



---

## Ο καθηγητής φυσικής αγωγής ως παράγοντας αλλαγής και καινοτομίας. Από τη θεωρία στην πράξη

**Αθανάσιος Κολοβελώνης\***

\*Msc, Καθηγητής Φυσικής Αγωγής Α/θμιας Εκπ/σης

### Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν να διερευνήσει το ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει ο καθηγητής φυσικής αγωγής ως παράγοντας εκπαιδευτικής αλλαγής και εισαγωγής καινοτομίας στη σχολική φυσική αγωγή. Αρχικά παρουσιάστηκαν βασικά είδη εκπαιδευτικής αλλαγής και επιχειρήθηκε μια κριτική τους προσέγγιση με κύριο στόχο να αναδειχθούν οι αδυναμίες και οι παράγοντες που συντελούν στην επιτυχή έκβασή της. Στη συνέχεια εξετάστηκε ο ρόλος που μπορεί να παίζει ο καθηγητής φυσικής αγωγής στην εκπαιδευτική αλλαγή και αναδείχθηκε η κεντρική θέση που κατέχει ο καθηγητής στη διαδικασία αυτή. Τέλος, παρουσιάστηκαν συγκεκριμένες στρατηγικές οι οποίες μπορούν να βοηθήσουν τον καθηγητή φυσικής αγωγής στην προσπάθειά του να αποτελέσει παράγοντα αλλαγής και καινοτομίας και συντελούν στην επαγγελματική του αναβάθμιση.

**Λέξεις – Κλειδιά:** Φυσική αγωγή, εκπαιδευτική αλλαγή, καθηγητής φυσικής αγωγής, καινοτομία, στρατηγικές αλλαγής

### Εισαγωγή

Ο όρος *εκπαιδευτική αλλαγή* αναφέρεται στη διαδικασία μεταβολής των σκοπών της εκπαίδευσης, των μαθησιακών στόχων, της διδασκαλίας, της αξιολόγησης καθώς και της οργάνωσης, της ρύθμισης, της διοίκησης και της χρηματοδότησης των εκπαιδευτικών λειτουργιών (Duke, 2004). Η εκπαιδευτική αλλαγή επομένως ως διαδικασία είναι ένα πολυδιάστατο φαινόμενο και η πραγματοποίησή της δε συμβαίνει από τη μία μέρα στην άλλη, αλλά απαιτεί χρόνο καθώς οι παράγοντες που εμπλέκονται σ' αυτή και πολλοί είναι και αντικρουόμενοι πολλές φορές. Σύμφωνα με τους Jewett, Bain και Ennis (1995)

μεγάλης έκτασης αλλαγές σπάνια συμβαίνουν στα σχολικά συστήματα. Αυτό όμως δε σημαίνει ότι τα σχολεία δεν αλλάζουν. Αντίθετα οι καθηγητές εμπλέκονται σε μικρής έκτασης αλλαγές στη καθημερινή πράξη (Richardsom, 1990). Ο καθηγητής δηλαδή αποτελεί έναν από τους βασικούς μοχλούς μιας εκπαιδευτικής αλλαγής καθώς είναι αυτός που μετουσιώνει τη θεωρία σε πράξη ενώ ταυτόχρονα μπορεί να αποτελέσει σημαντικό παράγοντα τόσο για τη προώθηση μιας αλλαγής όσο και για την αναστολή της. Σκοπός επομένως της παρούσας εργασίας είναι να διερευνηθεί ο ρόλος που μπορεί να παίξει ο καθηγητής φυσικής αγωγής ως μοχλός αλλαγής και εισαγωγής καινοτομίας στο μάθημά του. Αρχικά παρουσιάζονται βασικά είδη εκπαιδευτικής αλλαγής και επιχειρείται μια κριτική τους προσέγγιση ώστε να αναδειχθούν οι παράγοντες εκείνοι που συμβάλουν στην επιτυχία ή στην αποτυχία μιας αλλαγής. Στη συνέχεια εξετάζεται ο ρόλος που μπορεί να διαδραματίσει ο καθηγητής φυσικής αγωγής στη διαδικασία της αλλαγής και της εισαγωγής καινοτομίας στο μάθημά του. Τέλος, προτείνονται συγκεκριμένες στρατηγικές, η υιοθέτηση των οποίων μπορεί να ενισχύσει την προσπάθεια του καθηγητή να αποτελέσει παράγοντα αλλαγής και καινοτομίας στο μάθημα της φυσικής αγωγής.

### **Είδη εκπαιδευτικών αλλαγών**

Η αναμόρφωση και η αλλαγή έχει απασχολήσει τους ειδικούς στο χώρο της εκπαίδευσης εδώ και πολλά χρόνια και κατά συνέπεια έχουν προταθεί διάφορες μορφές και τύποι εκπαιδευτικής αλλαγής. Σύμφωνα με τη Jewett και τους συνεργάτες (1995) υπάρχουν διάφορες μορφές και διαδικασίες εκπαιδευτικής αλλαγής. Η τεχνοκρατική αλλαγή προέρχεται από μικρές ειδικευμένες ομάδες που συνήθως έχουν τη βάση τους στο υπουργείο ή σε εκπαιδευτικά ιδρύματα. Στην οικολογική αλλαγή οι καθηγητές είναι αυτοί που επηρεάζουν τη διαμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων, ενώ στην πολιτισμική αλλαγή εμπλέκονται και άλλοι παράγοντες (γονείς, μαθητές, ευρύτερη κοινωνία).

