

Άθληση και Αναπηρία: Μια διδακτική προσέγγιση στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής, για την ευαισθητοποίηση των παιδιών απέναντι στις κοινωνικές ανισότητες και τον κοινωνικό αποκλεισμό.

Στυλιανός Καπρίνης & Κωνσταντίνος Λιάκος

Περίληψη

Η καινοτόμος δράση που περιγράφεται, αφορά στο σχεδιασμό και την υλοποίηση ενός προγράμματος αγωγής υγείας που αναπτύχθηκε σε Δημοτικό σχολείο της Αττικής κατά τη σχολική χρονιά 2013–2014. Αφορμή για την υλοποίηση της δράσης ήταν η ύπαρξη παιδιών με κινητικά προβλήματα εντός της σχολικής μονάδας και η προσπάθεια της ισότιμης κοινωνικής συμμετοχής τους, μέσα σε ένα πλαίσιο αμοιβαίας αποδοχής, αλληλοσεβασμού και αλληλοϋποστήριξης. Κυρίαρχος όμως στόχος ήταν η ευαισθητοποίηση των παιδιών απέναντι στη διαφορετικότητα. Η καινοτόμος δράση προσπάθησε να καταστήσει τη φυσική αγωγή ως ένα μέσο ευαισθητοποίησης των μαθητών απέναντι στις κοινωνικές ανισότητες και τον κοινωνικό αποκλεισμό, από όπου κι αν προέρχονται: κινητική μειονεξία, εικόνα σώματος (παχυσαρκία), φύλο, εθνικότητα, γλωσσική ή πολιτισμική διαφορά. Το πρόγραμμα οργανώθηκε με βάση τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, δίνοντας έμφαση στην ομαδοσυνεργατική προσέγγιση και στη βιωματική οργάνωση των δραστηριοτήτων. Η αξιολόγηση της παρέμβασης έγινε μέσα από την συστηματική παρατήρηση της συμπεριφοράς αλλά και την συμπλήρωση ερωτηματολογίων. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά με αναπηρία εντάχθηκαν ισότιμα στη σχολική κοινότητα και η κοινωνικοποίηση τους συνέβαλε στην καλύτερη ψυχική τους ισορροπία. Η αίσθηση της συμμετοχής σε ένα κοινωνικό σύνολο ανέστειλε τα αισθήματα περιθωριοποίησης που βίωναν εξαιτίας του αποκλεισμού τους από την ομάδα, αλλά και τα υπόλοιπα παιδιά συνεργάστηκαν αρμονικά, επαναπροσδιόρισαν τη σχέση τους με την ομάδα, οικοδόμησαν θετικές σχέσεις αποδεχόμενα με ειλικρίνεια τη διαφορετικότητα. Η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων από τους μαθητές, έδειξε ότι η συγκεκριμένη διδακτική παρέμβαση υπήρξε ελκυστική, πρόσφερε απόλαυση και ικανοποίηση, ενώ αύξησε την εσωτερική παρακίνηση των μαθητών για τη συμμετοχή τους στο μάθημα της φυσικής αγωγής. Η εμπειρία των εκπαιδευτικών από το πρόγραμμα ενίσχυσε την πεποίθηση ότι τέτοιες καινοτόμες δράσεις κάνουν το μάθημα πιο ελκυστικό, λιγότερο διχοτομημένο και με ουσιαστική σημασία για τα παιδιά. Αναδεικνύεται ότι η φυσική αγωγή μπορεί να διαδραματίσει κυρίαρχο ρόλο στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ζωής, στην ενδυνάμωση των διαπροσωπικών σχέσεων των παιδιών και στην βελτίωση της προσωπικής και κοινωνικής υπευθυνότητας. Η δράση προσπαθεί να καταδείξει την καινοτομία και δημιουργικότητα που αναπτύσσονται στα σχολεία και ευελπιστεί να προσφέρει στην ενδυνάμωση του εκπαιδευτικού έργου, μέσα από την ανάδειξη καλών πρακτικών που προάγουν την μαθησιακή διαδικασία.

Λέξεις Κλειδιά

Φυσική αγωγή, αγωγή υγείας, άθληση, αναπηρία, ευαισθητοποίηση

1. Εισαγωγή

Στη φυσική αγωγή και τον αθλητισμό, συχνά αντανακλώνται ευρύτερα ζητήματα ανισοτήτων με αποτέλεσμα την διάκριση μεταξύ των μαθητών και τον αποκλεισμό τους από τις δραστηριότητες (Γούδας, Χασάνδρα, & Κοσμίδου, 2008). Για παράδειγμα η ατομική ικανότητα και η απόδοση αποτελούν σύμφωνα με τον Hargreaves (1990) καθοριστικό παράγοντα για την διαμόρφωση των σχέσεων μεταξύ των μαθητών αλλά και τις κοινωνικές ιεραρχίες που εκδηλώνονται μεταξύ των συνομηλίκων. Αλλά και στερεοτυπικές τάσεις που συχνά προωθούνται στο μάθημα της φυσικής αγωγής όπως οι αρρενωπές αξίες της έντονης ανταγωνιστικότητας και της επιθετικότητας οδηγούν παιδιά με μειονεξίες στον κοινωνικό αποκλεισμό (Bain, 1990; Kirk & Tinning, 1990; Carrington & Williams, 1988). Τάσεις ατομικισμού, επίδειξης ισχύος και ανταγωνιστικότητας οδηγούν κάποιους συμμαθητές στη βίωση αρνητικών συναισθημάτων από την συμμετοχή τους στη φυσική δραστηριότητα και το παιχνίδι. (Leaman, 1988; Pollard, 1988). Ακόμη και η εικόνα σώματος συνδέεται με κοινωνικές αξίες που προβάλλουν συγκεκριμένους τύπους και μεγέθη σώματος με συνέπεια υπέρβαρα και παχύσαρκα παιδιά να παρουσιάζουν χαμηλή καταξίωση και γόητρο, αισθήματα ανικανότητας και κατωτερότητας και γενικά να υιοθετούν μια αρνητική στάση σε κάθε φυσική δραστηριότητα (Kirk, Burgess-Limerick, Kiss, Lahey, & Penney, 1999). Για τα παιδιά με κινητικά προβλήματα η κατάσταση είναι ακόμη πιο δύσκολη αφού σύμφωνα με τον Barton (1993) η υπάρχουσα δομή της φυσικής αγωγής είναι δημιουργήμα ατόμων χωρίς αναπηρίες και δίνει προτεραιότητα σε συγκεκριμένες μορφές κίνησης και αθλημάτων, οι οποίες αποκλείουν συγκεκριμένες κατηγορίες ατόμων και ιδιαίτερα αυτών με κινητικά προβλήματα.

Ωστόσο όμως στα πορίσματα του Παγκόσμιου συνεδρίου της Ειδικής Αγωγής (Salamanca, 1994) αναφέρεται ότι τα σχολεία που λειτουργούν με τον προσανατολισμό της συνεκπαίδευσης μαθητών με και χωρίς αναπηρία συνιστούν τον καλύτερο τρόπο καταπολέμησης των διακρίσεων. Προγράμματα κατάλληλα σχεδιασμένα που αποσκοπούν στην προώθηση της ισότητας μ' έσα από την φυσική αγωγή, μ' πορούν να βοηθήσουν μειονεκτικές ομάδες να ενσωματώνονται στο σχολικό περιβάλλον αλλά συγχρόνως ευαισθητοποιεί και τα άλλα παιδιά να κατανοήσουν, να αποδεχτούν και να συνυπάρξουν (Ζώνιου - Σιδέρη, 2000; Κυπριωτάκης, 2001)

Η αφορμή για την υλοποίηση της δράσης ήταν η ύπαρξη παιδιών με κινητικά προβλήματα μέσα στη σχολική μονάδα. Τα παιδιά αυτά, συχνά βίωναν αρνητικά συναισθήματα από τη συμμετοχή τους στο μάθημα της φυσικής αγωγής. Εξοστρακίζονταν από το παιχνίδι, γίνονταν εύκολος στόχος για πειράγματα και χλευασμό, αντιμετώπιζαν δυσκολίες στο να κάνουν φίλους με αποτέλεσμα να οδηγούνται σε κοινωνική απομόνωση. Συνέπεια όλων των παραπάνω ήταν να υιοθετούν αρνητική στάση για τη φυσική δραστηριότητα, να έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση, έλλειψη αυτοπεποίθησης και να αισθάνονται απογοήτευση και δυστυχία.

