



Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό
τόμος 4 (1), 29 - 38
Δημοσιεύτηκε: 30 Μαρτίου 2006



Inquiries in Sport & Physical Education
Volume 4 (1), 29 - 38
Released: March 30, 2006

www.hape.gr/emag.asp

ISSN 1790-3041

Αξιολόγηση Καθηγητών Φυσικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε Ποιοτικά Στοιχεία Διδασκαλίας

Όλγα Βασιλειάδου, Εμμανουήλ Χρηστάκης, Βασιλική Δέρρη, & Κυριακή Εμμανουηλίδου
ΤΕΦΑΑ Κομοτηνής, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η αξιολόγηση ποιοτικών στοιχείων της διδασκαλίας Καθηγητών Φυσικής Αγωγής (ΚΦΑ) στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Στην έρευνα συμμετείχαν 12 ΚΦΑ (6 άνδρες και 6 γυναίκες) ηλικίας 33 - 40 ετών ($M=36.58$, $SD=2.81$) με διδακτική εμπειρία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση μεγαλύτερη των πέντε ετών, οι οποίοι διδάξαν δύο βασικές δεξιότητες χειρισμού για οκτώ συνεχόμενα μαθήματα σε 207 μαθητές Α' δημοτικού (103 αγόρια, 104 κορίτσια) ηλικίας 7 ετών ($M=6.95$, $SD=.36$). Συνολικά 96 μαθήματα βιντεοσκοπήθηκαν-ηχογραφήθηκαν και αξιολογήθηκαν σύμφωνα με το Qualitative Measures of Teaching Performance Scale (QMTPS, Rink & Werner, 1989). Οι επιδόσεις αξιολογήθηκαν σε εκατοσταβάθμια κλίμακα και πλησίασαν το άριστα στις κατηγορίες: σαφήνεια παρουσίασης της δραστηριότητας (98.9%) και κατάλληλη απάντηση των μαθητών (97.7%). Ήταν κάτω του μετρίου στο συνολικό QMTPS σκορ των διδασκόντων (43.7%) στη σύμφωνη ανατροφοδότηση (40.2%) και στην επίδειξη (34.2%). Στις κατηγορίες που αφορούν στον αριθμό, στην ακρίβεια και στην ποιότητα των διδακτικών οδηγιών οι επιδόσεις των διδασκόντων ήταν πολύ χαμηλές (14.6%, 6.7% και 13.7% αντιστοίχα). Από τα αποτελέσματα συμπεραίνεται ότι οι διδάσκοντες είναι πολύ ικανοί στην παρουσίαση των δραστηριοτήτων. Αντίθετα, απαιτείται βελτίωση των διδασκόντων στην ολοκληρωμένη επίδειξη των δραστηριοτήτων, στη χρήση σύντομων και περιεκτικών διδακτικών οδηγιών και στην παροχή σύμφωνης με τη δραστηριότητα ανατροφοδότησης.

Λέξεις κλειδιά: *συστηματική παρατήρηση, αξιολόγηση διδασκαλίας, διδακτικές οδηγίες, αποτελεσματική διδασκαλία, πρωτοβάθμια εκπαίδευση*

Elementary Physical Educator Assessment in Qualitative Teaching Elements

Olga Vasiliadou, Emmanuel Hristakis, Vassiliki Derri, & Kiriaki Emmanouilidou
Department of Physical Education & Sport Science, Democritus University of Thrace, Komotini, Hellas

Abstract

The purpose of the present study was to assess the quality of instruction of physical education teachers in elementary school. The subjects were twelve physical educators (6 men and 6 women), aged 33-40 yrs ($M=36.58$, $SD=2.81$), with at least five years experience in elementary school teaching, who were asked to teach two basic manipulative skills (the overhand throwing and catching) for eight consecutive lessons. The students were 207 seven year olds, ($M=6.95$, $SD=.36$) first grade children (103 boys, 104 girls). A total of 96 lessons were videotaped, tape-recorded, and then evaluated according to the Qualitative Measures of Teaching Performance Scale (QMTPS, Rink & Werner, 1989). The results were evaluated in a climate of one hundred degrees and indicated that teachers were near a hundred in clarity (98.9%) and appropriate student responses (97.7%). Their total QMTPS score fluctuated in moderate levels (43.7%) in congruent feedback (40.2%) and demonstration (34.2%). In the three categories related to adequacy, accuracy and quality of critical cues, their performance was very low (14.6%, 6.7% and 13.7% respectively). From the results it can be conducted that the physical educators are very capable in presenting the activities. On the contrary, improvement is needed in providing full demonstration, sort inclusive critical cues, and providing congruent feedback.

Key words: *systematic observation, teaching assessment, cues, effective teaching, elementary school*

Εισαγωγή

Η φυσική αγωγή επιδρά ποικιλόμορφα στη γνωστική, κινητική και συναισθηματική ανάπτυξη και ολοκλήρωση των παιδιών (Gallahue, 1996). Για να επιτευχθεί ωστόσο αυτό, απαιτείται μια αποτελεσματική εκπαιδευτική διαδικασία. Ο βασικός ρόλος του διδάσκοντα είναι να επιφέρει μια αξιοσημείωτη αλλαγή στη συμπεριφορά των μαθητών του έτσι ώστε αυτή η αλλαγή να ταυτίζεται με τους μαθησιακούς στόχους του εκπαιδευτικού προγράμματος. Όσο πιο αποτελεσματικός είναι ο διδάσκων τόσο καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα έχουν οι μαθητές. Επομένως η αποτελεσματική διδασκαλία είναι μια δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης ανάμεσα στο διδάσκοντα και τον μαθητή που απαιτεί αμοιβαία επικοινωνία και γνήσιο ενδιαφέρον στην ατομική εκμάθηση και την ευχαρίστηση (Siedentop, 1991).

Όπως αναφέρει η Nichols (1994), οι διδάσκοντες που ενδιαφέρονται για τη διαρκή επαγγελματική τους ανάπτυξη πρέπει να έχουν ένα συστηματικό πλάνο αξιολόγησης. Υπάρχουν διάφοροι τρόποι αξιολόγησης όπως, από τους μαθητές με γραπτά ερωτηματολόγια, ερωτηματολόγια αυτοαξιολόγησης, συνεργασία με συνάδελφο ΚΦΑ ή με τη βοήθεια κάποιου μαθητή και μέθοδοι αυτοαξιολόγησης (Graham, Holt/Hale, & Parker, 1998).

Η αντικειμενικότερη και πιο αξιόπιστη μέθοδος συλλογής πληροφοριών για την αξιολόγηση της διδασκαλίας είναι η συστηματική παρατήρηση (Van der Mars, 1989). Οι Darst, Mancini και Zakrajsek (1983) επισημαίνουν ότι η συστηματική παρατήρηση επιτρέπει σε ένα εκπαιδευμένο άτομο, ακολουθώντας συγκεκριμένες διαδικασίες, να παρατηρήσει, να καταγράψει και να αναλύσει γεγονότα με τη σιγουριά πως όταν άλλο άτομο ακολουθήσει την ίδια διαδικασία θα καταλήξει στα ίδια συμπεράσματα. Η συστηματική παρατήρηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να παρατηρηθεί η κινητική συμπεριφορά του μαθητή, η χρήση του χρόνου του μαθήματος εκ μέρους του μαθητή, η ανάπτυξη του περιεχομένου, η ανατροφοδότηση που παρέχει ο διδάσκων στους μαθητές, η συμπεριφορά του μαθητή, η παρουσίαση της δραστηριότητας ή του καθήκοντος, η κίνηση του διδάσκοντα κατά τη διάρκεια του μαθήματος, η οργάνωση και διαχείριση της τάξης από τον διδάσκοντα, η αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού - μαθητών (Rink, 1993).