Όταν η αλλαγή προέρχεται από μια ομάδα ειδικών έξω από το σχολείο χαρακτηρίζεται ως αλλαγή από πάνω προς τα κάτω (top down), ενώ όταν προέρχεται από τους καθηγητές ως αλλαγή από κάτω προς τα πάνω (bottom up) (MacDonald, 2003). Κάθε μια από τις προαναφερθείσες διαδικασίες έχει τα πλεονεκτήματά και τα μειονεκτήματά της. Η πιο αποτελεσματική όμως διαδικασία αλλαγής είναι εκείνη που συνδυάζει τα δύο παραπάνω είδη αλλαγών. Η μεσαίου επιπέδου (middle up) αλλαγή, δηλαδή, συνδυάζει τις δύο παραπάνω διαδικασίες εστιάζοντας στο σχολείο και στην αίσθηση των τοπικών συνθηκών που επηρεάζουν την αλλαγή. Θεωρεί το σχολείο ως την κατάλληλη μονάδα αλλαγής, εστιάζει στην ικανοποίηση των αναγκών των καθηγητών και αντιτίθεται στην εισαγωγή ίδιων αλλαγών σε όλα τα σχολεία (McNeil, 1996). Στοιχεία της στρατηγικής αυτής είναι: α) η παροχή βοήθειας στο προσωπικό ώστε να ενημερώνεται και να κεφαλαιοποιεί τις ευκαιρίες αλλαγής, β) η ενθάρρυνση των καθηγητών να σκεφτούν νέους τρόπους εφαρμογής των νέων πληροφοριών, γ) η διευκόλυνση της διάδοσης νέων ιδεών δίνοντας ευκαιρίες στο προσωπικό να μοιραστεί τις νέες ιδέες και δ) η παρακίνηση της διάχυσης νέων ιδεών δίνοντας πληροφορίες σε άτομα εντός και εκτός σχολείου.

Ο MacDonald (2003a, 2003b) αναφέρεται στη μεσαίου επιπέδου αλλαγή με τον όρο «συνεταιρισμός» (partnerships) καθώς περιλαμβάνει τη συνεργασία

διοίκησης, σχεδιαστών αναλυτικών προγραμμάτων, καθηγητών, επαγγελματικών οργανισμών, ερευνητών, εκπαιδευτών καθηγητών και γονέων. Χαρακτηριστικό παράδειγμα τέτοιας συνεργασίας αποτελεί το αναλυτικό πρόγραμμα «σπορ για ειρήνη» (Ennis, 1999), το οποίο περιλαμβάνει τη συνεργασία μέσα στο σχολείο, την επαγγελματική ανάπτυξη των καθηγητών, τη συμμετοχή της τοπικής κοινότητας και των μαθητών ώστε να ικανοποιηθούν οι τοπικές ανάγκες, καθώς επίσης και τη συστηματική συλλογή δεδομένων, την παρακολούθηση και την αναθεώρηση του προγράμματος. Ανάλογο πρόγραμμα έχει προωθηθεί και στην Αυστραλία (Kirk & MacDonald, 2001) γεγονός που δείχνει την τάση για μια πιο σφαιρική αντιμετώπιση του ζητήματος της εκπαιδευτικής αλλαγής. Σύμφωνα με τον McGinn (1999) καθώς η εκπαιδευτική αλλαγή είναι πολυδιάστατη, δύσκολη στη διευθέτηση και επηρεάζεται από τις τοπικές συνθήκες και τους καθηγητές, είναι αποτελεσματικότερη όταν επιχειρηθεί στο επίπεδο της «συνεργασίας».

### **Κριτική προσέγγιση των εκπαιδευτικών αλλαγών**

Στα περισσότερα σχολικά συστήματα σπάνια συμβαίνουν μεγάλης έκτασης αλλαγές, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι τα σχολεία δεν αλλάζουν (Jewett et al., 1995). Αντίθετα, ο καθηγητής εμπλέκεται σε μικρής έκτασης, αυτοπαρακινούμενες αλλαγές καθώς προσαρμόζει το περιεχόμενο και παίρνει οργανωτικές αποφάσεις ώστε να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της καθημερινής σχολικής πραγματικότητας. Από την άλλη πλευρά η πραγματική αλλαγή εξαρτάται από τις μεταβολές στην υποκειμενική πραγματικότητα που βιώνουν οι καθηγητές σε συνδυασμό με την προθυμία των ανωτέρων να κατανοήσουν αυτήν την πραγματικότητα και να συμπεριλάβουν τους καθηγητές στην όλη διαδικασία. Δηλαδή, οι καθηγητές παίζουν ρόλο κλειδί στη διαδικασία εφαρμογής καθώς μεσολαβούν στη διαδικασία μετατροπής των προθέσεων της αλλαγής σε πραγματικότητα (Johns, 2003).

