



Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό
Τόμος 15 (1), 16 - 31
Δημοσιεύτηκε: Φεβρουάριος 2017



Inquiries in Sport & Physical Education
Volume 15 (1), 16 - 31
Released: Φεβρουάριος 2017

www.pe.uth.gr/emag

ISSN 1790-3041



THE SPECTRUM *

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

Abstract

The Spectrum of Teaching Styles is a conceptual framework that has remained for 50 years a guiding tool in teaching and research in physical education. According to Mosston and Ashworth (2008), the Spectrum consists of a continuum of 11 landmark styles, each of which emerges as decisions shift between teacher and learner. The eleven styles can be clustered into either reproduction (styles A-E) or production (styles F-K) teaching styles. In the present paper the implications and relationships of the Spectrum to a variety of teaching issues (e.g., feedback, discipline, motivation, and responsibility) are explored. It is explained why different meanings and implications to these styles are derived when these issues are addressed in the light of each of the 11 teaching styles. Also, the implementation of the Spectrum in relation to planning, reviewing, assessing, and reflecting on the teaching patterns and behaviors is delineated.

Keywords: *Spectrum, teaching styles, teaching patterns*

* Permission to reproduce the chapter 20 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 chapter 20 from English and made the 29 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*.

Το Φάσμα *

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

Περίληψη

Το Φάσμα των Στυλ Διδασκαλίας είναι ένα θεωρητικό πλαίσιο που εδώ και πενήντα χρόνια λειτουργεί ως εργαλείο διδασκαλίας και έρευνας στη φυσική αγωγή. Σύμφωνα με τους Mosston και Ashworth (2008), το Φάσμα αποτελείται από 11 στυλ διδασκαλίας που προκύπτουν από τη συμμετοχή δασκάλου και μαθητών στη λήψη αποφάσεων. Τα 11 στυλ εντάσσονται σε δύο κατηγορίες: Στα αναπαραγωγικά και στα παραγωγικά. Η παρούσα εργασία διερευνά τη σχέση του Φάσματος με μια σειρά εκπαιδευτικών ζητημάτων όπως η ανατροφοδότηση, η πειθαρχία, η παρακίνηση και η υπευθυνότητα. Δίνονται ερμηνείες σχετικά με τους λόγους που τα 11 στυλ αποκτούν διαφορετική σημασία όταν τα ζητήματα αυτά αντιμετωπίζονται υπο το φως του κάθε στυλ ξεχωριστά. Επίσης, περιγράφεται η εφαρμογή του Φάσματος σε σχέση με τον σχεδιασμό, την αξιολόγηση και τον στοχασμό πάνω σε διδακτικά πρότυπα και συμπεριφορές.

Λέξεις κλειδιά: Φάσμα, στυλ διδασκαλίας, διδακτικά πρότυπα

* Η άδεια για την αναπαραγωγή του εικοστού 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 29 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 τη Sara Ashworth την οποία και ευχαριστώ.

Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό διατυπώνονται κάποιες σκέψεις σχετικά με τον αντίκτυπο του Φάσματος πάνω σε διάφορες όψεις της εκπαίδευσης και τις σχέσεις του με μία ποικιλία εκπαιδευτικών θεμάτων. Το Φάσμα πηγαινει πέρα από τη δομή και τη λειτουργία του κάθε στυλ. Δείχνει τις σχέσεις και τις συγγένειες που υπάρχουν μεταξύ κάποιων εκπαιδευτικών ζητημάτων προς την κατεύθυνση μίας ενωτικής θεωρίας διδασκαλίας.

Το πλέγμα των συνεπαγωγών¹

Ορισμένα από τα τρέχοντα ζητήματα που αφορούν στους καθηγητές φυσικής αγωγής είναι: ο χρόνος ενεργούς συμμετοχής (time-on-task)², η διδασκαλία ατομικής και ομαδικής υπευθυνότητας³, η γνώση του ESOL⁴, οι πρακτικές του μη αποκλεισμού⁵, η παρακίνηση⁶, η ανατροφοδότηση, η πειθαρχία, η αυτοαποτελεσματικότητα⁷, η διαχείριση μιας τάξης⁸ κ.α. Μέσα από τεχνικές που έχουν προταθεί για τη βελτίωση της διδασκαλίας, οι παραπάνω μεταβλητές μπορούν να βρίσκονται υπό έλεγχο.

Παρ' όλα αυτά, το Φάσμα προσεγγίζει αυτές τις εκπαιδευτικές μεταβλητές από μία διαφορετική σκοπιά. Μία συμφυής υπόθεση του Φάσματος είναι ότι κατά τη διαπροσωπική επαφή, η συμπεριφορά του δασκάλου επηρεάζει τη συμπεριφορά του μαθητή. Για τον λόγο αυτό κάθε μία από αυτές τις εκπαιδευτικές μεταβλητές πρέπει να εξετάζεται υπό το φως του κάθε στυλ ξεχωριστά. Όλα τα παραπάνω ζητήματα (μεταβλητές) δεν μπορούν να αντιμετωπιστούν με έναν μόνο τρόπο αλλά κυρίως μέσα από τις προσδοκίες που συνεπάγεται η υιοθέτηση κάθε μίας διδακτικής και μαθησιακής συμπεριφοράς⁹. Όταν προσεγγίζουμε τα εκπαιδευτικά ζητήματα μέσα από τη σχέση Σ—Δ—Μ—Ε¹⁰ του κάθε ξεχωριστού στυλ (Σκοπός — Διδακτική συμπεριφορά — Μαθησιακή συμπεριφορά — Εκβάσεις), καταλήγουμε σε διαφορετικές λύσεις, νοήματα και συνεπαγωγές αναφορικά με τις παραπάνω μεταβλητές.

Αφού το Φάσμα διαφοροποιεί τις διδακτικές και μαθησιακές συμπεριφορές σύμφωνα με τη σχέση Σ—Δ—Μ—Ε, ο αντίκτυπος πάνω στις εκπαιδευτικές μεταβλητές πρέπει να είναι σύμφωνος με τις προθέσεις των συμπεριφορών. Όταν λαμβάνονται υπ' όψιν οι συνεπαγωγές κάποιων εκπαιδευτικών ζητημάτων, πρέπει να γίνεται διάκριση μεταξύ των συγκεκριμένων συμπεριφορών που εξετάζουμε¹¹. Οτι είναι κατάλληλο για μια συμπεριφορά μπορεί να είναι ακατάλληλο για κάποια άλλη. Οτι συμβαίνει σε κάποια στυλ με μεγάλη συχνότητα μπορεί να παρατηρείται σε κάποιο άλλο στυλ με χαμηλή συχνότητα.

Για παράδειγμα, η ανατροφοδότηση που δίνεται όταν χρησιμοποιεί κάποιος το Πρακτικό στυλ — Β *πρέπει* να είναι διαφορετική από την ανατροφοδότηση που δίνεται στην περίπτωση του στυλ του Αυτοελέγχου — D. Το ίδιο ισχύει για την περίπτωση του στυλ του μη Αποκλεισμού — E και του στυλ της Αποκλίνουσας Παραγωγής — H, κ.λπ. Παρά το γεγονός ότι υπάρχει μια γενική γνώση γύρω στην ανατροφοδότηση, η διδακτική και η μαθησιακή συμπεριφορά που υιοθετείται σε μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή πρέπει να σχετίζεται με τις συνέπειες που μπορεί να έχει η εφαρμογή ενός συγκεκριμένου τρόπου παροχής ανατροφοδότησης.

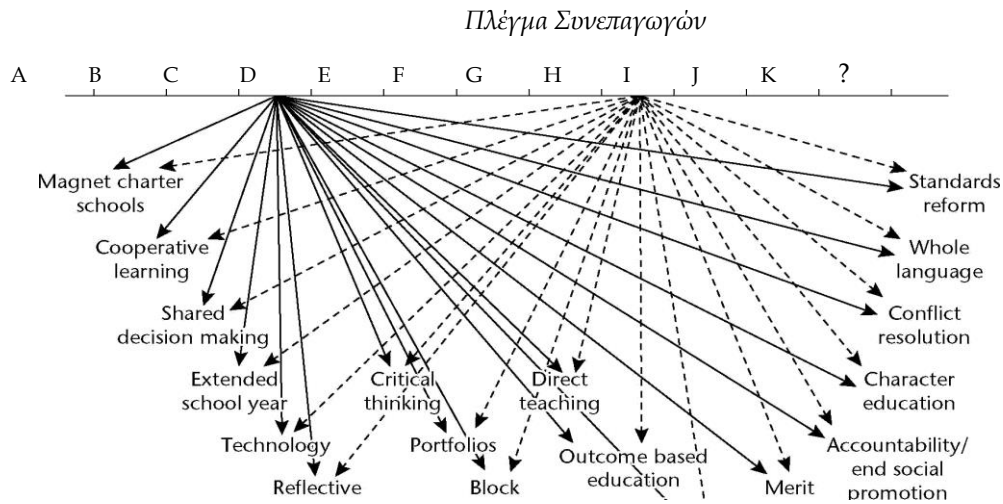
Παρομοίως, δεν μπορεί να εφαρμοστεί σε όλες τις περιπτώσεις μέσα στην τάξη μια συγκεκριμένη προσέγγιση για την ανάπτυξη της πειθαρχίας. Από συμπεριφορά σε συμπεριφορά, οι απαιτήσεις και οι προσδοκίες για την καλλιέργεια της πειθαρχίας αλλάζουν. Αν και υπάρχει μια γενική γνώση για την εφαρμογή της πειθαρχίας σε όλες τις περιπτώσεις, ο τρόπος αντιμετώπισης των προβλημάτων πειθαρχίας και οι ορισμοί που τους δίνουμε σχετίζονται πάντα με τη συγκεκριμένη συμπεριφορά που υιοθετούμε σε ένα διδακτικό επεισόδιο. Οτι είναι κατάλληλο για το στυλ του Παραγγέλματος, δεν μπορεί να γίνει αποδεκτό στην περίπτωση του Πρακτικού στυλ. Αυτός ο τρόπος σκέψης¹² σχετικά με την αντιμετώπιση της πειθαρχίας απαιτεί από τον δάσκαλο και τον μαθητή να γνωρίζει ποιες είναι οι προσδοκίες που θέτει το κάθε στυλ διδασκαλίας και να είναι συνεπής ως προς την ανταπόκρισή του απέναντι σε αυτές τις προσδοκίες. Για την εφαρμογή των θεωρητικών ζητημάτων, που θίχτηκαν στην αρχή της ενότητας αυτής, στη διδακτική πράξη, θα πρέπει να λάβει κανείς υπ' όψιν του τις ιδιαίτερες προσδοκίες που δημιουργεί το κάθε στυλ διδασκαλίας.

Κατά τον ίδιο τρόπο, συμπεριφορές που ευνοούν την παρακίνηση και απαντώνται στο Ανταποδοτικό (ή Αμοιβαίο) στυλ, δεν θα ήταν αποτελεσματικές στο στυλ της Αποκλίνουσας Παραγωγής (ή Παραγωγικότητας). Οι τεχνικές που παρακινούν τους μαθητές ποικίλλουν· κάθε σχεδιασμός θα πρέπει να είναι αντίστοιχος με τους συνολικούς σκοπούς της συγκεκριμένης διδακτικής συμπεριφοράς.

Η κοινωνική και ατομική υπευθυνότητα δεν αναπτύσσεται μέσα από μία και μόνο διδακτική και μαθησιακή προσέγγιση. Αναπτύσσεται όταν οι μαθητές αποκτήσουν την ικανότητα να παίρνουν αποφάσεις και να αλληλεπιδρούν με άλλους στα πλαίσια διαφορετικών καταστάσεων ή στυλ διδασκαλίας. Η κοινωνική ευθύνη, το ήθος, το ευ αγωνίζεσθαι και άλλες αρετές δεν μπορούν να καλλιεργηθούν στο έπακρο όταν οι μαθητές αρνούνται να αποκτήσουν μία ποικιλία διδακτικών και μαθησιακών εμπειριών. Όταν οι δάσκαλοι

μπορούν να δουν τη σχέση φαινομενικά αντίθετων εκπαιδευτικών ζητημάτων (μεταβλητών) μέσα στα πλαίσια εκδήλωσης μίας ποικιλίας διδακτικών και μαθησιακών συμπεριφορών, τότε διαμορφώνεται ένα ευρύτερο εκπαιδευτικό δίκτυο.

