



Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό
τόμος 4 (3), 409 - 419
Δημοσιεύτηκε: 30 Δεκεμβρίου 2006



Inquiries in Sport & Physical Education
Volume 4 (3), 409 - 419
Released: December 30, 2006

www.hape.gr/emag.asp

ISSN 1790-3041



Παράγοντες που Συμβάλλουν στην Αποτελεσματική Διδασκαλία της Φυσικής Αγωγής: Ανασκοπική Μελέτη

Παύλος Κυργυρίδης, Βασιλική Δέρρη, & Ευθύμης Κιουμουρτζόγλου
ΤΕΦΑΑ, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

Περίληψη

Η έρευνα για την αποτελεσματική διδασκαλία τα τελευταία χρόνια γίνεται για να συνδράμει σε μια υψηλής ποιότητας εκπαίδευση των καθηγητών φυσικής αγωγής η οποία κρίνεται απαραίτητη για τη βελτίωση της διδασκαλίας στη σχολική τάξη και την προετοιμασία των μαθητών για τη ζωή στον εικοστό πρώτο αιώνα. Αναμφισβήτητα, ο προσδιορισμός των χαρακτηριστικών που καθιστούν μια διδασκαλία αποτελεσματική είναι απαραίτητος για την επιτυχία στην εκπαίδευση. Σκοπός λοιπόν της παρούσας έρευνας ήταν η καταγραφή των ερευνητικών δεδομένων για τα στοιχεία που οδηγούν σε μια αποτελεσματική διδασκαλία. Από την ανασκόπηση των ερευνών διακρίθηκαν δέκα κύριοι παράγοντες. Οι τέσσερις πιο σημαντικοί παράγοντες που συγκέντρωσαν το υψηλότερο ποσοστό εμφάνισης αφορούν την οργάνωση και διοίκηση (21.36%), τις στρατηγικές διδασκαλίας (20.51%), την ανατροφοδότηση 10.25% και το θετικό υποστηρικτικό περιβάλλον μάθησης (9.40%). Απαραίτητοι επίσης παράγοντες κρίθηκαν ο σχεδιασμός της διδασκαλίας (8.54%), η προσαρμοστικότητα (7.69 %), η αξιολόγηση (6.83%), ο έλεγχος και η πειθαρχία της τάξης (6.83%), η προετοιμασία του διδάσκοντα (5.12%) και οι δεξιότητες επικοινωνίας (3.41%). Η διαδικασία βελτίωσης της αποτελεσματικότητας του διδάσκοντα δεν είναι απλά μια λειτουργία ενός αξιόπιστου συστήματος κανόνων και συμπεριφορών, αλλά περισσότερο ένας μηχανισμός, ο οποίος, για να λειτουργήσει σωστά, χρήζει της συμβολής πολλών παραγόντων. Τα παραπάνω ευρήματα φωτίζουν αυτούς τους παράγοντες και αποτελούν πηγή άντλησης ιδεών και χρήσιμο οδηγό τόσο για τον αρχάριο όσο και για τον έμπειρο εκπαιδευτικό Φυσικής Αγωγής προκειμένου να σχεδιάσει, να οργανώσει και να υλοποιήσει με επιτυχία το έργο του.

Λέξεις κλειδιά: *αποτελεσματική διδασκαλία, φυσική αγωγή, καθηγητής φυσικής αγωγής*

Factors that Contribute to Effective Teaching in Physical Education: A Review

Pavlos Kyrgyridis, Vassiliki Derri, & Efthimis Kioumourtzoglou

Department of Physical Education and Sports Sciences, Democritus University of Thrace, Komotini, Hellas

Abstract

The last few years a lot of research has been carried out on effective teaching in order to contribute to high quality education of teachers of physical education, which is considered essential for the improvement of teaching in class and the preparation of students for life in the twenty first century. Undeniably, the definition of characteristics which render a teaching method effective are essential for the field of education. The purpose of the present research was to record inquiring data on the elements that lead to effective teaching. Ten factors proved to be of great importance. The four more important ones that are most commonly met involve: organisation and administration (21.36%), teaching strategies (20.51%), feedback (10.25%), and the positive- supporting environment of learning (9.40%). Factors as the planning of teaching (8.54%), flexibility (7.69 %), evaluation (6.83%), class control and discipline (6.83%), preparation the teaching (5.12%) and communication skills (3.41%) were also found of essential importance. The process of improving teaching effectiveness does not simply depend on the operation of a reliable set of rules and behaviours. It is rather a whole mechanism, which in order to be effective relies on the contribution of numerous factors. The findings mentioned above shed light on these factors and constitute a source of ideas as well as a useful guide both for the novice and the experienced teacher, so that they can plan, organise and realize their work successfully.

Keywords: *effective teaching, physical education, teacher of physical education*

Γενική Εισαγωγή

Αν και η διδασκαλία έχει μονοπωλήσει το ερευνητικό ενδιαφέρον για πολλά χρόνια, η αποτελεσματική διδασκαλία αποτελεί έναν σχετικά νέο τομέα. Έτσι, τα τελευταία χρόνια έχει υπάρξει έντονο ενδιαφέρον για τα στοιχεία, τα χαρακτηριστικά και τα κριτήρια που μπορούν να χαρακτηρίσουν μια διδασκαλία αποτελεσματική. Μολονότι ο όρος αποτελεσματική διδασκαλία είναι πολύ δύσκολο να καθοριστει κατά τρόπο σαφή, θα μπορούσε κανείς να υποστηρίξει ότι οι διδάσκοντες χαρακτηρίζονται αποτελεσματικοί στην διδασκαλία τους, όταν οι μαθητές επιτυγχάνουν τους μαθησιακούς στόχους (Brophy, 1979).

Αρχικά οι ερευνητές, προσπαθώντας να προσδιορίσουν τα χαρακτηριστικά και τις ιδιότητες των αποτελεσματικών διδασκόντων, έστρεψαν το ενδιαφέρον τους στον ίδιο το διδάσκοντα παρά στο μαθησιακό περιβάλλον. Για παράδειγμα, ο ορισμός του αποτελεσματικού διδάσκοντα στις αρχές του 20^{ου} αιώνα βασιζότανen πρώτιστα στην “ καλοσύνη ” ενός ανθρώπου. Έτσι, η τιμιότητα, η γενναιοδωρία, η φιλική διάθεση, η αφοσίωση στο εκπαιδευτικό έργο θεωρήθηκαν ζωτικής σημασίας συστατικά. Δυστυχώς, όμως, αυτός ο ορισμός στερήθηκε οποιαδήποτε αντικειμενικά κριτήρια που θα έκριναν την απόδοση του διδάσκοντα. Περίπου το 1960 παρουσιάστηκε μία μετατόπιση στην εστίαση από τα προσωπικά χαρακτηριστικά των διδασκόντων στις συμπεριφορές πια τόσο των ίδιων όσο και των μαθητών (Bloom, 1981).

Από το 1960, λοιπόν, ξεκίνησαν έρευνες με σκοπό την κατανόηση της αποτελεσματικής διδασκαλίας (Siedentop, 2002). Παράγοντας μια πλειάδα από εννοιολογικά και μεθοδολογικά στοιχεία και γενικεύοντας τα αποτελέσματα αυτά κατέστη δυνατή μία, με φιλοσοφική διάθεση, κατανόηση της αποτελεσματικής διδασκαλίας. Αποκαλύφθηκε δε ένα σύνολο από διδακτικές ικανότητες, οι οποίες μπορούσαν να διδαχτούν και να βελτιωθούν μέσα από την πράξη. Οι ερευνητές υποστήριζαν με σθένος ότι όταν αυτές οι ικανότητες διδασκαλίας προσαρμοστούν με την ανάλογη ευαισθησία στο γενικό πλαίσιο του μαθήματος, βελτιώνεται η απόδοση και η ικανότητα των μαθητών (Ediger, 1975).

