



Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό
Τόμος 15 (1), 1 - 15
Δημοσιεύτηκε: Φεβρουάριος 2017



Inquiries in Sport & Physical Education
Volume 15 (1), 1 - 15
Released: February 2017

www.pe.uth.gr/emag

ISSN 1790-3041



Key Factors that Shape All Teaching *

Sara Ashworth
Director
Spectrum Institute for Teaching and Learning
Jupiter, Florida
USA

Abstract

The Spectrum of Teaching Styles is system of fundamental theoretical knowledge on teaching and learning and at the same time a pedagogical tool than can assist in determining the congruence between intent and action. It was coined in mid '60s by Muska Mosston and ever since it has been expanded and further delineated by Mosston and his long-time colleague Sara Ashworth. The purpose of the present paper is to highlight the Spectrum as a paradigm shift that casts a fresh new look on teaching and learning. Three issues provided the foundation from which Mosston's new paradigm emerged: (a) The versus approach; (b) The role of idiosyncrasies; (c) The inconsistent use of terminology. The paper describes how Mosston addressed the above three issues in Spectrum terms. Also, it presents the Spectrum as a universal model of teaching.

Key words: *Mosston, the Spectrum, teaching styles, paradigm shift*

* Permission to reproduce the first chapter from *Teaching Physical Education* First Online Edition (2008) has been given by Dr. *Sara Ashworth*, Director of the Spectrum Institute. For a free download of this ebook go to: <http://www.spectrumofteachingstyles.org/ebook>

Constantine Chatoupis translated the first chapter from English and made the 30 critical comments found at the end of the paper. Credits go to Dr. *Sara Ashworth* for giving me the permission to translate it and publish it in *Inquiries in Sport & Physical Education*.

Παραγόντες που Διαμορφώνουν τη Διδασκαλία *

Sara Ashworth
Διευθύντρια
Ινστιτούτου του Φάσματος για τη Διδασκαλία και τη Μάθηση
Jupiter, Florida
ΗΠΑ

Περίληψη

Το Φάσμα των Στυλ Διδασκαλίας αποτελεί ένα σύστημα βασικής και θεμελιώδους γνώσης πάνω στη διδασκαλία και συνάμα ένα παιδαγωγικό εργαλείο που εναρμονίζει τις προθέσεις των δασκάλων με την εκπαιδευτική τους πράξη. Επινοήθηκε τη δεκαετία του δεκαετία του 1960 από το Muska Mosston (1966) και μέσα στις επόμενες δεκαετίες αναπτύχθηκε και εμπλουτίστηκε τόσο από το Mosston όσο κι από τη συνεργάτιδα του Ashworth. Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να αναδείξει το Φάσμα ως ένα καινούργιο θεωρητικό παράδειγμα (paradigm) που αποτελεί μια καινούργια ματιά στη διδασκαλία. Το παράδειγμα αυτό προέκυψε ύστερα από τρεις διαπιστώσεις οι οποίες και αναπτύσσονται διεξοδικά: (α) οι ιδέες στο χώρο της εκπαίδευσης έρχονται σε μια αντιπαράθεση (ιδέα της εναντίωσης), (β) οι δάσκαλοι χαρακτηρίζονται από μία ιδιοσυγκρασιακή προσέγγιση στην εφαρμογή των παιδαγωγικών θεωριών (ο ρόλος της ιδιοσυγκρασίας) και (γ) η έλλειψη ομοφωνίας μεταξύ των δασκάλων ως προς τον ορισμό των εννοιών κι η μεταβλητότητα στα νοήματα δημιουργεί σύγχυση και οδηγεί σε παρερμηνείες καταστάσεων με αποτέλεσμα η εκπαιδευτική πρακτική να περιορίζεται (η ασυνεπής χρήση της ορολογίας). Περιγράφεται αναλυτικά με ποιο τρόπο ο Mosston πρότεινε την εξομάλυνση των δυσχερειών, που προκαλούν οι τρεις παραπάνω καταστάσεις, μέσα από τη θεωρία του Φάσματος και τέλος τονίζεται ο καθολικός χαρακτήρας αυτής της παιδαγωγικής θεωρίας.

Λέξεις κλειδιά: Mosston, το Φάσμα, στυλ διδασκαλίας, μετατόπιση παραδείγματος

* Η άδεια για την αναπαραγωγή του πρώτου κεφαλαίου από την πρώτη διαδικτυακή έκδοση του βιβλίου *Teaching Physical Education* (2008) δόθηκε από την καθηγήτρια Dr. Sara Ashworth, διευθύντρια του Ινστιτούτου του Φάσματος για τη Διδασκαλία και τη Μάθηση. Το βιβλίο διατίθεται δωρεάν στην τοποθεσία <http://www.spectrumofteachingstyles.org/ebook>

Η μετάφραση του κειμένου από την Αγγλική γλώσσα καθώς και τα υποσημειωματικά σχόλια, που το συμπληρώνουν και το ενημερώνουν με τα πιο έγκυρα πορίσματα παιδαγωγικών, ψυχολογικών κ.α. ερευνών, έγιναν από τον **Κωνσταντίνο Κ. Χατούπη**. Η αναδημοσίευσή του πραγματοποιήθηκε κατόπιν άδειας από την Sara Ashworth την οποία και ευχαριστώ.

Εισαγωγή

Το 1966 ο Muska Mosston παρουσίασε το Φάσμα των Στυλ Διδασκαλίας¹. Από τότε η θεωρία του έχει επικρατήσει στη βιβλιογραφία² μία θεωρία που αποτελεί ένα ολοκληρωμένο πλαίσιο μέσα στο οποίο περιγράφονται με σαφήνεια εναλλακτικές μέθοδοι διδασκαλίας και μάθησης. Εδώ και τρεις δεκαετίες γίνονται αναφορές στο Φάσμα στα περισσότερα βιβλία μεθόδων διδασκαλίας της φυσικής αγωγής (Hellison, 1985; Graham, Holt, & Parker, 1998; Metzler, 2000; Pangrazi, 1998; Rink, 1993; Siedentop, 1991). Παρ' όλη την αναγνώριση και την αποδοχή αυτής της θεωρίας, πολλά σημεία της δεν έχουν διερευνηθεί ή μελετηθεί³.

Κατά τη διάρκεια αυτών των πενήντα χρόνων προέκυψε η ανάγκη για την επίλυση ζητημάτων που σχετίζονται άμεσα ή έμμεσα με το Φάσμα των Στυλ Διδασκαλίας. Η παρούσα εργασία παρέχει στον αμήτο αναγνώστη τις αναγκαίες και προαπαιτούμενες γνώσεις για την κατανόηση της συνολικής συνεισφοράς της θεωρίας του Φάσματος στη διδασκαλία και στη μάθηση. Πώς εξελίχθηκε και γιατί είναι τόσο μοναδική αυτή η θεωρία;

Η μετατόπιση του παραδείγματος⁴

Η σταδιακή ανακάλυψη του Φάσματος έγινε όταν ο Mosston μελετούσε εξονυχιστικά το φαινόμενο της αγωγής από κάθε σκοπιά. Η μελέτη του τον οδήγησε στη διατύπωση τριών βασικών ζητημάτων που καθόρισαν τον ρου της σκέψης του σχετικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση. Η κατανόηση αυτών των τριών ζητημάτων αποτέλεσε το θεμέλιο πάνω στο οποίο ο Mosston έχτισε το δικό του παράδειγμα:

1. Η ιδέα της εναντίωσης
2. Ο ρόλος της ιδιοσυγκρασίας
3. Η αυθεντικής χρήση της ορολογίας

Η ιδέα της εναντίωσης

Ο Mosston διαπίστωσε ότι οι ιδέες στον χώρο της εκπαίδευσης έρχονται σε μία *αντιπαράθεση*· δηλαδή, η μία ιδέα *εναντιώνεται* στην άλλη. Για παράδειγμα, στην παιδαγωγική η εξατομικευση αντιτίθεται της κοινωνικοποίησης, το κίνημα της γνωστικής ανάπτυξης έρχεται σε αντίθεση με το κίνημα της συναισθηματικής ανάπτυξης, η άμεση διδασκαλία εναντιώνεται στην έμμεση διδασκαλία, κ.λ.π. Αυτή η προσέγγιση της εναντίωσης εμφανίζεται και σε άλλα πεδία. Έτσι, στη φυσική αγωγή έχουμε την προσέγγιση δράσης σε αντίθεση με την προσέγγιση κινητικών δεξιοτήτων⁵, τον πρωταθλητισμό σε αντίθεση με τον αθλητισμό, τις αθλοπαιδιές σε αντίθεση με τις δραστηριότητες φυσικής κατάστασης, κ.λ.π. Συχνά η αντιπαράθεση ιδεών, που προτείνονται για να αναμορφώσουν την εκπαίδευση, προκύπτει ύστερα από περιόδους κρίσεων, είναι απόρροια προτιμήσεων και θέλω μεμονωμένων προσώπων και προκαλείται από τον συρμό και από πολιτικές παρεμβάσεις ή κινήματα μικρής διάρκειας⁶. Αυτή η εκπαιδευτική διεκυστίδα⁷ έχει οδηγήσει σε ανθροπικές τάσεις και διαχωρισμούς. Έχει, με λίγα λόγια, αποτρέψει τους εκπαιδευτικούς από το να προσεγγίσουν συστηματικά τη διδασκαλία και τη μάθηση με τρόπο που θα αγκάλιαζε και θα έφερνε σε επαφή διαφορετικές ιδέες.

Έξαιτίας αυτής της προσέγγισης, ζητείται πολύ συχνά από τους εκπαιδευτικούς να εγκαταλείψουν τις υπάρχουσες θεωρίες για χάρη καινούργιων. Κάθε δάσκαλος έχει ζήσει τους διάφορους συρμούς ή μόδες και τα κινήματα που κατευθύνουν το επάγγελμα και τονίζουν πότε τη μία ιδέα και πότε την άλλη⁸. Όσο πολύτιμες κι αν είναι οι ιδέες, δεν παύει να εκπροσωπούν μέρος μόνο αυτού που μπορεί να κομίσει η διδασκαλία και η μάθηση. Για τον λόγο αυτό αντικαθίστανται τελικά καθώς το κέντρο του ενδιαφέροντος μετατοπίζεται σε άλλες ιδέες. Εν καιρώ, οι ξεχασμένες ιδέες επανεμφανίζονται με καινούργιους τίτλους ή ονομασίες. Ιστορικά, οι ιδέες εισάγονται στην εκπαίδευση μέσα από μία τέτοια προσέγγιση⁹.

Η προσέγγιση της εναντίωσης απορρίπτει ιδέες προς χάρην άλλων ιδεών και ως εκ τούτου περιορίζει την εκπαιδευτική πρακτική. Ο εντοπισμός των περιορισμών αυτής της προσέγγισης οδήγησε το Mosston στην αναζήτηση ενός ολοκληρωμένου πλαισίου που θα αφομοίωνε και θα ένωνε καινούργιες ιδέες σε ένα σύστημα – ένα τέτοιο σύστημα, που υιοθετεί την προσέγγιση της μη εναντίωσης¹⁰, είναι το Φάσμα των Στυλ Διδασκαλίας. Το σύστημα αυτό αποδέχεται όλες τις εκπαιδευτικές ιδέες με αποτέλεσμα να μην απορρίπτεται καμία.

Ο ρόλος της ιδιοσυγκρασίας

Η προσέγγιση της εναντίωσης ζητά συνεχώς από τον δάσκαλο να εγκαταλείπει ιδέες για χάρην άλλων. Η συνεχής μετακίνηση και αλλαγή εστίασης αποτρέπει τους δασκάλους από τη συσσώρευση γνώσης, τη θέαση ολόκληρου του εκπαιδευτικού τοπίου και την υιοθέτηση ιδεών για μεγάλο χρονικό διάστημα. Αυτό σημαίνει ότι οι δάσκαλοι πρέπει να είναι δυνατοί¹¹, δεκτικοί και επινοητικοί. Πρέπει όχι μόνον να δίνουν νόημα και πνοή στην εκπαιδευτική ορολογία αλλά και να μάθουν να κινούνται από τη μία θεωρία ή ιδέα στην άλλη. Χωρίς την ύπαρξη μίας αξιόπιστης θεωρητικής βάσης, οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν το περιδεές έργο της

διδασκαλίας μέσα από μία προσέγγιση ιδιοσυγκρασιακή¹². Στην περίπτωση αυτή ο κάθε δάσκαλος μετουσιώνει τη θεωρία σε καθημερινή πρακτική σύμφωνα με την προσωπική του θεώρηση και με τις προηγούμενες εμπειρίες του. Για το λόγο αυτό τα σημερινά σχολεία χαρακτηρίζονται από μία ιδιοσυγκρασιακή προσέγγιση στην εφαρμογή των παιδαγωγικών θεωριών¹³.

