



Συστηματική Παρατήρηση του Μαθήματος της Φυσικής Αγωγής με τη Χρήση του OSCD-PE

Εύα Φράνσες Κουλς & Γιώργος Τζέτζης
ΤΕΦΑΑ, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Περίληψη

Σκοπός της έρευνας ήταν να αξιολογήσει τη διάρθρωση του περιεχομένου του μαθήματος της φυσικής αγωγής και τη σχέση του με τη διαδικασία της μάθησης μαθητών δημοτικού σχολείου. Για το σκοπό αυτό χρησιμοποιήθηκε ένα όργανο συστηματικής παρατήρησης και αξιολογήθηκαν δέκα μαθήματα φυσικής αγωγής με στόχο την εκμάθηση της ντρίπλας και της πάσας στο μπάσκετ σε τάξεις πέμπτης δημοτικού. Χρησιμοποιήθηκε το όργανο συστηματικής παρατήρησης OSCD-PE (Rink, 1979) και αξιολογήθηκε η διαδικασία ανάπτυξης του περιεχομένου του μαθήματος φυσικής αγωγής. Το όργανο αυτό αξιολογεί ταυτόχρονα τρεις κύριες κατηγορίες συμπεριφορών: α) τον τρόπο επικοινωνίας των καθηγητών με τους μαθητές, β) το περιεχόμενο του μαθήματος και γ) τον δέκτη της επικοινωνίας. Η αξιολόγηση και ανάλυση των μαθημάτων έγινε μετά την βιντεοσκόπηση τους. Από τα περιγραφικά στατιστικά αποτελέσματα φάνηκε ότι στο μάθημα φυσικής αγωγής αφιερώνεται αρκετός χρόνος για την οργάνωσή του και αυτό πιθανά να επιδρά στη μείωση του χρόνου εξάσκησης και μάθησης. Αρκετός χρόνος φάνηκε ότι ξοδεύεται στην απλή παρατήρηση των μαθητών χωρίς καμία εποικοδομητική παρέμβαση (ανατροφοδότηση ομαδική ή ατομική) του καθηγητή. Στην παρούσα έρευνα η επίδειξη αποτελεί ένα σημαντικό μέρος της διδασκαλίας αλλά χωρίς επικέντρωση της προσοχής σε σημεία κλειδιά, ή επικέντρωση στα ατομικά λάθη των μαθητών. Ελάχιστος χρόνος επίσης αφιερώθηκε στην παρακίνηση των μαθητών καθώς και στην ατομική ανατροφοδότηση τους. Η καλύτερη αξιοποίηση του διαθέσιμου χρόνου σε συνδυασμό με τη βελτίωση της οργάνωσης του μαθήματος συνιστάται με σκοπό την μεγιστοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Εργαλεία όπως είναι η εξατομικευμένη ανατροφοδότηση, η παρακίνηση και η βελτίωση της επικοινωνίας μπορούν να βοηθήσουν τους καθηγητές φυσικής αγωγής στη βελτίωση της ποιότητας του έργου τους.

Λέξεις κλειδιά: *OSCD-PE, χρόνος εργασίας ή λειτουργικός χρόνος, επικοινωνία, περιεχόμενο μάθησης*

Systematic Observation of the Lesson of Physical Education with the Use Of OSCD-PE

Eva Frances Coules & George Tzetzis
Department of Physical Education & Sport Science, Aristotle University of Thessaloniki, Hellas

Abstract

The purpose of this study was to evaluate the relationship between the structure of a physical education lesson, its content and the process of learning in general. This involved the systematic observation of ten physical education lessons, which aimed at teaching the skills of dribbling and passing in basketball, for students of the 5th class of elementary school. The Observation Instrument for Content Development in Physical Education (Rink, 1979) was used and the process of content development in relation to the physical education lesson was evaluated. This instrument assesses simultaneously three major categories of behavior: a) the communication between students and the instructor, b) the content function and c) the recipient of the behavior. The evaluation followed the observation, recording and analysis of the lessons after they were videotaped. A descriptive analysis indicated that in the physical education lesson much time is spent in its organization, which means a reduction in learning time. In addition excessive time is devoted to the simple observation of students without any constructive intervention (group or individual feedback) by the teacher. Demonstration plays an important role in the process of teaching but without the concentration of attention at key points or the concentration around errors by individuals. A minimum of time was devoted to the motivation of students as well as individual feedback. A better use of available time in combination with an improvement in the organization of the lesson is recommended in order to maximize learning. Instruments such as individualized feedback, stimulation and improvement in communication can help the physical education teacher to improve the quality of his / her work.

Key words: *OSCD-PE, time on task, communication*

Εισαγωγή

Το μάθημα της σχολικής Φυσικής Αγωγής αποτελεί ένα γνωστικό αντικείμενο το οποίο λόγω των πολλαπλών στόχων του συμβάλλει σημαντικά στην ανάπτυξη των παιδιών και εξαιτίας της αλληλεπιδραστικής φύσης του στη διαμόρφωση του χαρακτήρα. Όταν εξασφαλίζονται οι κατάλληλες προϋποθέσεις η ψυχοκινητική, η αντιληπτική, η γνωστική και η κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών μπορεί να επιτευχθεί με άριστο τρόπο μέσω του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής (Παπαϊωάννου, Θεοδωράκης, & Γούδας, 2002).

Σύμφωνα με πληθώρα ερευνών (Berkey, 1986; Siedentop, 1983; Siedentop, Birdwell, & Metzler, 1979; Siedentop, Tousignant, & Parker, 1982) ένας παράγοντας που συμβάλλει αδιαμφισβήτητα στην επίτευξη των μαθησιακών στόχων είναι η επίτευξη μέγιστου χρόνου δράσης. Όσο περισσότερο χρόνο καταναλώνουν οι μαθητές στο καθήκον τους, τόσο περισσότερες ευκαιρίες παρουσιάζονται για φυσική δραστηριότητα και μάθηση. Σύμφωνα με τον Metzler (1989), ο χρόνος κατά τον οποίο οι μαθητές εμπλέκονται σε δραστηριότητες εκτέλεσης και άλλες δραστηριότητες οι οποίες σχετίζονται με το θέμα κατά τέτοιο τρόπο ώστε να παράγουν υψηλό βαθμό επιτυχίας και συνεπώς να κατακτώνται οι στόχοι του μαθήματος, έχει οριστεί χρόνος στο καθήκον (time on task) ή λειτουργικός χρόνος.

