

**Η συμβολή ενός διαθεματικού προγράμματος φυσικής
αγωγής στην καλλιέργεια του προφορικού και γραπτού
λόγου παιδιών προσχολικής ηλικίας**

της
Γώτη-Δούμα Ευθυμίας

**Μεταπτυχιακή διατριβή που υποβάλλεται
στο καθηγητικό σώμα για τη μερική εκπλήρωση των υποχρεώσεων για την
απόκτηση του μεταπτυχιακού τίτλου του Διατμηματικού Μεταπτυχιακού
Προγράμματος «Άσκηση και Ποιότητας Ζωής» των Τμημάτων Επιστήμης
Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού του Δημοκρίτειου Παν/ μίου Θράκης και του
Παν/ μίου Θεσσαλίας στην κατεύθυνση «Παιδαγωγική και Δημιουργική
Μάθηση»**

**Κομοτηνή
2006**

Εγκεκριμένο από το Καθηγητικό σώμα:

1^{ος} Επιβλέπων: Δέσση Βασιλική, Επικ. Καθηγήτρια

2^{ος} Επιβλέπων: Κουρτέσης Θωμάς, Επικ. Καθηγητής

3^{ος} Επιβλέπων: Κιομουρτζόγλου Ευθύμης, Καθηγητής



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗΣ & ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ
ΕΙΔΙΚΗ ΣΥΛΛΟΓΗ «ΓΚΡΙΖΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ»

Αριθ. Εισ.: 5115/1
Ημερ. Εισ.: 30-11-2006
Δωρεά: _____
Ταξιθετικός Κωδικός: Δ
796.07
ΓΩΤ



στο Γιάννη

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Γώτη-Δούμα Ευθυμία: Η συμβολή ενός διαθεματικού προγράμματος φυσικής αγωγής στην καλλιέργεια του προφορικού και γραπτού λόγου παιδιών προσχολικής ηλικίας (Υπό την επίβλεψη της Επίκουρης Καθηγήτριας κ. Βασιλικής Δέρρη)

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να αξιολογηθεί η επίδραση ενός διαθεματικού προγράμματος φυσικής αγωγής στην ανάπτυξη του προφορικού και γραπτού λόγου που αφορά σε κινητικές έννοιες, κινητικές δεξιότητες και δεξιότητες καθημερινής ζωής. Για το σκοπό αυτό, στην έρευνα συμμετείχαν 67 παιδιά νηπιαγωγείου (34 κορίτσια και 33 αγόρια), ηλικίας 4-6 ετών, τα οποία χωρίστηκαν τυχαία σε δύο ομάδες (πειραματική- ελέγχου). Η πειραματική ομάδα παρακολούθησε 20 συνολικά 40λεπτα οργανωμένα μαθήματα που συνδύαζαν φυσική αγωγή και γλώσσα (τέσσερα μαθήματα κάθε εβδομάδα). Η ομάδα ελέγχου παρακολούθησε το ίδιο πρόγραμμα χωρίς κίνηση. Για την αξιολόγηση των γνώσεων των παιδιών κατασκευάστηκε ειδικό εργαλείο 19 έργων/κριτηρίων που συνδύαζε ερωτήσεις προφορικού και γραπτού λόγου. Τα έργα εκτελέστηκαν α) πριν την εφαρμογή του προγράμματος, β) μετά από είκοσι οργανωμένες δραστηριότητες-μαθήματα και γ) δύο εβδομάδες μετά το τέλος του προγράμματος. Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε πολυμεταβλητή ανάλυση διακύμανσης και ανάλυση συνδιακύμανσης. Από τα αποτελέσματα διαπιστώθηκε ότι η πειραματική ομάδα είχε καλύτερη απόδοση στην τελική μέτρηση και τη μέτρηση διατήρησης στον προφορικό, το γραπτό λόγο και στο σύνολο της γλώσσας. Τα ευρήματα της έρευνας αυτής έδειξαν ότι ένα διαθεματικό πρόγραμμα φυσικής αγωγής μπορεί να εφαρμοστεί αποτελεσματικά για τη γλωσσική καλλιέργεια.

Λέξεις κλειδιά: διαθεματική διδασκαλία, φυσική αγωγή, προσχολική εκπαίδευση, προφορικός λόγος, γραπτός λόγος

ABSTRACT

Goti Efthymia: The Effectiveness of an Integrated Physical Education Program in Enhancing Preschool Children's Knowledge on Oral and Written Language
(Under the supervision of Assistant Professor Vassiliki Derri)

The aim of this study was to investigate the effect of an integrated physical education program in enhancing knowledge on oral and written language with regard to movement concepts, movement skills, and skills needed on a daily basis. Sixty-seven preschool children (34 girls and 33 boys), ages 4 to 6, were randomly divided into two groups (experimental – control). The experimental group participated in an integrated physical education and language program for a total of twenty 40-minute classes, with a frequency of application 4 times per week. The control group attended the same program without movement. For the assessment of the children's knowledge a special instrument was constructed which consisted of 19 oral and written language tasks. The tasks were performed a) before the application program, b) after twenty unit courses, and c) two weeks after the end of the program. Analysis of covariance was used for data analysis. Results showed that children in the experimental group performed better than those in the control group on oral language task, on written language task, and on the overall language task, both in the post- and in the retention test. It can be concluded that an integrated physical education program could be successfully applied for the development of language skills in primary schoolchildren.

Key words: integrated teaching, physical education, preschool education, oral language, written language

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	iii
ABSTRACT	iv
ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ	v
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ.....	vii
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ.....	viii
I. ΕΙΣΑΓΩΓΗ	1
Γλωσσική ανάπτυξη.....	1
Διαθεματική διδασκαλία	2
Διαθεματική διδασκαλία και φυσική αγωγή	4
Διαθεματική διδασκαλία, φυσική αγωγή και γλώσσα	7
Υποθέσεις.....	9
Οριοθετήσεις.....	9
Περιορισμοί.....	10
Λειτουργικοί ορισμοί	10
II. ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ	11
Γλωσσική ανάπτυξη.....	11
Διαθεματική διδασκαλία	12
Ιστορική διαδρομή της διαθεματικής διδασκαλίας.....	14
Διαθεματική διδασκαλία και αναλυτικά προγράμματα	16
Μοντέλα διαθεματικής διδασκαλίας.....	18
Πλεονεκτήματα	19
Μόνο υπέρ;.....	22
Διαθεματική διδασκαλία και γνωστικά αντικείμενα.....	24
Διαθεματική διδασκαλία και φυσική αγωγή	26
Διαθεματική διδασκαλία, φυσική αγωγή και γλώσσα	31
III. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	35



Δείγμα	35
Όργανο μέτρησης.....	35
Προφορικός λόγος.....	37
Γραπτός λόγος.....	38
Διαθεματικό πρόγραμμα	38
Τυπικό σχολικό πρόγραμμα	40
Διαδικασία μέτρησης	41
Σχεδιασμός της έρευνας.....	41
IV. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	42
Σύγκριση των γνώσεων των δύο ομάδων	42
V. ΣΥΖΗΤΗΣΗ	45
VI. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ- ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	49
VII. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	51
VIII. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	58

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των δύο ομάδων στην αρχική, τελική και τη μέτρηση διατήρησης στις θεματικές ενότητες.	42
---	----

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ

Σχήμα 1: Μέσοι όροι των δύο ομάδων στην αρχική, τελική και στη μέτρηση διατήρησης στον προφορικό λόγο.....	43
Σχήμα 2: Μέσοι όροι των δύο ομάδων στην αρχική, τελική και στη μέτρηση διατήρησης στο γραπτό λόγο.....	43
Σχήμα 3: Μέσοι όροι των δύο ομάδων στην αρχική, τελική και στη μέτρηση διατήρησης στο σύνολο της γλωσσικής ανάπτυξης.....	44

Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΕΝΟΣ ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΗΝ ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ ΤΟΥ ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΥ ΚΑΙ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ ΠΑΙΔΙΩΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ

Γλωσσική ανάπτυξη

Η γλώσσα αποτελεί ένα πολύπλοκο και πολυσύνθετο φαινόμενο που σχετίζεται με όλους τους τομείς της ανθρώπινης ζωής (Μήτσης, 2001). Η ανθρώπινη γλώσσα βασίζεται σε ήχους, η οργάνωση των οποίων αποτελεί το γλωσσικό σύστημα. Αυτό το σύστημα των ήχων το χρησιμοποιεί κάθε γλωσσική κοινότητα για να επικοινωνήσει. Επικοινωνία είναι η συμβολική συνδιαλλαγή ανάμεσα σε νοήμονα όντα και μπορεί να πραγματοποιηθεί με διάφορα μέσα όπως κινήσεις, ήχους, οσμές, οπτικά σήματα όλων των ειδών κλπ (Κατή, 1992).

Η γλωσσική ανάπτυξη είναι μια εξελικτική διαδικασία η οποία αρχίζει με τη γέννηση του ατόμου και συνεχίζεται σε όλη τη πορεία της εξέλιξής του. Τα παιδιά δεν γεννιούνται γνωρίζοντας τους κανόνες της γλώσσας, τους μαθαίνουν όμως όταν εκτίθενται στον ίδιο το λόγο (Τζουριάδου, 1995) και σε μικρό σχετικά χρονικό διάστημα τους μαθαίνουν έτσι ώστε να μπορούν να επικοινωνούν με τους άλλους. Η ικανότητα απόκτησης του λόγου θεωρείται εγγενής που σημαίνει ότι όλα τα ανθρώπινα όντα είναι εξοπλισμένα για να μάθουν τη γλώσσα, η διαδικασία όμως της μάθησης είναι επίκτητη συμπεριφορά (Τζουριάδου, 1995). Μέσα στο πλαίσιο αυτό η κατάκτηση της γλώσσας του παιδιού επηρεάζεται τόσο από τις εξωτερικές-κοινωνικές επιδράσεις όσο και από τις εσωτερικές τάσεις του παιδιού, το φυσικό προίκισμά του (Αναγνωστόπουλος, 1997).

Ο χώρος του νηπιαγωγείου τις τελευταίες δεκαετίες θεωρείται από τις κοινωνίες του δυτικού κόσμου μια σχολική βαθμίδα σημαντική και απαραίτητη για την εκπαίδευση των παιδιών (Ξωχέλλης, 1985). Ένα γλωσσικά εμπλουτισμένο σχολικό περιβάλλον επιταχύνει το ρυθμό της γλωσσικής ανάπτυξης του παιδιού αναφορικά τόσο με την κατανόηση αυτών που ακούει όσο και με την παραγωγή λόγου. Σύμφωνα με τον Χατζησαββίδη (2002), ο προφορικός λόγος των παιδιών ηλικίας έξι ετών, στο

θέμα της κατάκτησης των γλωσσικών δομών, δεν διαφέρει από των ενηλίκων. Διαφέρει όμως στη παραγωγή ανάλογων με του ενήλικα γλωσσικών δομών, λεξιλογίου και στην επικοινωνιακή ικανότητα (Κατή, 1992). Το νηπιαγωγείο παρέχει ευκαιρίες για ζωντανή επικοινωνία και για δραστηριότητες που γεννούν βιώματα, έννοιες και δημιουργούν ανάγκες επικοινωνίας (Ματσαγγούρας, 1983). Επίσης, η διδασκαλία της γλώσσας αποτελεί ένα πολύ σημαντικό κομμάτι του αναλυτικού προγράμματος, αφού τίθενται στόχοι για την καλλιέργεια του προφορικού και του γραπτού λόγου.

Έρευνες και διάφορες επιστημονικές μελέτες άσκησαν μεγάλη επίδραση στην κατανόηση της ανάπτυξης της γλώσσας των μικρών παιδιών και οδήγησαν στην ανάπτυξη νέων προσεγγίσεων στη γλωσσική διδασκαλία.

Διαθεματική διδασκαλία

Στις σύγχρονες προκλήσεις της πολυδιάστατης κοινωνίας της γνώσης και της τεχνολογίας το σχολείο δεν μπορεί παρά να συμπορευτεί και να διαμορφώσει σχεδιασμούς και πρακτικές για να τις αντιμετωπίσει. Στα πλαίσια της αναγκαιότητας διαμόρφωσης προγραμμάτων σπουδών με διαφορετικές προδιαγραφές από εκείνες των παραδοσιακών και αναζήτησης νέων τρόπων και μεθόδων διδασκαλίας για την αντιμετώπιση των νέων δεδομένων, η διαθεματικότητα προτείνεται αφενός ως μια σύγχρονη και ενδιαφέρουσα επιλογή και αφετέρου ως μια ολοκληρωμένη πρόταση. Τα διαθεματικά προγράμματα σπουδών εκφράζουν μια συγκροτημένη αντίληψη για τη γνώση, τη διαδικασία της μάθησης, την αποστολή του σχολείου, το ρόλο της επιστήμης και με τις πρακτικές οργάνωσης της σχολικής γνώσης οριοθετούν το ανώτατο όριο στο συνεχές της διαθεματικότητας (Beane, 1997).

Η διαθεματικότητα-διεπιστημονικότητα, στο πλαίσιο της συζήτησης που αναπτύχθηκε τα τέλη του 20ου αιώνα αναφορικά με τη θέση ότι η 'επιστήμη είναι ένα όλο', προσδιορίστηκε ως συνύπαρξη των φυσικών, των ανθρωπιστικών και των κοινωνικών επιστημών, με στόχο μια σχέση αμοιβαιότητας μεταξύ της φιλοσοφίας και της επιστήμης σε άμεση σχέση με την επιστημονική πρακτική. Οι ρίζες της διαθεματικής προσέγγισης της σχολικής γνώσης και της εκπόνησης διαθεματικών προγραμμάτων μπορούν να αναζητηθούν στις ιδέες προοδευτικών εκπαιδευτικών προς το τέλος του 19ου και στις αρχές του 20ου αιώνα, οι οποίοι δίδασκαν ότι η διαθεματική προσέγγιση των αρχών, προσφέρει ένα νέο είδος νοήματος, λαμβάνοντας υπόψη τη σύγχρονη σκέψη για τη γνώση, τη μάθηση, την ανθρώπινη ανάπτυξη και τις

κοινωνικές ανάγκες (Beane, 1997). Η διαθεματικότητα (cross-thematic integration) είναι τρόπος οργάνωσης του αναλυτικού προγράμματος που καταργεί ως πλαίσια επιλογής και οργάνωσης της σχολικής γνώσης τα διακριτά μαθήματα και αντιμετωπίζει τη γνώση ως ενιαία ολότητα, μέσα από τη διερεύνηση θεμάτων, ζητημάτων και προβληματικών καταστάσεων που παρουσιάζουν ενδιαφέρον για τα παιδιά (Ματσαγγούρας, 2002). Στη ξένη βιβλιογραφία η «διαθεματικότητα» συναντάται με τους εξής όρους: interdisciplinary, integrated, cross-disciplinary, multidisciplinary pluridisciplinary που παρά το γεγονός ότι οι χαρακτηρίζονται από ασάφεια εκλαμβάνονται συχνά ως ταυτόσημοι (Jacobs, 1989). Στην ελληνική βιβλιογραφία χρησιμοποιούνται οι όροι διαθεματικό και διεπιστημονικό πρόγραμμα οι οποίοι θεωρούνται συναφείς αλλά διακριτοί (Ματσαγγούρας, 2003).

Αναφορικά με τον ορισμό και τον προσδιορισμό της διαθεματικής διδασκαλίας υπάρχει αρκετή σύγχυση ακόμη και μεταξύ αυτών που χρησιμοποιούν αυτή τη διδακτική προσέγγιση (Cone & Cone, 1999). Ο Jacobs (1989) ορίζει τη διαθεματικότητα ως μια γνωστική προσέγγιση προγραμμάτων, που συνειδητά εφαρμόζει τη μεθοδολογία και τη γλώσσα σε περισσότερα από ένα γνωστικά αντικείμενα για να εξετάσει ένα κεντρικό θέμα, πρόβλημα ή εμπειρία με σημείο συζήτησης τον τρόπο που θα δεθούν και θα διδαχθούν με τον καλύτερο τρόπο τα αντικείμενα διδασκαλίας. Κατά τον Hope (1994), διαθεματικότητα είναι η αλληλεπίδραση μεταξύ δύο διαφορετικών ή περισσότερων γνωστικών αντικειμένων. Η Cone και οι συνεργάτες της (1998) ορίζουν τη διαθεματική διδασκαλία ως μια εκπαιδευτική διαδικασία στην οποία δύο ή περισσότερα γνωστικά αντικείμενα ενοποιούνται με στόχο να καλλιεργήσουν και να εμπλουτίσουν τη μάθηση στο κάθε ένα. Αυτοί οι ορισμοί υποστηρίζουν την άποψη ότι το διαθεματικό αναλυτικό πρόγραμμα είναι μια εκπαιδευτική προσέγγιση που προετοιμάζει τα παιδιά για τη διαβίου μάθηση (Kessler, 1991; Lake, 1994). Αυτό σημαίνει ότι τα παιδιά ενεργούν, δρουν, καταβάλλουν προσπάθειες, θέτουν ατομικούς στόχους και βρίσκουν τρόπους και μέσα για την επίτευξη αυτών (Θεοφιλίδης, 2002). Η διαθεματική διδασκαλία δεν εξαντλείται στην απόκτηση γνώσεων και την ανάπτυξη δεξιοτήτων αλλά επιχειρεί να καταστήσει τα παιδιά ικανά, με βάση τη γνώση που αποκτούν, να ερμηνεύουν, να στέκονται κριτικά απέναντι σε πραγματικές καταστάσεις και να αναλαμβάνουν υπεύθυνη δράση (Ματσαγγούρας, 2003).

Διαθεματική διδασκαλία και φυσική αγωγή

Με την διαθεματική διδασκαλία τα παιδιά “μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν” έχοντας ολιστική προσέγγιση των πραγμάτων (Young, 1998). Οικοδομούν τη γνώση και κατανοούν έννοιες από ποικίλες πλευρές, συσχετίζουν και μεταφέρουν τη γνώση αυτή σε πραγματικές καταστάσεις της ζωής (Cone et al. 1998). Οι μαθητές ενισχύονται να μη προσλαμβάνουν το μαθησιακό υλικό άκριτα, να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες στην αναζήτηση πληροφοριών, στην επιλογή και την σύνθεση αυτών. Το πλαίσιο στο οποίο η γνώση και οι δεξιότητες καλλιεργούνται διαμορφώνεται εκ νέου και αλλάζει με αποτέλεσμα να αποκαλύπτονται άλλες έννοιες και προοπτικές, στοιχεία της βαθιάς γνώσης (Cone & Cone, 1999). Οι διαδικασίες αυτές συμβάλλουν στη βελτίωση της μεθοδολογίας της διδασκαλίας και τα σχολεία μετακινούνται από τη διδασκαλία μεμονωμένων γεγονότων προς μια πιο δημιουργική διαδικασία μάθησης.

Η διαθεματική διδασκαλία αφορά όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης κύρια όμως την προσχολική και την πρωτοβάθμια, είναι δε μια συναρπαστική περιπέτεια και για τους δασκάλους και για τους μαθητές (Kalyn, 2005). Αναφορικά με τα παιδιά, η διαθεματική προσέγγιση δίνει νόημα και ενδιαφέρον στη γνώση. Αναφορικά με τους δασκάλους, ο ρόλος τους είναι καθοδηγητικός, συντονιστικός, συμβουλευτικός. Για απλές διαθεματικές δραστηριότητες χρειάζεται να χρησιμοποιούν τη φαντασία τους, για την εκπόνηση όμως διαθεματικών προγραμμάτων απαιτείται προσεκτικός και συλλογικός σχεδιασμός. Με τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης οι δάσκαλοι κινητοποιούν το ενδιαφέρον των μαθητών, τους προσφέρουν ποικίλο υλικό, υποδεικνύουν τις πηγές από όπου θα αντλήσουν πληροφορίες, εντοπίζουν τυχόν προβλήματα, ενθαρρύνουν την επίλυσή τους, διακριτικά παρακολουθούν την εργασία και την καθοδηγούν εκφράζοντας την άποψή τους (Χρυσσαφίδης, 1996).

Η ανθρώπινη ανάπτυξη δεν είναι μια στατική διαδικασία και μόνο η μάθηση στην οποία όλες οι ανθρώπινες περιοχές βρίσκονται σε δυναμική αλληλεπίδραση έχει σημασία. Η εφαρμογή της διαθεματικότητας σε πολλά ακαδημαϊκά περιεχόμενα όπως γλώσσα, μαθηματικά, φυσικές επιστήμες είναι κοινός τόπος και η φυσική αγωγή δεν αποτελεί εξαίρεση μιας και οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι οι κινητικές εμπειρίες μπορούν επίσης να ενοποιηθούν με άλλα ακαδημαϊκά αντικείμενα του αναλυτικού προγράμματος (Kalyn, 2005). Προτείνονται διάφορες δραστηριότητες συνδυασμού της φυσικής αγωγής με άλλους τομείς του αναλυτικού προγράμματος όπως την

επιστήμη του περιβάλλοντος, τη διατροφή, τα μαθηματικά και την αντίληψη για ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον (Garcia et al., 1996).

Με τη φυσική αγωγή ως γνήσια αξία και ως αναπόσπαστο κομμάτι του αναλυτικού προγράμματος, όλες οι φυσικές, κοινωνικές, συναισθηματικές και γνωστικές ανάγκες του παιδιού μπορούν να αναπτυχθούν. Είναι ένας ουσιαστικός τομέας ο οποίος παρέχει ευκαιρίες στα παιδιά να εμπλακούν φυσικά, συναισθηματικά και διανοητικά σε δραστηριότητες οι οποίες είναι αναπτυξιακά κατάλληλες, να βιώνουν τη γνώση η οποία ενισχύεται και διευκολύνεται. Ο Piaget του οποίου η θεωρία σχετίζεται με την κινητική και γνωστική ανάπτυξη συστήνει στα παιδιά να δράσουν και να αλληλεπιδράσουν με το περιβάλλον τους για να αναπτυχθούν νοητικά. Η κιναισθητική δραστηριότητα οδηγεί τα παιδιά στη γνώση και τη μάθηση με τις αισθήσεις, με την κίνηση στο χώρο, με τον χειρισμό αντικειμένων. Με τρόπο αυτό τα παιδιά βοηθούνται στην οικοδόμηση της εννοιολογικής γνώσης (Kalyn, 2005).

Δάσκαλοι και φιλόσοφοι της αρχαιότητας όπως ο Πλάτων πρότειναν ότι όλη η εκπαίδευση των μικρών παιδιών θα έπρεπε να είναι μια μορφή παιχνιδιού και ανάπτυξης καταστάσεων παιχνιδιού. Τον 17ο αιώνα ο Άγγλος φιλόσοφος John Locke, πρότεινε τα παιδιά να ασκούνται και να μαθαίνουν κολύμπι πολύ νωρίς στη ζωή τους. Ο γνωστός Γάλλος παιδαγωγός Rousseau πίστευε ότι η μάθηση καλλιεργείται μέσα από ποικίλες δραστηριότητες κατά την παιδική ηλικία. Οι απόψεις αυτές με ένα πλήθος άλλων επηρέασαν και καθόρισαν την πορεία της φυσικής αγωγής δια μέσου του χρόνου και τα προγράμματα στόχευαν στην καλλιέργεια του νου και την ανάπτυξη του σώματος (Humphrey, 1990).

