



Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό
τόμος 4 (2), 131 – 147
Δημοσιεύτηκε: 30 Αυγούστου 2006



Inquiries in Sport & Physical Education
Volume 4 (2), 131 - 147
Released: August 30, 2006

www.hape.gr/emag.asp

ISSN 1790-3041



Προεκτείνοντας το Φάσμα - Ανασκόπηση και Κριτική Ανάλυση της Ταξινόμησης των Μεθόδων Διδασκαλίας του Mosston: Μερos I

Νικόλαος Διγγελίδης
ΤΕΦΑΑ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Περίληψη

Το φάσμα είναι ένας τρόπος ταξινόμησης των μεθόδων ή στιλ διδασκαλίας του Mosston (1966), που βασίζεται στη δυναμική της διδασκαλίας. Κάθε μέθοδος παρέχει ένα πλαίσιο αρχών μέσα στο οποίο μπορεί να κινηθεί ένας εκπαιδευτικός προκειμένου να παρέχει διδασκαλία. Από το 1966 μέχρι το 2002, ο Mosston και η συνεργάτιδά του Ashworth, με πέντε εκδόσεις του βιβλίου τους, προχώρησαν στην οριοθέτηση 11 διαφορετικών μεθόδων διδασκαλίας: από τη «μέθοδο του παραγγέλματος» όπου ο καθηγητής παίρνει όλες τις αποφάσεις για τη διδασκαλία, μέχρι τη «μέθοδο της αυτοδιδασκαλίας» όπου όλες οι αποφάσεις παίρνονται από το μαθητή. Ο σκοπός της παρούσης εργασίας ήταν: α) η ανασκόπηση των ερευνητικών άρθρων στα οποία εξετάστηκε το φάσμα και β) η εξέταση σε βάθος των θεωρητικών αρχών που διέπουν το φάσμα και χρησιμοποιούνται για την ταξινόμηση των μεθόδων διδασκαλίας. Απώτερος σκοπός της κριτικής ανάλυσης ήταν να υποδειχθούν τα δυνατά κι αδύνατα σημεία της θεωρίας αυτής. Από την ανασκόπηση των ερευνών και την κριτική ανάλυση προέκυψαν σημαντικά στοιχεία που αφορούν την προέκταση και ολοκλήρωση της ταξινόμησης των μεθόδων διδασκαλίας.

Λέξεις κλειδιά: *φυσική αγωγή, μέθοδοι διδασκαλίας, στιλ διδασκαλίας, ταξινόμηση*

Extending the Spectrum: An in Depth Analysis of the Teaching Styles Taxonomy

Nikolaos Digelidis
Department of Physical Education and Sports Sciences, University of Thessaly, Trikala, Hellas

Abstract

The aims of the present work was the examination of the relevant research in the spectrum of teaching styles (Mosston, 1966) and the conduction of an in-depth analysis of the theory. The spectrum is a manner of classification of teaching methods based in the dynamics of teaching. Each method provides a frame in which a teacher provides teaching. From 1966 up to the 2002, Mosston and Ashworth, with five publications of their book, advanced in the delimitation of 11 different teaching methods or teaching styles as they named them: from the «command style» where the teacher takes all the decisions in the teaching process, up to «self-teaching style» where all the decisions are taken by the student. However, an extensive in-depth analysis of the teaching styles spectrum theory revealed that it is still under development and needs further clarification in order to integrate teaching methods taxonomy.

Key words: *teaching styles, teaching methods, spectrum, taxonomy, physical education.*

Γενική Εισαγωγή

«Στο στίλ του παραγγέλματος, ο δάσκαλος αποφασίζει για όλα, ενώ στο πρακτικό στίλ ο μαθητής παίρνει τις 9 αποφάσεις. Αν ο δάσκαλος δεν πάρει όλες τις αποφάσεις, εξακολουθούμε να έχουμε ακόμη το στίλ του παραγγέλματος; Ή παρομοίως, αν ο μαθητής δεν πάρει και τις 9 αποφάσεις, εξακολουθούμε να έχουμε το πρακτικό στίλ διδασκαλίας;»

Mosston & Ashworth (2002, σελ. 13)

Η διδακτική είναι εκείνη η επιστήμη που ασχολείται κυρίως με τις μεθόδους διδασκαλίας κι αποτελεί κλάδο της παιδαγωγικής επιστήμης. Έτσι, μπορεί να θεωρηθεί κανείς ότι το ενδιαφέρον των παιδαγωγών γενικότερα για το φαινόμενο της διδασκαλίας ήταν απ' ανέκαθεν δεδομένο. Ωστόσο, τις τελευταίες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα εμφανίστηκε ένα έντονο ενδιαφέρον για το φαινόμενο της διδασκαλίας. Παρουσιάστηκαν διάφορες θεωρίες για το φαινόμενο της μάθησης (π.χ. Piaget) ή τις μεθόδους διδασκαλίας (π.χ. η μέθοδος της Montessori, του Dewey κλπ). Επίσης, διάφορες συνεργασίες ανέπτυξαν ταξινομήσεις των διδακτικών σκοπών (Bloom, 1956a, 1956b), αναπτύχθηκε ποικιλία συστημάτων παρατήρησης της διδασκαλίας (Darst, Zakrajsek, & Mancini, 1989), καθώς και λιστών ελέγχου για τον εκπαιδευτικό (Melograno, 1998), δημιουργήθηκαν εργαλεία ανάλυσης του αναλυτικού προγράμματος και της διδασκαλίας από τους μαθητές (Ennis, 1990), και παρουσιάστηκαν προτάσεις ανάπτυξης των δεξιοτήτων που απαιτούνται για τη διδασκαλία (Siedentop, 1991). Επίσης, πολλές ερευνητικές προσπάθειες έγιναν για τη σύγκριση διαφόρων μεθόδων ή στρατηγικών διδασκαλίας μεταξύ τους.

Μέσα σ' αυτό το εντεινόμενο ενδιαφέρον, για πρώτη φορά ο Mosston (1966, 1981, 1992) και στη συνέχεια οι Mosston και Ashworth (1985, 1986, 2002), διέκριναν ότι οι παραπάνω προσπάθειες για την εξέταση του φαινομένου της διδασκαλίας είχαν τουλάχιστον ένα ή περισσότερα κοινά χαρακτηριστικά:

- **Αντίθεση.** Ένα μοντέλο ή μέθοδος διδασκαλίας ή μια ιδέα παρουσιάζεται ή συγκρίνεται με άλλες (π.χ. ομαδική διδασκαλία έναντι της εξατομικευμένης διδασκαλίας, άμεση έναντι έμμεσης διδασκαλίας κλπ).
- **Κατακερματισμός.** Οι έρευνες για το φαινόμενο της διδασκαλίας ασχολήθηκαν μόνο με ένα κομμάτι της χωρίς να δείχνουν τη σχέση ή τις αλληλεπιδράσεις με άλλα συνθετικά της διδασκαλίας (π.χ. ανατροφοδότηση, πειθαρχία, δεξιότητες κριτικής σκέψης κλπ).
- **Αναφορά σε γνωστικά αντικείμενα.** Οι προσπάθειες αυτές περιορίστηκαν μέσα σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα (π.χ. διδακτική της φυσικής

αγωγής, διδακτική των μαθηματικών, διδακτική της γλώσσας κλπ) ή μερικές φορές σε ένα επίπεδο εκπαίδευσης (π.χ. μέθοδοι διδασκαλίας για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, μέθοδοι διδασκαλίας για την δευτεροβάθμια εκπαίδευση κλπ).

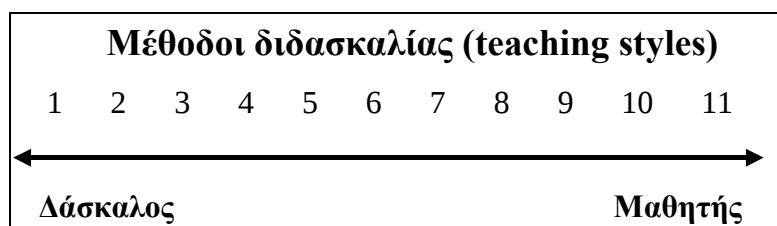
- **Αναφορά σε προσωπικές ιδιοσυγκρασίες.** Οι προσπάθειες αυτές συχνά αντανάκλουν τις προσωπικές αντιλήψεις ενός ερευνητή, εκπαιδευτικού, ψυχολόγου ή παιδαγωγού για το φαινόμενο της διδασκαλίας.
- **Αναφορά σε πολιτιστικές ιδιοσυγκρασίες.** Οι προσπάθειες αυτές αντανάκλουν την εκπαιδευτική φιλοσοφία συγκεκριμένων πολιτικών ρευμάτων.
- **Υπεραπλουστεύσεις.** Οι προσπάθειες αυτές έτειναν να περιορίσουν το φαινόμενο της διδασκαλίας σε λίγες μόνο αρχές ή παρατηρήσιμες και μετρήσιμες συμπεριφορές (π.χ. ενεργός χρόνος διδασκαλίας, κανόνες, πρωτόκολλα κλπ).

Οι Mosston και Ashworth (1985), διέκριναν ότι έλειπε μια γενικής χρήσης οικουμενική θεωρία για το φαινόμενο της διδασκαλίας. Μια τέτοια θεωρία, θα έπρεπε να έχει εξελιχθεί μέσα από την εξέταση του φαινομένου της διδασκαλίας και των παραγόντων που το αποτελούν. Μια τέτοια θεωρία θα έπρεπε να έχει προκύψει από την εξέταση των σχέσεων ή αλληλεπιδράσεων κι όχι την εξέταση των μερών ή της ανομοιοτητας μεταξύ αυτών των παραγόντων. Το φάσμα των μεθόδων διδασκαλίας μπορεί να θεωρηθεί μια τέτοια οικουμενική θεωρία καθώς όλες οι γνωστές μέθοδοι διδασκαλίας είναι δυνατό να ενταχθούν σε κάποιο σημείο του φάσματος (Mosston & Ashworth, 2002), μόνο που αυτό το σημείο είναι ορισμένες φορές ασαφές, όπως διαφαίνεται και από το απόσπασμα του βιβλίου στην αρχή της εισαγωγής.

Αρκετές δεκαετίες πριν, ο Mosston (1966), θέτοντας σαν αρχική υπόθεση ότι «η διδασκαλία είναι μια διαδικασία λήψης αποφάσεων», έκανε μια απόπειρα ταξινόμησης των μεθόδων διδασκαλίας, τις οποίες ονόμασε «στίλ διδασκαλίας»¹ (teaching styles), με κύριο κριτήριο το «ποιος παίρνει τις αποφάσεις» για τη διδασκαλία της φυσικής αγωγής. Από το 1966 μέχρι το 1994, ο Mosston, με τέσσερις εκδόσεις του βιβλίου του², προχώρησε στην οριοθέτηση 11 διαφορετικών μεθόδων διδασκαλίας: από τη «μέθοδο του παραγγέλματος» όπου ο καθηγητής παίρνει όλες τις αποφάσεις για τη διδασκαλία, μέχρι τη «μέθοδο της αυτοδιδασκαλίας» όπου όλες οι αποφάσεις παίρνονται από το μαθητή.

¹ Για λόγους αποφυγής σύγχυσης οι όροι «στίλ διδασκαλίας» και «μέθοδοι διδασκαλίας» θα θεωρούνται σαν συνώνυμες. Η σωστή ορολογία, τουλάχιστον στα ελληνικά, είναι μέθοδος διδασκαλίας και όχι στίλ διδασκαλίας.

² Στην αρχή μόνος του και στη συνέχεια με τη συνεργατιά του Ashworth. Πρόσφατα, 8 χρόνια μετά την αποβίωση του Μόστον, η συνεργατιά του Ashworth προχώρησε στην 5^η έκδοση του βιβλίου το 2002.



Σχήμα 1: Από την δασκαλοκεντρική προς την μαθητοκεντρική προσέγγιση: το φάσμα των μεθόδων διδασκαλίας ή στιλ διδασκαλίας (Mosston & Ashworth, 1986).

Πίνακας 1: Διάκριση δυο βασικών κατηγοριών μεθόδων διδασκαλίας (Mosston, 1966, 1981; Mosston & Ashworth, 1986, 1994, 2002).

Αναπαραγωγικές μέθοδοι διδασκαλίας	Παραγωγικές μέθοδοι διδασκαλίας
- Μέθοδος Α: Του παραγγέλματος - Μέθοδος Β: Της πρακτικής εξάσκησης - Μέθοδος Γ: Της αμοιβαίας διδασκαλίας - Μέθοδος Δ: Του αυτοελέγχου - Μέθοδος Ε: Του μη αποκλεισμού	- Μέθοδος ΣΤ: Της καθοδηγούμενης εφευρετικότητας - Μέθοδος Ζ: Της συγκλίνουσας εφευρετικότητας - Μέθοδος Η: Της αποκλίνουσας παραγωγικότητας - Μέθοδος Θ: Το πρόγραμμα που σχεδιάζει ο μαθητής - Μέθοδος Ι: Της πρωτοβουλίας του μαθητή - Μέθοδος Κ: Της αυτοδιδασκαλίας

Το φάσμα είναι ένας τρόπος ταξινόμησης των μεθόδων διδασκαλίας που βασίζεται στη δυναμική της διδασκαλίας. Κάθε μέθοδος παρέχει ένα πλαίσιο μέσα στο οποίο μπορεί να κινηθεί ένας εκπαιδευτικός προκειμένου να διδάξει. Κατά τους Mosston και Ashworth (2002), «ο προσωπικός τρόπος διδασκαλίας αντανακλά έναν μοναδικό συνδυασμό για το ποιο είμαστε, πώς λειτουργούμε και ποια είναι τα πιστεύαμά μας».