Βέβαια, ο λειτουργικός χρόνος ή χρόνος εργασίας αποτελεί το ένα από τα τρία μέρη στα οποία διακρίνεται ο χρόνος δράσης. Το δεύτερο μέρος είναι ο χρόνος κατά τον οποίο οι μαθητές ασχολούνται με εκτελέσεις οι οποίες όμως είναι εκτός καθήκοντος. Το τρίτο μέρος αφορά στο χρόνο που δαπανάται σε δραστηριότητες οργάνωσης, παροχής οδηγιών, ανατροφοδότησης και αναμονής για εκτέλεση. Ο Siedentop (1991), αναφέρει αποτελέσματα έρευνας τα οποία δείχνουν ότι στις δύο πρώτες υποδιαρέσεις του συνολικού χρόνου αναλογεί κατά μέσο όρο το 25-20% του συνολικού χρόνου του μαθήματος. Ωστόσο, ο χρόνος εντός καθήκοντος δεν υπερβαίνει το 10-20% του συνολικού χρόνου του μαθήματος (Metzler, 1989). Ο υπόλοιπος χρόνος σε μια διδακτική ώρα ξοδεύεται σε οργάνωση των μαθητών, σε αναμονή και σε οδηγίες και διορθώσεις από τον διδάσκοντα.

Γενική διαπίστωση των ερευνών είναι ότι ο χρόνος συμμετοχής των μαθητών σε έντονη φυσική δραστηριότητα δεν αντιστοιχεί στην καθορισμένη από το αναλυτικό πρόγραμμα ώρα (Lacy & Claxton, 1990; Ross, 1985, 1987). Ο Siedentop (1983) σημείωσε ότι μόνο το 27% της συνολικής διάρκειας του μαθήματος αποτελεί το αμιγές κινητικό μέρος ενώ το υπόλοιπο 63% καταναλώνεται σε οδηγίες και στην αναμονή των μαθητών. Οι Parcel, Simons-Morton,

O'Hara και Simons-Morton (1987) διαπίστωσαν ότι κατά τη διάρκεια 30λεπτου μαθήματος Φυσικής Αγωγής ο μέσος όρος ενεργητικής δραστηριότητας των μαθητών ήταν μόνο 2 λεπτά. Αναφορικά με το είδος που διδάσκονται, οι Lacy και Claxton (1990) με έρευνα τους έδειξαν ότι μόνο το 13% της διάρκειας του μαθήματος αφιερωνόταν σε δραστηριότητες για τη βελτίωση της φυσικής κατάστασης. Οι Faucette, McKenzie και Patterson (1990) τόνισαν ότι μόνο το 5% των μαθημάτων είχαν ως κύριο μέσο δραστηριότητες με σκοπό τη βελτίωση των παραμέτρων της φυσικής κατάστασης, ενώ το μεγαλύτερο μέρος του μαθήματος είναι αφιερωμένο στην εκμάθηση τεχνικής για την συμμετοχή σε αθλοπαιδιές.

Σύμφωνα με τους Birkimer και Brown (1979), Hartmann (1977), Hawkins και Dotson (1975), Johnson και Bolstad (1973), η συχνότητα εμφάνισης συγκεκριμένων στοιχείων αποτελεί σημαντικό παράγοντα στην επιλογή της πιο κατάλληλης μεθόδου παρατήρησης. Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε το Observation Instrument for Content Development in Physical Education της Rink (1979). Το πλεονέκτημα του OSCD-PE είναι ότι παρέχει ένα χειρόγραφο του μαθήματος που μπορεί απ' ευθείας να συγκριθεί με άλλα μαθήματα και συμπεριλαμβάνονται και συμπεριφορές που δεν συμβάλλουν καθόλου ή συμβάλλουν μόνο έμμεσα στην επίτευξη των διδακτικών στόχων. Ο Metzler (1983) σχολίασε ότι η έρευνα στη διδασκαλία δεν θα πρέπει να είναι ένα αυτοδικαιολογούμενο τολμήμα. Κάθε προσπάθεια που γίνεται εμπειρικά για να γίνει μέτρηση, συσχέτιση ή χειρισμός των εκπαιδευτικών μεταβλητών σε φυσικό περιβάλλον, πρέπει να έχει ως πρωταρχικό στόχο την βελτίωση των εφαρμογών των διδασκάλων, το οποίο με την σειρά του μπορεί να βοηθήσει την απόδοση και/ή την στάση των μαθητών απέναντι στα διδασκόμενα αντικείμενα. Τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας ως προς το περιεχόμενο του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής και τον καταμερισμό των δραστηριοτήτων, θα μπορούσαν να βοηθήσουν στην επιλογή και υιοθέτηση των μεθόδων εκείνων που εξασφαλίζουν τον μέγιστο χρόνο εξάσκησης και συνεπώς τα καλύτερα αποτελέσματα εκ μέρους των μαθητών.

Σκοπός της έρευνας αυτής ήταν να αξιολογηθεί η διάρθρωση του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής ως προς την ανάπτυξη δύο βασικών κινητικών δεξιοτήτων, της ντρίμπλας -κοντρόλ και προωθητικής και της πάσας στήθους στο μπάσκετ. Ειδικότερα εξετάστηκε:

α) Ο τρόπος επικοινωνίας που χρησιμοποιεί ο καθηγητής για την παροχή πληροφορίας προς τους μαθητές.

β) Το περιεχόμενο του μαθήματος σε συνάρτηση με συγκεκριμένα είδη διδακτικής συμπεριφοράς και,

γ) Η πηγή και ο δέκτης της διδακτικής διαδικασίας.