Η ιδιοσυγκρασιακή προσέγγιση περιορίζει την εκπαιδευτική πρακτική διότι εναπόκειται σε προσωπικές ερμηνείες και προκαταλήψεις. Η ανακάλυψη του Mosston ότι η ιδιοσυγκρασία ενός δασκάλου, του κάθε δασκάλου, αποτελεί ένα μόνο κομμάτι αυτού που ονομάζουμε διδασκαλία, τον οδήγησε να αναζητήσει έναν κορμό γνώσης σχετικά με την διδασκαλία ο οποίος βρίσκεται πέρα από προσωπικές προτιμήσεις και συμπεριφορές. Μία τέτοια προσέγγιση αναγνωρίζει όλο το εύρος των εκπαιδευτικών ιδεών χωρίς να αλλοιώνεται από προσωπικές ερμηνείες και προκαταλήψεις.

Η ασυνεπής χρήση της ορολογίας

Καθώς ο Mosston μελετούσε τις παιδαγωγικές προσεγγίσεις, παρατήρησε ότι κάποιες έννοιες που χρησιμοποιούνταν αρκετά συχνά έπαιρναν διαφορετική σημασία για τον κάθε άνθρωπο. Βρήκε ότι η έλλειψη ομοφωνίας ως προς τον ορισμό των εννοιών, η μεταβλητότητα στα νοήματα και τα αντιφατικά αποτελέσματα στην εκπαιδευτική βιβλιογραφία αποτελούσαν τον κανόνα και όχι την εξαίρεση¹⁴.

Χωρίς συνέπεια στη χρήση της ορολογίας η αξιόπιστη μετάδοση, η ακριβής εφαρμογή και η αξιολόγηση ιδεών είναι δύσκολη, εάν όχι αδύνατη. Η ανακριβής ορολογία επιτρέπει στους δασκάλους και στους ερευνητές να ερμηνεύουν τα γεγονότα με διαφορετικό τρόπο. Αυτό έχει ως συνέπεια οι μεν να κάνουν, απλώς, υποθέσεις σχετικά με το τι γίνεται στην τάξη και οι δε να βγάζουν αναξιόπιστα και μερικές φορές ανακριβή ερευνητικά συμπεράσματα¹⁵. Η βασική επαγγελματική ορολογία απαιτεί ομοφωνία. Η κατανόηση της θεμελιώδους γνώσης σε ένα επάγγελμα αποτελεί και την ελάχιστη απαίτηση του επαγγέλματος αυτού για τη διατήρηση των ποιοτήτων του. Χωρίς αυτή την κατανόηση κάθε άτομο ορίζει τα δικά του ειδικά κριτήρια και καθορίζει την ποιότητα των καταστάσεων όπως αυτό νομίζει.

Η ασυνεπής χρήση της ορολογίας δημιουργεί σύγχυση και οδηγεί σε παρερμηνείες καταστάσεων με αποτέλεσμα η εκπαιδευτική πρακτική να περιορίζεται. Η θέση του Mosston ότι η ασυνεπής χρήση της ορολογίας ήταν ένας βασικός λόγος για μία μάθηση γεμάτη κενά, τον οδήγησε στην αναζήτηση μίας συστηματικής προσέγγισης στη διδασκαλία η οποία θα περιγράφει, με ακρίβεια, καταστάσεις, έννοιες, ορισμούς και τον τρόπο εφαρμογής των διδακτικών διαδικασιών. Το πλαίσιο που πρότεινε ο Mosston υιοθετεί μία προσέγγιση μη εναντίωσης στη διδασκαλία – παρουσιάζει με λογικό τρόπο και σε μία διαδοχή αυτόν τον κορμό της γνώσης, δίνοντας την ευκαιρία σε κάθε δάσκαλο να μάθει τη δομή της διδασκαλίας και τις επιλογές που παρουσιάζονται σε αυτήν. Μία τέτοια προσέγγιση αναγνωρίζει, με αξιοπιστία, όλο το εύρος των εκπαιδευτικών ιδεών.

Η διατύπωση αυτών των τριών ζητημάτων – η ιδέα της εναντίωσης, ο ρόλος της ιδιοσυγκρασίας και η ασυνεπής χρήση της ορολογίας – χρησίμευσε ως βάση για τη μετατόπιση του παραδείγματος όπως προτάθηκε από το Mosston. Αυτά τα ζητήματα τον έκαναν να σκεφτεί για τη διδασκαλία και τη μάθηση με έναν διαφορετικό τρόπο.

Το Φάσμα

Τα τρία παραπάνω ζητήματα υποχρέωσαν το Mosston να εξετάσει τη διδασκαλία και τη μάθηση όχι λόγω κάποιας έξωθεν επιβεβλημένης ανάγκης ή προσωπικής προτίμησης αλλά μέσα από μία δομική προσέγγιση¹⁶. *Ποιό είναι αυτό το σώμα της γνώσης, της σχετικής με τη διδασκαλία, που βρίσκεται πέρα και πάνω από την επίδραση της ιδιοσυγκρασίας;* Αυτή η ερώτηση οδήγησε το Mosston στη διατύπωση ενός αξιώματος: Η συμπεριφορά του δασκάλου έχει να κάνει με τη λήψη μίας σειράς αποφάσεων. Η σχετική βιβλιογραφία γύρω στη διδασκαλία δεν αντιπαρέρχεται πια αυτή την υπόθεση· αντιθέτως τη στηρίζει¹⁷. Για παράδειγμα, οι Good και Brophy (1997) αναφέρουν ότι «Once again we see that teacher decision making, guided by clear goals, is the key to effective instruction» (σελ. 358). Ο Westerman, έχοντας κάνει μία περίληψη της βιβλιογραφίας πάνω στη διδασκαλία, συμπέρανε ότι «decision making is involved in every aspect of a teacher's professional life» και ότι «a teacher's thinking and decision making organize and direct a teacher's behavior and form the context for both teaching and learning» (Wilén, Ishler, Hutchison, & Kindsvatter, 2000, σελ. 2).

Αυτό, όμως, που δεν έχει γίνει ακόμα και λείπει από τις πιο πρόσφατες διατυπώσεις σχετικά με τη διδασκαλία είναι ο καθορισμός και η περιγραφή συγκεκριμένων αποφάσεων¹⁸ που σχετίζονται άμεσα με αυτήν. Ο ίδιος ο Mosston έχει αναφέρει ότι «... neither teacher nor student can make decisions in a vacuum. Decisions are always made about something. This 'something' is the subject matter of teaching and learning» (Mosston, 1966, σελ. 3). Οι αποφάσεις αυτές λαμβάνονται (προμελετημένα ή ερήμην¹⁹) σε κάθε διδακτικό και μαθησιακό επεισόδιο ανεξάρτητα από την επίσταση που κάνει ο δάσκαλος στη διαδικασία λήψης αποφάσε-

ων. Ο καθορισμός συγκεκριμένων αποφάσεων που συνιστούν οποιαδήποτε διδακτική και μαθησιακή συμπεριφορά αποτελεί σημαντική ανακάλυψη. Η ανακάλυψη αυτή οδήγησε σε μία συστηματική και καθολική προσέγγιση στη διδασκαλία – η προσέγγιση αυτή είναι το Φάσμα, από το Παράγγεγμα στην Ανακάλυψη. Όταν γινόταν μία οριοθέτηση συγκεκριμένων αποφάσεων αναφορικά με το *ποιός παίρνει ποιές αποφάσεις σχετικά με το τι και το πότε*, ο Mosston παρατηρούσε ότι προέκυπταν πολύ συγκεκριμένοι σκοποί²⁰.

Το Φάσμα καθορίζει διδακτικές και μαθησιακές επιλογές. Παράλληλα εφοδιάζει τον δάσκαλο με θεμελιώδεις γνώσεις για την υιοθέτηση μίας σειράς συμπεριφορών που οδηγούν στην επίτευξη όλων εκείνων των απαραίτητων σκοπών για τη διαπαιδαγώγηση των μαθητών. Θεμελιώδες σημείο στην όλη δομή του Φάσματος είναι και η παραδοχή ότι όλα τα στυλ διδασκαλίας είναι ωφέλιμα για αυτό που *μπορούν* να πετύχουν. Κανένα δεν είναι σημαντικότερο ή χρησιμότερο από κάποιο άλλο²¹. Η επιδίωξη του Φάσματος είναι να καταστήσει τον δάσκαλο ικανό να επιδεικνύει δεκτικότητα και προσαρμογή σε νέες συμπεριφορές^{22 23}. Οι δάσκαλοι που είναι έμπειροι στο Φάσμα έχουν την ικανότητα να υιοθετούν κάθε φορά εκείνες τις απαραίτητες συμπεριφορές για την ικανοποίηση των αναγκών των μαθητών τους, για την αντιμετώπιση των χρονικών περιορισμών και για την επίτευξη των πολλαπλών σκοπών που θέτει η εκπαίδευση²⁴.

Είναι ο τρόπος λήψης (η διαχείριση) των επιλεγμένων αποφάσεων που καθορίζει τις συμπεριφορές εκείνες οι οποίες, προμελετημένα, φέρνουν τη διδασκαλία πιο κοντά στη μάθηση. Χωρίς την ικανότητα να διαχειρίζεται κάποιος αυτές τις αποφάσεις, η επίδραση της ιδιοσυγκρασίας στη διδασκαλία και στη μάθηση καθώς και η ιδέα της εναντίωσης, όπως περιγράφηκε πρωτότερα, παραμένει κυρίαρχη. Οι ονομασίες, οι ταμπέλλες, οι σκοποί και τα αποτελέσματα δεν μπορούν να καθορίσουν ποιές εναλλακτικές διδακτικές και μαθησιακές συμπεριφορές θα υιοθετηθούν – αυτό *το πετυχαίνουν οι αποφάσεις*. Οι προθέσεις του δασκάλου, οι σκοποί της μάθησης και τα αποτελέσματα της μάθησης προκύπτουν από τη συμμετοχή δασκάλου και μαθητών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων.

Οι διδακτικές και οι μαθησιακές συμπεριφορές, μέσα στο πλαίσιο του Φάσματος, είναι τα εργαλεία για τη στήριξη των διαφόρων λειτουργιών της εκπαίδευσης. Το σφυρί δεν είναι τίποτα άλλο από ένα εργαλείο ανάμεσα σε τόσα άλλα. Το εργαλείο αυτό εξυπηρετεί ένα συγκεκριμένο είδος ανάγκης. Αν και υπάρχουν διαφορετικά είδη σφυριών, όλα επιτελούν την ίδια πρωταρχική λειτουργία. Μερικές φορές ένα παπούτσι ή και το ίδιο το χέρι μπορούν να υποκαταστήσουν τη λειτουργία ενός σφυριού. Παρά ταύτα, το *μέσο* (εργαλείο) που επιλέχτηκε για να παίξει τον ρόλο του σφυριού, επαρκώς ή ανεπαρκώς, αποτελεσματικά ή αναποτελεσματικά, καθορίζει την εμπειρία και οδηγεί στην επίτευξη των σκοπών²⁵. Στη διδασκαλία, λόγω της πληθώρας των αποφάσεων και των επιλογών που διαμορφώνουν τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, δημιουργούνται πάμπολλες ευκαιρίες για την υιοθέτηση διδακτικών και μαθησιακών συμπεριφορών. Κάθε μία από αυτές τις ευκαιρίες έχει τη δική της ιδιαίτερη εκπαιδευτική λειτουργία και μπορεί να γίνει αντικείμενο καλής ή κακής εκμετάλλευσης. Η γνώση της χρήσης του εργαλείου (στη δική μας περίπτωση το πώς ρυθμίζεται η συμμετοχή του δασκάλου και του μαθητή στη λήψη αποφάσεων) καθορίζει και τη συνολική αξία της μαθησιακής εμπειρίας. Όπως σε κάθε επάγγελμα έτσι και στη διδασκαλία τα εργαλεία είναι πολύτιμα για τη συνολική επίτευξη των προτιθέμενων σκοπών. Μία ποικιλία διδακτικών και μαθησιακών συμπεριφορών είναι το εργαλείο που χρησιμοποιούν όλοι οι διδάσκοντες για να προσφέρουν πολύτιμες εμπειρίες.