Ενώ πολλές μελέτες διεξήχθησαν, όπως οι Hickson & Fishburne (2005) παρατηρούν, ο αντίκτυπος τους στον τομέα της διδασκαλίας και της εκπαίδευσης διδασκόντων ήταν αμελητέος, κατά κύριο λόγο επειδή λίγοι ερευνητές παρατήρησαν τα πραγματικά γεγονότα της τάξης και τα αποτελέσματα των μετρήσεων που χρησιμοποιήθηκαν ως κριτήρια για την εκτίμηση της αποτελεσματικότητας (π.χ. κλίμακες αξιολόγησης, συστάσεις των προϊσταμένων, σχεδιαγράμματα προσωπικότητας) ήταν κατά ένα μεγάλο μέρος ανεξάρτητα από την απόδοση των μαθητών. Όταν οι ερευνητές άρχισαν να

παρατηρούν τη διδασκαλία και τη διαδικασία μάθησης κατά τη διάρκεια εκτεταμένων χρονικών περιόδων και να χρησιμοποιούν επιστημονικές μεθόδους για την εκτίμηση των αποτελεσμάτων, η ιστορική αδυναμία του τομέα αυτού άλλαξε εντυπωσιακά (Siedentop, 2002). Πριν απ’ αυτήν την αλλαγή στη μεθοδολογία, η έρευνα διδασκαλίας στη φυσική αγωγή είχε πάρει τη σκοτάλη από την κινητική μάθηση εστιάζοντας κυρίως στην απόκτηση των κινητικών δεξιοτήτων (Lee, 1996). Αυτή η πρόωφη εποχή στην έρευνα της αθλητικής παιδαγωγικής ήταν παραγωγική και θεωρητικά και μεθοδολογικά. Τα αποτελέσματα αυτής της εποχής, όμως, δεν παρέχουν πληροφορίες για τη βελτίωση της διδασκαλίας στη φυσική αγωγή και οι μεθοδολογίες που χρησιμοποιήθηκαν ήταν ανεπαρκείς για την περιγραφή, την ανάλυση και τη σύνδεση της διδασκαλίας με την απόδοση των μαθητών (Nixon & Locke, 1973).

Η συστηματική παρατήρηση ικανοποίησε την ανάγκη για μια αξιόπιστη παρατήρηση του μαθήματος. Αποτέλεσε μια μόνιμη και ακριβή καταγραφή και περιγραφή των γεγονότων που λαμβάνουν χώρα στην τάξη βοηθώντας τους ερευνητές να συνάγουν χρήσιμα συμπεράσματα για τους μαθητές, τους διδάσκοντες και γενικότερα να αποκτήσουν μια ολοκληρωμένη εικόνα για τη διδασκαλία που συντελείται στη σχολική τάξη. Τρία από τα πιο γνωστά εργαλεία συστηματικής παρατήρησης είναι α) το CAFIAS (Cheffers Adaption of the Flanders Interaction System) των Cheffers, Mancini και Martinek (1980), το οποίο προσπαθεί να κωδικοποιήσει τη συμπεριφορά των διδασκόντων και την ταυτόχρονη αντίδραση των μαθητών, ώστε να καταλήξει σε συμπεράσματα για το ποιες αντιδράσεις των μαθητών παρατηρούνται στην κάθε συμπεριφορά του διδάσκοντα β) το ALT-PE (Parker, 1989), το οποίο καταγράφει το πλαίσιο του μαθήματος και τη μορφή ένταξης του μαθητή στο μάθημα και γ) το QMTPS (Qualitative Measures of Teaching Performance Scale) των Rink και Werner (1989), το οποίο μπορεί να αποδώσει με ακρίβεια τα γεγονότα που λαμβάνουν χώρα στην τάξη και η ανάλυσή τους μπορεί να οδηγήσει σε χρήσιμα συμπεράσματα για την διδασκαλία, για πρακτικές που δείχνουν αποτελεσματικές, στοιχεία για την συμπεριφορά των μαθητών και τέλος μια ολοκληρωμένη εικόνα για την επίτευξη ή όχι των στόχων που επιλέχθηκαν στο μάθημα.

Με τη συστηματική παρατήρηση, λοιπόν, σύμφωνα με τον Siedentop (2002) άρχισε να γίνεται κατανοητή η δυναμική της σχολικής τάξης, όχι πια σε θεωρητικό επίπεδο, αλλά και οι ενέργειες των διδασκόντων και των μαθητών κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Σε αυτήν τη λογική έγινε αντιληπτό ότι η αποτελεσματική διδασκαλία πηγάζει από το τι διδάσκουν οι καθηγητές και τι διδάσκονται οι μαθητές μέσα από τις δικές τους παρατηρήσεις κατά τη διάρκεια του μαθήματος της φυσικής αγωγής,

παρατηρήσεις που έγιναν για μεγάλες χρονικές περιόδους μέσα στα σχολεία.

Ο δρόμος λοιπόν για την αποκωδικοποίηση του ορισμού της αποτελεσματικής διδασκαλίας αποδείχτηκε μακρύς και δύσβατος και σ' αυτό συνέτελεσε το γεγονός ότι μέχρι τότε η πλειοψηφία της έρευνας είχε συγκεντρωθεί στις παραδοσιακές, ακαδημαϊκές θεματικές περιοχές, όπως αυτές των μαθηματικών και της γλώσσας (Hickson & Fishburne, 2005). Ως εκ τούτου, έναντι των περισσότερων σχολικών μαθημάτων, ελάχιστες έρευνες ασχολήθηκαν με την αποτελεσματικότητα του διδάσκοντα της φυσικής αγωγής (Mawer, 1995). Συνεπώς, η γνώση για την αποτελεσματική διδασκαλία στη φυσική αγωγή και για τον τρόπο που αυτή προάγει τη μάθηση των μαθητών είναι σχετικά περιορισμένου εύρους. Σκοπός λοιπόν αυτής της έρευνας ήταν η συλλογή και καταγραφή των ερευνητικών δεδομένων της τελευταίας τετρακονταετίας τα οποία αφορούν στην αποτελεσματική διδασκαλία, προκειμένου να εντοπιστούν τα στοιχεία που καταδεικνύονται ως σημαντικά για το σχεδιασμό, την οργάνωση και την υλοποίηση μαθημάτων που οδηγούν στη μάθηση των μαθητών.

Σχετικές θεωρίες - Εννοιολογική προσέγγιση

Η ερευνητική παραγωγικότητα που επιτεύχθηκε στο τελευταίο τέταρτο του εικοστού αιώνα ήταν αποτέλεσμα της εξέλιξης των εννοιολογικών προτύπων, τα οποία καθοδήγησαν την έρευνα (Siedentop, 2002). Ο πρώτος στόχος ήταν να καθοριστεί η διαδικασία παρατήρησης διδασκόντων και μαθητών, για να παραχθεί μία αρκετά πλούσια βάση δεδομένων, προκειμένου να κατανοηθούν οι ευρείες διαστάσεις των ενεργειών τους, αλλά και να ταξινομηθούν μέσα σε ένα εννοιολογικό πλαίσιο. Καθώς οι μέθοδοι παρατήρησης βελτιώνονταν, οι ερευνητές άρχισαν να συσχετίζουν τις ενέργειες των διδασκόντων με τα οφέλη των μαθητών (μελέτη διαδικασίας-αποτελέσματος, Siedentop, 2002). Διαμόρφωσαν μία ενεργή κριτική κοινότητα μέσα στην οποία γρήγορα υποστηρίχτηκε ότι οι διδάσκοντες δεν επηρέαζαν άμεσα τα οφέλη των μαθητών τους, όπως οι μελέτες διαδικασίας-αποτελέσματος υπαινίσσονταν, αλλά μάλλον επηρέαζαν την εργασία των μαθητών, η ποσότητα και η ποιότητα της οποίας ονομάστηκε απόδοση στο γνωστικό αντικείμενο. Αυτή η κατανόηση προκάλεσε την εποχή της μεσολαβητικής/παρεμβατικής διαδικασίας (Siedentop, 2002). Όταν οι ερευνητές άρχισαν να εξετάζουν τον τρόπο επιρροής των διδασκόντων στην εργασία των μαθητών τους, έγινε προφανές ότι και οι μαθητές από την πλευρά τους ασκούσαν ισχυρή επιρροή σε αυτά που οι διδάσκοντες έκαναν ή δεν έκαναν καθώς τα μαθήματα προχωρούσαν (Brophy, 1979; Hickson & Fishburne, 2005; Mawer, 1995).

Τα εννοιολογικά πρότυπα που αναπτύχθηκαν στην αποτελεσματικότητα διδασκόντων ήταν στη αρχή απλά περιγραφικά της ζωής των τάξεων (Hickson & Fishburne, 2005). Πολύ νωρίς σε αυτήν την περίοδο μερικά ερευνητικά προγράμματα και ειδικότερα το φλαμανδικό πρότυπο ανάλυσης αλληλεπίδρασης CAFIAS (Cheffers Adaption of the Flanders Interaction System) των Cheffers, Mancini και Martinek (1980) στηρίχθηκαν σε θεωρητικές υποθέσεις για το τι αποτελεί αποτελεσματική διδασκαλία και επιδίωξαν να τις επιβεβαιώσουν μέσω της περιγραφικής/αναλυτικής έρευνας. Πολύ λίγες τέτοιες προσπάθειες, όμως, αποδείχθηκαν επιτυχείς (Siedentop, 2002).