Η ποιότητα στη διδασκαλία -με την έννοια της οργάνωσης, της μεγάλης ποικιλίας των δραστηριοτήτων και την παρουσίαση του μαθήματος- το κατάλληλο επίπεδο ετοιμότητας και δυσκολίας της διδασκαλίας, τα διάφορα κίνητρα για τους μαθητές και η μεγιστοποίηση του ενεργητικού χρόνου συμμετοχής των μαθητών είναι κατά τον Slavin (2003) βασικές παράμετροι για διδακτική αποτελεσματικότητα. Οι Silverman και Skonie (1997) ανέλυσαν

179 έρευνες που αφορούσαν στη διδασκαλία της φυσικής αγωγής και υλοποιήθηκαν στο διάστημα 1980-1997. Διαπιστώθηκε ότι η πλειοψηφία των ερευνών σε ποσοστό 85.5% αφορούσαν στην αποτελεσματικότητα του διδάσκοντα και οι ερευνητές συμπέραναν ότι υπάρχει ιδιαίτερα έντονο ενδιαφέρον για τους παράγοντες που σχετίζονται με την αποτελεσματική διδασκαλία. Ανασκοπώντας τις έρευνες διαδικασίας-αποτελέσματος οι Good και Brophy (1991) κατέληξαν ότι τα χαρακτηριστικά των αποτελεσματικών διδασκόντων είναι τα στοιχεία που σχετίζονται με την επίτευξη των μαθητών, όπως οι κατάλληλες ασκήσεις, η ενεργητική διδασκαλία (επίδειξη, οδηγίες) και η κατάλληλη και σαφής παρουσίαση των πληροφοριών. Στην ανασκόπηση τους για τη διερεύνηση και τον προσδιορισμό των παραγόντων που συμβάλλουν σε μια αποτελεσματική διδασκαλία οι Κυργυρίδης, Δέρρη και Κιουμουρτζόγλου (2005) διαπίστωσαν ότι οι παράγοντες που αναφέρονται πιο συχνά σαν σημαντικοί στις έρευνες ήταν οι στρατηγικές διδασκαλίας, η οργάνωση και διαχείριση της τάξης, το θετικό υποστηρικτικό περιβάλλον και ο σχεδιασμός της διδασκαλίας. Σύμφωνα με τον Siedentop (2002) οι αποτελεσματικοί διδάσκοντες είναι καλοί διαχειριστές τάξεων, έχουν ανεπτυγμένες ρουτίνες με τις οποίες κερδίζουν χρόνο και διατηρούν την ορμή της τάξης.

Διερευνώντας τις συμπεριφορές των περισσότερων και λιγότερο αποτελεσματικών διδασκόντων οι Carreiro Da Costa και Pieron (1992) διαπίστωσαν ότι η σαφής παρουσίαση του περιεχομένου, η διαχείριση του χρόνου κατά τη διάρκεια του μαθήματος καθώς και η ορθότητα και καταλληλότητα της ανατροφοδότησης είναι χαρακτηριστικά των πιο αποτελεσματικών διδασκόντων.

Ο Behets (1997) εξέτασε τις συμπεριφορές διδασκόντων και μαθητών και συνέκρινε τους περισσότερο και λιγότερο αποτελεσματικούς ΚΦΑ. Η διδασκαλία αναλύθηκε ως προς τον ενεργητικό χρόνο συμμετοχής των μαθητών, τη διδασκαλία (οδηγίες, υποδείξεις, επεξηγήσεις), την οργάνωση και διαχείριση της τάξης. Οι πιο αποτελεσματικοί ΚΦΑ πέτυχαν σημαντικά υψηλότερα σκορ στον ενεργό χρόνο συμμετοχής και χαμηλότερα στο χρόνο οδηγιών και ανατροφοδότησης (με εξαίρεση τη διορθωτική) ενώ παρατηρούσαν πιο συστηματικά την τάξη. Τις διαφορές μεταξύ αποτελεσματικών και μη αποτελεσματικών υποψηφίων ΚΦΑ εξέτασαν οι Chase, Lirgg, Miami και Sakelos (2003). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι δύο ομάδες είχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στον ενεργητικό χρόνο συμμετοχής και στην ποιότητα της παρεχόμενης ανατροφοδότησης.

Όπως φάνηκε από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας η αποτελεσματική διδασκαλία στη φυσική αγωγή εκτός από την αλληλεπίδραση του διδάσκοντα με τους μαθητές, την καλή διαχείριση του χρόνου και το χρόνο ενεργητικής συμμετοχής των

μαθητών περιλαμβάνει και στοιχεία όπως η σαφήνεια στην παρουσίαση της δεξιότητας, η πλήρης/ιδανική επίδειξη, η παροχή κατάλληλων, σύντομων και με ακρίβεια διδακτικών υποδείξεων και η σύμφωνη ανατροφοδότηση (congruent feedback). Από τις πρώτες έρευνες σχετικά με τη διδασκαλία η σαφήνεια έχει αναγνωρισθεί ως μια από τις απαραίτητες ικανότητες του αποτελεσματικού διδάσκοντα. Η σαφήνεια του διδάσκοντα είναι ανεξάρτητη από τις γνώσεις του σχετικά με το αντικείμενο διδασκαλίας και σχετίζεται με την επίτευξη των μαθητών (Brophy & Good, 1986). Η χρήση της επίδειξης στο αρχικό στάδιο μάθησης της δεξιότητας επιτρέπει στον ασκούμενο να αντιληφθεί τη σπουδαιότητα της σχέσης μεταξύ των μελών του σώματος. Η βιβλιογραφία που σχετίζεται με τη μεθόδευση των πληροφοριών, την κινητική μάθηση και την κινητική ανάπτυξη έχει διερευνήσει τη σπουδαιότητα της επίδειξης της δεξιότητας και της εστίασης της προσοχής στα βασικά στοιχεία της κίνησης (Feltz & Landers, 1977; Gentile, 1972; Rose, 1997; Schmidt, 1991). Η ακρίβεια και η ποιότητα των διδακτικών υποδείξεων συνδέεται με την απόκτηση των κινητικών δεξιοτήτων (Fairweather & Sidaway, 1994; Landin, 1994; Rink, 1998; Rosenshine & Stevens, 1986). Πολλοί ερευνητές έχουν ασχοληθεί εκτενώς με το ρόλο της ανατροφοδότησης κατά την εξάσκηση και επεσήμαναν την χρησιμότητά της στην κινητική και αθλητική επίτευξη στο γυμναστήριο, στη σχολική αυλή αλλά και στο εργαστήριο (Brophy & Good, 1986; Fishman & Tobey, 1978; Magill, 1993; Rikard, 1991; Siedentop, 1991).

Για την αξιολόγηση των προαναφερόμενων στοιχείων της διδασκαλίας οι ερευνητές χρησιμοποίησαν το εργαλείο συστηματικής παρατήρησης, Qualitative Measures of Teaching Performance Scale (QMTPS, Rink & Werner, 1989). Σύμφωνα με τους κατασκευαστές του το QMTPS -όπως μαρτυρά το πλήρες όνομά του- χρησιμοποιείται για την ποιοτική μέτρηση της διδακτικής απόδοσης. Στη συνέχεια της παρούσας εργασίας χάριν συντομίας, για τα στοιχεία που αξιολογεί το εργαλείο θα χρησιμοποιείται ο όρος «ποιοτικά στοιχεία της διδασκαλίας».

Οι Werner και Rink (1989) αξιολόγησαν ποιοτικά στοιχεία της διδασκαλίας τεσσάρων διδασκόντων ώστε να διαπιστώσουν την αποτελεσματικότητά τους. Οι διδάσκοντες είχαν ελάχιστη διδακτική εμπειρία τριών χρόνων και διδάξαν δραστηριότητες που σχετιζόταν με το άλμα και την προσγείωση στους συνολικά 160 μαθητές Β' δημοτικού για έξι διδακτικές μονάδες. Στους μαθητές έγινε αρχική και τελική μέτρηση με εργαστηριακά τεστ που μετρούσαν ποσοτικά την παραγωγή και απορρόφηση της δύναμης κατά τη διάρκεια του άλματος και της προσγείωσης. Μετά την ολοκλήρωση της διδασκαλίας δόθηκε ανατροφοδότηση στους διδάσκοντες για τις παραμέτρους που εξετάζει το QMTPS και η διδασκαλία συνεχίστηκε. Το συνολικό σκορ

των διδασκόντων στο QMTPS στην πρώτη φάση κυμάνθηκε από 23.5% έως 62% με μέσο όρο 38.02% ενώ στη δεύτερη φάση της διδασκαλίας παρουσίασε τιμές από 47% έως 73.1% και ο μέσος όρος αυξήθηκε στο 59.25%. Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι η αξιολόγηση με το QMTPS μπορεί να αποτελέσει «εργαλείο» για τη βελτίωση της ποιότητας διδασκαλίας.

