



Εφαρμόζοντας το Μοντέλο Διδασκαλίας Υπευθυνότητας του Hellison στο Μάθημα Φυσικής Αγωγής του Δημοτικού Σχολείου: Μία Πρακτική Έρευνα Δράσης

Αχιλλείος Κουτελίδας, Νικόλαος Διγγελίδης, & Ιωάννης Σύρμπας

Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής & Αθλητισμού, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να περιγράψει το πλαίσιο της πρακτικής έρευνας δράσης και τον τρόπο που εφαρμόστηκε από έναν εκπαιδευτικό Φυσικής Αγωγής (ΦΑ), στην προσπάθειά του να κατανοήσει περισσότερο το μοντέλο Διδασκαλίας Προσωπικής και Κοινωνικής Υπευθυνότητας (Teaching Personal and Social Responsibility ή TPSR) στην πράξη και να βελτιώσει την εφαρμογή του. Ο εκπαιδευτικός προσπάθησε να εναρμονίσει την πρακτική του με το μοντέλο συμπεριλαμβάνοντας στη διδασκαλία του διάφορες στρατηγικές προκειμένου να αντιμετωπίσει τις προκλήσεις και τις δυσκολίες που συνεπάγεται η διδασκαλία της ΦΑ στο δημοτικό σχολείο. Οι εννέα στρατηγικές διδασκαλίας ενός εργαλείου παρατήρησης και αναστοχασμού, γνωστού και ως Εργαλείου Αξιολόγησης της Διδασκαλίας με βάση την Υπευθυνότητα (Tool for Assessing Responsibility-based Education ή TARE), τεκμηρίωσαν και διαμόρφωσαν την εφαρμογή του TPSR και τη διαδικασία ανάπτυξης διδακτικών περιεχομένων. Επιμέρους τακτικές, που συμπεριλαμβάνονταν σε καθεμιά από τις παραπάνω στρατηγικές διδασκαλίας, προσαρμόστηκαν στις υπάρχουσες ή επινοήθηκαν από την αρχή προκειμένου να ικανοποιήσουν τις περιστασιακές ανάγκες κάθε μαθήματος· εξάλλου, η εφαρμογή του μοντέλου TPSR χρειάζεται κάθε φορά να αναδιαμορφωθεί και να προσαρμοστεί στο στυλ διδασκαλίας του κάθε εκπαιδευτικού, στους μαθητές και στα περιεχόμενα διδασκαλίας. Η συγκεκριμένη έρευνα δράσης μέσα από τη διδασκαλία της ΦΑ στο σχολείο παρείχε τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να εμπνευστεί από τη δομή και τις στρατηγικές του TPSR για να αλλάξει τις πρακτικές διδασκαλίας του, ώστε να εκφράζουν καλύτερα την προσωπική του φιλοσοφία και όσα θα ήθελε να μεταλαμπαδεύσει στους μαθητές ή τις μαθήτριά του. Αυτή η αλλαγή των πρακτικών διδασκαλίας του φάνηκε να έχει εδραιώσει ένα θετικό μαθησιακό κλίμα και να έχει βοηθήσει τους μαθητές να υιοθετήσουν περισσότερη υπευθυνότητα τόσο στην προσωπική τους συμπεριφορά όσο και στη συμπεριφορά τους προς τους άλλους.

Λέξεις κλειδιά: *προσωπική και κοινωνική υπευθυνότητα, Εργαλείο Αξιολόγησης της Διδασκαλίας με βάση την Υπευθυνότητα, στρατηγικές διδασκαλίας*

Research

Applying Hellison's Responsibility Model in Elementary School Physical Education Classes: A Practical Inquiry Approach

Achillios Koutelidas, Nikolaos Digelidis, & Ioannis Syrmpas

Department of Physical Education & Sport Science, University of Thessaly

Abstract

The aim of the present study was to describe the practical inquiry framework and how it was applied by a full time Physical Education (PE) teacher in a public elementary school, as he tried to increase his understanding of the Teaching Personal and Social Responsibility (TPSR) model in practice and improve implementation of the model; he tried to align his practice with the model by integrating into his teaching various strategies to confront the challenges and difficulties that come with teaching elementary school PE classes. The nine teaching strategies from an observational and post-teaching reflection tool called the Tool for Assessing Responsibility-based Education (TARE) documented and shaped TPSR implementation and curriculum development process. Particular tactics relative to each strategy were adapted or created to meet situational needs of teaching; moreover, every TPSR delivery needs to be contoured to fit the teacher's own style, the students, and the context. This practical inquiry project through in-school PE provided the PE teacher with the opportunity to exploit the structures and strategies of TPSR to change his teaching practice in ways that better reflected his teaching philosophy and what he wanted to impart in his students. These changes in his practice appeared to have established a positive learning environment and to have helped his students to develop personal and social responsibility.

Keywords: *personal and social responsibility, Tool for Assessing Responsibility-based Education, teaching strategies*

Εισαγωγή

Το Μοντέλο Διδασκαλίας Προσωπικής και Κοινωνικής Υπευθυνότητας (Teaching Personal and Social Responsibility ή TPSR)

Το μοντέλο Διδασκαλίας Προσωπικής και Κοινωνικής Υπευθυνότητας (Teaching Personal and Social Responsibility ή TPSR) του Hellison (1995, 2003, 2011) έχει εξαπλωθεί παγκόσμια και αποκτά ένα συνεχώς διευρυνόμενο θεωρητικό υπόβαθρο. Αναπτύχθηκε μέσα από 40 και πλέον χρόνια έρευνας πεδίου. Νωρίς στην καριέρα του ο Hellison (1985) αναγνώρισε την ανάγκη διεύρυνσης των στόχων της παραδοσιακής φυσικής αγωγής, καθώς προπονητές και γυμναστές εξέφραζαν όλο και περισσότερη ανησυχία για θέματα πειθαρχίας και παρακίνησης των μαθητών· στην πραγματικότητα, ο Hellison (1985) μπόρεσε να διακρίνει την ιδιαίτερα επίπονη προσπάθειά τους να διαχειριστούν τα προβλήματα αυτά.

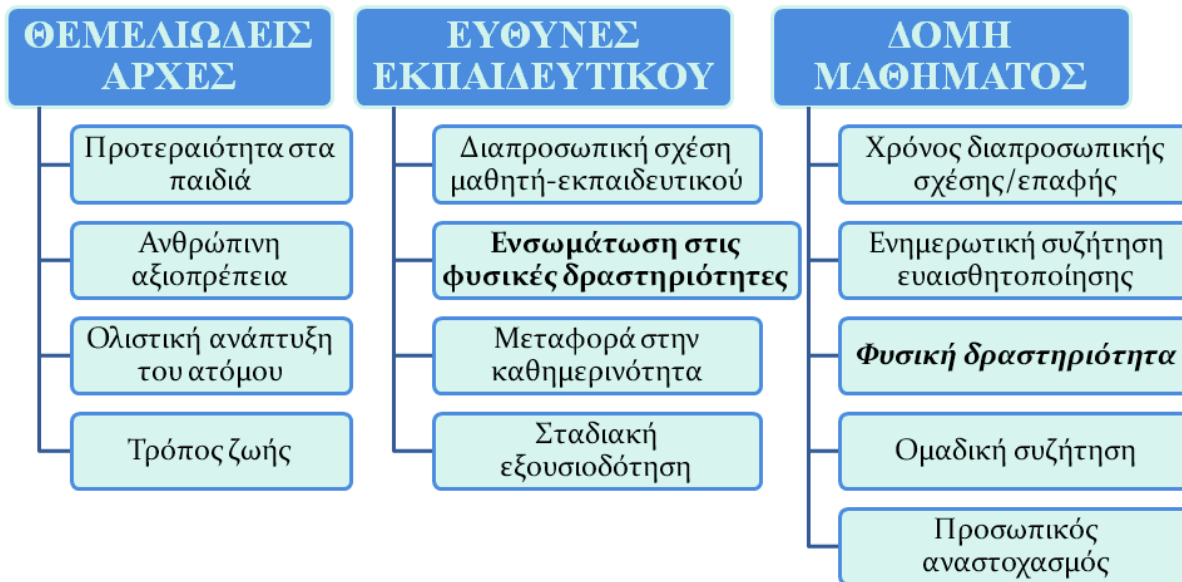
Τα τελευταία χρόνια υπάρχει ένας έντονος προβληματισμός για την αύξηση των ανεπιθύμητων και επικίνδυνων συμπεριφορών των εφήβων και ιδιαίτερα εκείνων που ζουν στις κοινωνικά περιθωριοποιημένες και οικονομικά υποβαθμισμένες περιοχές των πόλεων και κατά συνέπεια αντιμετωπίζουν σημαντικά προβλήματα επιβίωσης (Garbarino, 2017)· ο Hellison πάντα ενδιαφερόταν για τους νέους αυτούς. Ανέπτυξε μάλιστα το μοντέλο του εφαρμόζοντας προγράμματα παρεμβάσεων σε νέους που βρισκόταν σε κίνδυνο, προκειμένου να τους εξουσιοδοτήσει να αναλάβουν τον έλεγχο της ζωής τους και περαιτέρω να συνεισφέρουν και στην κοινωνία. Με άλλα λόγια τους βοηθούσε να αναπτυχθούν σε επίπεδο τόσο προσωπικό όσο και κοινωνικό (Balague, 2016).

