

Κριτική Αποτίμηση Α.Π. Φυσικής Αγωγής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Καλούδης Θεοφάνης

Εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση Κορινθίας
faniskaloydis@gmail.com

Περίληψη

Οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί οφείλουν να έχουν κριτική σκέψη. Να κάνουν την αυτοκριτική τους, να είναι ενήμεροι για τις σύγχρονες τάσεις και μέσα από μια κριτική αποτίμηση να εξελίσσουν και να αναπροσαρμόζουν το μάθημα τους. Μέσα σε αυτά τα πλαίσια κινείται και η παρούσα βιβλιογραφική ανασκόπηση, που κάνει μια κριτική αποτίμηση του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών στη Φυσική Αγωγή στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, στην Ελλάδα και στον υπόλοιπο κόσμο. Μέσα από την ανασκόπηση της σύγχρονης βιβλιογραφίας παρουσιάζονται προβληματισμοί καθώς και συγκεκριμένες προτάσεις εμπλουτισμού των Αναλυτικών Προγραμμάτων με μοντέλα διδασκαλίας που επενδύουν στην ανάπτυξη του κινητικού γραμματισμού των μαθητών. Η Φυσική Αγωγή είναι ένα αναπόσπαστο και βασικό αντικείμενο της εκπαίδευσης, οφείλει να έχει πρωταγωνιστικό ρόλο στην σύγχρονη συμπεριληπτική εκπαίδευση και να εξελίσσεται μέσα από τις διεθνείς προκλήσεις.

Λέξεις κλειδιά: Φυσική Αγωγή, Κριτική Αποτίμηση, Αναλυτικό πρόγραμμα Σπουδών

Εισαγωγή

Τον τελευταίο καιρό παρατηρούνται έντονες κοινωνικοπολιτικές αλλαγές που δεν αφήνουν ανεπηρέαστη την εκπαίδευση. Η εκπαίδευση οφείλει να αναπροσαρμόζεται και να εξελίσσεται σε μια συνεχή διαδικασία. Η πρώτη κριτική που μπορούμε να κάνουμε σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα αφορά τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) που καθορίζουν τους σκοπούς, την ύλη, την μεθοδολογία, τα μέσα και το χρόνο διδασκαλίας των διδακτικών αντικειμένων. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να κάνουν κριτική στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών. Κριτική γόνιμη, ποιοτική που να αποσκοπεί στη βελτίωση και την εξέλιξη και όχι κριτική απαξίωσης. Μέσα σε αυτά τα πλαίσια κινείται και το παρόν άρθρο που σε μια ανασκόπηση της σύγχρονης βιβλιογραφίας, παρουσιάζει προβληματισμούς αλλά και προτάσεις. Σκοπός της παρούσας βιβλιογραφικής ανασκόπησης είναι να απαντηθούν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα: α) Ποιοι είναι οι προβληματισμοί για τα ΑΠ στην Ελλάδα και τον υπόλοιπο κόσμο; και β) Το ΑΠ μπορεί να εμπλουτιστεί με νέα στοιχεία;

Προκειμένου να προσδιοριστεί η συγκεκριμένη εργασία πραγματοποιήθηκε η ανασκόπηση της αρθρογραφίας. Η βάση δεδομένων που χρησιμοποιήθηκαν ήταν το Google Scholar και η πύλη Research Gate με αναζήτηση τις λέξεις κλειδιά «Physical Education Curriculum». Τελικά επιλέχθηκαν άρθρα που προσπαθούν να απαντήσουν στα ερευνητικά μας ερωτήματα.

Προσπαθώντας να ορίσουμε τον «Κινητικό γραμματισμό - Physical literacy» (που θα αναφερθούμε στην συνέχεια) θα λέγαμε ότι είναι: α) η κινητική επιδεξιότητα και η φυσική κατάσταση, β) το κίνητρο και η αυτοπεποίθηση και γ) η γνώση και η ανάληψη της ευθύνης η κινητική επιδεξιότητα & η φυσική κατάσταση. Είναι ένα νέος όρος με στόχο την δια βίου συμμετοχή σε Φυσικές Δραστηριότητες (IPLA, 2017).

Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών

Σύμφωνα με την παραδοσιακή έννοια του όρου «Αναλυτικό πρόγραμμα» είναι ένα διάγραμμα μαθημάτων που περιλαμβάνει τους γενικούς σκοπούς κάθε μαθήματος, τη διδακτέα ύλη και τη χρονική διάρκεια της, καθώς και διάφορες άλλες δραστηριότητες για τους μαθητές (Φλουρής, 1997). Είναι ένα νομικό κείμενο όπου ορίζεται η ποσότητα της ύλης

που θα διδαχθεί από κάθε μάθημα σε κάθε τάξη του σχολείου για ορισμένες ώρες κάθε εβδομάδα. Είναι αποτέλεσμα και προϊόν διαδικασιών σχεδιασμού και σύνταξης ενός γενικού πλαισίου μακροπρόθεσμης οργάνωσης της διδασκαλίας σε διάφορα επίπεδα (Βρεττός & Καψάλης, 1994). Τα τελευταία χρόνια συναντάται ο όρος «*curriculum*» σε αντιδιαστολή με τα παραδοσιακά αναλυτικά προγράμματα, ορίζεται από τέσσερα δομικά στοιχεία: τους στόχους, το περιεχόμενο, τις μεθοδολογικές προτάσεις και τον έλεγχο επίτευξης των στόχων (Βρεττός και Καψάλης, 1994).

Όταν αναφερόμαστε σε Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) και σε Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφερόμαστε στα ΦΕΚ 303B/13-03-2003 και ΦΕΚ 304B/13-03-2003 βάση της επίσημης πρότασης του ΥΠΕΠΘ - Π.Ι., όπως αυτή είχε καταγραφεί στα ΦΕΚ: 1366, τ.Β' 18-10-2001 / 1373, τ.Β', 18-10-2001 / 1374, τ.Β', 18-10-2001 / 1375, τ.Β', 18-10-2001 / 1375, τ.Β', 18-10-2001 / 1376, τ.Β', 18-10-2001. Το 2014 δόθηκε από το ΙΕΠ «*Το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της Φυσικής Αγωγής στο Δημοτικό*» («*Νέο Σχολείο- Σχολείο 21ου αιώνα-Νέο Πρόγραμμα Σπουδών*» με κωδικό ΟΠΣ:295450) (Χατζηχρήστου, Αυγερινός, Μουντάκης, 2014), καθώς και ο «*Οδηγός για τον εκπαιδευτικό -Εργαλεία Διδακτικών Προσεγγίσεων*» (Δέρρη, Εμμανουηλίδου, Βασιλειάδου, 2014).