Σύμφωνα με τον Sparkes (1989) τρία είναι τα επίπεδα αλλαγών από την επιφανειακή και σχετικά εύκολη, μέχρι την πραγματική και πολύ δύσκολη στην πράξη αλλαγή: α) η χρήση νέων και αναθεωρημένων υλικών και δραστηριοτήτων, β) η χρήση νέων δεξιοτήτων και μεθόδων διδασκαλίας που επιφέρουν αλλαγές στο ρόλο του καθηγητή, γ) οι αλλαγές στα πιστεύω, στις αξίες, στις ιδεολογίες, στις παιδαγωγικές αντιλήψεις και στη φιλοσοφία των καθηγητών. Παρόμοια ο Fullan (1982) υποστηρίζει ότι οι επιφανειακές αλλαγές, όπως η χρήση νέων υλικών και μέσων υιοθετούνται σχετικά εύκολα. Προσπάθειες για αλλαγές στις πρακτικές των καθηγητών (π.χ. νέες μέθοδοι διδασκαλίας) είναι λιγότερο πιθανό να είναι επιτυχημένες, ενώ αλλαγές στα πιστεύω, στις αντιλήψεις και στις αξίες των καθηγητών είναι πολύ δύσκολο να επιτευχθούν. Παρόλα αυτά η τρίτη αυτή διάσταση θεωρείται πραγματική αλλαγή. Τα παραπάνω επιβεβαίωσε σχετική έρευνα (Curtner-Smith, 1999) η οποία έδειξε ότι η εισαγωγή ενός νέου αναλυτικού προγράμματος δεν επηρέασε τις αξίες και τα πιστεύω που καθοδηγούν τις πρακτικές των καθηγητών. Από την άλλη πλευρά υπάρχει διαφορά μεταξύ του τι δηλώνεται επίσημα ως σκοποί της εκπαίδευσης και της εφαρμογής του αναλυτικού προγράμματος όπως προκύπτει ως σχολική πράξη (Johns, 2002).

Ο Sparkes (1989) κριτικάροντας τις διαδικασίες προώθησης νέων αναλυτικών προγραμμάτων αναφέρεται στο φαινόμενο της *καινοτομίας χωρίς*

αλλαγή. Στην υιοθέτηση, δηλαδή, από τους καθηγητές ενός νέου αναλυτικού προγράμματος και στον πειραματισμό σε νέες μεθόδους διδασκαλίας χωρίς όμως να θέτονται υπό αμφισβήτηση οι βασικές ιδεολογίες. Χωρίς, όμως τις βαθύτερες αυτές μεταβολές στην ιδεολογία δεν μπορούμε να ισχυριστούμε ότι έχει επιτευχθεί πραγματική αλλαγή.

Παράλληλα, σύμφωνα με τον Sparkes (1990), η διαδικασία της αλλαγής δεν είναι ποτέ ουδέτερη, καθώς συνοδεύεται από προσωπικά κόστη και οφέλη, τα οποία λειτουργούν διαφορετικά για κάθε καθηγητή ανάλογα με την ηλικία, την εμπειρία, την οικογενειακή κατάσταση, το φύλο και την τρέχουσα επαγγελματική του κατάσταση (Paechter, 2003). Επίσης, ό,τι μπορεί να εκληφθεί ως όφελος από έναν καθηγητή τη μια στιγμή, μπορεί να μεταβληθεί σε ενδεχόμενο κόστος σε μια άλλη δεδομένη χρονική στιγμή, καθώς οι περιστάσεις της ατομικής ζωής αλλάζουν. Επομένως οι διαφορετικές αξίες επηρεάζουν τις πρακτικές των καθηγητών και τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται και αποτιμούν τα κόστη και τα οφέλη μιας αλλαγής. Κατά συνέπεια σε κάθε αλλαγή υπάρχουν νικητές και ηττημένοι, καθώς οι καθηγητές προσπαθούν να προστατεύσουν κεκτημένα δικαιώματα, προσωπικά και επαγγελματικά ενδιαφέροντα, σταθμίζοντας τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα για τον εαυτό τους και το αντικείμενό τους. Επίσης κρίνουν την αξία της αλλαγής με βάση τις προτιμήσεις τους, τις παιδαγωγικές φιλοσοφίες, την αντίληψη της πρακτικότητας της αλλαγής και τις πιθανές επαγγελματικές ευκαιρίες (Acker, 1988). Επομένως, αν θέλουμε να κατανοήσουμε τα όρια και τις δυνατότητες μιας εκπαιδευτικής αλλαγής, θα πρέπει τα σχολεία να θεωρηθούν ως «πεδία ανταγωνισμού» και επομένως περιβάλλοντα όπου η εξουσία είναι άνισα κατανομημένη μεταξύ των μελών του και στα οποία είναι πιθανό να υπάρχουν ιδεολογικές διαφορές και συγκρούσεις ενδιαφερόντων.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω αναδεικνύεται μια άλλη προοπτική, αυτή της χρήσης από τους καθηγητές της «στρατηγικής ρητορικής» (Sparkes, 1987). Οι καθηγητές δηλαδή, να δίνουν την εντύπωση της συμμόρφωσης στην αλλαγή, μιλώντας τη γλώσσα της, ακόμη και αν αντιστέκονται ενεργά σ' αυτήν. Μια τέτοια παθητική αντίσταση του σχολείου και των καθηγητών σε μια αλλαγή που επιβάλλεται από έξω (Paechter, 2003) ίσως να οφείλεται στον αποκλεισμό των καθηγητών από τη διαδικασία της επιχειρούμενης αλλαγής και στην απροθυμία τους να συναινέσουν σε μια διαδικασία στην οποία είναι αμέτοχοι (Fink & Stoll, 1998). Οι καθηγητές σε μια επιβαλλόμενη αλλαγή συχνά νιώθουν μπερδεμένοι και απειλούμενοι καθώς αισθάνονται εγκλωβισμένοι σε δυνάμεις που τους πείθουν να διατηρήσουν την υπάρχουσα κατάσταση (Fullan, 1982). Έτσι, συχνά η αποτυχία μιας αλλαγής αποδίδεται στους καθηγητές (Clandinin & Connolly, 1992). Από την άλλη πλευρά όμως η βασικότερη κριτική της εκπαιδευτικής αλλαγής από πάνω προς τα κάτω στηρίζεται στο γεγονός ότι δεν λαμβάνει υπόψη της το ρόλο του καθηγητή (Curtner-Smith, 1999). Αντίθετα οι προσπάθειες αλλαγής από κάτω προς τα πάνω είναι πιθανότερο να πετύχουν, επειδή οι καθηγητές είναι ενεργά δραστήριοι στο κέντρο της διαδικασίας αλλαγής (Jewett et al., 1995. Sparkes, 1991).

