



Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό
Τόμος 15 (1), 116 - 137
Δημοσιεύτηκε: Ιούλιος 2017



Inquiries in Sport & Physical Education
Volume 15 (1), 116 - 137
Released: July 2017

www.pe.uth.gr/emag

ISSN 1790-3041



Issues Common to All Teaching Styles *

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. This paper examines a variety of implementation and miscellaneous issues that are common to all Spectrum teaching-learning styles. Although each individual teaching behavior is unique in its objectives and implications, there are certain concepts, issues, and characteristics that apply to all teaching behaviors. Special emphasis is given to the implementation of Spectrum theory, to the concept of episodic teaching and how it can be incorporated into lesson planning as well as to the issue of consistency in the use of pedagogical terminology.

Key words: *The Spectrum, teaching styles, lesson plan, applications*

Corresponding address : Dr. Constantine Chatoupis
Ethnikis Antistaseos 41,
Dafne, 17237, Athens, Hellas
e - mail: cchatoupis@phed.uoa.gr

* Permission to reproduce the 11 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 11th chapter from English and made the 38 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*.

Θέματα Κοινά για Όλα τα Στυλ Διδασκαλίας *

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. Στην παρούσα εργασία εξετάζονται κάποια συμπληρωματικά ζητήματα εφαρμογών, κοινά για όλα τα στυλ διδασκαλίας. Αν και η κάθε διδακτική συμπεριφορά είναι μοναδική ως προς τους σκοπούς που μπορεί να πετύχει και ως προς τις συνέπειες που έχει η υιοθέτησή της, υπάρχουν συγκεκριμένα θέματα, έννοιες και χαρακτηριστικά που είναι κοινά για όλες τις διδακτικές συμπεριφορές. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην εφαρμογή της θεωρίας του Φάσματος, στην έννοια του διδακτικού επεισοδίου και στο πώς μπορεί να εφαρμοστεί όταν σχεδιάζουμε ένα ημερήσιο μάθημα, καθώς επίσης και στο ζήτημα της συνεπούς χρήσης της παιδαγωγικής ορολογίας.

Λέξεις κλειδιά: Το Φάσμα, στυλ διδασκαλίας, σχεδιασμός μαθήματος, εφαρμογές

Διεύθυνση επικοινωνίας: Δρ. Κωνσταντίνος Κ. Χατούπης
Εθνικής Αντιστάσεως 41, Δάφνη, 17237
e - mail: cchatoupis@phed.uoa.gr

* Η άδεια για την αναπαραγωγή του 11ου 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 38 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.

Εφαρμόζοντας τη Θεωρία του Φάσματος¹

Η πιο συχνή, ίσως, ερώτηση σχετικά με την εφαρμογή του Φάσματος είναι: Πρέπει να μιλάμε στους μαθητές για τις αποφάσεις που συνεπάγεται η εφαρμογή του κάθε στυλ διδασκαλίας; Αυτό εξαρτάται από την πρόθεση του δασκάλου. Ποιούς σκοπούς θέλει να πετύχει; Αυτούς που αναφέρονται στο περιεχόμενο του μαθήματος ή στη συμπεριφορά²;

Μέσα στην τάξη οι αποφάσεις του κάθε στυλ ονοματίζονται και ορίζονται από τον δάσκαλο καθώς λέει στους μαθητές τι περιμένει από αυτούς να κάνουν³. Ονοματίζοντας την κάθε συμπεριφορά είναι ένας μόνο τρόπος για να εφαρμοστεί κάποιο στυλ διδασκαλίας. Υπάρχουν τέσσερις πιθανές επιλογές που μπορούν να ακολουθηθούν όταν εφαρμόζεται η θεωρία του Φάσματος. Είναι σημαντικό να μπορούν οι δάσκαλοι να χρησιμοποιούν επιδέξια και τις τέσσερις επιλογές μέσα στην τάξη. Αφού η διδασκαλία παρομοιάζεται με μία αλυσίδα λήψης αποφάσεων, όλα τα διδακτικά γεγονότα εμπίπτουν σε μία από τις ακόλουθες τέσσερις επιλογές:

1. Εστιάζοντας την προσοχή στο περιεχόμενο
2. Δίνοντας πρωτοβουλία για συμμετοχή σε κάποιες μόνο αποφάσεις ενός στυλ
3. Δίνοντας πρωτοβουλία για συμμετοχή σε όλες τις αποφάσεις ενός στυλ
4. Χρησιμοποιώντας το όνομα ή το γράμμα του στυλ για να υποδηλώσεις τι περιμένεις από τους μαθητές σου.

Εστιάζοντας την Προσοχή στο Περιεχόμενο

Στην επιλογή αυτή το περιεχόμενο του μαθήματος είναι ο αποκλειστικός σκοπός και έτσι είναι ανάγκη να εκφραστούν οι ελάχιστες μόνο προσδοκίες σχετικά με τη συμπεριφορά. Οι προσδοκίες αυτές (δηλαδή με ποιό τρόπο θα συμμετέχουν οι μαθητές) είναι ενσωματωμένες στην παρουσίαση του περιεχομένου του μαθήματος. Οι μαθητές αντιλαμβάνονται τη συμπεριφορά σαν κάτι που σχετίζεται με την ολοκλήρωση ή την επίτευξη όλων αυτών των πραγμάτων που θέτει το περιεχόμενο του μαθήματος. Στην περίπτωση αυτή η έκφραση όλων των προσδοκιών συμπεριφοράς θα αποσπούσε την προσοχή τους από το περιεχόμενο και θα ήταν πλεονασμός.

Οι τάξεις αεροβικής αποτελούν ένα παράδειγμα. Το άμεσο πέρασμα στις χορευτικές ρουτίνες αεροβικής είναι και η αρχική πρόθεση. Αντίθετα, η απόκτηση επίγνωσης των αποφάσεων από μέρους των συμμετεχόντων ή η ανάπτυξη εκείνων των χαρακτηριστικών που δεν είναι αναγκαία για την εκτέλεση των ρουτινών δεν αποτελεί και την κύρια πρόθεση του δασκάλου.

Ο πίνακας 1 δείχνει τις ελάχιστες κατευθύνσεις που μπορούν να μας φέρουν στην ουσία των πέντε αναπαραγωγικών στυλ διδασκαλίας. Αν και τα παρακάτω σχόλια πάνω στη λεκτική συμπεριφορά αντανakλούν την ουσία των προθέσεων που έχει ο δάσκαλος όταν χρησιμοποιεί κάθε στυλ, τα σχόλια αυτά δεν θα βοηθήσουν τους μαθητές να πετύχουν όλους τους σκοπούς ενός στυλ διδασκαλίας. Όλες οι διδακτικές και μαθησιακές συμπεριφορές μπορούν να υιοθετηθούν χρησιμοποιώντας με παρόμοιο τρόπο σύντομες και περιεκτικές φράσεις.

Δίνοντας Πρωτοβουλία για Συμμετοχή σε Κάποιες Μόνο Αποφάσεις Ενός Στυλ

Ο κύριος λόγος που δίνουμε πρωτοβουλία για συμμετοχή σε κάποιες μόνο αποφάσεις ενός στυλ και όχι σε όλες είναι για να διατηρήσουμε ένα παραγωγικό, από μαθησιακής πλευράς, περιβάλλον. Ένα περιβάλλον που θα υποστηρίξει την ανάπτυξη ικανοτήτων λήψης αποφάσεων και ταυτόχρονα θα δίνει τη δυνατότητα για ουσιαστική συμμετοχή στο μάθημα. Αυτή η επιλογή είναι χρήσιμη σε τρεις πιθανές περιπτώσεις.

Πίνακας 1. Ελάχιστες Προσδοκίες Συμπεριφοράς

Στυλ	Ελάχιστες Προσδοκίες	Λάθος Προσδοκίες
Διδασκαλίας		
Παραγγέλματος	Όλοι μαζί με το σύνθημα. Κάντε όπως το κάνω εγώ (ή το βίντεο...)	Μην κάνετε τίποτα μέχρι να σας πω πότε και πώς να το κάνετε.
Πρακτικό	Εξασκηθείτε μόνοι σας. Ολοκληρώστε την άσκηση ατομικά και κατ' ιδίαν.	Μη ζητάτε βοήθεια. Κάντε το μόνοι σας.
Ανταποδοτικό	Κάντε την άσκηση με κάποιο συμμαθητή σας. Ο ένας θα κάνει την άσκηση και θα υποβάλει ερωτήσεις στον συμμαθητή του. Ο άλλος, χρησιμοποιώντας το φυλλάδιο με τα κριτήρια, ενημερώνει τον πρώτο πώς πρέπει να εκτελεί την άσκηση. Όταν τελειώσετε την άσκηση αλλάξτε ρόλους και προχωρήστε στην επόμενη άσκηση.	Εξασκηθείτε μαζί με κάποιο συμμαθητή σας. Ο ένας θα έχει τις απαντήσεις και θα αξιολογεί τον άλλο.
Αυτοελέγχου	Εξασκηθείτε ατομικά και ελέγξτε την εκτέλεσή σας βάσει κριτηρίων που σας έχουν δοθεί.	Κάντε αυτή την άσκηση και δείτε μετά πόσοι από εσάς την εκτελέσατε λάθος.
Μη αποκλεισμού	Εντοπίστε τα διαφορετικά επίπεδα δυσκολίας της άσκησης. Επιλέξτε εκείνο το επίπεδο απ' το οποίο μπορείτε να εκτελέσετε την άσκηση. Εάν είναι αναγκαίο, αλλάξτε το επίπεδο δυσκολίας που επιλέξατε.	Εξασκηθείτε σε οποιοδήποτε επίπεδο. Δεν πειράζει.

Όταν οι Μαθητές είναι Άπειροι στη Διαδικασία Λήψης Αποφάσεων⁴. Κάποιοι μαθητές είναι πολύ νέοι ή πολύ άπειροι για να διδάσκονται, κάθε φορά, με διαφορετικά στυλ. Η συμμετοχή σε όλες τις αποφάσεις ενός στυλ αποτελεί ένα μεγάλο βήμα για αυτούς. Αυτοί λοιπόν οι μαθητές χρειάζεται ίσως να συμμετέχουν στη λήψη μόνο μίας ή δύο αποφάσεων τη φορά μέχρι να καταλάβουν και να αναπτύξουν τη συμπεριφορά που αντιστοιχεί σε κάθε απόφαση⁵.

Όταν Επιμένουμε σε Ασφαλείς Μαθησιακές Εμπειρίες. Κάποιοι μαθητές έχουν περιορισμούς στην ανάπτυξή τους ή δεν μπορούν από φυσικής, συναισθηματικής, γνωστικής, κοινωνικής και ηθικής σκοπιάς να πάρουν όλες τις αποφάσεις κάποιων στυλ. Αυτοί οι περιορισμοί δεν πρέπει να δικαιολογούν τον αποκλεισμό των μαθητών αυτών από τη συμμετοχή τους σε εναλλακτικές διδακτικές και μαθησιακές εμπειρίες. Αντίθετα, λαμβάνοντας υπ' όψιν αυτούς τους περιορισμούς, θα πρέπει να υπάρξει προσεκτικός σχεδιασμός σχετικά με το ποιές αποφάσεις μπορούν να λάβουν οι μαθητές για να διασφαλιστεί ένα θετικό περιβάλλον. Επί παραδείγματι, μπορεί να προκληθούν καυγάδες μεταξύ των μαθητών όταν στα πλαίσια των στυλ Β, C, D και E τους επιτρέπουμε είτε να πάρουν την απόφαση σχετικά με τον χώρο εκτέλεσης της άσκησης είτε να πάρουν ατομικό υλικό (π.χ., κάρτα ασκήσεων). Πρώωρη ή ακατάλληλη συμμετοχή στη λήψη τέτοιου είδους αποφάσεων μπορεί να οδηγήσει σε απώλεια του ελέγχου της τάξης. Κατά τη διδασκαλία της ατομικής υπευθυνότητας είναι αναγκαίο μερικές φορές να ορίζουμε αυστηρές παραμέτρους για συγκεκριμένες αποφάσεις πριν επιτρέψουμε στους μαθητές να τις πάρουν.

Όταν Περιορίζουμε τις Συνθήκες. Περιορισμοί στον χώρο, τον χρόνο και στην υλικοτεχνική υποδομή αποτρέπουν συχνά τη συμμετοχή σε όλες τις αποφάσεις.

Δίνοντας Προτεραιότητα για Συμμετοχή σε Όλες τις Αποφάσεις Ενός Στυλ

Η επιλογή αυτή χρησιμοποιείται όταν οι δάσκαλοι θεωρούν ότι ο ρόλος τους είναι να οδηγήσουν τους μαθητές στην ανάπτυξη ατομικής και ομαδικής υπευθυνότητας⁶. Η ανάπτυξη της ατομικής και ομαδικής υπευθυνότητας απαιτεί επίγνωση συγκεκριμένων αποφάσεων και σκοπών καθώς και επίγνωση της ιδέας περί των παραγόντων ανάπτυξης⁷. Ο πρωταρχικός λόγος που οι μαθητές συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων είναι να αποκτήσουν, με τρόπο σκόπιμο, ευελιξία στη λήψη όλων των αποφάσεων και να οδηγηθούν, έτσι, στην επίτευξη μιας ποικιλίας εκπαιδευτικών σκοπών⁸.

Χρησιμοποιώντας το Όνομα ή το Γράμμα του Στυλ για να Υποδηλώσεις τι Περιμένεις Από τους Μαθητές σου.

