



European Commission



# Εκπαιδευτικό Υλικό Αυτο-βελτίωσης (ΕΥΑ)

# ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

### Κεφάλαιο 1: ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

- 1.1 Σχεδιασμός προγράμματος κινητικών δραστηριοτήτων
- 1.2 Ανάγκη ύπαρξης προγράμματος κινητικών δραστηριοτήτων στην προσχολική αγωγή
- 1.3 Σχεδιασμός γραπτού εβδομαδιαίου πλάνου
- 1.4 Περιεχόμενο προγράμματος και εβδομαδιαίων πλάνων κινητικών δραστηριοτήτων
- 1.5 Πρακτικές οδηγίες προετοιμασίας προγράμματος και πλάνων

### Κεφάλαιο 2: ΠΡΟΣΒΑΣΗ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΣΕ ΚΙΝΗΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

- 2.1 Η φυσική δραστηριότητα στο προσχολικό περιβάλλον
- 2.2 Παράγοντες του προσχολικού περιβάλλοντος που επηρεάζουν το επίπεδο της φυσικής δραστηριότητας
- 2.3 Εξωτερικός χώρος παιχνιδιού
- 2.4 Ποιότητα προγράμματος κινητικών δραστηριοτήτων
- 2.5 Υποδείξεις και πρακτικές οδηγίες

### Κεφάλαιο 3: ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ ΑΔΡΗΣ ΚΙΝΗΤΙΚΟΤΗΤΑΣ

- 3.1 Το επίπεδο της φυσικής δραστηριότητας (ΦΑ) κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας
- 3.2 Σημασία της ΦΑ για τα μικρά παιδιά
- 3.3 Συχνότητα και διάρκεια των κινητικών δραστηριοτήτων κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας
- 3.4 Περιεχόμενο των οργανωμένων δραστηριοτήτων αδρής κινητικότητας
- 3.5 Υποδείξεις και πρακτικές οδηγίες

### Κεφάλαιο 4: ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ-ΕΜΠΛΟΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΥ

- 4.1 Εισαγωγή
- 4.2 Χαρακτηριστικά συμμετοχής-εμπλοκής παιδαγωγού
- 4.3 Πρακτικές, στρατηγικές, κατευθυντήριες γραμμές και παραδείγματα
- 4.4 Συμπεράσματα

### Κεφάλαιο 5: ΕΠΟΠΤΕΙΑ ΜΑΘΗΤΩΝ

- 5.1 Η συμβολή της εποπτείας στη μάθηση των παιδιών
- 5.2 Εισηγήσεις και πρακτικές στρατηγικές

## **Κεφάλαιο 6: ΕΝΘΑΡΡΥΝΟΝΤΑΣ ΤΙΣ ΚΙΝΗΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ**

- 6.1 Η συμβολή της φυσικής δραστηριότητας στην προσχολική αγωγή
- 6.2 Η ευαισθητοποίηση των παιδιών προς έναν φυσικά δραστήριο τρόπο ζωής
- 6.3 Η απόκτηση θετικών εμπειριών των παιδιών από τη συμμετοχή τους στις κινητικές δραστηριότητες
- 6.4 Πρακτικές οδηγίες ενθάρρυνσης των παιδιών για έναν φυσικά δραστήριο τρόπο ζωής

## **Κεφάλαιο 7: ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΚΙΝΗΤΙΚΗΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩ**

- 7.1 Αξιολόγηση
- 7.2 Αξιολόγηση στην εκπαίδευση
- 7.3 Αξιολόγηση στην προσχολική αγωγή
- 7.4 Αξιολόγηση του παιδιού
- 7.5 Μέθοδοι αξιολόγησης (παρατήρηση και ατομικός φάκελος/portfolio)
- 7.6 Πρακτικές οδηγίες παρατήρησης για κινητικές δραστηριότητες

## **Κεφάλαιο 8: ΕΝΗΜΕΡΩΣΗ ΓΟΝΕΩΝ**

- 8.1 Επικοινωνία με την οικογένεια
- 8.2 Ο ρόλος των γονέων στο επίπεδο της φυσικής δραστηριότητας του παιδιού τους
- 8.3 Ενημέρωση των γονέων για τη φυσική δραστηριότητα του παιδιού τους
- 8.4 Υποδείξεις και πρακτικές οδηγίες

# ΕΙΣΑΓΩΓΗ

## **Περιεχόμενα – Εκπαιδευτικό Υλικό Αυτο-βελτίωσης (ΕΥΑ)**

- Εισαγωγή
- Περιγραφή του Εκπαιδευτικού Υλικού Αυτο-βελτίωσης (ΕΥΑ)
- Υποστηρικτικές πρακτικές

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Αρκετές δημοσιεύσεις δείχνουν ότι η παιδική παχυσαρκία και η σχέση της με τη μη σωματική δραστηριότητα έχουν προωθήσει τη φυσική δραστηριότητα (ΦΔ), ως μια σημαντική προτεραιότητα για τη δημόσια υγεία (Erwin, Beighle, Carson, & Castelli, 2013· Pate κ.ά., 2016· Ross, 2013). Οι ερευνητές και οι επαγγελματικές οργανώσεις εισηγούνται ότι σε όλα τα εκπαιδευτικά επίπεδα θα πρέπει να παρέχεται στα παιδιά ποιοτική ΦΔ και φυσική αγωγή (ΦΑ) για να είναι ενεργά καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής ημέρας (DGEC, 2008· NASPE, 2008· Pate κ.ά., 2016· Pfeiffer κ.ά., 2013· WHO, 2010).

Τα σχολεία είναι ιδανικοί τόποι για να επηρεάσουν την υγεία σε όλες τις ηλικίες των παιδιών μέσω της μεγιστοποίησης της ενασχόλησης τους στις ΦΔ, καθώς το σχολείο είναι ο τόπος όπου τα παιδιά περνούν το μεγαλύτερο μέρος του χρόνου εκτός σπιτιού (Castelli, Centeio, & Nicksic, 2013· Kirk, 2005· Stodden & Goodway, 2007). Σε αυτό το πλαίσιο, η ΦΑ και η ΦΔ κατά τα προσχολικά χρόνια φαίνεται να είναι κρίσιμη, δεδομένου ότι προσφέρουν ευκαιρίες στα παιδιά προκειμένου να γίνουν σωματικά δραστήρια από πολύ μικρή ηλικία. Η ΦΑ και η ΦΔ κατά τα προσχολικά χρόνια, έχουν επίσης τη δυνατότητα να συμβάλλουν στην ανάπτυξη των βασικών κινητικών δεξιοτήτων των παιδιών, να υποστηρίξουν την ανάπτυξη των κοινωνικών, γνωστικών και συναισθηματικών τους δεξιοτήτων και να βοηθήσουν τα παιδιά να αναπτύξουν συνήθειες για δια βίου άσκηση και ΦΔ (Clark, 2005, 2007· Goodway & Robinson, 2006· Goodway, Ruri, & Bakhtiar, 2014· Pate κ.ά., 2013· Ross, 2013).

Η βιβλιογραφία προτείνει ότι τα παιδιά ηλικίας προσχολικής ηλικίας πρέπει να συμπληρώνουν τουλάχιστον 60 λεπτά φυσικής άσκησης ανά ημέρα. Το μισό του χρόνου αυτού σε δομημένη σωματική δραστηριότητα και το υπόλοιπο σε μη-δομημένο ελεύθερο παιχνίδι (DGEC, 2008· NASPE, 2008· Pate κ.ά., 2013). Ωστόσο, σύμφωνα με ερευνητικά ευρήματα, τα παιδιά προσχολικής ηλικίας χαρακτηρίζονται από χαμηλά επίπεδα ΦΔ και υψηλά επίπεδα καθιστικής συμπεριφοράς (Goodway κ.ά., 2014· Pate κ.ά., 2013· Pate κ.ά., 2016· Pfeiffer κ.ά., 2013· Ross, 2013).

Ανεξάρτητα από την ισχυρή αιτιολόγηση για την ΦΑ και την ΦΔ στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, η ποιότητα της ΦΑ και της ΦΔ κατά τα προσχολικά χρόνια έχει επικριθεί παγκοσμίως επειδή δεν εξυπηρετεί τους επιδιωκόμενους στόχους της. Η βιβλιογραφία υποδηλώνει ότι η ΦΑ και η ΦΔ κατά τα προσχολικά χρόνια είναι χαμηλής ποιότητας, οι διδακτικές συμπεριφορές των παιδαγωγών στα προσχολικά χρόνια δεν είναι πάντοτε αποτελεσματικές και τα επίπεδα της ΦΔ είναι χαμηλά (Kirk,

2005· Marsden & Weston, 2007· Ross, 2013· Stork & Sanders, 2008). Μερικές μελέτες έχουν δείξει ότι κάποια θετικά αποτελέσματα επιτεύχθηκαν μέσω προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης παιδαγωγών που επικεντρώθηκαν στην αναβάθμιση των παιδαγωγικών δεξιοτήτων και των γνώσεων των παιδαγωγών (Castelli κ.ά., 2013· Ross, 2013· Stodden, & Goodway, 2007). Τα προγράμματα αυτά παρέχουν ευκαιρίες στους παιδαγωγούς για να μάθουν νέες παιδαγωγικές προοπτικές, καθώς και νέες εξειδικευμένες στρατηγικές, προκειμένου να προσφέρουν πιο χρήσιμες μαθησιακές εμπειρίες στα παιδιά (Goodway κ.ά., 2014· Pate κ.ά., 2016). Τα αποτελέσματα από τέτοιες μελέτες έδειξαν ότι η ΦΔ των μικρών παιδιών μπορεί να αυξηθεί όταν τα σχολεία εφαρμόζουν εκπαιδευτικές και οργανωτικές πρακτικές που προωθούν την ΦΔ (Pate κ.ά., 2016· Vidoni & Ignico, 2011· Vidoni, Lorenz, & Terson de Paleville, 2014). Το ερευνητικό πρόγραμμα “Innovative Self-Improvement Approach for the Professional Development of early educators” (SIA-ProD) χρηματοδοτήθηκε με την υποστήριξη της Ευρωπαϊκής Επιτροπής [Αριθμός έργου: 2016-1-EL01-KA201-023420]. Το πρόγραμμα SIA-ProD χρησιμοποιεί μια εναλλακτική προσέγγιση για την εκπαίδευση και την επαγγελματική ανάπτυξη των παιδαγωγών προσχολικής εκπαίδευσης και παρέχει τη μεθοδολογία και τα εργαλεία για αυτό-αξιολόγηση και αυτό-βελτίωση. Αυτό το ερευνητικό πρόγραμμα ανέπτυξε ένα εργαλείο αυτό-αξιολόγησης και ένα εκπαιδευτικό πακέτο αυτό-βελτίωσης (SIEP) για να ερευνήσει και με τη σειρά του να υποστηρίξει τον τρόπο με τον οποίο οι παιδαγωγοί της προσχολικής ηλικίας προωθούν τη ΦΔ στο σχολείο τους.

### **Εκπαιδευτικό Υλικό Αυτό-βελτίωσης (EYA): Ένα πλαίσιο αποτελεσματικής διδασκαλίας φυσικών δραστηριοτήτων στην προσχολική εκπαίδευση των παιδιών.**

Το SIEP στοχεύει να παρέχει γνώσεις, ιδέες και υποστηρικτικό υλικό για συγκεκριμένες διαστάσεις αποτελεσματικής διδασκαλίας της ΦΔ στην προσχολική εκπαίδευση των παιδιών. Στην προσπάθειά τους να κατανοήσουν τις πτυχές που ενισχύουν τη μάθηση των παιδιών και τις θετικές εμπειρίες προς την ΦΑ και την ΦΔ, οι επιστήμονες έχουν διερευνήσει πολλές μεταβλητές και εκπαιδευτικές πρακτικές κατά τη διάρκεια των ετών. Μια προσεκτική εξέταση αυτής της ερευνητικής προσπάθειας έδειξε ότι σήμερα έχουμε επαρκή στοιχεία για να υποστηρίξουμε ποιοι παράγοντες είναι πιο αποτελεσματικοί στη διδασκαλία της ΦΔ (Castelli κ.ά., 2013· Rink, 2013· Ross, 2013). Τα αποτελέσματα της πιλοτικής μας μελέτης και της μελέτης

της ομάδας των ειδικών αυτού του ερευνητικού προγράμματος, επιβεβαίωσαν τα ευρήματα της βιβλιογραφίας σχετικά με συγκεκριμένες διαστάσεις, οι οποίες είναι πιο αποτελεσματικές στη διδασκαλία της ΦΔ σε μικρά παιδιά. Με βάση αυτά τα ευρήματα, αναπτύξαμε ένα πλαίσιο το οποίο μπορεί να καταγράφει την αποτελεσματική διδασκαλία της ΦΑ και της ΦΔ στην προσχολική εκπαίδευση. Το πλαίσιο αυτό περιλαμβάνει δύο κύριους τομείς με οκτώ παράγοντες που συμβάλλουν στην ποιοτική διδασκαλία της ΦΑ και της ΦΔ στην προσχολική ηλικία. Ο πρώτος τομέας, ο οποίος είναι ο *τομέας διδασκαλίας*, σχετίζεται με εκπαιδευτικές πρακτικές και ο δεύτερος τομέας που είναι ο *υποστηρικτικός τομέας*, σχετίζεται με υποστηρικτικές πρακτικές. Ο εκπαιδευτικός τομέας περιλαμβάνει την αξιολόγηση των παιδιών, την ενθάρρυνση των παιδιών, την εποπτεία των παιδιών και τον προγραμματισμό. Ο υποστηρικτικός τομέας περιλαμβάνει την εμπλοκή των παιδαγωγών, την ενημέρωση των γονέων, την πρόσβαση των παιδιών σε φυσικές δραστηριότητες και τη συχνότητα των φυσικών δραστηριοτήτων. Ακολουθεί σύντομη περιγραφή της κάθε πρακτικής.

### ***Τομέας Διδασκαλίας: Διδακτικές πρακτικές***

**Αξιολόγηση:** Η αξιολόγηση των παιδιών είναι μια βασική πρακτική διδασκαλίας που μπορεί να βοηθήσει τους παιδαγωγούς να δημιουργήσουν ουσιαστικές και σχετικές μαθησιακές δραστηριότητες για τα παιδιά (Ni Chroinin & Cosgrave 2013· Schiemer, 2000). Η αξιολόγηση των παιδιών περιλαμβάνει τη συλλογή και ανάλυση δεδομένων σχετικά με τα παιδιά και τη λήψη αποφάσεων σχετικά με τα αποτελέσματα τους (Siedentop & Tannehill, 2000). Οι Hastie και Martin (2006) τόνισαν ότι στο τέλος μιας εκπαιδευτικής κατάστασης, ο παιδαγωγός πρέπει να ρωτήσει όχι μόνο αυτά που έχουν μάθει τα παιδιά, αλλά και να παρέχει τεκμηρίωση για το πόσο καλά τα παιδιά έχουν μάθει τη νέα γνώση. Οι ερευνητές υποδεικνύουν ότι οι φάκελοι δραστηριοτήτων (portfolios) των παιδιών είναι ένα αρκετά ολοκληρωμένο εργαλείο για την αξιολόγηση της μάθησης των παιδιών. Οι φάκελοι δραστηριοτήτων (portfolios) αποτελούν συλλογές των εργασιών των παιδιών και μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την τεκμηρίωση της κατανόησης των παιδιών για το περιεχόμενο, την προσπάθεια, την πρόοδο και την επίτευξη ενός συγκεκριμένου στόχου (Rink, 2010· Siedentop & Tannehill, 2000). Τα αποτελέσματα αυτού του τύπου αξιολόγησης παρέχουν μια πιο ρεαλιστική εικόνα για το τι γνωρίζουν και μπορούν να επιτύχουν τα παιδιά με την πάροδο του χρόνου. Όπως υποδεικνύει ο Melograno (1998), η αξιολόγηση portfolio "προσφέρει μια δυναμική, οπτική παρουσίαση των ικανοτήτων,

των δυνατοτήτων, και των απαραίτητων βελτιώσεων του παιδιού με την πάροδο του χρόνου" (σελ. 15).

**Ενθάρρυνση:** Η ενθάρρυνση των παιδιών είναι μια εκπαιδευτική στρατηγική που μπορεί να μεγιστοποιήσει τη μάθηση των παιδιών (Rink, 2010). Η εκδήλωση της ενθάρρυνσης των παιδιών ως εκπαιδευτική πρακτική σε περιβάλλοντα ΦΑ και ΦΔ είναι ουσιώδης για την παρακίνηση και τη μεγιστοποίηση της μάθησης των παιδιών και τη θετική στάση απέναντι στη ΦΑ και τη ΦΔ. Στην προσχολική εκπαίδευση παίζει σημαντικό ρόλο στη διαδικασία κοινωνικοποίησης που οδηγεί σε μια ενεργή φυσική δραστήρια ζωή, καθώς παρέχει φυσικές δραστηριότητες σε μεγάλο αριθμό παιδιών (Ross, 2013). Έρευνες δείχνουν ότι όταν τα παιδιά ενθαρρύνονται να συμμετέχουν ενεργά σε μια πληθώρα φυσικών δραστηριοτήτων είναι πιθανότερο να συμμετέχουν αργότερα ως ενήλικες στη ΦΔ (Tannehill, van der Mars, & MacPhail, 2015). Επιπλέον, ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι αυτή η εκπαιδευτική στρατηγική επηρεάζει τις εμπειρίες και τις στάσεις των παιδιών έναντι της ΦΔ. Κατά συνέπεια, η υποστήριξη των προσπαθειών των παιδιών μέσω της ενθάρρυνσης και της θετικής ενίσχυσης αποτελεί αναγκαιότητα για τη μεγιστοποίηση της συμμετοχής των παιδιών στην ΦΔ (Liukkonen, 2010· Rink, 2010· Ross, 2013).

