. Ως εκ τούτου, η αξιολόγηση των παιδιών πάνω σε αυτό το θέμα καθίσταται σημαντική, διότι βρίσκονται σε ένα στάδιο της ανάπτυξής τους όπου δέχονται πολλά ερεθίσματα και διαμορφώνουν την προσωπικότητά τους.

Σύμφωνα με τους Mitton και Harris (1954) είναι αναγκαίο τα παιδιά και οι έφηβοι να γνωρίζουν και να υιοθετούν από μικρή ηλικία τους σωστούς και αποδεκτούς τρόπους συμπεριφοράς. Για αυτό το λόγο θα πρέπει οι νέοι να συνειδητοποιήσουν ότι η συμβολή τους στον κοινωνικό ιστό είναι αναγκαία και πως είναι ηθικά δεσμευμένοι να συμπεριφέρονται με υπεύθυνο τρόπο, ώστε να δημιουργήσουν έναν κόσμο γεμάτο ευημερία, δικαιοσύνη, ισότητα και δημοκρατία (Lerner, Dowling, & Anderson, 2003). Μόνο όταν δείχνουν ενδιαφέρον και νοιάζονται για τον συνάνθρωπό τους και όχι μονάχα για τον εαυτό τους, θα καταφέρουν να συμβάλλουν τόσο στην ατομική τους ανάπτυξη, όσο και στην κοινωνική (Lerner et al., 2003). Αυτός ακριβώς είναι ο στόχος των υπεύθυνων ατόμων, και συγκεκριμένα των κοινωνικά υπεύθυνων, καθώς ενδιαφέρονται για το κοινό καλό, με άλλα λόγια η κοινωνική υπευθυνότητα συμβάλλει στην δημιουργία συνθηκών προόδου και ευημερίας της κοινωνίας. Άλλωστε, όπως αναφέρει και η Berk (2019), για να περιορίσουμε τα φαινόμενα παραβατικότητας χρειάζεται να γίνεται πρόληψη σε διάφορους τομείς και από την παιδική μάλιστα ηλικία, καθώς αυτή είναι η περίοδος στην οποία έχει ρίζες η παραβατικότητα.

2. Η διερεύνηση των επίπεδων υπευθυνότητας αθλητών και αθλητριών του ταεκβοντό θα δώσει πολύτιμες πληροφορίες για το βαθμό κατά τον οποίο τα αθλητικά σωματεία μπορούν να συμβάλλουν στην ανάπτυξη και διατήρηση της υπευθυνότητας των αθλητών τους μέσα από τις μεθόδους και τα μέσα που χρησιμοποιούν οι προπονητές στη διδασκαλία τους.

Πρέπει να λάβουμε υπόψη πως φορέας αγωγής πέρα από την οικογένεια και το σχολείο είναι και το αθλητικό σωματείο, που στην περίπτωση μας είναι αυτό του ταεκβοντό. Οι προπονητές σε έναν σύλλογο, εκτός από την προπονητική διαδικασία, είναι υπεύθυνοι και για την σωστή διαπαιδαγώγηση των παιδιών. Οπότε, γνωρίζοντας τα επίπεδα της υπευθυνότητας των αθλητών τους θα μπορέσουν οι προπονητές να δομήσουν την προπονητική και διδακτική διαδικασία με τέτοιο τρόπο ώστε να επηρεάσουν θετικά τις αξίες και τη συμπεριφορά των παιδιών-αθλητών μέσω της χρήσης των κατάλληλων ανά περίπτωση μεθόδων και μέσων.

1.3. Ερευνητικά ερωτήματα και υποθέσεις

Βάσει της σχετικής βιβλιογραφίας, στην παρούσα εργασία διατυπώνονται οι ακόλουθες ερευνητικές υποθέσεις:

1. Τα επίπεδα της ατομικής και κοινωνικής υπευθυνότητας των μεγαλύτερων σε ηλικία αθλητών και αθλητριών θα είναι μικρότερα από τα αντίστοιχα επίπεδα των νεαρότερων σε ηλικία αθλητών .
2. Δεν θα υπάρχουν διαφορές στα επίπεδα ατομικής και κοινωνικής υπευθυνότητας μεταξύ αγοριών και κοριτσιών.

1.4. Οριοθετήσεις και περιορισμοί της έρευνας

- Οι συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα είναι παιδιά και των δύο φύλων, ηλικίας 10-13 ετών, τα οποία ασχολούνται με το άθλημα του ταεκβοντό και τα οποία πρέπει να προέρχονται από συλλόγους ταεκβοντό της Αττικής. Ως εκ τούτου, τα αποτελέσματα της έρευνας δεν θα πρέπει να γενικευτούν, διότι αφορούν σε ένα μικρό και με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά δείγμα του πληθυσμού, παρ' όλα αυτά θα αποτελέσουν βάση για περαιτέρω διερεύνηση σε μελλοντικές έρευνες.
- Τα παιδιά αυτής της ηλικίας μπορεί να υπερεκτιμήσουν ή και να υποεκτιμήσουν την υπευθυνότητά τους σε σχέση με την πραγματικότητα
- Η έρευνα διεξήχθη σε μια περίοδο όπου η ανθρωπότητα ήταν αντιμέτωπη με την πανδημία του ιού Covid-19. Επακόλουθα, τα παιδιά περνούσαν αρκετές ώρες μέσα στο σπίτι μαζί με την οικογένειά τους και μακριά από τις συνήθειες και δραστηριότητες που είχαν και συμμετείχαν πριν την καραντίνα. Οπότε τα επίπεδα τις υπευθυνότητάς τους θα σχετίζονται αρκετά με την επιρροή που έχει πάνω τους η οικογένειά τους. Όπως επισημαίνεται σε κάποιες έρευνες (Wray-Lake, & Syvertsen, 2011; Wray-Lake et al., 2016), υπάρχει σημαντική σχέση μεταξύ υπευθυνότητας και του κοινωνικού περιγύρου των παιδιών, όπως είναι το οικογενειακό περιβάλλον, το σχολείο με τους καθηγητές και τους

συμμαθητές τους, και γενικότερα οι παρέες συνομηλίκων τους και οι φίλιες που αναπτύσσουν, και η κοινωνία. Έτσι καταλαβαίνουμε, ότι λόγω της κατάστασης με την πανδημία και την καραντίνα στην χώρα μας, τα παιδιά δέχονταν αρκετά ερεθίσματα κυρίως από το οικογενειακό τους περιβάλλον και ίσως κάποια να μην έρχονταν σε επαφή αυτή την περίοδο με το άθλημα του ταεκβοντό.

1.5. Διευκρίνιση όρων

Υπευθυνότητα: το σύνολο των δεξιοτήτων, συμπεριφορών, προθέσεων, πεποιθήσεων και ηθικών αξιών τα οποία συμβάλλουν στην ατομική και κοινωνική ανάπτυξη ενός ανθρώπου (Hellison, 2011) και ευνοούν την κοινωνία γενικότερα. Σύμφωνα με μία έρευνα, *«η υπευθυνότητα είναι το ηθικό καθήκον που έχει κάποιος για τον εαυτό του και τους άλλους»* (Santurio, & Fernández-Río, 2016; σελ. 247).

Ατομική υπευθυνότητα: το σύνολο των δεξιοτήτων, συμπεριφορών, προθέσεων, πεποιθήσεων και ηθικών αξιών τα οποία συμβάλλουν στην ατομική ανάπτυξη ενός ανθρώπου, όπως είναι για παράδειγμα η ικανότητα του ατόμου για αυτοκαθορισμό και η συνεχής προσπάθεια σε οποιοδήποτε έργο με το οποίο καταπιάνεται.

Κοινωνική υπευθυνότητα: το σύνολο των δεξιοτήτων, συμπεριφορών, προθέσεων, πεποιθήσεων και ηθικών αξιών τα οποία συμβάλλουν στην κοινωνική ανάπτυξη ενός ανθρώπου, με πιο σημαντικά τον σεβασμό στον συνάνθρωπο και την φροντίδα των αναγκών του.

Μοντέλο Διδασκαλίας Ατομικής και Κοινωνικής Υπευθυνότητας (ΜΔΑΚΥ): εκπαιδευτικό μοντέλο του οποίου ο σκοπός είναι η διδασκαλία της υπευθυνότητας μέσω της φυσικής δραστηριότητας.

II. ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

2.1. Ηθικές αξίες και κοινωνικές δεξιότητες

Όταν ένας άνθρωπος έχει εσωτερικεύσει ηθικές αξίες και αρετές, τότε σημαίνει ότι έχει σχηματίσει έναν καλό χαρακτήρα, κι όσο βαδίζει στη ζωή του ακολουθώντας όλο και περισσότερες ηθικές αξίες και αρετές τόσο δυνατότερος γίνεται ο χαρακτήρας του (Lickona, 1999). Η εκπαίδευση για την ανάπτυξη ενός σωστού χαρακτήρα πρέπει να χρήζει πάντα της απαραίτητης προσοχής (Kamaruddin, 2012), ειδικά όταν πρόκειται για τα παιδιά και τους νέους. Μέσα από την ανάπτυξη ενός τέτοιου καλού χαρακτήρα, το άτομο γίνεται ολοκληρωμένο ως άνθρωπος και έτσι δημιουργούνται κοινωνίες βασισμένες στις ηθικές αξίες (Lickona, 1999). Ένας ακόμη λόγος για τον οποίο είναι σημαντική η δημιουργία καλών χαρακτήρων, είναι το γεγονός ότι η εκπαιδευτική διαδικασία συντελείται ομαλά και αποτελεσματικά (Lickona, 1999) κι αυτό φαίνεται μέσα από τις αυξημένες σχολικές επιδόσεις των παιδιών (Kamaruddin, 2012).

Ποιοι είναι όμως οι παράγοντες οι οποίοι συνθέτουν έναν καλό χαρακτήρα; Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, ένας καλός χαρακτήρας σχηματίζεται από ένα σύνολο αρετών και ηθικών αξιών. Μιλώντας για αξίες εννοούμε για παράδειγμα τη δικαιοσύνη, την ειλικρίνεια, τον σεβασμό, την αξιοπιστία που έχει κάποιος άνθρωπος και την υπευθυνότητα (Lumpkin, 2008), την σοφία, την ευγένεια, την αυτοπειθαρχία, την σύνεση, την υπομονή, την επιμονή και το θάρρος (Lickona, 1999).

Στην έρευνα του Kamaruddin (2012) γίνεται αναφορά σε έξι είδη καλού χαρακτήρα. Συγκεκριμένα διακρίνεται ο αξιόπιστος, ο οποίος διακατέχεται από ακεραιότητα, ειλικρίνεια και αφοσίωση, ο δίκαιος, ο οποίος δεν εκμεταλλεύεται τους άλλους, ο στοργικός, που νοιάζεται και ανησυχεί για τους συνανθρώπους του, αυτός που σέβεται και εκτιμά τον συνάνθρώπό του, αυτός που δείχνει ενδιαφέρον για την πολιτεία και το περιβάλλον και ακολουθεί τους νόμους και τέλος υπάρχει ο υπεύθυνος άνθρωπος, ο οποίος πειθαρχεί και προσπαθεί να κάνει το καλύτερο δυνατό που μπορεί. Το να είναι γενικά κάποιος καλός και να συμπεριφέρεται

σωστά σημαίνει ότι έχει αναπτύξει καλό χαρακτήρα, ενώ δεν το έχει πετύχει αυτό όταν δεν συμπεριφέρεται με βάση τις ηθικές αξίες (Lumpkin, 2008).

Παρόλα αυτά, για να σχηματίσει ένα παιδί έναν καλό χαρακτήρα δεν αρκεί μονάχα να μάθει ποιο είναι το καλό και το κακό (Kamaruddin, 2012), ούτε απλά να μάθει ποιες ηθικές αξίες υπάρχουν. Η δημιουργία χαρακτήρα είναι μια σύνθετη διαδικασία. Δηλαδή, για να θεωρηθεί ένα άτομο ότι έχει «καλό χαρακτήρα», πρέπει να έχει τη συνήθεια να σκέφτεται, να νιώθει και να πράττει ηθικά (Lickona, 1999). Όσον αφορά στον τρόπο που σκέφτεται το άτομο, θα πρέπει να μπορεί να αναγνωρίζει τις ηθικές αξίες και να χρησιμοποιεί την λογική του ώστε να μπορεί να κρίνει τις καταστάσεις ηθικά και ορθά (Kamaruddin, 2012; Lickona, 1999). Τα συναισθήματα δε, θα πρέπει να προέρχονται από την καρδιά και την ψυχή του ανθρώπου και όχι από την λογική σκέψη, για παράδειγμα να είναι ταπεινός, να σέβεται τον εαυτό του και να έχει ενσυναίσθηση (Kamaruddin, 2012; Lickona, 1999). Τέλος, αφού ο άνθρωπος έχει μάθει να σκέφτεται και να νιώθει ηθικά θα πρέπει να εφαρμόσει όσα έχει μάθει και στην πράξη. Δηλαδή, θα πρέπει ο τρόπος συμπεριφοράς των ανθρώπων στην καθημερινότητά τους να είναι βασισμένος στις ηθικές αξίες, με απαραίτητη προϋπόθεση να έχουν τη θέληση να το κάνουν (Kamaruddin, 2012; Lickona, 1999).

Για να ολοκληρωθεί ένα άτομο ως προσωπικότητα, πρέπει να έχει ανεπτυγμένα τα συναισθηματικά και κοινωνικά στοιχεία της προσωπικότητάς του, πράγμα το οποίο μπορεί να επιτευχθεί μέσα από τη διδασκαλία προκοινωνικών δεξιοτήτων (Filiz, & Demirhan, 2018; Hellison, 2011). Έτσι, η ανάπτυξη της συναισθηματικής και της κοινωνικής επάρκειας των ατόμων αποτελεί παγκοσμίως επιτακτική εκπαιδευτική ανάγκη (Gordon et al., 2016).