Σύμφωνα με τον Tomic (1994), οι μελέτες διαδικασίας-αποτελέσματος συνέβαλαν ώστε να αναπτυχθεί ένα αρχικό σχεδιάγραμμα της αποτελεσματικής διδασκαλίας. Οι ερευνητές με τις μελέτες αυτές προσπαθούσαν να διερευνήσουν την σχέση μεταξύ της συμπεριφοράς του διδάσκοντα κατά τη διδασκαλία (διαδικασία) και των οφελών ως προς τη μάθηση που θα αποκόμιζαν οι μαθητές (το αποτέλεσμα). Τα μαθησιακά οφέλη που αποκόμιζαν οι μαθητές από αυτή τη διαδικασία, θεωρήθηκαν κριτήρια αποτελεσματικότητας. Όταν δε οι ερευνητές εστίασαν πιο συγκεκριμένα στις μεταβλητές που αφορούν τη διαδικασία μάθησης των μαθητών στη μεσολαβητική/παρεμβατική διαδικασία, το περιγράμμα (προφίλ) της αποτελεσματικής διδασκαλίας έγινε πιο συγκεκριμένο και σύνθετο. Καθώς το περιγράμμα (προφίλ) του αποτελεσματικού διδάσκοντα έγινε πιο ξεκάθαρο άρχισε να πραγματοποιείται ένας μικρός αριθμός καλά χρηματοδοτούμενων πιλοτικών προγραμμάτων με πεδίο δράσης την τάξη και τη σχολική ζωή μέσα σ' αυτή (Rosenshine & Stevens, 1986). Σε αυτές τις έρευνες, όπως ο Siedentop (2002) υποστηρίζει, οι δεξιότητες και οι στρατηγικές διδασκαλίας που καθόρισαν το προφίλ διδάχθηκαν στους εν ενεργεία διδάσκοντες μέσω προγραμμάτων ανάπτυξης προσωπικού και έπειτα οι τάξεις τους συγκρίθηκαν κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους με τις τάξεις στις οποίες δίδαξε η ομάδα ελέγχου που δεν είχε εκπαιδευτεί με το πρόγραμμα ανάπτυξης προσωπικού. Τα δε αποτελέσματα αυτών των ερευνών επιβεβαίωσαν τη σπουδαιότητα του σχεδιαγράμματος της αποτελεσματικότητας.

Ανασκόπηση Σχετικών Ερευνών

Η πρόοδος ως προς τη μεθοδολογία

Η εξέλιξη ως προς τη μέθοδο για την εκτίμηση της αποτελεσματικότητας του διδάσκοντα σύμφωνα με τον Siedentop (2002), ξεκίνησε με την ανάπτυξη πρωτοκόλλων παρατήρησης, μέσω των οποίων έγιναν κατανοητά τα διάφορα στοιχεία της σχολικής ζωής. Έπειτα από συνεχείς βελτιώσεις, σήμερα υπάρχει ένας σημαντικός αριθμός καλά δοκιμασμέ-

νων πρωτοκόλλων, από τα οποία μπορεί κανείς να επлέξει (Darst, Zakrajsek, & Mancini, 1989) και να χρησιμοποιήσει. Η επιλογή των μεταβλητών είχε επίσης βελτιωθεί. Οι αδύνατες μεταβλητές, όπως ο χρόνος στο στόχο, έδωσαν γρήγορα τη θέση τους σε μετρήσεις για τη συμμετοχή των μαθητών, περιλαμβάνοντας εκτιμήσεις ως προς την τεχνική και την τακτική της κίνησης και ως προς την επιτυχία των απαντήσεων που καθορίστηκαν μέσα στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού στόχου. Οι παρατηρήσεις ήταν πάντα δείγματα της συμπεριφοράς των διδασκόντων και των μαθητών και οι ερευνητές χρησιμοποίησαν τις καλύτερες κατά το δυνατό διαδικασίες δειγματοληψίας. Από τότε που συμφωνήθηκε ότι η απόδοση στο περιεχόμενο πρέπει να είναι το εμφανές κριτήριο της κρίσης αποτελεσματικότητας, έγινε σαφές ότι τα αποτελέσματα, τα οφέλη από την έρευνα έπρεπε να έχουν υψηλή εγκυρότητα (Siedentop, 2002).

Ο ακαδημαϊκός χρόνος μάθησης, το χρονικό διάστημα κατά το οποίο ένας μαθητής συμμετέχει επιτυχώς στη σχετική με τους στόχους του μαθήματος δραστηριότητα, ήταν μια άλλη πολύ συχνά χρησιμοποιούμενη στις έρευνες μεταβλητή (Siedentop, Birdwell, & Metzler, 1979; Siedentop, Tousignant & Parker, 1982). Ενώ η έννοια του ALT (Academic Learning Time in Physical Education) δανείστηκε στοιχεία αρχικά από την έρευνα των τάξεων, το πρωτόκολλο ALT-PE (Parker, 1989), που αναπτύχθηκε στο ερευνητικό πρόγραμμα, ήταν ως προς τη μεθοδολογία του πιο αξιόπιστο απ' ό,τι τα ερευνητικά πρωτόκολλα τάξεων. Καταγράφοντας δείγματα παρατήρησης δέκα δευτερολέπτων, τα οποία εξασφάλιζαν 360 δείγματα συμπεριφοράς για κάθε διδακτική των σχολικών τάξεων, το ALT-PE αποδείχθηκε ένα αξιόπιστο εργαλείο κρίσης της μάθησης των εκπαιδευομένων (Siedentop, 2002).

Αναπτύχθηκαν επίσης πρωτόκολλα, για να παρατηρήσουν και να αξιολογήσουν τις απαντήσεις των μαθητών, όπως αυτές παρουσιάζονταν, υιοθετήθηκε η έννοια της ευκαιρίας για απάντηση από το χώρο της ανάλυσης συμπεριφοράς και δημιουργήθηκαν συστήματα παρατήρησης γύρω απ' αυτό το στοιχείο (Brown, 1989). Πρώτα, παρατηρήθηκε αν ο μαθητής εκμεταλλεύεται την ευκαιρία για απάντηση, όταν αυτή παρουσιάζεται και μετά αξιολογήθηκε η τεχνική καταλληλότητα της απάντησης και η επιτυχία της μέσα από το περιεχόμενο της δραστηριότητας (Brown, 1989). Σύμφωνα με τον Brown, λοιπόν, ο αριθμός και η αναλογία των κατάλληλων - επιτυχημένων απαντήσεων έγιναν μεταβλητή κριτηρίου για την τήρηση της σχετικής αποτελεσματικότητας των διδασκόντων. Νωρίς τη δεκαετία του '80, λοιπόν, έγινε σαφές ότι ο πιο ισχυρός προάγγελος της μάθησης των διδασκόμενων ήταν το ποσοστό της επιτυχημένης πρακτικής στους σχετικούς με το αντικείμενο στόχους. Εάν τα οφέλη από την εκμάθηση είναι μεταβλητές απόδοσης, τότε σαφώς το ποσό

της επιτυχημένης πρακτικής στους στόχους απόδοσης, το οποίο σχετίζεται άμεσα με τα οφέλη που περιμένει κανείς, είναι ένας άλλος τρόπος για να εκτιμηθούν τα οφέλη της απόδοσης (Siedentop, 2002).

Το κλίμα των ερευνών αυτής της εποχής αποτυπώνεται στην ανασκόπηση των Graham και Heimerer (1981). Στην προσπάθειά τους να απαντήσουν το ερώτημα: τι κάνει κάποιους καθηγητές φυσικής αγωγής περισσότερο αποτελεσματικούς από κάποιους άλλους, προσδιορίζουν τρεις κατηγορίες ερευνών. Η πρώτη ομάδα ερευνών επιχειρήσε να αναγνωρίσει κοινά χαρακτηριστικά των αποτελεσματικών διδασκόντων, χωρίς όμως επιτυχία. Η δεύτερη ομάδα προσπάθησε να αναγνωρίσει κάποια κοινά σημεία ως προς την μέθοδο διδασκαλίας μεταξύ των αποτελεσματικών διδασκόντων, αλλά και αυτή η προσπάθεια δεν απέδωσε τα αναμενόμενα. Η τρίτη ομάδα τέλος εστίασε την προσοχή της στην αλληλεπίδραση διδάσκοντα-μαθητή και πώς αυτή μεταβάλλεται μέσα στο περιβάλλον της τάξης. Ως αποτέλεσμα αυτής της πρόωρης διερεύνησης, οι μελετητές κατέληξαν ότι η συμπεριφορά των αποτελεσματικών διδασκόντων κατά την διδασκαλία καθορίζεται και εξαρτάται από το αντικείμενο του μαθήματος, από τους μαθητές και από το μαθησιακό περιβάλλον στο οποίο συντελείται.