**Εποπτεία:** Η εποπτεία και η παρακολούθηση των παιδιών αναγνωρίζεται ως μια άλλη σημαντική πρακτική διδασκαλίας για την αποτελεσματική διδασκαλία σε περιβάλλοντα ΦΑ και ΦΔ (Siedentop & Tannehill, 2000). Η ενεργητική εποπτεία περιλαμβάνει τρία βασικά στοιχεία (α) μετακίνηση στο χώρο όταν τα παιδιά εξασκούνται, (β) παροχή κατάλληλης ανατροφοδότησης και (γ) τροποποίηση δραστηριοτήτων ώστε να καλύπτουν τις ατομικές ανάγκες/ενδιαφέροντα των παιδιών και να εμπεριέχουν πρόκληση (Hastie & Martin, 2006). Η εργασία των παιδιών μπορεί να παρατηρείται και να παρακολουθείται καλύτερα όταν οι παιδαγωγοί μετακινούνται. Η βιβλιογραφία υποδηλώνει ότι η αποτελεσματική παρατήρηση περιλαμβάνει γρήγορες κρίσεις σχετικά με την επίδοση των παιδιών και παροχή απαραίτητων τεχνικών σημείων ή πληροφοριών για διόρθωση τυχόν λαθών. Οι παιδαγωγοί που μετακινούνται όταν εξασκούνται τα παιδιά μπορούν να μεγιστοποιήσουν καλύτερα τη μάθηση του παιδιού μέσω του ελέγχου, της αξιολόγησης και της διόρθωσης της απόδοσης του (Tannehill κ.ά., 2015). Η έρευνα επίσης υποδεικνύει ότι η παροχή ανατροφοδότησης στα παιδιά είναι μια σημαντική διδακτική πρακτική. Η ανατροφοδότηση από τον παιδαγωγό είναι πολύ χρήσιμη στη μάθηση επειδή παρέχει



στα παιδιά χρήσιμες πληροφορίες σχετικά με τις μελλοντικές επιδόσεις (Hastie & Martin, 2006). Ένα άλλο βασικό στοιχείο της διδασκαλίας είναι η ικανότητα του παιδαγωγού να τροποποιεί τα έργα για να τα κάνει ατομικά ενδιαφέροντα και να εμπιρεύουν πρόκληση (Rink, 2010). Η βιβλιογραφία δείχνει ότι η μάθηση των παιδιών μεγιστοποιείται όταν τα διδακτικά έργα τροποποιούνται ανάλογα με το επίπεδο δεξιοτήτων των παιδιών (Siedentop & Tannehill, 2000). Παράλληλα παρατηρώντας την επίδοση των παιδιών, ένας παιδαγωγός μπορεί περιστασιακά να αντιληφθεί ότι το διδακτικό έργο πρέπει να αλλάξει ή να προσαρμοστεί έτσι ώστε τα παιδιά να πετύχουν περισσότερα ή να εργαστούν σε ένα πιο κατάλληλο επίπεδο. Έτσι, η παρατήρηση και η προσαρμογή των έργων στο επίπεδο ικανοτήτων των παιδιών είναι μια άλλη βασική στρατηγική για τη μεγιστοποίηση της μάθησης των παιδιών και για την παροχή θετικής στάσης απέναντι στη ΦΑ και τη ΦΔ (Hastie & Martin, 2006· Rink, 2010).

**Προγραμματισμός:** Ο προγραμματισμός αποτελεί βασικό συστατικό της αποτελεσματικής διδασκαλίας και επιβεβαιώνει ότι εφαρμόζεται ένα διαδοχικό και προοδευτικό πρόγραμμα (Hastie & Martin, 2006· Tannehill κ.ά., 2015). Ένα σημαντικό μέλημα όταν προγραμματίζεται ο σχεδιασμός για οποιοδήποτε εκπαιδευτικό επίπεδο είναι να ληφθούν υπόψη οι διαφορετικές ανάγκες των παιδιών (Siedentop & Tannehill, 2000). Ο σχεδιασμός περιλαμβάνει την οργάνωση του περιεχομένου, την επιλογή και την ακολουθία των μαθησιακών δραστηριοτήτων, την ομαδοποίηση των παιδιών, τη διαχείριση της τάξης, την αξιολόγηση των παιδιών, καθώς και τα κίνητρα για τα παιδιά, τη συναισθηματική ευημερία και την κοινωνική αλληλεπίδραση (Rink, 2010· Tsangaridou, 2010). Η ποιότητα της εκμάθησης των παιδιών μπορεί να επηρεαστεί εάν ο παιδαγωγός δεν είναι επαρκώς προετοιμασμένος σχετικά με την οργάνωση του διδακτικού υλικού και τη δόμησή του με προοδευτικό τρόπο (Rink, 2010). Η ποιοτική ΦΑ και ΦΔ είναι ένας καλοπροαίρετος στόχος για όλα τα παιδιά και ο σχεδιασμός είναι ένα κρίσιμο μέρος της ποιοτικής διδασκαλίας (Rink, 2013· Siedentop & Tannehill, 2000).

### **Υποστηρικτικός τομέας: Υποστηρικτικές πρακτικές**

**Εμπλοκή παιδαγωγού:** Στοιχεία από τη βιβλιογραφία υποδεικνύουν ότι ένα υποστηρικτικό περιβάλλον είναι σημαντικό ως βάση της ΦΔ ιδιαίτερα στα παιδιά (Tannehill κ.ά., 2015). Η εμπλοκή των παιδαγωγών στη ΦΔ με τα παιδιά διαδραματίζει βασικό ρόλο στη μεγιστοποίηση των επιπέδων της ΦΔ. Ο παιδαγωγός είναι ένα πρότυπο για τα παιδιά. Ως εκ τούτου, ο παιδαγωγός πρέπει να καθοδηγεί τα παιδιά με

τη δική του συχνή συμμετοχή στη ΦΔ. Επιπλέον, ο παιδαγωγός είναι το πρόσωπο που οργανώνει και συντονίζει τους εσωτερικούς και εξωτερικούς χώρους, τις δομημένες και μη-δομημένες δραστηριότητες/παιχνίδια (Castelli & Beighle, 2007· Ross, 2013). Το έργο του παιδαγωγού είναι να ενθαρρύνει και να δίνει κίνητρα στα παιδιά να συμμετέχουν ενεργά στη ΦΔ. Ο παιδαγωγός θα πρέπει να σχεδιάζει προσεκτικά και να κατευθύνει τη ΦΔ και θα πρέπει να προσπαθεί να μεγιστοποιήσει τις ευκαιρίες ΦΔ για όλα τα παιδιά. Ο ρόλος του παιδαγωγού θεωρείται ένας βασικός καθοριστικός παράγοντας για το αν ένα παιδί ασχολείται με τη ΦΔ ή όχι (Goodway κ.ά., 2014· Pate κ.ά., 2016). Η συμμετοχή των παιδαγωγών στη ΦΔ του παιδιού έχει άμεσο αντίκτυπο στα επίπεδα της ΦΔ του/της και στο μέλλον του/της ως ενήλικας (Pate κ.ά., 2013). Η βιβλιογραφία υποδηλώνει ότι η εμπλοκή των παιδαγωγών είναι μια αποτελεσματική στρατηγική για την αύξηση της ΦΔ των μικρών παιδιών. Η επιτυχία ενός προγράμματος ΦΔ εξαρτάται από τα χαρακτηριστικά, τα κίνητρα και την εμπλοκή του παιδαγωγού στο σχολείο (Castelli κ.ά., 2013). Η προγραμματισμένη και η καθοδηγούμενη από παιδαγωγούς δραστηριότητα κατά τη διάρκεια τόσο των εσωτερικών όσο και των εξωτερικών μαθημάτων αποτελεί βασικό παράγοντα για την αύξηση της ΦΔ ως συνήθειας στα παιδιά (Tannehill κ.ά., 2015). Τέλος, τα στοιχεία δείχνουν ότι όταν οι παιδαγωγοί είναι φυσικά δραστήριοι και σε φυσική κατάσταση, έχουν περισσότερες πιθανότητες να καθοδηγούν με το παράδειγμά τους και να επηρεάσουν θετικά τα παιδιά (Castelli & Beighle, 2007; Ross, 2013).

**Ενημέρωση γονέων:** Η ενημέρωση των γονέων είναι μια βασική προσέγγιση για την αύξηση της ΦΔ των παιδιών. Στοιχεία υποδεικνύουν ότι είναι σημαντικό τα παιδιά να είναι δραστήρια στο σχολείο και ειδικά στα μαθήματα ΦΑ αλλά είναι επίσης σημαντικό να είναι ενεργοί και μετά το σχολείο (Erwin κ.ά., 2013). Οι ερευνητές τονίζουν ότι οι παιδαγωγοί θα πρέπει να διδάξουν στα παιδιά βασικές κινητικές δεξιότητες που μπορούν να μεταφερθούν στην καθημερινή τους ζωή ή σε δια βίου δεξιότητες (Cools, De Martelaer, Samaey, & Andries, 2011· Goodway & Robinson, 2006· Goodway κ.ά., 2014). Έρευνα δείχνει ότι η συμμετοχή στη ΦΔ επηρεάζεται από άλλα σημαντικά πρόσωπα όπως γονείς, παιδαγωγούς, συμμαθητές, φίλους και το προσωπικό του σχολείου (Castelli κ.ά., 2013· Pate κ.ά., 2013). Τα παιδιά είναι πιο πιθανό να συμμετάσχουν στην ΦΔ εάν οι γονείς και οι παιδαγωγοί τους είναι υποστηρικτικοί. Στοιχεία δείχνουν ότι οι ενέργειες των γονέων επηρεάζουν τη συμμετοχή των παιδιών στη ΦΔ. Σε μια πρόσφατη μετά-ανάλυση, τα ευρήματα έδειξαν ότι οι γονικές συμπεριφορές όπως η ανάληψη ρόλου-μοντέλου και η υποστήριξη ήταν

σημαντικοί παράγοντες στην παιδική ΦΔ (Yao & Rhodes, 2015). Από τη στιγμή που οι γονείς αποφασίζουν ποιες δραστηριότητες μπορούν να κάνουν τα παιδιά τους και σε ποιους πόρους μπορούν να έχουν πρόσβαση, επηρεάζουν περισσότερο τη ΦΔ του παιδιού τους, αποτελώντας ρόλο μοντέλου ή προσφέροντας κίνητρα (Cools κ.ά., 2011). Τα στοιχεία δείχνουν ότι η ενημέρωση των γονέων είναι μια αποτελεσματική στρατηγική για τη μεγιστοποίηση συμπεριφορών των παιδιών στη ΦΔ. Συζητώντας και ενημερώνοντας τους γονείς σχετικά με τα προγράμματα ΦΔ που είναι διαθέσιμα στο σχολείο καθώς και σε ποια από αυτά συμμετέχουν ενεργά τα παιδιά τους, μπορεί να αποτελέσει μια επωφελής πρακτική η οποία να μεγιστοποιήσει τα επίπεδα ΦΔ των παιδιών (Beets, Cardinal, & Alderman, 2010· Erwin κ.ά., 2013). Οι γονείς μπορούν να ενθαρρύνουν και να παρακινήσουν τα παιδιά τους και να παρέχουν πρόσβαση στη ΦΔ στον ελεύθερο χρόνο τους, όπως εγγράφοντας τα σε εξωσχολικές δραστηριότητες. Ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι υπάρχει μια θετική σχέση μεταξύ της υποστήριξης των γονέων και της ΦΔ των παιδιών, αφού μια μεγαλύτερη υποστήριξη από τους γονείς μπορεί να επιφέρει υψηλότερα επίπεδα ΦΔ για το παιδί (Lim & Biddle, 2012). Επιπλέον, έρευνες δείχνουν ότι υπάρχει σχέση μεταξύ της ΦΔ των γονέων, της ενθάρρυνσης, της συμμετοχής, της αλληλεπίδρασης, της υποστήριξης και των επιπέδων ΦΔ των παιδιών. Περαιτέρω και ίσως το σημαντικότερο, οι παιδαγωγοί μπορούν να χρησιμοποιήσουν την ενημέρωση των γονέων προκειμένου να προσδιορίσουν τη σημασία της υποστήριξης των γονέων και να εξασφαλίσουν ότι παρέχεται στα μικρά παιδιά η ΦΔ που χρειάζονται για να είναι υγιή και ευτυχισμένα (Yao & Rhodes, 2015).

**Πρόσβαση των παιδιών στις φυσικές δραστηριότητες:** Η συμμετοχή των παιδιών στη ΦΔ εξαρτάται από την πρόσβαση που έχουν σε φυσικές δραστηριότητες και την επιδεξιότητά τους για κινητικές δεξιότητες. Τόσο η πρόσβαση όσο και η επιδεξιότητα φαίνεται να επηρεάζουν τη συνήθεια των παιδιών για εμπλοκή σε ΦΔ. Η βιβλιογραφία υποδηλώνει ότι ένας από τους θεμέλιους λίθους της απόκτησης ενός δραστήριου τρόπου ζωής είναι ο βαθμός στον οποίο είναι ανεπτυγμένες οι κινητικές δεξιότητες του κάθε ατόμου (Clark, 2005, 2007· Goodway & Robinson, 2006). Η ανάπτυξη των βασικών κινητικών δεξιοτήτων στα προσχολικά χρόνια είναι κρίσιμη για τη συμμετοχή των παιδιών στη ΦΔ, ειδικά αφού προηγούμενα ευρήματα τεκμηριώνουν μια θετική σχέση μεταξύ βασικών κινητικών δεξιοτήτων και ΦΔ (Clark, 2007· Ross, 2013· Stodden & Goodway, 2007). Ως αποτέλεσμα, οι εμπειρογνώμονες τονίζουν ότι τα σχολεία πρέπει να σχεδιάσουν ποιοτικά προγράμματα που θα

περιλαμβάνουν δομημένες και μη-δομημένες δραστηριότητες καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής ημέρας. Τα ποιοτικά προγράμματα ΦΔ και ΦΑ αποτελούνται από αναλυτικά προγράμματα τα οποία περιλαμβάνουν παιγνιώδεις δραστηριότητες και βασικές κινητικές δεξιότητες, οι οποίες είναι καλά σχεδιασμένες στη βάση ενός αναπτυξιακά κατάλληλου τρόπου (Erwin κ.ά., 2013· Goodway κ.ά., 2014· Ross, 2013).

Επιπλέον, έρευνες έχουν δείξει ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να εξασφαλίσουν ότι τα παιδιά θα έχουν συστηματική πρόσβαση σε πληθώρα από φυσικές δραστηριότητες (Pate κ.ά., 2013). Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι η ΦΔ σε επίπεδο προσχολικής ηλικίας μπορεί να ποικίλλει ανάλογα με το μέγεθος της ομάδας, τους φυσικούς χώρους, τον εξοπλισμό και τα υλικά του χώρου που παίζουν τα παιδιά, τα σχεδιαγράμματα που υπάρχουν στην αυλή του σχολείου για τη μέγιστη ενασχόληση των παιδιών κατά το διάλειμμα και τις αλληλεπιδράσεις ενηλίκου και παιδιού (Nicaise, Kahan, & Sallis, 2011). Υπάρχουν ερευνητές που υποδεικνύουν ότι τα υπαίθρια διαλείμματα μπορούν να προσφέρουν σημαντικές ευκαιρίες για ΦΔ για τα παιδιά. Διαφορετικές ευκαιρίες, όπως ο επανασχεδιασμός της αυλής του σχολείου, η ζωγραφική των σημείων του γηπέδου, τα διασκεδαστικά μονοπάτια, η παροχή εξοπλισμού παιχνιδιών και η εποπτεία των παιδαγωγών, έχουν αξιολογηθεί στο πλαίσιο της ενεργητικής εμπλοκής των παιδιών στα διαλείμματα των σχολείων. Τα ευρήματα από τέτοιες μελέτες έδειξαν ότι τέτοιου είδους διαρρυθμίσεις και ο εξοπλισμός φαίνεται ότι προάγουν τα επίπεδα της ΦΔ των παιδιών (Nicaise, Kahan, & Sallis, 2011).