Το μοντέλο TPSR του Hellison (2011) αναγνωρίζεται ως μια υποδειγματική προσέγγιση για την προαγωγή της προσωπικής ανάπτυξης των νέων (Petitpas, Cornelius, VanRaalte, & Jones, 2005). Επενδύει περισσότερο στα «δυνατά» σημεία των νέων -ενισχύοντας τα θετικά τους χαρακτηριστικά- παρά στη διόρθωση των «ελλειμμάτων» και την κάλυψη της ανεπάρκειάς τους· τους αντιμετωπίζει ως ανθρώπινους πόρους που μπορούν να αναπτυχθούν (Hellison & Cutforth, 1997). Επιπλέον, το μοντέλο TPSR ευθυγραμμίζεται πλήρως με το θεωρητικό πλαίσιο της Κοινωνικής και Συναισθηματικής Αγωγής (Jacobs & Wright, 2014), καθώς οι πρακτικές του αποβλέπουν στην ανάπτυξη αντίστοιχων δεξιοτήτων, όπως η διαχείριση των συναισθημάτων, η στοχοθεσία και η ανάπτυξη θετικών διαπροσωπικών σχέσεων.

Μέσα από τη διδασκαλία δεξιοτήτων ζωής το μοντέλο Διδασκαλίας Προσωπικής και Κοινωνικής Υπευθυνότητας του Hellison (2011) προάγει συστηματικά στοιχεία της υπευθυνότητας που επικεντρώνονται στην προσωπική ευημερία (προσπάθεια και αυτοκατεύθυνση) και στην κοινωνική ευημερία (σεβασμό και ενσυναίσθηση-αλληλεγγύη) (Martinek & Hellison, 2016). Θεωρείται ένα από τα μοντέλα διδασκαλίας με τη μεγαλύτερη επιρροή στην παιδαγωγική της Φυσικής Αγωγής (ΦΑ) (Metzler, 2011). Έχει δοκιμαστεί τόσο στο σχολείο σε επίπεδο πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Escartí, Gutiérrez, Pascual, & Llopis, 2010; Escartí, Gutiérrez, Pascual, & Marín, 2010; Escartí, Llopis-Goig, & Wright, 2018; Escartí, Pascual, Gutiérrez, Marín, Martínez, & Tarín, 2012; Gordon, 2010; Pascual, Escartí, Llopis, Gutiérrez, Marín, & Wright, 2011; Ward, Parker, Henschel-Pellett, & Perez, 2012; Wright & Burton, 2008; Wright, Li, Ding, & Pickering, 2010), όσο και σε εναλλακτικές εξω-σχολικές συνθήκες (Gordon, Jacobs, & Wright, 2016; Hellison & Martinek, 2006; Pozo, Grao-Cruces, & Pérez-Ordás, 2018). Η αποτελεσματικότητά του στην προαγωγή της υπευθυνότητας των περιθωριοποιημένων και παραμελημένων νέων, αλλά και των νέων γενικότερα αποδεικνύεται από ένα μεγάλο αριθμό μελετών εφαρμοσμένης ή εμπειρικής έρευνας με μεθοδολογία ποσοτική, ποιοτική και -τα τελευταία χρόνια- κυρίως υβριδική (Caballero-Blanco, Delgado-Noguera, & Escartí-Carbonell, 2013; Hellison & Walsh, 2002; Hellison & Wright, 2003; Pozo et al., 2018). Μέσα από τις ίδιες μελέτες διαφαίνεται πως τόσο η γνωστική ετοιμότητα των μαθητών να κατανοήσουν τις αξίες του μοντέλου, όσο και το οικογενειακό, σχολικό και ευρύτερο πολιτισμικό περιβάλλον των μαθητών μπορούν να αποτελέσουν σημαντικούς παράγοντες της αποτελεσματικότητάς του.

Το πλαίσιο του μοντέλου διδασκαλίας προσωπικής και κοινωνικής υπευθυνότητας

Τις βασικές αξίες-πυλώνες του μοντέλου του Hellison (2011) αποτελούν: (1) η ανθρώπινη αξιοπρέπεια, (2) η ολιστική ανάπτυξη των νέων (συναισθηματική, κοινωνική και γνωστική), (3) η προτεραιότητα των νέων (το να εξελιχθούν σε καλύτερους ανθρώπους μέσα από την καλλιέργεια της ανθρώπινης αξιοπρέπειας και των θετικών σχέσεων με τους συνανθρώπους τους) και τέλος, (4) η μετουσίωση των αρχών του προγράμματος όχι μόνο σε διδακτική μέθοδο αλλά και σε τρόπο ζωής για εκείνον που το εφαρμόζει (Σχήμα 1).

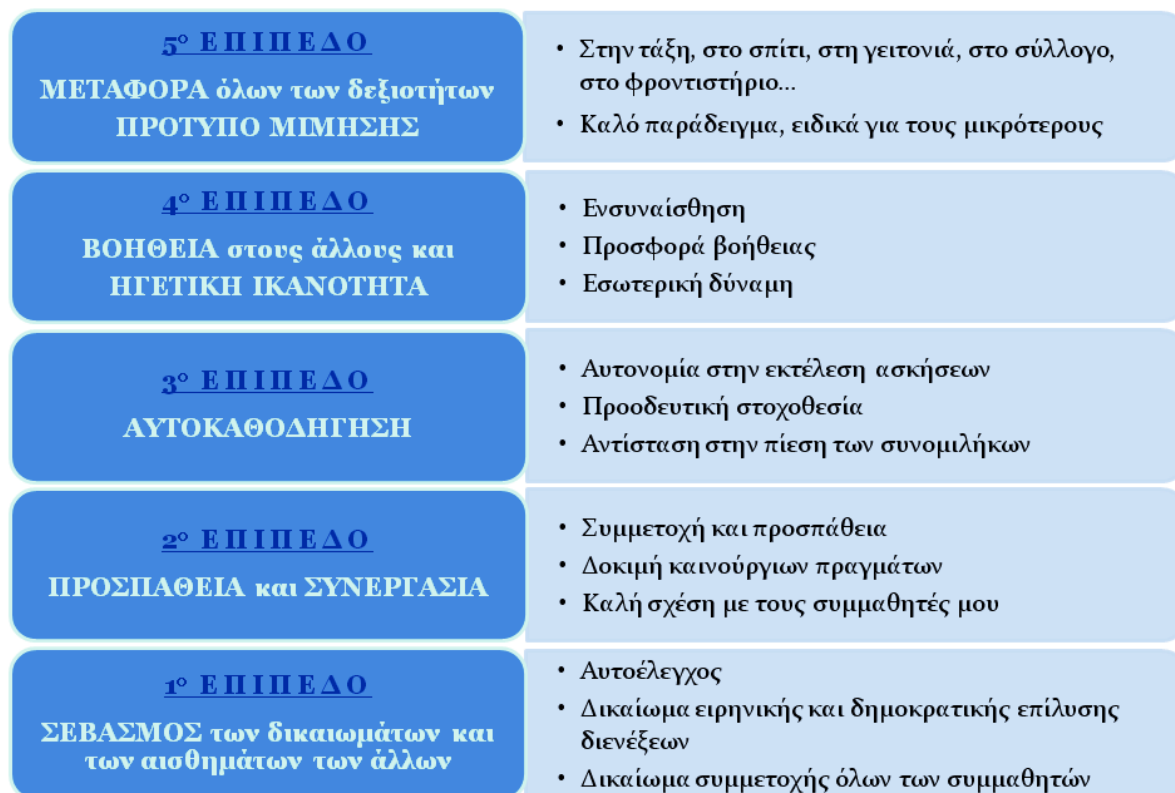


Σχήμα 1. Το πλαίσιο της Διδασκαλίας Προσωπικής και Κοινωνικής Υπευθυνότητας μέσω της Φυσικής Δραστηριότητας (προσαρμοσμένο από: Hellison, 2011).

Επιπλέον, το πλαίσιο του μοντέλου περιλαμβάνει και τις ευθύνες του εκπαιδευτικού που το εφαρμόζει (Σχήμα 1) και ειδικότερα: (1) την ανάπτυξη θετικής διαπροσωπικής σχέσης με το μαθητή που να τον ενδυναμώνει, να αναγνωρίζει τις ιδιαιτερότητές του και να του δίνει λόγο να εκφραστεί και να πάρει αποφάσεις, (2) την ενσωμάτωση των αρχών του μοντέλου στις φυσικές δραστηριότητες του μαθήματος και όχι την προσθήκη τους σε ξεχωριστό μέρος του πλάνου μαθήματος και τη διδασκαλία τους μέσω διδασκασμού και κατήχησης, (3) την μεταφορά των υπεύθυνων συμπεριφορών πέρα από το χώρο άσκησης, δηλαδή στη διδασκαλία των υπόλοιπων μαθημάτων στην τάξη, στη γειτονιά, στο σπίτι, στον αθλητικό σύλλογο, στο φροντιστήριο, και (4) τη βαθμιαία εξουσιοδότηση των μαθητών μέσω του προσωπικού τους αναστοχασμού αλλά και τη χρήση κατάλληλων στυλ διδασκαλίας από τον εκπαιδευτικό.