Χαρακτηριστικά αποτελεσματικής διδασκαλίας

Η Ο' Roark (1975) αναδεικνύει μέσα από την ανασκόπηση άρθρων ως κύρια χαρακτηριστικά μιας επιτυχημένης διδασκαλίας τον ενθουσιασμό και την ευελιξία, κάτω όμως, από συγκεκριμένες συνθήκες που σχετίζονται με τη συνθετότητα του περιεχομένου και τα χαρακτηριστικά των μαθητών. Παρόμοια, οι Heitzmann και Starpoli (1975), μετά από μια λεπτομερή ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, εντοπίζουν δύο προσωπικά χαρακτηριστικά που αφορούν την αποτελεσματική διδασκαλία: τη θέρμη (οικείο και ασφαλές περιβάλλον) και την προσαρμοστικότητα (ευπροσάρμοστο περιβάλλον με δυνατότητα εναλλακτικών λύσεων). Η ικανότητα του διδάσκοντα να προσαρμόζεται εύκολα και να ελίσσεται υποδυόμενος διάφορους ρόλους, ανάλογα με τις ανάγκες που προκύπτουν κάθε φορά, οδηγεί σε μία καλή διδασκαλία, που έχει ως φυσικό επακόλουθο την επιτυχία του μαθητών.

Ο Schon (1987) υποστήριξε ότι δεν υπάρχει ένα μόνο σετ από κριτήρια αποτελεσματικότητας, από τα οποία να μπορεί κανείς να εκτιμήσει ικανότητες, αλλά μία συνεχώς εναλλασσόμενη εικόνα της τάξης, την οποία οι καθηγητές αποκρυσταλώνουν στην προσπάθειά τους να την ελέγξουν και να την επηρεάσουν. Η αποτελεσματικότητα εξαρτάται τόσο από τις ανεξάρτητες δράσεις και ευθύνες του μαθητή όσο και από τη συμπεριφορά του διδασκόντα. Η διδασκαλία εμπεριέχει ένα μεγάλο αριθμό από ποικίλες, απροσδόκητες κοινωνικές συμπερι-

φορές, που ο διδάσκων πρέπει να διαχειριστεί με επιτυχία, αν θέλει οι μαθητές του να εξασφαλίζουν με σταθερότητα ευκαιρίες μάθησης (Silcock, 1993).

Από το 1990 και μετά άρχισαν να αναπτύσσονται λίστες με κριτήρια και χαρακτηριστικά που προσδιόριζαν την αποτελεσματικότητα ενός διδάσκοντα (Hickson & Fishburne, 2005). Έτσι ο Silverman (1991), βασισμένος σε έμπειρους δασκάλους, ανέπτυξε μία περιεκτική λίστα από χαρακτηριστικά αποτελεσματικής διδασκαλίας κινητικών δεξιοτήτων:

- 1) Σχεδιασμός διδασκαλίας για τη διαχείριση της τάξης και τη μάθηση.
- 2) Λήψη μέτρων για την πρόληψη κάθε κατάστασης και σχεδιασμός πλάνων για κάθε ενδεχόμενο.
- 3) Αντίληψη των διαφορών ως προς την ικανότητα των μαθητών και χρήση αυτής της πληροφορίας στο σχεδιασμό και την παρακολούθηση των δραστηριοτήτων.
- 4) Αναζήτηση περισσότερων πηγών για το σχεδιασμό της διδασκαλίας.
- 5) Γνώση και σωστή χρήση πολλών στυλ διδασκαλίας.
- 6) Παροχή εξηγήσεων και επιδείξεων.
- 7) Παροχή επαρκούς χρόνου εξάσκησης σε κάθε μαθητή.
- 8) Μεγιστοποίηση του χρόνου συμμετοχής κάθε μαθητή.
- 9) Ελαχιστοποίηση του χρόνου εκτός εξάσκησης.
- 10) Ελαχιστοποίηση του χρόνου αναμονής για κάθε άσκηση.

Οι Dunne και Wragg (2003) παραθέτουν το δικό τους τρόπο θεώρησης μιας επιτυχημένης διδασκαλίας. Προτείνουν λοιπόν εννέα διαστάσεις μιας αποτελεσματικής διδασκαλίας, οι οποίες μπορούν να οδηγήσουν τόσο τους μαθητές όσο και τους διδάσκοντες στην επιτυχία. Οι τρεις πρώτες διαστάσεις συνίστανται στην προετοιμασία και το σχεδιασμό του μαθήματος, στην οργάνωση και διαχείριση της τάξης και στην εξασφάλιση και διατήρηση της πειθαρχίας. Επιπλέον, οι ακόλουθες πέντε αφορούν στο ήθος του διδάσκοντα, ο οποίος δείχνει ενδιαφέρον, διατηρεί θερμές σχέσεις, βοηθά, ενθαρρύνει και συνεργάζεται με τα παιδιά, στην άμεση διδασκαλία με συνεχείς επιδείξεις, περιγραφές και σαφείς εξηγήσεις, στην παρατήρηση-παρακολούθηση της προόδου των μαθητών και στη διορθωτική παρέμβαση, όπου και όταν χρειάζεται. Τέλος, η αξιολόγηση, που θα περιγράφει την απόδοση και τις αντιδράσεις των παιδιών στην μάθηση, ολοκληρώνει το σχήμα της επιτυχημένης διδασκαλίας.

Ο Borich (2003), επίσης, σε μια ανασκόπηση των ερευνητικών μελετών συνόψισε τις αποτελεσματικές μεθόδους διδασκαλίας και περιέγραψε πέντε βασικές συμπεριφορές διδασκαλίας, που υποστηρίχθηκαν από την έρευνα: α) σαφήνεια μαθήματος, β) εκπαιδευτική ποικιλία, γ) προσανατολισμός στόχου διδασκόντων, δ) δέσμευση στη διαδικασία μάθησης, ε) ποσοστό επιτυχίας μαθητών. Ο ίδιος

διαπίστωσε επίσης άλλες πέντε, βοηθητικές για την αποτελεσματική διδασκαλία, συμπεριφορές, αλλά λόγω μη εκτενούς έρευνας τα συμπεράσματα δεν ήταν τόσο πειστικά. Ωστόσο, η χρησιμοποίηση των ιδεών και των συνεισφορών των μαθητών για την οργάνωση και την εξέταση του μαθήματος, σε συνδυασμό με την επιρροή του διδάσκοντα, έχουν προσδιοριστεί ως πρόσθετες συμπεριφορές που ενεργούν ως καταλύτης, για να ενισχύσουν και να εμπλουτίσουν την απόδοση των πέντε παραπάνω βασικών συμπεριφορών.

Η έρευνα για την αποτελεσματική διδασκαλία τα τελευταία χρόνια εστιάζει την προσοχή της περισσότερο στις στρατηγικές διδασκαλίας και στην αποτελεσματικότερη οργάνωση του μαθησιακού περιβάλλοντος και αναζητά τρόπους μέσω των οποίων αυτά τα στοιχεία θα μπορέσουν να ασκήσουν θετικότερη επίδραση στην μάθηση και την ικανότητα των παιδιών (Hebert & Worthy, 2001; Collier & Hebert, 2004; Protheroe, 2004; Hickson & Fishburne, 2005). Συμβάλλει, επίσης, σε μια υψηλής ποιότητας εκπαίδευση των καθηγητών φυσικής αγωγής, η οποία κρίνεται απαραίτητη για τη βελτίωση της διδασκαλίας στη σχολική τάξη και την προετοιμασία των μαθητών για τη ζωή στον εικοστό πρώτο αιώνα (Dunne & Wragg, 2003).

Γίνεται, λοιπόν, αντιληπτό ότι την έννοια της αποτελεσματικής διδασκαλίας ολοκληρώνουν πάρα πολύ παράγοντες. Από την παρούσα ανασκόπηση προέκυψαν 10 κύριοι παράγοντες, η ύπαρξη των οποίων, σύμφωνα με τους ερευνητές, οδηγεί με ασφάλεια σε μια επιτυχημένη διδασκαλία. Τα ποσοστά των ερευνών, στις οποίες εμφανίζονται στοιχεία αποτελεσματικής διδασκαλίας, φαίνονται στο Σχήμα 1. Το στοιχείο της προετοιμασίας του διδάσκοντα εμφανίζεται στο 5,12% των ερευνών, όμως ο προσδιορισμός του ως παράγοντας αποτελεσματικής διδασκαλίας ξεκίνησε νωρίς (Combs, 1959) και συνέχισε να εμφανίζεται και αργότερα στις έρευνες (Phye, 1984; Sutliff & Solomon, 1993; Kyriacou, 1991; Hebert & Worthy, 2001). Ο σχεδιασμός της διδασκαλίας, που συμβάλει στην αποτελεσματική διαχείριση της τάξης και την προαγωγή της μάθησης, έχει απασχολήσει το 8,54% των ερευνών και αποτελεί έναν ακόμη πολύ σημαντικό παράγοντα επιτυχημένης διδασκαλίας. Πολλοί είναι, εξάλλου, οι ερευνητές (π.χ. Graham, 1992; Guskey, 1985; Kindsvatter, Wilen, & Ishler, 1996; Kyriacou, 1991; Phye, 1984; Silverman, 1991) που τονίζουν τη σημασία του σχεδιασμού της διδασκαλίας και θεωρούν ότι ο συνδυασμός του με την προετοιμασία του διδάσκοντα αποτελεί το πρώτο βήμα για μια αποτελεσματική διδασκαλία.