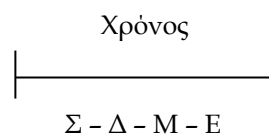
Άπαξ κι οι μαθητές μπορούν να λάβουν τις αποφάσεις στα πλαίσια ενός στυλ, είναι χρήσιμο να κάνουμε αναφορά στις προσδοκίες μας χρησιμοποιώντας το αντίστοιχο όνομα ή γράμμα του στυλ⁹. Αυτή η σύντομη αναφορά περιορίζει τον χρόνο ομιλίας που αναλώνεται για να ανακοινώσει ο δάσκαλος πως θέλει οι μαθητές του να συμπεριφερθούν, φέρνει τους μαθητές πιο ομαλά στο περιεχόμενο των προσδοκιών αυτών και δημιουργεί μία σχέση εμπιστοσύνης ανάμεσα στον μαθητή και τον δάσκαλο. Συνεχής αναφορά μόνο στο όνομα ή στο γράμμα του στυλ πρέπει να αποφεύγεται. Μόλις οι μαθητές απορροφηθούν από τη ρουτίνα που δημιουργεί αναπόφευκτα κάθε στυλ, εάν δεν τους γίνει υπενθύμιση, συνήθως ξεχνούν τις αποφάσεις που πρέπει να λάβουν και τους σκοπούς που πρέπει να πετύχουν. Είναι αναγκαίο να γίνονται τακτικές

αναφορές στις αποφάσεις που πρέπει να ληφθούν, στη συνεισφορά του κάθε στυλ και στις συνεπαγωγές του κάθε στυλ.

Αν και η πιστή τήρηση της θεωρίας κατά την εφαρμογή της αποτελεί την καρδιά του κάθε θεωρητικού συστήματος, υπάρχουν επιλογές¹⁰ όταν υιοθετούμε διδακτικές συμπεριφορές. Όταν η διαδικασία λήψης αποφάσεων γίνεται κατανοητή, φανερώνεται αμέσως, σε αυτόν που την καταλαβαίνει, η απεριόριστη ποικιλία των διδακτικών και μαθησιακών επιλογών.

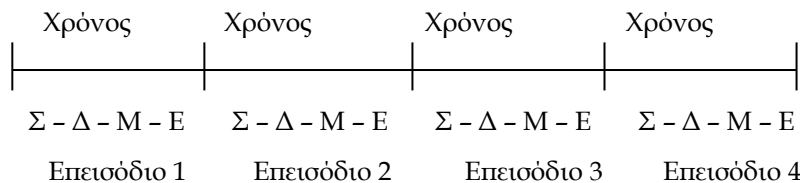
Το Σχέδιο Ενός Μαθήματος

Το σχέδιο του μαθήματος¹¹ υποδεικνύει τις μαθησιακές προσδοκίες και τη διαδικασία που απαιτείται για να ανταποκριθούν οι μαθητές σε αυτές. Κάθε ξεχωριστός σκοπός που τίθεται στα πλαίσια ενός μαθήματος συνιστά και από ένα επεισόδιο. Ο όρος «επεισόδιο» αναφέρεται στη μονάδα εκείνη του χρόνου κατά την οποία ο δάσκαλος και ο μαθητής χρησιμοποιούν το ίδιο διδακτικό και μαθησιακό στυλ (συμπεριφορά) έχοντας θέσει την ίδια ομάδα σκοπών (Σκοπός - Δάσκαλος- Μαθητής - Έκβαση¹²) (Εικόνα 1).



Εικόνα 1. Ένα επεισόδιο

Το μάθημα μπορεί να θέτει ένα μόνο σκοπό· παρ' όλα αυτά, τα περισσότερα μαθήματα απαιτούν πολλά επεισόδια, το καθένα με τον δικό του σκοπό και τις δικές του δραστηριότητες (ασκήσεις), που αντιστοιχούν σε συγκεκριμένο στυλ διδασκαλίας (Σ - Δ - Μ - Ε) (Εικόνα 2). Όταν μία σειρά επεισοδίων, που αντιστοιχούν σε διαφορετικούς σκοπούς, έχει μία καλή συνοχή και χαρακτηρίζεται από μία αλληλουχία, τότε συνεισφέρει άμεσα στην επίτευξη του τελικού σκοπού του μαθήματος.



Εικόνα 2. Μια σειρά από συνεχόμενα επεισόδια

Επιτυχημένο θεωρείται ένα μάθημα όταν η πρόθεση είναι σύμφωνη με την πράξη. Ένα εξονυχιστικά δουλεμένο πλάνο μαθήματος μπορεί να βοηθήσει στην πραγματοποίηση των παρακάτω¹³:

1. Συγκεκριμενοποιεί την πρόθεση για κάθε επεισόδιο απαντώντας στην ερώτηση: Ποιές είναι οι εκβάσεις για τη μάθηση; Τι περιμένουμε να μάθουν οι μαθητές μας¹⁴;
2. Αποτελεί έναν οδηγό για τον έλεγχο της εξέλιξης του μαθήματος και απαντά στο ερώτημα: Βρίσκομαι στον σωστό δρόμο; Αν χρειαστεί μπορούν να γίνουν τροποποιήσεις.
3. Συντελεί στο να αποφανθεί κάποιος, στο τέλος του μαθήματος, εάν επιτεύχθηκαν οι σκοποί. Ήταν η πράξη σύμφωνη με την πρόθεση; Πέτυχαν οι μαθητές όλα όσα περιμέναμε από αυτούς;

Ο σχεδιασμός (προγραμματισμός) είναι μία ορθολογιστική πράξη βασισμένη πάνω σε μία συγκεκριμένη αλληλουχία αποφάσεων που σχετίζεται με τη γνώση του περιεχομένου του μαθήματος και την αντίληψη περί διδασκαλίας και μάθησης¹⁵. Η πράξη που συντελείται κατά τη διαπροσωπική αλληλεπίδραση αντιστοιχεί στο σχέδιο του μαθήματος.

Τα πιο ορατά χαρακτηριστικά ενός σχεδίου μαθήματος (Πίνακας 2)¹⁶ είναι τα βήματα (επεισόδια) και η αλληλουχία τους σε όλο τον σχεδιασμό. Το σημείο εκκίνησης είναι να αποφασίσεις ποια όψη του περιεχομένου θα παρουσιάσεις στο μάθημα: Ποια είναι η συνολική πρόθεση που αφορά στη μάθηση; Για να φανερωθεί αυτή η πρόθεση, οι μαθητές πρέπει να συμμετέχουν σε μία σειρά από επεισόδια, το καθένα από τα

οποία έχει τις δικές του ασκήσεις και τους δικούς του σκοπούς; Ποιές πλευρές του περιεχομένου είναι πιο σημαντικές για το συγκεκριμένο επεισόδιο; Με ποια σειρά θα παρουσιαστεί το περιεχόμενο του μαθήματος για να πετύχουμε τους σκοπούς μας¹⁷; Σε ποιές περιοχές ανάπτυξης και σε ποιά χαρακτηριστικά θα γίνει επίσταση προκειμένου να οδηγηθούν οι μαθητές στην επίτευξη του τελικού σκοπού;

Περιεχόμενο Μαθήματος _____ Ημερομηνία _____

Η συνολική πρόθεση _____

Αριθμός Επεισοδίου	Θέμα Μαθήματος	Σκοποί	Συμπεριφορά Δ - Μ	Παράμετροι και Διαχείριση	Χρόνος	Σχόλια
1	«Ποια» είναι η αλληλουχία του περιεχομένου;	«Γιατί» κάνεις αυτό που κάνεις;	«Πώς» συμπεριφέρονται δάσκαλος και μαθητής όταν συμμετέχουν στη διαδικασία;	Οργάνωση των μαθητών, του αθλητικού υλικού κ.ά.		Αξιολόγηση, προβληματισμός
2						
3						
4						
5						
	Τέλος μαθήματος					

Πίνακας 2. Πίνακας σχεδίου μαθήματος¹⁸

Η επόμενη απόφαση αφορά στην επιλογή του στυλ διδασκαλίας. Η απόφαση αυτή καθορίζει ποιες συμπεριφορές θα υιοθετήσει ο δάσκαλος και ο μαθητής προκειμένου να πετύχουν τους σκοπούς. Έπειτα έχουμε τις διοικητικές ενέργειες που αφορούν στην οργάνωση των μαθητών, του αθλητικού εξοπλισμού, των φύλλων εργασίας κ.ά., δηλαδή σε πράγματα που έχουν να κάνουν με τη διαχείριση της τάξης.

Το επόμενο βήμα στον σχεδιασμό του μαθήματος σχετίζεται με τον καθορισμό των χρονικών παραμέτρων για το κάθε επεισόδιο. Το βήμα αυτό καταλήγει στην κατανομή του χρόνου στα διάφορα επεισόδια. Οι δάσκαλοι μπορούν να χρησιμοποιήσουν τη στήλη των σχολίων για να αξιολογήσουν το επεισόδιο, τους μαθητές, το στήσιμο του ημερήσιου μαθήματος, ή τη διδακτική και μαθησιακή προσέγγιση που χρησιμοποιήθηκε. Οι σχετικές σημειώσεις πάνω στον πίνακα βοηθούν στην προετοιμασία του επόμενου μαθήματος¹⁹. Όλα τα επόμενα μαθήματα μπορούν να σχεδιαστούν με τον ίδιο τρόπο και όταν κρίνεται κατάλληλο, πολλά μαθήματα μαζί μπορούν να συνδεθούν σε μία αλληλουχία που θα συνιστά μία ενότητα, ένα θέμα, ή έναν κύκλο.

Η σειρά των κατηγοριών σε ένα σχέδιο μαθήματος μπορεί να αλλάξει. Για παράδειγμα, μερικοί δάσκαλοι προτιμούν να βάζουν στην πρώτη στήλη την κατηγορία «σκοποί». Κάθε σχέδιο μαθήματος είναι μέρος μίας αδιάσπαστης ακολουθίας που συνδέει τα διάφορα στοιχεία όπως εμφανίζονται στον Πίνακα 3. Η επίγνωση αυτής της ακολουθίας μπορεί να εξασφαλίσει μία λογική συνοχή στον όλο σχεδιασμό του μαθήματος, χωρίς χασμωδίες²⁰.

Σκοποί

(Τι θέλω να πετύχω;

Τι περιμένω να μάθουν οι μαθητές;)

Συγκεκριμένες Ασκήσεις

(Τι πρόκειται να γίνει;)

Στυλ Διδασκαλίας

(Πώς θα συμπεριφερθεί ο δάσκαλος και ο μαθητής;)

Παράμετροι και Διαχείριση

(Ποιες οργανωτικές ρυθμίσεις είναι ανάγκη να γίνουν;)

Πίνακας 3. Συνεχής ροή του σχεδίου*Διδασκαλία σε Επεισόδια*

Για να επιτευχθούν οι σκοποί ενός μαθήματος και να αντιμετωπιστούν οι περιπλοκές και οι ιδιαιτερότητες της παρουσίασης του περιεχομένου του κάθε μαθήματος, είναι αναγκαία η ύπαρξη δυνατότητας επιλογών και ποικιλίας. Όλα τα μαθήματα μπορούν να επινοηθούν, να σχεδιαστούν και να εκτελεστούν ως μία σειρά επεισοδίων. Η διδασκαλία που ενσωματώνει μία σειρά από προγραμματισμένα επεισόδια ονομάζεται *Διδασκαλία σε Επεισόδια (Episodic Teaching)*²¹.

Η ιδέα του σχεδιασμού και της διδασκαλίας σε επεισόδια εξυπηρετεί την ποικιλομορφία των εκπαιδευτικών σκοπών και νομιμοποιεί αυτόν που ακολουθεί την προσέγγιση της μη εναντίωσης να χρησιμοποιεί εναλλακτικά διδακτικά και μαθησιακά στυλ. Αν και ο σχεδιασμός των μαθημάτων υπό τη μορφή επεισοδίων είναι επιθυμητός, δεν μπορεί να πει κάποιος ότι όλα τα σχεδιασμένα επεισόδια εξυπηρετούν τις προθέσεις του Φάσματος. Υπάρχουν δύο προσεγγίσεις στον σχεδιασμό συνεχόμενων επεισοδίων.

Στην πρώτη προσέγγιση κάθε επεισόδιο εκπροσωπείται από το ίδιο διδακτικό στυλ και προσανατολίζεται στο ίδιο σύνολο σκοπών. Κατά τη διάρκεια της σχολικής μέρας πραγματοποιείται μία ποικιλία επεισοδίων καθώς οι διδασκόμενες δραστηριότητες ή οι ασκήσεις διαφέρουν. Αυτές οι ασκήσεις μπορεί να καλλιεργούν χαρακτηριστικά ακόμα και από διαφορετικές περιοχές ανάπτυξης του ανθρώπου. Παρ' όλα αυτά οι μαθητές, περνώντας από το ένα επεισόδιο στο άλλο, έχουν ένα κοινό σύνολο εκπαιδευτικών σκοπών που πρέπει να πετύχουν καθώς όλες οι διδακτικές και μαθησιακές εμπειρίες αντιστοιχούν σε μία παρόμοια, κάθε φορά, δομή αποφάσεων, ανεξάρτητα από το ημερήσιο θέμα η το περιεχόμενο του μαθήματος. Στα πλαίσια αυτής της πρώτης προσέγγισης οι εκπαιδευτικοί σκοποί περιεχομένου και συμπεριφοράς είναι περισσότερο όμοιοι παρά διαφορετικοί (Εικόνα 3)²².

ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΣΕ ΕΠΕΙΣΟΔΙΑ**Εικόνα 3.** Διδασκαλία σε επεισόδια—σχεδιασμός ίδιου σκοπού

Στη δεύτερη προσέγγιση τα επεισόδια εκπροσωπούνται από διαφορετικά διδακτικά στυλ και έτσι προσανατολίζονται σε διαφορετικές ομάδες σκοπών συμπεριφοράς και περιεχομένου. Κατά τη διάρκεια της σχολικής μέρας οι δραστηριότητες, που εντάσσονται σε αυτή τη δεύτερη προσέγγιση, δίνουν, με τρόπο σκόπιμο, τη δυνατότητα στους μαθητές να πάρουν μια ποικιλία αποφάσεων, να αποκτήσουν διάφορες γνωστικές εμπειρίες και να αναπτύξουν πολλά γνωρίσματα και δυνατότητες. Το σύνολο των εκπαιδευτικών σκοπών σε κάθε επεισόδιο είναι διαφορετικό (Εικόνα 4)²³.

ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΣΕ ΕΠΕΙΣΟΔΙΑ**Εικόνα 4.** Διδασκαλία σε επεισόδια — σχεδιασμός πολλαπλών σκοπών

Περιεχόμενο μαθήματος: Πετοσφαίριση						
Η συνολική πρόθεση του μαθήματος: Να αναπτύξουν οι μαθητές μια πρώτη ικανότητα στην πάσα και στο σερβίς						
Αριθμός επεισοδίου	Περιεχόμενο Μαθήματος Συγκεκριμένες Ασκήσεις	Σκοποί Περιεχόμενο και/ή ρόλος	Συμπεριφορ ά Διδακτικό- μαθησιακό στυλ	Οργανωτικές Ενέργειες Οργάνωση μαθητών, οργάνων κ.ά.	Χρόνος	Σχόλια Ανατροφοδότηση
1	Ζέσταμα-ατομική εξάσκηση πριν ξεκινήσει το μάθημα	Ζέσταμα-να ξεκινήσουν οι μαθητές από μόνοι τους	Στυλ Αυτοελέγχου D			
2	Σύντομη αναφορά στην ιστορία του αθλήματος	Να δοθεί η καινούργια ύλη	Πρακτικό στυλ B	Όρισε το σημείο μέσα στον χώρο όπου θα σταθούν οι μαθητές	5 λεπτά	
3	Επίδειξη των δεξιοτήτων και κατανόηση των νέων όρων. Επεξήγηση φύλλου εργασίας	Επίδειξη του ακριβούς μοντέλου της πάσα	Πρακτικό στυλ B	Μπάλα Παράθυρο Τοίχος	5 λεπτά	
4	Κάνε εξάσκηση στην πάσα. Χρησιμοποίησε τα κριτήρια για τη σωστή σωματική θέση και στάση	Να λάβεις άμεση ανατροφοδότηση για τη θέση στην πάσα. Δημιουργία ευκαιριών για κοινωνικοποίηση. Ενίσχυση της δεξιοτήτας της ανατροφοδότησης	Ανταποδοτικό στυλ C	Κάνε εξάσκηση στα σημάδια δίπλα στο παράθυρο και τον τοίχο	15 λεπτά	
5	Κάνε εξάσκηση στο σερβίς από κάτω. Χρησιμοποίησε τα κριτήρια	Τα ίδια όπως στο 4	Ανταποδοτικό στυλ C	Το ίδιο όπως στο 4	15 λεπτά	
6	Ενίσχυση ικανοτήτων Πραγματικό παιχνίδι	Κλείσιμο Αξιολόγηση	Πρακτικό στυλ B		2-3 λεπτά	

Πίνακας 4. Σχέδιο ημερήσιου μαθήματος

Η διδασκαλία σε επεισόδια ενθαρρύνει το δάσκαλο να εξετάσει με προσοχή το περιεχόμενο του μαθήματος προκειμένου να καθορίσει τους αναγκαίους σκοπούς και τη λογική αλληλουχία που οδηγεί τον μαθητή στην επίτευξη του γενικού σκοπού του ημερήσιου μαθήματος. Ο σχεδιασμός και η διδασκαλία σε επεισόδια καθιστά αναντικατάστατη την αξία κάθε επεισοδίου ενός μαθήματος²⁴. Τα μαθήματα σε επεισόδια δίνουν στον μαθητή μια ποικιλία εκπαιδευτικών ευκαιριών ενώ παράλληλα, μπορεί να συμμετέχει ο ίδιος σε μια διαδικασία σχεδιασμένη να τον βοηθήσει να κατακτήσει, τα μέγιστα, το περιεχόμενο του μαθήματος (Baoler, 1999)²⁵.

Ορολογία

Το πιο φορτικό ζήτημα που έχει να αντιμετωπίσει κάποιος τόσο στη θεωρία όσο και στην πράξη είναι η ασάφεια στην παιδαγωγική ορολογία. Οι έννοιες, προκειμένου να είναι ωφέλιμες, πρέπει να χαρακτηρίζονται από συνέπεια στη χρήση τους και από αξιοπιστία²⁶. Οι νέες ιδέες έχουν την τάση να γεννούν έννοιες²⁷ παρ' όλα αυτά, όταν ένας επιστημονικός χώρος κατακλύζεται από ανακριβείς έννοιες ή χρησιμοποιεί έννοιες με κάποια ασυνέπεια, γίνεται εξαιρετικά δύσκολο να σημειώσει σημαντική πρόοδο²⁸. Όταν οι ίδιες οι έννοιες δεν παρέχουν σταθερές κατευθυντήριες γραμμές για την καθημερινή πρακτική μέσα στην τάξη, οι δάσκαλοι και οι μαθητές δεν εξυπηρετούνται²⁹. Η θεωρία γύρω στη διδασκαλία και στη μάθηση είναι απέραντη και έτσι είναι αδύνατο να υποστηρίξει κάποιος ότι μία και μοναδική ιδέα κυριαρχεί· παρά ταύτα, μπορείς να σκεφτείς για τη διδασκαλία και τη μάθηση με τρόπους καθοδηγητικούς των ερευνών και των ανακαλύψεων. Εάν είναι αλήθεια ότι η διδασκαλία έχει να κάνει με τη λήψη μίας σειράς αποφάσεων, τότε κάθε δάσκαλος είναι ανάγκη να είναι μνημένος στη θεωρία των αποφάσεων, όπως αυτή σχετίζεται με τη διδασκαλία και τη μάθηση μέσα στην τάξη.

Οι έννοιες της παιδαγωγικής που χρησιμοποιούνται με τη μεγαλύτερη συχνότητα, συμπεριλαμβανομένου και αυτές που αναφέρονται πιο κάτω, δεν ορίζονται απ' όλους με τον ίδιο τρόπο. Ο κάθε συγγραφέας παρουσιάζει μία ελαφρώς διαφορετική απόκλιση ή έχει έναν μοναδικό (προσωπικό) τρόπο στο να επεξεργάζεται και να τονίζει την ίδια έννοια. Ο καθένας επιθυμεί να συνεισφέρει στη θεωρία και στην πράξη της διδασκαλίας· παρ' όλα αυτά, η ασάφεια στους ορισμούς καθιστά αδύνατο τον διάλογο και την ακριβή αναπαραγωγή τους με μία ομοιόμορφη λογική συμβάλλουσα στην αμοιβαία κατανόηση ιδεών μεταξύ των δασκάλων, των επιμορφωτών και των ερευνητών³⁰. Αυτή η ασάφεια στους ορισμούς κάνει τους δασκάλους να ορίζουν και να ερμηνεύουν τις εκπαιδευτικές έννοιες και τις νέες ιδέες επί τη βάση της ιδιοσυγκρασίας τους. Για παράδειγμα, οι παρακάτω έννοιες ορίζονται με ασυνεπή τρόπο και ως εκ τούτου δημιουργούν μεταβαλλόμενες κάθε φορά προσδοκίες:

Άμεση καθοδήγηση	Σταθμοί ³¹
Καθοδηγούμενη πρακτική	Ενεργητική διδασκαλία
Αλληλεπιδραστική διδασκαλία	Ανεξάρτητη πρακτική
Διδασκαλία έργου	Mastery learning ³²
Εξατομίκευση	Μαθησιακά πακέτα εξερεύνησης
Ελεύθερη εξερεύνηση	Περιορισμένη εξερεύνηση
Συνεργατική μάθηση	Μαθητοκεντρικός
Αλληλοδιδασκαλία ³³	Συγκλίνων/Συγκλίνουσα
Αναζήτηση	Διδασκαλία μέσω ερωτήσεων
Μάθηση μέσω αναζήτησης	Καθοδηγούμενη ανακάλυψη
Λύση προβλήματος	Έλεγχος ανά δυάδα
Συναρμολόγηση (Παζλ) ³⁴	Διδασκαλία σε σταθμούς

Το να ορίζονται οι έννοιες είναι σημαντικό γιατί αυτό έχει έναν αντίκτυπο στην πραγματική εικόνα της συμπεριφοράς του δασκάλου και του μαθητή. Αν και υπάρχουν πολλές έννοιες στον χώρο της φυσικής αγωγής, εμείς θα επιλέξουμε την έννοια *άμεση καθοδήγηση (direct instruction)*³⁵ για να δούμε εάν υπάρχει συνεπής χρήση του ορισμού της (Πίνακας 5)³⁶, έχοντας πάντα στον νου τα στυλ διδασκαλίας και τους σκοπούς που υπονοεί κάθε ένας ορισμός³⁷.

Ο κάθε συγγραφέας υπονοεί διαφορετικές αποφάσεις και αλληλεπιδράσεις μεταξύ δασκάλου, μαθητή και περιεχομένου. Καθώς οι ορισμοί είναι ασαφείς, ο δάσκαλος θα πρέπει να ερμηνεύσει τη συμπεριφορά που αντιστοιχεί σε αυτήν την έννοια. Όλες αυτές οι διαφορετικές ερμηνείες που δίνονται για την εικόνα της τάξης μειώνουν την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα οποιασδήποτε ιδέας.

Πίνακας 5. Άμεση καθοδήγηση

Ορισμοί	Υπονοούμενο Διδακτικό Στυλ
Στην άμεση καθοδήγηση ο δάσκαλος κατευθύνει τις αντιδράσεις των μαθητών λέγοντάς τους τι να κάνουν, δείχνοντάς τους πώς να εξασκηθούν και έπειτα κατευθύνοντας την εξάσκησή τους. Οι μαθητές ασκούνται, συνήθως, σε μικρές ομάδες ή όλοι μαζί (Graham και συν., 1998, σελ. 163).	Στυλ Α, Β, C
Η άμεση διδασκαλία τοποθετεί τον δάσκαλο στο κέντρο του ελέγχου της τάξης. Ως μία αυθεντία στη διαχείριση, ο δάσκαλος παίρνει όλες τις αποφάσεις σχετικά με το πώς θα οργανωθούν οι μαθητές, πότε θα ξεκινήσουν και πότε θα σταματήσουν μία άσκηση, πότε θα αλλάξουν άσκηση και ποιοι κανόνες θα είναι σε ισχύ (Metzler, 2000, σελ. 142).	Στυλ Α
Το άμεσο στυλ είναι η πιο δασκαλοκεντρική προσέγγιση. Ο δάσκαλος προετοιμάζει το μάθημα από όλες τις απόψεις, είναι υπεύθυνος ολοκληρωτικά για τη διδασκαλία, και ελέγχει την πρόοδο του μαθήματος με άμεσες μεθόδους. Βασικά, το άμεσο στυλ συμπεριλαμβάνει εξήγηση, επίδειξη και εξάσκηση. Ο χρόνος που αφιερώνεται σε καθένα από τα παραπάνω καθορίζεται από τον δάσκαλο. Η αξιολόγηση πραγματοποιείται συνήθως από τον δάσκαλο ο οποίος έχει προκαθορισμένα κριτήρια για τον τρόπο που εκτελεί ο μαθητής. Οι μαθητές καθοδηγούνται με τον ίδιο ακριβώς τρόπο για την επίτευξη παρόμοιων σκοπών (Pangrazi, 1998, σελ. 41).	Στυλ Α, Β
Στα πλαίσια της ενεργούς διδασκαλίας οι δάσκαλοι παρέχουν άμεση καθοδήγηση είτε σε ολόκληρη την τάξη είτε σε μικρότερες ομάδες, έπειτα ακολουθεί καθοδηγούμενη εξάσκηση, στα πλαίσια της οποίας διορθώνονται τα κύρια λάθη, που καταλήγει σε ανεξάρτητη εξάσκηση κατά την οποία ο μαθητής εποπτεύεται. Όλα αυτά γίνονται μέσα σε ένα κλίμα υποστήριξης όπου καλλιεργούνται υψηλές αλλά ρεαλιστικές προσδοκίες για τη δουλειά του μαθητή. Ταυτόχρονα, οι ίδιοι οι μαθητές είναι υπόλογοι για την απόδοσή τους (Siedentop, 1991, σελ. 228).	Στυλ Α, Β, C

Αφού όλες οι συγκεκριμένες διδακτικές και μαθησιακές συμπεριφορές φανερώνουν μία κατανομή στη λήψη αποφάσεων που οδηγεί σε ιδιαίτερους μαθησιακούς σκοπούς, η έννοια *άμεση καθοδήγηση* δεν αναφέρεται σε μία και μοναδική διδακτική και μαθησιακή συμπεριφορά είναι, μάλλον, μία φιλοσοφική ή κατηγορική έννοια που συμπεριλαμβάνει χαρακτηριστικά πολλών συμπεριφορών³⁸. Για παράδειγμα, η άμεση καθοδήγηση θα μπορούσε να αναφέρεται σε όλες τις συμπεριφορές που ενισχύουν τις γνωστικές λειτουργίες της μνήμης (αναπαραγωγική εργασία), ενώ η έννοια *έμμεση διδασκαλία* θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί για να υποδείξει όλες τις συμπεριφορές που ενισχύουν τις γνωστικές λειτουργίες της ανακάλυψης (παραγωγική εργασία). Επί του παρόντος, καμία από τις δύο αυτές έννοιες δεν χρησιμοποιείται με συνέπεια, ούτε στη θεωρία αλλά ούτε και στην πράξη.