Τέλος, προκειμένου να επιτευχθούν οι επιδιωκόμενες υπεύθυνες συμπεριφορές των μαθητών, προτείνεται μια στοιχειώδης διαφοροποίηση της δομής του μαθήματος (Σχήμα 1). Το πλάνο μαθήματος του TPSR περιλαμβάνει πέντε μέρη, μεταξύ των οποίων: (1) ο χρόνος της διαπροσωπικής επαφής, (2) η ενημερωτική συζήτηση τους εισαγωγικού μέρους, (3) το κύριο μέρος με τη φυσική δραστηριότητα, (4) η ομαδική συζήτηση και συνολική αξιολόγηση του προγράμματος και του εκπαιδευτικού που το εφαρμόζει και (5) η προσωπική αξιολόγηση των μαθητών μέσω του προσωπικού αναστοχασμού. Παρόλα αυτά, η φυσική δραστηριότητα εξακολουθεί να καταλαμβάνει το κύριο και μεγαλύτερο μέρος του μαθήματος.

Το μοντέλο υπευθυνότητας του Hellison (2011) είναι ιδιαίτερα θελκτικό σε όσους επιχειρούν να το εφαρμόσουν εξαιτίας της πρακτικής του αποτελεσματικότητας, αλλά και εξαιτίας της ιδιαίτερης διδακτικής του προσέγγισης που στοχεύει στη σταδιακή εξουσιοδότηση των μαθητών να θέτουν οι ίδιοι τους καθημερινούς στόχους κατά τη διάρκεια της συμμετοχής τους στο μάθημα ("TPSRAlliance," 2018). Ειδικότερα, το μοντέλο TPSR δίνει έμφαση στην ανάπτυξη προσωπικά και κοινωνικά υπεύθυνων συμπεριφορών κατά τη διάρκεια της φυσικής άσκησης ή δραστηριότητας και τελικά στη μεταφορά αυτών των υπεύθυνων συμπεριφορών πέρα από το μάθημα της φυσικής αγωγής και το χώρο άθλησης γενικότερα. Οι επιδιωκόμενες υπεύθυνες συμπεριφορές είναι γνωστές και ως επίπεδα υπευθυνότητας (Σχήμα 2).



Σχήμα 2. Τα επίπεδα υπεύθυνης συμπεριφοράς των μαθητών με τα αντίστοιχα συστατικά τους στοιχεία (προσαρμοσμένο από: Hellison, 2011).

Η ακολουθία των επιπέδων υπευθυνότητας δε συνεπάγεται τη διαδοχική μετάβαση των μαθητών (ως προς τις επιθυμητές συμπεριφορές υπευθυνότητας) από το ένα επίπεδο στο αμέσως επόμενο ούτε το ξεκίνημά τους κατ' ανάγκη από το πρώτο επίπεδο ούτε και την αθροιστική λειτουργία των επιπέδων (για παράδειγμα, έχοντας κατακτήσει το δεύτερο επίπεδο δε θεωρείται δεδομένο ότι έχουν κατακτήσει και το πρώτο). Κάθε παιδί ακολουθεί το δικό του ρυθμό ανάπτυξης· για παράδειγμα, ενώ κάποια παιδιά κυριολεκτικά αγωνίζονται να δείξουν αυτοέλεγχο (1ο επίπεδο-σεβασμός), την ίδια στιγμή μπορούν εύκολα να υιοθετήσουν ηγετικό ρόλο στην ομάδα. Τα επίπεδα αποτελούν δομικά στοιχεία του μοντέλου TPSR· αποκομμένα όμως από τις θεμελιώδεις αρχές του μοντέλου, τις στρατηγικές του και τη γενικότερη φιλοσοφία του, δεν είναι δυνατό να αντικατοπτρίσουν πλήρως το μοντέλο. Ωστόσο το μοντέλο δεν περιλαμβάνει μόνο εμφανείς συμπεριφορές, αλλά και στάσεις, πεποιθήσεις, αξίες και προθέσεις. Γίνεται φανερό ότι τα επίπεδα υπευθυνότητας διαμορφώθηκαν προκειμένου να εκφράσουν τις βασικές αξίες του μοντέλου, να εξισορροπήσουν την προσωπική με την κοινωνική υπευθυνότητα και εντέλει να δομήσουν μια προοδευτική αλλά συμβατική και προαιρετική στοχοθεσία ως προς τις επιδιωκόμενες υπεύθυνες συμπεριφορές των μαθητών.

Εργαλείο Αξιολόγησης της Διδασκαλίας με βάση την Υπευθυνότητα (Tool for Assessing Responsibility-based Education ή TARE)

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που αποφασίζουν να εφαρμόζουν το μοντέλο TPSR έχουν προηγουμένως διαβάσει σχετικά με το μοντέλο, έχουν πιθανά παρακολουθήσει εργαστήρια εφαρμογής του μοντέλου και έχουν αποπειραθεί να συμπεριλάβουν τις θεμελιώδεις αρχές του μοντέλου, ακόμη και αποσπασματικά, στην καθημερινή τους διδασκαλία. Παρόλα αυτά, όταν επιχειρούν να εφαρμόσουν το μοντέλο συστηματικά, εξακολουθούν να αναρωτιούνται αν το εφαρμόζουν «σωστά» (Wright, 2016). Λαμβάνοντας υπόψη ότι το μοντέλο είναι ευέλικτο, βασίζεται σε αξίες και χρειάζεται να προσαρμοστεί στις εκάστοτε συνθήκες, στο προσωπικό στυλ διδασκαλίας του εκπαιδευτικού και στους μαθητές, είναι δύσκολο να επιβεβαιωθεί η πιστότητα εφαρμογής του (Wright, 2016). Υπάρχουν όμως συγκεκριμένες στρατηγικές διδασκαλίας που θεωρούνται αξιόπιστοι δείκτες της ευθυγράμμισης της φιλοσοφίας του με την πρακτική εφαρμογή του. Μερικές από αυτές τις στρατηγικές (συμπερι-

λαμβάνομένων και των συμπεριφορών των μαθητών που προάγουν) έχουν συμπεριληφθεί σε ένα εργαλείο παρατήρησης, γνωστό ως Tool for Assessing Responsibility-based Education (TARE) (Wright & Craig, 2011)· το TARE έχει ερευνητικά αξιολογηθεί ως έγκυρο και αξιόπιστο εργαλείο παρατήρησης της εφαρμογής του μοντέλου, αλλά και ως έγκυρο και αξιόπιστο εργαλείο προσωπικού αναστοχασμού του εκπαιδευτικού που το εφαρμόζει (Σχήμα 3).

Ειδικότερα, το TARE περιλαμβάνει εννέα εμφανείς και διακριτές στρατηγικές διδασκαλίας που εναρμονίζονται με τη φιλοσοφία του μοντέλου και χρειάζεται να υιοθετηθούν από τους εκπαιδευτικούς, που το εφαρμόζουν, προκειμένου να προάγουν την υπευθυνότητα:

1. Επίδειξη σεβασμού από τον εκπαιδευτικό προς τους μαθητές· ο εκπαιδευτικός επιδεικνύει σεβασμό στις αλληλεπιδράσεις του με τους μαθητές. Η επίδειξη σεβασμού από τον εκπαιδευτικό δε συνεπάγεται απλά την μη επίδειξη ασέβειας (π.χ. την αποφυγή προσβολής κάποιου), αλλά επιτυγχάνεται και με την επίδειξη συμπεριφορών σεβασμού από τον εκπαιδευτικό (π.χ. ενεργού ενδιαφέροντος του εκπαιδευτικού και όχι αδιαφορίας).

2. Παρουσίαση των προσδοκιών που έχει ο εκπαιδευτικός από τους μαθητές· ο εκπαιδευτικός οργανώνει όλες τις πτυχές του μαθήματος, δίνει στους μαθητές ξεκάθαρες οδηγίες, παρέχει ανατροφοδότηση και παρουσιάζει με τον ίδιο ρητό τρόπο τις αναμενόμενες από τους μαθητές συμπεριφορές και τους αναμενόμενους μαθησιακούς στόχους. Για τους μαθητές ειδικά των μικρότερων τάξεων συνήθως δεν είναι ξεκάθαρο ποιες συμπεριφορές είναι αποδεκτές.

3. Διασφάλιση ευκαιριών στους μαθητές για επιτυχία· ο εκπαιδευτικός δομεί όλες τις δραστηριότητες με τρόπο που κανένας μαθητής να μην αποκλείεται ή να μην μπορεί με επιτυχία να συμμετέχει εξαιτίας των προσωπικών ιδιαιτεροτήτων του.