Η μεθοδική οργάνωση και διαχείριση της τάξης σε συνδυασμό με τις στρατηγικές διδασκαλίας, αποτελούν τα βασικά συστατικά της φύσης της αποτελεσματικής διδασκαλίας, σύμφωνα με απόψεις καθηγητών φυσικής αγωγής στην έρευνα των

Arrighi και Young (1987).

Η σωστή οργάνωση και διοίκηση της τάξης εμφανίζεται στις περισσότερες έρευνες (21.36%), καταλαμβάνοντας έτσι μια υψηλή θέση στα στοιχεία που συνθέτουν την αποτελεσματική διδασκαλία. Ο διδάσκων, λοιπόν, πρέπει να είναι καλά οργανωμένος (Deutsch, 1981), να διαχειρίζεται αποτελεσματικά το χρόνο σε κάθε μάθημα (Jones-Hamilton, 2001; Phye, 1984; Silcock, 1993;), να διασφαλίζει περισσότερο χρόνο και περισσότερες ευκαιρίες για μάθηση (Good & Brophy, 1991), να οργανώνει και να διαχειρίζεται με επιτυχία το περιβάλλον μάθησης (Behets, 1997) και τέλος να χρησιμοποιεί ιδιαίτερους, ευαίσθητους και επιδέξιους χειρισμούς έτσι, ώστε να διαχειρίζεται με επιτυχία τις αμέτρητες διαφορετικές καταστάσεις και κοινωνικές συμπεριφορές που παρουσιάζονται στην τάξη, διασφαλίζοντας περισσότερο χρόνο και ευκαιρίες για μάθηση (Siedentop, 2002). Το υψηλότερο, επίσης, ποσοστό φαίνεται να συγκεντρώνει η οργάνωση και η διαχείριση της τάξης στην έρευνα των Collier και Hebert (2004) σε 256 καθηγητές φυσικής αγωγής, καθιστώντας τις τεχνικές οργάνωσης και διαχείρισης της τάξης πρώτη προτεραιότητα του διδάσκοντα και αφετηρία για μια επιτυχημένη διδασκαλία. Επιπρόσθετα, καθηγητές με υψηλή διδακτική αποτελεσματικότητα επέδειξαν καλύτερα αποτελέσματα στην γενική οργάνωση και διαχείριση της τάξης στην έρευνα των Chase, Lirgg, Miami και Sakelos (2003). Η Protheroe (2004) κατέληξε, επίσης, στο συμπέρασμα ότι ο παράγοντας που άσκησε την πιο αποτελεσματική επιρροή μέσω της διδασκαλίας στη μάθηση των μαθητών, ήταν η διαχείριση και η οργάνωση της τάξης. Στην ανάγκη της ανάπτυξης ενός αποτελεσματικού περιβάλλοντος οργάνωσης και διαχείρισης της τάξης φαίνεται να συμφωνούν και οι μαθητές (Cothran, Kulina, & Garrahy, 2003). Οι αποτελεσματικοί διδάσκοντες, σύμφωνα πάντα με τους μαθητές, πρέπει από την αρχή της χρονιάς να ορίσουν με σαφήνεια και ακρίβεια τους κανόνες, το σύστημα ανταμοιβών και ποινών, τις προσδοκίες τους για το μάθημα γενικότερα και να έχουν συνεπείς και σαφείς συνέπειες σε ισχύ. Αυτό το γεγονός λειτούργησε αποτελεσματικά δημιουργώντας ένα μαθησιακό περιβάλλον επιτυχές και ευχάριστο και το σημαντικότερο, ανέπτυξε θετικές σχέσεις μεταξύ μαθητών και διδασκόντων.

Ένα άλλο χαρακτηριστικό του επιτυχημένου διδάσκοντα (9.40%) είναι η δημιουργία ενός θετικού, υποστηρικτικού περιβάλλοντος μάθησης (Randall, 1992). Στη δημιουργία ενός δημιουργικού, ενθαρρυντικού και ευχάριστου περιβάλλοντος μάθησης που εδραιώνει ένα θετικό κλίμα και δημιουργεί μια θετική στάση για μάθηση φαίνεται ότι συμφωνούν και οι Graham (1992), Mawer (1995) και Pangrazi (1999). Σύμφωνα επίσης με τους Good και Brophy (1991) και Hickson και

Fishburne (2005) οι αποτελεσματικοί διδάσκοντες υποστηρίζουν, εξασφαλίζουν και διατηρούν ένα θερμό και ευχάριστο περιβάλλον μάθησης.

Ένα άλλο στοιχείο, που επίσης συγκεντρώνει πολλές αναφορές (20.51%) και αποτελεί κοινό τόπο στις περισσότερες έρευνες, είναι η διδασκαλία και οι στρατηγικές διδασκαλίας. Έτσι, η πολύ καλή γνώση της διδακτικής και η χρησιμοποίηση πολλών μοντέλων διδασκαλίας (Hopkins & Stern, 1996), οι επιτυχημένες πρακτικές των διδασκόντων (Heitzmann & Starpoli, 1975), η ενεργή διδασκαλία, η ποικιλία στις εκπαιδευτικές μεθόδους, η χρησιμοποίηση σύντομων οδηγιών δράσης και η σύνθεση οδηγιών εκτέλεσης (Good & Brophy, 1991), οι αισιόδοξες στρατηγικές διδασκαλίας (Silcock, 1993) συνηγορούν σε μια ποιοτικότερη, ως προς το αποτέλεσμα, διδασκαλία. Η γνώση και εφαρμογή επιτυχημένων στρατηγικών διδασκαλίας, που διαχειρίζονται με επιτυχία την συμπεριφορά των μαθητών και οδηγούν στην βελτίωση της απόδοσης και της ικανότητάς τους, αναγνωρίστηκαν από τους ερευνητές ως ενδεικτικά αποτελεσματικών διδασκαλίας (Behets, 1997; Siedentop, 2002; Slavin, 2003; Parker, 1995).

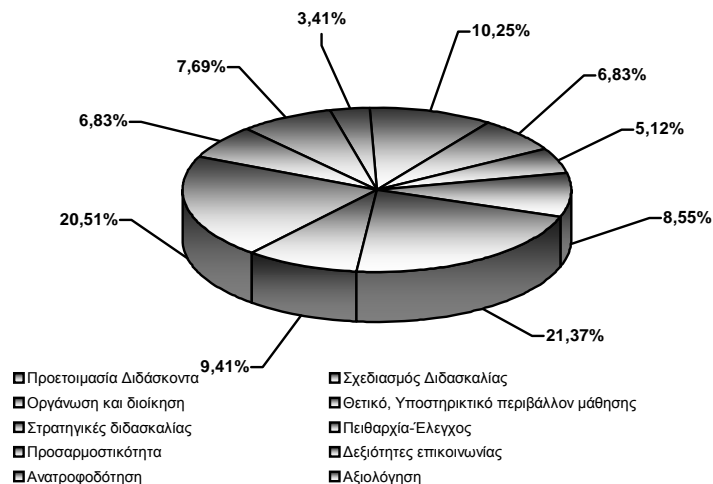
Η πειθαρχία και ο έλεγχος της τάξης με ποσοστό εμφάνισης 6.83% φαίνεται ότι αποτελούν επίσης σημαντικά συστατικά της διδασκαλίας. Η διατήρηση του ελέγχου της τάξης, οι θερμές σχέσεις που απορρέουν από ένα κλίμα κατανόησης, συνέπειας και δικαιοσύνης αποτελούν αναμφισβήτητα έναν από τους πρωταρχικούς στόχους του μαθηματος και οδηγούν σταθερά στην επιτυχία του μαθηματος και των μαθητών (Collier & Hebert, 2004; Mawer, 1995; Parker, 1995; Silcock, 1993).