Το πώς σχεδιάζει, επιλέγει και κλιμακώνει το περιεχόμενο του μαθήματος ο κάθε δάσκαλος, το πώς αισθάνεται για τους μαθητές του και το πώς οραματίζεται μία τάξη που θα προσφέρει επιτυχημένες εμπειρίες δεν είναι κάτι τυχαίο· πρωτίστως αντανακλά τις γνώσεις του διδάσκοντα. Οι επαγγελματικές και άλλες γνώσεις του διδάσκοντα καθώς και τα πιστεύω του²⁶ είναι σημεία αφετηρίας από τα οποία ξεκινά για να πάρει αποφάσεις που θα προκαλέσουν συγκεκριμένα γεγονότα μέσα στην τάξη.

Το Φάσμα απευθύνεται στους δασκάλους εκείνους που επιθυμούν να εξετάσουν τα υπό κατοχή εργαλεία ενώ ταυτόχρονα τους παρέχει επιπλέον εργαλεία που μπορούν να μάθουν να τα χρησιμοποιούν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι μαθητές βασίζονται στον δάσκαλο προκειμένου να κατακτήσουν μία πληθώρα εκπαιδευτικών γνώσεων για τον λόγο αυτόν η ποικιλία στη διδακτική και στη μαθησιακή συμπεριφορά είναι θεμελιώδες ζήτημα και για το δάσκαλο και για το μαθητή²⁷. Το Φάσμα προτείνει τη μετατόπιση εκείνου του παραδείγματος που έχει να κάνει με τους τρόπους αντιμετώπισης της διδασκαλίας. Συνοπτικά, το Φάσμα του Mosston είναι ένα σύστημα που:

1. Περιγράφει το εύρος των διδακτικών και μαθησιακών επιλογών
2. Εντοπίζει τους ιδιαίτερους σκοπούς της κάθε επιλογής
3. Εντοπίζει το ιδιαίτερο σύνολο αποφάσεων που πρέπει να ληφθούν από τον διδάσκοντα και τον διδασκόμενο στα πλαίσια κάθε μίας επιλογής προκειμένου να επιτευχθούν συγκεκριμένοι σκοποί
4. Βασισμένο πάντα στη σωρευτική συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, εντοπίζει τη θέση του κάθε στυλ διδασκαλίας σε σχέση με τα άλλα στυλ
5. Αναγνωρίζει τις παραλλαγές στο σχεδιασμό του κάθε στυλ
6. Παρέχει μία ποικιλία επιλογών για τη διαμόρφωση του περιεχομένου του μαθήματος

7. Προβλέπει γεγονότα
8. Υποδεικνύει τις σχέσεις μεταξύ σκόρπιων και φαινομενικά τυχαίων μεταξύ τους ιδεών
9. Ενοποιεί διαφορετικά ερευνητικά ευρήματα προκειμένου να υποστηρίξει το ευρύτερο σύστημα²⁸, αντί να προάγει μια και μόνο ιδέα
10. Λειτουργεί ως μοντέλο που μπορεί να βοηθήσει στον προσδιορισμό του βαθμού συνέπειας μεταξύ της πρόθεσης και της πράξης²⁹.

Το σημαντικότερο όλων είναι ότι το Φάσμα παρέχει στους δασκάλους τις θεμελιώδεις θεωρητικές γνώσεις για τη δημιουργία ενός μαθησιακού περιβάλλοντος, πλούσιο σε εκπαιδευτικές ευκαιρίες.

Τα οφέλη μίας καθολικής θεωρίας

Οι Good και Brophy (1997) σημειώνουν: «We have discussed behaviors that teachers engage in without full awareness and noted that even when teachers are aware of their behavior they may not realize its effects. We believe that teachers' lack of awareness about their behavior or its effects lessen their classroom effectiveness» (σελ. 35). Ένα καθολικό μοντέλο διδασκαλίας θα εφοδίαζε τους δασκάλους με τη γνώση εκείνη που είναι απαραίτητη για να σχεδιάζουν και να αξιολογούν ημερήσια μαθήματα με τρόπο σκόπιμο. Οι καθολικές θεωρίες³⁰ ερμηνεύουν γεγονότα και παρέχουν βάσιμες πληροφορίες που χαρακτηρίζονται από κάποια συνέπεια. Οι αξιόπιστες πληροφορίες διαμορφώνουν το πλαίσιο μέσα στο οποίο τα γεγονότα μπορούν να αξιολογηθούν και να προβλεφθούν. Τέτοιου είδους πληροφορίες δεν περιορίζουν τις ιδέες. Αντιθέτως, παρέχουν σταθερά θεμέλια πάνω στα οποία μπορούν να χτιστούν νέες ιδέες και να ξεκινήσουν καινούργιες έρευνες. Το Φάσμα, ως ένα καθολικό μοντέλο, ενισχύει τη δουλειά των δασκάλων παρέχοντας τη γνώση εκείνη που χρειάζονται για να αποκτήσουν πλήρη επίγνωση της συμπεριφοράς τους και για να κατανοήσουν τις επιδράσεις αυτής της συμπεριφοράς.

Υποσημειώσεις

¹ Για να αποφευχθούν παρανοήσεις, η έννοια *στυλ διδασκαλίας* του Mosston θα εναλλάσσεται με την έννοια *διδασκτική συμπεριφορά*. Στο παρόν κείμενο οι έννοιες *στυλ*, *συμπεριφορά*, *μέθοδος*, *προσέγγιση* αποκτούν την ίδια σημασία: αυτή του υποδειγματικού συνόλου των αποφάσεων που καθορίζει εκείνες τις ενέργειες του διδάσκοντα και του διδασκόμενου οι οποίες οδηγούν στην επίτευξη προκαθορισμένων σκοπών. Παλιότερα η Ashworth (1998) είχε δώσει έναν παρεμφερή ορισμό για το τι είναι *στυλ διδασκαλίας*: «A teaching style (method, model strategy) is a plan of action that defines the behavior of a teacher and learner for the purpose of accomplishing objectives in subject matter and behavior» (σελ. 120).

² Μόνο οι ερευνητικές εργασίες που χρησιμοποιούν το Φάσμα ως κύριο θεωρητικό υπόβαθρο με σκοπό την προσκόρυσή του φτάνουν τις 53 για την περίοδο 1970-2008 (Chatourpis, 2010). Από 'κει και πέρα οι θεωρητικές ή οι εμπειρικού τύπου μελέτες που κάνουν αναφορά στη θεωρία του Φάσματος ξεπερνούν τις 200! Για μία επισκόπηση αυτών των μελετών ο ενδιαφερόμενος μπορεί να ανατρέξει στην ιστοσελίδα του *Spectrum Institute for Teaching and Learning* και συγκεκριμένα στην τοποθεσία <http://www.spectrumofteachingstyles.org/literature> Να σημειωθεί ότι η λίστα με τα κείμενα αυτά ενημερώνεται συνεχώς από τους υπεύθυνους της ιστοσελίδας.

³ Στο συμπέρασμα αυτό καταλήγει η ανασκόπηση βιβλιογραφίας του Byra (2000) και του Chatourpis (2009). Επιπλέον, ο Chatourpis (2010) εντόπισε κάποια σημεία αυτής της θεωρίας που δεν έχουν διερευνηθεί καθόλου ή έχουν διερευνηθεί ελάχιστα: Ποια επίδραση μπορεί να έχουν τα *στυλ* πάνω στην ηθική και κοινωνική ανάπτυξη του ανθρώπου; Ποια επίδραση μπορεί να έχουν τα *στυλ* σε παιδιά προσχολικής ηλικίας; Τέλος, τα *στυλ Το Πρόγραμμα που Σχεδιάζει ο Μαθητής*, της *Πρωτοβουλίας του Μαθητή* και της *Αυτοδιδασκαλίας* δεν έχουν μελετηθεί καν, όπως επίσης δεν έχουν προσδιοριστεί ερευνητικά οι σκοποί συμπεριφοράς που μπορεί να πετύχει το κάθε *στυλ*.

⁴ Η έννοια *Μετατόπιση Παραδείγματος (Paradigm Shift)* χρησιμοποιήθηκε από τον Thomas Kuhn (1922-1996) στο βιβλίο του *The Structure of Scientific Revolution* (1962) για να περιγράψει την αλλαγή βασικών παραδοχών και υποθέσεων μίας κυριαρχούσας επιστημονικής θεωρίας· γενικότερα, υποδηλώνει τη ριζική αλλαγή προσωπικών πιστεύω και πολύπλοκων συστημάτων ή την αντικατάσταση πρότερων τρόπων σκέψης με ριζικά διαφορετικούς τρόπους.

⁵ Η *προσέγγιση δράσης (action approach)* ήταν ένα κίνημα στην εκπαίδευση του τύπου «ας αφήσουμε τα παιδιά να παίξουν». Το κίνημα αυτό δεν υποστήριζε την επίσημη διδασκαλία δεξιοτήτων, κανόνων ή της ύλης που προέβλεπε το αναλυτικό πρόγραμμα· απλώς, επέτρεπε στα παιδιά να αναλάβουν δράση οποιασδήποτε

μορφής και για όσο ήθελαν. Κάτι ανάλογο με το δικό μας, «πάρτε μπάλες και παίξτε!» Αντιθέτως, η προσέγγιση *κινητικών δεξιοτήτων* υποστήριζε τη διδασκαλία *κινητικών δεξιοτήτων*. Τα δυο αυτά κινήματα είναι γνωστά και στο δικό μας εκπαιδευτικό σύστημα.

⁶ Αυτή η αντιπαράθεση των ιδεών, που συναντάμε όχι μόνον στην εκπαίδευση αλλά και σε πολλές άλλες περιοχές του επιστητού, είναι αποτέλεσμα αποσπασματικών και εν μέρει ορθών συστημάτων γνώσης που κυρίως η πολιτική βούληση παρά η επιστήμη τα παρουσιάζει ως ανταγωνιστικά και αλληλοσυγκρουόμενα (Henriques, 2003). Αυτή ακριβώς η αποσπασματικότητα και η υποτιθέμενη διαφορά μεταξύ των ιδεών δημιουργεί ένα όγκο πληροφοριών που προκαλεί σύγχυση και δυσχεραίνει την κατανόηση. Αν η πολιτική βούληση και τα λογής κινήματα έχουν τις δικές τους σκοπιμότητες για να προβάλλουν τη μία ιδέα ως καλύτερη από την άλλη, ο εκπαιδευτικός και ο κάθε άνθρωπος, γενικότερα, οφείλει να περνάει από την κρίση της ώριμης συνειδησής του όλες αυτές τις ιδέες και να τις απορρίπτει ή να τις δέχεται· όχι όμως να παραμένει σε πλήρη σύγχυση. Πέρα από τις πολιτικώς προκαλούμενες αντιπαράθεσεις των ιδεών, ο αναγνώστης πρέπει να έχει κατά νου ότι στη σφαίρα της πνευματικής πραγματικότητας οι ιδέες εξελίσσονται και ξεδιπλώνονται μέσα από τη διαλεκτική κίνηση του ίδιου του πνεύματος. Αυτό σημαίνει ότι μία ιδέα που υποστηριζόταν για κάποιο διάστημα (θέση) έρχεται να συνυπάρξει με μία αντίθετή της (αντίθεση) που κάνει την εμφάνισή της ωστόσο οι δυο αυτές αντίθετες ιδέες ενωθούν σε μία τρίτη, απαρτιζόμενη από τα πιο ουσιαστικά τους και κρισιμότερά τους στοιχεία (σύνθεση) και ευρισκόμενη σε ένα επίπεδο ανώτερο από αυτό των ιδεών από τις οποίες προήλθε, με σκοπό την επίλυση της έντασης και της μεταξύ τους διαφοράς (Sternberg, 1999). Αυτή η διαδικασία που χαρακτηρίζει την ιστορία των ιδεών και δείχνει τη διαλεκτική τους φύση και την εξελικτική τους πορεία αναλύθηκε από τον Γερμανό φιλόσοφο *Georg Hegel* (1770-1831), ενώ τις απαρχές της τις εντοπίζουμε στον Έλληνα φιλοσόφο *Ηράκλειτο* (544 π.Χ.-484 π.Χ.). Έτσι, μία αρχική ιδέα μπορεί να παρουσιάζει κάποια ατέλεια (δηλαδή είναι πολύ γενική και αφηρημένη και της λείπει η αντίθετή της που θα την ελέγξει) που πρέπει να ξεπεραστεί μέσα από τη σύνθεση αυτής της αρχικής ιδέας με κάποια άλλη αντίθετή της, ακολουθώντας, κατά αυτόν τον τρόπο, μία διαλεκτική πορεία. Η νέα ιδέα που θα προκύψει μέσα από τη σύνθεση θα ακολουθήσει μετά από λίγο την ίδια πορεία με κάποια άλλη αντίθετή της ιδέα κ.ο.κ. Κάθε νέα ιδέα που προκύπτει από μία τέτοια σύνθεση μας δίνει μία πιο ολοκληρωμένη εικόνα του φαινομένου στο οποίο αναφέρεται και διεκδικεί πάντα το απόλυτο — τη θέση του μη περαιτέρω. Γίνεται κατανοητό ότι η αντιπαράθεση στην οποία αναφέρεται η Ashworth δεν οδηγεί σε διαλεκτική σχέση μεταξύ των ιδεών καθώς ο σκοπός είναι να αντικαταστήσει η μία ιδέα την άλλη.

