



Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό
τόμος 4 (2), 341 - 350
Δημοσιεύτηκε: 30 Αυγούστου 2006



Inquiries in Sport & Physical Education
Volume 4 (2), 341 - 350
Released: August 30, 2006

www.hape.gr/emag.asp

ISSN 1790-3041



Αποτελεσματικότητα στη Φυσική Αγωγή

Όλγα Βασιλειάδου & Βασιλική Δέρρη
ΤΕΦΑΑ, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας σχετικά με την αποτελεσματικότητα στη φυσική αγωγή. Η αποτελεσματική διδασκαλία στη φυσική αγωγή έχει απασχολήσει τους ερευνητές έντονα και για μεγάλο χρονικό διάστημα. Έχουν χρησιμοποιηθεί διάφορες ερευνητικές προσεγγίσεις όπως η μέθοδος της «τέλειας» διδασκαλίας, η μέθοδος διαδικασίας-αποτελέσματος, η μέθοδος διαδικασίας-μεσολάβησης και το οικολογικό μοντέλο. Σύμφωνα με την υπάρχουσα βιβλιογραφία ο αποτελεσματικός καθηγητής φυσικής αγωγής είναι ενθουσιώδης, θερμός, ικανός στην επικοινωνία, θέτει ξεκάθαρους στόχους, ελέγχει τακτικά τη γνωστική κατανόηση, έχει ανεπτυγμένες δεξιότητες παρατήρησης και είναι δίκαιος. Στις βασικές παραμέτρους που συνθέτουν το περίγραμμα της αποτελεσματικότητας στη φυσική αγωγή περιλαμβάνονται η επιτυχία των μαθητών, η σωστή οργάνωση και διαχείριση χρόνου και τάξης, η πειθαρχία και ο έλεγχος, η καταλληλότητα των δραστηριοτήτων, οι κατάλληλες διδακτικές οδηγίες, το υποστηρικτικό και ασφαλές περιβάλλον μάθησης, ο προγραμματισμός και η αξιολόγηση μαθητών και διδασκαλίας. Συμπεραίνεται ότι η πολυδιάστατη αξιολόγηση που βασίζεται στο οικολογικό μοντέλο είναι η πλέον σωστή προσέγγιση για τη διερεύνηση του θέματος.

Λέξεις κλειδιά: *αποτελεσματική διδασκαλία, διδάσκων, αποτελεσματικότητα, Φυσική Αγωγή*

Effectiveness in Physical Education

Olga Vasiliadou & Vassiliki Derri

Department of Physical Education and Sport Science, Democritus University of Thrace, Komotini, Hellas

Abstract

The purpose of the paper was the review of the literature on effectiveness in physical education. Methodologies that have been used in research on teaching effectiveness were the perfect teaching method, process-product and mediating-process designs, and ecology model. According to the current literature the effective physical educator is enthusiastic, warm, fair, and able to observe and communicate, state objectives, check for cognitive understanding. The profile of effectiveness in physical education is compiled by students' success, class time management, discipline and control, suitability of activities, appropriate teaching cues, supporting and safe learning environment, planning and assessment of students and teaching. It is concluded that the multidimensional assessment, based on ecology model, is the most proper approach for research on effectiveness.

Key words: *effective teaching, teacher, effectiveness, physical education.*

Γενική Εισαγωγή

Διδασκαλία είναι η ανάπτυξη σχέσης μεταξύ δύο ατόμων από τα οποία το ένα (διδάσκων) κατέχει το περιεχόμενο (γνώση, δεξιότητες, στάσεις, κλπ) και έχει πρόθεση να το μεταδώσει στο άλλο (μαθητή) με βασικό σκοπό τη μάθηση. Τα βασικά καθήκοντα του διδάσκοντα είναι να εκπαιδεύσει το μαθητή στις απαιτήσεις του ρόλου του, να προσαρμόσει το υλικό στο επίπεδο του μαθητή, να δημιουργήσει τις κατάλληλες ευκαιρίες επιτυχημένης συμμετοχής, χρησιμοποιώντας παρακίνηση, έλεγχο και επιβράβευση της προόδου αλλά και να είναι γενεσιουργός δύναμη για την απόκτηση γνώσης και δεξιοτήτων (Fenstermacher, 1986).

Αποτελεσματική είναι η διδασκαλία που οδηγεί γρηγορότερα και για μεγαλύτερη διάρκεια σε στο-χευμένη μάθηση (Rink, 1996). Επίσης όταν οι μαθητές αναπτύσσουν θετικές απόψεις για αυτά που έμαθαν και αυξάνεται η αυτοεκτίμησή τους καθ' όλη τη διάρκεια της διαδικασίας της μάθησης (Siedentop, 1991). Γενικά μπορεί να ειπωθεί ότι ένα ουσιαστικό κομμάτι από τα επιτεύγματα των μαθητών είναι απόρροια των ενεργειών των διδασκόντων (Locke, 1976). Η έρευνα για την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας προσπαθεί να απαντήσει στην ερώτηση «τι κάνει ένα διδάσκοντα αποτελεσματικό» και κατά συνέπεια «ποια συμπεριφορά του εκπαιδευτικού ή του μαθητή σχετίζεται με τη μάθηση» (Silverman, 1985). Από τη δεκαετία του '60 που ξεκίνησε η έρευνα για την αποτελεσματικότητα έως σήμερα, οι απαντήσεις στα παραπάνω ερωτήματα διαφοροποιούνται διαρκώς. Η μελέτη της βιβλιογραφίας φανερώνει διαφορετικές ερευνητικές προσεγγίσεις καθώς μέσα από τα ερευνητικά δεδομένα προστίθενται νέες παράμετροι στο περίγραμμα της αποτελεσματικότητας.

Σχετικές θεωρίες

Τα διάφορα είδη ερευνών, που είχαν ως πρόθεση την κατανόηση της αποτελεσματικής διδασκαλίας, ξεκίνησαν από τα μέσα της δεκαετίας του 1960. Αρχικά επιχειρήθηκε, χωρίς επιτυχία, να βρεθούν «κοινά-γενικά» χαρακτηριστικά των διδασκόντων που θεωρούνταν οι «καλύτεροι» από διευθυντές και μαθητές, όπως φύλο, ηλικία, βαθμός πτυχίου, δείκτης ευφυΐας, κλπ. Στη συνέχεια έγινε προσπάθεια, ανεπιτυχώς και πάλι, να βρεθεί η τέλεια μέθοδος διδασκαλίας των αποτελεσματικών εκπαιδευτικών (Graham & Heimerer, 1981).

Κατόπιν δόθηκε έμφαση στην αλληλεπίδραση του διδάσκοντα με τους μαθητές. Καθώς οι μέθοδοι παρατήρησης βελτιώνονταν, οι ερευνητές άρχισαν να συσχετίζουν τις ενέργειες των δασκάλων με το κέρδος μάθησης των μαθητών. Αυτό το είδος των ερευνών ονομάστηκε 'διαδικασίας-αποτελέσματος' και θε-

ωρήθηκε καταλληλότερο για την παροχή ενδείξεων της αποτελεσματικής διδασκαλίας. Οι ερευνητές κατέληξαν ότι οι συμπεριφορές του αποτελεσματικού διδάσκοντα είναι ιδιαίτερες και συγκεκριμένες και σχετίζονται με το αντικείμενο διδασκαλίας, το περιβάλλον μάθησης και τους μαθητές. Όσο οι έρευνες συνεχίζονταν διαπιστώθηκε ότι οι δάσκαλοι δεν επηρέαζαν άμεσα την απόδοση, όπως οι μελέτες διαδικασίας-αποτελέσματος (process-product) υπαινίσσονταν, αλλά την ποσότητα και την ποιότητα της δουλειάς των μαθητών. Έτσι η έρευνα οδηγήθηκε στην φάση της διαδικασίας-μεσολάβησης (mediating-process) όπου η έμφαση δόθηκε στον ενεργό χρόνο μάθησης στη φυσική αγωγή. Όταν οι ερευνητές άρχισαν να εξετάζουν "πώς" οι δάσκαλοι επηρεάζουν την εργασία των μαθητών τους διαπιστώθηκε ότι και οι μαθητές από την πλευρά τους ασκούν ισχυρή επιρροή σε αυτά που οι δάσκαλοι έκαναν ή δεν έκαναν κατά τη διάρκεια των μαθημάτων. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα οι ερευνητές να εστιάσουν την προσοχή τους στην κατανόηση του τρόπου με τον οποίο η οργάνωση και η εκτέλεση ενός προγράμματος διδασκαλίας επηρεάζει τη δουλειά των μαθητών, καταλήγοντας έτσι στο οικολογικό μοντέλο έρευνας (Siedentop, 2002).

