



ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ

**ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΥ
ΤΟΜΕΑΣ ΥΓΡΟΥ ΣΤΙΒΟΥ**

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΜΕΘΟΔΩΝ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΑΠΟ
ΠΡΟΠΟΝΗΤΕΣ ΚΟΛΥΜΒΗΣΗΣ»**

Βαλσαμίδα Μυρτώ, Καρακωνσταντή Άννα

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Δανιά Ασπασία

ΦΕΒΡΟΥΑΡΙΟΣ 2022

© Copyright
Βαλσαμίδα Μυρτώ, Καρακωνσταντή Άννα
Σχολή Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού
Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
Εθνικής Αντιστάσεως 41, 172 37, Δάφνη, Αθήνα

ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΜΕΘΟΔΩΝ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΑΠΟ ΠΡΟΠΟΝΗΤΕΣ ΚΟΛΥΜΒΗΣΗΣ

Περίληψη

Η μέθοδος διδασκαλίας που θα επιλέξει ο εκάστοτε προπονητής σε κάθε άθλημα αποτελεί πολύ βασικό παράγοντα για την αποτελεσματικότητα του μαθήματος. Οι μέθοδοι διδασκαλίας χωρίζονται σε 2 κατηγορίες τις παραγωγικές και τις αναπαραγωγικές. Στις παραγωγικές το μάθημα γίνεται με επίκεντρο τον μαθητή, ενώ στις αναπαραγωγικές με επίκεντρο τον δάσκαλο. Όσον αφορά στο άθλημα της κολύμβησης, φαίνεται ότι σε γενικές γραμμές επικρατούν οι αναπαραγωγικές μέθοδοι διδασκαλίας, χωρίς ωστόσο αυτό να έχει αποδειχθεί ερευνητικά. Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνήσει την επιλογή των μεθόδων διδασκαλίας από προπονητές και προπονήτριες κολύμβησης και να εξετάσει την ύπαρξη πιθανών διαφορών σε σχέση με το φύλο και το επίπεδο σπουδών τους. Οι συμμετέχοντες σε αυτήν την έρευνα ήταν 55 προπονητές (27 άνδρες και 28 γυναίκες). Οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν διαδικτυακά μία μεταφρασμένη και τροποποιημένη έκδοση του ερωτηματολογίου «Students' experiences with and perceptions of Mosston's teaching styles (Cothran, Kulinna & Ward, 2000). Από τα αποτελέσματα διαπιστώθηκε απουσία διαφορών στην εφαρμογή παραγωγικών ή αναπαραγωγικών μεθόδων διδασκαλίας ως προς το φύλο των προπονητών. Ωστόσο, φάνηκε να υπάρχουν διαφορές στις προσεγγίσεις και στις μεθόδους διδασκαλίας που χρησιμοποιούσαν οι διάφοροι προπονητές κολύμβησης, με άξονα το επίπεδο σπουδών τους. Ειδικότερα, οι φοιτητές/τριες και απόφοιτοι Σχολών Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού φάνηκε να χρησιμοποιούν τις παραγωγικές μεθόδους περισσότερο από τους φοιτητές/τριες και αποφοίτους προπονητικών ή άλλων σχολών, οι οποίοι φάνηκε να προτιμούν τη χρήση αναπαραγωγικών μεθόδων διδασκαλίας. Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας είναι σύμφωνα με τα ευρήματα προηγούμενων ερευνών. Ωστόσο, είναι απαραίτητο να πραγματοποιηθούν κι άλλες έρευνες με παρόμοια θεματολογία, ώστε να μπορούν να γενικευτούν τα παραπάνω αποτελέσματα.

Λέξεις κλειδιά: μέθοδοι διδασκαλίας, παραγωγικές μέθοδοι διδασκαλίας, κολύμβηση, προπονητές, εκπαιδευτικοί φυσικής αγωγής

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

Περίληψη	i
ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ.....	iii
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ.....	v
I. ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	1
1.1. Ορισμός και διατύπωση του προβλήματος	1
1.2. Σημασία της έρευνας	6
1.3. Ερευνητικά ερωτήματα και υποθέσεις	7
1.4. Οριοθετήσεις και περιορισμοί της έρευνας	8
1.5. Διευκρίνιση όρων	8
II. ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ.....	12
2.1. Θετικές επιδράσεις της κολύμβησης	12
2.1.1. Στην σωματική υγεία	13
2.1.2. Στη σωματική υγεία των παιδιών	17
2.1.3. Στην ψυχολογία - ευημερία και κοινωνική συμπεριφορά των παιδιών	20
2.2. Μέθοδοι διδασκαλίας	22
2.2.1. Αναπαραγωγικές ή παραγωγικές μέθοδοι διδασκαλίας;	24
2.2.2. Μέθοδοι διδασκαλίας στο προσχολικό και στον σχολικό χώρο	25
2.2.3. Μέθοδοι διδασκαλίας στο πανεπιστημιακό χώρο	29
2.2.4. Μέθοδοι διδασκαλίας στον αθλητικό χώρο.....	36
2.2.5. Μέθοδοι διδασκαλίας στην κολύμβηση	38
2.3. Ο ρόλος του δασκάλου	41
2.3.1. Διαφορές των προπονητών ως προς το φύλο	41
2.4. Διαφορετικά χαρακτηριστικά προπονητών	43
2.5. Διαφορές των προπονητών ως προς το είδος κατάρτισης	48
2.6. Διαφορές των προπονητών ως προς την εμπειρία τους	50
III. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	52

3.1. Δείγμα	52
3.2. Όργανα μέτρησης	52
3.3. Διαδικασία κύριας έρευνας	53
3.4. Στατιστική ανάλυση	53
IV. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	54
4.1. Περιγραφικά στατιστικά έρευνας	54
4.2. Έλεγχος αξιοπιστίας ερωτηματολογίου	54
4.3. Εξέταση διαφορών στις μεθόδους ως προς το φύλο και το επίπεδο σπουδών	55
4.4. Συσχέτιση μεθόδων με το επίπεδο σπουδών και εμπειρίας.	55
V. ΣΥΖΗΤΗΣΗ	57
VI. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	62
VII. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	64
VIII. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	65
X. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	79
10.1 Διαδικτυακό ερωτηματολόγιο	79

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 2.1. Υδροδυναμικές αρχές βύθισης στο νερό.....	σελ.14
Πίνακας 4.1. Περιγραφικά στατιστικά έρευνας.....	σελ.53

I. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

1.1. Ορισμός και διατύπωση του προβλήματος

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται ένας νέος προβληματισμός σχετικά με το ποιες μέθοδοι διδασκαλίας είναι αποδοτικότερες για την εκπαίδευση των παιδιών. Οι παραδοσιακές αναπαραγωγικές ή αλλιώς αναπαραγωγικές μέθοδοι, στις οποίες οι μαθητές απλώς παρακολουθούν τον δάσκαλο κατά την υπαγόρευση του μαθήματος ώστε να αποκτήσουν την γνώση ή οι παραγωγικές (ή αλλιώς παραγωγικές), στις οποίες οι μαθητές με την καθοδήγηση του δασκάλου «γεννούν την γνώση»; Πλήθος ερευνών τείνουν να ασπάζονται τις παραγωγικές μεθόδους διδασκαλίας, οι οποίες παρόλο που επανεμφανίζονται στο προσκήνιο στις μέρες μας, έχουν εμφανιστεί πολλά χρόνια πριν. Πρώτος ο Σωκράτης, ως καθοδηγητής της γνώσης, ανέφερε την έννοια της μαιευτικής μεθόδου στην εκπαιδευτική διαδικασία. Εμπνευσμένος από την δουλειά της μητέρας του, η οποία ήταν μαιά, προσπαθούσε στους πλατωνικούς διαλόγους του, να μην παραθέσει εξ αρχής ο ίδιος μια θεωρία ή άποψη, αλλά σαν μαιά, να εκμαιεύσει από τον συνομιλητή του την αλήθεια. Ο ίδιος θεωρούσε πως «ο άνθρωπος γνωρίζει την αλήθεια, την Ιδέα, και πως η προσπάθεια της φιλοσοφικής σκέψης έγκειται στο να τον βοηθήσει να την θυμηθεί, να την επαναφέρει στη μνήμη του». («ΣΩΚΡΑΤΗΣ "Ο ΜΕΓΑΣ ΕΛΛΗΝ ΦΙΛΟΣΟΦΟΣ"», 2014)

Παρόλο που οι θετικές επιδράσεις των παραγωγικών μεθόδων στους μαθητές είναι πλέον ευρέως γνωστές, δε φαίνεται να εφαρμόζονται σε όλους τους εκπαιδευτικούς τομείς. Αυτό ίσως να συμβαίνει λόγω των συνηθειών και της εξοικείωσης των εκπαιδευτικών στις παραδοσιακές μεθόδους, ή λόγω της μη-αποδοχής των παραγωγικών από κάποιους, δεδομένου ότι οι τελευταίες χρειάζονται περισσότερο χρόνο προετοιμασίας και εφαρμογής. Ένας από τους τομείς εκπαίδευσης που παρατηρείται απουσία παραγωγικών μεθόδων διδασκαλίας είναι η κολύμβηση, ένα άθλημα ιδιαίτερα αγαπητό στο ευρύ κοινό. Μέσω αυτού του αθλήματος, ο οργανισμός δυναμώνει, υιοθετούνται συγκεκριμένοι κανόνες υγιεινής και αποκτούνται συγκεκριμένες κινητικές συνθήκες, οι οποίες είναι εξαιρετικά ωφέλιμες για την ανθρώπινη ζωή (Μπλαντή, 2017). Όλα αυτά επιτυγχάνονται κάτω από τις ιδανικές συνθήκες του υδάτινου

περιβάλλοντος (Chase, Sui & Blair, 2008), καθώς οι διάφορες υδροδυναμικές αρχές επηρεάζουν τις κολυμβητικές κινήσεις (Becker, 2009). Συνυπολογίζοντας μια από τις βασικές προπονητικές αρχές, την εξατομίκευση της προπόνησης, είναι φυσικό πως όλοι μπορούν να επωφεληθούν από την κολύμβηση (Delevatti, Marson and Krueel, 2015; Lazar, Khanna, Chesler and Salciccioli 2013). Πιο συγκεκριμένα, ενισχύεται ο αερόβιος μεταβολισμός (Lazar et al., 2013; Chase et al., 2008), καθώς συνδυάζεται με το στοιχείο της δύναμης και της ισορροπίας (Lazar et al., 2013). Έτσι, η κολύμβηση αποτελεί μια βιώσιμη εναλλακτική λύση άσκησης (Chase et al., 2008), αφού ένα ευεργετικό αποτέλεσμα μπορεί να πραγματοποιηθεί σε μικρότερη ταχύτητα από ό,τι στην ξηρά (Evans, Cureton and Purvis, 1978; Holmér and Astrand, 1972), λαμβάνοντας βέβαια υπόψη και την ικανότητα/ταχύτητα κολύμβησης, τον εξοπλισμό-μαγιό, τη θερμοκρασία του νερού και την αρχική καρδιακή κατάσταση (Lazar et al., 2013). Επιπλέον, λόγω της βύθισης, εμφανίζονται σημαντικά υψηλότερα επίπεδα μέγιστης εισπνευστικής και εκπνευστικής πίεσης σε ενήλικες (Mehrotra, Varma, Tiwari and Kumar, 1998) καθώς και σε παιδιά με άσθμα (Weisgerber, Guill, Weisgerber J. and Butler, 2003) ή και χωρίς (Santos, Rosa, Ferreira, Medeiros and Batiston, 2012), ειδικά αν η κολυμβητική δραστηριότητα πραγματοποιείται συστηματικά (Nilesh, Teli-Kate and Kondam, 2012; Dong, 2001). Επιπρόσθετα, μειώνονται οι πιέσεις των αρθρώσεων (Barker et al., 2014), καθώς προσφέρεται ισορροπία και μεγαλύτερη θεραπευτική ασφάλεια για άτομα με αυξημένο κίνδυνο πτώσης (Becker, 2009), όπως άτομα με μυϊκά ή νευρολογικά προβλήματα, άτομα με αναπηρία, μικρά παιδιά ή και ηλικιωμένους. Όσον αφορά στα παιδιά, τα οποία υπόκεινται σε μια συνεχή μορφολογική, φυσιολογική και τα ψυχολογική αλλαγή, μέσω της κολύμβησης η αναδιαμόρφωσή τους αυτή γίνεται ανάλογα με τις επιδράσεις της άσκησης (Dong, 2001), βελτιώνοντας τη δύναμη των μυών της πλάτης και τη διατήρηση χαμηλότερου σωματικού λίπους (Dong, 2001). Επιπλέον, υπάρχουν ισχυρές ενδείξεις ότι η ενασχόληση με τη σωματική δραστηριότητα βελτιστοποιεί την ευημερία (Steptoe and Butler, 1996; Netz, Wu, Becker and Tenenbaum, 2005; Penedo and Dahn 2005; Windle, Hughes, Linck, Russell and Woods 2010), καθώς και ότι το υδάτινο περιβάλλον έχει αναγνωριστεί ως χώρος για ενεργό παιχνίδι

και ψυχαγωγική άσκηση από το 19ο αιώνα (Wiltse, 2013; Howells and Jarman, 2016). Είναι λοιπόν, μια ουσιαστική μορφή σωματικής δραστηριότητας, στην οποία μπορούν να συμμετέχουν όλοι, ανεξαρτήτως ηλικίας, φύλου, εθνικότητας και κουλτούρας (Oh & Lee 2015; Thomson, Kearns and Petticrew, 2003). Επομένως, η ενασχόληση με την κολύμβηση από την παιδική κιόλα ηλικία είναι ιδιαίτερα ωφέλιμη στην σωματική και ψυχολογική υγεία. Εξάλλου, το να έχεις θετικές κολυμβητικές εμπειρίες στην παιδική ηλικία μειώνει την πιθανότητα να αναπτύξεις φόβο για το νερό στην ενήλικη ζωή (Poulton, Menzies, Craske, Langley and Silva, 1999).

Είναι αδιαφιλονίκητο πως για να επηρεαστούν θετικά οι κολυμβητές, σπουδαίο ρόλο παίζει το πως θα συμμετέχουν και θα διδαχθούν αυτή την δραστηριότητα. Γενικά, όσον αφορά τις μεθόδους διδασκαλίας, πλήθος ερευνών φαίνεται να αναδεικνύουν ως πιο αποτελεσματικές τις παραγωγικές μεθόδους διδασκαλίας, όπως είναι η συζήτηση (Caprariis, Barman & Magee, 2001) και η ομαδική - συνεργατική μάθηση (Perkins and Saris, 2001; Yoder and Hochevar, 2005), ενώ θεωρούν πως και ο συνδυασμός αυτών των μεθόδων με τις αναπαραγωγικές θα μπορούσε να φανεί επικερδής (Morgan, Whorton and Gunsalus, 2000; Salleh, Khalid, Sulaiman, Mohamad and Sern, 2015). Ωστόσο, είναι γεγονός πως οι αποτελεσματικοί μέθοδοι διδασκαλίας εξαρτώνται από το πλαίσιο στο οποίο εφαρμόζονται (Bharadwaj & Pal, 2012). Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά το χώρο του σχολείου και ειδικά το μάθημα της Φυσικής Αγωγής, οι παραγωγικές μέθοδοι διδασκαλίας φαίνεται να υπερνικούν τις αναπαραγωγικές (Bechter, Dimmock and Jackson, 2019), καθώς επιτρέπουν την ενίσχυση των αυτόνομων κινήτρων, την προσπάθεια και την ικανοποίηση των αναγκών των μαθητών μέσω μιας αποτελεσματικής μάθησης (Bechter et al., 2019). Η αποτελεσματικότητα των μεθόδων αυτών επηρεάζεται σημαντικά από τον τρόπο εφαρμογής τους από τους δασκάλους αλλά και από τις πεποιθήσεις των ίδιων για αυτές (Aelterman, Vansteenkiste, Van den Berghe, De Meyer & Haerens, 2014; Keiler, 2018), καθώς οι μαθητές δηλώνουν πως οι εμπειρίες τους διαφοροποιούνται από την ικανότητα παρέμβασης των δασκάλων τους (Wright, McNeill and Fry, 2009). Για την επιτυχή εφαρμογή τους λοιπόν, οι δάσκαλοι

μπορούν να εκπαιδευτούν αποτελεσματικά και αυτοί μέσω παραγωγικών μεθόδων, όπως μέσω της χρήσης των παραδειγμάτων (Moreno and Ortegado-Layne, 2007), διάφορων διαδραστικών μέσων (Ganyaupfu, 2013), των προβλημάτων καθώς και μέσω του συνδυασμού όλων αυτών για την κάλυψη των διαφορετικών αναγκών των μαθητών (Salleh et al., 2015). Μάλιστα, σπουδαία επιτυχία παρουσιάζει και η μέθοδος της ηλεκτρονικής προσαρμοστικής μάθησης (Schiaffino, Garcia and Amandi, 2008; Seters Ossevoort, Tramper and Goedhart, 2012), καθώς δίνει στους εκπαιδευόμενους την ευκαιρία να ακολουθήσουν ατομικές μαθησιακές διαδρομές και να ανταποκριθούν στις δικές τους ανάγκες (Brusilovsky, Eklund and Schwarz, 1998), αυξάνοντάς τους τα εγγενή κίνητρα (Abou El-Seoud, Taj-Eddin, Seddiek, El-Khouly, & Nosseir, 2014) και επιτρέποντάς τους την καλύτερη διαχείριση του χρόνου τους (Allan, 2007). Παρόμοια αποτελέσματα παρουσιάζονται και σε όλο το χώρο του αθλητισμού, καθώς η εκπαίδευση των προπονητών μέσω διαδραστικών-παραγωγικών μεθόδων τους επιτρέπει να βελτιστοποιήσουν την επιτυχημένη εφαρμογή και στους δικούς τους μαθητές, αυξάνοντας το κίνητρο, το ενδιαφέρον και τις γνώσεις, καθώς ενεργοποιείται και ο μηχανισμός αυτό-ρύθμισης της συμπεριφοράς (Glang, Koester, Beaver, Clay and McLaughlin, 2010; Harvey, Cushion and Massa-Gonzalez, 2010). Έτσι και στο χώρο της κολύμβησης η διδασκαλία και η προπόνηση σε οποιοδήποτε επίπεδο, μπορούν να επωφεληθούν από έναν κονστрукτιβιστικό τρόπο καθώς και την υιοθέτηση της κατάλληλης παιδαγωγικής (Light and Wallian, 2008), επιτρέποντας στο παιδί να εξερευνά και κατασκευάζει τη δική του μάθηση (Langendorfer, 2019).

Οι Demetriou, Wilson και Winterbottom (2009) εξέτασαν το εάν οι γυναίκες δασκάλες είναι καλύτερα εξοπλισμένες συναισθηματικά για να προσελκύσουν τους μαθητές τους και αν υπάρχουν διαφορές στο συναισθηματικό στυλ διδασκαλίας των ανδρών και των γυναικών που είναι καινούργιοι στον χώρο διδασκαλίας και αποδείχθηκε πως τα σχόλια των εκπαιδευτικών αντικατοπτρίζουν τις διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών στον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται και χρησιμοποιούν το συναίσθημα στη διδασκαλία, καθώς

οι γυναίκες εμφανίζουν εντονότερα συμπεριφορές οι οποίες σχετίζονται άμεσα με το πως αισθάνονται την εκάστοτε στιγμή.

Σύμφωνα με τους Gosai, Jowett and Rhind (2021) οι άνδρες προπονητές διοργανώνουν προπονήσεις (π.χ. μεγαλύτερες συνεδρίες για γυναίκες από τους άνδρες αθλητές) και εκδηλώνουν συμπεριφορές προπόνησης (π.χ. περισσότερη ενίσχυση για γυναίκες από τους άνδρες αθλητές), που είναι διαφορετικές ανάλογα με το αν προπονούν ομάδες που περιλαμβάνουν άνδρες ή γυναίκες αθλητές. Επιπρόσθετα αποκαλύφθηκαν προκαταλήψεις φύλου στις προσεγγίσεις και τα στυλ που χρησιμοποιούν οι προπονητές για να προπονούν τις γυναίκες και τους άνδρες αθλητές τους, υποδηλώνοντας ότι τέτοιες μέθοδοι θα μπορούσαν να περιορίσουν τη σωματική, κοινωνική-συναισθηματική και ψυχολογική ανάπτυξη των αθλητών. Τέλος, κατέληξαν στο συμπέρασμα πως τα παιδιά χρειάζονται έναν προπονητή ο οποίος να είναι φιλικός με αυτά, να τα αγαπάει και να τους φέρεται με σεβασμό (Jones, Jo & Martin, 2007).

Στη διδασκαλία της κολύμβησης χρησιμοποιούνται κατά κύριο λόγο αναπαραγωγικές μέθοδοι διδασκαλίας, καθώς στις περισσότερες περιπτώσεις ο προπονητής είτε βρίσκεται έξω από το νερό, είτε μέσα, απλώς υπαγορεύει ή δείχνει στα παιδιά την επόμενη άσκηση ή το επόμενο σετ ασκήσεων. Ανεξαρτήτως εάν ο στόχος στη διδασκαλία της κολύμβησης είναι ο πρωταθλητισμός, ή απλά η απόκτηση αισθήματος ασφάλειας στο νερό, ο προπονητής είναι απαραίτητο να λαμβάνει υπόψη ότι απευθύνεται σε παιδιά, τα οποία από την φύση τους έχουν ανάγκη το παιχνίδι. Όπως σε κάθε τομέα εκπαίδευσης έτσι και στην κολύμβηση, η χρήση παραγωγικών μεθόδων διδασκαλίας θα έκανε την εκπαιδευτική διαδικασία πιο «ζωντανή», παιγνιώδη και ενδιαφέρουσα για τα παιδιά, και ως εκ τούτου και αποδοτικότερη. Μία από τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει αυτή η πρόταση είναι πως δεν υπάρχουν αρκετές επιστημονικές έρευνες όσον αφορά την εφαρμογή παραγωγικών μεθόδων διδασκαλίας στην κολύμβηση, προκειμένου να επιμορφωθούν οι προπονητές και να υιοθετήσουν αυτό τον τρόπο διδασκαλίας.

Μέχρι σήμερα, αν και υπάρχουν αρκετές έρευνες στις οποίες εξετάζονται οι παραγωγικές μέθοδοι διδασκαλίας στον αθλητισμό (Glang et al., 2010; Harvey

et al., 2010; Doncheva, 2013) οι σχετικές έρευνες στο χώρο της κολύμβησης είναι περιορισμένες. Ακόμα, περιορισμένες είναι και οι έρευνες για τη διαφορετικότητα ως προς τη χρήση αυτών των μεθόδων από τους προπονητές τόσο όσο αφορά το φύλο τους (άντρες, γυναίκες), όσο και το επίπεδο σπουδών τους (Σ.Ε.Φ.Α.Α. ή μη). Η γνώση αυτή μπορεί να αποβεί ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα καθώς μπορεί να επιτρέψει την επιμόρφωση και την εξοικείωση των προπονητών σε αυτές τις μεθόδους, μέσα από την εφαρμογή τους στις ακαδημίες κολύμβησης.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να εξετάσει τις διαφορές των προπονητών κολύμβησης ως προς την εφαρμογή παραγωγικών μεθόδων διδασκαλίας και η διερεύνηση των πιθανών διαφορών τους σε σχέση με το φύλο και το επίπεδο σπουδών τους.

1.2. Σημασία της έρευνας

Εύλογα κάποιος μπορεί να αναρωτηθεί για ποιο λόγο είναι σημαντική η παρούσα έρευνα, λαμβάνοντας υπόψη την δυσκολία εφαρμογής παραγωγικών μεθόδων διδασκαλίας στο συγκεκριμένο άθλημα, το οποίο είναι ατομικό και μέσα στο νερό. Συνυπολογίζοντας μάλιστα το γεγονός ότι οι περισσότεροι, αν όχι όλοι, αθλητές-τριες κολύμβησης έως τώρα έχουν εκπαιδευτεί με αναπαραγωγικές μεθόδους και έχουν σημειωθεί κάποιες επιτυχίες σε έναν σταθερά ικανοποιητικό βαθμό,

Οι παραδοσιακές εκπαιδευτικές μέθοδοι μάθησης για την κολύμβηση έχουν αναφερθεί ως «στυλ εντολής» ή «αναπαραγωγικές» (Mosston & Ashworth, 1990). Υπάρχουν αναφορές λοιπόν, ότι η διδασκαλία με το «στυλ εντολής» παρουσιάζει μία διδακτική προσέγγιση του τύπου «λέω, δείχνω, κάνω». Με αυτό τον τρόπο, η γνώση αποκτάται μέσω της επίδειξης από τον δάσκαλο. Αυτή η διαδικασία δεν επιτρέπει την κατάκτηση της γνώσης, την καλλιέργεια της αυτοεξυπηρέτησης, ή τον έλεγχο του σώματος και των ενεργειών, κάτι το οποίο μπορεί να επιτευχθεί καλύτερα από ένα παιδί εξερευνώντας και κατασκευάζοντας τη δική του μάθηση (Langendorfer, 2019). Αντίθετα, οι μέθοδοι διδασκαλίας, οι οποίες έχουν ως επίκεντρο τον μαθητή δεν είναι προκαθορισμένες, αλλά βασίζονται στην κατανόηση των μαθητών. Για να γίνει κάτι τέτοιο εφικτό, ο

προπονητής θα πρέπει να δώσει την ευκαιρία στον αθλητή-τρια να οδηγηθεί στη γνώση μέσω της προσωπικής του εμπειρίας. Αυτός ο τρόπος μάθησης παρέχει μια διαφορετική προοπτική για το πώς οι κολυμβητές μπορούν να καταφέρουν μια κατάσταση ενότητας του μυαλού, του σώματος και του νερού μέσω εκτεταμένης εκπαίδευσης, η οποία στοχεύει στην ανάπτυξη μιας αίσθησης και της σύνδεσης με το νερό (Light, 2008). Μέσω αυτής της προοπτικής, οι κολυμβητές αντιλαμβάνονται καλύτερα τις κινήσεις και τις ενστερνίζονται βαθύτερα.

Έχοντας ως παραδοχή σε τούτη την έρευνα, ότι οι παραγωγικές μέθοδοι διδασκαλίας είναι ωφέλιμες στην κολυμβητική εκπαίδευση, ρωτήθηκαν προπονητές -τριες κολύμβησης σχετικά με αυτές, προκειμένου να διαλευκανθεί πόσοι και κατά πόσο τις γνωρίζουν, σε ποιο βαθμό αυτές εφαρμόζονται σε διαφορετικά ηλικιακά επίπεδα και κατά πόσο το εκπαιδευτικό υπόβαθρο των προπονητών-τριών επηρεάζει τη γνώση, την κατανόηση, την παραδοχή και την εφαρμογή τους. Είναι αξιοσημείωτο ότι δεν υπάρχει ικανοποιητικός αριθμός παρόμοιων ερευνών.

1.3. Ερευνητικά ερωτήματα και υποθέσεις

Βάσει της σχετικής βιβλιογραφίας, στην παρούσα εργασία διατυπώνονται τα παρακάτω ερωτήματα:

- Υπάρχουν διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών ως προς την εφαρμογή μεθόδων διδασκαλίας στην κολύμβηση;
- Υπάρχουν διαφορές μεταξύ φοιτητών-αποφοίτων Σχολών Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού και φοιτητών - αποφοίτων άλλων Σχολών (Προπονητικών και μη) ως προς την εφαρμογή μεθόδων διδασκαλίας στην κολύμβηση;
- Επηρεάζει η προπονητική εμπειρία σε ακαδημίες κολύμβησης την επιλογή μεθόδων διδασκαλίας;

Όπως και οι παρακάτω υποθέσεις:

1. Οι γυναίκες θα χρησιμοποιούν περισσότερο τις παραγωγικές μεθόδους διδασκαλίας σε σύγκριση με τους άντρες.

2. Οι απόφοιτοι/φοιτητές Σ.Ε.Φ.Α.Α. θα είναι ενημερωμένοι και θα χρησιμοποιούν πιο συχνά παραγωγικές μεθόδους διδασκαλίας σε αντίθεση με τους απόφοιτους/φοιτητές προπονητικής ή άλλης σχολής.
3. Οι έμπειροι προπονητές σε ακαδημίες κολύμβησης θα χρησιμοποιούν περισσότερο παραγωγικές μεθόδους διδασκαλίας.

1.4. Οριοθετήσεις και περιορισμοί της έρευνας

Οι συμμετέχοντες στην έρευνά μας είναι άνδρες και γυναίκες που προπονούν νεαρές ηλικίες κολυμβητών. Μπορεί να είναι φοιτητές/απόφοιτοι κάποιας σχολής Σ.Ε.Φ.Α.Α., φοιτητές/απόφοιτοι κάποιας άλλης προπονητικής σχολής, ή φοιτητές/απόφοιτοι οποιασδήποτε σχολής άσχετης με το αντικείμενο της κολύμβησης. Απαραίτητη προϋπόθεση για τη συμμετοχή στην έρευνα είναι να υπάρχει προϋπηρεσία ως προπονητής σε κάποια ακαδημία κολύμβησης με παιδιά και εφήβους από ηλικία τεσσάρων έως και δεκαοκτώ χρονών.

1.5. Διευκρίνιση όρων

Μέθοδος διδασκαλίας: μια σειρά ενεργειών που έχουν ως σκοπό τη μάθηση, στις οποίες περιλαμβάνονται οι διαπροσωπικές σχέσεις και οι οργανωτικές ενέργειες (Ματσαγγούρας, 2006). Επίσης, οι μέθοδοι διδασκαλίας αποτελούν ένα οργανωμένο σύστημα γνώσεων, στάσεων και ενεργειών το οποίο έχει συγκεκριμένη φιλοσοφία, αρχές, υποστηρίζεται από τεχνικές και από μια πορεία διδασκαλίας καθώς και εξυπηρετεί συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς σκοπούς και στόχους (Εξαρχάκος, 1993).

Αναπαραγωγικές μέθοδοι διδασκαλίας/μέθοδοι αναπαραγωγής: σε αυτές τις μεθόδους, ο εκπαιδευτικός ως αυθεντία, κατέχει την κυρίαρχη θέση στην τάξη, και ο ρόλος του είναι να μεταδώσει τις γνώσεις στους μαθητές, οι οποίοι θα τις δεχτούν παθητικά, άκριτα και ασυνείδητα (Ματσαγγούρας, 2006). Ο εκπαιδευτικός, ο οποίος χρησιμοποιεί αυτές τις μεθόδους διδασκαλίας κυρίως μονολογεί.