Γίνεται λοιπόν ξεκάθαρο από τα δεδομένα που παρουσιάστηκαν παραπάνω, ότι ο ρόλος του καθηγητή στη διαδικασία της εκπαιδευτικής αλλαγής είναι κεντρικός καθώς χωρίς αυτόν η οποιαδήποτε επιχειρούμενη αλλαγή είναι

καταδικασμένη αν όχι σε αποτυχία τουλάχιστον στη μη ολοκληρωμένη εφαρμογή της. Για μια πραγματική αλλαγή επομένως είναι απαραίτητο η όλη προσπάθεια να λάβει υπόψη τη δυναμική που μπορεί να δημιουργήσει ο ρόλος του καθηγητή. Στη συνέχεια, η παρουσίαση των δεδομένων θα επικεντρωθεί στον καθηγητή φυσικής αγωγής και στο ρόλο που αυτός μπορεί να παίξει στην εκπαιδευτική αλλαγή και στην εφαρμογή καινοτομιών στο μάθημα της φυσικής αγωγής.

### **Ο ρόλος του Καθηγητή Φυσικής Αγωγής στη διαδικασία της εκπαιδευτικής αλλαγής**

Δυστυχώς οι έρευνες που εξετάζουν το ρόλο του καθηγητή φυσικής αγωγής στη διαδικασία της εκπαιδευτικής αλλαγής είναι σχετικά λίγες (Hargreaves, Leiberman, Fullan & Hopkins, 1998). Παρόλα αυτά όμως φαίνεται ότι ανεξάρτητα από το είδος και την κατεύθυνση της αλλαγής ο Κ.Φ.Α. παίζει κεντρικό ρόλο στην επιτυχία ή στην αποτυχία της (Fullan, 1991. Sparkes, 1991) καθώς μεσολαβεί στη μεταμόρφωση των προθέσεων της αλλαγής σε πραγματικότητα, αφού η φύση, η ποσότητα και ο ρυθμός της αλλαγής σε τοπικό επίπεδο εξαρτώνται κυρίως από την πρόθεση και την ικανότητα των καθηγητών να μετέχουν ενεργά στη διαδικασία αυτή (McLaughlin, 1998).

Η πραγματική αλλαγή μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσω αποφάσεων και σχεδιασμού σε επίπεδο σχολείου (Fink & Stoll, 1998) καθώς ο καθηγητής είναι πιο δεκτικός στην αλλαγή όταν μπορεί να σχεδιάσει το μάθημά του με βάση τις τοπικές συνθήκες (McLaughlin, 1998) παρά όταν αναμένεται απ' αυτόν να ακολουθήσει πιστά τις νέες ιδέες. Επομένως, ο καθηγητής φυσικής αγωγής μπορεί και πρέπει να λειτουργήσει ως ενισχυτικός και όχι ως περιοριστικός παράγοντας της αλλαγής, καθώς λόγω της θέσης του μετουσιώνει τη θεωρία σε πράξη. Ο ρόλος αυτός δεν είναι παθητικός. Αντίθετα ο καθηγητής φυσικής αγωγής μπορεί και πρέπει να «βάλει την προσωπική του σφραγίδα στην επιχειρούμενη αλλαγή» (Cuban, 1998) και να εισάγει ο ίδιος αλλαγές και καινοτομίες στο μάθημά του. Από την άλλη πλευρά βέβαια υπάρχουν και λόγοι για τους οποίους ένας καθηγητής θα μπορούσε να αντισταθεί σε μια αλλαγή (Duke, 2004), όπως η δέσμευση στην υπάρχουσα κατάσταση, η έλλειψη ενημέρωσης, το ρίσκο της αποτυχίας, η αυξανόμενη εργασία και η απειλή για την ασφάλεια της δουλειάς. Το ξεπέρασμα των παραγόντων αυτών αποτελεί επομένως βασική προϋπόθεση προκειμένου ο καθηγητής να εμπλακεί ενεργητικά στη διαδικασία της αλλαγής.

Σύμφωνα με το Fullan (1991) υπάρχουν ορισμένοι παράγοντες που επιτρέπουν τους καθηγητές να ενεργούν ως παράγοντες αλλαγής, καθώς η επιτυχία ή μη της εκπαιδευτικής αλλαγής εξαρτάται από το τι κάνουν και σκέφτονται οι καθηγητές. Πιο συγκεκριμένα, φαίνεται ότι οι καθηγητές φυσικής αγωγής που προωθούν αλλαγές εμπλέκονται στη διαμόρφωση των προγραμμάτων τους και στην επίδραση που αυτά έχουν στους μαθητές. Σημεία κλειδιά αποτελούν η ύπαρξη δυσαρέσκειας για το υπάρχον πρόγραμμα, η αναζήτηση λύσεων και η υιοθέτηση ξεκάθαρων μαθησιακών στόχων από τον καθηγητή φυσικής αγωγής. Σημαντικό παράγοντα επίσης αποτελεί και η δύναμη των μαθητών που παρέχει την καλύτερη ώθηση και τον καλύτερο λόγο στους καθηγητές να συνεχίσουν την προσπάθεια αλλαγής, αντισταθμίζοντας το κόστος της αλλαγής με την αναγνώριση που θα λάβουν από τους μαθητές τους. Βέβαια συχνά οι μαθητές αποτελούν