Μέσα από αλληπάλληλες εργασίες, ο Doyle (1977, 1979, 1983, 1986) διάρθρωσε το οικολογικό μοντέλο έρευνας, στόχος του οποίου ήταν να γίνει κατανοητή η λειτουργική αξία των συμπεριφορών που οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές τους, δημιουργούν και μοιράζονται στο περιβάλλον των τάξεων, ιδιαίτερα σε σχέση με το 'γιατί' και το 'πώς' εξελίσσεται και αξιοποιείται η συμμετοχή και η ανταπόκριση των μαθητών. Εννοιολογικά, το οικολογικό μοντέλο προ-τείνει ότι η διδασκαλία περιλαμβάνει δύο βασικές παραμέτρους, τη διαχείριση της τάξης και τον εκπαιδευτικό στόχο, που σαφώς είναι αλληλένδετες και η κατανόηση των μεταξύ τους σχέσεων είναι θεμελιώδης στόχος μιας οικολογικής ανάλυσης (Doyle, 1983). Σύμφωνα με το οικολογικό μοντέλο εκτός από τη συστηματική παρατήρηση που χρησιμοποιείται εξετάζονται οι γνώσεις των καθηγητών φυσικής αγωγής (ΚΦΑ) για τις δραστηριότητες που διδάσκουν αλλά και οι απόψεις τους για τη διδασκαλία τους. Τα τελευταία χρόνια το οικολογικό μοντέλο έρευνας αποδεικνύεται η πιο ολοκληρωμένη ερευνητική προσέγγιση.

Αποτελεσματική διδασκαλία

Όλες οι προαναφερόμενες ερευνητικές προσεγγίσεις είχαν ως αποτέλεσμα την παραγωγή γνώσης από πολλούς μελετητές σχετικά με τις παραμέτρους που ορίζουν την αποτελεσματική διδασκαλία. Σύμφωνα με τον Brophy (1982) εννέα διδακτικές συμπεριφορές σχετίζονται με την επίτευξη των μαθητών και αυτές μπορούν να χρησιμοποιηθούν σαν πλαίσιο στην ανασκόπηση και τον απολογισμό των ερευνών στην εκπαίδευση και τη φυσική αγωγή.

Αναλυτικά είναι οι προσδοκίες του διδάσκοντα, η διάγνωση του ατομικού επιπέδου, η διαχείριση και οργάνωση της τάξης, το υποστηρικτικό περιβάλλον μάθησης, η ενεργητική διδασκαλία, η ανάπτυξη του προγράμματος (μικρά αλληλένδετα βήματα για την ολοκλήρωση του προγράμματος), οι ευκαιρίες μάθησης των μαθητών, η διδασκαλία για μεγιστοποίηση της γνώσης και οι διαφορές λόγω τάξης. Οι Good και Brophy (1991) ανασκοπώντας τις έρευνες διαδικασίας-αποτελέσματος πρόσθεσαν στα προαναφερόμενα τις κατάλληλες ασκήσεις, την υπευθυνότητα των μαθητών (δέσμευση, στόχοι) και την κατάλληλη και σαφή παρουσίαση των πληροφοριών.

Δεκατέσσερις δείκτες της αποτελεσματικής διαδικασίας διδασκαλίας-μάθησης διαπίστωσε ο Metzler (1990): διαχείριση χρόνου, διευθυντική ικανότητα, πειθαρχία και υπευθυνότητα, καταλληλότητα των δραστηριοτήτων, ποσοστό επιτυχημένης συμμετοχής, διδακτικές οδηγίες, ανατροφοδότηση απόδοσης, κλίμα τάξης, σχεδιασμός, λεκτική και μη λεκτική αλληλεπίδραση, χρήση ερωτήσεων, ανάπτυξη περιεχομένου, τακτική αξιολόγηση της προόδου των μαθητών, καθιέρωση ασφαλούς περιβάλλοντος μάθησης.

Ο Silverman (1991) σε μια ανασκοπική μελέτη για τη διδασκαλία της φυσικής αγωγής ανέπτυξε μία περιεκτική λίστα από χαρακτηριστικά αποτελεσματικής διδασκαλίας κινητικών δεξιοτήτων τα οποία είναι ο σχεδιασμός της διδασκαλίας για την διαχείριση της τάξης και τη μάθηση, η λήψη μέτρων με στόχο την πρόληψη κάθε κατάστασης και ο σχεδιασμός πλάνων για κάθε ενδεχόμενο, η αντίληψη των διαφορών ως προς την ικανότητα των μαθητών και χρήση αυτής της πληροφορίας στο σχεδιασμό και την παρακολούθηση των δραστηριοτήτων, η αναζήτηση περισσότερων πηγών για τον σχεδιασμό της διδασκαλίας, η γνώση πολλών στυλ διδασκαλίας αλλά και πότε χρησιμοποιείται το καθένα από αυτά, η παροχή συγκεκριμένων και με ακρίβεια οδηγιών και η πλήρης επίδειξη, η παροχή επαρκούς χρόνου εξάσκησης σε κάθε μαθητή, η μεγιστοποίηση του χρόνου συμμετοχής κάθε μαθητή, η ελαχιστοποίηση του χρόνου εκτός εξάσκησης και του χρόνου αναμονής. Γενικότερα, η διαχείριση του διδακτικού χρόνου είναι κεφαλαιώδους σημασίας στη διδασκαλία της φυσικής αγωγής γιατί μπορεί να οδηγήσει στην ελαχιστοποίηση της κινητικής συμμετοχής των μαθητών. Η μικρή κινητική συμμετοχή έχει αλυσιδωτές αρνητικές επιπτώσεις στην ανάπτυξη θετικής στάσης ως προς την άσκηση, στο επίπεδο της φυσικής δραστηριότητας και στη μάθηση (Silverman & Scrabis, 2004).

Οι βασικές παράμετροι που αφορούν στην αποτελεσματική διδασκαλία της φυσικής αγωγής σύμφωνα με την Rink (1996) είναι ο καθορισμός των στόχων, ο σχεδιασμός της διδασκαλίας για την επίτευξη των στόχων, η παρουσίαση των δραστηριοτήτων στους μαθητές, η οργάνωση και διαχείριση του περιβάλλοντος μάθησης, ο έλεγχος του περιβάλλοντος

μάθησης, η ανάπτυξη του περιεχομένου του μαθήματος, και η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας και του προγράμματος.

Ανασκόπηση σχετικών ερευνών

Αποτελεσματικός διδάσκων

Πρόσφατη έρευνα μεταξύ υποψηφίων στο διαγωνισμό του ΑΣΕΠ κατέγραψε τις απόψεις τους σχετικά με τα χαρακτηριστικά των αποτελεσματικών διδασκόντων. Στις πρώτες θέσεις βρέθηκαν το επιστημονικό υπόβαθρο, η αυτοεκτίμηση, η αγάπη για τους μαθητές, η διαχείριση των μαθητών, η επικοινωνία, η επιμονή και η υπομονή, ο ενθουσιασμός, η τάση για βελτίωση, η αυτοαξιολόγηση, η αίσθηση του χιούμορ και η συνεργασία, (Παμουκτούγλου, 2001). Ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός όπως τον σκιαγραφεί ο Sandy (2004) είναι ηγέτης, εμπνέει, καινοτομεί, έχει βαθιά γνώση του αντικείμενου του, χαίρει σεβασμού, θέτει υψηλά πρότυπα και προσδοκίες που συνυπάρχουν με την ενθάρρυνση, την υποστήριξη και την ευελιξία, και δίνει αρμοδιότητες στους μαθητές. Οι παραπάνω έρευνες συμφωνούν με τις απόψεις των ειδικών (Gallahue, 1996; Graham, 1992; Mawer 1995; Metzler, 1990; Rink, 1993; Siedentop, 1991, 2002; Silverman, 1991) για τον αποτελεσματικό διδάσκοντα στη φυσική αγωγή οι οποίες συγκλίνουν σε τρεις βασικές κατηγορίες χαρακτηριστικών: τα προσωπικά χαρακτηριστικά, τα χαρακτηριστικά στην τάξη και τα χαρακτηριστικά στην αξιολόγηση των μαθητών.

