

Μέθοδοι - Στυλ διδασκαλίας

Σκοπός και στόχοι του μαθήματος

Πρωταρχικό μέλημα του προγράμματος είναι να αναδειχθεί η αξία των σύγχρονων εναλλακτικών μεθόδων προσέγγισης της γνώσης και της μάθησης προσανατολισμένη στις διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες όλων των μαθητών/τριών, αλλά και στις εξίσου σημαντικές κινητικές, κοινωνικές και συναισθηματικές τους δεξιότητες.

Γνώση & Δεξιότητες

Με την επιτυχή ολοκλήρωση του μαθήματος θα μπορείτε:

1. να ορίσετε τι είναι μέθοδοι διδασκαλίας.
2. να αναγνωρίσετε τις μεθόδους διδασκαλίας.
3. διακρίνετε τις μεθόδους διδασκαλίας.
4. να αναγνωρίσετε το ρόλο των μεθόδων διδασκαλίας στην μεταγνωστικές ικανότητες.
5. να ορίσετε τις διαφορές μεταξύ παραγωγικών και αναπαραγωγικών μεθόδων διδασκαλίας.
6. να συνθέσετε ένα πρόγραμμα κινητικών δεξιοτήτων με διαφορετικές μεθόδους διδασκαλίας.
7. να αναγνωρίσετε την αξία των μεθόδων διδασκαλίας από το φάσμα διδασκαλίας του Mosston.
8. να υιοθετήσετε διαφορετικές μεθόδους διδασκαλίας για την εκμάθηση κινητικών δεξιοτήτων.

Μέθοδοι διδασκαλίας παλαιότερα θεωρούνταν η μετάδοση έγκυρων και αμετάβλητων γνώσεων και πληροφοριών από τους εκπαιδευτικούς προς τους μαθητές. Ο εκπαιδευτικός κατά τη μαθησιακή διαδικασία: α) καθόριζε τους στόχους και τις στρατηγικές που εφάρμοζε, β) δίδασκε σύμφωνα με τα σχολικά βιβλία και γ) έλεγχε τη μαθησιακή διαδικασία. Από την άλλη πλευρά οι μαθητές: α) ήταν οι αποδέκτες των πληροφοριών και γνώσεων, β) είχαν την ευθύνη να μαθαίνουν και να αποδεικνύουν μετά από αξιολόγηση ότι εμπέδωσαν τις γνώσεις που διδάχθηκαν (Χρυσ αφίδης, 1994).

Η προσέγγιση της διδασκαλίας με τον παραπάνω τρόπο υπέστη κριτική αφού αποτέλεσμα έχει την επιφανειακή μάθηση άτομο (Ο'Neil, 1995), την απομνημόνευση, την αναπαραγωγή και όχι την κατασκευή της γνώσης από το ίδιο το (Scardamalia & Bereiter, 1993).

Με το πέρασμα των χρόνων, ερευνητές και παιδαγωγοί αρχίζουν να υποστηρίζουν μοντέλα διδασκαλίας στα οποία ο μαθητής δεν είναι απλώς ένας παθητικός δέκτης αλλά συμμετέχει ενεργά στην διαδικασία παρασκευής της νέας γνώσης.

Σύμφωνα με τους Duffy και Cunningham, (1996) η μάθηση του κάθε ατόμου θεωρείται προσωπικό επίτευγμα που βασίζεται στην κατασκευή και όχι απλώς στην απόκτηση της γνώσης. Στο παραπάνω συμφωνεί και ο Kelly, (1995) ο οποίος υποστηρίζει ότι η μάθηση πρέπει να προκύπτει από την αλληλεπίδραση των γνωστικών λειτουργιών του ατόμου με τα ερεθίσματα που δέχεται από το περιβάλλον, εσωτερικά αλλά και εξωτερικά. Οι εμπειρίες που αποκτώνται από την ενεργητική συμμετοχή του ατόμου και την αλληλεπίδραση με το περιβάλλον συμβάλλουν στη δημιουργία αυτόνομων και δημιουργικών προσωπικοτήτων. Μάλιστα, Επίσης, ο Duffy και συνεργάτες (1996) υποστηρίζουν ότι η **μάθηση** εξαρτάται από την **εμπειρία** του μαθητευόμενου και την αλληλεπίδρασή του με τους συμμαθητές του και το διδάσκοντα. Όταν ο μαθητής συμμετέχει ενεργά στη δόμηση των γνώσεων γίνεται αυτόνομος και εκφράζει ιδέες βάσει των ερεθισμάτων που λαμβάνει και της ανατροφοδότησης που δέχεται από τον διδάσκοντα.