2.2. Χαρακτηριστικά υπεύθυνων ατόμων

Το να συμπεριφέρεται υπεύθυνα ένα άτομο, τόσο ατομικά όσο και κοινωνικά, είναι πάρα πολύ σημαντικό και τέτοιες υπεύθυνες συμπεριφορές μπορεί να τις διδαχθεί από τον στενό κοινωνικό του περίγυρο, όπως είναι η οικογένεια και το σχολείο (Filiz, & Demirhan, 2018). Σύμφωνα με τον σχολιασμό ενός ερευνητή, για

να χαρακτηριστεί ένας μαθητής ως ατομικά και κοινωνικά υπεύθυνος πρέπει να προσπαθεί, να θέτει στόχους και να μην εγκαταλείπει την προσπάθειά του, να συνεργάζεται και να δείχνει σεβασμό στους άλλους (Agbuga et al., 2015), χαρακτηριστικά τα οποία συμβάλλουν στην ατομική και κοινωνική ανάπτυξή του. Έτσι, μπορούμε να πούμε πως για να αναπτυχθεί ένα άτομο ατομικά και κοινωνικά θα πρέπει να δείχνει ατομική και κοινωνική υπευθυνότητα.

Η κοινωνική υπευθυνότητα αποτελεί ένα σύνολο προκοινωνικών συμπεριφορών οι οποίες ευνοούν τους συνανθρώπους και την κοινωνία γενικότερα (Wray-Lake & Syvertsen, 2011; Wray-Lake et al., 2016), βασίζονται στον αλtruισμό, την ενσυναίσθηση και την προσφορά στους άλλους χωρίς την προσδοκία ανταλλάγματος και για να ευδοκιμήσουν χρειάζεται οι ανθρώπινες σχέσεις να στηρίζονται σε δημοκρατικές και ηθικές αρχές (Wray-Lake & Syvertsen, 2011). Για να μπορέσει το άτομο να αναπτύξει όλες τις παραπάνω προκοινωνικές συμπεριφορές θα πρέπει να μην νιώθει πίεση και καταναγκασμό, αλλά να είναι ελεύθερο να επιλέξει αν θα προσφέρει βοήθεια (Kamaruddin, 2012).

Ένα άτομο το οποίο είναι υπεύθυνο σημαίνει ότι είναι αξιόπιστο και πως οι άλλοι μπορούν να βασίζονται σε αυτό, πως έχει τον έλεγχο των πράξεών του και πως μπορεί να αναλάβει την ευθύνη των επιλογών του (Wray-Lake, & Syvertsen, 2011). Η ενσυναίσθηση, ή αλλιώς η ικανότητα ρύθμισης των συναισθημάτων, αποτελεί από τις πρώτες μορφές κοινωνικής υπευθυνότητας, μιας και το να μπορεί ένας άνθρωπος να διαχειρίζεται τα αρνητικά του συναισθήματα είναι πάρα πολύ σημαντικό ώστε να επιδείξει κοινωνική υπευθυνότητα (Wray-Lake, & Syvertsen, 2011) και να αναπτύξει υγιείς σχέσεις με τους συνανθρώπους του.

Σύμφωνα με μία άλλη προσέγγιση των Berkowitz και Lutterman (1968), ο παραδοσιακός, κοινωνικά υπεύθυνος άνθρωπος διαθέτει χαρακτηριστικά τα οποία είναι αποδεκτά από την κοινωνία. Για παράδειγμα είναι πρόθυμος να βοηθήσει τους συνανθρώπους του, αφοσιώνεται ολοκληρωτικά και τελειώνει οτιδήποτε του ανατεθεί, αναλαμβάνει τις ευθύνες του και γνωρίζει τις υποχρεώσεις του (Berkowitz, & Lutterman, 1968). Σύμφωνα, πάλι, με τους Berkowitz και Lutterman (1968), το υπεύθυνο άτομο ενδιαφέρεται περισσότερο για το κοινό καλό παρά για το προσωπικό του συμφέρον, γι' αυτό και δεν είναι αποξενωμένο από τα κοινωνικά

δρώμενα, αντίθετα, φαίνεται πως συμμετέχει εθελοντικά σε αρκετούς οργανισμούς και ομάδες. Επίσης, οι κοινωνικά υπεύθυνοι δεν ενστερνίζονται την αντίληψη πως για να προοδεύσει κάποιος πρέπει να προβεί σε αθέμιτες πράξεις και να παρανομήσει (Berkowitz, & Lutterman, 1968).

Στην έρευνα της Wray-Lake και των συνεργατών της (2016) βρέθηκε ότι οι έφηβοι που πίστευαν περισσότερο ότι η κοινωνία είναι δίκαιη και που συμμετείχαν σε εθελοντικές πράξεις παρουσίαζαν υψηλές τιμές κοινωνικής υπευθυνότητας, ενώ οι έφηβοι που έκαναν χρήση απαγορευμένων ουσιών, έδειξαν χαμηλές τιμές.

Σύμφωνα με την έρευνα των Balci και Yanik (2020) οι ηθικές αξίες του μαθήματος της φυσικής αγωγής και του αθλητισμού σχετίζονται με τις ατομικά και κοινωνικά υπεύθυνες συμπεριφορές των μαθητών. Συγκεκριμένα, προέκυψε ότι η ατομική υπευθυνότητα σχετιζόταν με τη διατήρηση υγιεινών συνηθειών, την αλληλεγγύη, την αθλητική κουλτούρα, τον σεβασμό, την επίγνωση και την ενότητα, ενώ την κοινωνική υπευθυνότητα προέβλεπαν με την σειρά ο σεβασμός, η αλληλεγγύη, η επίγνωση, η αθλητική κουλτούρα, και τελικά η εθνική κουλτούρα και ενότητα (Balci, & Yanik, 2020).

2.3. Η υπευθυνότητα σε σχέση με την ηλικία και το φύλο

Έχουν υπάρξει αρκετές έρευνες οι οποίες εξετάζουν τη σχέση μεταξύ ηλικίας και ατομικής και κοινωνικής υπευθυνότητας. Για παράδειγμα, οι Αγιασωτέλης και οι συνεργάτες του (2017) στην έρευνά τους, όπου συμμετείχαν 372 μαθητές/τριες Ε'-Στ' Δημοτικού και Α'-Β' Γυμνασίου από περιοχές της Ελλάδας και ύστερα από χορήγηση σε αυτούς ερωτηματολογίων, βρήκαν ότι μεταξύ των μαθητών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά όσον αφορά την ατομική υπευθυνότητα, ενώ όσον αφορά στην κοινωνική υπευθυνότητα οι μαθητές του Δημοτικού εμφάνισαν υψηλότερα επίπεδα. Οι ερευνητές απέδωσαν τα παραπάνω ευρήματα στους εξής λόγους (α) στο Δημοτικό Σχολείο βασική επιδίωξη είναι η ανάπτυξη της υπευθυνότητας και γενικότερα συμπεριφορών και στάσεων που είναι επιθυμητές. Επομένως, οι μαθητές του Δημοτικού και γενικότερα οι μικρότεροι μαθητές δείχνουν περισσότερο κοινωνικά

αποδεκτές συμπεριφορές κι έτσι τείνουν να βαθμολογούν τους εαυτούς τους με υψηλότερα σκορ (β) υποστήριξε ότι τα παιδιά που βρίσκονται στην εφηβεία δεν ενστερνίζονται την άποψη ότι με την υπευθυνότητα θα διαμορφώσουν την δική τους μοναδική ταυτότητα και χαρακτήρα, άρα δεν την αξιολογούν ως σημαντική.

Σε μία άλλη έρευνα του Cómez-Mármoι και των συνεργατών του (2017), όπου συμμετείχαν 607 άτομα (350 αγόρια και 257 κορίτσια) ηλικίας από 11 έως 17 ετών, διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά του Δημοτικού Σχολείου είχαν υψηλότερα επίπεδα υπευθυνότητας (ατομικής, κοινωνικής και συνολικής) από τα παιδιά του Γυμνασίου και επίσης τα παιδιά του Γυμνασίου παρουσίαζαν υψηλότερα επίπεδα καθιστικής ζωής. Έτσι, βγήκε το συμπέρασμα ότι η υπευθυνότητα μειώνεται με την πάροδο της ηλικίας, γιατί τα παιδιά μεγαλώνοντας σημειώνουν χαμηλότερα επίπεδα σωματικής δραστηριότητας.

Σε έρευνα του Buğdaycı (2019) που διενεργήθηκε με σκοπό την αξιολόγηση της υπευθυνότητας, συμμετείχαν 602 μαθητές Γυμνασίου (285 κορίτσια, 317 αγόρια) από περιοχή της Τουρκίας. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι γενικά οι μαθητές του Γυμνασίου είχαν υψηλά επίπεδα υπευθυνότητας αλλά συγκεκριμένα τα παιδιά της 5^{ης} και 6^{ης} τάξης είχαν υψηλότερα σκορ στην ατομική και κοινωνική υπευθυνότητα απ' ότι οι μαθητές της 7^{ης} και 8^{ης} τάξης. Αυτό ίσως να οφείλεται στο γεγονός ότι τα μεγαλύτερα παιδιά είχαν εστιάσει την προσοχή τους στις εισαγωγικές εξετάσεις του Λυκείου, οπότε αποπροσανατολιζόνταν από στόχους ανάπτυξης της υπευθυνότητας.

Επιπρόσθετα, και στην έρευνα της Wray-Lake και των συνεργατών της (2016) εξετάστηκε η σχέση της ηλικίας με την υπευθυνότητα. Συγκεκριμένα, η πρώτη υπόθεση ήταν ότι η υπευθυνότητα αυξάνεται με την ηλικία, λόγω του ότι τα παιδιά μεγαλώνοντας βελτιώνουν διάφορες γνωστικές ικανότητες και βιώνουν θετικές αλλαγές όσον αφορά στην προσωπική τους ταυτότητα και αυτονομία, οπότε έτσι αυξάνεται και η υπευθυνότητά τους. Από την άλλη, η δεύτερη υπόθεση υποστήριζε ότι στα χρόνια της μέσης εφηβείας η κοινωνική υπευθυνότητα μειώνεται, γιατί είναι η ηλικία όπου τα παιδιά νιώθουν τον κοινωνικό τους περίγυρο, για παράδειγμα την οικογένεια, ή το σχολείο, ως εχθρικό, με αποτέλεσμα να υπάρχουν πολλές συγκρούσεις. Έτσι, μέσα από την συμμετοχή εφήβων στην έρευνα, βρέθηκε

ότι μέσα σε τρία χρόνια υπήρξε μια μείωση της κοινωνικής υπευθυνότητας στις ηλικίες 9-16 ετών και στις ηλικίες άνω των 16 ετών τα επίπεδα αυτά παρέμειναν σταθερά. Βέβαια, σε μία άλλη έρευνα όπου εξετάστηκε η σχέση ηλικίας και υπευθυνότητας σε παιδιά ηλικίας 14-17 ετών που αθλούνταν, δεν βρέθηκε κάποια σημαντική διαφορά όσον αφορά στις τιμές της ατομικής και κοινωνικής υπευθυνότητας ανάμεσα στις ηλικιακές ομάδες των 14-15 και 16-17 ετών (Filiz, & Demirhan, 2018).

Εξετάζοντας τώρα την μεταβλητή του φύλου, στην έρευνα του Buğdaycı (2019) βρέθηκε ότι τα επίπεδα της ατομικής και κοινωνικής υπευθυνότητας ήταν υψηλότερα στα κορίτσια απ' ό τι στα αγόρια που φοιτούσαν στο Γυμνάσιο. Επίσης, στην έρευνα του Powell και των συνεργατών του (1997), όπου εξετάστηκε η σχέση της Αποφυγής της Υπευθυνότητας με τα συμπτώματα των Ανεπιθύμητων Συμπεριφορών, τα αγόρια έδειξαν μικρότερα επίπεδα υπευθυνότητας σε σχέση με τα κορίτσια, καθώς προσπαθούσαν να αποφύγουν την ανάληψη των ευθυνών τους, κατηγορώντας τους άλλους και δείχνοντας χαμηλή έως καθόλου μετάνοια. Υψηλότερα επίπεδα κοινωνικής υπευθυνότητας στα κορίτσια απ' ό τι στα αγόρια βρήκαν και η Wray-Lake και οι συνεργάτες της (2016).

Βέβαια, στην έρευνα του Cómez-Mármol και των συνεργατών του (2017), βρέθηκε ότι τα αγόρια έδειξαν πιο υψηλές τιμές ατομικής και κοινωνικής υπευθυνότητας σε σχέση με τα κορίτσια. Επίσης, σε αυτή την έρευνα βρέθηκε ότι τα κορίτσια, ήταν περισσότερο συνηθισμένα στην καθιστική ζωή απ' ό τι τα αγόρια, και από την στιγμή που βρέθηκε πως η συμμετοχή σε αθλητικές δραστηριότητες αυξάνει την υπευθυνότητα, προκύπτει το συμπέρασμα ότι τα κορίτσια ίσως έδειξαν λιγότερη υπευθυνότητα λόγω της καθιστικής τους ζωής.

Το ενδεχόμενο επίσης να μην υπάρχει καμία διαφορά στα δύο φύλα το επιβεβαιώνουν δύο έρευνες (Αγιασωτέλης και συν., 2017; Filiz, & Demirhan, 2018). Συγκεκριμένα, οι Filiz και Demirhan (2018) σχολίασαν ότι η μη ύπαρξη διαφορών ίσως να οφείλεται στο γεγονός ότι δίνονται ίσες ευκαιρίες στην άθληση τόσο στα αγόρια όσο και στα κορίτσια που συμμετείχαν στην έρευνα.

Έτσι, τα παραπάνω στοιχεία από διάφορες έρευνες αποτέλεσαν την βάση για την διατύπωση των υποθέσεων που αφορούν την παρούσα έρευνα, και που

αναφέρθηκαν στο κεφάλαιο της εισαγωγής, δηλαδή αποτέλεσαν την βάση για να υποθέσουμε ότι δεν θα υπάρχουν διαφορές στην υπευθυνότητα μεταξύ των δύο φύλων και ότι τα παιδιά της μικρότερης ηλικιακής ομάδας (10-11 ετών) θα έχουν υψηλότερα επίπεδα υπευθυνότητας από εκείνα της μεγαλύτερης ηλικιακής ομάδας (12-13 ετών), καθώς η υπευθυνότητα μειώνεται με την ηλικία.