⁷ Η διελευστίνδα είναι ένα αρχαίο παιχνίδι όπου δυο ομάδες ατόμων, κρατώντας η καθεμιά την άκρη ενός σχοινιού, προσπαθούσε να τραβήξει στο μέρος της την αντίπαλη ομάδα. Μεταφορικά η έννοια υποδηλώνει τον έντονο ανταγωνισμό ή την αντιπαράθεση μεταξύ αντιπάλων, ιδεών, απόψεων, κ.α.

⁸ Τη δεκαετία του 2000 προωθούνται στην Ελλάδα, από το υπουργείο παιδείας, διάφορα κινήματα όπως το *πρόγραμμα δεξιοτήτων ζωής, η διαθεματικότητα, η δια βίου μάθηση, η Ολυμπιακή παιδεία, και η διαπολιτισμική προσέγγιση* (για μια ενημέρωση πάνω σε όλα αυτά τα κινήματα ο αναγνώστης παραπέμπεται στην ιστοσελίδα του Ινστιτούτου Παιδαγωγικής Πολιτικής: <http://www.iiep.edu.gr/index.php?lang=el>). Τη δεκαετία του 1990 προβάλλονταν το κίνημα της εκμάθησης *κινητικών δεξιοτήτων* που είχε προκαλέσει και μια σχετική πολεμική μεταξύ των ειδικών (Χατούπης, 1997). Την περίοδο εκείνη μια ομάδα ανθρώπων που σχετιζόνταν με το υπουργείο παιδείας και το παιδαγωγικό ινστιτούτο πρόβαλαν ως βασικό σκοπό του μαθήματος της φυσικής αγωγής την εκμάθηση *κινητικών δεξιοτήτων* καθώς η επίτευξη αυτού του σκοπού θα συντελούσε σε μια θετική στάση απέναντι στη φυσική δραστηριότητα και επομένως σε μια δια βίου υιοθέτηση ενός υγιεινού τρόπου ζωής με καθημερινή άσκηση. Από την άλλη μεριά, καθηγητές του ΤΕΦΑΑ Αθηνών, στηριγμένοι στη διεθνή βιβλιογραφία, αντέκρουαν την άποψη αυτή δίνοντας έμφαση στην ανάπτυξη της φυσικής κατάστασης ως βασικό σκοπό του μαθήματος της φυσικής αγωγής [βλ. Χατούπης (1997) για τα σχετικά επιχειρήματα]. Χαρακτηριστικό παράδειγμα και αυτό ιδεών στην εκπαίδευση που έρχονται σε εναντίωση και μόνον σύγχυση προκαλούν στους εκπαιδευτικούς καθώς δεν τους βοηθάνε να ξεκαθαρίσουν με ποιο τρόπο, τελικά, θα προσεγγίσουν τη διδασκαλία και πως θα αντιμετωπίσουν τα καθημερινά προβλήματα που ανακύπτουν στη δουλειά τους. Η συγκεκριμένη αντιπαράθεση ήταν άκαρπη και μάταιη καθώς κανείς δεν αντιλαμβανόταν τότε ότι οι σκοποί της παιδείας δεν αποτελούν εγκεφαλικά δημιουργήματα ούτε και προκύπτουν από τη μελέτη καμίας βιβλιογραφίας που μας έχει έρθει από χώρες όλως διαφορετικές από τη δική μας στην παιδεία, στο εκπαιδευτικό σύστημα, στην κουλτούρα, στη νοοτροπία και στις προτεραιότητες που θέτουν. Οι σκοποί του κάθε σχολικού μαθήματος μπορούν να τίθενται από το αρμόδιο υπουργείο. Είναι όμως δυνατόν τους σκοπούς να τους θέτει και το κάθε σχολείο ξεχωριστά και επί τη βάση βασικών αξιών γιατί μόνον αυτό έχει επίγνωση της δικής του ιδιαίτερης πραγματικότητας (π.χ., υλικοτεχνική υποδομή, δυνατότητες και ελλείψεις των μαθητών, επίπεδο των δασκάλων) και άρα είναι σε θέση να γνωρίζει τι μαθητές θέλει να μορφώσει — τα επιχειρήματα που αφορούν στο τι είναι καλό και χρήσιμο να διδαχτεί και να επιτευχθεί προκύ-

πουν από τα πιστεύω μόνον των *άμεσα εχόντων επαφή με το εκάστοτε σχολείο* (δηλαδή των δασκάλων) σχετικά με την αξία των σκοπών που επιδιώκουν. Να σημειωθεί ότι οι αλλαγές που αφορούν στο αναλυτικό πρόγραμμα με κατεύθυνση από πάνω προς τα κάτω μέσω κάποιας νομοθεσίας (π.χ., από την πολιτική ηγεσία προς τα σχολεία) έχουν επικριθεί ιδιαίτερα από θεωρητικούς που υποστηρίζουν αλλαγές με αντίθετη κατεύθυνση. Συγκεκριμένα οι Jewett, Bain και Ennis (1995) τονίζουν ότι οι αλλαγές που ξεκινάνε από τους δασκάλους είναι πιο μόνιμες. Αντίθετα η απαγόρευση στους δασκάλους να συμμετέχουν στη σύνταξη αναλυτικών προγραμμάτων δεν οδηγεί σε ουσιαστικές αλλαγές (Kirk, 1990).

⁹ Οι Good και Brophy (2008) αναφέρουν ότι οι εκπαιδευτικές ιδέες υποστηρίζονται και υιοθετούνται στη βάση συγκεκριμένων ιδεολογικών προσανατολισμών χωρίς να λαμβάνονται υπ' όψιν τα επιστημονικά ευρήματα. Παράλληλα, τα επίσημα όργανα της παιδείας διακηρύττουν και ακολουθούν συγκεκριμένες πολιτικές και τακτικές επί τη βάση «μοντέρνων» θεωριών, του «συρμού» και της «μόδας», και όχι επί τη βάση της προσκόρωσής τους μέσα από την έρευνα στα σχολεία για τα οποία προορίζονται (βλ. επίσης, και την προηγούμενη υποσημείωση όπου αναφέρεται συγκεκριμένο περιστατικό στα καθ' ημάς, ενισχυτικό αυτής της διαπίστωσης). Το αποτέλεσμα είναι μία προσέγγιση του τύπου *πετάμε τις παλιές θεωρίες και κρατάμε τις καινούργιες*. Έτσι, οι θεωρίες αντικαθίστανται συνεχώς και αυτό έχει ως αποτέλεσμα να προκαλείται σύγχυση στους εκπαιδευτικούς σχετικά με την εφαρμογή των εκπαιδευτικών θεωριών. Οι Good και Brophy (2008) προτείνουν κάτι ανάλογο με τη διατύπωση μίας καθολικής θεωρίας από τους Mosston και Ashworth που δεν αντιπαράθετε όλες αυτές τις ιδέες και θεωρίες: Την αποφυγή προσκόλλησης σε μία συγκεκριμένη «ταμπέλα», την προσπάθεια ανάπτυξης ενός ολοκληρωμένου προγράμματος που θα επικεντρώνεται σε *μεγάλες και βασικές ιδέες* και την απόκτηση ενός πλούσιου ρεπερτορίου γνώσεων και δεξιοτήτων για τη λήψη σωστών αποφάσεων σχετικά με το είδος της διδασκαλίας, το καταλληλότερο για την κάθε περίπτωση.

¹⁰ Να σημειωθεί ότι η ανάγκη για μία προσέγγιση της μη εναντίωσης στη διδασκαλία και τη μάθηση υπαγορεύεται από τη μετατόπιση του κέντρου βάρους της διδασκαλίας από τον δάσκαλο στον μαθητή. Μία τέτοια μετατόπιση, πρεσβευόμενη από τον *Κονστρακτιβισμό*, υποχρεώνει τον δάσκαλο να επικεντρωθεί πρώτα στο τι γνωρίζει ο μαθητής, τι πιστεύει, τι μπορεί να κάνει, και τι μπορεί να κομίσει μέσα στην τάξη και έπειτα στο πώς σκέφτεται, ερμηνεύει, κατανοεί και αισθάνεται για το περιεχόμενο του εκάστοτε μαθήματος (Rovegno & Dolly, 2006) [να αναφέρω, συνοπτικά, ότι οι κονστρακτιβιστές υποστηρίζουν ότι οι μαθητές «χτίζουν» τη γνώση μέσα από μία ενεργητική και αναπλαστική διαδικασία που συμβάλλει στη σύνδεση καινούργιων πληροφοριών με παλιότερες ή με ήδη υπάρχουσες γνώσεις: οι ιδέες του κονστρακτιβισμού μπορούν να ανιχνευτούν στη δουλειά του Αμερικανού φιλοσόφου *John Dewey* (1859-1952), του Ελβετού ψυχολόγου *Jean Piaget* (1896-1980) και του Ρώσου ψυχολόγου *Len Vygotsky* (1896-1934)]. Βλέποντας τη διδασκαλία από αυτή την οπτική γωνία, ο δάσκαλος θα αρχίσει να αναρωτιέται: Ποιες διδακτικές στρατηγικές ή ποιο περιεχόμενο μαθήματος διδασκόμενο με αυτές τις στρατηγικές θα βοηθήσει καλύτερα τα παιδιά να μάθουν; Μία τέτοια λοιπόν αλλαγή οπτικής οδηγεί και σε αλλαγή στάσης του δασκάλου προς την κατεύθυνση υιοθέτησης πολλών και ποικίλων συμπεριφορών (είτε αυτές αναφέρονται στα διάφορα στυλ διδασκαλίας, είτε στα είδη ανατροφοδότησης, ή στα είδη των ερωτήσεων που θα κάνει μέσα στην τάξη για να ενεργοποιήσει διάφορες γνωστικές διεργασίες στον νου των μαθητών) προκειμένου να αντιμετωπιστεί η ποικιλομορφία τόσο στο επίπεδο του μαθητικού πληθυσμού (ικανότητες, ηλικία, πολιτισμικό υπόβαθρο, εμπειρίες, κ.λπ.), όσο και στο επίπεδο των σκοπών που πρέπει να επιτευχθούν. Είναι περιττό να τονιστεί ότι η ανάγκη για μία προσέγγιση της μη εναντίωσης έχει επισημανθεί, εκτός από το Mosston και την Ashworth, και από αρκετούς άλλους μελετητές (π.χ., Sternberg & Williams, 2009; Yates, 2005) και παράλληλα έχει υποστηριχτεί και ερευνητικά [ειδικά σε πειραματικού τύπου μελέτες όπου χρησιμοποιούνται περισσότερες της μίας μεταβλητής και γίνεται σύγκριση διαφόρων στυλ διδασκαλίας: τα αποτελέσματα των μελετών αυτών έδειξαν ότι κάποια στυλ συντελούν στη βελτίωση κάποιων ικανοτήτων των μαθητών ενώ άλλα στυλ στην επίτευξη άλλων ικανοτήτων — βλ., για παράδειγμα, την ανασκόπηση του Chatouris (2009)].

¹¹ Δηλαδή να έχουν το σθένος να απαρνιούνται τις ιδέες τους και να υιοθετούν καινούργιες.