Παράλληλα, στη σκέψη των συγγραφέων υπήρχε και ένας ευρύτερος προβληματισμός για τις διαφορετικές ευκαιρίες συμμετοχής που είχαν κάποιες κοινωνικές ομάδες εξαιτίας εθνικότητας, φύλου, εικόνας σώματος και κινητικής ικανότητας, στοιχεία που δημιουργούσαν ανισότητες μεταξύ των μαθητών του σχολείου. Ακόμη και απλά καθημερινά θέματα όπως η διαδικασία χωρισμού των ομάδων, όπου συνήθως οι ικανότεροι σωματικά μαθητές καθόριζαν τις ομάδες, τα παιδιά με χαμηλές ικανότητες επιλέγονταν τελευταία ή δεν επιλέγονταν καθόλου, δημιουργούσαν ένα παράδειγμα άτυπης ιεραρχίας και περιστατικά άτυπου αποκλεισμού αντίστοιχα.

Ο παιδαγωγικός χειρισμός των εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής πέρα από την προσαρμοσμένη άσκηση, τις δραστηριότητες με τα πολλαπλά επίπεδα επιτυχίας, την καθοδήγηση, την ενθάρρυνση, το πλούσιο και γεμάτο παρακίνηση περιβάλλον, έπρεπε να στοχεύει επιπρόσθετα και στην ευαισθητοποίηση των άλλων παιδιών απέναντι στην αναπηρία, στη

μειονεξία, στην παχυσαρκία, στη διαφορετικότητα. Τότε προέκυψε η ιδέα ενός παρεμβατικού προγράμματος με θέμα το παραολυμπιακό κίνημα και τις αρχές του. Η αρχική ιδέα ήταν να παρουσιαστούν ως πρότυπα Έλληνες Παραολυμπιονίκες, οι οποίοι θα προσκληθούν για να μιλήσουν στους μαθητές σχετικά με την άθληση των ατόμων με ειδικές ανάγκες, για την καθημερινότητά τους, για τον αγώνα τους.

1.1 Σκοπός

Αντικειμενικός σκοπός της δράσης ήταν η ευαισθητοποίηση των μαθητών απέναντι στην αναπηρία, τις κοινωνικές ανισότητες και τον κοινωνικό αποκλεισμό. Να διαμορφώσουν θετικές στάσεις και αξίες απέναντι στη διαφορετικότητα και να οικοδομήσουν θετικές σχέσεις με όλη την ομάδα των συνομηλίκων.

Επιμέρους στόχοι της παρέμβασης:

A) Γνώσεων:

- ✓ να γνωρίσουν τα παραολυμπιακά αθλήματα,
- ✓ να κατανοήσουν τις αξίες του παραολυμπιακού κινήματος,
- ✓ να γνωρίσουν την καθημερινότητα ενός ατόμου με αναπηρία,
- ✓ να κατανοήσουν τα εμπόδια που συναντά ένα άτομο με αναπηρία (προσβασιμότητα στην πόλη κλπ).

B) Στάσεων:

- ✓ να ευαισθητοποιηθούν απέναντι στην εικόνα και την ιδέα της αναπηρίας,
- ✓ να αποδέχονται τη διαφορετικότητα,
- ✓ να καταδικάσουν τη φοβία και το ρατσισμό που αντιμετωπίζουν τα άτομα με ειδικές ανάγκες,
- ✓ να άρουν τις προκαταλήψεις και τα αρνητικά στερεότυπα,
- ✓ να ενισχύσουν την ισότιμη συμμετοχή και την κοινωνική ενδυνάμωση.

Γ) Δεξιοτήτων:

- ✓ να οικοδομήσουν θετικές σχέσεις με όλους τους συμμαθητές τους,
- ✓ να ενισχυθεί η αυτοεκτίμηση και η αυτονομία των μαθητών,
- ✓ να αποκτήσουν θετική εικόνα του εαυτού τους,
- ✓ να εξοικειωθούν στη συνεργασία σε ομάδες,
- ✓ να διερευνούν και να παρουσιάζουν θέματα και εργασίες

3. Μέθοδος

3.1 Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας ήταν 92 μαθητές /-τριες Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης Δημοτικού σχολείου, οι οποίοι χωρίστηκαν σε δύο ομάδες μία πειραματική (23 αγόρια και 25 κορίτσια) και μία ελέγχου (21 αγόρια και 23 κορίτσια). Επιπλέον, στην πειραματική ομάδα υπήρχαν 3 παιδιά με κινητικά προβλήματα και 5 παχύσαρκοι/υπέρβαροι μαθητές, οι οποίοι συμπεριλήφθηκαν στην συστηματική παρατήρηση της συμπεριφοράς.

3.2 Σχεδιασμός και Διαδικασία

Στην ομάδα ελέγχου έγιναν δέκα (10) τυπικά μαθήματα φυσικής αγωγής με βάση το αναλυτικό πρόγραμμα, ενώ στην πειραματική ομάδα υλοποιήθηκε ένα παρεμβατικό πρόγραμμα αγωγής υγείας, δέκα μαθημάτων, με θέμα «Άθληση και Αναπηρία». Στο πρώτο και δέκατο μάθημα τόσο στην ομάδα του τυπικού προγράμματος όσο και στην ομάδα ελέγχου δόθηκαν δύο ερωτηματολόγια (α) ικανοποίησης από τη συμμετοχή τους στο μάθημα και (β) παρακίνησης για συμμετοχή στο μάθημα. Οι διδασκαλίες πραγματοποιήθηκαν στις ώρες της σχολικής φυσικής αγωγής, ενώ στην ομάδα ελέγχου αξιοποιήθηκαν επιπλέον ώρες της ευέλικτης ζώνης σε συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς.

3.3 Όργανα Μέτρησης

(α) Βαθμός ικανοποίησης (*lesson satisfaction*): Για την αξιολόγηση του βαθμού ικανοποίησης από το μάθημα της φυσικής αγωγής χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα ικανοποίησης των Duda και Nicholls (1992) η οποία προσαρμόστηκε στην ελληνική από τους Papaioannou, Milosis, Kosmidou και Tsigilis (2002). Περιελάμβανε πέντε ερωτήσεις στις οποίες ο μαθητής καλούνταν να δηλώσει εάν βρήκε το μάθημα ενδιαφέρον, εάν ήταν αποσιωμένος σ' αυτό κλπ. Το ερωτηματολόγιο έχει χρησιμοποιηθεί με επιτυχία τόσο στον Ελληνικό όσο και στο διεθνή χώρο (Duda & Nicholls, 1992; Papaioannou, Milosis, Kosmidou, & Tsigilis, 2002; Treasure & Roberts, 1995).

(β) Παρακίνηση μαθητών: Για την αξιολόγηση της παρακίνησης στο μάθημα της φυσικής αγωγής χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα παρακίνησης των Rousseau και Vallerant (2000) η οποία αξιολογεί το είδος της παρακίνησης σε επίπεδο κατάστασης (εσωτερική - εξωτερική). Η κλίμακα προσαρμόστηκε με επιτυχία στην ελληνική από τους Papaioannou et al (2002). Αποτελείται από δεκαέξι ερωτήσεις που περιγράφουν τρεις παράγοντες παρακίνησης: (α) την εσωτερική, (β) την εξωτερική (γ) την έλλειψη παρακίνησης. Στις ερωτήσεις ο μαθητής καλούνταν να δηλώσει για ποιους λόγους συμμετείχε στο μάθημα (για παράδειγμα «γιατί ήταν ενδιαφέρουσες οι δραστηριότητες ή γιατί έπρεπε να το κάνω»). Το ερωτηματολόγιο έχει χρησιμοποιηθεί επιτυχώς και έχει ελεγχθεί για την εγκυρότητα και αξιοπιστία του (Vallerant, 1997; Papaioannou, et al, 2002; Guay, Mageau, & Vallerant 2003). Οι απαντήσεις των δύο κλιμάκων δόθηκαν σε 5-βάθμια κλίμακα Likert (1= διαφωνώ απόλυτα, 5= συμφωνώ απόλυτα).