4. Προαγωγή της κοινωνικής συμπεριφοράς (αλληλεπίδρασης) των μαθητών· ο εκπαιδευτικός δημιουργεί δομές στη διδασκαλία που επιτρέπουν στους μαθητές να αλληλεπιδρούν θετικά μεταξύ τους (να έρχονται σε επαφή προκειμένου να επικοινωνήσουν, να συνεργαστούν ή να λύσουν προβλήματα) χωρίς να κατευθύνονται άμεσα από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό.

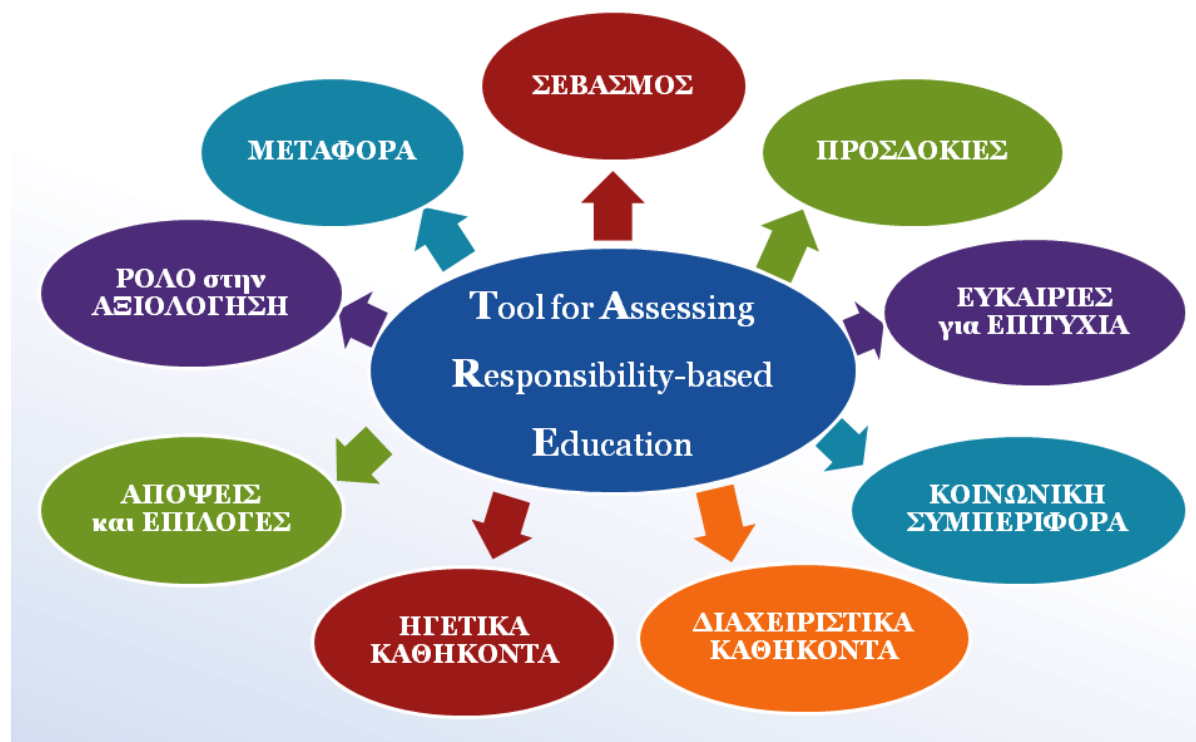
5. Ανάθεση διαχειριστικών καθηκόντων στους μαθητές· ο εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να συμβάλουν στη διαχείριση και την οργάνωση του μαθήματος αναλαμβάνοντας συγκεκριμένα οργανωτικά καθήκοντα ή εργασίες.

6. Προαγωγή της ηγεσίας· ο εκπαιδευτικός μοιράζεται έως κάποιο βαθμό την ευθύνη της διδασκαλίας με τους μαθητές δίνοντάς τους την ευκαιρία να ενδιαφερθούν, να βοηθήσουν, να διδάξουν ή να καθοδηγήσουν θετικά κάποιους από τους συμμαθητές τους.

7. Προσφορά επιλογών στους μαθητές και έκφραση απόψεων από τους μαθητές· ο εκπαιδευτικός δίνει ευκαιρίες στους μαθητές να εκφράσουν την άποψή τους, να δώσουν ανατροφοδότηση για τη διδασκαλία, να κάνουν προτάσεις και υποδείξεις σχετικά με το πρόγραμμα και να πάρουν συλλογικά αποφάσεις.

8. Συμμετοχή των μαθητών στην αξιολόγηση· ο εκπαιδευτικός επιτρέπει στους μαθητές να συμμετέχουν στην αξιολόγηση των ίδιων (αυτοαξιολόγηση) και των συμμαθητών τους.

9. Συζήτηση για τη μεταφορά δεξιοτήτων ζωής· ο εκπαιδευτικός προτείνει άμεσα για συζήτηση τις εκάστοτε δεξιότητες ζωής που διδάσκονται στο πρόγραμμα και προσπαθεί να εκμαιεύσει από τους μαθητές πιθανούς τρόπους εφαρμογής των δεξιοτήτων αυτών πέρα από το χώρο υλοποίησης του προγράμματος.



Σχήμα 3. Οι 9 στρατηγικές διδασκαλίας με βάση την υπευθυνότητα (Εργαλείο Αξιολόγησης της Διδασκαλίας με βάση την Υπευθυνότητα) (προσαρμοσμένο από: Wright&Craig, 2011).

Επιπλέον, σε μια αναθεωρημένη έκδοση του συγκεκριμένου εργαλείου παρατήρησης και αναστοχασμού (TARE 2.0), έχει συμπεριληφθεί και μια επιπλέον ενότητα που αφορά τη συστηματική παρατήρηση και αξιολόγηση της υπεύθυνης συμπεριφοράς των μαθητών (Escartí, Wright, Pascual, & Gutiérrez, 2015) προκειμένου να συσχετιστεί με την εφαρμογή των στρατηγικών διδασκαλίας που εφαρμόζει ο εκπαιδευτικός.

Σκοπός της εργασίας

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να εναρμονιστούν τα περιεχόμενα διδασκαλίας του μαθήματος της ΦΑ στο δημοτικό σχολείο με το μοντέλο TPSR. Ειδικότερα, να προσαρμοστούν τα καθημερινά πλάνα διδασκαλίας ΦΑ των Γ' και Δ' τάξεων ενός δημόσιου Δημοτικού σχολείου στις στρατηγικές διδασκαλίας του μοντέλου διδασκαλίας υπευθυνότητας, όπως αυτές ορίζονται από το TARE.

Μεθοδολογία

Συμμετέχοντες

Στη συγκεκριμένη πρακτική έρευνα δράσης συμμετείχαν 27 μαθητές των Γ' και Δ' τάξεων (8 έως 9 ετών) ενός δημόσιου Δημοτικού σχολείου ημιαστικής περιοχής. Τα προσαρμοσμένα πλάνα μαθήματος -24 συνολικά- εφαρμόστηκαν σε διάστημα 8 εβδομάδων κατά τη χρονική περίοδο του 3ου τριμήνου του σχολικού έτους 2016-2017. Η εφαρμογή τους πραγματοποιήθηκε από τον εκπαιδευτικό Φ.Α. του σχολείου, υποψήφιο διδάκτορα, με 22 έτη υπηρεσίας στη δημόσια εκπαίδευση και 17 έτη προπονητικής εμπειρίας.

Πρακτική Έρευνα Δράσης

Τα μοντέλα διδασκαλίας στην επιστήμη της ΦΑ και των παιδαγωγικών γίνονται όλο και πιο δημοφιλή (Metzler, 2011), αλλά έχουν θετικό αντίκτυπο μόνο εφόσον «μεταφραστούν» σε πράξη (Coulson, Irwin, & Wright, 2012). Για αυτό το λόγο στη συγκεκριμένη περίπτωση χρησιμοποιήθηκε ένας τύπος εκπαιδευτικής έρευνας δράσης, γνωστός ως πρακτική έρευνα δράσης (practical inquiry).

Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης είναι ένας εναλλακτικός τύπος εκπαιδευτικής έρευνας, που οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί διενεργούν, είτε μόνοι τους είτε σε συνεργασία με άλλους στο πλαίσιο μιας ερευνητικής ομάδας. Στόχος

των εκπαιδευτών-ερευνητών είναι η κατανόηση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας στην οποία συμμετέχουν, η ερμηνεία των δυσλειτουργιών της, η διάγνωση των προβλημάτων και η διερεύνηση των προοπτικών επίλυσής τους μέσω της αλλαγής πρακτικών των εκπαιδευτικών (Elliott, 1991).