Πολλοί ακόμη και σήμερα αδυνατούν να δουν την ενότητα του σώματος και του πνεύματος (Pica & Short, 1999). Η μάθηση μέσω της κίνησης είναι η παλιότερη μέθοδος διδασκαλίας. Η κίνηση προσφέρει στα παιδιά τις ευκαιρίες να εξερευνήσουν και να μάθουν αλληλεπιδρώντας με το περιβάλλον (COPE, 2000). Όταν η φυσική αγωγή χρησιμοποιείται ως μέσο μάθησης, η αλληλεπίδραση παιδιού και προς μάθηση αντικειμένου είναι ολοκληρωμένη γιατί το παιδί εμπλέκεται σαν ολότητα (Stevens-Smith, 1999). Τα παιδιά με τη βοήθεια των εμπειριών της ενεργητικής μάθησης γεφυρώνουν το χάσμα ανάμεσα στο επίπεδο κατανόησης των αφηρημένων εννοιών (Werner, 1996). Η Stevens-Smith (1999) αναφέρει τα ερευνητικά ευρήματα του Fauth (όπως παρατίθενται στον Stinson, 1990) όπου τα άτομα θυμούνται περισσότερο όταν συμμετέχει ενεργά το σώμα και το μυαλό.

Η μάθηση δια μέσου της φυσικής αγωγής αναφέρεται στο πώς τα παιδιά μπορούν να αναπτύξουν έννοιες και δεξιότητες καθώς συμμετέχουν ενεργητικά σε διάφορες δραστηριότητες φυσικής αγωγής. Παρόλο που τα παιδιά έχουν διαφορετικά χαρακτηριστικά το κοινό χαρακτηριστικό είναι η κίνηση. Μαθαίνουν καλύτερα όταν η ακαδημαϊκή μάθηση λαμβάνει χώρα δια μέσου ευχάριστων δραστηριοτήτων φυσικής αγωγής. Η διαδικασία μάθησης δια της φυσικής αγωγής περιλαμβάνει την επιλογή ενός παιχνιδιού, μιας ρυθμικής δραστηριότητας, η οποία διδάσκεται στα παιδιά και χρησιμοποιείται για την εκμάθηση μιας δεξιότητας ή μιας έννοιας από κάποια άλλη περιοχή του αναλυτικού προγράμματος. Η προσπάθεια στοχεύει στη δημιουργία μιας ενεργητικής μαθησιακής κατάστασης κατά την οποία η βασική δεξιότητα ή έννοια εξασκείται και κατακτάται συμμετέχοντας σε μια δραστηριότητα φυσικής αγωγής (Humphrey, 1990). Οι παράγοντες οι οποίοι διευκολύνουν τη μάθηση μέσω της κίνησης σχετίζονται με την ικανότητα συγκέντρωσης της προσοχής των παιδιών, την οποία η κίνηση δεσμεύει καθώς τα παιδιά μαθαίνουν στοχαστικά, καλλιεργούν τη κριτική τους σκέψη, ασκούνται στην επίλυση προβλημάτων αλλά και ταυτόχρονα αποδεσμεύουν την ενέργειά τους (Humphrey, 1990).

Η Hynes- Dusel (2002) επισημαίνει τη σημασία του κιναισθητικού μαθητή, αυτού που μαθαίνει ενεργητικά μέσα από την κίνηση. Με την έκδοση του βιβλίου *Frames of Mind* (1983) του Howard Gardner επήλθε επανάσταση στον εκπαιδευτικό χώρο. Η δουλειά του, που αφορούσε την πολλαπλή νοημοσύνη, επικεντρώθηκε στον κιναισθητικό μαθητή. Όλοι οι μαθητές μπορούν να αντλήσουν αναρίθμητα οφέλη από την χρήση της κίνησης σαν εκπαιδευτικό εργαλείο και όχι μόνο οι κιναισθητικοί μαθητές αλλά η κίνηση πραγματικά δυναμώνει την ανάπτυξη ολόκληρου του παιδιού, (σώμα, μυαλό και ψυχή). Σύμφωνα με την Hynes-Dusel (2002) το αναλυτικό πρόγραμμα της προσχολικής εκπαίδευσης στην Αμερική περιλαμβάνει δραστηριότητες από έξι γνωστικά αντικείμενα όπως, εικαστικά, γλωσσικές δεξιότητες, μαθηματικά, μουσική, επιστήμες και κοινωνικές σπουδές. Ενσωματώνοντας ακαδημαϊκές δεξιότητες στην κίνηση μεγιστοποιείται η κατανόηση και η εμπάθυνση της γνώσης. Προτείνει ενδεικτικές δραστηριότητες για όλες τις περιοχές του αναλυτικού προγράμματος και επισημαίνει ότι είναι μόνο κάποιοι τρόποι όπου ο δάσκαλος μπορεί να χρησιμοποιήσει για να βοηθήσει τη σκέψη, την αίσθηση και την κίνηση του παιδιού.

Ο διδάσκων της φυσικής αγωγής πρέπει να εργαστεί σκληρά για να αποδείξει και στους συναδέλφους του ότι είναι δυνατή η εφαρμογή ενός προγράμματος

διαθεματικής προσέγγισης (Werner, 1999). Μέσα από την προσέγγιση αυτή όλα τα γνωστικά αντικείμενα αποκτούν ίση βαρύτητα. Ο Kahan (1998) προτείνει στους δασκάλους της φυσικής αγωγής να δώσουν στο μάθημά τους κεντρικό ρόλο. Στηριζόμενος επίσης στη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner, θεωρεί ότι οι διδάσκοντες της φυσικής αγωγής έχουν την ευκαιρία αλλά και την πρόκληση να ενσωματώσουν διαφορετικά είδη νοημοσύνης στα τυπικά τους μαθήματα χωρίς καθόλου να αποκλίνουν από την κεντρική αποστολή της φυσικής αγωγής στο σχολείο. Οι περισσότεροι δάσκαλοι φυσικής αγωγής θεωρούν ότι το περιεχόμενο της διδασκαλίας τους πρωταρχικά απευθύνεται στην σωματική-κινησθησθητική νοημοσύνη. Εστιαζόμενοι στο είδος της νοημοσύνης αυτής -που τις περισσότερες φορές αντιμετωπίζεται με το σκεπτικό της μικρότερης αξίας από τους γονείς, τους δασκάλους και τους διευθυντές- και στον αποκλεισμό των άλλων, η φυσική αγωγή συνεισφέρει στην αγωγή που προσφέρεται στο σχολείο. Σκοπός της διαθεματικότητας είναι να δείξει πώς η φυσική δραστηριότητα μπορεί να χρησιμοποιηθεί σαν συμπλήρωμα σε άλλα ακαδημαϊκά αντικείμενα των αναλυτικών προγραμμάτων (Stevens-Smith, 1999).

Διαθεματική διδασκαλία, φυσική αγωγή και γλώσσα

Όταν η φυσική αγωγή ενοποιείται με άλλα γνωστικά αντικείμενα του αναλυτικού προγράμματος υπάρχει μεγαλύτερη πιθανότητα τόσο οι δάσκαλοι όσο και οι μαθητές να τη θεωρήσουν ως κομμάτι του καθημερινού προγράμματος παρά ως μια ξεκομμένη, από το πρόγραμμα των καθημερινών σχολικών δραστηριοτήτων, δραστηριότητα (Humphrey, 1990).

Ο Werner (1996) αναφέρει ότι ο Gardner με τη δουλειά του δείχνει στους δασκάλους ότι το αναλυτικό πρόγραμμα θα έπρεπε να απευθύνεται σε κάθε μία από τις νοημοσύνες για να εστιάζεται στις δυνατότητες του κάθε παιδιού χωριστά. Οι Riley και Cardilo (1996) υποστηρίζουν ότι οι δραστηριότητες που συνδέουν τις οπτικές, ακουστικές, κιναισθητικές και αντιληπτικές ικανότητες των παιδιών, τους παρέχουν τη δυνατότητα να κάνουν συσχετίσεις μεταξύ τους, να επιλύουν προβλήματα δημιουργικά και να εφαρμόζουν αφηρημένες έννοιες με συναρπαστικούς τρόπους τόσο μέσα όσο και έξω από την τάξη. Και το δικό τους διαθεματικό πρόγραμμα στηρίχθηκε στη θεωρία του Gardner (1983) και άρχισε να εφαρμόζεται σε σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, στο Attleboro το 1991, με την συνεργασία του επόπτη των δημοσίων σχολείων, το δάσκαλο των θεωρητικών γλωσσών και το

δάσκαλο της φυσικής αγωγής. Οι μαθητές ελάμβαναν εβδομαδιαία διαθεματικές 45λεπτες περιόδους μουσικής και θεωρητικών γλωσσών και 90 λεπτά φυσική αγωγή. Τη χρονιά που εφαρμόστηκε το πρόγραμμα τα παιδιά έμαθαν για το περιβάλλον σε σχέση με το διάστημα, τις ερήμους, τα τροπικά δάση, τους ωκεανούς και συγχρόνως απαντούσαν και στο ερώτημα της επιβίωσης. Οι εμπνευστές και αυτοί που υλοποίησαν το πρόγραμμα υποστηρίζουν ότι κανένα από τα παραδοσιακά αντικείμενα της φυσικής αγωγής δεν παραμελήθηκε και επιπλέον ότι η φυσική αγωγή χρησιμοποιήθηκε με ένα άλλο τρόπο και πιθανά τον καλύτερο για να επεκτείνουν οι μαθητές τη γνώση τους για τον κόσμο.

Υπάρχουν τρόποι ενιαιοποίησης της φυσικής αγωγής με τη γλώσσα. Αναφορικά με τον προφορικό λόγο, οι εμπειρίες της φυσικής αγωγής συνεισφέρουν σημαντικά στην προφορική έκφραση. Κάποιες δραστηριότητες απαιτούν προφορική έκφραση και σωστή διατύπωση για την επιτυχή έκβασή τους και κάποιες άλλες δίνουν την ευκαιρία στα παιδιά να εξηγήσουν στους άλλους τους κανόνες μιας δραστηριότητας ή ενός παιχνιδιού (Humphrey, 1990). Αναφορικά με το γραπτό λόγο, τα παιδιά προτιμούν να γράφουν για πράγματα ευχάριστα και η φυσική αγωγή είναι ενδιαφέρουσα για την πλειοψηφία των παιδιών. Υπάρχουν ευκαιρίες για γραπτή έκφραση με νόημα οι οποίες αναδύονται μέσα από τις δραστηριότητες φυσικής αγωγής. Για παράδειγμα, τα παιδιά χρησιμοποιώντας το σώμα τους, παίρνουν το σχήμα γραμμάτων, σχηματίζουν λέξεις τις οποίες στη συνέχεια γράφουν και ο δημιουργικός δάσκαλος σε συνεργασία με τα παιδιά μπορεί με πολλούς τρόπους να εκμεταλλευτεί το πλεονέκτημα αυτό. Έχει διαπιστωθεί ότι είναι ευχάριστο για τα παιδιά να αντιγράφουν λέξεις ή κανόνες των διαφόρων δραστηριοτήτων (Humphrey, 1990).

Όπως προαναφέρθηκε, η διαθεματική διδασκαλία αφορά όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης κύρια όμως την προσχολική και την πρωτοβάθμια. Ο γενικός σκοπός της προσχολικής εκπαίδευσης, η «ολόπλευρη και ισόρροπη ανάπτυξη των νηπίων» (ΥΠΕΠΘ, 1990) αποτελεί το σημείο εκκίνησης και αναφοράς για τη σύνταξη και εκπόνηση προγραμμάτων προσχολικής εκπαίδευσης. Τα προγράμματα οργανώνονται διαθεματικά ώστε να συνδέονται διάφορες ενότητες διδασκαλίας και με τον τρόπο αυτό να προσεγγίζονται οι ποικίλες όψεις του περιεχομένου της διδασκαλίας (Fogarty, 1991α). Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το νηπιαγωγείο (ΦΕΚ 1376/18-10-2001) προσδιορίζει τις κατευθύνσεις των προγραμμάτων σχεδιασμού και ανάπτυξης δραστηριοτήτων Γλώσσας,

Μαθηματικών, Μελέτης Περιβάλλοντος, Δημιουργίας και Έκφρασης (Εικαστικά, Δραματική Τέχνη, Μουσική, Φυσική Αγωγή), και Πληροφορικής. Τα προγράμματα αυτά δεν νοούνται ως διακριτά διδακτικά αντικείμενα και δεν προτείνονται για αυτοτελή διδασκαλία αλλά για την υλοποίηση δραστηριοτήτων που έχουν νόημα και σκοπό για τα ίδια τα παιδιά. Σύμφωνα με τα παλιότερα αλλά και με τα πιο σύγχρονα αναλυτικά προγράμματα, το εκπαιδευτικό μας σύστημα στηρίζεται σχεδόν αποκλειστικά στη χρήση του προφορικού και του γραπτού λόγου.

Υπάρχουν ερευνητικές αναφορές που αποδεικνύουν την αποτελεσματικότητα του διαθεματικού αναλυτικού προγράμματος στο περιεχόμενο της μάθησης αλλά δεν είναι πολλές. Οι αναφορές αυτές γίνονται από δάσκαλους και ερευνητές που έχουν εμπλακεί σε διαθεματικά προγράμματα. Είναι πεποίθηση στους συγγραφείς αυτούς ότι ένα διαθεματικό πρόγραμμα συναντά τις ανάγκες των μαθητών γιατί η προσέγγιση της γνώσης γίνεται με διαδικασίες ενεργητικής εμπλοκής των παιδιών παρόλο που δεν έχουν διεξάγει ειδική μελέτη για να το αποδείξουν αυτό (Lake, 1994). Ειδικότερα, η συμβολή της κίνησης στην ανάπτυξη του προφορικού και του γραπτού λόγου παιδιών προσχολικής ηλικίας έχει εξετασθεί και συσχετιστεί ελάχιστα.

Σκοπός της εργασίας ήταν να διαπιστωθεί η αποτελεσματικότητα ενός διαθεματικού προγράμματος φυσικής αγωγής στην ανάπτυξη του προφορικού και του γραπτού λόγου, που σχετίζεται με κινητικές έννοιες και κινητικές δεξιότητες, παιδιών προσχολικής ηλικίας.

Υποθέσεις

Εξετάσθηκαν οι παρακάτω μηδενικές υποθέσεις:

1. Δεν θα υπάρξει στατιστικά σημαντική διαφορά στην ανάπτυξη του προφορικού και γραπτού λόγου των παιδιών κάθε ομάδας από μέτρηση σε μέτρηση.
2. Δεν θα υπάρξει στατιστικά σημαντική διαφορά στην ανάπτυξη του προφορικού και γραπτού λόγου μεταξύ των ομάδων μετά την εξάσκηση.

Οριοθετήσεις

Καθορίστηκαν οι παρακάτω οριοθετήσεις:

1. Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε σε νήπια και προνήπια του Νομού Ημαθίας τα οποία δεν είχαν διδαχθεί κινητικές έννοιες και κινητικές δεξιότητες.
2. Τα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν νήπια ηλικίας 4-6 ετών.

3. Το παρεμβατικό πρόγραμμα διήρκησε δυόμισι μήνες, με συχνότητα τεσσάρων οργανωμένων δραστηριοτήτων την εβδομάδα (20 διδακτικές ώρες συνολικά).
4. Η αποτελεσματικότητα του προγράμματος μετρήθηκε σε διαφορετικές χρονικές περιόδους με ένα ειδικό εργαλείο 19 έργων/κριτηρίων.
5. Στην έρευνα συμπεριλήφθηκαν μόνο τα δεδομένα των παιδιών που συμμετείχαν και στις τρεις μετρήσεις.
6. Η αξιολόγηση της γνώσης των παιδιών πραγματοποιήθηκε με την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου πριν από την εφαρμογή του προγράμματος, μετά από δύο μήνες εφαρμογής του προγράμματος και δύο εβδομάδες μετά το τέλος του προγράμματος.

Περιορισμοί

1. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε δύο νηπιαγωγεία.
2. Δεν ήταν δυνατό να ελεγχθεί αν οι γνώσεις των παιδιών για τις κινητικές δεξιότητες και έννοιες προέρχονταν μόνο από την εφαρμογή του προγράμματος.
3. Δεν ήταν δυνατόν να εξασφαλιστεί ο ίδιος αριθμός νηπίων και προνηπίων κλασικών και ολόημερων τμημάτων στην πειραματική και την ομάδα ελέγχου.

Λειτουργικοί ορισμοί

Διαθεματική διδασκαλία: Στη παρούσα έρευνα ορίζεται η ενοποίηση του περιεχομένου της Φυσικής Αγωγής και πιο συγκεκριμένα των κινητικών εννοιών και δεξιοτήτων με τον προφορικό και τον γραπτό λόγο που αποτελούν περιεχόμενα της γλώσσας.

ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

Γλωσσική ανάπτυξη

Η γλώσσα είναι κοινωνική και προσωπική κατάκτηση του ανθρώπου. Η γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού η οποία είναι ραγδαία κατά την πρώτα χρόνια της ζωής του καθοδηγείται από την εσωτερική του ανάγκη για επικοινωνία και σχηματοποιείται από το εξωτερικό γλωσσικό περιβάλλον ανάλογα με τις κοινωνικές νόρμες (Παπαδοπούλου, 2000). Τα παιδιά μέσα σε ένα αυθεντικό γλωσσικό περιβάλλον, όπου μιλούν, συζητούν, γράφουν για πραγματικούς σκοπούς, μαθαίνουν και ταυτόχρονα χρησιμοποιούν τη γλώσσα. Δεν υπάρχει γλώσσα χωρίς σύμβολα και σύστημα (Παπαδοπούλου, 2000). Η οργάνωση του γλωσσικού συστήματος συντελείται σε τρία τουλάχιστον διαφορετικά επίπεδα, το φωνολογικό όπου οργανώνονται οι ήχοι για γλωσσική χρήση, το σημασιολογικό όπου οργανώνονται οι έννοιες για γλωσσική χρήση και το γραμματικό όπου συνδέει τα προηγούμενα επίπεδα. Το γραμματικό επίπεδο εμπεριέχει τον συντακτικό και τον μορφολογικό τομέα της γλώσσας, τον τρόπο συνδυασμού των λέξεων για τον σχηματισμό προτάσεων και τον τρόπο συνδυασμού γραμματικών μονάδων που είναι μικρότερες από τη λέξη για το σχηματισμό των λέξεων (Κατή, 1992). Αναζητώντας τον τρόπο που τα παιδιά μαθαίνουν τη γλώσσα τόσο εύκολα και χωρίς κανείς να τη διδάξει πριν πάνε σχολείο, διαπιστώνουμε ότι η φυσική μάθηση συμβαίνει στο σπίτι και τα παιδιά χρησιμοποιούν τη γλώσσα για να επικοινωνήσουν. Επομένως, τα προγράμματα μάθησης της γλώσσας πρέπει να στηρίζονται στην προϋπάρχουσα γλωσσική μάθηση και η διδασκαλία της να στοχεύει στην ανάπτυξη του προφορικού και του γραπτού λόγου.

Ο προφορικός λόγος ιστορικά προηγείται του γραπτού εφόσον οι άνθρωποι πρώτα έμαθαν να μιλούν και μετά να γράφουν (Χατζησαββίδης, 2002). Καθώς τα παιδιά μαθαίνουν τον προφορικό λόγο παρατηρώντας τον περιβάλλοντα γραπτό χώρο κατανοούν και τη χρήση του γραπτού λόγου (Teale & Sulzby, 1986). Ο γραπτός λόγος δημιουργήθηκε από συνθήκες και ανάγκες επικοινωνίας και για αυτό διακρίνουμε πολλά είδη γραπτού λόγου καθένα από τα οποία έχει τα δικά του

χαρακτηριστικά περιεχομένου και δόμησης. Αποτελεί μια δευτερογενή μορφή της γλώσσας, η οποία έχει διαφορετικά χαρακτηριστικά από αυτά του προφορικού λόγου. Η μορφή αυτού του λόγου τα τελευταία είκοσι χρόνια ήταν αποκλεισμένη από το ελληνικό νηπιαγωγείο ως αντικείμενο διδασκαλίας. Οι πολιτισμικές αλλαγές, η τεχνολογική εξέλιξη με συνέπεια την ποσοτική αύξηση του γραπτού λόγου έχει διαμορφώσει μια διαφορετική σχέση του παιδιού της προσχολικής ηλικίας με το γραπτό λόγο (Χατζησαββίδης, 2002). Το παιδί μέσα από το γραπτό λόγο πρέπει να ικανοποιεί τις επικοινωνιακές του ανάγκες, αρχίζοντας με θέματα όπου εκφράζουν τη δράση και τις σχέσεις τους με ανθρώπους, καταστάσεις και πράγματα του άμεσου περιβάλλοντός τους.

Η καλλιέργεια του προφορικού λόγου σύμφωνα με τις προδιαγραφές του Προγράμματος Σπουδών για το νηπιαγωγείο (ΦΕΚ 1376/18-10-2001) γίνεται με διάφορες δραστηριότητες όπως διήγηση, αφήγηση, περιγραφή, βελτίωση και εμπλουτισμό του λόγου με τη χρήση μεταφορικών εκφράσεων, αναπαραγωγή λεκτικών σχημάτων, αναγνώριση λέξεων στο περιβάλλον και μέσα σε κείμενα κ.ά. (Χατζησαββίδης, 2002). Η καλλιέργεια του γραπτού λόγου γίνεται με δραστηριότητες όπως εξοικείωση με τα γράμματα, τις λέξεις. Τα παιδιά υποστηρίζονται στην προσπάθειά τους να κρατούν μολύβι ή στυλό διαρκείας, να γράφουν το όνομά τους, να αντιγράφουν λέξεις από τους πίνακες αναφοράς και γενικά να γράφουν όπως μπορούν.

Η διδασκαλία ως μια σκόπιμη, μεθοδευμένη και σχεδιασμένη διαδικασία επιδιώκει την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων και αποτελεί μια συστηματική προσπάθεια η οποία με τη βοήθεια τεχνικών και μέσων αποβλέπει στη μάθηση (Κιτσαράς, 2001). Οι δύο αυτές παράμετροι αποκτούν νόημα μόνο εφόσον η διδασκαλία ακολουθεί ένα προδιαγραμμένο σχέδιο, το οποίο διακρίνεται από λογικότητα και συνέπεια. Η διαθεματική διδασκαλία με την ενιαιοποίηση του περιεχομένου της διδασκαλίας και εξασφαλίζοντας την ενεργό συμμετοχή των παιδιών στη πορεία της διδασκαλίας μπορεί να ανταποκριθεί στους γενικότερους στόχους της διδασκαλίας (Θεοφιλίδης, 2002).