Το φάσμα των μεθόδων διδασκαλίας χωρίζεται σε δυο βασικές κατηγορίες: α) αναπαραγωγικές μέθοδοι οι οποίες αντιπροσωπεύουν την άμεση διδασκαλία και β) παραγωγικές μέθοδοι οι οποίες αντιπροσωπεύουν την έμμεση διδασκαλία (Πίνακας 1). Στις αναπαραγωγικές μεθόδους, ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που παίρνει τις περισσότερες αποφάσεις, κι έτσι αυτές οι μέθοδοι θεωρούνται βασικά δασκαλοκεντρικές, ενώ το αντίθετο ισχύει για τις παραγωγικές μεθόδους διδασκαλίας όπου ο μαθητής έχει περισσότερη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων (Πίνακας 2).

Τα βασικά χαρακτηριστικά του φάσματος, κατά τους Mosston και Ashworth (2002), είναι ότι: α) κάθε στίλ αποτελεί ένα ολοκληρωμένο πλαίσιο που καθορίζει τη θέση του πάνω στο φάσμα του Σχήματος 1, β) κάθε στίλ καθορίζει μια συγκεκριμένη σχέση μεταξύ της συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού, της συμπεριφοράς του μαθητή και των αποτελεσμάτων της διδασκαλίας και γ) όλα τα στίλ του φάσματος πρέπει να θεωρούνται ίσης βαρύτητας και αξίας.

Η θεωρία του φάσματος

Έχουν περάσει περίπου 40 χρόνια από τότε που ο Mosston (1966), διατύπωσε το φάσμα των στιλ διδασκαλίας, τη μοναδική μέχρι στιγμής καθολική θεωρία για την ταξινόμηση των μεθόδων διδασκαλίας. Αρκετοί καθηγητές φυσικής αγωγής έχουν χρη-

σιμοποιήσει το φάσμα αυτό προκειμένου να διδά-
 ξουν (Curtner-Smith, Todorovich, & Drucker, 2002;
 Garn & Byra, 2002; Gerney & Dort, 1992; Greenspan,
 1992; Hall & McCullick, 2002; Jackson & Dorgo, 2002;
 McCaughtry, & Lacon, 2001; McCullick & Byra, 2002;
 Mellor, 1992; Stevens-Smith & Bowling, 2002; Stork,
 2002), ή να συμβουλευθούν εκπαιδευτικούς που ερ-
 γάζονται στο χώρο της προσαρμοσμένης φυσικής
 αγωγής (LaMaster, Gall, Kinchin, & Siedentop, 1998),
 ή για την εκπαίδευση μέσα από εξωσχολικές περι-
 πετειώδεις δραστηριότητες (Tenoschok, 2002). Επί-
 σης, άλλοι προκειμένου να σχεδιάσουν προγράμ-
 ματα εκπαίδευσης υποψήφιων καθηγητών φυσικής
 αγωγής (Ashworth, 1992; Byra, 2000; Mueller &
 Mueller, 1992; Libby, 2001), ή να δείξουν την σχέση
 μεταξύ μεθόδων διδασκαλίας και διδακτικών σκοπών
 (Jenkins & Todorovich, 2002) κι άλλοι πάλι για ερευ-
 νητικούς σκοπούς (Byra & Jenkins, 1998, 2000; Cha-
 touropis & Emmanuel, 2003a, 2003b; Διγγελίδης, Πα-
 παϊωάννου, & Λαπαρίδης, 2000; Διγγελίδης, Πα-
 παϊωάννου, Λαπαρίδης, & Χριστοδουλίδης, 2000;
 Digelidis, Papaioannou, Laparidis, & Christodoulidis,
 2003; Goldberger & Gerney, 1986, 1990; Goudas,
 Biddle, Fox, & Underwood, 1995; Papaioannou &
 Digelidis, 1998; Telama, 1992). Αρκετές έρευνες
 έχουν δείξει τη σημασία των μεθόδων διδασκαλίας,
 κυρίως από την παιδαγωγική τους σκοπιά (Dige-
 lidis, Papaioannou, & Della, 2001; Papaioannou &
 Digelidis, 1998), ενώ υπάρχουν άλλες που δεν έδει-
 ξαν κάποιες διαφορές μεταξύ των μεθόδων, αλλά
 θεώρησαν άλλους παράγοντες σαν πιο σημαντικούς
 για τη μάθηση δεξιοτήτων ή την κινητική και γνω-
 στική ανάπτυξη των μαθητών (π.χ. Hein & Kivimets,
 2000; Πάχτα, 2002) μη βρίσκοντας διαφορές μεταξύ
 των μεθόδων ως προς τα μαθησιακά αποτελέσματα
 τουλάχιστον.

Πίνακας 2: Βασικές διαφορές μεταξύ αναπαραγωγικών και παραγωγικών μεθόδων διδασκαλίας.

	Αναπαραγωγικές μέθοδοι διδασκαλίας	Παραγωγικές μέθοδοι διδασκαλίας
Προσέγγιση	• Κυρίως δασκαλοκεντρική	• Κυρίως μαθητοκεντρική
Κατηγορία μεθόδων	• Άμεσες μέθοδοι	• Έμμεσες μέθοδοι
Διαδικασία λήψης αποφάσεων	• Περισσότερες αποφάσεις στον εκπαιδευτικό	• Περισσότερες αποφάσεις στο μαθητή
Κατεύθυνση της μάθησης	• Από το δάσκαλο προς το μαθητή	• Η μάθηση ξεκινά από το μαθητή
Έλεγχος της μαθησιακής διαδικασίας	• Η διαδικασία ελέγχεται περισσότερο από το δάσκαλο	• Η διαδικασία ελέγχεται περισσότερο από το μαθητή
Θεωρητική βάση	• Μπιχεβιορισμός	• Γνωστική μάθηση

Το φάσμα του Mosston διαδόθηκε σχεδόν σε όλο τον κόσμο, παρότι αμφισβητήθηκε ή απορρίφθηκε από αρκετούς, και απέκτησε μια ιδιαίτερη σημασία στο χώρο της εκπαίδευσης γενικότερα-όχι μόνο στη Φυσική Αγωγή. Οι πιθανοί λόγοι που ενίσχυσαν τη σημαντικότητα του φάσματος ήταν αρκετοί: α) η σύμπτωση ότι παράλληλα με τη θεωρία αυτή, αναπτύσσονταν η θεωρία για τον αυτοκαθορισμό της ανθρώπινης συμπεριφοράς (Deci, 1975; Deci & Ryan, 1985, 2000), β) η στροφή των παιδαγωγών σε πιο μαθητοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας (Φράγκος, 1984) και η παρανόηση που υπήρχε στα πρώτα χρόνια της διάδοσης του φάσματος σχετικά με τη σημαντικότητα αυτών των μεθόδων (Mosston & Ashworth, 1985), γ) το αυξανόμενο ενδιαφέρον για ανθρώπινα δικαιώματα ιδιαίτερα μετά το Β' Παγκόσμιο Πόλεμο (United Nations, 1948) και δ) η καθιέρωση όλο και περισσότερων δημοκρατικών καθεστώτων παγκοσμίως (Golder, 2005).

Η χρησιμότητα του φάσματος είναι ένα ερώτημα που απασχολεί, ιδιαίτερα τους νεότερους εκπαιδευτικούς, αλλά και τους θεωρητικούς της εκπαίδευσης γενικότερα. Υπάρχουν, τόσο πρακτικοί όσο και επιστημονικοί λόγοι υποστήριξης του φάσματος των μεθόδων διδασκαλίας. Κατά τους Mosston και Ashworth (2002), οι οποίοι προβάλλουν κυρίως πρακτικούς λόγους, το φάσμα των μεθόδων είναι απαραίτητο, καθώς το επιβάλλουν:

- *Λόγοι ιδιοσυγκρασίας:* ανάπτυξη της ικανότητας του εκπαιδευτικού να διδάσκει με τη μέγιστη αποτελεσματικότητα. Αργά ή γρήγορα, κάθε εκπαιδευτικός αναπτύσσει έναν αγαπημένο τρόπο διδασκαλίας που έχει αποδειχθεί επιτυχής στην πράξη. Αυτός είναι βασικά κι ο λόγος που ονόμασε τις μεθόδους «στιλ».
- *Η διαφορετικότητα μαθητών:* κάθε μαθητής είναι ένα διαφορετικό άτομο. Κάθε μαθητής μαθαίνει με πολύ διαφορετικό τρόπο, έχει διαφορετικές ικανότητες, διαφορετικές ανάγκες και επιθυμίες.
- *Η ποικιλία διδακτικών σκοπών:* ο εκπαιδευτικός επιδιώκει την επίτευξη ποικιλίας διδακτικών σκοπών, σύμφωνα με τα αναλυτικά προγράμματα,

οι οποίοι όμως προσεγγίζονται με πολύ διαφορετικούς τρόπους διδασκαλίας.

Ο τρόπος που διδάσκει ο εκπαιδευτικός έχει σχέση κι αλληλεπίδραση με το πώς ο μαθητής μαθαίνει (Joyce, Weil, & Calhoun, 2000). Έτσι, το πιο καταλυτικό στοιχείο για την υποστήριξη της χρησιμότητας των μεθόδων διδασκαλίας έχει σχέση με τις θεωρίες μάθησης και το πώς μαθαίνουμε (Silverman & Ennis, 1996). Όπως αναφέρει ο Melogran (1997), μαθητές με τα ίδια χαρακτηριστικά:

- Μαθαίνουν με πολύ διαφορετικούς τρόπους.
- Μαθαίνουν με πολύ διαφορετικούς ρυθμούς.
- Αντιδρούν με πολύ διαφορετικούς τρόπους στις ίδιες διδακτικές μεθόδους ή περιεχόμενα.

Ανασκόπηση Ερευνών με Αντικείμενο το Φάσμα

Γενικότερα στο χώρο της πρωτοβάθμιας, δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, υπάρχει πληθώρα αναφορών για τις μεθόδους διδασκαλίας. Οι έρευνες στο χώρο των στιλ διδασκαλίας στη Φυσική Αγωγή, δυστυχώς, είναι εξαιρετικά περιορισμένες αριθμητικά, καθώς υπάρχουν μόλις 37 αναφορές συνολικά στις βάσεις δεδομένων του SportDiscus ή της EBSCO: Academic Search Premier, PsycARTICLES και PsycINFO (λέξεις κλειδιά: teaching styles and physical education). Ο αριθμός αυτών των αναφορών είναι εξαιρετικά μικρός, αν αναλογιστεί κανείς ότι το φάσμα έχει διατυπωθεί για πρώτη φορά το 1966. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι ο ίδιος ο Mosston δημοσίευσε μόλις ένα θεωρητικό άρθρο σε συνεργασία με τη συνεργάτιδά του (Mosston & Ashworth, 1985). Θα πρέπει λοιπόν να θεωρηθεί ότι υπάρχει σημαντικός δρόμος που πρέπει να διανυθεί για την ολοκλήρωση της θεωρίας του φάσματος, ενώ η έρευνα στο χώρο των στιλ διδασκαλίας βρίσκεται μάλλον στην αρχή της, καθώς ο Mosston ασχολήθηκε με το φάσμα, αλλά κυρίως σε θεωρητική βάση κι όχι ερευνητική. Έτσι, ο σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν να συγκεντρώσει τα ευρήματα των ερευνών και να αναλύσει κριτικά το φάσμα με απώτερο στόχο την αναδόμηση και ολοκλήρωσή του.

Πίνακας 3: Σύνοψη των βασικών ευρημάτων για τις αναπαραγωγικές μεθόδους διδασκαλίας.