**Συχνότητα φυσικών δραστηριοτήτων:** Τα τελευταία χρόνια, δόθηκε ιδιαίτερη προσοχή στην εξεύρεση στρατηγικών για την αύξηση της ενεργητικής συμπεριφοράς σε μικρά παιδιά (Pfeiffer κ.ά., 2013· Stork & Sanders, 2008). Πρόσφατες δημοσιεύσεις από όλο τον κόσμο έδειξαν ότι τα μικρά παιδιά περνούν το μεγαλύτερο μέρος της ημέρας ανενεργά (Pate κ.ά., 2013· Reilly, 2010). Παρά την αντίληψη ότι τα παιδιά μετακινούνται συχνά κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας, τα ευρήματα έρευνας υποστηρίζουν ότι τα παιδιά αυτής της ηλικιακής ομάδας δεν λαμβάνουν τα συνιστώμενα ποσά ΦΔ. Μελέτες έχουν δείξει ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας συνήθως περνούν ένα σημαντικό χρονικό διάστημα (70% -90% της ημέρας τους) έχοντας καθιστική συμπεριφορά (Gordon, Tucker, Burke, & Carron, 2013· Pfeiffer κ.ά., 2013· Reilly, 2010). Εισηγήσεις στη βιβλιογραφία υποδεικνύουν ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας πρέπει να συσσωρεύουν τουλάχιστον 60 λεπτά ΦΔ την ημέρα, το

μισό αυτού του χρόνου σε δομημένη ΦΔ και το υπόλοιπο σε μη δομημένο ελεύθερο παιχνίδι (DGEC, 2008· Erwin κ.ά., 2013). Οι ερευνητές πρότειναν επίσης να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή σε αυτή την ηλικιακή ομάδα, επειδή πιστεύεται ότι εάν τα παιδιά υποστηριχθούν για να είναι ενεργά στα προσχολικά χρόνια, υπάρχει μεγαλύτερη πιθανότητα να παραμείνουν ενεργά ως ενήλικες (Clark, 2007· Pate κ.ά., 2013· Ross, 2013). Ως εκ τούτου, οι φυσικές δραστηριότητες (σε εσωτερικούς ή εξωτερικούς χώρους, δομημένες ή μη δομημένες) πρέπει να πραγματοποιούνται για τουλάχιστον 60 λεπτά σε καθημερινή βάση, προκειμένου να αυξηθούν τα επίπεδα ΦΔ των παιδιών.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Beets, M., Cardinal, B., Alderman, B. (2010). Parental social support and the physical activity-related behaviors of youth: A review. *Health Education and Behavior, 37*(5), 621-644.
- Castelli, D., & Beighle, A. (2007). The physical education teacher as school activity director. *Journal of Physical Education Recreation & Dance, 78*(5), 25-28.
- Castelli, D., Centeio, E., & Nicksic, H. (2013). Preparing educators to promote and provide physical activity in schools. *American Journal of Lifestyle Medicine, 7*(5), 324-332.
- Clark, J. (2005). From the beginning: A developmental perspective on movement and mobility. *Quest, 57*(1), 37-45.
- Clark, J. (2007). On the problem of motor skill development. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance, 78*(5), 39-44.
- Cools, W., De Martelaer, K., Samaey, C., Andries, C. (2011). Fundamental movement skill performance of preschool children in relation to family context. *Journal of Sports Sciences, 29*(7), 649-660.
- Directorate-General for Education and Culture (DGEC). (2008). *Recommended policy actions in support of health-enhancing physical activity*. Retrieved from [http://ec.europa.eu/assets/eac/sport/library/policy\\_documents/eu-physical-activity-guidelines-2008\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/assets/eac/sport/library/policy_documents/eu-physical-activity-guidelines-2008_en.pdf).
- Erwin, H., Beighle, A., Carson, R., & Castelli, D. (2013). Comprehensive school-based physical activity promotion: A review. *Quest, 65*(4), 412-428.
- Goodway, J., & Robinson, L. (2006). SKIPing toward an active start: Promoting PA in preschoolers. *Beyond the Journal: Young Children, 61*(3), 1-6.
- Goodway, J., Ruri, F., & Bakhtiar, S. (2014). Future directions in physical education & sport: Developing fundamental motor competence in the early years is paramount to lifelong physical activity. *Asian Social Science, 10*(5), 44-54.
- Gordon, E., Tucker, P., Burke, S., & Carron, A. (2013). Effectiveness of physical activity interventions for preschoolers: A meta-analysis. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 84*(3), 287-294.
- Hastie, P., & Martin E. (2006). *Teaching elementary physical education: Strategies for the classroom teachers*. San Francisco, CA: Pearson Education.
- Kirk, D. (2005). Physical education, youth sport and lifelong participation: The importance of early learning experiences. *European Physical Education Review, 11*(3), 239-255.
- Lim, L., & Biddle, S. (2012). Longitudinal and prospective studies of parental correlates of physical activity in young people: A systematic review. *International Journal of Sport and Exercise Psychology, 10*(3), 211-220.
- Liukkonen, J. (2010). Promoting children's sound personality development and intrinsic motivation towards physical activity. In E., Zachopoulou, J., Liukkonen, I., Pickup, & N., Tsangaridou (Eds.), *Early Steps Physical Education Curriculum: Theory and practice for children under 8* (pp.31-40). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Marsden, E., & Weston, C. (2007). Locating quality physical education in early years pedagogy. *Sport, Education and Society 12*(4), 383-398.
- Melograno, V. (1998). *Professional and student portfolios for physical education*. Champaign, IL: Human Kinetics.

- National Association for Sport and Physical Education (2008) (NASPE). *Comprehensive school physical activity programs* [position statement]. Reston, VA: Author.
- Nicaise, V., Kahan, D., & Sallis, J. (2011). Correlates of moderate-to-vigorous physical activity among preschoolers during unstructured outdoor play periods. *Preventing Medicine, 53*(4-5), 309-315.
- Ní Chroinin, D., & Cosgrave, C. (2013). Implementing formative assessment in primary physical education: teacher perspectives and experiences. *Physical Education and Sport Pedagogy, 18*(2), 219–233.
- Pate, R., Brown, W., Pfeiffer, K., Howie, E., Saunders, R., Addy, C., & Dowda, M. (2016). An intervention to increase physical activity in children: A randomized controlled trial with 4-year olds in preschools. *American Journal of Preventing Medicine, 51*(1), 12-22.
- Pate, R., O’Neill, J., Brown, W., McIver, K., Howie, E., & Dowda, M. (2013). Top 10 research questions related to physical activity in preschool children. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 84*(4), 448-455.
- Pfeiffer, K., Saunders, R., Brown, W., Dowda, M., Addy, C., & Pate, R. (2013). Study of health and activity in preschool environments (SHAPES): Study protocol for a randomized trial evaluating a multi-component physical activity intervention in preschool children. *BMC Public Health, 13*(728), 1-8.
- Reilly, J. (2010). Low levels of objectively measured physical activity in preschoolers in childcare. *Medicine & Science in Sports & Exercise, 42*, 502-507.
- Rink, J. (2010). *Teaching physical education for learning* (6th ed). New York: McGraw-Hill.
- Rink, J. (2013). Measuring teacher effectiveness in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 84*(4), 407–418.
- Ross, S. (2013). Pre-K physical education: Universal initiatives and teacher preparation recommendations. *Quest, 65*(1), 1-13.
- Schiemer, S. (2000). *Assessment strategies for elementary physical education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Siedentop, D., & Tannehill, D. (2000). *Developing Teaching Skills in Physical Education* (4th ed.). Palo Alto, CA: Mayfield.
- Stodden, D., & Goodway, J. (2007). The dynamic association between motor skill development and physical activity. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance, 78*(5), 33-49.
- Stork, S. & Sanders, S. (2008). Physical education in early childhood. *Elementary School Journal, 108*(3), 197-206.
- Tannehill, D., van der Mars, H., & MacPhail, A. (2015). *Building Effective Physical Education Programs*. Burlington, MA: Jones & Bartlett.
- Tsangaridou, N. (2010). Teacher behaviours. In E., Zachopoulou, J., Liukkonen, I., Pickup, & N., Tsangaridou (Eds.), *Early Steps Physical Education Curriculum: Theory and practice for children under 8* (pp.21-29). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Vidoni, C., & Ignico, A. (2011). Promoting physical activity during early childhood. *Early Child Development and Care, 181*(9), 1261-1269.
- Vidoni, C, Lorenz, D., & Terson de Paleville, D. (2014). Incorporating a movement skill programme into preschool daily schedule. *Early Child Development and Care, 184*(8), 1211-1222.



European Commission



World Health Organization (WHO) (2010). *Global recommendations on physical activity for health*.

Switzerland: WHO Press.

Yao, C., & Rhodes (2015) Parental correlates in child and adolescent physical activity: a meta-analysis.

*International Journal of Behavior Nutrition and Physical Activity*, 12(10), 1-38.



# ΚΕΦΑΛΑΙΟ

# 1

## ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

### ΠΕΡΙΓΡΑΦΜΑ ΚΕΦΑΛΑΙΟΥ

- Σχεδιασμός προγράμματος κινητικών δραστηριοτήτων
- Ανάγκη ύπαρξης προγράμματος κινητικών δραστηριοτήτων στην προσχολική αγωγή
- Σχεδιασμός γραπτού εβδομαδιαίου πλάνου (με δραστηριότητες και με εξατομικευμένες δραστηριότητες)
- Περιεχόμενο προγράμματος και εβδομαδιαίων πλάνων κινητικών δραστηριοτήτων στην προσχολική αγωγή
- Πρακτικές οδηγίες προετοιμασίας προγράμματος και πλάνων

## 1.1 ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΚΙΝΗΤΙΚΩΝ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ

Το πρόγραμμα είναι μια οργανωμένη διαδικασία που δίνει νόημα, πεδίο δράσεως, αλληλουχία και ισορροπία στους στόχους και σκοπούς του μαθήματος, με έναν τρόπο που αντανακλά τις αξίες και την αποστολή των παιδαγωγών, που είναι υπεύθυνοι για την εφαρμογή του (Gallahue, 1996). Το πρόγραμμα είναι ο ενδιάμεσος κρίκος μεταξύ των γνώσεων του παιδαγωγού σε ένα αντικείμενο και της ικανότητάς του να το διδάξει αποτελεσματικά, το οποίο συνδέει το περιεχόμενο του προγράμματος με τις προσδοκίες και τις ανάγκες των παιδιών (Capel, 1997).

Το πρόγραμμα κινητικών δραστηριοτήτων στο σχολικό περιβάλλον πρέπει να είναι αναπόσπαστο κομμάτι του συνολικού προγράμματος. Ενσωματώνει μια σειρά από κινητικές εμπειρίες που βοηθούν τα παιδιά να αποκτήσουν δεξιότητες και να αναπτύξουν τη φυσική τους κατάσταση, παράλληλα με την προαγωγή της γνωστικής και της συναισθηματικής τους ανάπτυξης (Gallahue, 2002). Επίσης, ένα πρόγραμμα κινητικών δραστηριοτήτων σωστά σχεδιασμένο και προσαρμοσμένο στο αναπτυξιακό επίπεδο των παιδιών, συνεισφέρει σημαντικά στη συνολική εκπαίδευση του παιδιού. Το σημείο του ενδιαφέροντος του προγράμματος εστιάζεται στο παιδί και όχι στη δραστηριότητα. Τα προγράμματα αποτελούν τη βασική δομή γύρω από την οποία σχεδιάζεται το εβδομαδιαίο ή το ημερήσιο πλάνο το οποίο αφορά στις κινητικές δραστηριότητες και εκτελείται στο σχολικό περιβάλλον εντός ή εκτός τάξης (Gallahue, 1996).

Είναι σημαντικό ο οργανωμένος χρόνος ο οποίος αφιερώνεται στις κινητικές δραστηριότητες, να είναι καλά προγραμματισμένος. Και αυτό γιατί πολύ συχνά αναμένεται από τους παιδαγωγούς να ασχοληθούν αποτελεσματικά με τις κινητικές δραστηριότητες, αλλά δεν υπάρχει ο διαθέσιμος χώρος και χρόνος με αποτέλεσμα να ελαχιστοποιείται η ενασχόληση των παιδιών με αυτές (Pangrazi, 1999). Σύμφωνα με την Αμερικάνικη Καρδιολογική Ένωση (American Heart Association, 2010), πρέπει να διατίθεται χρόνος για φυσική δραστηριότητα σε καθημερινή βάση, αλλά εάν αυτό δεν είναι εφικτό, ο ελάχιστος χρόνος πρέπει να είναι τουλάχιστον 30 με 60 λεπτά για τρεις φορές την εβδομάδα. Η μεταφορά στον χώρο κινητικών δραστηριοτήτων, η αλλαγή ρούχων, παπουτσιών κτλ, δεν πρέπει να συμπεριλαμβάνονται σε αυτή την ώρα.

## 1.2 ΑΝΑΓΚΗ ΥΠΑΡΞΗΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΚΙΝΗΤΙΚΩΝ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΑΓΩΓΗ

Η προσχολική ηλικία είναι η χρονική περίοδος που τα παιδιά αναπτύσσονται πολύ γρήγορα και γι' αυτό είναι η ιδανική περίοδος για να βοηθήσουν οι παιδαγωγοί τα παιδιά

να φτάσουν στο μέγιστο των δυνατοτήτων τους. Είναι σημαντικό να μπορούν οι παιδαγωγοί να υπενθυμίζουν στους εαυτούς τους ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας μαθαίνουν συνεχώς και όχι μόνο όταν διδάσκονται κάτι ή όταν θέλουν αυτοί να τα διδάξουν. Μαθαίνουν από την οικογένεια, από τους φίλους, από το περιβάλλον και από τις εμπειρίες που προσφέρονται σε αυτά. Τα παιδιά αυτής της ηλικίας ξοδεύουν το μεγαλύτερο μέρος του χρόνου της ημέρας μαθαίνοντας. Το κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον δεν αποτελείται μόνο από το φυσικό περιβάλλον, αλλά περιλαμβάνει και τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά αισθάνονται ή ανταποκρίνονται στο περιβάλλον (Ζαχοπούλου & Κούλη, 2017).

Ο Begley (1997) υποστήριξε ότι τα «πλούσια περιβάλλοντα παράγουν πλούσιους εγκεφάλους» και ότι ένας βασικός παράγοντας σε αυτή τη διαδικασία είναι η κίνηση. Άλλωστε υπάρχουν πολλές περιοχές του εγκεφάλου που ενεργοποιούνται κατά τη διάρκεια της κίνησης – πολύ περισσότερες από αυτές που ενεργοποιούνται όταν ένα άτομο κάθεται (Newell, 1986). Στην πραγματικότητα, όταν ένα άτομο μένει

ακίνητο για περισσότερο από 10 λεπτά «μειώνεται η αντίληψη των κινητικών και συναισθηματικών ερεθισμάτων και αυξάνεται η κόπωση» (Lee, 2007).

Είναι σημαντικό για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας να τους παρέχεται ένα ευρύ φάσμα ευκαιριών για εμπλοκή σε κινητικές δραστηριότητες. Γιατί η κίνηση και η χρήση του σώματός τους έχει πολλές και διαφορετικές έννοιες και ρόλους για το μικρό παιδί (Gallahue & Donnelly, 2003). Η κίνηση για το μικρό παιδί σημαίνει ανακάλυψη του περιβάλλοντος, σημαίνει αποδοχή, σημαίνει απόλαυση και ευχαρίστηση, μπορεί να σημαίνει ελευθερία, αλλά είναι και ένα σημαντικό συστατικό επικοινωνίας. Η έντονη επιθυμία των μικρών παιδιών για συμμετοχή σε κινητικές δραστηριότητες δηλώνει ότι τα μικρά παιδιά κάνουν, αυθόρμητα, τα πράγματα που χρειάζεται να κάνουν για να είναι ο εγκέφαλος τους έτοιμος για μάθηση. Στην πραγματικότητα δηλαδή, το σώμα και η κίνηση μαθαίνουν στο παιδί πώς να μαθαίνει. Ο Ratey (2008) διατύπωσε την άποψη ότι η κίνηση, και γενικότερα η άσκηση, «δημιουργεί ένα περιβάλλον στο οποίο ο εγκέφαλος είναι έτοιμος, πρόθυμος και ικανός να μάθει». Η άσκηση διεγείρει την απελευθέρωση ντοπαμίνης, ενός νευροδιαβιβαστή στον εγκέφαλο, ο οποίος επηρεάζει την ικανότητα της μάθησης.

### **1.3 ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΓΡΑΠΤΟΥ ΕΒΔΟΜΑΔΙΑΙΟΥ ΠΛΑΝΟΥ (με δραστηριότητες και με εξατομικευμένες δραστηριότητες)**

*Γραπτό εβδομαδιαίο πλάνο*

Ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα περιλαμβάνει μακροπρόθεσμο, μεσοπρόθεσμο και βραχυπρόθεσμο σχεδιασμό (DES, 1985a,b). Συνεπώς, το πρόγραμμα μπορεί να αφορά: (1) στη σχολική χρονιά, όπου αναφέρεται στον *ετήσιο προγραμματισμό*, (2) στις επιμέρους διδακτικές ενότητες οι οποίες μπορούν να χωρίζονται σε εξάμηνα, τρίμηνα ή μήνα, όπου αναφέρεται στον *προγραμματισμό των ενοτήτων* και (3) στο *εβδομαδιαίο ή ημερήσιο πλάνο* κινητικών δεξιοτήτων, ανάλογα με τους στόχους και τον προγραμματισμό του παιδαγωγού (Αυγερινός, Παπαχαρίσης, Γούδας & Κιουμουρτζόγλου, 2002).

Στον γραπτό ετήσιο προγραμματισμό ο παιδαγωγός:

- Καθορίζει προτεραιότητες στους σκοπούς ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών και της τάξης.
- Καθορίζει τα αντικείμενα ή τις διδακτικές ενότητες ανά τρίμηνο ή μήνα.
- Καθορίζει τον αριθμό των δραστηριοτήτων ανά αντικείμενο.
- Λαμβάνει υπόψη τις παράλληλες δράσεις στις οποίες συμμετέχουν τα παιδιά.

Στον γραπτό προγραμματισμό ενοτήτων, μια ενότητα μπορεί να καθοριστεί από:

- κινητικές δραστηριότητες (πχ. μία ενότητα ποδοσφαίρου)
- στοιχεία φυσικής κατάστασης για την υγεία (πχ. μία ενότητα δύναμης)
- γνωστικά στοιχεία (πχ. μία ενότητα κριτικής σκέψης) ή
- κοινωνικά στοιχεία (πχ. συνεργασία)

Στο γραπτό εβδομαδιαίο πλάνο καθορίζονται:

- Οι επιδιώξεις της εβδομάδας (κύριες & δευτερεύουσες)
- Οι κινητικές δραστηριότητες της κάθε ημέρας
- Τα σημεία έμφασης και οι οδηγίες (ανάλογα με το στυλ και τη μέθοδο διδασκαλίας)
- Οι διαδικασίες οργάνωσης και κίνησης των παιδιών
- Το υλικό, ο χώρος και ο χρόνος των κινητικών δραστηριοτήτων
- Η αξιολόγηση των κινητικών δραστηριοτήτων, μέσω της παρατήρησης, κατά τη διάρκεια ή και στο τέλος της εβδομάδας ή της ενότητας

Τα οφέλη από το γραπτό εβδομαδιαίο πλάνο είναι ότι αποτελεί:

- Άμεση υπενθύμιση για το ΤΙ και το ΠΩΣ πρέπει διδάξει ο παιδαγωγός
- Κριτήριο για τυχόν βελτιώσεις σε επόμενα εβδομαδιαία πλάνα
- Κριτήριο για τη βελτίωση των ενοτήτων και περιεχομένων του γενικότερου προγραμματισμού
- Πηγή αξιολόγησης και βελτίωσης του ίδιου του παιδαγωγού

Σύμφωνα με τον Graham (1992), ο σχεδιασμός ενός προγράμματος αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της αποτελεσματικής διδασκαλίας του παιδαγωγού και του παρέχει ασφάλεια ώστε να μπορεί να εφαρμόσει ένα διαδοχικό και προοδευτικό εβδομαδιαίο πλάνο κινητικών δραστηριοτήτων.