συντηρητικές δυνάμεις (Fullan, 1991) και ίσως να μην ανταποκριθούν θετικά ακόμη και σε αλλαγές που φαίνονται κατάλληλες και ουσιαστικές στους καθηγητές (Cothran & Ennis, 2001). Για την ελαχιστοποίηση της αντίδρασης αυτής των μαθητών ο καθηγητής οφείλει να εμπλέξει τους μαθητές του στη διαδικασία αλλαγής παραχωρώντας τους έναν ενεργητικό ρόλο στην διαδικασία της μάθησης (Brooker & MacDonald, 1999. Kordalewski, 1999). Τέλος, η αλλαγή είναι μια συνεχής διαδικασία και οι πιθανότητες επιτυχίας είναι περισσότερες όταν υπάρχει συνεχής επιμόρφωση και υποστήριξη του καθηγητή φυσικής αγωγής.

Από την άλλη πλευρά, γεννιέται το ερώτημα γιατί να αλλάξει ένας καθηγητής και να προωθήσει καινοτόμες ιδέες στο μάθημά του. Σύμφωνα με τον Duke (2004) για να επέλθει η αλλαγή πρέπει να συντρέχουν ορισμένες προϋποθέσεις και να συνυπάρχουν οι παράγοντες εκείνοι που να δημιουργούν τις συνθήκες μέσα στις οποίες ο καθηγητής μπορεί να εμπλακεί στη διαδικασία της αλλαγής. Έτσι οι καθηγητές αλλάζουν όταν:

- Αλλάζουν οι στόχοι του προγράμματος
- Αλλάζουν οι συνθήκες διδασκαλίας
- Συνειδητοποιούν ότι το επιστημονικό τους πεδίο έχει αλλάξει
- Ανταποκρίνονται στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών μέσα στη γρήγορα μεταβαλλόμενη σύγχρονη κοινωνία.

Σύμφωνα με τους Kirk και MacDonald (2001) οι καθηγητές φυσικής αγωγής πρέπει να αποτελούν την κινητήρια δύναμη της αλλαγής και ανανέωσης έχοντας «επίσημη φωνή» ως συμμετοχοί στην εκπαιδευτική αλλαγή, λόγω της βαθιάς γνώσης των τοπικών συνθηκών και των γνώσεων τους για τους μαθητές. Όσοι καθηγητές φυσικής αγωγής ενεπλάκησαν στη διαδικασία της αλλαγής, στη φιλοσοφία και στην οργάνωση του μαθήματος είχαν υψηλότερα επίπεδα παρακίνησης να παράγουν καινοτόμα προγράμματα και προσεγγίσεις. Όμως, παρόλο τον ενθουσιασμό για αλλαγή, παράγοντες όπως το μέγεθος της τάξης, η αντίσταση στην αλλαγή του υπόλοιπου προσωπικού, η έλλειψη χρόνου για σχεδιασμό σε συνδυασμό με την έλλειψη υποστήριξης έχει παρατηρηθεί ότι εμποδίζουν τη μεταστροφή νέων ιδεών σε σταθερές αξίες και πιστεύω (MacDonald, 1999). Δεν είναι επομένως αρκετή μόνο η πρόθεση και η προσπάθεια του καθηγητή να επιφέρει αλλαγές στο μάθημά του. Απαραίτητη προϋπόθεση είναι και η υποστήριξη αυτής του της προσπάθειας προκειμένου να υπάρξουν τα μέγιστα θετικά αποτελέσματα.

Τα δεδομένα που παρουσιάστηκαν παραπάνω δείχνουν ότι ο καθηγητής φυσικής αγωγής μπορεί να αποτελέσει παράγοντα αλλαγής και καινοτομίας στο μάθημά του. Το ερώτημα όμως που προκύπτει στη συνέχεια είναι το τι μπορεί να αλλάξει. Σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία (Jewett et al., 1995) οι εκπαιδευτικές αλλαγές που λαμβάνουν χώρα στο επίπεδο του σχολείου και στις οποίες μπορεί να εμπλακεί και να προωθήσει ο καθηγητής φυσικής αγωγής, περιέχουν σχεδιασμούς για τάξεις και μικρές ομάδες μαθητών, αποτελούν την πιο βασική μονάδα σχεδιασμού και περιλαμβάνουν αλλαγές σε μια ποικιλία στοιχείων, όπως:

- στα περιεχόμενα των αναλυτικών προγραμμάτων
- στις μεθόδους διδασκαλίας και στη χρήση της τεχνολογίας

- στις τεχνικές αξιολόγησης και στα κριτήρια βαθμολόγησης
- στις στρατηγικές οργάνωσης της τάξης
- στις δραστηριότητες μάθησης και στις δομές των καθηκόντων
- στις ρουτίνες και στις διαδικασίες του μαθήματος (τρόπος οργάνωσης της τάξης)
- στους κανόνες και στις υπευθυνότητες
- στα μεγέθη και στο τρόπο σχηματισμού των ομάδων
- στον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου
- στα περιεχόμενα του μαθήματος και στα καθήκοντα που αναθέτει στους μαθητές

