



Απόψεις εκπαιδευτικών για την αποτελεσματική διδασκαλία της κίνησης και της Φυσικής Αγωγής, σε παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας

Γαρζώνη, Ε.^{1*}, Δέρρη, Β.¹, Φιλίππου, Φ.¹, Διγγελίδης, Ν.²

¹Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

²Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Όσο σαφείς και επίκαιρες κι αν είναι οι σύγχρονες θεωρητικές κατευθύνσεις για τις κινητικές δραστηριότητες στο νηπιαγωγείο και για το μάθημα της Φυσικής Αγωγής στο δημοτικό (βλ. Προγράμματα Σπουδών, ΙΕΠ 2021-2022), η αποτελεσματική εφαρμογή τους επαφίεται στις κυρίαρχες απόψεις και τις ισχύουσες πρακτικές των ίδιων των εκπαιδευτικών. Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να διερευνηθούν οι απόψεις εκπαιδευτικών για την αποτελεσματική διδασκαλία της κίνησης ή της Φυσικής Αγωγής, σε σχέση με τα στοιχεία εκείνα που χρησιμοποιούν στη διδασκαλία τους. Συμμετείχαν συνολικά οκτώ (n=8) εκπαιδευτικοί, τέσσερις νηπιαγωγοί και τέσσερις εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής στο δημοτικό, που εργάζονταν σε δημόσια σχολεία του Νομού Αττικής. Μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων πραγματοποιήθηκε ποιοτική έρευνα, η οποία σχεδιάστηκε βάσει προηγούμενων μελετών, που εξέτασαν τις παραμέτρους που ορίζουν την αποτελεσματική διδασκαλία της κίνησης. Τα ποιοτικά ευρήματα ποσοτικοποιήθηκαν για να αναλυθούν περαιτέρω. Τα αποτελέσματα συγκλίνουν, ως επί το πλείστον, με το θεωρητικό πλαίσιο που αφορά τη διδασκαλία της κίνησης. Αυτό σημαίνει ότι οι πρακτικές των εκπαιδευτικών, όπως εκφράζονται από τις απόψεις τους, συναντιούνται με τις σύγχρονες παιδαγωγικές μεθόδους. Πιο συγκεκριμένα, η στοχοθεσία που αφορά την κίνηση, συμπίπτει με τις οδηγίες του αναλυτικού προγράμματος και οι εκπαιδευτικοί και των δύο ειδικοτήτων προσπαθούν να λειτουργούν με βάση την αρχή της συμπερίληψης και προβαίνουν σε αξιολόγηση του έργου τους. Συμπερασματικά, αμφότερες οι ειδικότητες της πρωτοβάθμιας μοιράζονται σε μεγάλο βαθμό κοινές απόψεις και πρακτικές που αφορούν το σχεδιασμό, την υλοποίηση και την αξιολόγηση μαθημάτων σχετικά με την κίνηση και προσπαθούν να λειτουργούν με τρόπο τέτοιο, ώστε να αξιοποιούν όσο καλύτερα μπορούν το χώρο και τα υλικά που διαθέτουν. Ωστόσο, μέσα από τις συλλεχθείσες απόψεις αναδεικνύονται και ζητήματα που χρήζουν προσοχής και ίσως αποτελέσουν αφορμή για περαιτέρω έρευνα.

Λέξεις κλειδιά: αποτελεσματική διδασκαλία, Φυσική Αγωγή, απόψεις εκπαιδευτικών, αξιολόγηση, πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Διεύθυνση αλληλογραφίας:

Ελλη-Μαρία Γαρζώνη
Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης
Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού
Πανεπιστημιούπολη, 69100 Κομοτηνή

E-mail:

egarzoni@phyed.duth.gr

Εισαγωγή

Ο σύγχρονος τρόπος ζωής περιορίζει σημαντικά τις ευκαιρίες για περαιτέρω κίνηση στην καθημερινότητα των παιδιών, ακόμα κι αν είναι ευρέως γνωστό ότι η ενασχόληση με την κίνηση και την Φυσική Αγωγή κατά τα πρώτα χρόνια της παιδικής ηλικίας επιφέρει μια σειρά θετικών αποτελεσμάτων. Υπάρχουν πολλές έρευνες που υπογραμμίζουν τα πολλαπλά οφέλη της άσκησης για παιδιά της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Μέσα από ανασκόπηση ερευνών φαίνεται ότι τα παιδιά που εμπλέκονται ενεργά σε ευκαιρίες φυσικής δραστηριότητας και συμμετέχουν στη Φυσική Αγωγή σημειώνουν θετικές μεταβολές όπως στη γνωστική ανάπτυξη, στη σκελετική, οστική, ψυχοκοινωνική και καρδιομεταβολική υγεία (Carson et al., 2017; Timmons et al., 2012).

Ξεκινώντας από τις γνωστικές μεταβολές, φαίνεται ότι η φυσική δραστηριότητα μεγαλύτερης συχνότητας ή διάρκειας έχει ωφέλιμα αποτελέσματα στη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών (Carson et al., 2016). Η πιο οργανωμένη δε Φυσική Αγωγή επιδρά θετικά στην ανάπτυξη των γνωστικών λειτουργιών (Zeng et al., 2017). Μεγάλος αριθμός ερευνών επιβεβαιώνει και το θετικό αντίκτυπο της κίνησης όσον αφορά τις εκτελεστικές λειτουργίες του εγκεφάλου (Wang et al., 2023). Ειδικότερα, οι γνωστικές λειτουργίες που σχετίζονται με την προσοχή, τη σκέψη, τη γλώσσα, τη μάθηση και τη μνήμη αναφέρεται ότι συνδέονται με την άθληση και την παιδική ηλικία.

Η συμμετοχή των παιδιών στην άθληση επηρεάζει θετικά και τις συναισθηματικές λειτουργίες (Bidzan-Bluma & Lipowska, 2018). Μάλιστα, η σωστή χρήση κάθε είδους άσκησης και φυσικής δραστηριότητας μπορεί όντως να συντελέσει θετικά στη βελτίωση της σωματικής αυτοεκτίμησης, της γενικότερης αυτοαντίληψης και ταυτόχρονα να ενισχύσει τα επιθυμητά είδη παρακίνησης στα παιδιά (Καλογιάννης, 2006). Η καλλιέργεια της ενσυνειδητότητας (mindfulness), μέσω της κίνησης, φαίνεται ότι καλλιεργεί δεξιότητες που είναι απαραίτητες για την ανταπόκριση των μαθητών/τριών στις απαιτήσεις της σύγχρονης σχολικής πραγματικότητας. Τέτοιες δεξιότητες είναι η διατήρηση της προσοχής, η διατήρηση του κινήτρου, ο αυτοκαθορισμός και η διαχείριση της πληροφορίας κατά την επίλυση προβλημάτων (Zelazo & Lyons, 2012).

Σε ό,τι αφορά τις κοινωνικές δεξιότητες φαίνεται ότι η συμμετοχή σε κινητικό περιεχόμενο επιφέρει μια σειρά θετικών αποτελεσμάτων. Ταυτόχρονα, η εμπλοκή των παιδιών σε κινητικές δραστηριότητες αποτελεί την πρώτη κοινωνική εμπειρία των παιδιών έξω από τα όρια της οικογένειας (Hashemi, Roonasi, Saboonchi, Salehian, 2012). Μέσα από την στοχευμένη και ποιοτική συναναστροφή με συνομηλίκους, τα παιδιά καλλιεργούν ουσιαστικά οριζόντιες δεξιότητες, που είναι χρήσιμες και απαραίτητες δια βίου. Πιο συγκεκριμένα, εξοικειώνονται με έννοιες όπως αυτή του σεβασμού, της αποδοχής της διαφορετικότητας, της ομαδικότητας, της συνεργατικότητας και της συμπερίληψης. Παράλληλα, εξασκούν κοινωνικές δεξιότητες όπως αυτή της επικοινωνίας, της έκφρασης του εαυτού και αποτελούν ενεργά μέλη μιας ευρύτερης κοινότητας (Bailey, 2006).

Πολύ σημαντικά είναι και τα οφέλη της Φυσικής Αγωγής στη σωματική και κινητική ανάπτυξη των παιδιών. Ενδεικτικά αναφέρεται η ανασκοπική μελέτη των Janssen και LeBlanc (2010), η οποία εξετάζει τις επιδράσεις της άσκησης σε ποικίλους δείκτες καλής υγείας. Επιδρά ευεργετικά, μειώνοντας τα ποσοστά χοληστερόλης στο αίμα, την αρτηριακή πίεση, τους δείκτες του μεταβολικού συνδρόμου και τις ενδείξεις καρδιομεταβολικού κινδύνου. Ακόμα, εξετάζει την επίδραση της άσκησης στη μείωση της παχυσαρκίας, την αύξηση της πυκνότητας των οστών, ως μέτρο της μυοσκελετικής υγείας και την βελτίωση της κατάθλιψης, ως δείκτες που προάγουν την σωματική και ψυχική υγεία.

Όλα τα παραπάνω καθιστούν απαραίτητη την εμπλοκή των παιδιών στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής και σε δραστηριότητες κινητικού περιεχομένου, αφού τα οφέλη από αυτή αφορούν συνολικά



την ανάπτυξη τους (γνωστική, συναισθηματική, κοινωνική και κινητική). Στοιχεία που συνθέτουν τη σύγχρονη πραγματικότητα, όπως η τεχνολογική ανάπτυξη, η επικαιροποίηση και η διαφοροποίηση των αναλυτικών προγραμμάτων, η διεύρυνση των διδακτικών μεθόδων καθώς και οι σύγχρονες παιδαγωγικές έννοιες της συμπερίληψης, ιδιαίτερα λόγω της διαπολιτισμικότητας των σύγχρονων αστικών κέντρων, δεν μπορούν να αφήσουν ανεπηρέαστους τους παράγοντες που ορίζουν την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας και το περιεχόμενο της Φυσικής Αγωγής. Η κοινωνία και η εκπαίδευση οφείλουν να βρίσκονται σε διαρκή αλληλεπίδραση και από κοινού να στοχεύουν να εξασφαλίσουν πολύπλευρα τις ανάγκες των σημερινών παιδιών.

Αυτό, εξηγεί γιατί οι μέθοδοι διδασκαλίας του παρελθόντος αμφισβητούνται, τροποποιούνται και αναδομούνται συνεχώς. Η βιβλιογραφία παρέχει σαφείς κατευθυντήριες, ανά αναπτυξιακό στάδιο, που κατηγοριοποιούν και εστιάζουν κάθε φορά στην καλλιέργεια των ανάλογων κινητικών δεξιοτήτων των παιδιών (π.χ, Gallahue & Donnelly, 2007; Donnelly, Mueller & Gallahue, 2016). Αρκετοί θεωρητικοί του κλάδου αλλά και φορείς εκπαίδευσης έχουν προτείνει διαφορετικές διδακτικές προσεγγίσεις για το μάθημα της Φυσικής Αγωγής, όπως οι Mosston και Ashworth στο βιβλίο τους “Teaching physical education» (1986, 2008), το ΙΕΠ (2021) με τα επικαιροποιημένα Προγράμματα Σπουδών και η SHAPE (2014), αποσαφηνίζοντας τους στόχους, το περιεχόμενο του μαθήματος, αλλά και προτείνοντας μεθόδους για τον αποτελεσματικότερο τρόπο διεξαγωγής του.