Σύμφωνα με την O' Roark (1975), ο διδάσκων πρέπει επίσης να είναι ικανός να ανακαλύπτει και να χρησιμοποιεί τις καταλληλότερες μεθόδους για να βοηθήσει τους μαθητές να μάθουν. Ο ενθουσιασμός και η ευελιξία (μία ποικιλία από τεχνικές και μεθόδους διδασκαλίας, ένα ρεπερτόριο που θα προσαρμόζεται κατάλληλα σε κάθε κατάσταση) φαίνεται ότι παίζουν σημαντικό ρόλο. Η προσαρμοστικότητα λοιπόν, η ικανότητα του διδάσκοντα να προσαρμόζει τη διδασκαλία του ανάλογα με τις ανάγκες που προκύπτουν κάθε φορά απασχολεί το 7,69% των ερευνών, συμπληρώνοντας έτσι τα στοιχεία μίας καλής διδασκαλίας που καταλήγει στη σίγουρη επιτυχία του μαθητών (Heitzmann & Starpoli, 1975). Προς την ίδια κατεύθυνση, οι ερευνητές καταλήγουν ότι οι διδάσκοντες πρέπει να χρησιμοποιούν ιδιαίτερους, ευαίσθητους κι επιδέξιους χειρισμούς έτσι, ώστε να διαχειρίζονται τις αμέτρητες διαφορετικές καταστάσεις των μαθητών που παρουσιάζονται στην τάξη και να είναι ικανοί να προσαρμόζουν και να διαφοροποιούν το μάθημά τους ανάλογα με τις ανάγκες και τις δυνατότητες των μαθητών (Mawer, 1995; Protheroe, 2004; Silcock, 1993).

Οι δεξιότητες επικοινωνίας επίσης, αποδείχθη-

καν χρήσιμα εργαλεία και αρωγοί στο δύσκολο έργο των διδασκόντων στο 3.41% των ερευνών. Ήταν μάλιστα αυτό το χαρακτηριστικό που έκανε τη διαφορά σε αποτελεσματικούς και μη καθηγητές φυσικής αγωγής στην έρευνα των Sutliff και Solomon (1993). Την ικανότητα επικοινωνίας και την ανατροφοδότηση θεωρεί επίσης και η Rink (1993) ως εργαλεία πρωταρχικής σημασίας και σπουδαιότητας που βοηθούν τους μαθητές να αντιληφθούν επακριβώς τι πράττουν μέσα στην τάξη, γιατί πρέπει ή δεν πρέπει να κάνουν κάτι και τι διορθώσεις πρέπει να γίνουν πάνω σ' αυτό. Την αξία της ανα-

τροφοδότησης και τη συμβολή της σε μια επιτυχημένη διδασκαλία αναγνωρίζουν αρκετοί ερευνητές (Devoe, 1990; Phye, 1984; Sutliff & Solomon 1993), αφού το στοιχείο αυτό απασχολεί το 10.25% των ερευνών. Τέλος, η διαδικασία της αξιολόγησης σύμφωνα με τους ερευνητές (Graham, 1992; Kindsvatter, Wilen, & Ishler 1996; Kyriacou, 1991; Randall, 1992) αποτελεί αναπόσπαστο πλέον κομμάτι μιας αποτελεσματικής διδασκαλίας, καθώς οδηγεί με ασφάλεια σε μια επιτυχημένη εκτίμηση της απόδοσης-επίδοσης των μαθητών και εμφανίζεται στο 6.83% των ερευνών.



Σχήμα 1. Ποσοστά εμφάνισης χαρακτηριστικών επιτυχημένης διδασκαλίας.

Σχόλια και συζήτηση

Οι ερευνητές στις αρχές του 20^{ου} αιώνα προσπάθησαν να προσεγγίσουν τις ιδιότητες του αποτελεσματικού διδάσκοντα εστιάζοντας την προσοχή τους στα προσωπικά χαρακτηριστικά του (Heitzmann & Starpoli, 1975; Medley, 1987; O' Roark, 1975). Έτσι λοιπόν, ο ενθουσιασμός, η θέρμη (οικείο και ασφαλές περιβάλλον), η ευελιξία και η προσαρμοστικότητα του διδάσκοντα αναγνωρίστηκαν ως κύρια, προσωπικά χαρακτηριστικά της επιτυχημένης διδασκαλίας (Heitzmann & Starpoli, 1975; O' Roark, 1975). Την ίδια εποχή ο Ediger (1975) προχωρώντας ένα βήμα μπροστά υποστήριξε ότι οι διδάσκοντες έπρεπε να βελτιώσουν και τη διδακτική τους ικανότητα, κάνοντας μάλιστα για πρώτη φορά λόγο για αποτελεσματικό περιβάλλον μάθησης και για ευνοϊκές προϋποθέσεις μάθησης που θα βελτιώσουν την απόδοση και την ικανότητα των μαθητών. Παρόμοια, οι Graham και Heimerer (1981) υποστήριξαν ότι η συμπεριφορά των αποτελεσματικών διδασκόντων καθορίζεται από το μαθησιακό περιβάλλον στο οποίο διεξάγεται η διδασκαλία και πρόσθεσαν στους παράγοντες που επηρεάζουν την διδασκαλία, τη φύση των μαθητών και το αντικείμενο του μαθη-

ματος. Ο Schon (1987) φαίνεται να συμφωνεί με τους Graham και Heimerer (1981) σχετικά με το γεγονός ότι οι μαθητές μπορούν να επηρεάσουν την αποτελεσματικότητα του διδάσκοντα, αλλά δίνει επίσης την ίδια σημασία και στη συμπεριφορά του διδάσκοντα ο οποίος πρέπει να διαχειριστεί τις απροσδόκητες κοινωνικές συμπεριφορές των μαθητών, για να φτάσει στην επιτυχία και να εξασφαλίσει με σταθερότητα ευκαιρίες μάθησης.

Η μεθοδική οργάνωση και διαχείριση της τάξης αποτελούν, λοιπόν, και για άλλους ερευνητές (Arrighi & Young, 1987; Behets, 1997; Deutsch, 1981; Jones-Hamilton, 2001; Phye, 1984) βασικά χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής διδασκαλίας. Για τη σωστή, όμως, οργάνωση και διοίκηση της τάξης είναι απαραίτητη η προετοιμασία και ο σχεδιασμός της (Graham, 1992; Kindsvatter, Wilen & Ishler, 1996; Silverman, 1991; Sutliff & Solomon, 1993), καθώς αυτό αποτελεί και το πρώτο βήμα για μια αποτελεσματική διδασκαλία.

Ένα άλλο βασικό συστατικό (Siedentop, 2002; Silcock, 1993; Slavin, 2003) αφορά τις στρατηγικές διδασκαλίας. Οι επιτυχημένες στρατηγικές διδασκαλίας θα βελτιώσουν την ποιότητα του μαθήματος αυξάνοντας έτσι την απόδοση και την πρόοδο των μαθητών. Οι Parker (1995), Mawer (1995) και

Collier και Hebert (2004) από την άλλη, αποκαλύπτουν την πειθαρχία και τον έλεγχο της τάξης ως ενδεικτικό στοιχείο, η προϋπόθεση του οποίου μπορεί να εγγυηθεί την επιτυχία του μαθήματος. Ο Mawer (1995) συμφωνεί και με τους Silcock (1993) και Protheroe (2004) ως προς την ικανότητα προσαρμοστικότητας που πρέπει να έχει ο διδάσκων για να διαχειριστεί τις διαφορετικές καταστάσεις που παρουσιάζονται στην τάξη, προσαρμόζοντας και διαφοροποιώντας τη διδασκαλία του ανάλογα με τις ανάγκες που προκύπτουν στο μάθημα.

Οι Sutliff και Solomon (1993) και Rink (1993) πρόσθεσαν τις δεξιότητες επικοινωνίας ως ένα ακόμη χρήσιμο στοιχείο, που, όπως υποστήριζαν, επέδρασε σημαντικά στην αύξηση της αποτελεσματικότητας των διδασκόντων. Επίσης, η συμβολή της ανατροφολογίας στην επιτυχημένη διδασκαλία (Devoe, 1990; Phye, 1984; Rink, 1993; Sutliff & Solomon 1993) είναι αναμφισβήτητη. Τέλος, η αξιολόγηση θεωρήθηκε επίσης αναπόσπαστο κομμάτι μιας αποτελεσματικής διδασκαλίας (Graham, 1992; Kindsvatter, Wilen, & Ishler, 1996; Kyriacou, 1991; Randall, 1992).

Τα συμπεράσματα που προκύπτουν από την παραπάνω ανασκόπηση των ερευνών θυμίζουν το ακόλουθο παραμύθι: Μια φορά και έναν καιρό ένας τρελός επιστήμονας θέλησε να δει πώς μπορούν να αναπτυχθούν με τον καλύτερο τρόπο φυτά φασολιάς. Αρχικά, πειραματίστηκε με την επίδραση του νερού παρέχοντας στα φυτά του άφθονες ποσότητες, στερώντας τα όμως από το φως. Διαπίστωσε ότι όλα τα φυτά μαράθηκαν. Έπειτα, δοκίμασε την επίδραση του φωτός με ελάχιστη όμως ποσότητα νερού. Και αυτή τη φορά τα φυτά του δεν τα κατάφεραν. Δοκίμασε επίσης να λιπάνει το χώμα, για να αυξήσει έτσι τη γονιμότητά του, αλλά και πάλι οι προσπάθειές του έπεσαν στο κενό. Τελικά, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι ούτε το νερό ούτε το φως ούτε το λίπασμα μεμονωμένα βοήθησαν τα φυτά να αναπτυχθούν (Slavin, 2003).