Δεν πρέπει να αγνοείται ότι η γνώση πλέον αποτελεί κίνητρο για τους μαθητές (Schanck, 1997) και η έμφαση θα πρέπει να δίνεται στα εσωτερικά κίνητρα και τις εσωτερικές αμοιβές. Ο μαθητής αποκτά ένα αίσθημα ικανοποίησης όταν κατανοεί καλύτερα τα αντικείμενα που διδάσκεται και κατά τη διάρκεια της συνεργασίας του με άλλους ενώ παράλληλα δημιουργείται ένα ενδιαφέρον από την προσωπική του ενασχόληση με αυτό.

Για τους παραπάνω λόγους ο εκπαιδευτικός πλέον πρέπει να συμβάλλει στην κατασκευή της γνώσης κεντρίζοντας το ενδιαφέρον των μαθητών ώστε να συνδέσουν τις προηγούμενες γνώσεις με τις νέες πληροφορίες οι οποίοι μετά από τη γνωστική επεξεργασία τους θα οδηγούνται σε νέα και ενιαία γνώση με τις προϋπάρχουσες γνώσεις. Ακόμη πρέπει να τους ενθαρρύνει να υποβάλλουν αυτοερωτήσεις, να πειραματίζονται, καταλήγοντας σε δικά τους συμπεράσματα (Gourgey, 2002). Η αυτονομία του μαθητή και της αυτό-ρύθμισης της συμπεριφοράς τους υποστηρίζεται όταν οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν υπόψη τη γνώμη του μαθητή, διακρίνουν τα συναισθήματα του, εμπλουτίζουν με πληροφορίες, δίνουν πολλαπλές επιλογές, περιορίζοντας την πίεση και τις απαιτήσεις τους (Black και Deci, 2000).

Η μέθοδος διδασκαλίας που αξιοποιεί ο εκπαιδευτικός για να διδάξει ένα διδακτικό αντικείμενο και να δώσει κίνητρα στους μαθητές καθορίζει το επίπεδο αυτονομίας της μεθόδου από πολύ **ελεγκτική** ως πολύ **ενισχυτική** (Rigby, Deci, Patrick, και Ryan, 1992). Μάλιστα, αποτελεί σημαντική παράμετρος στην εκπαιδευτική διαδικασία γιατί διαμορφώνει το κλίμα παρακίνησης και επηρεάζει την ακαδημαϊκή πορεία των μαθητών (Ryan και Deci, 2003; Deci, Vallerand, Pelletier, και Ryan, 1991; Reeve και Deci, 1996).

Για όλους αυτούς τους λόγους δημιουργήθηκαν διαφορετικές μέθοδοι διδασκαλίας πέραν του δασκαλοκεντρικού στυλ με σκοπό να ενισχυθεί η ενεργητική συμμετοχή των μαθητών κατά τη διαδικασία της μάθησης. Ειδικότερα στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής δημιουργήθηκε το φάσμα των μεθόδων διδασκαλίας, στο οποίο καταγράφονται όλα τα στυλ διδασκαλίας που μπορούν να εφαρμοστούν από τους εκπαιδευτικούς για την προαγωγή της μάθησης. Κάποια από αυτά είναι περισσότερο δασκαλοκεντρικά όπως το στυλ του παραγγέλματος

και το πρακτικό στυλ. Σε κάποια άλλα εμπλέκονται στη διαδικασία μάθησης και οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές όπως το αμοιβαίο στυλ και το στυλ του αυτοελέγχου, ενώ ακολουθούν τα πιο μαθητοκεντρικά στυλ, όπως της αποκλίνουσας παραγωγικότητας και της καθοδηγούμενης εφευρετικότητας, στα οποία οι περισσότερες αποφάσεις λαμβάνονται από τους μαθητές. Ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που αποφασίζει κάθε φορά το στυλ που θα εξυπηρετήσει τους σκοπούς του μαθήματος αποτελεσματικότερα (Διγγελίδης, 2007).