Αναλυτικότερα, σχετικά με τα προσωπικά χαρακτηριστικά, ο αποτελεσματικός ΚΦΑ δείχνει ενδιαφέρον για τους μαθητές είναι ειλικρινής και ενθουσιώδης. Φέρεται με σεβασμό και επιμένει στον αλληλοσεβασμό μεταξύ των μαθητών και έχει αναπτυγμένες δεξιότητες επικοινωνίας. Ενημερώνεται διαρκώς ανανεώνοντας τις γνώσεις του και εμφανίζεται στο μάθημα με κατάλληλη ενδυμασία (Gallahue, 1996; Graham, 1992; Sandy, 2004).

Στο χώρο άσκησης ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός θέτει ξεκάθαρα τους στόχους του μαθήματος οι οποίοι αντανακλώνται στις δραστηριότητες που επιλέγει, στις μεθόδους διδασκαλίας που χρησιμοποιεί και στα αποτελέσματα συμπεριφοράς που επιδιώκει. Επινοεί στρατηγικές για να μεγιστοποιήσει τη συμμετοχή των μαθητών και να περιορίσει το χρόνο αναμονής και αυξάνει σταδιακά το βαθμό δυσκολίας των δραστηριοτήτων. Ελέγχει συστηματικά εάν οι μαθητές κατανοούν, είναι "ανοιχτός" σε ερωτήσεις και σχόλια, εξηγεί τα καθήκοντα των μαθητών με σαφήνεια, κάνει γνωστές τις προσδοκίες του και φροντίζει για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Οργανώνει και διευθύνει την τάξη, ελαχιστοποιεί τις ανεπιθύμητες συμπεριφορές και τα προβλήματα πειθαρχίας, ορίζει κανόνες και ρουτίνες συμπεριφοράς, διατηρεί τον έλεγχο, είναι αντικειμενικός αλλά και σταθερός (Gallahue, 1996;

Sandy, 2004).

Όσο αφορά στην αξιολόγηση των μαθητών, ο αποτελεσματικός ΚΦΑ καθορίζει προκλητικούς αλλά και ρεαλιστικούς, ατομικούς στόχους. Χρησιμοποιεί έγκυρες και αξιόπιστες μετρήσεις, είναι δίκαιος και παρέχει ανατροφοδότηση με θετικό τρόπο. Έχει ανεπτυγμένες δεξιότητες παρατήρησης, δημιουργεί ένα θετικό και υποστηρικτικό περιβάλλον εξάσκησης και εξατομικεύει τη διδασκαλία (Gallahue, 1996; Rink, 1998; Siedentop, 1991, 2002).

Η διαδικασία για να γίνει κάποιος αποτελεσματικός διδάσκων δεν είναι γρήγορη. Απαιτεί χρόνο, προσπάθεια και εξάσκηση. Οι αποτελεσματικοί ΚΦΑ έχουν γνήσιο ενδιαφέρον για τους μαθητές τους και το δείχνουν με τη διδακτική τους συμπεριφορά. Ένα από τα χαρακτηριστικά τους είναι ότι αναρωτιούνται, ανησυχούν και ενδιαφέρονται για τη διδασκαλία τους γι' αυτό και αναζητούν τρόπους να γίνουν καλύτεροι και περισσότερο αποτελεσματικοί σε όλη τη διάρκεια της καριέρας τους (Graham, Holt-Hale & Parker, 1998).

Ο Wragg (1984) υπέβαλε σε 23 καθηγητές Πανεπιστημιακών Τμημάτων Φυσικής Αγωγής και συμβούλους ΦΑ την ερώτηση «ποιες είναι οι βασικές διδακτικές δεξιότητες για αποτελεσματική διδασκαλία στη φυσική αγωγή». Οι απαντήσεις ανέδειξαν έξι κυρίαρχες παραμέτρους: τη γνώση, το σχεδιασμό και την προετοιμασία, την οργάνωση και διαχείριση, τις δεξιότητες επικοινωνίας, τις δεξιότητες παρατήρησης και την ικανότητα του διδάσκοντα στη χρήση ποικίλων στυλ διδασκαλίας. Οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες συμφώνησαν ότι οι αποτελεσματικοί ΚΦΑ είναι ικανοί να προσαρμόζουν και να διαφοροποιούν τη δουλειά τους στις ανάγκες και τις ικανότητες των μαθητών καθώς και ότι έχουν την ικανότητα να αποτιμούν κριτικά τη δουλειά τους σαν μια βάση για ανάπτυξη και βελτίωση αλλά και επιπρόσθετα να αξιολογούν τη διδασκαλία και τα οφέλη της.

Προκειμένου να διαπιστώσουν ποιες είναι οι πρακτικές που κάνουν ένα διδάσκοντα αποτελεσματικό οι Lacy, Willison και Hicks (1998) αξιολόγησαν ένα ΚΦΑ που είχε διακριθεί ως «καθηγητής της χρονιάς». Βιντεοσκοπήθηκαν και αναλύθηκαν σύμφωνα με το Arizona State University Observation Instrument (Lacy & Darst, 1984) 12 διδακτικές ώρες σε μαθητές πρώτης τάξης του δημοτικού σχολείου. Διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές είχαν ενεργητική συμμετοχή σε κατάλληλες δραστηριότητες σε ποσοστό 49% ενώ η οργάνωση και διαχείριση της τάξης περιορίστηκε στο 8% του χρόνου του μαθήματος.

Σύγκριση αποτελεσματικότητας διδασκόντων

Οι Phillips και Carlisle (1983) σε έρευνά τους με 18 έμπειρους ΚΦΑ και 144 μαθητές δημοτικού και γυμνασίου διαπίστωσαν πως η μάθηση των παιδιών σε πέντε δεξιότητες βόλεϊ σχετίζεται με το χρόνο επιτυχημένης συμμετοχής στην εξάσκηση των δεξιο-

τήτων. Ο χρόνος αυτός για τους πιο αποτελεσματικούς ήταν διπλάσιος από τον χρόνο των λιγότερο αποτελεσματικών διδασκόντων. Ακόμη, ο συνολικός χρόνος οργάνωσης και διαχείρισης της τάξης ήταν μικρότερος για τους πιο αποτελεσματικούς καθηγητές φυσικής αγωγής.

Για τη διερεύνηση συμπεριφορών των περισσότερο και λιγότερο αποτελεσματικών εκπαιδευτικών οι Carreiro Da Costa και Pieron (1992) εξέτασαν την αποτελεσματικότητα 18 ΚΦΑ Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην εκμάθηση της δεξιότητας του άλματος. Κατέληξαν στο συμπέρασμα 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.