Η ανάπτυξη ενός χώρου επιστημονικού ή άλλου στηρίζεται σε καινούργιες ιδέες. Κάθε μία από αυτές τις ιδέες συνεισφέρει στη διδασκαλία· παρ' όλα αυτά, καμία δεν αποδίδει το φαινόμενο της διδασκαλίας και της μάθησης στην ολότητά του. Φέρνοντας σε επαφή τις ιδέες μέσα σε ένα ενοποιημένο πλαίσιο, μπορούμε να αναγνωρίσουμε, πιο εύκολα, τη σημασία τους και να τις αξιοποιήσουμε καλύτερα. Οι ιδέες που συμβάλλουν στη λογική ενός πλαισίου, όχι μόνο διευρύνουν το πλαίσιο αλλά και καθιερώνουν την αξία τους. Ιδέες που είναι τυχαίες, σκόρπιες, ή μεμονωμένες παρακωλύουν την ανάπτυξη ενός επαγγελματικού χώρου ή κλάδου. Το θέμα δεν είναι ποιά έννοια θα χρησιμοποιείται, π.χ., η άμεση ή η έμμεση καθοδήγηση, αλλά πότε θα χρησιμοποιείται η άμεση και πότε η έμμεση καθοδήγηση. Πότε, με ποιο περιεχόμενο, με ποιους μαθητές και για πόσα μαθήματα πρέπει να εφαρμόζονται οι διάφορες ιδέες στην εκπαίδευση;

Υποσημειώσεις

¹ Το υποκεφάλαιο αυτό αποτελεί προσαρμογή αντίστοιχου κεφαλαίου από ένα υπό έκδοση βιβλίο της Sara Ashworth πάνω στη διδασκαλία του Φάσματος.

² Ας έχει υπ' όψιν του ο αναγνώστης ότι οι σκοποί περιεχομένου έχουν να κάνουν με την εκμάθηση του βασικού σουτ, της εκκίνησης, της αλλαγής σκυτάλης, του συρτού στα τρία κ.λ.π., ενώ οι σκοποί συμπεριφοράς με εκείνα τα χαρακτηριστικά τα σχετιζόμενα με τη συνεργασία, την αυτοαξιολόγηση, την ειλικρίνεια, τον αυτοέλεγχο κ.λ.π. Επομένως, να μην θεωρηθεί ότι η επίτευξη σκοπών συμπεριφοράς δεν αρμόζει στη φυσική αγωγή επειδή είθισται από κάποιους γυμναστές να θεωρείται μάθηση στη φυσική αγωγή μόνο ότι προκύπτει μέσα από την κίνηση και τη συμμετοχή του μαθητή σε κινητικές δραστηριότητες. Η

απόκτηση της πειθαρχίας μέσω ασκήσεων, πέραν των κινητικών, δεν αποτελεί μάθηση στα πλαίσια της φυσικής αγωγής και βασική προϋπόθεση για την κατάκτηση σκοπών περιεχομένου; Οι απαντήσεις/λύσεις που δίνει ο μαθητής σε ερωτήσεις/κινητικά προβλήματα του γυμναστή, αποσκοπούσες στην ανάπτυξη της γνωστικής ενέργειας της αντιπαραβολής ή της σύγκρισης, δεν αποτελεί την ώρα εκείνη μάθηση ακόμα κι αν δεν απαιτείται κίνηση από πλευράς μαθητή;

³ Το πώς περιμένει ο δάσκαλος να συμπεριφερθούν οι μαθητές του κατά τη διάρκεια του μαθήματος (*behavior expectations* στο πρωτότυπο), δηλαδή ποιους ρόλους θα ακολουθήσουν, αποτελεί μία από τις τρεις κατηγορίες προσδοκιών του δασκάλου. Εδώ ο δάσκαλος εξηγεί στους μαθητές ότι κατά τη διάρκεια του μαθήματος τόσο αυτός όσο και οι μαθητές μπορούν να πάρουν μία ποικιλία αποφάσεων. Ανάλογα με το ποιο στυλ διδασκαλίας αποφασίζει να χρησιμοποιήσει ο δάσκαλος, καθορίζονται ποιές αποφάσεις θα πάρει ο μαθητής και ποιες ο δάσκαλος. Οι άλλες δύο κατηγορίες είναι (α) οι προσδοκίες σχετικά με το περιεχόμενο του μαθήματος (*subject matter expectations*), δηλαδή τι περιμένει ο δάσκαλος από τους μαθητές να κάνουν την ώρα που εκτελούν μία άσκηση (ο δάσκαλος εξηγεί τις λεπτομέρειες της άσκησης μέσα από την επίδειξη, όπως την ποσότητα και την ποιότητά της) και (β) οι προσδοκίες σχετικά με τις οργανωτικές ενέργειες (*logistical procedures expectations*), δηλαδή με ποιο τρόπο περιμένει ο δάσκαλος να οργανωθούν οι μαθητές μέσα στην τάξη. Η υιοθέτηση ενός στυλ διδασκαλίας από τον δάσκαλο συνεπάγεται και διαφορετικές προσδοκίες από αυτές που συνεπάγεται η υιοθέτηση κάποιου άλλου στυλ. Να σημειωθεί ότι οι προσδοκίες αυτές αντιστοιχούν σε συγκεκριμένες αποφάσεις που πρέπει να πάρει ο δάσκαλος και ο μαθητής.

⁴ Η πρωτοβουλία που δίνει ο δάσκαλος στους μαθητές για να συμμετέχουν σε κάποιες αποφάσεις δεν συνεπάγεται ότι αυτοί θα είναι σε θέση να πάρουν αυτές τις αποφάσεις. Πρέπει να αποκτήσουν αυτή την ικανότητα [η ηλικία κατά την οποία τα παιδιά είναι έτοιμα να πάρουν σοβαρές αποφάσεις που θα επηρεάσουν τα ίδια και την εκπαίδευσή τους αποτελεί ένα ζήτημα ανοιχτό σε κάθε ερμηνεία (Cox, Dyer, Robinson-Pant, & Schweisfurth, 2010)]. Αξίζει να αναφερθούν και κάποιες άλλες τεχνικές εκμάθησης λήψης αποφάσεων που προτείνει η Kanevsky (2011), παράλληλα με τη συμμετοχή σε κάποιες μόνο αποφάσεις ενός στυλ που προτείνει η Ashworth. Έτσι, ο δάσκαλος μπορεί να παροτρύνει τους μαθητές του να συμμετέχουν, πρώτα, στη λήψη μικρών αποφάσεων (μέσα από τις οποίες έχουν έλεγχο πάνω σε ένα μόνο στοιχείο οποιουδήποτε μαθήματος) και έπειτα να προχωράνε σε μεγαλύτερες (δηλαδή σε αποφάσεις που επηρεάζουν μία σειρά μαθημάτων πολλών εβδομάδων). Επίσης, μπορούν να τεθούν χρονικοί περιορισμοί στη λήψη αυτή. Κάποιες αποφάσεις απαιτούν περισσότερο χρόνο για να παρθούν σε σχέση με άλλες. Τέλος, η *συνεργατική διδασκαλία* (*co-operative teaching*) παρέχει το πλαίσιο για την απόκτηση ικανοτήτων λήψης αποφάσεων (Gregory & Clemen, 1995; McBride & Xiang, 2004).

⁵ Η Kanevsky (2011) μιλάει για προοδευτική αύξηση του αριθμού των αποφάσεων που μπορεί να λάβει ο μαθητής. Ο Byra (2004) εφάρμοσε αυτή την τεχνική για να βοηθήσει μαθητές δημοτικού να εξοικειωθούν με τις αποφάσεις του Ανταποδοτικού στυλ. Αρχικά, ο δάσκαλος παρουσιάζει τη νέα διδαχθείσα δεξιότητα, έπειτα εισάγει τους μαθητές στα απαιτούμενα βήματα για την ανάλυση της εκτέλεσης της δεξιότητας, το τρίτο στάδιο είναι να τους εξοικειώσει με τη διαδικασία λήψης και παροχής ανατροφοδότησης και στο τελικό στάδιο να τους μάθει να χρησιμοποιούν το φύλλο δραστηριοτήτων (*task sheet*). Βλ., επίσης, Chatourpis και Emmanouel (2003) για ένα ανάλογο παράδειγμα με το στυλ του μη Αποκλεισμού.

⁶ Το 1989 υιοθετήθηκε από τη γενική συνέλευση των Ενωμένων Εθνών η *Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού* η οποία, μεταξύ άλλων, τονίζει τη συμμετοχή παιδιών και νέων ανθρώπων στη λήψη αποφάσεων (βλ. <http://www.unicef.org/crc/>). Τη σύμβαση αυτή την έχουν υιοθετήσει χώρες, όπως η Νέα Ζηλανδία (Education Review Office, 2003) και το Ηνωμένο Βασίλειο (Davey, 2010), με τη δέσμευση να τηρούν τις αρχές της και να διασφαλίζουν ότι τα δικαιώματα (όπως ορίζονται από τη σύμβαση) παιδιών κάτω των 18 αναγνωρίζονται και προστατεύονται. Στις χώρες αυτές, όπως και σε άλλες, τα παιδιά συμμετέχουν σε αποφάσεις τόσο στο επίπεδο της τάξης όσο και στο οργανωτικό επίπεδο των σχολείων στα οποία φοιτούν. Οι δάσκαλοι αυτών των σχολείων αναγνωρίζουν ότι η συμμετοχή των παιδιών σε αποφάσεις τέτοιες μπορεί να τα καταστήσει πιο υπεύθυνα και να τα προετοιμάσει για να αναλάβουν, αργότερα ως ενεργοί ενήλικες, ουσιαστικούς ρόλους μέσα στην κοινωνία.

⁷ Όταν οι μαθητές μαθαίνουν να παίρνουν συγκεκριμένες αποφάσεις, αναλαμβάνουν, ταυτόχρονα, την ευθύνη για τα πράγματα και για τη δική τους συμπεριφορά και αποκτούν επίγνωση των συνεπειών από τη λήψη ή τη μη λήψη αποφάσεων. Αν οι δάσκαλοι θέλουν να διδάξουν τη λήψη αποφάσεων (που δεν είναι μία δεξιότητα μόνο για την τάξη αλλά και για τη ζωή ολόκληρη), τότε θα πρέπει να δίνουν στους μαθητές ανάλογες πρωτοβουλίες (S. Ashworth, προσωπική επικοινωνία, 2 Μαΐου, 2012).

⁸ Από τη δεκαετία του 1930 η έρευνα είχε στραφεί στον βαθμό αυτονομίας (αυταρχικός, δημοκρατικός και φιλελεύθερος) που δίνει ένας ενήλικας σε παιδιά σχολικής ηλικίας αναφορικά με την επιλογή δραστηριότητας, τη διάρκεια ενασχόλησης με τη δραστηριότητα και τον τρόπο ενασχόλησης. Σε αντίθεση με την «αυταρχική» ομάδα, στην ομάδα που διδάχτηκε με το δημοκρατικό τρόπο παρατηρήθηκε μικρότερη

επιθετικότητα και εχθρότητα και μεγαλύτερη ευαρέσκεια προς τον ενήλικα που διδάξε με τον τρόπο αυτό (Lewin, Lippit, & White, 1939; Lippit, 1939; 1940). Οι πρώτες αυτές έρευνες έθεταν ουσιαστικά το ζήτημα της συμμετοχής των παιδιών στη λήψη αποφάσεων και κατά πόσο αυτή η συμμετοχή συμβάλλει στην υπευθυνότητα χωρίς να παρατηρούνται φαινόμενα απόκλισης στη συμπεριφορά των παιδιών. Ήδη από τη δεκαετία του 1960 ο Mosston ήταν από τους πρώτους που μίλησαν για την επίτευξη του μαθητή στην ψυχοκινητική, συναισθηματική και γνωστική περιοχή ανάπτυξης ως αποτέλεσμα της συμμετοχής του στη λήψη αποφάσεων. Έκτοτε επιχειρήθηκε μέσα από πολλές έρευνες στη φυσική αγωγή (τουλάχιστον 16) η επαλήθευση αυτής της θέσης, με θετικά αποτελέσματα για τη δημιουργικότητα και τη στάση απέναντι στη φυσική αγωγή (Schempp, Cheffers, & Zaichkowsky, 1983; Mancini, Wuest, Cheffers, & Rich, 1983; Plunkett, 1990), τα επίπεδα άγχους (Martinek, 1978), την αυτοαντίληψη, την κινητική δεξιότητα, τη φυσική κατάσταση (Chatoupi, 2007), την παρακίνηση και την αυτοεμπιστοσύνη (Education Review Office, 2003; Kanevsky, 2011). Για την περίπτωση της επίτευξης και της μάθησης υπάρχουν θετικές ενδείξεις αλλά είναι δύσκολο να συναχθεί άμεση συνάφεια και συσχέτιση (Yamashita, Davies, & Williams, 2010).

⁹ Η Ashworth εννοεί ότι όταν οι μαθητές γνωρίζουν ποιες αποφάσεις πρέπει να πάρουν, στην περίπτωση που χρησιμοποιείται ένα συγκεκριμένο στυλ, τότε ο δάσκαλος μπορεί με μία απλή νύξη για το όνομα του στυλ να ειδοποιήσει τους μαθητές του ποιες αποφάσεις πρέπει να πάρουν, χωρίς να χρειάζεται να κάνει αναλυτική αναφορά σε αυτές.

¹⁰ Η Ashworth αναφέρεται στις τέσσερις ειρημένες επιλογές (δηλ. *Εστιάζοντας την προσοχή στο περιεχόμενο, Δίνοντας πρωτοβουλία για συμμετοχή σε κάποιες μόνο αποφάσεις ενός στυλ, Δίνοντας πρωτοβουλία για συμμετοχή σε όλες τις αποφάσεις ενός στυλ, Χρησιμοποιώντας το όνομα ή το γράμμα του στυλ για να υποδηλώσεις τι περιμένεις από τους μαθητές σου*).