¹² Με την άποψη αυτή φαίνεται να συμφωνούν και οι Good και Brophy (2008). Λένε χαρακτηριστικά ότι ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα μαθημάτων οποιουδήποτε σχολικού αντικειμένου δεν πρέπει να προκύπτει μέσα από την εφαρμογή κάποιων ιδεολογικών πιστεύω και αρχών αλλά να στηρίζεται πάνω σε έμπειρες θεωρητικές βάσεις που λαμβάνουν υπ' όψιν τους την πολυπλοκότητα και τις περιπλοκές της διδασκαλίας. Παράλληλα, όμως, μία τέτοια βάση πρέπει να στηρίζεται στην εμπειρική έρευνα και τι λέει αυτή για την αποτελεσματική διδασκαλία και πρακτική. Η ύπαρξη μίας καθολικής θεωρίας που δεν φέρνει σε αντιπαράθεση τις διάφορες εκπαιδευτικές ιδέες, άρα δεν προκαλεί και σύγχυση στους δασκάλους για το τι είναι καλό ή καλύτερο για τη δουλειά τους και δεν τους αφήνει με την απορία ποια ιδέα τελικά θα εφαρμόσουν στο καθημερινό παιδευτικό τους έργο, πρέπει να συνοδεύεται και από προσκόρωση προερχόμενη από εμπειρική έρευνα προκειμένου να αποκτήσει η θεωρία κύρος στη συνείδηση του δασκάλου και να πειθεί.

¹³ Και όχι μόνον τα σχολεία και η διδασκαλία που γίνεται σε αυτά αλλά και τα προγράμματα προετοιμασίας ή επιμόρφωσης των δασκάλων χαρακτηρίζονται από αυτήν την ιδιοσυγκρασιακή προσέγγιση. Πιο συγκεκριμένα, οι Ashworth, Dolan, Kirsch και Vitale (2004) έκαναν μία αξιολόγηση ενός προγράμματος προετοιμασίας 199 εκκολλητόμενων δασκάλων. Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης έδειξαν ότι οι δάσκαλοι δεν ήταν σε θέση να αναπτύξουν σχέδια μαθήματος με τρόπο λογικό και συνεκτικό, προσαρμοσμένα σε συγκεκριμένους μαθησιακούς σκοπούς. Παράλληλα, φάνηκε ότι μόνον κάποιοι λίγοι από αυτούς τους δασκάλους μπορούσαν να διατυπώσουν ερωτήσεις που προάγουν την κριτική σκέψη. Τέλος, λίγοι ήταν αυτοί που μπορούσαν να περιγράψουν δραστηριότητες κατάλληλες για αξιολόγηση σχετική με τους διδακτικούς σκοπούς. Οι ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η ιδιοσυγκρασιακή προσέγγιση του εκπαιδευτή αυτών των προγραμμάτων στη γνώση και στη νόηση ήταν υπεύθυνη για την αδυναμία των δασκάλων να κατανοήσουν τις διδακτικές και μαθησιακές διαδικασίες και να εφαρμόσουν αυτά που έμαθαν κατά τη διάρκεια του επιμορφωτικού προγράμματος. Όταν εκτίθεται κάποιος σε ιδέες με τρόπο τυχαίο, ιδιοσυγκρασιακό και αποσπασματικό και όταν η συσχέτιση των ιδεών δεν γίνεται μέσα σε ένα θεμελιώδες πλαίσιο, είναι αδύνατο, ειδικά για τον αρχάριο δάσκαλο, να γνωρίζει πώς να κατακτήσει ή πότε να απορρίψει φαινομενικά αντιμαχόμενες ιδέες.

¹⁴ Το ζήτημα της σαφούς διατύπωσης των εννοιών και της συνεπούς χρήσης αυτών είναι πρωταρχικό στη σφαίρα της πνευματικής πραγματικότητας. Τον δρόμο τον έδειξε, βέβαια, ο *Σωκράτης* (470 π.Χ. - 399 π.Χ.) μέσα από το *ορίζεσθαι καθόλου* (Αριστοτ., *Μετά τα Φυσικά* 1078b1) και τον συνέχισε ο *René Descartes* (1596-1650). Κάθε έρευνα αρχίζει από την προσεχτική μελέτη των εννοιών. Εξετάζεται προσεχτικά εάν η κάθε κρινόμενη έννοια καλύπτει το πλάτος του αντικειμένου της και εάν περιγράφει τις ιδιότητές του. Εάν όχι, αυτές οι έννοιες παραπλανούν και δεν υπηρετούν την αλήθεια. Η διατύπωση μίας έννοιας γίνεται με τόσες και τέτοιες λέξεις ώστε να μην μπορείς να αφαιρέσεις ή να προσθέσεις ή να αλλάξεις ούτε μία ύστερα από τη διατύπωσή της. Έτσι, προκειμένου ο κάθε λόγιος άνθρωπος (είτε ασχολείται με τα γράμματα, είτε με τις επιστήμες, είτε με τη φιλοσοφία) να προπελάσει τα θεωρητικά προβλήματα που συναντά, να αναπτύξει τις θέσεις του και να πραγματοποιήσει τις ερευνητικές του αναζητήσεις στον χώρο που κινείται, πρέπει να έχει αποσαφηνίσει από πριν τις έννοιες που πρόκειται να χρησιμοποιήσει. Στον επιστημονικό λόγο είναι προαπαιτούμενο να υπάρχει ακριβολογία και σαφήνεια στον προσδιορισμό των εννοιών [βλ. Βαλεοντής (1995), όπου περιγράφονται οι απαιτήσεις που πρέπει να πληρούνται για εξασφάλιση αυτής της ακριβολογίας]. Ειδικά όμως επικρατεί σύγχυση και ασυνεννοησία μεταξύ των εμπλεκομένων. Επιστήμη δεν γίνεται χωρίς μία κοινή γλώσσα (Παπανούτσος, 1974). Και «ενώ θα περίμενε κανείς να συναντήσει εδώ πολύ μεγαλύτερη προσοχή και ευλάβεια προς την ορθότητα και την ακριβολογία, δείχνουμε συχνά την ίδια ευκολία και προχειρότητα» [Παπανούτσος (1975), σελ. 268 βλ. και Φιλόπουλο (1994) για παρόμοιες διαπιστώσεις]. Στον χώρο της παιδαγωγικής δεν υπάρχει μία κοινή βάση γνώσεων (και, επομένως, κοινή ορολογία) πράγμα που έχει επιπτώσεις τόσο στις πρωτοβουλίες που παίρνονται από τα επίσημα όργανα, τα υπεύθυνα για τη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής όσο και στα προγράμματα επιμόρφωσης των δασκάλων και στην ίδια τη διδασκαλία τους. Για παράδειγμα, κατά καιρούς δίνονται διαφορετικές οδηγίες για τα αναλυτικά προγράμματα διδασκόμενης ύλης ενώ οι ορολογίες που υιοθετούνται σε αυτές τις οδηγίες παρουσιάζουν μεγάλη ποικιλία. Αν ρωτήσετε πέντε μαθηματικούς να σας περιγράψουν την πρόσθεση, θα ακούσετε πέντε παρόμοιες περιγραφές. Ρωτήστε, όμως, πέντε παιδαγωγούς να σας περιγράψουν την *άμεση διδασκαλία* και το πιθανότερο είναι ότι θα ακούσετε πέντε εντελώς διαφορετικές περιγραφές. Το ίδιο ισχύει και για πολλές άλλες έννοιες όπως αυτή της *έμμεσης διδασκαλίας*, της *κινητικής αγωγής*, της *συνεργατικής διδασκαλίας*, κ.α. Λόγου χάριν, ο Pajares (1992) αναφέρει ότι οι σημασίες οι αποδιδόμενες σε έννοιες που χρησιμοποιούνται στην έρευνα για τα πιστεύω (beliefs) των δασκάλων είναι ποικίλες και ελάχιστες από τις έρευνες που χρησιμοποιούν τις έννοιες αυτές δίνουν τους ορισμούς των σχετικών εννοιών.

¹⁵ Ο Moseley et al. (2005) υποστηρίζει ότι είναι δύσκολο για τους ερευνητές να περιγράψουν τις διάφορες όψεις της εκπαιδευτικής πραγματικότητας χωρίς να προϋπάρχει μία ορολογία, αναφερόμενη στις διάφορες διδακτικές και μαθησιακές περιπτώσεις, που να είναι αξιόπιστη και να εμφανίζεται με κάποια σταθερή περιοδικότητα συμφωνημένη από πριν. Η απουσία μίας τέτοιας ορολογίας κάνει αδύνατη την εύρεση απαντήσεων σε ερωτήματα σχετικά με τη βελτίωση της εκπαίδευσης.

¹⁶ Σχετικά με τον όρο *δομική προσέγγιση* (*structural approach*) σημειώνω τα εξής: Αντί να εξετάζουμε το κύριο σώμα της γνώσης σχετικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση με τρόπο τυχαίο και ιδιοσυγκρασιακό/προσωπικό, είναι ανάγκη να βρεθεί ένας διαφορετικός τρόπος κατανόησης της αλληλεπίδρασης δασκάλου και μαθητή. Το αντίθετο του τυχαίου και του ιδιοσυγκρασιακού είναι το δομικός. Υπό την έννοια αυτή μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε και τον όρο *προγραμματική* ή *οργανωτική* προσέγγιση. Η δομική προσέγγιση θέτει το ερώτημα: Τι είναι η διδασκαλία ή ποια είναι η κατανόησή μας για τη διδασκαλία και τη μάθηση όταν την εξετάζουμε πέρα από τα προσωπικά μας πιστεύω και τις δοξασίες μας για αυτήν;

¹⁷ Ενδεικτικά αναφέρω τις παρακάτω πηγές: McBride και Xiang (2004), Sparks-Langer, Pasch, Frankes, Gardner και Moody (2003) και Sparks-Langer, Starko, Pasch, Burke, Moody και Gardner (2004). Για την ιστορία να πω ότι την ίδια περίπου περίοδο που ο Mosston μιλάγε για τη λήψη αποφάσεων, ένας άλλος παιδαγωγός, ο Philip Jackson, περιέγραφε στο βιβλίο του *Life in Classrooms* (1968) τις διαδικασίες της σκέψης και τη συνεπακόλουθη λήψη αποφάσεων από τον δάσκαλο. Συγκεκριμένα είδε τη λήψη αποφάσεων ως μία γραμμική διεργασία σε τρεις φάσεις: προ της αλληλεπίδρασης του δασκάλου με τον μαθητή, κατά την αλληλεπίδραση και μετά την αλληλεπίδραση (Hall & Smith, 2006). Αυτό, βέβαια, θυμίζει πολύ τις τρεις ομάδες αποφάσεων όπως σκιαγραφούνται από τον Mosston και την Ashworth (βλ. την υποσημείωση 18). Ήδη από τη δεκαετία του 1970 η εκπαιδευτική κοινότητα μιλούσε για τη λήψη αποφάσεων ως μία βασική διδακτική ικανότητα (Bolster, 1983; Hall & Smith, 2006) και για τον δάσκαλο ως έναν επεξεργαστή πληροφοριών που διαγιγνώσκει καταστάσεις, ελέγχει υποθέσεις και παίρνει αποφάσεις (Yinger, 1980). Προς επίρρωση αυτής της αντίληψης, ο Shavelson (1973) υποστηρίζει ότι, «Teachers make a great many decisions in the course of a day's teaching. In fact any teaching act is the result of a decision – sometimes conscious but more often not – that the teacher makes after the complex cognitive processing of available information» (σελ. 144). Οι Hall και Smith (2006), μέσα από μία συνοπτική ανασκόπηση βιβλιογραφίας που έκαναν διαπίστωσαν ότι (α) και οι έμπειροι και οι άπειροι δάσκαλοι παίρνουν αποφάσεις επί τη βάση διαφορετικών κριτηρίων και με διαφορετικούς ρυθμούς, (β) οι έμπειροι δάσκαλοι παίρνουν 30% περισσότερες αποφάσεις από τους άπειρους δασκάλους, (γ) οι άπειροι δάσκαλοι στηρίζονται περισσότερο στα γραπτά σχέδια μαθήματος και λιγότερο στις ανάγκες των μαθητών για να πάρουν αποφάσεις και (δ) οι έμπειροι δάσκαλοι βασίζονται όχι μόνο στις αντιδράσεις των μαθητών για να πάρουν αποφάσεις αλλά και στα χαρακτηριστικά και στις στάσεις (attitudes) της κάθε τάξης.