Διαθεματική διδασκαλία

Η διαθεματική διδασκαλία, ως πρόταση για βάση αναμόρφωσης προγραμμάτων σπουδών συμβάλλει αφενός στη βελτίωση της μεθοδολογίας της διδασκαλίας των γνωστικών αντικειμένων και αφετέρου στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης των

παιδιών απέναντι στο προσφερόμενο εκπαιδευτικό και μαθησιακό υλικό. Τα παιδιά «μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν» αναπτύσσοντας πρωτοβουλίες στην αναζήτηση των πληροφοριών, στην επιλογή αυτών και στη σύνθεσή τους. Η επιτυχία των σύγχρονων αναλυτικών προγραμμάτων συνίσταται στη συγκρότηση τους σε πεδία παροχής γενικών γνώσεων και παιδείας και όχι σε εξειδικευμένες γνώσεις που εμποδίζουν το μαθητή να έχει ολιστική προσέγγιση των πραγμάτων (Young, 1998).

Ένας από τους τρόπους για να αποκτούν γνώση και δεξιότητες τα παιδιά είναι το διαθεματικό πρόγραμμα (McBee, 2000). Η διαθεματική διδασκαλία τοποθετεί το μαθητή στο κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ο εκπαιδευτικός δεν ενεργεί για λογαριασμό των μαθητών, δεν μιλά συνεχώς, δεν είναι αυτός που μόνο εργάζεται αλλά ο μαθητής είναι αυτός που δρα, ερευνά, κάνει ερωτήσεις, ανακαλύπτει, εξερευνά, αναζητά λύσεις βοηθούμενος από το δάσκαλο. Η μάθηση αυτής της μορφής θεωρεί την υιοθέτηση μεθόδων συνεργασίας και συμμετοχής ως απαραίτητη προϋπόθεση της πολιτικής του σχολείου (Θεοφιλίδης, 2002).

Η ανάγκη της διαθεματικής διδασκαλίας όπως διαφαίνεται αναδύθηκε από τις γνώσεις των εκπαιδευτικών για τη μάθηση, για την ανάπτυξη του παιδιού και για τον τρόπο που το σχολείο το προετοιμάζει να γίνει ένα παραγωγικό μέλος της κοινωνίας. Τις τελευταίες δεκαετίες υπάρχει αναζωπύρωση του ενδιαφέροντος για τη διαθεματική διδασκαλία. Σύμφωνα με τον Fogarty (1991β) τον συγγραφέα του Mindful School η διαθεματική διδασκαλία είναι ένα κύμα που κερδίζει έδαφος στην Αμερική, τον Καναδά και την Αυστραλία και δεν είναι απλά ενθουσιασμός αλλά κυρίαρχη τάση.

Από τους θεωρητικούς της διαθεματικής διδασκαλίας ως «διαθεματική διδασκαλία» ορίζεται η εκπαιδευτική διαδικασία στην οποία δύο ή περισσότερα γνωστικά αντικείμενα ενοποιούνται με στόχο να καλλιεργήσουν και να εμπλουτίσουν τη μάθηση σε κάθε γνωστικό αντικείμενο (Cone, Werner, Cone, & Woods, 1998). Βιβλιογραφικά αναφέρονται και άλλοι ορισμοί, όλοι όμως υποστηρίζουν την άποψη ότι το διαθεματικό αναλυτικό πρόγραμμα είναι μια εκπαιδευτική προσέγγιση που προετοιμάζει τα παιδιά για τη δια βίου μάθηση (Kessler, 1991; Lake, 1994). Αυτό σημαίνει ότι τα παιδιά ενεργούν, δρουν, καταβάλλουν προσπάθειες, θέτουν ατομικούς στόχους και βρίσκουν τρόπους και μέσα για την επίτευξη αυτών (Θεοφιλίδης, 2002). Η διαθεματική διδασκαλία δεν εξαντλείται στην απόκτηση γνώσεων και την ανάπτυξη δεξιοτήτων αλλά επιχειρεί να καταστήσει τα παιδιά ικανά, με βάση τη

γνώση που αποκτούν, να ερμηνεύουν, να στέκονται κριτικά απέναντι σε πραγματικές καταστάσεις και να αναλαμβάνουν υπεύθυνη δράση (Ματσαγγούρας, 2003).

Ιστορική διαδρομή της διαθεματικής διδασκαλίας

Η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης ως αναγκαιότητα, απασχόλησε την ανθρώπινη σκέψη ακόμη και από την εποχή του Πλάτωνα: « Τα χύδην μαθήματα συναπτόεν εις σύνοψιν αλλήλων των μαθημάτων και της του όντος φύσεως» (Τα κοινά μαθήματα πρέπει να σχετίζονται μεταξύ τους καθώς και με τη φύση της πραγματικότητας) (Αλαχιώτης, 2002) και τονίζεται ότι η διάταξη των μαθημάτων θα πρέπει να είναι τέτοια ώστε να εξασφαλίζεται η αρμονική ενότητα ως προς τη σχέση που έχουν μεταξύ τους και ως προς τη βαθύτερη ουσία της πραγματικότητας (Θεοφιλίδης, 2002).

Η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης έχει τις ρίζες της στην προοδευτική Αγωγή που άνθισε στις Ηνωμένες Πολιτείες κατά το δεύτερο τέταρτο του εικοστού αιώνα και στο Σχολείο Εργασίας που κυριάρχησε στην Ευρώπη την περίοδο του Μεσοπολέμου (Θεοφιλίδης, 2002). Οι παραπάνω εκπαιδευτικές κινήσεις στηρίζονται σε παιδαγωγικές θέσεις που ανέλυσαν τρεις εξέχουσες παιδαγωγικές φυσιολογίες που έζησαν το 18ο και 19ο αιώνα και συνετέλεσαν στη διαμόρφωση των παιδαγωγικών ιδεών που επικράτησαν στις Ηνωμένες Πολιτείες το τέλος του 19ο και τις αρχές του 20ο αιώνα. Ο Γάλλος παιδαγωγός Rousseau (1712-1778) τόνισε τη μεγάλη σημασία της φυσιολογικής ανάπτυξης του ατόμου και τη σπουδαιότητα της ελευθερίας για μια τέτοια ανάπτυξη. Βασική θέση του Rousseau, όπως περιγράφεται στο έργο του ο Αιμίλιος, είναι ότι οι μαθητές πρέπει να είναι ελεύθεροι να διερευνήσουν οι ίδιοι το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον αποκτώντας προσωπική πείρα και όχι απλά γνώσεις από τον εκπαιδευτικό και τα βιβλία. Ο Ελβετός παιδαγωγός Pestalozzi (1746-1827) υπέβαλλε την ιδέα του παιδαγωγού καθοδηγητή μεταβάλλοντας έτσι τη διδασκαλία σε πορεία αναζήτησης και υπέδειξε ότι η μάθηση πρέπει να ξεκινά από τα αντικείμενα τα οποία βρίσκονται μέσα στο φυσικό τους περιβάλλον. Ο Γερμανός Froebel (1782-1852) υποστήριξε και εφάρμοσε την παιγνιώδη μορφή διδασκαλίας ως την καταλληλότερη για την παιδική ψυχοσύνθεση και ακόμη ότι η διδασκαλία πρέπει να έχει ως αφετηρία τα ενδιαφέροντα και τα κίνητρα των παιδιών (Θεοφιλίδης, 2002).

Οι ιδέες αυτές των τριών ευρωπαϊών παιδαγωγών δημιούργησαν τις προϋποθέσεις και καθόρισαν τη διαμόρφωση των παιδαγωγικών τάσεων στις

Ηνωμένες Πολιτείες κατά το τέλος του 19ου και αρχές του 20ου αιώνα. Ο Dewey, κυρίαρχη μορφή της Προοδευτικής Παιδαγωγικής, προωθεί τη σημασία της συμμετοχής του μαθητή στο καθορισμό του περιεχομένου και της πορείας της διδασκαλίας, στοιχεία τα οποία συμβάλλουν στη μάθηση η οποία έχει προσωπική σφραγίδα και ιδιαίτερο νόημα. Από τις ιδέες του Dewey και των μαθητών προέκυψαν δύο μορφές διαθεματικής προσέγγισης. Η πρώτη με εισηγητή τον Dewey είναι γνωστή ως “μέθοδος προβλημάτων” και η δεύτερη ως “μέθοδος των projects” με εκπρόσωπο τον Kilpatrick. Πιο συγκεκριμένα ο Dewey υποστηρίζει ότι η μάθηση είναι η απόκτηση νέας πείρας η οποία με την έλευση του χρόνου διαρκώς ανασυντίθεται μέσα από προβληματικές καταστάσεις. Ανάλογη είναι και η θεωρία που διαμόρφωσε ο Kilpatrick με βασικό γνώρισμα ότι ο μαθητής τίθεται μπροστά σε ένα πρόβλημα ώστε ο ίδιος να κινητοποιηθεί και να νοιώσει την επιθυμία να συμπληρώσει το κενό (Θεοφιλίδης, 2002).

Τα εκπαιδευτικά αυτά ρεύματα δεν ήταν δυνατόν να αφήσουν ανεπηρέαστες τις διάφορες χώρες της Ευρώπης. Από τους κυριότερους εκπροσώπους του προοδευτικού φιλελευθερισμού στη Γερμανία είναι ο Bertlhold Otto, ο οποίος έδωσε ιδιαίτερη βαρύτητα στην πνευματική εγρήγορση του μαθητή και στο ρόλο του στον καθορισμό του προγράμματος της διδασκαλίας, ο Hugo Gaudig ο οποίος τόνισε τη σημασία της αυτενέργειας και την τοποθέτησε ως αφετηρία και βασική αρχή κάθε μορφωτικής εργασίας και ο Georg Kerchensteiner ο οποίος στήριζε τη διδασκαλία του στην αυτενέργεια του μαθητή, ο οποίος αναλαμβάνει πρωτοβουλίες και δράση. Ανάλογες είναι οι τάσεις που διαμορφώθηκαν στη Γαλλία με κυρίαρχη μορφή τον Claparede και στο Βέλγιο όπου επικράτησε ο Decroly. Στο Ηνωμένο Βασίλειο κατά δεκαετία 1960-1970 ιδιαίτερη ώθηση δόθηκε στις προοδευτικές διδακτικές προσεγγίσεις από τη δημοσίευση των εκθέσεων των Hadow (1931) και Plowden (1967) όπου τονίζεται ότι το αναλυτικό πρόγραμμα πρέπει να αναπτυχθεί με την πείρα και τις ανάγκες του παιδιού (Θεοφιλίδης, 2002).

Στην Ελλάδα το κίνημα της Προοδευτικής Αγωγής εκδηλώθηκε και προωθήθηκε από τον Αλέξανδρο Δελμούζο και τον Δημήτρη Γληνό στο Ανώτερο Δημοτικό Παρθεναγωγείο του Βόλου. Παράλληλα υπήρξαν και άλλοι Έλληνες παιδαγωγοί με σπουδές σε χώρες της Ευρώπης που προσπάθησαν να εισάγουν νέες και προοδευτικές ιδέες στην εκπαίδευση. Οι πολιτικές όμως εξελίξεις στη χώρα μας ανέστειλαν όχι μόνο την ανάπτυξη της προοδευτικής παιδαγωγικής αλλά και της

ανάπτυξης γενικότερα. Μετά το 1950 αρχίζει να διαφαίνεται μια εκπαιδευτική προσπάθεια με την έκδοση παιδαγωγικών βιβλίων (Θεοφιλίδης, 2002).

Σε ένα γενικότερο πλαίσιο παρατηρείται ότι οι προοδευτικοί παιδαγωγοί πρότειναν να οργανωθεί το αναλυτικό πρόγραμμα γύρω από κεντρικά θέματα τα οποία να έχουν σχέση με τις εμπειρίες και τα ενδιαφέροντα του παιδιού και να αντικατοπτρίζουν κοινωνικά ζητήματα (Jacobs, 1989). Ένα αναλυτικό πρόγραμμα τέτοιας μορφής καταργεί την αυτονομία και ανεξαρτησία των διδακτικών αντικειμένων. Για τον χαρακτηρισμό αυτού του νέου τύπου προγραμμάτων ως προς το περιεχόμενο και την οργάνωσή του, οι θεωρητικοί εκείνης της εποχής χρησιμοποίησαν τους όρους *integration/integrated curriculum* (ενιαιοποίηση/ενιαιοποιημένο πρόγραμμα) (Beane, 1997). Αυτά τα προγράμματα μπορούν να χαρακτηριστούν παιδοκεντρικά γιατί στοχεύουν στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού (φυσική, κοινωνική, γνωστική και συναισθηματική) και επιπρόσθετα αξιοποιούν τις εμπειρίες του και στηρίζονται στα ενδιαφέροντά του και τις ανάγκες του (Mathison & Freeman, 1997). Στις δεκαετίες του μεσοπολέμου και μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 1970 παρατηρείται στασιμότητα έως και οπισθοδρόμηση στις αρχές της προοδευτικής παιδαγωγικής και μόνο τις τελευταίες δεκαετίες επανεμφανίστηκε το αίτημα για ενοποιημένο πρόγραμμα επιτακτικότερα και κυρίως από τους εκπροσώπους της κριτικής και της ουμανιστικής παιδαγωγικής (McNeil, 1996). Η νέα τάση οδήγησε στην συγκρότηση πολλών διαθεματικών προγραμμάτων με χαρακτηριστικότερο παράδειγμα την ολιστική προσέγγιση της γλώσσας όπου η γλώσσα εξετάζεται στην ολότητά της και όπως αναδύεται μέσα από αυθεντικές καταστάσεις επικοινωνίας και όχι μέσα από την μελέτη γλωσσικών μονάδων (Παπαδοπούλου, 2000; Pappas, Kiefer & Levstik, 1990).

Διαθεματική διδασκαλία και αναλυτικά προγράμματα

Η διαθεματική διδασκαλία υπόσχεται αλλαγές στην εκπαίδευση. Στην ιστορία του εκπαιδευτικού μας συστήματος από την καθιέρωσή του το 1834 μέχρι σήμερα έγιναν πολλές προσπάθειες για μεταρρύθμιση. Όλες οι προσπάθειες αντικατοπτρίζουν τις δημογραφικές, οικονομικές, πολιτισμικές και περιβαλλοντικές αλλαγές και η αναγκαιότητα τέτοιων αλλαγών γίνεται ιδιαίτερα αισθητή σε περιόδους κατά τις οποίες παρατηρείται ασυμφωνία και έλλειψη αντιστοιχίας ανάμεσα στους σκοπούς του σχολείου και τις ανάγκες της κοινωνίας (Βρεττός & Καψάλης, 1997). Ο πυρήνας

των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων είναι τα αναλυτικά προγράμματα τα οποία λαμβάνουν υπόψη τους τα επιστημονικά δεδομένα και θέτουν τους ανάλογους στόχους. Καθώς τα τελευταία χρόνια αλλάζουν γρήγορα και ριζικά οι κοινωνικές συνθήκες, για να μπορεί η εκπαίδευση να παρακολουθεί τις αλλαγές αυτές, είναι απαραίτητο να αναμορφώνει και να αναπροσαρμόζει τις δομές και τα περιεχόμενά της. Η επιστημονική συζήτηση για τα αναλυτικά προγράμματα ανάγεται στην Ελλάδα στα τέλη της δεκαετίας του '70 και στις αρχές της δεκαετίας του '80 και συνδέεται με το αίτημα για μεταρρύθμιση των μορφωτικών αγαθών. Αφενός η κριτική που ασκήθηκε στα «παραδοσιακά» αναλυτικά προγράμματα, τα οποία περιείχαν μόνον ένα κατάλογο περιεχομένων και το ωρολόγιο πρόγραμμα, η πρόταση για σχεδιασμό προγραμμάτων στη λογική του curriculum και αφετέρου η συζήτηση και η έκδοση βιβλίων αναφορικά με την τεχνολογία σύνταξης και αξιολόγησης των σχολικών προγραμμάτων (Ξωχέλλης, 1989) οδήγησε στην αναμόρφωση των Αναλυτικών προγραμμάτων.

Η σύγχρονη αντίληψη για τους στόχους της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι η δημιουργία ελεύθερων, ενεργών και υπεύθυνων πολιτών οι οποίοι θα κατανοούν την εννοιολογική δομή της κάθε επιστήμης και η εξοικείωση των μαθητών με τις διαδικασίες της επιστημονικής μεθοδολογίας με σκοπό την απόκτηση λειτουργικών γνώσεων, την ανάπτυξη νοητικών και ψυχοκινητικών δεξιοτήτων και την καλλιέργεια θετικών στάσεων και συμπεριφορών για την κοινωνία και το περιβάλλον γενικότερα (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2002).

Όπως προαναφέρθηκε, η διαθεματική διδασκαλία δεν αποτελεί καινούργιο θέμα στο χώρο της εκπαίδευσης, και μόλις στα μέσα του 1990, το ενδιαφέρον αναζωπυρώθηκε και προτάθηκε η εφαρμογή διαθεματικών προγραμμάτων. Η στροφή της παιδαγωγικής προς τις εμπειρο-βιωματικές γνώσεις της καθημερινότητας είχε σαν αποτέλεσμα την αμφισβήτηση αρχικά του παραδοσιακού αναλυτικού προγράμματος και οδήγησε στην αναμόρφωσή του. Σε αυτό συνέβαλε και η κοινωνιογλωσσική ανάλυση των αναλυτικών προγραμμάτων (Apple, 1986) η οποία οδήγησε στη σταδιακή αναθεώρηση των προδιαγραφών της διδασκαλίας όλων των βαθμίδων.

Στη σύγχρονη ελληνική βιβλιογραφία δεν υπάρχουν πολλές αναφορές για το διαθεματικό πρόγραμμα. Η διεθνής εμπειρία της σχεδίασης εκπαιδευτικών προγραμμάτων διεπιστημονικής και διαθεματικής φιλοσοφίας σε μορφές μάθησης οι οποίες αντικατοπτρίζουν ολιστική σκέψη και έκφραση με τη συνέχεια της ύλης, την

εξάλειψη της αποσπασματικότητας των περιεχομένων και την επικάλυψη της ύλης οδήγησαν στην τελευταία χρονολογικά αναμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών. Με αφετηρία το Ν.2525/97 (άρθρο7), συντάχθηκε, το 1998, με απόφαση της ολομέλειας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτο, το Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Ε.Π.Π.Σ) από τη νηπιαγωγείο έως και το λύκειο. Το Ε.Π.Π.Σ, ωστόσο αποτέλεσε σχεδιασμό επί χάρτου καθώς το 2001 το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, χρηματοδοτούμενο από το Γ' κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης, σχεδίασε το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Ε.Π.Σ) στο οποίο υιοθετείται η διαθεματική προσέγγιση και επιχειρείται «...η διασύνδεση γνωστικών αντικειμένων, η σφαιρική ανάλυση βασικών θεμάτων και προβάλλεται η παράμετρος της διαθεματικότητας στη σχολική πράξη, διαδικασία που ενισχύει και τη γενική παιδεία» (Αλαχιώτης, 2000). Ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη αναλυτικών προγραμμάτων οδηγεί αντίστοιχα στην περιγραφή διαφόρων μοντέλων των προγραμμάτων (Βρεττός & Καψάλης, 1997).

Μοντέλα διαθεματικής διδασκαλίας

Οι θεωρητικοί των αναλυτικών προγραμμάτων προσδιόρισαν κάποια μοντέλα διδασκαλίας που ακολουθούν διαθεματική προσέγγιση. Ο Fogarty (1991) προσδιόρισε 10 μοντέλα αλλά για λειτουργικούς λόγους κατέληξε σε τρία κυριότερα: το διαδοχικό, το κοινό και το μοντέλο του δικτύου. Στο διαδοχικό μοντέλο, κάθε θέμα διδάσκεται ξεχωριστά αλλά παρόμοια θέματα υπάρχουν σε πολλές ενότητες. Η διδασκαλία χωρών διαφόρων περιοχών ή χωρών συνδυάζεται με τη διδασκαλία των ίδιων χωρών στο μάθημα της γεωγραφίας. Στο κοινό μοντέλο, δύο θεματικές ενότητες ενοποιούνται σε μία και αναπτύσσουν το ίδιο θέμα. Τέλος στο μοντέλο του δικτύου, καθορίζονται οι γενικότεροι στόχοι του σχολικού προγράμματος από τους δασκάλους, το θέμα αναπτύσσεται σφαιρικά με τον καθορισμό των δραστηριοτήτων της κάθε περιοχής από τον αντίστοιχο δάσκαλο και πάντα σύμφωνα με το πνεύμα που διέπει τους γενικότερους στόχους.

Οι Cone και Cone (1999) όρισαν ως μοντέλα διαθεματικής διδασκαλίας το συνδετικό, όπου υπάρχει σύνδεση περιεχομένου δύο περιοχών με ένα διδάσκοντα, το κοινό όπου ίδιες έννοιες ή δεξιότητες από δύο ή περισσότερες περιοχές διδάσκονται σαν μέρος μιας συνεργατικής διαδικασίας κατά την ίδια περίοδο με δύο ή περισσότερους διδάσκοντες και το συνεργατικό με ίση αντιπροσώπευση δύο ή και περισσότερων περιοχών όπου οι διδάσκοντες διδάσκουν μαζί στην ίδια τάξη και την

ίδια ώρα. Το πρώτο μοντέλο επιτρέπει στο διδάσκοντα να σχεδιάζει το μάθημα μόνος, να είναι ο ίδιος υπεύθυνος για την επιλογή των θεμάτων από άλλες περιοχές, να ενσωματώνει το νέο περιεχόμενο στο δικό του μάθημα όποτε αισθάνεται ότι είναι δυνατό. Παράλληλα μπορεί να ζητήσει συμβουλές από άλλους διδάσκοντες για την εύρεση του κατάλληλου υλικού (Cone & Cone, 1999). Στο κοινό μοντέλο ενσωματώνονται δύο θεματικές περιοχές μέσω κάποιας δεξιότητας, έννοιας ή θέματος που είναι κοινή στις δύο αυτές περιοχές. Το μοντέλο απαιτεί συμφωνία μεταξύ των διδασκόντων στο είδος της δεξιότητας, έννοιας ή θέματος καθώς επίσης για το χρόνο διδασκαλίας. Η διδασκαλία μπορεί να γίνει ταυτόχρονα σε αντίστοιχες τάξεις και για τις δύο περιοχές ή η μία να προηγηθεί της άλλης (Cone & Cone, 1999). Το συνεργατικό μοντέλο χαρακτηρίζεται από την ισομερή παρουσίαση δύο ή περισσότερων θεματικών περιοχών. Έννοιες, δεξιότητες και θέματα συνδυάζονται έτσι ώστε η διαδικασία της μάθησης να πραγματοποιείται ταυτόχρονα για όλες τις περιοχές. Η διδασκαλία είναι συνεργατική και ομαδική. Το μοντέλο αυτό απαιτεί προσεκτικό σχεδιασμό, προθυμία να αναζητηθούν σημεία σύγκλισης, διαμόρφωση χρονοδιαγράμματος και σημαντική προσπάθεια να προσδιοριστούν οι σχέσεις και ο τρόπος σύνδεσης μεταξύ συγκεκριμένων περιοχών του αναλυτικού προγράμματος (Cone & Cone, 1999).