Σύμφωνα με την Αδάμ (1999) οι θεωρίες ανάπτυξης των αναλυτικών προγραμμάτων είναι οι εξής: Τα παραδοσιακά μοντέλα της Φυσικής Αγωγής παρουσιάζονται σε δύο μορφές: α) το μοντέλο των οργανωμένων διακοπών και β) το μοντέλο των πολλαπλών δραστηριοτήτων. Στα σύγχρονα όμως ΑΠ εντοπίζεται μια προσπάθεια να αποκτήσουν ισχυρό θεωρητικό υπόβαθρο και να γίνει εμφανής ο προσανατολισμός τους. Οι θεωρίες-προσανατολισμοί είναι οι εξής: 1) επιστημονική κατοχή, 2) Διαδικασία μάθησης, 3) Αυτοπραγμάτωση, 4) Κοινωνική αναδόμηση, 5) Κοινωνική υπευθυνότητα, 6) Οικολογική ολοκλήρωση. Τα κυριότερα προγράμματα επηρεασμένα από τη θεωρία της επιστημονικής κατοχής είναι: 1) το Μοντέλο Αθλητικής Αγωγής, 2) το Μοντέλο Αγωγής Υγείας, 3) το Μοντέλο Κινητικής Ανάλυσης, 4) το Αναπτυξιακό Μοντέλο και 5) το Μοντέλο Προσωπικής Ανάπτυξης.

Σύμφωνα με την Καρανταϊδου (2005) τα Μοντέλα φυσικής αγωγής υπό το πρίσμα των αξιακών Προσανατολισμών είναι τα εξής:

Α) Εστιασμός στις απαιτήσεις του γνωστικού αντικείμενου. 1) Μοντέλο Αθλητικής Αγωγής, 2) Μοντέλο Φυσικής Αγωγής Προσανατολισμένο στη Φυσική Κατάσταση (Physical Fitness) και στην Υγεία και 3) Μοντέλο Ανάλυσης Κίνησης

Β) Εστιασμός στο άτομο. Αναπτυξιακά Μοντέλα (πχ. Μοντέλο των Thompson & Mann, Μοντέλο του Gallahue).

Γ) Εστιασμός στο άτομο και στην κοινωνία. Μοντέλο της Προσωπικής και Κοινωνικής Υπευθυνότητας.

Δ) Εστιασμός στο άτομο, στην κοινωνία και στις απαιτήσεις του γνωστικού αντικείμενου. Μοντέλο Προσωπικής Νοηματοδότησης.

Κριτική Αναλυτικών Προγραμμάτων

Σύμφωνα με τον Hardman (2011) η Φ.Α. αποτελεί βασική κοινωνική δομή για την ενίσχυση του ψυχοκινητικού δυναμικού των μαθητών, είναι ένα ιδανικό πλαίσιο για την εκπαίδευση και την μύηση τους στην δια βίου άσκηση, ώστε να βελτιωθεί η ποιότητα της ζωής τους. Παρόλα αυτά έρευνες αποδεικνύουν ότι η πλειοψηφία των μαθητών αδυνατεί να βρει νόημα στις δραστηριότητες του μαθήματος της Φ.Α. (Linda, Rikard & Banville, 2006), με αποτέλεσμα οι μαθητές να συμμετέχουν σε αυτές είτε για να ικανοποιήσουν εξωτερικά κίνητρα, όπως είναι η βαθμολογία, είτε για να εκτονώσουν την πίεση που τους ασκείται μέσω των υποχρεώσεων των υπόλοιπων μαθημάτων (Smith & Parr, 2007). Οι συγκεκριμένες έρευνες έγιναν σε μαθητές Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και δεν ξέρουμε αν τα αποτελέσματα μπορούν να γενικευτούν και στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Στο Φινλανδικό σύστημα η ΦΑ έχει μια σταθερή βάση, απολαμβάνει ισχυρή υποστήριξη από την κοινωνία, είναι αναπόσπαστο μέρος του προγράμματος σπουδών της Φινλανδίας

και έχει συμβάλει στη συνολική επιτυχία του φινλανδικού συστήματος (Yli-Piipari, 2014). Πιστεύεται ότι η ΦΑ έχει συμβάλει στην επιτυχή εκπαίδευση των νέων, ενισχύει τη γνωστική, κοινωνική και ψυχοκινητική ανάπτυξη των μαθητών και ως εκ τούτου, παρέχει σημαντικά οφέλη. Το ΑΠ οργανώνεται συνήθως γύρω από προγράμματα πολλαπλών δραστηριοτήτων σε μια σειρά μονάδων (Heikinaro-Johansson & Telama, 2005). Αυτή η πρακτική ακολουθεί αρκετά καλά τους στόχους του βασικού προγράμματος σπουδών. Η κριτική που ασκείται αφορά τα λιγοστά στοιχεία για την αποτελεσματικότητα των Φινλανδικών προγραμμάτων ΦΑ στη γνωστική, κοινωνική και ψυχοκινητική ανάπτυξη των μαθητών. Στις λιγοστές ώρες του μαθήματος της ΦΑ στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ο Yli-Piipari αναφέρει χαρακτηριστικά «είναι αφελές να περιμένουμε ότι δύο έως τρεις εβδομαδιαίως θα έχουμε αποτελέσματα» (σελ. 478). Μια ομάδα εμπειρογνομόνων (Ministry of Education and Culture, 2010) για την μελλοντική εκπαίδευση το 2020, πρόσθεσε το 2016 μια ώρα ΦΑ αλλά οι εκπαιδευτικοί είναι δύσπιστοι αναφέροντας ότι οι αλλαγές είναι πολλά υποσχόμενες, αν και ανεπαρκείς. Το κεντρικό εύρημα αυτής της κριτικής είναι ότι υπάρχει μεγάλη ανάγκη να προσδιοριστούν τα μέγιστα δυνατά οφέλη από τη ΦΑ ώστε να διευκολυνθεί η ανάπτυξη των μαθητών.

Από το 2011 έως το 2013 η Αυστραλία δημιούργησε ένα νέο, εθνικό πρόγραμμα σπουδών HPE (Health and Physical Education) για την Πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας, της ισότητας και της διαφάνειας του εκπαιδευτικού συστήματος της Αυστραλίας (Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority, ACARA, 2012a). Το HPE συνδέει την άσκηση με τη υγεία, σκοπός του η κατανόηση των δεξιοτήτων που απαιτούνται ώστε οι μαθητές να παίρνουν αποφάσεις για την υγεία και την ευημερία (την δική τους και των άλλων). Το πρόγραμμα μπορεί να συμβάλει στην αύξηση της σωματικής δραστηριότητας, την κοινωνική υγεία και τη μείωση των ψυχικών ασθενειών (Macdonald & Enright, 2013). Στο παρελθόν το HPE είχε παρουσιάσει στοιχεία αποκλεισμού των μαθητών στη ΦΑ, συγκεκριμένα αποκλεισμού ατόμων με λιγότερη αυτοπεποίθηση ή κινητικότητα, κορίτσια, υπέρβαρα παιδιά, πολιτισμικές μειονότητες (Sykes, 2011; Wright & Macdonald, 2010). Ένα πρόγραμμα σπουδών που μπορεί να προσελκύσει θετικά όλους τους μαθητές, μέσω ενός συμπεριληπτικού προσανατολισμού συνάδει με τις φιλοδοξίες της Αυστραλίας για υγιή και δραστήρια κοινωνία. Αν και δεν είναι σαφές, το αυστραλιανό πρόγραμμα σπουδών HPE αντηχεί εννοιολογικές κατανοήσεις του «*κινητικού γραμματισμού*» (physical literacy) που δίνουν έμφαση σε ένα ταξίδι στη δια βίου άσκηση, στην συμπεριληψη, στην δέσμευση και στην ευχαρίστηση. Με τις επόμενες αναθεωρήσεις του το HPE μπορεί να υπερασπιστεί την φυσική παιδεία (του κινητικού γραμματισμού και της συμπεριληψης) και την ιδέα «*τι σημαίνει να είσαι άνθρωπος τον 21^ο αιώνα*» (Macdonald & Enright, 2013).