Το 1966 ο Mosston διατύπωσε το φάσμα των στυλ διδασκαλίας θέτοντας ως αρχικό αξίωμα ότι: «η διδασκαλία είναι μια διαδικασία λήψης αποφάσεων» γεγονός που καθορίζει τη σχέση της διδακτικής και μαθησιακής συμπεριφοράς. Με βάση αυτό το αξίωμα, ταξινόμησε αυτές τις μεθόδους ονομάζοντάς τις «στυλ διδασκαλίας» (Mosston και Ashworth, 1986). Κριτήριο της ταξινόμησης αποτέλεσε «το ποιος παίρνει τις αποφάσεις στη διδασκαλία» και οριοθέτησε τις μεθόδους ξεκινώντας από «το στυλ του παραγγέλματος» στην οποία όλες οι αποφάσεις λαμβάνονται από τον εκπαιδευτικό και καταλήγοντας στο «στυλ της αυτοδιδασκαλίας», όπου όλες οι αποφάσεις λαμβάνονται από το μαθητή (Mosston και συνεργάτες, 1986). Στο χώρο της Φυσικής Αγωγής παγκοσμίως, το φάσμα των μεθόδων διδασκαλίας (Mosston, 1966; Mosston και συνεργάτες; 2002) αποτελεί την κυρίαρχη ιδεολογία (Byra, 2006; Goldberger, 1992). Το φάσμα των μεθόδων διδασκαλίας αποτελείται από δυο βασικές κατηγορίες: α) αναπαραγωγικές μέθοδοι διδασκαλίας, οι οποίες αντιπροσωπεύουν την άμεση διδασκαλία και β) παραγωγικές μέθοδοι οι οποίες αντιπροσωπεύουν την έμμεση διδασκαλία (Byra, 2006; Gallahue και Cleland-Donnelly, 2003).

Ο Mosston (1981), υποστήριξε ότι η βασική έννοια του φάσματος στηρίζεται στην ιδέα της «μη-αντίθεσης». Το κάθε στυλ διδασκαλίας είναι εξίσου σημαντικό αφού έχει το δικό του ξεχωριστό ρόλο για την επίτευξη των στόχων που θέτει ο εκπαιδευτικός. Κατά τον Mosston, (1992) δεν υπάρχει το τέλειο στυλ διδασκαλίας. Έτσι ο δάσκαλος λαμβάνοντας υπόψη του τους στόχους του μαθήματος, τους μαθητές, το περιβάλλον και το αντικείμενο προς μάθηση, χρησιμοποιεί διαφορετικά στυλ για να επιτύχει τους στόχους του κάθε μαθήματος.

Σύμφωνα με τους Mosston και συνεργάτες, (1986) στο φάσμα διδασκαλίας διακρίνονται δυο βασικές ανθρώπινες ικανότητες:

- η ικανότητα να αναπαράγεις τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις και
- η ικανότητα να μπορείς να παράγεις νέα γνώση.

Ανάλογα μ' αυτές τις ικανότητες οι μέθοδοι διδασκαλίας κατατάσσονται σε δυο ομάδες: α) την ομάδα με αναπαραγωγικές μεθόδους διδασκαλίας, β) την ομάδα με τις παραγωγικές μεθόδους διδασκαλίας.

1^η Άσκηση Αυτοαξιολόγησης

1) Οι Duffy και Cunningham (1996) υποστηρίζουν ότι η μάθηση εξαρτάται από την εμπειρία του μαθητευόμενου και την αλληλεπίδρασή του με τους συμμαθητές του και το διδάσκοντα. η μάθηση εξαρτάται από την του μαθητευόμενου και την αλληλεπίδρασή του με τους συμμαθητές του και το διδάσκοντα.

A. προϋπάρχουσα γνώση **B.** εμπειρία **Γ.** μεταγνώση **Δ.** κοινωνικοποίηση

2) Η μέθοδος διδασκαλίας που αξιοποιεί ο εκπαιδευτικός για να διδάξει ένα διδακτικό αντικείμενο και να δώσει κίνητρα στους μαθητές καθορίζει το επίπεδο αυτονομίας της μεθόδου από πολύ ως πολύ ενισχυτική.

A. αυταρχική **B.** δασκαλοκεντρική **Γ.** ελεγκτική **Δ.** απελπισία και ανικανότητα

3) Κατά τον Mosston, (1992) δεν υπάρχει.....

A. το τέλειο στυλ μαθήματος **B.** το τέλειο στυλ αλληλεπίδρασης **Γ.** το τέλειο στυλ διδασκαλίας **Δ.** το τέλειο στυλ επικοινωνίας

Μέθοδοι αναπαραγωγής

Σύμφωνα με το φάσμα (Mosston και συνεργάτες, 1986) αναπαραγωγικά στυλ διδασκαλίας θεωρούνται τα παρακάτω:

α) **στυλ του παραγγέλματος**, β) **της πρακτικής διδασκαλίας**, γ) **της αμοιβαίας διδασκαλίας**, δ) **του αυτοελέγχου** και ε) **του μη αποκλεισμού** όπου οι περισσότερες αποφάσεις λαμβάνονται από τον εκπαιδευτικό και στο μεγαλύτερο μέρος είναι δασκαλοκεντρική.