Τα στοιχεία που αναφέρθηκαν παραπάνω αποτελούν βασικούς άξονες του μαθήματος και οι αλλαγές που μπορεί να κάνει σ' αυτά ο καθηγητής μπορούν να μεταμορφώσουν ολοκληρωτικά τη φυσιογνωμία και την ποιότητα του μαθήματος. Φυσικά δεν είναι αναγκαία, αλλά και ούτε εφικτή, η πραγματοποίηση αλλαγών σε όλους τους παραπάνω τομείς ταυτόχρονα. Αντίθετα η επικέντρωση κάθε φορά σε έναν από τους παραπάνω τομείς και η προοδευτική εδραίωση των επιχειρούμενων αλλαγών πριν το πέρασμα σε μια επόμενη κατηγορία αποτελεί την ενδεδειγμένη διαδικασία. Εξάλλου η αλλαγή και η ανανέωση είναι μια συνεχής και δυναμική διαδικασία η οποία δεν έχει ένα συγκεκριμένο τέλος αλλά αποτελεί μια πορεία προς την επαγγελματική ολοκλήρωση του καθηγητή, την ικανοποίηση των αναγκών όλων των μαθητών και την ποιοτική αναβάθμιση του μαθήματος φυσικής αγωγής.

### **Στρατηγικές ενίσχυσης του ρόλου του καθηγητή ως παράγοντα αλλαγής**

Τα δεδομένα που παρουσιάστηκαν στις προηγούμενες ενότητες δείχνουν ότι ο καθηγητής φυσικής αγωγής μπορεί να αποτελέσει παράγοντα αλλαγής και καινοτομίας στο μάθημα της φυσικής αγωγής. Για να το πετύχει αυτό προτείνονται συγκεκριμένες *στρατηγικές* οι οποίες θα τον βοηθήσουν να συνεχίζει να αναπτύσσεται επαγγελματικά, να σχεδιάζει υψηλής ποιότητας προγράμματα και να αναδεικνύει τη δουλειά του στους συναδέλφους, στη διοίκηση, στους γονείς και στην ευρύτερη κοινωνία (Housner, 1996). Οι στρατηγικές αυτές αφορούν κατά κύριο λόγο τον καθηγητή και τις ενέργειες που αυτός μπορεί να κάνει σε προσωπικό επίπεδο και σε επίπεδο σχολείου και είναι:

*Η διαδικασία της αυτοανανέωσης.* Σχετίζεται περισσότερο με την επιθυμία του καθηγητή για αλλαγή και προσωπική και επαγγελματική ανανέωση παρά με μια εξωτερικά επιβαλλόμενη διαδικασία αλλαγής και προωθείται μέσα από τα ακόλουθα στάδια (Orlatka, 2003):

1. Εσωτερική αμφισβήτηση: επαναξιολόγηση επαγγελματικών επιλογών και δεσμεύσεων και κριτική των υπαρχόντων αξιών και πιστεύω.
2. Επαναδιευθέτηση των υπαρχόντων προοπτικών (π.χ. επαναπροσδιορισμός παλιών σχεδίων και στάσεων όσον αφορά τον τρόπο διδασκαλίας και τους στόχους του μαθήματος).
3. Αναζήτηση νέων ευκαιριών, καθηκόντων και προκλητικών στόχων σε αντιδιαστολή με την προσκόλληση στα ήδη γνωστά και ασφαλή καθήκοντα.

4. Ενθουσιασμός και ανανέωση της εσωτερικής ενέργειας (κατάσταση που αποτελεί χαρακτηριστικό ανθρώπων που θεωρούν τη δουλειά τους συναρπαστική και αισθάνονται ικανοποιημένοι από τη ζωή).
5. Επαγγελματική αναβάθμιση μέσω επιμόρφωσης ή αυτομόρφωσης (π.χ. ενημέρωση πάνω στις εξελίξεις της επιστήμης, παρακολούθηση σχετικών σεμιναρίων και συνεδρίων).

*Η αντιστροφή της τάσης του μη-επαγγελματισμού.* Αναφέρεται στην έλλειψη ενημέρωσης του καθηγητή φυσικής αγωγής για τις εξελίξεις της επιστήμης του στις νέες μεθόδους και πρακτικές. Για την αντιστροφή αυτής της τάσης προτείνονται στρατηγικές όπως συμμετοχή σε επαγγελματικές και επιστημονικές ενώσεις, παρακολούθηση σεμιναρίων και συνεδρίων, ενεργητική συμμετοχή σε προγράμματα εκπαίδευσης καθηγητών καθώς και σε ερευνητικά προγράμματα. Προς αυτήν την κατεύθυνση σημαντικός είναι και ο ρόλος του καθηγητή ως ερευνητή της καθημερινής πράξης, εφαρμόζοντας και αξιολογώντας νέες μεθόδους και πρακτικές (Wynne, 2001) και η καθοδήγηση των νέων καθηγητών από παλαιότερους και πιο έμπειρους καθηγητές (Huling & Resta, 2001). Σημαντική επίσης είναι η διαδικασία αυτοκαθοδήγησης μέσω πρακτικών όπως: καθημερινό ημερολόγιο, συστηματική παρατήρηση, παρακολούθηση και συχνή ανταλλαγή ιδεών με συναδέλφους, βιντεοσκόπηση μαθημάτων. Τέλος, ακρογωνιαίος λίθος της επαγγελματικής ανάπτυξης θεωρείται η συνεχιζόμενη αμφισβήτηση γνώσεων, πιστεύω και πρακτικών διδασκαλίας που αποτελεί την κινητήρια δύναμη της διαρκούς επιστημονικής αναζήτησης και κατάρτισης.