Ευρήματα σχετικά με τις αναπαραγωγικές μεθόδους διδασκαλίας
• Η μέθοδος του παραγγέλματος, της πρακτικής εξάσκησης και της αμοιβαίας διδασκαλίας ήταν εξίσου αποτελεσματικές στην εκμάθηση κινητικών δεξιοτήτων σε μαθητές και φοιτητές. • Χαμηλής ικανότητας μαθητές 11 ετών απέδωσαν καλύτερα με την μέθοδο της πρακτικής εξάσκησης όταν τους δόθηκε η επιλογή να καταναείμουν το χρόνο τους όπως ήθελαν. • Περισσότερη ανατροφοδότηση δίνεται κατά τη διάρκεια της αμοιβαίας διδασκαλίας παρά κατά την πρακτική εξάσκηση ή τη μέθοδο του μη αποκλεισμού. • Στη μέθοδο της αμοιβαίας διδασκαλίας, μαθητές του δημοτικού σχολείου έδιναν περισσότερη ανατροφοδότηση στους συμμαθητές με τους οποίους είχαν περισσότερη οικειότητα. • Στη μέθοδο της αμοιβαίας διδασκαλίας, ο σχηματισμός ομάδων με βάση την ικανότητα είχε μικρό αποτέλεσμα στην ποσότητα ανατροφοδότησης που παρέχονταν και στη μάθηση. • Στη μέθοδο της αμοιβαίας διδασκαλίας, μαθητές δημοτικού και γυμνασίου ήταν περισσότερο άνετοι όταν έδιναν ή έπαιρναν ανατροφοδότηση από μαθητές που ήταν φίλοι τους. • Μαθητές δημοτικού είχαν λιγότερα δείγματα αντικοινωνικής συμπεριφοράς ή ανεπιθύμητων συμπεριφορών όταν η διδασκαλία παρέχονταν με τη μέθοδο της αμοιβαίας διδασκαλίας σε σύγκριση με την μέθοδο του παραγγέλματος και της πρακτικής εξάσκησης. • Η διδασκαλία με την μέθοδο του μη αποκλεισμού, σε σύγκριση με τη μέθοδο της πρακτικής εξάσκησης, είχε ευεργετικά αποτελέσματα στην ευχαρίστηση, την προσπάθεια, την αντιλαμβανόμενη ικανότητα και το άγχος που βίωναν μαθητές 13 ετών. • Μαθητές δημοτικού και φοιτητές ανέφεραν ότι η διδασκαλία με τη μέθοδο του μη αποκλεισμού ήταν περισσότερο ευεργετική στην απόκτηση γνώσεων, σε σύγκριση με τη μέθοδο πρακτικής εξάσκησης.

Επιπλέον, από ερευνητικής σκοπιάς, υπάρχουν αρκετές μεθοδολογικές ατέλειες που οφείλονται κυρίως στα ασαφή όρια μεταξύ των μεθόδων και τα οποία εν τέλει εξηγούν ίσως εν μέρει την έλλειψη δημοσιευμένων ερευνών. Υπάρχουν αρκετά σημεία της θεωρίας του φάσματος των μεθόδων διδασκαλίας του Mosston που υποδεικνύουν το δρόμο για μια πιθανή αναθεώρηση της δομής του φάσματος. Ωστόσο, αυτές οι ατέλειες ή ελλείψεις δεν μειώνουν σε καμία περίπτωση την σημασία και την σπουδαιότητα των θεωρητικών και πρακτικών προτάσεων του Mosston για τη διδακτική και την παιδαγωγική σκέψη στη σύγχρονη ιστορία της εκπαίδευσης.

Χρειάστηκαν περισσότερα από 30 χρόνια και τουλάχιστον 2 εκδόσεις της εργασίας του Mosston, προκειμένου να γίνει κατανοητό ότι δεν υπήρχαν «καλές» και «κακές» μέθοδοι διδασκαλίας, αλλά απλά κάθε μέθοδος ήταν κατάλληλη ανάλογα με τους σκοπούς που εξυπηρετούσε (Mosston, 1981). Αυτό αντανakλάται στις σύγχρονες έρευνες που γίνονται πάνω στις μεθόδους όπου το ερώτημα «*ποια μέθοδος είναι η καλύτερη*» έχει αντικατασταθεί από το

«*σε τι μας είναι χρήσιμη η κάθε μέθοδος*» (Byra, 2000), γι' αυτό η ερευνητική δραστηριότητα στις μέρες μας έχει στραφεί στις συνθήκες χρησιμότητας της κάθε μεθόδου. Για παράδειγμα, αν στόχος είναι η ανάπτυξη της συνεργασίας μεταξύ των μαθητών, τότε πιο κατάλληλη είναι η μέθοδος της αμοιβαίας διδασκαλίας, όπου δίνεται άμεση ανατροφοδότηση μέσω ενός μαθητή-παρατηρητή, ενώ όταν ο στόχος είναι η μεγιστοποίηση του χρόνου διδασκαλίας τότε η πιο κατάλληλη μέθοδος είναι η πρακτική μέθοδος διδασκαλίας.

Στις μέχρι τώρα ερευνητικές προσπάθειες δόθηκε έμφαση κυρίως στην σύγκριση των αναπαραγωγικών μεθόδων μεταξύ τους. Στον Πίνακα 2 συνοψίζονται τα βασικότερα ευρήματα από αυτές τις έρευνες. Ένας περιορισμός στην σύγκριση αυτών των ερευνών μεταξύ τους είναι το γεγονός της ελλιπούς ταξινόμησης του φάσματος των μεθόδων, κάτι που θα αναπτυχθεί παρακάτω. Παρόλους όμως τους περιορισμούς, υπάρχει σημαντική ανάγκη για βασική έρευνα σ' αυτόν τον χώρο και η σημαντικότητα αυτών των ευρημάτων είναι αναμφισβήτητη. Άλλωστε, η διατύπωση μιας

Πίνακας 4: Σύνοψη των βασικών ευρημάτων για τις παραγωγικές μεθόδους διδασκαλίας.

Ευρήματα σχετικά με τις παραγωγικές μεθόδους διδασκαλίας
• Η μέθοδος της αποκλίνουσας παραγωγικότητας αποδείχθηκε αποτελεσματική στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας. • Στη μέθοδο της αποκλίνουσας παραγωγικότητας, η εμπειρία και η ηλικία είναι παράγοντες που επηρεάζουν την δημιουργικότητα ενός παιδιού. • Μαθητές που διδάχθηκαν με τη μέθοδο της αποκλίνουσας παραγωγικότητας ήταν περισσότερο δημιουργικοί από μαθητές που διδάχθηκαν με τη μέθοδο του παραγγέλματος ή της πρακτικής εξάσκησης. • Η παραγωγική ικανότητα ενός μαθητή εξαρτάται από την ικανότητα του δασκάλου να χρησιμοποιεί τις παραγωγικές μεθόδους διδασκαλίας. • Η μέθοδος της συγκλίνουσας παραγωγικότητας έχει βρεθεί πιο αποτελεσματική στην ανάπτυξη γνωστικών και κινητικών ικανοτήτων σε σύγκριση με τη μέθοδο του παραγγέλματος.

καινούριας θεωρίας είναι στάδιο που προηγείται χρονικά της ερευνητικής αξιολόγησης και της εφαρμογής της.

Από την ανασκόπηση των ερευνητικών ευρημάτων της βιβλιογραφίας (Πίνακας 3 και 4), μπορούν να συναχθούν τα εξής γενικά συμπεράσματα:

1. Η μέθοδος της πρακτικής εξάσκησης έχει εξετασθεί περισσότερο συχνά απ' όλες τις μεθόδους και ακολουθεί η μέθοδος της αμοιβαίας διδασκαλίας και η μέθοδος του μη αποκλεισμού.
2. Η μέθοδος του αυτοελέγχου δεν έχει εξεταστεί από καμία έρευνα μέχρι τώρα ή τουλάχιστον δεν υπάρχει τέτοια δημοσίευση.
3. Σε γενικές γραμμές, ελάχιστη προσοχή έχει δοθεί στην εξέταση των παραγωγικών ή δημιουργικών μεθόδων διδασκαλίας.
4. Από τις λεγόμενες παραγωγικές μεθόδους διδασκαλίας, η μέθοδος της αποκλίνουσας παραγωγικότητας είναι αυτή που της έχει δοθεί περισσότερη προσοχή συγκριτικά με τις άλλες παραγωγικές μεθόδους.
5. Ελάχιστη επίσης προσοχή έχει δοθεί και στη σύγκριση αναπαραγωγικών και παραγωγικών μεθόδων διδασκαλίας.
6. Τα τελευταία χρόνια υπάρχουν έρευνες που χρησιμοποιούν το φάσμα των μεθόδων διδασκαλίας, χωρίς ωστόσο να συγκρίνουν ή να αξιολογούν αυτές καθ' αυτές τις μεθόδους, αλλά θεωρώντας ως δεδομένες τις υποθέσεις των Mosston και Ashworth (1986, 2002) για τις συνέπειες της εφαρμογής κάθε μεθόδου.

Υπάρχουν απόψεις που τονίζουν την ανάγκη περισσότερων ερευνών στο χώρο των μεθόδων διδασκαλίας, καθώς είναι σίγουρο ότι υπάρχουν πολλά αναπάντητα ερωτήματα ακόμη. Αυτό όμως που έχει πρωταρχική σημασία, πριν από την πρόοδο της έρευνας, είναι να προχωρήσει η ολοκλήρωση του φάσματος των μεθόδων κι αυτό δεν μπορεί να γίνει παρά με μια κριτική ανάλυση του φάσματος.

Μια Κριτική Ανάλυση: Προεκτείνοντας το Φάσμα των Μεθόδων Διδασκαλίας

Διδακτικοί σκοποί και μέθοδοι διδασκαλίας

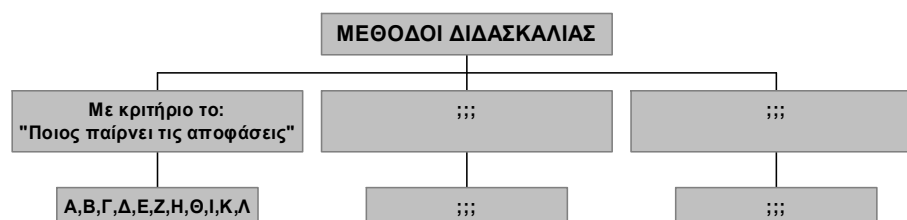
Από την εποχή του Αριστοτέλη, οι έννοιες του διδακτικού σκοπού και των μεθόδων διδασκαλίας θεωρούνται αλληλοσυνδεδεμένες (Εγκυκλοπαίδεια Πάπυρος-Larousse-Britannica, Τόμος 41, σελ. 188-189). Σαν μέθοδος διδασκαλίας ορίζεται ο συστηματικός ή προγραμματισμένος τρόπος πορείας της διδασκαλίας και πρόβλεψης της πορείας της μάθησης ώστε, κάτω από προϋποθέσεις, να οδηγήσει στην πραγματοποίηση ενός σκοπού (Φράγκος, 1984; Joyce et al., 2000). Ωστόσο, δόθηκε μια προτεραιότητα στην

ταξινόμηση των διδακτικών σκοπών³ (π.χ. Bloom, 1956a, 1956b), ενώ η προσπάθεια του Mosston είναι η μοναδική ίσως προσπάθεια ταξινόμησης των μεθόδων διδασκαλίας. Αυτή η στοχοκεντρική αντίληψη με την οποία συνδέθηκαν οι σκοποί με τις μεθόδους δεν μπορεί να στερήσει από το φάσμα των μεθόδων διδασκαλίας την αυτοτέλειά του σαν ένα πολύπλοκο σύστημα ανάλυσης της διδασκαλίας. Είναι εξάλλου γεγονός ότι στις μέρες μας το μοντέλο της στοχοκεντρικής αντίληψης για την ανάπτυξη αναλυτικών προγραμμάτων υπερισχύει έναντι όλων των άλλων τάσεων (Βρεττός & Καψάλης, 1997). Ωστόσο, αν αντί για την έμφαση στους σκοπούς ή στο αποτέλεσμα της διδασκαλίας, δοθεί έμφαση στην διαδικασία της διδασκαλίας, τότε εύκολα διαπιστώνει κανείς την ανάγκη της ταξινόμησης των μεθόδων διδασκαλίας.

Ο Bloom (1956a, 1956b) και η ομάδα που συνεργάστηκε μαζί του, διαπίστωσε ότι προσπαθούσαν να ταξινομήσουν φαινόμενα που ίσως δεν ήταν δυνατόν να παρατηρηθούν ή να ταξινομηθούν, τουλάχιστον με τον τρόπο που είχαν αναπτυχθεί οι ταξινομίες των φυσικών ή βιολογικών επιστημών. Κι αυτό γιατί η μάθηση θεωρείται «αόρατη», δηλαδή δεν είναι άμεσα παρατηρήσιμη - π.χ. δεν μπορούμε να γνωρίζουμε τι συμβαίνει μέσα στο μυαλό του μαθητή - αλλά μόνο έμμεσα μπορούμε να κρίνουμε τι έμαθε κάποιος - π.χ. παρατηρώντας και καταγράφοντας τη συμπεριφορά του. Η ταξινόμηση των μεθόδων διδασκαλίας δεν έχει αυτόν τον περιορισμό που υπήρχε για την ταξινόμηση των διδακτικών σκοπών κι αυτό γιατί ο τρόπος διδασκαλίας είναι κάτι που εξαρτάται, ή μπορεί να ελεγχθεί σε γενικές γραμμές, από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό.

Πριν προχωρήσει κανείς παρακάτω, είναι χρήσιμο να σκεφθεί πάνω σ' ένα ερώτημα που προκύπτει από την παραπάνω παράγραφο: *υπάρχει μια μέθοδος διδασκαλίας που να είναι κατάλληλη για την επίτευξη όλων των σκοπών ή απαιτούνται διαφορετικές μέθοδοι διδασκαλίας για κάθε διδακτικό σκοπό;* Στην προκειμένη περίπτωση, η απάντηση είναι μάλλον διφορούμενη ή αμφίπλευρα θετική. Αρκετοί παιδαγωγοί μέχρι τώρα έχουν δεχθεί ότι με μια μόνο μέθοδο διδασκαλίας μπορούν να επιτευχθούν όλοι οι σκοποί, ενώ αρκετοί κατασκεύασαν τη δική τους μέθοδο προτείνοντάς την σαν πιο κατάλληλη (π.χ. Pestalozzi, Montessori κλπ). Ωστόσο, αυτό που προέκυψε, τα τελευταία ίσως χρόνια, είναι ότι διαφέρει η αποτελεσματικότητα της επίτευξης κάθε σκοπού όταν χρησιμοποιείται μια μόνο μέθοδος. Με άλλα λόγια, για την επίτευξη κάθε σκοπού είναι αποτελεσματικότερη μια διαφορετική μέθοδος διδασκαλίας (Mosston & Ashworth, 2002).