Παραγωγικές/παραγωγικές μέθοδοι διδασκαλίας: σε αυτές τις μεθόδους βρίσκεται στο επίκεντρο μαθητής και όχι ο δάσκαλος. Οι μαθητές γίνονται

πρωταγωνιστές και διαλέγουν τον τρόπο με τον οποίο θα διδαχθούν κάτι. Ουσιαστικά έρχεται στο προσκήνιο ο μαθητής, αφού ρυθμιστικό ρόλο στη διδακτική διαδικασία αναλαμβάνουν οι ανάγκες, οι δυνατότητες και τα ενδιαφέροντα του μαθητή με αποτέλεσμα η διαδικασία της μάθησης να αποκτά ενεργητικό χαρακτήρα (Ματσαγγούρας, 2003).

Ομαδοκεντρικές – συνεργατικές μέθοδοι: οι συγκεκριμένες μέθοδοι αποτελούν την εξέλιξη των μαθητοκεντρικών - παραγωγικών. Αυτές επικεντρώνονται στη συνεργασία των μαθητών με άλλους μαθητές, καθώς και με τον εκπαιδευτικό τους (Κυριαζής and Μπακογιάννης, 2003). Επίσης, οι μαθητές συμμετέχουν σε ομάδες, ενώ ο ρόλος του δασκάλου είναι καθοδηγητικός και ρυθμιστικός.

Κατηγοριοποιούνται ανάλογα με τους στόχους και τα μέσα που χρησιμοποιούνται για την εκπαίδευση των εκπαιδευόμενων. Κατά τους Mosston and Ashworth (2002), οι μέθοδοι διδασκαλίας είναι έντεκα, και χωρίζονται σε μεθόδους αναπαραγωγής και μεθόδους παραγωγής. Στην πρώτη κατηγορία το μάθημα εστιάζει περισσότερο στην ικανότητα της αναπαραγωγής συγκεκριμένων δεξιοτήτων, ενώ στη δεύτερη κατηγορία το μάθημα εστιάζει περισσότερο στην ικανότητα της παραγωγής και της δημιουργίας. Πιο αναλυτικά οι μέθοδοι είναι οι εξής:

Μέθοδοι Αναπαραγωγής:

Μέθοδος παραγγέλματος: ο εκπαιδευτικός λαμβάνει όλες τις αποφάσεις στο μάθημα, δίνει το παράγγελμα για την εκτέλεση μιας άσκησης ή κίνησης και οι μαθητές την πραγματοποιούν.

Μέθοδος εξάσκησης σε σταθμούς: στη συγκεκριμένη μέθοδο οι μαθητές εξασκούν μόνοι τους τη δεξιότητα που έδειξε στην αρχή ο εκπαιδευτικός, ο οποίος έχει καθορίσει την οργάνωση των σταθμών.

Μέθοδος αμοιβαίας διδασκαλίας: στη μέθοδο αυτή οι μαθητές είναι χωρισμένοι σε ζευγάρια στα οποία ο ένας αναλαμβάνει το ρόλο του εκπαιδευτικού ενώ ο άλλος του μαθητή, ο δάσκαλος τους προσφέρει βοήθεια μέσω μίας καρτέλας η οποία έχει την περιγραφή της άσκησης ο μαθητής-δάσκαλος δίνει ανατροφοδότηση στον άλλο μαθητή.

Μέθοδος αυτοελέγχου: σε αυτόν τον τύπο διδασκαλίας ο μαθητής πραγματοποιεί και ελέγχει τη δεξιότητα μόνος του, με τη βοήθεια μιας καρτέλας κριτηρίων. Φυσικά, ο δάσκαλος ελέγχει σε κάθε στιγμή αν τα παιδιά πραγματικά προσπαθούν να κάνουν ανατροφοδότηση στον εαυτό τους.

Διαφοροποίηση βαθμού δυσκολίας της άσκησης: σε αυτή τη μέθοδο, ο εκπαιδευτικός αυξάνει σταδιακά τον βαθμό δυσκολίας της άσκησης, ανάλογα με το επίπεδο των μαθητών.

Μέθοδοι Παραγωγής:

Μέθοδος καθοδηγούμενης εφευρετικότητας: στην παρούσα μέθοδο ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει ένα πρόβλημα και με διάφορες ερωτήσεις καθοδηγεί το μαθητή σε μία συγκεκριμένη λύση, χρησιμοποιείται για να ανακαλύψουν οι εκπαιδευόμενοι σχέσεις μεταξύ πραγμάτων, έννοιες, κλπ.

Μέθοδος συγκλίνουσας εφευρετικότητας: εδώ ο δάσκαλος παρουσιάζει ένα πρόβλημα και περιμένει από τους μαθητές του να βρουν τη μία και μοναδική σωστή λύση, χωρίς να τους δώσει παραπάνω βοήθεια.

Μέθοδος αποκλίνουσας παραγωγικότητας: σε αυτή τη μέθοδο ο μαθητής ανακαλύπτει διάφορες εναλλακτικές λύσεις σε ένα πρόβλημα.

Μέθοδος σύνταξης ατομικού προγράμματος: στην παρούσα μέθοδο ο εκπαιδευτικός καθορίζει ένα γενικό θέμα και οι εκπαιδευόμενοι καθορίζουν οι ίδιοι με ποια συγκεκριμένα προβλήματα που σχετίζονται με το θέμα θα ασχοληθούν. Έπειτα διαμορφώνουν το πρόγραμμά τους με βάση αυτά τα προβλήματα και το αξιολογεί. Παράδειγμα: Ο εκπαιδευτικός θέτει ως βασικό στόχο τη βελτίωση της δύναμης και οι μαθητές παίρνουν το θέμα και αναζητούν ασκήσεις και πληροφορίες για την προπόνηση δύναμης. Οι μαθητές ελέγχουν τους εαυτούς τους και έπειτα από ένα χρονικό διάστημα παρουσιάζουν στον εκπαιδευτικό ο καθένας το πρόγραμμά του.

Μέθοδος πρωτοβουλίας μαθητή: ο μαθητής ορίζει το θέμα με στο οποίο θα εντυφύσει. Είναι υπεύθυνος για το πως θα προγραμματίσει τη διεξαγωγή και την αξιολόγηση. Στο τέλος παρουσιάζει την εργασία του στον εκπαιδευτικό και εκείνος την αξιολογεί. Η παρουσίαση μπορεί να γίνει με μορφή γραπτής εργασίας, σκίτσου, βίντεο, κ.λ.π.

Μέθοδος αυτοδιδασκαλίας: αυτή τη μέθοδο την εφαρμόζουν όλοι οι άνθρωποι που είναι αυτοδίδακτοι σε κάτι. Ανάλογα με τις ανάγκες του κάθε ατόμου, το ίδιο το άτομο καθορίζει τί θέλει να μάθει, πώς θα το μάθει και αξιολογεί ο ίδιος την επιτυχία του εγχειρήματος του.

Οι τρεις τελευταίες μέθοδοι και ιδιαίτερα η τελευταία, δε χρησιμοποιούνται τόσο συχνά για τη διδασκαλία παιδιών, ωστόσο είναι ευρέως γνωστοί και χρησιμοποιούνται από αρκετούς καθηγητές φυσικής αγωγής (Mosston & Ashworth, 1997, 2002, 2008).

Παραθέτοντας όλα τα παραπάνω, ευελπιστούμε το θέμα αυτή της έρευνας, δηλαδή, η εφαρμογή, ή αλλιώς η πραγματοποίηση παραγωγικών μεθόδων διδασκαλίας στην κολύμβηση να είναι εύληπτο, κατανοητό και προσιτό.

II. ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

2.1. Θετικές επιδράσεις της κολύμβησης

Ένα ιδιαίτερα όμορφο και απελευθερωτικό άθλημα, είναι η κολύμβηση, η οποία συγκαταλέγεται στις πρώτες ψυχαγωγικές δραστηριότητες του ανθρώπου. Μάλιστα, οι αρχαίοι θεωρούσαν πως είναι μια ιδιαίτερα σημαντική ικανότητα, η οποία ήταν φρόνιμο να διακατέχεται από όλους. Αποτελεί ένα άθλημα το οποίο συμπεριλήφθηκε στους Ολυμπιακούς Αγώνες του 1896 και από τότε έγινε ένα από τα πιο γνωστά. Στο σημείο αυτό θεωρείται απαραίτητο να γίνει σαφής ο όρος «κολύμβηση», όπου σημαίνει «την ικανότητα του ανθρώπου να παραμένει (να συγκρατείται) ή και να κινείται πάνω στο νερό σε οριζόντια θέση, χρησιμοποιώντας τις ατομικές του κινήσεις. Υπάρχουν δύο είδη κολύμβησης, η κολύμβηση πάνω στην επιφάνεια του νερού και η κολύμβηση κάτω από αυτή» (Μπλαντή, 2017).

Σαν άθλημα φαίνεται να προσελκύει ανθρώπους κάθε φύλου, ηλικίας, όλων των επιπέδων φυσικής κατάστασης και όλων των κοινωνικοοικονομικών επιπέδων, ενώ οι στόχοι ποικίλουν. Κάποιος μπορεί να επιθυμεί να κολυμπάει για καθαρά ψυχαγωγικούς λόγους, για την απόκτηση της εξοικείωσης με το νερό, της αίσθησης ασφάλειας μέσα σε αυτό, των νέων κινητικών δεξιοτήτων καθώς και για την προώθηση της υγείας. Αντίθετα, κάποιος άλλος μπορεί να στοχεύει στην εκμάθηση των κολυμβητικών κινήσεων, στην αγωνιστική συμμετοχή και στην βελτίωση της απόδοσης. Ωστόσο εύλογα μπορεί να αναρωτηθεί κανείς αν αυτοί οι δύο στόχοι μπορούν να συνυπάρξουν. Αυτό είναι ένα σπουδαίο ερώτημα, στο οποίο δεν έχει δοθεί ξεκάθαρη απάντηση, ενώ η παρούσα έρευνα ενθαρρύνει και υποστηρίζει τη συνύπαρξη των στόχων αυτών, ιδιαίτερα στην εκμάθηση κολύμβησης στα παιδιά. Άλλωστε, η κυριότερη μορφή δραστηριότητας του παιδιού, σύμφωνα με την παιδαγωγική επιστήμη, είναι το παιχνίδι και η διασκέδαση.

Είναι κοινός τόπος πως η εκμάθηση κολύμβησης δεν είναι απλή υπόθεση. Ωστόσο, όλα τα στοιχεία εκείνα, τα οποία μπορεί να κερδίσει ένα άτομο μέσω της συμμετοχής του στην κολυμβητική δραστηριότητα, μπορούν να εκμηδενίσουν

τυχόν δυσκολίες. Σύμφωνα με την Μπλαντή (2017), μέσω της κολύμβησης, όλος ο οργανισμός δυναμώνει σε μεγάλο βαθμό και υιοθετούνται συγκεκριμένοι κανόνες υγιεινής, ενώ αποκτούνται και συγκεκριμένες κινητικές συνήθειες, οι οποίες είναι εξαιρετικά ωφέλιμες στην ανθρώπινη ζωή. Επιπλέον, η ίδια υποστηρίζει πως επηρεάζεται συνολικά η φυσική ανάπτυξη του σώματος, δυναμώνει «η κινητική μηχανή», αλλά και αναπτύσσονται και τελειοποιούνται συγκεκριμένες βιοκινητικές ικανότητες όπως η δύναμη, η ευλυγισία, η αντοχή και η περιστροφικότητα.

2.1.1. Στην σωματική υγεία

Το υδάτινο περιβάλλον επιτρέπει την αερόβια δραστηριότητα και δημιουργεί μια αλληλεπίδραση μεταξύ των φυσιολογικών και υδροδυναμικών επιδράσεων της βύθισης (Chase et al., 2008). Ο Becker (2009) έχει περιγράψει λεπτομερώς τις διάφορες υδροδυναμικές αρχές καθώς και τα αποτελέσματα που επιφέρει η κάθε μία στην κολυμβητική κίνηση (Πίνακας 2.1). Έτσι, η μοναδικότητα αυτού του αθλήματος, του επιτρέπει να διαφοροποιηθεί από τα υπόλοιπα προσφέροντας ένα πλήθος θετικών επιδράσεων στη σωματική ευημερία. Σύμφωνα με την Μπλαντή (2017), η μειωμένη αντίσταση που παρουσιάζεται στις αρθρώσεις και στα οστά καθώς και η μετατροπή των απότομων και γρήγορων κινήσεων, σε αργές και απαλές, λόγω της άνωσης, προστατεύει το σώμα από πιθανούς τραυματισμούς. Επιπλέον, η ίδια επισημαίνει πως πραγματοποιείται η ταυτόχρονη κίνηση των άνω και κάτω άκρων επιτρέποντας έτσι την άσκηση πολλών μυϊκών ομάδων.

Ακόμα, είναι αξιοσημείωτο πως κατά την κολυμβητική δραστηριότητα παρατηρείται μια χαλάρωση του σώματος ακόμα και σε ασκήσεις υψηλής έντασης. Συνολικά, οι θετικές επιδράσεις της κολύμβησης στη σωματική υγεία είναι επακόλουθο του συνδυασμού της της αερόβιας προπόνησης με τις μοναδικές ιδιότητες του νερού ως μέσο άσκησης. Μέσω μιας εξατομικευμένης άσκησης στο νερό, μπορούν όλοι επωφεληθούν, ακόμα και οι πιο ευαίσθητοι πληθυσμοί όπως, ηλικιωμένοι, έγκυες γυναίκες και άτομα με αρθρίτιδα, διαβήτη τύπου 2, αναπηρίες ή υπερβολική παχυσαρκία (Delevatti et al., 2015; Lazar et al., 2013).

Πίνακας 2.1. Υδροδυναμικές αρχές βύθισης στο νερό (μετά τον Becker, 2009)

Υδροδυναμική αρχή	Αποτέλεσμα
Πυκνότητα	Η πυκνότητα του ανθρώπινου σώματος είναι ελαφρώς μικρότερη από αυτή του νερού, επομένως ο όγκος του νερού που μετατοπίζεται ζυγίζει περισσότερο από το βυθισμένο σώμα, με αποτέλεσμα μια δύναμη προς τα πάνω ίση με τον όγκο του νερού που εκτοπίζεται.
Υδροστατική πίεση	Η πίεση είναι ανάλογη με την πυκνότητα του υγρού και το βάθος βύθισης. Η υδροστατική πίεση έχει ως αποτέλεσμα την πλαστική παραμόρφωση του σώματος, τη μετατόπιση του αίματος προς την καρδιά, αυξάνοντας την πίεση του δεξιού κόλπου και προκαλώντας κεφαλική μετατόπιση του διαφράγματος.
Πλευστότητα	Η βύθιση στο χιρheid εκφορτώνει το σωματικό βάρος κατά 60% ή περισσότερο, στο C7 κατά 75% ή περισσότερο. Η άνωση έχει ως αποτέλεσμα την «εκφόρτωση» των περιφερειακών και των σπονδυλικών αρθρώσεων.
Ιξώδες-γλοιώτητα	Η κίνηση των άκρων στο νερό υπόκειται σε δύναμη έλξης και αναταράξεις. Η παχύρρευστη αντίσταση προσφέρει ευκαιρίες για προπόνηση δύναμης μέσω της αρχής της φόρτισης.
Θερμοδυναμική	Το νερό μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε ένα ευρύ φάσμα θερμοκρασιών λόγω της θερμοχωρητικότητας και των ιδιοτήτων αγωγιμότητας του. Πολλές δημόσιες πισίνες λειτουργούν στους 27-29°C, αν και μερικές φορές αυξάνονται στους 33,5-35,5°C για «θεραπευτικές» συνεδρίες. Οι ουδέτερες θερμοκρασίες παρέχουν ένα ασφαλές και άνετο περιβάλλον για άσκηση.

Εμβαθύνοντας ακόμα περισσότερο στις θετικές επιδράσεις της κολύμβησης στη σωματική υγεία και ευημερία, δεν θα μπορούσε να μην αναφερθεί πως η κολύμβηση και άλλες μορφές άσκησης στο νερό, όπως το χαλαρό τρέξιμο και η αεροβική γυμναστική, είναι κάποιες από τις πιο γνωστές

επιλογές για την ενίσχυση του αερόβιου μεταβολισμού σε συνδυασμό με το στοιχείο της δύναμης και της ισορροπίας (Lazar et al., 2013). Οι Chase et al. (2008) σύγκριναν με την καθιστική συμπεριφορά διάφορες μορφές αερόβιας άσκησης, όσον αφορά την επίδρασή τους στην υγεία, μεταξύ αυτών και την κολύμβηση. Στην έρευνά τους συμμετείχαν 10.518 γυναίκες και 35.185 άνδρες ηλικίας 20-88 χρονών, ενώ η πλειοψηφία αυτών ήταν μεσαίου/ανώτερου κοινωνικοοικονομικού επιπέδου. Συνέλεξαν επίσημο υποκειμενικό και αντικειμενικό ιστορικό και πραγματοποίησαν ανθρωπομετρικές μετρήσεις, εξετάσεις αίματος και μια διαβαθμισμένη δοκιμασία άσκησης. Οι συμμετέχοντες κατηγοριοποιήθηκαν ως «καθιστοί» (καμία συμμετοχή σε δραστηριότητα τους προηγούμενους 3 μήνες), «περιπατητές» (κυρίως ασχολούνται με τρέξιμο/περπάτημα/τζόκινγκ με ρυθμό ≥ 15 λεπτά/μίλι), «δρομείς» (κυρίως ασχολούνται με τρέξιμο/περπάτημα/τζόκινγκ με ρυθμό ≤ 15 λεπτά/μίλι), και «κολυμβητές» (αποκλειστικά ασχολούνται με την κολυμβητική δραστηριότητα). Η κολύμβηση και το τρέξιμο πέτυχε τα υψηλότερα επίπεδα αντοχής στο διάδρομο/μέγιστο μεταβολικό ισοδύναμο (MET), αν και ο Δείκτης Μάζας Σώματος (ΔΜΣ) των κολυμβητών ήταν σημαντικά υψηλότερος από αυτόν των δρομέων. Αξίζει όμως να σημειωθεί, ότι η κατηγορία «κολυμβητές» αποτελούσε μόνο περίπου το 1% του συνολικού πληθυσμού των συμμετεχόντων και επομένως αυτό θα μπορούσε να επηρεάσει την εσωτερική εγκυρότητα της μελέτης. Ομοίως, τα περιορισμένα δημογραφικά στοιχεία του πληθυσμού θα μπορούσαν να επηρεάζουν αρνητικά την εξωτερική εγκυρότητα. Οι συγγραφείς, ωστόσο, καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η κολύμβηση αποτελεί μια πολύτιμη δραστηριότητα ζωής που φαίνεται να παράγει υγιή επίπεδα καρδιοαναπνευστικής ικανότητας και, ως εκ τούτου, είναι μια βιώσιμη εναλλακτική λύση άσκησης.

Γενικά, ενώ η συστολική πίεση αυξάνεται με τη σωματική δραστηριότητα, στην κολύμβηση είναι μικρότερη από ό,τι στην ξηρά, ενώ οι τελοδιαστολικές πιέσεις μειώνονται (Becker, 2009). Μάλιστα, κάνοντας τρέξιμο εντός νερού, η κατανάλωση οξυγόνου είναι μικρότερη σε σχέση με το περπάτημα στη ξηρά στην ίδια ταχύτητα. Επομένως ένα ευεργετικό αποτέλεσμα κολυμβητικής προπόνησης μπορεί να πραγματοποιηθεί σε μικρότερη ταχύτητα από ό,τι στην ξηρά (Evans et

al., 1978). Αντίθετα, οι Lazar et al. (2013) σημειώνουν ότι, δεδομένης της ιξώδους αντίστασης του νερού, το ενεργειακό κόστος μιας συγκεκριμένης κολυμβητικής απόστασης είναι περίπου τετραπλάσιο από το κόστος της ίδιας απόστασης στη ξηρά. Αυτό αντικρούει άλλες μελέτες, οι οποίες υποστηρίζουν ότι η κολύμβηση σχετίζεται με χαμηλότερη μέγιστη κατανάλωση οξυγόνου (VO_2max) από άλλες αερόβιες δραστηριότητες (Holmér & Astrand, 1972). Οι Lazar et al. (2013) αποδίδουν αυτές τις διαφορές σε παράγοντες όπως η ικανότητα/ταχύτητα κολύμβησης, ο εξοπλισμός-μαγιό, η θερμοκρασία του νερού και η αρχική καρδιακή κατάσταση.

Επιπρόσθετα, τα στοιχεία δείχνουν ότι η κολύμβηση και η άσκηση στο νερό μπορούν να επηρεάσουν τη δύναμη των αναπνευστικών μυών και την πνευμονική λειτουργία σε υγιή άτομα. Η βύθιση σε βάθος (τουλάχιστον μέχρι το θώρακα) προσφέρει σημαντικές αλλαγές στο πνευμονικό σύστημα. Αυτό εν μέρει προκαλείται από τη μετατόπιση του αίματος στα θωρακικά αγγεία και επίσης από την άμεση συμπίεση του θωρακικού τοιχώματος με την υδροστατική πίεση (Becker, 2009). Αποτελέσματα διαφόρων ερευνών έχουν αποδείξει μέσω της σπιρομέτρησης, ότι ενήλικες κολυμβητές εμφάνισαν σημαντικά υψηλότερα επίπεδα μέγιστης εισπνευστικής και εκπνευστικής πίεσης (ενδεικτικό μεγαλύτερης δύναμης των αναπνευστικών μυών) σε σχέση με άτομα που ασχολήθηκαν με άλλα αθλήματα (Mehrotra et al., 1998). Περαιτέρω έρευνα δείχνει ότι αυτά τα πλεονεκτήματα γίνονται πιο σημαντικά όσο το άτομο διατηρεί το κολύμπι ως μια μορφή τακτικής σωματικής δραστηριότητας (Nilesh et al., 2012). Ενώ οι Santos et al. (2012) καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι, θεωρητικά, θα μπορούσε να συνιστάται η κολύμβηση σε χρόνια αναπνευστική νόσο ή άλλες εκφυλιστικές καταστάσεις, όπου πρέπει να διατηρείται ή να αποκτάται η δύναμη των αναπνευστικών μυών.

Ένα σημαντικό χαρακτηριστικό του υδάτινου στοιχείου είναι και η άνωση, η οποία επιτρέπει την μετρίαση των δυνάμεων αντίστασης, μειώνοντας με αυτόν τον τρόπο τις πιέσεις που ενισχύουν το βάρος στις αρθρώσεις (Barker et al., 2014).

Ακόμα, τα στοιχεία δείχνουν ότι η άσκηση σε υδάτινο περιβάλλον προσφέρει πρόσθετα πλεονεκτήματα για τα άτομα με νευρολογικές και νευροεκφυλιστικές καταστάσεις. Συγκεκριμένα, η άσκηση στο νερό προάγει την ισορροπία και προσφέρει μεγαλύτερο περιθώριο θεραπευτικής ασφάλειας για άτομα με αυξημένο κίνδυνο πτώσης (Becker, 2009). Δεδομένου της επικράτησης των μαθημάτων βρεφικής κολύμβησης, η μελλοντική έρευνα θα πρέπει να στοχεύσει στη διαπίστωση των οφελών για τη νευρολογική ανάπτυξη.

Εξατομικεύοντας ακόμα περισσότερο το είδος της προπόνησης και του πληθυσμού που αυτή εφαρμόζεται, η αύξηση της στήριξης του σώματος, η παροχή μεγαλύτερης προστασίας και ακεραιότητας των αρθρώσεων καθώς και η βελτίωση της μυϊκής δύναμης, της καρδιοαναπνευστικής ικανότητας και της ακαθάριστης κινητικής λειτουργίας, τα οποία προσφέρει το υδάτινο περιβάλλον (Kelly and Darrah, 2005; Lai, Liu, Yang, Chen, Wu and Chan, 2015), μπορούν να ωφεληθούν άτομα με αναπηρία ή και τρίτης ηλικίας. Όσον αφορά άτομα με αναπηρία, η παιδιατρική υδρόβια θεραπεία έχει περιγραφεί καλά στη βιβλιογραφία (ειδικά για παιδιά με CP), καθώς δίνει τη δυνατότητα στα άτομα να εκτελούν δραστηριότητες που δεν μπορούσαν να πραγματοποιήσουν στη στεριά (Lai et al., 2015).

Επιπλέον, η κολύμβηση αποτελεί μια ασφαλή και διασκεδαστική δραστηριότητα και για τους ηλικιωμένους. Πιο συγκεκριμένα, μια σειρά από μελέτες έχουν περιγράψει την άσκηση στο νερό και την κολύμβηση ως μια θεραπευτική επιλογή για τη βελτίωση της ισορροπίας, την ενίσχυση της δύναμης ή/και τη μείωση του κινδύνου πτώσης για τους ηλικιωμένους (Avelar Bastone, Alcântara & Gomes, 2010; Bergamin, Ermolao, Tolomio, Berton, Sergi and Zaccaria, 2013; Merom et al., 2014; Oh & Lee., 2015; Sato, Kaneda, Wakabayashi and Nomura, 2009).

2.1.2. Στη σωματική υγεία των παιδιών

Όσον αφορά στις θετικές επιδράσεις που έχει η κολύμβηση στη σωματική υγεία των παιδιών, η κολύμβηση συμβάλει στη σωστή ανάπτυξη του σκελετού, προωθεί

τη μυϊκή δύναμη, βελτιώνει τις λειτουργικές ικανότητες του σώματος και συντελεί στη βελτίωση της αισθητικής του.

Είναι γεγονός πως η μακροχρόνια ενασχόληση με την κολύμβηση είναι αυτή που θα καθορίσει το αν είναι πραγματικά ωφέλιμη, καθώς τα παιδιά βρίσκονται σε μια φάση συνεχούς ανάπτυξης. Τα μορφολογικά, φυσιολογικά και ψυχολογικά χαρακτηριστικά τους αλλάζουν συνεχώς και αυτές οι αλλαγές είναι ανάλογες με τις επιδράσεις της άσκησης (Dong, 2001). Έτσι, είναι σημαντικό να αναφερθεί και η επίδραση της μακροχρόνιας κολύμβησης στην φυσική κατάσταση στην υγεία των παιδιών, αφού είναι ένα άθλημα το οποίο αρκετές φορές εντάσσεται στο καθημερινό πρόγραμμα εκγύμνασής τους. Έχοντας αυτό ως βάση, η έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τον Dong το 2001, έγινε με σκοπό να ενισχύσει τις θετικές επιδράσεις που έχει η κολύμβηση στη ζωή των παιδιών, καθώς και να παρουσιάσει τα συστήματα, στα οποία υπάρχουν αυτές οι επιδράσεις πέραν της γενικής φυσικής κατάστασης. Για το σκοπό της έρευνας δέκα υγιή παιδιά (8 αγόρια και 2 κορίτσια) ηλικίας 6 έως 7 ετών επιλέχθηκαν τυχαία από ένα δημοτικό σχολείο για να συμμετάσχουν στο πρόγραμμα της κολύμβησης. Άλλα δέκα παιδιά περιλήφθηκαν ως ομάδα ελέγχου. Η ομάδα ελέγχου δεν συμμετείχε σε κανένα άθλημα ή άσκηση, εκτός από τα μαθήματα φυσικής αγωγής εντός του προγράμματος σπουδών του δημοτικού σχολείου. Τα άτομα της ομάδας παρέμβασης διδάχθηκαν τις βασικές γνώσεις και δεξιότητες κολύμβησης. Έκαναν προπόνηση στην κολύμβηση τρεις φορές την εβδομάδα, 60 λεπτά κάθε φορά, για συνολικά 18 μήνες. Οι μετρήσεις για την φυσική κατάσταση των παιδιών χωρίστηκαν σε διαστήματα 6 μηνών, δηλαδή: στην αρχή και μετά από 6, 12 και 18 μήνες. Η μέγιστη πρόσληψη οξυγόνου, όπως και κάποιοι άλλοι παράγοντες φυσικής κατάστασης, περιλήφθηκαν στις μετρήσεις. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η τακτική άσκηση κολύμβησης βελτίωσε σημαντικά τη μέγιστη πρόσληψη οξυγόνου, τη δύναμη των μυών της πλάτης και τη διατήρηση χαμηλότερου σωματικού λίπους. Ωστόσο, στην ευελιξία, στη δύναμη λαβής και στη δύναμη των ποδιών δεν παρουσιάστηκαν σημαντικές αλλαγές. Συνεπώς γίνεται αντιληπτό ότι η κολύμβηση συμβάλλει αρκετά στην

πρόληψη της παιδικής παχυσαρκίας καθώς και στην ανάπτυξη ενός υγιεινού τρόπου ζωής και ενός υγιούς σώματος.

Οι Santos et al. (2012) διεξήγαγε μια μελέτη παρατήρησης υγιών αγοριών επτά έως οκτώ ετών που είτε έπαιζαν ποδόσφαιρο δύο φορές την εβδομάδα (n=25), κολυπούσαν δύο φορές την εβδομάδα (n=25), είτε έκαναν καθιστική ζωή (n=25). Η ομάδα κολύμβησης εμφάνισε στατιστικά σημαντικά υψηλότερα επίπεδα μέγιστης εισπνευστικής και εκπνευστικής πίεσης (ενδεικτικό μεγαλύτερης δύναμης των αναπνευστικών μυών) σε σύγκριση με τις ομάδες ποδοσφαίρου και καθιστικής ζωής.