Οι Sutliff και Solomon (1993) συνέκριναν τους ΚΦΑ πλήρους απασχόλησης με τους διδάσκοντες που προσλαμβάνονται κυρίως για την προπονητική ενός αθλήματος και κατά δεύτερο τη διδασκαλία του μαθήματος της φυσικής αγωγής. Στην έρευνα συμμετείχαν 1154 φοιτητές οι οποίοι συμπλήρωσαν ερωτηματολόγιο σαράντα οχτώ ερωτήσεων. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί πλήρους απασχόλησης ήταν πιο αποτελεσματικοί σε σύγκριση με τους προπονητές. Οι πρώτοι φάνηκε ότι ασχολούνταν περισσότερο με τους φοιτητές, ήταν επικοινωνιακά καλύτεροι, είχαν περισσότερη όρεξη και έδειχναν ενθουσιασμό τόσο για το μάθημα όσο και για τους μαθητές. Οι ερευνητές κατέληξαν ότι για τη διδασκαλία και την απόκτηση κινητικών δεξιοτήτων χρειάζονται παιδαγωγικά γνωρίσματα τα οποία περιλαμβάνουν τη γνώση της σωστής εκτέλεσης των δεξιοτήτων και της τεχνικής, την κατάλληλη πρόοδο της διδασκαλίας, τη γνώση των αρχικών επιπέδων απόδοσης και εκτέλεσης, την εφαρμογή ποικίλων εκπαιδευτικών μεθόδων, την προετοιμασία και τον ετήσιο προγραμματισμό του μαθήματος αλλά και την αυθεντική αξιολόγηση.

Ο Behets (1997) εξέτασε τις συμπεριφορές διδασκόντων και μαθητών και συνέκρινε τους περισσότερο και λιγότερο αποτελεσματικούς ΚΦΑ. Το δείγμα αποτέλεσαν εννέα διδάσκοντες οι οποίοι δίδαξαν μια καινούργια δεξιότητα για τέσσερα μαθήματα και 170 μαθητές γυμνασίου στους οποίους πραγματοποιήθηκε αρχική και τελική μέτρηση της επίτευξης. Η διδασκαλία αναλύθηκε ως προς τον ενεργητικό χρόνο συμμετοχής των μαθητών, τη διδασκαλία (οδηγίες, υποδείξεις, επεξηγήσεις), την οργάνωση και διαχείριση της τάξης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι πιο αποτελεσματικοί διδάσκοντες 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. Αυτή η μελέτη επιβεβαιώνει ότι η αποτελεσματική διδασκαλία διακρίνεται από πολύ χρόνο πρακτικής

εξάσκησης και μειωμένο χρόνο διαχείρισης και επεξηγήσεων της άσκησης ή με άλλα λόγια ότι η φυσική αγωγή διδάσκεται αποτελεσματικά με την πράξη.

Τις διαφορές μεταξύ αποτελεσματικών και μη αποτελεσματικών υποψηφίων καθηγητών φυσικής αγωγής εξέτασαν οι Chase, Lirgg, Miami και Sakelos (2003). Δεκαέξι ΚΦΑ στη διάρκεια της πρακτικής τους εξάσκησης διδάξαν ένα μάθημα σε μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Οι πέντε ΚΦΑ με το μεγαλύτερο σκορ συγκρίθηκαν με τους πέντε με το χαμηλότερο σκορ. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι δύο ομάδες είχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στον ενεργητικό χρόνο συμμετοχής και στην ποιότητα της παρεχόμενης ανατροφοδότησης.

Την επίδραση της αυτοαξιολόγησης στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας των υποψηφίων καθηγητών φυσικής αγωγής κατά την διάρκεια της εξάσκησης τους στο μάθημα της φυσικής αγωγής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση εξέτασε ο DeVoe (1990). Διαπιστώθηκε ότι μπορούν να γίνουν αλλαγές στη διδακτική μέθοδο ενός διδάσκοντα με σχετική βοήθεια από επιβλέποντα καθηγητή καθώς και ότι μπορούν να αλλάξουν ταυτόχρονα περισσότερες από μία εκπαιδευτικές συμπεριφορές όπως η επίδειξη της τεχνικής, η λεκτική επιβράβευση και οι προφορικές ερωτήσεις. Τα ευρήματα συμφωνούν με προγενέστερες έρευνες όπως του Dessecker (1975) που θεωρεί ότι μπορεί να αλλάξει η εκπαιδευτική συμπεριφορά εάν χρησιμοποιηθεί μία τεχνική αυτοαξιολόγησης. Αυτό εν μέρει υποστηρίχθηκε και από τον Paese (1984) ο οποίος με ένα συνδυασμό αυτοαξιολόγησης και ανατροφοδότησης από συνεργάτη ΚΦΑ διαπίστωσε ότι μπορεί να βελτιωθεί η παροχή ανατροφοδότησης.

Αντιλήψεις διδασκόντων

Επειδή οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητά τους πιθανά αποτελούν και τη βάση για τις συμπεριφορές και δράσεις τους, ο Fenstermacher (1978) συμβούλεψε τους ερευνητές να εξετάσουν περισσότερο τα 'πιστεύω' και τις αξίες των εκπαιδευτικών. Γενικά οι έρευνες έδωσαν πληθώρα πληροφοριών για τα χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής διδασκαλίας αλλά σχετικά λίγοι ερευνητές εξέτασαν το πώς οι διδάσκοντες ορίζουν την αποτελεσματική διδασκαλία (Brophy & Good, 1986). Στη συνέχεια, ο Kirk (1989) αλλά και ο Lawson (1990) διατύπωσαν την ανάγκη οι ερευνητές να δουλέψουν σε συνεργασία με τους διδάσκοντες αντί να δουλέψουν για αυτούς χωρίς τη συμμετοχή τους.

Ανταποκρινόμενοι σε αυτές τις συστάσεις οι ερευνητές στη φυσική αγωγή άρχισαν να εξετάζουν τι ορίζουν ως αποτελεσματική διδασκαλία οι ΚΦΑ. Οι Arrighi και Young (1987) διερεύνησαν τις αντιλήψεις 379 καθηγητών φυσικής αγωγής, ένα μέρος των οποίων είχε διδακτική εμπειρία, και οι απόψεις τους αντικατόπτριζαν το ενδιαφέρον τους για την ανταπόκριση των μαθητών. Οι παράμετροι της απο-

τελεσματικότητας που διαπιστώθηκαν περιλάμβαναν στρατηγικές διδασκαλίας, διαχείριση και οργάνωση της τάξης, γνώσεις για την ανάπτυξη και το περιεχόμενο της διδασκαλίας αλλά και προσωπικά χαρακτηριστικά.

Η ειδικότητα και η προηγούμενη εμπειρία επηρεάζουν την ικανότητα του ΚΦΑ στην οργάνωση, την ανάκληση και την παρουσίαση της γνώσης για τον έλεγχο και την πειθαρχία της τάξης που αποτελεί τη βάση για αποτελεσματικό πρόγραμμα φυσικής αγωγής (Jewett & Ennis, 1990). Οι Jewett, Bain και Ennis, (1995) υποστηρίζουν ότι ο "προσανατολισμός" των εκπαιδευτικών σε διαφορετικές αξίες και στόχους (πχ κοινωνικοποίηση, επίτευξη ατομικών στόχων, κλπ) επηρεάζει τα πιστεύω και τις αντιλήψεις τους σχετικά με το τι είναι σημαντικό για να διδάξουν αποτελεσματικά και κατ'επέκταση την προθυμία και τη δεκτικότητά τους για εφαρμογή μοντέλων αναλυτικών προγραμμάτων.