Τα περιορισμένα ερευνητικά δεδομένα δεν αποκλείουν τους θεωρητικούς της μάθησης, τους ερευνητές των αναλυτικών προγραμμάτων και όλους εκείνους που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία να αναπτύσσουν κριτική επιχειρώντας να αναδείξουν τα πλεονεκτήματα διαθεματικής διδασκαλίας ή να υποδείξουν τα μειονεκτήματα αυτής.

Πλεονεκτήματα

Οι υποστηρικτές της διαθεματικής διδασκαλίας προβάλλουν τα επιχειρήματά τους και αναφέρουν ότι τα διαθεματικά αναλυτικά προγράμματα εμβαθύνουν και εμπλουτίζουν τη γνώση των μαθητών μιας και το μάθημα γίνεται περισσότερο ενδιαφέρον. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να γνωρίζουν και να εξετάζουν προσεκτικά τα πλεονεκτήματα αλλά και τα μειονεκτήματα της διαθεματικής διδασκαλίας όπως αυτά αναφέρονται στη σχετική βιβλιογραφία.

Η διαθεματική διδασκαλία οδηγεί σε βελτίωση της γνώσης η οποία βιώνεται μέσα από επιτυχημένες ενέργειες και πρωτοβουλίες. Στο ενδεχόμενο μη επίτευξης

των στόχων οι πρωτοβουλίες και οι ενέργειες ξαναοργανώνονται και ξαναδοκιμάζονται.

Ο Nielsen (1989) υποστηρίζει ότι η διαθεματική διδασκαλία προσεγγίζει τη γνώση σφαιρικά και διδάσκει τις δεξιότητες οι οποίες είναι απαραίτητες για τη μεταφορά της γνώσης η οποία αποκτάται ακόμη και από προβληματικές καταστάσεις. Μαθητές και δάσκαλοι μαθαίνουν να κάνουν συνδυασμούς και να αντιλαμβάνονται νέες σχέσεις σε θέματα από διαφορετικές περιοχές. Ο Edgerton (Lake, 1994) αναφέρει ότι το 83% των δασκάλων μετά από ένα χρόνο δουλειάς με το διαθεματικό μοντέλο προτιμούν να συνεχίσουν να δουλεύουν με το μοντέλο αυτό και να μην επιστρέψουν στο παραδοσιακό μοντέλο. Η Nilges (2003) προσθέτει ότι δίδαξε σε μια τυπική τάξη φυσικής αγωγής σε εκπαιδευόμενους δασκάλους πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης όπου οι φοιτητές έκαναν μαθηματικές αναλύσεις. Καθώς συμμετείχαν στους διάφορους σταθμούς συνέλλεγαν και τελικά ανέλυαν δεδομένα σχετικά με το ρυθμό της καρδιάς. Οι εκπαιδευόμενοι δάσκαλοι βρήκαν τα μαθήματα πλούσια σε δράση και ανανέωση και συμμετείχαν με ιδιαίτερο ενθουσιασμό. Ελπίζει ότι τώρα η διαθεματική διδασκαλία αρχίζει να αποκτά ιστορία και ότι οι δάσκαλοι θα τολμήσουν να σχεδιάσουν σαφή και περιεκτικά αναλυτικά προγράμματα που θα αποβάλλουν την αυστηρή κατάτμηση της γνώσης.

Η διαθεματική διδασκαλία αναγνωρίζει ότι κάθε παιδί μαθαίνει με διαφορετικό τρόπο και ρυθμό και του προσφέρει τη δυνατότητα να εκφράσει τις ιδέες και τις σκέψεις του (Cone & Cone, 1999). Σύμφωνα με την Westerhold (2000), στο σχολείο The Center for Creative Learning εφαρμόστηκαν από το δάσκαλο φυσικής αγωγής πολλά διαθεματικά προγράμματα. Ο ίδιος σε ατομικές συνεντεύξεις προσπάθησε να εκμαιεύσει τις απόψεις 361 μαθητών τρίτης μέχρι πέμπτης τάξης. Ενδεικτικά αναφέρεται ότι οι μαθητές βρίσκουν το μάθημα παρακινητικό για τους λιγότερο καλούς μαθητές, τους αρέσει γιατί υπάρχει κάποιος στόχος για να μάθουν, γιατί τους διδάσκει να σκέφτονται καλύτερα για τον πραγματικό κόσμο, τους αρέσει να συνεργάζονται κ.ά. Οι δάσκαλοι πρέπει να αντιληφθούν τη δυναμική της ενσωμάτωσης της κίνησης στο αναλυτικό πρόγραμμα. Τα πρόγραμμα που συμβάλλει στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού θα πρέπει να σχεδιαστεί και να εφαρμοστεί σε όλα τα σχολεία και από όλους τους δασκάλους όλων των ειδικοτήτων.

Η διαθεματική διδασκαλία καλλιεργεί τη κριτική σκέψη και προάγει θετικές στάσεις για τη μάθηση. Δεν υπάρχει, ωστόσο εκτεταμένη έρευνα που να διερευνά την επίδραση ενός διαθεματικού αναλυτικού προγράμματος στις στάσεις των μαθητών. Η

Wasley (1994) όπως αναφέρει ο Werner (1996) επιχειρηματολογεί θετικά για τη διαθεματική διδασκαλία προβάλλοντας το σημείο της συνάφειας. Διασπώντας τα όρια των θεματικών ενοτήτων οι δάσκαλοι μπορούν να κάνουν το αναλυτικό πρόγραμμα πιο συναφές τοποθετώντας τη γνώση και τις δεξιότητες σε περιεχόμενο της πραγματικής ζωής. Επιπρόσθετα, η ίδια ερευνήτρια παρατηρεί ότι τα παιδιά βαριούνται όταν μαθαίνουν από ένα ξερό βιβλίο και η διαθεματική διδασκαλία τα βοηθά να κατανοήσουν πως η γνώση τους σχετίζεται με τον αληθινό κόσμο και τα παρακινεί να δουλέψουν ακόμη πιο σκληρά.

Στο πανεπιστήμιο του Kentucky των Η.Π.Α. λειτουργεί μεταπτυχιακό πρόγραμμα με κατεύθυνση τη διαθεματική διδασκαλία, χρονικής διάρκειας ενός έτους και μία από τις υποχρεώσεις των φοιτητών του προγράμματος είναι η εφαρμογή διαθεματικών προγραμμάτων στα σχολεία της περιοχής τους. Το μεταπτυχιακό πρόγραμμα απευθύνεται σε φιλόλογους, καθηγητές ξένων γλωσσών, θετικών επιστημών και κοινωνιολογίας. Οι δάσκαλοι προσφέρουν την παιδαγωγική και θεματολογική τους εμπειρία και οι φοιτητές, ως συνεργάτες των δασκάλων, εφαρμόζουν διαθεματικά προγράμματα σε σχολεία της περιοχής τους. Κατά τη χρονική περίοδο 1997-2001 συντονίστρια του προγράμματος διετέλεσε η Spalding. Τα δεδομένα του ερευνητικού προγράμματος συνελέγησαν με τη συμπλήρωση ερωτηματολογίων στα οποία απάντησαν εθελοντικά οι φοιτητές, με την άντληση πληροφοριών από τις σημειώσεις τους και με τις γραπτές και προφορικές εκθέσεις των δασκάλων των τάξεων. Το εκτεταμένο χρονικά ερευνητικό πρόγραμμα ανέδειξε ότι η συνεργατική διδασκαλία μπορεί να είναι διασκεδαστική και έτσι υποστηρίχθηκε ότι τολμώντας νεωτερισμούς οι διδάσκοντες θα αντλήσουν περισσότερη χαρά και ικανοποίηση (Spalding, 2002).

Οι Ellis και Fouts (2001) διαπίστωσαν επίσης πλεονεκτήματα εφαρμόζοντας ένα διαθεματικό πρόγραμμα βασισμένο στη λογοτεχνία. Αναλυτικότερα διαπιστώθηκε βελτίωση στην ικανότητα σκέψης και ενοποίησης του περιεχομένου και ελέγχου των αποτελεσμάτων της μάθησης, αύξηση των ευκαιριών για μεταφορά της μάθησης και θετική στάση των μαθητών στην ολιστική προσέγγιση της γνώσης, αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες.

Οι Arredondo και Rucinski (1998) στη έρευνά τους σε 400 δημοτικά σχολεία θέλησαν να μελετήσουν αφενός την εφαρμογή των διαθεματικών προγραμμάτων και αφετέρου τις επιπτώσεις αυτών στη διδασκαλία. Στο πρώτο μέρος της έρευνας εξετάστηκε ο τρόπος που ξεκινά ένα διαθεματικό πρόγραμμα, η διάρκεια της

εφαρμογής του και τα υποστηρικτικά στοιχεία της υλοποίησής του. Στο δεύτερο μέρος εξετάστηκαν οι μεταρρυθμιστικές αλλαγές που επιφέρει στη διδασκαλία και τη μάθηση. Οι πληροφορίες που επεξεργάστηκαν αφορούσαν το χρονική διάρκεια των προγραμμάτων, ο τύπος αυτών, το σημείο εκκίνησης και υποστήριξής τους καθώς και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων. Μετά από την ανάλυση των αποτελεσμάτων διαπιστώθηκε ότι εφαρμοζόταν περισσότερα διαθεματικά προγράμματα, η συμμετοχή των δασκάλων στη λήψη των αποφάσεων ήταν μεγαλύτερη και η συντριπτική πλειοψηφία των προϊσταμένων θεωρούν θετικά τα αποτελέσματα των προγραμμάτων και για τους δασκάλους και για τους καθηγητές.

Για την καλύτερη οργάνωση της διαθεματικής διδασκαλίας οι Rairigh και Townsend (2001) προτείνουν ένα εβδομαδιαίο ή μηνιαίο πλάνο με το περιεχόμενο των θεματικών ενοτήτων. Ακόμη ως απαραίτητες προϋποθέσεις επιτυχούς εφαρμογής θέτουν το ενδιαφέρον των δασκάλων για την εφαρμογή διαθεματικών προγραμμάτων και τη συνεργασία με το δάσκαλο της τάξης έτσι ώστε να υπάρχει χρονοδιάγραμμα, σωστή κατανομή χρόνου και κατάλληλη επιλογή θεματικών ενοτήτων. Η σημασία της συνεργασίας των δασκάλων για επιτυχημένα διαθεματικά προγράμματα επιβεβαιώνεται και από τους Conkell και Askins (2000) οι οποίοι προτείνουν τα παρακάτω βήματα:

- ανασκόπηση των στόχων του σχολικού προγράμματος
- καθορισμός των θεματικών περιοχών και των μοντέλων που θα εφαρμοστούν
- εκπαίδευση των δασκάλων
- προκαθορισμός των ωφελειών των μαθητών από το πρόγραμμα, καθορισμός στόχων και εξοπλισμού
- δημιουργία πλάνων μαθημάτων

Από την εξέταση της βιβλιογραφίας παρουσιάστηκαν τα πλεονεκτήματα της διαθεματικής διδασκαλίας. Η βιβλιογραφική εξέταση όμως για να είναι ολοκληρωμένη πρέπει να περιλαμβάνει και τη παρουσίαση αυτών που βιβλιογραφικά αναφέρονται ως περιορισμοί.

Μόνο υπέρ;

Παρά τα πλεονεκτήματα και το ενδιαφέρον το οποίο συγκεντρώνει η διαθεματική διδασκαλία υπάρχουν εκπαιδευτικοί και γονείς οι οποίοι εκφράζουν αντιρρήσεις. Συχνά ακούγεται ότι ένα διαθεματικό πρόγραμμα πιθανά να δημιουργεί σύγχυση στους μαθητές εάν τα αντικείμενα είναι ασαφή και οι δραστηριότητες

επιφανειακές (Cone & Cone, 1999). Υποστηρίζεται ότι μετακινούμενοι από ένα αναλυτικό πρόγραμμα εστιασμένο σε ένα τομέα προς ένα διαθεματικό είναι πιθανό να χαθεί η καθαρότητα των γνωστικών περιοχών (Cone, & Cone, 1999).

Ως μειονέκτημα επίσης αναφέρεται και η διαχείριση του χρόνου. Εκτός από το χρόνο που πρέπει να διαθέσει ένας δάσκαλος για να οργανώσει ένα διαθεματικό πρόγραμμα, πρέπει να αφιερώσει χρόνο για να συνεργαστεί και με συναδέλφους. Το θέμα του χρόνου επισημαίνεται και στην έρευνα των Arredondo και Rucinski (1998) και προτείνεται να διατίθεται επιπλέον χρόνος για το σχεδιασμό ή την συνεργατική δουλειά. Η συνεργασία απαιτεί αποδοχή των διαφορετικών διδακτικών στυλ και αμοιβαία προετοιμασία για την εύρεση των πηγών με αποτέλεσμα οικονομία σε χρόνο και ενέργεια (Cone & Cone, 1999).

Ο κίνδυνος να χαθεί σημαντικό και σπουδαίο περιεχόμενο από κάποια ενότητα είναι υπαρκτός. Οι δάσκαλοι διακατέχονται από την ανησυχία ότι δεν θα τα καταφέρουν να συσχετίσουν έννοιες και δεξιότητες επειδή δεν γνωρίζουν επαρκώς ένα αντικείμενο (Cone & Cone, 1999). Ο Jacobs (1989) τονίζει ότι οι δάσκαλοι θα έπρεπε να χρησιμοποιούν τη διαθεματική διδασκαλία μόνο όταν τους επιτρέπει να διδάξουν σημαντικά πράγματα περισσότερο αποτελεσματικά. Από την έρευνα των Arredondo και Rucinski (2002) διαπιστώθηκε ότι οι δάσκαλοι δουλεύοντας διαθεματικά προγράμματα επικεντρώνονται σε σημαντικά θέματα με σπουδαία μαθησιακά αποτελέσματα. Η Winker (1998) ως δασκάλα φυσικής αγωγής συστήνει ως πρωταρχικά σημεία της διαθεματικής διδασκαλίας τον προγραμματισμό του διδακτικού περιεχομένου και την αγαστή συνεργασία των δασκάλων της φυσικής αγωγής με τους δασκάλους των τάξεων.

Ένα ακόμη σημείο στο οποίο ασκείται κριτική είναι η ύπαρξη ελαχίστων τεχνικών αξιολόγησης (Cone & Cone, 1999). Ο Melograno (1997) αναφέρεται στην απογοήτευση των δασκάλων στην προσπάθειά τους να αξιολογήσουν τους μαθητές που διδάσκονταν διαθεματικά. Οι δάσκαλοι γνώριζαν ότι οι μαθητές τους αποκτούσαν γνώσεις αλλά δεν μπορούσαν να τις αξιολογήσουν. Χρησιμοποίησαν τη διαδικασία: αξιολόγηση, πλάνο, αξιολόγηση-τροποποίηση πλάνου, διδασκαλία, αξιολόγηση. Η αξιολόγηση κατά τη διάρκεια του μαθήματος είναι και η διαφορά της διαμορφωτικής με την αθροιστική αξιολόγηση. Επιβάλλεται η εξεύρεση εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης όσον αφορά την κατανόηση από μέρους των μαθητών ουσιαστικών εννοιών.

Ειδικά η αξιολόγηση της διαθεματικής διδασκαλίας επειδή είναι δυναμική, δημιουργική και αλληλεπιδραστική απαιτεί ποικίλους τρόπους. Είναι δυνατόν να χρησιμοποιηθούν χαρτοφύλακες, σχέδια εργασίας, ημερολόγια, συνεντεύξεις, παρατηρήσεις, αυτοαξιολόγηση, ανάλυση βίντεο κ.α. Ο Melograno (1997) προτείνει στους δασκάλους:

- Να καθορίζουν τα πλαίσια αξιολόγησης, τον τρόπο προσέγγισης του θέματος, τον τρόπο που μαθαίνουν τα παιδιά και τη φύση του προεπιλεγμένου θέματος στο οποίο θα εφαρμοστεί η αξιολόγηση.
- Να προσδιορίζουν όλες τις πιθανές τεχνικές αξιολόγησης και να επιλέγουν την καταλληλότερη
- Να χρησιμοποιούνται εναλλακτικά στυλ διδασκαλίας και
- Να μετατρέπουν τα στοιχεία της αξιολόγησης σε βαθμούς ανάλογα με τις ανάγκες. Γίνονται πολλές προσπάθειες για να βρεθεί ένας τρόπος που θα μετράει την απόδοση, τις κοινωνικές δεξιότητες, τις δυνατότητες επίλυσης προβλημάτων αλλά οι βαθμοί ακόμη εξουσιάζουν (Burke, 1994).

Ακόμη για ποιοτικά διαθεματικά προγράμματα προτείνεται να αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί τη διαθεματική γνώση με όργανα αξιολόγησης τα οποία να διέπονται από τις παρακάτω αρχές (Cone & Cone, 1999) :

- Να διατηρείται η συνέπεια στόχων και αξιολόγησης
- Οι μαθητές να μπορούν να καταδεικνύουν τη γνώση
- Οι αξιολογήσεις εκτός από τη διασφάλιση της αξιοπιστίας να είναι και συνεχείς καθόλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιά και
- Ο σκοπός της αξιολόγησης να κατανοείται από όλους τους εμπλεκόμενους στη σχολική διαδικασία (μαθητές, γονείς, διευθυντές).

Διαθεματική διδασκαλία και γνωστικά αντικείμενα

Όπως προαναφέρθηκε η διαθεματική διδασκαλία καταλύει τα όρια των καθιερωμένων διδακτικών αντικειμένων και ανασυγκροτεί το περιεχόμενό τους γύρω από θέματα, ζητήματα, προβλήματα τα οποία είναι σημαντικά για τους μαθητές, την κοινωνία, την επιστήμη και τον πολιτισμό (Φλουρής, 1995). Το διαθεματικό πρόγραμμα μπορεί να οργανωθεί έχοντας ένα συγκεκριμένο θέμα γύρω από το οποίο να υπάρχουν πολλές θεματικές ενότητες οι οποίες να το εξετάζουν (Eisner, 1996). Η εφαρμογή της διαθεματικότητας σε πολλά ακαδημαϊκά περιεχόμενα όπως γλώσσα,

μαθηματικά, φυσικές επιστήμες, φυσική αγωγή είναι κοινός τόπος (Kalyn, 2005). Προϋποθέτει βέβαια σχεδιασμό και οργάνωση της διδασκαλίας.

Οι Grace και Picard (2001) αναφέρονται στο σκοπό, τη διαδικασία και τα συμπεράσματα μια διαθεματικής προσέγγισης διδασκαλίας των μαθηματικών και της λογοτεχνίας. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα φοιτητές παιδαγωγικής εφάρμοσαν το πρόγραμμα σε μαθητές της πρωτοβάθμιας και διαπίστωσαν ότι υπάρχουν τομείς στους οποίους υπήρξε επιτυχία αλλά και τομείς οι οποίοι χρειάζεται να τροποποιηθούν και να ξανασχεδιαστούν. Η γενική διαπίστωση όμως ήταν ότι η διαθεματική διδασκαλία κράτησε το ενδιαφέρον τους και τόνωσε την αυτοπεποίθησή τους στη διδασκαλία (Grace & Picard, 2001).

Οι Gibbons, Ebbeck και Weiss (1995) ερεύνησαν την επίδραση ενός ειδικά σχεδιασμένου προγράμματος ηθικής ανάπτυξης στην καλλιέργεια της κρίσης, της λογικής, της πρόθεσης και της συμπεριφοράς παιδιών δημοτικού σχολείου. Στην έρευνα συμμετείχαν 452 παιδιά (204 αγόρια και 248 κορίτσια) της Δ', Ε' και Στ' τάξης δημοτικού σχολείου. Το δείγμα χωρίστηκε τυχαία σε τρεις ομάδες, δύο πειραματικές και μία ελέγχου. Η μία πειραματική ομάδα πραγματοποιούσε το πρόγραμμα του δίκαιου παιχνιδιού στο μάθημα της φυσικής αγωγής, η άλλη πειραματική ομάδα σε όλα τα μαθήματα και η ομάδα ελέγχου δεν εφάρμοζε το πρόγραμμα. Το χρονικό εύρος του προγράμματος ήταν μια σχολική χρονιά και η αξιολόγηση έγινε με ερωτηματολόγιο και αυτοαξιολόγηση. Από τα ευρήματα της έρευνας διαπιστώθηκε ότι στις πειραματικές ομάδες συγκρινόμενες με την ομάδα ελέγχου επήλθαν σημαντικές αλλαγές στη κρίση, τη λογική, το σκοπό και τη συμπεριφορά των μαθητών.

Σε μία άλλη έρευνα εξετάστηκε η επίδραση ενός προγράμματος που στόχευε στην ηθική ανάπτυξη των παιδιών στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων μέσω της φυσικής αγωγής (Salomon, 1997). Πιο συγκεκριμένα, τα στοιχεία προς ανάπτυξη ήταν η εμπιστοσύνη, η αλληλοβοήθεια, η επίλυση προβλημάτων και η κιναισθηση. Το δείγμα της έρευνας αποτελούνταν από παιδιά δευτέρας δημοτικού χωρισμένα σε δύο ομάδες, την πειραματική η οποία εφάρμοζε το πρόγραμμα και την ελέγχου η οποία ακολουθούσε τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας. Το πρόγραμμα διήρκεσε 13 εβδομάδες και η αξιολόγηση του προγράμματος πραγματοποιήθηκε με ειδικό ερωτηματολόγιο. Τα ευρήματα της έρευνας ανέδειξαν τη σημαντική βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων της πειραματικής ομάδας.

Από τα παραπάνω συνάγεται ότι η αναμόρφωση τη σχολικής γνώσης έτσι ώστε να καταστεί προσεγγίσιμη, κατανοητή και ενδιαφέρουσα μπορεί να επιτευχθεί με τη διαθεματική διδασκαλία και αναδεικνύεται η αποτελεσματικότητά των διαθεματικών προγραμμάτων όταν διάφορα γνωστικά αντικείμενα ενοποιούνται με σκοπό τη γνώση και τη μάθηση.