Αποτελεσματική διδασκαλία, ορίζεται η διδασκαλία που ευνοεί την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών/τριών και παράλληλα επιτυγχάνει τους ορισμένους μαθησιακούς στόχους. Η ποιότητα της διδασκαλίας είναι ο πιο καθοριστικός παράγοντας της γνωστικής και συναισθηματικής ανάπτυξης των παιδιών (Kyriakides, Creemers & Antoniou, 2009), αλλά και της κοινωνικής (Hashemi, 2012) και της κινητικής (Janssen, 2010) εξίσου, όπως αναφέρεται και παραπάνω.

Μέσα από έρευνες έχει παρατηρηθεί ότι η αποτελεσματική διδασκαλία της Φυσικής Αγωγής είναι ζήτημα πολυπαραγοντικό, που έχει άμεση σχέση με τη δεξιότητα της επικοινωνίας και την αξία της συμπερίληψης. Αρχικά, προϋποθέτει την καλή σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή, ανοιχτή και άμεση επικοινωνία και ασφαλές και υποστηρικτικό μαθησιακό περιβάλλον (Tasaki & Stodden, 2015). Η επικοινωνία και οι δεξιότητες του/της εκπαιδευτικού για να την ενισχύσει φαίνονται ύψιστης σημασίας για την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας αλλά και για την εδραίωση μιας ουσιαστικής σχέσης με τους μαθητές. Η αποτελεσματική διδασκαλία δεν εξαρτάται μόνο από την γνώση του εκπαιδευτικού σχετικά με το αντικείμενο αλλά και από τη μέθοδο, το στυλ διδασκαλίας που επιλέγει και από τις επικοινωνιακές του δεξιότητες (Khan, Khan, Zia-Ul-Islam, & Khan 2017). Σημαντική προϋπόθεση για την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας αποτελεί και η έννοια της συμπερίληψης, κατά την οποία η ευελιξία του/της εκπαιδευτικού διευκολύνει τη συμμετοχή όλων (Casey, Goodyear & Armour, 2011). Η σημασία της διαφοροποιημένης διδασκαλίας έχει αναδειχθεί τόσο μέσα από θεωρητικές μελέτες όσο και από την σύγχρονη πραγματικότητα (Jin, Yun & Wegis 2013; van Munster, Lieberman & Grenier, 2019). Η συμπερίληψη αξίζει το χρόνο και την ενέργεια που απαιτείται για την εφαρμογή της, γιατί όλοι οι μαθητές/τριες θα πρέπει να έχουν την εμπειρία της αίσθησης που δημιουργεί η συμπερίληψη (Lieberman & Houston-Wilson, 2017).

Κομβικό ζήτημα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, είναι η εξέταση και αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, ούτως ώστε να εξασφαλιστεί η αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης ή όπως την αναφέρει ο Dyson (2014) «η ποιοτική διδασκαλία». Η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού αποτιμάται από την ικανότητά του να μεταβάλλει θετικά την επίδοση των παιδιών (γνώση, δεξιότητες, μεταγνώση, συναισθήματα) (Campbell, Kyriakides, Muijs & Robinson, 2012).



Σύμφωνα με προηγούμενη μελέτη οι κατηγορίες της αποτελεσματικής διδασκαλία της Φυσικής Αγωγής μπορούν να συνοψιστούν στις εξής: περιεχόμενο Φυσικής Αγωγής, εφαρμογή-υλοποίηση μαθήματος, διαχείριση και οργάνωση τάξης, μαθησιακό περιβάλλον, διδακτικές στρατηγικές, επικοινωνιακές δεξιότητες εκπαιδευτικού, ευελιξία-προσαρμοστικότητα εκπαιδευτικού, ανατροφοδότηση εκπαιδευτικού, αξιολόγηση μαθητή, αξιολόγηση της διδασκαλίας, χρήση τεχνολογίας (Κυργυρίδης, Δέρρη & Κιουμουρτζόγλου, 2006; Kyrgiridis, Derri, Emmanouilidou, Chlapoutaki & Κιουμουρτζόγλου, 2014).

Η αξιολόγηση και αυτο-αξιολόγηση του/της εκπαιδευτικού για το έργο που επιτελεί, είναι και εκείνη η οποία επί της ουσίας διαμορφώνει και κατευθύνει το εκπαιδευτικό έργο (π.χ. Aktop & Karahan, 2012; Κυργυρίδης κ.ά., 2006; Kyrgiridis et al., 2014; Morgan & Vibeke, 2007). Οι Chroínin και Cosgrave (2013), μέσα από μελέτη που εξέτασε τις απόψεις εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής, επισημαίνουν ότι η χρήση διαμορφωτικής αξιολόγησης εμπλουτίζει την ποιότητα της διδασκαλίας και επιδρά θετικά στις αντιλήψεις εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών για τη Φυσική Αγωγή.

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω, το μάθημα της Φυσικής Αγωγής και συνεπώς και οι κινητικές δραστηριότητες έχουν ιδιαίτερη σημασία και πολλαπλά οφέλη για τους/τις μαθητές/τριες στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Τα επικαιροποιημένα Προγράμματα Σπουδών (ΙΕΠ, 2021; Δέρρη, Εμμανουηλίδου, Βασιλειάδου, 2014), οι κοινωνικές συνθήκες και οι εκπαιδευτικές ανάγκες προσδιορίζουν τη φύση της διδασκαλίας της κίνησης και τα κριτήρια που ορίζουν την αποτελεσματικότητά της. Καθένα από αυτά διατηρεί την σημασία του και συμπεριλαμβάνεται στις δεξιότητες που χρειάζεται να κατέχει ο/η αποτελεσματικός εκπαιδευτικός (Κυργυρίδης κ.ά., 2006).

Οι απόψεις, οι στάσεις και οι πρακτικές των εκπαιδευτικών, όπως τις αντιλαμβάνονται οι ίδιοι είναι ζήτημα εξέχουσας σημασίας. Πρώτα γιατί είναι οι καθημερινοί λειτουργοί της Φυσικής Αγωγής στα σχολεία και έπειτα γιατί μέσα από την εμπειρική τους οπτική αναδεικνύονται τα εκείνα ζητήματα που χρήζουν προσοχής στην εφαρμογή της θεωρίας στην πράξη (Elliot, Atencio, Campbell & Jess, 2013; Kyrgiridis et al., 2014).

Από τις έρευνες που έχουν ήδη ασχοληθεί με την καταγραφή απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη φύση, το σκοπό και τη σημασία της Φυσικής Αγωγής, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η μελέτη των Murphy και McEnoy (2020). Έχοντας κεντρικό παράγοντα τη διαμόρφωση των στάσεων και αντιλήψεων τους στην προσωπική τους διαδρομή, προσδιορίζουν τη Φυσική Αγωγή ως υγεία και φυσική δραστηριότητα. Σε παρόμοια μελέτη φαίνεται ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι παρέχουν αποτελεσματική διδασκαλία στους μαθητές/τριες τους. Αυτό προκύπτει από την αντίληψή τους σχετικά με τις έννοιες της επεξήγησης, την ανατροφοδότησης, της παρουσίασης και της ικανοποίησης των μαθητών/τριών (Hickson, 2005). Ακόμα, σημαντικές παράμετροι είναι η ίδια τους η πολιτισμική ενσωμάτωση, τα εθνικά προγράμματα σπουδών, η διαθεσιμότητα του υλικού, οι κοινωνικές απαιτήσεις και η ανάγκη να αντιπροσωπεύσουν και να συνηγορήσουν για ένα μάθημα, το οποίο συχνά δεν τυγχάνει του ίδιου κύρους στα αντίστοιχα εκπαιδευτικά πλαίσια (McEnoy, Heikinaro-Johansson & MacPhail, 2017).

Η έννοια της διδασκαλίας μπορεί να προσεγγιστεί μέσω όσων συμμετέχουν στη μαθησιακή διαδικασία (Kyriakides et al., 2009). Έτσι, η συλλογή περαιτέρω δεδομένων, μέσω των απόψεων των εκπαιδευτικών, για την αποτελεσματική διδασκαλία αναμένεται να εμπλουτίσει τη βιβλιογραφία, να σκιαγραφήσει την επικαιρότητα και να διερευνήσει πληρέστερα τις παρούσες απόψεις.

Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να διερευνηθούν οι απόψεις εκπαιδευτικών για την αποτελεσματική διδασκαλία της κίνησης ή της Φυσικής Αγωγής, σε σχέση με τις πρακτικές που ακολουθούν. Συγκεκριμένα, οι κατηγορίες της αποτελεσματικής διδασκαλίας που εξετάστηκαν ήταν



οι εξής: η επιλογή περιεχομένου ΦΑ/κινητικών δραστηριοτήτων, η εφαρμογή μαθήματος / δραστηριοτήτων, το περιεχόμενο Φυσικής Αγωγής, η υλοποίηση μαθήματος, η διαχείριση και η οργάνωση τάξης, το μαθησιακό περιβάλλον, οι στρατηγικές διδασκαλίας, οι δεξιότητες επικοινωνίας του εκπαιδευτικού, η ευελιξία-προσαρμοστικότητα του εκπαιδευτικού, η ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού, η αξιολόγηση των μαθητών/τριών, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και η χρήση τεχνολογίας. Το κύριο ερώτημα ερευνούσε ποια στοιχεία από τα παραπάνω χρησιμοποιούν στη διδασκαλία τους. Τα υποερωτήματα διερευνούσαν περαιτέρω πληροφορίες ως προς τον τρόπο, την συχνότητα και την αιτιολόγηση των πρακτικών τους.

Μέθοδος

Συμμετέχοντες

Συνολικά οκτώ (n=8) εκπαιδευτικοί, τέσσερις νηπιαγωγοί και τέσσερις εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής στο δημοτικό, συναίνεσαν να συμμετέχουν. Είχαν αρκετά χρόνια εκπαιδευτικής εμπειρίας (19 έτη εμπειρίας ο μέσος όρος των νηπιαγωγών και 29 έτη ο μέσος όρος των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής) και ηλικιακό εύρος από 30 έως 61 έτη.