Στην Ισπανία το 1975 δημιουργήθηκε το Εθνικό Ινστιτούτο Φυσικής Αγωγής «*Catalonia's National Institute for Physical Education*». Ο πιο πρόσφατος ισπανικός νόμος για την εκπαίδευση είναι ο «*Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, LOMCE*» όπου θέτει τα εκπαιδευτικά πρότυπα για διαφορετικά σχολεία ενώ παράλληλα επιτρέπει στα περιφερειακά υπουργεία εκπαίδευσης της Ισπανίας να δημιουργήσουν το περιεχόμενο και τα κριτήρια αξιολόγησης. Ο πιο πρόσφατος Καταλανικός νόμος για την εκπαίδευση (Llei 12/2009 - LEC) περιγράφει τις βασικές ικανότητες που πρέπει να έχουν οι μαθητές κατά την ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Μεταξύ των νόμων (Ισπανίας και Καταλονίας) υπάρχουν διαφορές στην φιλοσοφία (Lleixà & Coral, 2017) αλλά από κοινού βασίζονται στο πρόγραμμα σπουδών της Ευρωπαϊκής Ένωσης (European Union, 2006; European Commission/EACEA/Eurydice, 2012) και προωθούν την ανάπτυξη ικανοτήτων για τη δια βίου μάθηση. Σύμφωνα με τον ισπανικό νόμο (Real Decreto 126/2014) ο κύριος στόχος της ΦΑ είναι η ανάπτυξη της κινητικής ικανότητας (έλεγχος, ανάπτυξη, εκμάθηση), των συναισθημάτων που συνδέονται με την κινητική συμπεριφορά, η κριτική σκέψη, οι αξίες, τα συναισθήματα, η γνωστική ανάπτυξη, ο έλεγχος των συναισθημάτων μέσα από φυσικές δραστηριότητες, όπως και διαθεματικές προσεγγίσεις όπως η ομαδοσυναργατική εργασία

και το δίκαιο παιχνίδι. Το επίσημο πρόγραμμα σπουδών της Καταλονίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση θεωρεί ότι η ΦΑ πρέπει να προωθήσει την απόκτηση συναφών δεξιοτήτων και κινητικών δραστηριοτήτων που συμβάλλουν στην πλήρη ανάπτυξη του ατόμου και στη βελτίωση της ποιότητας ζωής του (Generalitat de Catalunya, 2015), στοχεύει να ενσωματώσει τη σωματική δραστηριότητα στην καθημερινή ζωή δίνοντας αξία στον ρόλο της ψυχικής, συναισθηματικής, κοινωνικής και στη σωματική ευεξία και συνύπαρξη των πολιτών. Στην κριτική της Lleixà και του Coral (2017) αναφέρεται ότι η εκμάθηση κινητικών δεξιοτήτων είναι σημαντική, αλλά τέτοιες δεξιότητες δεν μπορούν να αποκτηθούν χωρίς την δέουσα προσοχή στις έννοιες, τις γνωστικές ικανότητες, τις αξίες και τις στάσεις. Για μαθητές Δημοτικού, η ΦΑ στο πλαίσιο ενός προγράμματος σπουδών απαιτεί πρακτική και ενεργή συμμετοχή, τόσο στις δραστηριότητες του αναλυτικού προγράμματος όσο και στις εξωσχολικές δραστηριότητες. Σημαίνει επίσης ότι οι μαθητές λαμβάνουν ενθάρρυνση για συμμετοχή στη μάθησή τους και στη λήψη αποφάσεων ώστε να βελτιώσουν τη διαχείριση των φυσικών δραστηριοτήτων τους. Σε κάθε περίπτωση, ο τελικός στόχος της ΦΑ σε ένα πρόγραμμα σπουδών είναι να συμβάλει στην ανάπτυξη των μαθητών και στην δραστηριοποίησή τους ως πολίτες μέσα από την γνώση, την ανάλυση και την κατανόηση ανάμεσα στην σωματική δραστηριότητα και την προσωπική και κοινωνική ευημερία.

Στην Αμερική δεν υπάρχει ένα ομοιόμορφο Πρόγραμμα σπουδών για την ΦΑ (Junghwan & Graber, 2016). Υπάρχουν μόνο συγκεκριμένα κριτήρια και η ιδέα της ανάπτυξης πανεθνικού προγράμματος σπουδών συζητείται, ωστόσο κυριαρχούν οι παραδόσεις του τοπικού ελέγχου και της κρατικής ευθύνη (Junghwan & Graber, 2016). Η ΦΑ υποφέρει από μειωμένες πιστώσεις και ελάχιστες απαιτήσεις (Hall, Little, & Heidorn, 2011; Thomas, 2004), χαμηλά επίπεδα συμμετοχής (Tassitano et al., 2010) και έλλειψη χρηματοδότησης (Barroso, McCullum-Gomez, & Hoelscher, 2005). Υπήρξε περιορισμένη επιστημονική συζήτηση σχετικά με τη δυνατότητα ανάπτυξης ενός ενιαίου ΑΠΣ στην ΦΑ, ίσως διότι θα περιορίζει την ευελιξία και αντιτίθεται στην παραδοσιακή εκπαίδευση των ΗΠΑ και το φιλοσοφικό ιδεώδες έχει απορριφθεί από τους επαγγελματίες της εκπαίδευσης (Zieff, Lumpkin, Guedes, & Eguaoje, 2009). Στην πραγματικότητα, η ιδέα ενός κοινού προγράμματος σπουδών στις Ηνωμένες Πολιτείες δεν προβλέπεται να γίνει εύκολα αποδεκτή λόγω της μακροχρόνιας παράδοσης του κράτους και του τοπικού ελέγχου και της αναμενόμενη αντίσταση των πολιτειών, των τοπικών σχολείων και των εκπαιδευτικών στην αλλαγή (Burks et al., 2015; Rentner & Kober, 2014c). Σε μια έρευνα για την ειδική ΦΑ (Ješionová, Spurná, Kudláček, Sklenaříková, 2014) οι ΚΦΑ εμφανίζονται έντονα δυσαρεστημένοι σε όλους τους τομείς και με έντονο εργασιακό στρες.