³ Όπως αναφέρει ο Bloom (1956a, 1956b), η ιδέα γι' αυτή την ταξινόμηση προέκυψε από μια ανεπίσημη συνάντηση το 1948 των κολλεγικών εξεταστών στη Βοστώνη των ΗΠΑ. Ο στόχος ήταν η κατασκευή ενός θεωρητικού πλαισίου για την ταξινόμηση των διδακτικών στόχων που θα διευκόλυνε την επικοινωνία μεταξύ των εξεταστών. Οι διδακτικοί στόχοι είναι η αρχή του σχεδιασμού κάθε αναλυτικού προγράμματος και κάθε εκπαιδευτικού συστήματος γενικότερα.



Σχήμα 2: Η ταξινόμηση των μεθόδων διδασκαλίας με βάση τη θεωρία του Mosston είναι ένας τρόπος από πολλούς πιθανούς τρόπους ταξινόμησης που μπορεί να υπάρχουν.

Πόσα συστήματα ταξινόμησης των μεθόδων υπάρχουν;

Διάφοροι θεωρητικοί έχουν προσπαθήσει να διαχωρίσουν ή να ταξινομήσουν τις μεθόδους διδασκαλίας χρησιμοποιώντας, ωστόσο, ο καθένας διαφορετικά κριτήρια και πάντοτε ορμώμενοι από διαφορετικές βάσεις ή θεωρίες (Joyce et al., 2000). Είναι βέβαιο ότι λείπει μια ταξινόμηση ή, ακόμη περισσότερο, ένα σύστημα ταξινόμησης των αποφάσεων που πρέπει να ληφθούν κατά τη διάρκεια του σχεδιασμού, εφαρμογής και αξιολόγησης της διδασκαλίας το οποίο θα βοηθούσε και στην ταξινόμηση των μεθόδων.

Αυτό που περιπλέκει περισσότερο το θέμα της ταξινόμησης των μεθόδων διδασκαλίας, είναι το γεγονός ότι *κάθε μέθοδος είναι ένας συνδυασμός από διαφορετικές επιλογές ή στρατηγικές*. Όπως είδαμε παραπάνω, ο Mosston καθόρισε αυτούς τους τρόπους διδασκαλίας με βάση το «ποιος παίρνει τις αποφάσεις». Το πρώτο σχόλιο που μπορεί να κάνει κάποιος είναι ότι αυτό το κριτήριο είναι μόνο ένας τρόπος ταξινόμησης από τους πολλούς και διαφορετικούς που μπορεί ενδεχομένως να υπάρχουν. Το Σχήμα 2 δείχνει την πιθανή διάρθρωση των μεθόδων διδασκαλίας με βάση υποθετικά κριτήρια ταξινόμησης, όπου γίνεται φανερή η πολυπλοκότητα της απόπειρας ανάλυσής τους, καθώς είναι άγνωστο το πλήθος των πιθανών συστημάτων ταξινόμησης των μεθόδων.

Το δεύτερο σχόλιο που μπορεί να κάνει κανείς, είναι ότι υπάρχουν μια σειρά από ερωτήματα που θα έπρεπε να εξεταστούν, αλλά δεν έχουν αναλυθεί διεξοδικά ακόμη, όπως για παράδειγμα το «*ποιες είναι αυτές οι αποφάσεις*», «*σε ποια φάση της διδασκαλίας παίρνονται*» κλπ. Η σημαντικότητα αυτών των ερωτημάτων είναι ουσιαστική για το φάσμα του Mosston, καθώς το ζήτημα είναι αν ο μαθητής συμμετέχει στη λήψη αποφάσεων ή όχι. Αυτοί οι προβληματισμοί αναλύονται διεξοδικά παρακάτω.

Το τρίτο σχόλιο έχει να κάνει με το ενδιαφέρον που παρουσιάζει η θεωρία του φάσματος, αν τη δει κανείς σε συνδυασμό με άλλες σύγχρονες θεωρίες στο χώρο της παιδαγωγικής. Για παράδειγμα, αν πάρει κανείς σαν κριτήριο το «*ποιος είναι ο διδακτικός στόχος*» θα ήταν ίσως πολύ πιο εύκολο να ταξινομηθούν και να ονομαστούν οι μέθοδοι διδασκαλίας, καθώς υπάρχει ήδη η ταξινόμηση των διδακτικών σκοπών του Bloom (1956a, 1956b).

Πόσες είναι οι μέθοδοι διδασκαλίας;

Μολονότι, ο Mosston προσπάθησε συστηματικά να καθορίσει ένα πλαίσιο διάταξης ή ταξινόμησης των μεθόδων, ωστόσο αυτό δεν φαίνεται να έχει ολοκληρωθεί μέχρι σήμερα. Για παράδειγμα, ο ίδιος ο Mosston (1966), όρισε 11 μεθόδους διδασκαλίας με βάση το ποιος παίρνει τις αποφάσεις (Πίνακας 4). Ωστόσο, αν κάνει κανείς μια ανάλυση του

Πίνακας 4: Το φάσμα των μεθόδων διδασκαλίας (Mosston & Ashworth, 2002, pp.291).

	Πριν τη διδασκαλία (σχεδιασμός)	κατά τη διδασκαλία (εφαρμογή)	μετά τη διδασκαλία (αξιολόγηση)
1. Μέθοδος Α: Του παραγγέλματος	Δ	Δ	Δ
2. Μέθοδος Β: Της πρακτικής εξάσκησης	Δ	Μ	Δ
3. Μέθοδος Γ: Της αμοιβαίας διδασκαλίας	Δ	Μ	Μ
4. Μέθοδος Δ: Του αυτοελέγχου	Δ	Μ	Μ
5. Μέθοδος Ε: Του μη αποκλεισμού	Δ	Μ	Μ
6. Μέθοδος F: Της καθοδηγούμενης εφευρετικότητας	Δ	Δ/Μ	Δ/Μ
7. Μέθοδος Γ: Της συγκλίνουσας εφευρετικότητας	Δ	Μ/Δ	Μ/Δ
8. Μέθοδος Η: Της αποκλίνουσας παραγωγικότητας	Δ	Μ/Δ	Μ/Δ
9. Μέθοδος Ι: Το πρόγραμμα που σχεδιάζει ο μαθητής	Δ	Μ	Μ
10. Μέθοδος J: Της πρωτοβουλίας του μαθητή	Μ	Μ/Δ	Μ
11. Μέθοδος Κ: Της αυτοδιδασκαλίας	Μ	Μ	Μ

Σημείωση: όπου «Δ» = Δάσκαλος, ενώ όπου «Μ» = Μαθητής.



Σχήμα 3: Αναπτυξιακή διάταξη των μεθόδων μέσα σε κάθε φάση.

τρόπου με τον οποίο εξήγαγε αυτές τις μεθόδους, δηλαδή με βάση το ποιος παίρνει τις αποφάσεις και προχωρώντας από τη δασκαλοκεντρική προς τη μαθητοκεντρική διδασκαλία, γίνεται φανερό ότι οι μέθοδοι διδασκαλίας είναι πολύ περισσότερες. Έτσι, αν υποθέσουμε ότι οι αποφάσεις σε κάθε φάση παίρνονται από τον Δάσκαλο (Δ), ή τον Μαθητή (Μ), ή με την συνεργασία Δάσκαλου-Μαθητή (ΔΜ), τότε έχουμε 27 διαφορετικούς συνδυασμούς, τουλάχιστον σε θεωρητικό επίπεδο (Πίνακας 5).

Απ' αυτή την ταξινόμηση ωστόσο προκύπτουν διάφορα προβλήματα. Για παράδειγμα, ένα πρόβλημα που προκύπτει είναι ότι δεν είναι εύκολο να ονομάσει κανείς τις μεθόδους αυτές, παρά μόνο ίσως με τα αρχικά τους (π.χ. ΔΔΔ ή ΔΑΔΑΔΑ για την πρώτη μέθοδο κοκ). Επίσης, γίνεται φανερό η αύξηση των συνδυασμών στην περίπτωση που προστεθούν: α) ακόμη ένας ή περισσότεροι παράγοντες που επηρεάζουν τη διαδικασία λήψης αποφάσεων (π.χ. το κράτος, το Υπουργείο Παιδείας ή η τοπική κοινωνία κλπ), ή και β) άλλη μια φάση της διαδικασίας της διδασκαλίας.

Οι Πίνακες 4, 5 και 6 βοηθούν στη θεωρητική καταγραφή όλων των μεθόδων διδασκαλίας σύμφωνα με την αρχή του Mosston «η διδασκαλία είναι μια διαδικασία λήψης αποφάσεων». Ωστόσο, είναι πολύ δύσκολο να καθορίσει κανείς με ποια σειρά θα πρέπει να προχωρήσει κανείς προκειμένου να έχει μια αναπτυξιακή διάσταση αυτών των μεθόδων. Ο σκοπός αυτής της ταξινόμησης ήταν να μπουν σε μια σειρά οι μέθοδοι διδασκαλίας από την απολύτως δασκαλοκεντρική, στην απολύτως μαθητοκεντρική διδασκαλία, περνώντας από μια ενδιάμεση φάση συνεργασίας μεταξύ δασκάλου-μαθητή. Γι' αυτό, προκειμένου να σχηματιστεί ο Πίνακας 5 και κυρίως για να μπουν οι μέθοδοι διδασκαλίας σε μια αναπτυξιακή διάσταση, ακολουθήθηκαν οι κατευθύνσεις που φαίνονται στα Σχήματα 3, 4 και 5 με βάση τις εξής τέσσερις αρχές:

1. Αρχικά όλες οι αποφάσεις είναι στην ευθύνη του δασκάλου.
2. Στη συνέχεια, ο δάσκαλος συνεργάζεται με το μαθητή στη λήψη αποφάσεων.
3. Στο τέλος, ο μαθητής θα έχει όλη την ευθύνη για τη λήψη αποφάσεων.

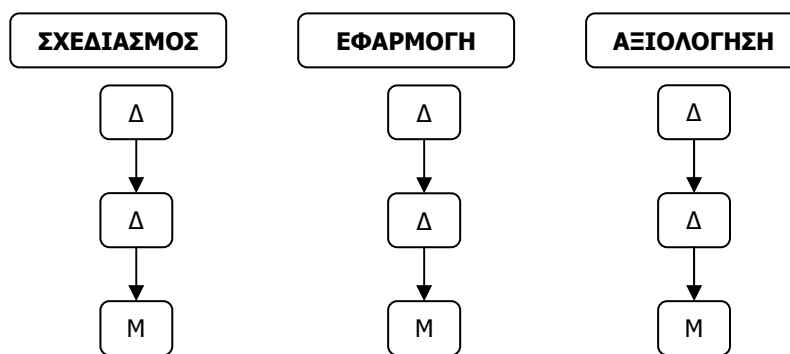
4. Οι τρεις παραπάνω αρχές για τον καθορισμό των μεθόδων διδασκαλίας θεωρήθηκε ότι ισχύουν: α) μέσα σε κάθε φάση της διδασκαλίας (δηλαδή, πριν, κατά τη διάρκεια και μετά τη διδασκαλία), β) από φάση σε φάση και γ) από μέθοδο σε μέθοδο.

Είναι πιθανόν, κάποιοι να ισχυρισθεί ότι αντί να συνεργαστούν ο δάσκαλος με το μαθητή στη φάση του σχεδιασμού και στη συνέχεια στη φάση της εφαρμογής-όπως παρουσιάζεται στον Πίνακα 5-να έχουμε συνεργασία του εκπαιδευτικού με το μαθητή πρώτα στη φάση της εφαρμογής και στη συνέχεια σε κάποια άλλη φάση. Θα πρέπει λοιπόν να δει κανείς την τοποθέτηση ή την σειρά των μεθόδων στον πίνακα με βάση τις παραπάνω αρχές. Ίσως όμως και να μην υπάρχει ουσιαστικός λόγος για να μπουν οι μέθοδοι σε μια σειρά. Ο ισχυρισμός για την απουσία ανάγκης απόδειξης της αναπτυξιακής σειράς των μεθόδων διδασκαλίας βρίσκεται στην φύση της διαδικασίας της μάθησης και στην υπόθεση ότι *κάθε άνθρωπος έχει ή αναπτύσσει μια ικανότητα να μαθαίνει τα πάντα ακόμη κι από μόνος του* (Φράγκος, 1984; Bigge & Shermis, 1992). Ανεξάρτητα δηλαδή από το ποια είναι η μέθοδος διδασκαλίας, θα υπάρχει εμφάνιση του φαινομένου της μάθησης. Για παράδειγμα, ας σκεφθεί κανείς πάνω σε μερικές αλήθειες:

- Παρόλο που τα περισσότερα βρέφη μαθαίνουν πρώτα να κάθονται, στη συνέχεια να μπουσουλούν κι έπειτα να περπατούν, είναι δυνατό ένα βρέφος να μάθει να περπατάει, χωρίς ωστόσο να προσπαθήσει να μπουσουλήσει πρώτα!
- Όταν κάποιος θέλει να μάθει ποδήλατο, χωρίς κανέναν βοηθό (απολύτως μαθητοκεντρική προσέγγιση), στην αρχή δυσκολεύεται να διατηρήσει την ισορροπία του, ωστόσο, μετά από συνεχή δείγματα θετικής και αρνητικής ανατροφοδότησης, ο εγκέφαλος εκτιμά τα δεδομένα των αλλαγών κι αντιδρά σ' αυτά με αποτέλεσμα τελικά να μαθαίνουμε τέλεια ποδήλατο!
- Επίσης, είναι δυνατόν να έχουμε διδάξει ένα αντικείμενο σε έναν μαθητή κι εκείνος, με τη δική του προσπάθεια ή τεμπελιά και κυρίως με κάποια άλλη μέθοδο, να έχει φθάσει σε ένα διαφορετικό επίπεδο μάθησης απ' αυτό που αρχικά ίσως αναμενόταν.