Δύο ΚΦΑ με εμπειρία μεγαλύτερη των 4 ετών και τρεις τάξεις Β δημοτικού (δύο πειραματικές και μία ελέγχου) συμμετείχαν στην έρευνα των Gusthart και Sprigings (1989). Όπως και στην προηγούμενη έρευνα, οι ΚΦΑ διδάξαν για 6 ώρες δραστηριότητες άλματος και προσγείωσης. Για τη μέτρηση της επίτευξης των παιδιών πραγματοποιήθηκε αρχική και τελική μέτρηση με ποσοτικές εργαστηριακές μετρήσεις ενώ για την αξιολόγηση των διδασκόντων το QMTPS. Διαπιστώθηκε βελτίωση στο άλμα σε μήκος και στην παραγωγή δύναμης στο κάθετο άλμα με ένα πόδι όχι όμως και στο κάθετο άλμα με δύο πόδια. Οι ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι το συνολικό σκορ του QMTPS αντανάκλα την ποιότητα της διδασκαλίας και υποδηλώνει την αποτελεσματικότητα του διδάσκοντα αναφορικά με το μαθησιακό αποτέλεσμα.

Οι Gusthart και Kelly (1993) διαπίστωσαν ότι υπήρχε υψηλή σχέση μεταξύ του συνολικού σκορ του QMTPS που δηλώνει την αποτελεσματικότητα στη διδασκαλία και της μάθησης δεξιοτήτων βόλεϊ σε μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στην έρευνα συμμετείχαν 9 ΚΦΑ με εμπειρία από 1 έως 27 χρόνια και 222 μαθητές Β' γυμνασίου. Δίδαξαν επί οκτώ συνεχόμενα μαθήματα σέρβις από κάτω, πάσα μανσέτα και πάσα με δάχτυλα. Το συνολικό σκορ των διδασκόντων στο QMTPS είχε στατιστικά σημαντική συσχέτιση με το κέρδος μάθησης στο σέρβις και στη πάσα μανσέτα. Στα ίδια συμπεράσματα κατέληξε η Ha (2001) αξιολογώντας οκτώ διδάσκοντες και 200 μαθητές γυμνασίου. Οι καθηγητές διδάξαν (οκτώ μαθήματα) ντρίμπλα και σουτ στην καλαθοσφαίριση και τα αποτελέσματα φανέρωσαν στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ του σκορ των διδασκόντων στο QMTPS και της επίτευξης των μαθητών στη ντρίμπλα και στο σουτ.

Στην έρευνα των Gusthart, Kelly και Rink (1997) διερευνήθηκε η εγκυρότητα και αξιοπιστία του QMTPS για την αξιολόγηση της διαδικασίας διδασκαλία-μάθηση. Η ανάλυση συσχέτισης του συνολικού σκορ των ΚΦΑ στο QMTPS φανέρωσε στατιστικά σημαντική σχέση με τη βελτίωση των μαθητών στην πάσα με δάχτυλα ($r=.77, p<.01$) αλλά και στο σύνολο των δύο δεξιοτήτων ($r=.73, p<.01$). Τα αποτελέσματα της έρευνας υποστηρίζουν τη χρήση του QMTPS ως κατάλληλο εργαλείο για την αξιολόγηση της διαδικασίας διδασκαλία-μάθηση.

Στην Ελλάδα την τελευταία περίπου εικοσαετία δεν υπάρχει σύστημα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ακόμη και

σήμερα που γίνεται μεγάλος «θόρυβος» για τη θέσπιση συστημάτων αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου, δεν έχει πραγματοποιηθεί ικανός αριθμός ερευνών σχετικά με την αξιολόγηση του διδάσκοντα Φ.Α. και το παρεχόμενο εκπαιδευτικό έργο με αποτέλεσμα να μην υπάρχουν επαρκείς πληροφορίες για το “τι” κάνει ο ΚΦΑ στην τάξη και “πώς” αυτό επηρεάζει τη μάθηση των παιδιών. Οι Εμμανουηλίδου, Βασιλειάδου, Δέρρη, Τζέτζης και Κιουμουρτζόγλου (2003) εξέτασαν τη διαχείριση του χρόνου, σύμφωνα με το Academic Learning Time- Physical Education (ALT-PE, Parker, 1989), διδασκόντων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση όπου διαπιστώθηκε ότι ο χρόνος που δαπανάται σε δραστηριότητες άσχετες με το στόχο του μαθήματος επιδρά αρνητικά στη μάθηση των δεξιοτήτων όπως και η εξάσκηση σε συνθήκες παιχνιδιού δεν προάγει τη μάθηση των ποιοτικών στοιχείων χαρακτηριστικών των δεξιοτήτων στα μικρά παιδιά. Τη σχέση των ποιοτικών στοιχείων της διδασκαλίας και του ακαδημαϊκού χρόνου μάθησης εξέτασαν οι Derri, Vasiladiou και Emmanouilidou (2004). Αξιολόγησαν 12 ΚΦΑ σύμφωνα με το QMTPS και ALT-PE και συμπέραναν ότι η σαφήνεια παρουσίασης των δραστηριοτήτων συσχετίζεται με το χρόνο ενεργητικής συμμετοχής των παιδιών κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Οι Αλειφέρη, Δέρρη, Αυγερινός, Αντωνίου και Κιουμουρτζόγλου (2005) διερευνήσαν σύμφωνα με το Teacher Performance Assessment Instrument-Revised (TPAI-R, Flowers, Testerman, Hancock, & Algozzine, 2000) την αποτελεσματικότητα 10 ΚΦΑ της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης οι οποίοι διδασκάν σε Ε' και Στ' τάξη και 10 ΚΦΑ της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Το αντικείμενο διδασκαλίας ήταν αθλητικές δεξιότητες των αθλοπαιδιών και οι ερευνητές συμπέραναν ότι οι διδάσκοντες έκαναν «σπατάλες» στη διαχείριση του χρόνου κατά το σχηματισμό ομάδων, της μετάβασης μεταξύ των δραστηριοτήτων, της παροχής οδηγιών και της παροχής ανατροφοδότησης. Οι Coules και Tzetzis (2005) αξιολόγησαν σύμφωνα με το Observation System for Content Development - Physical Education (OSCD-PE, Rink, 1979) οκτώ ΚΦΑ κατά τη διδασκαλία δύο δεξιοτήτων του μπάσκετ σε μαθητές της Ε' Δημοτικού. Παρατηρήθηκε φτωχή ικανότητα μεταδοτικότητας και ακρίβειας εντολών καθώς και απουσία εποικοδομητικής παρέμβασης (ατομική ή ομαδική ανατροφοδότηση) από τους ΚΦΑ στους μαθητές.

Οι έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί με το QMTPS στο δημοτικό σχολείο (Gusthart & Sprigings, 1989; Werner & Rink, 1989) αξιολόγησαν ποσοτικά την επίτευξη των παιδιών σε δεξιότητες μετακίνησης. Οι περισσότερες έρευνες στην Ελλάδα πραγματοποιήθηκαν στις μεγάλες τάξεις του δημοτικού σχολείου και αφορούσαν αθλητικές δεξιότητες. Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η αξιολόγηση της διδακτικής συμπεριφοράς κατά τη διδασκαλία βασικών κι-

νητικών δεξιοτήτων στην πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου. Η εκτέλεση της ρίψης και της υποδοχής αξιολογήθηκε ποσοτικά και ποιοτικά. Επιλέχθηκαν οι συγκεκριμένες δεξιότητες λόγω της σημαντικότητάς τους στο πρόγραμμα φυσικής αγωγής στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου (Gallahue, 1996; Horple, 1995).

Με βάση τα ευρήματα της διεθνούς βιβλιογραφίας υποτέθηκε από τους ερευνητές ότι οι διδάσκοντες θα έχουν υψηλές επιδόσεις στις κατηγορίες της σαφήνειας και της κατάλληλης απάντησης των μαθητών και μέτριες επιδόσεις στις υπόλοιπες κατηγορίες του εργαλείου.