Διαθεματική διδασκαλία και φυσική αγωγή

Η διαθεματική διδασκαλία αφορά όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης και όλα τα γνωστικά αντικείμενα των αναλυτικών προγραμμάτων. Με τα δεδομένα αυτά η φυσική αγωγή όχι μόνο δεν αποτελεί εξαίρεση αλλά μπορεί να αποτελέσει το φυσικό χώρο ενοποίησής της με άλλα γνωστικά αντικείμενα.

Όταν η κίνηση χρησιμοποιείται ως μέσο μάθησης, η αλληλεπίδραση του παιδιού και του περιεχομένου της μάθησης θεωρείται περισσότερο ολοκληρωμένη γιατί το παιδί εμπλέκεται ενεργά στη διαδικασία (Werner & Burton, 1979). Η ανάπτυξη των κινητικών ικανοτήτων είναι αποτέλεσμα του γενετικού παράγοντα και των εμπειριών της ζωής. Για το λόγο αυτό ο Hart και οι συνεργάτες του προτείνουν τα διαθεματικά κινητικά προγράμματα για παιδιά προσχολικής ηλικίας μιας και τα παιδιά της ηλικίας αυτής μπορούν να επικοινωνήσουν πιο εύκολα σωματικά παρά λεκτικά (Hart, Burt και Charlesworth, 1997). Ανάμεσα στα πολλά προσχολικά κινητικά προγράμματα που υπάρχουν, αυτά τα οποία θεωρούνται αναπτυξιακά κατάλληλα αναγνωρίζουν και σχεδιάζουν για τις δυναμικές πλευρές των παιδιών την κίνηση και τη μάθηση (Robert & Yongue, 2004). Η κίνηση προσφέρει στα παιδιά τις ευκαιρίες να εξερευνήσουν και να μάθουν αλληλεπιδρώντας με το περιβάλλον τους (James & Collier, 2004).

Τα στοιχεία που εξασφαλίζουν την επιτυχία στα κινητικά διαθετικά προγράμματα είναι δύο. Το πρώτο επιτρέπει στα παιδιά να χαίρονται τη δραστηριότητα και το δεύτερο αποβλέπει στην εκμάθηση βασικών κινητικών δεξιοτήτων. Όταν τα παιδιά χαίρονται αναπτύσσουν εκκληκτικές στάσεις και συμπεριφορές. Το πλαίσιο αυτό όμως δεν είναι αρκετό. Η διδασκαλία βασικών κινητικών δεξιοτήτων πρέπει να περιλαμβάνει αναπτυξιακά κατάλληλη διδακτική πρακτική (Carcia et al, 2002). Ο σχεδιασμός ενός αποτελεσματικού κινητικού διαθεματικού προγράμματος παιδιών προσχολικής ηλικίας πρέπει να διέπεται από τις παρακάτω αρχές (Carcia, 1994):

- Οι δραστηριότητες πρέπει να είναι αναπτυξιακά κατάλληλες, να ανταποκρίνονται στις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα, τις εμπειρίες, τη φυσική κατάσταση αλλά ακόμη να υπάρχει ισχυρό κίνητρο άρα και εξασφαλισμένη παρακίνηση.
- Οι δραστηριότητες πρέπει να ενσωματώνουν και άλλες εκπαιδευτικές περιοχές και να στοχεύουν στη φυσική, νοητική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη.
- Οι δραστηριότητες να έχουν νόημα και σημασία για τα παιδιά έτσι ώστε να εξασφαλίζεται η συμμετοχή όλων.

Ακόμη τα διαθεματικά προγράμματα φυσικής αγωγής μπορούν να υλοποιηθούν με δύο τρόπους:

- α) με εσωτερική ενοποίηση, όπου η ενοποίηση πραγματοποιείται μέσα στα πλαίσια της φυσικής αγωγής και επιλέγεται συνειδητά η ειδική διδασκαλία εννοιών όπως η κοινωνική επίδραση, η προσωπική ανάπτυξη φυσικών ή γνωστικών ικανοτήτων (Stevens- Smith, 1999) και
- β) με εξωτερική ενοποίηση, όπου η φυσική αγωγή ενοποιείται σε άλλα θέματα. Απαραίτητη προϋπόθεση θεωρείται η συνεργασία με τους δασκάλους των τάξεων για την επιλογή και την σύνδεση των θεματικών περιοχών (Placek, 1991).

Τη δεκαετία του '90 διάφοροι φορείς στην Αμερική, όπως η Ένωση Ανάπτυξης Επιδόσεων Προγραμμάτων Σπουδών, Η Εθνική Ένωση Χορού, Η Εθνική Ένωση για την Ανάπτυξη των παιδιών, η Εθνική Ένωση για τον Αθλητισμό και τη Φυσική Αγωγή άρχισαν να υποστηρίζουν την ιδέα της διαθεματικής διδασκαλίας με κίνηση και να εφαρμόζουν ανάλογα προγράμματα (Cone, Werner, Cone και Woods, 1998). Επίσης, διάφοροι επιστήμονες –ερευνητές (Busec, 1992; Friedlander, 1992; Gilbert, 1992; Gallahue, 1993; Connor-Kuntz Drummer, 1996; Garcia & Garcia, 1996) υποστηρίζουν τα κινητικά διαθεματικά προγράμματα για τους παρακάτω λόγους:

- η κίνηση για τα παιδιά είναι απλό μέσο μάθησης και δίνει νόημα σε ένα αφηρημένο σύστημα γλωσσικών συμβόλων.
- η κίνηση διεγείρει την εξέλιξη του κινητικού και νευρικού συστήματος
- η κίνηση χρησιμοποιείται ως μέσο έκφρασης και επικοινωνίας
- οι κινητικές δραστηριότητες στοχεύουν στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού και διευκολύνουν τη σύνδεση των εμπειριών της μάθησης με την καθημερινή ζωή
- η κίνηση βοηθά στη διατήρηση των πληροφοριών στη μνήμη όταν συνδυάζεται ενεργά με τη γνωστική λειτουργία και στη μεταφορά των εμπειριών στην καθημερινή ζωή.

Το διαθεματικό πρόγραμμα, διαμέσου της φυσικής αγωγής, απευθύνεται σε διάφορα μαθησιακά στυλ, τα παιδιά μαθαίνουν με τον καλύτερο τρόπο και συνδέουν την νοητική, συναισθηματική και ψυχοκινητική μάθηση με ένα ολιστικό τρόπο (Siegel, 1997). Επίσης οι δάσκαλοι μετά την εφαρμογή διαθεματικών προγραμμάτων διαπίστωσαν ότι η γνώση είναι πιο δημιουργική και η διδασκαλία ξεφεύγει από την κοινή θεματολογία (Siegel, 1997). Σύμφωνα με την έρευνα του Siegel (1997), οι δάσκαλοι θεωρούν ότι η διαθεματικότητα δίνει νόημα στη διδασκαλία. Έτσι, παρακινούνται για την εφαρμογή διαθεματικών προγραμμάτων γιατί αφενός η γνώση που αποκτάται από τα παιδιά είναι βαθιά και αφετέρου η συνεργασία των συναδέλφων σε κοινά θέματα είναι σημαντική. Ακόμη επισημαίνεται ότι τα παιδιά προσπαθώντας να αντιληφθούν τον κόσμο φυσικά, συναισθηματικά, κοινωνικά και νοητικά μαθαίνουν καλύτερα μέσα από πρακτικές εμπειρίες (Garcia et al., 1996).

Με τη κινητικά διαθεματικά προγράμματα τα παιδιά που διδάσκονταν ακαδημαϊκές έννοιες μάθαιναν καλύτερα από εκείνα που διδάσκονταν τις ίδιες έννοιες μέσα στην τάξη για το λόγο ότι η κίνηση τους παρείχε μιας ζωτικής σημασίας σύνδεσης μυαλού και σώματος (Werner, 1996). Έχει διαπιστωθεί ότι η κίνηση επιδρά στην ακαδημαϊκή απόδοση γιατί δημιουργεί τις συνθήκες για μεγαλύτερη εγκεφαλική δραστηριότητα, δραστηριοποιώντας και τα δύο ημισφαίρια του εγκεφάλου (Hannaford, 1995). Η ίδια ερευνήτρια διαπίστωσε βελτίωση στην ακαδημαϊκή απόδοση 500 παιδιών που φοιτούσαν σε σχολεία του Καναδά τα οποία αθλούνταν καθημερινά μια ώρα παραπάνω για ένα εξάμηνο συγκρινόμενα με τα παιδιά που ασκούσαν λιγότερο. Ο Schnirring (1999) στην έρευνά του σε 759 παιδιά δημοτικών σχολείων διαπίστωσε ότι εκείνα που συμμετείχαν σε διαθεματικό πρόγραμμα φυσικής αγωγής είχαν καλύτερη ακαδημαϊκή απόδοση από τα παιδιά που συμμετείχαν στην παραδοσιακή τάξη διδασκαλίας. Η Winker (1998) προτείνει δραστηριότητες όπου συνδέεται η φυσική αγωγή με διάφορους τομείς του υπόλοιπου προγράμματος του σχολείου. Για να διδάξει το σώμα και την αντίληψη του χώρου σε παιδιά προσχολικής ηλικίας τα χώρισε σε μικρές ομάδες για να αποδώσουν με το σώμα τους τα γράμματα της αλφαβήτου. Τα παιδιά έκαναν πρακτική των γραμμάτων με τον πιο απτό τρόπο και αφού τα φωτογράφησε στη συνέχεια τα εκτύπωσε. Αυτό το δίδαξε σε τρεις τάξεις νηπιαγωγείου και έδωσε στους δασκάλους της τάξης την ευκαιρία να χτίσουν πάνω στην εμπειρία των παιδιών με διάφορους τρόπους (π.χ. δημιουργώντας βιβλία).

Οι Ζερβού, Δέρρη και Πατεράκης (2004) μελέτησαν την αποτελεσματικότητα δύο διαθεματικών προγραμμάτων (με κινητική και θεωρητική προσέγγιση) σε παιδιά της τέταρτης τάξης δημοτικού, στην ανάπτυξη της γνώσης για τους αρχαίους Ολυμπιακούς αγώνες. Τα παιδιά χωρίστηκαν σε δύο ομάδες και συμμετείχαν σε 22 μαθήματα διάρκειας 45' το καθένα. Από τα αποτελέσματα διαπιστώθηκε ότι και οι δύο ομάδες προχώρησαν με τον ίδιο τρόπο, βελτίωσαν και διατήρησαν τη γνώση τους. Το συμπέρασμα ήταν ότι η κίνηση μπορεί να εφαρμοστεί αποτελεσματικά σε ένα διαθεματικό πρόγραμμα, ως μέσο μετάδοσης γνώσης. Επίσης στην έρευνα του Werner (1999) βρέθηκε ότι τα παιδιά που διδάσκονταν ακαδημαϊκές δεξιότητες μέσω της κίνησης έμαθαν καλύτερα από εκείνα που διδάσκονταν τις ίδιες έννοιες εντός της αίθουσας. Επιπρόσθετα οι Derri, Aggelousis και Petraki (2004) διαπίστωσαν ότι ένα πρόγραμμα φυσικής κατάστασης που σχετίζεται με την υγεία και διατροφικής εκπαίδευσης, που διεξήχθη μέσω κίνησης, βελτίωσε σημαντικά τόσο ορισμένα φυσικά στοιχεία όσο και τις διατροφικές συνήθειες παιδιών 10 έως 12 ετών.

Οι Barton, Kirby, Nazario και Brooks (2000) παρέχουν απλούς τρόπους όπου κινητικές έννοιες όπως σώμα, χώρος, προσπάθεια και σχέσεις μπορούν να αποτελέσουν το διαθεματικό πλαίσιο με οδηγίες μιας ξένης γλώσσας και εν προκειμένω της Ισπανικής. Χρησιμοποιώντας νέους τρόπους και προσδίδοντας αξία στην φυσική δραστηριότητα προετοιμάζονται οι μαθητές για την απόκτηση συνηθειών για τη δια βίου φυσική κατάσταση. Το όφελος από τη χρήση εννοιών μιας ξένης γλώσσας στη φυσική αγωγή υπογραμμίζει τον ουσιαστικό ρόλο των δασκάλων φυσικής αγωγής.

Οι Usnick, Johnson και White (2003) βρήκαν πολλούς συνδυασμούς μεταξύ των μαθηματικών και της φυσικής αγωγής. Η δική τους πρόταση όπου εμπλέκεται η αίσθηση του χώρου και η γεωμετρία αφορούσε την αριθμητική και τη στατικότητα. Τα υλικά που χρησιμοποίησαν ήταν τα χαλάκια ισορροπίας με τη βοήθεια των οποίων τα παιδιά έπρεπε να πάρουν αποφάσεις για τη χρήση του προσωπικού τους χώρου, τη θέση του ενός μέλους του σώματος σε σχέση με κάποιο άλλο και τη διατήρηση σε απόσταση κάποιων σημείων του σώματος. Κατά τη διάρκεια της φάσης της εξερεύνησης οι δάσκαλοι απηύθυναν ερωτήσεις στα παιδιά που αφορούσαν χωρικές έννοιες. Τα χαλάκια ισορροπίας χρησιμοποιήθηκαν αρχικά από τα παιδιά του νηπιαγωγείου και στη συνέχεια από τα παιδιά της δευτέρας τάξης. Οι δάσκαλοι που εφάρμοσαν το πρόγραμμα αυτό υποστηρίζουν ότι τα παιδιά όχι μόνο κατέκτησαν τις έννοιες που θέτει το σχολείο για τα μαθηματικά αλλά και αυτά που θέτει η NASPE.

Τα στοιχεία που αφορούσαν στη φυσική αγωγή έδωσαν μια ευκαιρία στους πιο αδύνατους μαθητές να ξεχωρίσουν και οι περισσότεροι μαθητές απάντησαν ότι δεν φανταζόταν ότι τα μαθηματικά θα ήταν τόσο ευχάριστα.

Όπως αναφέρουν οι Jehue και Carlisle (2000) οι ερευνητές σήμερα έχουν ανακαλύψει ότι συγκεκριμένες κινήσεις αναπτύσσουν το κέντρο ισορροπίας των μυών που θεωρείται απαραίτητο για την ανάπτυξη του λόγου, της ανάγνωσης και της σκέψης (Fielden, 1995) και οι κινητικές δραστηριότητες αναπτύσσουν τον εγκέφαλο μέσω της νευρολογικής οργάνωσης που αποτελεί τη βάση της ακαδημαϊκής επιτυχίας (Hannaford, 1995). Οι Gallavan και Muraoka (2003) παρουσιάζουν ένα διαθεματικό πρόγραμμα όπου δίνεται προσοχή και στα στάνταρτ που θέτει ο εθνικός οργανισμός φυσικής αγωγής αλλά και τα θέματα που τίθενται από τις κοινωνικές επιστήμες. Επιλέχθηκαν έννοιες (προσανατολισμός, μετανάστευση, κοινωνικοποίηση, επικοινωνία, εφαρμογή, άμιλλα, αναψυχή και πολιτισμός) που βοήθησαν και τους δασκάλους φυσικής αγωγής αλλά και τους δασκάλους της τάξης να συνεργαστούν. Κάθε έννοια ορίστηκε τόσο από την άποψη της φυσικής αγωγής όσο και από τη θέση των κοινωνικών επιστημών. Σχεδιάστηκαν τρεις μαθησιακές ενότητες γύρω από αυτές τις έννοιες και χρησιμοποιήθηκαν α) παιχνίδια και σπορ, β) υγεία και φυσική κατάσταση και γ) ρυθμός και κίνηση. Κάθε ενότητα μπορούσε να διδαχθεί είτε από το δάσκαλο της τάξης είτε από το δάσκαλο φυσικής αγωγής και ακόμη σε συνεργασία των δύο. Η προσέγγιση αυτή πρόσφερε επιπρόσθετα εργαλεία στους δασκάλους για προβληματισμό τη σχέσης της φυσικής αγωγής και της φύσης και λειτουργίας του σύγχρονου κόσμου. Από τότε που η υγεία της κοινωνίας εξαρτάται από την υγεία των ανθρώπων, όλοι οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να ενισχύσουν τους μελλοντικούς πολίτες να υιοθετήσουν υγιείς στάσεις ζωής όχι μόνο για τους εαυτούς τους αλλά για το καλό ολόκληρης της κοινωνίας.

Οι Ayers και Wilmoth (2003) προτείνουν τρόπους ενσωμάτωσης επιστημονικών εννοιών στο χώρο της φυσικής αγωγής με στόχο να πετύχουν και τις σταθερές που προτείνονται από τη NASPE. Υποστηρίζουν ότι η ενσωμάτωση επιστημονικών αρχών και εννοιών στη φυσική αγωγή είναι δυνατή και πολύ συχνά με την ελάχιστη πρόσθετη προσπάθεια. Επιπρόσθετα οι μαθητές κατανοούν πώς η κίνηση και η φυσική δραστηριότητα μπορεί να γίνει κομμάτι της ζωής τους και πώς να μεταφέρουν τη γνώση από τη μια δραστηριότητα στην άλλη όταν μαθαίνονται καινούργιες δεξιότητες ανεξάρτητα. Προτείνουν συγκεκριμένα πλάνα μαθημάτων για τις τάξεις νηπιαγωγείο έως τρίτη, τετάρτη-πέμπτη και έκτη δημοτικού έως δευτέρα

γυμνασίου όπου τα παιδιά δημιουργούν νοητικές σχέσεις, τη βάση για μια ευρύτερη γνώση και την οποία συνδέουν και μεταφέρουν έξω από την τάξη. Όπως οι έννοιες της ισορροπίας και του κέντρου της βαρύτητας μπορούν να συσχετισθούν με τις έννοιες της κίνησης του χεριού, της κατανομής του βάρους και τη χρήση της τραμπάλας στην αυλή έτσι και έννοιες της φυσικής αγωγής μπορούν να συσχετισθούν με την ακαδημαϊκή και πρακτική γνώση.

Διαθεματική διδασκαλία, φυσική αγωγή και γλώσσα

Όταν η φυσική αγωγή ενοποιείται με άλλα γνωστικά αντικείμενα του αναλυτικού προγράμματος η εκπαίδευση των παιδιών καθίσταται πιο δημιουργική και ευχάριστη. Η εκπαίδευση των παιδιών στοχεύει στη γνώση και στη μάθηση και η διαθεματική διδασκαλία προτείνεται ως αποτελεσματικό μέσο για την επίτευξή τους. Επομένως, η φυσική αγωγή θα έπρεπε να αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαίδευσης για κάθε παιδί. Τα ποιοτικά διαθεματικά προγράμματα φυσικής αγωγής προσφέρουν ευκαιρίες για βιωματική γνώση με βάση τις αναπτυξιακές ανάγκες των παιδιών, και αποσκοπούν στη βελτίωση της φυσικής κατάστασης και της ακαδημαϊκής απόδοσης.

Η Εθνική Ένωση Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού (www.naspe.htm) δημοσίευσε μια μελέτη που πραγματοποιήθηκε από το Τμήμα Εκπαίδευσης της Καλιφόρνια (CDE) και στόχευε στη διερεύνηση της σχέσης φυσικής και κατάστασης και ακαδημαϊκής απόδοσης και πιο συγκεκριμένα στα μαθηματικά και τη γλώσσα. Στην έρευνα συμμετείχαν 353.000 μαθητές της Ε' τάξης δημοτικού, 322.000 της Β' γυμνασίου και 279.000 της Γ' γυμνασίου. Η φυσική κατάσταση μετρήθηκε με το Fitnessgram στους τομείς καρδιαγγειακή αντοχή, ποσοστό λίπους, αντοχή, γενική ευελιξία, δύναμη, κοιλιακούς και συσχετίστηκε με την ακαδημαϊκή απόδοση. Από τα αποτελέσματα διαπιστώθηκε σχέση υψηλής ακαδημαϊκής απόδοσης και υψηλού επιπέδου φυσικής κατάστασης.

Ο Thomas και οι συνεργάτες του (1975) μελέτησαν την επίδραση των κινητικών δεξιοτήτων στην ακαδημαϊκή απόδοση και ανέδειξαν ότι απαιτείται μεγαλύτερος χρόνος μεταξύ της απόκτησης αντιληπτικοκινητικών δεξιοτήτων και της ικανότητας να μετατραπούν σε ακαδημαϊκή ή αναγνωστική απόδοση. Σε έρευνα των Τσαπακίδου, Ζαχοπούλου και Σαμαρά (2001) διερευνήθηκε η εφαρμογή ενός διαθεματικού προγράμματος μουσικοκινητικής αγωγής με στόχο τον εμπλουτισμό του προφορικού λόγου των νηπίων. Το πρόγραμμα είχε διάρκεια 10 εβδομάδες και

εφαρμόστηκε σε 45 παιδιά νηπιακής ηλικίας, πραγματοποιούνταν δύο φορές την εβδομάδα και η κάθε διδακτική ενότητα διαρκούσε 30 λεπτά. Τα δέκα πρώτα μαθήματα του παρεμβατικού προγράμματος παρείχαν πλούσιο γλωσσικό υλικό και οι δραστηριότητες που οργανώθηκαν ήταν λεκτικά παιχνίδια, ρυθμικές ασκήσεις για να συνοδεύουν τον ρυθμό του προφορικού λόγου και δραματικό παιχνίδι. Τα υπόλοιπα 10 μαθήματα στόχευαν στην ενίσχυση του προφορικού λόγου μέσω ρυθμικών δραστηριοτήτων όπου χρησιμοποιήθηκαν χρονικές αξίες, ρυθμικά μοτίβα, ρυθμικές φράσεις αλλά και ηχηρές κινήσεις και χρήση κρουστών οργάνων. Τα αποτελέσματα έρευνας έδειξαν ότι το διαθεματικό πρόγραμμα φυσικής αγωγής στο οποίο συμμετείχε η πειραματική ομάδα, η οργάνωση του οποίου βασίστηκε σε λεκτικά παιχνίδια και σε δραστηριότητες μουσικοκινητικής αγωγής επέδρασε θετικά στον εμπλουτισμό του προφορικού λόγου των νηπίων. Ο Schram (1997) προσθέτει τη δική του πρόταση όπου ενσωματώνει τη γλώσσα στη φυσική αγωγή έτσι ώστε η μάθηση να αποκτήσει νόημα. Το σχέδιο εργασίας ήταν μια συνεργατική προσπάθεια του δασκάλου της τάξης και του ίδιου. Η υλοποίηση του προγράμματος απαιτεί δύο ή τρεις εβδομάδες ανάλογα με τη συχνότητα και τη διάρκεια του μαθήματος. Το χρονοδιάγραμμα που είχε θέσει ο Schram ήταν τρεις 35λεπτες συνεδριάσεις σε ένα κύκλο έξη ημερών. Το σχέδιο εργασίας περιελάμβανε σταθμούς με ποικιλία υλικών όπου τα παιδιά συνεργάζονταν σε ομάδες των τριών ή τεσσάρων ατόμων. Κατά τη πρώτη συνεδρία τα παιδιά ενθαρρύνονται να είναι αυθόρμητα και δημιουργικά. Στο τέλος της δεύτερης συνεδρίας ζητείται από τα παιδιά να περιγράψουν με λέξεις που δηλώνουν πράξη τι έκαναν. Στο τέλος της τρίτης συνεδρίας τα παιδιά έχουν κατακτήσει ένα πλούσιο λεξιλόγιο που το τυπώνουν και το εκθέτουν στην τάξη. Στο επόμενο βήμα τα παιδιά ενθαρρύνονται να γράψουν ποιήματα. Αυτό το σχέδιο εργασίας προσφέρει στους μαθητές πολύτιμες ευκαιρίες να καταλάβουν πώς η γλώσσα και η φυσική αγωγή συνδέονται και δίνουν μεγαλύτερο νόημα από το αν είχαν παρουσιαστεί μεμονωμένα.