Κριτική Α.Π. στην Ελλάδα

Για το ελληνικό ΑΠ η έρευνα της Καρανταΐδου (2005) οδηγήθηκε στα εξής αποτελέσματα:

- Τα ΑΠ της ΦΑ του Δημοτικού και του Γυμνασίου εστιάζονται κυρίως στις απαιτήσεις του γνωστικού αντικείμενου (δηλαδή με επίκεντρο το γνωστικό αντικείμενο γίνεται προσπάθεια να επιτευχθούν όλοι οι στόχοι του ΑΠ). Αντανακλούν, δηλαδή, πρωτίστως τον αξιακό προσανατολισμό της κατοχής γνωστικού αντικείμενου.
- Παρατηρείται αναντιστοιχία ανάμεσα στους σκοπούς και στα περιεχόμενα των αναλυτικών προγραμμάτων Φ.Α. όλων των βαθμίδων ως προς τους αξιακούς τους προσανατολισμούς.
- Υπάρχει τεράστια διάσταση ανάμεσα στο επίπεδο αντιλήψεων και πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών, από την μία, οι οποίοι προσανατολίζονται πρωταρχικά σε συνδυασμούς παραμέτρων και στις ανάγκες του ατόμου και από την άλλη πλευρά, στο επίπεδο των αναλυτικών προγραμμάτων, τα οποία προσανατολίζονται πρωταρχικά στην κατοχή του γνωστικού αντικείμενου. Εξαρτάται και από την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού ΦΑ, από την εκάστοτε ερμηνεία και αξιοποίηση του ΑΠΣ σε συνδυασμού με τις πραγματικές συνθήκες που επικρατούν κατά τη διδακτική πράξη (υποδομές, μαθητικό δυναμικό κ.ά.).

- Οι αναφορές στο λόγο των Ελλήνων εκπαιδευτικών ΦΑ που εκφράζουν διάσταση ανάμεσα στο επιθυμητό – δεοντολογικό πεδίο (τι ή πώς θα ήθελαν – τι ή πώς θα έπρεπε), από τη μία πλευρά, και στο πεδίο της πραγματικότητας (τι ή πώς είναι), από την άλλη, καθώς και οι αναφορές σε περιορισμούς – δεσμεύσεις – δυσκολίες προηγούνται, τόσο ως προς την ποικιλία, όσο και ως προς τον αριθμό και το ποσοστό εκπροσώπησης, των αναφορών που εκφράζουν αξιακούς προσανατολισμούς. Φαίνεται, δηλαδή, ότι στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών υπερισχύουν οι περιορισμοί - δεσμεύσεις – δυσκολίες του πλαισίου έναντι των αξιακών προσανατολισμών, οι οποίοι (προσανατολισμοί) ενδέχεται να παραμένουν, σε υψηλό βαθμό, εγκλωβισμένοι σε επιθυμητό – δεοντολογικό επίπεδο.

- Το ΑΠ της ΦΑ δε νομιμοποιείται στη συνείδηση των περισσότερων ΚΦΑ (διαφωνίες και ενστάσεις τους σε σχέση με το αναλυτικό πρόγραμμα ή απόψεις τους περί μη δυνατότητας εφαρμογής του αναλυτικού προγράμματος).

Η Δανιά (2017) στην έρευνα της αναφέρει ότι:

- Στα ελληνικά ΑΠ της ΦΑ καταδεικνύεται ως βασικός στόχος η καλλιέργεια της κινητικής-αθλητικής επιδεξιότητας και μέσω αυτής η καλλιέργεια κινητικών, γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων. Ως διδακτικά μέσα τα παιχνίδια καταλαμβάνουν το μεγαλύτερο μέρος του ετήσιου προγραμματισμού. Οι προτεινόμενες μέθοδοι διδασκαλίας διευρύνονται στο φάσμα παραγωγικών – δημιουργικών μεθόδων των Mosston & Ashworth (1997).

- Η διδασκαλία των αθλοπαιδιών παρουσιάζεται με αναπτυξιακή σειρά δηλαδή οι μαθητές καλούνται πρώτα να αποκτήσουν ένα στοιχειώδες επίπεδο δεξιοτήτων, τις οποίες μετά αναμένεται να μεταφέρουν αυτονόητα και με επιτυχία στο παιχνίδι. Ωστόσο απλά και μόνο η συμμετοχή ενός μαθητή στο παιχνίδι δεν εγγυάται την ανάπτυξη δεξιοτήτων ικανών να συντηρήσουν την όρεξη και των ενθουσιασμό για μάθηση (Metzler, 2005). Πρέπει να λαμβάνονται υπόψη και άλλοι παράγοντες και όχι η απλή εφαρμογή μιας δεξιότητας.

- Η εφαρμογή αυστηρά αναπαραγωγικών μοντέλων που εστιάζουν μονομερώς στην εξάσκηση και την αξιολόγηση δεξιοτήτων αποτελούν εμπόδιο για την ενίσχυση της συμμετοχής και των ιδιαίτερων ικανοτήτων των μαθητών.

Η κριτική της Αδάμ (1999) αναφέρεται στο σύνολο των προγραμμάτων της ΦΑ που εφαρμόστηκαν, επιγραμματικά αναφέρει τα εξής:

- Τα προγράμματα στην Ελλάδα αργούν να προσαρμοστούν στις επιταγές της παγκόσμιας κοινότητας.

- Δεν ανιχνεύονται εύκολα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά κάποιας παιδαγωγικής θεωρίας σχεδιασμού ΑΠ. Αν και οι γενικοί στόχοι αναφέρονται στην ολόπλευρη ανάπτυξη και την κοινωνική προσαρμογή των μαθητών, το περιεχόμενο και οι μεθοδολογικές οδηγίες εστιάζονται μόνο στην καλύτερη κινητική μάθηση.

Σύμφωνα με τον Γουναρίδη (2008) στη συνείδηση πολλών ΚΦΑ τα ΑΠ είναι ταυτισμένα με τα μέσα που χρησιμοποιούν. Αυτό ενισχύεται γιατί τα ΑΠ αναφέρονται σε διδακτέα ύλη, δίνοντας έτσι στη ΦΑ χαρακτήρα μαθήματος ανάλογο με των άλλων μαθημάτων. Έτσι ο παιδαγωγικός ρόλος υποβαθμίζεται γιατί πολλές φορές περιορίζεται στην εκμάθηση τεχνικής των αθλημάτων ή αγωνισμάτων δηλαδή της διδακτέας ύλης. Παρότι στα ΑΠ της ΦΑ διατυπώνονται σύγχρονοι σκοποί – στόχοι και παιδαγωγικές αντιλήψεις, στην πραγματικότητα το ανθρώπινο μοντέλο που προκύπτει είναι ο ανταγωνιστικός άνθρωπος, το παραγωγικό υποχείριο και το καταναλωτικό ον. Τα ΑΠ πρέπει να αντανακλούν τους σκοπούς της παιδείας – αγωγής σαν εφαρμοσμένη σκοποθεσία, να οριοθετούν τους ειδικούς σκοπούς, να καθορίζουν το περιεχόμενο και τις μεθόδους, να προσανατολίζουν τη νοοτροπία των ειδικών παιδαγωγών της ΦΑ και να καθορίζουν την πορεία στο έργο τους. Παράλληλα με την αναμόρφωση των ΑΠ πρέπει να προβλεφθεί περισσότερος χρόνος για τη ΦΑ στα ωρολόγια προγράμματα, να αναδιοργανωθεί ο σχολικός αθλητισμός, να βελτιωθεί και να εκσυγχρονιστεί η υπάρχουσα υλικοτεχνική υποδομή με τις αναγκαίες πιστώσεις, να προβλέπεται στα νεοανεγειρόμενα σχολεία ειδικός κλειστός χώρος, να διασφαλιστεί η ενημέρωση του προσωπικού, να καταργηθούν άμεσα τα λεγόμενα αθλητικά κίνητρα, να

εμπλουτιστούν οι βιβλιοθήκες και ο δικτυακός τόπος με περισσότερα βιβλία και γενικότερα υλικό.