Η πρακτική έρευνα δράσης επιδιώκει την ανάπτυξη της πρακτικής γνώσης ή της επαγγελματικής σοφίας. Παρέχει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν πρακτικές ή βραχυπρόθεσμες λύσεις σε προβλήματα άμεσου ενδιαφέροντος συνδέοντας την εκπαιδευτική έρευνα με την καθημερινή πρακτική των εκπαιδευτικών· συνδέεται κατά συνέπεια, με την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού ως μέθοδος επιμόρφωσής του. Θέτει το αναλυτικό πρόγραμμα και τη διδασκαλία στο επίκεντρό της και προσφέρεται για την ανάπτυξη διδακτικών περιεχομένων που βασίζονται στις ιδιαιτερότητες των επιμέρους συνθηκών διδασκαλίας (περιβάλλον, εκπαιδευτικός, διδακτικό αντικείμενο και μαθητές) που βρίσκονται σε διαρκή και δυναμική αλληλεπίδραση (Schwab, 1973). Απορρίπτει την αναζήτηση των σχέσεων αιτίας και αποτελέσματος, που θα οδηγήσει σε γενικευτικού τύπου πορίσματα (Schubert, 1986). Αντίθετα, θεωρεί κάθε εκπαιδευτική πράξη μοναδική αντιστοιχίζοντας τη θεωρητική ή επιστημονική γνώση στις περιστασιακές ανάγκες και προσαρμόζοντας τη γνώση στην περίπτωση (στα μέτρα των ιδιαίτερων συνθηκών) (Schwab, 1973).

Ο προσανατολισμός, η διαδικασία και οι στόχοι της πρακτικής έρευνας δράσης πηγάζουν από τέσσερις υποθέσεις (Schubert, 1986):

1. Η πηγή των προβλημάτων βρίσκεται στην τρέχουσα κατάσταση και όχι στην αφηρημένη επινόηση των ερευνητών.
2. Η μέθοδος συνεπάγεται αλληλεπίδραση με την τρέχουσα κατάσταση που μελετάται και δε βασίζεται σε αποκομμένα επαγωγικά συμπεράσματα σχετικά με αυτή.
3. Το υπό διερεύνηση θέμα στη διαδικασία είναι η απόκτηση εικόνας και γνώσης για κάθε περίπτωση ξεχωριστά αντί για γενικεύσεις που βασίζονται στη μελέτη πολλών περιπτώσεων.
4. Σκοπός είναι η αυξημένη ικανότητα ηθικής και αποτελεσματικής ανταπόκρισης σε ιδιαίτερες εκπαιδευτικές περιστάσεις και όχι η δημιουργία γενικευμένης και ερευνητικά δημοσιεύσιμης γνώσης.

Αφετηρία της πρακτικής έρευνας δράσης αποτελεί μια προβληματική κατάσταση, ένα ζήτημα που απασχολεί τον εκπαιδευτικό και χρειάζεται βελτιωτικές παρεμβάσεις. Στην προκειμένη περίπτωση η πηγή βρισκόταν στην τρέχουσα κατάσταση (ανεύθυνη συμπεριφορά των μαθητών) στο γυμναστήριο (την ώρα της γυμναστικής) αλλά και στους υπόλοιπους χώρους του σχολείου (την ώρα των υπόλοιπων μαθημάτων αλλά και του διαλείμματος).

Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Στη παρούσα πρακτική έρευνα δράσης αξιοποιήθηκε η συλλογή δεδομένων από τον εκπαιδευτικό-ερευνητή μέσω ανοιχτών και ελεύθερων τεχνικών· τήρηση ημερολογίου του εκπαιδευτικού με χρήση παθητικής καταγραφής (ο εκπαιδευτικός κατέγραφε ότι συνέβαινε) και ενεργητικής καταγραφής (ο εκπαιδευτικός διατύπωνε κρίσεις πάνω σε όσα συνέβαιναν). Η καταγραφή πραγματοποιήθηκε με άξονα τις εννέα στρατηγικές του TARE αμέσως πριν από την εφαρμογή του μοντέλου (δηλαδή πριν την εφαρμογή των προσαρμοσμένων πλάνων διδασκαλίας) αλλά και επανειλημμένα κατά τη διάρκεια εφαρμογής του μοντέλου, μετά από κάθε μάθημα· έγινε δηλαδή τεκμηρίωση αλλά και αναδιαμόρφωση της εφαρμογής του μοντέλου.

Παραδείγματα και εφαρμογές

Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι πρακτικές που χρησιμοποίησε ο εκπαιδευτικός, όπως έγινε η καταγραφή τους με βάση το ημερολόγιο του εκπαιδευτικού, και επιχειρήθηκε περαιτέρω η κατανόηση, ερμηνεία, αξιολόγηση και ο ανασχεδιασμός τους στο πλαίσιο του αναστοχασμού με επίκεντρο τις εννέα στρατηγικές του TARE (Wright & Craig, 2011).

1. Επίδειξη σεβασμού από τον εκπαιδευτικό προς τους μαθητές
 - Ο εκπαιδευτικός απευθυνόταν στους μαθητές με το όνομά τους.
 - Επεδίωκε οπτική επαφή μαζί τους, όταν τους μιλούσε.
 - Αντιμετώπιζε τους μαθητές θετικά, ανεξάρτητα από τη συμπεριφορά τους σε οποιαδήποτε στιγμή, και απέφυγε τη χρήση χαρακτηρισμών που θα έφερναν τους μαθητές σε δύσκολη θέση.
 - Διατηρούσε την ψυχραιμία του (π.χ. χωρίς φωνές ή χαρακτηρισμούς προς τους μαθητές). Είναι χαρακτηριστική η περίπτωση κατά την οποία ο εκπαιδευτικός εκνευρισμένος στη διάρκεια του μαθήματος ανέβασε τον τόνο της φωνής του και όλοι οι μαθητές έσπευσαν να του υπενθυμίσουν την άσκηση αυτοελέγχου· ωστόσο μια μόνο μαθήτρια κατ' εξαίρεση θεώρησε δικαιολογημένη τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού αποδίδοντας του ρόλο

αυθεντίας και δεοποτισμού που δε χρήζει επίδειξης σεβασμού για να πετύχει στο εκπαιδευτικό του έργο.

2. Παρουσίαση των προσδοκιών που έχει ο εκπαιδευτικός από τους μαθητές

- Στην εισαγωγική ενημερωτική συζήτηση του μαθήματος, ο εκπαιδευτικός έθετε ξεκάθαρες προσδοκίες ως προς τους ψυχοκινητικούς στόχους (π.χ. εκμάθηση πάσας στη χειροσφαίριση) αλλά και τους στόχους συμπεριφοράς (π.χ. επίδειξη αυτοελέγχου και ειρηνικής και δημοκρατικής επίλυσης των διαφορών) ολόκληρου του τμήματος αλλά και συγκεκριμένων μαθητών.

- Στη διάρκεια των παιχνιδιών ή στην εκτέλεση μιας άσκησης ο εκπαιδευτικός παρουσίαζε με σαφήνεια τους κανονισμούς και έδινε σαφείς οδηγίες και ανατροφοδότηση χωρίς να αφήνει στους μαθητές περιθώρια αμφιβολίας. Καταβλήθηκε προσπάθεια ώστε οι μαθητές να γνωρίζουν κάθε στιγμή που χρειάζεται να βρίσκονται και τι ακριβώς χρειάζεται να κάνουν.

- Ο εκπαιδευτικός ζητούσε από κάποιους μαθητές να βάλουν στόχο μια ιδιαίτερη συμπεριφορά που τους αφορούσε. Π.χ. «Θα προσπαθήσω να ελέγξω το θυμό μου στη διάρκεια του παιχνιδιού».

- Ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιούσε πρωτόκολλα (ρουτίνες) που αφορούσαν την έναρξη και λήξη του μαθήματος (π.χ. συγκέντρωση των μαθητών στην αίθουσα και στη συνέχεια στο γυμναστήριο και αντίστροφα) αλλά και την εκπλήρωση αναγκών των μαθητών που προέκυπταν κατά τη διάρκεια του μαθήματος (π.χ. πάσο για τη χρήση τουαλέτας ή τη λήψη νερού).

3. Διασφάλιση ευκαιριών στους μαθητές για επιτυχία

- Ο εκπαιδευτικός χρησιμοποίησε το φάσμα των στυλ διδασκαλίας (Mosston & Ashworth, 2002) με ιδιαίτερη έμφαση στη μέθοδο του μη αποκλεισμού.

- Απέφευγε τις συγκρίσεις μεταξύ των επιδόσεων των μαθητών. Για παράδειγμα, στις σκυταλοδρομίες χρησιμοποίησε ποιοτικά κριτήρια, όπως η έγκυρη αλλαγή της σκυτάλης και γενικότερα η τήρηση των κανονισμών. Συνολικά οι μαθητές καθοδηγούνταν ώστε να προσανατολίζονται στην προσωπική βελτίωση και συμμετοχή (Nicholls, 1989).