Η Rovengo (2003) όπως αναφέρει στο άρθρο της στηριζόμενη στις ιδέες της Purcell-Cone (2000) για τη χρήση της παιδικής λογοτεχνίας στα μαθήματα χορού, δούλεψε πάνω στο βιβλίο *In the small, Small Pond* της Denise Fleming, και έχτισε μια σειρά μαθημάτων για τη πρώτη και δεύτερα δημοτικού. Η ίδια υποστηρίζει ότι είναι υπέρμαχος της διαθεματικής διδασκαλίας αλλά σε καμιά περίπτωση δεν πρέπει να ευτελίζεται το περιεχόμενο της φυσικής αγωγής. Εκθέτει τα βήματα στο

σχεδιασμό των μαθημάτων και στη συνέχεια δίνει πολλές ιδέες για τη δουλειά που έγινε ή μπορεί να γίνει με το βιβλίο.

Η σχέση γλώσσας και η φυσικής αγωγής διαπιστώνεται και από την θέση ότι πολλές φορές τα προβλήματα λόγου συνοδεύονται και με κινητικές δυσκολίες και το αντίστροφο (Smith, 1989). Για το λόγο αυτό ο Smith (1989) θεωρεί ότι είναι πολύ σημαντική η χρήση παρεμβατικών προγραμμάτων που απευθύνονται σε αυτές τις δύο περιοχές. Επίσης βιβλιογραφικά τεκμηριώνεται ότι η ενσωμάτωση στρατηγικών γλώσσας σε ένα κινητικό πρόγραμμα προάγει και εμπλουτίζει τις γλωσσικές έννοιες ενώ ταυτόχρονα απευθύνεται στις κινητικές ανάγκες των μικρών παιδιών (Connor-Kuntz & Dummer, 1996).

Η προσχολική περίοδος θεωρείται περίοδος έντονης διανοητικής ανάπτυξης, αλλά και επίσης έντονης γλωσσικής ανάπτυξης όπου τα παιδιά κατανοούν και δημιουργούν σύμβολα που αφορούν στην ανάγνωση και στη γραφή (Κουτσοβάνου, 2001). Σύμφωνα με τα στάδια του Piaget (1972) που αφορούν την εξέλιξη του παιδιού, τα μικρά παιδιά βρίσκονται στο προλειτουργικό στάδιο στη διαδικασία της μάθησης και ακολουθεί το συγκεκριμένο στάδιο. Αυτό πρακτικά για το σχολείο σημαίνει ότι τα παιδιά μαθαίνουν, εξελίσσονται μέσα από το πρακτικό και βιωματικά γεφυρώνουν το χάσμα των αφηρημένων εννοιών με τον πραγματικό κόσμο. Μέσω της εξερεύνησης και του παιχνιδιού αντιλαμβάνονται και κατανοούν τον κόσμο γύρω τους.

Το νηπιαγωγείο του οποίου το μορφωτικό έργο συνίσταται στην πολύπλευρη σωματική, κινητική, νοητική, γλωσσική, συναισθηματική, κοινωνική και ηθική ανάπτυξη του παιδιού, αναδεικνύεται προνομιακός χώρος εφαρμογής της διαθεματικής διδασκαλίας. Επίσης έχει αναπτυχθεί και αναδειχθεί η σημαντικότητα της κίνησης στη κατάκτηση της γνώσης και την ανάπτυξη της μάθησης και κατέστη ευκρινής η σύνδεση κινητικών διαθεματικών προγραμμάτων και γλώσσας.

Ωστόσο, τόσο στη διεθνή αλλά πολύ περισσότερο ελληνική βιβλιογραφία η εφαρμογή και αξιολόγηση των διαθεματικών προγραμμάτων βρίσκεται σε αρχικό επίπεδο. Επίσης δεδομένου του γεγονότος ότι οι άνθρωποι μαθαίνουν καλύτερα μέσω της κίνησης (Jehue & Carlisle, 2000; Fielden, 1995), σκοπός αυτής της έρευνας ήταν να αξιολογηθεί η επίδραση ενός διαθεματικού προγράμματος φυσικής αγωγής στην ανάπτυξη του προφορικού και του γραπτού λόγου, που σχετίζεται με κινητικές έννοιες, κινητικές δεξιότητες και δεξιότητες της καθημερινής ζωής, παιδιών προσχολικής ηλικίας. Η ερευνητική υπόθεση ήταν ότι το διαθεματικό πρόγραμμα θα

επηρεάσει θετικά τον προφορικό λόγο, τον γραπτό λόγο και το σύνολο της γλωσσικής ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Δείγμα

Στην έρευνα συμμετείχαν 67 παιδιά νηπιαγωγείου, σχολείων του Νομού Ημαθίας (34 κορίτσια και 33 αγόρια), ηλικίας 5-6 ετών (Μ.Ο=5,8, Τ.Α=0,4). Οι γονείς ενημερώθηκαν για το πρόγραμμα. Τα παιδιά χωρίστηκαν τυχαία σε δύο ομάδες, την πειραματική και την ελέγχου. Για τη συγκρότηση του δείγματος λήφθηκε υπόψη και οι δύο ομάδες να έχουν παιδιά που παρακολουθούσαν κλασικό και ολοήμερο νηπιαγωγείο αντίστοιχα.

Ακόμη στην επιλογή των συγκεκριμένων νηπιαγωγείων ουσιαστικό ρόλο έπαιξε το γεγονός ότι κατά την προηγούμενη σχολική χρονιά από τη χρονιά παρέμβασης η νηπιαγωγός/ερευνήτρια αποτέλεσε μέλος του εκπαιδευτικού προσωπικού. Τέλος, στα συγκεκριμένα νηπιαγωγεία υπήρχε ένας ιδιαίτερο χώρος έξω από την αίθουσα δραστηριοτήτων και έτσι εξασφαλίστηκαν όμοιες συνθήκες εξάσκησης και αξιολόγησης.

Η πειραματική ομάδα διδάχθηκε το κινητικό διαθεματικό πρόγραμμα με γλωσσικό περιεχόμενο των κινητικών δεξιοτήτων και εννοιών ενώ η ομάδα ελέγχου παρακολούθησε το ίδιο ακριβώς γλωσσικό πρόγραμμα αλλά εντός της αίθουσας χωρίς κίνηση. Οι γονείς ενημερώθηκαν και έδωσαν τη συγκατάθεσή τους για τη συμμετοχή των παιδιών στο πρόγραμμα.

Όργανο μέτρησης

Για την αξιολόγηση του προφορικού και του γραπτού λόγου των παιδιών χρησιμοποιήθηκε εργαλείο που δημιουργήθηκε για το σκοπό αυτό. Το εργαλείο περιλάμβανε 19 έργα/κριτήρια τα οποία δόθηκαν σε όλα τα παιδιά με την ίδια σειρά. Η διαδικασία εφαρμογής των κριτηρίων πραγματοποιήθηκε σε δύο συναντήσεις. Στην πρώτη συνάντηση τα παιδιά εξετάζονταν ατομικά στα έργα που αφορούσαν τον προφορικό λόγο και στη δεύτερη συνάντηση στα έργα που αφορούσαν το γραπτό λόγο. Ο συνολικός χρόνος εξέτασης κάθε παιδιού ήταν περίπου 45 λεπτά και για τις δύο συναντήσεις.

Η δομή και η ανάπτυξη του περιεχομένου του εργαλείου στηρίχθηκε στο περιεχόμενο των βασικών κινητικών δεξιοτήτων, των κινητικών εννοιών και του γνωστικού αντικειμένου της γλώσσας, σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ για το νηπιαγωγείο (ΦΕΚ 1376/18-10-2001). Αναλυτικότερα, συμπεριλήφθηκαν θέματα που αφορούσαν σε έννοιες σώματος (π.χ γνώση των μερών του σώματος και του τρόπου κίνησης αυτών), χώρου (π.χ εμπρός- πίσω, αριστερά-δεξιά κλπ), προσπάθειας (π.χ. δυνατά, ανάλαφρα κλπ), σχέσεων (π.χ το σώμα κινείται ομαδικά-ατομικά με όργανα κλπ), δεξιότητες ελέγχου σώματος (π.χ ισορροπία, στήριξη κλπ), μετακίνησης (π.χ βάδισμα, τρέξιμο κλπ) και χειρισμού αντικειμένων (π.χ ρίψη, υποδοχή, λάκτισμα κλπ) καθώς και συνδυασμούς των παραπάνω. Ακόμη λήφθηκε υπόψη ότι στο ΔΕΠΠΣ η γλωσσική διδασκαλία επικεντρώνεται α) στη βελτίωση της προφορικής επικοινωνίας με τον εμπλουτισμό του προφορικού λόγου, β) στον τομέα της ανάγνωσης και γ) στον τομέα της γραφής. Αφορά δε στη δομή της γλώσσας (φθόγγοι, φωνήματα, σύνδεσμοι, μεταφορές κλπ.), στην ανάγνωση-αναγνώριση λέξεων στο οικείο περιβάλλον, όπου τα παιδιά συνειδητοποιούν ότι αυτά που λέγονται γράφονται, κατανοώντας τη σχέση προφορικού και γραπτού λόγου, και τέλος στη γραφή όπου τα παιδιά ευαισθητοποιούνται και κινητοποιούνται με το γιατί και το πώς γράφουμε και αντιλαμβάνονται ότι η γραφή είναι μέσο επικοινωνίας, ότι μεταφέρει πληροφορίες, ότι προσφέρει ευχαρίστηση κλπ.

Πιο συγκεκριμένα, το εργαλείο που κατασκευάστηκε αποτελούνταν από έργα/κριτήρια όπου τα παιδιά συμπλήρωναν έννοιες, γράμματα, λέξεις, αντίθετα, και από ερωτήσεις που αφορούσαν στο προκαθορισμένο γλωσσικό περιεχόμενο των κινητικών δεξιοτήτων και των κινητικών εννοιών και ήταν έτσι δομημένες ώστε τα παιδιά να απαντούν με ρήματα, ουσιαστικά και επίθετα, επιρρήματα, προτάσεις (Παράρτημα Ι). Τα έργα που αφορούσαν στον προφορικό λόγο καταγραφόταν από τη νηπιαγωγό/μέλος της ερευνητικής ομάδας. Η εφαρμογή των έργων/κριτηρίων που αφορούσαν στο γραπτό λόγο και χρειαζόταν τη συμπλήρωση γραμμάτων ή λέξεων από τα παιδιά υποβοηθούταν με καρτέλες όπου υπήρχαν οι λέξεις και τα γράμματα αντίστοιχα. Η αξιοπιστία του εργαλείου εξετάστηκε με μέτρηση-επαναμέτρηση και βρέθηκε ικανοποιητική (Intraclass correlation coefficient=.83).

Αναλυτικά το περιεχόμενο των έργων/κριτηρίων περιγράφεται παρακάτω.

Προφορικός λόγος

Η αξιολόγηση του προφορικού λόγου των παιδιών και πάντα σε σχέση με το περιεχόμενο των κινητικών δεξιοτήτων και κινητικών εννοιών μετρήθηκε με 10 έργα/κριτήρια.

1ο κριτήριο: Τα παιδιά καλούνταν με τη χρήση των ανάλογων εικόνων να ονομάσουν τις κινητικές δεξιότητες του βαδίσματος, του τρεξίματος και της ρίψης. Η βαθμολόγηση της ερώτησης ήταν ανάλογη των σωστών απαντήσεων (0-3)

2ο κριτήριο: Τα παιδιά καλούνταν με τη χρήση των ανάλογων καρτελών (εικόνα και λέξη) να αναγνωρίσουν τις δεξιότητες του λακτίσματος, του άλματος και της στήριξης. Συγκεκριμένα ρωτήθηκαν: «αναγνωρίζεις αυτή τη λέξη;» Επιπλέον στο ίδιο έργο/ερώτηση τα παιδιά κύκλωναν το πρώτο και το τελευταίο γράμμα της κάθε λέξης. Η βαθμολόγηση της ερώτησης ήταν ανάλογη των σωστών απαντήσεων (0-3 και 0-6 αντίστοιχα).

3ο κριτήριο: Τα παιδιά καλούνταν να φτιάξουν και να πουν μια πρόταση με τις λέξεις άλμα και βάδισμα (βαθμολόγηση 0-5).

4ο κριτήριο: Τα παιδιά καλούνταν να βρουν τα αντίθετα των παρακάτω λέξεων: ψηλός, αργός, μικρός και αριστερός. Η βαθμολόγηση της ερώτησης ήταν ανάλογη των σωστών απαντήσεων (0-4).

5ο κριτήριο: Με τη χρήση εικόνων τα παιδιά καλούνταν να προσδιορίσουν το ανάλογο επίπεδο (χαμηλό-μεσαίο-ψηλό). Η βαθμολόγηση της ερώτησης ήταν ανάλογη της σωστής απάντησης (0-1).

6ο κριτήριο: Στο κριτήριο αυτό τα παιδιά καλούνταν να αναφέρουν ποιες κινήσεις/ δεξιότητες γνώριζαν. Η βαθμολόγηση της ερώτησης ήταν ανάλογη του αριθμού των σωστών απαντήσεων (0-6).

16ο, 17ο και 18ο κριτήριο: Ζητήθηκε από τα παιδιά να δώσουν απαντήσεις σχετικές με τις κινητικές έννοιες και δεξιότητες σε μορφή ρημάτων, επιθέτων και επιρρημάτων αντίστοιχα. Η βαθμολόγηση των ερωτήσεων ήταν ανάλογη των σωστών απαντήσεων (0-6).

19ο κριτήριο: Τα παιδιά με τη χρήση τριών δοθέντων λέξεων (ακροβάτης-ψηλά-μπάλα) έφτιαχναν μια ιστορία (βαθμολόγηση 0-5).

Γραπτός λόγος

Η αξιολόγηση του γραπτού λόγου των παιδιών μετρήθηκε με 9 έργα/κριτήρια. Οι απαντήσεις στα κριτήρια γινόταν με τη βοήθεια καρτελών στις οποίες υπήρχαν οι σχετικές λέξεις.

7ο κριτήριο: Στο κριτήριο αυτό τα παιδιά έχοντας σε φύλλο εργασίας τις λέξεις ψηλά, κοντά, χαμηλά και μακριά από τις οποίες έλειπε το πρώτο γράμμα καλούνταν μέσα από ένα συννεφάκι όπου υπήρχαν τα γράμματα να επιλέξουν το σωστό. Η βαθμολόγηση της ερώτησης ήταν ανάλογη των σωστών απαντήσεων (0-4).

8ο και 9ο κριτήριο: Τα παιδιά μέσα από καρτέλες-πίνακες αναφοράς συμπλήρωναν /αντέγραφαν τη σωστή λέξη κάτω από εικόνα. Η βαθμολόγηση της κριτηρίων ήταν 0-3 και 0-2 αντίστοιχα.

10ο κριτήριο: Στο κριτήριο αυτό έπρεπε να κυκλώσουν αντίστοιχα 2 κεφαλαία και 3 πεζά γράμματα. Η βαθμολόγηση της ερώτησης ήταν ανάλογη των σωστών απαντήσεων (0-2 και 0-3 αντίστοιχα).

11ο κριτήριο: Στο κριτήριο αυτό τα παιδιά έχοντας σε φύλλο εργασίας τις λέξεις κάτω, μέσα, αργά, μπροστά και χαμηλά καλούνταν μέσα από ένα συννεφάκι όπου υπήρχαν οι αντίθετες λέξεις να επιλέξουν το σωστό (βαθμολόγηση 0-5).

12ο, 13ο, 14ο και 15ο κριτήριο: Στα παιδιά δινόταν μια πρόταση στην οποία έπρεπε να επιλέξουν τη σωστή απάντηση ανάμεσα από δύο εναλλακτικές που τους δινόταν και να την αντιγράψουν από καρτέλες (βαθμολόγηση 0-1).

Η μέγιστη βαθμολογία θα μπορούσε να αγγίξει τους 74 βαθμούς.

Διαθεματικό πρόγραμμα

Δύο τμήματα νηπιαγωγείου όπου το ένα τμήμα ήταν ολοήμερο και το άλλο κλασσικό, αποτέλεσαν την πειραματική ομάδα. Τα παιδιά της πειραματικής ομάδας συμμετείχαν σε 20 συνολικά δομημένες διαθεματικές δραστηριότητες (τέσσερις φορές/εβδομάδα), διάρκειας 40' η καθεμιά. Οι διδακτικές ενότητες ήταν οι εξής: α) βασικές κινητικές έννοιες, β) δεξιότητες ελέγχου σώματος, γ) δεξιότητες μετακίνησης, δ) δεξιότητες χειρισμού αντικειμένων, ε) δεξιότητες ελέγχου σώματος και κινητικές έννοιες, στ) δεξιότητες μετακίνησης και κινητικές έννοιες, ζ) δεξιότητες χειρισμού και κινητικές έννοιες, η) συνδυασμός δεξιοτήτων μετακίνησης, χειρισμού και κινητικών εννοιών. Σκοπός των παραπάνω ενοτήτων ήταν η εξάσκηση των παιδιών στη χρησιμοποίηση λέξεων ή εκφράσεων που συνδέονται με τις κινητικές

έννοιες και δεξιότητες. Για παράδειγμα, για την εκμάθηση των μελών του σώματος σε συνδυασμό με έννοιες ελέγχου του σώματος τα παιδιά ισορροπούσαν σε σημεία του σώματος τα οποία ονόμαζε η νηπιαγωγός και στη συνέχεια τα παιδιά περιέγραφαν λεκτικά τη κίνηση που εκτελούσαν (πχ. ισορροπώ στην αριστερή πλευρά του σώματος με τους δύο αγκώνες και στις μύτες των ποδιών). Η ίδια δραστηριότητα και αναφορικά με το γραπτό λόγο περιείχε σε λίστες τα μέρη του σώματος που χρησιμοποιούνταν για τη συγκεκριμένη ισορροπία και διαβάζονταν αρχικά από νηπιαγωγό και στη συνέχεια από τα παιδιά. Τα παιδιά χρησιμοποιούσαν μολύβι ή στυλό διαρκείας, έγραφαν με κεφαλαία και πεζά γράμματα, έγραφαν ή αντέγραφαν λέξεις, χρησιμοποιώντας πίνακες αναφοράς και τέλος έγραφαν όπως μπορούσαν προσπαθώντας να πετύχουν τους στόχους του διαθεματικού ενιαίου πλαισίου προγραμμάτων σπουδών για τη γλώσσα στο νηπιαγωγείο.

Ιδιαίτερη βαρύτητα δινόταν στη χρήση ρημάτων, ουσιαστικών, επιθέτων και επιρρημάτων, στην αναγνώριση λέξεων και γραμμάτων και στη χρήση λέξεων που αναφέρονται για τις κινητικές έννοιες και δεξιότητες αλλά χρησιμοποιούνται και στη καθημερινότητα. πχ. έκανε ένα μεγάλο άλμα και έκανε άλμα στην πρόοδό του. Στο τέλος του μαθήματος γινόταν μία πολύ συνοπτική αξιολόγηση, ανάλογη του περιεχομένου των δραστηριοτήτων. Δίνονταν για παράδειγμα να συμπληρώσουν παζλ λέξεων για τα μέλη του σώματος (πχ κεφάλι, γόνατο κλπ), να κυκλώσουν κεφαλαία και πεζά γράμματα, να συμπληρώσουν λέξεις (πχ ο ακροβάτης.....πάνω στη ρόδα). Η συνοπτική αξιολόγηση η οποία συνήθως απαιτούσε χρόνο 2-3 λεπτών γινόταν από τη νηπιαγωγό/μέλος της ερευνητικής ομάδας και διαδραμάτιζε επικουρικό ρόλο ως ανατροφοδοτική διαδικασία

Πιο αναλυτικά, οι δραστηριότητες της 1ης εβδομάδας στόχευαν στην ανάπτυξη βασικών κινητικών δεξιοτήτων μετακίνησης (βάδισμα- τρέξιμο- άλμα κλπ) και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ελέγχου του σώματος (ισορροπία- στήριξη). Παράλληλα, βασική επιδίωξη ήταν η κατάκτηση του ανάλογου λεξιλογίου (βαδίζω-βάδισμα, τρέχω-τρέξιμο, ισορροπώ- ισορροπία) με τη χρήση του στον προφορικό λόγο αλλά και την απεικόνισή του σε πίνακες αναφοράς (λίστες με το λεξιλόγιο το οποίο εμπλουτιζόταν θεματικά ανάλογα).

Οι δραστηριότητες της 2ης εβδομάδας στόχευαν επίσης στην ανάπτυξη βασικών κινητικών δεξιοτήτων μετακίνησης (μετατοπίσεις προς διάφορες κατευθύνσεις- μπρος, πίσω, πλάγια κλπ- με διάφορους τρόπους- τρέχοντας, βαδίζοντας,

καλπάζοντας, έρποντας κλπ) καθώς και στην κατανόηση εννοιών όπως φαρδύς-στενός, κοντός –μακρύς, δυνατά-ανάλαφρα, γρήγορα-αργά, κοντά-μακριά κλπ.

Οι δραστηριότητες της 3ης εβδομάδας αναφερόταν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων χειρισμού αντικειμένων (κυλώ, ρίχνω, λακτίζω κλπ). Παράλληλη επιδίωξη ήταν η κατάκτηση του ανάλογου λεξιλογίου (ρίψη, υποδοχή, κύλισμα, λάκτισμα) και η χρήση του στο καθημερινό λόγο πχ ρίψη σκουπιδιών, υποδοχή καλεσμένων κλπ).