Μέθοδος και Διαδικασία

Συμμετέχοντες

Στην έρευνα αξιολογήθηκαν 190 μαθητές κατά τη διάρκεια δέκα διδακτικών μονάδων. Συμμετείχαν οχτώ πτυχιούχοι καθηγητές Φυσικής Αγωγής, που εργάζονταν σε οχτώ διαφορετικά σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Θεσσαλονίκης. Η διδακτική τους εμπειρία ήταν μεγαλύτερη των πέντε ετών. Όλοι οι διδάσκοντες ήταν άνδρες. Το δείγμα αποτέλεσαν μαθητές από τάξεις που εθελοντικά συμμετείχαν στην έρευνα αυτή.

Το δείγμα των μαθητών αποτέλεσε αστικός πληθυσμός και συγκεκριμένα μαθητές από οχτώ σχολεία της Θεσσαλονίκης. Συμμετείχαν μαθητές ηλικίας 10-11 ετών της Ε' τάξης του Δημοτικού Σχολείου. Το κάθε ένα από τα 8 τμήματα αποτελούνταν από 22-25 άτομα.

Περιγραφή οργάνου

Η αξιολόγηση της ανάπτυξης του περιεχομένου έγινε σύμφωνα με το όργανο Observation Instrument for Content Development in Physical Education (Rink, 1979). Με βάση το όργανο αυτό, όλες οι λειτουργίες και οι συμπεριφορές του καθηγητή έχουν ταξινομηθεί σε τρεις κατηγορίες, όπου εμπεριέχονται άλλες υποκατηγορίες. Η πρώτη κατηγορία είναι η Επικοινωνιακή Λειτουργία του καθηγητή, ο τρόπος, δηλαδή, επικοινωνίας που χρησιμοποιεί για να μεταφέρει κάποια πληροφορία προς τον μαθητή. Σ' αυτήν την κατηγορία υπάγονται οι παρακάτω υποκατηγορίες: α) *Επιδίωξη*: έχει ως σκοπό να προκαλέσει μια συμπεριφορά από ένα άλλο άτομο, β) *Ανταπόκριση*: ξεκάθαρη απάντηση σε ένα συμβάν, γ) *Ένταξη*: παρέχουν πληροφόρηση χωρίς να περιμένουν μια άμεση απόκριση, δ) *Εκτίμηση*: μεταδίδει κρίση για το άτομο, την ομάδα ή το αποτέλεσμα συμπεριφοράς. Η δεύτερη κατηγορία αφορά στη Λειτουργία Περιεχομένου, τον ρόλο, δηλαδή, που παίζει η συμπεριφορά στην ανάπτυξη του περιεχομένου. Τα είδη της διδακτικής συμπεριφοράς σ' αυτήν την κατηγορία είναι: α) *Πληροφόρηση*: μεταφέρει ουσιαστική πληροφόρηση στον μαθητευόμενο, β) *Βελτίωση*: συνδέεται ποιοτικά με την βελτίωση ουσιαστικών κινητικών απόδοσης, γ) *Επέκταση*: συνδέεται ποσοτικά με την ελάττωση και την επέκταση του περιεχομένου, δ) *Εφαρμογή*: εισάγει εστίαση στην χρήση κινητικής δραστηριότητας, ε) *Συμπεριφορά*: κατευθύνει ή ενισχύει τον κώδικα συμπεριφοράς, στ) *Οργάνωση*: κατευθύνει την διεύθετηση των ατόμων, του χρόνου, ή του εξοπλισμού. Η τρίτη κατηγορία έχει να κάνει με την Πηγή και τον Δέκτη κάποιων συμπεριφορών. Έτσι, υπάρχουν οι κατηγορίες: α) *τάξη*, β) *άτομο*, γ) *ομάδα*, δ) *άτομο/τάξη*. Τέλος, υπάρχουν κάποιες συμπεριφορές που δεν υπάγονται στις παραπάνω κατηγορίες όπως: α) *αρνητική συμπεριφορά*, β) *μη λειτουργική συμπεριφορά*, γ) *απλή παρατήρηση*.

Διαδικασία καταγραφής

Αφού έγινε η βιντεοσκόπηση των μαθημάτων ακολούθησε η συστηματική παρατήρηση, η κωδικοποίηση και η καταγραφή των δεδομένων. Η συμπεριφορά καταγράφονταν κάθε φορά που άλλαζε η κατηγορία. Εάν η ίδια συμπεριφορά παρέμενε για περισσότερο από 5 δευτερόλεπτα, καταγραφόταν ξανά για τα επόμενα 5 δευτερόλεπτα διαλείμματος. Αφού έγινε η καταγραφή όλων των δεδομένων υπολογίστηκε αθροιστικά η συχνότητα και τα ποσοστά εμφάνισης της κάθε συμπεριφοράς σε συνάρτηση με τον χρόνο, καθώς και πληθώρα άλλων στοιχείων. Δύο εκπαιδευμένοι ερευνητές αξιολογούσαν τις καταγραφές και αφού ελέγχθηκε η αξιοπιστία τους βρέθηκε ότι ήταν σε αποδεκτά όρια (μεταξύ των κριτών .86 και του κάθε κριτή (.89).

Διαδικασία Μέτρησης

Ζητήθηκε από τους οχτώ καθηγητές να διδάξουν μέσα σε οχτώ διδακτικές ώρες, σε διάστημα τεσσάρων εβδομάδων δύο κινητικές δεξιότητες: α) την ντρίμπλα και β) την πάσα στο μπάσκετ. Το πρόγραμμα που ακολούθησαν ήταν συγκεκριμένο και εφαρμόστηκε σε μαθητές της Ε' τάξης του δημοτικού σχολείου. Παρακάτω παρατίθεται ένα σχεδιάγραμμα με τους βασικούς στόχους του κάθε μαθήματος που εφαρμόστηκε.