Οι παιδαγωγοί πρέπει να δημιουργούν γραπτά εβδομαδιαία πλάνα για να εξασφαλίσουν την εξέλιξη εντός και μεταξύ των πλάνων αυτών, να χρησιμοποιήσουν τον χρόνο αποτελεσματικά, να μειώσουν το άγχος και να οικοδομήσουν εμπιστοσύνη (Graham, Hale, & Parker, 2001, Rink, 2006, Siedentop & Tannehill, 2000). Ωστόσο δεν υπάρχει τέλεια δομή ή μορφή για τον προγραμματισμό και τη δημιουργία ενός εβδομαδιαίου πλάνου, διότι αυτό επηρεάζεται από πολλές διαφορετικές παραμέτρους (Tsangaridou, 2007). Κάποιες από αυτές είναι το περιβάλλον, άψυχο και έμψυχο, του κάθε σχολείου, ο ίδιος ο παιδαγωγός και τα χαρακτηριστικά του, καθώς και οι διαφορετικές ανάγκες και ιδιαιτερότητες του κάθε ενός παιδιού που βρίσκεται στην τάξη.

### *Γραπτό εβδομαδιαίο πλάνο με εξατομικευμένες δραστηριότητες*

Με δεδομένο ότι κάθε παιδί αποτελεί ένα μοναδικό σύνολο παραγόντων και περιστάσεων στην εμπειρία μάθησης των κινητικών δραστηριοτήτων, η ανάγκη για να παρέχονται προσεκτικά διαφοροποιημένα ή εξατομικευμένα και ολοκληρωμένα προγράμματα φαίνεται προφανής (Pickup & Price, 2007). Πιο συγκεκριμένα, οι παιδαγωγοί πρέπει να επιδιώξουν να αποσαφηνίσουν τα όρια τα οποία απομακρύνουν και εξαιρούν ορισμένα παιδιά από την ενεργή συμμετοχή στις κινητικές δραστηριότητες εντός και εκτός σχολικού περιβάλλοντος.

Η διαφοροποίηση διδασκαλίας και μάθησης πιθανά αποτελεί την παιδαγωγική βάση για την υλοποίηση της αρχής της ισότητας στην εκπαίδευση. Η διαφοροποίηση ορίζεται συνήθως ως η διαδικασία κατά την οποία τα γνωστικά αντικείμενα, οι διδακτικές μέθοδοι, οι πηγές και οι μαθησιακές δραστηριότητες σχεδιάζονται με τέτοιο τρόπο ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των παιδιών (Bearne, 1996). Η Tomlinson (1999) αναφέρει ότι η διαφοροποίηση είναι περισσότερο μια φιλοσοφία σύμφωνα με την οποία οι παιδαγωγοί αποδέχονται τη διαφορετικότητα των παιδιών της τάξης τους και οικοδομούν τη γνώση πάνω σε αυτές χωρίς να ποινικοποιούν την απόκλιση από το μέσο όρο. Η κριτική προσέγγιση της διαφοροποίησης πηγαίνει ακόμη ένα βήμα πάρα πέρα και αντιμετωπίζει το κάθε παιδί ως ξεχωριστή βιογραφία, η οποία πρέπει να μελετηθεί, να αντιμετωπιστεί σφαιρικά και ενιαία ούτως ώστε να ελεγχθούν κατά το δυνατό όλοι οι παράγοντες που επηρεάζουν την ανάπτυξη του παιδιού, σχολικοί και μη (Κουτσελίνη, 2006).

Η διαφοροποίηση αποτελεί «μια διαδικασία δια της οποίας διδάσκονται διαφορετικά παιδιά με ποικίλους και ιεραρχημένους, βάσει κριτηρίων, τρόπους, μέσα, διαδικασίες, ούτως ώστε να ανταποκριθούμε στις διαφορετικές ανάγκες μαθητών που συνυπάρχουν σε τάξεις μικτής ικανότητας» (Κουτσελίνη, 2001, σελ. 24). Ταυτόχρονα η διαφοροποίηση της διδασκαλίας ή η εξατομικευμένη διδασκαλία, είναι μια παιδαγωγική διαδικασία που στηρίζεται στο γεγονός ότι οι παιδαγωγοί πρέπει να προσαρμόζουν τη διδασκαλία τους στις διαφορές των παιδιών, ώστε να ικανοποιούν τα διαφορετικά επίπεδα ετοιμότητας, τις διαφορετικές προτιμήσεις και τα ενδιαφέροντα τους.

Η διαφορετικότητα των παιδιών προσχολικής ηλικίας, αντανακλά σε μεγάλο βαθμό τις διαφορές που προέρχονται από το οικογενειακό περιβάλλον των παιδιών και τις εμπειρίες που αποκτούν σε αυτό, καθώς και τις διαφορές ως προς την ανάπτυξή τους. Οι ατομικές αυτές διαφορές έχουν ως αποτέλεσμα παιδιά που βρίσκονται στην ίδια ηλικία να αποκλίνουν σημαντικά μεταξύ τους ως προς το ρυθμό ανάπτυξης κινητικής, γνωστικής ή συναισθηματικής και ετοιμότητας να εκπαιδευτούν με βάση ένα κοινό, μονολιθικό και αδιαφοροποίητο αναλυτικό πρόγραμμα (Koutselini, & Agathangelou, 2009). Ακόμη, το ίδιο το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον των παιδιών έχει σημαντική επίδραση στην ετοιμότητα των παιδιών, με βάση τις εκπαιδευτικές εμπειρίες που τα παιδιά έχουν βιώσει και συνεχίζουν να βιώνουν μέσα σε αυτό. Έτσι, σύμφωνα και με την Κουτσελίνη (2008), τα παιδιά που συνυπάρχουν σε μια τάξη έχουν ταυτόχρονα και πολύ μεγάλες διαφορές, αλλά και διαφορετικές ανάγκες.

Συνεπώς, είναι ιδιαίτερα σημαντικό οι παιδαγωγοί να δημιουργούν πλάνα με δραστηριότητες που να εκτελούνται ταυτόχρονα από τα παιδιά, σύμφωνα όμως με τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες του κάθε παιδιού. Με τη χρήση του γραπτού εβδομαδιαίου πλάνου είναι δυνατή η εξατομικευμένη διδασκαλία – σε ένα βαθμό – και κατά συνέπεια η εκπλήρωση της ανάγκης του κάθε παιδιού να μαθαίνει με τον δικό του ρυθμό, χωρίς να επηρεάζεται το σύνολο (Papadakis & Ghiglione, 2008).

#### **1.4 ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΚΑΙ ΕΒΔΟΜΑΔΙΑΙΩΝ ΠΛΑΝΩΝ ΚΙΝΗΤΙΚΩΝ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ**

Η παροχή πολλών ευκαιριών για συμμετοχή σε κινητικές δραστηριότητες για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι καθοριστικής σημασίας, αν ληφθεί υπόψη ότι η κίνηση και το σώμα χρησιμοποιούνται από τα παιδιά αυτής της ηλικίας με πολλούς διαφορετικούς τρόπους. Σύμφωνα με τις Ζαχοπούλου και Κούλη (2017) οι γενικότεροι στόχοι της φυσικής δραστηριότητας στην προσχολική ηλικία είναι:

1. Παροχή κινητικών εμπειριών για ανακάλυψη και πειραματισμό.
2. Σχεδιασμός δραστηριοτήτων που αναπτύσσουν τα στοιχεία της κίνησης (γνώση του σώματος, γνώση του χώρου, ποιότητα της κίνησης) και τις βασικές κινητικές δεξιότητες (μετακίνησης και χειρισμού).
3. Βελτίωση της αυτοπεποίθησης μέσω της συμμετοχής σε αναπτυξιακά κατάλληλα προγράμματα κινητικών δραστηριοτήτων.
4. Ενεργοποίηση της φαντασίας μέσω του παιχνιδιού και του δραματικού παιχνιδιού.
5. Ενίσχυση των νοητικών ικανοτήτων μέσω της συμμετοχής σε δραστηριότητες επίλυσης προβλημάτων.
6. Διευκόλυνση της καλλιέργειας του προφορικού λόγου μέσω ορολογίας που είναι σχετική με την κίνηση.
7. Ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων μέσω δραστηριοτήτων που στοχεύουν στην ενίσχυση θετικών διαπροσωπικών αλληλεπιδράσεων.

Οι παιδαγωγοί δεν πρέπει να αγνοούν τις κινητικές δραστηριότητες στην προσπάθειά τους να δομήσουν ένα ποιοτικό και ισορροπημένο πρόγραμμα, ώστε να ενισχύεται κάθε τομέας της ανάπτυξης του παιδιού. Οι κινητικές δραστηριότητες συμβάλλουν στην κινητική ανάπτυξη του παιδιού, ενώ είναι δυνατόν να συμβάλλουν και στην κοινωνική, συναισθηματική και νοητική ανάπτυξή του. Για παράδειγμα, μέσω των κινητικών παιχνιδιών, τα παιδιά μαθαίνουν να αλληλεπιδρούν θετικά με τα άλλα παιδιά, μαθαίνουν τη σημασία της ανεξαρτησίας και είναι δυνατό να βιώσουν το συναίσθημα του να αποτελεί κάποιος μέλος μιας ομάδας. Η αυτοεικόνα του παιδιού μπορεί να ενισχυθεί καθώς το παιδί γίνεται πιο ικανό κινητικά. Ακόμη, τα παιδιά βελτιώνουν τις νοητικές δεξιότητές τους, δημιουργώντας κινήσεις και παιχνίδια και λύνοντας προβλήματα που αντιμετωπίζουν κατά τη συμμετοχή τους σε κινητικές δραστηριότητες.

Η πορεία των διάφορων τομέων ανάπτυξης καθορίζεται από τέσσερεις βασικές αρχές:

- Τα παιδιά αναπτύσσουν τις δεξιότητες σύμφωνα με τη χρονολογική τους ηλικία.
- Η ανάπτυξη κάθε δεξιότητας περνάει από συγκεκριμένα στάδια σε όλα τα παιδιά.
- Παρά το γεγονός ότι τα παιδιά μαθαίνουν και αναπτύσσουν τις δεξιότητες με μία διαδοχική πορεία, ο ρυθμός αυτής της πορείας διαφέρει από άτομο σε άτομο.
- Η ανάπτυξη εξελίσσεται με διαφορετικούς ρυθμούς από παιδί σε παιδί, καθώς και από τομέα σε τομέα στο ίδιο παιδί.

Οι αρχές αυτές έχουν ως αποτέλεσμα να παρατηρούνται για τη χρονική περίοδο της προσχολικής ηλικίας μεγάλες διαφορές στην ανάπτυξη των παιδιών που ανήκουν στις

διάφορες ηλικιακές κατηγορίες (3-4 ετών, 4-5 ετών και 5-6 ετών) αλλά και μεταξύ παιδιών που ανήκουν στην ίδια ηλικιακή κατηγορία.

## **1.5 ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΟΔΗΓΙΕΣ ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΚΑΙ ΠΛΑΝΩΝ**

Σύμφωνα με τον Pangrazi (1999), τα προγράμματα κινητικών δραστηριοτήτων πετυχαίνουν τους στόχους τους όταν οι παιδαγωγοί εργάζονται σε ένα σχολικό περιβάλλον στο οποίο συμβαίνουν τα εξής:

- Οι παιδαγωγοί και οι γονείς καταλαβαίνουν την αξία των κινητικών δραστηριοτήτων και τη θεωρούν ζωτικό στοιχείο της συνολικής ανάπτυξης των παιδιών.
- Υπάρχει εξοπλισμός και επαρκές υλικό ή το δημιουργούν τα ίδια τα παιδιά με τη βοήθεια και την καθοδήγηση των παιδαγωγών.
- Υπάρχει πρόγραμμα κινητικών δραστηριοτήτων και τόσο τα παιδιά, όσο και οι γονείς γνωρίζουν ότι θα εφαρμόζεται σε τακτική βάση.
- Υπάρχει ατομική αξιολόγηση για το κάθε παιδί για τις κινητικές δραστηριότητες.
- Η φυσική υγεία των παιδιών και η εκμάθηση των βασικών κινητικών δεξιοτήτων, θεωρείται το ίδιο σημαντική με την εκμάθηση των βασικών γνωστικών δεξιοτήτων.

Παρακάτω παρατίθενται ενδεικτικά μερικά σημεία, τα οποία μπορεί φανούν χρήσιμα στον κάθε παιδαγωγό που θα αποφασίσει να σχεδιάσει ένα πρόγραμμα, καθώς και εβδομαδιαία πλάνα κινητικών δραστηριοτήτων.

- Το πρόγραμμα βασίζεται στις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και το αναπτυξιακό επίπεδο του κάθε παιδιού και όχι μόνο σε κριτήρια ηλικίας ή τάξης.
- Πριν σχεδιαστεί το πρόγραμμα ή τα εβδομαδιαία πλάνα, πρέπει ο παιδαγωγός να λάβει υπόψη του τις ακόλουθες πληροφορίες:
  - Εγκαταστάσεις εσωτερικές ή εξωτερικές
  - Εξοπλισμός που μπορεί να χρησιμοποιηθεί στις κινητικές δραστηριότητες
  - Αριθμός παιδιών ανά τάξη
  - Διάρκεια που μπορεί να δοθεί στις κινητικές δραστηριότητες ανά εβδομάδα
  - Το αναπτυξιακό επίπεδο των παιδιών
  - Συνήθειες καιρικές συνθήκες σύμφωνα με την εποχή
  - Το επίπεδο της φυσικής κατάστασης των παιδιών
- Βήματα που αποτελούν μια ευρεία βάση για το σχεδιασμό προγραμμάτων κινητικών δραστηριοτήτων. Ο παιδαγωγός θα πρέπει να:



- Εδραιώσει τις αξίες πάνω στις οποίες θα σχεδιαστεί το πρόγραμμα
- Αναπτύξει το εννοιολογικό πλαίσιο, το οποίο αναπαριστά τις σημαντικές ιδέες στις οποίες θα στηριχθεί το πρόγραμμα
- Ορίσει τους σκοπούς και καθορίσει τους στόχους του προγράμματος
- Σχεδιάσει ένα μακροπρόθεσμο πρόγραμμα το οποίο θα αφορά ολόκληρη τη σχολική χρονιά ή μικρότερες περιόδους και στη συνέχεια να σχεδιάσει εβδομαδιαίο πλάνο κινητικών δραστηριοτήτων
- Εφαρμόσει τα εβδομαδιαία πλάνα
- Αξιολογήσει την πρόοδο των παιδιών και το ίδιο το πρόγραμμα, ώστε να προκύψουν τα αδύνατα και τα δυνατά σημεία του προγράμματος και της διδασκαλίας.
- Αναπροσαρμόσει τους στόχους του προγράμματος καθώς και τα εβδομαδιαία πλάνα
- Τα παιδιά σε ένα πρόγραμμα κινητικών δραστηριοτήτων έχουν το δικαίωμα:
  - Να συμμετέχουν σε όλα τα παιχνίδια και τις κινητικές δραστηριότητες
  - Να συμμετέχουν σε ένα επίπεδο ανάλογο με την ωριμότητα και την ικανότητά τους
  - Να έχουν ποιοτική κατεύθυνση από ενήλικες
  - Να αναπτύσσουν τη δημιουργικότητα και την κριτική τους σκέψη
  - Να συμμετέχουν στην λήψη αποφάσεων
  - Να δραστηριοποιούνται μέσα σε ασφαλή και υγιή περιβάλλοντα
  - Να έχουν ίσες ευκαιρίες
  - Να τους συμπεριφέρονται με σεβασμό και αξιοπρέπεια
  - Να διασκεδάζουν από τη συμμετοχή τους

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- American Heart Association, Inc. (2010). *Circulation*. 2010;122 [suppl 2]: S250-S275 / *Circulation*. 2010;122 [suppl 3]:S640 – S656
- Αυγερινός Α., Παπαχαρίσης Β., Γούδας Μ. & Κιουμουρτζόγλου Ε. (2002). Ο ρόλος της επιμόρφωσης καθηγητών φυσικής αγωγής σε προγράμματα «Άσκησης για Υγεία». *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 126, 130-140.
- Bearne, E. (1996). *Differentiation and diversity in the primary school*. London and New York: Routledge
- Begley, S. (Spring/Summer 1997). How to build a baby's brain. *Newsweek Special Issue*.
- Capel, S. (1997). *Learning to teach physical education in the secondary school*. Routledge, London.
- DES (1985a) *Education 8-12 in Combined and Middle Schools* (HMSO, London).
- DES (1985b) *Education Observed 3* (DES, London).
- Gallahue, D.L. (1996). *Developmental Physical Education for Today's Children* (3<sup>rd</sup> edition). Brown & Benchmark Publishers.
- Gallahue, D.L. (2002). *Ανάπτυξη Φυσικής Αγωγής για τα Σημερινά Παιδιά* (Μετάφραση & Επιμέλεια της ελληνικής έκδοσης: Ευαγγελινού, Χρ., & Παππά, Α.) Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Gallahue, D. Donnelly, F. (2003). *Developmental physical education for all children*. Champaign: Ill: Human Kinetics.
- Graham, G. (1992). *Teaching children physical education: Becoming a master teacher*. Champaign: IL., Human Kinetics.
- Graham, G., Hale S., & Parker, M. (2001). *Children Moving: A reflective approach to teaching physical education* (5<sup>th</sup> ed). Mayfield: CA, Mountain View.
- Κουτσελίνη, Μ. (2001). Η ανάπτυξη Προγραμμάτων σε μικροεπίπεδο και η παιδαγωγική αυτονομία του εκπαιδευτικού. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 31/2001, 26-37.
- Κουτσελίνη, Μ. (2006). *Διαφοροποίηση διδασκαλίας-μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας: Φιλοσοφία και έννοια, προσεγγίσεις και εφαρμογές*. Λευκωσία: Έκδοση της συγγραφέως.
- Κουτσελίνη, Μ. (2008). *Επικοινωνία και διαφοροποίηση διδασκαλίας -μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας*. Λευκωσία: Έκδοση της συγγραφέως.
- Koutselini, M. & Agathangelou, S. (2009). Human rights and equity in teaching, in Ross, A. (Ed.) *Human Rights and Citizenship Education* (pp. 237 - 243). London: CiCe, pp. 237 - 243.
- Lee, I. (2007). *Power Brain Kids*. Healing Society Inc.
- Pangrazi, R.P. (1999). *Διδασκαλία της Φυσικής Αγωγής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. (Επιμέλεια έκδοσης: Ευθύμης Κιουμουρτζόγλου). Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Papadakis, S., Ghiglione E. (2008). Enhancing critical thinking by providing cognitive skillbased question wizards in LAMS activities. In L. Cameron & J. Dalziel (Ed.) *European LAMS Conference: Practical Benefits of Learning Design*, June 25th -27th , Cadiz, Spain.
- Newell, K.M. (1986). Constraints on the development of coordination. In: M.G. Wade and H.T.A. Whiting (eds.) *Motor development in children: Aspects of coordination and control*. Dordrecht: Martinus Nijhof, 341-360.
- Pickup, I., & Price, L. (2007). *Teaching Physical Education in the Primary School. A development Approach*. Continuum International Publishing Group. London – New York.