Οι δραστηριότητες της 4ης εβδομάδας αναφερόταν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ελέγχου του σώματος και κινητικών εννοιών χώρου και σχέσεων, δεξιοτήτων μετακίνησης και κινητικών εννοιών χώρου και σχέσεων καθώς και δεξιοτήτων μετακίνησης και κινητικών εννοιών σχέσεων με άλλα άτομα, χώρου και επιπέδων. Γλωσσικά τα παιδιά ασκήθηκαν στις αντίθετες έννοιες κυρίως με μορφή επιθέτων και επιρρημάτων φτιάχνοντας μικρές προτάσεις τις οποίες υπαγόρευαν στη νηπιαγωγό, εκείνη τις μετέγραφε για να διαβαστούν στη συνέχεια από τα παιδιά.

Κατά την 5η εβδομάδα οι δραστηριότητες αφορούσαν σε συνδυασμούς δεξιοτήτων μετακίνησης και χειρισμού αντικειμένων με τις κινητικές έννοιες προσπάθειας, ταχύτητας, σχέσεων (οδηγώ-ακολουθώ). Η γλωσσική επιδίωξη περιείχε και τη δημιουργία μικρών ιστοριών με τη χρήση του αποκτηθέντος λεξιλογίου.

Τυπικό σχολικό πρόγραμμα

Τα παιδιά της ομάδας ελέγχου που παρακολούθησαν το τυπικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου συμμετείχαν επίσης σε 20 προγραμματισμένες γλωσσικές δραστηριότητες οι οποίες εφαρμόζονταν 4 φορές την εβδομάδα για 40 λεπτά η κάθε μία, μέσα στην τάξη. Το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων περιλάμβανε ακριβώς τις ίδιες δραστηριότητες γλωσσικής κατανόησης και ανάπτυξης των κινητικών δεξιοτήτων και εννοιών όπως της πειραματικής ομάδας με τη διαφορά ότι το πλαίσιο της μάθησης δεν ήταν διαθεματικό. Για παράδειγμα, για την εισαγωγή των εννοιών της ρίψης ή της αναπήδησης χρησιμοποιήθηκαν καρτέλες στις οποίες υπήρχε η εικόνα της ρίψης ή της αναπήδησης και η αντίστοιχη λέξη. Οι καρτέλες επιδεικνυόταν στα παιδιά για να κατανοηθεί η έννοια και να κατακτηθεί το ανάλογο λεξιλόγιο. Σε ένα άλλο παράδειγμα, που αφορούσε στη κατανόηση της έννοιας του έρπην τα παιδιά που παρακολουθούσαν το τυπικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου επαναλάμβαναν τους στίχους να συρθώ, να συρθώ.. σαν ερπετό αλλά τα λόγια δεν μετατρέποταν σε πράξη. Και στις δύο περιπτώσεις το πρόγραμμα διδασκόταν από την νηπιαγωγό/ ερευνήτρια.

Διαδικασία μέτρησης

Η έρευνα διεξήχθη σε νηπιαγωγεία της Αλεξάνδρειας. Έγινε αρχική μέτρηση με τη συμπλήρωση των έργων/κριτηρίων μία εβδομάδα πριν από την έναρξη του προγράμματος για να διαπιστωθεί το αρχικό επίπεδο των συμμετεχόντων, τελική μέτρηση μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος και μέτρηση διατήρησης δύο εβδομάδες μετά την τελική μέτρηση. Η συλλογή των δεδομένων διεξάγονταν με παράλληλη χρήση υλικού (καρτέλες με λέξεις, καρτέλες με εικόνες, φύλλα εργασίας).

Συγκεκριμένα, η εφαρμογή των κριτηρίων πραγματοποιήθηκε σε δύο συναντήσεις. Στην πρώτη συνάντηση τα παιδιά εξετάζονταν ατομικά στα κριτήρια που αφορούσαν τον προφορικό λόγο και στη δεύτερη συνάντηση στα κριτήρια που αφορούσαν το γραπτό λόγο. Ο συνολικός χρόνος εξέτασης κάθε παιδιού ήταν περίπου 45 λεπτά. Για τη συλλογή των δεδομένων δημιουργήθηκε ένα πρωτόκολλο εξέτασης όπου καταχωρήθηκαν οι επιδόσεις του κάθε παιδιού. Δημιουργήθηκαν πρωτόκολλα εξέτασης σε μορφή ερωτηματολογίου όπου καταχωρήθηκαν οι επιδόσεις του κάθε παιδιού. Η πρώτη σελίδα περιλάμβανε τα ατομικά στοιχεία του παιδιού και την ηλικία φοίτησης (νήπια-προνήπια) και ακολουθούσαν τα φύλλα αξιολόγησης των έργων που εφαρμόστηκαν. Συνολικά συντάχθηκαν 67 τέτοια πρωτόκολλα εξέτασης.

Σχεδιασμός της έρευνας

Για να εξαλειφθούν τυχόν προβλήματα των έργων/κριτηρίων μέτρησης και της διαδικασίας εφαρμογής τους πραγματοποιήθηκε μια πιλοτική έρευνα σε 20 παιδιά προσχολικής ηλικίας. Κατά τη φάση αυτή ελέγχθηκε και η χρονική διάρκεια εκτέλεσης των έργων.

Κατά την ανάλυση των αποτελεσμάτων εξαρτημένες μεταβλητές ήταν ο προφορικός λόγος, ο γραπτός λόγος και το σύνολο της γλωσσικής ανάπτυξης ενώ ανεξάρτητες μεταβλητές ήταν οι δύο ομάδες.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Σύγκριση των γνώσεων των δύο ομάδων

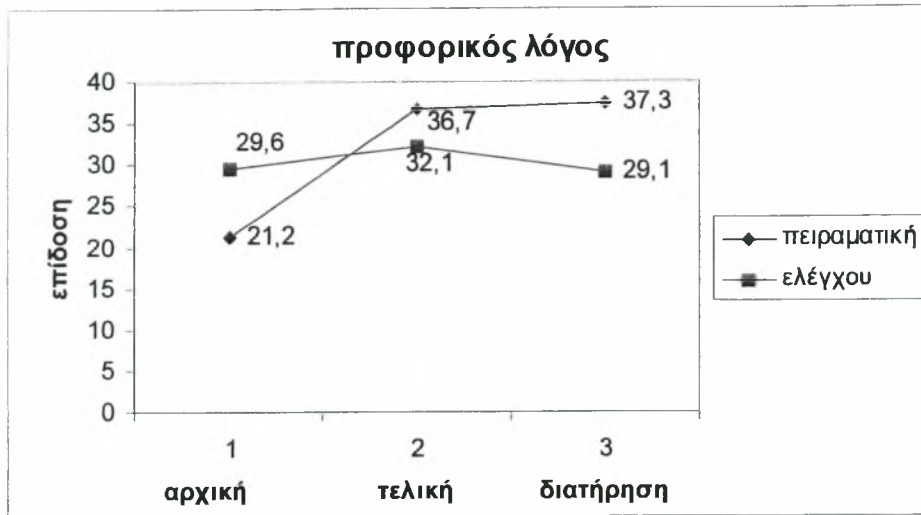
Οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των επιδόσεων της ομάδας που παρακολούθησε το διαθεματικό πρόγραμμα και της ομάδας που παρακολούθησε το τυπικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου παρουσιάζονται στον Πίνακα 1.

Πίνακας 1. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των δύο ομάδων στην αρχική, τελική και τη μέτρηση διατήρησης στις θεματικές ενότητες.

	Αρχική μέτρηση		Τελική μέτρηση		Μέτρηση Διατήρησης	
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.
Θεματική ενότητα	Προφορικός λόγος					
Ομάδα 1: πειραματική	21,25	6,36	36,70	6,45	37,29	6,45
Ομάδα 2: ελέγχου	29,63	7,28	32,13	6,78	29,13	4,76
Θεματική ενότητα	Γραπτός λόγος					
Ομάδα 1: πειραματική	16,54	5,49	20,96	2,96	20,38	3,52
Ομάδα 2: ελέγχου	19,22	4,31	20,55	3,69	20,38	3,65
Θεματική ενότητα	Σύνολο γλωσσικής ανάπτυξης					
Ομάδα 1: πειραματική	37,80	11,10	57,67	8,49	57,67	8,17
Ομάδα 2: ελέγχου	48,86	9,94	52,69	9,59	49,52	7,16

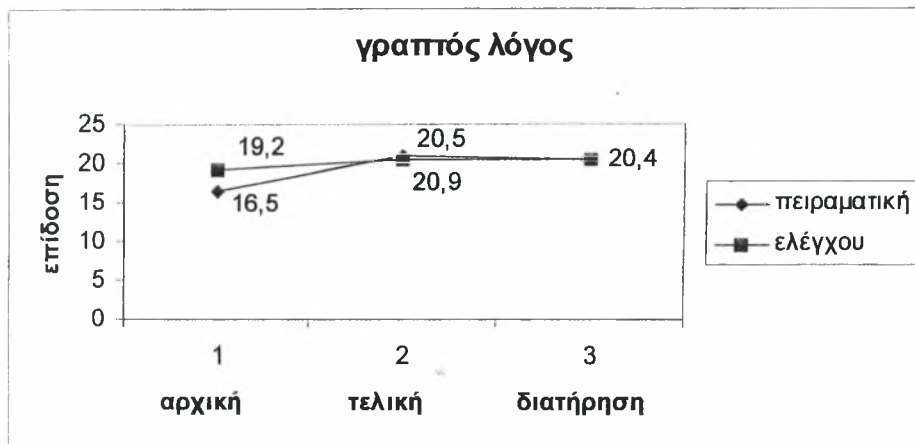
Αρχικά για την εύρεση πιθανών διαφορών στις αρχικές μετρήσεις μεταξύ των ομάδων εφαρμόστηκε πολυμεταβλητή ανάλυση διακύμανσης (MANOVA). Από τα αποτελέσματα διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων στον προφορικό λόγο ($F(1,65)=24.75$, $p<.001$), στο γραπτό λόγο ($F(1,65)=4.5$, $p<.001$) και στο σύνολο της γλωσσικής ανάπτυξης ($F(1,65)=18.47$, $p<.001$).

Ακολούθησε ανάλυση συνδιακύμανσης από την οποία διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων στον προφορικό λόγο στην τελική μέτρηση ($F(1,64)=50.21$, $p<.001$) και τη μέτρηση διατήρησης ($F(1,64)=96.68$, $p<.001$). Η πειραματική ομάδα ήταν καλύτερη και στις δύο περιπτώσεις. Στο Σχήμα 1 παρουσιάζονται οι μέσοι των δύο ομάδων στην αρχική, τελική και στη μέτρηση διατήρησης στον προφορικό λόγο.



Σχήμα 1: Μέσοι όροι των δύο ομάδων στην αρχική, τελική και στη μέτρηση διατήρησης στον προφορικό λόγο.

Από τα αποτελέσματα της ανάλυσης συνδιακύμανσης για τον γραπτό λόγο, βρέθηκε ότι η πειραματική ομάδα είχε καλύτερη απόδοση από την ομάδα ελέγχου στην τελική μέτρηση ($F(1,64)=4.53$, $p<.05$) και στη μέτρηση διατήρησης ($F(1,64)=2.46$, $p<.05$). Στο Σχήμα 2 παρουσιάζονται οι μέσοι των δύο ομάδων στην αρχική, τελική και στη μέτρηση διατήρησης στον γραπτό λόγο.



Σχήμα 2: Μέσοι όροι των δύο ομάδων στην αρχική, τελική και στη μέτρηση διατήρησης στο γραπτό λόγο.

Από τα αποτελέσματα της ανάλυσης συνδιακύμανσης στο σύνολο της γλωσσικής ανάπτυξης η πειραματική ομάδα ήταν καλύτερη από την ομάδα ελέγχου στην τελική μέτρηση ($F(1,64)= 44.50$, $p<.001$) και τη μέτρηση διατήρησης ($F(1,64)= 74.18$, $p<.001$). Στο Σχήμα 3 παρουσιάζονται οι μέσοι των δύο ομάδων στην αρχική, τελική και στη μέτρηση διατήρησης στο σύνολο της γλωσσικής ανάπτυξης.



Σχήμα 3: Μέσοι όροι των δύο ομάδων στην αρχική, τελική και στη μέτρηση διατήρησης στο σύνολο της γλωσσικής ανάπτυξης.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Στη συγκεκριμένη έρευνα υπήρξε ο προβληματισμός εάν ένα διαθεματικό πρόγραμμα φυσικής αγωγής που σχετίζεται με κινητικές έννοιες και κινητικές δεξιότητες θα επηρεάσει την ανάπτυξη του προφορικού και του γραπτού λόγου παιδιών προσχολικής ηλικίας.

Από τα αποτελέσματα διαπιστώθηκε η επίδραση του κινητικού διαθεματικού προγράμματος στην ανάπτυξη του προφορικού και του γραπτού λόγου των παιδιών καθώς και στο σύνολο της γλωσσικής ανάπτυξης. Ειδικότερα διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά που παρακολούθησαν το διαθεματικό κινητικό πρόγραμμα είχαν καλύτερη απόδοση από τα παιδιά της ομάδας ελέγχου στην τελική μέτρηση και τη μέτρηση διατήρησης.

Πιο συγκεκριμένα, στην ανάπτυξη του προφορικού λόγου η πειραματική ομάδα στην τελική μέτρηση και τη μέτρηση διατήρησης ήταν καλύτερη από την ομάδα ελέγχου. Στις ερωτήσεις που η απάντηση απαιτούσε τη χρήση ουσιαστικού η πειραματική ομάδα σχεδόν στο σύνολό της απαντούσε σωστά. Στην ερώτηση 1 η οποία ζητούσε από τα παιδιά τη χρήση ουσιαστικών και αφορούσε στη γνώση κινητικών δεξιοτήτων, τα παιδιά της πειραματικής ομάδας στο σύνολό τους έδωσαν τις σωστές απαντήσεις ενώ η ομάδα ελέγχου απάντησε με το ρηματικό τύπο της δεξιότητας, η δε δεξιότητα της ρίψης δεν απαντήθηκε από κανένα παιδί. Ανάλογα ήταν και τα αποτελέσματα στην ερώτηση 6 του προφορικού λόγου. Αναφορικά με την ερώτηση 2 όπου τα παιδιά θα έπρεπε να αναγνωρίσουν τις λέξεις δεξιότητες (λάκτισμα-άλμα-στήριξη) τα παιδιά της πειραματικής ομάδας είχαν καλές επιδόσεις αναγνωρίζοντας την αντίστοιχη λέξη ενώ από τα παιδιά της ομάδας ελέγχου ελάχιστα διάβαζαν την αντίστοιχη λέξη και μόνον αυτά τα οποία είχαν κατακτήσει τη δεξιότητα της ανάγνωσης και της γραφής. Στη ερώτηση 3 του προφορικού λόγου όπου ζητήθηκε από τα παιδιά η δημιουργία προτάσεων εφόσον τους δινόταν οι δύο λέξεις (άλμα-βάδισμα) παρατηρήθηκε ότι κατά την τελική μέτρηση και τη μέτρηση διατήρησης όπου τα παιδιά είχαν αρκετά κατακτήσει τη στρατηγική της δημιουργίας προτάσεων ενώ καταλάβαιναν την έννοια των λέξεων κατά τη δημιουργία της

πρότασης χρησιμοποιούσαν το ένα ουσιαστικό και την άλλη λέξη την μετέτρεπαν σε ρήμα π.χ. Ο αθλητής κάνει ένα ψηλό άλμα και η γιαγιά μου δυσκολεύεται να βαδίσει.

Γενικά, παρατηρείται οι απαντήσεις των παιδιών να διακρίνονται από δημιουργικότητα, εφευρετικότητα ιδιαίτερα στη χρήση επιθέτων, επιρρημάτων καθώς και στην ανάπτυξη προτάσεων και ιστοριών. Επομένως επιβεβαιώθηκε η υπόθεση για βελτίωση της επίδοσης των παιδιών στο προφορικό λόγο μετά το παρεμβατικό πρόγραμμα.

Στην ανάπτυξη του γραπτού λόγου κατά την τελική μέτρηση και κατά τη μέτρηση διατήρησης η πειραματική ομάδα παρουσίασε καλύτερη επίδοση από τα παιδιά της ομάδας ελέγχου, μετά τον έλεγχο των αρχικών διαφορών. Διεξοδικά σε ότι αφορά το γραπτό λόγο, τα αποτελέσματα επιβεβαίωσαν την υπόθεση για ανάπτυξη της γνώσης μετά το παρεμβατικό πρόγραμμα.

Το κομμάτι της γραφής αποτελεί το πιο δύσκολο κομμάτι της διδασκαλίας της γλώσσας στο νηπιαγωγείο γιατί η διδασκαλία της για πολλά χρόνια ήταν απαγορευμένη στη βαθμίδα αυτής της εκπαίδευσης και μόλις τα τελευταία χρόνια βρήκε ξανά χώρο. Πρέπει ιδιαίτερα να επισημανθεί το γεγονός της επίλυσης προβλημάτων που αφορούσαν τη γραφή γενικότερα πχ κάποια παιδιά δυσκολευόταν στη γραφή του μ και ξ και ξεπερνούσαν τη δυσκολία αυτή χρησιμοποιώντας τα αντίστοιχα κεφαλαία.

Επίσης από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας προέκυψε ότι τα παιδιά που συμμετείχαν στο κινητικό διαθεματικό πρόγραμμα με στόχο τη συνολική γλωσσική ανάπτυξη είχαν καλύτερες επιδόσεις από τα παιδιά της ομάδας ελέγχου. Οι απαντήσεις τους διακρίνονται από πρωτοτυπία και χρήση του λεξιλογίου στην καθημερινότητα. Επομένως επιβεβαιώθηκε η υπόθεση που αφορούσε στη γλωσσική ανάπτυξη μετά το παρεμβατικό διαθεματικό πρόγραμμα.

Τα αποτελέσματα της έρευνας συμφωνούν και με τα αποτελέσματα των Sperling και Head (2002) οι οποίοι διαπίστωσαν ότι με το διαθεματικό πρόγραμμα φυσικής αγωγής υπήρξε βελτίωση στη γνώση γραμμάτων και την αναγνώριση λέξεων. Την κίνηση χρησιμοποίησαν και άλλοι ερευνητές για την ανάπτυξη της γλώσσας. Η Winker (1998) για να διδάξει το σώμα και την αντίληψη του χώρου σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, τα χώρισε σε μικρές ομάδες και εκείνα έκαναν πρακτική των γραμμάτων με τον πιο απτό τρόπο αποδίδοντας με το σώμα τους τα γράμματα της αλφαβήτου. Οι Barton, Kirby, Nazario και Brooks (2000) μέσω κινητικών εννοιών όπως σώμα, χώρος, προσπάθεια και σχέσεις οι οποίες αποτέλεσαν το

διαθεματικό πλαίσιο δίδασκαν στα παιδιά μία ξένη γλώσσα και εν προκειμένω της Ισπανικής. Σε έρευνα των Τσαπακίδου, Ζαχοπούλου και Σαμαρά (2001) νήπια εμπλούτισαν τον προφορικό τους λόγο με ένα διαθεματικό μουσικοκινητικό πρόγραμμα. Στα ίδια συμπεράσματα κατέληξαν και οι Lipson, Valencia, Wixson και Peters (1993) υποστηρίζοντας την χρησιμοποίηση κινητικών δραστηριοτήτων για τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου των παιδιών. Παρόμοια, οι Pica και Short (1999) εφάρμοσαν ένα διαθεματικό πρόγραμμα φυσικής αγωγής σε παιδιά προσχολικής ηλικίας με στόχο τη διδασκαλία της γλώσσας. Οι δραστηριότητες του προγράμματος περιλάμβαναν την κατανόηση λέξεων, ουσιαστικών και ρημάτων τα οποία δηλώνουν κίνηση (πετώ, ρίχνω, σταμάτημα κλπ) και αντίθετα όπως αργά-γρήγορα, μπρος-πίσω.

Επίσης, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας παρόλο που το αντικείμενο της μάθησης ήταν διαφορετικό συμπίπτουν με εκείνα άλλων ερευνών όπου τα κινητικά διαθεματικά προγράμματα έχουν θετική επίδραση στην ακαδημαϊκή γνώση συγκριτικά με τη θεωρητική διδασκαλία (Werner, 1996; 1999; Schnirring, 1999; Winker, 1998; Ζερβού, κ.ά., 2004). Ακόμη, επιβεβαιώνεται και η αποτελεσματικότητα των διαθεματικών προτάσεων (Barton et. al., 2000; Τσαπακίδου, κ.ά, 2001; Winker, 1998; Lipson, et. al., 1993; Pica & Short, 1999).

Η κίνηση προσφέρεται για την ενίσχυση και καλλιέργεια της γραπτής έκφρασης των παιδιών. Ομάδα ερευνητών το διαπίστωσε όταν οι δάσκαλοι ενοποίησαν γραφή με την κίνηση ακόμη και σε κωφά παιδιά, ενθαρρύνοντάς τα να συνδέουν τις λέξεις με δημιουργικές δεξιότητες γραφής, δημιουργώντας την δική τους κίνηση. Με τον τρόπο αυτό έγραφαν και αυτό το οποίο έγραφαν το μετέφραζαν σε κίνηση (Block & Campbell, 2001).

Η καλύτερη επίδοση των παιδιών με κινητικά διαθεματικά προγράμματα στην ακαδημαϊκή απόδοση μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι η κίνηση κινητοποιεί τα παιδιά, αυξάνοντας το ενδιαφέρον τους και παρέχει τη δυνατότητα ακόμη και σε παιδιά με πιο χαμηλές επιδόσεις να βελτιώσουν τη γνώση τους μέσω της ενεργητικής μάθησης (Werner, 1996; Schnirring, 1999; Rausechenbach, 1996).

Η επιθυμία των παιδιών και ιδιαίτερα των μικρότερων για την κίνηση είναι γνωστή, όμως το εκπαιδευτικό σύστημα και οι γονείς φαίνεται ότι δεν συμφωνούν με την άποψη αυτή και υποστηρίζουν ότι τα παιδιά μαθαίνουν καλύτερα όταν κάθονται και παρατηρούν το δάσκαλο (Hynes-Dusel, 2002). Από την άλλη πλευρά οι κινητικές δραστηριότητες είναι το φυσικό περιβάλλον της μητρικής γλώσσας και προσφέρει εμπειρίες οι οποίες βοηθούν στην ανάπτυξη νοητικών απεικονίσεων (Hiedebrand,

1991). Ο Fraser όπως αναφέρεται στους Ζερβού, Δέρρη και Πατεράκη (2004) υποστηρίζει ότι με την κίνηση τα παιδιά, και ιδιαίτερα τα μικρά, επικοινωνούν με τον εαυτό τους και με τους άλλους. Με τα κινητικά διαθεματικά προγράμματα τα παιδιά αφενός μαθαίνουν με ολιστικό τρόπο (Siegel, 1997) και αφετέρου εφόσον ενεργοποιούνται η αλληλεπίδρασή τους με το προς μάθηση αντικείμενο είναι πιο ολοκληρωμένη (Werner & Burton, 1979). Όλο αυτό μεταφράζεται σε ενεργητική μάθηση με ευεργετικά αποτελέσματα για τα παιδιά.