Όργανα Μέτρησης

Η ημιδομημένη συνέντευξη χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή των δεδομένων. Το περιεχόμενο της συνέντευξης δομήθηκε βάσει 15 ερωτήσεων από 11 διαφορετικές ενότητες, οι οποίες καταγράφονται παρακάτω. Για τη διαμόρφωση των ερωτήσεων χρησιμοποιήθηκε προηγούμενη έρευνα που διατυπώνει αυτές τις 11 ενότητες ως κύριους παράγοντες που συντελούν στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας κινητικού περιεχομένου. Πιο συγκεκριμένα, οι ενότητες που συμπεριελήφθησαν ήταν: το περιεχόμενο Φυσικής Αγωγής, η υλοποίηση του μαθήματος, η διαχείριση και η οργάνωση της τάξης, το μαθησιακό περιβάλλον, οι διδακτικές στρατηγικές, οι επικοινωνιακές δεξιότητες εκπαιδευτικού, η διδακτική ευελιξία-προσαρμοστικότητα του εκπαιδευτικού, η ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού, η αξιολόγηση των μαθητών/τριών, η αξιολόγηση της διδασκαλίας και η χρήση τεχνολογίας (Κυργυρίδης κ.ά., 2006; Kyrgiridis et al., 2014). Από τις προαναφερθείσες ενότητες, διαμορφώθηκαν 15 βασικά ερωτήματα, με δευτερεύοντα υποερωτήματα το καθένα. Ίσως αξίζει να αναφερθεί, ότι στο σύνολο τους τα βασικά ερωτήματα και τα υποερωτήματα της συνέντευξης ήταν 34. Το 41% αυτών αφορούσε βασικά ερωτήματα και το 59% αφορούσε διευκρινιστικές ερωτήσεις. Οι διευκρινιστικές ερωτήσεις σχετίζονταν με τον τρόπο εργασίας (45%), τον προσδιορισμό του τρόπου ή της συχνότητας (10%) και για περαιτέρω ανάλυση των απόψεων (45%) των αρχικών απαντήσεων των εκπαιδευτικών. Οι ενότητες όπως διαμορφώθηκαν αποτελούνταν από 1 ενότητα με 3 βασικά ερωτήματα, 3 ενότητες με 2 βασικά ερωτήματα και 7 ενότητες από 1 βασικό ερώτημα. Οι βασικές εναρκτήριες ερωτήσεις, ήταν ως επί το πλείστον ανοικτού τύπου, καθώς πρόθεση ήταν να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών όσο πληρέστερα γίνεται. Ακολουθούν παραδείγματα ερωτήσεων ανά ενότητα. Για παράδειγμα, για την ενότητα «Επιλογή περιεχομένου ΦΑ»: «Με ποιο κριτήριο διαμορφώνετε το περιεχόμενο του μαθήματος σας (για το δημοτικό) ή των κινητικών δραστηριοτήτων (για το νηπιαγωγείο);», για την ενότητα: «Μαθησιακό περιβάλλον»: «Ποια στοιχεία συνθέτουν ένα μαθησιακό περιβάλλον που επιτρέπει την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών/τριών; (Κινητικά, γνωστικά, συναισθηματικά και κοινωνικά). Εσείς ποια από αυτά εφαρμόζετε;», για την ενότητα «Ευελιξία διδάσκοντα»: «Προσαρμόζετε τη διδασκαλία σας για να εμπλέξετε και να κινητοποιήσετε όλους τους/τις μαθητές/μαθήτριες σας; (διαφοροποιημένη διδασκαλία). Με ποιο τρόπο;», κ.ο.κ. Μέσα από αυτού



του τύπου τις ερωτήσεις, σκοπός ήταν να μπορέσουν οι συνεντευξιαζόμενοι/νες να εκφράσουν ελεύθερα τις απόψεις τους. Εφόσον κάλυψαν τα αρχικά ερωτήματα, ακολούθησαν δευτερεύουσες ερωτήσεις πιο διευκρινιστικές, προκειμένου να μπορέσουν μέσω των απαντήσεων τους να προσδιορίσουν όσο τον δυνατόν ακριβέστερα τις πρακτικές τους. Για παράδειγμα, στην ενότητα «Αξιολόγηση μαθητών/τριών» με αρχικό ερώτημα «Αξιολογείτε τους/τις μαθητές/μαθήτριες σας;», τα υποερωτήματα που τέθηκαν ήταν «Αν ναι, πόσο συχνά; Με ποιον τρόπο; Χρησιμοποιείτε κάποιο συγκεκριμένο εργαλείο αξιολόγησης;», για την ενότητα «Αξιολόγηση διδάσκοντος» και αρχικό ερώτημα «Αξιολογείτε τον εαυτό σας/το έργο σας;», τέθηκαν τα υποερωτήματα: «Αν ναι, πόσο συχνά; με ποιο τρόπο; Εμπλέκετε τους/τις μαθητές/τριες ή τους/τις συναδέλφους στην αξιολόγηση σας;», κλπ.

Η σειρά των ερωτήσεων ακολουθήθηκε, όπως είχε σχεδιαστεί, στις περισσότερες συνεντεύξεις, με εξαίρεση ορισμένες περιπτώσεις που η απάντηση του/της συνεντευξιαζόμενου/νης οδηγούσε με φυσική ροή σε κάποια συγγενέστερη ενότητα. Ο τρόπος με τον οποίο απάντησαν οι συμμετέχοντες ήταν αυθόρμητος και ελεύθερος, καθώς δεν είχαν την ευκαιρία για εκ των προτέρων σχεδιασμό των απαντήσεων τους. Οι περισσότερες απαντήσεις δόθηκαν μέσω της εμπειρίας των συμμετεχόντων και των καθημερινών τους πρακτικών.

Διαδικασία

Το συνολικό δείγμα της έρευνας τοποθετείται σε διαφορετικές περιοχές του Δήμου Αθηναίων. Ως εκ τούτου οι συναντήσεις πραγματοποιήθηκαν ως επί το πλείστον στα διαφορετικά σχολεία που εργάζονται οι συμμετέχοντες μετά το πέρας του ωραρίου τους, ή σε άλλη συμφωνημένη, προσιτή περιοχή. Οι εκπαιδευτικοί ενημερώθηκαν για τον σκοπό και τον τρόπο διεξαγωγής της έρευνας, καθώς και για τη διατήρηση της ανωνυμίας τους και τη χρήση των δεδομένων για ερευνητικούς σκοπούς. Σκοπός ήταν να αισθανθούν οικεία, ώστε να μπορέσουν να εκφράσουν τα όσα πιστεύουν και τα όσα εφαρμόζουν χωρίς να εγκλωβιστούν σε τυπικά και δεοντολογικά ζητήματα. Χωρίς δηλαδή να αισθάνονται ότι οι ερωτήσεις έχουν σωστές και λανθασμένες απαντήσεις, ή ότι πρέπει να κατευθύνουν προς μια ορισμένη κατεύθυνση τις απαντήσεις τους. Στην αφετηρία της διαδικασίας της συνέντευξης γίνονταν κάποιες ερωτήσεις δημογραφικού και βιογραφικού χαρακτήρα που αφορούσαν την καταγραφή του προφίλ των συνεντευξιαζόμενων και την επαγγελματική τους διαδρομή. Για παράδειγμα, ρωτήθηκαν για την ηλικία τους, το ακαδημαϊκό τους προφίλ, τα έτη επαγγελματικής εμπειρίας, κλπ. Η διαδικασία συλλογής των δεδομένων ήταν κοινή για όλους τους συνεντευξιαζόμενους, με μόνη διαφοροποίηση ότι υπήρχαν στο σχεδιασμό δύο διαφοροποιημένες ερωτήσεις για τους εκπαιδευτικούς της προσχολικής ηλικίας. Πιο συγκεκριμένα, στην ενότητα «Επιλογή περιεχομένου ΦΑ και κινητικών δραστηριοτήτων», υπήρξε διαφοροποίηση στο ερώτημα «Προσεγγίζετε θέματα όπως η διατροφή και ο τρόπος ζωής (για νηπιαγωγούς και εκπαιδευτικούς ΦΑ) η παχυσαρκία, το κάπνισμα (για εκπαιδευτικούς ΦΑ) στη διδασκαλία σας; Αν ναι, πώς;», λόγω της μικρής ηλικίας των παιδιών. Η άλλη διαφοροποίηση ερώτησης έγινε στην ενότητα «Διαχείριση και οργάνωση τάξης», στο αν «Παρατηρείτε διαφορά στη διαχείριση της ομάδας κατά τη διάρκεια μιας δραστηριότητας με κινητικό χαρακτήρα σε σχέση με άλλες δραστηριότητες; (Είτε από τη δική σας πλευρά είτε από την πλευρά των μαθητών», προκειμένου να διευκρινιστεί συγκεκριμένα η επίδραση των κινητικών δραστηριοτήτων στη διαχείριση και οργάνωση του συνόλου της τάξης. Έτσι, με τη χρήση υπο-ερωτημάτων, πρόθεση ήταν να βοηθηθούν οι συνεντευξιαζόμενοι, προσπαθώντας να εστιάσουν την προσοχή τους στα ζητήματα αυτά, που διαφοροποιούν την κίνηση σε σχέση με δραστηριότητες άλλου χαρακτήρα. Μέσω των υπο-ερωτήσεων, σκοπός ήταν να



κατανοηθούν καλύτερα οι αρχικές απαντήσεις τους και να ερευνηθούν σε βάθος οι πρακτικές που ακολουθούν. Η μαγνητοφώνηση των δεδομένων έγινε με χρήση κινητού τηλεφώνου και η απομαγνητοφώνηση με τη χρήση του Office Word. Συγκεκριμένα, μετά τη λήψη των συνεντεύξεων και την μαγνητοφώνησή τους, πραγματοποιήθηκε απομαγνητοφώνηση και γραπτή καταγραφή των απαντήσεων. Στη συνέχεια, έγινε ομαδοποίηση ως προς κάθε ενότητα και ως προς κάθε ερώτημα ξεχωριστά, για την ασφαλέστερη διεξαγωγή συμπερασμάτων. Για το ερώτημα σχετικά με την διαθεσιμότητα κλειστών χώρων κατάλληλων για κινητικό περιεχόμενο, για παράδειγμα, μέσα από τις καταγραφές επιλέχθηκαν τα σημεία εκείνα που σχετίζονταν άμεσα με την ερώτηση και στη συνέχεια ποσοτικοποιήθηκαν σε ποσοστά επί το σύνολο των συνεντευξιαζόμενων, για να εξαχθούν τα αποτελέσματα. Η μετέπειτα σύγκριση και ανάλυση των ποσοστών ήταν εκείνη που διαμόρφωσε τη συνολική εικόνα των απαντήσεων των συμμετεχόντων στην έρευνα.

Στατιστική Ανάλυση

Για την ποσοτικοποίηση των ποιοτικών δεδομένων εφαρμόστηκε ανάλυση συχνοτήτων, με το στατιστικό πρόγραμμα SPSS Statistics 20.

Αποτελέσματα

Όπως αναφέρθηκε στην εισαγωγή το κύριο ερώτημα της παρούσας έρευνας ήταν ποια στοιχεία χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για την αποτελεσματική διδασκαλία της κίνησης, βάσει των κατηγοριών του εργαλείου SETEQ PE (Κυργυρίδης κ.ά., 2006; Kyrgiridis et al., 2014). Δευτερεύοντα υποερωτήματα αφορούσαν τον τρόπο, την συχνότητα και την αιτιολόγηση των επιλογών τους. Τα αποτελέσματα, παρουσιάζονται με βάση τις ενότητες της συνέντευξης και τις ερωτήσεις κάθε ενότητας.