α) Η μέθοδος του παραγγέλματος (The Command Style A)

Η μέθοδος του παραγγέλματος θεωρείται η πιο παραδοσιακή μέθοδος διδασκαλίας. Σύμφωνα με τη μέθοδο αυτή ο εκπαιδευτικός δίνει τις οδηγίες για την εκτέλεση μιας άσκησης και οι μαθητές/τριες εκτελούν με ακρίβεια μέσα σε συγκεκριμένο χρόνο χωρίς να παίρνουν αποφάσεις. Χρησιμοποιείται συνήθως στην **αρχή** της εκμάθησης μιας δεξιότητας για να αποκτήσουν εμπειρίες εκτέλεσης της δεξιότητας. Δεν συνεισφέρει όμως στην κοινωνική, συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών/τριων και έχει μικρή επίδραση στη γνωστική ανάπτυξη τους αφού προκαλεί μόνο ανάκληση της δεξιότητας στην εργαζόμενη μνήμη (ΥΠ.Ε.Π.Θ. , 2006).

β) Η μέθοδος της εξάσκησης σε σταθμούς (The Practice style B)

Η μέθοδος της πρακτικής εξάσκησης επιτρέπει το μαθητή να δουλέψει ατομικά ή σε ομάδες στη δεξιότητα που παρουσιάζει ο εκπαιδευτικός. Μετά την επίδειξη της δεξιότητας από τον εκπαιδευτικό οι μαθητές/τριες σχηματίζουν ομάδες των τεσσάρων ατόμων και πηγαίνουν σε συγκεκριμένο χώρο (σταθμό) όπου εκτελούν τη δεξιότητα. Κατά την εφαρμογή της μεθόδου πρέπει να δίνεται ο αριθμός επαναλήψεων ή ο χρόνος τον οποίο οι μαθητές/τριες έχουν στη διάθεσή τους για την εξάσκηση σε κάθε σταθμό. Κατά την εφαρμογή της μεθόδου μπορεί να μην θυμούνται κάποιοι μαθητές/τριες την δεξιότητα που πρέπει να εκτελέσουν. Για το λόγο αυτό τοποθετείται σε κάθε σταθμό καρτέλα που περιγράφει τη δεξιότητα. Εάν οι μαθητές/τριες είναι μικρότερης ηλικίας οι καρτέλες μπορεί να έχουν σκίτσα ή εικόνες της εκτέλεσης της δεξιότητας. Όταν οι μαθητές/τριες εξασκούνται ανά ομάδες στους σταθμούς επιβάλλεται να δείξουν κατανόηση και σεβασμό στους κινητικές ιδιαιτερότητες των συμμαθητών/τριων τους οπότε η συγκεκριμένη μέθοδος συμβάλλει θετικά στην κοινωνική ανάπτυξη τους(ΥΠ.Ε.Π.Θ. , 2006).

γ) Η μέθοδος της αμοιβαίας διδασκαλίας (Reciprocal style C)

Στη μέθοδο της αμοιβαίας διδασκαλίας (ή αλληλοδιδασκτική) οι μαθητές σχηματίζουν ζευγάρια. Ο ένας αναλαμβάνει το ρόλο του εκπαιδευτικού και ο άλλος το ρόλο του ασκούμενου με αποτέλεσμα να δημιουργούνται νέες σχέσεις αλληλεπίδρασης. Χαρακτηριστικό αυτής της μεθόδου είναι η άμεση ανατροφοδότηση από τον μαθητή-εκπαιδευτικό στον μαθητή ασκούμενο, βασισμένη στα κριτήρια που έχει προετοιμάσει ο εκπαιδευτικός. Για να είναι σε θέση οι μαθητές/τριες να παρέχουν ανατροφοδότηση θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να αναφερθεί στις βασικές αρχές ανατροφοδότησης δίνοντας πληροφορίες για το τι εκτέλεσαν σωστά και το τι θα κάνουν για να βελτιωθούν περισσότερο. Η μέθοδος της αμοιβαίας διδασκαλίας εφαρμόζεται όταν οι μαθητές **γνωρίζουν να εκτελούν σωστά τη δεξιότητα**. Οι μαθητές-εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αποφεύγουν τη διατύπωση αρνητικών, υποτιμητικών λέξεων και μορφασμών προσβάλλοντας τους ασκούμενους και υποδαυλίζοντας τη συνεργασία. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να φροντίσει την οργάνωση εξασφαλίζοντας αρκετά μολύβια, φύλλα κριτηρίων με τα αντίστοιχα υποστηρίγματα.