Σύμφωνα με τον Λάμπρου, το τελευταίο Α.Π. του 2003 έχει μεικτή διάρθρωση, δηλαδή οι στόχοι και τα περιεχόμενα βρίσκονται σε στενή σχέση ενώ παράλληλα ο στόχος έχει πρωταρχική θέση. Επίσης η στήλη των μεθοδολογικών υποδείξεων είναι αυτόνομη (Λάμπρου, 2012, σελ. 180). Το συγκεκριμένο Α.Π. έχει τη μορφή curriculum και παρουσιάζει πολλά επιπλέον θετικά στοιχεία, όπως το διαχωρισμό της σκοποθεσίας στους τρεις τομείς: τον ψυχοκινητικό, συναισθηματικό και γνωστικό τομέα. Οι στόχοι, για λόγους μεθοδολογικούς, επιμερίζονται αντίστοιχα σε τρεις ομάδες, παρά το γεγονός ότι συχνά είναι δύσκολη η οριοθέτηση του κάθε τομέα (Λάμπρου, 2012, σελ. 181). Η κριτική θεώρηση των Α.Π. Φ.Α. Δημοτικού και Γυμνασίου της περιόδου 1983-2008 αναδεικνύει ένα πλούσιο θεωρητικό πλαίσιο αναφορικά και με τα τέσσερα δομικά στοιχεία των Α.Π. (σκοπός και στόχοι, περιεχόμενο-διδασκτέα ύλη, μεθοδολογία, αξιολόγηση). Ειδικά σε ότι αφορά το περιεχόμενο-διδασκτέα ύλη, τα διακριτά διδασκτέα αντικείμενα των Α.Π., τα οποία συνιστούν τη διδασκαλία του μαθήματος στο Δημοτικό είναι η Ψυχοκινητική Αγωγή, η Μουσικοκινητική Αγωγή, οι Αθλοπαιδιές, ο Κλασικός Αθλητισμός, οι Ελληνικοί Παραδοσιακοί Χοροί, τα Παιχνίδια, η Γυμναστική και η Κολύμβηση. Τα διακριτά διδασκτέα αντικείμενα των Α.Π., τα οποία συνιστούν τη διδασκαλία του μαθήματος στο Γυμνάσιο είναι οι Αθλοπαιδιές, ο Κλασικός Αθλητισμός, η Ενόργανη ή Ρυθμική Γυμναστική, οι Ελληνικοί Παραδοσιακοί Χοροί και η Κολύμβηση (Λάμπρου, 2012, σελ. 377).

Κατευθύνσεις

Πριν αναφερθούμε σε συγκεκριμένες προτάσεις για τη Φυσική Αγωγή θα πρέπει να ανατρέξουμε σε κατευθύνσεις που πρέπει να στραφεί η Παιδεία εν γένει. Συγκεκριμένα η Συμπερίληψη (Αγγελίδης, 2011; Στασινός, 2013), η Διαπολιτισμικότητα (Κούλη & Παπαϊωάννου, 2006) και η εξάλειψη του Σχολικού εκφοβισμού (Αγάθωνος - Γεωργοπούλου, 2009) και οποιασδήποτε μορφής διάκριση (φιλοσοφία μηδενικής απόρριψης) οφείλουν να είναι οι βασικοί άξονες (Στασινός, 2013).

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο η Φυσική Αγωγή οφείλει να έχει πρωταγωνιστικό ρόλο εφόσον είναι ένα μάθημα αλληλοεπιδραστικό με έντονο το στοιχείο της κοινωνικοποίησης. Η Φυσική Αγωγή οφείλει να αντιμετωπίζεται ως ένα αποτελεσματικό παιδαγωγικό όργανο (Romero&Amador, 2007).

Θα πρέπει να ληφθεί υπόψη ο «Οδηγός Φυσικής Αγωγής» («*Guide of Physical Education of Quality*») της UNESCO, του 2015. Μια συστηματική προσέγγιση βάση της οποίας για να είναι εφικτή η προώθηση της ποιοτικής Φυσικής Αγωγής και η δημιουργία υγιεινών συνηθειών και τρόπων ζωής μέσω της διδασκαλίας των μαθητών, θα πρέπει να υπάρχει απρόσκοπτη συνεργασία ανάμεσα στους κυβερνητικούς παράγοντες, τη διδακτική κοινότητα και τον ακαδημαϊκό χώρο. Όπως αναφέρεται σύμφωνα με το Μεσοπρόθεσμο Στρατηγικό Έργο ο αθλητισμός είναι ένας από τους πιο χρήσιμους τρόπους διάδοσης βασικών μηνυμάτων τα οποία σχετίζονται με τον άνθρωπο (Unesco, 2015). Τα σημαντικότερα από τα μηνύματα αυτά έχουν να κάνουν με τα ανθρώπινα δικαιώματα, την ειρήνη, την εξάλειψη του ρατσισμού και την πολυπολιτισμικότητα (Unesco, 2015).

Η ΦΑ πρέπει να είναι άμεσα συνδεδεμένη με την υγεία. Σύμφωνα με τον παγκόσμιο οργανισμό υγείας (WHO- World Health Organization, 2020), η σωματική αδράνεια, δηλαδή η έλλειψη φυσικής δραστηριότητας είναι ο τέταρτος σημαντικότερος παράγοντας κινδύνου σε όλο τον κόσμο, προκαλώντας περίπου 3,2 εκατομμύρια θανάτους κάθε χρόνο. Για τα παιδιά από 5-17 ετών αναφέρει ότι: πρέπει να κάνουν τουλάχιστον 60 λεπτά μέτριας έως έντονης σωματικής δραστηριότητας καθημερινά, η σωματική δραστηριότητα με ποσότητες μεγαλύτερες από 60 λεπτά ημερησίως θα παρέχει επιπλέον οφέλη για την υγεία, η άσκηση πρέπει να περιλαμβάνει δραστηριότητες που ενισχύουν τους μυς και τα οστά, τουλάχιστον 3 φορές την εβδομάδα. Η αυστραλιανή και η διεθνής έρευνα για το μέλλον της υγείας είναι ξεκάθαρη. Μέσω της εκπαίδευσης και της ΦΑ γίνεται μια επένδυση για το μέλλον. Μια

επένδυση για την προώθηση της δημόσιας υγείας (Macdonald & Enright, 2013). Μέσω της εκπαίδευσης, πρέπει να συλλέγονται και να αναλύονται πληροφορίες για την υγεία, προκειμένου να αναλαμβάνουν δράση και να προωθείται η προσωπική υγεία και η ευεξία (ACARA, 2013).