Μέθοδος και Διαδικασία

Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν 12 ΚΦΑ (6 άνδρες και 6 γυναίκες) ηλικίας 33-40 ετών ($M=36.58$, $SD=2.81$) διορισμένοι στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση με διδακτική εμπειρία μεγαλύτερη των 5 ετών. Επίσης συμμετείχαν 207 μαθητές Α' δημοτικού (103 αγόρια, 104 κορίτσια) ηλικίας 7 ετών ($M=6.95$, $SD=.36$) οι οποίοι κατά τη διάρκεια της έρευνας δεν συμμετείχαν σε εξωσχολικές αθλητικές δραστηριότητες.

Όργανα Μέτρησης

Η διδασκαλία των ΚΦΑ αξιολογήθηκε με το εργαλείο συστηματικής παρατήρησης Qualitative Measures of Teaching Performance Scale (Rink & Werner, 1989) το οποίο περιγράφει ποιοτικά χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς των διδασκόντων και έχει χρησιμοποιηθεί σε προηγούμενες έρευνες (Gusthart & Kelly, 1993; Gusthart, Kelly & Rink, 1997; Gusthart & Sprigings, 1989; Ha, 2001; Werner & Rink, 1989). Το QMTPS έχει 7 κατηγορίες, τη σαφήνεια, την επίδειξη, τον αριθμό των διδακτικών υποδείξεων, την ακρίβεια των διδακτικών υποδείξεων, τις ποιοτικές υποδείξεις, την κατάλληλη κινητική απάντηση των μαθητών και τη σύμφωνη ανατροφοδότηση. Η κατηγορία της σαφήνειας αφορά στη σαφή παρουσίαση της δραστηριότητας από τον διδάσκοντα, η κατηγορία της κατάλληλης ανταπόκρισης των μαθητών το βαθμό που οι μαθητές έχουν πρόθεση να εκτελέσουν τη δραστηριότητα και η κατηγορία της επίδειξης το βαθμό της σωστής και πλήρους επίδειξης του καθήκοντος από τον διδάσκοντα. Η κατηγορία «αριθμός υποδείξεων» αναφέρεται στο βαθμό που ο διδάσκων παρέχει επαρκείς πληροφορίες σχετικά με το κινητικό καθήκον χωρίς να υπερφορτώσει τους μαθητές. Η επιθυμητή συμπεριφορά χαρακτηρίζεται από μία έως τρεις διδακτικές υποδείξεις που σχετίζονται με την εκτέλεση του κινητικού καθήκοντος. Η κατηγορία «ακρίβεια υποδείξεων» αναφέρεται στο βαθμό που οι δοθείσες πληροφορίες είναι τεχνικά σωστές και αντικατοπτρίζουν με ακρίβεια τις αρχές της μηχανικής. Η κατηγορία «ποιοτικές υποδεί-

ξεις» αναφέρεται στις προφορικές υποδείξεις που παρέχονται στους μαθητές για τη διαδικασία ή τη μηχανική της κίνησης. Η κατηγορία «σύμφωνη ανατροφοδότηση» αναφέρεται στο βαθμό που η ανατροφοδότηση κατά την εξάσκηση είναι σύμφωνη με το στόχο της δραστηριότητας.

Πρόγραμμα διδασκαλίας

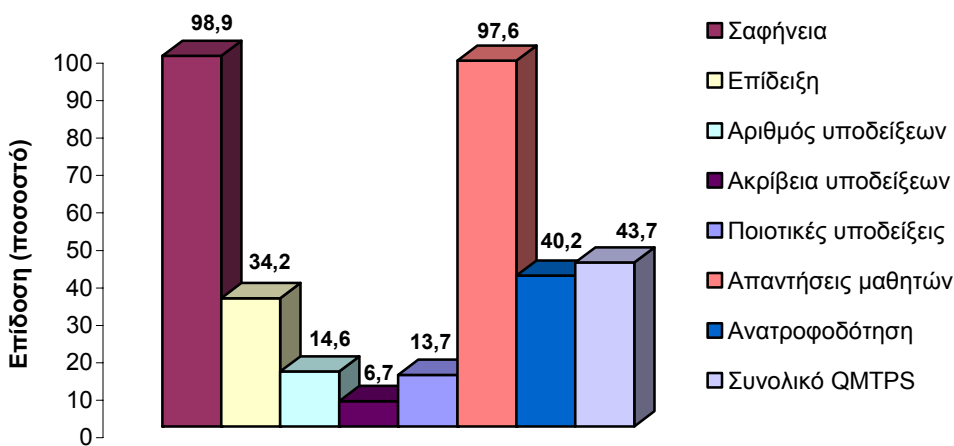
Οι μαθητές διδάχθηκαν τις δεξιότητες από τον ΚΦΑ του σχολείου τους ο οποίος κλήθηκε να διδάξει επί οκτώ συνεχόμενες διδακτικές μονάδες δύο βασικές δεξιότητες χειρισμού (ρίψη και υποδοχή). Οι διδάσκοντες μπορούσαν να επιλέξουν το είδος των δραστηριοτήτων, την ένταση και τις επαναλήψεις. Δεν δόθηκε καμία οδηγία για τον τρόπο διδασκαλίας και οι ΚΦΑ δεν γνώριζαν ότι θα αξιολογηθεί η διδασκαλία τους. Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας στα σχολεία υπήρχε κοινός εξοπλισμός: 32 αφρώδη στρογγυλά σπογγάκια με διάμετρο περίπου 7 εκατοστά, 16 μπαλάκια τένις, 16 ελαστικές μπάλες ρίψης διαμέτρου 8 εκατοστών και 12 μπάλες ρυθμικής διαμέτρου 16 εκατοστών. Τα σχολεία διέθεταν υπαίθριο αύλειο χώρο μεγαλύτερο των 300 τετραγωνικών μέτρων και κλειστό χώρο διεξαγωγής του μαθήματος από 70 έως 100 τετραγωνικά μέτρα. Όλα τα μαθήματα (96) βιντεοσκοπήθηκαν και μαγνητοφωνήθηκαν.

Αξιολόγηση

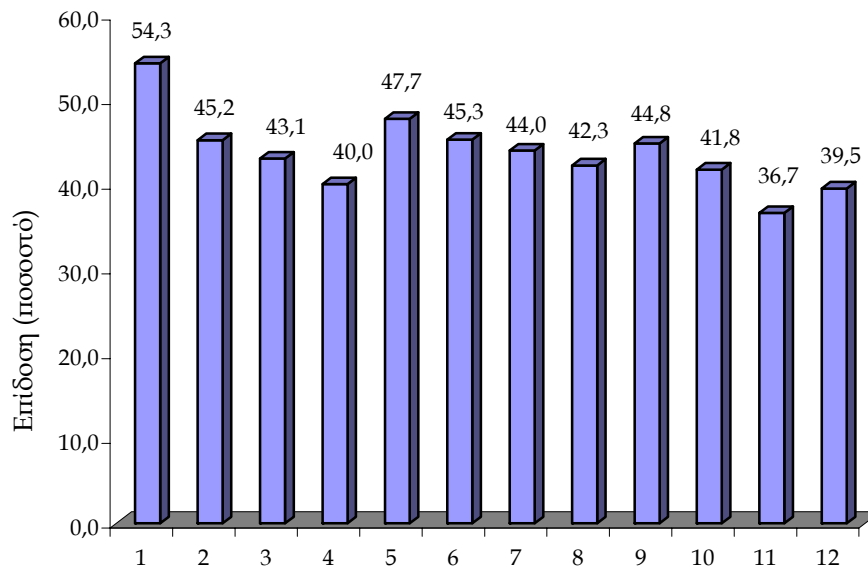
Η αξιολόγηση των μαθημάτων πραγματοποιήθηκε από δύο κριτές οι οποίοι εκπαιδεύτηκαν: α) στην εκμάθηση και το διαχωρισμό των κατηγοριών συμπεριφορών, β) στη χρήση της καρτέλας αξιολόγησης, γ) στην αξιολόγηση βιντεοσκοπημένων μαθημάτων (εκτός της έρευνας) ωστόσο η αξιοπιστία του καθενός αλλά και η μεταξύ τους συμφωνία ξεπεράσει το .85. Η αξιοπιστία του πρώτου κριτή που αξιολόγησε το σύνολο των μαθημάτων ήταν .92. Στη συνέχεια ο δεύτερος κριτής αξιολόγησε δώδεκα τυχαία μαθήματα και η αξιοπιστία του ήταν .89. Ο βαθμός συμφωνίας μεταξύ των κριτών στα δώδεκα

μαθήματα κυμάνθηκε από .89 έως .97.