Για την επιτυχία της μεθόδου αυτής ακολουθούνται τα παρακάτω βήματα:

Να γίνει επίδειξη της δεξιότητας παρουσιάζοντας με ακρίβεια τα ποιοτικά κριτήρια (λέξεις κλειδιά) ή ποσοτικά (από τα δύο μέτρα να στοχεύσεις με το τόξο στον κόκκινο κύκλο).

Να περιγραφεί ο τρόπος με τον οποίο οι μαθητές/τριες θα πρέπει να δώσουν ανατροφοδότηση με βάση τα ποιοτικά κριτήρια.

Περιγραφή οργάνωσης ώστε να υπάρχει ασφάλεια κατά την εκτέλεση της δεξιότητας.

Επίδειξη του ορθού τρόπου συμπλήρωσης της καρτέλας κριτηρίων.

Έρευνε απέδειξαν ότι μαθητές/τριες Γ' Δημοτικού μπορούν να αναλύουν την εκτέλεση του ζευγαριού με ακρίβεια 90%. Η μέθοδος της αμοιβαίας διδασκαλίας συμβάλλει στη βελτίωση της κοινωνικής συμπεριφοράς των μαθητών/τριων (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2006).

δ) Η μέθοδος του αυτοελέγχου (Self-Check Style, D)

Στο στίλ του αυτοελέγχου οι μαθητές/τριες δεξιότητα καλείται να αξιολογήσουν τον εαυτό τους με βάση της καρτέλας κριτηρίων την οποία έχει προετοιμάσει ο εκπαιδευτικός. Θα πρέπει να εφαρμόζεται σε μαθητές/τριες που έχουν κατακτήσει τη δεξιότητα σε ικανοποιητικό βαθμό ώστε να μπορούν να συνειδητοποιήσουν τα λάθη τους. Σύμφωνα πάντα με τους Mosston και Ashworth (2002), το στίλ του αυτοελέγχου διδάσκει να είμαστε ειλικρινείς με τον εαυτό μας ενώ παράλληλα μαθαίνουμε να αναγνωρίζουμε και να αποδεχόμαστε τα λάθη μας. Αυτό είναι ένα ηθικό μάθημα που δε διδάσκεται με άλλα στίλ διδασκαλίας. Απ' όσο γνωρίζουμε μέχρι σήμερα δεν υπάρχει ερευνητική αναφορά για το στίλ του αυτοελέγχου (Διγγελίδης, 2006).

ε) Η μέθοδος του μη αποκλεισμού ή της διαφοροποίησης του βαθμού δυσκολίας (Enclusion style, E)

Η πέμπτη μέθοδος του Φάσματος και τελευταία της αναπαραγωγικής ομάδας είναι η μέθοδος (E) του μη αποκλεισμού ή της διαφοροποίησης του βαθμού δυσκολίας.

Στις παραπάνω τέσσερις μέθοδοι η ακρίβεια στο σχεδιασμό των δεξιοτήτων αποτελεί κοινό γνώρισμα. Σε κάθε άσκηση υπάρχει μια καθορισμένη δυσκολία που αποφασίστηκε από τον **εκπαιδευτικό** και ο μαθητής/τρια πρέπει να εκτελέσει σε αυτό το επίπεδο δυσκολίας. Αντίθετα στη μέθοδο του μη αποκλεισμού προσφέρονται οι μαθητές/τριες δεξιότητες με διαφορετικό βαθμό δυσκολίας καθώς και το δικαίωμα της επιλογής βαθμού δυσκολίας που θεωρούν κατάλληλο για αυτούς. Η αυξομείωση του βαθμού δυσκολίας γίνεται από τον εκπαιδευτικό αλλάζοντας την ταχύτητα εκτέλεσης μιας δεξιότητας, την απόσταση (σουτ), το ύψος, μέγεθος/βάρος των οργάνων, τη θέση εκτέλεσης (γωνίες), στάση/κίνηση της εκτέλεσης, τον αριθμό επαναλήψεων.

Η μέθοδος αυτή αυξάνει την παρακίνηση των μαθητών και τους δίνει τη δυνατότητα να διαπιστώσουν την άνοδό τους σε ένα υψηλότερο επίπεδο δυσκολίας έχοντας ως αποτέλεσμα την αύξηση της αυτοεκτίμησης. Έτσι μαθαίνουν οι ίδιοι τη βελτίωσή τους εκτιμώντας τις ικανότητές τους (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2006).