Η Parker (1995) διερεύνησε τις απόψεις 14 ΚΦΑ της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με μέσο χρόνο διδακτικής εμπειρίας 19.6 έτη όσον αφορά στα χαρακτηριστικά που συνθέτουν την αποτελεσματική διδασκαλία. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η πλειοψηφία των καθηγητών όρισε την αποτελεσματική διδασκαλία ως μία ιεραρχημένη κλίμακα στην οποία η οργάνωση, η διαχείριση, η πειθαρχία και ο έλεγχος σε συνεργασία με την επιτυχία των μαθητών αποτελεί τον βασικότερο τελικό στόχο. Οι τέσσερις παράμετροι που θεωρήθηκαν κρίσιμοι για την αποτελεσματική διδασκαλία είναι η επιτυχία των μαθητών, οι στρατηγικές διδασκαλίας, η αλληλεπίδραση διδάσκοντα-μαθητή και η αξιολόγηση. Ένδεκα από τους συμμετέχοντες θεωρούσαν ότι η επιτυχία των μαθητών βρίσκεται στην πρώτη θέση των στοιχείων που απαρτίζουν την αποτελεσματική διδασκαλία η οποία περιλαμβάνει επίσης την βελτίωση, την καλή τεχνική (δεξιότητες), την ανάπτυξη δεξιοτήτων, την επίτευξη, την κατανόηση, τη μάθηση και την ολοκλήρωση του καθήκοντος. Δέκα διδάσκοντες πίστευαν ότι η χρήση των κατάλληλων στρατηγικών διδασκαλίας είναι σημαντική για αποτελεσματική διδασκαλία. Εννέα ανέφεραν την αλληλεπίδραση καθηγητή-μαθητή και έξι επισήμαναν τη σπουδαιότητα της αξιολόγησης. Οι καθηγητές σε αυτή την έρευνα φαίνεται να συμφωνούν με τους ερευνητές οι οποίοι δίνουν έμφαση στη σπουδαιότητα της επιτυχίας των μαθητών σαν τον πρωταρχικό δείκτη αποτελεσματικής διδασκαλίας.

Οι Cripps-Clark και Walsh (2002) πραγματοποίησαν έρευνα με συνεντεύξεις σε βάθος σε καθηγητές ΦΑ στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση και σε προπονητές διαδεδομένων αθλημάτων. Αυτές οι πολύ διαφορετικές κατηγορίες καθηγητών βρέθηκαν ασυνήθιστα παρόμοιες. Κάποια από τα κοινά χαρακτηριστικά γνωρίσματα που προέκυψαν ήταν η ενδελεχής γνώση της ύλης, οι κατάλληλες παιδαγωγικές ικανότητες για το περιβάλλον μάθησης

και την πειθαρχία, η ικανότητα δημιουργίας ισχυρών σχέσεων με τους μαθητές, το εξατομικευμένο ενδιαφέρον για τους μαθητές η θέσπιση και εφαρμογή ενός σταθερού ηθικού κώδικα και η βαθιά γνώση του περιβάλλοντος (εκπαιδευτικό σύστημα, τάξη, κουλτούρα του σχολείου, τοπική κοινωνία, μαθητές) στο οποίο πρόκειται να διδάξουν. Συμπέραναν ότι δεν πρέπει να δίνεται έμφαση μόνο στην αποτελεσματική διδασκαλία η οποία τυγχάνει να έχει και τη μεγαλύτερη προσοχή στην εκπαίδευση των καθηγητών και την αξιολόγηση αλλά επίσης να λαμβάνει υπόψη και την προσωπική γνώμη των καθηγητών και τη γνώση τους ως προς το γενικό πλαίσιο του μαθήματος.

Προσπαθώντας να διαπιστώσουν ποιες διδακτικές συμπεριφορές οδηγούν σε αποτελεσματική διδασκαλία οι Collier και Hebert (2004) ανέπτυξαν ερωτηματολόγιο 24 ερωτήσεων στο οποίο απάντησαν 369 εκπαιδευτικοί. Οι συμμετέχοντες κάλυπταν ευρύ φάσμα καθώς το 44% ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου, το 40% δίδασκαν για περισσότερο από είκοσι χρόνια ενώ το 49% δίδασκε σε αγροτική περιοχή. Η οργάνωση και διαχείριση της τάξης με σκοπό τον έλεγχο και την πειθαρχία των μαθητών αναδείχθηκαν τα πιο σημαντικά στοιχεία για αποτελεσματική διδασκαλία.

Οικολογικό μοντέλο έρευνας

Ο Siedentop (2002) παρουσίασε μια ολοκληρωμένη εικόνα του οικολογικού μοντέλου έρευνας κάνοντας μια ανασκόπηση στη μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε σε τέτοιου είδους έρευνες. Το δείγμα σε αυτές τις οικολογικές μελέτες ήταν από τρεις έως επτά καθηγητές φυσικής αγωγής που δίδασκαν την ίδια δραστηριότητα σε σχολεία με παρόμοιες εγκαταστάσεις. Παραδείγματος χάρη, έξι καθηγητές φυσικής αγωγής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που δίδασκαν για οχτώ έως δώδεκα μαθήματα διάρκειας τριανταπέντε λεπτών ή πέντε καθηγητές φυσικής αγωγής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που δίδασκαν για οχτώ έως δώδεκα μαθήματα διάρκειας 50'. Στο συγκεκριμένο είδος έρευνας εκτός από τα συστήματα παρατήρησης που χρησιμοποιήθηκαν εξετάστηκε η γνώση των δασκάλων για τις δραστηριότητες που δίδασκαν καθώς και οι αντιλήψεις τους για τη φυσική αγωγή γενικά αλλά και πιο συγκεκριμένα για το αντικείμενο που δίδασκαν. Εξετάστηκαν οι απόψεις τους για τη διδασκαλία τους και στη συνέχεια συγκρίθηκαν με τα στοιχεία από τις παρατηρήσεις αλλά και με το πώς οι μαθητές καταλάβαιναν και αξιολογούσαν τις εμπειρίες τους στη φυσική αγωγή. Επίσης μελετήθηκαν οι διδάσκοντες που αξιολογήθηκαν ως αποτελεσματικοί σύμφωνα με διάφορους δείκτες, αφού θεωρήθηκε ότι ο γρηγορότερος τρόπος προκειμένου να διαπιστωθεί τι απαρτίζει την αποτελεσματική διδασκαλία στη φυσική αγωγή ήταν να αναζητηθούν αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί.

Τα αποτελέσματα αυτών των ερευνών φανέρωσαν ότι οι αποτελεσματικοί ΚΦΑ ήταν πολύ ικανοί

στη διαχείριση των μαθητών τους, ανέπτυξαν και καθιέρωσαν ρουτίνες για να εξοικονομήσουν χρόνο και διατηρούσαν καθ' όλη τη διάρκεια του μαθήματος τον ρυθμό, τη ροή και την εγρήγορησή της τάξης. Κλειδί της επιτυχίας των διδασκόντων θεωρήθηκε η υπευθυνότητα των μαθητών. Οι αποτελεσματικοί διδάσκοντες κρατούσαν τους μαθητές προσηλωμένους στο στόχο του μαθήματος χωρίς αυτό να μειώνει τις απαιτήσεις της εξάσκησης και την πειθαρχία του τμήματος.

Επίσης διαπιστώθηκε ότι πολλοί από τους συμμετέχοντες ήταν πεπεισμένοι ότι δίδασκαν αποτελεσματικά και στήριζαν αυτό το συμπέρασμα σε όσα οι ίδιοι αντιλαμβάνονταν για τις ικανότητές τους στην επίδειξη, τις οδηγίες και τη θετική ανατροφοδότηση και ακόμη στην αντίληψη ότι οι περισσότεροι μαθητές ήταν ικανοποιημένοι από το μάθημα (Kutame, 1997; Romar, 1995; Romar & Siedentop, 1995). Οι απόψεις τους όμως, αν και ήταν συνήθως σωστές, βασιζόνταν στην εκτίμηση της δικής τους συμπεριφοράς κατά τη διδασκαλία και όχι στην επίτευξη των μαθητών. Έγινε επίσης φανερό ότι οι αποτελεσματικοί δάσκαλοι καταβάλλουν χαρακτηριστικά μεγαλύτερη προσπάθεια να αναπτύσσονται διαρκώς επαγγελματικά όσον αφορά στο επιστημονικό τους αντικείμενο παρά να στηρίζονται στις γνώσεις που έλαβαν στο αρχικό πρόγραμμα σπουδών τους (Kutame, 1997). Αντίθετα, υπήρξαν και ενδείξεις ότι οι ΚΦΑ ήταν ανεπαρκείς στη γνώση για το σχεδιασμό και την εφαρμογή δραστηριοτήτων πέρα από το αρχικό στάδιο των δεξιοτήτων (Romar, 1995).