- Ratey, J. (2008). *Spark: The revolutionary new science of exercise and the brain*. New York: Little Brown and Company.
- Rink, J. (2006). *Teaching physical education for learning* (5<sup>th</sup> Edition). New York, NY: McGraw-Hill.
- Siedentop, D., & Tannehill, D. (2000). *Developing Teaching Skills in Physical Education* (4<sup>th</sup> ed.). Mayfield: CA, Mountain View
- Tomlinson, C. A. (1999). *The Differentiated Classroom. Responding to the Needs of All Learners*. USA: ASCD.
- Tsangaridou N. (2007). Planning in Physical Education: Structure of Lesson Plans. In E. Zachopoulou, N. Tsangaridou, I. Pickup, J. Liukkonen, V. Grammatikopoulos, (Eds.) *'Early Steps'. Promoting healthy lifestyle and social interaction through physical education activities during preschool years*. pp. 32-35, Thessaloniki: Xristodoulidi Publications.
- Ζαχοπούλου, Ε. & Κούλη, Ο. (2017). *Η Φυσική Αγωγή στην Αρχή του 21<sup>ου</sup> Αιώνα. Σκοποί-Στόχοι-Επιδιώξεις στην Προσχολική Ηλικία*. Θεσσαλονίκη, Εκδόσεις: Αφοί Κυριακίδη.

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ

# 2

## ΠΡΟΣΒΑΣΗ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΣΕ ΚΙΝΗΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

### ΠΕΡΙΓΡΑΦΜΑ ΚΕΦΑΛΑΙΟΥ

- Η φυσική δραστηριότητα στο προσχολικό περιβάλλον
- Παράγοντες του προσχολικού περιβάλλοντος που επηρεάζουν το επίπεδο της φυσικής δραστηριότητας
- Εξωτερικός χώρος παιχνιδιού
- Καλοσχεδιασμένο πρόγραμμα κινητικών δραστηριοτήτων
- Υποδείξεις και πρακτικές οδηγίες

## 2.1 Η ΦΥΣΙΚΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΣΤΟ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ

Η φυσική δραστηριότητα κατά τη διάρκεια της πρώιμης παιδικής ηλικίας σχετίζεται με θετικές επιπτώσεις στην υγεία, όπως μείωση του κινδύνου εμφάνισης καρδιαγγειακών παθήσεων (π.χ. χοληστερίνη, αρτηριακή πίεση) (Saakslahiti et al., 2004), σύσταση του σώματος (Moore et al., 2003), ανάπτυξη κινητικών δεξιοτήτων (Fisher et al., 2005) και ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά (Timmons et al., 2007). Αντίθετα, ο καθιστικός τρόπος ζωής συνδέεται με αύξηση των παραγόντων κινδύνου για χρόνιες παθήσεις, όπως ο σακχαρώδης διαβήτης και η στεφανιαία νόσος (Saakslahiti et al., 2004). Συνεπώς, η προώθηση της φυσικής δραστηριότητας πρέπει να ξεκινάει ήδη από την πρώιμη παιδική ηλικία.

Τα κέντρα προσχολικής αγωγής αποτελούν τους κύριους κοινωνικούς χώρους για την προώθηση της φυσικής δραστηριότητας στα παιδιά. Στην πραγματικότητα, είναι το μόνο μέρος όπου όλα τα παιδιά μπορούν να μάθουν νέες δεξιότητες και να έχουν συχνές ευκαιρίες να είναι κινητικά δραστήριοι. Η συμμετοχή των παιδιών σε κινητικές δραστηριότητες εξαρτάται από την πρόσβαση που έχουν σε αυτές και από το επίπεδο των κινητικών ικανοτήτων τους. Πολλοί ερευνητές τόνισαν τη σημασία των παρεμβατικών προγραμμάτων για την αύξηση της φυσικής δραστηριότητας κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας (Goldfield et al., 2012, Summerbell et al., 2012) και βρήκαν ότι τα κέντρα προσχολικής αγωγής σχετίζονται με τη φυσική δραστηριότητα των μικρών παιδιών (Finn et al. 2002, Pfeiffer et al., 2009), υποδεικνύοντας τη σημασία της αντιμετώπισης της έλλειψης φυσικής δραστηριότητας σε αυτά τα περιβάλλοντα. Το περιβάλλον ενός κέντρου προσχολικής αγωγής είναι σύνθετο, γιατί τα παιδιά ξοδεύουν χρόνο σε διαφορετικούς χώρους (εσωτερικός και εξωτερικός χώρος) και σε διαφορετικά πλαίσια μέσα σε αυτούς τους χώρους, όπως κύκλος/ομαδικές δραστηριότητες ή δραστηριότητες μαθησιακών στόχων στον εσωτερικό χώρο ή παιχνίδι με φορητό ή σταθερό εξοπλισμό όταν βρίσκονται στον εξωτερικό χώρο.

Έρευνες έχουν αναφέρει χαμηλά επίπεδα φυσικής δραστηριότητας σε παιδιά που παρακολουθούν προγράμματα προσχολικής αγωγής (Pagels et al., 2011, Pate et al., 2008). Εντούτοις, διαπιστώθηκε διαφοροποίηση όσον αφορά στην ποσότητα και στην ένταση της φυσικής δραστηριότητας μεταξύ των παιδιών σε διαφορετικά κέντρα προσχολικής αγωγής. Αυτή η διαφοροποίηση αποδεικνύει ότι υπάρχουν παράγοντες που διευκολύνουν ή εμποδίζουν τη φυσική δραστηριότητα στο προσχολικό περιβάλλον (Pate et al., 2004).

## 2.2 ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΤΟΥ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ ΠΟΥ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ ΤΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΤΗΣ ΦΥΣΙΚΗΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ

Ένα προκαταρκτικό βήμα στον σχεδιασμό κινητικών δραστηριοτήτων για παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι να προσδιοριστούν οι παράγοντες του προσχολικού περιβάλλοντος που επηρεάζουν το επίπεδο της φυσικής δραστηριότητας των παιδιών. Οι παράγοντες που σχετίζονται με τη φυσική δραστηριότητα των παιδιών περιλαμβάνουν την ποιότητα του προγράμματος, τα στοιχεία του περιβάλλοντος (π.χ. φορητός εξοπλισμός, ευρύχωρες παιδικές χαρές) (Dowda et al., 2009) και τις κοινωνικές μεταβλητές (π.χ. οι παιδαγωγοί οργανώνουν δραστηριότητες στον εσωτερικό χώρο, ενώ τα παιδιά παίζουν ελεύθερα στον εξωτερικό χώρο) (Brown et al., 2009). Αποτελεσματικές παρεμβάσεις φυσικής δραστηριότητας σε κέντρα προσχολικής αγωγής πρέπει να λαμβάνουν υπόψη αυτές τις διαφοροποιήσεις των χαρακτηριστικών τους, γιατί υπάρχουν ενδείξεις ότι το σχολείο που παρακολουθεί το παιδί προσχολικής ηλικίας επηρεάζει το επίπεδο της φυσικής του δραστηριότητας (Timmons et al., 2007).

Δύο μελέτες χρησιμοποίησαν μεθόδους παρατήρησης για τον προσδιορισμό των χαρακτηριστικών των προσχολικών κέντρων και των επιπέδων φυσικής δραστηριότητας των παιδιών που παρακολουθούν το πρόγραμμα αυτών των κέντρων (Dowda et al., 2004; Bower et al., 2008). Τα αποτελέσματα αυτών των μελετών έδειξαν ότι τα παιδιά σε προσχολικά κέντρα με υψηλή βαθμολογία στην ποιότητα, όπως μετρήθηκε με τη χρήση της κλίμακας ECERS-R, περνούν λιγότερο χρόνο σε καθιστικές δραστηριότητες σε σύγκριση με παιδιά σε προσχολικά κέντρα με χαμηλή βαθμολογία στην ποιότητα (Dowda et al., 2004). Ο Bower και οι συνεργάτες του (2008) χρησιμοποίησαν το εργαλείο Environmental and Policy Assessment and Observation (EPAO) για να ποσοτικοποιήσουν τόσο το κοινωνικό όσο και το φυσικό περιβάλλον 22 κέντρων προσχολικής αγωγής. Τα παιδιά σε προσχολικά κέντρα με υψηλότερη βαθμολογία στο εργαλείο EPAO παρατηρήθηκε ότι ξόδευαν σημαντικά υψηλότερο ποσοστό του χρόνου τους σε μέτριας-υψηλής έντασης φυσική δραστηριότητα και μικρότερο ποσοστό του χρόνου τους σε καθιστικές δραστηριότητες.

Μια άλλη μελέτη εξέτασε τις πολιτικές και τα χαρακτηριστικά των κέντρων προσχολικής αγωγής τα οποία μπορούν να επηρεάσουν το χρόνο που συμμετέχουν τα παιδιά σε φυσικές δραστηριότητες και σε καθιστικές δραστηριότητες, χρησιμοποιώντας επιταχυνσιόμετρα για τη μέτρηση της φυσικής δραστηριότητας (Dowda et al., 2009). Η ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι τα παιδιά σε προσχολικά κέντρα με περισσότερο σταθερό εξοπλισμό παιδικής χαράς (π.χ. τσουλήθρες) ήταν λιγότερο δραστήρια από παιδιά σε προσχολικά κέντρα με λιγότερο σταθερό εξοπλισμό. Επίσης, τα παιδιά σε προσχολικά κέντρα με περισσότερο φορητό εξοπλισμό (π.χ. μπάλες, τρίκυκλα) ήταν πιο δραστήρια από παιδιά σε προσχολικά κέντρα με λιγότερο φορητό εξοπλισμό. Η μελέτη των Hannon και Brown (2008) εξέτασε τι επιπτώσεις έχει στην φυσική δραστηριότητα η προσθήκη φορητού εξοπλισμού για το παιχνίδι στον αύλειο χώρο ενός κέντρου

προσχολικής αγωγής. Μετά την εισαγωγή του φορητού εξοπλισμού, παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά μείωσαν σημαντικά τον χρόνο που ξόδευαν σε καθιστικές δραστηριότητες (από 57,1% σε 41,2%) και αύξησαν σημαντικά τον χρόνο που καταλάβαιναν σε χαμηλής έντασης (από 30,6% σε 34,1%), μέτριας έντασης (από 9,8% σε 17,6%) και υψηλής έντασης (από 2,3% σε 7,0%) φυσική δραστηριότητα. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι μια απλή, σχετικά ανέξοδη τροποποίηση του περιβάλλοντος της παιδικής χαράς, μπορεί να αυξήσει τη φυσική δραστηριότητα σε παιδιά προσχολικής ηλικίας.

Ένας λόγος για την μείωση της φυσικής δραστηριότητας με τη χρήση του σταθερού εξοπλισμού μιας παιδικής χαράς, μπορεί να είναι ότι τα παιδιά τείνουν να συγκεντρώνονται πάνω και κάτω από τον εξοπλισμό. Ο Brown και οι συνεργάτες του (2006), χρησιμοποιώντας το σύστημα παρατήρησης OSRAC-P, αναφέρουν ότι όταν τα παιδιά βρίσκονται πάνω στον σταθερό εξοπλισμό της παιδικής χαράς, μόνο το 13% του χρόνου των διαλλειμάτων δαπανάται σε μέτριας-υψηλής έντασης φυσική δραστηριότητα. Διπλάσιος χρόνος των διαλλειμάτων δαπανάται σε μέτριας-υψηλής έντασης φυσική δραστηριότητα όταν τα παιδιά είχαν μπάλες και άλλου είδους φορητό εξοπλισμό κινητικών δραστηριοτήτων. Τα αποτελέσματα αυτά δείχνουν ότι τα κέντρα προσχολικής αγωγής μπορούν να αυξήσουν τα επίπεδα φυσικής δραστηριότητας των παιδιών παρέχοντας μπάλες και εξοπλισμό για ενεργό παιχνίδι.

Η χρήση ηλεκτρονικών μέσων μπορεί επίσης να επηρεάσει το επίπεδο φυσικής δραστηριότητας των παιδιών. Η μελέτη της Dowda και των συνεργατών της (2009) αναφέρει ότι τα κέντρα προσχολικής αγωγής που περιορίζουν τη χρήση των ηλεκτρονικών μέσων μπορούν να μειώσουν το χρόνο που ξοδεύουν τα παιδιά σε καθιστικές δραστηριότητες και να αυξήσουν τη φυσική τους δραστηριότητα.

Συμπερασματικά, τα ευρήματα των ερευνών δείχνουν ότι οι παιδαγωγοί μπορούν να οργανώσουν το προσχολικό περιβάλλον με τέτοιους τρόπους που να βοηθούν τα παιδιά να ξοδεύουν περισσότερο χρόνο στη φυσική δραστηριότητα και λιγότερο σε καθιστικές ασχολίες.

### **2.3 ΕΞΩΤΕΡΙΚΟΣ ΧΩΡΟΣ ΠΑΙΧΝΙΟΥ**

Τα παιδιά θα πρέπει να ενθαρρύνονται να εξερευνούν και να παίζουν σε εσωτερικά και εξωτερικά περιβάλλοντα με πρόσβαση σε χώρο, αλλά και εξοπλισμό, που είναι κατάλληλος και ασφαλής. Οι εξωτερικοί χώροι παρέχουν πολλές ευκαιρίες για φυσική δραστηριότητα και οι ερευνητές υποστηρίζουν ότι το ελεύθερο παιχνίδι στον εξωτερικό χώρο μπορεί να προσφέρει σημαντικές ευκαιρίες για αύξηση του επιπέδου της φυσικής δραστηριότητας των παιδιών. Διάφοροι παράμετροι, όπως ο επανασχεδιασμός του αύλειου χώρου, ο χρωματισμός των διαφόρων σημάνσεων, η παροχή εξοπλισμού για παιχνίδι και η επίβλεψη από τους παιδαγωγούς, έχουν αξιολογηθεί στο πλαίσιο της συμμετοχής σε κινητικές δραστηριότητες κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού στον εξωτερικό χώρο του σχολείου. Τα ευρήματα από τέτοιες μελέτες

έδειξαν ότι τέτοιου είδους τροποποιήσεις φαίνεται να προάγουν τα επίπεδα της φυσικής δραστηριότητας των παιδιών (Nicaise, Kahan, & Sallis, 2011).

Οι εξωτερικοί χώροι παιχνιδιού μπορεί να λειτουργήσουν ως καθοριστικοί παράγοντες για το επίπεδο φυσικής δραστηριότητας (Troost et al., 2010). Υπάρχουν αρκετές ενδείξεις που δηλώνουν ότι η μικρότερη αναλογία παιδιών ανά τετραγωνικό μέτρο και η παρουσία βλάστησης επιδρούν θετικά στη φυσική δραστηριότητα. Ο Cardon και οι συνεργάτες του (2008) αξιολόγησαν την επίδραση συγκεκριμένων χαρακτηριστικών της παιδικής χαράς στο επίπεδο της φυσικής δραστηριότητας κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού. Τα ευρήματα υποδηλώνουν ότι οι εγκαταστάσεις του αúλειου χώρου θα μπορούσαν να αυξήσουν τη φυσική δραστηριότητα κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού στον ελεύθερο χρόνο υιοθετώντας πολιτικές που ελαχιστοποιούν τον συνωστισμό των παιδιών σε συγκεκριμένες περιοχές παιδικών χαρών. Οι υψηλότεροι αριθμοί βημάτων ανά λεπτό και στα δύο φύλα σχετίζονταν σημαντικά με την ύπαρξη λιγότερων παιδιών ανά τετραγωνικό μέτρο και με μικρότερους χρόνους διαλλειμάτων. Μόνο στα αγόρια, η σκληρή επιφάνεια παιδικής χαράς ήταν ένας σημαντικός παράγοντας πρόβλεψης για υψηλότερα επίπεδα φυσικής δραστηριότητας. Στα κορίτσια, οι μεγαλύτεροι αριθμοί βημάτων συσχετιζόνταν με την ύπαρξη λιγότερης επίβλεψης από τους παιδαγωγούς. Η σήμανση των παιδικών χαρών, η πρόσβαση στα παιχνίδια, ο αριθμός των τεμαχίων εξοπλισμού και η παρουσία βλάστησης ή οι διαφορές ύψους, δεν ήταν σημαντικοί παράγοντες πρόβλεψης φυσικής δραστηριότητας και στα δύο φύλα.