- Ο εκπαιδευτικός χρησιμοποίησε τροποποιημένο παιχνίδι· μέσα από τον ορισμό ειδικών συνθηκών-περιορισμών (π.χ. περιορισμός του παίκτη, που τα καταφέρνει καλά, να μην σκοράρει) και την διαδοχική εναλλαγή των θέσεων όλων των μαθητών, έδινε την ευκαιρία σε όλους να πετυχαίνουν, να συμμετέχουν εξίσου (π.χ. με ισότιμο χρόνο κατοχής της μπάλας) και να συνεργάζονται με όλους. Είναι χαρακτηριστική η περίπτωση μαθητή, που ενώ συνήθως δε συμμετείχε στο μάθημα, στο τροποποιημένο ομαδικό παιχνίδι επέδειξε ιδιαίτερο ζήλο επειδή του δόθηκε η ευκαιρία να πετύχει και να συνεισφέρει στην ομάδα· καταφέροντας να βρίσκεται διαρκώς σε ελεύθερη θέση για υποδοχή πάσας και εκτέλεση σουτ, ρωτούσε επανειλημμένα στη διάρκεια του παιχνιδιού αν συνέχιζε να είναι καλός και σε ποιο επίπεδο υπευθυνότητας βρισκόταν.

- Όλοι οι μαθητές κλήθηκαν να συμμετάσχουν στις ομαδικές συζητήσεις-συνελεύσεις εκφράζοντας την άποψή τους· ο εκπαιδευτικός παρείχε αρκετό χρόνο και επαρκή υποστήριξη για τον καθένα.

4. Προαγωγή της κοινωνικής συμπεριφοράς (αλληλεπίδρασης) των μαθητών

- Ο εκπαιδευτικός χρησιμοποίησε συνεργατικά παιχνίδια επίλυσης προβλημάτων.

- Χρησιμοποίησε τεχνικές θεάτρου και εκπαιδευτικού δράματος που στόχευαν στην οπτική, λεκτική ή σωματική επικοινωνία.

- Χρησιμοποίησε την πρακτική «Πες μια καλή κουβέντα» αντί της αρνητικής ανατροφοδότησης για κάποιον που έκανε λάθος ενέργεια στο ομαδικό παιχνίδι.

- Ο εκπαιδευτικός χρησιμοποίησε τη μέθοδο της αμοιβαίας διδασκαλίας.

- Επιχειρήθηκε μεταξύ των μαθητών αμοιβαία αξιολόγηση των ψυχοκινητικών στόχων αλλά και των στόχων συμπεριφοράς.

- Γινόταν συνολική αξιολόγηση των στόχων συμπεριφοράς της ομάδας στη διάρκεια της ομαδικής συζήτησης.

5. Ανάθεση διαχειριστικών καθηκόντων στους μαθητές

- Η οργάνωση του χώρου και η περισυλλογή των υλικών του μαθήματος γινόταν από τους μαθητές· αντιδρώντας με αυξημένη υπευθυνότητα κάποιοι μαθητές είχαν ήδη καταμετρήσει το υλικό του μαθήματος πριν τη λήξη του, έχοντας ελέγξει ακόμη και τον προαύλιο χώρο για ξεχασμένα αντικείμενα.

- Οι μαθητές αναλάμβαναν το ρόλο του διαιτητή, συμπλήρωναν παρουσιολόγια, κατέγραφαν το σκορ ή μετρούσαν τις επαναλήψεις των ασκήσεων.

- Στη διάρκεια των διαλειμμάτων οι μαθητές διοργάνωναν παιχνίδια επιτραπέζιας αντισφαίρισης στο γυμναστήριο του σχολείου (αυτοδιαχείριση).

6. Προαγωγή της ηγεσίας

- Η επίδειξη και περιγραφή της ρουτίνας των ασκήσεων προθέρμανσης και αποθεραπείας γινόταν από μαθητή.
- Η επίδειξη και περιγραφή κάποιας δεξιότητας γινόταν κυρίως από μαθητή, όταν εκείνος ήταν γνώστης της δεξιότητας· απαραίτητη προϋπόθεση ήταν ο μαθητής να είναι υποστηρικτικός και θετικός με τους συμμαθητές του, ώστε να αποφεύγεται πιθανή επικριτική και υπεροπτική συμπεριφορά του απέναντί τους.
- Οι μαθητές παρείχαν ανατροφοδότηση και βοήθεια στους συμμαθητές τους κατά την εφαρμογή της αμοιβαίας διδασκαλίας.
- Η οργάνωση της ομάδας στο παιχνίδι και ο ρόλος του καθοδηγητή-προπονητή αναθέτονταν εκ περιτροπής στους μαθητές· για παράδειγμα, οι μαθητές που μπορούσαν να αντιληφθούν με μεγαλύτερη ευκολία τις θέσεις και τους ρόλους των συμπαίκτων τους στο παιχνίδι, αναλάμβαναν να καθοδηγήσουν τους υπόλοιπους.
- Οι μαθητές μεγαλύτερων τάξεων αναλάμβαναν τη διδασκαλία μαθητών μικρότερων τάξεων αφού είχε προηγηθεί η απαιτούμενη προετοιμασία.
- Η ευθύνη διεξαγωγής της ομαδικής συζήτησης-συνέλευσης δινόταν σταδιακά και εκ περιτροπής σε μαθητές· οι μαθητές που διηύθυναν τη συζήτηση ήταν κατά προτίμηση εκείνοι που δεν διακρίνονταν τόσο για τις ιδιαίτερες κινητικές τους δεξιότητες όσο για το ότι ήταν υποστηρικτικοί και θετικοί με τους συμμαθητές τους.
- Η διαχείριση των αρνητικών συμπεριφορών κάποιων μαθητών γινόταν από τους ίδιους τους συμμαθητές τους στη διάρκεια της ομαδικής συζήτησης-συνέλευσης.
- Ο σχεδιασμός του πλάνου της επόμενης εβδομάδας γινόταν από κάποιον μαθητή με τη βοήθεια των συμμαθητών του.

7. Προσφορά επιλογών στους μαθητές και έκφραση απόψεων από τους μαθητές

- Οι μαθητές ψηφίζοντας σαν ομάδα μπορούσαν να θέσουν, να δοκιμάσουν και να κλιμακώσουν τους ψυχοκινητικούς στόχους επιλέγοντας από μια γκάμα δραστηριοτήτων ή τροποποιώντας τις ασκήσεις που είχαν ήδη συμπεριληφθεί στο ημερήσιο πλάνο μαθήματος. Για παράδειγμα, οι μαθητές τροποποιώντας παραμέτρους μια άσκησης μπορούσαν να την κάνουν πιο ενδιαφέρουσα και προκλητική για τους ίδιους· είχαν την επιλογή λοιπόν να αυτοθεσμιζονται τροποποιώντας ακόμη και τους κανονισμούς και θέτοντας νέους όρους για την ισότιμη συμμετοχή όλων (Stiehl, Morris, & Sinclair, 2008).
- Οι μαθητές μπορούσαν να επιλέξουν τη σειρά των θεματικών εννοιών διδασκαλίας (στο πλαίσιο του αναλυτικού προγράμματος διδασκαλίας της Φυσικής Αγωγής).
- Είχαν τη δυνατότητα να εκφράσουν την ικανοποίησή τους ή τη δυσαρέσκειά τους για τις ασκήσεις και το παιχνίδι και επιπλέον να αξιολογήσουν το πρόγραμμα υπευθυνότητας ως προς την επίτευξη των στόχων συμπεριφοράς (ομαδικών και ατομικών).
- Οι μαθητές είχαν τη δυνατότητα να αξιολογήσουν τη συνεισφορά και του ίδιου του εκπαιδευτικού στη διαχείριση της τάξης και την επίτευξη των στόχων και ειδικότερα στην επίδειξη σεβασμού. Για παράδειγμα, στη διάρκεια της μικρής συνέλευσης κάποια μαθήτρια επέκρινε την ενέργεια άλλου εκπαιδευτικού να χαρακτηρίσει αρνητικά συμμαθητή της στη διάρκεια του μαθήματος και ζήτησε από τους συμμαθητές της να συζητήσουν για την αντιμετώπιση του συγκεκριμένου προβλήματος.

8. Συμμετοχή των μαθητών στην αξιολόγηση

- Η αξιολόγηση των δεξιοτήτων και των στόχων συμπεριφοράς των μαθητών γινόταν από τους ίδιους αλλά και από τους συμμαθητές τους με τις μεθόδους του αυτοελέγχου και της αμοιβαίας διδασκαλίας αντίστοιχα. Περιστασιακά χρησιμοποιούνταν από τους μαθητές το νεύμα του αντίχειρα (thumbs-up) προς τα πάνω, προς τα πλάγια ή προς τα κάτω προκειμένου να δοθεί με μμική κίνηση μια σύντομη αξιολόγηση επίτευξης του συγκεκριμένου στόχου.

• Ήταν εφικτή η τεκμηρίωση και η πιθανή «διαπραγμάτευση» (βάσει τεκμηρίων) της βαθμολογίας των μαθητών με τον εκπαιδευτικό, εφόσον τα κριτήρια αξιολόγησης είχαν ξεκάθαρα παρουσιαστεί από την αρχή της σχολικής χρονιάς.