Μέθοδοι παραγωγής

Στην παραγωγική ομάδα (μαθητοκεντρική) των μεθόδων διδασκαλίας όλες ή οι περισσότερες αποφάσεις λαμβάνονται από το μαθητή. Παραγωγικοί μέθοδοι διδασκαλίας θεωρούνται α) η καθοδηγούμενη ανακάλυψη, β) η συγκλίνουσα εφευρετικότητα, γ) η αποκλίνουσα παραγωγικότητας, δ) το πρόγραμμα που σχεδιάζει ο μαθητής, ε) η πρωτοβουλία του μαθητή και η αυτοδιδασκαλία (Mosston και Ashworth, 1986). Σύμφωνα με τους Deci και Ryan (1987) η διδασκαλία με παραγωγικές μεθόδους φαίνεται να προάγει την εσωτερική παρακίνηση των μαθητών μέσω της αυτονομίας που αισθάνονται κατά τη διαδικασία της μάθησης ενώ παράλληλα αναπτύσσει την κατανόηση διαμέσου του διαλόγου που επιτυγχάνεται με τους άλλους.

α) Η μέθοδος της καθοδηγούμενης εφευρετικότητας (Guided Discovery, Style F)

Στη μέθοδο της καθοδηγούμενης εφευρετικότητας ο εκπαιδευτικός θέτει ένα πρόβλημα στους μαθητές/τριες και στη συνέχεια, με μια σειρά ερωτήσεων, τους καθοδηγεί στην συγκεκριμένη λύση. Η μέθοδος αυτή χρησιμοποιείται για να ανακαλύψουν οι μαθητές/τριες σχέσεις μεταξύ πραγμάτων, έννοιες, αρχές, αίτια εκτέλεσης μια συγκεκριμένης δεξιότητας από μία άλλη. Πρέπει να δίνεται απαραίτητος χρόνος σκέψης 8'-10'. Εάν η απάντηση δεν είναι η αναμενόμενη ο εκπαιδευτικός οφείλει:

- Να αποφεύγει τις λέξεις «λάθος», «όχι» διατυπώνοντας εκφράσεις «έλεγχες την απάντησή σου;», «θέλεις περισσότερο χρόνο να σκεφτείς κάτι παραπάνω;», «καλή σκέψη, αλλά δεν είναι αυτό που ζητάω».
- Να περιμένει και να επαναλαμβάνει την ερώτηση. Σε περίπτωση σωστής απάντησης ο εκπαιδευτικός προχωρά στην επόμενη ερώτηση.

Με τη μέθοδο της καθοδηγούμενης εφευρετικότητας αυξάνεται το ενδιαφέρον των μαθητών/τριων αφού τους δίνεται η ευκαιρία και η χαρά της ανακάλυψης. Συμβάλλει επίσης στην κοινωνική, συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών/τριών γιατί μαθαίνουν να σέβονται και να ακούν την άποψη των συμμαθητών/τριών τους ακόμη κι αν δεν συμφωνούν χωρίς ειρωνικά σχόλια. Οι ερωτήσεις του εκπαιδευτικού της ωθούν τους μαθητές/τριες να σκέφτονται, να

συγκρίνουν και να ανακαλύπτουν το λόγο αυτής επιλογής από μία διαφορετική βελτιώνοντας έτσι την κριτική τους σκέψη(ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2006). Η μέθοδος της καθοδηγούμενης εφευρετικότητας αυξάνει το ενδιαφέρον των μαθητών γιατί τους κάνει να νιώθουν ότι συμμετέχουν στην ανακάλυψη των «φανερών» μυστικών που απαιτούν οι κινητικές δεξιότητες ώστε να εκτελεσθούν σωστά και δαπανώντας λιγότερη ενέργεια.

β) Η μέθοδος της συγκλίνουσας εφευρετικότητας (Convergent discovery, style G)

Στη μέθοδο της συγκλίνουσας εφευρετικότητας ο εκπαιδευτικός θέτει μία ερώτηση στους μαθητές/τριες οι οποίοι προσπαθούν να ανακαλύψουν την μοναδική απάντηση αξιοποιώντας την κριτική του σκέψη και κανόνες λογικής. Σε αυτή την μέθοδο ο εκπαιδευτικός δεν δίνει ερωτήσεις και υποδείξεις οι οποίες θα καθοδηγήσουν μαθητές/τριες στην ανακάλυψη του προβλήματος.