(1) Επιλογή περιεχομένου ΦΑ και κινητικών δραστηριοτήτων

Όσον αφορά την επιλογή περιεχομένου για το μάθημα της Φυσικής Αγωγής στο δημοτικό ή των κινητικών δραστηριοτήτων στο νηπιαγωγείο φαίνεται ότι 62.5% το επιλέγουν με βασικό κριτήριο τις ανάγκες των παιδιών. Οι ανάγκες των παιδιών προσδιορίζονται κυρίως με βάση το πως τις αντιλαμβάνεται ο/η εκάστοτε εκπαιδευτικός. Για παράδειγμα, μπορεί να υπάρχει ανάγκη η κίνηση να χρησιμοποιηθεί περισσότερο ως εργαλείο αυτό-έκφρασης και επικοινωνίας στην αρχή της χρονιάς, για σύνδεση και αύξηση της συνοχής της ομάδας, παρά να προσανατολίζεται σε κάποιο καθαρά κινητικό ή γνωστικό στόχο. Συμπληρωματικά, το 50% των ερωτηθέντων δήλωσε ότι η επιλογή τους βασίζεται σε δικές τους παρατηρήσεις. Ενδεικτικά, μπορεί για παράδειγμα η εξάσκηση δεξιοτήτων ισορροπίας ή η έμφαση στην ορθή στάση σώματος, να θεωρηθεί προτεραιότητα σε μια σύνθεση τάξης όπου πολλά από τα παιδιά παρουσιάζουν ελλείψεις στους συγκεκριμένους τομείς. Αρκετοί ανέφεραν ότι μπορεί οι κινητικές δραστηριότητες να προκύπτουν και από την αναπτυξιακή στοχοθεσία. Για παράδειγμα, η εξάσκηση της λεπτής κινητικότητας με σκοπό να κατακτήσουν τα παιδιά του νηπίου σχετική εξοικείωση με τον γραμματισμό.

Από εκεί και πέρα η επιλογή του περιεχομένου ορίζεται και από άλλες παραμέτρους. Ένα 25% σημείωσε ότι η επιλογή είναι σχετική με τη χρονική στιγμή μέσα στη σχολική χρονιά. Στην αρχή του σχολικού έτους, προτιμούν να έχουν πιο γενικούς στόχους και γνωρίζοντας την ομάδα και τις ανάγκες της, στοχοθετούν πιο εστιασμένα ως προς τις κινητικές δραστηριότητες που θα χρησιμοποιήσουν. Οι υπόλοιποι παράγοντες που αναφέρθηκαν εξαρτώνται από το ευρύτερο εργασιακό πλαίσιο, δηλαδή τους γενικότερους στόχους της εκπαιδευτικής ομάδας, την από κοινού



στοχοθεσία με συναδέλφους για την ομάδα - περισσότερο αφορά τους/τις νηπιαγωγούς (12.5%), βασίζονται στο αναλυτικό πρόγραμμα με δικές τους τροποποιήσεις (12.5%), στοχεύουν να καλλιεργήσουν την φαντασία μέσω της κίνησης (12.5%), ή προσπαθούν να απαντήσουν σε ερωτήματα γονέων για την απόδοση των παιδιών τους, βελτιώνοντας το σύνολο της τάξης (12.5%)

Σχετικά με το αν προσεγγίζουν θέματα που αφορούν γενικότερα έναν υγιεινό τρόπο ζωής (όπως η διατροφή, η παχυσαρκία και το κάπνισμα) στη διδασκαλία τους φαίνεται ότι για όλους/ες η διατροφή θεωρείται κεφαλαιώδης. Υπήρξε ομοφωνία στις απαντήσεις τους σε ζητήματα διατροφής, καθώς το 100% των ερωτηθέντων απάντησε ότι προσπαθεί να τη συμπεριλαμβάνει τακτικά ή συγκυριακά στη διδασκαλία τους. Ωστόσο, οι απαντήσεις μπορούν να ταξινομηθούν και ανά ειδικότητα, καθώς οι εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής συνήθως το πράττουν μέσα από αφορμές και στιγμές πέραν του οργανωμένου μαθήματος, σε αντίθεση με τους νηπιαγωγούς που το προσεγγίζουν συνήθως πιο πλαισιωμένα.

Σε γενικές γραμμές οι εκπαιδευτικοί και των δύο ειδικοτήτων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης θέτουν κινητικούς στόχους για τους μαθητές τους (87,5%). Όπως είναι αναμενόμενο λόγω της ύπαρξης οργανωμένου μαθήματος Φυσικής Αγωγής και της ακαδημαϊκής εξειδίκευσης οι εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής εστιάζουν στην κατάκτηση βασικών δεξιοτήτων, οι οποίες σύμφωνα με τα λεγόμενα των ερωτηθέντων τα τελευταία χρόνια έχουν μειωθεί αισθητά. Όλοι οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής ανέφεραν συγκεκριμένους κινητικούς στόχους που συνοψίζονται κυρίως στο να αποκτήσουν οι μαθητές βασικές κινητικές δεξιότητες (μετακίνησης, μη μετακίνησης ή ισορροπίας, χειρισμού) όσο και κινητικές έννοιες (γνώση σώματος, γνώση χώρου, έννοιες προσπάθειας και έννοιες σχέσεων). Αντίθετα, οι νηπιαγωγοί πλησιάζουν με έναν πιο ευρύ και γενικό τρόπο την κίνηση, μέσα από το παιχνίδι ή την κατάκτηση χωρικών εννοιών και την αίσθηση του σώματος. Σχετικά με τη χρήση εγχειριδίου, το 50% των ερωτηθέντων ανέφερε ότι δεν χρησιμοποιεί γενικά ή πια, κάποιο εγχειρίδιο που να σχετίζεται με κινητικό περιεχόμενο, ενώ το άλλο 50% ανέφερε ότι κατά καιρούς ανατρέχουν σε κάποια βοηθήματα, όχι όμως συστηματικά.

(2) Εφαρμογή μαθήματος - Ανάπτυξη δραστηριοτήτων

Όπως φαίνεται από τα αποτελέσματα σχετικά με την ενεργό συμμετοχή των παιδιών κατά τη διάρκεια του μαθήματος ή των κινητικών δραστηριοτήτων, ένα 50% των ερωτηθέντων τη θεωρεί αδιαπραγμάτευτη συνθήκη και ένα 25% δηλώνει ότι εξαρτάται από το περιεχόμενο του μαθήματος, αλλά ότι πρόθεση τους είναι να εμπλέκονται ενεργά τα παιδιά. Το υπόλοιπο 25% απάντησε ότι δεν μπορεί να συμβεί η ενεργός συμμετοχή στο μάθημα τους, κάτι που αφορά την ηλικία των παιδιών στα οποία αναφέρεται η έρευνα (προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας) και θέτουν την παράμετρο της σωματικής ασφάλειας.

Ταυτόχρονα όλοι οι συνεντευξιαζόμενοι επιδιώκουν να συμμετέχουν στο μάθημα ή τις κινητικές δραστηριότητες μαζί με τα παιδιά (100%). Η συμμετοχή και η εμπλοκή τους εξαρτάται από τη φυσική τους κατάσταση ή τους ηλικιακούς τους περιορισμούς (25%) είτε λόγω συνειδητής απόφασης ώστε να καλλιεργήσουν την πρωτοβουλία και να προάγουν την αυτονομία των μαθητών/τριών τους (37.5%). Τέλος, για ένα 25% των νηπιαγωγών φαίνεται να αποτελεί κριτήριο το αν η δραστηριότητα είναι οργανωμένη ή όχι, κάτι που συμπίπτει χωροταξικά με την εκτέλεσή της σε κλειστό ή ανοιχτό χώρο. Έτσι, στις οργανωμένες δραστηριότητες των παιδιών που διεξάγονται σε κλειστό χώρο συμμετέχουν, ενώ στις πιο ελεύθερες δραστηριότητες στην αυλή, απέχουν.



(3) Διαχείριση και οργάνωση τάξης:

Το 62.5% των ερωτηθέντων δηλώνει ότι ο περιβάλλοντας χώρος είναι ανεπαρκής, και κατά περιπτώσεις δεν πληροί και κριτήρια ασφαλείας. Ακόμα, ένα 75% των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δηλώνει ότι ο χώρος που διαθέτουν χρήζει μετασχηματισμού κατά τη διάρκεια της ημέρας για την πραγματοποίηση κινητικών δραστηριοτήτων. Σε μετασχηματισμό του χώρου για κινητικές δραστηριότητες προβαίνουν όλοι οι ερωτηθέντες νηπιαγωγοί (100%) και οι μισοί από τους ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς Φυσικής Αγωγής (50%). Ως προς το είδος του χώρου, σε όλα τα σχολεία της έρευνας υπάρχει ανοιχτός χώρος για το μάθημα της Φυσικής Αγωγής ή αυλή για κίνηση (100%). Στην βαθμίδα της προσχολικής αγωγής όλα τα νηπιαγωγεία έχουν και κλειστό χώρο στον οποίο μπορούν να φιλοξενηθούν κινητικές δραστηριότητες υπό προϋποθέσεις (100%), ενώ στο δημοτικό το ποσοστό αυτό ανέρχεται στο 50%.

Όσον αφορά το υλικό από τα ευρήματα των απαντήσεων συνεπάγεται ότι υπάρχει επάρκεια και ποικιλία υλικού στα περισσότερα σχολεία. Ωστόσο υπάρχει σχετική αυτονομία στην εύρεση, διατήρηση και διαχείρισή του, καθώς ένα 37.5% αναφέρεται στη σημασία του σεβασμού του υλικού, ένα 37.5% στη δημιουργία αυτοσχέδιων υλικών, ένα 12.5% στη χρήση ανακυκλώσιμων υλικών για το μάθημα της Φυσικής Αγωγής και ένα 12.5% στη διεκδίκηση χορηγιών για συλλογή αθλητικού εξοπλισμού. Με ομοφωνία 100% οι εκπαιδευτικοί των δύο ειδικοτήτων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναγνωρίζουν, συμμερίζονται και προωθούν την ενεργή εμπλοκή των παιδιών στη διαχείριση του υλικού. Πρόθεση όλων, όπως αναφέρουν είναι τα παιδιά να είναι εξοικειωμένα και συνυπεύθυνα για την χρήση, προστασία φύλαξη και επιστροφή του σχολικού υλικού που χρησιμοποιούν.

Όσον αφορά το υπο-ερώτημα που τέθηκε στους νηπιαγωγούς, αν παρατηρούν διαφορά στην οργάνωση της τάξης και τη διαχείριση της ομάδας κατά τη διάρκεια κινητικών δραστηριοτήτων σε σχέση με άλλες δραστηριότητες από την πλευρά των παιδιών, υπήρξε διαφοροποίηση των απαντήσεων, με το 75% να δηλώνει ότι ναι, τα παιδιά ενθουσιάζονται και συμμετέχουν πιο ενεργά σε ότι αφορά την κίνηση και ένα 25% που δεν παρατηρεί κάποια διαφορά στη συμπεριφορά τους. Αυτό το γεγονός το αποδίδουν στο ότι δεν περνούν ιδιαίτερες ώρες ακινησίας στην τάξη τους, με αποτέλεσμα τα παιδιά να έχουν συνεχόμενη ροή κίνησης και να μην χρειάζεται να εκτονώσουν εντάσεις.