Για την αξιολόγηση της διδασκαλίας οι κριτές ανέλυσαν τα βιντεοσκοπημένα μαθήματα σύμφωνα με το πρωτόκολλο του QMTPS το οποίο ορίζει τα εξής: κάθε φορά που παρουσιάζεται από τον διδάσκοντα μια δραστηριότητα σταματά η προβολή και γίνεται καταγραφή του τύπου και της παρουσίας της δραστηριότητας. Στη συνέχεια παρατηρείται η κινητική απάντηση των μαθητών και όταν αυτή ολοκληρώνεται, η προβολή σταματά για να καταγραφούν οι απαντήσεις των μαθητών και η σύμφωνη ανατροφοδότηση. Για την κωδικοποίηση των συμπεριφορών χρησιμοποιούνται οι αριθμοί 1, 2 και 3. Ο αριθμός 1 αντιπροσωπεύει την επιθυμητή διδακτική συμπεριφορά, ο αριθμός 2 την μερική ή ακατάλληλη συμπεριφορά και ο αριθμός 3 την παντελή απουσία της επιθυμητής συμπεριφοράς. Όταν η ανάλυση του μαθήματος ολοκληρωθεί το σκορ σε κάθε κατηγορία μετατρέπεται σε ποσοστό ανάλογα με το συνολικό αριθμό δραστηριοτήτων που παρουσιάστηκαν. Η κλίμακα βαθμολόγησης είναι εκατοσταβάθμια (0 - 100) και αφορά στο ποσοστό εμφάνισης της κατάλληλης συμπεριφοράς (π.χ. αν έγινε πλήρης επίδειξη στις 4 από τις 10 δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν στο μάθημα το ποσοστό στην κατηγορία της επίδειξης είναι 40%). Στο πρωτόκολλο του εργαλείου δεν αναφέρεται κάποια κατηγοριοποίηση σχετικά με τις επιδόσεις που μπορούν να θεωρηθούν υψηλές, μέτριες ή χαμηλές. Επίσης δεν γίνονται ιδιαίτερες αναφορές για τις προσδοκώμενες επιδόσεις σε κάθε κατηγορία. Η μετατροπή των επιδόσεων σε ποσοστά εκατοσταβάθμιας κλίμακας οδηγεί στο λογικό συμπέρασμα ότι κάθε κατηγορία μπορεί/πρέπει να φθάσει στο μέγιστο της κλίμακας. Ο μέσος όρος όλων των κατηγοριών δίνει το συνολικό σκορ του διδάσκοντα στο μάθημα. Σύμφωνα με τους Gusthart και Sprigings (1989) όσο πιο μεγάλο είναι το συνολικό QMTPS σκορ του διδάσκοντα τόσο πιο αποτελεσματικός θεωρείται.



Σχήμα 1. Επιδόσεις των διδασκόντων στις κατηγορίες και στο σύνολο του QMTPS.



Σχήμα 2. Επιδόσεις των διδασκόντων στο συνολικό QMTPS σκορ στο σύνολο των μαθημάτων

Στατιστική ανάλυση

Χρησιμοποιήθηκε περιγραφική στατιστική για να δώσει πληροφορίες για την απόδοση των διδασκόντων σε κάθε κατηγορία του QMTPS στο σύνολο των διδασκόντων αλλά και την συνολική επίδοση του κάθε διδάσκοντα στο σύνολο των οκτώ μαθημάτων.

Αποτελέσματα

Στο Σχήμα 1 παρουσιάζονται οι επιδόσεις των διδασκόντων στις κατηγορίες και στο σύνολο του QMTPS. Φαίνεται ότι η σαφήνεια των διδασκόντων (98.9%) και οι κατάλληλες απαντήσεις των μαθητών (97.6%) ήταν οι κατηγορίες με πολύ υψηλό σκορ. Κάτω του μετρίου κυμάνθηκαν η επίδειξη (34.2%), η σύμφωνη ανατροφοδότηση (40.2%) και το συνολικό QMTPS σκορ (43.7%). Οι τρεις κατηγορίες που αφορούσαν στον αριθμό, στην ακρίβεια και στην ποιότητα των διδακτικών υποδείξεων ήταν εξαιρετικά χαμηλές (14.6%, 6.7% και 13.7% αντίστοιχα). Στο σχήμα 2 παρουσιάζεται το συνολικό QMTPS του κάθε διδάσκοντα στα οκτώ μαθήματα. Οι επιδόσεις κυμάνθηκαν από 39.5% έως 54.3%.

Σχόλια και Συζήτηση

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διαπιστωθεί η απόδοση των διδασκόντων σε ποιοτικά στοιχεία της διδασκαλίας και συγκεκριμένα στη σαφήνεια, την επίδειξη, τον αριθμό, την ακρίβεια και την ποιότητα των διδακτικών οδηγιών, την κατάλληλη ανταπόκριση των μαθητών αλλά και τη σύμφωνη ανατροφοδότηση. Μέσω της συστηματικής παρατήρησης της διδασκαλίας της ρίψης και της υποδοχής σε μαθητές της Α' δημοτικού διαπιστώθηκε ότι η σα-

φήνεια της παρουσίασης του καθήκοντος και η κατάλληλη απάντηση των μαθητών ήταν οι κατηγορίες με τις υψηλότερες τιμές στην παρούσα έρευνα επιβεβαιώνοντας την πρώτη ερευνητική υπόθεση. Η επίδοση των καθηγητών Φ.Α. δεν ήταν απλά υψηλότερες από το μέσο όρο αλλά πλησίασαν το μέγιστο, φθάνοντας στη σαφήνεια το 98.9% και η κατάλληλη απάντηση των μαθητών στο κινητικό καθήκον το 97.7%. Τα ευρήματα, όσον αφορά στη σαφήνεια, συμφωνούν με εκείνα σχετικών ερευνών στις οποίες αυτή η κατηγορία είχε τιμές πάνω από 80% (Gusthart & Sprigings, 1989; Gusthart et al. 1997; Werner & Rink 1989). Στην κατηγορία της κατάλληλης απάντησης των μαθητών η τιμή στην παρούσα έρευνα ήταν 97.7% αισθητά υψηλότερη από τα ευρήματα αντίστοιχων ερευνών όπως των Werner και Rink (1989) που ήταν 55% αλλά και το 70% που βρέθηκε στις έρευνες των Gusthart και Sprigings (1989) και Gusthart et al. (1997).

Στις υπόλοιπες πέντε κατηγορίες εμφανίστηκαν δύο τιμές κάτω του μετρίου στις κατηγορίες της επίδειξης και της σύμφωνης ανατροφοδότησης αλλά και τρεις εξαιρετικά χαμηλές επιδόσεις στις κατηγορίες που αφορούσαν στις διδακτικές υποδείξεις απορρίπτοντας έτσι την δεύτερη ερευνητική υπόθεση. Σε αντίθεση με τη σαφήνεια και τις κινητικές απαντήσεις των μαθητών στην παρούσα έρευνα η χρήση της πλήρους επίδειξης της δραστηριότητας κυμάνθηκε σε τιμές κάτω του μετρίου, εφόσον οι διδάσκοντες εμφάνισαν τιμές από 17.5% έως 55.2% με μέσο όρο 34.2%. Στις υπόλοιπες περιπτώσεις είτε έγινε μερική επίδειξη είτε απουσίαζε κάθε προσπάθεια επίδειξης της δραστηριότητας. Οι τιμές, ωστόσο, που παρατηρήθηκαν στην παρούσα έρευνα συμφωνούν με τις αντίστοιχες των άλλων ερευνών όπως των Gusthart και Sprigings (1989) που ήταν 33.5%

αλλά και την έρευνα των Werner και Rink (1989) με 37.4%. Σύμφωνα με τον Silverman (1991) η επίδειξη της δεξιότητας από τον διδάσκοντα σχετίζεται με τη μάθηση. Η χρήση της επίδειξης κατά το αρχικό στάδιο μάθησης μιας δεξιότητας επιτρέπει στον ασκούμενο να αντιληφθεί τη σπουδαιότητα της σχέσης μεταξύ των μελών του σώματος. Αντίθετα με τις χρονικά μεγάλες προφορικές παρουσιάσεις, οι οποίες κουράζουν τους ασκούμενους, οι οπτικές παρουσιάσεις παρέχουν ταχύτητα μια πολύ περιεκτική εικόνα των κινητικών απαιτήσεων (Scully & Newell, 1985).