Πράγματι, το εκπαιδευτικό δίκτυο θα διευρυνθεί όταν οι μεταβλητές, που έχουν μία επίδραση στη μάθηση, εξεταστούν στα πλαίσια του κάθε διδακτικού στυλ. Μερικά παραδείγματα τέτοιων μεταβλητών είναι η γνώση του ESOL, ο μη αποκλεισμός, ο ακαδημαϊκός χρόνος μάθησης, η διαχείριση της τάξης, η αυτοαποτελεσματικότητα κ.α.¹³ Ο καθορισμός του αντίκτυπου των εκπαιδευτικών αυτών μεταβλητών στη διδασκαλία πρέπει να γίνεται βάσει της συγκεκριμένης συμπεριφοράς που υιοθετείται κάθε φορά από τον δάσκαλο και τον μαθητή. Η εικόνα 1 μας δίνει το πλέγμα των συνεπαγωγών που είναι συμφυές σε κάθε στυλ. Όλα τα διδακτικά στυλ διαπραγματεύονται αυτά τα ζητήματα από διαφορετική σκοπιά. Το Ανταποδοτικό στυλ διαπραγματεύεται αυτά τα ζητήματα με διαφορετικό τρόπο από ό,τι το στυλ του μη Αποκλεισμού ή το στυλ του Παραγγέλματος. Το κάθε στυλ ρίχνει φως στα διάφορα εκπαιδευτικά γεγονότα επί τη βάσει των σκοπών που μπορεί να πετύχει¹⁴.



Εικόνα 1. Πλέγμα συνεπαγωγών για τα στυλ C και H. Έμφαση δίδεται στα προγράμματα και στις πολιτικές που επηρεάζουν την εκπαίδευση

Το Φάσμα στην πράξη

Το πρώτο ίσως βήμα στην εφαρμογή του Φάσματος είναι να μάθεις να παρατηρείς την ποικιλία των συμπεριφορών που συναντώνται στο σχολείο ή στην κοινωνία¹⁵. Μάθε να αντιλαμβάνεσαι τις διαφορετικές προσδοκίες που συνοδεύουν τη συμπεριφορά μας και την αλληλεπίδρασή μας με άλλους ανθρώπους και με το περιεχόμενο του μαθήματος. Παρατήρησε μία τάξη αεροβικής καθώς εκτελεί με ομοιομορφία, ή μία χορωδία που εκτελεί ένα μουσικό κομμάτι και θεώρησέ τη ως παράδειγμα του στυλ του Παραγγέλματος. Να διαισθάνεσαι τις τρεις κατηγορίες προσδοκιών που διαμορφώνουν τη συμπεριφορά — κατηγορίες σχετιζόμενες με το περιεχόμενο του μαθήματος, τη συμπεριφορά και τις οργανωτικές ενέργειες. Ενώ κοιτάς τη στήλη με τα καλλιτεχνικά σε μία οποιαδήποτε κυριακάτικη εφημερίδα μεγάλης κυκλοφορίας, παρατήρησε τις διαφημίσεις που τονίζουν την ομοιομορφία στην εκτέλεση. Δες την ομορφιά όλων αυτών των εμπειριών — ακόμα και αν αυτές οι εμπειρίες δεν σου είναι προτιμητέες. Παρατήρησε τις καταστάσεις που ευνοούν την αποκλίνουσα παραγωγή — τις μοντέρνες αρχιτεκτονικές δομές, μία χορογραφία, τους ενδυματολογικούς συνδυασμούς των εφήβων! Δες την απόκλιση που παρατηρείται στην κοινωνία · εξέτασε την αντίδρασή σου, τα όρια της υπομονής σου και την ανεκτικότητα σου απέναντι σε τέτοιες καταστάσεις. Μάθε να παρατηρείς τις γνωστικές λειτουργίες που πυροδοτούν την αποκλίνουσα παραγωγή. Μάθε να διαισθάνεσαι τις τρεις κατηγορίες προσδοκιών καθώς και τα κοινά αποτελέσματα που δίνουν — αποτελέσματα που είναι διαφορετικά από αυτά του μέσου όρου ή του κοινόφρου¹⁶.

Παρατήρησε τη διαδικασία της συγκλίνουσας ανακάλυψης που αποτελεί προϋπόθεση όταν λύνεις σταυρόλεξο ή, γενικότερα, όταν λύνεις προβλήματα που απαιτούν μία και μοναδική λύση — μία λύση που πρέπει να ανακαλύψεις. Εντόπισε τις αποφάσεις του στυλ του Αυτοελέγχου που δεσπόζουν όταν ένας έφηβος κάνει εξάσκηση στην οδήγηση και μέσα στο αμάξι είναι κάποιος ενήλικας! Ή όταν κάποιος πειραματίζεται με μία καινούργια συνταγή, ή μαθαίνει ένα καινούργιο χόμπι από μόνος του. Εντόπισε τις αποφάσεις του Πρακτι-

κού στυλ όταν ένας έφηβος παρακολουθεί μαθήματα μουσικής, όταν ολοκληρώνει μία δουλειά που του έχει ζητηθεί ή όταν συμπληρώνει μία αίτηση¹⁷.

Το να μάθεις να παρατηρείς την ποικιλία των συμπεριφορών και να αντιλαμβάνεσαι τις τρεις κατηγορίες προσδοκιών της κάθε συμπεριφοράς αποτελεί και το πρώτο βήμα για την εφαρμογή του Φάσματος. Βλέποντας την ποικιλία των συμπεριφορών γίνεται περισσότερο κατανοητή η αναγκαιότητα υιοθέτησης διαφορετικών συμπεριφορών και ανάδειξης μοντέλων διδασκαλίας. Η κατοχή ενός ρεπερτορίου διδακτικών προτύπων επιτρέπει τη μετάδοση μίας μεγάλης και θαυμάσιας ποικιλίας μαθησιακών εμπειριών. Το Φάσμα αποτελεί το προσχέδιο, τον οδηγό για τη μετάδοση πολλών εκπαιδευτικών εμπειριών. Ο τρόπος με τον οποίο διδάσκουμε αντιπροσωπεύει ένα συγκεκριμένο μοντέλο μάθησης.

*Ανάλυσε τη διδασκαλία σου*¹⁸

Ανάλυσε τη διδασκαλία σου μέσα στην τάξη. Δίδαξε όπως πάντα άλλα δώσε προσοχή στα υποδείγματα της διδασκαλίας σου. Αναζήτησε τις τρεις κατηγορίες προσδοκιών που προαναφέρθηκαν σε αυτό το κεφάλαιο, άκουσε τον εαυτό σου την ώρα που δίνει ανατροφοδότηση, παρατήρησε την ποικιλία των επιλογών που παρέχεις στους μαθητές σου ή την έλλειψη αυτής μέσα στην τάξη. Δώσε βάση στον χρόνο που αναλίσκεις σε αναπαραγωγικές και παραγωγικές δραστηριότητες¹⁹ καθώς επίσης και στη μεταξύ τους σχέση. Απόκτησε καλύτερη συναισθητική της διαδικασίας της εσκεμμένης λήψης αποφάσεων. Εντόπισε ποιες αποφάσεις λαμβάνεις υπ' όψιν σου και ποιες αγνοείς όταν προετοιμάζεις το μάθημα. Καθόρισε ποιοι είναι οι σκοποί που θέτεις όταν παρουσιάζεις το περιεχόμενο του μαθήματος στους μαθητές σου. Εξοικειώσου με τα διδακτικά και μαθησιακά υποδείγματα (patterns).

Σχεδίασε μικρής διάρκειας επεισόδια

Αφού ανασκοπήσεις τη διδασκαλία σου, επέλεξε ένα στυλ που θα συμπληρώσει, θα επεξηγήσει και θα υποστηρίξει αυτό που ήδη κάνεις. Προσπάθησε να ογανώσεις τις τρεις κατηγορίες προσδοκιών για να οδηγήσεις σκόπιμα τους μαθητές σου στην επίτευξη των σκοπών του υπό χρήση στυλ. Επίλεξε μία συγκεκριμένη συμπεριφορά και σχεδίασε ένα επεισόδιο μέσα στο οποίο συμβαίνουν διάφορα γεγονότα. Επίλεξε την επιθυμητή σειρά των τριών κατηγοριών προσδοκιών — περιεχόμενο μαθήματος, συμπεριφορά, οργανωτικές ενέργειες. Έχε κατά νου το αντικείμενο της μάθησης και δίδαξε προκειμένου να πετύχεις τους σκοπούς που θέτει η επιλεγμένη συμπεριφορά. Παρατήρησε τους μαθητές σου καθώς συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων και στο ίδιο το μάθημα. Επειδή οι καταστάσεις δεν εξελίσσονται πάντα σύμφωνα με τα σχέδια που κάνεις, θα πρέπει να προβαίνεις σε τροποποιήσεις. Αναζήτησε τις αποφάσεις εκείνες που προκάλεσαν την απόκλιση από τα σχέδιά σου, ύστερα κάνε τροποποιήσεις, εάν είναι δυνατόν, και συνέχισε ή ολοκλήρωσε το επεισόδιο και αργότερα συμπλήρωσε το μάθημά σου με ένα καινούργιο επεισόδιο. Ο σκοπός για τον δάσκαλο και για τον μαθητή είναι να αλλάξει τα διδακτικά και μαθησιακά υποδείγματα σώζοντας την αξιοπρέπεια της διαδικασίας. Αρχικά, όλοι οι δάσκαλοι νιώθουν αδέξια, ίσως και να έρχονται σε δύσκολη θέση όταν τα πράγματα δεν εξελίσσονται σύμφωνα με τα σχέδια τους. Χρειάζεται χρόνος και εξάσκηση για να αυξήσεις τις διδακτικές σου επιλογές.

*Αξιολόγησε*²⁰ *και στοχάσου*²¹ ²²

Ύστερα από κάθε διδακτικό επεισόδιο, επανεκτίμησε τις προθέσεις σου, όταν χρησιμοποιούσες κάποιο διδακτικό στυλ, και αυτό που τελικά έκανες μέσα από τη διδασκαλία σου. Δες εάν μεταξύ των προθέσεων σου και των πράξεών σου υπήρξε συμφωνία ή όχι. Φέρε στον νου σου την ανατροφοδότηση που χρησιμοποίησες, τις σκέψεις που είχες πρόθεση να κάνεις, τις ερωτήσεις που έκανες, τον ακαδημαϊκό χρόνο μάθησης. Αξιολόγησε τον τρόπο που συμπεριέλαβες τους μαθητές σου στο μάθημα και την ποιότητα της προσοχής σου προς αυτούς (οπτική επαφή, ανατροφοδότηση, ενίσχυση περιεχομένου κ.λπ.).

Αρχικά είναι δύσκολο να ανακαλέσεις γεγονότα από τη μνήμη σου. Μεγαλύτερη αξιοπιστία παρέχει η χρήση βιντεοκάμερας. Προσπάθησε να αιχμαλωτίσεις με την κάμερα μικρά επεισόδια και μάθε να παρατηρείς τον εαυτό σου και τη διδακτική και μαθησιακή συμπεριφορά²³. Στο ξεκίνημά τους πολλοί δάσκαλοι δυσκολεύονται να παρατηρούν τον εαυτό τους την ώρα που διδάσκουν²⁴. Αυτή όμως η διαδικασία είναι απαραίτητη εάν θέλουν να αποκτήσουν επίγνωση τι κάνουν ή εάν πρόκειται να προβούν σε κρίσεις σχετικά με την επίδραση της συμπεριφοράς τους. Μαθαίνοντας να παρατηρείς τον εαυτό σου έρχεσαι κοντά στη φιλοσοφία του στυλ του Αυτοελέγχου. Όσο πιο ακριβής είναι ο δάσκαλος στην αξιολόγηση της απόδοσής του αναφορικά με τους προτιθέμενους σκοπούς, τόσο πιο ικανός γίνεται στο να παίρνει αποφάσεις που καταλήγουν σε άξιες λόγου διδακτικές και μαθησιακές εμπειρίες. Όσο πιο ικανός γίνεται στην εφαρμογή εναλλακτικών διδακτικών και μαθησιακών επιλογών, τόσο πιο επιδέξια οδηγεί τους μαθητές στην επίτευξη ποικίλων εκπαιδευτικών σκοπών²⁵.