Ελληνική πραγματικότητα

Πρόσφατες έρευνες στην Ελλάδα εξέτασαν τη σχέση της αποτελεσματικής διδασκαλίας με την επίτευξη των μαθητών. Στην έρευνα των Vasiliadou, Derri, Zisi, Goudas και Kioumourtzoglou (2004) διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ της ποσοτικής εκτέλεσης της ρίψης από τους μαθητές και του συνολικού σκορ στο Qualitative Measures of Teaching Performance Scale (QMTPS, Rink & Werner, 1989) το οποίο είναι εργαλείο συστηματικής παρατήρησης και αξιολογεί ποιοτικά στοιχεία της διδασκαλίας (επίδειξη, σαφήνεια, κ.α.). Σε έρευνα των Εμμανουηλίδου, Βασιλειάδου, Δέρρη, Τζέτζη και Κιουμουρτζόγλου (2003) διαπιστώθηκε ότι η διαχείριση του χρόνου σχετίζεται με τη μάθηση των βασικών κινητικών δεξιοτήτων. Ο χρόνος που δαπανάται σε δραστηριότητες άσχετες με το στόχο του μαθήματος επιδρά αρνητικά στη μάθηση των δεξιοτήτων (ποιοτικά & ποσοτικά) όπως και η εξάσκηση σε συνθήκες παιχνιδιού δεν προάγει τη μάθηση των ποιοτικών χαρακτηριστικών στα μικρά παιδιά.

Για τη διαπίστωση του επιπέδου της αποτελεσματικότητας οι Βασιλειάδου, Εμμανουηλίδου και Δέρρη (2003) αξιολόγησαν έξι ΚΦΑ για οκτώ συνεχόμενα μαθήματα σύμφωνα με το Academic Learning

Time in Physical Education (ALT-PE, Parker, 1989) που αξιολογεί τη διαχείριση του χρόνου μαθήματος και το QMTPS. Από τα αποτελέσματα συμπεραίνεται ότι απαιτείται βελτίωση των διδασκόντων στους τομείς της οργάνωσης και διαχείρισης της τάξης, στην παροχή ολοκληρωμένης επίδειξης των δραστηριοτήτων, στη χρήση σύντομων και περιεκτικών διδακτικών οδηγιών και στην επιλογή κινητικά κατάλληλων ασκήσεων ώστε να επιτευχθεί η μεγιστοποίηση της μάθησης των παιδιών.

Επίσης οι Derri, Vasiliadou και Emmanouilidou (2004) διερεύνησαν τη σχέση ποιοτικών στοιχείων της διδασκαλίας και του ακαδημαϊκού χρόνου μάθησης για μια πιο ολοκληρωμένη αξιολόγηση της διδασκαλίας. Συμμετείχαν 12 ΚΦΑ και χρησιμοποιήθηκαν δύο εργαλεία συστηματικής παρατήρησης το QMTPS (Rink & Werner, 1989) και το ALT-PE (Parker, 1989). Τα αποτελέσματα φανέρωσαν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ διαφόρων κατηγοριών των δύο εργαλείων και συμπεραίνεται ότι η σαφήνεια παρουσίασης της δραστηριότητας επηρεάζει θετικά το χρόνο πρακτικής εξάσκησης καθώς και τον ακαδημαϊκό χρόνο μάθησης. Αντίθετα φάνηκε ότι οι κατηγορίες των διδακτικών οδηγιών σχετίζονται αρνητικά με τις παιγνιώδεις δραστηριότητες.

Η εξέταση της πιθανής διαφοροποίησης της αποτελεσματικότητας μεταξύ των δυο φύλων επιχειρήθηκε με την αξιολόγηση 6 ανδρών και 6 γυναικών ΚΦΑ με το QMTPS και το ALT-PE. Παρότι οι άνδρες είχαν σχετικά καλύτερες επιδόσεις στις περισσότερες κατηγορίες δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές πιθανά λόγω του μικρού αριθμού του δείγματος (Vasiliadou, Emmanouilidou, & Derri, 2004).

Στο πλαίσιο πολυδιάστατης αξιολόγησης των εκπαιδευτικών πραγματοποιήθηκε έρευνα κατά την οποία οι ΚΦΑ αξιολογήθηκαν με συστηματική παρατήρηση, ερωτηματολόγια αυτοαξιολόγησης και αξιολόγησης από τους μαθητές. Τα αποτελέσματα φανέρωσαν ότι τα παιδιά είχαν πολύ θετική άποψη για τους εκπαιδευτικούς, γεγονός που συνέπιπε με τη γνώμη των διδασκόντων για τον εαυτό τους. Ωστόσο, η συστηματική παρατήρηση φανέρωσε αδυναμίες των ΚΦΑ στην οργάνωση και διαχείριση της τάξης, στη χρήση σύντομων και περιεκτικών οδηγιών και στην επιλογή κατάλληλων ασκήσεων για το ηλικιακό και κινητικό επίπεδο των μαθητών (Βασιλειάδου, Δέρρη, Εμμανουηλίδου, & Κιουμουρτζόγλου, 2005).

Πολύ πρόσφατη έρευνα αποκάλυψε ότι μια σύντομη επιμόρφωση εστιασμένη σε θεμελιώδεις τομείς της αποτελεσματικής διδασκαλίας όπως η οργάνωση και διαχείριση της τάξης, ο χρόνος αναμονής, ο χρόνος και η ποιότητα των διδακτικών οδηγιών, η παροχή ανατροφοδότησης και ο χρόνος ενεργητικής συμμετοχής των μαθητών αποδείχθηκε ικανή να αυξήσει την αποτελεσματικότητα των ΚΦΑ της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Βασιλειάδου, 2005).

Σχόλια και συζήτηση

Το πόσο σημαντική θεωρείται η αποτελεσματικότητα του διδάσκοντα στη διδασκαλία του μαθήματος της φυσικής αγωγής, επιβεβαιώνεται από τους Silverman και Skonie (1997) οι οποίοι ανέλυσαν 179 έρευνες για τη διδασκαλία της φυσικής αγωγής που πραγματοποιήθηκαν από το 1980-1997 και κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η πλειοψηφία των ερευνών σε ποσοστό 85,5% αφορούσαν την αποτελεσματικότητα του διδάσκοντα.

Η ανασκόπηση των ερευνών κατέδειξε ότι οι αποτελεσματικοί ΚΦΑ είναι πολύ ικανοί στη διαχείριση των μαθητών τους, αναπτύσσουν και καθιερώνουν ρουτίνες για να εξοικονομήσουν χρόνο και διατηρούν καθ' όλη τη διάρκεια του μαθήματος το ρυθμό, τη ροή και την εγγήγορη της τάξης. Μεγιστοποιούν το χρόνο ενεργητικής συμμετοχής και ελαχιστοποιούν την αναμονή. Παρουσιάζουν με πλήρη και σαφή τρόπο τη δραστηριότητα, διδάσκουν βάση στόχων και προγραμματισμού, εστιάζουν στην ατομική βελτίωση. Επίσης, οι μαθητές μαθαίνουν περισσότερο όταν έχουν περισσότερες προσπάθειες για πρακτική εξάσκηση σε σχέση με το στόχο του μαθήματος. Οι αποτελεσματικές τάξεις είναι "φιλικές τοποθεσίες" για τους μαθητές και η έρευνα έχει αποδείξει ότι υπάρχει υψηλή συσχέτιση μεταξύ ακαδημαϊκής επίδοσης και συναισθηματικής ανάπτυξης και αντίστροφα (Siedentop, 2002).

Επίσης διαπιστώθηκε ότι πολλοί ΚΦΑ θεωρούν ότι διδάσκουν αποτελεσματικά, αλλά καταλήγουν σε αυτό το συμπέρασμα βασιζόμενοι στην εκτίμηση της δικής τους συμπεριφοράς (Βασιλειάδου, Δέρρη, Εμμανουηλίδου, & Κιουμουρτζόγλου, 2005). Από την άλλη η επιτυχία των μαθητών θεωρείται ως ο σπουδαιότερος δείκτης της αποτελεσματικότητας των ΚΦΑ (Behets, 1997; Siedentop, 2002; Vasiliadou, et al., 2004; Εμμανουηλίδου κ.ά., 2003) και βασιζόμενος σε αυτό ο Siedentop (2002) προτείνει για την εκτίμηση της αποτελεσματικότητας το ενδιαφέρον να εστιάζεται στους μαθητές και όχι στον διδάσκοντα.