Δεδομένου λοιπόν ότι η κολύμβηση σε μικρές ηλικίες έχει αρκετά θετικά αποτελέσματα, είναι σημαντικό να γίνει αντιληπτή και η αξία της και σε πιο ιδιαίτερες περιπτώσεις όπου τα παιδιά έχουν κάποια χρόνια πάθηση όπως είναι για παράδειγμα το άσθμα. Οι Weisgerber, et al. (2003), πραγματοποίησαν μια μελέτη προκειμένου να καθοριστεί εάν τα τυπικά μαθήματα κολύμβησης θα μπορούσαν να βελτιώσουν τα συμπτώματα του άσθματος σε παιδιά με μέτρια αναπνευστική δυσχέρεια. Πέντε παιδιά με επίμονο άσθμα χωρίστηκαν τυχαία σε μια ομάδα μαθημάτων κολύμβησης και σε μια ομάδα ελέγχου. Τα παιδιά συμπλήρωσαν κάποια ερωτηματολόγια συμπτωμάτων πριν και μετά τη μελέτη. Ζητήθηκε από όλα τα παιδιά στη μελέτη να κάνουν δοκιμασίες πνευμονικής λειτουργίας. Τα παιδιά στην ομάδα κολύμβησης ξεκίνησαν τα μαθήματα μέσα σε 1 εβδομάδα μετά τις αρχικές δοκιμασίες. Η περίοδος μελέτης ορίστηκε ως ο χρόνος μεταξύ των δοκιμασιών. Οι δοκιμασίες αυτές έγιναν 6-8 εβδομάδες κατά το τέλος των μαθημάτων κολύμβησης για την ομάδα μελέτης και σε μια ισοδύναμη περίοδο παρατήρησης για την ομάδα ελέγχου. Κατά την περίοδο της μελέτης, το παιδί και ο γονέας κλήθηκαν να συμπληρώσουν ένα ερωτηματολόγιο σχετικά με συμπτώματα άσθματος. Το άθροισμα των ερωτήσεων χρησιμοποιήθηκε για να δημιουργήσει τη βαθμολογία του κάθε παιδιού για το άσθμα. Ζητήθηκε από τους γονείς να αναφέρουν τα φάρμακα που χρησιμοποιούσε το παιδί τους για το άσθμα. Το ερωτηματολόγιο και οι λίστες φαρμάκων λήφθηκαν ξανά στο τέλος της περιόδου της μελέτης. Ζητήθηκε επίσης από την ομάδα των παιδιών της κολύμβησης και τους γονείς τους να απαντήσουν

σε μια ερώτηση σχετικά με την αντιληπτή αλλαγή στα συμπτώματα μετά τη συνεδρία κολύμβησης με επιλογές πολύ βελτιωμένες, ήπια βελτιωμένες, καμία αλλαγή, ήπια χειρότερα, ή πολύ χειρότερα. Η ανασκόπηση της προηγούμενων ερευνών καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η κολύμβηση έχει σίγουρα οφέλη στη βελτίωση της καρδιοαναπνευστικής ικανότητας σε ασθματικά παιδιά καθώς και στη βελτίωση στα συμπτώματα του άσθματος σε παιδιά που συμμετέχουν σε προγράμματα άσκησης. Παρ' όλα αυτά, και ίσως λόγω του μικρού μεγέθους του δείγματος, στην συγκεκριμένη έρευνα δε βρέθηκε κάποια ιδιαίτερη βελτίωση. Όμως σίγουρα δεν υπήρχε σε καμία περίπτωση όξυνση των συμπτωμάτων, κάτι το οποίο είναι αρκετά ενθαρρυντικό.

Επομένως, άσκηση στο νερό μπορεί να θεωρηθεί ως μια βιώσιμη θεραπευτική επιλογή για τη βελτίωση της πνευμονικής λειτουργίας και της καρδιοαναπνευστικής ικανότητας σε ορισμένες παθολογικές καταστάσεις των πνευμόνων όπως το άσθμα και η COPD.

2.1.3. Στην ψυχολογία - ευημερία και κοινωνική συμπεριφορά των παιδιών

Έχουν πραγματοποιηθεί αρκετές έρευνες που αφορούν το συγκεκριμένο θέμα, καθώς υπάρχει αυξανόμενο ενδιαφέρον για την έννοια της ευημερίας στις μέρες μας. Η ευημερία συνδέεται με την καλή υγεία, τη μακροζωία, τον υγιεινό τρόπο ζωής, τη καλύτερη ψυχική και σωματική υγεία, τη κοινωνική σύνδεση και την αίσθηση ικανότητας συνεισφοράς στην ευρύτερη κοινωνία (Lindert, Bain, Kubzansky and Stein, 2015). Υπάρχουν ισχυρές ενδείξεις ότι η ενασχόληση με τη σωματική δραστηριότητα βελτιστοποιεί την ευημερία (Steptoe & Butler 1996; Netz, et al. 2005; Penedo & Dahn 2005; Windle et al., 2010). Ο καθιερωμένος ορισμός της σωματικής δραστηριότητας είναι «κάθε σωματική κίνηση που παράγεται από τους σκελετικούς μύες που προκύπτει στην ενεργειακή δαπάνη» (Caspersen, Powell and Christenson, 1985) και σαφώς η κολύμβηση ταιριάζει σε αυτόν τον ορισμό ή σε αυτόν του ορισμού άσκησης.

Το υδάτινο περιβάλλον έχει αναγνωριστεί ως χώρος για ενεργό παιχνίδι και ψυχαγωγική άσκηση από το 19ο αιώνα (Wiltse, 2013). Επομένως, η δυνατότητα της κολύμβησης να βελτιώσει την ευεξία είναι σημαντική. Μιά από

τις έρευνες που αποδεικνύουν αυτό τον ισχυρισμό είναι αυτή των Howells & Jarman (2016), οι οποίοι μελετούν τις επιδράσεις που είχαν τα μαθήματα κολύμβησης στο πλαίσιο του σχολείου σε παιδιά που δεν μπορούσαν να κολυμπήσουν χωρίς βοήθεια. Δείγμα για αυτή την έρευνα, αποτέλεσαν 25 παιδιά (15 κορίτσια και 10 αγόρια), τα οποία συμμετείχαν σε 7 συνεχόμενα μαθήματα κολύμβησης, κατά τη διάρκεια μιας σχολικής περιόδου, την περίοδο της Άνοιξης. Τα μαθήματα έγιναν από την ίδια δασκάλα και πραγματοποιήθηκαν στο τοπικό κολυμβητήριο, έχοντας διάρκεια 45 λεπτά. Επιπλέον, τα παιδιά προέρχονταν από δύο διαφορετικές τάξεις, έτσι, τα μαθήματα αυτά, τους παρείχαν ένα θετικό μαθησιακό περιβάλλον, στο οποίο μπορούσαν να βελτιώσουν τις κολυμβητικές τους δεξιότητες και την αυτοεκτίμησή τους, αλλά και να αλληλεπιδράσουν με συνομηλίκους που κανονικά δεν επρόκειτο να συναντήσουν σε άλλο μάθημα. Σε κάθε μάθημα τα παιδιά διδάσκονταν την ανάπτυξη της χεριάς σε κάθε κολυμβητικό στυλ (ελεύθερο, ύπτιο, πρόσθιο και πεταλούδα), δεξιότητες διάσωσης και στο τέλος κάθε μαθήματος ένα δομημένο παιχνίδι, με έμφαση στην απόλαυση της ύπαρξης στο νερό. Τα παιδιά μετά το τέλος της παρέμβασης συμπλήρωσαν ένα ερωτηματολόγιο το οποίο περιελάμβανε ερωτήσεις από τους εξής 4 τομείς: την ευημερία και ασφάλεια, τη μάθηση έξω από την τάξη και, τέλος, την κοινωνική αλληλεπίδραση και αυτοεκτίμηση. Συνολικά, το συμπληρωματικό πρόγραμμα κολύμβησης εντός του σχολείου βοήθησε στο 68 τοις εκατό των παιδιών που δεν κολυμπούσαν στο παρελθόν να μπορέσουν να κολυμπήσουν τα 25 μέτρα χωρίς βοήθεια. Επίσης, τα παιδιά δήλωσαν πως ένιωθαν πως έχουν περισσότερη κολυμβητική αντοχή και ένιωθαν πιο ασφαλείς στο νερό. Τόνισαν πόσο ενθουσιασμένοι ήταν πλέον για το να πηγαίνουν διακοπές σε μέρη που είχαν πισίνες ή θάλασσα καθώς και ότι πλέον θα ήταν πρόθυμοι να πάνε σε πάρτι στην πισίνα που παλαιότερα απέφευγαν.

Επιπλέον, αυξανόμενο ενδιαφέρον στη βιβλιογραφία τα τελευταία 30 χρόνια έχει, ότι η κολύμβηση έχει την ικανότητα να συνεισφέρει στην υγεία του ατόμου και να μειώσει το άγχος σε σύγκριση με άλλα αθλήματα (Lee and Oh, 2014). Μια πρόσφατη μελέτη με περισσότερους από 80.000 ενήλικες έδειξε ότι η κολύμβηση μπορεί να προσφέρει προστατευτική δράση από πρώιμους θανάτους

από κάθε αιτία και καρδιαγγειακά αίτια σε σύγκριση με άλλα αθλήματα (Oja et al. 2016). Επιπλέον, η δραστηριότητα και ο αθλητισμός μπορούν να βελτιώσουν την ψυχική υγεία (συμπεριλαμβανομένης της μείωσης της κατάθλιψης και του άγχους), την αυτοεκτίμηση, τη γνωστική επίδοση και τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα (Biddle and Asare 2011).

Η μοναδική ευκαιρία για τη βελτίωση της ευημερίας της κολύμβησης πηγάζει επίσης από τη δημοτικότητά της, με μια πρόσφατη παγκόσμια μετα-ανάλυση που δείχνει ότι η κολύμβηση είναι ιδιαίτερα δημοφιλής στους νέους (Hulteen et al., 2017). Είναι μια δραστηριότητα που μπορούν οι άνθρωποι συμμετέχουν ανεξαρτήτως ηλικίας, εθνικότητας και κουλτούρας και μπορεί να προσφέρει στα άτομα που συμμετέχουν σε μια ουσιαστική μορφή σωματικής δραστηριότητας (Oh & Lee 2015). Ακόμα, σε αντίθεση με πολλά άλλα αθλήματα (π.χ. ποδόσφαιρο, γκολφ, σκούζ), η κολύμβηση θεωρείται ότι περιλαμβάνει περισσότερα φύλα (Thomson et al. 2003).

Συμπερασματικά, η κολύμβηση θα μπορούσε να παίξει σημαντικό ρόλο καθιστώντας τα παιδιά πιο δραστήρια και κάνοντάς τα να αισθάνονται συνδεδεμένα με τους συνομηλίκους τους. Εξάλλου, το να έχεις θετικές κολυμβητικές εμπειρίες στην παιδική ηλικία μειώνει την πιθανότητα να αναπτύξεις φόβο για το νερό στην ενήλικη ζωή (Poulton et al. 1999).

2.2. Μέθοδοι διδασκαλίας

Για την καλύτερη κατανόηση της έρευνάς μας χρειάζεται να διευκρινίσουμε και να ορίσουμε αρχικά τον όρο «μέθοδος διδασκαλίας». Ξεκινώντας από το δεύτερο σκέλος του, το ουσιαστικό «διδασκαλία» ετυμολογικά προέρχεται από τη ρίζα δακ- ή το ρήμα δάω,-ω που σημαίνει μανθάνω, διδάσκω. Παραδοσιακά ο όρος αυτός σήμαινε τη μετάδοση και τη μεταβίβαση γνώσεων, δεξιοτήτων, στάσεων και αξιών από έναν δάσκαλο προς κάποιον μαθητή. Ωστόσο στη σύγχρονη Παιδαγωγική οι ορισμοί της διδασκαλίας είναι πολλοί και διαφοροποιούνται σημαντικά μεταξύ τους αλλά και από τον παραδοσιακό ορισμό. Ύστερα από μια ανασκόπηση στη βιβλιογραφία, αντιληφθήκαμε πως δεν υπάρχει ένας ενιαίος ορισμός, ο οποίος να συμπεριλαμβάνει όλες τις πτυχές της διδασκαλίας. Μάλιστα

σύμφωνα και με τον Lowyck (1990) δεν είναι δυνατόν να διατυπωθεί ένας τέτοιος ορισμός. Ωστόσο, θεωρούμε σημαντικό να αναφέρουμε σε αυτό το σημείο έναν ορισμό, στον οποίο συμπεριλαμβάνεται ο απώτερος σκοπός της διδασκαλίας, η μάθηση, δηλαδή η αφομοίωση της γνώσης. Έτσι, κατά τον Ματσαγγούρα (2006), «η διδασκαλία δηλώνει μια σειρά ενεργειών με σκοπό τη μάθηση, στις οποίες περιλαμβάνονται οι διαπροσωπικές σχέσεις και οι οργανωτικές ενέργειες». Σύμφωνα με αυτές τις ενέργειες, έχει διαπιστωθεί πως η διδασκαλία διακρίνεται σε δύο μορφές αντίστοιχα, στη φυσική και στη σχολική. Η πρώτη μορφή, πραγματοποιείται κυρίως έξω από τις εκπαιδευτικές αίθουσες-χώρους, είναι πιο αυθόρμητη, πιο αμφίδρομη και πιο αλληλεπιδραστική καθώς δεν είναι διακριτοί οι ρόλοι του δασκάλου και του μαθητή.

Αντίθετα, στην περίπτωση της θεσμοθετημένης διδασκαλίας, οι ρόλοι είναι διακριτοί, με τον μαθητή να δραστηριοποιείται ακολουθώντας τον δάσκαλο-καθοδηγητή. Ο τελευταίος καλείται να εφαρμόσει με τον πιο κατάλληλο τρόπο τις θεωρητικές γνώσεις που έχει αποκτήσει κατά τη διάρκεια της βασικής του ακαδημαϊκής κατάρτισης ώστε να επιτευχθεί η μάθηση από τον διδασκόμενο. Ο τρόπος εφαρμογής αυτών των γνώσεων είναι και η σημασία του πρώτου σκέλους του όρου «μέθοδος διδασκαλίας». Παρόλο που ο όρος αυτός είναι κατά βάση απλός στην κατανόησή του, είναι πολύ περίπλοκος στην εφαρμογή του. Σύμφωνα με την τοποθέτηση του Strzyzewski (1986), η αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων ή και ολόκληρων των εκπαιδευτικών συστημάτων, δεν εξαρτάται τόσο από τα μέσα που εφαρμόζονται, αλλά κυρίως από τον τρόπο εφαρμογής των μέσων αυτών. Η μέθοδος, από επιστημονική άποψη, είναι έννοια σύνθετη και χαρακτηρίζεται από τα παρακάτω γνωρίσματα :

- Καθορισμένες σχέσεις αλληλεπίδρασης ανάμεσα στο δάσκαλο και στο μαθητή.
- Σαφής καθορισμός των αμοιβαίων σχέσεων του υποκειμένου και αντικειμένου της αγωγής.
- Συνειδητός προσανατολισμός σε στόχο, σκοπό, ιδανικό.
- Καθορισμένη σειρά ενεργειών.
- Συστηματικότητα της επανάληψης της.

- Σαφής προσδιορισμός των συνθηκών μέσα στις οποίες πρόκειται να εφαρμοστεί.
- Αντικειμενικός καθορισμός της σχέσης ανάμεσα στους στόχους και τη δυνατότητα των μαθητών να τους κατακτήσουν.

Συνυπολογίζοντας τα παραπάνω, είναι φανερό πως ο τρόπος με τον οποίο θα επιτευχθεί ο σκοπός της εκπαιδευτικής διαδικασίας, δηλαδή η γνώση, εξαρτάται από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, τις ικανότητες, τις ανάγκες, τη σχέση και την αλληλεπίδραση του δασκάλου-προπονητή καθώς και των μαθητών-αθλητών.

2.2.1. Αναπαραγωγικές ή παραγωγικές μέθοδοι διδασκαλίας;

Συνολικά, τα αποτελέσματα των πρόσφατων μελετών σχετικά με την αποτελεσματικότητα των μεθόδων διδασκαλίας ευνοούν τις εποικοδομητικές, ενεργές μεθόδους μάθησης. Τα ευρήματα μιας μελέτης των De Caprariis, Barman και Magee (2001) δείχνουν ότι η διάλεξη, σύμφωνα με την παραδοσιακή μέθοδο, οδηγεί στην ικανότητα ανάκλησης γεγονότων, αλλά η συζήτηση παράγει υψηλότερη κατανόηση επιπέδου. Μια πιο σύγχρονη άποψη της μάθησης είναι ο κονστрукτιβισμός, όπου οι μαθητές αναμένεται να είναι ενεργοί στη μαθησιακή διαδικασία συμμετέχοντας σε συζητήσεις ή/και συνεργατικές δραστηριότητες (Fosnot, 1989). Περαιτέρω έρευνα σχετικά με τις ομαδικές προσανατολισμένες μεθόδους συζήτησης έδειξε ότι η ομαδική μάθηση και οι μαθητές με επικεφαλής τις συζητήσεις όχι μόνο παράγουν ευνοϊκά αποτελέσματα απόδοσης των μαθητών, αλλά και ενισχύουν τη μεγαλύτερη συμμετοχή, αυτοπεποίθηση και ικανότητα ηγεσίας (Perkins & Saris, 2001; Yoder & Hochevar, 2005). Όσον αφορά στις συνεργατικές μεθόδους μάθησης οι Morgan et al. (2000) απέδειξαν ότι η χρήση του συνδυασμού της διάλεξης με τη συζήτηση είχε ως αποτέλεσμα ανώτερη διατήρηση υλικού μεταξύ των μαθητών.

Ωστόσο, οι μέθοδοι διδασκαλίας λειτουργούν αποτελεσματικά κυρίως εάν ταιριάζουν στις ανάγκες των μαθητών, αφού κάθε μαθητής ερμηνεύει και απαντά σε ερωτήσεις με τον δικό του τρόπο (Chang, Peng and Chao, 2010).

Για αυτό το λόγο παρακάτω θα αναφερθούμε ξεχωριστά στις διάφορες κατηγορίες μαθητευομένων και εκπαιδευτικών σε διαφορετικούς χώρους

εκπαίδευσης. Ο σκοπός αυτής της εμβάθυνσης έγκειται στο να αποκτήσουμε μια σφαιρική γνώση για τις επιδράσεις των διαφόρων μεθόδων στους μαθητές αλλά και στους αθλητές διαφόρων ηλικιών και επιπέδων κατάρτισης.

2.2.2. Μέθοδοι διδασκαλίας στο προσχολικό και στον σχολικό χώρο

Η προσχολική ηλικία είναι μία πολύ σημαντική περίοδος στη ζωή κάθε ατόμου. Από τις εμπειρίες στη συγκεκριμένη περίοδο της ζωής κάθε ατόμου δημιουργείται και εξελίσσεται ο χαρακτήρας και η προσωπικότητά του. Τα βιώματα της προσχολικής ηλικίας αποτελούν κατευθυντήριο ρόλο στη ζωή των παιδιών και για τον λόγο αυτό, αξίζει όλοι οι εκπαιδευτικοί να είναι ενημερωμένοι για τις βασικές αρχές εκπαίδευσης των παιδιών και συγκεκριμένα της προσχολικής ηλικίας. Ο Wong (1996) πραγματοποίησε μία έρευνα σχετικά με το υπάρχον πρόγραμμα σπουδών φυσικής αγωγής προσχολικής ηλικίας, όπως εφαρμόζεται σε κρατικό νηπιαγωγείο στο Zhuhai της Κίνας. Για τη διεξαγωγή της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν η μέθοδος παρατήρησης συμμετεχόντων, αδόμητες συνεντεύξεις, ερωτηματολόγια και μελέτη εγγράφων και αρχείων. Στην έρευνα συμμετείχαν όλοι οι δάσκαλοι του νηπιαγωγείου οι οποίοι κλήθηκαν να απαντήσουν στο ερωτηματολόγιο το οποίο περιλάμβανε έξι ενότητες: το ιστορικό φυσικής αγωγής, το πρόγραμμα σπουδών φυσικής αγωγής, τις εγκαταστάσεις και τον εξοπλισμό της φυσικής αγωγής, τον εκπαιδευτικό πόρο, τα προληπτικά μέτρα ασφαλείας και τους δασκάλους του νηπιαγωγείου. Επιπρόσθετα, καθημερινά, οργανώνονταν μια συνεδρία 15 λεπτών πρωινής σωματικής άσκησης και μια συνεδρία φυσικής δραστηριότητας 60 λεπτών για τα παιδιά του παιδικού σταθμού. Η ευρύχωρη εσωτερική αίθουσα παιχνιδιών και η εξωτερική παιδική χαρά με πισίνα νερού και πισίνα με άμμο και η καλά εξοπλισμένη μεγάλη φυσική συσκευή συνέβαλαν σε ένα επιτυχημένο πρόγραμμα σπουδών φυσικής αγωγής προσχολικής ηλικίας. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι είναι πολύ σημαντική η πλήρης κρατική επιχορήγηση για την προσχολική εκπαίδευση, τη σύνταξη κατευθυντήριων γραμμών και αναλυτικών προγραμμάτων για την προσχολική εκπαίδευση, την παροχή κατάλληλων εγκαταστάσεων και εξοπλισμού, καθώς και την προσφορά άρτια καταρτισμένων δασκάλων προσχολικής ηλικίας. Θα

μπορούσαμε να υποθέσουμε πως η συγκεκριμένη έρευνα είναι σημαντική τόσο για το Χονγκ Κονγκ και το Μακάο όσο και για άλλες χώρες, καθώς οι συστάσεις για τη δημιουργία ενός καλύτερου περιβάλλοντος για τα παιδιά θα μπορούσαν να γενικευτούν σε συστάσεις σε κάθε χώρα. Είναι πολύ σημαντικό, λοιπόν να κατανοήσουμε την αξία των καλά καταρτισμένων εκπαιδευτικών, των σωστών εγκαταστάσεων και των καλύτερα οργανωμένων μαθημάτων για την εκπαίδευση παιδιών προσχολικής αγωγής.

Παράλληλα οι εκπαιδευτικοί φυσικής αγωγής είναι υπεύθυνοι και για τη σωστή εκμάθηση κινητικών προτύπων. Ένα λάθος στην εκπαίδευση κινητικών προτύπων και ασκήσεων μπορεί να αποβεί μοιραίο καθώς ένα μικρό παιδί, που μαθαίνει μία λάθος κίνηση και την εντάσσει στον τρόπο που κινείται για όλη του τη ζωή, μπορεί να αποκτήσει διάφορα μυοσκελετικά προβλήματα στη μετέπειτα ζωή του. Γι' αυτό οι καθηγητές φυσικής αγωγής στην προσχολική ηλικία έχουν ιδιαίτερα σημαντική δουλειά. Μπορούν έμμεσα να συμβάλουν στην ευρύτερη αποστολή της καλλιέργειας της ανάπτυξης κινητικών δεξιοτήτων και σωματικής δραστηριότητας στην πρώιμη παιδική ηλικία, ενσωματώνοντας περιεχόμενο βιωματικής μάθησης στο πρόγραμμα σπουδών στην προσχολική ηλικία. Επιπλέον, τα μαθήματα φυσικής αγωγής στην προσχολική ηλικία, μπορεί να χρειαστεί να γίνουν πιο προσανατολισμένα στη δημιουργία συνεργασίας μεταξύ των παιδιών της πρώιμης παιδικής ηλικίας. Για τον λόγο αυτό είναι απαραίτητο να ενταχθεί στο πρόγραμμα σπουδών φυσικής αγωγής και αθλητισμό ένα μάθημα, που να απευθύνεται ειδικά στον τρόπο διδασκαλίας στην ηλικία προσχολικής αγωγής, δεδομένου ότι είναι μία πολύ κρίσιμη και καθοριστική περίοδος στη ζωή κάθε ατόμου (Ross, 2013).

Ένα ερώτημα είναι το εάν η ωφέλεια των αναπαραγωγικών ή παραγωγικών μεθόδων διδασκαλίας ξεπερνά τα όρια του σχολείου. Τον προβληματισμό παρουσίασαν στην έρευνά τους οι Bechter et al. (2019), οι οποίοι κατέληξαν στο συμπέρασμα πως οι παραγωγικές είναι οι μέθοδοι, οι οποίες ωφελούν τους μαθητές γυμνασίου, καθώς ενισχύονται τα αυτόνομα κίνητρα και η προσπάθεια τους, ικανοποιούνται οι ανάγκες τους και μαθαίνουν αποτελεσματικά. Στην έρευνα αυτή συμμετείχαν 554 μαθητές γυμνασίου (275

άνδρες, 279 γυναίκες), ηλικίας 12–16 ετών ($M=14,27$), οι οποίοι χωρίστηκαν σε δύο πειραματικές ομάδες, μία ελέγχου και μία παρέμβασης. Επίσης έλαβαν μέρος 19 δάσκαλοι φυσικής αγωγής από επτά διαφορετικά σχολεία, όπου κάποιοι από αυτούς επιμορφώθηκαν σχετικά για τις παραγωγικές μεθόδους διδασκαλίας, ενώ άλλοι ελέγχου έλαβαν οδηγίες να συνεχίσουν τη διδασκαλία με τον συνήθη τρόπο τους. Το κίνητρο των μαθητών για Φυσική Αγωγή μετρήθηκε χρησιμοποιώντας το ερωτηματολόγιο Perceived Locus of Causality (PLOC) (Goudas, Biddle and Fox, 1994).

Ωστόσο, είναι γεγονός πως ο καθηγητής φυσικής αγωγής επιλέγει έναν τρόπο διδασκαλίας, με τον οποίο νιώθει πως μπορεί να εκτελέσει το έργο του πιο αποτελεσματικά. Βεβαίως και υπάρχουν καθηγητές, οι οποίοι δεν επιλέγουν τις παραγωγικές μεθόδους, παρόλο που οι ίδιες, όπως προαναφέρθηκε είναι ωφέλιμες και προάγουν την αυτονομία των μαθητών. Το ερώτημα, λοιπόν που δημιουργήθηκε στους Aelterman et al (2014) ήταν εάν οι καθηγητές φυσικής αγωγής είναι διατεθειμένοι να χρησιμοποιήσουν διαφορετικούς τρόπους διδασκαλίας από αυτούς που έχουν συνηθίσει. Συνολικά συμμετείχαν 22 σχολεία, 39 δάσκαλοι (31 άντρες και 8 γυναίκες) και 669 μαθητές (424 αγόρια 445 κορίτσια) και πραγματοποιήθηκε 1 μόνο εκπαίδευση επαγγελματικής εξέλιξης των δασκάλων, βασισμένη στη θεωρία αυτοδιάθεσης. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως παρουσιάστηκαν θετικές αλλαγές στις πεποιθήσεις των δασκάλων σχετικά με την αποτελεσματικότητα και τη σκοπιμότητα των παραγωγικών στρατηγικών διδασκαλίας, όσο αφορά την αυτονομία των μαθητών και τη δομή του μαθήματος. Παρόμοια αποτελέσματα έδειξε και η έρευνα της Keiler (2018), στην οποία οι περισσότεροι δάσκαλοι περιέγραψαν τα πολλαπλά οφέλη στους μαθητές της παραγωγικής σε σύγκριση με έναν κλασικό τρόπο διδασκαλίας. Μάλιστα, ανέφεραν ότι το μοντέλο αυτό τους βοήθησε να διαφοροποιήσουν τον τρόπο διδασκαλίας τους και να γίνουν οι δάσκαλοι που πάντα ήθελαν, καθώς υπήρξαν κάποιοι που είδαν δραματικές αλλαγές στην ταυτότητα και τον χαρακτήρα τους.

Οι μαθητές δηλώνουν πως οι εμπειρίες τους διαφοροποιούνται από την ικανότητα παρέμβασης των δασκάλων τους (Wright et al., 2009). Επομένως, προκειμένου να ευνοηθούν οι μαθητές, απαιτείται οι δάσκαλοι να είναι ικανοί να

πραγματοποιήσουν ένα σπουδαίο μάθημα. Καλούνται λοιπόν, οι δάσκαλοι και οι εκπαιδευτικοί επαγγελματίες να ενημερώνονται για τις αποτελεσματικές μεθόδους διδασκαλίας, ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες, τις ανάγκες, τα πιστεύω και τις προηγούμενες γνώσεις των μαθητών και να εκπαιδεύονται καταλλήλως σε αυτές, ώστε να παρέχουν την αντίστοιχη υποστήριξη και καθοδήγηση. Ένα εξαιρετικά ισχυρό μοντέλο διδασκαλίας - μάθησης, είναι η διδασκαλία στις παραγωγικές μεθόδους ενός δασκάλου με τη βοήθεια της καθοδήγησης ενός πιο εξειδικευμένου συνομηλικού/καθηγητή/μέντορα. Μια από τις έρευνες, στην οποία αυτή η μέθοδος αποδείχθηκε αποτελεσματική τόσο για τους μαθητές όσο και για τους εκπαιδευτικούς, με μόνο 1 συνεδρία επιμόρφωσης των τελευταίων, είναι αυτή των Wright et al. (2009). Πιο συγκεκριμένα, η μελέτη τους αφορά στη διδασκαλία των παιχνιδιών μέσω μιας τακτικής προσέγγισης υιοθετημένη από τη θεωρητική προοπτική του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού. Έλαβαν συμμετοχή 49 δάσκαλοι, 58 καθηγητές/μέντορες και 1177 μαθητές. Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, η πλειοψηφία των δασκάλων δήλωσε ότι οι καθηγητές/μέντορές τους, τους διευκόλυναν σημαντικά στην εκμάθηση τροποποιημένων παιχνιδιών, ενώ οι μαθητές δήλωσαν πως τους διευκόλυνε και τους άρεσε να παίζουν παιχνίδια, τα οποία συμπεριλάμβαναν «αυθεντικές ανταποκρίσεις». Επιπλέον, μέσω της χρήσης παραδειγμάτων, μπορεί να επωφεληθεί η εκμάθηση των ενηλίκων (Moreno & Ortegado-Layne, 2007), και επομένως και των ενήλικων εκπαιδευτικών. Ωστόσο, η μορφή των παραδειγμάτων παίζει καθοριστικό ρόλο στα επίπεδα κατανόησης της μάθησης και της εκπαίδευσης. Τα παραδείγματα σε μορφή βίντεο και κινουμένων σχεδίων παρουσιάζουν ευνοϊκές στάσεις απέναντι στη μάθηση, τα κίνητρα και την ικανότητα τους να εφαρμόζουν τις μαθημένες αρχές σε σχέση με τα παραδείγματα μέσω κειμένου (Moreno & Ortegado-Layne, 2007).

Συμπεραίνουμε, λοιπόν, ότι εφαρμογή παραγωγικών-διαδραστικών μεθόδων διδασκαλίας στο σχολείο, συμβάλλει στην επικερδή αλληλεπίδραση των δασκάλων και των μαθητών, καθώς αυξάνονται τα κίνητρα, η πρόκληση ενδιαφέροντος, η προσοχή, η ενεργός συμμετοχή και η ουσιαστική μάθηση των τελευταίων.