Στην κατηγορία αριθμός υποδείξεων οι διδάσκοντες εμφάνισαν τιμές από 3.8% έως 28.3%, με μέσο όρο 14.62%. Στις υπόλοιπες περιπτώσεις συνήθως απουσίαζαν οι διδακτικές υποδείξεις (τις περισσότερες φορές) ή σπανιότερα δίνονταν περισσότερες από τρεις συγχρόνως. Τα αποτελέσματα αυτά είναι σαφώς μικρότερα από τα αντίστοιχα άλλων ερευνών (Gusthart & Sprigings, 1989; Gusthart et al., 1997) όπου ο μέσος όρος επίδοσης των διδασκόντων στον επαρκή αριθμό υποδείξεων κυμάνθηκε περίπου στο 40%. Στην έρευνα των Werner και Rink (1989) στην πρώτη φάση διδασκαλίας ήταν 52% ενώ μετά από εκπαίδευση των διδασκόντων στην επαναληπτική διδασκαλία το ποσοστό αυξήθηκε στο 78.45%.

Το ίδιο συνέβη και στην κατηγορία της ακρίβειας των υποδείξεων, όπου οι επιδόσεις των διδασκόντων ήταν από 0% έως 18.9%, με μέσο όρο 6.7%, που σημαίνει ότι από τη διδασκαλία απουσίαζαν οι τεχνικές υποδείξεις. Το ποσοστό αυτό εμφανίζει μεγάλη απόκλιση από συναφή ευρήματα που κυμάνθηκαν από 40.3% (Gusthart & Sprigings, 1989) έως 55.1% (Gusthart et al., 1997) ενώ στην έρευνα των Werner και Rink (1989) ήταν στην πρώτη φάση 65.1% για να ανεβεί στο 87.2% μετά την ανατροφοδότηση που δόθηκε στους διδάσκοντες.

Στην κατηγορία των ποιοτικών υποδείξεων οι επιδόσεις κυμάνθηκαν από 3.5% έως 35.2% και ο μέσος όρος ήταν 13.7% εμφανίζοντας αξιοσημείωτη διαφορά από αντίστοιχα ευρήματα που κατέγραψαν τιμές από 34.4% έως 76.5% (Gusthart & Sprigings 1989; Gusthart et al. 1997; Werner & Rink 1989).

Τα ποσοστά των διδασκόντων και στις τρεις κατηγορίες των υποδείξεων δείχνουν ότι οι καθηγητές Φ.Α. δεν χρησιμοποιούν περιεκτικές, ακριβείς και ικανές σε αριθμό διδακτικές υποδείξεις για την εκμάθηση των δεξιοτήτων, γεγονός που αντιτίθεται στις προτάσεις γνωστών ερευνητών (Landin, 1994; Pangrazi, 1997; Rink, 1994) οι οποίοι τονίζουν την ανάγκη χρήσης κατάλληλων, σύντομων, περιεκτικών και με ακρίβεια διδακτικών υποδείξεων για τη μεγιστοποίηση της μάθησης των παιδιών. Ίσως αυτό να οφείλεται στο γεγονός ότι οι διδάσκοντες αγνοούν τη σπουδαιότητα της σωστής χρήσης των διδακτικών οδηγιών στη βελτίωση της απόδοσης και δεν έχουν εκπαιδευθεί και εξουκειωθεί στη συστηματική

χρήση τους. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας επιβεβαιώνουν τα μέχρι στιγμής αποτελέσματα στον ελληνικό χώρο (Derril et al., 2004; Κουλις & Τζέτζης, 2005) για την παροχή φτωχών και χωρίς ακρίβεια διδακτικών οδηγιών κατά τη διδασκαλία του μαθήματος. Επίσης οι Κουλις & Τζέτζης (2005) διαπίστωσαν ότι η επίδειξη ήταν σημαντικό μέρος της διδασκαλίας αλλά χωρίς επικέντρωση της προσοχής σε σημεία κλειδιά. Σύμφωνα με τους Pinheiro και Simon (1992) ο καθηγητής Φ.Α. πρέπει όχι μόνο να γνωρίζει να διδάσκει, αλλά και να αναλύει τις βασικές κινητικές δεξιότητες, να τις αξιολογεί και να παρατηρεί τις αλλαγές στην απόδοση των παιδιών. Οι καθηγητές Φ.Α. που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα, τόσο στη διάρκεια του βασικού κύκλου σπουδών όσο και καθ' όλη τη διάρκεια της υπηρεσίας τους, δεν έχουν εκπαιδευθεί στη διδασκαλία των βασικών κινητικών δεξιοτήτων με αποτέλεσμα να μην γνωρίζουν τα σημεία-κλειδιά για την εκτέλεσή τους, τα ποιοτικά δηλαδή στοιχεία των δεξιοτήτων και επομένως να παρουσιάζουν χαμηλή απόδοση. Για παράδειγμα, για τους περισσότερους διδάσκοντες, η ρίψη που είναι μια βασική κινητική δεξιότητα χειρισμού και διδάσκεται στις μικρές τάξεις του δημοτικού, ήταν ταυτόσημη με την αθλητική δεξιότητα της πάσας στο μπάσκετ που αφορά στις μεγάλες τάξεις.

Σύμφωνα με τους Eghan (1988) και Silverman, Tyson και Krampitz (1991), η ανατροφοδότηση δεν αποτελεί σημαντικό παράγοντα στην επίτευξη των μαθητών. Σε αντίθεση, πολλοί ερευνητές επισημαίνουν τη χρησιμότητα της ανατροφοδότησης στην κινητική και αθλητική επίτευξη τόσο στο χώρο άθλησης όσο και στο εργαστήριο (Brophy & Good, 1986; Fishman & Tobey, 1978; Magill, 1993; Rikard, 1991; Siedentop 1991). Στη συγκεκριμένη εργασία η σύμφωνη ανατροφοδότηση κυμάνθηκε από 20.4% έως 80.9% με μέσο όρο 40.2% και δεν υστερεί αξιοσημείωτα από τα ευρήματα των Gusthart και Sprigings (1989) με 50.1% αλλά και τους Werner και Rink (1989) που ήταν 48.9%. Ίσως η μέτρια επίδοση στην κατηγορία της ανατροφοδότησης να οφείλεται στο γεγονός ότι οι διδάσκοντες δεν είναι εκπαιδευμένοι στη χρήση των διαφόρων μορφών ανατροφοδότησης και χρησιμοποιούν συνήθως γενική, θετική ή ασύμφωνη ανατροφοδότηση (π.χ. ωραία, πολύ καλά).

Όσον αφορά στο συνολικό QMTPS σκορ, αυτό καθορίζεται από το μέσο όρο της απόδοσης του διδάσκοντα στις επτά κατηγορίες του εργαλείου. Η συνολική επίδοση των 12 διδασκόντων κυμάνθηκε από 36.5% έως 54.3% με μέσο όρο 43.7%. Η επίδοση αυτή είναι σε συνάφεια με τα αποτελέσματα της έρευνας των Werner και Rink (1989) στην οποία το QMTPS ήταν 38.1% αλλά και τους Gusthart και Sprigings (1989) όπου οι συμμετέχοντες εμφάνισαν μέσο όρο συνολικού QMTPS 52.4%.

Στην συγκεκριμένη έρευνα οι ΚΦΑ εμφάνισαν

δυνατές, μέτριες και αδύναμες πτυχές της διδακτικής τους συμπεριφοράς. Η έλλειψη γνώσεων και εκπαίδευσης των διδασκόντων σε θεμελιώδη για μια ποιοτική διδασκαλία θέματα, όπως, οι βασικές κινητικές δεξιότητες, η παροχή ολοκληρωμένης επίδειξης, η συστηματική και αποτελεσματική χρήση της ανατροφοδότησης, η παροχή κατάλληλων και περιεκτικών διδακτικών οδηγιών, φαίνεται να ευθύνονται για τα προαναφερόμενα μέτρια αποτελέσματα. Πρέπει βέβαια να διευκρινιστεί ότι τα παραπάνω ποιοτικά στοιχεία είναι απαραίτητα κατά τη διδασκαλία και έχει νόημα η αξιολόγησή τους όταν το στυλ διδασκαλίας είναι δασκαλοκεντρικό. Όταν γίνεται χρήση μαθητοκεντρικού στυλ διδασκαλίας είναι άσκοπη η χρήση τέτοιου είδους αξιολόγησης γιατί είναι διαφορετικές οι διδακτικές στρατηγικές που απαιτούνται.