- Μάθημα 1: Εκμάθηση της ντρίμπλας στο μπάσκετ
- Μάθημα 2: Εκμάθηση της χαμηλής, της ψηλής και της σταυρωτής ντρίμπλας
- Μάθημα 3: Βελτίωση της περιφερειακής όρασης. Εκμάθηση της ντρίμπλας στο μπάσκετ
- Μάθημα 4: Εκμάθηση της χαμηλής, της ψηλής και της σταυρωτής ντρίμπλας
- Μάθημα 5: Εκμάθηση της πάσας στήθους
- Μάθημα 6: Εκμάθηση της πάσας στήθους: εκμάθηση της σκασιτής πάσας με δύο χέρια, εκμάθηση της πάσας πάνω από το κεφάλι
- Μάθημα 7: Εκμάθηση της πάσας στο μπάσκετ
- Μάθημα 8: Εκμάθηση της πάσας στο μπάσκετ

Όλοι οι καθηγητές υπαγόρευαν στους μαθητές τον ίδιο αριθμό ασκήσεων και με την ίδια σειρά ακολουθώντας το ίδιο πλάνο μαθήματος που τους είχε δοθεί. Το πλάνο περιελάμβανε ασκήσεις προθέρμανσης πέντε λεπτών, εξάσκηση τριάντα λεπτών, αποθεραπεία πέντε λεπτών. Δόθηκαν επίσης γραπτές οδηγίες σχετικά με την εφαρμογή των πλάνων. Ακολούθησε ένα δοκιμαστικό μάθημα όπου ελέγχθηκε και βεβαιώθηκε η σωστή εφαρμογή των πλάνων καθώς και των γραπτών οδηγιών.

Όλα τα μαθήματα βιντεοσκοπήθηκαν και με τη μέθοδο της τυχαίας δειγματοληψίας επιλέχθηκαν δέκα από αυτά. Στα δέκα αυτά μαθήματα ακολούθησε συστηματική παρατήρηση και ανάλυση της συμπεριφοράς των καθηγητών σύμφωνα με το OSCD-PE. Οι καθηγητές δεν γνώριζαν τον ακριβή σκοπό της έρευνας έτσι ώστε να μην τροποποιήσουν τη συμπεριφορά τους

Πίνακας 1. Καταμερισμός του Χρόνου της Διδακτικής Ώρας

Διδακτική ώρα	Ποσοστό Χρόνου	Χρόνος σε λεπτά (Μ.Ο.)
Χρόνος εξάσκησης	71.30 %	13'27''
Χρόνος μεταβατικών φάσεων	28.70 %	5'24''
Χρόνος απλής παρατήρησης	45.50 %	8'58''

Στατιστική ανάλυση

Οι μεταβλητές του οργάνου ήταν οι εξαρτημένες μεταβλητές. Έγινε ανάλυση περιγραφικής στατιστικής συχνοτήτων, ποσοστών και μέσων όρων των μεταβλητών.

Αποτελέσματα

Τα πρώτα αποτελέσματα έχουν να κάνουν με τον καταμερισμό του χρόνου κατά τη διάρκεια της διδακτικής διαδικασίας. Ο χρόνος εξάσκησης, λοιπόν, απετέλεσε το 71% περίπου του συνολικού χρόνου του μαθήματος. Το υπόλοιπο 29% περίπου του συνολικού χρόνου του μαθήματος αφορά στις μεταβατικές φάσεις του. Κατά τη διάρκεια αυτών των φάσεων οι δραστηριότητες που προέκυψαν ήταν η οργάνωση του χώρου, των οργάνων καθώς και των μαθητών, η μετάβαση από τη μία άσκηση στη άλλη με κριτική για την άσκηση που προηγήθηκε ή με παροχή πληροφοριών για την σωστή εκτέλεση της άσκησης που ακολουθεί και το τέλος του μαθήματος με την παύση, ουσιαστικά, των δραστηριοτήτων και την προετοιμασία, ψυχολογική κυρίως, των μαθητών για το επόμενο μάθημα.

Ένα ποσοστό της τάξεως του 46% περίπου του

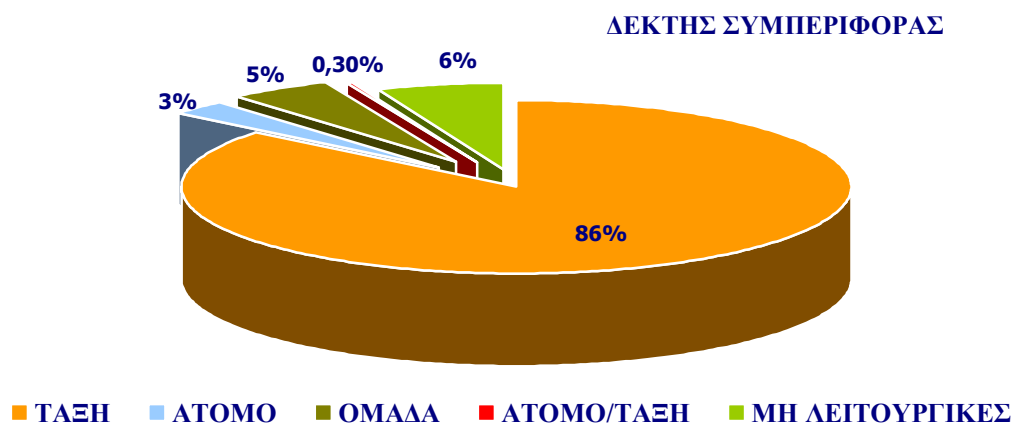
συνολικού χρόνου επιμερίζεται σε απλή παρατήρηση των μαθητών κατά την διάρκεια εκτέλεσης των δραστηριοτήτων χωρίς καμία παρέμβαση για βελτίωση της απόδοσης ή επέκταση της δραστηριότητας. Είναι ανάγκη να επισημανθεί πως ο χρόνος που αφιερώνεται σε απλή παρατήρηση λαμβάνει χώρα παράλληλα με τον χρόνο εξάσκησης και τις μεταβατικές φάσεις του μαθήματος. Για το λόγο αυτό, στον Πίνακα 1 τα ποσοστά που αναλογούν στην κάθε κατηγορία προσθετικά υπερβαίνουν το 100%. Στον Πίνακα 1 και το Σχήμα 1 φαίνεται η ανάλυση των αποτελεσμάτων.