(γ) Συστηματική παρατήρηση συμπεριφοράς μαθητών: Για την αξιολόγηση της συμπεριφοράς επιχειρήθηκε μια προσέγγιση καταγραφής με βάση ποιοτικά κριτήρια αναμενόμενης συμπεριφοράς (*Behavioral Expected Scale*). Τα κριτήρια κωδικοποιήθηκαν από τους ερευνητές πριν την έναρξη της παρέμβασης και αφορούσαν (i) στις ευκαιρίες ισότιμης συμμετοχής των μαθητών με κινητική μειονεξία ή παχυσαρκία, (ii) στο κλίμα αλληλοσεβασμού και αλληλεγγύης, (iii) στην αρμονική συνεργασία (iv) στην οικοδόμηση θετικών σχέσεων και (v) στην αποδοχή της διαφορετικότητας. Για την αποφυγή υποκειμενικότητας και την ενίσχυση της αξιοπιστίας της έρευνας τηρήθηκε πρωτόκολλο από τον κάθε ερευνητή ξεχωριστά ώστε να είναι δυνατή η διασταύρωση των συμπεριφορών από δύο παρατηρητές. Η συστηματική παρατήρηση πρέπει, σύμφωνα με τους Alrichter και Porsch (2001), να γίνεται στον φυσικό τόπο και χρόνο του μαθήματος που διαδραματίζονται τα κοινωνικά φαινόμενα, ώστε ο ερευνητής να μπορεί να εντοπίσει τα αληθινά στοιχεία που συνθέτουν την εικόνα της κοινότητας ή των καταστάσεων που παρατηρεί. Έτσι η καταγραφή της συμπεριφοράς πραγματοποιήθηκε στα 10 διαθεματικά μαθήματα του παρεμβατικού προγράμματος της φυσικής αγωγής. Κάθε παρατήρηση διήρκεσε 45 λεπτά.

3.4 Περιγραφή του παρεμβατικού προγράμματος

Το πρόγραμμα οργανώθηκε με βάση τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, δίνοντας έμφαση στην ομαδοσυνεργατική προσέγγιση και στη βιωματική οργάνωση των δραστηριοτήτων, οι οποίες αφορούσαν σε: προβολή εκπαιδευτικού cd των παραολυμπιακών αθλημάτων, βιωματικά εργαστήρια με παράλληλη εξάσκηση στα παραολυμπιακά σπορ (goalball, boccia, sitting volleyball, δρόμοι ταχύτητας αθλητών με απώλεια όρασης), συνάντηση με Παραολυμπιονίκη κ.α. Οι παιδαγωγικές αρχές και μέθοδοι που ακολουθήθηκαν ήταν η μέθοδος project, η ομαδοσυνεργατική προσέγγιση, η συλλογική δράση και η διερευνητική μάθηση μέσω των βιωματικών εργαστηρίων, τα παιχνίδια ρόλων κλπ. Μέσα από την φιλοσοφία της διαθεματικότητας, η δράση απλώθηκε σε ποικίλες περιοχές του αναλυτικού προγράμματος όπως η Φυσική Αγωγή, η Γλώσσα, η Ιστορία, η Μελέτη Περιβάλλοντος, τα Εικαστικά, και η Πληροφορική.

Επιπλέον, η σχολική μονάδα συνεργάστηκε με διάφορους φορείς (Ελληνική Παραολυμπιακή Επιτροπή) αλλά και καταξιωμένα στη κοινωνία πρόσωπα (Παραολυμπιονίκης κ. Γεράσιμος Βρυώνης) δείχνοντας μια εξωστρέφεια και ένα ουσιαστικό άνοιγμα προς την κοινωνία.

Το Σχέδιο Εργασίας (project) δομήθηκε και υλοποιήθηκε σε 4 φάσεις: α) Προβληματισμός, β) Προγραμματισμός, γ) Διεξαγωγή – υλοποίηση δραστηριοτήτων και δ) Αξιολόγηση.

3.4.1 1^η Φάση: Προβληματισμός

- Παρουσίαση από τους εκπαιδευτικούς ενός PowerPoint με την ιστορία ενός θρύλου του παραολυμπιακού κινήματος, του Oscar Pistorius. Συζήτηση για τον δικαστικό αγώνα του να διεκδικήσει το δικαίωμα να αγωνιστεί μαζί με τους αρτιμελείς αθλητές. (ενημέρωση – ευαισθητοποίηση).
- Καταιγισμός ιδεών - Ιδεοθύελλα (Brainstorming), με διερεύνηση του θέματος και επιλογή θεματικών υποενοτήτων στο γενικό θέμα “Άθληση και Αναπηρία”.

3.4.2 2^η Φάση: Προγραμματισμός

- Χωρισμός – δημιουργία ομάδων.
- Κατηγοριοποίηση και ταξινόμηση των θεματικών ενοτήτων σε κάθε ομάδα: α) βιωματικά εργαστήρια με παραολυμπιακά αθλήματα, β) ιστορικές μορφές και μεγάλες προσωπικότητες με αναπηρίες που διέπρεψαν στις επιστήμες, την τέχνη, τον πολιτισμό, τον αθλητισμό γ) κοινωνία & περιβάλλον – προσβασιμότητα στην πόλη, υποστηρικτικές υπηρεσίες για άτομα με ειδικές ανάγκες κ.α. δ) συνάντηση με έναν παραολυμπιονίκη, ε) γλωσσική επεξεργασία (παραγωγή γραπτού λόγου σχετικά με τα συναισθήματα που βίωσαν στη συνάντηση με τον παραολυμπιονίκη, εργαστήριο με ανάδειξη τρόπων καλής προφορικής επικοινωνίας με ένα άτομο με ειδικές ανάγκες κλπ) στ) αισθητική αγωγή: Εργασίες με ζωγραφική, κολλάζ, με θέμα την άθληση και αναπηρία, ζ) Νέες Τεχνολογίες: Δημιουργία αφίσας με το θέμα του προγράμματος.

3.4.3 3^η Φάση: Διεξαγωγή / υλοποίηση δραστηριοτήτων

1^η δραστηριότητα: Προβολή εκπαιδευτικής βιντεοταινίας με παρουσίαση όλων των παραολυμπιακών αθλημάτων: Γνωριμία των παιδιών με τα παραολυμπιακά αθλήματα. Συζήτηση με τους μαθητές/τριες για την κατηγοριοποίηση των αθλητών με βάση τον βαθμό λειτουργικής ικανότητας των αθλητών (*functional classification*). Στόχος της δραστηριότητας να αποβάλλουν οι μαθητές αισθήματα οίκτου ή φόβου προς τα άτομα με αναπηρίες. Να αντιληφθούν ότι η δύναμη της ανθρώπινης θέλησης δεν έχει όρια και ξεπερνά όλα τα εμπόδια. Να κατανοήσουν ότι οι αθλητές των παραολυμπιακών αγώνων είναι νικητές πριν

αρχίσουν οι αγώνες. Είναι ήδη επιτυχημένοι και αξίζουν την ενθάρρυνση μας, το σεβασμό μας και τον θαυμασμό μας.

2^η δραστηριότητα: Βιωματικά εργαστήρια με ανάπτυξη και εξάσκηση στα παραολυμπιακά αθλήματα: Αφιερώθηκε μία διδακτική ώρα για κάθε άθλημα και οι μαθητές γνώρισαν το goalball, το boccia, την πετοσφαίριση καθιστών, την καλαθοσφαίριση με αμαξίδιο (*καρέκλα γραφείου με ρόδες*) τους δρόμους ταχύτητας για αθλητές με απώλεια όρασης, τη ρίψη μπαλάκι σε καρέκλα. Στόχος της δραστηριότητας να βιώσουν οι μαθητές κιναισθητικά την τεχνική των αθλημάτων χρησιμοποιώντας τις υπόλοιπες αισθήσεις πχ να μάθουν να προσανατολίζονται ακούγοντας τον ήχο του κουδουνιού στη μπάλα του goalball. Κυρίαρχη όμως προσπάθεια ήταν να μεταφερθούν τα παιδιά, μέσα από το παιχνίδι, σε μια κατάσταση ενσυναίσθησης, αναφορικά με το τι βιώνει ένα άτομο με αναπηρία.

3^η δραστηριότητα: Η ομάδα συλλογής πληροφοριών και ιστορικών στοιχείων παρουσίασε στους συμμαθητές το παραολυμπιακό κίνημα. Στόχος της δραστηριότητας να γνωρίσουν ότι οι αγώνες ξεκίνησαν για λόγους αποκατάστασης και αργότερα απέκτησαν ολυμπιακό χαρακτήρα, να κατανοήσουν τις αρχές της καθολικότητας, της αποδοχής, του σεβασμού και της ισότητας που διαπνέουν το παραολυμπιακό κίνημα.