• Κατά τη διάρκεια της ομαδικής συζήτησης-συνέλευσης αξιολογούνταν στόχοι ψυχοκινητικοί και στόχοι συμπεριφοράς και αναδεικνύονταν από τους μαθητές οι παράγοντες επιτυχίας της αποτελεσματικής εκτέλεσης μιας άσκησης ή ενός παιχνιδιού αλλά και πιθανές ανυπερβλήτες δυσκολίες και τρόποι αντιμετώπισής τους. Απαραίτητη προϋπόθεση για τη συμμετοχή των μαθητών στην αξιολόγηση αποτέλεσε η καλλιέργεια και διασφάλιση θετικού κλίματος εμπιστοσύνης στην ομάδα.

9. Συζήτηση για τη μεταφορά δεξιοτήτων ζωής

- Σε κάθε ευκαιρία ο εκπαιδευτικός μπορούσε να αδράξει την ευκαιρία (teachable moments) και να δώσει τη δυνατότητα στους μαθητές να αναζητήσουν παραδείγματα μεταφοράς των δεξιοτήτων ζωής από το χώρο του

γυμναστηρίου στην καθημερινή τους ζωή κι εκτός σχολείου· με τον τρόπο αυτό οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να ανακαλύψουν τον επιδιωκόμενο συσχετισμό· π.χ. συνδέοντας την προσπάθεια στο μάθημα της Φ.Α. με τη σκληρή δουλειά και την επιμονή στην μελλοντική επαγγελματική τους ζωή, τους στόχους στο μάθημα με τους στόχους στη ζωή, τη συνεισφορά στους συμμαθητές με τη συνεισφορά στην κοινωνία, τον τρόπο επίλυσης διενέξεων και την επίδειξη αυτοελέγχου στο μάθημα με τον τρόπο αντιμετώπισης ενός πιθανού καβγά στη γειτονιά ή στο παιχνίδι, κ.λπ..

- Στη διάρκεια του προσωπικού αναστοχασμού ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιούσε την τεχνική σύντομων σεναρίων σχολικής καθημερινότητας· τα σεναρία αντλούσαν από σκηνές της καθημερινής σχολικής ζωής που οι μαθητές δυσκολεύονταν να αντιμετωπίσουν ή αντιμετώπιζαν με τρόπο ανεπιτυχή και πολλές φορές καταστροφικό. Στους μαθητές δινόταν η δυνατότητα πολλαπλών επιλογών και σχετικής επιχειρηματολογίας στη σύντομη συζήτηση που ακολουθούσε.

- Ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιούσε περιστασιακά τεχνικές του δράματος, όπως παιχνίδι ρόλων, ανακριτική πολυθρόνα, πάρε θέση, κ.λπ..

Συζήτηση – Συμπεράσματα

Στην παρούσα πρακτική έρευνα δράσης πραγματοποιήθηκε καταγραφή των πρακτικών που χρησιμοποίησε ο εκπαιδευτικός στο μάθημα της ΦΑ με επίκεντρο τις εννέα στρατηγικές του TARE (Wright & Craig, 2011) και επιδιώχθηκε η κατανόηση, ερμηνεία, αξιολόγηση και ο ανασχεδιασμός τους στο πλαίσιο του αναστοχασμού. Αν και ο εκπαιδευτικός ΦΑ χρησιμοποιούσε συχνά και στο παρελθόν παραδοσιακές πρακτικές διαχείρισης της τάξης, δυσκολευόταν να βρει τρόπους ώστε να εξουσιοδοτήσει τους μαθητές του και τις μαθήτριά του να κάνουν οι ίδιοι με υπευθυνότητα τις επιλογές τους και να πάρουν τις αποφάσεις τους. Επιπλέον, επιθυμούσε να το πετύχει αυτό έχοντας ως βάση τις προσωπικές του αξίες και την προσωπική του φιλοσοφία διδασκαλίας, αλλά οι παραδοσιακές πρακτικές δε συνέδραμαν. Η φιλοσοφία και η δομή του μοντέλου TPSR καθώς και οι στρατηγικές του TARE (Wright & Craig, 2011) μέσα από την πρακτική έρευνα δράσης τού παρείχαν την ευκαιρία να θέσει υψηλότερους στόχους στη διδασκαλία του και να αναπροσδιορίσει τις πρακτικές του εναρμονίζοντάς τες με ότι ο ίδιος θεωρούσε εύστοχη και αποτελεσματική διδασκαλία. Αν και δεν πραγματοποιήθηκε τυπική συλλογή δεδομένων σχετικά με τις στάσεις και τη συμπεριφορά των μαθητών, ο εκπαιδευτικός ΦΑ διαπίστωσε με ποικίλους τρόπους ότι η αλλαγή των πρακτικών του διδασκαλίας αύξησε τη συμμετοχή των μαθητών και των μαθητριών στο μάθημα και τους βοήθησε να αναλάβουν ευθύνες τόσο σε προσωπικό επίπεδο όσο και σε επίπεδο σχέσεων με τους συμμαθητές τους και τις συμμαθήτριά τους.

Μέσα από αυτήν την πρακτική έρευνα δράσης ο εκπαιδευτικός ΦΑ διαπίστωσε ότι κάποιες πρακτικές που ήδη χρησιμοποιούσε, όπως η εισαγωγική συζήτηση και η ομαδική συζήτηση-συνέλευση στο τέλος του μαθήματος, εναρμονίζονταν με το πλαίσιο του μοντέλου και τις διατήρησε. Αντιμετώπισε όμως ιδιαίτερες δυσκολίες στη διαχείριση του θυμού των μαθητών και μαθητριών και στον αυτοέλεγχο και ακόμη περισσότερο στην ανάπτυξη της κοινωνικής συμπεριφοράς (αλληλεπίδρασης) των μαθητών, καθώς οι περισσότεροι έτειναν να υιοθετούν μια αυστηρά επικριτική στάση απέναντι στους συμμαθητές τους τονίζοντας μόνο αρνητικά στοιχεία στη συμπεριφορά τους. Για τον εκπαιδευτικό ΦΑ ακόμη πιο δύσκολο στάθηκε να εστιάσει με αποτελεσματικότητα στις δεξιότητες ζωής, καθώς πίστευε ότι πάντα προωθούσε την καλλιέργειά τους μέσα από τις πρακτικές του· ωστόσο συνειδητοποίησε ότι μια αποτελεσματική μεταφορά δεξιοτήτων ζωής μέσα από τη ΦΑ δεν μπορεί να συντελεστεί χωρίς άμεση και ξεκάθαρη αναφορά και βιωματική σύνδεσή τους με την καθημερινή ζωή των μαθητών κι εκτός σχολείου.

Συμπερασματικά, προκειμένου να καταστεί αποτελεσματικό το μοντέλο TPSR μέσα από την ανάπτυξη περιεχομένων διδασκαλίας και την εφαρμογή τους στο μάθημα της ΦΑ, ο εκπαιδευτικός χρειάστηκε:

- Να το προσεγγίσει μέσα από την πρακτική έρευνα δράσης, ώστε να προσαρμόσει το μοντέλο στα μέτρα των ιδιαίτερων κατά περίπτωση συνθηκών διδασκαλίας.
- Να είναι επίμονος και δημιουργικός.
- Να ανακαλύψει νέες, πρακτικές και πρωτότυπες λύσεις.

Σημασία για τη Φυσική Αγωγή

Το μοντέλο TPSR αναγνωρίζεται ως υποδειγματική προσέγγιση για την προαγωγή της προσωπικής ανάπτυξης των νέων, καθώς επενδύει στα θετικά χαρακτηριστικά τους· επιπλέον, εναρμονίζεται πλήρως με το θεωρητικό πλαίσιο της Κοινωνικής και Συναισθηματικής Αγωγής, αφού οι πρακτικές του αποβλέπουν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, όπως η διαχείριση των συναισθημάτων, η στοχοθεσία και η ανάπτυξη θετικών διαπροσωπικών σχέσεων. Θεωρείται ένα από τα μοντέλα διδασκαλίας με τη μεγαλύτερη επιρροή στην παιδαγωγική της ΦΑ και διευρύνει τους στόχους της παραδοσιακής ΦΑ, καθώς διαχειρίζεται και τα προβλήματα της πειθαρχίας και της παρακίνησης των μαθητών.