Σχήμα 4: Αναπτυξιακή διάταξη των μεθόδων από φάση σε φάση.



Σχήμα 5: Αναπτυξιακή διάταξη των μεθόδων από μέθοδο σε μέθοδο.

Ωστόσο, τα τελευταία παραδείγματα με βάση την υπόθεση ότι «κάθε άνθρωπος έχει ή αναπτύσσει μια ικανότητα να μαθαίνει ακόμη κι από μόνος του», δημιουργούν τουλάχιστον δυο ερωτήματα: α) για ποιο λόγο να ασχολούμαστε με τις μεθόδους διδασκαλίας όταν ο καθένας μπορεί να μάθει κι από μόνος του; και β) ποιος είναι ο ρόλος του δασκάλου; Η απάντηση στο πρώτο ερώτημα έχει σχέση με τους λόγους ύπαρξης των σχολείων και της εκπαίδευσης σε ένα οργανωμένο κράτος (David, 1980; Green, 1990). Η απάντηση στο δεύτερο ερώτημα είναι πιο εύκολη: προφανώς, να διευκολύνει τη μάθηση (Bigge & Shermis, 1992). Να προσφέρει στο μαθητή το κατάλληλο περιβάλλον για μάθηση. Να διορθώσει το μαθητή όταν αυτό χρειάζεται. Να παρέχει τη γνώση και την εμπειρία του όταν ο μαθητής το χρειάζεται.

Το συμπέρασμα που προκύπτει από τους τελευταίους ισχυρισμούς είναι ότι ίσως δεν έχει νόημα να ψάχνουμε να βρούμε μια σειρά στις μεθόδους διδασκαλίας, καθώς είναι πολύ εύκολο, ή και θεμιτό πολλές φορές, το να περάσει κανείς από τη μια μέθοδο σε μια οποιαδήποτε άλλη, χωρίς αυτό να προϋποθέτει ότι θα πρέπει να περάσει πρώτα από μια ενδιαμέση. Αν υπάρχουν αποδείξεις ότι θα πρέπει να χρησιμοποιήσουμε πρώτα μια μέθοδο και στη συνέχεια κάποια άλλη, αυτό μπορεί να έχει σχέση με την ηλικία και το επίπεδο ανάπτυξης των μαθητών, δηλαδή με θεωρίες της εξελικτικής ψυχολογίας (Παρασκευόπουλος, 1984; Salkind, 1990).

Όπως μπορεί να δει κανείς στον Πίνακα 4, τα πράγματα είναι ξεκάθαρα όταν σε μια φάση της διδασκαλίας, μόνον ο δάσκαλος ή μόνον ο μαθητής παίρνει τις αποφάσεις. Τι συμβαίνει όμως στις περιπτώσεις όπου έχουμε δάσκαλο και μαθητή (ΔΜ) να συναποφασίζουν; Έτσι, στα παραπάνω ερωτήματα θα μπορούσε να προσθέσει κάποιος ακόμη ένα: *μπορεί να ισχυρισθεί κανείς ότι δυο άτομα παίρνουν ταυτόχρονα την ίδια στιγμή μια απόφαση;* Αν απορρίψει κανείς τον παραπάνω ισχυρισμό, δηλαδή ότι δεν είναι δυνατόν να έχουμε ταυτόχρονη λήψη μιας απόφασης από δυο άτομα, την ίδια στιγμή τουλάχιστον, τότε οι περιπτώσεις του Πίνακα 5 περιορίζονται στις 8, βγάζοντας έξω όλες όσες μεθόδους έχουν σε κάποια φάση τους το δάσκαλο και τον μαθητή να συναποφασίζουν (ΔΜ). Αν απαντήσει κανείς θετικά στο ίδιο ερώτημα,

μα, προσπαθώντας να ορίσει κανόνες συνεργασίας ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και το μαθητή, τότε τίθεται το ζήτημα του «με ποιο τρόπο παίρνονται οι αποφάσεις;» Πριν δώσει κανείς απάντηση σ' αυτό το ερώτημα, θα πρέπει να ορίσει μια απλή υπόθεση: ο ένας από τους δυο έχει πάντα την πρωτοβουλία της πρότασης για δράση, ενώ ο άλλος έχει την επιλογή της αποδοχής ή απόρριψης της πρότασης. Αν κανείς δεχθεί την παραπάνω υπόθεση για το πώς παίρνονται οι αποφάσεις, ή με άλλα λόγια το πώς μοιράζεται η εξουσία για τη λήψη αποφάσεων, τότε οι παραπάνω περιπτώσεις πολλαπλασιάζονται σε 64 (Πίνακας 6). Η προσέγγιση της λήψης αποφάσεων με τη συνεργασία δασκάλου-μαθητή υπάρχει και στη θεωρία των Mosston και Ashworth (1985, 1986, 2002), καθώς υπάρχουν διάφορες προτάσεις για τέτοιες μεθόδους διδασκαλίας (Πίνακας 4) από τους ίδιους συγγραφείς. Ωστόσο, άγνωστο γιατί, δεν μελετήθηκε διεξοδικά μέχρι τέλους και δεν δόθηκε καμία σημασία στον τρόπο λήψης των αποφάσεων.

Στη διαδικασία της μάθησης υπάρχουν δυο βασικοί παράγοντες: ο δάσκαλος και ο μαθητής. Είναι εύκολο να φανταστεί κανείς πόσο πολλαπλασιάζονται οι παραπάνω περιπτώσεις όσο εισάγουμε νέες παραμέτρους, οι οποίες δημιουργούν ακόμη περισσότερους συνδυασμούς. Για παράδειγμα, στις παραπάνω περιπτώσεις, ορίστηκε ο δάσκαλος και ο μαθητής γενικά. Τι θα συνέβαινε όμως αν ορίζαμε ότι μπορεί να έχουμε πολύ περισσότερους δασκάλους ανά μαθητή ή έναν δάσκαλο ανά μαθητή; Για παράδειγμα, υπάρχουν οι εξής περιπτώσεις: α) ένας μαθητής και ένας δάσκαλος (π.χ. ιδιαίτερα μαθήματα - O'Brien & Guiney, 2001), β) ένας μαθητής και πολλοί δάσκαλοι (π.χ. ανοιχτή διδασκαλία⁴), γ) πολλοί μαθητές κι ένας δάσκαλος (π.χ. ενιαία συγκεντρωτική διδασκαλία - Βρεττός & Καψάλης, 1997) και δ) πολλοί μαθητές με πολλούς δασκάλους ταυτόχρονα (π.χ. ομαδική διδασκαλία⁵). Είναι προφανές

⁴ Η ανοιχτή διδασκαλία, εκτός της παραπάνω αρχής, στηρίζεται στην ενοποίηση συγγενών μαθημάτων ώστε να προκύψουν μεγαλύτερες ομάδες που ανταποκρίνονται σε συναφή πνευματικά ενδιαφέροντα (π.χ. κλασικές επιστήμες, θετικές επιστήμες κλπ).

⁵ Η ομαδική διδασκαλία συνεπάγεται την παρουσία πολλών εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας (Αναγνωστοπούλου, 2001).

Πίνακας 5: Το φάσμα των μεθόδων διδασκαλίας του Mosston αναπτυγμένο ανάλογα με το *ποιος* και σε *ποια φάση* έχει την ευθύνη για τις αποφάσεις που αφορούν την διδασκαλία.

	Πριν τη διδασκαλία (σχεδιασμός)	κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας (εφαρμογή)	μετά τη διδασκαλία (α- ξιολόγηση)
1.	Δ	Δ	Δ
2.	Δ	Δ	ΔΜ
3.	Δ	Δ	Μ
4.	Δ	ΔΜ	Δ
5.	Δ	ΔΜ	ΔΜ
6.	Δ	ΔΜ	Μ
7.	Δ	Μ	Δ
8.	Δ	Μ	ΔΜ
9.	Δ	Μ	Μ
10.	ΔΜ	Δ	Δ
11.	ΔΜ	Δ	ΔΜ
12.	ΔΜ	Δ	Μ
13.	ΔΜ	ΔΜ	Δ
14.	ΔΜ	ΔΜ	ΔΜ
15.	ΔΜ	ΔΜ	Μ
16.	ΔΜ	Μ	Δ
17.	ΔΜ	Μ	ΔΜ
18.	ΔΜ	Μ	Μ
19.	Μ	Δ	Δ
20.	Μ	Δ	ΔΜ
21.	Μ	Δ	Μ
22.	Μ	ΔΜ	Δ
23.	Μ	ΔΜ	ΔΜ
24.	Μ	ΔΜ	Μ
25.	Μ	Μ	Δ
26.	Μ	Μ	ΔΜ
27.	Μ	Μ	Μ

Σημείωση: τα έντονα γράμματα μέσα στις με διαφορετική σκίαση περιοχές υποδεικνύουν το συνδυασμό των «ανά δυο» που αναπτύσσεται κάθε φορά.

ότι η εξέταση αυτών των περιπτώσεων θα έφερνε περαιτέρω πολλαπλασιασμό των μεθόδων διδασκαλίας, η περιγραφή των οποίων ξεπερνά τα περιθώρια αυτής της εργασίας. Αυτό που είναι αποκαλύπτεται όμως, με όλα τα παραπάνω σχόλια, είναι το θέμα της πληθώρας των μεθόδων διδασκαλίας.

Η αξιοπιστία του παραπάνω συστήματος ταξινόμησης των μεθόδων διδασκαλίας

Η επιστημονική πρακτική δείχνει ότι πρώτα διατυπώνεται μια θεωρία ή ένα σύστημα ταξινόμησης και στη συνέχεια διατυπώνεται η κριτική πάνω σ' αυτό. Οι μέχρι στιγμής διατυπωθείσες προτάσεις είναι βέβαιο ότι θα μπορούσαν να αμφισβητηθούν, ιδιαίτερα για το πόση πρακτική σημασία μπορεί να έχει η ανάλυση όλων αυτών των περιπτώσεων. Για παράδειγμα, το πρόβλημα που γεννιέται με αυτή την πρόταση ταξινόμησης είναι ότι δεν είναι εύκολο, ή τουλάχιστον απαιτείται ακόμη πολύ αναλυτική δουλειά, προκειμένου να περιγραφούν οι παραπάνω μέθοδοι διδασκαλίας με τον τρόπο τουλάχιστον που το έκαναν οι Mosston και Ashworth (1986, 2002) δίνοντας ονόματα σε κάθε μέθοδο διδασκαλίας.