*Η ελαχιστοποίηση της απομόνωσης.* Αναφέρεται στην έλλειψη επικοινωνίας με συναδέλφους και άλλους εκπαιδευτικούς λόγω της φύσης του μαθήματος. Αρκετές από τις στρατηγικές που αναφέρθηκαν παραπάνω συμβάλουν στη μείωση της απομόνωσης του καθηγητή. Παράλληλα χρήσιμες είναι οι παρακάτω στρατηγικές που εφαρμόζονται σε επίπεδο σχολείου σε καθημερινή βάση, όπως: προγράμματα καθοδήγησης αρχάριων καθηγητών ώστε να τους βοηθήσουν στην αντιμετώπιση των προβλημάτων που ανακύπτουν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, ενεργό μέλος του σχολείου με συμμετοχή στις δραστηριότητές του, διαθεματική προσέγγιση του μαθήματος της φυσικής αγωγής και σύνδεσή του με τα άλλα μαθήματα.

*Το ζεπέραςμα της περιθωριοποίησης.* Η φυσική αγωγή τείνει να περιθωριοποιηθεί ως μάθημα (Johns & Dimmock, 1999) παρά την αναγνωρισμένη συμβολή της σε θέματα υγείας (Sallis & McKenzie, 1991) ενώ υπάρχουν και ανησυχίες ακόμη και για το μέλλον του μαθήματος στο πλαίσιο του σχολείου (Locke, 1998). Παραδόξως, την ίδια στιγμή ο εξωσχολικός αθλητισμός κερδίζει έδαφος. Το πρόβλημα επομένως ίσως να βρίσκεται στον τρόπο με τον οποίο η φυσική αγωγή διδάσκεται στο σχολείο και όχι σ' αυτό καθ' αυτό το μάθημα. Στρατηγικές αποφυγής της περιθωριοποίησης περιλαμβάνουν την προβολή στους γονείς, στη διοίκηση, στην ευρύτερη κοινωνία και φυσικά στους ίδιους τους μαθητές των θετικών αποτελεσμάτων από τη συμμετοχή στη φυσική αγωγή. Επίσης, η επανεξέταση του τρόπου εκπαίδευσης των καθηγητών φυσικής αγωγής, η καθιέρωση προγραμμάτων εισαγωγικής και δια βίου επιμόρφωσης με κύριο στόχο τη θεωρητική κατάρτιση των καθηγητών και τη μεταφορά της θεωρίας στην πράξη και η συνεχής αξιολόγηση των προγραμμάτων που εφαρμόζονται και του



καθηγητή φυσικής αγωγής. Σημαντική επίσης θεωρείται και η καθιέρωση θέσης συμβούλου υποστήριξης του διδακτικού έργου του εκπαιδευτικού που θα είναι διαφορετικός από το σύμβουλο αξιολόγησης του καθηγητή και θα έχει ως κύριο στόχο την παιδαγωγική υποστήριξη των καθηγητών, τη δημιουργία ομάδων επικοινωνίας, συζήτησης, προβληματισμού και προώθησης αλλαγών στο μάθημα, καθώς και την ενίσχυση του ερευνητικού έργου των καθηγητών.

*Ανάπτυξη και υιοθέτηση εναλλακτικών προγραμμάτων.* Τα προγράμματα αυτά, όπως η αγωγή υγείας και η διδασκαλία δεξιοτήτων ζωής, προωθούν καινοτόμες ιδέες και νέες πρακτικές και προσεγγίσεις του μαθήματος και συμβάλουν στην προώθηση της αλλαγής στο μάθημα. Παράλληλα με τον τρόπο αυτό το μάθημα έχει να επιδείξει ουσιαστικά αποτελέσματα, ενώ αναμορφώνεται ποιοτικά και αναβαθμίζεται στα πλαίσια του εκπαιδευτικού μας συστήματος.

### **Επίλογος**

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν να εξετάσει το ρόλο του καθηγητή φυσικής αγωγής στη διαδικασία της εκπαιδευτικής αλλαγής. Όπως φάνηκε από τα δεδομένα που παρουσιάστηκαν ο ρόλος του καθηγητή είναι βασικός και συμβάλει σε μεγάλο βαθμό στην επιτυχή έκβαση μιας προσπάθειας αλλαγής. Από την άλλη πλευρά ο ίδιος ο καθηγητής μπορεί να αναπτύξει πρωτοβουλίες και να εισάγει καινοτομίες στο μάθημά του υιοθετώντας στρατηγικές που παρουσιάστηκαν στην τελευταία ενότητα. Αυτό φυσικά δεν σημαίνει ότι η ευθύνη για την αλλαγή και την ανανέωση του μαθήματος ανήκει αποκλειστικά στον καθηγητή. Αντίθετα, ο καθηγητής αποτελεί έναν μόνο κρίκο στην όλη διαδικασία που μπορεί όμως με την κατάλληλη υποστήριξη και βοήθεια να αποτελέσει βασικό μοχλό της εκπαιδευτικής αλλαγής και ανανέωσης. Ταυτόχρονα είναι απαραίτητο ο καθηγητής να είναι ανοικτός σε νέες ιδέες, να πειραματίζεται στο μάθημά του και να προσπαθεί να ανανεώνεται επαγγελματικά. Φυσικά, τίποτε δεν είναι εύκολο και τίποτε δεν γίνεται χωρίς προσπάθεια. Ο καθηγητής φυσικής αγωγής όμως που πιστεύει ότι η φυσική αγωγή έχει την δύναμη να αλλάξει τη ζωή των μαθητών, πιστεύει επίσης ότι αξίζει να προσπαθήσει και να αναλάβει το καθήκον της αλλαγής προκειμένου η φυσική αγωγή να πραγματοποιήσει αυτή την υπόσχεση.