4^η δραστηριότητα: Η ομάδα συλλογής πληροφοριών παρουσίασε πορτρέτα ανθρώπων με ειδικές ανάγκες που διέπρεψαν στον αθλητισμό, τον πολιτισμό, τις τέχνες (Ludwig van Beethoven, Christy Brown, John Forbes Nash, Helen Keller, Frida Kahlo, Oscar Pistorius, Marla Ranian κ.α.): Στόχος της δραστηριότητας να γνωρίσουν οι μαθητές/τριες προσωπικότητες που ξεπέρασαν την αναπηρία τους και έφτασαν στην κορυφή.

5^η δραστηριότητα: Συνάντηση και συζήτηση με παραολυμπιονίκη: Οι εκπαιδευτικοί φυσικής αγωγής προσκάλεσαν στο σχολείο τον παραολυμπιονίκη της σφαιροβολίας και του ακοντισμού κ. Γεράσιμο Βρυώνη. Μια τρίωρη συζήτηση που ενθουσίασε τα παιδιά. Μίλησε για τη ζωή του, το ατύχημα που τον οδήγησε στην παραπληγία, για την αθλητική του καριέρα. Οι ιδιαίτερα ενδιαφέρουσες ερωτήσεις των μαθητών άνοιξαν τη συζήτηση για τον αθλητισμό των ατόμων με ειδικές ανάγκες, για την υποστήριξη της πολιτείας προς τα ΑμΕΑ, για την μάστιγα των αναβολικών και πολλά ακόμη. Μια από τις πιο όμορφες στιγμές της δράσης ήταν το εργαστήριο επίδειξης παραολυμπιακών αθλημάτων από τον κ. Βρυώνη. Οι μαθητές γνώρισαν την καλαθοσφαίριση με αμαξίδιο (πρώτη αθλητική ενασχόληση του παραολυμπιονίκη) και εξασκήθηκαν στις ρίψεις υπό τις προπονητικές οδηγίες του προσκεκλημένου αθλητή.

6^η δραστηριότητα: Καλές πρακτικές ορθής προφορικής επικοινωνίας με ΑμΕΑ: Έχοντας ως σύμμαχο το πολύτιμο έντυπο υλικό που πρόσφερε η Ελληνική Παραολυμπιακή Επιτροπή, αναπτύχθηκαν καλές πρακτικές ορθής επικοινωνίας με τα άτομα με ειδικές ανάγκες. Εντοπίστηκαν στερεότυπες λέξεις και φράσεις που πιθανώς χρησιμοποιούνται ευρέως αλλά είτε είναι αδόκιμες, είτε προσβάλλουν, είτε φέρνουν σε δύσκολη θέση κάποιο άτομο με αναπηρία. Στόχος της δραστηριότητας να μάθουν τα παιδιά να αναπτύσσουν μια ειλικρινή επικοινωνία με τα άτομα με αναπηρίες χωρίς συναισθήματα φόβου, οίκτου εστιάζοντας στον άνθρωπο και όχι στην αναπηρία.

7^η δραστηριότητα: Γραπτή γλωσσική επεξεργασία του θέματος: Μετά την συζήτηση με τον κ. Βρυώνη και με την βοήθεια των δασκάλων, τα παιδιά ανέπτυξαν στην παραγωγή γραπτού λόγου το θέμα: «Σκέψεις και συναισθήματά από τη συνάντησή μου με τον Παραολυμπιονίκη». Η δραστηριότητα αποτέλεσε για τους εκπαιδευτικούς φυσικής αγωγής μια άριστη ανατροφοδότηση για την πορεία του προγράμματος.

8^η δραστηριότητα: Στην περιβαλλοντική αγωγή, αναδείχθηκαν τα κυρίαρχα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα άτομα με αναπηρία ως προς την αυτόνομη διακίνηση και διαβίωση,

αναπτύχθηκαν θεματικές όπως προσβασιμότητα στην πόλη, πρόβλεψη δαπέδων απαλών κλίσεων χωρίς σκαλοπάτια, θέσεις στάθμευσης ειδικά για ΑμΕΑ, αντιμετώπιση του πολίτη και της πολιτείας προς τα άτομα με ειδικές ανάγκες κ.α. Στόχος της δραστηριότητας να κατανοήσουν τα παιδιά ότι η συμπεριφορά και ο σεβασμός ενός λαού ή μίας κοινωνίας απέναντι στη διαφορετικότητα αντανakλούν το επίπεδο του πολιτισμού τους.

9^η δραστηριότητα: Ενοποίηση του θέματος «Άθληση και Αναπηρία» με το μάθημα της αισθητικής αγωγής: Το Παραολυμπιακό κίνημα, ο αγώνας του αθλητή με αναπηρία αποτέλεσε πηγή έμπνευσης στις ζωγραφικές εργασίες των παιδιών, ενώ η κατασκευή κολάζ παρουσίασε στην υπόλοιπη κοινότητα ένα πανόραμα των παραολυμπιακών αθλημάτων. Σε περίοπτη θέση αναρτήθηκε πανό με το σύνθημα “ΟΛΟΙ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΙ, ΟΛΟΙ ΙΣΟΙ”.

10^η δραστηριότητα: Σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό των ΤΠΕ οι μαθητές δημιούργησαν ηλεκτρονική αφίσα του προγράμματος και ένα τρίλεπτο video με στιγμές των Παραολυμπιακών αγώνων.

3.4.4 4^η Φάση: Αξιολόγηση προγράμματος

Η αξιολόγηση αφορούσε (α) στην ικανοποίηση των μαθητών από το μάθημα, (β) στην παρακίνηση των μαθητών για συμμετοχή στο μάθημα (γ) στην αλλαγή στάσεων και συμπεριφορών και στον τρόπο αλληλεπίδρασης των μαθητών μετά τη λήξη της παρέμβασης.

3.5 Εφαρμογές

Σχετικά με τους τρόπους δυνατής διεύρυνσης της εφαρμογής και σε άλλους τομείς/αντικείμενα της σχολικής μονάδας, οι συγγραφείς εκτιμούν ότι μπορούν να σχεδιαστούν και να υλοποιηθούν αρκετές ακόμη δράσεις στη σχολική μονάδα οι οποίες πέρα από τη διεύρυνση της εφαρμογής σε άλλα γνωστικά πεδία θα ενισχύσουν και θα ενδυναμώσουν τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου, αλλά και θα βοηθήσουν στο άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία. Μερικές σκέψεις και ιδέες για προβληματισμό θα μπορούσαν να αφορούν σε:

- I. εκπαιδευτικές επισκέψεις σε σχολεία όπου φοιτούν μαθητές με ειδικές ανάγκες, διεξαγωγή κοινών δραστηριοτήτων για εξοικείωση και αλληλεπίδραση των παιδιών με τη διαφορετικότητα.
- II. συνδιοργάνωση αθλητικών δράσεων με άτομα με ειδικές ανάγκες. Κοινοί αθλητικοί αγώνες με κεντρικό σύνθημα: «Όλοι διαφορετικοί, όλοι ίσοι». Κανένα στοιχείο ανταγωνισμού, αλλά δράσεις ευγενούς άμιλλας και συντροφικότητας.
- III. φιλαναγνωσία: Εμπλουτισμός της βιβλιοθήκης του σχολείου με τίτλους βιβλίων σχετικούς με την αναπηρία και την αποδοχή της διαφορετικότητας. Πλήρης κατάλογος βιβλίων που συνδέονται με την αναπηρία υπάρχει στην ιστοσελίδα www.disabled.gr.

3.6 Στατιστική Ανάλυση

Η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων περιελάμβανε ανάλυση διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων (*Repeated Measures ANOVA*) με στόχο να εξεταστούν πιθανές διαφορές εντός και μεταξύ των ομάδων από την αρχική μέτρηση ως την τελική μέτρηση αλλά και πιθανές διαφορές στο μέσο όρο των μετρήσεων μεταξύ της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου.

4. Αποτελέσματα

Στον πίνακα 1 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις, οι τιμές του F κάθε παράγοντα και το επίπεδο σημαντικότητας στην ανάλυση διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων.