2.4. Το ταεκβοντό ως πλαίσιο ανάπτυξης της υπευθυνότητας αθλητών και αθλητριών

Το ταεκβοντό έχει προβληματίσει αρκετούς ως προς το κατά πόσο μπορεί να προάγει την ειρήνη και όλες τις αξίες που αναφέρθηκαν, καθώς ως πολεμική τέχνη έχει έμφυτη τη βία (Johnson, 2018). Η απάντηση που δίνει, επίσης ο Johnson (2018) είναι ότι το ταεκβοντό έχει ως στόχο να διδάξει στο άτομο πειθαρχία και να το προτρέψει να καλλιεργήσει το μυαλό του, με απώτερο σκοπό την προαγωγή της ειρήνης και τη δημιουργία μιας καλύτερης κοινωνίας.

Το ταεκβοντό μπορεί να έχει παιδαγωγικό ρόλο (Johnson, 2017) μιας και έχει αναφερθεί ότι ακόμη και αθλήματα που θεωρούνται βίαια, αν διδάσκονται με βάση διάφορες παιδαγωγικές αρχές, μπορούν να μειώσουν την βιαιότητα που χαρακτηρίζει τους έφηβους (Santurio, & Fernández-Río, 2016). Αυτό φάνηκε και από την έρευνα του Trulson (1986) στην οποία συμμετείχαν 34 αγόρια μαθητές Λυκείου ηλικίας 13-17 χρόνων και οι οποίοι χαρακτηρίζονταν με παραβατική συμπεριφορά. Τα αγόρια αυτά χωρίστηκαν σε τρεις ομάδες, όπου στην πρώτη διδασκόταν παραδοσιακό ταεκβοντό, στην δεύτερη σύγχρονες πολεμικές τέχνες και στην τρίτη δεν διδάχτηκε καμία πολεμική τέχνη. Η έρευνα διήρκησε 6 μήνες και κατά τη διάρκειά της η διδασκαλία του ταεκβοντό περιλάμβανε εκτός από τις βασικές τεχνικές, τους αγώνες και την αυτοάμυνα, διαλογισμό τόσο στην αρχή όσο και στο τέλος του μαθήματος, αλλά και καλλισθενικές ασκήσεις και διατάσεις. Επίσης, στο πρόγραμμα της πρώτης ομάδας συμπεριλαμβανόταν και κάποια ώρα για συζήτηση σχετικά με την φιλοσοφία του ταεκβοντό για τη ζωή και για τις ηθικές αξίες που προάγει, όπως είναι ο σεβασμός προς τους άλλους ανθρώπους, η εμπιστοσύνη, η αυτοπεποίθηση, η υπομονή, η τιμή, η αξία της υγείας του σώματος,

η επιμονή και η υπευθυνότητα. Αντίθετα, η εκμάθηση σύγχρονων πολεμικών τεχνών της δεύτερης ομάδας περιλάμβανε μόνο αυτοάμυνα, αγώνες, καλλισθενικές ασκήσεις και διατάσεις. Τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας έδειξαν ότι η διδασκαλία του παραδοσιακού ταεκβοντό μείωσε την παραβατική συμπεριφορά σε αντίθεση με την διδασκαλία των σύγχρονων πολεμικών τεχνών, οι οποίες την αύξησαν (Trulson, 1986). Ο συγγραφέας το αποδίδει το παραπάνω εύρημα στις ηθικές αξίες που προσπαθεί να μεταλαμπαδεύσει το ταεκβοντό στους ασκούμενους, στο ότι οι τεχνικές που διδάσκονται έχουν ως σκοπό μόνο την αυτοάμυνα και την προστασία των αδύναμων καθώς και στο γεγονός ότι οι ασκούμενοι συμμετέχουν στο μάθημα έχοντας δώσει ως υπόσχεση να ακολουθούν έναν όρκο (Trulson, 1986). Ακολουθώντας αυτόν τον όρκο, οι ασκούμενοι υπόσχονται αμοιβαία φιλία μεταξύ τους, υπακοή στον δάσκαλο και στους κανόνες και εκγύμναση του νου και του σώματος (Trulson, 1986).

Ο εκπαιδευτικός χαρακτήρας του ταεκβοντό απορρέει μέσα από τρία στάδια, την πολεμική τεχνική (musul), την πολεμική τέχνη (muye) και τον πολεμικό τρόπο (mudo) (Johnson, 2017). Στο πρώτο στάδιο περιέχεται η εκμάθηση των βασικών κινητικών δεξιοτήτων και τεχνικών του ταεκβοντό, στο δεύτερο στόχος είναι να μάθουν οι ασκούμενοι να νιώθουν σιγουριά όταν εκτελούν μια δεξιότητα καθώς και να αναπτύξουν το προσωπικό τους στυλ και το τρίτο στάδιο έχει ως στόχο την υιοθέτηση ενός τρόπου ζωής, κι αυτό ακριβώς σημαίνει η κατάληξη -do της λέξης mudo (Johnson, 2017). Επίσης, η κατάληξη -do υπάρχει και στην λέξη ταεκβοντό (taekwondo) και όπως σχολιάζει ο Johnson (2017) το -do αναφέρεται στον «τρόπο» με τον οποίο το άτομο θα φτάσει σε μια ανώτερη πνευματική κατάσταση, τον τρόπο με τον οποίο θα αναπτυχθεί τόσο σωματικά όσο πνευματικά και ηθικά. Διδάσκοντας οι δάσκαλοι στους ασκούμενους τους αυτόν τον «τρόπο» για να φτάσουν στην ολοκλήρωση, τους παροτρύνουν παράλληλα να τον μεταφέρουν και να τον εφαρμόσουν και σε κάθε πτυχή της ζωής τους (Johnson, 2018). Έτσι, όταν το άτομο βελτιωθεί σωματικά, πνευματικά και ηθικά, θα μπορέσει να επηρεάσει θετικά και να συνεισφέρει στο κοινωνικό του περιβάλλον, οπότε θα μπορούν να δημιουργηθούν κοινωνίες βασισμένες στην πρόοδο και την ευημερία, πράγμα που αποτελεί στόχος του ταεκβοντό (Johnson, 2017, 2018).

Έτσι καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι το ταεκβοντό επιδιώκει την εκγύμναση του σώματος και του νου, αλλά πολύ περισσότερο την ανάπτυξη ήθους και χαρακτήρα (Hendricks, 2011). Ο χαρακτήρας, όπως αναφέρθηκε νωρίτερα, μπορεί να δημιουργηθεί μέσα από την εσωτερίκευση των ηθικών αξιών. Με αυτόν ακριβώς τον τρόπο στοχεύει το ταεκβοντό να αναπτύξει χαρακτήρες. Οι ηθικές αξίες που προάγει το ταεκβοντό είναι οι επονομαζόμενες «Πέντε Αρχές» του Choi Hong Hi, ο οποίος και θεωρείται ο «πατέρας» του ταεκβοντό (Hendricks, 2011). Συγκεκριμένα, οι πέντε αυτές αξίες είναι (α) η ευγένεια, όπου το άτομο οφείλει να δείχνει σεβασμό, ειδικά στον δάσκαλό του και να ακολουθεί τους κανόνες του ταεκβοντό ακόμη κι εκτός της αίθουσας διδασκαλίας, (β) η ακεραιότητα, όπου το άτομο διαθέτει συνείδηση και ξέρει να διαχωρίζει το σωστό από το λάθος, (γ) η επιμονή, χαρακτηριστικό το οποίο απαιτείται όταν μαθαίνει κάποιος κάτι καινούριο και ειδικά στο ταεκβοντό όπου η διαδικασία της μάθησης δεν σταματά ποτέ μιας και ο ασκούμενος προσπαθεί συνεχώς να βελτιώσει τον εαυτό του, (δ) ο αυτοέλεγχος, ο οποίος βοηθάει στο να παραμένει το άτομο ήρεμο κι έτσι να αποφεύγει να βλάψει τον εαυτό του ή κάποιον άλλον, και (ε) το αδάμαστο πνεύμα, σύμφωνα με το οποίο η ενέργεια του ατόμου προέρχεται από βαθιά μέσα του κι έτσι δεν υποχωρεί ποτέ όταν αγωνίζεται, ειδικά όταν πρόκειται να υπερασπιστεί το δίκαιο (Hendricks, 2011; Johnson, 2018). Βέβαια αυτές οι Πέντε Αρχές δεν είναι η μοναδικές αρχές ούτε είναι απόλυτο οι σχολές του ταεκβοντό να διδάσκουν μόνο αυτές στους μαθητές τους. Υπάρχουν πολλές σχολές που διδάσκουν και ενστερνίζονται εκείνες τις ηθικές αξίες που θεωρούν πιο σημαντικές (Hendricks, 2011).

Εκτός από τις Πέντε Αρχές του Choi Hong Hi, η Παγκόσμια Ομοσπονδία Ταεκβοντό έχει θεσπίσει έναν όρκο ο οποίος αντικατοπτρίζει πέντε ηθικές αξίες, και συγκεκριμένα την ανθρωπιά, τη σοφία, την εμπιστοσύνη, τη νομιμότητα και την ορθότητα, και δέκα κώδικες προπόνησης όπου ο ασκούμενος πρέπει να σέβεται, να εμπιστεύεται και να πιστεύει στον δάσκαλό του, να προπονείται για να βελτιωθεί, να γίνεται παράδειγμα προς μίμηση και να κάνει θυσίες για το κοινό καλό (Hendricks, 2011). Ακόμη, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι, επειδή το

ταεκβοντό αποτελεί ένα άθλημα που συμπεριλαμβάνεται στους Ολυμπιακούς Αγώνες, επηρεάζεται και από τις αξίες που προασπίζει ο Ολυμπισμός.

Όπως ειπώθηκε και προηγουμένως, το ταεκβοντό απαιτεί συνεχή και σκληρή εξάσκηση προκειμένου να φτάσει το άτομο στην ολοκλήρωσή του. Αυτή η πορεία και αυτή η βελτίωση φαίνεται και μέσα από το σύστημα απόκτησης ζωνών, όπου κάθε ζώνη αποτελεί κι έναν νέο στόχο για τον ασκούμενο. Έτσι, ο ασκούμενος ξεκινάει ως αρχάριος από την άσπρη ζώνη, όπου χαρακτηρίζεται από αθωότητα, και για να καταλήξει στην μαύρη ζώνη, όπου πλέον θα χαρακτηρίζεται από ωριμότητα, χρειάζεται να αποκτήσει πρώτα και κάποιες άλλες ζώνες (Hendricks, 2011), οι οποίες συμβολίζουν τα ενδιάμεσα στάδια, τα βήματα και την πορεία του ατόμου για να φτάσει στον τελικό του στόχο.

2.5. Μοντέλο Διδασκαλίας Ατομικής και Κοινωνικής Υπευθυνότητας

Η ιδέα της διδασκαλίας της ατομικής και κοινωνικής υπευθυνότητας ξεκίνησε το 1970 (Buğdaycı, 2019) με πρωτεργάτη τον καθηγητή Don Hellison (Hellison, 2011; Jones, 2012), ο οποίος εργαζόταν σε ένα σχολείο με παιδιά από φτωχές οικογένειες και τα οποία παρουσίαζαν παραβατική συμπεριφορά (Balague, 2016; Hellison, 2011; Jones, 2012; Martinek, & Hellison, 2016). Έτσι, ο Hellison με σκοπό να αναπτύξει έναν σωστό χαρακτήρα σε αυτούς τους νέους (Buğdaycı, 2019), δημιούργησε το Μοντέλο Διδασκαλίας Ατομικής και Κοινωνικής Υπευθυνότητας (ΜΔΑΚΥ, στα αγγλικά TPSR) (Hellison, 2011; Jones, 2012) και το οποίο, όπως αναφέρει ο Jones (2012), έχει χρησιμοποιηθεί από τότε στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής στα σχολεία, καθώς σκοπός του ήταν η διδασκαλία της υπευθυνότητας μέσω της φυσικής δραστηριότητας.

Αρχικά, το ΜΔΑΚΥ λαμβάνει υπ' όψη του όλα τα ενδιαφέροντα, τις ανάγκες και τις δυσκολίες των παιδιών και των νέων (Balague, 2016; Buişici, & Đorđić, 2019), με άλλα λόγια λαμβάνει υπ' όψη του την ξεχωριστή προσωπικότητα κάθε παιδιού καθώς και τη γνώμη και τις απόψεις που εκφέρει κάθε παιδί, την ικανότητα να παίρνει αποφάσεις, και τέλος όλες εκείνες τις δυνάμεις που διαθέτει και πρέπει να αναπτύξει (Hellison, 2011)

Παρόλο που το μοντέλο αυτό προορίζεται για να χρησιμοποιηθεί στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής (ΦΑ) στο σχολείο, εντούτοις δεν έχει ως βασικό στόχο την διδασκαλία κινητικών δεξιοτήτων και τεχνικών των αθλημάτων (Balague, 2016; Buišić, & Đorđić, 2019; Gordon et al., 2016). Ο βαθύτερος στόχος είναι να αποκτήσουν τα παιδιά ατομική και κοινωνική υπευθυνότητα μέσα από την φυσική δραστηριότητα (Balague, 2016; Gordon et al., 2016; Hellison, 2011; Martinek, & Hellison, 2016), δηλαδή να μπορούν να είναι υπεύθυνα για τον εαυτό τους και να έχουν τον έλεγχο των πράξεών τους, καθώς και να δείχνουν υπευθυνότητα για το καλό των άλλων, συμβάλλοντας έτσι στο συμφέρον της κοινωνίας γενικότερα (Balague, 2016; Jones, 2012; Martinek, & Hellison, 2016). Επίσης, το ΜΔΑΚΥ είναι ένα εργαλείο το οποίο σχετίζεται με τις αρχές της Κοινωνικής και Συναισθηματικής Μάθησης (στα αγγλικά Social and Emotional Learning- SEL) (Baldock, Hemphill, Gordon, & Sanders, 2017; Gordon et al., 2016; Hellison, 2011).