¹⁸ Η ανατομία του καθενός από τα 11 στυλ διδασκαλίας αναφέρεται στις αποφάσεις που λαμβάνονται από τον δάσκαλο και τον μαθητή. Ο Mosston αφού διατύπωσε το γνωστό αξίωμα ότι η διδασκαλία συνίσταται στην αλυσιδωτή λήψη αποφάσεων, προχώρησε στον καθορισμό αυτών των αποφάσεων και την κατηγοριοποίησή τους σε τρεις μεγάλες ομάδες: (α) *Οι αποφάσεις σχεδιασμού (pre-impact set)* που έχουν να κάνουν με τον προγραμματισμό και την προετοιμασία, δηλαδή με τον καθορισμό των σκοπών του μαθήματος, την επιλογή του στυλ διδασκαλίας, το περιεχόμενο του ημερήσιου μαθήματος, τους τρόπους επικοινωνίας, τα οργανωτικά ζητήματα, το μέρος που θα πραγματοποιηθεί το μάθημα, το γενικότερο κλίμα της τάξης, τις διαδικασίες και τα μέσα για την αξιολόγηση κ.λ.π. (β) *Οι αποφάσεις πραγμάτωσης (impact set)* που έχουν να κάνουν με την εφαρμογή όλων αυτών των παραμέτρων για τις οποίες αποφάσισε ο δάσκαλος πριν την έναρξη του μαθήματος καθώς και την τροποποίησή τους, αν προκύψει λόγος κατά τη διδασκαλία (γ) *Οι αποφάσεις εκτίμησης (post-impact set)* που έχουν να κάνουν με την αξιολόγηση και την ανατροφοδότηση, δηλαδή με τη συλλογή πληροφοριών σχετικών με την απόδοση κατά τη διάρκεια του μαθήματος, την αξιολόγηση αυτών των πληροφοριών βάσει κριτηρίων, την παροχή ανατροφοδότησης στον μαθητή, την αξιολόγηση της εφαρμογής του επιλεγμένου στυλ διδασκαλίας κ.λ.π. Σε όλα τα στυλ διδασκαλίας υπάρχουν και οι τρεις παραπάνω ομάδες αποφάσεων αλλά αυτό που διαφοροποιεί το ένα στυλ από το άλλο και του δίνει την ιδιαίτερη φυσιογνωμία του είναι το ποιος παίρνει, ποιες αποφάσεις, σχετικά με τι και πότε. Είναι λάθος να θεωρήσει κάποιος ότι αυτές οι ομάδες αποφάσεων λαμβάνονται πριν, κατά και μετά το μάθημα, αντίστοιχα. Δεν είναι ο παράγοντας χρόνος που κάνει τη διαφορά μεταξύ αυτών των τριών ομάδων αλλά μάλλον ο σκοπός για τον οποίο λαμβάνεται η κάθε απόφαση. Έτσι, ενώ κάποιος θα περίμενε οι αποφάσεις σχεδιασμού να λαμβάνονται πριν το μάθημα, υπάρχουν φορές που κατά τη διάρκεια του μαθήματος πρέπει να ληφθεί κάποια ή κάποιες αποφάσεις σχεδιασμού, ειδικά όταν μία απρόσμενη εξέλιξη ή ένα έκτακτο συμβάν επιβάλλει την αλλαγή ή την τροποποίηση της οργάνωσης της τάξης. Επίσης, οι αποφάσεις εκτίμησης μπορεί να ληφθούν κι αυτές κατά τη διάρκεια του μαθήματος, όπως για παράδειγμα η ανατροφοδότηση που δίνεται και μετά το πέρας ή και κατά τη διάρκεια μίας άσκησης. Γνωρίζοντας ποιος παίρνει, ποιες αποφάσεις και για ποιο σκοπό μπορεί να μας βοηθήσει να εντοπίσουμε το στυλ διδασκαλίας που χρησιμοποιεί μία δεδομένη στιγμή ο δάσκαλος (είτε είναι αυτό βασικό στυλ ή στυλ παραλλαγή) και κατ' επέκταση να εμβαθύνουμε στη δομή της σχέσης μεταξύ δασκάλου, μαθητή και προβλεπόμενων μαθησιακών ωφελειών που απορρέουν από μία τέτοια σχέση.

¹⁹ Οι αποφάσεις λαμβάνονται *προμελετημένα (deliberately)*, στο πρωτότυπο) όταν ο δάσκαλος έχει κάποιο συγκεκριμένο σκοπό στον νου του και παίρνει τις αποφάσεις εκείνες που θα τον οδηγήσουν στην επίτευξη αυτού του συγκεκριμένου σκοπού. Οι αποφάσεις λαμβάνονται *ερήμην του δασκάλου (by default)*, στο πρωτότυπο – ο Μουντάκης (1997) έχει μεταφράσει τον όρο αυτό ως *αποφάσεις που λαμβάνονται σκόπιμα βάσει προϋπαρχόντων διδακτικών προτύπων στο μυαλό του διδάσκοντα*, όταν κάποιος άλλος έχουν καθορίσει ποιες αποφάσεις θα πρέπει να λάβει ο δάσκαλος για την επίτευξη συγκεκριμένων σκοπών. Για παράδειγμα, στα αγγλικά σχολεία τα παιδιά φέρουν ομοιόμορφη αθλητική περιβολή. Αυτό είναι μία απόφαση της διεύθυνσης του κάθε σχολείου την οποία πρέπει να σεβαστεί και να λάβει ο δάσκαλος κάθε φορά που γίνεται το μάθημα της γυμνα-

στικής. Άρα, δεν είναι μία απόφαση που σκέφτηκε ο ίδιος και τελικά έλαβε, αλλά *άλλοι*. Τέτοιες αποφάσεις λαμβάνονται και για άλλα θέματα όπως για τη διάρκεια του μαθήματος, για τις σχολικές γιορτές και αργίες και ως ένα βαθμό για τη διδασκόμενη ύλη.

²⁰ Και φυσικά η έρευνα πάνω στο Φάσμα έρχεται να το αποδείξει αυτό (βλ. Byra, 2000 · Chatouris, 2009). Επιπλέον, η βιβλιογραφία βρίθκει από μελέτες που εξετάζουν την επίδραση της λήψης αποφάσεων στη μάθηση καθώς και το ποιοι εκπαιδευτικοί σκοποί πετυχαίνονται όταν υπάρχει ποσοστό συμμετοχής των μαθητών στη λήψη αποφάσεων. Η ανασκόπηση του Chatouris (2007) στο θέμα αυτό είναι κατατοπιστική.

²¹ Αυτό είναι πλέον κοινός τόπος για την έρευνα. Οι εργασίες που το αποδεικνύουν είναι πάμπολλες και εδώ ο χώρος δεν μου επιτρέπει να τις παραθέσω όλες. Ο αναγνώστης παραπέμπεται στις δυο πιο πρόσφατες ανασκοπήσεις βιβλιογραφίας για μία περαιτέρω ενημέρωση (Byra, 2000 · Chatouris, 2009).

²² Αυτό σημαίνει η έννοια *mobility ability* που υπάρχει στο πρωτότυπο στο σημείο αυτό του κειμένου, έννοια πυρηνική κι αυτή της όλης θεωρίας του Φάσματος. Δηλαδή η ικανότητα (*ability*) να μπορεί ο δάσκαλος να υιοθετεί ανά πάσα στιγμή οποιοδήποτε στυλ του Φάσματος για να πετυχαίνει τους εκάστοτε σκοπούς του μαθήματος · να μπορεί να κινείται (*mobility*) από τη μία άκρη του Φάσματος στην άλλη περνώντας από όλα τα στυλ με άνεση και επιλέγοντας αυτά ή αυτό που τον εξυπηρετεί κάθε φορά.

²³ Ο ρόλος των προγραμμάτων επιμόρφωσης των δασκάλων και προετοιμασίας των φοιτητών σε αυτό είναι καθοριστικός. Τέτοια προγράμματα μπορούν να κάνουν τη διαφορά ενώ ταυτόχρονα αμβλύνουν το χάσμα μεταξύ θεωρίας και πράξης. Μεγάλη σημασία για την επιτυχία αυτών των προγραμμάτων παίζει η θεωρία διδασκαλίας που διδάσκεται σε αυτά (Ashworth, 1992). Όταν το Φάσμα των στυλ διδασκαλίας εφαρμόστηκε σε τέτοια προγράμματα, η αποτελεσματικότητά τους ήταν υψηλή (βλ. την επόμενη υποσημείωση).

²⁴ Η έρευνα έχει δείξει ότι στα πλαίσια προγραμμάτων επιμόρφωσης, οι δάσκαλοι που παρακολούθησαν μαθήματα πάνω στο Φάσμα των Στυλ Διδασκαλίας και το εφάρμοσαν σε ενότητες μικροδιδασκαλίας, απέκτησαν δεξιότητες που χαρακτηρίζουν την αποτελεσματική διδασκαλία [υιοθέτηση μίας ποικιλίας διδακτικών συμπεριφορών, υψηλή συχνότητα ατομικής και κατ' ιδίαν αλληλεπίδρασης με τους μαθητές, μεγαλύτερη ποικιλία μορφών ανατροφοδότησης, περισσότερη συγκεκριμένη (σαφή) ανατροφοδότηση, υιοθέτηση περισσότερων στυλ διδασκαλίας, μεγαλύτερη κινητικότητα του δασκάλου μέσα στην τάξη, μεγαλύτερη κοινωνική αλληλεπίδραση και περισσότερες ευκαιρίες για λήψη αποφάσεων] (Ashworth, 1983, 1988, 1989, 1990, 1991).

²⁵ Το ίδιο παράδειγμα με το σφυρί το χρησιμοποιούν και οι Good και Brophy (2008) για να δείξουν το ίδιο ακριβώς πράγμα (άραγε να αποτελεί σύμπτωση); Όπως χρησιμοποιεί κάποιος το σφυρί για μία πολύ συγκεκριμένη δουλειά και όχι για κάποια άλλη στην οποία δεν μπορεί να τον βοηθήσει το σφυρί, όμοια και ο δάσκαλος υιοθετεί συγκεκριμένες συμπεριφορές για να πετύχει μόνον εκείνους τους σκοπούς τους οποίους οι συγκεκριμένες συμπεριφορές είναι προορισμένες να πετύχουν. Επομένως, είναι ανάγκη να υιοθετείται *μία ποικιλία διδακτικών και μαθησιακών συμπεριφορών* για την επίτευξη των πολλών και διαφορετικών σκοπών που θέτει το εκπαιδευτικό πρόγραμμα.

²⁶ Στο πρωτότυπο *beliefs*. Η έννοια αυτή δεν μπορεί να οριστεί με ευκολία ενώ οι ορισμοί που της δίνονται κατά καιρούς είναι ποικίλοι (Pajares, 1992). Η Graber (2001) δίνει έναν πολύ γενικό ορισμό που όμως δεν ικανοποιεί: Τα πιστεύω, λέει, εκπροσωπούν ό,τι είναι αληθές ή ψευδές για τον φορέα των πιστεύω, αναπτύσσονται μέσα από την εμπειρία και διαμορφώνουν τις απόψεις του. Ο Pajares (1992) δίνει έναν πιο κατατοπιστικό ορισμό αναφερόμενος περισσότερο στα εκπαιδευτικά πιστεύω: Τα εκπαιδευτικά πιστεύω είναι πιστεύω σχετικά με την εμπιστοσύνη που έχει ο εκπαιδευτικός στις ικανότητές του να επηρεάζει την απόδοση του μαθητή, με τη γνώση, με τις αιτίες της απόδοσης των μαθητών και των δασκάλων, με αντιλήψεις και προσωπικά αισθήματα και με συγκεκριμένα μαθήματα