## Βιβλιογραφία

- Acker, S. (1988). Teachers, gender and resistance. *British Journal of Sociology of Education*, 9, pp. 307-322.
- Brooker R., & MacDonald, D. (1999). Did we hear you?: Issues of student voice in a curriculum innovation. *Journal of Curriculum Studies*, 31, pp. 83-97.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (1992). *Teacher as curriculum maker*. In P. W. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum* (pp. 363-401). NY: MacMillan.
- Cothran, D. J., & Ennis, C. D. (2001). Nobody said nothing about learning stuff: Students, teachers, and curricular change. *Journal of Classroom Interaction*, 36, pp. 1-5.
- Cuban, L. (1998). How schools change reforms: Redefining reform success and failure. *Teacher College Record*, 99, pp. 453-477.
- Curtner-Smith, M. D. (1999). The more things change the more they stay the same: Factors influencing teachers' interpretations and delivery of national curriculum physical education. *Sport, Education and Society*, 4, pp. 75-97.
- Duke, D. L. (2004). *The challenges of educational change*. NY: Pearson.
- Ennis, C. D. (1999). Communicating the value of active, healthy lifestyles to urban students. *Quest*, 51, pp. 164-169.
- Fink, D., & Stoll, L. (1998). Educational change: Easier said than done. In A. Hargreaves, A. Leiberman, M. Fullan, & D. Hopkins (Eds.), *International Handbook of Educational Change* (pp. 297-321). London: Kluwer Academic Publishers.
- Fullan, M. (1982). *The Meaning of Educational Change*. NY: Teachers College Press.
- Fullan, M. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. London: Cassell.
- Hargreaves, A., Leiberman, A., Fullan, M., & Hopkins, D. (1998). *International handbook of educational change*. London: Kluwer Academic Publishers.
- Housner, L. D. (1996). *Innovation and change in physical education*. In S. J. Silverman, & C. D. Ennis (Eds.), *Student Learning in Physical Education* (pp. 367-389). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Huling, L., & Resta, V. (2001). Teacher mentoring as professional development. *ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education*. Ανακτήθηκε στις 22 Οκτωβρίου, <http://www.ericsp.org>.
- Jewett, A., Bain, L., & Ennis, C. (1995). *The curriculum process in physical education (2<sup>nd</sup> ed.)*. Madison: Brown & Benchmark.
- Johns, D. P. (2002). Changing curriculum policy into practice: The case of physical education in Hong Kong. *The Curriculum Journal*, 13, pp. 361-385.
- Johns, D. P. (2003). Changing the Hong Kong physical education curriculum: A post - structural case study. *Journal of Educational Change*, 4, pp. 345-368.
- Johns, D., & Dimmock, C. (1999). The marginalization of physical education: Impoverished curriculum policy and practice in Hong Kong. *Journal of Education Policy*, 14, pp. 363-384.
- Kirk, D., & MacDonald, D. (2001). Teacher voice and ownership of curriculum change. *Journal of Curriculum Studies*, 33, pp. 551-567.

- Kordalewski, J. (1999). Incorporating student voice into teaching practice. *ERIC Digest*. Ανακτήθηκε στις 22 Οκτωβρίου, <http://www.ericsp.org>.
- MacDonald, D. (1999). The professional work of experienced physical education teachers. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 70, pp. 41-54.
- MacDonald, D. (2003a). Curriculum change and the post-modern world: Is the school curriculum-reform movement an anachronism? *Journal of Curriculum Studies*, 35, pp. 139-149.
- MacDonald, D. (2003b). Rich task implementation: Modernism meets postmodernism. *Discourse Studies in the Cultural Politics of Education*, 24, pp. 247-262.
- McGinn, N. (1999). What is required for successful education reform? Learning from errors. *Education Practice and Theory*, 21, pp. 7-21.
- McLaughlin, M. W. (1998). *Listening and learning from the field: Tales of policy implementation and situated practice*. In A. Hargreaves, A. Leiberman, M. Fullan, & D. Hopkins (Eds.), *International handbook of educational change* (pp. 70-84). London: Kluwer Academic Publishers.
- McNeil, J. D. (1996). *Curriculum. An comprehensive introduction (5<sup>th</sup> ed.)* NY: Wiley.
- Oplatka, I. (2003). School change and self-renewal: Some reflections from life stories of women principals. *Journal of Educational Change*, 4, pp. 25-43.
- Paechter, C. (2003). Power/knowledge, gender and curriculum change. *Journal of Educational Change*, 4, pp. 129-148.
- Sallis, J. F., & McKenzie, T. L. (1991). Physical educator's role in public health. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62, pp. 124-137.
- Sparkes, A. C. (1987). Strategic rhetoric: A constraint in changing the practice of teachers. *British Journal of Sociology of Education*, 8, pp. 37-54.
- Sparkes, A. C. (1989). Health-related fitness: An example of innovation without change. *British Journal of Physical Education*, 20, pp. 60-63.
- Sparkes, A. C. (1990). Winners, losers and the myth of rational change in physical education: Towards an understanding of interests and owner in innovation. In D. Kirk, & R. Tinning (Eds.) *Physical education, sport and schooling* (pp. 193-222). Basingstoke: Falmer Press.
- Sparkes, A. (1991). *Curriculum change: On gaining a sense of perspective*. In N. Armstrong, & A. Sparkes (Eds.), *Issues in Physical Education*. London: Cassell.
- Wynne, J. (2001). Teachers as leaders in education reform. *ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education*. Ανακτήθηκε στις 15 Σεπτεμβρίου 2004, <http://www.ericsp.org>.