Και άλλοι ερευνητές βρήκαν παρόμοια ευρήματα και υποστήριξαν ότι το μέγεθος του υπαίθριου χώρου για παιχνίδι είναι ένα σημαντικό χαρακτηριστικό των προσχολικών κέντρων που επηρεάζει το επίπεδο της φυσικής δραστηριότητας των παιδιών (Louie et al., 2003 ; Boldermann et al., 2006). Συνιστούν, επίσης, ότι οι υπαίθριοι χώροι στα κέντρα προσχολικής αγωγής πρέπει να διαθέτουν τουλάχιστον 6,9 τ.μ. υπαίθριου χώρου παιχνιδιού για κάθε παιδί. Τα προσχολικά κέντρα με μικρότερους υπαίθριους χώρους απαιτείται να αναπροσαρμόσουν το χρόνο που βρίσκονται τα παιδιά έξω, έτσι ώστε λιγότερα παιδιά να βρίσκονται στον αúλειο χώρο την ίδια στιγμή. Ο Boldermann και οι συνεργάτες του (2006) αξιολόγησαν την επίδραση του υπαίθριου περιβάλλοντος στο επίπεδο φυσικής δραστηριότητας των μικρών παιδιών, μελετώντας τα ακόλουθα χαρακτηριστικά του εξωτερικού χώρου: (α) συνολική έκταση του αúλειου χώρου, (β) δέντρα και θάμνοι, και (γ) χρήση χώρων παιχνιδιού με βλάστηση. Τα παιδιά που παρακολουθούν κέντρα προσχολικής αγωγής με «υψηλής ποιότητας» περιβάλλον εξωτερικού χώρου, το οποίο υποδηλώνει μεγαλύτερη παρουσία δέντρων, θάμνων και ανοιχτών χώρων για παιχνίδι, εμφάνισαν σημαντικά υψηλότερα επίπεδα φυσικής δραστηριότητας σε σχέση με τα παιδιά που παρακολουθούσαν κέντρα με «χαμηλής ποιότητας» περιβάλλον εξωτερικού χώρου.



## 2.4 ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΚΙΝΗΤΙΚΩΝ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ

Η National Association for Sport and Physical Education H.P.A. (2002) συστήνει ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας θα πρέπει να συμμετέχουν καθημερινά για τουλάχιστον 60 λεπτά σε οργανωμένες κινητικές δραστηριότητες και για τουλάχιστον 60 λεπτά σε μη οργανωμένες. Ο χρόνος που ξοδεύουν τα παιδιά στο κέντρο προσχολικής αγωγής μπορεί να αξιοποιείται με τέτοιο τρόπο ώστε τα παιδιά να καλύψουν σημαντικό μέρος της καθημερινής φυσικής δραστηριότητάς τους (America's Children in Brief, 2008). Οι ειδικοί υπογραμμίζουν ότι τα κέντρα προσχολικής αγωγής θα πρέπει να σχεδιάζουν ποιοτικά προγράμματα τα οποία θα περιλαμβάνουν οργανωμένες και μη οργανωμένες κινητικές δραστηριότητες σε όλη τη διάρκεια της σχολικής ημέρας, και ότι τα παιδιά ηλικίας 3 έως 5 ετών θα πρέπει να συμμετέχουν τόσο σε ελεύθερο παιχνίδι όσο και σε οργανωμένες κινητικές δραστηριότητες.

Οι οργανωμένες κινητικές δραστηριότητες σχεδιάζονται και υλοποιούνται από ειδικά εκπαιδευμένο ενήλικα και σχεδιάζονται για το κατάλληλο αναπτυξιακό επίπεδο των παιδιών. Αυτές οι δραστηριότητες συμβάλλουν στη βασική κινητική ανάπτυξη του παιδιού και στην απόλαυση που προσφέρει η κίνηση. Οι οργανωμένες δραστηριότητες μπορούν να διεξάγονται είτε σε εσωτερικό είτε σε εξωτερικό χώρο. Από την άλλη πλευρά, οι μη οργανωμένες κινητικές δραστηριότητες δεν κατευθύνονται από έναν ενήλικα και συχνά ονομάζονται "ελεύθερος χρόνος" ή "αυτο-επιλεγόμενο ελεύθερο παιχνίδι, ή αυτο-κατευθυνόμενο ελεύθερο παιχνίδι". Αυτές οι δραστηριότητες λαμβάνουν χώρα καθώς τα παιδιά εξερευνούν το περιβάλλον και τους δίνονται ευκαιρίες να δημιουργήσουν παιχνίδια, κανόνες και να παίξουν με τα άλλα παιδιά. Ενώ οι μη οργανωμένες δραστηριότητες δίνουν στα παιδιά χρόνο να αναπτύξουν τη δημιουργικότητά τους, την αυτό-έκφραση, τη συνεργασία, οι οργανωμένες δραστηριότητες ενθαρρύνουν την κοινωνικοποίηση, την ανάπτυξη των βασικών κινητικών δεξιοτήτων και των δεξιοτήτων χειρισμού και βελτιώνουν την αυτοπεποίθηση.

Για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, η φυσική δραστηριότητα περιλαμβάνει κυρίως μη οργανωμένο, ενεργό παιχνίδι και μάθηση κινητικών δεξιοτήτων μετακίνησης, ισορροπίας και χειρισμού. Είναι σημαντικό να έχουν τα παιδιά την ευκαιρία να εξασκήσουν αυτές τις δεξιότητες σε ποικίλα περιβάλλοντα και να λαμβάνουν ενθάρρυνση, τακτική ανατροφοδότηση και υποστήριξη από τους ενήλικες. Το ενεργό παιχνίδι συνήθως περιλαμβάνει δραστηριότητες που περιέχουν μετακίνηση του σώματος καταβάλλοντας περισσότερη προσπάθεια από την ελάχιστη προσπάθεια που απαιτείται για την εκτέλεση απλών καθημερινών συνηθειών, όπως πλύσιμο και ντύσιμο, ή δραστηριότητες όπως επιτραπέζια παιχνίδια ή παθητικό παιχνίδι (π.χ. δραστηριότητες χειροτεχνίας, σχεδίαση).

Τόσο οι οργανωμένες, όσο και οι μη οργανωμένες κινητικές δραστηριότητες, πρέπει να γίνονται καθημερινά. Αν και οι μη οργανωμένες δραστηριότητες δεν κατευθύνονται από έναν

ενήλικα, θα πρέπει να επιβλέπονται από έναν ενήλικα. Οι ενήλικες μπορούν να διευκολύνουν το παιχνίδι παρέχοντας ένα περιβάλλον μέσα στο οποίο τα μικρά παιδιά παίζουν πιο εποικοδομητικά και δημιουργούν τα δικά τους κινητικά παιχνίδια - για παράδειγμα, ένας καθορισμένος χώρος παιχνιδιού με ποικιλία εξοπλισμού και προκλήσεων ((Department of Health, Physical Activity, Health Improvement and Protection, 2011).

Οι κινητικές δραστηριότητες μπορούν να ενσωματώσουν ένα ευρύ φάσμα σύνθετων δεξιοτήτων σε αυτή την ηλικία. Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας μπορούν να αναπηδήσουν στο ένα πόδι, να ισορροπήσουν στο ένα πόδι για λίγα δευτερόλεπτα, να χρησιμοποιήσουν όταν τρώνε σκεύη σε μέγεθος που ταιριάζει σε αυτά, να κάνουν κούνια, να σκαρφαλώσουν πάνω-κάτω σε διάφορες κατασκευές, να βουρτίσουν τα δόντια τους, να χρησιμοποιήσουν την τουαλέτα ανεξάρτητα ή με κάποια βοήθεια ενός ενήλικα. Πολλές από τις δραστηριότητες στις οποίες συμμετέχουν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας δεν απαιτούν την εκτέλεση μόνο αδρών κινητικών δεξιοτήτων, χρησιμοποιώντας τις μεγάλες μυϊκές ομάδες τους, όπως το άλμα στο ένα πόδι, αλλά και τη χρήση των νέο-αποκτηθέντων λεπτών κινητικών δεξιοτήτων, όπως το βούρτσισμα των δοντιών τους. Εξαιτίας αυτού, είναι σημαντικό να ενσωματώνουν οι παιδαγωγοί δραστηριότητες που ενθαρρύνουν τη χρήση και των αδρών και των λεπτών κινητικών δεξιοτήτων.

Οι έρευνες υποδεικνύουν ότι οι παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας πρέπει να εξασφαλίσουν ότι τα παιδιά θα έχουν συστηματικά πρόσβαση σε πληθώρα κινητικών δραστηριοτήτων (Pate et al., 2013). Επιπλέον, και στα κέντρα προσχολικής αγωγής όπου οι παιδαγωγοί και οι διευθυντές αυτών των κέντρων ασχολούνται με την παροχή μαθησιακών εμπειριών κατάλληλου επιπέδου, ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα κινητικών δραστηριοτήτων θα μπορούσε να ενσωματώσει τις κινητικές δραστηριότητες στα διάφορα μαθησιακά αντικείμενα για την υποστήριξη της μάθησης των παιδιών. Κατά τη διάρκεια του ολοκληρωμένου προγράμματος φυσικής δραστηριότητας "Move to Learn" (Pfeiffer et al., 2013), οι παιδαγωγοί ενθαρρύνονται να είναι δημιουργικοί στον τρόπο με τον οποίο θα ενσωματώσουν τις κινητικές δραστηριότητες στο καθημερινό πρόγραμμα. Για παράδειγμα, τα παιδιά τραγουδούν το αλφάβητο ενώ είναι κινητικά δραστήρια, ή δραματοποιούν ιστορίες.

Ο Trost και οι συνεργάτες του (2008) μελέτησαν ένα πρόγραμμα "Move to Learn", διάρκειας 8 εβδομάδων, και επικεντρώθηκαν στην αύξηση της φυσικής δραστηριότητας σε όλη τη διάρκεια του ημερήσιου προγράμματος, δηλαδή κατά τη διάρκεια δραστηριοτήτων στα μαθηματικά, στις επιστήμες, στην γλώσσα και στην αγωγή υγείας. Οι παιδαγωγοί εκπαιδεύτηκαν στο να ενσωματώνουν τις κινητικές εμπειρίες (δραστηριότητες "Move to Learn") στον χρόνο που ξοδεύουν τα παιδιά καθημερινώς στον κύκλο ή σε ομαδικές δραστηριότητες, στον χρόνο δηλαδή που τα παιδιά αναμένεται συνήθως να παραμένουν καθισμένα και κινητικά μη δραστήρια. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά που συμμετείχαν στις τάξεις "Move & Learn", οι οποίες ενσωμάτωναν τις κινητικές δραστηριότητες στο υπάρχον πρόγραμμα, παρουσίασαν σημαντικά

υψηλότερα επίπεδα μέτριας-έντονης φυσικής δραστηριότητας σε σχέση με τα παιδιά που παρακολουθούσαν το συνηθισμένο ημερήσιο πρόγραμμα.

Η National Association for the Education of Young Children (H.Π.Α.) προτείνει την οργάνωση δραστηριοτήτων που να σχετίζονται με τους τομείς μάθησης και να περιλαμβάνουν κινητικές δραστηριότητες, προσδιορίζοντας αυτούς τους τομείς ως τον κινητικό, τον κοινωνικό, τον συναισθηματικό και τον γνωστικό (Coople & Bredekamp, 2009). Οι οργανωμένες και μη οργανωμένες δραστηριότητες για τον κινητικό τομέα περιλαμβάνουν αδρές και λεπτές κινητικές δεξιότητες, όπως κτύπημα της μπάλας προς τα εμπρός, χορός σύμφωνα με τη μουσική, ρίψη της μπάλας πάνω από το κεφάλι, περπάτημα πάνω και κάτω στις σκάλες με εναλλαγή ποδιών, συνεχόμενες αναπηδήσεις πάνω και κάτω κλπ. Οι κινητικές δραστηριότητες μπορούν επίσης να χρησιμεύσουν ως μέσο για τη διδασκαλία κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, π.χ. το παιχνίδι ρόλων. Η κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη επικεντρώνεται στην μάθηση και την κατάλληλη έκφραση των συναισθημάτων, της ενσυναίσθησης και της ανάπτυξης και διατήρησης των διαπροσωπικών σχέσεων. Επιπλέον, οι κινητικές δραστηριότητες μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τη διδασκαλία στον γνωστικό τομέα. Η γνωστική μάθηση επεκτείνει την πνευματική ικανότητα και τις νοητικές ικανότητες του παιδιού. Όταν οι παιδαγωγοί διδάσκουν αριθμούς, χρώματα, σχήματα, αισθήσεις και λεξιλόγιο, διδάσκουν γνωστικές δεξιότητες.

## **2.5 ΥΠΟΔΕΙΞΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΟΔΗΓΙΕΣ**

Αυτή η ενότητα παρέχει ορισμένες υποδείξεις και πρακτικές οδηγίες για τους παιδαγωγούς προσχολικής ηλικίας, προκειμένου να οδηγήσουν τα μικρά παιδιά να έχουν πρόσβαση σε κινητικές δραστηριότητες κατά τη διάρκεια των οργανωμένων και μη οργανωμένων φάσεων του ημερήσιου προγράμματος.

- Να γνωρίζετε τη σημασία της τήρησης των καθημερινών συστάσεων για τη φυσική δραστηριότητα.
- Να διευκολύνετε καθημερινά τις κινητικές δεξιότητες των παιδιών, οργανώνοντας κινητικές δραστηριότητες σε εσωτερικό και εξωτερικό χώρο, ως μέρος του ημερήσιου προγράμματος.
- Να εξασφαλίζετε χρόνο στο πρόγραμμά σας για να συμπεριλαμβάνετε καθημερινά οργανωμένες και μη οργανωμένες κινητικές δραστηριότητες που υποστηρίζουν την ανάπτυξη των κινητικών δεξιοτήτων των παιδιών (αναπηδήσεις, τρέξιμο, κλπ.). Αυτές οι δραστηριότητες πρέπει να είναι διασκεδαστικές και να εμπλέκουν όλα τα παιδιά με ελάχιστη ή καθόλου αναμονή.
- Να σχεδιάζετε ποικιλία διασκεδαστικών κινητικών δραστηριοτήτων που είναι έντονες (ώστε τα παιδιά να αναπνέουν βαθύτερα και πιο γρήγορα από ό, τι κατά τη διάρκεια των

τυπικών δραστηριοτήτων) για σύντομες χρονικές περιόδους (οδήγηση τρίκυκλου, χορός, υπερπήδηση εμποδίων, κ.λπ.).

- Να παίζετε παιχνίδια που ενσωματώνουν μουσική, μίμηση και απλές οδηγίες, όπως κινήσεις ζώων, ακολουθία του αρχηγού ή χορός με μαντήλια.
- Να σχεδιάζετε σταθμούς κίνησης σε εσωτερικό ή εξωτερικό χώρο, ώστε τα παιδιά να μπορούν να εξασκούν τις αναπτυσσόμενες δεξιότητες τους: ρίψη, υποδοχή, λάκτισμα, ισορροπία, αλλαγή κατεύθυνσης, άλματα, καλπασμός, κλπ.
- Να οργανώνετε ασφαλείς, συναρπαστικές δραστηριότητες σε εξωτερικό χώρο.
- Να σχεδιάζετε δραστηριότητες που ενθαρρύνουν την ισορροπία: στήριξη σε ένα πόδι ή βάδισμα πάνω σε μια γραμμή ισορροπίας ή σε διαφορετικές ομαλές ή μη επιφάνειες.
- Να ενθαρρύνετε τα παιδιά να συνεργάζονται για να δημιουργούν τα δικά τους παιχνίδια.
- Να είστε κινητικά ενεργοί ώστε να είστε σωστά πρότυπα για τα παιδιά.
- Να επικοινωνείτε με τις οικογένειες για τη φυσική δραστηριότητα των παιδιών τους και να μοιράζεστε παραδείγματα οργανωμένων και μη οργανωμένων κινητικών δραστηριοτήτων.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- America's Children in Brief: Key National Indicators of Well-being (2008). *Federal Interagency Forum on Child and Family Statistics*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Bower, JK., Hales, DP., Tate, DF., Rubin, DA., Benjamin, SE. & Ward, DS. (2008). The childcare environment and children's physical activity. *American Journal of Preventive Medicine*, 34 (1), 23–29.
- Brown, WH., Pfeiffer, KA., Mc Iver, KL, Dowda ,M., Almeida, J. &Pate, RR. (2006). Assessing Preschool Children's Physical Activity: The Observational System for Recording Physical Activity in Children- Preschool Version, *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 77 (2), 167-176.
- Brown, WH., Pfeiffer,KA., McIver, KL., Dowda, M., Addy, CL. & Pate, RR. (2009). Social and environmental factors associated with preschoolers' non sedentary physical activity. *Child Development*, 80 (1), 45–58.
- Boldermann, C., Blennow, M., Dal, H., [Mårtensson, F.](#), [Raustorp, A.](#), [Yuen, K.](#) & [Wester, U.](#) (2006). Impact of preschool environment upon children's physical activity and sun exposure. *Preventive Medicine*, 42 (4), 301–308.
- Cardon, G., Van Cauwbergh, E., Labarque, V., Haerens, L. & De Bourdaudhuij, I. (2008). The contribution of preschool playground factors in explaining children's physical activity during recess. *International Journal of Behavioral Nutrition & Physical Activity*, 5, 11.
- Coople, C. & Bredekamp, S. (2009). *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children from Birth through Age 8*. 3<sup>rd</sup> ed. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Department of Health, Physical Activity, Health Improvement and Protection (2011). *Start Active, Stay Active: A report on physical activity from the four home countries*. London, UK: Chief Medical Officers.
- Dowda, M., Brown, WH., McIver, KL., Pfeiffer, KA., O'Neill, JR., Addy, CL. & Pate, RR. (2009). Policies and characteristics of the preschool environment and physical activity of young children. *Pediatrics*, 123 (2), 261–266.
- Dowda, M., Pate, RR, Trost, SG., Almeida, MJCA. & Sirard, JR. (2004). Influences of preschool policies and practices on children's physical activity. *Journal of Community Health*, 29, (3), 183–195.
- Finn, K., Johannsen, N. & Specker, B. (2002). Factors associated with physical activity in preschool children. *Journal of Pediatrics*, 140 (1), 81–85.
- Fisher, A., Reilly, JJ., Kelly, LA., Montgomery, C., Williamson, A., Paton, JY. & Grant, S. (2005). Fundamental movement skills and habitual physical activity in young children. *Medicine & Science in Sports and Exercise*, 37 (4), 684–688.
- Goldfield, GS., Harvey, A., Grattan, K. & Adamo, KB. (2012). Physical activity promotion in the preschool years: a critical period to intervene. *International Journal of Environmental Research & Public Health*, 9 (4), 1326–1342.
- Hannon, JC. & Brown, BB. (2008). Increasing preschoolers' physical activity intensities: an activity-friendly preschool playground intervention. *Preventive Medicine*, 46 (6), 532–536.
- Institute of Medicine (IOM) (2011). *Early Childhood Obesity Prevention Policies*. Washington, DC: National Academies Press.
- Louie, L. & Chan, L. (2003). The use of pedometry to evaluate the physical activity levels among preschool children in Hong Kong. *Early Child Development and Care*, 173 (1), 97–107.
- Moore, LL., Gao, D., Bradlee, ML., Cupples, LA., Sundarajan-Ramamurti, A., Proctor, MH., Hood, MY., Singer, MR. & Ellison, RC. (2003). Does early physical activity predict body fat change throughout childhood? *Preventive Medicine*, 37 (1), 10–17.
- National Association for Sport and Physical Education (2002). *Active Start: a statement of physical activity guidelines for children birth to five years*. AAHPERD Publications, Oxon Hill, Md.
- Nicaise, V., Kahan, D., & Sallis, J. (2011). Correlates of moderate-to-vigorous physical activity among preschoolers during unstructured outdoor play periods. *Preventing Medicine*, 53(4-5), 309-315.
- Pagels, P., Boldemann, C. & Raustorp, A. (2011). Comparison of pedometer and accelerometer measures of physical activity during preschool time on 3- to 5-year-old children. *Acta Paediatrica*, 116–120.