Σχεδίασε επιπρόσθετα επεισόδια στα πλαίσια του ίδιου στυλ ή και διαφορετικών στυλ

Κατά πρώτον, σχεδίασε επιπρόσθετα επεισόδια όταν διδάσκεις με το ίδιο στυλ για να ενισχύσεις ό,τι έχεις κάνει σωστά ως εκείνη τη στιγμή και για να διορθώσεις οτιδήποτε απαιτούσε την προσοχή σου. Κάνε εξάσκηση κάτω από διαφορετικές συνθήκες και με διαφορετικές τάξεις ωστόσο να νιώσεις ότι κατέχεις μία συμπεριφορά²⁶. Ύστερα από κάθε εξάσκηση επανεκτίμησε και αξιολόγησε τα αποτελέσματα για να διαπιστώσεις αν ήταν σύμφωνα ή όχι με τις προτιθέμενες μαθησιακές προσδοκίες. Η εξάσκηση σε αυτήν την κυκλική διαδικασία — σχεδιασμός, εφαρμογή, αξιολόγηση και στοχασμός βάσει κριτηρίων — είναι ο μόνος τρόπος για να γίνεις επιδέξιος στην υιοθέτηση μιας καινούργιας διδακτικής και μαθησιακής συμπεριφοράς²⁷.

Επίλογος

Οι δάσκαλοι που χρησιμοποιούν το Φάσμα δεν είναι αναγκαία πιο επιδέξιοι από άλλους δασκάλους — γίνονται, όμως, πιο επιδέξιοι όταν εφαρμόζουν τις ιδέες με αξιόπιστο και αυθεντικό τρόπο. Οι ταμπέλες δεν προσκυρώνουν τις διαδικασίες. Πολλοί δάσκαλοι λένε ότι εφαρμόζουν μία ποικιλία εκπαιδευτικών ιδεών. Παρ' όλ' αυτά, οι διαδικασίες εφαρμογής των ιδεών αυτών συνήθως ακυρώνουν τα προγράμματα²⁸ που προσπαθούν να αντιγράψουν οι δάσκαλοι.

Το Φάσμα, όπως όλες οι άλλες αξιολογικές ιδέες, απαιτεί μια διαδικασία μάθησής του, απαιτεί εξάσκηση, αυτογνωσία (ενδοσκόπηση) και ανατροφοδότηση²⁹. Απαιτεί αναδιοργάνωση των διαδικασιών. Απαιτεί κουράγιο για να αλλάξει και να εμπλουτίσει όλα όσα συνήθως κάνει κάποιος. Απαιτεί επανεξέταση των προτιμήσεων. Απαιτεί δύναμη για να αντισταθείς στα κυνικά σχόλια των άλλων. Απαιτεί αφοσίωση στον απώτατο σκοπό της εκπαίδευσης: *στη μάθηση*. Η μάθηση — αυτός ο ακρογωνιαίος λίθος της εκπαίδευσης — απαιτεί από τον δάσκαλο και τον μαθητή να συμμετέχουν στη διαδικασία της διδασκαλίας. Το Φάσμα συνιστά μία αλλαγή στον τρόπο που βλέπουμε τη διδασκαλία και τη μάθηση· παράλληλα, όμως, αποτελεί και μία ανοιχτή δομή στον βαθμό που ενθαρρύνει νέες εναλλακτικές προτάσεις διδασκαλίας, νέους συνδυασμούς, νέα δημιουργικά παραδείγματα και νέες χρήσεις. Η διατύπωση αυτής της δομής, συμφυής σε ολόκληρη τη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης, αποτελεί μία ανακάλυψη. Προσφέρει στους εκπαιδευτικούς ένα περιεκτικό πλαίσιο μέσα στο οποίο μπορούν να εξερευνήσουν τη διδακτική και τη μαθησιακή διαδικασία.

Το Φάσμα των Στυλ Διδασκαλίας χαρακτηρίζεται από την επίταση που κάνει στη σκόπιμη διδασκαλία — στη διδασκαλία εκείνη που πραγματοποιείται μέσα από την εφαρμογή διαφορετικών στυλ· στη διδασκαλία που τονίζει τα χαρακτηριστικά των διαφόρων περιοχών ανάπτυξης του ανθρώπου (γνωστική, συναισθηματική, κοινωνική, ηθική και φυσική περιοχή)· και τέλος στη διδασκαλία που δίνει αξία στην προσέγγιση της μη εναντίωσης αναφορικά με τη λήψη αποφάσεων και την αποδοχή του διαφορετικού. Μέσα από το κάθε στυλ του Φάσματος διατηρείται ο σεβασμός στις ανθρώπινες διαφορές.

Υποσημειώσεις

¹ Η έννοια της συνεπαγωγής αναφέρεται στη σχέση που διέπει έναν λογικό συλλογισμό ο οποίος συνίσταται στην ισοδυναμία προκειμένων ή υπόθεσης και συμπεράσματος. Συναφής έννοια είναι αυτή της συνέπειας ή του αποτελέσματος.

² Ο χρόνος ενεργούς συμμετοχής ονομάζεται επίσης και *Ακαδημαϊκός Χρόνος Μάθησης (Academic Learning Time)*. Κατά τη διάρκεια ενός μαθήματος φυσικής αγωγής οι μαθητές αναλώνουν τον χρόνο που διατίθεται για το μάθημα (α) στην αναμονή περιμένοντας να συμβεί η επόμενη δραστηριότητα. Κατά την αναμονή οι μαθητές δεν κάνουν κάτι που συνεισφέρει στους σκοπούς του μαθήματος· (β) σε δραστηριότητες διαχείρισης όπως για παράδειγμα η μετακίνησή τους από το ένα μέρος στο άλλο, το κουβάλημα οργάνων, η επιλογή ομάδας κ.α. (γ) στη λήψη πληροφοριών όπως είναι η περιγραφή των δεξιοτήτων που πρόκειται να εκτελέσουν, οι κανόνες καλής συμπεριφοράς, οι οργανωτικές υποδείξεις, η περιγραφή κάποιου παιχνιδιού κ.α. και (δ) στη συμμετοχή σε κινητικές δραστηριότητες σχετικές με το περιεχόμενο του ημερήσιου μαθήματος. Ο χρόνος συμμετοχής σε κινητικές δραστηριότητες έχει ονομαστεί με διάφορους τρόπους — *χρόνος κινητικής συμμετοχής (motor engaged time)*, *χρόνος ενεργούς μάθησης (active learning time)*, *λειτουργικός χρόνος (functional time)* και *ακαδημαϊκός χρόνος μάθησης (ALT-PE)* (Siedentop, 1991). Ο ακαδημαϊκός χρόνος μάθησης, που εδώ η Ashworth τον ταυτίζει με τον χρόνο ενεργούς συμμετοχής [ο Μουντάκης (1997) τον μεταφράζει ως *πραγματικός χρόνος που ο μαθητής ασχολείται με το διδακτικό αντικείμενο*], αναφέρεται στο χρονικό εκείνο διάστημα όπου οι μαθητές συμμετέχουν στις κινητικές δραστηριότητες του μαθήματος με τρόπο που εξασφαλίζει την επιτυ-

χία ή τη μάθηση (Metzler, 1989). Η έρευνα έχει δείξει ότι ο ακαδημαϊκός χρόνος μάθησης σχετίζεται πολύ συχνά με την επιτυχία των μαθητών (Pieron & Cheffers, 1988 · Rink, 2005) και αποτελεί έναν καλό δείκτη της αποτελεσματικής διδασκαλίας (Metzler, 1990 · Rink, 1996). Όμως, ο χρόνος αυτός αντιστοιχεί στο 10%-20% του συνολικού χρόνου που διαρκεί ένα μάθημα φυσικής αγωγής (Εμμανουηλίδου, Δέρρη, Βασιλειάδου, & Κιουμουρτζόγλου, 2007 · Metzler, 1989 · Tzetzis, Amoutzas, & Kourtesis, 2003).

³ Η Ashworth υπαινίσσεται, μάλλον, το μοντέλο προσωπικής και κοινωνικής υπευθυνότητας (*personal and social responsibility model*) που αναπτύχθηκε από τον Hellison (2003) και περιγράφεται αναλυτικά στο βιβλίο του *Teaching Responsibility Through Physical Activity* (μετεξέλιξη μίας παλιότερης έκδοσής του με τίτλο *Goals and Strategies for Physical Education*). Ο ίδιος ο Hellison έχει χρησιμοποιήσει το μοντέλο αυτό με παραμελημένα παιδιά και έχει χαρακτηριστεί ως μία υποδειγματική προσέγγιση για την παρακίνηση και την ενίσχυση αυτών των παιδιών. Τα χαρακτηριστικά του μοντέλου αυτού είναι: (α) Η μεταχείριση των παιδιών ως ολοκληρωμένες προσωπικότητες με τις δικές τους συναισθηματικές, κοινωνικές, φυσικές και πνευματικές ανάγκες · (β) Η αποδοχή των παιδιών ως άτομα με τη δική τους φωνή, τις δικές τους μοναδικές δυνατότητες και με την ικανότητα να παίρνουν αποφάσεις (γ) Η δημιουργία ενός ψυχολογικά και συναισθηματικά ασφαλούς περιβάλλοντος συντελεστικού της ανάπτυξής τους και της μάθησης · (δ) Η δημιουργία μίας προσωπικής και παιδαγωγικής σχέσης με τα παιδιά (ε) Η ενίσχυση των παιδιών και η δυνατότητα λήψης τόσων πρωτοβουλιών όσων είναι σε θέση να αναλάβουν και (στ) Η εφαρμογή όλων των παραπάνω μέσα από δραστηριότητες φυσικής κατάστασης, από αθλήματα, από παιχνίδια κ.α. Οι ομοιότητες μεταξύ του μοντέλου του Hellison και του Φάσματος των Mosston και Ashworth είναι εμφανείς (π.χ., σταδιακή ανάληψη ευθυνών από τους διδασκόμενους και αποδοχή της ικανότητάς τους να παίρνουν αποφάσεις). Να σημειωθεί ότι η αποτελεσματικότητα του παραπάνω μοντέλου στην προαγωγή της ατομικής και ομαδικής υπευθυνότητας παραμελημένων παιδιών έχει προσκυρωθεί μέσα από καρπώσες εμπειρικού τύπου μελέτες [Debusk & Hellison, 1989 (με αγόρια πέμπτης δημοτικού) · Hellison & Walsh, 2002 (όπου γίνεται μία ανασκόπηση 26 σχετικών εργασιών) · Hellison & Wright, 2003 (αξιολόγηση προγράμματος βασισμένο στο παραπάνω μοντέλο για μία περίοδο εννέα χρόνων και με παιδιά από 11 ως και 19 χρονών) · Wright, White, & Gaebler-Spira, 2004 (με άτομα με ειδικές ανάγκες)].

⁴ English for Speakers of Other Languages. Η Ashworth αναφέρεται, βέβαια, στο αντίστοιχο πρόγραμμα που αναπτύχθηκε για τους μαθητές των οποίων τα Αγγλικά δεν είναι η μητρική τους γλώσσα.