Στο σύνολο των δέκα μαθημάτων, επίδειξη εκ μέρους του καθηγητή κατά τη διάρκεια της εξάσκησης σημειώθηκε 90 φορές που αντιστοιχεί σε 9 φορές κατά μέσο όρο για κάθε μάθημα. Η επίδειξη κατά τις μεταβατικές φάσεις έφτασε τις 111 φορές στα 10 μαθήματα, δηλαδή, 11 περίπου φορές κατά μέσο όρο. Συνεπώς, ένας μέσος όρος 20, περίπου, φορές ανά μάθημα αντιστοιχεί στο σύνολο των επιδείξεων. Δυστυχώς, μόνο 8 φορές στα 10 μαθήματα δόθηκε η δυνατότητα σε μαθητές να αναλάβουν το ρόλο του καθοδηγητή, πληροφορώντας τους συμμαθητές τους για τη σωστή εκτέλεση κάποιων κινήσεων με την επίδειξη αυτής.

ΚΑΤΑΜΕΡΙΣΜΟΣ ΧΡΟΝΟΥ



Σχήμα 1. Καταμερισμός του χρόνου της διδακτικής ώρας



Σχήμα 2: Δέκτης της συμπεριφοράς

Τα επόμενα αποτελέσματα αφορούν τον δέκτη της κάθε συμπεριφοράς. Το 86% του χρόνου αφιερώθηκε σε ολόκληρη την τάξη, το 3% σε μεμονωμένα άτομα, το 5% σε ομάδα ατόμων, δηλαδή, πάνω από τρία άτομα αλλά λιγότερα από τη μισή τάξη και ένα ποσοστό 0.3% σε συγκεκριμένα άτομα με σκοπό να εισακουσθεί η προτροπή σε ολόκληρη την τάξη. Επί-

Πίνακας 2. Συχνότητα των περιπτώσεων εμφάνισης συμπεριφορών που συνδυάζουν το περιεχόμενο με την επικοινωνία.

Συμπεριφορές		Συχνότητα εμφάνισης/μάθημα
Επιδίωξη	Πληροφόρηση	12.7
	Βελτίωση	26.6
	Επέκταση	0.8
	Εφαρμογή	-
	Συμπεριφορά	0.3
	Οργάνωση	23.1
Ανταπόκριση	Πληροφόρηση	0.3
	Βελτίωση	-
	Επέκταση	-
	Εφαρμογή	-
	Συμπεριφορά	0.2
	Οργάνωση	-
Έναρξη	Πληροφόρηση	26.9
	Βελτίωση	3
	Επέκταση	1.7
	Εφαρμογή	0.1
	Συμπεριφορά	0.1
	Οργάνωση	6.8
Εκτίμηση	Πληροφόρηση	-
	Βελτίωση	1.1
	Επέκταση	-
	Εφαρμογή	-
	Συμπεριφορά	0.6
	Οργάνωση	-

σης ένα ποσοστό 6% ήταν συνδεδεμένο με μη λειτουργικές καταστάσεις, καταστάσεις δηλαδή, που δεν προσφέρουν κάτι στη διεξαγωγή του μαθήματος και συνεπώς δεν υπάρχει κάποιος δέκτης της συμπεριφοράς.

Σειρά έχουν τα αποτελέσματα της συχνότητας εμφάνισης των συγκεκριμένων συμπεριφορών που μετρούνται από το όργανο συνδυάζοντας το περιεχόμενο με την επικοινωνία. Υπάρχουν συμπεριφορές που δεν προέκυψαν καθόλου ενώ λίγες είναι αυτές που εμφανίζονται πολύ συχνά. Στον Πίνακα 2 παρουσιάζονται αυτά τα αποτελέσματα και ακολουθούν οι ορισμοί των συμπεριφορών.

Στον Πίνακα 3 φαίνονται οι συμπεριφορές που αφορούν στην επικοινωνιακή λειτουργία του διδάσκοντα δηλαδή στον τρόπο που χρησιμοποιεί για να μεταφέρει κάποια πληροφορία στο μαθητή και στη λειτουργία του περιεχομένου, το ρόλο που παίζει η συμπεριφορά στην ανάπτυξη του περιεχομένου.

Από τον πίνακα 3 φαίνεται ότι κάποιες συμπεριφορές εμφανίστηκαν με μεγαλύτερη συχνότητα όπως η πληροφόρηση, η βελτίωση, η οργάνωση, η επιδίωξη ενώ, η συχνότητα εμφάνισης των υπολοί-

Πίνακας 3. Συχνότητα των Περιπτώσεων εμφάνισης ανά μάθημα των δέκα συμπεριφορών που μετρά το όργανο

Συμπεριφορές	Συχνότητα εμφάνισης/ μάθημα
Πληροφόρηση	39.9
Βελτίωση	30.7
Επέκταση	2.5
Εφαρμογή	0.1
Συμπεριφορά	1.2
Οργάνωση	29.9
Επιδίωξη	64.6
Ανταπόκριση	0.5
Έναρξη	38.6
Εκτίμηση	1.9

πων, δηλαδή της επέκτασης, της εφαρμογής, της συμπεριφοράς, της ανταπόκρισης και της εκτίμησης παραμένουν πολύ χαμηλότερα.

Τα τελευταία αποτελέσματα έχουν να κάνουν με την ανατροφοδότηση που δόθηκε κατά τη διάρκεια των μαθημάτων. Από τα αποτελέσματα αυτά φάνηκε ότι το 20% του συνολικού χρόνου του μαθήματος αφιερωνόταν στην ανατροφοδότηση ενώ το υπόλοιπο 80% του χρόνου του μαθήματος περνούσε χωρίς την παροχή κανενός είδους ανατροφοδότησης. Από τον χρόνο που αφιερωνόταν σε ανατροφοδότηση το 13% περίπου αυτού αποτελούσε χρόνο εξάσκησης.