- Pate, RR., McIver, K., Dowda, M., Brown, WH. & Addy, C. (2008). Directly observed physical activity levels in preschool children. *Journal of School Health, 78 (8)*, 438–444.
- Pate, RR., Pfeiffer, K., Trost, S., Ziegler, P. & Dowda, M. (2004). Physical activity among children attending preschools. *Pediatrics, 114 (5)*, 1258–1263.
- Pate, R., O'Neill, J., Brown, W., McIver, K., Howie, E., & Dowda, M. (2013). Top 10 research questions related to physical activity in preschool children. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 84(4)*, 448-455.
- Pfeiffer, KA., Dowda, M., McIver, KL. & Pate, RR. (2009). Factors related to objectively measured physical activity in preschool children. *Pediatric Exercise Science, 21 (2)*, 196–208.
- Pfeiffer, K., Saunders, R., Brown, W., Dowda, M., Addy, C., & Pate, R. (2013). Study of health and activity in preschool environments (SHAPES): Study protocol for a randomized trial evaluating a multi-component physical activity intervention in preschool children. *BMC Public Health, 13 (728)*, 1-8.
- Saakslanti, A., Numminen P, Varstala V, Helenius H, Tammi A, Viikari J. & Valimaki I. (2004). Physical activity as a preventive measure for coronary heart disease risk factors in early childhood. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports, 14 (3)*, 143–149.
- Summerbell, CD., Moore, HJ., Vogele, C., Kreichauf, S., Wildgruber, A., Manios, Y., Douthwaite, W., Nixon, CA. & Gibson, EL. (2012). Evidence-based recommendations for the development of obesity prevention programs targeted at preschool children. *Obesity Reviews, 13 (Suppl 1)*, 129–132.
- Timmons, BW., Naylor, PJ. & Pfeiffer, KA. (2007). Physical activity for preschool children - how much and how? *Canadian Journal of Public Health, 98 (Suppl 2)*, 122 -134.
- Trost, SG., Ward, DS. & Senso, M. (2010). Effects of child care policy and environment on physical activity. *Medicine & Science in Sports & Exercise, 42 (3)*, 520–525.
- Trost, SG., Fees, B. & Dzewaltowski, D. (2008). Feasibility and efficacy of a "move and learn" physical activity curriculum in preschool children. *Journal of Physical Activity and Health, 5 (1)*, 88 - 103.

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ

# 3

## ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ ΑΔΡΗΣ ΚΙΝΗΤΙΚΟΤΗΤΑΣ

### ΠΕΡΙΓΡΑΦΜΑ ΚΕΦΑΛΑΙΟΥ

- Το επίπεδο της φυσικής δραστηριότητας (ΦΑ) κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας
- Σημασία της ΦΑ για τα μικρά παιδιά
- Συχνότητα και διάρκεια των κινητικών δραστηριοτήτων κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας
- Περιεχόμενο των οργανωμένων δραστηριοτήτων αδρής κινητικότητας
- Υποδείξεις και πρακτικές οδηγίες

### **3.1 ΕΠΙΠΕΔΟ ΦΥΣΙΚΗΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ**

Τα τελευταία χρόνια έχει αυξηθεί το ενδιαφέρον τόσο για τη φυσική δραστηριότητα, όσο και για την καθιστική συμπεριφορά, στη διάρκεια των χρόνων της προσχολικής ηλικίας. Οι ερευνητικές δημοσιεύσεις από όλο τον κόσμο έδειξαν ότι τα μικρά παιδιά περνούν το μεγαλύτερο μέρος της ημέρας μη ενεργά κινητικά (Pate et al., 2013; Reilly, 2010) και χαρακτηρίζονται από χαμηλά επίπεδα φυσικής δραστηριότητας και υψηλά επίπεδα καθιστικής συμπεριφοράς (Pate et al., 2013; Pfeiffer et al., 2013; Ross, 2013).

Μελέτες έχουν δείξει ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας ξοδεύουν συνήθως σημαντικό χρόνο της ημέρας τους (70% -90%) σε καθιστική συμπεριφορά (Gordon et al., 2013; Pfeiffer et al., 2013; Reilly, 2010), παρά την αντίληψη ότι τα παιδιά κινούνται συχνά κατά τη διάρκεια της ημέρας. Αυτή η καθιστική συμπεριφορά εμφανίζεται νωρίς στην παιδική ηλικία, με τα παιδιά να ξοδεύουν μεγάλο χρονικό διάστημα βλέποντας τηλεόραση πριν από την ηλικία των 2 ετών (Downing, Hnatiuk & Hesketh, 2015). Ένας άλλος λόγος για την καθιστική συμπεριφορά των παιδιών προσχολικής ηλικίας θα μπορούσε να είναι η αυξανόμενη χρήση των ηλεκτρονικών συσκευών από τα παιδιά αυτής της ηλικίας.

### **3.2 ΣΗΜΑΣΙ ΤΗΣ ΦΥΣΙΚΗΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ**

Υπάρχουν πολλοί λόγοι για να διδάξουν οι παιδαγωγοί στα μικρά παιδιά πώς να είναι κινητικά δραστήρια και χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή σε αυτή την ηλικία, επειδή πιστεύεται ότι αν τα παιδιά υποστηριχθούν να είναι ενεργά κινητικά στα πρώτα χρόνια της ζωής τους, υπάρχουν περισσότερες πιθανότητες να παραμείνουν ενεργοί ως ενήλικες (Pate et. al, 2013; Ross, 2013).

Ο κύριος λόγος είναι ότι η παχυσαρκία εμφανίζεται όλο και πιο συχνά στα μικρά παιδιά, και ειδικά στην ηλικία των 2 έως 5 ετών. Σύμφωνα με το άρθρο του Wadsworth και των συνεργατών του (2012), «η επικράτηση της παχυσαρκίας στα παιδιά προσχολικής ηλικίας αυξήθηκε από 5% σε 12,4% τα τελευταία χρόνια» (σελ. 391). Υπάρχουν κάποιες ενδείξεις για την θετική επίδραση της φυσικής δραστηριότητας στην υγεία, και κυρίως στην πρόληψη του υπερβολικού βάρους και της παχυσαρκίας. Σχετικά με αυτό, υπάρχουν στοιχεία που δείχνουν ότι η δραστηριότητα των μεγαλύτερων παιδιών μειώνεται συνήθως με την ηλικία, για



παράδειγμα μεταξύ παιδικής και εφηβικής ηλικίας. Τα δεδομένα μελετών δείχνουν ότι υψηλότερα επίπεδα φυσικής δραστηριότητας στην παιδική ηλικία οδηγούν σε πιθανότερη συμμετοχή σε φυσική δραστηριότητα αργότερα (Dumith et al., 2011). Επειδή είναι πολύ υψηλός ο κίνδυνος η έλλειψη κίνησης στην παιδική ηλικία να οδηγήσει σε κακή υγεία στην μετέπειτα ζωή, είναι σημαντικό να υιοθετηθεί υψηλό επίπεδο φυσικής δραστηριότητας από την μικρή ηλικία.

Εκτός από τα οφέλη που έχουν οι κινητικές δραστηριότητες στην υγεία των παιδιών, υπάρχουν επίσης θετικές επιδράσεις στη νοητική ανάπτυξη των παιδιών (ανάπτυξη του εγκεφάλου), στη βελτίωση των ακαδημαϊκών επιδόσεων και των λειτουργιών του εγκεφάλου, όπως και στην προσοχή και στη μνήμη. Αυτές οι λειτουργίες του εγκεφάλου αποτελούν τα θεμέλια για τη μάθηση. Οι έρευνες για τη σχέση μεταξύ ΦΑ και γνωστικών αποτελεσμάτων στην πρώιμη παιδική ηλικία έχουν επικεντρωθεί, σε μεγάλο βαθμό, στην αλληλεπίδραση μεταξύ της ανάπτυξης των κινητικών και των γνωστικών δεξιοτήτων (Son & Meisel, 2006). Οι ερευνητές έχουν βρει συνδέσεις μεταξύ της μετακίνησης στον χώρο και της οργάνωσης χωρικών πληροφοριών (Bai & Bertenthal, 1992; Campos et al., 2000) και σημαντικές σχέσεις μεταξύ της λεπτής κινητικότητας και του συντονισμού χεριού - ματιού στο νηπιαγωγείο και της σχολικής απόδοσης στα μαθηματικά και τη γλώσσα αργότερα (Son & Meisel, 2006).

Διαχρονικές μελέτες έχουν δείξει ότι η αύξηση της φυσικής δραστηριότητας, η οποία προκύπτει από το μεγαλύτερο χρονικό διάστημα που αφιερώνεται στη φυσική αγωγή, βελτιώνει την συγκέντρωση και την αποτελεσματικότερη μεταφορά των πληροφοριών από την βραχυπρόθεσμη στην μακροπρόθεσμη μνήμη. Τα παιδιά που συμμετέχουν σε κινητικές δραστηριότητες είναι ευκολότερο να παραμείνουν εστιασμένα μέσα στην τάξη, ενισχύοντας έτσι τις μαθησιακές εμπειρίες τους (Castelli et al., 2014). Τα στοιχεία για την προσχολική ηλικία περιλαμβάνουν διαφορετικούς τύπους μελετών, συμπεριλαμβανομένης της παρατήρησης και, σε μικρότερο βαθμό, της πειραματικής έρευνας. Υποστηρίζεται, γενικά, το συμπέρασμα ότι η τακτική φυσική δραστηριότητα κατά τη διάρκεια των πρώτων ετών παρέχει άμεσα και μακροπρόθεσμα οφέλη στην σωματική και στην ψυχολογική ευεξία (UK Department of Health, 2011).

### **3.3 ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΦΥΣΙΚΗΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ**

Τα τελευταία χρόνια έχει δοθεί ιδιαίτερη προσοχή στην εξεύρεση στρατηγικών για την αύξηση της φυσικής δραστηριότητας των μικρών παιδιών. Τα μικρά παιδιά θέλουν, συνήθως, να τρέχουν, να αναπηδούν, να σκαρφαλώνουν, ή να σέρνονται, και οι παιδαγωγοί πρέπει να επωφελούνται από αυτή την επιθυμία των παιδιών και να σχεδιάζουν όσο περισσότερες μαθησιακές εμπειρίες μπορούν γύρω από τη φυσική δραστηριότητα σε όλη τη διάρκεια της ημέρας. Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι συνήθως έτοιμα για τις περισσότερες κινητικές δραστηριότητες που σχεδιάζουν ή ενθαρρύνουν οι παιδαγωγοί.

Επίσημοι οργανισμοί σε τέσσερις χώρες έχουν εκδώσει κατευθυντήριες οδηγίες για την φυσική δραστηριότητα παιδιών ηλικίας 3 έως 5 ετών (Canadian Society for Exercise Physiology, 2012; Chief Medical Officers of England, 2011; Department of Health and Ageing, 2010; Institute of Medicine, 2011). Αν και η διατύπωση αυτών των οδηγιών διαφέρει ελαφρώς, αυτοί οι οργανισμοί συστήνουν ότι όλα τα μικρά παιδιά θα πρέπει να συμμετέχουν καθημερινά σε τουλάχιστον 3 ώρες συνολικής φυσικής δραστηριότητας, η οποία περιλαμβάνει ελαφριάς-, μέτριας-, και υψηλής έντασης δραστηριότητα. Δηλαδή, το τυπικό πρότυπο δραστηριότητας για τα μικρά παιδιά περιλαμβάνει περιόδους με φυσική δραστηριότητα χαμηλής έντασης, διάσπαρτες σε όλη τη διάρκεια της ημέρας, διακοπτόμενες από σύντομες περιόδους μέτριας και υψηλής έντασης φυσική δραστηριότητα (Bailey et al., 1995).

Αυτές οι κατευθυντήριες γραμμές είναι σύμφωνες με τις «Εθνικές συστάσεις για τη φυσική δραστηριότητα για παιδιά 0 - 5 ετών» του Υπουργείου Υγείας και Γήρανσης (Commonwealth of Australia, 2010), υποστηρίζοντας τη φυσική δραστηριότητα για 3 ώρες ημερησίως. Οι συνιστώμενες 3 ώρες φυσικής δραστηριότητας την ημέρα μπορεί να είναι δραστηριότητα οποιασδήποτε έντασης, συμπεριλαμβανομένης της δραστηριότητας χαμηλής έντασης, όπως η στάση, η κίνηση και το παιχνίδι, καθώς και της δραστηριότητας υψηλής έντασης, όπως το ενεργητικό παιχνίδι, και θα πρέπει να διασκορπίζονται σε όλη τη διάρκεια της ημέρας, και να μην συμβαίνουν την ίδια ώρα. Η δραστηριότητα χαμηλής έντασης περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα δραστηριοτήτων, όπως στάση, βάδιση με αργή ταχύτητα και λιγότερο ενεργητικό παιχνίδι. Η δραστηριότητα μέτριας έντασης είναι παρόμοια σε ένταση με βάδιση με γρήγορη ταχύτητα και μπορεί να περιλαμβάνει ένα μεγάλο φάσμα δραστηριοτήτων, όπως το παιχνίδι στο πάρκο, κάθε είδος ενεργού παιχνιδιού ή ποδήλατο, ενώ η υψηλής έντασης

δραστηριότητα περιλαμβάνει τρέξιμο, άλματα, και μπορεί να περιλαμβάνει πιο οργανωμένες δραστηριότητες, όπως τα προγράμματα χορού και γυμναστικής. Αυτή η διαβάθμιση εναρμονίζεται με τα τυπικά πρότυπα φυσικής δραστηριότητας που συναντώνται συχνότερα κατά τη διάρκεια των πρώτων χρόνων.

Η National Association for Sport and Physical Education (NASPE) συνιστά μία τουλάχιστον ώρα οργανωμένης και μία ή περισσότερες ώρες μη οργανωμένης φυσικής δραστηριότητας καθημερινά (σε εσωτερικό ή σε εξωτερικό χώρο), για παιδιά από τη γέννηση τους έως την ηλικία των 5 ετών (2002). Αυτή η καθημερινή δραστηριότητα δεν προτείνεται να περιλαμβάνει ανταγωνιστικά αθλήματα, τα οποία θεωρούνται ακατάλληλα για μικρά παιδιά. Η έμφαση σε αυτές τις ηλικίες πρέπει να δίνεται στην απόλαυση, στο παιχνίδι και στις ευκαιρίες να μάθουν τα παιδιά τις βασικές κινητικές δεξιότητες, όπως βάδιση, αναπήδηση, άλμα, τρέξιμο, ρίψη, υποδοχή και λάκτισμα σε μη ανταγωνιστικό περιβάλλον. Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας πρέπει να αναπτύξουν τις κινητικές τους δεξιότητες, γιατί αποτελούν τα δομικά στοιχεία για πιο σύνθετες δεξιότητες.

Οι διαφορές μεταξύ των κατευθυντήριων οδηγιών αυτών των οργανισμών πιθανόν να οφείλονται εν μέρει στις διαφορές στα εργαλεία μέτρησης και στην μη συνεπή ένταξη φυσικής δραστηριότητας χαμηλής έντασης (Tucker, 2008). Το πρότυπο της φυσικής δραστηριότητας παιδιών ηλικίας 4 και 6 ετών χαρακτηρίζεται από μακρές περιόδους δραστηριότητας χαμηλής έντασης που αναμιγνύεται με πολύ σύντομες περιόδους με δραστηριότητα υψηλής έντασης. Μελέτες έδειξαν ότι η μέση χρονική διάρκεια φυσικής δραστηριότητας μέτριας-υψηλής έντασης για παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι περίπου 16 λεπτά την ημέρα (Raustorp et al., 2012). Λαμβάνοντας υπόψη ότι οι συστάσεις για την καθημερινή φυσική δραστηριότητα μέτριας-υψηλής έντασης για παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι 60 λεπτά / ημέρα (NASPE, 2008), είναι εύκολα κατανοητό ότι οι ευκαιρίες για την υλοποίηση αυτών των συστάσεων για παιδιά προσχολικής ηλικίας δεν είναι εύκολο να βρεθούν. Αυτό που δεν έχει ακόμη εξακριβωθεί είναι το επίπεδο καθημερινής φυσικής δραστηριότητας που απαιτείται για τα βέλτιστα μακροπρόθεσμα οφέλη στην υγεία σε αυτή την ηλικιακή ομάδα. Ο Bar-Or και ο Malina (1995) πρότειναν ότι η έμφαση στα προγράμματα δραστηριοτήτων για μικρά παιδιά θα πρέπει να είναι η ανάπτυξη των κινητικών δεξιοτήτων, και όχι η βελτίωση της φυσικής κατάστασης. Μόλις αναπτυχθεί η γενική κινητική ικανότητα του παιδιού, το οποίο συμβαίνει συνήθως στην ηλικία των 10 ετών περίπου, στη συνέχεια θα μπορούσε να δοθεί μεγαλύτερη έμφαση στην φυσική κατάσταση.