2.2.3. Μέθοδοι διδασκαλίας στο πανεπιστημιακό χώρο

Δεδομένου ότι στη παρούσα έρευνα το μεγαλύτερο δείγμα ήταν φοιτητές, θεωρήσαμε ενδιαφέρον να μελετήσουμε τις μεθόδους που ωφελούν τους ίδιους σε ρόλο μαθητών, καθώς για να γίνεις ένας σπουδαίος δάσκαλος χρειάζεται πρώτα να γίνεις ένας σπουδαίος μαθητής. Γενικά, τα αποτελέσματα της πλειοψηφίας των ερευνών είναι παρόμοια με αυτά των μαθητών του σχολείου, με τις παραγωγικές μεθόδους να υπερσχύουν των αναπαραγωγικών. Ωστόσο, παρουσιάζει ενδιαφέρον η έρευνα των Noor, Harun and Aris (2012), στην οποία συμμετείχαν 323 προπτυχιακοί φοιτητές (54,2% γυναίκες, 45,8% άνδρες, 22 ετών). Σύμφωνα με την γνώμη της πλειοψηφίας, παρόλο που προτιμούν τις παραγωγικές μεθόδους διδασκαλίας, θεωρούν πως χρειάζονται ακόμη καθοδήγηση από τους καθηγητές τους, καθώς δεν νιώθουν ακόμη έτοιμοι ούτε να αποδεχθούν την πλήρη ευθύνη του προγραμματισμού της μάθησής τους, ούτε και να ακολουθήσουν με επιτυχία ένα αμιγώς αναπαραγωγικό πρότυπο μάθησης. Συνεπώς, προτείνεται η προσέγγιση σε φοιτητές να γίνεται μικτά, δηλαδή να έχει χαρακτηριστικά και από τις δύο μεθόδους διδασκαλίας. Ωστόσο, σίγουρα ο αριθμός των μαθητών σε μια τάξη είναι ένας σημαντικός παράγοντας, ο οποίος τροποποιεί το πλαίσιο του μαθήματος και τις ανάγκες των μαθητών. Για αυτό τον λόγο ο Carpenter (2006) προσπάθησε να εντοπίσει τις πιο αποτελεσματικές μεθόδους διδασκαλίας για μεγάλο αριθμό τάξεων. Στην έρευνά του συμμετείχαν 109 φοιτητές (82% γυναίκες, 18% άνδρες). Αξιολογήθηκαν 5 διαφορετικές μέθοδοι διδασκαλίας και για την εύρεση των αποτελεσμάτων οι μαθητές εξετάστηκαν σε ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής σε κάθε μέθοδο ξεχωριστά. Οι βαθμολογίες των μαθητών βελτιώθηκαν και για τις πέντε μεθόδους διδασκαλίας, με την μέθοδο παζλ να παρουσιάζει τη μεγαλύτερη βελτίωση, κατά την οποία για να ολοκληρωθεί το θέμα που μελετάται, κάθε μαθητή καλείται να μάθει και στην συνέχεια να μεταδώσει στους συμμαθητές του ένα μέρος της γνώσης που απέκτησε. Ακολούθησαν κατά αύξουσα σειρά η μέθοδος της μελέτης περίπτωσης, η μέθοδος της διάλεξης και η μέθοδος της διάλεξης/ συζήτησης, ενώ η ομαδική μέθοδος παρήγαγε τη μικρότερη βελτίωση. Ενδιαφέρον όμως είναι το εύρημα πως οι προτιμήσεις τους δεν ταίριαζαν με τις πιο αποτελεσματικές μεθόδους, με το 38%

των φοιτητών να δηλώνει πως προτιμά τη μέθοδο διάλεξης- συζήτησης, το 20% τη μέθοδο διάλεξης, το 19% τη μέθοδο παζλ, το 13% τη μελέτη περίπτωσης και το 10% την ομαδική συνεργασία. Επιπρόσθετα, το παζλ χαρακτηρίστηκε από το 31% των φοιτητών ως η λιγότερο αποδοτική και σημαντική μέθοδος, η διάλεξη από το 30%, η ομαδική συνεργασία από το 21% και η μελέτη περίπτωσης από το 18%. Επίσης, το 51% των φοιτητών δήλωσε πως προτιμά μικρά μεγέθη τάξεων (>50 φοιτητές σε κάθε τάξη), το 38% δεν έδειξε προτίμηση για το μέγεθος της τάξης, ενώ το υπόλοιπο 10% έδειξε προτίμηση για μεγάλες τάξεις (<100 φοιτητές σε κάθε τάξη). Σύμφωνα με τα παραπάνω αποτελέσματα, οι φοιτητές φαίνεται να έχουν την επιθυμία να είναι ενεργοί στο μάθημα και να συμμετέχουν στη συζήτηση ενώ δεν επιθυμούν να ακούν παθητικά μια διάλεξη. Ωστόσο, οι πιο ακραίες ενεργές μέθοδοι μάθησης όπως η ομαδική συνεργασία φάνηκε να μην είναι ούτε τόσο αποτελεσματικές ούτε να βρίσκονται ψηλά στις προτιμήσεις των φοιτητών σε αντίθεση με τις μέτρια ενεργές ή παθητικές μεθόδους διδασκαλίας.

Φαίνεται λοιπόν, πως οι παραγωγικές μέθοδοι διδασκαλίας ενισχύουν κάποια καλά χαρακτηριστικά των μαθητών και τους βοηθούν να αποκτήσουν κάποιες ικανότητες, οι οποίες θα τους είναι απαραίτητες στην μετέπειτα ζωή τους. Ο Ganyaufu (2013) απέδειξε πως η διαδραστική και η παραγωγική μέθοδος βελτιστοποιεί την ακαδημαϊκή απόδοση των μαθητών σε μεγαλύτερο βαθμό από την αναπαραγωγική. Βέβαια αξίζει να σημειωθεί πως σε αυτή την έρευνα συμμετείχαν 109 προπτυχιακοί φοιτητές (25 άντρες και 84 γυναίκες), οι οποίοι προέρχονταν από 3 διαφορετικά τμήματα και κατηγοριοποιήθηκαν αντίστοιχα στις 3 διαφορετικές ερευνητικές ομάδες. Αυτός ο διαχωρισμός μπορεί να αποτελέσει έναν περιορισμό της έρευνας, καθώς στη κάθε ομάδα συμμετείχαν σπουδαστές διαφορετικών αντικειμένων, κάτι το οποίο μπορεί να επηρεάσει σε σημαντικό βαθμό το τρόπο και την ικανότητες μάθησής τους. Η έρευνα των Khalid et al (2015) αφορά στην εκπαίδευση των φοιτητών και σχετίζεται με το μοντέλο του Iceberg, βάσει του οποίου ο φοιτητής έρχεται στο μάθημα έχοντας κάποια χαρακτηριστικά, γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις και αξίες, διαπροσωπικές δεξιότητες, κίνητρα, επιτεύγματα και ιδανικά, τα οποία οι καθηγητές καλούνται να μορφοποιήσουν μεταδίδοντας στους μαθητές πιο εκλεπτυσμένες γνώσεις. Το

συγκεκριμένο μοντέλο βρίσκεται στο ενδιάμεσο μεταξύ του αναπαραγωγικού και του παραγωγικού μοντέλου διδασκαλίας. Στην έρευνα τους, έγινε μια προσπάθεια για ανάλυση του επιπέδου ικανότητας των ενηλίκων μαθητών εφαρμόζοντας το μοντέλο ικανότητας του Iceberg. Στην συγκεκριμένη έρευνα συμμετείχαν 133 ενήλικες προπτυχιακοί φοιτητές από το Πανεπιστήμιο Μαλαισίας (UTM). Τα ευρήματα έδειξαν, ότι οι ενήλικες μαθητές γνωρίζουν τις απαιτήσεις της εκπαίδευσής τους, πως η καταλληλότερη στρατηγική είναι η μάθηση με βάση τη μέθοδο των προβλημάτων, καθώς και ότι ένας συνδυασμός μαθησιακών στρατηγικών θεωρείται ενδιαφέρων και αποτελεσματικός για την κάλυψη των διαφορετικών αναγκών των μαθητών.

Η μάθηση με επίκεντρο τον μαθητή απαιτεί από τους μαθητές να συμμετέχουν ενεργά στην κατασκευή γνώσης. Δεδομένου όμως ότι οι μοναδικές πτυχές που χαρακτηρίζουν τη παραγωγική διδασκαλία είναι αυτοκατευθυνόμενες, υπάρχει πιθανότητα οι μαθητές να αισθάνονται άβολα και να βρεθούν απροετοίμαστοι για τις απαιτήσεις που σχετίζονται με τα παραγωγικά μαθησιακά περιβάλλοντα (Lee and Branch, 2017). Μία ποιοτική μελέτη των προαναφερθέντων διερεύνησε τις πεποιθήσεις 11 μαθητών (8 γυναίκες και 3 άνδρες), με διαφορετικό υπόβαθρο όσον αφορά τις γνωσιολογικές πεποιθήσεις, το φύλο, τον κλάδο και την εμπειρία, σχετικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν στα μαθήματα μέσα σε διάρκεια 16 εβδομάδων. Οι κύριες πηγές δεδομένων ήταν ημι-δομημένες συνεντεύξεις μαθητών. Αυτή η μελέτη διεξήχθη στα εργαστηριακά μαθήματα, που προσφέρθηκαν στο πρόγραμμα Εκμάθησης Σχεδιασμού και Τεχνολογίας σε ένα μεγάλο νοτιοανατολικό πανεπιστήμιο στις Ηνωμένες Πολιτείες. Τα μαθήματα αυτά προσέγγισαν τη διδασκαλία και τη μάθηση με μια κονστρουκτιβιστική προοπτική για τη διδασκαλία και τη μάθηση, όπου οι μαθητές μπορούσαν να αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες που σχετίζονται με διάφορα εργαλεία πολυμέσων σχεδιάζοντας και αναπτύσσοντας εκπαιδευτικά αντικείμενα. Τα αποτελέσματα έδειξαν, ότι η προηγούμενη γνώση των μαθητών καθώς και οι πεποιθήσεις τους σχετικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση επηρέασαν τις αντιλήψεις τους για το παραγωγικό μοντέλο διδασκαλίας. Δηλαδή, εκείνοι που είχαν την πεποίθηση ότι το μάθημα

γίνεται καλύτερα έχοντας ως επίκεντρο το μαθητή, θεώρησαν ότι τα μαθήματα ήταν καλά δομημένα και σχεδιασμένα, ενώ οι μαθητές που είχαν την πεποίθηση ότι η αναπαραγωγική μέθοδος διδασκαλίας είναι πιο αποδοτική, θεώρησαν ότι τα μαθήματα ήταν πολύ αδόμητα. και τ

Λόγω του ότι εξελίσσεται μια παγκόσμια πανδημία, κατά την οποία χρειάστηκε η εργασία και η σπουδές να πραγματοποιηθούν διαδικτυακά, θεωρήθηκε ενδιαφέρον η μελέτη των επιδράσεων μιας άλλης μορφής εκπαίδευσης των φοιτητών, της διαδικτυακής. Η επιτυχία όλων των μορφών εκπαίδευσης, όπως και της ηλεκτρονικής, εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την αποτελεσματικότητα της παρουσίασης του θέματος. Ο εκπαιδευτικός για να διατηρήσει την ποιότητα των μαθημάτων του, είναι αναγκαίο να προετοιμάζει την ύλη του μαθήματος με τέτοιο τρόπο, ώστε να ταιριάζει σε όλους τους μαθητές καθώς και να κατανοεί τα κίνητρα τους. Σύμφωνα με αυτά και συνυπολογίζοντας πως στην έρευνά μας οι εκπαιδευόμενοι είναι φοιτητές, οι οποίοι διακατέχονται από διαφορετικά χαρακτηριστικά, στόχους, κίνητρα και ανάγκες, οδηγηθήκαμε στην βαθύτερη διερεύνηση της εφαρμογής αποτελεσματικών μεθόδων διδασκαλίας. Μια από αυτές τις μεθόδους είναι η προσαρμοστική ηλεκτρονική μάθηση, η οποία έχει θεωρηθεί από πολλούς ερευνητές ως κατάλληλη μέθοδος για τη διδασκαλία ετερογενών φοιτητικών πληθυσμών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Schiaffino et al. 2008), καθώς δίνει στους εκπαιδευόμενους την ευκαιρία να ακολουθήσουν ατομικές μαθησιακές διαδρομές και να ανταποκριθούν στις δικές τους ανάγκες (Brusilovsky et al. 1998).

Οι Seters et al (2012) στην έρευνά τους απέδειξαν πως τα χαρακτηριστικά των μαθητών επηρεάζουν τις μαθησιακές διαδρομές και στρατηγικές τους κατά την εφαρμογή μιας προσαρμοστικής ηλεκτρονικής μάθησης, καθώς έδωσαν και ιδιαίτερη προσοχή στις στρατηγικές αυτό-ρυθμιζόμενης μάθησης (SRL). Συμμετείχαν ενενήντα τέσσερις φοιτητές του Πανεπιστημίου Wagening, με την πλειοψηφία αυτών να κυμαίνεται στις ηλικίες δεκαοκτώ έως είκοσι πέντε ετών. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, το εγγενές κίνητρο, οι μαθησιακές διαδρομές και οι στρατηγικές επηρεάζονται από τις πολιτισμικές διαφορές. Επίσης, το εγγενές κίνητρο επηρεάζει τη μαθησιακή πορεία περισσότερο από την δυναμική της

προηγούμενης γνώσης. Το ίδιο κίνητρο συσχετίστηκε θετικά με το χρόνο που αφιέρωσαν οι μαθητές στο υλικό ενώ συσχετίστηκε αρνητικά με το μέγεθος της ατομικής προόδου καθώς και με τον αριθμό των προσπαθειών. Ακόμη, το μέγεθος της ατομικής προόδου συσχετίστηκε θετικά με τον αριθμό των ασκήσεων ενώ συσχετίστηκε αρνητικά με τον αριθμό των δοκιμών και με το χρόνο που αφιερώθηκε στο υλικό. Άξιο προσοχής αποτελεί το εύρημα πως οι αυτό-ρυθμιζόμενες στρατηγικές μάθησης συσχετίστηκαν με την προηγούμενη γνώση και με το εγγενές κίνητρο των φοιτητών, τα οποία προφανώς διαφέρουν και δεν αλληλεπιδρούν. Είναι προφανές πως οι διαφορές στα κίνητρα και στις γνώσεις των φοιτητών οδηγούν σε διαφορετικές επιλογές μαθησιακών στρατηγικών και σε διαφορετικά επίπεδα ατομικής προόδου. Έτσι, εύλογα αναμένουμε από φοιτητές ίδιων αλλά και διαφορετικών σχολών να έχουν διαφορετικές προσδοκίες και εμπειρίες απέναντι στην διαδικτυακή εκπαίδευση. Αυτή η υπόθεση αποτελεί και το σκοπό της έρευνας των Goodyear, Jones, Asensio, Hodgson, Steeples, 2005.

Στην έρευνα αυτή συμμετείχαν εκατό τριάντα τέσσερις προπτυχιακοί φοιτητές από 4 διαφορετικά πανεπιστήμια του Ηνωμένου Βασιλείου, οι οποίοι χωρίστηκαν σε 4 ομάδες ανάλογα με το αντικείμενο σπουδών τους. Τα μαθήματα όλων των ομάδων πραγματοποιήθηκαν με τη χρήση ηλεκτρονικής μορφής και κυρίως μέσω τηλεδιασκέψεων ενώ χρησιμοποιήθηκαν και πιο άμεση τρόποι. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν στην αρχή και στο τέλος του κάθε μαθήματος, μέσω ερωτηματολογίων και συνεντεύξεων. Στα αποτελέσματα οι φοιτητές της Κοινωνικής Τεχνολογίας παρουσίασαν τις θετικότερες απόψεις και το εντονότερο ενδιαφέρον και ενθουσιασμό για τη χρήση της διαδικτυακής μάθησης, ενώ οι φοιτητές της Νομικής βρέθηκαν στο αντίθετο άκρο έχοντας ουδέτερες απόψεις. Επίσης, τις πιο θετικές προσδοκίες για την διαδικτυακή εκπαίδευση είχαν οι μεγαλύτεροι ηλικιακά μαθητές, αυτοί με την μεγαλύτερη τεχνολογική εμπειρία καθώς και αυτοί που είχαν αυτό-αξιολογήσει την πρόδό τους υψηλότερα από τον μέσο όρο.

Ωστόσο, είναι σημαντικό να παρουσιαστούν τα οφέλη της ηλεκτρονικής εκπαίδευσης και στην επιρροή που έχει αυτή στα κίνητρα των εκπαιδευομένων, καθώς αυτά είναι η αιτία εκπλήρωσης ενός σκοπού. Στην έρευνα των El-Seoud et

al, 2014 υπήρξαν διακόσιες έξι έγκυρες συμμετοχές φοιτητών συνολικά από το Βρετανικό Πανεπιστήμιο (BUE) και από το Πανεπιστήμιο Helwan στην Αίγυπτο. Χρησιμοποιήθηκε η πλατφόρμα ηλεκτρονικής μάθησης «Moodle» και πραγματοποιήθηκαν 3 επιμέρους μελέτες, από τις οποίες συγκεντρώθηκαν ποσοτικά αποτελέσματα μέσω ασκήσεων και ερωτηματολογίων. Παρόλο που ενισχύθηκαν τα κίνητρα της πλειοψηφίας, υπήρξε μια διαφοροποίηση στις απόψεις φοιτητών διαφορετικών ετών αλλά και φοιτητών που ανήκουν σε διαφορετικές ομάδες. Πιο συγκεκριμένα, οι περισσότεροι φοιτητές προτίμησαν τις διαδικτυακές δραστηριότητες σε αντίθεση με την παραδοσιακή μέθοδο μάθησης και είχαν καλύτερη απόδοση στις διαδικτυακές ασκήσεις με το μοντέλο ψηφιακού σχεδιασμού. Ωστόσο, οι πρωτοετείς φάνηκαν πιο θετικά προσκεείμενοι στο διαδίκτυο σε σχέση με τους φοιτητές μεγαλύτερων ετών, καθώς και ο μέσος όρος των μηχανικών προτίμησε τη μέθοδο του διαδικτύου, ενώ των πολιτικών επιστημόνων, των φαρμακοποιών και των οδοντιάτρων την χρήση του παραδοσιακού χαρτιού. Ακόμα, αξιολογήθηκε είναι πως ο δάσκαλος φάνηκε να επηρεάζει αυτές τους τις απόψεις σε αντίθεση με την βαθμολογία των εξετάσεων τους. Οι διαφορές αυτές ανάμεσα στους φοιτητές μπορεί να οφείλονται στα διαφορετικά χαρακτηριστικά, συνήθειες, απόψεις, κίνητρα και ανάγκες τους ενώ σημαντική είναι και η συμβολή του δασκάλου. Επιπλέον, μέσω της διαδικτυακής εκπαίδευσης δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να διαχειρίζονται καλύτερα τον επαγγελματικό τους χρόνο, όπως έδειξαν και τα αποτελέσματα της Allan (2007) στην έρευνα που πραγματοποίησε.

Πιο συγκεκριμένα, η ίδια διερεύνησε τις εμπειρίες των «e-μαθητών» αναφορικά με τον χρόνο και τους παράγοντες που μπορούν να συμβάλλουν στο σχεδιασμό και στην ανάπτυξη των διαδικτυακών μαθημάτων. Στην έρευνα συμμετείχαν σαράντα πέντε «e-μαθητές», οι οποίοι προέρχονταν από 3 Πανεπιστήμια του Ηνωμένου Βασιλείου και κλήθηκαν να απαντήσουν σε είκοσι τρία διαφορετικά ερωτηματολόγια. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι e-μαθητές ανέπτυξαν διαφορετικές προσεγγίσεις ως προς τη διαχείριση του χρόνου, τις προγραμματισμένες και τις ευκαιριακές ή αλλιώς τις μη προγραμματισμένες. Ακόμα, φάνηκε πως κάποιοι εκπαιδευόμενοι άλλαξαν την προσέγγισή τους ως

προς την διαχείριση του χρόνου τους ενώ άλλοι στράφηκαν σε τηλεφωνικές συνομιλίες ή σε προσωπικές ηλεκτρονικές συναντήσεις για διευκόλυνση και επιτάχυνση της ομαδικής τους εργασίας. Επομένως, μέσω της ηλεκτρονικής μάθησης δόθηκε η δυνατότητα στους εκπαιδευόμενους να προσαρμόσουν τον χρόνο τους όπως επιθυμούσαν, καθώς και να διευκολύνουν την συνεργασία τους με γρήγορες και εύκολες διαδικτυακές συναντήσεις. Βεβαίως ο καλύτερος τρόπος για την επαλήθευση και την υποστήριξη όλων αυτών των τοποθετήσεων ως προς τα οφέλη της ηλεκτρονικής μάθησης είναι η ύπαρξη και η μελέτη ερευνών στις οποίες παρατίθεται η γνώμη, αναζητείται η ανατροφοδότηση και αξιολογείται η απόδοση των εκπαιδευομένων, όπως αυτή των Oliver and Omari (2001).

Το ενδιαφέρον σε αυτή την έρευνα είναι πως πέρα από την απόκτηση ανατροφοδότησης, στόχευε και στην ηλεκτρονική εφαρμογή και στη μέτρηση του επιπέδου επιτυχίας έχοντας ως βάση μια συγκεκριμένη μαθησιακής στρατηγική, την επίλυση προβλημάτων, η οποία προτείνεται για την εκμάθηση ενηλίκων. Στην απόπειρα αυτή, η οποία διήρκησε συνολικά δεκατρείς, έλαβαν μέρος διακόσιοι σαράντα φοιτητές, οι οποίοι επιμορφώθηκαν από ειδικούς για 4 εβδομάδες ως προς τον τρόπο επίλυσης προβλημάτων. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν με συνεντεύξεις και ηλεκτρονικά ερωτηματολόγια, από τα οποία παρατηρήθηκε πως η συμμετοχή σε ένα μαθησιακό περιβάλλον που βασίζεται στα προβλήματα δεν ήταν αρκετή για την ανάπτυξη δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων. Ωστόσο, ήταν αρκετή για να προκαλέσει μεγαλύτερο ενδιαφέρον στους φοιτητές. Αξιοσημείωτο είναι πως το 92% των φοιτητών χαρακτήρισε την ενεργητική αυτή μάθηση ως πιο αποτελεσματική από την παθητική, ενώ την ίδια στιγμή το 50% της τάξης δεν προτίμησε την ενεργητική. Παρομοίως, η πλειοψηφία δήλωσε ένα υψηλό επίπεδο απόλαυσης και επιτυχίας ως προς συνεργατική μάθηση, ενώ ταυτόχρονα σχεδόν το 50% προτίμησε την ατομική μάθηση. Ωστόσο, δεν θα μπορούσε να παραληφθεί πως το 90% των εκπαιδευομένων εξέφρασαν θετικές απόψεις σχετικά με τη χρησιμότητα του διαδικτύου. Από αυτά τα αποτελέσματα φαίνεται πως οι πλειοψηφία των φοιτητών θεωρεί χρήσιμη την διαδικτυακή μάθηση, όπου στην εφαρμογή της θεωρούν πιο αποδοτική την χρήση κυρίως παραγωγικών σε συνδυασμό με κάποια στοιχεία αναπαραγωγικών μεθόδων διδασκαλίας.

2.2.4. Μέθοδοι διδασκαλίας στον αθλητικό χώρο

Είναι κοινώς αποδεκτό πως η διδασκαλία ως όρος είναι βαθιά συνδεδεμένη με την παιδαγωγική, δηλαδή την επιστήμη η οποία επιδιώκει την ορθή αγωγή παιδιού και σε όλη τη ζωή του. Η αθλητική διδασκαλία ερευνά τις παιδαγωγικές επιδράσεις της άσκησης στον αθλητή. Σκοπός της είναι η δημιουργία μιας ολόπλευρα διαμορφωμένης προσωπικότητας μέσα από την αθλητική δραστηριότητα. Σύμφωνα με τους Martin, Jackson, Richardson and Weiller (1991), τα περιεχόμενα της διδασκαλίας είναι κινητικές δραστηριότητες μέσω της εκτέλεσης των οποίων επιδιώκεται η υλοποίηση συγκεκριμένων εκπαιδευτικών στόχων. Στην πράξη, οι αποτελεσματικοί μέθοδοι διδασκαλίας μπορεί να διαφέρουν ανάλογα με τον στόχο, την ηλικία, την ικανότητα και το περιβάλλον εκμάθησης, ή μπορεί περιστασιακά και ο συνδυασμός αυτών να επιφέρει ευεργετικά αποτελέσματα, με πλήθος ερευνών να αναδεικνύουν τις παραγωγικές μεθόδους. Η Doncheva (2015) απέδειξε πως η χρήση διαδραστικών μεθόδων διδασκαλίας αυξάνει το κίνητρο, το ενδιαφέρον και τις γνώσεις των φοιτητών/αθλητών καθώς ενεργοποιείται και ο μηχανισμός αυτό-ρύθμισης της συμπεριφοράς τους. Επιπλέον, τέτοιες μέθοδοι μπορούν να επηρεάσουν θετικά όχι μόνο τους αθλητές αλλά και τους προπονητές. Οι Harvey et al. (2010) στόχευσαν στον τρόπο και στα αποτελέσματα της διδασκαλίας μέσω ειδικών τροποποιημένων παιχνιδιών από δύο προπονητές ποδοσφαίρου. Στην έρευνα συμμετείχαν οι παίκτες των 2 προπονητών. Η μελέτη διεξήχθη για δώδεκα εβδομάδες και περιλάμβανε μια προ-παρατήρηση 4 εβδομάδων ακολουθούμενη από 8 συνεδρίες TGfU. Για τη συλλογή δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της παρατήρησης καθώς και η χρήση μια σύντομης συνέντευξης στους προπονητές καθώς και στους παίκτες μετά από κάθε συνεδρία. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι αξίες, οι πεποιθήσεις και οι διαθέσεις των 2 προπονητών άλλαξαν με την προσέγγιση των τροποποιημένων παιχνιδιών (TGfU). Μάλιστα η παρούσα μελέτη αποτέλεσε το μέσο με το οποίο οι προπονητές αυτοί κατάφεραν να αναγνωρίσουν πιθανούς τομείς βελτίωσης και ανάπτυξης της πρακτικής τους. Επιπλέον, το θεσμοθετημένο πλαίσιο της προπόνησης με αυτό τον τρόπο δυσκόλεψε τον έναν προπονητή στην ανάπτυξη της χρήσης των TGfU, ενώ ο

άλλος παρατήρησε από την αρχή πώς τα TGFU θα μπορούσαν να βοηθήσουν στην ανάπτυξη, όχι μόνο της δικής του προπόνησης, αλλά και της εκμάθησης των παικτών μέσω της κατάλληλης χρήσης ερωτήσεων.

Είναι εύλογο να αναλογιστούμε πως η εκπαίδευση των προπονητών για τον τρόπο εφαρμογής των παραγωγικών μεθόδων διδασκαλίας καθίσταται αναγκαία, αφού δεν είναι κάτι εύκολο και επηρεάζει άμεσα τους αθλητές και την πρόοδό τους. Μία έρευνα στην οποία εφαρμόζεται ένα πρόγραμμα ηλεκτρονικής μάθησης σε προπονητές νέων αθλητών για αποτελεσματικές πρακτικές πρόληψης και διαχείρισης των αθλητικών διασεισεων, είναι αυτή των Glang et al. (2010). Το διαδραστικό ηλεκτρονικό πρόγραμμα εκμάθησης που χρησιμοποιήθηκε είναι το ACTive (Athletic Concussion Training using Interactive Video Education), στο οποίο εκτέθηκαν 75 προπονητές νέων αθλητών από τις Η.Π.Α., 52 άνδρες και 23 γυναίκες. Από αυτούς σχεδόν το 75% ήταν μεταξύ των ηλικιών τριάντα έως σαράντα εννέα ετών, το 89% είχε συμμετάσχει σε πρόγραμμα κολλεγίου, είχε πτυχίο ή μεταπτυχιακή εκπαίδευση και οι τριάντα πέντε από αυτούς ανέφεραν ότι ένας ή περισσότεροι από τους παίκτες τους είχαν υποστεί διάσειση στη διάρκεια της προηγούμενης σεζόν. Οι ίδιοι μοιράστηκαν τυχαία σε δύο ομάδες, μία πειραματική και μία ομάδα ελέγχου, η οποία δεν παρακολούθησε το ACTive, αλλά τη μελέτη του CDC (Κέντρα Ελέγχου και Πρόληψης Ασθενειών). Για την αξιολόγησή τους χρησιμοποιήθηκαν ερωτηματολόγια και 5 σεναριακές ερωτήσεις. Το πρόγραμμα αποδείχτηκε αποτελεσματικό αφού οι συμμετέχοντες το χαρακτήρισαν αρκετά ενδιαφέρον και καθώς παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφορές μεταξύ της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου ως προς τη γνώση, την αναγνώριση, τη διαχείριση, τη πρόληψη, τη στάση και τη πρόθεση αυτό-αποτελεσματικής διαχείρισης των αθλητικών διασεισεων. Βλέπουμε λοιπόν, την επιτυχία που έχει η εκμάθηση των προπονητών μέσω διαδραστικών-παραγωγικών μεθόδων και πως αυτή η πρακτική τους επιτρέπει να βελτιστοποιήσουν την επιτυχημένη εφαρμογή τους και στους δικούς τους μαθητές.