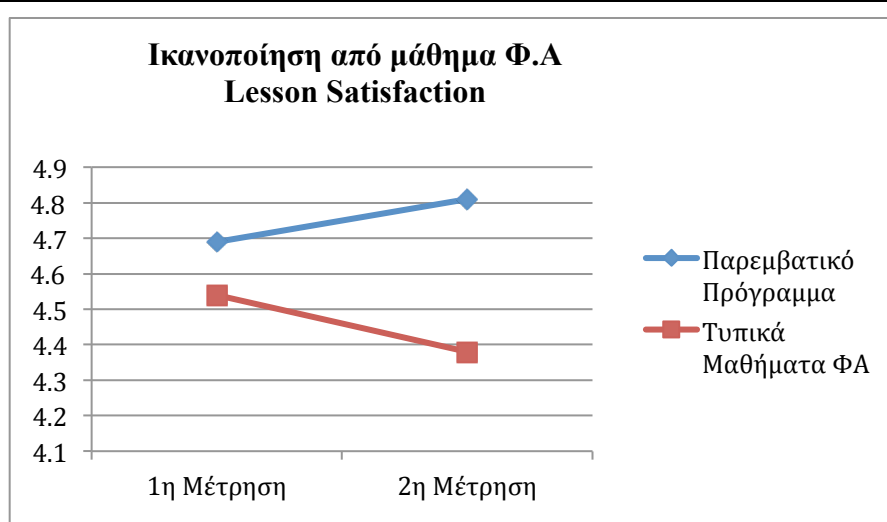
Πίνακας 1 Πίνακα Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις στην τελική μέτρηση των δύο ομάδων

	ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ ΟΜΑΔΑ		ΟΜΑΔΑ ΕΛΕΓΧΟΥ		F	η^2
	M.O	T.A	M.O	T.A		
Ικανοποίηση από μάθημα	4.81	.036	4.38	.037	29.74 *	.137
Εσωτερική παρακίνηση	4.79	.049	4.36	.051	41.81 *	.185
Εξωτερική παρακίνηση	2.46	.072	3.39	.076	63.29 *	.256
Έλλειψη παρακίνησης	1.47	.070	2.27	.073	15.35 *	.078

* = $p < .001$

4.1. Ικανοποίηση από το μάθημα

Αναφορικά με την ικανοποίηση των μαθητών από το μάθημα, τα αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης για επαναλαμβανόμενες μετρήσεις έδειξαν ότι στο σύνολο του δείγματος υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των μετρήσεων ($F_{1,92}=4.07$, $p<.05$, $\eta^2=.021$). Παρατηρήθηκε σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ μετρήσεων και ομάδων ($F_{1,92}=9.37$, $p<.05$, $\eta^2=.047$). Συγκεκριμένα η πειραματική ομάδα παρουσίασε υψηλότερα σκορ στην ικανοποίηση από το πρώτο στο δέκατο μάθημα, σε σχέση με την ομάδα ελέγχου. Επιπλέον υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ομάδων ($F_{1,92}=29.74$, $p<.001$, $\eta^2=.137$). Ως προς τον Μέσο Όρο των δύο μετρήσεων η πειραματική ομάδα παρουσίασε υψηλότερα σκορ ικανοποίησης ($M=4.81\pm.04$), σε σχέση με την ομάδα ελέγχου ($M=4.38\pm.04$) [γράφημα 1].

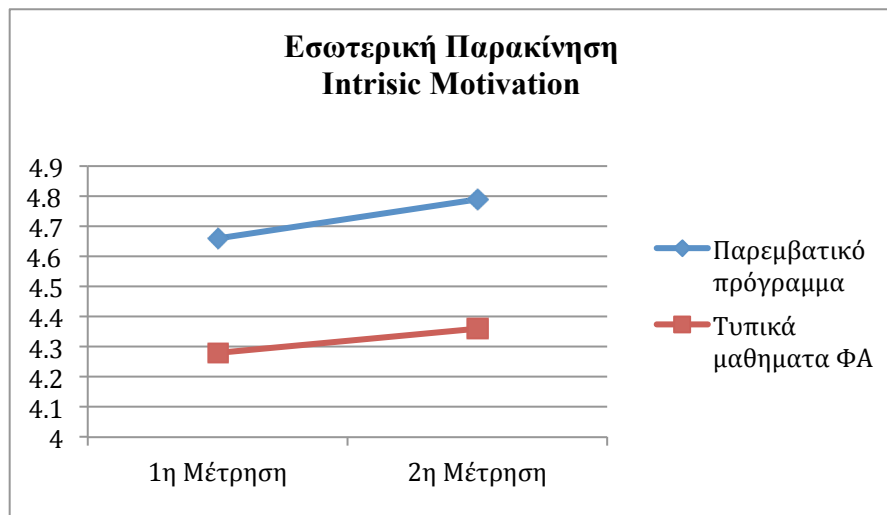


Γράφημα 1: Διαφορές μεταξύ των ομάδων στην ικανοποίηση από το μάθημα

4.2 Παρακίνηση για συμμετοχή στο μάθημα

4.2.1 Εσωτερική παρακίνηση

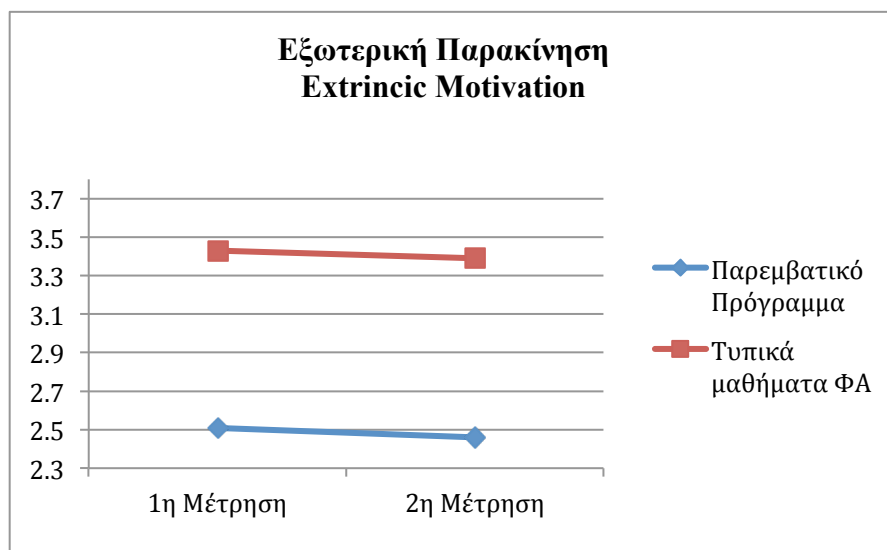
Αναφορικά με την εσωτερική παρακίνηση των μαθητών για συμμετοχή στο μάθημα, τα αποτελέσματα από την ανάλυση διακύμανσης για επαναλαμβανόμενες μετρήσεις, έδειξαν ότι υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων ($F_{1,91}=41.81$, $p<.001$, $\eta^2=.185$). Τα αποτελέσματα (γράφημα 2) έδειξαν ότι οι μαθητές της πειραματικής ομάδας είχαν υψηλότερα σκορ εσωτερικής παρακίνησης ($M=4.79\pm.05$) σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου ($M=4.36\pm.05$).



Γράφημα 2: Διαφορές μεταξύ των ομάδων στην εσωτερική παρακίνηση των μαθητών.

4.2.2 Παράγοντας Εξωτερική παρακίνηση

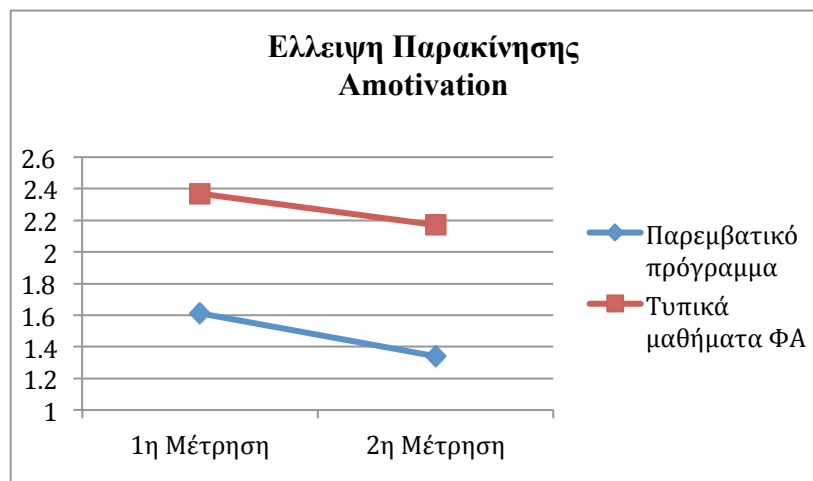
Αναφορικά με την εξωτερική παρακίνηση για συμμετοχή στο μάθημα, τα αποτελέσματα από την ανάλυση διακύμανσης για επαναλαμβανόμενες μετρήσεις έδειξαν ότι υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων ($F_{1,91}=63.29$, $p<.001$, $\eta^2=.256$). Τα αποτελέσματα (γράφημα 3) έδειξαν ότι οι μαθητές της πειραματικής ομάδας ήταν λιγότερο εξωτερικά παρακίνημένοι ($M=2.46\pm.07$) σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου ($M=3.39\pm.08$).