⁵ Οι ορισμοί που δίνουν οι διάφοροι συγγραφείς στην έννοια του *μη αποκλεισμού* (*inclusion*) ποικίλλουν (O'Brien, Kudlacek, & Howe, 2009). Σε γενικές γραμμές μπορούμε να πούμε ότι ο *μη αποκλεισμός* στην εκπαίδευση είναι μία προσέγγιση στη διδασκαλία για παιδιά με ειδικές ανάγκες. Στα πλαίσια της προσέγγισης του *μη αποκλεισμού* μαθητές με ειδικές ανάγκες συνυπάρχουν με κανονικούς μαθητές (χωρίς ειδικές ανάγκες) μέσα από την ικανοποίηση των ιδιαίτερων εκπαιδευτικών αναγκών τους [η έρευνα έχει δείξει ότι μπορεί να λειτουργήσει αυτή η συνύπαρξη χωρίς να παρατηρείται αρνητισμός από πλευράς των «κανονικών» μαθητών (O'Brien, Kudlacek, & Howe, 2009)]. Οι πρακτικές του *μη αποκλεισμού* απορρίπτουν την ύπαρξη ειδικών σχολείων ή τάξεων προκειμένου να διαχωρίζονται τα παιδιά με ειδικές ανάγκες από τα παιδιά που δεν έχουν ειδικές ανάγκες. Σε μία ευρύτερη βάση ο *μη αποκλεισμός* έχει να κάνει με το δικαίωμα του κάθε παιδιού να συμμετέχει στην εκπαιδευτική διαδικασία και με το καθήκον του σχολείου να δέχεται το κάθε παιδί στην τάξη (πηγαίνοντας και λίγο πιο πέρα, θα 'λεγα ότι ο *μη αποκλεισμός* δεν αφορά μόνο σε μαθητές, αλλά και σε εκπαιδευτικούς σκοπούς, στυλ διδασκαλίας, διδακτικές και μαθησιακές συμπεριφορές και στην ίδια τη διδακτική ύλη · επομένως, ένας τέτοιος *μη αποκλεισμός* ταυτίζεται με τη βαθύτερη αρχή του ίδιου του Φάσματος των Στυλ Διδασκαλίας, δηλαδή με την αρχή της μη εναντίωσης σύμφωνα με την οποία δεν αποκλείεται από την διδασκαλία τίποτα από τα παραπάνω). Γίνεται φανερό ότι η ανάγκη υιοθέτησης μίας τέτοιας προσέγγισης απορρέει από την ανομοιογένεια του μαθητικού πληθυσμού σε επίπεδο ικανοτήτων (φυσικών ή πνευματικών).

⁶ Για μία συζήτηση πάνω στην επιτυχία και στην παρακίνηση στη μάθηση, βλ. Bruner (1960). Η Ashworth περνάει από την επιτυχία (*success*), που οφείλεται σε μία τέτοια δόμηση των δραστηριοτήτων, στην παρακίνηση (*motivation* — η παρακίνηση αναφέρεται σε εκείνη την εσωτερική ψυχική κατάσταση που ενεργοποιεί και κατευθύνει τη συμπεριφορά προς συγκεκριμένους σκοπούς) για να αναφερθεί στο Bruner. Ο Bruner (1960) (Αμερικανός ψυχολόγος που έχει συνεισφέρει στη γνωστική ψυχολογία και στη θεωρία της γνωστικής μάθησης) αναφέρει ότι σε ιδανικές συνθήκες το ενδιαφέρον για μάθηση παρά οι βαθμοί ή οι ανταγωνιστικές προκλήσεις αποτελεί κίνητρο για μάθηση (*motive for learning*, σύμφωνα με τη διατύπωσή του). Η έρευνα έχει δείξει ότι υπάρχει σχέση μεταξύ της παρακίνησης και του ενδιαφέροντος (Sternberg & Williams, 2009) και από αυτό προκύπτει η ανάγκη για τον σχεδιασμό μαθημάτων που τραβάνε το ενδιαφέρον των παιδιών (Good & Brophy, 2008). Το κίνητρο για μάθηση αποτελεί βασικό άξονα αυτού του βιβλίου του Bruner. Παράλληλα, για την παρακίνηση και για τα κίνητρα μιλάει και ο Mosston (1965), τονίζοντας ότι οι αναπτυσσόμενα

κές κινήσεις συντελούν στην επιτυχία και στην παρακίνηση για περαιτέρω μάθηση και επίτευξη. Η σχέση μεταξύ της παρακίνησης για μάθηση και της επιτυχίας έχει επαληθευτεί πειραματικά (Sternberg & Williams, 2009).

⁷ Η έννοια της *αυτοαποτελεσματικότητας* (*self-efficacy*) ορίστηκε από τον Αμερικανό ψυχολόγο *Albert Bandura* και αποτελεί μία κεντρική έννοια της θεωρίας του γνωστή και ως *κοινωνιογνωστική θεωρία* (*social cognitive theory*). Σύμφωνα με το Bandura (1994) η αυτοαποτελεσματικότητα αναφέρεται στα πιστεύω ενός ατόμου σχετικά με τις ικανότητές του να φτάνει σε εκείνα τα επίπεδα απόδοσης που μπορούν να επηρεάσουν γεγονότα καθοριστικά της ζωής του· πιο απλά, στο τι πιστεύει το άτομο σχετικά με την ικανότητά του να πετυχαίνει σε μία συγκεκριμένη κατάσταση.

⁸ Σύμφωνα με την επικρατούσα εντύπωση, η *διαχείριση* (*οργάνωση*) της τάξης (*class management*) έχει να κάνει κυρίως με την πειθαρχία και την τιθάσευση της κακής συμπεριφοράς των μαθητών (Doyle, 1990). Παρ' όλ' αυτά, αρκετοί παιδαγωγοί συγκλίνουν στην άποψη ότι η διαχείριση της τάξης αναφέρεται σε μία ολόκληρη ομάδα δεξιοτήτων που αποσκοπούν στη δημιουργία ενός αποτελεσματικού μαθησιακού περιβάλλοντος μέσα από την οργάνωση και την καθοδήγηση ενός πολύπλοκου συστήματος δραστηριοτήτων και ακαδημαϊκής εργασίας (Allen, 2010; Doyle, 1990; Sternberg & Williams, 2009). Σύμφωνα με τη Rink (2005), η διαχείριση της τάξης έχει δύο διαστάσεις: Η πρώτη αναφέρεται στην ικανότητα του δασκάλου να αναπτύσσει και να διατηρεί ένα κλίμα συντελεστικό της μάθησης και η δεύτερη σχετίζεται με τις δεξιότητες διαχείρισης. Ένας από τους πρώτους ερευνητές που ασχολήθηκε στις αρχές της δεκαετίας του 1970 με τη διαχείριση της τάξης, σε μία προσπάθεια να καθορίσει τα χαρακτηριστικά του καλού δασκάλου-διαχειριστή, ήταν ο *Jacob Kounin*. Τα χαρακτηριστικά αυτά είναι (Hastie, Sinelnikov, Brock, Sharpe, Eiler, & Mowling, 2007): ικανότητα να δίνει την αίσθηση στους μαθητές ότι έχει επίγνωση τι γίνεται ανά πάσα στιγμή μέσα στην τάξη ("withitness"), ικανότητα να ασχολείται με δύο πράγματα ταυτόχρονα κατά την ώρα του μαθήματος (*overlapping*), ικανότητα να διατηρεί μία καλή και ομαλή ροή τόσο κατά τη διάρκεια μίας δραστηριότητας όσο και κατά τη μετάβαση από τη μία δραστηριότητα στην άλλη (*smoothness* και *momentum*) και ικανότητα να επικεντρώνεται στην ομάδα παρά σε έναν μαθητή, αποκλειστικά (*group alerting* και *accountability*). Σχετικά πρόσφατες έρευνες έχουν επιβεβαιώσει τα αποτελέσματα των μελετών του Kounin σύμφωνα με τα οποία οι ικανότητες αυτές σχετίζονται με την αποτελεσματική διαχείριση της τάξης και με την επίτευξη (Good & Brophy, 2008). Η αποτελεσματική διαχείριση της τάξης αποτελεί και μία από τις αναγκαίες συνθήκες για την αποτελεσματική διδασκαλία (Graber, 2001; Metzler, 1990; Rink, 1996) και, όπως έχει δείξει η έρευνα, μπορεί να αυξήσει τις πιθανότητες για μάθηση (Graber, 2001; Pieron & Cheffers, 1988), να μειώσει τη συχνότητα εμφάνισης ανάρμοστης συμπεριφοράς και να αυξήσει τον χρόνο ενεργούς συμμετοχής των μαθητών (Sternberg & Williams, 2009). Ο χρόνος που αναλώνουν οι καθηγητές φυσικής αγωγής σε δραστηριότητες διαχείρισης και οργάνωσης της τάξης (π.χ., μάζεμα και μοίρασμα αθλητικού υλικού, σχηματισμός ομάδων, λήψη παρουσιών, οργάνωση ασκήσεων) κυμαίνεται από το 20% ως το 50% του συνολικού χρόνου του μαθήματος (Metzler, 1989; Pieron & Cheffers, 1988; Siedentop, 1991).

⁹ Θα φέρω το ακόλουθο παράδειγμα για να γίνει πιο κατανοητή η πρόταση αυτή: Υπάρχει το «κίνημα» της *συνεργατικής μάθησης* (*cooperative learning*). Το 95% των μαθημάτων που γίνονται στα πλαίσια αυτού του «κινήματος» αποτελεί παραλλαγή του Πρακτικού στυλ με βοηθό ή σε ομάδες. Αν ρίξουμε μία ματιά στους σκοπούς της συνεργατικής μάθησης θα διαπιστώσουμε ότι το Πρακτικό στυλ δεν μπορεί να τους εκπληρώσει όλους. Παρ' όλ' αυτά, αν εφαρμόσουμε την ιδέα της συνεργασίας με τους άλλους σε κάθε ένα από τα 11 στυλ του Φάσματος, θα μπορέσουμε να εκπληρώσουμε όλους τους σκοπούς της συνεργατικής μάθησης. Ένα μόνο στυλ δεν μπορεί να ανταποκριθεί σε όλες τις απαιτήσεις ενός εκπαιδευτικού κινήματος ή μίας προσέγγισης (S. Ashworth, προσωπική επικοινωνία, 2 Μαΐου, 2012).

¹⁰ Η σχέση αυτή σημαίνει ότι κατά τη διδασκαλία υπάρχουν πάντα κάποιοι σκοποί (Σ) που θέτει από την αρχή ο δάσκαλος. Διδασκαλία άνευ σκοπών είναι σαν το καράβι χωρίς προορισμό. Ο σκοπός αναφέρεται σε οτιδήποτε τίθεται πριν το μάθημα ή πριν το διδακτικό επεισόδιο από τον δάσκαλο ως πρόταση του τι πρόκειται να επιτευχθεί. Το είδος της σχέσης μεταξύ δασκάλου (Δ) και μαθητή (Μ) (δηλαδή ποιες αποφάσεις θα πάρει ο μαθητής και ποιες ο δάσκαλος) καθορίζει και το είδος των σκοπών που μπορούν να επιτευχθούν μέσα από την σχέση αυτή. Αντίστροφα, οι όποιοι σκοποί καθορίζουν ποιες συμπεριφορές δασκάλου και μαθητή μπορούν με μεγάλες πιθανότητες να πετύχουν αυτούς τους σκοπούς. Μετά το πέρας του μαθήματος ή του επεισοδίου έχουν προκύψει κάποια μαθησιακά αποτελέσματα (Ε) τα οποία δεν είναι τίποτα άλλο από τους επιτευχθέντες σκοπούς. Οι σκοποί ενός μαθήματος ή ενός επεισοδίου επηρεάζουν τη συμπεριφορά του δασκάλου που με τη σειρά της επηρεάζει την αλληλεπίδρασή της με τη συμπεριφορά του μαθητή. Αυτή η αλληλεπίδραση καταλήγει (ή θα έπρεπε να καταλήγει) σε κάποια αποτελέσματα μαθησιακά. Στην περίπτωση που ο μαθητής ανταποκρίνεται στις προσδοκίες του δασκάλου και ο δάσκαλος παραμένει συνεπής σε αυτές, καθόλη τη διάρκεια του μαθήματος ή του επεισοδίου (και άρα η αλληλεπίδρασή τους κατά τη διδασκαλία οδη-

γεί αβίαστα σε κάποια αποτελέσματα), τότε δημιουργούνται ευνοϊκές συνθήκες για μία συμφωνία ανάμεσα στους μαθησιακούς σκοπούς (Σ) και τα μαθησιακά αποτελέσματα (Ε).