Συζήτηση

Η ποιοτική και σε σωστή ποσότητα παροχή εντολών και ανατροφοδότησης καθώς επίσης και ο κατάλληλος καταμερισμός των δραστηριοτήτων κατά τη διάρκεια της διδακτικής ώρας συμβάλλουν στην αύξηση του λειτουργικού χρόνου (Phillips & Carlisle, 1983). Σύμφωνα με τον Siedentop (1988) η ανεπαρκής επίβλεψη τείνει να συσχετισθεί με ανομοιογενή συμπεριφορά μαθητών και αρνητικό κλίμα μέσα στην τάξη. Οι Phillips και Carlisle (1983) έδειξαν ότι η θετική ανατροφοδότηση εκ μέρους των δασκάλων ως προς την εκτέλεση συσχετίζεται τόσο με υψηλά επίπεδα χρόνου μάθησης όσο και με την επίτευξη στόχων ενώ οι Gusthart και Sprigings (1989) τονίζουν ότι η ανατροφοδότηση εκ μέρους του δασκάλου είναι πολύ σημαντική στην ανάπτυξη ενός συστήματος μέτρησης γιατί διαρκώς παρέχει πληροφορίες για την επικέντρωση στην εκτέλεση και τα αποτελέσματα της εξάσκησης.

Στη λειτουργία της επικοινωνίας τις περισσότερες φορές ο δάσκαλος «επιδιώκει» κάποια συμπεριφορά από τον μαθητή και αυτό που έπεται σε συχνότητα είναι η «έναρξη» κάποιας συμπεριφοράς. Για την «εκτίμηση», που τα επίπεδα της παραμένουν χαμηλά, είναι αμφιλεγόμενο το κατά πόσο η ξεκάθαρη κρίση του δασκάλου, προφορική ή μη, για ένα άτομο ή μία ομάδα ατόμων ή ακόμα και για ολόκληρη την τάξη συμβάλλει θετικά στην πορεία του μαθήματος. Τα στοιχεία, βέβαια, συγκλίνουν ότι πρέπει να είναι θετική και όταν πρέπει να γίνει κάποια επίκριση να εκφράζεται ομαδικά. Αυτό που είναι λυπηρό είναι ότι τα επίπεδα της «ανταπόκρισης» παραμένουν πολύ χαμηλά. Εφόσον η ανταπόκριση είναι οποιαδήποτε προφορική ή μη συμπεριφορά η οποία είναι μια ξεκάθαρη απάντηση σε ένα συμβάν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία και συμπεριφορές ανταπόκρισης στην εκπαίδευση της φυσικής αγωγής είναι εν γένει απαντήσεις σε προφορικές ερωτήσεις, αυτό σημαίνει πιθανώς ότι οι μαθητές δεν έχουν το θάρρος να κάνουν ερωτήσεις κατά τη διδακτική διαδικασία. Στην πολύ χειρότερη περίπτωση θα μπορούσε να ερμηνευθεί ως αδιαφο-

ρία εκ μέρους των μαθητών. Από τους δασκάλους υπάρχει η προσδοκία να έχουν την ικανότητα να μαθαίνουν διαρκώς, γνωρίζοντας πώς να ανακαλύπτουν το τι πρέπει να γνωρίζουν. Πρέπει να είναι σε θέση να ενεργούν αυτόνομα και να ασκούν κριτική (Carnegie Commission, 1986).

Ως προς την λειτουργία περιεχομένου η πιο συχνά εμφανιζόμενη συμπεριφορά είναι αυτή της «πληροφόρησης», πράγμα πολύ λογικό, καθώς στα μαθήματα γινόταν εκμάθηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων. Αυτό, όμως, που είναι πολύ ικανοποιητικό είναι το γεγονός ότι υψηλά είναι και τα επίπεδα εμφάνισης της «βελτίωσης» της εκτέλεσης του μαθητή. Η κατηγορία της «βελτίωσης» λαμβάνεται ως ανατροφοδότηση. Θα ήταν ακόμη πιο ευχάριστο αν η «βελτίωση» συνοδευόταν από υψηλά επίπεδα «επέκτασης» που στην πραγματικότητα είναι πολύ χαμηλά. Αυτό ίσως υποδηλώνει ότι η διδασκαλία παραμένει στάσιμη χωρίς, δηλαδή, να προσαρμόζεται στις ανάγκες των μαθητών κατά την πορεία της μάθησης. Τα επίπεδα της «εφαρμογής» και της «συμπεριφοράς» ήταν χαμηλά αυτό όμως που έχει σημασία είναι τα σχετικά υψηλά επίπεδα «οργάνωσης». Παρατηρήθηκε ότι αρκετά από τα περιστατικά οργάνωσης παρουσιάστηκαν κατά τη διάρκεια της εξάσκησης. Αυτό θα μπορούσε να προδίδει κακή ποιότητα οργάνωσης καθώς το επιθυμητό είναι όλες οι οργανωτικές εντολές να δίνονται πριν την έναρξη της κάθε ενέργειας. Σύμφωνα με την έρευνα του Berkey (1986) σε δημοτικά σχολεία, υπάρχει μια λειτουργική σχέση ανάμεσα σε συγκεκριμένη αλληλουχία διδακτικής συμπεριφοράς και στον ακαδημαϊκό χρόνο μάθησης. Σε μία πιο πρόσφατη μελέτη από τους LaMaster και Lacy (1993), που συσχέτισε τις συμπεριφορές διδασκάλων με τον ακαδημαϊκό χρόνο μάθησης των μαθητών, αναφέρεται σημαντική θετική σχέση ανάμεσα στον ακαδημαϊκό χρόνο μάθησης, την εκπαίδευση των μαθητών για λειτουργικά ζητήματα του μαθήματος (που συνήθως γίνεται στα πρώτα μαθήματα) και την οργάνωση καθώς και αρνητική σχέση ανάμεσα στη μαθητική συμμετοχή, τη σιωπή και την παράλληλη διδασκαλία.