(4) Μαθησιακό περιβάλλον

Αναφορικά με τα στοιχεία που συνθέτουν ένα μαθησιακό περιβάλλον, από τις απαντήσεις των ερωτηθέντων φαίνεται ότι θεωρούν τη δημιουργία του ζήτημα πολυπαραγοντικό. Μετά από ποσοτικοποίηση των απαντήσεών τους φαίνεται ότι το 87.5% των ερωτηθέντων θεωρεί την υποδομή και τη λειτουργία του χώρου ως κρίσιμο παράγοντα διαμόρφωσης ενός μαθησιακού περιβάλλοντος. Σε ποσοστό 50% αναφέρουν ως δεύτερο κριτήριο την καλλιέργεια εννοιών που προάγουν την ομαδικότητα. Ένα 37.5% αναφέρεται στη σημασία ύπαρξης υλικού και εύκολης προσβασιμότητας αυτού από τα παιδιά. Σε μικρότερα ποσοστά, αναφέρουν ότι άλλα στοιχεία ενός μαθησιακού περιβάλλοντος είναι: το ενδιαφέρον των παιδιών για το αντικείμενο διδασκαλίας (12.5%), ο/η εκπαιδευτικός και η αντίληψη του/της για την κίνηση και τη μάθηση (12.5%), η εμπιστοσύνη προς το παιδί (12.5%), η εύρεση εναλλακτικών και παροχή χώρου (12.5%), η αναφορά στους κανόνες (12.5%), η ενσυναίσθηση (12.5%) και η στάση των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές και προς τους συναδέλφους τους (12.5%).



(5) Στρατηγικές διδασκαλίας

Από την πλειοψηφία των απαντήσεων φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί και των δύο ειδικοτήτων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης λειτουργούν κυρίως με συνδυασμό στρατηγικών διδασκαλίας (62.5%). Μερικοί προσπαθούν να λειτουργούν πιο συστηματικά σύμφωνα με τις αρχές της μαθητοκεντρικής προσέγγισης (25%), ενώ κάποιιοι προτιμούν τη δασκαλοκεντρική (12.5%), κυρίως λόγω της φύσης του αντικειμένου και της μικρής ηλικίας των παιδιών. Ανά περιπτώσεις, χρησιμοποιούν και άλλες στρατηγικές διδασκαλίας, όπως η ομαδοκεντρική ή η συνεργατική, αλλά αυτές οι περιπτώσεις φαίνεται πως δεν αποτελούν τον κανόνα. Ακόμα και οι εκπαιδευτικοί που ως μαθητές διδάχθηκαν με πιο δασκαλοκεντρικές προσεγγίσεις διδασκαλίας, φαίνεται ότι διαφοροποιούν τις μεθόδους τους, σε ποσοστό δείγματος 25%.

(6) Δεξιότητες επικοινωνίας εκπαιδευτικού

Οι ερωτήσεις που αφορούν τις επικοινωνιακές δεξιότητες των εκπαιδευτικών ερμηνεύτηκαν με δυο τρόπους. Κάποιοι τις ερμήνευσαν κυριολεκτικά και απάντησαν ότι η επικοινωνία τους είναι κατεξοχήν λεκτική (και συμπληρωματικά, μη λεκτική ή παραλεκτική) ενώ κάποιοι άλλοι απάντησαν στην ίδια ερώτηση, εξηγώντας ουσιαστικά τη φύση της επικοινωνίας που επιλέγουν για να συνδιαλλαγούν με τους μαθητές τους (άνετη, ανοιχτή, υποστηρικτική κλπ.). Ομόφωνα, με ποσοστό 100%, οι εκπαιδευτικοί και των δύο ειδικοτήτων απάντησαν ότι έχουν ή προσπαθούν να έχουν καλή επικοινωνία με τους/τις μαθητές/τριες τους, ώστε να επιτρέπει στους δεύτερους να μπορούν να εκφράζουν ελεύθερα τη γνώμη τους ή ό,τι τους απασχολεί.

Στα ζητήματα της επικοινωνίας που αφορούν τους/τις μαθητές/τριες μεταξύ τους, επίσης υπήρξε ποικιλία απαντήσεων. Κατά γενική ομολογία, οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι τα παιδιά φανερώνουν ελλείψεις στις επικοινωνιακές δεξιότητες (κάτι που αποδίδουν στην εξ αποστάσεως λειτουργία των σχολείων για δύο χρόνια, λόγω της πανδημίας του κορονοϊού), ενώ σε άλλες περιπτώσεις, σε πολυπολιτισμικά πλαίσια, φαίνεται ότι η επικοινωνία επιτυγχάνεται παρά τις γλωσσικές διαφορές. Πιο συγκεκριμένα, το 75% αναφέρει δυσκολίες στην επικοινωνία των παιδιών μεταξύ τους, το 12.5% αναφέρει ότι αφιερώνει επί τούτου χρόνο για την καλλιέργεια επικοινωνιακών δεξιοτήτων και το 12.5% αναφέρει ότι παρά τη χρήση διαφορετικών γλωσσών η επικοινωνία μεταξύ των παιδιών είναι εντυπωσιακή. Σε γενικές γραμμές, οι εκπαιδευτικοί και των δύο ειδικοτήτων υποστηρίζουν ότι οι μαθητές/τριες τους, διατηρούν ανοιχτή επικοινωνία μαζί τους και μέσω αυτής λαμβάνουν στήριξη και καθοδήγηση σε ζητήματα που τους απασχολούν.

(7) Ευελιξία- Προσαρμοστικότητα εκπαιδευτικού

Στον τομέα της ευελιξίας, οι εκπαιδευτικοί στο σύνολο τους (100%) θεωρούν κριτικής σημασίας τη συμπερίληψη όλων των μαθητών/τριών, την παροχή εναλλακτικών και τη διεύρυνση του τρόπου εφαρμογής του περιεχομένου ούτως ώστε να επιτρέπει και να παροτρύνει τη συμμετοχή όλων. Σε ποσοστό 75% των ερωτηθέντων θεωρούν ότι το καταφέρνουν στο πλαίσιο των μαθημάτων τους και σε ποσοστό 25% θεωρούν ότι αν και το επιθυμούν δυσκολεύονται και αποδίδουν τη δυσκολία τους είτε στην σύνθεση της εκάστοτε ομάδας παιδιών (12.5%) είτε στην έλλειψη ενός δεύτερου ατόμου κατά τη διδασκαλία (12.5%).

(8) Ανατροφοδότηση εκπαιδευτικού

Όλοι οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί θεωρούν σημαντική την ενίσχυση και την επιβράβευση των όσων οι μαθητές/τριες τους καταφέρνουν, παρέχοντας τους ανατροφοδότηση, είτε άμεση, εκείνη τη



στιγμή, με λόγια, είτε έμμεση. Όλοι λοιπόν παρέχουν ανατροφοδότηση στους μαθητές/τριες τους (100%), αν και το 12.5% προτιμά να την ονομάζει επιβράβευση, αντί ανατροφοδότηση, και ένα ακόμα 12.5% δεν είναι ικανοποιημένοι από το πώς τα παιδιά αξιοποιούν αυτή την ανατροφοδότηση.

(9) Αξιολόγηση μαθητών/τριών

Από τις απαντήσεις της πλειοψηφίας καθίσταται φανερό ότι το 87.5% των εκπαιδευτικών απέχει από την αξιολόγηση των μαθητών/τριών. Παρότι γίνεται λόγος για παροχή ανατροφοδότησης από όλους τους εκπαιδευτικούς, φαίνεται ότι διαφοροποιούν σημαντικά τη στάση τους σε ό,τι αφορά την αξιολόγηση των μαθητών. Μέσα από τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών γίνεται αντιληπτό ότι η αξιολόγηση με την έννοια του βαθμολογικού ή μετρήσιμου προσδιορισμού της ικανότητας των μαθητών/τριών στο κινητικό περιεχόμενο, δεν πραγματοποιείται. Επίσης, είναι εμφανές ότι σχεδόν κανείς δεν αξιολογεί τους μαθητές/τριες, με τρόπο που να τους το γνωστοποιεί τουλάχιστον. Οι περισσότεροι δε, θεωρούν ότι η αξιολόγηση ειδικά στο κινητικό περιεχόμενο δεδομένης της μικρής τους ηλικίας και της χαμηλής κινητικής ικανότητας των μαθητών/τριών δεν είναι ωφέλιμη για αυτούς/ες. Το 25% των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι παρακολουθεί την ατομική πορεία των μαθητών/τριών και ένας/μία εξ αυτών αναφέρει ότι διατηρεί γραπτή καταγραφή σε μηνιαία βάση. Στο νηπιαγωγείο φαίνεται ότι έμμεση αξιολόγηση αποτελεί η σύγκριση των έργων των παιδιών σε σχέση με την αφετηρία του καθενός, μια μορφή αξιολόγησης ωστόσο που δεν αποτυπώνει την κινητική τους εξέλιξη. Όμως με έναν τρόπο αποτελεί στοιχείο που δείχνει την προσωπική πορεία του κάθε μαθητή/τριας.

(10) Αξιολόγηση εκπαιδευτικού

Εκ διαμέτρου αντίθετη άποψη φαίνεται ότι έχουν οι εκπαιδευτικοί σε ό,τι αφορά τη δική τους αξιολόγηση. Με τον έναν ή τον άλλο τρόπο, όλοι απάντησαν ομόφωνα (100%) ότι αυτο-αξιολογούνται. Κάποιοι πιο μεθοδικά, κάποιοι λιγότερο. Ωστόσο, όλοι/ες τους εμπλέκονται σε εσωτερικές διεργασίες αναστοχασμού και αξιολόγησης του εαυτού και του έργου τους, με κίνητρο την προσωπική τους εξέλιξη ως εκπαιδευτικοί και με σκοπό την περαιτέρω βελτίωση/μεγιστοποίηση της διδασκαλίας τους. Οι περισσότεροι (75%) συμπεριλαμβάνουν επίσης, έμμεσα, στην αξιολόγησή τους την άποψη των παιδιών, όπως αυτή προκύπτει κατά τη διάρκεια του μαθήματος, και το κατά πόσο διατηρούν υψηλά κίνητρα για να συμμετέχουν σε ευκαιρίες σχετικές με την κίνηση. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί σε ίδιο ποσοστό (75%) αναζητούν, εκτιμούν και αξιολογούν και την άποψη των συναδέλφων τους, σχετικά με κάποια ζητήματα στα οποία θα ήθελαν μια δεύτερη γνώμη.

(11) Χρήση τεχνολογίας

Σχετική ομοφωνία υπάρχει στις συλλεχθείσες απόψεις σχετικά με τη χρήση τεχνολογικών μέσων για τη διδασκαλία κινητικού περιεχομένου. Οι περισσότεροι ουσιαστικά δεν την επιστρατεύουν ως εργαλείο και μέρος της δουλειάς τους, τουλάχιστον συστηματικά. Παρά το ότι το 75% δηλώνει ότι χρησιμοποιούν τεχνολογικά μέσα που σχετίζονται με τη διδασκαλία κινητικού περιεχομένου, το 25% εξ αυτών αναφέρεται αποκλειστικά στη χρήση μουσικής και το άλλο 25% εξ αυτών στη χρήση τεχνολογικών μέσων (οθόνη υπολογιστή ή και προτζέκτορα) σε αίθουσες πολλαπλών χρήσεων, στις οποίες καταφεύγουν για κυρίως θεωρητικό μάθημα, λόγω δυσμενών καιρικών συνθηκών. Το υπόλοιπο 25% των ερωτηθέντων δηλώνει ότι δεν συμπεριλαμβάνει τεχνολογικά μέσα κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας του, με σημαντικότερο λόγο αντικειμενικές δυσκολίες (την έλλειψη τεχνολογικών μέσων από το δημόσιο σχολείο και την χρονική πίεση του καθημερινού



προγράμματος). Οι περισσότεροι όμως χρειάστηκε υποχρεωτικά να προσαρμόσουν μαθήματα κινητικού περιεχομένου διαδικτυακά, για δύο χρόνια, όταν τα μαθήματα πραγματοποιήθηκαν εξ αποστάσεως, λόγω της πανδημίας του κορονοϊού.