2.2.5. Μέθοδοι διδασκαλίας στην κολύμβηση

Είναι πολύ σημαντικό για τον σκοπό της παρούσας έρευνας να μελετηθούν και να κατανοηθούν οι μέθοδοι διδασκαλίας που χρησιμοποιούνται κατά βάση σε ένα μάθημα κολύμβησης και ακόμα περισσότερο σε μάθημα κολύμβησης παιδιών. Οι παραγωγικές μέθοδοι διδασκαλίας αν και μη ευρέως γνωστοί έχουν πολλά να προσφέρουν στον χώρο της κολύμβησης. Αρκετοί θα αναρωτιόντουσαν αν πραγματικά θα έχει ευεργετικά αποτελέσματα στους ασκούμενους, καθώς ως άθλημα η κολύμβηση είναι πολύ απαιτητικό και πολύ πιο δύσκολο στη διδασκαλία σε σχέση με άλλα. Όμως αυτός είναι και ο λόγος που η εκμάθηση κολύμβησης μέσω παραγωγικών τρόπων διδασκαλίας εμφανίζουν τρομερό ενδιαφέρον τόσο όσον αφορά τα παιδιά που εκπαιδεύονται, όσο και τον προπονητή που εφαρμόζει αυτές τις τόσο δημιουργικές μεθόδους διδασκαλίας. Είναι πολύ σημαντικό να σημειωθεί πως η διδασκαλία και η προπόνηση κολύμβησης σε οποιοδήποτε επίπεδο, μπορούν να επωφεληθούν από έναν κονστрукτιβιστικό τρόπο και την υιοθέτηση της κατάλληλης παιδαγωγικής. Δεν είναι ασυνήθιστο τα προγράμματα εκπαίδευσης των προπονητών να εισάγουν τους αθλητές σε δομικές προσεγγίσεις όπως το TGfU (Teaching games For Understanding) για να διαχωρίσουν τη θεωρία από την πράξη διδάσκοντας τους και έχοντας ως οδηγό τις κονστрукτιβιστικές θεωρίες πάνω στις οποίες γίνονται διαλέξεις σε σεμινάρια ή εργαστήρια (Light & Wallian, 2008).

Ιδιαίτερα όσον αφορά στις μικρότερες ηλικίες, κρίνεται απαραίτητο να υπάρχουν προγράμματα εκπαίδευσης για προπονητές, τα οποία να προωθούν τις παραγωγικές μεθόδους διδασκαλίας. Οι παραδοσιακές εκπαιδευτικές μέθοδοι μάθησης για κολύμβηση έχουν ονομαστεί με τους εξής τρόπους: «στυλ εντολής» ή «αναπαραγωγικές» (Mosston & Ashworth, 1997). Υπάρχουν αναφορές λοιπόν, ότι η διδασκαλία με το «στυλ εντολής» παρουσιάζει μία διδακτική προσέγγιση του τύπου «λέω, δείχνω, κάνω». Καθώς υποτίθεται ότι τα παιδιά μαθαίνουν πρωτίστως αντιγράφοντας αυτά που λέει και δείχνει ένας ενήλικας (μέσω επίδειξης). Κάτι τέτοιο όμως δε σημαίνει ότι παιδί πραγματικά κατακτά το καθήκον, τη γνώση ή τη στάση, που του δίνεται από το δάσκαλο. Το πρόβλημα με αυτές τις πρακτικές είναι, ότι με αυτόν τον τρόπο το παιδί δε μαθαίνει ούτε την

αυτοεξυπηρέτησή του ούτε τον έλεγχο του σώματος και των ενεργειών του. Κάτι το οποίο μπορεί να επιτευχθεί καλύτερα από ένα παιδί εξερευνώντας και κατασκευάζοντας τη δική του μάθηση (Langendorfer, 2019). Πολλές φορές ένα οπτικό ή ένα λεκτικό ερέθισμα μπορεί να αποτελέσει μία πιο παραγωγική προσέγγιση του μαθήματος. Ένα τέτοιο διαδραστικό μέσο επιμόρφωσης είναι και η παρακολούθηση διδακτικών βίντεο όσον αφορά την εκμάθηση μιας συγκεκριμένης άσκησης. Τη συγκεκριμένη μέθοδο διδασκαλίας σε αθλητές κολύμβησης μελέτησαν ο Dybińska Ewa, Kaca, Ambroży, Ambroży and Mucha, (2013) που στόχευαν στο προσδιορισμό του αντίκτυπου της ανατροφοδότησης βίντεο βελτιωμένης τεχνολογίας στην κολυμβητική απόδοση κολύμβησης, και συγκεκριμένα χρησιμοποιώντας έναν υπολογιστή «tablet». Στην μελέτη αυτή συμμετείχαν δύο τμήματα κολύμβησης με παιδιά που φοιτούσαν στη πέμπτη σχολική τάξη. Τα παιδιά χωρίστηκαν τυχαία σε μία πειραματική ομάδα (n=16) και μία ομάδα ελέγχου (n=15). Οι μαθητές της πειραματικής ομάδας παρακολούθησαν ένα βίντεο μέσω του οποίου παρέχονταν ανάλυση και ανατροφοδότηση χρησιμοποιώντας υπολογιστή tablet από τον δάσκαλό τους σε κάθε προπόνηση για 7 εβδομάδες, ενώ η στην ομάδα ελέγχου χρησιμοποιήθηκαν παραδοσιακές μέθοδοι διδασκαλίας, όπως η προφορική ανατροφοδότηση. Η κολυμβητική απόδοση των μαθητών για την τεχνική του ελεύθερου στυλ μετρήθηκε πριν και μετά την περίοδο διδασκαλίας των 7 εβδομάδων. Οι μαθητές της πειραματικής ομάδας εμφάνισαν σημαντική βελτίωση στα αποτελέσματα αγώνων ελεύθερου σε σχέση με τις προηγούμενες αποδόσεις τους. Παράλληλα πραγματοποιήθηκαν και κάποιες συνεντεύξεις με τους μαθητές, ώστε να ερευνηθεί το αν οι ίδιοι θεώρησαν πως τους βοήθησε η πιο διαδραστική παρουσίαση του μαθήματος. Σε αυτές τις συνεντεύξεις αποκαλύφθηκε ότι οι μαθητές έκριναν το σενάριο ανατροφοδότησης βίντεο με χρήση υπολογιστή «tablet» αρκετά χρήσιμο για τη διαδικασία εκμάθησής τους και για τη βελτίωση της τεχνικής και της απόδοσης ελεύθερου. Συνεπώς αποδείχθηκε πως ένας πιο δημιουργικός τρόπος διδασκαλίας είναι πιο ευεργετικός και αποδοτικότερος σε σύγκριση με τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας, καθώς και πιο ευχάριστος για τα παιδιά.

Επιπλέον, κάποιοι προπονητές του δείγματος μας έχουν εργαστεί και σε αγωνιστική ομάδα, στην οποία συμμετέχουν κολυμβητές ηλικίας δεκατριών και άνω. Επομένως συμπεριλαμβάνονται και έφηβοι αλλά και ενήλικες κολυμβητές. Αυτή η ηλικιακή ποικιλία περιπλέκει τα πράγματα οδηγώντας μας στο ερώτημα του αν οι έφηβοι αθλητές θα μπορούσαν να προπονούνται και με προπονητικές πρακτικές που χρησιμοποιούνται αποτελεσματικά στους ενήλικες. Οι MacLellan, Callary and Young (2019) στόχευσαν στην κατανόηση του εάν και πώς η καθεμία από τις 6 βασικές αρχές διδασκαλίας ενηλίκων, διευκολύνουν τη μάθηση σε μία ομάδα ενηλίκων σε σύγκριση με μία ομάδα νέων αθλητών. Πιο αναλυτικά, στη συγκεκριμένη έρευνα συμμετείχαν δύο αγωνιστικές ομάδες, τις οποίες προπονούσε η ίδια προπονήτρια. Η πρώτη ομάδα αποτελούνταν από δεκαπέντε ενήλικες (27- 70 ετών), οι οποίοι προπονούνταν έντεκα μήνες το χρόνο για 2-6 ώρες ανά εβδομάδα, και η δεύτερη ομάδα από δεκαπέντε εφήβους (14-15 ετών), οι οποίοι προπονούνταν δώδεκα μήνες το χρόνο με μέσο όρο δέκα ώρες ανά εβδομάδα. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι ανδραγωγικές αρχές, συμβάλουν σε έναν πολύ μεγάλο βαθμό στην απόκτηση γνώσης από τους ενήλικες και η κατανόησή τους από τους προπονητές - εκπαιδευτές καθίσταται απαραίτητη, ενώ δεν ωφέλησαν τόσο τους νέους αθλητές. Όσον αφορά την εκπαίδευση ενηλίκων, από τα αποτελέσματα της έρευνας των Callary, Rathwell & Young (2018) αποδεικνύεται πως υπάρχει μια ποικιλία στις πηγές μάθησης των προπονητών. Κάποιοι έμαθαν εκπαιδευοντας ενήλικες, άλλοι λόγω των προσωπικών τους εμπειριών στην κολύμβηση, ενώ άλλοι διαβάζοντας βιβλία. Δεδομένης της ποικιλίας αυτής, είναι επιτακτική η ανάγκη να προαχθούν προγράμματα επιμόρφωσης προπονητών ειδικά για την προπόνηση ενηλίκων, διότι η προπόνηση των συγκεκριμένων ατόμων είναι αναγκαίο να διαφέρει από εκείνη που γίνεται σε νεαρά άτομα, λόγω διαφορετικής σωματικής αλλά και ψυχικής υγείας.

Υπάρχουν πολλές έρευνες που αποδεικνύουν τα παραπάνω και συγκεκριμένα τις θετικές επιδράσεις των παραγωγικών μεθόδων σε παιδιά, νέους ακόμα και ενήλικες αποτελώντας κίνητρο για τη διεξαγωγή της παρούσας μελέτης. Για τον λόγο αυτό, έχοντας λάβει υπόψη τα παραπάνω, η πρόταση της

έρευνάς μας είναι να εισηγηθεί ο τρόπος εκμάθησης με διαδραστικά - παραγωγικά μέσα στην κολύμβηση, αφού επιτρέπει την ύπαρξη ενός ευχάριστου περιβάλλοντος βελτιστοποιώντας την απόδοσή τους.

2.3. Ο ρόλος του δασκάλου

Όπως ήδη αναφέρθηκε, έρευνες σχετικές με την αποτελεσματικότητα των μεθόδων διδασκαλίας δείχνουν ότι η ποιότητα της διδασκαλίας συχνά αντανακλάται στα επιτεύγματα των μαθητών. Ωστόσο, θα ήταν ελλιπές να μην συμπεριληφθεί και ο ρόλος του δασκάλου στην εκπαιδευτική διαδικασία καθώς ο τρόπος εφαρμογής των μεθόδων, οι πεποιθήσεις των ίδιων για αυτές (Aelterman et al., 2014; Keiler, 2018) αλλά και η ικανότητα εφαρμογής τους από τους ίδιους επηρεάζει άμεσα την αποτελεσματικότητά τους (Wright et al., 2009). Απαραίτητη είναι η χρήση διδακτικών μεθόδων, οι οποίες να μπορούν να διασφαλίσουν την αποτελεσματική αλληλεπίδραση μεταξύ του δασκάλου και των μαθητών. Τέτοιες τεχνικές μπορεί να είναι ο λόγος, η συζήτηση, η διαμάχη, τα παιχνίδια, η μελέτη περίπτωσης, η ανταλλαγή απόψεων και η δημιουργία έργων. Η χρήση λοιπόν, διαδραστικών μεθόδων και τεχνικών βοηθά στην υπερνίκηση των δυσκολιών επικοινωνίας δασκάλου-μαθητή, διεγείροντας τη διαδικασία σκέψης, δημιουργίας και ανταλλαγής ιδεών.

2.3.1. Διαφορές των προπονητών ως προς το φύλο

Στον εκπαιδευτικό χώρο δημιουργείται έντονα το ερώτημα για το εάν οι μαθητές προτιμούν την προσέγγιση που έχουν γυναίκες ή άντρες εκπαιδευτικοί. Οι Demetriou et al. (2009), στήριξαν την έρευνά τους πάνω σε αυτό το ερώτημα, αφού τα συναισθήματα διαδραματίζουν κρίσιμο ρόλο στην επικοινωνία και τη δέσμευση μεταξύ των ανθρώπων, ακόμη και στις σχέσεις δασκάλου-μαθητή, έχοντας ως δεδομένο ότι οι γυναίκες σε έναν μεγάλο βαθμό έχουν περισσότερη ενσυναίσθηση στον τρόπο σκέψης τους. Αυτοί οι ερευνητές, επικεντρώθηκαν στο βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί εξετάζουν και εκτιμούν το συναισθηματικό συστατικό της διδασκαλίας για τη συμμετοχή και τα κίνητρα των μαθητών τους. Επιπλέον, οι ίδιοι αντλώντας στοιχεία από τη βιβλιογραφία σχετικά με το φύλο

και το συναίσθημα, ανακάλυψαν ότι οι δασκάλες θηλυκού γένους και όλων των ηλικιών έχουν μεγαλύτερη ικανότητα να συμπάσχουν, και γι' αυτό προσπάθησαν να εξετάσουν το εάν οι ίδιες είναι καλύτερα εξοπλισμένες συναισθηματικά για να προσελκύσουν τους μαθητές τους και αν υπάρχουν διαφορές στο συναισθηματικό στυλ διδασκαλίας των ανδρών και των γυναικών που είναι καινούργιοι στον χώρο διδασκαλίας. Χρησιμοποιήθηκαν τόσο ποσοτικές όσο και ποιοτικές προσεγγίσεις για την εύρεση των αποτελεσμάτων. Η ανάλυση έγινε με ερωτηματολόγια που μοιράστηκαν σε μαθητές αποκαλύπτοντας σημαντική διαφορά μεταξύ των φύλων στις προσεγγίσεις της διδασκαλίας τους καθώς και στις αντιλήψεις τους. Αυτά τα πορίσματα οδήγησαν τους συγγραφείς στη συνέχιση της έρευνας περαιτέρω, παίρνοντας συνέντευξη και από εκπαιδευτικούς. Τα σχόλια των εκπαιδευτικών αντικατοπτρίζουν τις διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών στον τρόπο με τον οποίο οραματίζονται το ρόλο του συναισθήματος στη διδασκαλία. Όταν αντιμετωπίζουν προκλήσεις και αντιξοότητες στην τάξη, χρησιμοποιούν διαφορετικές στρατηγικές για την καταπολέμησή τους, και συνήθως, οι γυναίκες δασκάλες θα χρησιμοποιούσαν τακτικές συναισθημάτων για να προσελκύσουν εκ νέου τους μαθητές. Μέσω αυτής της έρευνας υπογραμμίζεται η σημασία της εστίασης στο συναίσθημα κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς διαπιστώνεται και η ελλιπής κατάρτιση των εκπαιδευτικών πάνω σε αυτό το θέμα.

Όπως προαναφέρθηκε υπερισχύει η άποψη πως οι γυναίκες έχουν μία πιο συναισθηματική προσέγγιση ως προς τους μαθητές, η οποία άποψη έχει επιβεβαιωθεί και από έρευνες όπως η παραπάνω. Πέραν από αυτήν την άποψη όμως υπάρχουν κι άλλες τέτοιες προκαταλήψεις για τις διαφορές ανάμεσα γυναίκες και τους άνδρες δασκάλους. Οι Gosai et al. (2021) στην έρευνά τους μελέτησαν το πώς αυτές οι προκαταλήψεις, αυτός ο «φακός φύλου» όπως τον αναφέρουν οι ίδιοι επηρεάζει τους αθλητές. Σκοπός αυτής της εργασίας ήταν να διερευνήσει, αρχικά τις προπονητικές συμπεριφορές των ανδρών προπονητών κατά την καθοδήγηση ανδρικών και γυναικείων ομάδων μέσω συστηματικής παρατήρησης και κατά δεύτερον τους λόγους των ανδρών και γυναικών προπονητών για την εφαρμογή ορισμένων συμπεριφορών και πρακτικών κατά την καθοδήγηση γυναικών αθλητών. Συνολικά, τα ευρήματα τόνισαν ότι οι

προπονητές, είτε συνειδητά είτε ασυνείδητα, χρησιμοποιούν έναν «φακό φύλου» για να προπονούν τους αθλητές τους, αφού οι άνδρες προπονητές διοργανώνουν προπονήσεις (π.χ. μεγαλύτερες συνεδρίες για γυναίκες από τους άνδρες αθλητές) και εκδηλώνουν συμπεριφορές προπόνησης (π.χ. περισσότερη ενίσχυση για γυναίκες από τους άνδρες αθλητές) που είναι διαφορετικές ανάλογα με το αν προπονούν ομάδες που περιλαμβάνουν άνδρες ή γυναίκες αθλητές. Επιπρόσθετα αποκαλύφθηκαν προκαταλήψεις φύλου στις προσεγγίσεις και τα στυλ που χρησιμοποιούν οι προπονητές για να προπονούν τις γυναίκες και τους άνδρες αθλητές τους, υποδηλώνοντας ότι τέτοιες μέθοδοι θα μπορούσαν να περιορίσουν τη σωματική, κοινωνική-συναισθηματική και ψυχολογική ανάπτυξη των αθλητών. Εν τέλει, φάνηκε στα αποτελέσματα ότι πολλοί εκπαιδευτικοί κυρίως άνδρες, μπορούν να υπολείπονται και να πέφτουν σε μια παγίδα στερεοτύπων φύλου, έχοντας ως οδηγό προπόνησης το φύλο των αθλητών και όχι την προπόνηση κάθε αθλητή ως άτομο.

2.4. Διαφορετικά χαρακτηριστικά προπονητών

Ο τρόπος διδασκαλίας του εκάστοτε προπονητή, έχει αντίκτυπο στον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά απολαμβάνουν ή ενδιαφέρονται και αντιδρούν για τη δραστηριότητα. Αυτά διαμορφώνουν τη στάση απέναντι στη σωματική δραστηριότητα σε μακροπρόθεσμους όρους. Για να ενισχυθεί η μάθηση και η απόλαυση της δραστηριότητας, είναι σημαντική η χρήση ποικίλων μορφών διδασκαλίας και στρατηγικών. Στις περιπτώσεις που χρησιμοποιείται σωστά, ακόμη και οι πιο παθητικοί μαθητές μπορούν να γίνουν έστω και λίγο ενεργοί (Ayers and Sariscsany, 2011). Τα στυλ διδασκαλίας αναφέρονται σε ένα στυλ αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευτή και παιδιών. Ανάλογα με το κάθε στυλ, η μάθηση μπορεί να είναι οτιδήποτε μεταξύ της μάθησης που ξεκινά από τον εκπαιδευτή ή τον μαθητή. Σύμφωνα με τους Mosston και Ashworth (2008), υπάρχουν 11 από αυτά τα στυλ ή αλλιώς μέθοδοι. Οι μέθοδοι που συναντάμε πιο συχνά είναι: 1) παραγγέλματος, 2) εξάσκησης σε σταθμούς, 3) αμοιβαίας διδασκαλίας, 4) αυτοελέγχου, 5) διαφοροποίησης βαθμού δυσκολίας, 6)

καθοδηγούμενης εφευρετικότητας, 7) συγκλίνουσας εφευρετικότητας, 8) συγκλίνουσας παραγωγικότητας.

Κάθε ένα από αυτά τα στυλ μπορεί να βελτιώσουν ένα μάθημα φυσικής αγωγής και όλα αυτά τα στυλ μπορούν να παρομοιαστούν με μια σκάλα. Με την μετάβαση από σκαλοπάτι σε σκαλοπάτι, τα παιδιά μπορούν να αποκτήσουν περισσότερες γνώσεις. Το πρώτο βήμα και το πιο ωφέλιμο για τα παιδιά όταν ξεκινούν τη ζωή γεμάτη δραστηριότητες είναι το άμεσο στυλ, καθώς είναι ο αποτελεσματικός τρόπος για να τους προσφέρει σωστά πληροφορίες για το πώς να μάθετε νέες δεξιότητες ή περιεχόμενο. Αυτός ο τύπος μάθησης υποστηρίζει την ανεξάρτητη μάθηση και οι νέοι μαθαίνουν να αναλαμβάνουν μεγαλύτερη ευθύνη των δραστηριοτήτων τους (Ayers & Sariscsany, 2011).

Διαφορετικές μέθοδοι συνδυασμένες με διαφορετικούς τρόπους, βοηθούν στην εκμάθηση νέων δεξιοτήτων. Ανακατεύοντας τα διαφορετικά στυλ διδασκαλίας, ένας προπονητής μπορεί να παράγει καλύτερα αποτελέσματα και να δώσει περισσότερες ευκαιρίες στα παιδιά, ώστε αυτά να συμμετέχουν άφοβα και κατά συνέπεια να τους δώσουν περισσότερες ευκαιρίες για μάθηση. Η εύρεση του σωστού στυλ για την κάθε εκμάθηση ή την ομάδα μπορεί να είναι δύσκολη, αλλά βρίσκεται μέσα στη διαδικασία δοκιμής και λάθους. (Ayers & Sariscsany, 2011).

Πρόσφατα στοιχεία δείχνουν ότι κάθε χρόνο τριάντα εκατομμύρια νέοι μεταξύ 10 και 18 ετών περνούν 10 ώρες σε οργανωμένα αθλητικά προγράμματα για νέους (American Academy of Pediatrics, Committees on Sports Medicine and School Health, 1989; Ewing and Seefeldt, 1996). Τα άτομα που εμπλέκονται σε αυτά τα αθλητικά προγράμματα για νέους που χρηματοδοτούνται από φορείς και βασίζονται στην κοινότητα είναι σχεδιαστές προγραμμάτων, διαχειριστές, αξιωματούχοι, εκπρόσωποι μέσω ενημέρωσης, προπονητές, γονείς ή κηδεμόνες, και οι ίδιοι οι νεαροί αθλητές. Τα πρωτεύοντα άτομα που εμπλέκονται άμεσα στην εμπειρία του νεανικού αθλητισμού είναι γονείς/κηδεμόνες, προπονητές και αθλητές. Οι προπονητές μπορεί να περνούν σημαντικό χρόνο με τους νεαρούς αθλητές. Ο χρόνος που αφιερώνεται με τους αθλητές μπορεί να περιλαμβάνει κάτι περισσότερο από τις τακτικά προγραμματισμένες προπονήσεις και αγωνιστικές εκδηλώσεις. Ενδέχεται να απαιτείται επιπλέον χρόνος πριν ή μετά τις

προπονήσεις ή/και τον αγώνα, για φαγητό, ταξίδια και συμμετοχή σε εκδηλώσεις συγκέντρωσης κεφαλαίων. Στο βαθμό που οι σχέσεις των προπονητών με τους αθλητές θεωρούνται πολυδιάστατες, ο προπονητής μπορεί να αναλάβει ρόλους όπως δάσκαλος, φίλος, σύμβουλος και γονέας (Ryckman and Hamel, 1995). Έτσι είναι πολύ σημαντικό να βρεθεί η κατάλληλη προπονητική μέθοδος και χαρακτηριστικά προπονητή που προτιμούν παιδιά και γονείς, ώστε να υπάρχει μία σχέση εμπιστοσύνης μεταξύ αυτών των τριών.

Με αρκετούς αθλητές να συμμετέχουν σε κάποιο είδος αθλητισμού, είναι σημαντικό να συνειδητοποιήσουμε τον αντίκτυπο και τα οφέλη του παιχνιδιού (Weinberg and Gould, 2011). Σωματικά, ο αθλητισμός μπορεί να βοηθήσει τους νέους να βελτιώσουν τη δύναμη, την αντοχή, τον έλεγχο του βάρους και την οστική δομή (Seefeldt, Ewing and Walk, 1992). Η συμμετοχή στον αθλητισμό ωφελεί επίσης τους νέους κοινωνικά (Seefeldt et al., 1992) και ακαδημαϊκά (Fraser-Thomas, Côté and Deakin, 2005). Για να αναπτυχθούν οι νέοι από την αθλητική τους εμπειρία, χρειάζονται καθοδήγηση από προπονητές, γονείς και άλλες σημαντικές προσωπικότητες. Πρόσφατη έρευνα των Jones, Jo and Martin (2007) προτείνει ότι οι πιο πρόσφατες γενιές απαιτούν μια νέα και διαφορετική προσέγγιση στη μάθηση. Ο σκοπός της μελέτης των Parker et al. (2012), ήταν να εξετάσει ποιοτικά τα προτιμώμενα στυλ προπονητικής των νέων ποδοσφαιριστών από τη Generation Z. Οι συμμετέχοντες ήταν 10 αθλητές ποδοσφαίρου της γενιάς Z (5 αγόρια και 5 κορίτσια) ηλικίας 9 και 10 ετών. Κάθε συμμετέχων είχε τουλάχιστον ένα έτος εμπειρίας στο ποδόσφαιρο νέων και σε απλώς ψυχαγωγικό επίπεδο και προηγμένο ψυχαγωγικό επίπεδο. Οι συμμετέχοντες και οι γονείς τους ενημερώθηκαν για τις μέρες και τις ώρες που θα πραγματοποιούνταν οι συνεντεύξεις. Όλες οι συνεντεύξεις ήταν πρόσωπο με πρόσωπο και πραγματοποιήθηκαν σε μια τάξη στο αντίστοιχο σχολείο των συμμετεχόντων για λόγους απορρήτου και εμπιστευτικότητας. Κάθε μεταγραφή των συνεντεύξεων κωδικοποιήθηκε προκειμένου να εξαλειφθεί το ενδεχόμενο ταυτοποίησης των συμμετεχόντων. Πριν από την έναρξη της συνέντευξης, ζητήθηκε από τους γονείς να δώσουν τη γονική συναίνεση για τη συμμετοχή του παιδιού τους στη συνέντευξη. Για τη συλλογή δεδομένων από τους

συμμετέχοντες χρησιμοποιήθηκε μια ημι-δομημένη συνέντευξη. Στη συνέχεια τέθηκαν οι ερωτήσεις που ακολούθησαν:

- Περιγράψτε έναν σπουδαίο προπονητή κατά τη γνώμη σας.
- Περιγράψτε πώς ενεργεί ένας σπουδαίος προπονητής απέναντι στους παίκτες του/της.
- Περιγράψτε πώς θα ενεργούσε ένας σπουδαίος προπονητής σε μια αγχωτική κατάσταση. Τι γίνεται με μια κατάσταση που δεν είναι αγχωτική;
- Περιγράψτε πώς θα σας μιλούσε ένας σπουδαίος προπονητής.
- Περιγράψτε πώς ένας μεγάλος προπονητής μπορεί να σας παρακινήσει να γίνετε ο καλύτερος που μπορείτε.
- Περιγράψτε πώς ένας σπουδαίος προπονητής θα έπαιρνε σημαντικές αποφάσεις που σχετίζονται με την ομάδα.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι ανάγκες των παιδιών τις γενιάς Z απαιτούν έναν προπονητή, ο οποίος: 1) δεν φωνάζει και παραμένει ήρεμος, 2) είναι περιποιητικός και ενθαρρυντικός, 3) έχει γνώση του αθλήματος και 4) εμπλέκει την ομάδα στη λήψη αποφάσεων. Από τα παραπάνω, γίνεται αντιληπτό πως τα παιδιά χρειάζονται έναν προπονητή ο οποίος να είναι φιλικός με αυτά, να τα αγαπάει και να τους φέρεται με σεβασμό. Για τον ίδιο σκοπό, οι Martin et al. (1999) αποφάσισαν να διεξάγουν μία έρευνα αναφορικά με τις προτιμήσεις των παιδιών και των κηδεμόνων σε προπονητές. Οι συμμετέχοντες σε αυτή τη μελέτη ήταν αθλητές καλοκαιρινών αθλητικών νέων Dallas-Fort Worth Metroplex ηλικίας από 10 έως 18 ετών και ένας γονέας από κάθε οικογενειακή μονάδα. Όλοι οι αθλητές και οι γονείς τους συμμετείχαν εθελοντικά στη μελέτη. Από τα 270 ερωτηματολόγια οικογενειακών μονάδων που διανεμήθηκαν σε καλοκαιρινά προγράμματα νεανικού αθλητισμού, επιστράφηκαν 239 πλήρη και χρησιμοποιήσιμα ερωτηματολόγια οικογενειακών μονάδων, που αντιπροσωπεύουν ποσοστό ανταπόκρισης 88,5%. Επομένως, επιστράφηκαν και αναλύθηκαν συνολικά 478 προτιμώμενες εκδόσεις του ερωτηματολογίου (παιδιά = 239, γονείς = 239). Συνολικά, οι νέοι συμμετέχοντες στον αθλητισμό είχαν μέση ηλικία 14,0 ετών. Οι έφηβοι του δείγματος συμμετείχαν κυρίως στα

αθλήματα του μπίτζμπολ, του μπάσκετ, του cross country, του αμερικανικού ποδοσφαίρου, του γκολφ, της γυμναστικής, του καράτε, του ποδοσφαίρου, του σόφτμπολ, της κολύμβησης, του τένις, του στίβου και του βόλεϊ. Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν σε κάθε ερώτηση επιλέγοντας μία από τις εξής κατηγορίες απαντήσεων: «πάντα», «συχνά», «περιστασιακά», «σπάνια» ή «ποτέ».

Η διακριτική συνάρτηση και οι μονομεταβλητές αναλύσεις έδειξαν ότι τα αρσενικά και τα θηλυκά παιδιά και οι γονείς τους διέφεραν ως προς το αυταρχικό μοντέλο διδασκαλίας και τη δημοκρατική συμπεριφορά, καθώς τα παιδιά είχαν σημαντικά υψηλότερη βαθμολογία στη δημοκρατική συμπεριφορά και την κοινωνική υποστήριξη σε σχέση με τους γονείς τους. Παρόλα αυτά, φάνηκε να έχουν αρκετά κοινές απόψεις και να συμφωνούν σε αρκετά άλλα βασικά χαρακτηριστικά των προπονητών. Τα ευρήματα δείχνουν επίσης ότι οι πρώιμοι έφηβοι αθλητές ηλικίας 10 έως 13 ετών και οι όψιμοι έφηβοι αθλητές ηλικίας 14 έως 18 ετών που συμμετέχουν σε αθλητικά προγράμματα για νέους τείνουν να προτιμούν παρόμοιες συμπεριφορές και χαρακτηριστικά προπονητικής. Αυτό υποδηλώνει ότι τα παιδιά πρώιμης και όψιμης εφηβείας σε αυτή τη μελέτη, ανεξαρτήτως ηλικίας, θέλουν έναν προπονητή που να επιτρέπει στους αθλητές μεγαλύτερη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων που αφορούν ομαδικούς στόχους, μεθόδους εξάσκησης και τακτικές παιχνιδιού. Επιπλέον, αυτοί οι αθλητές προτίμησαν έναν προπονητή που αναπτύσσει θερμές διαπροσωπικές σχέσεις με τα μέλη της ομάδας και δημιουργεί μια θετική ομαδική ατμόσφαιρα. Έτσι, ο προπονητής θα πρέπει να είναι κάποιος που παρέχει αποτελεσματικές οδηγίες εκτός από θετικές ατομικές και ομαδικές εμπειρίες. Ομοίως, οι γονείς επιθυμούν ο προπονητής να συγχαίρει και να επαινεί το παιδί τους και να παρέχει αποτελεσματικές μεθόδους για τη βελτίωση της απόδοσης του παιδιού τους.