Ο αριθμός των ερευνών που μελέτησαν την αποτελεσματικότητα διαθεματικών προγραμμάτων ως προς την ακαδημαϊκή απόδοση των παιδιών είναι περιορισμένος και ο κύριος όγκος της βιβλιογραφίας ασχολείται με προτάσεις για εφαρμογή διαθεματικών προγραμμάτων. Στη βιβλιογραφία αναφέρονται κυρίως οι εμπειρίες των δασκάλων από την εφαρμογή κινητικών διαθεματικών προγραμμάτων. Ο λόγος του μικρού αριθμού ερευνών που αξιολογούν την αποτελεσματικότητα των διαθεματικών προγραμμάτων είναι η έλλειψη έγκυρων και αξιόπιστων εργαλείων αξιολόγησης.

Δεδομένου λοιπόν του μικρού αριθμού ερευνών που είχαν σα σκοπό να μελετήσουν την αποτελεσματικότητα των κινητικών διαθεματικών προγραμμάτων ως προς την ακαδημαϊκή απόδοση και ιδιαίτερα ως προς τον προφορικό και γραπτό λόγο, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας φαίνεται να υποστηρίζουν τη διαθεματική κινητική προσέγγιση γιατί φαίνεται να δίνει νόημα στην αφηρημένη ακαδημαϊκή γνώση, αντανακλώντας στις ανάγκες των παιδιών και ακολουθώντας σύγχρονες εκπαιδευτικές αντιλήψεις για τη μάθηση.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ- ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι ένα κινητικό διαθεματικό πρόγραμμα είναι αποτελεσματικό στην ανάπτυξη του προφορικού και του γραπτού λόγου των παιδιών ή της γλώσσας συνολικά. Βέβαια, η διαθεματική προσέγγιση της ανάπτυξης του προφορικού και του γραπτού λόγου στη συγκεκριμένη έρευνα, εφαρμόστηκε και αξιολογήθηκε σε παιδιά προσχολικής ηλικίας (νήπια-προνήπια). Τα συμπεράσματα αυτά θα μπορούσαν να ληφθούν υπόψη στο πλαίσιο του μαθήματος της γλώσσας για το νηπιαγωγείο και να προσφέρουν στις νηπιαγωγούς εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας ακαδημαϊκών δεξιοτήτων με ευχάριστο και δημιουργικό τρόπο.

Με τα διαθεματικά προγράμματα τα παιδιά κατακτούν τη σχολική γνώση συνδέοντάς την με την καθημερινή ζωή και τις εμπειρίες τους, κάνοντας συνδυασμούς καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς ξανα-σχετίζοντας και ξανα-δομώντας τη νέα και την προηγούμενη γνώση (Kalyn, 2005). Η φυσική αγωγή προσφέρεται για μια διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, η οποία προσεγγίζεται πολυτροπικά και καθώς αναπτύσσεται σε όλο το βάθος ενισχύει τις θετικές στάσεις και διαθέσεις των διδασκομένων (Placek, 1991). Είναι επίσης ο ιδανικός χώρος για την ανάπτυξη του λόγου παιδιών προσχολικής ηλικίας και οι κινητικές δραστηριότητες το φυσικό περιβάλλον για τη διδασκαλία της γλώσσας. Η ενσωμάτωση στρατηγικών γλώσσας σε ένα κινητικό πρόγραμμα προάγει και εμπλουτίζει τις γλωσσικές έννοιες και παράλληλα συναντά τις κινητικές ανάγκες των παιδιών (Connor-Kuntz & Dummer, 1996). Για το λόγο αυτό θεωρείται σημαντικό να υλοποιούνται παρεμβατικά προγράμματα που να απευθύνονται και στη γλώσσα και στη φυσική αγωγή.

Η διδασκαλία παιδιών προσχολικής ηλικίας είναι πολύ διαφορετική από τη διδασκαλία παιδιών σχολικής ηλικίας γιατί οι ανάγκες, τα ενδιαφέροντα, οι ικανότητες των παιδιών είναι διαφορετικές. Κάθε παιδί γεννιέται με την επιθυμία να κινηθεί, να παίξει, να διασκεδάσει, να μάθει και τα διαθεματικά κινητικά προγράμματα χρησιμοποιούν τη δυναμική της κίνησης για την επίτευξη της μάθησης.

Κατά συνέπεια, είναι πρόκληση για τον εκπαιδευτικό ο σχεδιασμός, η διαμόρφωση και η εφαρμογή κατάλληλων και αποτελεσματικών διαθεματικών προγραμμάτων.

Γενικά, μέθοδοι διδασκαλίας όπως η διαθεματική θα έπρεπε ίσως να αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας και οι εκπαιδευτικοί να ενθαρρύνονται και να ενισχύονται με επιμορφωτικά προγράμματα που θα τους εφοδιάσουν με τις απαραίτητες γνώσεις. Κρίνεται αναγκαίο για την υλοποίηση επιτυχημένων διαθεματικών προγραμμάτων να διερευνηθεί σε μελλοντικές έρευνες η επίδραση της διαθεματικής διδασκαλίας σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα του αναλυτικού προγράμματος του νηπιαγωγείου δίνοντας έμφαση όχι μόνο στο σχεδιασμό τους αλλά και στην κατασκευή των κατάλληλων εργαλείων αξιολόγησης.

Προτείνεται ακόμη να διερευνηθεί η επίδραση διαφορετικών μοντέλων διαθεματικής διδασκαλίας στην κινητική, γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών.

Βιβλιογραφία

- Apple, M. (1986). *Ιδεολογία και αναλυτικά προγράμματα*. μτφρ. Τ. Δαρβέρη. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Arredondo, D.E., & Rucinski, T.T. (2002). Principal perceptions and beliefs about integrated curriculum use. *Journal of Educational Administration*, 36, 286-298.
- Ayers, S. & Wilmoth, C. (2003). Integrating Scientific Subdisciplinary Concepts Into Physical Education. *Teaching Elementary Physical Education*, 14, 10-14.
- Αλαχιώτης, Σ.(2002). *Αναφορά στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*, Αθήνα:Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Αναγνωστόπουλος, Δ. Β. (1997). *Γλωσσικό υλικό για το Νηπιαγωγείο. (Από την θεωρία στην πράξη)* Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Barton, G., Kirby, K., Nazario, C. & Brooks, S. (2000). Let's Speak Spanish in Physical Education. Integrating Spanish BSE Terms in Physical Education. *Teaching Elementary Physical Education*, 11, 19-21.
- Beane, J.A. (1997). *Curriculum integration: Designing the core of democratic education*. New York: Teachers College Press.
- Block, B.A. & Campbell, E.F. (2001). "Reinforcing Literacy Through Movement For Children with Hearing Disabilities" *Journal Of Physical Education Recreation and Dance*, 72, 30-36, 48.
- Burke, K. (1994). *How to assess authentic learning*. Palatine IL: IRI/ Skylight Publishing, Inc.
- Busec, L. (1992). Constructing a child centered dance curriculum integration. *Journal of Physical Education Recreation and Dance*, 63, 43-48.
- Βρεττός, Γ. Ι. & Καψάλης, Α.Γ. (1997). *Αναλυτικό πρόγραμμα. σχεδιασμός-αξιολόγηση-αναμόρφωση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Cone, S. L. & Cone, T. (1999). The Interdisciplinary Puzzle. Putting The Pieces Together. *Teaching Elementary Physical Education*, 10, 8-11.
- Cone, T., Werner, P., Cone, S., & Woods, A. (1998). *Interdisciplinary teaching through physical education*. Champaign. IL: Human Kinetics.
- Conkell, C.S. & Askins, J. (2000). Integrated fitness into a skill themes program. *Teaching Elementary Physical Education*, 1, 22-25.
- Connor-Kuntz, F. & Dummer, G. (1996). Teaching across the curriculum: Language-enriched physical education of preschool children. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 13, 302-315.

- COPEC. (2000). *Developmentally appropriate practice in movement programs for young children ages 3-5*. Reston, VA: American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance.
- Derri, V., Aggelousis, N. & Petraki Ch. (2004). Health-related fitness and nutritional practices: can it be enhanced in upper elementary school students? *The Physical Educator*, 61, 35-41.
- Eisner, E. (1996). Qualitative research in music education: past, present, perils, promise. *Bulletin of the Council of Research in Music Education*, 130, 8-16.
- Ellis, A.K., & Fouts, J.T. (2001). Interdisciplinary Curriculum: The Research Base. *Music Educators Journal*, 87, 22-26.
- Ζερβού, Ε., Δέρρη, Β. & Πατεράκης, Α. (2004). Ανάπτυξη της Γνώσης Μαθητών της Δ΄ Τάξης για τους Αρχαίους Ολυμπιακούς Αγώνες Μέσω Διαθεματικών Κινητικών και Θεωρητικών Προσεγγίσεων. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 2, 148-154.
- Fielden, S. (1995). *The magical Kingdom of movement*. Hawaii. Edu. Kinesthetics.
- Fogarty, R. (1991β). *The Mindful School*. Palatine, IL:IRI/Skylight Publishing.
- Fogarty, R. (1991α). Ten ways to integrate curriculum. *Educational Leadership*, 49, 61-65.
- Friedlander, J. (1992). Creating dance and dance instruction: An integrated approach. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 63, 49-52.
- Gallahue, D. (1993). *Developmental physical education for today's children*. Dubuque, IA: Brown and Benchmark.
- Gallavan, P.N. & Muraoka, D. (2003). Ten Concepts for Integrating Social Studies and Physical Education. *Teaching Elementary Physical Education*, 14, 16-18.
- Garcia, C.(1994). "Motivating fundamental motor skills learning in preschool children" *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 16 (suppl.94), 555.
- Garcia, C., Garcia, L., Floyed J. & Lawson J. (2002). "Improving Public Health Through Early Childhood Movement Programs". *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 73, 27-53.
- Garcia, C., Garcia, L., Iuhas, K., Vogeler, L.,Barker, B.,Estes, J.,Kubon, R.,Larson, A. & Sanders, C. (1996). The value of Integration. *Teaching Elementary Physical Education*, 7, 20-22.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.

- Gibbons, S.L., Ebbeck, V. & Weiss, M.R. (1995). Fair Play for Kids: Moral Development Of Children in Physical Education. *American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance*, 66, 247-255.
- Gilbert, A.(1992). A conceptual approach to studio dance. *Journal of Physical, Education, Recreation and Dance*, 63, 33-39.
- Grace, D.J. & Picard,A.(2001). An experimental approach to integrated mathematics and literacy methods courses in teacher education. *Action in Teacher Education*, 23, 27-36.
- Hannaford, C. (1995). *Smart moves; Why learning is not all in your head*. Arlington, VA: Great Ocean.
- Hart, C.H., Burt, D.C. & Charlesworth, R. (1997). *Integrated Curriculum and Developmentally Appropriate Practice, Birth to Age Eight*. State University of New York Press.
- Hildebrand, V. (1991). *Introduction to early childhood education*. (5th ed.). New York: Macmillan.
- Hope, S. (1994). Making disciplinary connections. In B. Boston (Ed.), *Perspectives on implementation: Arts education standards for America's students*. Reston, VA: Music Educators National Conference.
- Humphrey, J.H. (1990). *Integration of Physical Education in the Elementary School Curriculum*. United States of America: Charles Thomas.
- Hynes-Dusel, J.M. (2002). Teaching Strategies for Early Childhood Movement Programs. *Teaching Elementary Physical Education*, 13, 18-20.
- Θεοφιλίδη, Χ. (2002). *Διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Jacobs, H. (1989). *Interdisciplinary curriculum: Design and implementation*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- James,A.& Collier, D. (2004). Establishing the Preschool Learning Environment. *Teaching Elementary Physical Education*, May, 38-39.
- Jehue, D. & Carlisle, C. (2000). Movement Integration. *Teaching Elementary Physical Education*, 11, 5-8.
- Kahan, D. (1998). Beanbag Number Hunt. Fostering the Development of Multiple Intelligences. *Teaching Elementary Physical Education*, 9, 27-28.
- Kalyn, B. (2005). Integration. *Teaching Elementary Physical Education* September 31-36.
- Κατή, Δ. (1992). *Γλώσσα και επικοινωνία στο παιδί*. Αθήνα: εκδόσεις Οδυσσέας.

- Kessler, S.(1991). Alternative perspectives on early childhood education. *Early Childhood Research Quarterly*, 6, 183-197.
- Κιτσαράς, Γ.(2001). *Προσχολική Παιδαγωγική*. Αθήνα
- Κουτσουβάνου, Ε. (2001). *Πρώτη ανάγνωση και γραφή. Στρατηγικές διδακτικής*. Αθήνα: Εκδόσεις Οδυσσέας.
- Lake, K.(1994). *Integrated curriculum*. www.nwrel.org/scpd/sirs/8/c016.html (close-up 16).
- Lipson, M., Valencia, S., Wixson, K. & Peters, C.(1993). Integration and Thematic Teaching: Integration to improve teaching and learning, *Language Arts*, 70, 252-264.
- MacNeil, J. (1996). *Curriculum : A Comprehensive Introduction*. New York:Harper Collins College Publishers.
- Mathison, S. & Freeman, S. (1997). *The Logic of Interdisciplinary Studies*. ERIC Document, ED418434.
- McBee, R.H. (2000). Why teachers integrate. *The Educational Forum*, 64, 254-260.
- Melograno, V.J. (1997). Integrated Assessment into Physical Education Teaching. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 68, 34-37.
- Ματσαγγούρας, Η. (1983). Γλωσσική ανάπτυξη και αγωγή κατά την προσχολική ηλικία. *Γλώσσα*, 1, 42-47.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002). *Διεπιστημονικότητα, διαθεματικότητα και ενιαιοποίηση στα Νέα Προγράμματα Σπουδών: Τρόποι οργάνωσης της σχολικής γνώσης. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*. Ειδικό αφιέρωμα στη Διαθεματικότητα. 7, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 19-36.
- Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Η Διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μήτσης, Ν. (2001). *Διδακτική του Γλωσσικού Μαθήματος. Από τη Γλωσσική Θεωρία στη Διδακτική Πράξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Nielsen, M.E. (1989). Integrative learning for young children: A Thematic Approach. *Educations Horizons*, Fall, 19-24.
- Nilges, M.L.(2003). Interdisciplinary Learning: Feature Introduction. *Teaching Elementary Physical Education*, 14, 6-8.
- Ξωχέλλης, Π. (1985). *Θεμελιώδη προβλήματα της παιδαγωγικής επιστήμης. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη*.

- Pappas, C.C., Kiefer, B.Z. & Levstik, L.S. (1990) *An Integrated Language Perspective in the Elementary School: Theory into Action*. New York: Longman.
- Piaget, J. (1972). *The Epistemology of Interdisciplinary Relationship*. Paris:OECD
- Pica, R.& Short, K. (1999). Moving and Learning Across the Curriculum. *Teaching Elementary Physical Education*, 10, 15-17.
- Placek, J. (1991). Rethinking middleschool physical education curriculum: An integrated, thematic approach. *Quest*, 44, 330-341.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2000). *Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 1997-2000: Το έργο μιας τριετίας*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2002). *Αναφορά στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*. (Υ.Π.Ε.Π.Θ.).Αθήνα.
- Παπαδοπούλου, Σ. (2000). *Η Ολική Γλώσσα*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.
- Rairigh, R.M. & Townsend, J. S. (2001). Moving beyond the why,howto integrate into physical education. *Teaching Elementary Physical Education*, 3, 34-37.
- Rausechenbach, J. (1996).Tying it All Together, Integrating Physical Education And Other subjects Areas. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 67, 49-51.
- Riley, B. & Cardillo, J. (1996). Attleboro’s Integrated Arts Program. Physical Education comes together with art and music. *Teaching Elementary Physical Education*, 7, 24-25.
- Robert, D.L. & Yongue, B. (2004). Developing Quality Preschool Movement Programs: CHAOS and Kinderplay. *Teaching Elementary Physical Education*, March, 9-12.
- Rovengo, I. (2003). Children’s Literature and Dance. *Teaching Elementary Physical Education*, 14, 24-29.
- Schnirring, I. (1999). Can school PE make fitter kids? *The Physical and Sports Medicine*, 27, 23-28.
- Schram, J. (1997). Physical Education and Language. *Teaching Elementary Physical Education*, 8, 32.
- Siegel, M.(1997). Reciprocal Curriculum Integration. *Teaching Elementary Physical Education*, 8, 18-19.
- Smith, P.D.(1989). Assessing motor skills. In D.B. Baily&M.Worley (Eds), *Assessing infants and preschoolers with handicaps* (pp301-3230 New York: Merrill.

- Solomon, G. B. (1997). Fair Play in the Gymnasium: Improving Social skills among Elementary School Students. *The Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 68, 22-25.
- Spalding, E.(2002). Of organelles and octagons: what do preserve secondary teachers learn from interdisciplinary teaching? *Teaching and Teacher Education*, 18, 699-714.
- Sperling,R.A.& Head, D.M.(2002). Reading Attitudes and Literacy Skills In Prekindergarten and Kindergarten Children. *Early Childhood Education Journal*, 29, 233-236.
- Stevens- Smith, A. D. (1999). Physical Education in the Classroom....You've Got to Be Kidding. *Teaching Elementary Physical Education*, 1, 18-20.
- Teale, W.H. & Sulzby, E. (1986). Emergent literacy as a perspective for examining how young children become writers and readers. Στο W.H. Teale &E. Sulzby (Επιμ.) *Emergent literacy: writing and reading*. Norwood, N.J.: Ablex
- Τζουριάδου, Μ. (1995). *Ο λόγος του παιδιού της προσχολικής ηλικίας*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις «Προμηθεύς».
- Τσαπακίδου, Α., Ζαχοπούλου, Ε. & Σαμαρά Κ. (2001). Διαθεματική διδασκαλία: καλλιέργεια του προφορικού λόγου των νηπίων μέσω της κίνησης και του ρυθμού. *Φυσική δραστηριότητα & ποιότητα ζωής*, 2, 28-34.
- Usnick, V., Johnson, L.R. & White, N. (2003). Connecting Physical Education and Math. *Teaching Elementary Physical Education*, 14, 20-23.
- ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο(1990) *Βιβλίο Δραστηριοτήτων για το Νηπιαγωγείο*. Αθήνα:ΟΕΔΒ
- Φλουρής, Γ. (1995). *Αναλυτικά Προγράμματα*. Αθήνα: Μ.Π. Γρηγόρης.
- Werner, P. & Burton, E. (1979). *Learning through movement*. St. Liouis, MO: Mosby
- Werner, P. (1996). Interdisciplinary Programming. An idea whose time has gone again. *Teaching elementary Physical Education*, 6, 28-30.
- Werner, P. (1999). The future of the integrated curriculum in physical education: Guarded optimism. *Teaching Elementary Physical Education*, 10, 11-13.
- Westerhold, P.S. (2000). Bodies and Brains in Motion. Investigating the Impact of an Integrated Curriculum. *Teaching Elementary Physical Education*, Nov. 17-21.
- Winker, D.(1998) Integration at the Primary level. *Teaching Elementary Physical Education*, 9,19-20.

Χατζησαββίδης, Σ. (2002). *Η Γλωσσική Αγωγή στο Νηπιαγωγείο (δραστηριότητες για την καλλιέργεια της επικοινωνιακής ικανότητας και του γραμματισμού)*. Θεσσαλονίκη: εκδόσεις Βάνιας.

Χρυσοφίδης, Κ. (1996). *Βιωματική – επικοινωνιακή διδασκαλία. Η εισαγωγή της μεθόδου project στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg

Young, M. (1998). *The Curriculum of the Future*. London: MacMillan.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Όνοματεπώνυμο:

Ημερομηνία γέννησης:

Τάξη:

Σχολείο:

Επάγγελμα μητέρας:

Επάγγελμα πατέρα:

Πόλη:

Προφορικός λόγος

1) Ποια είναι η δεξιότητα- κίνηση που το παιδί εκτελεί;



.....



.....



.....

2) Αναγνωρίστε τις παρακάτω λέξεις και κυκλώστε το πρώτο και το τελευταίο γράμμα



λάκτισμα A B



άλμα A B



στήριξη A B

3) Πείτε μου μια πρόταση με τις λέξεις **άλμα** και **βάδισμα**.

.....

4) Πείτε μου το αντίθετο:

Το άλμα μπορεί να είναι *ψηλό* ή

Το βάδισμα είναι *αργό* ή.....

Το κύλισμα της μπάλας μπορεί να γίνει με *μικρή* ή μπάλα

Η προσγείωση στην αναπήδηση γίνεται με το *αριστερό* ή το πόδι

5) Σε ποια εικόνα τα παιδιά κρατούν χαμηλά το μεγάλο μαντήλι ;







6) Ποιες κινήσεις – δεξιότητες γνωρίζεις; (πες μου όσες περισσότερες μπορείς -

.....

Γραπτός λόγος

7) Επιλέξτε το σωστό γράμμα και συμπληρώστε τις λέξεις.

_ ηλά	μ
_ αμηλά	χ
_ οντά	ψ
_ ακριά	κ

8) Το παιδί είναι _____ στεφάνι



μέσα στο
έξω από
γύρω από

9) Γράψτε τη λέξη κάτω από κάθε φιγούρα



.....

.....

10) Κυκλώστε 2 κεφαλαία και 3 πεζά γράμματα.

Στροφή
Κάμψη
έκταση
Άλμα

11) Συμπληρώστε τα αντίθετα

κάτω
μέσα
αργά
μπροστά
χαμηλά

Καθημερινότητα

12) Γράψτε την κατάλληλη λέξη

Το αεροπλάνο κατά την ακουμπά τις ρόδες του στο έδαφος.

απογείωση

προσγείωση

13) Γράψτε τη σωστή λέξη

Ο Κώστας είναι πολύ καλός μαθητής. Έχει πολύβαθμούς.

ψηλούς

στενούς

14) Συμπληρώστε (γράψτε) τη σωστή λέξη

Η ώρα πολύ γρήγορα

ισορροπεί

κυλά

15) Γράψτε την αντίθετη λέξη

Ο δρόμος χωρά πολλά αυτοκίνητα γιατί δεν είναι στενός. Είναι

φαρδύς

ψηλός

16) Τι μπορεί να κάνει κάποιος με τη μπάλα;(πες μου όσα περισσότερα μπορείς)

.....

.....

.....

17) Πως μπορεί να είναι ένα σχοινάκι; (πες μου όσα περισσότερα μπορείς)

.....

.....

.....

18) Πως μπορεί ένα αυτοκίνητο να πηγαίνει; (πες μου όσα περισσότερα μπορείς -

.....
.....
.....

19) Φτιάξε μια ιστορία χρησιμοποιώντας τις λέξεις: *ακροβάτης ψηλά, μπάλα.*

.....
.....
.....