Μέσα από το μοντέλο αυτό τα παιδιά και οι νέοι διδάσκονται ένα σύνολο αξιών και αναπτυξιακών αρχών (Balci, & Yanik, 2020; Gordon et al., 2016; Martinek, & Hellison, 2016), όπως για παράδειγμα μαθαίνουν να προσπαθούν, να ελέγχουν τη συμπεριφορά τους, να θέτουν στόχους και να είναι αυτόνομοι, να νιώθουν επαρκείς και να έχουν αυτοκαθοριζόμενη παρακίνηση (Buišić, & Đorđić, 2019), μαθαίνουν να αναπτύσσουν την κριτική τους σκέψη, η οποία είναι σημαντική ώστε να καταλαβαίνουν τον τρόπο που επηρεάζουν την ζωή τους οι αποφάσεις που παίρνουν (Baldock et al., 2017), να ελέγχουν τα συναισθήματά τους, να σταματούν τους διαπληκτισμούς και να λύνουν τα προβλήματα και τις διαφορές τους, καθώς και να επικοινωνούν αποτελεσματικά μεταξύ τους και να μπορούν να αναπτύσσουν ηγετικές ικανότητες (Martinek, & Hellison, 2016).

Συγκεκριμένα, οι στόχοι του ΜΔΑΚΥ κατανέμονται σε πέντε (5) επίπεδα. Πριν από το πρώτο επίπεδο, υπάρχει το επίπεδο μηδέν (Νικοπούλου, Τσίτσαρης, Δογάνης, & Κιουμουρτζόγλου, 2006; Buišić, & Đorđić, 2019), όπου το παιδί εκδηλώνει ανεπιθύμητες συμπεριφορές, όπως για παράδειγμα, βρίζει, σπρώχνει, κοροϊδεύει και ενοχλεί τους συνομηλίκους του (Νικοπούλου και συν., 2006).

Στη συνέχεια ακολουθεί το επίπεδο 1, στο οποίο τα παιδιά διδάσκονται να έχουν σεβασμό απέναντι στα δικαιώματα και συναισθήματα των άλλων μέσα από την εξάσκηση τους στον αυτοέλεγχο, στην δημοκρατική επίλυση των προβλημάτων και στην επίδειξη σεβασμού στο δικαίωμα που έχουν τα υπόλοιπα παιδιά να συμμετέχουν στο μάθημα (Buišić, & Đorđić, 2019; Escartí et al., 2010; Gordon et al., 2016; Hellison, 2011; Hellison, & Walsh, 2002; Jones, 2012; Κουτελίδας, Διγγελίδης, & Σύρμπας, 2019; Manzano-Sánchez, Valero-Valenzuela, Conde-Sánchez, & Chen, 2019; Martinek, & Hellison, 2016; Νικοπούλου και συν., 2006). Στο επίπεδο αυτό, τα παιδιά επιδεικνύουν χαμηλή παρακίνηση, ενώ η εποπτεία του δασκάλου είναι αρκετά σημαντική για την συμμετοχή τους στις δραστηριότητες (Buišić, & Đorđić, 2019).

Το επίπεδο 2 αναφέρεται στην προσπάθεια και την συνεργασία, δηλαδή τα παιδιά προσπαθούν και συμμετέχουν στις διάφορες ασκήσεις και δραστηριότητες, ενώ παράλληλα φαίνεται να επιθυμούν να δοκιμάζουν καινούρια πράγματα, να συνάπτουν καλές σχέσεις με τους συνομηλίκους τους, να είναι πιο υψηλή η αυτοπαρακίνησή τους σε σχέση με το προηγούμενο επίπεδο (Buišić, & Đorđić, 2019; Escartí et al., 2010; Gordon et al., 2016; Hellison, 2011; Hellison, & Walsh, 2002; Jones, 2012; Κουτελίδας και συν., 2019; Manzano-Sánchez et al., 2019; Martinek, & Hellison, 2016; Νικοπούλου και συν., 2006), να προσπαθούν συνεχώς για την ατομική τους πρόοδο και να χρειάζονται λιγότερη επίβλεψη από τον καθηγητή για να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις του μαθήματος (Buišić, & Đorđić, 2019).

Ύστερα ακολουθεί το επίπεδο 3, που είναι αυτό της αυτοκαθοδήγησης. Εδώ το παιδί φαίνεται να είναι αυτόνομο αναφορικά με τις ασκήσεις, προσπαθεί να θέσει στόχους με προοδευτικότητα και μπορεί και αντιστέκεται στις διάφορες πιέσεις που μπορεί να του ασκήσουν οι συμμαθητές του (συναθλητές του) (Buišić, & Đorđić, 2019; Escartí et al., 2010; Gordon et al., 2016; Hellison, 2011; Hellison, & Walsh, 2002; Jones, 2012; Κουτελίδας και συν., 2019; Manzano-Sánchez et al., 2019; Martinek, & Hellison, 2016; Νικοπούλου και συν., 2006). Είναι αρκετά ενεργό, καταπιάνεται με επιπλέον δραστηριότητες και είναι σε θέση να αναγνωρίσει τις ανάγκες του (Buišić, & Đorđić, 2019).

Το επίπεδο 4 αναφέρεται στην προσφορά βοήθειας στους άλλους και στην ηγετική ικανότητα. Συγκεκριμένα, το παιδί σε αυτό το στάδιο φαίνεται να έχει αναπτυγμένη την ενσυναίσθηση και την εμπάθεια, ανησυχεί για τους άλλους και προσπαθεί να τους υποστηρίξει και να προσφέρει ανιδιοτελώς (Κουτελίδας και συν, 2019; Νικοπούλου και συν., 2006; Buišić, & Đorđić, 2019; Escartí et al., 2010; Gordon et al., 2016; Hellison, 2011; Hellison, & Walsh, 2002; Jones, 2012; Manzano-Sánchez et al., 2019; Martinek, & Hellison, 2016).

Το τελευταίο επίπεδο, το επίπεδο 5, χαρακτηρίζεται από την μεταφορά και την εφαρμογή όλων αυτών των αξιών και επιθυμητών συμπεριφορών σε εξωσχολικά περιβάλλοντα και το παιδί που επιδεικνύει αυτές τις συμπεριφορές αποτελεί πρότυπο και παράδειγμα προς μίμηση για τα υπόλοιπα παιδιά (Buišić, & Đorđić, 2019; Escartí et al., 2010; Gordon et al., 2016; Hellison, 2011; Hellison, & Walsh, 2002; Jones, 2012; Κουτελίδας και συν, 2019; Manzano-Sánchez, et al., 2019; Martinek, & Hellison, 2016; Νικοπούλου και συν., 2006). Έτσι, διαβάζοντας αυτούς τους πέντε βασικούς στόχους, συμπεραίνουμε πως το ΜΔΑΚΥ συμβάλλει στην βελτίωση του αυτοελέγχου, της αυτοπαρακίνησης και της αυτοκατεύθυνσης (Hellison, 2011).

Το Μοντέλο του Hellison μπορεί να χαρακτηριστεί τόσο ως μέσο πρόληψης, όσο και ως μέσο παρέμβασης (Filiz, & Demirhan, 2018), ειδικά όταν τα παιδιά και οι νέοι αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη σύναψη σχέσεων, στη συνεργασία και στη στοχοθεσία (Jones, 2012). Μπορεί να εφαρμοστεί στην φυσική δραστηριότητα και για διάφορα παιδιά και νέους, από πολλές και διαφορετικές χώρες του κόσμου και τα οποία έχουν τα δικά τους ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και ανάγκες (Hellison, & Walsh, 2002). Για παράδειγμα μπορεί να χρησιμοποιηθεί στο μάθημα της ΦΑ και στην εκπαίδευση γενικότερα (Buišić, & Đorđić, 2019; Martinek, & Hellison, 2016), σε εξωσχολικές δραστηριότητες (Gordon et al., 2016), στον αθλητισμό (Buišić, & Đorđić, 2019; Martinek, & Hellison, 2016), σε προγράμματα νέων (Buišić, & Đorđić, 2019), σε εναλλακτικά σχολεία και θερινές αθλητικές κατασκηνώσεις (Li, Wright, Rukavina, & Pickering, 2008), σε προγράμματα εκκλησιών ή προγράμματα δημιουργικής απασχόλησης (Martinek, & Hellison, 2016).

Το ΜΔΑΚΥ έχει το πλεονέκτημα ότι μπορεί να συνδυαστεί και με άλλα μοντέλα και μεθόδους διδασκαλίας. Μια τέτοια μέθοδος είναι αυτή του Project, όπου τα παιδιά μέσα από τις διάφορες δραστηριότητες που αναλαμβάνουν να βγάλουν εις πέρας, αναπτύσσουν την υπευθυνότητά τους (Mitton, & Harris, 1954). Ένα άλλο μοντέλο με το οποίο μπορεί να συνδυαστεί είναι το Sports Education (SE), και έχει βρεθεί ότι με τον συνδυασμό αυτών των δύο μοντέλων τα παιδιά αναπτύσσουν ακόμη περισσότερο την υπευθυνότητά τους και βελτιώνουν την στάση τους ως προς την χρήση βίας (Santurio, & Fernández-Río, 2016). Τέλος, το ΜΔΑΚΥ μπορεί εύκολα να συνδυαστεί και με τις αξίες που διδάσκονται με την Κοινωνική και Συναισθηματική Μάθηση (Social and Emotional Learning- SEL), οι οποίες συμπίπτουν με αυτές του ΜΔΑΚΥ (Gordon et al., 2016; Jacobs, & Wright, 2014). Σύμφωνα με τους Santurio και Fernández-Río (2016), η συνδυαστική εφαρμογή μοντέλων και μεθόδων διδασκαλίας μπορεί να επιφέρει πολλές θετικές αλλαγές στην διδακτική διαδικασία, καθώς αυτή προσεγγίζεται από διαφορετικές οπτικές γωνίες και προσανατολισμούς.

Είναι σημαντικό να καταστεί σαφές στους δασκάλους, καθηγητές και προπονητές ότι το ΜΔΑΚΥ δεν είναι απαραίτητο να εφαρμόζεται πιστά. Το μοντέλο παρέχει στους εκπαιδευτικούς κάποιες γενικές κατευθύνσεις και ένα πλάνο, και κάθε εκπαιδευτικός (προπονητής) είναι υπεύθυνος να το εφαρμόζει ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες, τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα των παιδιών και το διαθέσιμο υλικό έτσι ώστε να είναι αποτελεσματικό και να αποτελεί μια ευχάριστη εμπειρία για τα παιδιά (Balague, 2016; Hellison, 2011; Κουτελίδας και συν., 2019; Martinek, & Hellison, 2016).

Σύμφωνα με τον Κουτελίδα και τους συνεργάτες του (2019) το ΜΔΑΚΥ έχει «πρακτική αποτελεσματικότητα». Με την εφαρμογή του μοντέλου αυτού μειώνονται οι συγκρούσεις μεταξύ των παιδιών καθώς αυτά μαθαίνουν να συζητούν και να βρίσκουν λύσεις στα διάφορα προβλήματα καθώς επίσης αυξάνεται και η αυτονομία τους (Jones, 2012). Τα οφέλη του ΜΔΑΚΥ φαίνονται τόσο στη συμπεριφορά των παιδιών κατά τη διάρκεια του προγράμματος όσο και εκτός προγράμματος (Hellison, & Walsh, 2002) και η αποτελεσματικότητά του έχει επιβεβαιωθεί μέσα από μια πληθώρα ερευνών.

Για παράδειγμα, στην έρευνα του Manzano-Sánchez και των συνεργατών του (2019), ύστερα από παρέμβαση του ΜΔΑΚΥ παρατηρήθηκε αύξηση της υπευθυνότητας των παιδιών και ιδιαίτερα της ατομικής, με παράλληλη αύξηση της παρακίνησης και της ευχαρίστησης που ένιωθαν. Σε μια άλλη έρευνα στην οποία εφαρμόστηκε το Μοντέλο αυτό τα αποτελέσματα έδειξαν αύξηση στην αυτοαποτελεσματικότητα και υπευθυνότητα των παιδιών που συμμετείχαν, τόσο στο σχολείο όσο και σε άλλους τομείς, και τα οποία κινδύνευαν να παρατήσουν το σχολείο (Escartí et al., 2010). Πιο συγκεκριμένα, όλοι οι μαθητές δημιούργησαν μια θετική άποψη για το πρόγραμμα στο οποίο συμμετείχαν και δήλωσαν πως ήταν ικανοποιημένοι. Θετικά σχόλια αποκόμισε το ΜΔΑΚΥ και από τους εκπαιδευτικούς καθώς το θεώρησαν κατάλληλο για την αντιμετώπιση ανεπιθύμητων συμπεριφορών. Αυξημένη υπευθυνότητα και συμμετοχή στο μάθημα σημειώθηκε και σε παιδιά των οποίων ο ΚΦΑ άλλαξε τον τρόπο διδασκαλίας του, παραμερίζοντας τον παλιό και παραδοσιακό και εμπλουτίζοντάς τον με διάφορες στρατηγικές που προτείνει το ΜΔΑΚΥ (Κουτελίδας και συν., 2019). Στην έρευνα των Ward, Parker, Henschel-Pellet, & Perez (2012) μαθητές συμμετείχαν σε ένα πρόγραμμα που εφαρμοζόταν το ΜΔΑΚΥ και δήλωσαν ότι ήταν ενδιαφέρον, καθώς επίσης δήλωσαν ότι η υπευθυνότητά τους αυξήθηκε διότι δεν βίωναν τον εξαναγκασμό και διότι διέθεταν την ευκαιρία να συζητήσουν και να διαπραγματευτούν για τη δομή και το περιεχόμενο του μαθήματος. Η χαρά και η θετική διάθεση διαδραμάτισε σπουδαίο ρόλο στην μακροπρόθεσμη συμμετοχή τους, με αποτέλεσμα να είναι σε θέση να κατανοήσουν τις αρχές του Μοντέλου και να αναπτύξουν διάφορες κινητικές δεξιότητες. Επιπροσθέτως, οι Buiñic και Dorčić (2019) βρήκαν σε μαθητές που συμμετείχαν στο πρόγραμμα αυτό αυξημένα επίπεδα ατομικής και κοινωνικής υπευθυνότητας, βελτίωση στις κινητικές δεξιότητες, αύξηση της παρακίνησης, και συγκεκριμένα της εσωτερικής, με παράλληλη μείωση της εξωτερικής παρακίνησης.

III. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

3.1. Δείγμα

Στην έρευνα συμμετείχαν 116 αθλητές (N=68) και αθλήτριες (N=48) από 14 σωματεία ταεκβοντό της Αττικής. Η επιλογή των αθλητικών σωματείων έγινε με δειγματοληψία ευκολίας-σκοπιμότητας. Κριτήριο για την συμμετοχή στην έρευνα ήταν οι συμμετέχοντες να έχουν ηλικία 10-13 ετών. Από το σύνολο των αθλητών αυτών οι 64 ανήκαν στην ηλικιακή κατηγορία 10-11 ετών και οι 52 σε αυτή των 12-13 ετών. Η μέση ηλικία των αθλητών ήταν 11.34 ετών ($SD=1.09$). Επίσης, ένας πολύ μικρός αριθμός των παιδιών αυτών ανήκε στην κατηγορία με μικρή ζώνη, δηλαδή από άσπρη έως μισή πράσινη (2.6%), λίγο περισσότερα παιδιά είχαν ζώνη από πράσινη έως μισή κόκκινη (24.1%), ενώ τα περισσότερα παιδιά σε αυτές τις ηλικίες είχαν από κόκκινη ζώνη μέχρι μαύρη με 2 Dan (67.2%). Υπήρξαν περιπτώσεις παιδιών (6.1%) που η δήλωσή τους σχετικά με την ζώνη που κατέχουν δεν ήταν ξεκάθαρη.

3.2. Όργανα μέτρησης

Το βασικό ερωτηματολόγιο της παρούσας μελέτης ήταν μεταφρασμένη έκδοση του Personal and Social Responsibility Questionnaire- (PSRQ) (Αγιασωτέλης και συν., 2017; Li et al., 2008). Η μεταφρασμένη αυτή έκδοση (Ερωτηματολόγιο Ατομικής και Κοινωνικής Υπευθυνότητας, EAKY), έχει ελεγχθεί ως προς την εγκυρότητα και αξιοπιστία της (Αγιασωτέλης και συν., 2017), και μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε μαθητές και μαθήτριες του ελληνικού πληθυσμού με σκοπό την αξιολόγηση της υπευθυνότητάς τους. Περιέχει συνολικά 14 ερωτήσεις σχετικά με την αξιολόγηση των τεσσάρων επιπέδων υπευθυνότητας του Hellison και συγκεκριμένα για την προσπάθεια τέσσερις (4) ερωτήσεις, για την αυτόκαθοδήγηση τρεις (3), για τον σεβασμό τρεις (3) και για την υποστήριξη στους άλλους τέσσερις (4) ερωτήσεις (Αγιασωτέλης και συν., 2017). Οι επτά πρώτες ερωτήσεις αφορούν την κοινωνική υπευθυνότητα και οι υπόλοιπες επτά την

ατομική (Αγιασωτέλης και συν., 2017; Li et al., 2008). Το ερωτηματολόγιο αυτό αντιπροσωπεύει μόνο τα 4 πρώτα στάδια του ΜΔΑΚΥ και όχι το πέμπτο που αφορά την μεταφορά της υπευθυνότητας και εκτός του χώρου του μαθήματος (Αγιασωτέλης και συν., 2017; Li et al., 2008). Σύμφωνα με τον Li και τους συνεργάτες του (2008) το ΕΑΚΥ μπορεί να σταθμιστεί, όχι μόνο στο μάθημα της ΦΑ στο σχολείο αλλά και σε άλλους τομείς, οπότε η παρούσα έρευνα έχει ως σκοπό την χρήση του και στον αθλητισμό και συγκεκριμένα στο άθλημα του ταεκβοντό.

Για τον σκοπό της έρευνας πραγματοποιήθηκαν κάποιες εκφραστικές αλλαγές στην διατύπωση των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου που χρησιμοποίησε στην έρευνά του ο Αγιασωτέλης και οι συνεργάτες του (2017), έτσι ώστε να απευθύνεται σε αθλητές και αθλήτριες του ταεκβοντό. Συγκεκριμένα, η εισαγωγή πριν το ερωτηματολόγιο άλλαξε και διατυπώθηκε ως εξής: *«Με τις παρακάτω ερωτήσεις προσπαθούμε να καταλάβουμε πώς συνήθως σκέφτονται, αισθάνονται, ή πράττουν οι αθλητές του ταεκβοντό στην προπόνηση του αθλήματος του ταεκβοντό. Αυτό που θέλουμε είναι την ειλικρινή άποψη του κάθε αθλητή/αθλήτριας. Δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις. Απάντησε στις παρακάτω προτάσεις με ειλικρίνεια επιλέγοντας την απάντηση που αντιπροσωπεύει περισσότερο εσένα. Στις ερωτήσεις που ακολουθούν θα εκφράσεις απλά τις απόψεις σου, που βεβαίως είναι ανώνυμες».* Αλλαγές πραγματοποιήθηκαν και στην πρόταση *«Στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής γενικά...»*, η οποία διατυπώθηκε ως *«Στην προπόνηση του ταεκβοντό γενικά...»*. Η πρόταση *«Σέβομαι τον δάσκαλό μου/τους δασκάλους μου»* δεν υπέστη κάποια αλλαγή, καθώς οι αθλητές του ταεκβοντό χρησιμοποιούν συνέχεια την προσφώνηση *«δάσκαλε/δασκάλα»*.

Αναφορικά με τις ερωτήσεις, το ερωτηματολόγιο στην βασική μελέτη περιείχε τις 13 καθώς όπως βρέθηκε στην πιλοτική μελέτη, η ερώτηση 14 *«Δεν βάζω καθόλου στόχους»* δημιουργούσε πρόβλημα στην αξιοπιστία. Τέλος, στις απαντήσεις χρησιμοποιήθηκε 6-βάθμια κλίμακα τύπου Likert, δηλαδή οι απαντήσεις ξεκινούσαν από το *«Διαφωνώ Απόλυτα»* (=1) μέχρι το *«Συμφωνώ Απόλυτα»* (=6).

3.3. Προκαταρκτική Μελέτη

Πριν την έναρξη της κυρίως μελέτης πραγματοποιήθηκε προκαταρκτική μελέτη με σκοπό να εξεταστεί η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου. Σε αυτήν συμμετείχαν 33 παιδιά, αγόρια και κορίτσια ηλικίας 10-13 ετών (τα οποία δεν συμμετείχαν στην κυρίως έρευνας) που ασχολούνταν με το ταεκβοντό και ζητήθηκε από αυτά να συμπληρώσουν το ΕΑΚΥ, του οποίου οι ερωτήσεις προσαρμόστηκαν με τέτοιο τρόπο ώστε να αντιπροσωπεύουν το δείγμα μας. Από τις αναλύσεις των απαντήσεων των ερωτηματολογίων προέκυψε ότι, από τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, η 14^η ερώτηση έπρεπε να αφαιρεθεί καθώς προκαλούσε πρόβλημα στην αξιοπιστία του. Από ότι φάνηκε, τα παιδιά δεν κατανόησαν την ερώτηση μιας και είχε αρνητική διατύπωση. Αφαιρώντας την ερώτηση 14, υπολογίστηκε ο συντελεστής αξιοπιστίας α του Cronbach για τις υπόλοιπες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου και βρέθηκε να έχει τιμή $\alpha = .655$ και η οποία είναι αποδεκτή.

3.4. Διαδικασία κύριας έρευνας

Για τον σκοπό της έρευνας οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν σε ένα ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο το οποίο αποτελούνταν από δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος συμπεριλαμβάνονταν ερωτήσεις σχετικά με τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων, ενώ το δεύτερο μέρος περιελάμβανε το ΕΑΚΥ. Αφού δόθηκε η απαραίτητη άδεια από την εσωτερική Επιτροπή Ερευνητικής Δεοντολογίας-Βιοηθικής της Σχολής Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού (1244/16-12-2020), έγινε στη συνέχεια τηλεφωνική ενημέρωση των προπονητών των σωματείων για την έρευνα και τους σκοπούς της και για να συμμετάσχουν οι αθλητές έπρεπε κάθε ένα σωματείο να δώσει την συγκατάθεσή του. Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε από τον Μάρτιο 2021 μέχρι τον Μάιο του 2021 μέσω διαδικτύου, καθώς λόγω των συνθηκών καραντίνας εξαιτίας του Covid-19, δεν ήταν εφικτή η διαζώσης συνάντηση και χορήγηση των ερωτηματολογίων. Στη συνέχεια, ενημερώθηκαν οι γονείς/κηδεμόνες για τους σκοπούς και την διαδικασία

της έρευνας και ζητήθηκε η συγκατάθεσή τους για την συμμετοχή των ανήλικων παιδιών τους στην έρευνα.

Η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων ήταν εθελοντική και οι συμμετέχοντες διαβεβαιώθηκαν για το απόρρητο των απαντήσεών τους και για τη χρήση τους μονάχα για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας. Επίσης, ζητήθηκε από τους αθλητές/αθλήτριες να απαντήσουν με ειλικρίνεια στις απαντήσεις και τονίστηκε πως δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις.

3.5. Στατιστική Ανάλυση

Για τις αναλύσεις των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα SPSS. Συγκεκριμένα, ο έλεγχος της αξιοπιστίας του τροποποιημένου ερωτηματολογίου έγινε με την βοήθεια του συντελεστή α του Cronbach. Για τη διερεύνηση των διαφορών μεταξύ φύλου και ηλικίας των αθλητών χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος t-test για ανεξάρτητα δείγματα.

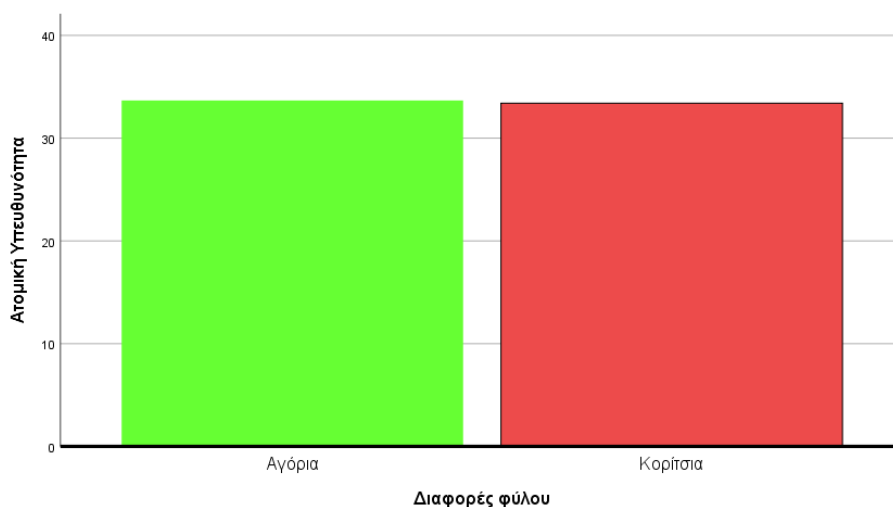
IV. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

4.1. Έλεγχος αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου

Ο έλεγχος της εσωτερικής συνοχής των παραγόντων του ερωτηματολογίου εξετάστηκε με τη βοήθεια του δείκτη α του Cronbach, τόσο στο σύνολο του ερωτηματολογίου, δηλαδή από την ερώτηση 1-13, ($\alpha = .803$), όσο και ξεχωριστά για κάθε παράγοντα, δηλαδή για την κοινωνική υπευθυνότητα από την ερώτηση 1-7 ($\alpha = .793$) και την ατομική υπευθυνότητα από την ερώτηση 8-13 ($\alpha = .654$) και οι τιμές αυτές που προέκυψαν ήταν αποδεκτές.

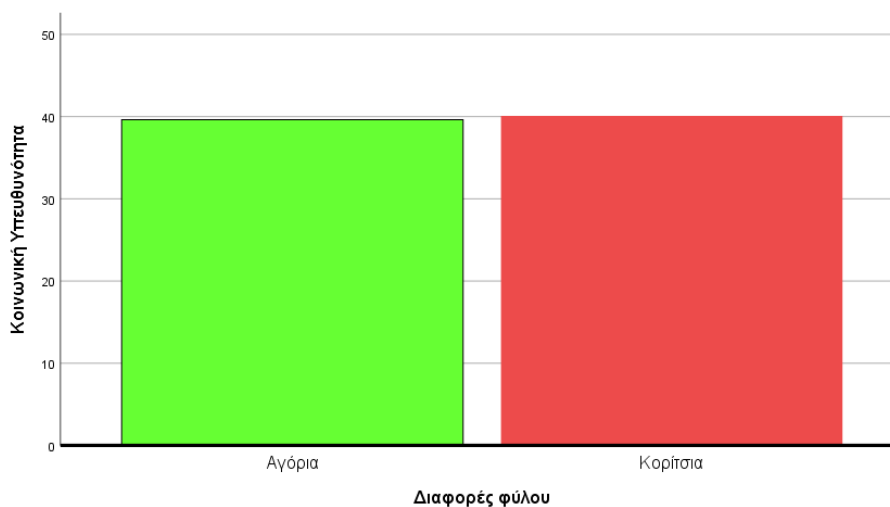
4.2. Εξέταση των διαφορών στην ατομική και κοινωνική υπευθυνότητα ως προς το φύλο και την ηλικία

Από τον έλεγχο των διαφορών ως προς το φύλο των συμμετεχόντων προέκυψε ότι ο μέσος όρος των επιπέδων της ατομικής υπευθυνότητας των αγοριών ($M = 33.66$, $SD = 2.56$) δεν διέφερε στατιστικώς σημαντικά από τον μέσο όρο ατομικής υπευθυνότητας των κοριτσιών ($M = 33.39$, $SD = 2.75$), [$t(114) = .53$, $p = .595$, 95% CI [-0.721, 1.253], (Γράφημα 4.1).