Γράφημα 3: Διαφορές μεταξύ των ομάδων στην εξωτερική παρακίνηση των μαθητών.

4.2.3 Έλλειψη παρακίνησης

Αναφορικά με την έλλειψη παρακίνησης στο μάθημα, τα αποτελέσματα από την ανάλυση διακύμανσης για επαναλαμβανόμενες μετρήσεις έδειξαν ότι υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των μετρήσεων ($F_{1,91}=15.35$, $p<.001$, $\eta^2=.078$). Επίσης υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ομάδων ($F_{1,91}=64.20$ $p<.001$, $\eta^2=.262$). Τα αποτελέσματα έδειξαν, ότι οι μαθητές της πειραματικής ομάδας παρουσίασαν αρκετά χαμηλότερα σκορ στην έλλειψη παρακίνησης ($M=1.47\pm.07$) σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου ($M=2.28\pm.07$).



Γράφημα 4: Διαφορές μεταξύ των ομάδων στην έλλειψη παρακίνησης των μαθητών.

5. Συζήτηση

Η εμπειρία από την εφαρμογή του προγράμματος έδειξε ότι, η ειλικρινής προσπάθεια για ουσιαστική ένταξη παιδιών με αναπηρίες σε μια τυπική τάξη έχει πολλαπλά οφέλη όχι μόνο για τα ίδια τα παιδιά με αναπηρίες, αλλά και για όλους τους συμμετέχοντες (εκπαιδευτικούς, υπόλοιπα παιδιά, γονείς).

Μέσα από την συστηματική παρατήρηση της συμπεριφοράς φάνηκε ότι τα παιδιά με αναπηρία εντάχθηκαν ισότιμα στη σχολική κοινότητα, μέσα σε ένα κλίμα αποδοχής, αλληλοσεβασμού και συναισθηματικής σταθερότητας. Η κοινωνικοποίηση και η ένταξή τους στην ομάδα εκτιμάται ότι συνέβαλε στην καλύτερη ψυχολογική τους ισορροπία. Η αίσθηση της συμμετοχής σε ένα κοινωνικό σύνολο ανέστειλε αισθήματα περιθωριοποίησης που βίωναν εξαιτίας του αποκλεισμού τους από την ομάδα. Τα αποτελέσματα δείχνουν να συμφωνούν με άλλες έρευνες (Ιωαννίδου, Μπάτσιου, Δούδα, Κουρτέσης 2012; Καραολής, Μπάτσιου, Δούδα, Αντωνίου, 2012), που υποστηρίζουν ότι το επίπεδο αυτοαντίληψης των παιδιών με αναπηρία αυξάνεται με την ισότιμη συμμετοχή τους στην ομάδα και συμβάλλει σε μεγαλύτερη πρόθεση συμμετοχής στις αθλητικές δραστηριότητες. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας βρίσκονται σε συμφωνία με άλλες έρευνες (Sherrill, 2004; Μαγγουρίτσα, Κοκαρίδας & Θεοδωράκης, 2005) που υποστηρίζουν ότι στα οφέλη της ενσωμάτωσης συγκαταλέγονται η βελτίωση της κοινωνικότητας, η ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης και του αυτοσεβασμού του μαθητή με αναπηρίες και η ομαλή ένταξη στην τυπική τάξη και την κοινωνία.

Οι υπόλοιποι μαθητές βιώνοντας μια κατάσταση ενσυναίσθησης, απαλλάχθηκαν από προκαταλήψεις, ιδεοληψίες και ρατσιστικές αντιλήψεις. Έμαθαν να λειτουργούν σε κλίμα αλληλοσεβασμού, αλληλοϋποστήριξης και αλληλεγγύης. Συνεργάστηκαν αρμονικά, επαναπροσδιόρισαν τη σχέση τους με την ομάδα, οικοδόμησαν θετικές σχέσεις αποδεχόμενοι με ειλικρίνεια τη διαφορετικότητα. Σύμφωνα με τους Booth, Ainscow, Black - Hawkins,

Vaughan, και Shaw, (2000) τα παιδιά αποκτούν ένα υψηλό αίσθημα προσωπικής και κοινωνικής υπευθυνότητας βιώνοντας την ενσυναίσθηση και μαθαίνοντας να λειτουργούν υποστηρικτικά προς τους άλλους. Εξάλλου μελέτη των Block και Malloy (1998) στην οποία ερευνήθηκε η στάση υγιών μαθητών αναφορικά με την ενσωμάτωση παιδιών με αναπηρίες σε ομάδα softball, έδειξε ότι οι μαθητές χωρίς αναπηρία επιθυμούσαν τη συμμετοχή παιδιών με κινητικά προβλήματα στην ομάδα τους με τις κατάλληλες προσαρμογές άσκησης. Στις επιδράσεις ανάλογων παρεμβατικών προγραμμάτων (Μαγγουρίτσα, Κοκαρίδας & Θεοδωράκης, 2005) υποστηρίζεται ότι το κέρδος μάθησης είναι η μεγαλύτερη ηθική υποχρέωση που αισθάνονται οι μαθητές χωρίς αναπηρίες να αποδεχτούν μαθητές με οριακή νοημοσύνη στην τυπική τάξη. Αλλά και στην εργασία των Block και Malloy (1998) υποστηρίχθηκε η άποψη ότι οι μαθητές χωρίς αναπηρία ανέπτυξαν συναισθήματα συμπάθειας, αποδοχής των ατομικών διαφορών, ενσυναίσθησης και καλύτερης ανταπόκρισης στις ανάγκες των συνομήλικων με αναπηρίες. Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγουν και έρευνες (York, Vandrcook, Macdonald, Heise-Neff & Caughey, 1992) που αφορούσαν στην αντιμετώπιση μαθητών απέναντι σε συνομήλικους με ελαφρές γνωστικές διαταραχές, όπου η στάση όλων των μαθητών απέναντι στη διαφορετικότητα κρίθηκε ιδιαίτερα θετική.

Μέσα από την αξιολόγηση της ικανοποίησης των μαθητών από τη συμμετοχή τους στο μάθημα, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά βρήκαν τη συγκεκριμένη διδακτική παρέμβαση ελκυστική τονίζοντας ότι ένιωσαν μια ευχαρίστηση, ότι απόλαυσαν την συνεργασία μεταξύ τους και ότι άντλησαν περισσότερη χαρά και ικανοποίηση. Τα αποτελέσματα βρίσκονται σε συμφωνία με άλλες μελέτες που υποστηρίζουν υψηλά επίπεδα ικανοποίησης των μαθητών από την εφαρμογή ενός διαθεματικού προγράμματος φυσικής αγωγής σε μαθητές Γυμνασίου (Γκοτζαρίδης, Παπαϊωάννου, Αντωνίου, Αλμπανίδης, 2007). Υψηλό βαθμό ικανοποίησης των μαθητών από τη συμμετοχή τους σε διαθεματικές δραστηριότητες έδειξε και ανάλογη μελέτη των Καπρίνη, Διγγελίδη και Παπαϊωάννου (2009). Επιπλέον, σημαντικό εύρημα της παρούσας έρευνας αποτέλεσε η αύξηση της εσωτερικής παρακίνησης των μαθητών της πειραματικής ομάδας. Φαίνεται πως η διαφορετική πλοκή του μαθήματος μέσα από βιωματικές δραστηριότητες βελτίωσε τα συναισθήματα των μαθητών και τη διάθεση τους, παράγοντες που σύμφωνα με τους Deci & Ryan (2000) μπορούν να επηρεάσουν την παρακίνηση των μαθητών. Γενικά η έλλειψη παρακίνησης σε διαθεματικά παρεμβατικά προγράμματα παρουσιάζεται εξαιρετικά χαμηλή ενώ διαπιστώνεται ότι αυξάνονται τα εσωτερικά κίνητρα συμμετοχής (Γκοτζαρίδης και συν. 2007; Καπρίνης και συν, 2009; Garcia et al, 1996; Papaioannou & MacDonald, 1993; Spalding, 2002; Westerhold, 2000).