Σε σχέση με τη χρήση των τεχνολογικών μέσων από τους ίδιους τους μαθητές οι απαντήσεις που δόθηκαν χωρίζουν την επικρατούσα κατάσταση στη μέση. Το 50% των εκπαιδευτικών δεν το επιδιώκει. Ενώ το άλλο 50% προσπαθεί να το εντάξει στην καθημερινή ρουτίνα. Φυσικά εδώ οι απαντήσεις διαφοροποιούνται ανάλογα με την ειδικότητα. Στο νηπιαγωγείο, ο διαθέσιμος υπολογιστής της τάξης συχνά χρησιμοποιείται ως εργαλείο γραμματισμού. Έτσι, το 50% που απάντησε θετικά απαρτίζεται εξ ολοκλήρου από εκπαιδευτικούς της προσχολικής αγωγής. Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ωστόσο, και μάλιστα στο πλαίσιο του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής, φαίνεται ότι η χρήση τεχνολογικών μέσων κατά τη διάρκεια του μαθήματος ακόμα και για εκπαιδευτικό σκοπό, δεν καθίσταται εφικτή. Το σύνολο του δείγματος των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής δηλώνει ότι δεν επιδιώκει τη χρήση τεχνολογικών μέσων από τους/τις μαθητές/τριες, κατά τη διάρκεια του μαθήματος.

Συζήτηση

Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να διερευνηθούν οι απόψεις εκπαιδευτικών για την αποτελεσματική διδασκαλία της κίνησης ή της Φυσικής Αγωγής, σε σχέση με τις πρακτικές που ακολουθούν. Συγκεκριμένα, οι κατηγορίες της αποτελεσματικής διδασκαλίας που εξετάστηκαν ήταν: η επιλογή περιεχομένου ΦΑ/κινητικών δραστηριοτήτων, η εφαρμογή μαθήματος/δραστηριοτήτων, το περιεχόμενο Φυσικής Αγωγής, η υλοποίηση μαθήματος, η διαχείριση και η οργάνωση τάξης, το μαθησιακό περιβάλλον, οι στρατηγικές διδασκαλίας, οι δεξιότητες επικοινωνίας του εκπαιδευτικού, η ευελιξία-προσαρμοστικότητα του εκπαιδευτικού, η ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού, η αξιολόγηση των μαθητών/τριών, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και η χρήση τεχνολογίας.

Στην πλειονότητα των απαντήσεων η επιλογή περιεχομένου της ΦΑ ή των κινητικών δραστηριοτήτων, προκύπτει ως ένας συνδυασμός των αναγκών των παιδιών και τις επιλογές ή τους στόχους των εκπαιδευτικών, τις περισσότερες φορές διατηρώντας συνάφεια με τις ορισμένες θεωρητικές κατευθυντήριες (βλ. Προγράμματα Σπουδών, ΙΕΠ 2021-2022). Πέραν τούτου, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών παρουσιάζει ενσυναίσθηση και διδακτική ευελιξία ώστε να προσαρμόζει το διδακτικό περιεχόμενο στις ανάγκες, το επίπεδο και τις ικανότητες των μαθητών/τριών, αποδεικνύοντας ότι η προσαρμοστικότητα του εκπαιδευτικού είναι μια σημαντική δεξιότητα για την αποτελεσματική διδασκαλία (Collie & Martin, 2016). Ομόφωνα, και οι δύο ειδικότητες θέτουν κινητικούς στόχους για τους/τις μαθητές/τριες τους. Λόγω της ακαδημαϊκής γνώσης και της επαφής με την κίνηση ως διδακτικό αντικείμενο, οι εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής τοποθετούνται επί των στόχων πολύ συγκεκριμένα ενώ οι νηπιαγωγοί θέτουν κινητικούς στόχους με έναν ευρύτερο τρόπο, έχοντας ως κριτήριο το αναπτυξιακό στάδιο των παιδιών και τις δικές τους παρατηρήσεις.

Ενώ αντίθετα, οι μεν εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής φαίνεται ότι αρκούνται κυρίως σε περιστατικά της σχολικής ζωής για να συζητήσουν με τους μαθητές τους ζητήματα που σχετίζονται με τη διατροφή ενώ οι νηπιαγωγοί προσεγγίζουν το ζήτημα της διατροφής μέσα από αντίστοιχη θεματική ενότητα (είτε βιωματικά, είτε με καλεσμένους, είτε με project). Πέραν της διατροφής, φαίνεται ότι απουσιάζει από τις πρακτικές των εκπαιδευτικών και των δύο ειδικοτήτων μια πιο συστηματική προσέγγιση ζητημάτων που αφορούν το σύγχρονο τρόπο ζωής (υγιεινή, οφέλη της άσκησης, έκθεση σε οθόνες, υγεία-ευεξία, καθημερινές συνήθειες). Γεγονός το οποίο, δεδομένου του



σημερινού τρόπου ζωής, πέρα από ενημερωτικό, θα μπορούσε δυνητικά να καταστεί καταλυτικό για την προαγωγή της ποιότητας της ζωής των μαθητών/τριων (McKenzie & Lounsbury, 2013). Εξίσου ενημερωτική και βοηθητική θα ήταν και η συμπληρωματική χρήση εγχειριδίων σχετικών με την κίνηση γενικότερα ή την Φυσική Αγωγή ειδικότερα. Μιας και η συνεχής επιμόρφωση, ανανέωση των γνώσεων και ανταλλαγή ιδεών είναι ιδιαίτερα ωφέλιμη και ανεξάρτητη από την επαγγελματική εμπειρία και τα έτη υπηρεσίας (Armour & Yelling, 2004).

Όλοι οι συμμετέχοντες/ουσες προσπαθούν να εμπλέκουν τα παιδιά ενεργά στις κινητικές δραστηριότητες ή το μάθημα της Φυσικής Αγωγής. Το κατά πόσο, εξαρτάται από το περιεχόμενο του μαθήματος και τις δυνατότητες των παιδιών. Η απάντηση στο ερώτημα αν εμπλέκονται οι ίδιοι στο κινητικό περιεχόμενο είναι θετική για όλους, όπως υποδεικνύει και σχετική έρευνα (Cheung, 2019). Ο βαθμός συμμετοχής τους εξαρτάται από ηλικιακούς περιορισμούς ή από τις παιδαγωγικές επιλογές τους. Το κατά πόσο δηλαδή είναι ωφέλιμη ή όχι για τα παιδιά η δική τους συμμετοχή, ανά περίπτωση.

Παρά τις υλικοτεχνικές ελλείψεις που διαπιστώνονται στα επιμέρους σχολεία, οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν μια ευελιξία στο μετασχηματισμό του χώρου που διαθέτουν, προκειμένου να πραγματοποιούν δραστηριότητες κινητικού χαρακτήρα με ασφάλεια. Την ίδια ευελιξία παρουσιάζουν και όσον αφορά το διαθέσιμο υλικό. Όπως είναι αναμενόμενο, υπάρχει άμεση συσχέτιση μεταξύ της κατάστασης στην οποία βρίσκονται οι εγκαταστάσεις και στο αίσθημα ικανοποίησης ή επιτυχίας που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί ως επαγγελματίες (Schneider, 2003). Οι περισσότεροι προσέχουν, διεκδικούν ή συμπληρώνουν τα όσα χρειάζονται χρησιμοποιώντας εναλλακτικές (έγινε αναφορά σε φανταστικό, σε αυτοσχέδιο και σε ανακυκλώσιμο υλικό και σε αναζήτηση χορηγιών για εύρεση πρόσθετου υλικού). Εξίσου σημαντική με τη διαθεσιμότητα των πόρων είναι και η διαχείριση τους, από τους εκπαιδευτικούς. Η μελέτη των Orunaboka και Nwachukwu (2012) υπογραμμίζει τη σημασία της διαχείρισης των αθλητικών υποδομών και του εξοπλισμού, συνολικά (εγκαταστάσεις, υλικό και λοιπές παροχές) για την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας. Έτσι, το υλικό αυτό όλοι προσπαθούν να συν-διαχειριστούν με τα παιδιά ως ένα βαθμό. Εμφυσούν τον σεβασμό στους μαθητές τους για το σχολικό εξοπλισμό και τους ορίζουν υπεύθυνους για την χρήση και την επιστροφή του.

Στο υπο-ερώτημα που τέθηκε στους νηπιαγωγούς, για το αν παρατηρούν διαφορά ως προς τη διαχείριση της ομάδας τους, στη διάρκεια κινητικών δράσεων σε σύγκριση με άλλες, μη κινητικές δράσεις, φαίνεται ότι οι περισσότεροι αναγνωρίζουν πηγαίο ενθουσιασμό, αμεσότερη εμπλοκή και ενεργότερη συμμετοχή των παιδιών. Σε ό,τι αφορά το μαθησιακό περιβάλλον οι περισσότεροι ερωτηθέντες αναδεικνύουν την πολυπαραγοντική του σύνθεση, όπως ορίζει και η βιβλιογραφία (π.χ. Rink, 1996; Vasiliadou & Derri 2006). Οι περισσότεροι απάντησαν ότι το μαθησιακό περιβάλλον είναι ένα συγκερασμός πραγμάτων. Ο χώρος, η έννοια της ομαδικότητας και η προσβασιμότητα του υπάρχοντος υλικού στους μαθητές αναδεικνύονται ως πιο σημαντικά. Από εκεί και πέρα, σύμφωνα με τις απαντήσεις τους σημασία έχει η αντίληψη του εκπαιδευτικού για την κίνηση, το ενδιαφέρον του παιδιού για το αντικείμενο, η εμπιστοσύνη και η ενσυναίσθηση, η αναφορά στο πλαίσιο των κανόνων και η στάση των εκπαιδευτικών μεταξύ τους.

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών και των δύο ειδικοτήτων, εφαρμόζουν τις σύγχρονες παιδαγωγικές μεθόδους, προσπαθώντας να τις εφαρμόσουν όπου είναι εφικτό, χρησιμοποιώντας έναν συνδυασμό τρόπων διδασκαλίας που επιτρέπει ευελιξία και ισορροπία τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους μαθητές (Gallahue, 2007). Αναφέρθηκαν οι παρακάτω προσεγγίσεις: μαθητοκεντρική, ομαδοκεντρική, η συνεργατική και η δασκαλοκεντρική.



Στην ενότητα της επικοινωνίας φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί στο σύνολο τους προσπαθούν να διατηρούν μια ανοικτή και ευέλικτη επικοινωνία με τους μαθητές τους και την επιζητούν ως παράγοντα καλής συνεργασίας, όπως φαίνεται και από σχετικές έρευνες (Khan et al., 2017). Ωστόσο, στη μεταξύ τους επικοινωνία φαίνεται ότι οι μαθητές παρουσιάζουν κάποιες δυσκολίες. Το γεγονός αυτό οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αποδίδουν στα δύο χρόνια τηλε-εκπαίδευσης λόγω της πανδημίας, κάτι που συνετέλεσε στην αδυναμία βελτίωσης τόσο κινητικών όσο και επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών. Μια πολύτιμη προσθήκη, ως κομμάτι της διδασκαλίας της κίνησης και της Φυσικής Αγωγής θα μπορούσε να αποτελέσει η διευκόλυνση των επικοινωνιακών προβλημάτων των μαθητών/τριών, μέσω κατάλληλα διαμορφωμένων δραστηριοτήτων, που προάγουν τη συνεργατικότητα και την αλληλεπίδραση. Κοινωνικές δεξιότητες, που όπως αναφέρθηκε στην εισαγωγή, καλλιεργούνται άμεσα και ουσιαστικά με την ενεργό συμμετοχή των μαθητών/τριών στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής και τις κινητικές δραστηριότητες (Bailey, 2006; Hashemi, 2012).