Τα ευρήματα των παραπάνω ερευνών είναι πολύ σημαντικά για την παρούσα εργασία, καθώς δίνουν στοιχεία για τον τρόπο με τον οποίο πρέπει να διδάσκει ένας προπονητής ώστε να είναι πιο ευχάριστο το μάθημα στα παιδιά της τωρινής γενιάς. Γίνεται λοιπόν αντιληπτό πως τόσο τα παιδιά και οι έφηβοι, όσο και οι γονείς τους επιθυμούν οι προπονητές να είναι πιο προσιτοί από αυτούς, να

φέρονται στα παιδιά με σεβασμό και να διατηρούν μία πιο φιλική σχέση και όχι απόμακρη.

Προτείνεται λοιπόν, οι δάσκαλοι και οι εκπαιδευτικοί επαγγελματίες να αναγνωρίζουν τις ατομικές διαφορές των μαθητών στις πεποιθήσεις και τις προηγούμενες γνώσεις τους και να παρέχουν την αντίστοιχη υποστήριξη και καθοδήγηση. Με άλλα λόγια να ενισχύεται η εξατομικευμένη προπόνηση.

2.5. Διαφορές των προπονητών ως προς το είδος κατάρτισης

Η διδασκαλία φυσικής αγωγής και η προπονητική είναι δύο εντελώς διαφορετικοί επαγγελματικοί ρόλοι και οι δάσκαλοι που επίσης προπονούν είναι επαγγελματικά πιο καταρτισμένοι σε σχέση με τους αυτούσιους προπονητές. Όμως κάθε επαγγελματικός ρόλος έχει συγκεκριμένα προβλήματα άγχους και εξουθένωσης. Οι διαφορές των καθηγητών φυσικής αγωγής και των προπονητών δεν είναι από όλους διακριτές και πολύ συχνά αυτές οι δύο έννοιες συγχέονται. Αυτοί οι διαφορετικοί ρόλοι και οι συγκρούσεις ρόλων μπορεί να δημιουργήσουν άγχος στους δασκάλους φυσικής αγωγής που επίσης προπονούν. Η ιστορία της φυσικής αγωγής δείχνει ότι υπάρχουν παράγοντες που προωθούν τη σύγκρουση ρόλου δασκάλου φυσικής αγωγής και προπονητή. Στην ανασκόπηση των Konukman, Agbuga, Erdogan, Zorba, Demirhan and Yilmaz (2010) βρέθηκε ότι αιτία για τη σύγχυση των ρόλων είναι αρχικά το ιστορικό των ειδικοτήτων φυσικής αγωγής, καθώς πολλοί οι καθηγητές φυσικής αγωγής, πέρα από υπόβαθρο πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, έχουν και προπονητικό υπόβαθρο. Επιπρόσθετα ο σχεδιασμός προγραμμάτων φυσικής αγωγής είναι πολύ διαφορετικός. Ιστορικά, τα προγράμματα φυσικής αγωγής βασίζονταν σε μια παραδοσιακή εκπαίδευση που έτεινε να δώσει έμφαση στην διδασκαλία παρά στην προπονητική. Ειδικά στη φυσική αγωγή στα σχολεία, κάτι τέτοιο θα ερχόταν σε αντίθεση με τον πρωταρχικό στόχο του μαθήματος, ο οποίος είναι η μάθηση. Παράλληλα όμως είναι εξίσου σημαντική και η αξία της προπονητικής, καθώς μέσα από αυτήν εξελίσσεται ο ανταγωνιστικός αθλητισμός. Τέλος, καταλήγουμε στο γεγονός ότι έχοντας ξεχωριστό τμήμα διδασκαλίας φυσικής αγωγής και προπονητικής, επαναπροσδιορίζοντας και

αναδιοργανώνοντας θεσμούς, χρησιμοποιώντας στρατηγικές συμπεριφοράς, και αλλάζοντας τις συμβατικές υποχρεώσεις υπό την καθοδήγηση των Εθνικών Προτύπων για Προπονητές Αθλητισμού της NASPE, θα μπορούσαμε να δούμε τρομερή μείωση των συγκρούσεων ρόλων στη φυσική αγωγή και την προπόνηση στο μέλλον, αλλά αυτό σημαίνει πως οι προπονητές θα πρέπει να αποκτήσουν μία πιο διευρυμένη γνώση πάνω στον τομέα της γυμναστικής και να γνωρίσουν και τον κόσμο της διδακτικής φυσικής αγωγής.

Είναι επίσης πολύ σημαντικό να γίνει αισθητή η διαφορά μεταξύ εμπειρικών προπονητών, αποφοίτων κάποιας απλής προπονητικής σχολής και αποφοίτων κάποιας Σχολής Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού. Αν και οι καθηγητές φυσικής αγωγής διαδραματίζουν πράγματι ουσιαστικούς ρόλους σε όλα τα αθλητικά περιβάλλοντα, είναι σημαντικό να αναγνωρίσουμε ότι δεν είναι οι μόνοι δάσκαλοι που προσφέρονται για να προπονούν αθλητικές ομάδες. Γυμναστές μπορεί να είναι όσοι έχουν πτυχίο από κάποια Σχολή Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού, επιστημονική αναγνώριση από κάποια ομοσπονδία ή από οποιαδήποτε ιδιωτική σχολή, καθώς και άτομα τα οποία κάποτε ήταν αθλητές και επέλεξαν να ασχοληθούν με την προπονητική, έχοντας ως βάση τις εμπειρικές τους γνώσεις. Τα παραπάνω, προβληματίσαν τους Camiré, Rocchi and Kendellen (2017) και ήταν το έναυσμα για την έναρξη της έρευνάς τους. Η έρευνα αυτή, είχε ως σκοπό τη σύγκριση καθηγητών φυσικής αγωγής και προπονητών που δεν έχουν κάποιο πτυχίο καθηγητή φυσικής αγωγής, που προπονούν αθλητικές ομάδες γυμνασίου. Δείγμα αποτέλεσαν 2890 Καναδοί δάσκαλοι-προπονητές γυμνασίου, οι οποίοι κλήθηκαν να συμμετάσχουν σε μία διαδικτυακή έρευνα. Οι δάσκαλοι-προπονητές απάντησαν σε μια σειρά ερωτήσεων σχετικά με το προσωπικό τους υπόβαθρο (δηλαδή ηλικία, φύλο, χρόνια διδακτικής εμπειρίας, περιοχή διδασκαλίας). Ζητήθηκε επίσης να παρέχουν πληροφορίες αναφορικά στο προπονητικό τους υπόβαθρο. Οι δάσκαλοι-προπονητές απάντησαν σε ερωτήσεις που αναπτύχθηκαν για την συγκεκριμένη μελέτη ώστε να αξιολογηθούν τα αντιληπτά οφέλη του να υπάρχει πτυχίο καθηγητή φυσικής αγωγής σε επίπεδο διδασκαλίας γυμνασίου. Βρέθηκαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των δασκάλων-προπονητών φυσικής αγωγής και

των δασκάλων-προπονητών χωρίς πτυχίο φυσικής αγωγής όσον αφορά τις δημογραφικές μεταβλητές, τα οφέλη αντίληψης δασκάλου-προπονητή, καθώς και όσον αφορά στην αντιληπτή αποτελεσματικότητα προπονητικής, όπου οι καθηγητές φυσικής αγωγής έτειναν να έχουν πιο ευνοϊκές αντιλήψεις. Με άλλα λόγια οι καθηγητές φυσικής αγωγής χρησιμοποιούσαν πιο παιδαγωγικές μεθόδους για την διδασκαλία του μαθήματος. Με βάση τα αποτελέσματα, θα μπορούσαμε να αναφερθούμε και στην παρούσα έρευνα και να αναμένουμε κάτι παρόμοιο.

2.6. Διαφορές των προπονητών ως προς την εμπειρία τους

Φυσικά για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας ήταν αρκετά σημαντικό να βρεθούν οι διαφορές που υπάρχουν μεταξύ έμπειρων και άπειρων προπονητών. Για το σκοπό αυτό μελετήθηκε η έρευνα των Griffey and Housner (1991), η οποία επικεντρώθηκε στις διαφορές μεταξύ των προσεγγίσεων έμπειρων και άπειρων δασκάλων φυσικής αγωγής, στον προγραμματισμό και στη συμπεριφορά, κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Συμμετέχοντες στη συγκεκριμένη έρευνα, ήταν οκτώ καθηγητές φυσικής αγωγής δημοτικού με πέντε ή περισσότερα έτη διδακτικής εμπειρίας και οκτώ νέοι εκπαιδευτικοί. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο της παρατήρησης. Όλοι οι δάσκαλοι βιντεοσκοπήθηκαν σε δύο συνεχόμενες ημέρες καθώς δίδαξαν μαθήματα 24 λεπτών για ποδόσφαιρο και μπάσκετ σε τέσσερα παιδιά ηλικίας από επτά έως εννέα ετών. Είναι σημαντικό να αναφερθεί, ότι πριν από κάθε μάθημα, οι εκπαιδευτικοί είχαν μία συνεδρία 60 λεπτών για να προγραμματίσουν το μάθημά τους. Διαπιστώθηκε ότι οι έμπειροι δάσκαλοι έκαναν αρκετά περισσότερες ερωτήσεις, πριν ξεκινήσουν τον προγραμματισμό, από ό,τι οι άπειροι δάσκαλοι. Τα σχέδια έμπειρων εκπαιδευτικών αντανακλούσαν μια ανησυχία για απρόοπτα που μπορεί να προκύψουν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, ενώ τα σχέδια των άπειρων δασκάλων δεν το έκαναν. Η ανάλυση αλληλεπίδρασης με τους μαθητές έδειξε σημαντικές διαφορές μεταξύ έμπειρων και άπειρων δασκάλων. Ουσιαστικά, τα ευρήματα της συγκεκριμένης έρευνας, υποδεικνύουν, ότι οι έμπειροι δάσκαλοι ενδιαφέρονται περισσότερο για τη διαχείριση των δραστηριοτήτων και των γεγονότων κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και παρέχουν στους μαθητές

πληροφορίες, που θα διευκολύνουν την απόκτηση κινητικών δεξιοτήτων (δηλαδή, αξιολογήσεις, ανατροφοδότηση, επίδειξη και εστίαση της προσοχής των μαθητών σε κρίσιμες πτυχές της δεξιότητας) από ό,τι οι άπειροι δάσκαλοι. Γίνεται λοιπόν αντιληπτό, πως οι έμπειροι προπονητές είναι εκείνοι που σε γενικές γραμμές ενδιαφέρονται πιο πολύ για τους μαθητές και για τον αν θα τους ενδιαφέρει το μάθημα, και όχι οι άπειροι. Κατά συνέπεια, και στην έρευνά μας αναμένουμε οι έμπειροι προπονητές να χρησιμοποιούν περισσότερο παραγωγικές και λιγότερο αναπαραγωγικές μεθόδους διδασκαλίας, ενώ οι πιο άπειροι προπονητές το ανάποδο.

III. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

3.1. Δείγμα

Στην έρευνα συμμετείχαν 55 προπονητές κολύμβησης (27 άνδρες και 28 γυναίκες) ηλικίας 19-50 ετών. Κριτήριο για τη συμμετοχή στην έρευνα ήταν να έχουν εργαστεί σε κάποιο σωματείο κολύμβησης και να έχουν προπονήσει παιδιά ηλικίας από 4 έως 18 ετών. Επιπλέον, για την επίτευξη του σκοπού της έρευνας, απαιτούνταν οι προπονητές αυτοί να προέρχονται από διαφορετικό εκπαιδευτικό υπόβαθρο. Έτσι, οι 26 συμμετέχοντες (47,3%) είναι απόφοιτοι ή φοιτητές Σ.Ε.Φ.Α.Α., οι 14 (25,5%) είναι απόφοιτοι ή φοιτητές προπονητικής σχολής και οι 15 (27,3%) είναι απόφοιτοι ή φοιτητές οποιασδήποτε άλλης σχολής.

3.2. Όργανα μέτρησης

Το βασικό ερωτηματολόγιο της παρούσας μελέτης ήταν μία μεταφρασμένη και τροποποιημένη έκδοση του ερωτηματολογίου που αναπτύχθηκε από τους Cothran, Kulinna and Ward (2000). Η μεταφρασμένη αυτή έκδοση, έχει ελεγχθεί ως προς την εγκυρότητα και αξιοπιστία της (Syrmpas and Digelidis, 2014), και μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε προπονητές και καθηγητές φυσικής αγωγής για τον έλεγχο της χρήσης παραγωγικών μεθόδων διδασκαλίας σε οποιοδήποτε άθλημα. Στη συγκεκριμένη έρευνα έχει γίνει η κατάλληλη μετατροπή του ερωτηματολογίου, ώστε να γίνεται έλεγχος όσον αφορά τη χρήση αυτών των μεθόδων διδασκαλίας στην κολύμβηση (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α). Αρχικά, υπάρχουν ερωτήσεις δημογραφικού περιεχομένου, όπως το φύλο και η ηλικία, καθώς και τα χρόνια που οι συμμετέχοντες έχουν εργαστεί ως προπονητές κολύμβησης σε συγκεκριμένες ηλικίες. Έπειτα, υπάρχει μία κεντρική ερώτηση, η οποία περιλαμβάνει ένα συνοπτικό σενάριο για κάθε στυλ διδασκαλίας, και ακολουθείται από 6 υποερωτήματα. Σε αυτό το σημείο είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι στην ελληνική έκδοση, έχει προστεθεί μία ερώτηση, ώστε να μπορεί να μετρήσει και την πρόθεση των καθηγητών φυσικής αγωγής/προπονητών να εφαρμόσουν κάθε στυλ διδασκαλίας ως εκπαιδευτικοί στο μέλλον. Πιο συγκεκριμένα, η πρόσθετη ερώτηση-απάντηση ήταν η εξής: «Σκοπεύω να χρησιμοποιήσω αυτό το στυλ διδασκαλίας στο μέλλον ως

καθηγητής φυσικής αγωγής». Συνολικά οι ερωτήσεις είναι 11 και τα υποερωτήματα σε κάθε μία 5. Για τις ερωτήσεις χρησιμοποιήθηκε μια κλίμακα Likert 5 βαθμών (από ποτέ έως πάντα και από διαφωνώ απόλυτα έως συμφωνώ απόλυτα).

3.3. Διαδικασία κύριας έρευνας

Κατά τη διεξαγωγή της έρευνας οι συμμετέχοντες απάντησαν σε ένα ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο το οποίο περιλάμβανε δύο μέρη. Το πρώτο μέρος περιείχε ερωτήσεις σχετικά με την έγγραφη συγκατάθεση τους για τη συμμετοχή στο ερωτηματολόγιο, καθώς και με τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων, ενώ στο δεύτερο μέρος υπήρχε μία μεταφρασμένη μορφή του ερωτηματολογίου των Cothran et al., (2000), σε ελληνική γλώσσα. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν από τον Μάιο μέχρι τον Δεκέμβριο του 2021 μέσω διαδικτύου, καθώς εξ' αιτίας της πανδημίας του ιού Covid-19, δεν ήταν εφικτή η δια ζώσης χορήγηση των ερωτηματολογίων. Η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων ήταν εθελοντική και οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν εγγράφως για το απόρρητο των απαντήσεών τους, και βεβαιώθηκαν πως η χρήση των απαντήσεών τους ήταν μόνο για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας.

3.4. Στατιστική ανάλυση

Αρχικά, εκτελέστηκε δίπλευρη (2x3) πολυμεταβλητή ανάλυση διακύμανσης (two-way MANOVA) για να εξεταστούν τυχόν διαφορές στις αναπαραγωγικές και παραγωγικές μεθόδους που χρησιμοποιούν οι προπονητές ως προς το φύλο και το επίπεδο σπουδών τους (φοιτητές/τριες απόφοιτοι/ες ΣΕΦΑΑ, απόφοιτοι/ες προπονητικών σχολών, απόφοιτοι/ες άλλων σχολών). Στη συνέχεια, εκτελέστηκε δίπλευρη (2x3) πολυμεταβλητή ανάλυση διακύμανσης (two-way MANOVA) για να εξεταστούν τυχόν διαφορές στις αναπαραγωγικές και παραγωγικές μεθόδους που χρησιμοποιούν οι προπονητές ως προς το επίπεδο σπουδών τους (φοιτητές/τριες απόφοιτοι/ες ΣΕΦΑΑ, απόφοιτοι/ες προπονητικών σχολών, απόφοιτοι/ες άλλων σχολών) και την προηγούμενη εμπειρία διδασκαλίας τους σε ακαδημίες κολύμβησης.

IV. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

4.1. Περιγραφικά στατιστικά έρευνας

Πίνακας 4.1. Περιγραφικά στατιστικά έρευνας

Μεταβλητές	Κατηγορίες απαντήσεων	N (%)
Ηλικία	18-25 ετών	35 (63,6)
	<25 ετών	20 (36,4)
Φύλο	Άντρα	27 (49,1)
	Γυναίκα	28 (50,9)
Έχω εργαστεί στο παρελθόν ή εργάζομαι ως προπονητής/τρια κολύμβησης στις ακαδημίες (4-8 ετών)	ΝΑΙ	51 (92,7)
	ΟΧΙ	4 (7,3)
Έχω εργαστεί στο παρελθόν ή εργάζομαι ως προπονητής/τρια κολύμβησης στη προαγωνιστική ομάδα (9-12 ετών)	ΝΑΙ	25 (45,5)
	ΟΧΙ	30 (54,5)
Έχω εργαστεί στο παρελθόν ή εργάζομαι ως προπονητής/τρια κολύμβησης στην αγωνιστική ομάδα (13-18 ετών)	ΝΑΙ	15 (27,3)
	ΟΧΙ	40 (72,7)

Ιδιότητα	Φοιτητής/τρια οποιασδήποτε σχολής	15 (27,3)
	Φοιτητής/τρια Τ.Ε.Φ.Α.Α. ή απόφοιτος Τ.Ε.Φ.Α.Α	26 (47,3)
	Φοιτητής/τρια προπονητικής σχολής ή απόφοιτος προπονητικής σχολής	14 (25,5)

4.2. Έλεγχος αξιοπιστίας ερωτηματολογίου

Η μεταφρασμένη έκδοση του ερωτηματολογίου έχει ελεγχθεί ως προς την εγκυρότητα και αξιοπιστία της σε προηγούμενες έρευνες (Sympas & Digelidis, 2014). Στην παρούσα έρευνα ο συντελεστής αξιοπιστίας α του Cronbach για τις

επιμέρους ενότητες μεθόδων διδασκαλίας του ερωτηματολογίου κυμάνθηκε από $\alpha = 0.85$ έως $\alpha = 0.95$ δηλώνοντας υψηλό βαθμό αξιοπιστίας.

4.3. Εξέταση διαφορών στις μεθόδους ως προς το φύλο και το επίπεδο σπουδών

Κατά την εκτέλεση της δίπλευρης (2x3) πολυμεταβλητής ανάλυσης διακύμανσης (two-way MANOVA) και με βάση το Wilks'λ, διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μόνο ως προς το επίπεδο σπουδών [Wilks'λ, $F(4, 98) = 3.660$, $p < 0.05$]. Σχετικά με τις αναπαραγωγικές μεθόδους διδασκαλίας, η εξέταση των μέσων όρων έδειξε ότι οι απόφοιτοι/ες σχολών ΣΕΦΑΑ ($M = 105.73$, $TA = 18.10$) είχαν χαμηλότερα σκορ από τους απόφοιτους/ες προπονητικών σχολών ($M = 110.78$, $TA = 22.12$) ή άλλων σχολών ($M = 111.86$, $TA = 19.33$). Αναφορικά με τις παραγωγικές μεθόδους διδασκαλίας, η εξέταση των μέσων όρων έδειξε ότι οι απόφοιτοι/ες σχολών ΣΕΦΑΑ ($M = 117.76$, $TA = 23.39$) είχαν υψηλότερα σκορ από τους απόφοιτους/ες προπονητικών σχολών ($M = 112.14$, $TA = 23.89$) ή άλλων σχολών ($M = 103.73$, $TA = 22.15$).

4.4. Συσχέτιση μεθόδων με το επίπεδο σπουδών και εμπειρίας.

Στη συνέχεια, εκτελέστηκε δίπλευρη (2x3) πολυμεταβλητή ανάλυση διακύμανσης (two-way MANOVA) για να εξεταστούν τυχόν διαφορές στις δασκαλοκεντρικές και μαθητοκεντρικές μεθόδους που χρησιμοποιούν οι προπονητές ως προς το επίπεδο σπουδών τους (φοιτητές/τριες απόφοιτοι/ες ΣΕΦΑΑ, απόφοιτοι/ες προπονητικών σχολών, απόφοιτοι/ες άλλων σχολών) και την προηγούμενη εμπειρία διδασκαλίας τους σε διαφορετικές βαθμίδες κολύμβησης. Ως βαθμίδες κολύμβησης εξετάστηκαν τα τμήματα αθλητών 4-8 ετών (ακαδημίες κολύμβησης), τα προ-αγωνιστικά τμήματα (9-12 ετών) και τα αγωνιστικά τμήματα (13-18 ετών). Λόγω της ανομοιογένειας στη σύνθεση του δείγματος, εξετάστηκαν μόνο διαφορές στις μεθόδους διδασκαλίας ως προς το επίπεδο σπουδών και την εμπειρία των συμμετεχόντων σε προαγωνιστικά τμήματα. Με βάση το Wilks'λ διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μόνο ως προς το επίπεδο σπουδών [Wilks'λ, $F(4, 98) = 3.295$, $p < 0.05$] και όχι ως προς την

αλληλεπίδραση των δύο ανεξάρτητων μεταβλητών. Αν και οι μονομεταβλητές αναλύσεις δεν έδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές, αξίζει να σημειωθούν τα ακόλουθα:

Η επιμέρους εξέταση των μέσων όρων έδειξε ότι για τους έχοντες εμπειρία διδασκαλίας σε ακαδημίες κολύμβησης η χρήση αναπαραγωγικών μεθόδων ήταν πιο πιθανή για τους απόφοιτους άλλων σχολών (M=133.00, TA=0) και προπονητικών σχολών (M= 110.09, TA= 23.68), σε σχέση με τους απόφοιτους σχολών ΣΕΦΑΑ (M= 109.53, TA= 17.76). Αντίθετα, η εξέταση των μέσων όρων για τους μη-έχοντες εμπειρία διδασκαλίας σε ακαδημίες κολύμβησης έδειξε ότι οι απόφοιτοι/ες σχολών ΣΕΦΑΑ (M= 117.61, TA= 19.27) έχουν υψηλότερα σκορ στη χρήση παραγωγικών μεθόδων διδασκαλίας από τους απόφοιτους/ες προπονητικών σχολών (M= 110.09, TA= 26.67) ή άλλων σχολών (M= 94.00, TA=0). Δεν διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στη χρήση δασκαλοκεντρικών και μαθητοκεντρικών μεθόδων διδασκαλίας ως προς συνδυασμούς άλλων μεταβλητών της έρευνας ($p>.05$)

V. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η εξέταση των διαφορών των προπονητών κολύμβησης ως προς την εφαρμογή παραγωγικών μεθόδων διδασκαλίας, όσο αφορά το φύλο, το επίπεδο σπουδών τους καθώς και την προπονητική τους εμπειρία σε ακαδημίες κολύμβησης. Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω της μεταφρασμένης έκδοσης του ερωτηματολογίου που αναπτύχθηκε από τους Cothran et al. (2000), η οποία έχει ελεγχθεί ως προς την εγκυρότητα και αξιοπιστία της (Syrmpas & Digelidis, 2014). Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε ότι δεν υπάρχουν διαφορές στην εφαρμογή παραγωγικών ή αναπαραγωγικών μεθόδων διδασκαλίας ως προς το φύλο των προπονητών. Ωστόσο, φάνηκε να υπάρχουν διαφορές στις προσεγγίσεις και στις μεθόδους διδασκαλίας που χρησιμοποιούσαν οι διάφοροι προπονητές κολύμβησης, με άξονα το επίπεδο σπουδών τους. Έτσι αναδεικνύεται πως οι φοιτητές/απόφοιτοι Σ.Ε.Φ.Α.Α. χρησιμοποιούν τις παραγωγικές μεθόδους περισσότερο από τους φοιτητές/αποφοίτους προπονητικών ή άλλων σχολών, οι οποίοι φάνηκε να προτιμούν τη χρήση αναπαραγωγικών μεθόδων διδασκαλίας. Επιπρόσθετα, στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς το επίπεδο σπουδών παρουσιάστηκαν στους έχοντες ή μη προπονητική εμπειρία σε ακαδημίες κολύμβησης, με τους έμπειρους φοιτητές άλλων σχολών να προτιμούν τις αναπαραγωγικές μεθόδους και τους άπειρους φοιτητές Σ.Ε.Φ.Α.Α. να προτιμούν τις παραγωγικές. Ίσως να υπήρχαν διαφορές και ως προς το φύλο των προπονητών, εάν η παρούσα μελέτη δεν είχε πραγματοποιηθεί κατά τη περίοδο της πανδημίας του Covid, η οποία συνθήκη δεν επέτρεψε τη συμμετοχή μεγάλου αριθμού δείγματος.

Στην αρχή της έρευνας, υποθέσαμε ότι θα υπάρχει διαφορά ως προς τη χρήση μεθόδων διδασκαλίας στη κολύμβηση, ανάλογα με το φύλο του προπονητή, το επίπεδο σπουδών του, καθώς και με τη προπονητική του εμπειρία σε ακαδημίες κολύμβησης. Πιο συγκεκριμένα, αρχικά διατυπώθηκε η υπόθεση πως οι γυναίκες ίσως να χρησιμοποιούν περισσότερο τις παραγωγικές μεθόδους διδασκαλίας σε σύγκριση με τους άντρες, η οποία όμως δεν επιβεβαιώθηκε. Αντίθετα, η δεύτερη υπόθεση επιβεβαιώθηκε καθώς σύμφωνα με τα

αποτελέσματα, οι απόφοιτοι/φοιτητές Σ.Ε.Φ.Α.Α. είναι πιο ενημερωμένοι και χρησιμοποιούν περισσότερο τις παραγωγικές μεθόδους διδασκαλίας σε σχέση με τους απόφοιτους/φοιτητές προπονητικής ή άλλης σχολής. Όσον αφορά την τρίτη υπόθεση, η εμπειρία σε ακαδημίες κολύμβησης φάνηκε να μην επηρεάζει τη χρήση ή μη των παραγωγικών μεθόδων διδασκαλίας αφού, οι έμπειροι προπονητές άλλων σχολών δήλωσαν πως προτιμούν τις αναπαραγωγικές μεθόδους διδασκαλίας και οι άπειροι προπονητές Σ.Ε.Φ.Α.Α. τις παραγωγικές, ενώ περιμέναμε να συμβεί το αντίστροφο.

Το εύρημα πως οι γυναίκες προπονήτριες κολύμβησης δεν χρησιμοποιούν περισσότερο από τους άντρες τις παραγωγικές μεθόδους διδασκαλίας μας προβληματίσε ιδιαίτερα, δεδομένου του ότι σύμφωνα με τα ευρήματα των Demetriou et al. (2009), οι γυναίκες σε έναν μεγάλο βαθμό έχουν περισσότερη ενσυναίσθηση στον τρόπο σκέψης τους και είναι πιθανότερο να χρησιμοποιήσουν μεθόδους διδασκαλίας, οι οποίες ευνοούν τους μαθητές στην επίτευξη της μάθησης. Επιπρόσθετα, οι ίδιοι ερευνητές υποστηρίζουν πως όταν οι δασκάλες αντιμετωπίζουν προκλήσεις και αντιξοότητες στην τάξη, χρησιμοποιούν διαφορετικές στρατηγικές από τους άντρες για την καταπολέμησή τους, και συνήθως, τακτικές συναισθημάτων προκειμένου να προσελκύσουν εκ νέου τους μαθητές τους. Ωστόσο, αν λάβουμε υπόψιν πως οι άντρες προπονητές, είτε συνειδητά είτε ασυνείδητα, χρησιμοποιούν έναν «φακό φύλου» για να προπονούν τους αθλητές τους (Gosai et al. 2021), ίσως να μπορέσει να δικαιολογηθεί αυτή η αντίφαση των αποτελεσμάτων. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τα ευρήματα των Gosai et al. (2021), αποκαλύφθηκαν προκαταλήψεις φύλου στις προσεγγίσεις και στα στυλ που χρησιμοποιούν οι άντρες προπονητές για να προπονούν τις γυναίκες και τους άνδρες αθλητές τους. Για παράδειγμα φάνηκε να προτιμούν μεγαλύτερες προπονήσεις σε διάρκεια και περισσότερη ενίσχυση στις γυναίκες αθλήτριες σε σχέση με τους άντρες αθλητές. Αυτή η διαφορετική διαχείριση των αθλητών ανάλογα με το φύλο είναι φυσικό επακόλουθο να οδηγεί στον περιορισμό της σωματικής, της κοινωνικής, της συναισθηματικής και της ψυχολογικής ανάπτυξης τους, αφού οι προπονητές έχουν ως οδηγό προπόνησης το φύλο τους και όχι τις εξατομικευμένες ανάγκες του καθενός. Παρ' όλ' αυτά, σύμφωνα με αυτά τα

ευρήματα, θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε πως οι άντρες προπονητές ίσως να θεωρούν πως είναι πιο ωφέλιμες και να χρησιμοποιούν πιο άμεσες και ενεργητικές μεθόδους διδασκαλίας στις γυναίκες αθλήτριες και γι' αυτό το λόγο να μην διέφεραν σημαντικά οι προπονητικές τους προσεγγίσεις από τις γυναίκες προπονήτριες στην έρευνά μας.