Το κριτήριο αξιοπιστίας που μπορεί ενδεχομένως να τεθεί για την αξιοπιστία αυτής της ταξινόμησης

είναι ένα: *μπορεί κάποιος με βάση το προτεινόμενο σύστημα ταξινόμησης να κατατάξει μια μέθοδο διδασκαλίας σε ένα συγκεκριμένο σημείο; Αν εξετάζοντας κανείς όλες τις μεθόδους διδασκαλίας, γνωστές και μη, η απάντηση είναι θετική τότε αυτή η ταξινόμηση μπορεί να κριθεί σαν αξιόπιστη. Αν η απάντηση είναι αρνητική ή διφορούμενη, όπως στο απόφθεγμα της εισαγωγής από το βιβλίο των Mosston και Ashworth (2002) τότε η ταξινόμηση χρειάζεται περαιτέρω αναλυτική εργασία για να ολοκληρωθεί.*

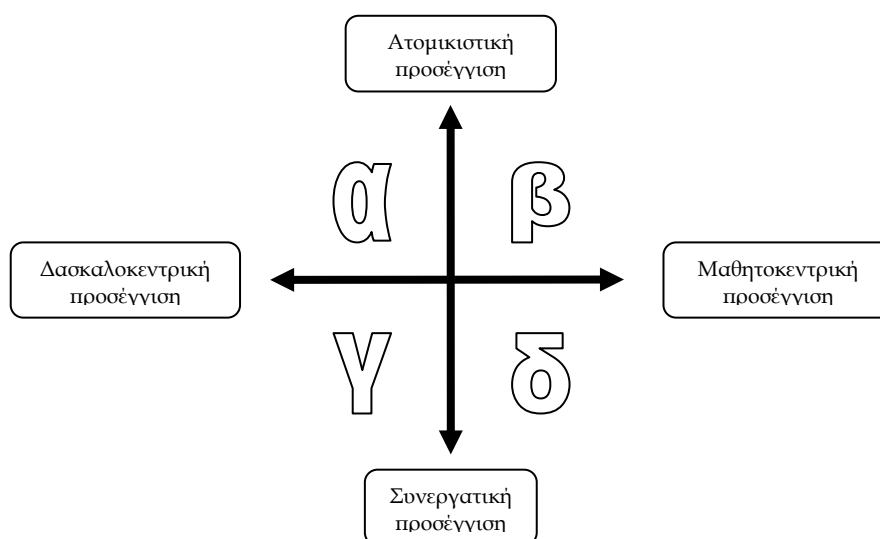
Η διάκριση και ονοματολογία αυτών των μεθόδων

Στο πρόβλημα της προηγούμενης ενότητας μπορεί να απαντήσει η περαιτέρω ταξινόμηση και ονοματολογία των μεθόδων αυτών. Για παράδειγμα, κοιτώντας προσεκτικότερα τους Πίνακες 5 και 6 μπορεί κάποιος να προτείνει μια ακόμη διάκριση των μεθόδων: α) σαν *ατομικιστικές* μπορούν να χαρακτηριστούν αυτές που σε κάθε φάση εμπλέκεται μόνο ένας ανθρώπινος παράγοντας στη λήψη αποφάσεων, χωρίς να λαμβάνει υπόψη του τον άλλον (π.χ. μόνο ο μαθητής ή μόνο ο δάσκαλος παίρνει αποφάσεις) κι αυτές είναι συνολικά 8 και στους δυο πίνακες και β) σαν *συνεργατικές* μέθοδοι μπορούν να χαρακτηριστούν αυτές όπου υπάρχει συνεργασία στη λήψη

Πίνακας 6: Το φάσμα των μεθόδων διδασκαλίας του Mosston έχοντας λάβει επιπλέον υπόψη τον τρόπο με τον οποίο παίρνονται οι αποφάσεις.

	Πριν τη διδασκαλία (σχε-διασμός)	κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας (εφαρμογή)	μετά τη διδασκαλία (αξιολόγηση)		Πριν τη διδασκαλία (σχε-διασμός)	κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας (εφαρμογή)	μετά τη διδασκαλία (αξιολόγηση)
1.	Δ	Δ	Δ	33.	M (Δ)	Δ	Δ
2.	Δ	Δ	Δ (M)	34.	M (Δ)	Δ	Δ (M)
3.	Δ	Δ	M (Δ)	35.	M (Δ)	Δ	M (Δ)
4.	Δ	Δ	M	36.	M (Δ)	Δ	M
5.	Δ	Δ (M)	Δ	37.	M (Δ)	Δ (M)	Δ
6.	Δ	Δ (M)	Δ (M)	38.	M (Δ)	Δ (M)	Δ (M)
7.	Δ	Δ (M)	M (Δ)	39.	M (Δ)	Δ (M)	M (Δ)
8.	Δ	Δ (M)	M	40.	M (Δ)	Δ (M)	M
9.	Δ	M (Δ)	Δ	41.	M (Δ)	M (Δ)	Δ
10.	Δ	M (Δ)	Δ (M)	42.	M (Δ)	M (Δ)	Δ (M)
11.	Δ	M (Δ)	M (Δ)	43.	M (Δ)	M (Δ)	M (Δ)
12.	Δ	M (Δ)	M	44.	M (Δ)	M (Δ)	M
13.	Δ	M	Δ	45.	M (Δ)	M	Δ
14.	Δ	M	Δ (M)	46.	M (Δ)	M	Δ (M)
15.	Δ	M	M (Δ)	47.	M (Δ)	M	M (Δ)
16.	Δ	M	M	48.	M (Δ)	M	M
17.	Δ (M)	Δ	Δ	49.	M	Δ	Δ
18.	Δ (M)	Δ	Δ (M)	50.	M	Δ	Δ (M)
19.	Δ (M)	Δ	M (Δ)	51.	M	Δ	M (Δ)
20.	Δ (M)	Δ	M	52.	M	Δ	M
21.	Δ (M)	Δ (M)	Δ	53.	M	Δ (M)	Δ
22.	Δ (M)	Δ (M)	Δ (M)	54.	M	Δ (M)	Δ (M)
23.	Δ (M)	Δ (M)	M (Δ)	55.	M	Δ (M)	M (Δ)
24.	Δ (M)	Δ (M)	M	56.	M	Δ (M)	M
25.	Δ (M)	M (Δ)	Δ	57.	M	M (Δ)	Δ
26.	Δ (M)	M (Δ)	Δ (M)	58.	M	M (Δ)	Δ (M)
27.	Δ (M)	M (Δ)	M (Δ)	59.	M	M (Δ)	M (Δ)
28.	Δ (M)	M (Δ)	M	60.	M	M (Δ)	M
29.	Δ (M)	M	Δ	61.	M	M	Δ
30.	Δ (M)	M	Δ (M)	62.	M	M	Δ (M)
31.	Δ (M)	M	M (Δ)	63.	M	M	M (Δ)
32.	Δ (M)	M	M	64.	M	M	M

Σημείωση: τα έντονα γράμματα μέσα στις με διαφορετική σκίαση περιοχές υποδεικνύουν το συνδυασμό των «ανά δυο» που αναπτύσσεται κάθε φορά. Οπουδήποτε, στην ίδια φάση, ο δάσκαλος ή ο μαθητής βρίσκονται εκτός παρένθεσης σημαίνει ότι αυτός έχει την πρωτοβουλία της πρότασης για απόφαση, ενώ όποιος βρίσκεται μέσα σε παρένθεση έχει την επιλογή της αποδοχής ή απόρριψης (π.χ. όπου Δ (M) σημαίνει ότι ο δάσκαλος έχει την πρωτοβουλία να προτείνει κι ο μαθητής την επιλογή της αποδοχής ή απόρριψης).



Σχήμα 6: Ανάλογα με το τεταρτημόριο που ανήκει μια μέθοδος μπορεί να πάρει και το αντίστοιχο όνομα.

αποφάσεων σε οποιαδήποτε φάση μεταξύ δασκάλου και μαθητή (19 περιπτώσεις στον Πίνακα 5 και 56 στον Πίνακα 6).

Μια άλλη διάκριση που μπορεί να κάνει κανείς, ανάλογη με αυτή που ήδη υπάρχει, είναι: α) *δασκαλοκεντρικές* μέθοδοι με χαμηλή σχετικά συμμετοχή του μαθητή (π.χ. έτσι πιθανόν θα μπορούσαν να θεωρηθούν όσες υπάρχει συμμετοχή του μαθητή μέχρι και σε μια φάση) και β) *μαθητοκεντρικές* μέθοδοι με υψηλή σχετικά συμμετοχή του μαθητή στη διδασκαλία (π.χ. έτσι πιθανόν θα μπορούσαν να θεωρηθούν όσες υπάρχει συμμετοχή του μαθητή τουλάχιστον σε δυο φάσεις).

Με βάση τα παραπάνω, μια μέθοδος διδασκαλίας θα μπορούσε να καταταχθεί και να ονομαστεί με βάση το τεταρτημόριο που εντάσσεται στο Σχήμα 6. Στον οριζόντιο άξονα υπάρχει η γραμμή μεταξύ δασκαλοκεντρικής και μαθητοκεντρικής διδασκαλίας και στον κάθετο άξονα η γραμμή μεταξύ ατομικιστικής και συνεργατικής διδασκαλίας. Έτσι, για παράδειγμα, οι περιπτώσεις του Πίνακα 6 με αύξοντα αριθμό 1, 4, 13 θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ότι ανήκουν στο «α» τεταρτημόριο και άρα μπορούν να ονομαστούν ατομικιστικές και δασκαλοκεντρικές. Οι ονομασίες που θα προκύψουν από μια περαιτέρω ανάλυση θα είναι προφανώς πιο σύνθετες ή πολύπλοκες, ωστόσο θα διευκολύνουν την κατανόηση καθώς θα μπορεί να γνωρίζει κανείς για ποια ακριβώς μέθοδο διδασκαλίας μιλά.

Η πολυπλοκότητα του ζητήματος της ταξινόμησης των μεθόδων. Ποια μπορεί να είναι η λύση;

Η παραπάνω πρόταση για την ταξινόμηση των μεθόδων διδασκαλίας λύνει μόνο ένα μέρος του προβλήματος, καθώς, μέχρι στιγμής, οι μέθοδοι έχουν διαχωριστεί με βάση τα κριτήρια του *ποιος παίρνει τις αποφάσεις, πόσο συμμετέχει ο μαθητής ή ο δάσκαλος στη λήψη αποφάσεων και σε ποια φάση της διδασκαλίας*. Ωστόσο, πέρα από αυτό, θα πρέπει να καθοριστούν τουλάχιστον ακόμη μερικές παράμετροι (Σχήμα 7), όπως: α) *ποιες είναι οι αποφάσεις που αφορούν τη διδασκαλία και σε ποιες κατηγορίες μπορούν να ταξινομηθούν*, β) *ποιες είναι οι πιθανές εναλλακτικές απαντήσεις σε κάθε απόφαση*, γ) *ποιες είναι οι συνέπειες από τη λήψη κάθε απόφασης*, δ) *ποιες είναι οι αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στους διάφορους συνδυασμούς αποφάσεων και λύσεων*

που προκύπτουν. Τα α και β είναι ερωτήματα κυρίως θεωρητικά και μπορούν να απαντηθούν με τη λογική ή με ποιοτικές μεθόδους (π.χ. την παρατήρηση της διδασκαλίας), ενώ τα ερωτήματα γ και δ μπορούν να εξεταστούν μέσω της έρευνας, εφόσον όμως έχουν πρώτα απαντηθεί τα προηγούμενα δυο θέματα. Στην απάντηση των ερωτημάτων α και β μπορεί να φανεί χρήσιμη η εμπειρία που έχει αποκομιστεί από τα συστήματα παρατήρησης της διδασκαλίας (Darst, Zakrajsek, & Mancini, 1989).

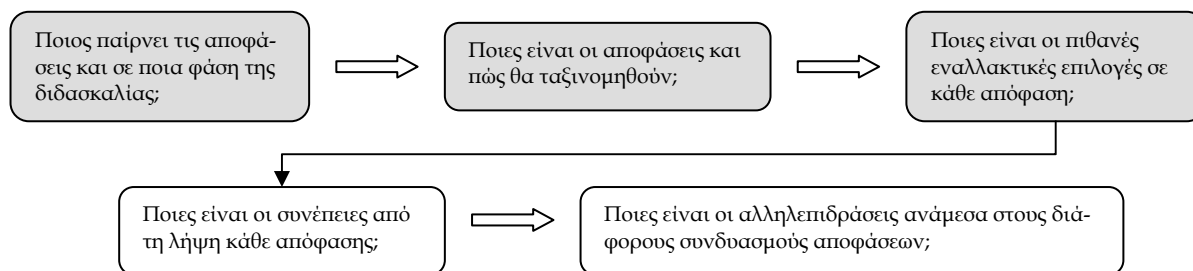
Είναι ξεκάθαρο ότι όλα αυτά περιπλέκουν ακόμη περισσότερο τα πράγματα. Αν μπορούσε να βρει κανείς μια λύση στο ερώτημα του «ποιος παίρνει τις αποφάσεις» και «σε ποια φάση της διδασκαλίας», είναι εξαιρετικά δύσκολο, τουλάχιστον αυτή τη στιγμή, να αναλύσει κανείς τα παραπάνω ερωτήματα. Έτσι για παράδειγμα, προκειμένου να γίνει καλύτερα κατανοητή η πολύπλοκη του θέματος, αν υποθέσουμε ότι μια κατηγορία αποφάσεων είναι ο τρόπος διαχωρισμού ομάδων, τότε ποιες εναλλακτικές λύσεις διαθέτει ένας εκπαιδευτικός και ποιες είναι οι συνέπειες από τη χρήση του κάθε τρόπου;

Αν πάρει κανείς μόνο το σχεδιασμό ενός μαθήματος, θα δει ότι ο εκπαιδευτικός έχει να πάρει διάφορες αποφάσεις. Για παράδειγμα:

- Τι διδακτικούς σκοπούς θα επιδιώξει;
- Πώς θα οργανώσει τους μαθητές;
- Πώς θα διαχειριστεί το χρόνο, το χώρο και τα διαθέσιμα υλικά;

Υπάρχουν ασφαλώς πολύ περισσότερες αποφάσεις που έχει να λάβει ένας εκπαιδευτικός φυσικής αγωγής. Η απάντηση σε κάθε μια από τις παραπάνω είναι πιθανόν να έχει τις ανάλογες συνέπειες στο γνωστικό, συναισθηματικό, ψυχοκινητικό αποτέλεσμα της διδασκαλίας μας.