¹¹ Ο σχεδιασμός του μαθήματος συνεπάγεται μία σειρά από συμπεριφορές του δασκάλου που εκδηλώνονται πριν την έναρξη της διδασκαλίας (Graber, 2001). Το σχέδιο του μαθήματος είναι μία λεπτομερής περιγραφή που κάνει ο δάσκαλος για την πορεία της διδασκαλίας σε ένα ημερήσιο μάθημα, ή, άλλως ειπείν, το σχέδιο μαθήματος καταστρώνεται από τον δάσκαλο για να ρυθμίσει τη διδασκαλία μέσα στην τάξη. Την ώρα που αποφασίζει ο δάσκαλος να σχεδιάσει το μάθημα, οι προηγούμενες εμπειρίες του πάνω στον προγραμματισμό και η τρέχουσα γνώση έρχονται να τον συνδράμουν στην προσπάθειά του αυτή (Placek, 1984). Για πολλά χρόνια, τουλάχιστον στα πανεπιστήμια των Ηνωμένων Πολιτειών της Αμερικής, διδασκόταν το *γραμμικό μοντέλο σχεδιασμού* του Αμερικανού εκπαιδευτικού *Ralph W. Tyler* (1902-1994) (Byra & Coulon, 1994) (πασίγνωστο είναι το σύγγραμμά του *Basic Principles of Curriculum and Instruction* που από το 1949, όταν πρωτο-κυκλοφόρησε, ως και τις μέρες μας γνώρισε 36 εκδόσεις! Στο βιβλίο αυτό συμπυκνώνεται όλη η μέχρι τότε αποκτηθείσα εμπειρία του Tyler πάνω στον προγραμματισμό και την αξιολόγηση). Το μοντέλο αυτό περιλαμβάνει τέσσερα στάδια: (α) Καθορισμός των σκοπών του μαθήματος (ποιους εκπαιδευτικούς σκοπούς πρέπει να προσπαθήσει να πετύχει το σχολείο); (β) Επιλογή μαθησιακών δραστηριοτήτων επί τη βάση των σκοπών (πώς μπορούν να επιλεχθούν οι μαθησιακές δραστηριότητες με τρόπο συντελεστικό στην επίτευξη των σκοπών;); (γ) Οργάνωση των δραστηριοτήτων για την επίτευξη αποτελεσματικότερης μάθησης (πώς μπορούν να οργανωθούν οι δραστηριότητες για να υπάρξει το μέγιστο αποτέλεσμα στη μάθηση;); (δ) Αξιολόγηση της όλης διαδικασίας και αναθεώρηση των φάσεων εκείνων που δεν ήταν αποτελεσματικές (με ποιό τρόπο μπορεί να αξιολογηθεί η μάθηση;) (Goc-Karp & Zakrajsek, 1987; Stroot & Morton, 1989). Αρκετά βιβλία διδασκαλίας της φυσικής αγωγής στηρίζονται πάνω σε αυτό το μοντέλο – γνωστό και ως μοντέλο σκοπών-μέσων σύμφωνα με το οποίο κατά τη διαδικασία του σχεδιασμού οι σκοποί προηγούνται των μέσων για την επίτευξη αυτών των σκοπών – για να προτείνουν σχέδια μαθήματος και να περιγράψουν τις διαδικασίες που ακολουθεί κανείς στον προγραμματισμό [Goc-Karp και Zakrajsek (1987), όπου και η σχετική βιβλιογραφία]. Στα βιβλία αυτά συμπεριλαμβάνονται και κάποια δικά μας όπου οι συγγραφείς τους ακολουθούν, ενεπίγνωστα ή ανεπίγνωστα, το μοντέλο αυτό (δηλαδή, ο σχεδιασμός ξεκινάει με τον καθορισμό των σκοπών, ακολουθούν – με διαφορετική σειρά στον κάθε συγγραφέα – οι δραστηριότητες, οι μέθοδοι διδασκαλίας και οι οργανωτικές ενέργειες και τελειώνει με την αξιολόγηση) (π.χ., Δέρρη, 2007; Διγγελίδης, 2004; Ζαχοπούλου, 2007; Χατζηχαριστός, 2003). Η μορφή και το περιεχόμενο του σχεδίου μαθήματος ποικίλλει ανάλογα με τον δάσκαλο [επί παραδείγματι, μέσα από την έρευνα έχουν εντοπιστεί διαφορές στον τρόπο προγραμματισμού μεταξύ έμπειρων και άπειρων δασκάλων ή μεταξύ αποτελεσματικών και μη αποτελεσματικών δασκάλων (βλ. τη σχετική ανασκόπηση των Hall και Smith (2006) και της Graber (2001), Sternberg και Williams (2009), του Berliner (1986) και την εργασία των Solmon και Lee (1991) που πραγματοποιήθηκε με καθηγητές ειδικής φυσικής αγωγής], το περιεχόμενο του μαθήματος και τις ανάγκες των μαθητών. Συγκεκριμένα, οι Stroot και Morton (1989), μέσα από συνεντεύξεις με καθηγητές φυσικής αγωγής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, βρήκαν ότι οι σκοποί της δραστηριότητας, η οργάνωση της δραστηριότητας και το κινητικό επίπεδο των μαθητών αποτελούν τα πιο συνήθη κριτήρια για την κατάρτιση σχεδίων μαθημάτων. Σε αυτό το υποκεφάλαιο, η Ashworth προτείνει έναν τρόπο σχεδιασμού

του ημερήσιου μαθήματος βασισμένου στο διδακτικό επεισόδιο. Ο αναγνώστης παραπέμπεται και σε άλλες πηγές όπου δίνονται διαφορετικές κατευθύνσεις για τη συγκρότηση σχεδίων μαθημάτων (π.χ., Ryan & Peter, 2007; Salisbury & Schoenfeldt, 2008; Skowron, 2006; Wolfe, 2006). Αναφορικά με την έρευνα πάνω στον προγραμματισμό και στον σχεδιασμό του μαθήματος, να αναφέρω ότι τόσο στη φυσική αγωγή όσο και στη γενικότερη παιδαγωγική έχουν γίνει κάμποσες μελέτες που εξετάζουν διάφορα σχετικά ζητήματα (κάποιες από αυτές έχουν αναφερθεί λίγο πιο πάνω ενώ κάποιες άλλες θα συναντήσει ο αναγνώστης στις αμέσως επόμενες υποσημειώσεις). Οι πρώτες μελέτες πραγματοποιήθηκαν στις αρχές της δεκαετίας του 1970 (Yinger, 1980), στη φυσική αγωγή η πρώτη σχετική μελέτη έγινε το 1979. Η ιδέα ότι η συμπεριφορά του δασκάλου επηρεάζεται και καθορίζεται ουσιαστικά από τις διαδικασίες της σκέψης του (αυτό για την περίπτωση της διδασκαλίας σημαίνει ότι ό,τι σκέπτεται ο δάσκαλος πριν το μάθημα – κατά τη φάση του προγραμματισμού – έρχεται να μορφώσει αυτά που κάνει μέσα στην τάξη), έχει οδηγήσει τους ερευνητές στη διαπίστωση ότι οι σκέψεις του δασκάλου και οι συνεπακόλουθες αποφάσεις που παίρνει πλαισιώνουν τη διδασκαλία και κατ'επέκταση τη μάθηση [Hall και Smith (2006), όπου και η σχετική βιβλιογραφία]. Η έρευνα πάνω στο γνωστικό του δασκάλου εξετάζει κυρίως τις διαδικασίες σκέψης πριν τη διδασκαλία (σχεδιασμός) κατά τη διδασκαλία και μετά τη διδασκαλία (Solomon & Lee, 1991). Για τις ανάγκες της ενημέρωσης και της συμπλήρωσης του παρόντος κειμένου επικεντρώθηκα στην πρώτη κατηγορία έρευνας.

¹² 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, καθ' όλη τη διάρκεια του μαθήματος ή του επεισοδίου (και άρα η αλληλεπίδρασή τους κατά τη διδασκαλία οδηγεί αβίαστα σε κάποια αποτελέσματα), τότε δημιουργούνται ενοϊκές συνθήκες για μία συμφωνία ανάμεσα στους μαθησιακούς σκοπούς (Σ) και τα μαθησιακά αποτελέσματα (Ε).

¹³ Επιπλέον, στη βιβλιογραφία έχουν αναφερθεί και τα παρακάτω οφέλη από τον σχεδιασμό του μαθήματος: Μείωση του άγχους και βελτίωση της αυτοπεποίθησης του δασκάλου, διατήρηση στη μνήμη του περιεχομένου του μαθήματος μέσα από τη συχνή επανάληψή του, οργάνωση των μαθητών και του μαθήματος και σύνδεση της προηγούμενης μάθησης, των χαρακτηριστικών των μαθητών και των συνθηκών μίας τάξης με τη διαδικασία της διδασκαλίας (Hall & Smith, 2006; Stroot & Morton, 1989). Αξίζει να αναφερθούν στο σημείο αυτό δύο μελέτες που εξέτασαν την επίδραση που έχει η μέριμνα για σχεδιασμό του μαθήματος πάνω στη συμπεριφορά του καθηγητή φυσικής αγωγής και του μαθητή κατά τη διδασκαλία. Τα αποτελέσματά τους δείχνουν ότι ο σχεδιασμός του μαθήματος είναι αναγκαίος για την υιοθέτηση, από μέρους του δασκάλου, αποτελεσματικών συμπεριφορών κατά την αλληλεπίδραση δασκάλου και μαθητή. Οι Twardy και Yerg (1987) βρήκαν ότι ο καθορισμός του περιεχομένου του μαθήματος, η ανάλυση των μαθησιακών δραστηριοτήτων και η αξιολόγηση των αναγκών των μαθητών σχετίζεται με την υιοθέτηση της διάλεξης και της επίδειξης ως μέσα παροχής γνώσεων κατά την ώρα της διδασκαλίας που με τη σειρά τους σχετίζονται με συμπεριφορές των μαθητών συμβάλλουσες στην επίτευξη. Επίσης, οι Byra και Coulon (1994) σύγκριναν καθηγητές φυσικής αγωγής που δεν σχεδίαζαν το ημερήσιο μάθημα με καθηγητές που το σχεδίαζαν. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές που συμμετείχαν σε μαθήματα οργανωμένα επί τη βάση γραπτού σχεδίου ανάλωναν λιγότερο χρόνο περιμένοντας τη σειρά τους και, επίσης, λιγότερο χρόνο σε εξωδιδακτικές δραστηριότητες. Παράλληλα, οι δάσκαλοι που σχεδίαζαν τα μαθήματα έδιναν ιδιαίτερη προσοχή στις ενέργειες των μαθητών πριν την παρουσίαση του μαθήματος, παρουσίαζαν με σαφήνεια το ημερήσιο μάθημα και έδιναν συγκεκριμένη και διορθωτική ανατροφοδότηση κατά την αξιολόγηση των μαθητών.

¹⁴ Η απάντηση σε αυτό το ερώτημα αφορά, βέβαια, στους σκοπούς του κάθε επεισοδίου ή του μαθήματος γενικότερα. Ένα πλάνο μαθήματος θα πρέπει να ξεκινά με τον καθορισμό των σκοπών [στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής, ιδιαίτερα τις δεκαετίες του 1990 και του 2000, η ψήφιση νόμων σχετικά με τον προσανατολισμό της εκπαίδευσης σε σαφείς σκοπούς όπου οι μαθητές θα πρέπει να γνωρίζουν τι μπορούν να κάνουν σε όλα τα σχολικά μαθήματα, έχει υποχρεώσει τους δασκάλους όλων των ειδικοτήτων να επικεντρώνονται στους μαθησιακούς σκοπούς και να προγραμματίζουν ξεκινώντας από τον καθορισμό

αυτών των σκοπών (Hall & Smith, 2006)]. Παρ' όλα αυτά, τόσο στην περίπτωση της φυσικής αγωγής όσο και στην εκπαίδευση, γενικότερα, η έρευνα έχει δείξει ότι κατά τη διαδικασία του σχεδιασμού και του προγραμματισμού των μαθημάτων οι δάσκαλοι δεν ξεκινάνε με τον καθορισμό των σκοπών [βλ. Placek (1984) για εργασίες πριν το 1980 και Hall και Smith (2006) για πιο πρόσφατες εργασίες]. Ειδικότερα, οι δάσκαλοι δίνουν προτεραιότητα κυρίως στην επιλογή των δραστηριοτήτων και στο περιεχόμενο του μαθήματος παρά στους σκοπούς και δεν φαίνεται να ακολουθούν το μοντέλο του Tyler όταν σχεδιάζουν το μάθημα (Byra & Coulon, 1994; Hall & Smith, 2006). Η έρευνα στη φυσική αγωγή έρχεται να επαληθεύσει αυτό το εύρημα (Goc-Karp & Zakrajsek, 1987; Placek, 1984; Twardy & Yerg, 1987) ή και να το αναιρέσει [Conkel και Imwold (1992) (με μεθοδολογικά προβλήματα, όμως, η συγκεκριμένη έρευνα), Solmon και Lee (1991) (με δείγμα μεροληπτικό και επιλεγμένο από τον χώρο της ειδικής φυσικής αγωγής) και Stroot και Morton (1989)].

¹⁵ Πιο συγκεκριμένα, οι Mueller και Mueller (1992), (να σημειωθεί εδώ ότι ειδικά ο Rudy Mueller συνέβαλε στον αρχικό σχεδιασμό και στη διάδοση της θεωρίας του Φάσματος, καθώς επίσης και στην ένταξή της στα σχολικά προγράμματα) τονίζουν ότι ο δάσκαλος πρέπει να γνωρίζει καλά το προς διδασχία περιεχόμενο του μαθήματος, τη φάση ανάπτυξης στην οποία βρίσκονται οι μαθητές του, το εύρος των ικανοτήτων τους, τις ανάγκες τους, τα ενδιαφέροντά τους και τα μαθησιακά τους στυλ. Άπαξ και γνωρίζει τι να διδάξει και σε ποιόν, είναι σε θέση να καθορίσει τους προς επίτευξη σκοπούς. Ο σχεδιασμός του μαθήματος σε επεισόδια, που θα οδηγήσουν στην επίτευξη των προτιθέμενων σκοπών, προκύπτει από την επίγνωση των ειρημένων παραγόντων. Φανερόνεται αμέσως στον καθένα ότι η διδασκαλία που απορρέει από μία τέτοια επίγνωση είναι σ κ ό π ι μ η και σ υ ν ε ι δ η τ ή.