Το ίδιο σημαντικό στην διεξαγωγή ενός μαθήματος αλλά κυρίως στην επίτευξη των διδακτικών στόχων είναι η παροχή ανατροφοδότησης. Οι Phillips και Carlisle (1983) έδειξαν ότι η θετική ανατροφοδότηση εκ μέρους των δασκάλων ως προς την εκτέλεση συσχετίζεται τόσο με υψηλά επίπεδα χρόνου μάθησης όσο και με την επίτευξη στόχων. Οι Werner και Rink (1989) δήλωσαν ότι οι αποτελεσματικοί καθηγητές δημιουργούν ένα σύστημα μέτρησης της καλής εκτέλεσης χρησιμοποιώντας συγκεκριμένη ανατροφοδότηση ενώ οι Gusthart και Sprigings (1989) τονίζουν ότι η ανατροφοδότηση εκ μέρους του δασκάλου είναι πολύ σημαντική στην ανάπτυξη ενός συστήματος μέτρησης γιατί διαρκώς παρέχει πληροφορίες για την επικέντρωση στην εκτέλε-

ση και τα αποτελέσματα της εξάσκησης. Είναι ανάγκη, λοιπόν, τα επίπεδα της ανατροφοδότησης να ανέβουν αρκετά, πάνω από το 20% του συνολικού χρόνου.

Ο χρόνος δράσης κατά τη διάρκεια του μαθήματος ήταν σχετικά ικανοποιητικός αν και υπάρχουν περιθώρια αύξησής του και συνεπώς ο χρόνος μεταβάσεων έχει περιθώρια μείωσης. Υπερβολικά πολύς χρόνος καταναλώνεται σε απλή παρατήρηση. Ελάχιστος χρόνος είναι αφιερωμένος σε μεμονωμένα άτομα. Κανένα σημάδι εξατομίκευσης δεν φάνηκε κατά τη διδακτική διαδικασία. Υπάρχει ανάγκη για περισσότερη ανατροφοδότηση. Ένα αρκετά μεγάλο κομμάτι της διδακτικής ώρας αφιερώνεται στην οργάνωση του μαθήματος (χώρου/υλικού/άσκησης) και έτσι χάνεται πολύτιμος χρόνος. Τέλος, παρατηρήθηκε φτωχή ικανότητα μεταδοτικότητας και ακρίβειας εντολών καθώς οι διευκρινίσεις για την εκτέλεση των ασκήσεων συχνά παρέχονταν μετά την έναρξή τους.

Η απλή παρατήρηση, λοιπόν, πρέπει να συνδυάζεται με την παροχή ανατροφοδότησης ούτως ώστε να μην μένει ανεκμετάλετος χρήσιμος χρόνος. Η ανατροφοδότηση θα πρέπει να δίνεται ατομικά σε μεγαλύτερο βαθμό για να μπορέσουν οι μαθητές να

υπεριπηδήσουν συγκεκριμένα προβλήματα. Η καλύτερη οργάνωση επιτυγχάνεται με σχεδιασμό του μαθήματος πριν την έναρξή του. Εύστοχες, απλές, συγκεκριμένες εντολές και πληροφορίες προς τους μαθητές εξασφαλίζουν ένα πολύ ικανοποιητικό αποτέλεσμα ως προς τον μαθησιακό στόχο και η σωστή επίδειξη αποτρέπει τη σπατάλη χρόνου. Η αρτιότερη υλικοτεχνική υποδομή εξασφαλίζει καλύτερη αξιοποίηση του διαθέσιμου χρόνου ενώ η εξατομίκευση του προγράμματος βοηθά στην επίτευξη των μαθησιακών στόχων από όλους τους μαθητές.

Θα ήταν πολύ ενδιαφέρουσα η διερεύνηση της διάρθρωσης του περιεχομένου του μαθήματος της σχολικής Φυσικής Αγωγής τόσο κατά την εκμάθηση άλλων δεξιοτήτων ή ακόμη και στα σπορ αλλά κυρίως χωρίς να είναι προδιαγεγραμμένο το πρόγραμμα που πρέπει να ακολουθηθεί. Επίσης, θα μπορούσε η έρευνα να διεξαχθεί και σε άλλες σχολικές βαθμίδες (γυμνάσιο, λύκειο) και με αυτόν τον τρόπο να γίνει τελικά μια σύγκριση στο κατά πόσο συμβάλλουν από την μία πλευρά η ηλικία και η κινητική ωριμότητα και από την άλλη η προοδευτικά αυξανόμενες απαιτήσεις, στην επίτευξη μιας ιδανικής διάρθρωσης του περιεχομένου του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής.

Σημασία για τη Φυσική Αγωγή

Πρωταρχικός σκοπός κάθε καθηγητή Φυσικής Αγωγής είναι παράλληλα με την απλή εκμάθηση δεξιοτήτων και την πιθανή βελτίωση της φυσικής κατάστασης με την πάροδο του χρόνου, να δημιουργήσει τις κατάλληλες προϋποθέσεις για την εξασφάλιση και διασφάλιση ενός περιβάλλοντος που είναι ευχάριστο και προδιαθέτει τους μαθητές να συμμετέχουν εθελοντικά. Η αυτόβουλη συμμετοχή απ' ευθείας εξασφαλίζει καλύτερες πιθανότητες μάθησης, που είναι και ο απώτερος σκοπός. Τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας, που προβάλλονται σ' αυτό το άρθρο ως προς το περιεχόμενο του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής και τον καταμερισμό των δραστηριοτήτων, θα μπορούσαν να βοηθήσουν στην επιλογή και υιοθέτηση των μεθόδων εκείνων που εξασφαλίζουν το μέγιστο χρόνο δράσης και συνεπώς τα καλύτερα αποτελέσματα εκ μέρους των μαθητών.