γ) Η μέθοδος της αποκλίνουσας παραγωγικότητας (Divergent production, style H)

Η μέθοδος της αποκλίνουσας παραγωγικότητας κατέχει μια μοναδική θέση στο Φάσμα διότι τη μέθοδο αυτή συνθέτουν κύρια δύο διαδικασίες, η **εξερεύνηση** και η **ανακάλυψη** γεγονός που επιτρέπει την ανακάλυψη και την εξεύρεση εναλλακτικών λύσεων μέσα στο ίδιο αντικείμενο διδασκαλίας! Με τη μέθοδο αυτή δίνεται στους μαθητές/τριες η δυνατότητα αλλά και η «ευρυχωρία» να ανακαλύψουν πρωτότυπες λύσεις τις οποίες όχι μόνο δε γνώριζαν οι ίδιοι και οι εκπαιδευτικοί τους αλλά κανείς ίσως δεν είχε σκεφτεί προηγουμένως. Ο εκπαιδευτικός ενθαρρύνει τα παιδιά να εξερευνήσουν το σώμα τους, να βιώσουν την επιτυχία και να εκφραστούν με δημιουργικό τρόπο. Η μέθοδος της αποκλίνουσας παραγωγικότητας μπορεί να εφαρμοστεί στη διδασκαλία πολλών αντικειμένων της Φυσικής Αγωγής και ιδιαίτερα στην Ψυχοκινητική και Μουσικοκινητική Αγωγή (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2006). (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2006).

Κατά το σχεδιασμό ενός προγράμματος Φυσικής γωγής δεν πρέπει να ξεχνάμε να απαντήσουμε στα ερωτήματα

1. **Σε ποιους θα διδάξω;** (Η ερώτηση έχει σχέση με τους μαθητές/τριες, την ηλικία, το νοητικό επίπεδο κτλ.).

2. **τι θα διδάξω;** (Αφορά γνώσεις, δεξιότητες και συμπεριφορές που θα αξιοποιηθούν με τη συγκεκριμένη δεξιότητα).

3. **Για ποιο σκοπό θα διδάξω** το συγκεκριμένο περιεχόμενο; γνώσεις, δεξιότητες και συμπεριφορές που θέλω να είναι σε θέση οι μαθητές να επιδείξουν στο τέλος του μαθήματος;

α) **Ποιες είναι οι βασικές γνώσεις** που οι μαθητές θα κατακτήσουν στα πλαίσια αυτής της διαδικασίας;

β) **Ποιες είναι οι βασικές δεξιότητες** που οι μαθητές θα κατακτήσουν στα πλαίσια αυτής της μαθησιακής διαδικασίας; (δηλαδή τι θα αναπτύξουν οι μαθητές σε σχέση με το γνωστικό τομέα (τι γνώσεις) και τον ψυχοκινητικό τομέα (δεξιότητες αλλά και συμπεριφορά).

4. **Πώς θα το διδάξω;**

α) ποιες δραστηριότητες, παιχνίδια κτλ συνδέονται και οδηγούν στην επίτευξη των στόχων.

β) **ποιες δραστηριότητες**, παιχνίδια κτλ είναι κατάλληλες για την ηλικία και το επίπεδο κατανόησης των μαθητών.

γ) **ποιες στρατηγικές και μέσα διδασκαλίας** διευκολύνουν την επίτευξη των στόχων).

5. **Πώς θα ελέγξω τις γνώσεις, στάσεις και συμπεριφορές** που αποκόμισαν οι μαθητές/τριες; Με ποιο τρόπο θα βεβαιωθούμε για τις γνώσεις, τις στάσεις, τις δεξιότητες και το επίπεδο κατανόησης των μαθητών; (τεστ, κουίζ, παρατήρηση, εργασία στο σπίτι κτλ οι μαθητές/τριες θα είναι σε θέση να δείξουν ότι έχουν φτάσει στο επιθυμητό αποτέλεσμα;).

2^η Άσκηση Αυτοαξιολόγησης

1) Η μέθοδος του παραγγέλματος χρησιμοποιείται συνήθως της εκμάθησης μιας δεξιότητας για να αποκτήσουν εμπειρίες εκτέλεσης της δεξιότητας.

Μάγκου Νατάσα, Καθηγήτρια Φυσικής Αγωγής

A. στο τέλος **B.** στην αρχή_ **Γ.** σε όλη τη διάρκεια **Δ.** στην μέση

2) Στη μέθοδο του μη αποκλεισμού η αυξομείωση του βαθμού δυσκολίας γίνεται από

A. τον εκπαιδευτικό και τον μαθητή **B.** τον μαθητή **Γ.** τον εκπαιδευτικό_ **Δ.** το βιβλίο του εκπαιδευτικού.

3) Την μέθοδος της αποκλίνουσας παραγωγικότητας συνθέτουν κύρια δύο διαδικασίες, και η ανακάλυψη.