¹⁶ Οι Mueller και Mueller (1992) εμπλουτίζουν το σχέδιο μαθήματος που στηρίζεται σε επεισόδια προσθέτοντας, πέρα από τον σχεδιασμό του περιεχομένου του μαθήματος (δηλαδή, τι θα διδασχτεί), τις *καθοδηγητικές δομές (instructional structures)*. Οι επιλογές που κάνει ο δάσκαλος αναφορικά με τις καθοδηγητικές δομές αφορούν στον καθορισμό του *στυλ διδασκαλίας*, της *παιδαγωγικής στρατηγικής* και των *διδασκικών δεξιοτήτων*. Το στυλ διδασκαλίας καθορίζει τη σχέση μεταξύ δασκάλου και μαθητή και τους ρόλους του καθενός, η παιδαγωγική στρατηγική αναφέρεται στην οργάνωση των μαθητών, του αθλητικού υλικού και στην αλληλουχία των γεγονότων που πρόκειται να συμβούν μέσα στην τάξη και οι διδασκικές δεξιότητες αναφέρονται στον σχεδιασμό του μορφωτικού υλικού, στη δόμηση του μαθησιακού περιβάλλοντος, στη μετάδοση πληροφοριών σχετικά με τις ασκήσεις, στην επίδειξη, στην ανατροφοδότηση, στην υποβολή ερωτήσεων και στην επίβλεψη της εκτέλεσης των ασκήσεων. Ο τρόπος με τον οποίο χρησιμοποιούνται οι διδασκτικές δεξιότητες πρέπει να είναι σύμφωνος με τους σκοπούς του μαθήματος, τα στυλ διδασκαλίας και τις παιδαγωγικές στρατηγικές. Η συνειδητή και η σκόπιμη διδασκαλία απαιτεί από τον δάσκαλο όχι μόνο να γνωρίζει το περιεχόμενο του μαθήματος και τους μαθητές του (όπως αναφέρθηκε στην προηγούμενη υποσημείωση), αλλά και να χρησιμοποιεί τις καθοδηγητικές δομές σε συμφωνία με τους προτιθέμενους σκοπούς. Οι Mueller και Mueller (1992) δίνουν κάποια ενδιαφέροντα παραδείγματα για το πώς μπορεί ο δάσκαλος να επιλέξει τις κατάλληλες και τις συμβατές με τους σκοπούς του μαθήματος καθοδηγητικές δομές για να προγραμματίσει διδασκτικά επεισόδια (βλ. τη σχετική εργασία τους). Ανάλογη δόμηση των επεισοδίων κάνει, βέβαια, και η Ashworth σε άλλη της εργασία (1998), χωρίς να χρησιμοποιεί την ορολογία των Mueller και Mueller.

¹⁷ Η γνώση του περιεχομένου αποτελεί ένα κρίσιμο βήμα. Οι δάσκαλοι πρέπει να γνωρίζουν το λογικό και δομικό περιεχόμενο του ημερήσιου μαθήματος αν θέλουν να λάβουν αποφάσεις σχετικά με την αλληλουχία των επεισοδίων και τους αντίστοιχους σκοπούς που πρέπει να επιτευχθούν σε κάθε επεισόδιο [*Δομικό περιεχόμενο* (στο πρωτότυπο *structural content*) σημαίνει ότι κάθε σχολικό μάθημα έχει κάποιο είδος σειράς ή αλληλουχίας, όσον αφορά στις θεματικές του ενότητες, που είναι περισσότερο ταιριαστή ή λογική από κάποια άλλη. Ο δάσκαλος πρέπει να γνωρίζει αρκετά το περιεχόμενο του μαθήματος για να διατηρήσει τη δομική ακεραιότητά του την ώρα που το διδάσκει. Ό,τι γνωρίζει ο δάσκαλος σχετικά με το περιεχόμενο είναι τελικά και αυτό που θα διδάξει].

¹⁸ Η σειρά των κατηγοριών μπορεί να αλλάξει· πρέπει, όμως, να συμπεριλαμβάνονται όλες οι κατηγορίες.

¹⁹ Και ενώ θα περίμενε κανείς ότι ο κάθε δάσκαλος αποτυπώνει στο χαρτί το σχέδιο ενός μαθήματος για πρακτικούς λόγους, η έρευνα πάνω στο θέμα αυτό έχει δείξει ότι όσο αυξάνει η εμπειρία των δασκάλων τόσο λιγότερο στηρίζονται στο γραπτό σχέδιο μαθήματος ή τόσο περισσότερο το αποτυπώνουν στον νου παρά στο χαρτί. Αντίθετα, οι άπειροι και οι αρχάριοι δάσκαλοι κάνουν περισσότερο χρήση γραπτών και λεπτομερών σχεδίων μαθημάτων (Graber, 2001; Graham, Manross, Hopple, & Sitzman, 1993; Hall & Smith, 2006). Τα ευρήματα αυτά υποστηρίζονται και από αντίστοιχες έρευνες στη φυσική αγωγή (Placek, 1984; Stroot & Morton, 1989). Παραμένει, όμως, η απορία: οι δάσκαλοι που γράφουν το σχέδιο μαθήματος είναι πιο αποτελεσματικοί στη διδασκαλία τους από αυτούς που δεν είναι επιμελής ως προς αυτό ή απλώς

κρατάνε βιαστικές σημειώσεις; Μελλοντική έρευνα θα έδινε, ενδεχομένως, μία απάντηση σ' αυτό το ερώτημα.

²⁰ Η φράση *χωρίς χασμωδίες* σημαίνει ότι δεν υπάρχουν κενά στη διαβάθμιση της δυσκολίας μιας άσκησης, πράγμα που εξασφαλίζει στον μαθητή ένα συνεχές εύρος ευκαιριών για ανάπτυξη και μη αποκλεισμό από την εκπαιδευτική διαδικασία.

²¹ Σύμφωνα με την Ashworth (1990), η δομή της διδασκαλίας απαρτίζεται από τέσσερα συστατικά στοιχεία: (α) Οι σκοποί της διδασκαλίας (δηλαδή ό,τι αντιστοιχεί στις πέντε περιοχές ανάπτυξης του ανθρώπου – φυσική, κοινωνική, συναισθηματική, γνωστική και ηθική) (β) Η δομή του περιεχομένου του μαθήματος (ποιο περιεχόμενο μαθήματος αξίζει να μεταδοθεί στους μαθητές; αυτό που αναπτύσσει την ικανότητα για αναπαραγωγή γνώσης ή για παραγωγή γνώσης;) (γ) Η γνώση σχετικά με τη διδασκαλία που είναι κοινή για όλες τις διδακτικές συμπεριφορές [εδώ η Ashworth αναφέρεται σε 11 πλευρές της διδασκαλίας: τι θέλει ο δάσκαλος να μάθουν οι μαθητές, πώς οι μαθητές θα κάνουν αυτό που θέλει ο δάσκαλος να κάνουν, πώς περιμένουν οι μαθητές να συμπεριφερθεί ο δάσκαλος, ποιος μιλάει περισσότερο στο μάθημα; (ο δάσκαλος ή οι μαθητές;), οι οργανωτικές ενέργειες, η πρόβλεψη απειθαρχών συμπεριφορών, η ανατροφοδότηση και το γενικότερο κλίμα της τάξης] (δ) Οι εναλλακτικές συμπεριφορές διδασκαλίας. Η γνώση των παραπάνω τεσσάρων στοιχείων μπορεί να βοηθήσει τον δάσκαλο να υιοθετήσει πολλές διαφορετικές διδακτικές συμπεριφορές κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Από το αίτημα αυτό για υιοθέτηση εναλλακτικών διδακτικών συμπεριφορών προέκυψε η ανάγκη σχεδιασμού των μαθημάτων βάσει επεισοδίων.

²² Σύμφωνα με την Ashworth (1990b) η προσέγγιση αυτή χρησιμοποιείται πολύ συχνά μέσα στην τάξη.

²³ Παρακάτω δίνω ένα παράδειγμα συμπληρωμένου σχεδίου μαθήματος που μπορεί να χρησιμοποιηθεί από τον δάσκαλο όταν ο σκοπός του μαθήματος είναι η εκμάθηση του βασικού σουτ στην καλαθοσφαίριση. Στηρίζεται σε αυτή ακριβώς την ιδέα της διδασκαλίας σε επεισόδια [ειλημμένο από Chatourpis (2016)].

Subject matter: Basketball – set shot		Date:			
		Class:			
Overall intent of the lesson					
<ul style="list-style-type: none"> • Discovering that shooting the basketball requires the hands and the legs to operate in certain positions during set up and shooting action • Develop accuracy and competence in set shot • Identify the correct technique for shooting the ball 					
“episode” #	Subject Matter	Objectives Cog/Soc/Phy/Emo/Moral Delivery/Practice/Review/Test	Teacher-Learner Behavior (teaching styles)	Logistics and Materials	Time
1	Discovery of the correct position of the hands and legs for a skillful shot	T = Deliver the new information via a sequence of questions to help students discover the correct technique of set shot L = To discover the answer for each question in the sequence	Guided Discovery style - F	Design series of questions that lead to anticipated concept (skillful shot) Equipment needed: basketballs Prepare task sheet for recording individual results	15 min
2	Multiple stations: Station 1: Shoot the ball from the foul line Station 2: Shoot the ball from 45 angle LEFT of the basket Station 3: Shoot the ball from 45 angle RIGHT of the basket	Practice the set shot Develop competence in set shot Develop accuracy from various distances and places around the basket Engage in decisions requiring independent practice (e.g., pace and rhythm, starting time per task, location)	Practice style - B	Prepare parameters for each station Quantity of shots at each station is 10	15 min
3	Shoot the ball from each of the three places while receiving feedback from a peer	Practice observation/feedback skills (comparing, contrasting, concluding) Develop assisting skills and patience	Reciprocal style - C	Quantity of shots at each station is 10 Prepare reciprocal style sheets	15 min
4	Assessment questions concerning correct technique	Assessment	Canopy practice style - B	Prepare question sheet	5 min

²⁴ Η έννοια της διδασκαλίας σε «επεισόδια» είναι ιδιαίτερα χρήσιμη από θεωρητικής και από πρακτικής σκοπιάς. Από θεωρητικής σκοπιάς το επεισόδιο βοηθάει στον σαφή εντοπισμό της ακριβούς μορφής που μπορεί να πάρει μία διδακτική και μαθησιακή συμπεριφορά για ένα καθορισμένο χρονικό διάστημα. Από πρακτικής σκοπιάς το επεισόδιο βοηθάει και τον δάσκαλο και τον μαθητή να κατευθύνει τη ροή του μαθήματος και να κατανοήσει τους ρόλους του κατά τη διάρκεια μιας καθορισμένης χρονικής περιόδου.

²⁵ Και ενώ έκανα μία εξαντλητική αναζήτηση στο διαδίκτυο για εντοπισμό ερευνητικών εργασιών πάνω στη διδασκαλία σε επεισόδια προκειμένου να ενημερώσω το κείμενο, η Ashworth με ειδοποίησε ότι η έννοια αυτή προέρχεται από τη θεωρία του Φάσματος και δεν συναντάται σε άλλα πεδία της παιδαγωγικής (S. Ashworth, προσωπική επικοινωνία, 22 Μαρτίου, 2011). Έτσι εξηγείται και η έλλειψη ερευνητικών εργασιών πάνω στο θέμα αυτό.

²⁶ Στην ενότητα αυτή η Ashworth θίγει το ζήτημα της ασάφειας των ορισμών, της απόδοσης των ιδίων εννοιών με διαφορετικούς ορισμούς και τις επιπτώσεις που έχει αυτό στη διδασκαλία και στην παιδαγωγική

γενικότερα. Δεν είναι, όμως, μόνον η ασυνεπής χρήση των εννοιών και η ασάφεια στη διατύπωσή τους που δημιουργεί προβλήματα. Ένας κακά διατυπωμένος ορισμός μπορεί να προκαλέσει σύγχυση ακόμα και όταν υιοθετείται με συνέπεια από όλους. Κι όταν λέω κακά διατυπωμένος εννοώ ότι: (α) ο ορισμός ορίζει το άγνωστο με το γνωστό (π.χ., κράτος είναι κοινότητα ανθρώπων πολιτικά οργανωμένη) (β) ο ορισμός είναι κυκλικός (π.χ., ωφέλιμο για κάθε ζωντανό οργανισμό είναι ό,τι είναι σκόπιμο για το πρόγραμμα της ζωής και σκόπιμο για το πρόγραμμα της ζωής είναι ό,τι είναι ωφέλιμο για κάθε ζωντανό οργανισμό) (γ) Τα δύο μέλη του ορισμού (το οριστέον και το ορίζον) δεν έχουν το ίδιο πλάτος (π.χ., τετράγωνο είναι το ισόπλευρο παραλληλόγραμμο) (Παπανούτσος, 1974).

²⁷ Η συνεχής πρόοδος των επιστημών και άρα η αύξηση της γνώσης αναπόφευκτα οδηγεί στην επινόηση καινούργιων εννοιών προκειμένου να πλησιάσει όλο και περισσότερο ο άνθρωπος στην ουσία των πραγμάτων. Σύμφωνα με το Φιλόπουλο (1994), λόγω αυτής της αλματώδους αύξησης της γνώσης, ο αριθμός των όρων φτάνει τα 30 εκατομμύρια! Οι παλιές έννοιες που δεν εξυπηρετούν τις καινούργιες ανάγκες αντικαθίστανται από καινούργιες έννοιες που θα εκφραστούν μέσα από νέους ορισμούς. Αυτό, όμως, εγκυμονεί τον εξής κίνδυνο: Ο υπό χρήση τρέχων ορισμός να μην περιλαμβάνει τα ουσιώδη γνωρίσματα μίας νέας κατάστασης ή ενός νέου φαινομένου που θέλει να εξηγήσει και ενώ προκύπτει καινούργια έννοια και αντίστοιχος νέος ορισμός εκφράζων τη νέα κατάσταση, αυτός δεν χρησιμοποιείται από όλους. Έτσι, κάποιοι μένουν με τους παλιούς ορισμούς και κάποιοι άλλοι με τους καινούργιους. Αυτό δημιουργεί αδυναμία συνεννόησης και άρα στασιμότητα σε κάποιον χώρο του επιστητού. Δεν είναι λοιπόν μόνον η ασάφεια των ορισμών και η ασυνέπεια στη χρήση τους αλλά κι η επιμονή ορισμένων να συνεχίζουν να χρησιμοποιούν έννοιες που αδυνατούν να εκφράσουν μία καινούργια κατάσταση.