Είναι γεγονός πως ως προπονητές μπορούν να εργαστούν είτε όσοι έχουν πτυχίο από τη Σχολή Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού, είτε όσοι έχουν επιστημονική αναγνώριση από κάποια ομοσπονδία ή από οποιαδήποτε ιδιωτική σχολή, είτε άτομα τα οποία κάποτε ήταν αθλητές και επέλεξαν να ασχοληθούν με την προπονητική, έχοντας ως βάση τις εμπειρικές τους γνώσεις. Αυτή σύγχυση ρόλων συνέβη διότι, τα προγράμματα της φυσικής αγωγής βασίζονταν ανέκαθεν σε μια παραδοσιακή εκπαίδευση που έτεινε να δώσει έμφαση στην διδακτική παρά στην προπονητική, αφού θεωρείται πως το αντίθετο θα ερχόταν σε σύγκρουση με τον πρωταρχικό στόχο του μαθήματος, ο οποίος είναι η μάθηση (Konukman et al., 2010). Έτσι, παρόλο που οι καθηγητές φυσικής αγωγής είναι αυτοί που διακατέχουν το εκπαιδευτικό υπόβαθρο και για τη πρωτοβάθμια και για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση καθώς και για τη προπονητική, φαίνεται να μην συμμετέχουν ενεργά σε αυτό το τομέα. Ωστόσο, εύλογα υποθέσαμε πως οι προπονητές, οι οποίοι είναι φοιτητές/απόφοιτοι Σ.Ε.Φ.Α.Α. είναι πιο ενημερωμένοι, προετοιμασμένοι και εκπαιδευμένοι στη διδακτική και στη παιδαγωγική αγωγή και επακόλουθα στις διάφορες αποτελεσματικές μεθόδους διδασκαλίας από τους υπόλοιπους. Σύμφωνα και με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας αλλά και της έρευνας των Camiré et al. (2017) οι δάσκαλοι-προπονητές που προέρχονται από τη Σχολή Φυσικής Αγωγής χρησιμοποιούν περισσότερο τις παιδαγωγικές μεθόδους για την διδασκαλία του μαθήματος σε σύγκριση με εκείνους που δεν έχουν προέρχονται από αυτή τη σχολή. Μάλιστα, οι δάσκαλοι-προπονητές Σ.Ε.Φ.Α.Α. αποδεικνύεται πως έχουν ευνοϊκότερες αντιλήψεις όσον αφορά τα οφέλη της σχέσης δασκάλου-προπονητή καθώς και την αποτελεσματικότητα της προπονητικής (Camiré et al. 2017). Αντίθετα, τα προγράμματα σπουδών των προπονητικών σχολών φαίνεται να μην επικεντρώνονται και να μην ενισχύουν στον ίδιο βαθμό την παιδαγωγική

συμπεριφορά των σπουδαστών τους. Αντίστοιχα, και οι προπονητές, οι οποίοι προέρχονται από σχολές άλλων αντικειμένων, παρουσιάζουν χαμηλά ποσοστά εφαρμογής παραγωγικής προσέγγισης στη διδασκαλία κολύμβησης.

Έτσι, μπορεί να δικαιολογηθεί και το τρίτο εύρημα της παρούσας έρευνας, του οποίου η υπόθεση δεν επιβεβαιώθηκε. Σύμφωνα με αυτό οι προπονητές ανεξάρτητα από την προπονητική τους εμπειρία στις ακαδημίες κολύμβησης δεν άλλαξαν τις προτιμήσεις τους στις μεθόδους διδασκαλίας, με τους έμπειρους προπονητές άλλων σχολών να επιλέγουν τις αναπαραγωγικές και οι προπονητές Σ.Ε.Φ.Α.Α. τις παραγωγικές. Αυτό ίσως να συμβαίνει λόγω του ότι στην προπόνηση κολύμβησης δεν χρησιμοποιούνται τόσο οι παραγωγικές μέθοδοι διδασκαλίας όσο οι παραδοσιακές εκπαιδευτικές μέθοδοι μάθησης, οι οποίες έχουν ονομαστεί με τους εξής τρόπους: «στυλ εντολής» ή «αναπαραγωγικές» (Mosston and Ashworth, 1997). Το πρόβλημα με τη χρήση αυτών των πρακτικών είναι ότι το παιδί δε μαθαίνει ούτε την αυτοεξυπηρέτηση του ούτε τον έλεγχο των σώματος και των ενεργειών του. Κάτι το οποίο μπορεί να επιτευχθεί καλύτερα από ένα παιδί εξερευνώντας και κατασκευάζοντας τη δική του μάθηση (Langendorfer, 2019). Έτσι, οι προπονητές οι οποίοι βασίζονται στις εμπειρικές γνώσεις δεν έχουν ερεθίσματα από παραγωγικές μεθόδους, σε αντίθεση με τους προπονητές Σ.Ε.Φ.Α.Α., οι οποίοι έρχονται σε επαφή με τις μεθόδους αυτές στη σχολή.

Ωστόσο, πλήθος ερευνών υποστηρίζουν τις ευεργετικές επιδράσεις της εφαρμογής παραγωγικών μεθόδων διδασκαλίας στον αθλητισμό γενικότερα αλλά και στη κολύμβηση ειδικότερα. Πιο αναλυτικά, όσον αφορά τον αθλητικό χώρο, η Doncheva (2015), απέδειξε πως η χρήση διαδραστικών μεθόδων διδασκαλίας αυξάνει το κίνητρο, το ενδιαφέρον και τις γνώσεις των φοιτητών/αθλητών καθώς ενεργοποιείται και ο μηχανισμός αυτό-ρύθμισης της συμπεριφοράς τους. Επιπρόσθετα, τα αποτελέσματα της ίδιας έρευνας απέδειξαν πως οι αξίες, οι πεποιθήσεις και οι διαθέσεις των 2 προπονητών μπορούν να αλλάξουν μέσω της προσέγγιση των τροποποιημένων παιχνιδιών (TGfU), επιτρέποντάς τους να αναπτύξουν τις προπονητικές τους ικανότητες. Επομένως η εκμάθηση των προπονητών μέσω διαδραστικών-παραγωγικών μεθόδων τους επιτρέπει να

βελτιστοποιήσουν την εφαρμογή τους και στους δικούς τους μαθητές (Harvey et al., 2010; Glang et al., 2010).

Όσον αφορά στην κολύμβηση, δεν είναι πλέον ασυνήθιστο τα προγράμματα εκπαίδευσης των προπονητών να εισάγουν τους αθλητές σε δομικές προσεγγίσεις όπως το TGfU (Teaching games For Understanding) για να διαχωρίσουν τη θεωρία από την πράξη διδάσκοντας τους και έχοντας ως οδηγό τις κονστрукτιβιστικές θεωρίες πάνω στις οποίες γίνονται διαλέξεις σε σεμινάρια ή εργαστήρια (Light & Wallian, 2008). Επιπλέον, διαδραστικές μέθοδοι όπως η παρακολούθηση διδακτικών βίντεο όσον αφορά την εκμάθηση μιας συγκεκριμένης άσκησης, μπορεί να χρησιμοποιηθεί αποτελεσματικά για τη βελτιστοποίηση της απόδοσης. Ο τρόπος αυτός αποδείχθηκε πως είναι ένας πιο δημιουργικός τρόπος διδασκαλίας, πιο ευεργετικός και αποδοτικότερος σε σύγκριση με τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας, καθώς και πιο ευχάριστος για τα παιδιά.

VI. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Βασική επιδίωξη της παρούσας έρευνας είναι να ευαισθητοποιήσει και να εμπλουτίσει τις γνώσεις προπονητών κολύμβησης αναφορικά με την αποτελεσματικότητα των παραγωγικών μεθόδων διδασκαλίας καθώς είναι γνωστό πως αρκετοί κολυμβητικοί σύλλογοι στην χώρα μας δεν επικροτούν τέτοιες μεθόδους, προωθώντας και χρησιμοποιώντας τους αναπαραγωγικούς τρόπους διδασκαλίας.

Λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα της έρευνάς μας καταλήγουμε στα εξής συμπεράσματα:

- Η κολύμβηση είναι ένα άθλημα το οποίο βελτιώνει τη σωματική και ψυχολογική υγεία, καθώς μπορεί να χαρακτηριστεί ως μία αποτελεσματική εκπαιδευτική διαδικασία, εάν υλοποιηθεί σε ένα περιβάλλον στο οποίο εφαρμόζονται παραγωγικοί μέθοδοι διδασκαλίας.
- Οι παραγωγικές μέθοδοι διδασκαλίας είναι πολύ πιο αποτελεσματικές σε σύγκριση με τις αναπαραγωγικές σε όλους τους εκπαιδευτικούς τομείς και σε όλες τις ηλικίες μαθητών, καθώς εστιάζουν στον μαθητή και τον ευνοούν περισσότερο ως προς την απόκτηση της γνώσης.
- Στο άθλημα της κολύμβησης, λόγω της φύσης του, οι αναπαραγωγικές μέθοδοι διδασκαλίας είναι πιο διαδεδομένες δεδομένου ότι είναι ο πιο σύνηθες και εύκολος τρόπος σε αυτό τον κλάδο, με τις παραγωγικές μεθόδους να μην χρησιμοποιούνται ιδιαίτερα.

Πρωταρχικό ρόλο για την χρήση παραγωγικών μεθόδων διδασκαλίας από προπονητές κολύμβησης αποτελεί το επίπεδο κατάρτισης τους και όχι το φύλο τους ή η προπονητική τους εμπειρία σε ακαδημίες κολύμβησης, με τους προπονητές, οι οποίοι προέρχονται από σχολή Σ.Ε.Φ.Α.Α, να χρησιμοποιούν περισσότερο τις παραγωγικές μεθόδους από τους προπονητές που προέρχονται από προπονητική ή άλλη σχολή. Έτσι παρόλο που οι γυναίκες είναι πιο συναισθηματικές, αυτό φαίνεται να μην τις διαφοροποιεί ως προς τη χρήση παραγωγικών μεθόδων διδασκαλίας από τους άντρες προπονητές. Επιπλέον, οι προπονητές από σχολή Σ.Ε.Φ.Α.Α, δεν βασίζονται μόνο στις εμπειρικές γνώσεις

και στις προπονητικές, αφού έχουν και γνώσεις καθηγητή φυσικής αγωγής, ο οποίος ασχολείται σε πρώτο λόγο με την εκμάθηση και τη διδασκαλία ασκήσεων και σε δεύτερο με την προπόνηση. Επομένως, είναι πολύ σημαντικό να κατανοηθεί η αξία των παραγωγικών μεθόδων σε όλα τα επίπεδα κολύμβησης. Τόσο σε μικρές ηλικίες όσο και σε μεγαλύτερες οι παραγωγικές μέθοδοι διδασκαλίας καθιστούν το μάθημα πιο ενδιαφέρον, επιτρέπουν την βελτιστοποίηση της απόδοσης και οδηγούν στη δια βίου άθληση. Έτσι, ο κάθε ασκούμενος τείνει να κατανοεί περισσότερο και πιο εύκολα τόσο τα απλά κινητικά πρότυπα, όσο και τις πιο πολύπλοκες ασκήσεις.

VII. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Καταληκτικά, θα μπορούσε να προταθεί ως βασικό κριτήριο για την πρόσληψη προπονητών, οι οποίοι να προέρχονται από κάποια σχολή Σ.Ε.Φ.Α.Α., ιδιαίτερα σε τμήματα μικρών ηλικιών, καθώς έτσι θα είναι πιο σίγουρο ότι οι μέθοδοι διδασκαλίας που θα χρησιμοποιούνται θα είναι περισσότερο παραγωγικές και κατά συνέπεια πιο αποτελεσματικές. Ειδικά, θα μπορούσαν να πραγματοποιούνται από τους κολυμβητικούς συλλόγους ειδικά σεμινάρια για την επιμόρφωση των προπονητών πάνω σε αυτές τις μεθόδους. Έτσι, οι μέθοδοι αυτοί θα διαδοθούν περισσότερο και θα χρησιμοποιούνται από ένα μεγαλύτερο ποσοστό προπονητών, έχοντας ως αποτέλεσμα να γίνεται το μάθημα της κολύμβησης πιο κατανοητό και διασκεδαστικό. Μάλιστα, λόγω των δύσκολων συνθηκών της σύγχρονης εποχής, εξ' αιτίας της παρουσίας του ιού covid-19, θα μπορούσαν να πραγματοποιηθούν και διαδικτυακά επιμορφωτικά σεμινάρια και μέσω μιας διαδραστικής συμμετοχής να ενισχυθούν οι γνώσεις των εκάστοτε προπονητών για τις παραγωγικές μεθόδους διδασκαλίας. Με αυτόν τον τρόπο οι προπονητές πιθανώς να ενστερνίζονταν τις παραγωγικές μεθόδους διδασκαλίας ευκολότερα.

Λόγω του ότι η βιβλιογραφία σε αυτό το τομέα είναι ελλιπής, προτείνεται να πραγματοποιηθούν κι άλλες έρευνες επί του θέματος, οι οποίες να θεωρούν ως δεδομένα τα ευρήματα της παρούσας έρευνας και να επικεντρώνονται κυρίως στις διαφορές ανδρών και γυναικών, ή έμπειρων και άπειρων προπονητών. Επιπλέον, θα μπορούσαν να υλοποιηθούν και έρευνες, οι οποίες να αφορούν μόνο άτομα που έχουν σπουδάζει ή σπουδάζουν σε κάποια προπονητική σχολή, υποθέτοντας μάλιστα πως το δείγμα δε θα έχει μεγάλη εμπειρία πάνω στις παραγωγικές μεθόδους διδασκαλίας. Έτσι, η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε με την ελπίδα ότι οι παραγωγικές μέθοδοι θα κάνουν την είσοδό τους και στον χώρο της κολύμβησης, δημιουργώντας ένα διαδραστικό και αποδοτικό περιβάλλον μάθησης.

VIII. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Abou El-Seoud, M. S., Taj-Eddin, I. A., Seddiek, N., El-Khouly, M. M., & Nosseir, A. (2014). E-learning and students' motivation: A research study on the effect of e-learning on higher education. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 9(4), 20-26.
- Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Van den Berghe, L., De Meyer, J., & Haerens, L. (2014). Fostering a need-supportive teaching style: Intervention effects on physical education teachers' beliefs and teaching behaviors. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 36(6), 595-609.
- Allan, B. (2007). Time to learn? E-learners' experiences of time in virtual learning communities. *Management Learning*, 38(5), 557-572.
- American Academy of Pediatrics. (1989). Committee on Sports Medicine and Committee on School Health: Organized athletics for preadolescent children. *Pediatrics*, 84(3), 583-584.
- Anokye, N., Stewart, G. & Pokhrel, S. (2017) Swimming for health and wellbeing: the economic case. In Gates, A. & Cumming, I. (eds.) *The Health & Wellbeing Benefits of Swimming* (pp. 146 - 155). England: Swim England
- Avelar, N. C., Bastone, A. C., Alcântara, M. A., & Gomes, W. F. (2010). Effectiveness of aquatic and non-aquatic lower limb muscle endurance training in the static and dynamic balance of elderly people. *Brazilian Journal of Physical Therapy*, 14, 229-236.
- Ayers, S. F., & Sariscsany, M. J. (2011). *Physical education for lifelong fitness: the physical best teacher's guide*. Champaign, IL, U.S.A.: Human Kinetics.

- Barker, A.L., Talevski, J., Morello, R.T., Brand, C.A., Rahmann, A.E., & Urquhart, D.M., (2014). Effectiveness of aquatic exercise for musculoskeletal conditions: a meta-analysis. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*, 95, 1776–1786.
- Bechter, B. E., Dimmock, J. A., & Jackson, B. (2019). A cluster-randomized controlled trial to improve student experiences in physical education: Results of a student-centered learning intervention with high school teachers. *Psychology of Sport and Exercise*, 45, 101553.
- Becker, B. E. (2009). Aquatic therapy: scientific foundations and clinical rehabilitation applications. *PM&R: The Journal of Injury, Function and Rehabilitation*, 1(9), 859-872.
- Bergamin, M., Ermolao, A., Tolomio, S., Berton, L., Sergi, G., & Zaccaria, M. (2013). Water-versus land-based exercise in elderly subjects: effects on physical performance and body composition. *Clinical Interventions in Aging*, 8, 1109.
- Bhardwaj, B. K., & Pal, S. (2011). Data Mining: A prediction for performance improvement using classification. *International Journal of Computer Science and Information Security*, 9(4), 136-140.
- Biddle, S. J., & Asare, M. (2011). Physical activity and mental health in children and adolescents: a review of reviews. *British Journal of Sports Medicine*, 45(11), 886-895.
- Brody, L.T., & Geigle, P., (2009). *Aquatic Exercise/Rehabilitation Training, Har/DVD edition*. ed. Human Kinetics Europe Ltd, Champaign, IL.

- Brusilovsky, P., Eklund, J., & Schwarz, E. (1998). Web-based education for all: a tool for development adaptive courseware. *Computer Networks and ISDN Systems*, 30(1-7), 291-300.
- Callary, B., Rathwell, S., & Young, B. W. (2018). Coach education and learning sources for coaches of Masters Swimmers. *International Sport Coaching Journal*, 5(1), 47-59.
- Camiré, M., Rocchi, M., & Kendellen, K. (2017). A comparative analysis of physical education and non-physical education teachers who coach high school sport teams. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 12(5), 557-564.
- Carpenter, J. M. (2006). Effective teaching methods for large classes. *Journal of Family & Consumer Sciences Education*, 24(2).
- Caspersen, C. J., Powell, K. E., & Christenson, G. M. (1985). Physical activity, exercise, and physical fitness: definitions and distinctions for health-related research. *Public Health Reports*, 100(2), 126.
- Chang, Y. C., Peng, H. Y., & Chao, H. C. (2010). Examining the effects of learning motivation and of course design in an instructional simulation game. *Interactive Learning environments*, 18(4), 319-339.
- Chase, N. L., Sui, X., & Blair, S. N. (2008). Comparison of the health aspects of swimming with other types of physical activity and sedentary lifestyle habits. *International Journal of Aquatic Research and Education*, 2(2), 7.

- Cothran, D. J., Kulinna, P. H., & Ward, E. (2000). Students' experiences with and perceptions of Mosston's teaching styles. *Journal of Research and Development in Education*, 34, 93–103.
- De Caprariis, P., Barman, C., & Magee, P. (2001). Monitoring the benefits of active learning exercises in introductory survey courses in science: An attempt to improve the education of prospective public school teachers. *The Journal of Scholarship of Teaching and Learning*. 1(2), 1-11
- Delevatti, R., Marson, E., & Kruegel, L.F., (2015). Effect of aquatic exercise training on lipids profile and glycaemia: A systematic review. *Revista Andaluza de Medicina del Deporte* 8, 163–170.
- Demetriou, H., Wilson, E., & Winterbottom, M. (2009). The role of emotion in teaching: are there differences between male and female newly qualified teachers' approaches to teaching? *Educational Studies*, 35(4), 449–473.
- Doncheva, Y. (2015). Interactive teaching methods—an integral part of the overall system of didactic methods. In *Collection of reports from an annual university conference, National Military University "Vassil Levski (Vol. 1)*.
- Xu, QD., (2001), A longitudinal study of the effects of regular swimming exercise on health-related physical fitness in children. *19th International Symposium on Biomechanics in Sports (2001, July)*
- Dybińska, E., Kaca, M., Ambroży, T., Ambroży, D., & Mucha, D. (2013). The role of visual-verbal information transfer in teaching swimming. *Theory and Practice of Physical Culture*, (10), 12.

- Evans, B. W., Cureton, K. J., & Purvis, J. W. (1978). Metabolic and circulatory responses to walking and jogging in water. *Research Quarterly. American Alliance for Health, Physical Education and Recreation*, 49(4), 442-449.
- Ewing, M. E., Seefeldt, V. A., & Brown, T. P. (1996). Role of organized sport in the education and health of American children and youth. *The Role of Sports in Youth Development*, 671, 1-1.
- Fosnot, C. T. (1989). *Enquiring teachers, enquiring learners: A constructivist approach for teaching*. New York, USA: Teachers College Press.
- Fraser-Thomas, J., Côté, J., & Deakin, J. (2005). Youth sport programs: An avenue to foster positive youth development. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 10(1), 19-40.
- Ganyaupfu, E. M. (2013). Teaching methods and students' academic performance. *International Journal of Humanities and Social Science Invention*, 2(9), 29-35.
- Glang, A., Koester, M. C., Beaver, S., Clay, J., & McLaughlin, K. (2010). Online Training in Sports Concussion for Youth Sports Coaches. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 5(1), 1–11.
- Goodyear, P., Jones, C., Asensio, M., Hodgson, V., & Steeples, C. (2005). Networked learning in higher education: Students' expectations and experiences. *Higher Education*, 50(3), 473-508.
- Goodyear, P., Jones, C., Asensio, M., Hodgson, V., & Steeples, C. (2005). Networked learning in higher education: Students' expectations and experiences. *Higher Education*, 50(3), 473-508.

- Goudas, M., Biddle, S., & 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.
- Griffey, D. C., & Housner, L. D. (1991). Differences between experienced and inexperienced teachers' planning decisions, interactions, student engagement, and instructional climate. *Research Quarterly for exercise and Sport*, 62(2), 196-204.
- Hamer, M., de Oliveira, C., & Demakakos, P. (2014). Non-exercise physical activity and survival: English longitudinal study of ageing. *American Journal of Preventive Medicine*, 47(4), 452-460.
- Harvey, S., Cushion, C. J., & Massa-Gonzalez, A. N. (2010). Learning a new method: Teaching Games for Understanding in the coaches' eyes. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 15(4), 361-382.
- Holmér, I., & Astrand, P.O., (1972). Swimming training and maximal oxygen uptake. *Journal of Applied Physiology*. 33, 510–513.
- Howells, K., & Jarman, D. (2016). Benefits of swimming for young children. *Physical Education Matters*, 11(3), 20-21.
- Hulteen, R. M., Smith, J. J., Morgan, P. J., Barnett, L. M., Hallal, P. C., Colyvas, K., & Lubans, D. R. (2017). Global participation in sport and leisure-time physical activities: A systematic review and meta-analysis. *Preventive Medicine*, 95, 14-25.

- Jones, V., Jo, J., & Martin, P. (2007). Future Schools and How Technology can be used to support Millennial and Generation-Z Students. In *ICUT 2007 (Proc. B), 1st Int. Conf. Ubiquitous Information Technology* 886-891.
- Keiler, L. S. (2018). Teachers' roles and identities in student-centered classrooms. *International Journal of STEM Education*, 5(1), 1-20.
- Kelly, M., & Darrah, J. (2005). Aquatic exercise for children with cerebral palsy. *Developmental medicine and child neurology*, 47(12), 838-842.
- Konukman, F., Agbuğa, B., Erdoğan, Ş., Zorba, E., Demirhan, G., & Yilmaz, I. (2010). Teacher-coach role conflict in school-based physical education in USA: A literature review and suggestions for the future. *Biomedical Human Kinetics*, 2(2010), 19-24.
- Lehr, C. A., Tan, C. S., & Ysseldyke, J. (2009). Alternative schools: A synthesis of state-level policy and research. *Remedial and Special Education*, 30(1), 19-32.
- Langendorfer Ph D, S. J. (2019). Self-agency and Swimming: Letting Babies Be Your Teachers. *International Journal of Aquatic Research and Education*, 11(3), 1.
- Lazar, J. M., Khanna, N., Chesler, R., & Saliccioli, L. (2013). Swimming and the heart. *International Journal of Cardiology*, 168(1), 19-26.
- Lee, B. A., & Oh, D. J. (2014). The effects of aquatic exercise on body composition, physical fitness, and vascular compliance of obese elementary students. *Journal of Exercise Rehabilitation*, 10(3), 184.

- Lee, S. J., & Branch, R. M. (2018). Students' beliefs about teaching and learning and their perceptions of student-centred learning environments. *Innovations in Education and Teaching International*, 55(5), 585-593.
- Light, R. (2008). *Sport in the lives of young Australians*. Sydney, Australia: University of Sydney Press.
- Light, R., & Wallian, N. (2008). A constructivist-informed approach to teaching swimming. *Quest*, 60(3), 387-404.
- Lindert, J., Bain, P. A., Kubzansky, L. D., & Stein, C. (2015). Well-being measurement and the WHO health policy Health 2010: systematic review of measurement scales. *The European Journal of Public Health*, 25(4), 731-740.
- Lowyck, J. (1990). Teacher thinking studies: Bridges between description, prescription and application. *Insights into Teachers' Thinking and Practice*, 85-103.
- MacLellan, J., Callary, B., & Young, B. W. (2019). Adult learning principles in Master's Sport: A coach's perspective. *Canadian Journal for the Study of Adult Education*, 31(01).
- Martin, S. B., Jackson, A. W., Richardson, P. A., & Weiller, K. H. (1999). Coaching preferences of adolescent youths and their parents. *Journal of Applied Sport Psychology*, 11(2), 247-262.
- Mehrotra, P.K., Varma, N., Tiwari, S., & Kumar, P., (1998). Pulmonary functions in Indian sportsmen playing different sports. *Indian Journal of Physiology and Pharmacology*, 42, 412-416.

- Merom, D., Stanaway, F. F., Handelsman, D. J., Waite, L. M., Seibel, M. J., Blyth, F. M., Naganathan V., & Cumming, R. G. (2014). Swimming and other sporting activities and the rate of falls in older men: longitudinal findings from the Concord Health and Ageing in Men Project. *American Journal of Epidemiology*, *180*(8), 830-837.
- Moreno, R., & Ortegado-Layne, L. (2008). Do classroom exemplars promote the application of principles in teacher education? A comparison of videos, animations, and narratives. *Educational Technology Research and Development* *Dev* *56*, 449–465.
- Morgan, R. L., Whorton, J. E., & Gunsalus, C. (2000). A comparison of short term and long-term retention: Lecture combines with discussion versus cooperative learning. *Journal of Instructional pPpsychology*, *27*(1), 53.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (1997). *Η διδασκαλία της Φυσικής Αγωγής. Επιμέλεια ελληνικής μετάφρασης Κ. Μουντάκης*. Θεσσαλονίκη, Ελλάς: SALTO.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (2002). *Teaching physical education* (5th ed.). Boston, USA: Benjamin Cummings.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (2008). *Teaching Physical Education*, first online edition. www.spectrumofteaching.org.
- Netz, Y., Wu, M. J., Becker, B. J., & Tenenbaum, G. (2005). Physical activity and psychological well-being in advanced age: a meta-analysis of intervention studies. *Psychology and Aging*, *20*(2), 272.

- Nilesh, K., Teli-Kate, C., & Kondam, A., (2012). The Effect Of Short, Intermediate And Long Duration Of Swimming On Pulmonary Function Tests. *IOSR Journal of Pharmacy and Biological Sciences*, 44, 2278–3008.
- Noor, N. M., Harun, J., & Aris, B. (2012). Andragogy and pedagogy learning model preference among undergraduate students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 56, 673-678.
- Oh, D. J., & Lee, B. A. (2015). Effects of participation in swimming lessons on health perception and belief. *Journal of Exercise Rehabilitation*, 11(1), 48.
- Oh, S., Lim, J. M., Kim, Y., Kim, M., Song, W., & Yoon, B. (2015). Comparison of the effects of water-and land-based exercises on the physical function and quality of life in community-dwelling elderly people with history of falling: a single-blind, randomized controlled trial. *Archives of Gerontology and Geriatrics*, 60(2), 288-293.
- Oja, P., Kelly, P., Pedisic, Z., Titze, S., Bauman, A., Foster, C., Hamer, M., Hillsdon, M., & Stamatakis, E. (2017). Associations of specific types of sports and exercise with all-cause and cardiovascular-disease mortality: a cohort study of 80 306 British adults. *British Journal of Sports Medicine*, 51(10), 812-817.
- Oliver, R., & Omari, A. (2001). Student responses to collaborating and learning in a web-based environment. *Journal of Computer Assisted Learning*, 17(1), 34-47.
- Parker, K., Czech, D., Burdette, T., Stewart, J., Biber, D., Easton, L., Pecinovsky, C., Carson, S., & McDaniel, T. (2012). The preferred coaching styles of

- generation Z athletes: A qualitative study. *Journal of Coaching Education*, 5(2), 5-23.
- Penedo, F. J., & Dahn, J. R. (2005). Exercise and well-being: a review of mental and physical health benefits associated with physical activity. *Current Opinion in Psychiatry*, 18(2), 189-193.
- Perkins, D. V., & Saris, R. N. (2001). A "jigsaw classroom" technique for undergraduate statistics courses. *Teaching of Psychology*, 28(2), 111-113.
- Poulton, R., Menzies, R. G., Craske, M. G., Langley, J. D., & Silva, P. A. (1999). Water trauma and swimming experiences up to age 9 and fear of water at age 18: a longitudinal study. *Behaviour Research and Therapy*, 37(1), 39-48.
- Ross, S. M. (2013). Pre-K physical education: Universal initiatives and teacher preparation recommendations. *Quest*, 65(1), 1-13.
- Ryckman, R. M., & Hamel, J. (1992). Female adolescents' motives related to involvement in organized team sports. *International Journal of Sport Psychology*, 26, 383-397.
- Salleh, K. M., Khalid, N. H., Sulaiman, N. L., Mohamad, M. M., & Sern, L. C. (2015). Competency of Adult Learners in Learning: Application of the Iceberg Competency Model. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 204, 326-334.
- Santos, M. L. D. M. D., Rosa, B. D., Ferreira, C. D. R., Medeiros, A. D. A., & Batiston, A. P. (2012). Maximal respiratory pressures in healthy boys who practice swimming or indoor soccer and in healthy sedentary boys. *Physiotherapy Theory and Practice*, 28(1), 26-31.