Οι αποτελεσματικοί ΚΦΑ καταβάλουν χαρακτηριστικά μεγαλύτερη προσπάθεια να αναπτύσσονται διαρκώς επαγγελματικά όσον αφορά στο επιστημονικό τους αντικείμενο παρά να στηρίζονται στις γνώσεις που είχαν στο αρχικό πρόγραμμα σπουδών τους. Επίσης εστιάζουν συγχρόνως στην απόδοση των μαθητών, στον προγραμματισμό και στην εφαρμογή και ανάπτυξη δεξιοτήτων διδασκαλίας (Graham, Holt-Hale & Parker, 1998; Kutame, 1997; Siedentop, 2002).

Η αποτελεσματικότητα του ΚΦΑ έχει ερευνηθεί με μια ποικιλία μεθόδων. Κάποιοι ερευνητές μέσω της συστηματικής παρατήρησης και άλλων μέσων συγκέντρωσαν δεδομένα αλλά δεν έλαβαν υπόψη τις απόψεις των διδασκόντων. Άλλοι εστίασαν μόνο στις προσωπικές απόψεις των καθηγητών για την αποτελεσματική διδασκαλία και τέλος πιο σύγχρονες

έρευνες έκαναν πιο πολυδιάστατη αξιολόγηση (Parker, 1995; Siedentop, 2002; Βασιλειάδου, 2005). Συμπεραίνεται ότι το οικολογικό μοντέλο έρευνας μπορεί να βοηθήσει σημαντικά στην διεξαγωγή πιο ολοκληρωμένων συμπερασμάτων σχετικά με τον αποτελεσματικό εκπαιδευτικό και την αποτελεσματική διδασκαλία στη φυσική αγωγή (Siedentop, 2002).

Από τις έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια φαίνεται ότι οι ΚΦΑ είναι ανεπαρκείς στη γνώση για το σχεδιασμό και την εφαρμογή δραστηριοτήτων που αφορούν τις βασικές κινητικές δεξιότητες, καθώς και στη διαχείριση και οργάνωση του χρόνου και της τάξης. Κρίνεται απαραίτητη η εφαρμογή επαναλαμβανόμενης σε τακτικά χρονικά διαστήματα επιμόρφωσης που να αφορά στους τομείς της οργάνωσης και διαχείρισης της τάξης, τη διαχείριση του χρόνου του μαθήματος, την παροχή διδακτικών οδηγιών και ανατροφοδότησης, τη δημιουργία ελκυστικού και ασφαλούς περιβάλλοντος μάθησης, τη διδασκαλία αλλά και την αξιολόγηση των βασικών κινητικών δεξιοτήτων (Βασιλειάδου κ.ά, 2003; Derri, et al., 2004; Vasiliadou, et al., 2004). Ακόμη η εκπαίδευση των διδασκόντων στην αυτοαξιολόγηση και την αξιολόγηση από τους μαθητές αλλά και η συνεργασία με συνάδελφο μπορεί να συνδράμει στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας (De Voe, 1990; Dessecker, 1975; Paese, 1984).

Η έρευνα για την αποτελεσματική διδασκαλία αναγνώρισε και αποκάλυψε ένα ρεπερτόριο από διδακτικές ικανότητες οι οποίες μπορούν να διδαχτούν και να βελτιωθούν μέσα από την πρακτική. Όταν αυτές οι ικανότητες διδασκαλίας προσαρμοστούν ανάλογα στο πλαίσιο του μαθήματος θα βελτιωθούν

ανάλογα η απόδοση και η ικανότητα των μαθητών. Συνοψίζοντας οι πληροφορίες που υπάρχουν από τις έρευνες για την αποτελεσματική διδασκαλία στη φυσική αγωγή πρέπει να αξιοποιηθούν για τον επανασχεδιασμό της εκπαίδευσης των υποψηφίων καθηγητών φυσικής αγωγής στα πανεπιστημιακά τμήματα αλλά και για τη βελτίωση της φυσικής αγωγής στα σχολεία μέσω της επιμόρφωσης για την ανάπτυξη του διδακτικού προσωπικού.

Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Όπως φάνηκε από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας οι παράμετροι που απαρτίζουν την αποτελεσματική διδασκαλία είναι πολλές αλλά ξεκάθαρα ορισμένες. Στην Ελλάδα το θέμα της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών άρχισε να απασχολεί τους ερευνητές τα τελευταία χρόνια. Τα ήδη υπάρχοντα δεδομένα δεν επαρκούν για τη γενίκευση συμπερασμάτων. Περαιτέρω έρευνα απαιτείται για να διερευνηθούν οι απόψεις των καθηγητών φυσικής αγωγής αλλά και των μαθητών σχετικά με την αποτελεσματική διδασκαλία στη φυσική αγωγή. Μελλοντικές έρευνες βασισμένες στο οικολογικό μοντέλο μπορούν να συμβάλλουν στην σκιαγράφηση του προφίλ του Έλληνα καθηγητή φυσικής αγωγής έτσι ώστε να διαπιστωθούν τα ισχυρά αλλά και τα αδύναμα στοιχεία της διδακτικής συμπεριφοράς. Επίσης ερευνητικό ενδιαφέρον παρουσιάζει η πιθανή επίδραση προγραμμάτων παρέμβασης για τη βελτίωση της διδακτικής συμπεριφοράς των διδασκόντων.

Σημασία για τη Φυσική Αγωγή

Η παρούσα βιβλιογραφική ανασκόπηση αναφέρεται στις παραμέτρους που συνιστούν την αποτελεσματική διδασκαλία στη φυσική αγωγή. Η γνώση των συγκεκριμένων πληροφοριών δίνει τη δυνατότητα στους αναγνώστες να κατανοήσουν τις διδακτικές δεξιότητες που πρέπει να κατέχουν και να μεγιστοποιήσουν οι διδάσκοντες φυσικής αγωγής έτσι ώστε να διδάσκουν αποτελεσματικά και να διευκολύνουν τους μαθητές στην επίτευξη των προσωπικών τους επιδιώξεων.

Σημασία για την Ποιότητα Ζωής

Η κατανόηση των παραμέτρων που ορίζουν την αποτελεσματική διδασκαλία μπορεί να βοηθήσει στην ανάπτυξη πιο αποτελεσματικών προγραμμάτων εκπαίδευσης των υποψηφίων ΚΦΑ στα πανεπιστημιακά τμήματα όπως επίσης και στην ανάπτυξη προγραμμάτων επιμόρφωσης για τους διορισμένους ΚΦΑ. Η βελτίωση της διδακτικής ικανότητας των ΚΦΑ μπορεί να αυξήσει την επίδραση του μαθήματος της φυσικής αγωγής στην κινητική, γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών, την καλλιέργεια θετικής στάσης προς την άσκηση και την υιοθέτηση ενός φυσικά δραστήριου τρόπου ζωής κατά τη διάρκεια της ενήλικης ζωής τους.

Βιβλιογραφία

Arrighi, M.A., & Young, J.C. (1987). Teacher perceptions about effective and successful teaching. *Journal of Teaching in Physical Education*, 6,

122-135.