²⁸ 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 προσπελάσει 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 ελλείψει σύγχυσης και ασυνεννοησίας μεταξύ των εμπλεκόμενων. 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 *άμηση 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.ά. Λόγου χάριν, ο Rajares (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 τους.

²⁹ Σε άλλο της κείμενο η Ashworth (1998) υποστηρίζει ότι η αιτία που δημιουργούνται παρερμηνείες και ασάφειες στην περίπτωση του ορισμού μίας έννοιας γύρω στη διδασκαλία είναι ο *περιγραφικός* (descriptive) χαρακτήρας του και η ταυτόχρονη απουσία κανονιστικού (prescriptive) χαρακτήρα. Οι περισσότεροι ορισμοί εξηγούν τη διαδικασία της διδασκαλίας αντί να καθορίζουν τι περιμένει κανείς από τη διδασκαλία, ή ποιές είναι προσδοκίες όταν διδάσκει κάποιος με ένα συγκεκριμένο τρόπο. Το στοιχείο εκείνο που θα μπορούσε να δώσει έναν κανονιστικό χαρακτήρα στον ορισμό μίας μεθόδου, στρατηγικής, κ.λ., και έτσι να δημιουργήσει τις προϋποθέσεις για μία συνεπή χρήση του χωρίς τον κίνδυνο πρόκλησης ασάφειας ή παρερμηνείας, είναι η *λήψη αποφάσεων*. Όταν μπορούμε να καθορίσουμε ποιες συγκεκριμένες αποφάσεις θα πάρει ποιά, σχετικά με

τι και πότε και ποιες είναι οι συνέπειες από τη λήψη αυτών των αποφάσεων πάνω στη μάθηση, τότε είμαστε σε θέση να προσδιορίσουμε επακριβώς και με συνέπεια ποια μέθοδο χρησιμοποιούμε άρα και να ορίσουμε με σαφήνεια τη μέθοδο αυτή. Η Ashworth (1998) λέει χαρακτηριστικά: «The more precise a definition, the more able we are to identify it when we see it . . . and the more able we are to know why it is effective or why and when it isn't. Such is the goal in offering a more prescriptive definition for the frequently used terms which represent the possible teaching-learning relationships within our profession. Fundamental concepts need uniformed definitions» (σελ. 125).

³⁰ «Πολύ συχνά στην πρακτική ζωή αλλά και στις θεωρητικές συζητήσεις οι μεταξύ των ανθρώπων διενέξεις οφείλονται όχι στη διαφωνία τους απάνω σε ό,τι ονομάζουμε ουσία του ζητήματος, αλλά στις ασαφείς έννοιες και τις αόριστες εκφράσεις που μεταχειρίζονται όταν αντιμετωπίζουν το όποιο ζήτημα. Κάποτε μάλιστα οι ελαστικές έννοιες και οι αμφίβολες εκφράσεις αποτελούν επικίνδυνες παγίδες. Και η μία και η άλλη ανωμαλία θεραπεύεται με την ακριβή και σαφή διατύπωση του νοήματος των λέξεων-εννοιών. [] Εάν συμφωνήσουμε στο «βάθος» των εννοιών τούτων, υπάρχει ελπίδα να πλησιάσουν οι αντίθετες απόψεις σε μία κοινή γραμμή ή τουλάχιστον να φανούν καθαρά τα σημεία της διαφωνίας και να τερματισθεί η συζήτηση. Διαφορετικά ματαιοπονούμε, γιατί ο καθένας με τις ίδιες λέξεις εννοεί άλλα πράγματα» (Παπανούτσος, 1974, σελ. 44-45).

³¹ Η έννοια *σταθμοί* είναι ίδια με την έννοια *διδασκαλία σε σταθμούς* και αναφέρεται στη διδασκαλία εκείνη όπου ο δάσκαλος διαμορφώνει τον χώρο με τέτοιο τρόπο ώστε η τάξη να χωρίζεται σε μικρές ομάδες και η κάθε μία να εκτελεί ταυτόχρονα την ίδια άσκηση ή διαφορετικές ασκήσεις.

³² Η έννοια αυτή είναι δύσκολο να μεταφραστεί στα Ελληνικά. Την έχω συναντήσει ως *μάθηση που οδηγεί στην επάρκεια* (Παπανικολάου & Γρηγοριάδου, 2005), *αυτομάθηση* (Κανάκης, 2007), *κυρίαρχη μάθηση* (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2006), ενώ άλλοι την αφήνουν αμετάφραστη (π.χ., Mosston & Ashworth, 1997). Η έννοια *Mastery Learning* αναφέρεται σε μία μεγάλη κατηγορία διδακτικών μεθόδων, γνωστή ήδη από τη δεκαετία του 1960 όταν οι δάσκαλοι ανέπτυσαν τις δικές τους μεθοδολογίες (η μέθοδος *Mastery Learning* έπαιζε, τότε, ένα καθοριστικό ρόλο σε αυτό) (Kulik, Kulik, & Bangert-Drowns, 1990). Τα κύρια χαρακτηριστικά αυτής της μεθόδου είναι η καθιέρωση ενός κριτηρίου απόδοσης βάσει του οποίου καθορίζεται εάν ο μαθητής έχει εμπεδώσει κάποια δεξιότητα ή έννοια, η συχνή αξιολόγηση του μαθητή για να διαπιστωθεί εάν ικανοποιεί το κριτήριο και η μέριμνα για διορθωτική καθοδήγηση του μαθητή που δεν μπόρεσε να ανταποκριθεί στο κριτήριο, έτσι ώστε σε μία μελλοντική επαναξιολόγησή του να είναι σε θέση να δείξει ότι πληροί το κριτήριο αυτό (Slavin, 1987). Με τη μέθοδο αυτή οι μαθητές δεν προχωράνε στο επόμενο επίπεδο μάθησης εάν δεν έχουν εμπεδώσει καλά την ύλη στο τρέχον επίπεδο [η εμπίδωση αυτή διαπιστώνεται μέσα από ειδικές δοκιμασίες (tests) στις οποίες οι μαθητές πρέπει να πετύχουν μία προκαθορισμένη από τον δάσκαλο βαθμολογία για να προχωρήσουν στο επόμενο επίπεδο μάθησης. Σε αντίθετη περίπτωση τους δίνεται χρόνος για να επαναλάβουν την ύλη και να ξαναπεράσουν τη δοκιμασία. Βλ. Guskey (2007) για μία τρέχουσα περιγραφή της μεθόδου αυτής]. Να σημειωθεί ότι εκτός από το πρόβλημα της ασυμφωνίας ως προς τους ορισμούς που δίνονται στις διάφορες παιδαγωγικές έννοιες, υπάρχει και το πρόβλημα της ασυμφωνίας ως προς την απόδοση ξενικών εννοιών στην Ελληνική. Η περίπτωση της προαναφερθείσας έννοιας *Mastery Learning* είναι μία από τις πολλές παρόμοιες περιπτώσεις που αναδεικνύουν αυτό το πρόβλημα. Σε μία προσπάθεια για ομοιόμορφη απόδοση ξενικών όρων στην Ελληνική, η *Ελληνική Εταιρεία Ορολογίας* ξεκίνησε από το 1992 τη μελέτη, εκπόνηση, απόδοση, επεξεργασία, συγκέντρωση, συστηματοποίηση, διάδοση, αξιοποίηση και με οποιοδήποτε τρόπο ανάπτυξη της *ελληνικής ορολογίας* και ορολογικής έρευνας. Παράλληλα, η ίδια εταιρεία κινήθηκε προς την κατεύθυνση της κατάδειξης του *θεμελιακού ρόλου της ελληνικής γλώσσας* ως εργαλείο για το διεθνές ορολογικό υπόβαθρο και της προαγωγής αυτού του ρόλου για την κάλυψη σημερινών και μελλοντικών αναγκών της διεθνούς ορολογίας. Οι έννοιες που καλύπτει η εν λόγω εταιρεία είναι από τους χώρους των *Τηλεπικοινωνιών*, της *Τεχνολογίας Πληροφοριών*, της *Ακουστικής*, της *Ιατρικής*, των *Αρχών της Ορολογίας*, της *Δημόσιας Διοίκησης* και της *Στατιστικής*. Για την απόδοση των παιδαγωγικών εννοιών ασχολείται κυρίως η «Ομάδα Εργασίας» του γραφείου ορολογίας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Προς αυτή την κατεύθυνση κινείται και ένα πολύ φιλόδοξο σχέδιο: Η συλλογή και καταγραφή ξενόγλωσσων εννοιών από το πεδίο της παιδαγωγικής επιστήμης και ο τρόπος που αποδίδονται στην ελληνική γλώσσα μέσα από τη συγγραφή ενός διγλωσσού λεξικού παιδαγωγικής ορολογίας (από την Αγγλική στην Ελληνική) (Μεντζελόπουλος, 2007).

³³ Οι έννοιες *αλληλοδιδασκαλία* και *έλεγχος ανά δυάδες* δεν πρέπει να συγχέονται με την έννοια *Ανταποδοτικό στυλ* των Mosston και Ashworth (S. Ashworth, προσωπική επικοινωνία, 27 Μαρτίου, 2011). Για μια διευκρίνιση των δύο πρώτων εννοιών, (βλ. Cothran και Kulinna, 2006).

³⁴ Η έννοια αυτή (*jigsaw* στα Αγγλικά) αναφέρεται σε μια στρατηγική που χρησιμοποιείται στη συνεργατική διδασκαλία. Για περισσότερες πληροφορίες, βλ. <http://www.jigsaw.org>

³⁵ Η έννοια χρησιμοποιείται για περισσότερο από έναν αιώνα αλλά τα πρώτα χρόνια δεν είχε αποσαφηνιστεί ακόμα η σημασία της. Σε πολύ γενικές γραμμές αναφέρεται σε μία βήμα προς βήμα και σαφώς προσδιορισμένη καθοδήγηση που δίνεται από τον δάσκαλο (Rosenshine, 1987; Rosenshine, 2008). Συνήθως ταυτίζεται με τη *συστηματική διδασκαλία* (*systematic teaching*) ή την *ενεργή διδασκαλία* (*active teaching*) (Harrison, 1987; Rosenshine, 1987) (βλ. και την επόμενη υποσημείωση).

³⁶ Η Ashworth μας δίνει το παράδειγμα μίας έννοιας που δεν χρησιμοποιείται με συνέπεια από την εκπαιδευτική κοινότητα. Ακόμα και οι ερευνητές που ασχολήθηκαν ή ασχολούνται ειδικά με την άμεση καθοδήγηση συμφωνούν ότι η έννοια αυτή σημαίνει και διαφορετικά πράγματα για τον καθένα (Good, 1979; Oliver, 1983; Rosenshine, 1979, 1987, 2008). Όλοι, όμως, οι ορισμοί της άμεσης καθοδήγησης, συμπεριλαμβανομένου και αυτών του πίνακα 2, μοιράζονται κάποια βασικά χαρακτηριστικά της [δηλαδή, σαφής προσανατολισμός σε ακαδημαϊκούς σκοπούς, προσπάθεια από μέρους του δασκάλου για παροχή ευκαιριών για μάθηση και για υψηλά επίπεδα συμμετοχής στις δραστηριότητες της τάξης, άμεση ανατροφοδότηση, επιλογή από τον δάσκαλο των σκοπών και του διδακτικού υλικού και παρακολούθηση της προόδου των μαθητών· αυτά τα χαρακτηριστικά προέκυψαν ύστερα από σειρά μελετών, πραγματοποιούμενες τη δεκαετία του 1970 κυρίως στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής, που σκοπό είχαν να εντοπίσουν τις διδακτικές πρακτικές των αποτελεσματικών δασκάλων, δηλαδή των δασκάλων εκείνων των οποίων οι μαθητές σημείωναν υψηλές επιδόσεις (Ayers, et al., 1985; Peterson, 1979; Rosenshine, 2008)]. Σε μία διαφωτιστική εργασία σχετικά με την ασυνέπεια στη χρήση αυτής της έννοιας, ο Rosenshine (2008) (ο οποίος ήταν από τους πρώτους που τη δεκαετία του 1970 μιλήσανε συστηματικά και επί τη βάση εμπειρικών δεδομένων για την άμεση καθοδήγηση) εξηγεί γιατί υπάρχει αυτή η ασάφεια στη χρήση της. Αναφέρει, χαρακτηριστικά, ότι η έννοια αυτή έχει πέντε διαφορετικές χρήσεις: (α) Μία σημασία πολύ γενική, υιοθετούμενη από τους δασκάλους, χωρίς να προσδιορίζονται οι ειδικές διδακτικές πρακτικές που σχετίζονται με την έννοια (β) Διδακτικές πρακτικές χρησιμοποιούμενες από τους αποτελεσματικούς δασκάλους και προσδιορισμένες μέσα από την έρευνα (γ) Διδακτικές πρακτικές χρησιμοποιούμενες από τους δασκάλους όταν διδάσκουν σε παιδιά γνωστικές δεξιότητες (δ) Διδακτικές πρακτικές χρησιμοποιούμενες στα πλαίσια προγραμμάτων βασισμένα στο *Σύστημα Άμεσης Καθοδήγησης στην Αριθμητική και στην Ανάγνωση (DISTAR)* (ε) Αρνητικές σημασίες αποδιδόμενες στην έννοια. Και ενώ ως προς την πρώτη χρήση δεν υπάρχουν διαφωνίες, όταν δεν προσδιορίζεται η ειδική σημασία της έννοιας (δηλαδή μία από τις περιπτώσεις β, γ, ή δ) τότε προκύπτουν διαφωνίες. Τις περισσότερες φορές, όμως, οι συγγραφείς/ερευνητές δεν γνωρίζουν ότι υπάρχουν όλες αυτές οι διαφορετικές χρήσεις και έτσι το αποτέλεσμα είναι πάλι η ασυνέπεια στον τρόπο απόδοσης. Οι ορισμοί του πίνακα 2 αντλούν τη σημασία τους από τις περιπτώσεις β και γ [βλ. την εργασία του Rosenshine (2008) όπου περιγράφονται αναλυτικά οι περιπτώσεις αυτές], οι οποίες έχουν κοινά χαρακτηριστικά και επομένως δεν μπορούμε να πούμε ότι οι συγκεκριμένοι ορισμοί αποκλίνουν σημαντικά ή ότι υπάρχει και απόλυτη ασυνέπεια ως προς τη χρήση τους.