Παρόμοια, στην εκπαίδευση η επίδραση ενός και μόνο παράγοντα δεν μπορεί να οδηγήσει τους μαθητές στην επιτυχία. Μια μέθοδος διδασκαλίας δεν μπορεί να είναι η μέθοδος επιλογής για όλες τις περιπτώσεις. Ένα πολύ καλό πρόγραμμα πρέπει να χαρακτηρίζεται από ένα μείγμα εκπαιδευτικών μεθόδων και δραστηριοτήτων. Εν συντομία, θα πρέπει να περιλαμβάνει μια σύνθεση των παραγόντων που κρίθηκαν ως αποτελεσματικοί για την διδασκαλία και να εστιάζει περισσότερο στην ατμόσφαιρα και στη γενική δομή της τάξης με γνώμονα πάντα την επιτυχία ως προς τη μάθηση των παιδιών. Συνεπώς ένα αποτελεσματικό μάθημα φυσικής αγωγής πρέπει: α) να προετοιμάζεται και να σχεδιάζεται από πριν, β) να οργανώνεται και να διοικείται σωστά από τον διδάσκοντα, γ) να εξασφαλίζει ένα θετικό, υποστηρικτικό περιβάλλον μάθησης, δ) να χρησιμοποιεί ποικίλες με-

θόδους και στρατηγικές διδασκαλίας για να υλοποιηθεί, ε) να ευνοεί την πειθαρχία και τον έλεγχο των μαθητών, στ) να προσαρμόζεται και να μεταβάλλεται ανάλογα με τις συνθήκες που προκύπτουν, ζ) να υποστηρίζεται από επιδείξεις και παρουσιάσεις παρέχοντας ευκαιρίες ανατροφολογίας στους μαθητές και η) να αξιολογείται οδηγώντας και προσδιορίζοντας την πρόοδο των μαθητών.

Κανένα σχολείο δεν είναι καλύτερο από τους δασκάλους του (Haberman, 1995). Ο πιο σίγουρος και ασφαλέστερος τρόπος, για να βελτιωθεί αποτελεσματικά η ποιότητα της γνώσης που προσφέρεται στους μαθητές, είναι η ενημέρωση και η βελτίωση του επιπέδου των διδασκόντων. Η διαδικασία βελτίωσης του έργου του διδάσκοντα δεν είναι απλά μια λειτουργία ενός αξιόπιστου συστήματος κανόνων και συμπεριφορών, αλλά περισσότερο ένας μηχανισμός, ο οποίος για να λειτουργήσει σωστά χρήζει της ανάγκης πολλών παραγόντων, έτσι ώστε να βελτιώσει όχι μόνο τις συνθήκες που λαμβάνουν χώρα στην τάξη αλλά και την ποιότητα με την οποία η προσπάθεια αυτή επιδιώκεται να ευδωθεί. Οι διδάσκοντες πρέπει να εκπαιδευθούν με χρήσιμες γνώσεις που αφορούν την αποτελεσματική διδασκαλία, να εφοδιαστούν με τον τρόπο με τον οποίο θα προετοιμάζονται γι' αυτήν και επίσης με τον τρόπο με τον οποίο θα μεταφέρουν την γνώση αυτή ταχύτερα και ασφαλέστερα στους μαθητές.

Πρακτικές εφαρμογές και προτάσεις

Κύριο μέλημα των ανθρώπων που εμπλέκονται στην εκπαίδευση και τη διδασκαλία είναι με ποιόν τρόπο θα βοηθήσουν τα παιδιά να μάθουν καλύτερα και με ποιες μεθόδους οι ίδιοι μπορούν να διδάξουν αποτελεσματικότερα. Η έρευνα αυτή λοιπόν, φωτίζει τα σημεία-κλειδιά που πρέπει να λάβουν υπόψη τους οι διδάσκοντες έτσι, ώστε να αναπτύξουν τις κατάλληλες στρατηγικές, για να βελτιώσουν την ποιότητα της διδασκαλίας τους, να εξασφαλίσουν χρήσιμες και θετικές εμπειρίες στους μαθητές και έτσι να ενισχύσουν την μάθηση. Επαφίεται λοιπόν, στην καλή διάθεση των εκπαιδευτικών να χρησιμοποιήσουν όλη αυτή τη γνώση και να εμπλουτίσουν τη διδασκαλία τους με τα στοιχεία που οι έρευνες ανέδειξαν ως αποτελεσματικά, εξυπηρετώντας πάντα τις ιδιαιτερότητες, τις επιθυμίες και τις ανάγκες των μαθητών για μάθηση. Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, θα μπορούσαν, επιπλέον, να οργανωθούν ενημερωτικά σεμινάρια με διαλέξεις που θα εκπαιδεύαν τους καθηγητές φυσικής αγωγής ή επίσης ειδικά προγράμματα επιμόρφωσης, που θα έθεταν ως στόχο την εύρεση τρόπων και πρακτικών μεταφορών και ενσωμάτωσης της γνώσης των προσδιορισμένων από τις έρευνες αποτελεσματικών συμπεριφορών διδασκαλίας στην καθημερινή πρακτική των μαθημάτων της φυσικής αγωγής.

Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Η έρευνα αυτή προσδιόρισε τα 10 πιο βασικά συστατικά που χαρακτηρίζουν έναν διδάσκοντα αποτελεσματικό και κατ' επέκταση τη διδασκαλία του επιτυχημένη. Με βάση τα στοιχεία αυτά θα μπορούσαν να αναπτυχθούν κριτήρια γνώσης και εφαρμογής και να δοκιμαστούν στις Ελληνικές συνθήκες εκπαίδευσης, παρέχοντας στους διδάσκοντες τους γενικούς άξονες στους οποίους πρέπει να κινηθούν για να είναι αποτελεσματικοί. Λαμβάνοντας, επίσης, υπόψη τους παράγοντες που προέκυψαν από τις έρευνες ως κύριες κατηγορίες, θα μπορούσαν να προσδιοριστούν δείκτες αποτελεσματικότητας και κλίμακες αξιολόγησης για κάθε κατηγορία και να χρησιμοποιηθούν ως ερευνητικό εργαλείο για έρευνες που θα λάμβαναν χώρα σε σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και θα επιχειρούσαν,

είτε μέσω των μαθητών με ερωτηματολόγια είτε μέσω των διδασκόντων, να προσδιορίσουν την αποτελεσματικότητα του διδάσκοντα και την απήχηση της διδασκαλίας του γενικότερα στους μαθητές. Με την μέθοδο της συστηματικής παρατήρησης, επίσης, και με τη βοήθεια της σύγχρονης τεχνολογίας θα μπορούσαν να παρατηρηθούν και να καταγραφούν οι ενέργειες και οι δράσεις των διδασκόντων και των μαθητών, να εντοπιστούν οι αδυναμίες, οι δυσλειτουργίες και τα προβλήματα που παρουσιάζονται και να αξιολογηθεί, να επαυκτιμηθεί και τελικά να εμπλουτιστεί η διδασκαλία κάθε διδάσκοντα με βάση τα νέα δεδομένα, που η έρευνα των τελευταίων ετών για την αποτελεσματικότητα του διδάσκοντα έχει αναδείξει. Θα μπορούσαν έτσι να αναπτυχθούν κριτήρια που θα αποτελούσαν έναν πολύτιμο οδηγό για το διδάσκοντα και αρωγό στην προσπάθειά του να διδάξει αποτελεσματικά και με επιτυχία.