¹¹ Για παράδειγμα, ένας δάσκαλος έχει μάθει ότι σε μία συγκεκριμένη χρονική στιγμή πρέπει να δώσει ανατροφοδότηση πιο συχνά. Δεν γνωρίζει όμως ότι η ανατροφοδότηση παίρνει διάφορες μορφές και ότι το κάθε ένα στυλ διδασκαλίας απαιτεί διαφορετικές μορφές ανατροφοδότησης. Μπορεί λοιπόν οι συνέπειες της παροχής ανατροφοδότησης να φανούν αλλά ο δάσκαλος δεν προσαρμοσε την ανατροφοδότησή του στις ανάγκες των μαθητών, στο περιεχόμενο του μαθήματος ή στους σκοπούς των διαφορετικών στυλ. Ο δάσκαλος έμαθε αρχικά για την ανατροφοδότηση αλλά αυτή η γνώση δεν σχετίστηκε με τα παραπάνω.

¹² Δηλαδή το να καθιερώνεις έναν συγκεκριμένο τρόπο πραγματοποίησης δραστηριοτήτων μέσα στην τάξη και να πιστεύεις ότι είναι χρήσιμος σε όλες τις περιπτώσεις και ότι μπορεί να σε βοηθήσει να πετύχεις όλους τους σκοπούς σου. Τα μονοδιάστατα εκπαιδευτικά «κινήματα» δεν μπορούν να λύσουν τα πολύπλοκα και πολυδιάστατα ζητήματα της διδασκαλίας και της μάθησης.

¹³ Από αυτές τις μεταβλητές ο μη αποκλεισμός σε σχέση με το Φάσμα έχει μελετηθεί διεξοδικά (βλ. Byra, 2000a και Chatouris, 2009). Η διαχείριση της τάξης αποτέλεσε μεταβλητή στην εργασία των Goldberger και Gerney (1990) και Chatouris και Vagenas (υπό δημοσίευση). Αναφορικά με την αυτοαποτελεσματικότητα και τα στυλ διδασκαλίας, έχουν γίνει δυο μελέτες που σύγκριναν την επίδραση του Πρακτικού στυλ και του στυλ του Παραγγέλματος, η πρώτη, και του στυλ του Παραγγέλματος και του στυλ της Καθοδηγούμενης Ανακάλυψης, η δεύτερη. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι δεν υπάρχει διαφορά μεταξύ των στυλ αυτών (Chatouris, 2009)· ίδια αποτελέσματα έδωσε και η έρευνα των Kolovelonis, Goudas και Gerodimos (2011) που εξέτασε το Ανταποδοτικό στυλ και το στυλ του Αυτοελέγχου. Όσον αφορά στον ακαδημαϊκό χρόνο μάθησης, η έρευνα έχει δείξει ότι στους μαθητές που διδάχτηκαν με το Φάσμα ο χρόνος ενεργούς συμμετοχής ήταν υψηλότερος από ό,τι ήταν στην ομάδα ελέγχου (Ashworth, 1983; Ashworth, 1990; Mosston & Ashworth, 1976). Επιπλέον, σε μία συγκριτική μελέτη, ο Godbout [1990, ειλημμένο από Pieron (1995)] βρήκε ότι ο ακαδημαϊκός χρόνος μάθησης ήταν χαμηλότερος στο Ανταποδοτικό στυλ από ό,τι στο στυλ του Παραγγέλματος. Παρόμοια αποτελέσματα, αλλά με φοιτητές πανεπιστημιακού ιδρύματος, έδωσε και η μελέτη των Byra, Sanchez και Wallhead (2014) σύμφωνα με τα οποία ο χρόνος συμμετοχής σε δραστηριότητες *Pilates* ήταν υψηλότερος στο στυλ του Παραγγέλματος από ό,τι στο στυλ του μη Αποκλεισμού.

¹⁴ Για παράδειγμα, μέσα από τη διδασκαλία με το στυλ του Παραγγέλματος μπορεί να επιτευχθεί η συνεργατική μάθηση: Η κοινωνική σχέση που δημιουργεί η ακριβής και ταυτόχρονη εκτέλεση μίας σειράς κινήσεων με βάση το παράγγελμα του δασκάλου. Το στυλ της Αποκλίνουσας Παραγωγής προσεγγίζει τη συνεργατική μάθηση μέσα από την κοινωνική σχέση που δημιουργεί η αποκλίνουσα παραγωγή. Το Φάσμα δίνει μία πλατιά και πλούσια προοπτική σε κάθε ένα από τα εκπαιδευτικά ζητήματα της εικόνας 1.

¹⁵ Το βήμα αυτό, βέβαια, πρέπει να το κάνουν όλοι οι δάσκαλοι ανεξάρτητα αν αποφασίσουν να εφαρμόσουν το Φάσμα ή οποιοδήποτε άλλο μοντέλο διδασκαλίας μέσα στην τάξη. Και όχι μόνον να παρατηρούν τη μεγάλη ποικιλία συμπεριφορών — δεν θα μπορούσε να ήταν και μικρή αυτή η ποικιλία μιας και οι άπειρες και διαφορετικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ ετερογενών χαρακτήρων, ιδιοσυγκρασιών, ψυχοσυνθέσεων που μπορούν να συμβούν στο σχολικό περιβάλλον, προϋποθέτουν την υιοθέτηση εξίσου πολυποικίλων συμπεριφορών — αλλά και να είναι σε θέση να γνωρίζουν ποιές από αυτές τις συμπεριφορές είναι άξιες ή ανάξιες ιδιαίτερης προσοχής, ποιές πρέπει να επαινεθούν, να ενισχυθούν, ή να τιμωρηθούν· δηλαδή να μπορούν να διαχωρίζουν, να κατατάσσουν και να ταξινομούν τις συμπεριφορές, εν τέλει. Η παρατήρηση που κάνει ο ίδιος ο δάσκαλος κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας του δεν αποσκοπεί μόνον στην εκμάθηση της εφαρμογής του Φάσματος ή οποιου άλλου μοντέλου διδασκαλίας, όπως διατείνεται η Ashworth σε αυτή την ενότητα. Αποσκοπεί, επίσης, στην τεκμηρίωση της ανάπτυξης των μαθητών, στον κατάλληλο σχεδιασμό και οργάνωση της διδασκαλίας, στην παροχή πληροφοριών, αναγκαίες για την κάλυψη των μαθησιακών αναγκών των μαθητών και για τη σωστή λήψη αποφάσεων μέσα στην τάξη (Baker & Wedman, 2007). Ο κύριος, όμως, ρόλος της παρατήρησης είναι η παροχή πληροφοριών για ανεξάρτητες και εξαρτημένες μεταβλητές (στην περίπτωση αυτή η συστηματική παρατήρηση χρησιμοποιείται στην παιδαγωγική έρευνα) και μέσω αυτής η αξιολόγηση (assessment) των εκκολαπτόμενων δασκάλων, όπως διενεργείται στα προγράμματα προετοιμασίας, και των εν ενεργεία δασκάλων με σκοπό την επαγγελματική τους ανάπτυξη (Good & Brophy, 2008· van der Mars, 1989). Τέλος, η παρατήρηση συνεπικουρεί στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων του στοχασμού (reflection) (Napper-Owen & McCallister, 2005) (για την αξιολόγηση και τον στοχασμό γίνεται πληρέστερη αναφορά στις υποσημειώσεις 20 και 22, αντίστοιχα). Η Ashworth αναφέρεται, βέβαια, εδώ σε μία παραδοσιακή μέθοδο παρατήρησης γνωστή ως *eyeballing* (σάρωση με το μάτι) και όχι στη συστηματική παρατήρηση που γίνεται με τη βοήθεια της τεχνολογίας (βλ. την υποσημείωση 23 για τη συστηματική παρατήρηση). Η μέθοδος *eyeballing* χρησιμοποιείται όταν κάποιος (ο ίδιος ο δάσκαλος ή κάποιος αξιολογητής) παρατηρεί τα

γεγονότα που συμβαίνουν σε μία τάξη κατά τη διδασκαλία χωρίς να καταγράφει όλα όσα βλέπει. Έπειτα, βασισμένος σε ό,τι κράτησε στη μνήμη του προχωράει σε αξιολόγηση (van der Mars, 1989).

¹⁶ *Κοιφόρμ*· δηλαδή κάτι το ισοπεδωτικό για τη συνείδηση, το συμβατικό, το κοινό. Η απόκλιση ή η αποκλίνοια παραγωγή αναφέρεται σε αντικονφορμιστικές συμπεριφορές, είτε διδακτικές είτε μαθησιακές, που επιδεικνύονται, ως επί το πλείστον, από πρόσωπα αντισυμβατικά και όχι από κοινές συνειδήσεις ή αλλιώς άτομα.

¹⁷ Η διδασκαλία και η μάθηση παρατηρείται σχεδόν σε όλες τις εκφάνσεις της ζωής και όχι μόνον μέσα στην τάξη. Κατά συνέπεια δεν πρέπει να εκπλήσσει τον αναγνώστη η παρουσία των συγλ διδασκαλίας του Φάσματος στις δραστηριότητες που περιγράφονται σε αυτήν την παράγραφο. Εξάλλου, το Φάσμα επινοήθηκε αρχικά για τη διδασκαλία γνώσεων και δεξιοτήτων που απαντώνται εκτός φυσικής αγωγής.

¹⁸ Αυτή η ανασκόπηση της διδασκαλίας μπορεί να πει κανείς ότι είναι μία αυτεπίγνωση του δασκάλου αναφορικά με τη διδασκαλία του και ό,τι σχετίζεται με αυτή άμεσα ή έμμεσα. Σαν να θέλει να βγει από τον εαυτό του για να τον παρατηρήσει την ώρα που προετοιμάζει το μάθημα, που διδάσκει, ή που αξιολογεί. Αυτή η σιωπηρή διαδικασία, που πραγματοποιείται κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, ονομάστηκε από το Schön (1983) *στοχασμός κατά την πράξη (reflection-in-action)*. Σύμφωνα με το Schön, αυτό το είδος στοχασμού αναφέρεται στις διεργασίες της σκέψης που συνοδεύουν την πράξη και συνεχώς αλληλεπιδρούν με αυτήν και την επηρεάζουν με τρόπο που συντελεί στη μάθηση· αποτελεί, δηλαδή, μία άμεση ανταπόκριση του δασκάλου στα γεγονότα της τάξης μέσα από την ερμηνεία, την ανάλυση και την εύρεση λύσεων σε περίπλοκα προβλήματα ανακρίνοντας από τη διδασκαλία. Η ιδέα του στοχασμού κατά την πράξη (όπως και η ιδέα του *στοχασμού για την πράξη* που θα την αναλύσω πιο κάτω) επινοήθηκε ως μία απάντηση στην αντίληψη ότι ο δάσκαλος περιορίζεται μόνον στην εφαρμογή γνώσης δοσμένη από άλλους. Ως προς αυτό οι Good και Brophy (2008) υποστηρίζουν ότι ο δάσκαλος είναι υποχρεωμένος να ενημερώνεται πάνω στα πιο πρόσφατα πορίσματα της παιδαγωγικής επιστήμης και να κάνει χρήση αυτών στη διδασκαλία του, αλλά τη γνώση αυτή θα πρέπει να την προσαρμόζει στις συνθήκες των δικών του τάξεων λαμβάνοντας υπ' όψιν το δικό του ιδιαίτερο τρόπο διδασκαλίας και τις δυνατότητες και τα χαρακτηριστικά των μαθητών. Επομένως, ο δάσκαλος πρέπει να *στοχάζεται* τόσο πάνω στη γνώση αυτή όσο και πάνω στις εμπειρίες που αποκομίζει από την τάξη. Η ανάλυση της διδασκαλίας από τους ίδιους τους δασκάλους κατά τη διάρκεια της τέλεσής της αποτελεί μία ικανότητα όχι ιδιαίτερα αναπτυγμένη σε δασκάλους που δεν έχουν ξεκινήσει ακόμα την επαγγελματική τους σταδιοδρομία (*preservice teachers*) (Danielson, 2008; Graber, 2001). Μολοντούτο, σχετικές έρευνες των Tsangaridou (2005) και Tsangaridou και Polemitou (2014) έδειξαν ότι δάσκαλοι που δεν έχουν ξεκινήσει ακόμα την επαγγελματική τους σταδιοδρομία ήταν σε θέση να κάνουν στοχασμό πάνω σε ζητήματα παιδαγωγικής (κυρίως οργάνωσης και καθοδήγησης των μαθητών), παιδαγωγικής γνώσης περιεχομένου και ισότητας, δικαιοσύνης και συνεργασίας μέσα στην τάξη.