Έτσι, η πιθανότητα λύσης σε όλα αυτά βρίσκεται στην απάντηση των ερωτημάτων που διατυπώνονται στο Σχήμα 7 σχετικά με την ταξινόμηση της διδασκαλίας. Ωστόσο, κι εδώ είναι σίγουρο ότι δεν θα υπάρχει ένα αποκλειστικό σύστημα, αλλά πολλά, πολύπλοκα και αλληλοσυσχετιζόμενα συστήματα με σύνθετες ονομασίες που θα προκύψουν από διάφορες γραμμικές ή μη γραμμικές παραστάσεις, όπως για παράδειγμα, το Σχήμα 6.



Σχήμα 7: Τα ερωτήματα στα γραμμοσκιασμένα πλαίσια αφορούν την θεωρητική εξέταση της ταξινόμησης των μεθόδων διδασκαλίας, ενώ τα δυο πλαίσια κάτω αφορούν τα ερωτήματα που μπορεί να απαντήσει η έρευνα.

Σχόλια και Συζήτηση

Οι παραπάνω διατυπώσεις και κρίσεις πάνω στο φάσμα των μεθόδων διδασκαλίας, σε συνδυασμό βεβαίως με τη σύγχρονη βιβλιογραφία, οδηγούν σε ορισμένα σχόλια:

1. Κάθε μέθοδος είναι ένα σύνολο από αποφάσεις.
2. Ο αριθμός των μεθόδων διδασκαλίας είναι άγνωστος καθώς είναι άγνωστοι και οι συνδυασμοί αυτών των αποφάσεων.
3. Οι αποφάσεις αυτές βρίσκονται μεν ταξινομημένες ανά φάση της διδασκαλίας (πριν, κατά τη διάρκεια και μετά τη διδασκαλία), ωστόσο δεν υπάρχει καμία ταξινόμηση των ίδιων των αποφάσεων σε κάποιες κατηγορίες (π.χ. όπως το TARGET της Epstein, 1989 ή όπως η προσπάθεια που έγινε παραπάνω στον Πίνακα 5).
4. Η διάταξη των μεθόδων πάνω σε ένα φάσμα οδηγεί ενδεχομένως σε μια παρανόηση καθώς υποδηλώνει ότι υπάρχει μια αναπτυξιακή διάσταση στις μεθόδους (δηλαδή, με ποια σειρά χρησιμοποιούνται) ενώ η αλήθεια είναι ότι αυτή η διάσταση αμφισβητείται.
5. Η αρχική προϋπόθεση δημιουργεί μια σειρά από άλλα κρίσιμα ερωτήματα για τη διαδικασία της διδασκαλίας όπως, για παράδειγμα: α) με ποια διαδικασία θα ληφθούν οι αποφάσεις; β) τι εναλλακτικές λύσεις υπάρχουν σε κάθε απόφαση; γ) ποιες είναι οι συνέπειες από κάθε απόφαση; δ) ποιες είναι οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ των διαφορετικών συνδυασμών αποφάσεων;
6. Η υπόθεση με την οποία ταξινόμησε τις μεθόδους διδασκαλίας παρουσιάζει ομοιότητες με το φάσμα της παρακίνησης (Deci, 1975; Deci & Ryan, 1985; Deci & Ryan, 2000).

Τα περισσότερα από τα ερωτήματα που αφορούν τους περιορισμούς στην ολοκλήρωση του φάσματος των μεθόδων διδασκαλίας και τίθενται σ' αυτή την εργασία έχουν ήδη διατυπωθεί από τους Mosston και Ashworth (1986, 1994, 2002). Για παράδειγμα, όπως αναφέρθηκε στην αρχή της εισαγωγής από τους Mosston και Ashworth (2002, σελ. 13): «Στο στίλ του παραγέλλματος, ο δάσκαλος αποφασίζει για όλα, ενώ στο πρακτικό στίλ ο μαθητής παίρνει τις 9 αποφάσεις. Αν ο δάσκαλος δεν πάρει όλες τις αποφάσεις, εξακολουθούμε να έχουμε ακόμη το στίλ του παραγέλλματος; Ή παρομοίως, αν ο μαθητής δεν πάρει και τις 9 αποφάσεις, εξακολουθούμε να έχουμε το πρακτικό στίλ διδασκαλίας;» Οι προβληματισμοί αυτοί είναι διάχυτοι μέσα στα βιβλία των Mosston και Ashworth (1986, 1994, 2002) και καταδεικνύουν την αναγκαιότητα της ολοκλήρωσης του φάσματος. Για παράδειγμα (Mosston & Ashworth, 2002, σελ. 181): «Είναι δυνατόν να έχουμε συνδυασμό του στίλ του παραγέλλματος και του μη αποκλεισμού. Το στίλ αυτό θα περιλαμβάνει μόνο μερικά στοιχεία από το πρώτο και μερικά από το δεύτερο στίλ διδασκαλίας». Όμως εδώ το ερώτημα και πάλι είναι: Σε

ποιο σημείο του φάσματος μπορεί να καταταχθεί αυτή η μέθοδος; Ή καλύτερα, είναι συγκεκριμένο ή ασαφές το σημείο αυτό με βάση τις διατυπώσεις του φάσματος; Οι Mosston και Ashworth (1986, 1994, 2002), προσπάθησαν να απαντήσουν σε τέτοιας μορφής ερωτήματα με τη διατύπωση ότι έχουμε μια μίξη μεθόδων, δηλαδή στην προκειμένη περίπτωση, της μεθόδου του παραγέλλματος και τη μεθόδου της πρακτικής εξάσκησης. Ωστόσο, η «μίξη μεθόδων» δημιουργεί στην ουσία μια άλλη μέθοδο, η οποία εντάσσεται λογικά κάπου ανάμεσα στις δυο μεθόδους κι αυτός ο προβληματισμός οδήγησε στην καταγραφή των προτάσεων της παρούσας εργασίας.

Πρακτικές εφαρμογές και προτάσεις

Τα σχόλια που διατυπώνονται στις προηγούμενες ενότητες έχουν ορισμένες συνέπειες για τη σχολική πράξη και ιδιαίτερα για τα κριτήρια που χρησιμοποιεί ένας εκπαιδευτικός προκειμένου να επιλέξει έναν τρόπο διδασκαλίας στην πράξη:

- Προφανώς υπάρχει ανάγκη να υπάρχει συνάφεια μεταξύ του διδακτικού σκοπού, της εκπαιδευτικής φιλοσοφίας, του περιεχομένου του μαθήματος.
- Είναι σημαντικό να υπολογίζει κανείς τη συνάφεια των στρατηγικών που χρησιμοποιεί μεταξύ τους.
- Χρήσιμο είναι ακόμη να αξιολογεί ένας εκπαιδευτικός σε ποιο σημείο του φάσματος βρίσκεται η διδασκαλία του. Επίσης, χρειάζεται να αξιολογεί αν αυτό είναι η καθημερινή πρακτική του ή κατά πόσο χρησιμοποιεί ποικιλία μεθόδων διδασκαλίας.
- Δεν υπάρχει κάποιο «χάσμα» μεταξύ δασκαλοκεντρικής ή μαθητοκεντρικής προσέγγισης. Αυτό σημαίνει, για παράδειγμα, ότι προκειμένου να περάσουμε από το στίλ της αμοιβαίας διδασκαλίας (μια σχετικά δασκαλοκεντρική προσέγγιση) στο στίλ της αποκλίνουσας παραγωγικότητας (δηλαδή, σε μια πιο μαθητοκεντρική προσέγγιση) δεν απαιτείται οπωσδήποτε να έχουμε στο μεταξύ διδάξει με όλα τα ενδιάμεσα στίλ.

Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Η αλήθεια είναι ότι το φάσμα, έτσι όπως διατυπώθηκε από τους Mosston και Ashworth (1986, 1994, 2002) δείχνει πιο απλό απ' όσο πραγματικά είναι το θέμα της ταξινόμησης των μεθόδων διδασκαλίας. Η φαινομενική απλότητά του το κάνει προσίτο σε όσους ασχολούνται αποκλειστικά με την πράξη, δηλαδή τη διδασκαλία, ωστόσο η απλότητα αυτή, με τις ατέλειές της, δημιουργεί τεράστια μεθοδολογικά προβλήματα στους ερευνητές.

Το θέμα της ταξινόμησης μοιάζει εκ πρώτης όψης πολύ θεωρητικό, ωστόσο δεν υπάρχει καμία

επιστήμη χωρίς κάποιο σύστημα ταξινόμησης. Πόσο σίγουρος είναι κανείς ότι θα καταφέρει να βγάλει έγκυρα κι αξιόπιστα συμπεράσματα και να δημοσιεύσει τελικά την εργασία του, όταν, για παράδειγμα, επιθυμεί να συγκρίνει δυο μεθόδους διδασκαλίας που βρίσκονται κάπου στο ενδιάμεσο των άλλων; Πόσο σίγουρος είναι κανείς ότι προάγεται η γνώση με την διενέργεια ερευνών που διεξάγονται με μεθοδολογικές ατέλειες; Πόσο σίγουρος είναι κάποιος ότι μπορεί πραγματικά να βοηθηθεί από τα συμπεράσματα τέτοιων ερευνών; Μια προσπάθεια ταξινόμησης θα δημιουργούσε μια έκρηξη στην ερευνητική δραστηριότητα που έχει ως αντικείμενο εξέτασης το φάσμα των μεθόδων διδασκαλίας, ενώ παράλληλα θα την απάλλαζε από τις μεθοδολογικές ατέλειες που υπάρχουν. Επιπλέον, τα ερευνητικά δεδομένα από έγκυρες πλέον πειραματικές εφαρμογές των μεθόδων διδασκαλίας θα δημιουργούσαν έναν πλούτο γνώσης και θα μπορούσε να βοηθήσει περισσότερο τους εκπαιδευτικούς για το κύριο και τόσο πολύπλοκο τελικά αντικείμενο της εργασίας τους που είναι η διδασκαλία.

Από επιστημονικής πλευράς λοιπόν, η ύπαρξη της ταξινόμησης των μεθόδων διδασκαλίας είναι απαραίτητη γιατί είναι σημαντικό να γνωρίζουμε όλες τις παραμέτρους που αποτελούν μια μέθοδο. Η γνώση αυτή είναι χρήσιμη προκειμένου να δοκιμαστεί με έγκυρο και αξιόπιστο τρόπο η πειραματική εφαρμογή της κάθε μεθόδου και να αξιολογηθούν στην πράξη τα αποτελέσματά της. Μελλοντικά κρίνεται σκόπιμο να προχωρήσει η ολοκλήρωση του φάσματος, για παράδειγμα, μέσα από την εξέταση ή σύγκριση μεθόδων με διαφορετικούς συνδυασμούς στρατηγικών ή στιλ διδασκαλίας.

Επίλογος

Υπάρχουν ορισμένοι που έχουν προσπαθήσει να γράψουν κάποια κριτική για το φάσμα (π.χ. Cleland-Donnelly, 2002). Ωστόσο, είναι εν γνώσει

του συγγραφέα της παρούσας εργασίας το γεγονός ότι, όλα αυτά τα χρόνια, κανένας άλλος στο χώρο της διδακτικής γενικότερα δεν αποτόλμησε να προτείνει την επέκταση ή τροποποίηση ή βελτίωση ή προσαρμογή του φάσματος. Η αλήθεια είναι ότι ακόμη κι ο ίδιος ο Mosston συνάντησε πολύ καχυποψία και κριτική, ιδιαίτερα στα πρώτα χρόνια, πριν καθιερωθεί τελικά η θεωρία της ταξινόμησης των μεθόδων στο χώρο της διδακτικής. Κι αυτό συνέβη παρόλο που η προσέγγισή του δεν ήταν ριζοσπαστική, δηλαδή να ανατρέψει αυτά που ήταν ήδη γνωστά, αλλά συμφιλιοτική, δηλαδή η προσπάθειά του ήταν βασικά να ταξινομήσει όσα είχαν ήδη υποστηριχθεί από άλλους παιδαγωγούς. Η προσέγγισή του δεν ήταν να προτείνει νέες μεθόδους διδασκαλίας, αλλά να ταξινομήσει αυτές που ήδη υπήρχαν. Ακόμη και οι ίδιοι που παρουσίασαν αυτή τη θεωρία του φάσματος επέμειναν όλα αυτά τα χρόνια σε 11 μεθόδους διδασκαλίας, κάτι που δείχνει έναν έντονο συντηρητισμό κάτι όμως που είναι ασύμβατο με την προαγωγή της γνώσης που είναι απαίτηση κάθε επιστήμης. Όλα αυτά προφανώς αποθαρρύνουν όσους θα είχαν να συνεισφέρουν με τις ιδέες τους στην ολοκλήρωση του φάσματος. Ωστόσο, η επιστήμη δεν πρέπει να ασχολείται μόνο με την πλατωνική διαίρεση ή κατακερματισμό ενός θέματος (Σακκάς, 1985), αλλά και με την αριστοτελική σύνθεση μιας άποψης (During, 1994). Αυτό σημαίνει ότι δεν έχει νόημα για την επιστήμη μόνο η διαίρεση, ο αναγωγισμός, ή η ταξινόμηση, αλλά και η αναζήτηση της καλύτερης λύσης, της επίλυσης των προβλημάτων και της σύνθεσης ή κατασκευής μεθόδων διδασκαλίας. Η απάντηση στο πρώτο σκέλος της ταξινόμησης είναι θεωρητική εργασία, όπως αναφέρθηκε παραπάνω. Η απάντηση όμως στο δεύτερο σκέλος είναι ερευνητική εργασία για την οποία προϋποτίθεται ότι θα έχει απαντηθεί το πρώτο σκέλος, δηλαδή της ταξινόμησης των μεθόδων.