Το επίπεδο της παρεχόμενης διδασκαλίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και η αποτελεσματικότητά της χρήζουν εκτενέστερης έρευνας. Δεν είναι μόνο τα συγκεκριμένα στοιχεία της διδασκαλίας που πρέπει να αξιολογούνται αλλά και ο χρόνος ενεργητικής συμμετοχής των μαθητών, ο χρόνος αναμονής, η οργάνωση και διαχείριση του χρόνου και της τάξης (π.χ. ο τρόπος και ο χρόνος που δαπανώνται για να μπουν τα παιδιά σε σειρές ή να δημιουργηθούν

ομάδες), τα διάφορα είδη της ανατροφοδότησης και πολλά ακόμη εφόσον πολλά είναι τα στοιχεία που συνθέτουν την αποτελεσματική διδασκαλία. Το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα αξιολογεί ένα μέρος των κρίσιμων για αποτελεσματική διδασκαλία στοιχείων. Είναι σημαντική η ενδελεχής ανάλυση και αξιολόγηση με πολύ πιο ανεπτυγμένα και λεπτομερή όργανα ώστε να γίνουν γνωστές περισσότερες διαστάσεις της διδακτικής συμπεριφοράς. Η μέχρι τώρα έρευνα φανέρωσε βασικές αδυναμίες αλλά έχει αποδειχθεί ότι με ανατροφοδότηση/εκπαίδευση των διδασκόντων μπορεί να επιτευχθεί σημαντική βελτίωση όπως στην έρευνα των Werner και Rink (1989) στην πρώτη φάση της οποίας το συνολικό QMTPS σκορ ήταν 38.1% και στην επαναξιολόγηση έφθασε το 59.2%. Αυτή η σημαντική βελτίωση στην απόδοση των διδασκόντων υποδηλώνει ότι είναι απαραίτητη η δια βίου εκπαίδευση των ΚΦΑ για τη μεγιστοποίηση της απόδοσής τους στο μάθημα.

Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να αξιολογήσουν την αποτελεσματικότητα του διδάσκοντα με περισσότερα εργαλεία συστηματικής παρατήρησης όπως και να εξετάσουν την πιθανή διαφοροποίηση στη διδακτική συμπεριφορά καθηγητών Φυσικής Αγωγής μετά από πρόγραμμα επιμόρφωσης.

Σημασία για τη Φυσική Αγωγή

Το μάθημα της φυσικής αγωγής εντάχθηκε στο σχολικό πρόγραμμα στην Ελλάδα το 1987 χωρίς να υπάρχουν οι προϋποθέσεις για την άρτια διεξαγωγή του (αναλυτικό πρόγραμμα, επιμόρφωση των καθηγητών για τις ιδιαιτερότητες του μαθήματος στο δημοτικό σχολείο). Ειδικότερα στις πρώτες τάξεις του δημοτικού το μάθημα εντάχθηκε στο ωρολόγιο πρόγραμμα μόλις πριν από οκτώ χρόνια. Επίσης την τελευταία εικοσιπενταετία δεν λειτουργεί σύστημα αξιολόγησης στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας ούτε πραγματοποιείται συστηματική και σε τακτικά χρονικά διαστήματα επαναλαμβανόμενη επιμόρφωση. Έτσι η διδασκαλία της φυσικής αγωγής, ουσιαστικά, λαμβάνει χώρα όλα αυτά τα χρόνια χωρίς καθοδήγηση και υποστήριξη εφόσον δεν υπόκειται σε τεκμηριωμένη και αντικειμενική αξιολόγηση. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα την άγνοια για το επίπεδο της παρεχόμενης διδασκαλίας και την αδυναμία βελτίωσης των όποιων ελλείψεων. Η μεγιστοποίηση της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας στο δημοτικό σχολείο είναι θεμελιώδους σημασίας μια που σε αυτήν την χρονική περίοδο μπαίνουν οι βάσεις για την ολοκληρωμένη κινητική, γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είναι απαραίτητη για να διαπιστωθεί το επίπεδο της παρεχόμενης διδασκαλίας, να εντοπιστούν τα ισχυρά και αδύναμα σημεία, να βελτιωθεί, να προαχθεί η αυτοδύναμη πνευματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, να ανατεθούν αρμοδιότητες, αλλά και να δημιουργηθούν κατάλληλα επιμορφωτικά προγράμματα για τη ανάπτυξη του διδακτικού προσωπικού. Όλες οι προσπάθειες των καθηγητών Φ.Α. έχουν σαν τελικό σκοπό, να αγαπήσουν οι μαθητές τη φυσική αγωγή, να μάθουν ευχάριστα και στον ελάχιστο δυνατό χρόνο με τη χρήση των καταλληλότερων μεθόδων διδασκαλίας. Οι πληροφορίες σχετικά με τα συμβάντα κατά τη διάρκεια του μαθήματος μπορούν να βοηθήσουν τον διδάσκοντα να κατανοήσει καλύτερα την τάξη και να βελτιώσει την απόδοσή του, με αποτέλεσμα τη μεγιστοποίηση της μάθησης των παιδιών. Εξάλλου η επίδοση των μαθητών είναι ένα μέσο αξιολόγησης της απόδοσης του διδάσκοντα. Όταν όμως υπάρχει αξιολόγηση με την παροχή κατάλληλης ανατροφοδότησης εκπαίδευσης έχει αποδειχθεί ότι βελτιώνεται η διδακτική συμπεριφορά. Η παρούσα εργασία ήταν μια προσπάθεια διερεύνησης και καταγραφής βασικών στοιχείων της διδακτικής συμπεριφοράς. Όπως φάνηκε από τα αποτελέσματα υπάρχουν ισχυρά αλλά και αδύναμα στοιχεία της διδακτικής συμπεριφοράς. Τέτοιου είδους ευρήματα μπορούν να βοηθήσουν ουσιαστικά στην παροχή καθοδήγησης και επιμόρφωσης για τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαιδευτικής διαδικασίας και κατ' επέκταση της μάθησης των παιδιών.

Σημασία για την Ποιότητα Ζωής

Το δημοτικό σχολείο είναι η κρίσιμη ηλικία για να γνωρίσουν και να αγαπήσουν τα παιδιά τη φυσική δραστηριότητα. Μέσα από το μάθημα της φυσικής αγωγής μπορούν να αποκτήσουν πλήθος κινητικών δεξιοτήτων αλλά και να διαμορφώσουν στάσεις και συμπεριφορές που συνάδουν σε ένα δια βίου δραστήριο τρόπο ζωής. Λόγω της μείωσης του ρυθμού στην ανάπτυξη των παιδιών στα χρόνια του δημοτικού σχολείου παρέχεται μια πρώτη τάξεως ευκαιρία για να αναπτυχθούν οι κινητικές δεξιότητες. Η αξιολόγηση της παρεχόμενης εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι το πρώτο βήμα για τη βελτίωσή της ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι της που είναι η πολύπλευρη ανάπτυξη, μάθηση και εκπαίδευση των παιδιών με τη βοήθεια ειδικά σχεδιασμένων δραστηριοτήτων και απώτερο σκοπό την προάσπιση της υγείας τους την υιοθέτηση ενός φυσικά δραστήριου τρόπου ζωής ως ενήλικες, τη δια βίου άσκηση και τελικά την καλύτερη ποιότητα ζωής.