Από την πλευρά τους, οι εκπαιδευτικοί βίωσαν μια πιο ολοκληρωμένη και ουσιαστική διαχείριση της σχολικής τάξης, βασισμένη σε μια φιλοσοφία αποδοχής, μακριά από στερεοτυπικές αντιλήψεις, αποκλεισμούς και φαινόμενα «Πυγμαλίωνα». Τη συμβατική διδασκαλία αντικατέστησαν διαδικασίες βιωματικής μάθησης και καινοτόμες δράσεις, δίνοντας ένα ιδιαίτερο κίνητρο για ενεργό συμμετοχή των παιδιών στο μάθημα. Εξάλλου, έρευνα των Καραολή, Μπάτσιου, Δούδα, & Αντωνίου (2012), δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν θετικές στάσεις και προθέσεις αναφορικά με την συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς κινητική αναπηρία στο μάθημα της φυσικής αγωγής. Η επιτυχία της ενσωμάτωσης και συνεκπαίδευσης των μαθητών με αναπηρία εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τη στάση των εκπαιδευτικών γιατί αυτοί μπορούν να επηρεάσουν τα παιδιά της τάξης τους, τους συναδέλφους τους και τους γονείς (Greenwood & French, 2000; Hegarty, 1994, Pumfrey, 2000; Tzokova, 2000).

Κατά το στάδιο της διάχυσης του προγράμματος στην υπόλοιπη σχολική κοινότητα, στους γονείς και μέσα από τη συζήτηση που αναπτύχθηκε, φάνηκε ότι οι γονείς μάλλον αισθάνονται ικανοποιημένοι βλέποντας τα παιδιά τους να λαμβάνουν μια εκπαίδευση η οποία

ξεπερνά την απλή μετάδοση γνώσεων και να προσεγγίζει ολόπλευρα, αρμονικά και ισόρροπα την ψυχική και πνευματική τους υπόσταση, τη συναισθηματική τους ωριμότητα και την αρμονική ένταξή τους στην κοινωνία.

Η παιδαγωγική συμβολή του προγράμματος κρίνεται ουσιαστική. Η ενασχόληση των παιδιών με το πρόγραμμα βελτίωσε το συναισθηματικό τους κόσμο, την ωριμότητά τους, την διαχείριση των συναισθημάτων τους. Ο σεβασμός προς τα δικαιώματα και τα συναισθήματα των άλλων, η ευαισθητοποίηση και η ανταπόκριση προς τους άλλους, η μεταφορά της υπευθυνότητας σε άλλους χώρους (μάθημα, χώρος παιχνιδιού, σπίτι κ.α) βοήθησε ώστε να επωφεληθούν ευάλωτες κοινωνικές ομάδες (μαθητές με αναπηρία, παχυσαρκία, αλλοδαποί κλπ) αφού άρχισαν να αντιμετωπίζονται ισότιμα μέσα σε ένα κλίμα αποδοχής και αλληλεγγύης.

Αλλά και η διδακτική αξία του προγράμματος, ειδικά για το μάθημα της φυσικής αγωγής αποτιμάται θετικά. Η δράση αυτή υποστηρίζει την άποψη ότι το μάθημα της φυσικής αγωγής μπορεί να αποτελέσει προνομιακό χώρο εμπλοκής για διαθεματικές προσεγγίσεις με εξόχως παιδαγωγικό χαρακτήρα (Γκοτζαρίδης και συν. 2007; Καπρίνης και συν. 2009). Μπορεί να διαδραματίσει κυρίαρχο ρόλο στη βιωματική μάθηση και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων (Kalyn, 2005; Μυλώσης και Παπαϊωάννου, 2005). Μέσα από τέτοιες διδακτικές παρεμβάσεις μπορούν να διδαχθούν αποτελεσματικά δεξιότητες όπως η ομαδικότητα, η συνεργασία, η αποδοχή της διαφορετικότητας, η διαχείριση των συναισθημάτων (νίκη, ήττα, χαρά, λύπη, θυμός, εκτόνωση) επιτυγχάνοντας ανάπτυξη στον κοινωνικό και συναισθηματικό τομέα του παιδιού. Το σύγχρονο σχολείο δεν μπορεί να αποτελεί απλά χώρο στερεότυπης διδασκαλίας, να έχει μόνο γνωσιοκεντρικό χαρακτήρα αλλά πρέπει να αποτελεί χώρο καλλιέργειας του συναισθηματικού κόσμου του παιδιού. Ο μαθητής θα πρέπει όχι απλά να μάθει «πώς να μαθαίνει» αλλά θα πρέπει να μάθει «πώς να πράττει», ώστε να μπορεί να εφαρμόζει στην καθημερινή του ζωή, στην κοινωνική του δραστηριότητα αλλά και στην αυριανή επαγγελματική του ενασχόληση, τις γνώσεις και τις δεξιότητες που αποκτά. Οι διδάσκοντες φυσικής αγωγής έχουν την ευκαιρία αλλά και την πρόκληση μέσα από καινοτόμες διδακτικές προσεγγίσεις να ενσωματώσουν και να αναπτύξουν ολόπλευρα, ισόρροπα και αρμονικά την προσωπικότητα των παιδιών.

6. Σημασία για τη φυσική αγωγή – ποιότητα ζωής

Στο πλαίσιο της αναγκαιότητας διαμόρφωσης προγραμμάτων σπουδών με διαφορετικές προδιαγραφές από εκείνες των παραδοσιακών και αναζήτησης νέων τρόπων και μεθόδων διδασκαλίας, η διαθεματικότητα προτείνεται ως μια σύγχρονη και ενδιαφέρουσα επιλογή, αλλά και ως μια ολοκληρωμένη πρόταση. Μέσα από τις διαθεματικές προσεγγίσεις η φυσική αγωγή αναβαθμίζεται αφού διαμορφώνεται ένα ευνοϊκό μαθησιακό περιβάλλον, στο οποίο οι μαθητές συμμετέχουν ενεργητικά και όχι απλά επειδή πρέπει, ενώ συγχρόνως το μάθημα αναβαθμίζεται ποιοτικά καθώς έχει να επιδείξει συγκεκριμένα μαθησιακά αποτελέσματα στον συμπεριφορικό κόσμο των παιδιών. Καινοτόμες δράσεις όπως το πρόγραμμα που περιγράφηκε δημιουργούν ένα μαθητοκεντρικό, κοινωνιοκεντρικό και βιωματικό περιβάλλον, με όλους τους συντελεστές του συμμετόχους, ένα περιβάλλον ελκυστικό και όχι μόνο χώρο στερεότυπης διδασκαλίας.

Παράλληλα βελτιώνεται και η ποιότητα ζωής των μικρών μαθητών αφού ενδυναμώνεται ο συναισθηματικός τους κόσμος και βελτιώνονται οι διαπροσωπικές σχέσεις. Τα παιδιά αποκτούν ευαισθησία και ανταπόκριση στα συναισθήματα των άλλων, μαθαίνουν την ενσυναίσθηση, επικοινωνούν αποτελεσματικά και αποκτούν αυτοέλεγχο και υπεύθυνη συμπεριφορά. Παράλληλα, η ελκυστική διδασκαλία παρακινεί τα παιδιά, ενισχύει την πρόθεση για ενεργητική συμμετοχή στο μάθημα και κατά συνέπεια η φυσική αγωγή βοηθά

τους μαθητές στην καλλιέργεια θετικής στάσης προς την άσκηση και την υιοθέτηση ενός φυσικά δραστήριου τρόπου ζωής κατά τη διάρκεια της ενήλικης ζωής τους.