A. η συνεργασία **B.** η διερεύνηση **Γ.** η εξερεύνηση_ **Δ.** η αναζήτηση

Σωστές απαντήσεις

Σωστές απαντήσεις 1ης Αυτοαξιολόγησης

1. B, 2. Γ, 3. Γ

Σωστές απαντήσεις 2ης Αυτοαξιολόγησης

1. B, 2. Γ, 3. Γ

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Black, A.E. & Deci, E.L. (2000). The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: a self-determination theory perspective. *Science Education*, 84, 740-756.
- Byra, M. (2006). Teaching styles and inclusive pedagogies. In: Kirk, D., McDonald, D., and O'Sullivan, M. *The handbook of physical education*. London: Sage Publications. Ltd.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E.L., Vallerand, R.J., Pelletier, L.G., & Ryan, R.M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26, 325-346.
- Διγγελίδης, Ν. (2006). Προεκτείνοντας το φάσμα-ανασκόπηση και κριτική ανάλυση της ταξινόμησης των μεθόδων διδασκαλίας του Mosston. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 4, 131-147.
- Διγγελίδης, Ν. (2007). *Το φάσμα των μεθόδων διδασκαλίας στη Φυσική Αγωγή. Από τη θεωρία στην πράξη*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Χριστοδουλίδη.
- Duffy, T. M. & Cunningham, D. J. (1996). Constructivism: Implications for the design and delivery of instruction, In: D. H. Jonassen, (Ed.) *Handbook of Research for Educational Communications and Technology*, NY: Macmillan.
- Gallahue, D.L. & Cleland Donnelly, F. (2003). *Developmental Physical Education for All Children*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Goldberger, M. (1991). Research on teaching physical education: A commentary on Silverman's review. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 52, 369-373.
- Goldberger, M. (1992). The Spectrum of Teaching Styles. A perspective for research on teaching physical education. *Journal of Physical Education Recreation, and Dance*, 63, 42-46.
- Goudas, M., Biddle, S. & Underwood, M. (1995). A prospective study of the relationships between motivational orientations and perceived competence with intrinsic motivation and achievement in a teacher education course. *Educational Psychology*, 15, 89-96.

- Gourgey, A. (2002). Metacognition in basic skills instruction. In H. Hartman, *Metacognition in Learning and Instruction* (pp. 20-52). USA: Kluwer Academic Publishers.
- Kelly, G. A. (1995). *A Theory of Personality. The Psychology of Personal Constructs*. New York: W.W. Norton.
- Kulinna, C.H. & Cothran, D. J. (2003), Physical education teachers' self-reported use and perceptions of various teaching styles. *Learning and Instruction*, 13 (6), 597-609.
- Mosston, M. (1981) *Teaching physical education* (2nd edn). Columbus, OH, Merrill.
- Mosston, M. & Ashworth, S. (1986.) *Teaching physical education* (3rd edn). Columbus, OH, Merrill.
- Mosston, M. (1966). *Teaching physical education from command to discovery*. Columbus, OH: Charles E. Merrill.
- Mosston, M. (1992) Tug-o-war, no more: meeting teaching–learning objectives using the Spectrum of teaching styles. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 63 (1), 27–31 and 56.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (2002). *Teaching physical education* (5th ed). San Francisco: Benjamin Cummings.
- Ntoumanis, N. (2001). A Self-Determination Approach to the Understanding of Motivation in Physical Education. *Journal of Educational Psychology*, 7, 225-242.
- O'Neil, J. (1995). On Lasting School Reform: A conversation with Ted Sizer. *Educational Leadership*, 52, 4-9.
- Reeve, J. & Deci, E. L. (1996). "Elements of the competitive situation that affect intrinsic motivation". *Personality and Social Psychology*, 22, 24-33.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2003). On assimilating identities to the self: A selfdetermination theory perspective on internalization and integrity within cultures. In M. R. Leary & J. P. Tangney (Eds.), *Handbook of self and identity* (pp. 253–272). New York: Guilford Press.

Μάγκου Νατάσα, Καθηγήτρια Φυσικής Αγωγής

Scardamalia, M. & Bereiter, C. (2003). Knowledge Building. In Guthrie, J.W (Ed.), *Encyclopedia of Education*. 2nd edition. New York: Macmillan.

Schank, K.(1997). *Virtual Learning: A Revolutionary Approach to Building a Highly Skilled*. New York: McGraw-Hill.

ΥΠ.Ε.Π.Θ. , (2006). *Φυσική Αγωγή Γ' & Δ' Δημοτικού*, Βιβλίο Εκπαιδευτικού, Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Χρυσ αφίδης, Κ. (1994). *Βιωματική-επικοινωνιακή διδασκαλία. Η μέθοδος project στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