ή ειδικότητες. Είναι κοινός τόπος ότι τα πιστεύω του δασκάλου επηρεάζουν τη διδακτική του συμπεριφορά (χωρίς όμως αυτή η επίδραση να είναι και άμεση καθώς υπάρχουν τρεις παράγοντες που καθορίζουν την επίδραση αυτή: Οι προθέσεις του δασκάλου, η αξία που αποδίδει στα πιστεύω του και το πώς αισθάνεται για τις διδακτικές του ενέργειες) (Kulinna, Silverman, & Keating, 2000) γιατί έχουν επίδραση πάνω στις αντιλήψεις του και τις κρίσεις του που με τη σειρά τους καθορίζουν τις διδακτικές του πρακτικές (Tsangaridou, 2008). Και ενώ ο δάσκαλος μπορεί να στηρίζεται σε αυτά τα πιστεύω για να δράσει με έναν συγκεκριμένο τρόπο μέσα στην τάξη (όπως διατείνεται η Ashworth), η έρευνα έχει δώσει αντικρουόμενα αποτελέσματα σχετικά με τη συνέπεια ανάμεσα στα πιστεύω και στην όλη δραστηριότητα του δασκάλου κατά τη διδασκαλία. Κάποιες μελέτες από τον χώρο της γενικότερης παιδαγωγικής δείχνουν ευθυγράμμιση των πιστεύω των δασκάλων με τις διδακτικές τους πρακτικές, άλλες όμως δεν δείχνουν [βλ. Tsangaridou και O'Sullivan (2003) και Tsangaridou (2008) όπου και η σχετική βιβλιογραφία]. Στη φυσική αγωγή οι μελέτες των Tsangaridou (2008) και Tsangaridou και O'Sullivan (2003) έδειξαν ευθυγράμμιση ενώ η μελέτη των Kulinna, Silverman και Keating (2000) δεν έδειξε κάποια σχέση μεταξύ των πιστεύω καθηγητών φυσικής αγωγής και των διδακτικών τους συμπεριφορών. Να τονιστεί ότι τα πιστεύω δεν αποτελούν και πάντα καλούς οδηγούς για να

πάρει κάποιος σωστές αποφάσεις μέσα στην τάξη. Ο Yates (2005) αναφέρει δυο μελέτες όπου δάσκαλοι και φοιτητές, που προορίζονταν για το επάγγελμα του δασκάλου, θεωρούσαν ως προφανείς και αυτονόητες, απόψεις σχετικά με το ποια στοιχεία συνιστούν την αποτελεσματική διδασκαλία· οι απόψεις τους αυτές, όμως, δεν συμφωνούσαν με ερευνητικά ευρήματα. Απαιτείται γνώση των ερευνητικών ευρημάτων και θεωρητική κατάρτιση (αυτό μάλλον εννοούν οι Mosston και Ashworth όταν λένε *επαγγελματικές και άλλες γνώσεις*) για να στηρίξει ο δάσκαλος τις διδακτικές του πρακτικές· απαιτείται, επίσης, και επίγνωση του γιατί μία συγκεκριμένη πρακτική είναι προτιμότερη από κάποια άλλη.

²⁷ Τη δεκαετία του 2000 κυκλοφόρησαν αρκετά βιβλία για τη φυσική αγωγή που προτείνουν ιδέες διδασκαλίας και σχέδια μαθήματος, η εφαρμογή των οποίων απαιτεί την υιοθέτηση μίας ποικιλίας συμπεριφορών από τον δάσκαλο (π.χ., Δέρρη, 2007; Διγγελίδης & Παπαϊωάννου, 2004; Διγγελίδης, 2007; Παπαϊωάννου, Θεοδωράκης, & Γούδας, 2007)· παράλληλα, τα αναλυτικά προγράμματα του υπουργείου παιδείας αναφέρουν τα στυλ διδασκαλίας των Mosston και Ashworth και πώς μπορούν να χρησιμοποιηθούν μέσα στην τάξη. Μολοντούτο, οι καθηγητές φυσικής αγωγής παρουσιάζουν μία μονοτροπία στη διδακτική τους συμπεριφορά υιοθετώντας τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας όπου τον έλεγχο για την οργάνωση, τον σχεδιασμό και την εκτέλεση τον έχουν αυτοί ενώ οι πρωτοβουλίες που δίνονται στους μαθητές είναι ελάχιστες. Αυτή η μονοτροπία στη συμπεριφορά τους παρατηρείται ανεξάρτητα από το περιεχόμενο και τους σκοπούς του ημερήσιου μαθήματος, την υλικοτεχνική υποδομή και τις ανάγκες και το επίπεδο των μαθητών (κινητικό ή άλλο). Σχετικές πρόσφατες έρευνες (Kougioumtzis & Patricsson, 2007; Sympras & Digelidis, 2014; Sympras, Digelidis, & Watt, 2016) και παλιότερες (Papadopoulos, 1997; Papastamatis, 1988) κατέληξαν σε διαπιστώσεις παρόμοιες με την παραπάνω. Μου φαίνεται ότι για την κατάσταση αυτή ευθύνονται τα προγράμματα επιμόρφωσης ή ακόμα και προετοιμασίας των καθηγητών που δεν τους βοηθάνε στην απόκτηση ενός πλούσιου ρεπερτορίου συμπεριφορών καθώς επίσης και η συνήθεια που έρχεται από τα παλιά να διδάσκεται η φυσική αγωγή με μία μέθοδο που μοιάζει με το στυλ του Παραγγέλματος ή το πολύ με το Πρακτικό στυλ των Mosston και Ashworth (Παπαϊωάννου, Θεοδωράκης, & Γούδας, 2007).

²⁸ Το Φάσμα δεν αποτελεί ακόμα μία τυχαία και απομονωμένη ιδέα. Αντιθέτως, η γνώση που ενυπάρχει στο Φάσμα συμβάλλει σε μία πληρέστερη κατανόηση σχετικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση. Αυτή η πληρέστερη κατανόηση — το ευρύτερο σύστημα — αντιπροσωπεύει το Φάσμα των Στυλ Διδασκαλίας.

²⁹ Ο Mosston και η Ashworth (2008) επισημαίνουν ότι ένα μάθημα είναι πετυχημένο όταν υπάρχει αυτή η συνέπεια. Όταν δηλαδή υπάρχει συμφωνία ανάμεσα σε ό,τι συμβαίνει σε μία τάξη κατά τη διδασκαλία και σε ό,τι είχε πρόθεση να κάνει αρχικά ο δάσκαλος (οι προθέσεις του δασκάλου αφορούν στους σκοπούς του μαθήματος, στην επιλογή του περιεχομένου και του στυλ διδασκαλίας, στον τρόπο επικοινωνίας με τους μαθητές κ.α.). Θα περίμενε, λοιπόν κανείς να υπάρχει μία γραμμική σχέση ή μία αντιστοιχία ανάμεσα στις προθέσεις και στο τι τελικά γίνεται και διδάσκεται σε μία τάξη. Παρ' όλ' αυτά δεν υπάρχει πάντα αυτή η συμφωνία. Η έρευνα έχει δείξει ότι η διδασκαλία που κάνουν καθηγητές φυσικής αγωγής δημοτικού σχολείου ή γυμνασίου δεν συμβάλλει στην επίτευξη των προτιθέμενων σκοπών (Lambdin & Steinhardt, 1991; Romar, 1994) ή ότι υπάρχει ασυμφωνία ανάμεσα σε αυτό που προτίθενται να διδάξουν ασκούμενοι φοιτητές φυσικής αγωγής (student teachers) και σ' αυτό που τελικά διδάξαν (Steinhardt, Lambdin, Kamrath, & Ramirez, 1993).

³⁰ Στο πρωτότυπο *universal theory*. Παραπλήσια έννοια είναι και η *unifying theory* (ενωτική θεωρία) ή *unifying field theory* (ενωτική θεωρία πεδίου). Σε πολύ γενικές γραμμές αυτές οι έννοιες υπαινίσσονται την ενοποίηση και τον σχετισμό όλων των θεωριών ενός επιστημονικού πεδίου στα πλαίσια μίας καθολικής θεωρίας που συνήθως συμπληρώνει όλες τις επιμέρους θεωρίες χωρίς να επιδιώκει να τις αντικαταστήσει (Hoare & Jifeng, 1997). Οι πρώτες προσπάθειες για τον σχηματισμό μίας ενωτικής θεωρίας έγιναν από το James Maxwell (1831-1879) το 1864 ο οποίος επιχείρησε να ενοποιήσει τις θεωρίες του *μαγνητισμού* και του *ηλεκτρισμού* για να δώσει την ενωτική θεωρία του *ηλεκτρομαγνητισμού*. Ακολούθησε ο Albert Einstein (1879-1955) που χρησιμοποίησε τη σταθερά της ταχύτητας του φωτός από τη θεωρία του Maxwell για να ενοποιήσει τις δυο αντιλήψεις που έχουμε για τον χρόνο και τον χώρο σε ένα θεωρητικό πλαίσιο, γνωστό ως *χωροχρόνος*. Στον χώρο της φυσικής οι προσπάθειες για τη διατύπωση μίας θεωρίας όπου οι θεμελιώδεις δυνάμεις της φύσης θα συνδυάζονται σε μία απλή εξίσωση συνεχίζονται ως σήμερα (Rueda, 2005). Αυτή την προσπάθεια διατύπωσης μίας ενωτικής θεωρίας την κατέβαλαν και άλλα επιστημονικά πεδία όπως η βιολογία (που χρησιμοποίησε ως βάση τη θεωρία της εξέλιξης για να ενωθεί με την επιστήμη της γενετικής) (Henriques, 2003), το πεδίο των μαθησιακών δυσκολιών (Rueda, 2005), το πεδίο του προγραμματισμού στους ηλεκτρονικούς υπολογιστές (Hoare & Jifeng, 1997), το πεδίο της γνώσης (π.χ., γνωστικό, σκέψη) (Moseley, Baumfield, Elliot, Gregson, Higgins, Miller, & Newton, 2005) και φυσικά η ψυχολογία όπου οι προσπάθειες διατύπωσης μίας τέτοιας θεωρίας έχουν ξεκινήσει ήδη από το 1904 (Sternberg & Grigorenko, 2001) χωρίς να έχουν, όμως, ευδοωθεί ακόμα (Henriques, 2003). Τα οφέλη που προκύπτουν για έναν επιστημονικό χώρο από την διατύπωση μίας ενωτικής θεωρίας

(εκτός από αυτά που αναφέρει η Ashworth) είναι πολλά: Ένα πεδίο ενωτικό μπορεί να προσεγγίσει κάποιο φαινόμενο από πολλές διαφορετικές σκοπιές συντελώντας έτσι στην πλήρη κατανόησή του (Sternberg & Grigorenko, 2001). Επιπλέον, μία τέτοια θεωρία συμβάλλει στην ύπαρξη μίας κοινής αποστολής, μίας κοινής γλώσσας και κοινών εννοιολογικών βάσεων μέσα σε ένα επιστημονικό χώρο. Αυτό επιτρέπει μεγαλύτερη συνέπεια, μεγαλύτερη συσσώρευση γνώσης και τη δυνατότητα για καινοτόμες ανακαλύψεις και για ενοποίηση των πολλών και αντικρουόμενων ερευνητικών ευρημάτων (Henriques, 2003; Kluger & DeNisi, 1996). Για την επιστήμη της παιδαγωγικής δεν μπόρεσα να εντοπίσω εργασίες που να αναφέρονται στο κρίσιμο αυτό ζήτημα, όσο και να έψαξα [ένα μικρό κείμενο στο διαδίκτυο με τίτλο *A Unified Theory for Pedagogy* γραμμένο από κάποιον Lee K. Freeman δεν διαφωτίζει το ζήτημα αρκετά (βλ. <http://www.leekeithfreeman.co.uk/about-us>)]. Έχω την εντύπωση ότι ο πρώτος που είδε την ανάγκη για μία ενωτική παιδαγωγική, ήδη από τη δεκαετία του 1960, και αποφάσισε να ασχοληθεί με το θέμα αυτό, ήταν ο Muska Mosston και εν συνέχεια η συνεργάτιδά του Sara Ashworth. Ο Mosston κατάλαβε από νωρίς ότι η παιδαγωγική δεν έχει φτάσει ακόμα την πλήρη ωριμότητά της καθώς το αντικείμενό της δεν ήταν σαφώς προσδιορισμένο και δεν υπήρχε μία ομοφωνία ως προς τη χρήση των παιδαγωγικών όρων και γενικότερα ως προς τα θεμελιώδη ζητήματα που την αφορούν. Επιπλέον, τον καιρό εκείνο επικρατούσαν διαφορετικές, σκόρπιες και αντιπαρατιθέμενες θεωρίες και προσεγγίσεις πάνω σε ένα πολύ συγκεκριμένο αριθμό γνωστικών αντικειμένων της παιδαγωγικής· χωρίς να είναι εμφανείς οι μεταξύ τους σχέσεις, αντανακλούσαν συγκεκριμένες εκπαιδευτικές φιλοσοφίες του «συρμού» και της «μόδας» (Mosston & Ashworth, 1985). Η θεωρία του Φάσματος διατυπώθηκε με σκοπό να εξομαλύνει όλα τα παραπάνω φαινόμενα. Αποτελεί μία ενωτική θεωρία για δυο λόγους: Πρώτον, μέσα σε αυτό το θεωρητικό πλαίσιο συνυπάρχουν οι σημαντικότερες θεωρίες παιδαγωγικής υπό τη μορφή των 11 γνωστών στυλ διδασκαλίας του Mosston (ένα ζήτημα που πρέπει να αποτελέσει αντικείμενο ξεχωριστής εργασίας προκειμένου να αναφανούν καλύτερα οι συγγένειες του κάθε στυλ με τις παιδαγωγικές αυτές θεωρίες, καθώς ο τρόπος παρουσίασής τους από τους Mosston και Ashworth δεν δείχνει ξεκάθαρα τις συγγένειες αυτές) και παράλληλα αναδεικνύονται από το πλαίσιο αυτό οι πιθανές σχέσεις μεταξύ όλων αυτών των παιδαγωγικών θεωριών. Δεύτερον, η όλη σύλληψη της θεωρίας του Φάσματος στηρίζεται στον εντοπισμό των αποφάσεων που λαμβάνονται κατά τη διδασκαλία από τον διδάσκοντα και τον διδασκόμενο — αποφάσεις που απαντώνται όπου υπάρχει διδασκαλία, ανεξάρτητα από το πολιτιστικό ή πολιτισμικό πλαίσιο, από τους συμμετέχοντες σε αυτήν (φύλο, ηλικία, ικανότητες, κ.α.) και από το αντικείμενο που διδάσκεται· και είναι αυτές τούτες οι αποφάσεις που συνιστούν (α) το καθολικό εκείνο στοιχείο το προσδιοριστικό της διδασκαλίας και το επεξηγηματικό της λειτουργίας και της δομής όλων των επιλογών που χαρακτηρίζουν τη διδασκαλία και (β) την κοινή γλώσσα, την απαιτούμενη από ένα πεδίο ενωτικό, προκειμένου να υπάρξει κοινός κώδικας επικοινωνίας και συνεννόησης μεταξύ των δασκάλων και μεταξύ των ερευνητών (οι αποφάσεις αυτές οριοθετούνται επακριβώς και περιγράφονται με σαφήνεια από το Φάσμα).