Βασιλειάδου, Ο. (2005). Τα όργανα αξιολόγησης του καθηγητή Φυσικής Αγωγής. *8ο Πανελλήνιο*

- Συνέδριο Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού. 8-10 Απριλίου Θεσσαλονίκη.
- Βασιλειάδου, Ο., Δέρρη, Β., Εμμανουηλίδου, Κ., & Κιουμουρτζόγλου, Ε. (2005). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού Φυσικής Αγωγής. *2ο Forum Φυσικής Αγωγής*, 57-60. Καλλιθέα-Χαλκιδική.
- Βασιλειάδου, Ο., Εμμανουηλίδου, Κ., & Δέρρη, Β. (2003). Αξιολόγηση επιλεγμένων συμπεριφορών των καθηγητών φυσικής αγωγής κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. *1ο Forum Φυσικής Αγωγής*, 51-55. Ουρανούπολη-Χαλκιδική.
- Behets, D. (1997). Comparison of more and less effective teaching behaviors in secondary physical education. *Teaching and Teacher Education*, 13, 215-224.
- Brophy, J. (1982). *Successful teaching strategies for the inner-city child*. Phi Delta Kappan, 63, 527-530.
- 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.
- 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.
- Collier, D., & Hebert, F. (2004). Undergraduate physical education teacher preparation: what practitioners tell us. *The Physical Educator*, 61, 102-112.
- Cripps-Clark, J., & Walsh, J. (2002). Elements of a model of effective teachers. <http://www.aare.edu.au/02pap/wal62220.htm>
- Dessecker, W. (1975). *The effects of audiotaped intervention on student teacher behaviors*. (Doctoral dissertation, Ohio State University). Ann Arbor, Michigan: University Microfilms No. 75-26570.
- Derri, V., Vasiliadou, O., & Emmanouilidou, K. (2004). Relation between qualitative aspects of teaching and academic learning time in physical education. *Pre-Olympic congress*. 6-14 August Thessaloniki, Greece.
- DeVoe, D.E. (1990). The effects of self-assessment on selected teaching behaviors of an elementary student teacher. *The Physical Educator*, 47, 37-41
- Doyle, W. (1977). Paradigms for research on teacher effectiveness. In L.S. Shulman (Ed.), *Review of Research in Education* (pp. 163-198). Itasca, IL: Peacock.
- Doyle, W. (1979). Classroom tasks and students' abilities. In P. Peterson & H. Walberg (Eds.), *Research on teaching: Concepts, findings and applications* (pp. 183-209). Berkeley, CA: McCutchan.
- Doyle, W. (1983). Academic work. *Review of Educational Research*, 53, 159-199.
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 392-431). New York: Macmillan.
- Εμμανουηλίδου, Κ., Βασιλειάδου, Ο., Δέρρη, Β., Τζέτζης, Γ., & Κιουμουρτζόγλου, Ε. (2003). Μάθηση βασικών κινητικών δεξιοτήτων: Επιηρεάζει ο τρόπος διαχείρισης του χρόνου. *1ο Forum Φυσικής Αγωγής*, 65-69, Ουρανούπολη-Χαλκιδική.
- Fenstermacher, G.D. (1978). A philosophical consideration of recent research on teacher effectiveness. *Review of Research in Education*, 6, 157-186.
- Fenstermacher, G.D. (1986). Philosophy of research on teaching: three aspects. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 37-49). New York: Macmillan.
- Gallahue, D. (1996). *Developmental physical education for today's elementary school children*. USA: Brown & Benchmark.
- Good, T.L. & Brophy, J.E. (1991). *Looking in classrooms*. New York: Harper Collins
- Graham, G. (1992). *Teaching children physical education: Becoming a master teacher*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Graham, G. & Heimerer, E. (1981). Research on teacher effectiveness: A summary with implications for teaching, *Quest*, 33, 14-25.
- Graham, G., Holt-Hale, S.A., & Parker, M. (1998). *Children moving. A reflective approach to teaching physical education* (4th ed). CA: Mayfield.
- Jewett, A.E., & Ennis, C.D. (1990). Ecological integration as a value orientation for curricular decision making. *Journal of Curriculum and Supervision*, 5, 120-131.
- Jewett, A.E., Bain, L.L., Ennis, C.D. (1996). *The curriculum process in physical education*. Dubuque, IA: Brown & Benchmark.
- Kirk, D (1989). The orthodoxy in RT-PE and the research/practice gap. *Journal of Teaching in Physical Education*, 8, 123-130.
- Kutame, M. (1997). Teacher Knowledge and its relationship to student success in learning a gymnastics skills (Doctoral dissertation, The Ohio State University). *Dissertations Abstracts International*, 58, 1637A.
- Lacy, A., & Darst, P. (1984). Evolution of a systematic observation instrument: the Arizona University Observation Instrument. *Journal of Teaching in Physical Education*, 3, 59-66.
- Lacy, A., Willison, C., & Hicks, D. (1998). Student and teacher behaviors in an exemplary elementary physical education setting. *Journal of*

- Classroom Interaction*, 33, 1-5.
- Lawson, H.A.(1990). Sport pedagogy research: From information gathering to useful knowledge. *Journal of Teaching in Physical Education*, 10, 1-20.
- Locke, L. (1976). Learning from teaching. In J. Jackson (Ed.), *Theory into Practice*. University of Victoria Physical Education Series. Victoria, British Columbia; University of Victoria.
- Mawer, M. (1995). *The effective teaching of physical education*. London & NY: Longman.
- Metzler, M. (1990). *Instructional supervision for physical education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Murphy, J. (1992). Effective schools: Legacy and future directions. In D. Reynolds and P. Cuttance (Eds), *Schools effectiveness, research, policy and practice*. London: Cassel.
- Paese, P.C. (1984). The effects of cooperating teacher intervention and self-assessment technique on the verbal interactions of elementary student teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, Spring, 51-58.
- Parker, M. (1989). Academic learning time-physical education (ALT-PE). In P. W. Darst, D.B. Zakrasjek, and V.H. Mancini (Eds.) *Analyzing physical education and sport instruction* (pp 195-205). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Parker, J. (1995). Secondary teachers' views of effective teaching in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14, 127-139.
- Παρουκτσόγλου, Α. (2001). Αποτελεσματικό σχολείο: χαρακτηριστικά και αντιλήψεις σε μια προσπάθεια αξιολόγησής του. *Επιθεώρηση Επιστημονικών και Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 4, 81-91.
- Philips, 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. (1993). *Teaching physical education for learning* (2nd ed.). St. Louis, MO: Mosby.
- Rink, J.(1996). Effective Instruction in Physical Education. In S.J. Silverman & C.D. Ennis (Eds.), *Student Learning in Physical Education. Applying Research to Enhance Instruction* (pp. 171-198). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Rink, J. (1998). *Teaching physical education for learning* (3rd ed.). St.Louis: 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*, (pp. 269-275). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Romar, J.E. (1995). *Case studies of Finnish physical education teachers: espoused and enacted theories of action*. Abo, Finland: Abo Akademi University Press.
- Romar, J.E., & Siedentop, D. (1995). Cooperation and body control as goals in physical education: A case study of a basketball unit. In C. Pare (Ed.), *The training of teachers in reflective practice of physical education: Better teaching in physical education? Think about it!* (pp. 205-222). Proceedings of the AIESEP International Seminar, Trois-Rivieres, Canada.
- Sandy, L. (2004). The effective teacher. <http://oz.plymouth.edu/~lsandy/effective.html>.
- Siedentop, D. (1991). *Developing teaching skills in physical education*, (3rd ed). CA: Mayfield.
- Siedentop, D. (2002). Ecological perspectives in teaching research. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21, 427-441.
- Silverman, S. (1985). Critical considerations in the design and analysis of teacher effectiveness research in physical education. *International Journal of Physical Education*, 22, 17-24.
- 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., & Scrabis, K.A. (2004). A review of research on instructional theory in physical education 2002-3. *International Journal of Physical Education*, 41, 4-14
- Sutliff, M.A., & Solomon, A.H. (1993). A comparison of the perceived teaching effectiveness of full-time faculty and coaches teaching physical education activity classes. *Physical Educator*, 50, 145-151.
- Vasiliadou O., Emmanouilidou K., & Derri V. (2004). The influence of the educator's gender in teaching physical education. *Pre-Olympic congress*, 6-14 August Thessaloniki, Greece.
- Vassiliadou, O., Derri, V., Zisi, V., Goudas, M., & Kioumourtzoglou, E. (2004). Qualitative aspects of teaching and manipulative skill enhancement: Is there any relationship? *Journal of Human Movement Studies*, 46, 259-273.
- Wragg, E.C. (1984). *Classroom Teaching Skills*. London: Croom Helm.