Συμπεράσματα

Για να αναπτυχθεί η ΦΑ στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση θα πρέπει να υπάρχει το ανάλογο υπόβαθρο από το νηπιαγωγείο. Είναι επιτακτική ανάγκη οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής να αναγνωρίσουν τη σημασία της ΦΑ ως ισότιμο γνωστικό αντικείμενο (Κωνσταντίνου, Ζαχαροπούλου, Κιουμουρτζογλου, 2007). Η εθνική ένωση των σπορ και της Φυσικής Αγωγής στην Αμερική (N.A.S.P.E., 2000) προτείνει τουλάχιστον 60 λεπτά καθημερινής φυσικής δραστηριότητας για τα παιδιά 3-5 ετών, με στόχο την προώθηση της υγείας και τη δια βίου άσκηση. Η σημασία της ΦΑ στην προσχολική αγωγή φαίνεται μέσα από τις έρευνες (Flaherty, 1992; Δέρρη, 2007; Σέργη, 1995), ενώ η κινητική δραστηριότητα μπορεί να αυξηθεί και με διαθεματική προσέγγιση (Παυλίδου, Χατζηγεωργιάδου, Γκαλκανοπούλου, 2018).

Την ανάπτυξη του θεσμού του Κριτικού Φίλου- Μέντορα (Sawiuk, 2019), ως συνδυαστικό κρίκο ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τον Σύμβουλο. Με σκοπό ο εκπαιδευτικός να στηρίζεται, όχι για την απλή εφαρμογή του ΑΠ αλλά για την ανάπτυξη Στοχαστοκριτικής σκέψης (van Manen, 1977; 1995).

Την ανάπτυξη και την χρήση των νέων τεχνολογιών. Μια ρηξικέλευθη πρόταση έρχεται με τα «*exergames*» (Chen, 2013; Ennis, 2013) ως μέρος του προγράμματος σπουδών ΦΑ του 21ου αιώνα. Τα συγκεκριμένα παιχνίδια βασίζονται σε βίντεοπαιχνίδια, αλλά οι παίκτες συμμετέχουν φυσικά στο παιχνίδι ώστε να εκτελούν δραστηριότητες. Οι μαθητές φαίνεται να βελτιώνουν την φυσική τους κατάσταση και την ισορροπία τους (Sheenban & Katz, 2013), καθώς και το επίπεδο ενδιαφέροντος και την φυσική τους δραστηριότητα (Sun, 2013). Η Ennis (2013) σε μια βιβλιογραφική ανασκόπηση αναφέρει θετικά στοιχεία για τα *exergames* στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Τα συγκεκριμένα παιχνίδια αναπτύσσουν το ενδιαφέρον των μαθητών, δημιουργούν νέες ευκαιρίες για εκπαιδευτικούς και μαθητές, βελτιώνοντας παράλληλα την αντίληψη, τις κινητικές δεξιότητες, τη δύναμη, την ισορροπία, τα κίνητρα, το ενδιαφέρον και την απόλαυση.

Προτείνεται ο εμπλουτισμός των ΑΠ με μοντέλα διδασκαλίας που επενδύουν στην ανάπτυξη του κινητικού γραμματισμού των μαθητών (Almond, 2013). Προγράμματα που δεν θα επιβαρύνουν τους οδηγούς σπουδών ή τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας, αλλά αντίθετα θα δημιουργούν μια συνέχεια υπηρεσιών και ευκαιριών τροποποίησης και διαφοροποίησης του ισχύοντος περιεχομένου, σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα και τις κλίσεις των μαθητών. Μια πρόταση γίνεται από την έρευνα της Δανιά (2017) και αφορά ένα πολυπαραγοντικό πρόγραμμα εμπλουτισμού της ΦΑ. Το μοντέλο Teaching Games for Understanding (TGfU), το οποίο χρησιμοποιεί το οργανωμένο παιχνίδι ως περιβάλλον αυθεντικής μάθησης δεξιοτήτων και εννοιών ΦΑ και αθλητισμού. Η συμμετοχή των μαθητών σε διαφορετικά πλαίσια παιχνιδιού συμβάλλει στην εξοικείωση τους με την ανάληψη ρόλων και αποφάσεων κατά τη σωματική άσκηση, αυξάνοντας κατά αυτόν τον τρόπο τα ποσοστά συμμετοχής στο μάθημα. Σε αντίθεση με τις παραδοσιακές καθιερωμένες πρακτικές διδασκαλίας της ΦΑ, το μοντέλο TGfU, εστιάζει στην διαδικασία της μάθησης και όχι στα αποτελέσματα. Άλλη μια πρόταση έρχεται από τον Miura (2015) που ισχυρίζεται ότι ένας βασικός όρος που αναφέρεται στη συζήτηση περί αποτελεσματικής διδασκαλίας της ΦΑ είναι ο όρος «*fair play*». Η έννοια του *fair play* περιλαμβάνει πολλές εκπαιδευτικές και κοινωνικές αξίες και για το λόγο αυτό είναι σημαντικό να ενταχθεί στα ΑΠΣ και πρέπει να είναι ένα από τα βασικά εκπαιδευτικά και ηθικά περιεχόμενα της ΦΑ (Miura, 2015). Η βασικότερη αλλαγή που θα πρέπει να υπάρξει είναι να αποφασιστεί αν στα πλαίσια του μαθήματος της ΦΑ έχουμε απλά μια προπόνηση ή κάτι περισσότερο. Ο συγγραφέας ισχυρίζεται ότι πρέπει να αντιμετωπίζεται ως ένα μέσο σχηματισμού και διαμόρφωσης του

χαρακτήρα του μαθητή ο οποίος μέσα από τη βιωματική εκπαίδευση των αθλημάτων θα αποκτήσει πραγματικές αξίες.

Σημαντική παράμετρος που πρέπει να ληφθεί υπόψη είναι η «αξιοποίηση γνώσεων και εμπειριών εκπαιδευτικών και ερευνητών». Συγκεκριμένα η αξιοποίηση των προγραμμάτων που έχουν εφαρμοστεί κατά το παρελθόν στη Φυσική Αγωγή. Προγράμματα επιτυχημένα, αξιολογημένα που πρόσφεραν πλούσιο υλικό και εμπειρίες σε εκπαιδευτικούς και μαθητές. Συγκεκριμένα το πρόγραμμα της Ολυμπιακής Παιδείας, της Καλλιπάτειρας, το «ευ ζην», της Παραολυμπιακής ημέρας στα σχολεία καθώς και άλλων προγραμμάτων που πρέπει να ενταχθούν στο Α.Π. Τα συγκεκριμένα προγράμματα είχαν μόνο θετικά στοιχεία να προσφέρουν σε εκπαιδευτικούς και μαθητές.

Σε μια εποχή «κοινωνικοπολιτικών διαφοροποιήσεων και πολιτισμικών πιέσεων» μέσα από το προσφυγικό οφείλουμε να εντάξουμε τα «cooperative games» (Θεοδωράκης, 2019; Bores-García, Hortigüela-Alcalá, Fernandez-Rio, González-Calvo, Barba-Martín, 2020). Παιχνίδια που δεν έχουν στοιχεία ανταγωνισμού, ούτε αποκλεισμού και απαιτούν την συνεργασία όλων των μαθητών ώστε να είναι επιτυχημένα.