Βιβλιογραφία (από τη Sara Ashworth)

- Good, T. L., & Brophy, J. E. (1997). *Looking in classrooms* (7th ed.). New York: Longman.
- Graham, G., Holt/Hale, S. A., & Parker, M. (1998). *Children moving: A reflective approach to teaching physical education* (4th ed.). Mountain View, CA: Mayfield.
- Hellison, D. R. (1985) *Goals and strategies for teaching physical education*. Champaign IL: Human Kinetics.
- Metzler, M. W. (2000). *Instructional models for physical education*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Mosston, M. (1966). *Teaching physical education*. Columbus, OH: Charles E. Merrill Publishing Co.
- Pangrazi, R. P. (1998). *Dynamic physical education for elementary school children*. Boston: Allyn & Bacon.
- Rink, J. E. (1993). *Teaching physical education for learning* (2nd ed.). St Louis: MO.
- Siedentop, D. (1991). *Developing teaching skills in physical education* (3rd ed.). Palo Alto, CA: Mayfield Publishing Co.
- Wilén, W., Ishler, M., Hutchison, J., & Kindsvatter, R. (2000). *Dynamics of effective teaching* (4th ed.). New York: Longman.

Βιβλιογραφία (από τον Κωνσταντίνο Χατούπη)

- Ashworth, S. (1983). *Effects of training in Mosston's spectrum of teaching styles on feedback of teachers* (Unpublished doctoral dissertation). Temple University, Philadelphia.
- Ashworth, S. (1988). *Effects of spectrum of teaching styles on teacher education students*. Unpublished manuscript, University of Florida.

- Ashworth, S. (1989). *The spectrum of teaching styles pre-student teaching program: A second year study*. IRDTE grant, Florida Atlantic University.
- Ashworth, S. (1990). *Episodic teaching: A Spectrum of teaching behaviors*. Paper presented at the meeting of the AIESEP International Seminar, Wingate Institute, Natanya, Israel.
- Ashworth, S. (1991). *The spectrum of teaching styles pre-student teaching program: A third year study*. Unpublished manuscript, Florida Atlantic University.
- Ashworth, S. (1992). The Spectrum and teacher education. *Journal of Physical Education, Recreation, and Dance*, 63(1), 32-35.
- Ashworth, S., Dolan, M., Kirsch, G., & Vitale, M. (2004). *Evaluating a teacher education program through performance task assessments*. Paper presented at the AACTE, Chicago, IL.
- Bolster, A. S. (1983). Toward a more effective model of research on teaching. *Harvard Educational Review*, 53(3), 294-308.
- Byra, M. (2000). A review of spectrum research: the contributions of two eras. *Quest*, 52(3), 229-245.
- Chatoupis, C. (2007). Decision making in physical education: Theoretical perspectives. *Studies in Physical Culture and Tourism*, 14(2), 195-204.
- Chatoupis, C. (2009). Contributions of the Spectrum of Teaching Styles to Research on Teaching. *Studies in Physical Culture and Tourism*, 16(2), 193-205.
- Chatoupis, C. (2010). An analysis of Spectrum research on teaching. *The Physical Educator*, 74(4), 188-197.
- Good, T. L., & Brophy, J. E. (2008). *Looking in classrooms* (10th ed.). New York: Pearson Education, Inc.
- Graber, K. C. (2001). Research on teaching in physical education. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (4th ed., pp. 491-519). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Hall, T. J., & Smith, M. A. (2006). Teacher planning, instruction and reflection: What we know about teacher cognitive processes. *Quest*, 58, 424-442.
- Henriques, G. (2003). The three of knowledge system and the theoretical unification of psychology. *Review of General Psychology*, 7(2), 150-182.
- Hoare, T., & Jifeng, H. (1997). *The Challenge of unification*. Ανακτήθηκε από <http://www.unifyingtheories.org/chapter0.pdf>
- Jewett, A. E., Bain, L. L., & Ennis, C. D. (1995). *The curriculum process in physical education* (2nd ed.). Dubuque, IA: Brown.
- Kirk, D. (1990). School knowledge and the curriculum package-as-text. *Journal of Curriculum Studies*, 22, 409-425.
- Kluger, A. N., & DeNisi A. (1996). The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin*, 119(2), 254-284.
- Kougioumtzis, K., & Patricsson, G. (2007). Framing physical education in Greek and Swedish schools. *International Journal of Physical Education*, 44(3), 106-116.
- Kuhn, T. (1962). *The Structure of the scientific revolution*. Chicago: University of Chicago Press.
- Kulinna, P. H., Silverman, S., & Keating, X. D. (2000). Relationship between teachers' belief systems and actions toward teaching physical activity and fitness. *Journal of Teaching in Physical Education*, 19, 206-221.
- Lambdin, D. D., & Steinhardt, M. A. (1991). Elementary and secondary physical education teachers' perceptions of their goals, expertise, curriculum, and students' achievement. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11, 103-111.
- McBride, R. E., & Xiang, P. (2004). Thoughtful decision making in physical education: A modest proposal. *Quest*, 56, 337-354.
- Moseley, D., Baumfield, V., Elliott, J., Gregson, M., Higgins, S., Miller, J., & Newton D. (2005). *Frameworks for thinking*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (1985). Toward a unified theory of teaching. *Educational Leadership*, 42(8), 31-34.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (1997). *Η Διδασκαλία της φυσικής αγωγής* (επιμέλεια - μετάφραση: Κ. Μουντάκης). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Σάλτο.
- Pajares, M. E. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 301-332.
- Papadopoulos, A. (1997). *An analysis of support room provision in Greek primary schools*. (Unpublished doctoral dissertation). University of Manchester, Manchester.
- Papastamatis, A. (1988). *Teaching styles of Greek primary school teachers* (Unpublished doctoral dissertation). University of Manchester, Manchester.
- Romar, J. E. (1994). *Case studies of Finnish physical education teachers: Espoused and enacted theories of action* (Unpublished doctoral dissertation). The Ohio State University, Ohio.

- Rovegno, I. & Dolly, J. P. (2006). Constructivist perspectives on learning. In D. Kirk, D. Macdonald, & M. O'Sullivan (Eds). *The handbook of physical education* (pp. 242-261). London: Sage Publications.
- Rueda, R. (2005). Searching for the grand unifying theory: reflections on the field of LD. *Learning Disability Quarterly*, 28, 168-170.
- Shavelson, R. J. (1973). What is the basic teaching skill? *Journal of Teacher Education*, 24(2), 144-151.
- Sparks-Langer, G., Pasch, M., Frankes, L., Gardner, T., & Moody, C. (2003). *Teaching as decision making: Successful practices for the elementary teacher*. Allyn and Bacon.
- Sparks-Langer, G., Starko, A., Pasch, M., Burke, W., Moody, C., & Gardner, T. (2004). *Teaching as decision making: Successful practices for the secondary teacher* (2nd ed.). Allyn and Bacon.
- Steinhardt, M., Lambdin, D., Kamrath, M., & Ramirez, T. (1993). An analysis of student teachers' intentional, perceived, and operational motor skills and physical fitness curriculum. *Journal of Teaching in Physical Education*, 12, 134-148.
- Sternberg, R. J. (1999). A dialectical basis for understanding the study of cognition. In R. J. Sternberg (Ed.), *The nature of cognition* (pp. 51-78). Cambridge, MA: MIT Press.
- Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (2001). Unified psychology. *American Psychologist*, 56(12), 1069-1079.
- Sternberg, R. J., & Williams, W. M. (2009). *Educational psychology* (2nd ed.). Allyn & Bacon.
- Syrmpas, I., & Digelidis, N. (2014). Physical education student teachers' experiences with and perceptions of teaching styles. *Journal of Physical Education and Sport*, 14(1), 52-59.
- Syrmpas, I., Digelidis, N., & Watt, A. (2016). An examination of Greek physical educators' implementation and perceptions of Spectrum teaching styles. *European Physical Education Review*, 22(2), 201-214.
- Tsangaridou, N. (2008). Trainee primary teachers' beliefs and practices about physical education during student teaching. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 13(2), 131-152.
- Tsangaridou, N., & O'Sullivan, M. (2003). Physical education teachers' theories of action and theories-in-use. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22, 132-152.
- Yates, G. C. R. (2005). "How obvious": Personal reflections on the database of educational psychology and effective teaching research. *Educational Psychology*, 25(6), 681-700.
- Yinger, R. J. (1980). A study of teacher planning. *The Elementary School Journal*, 80(3), 107-127.
- Βαλεοντής, Κ. (1995). Γλαφυρότητα και ακριβολογία. *Ορόγραμμα*, 11, 1-2.
- Δέρρη, Β. (2007). *Η φυσική αγωγή στην αρχή του 20ου αιώνα. Σκοποί - στόχοι - επιδιώξεις* (πρωτοβάθμια εκπαίδευση). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Χριστοδουλίδη.
- Διγγελίδης, Ν. (2007). *Το φάσμα των μεθόδων διδασκαλίας στη φυσική αγωγή: Από τη θεωρία στην πράξη*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Χριστοδουλίδη.
- Διγγελίδης, Ν., & Παπαϊωάννου, Α. (2004). *Για ένα ενδιαφέρον μάθημα φυσικής αγωγής στο δημοτικό σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Χριστοδουλίδη.
- Παπαϊωάννου, Α., Γούδας, Μ., & Θεοδωράκης Γ. (2007). *Για μια καλύτερη φυσική αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Χριστοδουλίδη.
- Παπανούτσος, Ευ. (1974). *Λογική* (2η εκδ.). Αθήνα: Εκδόσεις Δωδώνη.
- Παπανούτσος, Ευ. (1975). *Το δίκαιο της πυγμής*. Αθήνα: Εκδόσεις Δωδώνη.
- Φιλόπουλος, Β. Α. (1994). *Η ανάγκη της ορολογίας για την ανάπτυξη της γλώσσας*. Συνέδριο Ελληνική Γλώσσα και Μετάφραση στη Διευρυμένη Ευρωπαϊκή Ένωση, Ζάππειο Μέγαρο, Αθήνα.
- Χατούπης, Κ. (1997). Επτά επιχειρήματα υπέρ του ρόλου της φυσικής κατάστασης στο σχολείο. *Φυσική Αγωγή - Αθλητισμός - Υγεία*, 3, 65-71.