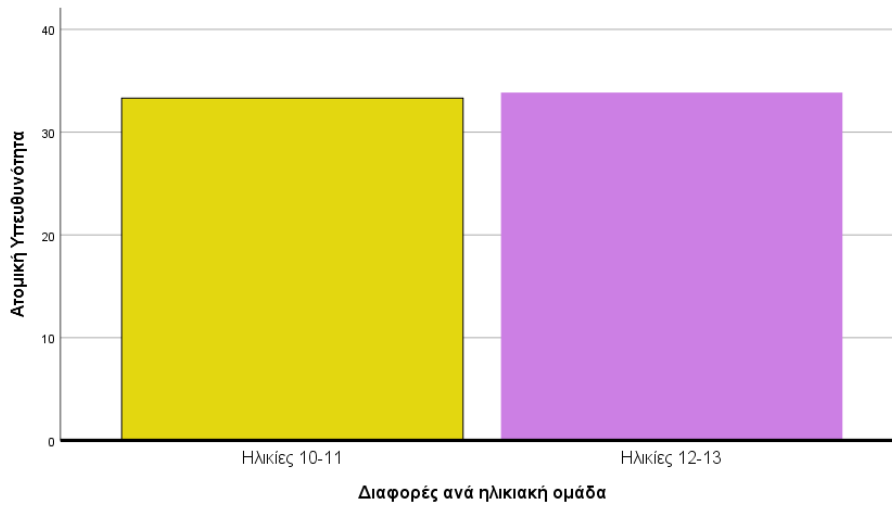
Γράφημα 4.1. Διαφορές στην ατομική Υπευθυνότητα ως προς το φύλο.

Όσον αφορά στον παράγοντα κοινωνική υπευθυνότητα, τα κορίτσια είχαν κατά μέσο όρο υψηλότερα επίπεδα ($M = 40.08$, $SD = 1.86$) σε σχέση με τα αγόρια ($M = 39.62$, $SD = 2.82$), διαφορά η οποία αποδείχθηκε ωστόσο μη στατιστικά σημαντική [$t(113.579) = -1.06$, $p = .287$, 95% CI [-1.329, 0.397], (Γράφημα 4.2).



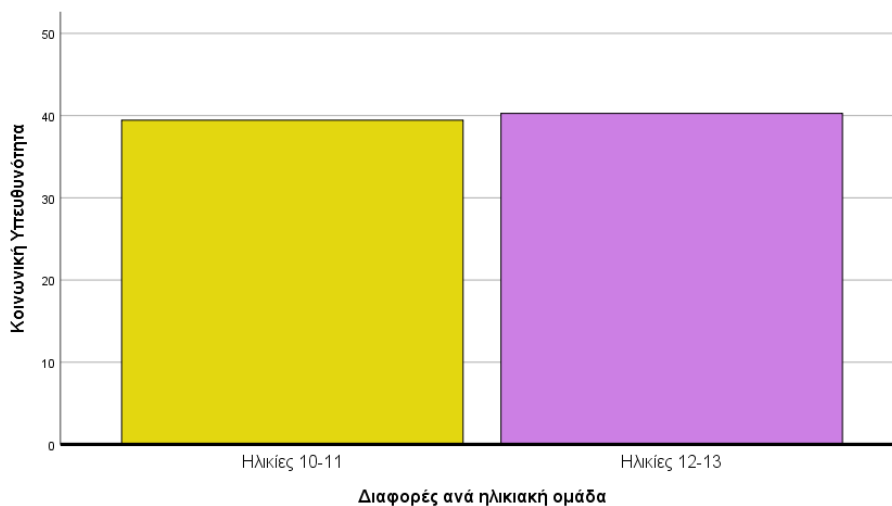
Γράφημα 4.2. Διαφορές στην Κοινωνική Υπευθυνότητα ως προς το φύλο.

Ο μέσος όρος των επιπέδων της ατομικής υπευθυνότητας της ηλικιακής ομάδας 10-11 ετών ($M = 33.31$, $SD = 2.81$) δεν φάνηκε να διαφέρει στατιστικώς σημαντικά από εκείνον της ηλικιακής ομάδας 12-13 ετών ($M = 33.85$, $SD = 2.38$), [$t(114) = -1.08$, $p = .280$, 95% CI [-1.508, 0.440], (Γράφημα 4.3).



Γράφημα 4.3. Διαφορές στην Ατομική Υπευθυνότητα ως προς την ηλικία.

Οι ηλικιακή ομάδα 12-13 ετών είχε υψηλότερα επίπεδα κοινωνικής υπευθυνότητας ($M = 40.27, SD = 1.89$) από τις ηλικίες 10-11 ετών ($M = 39.44, SD = 2.82$), ωστόσο η διαφορά δεν φάνηκε να είναι στατιστικά σημαντική [$t(110.256) = -1.89, p = .061, 95\% CI [-1.703, 0.039]$], (Γράφημα 4.4).



Γράφημα 4.4. Διαφορές στην Κοινωνική Υπευθυνότητα ως προς την ηλικία.

V. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν ο έλεγχος των επιπέδων ατομικής και κοινωνικής υπευθυνότητας σε αθλητές και αθλήτριες ταεκβοντό, ηλικίας 10-13 ετών. Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω του Ερωτηματολογίου Ατομικής και Κοινωνικής Υπευθυνότητας (Αγιασωτέλης και συν., 2017) , το οποίο αποτελεί την σταθμισμένη εκδοχή του ερωτηματολογίου Personal and Social Responsibility Questionnaire- (PSRQ) (Αγιασωτέλης και συν., 2017; Li et al., 2008) στον ελληνικό πληθυσμό. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε ότι δεν υπάρχουν διαφορές στην ατομική υπευθυνότητα τόσο μεταξύ των δύο φύλων όσο και μεταξύ των ηλικιακών ομάδων 10-11 και 12-13 ετών. Αναφορικά, όμως, με την κοινωνική υπευθυνότητα, παρόλο που οι διαφορές τόσο μεταξύ των δύο φύλων όσο και των δύο ηλικιακών ομάδων δεν ήταν στατιστικά σημαντικές, εντούτοις φάνηκε ότι η υπευθυνότητα ήταν υψηλότερη στα κορίτσια και στους συμμετέχοντες μεγαλύτερης ηλικίας απ' ότι στα αγόρια και στους ηλικιακά μικρότερους συμμετέχοντες. Ενδεχομένως, οι παραπάνω διαφορές να ήταν και στατιστικά σημαντικές αν η έρευνα είχε πραγματοποιηθεί εκτός της πανδημίας του Covid-19 και με μεγαλύτερο δείγμα.

Στην αρχή της έρευνας υποθέσαμε ότι η υπευθυνότητα θα ήταν υψηλότερη στους αθλητές και αθλήτριες ηλικίας 10-11 ετών και επίσης υποθέσαμε ότι δεν θα υπήρχαν διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα. Η πρώτη υπόθεση που σχετιζόταν με την μεταβλητή της ηλικίας δεν επιβεβαιώθηκε από τα αποτελέσματα ούτε όσον αφορά στην ατομική ούτε όσον αφορά στην κοινωνική υπευθυνότητα. Αντίθετα, η δεύτερη υπόθεση σχετικά με το φύλο επιβεβαιώθηκε μονάχα αναφορικά με την ατομική υπευθυνότητα και όχι με την κοινωνική.

Το εύρημα ότι οι αθλητές και αθλήτριες του ταεκβοντό των δύο ηλικιακών ομάδων δεν σημείωσαν διαφορές αναφορικά με την ατομική υπευθυνότητα, συμφωνεί με την έρευνα του Αγιασωτέλη και των συνεργατών του (2017). Οι εν λόγω ερευνητές δεν βρήκαν σημαντική διαφορά μεταξύ των μαθητών Ε'-Στ' Δημοτικού και Α'-Β' Γυμνασίου στην ατομική υπευθυνότητα. Σχετικά, όμως, με την κοινωνική υπευθυνότητα στην παραπάνω έρευνα φάνηκε ότι τα επίπεδα

υπευθυνότητας ήταν υψηλότερα στα παιδιά του Δημοτικού απ' ό τι στα παιδιά του Γυμνασίου, πράγμα το οποίο δεν συγκλίνει με την δική μας έρευνα, όπου βρέθηκε το ακριβώς αντίθετο. Τα αποτελέσματα της έρευνάς μας σε σχέση με την ηλικία βρίσκονται σε διαφωνία με την έρευνα του Cómez-Mármol και των συνεργατών του (2017) όπου βρέθηκε ότι τόσο η ατομική όσο και η κοινωνική υπευθυνότητα αλλά και στο σύνολό της η υπευθυνότητα ήταν υψηλότερη στην μικρότερη ηλικιακή ομάδα. Σε αντίστοιχο εύρημα κατέληξε και η έρευνα του Buğdaycı (2019), όπου βρέθηκαν υψηλότερα επίπεδα υπευθυνότητας στα μικρότερα παιδιά. Επίσης, στην έρευνα της Wray-Lake και των συνεργατών της (2016) βγήκε το συμπέρασμα ότι με την πάροδο της ηλικίας η κοινωνική υπευθυνότητα μειώνεται, εύρημα το οποίο είναι αντίθετο με αυτό της παρούσας έρευνας. Βέβαια, υπήρξε μία έρευνα (Filiz, & Demirhan, 2018) όπου δεν βρέθηκε κάποια σημαντική διαφορά στις τιμές της ατομικής και κοινωνικής υπευθυνότητας σε σχέση με την ηλικία. Αυτό επιβεβαιώνεται εν μέρει από τα αποτελέσματα τη δικής μας έρευνας, καθώς δεν προέκυψαν διαφορές σε σχέση με την ηλικία στην ατομική υπευθυνότητα. Αντίθετα, βρέθηκαν διαφορές στην κοινωνική υπευθυνότητα καθώς η ομάδα 12-13 ετών τείνει να εμφανίζει υψηλότερες τιμές από αυτή των 10-11 ετών.

Εξετάζοντας την υπευθυνότητα σε σχέση με το φύλο, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας φαίνεται να συμφωνούν με αυτά του Buğdaycı (2019) μόνο ως προς τον παράγοντα κοινωνική υπευθυνότητα, καθώς στην έρευνά του βρέθηκαν υψηλότερες τιμές κοινωνικής υπευθυνότητας στα κορίτσια, ενώ αναφορικά με τον παράγοντα ατομική υπευθυνότητα στην παρούσα έρευνα δεν βρέθηκε αντίστοιχη διαφορά. Κάτι ανάλογο συμβαίνει επίσης αν συγκρίνουμε τα αποτελέσματά μας με αυτά της έρευνας του Powell και των συνεργατών του (1997). Τα ευρήματά μας συμβαδίζουν με αυτά της Wray-Lake και των συνεργατών της (2016), καθώς φάνηκε ότι τα κορίτσια είχαν υψηλότερες τιμές κοινωνικής υπευθυνότητας σε σχέση με τα αγόρια. Από την άλλη μεριά, στην έρευνα των Cómez-Mármol et al. (2017), εντοπίστηκαν πιο υψηλά επίπεδα ατομικής και κοινωνικής υπευθυνότητας στα αγόρια. Απουσία διαφορών μεταξύ των φύλων διαπίστωσαν ο Αγιασωτέλης και οι συνεργάτες του (2017) και οι Filiz και Demirhan (2018), εύρημα το οποίο

εξήχθη και από την παρούσα έρευνα μόνο για τον παράγοντα ατομική υπευθυνότητα.

Με βάση τα παραπάνω, παρατηρούμε ότι τα ευρήματα της παρούσας έρευνας συγκλίνουν σε πολύ λίγα σημεία με ευρήματα άλλων ερευνών. Αυτό ίσως να οφείλεται στον μικρό αριθμό του δείγματος, ή στο γεγονός ότι τα παιδιά του δείγματός μας να μην κατανόησαν πλήρως την έννοια της υπευθυνότητας. Επιπλέον, οι έρευνες με τις οποίες συγκρίθηκαν τα αποτελέσματα αναφέρονταν στην πλειοψηφία τους σε μαθητές για το μάθημα της ΦΑ στο σχολείο ενώ η παρούσα έρευνα αναφέρεται σε αθλητές και αθλήτριες ταεκβοντό. Αυτό ίσως να διαδραμάτισε σημαντικό ρόλο στα αποτελέσματα καθώς το περιβάλλον του αθλητισμού και συγκεκριμένα του αθλήματος του ταεκβοντό διαφέρει αρκετά από το σχολικό περιβάλλον και το περιβάλλον του μαθήματος της ΦΑ. Συγκεκριμένα, η διάρκεια, η δομή και το περιεχόμενο του μαθήματος είναι διαφορετικά, καθώς και το είδος της παρακίνησης διαφέρει στα δύο αυτά περιβάλλοντα. Συνήθως τα παιδιά επιλέγουν το άθλημα με το οποίο θα ασχοληθούν σε αντίθεση με το σχολείο που είναι υποχρεωτικό, οπότε εκεί ίσως να νιώθουν ένα είδος καταναγκασμού, με αποτέλεσμα αυτό να επηρεάζει την παρακίνησή τους για συμμετοχή στο μάθημα, οπότε και την υπευθυνότητά τους. Σίγουρα απαιτούνται περαιτέρω έρευνες στο περιβάλλον του αθλήματος του ταεκβοντό και γενικότερα του αθλητισμού έτσι ώστε να μπορούμε να το συγκρίνουμε με το σχολικό περιβάλλον.

Επιπρόσθετα, την περίοδο που πραγματοποιήθηκε η χορήγηση των ερωτηματολογίων, οι πολίτες της χώρας μας βρίσκονταν σε καραντίνα εξαιτίας της πανδημίας του Covid-19 με αποτέλεσμα τα παιδιά να μην μπορούν να συμμετέχουν στο άθλημά τους και να δέχονται περιορισμένες επιρροές από αυτό κι έτσι να επηρεάζεται και η υπευθυνότητά τους, δίχως να έχουμε τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Η υπευθυνότητα των παιδιών αυτών ίσως να επηρεάστηκε και από τις αρνητικές επιπτώσεις του εγκλεισμού στην ψυχολογία και την παρακίνησή τους. Γενικότερα, την περίοδο αυτή υπήρξε αύξηση της καθιστικής ζωής, η οποία, όπως αναφέρει ο Cómez-Mármol και οι συνεργάτες του (2017) μπορεί να συμβάλλει στην μείωση της υπευθυνότητας. Οπότε σίγουρα μια παρόμοια έρευνα

θα ήταν καλό να διεξαχθεί και ύστερα από το πέρας της πανδημίας όπου η κοινωνία θα έχει ανακτήσει τους φυσιολογικούς της ρυθμούς.