Η σημασία της ΦΑ είναι αναγνωρισμένη, αποτελεί ένα βασικό και αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαίδευσης. Το ΑΠ της ΦΑ στην Ελλάδα, είναι προϊόν μιας μακρόχρονης διαδικασίας, προσεκτικά δομημένο, μελετημένο και προσφέρει ένα εξαιρετικό θεωρητικό πλαίσιο ως αφετηρία. Τα βιβλία της ΦΑ, επίσης στο θεωρητικό κομμάτι, αναφέρονται σε σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις, όμως το πρακτικό μέρος μοιάζει να είναι σε ένα δασκαλοκεντρικό πλαίσιο (Βενετσάνου, 2019). Η αύξηση των ωρών της Φυσικής Αγωγής είναι κάτι που επιβάλλεται εφόσον είναι ένα μάθημα ομαδοσυνεργατικό και αλληλεπίδραστικό. Το μάθημα της ΦΑ οφείλει να αναβαθμιστεί και να αποκτήσει ένα πρωταγωνιστικό ρόλο στο εκπαιδευτικό σύστημα. Η κριτική οφείλει να είναι γόνιμη με συγκεκριμένες προτάσεις. Προτάσεις με τελικό αποδέκτη τον εκπαιδευτικό της τάξης, που χρειάζεται ενίσχυση, στήριξη και καθοδήγηση ώστε να μπορέσει να εφαρμόσει δράσεις, νέες διδακτικές προσεγγίσεις και γενικά να αναβαθμίσει το μάθημα του.

Αναφορές

Almond, L. (2013). What is the value of physical literacy and why is physical literacy valuable? *ICSSPE Bulletin, Journal of sport science and physical education*, 65, 35-41.

Australian curriculum, assessment and reporting authority. (2012). *The shape of the Australian curriculum: health and physical education*. Sydney: Acara.

Australian curriculum, assessment and reporting authority. (2013). *The Australian curriculum: health and physical education*. Sydney: Acara.

Barroso, C. S., McCullum-Gomez, C. & Hoelscher, D. M. (2005). Self-reported barriers to quality physical education by physical education specialists in Texas. *Journal of School Health*, 75, 313–319.

Bores-García, D., Hortigüela-Alcalá, D., Fernandez-Rio, F., González-Calvo, G. & Barba-Martín, R.(2020). Research on cooperative learning in physical education. Systematic review of the last five years. *Research quarterly for exercise and sport*.

Burks, B. A., Beziat, T. R., Danley, S., Davis, K., Lowery, H., & Lucas, J. (2015). Adapting to change: Teacher perceptions of implementing the common core state standards. *Education*, 136, 253–258.

Chen, A. (2013). Effects of exergaming and the physical education curriculum. *Journal of Sport and Health Science*, 2, 129-130.

Ennis, C. (2013). Implications of exergaming for the physical education curriculum in the 21st century. *Journal of Sport and Health Science*, 2, 152-157.

European Commission/EACEA/Eurydice. (2012). *Developing key competences at school in Europe: challenges and opportunities for policy*. Luxembourg: Eurydice report.

European Union (2006). Recommendation of the European parliament and of the council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning (2006 /962/EC). *Official Journal of the European Union*, L394, 10-18.

Flaherty, G. (1992). The learningcurve: Why textbook teaching doesn't work for all kids. *Teaching today*, 67(6), 32-33.

Generalitat de Catalunya (2015) DECRET 119/2015, de 23 de juny, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària. Ordinance of primary education teaching in Catalonia(DOG N.ºm. 6900 - 26.6.2015).

Hall, T. J., Little, S., & Heidorn, B. D. (2011). Preparing classroom teachers to meet students' physical activity needs. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 82(3), 40-45.

Hardman, K. (2011). Global issues in the situation of physical education in schools. *Contemporary Issues in physical education*, 11-29.

Heikinaro-Johansson, P. & Telama, R. (2005). Physical education and health in Finland. In U.Puhse & M. Gerber (Eds.), *International comparison of physical education—concepts, problems, prospects* (pp. 250-271). Aachen, Germany: Mayer & Meyer.

IPLA (2017). International Physical Literacy Association. IPLA definition. Retrieved February 22, 2021 from <https://www.physical-literacy.org.uk/>

Ješinová, L., Spurná, M., Kudláček, M. & Sklenaříková, J. (2014). Job dissatisfaction among certified adapted physical education specialists in the USA. *Acta Gymnica*. 44(3), 175-180.

Junghwan, Oh. & Graber C.K. (2016). National curriculum for physical education in the United States. *Quest*, 69(2), 1-16.

Linda Rikard, G., & Banville, D. (2006). High school student attitudes about physical education. *Sport, education and society*, 11(4), 385-400.

Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació LEC [Law 12/2009 of 10 July, on Education], Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya. Official Journal of the Government of Catalonia, DOGC 5422 (2009).

Lleixà, T. & Coral, J. (2017). *Physical education in primary school researches – Best practices – situation. Catalonia's competence-based physical education curriculum*. Barcelona: Pensa MultiMedia Editore, 433-445.

Macdonald, D. & Enright, E. (2013). Physical literacy and the Australian health and physical education curriculum. *ICSSPE Bulletin*, 65, 352-361.

Metzler, M. W. (2005). *Instructional models for physical education* (2nd ed.). Scottsdale, AZ: Holcomb Hathaway.

Ministry of Education and Culture (2010). Basic Education 2020—The national general objectives and distribution of lesson hours. Retrieved March 22, 2019 from <http://www.okm.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2010/liitteet/okmtr01.pdf?lang=en>

Miura, Y. (2015). Fair play in the physical education curriculum. *LASE Journal of Sport Science*, 6(1), 77-91.

Mosston, M. & Ashworth S. (1997). *Η Διδασκαλία της Φυσικής Αγωγής*. Θεσσαλονίκη: Salto.

National association for sport and physical education (NASPE) (2000). *Appropriate practices in movement programs for young children ages 3-5*. Washington, DC: AAHPERD.

Rentner, D., & Kober, N. (2014c). *Common core state standards in 2014: Districts' perceptions, progress, and challenges*. Washington, DC: Center on Education Policy.

Romero, J.A. & Amador, F. (2007). *Physical sports habits of Colombian University students*. Ed. Kinesis. Armenia-Colombia.

Sawiuk, R. (2019). Mentoring in physical education and sports coaching. *Sports coaching review*, 8 (2), 194-198.

Sheenban, DP. & Katz, L. (2013). The effects of a daily, 6-week exergaming curriculum on balance in fourth grade children. *J Sport Health Sci*, 2, 131-137.

Smith, A. & Parr, M. (2007). Young people's views on the nature and purposes of physical education: a sociological analysis. *Sport, Education and Society*, 12(1), 37-58.

Sun, H. (2013). Impact of exergames on physical activity and motivation in elementary school students: a follow up study. *J Sport Health Sci*, 2, 138-145.

Sykes, H. (2011). *Queer bodies: sexualities, genders and fatness in physical education*. New York: Peter Lang.

Tassitano, R. M., Barros, M. V. G., Tenório, M. C. M., Bezerra, J., Florindo, A. A., & Reis, R. S. (2010). Enrollment in physical education is associated with health-related behavior among high school students. *Journal of school health*, 80(3), 126-133.

Thomas, K. T. (2004). Riding to the rescue while holding on by a thread: physical activity in the schools. *Quest*, 56, 150-170.