Βιβλιογραφία

- Αλειφέρη, Ο., Δέρρη, Β., Αυγερινός, Α., Αντωνίου, Π., & Κιουμουρτζόγλου, Ε. (2005). Αξιολόγηση της διαχείρισης του διδακτικού χρόνου και της συμπεριφοράς των μαθητών στο μάθημα της φυσικής αγωγής. *Πρακτικά 2ου Forum Φυσικής Αγωγής*, 57-60. Καλλιθέα-Χαλκιδική.
- Barrow, H.M., McGee, R., & Tritschler, K.A. (1989). *Practical measurement in physical education and sport*. Philadelphia: Lea & Febiger.
- Behets, D. (1997). Comparison of more and less effective teaching behaviors in secondary physical education. *Teaching and Teacher Education*, 13, 215-224.
- Brophy, J.E., & Good, T.L. (1986). Teacher behavior and student achievement. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp 328-375). New York: Macmillan.
- Carreiro Da Costa, F., & Pieron, M. (1992). Teaching effectiveness: comparison of more and less effective teachers in an experimental teaching unit. In T. Williams, L. Almond & A. Sparkes (Eds.), *Sport and physical activity: moving towards excellence*, (pp. 169-176). London: Chapman & Hall.
- Castetter, W.B. (1971). *The personnel function in public administration*. New York: Macmillan.
- Chase, M., Lirgg, M., Miami, C., & Sakelos, T. (2003). Teacher efficacy and effective teaching behaviors in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 6, 102-112.
- Darst, P., Zakrajsek, D., & Mancini, V. (1983). *Systematic observation instrumentation for physical education*. Champaign, IL: Leisure Press.
- Derri, V., Vasiliadou, O., & Emmanouilidou, K. (2004). Relation between qualitative aspects of teaching and academic learning time in physical education. Proceedings of the *Pre-Olympic congress*. 6-14 August Thessaloniki, Greece.
- Eghan, T. (1988). *The relation of teacher feedback to student achievement in learning selected tennis skills*. Unpublished Doctoral Dissertation, Louisiana State University.
- Εμμανουηλίδου, Κ., Βασιλειάδου, Ο., Δέρρη, Β., Τζέτζης, Γ., & Κιουμουρτζόγλου, Ε. (2003). Μάθη-ση βασικών κινητικών δεξιοτήτων: Επηρεάζει ο τρόπος διαχείρισης του χρόνου. *Πρακτικά 1ου Forum Φυσικής Αγωγής*, 65-69. Ουρανούπολη-Χαλκιδική.
- Fairweather, M., & Sidaway, B. (1994). Implications of hemispheric function for the effective teaching of motor skills. *Quest*, 46, 281-298.
- Feltz, D.L., & Landers, D.M. (1977). Informational-motivational components of a model's demonstration. *Research Quarterly*, 48, 525-533.
- Fishman, S., & Tobey, C. (1978). Augmented feedback. In W.G. Anderson & G. Barrette (Eds.), *What's going on in gym: Descriptive studies of physical education classes. Motor skills: Theory into practices*, 1, 51-62.
- Flowers, C., Testerman, J., Hancock, D., & Algozzine, B. (2000). *Teacher Performance Assessment Instrument-Revised*. Technical manual, North Carolina experienced teacher summative evaluation system, TPAI-R. Retrieved from www.ncpublicschools.org/evalpsemployees
- Gallahue, D. (1996). *Developmental physical education for today's elementary school children*. USA: Brown & Benchmark.
- Gentile, A. (1972). A working model for skill acquisition with application to teaching. *Quest*, 17, 3-23.
- Good, T.L., & Brophy, J.E. (1991). *Looking in classrooms*. New York: Harper Collins.
- Graham, G., Holt/Hale, S.A., & Parker, M. (1998). *Children moving. A reflective approach to teaching physical education* (4th ed). CA: Mayfield.
- Gusthart, J.L., & Kelly, I.M. (1993). Teacher's instructional variables in volleyball and students' improvement in motor skill. *Perceptual and Motor Skills*, 76, 1015-1024.
- Gusthart, J.L., Kelly, I.M., & Rink, J. (1997). The validity of the qualitative measures of teaching performance scale as a measure of teacher effectiveness. *Journal of Teaching in Physical Education*, 16, 196-210.
- Gusthart, J.L., & Springings, E.J. (1989). Student learning as a measure of teacher effectiveness in physi-

- cal education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 8, 298-311.
- Ha, A. (2001). Relationship of teacher task presentation and student learning performance in basketball. *Hong Kong Journal of Sports Medicine and Sports Science*, 12, 52-63.
- Hopple, C. (1995). *Teaching for outcomes in physical education. A guide for curriculum and assessment*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Κουλις, Ε.Φ., & Τζέτζης, Γ. (2005). Αξιολόγηση της διαδικασίας ανάπτυξης του περιεχομένου του μαθήματος της φυσικής αγωγής. *Πρακτικά 2ου Forum Φυσικής Αγωγής*, 57-60. Καλλιθέα-Χαλκιδική.
- Coules, E.F. & Tzetzis, G. (2005). Systematic observation of the lesson of physical education with the use of OSCD-PE. *Inquiries in Sport & Physical Education*, 3, 204-211.
- Κυργουρίδης, Π., Δέρρη, Β., & Κιουμουρτζόγλου, Ε. (2005). Ανασκοπική μελέτη για την διερεύνηση και τον προσδιορισμό των παραγόντων που συμβάλουν σε μια αποτελεσματική διδασκαλία. *Πρακτικά 2ου Forum Φυσικής Αγωγής*, 57-60. Καλλιθέα-Χαλκιδική.
- Landin, D. (1994). The role of verbal cues in skill learning. *Quest*, 46, 299-313.
- Magill, R.A. (1993). Augmented feedback in skill acquisition. In R.N. Singer, M. Murphey, & L.K. Tennant (Eds.), *Handbook on Research in Sport Psychology* (pp. 193-212). New York: Macmillan.
- Nichols, B. (1994). *Moving and learning. The elementary school physical education experience* (3rd ed.). Champaign, IL: McGraw-Hill.
- Pangrazi, R.P. (1997). *Teaching elementary physical education: a handbook for the classroom teacher*. Boston: Allyn & Bacon.
- Parker, M. (1989). Academic learning time-physical education (ALT-PE). In P. W. Darst, D.B. Zakrajsek, & V.H. Mancini (Eds.), *Analyzing physical education and sport instruction* (pp. 195-205). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Pinheiro, V.E., & Simon, H.A. (1992). An operational model of motor skill diagnosis. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11, 288-302.
- Rikard, G.L. (1991). The sort term relationship of teacher feedback and student practice. *Journal of Teaching in Physical Education*, 10, 175- 185.
- 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).
- Rink, J. (1993). *Teaching physical education for learning* (2nd ed.). St. Louis, MO: Mosby.
- Rink, J. (1994). Task presentation in pedagogy. *Quest*, 46, 270-280.
- Rink, J. (1998). *Teaching physical education for learning* (3rd ed.). Champaign, IL : McGraw-Hill.
- Rink, J., & Werner, P. (1989). Qualitative measures of teaching performance scale (QMTPS). In P. Darst, D. Zakrajsek, & V. Mancini (Eds.) *Analyzing physical education and sport instruction* 2nd ed. (pp. 269-276). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Rose, D. (1997). *A multilevel approach to the study of motor control and learning*. Boston: Allyn & Bacon.
- Rosenshine, B. (1979). Content, time and direct instruction. In P. Peterson & H. Walberg (Eds.), *Research on teaching* (pp. 28-56). New York: Random House.
- Rosenshine, B., & Stevens, R. (1986). Teaching functions. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp376-391). New York: Macmillan.
- Schmidt, R.A. (1991). *Motor learning and performance*. Champaign, IL: McGraw Hill.
- Scully, D.M., & Newell, K.M. (1985). Observational learning and the acquisition of motor skills: Toward a visual perception perspective. *Journal of Human Movement Studies*, 11, 169-186.
- Siedentop, D. (1991). *Developing teaching skills in physical education*, (3rd ed). CA: Mayfield.
- Silverman, S. (1991). Research on teaching in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62, 352-364.
- Silverman, S., & Skonie, R. (1997). Research on teaching in physical education: An analysis of published research. *Journal of Teaching in Physical Education*, 16, 300-311.
- Silverman, S., Tyson, L.A., & Krampitz, J. (1991). *Teacher feedback and achievement in physical education: interaction with student practice*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago.
- Slavin, R. (2003). Elements of effective teaching. *Literacy Today*, March, 9-10.
- Van der Mars, H. (1989). Systematic observation: An introduction. In P.W. Darst, D.B. Zakrajsek & V.H. Mancini (Eds.), *Analyzing physical education and sport instruction* (pp. 3-18). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Werner, P., & Rink, J. (1989). Case studies of teacher effectiveness in second grade physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 8, 280-297.