Όσον αφορά στην κοινωνική υπευθυνότητα προκύπτει ότι οι αθλητές και αθλήτριες ηλικίας 12-13 ετών τείνουν να εμφανίζουν υψηλότερες τιμές από αυτούς με ηλικία 10-11 ετών. Αυτό ίσως να οφείλεται στο γεγονός ότι τα μεγαλύτερα παιδιά βελτιώνουν τις γνωστικές τους ικανότητες και βιώνουν θετικές αλλαγές στην προσωπικότητά τους και την αυτονομία τους (Wray-Lake et al., 2016). Σύμφωνα με την Berk (2019) τα παιδιά με ηλικία 10-11 ετών διανύουν την περίοδο της μέσης παιδικής ηλικίας, ενώ αυτά με ηλικία 12-13 ετών την περίοδο της πρώιμης εφηβείας, οπότε αναφερόμαστε σε δύο διαφορετικές αναπτυξιακές περιόδους. Η ίδια συγγραφέας παραθέτει ότι τα παιδιά της πρώιμης εφηβείας ενδιαφέρονται περισσότερο για τις διάφορες κοινωνικές αρετές, όπως είναι για παράδειγμα η φιλικότητα, η κατανόηση, η ευγένεια και η συνεργατικότητα, αναπτύσσονται ηθικά, και αυτό γίνεται αντιληπτό από τον τρόπο που σκέφτονται σε διάφορες καταστάσεις με ζητήματα που συγκρούονται μεταξύ τους, και τέλος δίνουν έμφαση στην θετική γνώμη που σχηματίζουν οι άλλοι για εκείνα. Οπότε αυτοί οι λόγοι θα μπορούσαν να εξηγήσουν τα υψηλότερα επίπεδα κοινωνικής υπευθυνότητας στα μεγαλύτερα παιδιά.

Διαφορές, ωστόσο, δεν εντοπίστηκαν στην ατομική υπευθυνότητα σε σχέση με την ηλικία. Παρά το γεγονός ότι συγκρίνουμε παιδιά μέσης παιδικής ηλικίας (10-11 ετών) και πρώιμης εφηβείας (12-13 ετών), δηλαδή δύο διαφορετικές αναπτυξιακές περιόδους, οι ηλικίες αυτές είναι αρκετά κοντά και δεν σημαίνει ότι υπάρχουν αυστηρά όρια μεταξύ τους. Τα χαρακτηριστικά που υπάρχουν στο τέλος του ενός σταδίου μπορεί να εμφανίζονται και στην αρχή του επόμενου, οπότε και οι διαφορές μεταξύ τους να είναι μη σημαντικές. Επίσης, σπουδαίο ρόλο κατέχει και η βιολογική ανάπτυξη κάθε παιδιού, η οποία μπορεί να μην συμβαδίζει με την χρονολογική του ηλικία. Συμπληρωματικά, η απουσία διαφορών στην ατομική υπευθυνότητα σε σχέση με την ηλικία ίσως και να οφείλεται στην αδυναμία των παιδιών αυτών την ηλικιών να αξιολογήσουν συμπεριφορές που αφορούν την προσωπική τους ανάπτυξη.

Διαφορές στην κοινωνική υπευθυνότητα εμφανίστηκαν και σε σχέση με το φύλο, όπου οι αθλήτριες του ταεκβοντό σημείωσαν υψηλότερες τιμές από τους αθλητές. Αυτό εξηγεί ότι ίσως τα κορίτσια αποδέχονται καλύτερα τις κοινωνικές αξίες και συμπεριφορές απ' ό,τι τα αγόρια. Αυτό σίγουρα χρειάζεται περαιτέρω διερεύνηση ειδικά στον αθλητισμό. Τέλος, δεν εντοπίστηκαν διαφορές στην ατομική υπευθυνότητα σε σχέση με το φύλο και αυτό μπορεί να το εξηγήσει το γεγονός ότι δίνονται ίσες ευκαιρίες για άθληση και στα δύο φύλα, όπως αναφέρουν οι Filiz και Demirhan (2018), οπότε έτσι τους παρέχονται και ίσες ευκαιρίες για στοχοθεσία και προσωπική ανάπτυξη και εξέλιξη.

VI. ΑΝΑΚΕΦΑΛΑΙΩΣΗ, ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ, ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Η ατομική και η κοινωνική υπευθυνότητα είναι απαραίτητες για την προσωπική και κοινωνική βελτίωση του ατόμου, αλλά και για την ευημερία του κοινωνικού ιστού, γενικότερα. Τα κυριότερα χαρακτηριστικά για την ανάπτυξη της ατομικής υπευθυνότητας είναι η προσπάθεια και ο αυτοκαθορισμός, ενώ για την κοινωνική ανάπτυξη του ατόμου είναι ο σεβασμός και η βοήθεια προς τους συνανθρώπους (Agbuga et al., 2015; Escartí et al., 2010; Hellison, 2011; Martinek, & Hellison, 2016). Η υπευθυνότητα συμβάλλει σημαντικά στην διαμόρφωση της προσωπικότητας του ατόμου και για το λόγο αυτό είναι απαραίτητο να υιοθετούνται υπεύθυνες συμπεριφορές από μικρή ηλικία και με την κατάλληλη καθοδήγηση από τους μεγαλύτερους (Mitton, & Harris, 1954). Εξαιτίας του ότι το σχολείο αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους φορείς αγωγής και κοινωνικοποίησης, διαδραματίζει ζωτικό ρόλο στην μεταλαμπάδευση ηθικών αξιών και συμπεριφορών στα παιδιά, κι έτσι εξηγείται η πληθώρα ερευνών που έχουν διεξαχθεί στον χώρο αυτό για την αξιολόγηση των επιπέδων υπευθυνότητας των μαθητών. Ένας ακόμη πολύ σημαντικός φορέας αγωγής είναι και το αθλητικό σωματείο, κι έτσι είναι σημαντικό να διεξαχθούν τέτοιες έρευνες και σε αυτόν τον τομέα. Ειδικότερα, το ταεκβοντό είναι ένα άθλημα που, μέσα από τις αξίες που προάγει, μπορεί να οδηγήσει τους ασκούμενους τους στην υιοθέτηση προκοινωνικών συμπεριφορών.

Στην παρούσα έρευνα φάνηκε πως οι αθλητές και αθλήτριες του ταεκβοντό ηλικίας 12-13 ετών είχαν μια τάση να εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα κοινωνικής υπευθυνότητας συγκριτικά με αυτούς ηλικίας 10-11 ετών. Επίσης, τάση για υψηλότερα επίπεδα κοινωνικής υπευθυνότητας παρατηρήθηκαν στις αθλήτριες απ' ότι στους αθλητές. Ωστόσο, αναφορικά με την ατομική υπευθυνότητα δεν παρατηρήθηκαν διαφορές σε σχέση με το φύλο και την ηλικία.

Είναι πολύ σημαντικό να τονιστεί πως τόσο οι Καθηγητές Φυσικής Αγωγής (ΚΦΑ) όσο και οι προπονητές οφείλουν να ευαισθητοποιηθούν σχετικά με αυτό το θέμα και να συμβάλλουν ακόμη περισσότερο στην διαμόρφωση χαρακτήρα στους μαθητές τους (Kamaruddin, 2012). Για να επιτευχθεί κάτι τέτοιο, οφείλουν να

εκμεταλλευτούν την επιρροή που έχουν πάνω στα παιδιά και να αποτελέσουν πρότυπα ηθικής συμπεριφοράς (Lickona, 1999; Lumpkin, 2008). Τέλος, είναι πολύ σημαντικό οι ΚΦΑ και οι προπονητές να ενημερώνονται και να επιμορφώνονται συνεχώς με σκοπό την απόκτηση καινούριων στρατηγικών διδασκαλίας των προκοινωνικών συμπεριφορών και καταστολής των ανεπιθύμητων. (Lickona, 1999; Παπαμίχου, Δέρρη, & Βερναδάκης, 2018)

Ένα πολύ χρήσιμο εργαλείο το οποίο θα βοηθήσει τους προπονητές να αναπτύξουν την υπευθυνότητα των αθλητών τους είναι το ΜΔΑΚΥ του Don Hellison. Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, το ΜΔΑΚΥ χρησιμοποιείται ευρέως από τους καθηγητές στο μάθημα της ΦΑ στα σχολεία, ώστε να διδαχθούν οι μαθητές την υπευθυνότητα μέσα από τη φυσική δραστηριότητα και τη σωματική άσκηση (Jones, 2012). Παρ' όλα αυτά, δίνεται η δυνατότητα και οι προπονητές να χρησιμοποιήσουν αυτό το μοντέλο καθώς, όπως υποστηρίζουν οι Buišić και Đorđić (2019) και οι Martinek και Hellison (2016) το ΜΔΑΚΥ μπορεί να εφαρμοστεί και στον αθλητισμό γενικότερα. Αυτό που θα πρέπει να λάβουν υπ' όψιν τους οι προπονητές είναι πως το μοντέλο αυτό δεν έχει ως πρωταρχικό στόχο την διδασκαλία των τεχνικών και των κινητικών δεξιοτήτων των αθλημάτων (Balague, 2016; Buišić, & Đorđić, 2019; Gordon et al., 2016). Μπορεί, όμως, να εφαρμοστεί αποτελεσματικά τόσο ως μέσο πρόληψης όσο και ως μέσο παρέμβασης (Filiz, & Demirhan, 2018) σε περιπτώσεις παιδιών που εμφανίζουν προβλήματα στις διαπροσωπικές τους σχέσεις, στις συνεργατικές του δεξιότητες και στην δημιουργία στόχων (Jones, 2012).

Το ΜΔΑΚΥ απαρτίζεται από τέσσερις (4) βασικές αξίες-αρχές και συγκεκριμένα από την προτεραιότητα που δίνεται στα παιδιά και τους νέους, την ολιστική ανάπτυξή τους, την μετατροπή των αξιών του προγράμματος σε τρόπο ζωής και τέλος από την αρχή της ανθρώπινης αξιοπρέπειας (Hellison, 2011; Κουτελίδας και συν., 2019; Martinek, & Hellison, 2016).

Το πλαίσιο του ΜΔΑΚΥ περιλαμβάνει, εκτός από τις βασικές αρχές, και τις ευθύνες του εκπαιδευτικού οι οποίες, σύμφωνα με τον Jones (2012) είναι αυτές που προσδίδουν ακόμη μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα και επιτυχία στο μοντέλο. Έτσι, οι ευθύνες των εκπαιδευτικών (στην παρούσα έρευνα αναφερόμαστε στους

προπονητές) αφορούν στις υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσουν με τους μαθητές τους (αθλητές τους) (Escartí et al., 2010; Hellison, 2011; Κουτελίδας και συν., 2019), και σύμφωνα με τον Hellison (2011), για να καταφέρει ένας εκπαιδευτικός να είναι προσιτός στα παιδιά θα πρέπει να μπορεί να αντιλαμβάνεται αλλά και να σέβεται τις διαφορετικές ανάγκες και ικανότητες κάθε παιδιού. Μια ακόμη ευθύνη των εκπαιδευτικών αφορά την παροχή σταδιακής εξουσιοδότησης στους μαθητές, δηλαδή την μεταφορά της υπευθυνότητας στα παιδιά και της παροχής περισσότερων ευκαιριών για αυτοέλεγχο, αυτοπαρακίνηση και αυτοκατεύθυνση (Escartí et al., 2010; Hellison, 2011; Κουτελίδας και συν., 2019). Επίσης, ο εκπαιδευτικός-προπονητής θα πρέπει να ενσωματώνει την διδασκαλία του ΜΔΑΚΥ στις φυσικές δραστηριότητες που εξασκούνται στο μάθημα, και να μην διδάσκει τις αρχές του μοντέλου ξεχωριστά (Escartí et al., 2010; Hellison, 2011; Κουτελίδας και συν., 2019). Τέλος, μια από τις βασικές επιδιώξεις των εκπαιδευτικών είναι η μεταφορά όλων αυτών των αξιών και συμπεριφορών που προάγει το μοντέλο και εκτός μαθήματος, σε διάφορους τομείς της καθημερινής ζωής (Escartí et al., 2010; Hellison, 2011; Κουτελίδας και συν., 2019).

Για μια αποτελεσματική εφαρμογή του ΜΔΑΚΥ χρειάζεται η προπόνηση να χαρακτηρίζεται από μια συγκεκριμένη δομή. Στην αρχή του μαθήματος πρέπει να αφιερώνεται κάποιος χρόνος για τις διαπροσωπικές επαφές μεταξύ προπονητή και αθλητών (Gordon et al., 2016; Hellison, 2011; Κουτελίδας και συν., 2019; Manzano-Sánchez et al., 2019). Σε αυτό το χρονικό διάστημα ο προπονητής έχει την ευκαιρία να επικοινωνήσει με τα παιδιά, να μάθει τα ονόματά τους ή να τονίσει κάποιο ιδιαίτερο θετικό χαρακτηριστικό τους, με λίγα λόγια προσπαθεί να δημιουργήσει δεσμούς μαζί τους (Hellison, 2011; Manzano-Sánchez et al., 2019). Αυτό βέβαια, σύμφωνα με τον Hellison (2011), δεν συμβαίνει μονάχα στην αρχή του μαθήματος, αλλά καλό είναι να επιδιώκεται τόσο κατά την διάρκεια όσο και με το πέρας του μαθήματος. Στη συνέχεια ακολουθεί μια συζήτηση, η οποία πρέπει να είναι σύντομη (Hellison, 2011) και έχει ως σκοπό να ευαισθητοποιήσει τα παιδιά σχετικά με τις αξίες που προσπαθεί να προάγει το Μοντέλο και να επισημάνει την σημασία της υπευθυνότητας καθώς και να τα ενημερώσει για τον σκοπό του μαθήματος (Escartí et al., 2010; Gordon et al., 2016; Hellison, 2011; Κουτελίδας

και συν., 2019; Manzano-Sánchez et al., 2019). Ύστερα από αυτή τη συζήτηση ακολουθεί το κύριο μέρος του μαθήματος, το οποίο έχει την μεγαλύτερη διάρκεια και περιλαμβάνει την φυσική δραστηριότητα (Escartí et al., 2010; Gordon et al., 2016; Hellison, 2011; Κουτελίδας και συν., 2019; Manzano-Sánchez et al., 2019). Η δραστηριότητα αυτή πρέπει να ανταποκρίνεται στα επίπεδα του ΜΔΑΚΥ, να εξυπηρετεί τους σκοπούς του μαθήματος (Escartí et al., 2010; Hellison, 2011; Manzano-Sánchez et al., 2019) και το επίπεδο δυσκολίας να είναι σύμφωνο με τις ανάγκες και ικανότητες των παιδιών, ώστε να μην βιώσει κανένα το αίσθημα της αποτυχίας (Escartí et al., 2010).