Σημασία για την Ποιότητα Ζωής

Ο σκοπός της Φυσικής Αγωγής στο δημοτικό σχολείο είναι, μέσα από ποικίλες κινητικές και αθλητικές δραστηριότητες, να βοηθήσει κατά προτεραιότητα στη σωματική ανάπτυξη των μαθητών και να συμβάλλει στην ψυχική και πνευματική τους καλλιέργεια, καθώς και την αρμονική τους ένταξη στην κοινωνία (Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, 1997). Τελευταίως βέβαια, επικρατεί μια γενική τάση στροφής της Φυσικής Αγωγής προς τη δια βίου άσκηση για υγεία. Η αποστολή της Φυσικής Αγωγής σύμφωνα με τις σύγχρονες τάσεις είναι να προάγει στους νέους την ιδέα για υιοθέτηση ενός φυσικά δραστήριου τρόπου ζωής που θα παραμείνει σταθερός και μετά την ενηλικίωση. Στον διδάσκοντα, λοιπόν, επαφίεται η επιλογή και η έμφαση σε ορισμένους από τους παραπάνω επιμέρους σκοπούς κατά χρονική περίοδο και ημερήσιο μάθημα, και όπως είναι φυσικό από αυτόν εξαρτάται και η ποιότητα της μάθησης. Η εξασφάλιση λοιπόν του μέγιστου χρόνου εξάσκησης θα οδηγήσει πλέον στην γαλούχηση απόμων με συναισθηση της αξίας της άσκησης και συνεπώς στη βελτίωση της ποιότητας της ζωής τους.

Βιβλιογραφία

Berkey, D. (1986, April). *Effect(s) of specified teacher behaviors on student ALT-PE*. Paper presented at the national convention of the American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and

Dance, Cincinnati, OH. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 282 841).

Birkimer, J. C., & Brown, J. H. (1979). A graphical judgmental aid which summarizes obtained and

- chance reliability data and helps assess the believability of experimental effects. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 12, 523-533.
- Carnegie Commission, (1986) *Pennsylvania. State Board of Education. Master plan for higher education*. Harrisburg, PA: The Board.
- Faucette, N., McKenzie, T.L., & Patterson, P. (1990). Descriptive Analysis of Nonspecialist Elementary Physical Education Teachers' Curricula Choices and Class Organization. *Journal of Teaching in Physical Education*, 9, 284-293.
- Gusthart, J.L., & Sprigings, E.J. (1989). Student learning as a measure of teacher Effectiveness in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 8, 280-297.
- Hartman, D. P. (1977). Considerations in the choice of interobserver reliability estimates. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 10, 103-116.
- Hawkins, R. P., & Dotson, V. A. (1975). Reliability scores that delude: An Alice in Wonderland trip through the misleading characteristics of interobserver agreement scores in interval recording. In E. Ramp & E. Semb (Eds.), *Behavior analysis: Areas of research and application* (pp. 359-376). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Johnson, S. M., & Bolstad, O. D. (1973). Methodological issues in naturalistic observation: Some problems and solutions for field research. In L.A. Hamerlynck, L. C. Handy, & E. J. Mash (Eds.), *Behavior change: Methodology, concepts, and practice* (pp. 7-67). Champaign, IL: Research press.
- Lacy, A., & Claxton, D. (1990). Descriptive Analysis of Student ALT-PE and Teacher Behaviors in College Aerobic Dance Classes Proceedings of AAHPERD Convention, New Orleans, LA.
- LaMaster, K.J., & Lacy, A.C. (1993). Relationship of teacher behaviors to ALT-PE in junior high school physical education. *Journal of Classroom Interaction*, 28, 21-25.
- Metzler, M. (1989). A review of research on time in sport pedagogy. *Journal of Teaching in Physical Education*, 8, 87-103.
- Metzler, M. W. (1983). ALT-PE for inservice teachers: Questions and insights. In P. Dodds & F. Rife (Eds.), *Time to learn in physical education: History, completed research and potential future for academic learning time in physical education*. *Journal for Teaching in Physical Education*, (monograph 1), pp. 17-21.
- Παπαϊωάννου, Α., Θεοδωράκης, Γ., & Γούδας, Μ. (2002). *Για μια καλύτερη Φυσική Αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Χριστοδουλιδή.
- Parcel, G.S., Simons-Morton, B.G., O'Hara, N.M., & Simons-Morton, D. G. (1987). Children and fitness: A public health perspective. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 58, 295-302.
- Phillips, D. A., & Carlisle, C. (1983). A comparison of Physical Education teachers categorized as most and least effective. *Journal of Teaching in Physical Education*, 2, 55-67.
- Rink, J. (1979). Development of an observation system for content development in physical education. Unpublished doctoral dissertation, The Ohio State University. (University Microfilms No. DEM80-01811).
- Siedentop, D., Birdwell, D., & Metzler, M. (1979). A process approach to measuring teaching effectiveness in Physical Education. *Abstracts: Research Papers-1979 AAHPERD National Convention*. New Orleans, LA: AAHPERD Press.
- Siedentop, D., Tousignant, M., & Parker, M. (1982). Academic Learning Time- Physical Education Coding Manual: 1982 Revision. Unpublished manual, The Ohio State University.
- Siedentop, D. (1983). *Developing teaching skills in Physical Education* (2nd ed.) Palo Alto, CA: Mayfield.
- Siedentop, D. (1988). An ecological model for understanding teaching/learning in Physical Education. In *Proceedings of the 1988 Seoul Olympic Scientific Congress* (pp. 111-124). Seoul, Korea: Seoul Olympic Scientific Congress Organizing Committee.
- Siedentop, D. (1991). *Developing Teaching Skills in Physical Education*. (3rd ed) Palo Alto: Mayfield Publishing Company.
- Werner, P., & Rink, J. (1989) Case studies of teacher effectiveness in second grade physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 8, 280-297.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (1997). *Η Φυσική Αγωγή στο Δημοτικό Σχολείο-Βιβλίο για τον διδάσκοντα*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