¹⁹ Οι έννοιες *αναπαραγωγικός* και *παραγωγικός* χρησιμοποιούνται με τη σημασία που αποδίδουν σε αυτές οι Mosston και Ashworth (2008). Τόσο η αναπαραγωγή όσο και η παραγωγή αποτελούν δύο ικανότητες του ανθρώπινου νου. Αναπαραγωγή είναι η αντίγραφο του ήδη γνωστού και εξερευνημένου (γνώσεις, ιδέες, μοντέλα, κινητικά πρότυπα κ.λ.π.). Κατά την αναπαραγωγή ο διδασκόμενος χρησιμοποιεί κυρίως τις λειτουργίες της μνήμης, της ανάκλησης, της εξακριβωσης και της ταξινόμησης είτε της τρέχουσας είτε της περασμένης γνώσης. Αντίθετα η παραγωγή είναι η ανακάλυψη του καινούργιου και του αγνώστου. Είναι η γέννηση της νέας γνώσης. Κατά την παραγωγή ο διδασκόμενος χρησιμοποιεί τις λειτουργίες της λύσης προβλημάτων, της εφεύρεσης και της ανακάλυψης για να πάει πέρα από τα γνωστά και τα καθιερωμένα.

²⁰ Η *αξιολόγηση (assessment)* αναφέρεται σε όλες εκείνες τις διαδικασίες τεκμηρίωσης γνώσεων, δεξιοτήτων, στάσεων και πιστεύω. Σύμφωνα με έναν παραπλήσιο ορισμό, η αξιολόγηση είναι η συλλογή αξιόπιστων και έγκυρων πληροφοριών με σκοπό τη βελτίωση της απόδοσης (συνήθως συγχέεται με μία συναφή έννοια που στα Αγγλικά την συναντούμε ως *evaluation* και αναφέρεται στην εκφερόμενη αξιολογική κρίση για την απόδοση) (Siedentop, 1991). Στην εκπαίδευση η αξιολόγηση γίνεται συνήθως σε κάθε μαθητή ξεχωριστά, σε ολόκληρες τάξεις ή ομάδες μαθητών, σε εκπαιδευτικά ιδρύματα, ή και σε ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα. Η αξιολόγηση που γίνεται στο μαθητή αφορά σε όλες εκείνες τις παρατηρήσιμες συμπεριφορές του κατά τη διδασκαλία καθώς επίσης και σε μεταβλητές δεικνύουσες την επίτευξη του μαθητή και, γενικά, τις αλλαγές που αποτελούν εκδηλώσεις της μάθησης και της ανάπτυξης. Η Graber (2001) επισημαίνει ότι δεν χρειάζεται να κάνει κάποιος εξονυχιστική έρευνα για να διαπιστώσει ότι στη φυσική αγωγή οι δάσκαλοι αξιολογούν κυρίως τους μαθητές μέσα από τη βαθμολόγηση και την καταγραφή της προόδου τους, και όχι τη διαδικασία της διδασκαλίας ή το περιεχόμενο της διδασκόμενης ύλης. Παρά ταύτα, αξιολόγηση μπορεί να γίνει και στον δάσκαλο και ειδικότερα στις διδακτικές εκείνες δεξιότητες που σχετίζονται με την απόδοσή του (Siedentop, 1991). Στην ενότητα αυτή, η Ashworth αναφέρεται στην αξιολόγηση που κάνει ο δάσκαλος στον εαυτό του και στις διδακτικές του δεξιότητες.

²¹ Πριν αναφερθώ διεξοδικά στον *στοχασμό* (*reflection*), πρέπει να κάνω την εξής παρατήρηση: Σε όλες τις προηγούμενες εκδόσεις του παρόντος βιβλίου, ο Mosston και η Ashworth δεν κάνανε καμμία απολύτως αναφορά στην έννοια του στοχασμού. Αυτό αποτελεί σημαντική παράλειψη δεδομένου ότι τις τελευταίες τρεις δεκαετίες η έννοια αυτή εκπροσωπεί έναν ουσιαστικό χώρο αναζήτησης και έρευνας στην παιδαγωγική (Graber, 2001) και δεσπόζει σε όλα τα προγράμματα επιμόρφωσης και προετοιμασίας των δασκάλων, σε σημείο που η προετοιμασία «στοχαστικών δασκάλων» να αποτελεί κύριο σκοπό αυτών των προγραμμάτων (Tsangaridou, 2009; Tsangaridou & Polemitou, 2014). Η παράλειψη αυτή δεν είναι δύσκολο να εξηγηθεί: Η θεωρία του Φάσματος αναπτύχθηκε σε μία περίοδο που το επίκεντρο των ερευνών για την αποτελεσματική διδασκαλία ήταν η συμπεριφορά του δασκάλου και πώς αυτή επηρεάζει τη συμπεριφορά του μαθητή (δεν είναι τυχαίο ότι και στη θεωρία του Φάσματος η λήψη αποφάσεων, άρα και οι συμπεριφορές δασκάλου και μαθητή, αποτελεί το κύριο και πυρηνικό της θέμα – επομένως, προσδιοριστικό όλων των λεπτομερειών και όψεών της). Αναφέρομαι στις δεκαετίες κυρίως του 1960 και λιγότερο του 1970 όπου μεσουρανούσε στην έρευνα το πολύ γνωστό παράδειγμα της *διαδικασίας-αποτελέσματος* (*process-product paradigm*). Από το 1970 και κυρίως από το 1980 και δώθε η παιδαγωγική έρευνα στράφηκε σε κάτι που είναι πρότερο της συμπεριφοράς η οποία αποτελεί και έκφρασή του: στις διαδικασίες της σκέψης του δασκάλου και πώς επηρεάζουν αυτές τη μάθηση. Στη φυσική αγωγή όμως οι ερευνητές άρχισαν να ασχολούνται με το θέμα αυτό καθυστερημένα (περίπου μία δεκαετία αργότερα, δηλαδή το 1990). Επομένως, το 1994 όταν κυκλοφόρησε η τέταρτη έκδοση του βιβλίου τούτου, η σχετική έρευνα ήταν στα σπάργανα ενώ δεν είχε ωριμάσει ακόμα η ιδέα της ανάπτυξης στοχαστικών ικανοτήτων στους καθηγητές φυσικής αγωγής μέσα από τα προγράμματα προετοιμασίας και επιμόρφωσης. Μόνον το 2002, όταν κυκλοφόρησε η πέμπτη έκδοση του βιβλίου, η Ashworth (ο Mosston είχε πεθάνει στο μεταξύ) ένοιωσε την ανάγκη να μιλήσει και για τον στοχασμό βλέποντας (και εδώ εκφράζω μία δική μου υπόθεση) ότι δεν είναι τόσο η ικανότητα του δασκάλου να γνωρίζει τα συλλ. διδασκαλίας και να μπορεί να τα εφαρμόζει ανά πάσα στιγμή (ανάλογα με τις συνθήκες της τάξης, τα χαρακτηριστικά και τις ικανότητες των μαθητών, το περιεχόμενο και τους σκοπούς του μαθήματος) ή να μπορεί να εφαρμόζει κανόνες και στρατηγικές και να χρησιμοποιεί τις διδακτικές του δεξιότητες, όσο η ικανότητά του να στοχάζεται πάνω σε όλα αυτά τόσο κατά τη διάρκεια του μαθήματος όσο και μετά, κατά τη φάση της αξιολόγησης, για να είναι σε θέση να αναλύει και να ερμηνεύει τα γεγονότα που σχετίζονται με όλα τα παραπάνω με σκοπό την τροποποίηση των δεξιοτήτων του και την προσαρμογή τους σε κάθε απρόβλεπτη κατάσταση, χαρακτηρίζουσα μία σχολική τάξη (το πανεπιστήμιο και τα προγράμματα επιμόρφωσης δεν μπορούν να προετοιμάσουν τον εκκολλητόμενο δάσκαλο για να αντιμετωπίσει όλες τις προβλέψιμες ή μη προβλέψιμες καταστάσεις που ανακύπτουν μέσα στην τάξη κατά τη διδασκαλία· μπορούν όμως να τον βοηθήσουν να αναπτύξει τις στοχαστικές του ικανότητες για να το πετύχει αυτό – για να δίνει τις δικές του προσωπικές λύσεις σε κάθε πρόβλημα· για να μπορεί να μετουσιώνει την παιδαγωγική γνώση σε πράξη και να παίρνει αποφάσεις κατάλληλες για τη βελτίωση της διδασκαλίας του και της μάθησης).

²² Από τους πρώτους που μίλησαν για τον στοχασμό και για τη σχέση του με την εκπαίδευση ήταν ο Αμερικανός φιλόσοφος *John Dewey*. Ο ορισμός που έδωσε στην έννοια του στοχασμού είναι κλασσικός: *Active, persistent, and careful consideration of any belief or supposed form of knowledge in the light of the grounds that support it, and the further conclusions to which it tends, constitutes reflective thought* (Dewey, 1910, σελ. 6). Για το Dewey ο στοχασμός περιλαμβάνει διάφορες φάσεις, όπως αυτή της αμφιβολίας και του δισταγμού που προκύπτει όταν ο άνθρωπος βρίσκεται μπροστά σε διλήμματα. Τα διλήμματα αυτά ενεργοποιούν τη σκέψη και τον στοχασμό ο οποίος θα οδηγήσει το άτομο στην αναζήτηση και την εξερεύνηση της λύσης των διλημάτων. Ο στοχασμός είναι στην ουσία μάθηση μέσα από την εμπειρία και την πραγματικότητα και γι' αυτό ο Dewey αναγνώρισε την ανάγκη των δασκάλων να στοχάζονται πάνω στις εμπειρίες τους (π.χ., στις διδακτικές τους πρακτικές), άρα και να τις αξιολογούν συνεχώς προκειμένου να δρουν σκόπιμα και ενεπίγνωστα αντί ασυνείδητα. Ο στοχασμός φέρνει μία ισορροπία ανάμεσα στην εμπειρία και στη γνώση μέσα από τον συσχετισμό τους. Στις αρχές της δεκαετίας του 1980 ο Donald Schön (1931-1997), στηριζόμενος στο Dewey και παρατηρώντας τον τρόπο σκέψης των διαφόρων επαγγελματιών (*practitioners*) όταν ενεργούσαν, οδηγήθηκε στην επινόηση δυο τύπων στοχαστικής σκέψης: ο *στοχασμός κατά την πράξη* (*reflection-in-action*) (στην υποσημείωση 18 περιγράφεται αυτός ο τύπος στοχασμού) και ο *στοχασμός πάνω στην πράξη* (*reflection-on-action*). Αυτός ο δεύτερος τύπος στοχασμού αναφέρεται στην εις βάθος θεώρηση και στην εκ των υστέρων ανάλυση της απόδοσης κάποιου (π.χ., του δασκάλου) με σκοπό την απόκτηση γνώσης μέσω της εμπειρίας και μέσω αυτής της γνώσης την βελτίωση της απόδοσης σε μελλοντικές ενέργειες (λ.χ., Τι πήγε καλά και τι όχι κατά τη διάρκεια του μαθήματος; Πώς το γνωρίζει αυτό ο δάσκαλος; Ποιες προτάσεις μπορούν να γίνουν για το επόμενο μάθημα;). Στο σημείο αυτό του κειμένου, η Ashworth αναφέρεται στον δεύτερο τύπο στοχασμού. Ας έχει υπ' όψιν του ο αναγνώστης ότι στον χώρο της εκπαίδευσης οι ορισμοί που έχουν δοθεί στην έννοια του στοχασμού είναι πολλοί και έτσι δεν υπάρχει ομοφωνία (Hall & Smith, 2006; Tsangaridou, 2009). Να σημειωθεί,