Στο τέλος της προπόνησης οι αθλητές συζητούν ομαδικά τις εντυπώσεις τους για το μάθημα κι έτσι έχουν την ευκαιρία να εκφράσουν τις απόψεις και τα συναισθήματά τους (Escartí et al., 2010; Gordon et al., 2016; Hellison, 2011; Κουτελίδας και συν., 2019; Manzano-Sánchez et al., 2019). Ακολουθεί και ο αναστοχασμός κάθε αθλητή που προσπαθεί να αξιολογήσει την συμπεριφορά του κατά την διάρκεια του μαθήματος (Escartí et al., 2010; Gordon et al., 2016; Hellison, 2011; Κουτελίδας και συν., 2019; Manzano-Sánchez et al., 2019).

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας είναι πολύ χρήσιμα για το διδακτικό έργο των προπονητών. Το πρόβλημα, όμως, έγκειται στο ότι δεν μπορούν να γενικευτούν για όλο τον πληθυσμό, δηλαδή για όλους τους αθλητές του ταεκβοντό. Αναφέρονται μονάχα στο δείγμα της έρευνας. Για να μπορέσουμε να γενικεύσουμε και να εξάγουμε ασφαλή συμπεράσματα για όλον τον πληθυσμό, απαραίτητη προϋπόθεση είναι να διενεργηθούν και άλλες έρευνες που να εξετάζουν τα επίπεδα της υπευθυνότητας σε αθλητές ταεκβοντό σε σχέση με την ηλικία και το φύλο.

Θα ήταν πολύ ενδιαφέρον να γίνει σύγκριση της υπευθυνότητας και μεταξύ αθλητών και αθλητριών διαφορετικών ηλικιακών ομάδων από αυτές που εξετάστηκαν στην παρούσα έρευνα. Επίσης, θα ήταν πολύ χρήσιμο να εξεταστεί η υπευθυνότητα στους αθλητές ταεκβοντό σε σχέση με την προπονητική τους εμπειρία σε έτη, με το φύλο του προπονητή-δασκάλου, με την περιοχή στην οποία ανήκει το αθλητικό σωματείο και σε σχέση με την ζώνη που κατέχουν στο άθλημα.

Με την πραγματοποίηση τέτοιων ερευνών θα αποκομίσουμε πολύ σημαντικές πληροφορίες και μια γενικευμένη εικόνα για την υπευθυνότητα των αθλητών του

ταεκβοντό και οι προπονητές θα είναι σε θέση να λάβουν τα κατάλληλα μέτρα ώστε να τροποποιούν την προπονητική-διδασκτική διαδικασία με σκοπό την προαγωγή των αξιών και συμπεριφορών που χαρακτηρίζουν ένα υπεύθυνο άτομο.

VII. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Agbuga, B., Xiang, P., & McBride, R. E. (2015). Relationship between achievement goals and students' self-reported personal and social responsibility behaviors. *The Spanish Journal of Psychology*, *18*, 1-9.
- Αγιασωτέλης, Ε., Διγγελίδης, Ν., Κουτελίδας, Α., & Σύρμπας, Ι. (2017). Προσωπική και Κοινωνική Υπευθυνότητα, Στόχοι Επίτευξης και Κλίμα Παρακίνησης στη Φυσική Αγωγή. *Inquiries in Sport & Physical Education*, *15*(3), 11-20.
- Balague, G. (2016). Origins and evolution of the TPSR alliance community of practice. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, *87*(5), 14-17.
- Balci, T., & Yanik, M. (2020). The Relationship between Physical Education and Sport Values with Self-Reported Personal and Social Responsibility Behaviours. *African Educational Research Journal*, *8*(4), 897-905.
- Baldock, R., Hemphill, M., Gordon, B., & Sanders, C. (2017). Introducing Teaching Personal and Social Responsibility into Physical Education. *Active Health Journal*, *24*(4), 21-24.
- Berk, L. E. (2019). *Αναπτυξιακή ψυχολογία: Η προσέγγιση της δια βίου ανάπτυξης*. (Κ. Μανιαδάκη, επιμέλεια έκδοσης). Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική (έτος πρωτότυπης έκδοσης 2019).
- Berkowitz, L., & Lutterman, K. G. (1968). The traditional socially responsible personality. *Public Opinion Quarterly*, *32*(2), 169-185.
- Buğdaycı, S. (2019). Examining personal and social responsibility levels of secondary school students. *Universal Journal of Educational Research*, *7*(1), 206-210.
- Buišić, S., & Đorđić, V. (2019). The effectiveness of Hellison's model of personal and social responsibility in physical education teaching. *Facta Universitatis, Series: Physical Education and Sport*, *16*(3), 663-675.
- Cómez-Mármol, A., Martínez, B. J. S. A., Sánchez, E. D. L. C., Valero, A., & González-Víllora, S. (2017). Personal and social responsibility development

- through sport participation in youth scholars. *Journal of Physical Education and Sport*, 17(2), 775-782.
- Escartí, A., Gutiérrez, M., Pascual, C., & Marín, D. (2010). Application of Hellison's teaching personal and social responsibility model in physical education to improve self-efficacy for adolescents at risk of dropping-out of school. *The Spanish Journal of Psychology*, 13(2), 667-676.
- Filiz, B., & Demirhan, G. (2018). Development and examination of personal and social responsibility behaviors scale. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 9(1), 1-16.
- Gordon, B., Jacobs, J. M., & Wright, P. M. (2016). Social and emotional learning through a teaching personal and social responsibility based after-school program for disengaged middle-school boys. *Journal of Teaching in Physical Education*, 35(4), 358-369.
- Hellison, D. (2011). *Teaching personal and social responsibility through physical activity* (3rd edition). Human Kinetics.
- Hellison, D., & Walsh, D. (2002). Responsibility-based youth programs evaluation: Investigating the investigations. *Quest*, 54(4), 292-307.
- Hendricks, D. A. (2011). Taekwondo principles: Guidelines for a balanced life. *Graduate Student Theses, Dissertations, & Professional Papers*.
- Jacobs, J., & Wright, P. (2014). Social and emotional learning policies and physical education. *Strategies*, 27(6), 42-44.
- Johnson, J. A. (2017). From technique to way: an investigation into taekwondo's pedagogical process. *Ido Movement for Culture. Journal of Martial Arts Anthropology*, 17(4), 3-13.
- Johnson, J. A. (2018). Taekwondo and peace: How a killing art became a soft diplomacy vehicle for peace. *The International Journal of the History of Sport*, 35(15-16), 1637-1662.
- Jones, R. (2012). Teaching Personal and Social Responsibility through Physical Activity. *Active and Health Magazine*, 19, 19-22.
- Kamaruddin, S. A. (2012). Character education and students' social behavior. *Journal of Education and Learning*, 6(4), 223-230.

- Κουτελίδας, Α., Διγγελίδης, Ν., & Σύρμπας, Ι. (2019). Εφαρμόζοντας το Μοντέλο Διδασκαλίας Υπευθυνότητας του Hellison στο Μάθημα Φυσικής Αγωγής του Δημοτικού Σχολείου: Μία Πρακτική Έρευνα Δράσης. *Inquiries in Sport & Physical Education*, 17(2), 97-110.
- Lee, M. J., & Cockman, M. (1995). Values in children's sport: Spontaneously expressed values among young athletes. *International Review for the Sociology of Sport*, 30(3-4), 337-350.
- Lerner, R. M., Dowling, E. M., & Anderson, P. M. (2003). Positive youth development: Thriving as the basis of personhood and civil society. *Applied Developmental Science*, 7(3), 172-180.
- Li, W., Wright, P. M., Rukavina, P. B., & Pickering, M. (2008). Measuring students' perceptions of personal and social responsibility and the relationship to intrinsic motivation in urban physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27(2), 167-178.
- Lickona, T. (1999). Character education: Seven crucial issues. *Action in Teacher Education*, 20(4), 77-84.
- Lumpkin, A. (2008). Teachers as role models teaching character and moral virtues. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 79(2), 45-50.
- Manzano-Sánchez, D., Valero-Valenzuela, A., Conde-Sánchez, A., & Chen, M. Y. (2019). Applying the personal and social responsibility model-based program: Differences according to gender between basic psychological needs, motivation, life satisfaction and intention to be physically active. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(13), 2326.
- Martinek, T., & Hellison, D. (2016). Teaching personal and social responsibility: Past, present and future. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 87(5), 9-13.
- Mitton, B. L., & Harris, D. B. (1954). The development of responsibility in children. *The Elementary School Journal*, 54(5), 268-277.
- Νικοπούλου, Μ., Τσίτσαρης, Γ., Δογάνης, Γ., & Κιουμουρτζόγλου, Ε. (2006). Δημιουργία κλίμακας καταγραφής συμπεριφοράς των μαθητών με βάση το μοντέλο του Hellison. *Inquiries in Sport & Physical Education*, 4(1), 19-28.

- Παπαμίχου, Α. Ν., Δέρρη, Β. Λ., & Βερναδάκης, Ν. (2018). Απόψεις Μαθητών Ε΄ και ΣΤ΄ Δημοτικού για τη Συνεργασία στο Μάθημα της Φυσικής Αγωγής μετά από Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών τους. *Inquiries in Sport & Physical Education*, 16(2), 78-83.
- Powell, K. M., Rosén, L. A., & Huff, M. E. (1997). Disruptive behavior disorders and the avoidance of responsibility. *Personality and Individual Differences*, 23(4), 549-557.
- Santurio, J. I. M., & Fernández-Río, J. (2016). Violence, Responsibility, Friendship and Basic Psychological Needs: Effects of a Sport Education and Teaching for Personal and Social Responsibility Program. *Revista de Psicodidáctica*, 21(2), 245-260.
- Trulson, M. E. (1986). Martial arts training: A novel "cure" for juvenile delinquency. *Human Relations*, 39(12), 1131-1140.
- Ward, S., Parker, M., Henschel-Pellett, H., & Perez, M. (2012). Forecasting the storm: student perspectives throughout a teaching personal and social responsibility (TPSR)-based positive youth development program. *Ágora Para la Educación Física y el Deporte*, 14(2), 230-247.
- Wray-Lake, L., & Syvertsen, A. K. (2011). The developmental roots of social responsibility in childhood and adolescence. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2011(134), 11-25.
- Wray-Lake, L., Syvertsen, A. K., & Flanagan, C. A. (2016). Developmental change in social responsibility during adolescence: An ecological perspective. *Developmental Psychology*, 52(1), 130.

VIII. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

8.1. Ερωτηματολόγιο Ατομικής και Κοινωνικής Υπευθυνότητας (ΕΑΚΥ) για το άθλημα του ταεκβοντό

Με τις παρακάτω ερωτήσεις προσπαθούμε να καταλάβουμε πώς συνήθως σκέφτονται, αισθάνονται ή πράττουν οι αθλητές του ταεκβοντό στην προπόνηση του αθλήματος του ταεκβοντό. Αυτό που θέλουμε είναι την ειλικρινή άποψη του κάθε αθλητή/τριας. Δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις. Απάντησε στις παρακάτω προτάσεις με ειλικρίνεια επιλέγοντας την απάντηση που αντιπροσωπεύει περισσότερο εσένα. Στις ερωτήσεις που ακολουθούν θα εκφράσεις απλά τις απόψεις σου, που βεβαίως είναι ανώνυμες.

Στην προπόνηση του ταεκβοντό γενικά...	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	ΣΥΜΦΩΝΩ	ΜΑΛΛΟΝ ΣΥΜΦΩΝΩ	ΜΑΛΛΟΝ ΔΙΑΦΩΝΩ	ΣΥΝΤΩΝΩ ΔΙΑΦΩΝΩ	ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ
Σέβομαι τους άλλους	ΣΑ	Σ	ΜΣ	ΜΔ	Δ	ΔΑ
Σέβομαι τον δάσκαλό μου/ τους δασκάλους μου	ΣΑ	Σ	ΜΣ	ΜΔ	Δ	ΔΑ
Βοηθώ τους άλλους	ΣΑ	Σ	ΜΣ	ΜΔ	Δ	ΔΑ
Ενθαρρύνω τους άλλους	ΣΑ	Σ	ΜΣ	ΜΔ	Δ	ΔΑ
Είμαι ευγενικός με τους άλλους	ΣΑ	Σ	ΜΣ	ΜΔ	Δ	ΔΑ
Ελέγχω τον θυμό μου	ΣΑ	Σ	ΜΣ	ΜΔ	Δ	ΔΑ
Εξυπηρετώ τους άλλους	ΣΑ	Σ	ΜΣ	ΜΔ	Δ	ΔΑ
Συμμετέχω σε όλες τις δραστηριότητες	ΣΑ	Σ	ΜΣ	ΜΔ	Δ	ΔΑ
Προσπαθώ σκληρά	ΣΑ	Σ	ΜΣ	ΜΔ	Δ	ΔΑ
Βάζω στόχους για τον εαυτό μου	ΣΑ	Σ	ΜΣ	ΜΔ	Δ	ΔΑ
Προσπαθώ σκληρά ακόμη κι αν δεν μου αρέσει αυτό που κάνω	ΣΑ	Σ	ΜΣ	ΜΔ	Δ	ΔΑ
Θέλω να βελτιωθώ	ΣΑ	Σ	ΜΣ	ΜΔ	Δ	ΔΑ
Κάνω φιλότιμη προσπάθεια	ΣΑ	Σ	ΜΣ	ΜΔ	Δ	ΔΑ