Σημασία για τη Φυσική Αγωγή

Το πρόγραμμα σπουδών των ΤΕΦΑΑ παλαιότερων δεκαετιών δεν περιλάμβανε τη διδασκαλία του φάσματος των μεθόδων διδασκαλίας του Mosston κι αυτό ακούγεται μάλλον λογικό για κείνη την εποχή. Μολονότι το φάσμα είχε ήδη διατυπωθεί το 1966, ήταν κάτι άγνωστο στη χώρα μας ακόμη και για μια πλειάδα καθηγητών φυσικής αγωγής εξακολουθεί να παραμένει κάτι άγνωστο ή απόμακρο. Οι φοιτητές διδάσκονταν μεθόδους διδασκαλίας όπως: μερική, ολική, μερική-ολική, αναλυτική, συνθετική, αναλυτικοσυνθετική κλπ. Η διδακτική της φυσικής αγωγής βασιζόταν περισσότερο στη διδασκαλία κινητικών δεξιοτήτων κι όχι στην παιδαγωγική. Καθώς λοιπόν εξελίσσονταν η Παιδαγωγική της Φυσικής Αγωγής, ιδιαίτερα τα τελευταία 25 χρόνια, κι όλο και περισσότερες νέες γνώσεις έρχονταν να εμπλουτίσουν αυτή την επιστήμη, το φάσμα βρέθηκε να είναι σε θέση να συνδυάσει αρκετές από τις νέες θεωρίες και να δώσει υπόσταση στην πράξη για κάθε μια απ' αυτές. Έτσι ξεκίνησε και η διάδοσή του σε περισσότερες χώρες, μεταξύ των οποίων βρίσκεται και η χώρα μας. Στη διάδοση του φάσματος, φαίνεται να συντελεί και το γεγονός ότι τα κύρια προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί αλλά ταυτόχρονα κι οι προτεραιότητες της κοινωνίας δεν είναι θέματα που αφορούν απλά τη μάθηση κινητικών δεξιοτήτων, αλλά και την παιδαγωγική πλευρά του μαθήματος.

Σημασία για την Ποιότητα Ζωής

Όταν κάποιος προσπαθεί να λύσει ένα πρόβλημα ακολουθεί την οδό που ήδη γνωρίζει καλά, αλλά αν θέλει να ενισχύσει την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, τότε θα πρέπει να δοκιμάσει και άλλους τρόπους για να λύσει το ίδιο πρόβλημα. Αυτό σημαίνει ότι η ταξινόμηση των μεθόδων διδασκαλίας μπορεί να οδηγήσει στην εξέταση μεθόδων που δεν είναι ακόμη γνωστές και οι οποίες, ενδεχομένως, βοηθούν στην επίτευξη διδακτικών σκοπών που ακόμη δεν έχουν την απαραίτητη προσοχή και πιθανόν να διατυπωθούν στο προσεχές μέλλον. Τέτοιες προτεραιότητες μπορεί να περιλαμβάνουν όχι μόνο την εκπαίδευση στο σχολείο, αλλά και άλλους τομείς ή επίπεδα εκπαίδευσης στα οποία έχει σημασία η αποτελεσματικότητα στη διδασκαλία. Για παράδειγμα, τέτοιοι τομείς μπορεί να είναι η τριτοβάθμια εκπαίδευση (το φάσμα δεν απευθύνεται μόνο στη Φυσική Αγωγή αλλά σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα), η δια βίου εκπαίδευση και η εκπαίδευση ενηλίκων.

Βιβλιογραφία

- Αναγνωστοπούλου Μ. (2001). *Η ομαδική διδασκαλία στην εκπαίδευση: μια θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Αφοί Κυριακίδη.
- Ashworth, S. (1992). The spectrum and teacher education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 63, 32-35.
- Bigge, M.L., & Shermis S.S. (1992). *Learning theories for teachers*. New York: Harper Collins.
- Bloom, B. S. (1956a). *Taxonomy of educational objectives*, Vol.1: The cognitive domain. New York: McKay.
- Bloom, B. S. (1956b). *Taxonomy of educational objectives*, Vol.2: The affective domain. New York: McKay.
- Βρεττός, Ι.Ε., & Καψάλης, Α.Γ. (1997). *Αναλυτικό πρόγραμμα: Σχεδιασμός-αξιολόγηση-αναμόρφωση*. Αθήνα, Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Byra, M. (2000). A Review of Spectrum Research: The contributions of two eras. *Quest*, 52, 229-245.
- Byra, M., & Jenkins, J. (1998). The Thoughts and Behaviors of Learners in the Inclusion Style of Teaching. *Journal of Teaching in Physical Education*, 18, 26-43.
- Byra, M., & Jenkins, J. (2000). Matching Instructional Tasks to Learner Ability. *Journal of Teaching in Physical Education*, 71, 26-31.
- Chatoupis, C., & Emmanuel, C. (2003a). Teaching Physical Education with the Inclusion Style. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 74, 33-40.
- Chatoupis, C., & Emmanuel, C. (2003b). The effects of two disparate instructional approaches on student self-perceptions in elementary physical education. *European Journal of Sport Science*, 3, 1-17.
- Cleland-Donnelly, F. (2002). The spectrum connection: Assessment, social responsibility, and critical thinking. *Teaching Elementary Physical Education*, 13, 10-13.
- Curtner - Smith, M. D., Todorovich, J. R., McCaughtry, N.A., & Lacon, S.A. (2001). Urban teachers' use of productive and reproductive teaching styles within the confines of the National Curriculum for physical education. *European Physical Education Review*, 7, 177-190.
- Darst, P.W., Zakrajsek, D.B., Mancini, V.H. (1989). *Analyzing physical education and sport instruction*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- David, M. (1980). *The state, the family and education*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Deci E.L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum.
- Digelidis, N. (2000). A 7-month intervention study aiming to change attitudes toward exercise and perceived motivational climate. In: J. Avela, P.V. Komi & J. Komulainen (Eds.), *Proceedings of the 5th Annual Congress of the European College of Sport Science* (p. 239). Jyväskylä: LIKES Research Center.
- Διγγελίδης, Ν., Παπαϊωάννου, Αθ. & Λαπαρίδης, Κ. (2000). *Εφαρμογή του θετικού κλίματος παρακίνησης στη φυσική αγωγή: Επτά μήνες παρέμβαση στο δημοτικό σχολείο*. Στο: Ψυχουντάκη Μ. & Ζέρβας Ι. (Επιμελητές) *Πρακτικά του 6ου Συνεδρίου Αθλητικής Ψυχολογίας της Εταιρείας Αθλητικής Ψυχολογίας* (σελ. 128-131).
- Διγγελίδης, Ν., Παπαϊωάννου, Αθ., Λαπαρίδης, Κ. & Χριστοδουλίδης, Τ. (2000). Ανάπτυξη θετικών στάσεων σε θέματα άσκησης και υγείας σε ένα πρόγραμμα φυσικής αγωγής στο γυμνάσιο. *Αθλητική Απόδοση και Υγεία*, 3, 228-251.
- Digelidis, N., Papaioannou, A., & Della, V. (2001). *A qualitative assessment of a 7-month physical education intervention aiming to attitude change toward health and exercise issues*. In: A. Papaioannou, M. Goudas & Y. Theodoarkis (Eds.), *Proceedings of the 10th world congress of sport psychology*, vol. 5 (pp127 - 128). Thessaloniki, Hellas: Christodoulidi publications.
- Digelidis, N., Papaioannou, A., Laparidis, K. & Christodoulidis, T. (2001). *Motivational climate and attitudes toward exercise after a one-year*

- intervention in junior high school students. In: A. Papaioannou, M. Goudas & Y. Theodoarkis (Eds.), *Proceedings of the 10th world congress of sport psychology*, vol. 4 (pp200 - 202). Thessaloniki, Hellas: Christodoulidi publications.
- Drucker, J. (2002). Further instructions: have you stopped learning from your lessons? Here's a look at several new teaching styles that may change the way the game is taught. *Tennis New-York*, 38, 56-60.
- During I. (1994). *Ο Αριστοτέλης: παρουσίαση και ερμηνεία της σκέψης του* (μετάφραση Π. Κοτζιά - Παντελή, Α. Γεωργίου - Κατσιβέλα). Αθήνα: Μ.Ι.Ε.Τ.
- Εγκυκλοπαίδεια Πάπυρος - Larousse - Britannica (1991). Αθήνα: Εκδοτικός Οργανισμός Πάπυρος.
- Ennis, C.D. (1990). Analyzing curriculum as participant perspectives. *Journal of Teaching in Physical Education*, 9, 79-94.
- Garn, A., & Byra, M. (2002). Psychomotor, cognitive, and social development spectrum style. *Teaching Elementary Physical Education*, 13, 7-13.
- Golder, M. (2005). Democratic electoral systems around the world, 1946-2000. *Electoral Studies* 24, 103-122.
- Goudas, M., Biddle, S., Fox, K., & Underwood, M. (1995). It ain't what you do, it's the way that you do it. Teaching styles affects children's motivation in track and field lessons. *Sport Psychologist*, 9, 254-264.
- Green, A. (1990). *Education and state formation: the rise of education systems in England, France and USA*. Eastbourne: Palgrave.
- Hall, T.J., McCullick, B.A. (2002). Discover, design, and invent: divergent production. *Teaching Elementary Physical Education*, 13, 7, 22-24.
- Hein, V., & Kivimets, M. (2000). The effects of two styles of teaching and teachers qualification on motor skill performance of the cartwheel. *Acta Kinesiologiae Universitatis Tartuensis*, 67-78.
- Jackson, J.A., Dorgo, S. (2002). Maximizing learning through the reciprocal style of teaching. *Teaching Elementary Physical Education*, 13, 14-18.
- Jenkins, J.M., & Todorovich, J.R. (2002). Inclusion style of teaching: a powerful relationship with the national standards. *Teaching Elementary Physical Education*, 13, 7, 19-21.
- Joyce, B., Weil, M., & Calhoun, E. (2000). *Models of teaching*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- LaMaster, K., Gall, K., Kinchin, G., & Siedentop, D. (1998). Inclusion practices of effective elementary specialists. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 15, 64-81.
- McCullick, B., & Byra, M. (2002). Spectrum teaching styles: introduction. *Teaching Elementary Physical Education*, 13, 6-7.
- Melograno, V.J. (1997). *Designing the physical education curriculum*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Melograno, V.J. (1998). *Professional and student portfolios for physical education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Mosston, M. (1966). *Teaching physical education from command to discovery*. Columbus, OH: Charles E. Merrill.
- Mosston, M. (1981). *Teaching physical education* (2nd ed). Columbus, OH: Charles E. Merrill.
- Mosston, M. (1992). Tug-O-War, no more: Meeting teaching-learning objectives using the spectrum of teaching styles. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 63, 27-31.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (1985). Toward a unified theory of teaching. *Educational Leadership*, 42, 31-34.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (1986). *Teaching physical education* (επιμ - μεταφρ. Κ. Μουντάκης). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Σάλτο.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (1994). *Teaching physical education*. Columbus, OH: Charles E. Merrill.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (2002). *Teaching physical education* (5th ed). San Fransisco: Benjamin Cummings.
- O'Brien, T., & Guiney, D. (2001). *Differentiation in teaching and learning: principles and practice*. London: Continuum.
- Papaioannou, A., & Digelidis, N. (1998). *Effects of a 7-Month intervention study on students' motivation in physical education*. I. Θεοδωράκης, Μ. Γούδας & Κ. Μπαγιάτης (Επιμελητές) Πρακτικά του 5^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου Αθλητικής Ψυχολογίας (σελ. 131-133).
- Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. (1984). *Εξελικτική ψυχολογία*. Αθήνα: Εκδότης.
- Πάχτα, Μ. (2002). *Στιλ διδασκαλίας, κινητική και γνωστική ανάπτυξη κατά την παιδική ηλικία*. Α δημοσίευτη Μεταπτυχιακή Διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.
- Σακκάς, Δ. (1985). *Πλάτωνας: μια κριτική ανάλυση της κοινωνικής - πολιτικής θεωρίας του*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Salkind, N. (1990). *Θεωρίες της ανθρώπινης ανάπτυξης* (μετάφραση-επιμέλεια: Μαρκουλής Δ.). Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Siedentop, D. (1991). *Developing teaching skills in physical education*. Mountain View, CA: Mayfield Publishing.
- Silverman, S.J., & Ennis, C.D. (1996). *Student learning in physical education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Stevens-Smith, D.A., & Bowling, T. (2002). Teaching with style for learning and understanding in physical education. *Teaching Elementary Physical Education*, 13, 18-22.

Stork, S. (2002). Tug-o-war, let's get messy. *Teaching Elementary Physical Education*, 13, 28-29.

Tenoschok, M. (2002). Covering the spectrum of teaching styles through middle school outdoor education units. *Teaching Elementary Physical Education*, 13, 14-15.

United Nations (1948). Universal Declaration of Human Rights. New York: Author. Available through:
<http://www.un.org/Overview/rights.html>

Φράγκος, Χ.Π. (1984). *Ψυχοπαιδαγωγική*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