επιπλέον, ότι η Ashworth αναφέρει πάνω σε ποιες όψεις της διδασκαλίας μπορεί να στοχάζεται ή να κάνει αξιολόγηση ο δάσκαλος (τις δυο αυτές έννοιες της χρησιμοποιεί εναλλάξ και χωρίς να κάνει τη διάκριση μεταξύ τους, πράγμα που δημιουργεί σύγχυση στον αναγνώστη) χωρίς, όμως, να μας λέει και πολλά για τους λόγους που πρέπει να στοχάζεται πάνω στη δουλειά του, ανεξάρτητα αν χρησιμοποιεί το Φάσμα ή οποιοδήποτε άλλο μοντέλο διδασκαλίας. Να πω, λοιπόν, ότι στη βιβλιογραφία είναι διάχυτη η πεποίθηση ότι η ικανότητα του δασκάλου να στοχάζεται συνιστά μία ουσιαστική και βασική διδακτική συμπεριφορά (Calderhead, 1989 ;King, 2008) που η βελτίωσή της πρέπει να αποτελεί κύρια μέριμνα των προγραμμάτων επιμόρφωσης και προετοιμασίας των δασκάλων (Tsangaridou, 1997 ;Tsangaridou, 2005). Τούτο γιατί μέσα από αρκετές μελέτες έχει φανεί ότι ο στοχασμός συμβάλλει στην καλή διδασκαλία (Tsangaridou & Sidentop, 1995), στην ανάπτυξη της ειδημοσύνης (expertise) (Sternberg & Williams, 2009), στην αποτελεσματική διδασκαλία (Harris, 1998), στη βελτίωση της γνώσης και της διδακτικής πρακτικής (Baird, Fensham, Gunstone, & White, 1991), στην αυτογνωσία του δασκάλου μέσα από την ανάλυση των προσωπικών του αξιών και θεωριών που υπόκεινται της διδασκαλίας του (Leitch & Day, 2000) και στην ικανότητα κάποιου να μαθαίνει να διδάσκει και να παίρνει σωστές αποφάσεις (αυτό το τελευταίο το υπογραμμίζει και η Ashworth στο κείμενό της) (Calderhead, 1989).

²³ Η χρήση της βιντεοκάμερας για την αξιολόγηση του δασκάλου ή για τη βελτίωση των δεξιοτήτων του στοχασμού δεν αποτελεί μία πρόσφατη τακτική. Η συστηματική παρατήρηση χρησιμοποιείται από τις αρχές της δεκαετίας του 1960 όταν προέκυψε η ανάγκη να μπει ο ερευνητής μέσα στην τάξη για να δει και να ακούσει τι γίνεται κατά τη διάρκεια του μαθήματος, με σκοπό να καταγράψει τα χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής διδασκαλίας (van der Mars, 1989). Κι άλλοι μελετητές έχουν αναφερθεί στην αυτοπαρατήρηση με τη χρήση κάμερας ή τη χρήση μικροφώνου για την καταγραφή της λεκτικής συμπεριφοράς (Metzler, 1990; Siedentop, 1991). Η Ashworth υπογραμμίζει ότι αρχικά είναι δύσκολο για τον δάσκαλο να στηριχτεί στη μνήμη του για να θυμηθεί τι έκανε μέσα στην τάξη. Η σχολική τάξη είναι ένας χώρος όπου καθημερινά γίνονται πολλά πράγματα ταυτόχρονα. Ο δάσκαλος επικοινωνεί με πολλούς διαφορετικούς μαθητές εκατοντάδες φορές κατά τη διάρκεια της σχολικής μέρας και, παράλληλα, επικεντρώνεται στην προσπάθειά του να ικανοποιήσει τις ανάγκες τους και, γενικά, να αντεπεξέλθει στα καθήκοντά του · ως εκ τούτου, πολλά γεγονότα του διαφεύγουν, άλλα αδυνατεί να τα κρατήσει στη μνήμη του και αρκετές από τις συμπεριφορές του περνάνε απαρατήρητες (Good & Brophy, 2008). Επομένως, η χρήση της βιντεοκάμερας καθίσταται απαραίτητη προκειμένου να αποκτήσει επίγνωση τι κάνει και τι λέει κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και να αξιολογήσει την επίδραση της συμπεριφοράς του. Η Ashworth θεωρεί ότι η βιντεοσκοπήση του μαθήματος μπορεί να βοηθήσει προς αυτή την κατεύθυνση. Παρ' όλ' αυτά, υπάρχουν μελέτες που έχουν δείξει ότι μετά την παρακολούθηση βιντεοσκοπημένων μαθημάτων οι δάσκαλοι δεν παρουσίασαν σημαντικές αλλαγές στη συμπεριφορά τους (Good & Brophy, 2008). Σύμφωνα με τους συγγραφείς αυτούς, η παρακολούθηση μίας βιντεοκασσέτας μπορεί να βοηθήσει μόνον όταν ο δάσκαλος έχει καθορίσει από πριν ποιές συμπεριφορές θα παρατηρήσει και θα αναλύσει [ο van der Mars (1989) αναφέρει ότι ο καθορισμός των συμπεριφορών στις οποίες θα επικεντρωθεί ο δάσκαλος και η εκ των προτέρων διατύπωση των ορισμών τους αποτελούν δυο κρίσιμα βήματα στη διαδικασία της συστηματικής παρατήρησης] ή όταν η παρακολούθηση γίνεται με κάποιον που μπορεί να τον καθοδηγήσει και να του δώσει συγκεκριμένη ανατροφοδότηση σχετικά με αυτές τις συμπεριφορές. Πρόσφατη έρευνα έδειξε ότι ο σε βάθος στοχασμός δασκάλων (δηλαδή ο στοχασμός που περιλαμβάνει κριτική, προτάσεις για βελτίωση και ένα σχέδιο δράσης σχετιζόμενο με την απόδοση των συγκεκριμένων δασκάλων), που δεν έχουν ξεκινήσει ακόμα την επαγγελματική τους σταδιοδρομία, πάνω σε συγκεκριμένα γεγονότα της τάξης βελτιώθηκε εξίσου με τη μέθοδο της παρακολούθησης μαθημάτων καταγεγραμμένων σε βιντεοκασσέτες και με τη μέθοδο της ανατροφοδότησης από κάποιον συνάδελφό τους (King, 2008).

²⁴ Αυτό, όμως, δεν ισχύει πάντα. Η έρευνα έχει δείξει ότι ασκούμενοι φοιτητές ή δάσκαλοι, που δεν έχουν ξεκινήσει ακόμα την επαγγελματική τους σταδιοδρομία, είναι σε θέση να παρατηρούν πρωτίστως τις δικές τους διδακτικές συμπεριφορές κατά τη διδασκαλία, καθώς αυτό τους εξασφαλίζει την επιβίωση μέσα στην τάξη (δηλαδή την αντιμετώπιση των δυσκολιών που βιώνει ο κάθε αρχάριος δάσκαλος) (Hall & Smith, 2006; Napper-Owen & McCallister, 2005).

²⁵ Η Ashworth θα μπορούσε να σχετίσει αυτή τη διαπίστωσή της με τον στοχασμό: Δεν είναι τόσο η ικανότητα του δασκάλου να εφαρμόζει εναλλακτικές διδακτικές και μαθησιακές ιδέες που θα οδηγήσει στην επίτευξη πολλαπλών σκοπών, όσο ο στοχασμός του πάνω στην εφαρμογή αυτή ή και πάνω στην ικανότητά του αυτή. Θα 'λεγα ότι η ικανότητά του αυτή είναι αποτέλεσμα και του στοχασμού του καθώς έχει ειπωθεί ότι αφού η διδασκαλία και η μάθηση είναι περιπλοκές διαδικασίες και δεν υπάρχει ένας μόνο σωστός τρόπος για να διδάξει κάποιος, ο στοχασμός πάνω στις διάφορες διδακτικές και μαθησιακές επιλογές και η θεώρηση

των όσων ήδη γνωρίζουμε για τις επιλογές αυτές σε συνδυασμό με την τρέχουσα εμπειρία μπορεί να οδηγήσει, πράγματι, στην επίτευξη πολλών διαφορετικών εκπαιδευτικών σκοπών (Leitch & Day, 2000).

²⁶ Όταν ζητείται από μαθητές να υιοθετήσουν καινούργιες συμπεριφορές, συμπεριφορές που τους είναι άγνωστες ή δεν είχαν συνηθίσει στο παρελθόν να τις επιδεικνύουν, τότε χρειάζονται κάποιο χρόνο μέχρι να νιώσουν άνετα με αυτές και να είναι σε θέση να τις εντάξουν στο ρεπερτόριο των ήδη υπάρχουσών συμπεριφορών τους. Παλιότερα, όταν δοκίμασα να διδάξω μία σειρά μαθημάτων φυσικής αγωγής με το στυλ του μη Αποκλεισμού σε παιδιά δημοτικού σχολείου, που δεν είχαν διδαχτεί ποτέ με το στυλ αυτό, παρατήρησα ότι δεν ήταν σε θέση να υιοθετήσουν σωστά αυτές τις συμπεριφορές. Το αποτέλεσμα ήταν να παρακωλύεται η ομαλή ροή του μαθήματος καθώς παρεμβάλλονταν φαινόμενα απειθαρχίας και απροθυμίας των παιδιών να πάρουν κάποιες αποφάσεις απαραίτητες για τη σωστή εφαρμογή του στυλ του μη Αποκλεισμού. Φαίνεται ότι η απουσία εξοικείωσης των μαθητών με το στυλ του μη Αποκλεισμού και με την ιδιαίτερη σχέση μαθητή και δασκάλου που δημιουργείται στα πλαίσια αυτού του στυλ, τους οδήγησε στην υιοθέτηση γνώριμων συμπεριφορών με τις οποίες ένοιωθαν άνετα αλλά δεν ήταν κατάλληλες για να τους βοηθήσουν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις αυτού του στυλ. Βλ. την εργασία των Chatouris και Emmanuel (2003) για μία περιγραφή αυτών των μαθημάτων].

²⁷ Η διαδικασία αυτή αποτελεί τον πυρήνα της διδασκαλίας στην ολότητα της και κατ' επέκταση προσδιορίζει τη σχέση ανάμεσα στις διεργασίες της σκέψης του δασκάλου και στη συμπεριφορά του, ανάμεσα στο τι σκέφτεται αναφορικά με τις τρεις αυτές φάσεις και στο πως ενεργεί κατά τις φάσεις αυτές. Η διαδικασία αυτή διέπεται από τη λήψη αποφάσεων από πλευράς δασκάλου, άρα και από τις συμπεριφορές του που ρυθμίζουν και ρυθμίζονται από τις σκέψεις του. Μέσα από αυτή την αέναη συμμετοχή του σε αυτήν τη διαδικασία βελτιώνεται η διδασκαλία και προωθείται η μάθηση. Οι τρεις αυτές φάσεις δεν είναι ανεξάρτητες η μία από την άλλη ενώ τα όρια τους δεν είναι καθορισμένα με ακρίβεια. Επιπλέον, η σχέση που τις διέπει δεν είναι γραμμικής μορφής αλλά κυκλικής (η Ashworth την χαρακτηρίζει πολύ σωστά ως κυκλική). Ο Yinger (1977) έδειξε ότι η διδασκαλία δεν σύγκειται σε μία σειρά από σχέδια μαθήματος και διδακτικά επεισόδια, καθώς κάθε καινούργιος προγραμματισμός που γίνεται επηρεάζεται από προηγούμενους προγραμματισμούς και εμπειρίες βγαλμένες μέσα από τη διδασκαλία. Κατ' αναλογία, ο στοχασμός και η αξιολόγηση ενός διδακτικού γεγονότος μπορεί να επηρεάσει σημαντικά έναν οποιοδήποτε μελλοντικό προγραμματισμό καθώς επίσης και την κάθε επόμενη διδασκαλία.