³⁷ Η ασάφεια των εννοιών είναι ένα θέμα που συναντάμε σε όλα τα πεδία της εκπαίδευσης, όχι μόνο στη φυσική αγωγή. Θα πρόσθετα, επίσης, ότι είναι ένα θέμα που συναντάμε σε πολλά πεδία του επιστητού, γενικότερα].

³⁸ Πράγματι, η άμεση καθοδήγηση δεν είναι ένα στυλ διδασκαλίας ή μία μέθοδος είναι περισσότερο ένα πρότυπο αποτελεσματικής διδασκαλίας (Oliver, 1983) ή ένα παράδειγμα που περιγράφει τις σχέσεις μεταξύ διδακτικής συμπεριφοράς, μορφωτικού αγαθού και επίτευξης του μαθητή (Taggart, 1985). Ο Housner (1990) την αναφέρει ως μοντέλο αποτελεσματικής διδασκαλίας. Η Ashworth δίνει την εντύπωση στον αναγνώστη ότι η άμεση καθοδήγηση δεν προσδιορίζει διδακτικές συμπεριφορές αλλά αντίθετα είναι πολύ γενικευμένη ως προς αυτό το σημείο. Παρά ταύτα, η έρευνα πάνω στην αποτελεσματική διδασκαλία και στη διδασκαλία γνωστικών στρατηγικών έχει καθορίσει πλέον σε τι ακριβώς συνίσταται η άμεση καθοδήγηση από απόψεως συμπεριφοράς δασκάλου (βλ. Rink, 1996; Rosenshine, 2008).

Βιβλιογραφία από τη Sara Ashworth

- Baoler, J. (1999). Mathematics for the moment, or the millennium? What a British study has to say about teaching methods. *Education Week*, March 31, 30–34.
- Graham, G., Holt/Hale, S. A., & Parker, M. (1998). *Children moving: A reflective approach to teaching physical education* (4th ed.). Mountain View, CA: Mayfield.
- Metzler, M. W. (2000). *Instructional models for physical education*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Pangrazi, R. P. (1998). *Dynamic physical education for elementary school children*. Boston: Allyn & Bacon.
- Siedentop, D. (1991). *Developing teaching skills in physical education* (3rd ed.). Palo Alto, CA: Mayfield Publishing Co.

Βιβλιογραφία από τον Κωνσταντίνο Κ. Χατούπη

- 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. (1998). *Defining and implementing a teaching style*. Paper presented at the meeting of the AIESEP World Sport Science Congress on Education for Life, Jyväskylä, Finland.
- Ayers, S. F., Housner, L. D., Gurvitch, R., Pritchard, T., Dell'Orso, M., Dietrich, S., Kim, H. Y., & Pearson, M. (2005). An examination of skill learning using direct instruction. *The Physical Educator*, 62(3), 136-144.
- Berliner, D. C. (1986). In pursuit of the expert pedagogue. *Educational Researcher*, 15(7), 5-13.
- Byra, M. (2004). Applying a task progression to the reciprocal style of teaching. *Journal of Physical Education, Recreation, and Dance*, 75(2), 42-46.
- Byra, M., & Coulon, S. C. (1994). The effects of planning on the instructional behaviors of preservice teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 13, 123-139.
- Chatoupis, C. (2007). Decision making in physical education: Theoretical perspectives. *Studies in Physical Culture and Tourism*, 14(2), 195-204.
- Chatoupis, C. (2016). Planning physical education lessons as teaching episodes. *Strategies*, 29(2), 20-26.
- 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.
- Conkell, C., & Imwold, C. (1992). Planning practices and attitudes of physical education teachers. *The Physical Educator*, 49(2), 95-99.
- Cothran, D. J., & Kulinna, P. H. (2006). Students' perspectives on direct, peer, and inquiry teaching styles. *Journal of Teaching in Physical Education*, 25, 166-181.
- Cox, S., Dyer, C., Robinson-Pant, A., & Schweisfurth, M. (2010). Introduction. In S. Cox, C. Dyer, A. Robinson-Pant, & M. Schweisfurth (Eds.), *Children as decision makers in education* (pp. 1-3). London: Continuum International Publishing Group.
- Davey, C. (2010). *Children's participation in decision-making. A summary report on progress made up to 2010*. Children's Rights Alliance for England. Children's commissioner.
- Education Review Office (2003). *Student participation in school decision-making*. Te Tari Apotake Matauranga.
- Goc-Karp, G., & Zakrajsek, D. B. (1987). Planning for learning - Theory into practice? *Journal of Teaching in Physical Education*, 6, 377-392.
- Good, T. L. (1979). Teacher effectiveness in the elementary school. *Journal of Teacher Education*, 30(2), 52-64.
- 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.
- Graham, G., Manross, M., Hopple, Ch., & Sitzman, T. (1993). Novice and experienced children's physical education teachers: Insights into their situational decision making. *Journal of Teaching in Physical Education*, 12, 197-214.
- Gregory, R. S., & Clemen, R. T. (1995). *Improving students' decision making skills*. Ανακτήθηκε από <http://faculty.fuqua.duke.edu/~clemen/bio/DMSkills.pdf>
- Guskey, T. R. (2007). Closing achievement gaps: Revisiting Benjamin S. Bloom's "Learning for Mastery". *Journal of Advanced Academics*, 19(1), 8-31.
- Hall, T. J., & Smith, M. A. (2006). Teacher planning, instruction and reflection: What we know about teacher cognitive processes. *Quest*, 58, 424-442.
- Harrison, J. M. (1987). A review of the research on teacher effectiveness and its implications for current practice. *Quest*, 39, 36-55.
- Housner, L. D. (1990). Selecting master teachers: Evidence from process-product research. *Journal of Teaching in Physical Education*, 9, 201-226.
- Kanevsky, L. (2011). Choice and decision-making: Sharing responsibility for curriculum differentiation with students. *Exchange, January*, 1-6.
- Kulik, C., Kulik, J. A., & Bangert-Drowns, R. L. (1990). Effectiveness of mastery learning programs: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 60(2), 265-299.
- Lewin, K., Lippitt, R., & White, R. K. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created "social climates". *The Journal of Social Psychology*, 10, 271-299.
- Lippitt, R. (1939). Field theory and experiment in social psychology: Autocratic and democratic group atmospheres. *American Journal of Sociology*, 45(1), 26-49.
- Lippitt, R. (1940). An experimental study of the effect of democratic and authoritarian group atmospheres. *Child Welfare*, 16(3), 43-195.

- Mancini, V. H., Wuest, D. A., Cheffers, J. T. F., & Rich, S. M. (1983). Promoting student involvement in physical education by sharing decisions. *International Journal of Physical Education*, 20(3), 16-23.
- Martinek, T. J. (1978). Decision-sharing in elementary school children: Effects on body-concept and anxiety. *Perceptual and Motor Skills*, 47, 1015-1021.
- McBride, R. E., & Xiang, P. (2004). Thoughtful decision making in physical education: A modest proposal. *Quest*, 56, 337-354.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (1997). *Η Διδασκαλία της φυσικής αγωγής* (επιμέλεια - μετάφραση: Κ. Μουντάκης). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Σάλτο.
- Mueller, R., & Mueller, S. (1992). The Spectrum of teaching styles and its role in conscious and deliberate teaching. *Journal of Physical Education, Recreation, and Dance*, 63(1), 48-53.
- Oliver, B. (1983). Direct instruction: An instructional model from a process-product study. In T. Templin (Ed.), *Teaching physical education* (pp. 298-309). Champaign, IL: Human Kinetics Publishers.
- Pajares, M. E. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 301-332.
- Peterson, P. L. (1979). Direct instruction reconsidered. In P. L. Peterson & H. J. Walberg (Eds.), *Research on teaching: Concepts, findings, and applications* (pp. 57-68). Berkeley: McGraw-Hill Publishing Company.
- Placek, J. H. (1984). A multi-case study of teacher planning in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 4, 39-49.
- Plunkett, D. (1990). The creative organization: An empirical investigation of the importance of participation in decision making. *The Journal of Creative Behavior*, 24(2), 140-148.
- 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.
- Rosenshine, B. (1979). Content, time, and direct instruction. In P. L. Peterson & H. J. Walberg (Eds.), *Research on teaching: Concepts, findings, and applications* (pp. 28-56). Berkeley: McGraw-Hill Publishing Company.
- Rosenshine, B. (1987). Direct instruction. In M. J. Dunkin (Ed.), *The International encyclopedia of teaching and teacher education* (pp. 257-262). New York: Pergamon Press.
- Rosenshine, B. (2008). *Five meanings of direct instruction*. Lincoln IL: Center on Innovation & Improvement.
- Ryan, M., & Serdyukov, P. (2007). *Writing effective lesson plans: The 5-Star approach*. Boston: Allyn
- Salsbury, D. E., & Schoenfeldt, M. (2008). *Lesson planning: A research-based model for K-12 classrooms*. Alexandria, VA: Prentice Hall.
- Schempp, P. G., Cheffers, J. T. F., & Zaichkowsky, L. D. (1983). Influence of decision-making on attitudes, creativity, motor skills and self concept in elementary children. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 54(2), 183-189.
- Skowron, J. (2006). *Powerful lesson planning: Every teachers guide to effective instruction*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Solmon, M. A., & Lee, A. M. (1991) A contrast of planning behaviors between expert and novice adapted physical education teachers. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 8, 115-127.
- Sternberg, R. J., & Williams, W. M. (2009). *Educational psychology* (2nd ed.). Allyn & Bacon.
- Stroot, S. A., & Morton, P. J. (1989). Blueprints for learning. *Journal of Teaching in Physical Education*, 8, 213-222.
- Taggart, A. (1985). Fitness-direct instruction. *Journal of Teaching in Physical Education*, 4, 143-150.
- Twardy, B. M., & Yerg, B. J. (1987). The impact of planning on inclass interactive behaviours of preservice teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 6, 136-148.
- Wolfe, S. (2006). *Your best year yet! A guide to purposeful planning and effective classroom organization (teaching strategies)*. New York: Teaching Strategies.
- Yamashita, H., Davies, L., & Williams, C. (2010). Assessing the benefits of students' participation. In S. Cox, C. Dyer, A. Robinson-Pant, & M. Schweisfurth (Eds.), *Children as decision makers in education* (pp. 99-106). London: Continuum International Publishing Group.
- Yinger, R. J. (1980). A study of teacher planning. *The Elementary School Journal*, 80(3), 107-127.
- Βαλεοντίης, 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., & Παπαϊωάννου, Α. (2004). *Για ένα ενδιαφέρον μάθημα φυσικής αγωγής στο δημοτικό σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Χριστοδουλίδη.
- Ζαχοπούλου, Ευ. (2007). *Η φυσική αγωγή στην αρχή του 20ου αιώνα. Σκοποί - στόχοι - επιδιώξεις* (προσχολική ηλικία). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Χριστοδουλίδη.

- Κανάκης, Ε. (2007). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία vs παραδοσιακή διδασκαλία*. Ανακτήθηκε από <http://gymkymis.eyn.sch.gr/lessons/tech/lesson-tech-vs.htm>
- Μεντζελόπουλος, Θ. (2007). *Δημιουργία και εξέλιξη της παιδαγωγικής ορολογίας από τα Αγγλικά στα Ελληνικά*. Έκτο συνέδριο «Ελληνική Γλώσσα και Ορολογία», Αθήνα.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2006). *Επιμορφωτικό υλικό γενικού μέρους του προγράμματος σπουδών για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Ανακτήθηκε από http://www.pi-schools.gr/programs/ereaeek_b_eripedo/erim_tpe/P2/general.pdf
- Παπανικολάου, Κ., & Γρηγοριάδου, Μ. (2005). Προσαρμοστικά εκπαιδευτικά συστήματα υπερμέσων. Στο Σ. Ρετάλης (επιμ.), *Οι προηγμένες τεχνολογίες διαδικτύου στην υπηρεσία της μάθησης (204-236)*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Παπανούτσος, Ευ. (1974). *Λογική* (2η εκδ.). Αθήνα: Εκδόσεις Δωδώνη.
- Παπανούτσος, Ευ. (1975). *Το δίκαιο της πυγμής*. Αθήνα: Εκδόσεις Δωδώνη.
- Φιλόπουλου, Β. Α. (1994). *Η ανάγκη της ορολογίας για την ανάπτυξη της γλώσσας*. Συνέδριο Ελληνική Γλώσσα και Μετάφραση στη Διευρυμένη Ευρωπαϊκή Ένωση, Ζάππειο Μέγαρο, Αθήνα.
- Χατζηχαριστός, Δ. (2003). *Σύγχρονο σύστημα φυσικής αγωγής*. Αθήνα.