- Sato, D., Kaneda, K., Wakabayashi, H., & Nomura, T., (2009). Comparison of 2-year effects of once and twice weekly water exercise on activities of daily living ability of community dwelling frail elderly. *Archives of Gerontology and Geriatrics*. 49, 123–128.
- Schiaffino, S., Garcia, P., & Amandi, A. (2008). eTeacher: Providing personalized assistance to e-learning students. *Computers & Education*, 51(4), 1744-1754.
- Seefeldt, V., Ewing, M. & Walk, S. (1992) *Overview of youth sports programs in the United States*. Washington, DC, USA: Carnegie Council on Adolescent Development.
- Seters, J., Ossevoort, M., Tramper, J., & Goedhart, M., (2012). The influence of student characteristics on the use of adaptive e-learning material. *Computers & Education*. 58. 942-952.
- Steptoe, A. & Butler N. (1996). “Sports participation and emotional wellbeing in adolescents.” *Lancet* 347(9018), 1789-1792.
- Swim England’s Swimming and Health Commission, chaired by Professor Ian Cumming. (2017) *The Health & Wellbeing Benefits of Swimming*. England: Swim England.
- Syrmpas, I., & Digelidis, N. (2014). Physical education student teachers' experiences with and perceptions of teaching styles. *Journal of Physical Education and Sport*, 14(1), 52.
- Thomson, H., Kearns A., & Petticrew, M. (2003). “Assessing the health impact of local amenities: a qualitative study of contrasting experiences of local

- swimming pool and leisure provision in two areas of Glasgow.” *Journal of Epidemiology and Community Health*. 57(9), 663-667.
- Weinberg, R. & Gould, D. (2011). *Foundations of sport and exercise psychology* (5th ed.). Champaign, IL, USA: Human Kinetics.
- Weisgerber, M. C., Guill, M., Weisgerber, J. M., & Butler, H. (2003). Benefits of swimming in asthma: effect of a session of swimming lessons on symptoms and PFTs with review of the literature. *Journal of Asthma*, 40(5), 453-464.
- Wiltse, J. (2013). Swimming Pools, Civic Life, and Social Capital. *A Companion to Sport*, 287-304.
- Windle, G., Hughes, D., Linck, P., Russell, I., & B. Woods (2010). “Is exercise effective in promoting mental well-being in older age? A systematic review.” *Aging & Mental Health* 14(6), 652-669.
- Wong, S. S. P. (1999). A comparative study on the preschool physical education curriculum in Zhuhai, China and Macau government kindergartens. *13th Annual Conference: Restructuring Schools in Changing Societies, The Hong Kong Institute of Education, China*
- Wright, S., McNeill, M., & Fry, J. M. (2009). The tactical approach to teaching games from teaching, learning and mentoring perspectives. *Sport, Education and Society*, 14(2), 223-244.
- Yoder, J. D., & Hochevar, C. M. (2005). Encouraging active learning can improve students' performance on examinations. *Teaching of Psychology*, 32(2), 91-95.
- Κυριαζής, Α., & Μπακογιάννης, Σ. (2003). *Χρήση των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση*. Αθήνα, Ελλάδα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.

Ματσαγγούρας, Γ. (2006). Η κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 27, 98.

Μαυρογιώργος, Γ., (1999). “Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα” In Αθανασούλα-Ρέππα Α. *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων: Εκπαιδευτική διοίκηση και πολιτική, τομ. Α’*, Πάτρα, Ελλάς: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Μπλαντή Αναστασία (2017), *Το κολύμπι στη παιδική ηλικία*. Ελλάς: UNIVERSITY STUDIO PRESS.

ΣΩΚΡΑΤΗΣ "Ο ΜΕΓΑΣ ΕΛΛΗΝ ΦΙΛΟΣΟΦΟΣ" (470 π.Χ. - 399 π.Χ.) (2014, Σεπτέμβριος 27). Ανακτήθηκε από

<http://greekworldhistory.blogspot.com/2014/09/470-399.html>

X. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

10.1 Διαδικτυακό ερωτηματολόγιο

Έντυπο Συγκατάθεσης Κατόπιν Ενημέρωσης.

Σας προσκαλούμε να συμμετάσχετε στην έρευνα με τίτλο: "Εφαρμογή μαθητοκεντρικών μεθόδων διδασκαλίας στην κολύμβηση".

Η έρευνα εκπονείται στο πλαίσιο της πτυχιακής εργασίας των Μυρτώ Βαλσαμίδη και Άννα Καρακωνσταντή και πραγματοποιείται υπό την επίβλεψη της Επίκουρης Καθηγήτριας ΣΕΦΑΑ, ΕΚΠΑ, Δανιά Ασπασίας.

Η ερευνητική πρόταση έχει εγκριθεί με την υπ' αριθμό 1280/14-04-2021 απόφαση της Επιτροπής Ερευνητικής Δεοντολογίας-Βιοηθικής της ΣΕΦΑΑ, ΕΚΠΑ.

Σκοπός της έρευνας: Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να εξετάσει το βαθμό κατά τον οποίο εφαρμόζονται ή αν θα μπορούσαν να εφαρμοστούν παραγωγικές μέθοδοι στην διδασκαλία της κολύμβησης σε παιδιά ηλικίας 4-18 ετών.

Διαδικασία έρευνας: Αφού προηγηθεί ενημέρωση των συμμετεχόντων και ληφθούν οι απαραίτητες άδειες συναίνεσης/συγκατάθεσης, οι συμμετέχοντες θα κληθούν να συμπληρώσουν ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς, τα οποία θα περιλαμβάνουν δημογραφικά στοιχεία και ερωτήσεις αξιολόγησης σχετικά με την εφαρμογή διαφορετικών μεθόδων διδασκαλίας στην κολύμβηση.

Αναμενόμενα οφέλη από την έρευνα: Μέσω της παρούσας έρευνας θα εξεταστεί κατά πόσο οι προπονητές κολύμβησης είναι ενημερωμένοι και χρησιμοποιούν παραγωγικές μεθόδους διδασκαλίας στο μάθημα της κολύμβησης.

Συμμετοχή και ανωνυμία: Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου αποτελεί συγκατάθεση συμμετοχής στην παρούσα έρευνα. Η συμμετοχή σας στην έρευνα είναι εθελοντική και ανώνυμη και μπορείτε να διακόψετε τη συμμετοχή σας οποιαδήποτε στιγμή. Οι πληροφορίες που θα μοιραστείτε μαζί μας θα καταγραφούν ανώνυμα και εμπιστευτικά. Στα αποτελέσματα της έρευνας, τα οποία θα παρουσιαστούν στην εργασία δεν θα συμπεριλαμβάνονται πληροφορίες που θα αποκαλύπτουν την ταυτότητά σας, η οποία θα προστατεύεται ή θα συγκαλύπτεται. Θα έχετε πρόσβαση στα αποτελέσματα της μελέτης καθώς και

δυνατότητα ενημέρωσης όποτε το θελήσετε. Η έρευνα γίνεται για καθαρά επιστημονικούς λόγους και δεν υπάρχει άλλο όφελος για τους συμμετέχοντες. Αν έχετε οποιοσδήποτε ερωτήσεις ή ανησυχίες σε σχέση με την έρευνα, μη διστάσετε να επικοινωνήσετε με τις ερευνήτριες.

Στοιχεία επικοινωνίας:

Μυρτώ Βαλσαμίδα: 6981728249, myrtw.vals@gmail.com

Άννα Καρακωνσταντή: 6980506607, annakarakonstadi@hotmail.com / annakarakonstanti99@gmail.com

Δηλώνω ότι:

- α) διάβασα και κατανόησα το περιεχόμενο έρευνας με τίτλο: "Εφαρμογή μαθητοκεντρικών μεθόδων διδασκαλίας στην κολύμβηση"
- β) μου δόθηκε το δικαίωμα να κάνω διευκρινιστικές ερωτήσεις, καθώς και το δικαίωμα να αποφασίσω αν θα συμμετάσχω ή όχι,
- γ) η συμμετοχή μου είναι εντελώς εθελοντική,
- δ) έχω δικαίωμα να διατηρήσω την ανωνυμία μου και να διακόψω όποτε θελήσω, χωρίς να έχω την υποχρέωση να εξηγήσω τους λόγους για τους οποίους θα το κάνω.

Εφαρμογή μαθητοκεντρικών μεθόδων διδασκαλίας στην κολύμβηση.

Δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις. Απαντήστε με βάση τις εμπειρίες σας από τον τρόπο διδασκαλίας σας στο μάθημα της κολύμβησης.

Ηλικία:

Φύλο:

Άνδρας

Γυναίκα

άλλο

Έχω εργαστεί στο παρελθόν ή εργάζομαι ως προπονητής/τρια κολύμβησης στις ακαδημίες (4-8 ετών):

ναι/όχι

Αν απαντήσατε ναι στην προηγούμενη ερώτηση, για πόσα χρόνια;

Έχω εργαστεί στο παρελθόν ή εργάζομαι ως προπονητής/τρια κολύμβησης στη προαγωνιστική ομάδα (9-12 ετών):

ναι/όχι

Αν απαντήσατε ναι στην προηγούμενη ερώτηση, για πόσα χρόνια;

Έχω εργαστεί στο παρελθόν ή εργάζομαι ως προπονητής/τρια κολύμβησης στην αγωνιστική ομάδα (13-18 ετών):

ναι/όχι

Αν απαντήσατε ναι στην προηγούμενη ερώτηση, για πόσα χρόνια;

Ιδιότητα:

Φοιτητής/τρια οποιασδήποτε σχολής

Φοιτητής/τρια Τ.Ε.Φ.Α.Α. ή απόφοιτος Τ.Ε.Φ.Α.Α

Φοιτητής/τρια προπονητικής σχολής ή απόφοιτος προπονητικής σχολής

Δομή ερωτηματολογίου:

Στο ερωτηματολόγιο που ακολουθεί, παρουσιάζεται το σενάριο δέκα διαφορετικών στυλ διδασκαλίας (Α έως Κ).

Αφού διαβάσετε προσεκτικά το κάθε σενάριο απαντήστε στις ερωτήσεις που ακολουθούν καταθέτοντας την άποψή σας σχετικά με τις γνώσεις, εμπειρίες και δεξιότητες που διαθέτετε ως προς την εφαρμογή του συγκεκριμένου στυλ διδασκαλίας, καθώς και την πρόθεσή σας να το εφαρμόσετε μελλοντικά.

Δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις. Απαντήστε με βάση τις εμπειρίες σας από τον τρόπο διδασκαλίας σας.

Α. Ο/Η προπονητής/τρια ζητά από τους/τις αθλητές/τριες του/της να λύσουν ένα πρόβλημα σχετικό με την κίνηση στο νερό. Διατυπώνει μια σειρά από ερωτήσεις και οι αθλητές/τριες απαντούν μέχρι να διατυπώσουν τη σωστή απάντηση την οποία ο/η προπονητής/τρια επιθυμεί να ανακαλύψουν.

Α.1. Ο/Η δικός/η μου προπονητής/τρια χρησιμοποιούσε αυτόν τον τρόπο για να διδάξει κολύμβηση.

1 =ποτέ, 5=πάντα

A.2. Θα χρησιμοποιήσω αυτόν τον τρόπο διδασκαλίας στο μέλλον ως προπονητής/τρια κολύμβησης.

1 =ποτέ, 5=πάντα

A.3. Η διδακτική σας ικανότητα να διδάξετε με βάση το παραπάνω στυλ είναι:

1 =καθόλου καλή, 5=πολύ καλή

A.4. Θεωρώ ότι με αυτό τον τρόπο διδασκαλίας το μάθημα θα είναι πιο ευχάριστο για τους/τις αθλητές/τριες.

1 =διαφωνώ απόλυτα, 5=συμφωνώ απόλυτα

A.5. Θεωρώ ότι με αυτόν τον τρόπο διδασκαλίας οι αθλητές/τριες βοηθούνται στο να μάθουν δεξιότητες και έννοιες.

1 =διαφωνώ απόλυτα, 5=συμφωνώ απόλυτα

A.6. Θεωρώ ότι με αυτόν τον τρόπο διδασκαλίας οι αθλητές/τριες παρακινούνται στο να μάθουν.

1 =διαφωνώ απόλυτα, 5=συμφωνώ απόλυτα

B. Ο/Η προπονητής/τρια ορίζει διαφορετικούς σταθμούς στο κολυμβητήριο ή στο κλειστό γυμναστήριο όπου οι αθλητές/τριες εξασκούνται σε διαφορετικές δεξιότητες ή σε διαφορετικά τμήματα της ίδιας δεξιότητας. Οι αθλητές/τριες μετακινούνται κυκλικά από σταθμό σε σταθμό με το δικό τους ρυθμό. Ο/Η προπονητής/τρια μετακινείται στο χώρο παρατηρώντας τους/ τις και επεμβαίνει μόνο όταν ζητηθεί βοήθεια από τους/τις αθλητές/τριες.

B.1. Ο/Η δικός/ή μου προπονητής/τρια χρησιμοποιούσε αυτόν τον τρόπο για να διδάξει κολύμβηση.

1 =ποτέ, 5=πάντα

B.2. Θα χρησιμοποιήσω αυτόν τον τρόπο διδασκαλίας στο μέλλον ως προπονητής/τρια κολύμβησης.

1 =ποτέ, 5=πάντα

B.3. Η διδακτική σας ικανότητα να διδάξετε με βάση το παραπάνω στυλ είναι:

1 =καθόλου καλή, 5=πολύ καλή

B.4. Θεωρώ ότι με αυτό τον τρόπο διδασκαλίας το μάθημα θα είναι πιο ευχάριστο για τους/τις αθλητές/τριες.

1 =διαφωνώ απόλυτα, 5=συμφωνώ απόλυτα

B.5. Θεωρώ ότι με αυτόν τον τρόπο διδασκαλίας οι αθλητές/τριες βοηθούνται στο να μάθουν δεξιότητες και έννοιες.

1 =διαφωνώ απόλυτα, 5=συμφωνώ απόλυτα

B.6. Θεωρώ ότι με αυτόν τον τρόπο διδασκαλίας οι αθλητές/τριες παρακινούνται στο να μάθουν.

1 =διαφωνώ απόλυτα, 5=συμφωνώ απόλυτα

Γ. Οι αθλητές/τριες λαμβάνουν ελεύθερα μόνοι τους όλες τις αποφάσεις σχετικά με το αντικείμενο που θα διδαχθούν. Στη συνέχεια αποφασίζουν αν θα αναμειχθεί ο/η προπονητής/τρια τους στη διαδικασία ή όχι. Ο/Η προπονητής/τρια αποδέχεται τις αποφάσεις των αθλητών/τριών του/της.

Γ.1. Ο/Η δικός/η μου προπονητής/τρια χρησιμοποιούσε αυτόν τον τρόπο για να διδάξει κολύμβηση.

1 =ποτέ, 5=πάντα

Γ.2. Θα χρησιμοποιήσω αυτόν τον τρόπο διδασκαλίας στο μέλλον ως προπονητής/τρια κολύμβησης.

1 =ποτέ, 5=πάντα

Γ.3. Η διδακτική σας ικανότητα να διδάξετε με βάση το παραπάνω στυλ είναι:

1 =καθόλου καλή, 5=πολύ καλή

Γ.4. Θεωρώ ότι με αυτό τον τρόπο διδασκαλίας το μάθημα θα είναι πιο ευχάριστο για τους/τις αθλητές/τριες.

1 =διαφωνώ απόλυτα, 5=συμφωνώ απόλυτα

Γ.5. Θεωρώ ότι με αυτόν τον τρόπο διδασκαλίας οι αθλητές/τριες βοηθούνται στο να μάθουν δεξιότητες και έννοιες.

1 =διαφωνώ απόλυτα, 5=συμφωνώ απόλυτα

Γ.6. Θεωρώ ότι με αυτόν τον τρόπο διδασκαλίας οι αθλητές/τριες παρακινούνται στο να μάθουν.

1 =διαφωνώ απόλυτα, 5=συμφωνώ απόλυτα

Δ. Οι αθλητές/τριες συνεργάζονται και εκτελούν μια άσκηση την οποία έχει σχεδιάσει ο προπονητής/τρια. Ο ένας εξασκείται ενώ ο άλλος δίνει ανατροφοδότηση. Οι αθλητές/τριες θα πρέπει να χρησιμοποιούν μια κάρτα

κριτήριων (δραστηριοτήτων), η οποία θα τους βοηθάει να δίνουν κατάλληλη ανατροφοδότηση ο ένας στον άλλο.

Δ.1. Ο/Η δικός/η μου προπονητής/τρια χρησιμοποιούσε αυτόν τον τρόπο για να διδάξει κολύμβηση.

1 =ποτέ, 5=πάντα

Δ.2. Θα χρησιμοποιήσω αυτόν τον τρόπο διδασκαλίας στο μέλλον ως προπονητής/τρια κολύμβησης.

1 =ποτέ, 5=πάντα

Δ.3. Η διδακτική σας ικανότητα να διδάξετε με βάση το παραπάνω στυλ είναι:

1 =καθόλου καλή, 5=πολύ καλή

Ε.4. Θεωρώ ότι με αυτό τον τρόπο διδασκαλίας το μάθημα θα είναι πιο ευχάριστο για τους/τις αθλητές/τριες.

1 =διαφωνώ απόλυτα, 5=συμφωνώ απόλυτα

Δ.5. Θεωρώ ότι με αυτόν τον τρόπο διδασκαλίας οι αθλητές/τριες βοηθούνται στο να μάθουν δεξιότητες και έννοιες.

1 =διαφωνώ απόλυτα, 5=συμφωνώ απόλυτα

Δ.6. Θεωρώ ότι με αυτόν τον τρόπο διδασκαλίας οι αθλητές/τριες παρακινούνται στο να μάθουν.

1 =διαφωνώ απόλυτα, 5=συμφωνώ απόλυτα

Ε. Ο/Η προπονητής/τρια επιλέγει το γενικό αντικείμενο διδασκαλίας. Ωστόσο οι αθλητές/τριες είναι εκείνοι που λαμβάνουν όλες τις αποφάσεις, οι οποίες αφορούν τη μαθησιακή διαδικασία. Οι αθλητές/τριες αποφασίζουν το αντικείμενο στο οποίο θα εξασκηθούν πάντα μέσα στα πλαίσια κατευθυντήριων γραμμών του/της προπονητή/τριας τους. Στη συνέχεια κάτω από την καθοδήγησή του/της προπονητή/τριας τους σχεδιάζουν ένα προσωπικό πρόγραμμα εκμάθησης.

Ε.1. Ο/Η δικός/η μου προπονητής/τρια χρησιμοποιούσε αυτόν τον τρόπο για να διδάξει κολύμβηση.

1 =ποτέ, 5=πάντα

Ε.2. Θα χρησιμοποιήσω αυτόν τον τρόπο διδασκαλίας στο μέλλον ως προπονητής/τρια κολύμβησης.

1 =ποτέ, 5=πάντα

E.3. Η διδακτική σας ικανότητα να διδάξετε με βάση το παραπάνω στυλ είναι:

1 =καθόλου καλή, 5=πολύ καλή

E.4. Θεωρώ ότι με αυτό τον τρόπο διδασκαλίας το μάθημα θα είναι πιο ευχάριστο για τους/τις αθλητές/τριες.

1 =διαφωνώ απόλυτα, 5=συμφωνώ απόλυτα

E.5. Θεωρώ ότι με αυτόν τον τρόπο διδασκαλίας οι αθλητές/τριες βοηθούνται στο να μάθουν δεξιότητες και έννοιες.

1 =διαφωνώ απόλυτα, 5=συμφωνώ απόλυτα

E.6. Θεωρώ ότι με αυτόν τον τρόπο διδασκαλίας οι αθλητές/τριες παρακινούνται στο να μάθουν.

1 =διαφωνώ απόλυτα, 5=συμφωνώ απόλυτα

ΣΤ. Ο/Η αθλητής/τρια αποφασίζει τι αντικείμενο θα διδαχθεί καθώς και πως θα το διδαχθεί. Ο/Η αθλητής/τρια σε συνεργασία με τον/την προπονητή/τρια θέτουν κάποια κριτήρια από κοινού, ωστόσο ο/η αθλητής/τρια είναι απόλυτα υπεύθυνος αναφορικά με το αντικείμενο της διδασκαλίας, αλλά και τον τρόπο που αυτό θα διδαχθεί. Ο/η προπονητής/τρια μπορεί να βοηθήσει τους/τις αθλητές/τριες παρέχοντας πληροφορίες αν του/της ζητηθεί.

ΣΤ.1. Ο/Η δικός/η μου προπονητής/τρια χρησιμοποιούσε αυτόν τον τρόπο για να διδάξει κολύμβηση.

1 =ποτέ, 5=πάντα

ΣΤ.2. Θα χρησιμοποιήσω αυτόν τον τρόπο διδασκαλίας στο μέλλον ως προπονητής/τρια κολύμβησης.

1 =ποτέ, 5=πάντα

ΣΤ.3. Η διδακτική σας ικανότητα να διδάξετε με βάση το παραπάνω στυλ είναι:

1 =καθόλου καλή, 5=πολύ καλή

ΣΤ.4. Θεωρώ ότι με αυτό τον τρόπο διδασκαλίας το μάθημα θα είναι πιο ευχάριστο για τους/τις αθλητές/τριες.

1 =διαφωνώ απόλυτα, 5=συμφωνώ απόλυτα

ΣΤ.5. Θεωρώ ότι με αυτόν τον τρόπο διδασκαλίας οι αθλητές/τριες βοηθούνται στο να μάθουν δεξιότητες και έννοιες.

1 =διαφωνώ απόλυτα, 5=συμφωνώ απόλυτα

ΣΤ.6. Θεωρώ ότι με αυτόν τον τρόπο διδασκαλίας οι αθλητές/τριες παρακινούνται στο να μάθουν.

1 =διαφωνώ απόλυτα, 5=συμφωνώ απόλυτα

Z. Οι αθλητές/τριες ασκούνται μόνοι/μόνες τους και ταυτόχρονα αυτό-αξιολογούνται. Ο προπονητής/τρια τους παρέχει κάρτα κριτηρίων έτσι ώστε οι αθλητές/τριες να είναι σε θέση να αυτό-ανατροφοδοτούνται ενώ μαθαίνουν τη δεξιότητα.

Z.1. Ο/Η δικός/η μου προπονητής/τρια χρησιμοποιούσε αυτόν τον τρόπο για να διδάξει κολύμβηση.

1 =ποτέ, 5=πάντα

Z.2. Θα χρησιμοποιήσω αυτόν τον τρόπο διδασκαλίας στο μέλλον ως προπονητής/τρια κολύμβησης.

1 =ποτέ, 5=πάντα

Z.3. Η διδακτική σας ικανότητα να διδάξετε με βάση το παραπάνω στυλ είναι:

1 =καθόλου καλή, 5=πολύ καλή

Z.4. Θεωρώ ότι με αυτό τον τρόπο διδασκαλίας το μάθημα θα είναι πιο ευχάριστο για τους/τις αθλητές/τριες.

1 =διαφωνώ απόλυτα, 5=συμφωνώ απόλυτα

Z.5. Θεωρώ ότι με αυτόν τον τρόπο διδασκαλίας οι αθλητές/τριες βοηθούνται στο να μάθουν δεξιότητες και έννοιες.

1 =διαφωνώ απόλυτα, 5=συμφωνώ απόλυτα

Z.6. Θεωρώ ότι με αυτόν τον τρόπο διδασκαλίας οι αθλητές/τριες παρακινούνται στο να μάθουν.

1 =διαφωνώ απόλυτα, 5=συμφωνώ απόλυτα

H. Ο/Η προπονητής/τρια σχεδιάζει τη διδασκαλία μιας δεξιότητας θέτοντας διαφορετικά επίπεδα δυσκολίας. Οι αθλητές/τριες επιλέγουν το επίπεδο δυσκολίας που επιθυμούν να ασκηθούν. Ωστόσο, στην πορεία του μαθήματος οι αθλητές/τριες είναι δυνατόν να διαφοροποιήσουν το βαθμό δυσκολίας της άσκησης (επιλέγοντας μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό δυσκολίας) προκειμένου αυτή να ανταποκρίνεται στο επίπεδο της ικανότητας τους.

H.1. Ο/Η δικός/η μου προπονητής/τρια χρησιμοποιούσε αυτόν τον τρόπο για να διδάξει κολύμβηση.

1 =ποτέ, 5=πάντα

H.2. Θα χρησιμοποιήσω αυτόν τον τρόπο διδασκαλίας στο μέλλον ως προπονητής/τρια κολύμβησης.

1 =ποτέ, 5=πάντα

H.3. Η διδακτική σας ικανότητα να διδάξετε με βάση το παραπάνω στυλ είναι:

1 =καθόλου καλή, 5=πολύ καλή

H.4. Θεωρώ ότι με αυτό τον τρόπο διδασκαλίας το μάθημα θα είναι πιο ευχάριστο για τους/τις αθλητές/τριες.

1 =διαφωνώ απόλυτα, 5=συμφωνώ απόλυτα

H.5. Θεωρώ ότι με αυτόν τον τρόπο διδασκαλίας οι αθλητές/τριες βοηθούνται στο να μάθουν δεξιότητες και έννοιες.

1 =διαφωνώ απόλυτα, 5=συμφωνώ απόλυτα

H.6. Θεωρώ ότι με αυτόν τον τρόπο διδασκαλίας οι αθλητές/τριες παρακινούνται στο να μάθουν.

1 =διαφωνώ απόλυτα, 5=συμφωνώ απόλυτα

Θ. Ο/Η προπονητής/τρια υποβάλλει στους/στις αθλητές/τριες του/της μια ερώτηση, η οποία άπτεται της επίλυσης ενός προβλήματος κίνησης. Στη συνέχεια οι αθλητές/τριες προσπαθούν να ανακαλύψουν διαφορετικούς τρόπους επίλυσης του προβλήματος. Οι σωστές απαντήσεις που μπορούν να δοθούν από τους/τις αθλητές/τριες είναι πολλές.

Θ.1. Ο/Η δικός/η μου προπονητής/τρια χρησιμοποιούσε αυτόν τον τρόπο για να διδάξει κολύμβηση.

1 =ποτέ, 5=πάντα

Θ.2. Θα χρησιμοποιήσω αυτόν τον τρόπο διδασκαλίας στο μέλλον ως προπονητής/τρια κολύμβησης.

1 =ποτέ, 5=πάντα

Θ.3. Η διδακτική σας ικανότητα να διδάξετε με βάση το παραπάνω στυλ είναι:

1 =καθόλου καλή, 5=πολύ καλή

Θ.4. Θεωρώ ότι με αυτό τον τρόπο διδασκαλίας το μάθημα θα είναι πιο ευχάριστο για τους/τις αθλητές/τριες.

1 =διαφωνώ απόλυτα, 5=συμφωνώ απόλυτα

Θ.5. Θεωρώ ότι με αυτόν τον τρόπο διδασκαλίας οι αθλητές/τριες βοηθούνται στο να μάθουν δεξιότητες και έννοιες.

1 =διαφωνώ απόλυτα, 5=συμφωνώ απόλυτα

Θ.6. Θεωρώ ότι με αυτόν τον τρόπο διδασκαλίας οι αθλητές/τριες παρακινούνται στο να μάθουν.

1 =διαφωνώ απόλυτα, 5=συμφωνώ απόλυτα

I. Ο προπονητής/τρια αφού αναλύσει τη δεξιότητα, που έχει σχεδιάσει να διδάξει, σε επιμέρους τμήματα, στη συνέχεια δείχνει τον σωστό τρόπο εκτέλεσης της στους/στις αθλητές/τριες του/της. Οι αθλητές/τριες προσπαθούν να κινηθούν και να εκτελέσουν τις κινήσεις ακολουθώντας τις οδηγίες του/της προπονητή/τριας τους. Ο/η προπονητής/τρια τους παρέχει ανατροφοδότηση ενώ οι αθλητές/τριες προσπαθούν να αντιγράψουν το μοντέλο κίνησης του/της προπονητή/τριας τους.

I.1. Ο/Η δικός/η μου προπονητής/τρια χρησιμοποιούσε αυτόν τον τρόπο για να διδάξει κολύμβηση.

1 =ποτέ, 5=πάντα

I.2. Θα χρησιμοποιήσω αυτόν τον τρόπο διδασκαλίας στο μέλλον ως προπονητής/τρια κολύμβησης.

1 =ποτέ, 5=πάντα

I.3. Η διδακτική σας ικανότητα να διδάξετε με βάση το παραπάνω στυλ είναι:

1 =καθόλου καλή, 5=πολύ καλή

I.4. Θεωρώ ότι με αυτό τον τρόπο διδασκαλίας το μάθημα θα είναι πιο ευχάριστο για τους/τις αθλητές/τριες.

1 =διαφωνώ απόλυτα, 5=συμφωνώ απόλυτα

I.5. Θεωρώ ότι με αυτόν τον τρόπο διδασκαλίας οι αθλητές/τριες βοηθούνται στο να μάθουν δεξιότητες και έννοιες.

1 =διαφωνώ απόλυτα, 5=συμφωνώ απόλυτα

I.6. Θεωρώ ότι με αυτόν τον τρόπο διδασκαλίας οι αθλητές/τριες παρακινούνται στο να μάθουν.

1 =διαφωνώ απόλυτα, 5=συμφωνώ απόλυτα

Κ. Οι αθλητές/τριες προσπαθούν να μάθουν μια δεξιότητα ή μια έννοια χρησιμοποιώντας τη λογική αιτιολόγηση. Ο/Η προπονητής/τρια θέτει έναν προβληματισμό και οι αθλητές/τριες προσπαθούν να σκεφτούν και να ανακαλύψουν διάφορες λογικές εξηγήσεις που να απαντούν στο πρόβλημα. Χρησιμοποιώντας κριτικό τρόπο σκέψης προσπαθούν να ανακαλύψουν τη μια και μοναδική σωστή απάντηση στο πρόβλημα.

Κ.1. Ο/Η δικός/η μου προπονητής/τρια χρησιμοποιούσε αυτόν τον τρόπο για να διδάξει κολύμβηση.

1 =ποτέ, 5=πάντα

Κ.2. Θα χρησιμοποιήσω αυτόν τον τρόπο διδασκαλίας στο μέλλον ως προπονητής/τρια κολύμβησης.

1 =ποτέ, 5=πάντα

Κ.3. Η διδακτική σας ικανότητα να διδάξετε με βάση το παραπάνω στυλ είναι:

1 =καθόλου καλή, 5=πολύ καλή

Κ.4. Θεωρώ ότι με αυτό τον τρόπο διδασκαλίας το μάθημα θα είναι πιο ευχάριστο για τους/τις αθλητές/τριες.

1 =διαφωνώ απόλυτα, 5=συμφωνώ απόλυτα

Κ.5. Θεωρώ ότι με αυτόν τον τρόπο διδασκαλίας οι αθλητές/τριες βοηθούνται στο να μάθουν δεξιότητες και έννοιες.

1 =διαφωνώ απόλυτα, 5=συμφωνώ απόλυτα

Κ.6. Θεωρώ ότι με αυτόν τον τρόπο διδασκαλίας οι αθλητές/τριες παρακινούνται στο να μάθουν.

1 =διαφωνώ απόλυτα, 5=συμφωνώ απόλυτα

Ευχαριστούμε πολύ για τη συμμετοχή σας. 😊