Σημασία για τη Φυσική Αγωγή

Η υψηλής ποιότητας εκπαίδευση των καθηγητών φυσικής αγωγής είναι απαραίτητη για την βελτίωση της διδασκαλίας στη σχολική τάξη και την προετοιμασία των παιδιών για τη ζωή στον εικοστό αιώνα. Η έρευνα για την αποτελεσματική διδασκαλία τα τελευταία χρόνια γίνεται για να συνδράμει στην εκπαίδευση αυτή. Ό,τι και αν πιστεύει κανείς ότι αποτελεί αποτελεσματική διδασκαλία, ελάχιστοι θα αμφισβητούσαν το γεγονός ότι είναι απαραίτητη για την επιτυχία της εκπαίδευσης και ότι ο χρόνος, που αφιερώνεται στη βελτίωση της ποιότητας διδασκαλίας κάθε διδάσκοντα, αποτελεί μια γενικά σοφή επένδυση. Η έρευνα αυτή, λοιπόν, εξασφαλίζει μια ολοκληρωμένη εικόνα από το πεδίο της αποτελεσματικής διδασκαλίας συγκεντρώνοντας και περιγράφοντας τα αποτελέσματα από τις προσεγγίσεις τόσο των μαθητών όσο και των καθηγητών στην προγραμματισμένη έρευνα για την αποτελεσματικότητα του διδάσκοντα. Αναδεικνύει, επίσης, στοιχεία που θα βοηθούσαν τόσο τους αρχάριους όσο και τους έμπειρους καθηγητές φυσικής αγωγής να αξιολογήσουν το έργο τους και να αποκτήσουν βαθύτερη γνώση για τη διδασκαλία της φυσικής αγωγής με στόχο τη βελτίωση της στη σχολική τάξη. Επιπρόσθετα, θα μπορούσε να αποτελέσει ένα σημαντικό εργαλείο για το διδάσκοντα έτσι ώστε να σχεδιάσει, να οργανώσει και να υλοποιήσει με επιτυχία το εκπαιδευτικό του έργο.

Σημασία για την Ποιότητα Ζωής

Μια πολύ καλά οργανωμένη διδασκαλία που λαμβάνει υπόψη της τα σημαντικά για τη διδασκαλία στοιχεία μπορεί να συντελέσει στη βελτίωση των κινητικών δεξιοτήτων, της γνώσης, της συμπεριφοράς αλλά και των στάσεων και των αντιλήψεων των μαθητών ως προς τη φυσική αγωγή. Ως εκ τούτου, μπορεί να παρέχει τις ευκαιρίες εκείνες που θα ενθαρρύνουν τη δια βίου συμμετοχή στη φυσική δραστηριότητα και τελικά θα συνηγορήσουν σε μια κατά τεκμήριο καλύτερη υγεία και ποιότητα ζωής. Μια αποτελεσματική διδασκαλία, επίσης, θα βελτιώσει την ακαδημαϊκή απόδοση των μαθητών, θα αυξήσει της ευκαιρίες μάθησης και θα δημιουργήσει πιο ανταγωνιστικούς νέους που θα είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες και να ανταποκριθούν καλύτερα στις απαιτήσεις τόσο του σχολικού όσο και του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος.

Βιβλιογραφία

- Arrighi, M. A., & Young, J. C. (1987). Teacher perceptions about effective and successful teaching. *Journal of Teaching in Physical Education*, 6, 122-135.
- Behets, D. (1997). Comparison of more and less effective teaching behaviors in secondary physical education. *Teaching and Teacher Education*, 13, 215-224.
- Bloom, B. S. (1981). *All our children learning*. New York: McGraw-Hill.
- Borich, G. D. (2003). *Effective teaching methods*, 4th ed. New Jersey: Pentice -Hall.
- Brophy, J. (1979). Teacher behavior and its effects.

- Journal of Education Psychology*, 71, 733-750.
- Brown, W. (1989). Systematic observation of student opportunities to respond. In P. Darst, D. Zakrajsek, & V. Mancini (Eds.), *Analyzing physical education and sport instruction* (pp. 189-193). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Cheffers, J., Mancini, V., & Martinek, T. (1980). *Interaction analysis: An application to nonverbal activity*. St. Paul, MN: Amidon.
- Chase, M., Lirgg, M., Miami, C., & Sakelos, T. (2003). Teacher efficacy and effective teaching behaviors in physical education (Pedagogy). *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 6, 102-112.
- Collier, D., & Hebert, H. (2004). Undergraduate physical education teacher preparation: What practitioners tell us. *The Physical Educator*, 61, 102-112.
- Combs, A. W., & Snygg, D. (1959). *Individual behavior*. New York: Harper and Row.
- Cothran, D., Kulina, P., & Garrahy, D. (2003). This is kind of giving a secret away...': students' perspectives on effective class management. *Teaching and Teacher Education*, 19, 435-444.
- Darst, P., Zakrajsek, D., & Mancini, V. (Eds.) (1989). *Analyzing physical education and sport instruction*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Deutsch, F. (1981). Evaluating teaching effectiveness: Catharsis makes a difference. *The Journal of Psychology*, 107, 147-150.
- Devoe, D. (1990). The effects of self-assessment on selected teaching behaviours of an elementary student teacher. *Physical Educator*, 47, 37- 41.
- Dunne, R., & Wragg, T. (2003). *Αποτελεσματική διδασκαλία*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Ediger, M. (1975). Affective objectives, the pupil, and committee work. *Education*, 95, 258-260.
- Good, T. L., & Brophy, J. E. (1991). *Looking in classrooms*. New York: Harper Collins.
- Graham, G., & Heimerer, E. (1981). *Research on teacher effectiveness: A summary with implications for teaching*. *Quest*, 33, 14-25.
- Graham, G. (1992). *Teaching children physical education. Becoming a master teacher*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Guskey, T. R. (1985). The effects of staff development on teachers' perceptions about effective teaching. *Journal of Educational Research*, 78, 378-381.
- Haberman, M. (1995). Selecting 'Star' Teachers for Children and Youth in Urban Poverty. *Phi Delta Kappan*, 76, 777-781.
- Hebert, E., & Worthy, T. (2001). Does the first year of teaching have to be a bad one; A case study of success. *Teaching and Teacher Education*, 17, 897-911.
- Heitzmann, R.W., & Starpoli, C. (1975). Teacher characteristics and successful teaching. *Education*, 95, 298-299.
- Hopkins, D., & Stern, D. (1996). Quality teachers, quality schools: international perspectives and policy implications. *Teacher & Teacher Education*, 12, 501-517.
- Jones-Hamilton, L. (2001). Measuring effective teaching. Retrieved from <http://www.uncw.edu/cte/et/Resnotes/Jones-Hamilton/>
- Kindsvatter, R., Wilen, W., & Ishler, M. (1996). *Dynamics of effective teaching*. New York: Logman.
- Kyriacou, C. (1991). *Essential teaching skills*. London: Blackwell.
- Lee, A. (1996). How the field evolved. In S. Silverman & C. Ennis (Eds.), *Student learning in physical education: Applying research to enhance instruction* (pp. 9-34). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Mawer, M. (1995). *The effective teaching of physical education*. London: Longman.
- Medley, D.M. (1987). Evolution of research on teaching. *The International encyclopedia of teaching and teacher education* (pp. 105-113). New York: Pergamon.
- Nixon, J., & Locke, L. (1973). Research on teaching in physical education. In M.W. Travers (Ed.), *Second handbook of research on teaching* (pp. 1210-1242). Chicago: Rand McNally.
- O' Roark, A. (1975). In response to affective objectives and teacher effectiveness. *Educational Research Journal*, 96, 109-128.
- Pangrazi, R. (1999). *Διδασκαλία της φυσικής αγωγής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Parker, M. (1989). Academic learning time - physical education (ALT-PE), 1982 revision. In P. Darst, D. Zakrajsek & V. Mancini (Eds.), *Analyzing Physical Education and Sport Instruction*, (2nd ed, pp.195-205). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Parker, J. (1995). Secondary teacher's views of effective teaching in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14, 127-139.
- Phye, G. (1984). Student performance and the evaluation of teaching effectiveness. *Teaching of Psychology*, 11, 92-95.
- Protheroe, N. (2004). NCLB Dismisses research vital to effective teaching. *Education Digest*, 69, 27-30.
- Randall, L. (1992). *The student teacher's handbook for physical education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Rink, J. E. (1993). *Teaching physical education for learning* (2nd ed.). St. Luis, MO: Mosby-Year Book.
- Rosenshine, B., & Stevens, R (1986). Teaching functions. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed, pp. 376-391). New York: Macmillan.
- Schon, D.A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. New York: Basic Books.
- Siedentop, D., Birdwell, D., & Metzler, M. (1979).

- Academic learning time-physical education ending manual*. Columbus: The Ohio State University, School of Health, Physical Education and Recreation.
- Siedentop, D., Tousignant, M., & Parker, M. (1982). *Academic learning time-physical education coding manual revision*. Columbus: The Ohio State University, School of Health, Physical Education and Recreation.
- Siedentop, D. (2002). Ecological perspectives in teaching research. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21, 427-440.
- Silcock, P. (1993). Can we teach effective teaching. *Educational Review*, 45, 13-19.
- Silverman, S. (1991). Research on teaching in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62, 352-364.
- Slavin, R. (2003). Elements of effective teaching. *Educational Psychology*. Boston: Allyn & Bacon.
- Sutliff, M., & Solomon, H. (1993). A comparison of the perceived teaching effectiveness of full-time faculty and coaches teaching physical education activity classes. *Physical Educator*, 50, 145-150.
- Tomic, W. (1994). Effective teaching practices. *Education*, 115, 246-258.