6.1 Επίλογος

Η παρούσα πρόταση, προσπαθεί να καλύψει το κενό στην εφαρμογή διαθεματικών κινητικών προγραμμάτων στο μάθημα της φυσικής αγωγής. Οι εμπειρίες και τα συμπεράσματα θα μπορούσαν να συμβάλλουν στην προαγωγή της ακαδημαϊκής γνώσης γύρω από την επίδραση της διαθεματικής προσέγγισης στη διδασκαλία της φυσικής αγωγής. Επιπλέον θα μπορούσαν να λειτουργήσουν συμβουλευτικά προς τους εκπαιδευτικούς φυσικής αγωγής ως προς τον καλύτερο σχεδιασμό των εκπαιδευτικών τους προγραμμάτων και να οδηγήσουν σε μια ουσιαστική αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας

6.2 Αναγνώριση - Acknowledgments

Οι συγγραφείς αισθάνονται την ανάγκη να εκφράσουν την ευγνωμοσύνη τους προς τον Παραολυμπιονίκη κ. Γεράσιμο Βρυώνη για την αποδοχή της πρόσκλησης, για την ομιλία του προς τα παιδιά καθώς και τη γόνιμη και δημιουργική συζήτηση που αναπτύχθηκε. Η παρουσία του υπήρξε καταλυτική ώστε η δράση να αναπτυχθεί μέσα σε ένα θετικό και υποστηρικτικό περιβάλλον μάθησης.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Alrichter, H. & Porsch, P., (2001). *Οι Εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Bain, L. (1990). A critical analysis of the hidden curriculum in physical education. In D. Kirk, and R. Tinning, (Eds.), *Physical education, curriculum and culture: Critical issues in the contemporary crisis*. London: Falmer Press.
- Barton, L. (1993). Disability, empowerment and physical education, In: J. Evans (Ed.), *Equality, education and physical education*, (pp. 43-54). London: Falmer Press.
- Block, M.E., & Malloy, M. (1998). Attitudes of girls towards including a child with severe disabilities in a regular fast-pitch softball league. *Mental Retardation*, 36, 137-144.
- Booth, T., Ainscow, M., Black - Hawkins, K., Vaughan, M. & Shaw, L. (2000). Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools. Bristol: CSIE (Centre for Studies in Inclusive Education).
- Γκοτζαρίδης, Χ., Παπαϊωάννου, Α., Αντωνίου, Π., & Αλμπανίδης, Ε. (2007). Επίδραση ενός Διαθεματικού Προγράμματος στην Παρακίνηση Μαθητών της Α΄ Τάξης Γυμνασίου στο Μάθημα της Φυσικής Αγωγής. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό* τόμος 5, 52 – 62.
- Γούδας, Μ., Χασάνδρα, Μ., & Κοσμίδου, Ε. (2008). Κοινωνικές ανισότητες και κοινωνικός αποκλεισμός. Στο Θεοδωράκης, Ι. (Επιμ.): Πρόγραμμα Καλλιπάτειρα – Από τα σπορ στην καθημερινή ζωή – Όλοι διαφορετικοί, όλοι ίσοι – Βιβλίο Εκπαιδευτικού (σελ. 94 - 104). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Carrington, B. & Williams, T. (1988). Patriarchy and ethnicity: The link between physical education and community leisure activities. In J. Evans (Ed.), *Teachers, teaching and control in physical education*. Lewes: Falmer Press.
- Deci, E.L. & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York: Plenum.

- Duda, J. L., & Nichols, J. G. (1992). Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of Educational Psychology*, 84, 290-299.
- Garcia, C., Garcia, L., Juhas, K., Vogeler, L., Barker, B., Estes, T., et al. (1996). The value of integration. Activities that get children involved. *Teaching Elementary Physical Education*, 7, 20-22.
- Guay, F., Mageau, G. A., & Vallerant, R. J. (2003). On the hierarchical structure of self-determined motivation: A test of top-down, bottom-up, reciprocal, and horizontal effects. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29 (8), 992-1004.
- Greenwood, M., & French, R. (2000). Inclusion into regular physical education classes: Background and economic impact. *The Physical Educator*, 57, 209-215.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2000). Ένταξη: Ουτοπία ή πραγματικότητα; Η εκπαιδευτική και πολιτική διάσταση της ένταξης μαθητών με ειδικές ανάγκες. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Hargreaves, J. (1990). Gender on the sports agenda. *International Review for the Sociology of Sport*, 25, 287-305.
- Hegarty, S. (1994). Quality of life at school. In D. Goode (Ed.). *Quality of life for persons with disabilities. International perspectives and issues*. Cambridge, MA: Brookline Books.
- Ιωαννίδου Δ., Μπάτσιου Σ., Δούδα Ε., Κουρτέσης Θ. (2012) *Το επίπεδο αυτοαντίληψης των παιδιών με κινητική αναπηρία και οι λόγοι παρακίνησης για την ενασχόληση τους με την άσκηση*. 19^ο Διεθνές Συνέδριο Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού, Κομοτηνή.
- Καπρίνης Σ., Διγγελίδης Ν. και Παπαϊωάννου Α. (2009). Διαθεματικότητα στη Φυσική Αγωγή: Παρακίνηση και Ακαδημαϊκές Επιδόσεις στα Μαθηματικά. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 7(2) 90-102.
- Kalyn, B. (2005). *Intergration Teaching Elementary Physical Education* 9, 31-36.
- Καραολής Ι., Μπάτσιου Σ., Δούδα Ε., Αντωνίου Π. (2012) “*Συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς κινητική αναπηρία στο μάθημα της φυσικής αγωγής: Στάσεις και προθέσεις των καθηγητών φυσικής αγωγής των δημοσίων σχολείων της Κύπρου*”. 19^ο Διεθνές Συνέδριο Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού, Κομοτηνή.
- Kirk, D., & Tinning, R. (1990). *Physical education, curriculum and culture: Critical issues in the contemporary crisis*. London, Falmer Press.
- Kirk, D., Burgess-Limerick, R., Kiss, M., Lahey, J., & Penney, D. (1999). *Senior physical education: An integrated approach*. Human Kinetics.
- Κυπριωτάκης, Α. (2001). Μια παιδαγωγική. Ένα σχολείο για όλα τα παιδιά. Σύγχρονες αντιλήψεις αγωγής και εκπαίδευσης των παιδιών με εμπόδια στη ζωή και στη μάθηση. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.
- Leaman, O. (1988). Competition, cooperation and control. In J. Evans (Ed.), *Teachers, teaching and control in physical education*. Lewes: Falmer Press.
- Μαγουρίτσα, Γ., Κοκαρίδας, Δ., & Θεοδωράκης, Γ. (2005). Απόψεις μαθητών γυμνασίου σχετικά με την ενσωμάτωση συνομήλικων με οριακή νοημοσύνη πριν και μετά την εφαρμογή ενός παρεμβατικού προγράμματος αναψυχής. *Αναζητήσεις Στην Φυσική Αγωγή και τον Αθλητισμό*, 3 (3), 212- 24.
- Μυλώσης, Δ., & Παπαϊωάννου, Α., (2005). Επιδράσεις μιας εξάμηνης παρέμβασης στο μάθημα της Φ.Α με βάση το πολυδιάστατο μοντέλο, στην αντιλαμβανόμενη έμφαση

- του καθηγητή φα σε στόχους και στην αυτοαντίληψη των μαθητών. *Αθλητική Ψυχολογία*, 16, 3-24.
- Pollard, A. (1988). Physical education, competition and control in primary education. In J. Evans (Ed.), *Teachers, teaching and control in physical education*. Lewes: Falmer Press.
- Papaioannou, A. & MacDonald, A. I. (1993). Goal perspectives and purposes of physical education as perceived by Greek adolescents. *Physical Education Review*, 16, 41-48.
- Papaioannou, A., Milosis, D., Kosmidou, E., & Tsigilis, N. (2002). Multidimensional structure of goal orientations: The importance of adopting a personal development goal in physical education. *Psychologia*, 9, 494-513.
- Pumfey, P. (2000). Emotional and behavioral difficulties: Messages for teachers. Retrieved from: http://www.isec2000.org.uk/abstracts/symposia/symp_10_3.htm
- Salamanca (1994). Untitled Document. Framework for Action on Special Education Salamanca, Spain. <http://dag.virtualare.net/framework.htm>
- Sherrill, C. (2004). *Adapted physical activity, recreation, and sport. Cross disciplinary and lifespan*. Dubuque, IA: WCB/ McGraw Hill.
- Spalding, E. (2002). Of organelles and octagons: what do preserve secondary teachers learn from interdisciplinary teaching? *Teaching and Teacher Education*, 18, 699-714.
- Treasure, D., & Roberts, G. (1995). Applications of achievement goal theory to physical education: Implications for enhancing motivation. *Quest*, 47, 475 – 489.
- Tzokova, D. (2000). Inclusion of children with severe learning difficulties: A teachers' perspectives. Retrieved from: www.isec2000.org.uk/abstracts/symposia/symp_75.htm.
- Vallerant, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (pp. 271–360). New York: Academic.
- Westerhold, P.S. (2000). Bodies and Brains in Motion. Investigating the Impact of an Integrated Curriculum. *Teaching Elementary Physical Education*, 11(6), 17-21.
- York, L., Vandrcook, T., Macdonald, C., Heise-Neff, C., & Caughey, E. (1992). Feedback about integrating middle-school students with severe disabilities in general education classes. *Exceptional Children*, 58, 244-258.