UNESCO (2015). *Organization of the United Nations, for Education, Science and Culture, Physical Education of Quality (Efc), Guide for the Political Responsible*. Paris France.

van Manen M. (1995). On the epistemology of reflective practice. *Teachers and teaching: theory and practice*, 1(1), 33-50.

van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6(3), 205-228.

World Health Organization (2020). Physical activity. Retrieved May 26, 2020 from <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/physical-activity>

Wright, J. & Macdonald, D. (2010). *Young people, physical activity and the everyday*. London: Routledge.

Yli-Piipari, S. (2014). Physical education curriculum reform in Finland. *National association for physical education in higher education*. 66(4), 468-484.

Zieff, S. G., Lumpkin, A., Guedes, C. & Eguaoje, T. (2009). NASPE sets the standard: 35 years of national leadership in sport and physical education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 80(8), 46-48.

Αγάθωνος- Γεωργοπούλου, Ε. (2009). *Βία στην Οικογένεια : Τεκμηριωμένη πρακτική και τεκμήρια από την πρακτική*. Αθήνα: Εκδόσεις ΚΨΜ.

Αγγελίδης Π. (2011). *Παιδαγωγικές της συμπερίληψης*. Αθήνα: Διάδραση.

Αδάμ, Α. (1999). *Η Φυσική Αγωγή στην Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Το περιεχόμενο του μαθήματος μέσα από τα αναλυτικά προγράμματα και η εφαρμογή του στη σύγχρονη διδακτική πράξη*. Μεταπτυχιακή Διατριβή. Αθήνα: Ε.Κ.Π.Α.

Βενετσάνου, Φ. (2019). Κινητικός γραμματισμός: πολλά υποσχόμενη θεωρία ή πραγματικό όχημα για ένα κινητικά δραστήριο κόσμο;. *Πρακτικά 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου αθλητικής επιστήμης άσκηση και υγεία, πρόληψη, διατήρηση, βελτίωση, αποκατάσταση*. Αθήνα: ΣΕΦΑΑ.

Βρεττός, Γ. & Καψάλης, Α. (1997). *Αναλυτικό Πρόγραμμα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Βρεττός, Γ. & Καψάλης, Α. (1994). *Αναλυτικά προγράμματα θεωρία και τεχνογνωσία σχεδιασμού και αναμόρφωσης*. Θεσσαλονίκη: Art of text.

Γουναρίδης, Χ. (2008). Φυσική Αγωγή- Αναλυτικά Προγράμματα. *Πρακτικά 8ου Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου της ΟΛΜΕ*. Ανάκτηση Μάιος 22, 2020 από <http://www.fa3.gr/arhra/34-analyt-progr.htm>.

Δανιά, Α. (2017). Πρόταση ενός διδακτικού μοντέλου για τον εμπλουτισμό του αναλυτικού προγράμματος φυσικής αγωγής. *Πρακτικά 7ου Πανελληνίου Συνεδρίου επιστημών εκπαίδευσης*, 1, 161-171. Ανάκτηση Οκτώβριος 16, 2019, από <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/edusc/issue/view/83/showToc>.

Δέρρη, Β. (2007). *Η Φυσική Αγωγή στην αρχή του 21ου αιώνα. Σκοποί, στόχοι και επιδιώξεις στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Χριστοδουλίδη.

Δέρρη, Β., Εμμανουηλίδου, Κ. & Βασιλειάδου, Ο. (2014). *Το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της Φυσικής Αγωγής στο Δημοτικό. Οδηγός για τον εκπαιδευτικό «Εργαλεία*

Διδακτικών Προσεγγίσεων». Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Ανάκτηση Μάιος 22, 2020 από <http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/1892>.

Θεοδωράκης Ι., (2019). Μέσα από τα σπορ μπορούμε να αλλάξουμε τον κόσμο. Είναι αυτό ρεαλιστικό, ειλικρινές ή μόνο συμβολικό;. *Πρακτικά 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου αθλητικής επιστήμης άσκηση και υγεία, πρόληψη, διατήρηση, βελτίωση, αποκατάσταση*. Αθήνα: ΣΕΦΑΑ.

Καρανταΐδου, Μ.(2005). *Αξιακοί προσανατολισμοί στο μάθημα της φυσικής αγωγής. Αναλυτικά προγράμματα και αντιλήψεις εκπαιδευτικών*. Ηλεκτρονικά Δημοσιευμένη Διδακτορική Διατριβή. Θεσσαλονίκη: Φιλοσοφική Σχολή Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής. Ανάκτηση Φεβρουάριος 24, 2020 από <https://www.didaktorika.gr/eadd/>.

Κούλη Ο. & Παπαϊωάννου Α. (2006). Διαπολιτισμική προσέγγιση στη φυσική αγωγή. *Αναζητήσεις στη Φ.Α. & τον Αθλητισμό*, 4(2), 168 – 181.

Κωνσταντίνου, Π., Ζαχαροπούλου, Ε. & Κιουμουρτζογλου, Ε. (2007). Η Φυσική Αγωγή στα Ελληνικά Αναλυτικά Προγράμματα Προσχολικής Αγωγής: Μια ιστορική αναδρομή. *Αναζητήσεις στη ΦΑ & τον Αθλητισμό*, 5(2), 226-239.

Λάμπρου Χ. (2012). *Αναλυτικά Προγράμματα ΦΑ Δημοτικού και Γυμνασίου και Προπτυχιακά Προγράμματα Σπουδών των Τ.Ε.Φ.Α.Α. Κριτική και Συγκριτική Θεώρηση κατά τη χρονική περίοδο 1983-2008*. Ηλεκτρονικά Δημοσιευμένη Διδακτορική Διατριβή. Αθήνα: ΕΚΠΑ. Ανάκτηση Φεβρουάριος 24, 2020 από <https://www.didaktorika.gr/eadd/>.

Παυλίδου, Ε., Χατζηγεωργιάδου, Σ. & Γκαλκανοπούλου, Ο. (2018). Κινητική ανάπτυξη μέσα από ένα διαθεματικό πρόγραμμα φυσικής αγωγής και παιδικής λογοτεχνίας στο νηπιαγωγείο. *Διάλογοι! Θεωρία και Πράξη στις Επιστήμες της Αγωγής και Εκπαίδευσης*, 4, 39-61.

Σέργη, Λ. (1995). *Προσχολική Αγωγή. Η επίδραση της μουσικής μέσα από τη διαθεματική μέθοδο διδασκαλίας στην ανάπτυξη της προσωπικότητας των παιδιών*. Αθήνα: Gutenberg.

Στασινός, Π., Δ. (2013). *Η Ειδική Εκπαίδευση 2020. Για μια συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση στο νέο-ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές*. Αθήνα: Παπαζήση.

Φλουρής, Γ. (1997). *Αναλυτικά προγράμματα για μια νέα εποχή στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Χατζηχρήστου, Χ., Αυγερινός, Α. & Μουντάκης, Κ. (2014). *Νέο Σχολείο- Σχολείο 21ου αιώνα-Νέο Πρόγραμμα Σπουδών. Πρόγραμμα Σπουδών ΦΑ για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Ανάκτηση Μάιος 22, 2020 από <http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/1959>