Σημασία για την Ποιότητα Ζωής

Στις μέρες μας πολλοί νέοι μεγαλώνουν και διαμορφώνουν το χαρακτήρα τους σε ένα κοινωνικά «τοξικό» περιβάλλον με χαρακτηριστικά συστατικά της τοξικότητας τη βία, τη διατάραξη των οικογενειακών σχέσεων, την ανέχεια και γενικότερα την οικονομική κρίση, την απόγνωση, την κατάθλιψη και την αποξένωση. Μέσα από τη διδασκαλία δεξιοτήτων ζωής το μοντέλο TPSR προάγει συστατικά στοιχεία της υπευθυνότητας που επικεντρώνονται στην προσωπική ευημερία (προσπάθεια και αυτοκατεύθυνση) και στην κοινωνική ευημερία (σεβασμό και ενσυναίσθηση-αλληλεγγύη). Η αποτελεσματικότητά του στην προαγωγή της υπευθυνότητας των περιθωριοποιημένων και παραμελημένων νέων αλλά και των νέων γενικότερα αποδεικνύεται από ένα μεγάλο αριθμό μελετών. Με τη μεταφορά των υπεύθυνων συμπεριφορών πέρα από τους χώρους άθλησης και φυσικής δραστηριότητας το μοντέλο επιχειρεί να εξουσιοδοτήσει τους νέους να αποφύγουν ανεπιθύμητες και επικίνδυνες συμπεριφορές, να αναλάβουν τον έλεγχο της ζωής τους, αλλά και να συνεισφέρουν στην κοινωνία.

Βιβλιογραφία

- Balague, G. (2016). Origins and evolution of the TPSR alliance community of practice. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 87(5), 14–17. <https://doi.org/10.1080/07303084.2016.1157384>
- Caballero-Blanco, P., Delgado-Noguera, M. Á., & Escartí-Carbonell, A. (2013). Analysis of teaching personal and social responsibility model-based programmes applied in USA and Spain. *Journal of Human Sport and Exercise*, 8(2), 427–441.
- Coulson, C. L., Irwin, C. C., & Wright, P. M. (2012). Applying Hellison's responsibility model in a youth residential treatment facility: a practical inquiry project. *Agora Para La Educación Física Y El Deporte. Valor Educativo de la Motricidad*.
- Elliott, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Milton Keynes: OpenUniversity Press.
- Escartí, A., Gutiérrez, M., Pascual, C., & Llopis, R. (2010). Implementation of the personal and social responsibility model to improve self-efficacy during physical education classes for primary school children. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 10(3), 387–402.
- Escartí, A., Gutiérrez, M., Pascual, C., & Marín, D. (2010). Application of Hellison's Teaching Personal and Social Responsibility Model in physical education to improve self-efficacy for adolescents at risk of dropping-out of school. *Spanish Journal of Psychology*, 13(2), 667–676.
- Escartí, A., Llopis-Goig, R., & Wright, P. M. (2018). Assessing the implementation fidelity of a school-based teaching personal and social responsibility program in physical education and other subject areas. *Journal of Teaching in Physical Education*, 37(1), 12–23.
- Escartí, A., Pascual, C., Gutiérrez, M., Marín, D., Martínez, M., & Tarín, S. (2012). Applying the teaching personal and social responsibility model (TPSR) in Spanish schools context: Lesson learned. *Ágora Para La Educación Física Y El Deporte*, 14(2), 178-196.
- Escartí, A., Wright, P. M., Pascual, C., & Gutiérrez, M. (2015). Tool for Assessing Responsibility-based Education (TARE) 2.0: Instrument revisions, inter-rater reliability, and correlations between observed teaching strategies and student behaviors. *Universal Journal of Psychology*, 3(2), 55-63.
- Garbarino, J. (2017). *Children and Families in the Social Environment: Modern Applications of Social Work*. Routledge.
- Gordon, B. (2010). An examination of the responsibility model in a New Zealand secondary school physical education program. *Journal of Teaching in Physical Education*, 29(1), 21–37.

Κουτελίδας κ.α. / Αναζητήσεις στη Φ.Α. & τον Αθλητισμό, 17 (2019), 97 – 110

- Gordon, B., Jacobs, J. M., & Wright, P. M. (2016). Social and emotional learning through a teaching personal and social responsibility based after-school program for disengaged middle-school boys. *Journal of Teaching in Physical Education*, 35(4), 358–369.
- Hellison, D. (1985). *Goals and strategies for teaching physical education*. Champaign, IL: Human Kinetics Publishers, Inc.
- Hellison, D. (1995). *Teaching responsibility through physical activity*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hellison, D. (2003). *Teaching responsibility through physical activity* (2nd ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hellison, D. (2011). *Teaching Personal and Social Responsibility through Physical Activity* (3rd ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hellison, D., & Cutforth, N. J. (1997). Extended day programs for urban children and youth: From theory to practice. In H. Walberg, O. Reyes, & R. Weissberg (Eds.), *Children and youth: Interdisciplinary perspectives on policies and programs* (pp. 223–249).
- Hellison, D., & Martinek, T. (2006). Social and individual responsibility programs. In D. Kirk, D. Macdonald, & M. O'Sullivan (Eds.), *The Handbook of Physical Education*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hellison, D., & Walsh, D. (2002). Responsibility-based youth programs evaluation: Investigating the investigations. *Quest*, 54, 292–307.
- Hellison, D., & Wright, P. (2003). Retention in an urban extended day program: A process-based assessment. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22, 369–381.
- Jacobs, J., & Wright, P. (2014). Social and emotional learning and physical education: Column Editor: K. Andrew R. Richards. *Strategies*, 27(6), 42–44.
- Martinek, T., & Hellison, D. (2016). Teaching personal and social responsibility: Past, present and future. *The Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 87(5), 9–14.
- Metzler, M. W. (2011). *Instructional models for physical education* (3rd ed.). New York, NY: Routledge.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (2002). *Teaching physical education* (5th ed.). San Francisco, CA: Benjamin Cummings.
- Nicholls, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Harvard University Press.
- Pascual, C., Escartí, A., Llopis, R., Gutiérrez, M., Marín, D., & Wright, P. M. (2011). Implementation fidelity of a program designed to promote personal and social responsibility through physical education: a comparative case study. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 82(3), 499–511.
- Petitpas, A., Cornelius, A., Van Raalte, J., & Jones, T. (2005). A framework for planning youth sport programs that foster psychosocial development. *Sport Psychologist*, 19(1), 63–80.
- Pozo, P., Grao-Cruces, A., & Pérez-Ordás, R. (2018). Teaching personal and social responsibility model-based programmes in physical education: A systematic review. *European Physical Education Review*, 24(1), 56–75.
- Schubert, W. (1986) Curriculum: Perspective, paradigm, and possibility. New York: Macmillan.
- Schwab, J. (1973) The practical 3: Translation into curriculum. *School Review*, 81, 501–522.
- Stiehl, J., Morris, D., Morris, G. D., & Sinclair, C. (2008). *Teaching physical activity: Change, challenge, and choice*. Human Kinetics.
- TPSR Alliance. (2018). Retrieved January 10, 2018, from <http://www.tpsr-alliance.org/>
- Ward, S., Parker, M., Henschel-Pellett, H., & Perez, M. (2012). Forecasting the storm: Student perspectives throughout a teaching personal and social responsibility (TPSR)-based positive youth development program. *Agora Para La Educación Física y El Deporte*, 14(2), 230–247.
- Watson, D. L., & Clocksin, B. D. (2013). *Using physical activity and sport to teach personal and social responsibility*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Wright, P. (2016). Improving TPSR implementation with a structured post-teaching reflection tool. *Active and Healthy Magazine*, 23(2/3), 12–16.
- Wright, P. M., & Burton, S. (2008). Implementation and outcomes of a responsibility-based physical activity program integrated into an intact high school physical education class. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27, 138–154.

Κουτελίδας κ.α. / Αναζητήσεις στη Φ.Α. & τον Αθλητισμό, 17 (2019), 97 – 110

Wright, P. M., & Craig, M. W. (2011). Tool for Assessing Responsibility-Based Education (TARE): Instrument Development, Content Validity, and Inter-Rater Reliability. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 15(3), 204–219.

Wright, P., Li, W., Ding, S., & Pickering, M. (2010). Integrating a personal and social responsibility program into a wellness course for urban high school students: assessing implementation and educational outcomes. *Sport, Education and Society*, 15(3), 277–298. <https://doi.org/10.1080/13573322.2010.493309>

Υπεύθυνος έκδοσης: Ελληνική Ακαδημία Φυσικής Αγωγής. **Υπεύθυνη συντακτικής επιτροπής:** Όλγα Κούλη. **Επιμελητές έκδοσης:** Θεοδωράκης Γιάννης, Βάσω Ζήση, Βασίλης Γεροδήμος, Αντώνης Χατζηγεωργιάδης, Θανάσης Τσιόκανος, Αθανάσιος Τζιμούρτας, Γιώργος Τζέτζης, Θωμάς Κουρτέσης, Ευάγγελος Αλμπανιδής, Κων/να Δίπλα. **Διαχείριση-επιμέλεια-στοιχειοθεσία:** Ευάγγελος Γαλάνης, Βασίλης Μπούγλας.

Editor -in- Chief: Hellenic Academy of Physical Education. **Head of the editorial board:** Olga Kouli. **Editorial Board:** Theodorakis Giannis, Vaso Zissi, Vasilis Gerodimos, Antonis Chatzigeorgiadis, Thanassis Tsiokanos, Athanasios Jamurtas, Giorgos Tzetzis, Thomas Kourtessis, Evangelos Albanidis, Konstantina Dipla. **Editorial management:** Evangelos Galanis, Vasilis Bouglas.