²⁸ Στο πρωτότυπο *programs*. Εναλλακτικά μπορεί να χρησιμοποιηθεί η έννοια του εκπαιδευτικού «κινήματος». Πολλοί δάσκαλοι λένε ότι διδάσκουν δεξιότητες δημιουργικότητας και ότι η διδασκαλία τους είναι δημιουργική. Όταν, όμως, παρατηρεί κάποιος τι κάνουν μέσα στην τάξη, διαπιστώνει ότι δεν διδάσκουν δραστηριότητες ανάπτυξης της δημιουργικότητας. Αυτό συμβαίνει γιατί το πρόγραμμα ανάπτυξης της δημιουργικότητας, που διατείνονται ότι εφαρμόζουν, δεν δίνει στους μαθητές σαφείς και ακριβείς πληροφορίες σχετικά με τη δημιουργικότητα.

²⁹ Ο Mosston (1982) ανέπτυξε ένα πρόγραμμα προετοιμασίας δασκάλων βασισμένο στο Φάσμα των Στυλ Διδασκαλίας. Στα πλαίσια αυτού του προγράμματος το Φάσμα διδάχτηκε μέσα από τρία βήματα: (α) Εξοικείωση των δασκάλων με τη θεωρητική βάση του κάθε στυλ (β) Εκμάθηση των συμπεριφορών του κάθε στυλ μέσα από εξειδικευμένες ασκήσεις — δηλαδή, εφαρμογή της γνώσης του κάθε στυλ στην πράξη — και κάτω από ελεγχόμενες συνθήκες (μικροδιδασκαλία) με συχνή ανατροφοδότηση και εκ των υστέρων ανάλυση της συμπεριφοράς · (γ) Εφαρμογή των στυλ σε πραγματικές συνθήκες σχολικής τάξης (μακροδιδασκαλία) με ανατροφοδότηση και ανάλυση της συμπεριφοράς ύστερα από βιντεοσκόπηση του μαθήματος. Η εφαρμογή αυτή επαναλαμβάνεται μέχρι να φανεί ότι ο δάσκαλος είναι ικανός στο να επιδεικνύει τη συμπεριφορά εκείνη που προϋποθέτει η σωστή εφαρμογή του κάθε στυλ. Η ικανότητα αυτή σηματοδοτεί και τον απογαλακτισμό του δασκάλου από τον εκπαιδευτή/επιμορφωτή και την έναρξη της ενδοσκόπησης του και της αυτοβελτίωσής του. Επίσης, ο Byra (2000b) ανέπτυξε μία σειρά μαθημάτων ενταγμένα στο πρόγραμμα προετοιμασίας των εκκολαπτόμενων γυμναστών του Πανεπιστημίου του Wyoming. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα χρησιμοποιεί ως θεωρητικό πλαίσιο το Φάσμα και ενθαρρύνει τους φοιτητές να το χρησιμοποιούν στα σχολεία. Το πρόγραμμα συνδυάζει θεωρία, παρακολούθηση επίδειξης διδασκαλίας με κάποια από τα στυλ του Φάσματος και πρακτική άσκηση και ανατροφοδότηση υπό συνθήκες ελεγχόμενες (π.χ. διδασκαλία σε μικρή ομάδα παιδιών μέσα στις εγκαταστάσεις του πανεπιστημίου) και μη ελεγχόμενες (π.χ. σχολικό περιβάλλον). Το πρόγραμμα δίνει πολλές ευκαιρίες στους φοιτητές να οικειοποιηθούν το Φάσμα και να το χρησιμοποιήσουν με επιτυχία.

Βιβλιογραφία

- Allen, K. P. (2010). Classroom management, bullying, and teacher practices. *The Professional Educator*, 34(1), 1-15.
- 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. (1990). The spectrum of teaching styles pre-student teaching program: A first year study. In R. Telama, L. Laakso, M. Pieron, I. Ruoppila, & V. Vihko (Eds.), *Physical education and life-long physical activity. Reports of physical culture and health* 73, (pp. 248-259). Jyvaskyla, Finland: University of Jyvaskyla.
- Baird, J. R., Fensham, P. J., Gunstone, R. F., & White, R. T. (1991). *Journal of Research in Science Teaching*, 28(2), 163-182.
- Baker, E. A., & Wedman, J. M. (2007). Developing preservice literacy teachers' observation skills: Two stories, two technologies. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 7(4), 293-317.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachandran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior*, (Vol. 4. pp. 71-81). New York: Academic Press.
- Bruner, J. S. (1960). *The process of education*. New York: Random House, Inc.
- Byra, M. (2000a). A review of spectrum research: the contributions of two eras. *Quest*, 52(3), 229-245.
- Byra, M. (2000b). A coherent PETE program: Spectrum style. *Journal of Physical Education, Recreation, and Dance*, 71(9), 40-43, 56.
- Byra, M., Sanchez, B., & Wallhead, T. (2014). Behaviors of students and teachers in the command, practice, and inclusion styles of teaching: Instruction, feedback, and activity level. *European Physical Education Review*, 20(1), 3-19.
- Calderhead, J. (1989). Reflective teaching and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 5(1), 43-51.
- 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., & Emmanuel C. (2003). Teaching physical education with the inclusion style: The case of a Greek elementary school. *Journal of Physical Education, Recreation, and Dance*, 74(8), 33-38.
- Chatoupis, C., & Vagenas, G. (υπό δημοσίευση). Effects of two practice style formats on fifth grade students' motor skill performance and task engagement. *The Physical Educator*
- Danielson, L. (2008). Making reflective practice more concrete through reflective decision making. *The Educational Forum*, 72, 129-137.
- DeBusk, M., & Hellison, D. (1989). Implementing a physical education self-responsibility model for delinquency-prone youth. *Journal of Teaching in Physical Education*, 8, 104-112.
- Dewey, J. (1910). *How we think*. Boston: D. C. Heath & Co.
- Doyle, W. (1990). Classroom management techniques. In O. C. Moles (Ed.), *Student discipline strategies. Research and practice* (pp. 113-127). New York: State University New York, Albany.
- Goldberger, M., & Gerney, P. (1990). Effects of learner use of practice time on skill acquisition of fifth grade children. *Journal of Teaching in Physical Education*, 10(1), 84-95.
- 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.
- Harris, A. (1998). Effective teaching: A review of the literature. *School Leadership & Management*, 18(2), 169-183.
- Hastie, P. A., Sinelnikov, O. A., Brock, Sh. J., Sharpe, T. L. Eiler, K., & Mowling, C. I. (2007). Kounin revisited: Tentative postulates for an expanded examination of classroom ecologies. *Journal of Teaching in Physical Education*, 26, 298-309.
- Hellison, D. (2003). *Teaching responsibility through physical activity* (2nd ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hellison, D., & Walsh, D. (2002). Responsibility-based youth programs evaluation: Investigating the investigation. *Quest*, 54, 292-307.
- Hellison, D., & Wright, P. (2003). Retention in an urban extended day program: A process-based approach. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22, 369-381.
- King, S. E. (2008). Inspiring critical reflection in preservice teachers. *The Physical Educator*, 65(1), 21-29.

- Kolovelonis, A., Goudas, M., & Gerodimos, V. (2011). The effects of the reciprocal and the self-check styles on pupils' performance in primary physical education. *European Physical Education Review*, 17(1), 35-50.
- Leitch, R., & Day Ch. (2000). Action research and reflective practice: towards a holistic view. *Educational Action Research*, 8(1), 179-193.
- Metzler, M. (1989). A review of research on time in sport pedagogy. *Journal of Teaching in Physical Education*, 8, 87-103.
- Metzler, M. (1990). *Instructional supervision for physical education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Mosston, M. (1965). *Developmental movement*. Columbus, OH: Charles E. Merrill Publishing Co.
- Mosston, M. (1982). *A framework for teacher preparation based on the spectrum of teaching styles* (Unpublished doctoral dissertation). Temple University, Temple.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (1976). *Summary of research on the Spectrum 1975-1976*. Paper presented at the Spectrum Teachers and Administrators Conference, Crossroads Middle School, South Brunswick, N.J. Ανακτήθηκε από <http://www.spectrumofteachingstyles.org/pdfs/literature/MosstonAshworth1976.pdf>
- Mosston, M., & Ashworth, S. (1997). *Η διδασκαλία της φυσικής αγωγής* (επιμέλεια - μετάφραση: Κ. Μουντάκης). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Σάλτο.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (2008). *Teaching physical education* (1st online ed.). Ανακτήθηκε από <http://www.spectrumofteachingstyles.org/ebook>
- Napper-Owen, G., & McCallister, S. (2005). What elementary physical education student teachers observe and reflect upon to assist their instruction. *The Physical Educator*, 62(2), 76-84.
- O'Brien, D., Kudlacek, M., & Howe, P. D. (2009). A contemporary review of English language literature on inclusion of students with disabilities in physical education: A European perspective. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 2(1), 46-61.
- Pieron, M. (1995). Research on the spectrum of teaching styles. In R. Lidor, E. Eldar, & I. Harari (Eds.), *Windows to the future: Bridging the gaps between disciplines curriculum and instruction* (pp.429-435). AIESEP, World Congress Conference, the Wingate Institute, Israel.
- Pieron, M., & Cheffers, J. (1988). *Research in sport pedagogy. Empirical analytical perspective*. Schorndorf: Verlag Karl Hofmann.
- Rink, J. E. (1996). Effective instruction in physical education. In S. J. Silverman & C. Ennis (Eds.), *Student learning in physical education. Applying research to enhance instruction* (pp. 171-198). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professional think in action*. New York: Basic Books.
- Siedentop, D. (1991). *Developing teaching skills in physical education* (3rd ed.). Palo Alto, CA: Mayfield Publishing Co.
- Sternberg, R. J., & Williams, W. M. (2009). *Educational psychology* (2nd ed.). Allyn & Bacon.
- Tsangaridou, N. (1997). The role of reflection in shaping physical education teachers' educational values and practices. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17, 2-25.
- Tsangaridou, N. (2005). Classroom teachers' reflection on teaching physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 24, 24-50.
- Tsangaridou, N. (2005). Classroom teachers' reflection on teaching physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 24, 24-50.
- Tsangaridou, N. (2009). Preparation of teachers for teaching physical education in schools: Research on teachers' reflection, beliefs, and knowledge. In L. Housner, M. Metzler, P. Schempp, & T. Templin. (Eds.), *Historic traditions and future directions of research on teaching and teacher education in physical education* (pp. 373-382). West Virginia: West Virginia University.
- Tsangaridou, N., & Polemitou, I. (2014), Exploring pre-service classroom teachers' reflections on teaching physical education. *European Physical Education Review*, 21(1), 66-82.
- Tsangaridou, N., & Siedentop, D. (1995). Reflective teaching: A literature review. *Quest*, 47, 212-237.
- Tzetzis, G., Amoutzas, K., & Kourtesis, Th. (2003). A multidimensional analysis of teacher and students' interactions and physical activity in physical education classes. *Journal of Human Movement Studies*, 44, 339-351.
- Van der Mars, H. (1989). Systematic observation: An introduction. In P. W. Darst, D. B. Zakrajsek, & V. H. Mancini (Eds.), *Analysing physical education and sport instruction* (pp. 3-17). Champaign IL: Human Kinetics.

- Wright, P. M., White, K., & Gaebler-Spira, D. (2004). Exploring the relevance of the personal and social responsibility model in adapted physical activity: A collective case study. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23, 71-87.
- Yinger, R. J. (1977). *A study of teacher planning: Description and theory development using ethnographic and information processing method* (Unpublished doctoral dissertation). Michigan State University, Michigan.
- Εμμανουηλίδου, Κ., Δέρρη, Β., Βασιλειάδου, Ο., & Κιουμουρτζόγλου, Ε. (2007). Ο ακαδημαϊκός χρόνος μάθησης στη φυσική αγωγή στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 5(1), 1-9.