Ομοφωνία συναντάται και στην αναγνώριση της αξίας της συμπερίληψης όλων των μαθητών/τριών σε κινητικές δραστηριότητες ή στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής. Όλοι οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν με κάθε τρόπο, όσο είναι εφικτό ανάλογα με τη δυναμική της σύνθεσης της ομάδας των μαθητών/τριών κάθε φορά, να συμπεριλαμβάνουν όλους τους μαθητές και να διευκολύνουν τη συμμετοχή τους. Κάτι που έχει αναδειχθεί ως ιδιαίτερα κρίσιμος παράγοντας για την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας (Casey et al., 2011). Εξίσου σημαντική θεωρούν την παροχή ανατροφοδότησης, μιας και οι εκπαιδευτικοί και των δύο ειδικοτήτων την παρέχουν στους μαθητές/τριες τους με τον έναν ή τον άλλο τρόπο. Συνήθως, η ανατροφοδότηση είναι άμεση και λεκτική, ενώ σε άλλες περιπτώσεις είναι έμμεση και μη λεκτική (πχ. γλώσσα του σώματος, νεύματα).

Σε σχετικά κοινή γραμμή πλεύσης κινούνται και οι δύο ειδικότητες όσον αφορά την αξιολόγηση των μαθητών/τριών, με τους εκπαιδευτικούς Φυσικής Αγωγής να θεωρούν ότι η αξιολόγηση των μαθητών/τριών, κυρίως λόγω του νεαρού της ηλικίας τους, ίσως λειτουργήσει αποθαρρυντικά για τους ίδιους τους/τις μαθητές/τριες. Ως εκ τούτου καμία από τις δύο ομάδες εκπαιδευτικών δεν αναφέρθηκε σε κάποιο εργαλείο αξιολόγησης. Ωστόσο, είναι γνωστό από τη βιβλιογραφία ότι η αξιολόγηση δε χρειάζεται να είναι πάντα δασκαλοκεντρική ή αυστηρή, καθώς υπάρχουν πολλοί και διαφορετικοί τρόποι οι οποίοι ενεργοποιούν τους μαθητές/τριες και ταυτόχρονα μπορεί να ενισχύσουν το κίνητρο για συμμετοχή (Standage, Duda & Ntoumanis, 2003). Ενδεχομένως, κατάλληλες επιμορφώσεις σχετικά με τη φύση και τη μορφή της αξιολόγησης, να μπορούσαν να διευρύνουν την αντίληψη των εκπαιδευτικών σχετικά με την χρησιμότητα της, ως ένα εργαλείο καταγραφής προόδου και όχι ως συντελεστή αποθάρρυνσης και αποχής των μαθητών/τριών από κινητικές δραστηριότητες. Με τη σωστή κατάρτιση και την πρόθεση η παρεχόμενη αξιολόγηση να ωφελήσει τους/τις μαθητές/τριες και την επίδοσή τους, ίσως άξιζε να δοκιμαστούν διαφορετικές μορφές αξιολόγησης, όπως για παράδειγμα η διαμορφωτική (Chróinín, 2013).

Αντίθετα από την αξιολόγηση των μαθητών/τριών, σε ό,τι αφορά τη δική τους αξιολόγηση, μηδενός εξαιρουμένου όλοι οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι προβαίνουν σε αυτο-αξιολόγηση, όπως προτείνουν οι σύγχρονες μελέτες (π.χ. Aktop & Karahan, 2012; Κυργυρίδης κ.ά., 2006, Kyrgiridis et al., 2014; Morgan & Vibeke, 2007). Συνήθως είναι υπό τη μορφή εσωτερικού διαλόγου, ανασκοπική και σχετική με τα όσα έγιναν κατά τη διάρκεια της ημέρας και σε καθημερινή συχνότητα. Άλλες φορές λαμβάνει τη μορφή συζητήσεων με συναδέλφους, μέσα από την οποία προσδοκούν έναν διαφορετικό τρόπο χειρισμού ή επιβεβαίωση ότι έπραξαν σωστά. Σε μεγάλο ποσοστό, φαίνεται ότι



λαμβάνουν υπόψη τους την γνώμη και στάση των παιδιών απέναντι τους, ως ένα εργαλείο αξιολόγησης του έργου τους.

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν χρησιμοποιούν τεχνολογικά μέσα στη διδασκαλία κινητικού περιεχομένου και, σε μεγάλο ποσοστό, ούτε επιδιώκουν τη χρήση τεχνολογικών μέσων από τους ίδιους τους/τις μαθητές/τριες τους. Οι νηπιαγωγοί έχουν στην διάθεση τους επί καθημερινής βάσεως ηχοσύστημα και ηλεκτρονικό υπολογιστή, τα οποία μπορεί περιστασιακά να χρησιμοποιήσουν και σε κινητικές δραστηριότητες, ενώ οι εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής δεν έχουν κάποιο τεχνολογικό μέσο στη διάθεση τους, ως παροχή του δημόσιου σχολείου. Αυτή είναι μια από τις παραμέτρους που εγείρει ερωτήματα, καθώς στον ερευνητικό τομέα φαίνεται ότι η χρήση τεχνολογίας μπορεί να επηρεάσει θετικά την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας της Φυσικής Αγωγής και της κίνησης (Benecke, 2021). Ενδεχομένως η έλλειψη πόρων, τα προσωπικά ενδιαφέροντα και ο περιορισμός του χρόνου, να εξηγούν γιατί οι περισσότεροι δεν εντάσσουν περισσότερο τεχνολογικά μέσα για την υποστήριξη της διδασκαλίας τους.

Καταληκτικά, σε ό,τι αφορά τους περιορισμούς της συγκεκριμένης έρευνας, αξίζει να αναφερθεί ότι πραγματοποιήθηκε σε δημόσια σχολεία της Αττικής, με 8 συνεντευξιαζόμενους, δείγμα επαρκές για να αναδείξει κυρίως απόψεις, στάσεις και πρακτικές οκτώ διαφορετικών εκπαιδευτικών, αλλά ίσως δείγμα ανεπαρκές, για να προσφέρει γενικότερα συμπεράσματα για το σύνολο του πληθυσμού των εκπαιδευτικών.

Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, μέσα από τη διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής και νηπιαγωγών, σχετικά με το έργο τους, φαίνεται ότι παρά την διαφορετική τους εκπαίδευση και εξειδίκευση, μοιράζονται μια κοινή ματιά, σε ό,τι αφορά κατ' ουσίαν την παιδαγωγική επιστήμη και τις αποτελεσματικότερες πρακτικές. Αναλυτικότερα, η επιλογή περιεχομένου σύμφωνα με τις ανάγκες των παιδιών, η ενεργός συμμετοχή των παιδιών καθώς και η εμπλοκή των ίδιων των εκπαιδευτικών στις δραστηριότητες που επιλέγουν, η πρόθεση και η ανεύρεση τρόπων να καταστήσουν το χώρο που έχουν στη διάθεση τους λειτουργικό και να αξιοποιήσουν στο έπακρο το παρεχόμενο υλικό, φαίνεται ότι είναι υψηλές προτεραιότητες για τους εκπαιδευτικούς και των δύο ειδικοτήτων. Παρόμοια, η διαμόρφωση ενός μαθησιακού περιβάλλοντος που διευκολύνει τη μάθηση, η χρήση διδακτικών μεθόδων που τοποθετούν κεντρικά την έννοια του μαθητή, η υποστήριξη και η ανάδειξη της σημασίας της επικοινωνίας και η παροχή ανατροφοδότησης για τα όσα πετυχαίνουν οι μαθητές/τριες τους, αναφέρονται στις απόψεις τους, ως κεντρικά στοιχεία της διαμόρφωσης των πρακτικών τους. Τέλος, προσπαθούν να εστιάζουν στις επιτυχίες, να έχουν συνεχή κριτική στάση για το έργο τους και ενδοσκοπική ματιά προς αυτο-βελτίωση.

Ιδιαίτερη προσοχή χρειάζεται να δοθεί και στα στοιχεία εκείνα της αποτελεσματικής διδασκαλίας της κίνησης, όπως αυτά καταγράφονται στη σύγχρονη βιβλιογραφία, τα οποία φαίνεται ότι δεν πρωταγωνιστούν στο μέσο όρο των πρακτικών των συνεντευξιαζόμενων. Για παράδειγμα, η συστηματική προσέγγιση ζητημάτων που αφορούν το σύγχρονο τρόπο ζωής, όπως η διατροφή, η συμπληρωματική χρήση σχετικών εγχειριδίων ανεξάρτητα από την επαγγελματική εμπειρία, η διευκόλυνση των επικοινωνιακών προβλημάτων των μαθητών/τριών ως κομμάτι της διδασκαλίας, η πιο μεθοδική αξιολόγηση των μαθητών/τριών και η χρήση τεχνολογίας ίσως αποτελούν στοιχεία τα οποία θα δρούσαν βοηθητικά στην περαιτέρω αύξηση της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας.

Σαφώς, η κάθε μια από τις δύο ειδικότητες προσεγγίζει το κινητικό περιεχόμενο από τη δική της οπτική γωνία και τους επιμέρους στόχους που την αφορούν. Πρόκειται, για ένα μικρό ερευνητικά



δείγμα το οποίο όμως, απαντά με τον τρόπο του σε μεγάλα ερευνητικά ερωτήματα που σχετίζονται με την ουσία του εκπαιδευτικού έργου και ανασύρουν την οπτική και την προβληματική των εκπαιδευτικών που εργάζονται καθημερινά στα δημόσια σχολεία της χώρας. Μελλοντική ερευνητική προσδοκία είναι να αναδειχθούν περισσότερες απόψεις από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς προκειμένου όλη η ερευνητική συζήτηση που αφορά την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας να συναντηθεί με τις καθημερινές πρακτικές και στάσεις του εκπαιδευτικού δυναμικού της χώρας.

Η ακρόαση και η κατανόηση των απόψεων των «λειτουργών» της εκπαίδευσης είναι αυτή που ουσιαστικά θα μπορέσει να χαρτογραφήσει με αντικειμενικότητα την παρούσα κατάσταση. Τοιουτοτρόπως, θα μπορέσει ενδεχομένως να κατευθύνει και την ερευνητική κοινότητα, την αρμόδια να διαμορφώσει ένα κατ' ουσίαν σχέδιο δράσης. Ένα πλαισιωμένο σχέδιο δράσης, με σκοπό να προάγει την αποτελεσματική διδασκαλία, τα οφέλη της οποίας θα μπορούν να καρπιστούν εκπαιδευτικοί και εκπαιδευόμενοι.

Βιβλιογραφία

- Aktop, A. & Karahan, N. (2012). Physical education teacher's views of effective teaching methods in physical education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 1910-1913.
- Armour, K. M., & Yelling, M. R. (2004). Continuing professional development for experienced physical education teachers: Towards effective provision. *Sport, Education and Society*, 9(1), 95-114.
- Bailey, R. (2006). Physical education and sport in schools: A review of benefits and outcomes. *Journal of School Health*, 76(8), 397-401.
- Benecke, B. (2021). The Benefits Of Utilizing Technology In The Physical Education Classroom.
- Bidzan-Bluma, I., & Lipowska, M. (2018). Physical activity and cognitive functioning of children: a systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(4), 800.
- Campbell, J., Kyriakides, L., Muijs, D., & Robinson, W. (2012). *Assessing Teacher Effectiveness*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203403709>
- Carson, V., Hunter, S., Kuzik, N., Wiebe, S. A., Spence, J. C., Friedman, A., ... & Hinkley, T. (2016). Systematic review of physical activity and cognitive development in early childhood. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 19(7), 573-578.
- Carson, V., Lee, E. Y., Hewitt, L., Jennings, C., Hunter, S., Kuzik, N., ... & Tremblay, M. S. (2017). Systematic review of the relationships between physical activity and health indicators in the early years (0-4 years). *BMC Public Health*, 17(5), 33-63.
- Casey, J., Goodyear, E., & Armour, R. (2011). Development of Physical Education Teachers' Efficacy for Inclusive Practice: A Review of Research Literature. *Journal of Teaching in Physical Education*, 30(1), 21-41. <https://doi.org/10.1123/jtpe.30.1.21>
- Cheung, P. (2019). Teachers as role models for physical activity: Are preschool children more active when their teachers are active? *European Physical Education Review*, 26(1), 101–110. <https://doi.org/10.1177/1356336x19835240>
- Chróinín, D., & Cosgrave, C. (2013). Implementing formative assessment in primary physical education: teacher perspectives and experiences, *Physical Education and Sport Pedagogy*, 18(2), 219-233, <https://doi.org/10.1080/17408989.2012.666787>
- Collie, R. J., & Martin, A. J. (2016). Adaptability: An important capacity for effective teachers. *Educational Practice and Theory*, 38(1), 27-39.



- Δέρρη, Β., Εμμανουηλίδου, Κ., & Βασιλειάδου, Ο. (2014). *Ψηφιακό Σχολείο. Νέα Πιλοτικά Προγράμματα Σπουδών*. Οδηγός για τον εκπαιδευτικό της Φυσικής Αγωγής στο δημοτικό σχολείο. http://repository.edulll.gr/edulll/bitstream/10795/1892/3/1892_%ce%9f%ce%94%ce%97%ce%93%ce%9f%ce%a3_%ce%a6%ce%a5%ce%a3%ce%99%ce%9a%ce%97_%ce%91%ce%93%ce%a9%ce%93%ce%97_%ce%94%ce%97%ce%9c%ce%9f%ce%a4%ce%99%ce%9a%ce%9f%ce%a5.pdf
- Donnelly, F. C., Mueller, S. S., & Gallahue, D. L. (2016). *Developmental physical education for all children: Theory into practice*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Dyson, B. (2014). Quality Physical Education: A Commentary on Effective Physical Education Teaching. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 8(2), 144–152. <https://doi.org/10.1080/02701367.2014.904155>
- Elliot, D. L., Atencio, M., Campbell, T., & Jess, M. (2013). From PE experiences to PE teaching practices? Insights from Scottish primary teachers' experiences of PE, teacher education, school entry and professional development. *Sport, Education and Society*, 18(6), 749-766.
- Gallahue, D. L., & Donnelly, F. C. (2007). *Developmental physical education for all children*. Human Kinetics.
- Hashemi, M., Roonasi, A., Saboonchi, R., & Salehian, M. H. (2012). Effect of selected physical activities on social skills among 3–6 years old children. *Life Science Journal*, 9(4), 4267-4271.
- Hickson, C. N. (2005). Teacher development: Enhancing effective teaching in elementary school physical education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 76(9), 43-48. <https://doi.org/10.1080/07303084.2005.10608416>
- ΙΕΠ/ΥΠΙΑΙΘ (2021-2022). *Νέα Προγράμματα σπουδών*. <http://iep.edu.gr/el/nea-ps-provoli>
- Janssen, I., & LeBlanc, A. G. (2010). Systematic review of the health benefits of physical activity and fitness in school-aged children and youth. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 7(40). <https://doi.org/10.1186/1479-5868-7-40>
- Jin, J., Yun, J., & Wegis, H. (2013). Changing physical education teacher education curriculum to promote inclusion. *Quest*, 65(3), 372-383.
- Καλογιάννης, Π. (2006). Ο ρόλος της άσκησης και της Φυσικής Αγωγής στη διαμόρφωση της αυτοαντίληψης στην παιδική και εφηβική ηλικία. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 4(2), 292-310.
- Khan, A., Khan, S., Zia-Ul-Islam, S., & Khan, M. (2017). Communication Skills of a Teacher and Its Role in the Development of the Students' Academic Success. *Journal of Education and Practice*, 8(1), 18-21.
- Kyrgiridis P., Derri V., Emmanouilidou K., Chlapoutaki E. & Kioumourtzoglou E. (2014). Development of a Questionnaire for Self-Evaluation of Teacher Effectiveness in Physical Education (SETEQ-PE). *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 18(2), 73-90. <https://doi.org/10.1080/1091367X.2013.866557>
- Kyrgyridis, P., V. Derri, and E. Kioumourtzoglou (2006). Factors that contribute to effective teaching in physical education: a review. *Inquiries in Sport and Physical Education*, 4(3), 409-420.
- Κυργυρίδης, Π., Δέρρη, Β., & Κιουμουρτζόγλου, Ε. (2006). Παράγοντες που συμβάλλουν στην αποτελεσματική διδασκαλία της Φυσικής Αγωγής: ανασκοπική μελέτη. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 4(3), 409-419.



- Kyriakides, L., Creemers, B. P. M., & Antoniou, P. (2009). Teacher behaviour and student outcomes: Suggestions for research on teacher training and professional development. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 12–23.
- Lieberman, L. J., & Houston-Wilson, C. (2017). *Strategies for inclusion: Physical education for everyone*. Human Kinetics.
- McEvoy E., Heikinaro-Johansson P. & MacPhail A. (2017) Physical education teacher educators' views regarding the purpose(s) of school physical education. *Sport, Education and Society*, 22(7), 812-824, <https://doi.org/10.1080/13573322.2015.1075971>
- McKenzie, T. L., & Lounsbury, M. A. (2013). Physical education teacher effectiveness in a public health context. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 84(4), 419-430.
- Morgan P. & Vibeke H. (2007) Recommendations to Improve Primary School Physical Education: Classroom Teachers' Perspective. *The Journal of Educational Research*, 101(2), 99-108, <https://doi.org/10.3200/JOER.101.2.99-112>
- Mosston, M., & Ashworth, S. (1986/2008). *Teaching Physical Education*. San Francisco, CA: Benjamin Cummings/Pearson.
- Murphy, F. & McEvoy E. (2020). Listening to the voices of teachers: primary physical education in Ireland. *Sport in Society*, 23(8), 1320-1336, <https://doi.org/10.1080/17430437.2020.1769953>
- Orunaboka, T. T., & Nwachukwu, E. A. (2012). Management of physical education facilities, equipment and supplies in secondary schools in Nigeria: Issues and challenges. *Journal of Education and Practice*, 3(3), 43-47.
- 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.
- SHAPE America (2014). *National Standards for K-12 Physical Education*. Reston, VA: Author.
- Schneider, M. (2003). *Linking School Facility Conditions to Teacher Satisfaction and Success*. National Clearinghouse for Educational Facilities, Washington, DC
- Standage, M., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2003). A model of contextual motivation in physical education: Using constructs from self-determination and achievement goal theories to predict physical activity intentions. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 97.
- Tasaki, M. V., & Stodden, D. F. (2015). Physical Education in the Primary School: Insights into the effective teacher-student relationship. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 86(6), 34-39. <https://doi.org/10.1080/07303084.2015.1043355>
- Timmons, B. W., LeBlanc, A. G., Carson, V., Connor Gorber, S., Dillman, C., Janssen, I., ... & Tremblay, M. S. (2012). Systematic review of physical activity and health in the early years (aged 0–4 years). *Applied Physiology, Nutrition, and Metabolism*, 37(4), 773-792.
- van Munster, M. A., Lieberman, L. J., & Grenier, M. A. (2019). Universal design for learning and differentiated instruction in physical education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 36(3), 359-377.
- Vasiliadou, O., & Derri, V. (2006) Αποτελεσματικότητα στη Φυσική Αγωγή. *Inquiries in Sport & Physical Education*, 4(2), 341-350.
- Wang, H., Yang, Y., Xu, J., Niu, L., Zhang, Y., Shi, J., & Shen, L. (2023). Meta-analysis on the effects of moderate-intensity exercise intervention on executive functioning in children. *PLOS ONE*, 18(2), e0257823. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0257823>



- Zelazo, P. D., & Lyons, K. E. (2012). The potential benefits of mindfulness training in early childhood: A developmental social cognitive neuroscience perspective. *Child Development Perspectives*, 6(2), 154-160.
- Zeng, N., Ayyub, M., Sun, H., Wen, X., Xiang, P., & Gao, Z. (2017). Effects of physical activity on motor skills and cognitive development in early childhood: a systematic review. *BioMed Research International*, 2760716. <https://doi.org/10.1155/2017/2760716>





Teachers' views on effective teaching of movement/Physical Education to preschool and primary school children

Garzoni, E.^{1*}, Derri, V.¹, Filippou, F.¹, Digelidis, N.²

¹Democritus University of Thrace

²University of Thessaly

ABSTRACT

Modern theoretical directions in regards to movement activities in early years and Physical Education in primary school environments (see Curricula, IEP 2021, 2022) are continuously striving to meet current educational demands. Their implementation is dependent upon the prevalent views of the individual teachers, which ultimately shape their current practices. The purpose of this study was to explore educators' views on effective teaching of physical education or movement, in relation to their practices. Eight (n=8) educators participated in total; four kindergarten teachers and four physical education teachers in primary school, all working in the public sector in the Attica region. Qualitative research was conducted through semi-structured interviews, design-based on previous studies that examined the parameters of effective teaching of movement. The qualitative findings were quantified for further analysis. The results aligned predominantly with the theoretical framework, concerning the teaching of movement. In other words, the practices of educators as expressed by their opinions, coincide with modern pedagogical methods. The content concerning movement corresponds with the guidelines of the curriculum, and educators of both occupations strive to operate based on the principle of inclusion and self-evaluation of their work. In conclusion, both professions share common views and practices concerning the design, implementation and evaluation of lessons related to movement and aim to operate in a way that maximizes the use of the space and materials available. However, issues that require attention were also highlighted through the collected opinions and may serve as a basis for further research.

Key words: effective teaching; Physical Education; teacher's views; self-evaluation; primary education.

Corresponding address:

Elli-Maria Garzoni
Democritus University of Thrace
Department of Physical Education and Sport Sciences
University Campus, 69100 Komotini

E-mail:

egarzoni@phyed.duth.gr