### **3.4 ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΤΩΝ ΟΡΓΑΝΩΜΕΝΩΝ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ ΑΔΡΗΣ ΚΙΝΗΤΙΚΟΤΗΤΑΣ**

Επειδή τα μικρά παιδιά περνούν αρκετό χρόνο στο κέντρο προσχολικής αγωγής, αυτά τα κέντρα έχουν μια μοναδική ευκαιρία να βοηθήσουν τα παιδιά να γίνουν πιο υγιή και δραστήρια, οργανώνοντας δραστηριότητες οι οποίες είναι διασκεδαστικές, ενθαρρύνουν την εξερεύνηση και την καθοδηγούμενη ανακάλυψη, και επικεντρώνονται στο ενεργητικό παιχνίδι. Οι δεξιότητες που αναπτύσσουν τα μικρά παιδιά μέσω του ενεργητικού παιχνιδιού αποτελούν τη βάση για την ανάπτυξη πιο εξειδικευμένων δεξιοτήτων που μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε αθλητικές δραστηριότητες στο μέλλον.

Όταν οι παιδαγωγοί οργανώνουν δραστηριότητες αδρής κινητικότητας για μικρά παιδιά, η φύση των δραστηριοτήτων είναι σημαντική και όχι η ένταση. Το πρόγραμμα φυσικής αγωγής για παιδιά προσχολικής ηλικίας μπορεί να ποικίλει, ανάλογα με τις πολιτικές και τις πρακτικές του κάθε κέντρου προσχολικής αγωγής σχετικά με το ενεργητικό παιχνίδι. Μερικές σημαντικές παράμετροι που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη στην πράξη είναι ο διαθέσιμος χώρος για το ενεργητικό παιχνίδι, ο τύπος και ο διαθέσιμος εξοπλισμός για παιχνίδι, οι πολιτικές για τον χρόνο που ξοδεύετε στον αύλειο ή στον εσωτερικό χώρο, καθώς και το επίπεδο συμμετοχής και εκπαίδευσης του προσωπικού.

Η National Association for the Education of Young Children (NAEYC) δημοσίευσε συνιστώμενες οδηγίες οι οποίες αφορούν στην ανάγκη των παιδιών προσχολικής ηλικίας να έχουν ποικίλες ευκαιρίες και στην παροχή εξοπλισμού για συμμετοχή σε δραστηριότητες αδρής κινητικότητας. Αυτές οι οδηγίες προτείνουν στρατηγικές για δραστηριότητες αδρής κινητικότητας που αναπτύσσουν ποικιλία δεξιοτήτων, ενισχύουν την αισθητηριακή ολοκλήρωση, αναπτύσσουν την ελεγχόμενη κίνηση, επιτρέπουν στα παιδιά με διαφορετικές ικανότητες να έχουν παρόμοιες εμπειρίες, περιλαμβάνουν μια σειρά δραστηριοτήτων από οικείες σε νέες εμπειρίες, και βοηθούν τα παιδιά να μάθουν παιχνίδια με κανόνες και δομή (NAEYC, 2008).

Από κοινωνικής απόψεως, τα παιδιά προσχολικής ηλικίας αρχίζουν να συμμετέχουν σε άτυπα παιχνίδια με κανόνες. Αυτό συμβαίνει επειδή σε αυτή την ηλικία τα παιδιά μαθαίνουν να παίζουν σε ομάδες δύο ή περισσότερων ατόμων. Προχωρούν από το παράλληλο παιχνίδι, στο οποίο παίζουν δίπλα – δίπλα με άλλα παιδιά, αλλά δεν αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, στην ανάπτυξη σχέσεων στο παιχνίδι

τους όπου υιοθετούν ποικίλους ρόλους, αλλά και κοινό στόχο (Ashiabi, 2007). Καθώς αυτή η αλληλεπίδραση γίνεται πιο συνεργατική, υπάρχει μια ισχυρή επιρροή (εξωτερική) στην συμπεριφορά κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού και αυτή η συμπεριφορά συνεχίζει να αυξάνεται σε πολυπλοκότητα (Beck, 2006). Η κοινωνική αλληλεπίδραση και το αυξανόμενο εύρος των επιλογών παιχνιδιού είναι παράλληλες με την ανάπτυξη των κινητικών δεξιοτήτων του παιδιού.

Λαμβάνοντας υπόψη ότι η ανάπτυξη των βασικών κινητικών δεξιοτήτων, η οποία συμβαίνει τα πρώτα χρόνια ζωής του παιδιού, αποτελεί βασική προϋπόθεση για έναν δραστήριο τρόπο ζωής, φαίνεται ότι η βελτίωση της αδρής κινητικότητας θα μπορούσε να επηρεάσει το επίπεδο φυσικής δραστηριότητας, προωθώντας έτσι έναν υγιεινό τρόπο ζωής στην πρώιμη παιδική ηλικία.

### **3.5 ΥΠΟΔΕΙΞΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΟΔΗΓΙΕΣ**

Αυτή η ενότητα παρέχει μερικές υποδείξεις και πρακτικές οδηγίες για να βοηθήσουν τους παιδαγωγούς προσχολικής ηλικίας να σχεδιάζουν καθημερινά οργανωμένες δραστηριότητες αδρής κινητικότητας:

#### ***Κάντε την κίνηση ευχάριστη***

Οι παιδαγωγοί υποθέτουν λανθασμένα, μερικές φορές, ότι οι εξωτερικές ανταμοιβές παρακινούν τα μικρά παιδιά να κινηθούν. Στην πραγματικότητα, οι έρευνες έχουν δείξει ότι η ανεπαρκής συμμετοχή σε κινητικές δραστηριότητες μπορεί να προέλθει από την αναντιστοιχία μεταξύ των ενδιαφερόντων του παιδιού και των παρεχόμενων δραστηριοτήτων. Η λύση είναι να μεταβληθούν οι εμπειρίες και να γίνουν πιο συναρπαστικές και διασκεδαστικές για τα παιδιά. Οι παραλλαγές και η πρωτοτυπία στις κινητικές εμπειρίες και στον εξοπλισμό μπορεί επίσης να ενεργοποιήσουν την εσωτερική παρακίνηση. Η ισορροπία μεταξύ των τύπων παιχνιδιού, των υλικών, του εξοπλισμού, και του περιβάλλοντος, θα εμπνεύσει το κίνητρο για μάθηση.

#### ***Βοηθήστε όλα τα παιδιά να συμμετάσχουν***

Η έρευνα για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας έχει δείξει ότι όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από αναπηρίες, από στρεσογόνους οικογενειακούς παράγοντες ή άλλες προκλήσεις, θέλουν και πρέπει να κινούνται και να συμμετέχουν σε κινητικές

δραστηριότητες. Τα κορίτσια και τα αγόρια παρακινούνται το ίδιο για να μάθουν κινητικές δεξιότητες, όπως και τα περισσότερα παιδιά με ιδιαιτερότητες. Κάθε παιδί επωφελείται από τις οργανωμένες δραστηριότητες αδρής κινητικότητας, σε εσωτερικό και σε εξωτερικό χώρο,. Το κλειδί για την εμπλοκή όλων των παιδιών σε οργανωμένες δραστηριότητες αδρής κινητικότητας είναι η προσεκτική παρατήρηση των ατομικών αναγκών τους και η οργάνωση δραστηριοτήτων για την αντιμετώπιση αυτών των αναγκών.

Για τη συμμετοχή όλων των παιδιών, οι παιδαγωγοί πρέπει: α) να μελετήσουν τα ενδιαφέροντα των παιδιών και των οικογενειών τους, και να σχεδιάσουν κινητικές δραστηριότητες σχετικές με αυτά, β) να καθορίσουν το επίπεδο των κινητικών δεξιοτήτων κάθε παιδιού και να σχεδιάσουν δραστηριότητες με βάση αυτές τις δεξιότητες, γ) να εκτιμήσουν τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδιών και να διευκολύνουν την μεγαλύτερη συμμετοχή σε δραστηριότητες αδρής κινητικότητας, δ) scaffold play - δηλαδή, παροχή αρκετής καθοδήγησης όταν τα παιδιά έχουν ανάγκη υποστήριξης και ελάχιστη ή καθόλου καθοδήγηση, όταν τα παιδιά εκτελούν με δική τους πρωτοβουλία.

### ***Οργανώστε παιχνίδια στον εξωτερικό χώρο***

Το παιχνίδι σε εξωτερικό χώρο από τη γέννηση μέχρι την ηλικία των 5 ετών οδηγεί σε αναπτυξιακά οφέλη που απλά δεν μπορούν να επιτευχθούν με παιχνίδι σε εσωτερικό χώρο. Το παιχνίδι σε εξωτερικό χώρο όχι μόνο ενθαρρύνει την πιο ενεργητική κίνηση, αλλά και πιο συχνές και συντονισμένες αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδιών από ό, τι το παιχνίδι σε εσωτερικό χώρο. Οι παιδαγωγοί μπορούν να ενισχύσουν τις επιδράσεις του παιχνιδιού σε εξωτερικό χώρο αυξάνοντας τον αριθμό του φορητού εξοπλισμού, και μειώνοντας (αν είναι δυνατόν) τον σταθερό εξοπλισμό, και κάνοντας τους χώρους εντελώς ασφαλείς, ώστε οι παιδαγωγοί να μην είναι υποχρεωμένοι να διακόπτουν το παιχνίδι των παιδιών με αμέτρητες προειδοποιήσεις.

### ***Παρακολουθήστε την ένταση***

Στη βιβλιογραφία τεκμηριώνεται ότι τα παιδιά δεν ξοδεύουν αρκετό χρόνο για παιχνίδι, είτε σε εσωτερικό είτε σε εξωτερικό χώρο. Η απλή αύξηση του χρόνου στον αύλειο χώρο, ενώ είναι εξαιρετικά σημαντική, δεν εξασφαλίζει όμως ότι τα παιδιά θα φτάσουν το επίπεδο δραστηριότητας που χρειάζονται για την υγιή ανάπτυξή τους.

Οι ερευνητές και οι επαγγελματικοί οργανισμοί συνιστούν ότι τα μικρά παιδιά πρέπει να περνούν καθημερινά αρκετές ώρες σε ενεργητικό παιχνίδι και να ξοδεύουν

τουλάχιστον μία ώρα σε δραστηριότητες μέτριας-υψηλής έντασης. Αυτές οι δραστηριότητες συνεπάγονται διαρκή κίνηση και αύξηση της καρδιακής συχνότητας. Για να επιτευχθεί αυτός ο στόχος για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, οι ερευνητές προτείνουν τουλάχιστον μισή ώρα ημερησίως οργανωμένες κινητικές δραστηριότητες, με την καθοδήγηση ενηλίκων, ώστε τα παιδιά να είναι σε συνεχή κίνηση.

Η εμπλοκή των παιδαγωγών στις κινητικές δραστηριότητες των παιδιών όλων των ηλικιών είναι κρίσιμη για την επίτευξη φυσικής δραστηριότητας κατάλληλης έντασης. Οι παιδαγωγοί θα πρέπει να είναι εξίσου δραστήριοι στον αύλειο χώρο, όσο και στον εσωτερικό χώρο, όταν διδάσκουν κινητικές δεξιότητες και καθοδηγούν το παιχνίδι.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ashiabi, GS. (2007). Play in the preschool classroom: its socio-emotional significance and the teacher's role in play. *Early Childhood Education Journal*, 35, 199–207.
- Bai, DL. & Bertenthal, BI. (1992). Locomotor status and the development of spatial search skills. *Child Development*, 63 (1), 215 - 226.
- Bailey, R. C., Olson, J., Pepper, S. L., Porszasz, J., Barstow, T. J., & Cooper, D. M. (1995). The level and tempo of children's physical activities: An observational study. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 27, 1033–1041.
- Bar-Or, O. & Malina RM. (1995). Activity, fitness and health of children and adolescents. In: Cheung LWY, Richmond JB, editors. *Child health nutrition and physical activity*. Champaign, IL: Human Kinetics, p. 79–112.
- Beck, LE. (2006). *Child development* (7th ed). Boston: Peason/Allyn and Bacon.
- Campos, J. J., Anderson, D. I., Barbu-Roth, M. A., Hubbard, E. M., Hertenstein, M.J., & Witherington, D. C. (2000). Travel broadens the mind. *Infancy*, 1, 149-219.
- Canadian Society for Exercise Physiology (2012). *Canadian physical activity guidelines and Canadian sedentary behaviour guidelines*. Retrieved from <http://www.csep.ca/guidelines>
- [Castelli, D.](#), [Głowacki, EM.](#), [Barcelona, J.](#), Calvert, H.& Hwang, J. (2014). *Active Education: Growing Evidence on Physical Activity and Academic Performance*. Active Living Research.
- Chief Medical Officers of England. (2011). *Start active, stay active: A report on physical activity for health from the four home countries*, Chief medical officers. London, England: Department of Health, Physical Activity, Health Improvement, and Protection.
- Commonwealth of Australia, Department of Health and Ageing, (2010). *National Physical Activity Recommendations for Children 0-5 Years*.
- Danielle D. Wadsworth, D., Robinson, L., Beckham, K. & Webster, K. (2012). Break for Physical Activity: Incorporating Classroom-Based Physical Activity Breaks into Preschools. *Early Childhood Education Journal*, 39, 391 – 395.
- Department of Health and Ageing. (2010). *National physical activity guidelines for Australians: Physical activity recommendations for 0–5 year olds*. Canberra, Australia: Commonwealth of Australia.
- Department of Health, Physical Activity, Health Improvement and Protection (2011). *Start Active, Stay Active: A report on physical activity from the four home countries*. London, UK: Chief Medical Officers.
- [Downing, KL.](#), [Hnatiuk, J.](#) & [Hesketh, KD.](#) (2015). Prevalence of sedentary behavior in children under 2years: A systematic review. *Preventive Medicine*, 78, 105 – 114.
- Dumith, SC., Gigante, DP., Domingues, MR.& Kohl, HW. (2011). Physical activity change during adolescence: a systematic review and a pooled analysis. *International Journal of Epidemiology*, 40 (3), 685 – 698.
- Gordon, E., Tucker, P., Burke, S., & Carron, A. (2013). Effectiveness of physical activity interventions for preschoolers: A meta-analysis. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 84(3), 287-294.
- Institute of Medicine.(2011). *Early childhood obesity prevention policies*. Washington, DC: National Academies.



- NASPE\_Shape America-Society of Health and Physical Educators (NASPE) (2009).*Active Start: A Statement of Physical Activity Guidelines for Children from Birth to Age 5* (2nd ed.) National Association for Sport and Physical Education.
- National Association for Sport and Physical Education(2002).*Active Start: a statement of physical activity guidelines for children birth to five years*. AAHPERD Publications, Oxon Hill, Md.
- National Association for the Education of Young Children (NAEYC) (2008).*Standard 2: Curriculum— A Guide to the NAEYC Early Childhood Program Standard and Related Accreditation Criteria*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Pate, R., O’Neill, J., Brown, W., McIver, K., Howie, E., &Dowda, M. (2013). Top 10 research questions related to physical activity in preschool children. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 84(4), 448-455.
- Pfeiffer, K., Saunders, R., Brown, W., Dowda, M., Addy, C., & Pate, R. (2013). Study of health and activity in preschool environments (SHAPES): Study protocol for a randomized trial evaluating a multi-component physical activity intervention in preschool children. *BMC Public Health*, 13(728), 1-8.
- Raustorp, A., Pagels, P., Boldemann, C., Cosco, N. & Söderström, MF. (2012). Accelerometer measured level of physical activity indoors and outdoors during preschool time in Sweden and the United States. *Journal of Physical Activity and Health*, 9, 801-808.
- Reilly, J. (2010). Low levels of objectively measured physical activity in preschoolers in childcare. *Medicine& Science in Sports & Exercise*, 42, 502-507.
- Ross, S. (2013). Pre-K physical education: Universal initiatives and teacher preparation recommendations. *Quest*, 65(1), 1-13.
- Son, SH. & Meisels, SJ.(2006) "The Relationship of Young Children’s Motor Skills to Later Reading and Math Achievement," *Merrill-Palmer Quarterly*, 52 (4), Article 6.
- Tucker, P. (2008). The physical activity of preschool-aged children: A systematic review. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 547-558.
- UK Department of Health (2011).*Start Active, Stay Active: A Report on Physical Activity from the Four Home Countries*’. Chief Medical Officers

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ

# 4

## ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ – ΕΜΠΛΟΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΥ

### ΠΕΡΙΓΡΑΦΑ ΚΕΦΑΛΑΙΟΥ

- Εισαγωγή
- Χαρακτηριστικά συμμετοχής-εμπλοκής παιδαγωγού
- Πρακτικές, στρατηγικές, κατευθυντήριες γραμμές και παραδείγματα
- Συμπεράσματα

## 4.1 ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι παιδαγωγοί διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη ζωή των παιδιών. Είναι γενικά αποδεκτό ότι οι παιδαγωγοί έχουν μια μοναδική ευκαιρία να υποστηρίξουν και να μεγιστοποιήσουν τη συνολική ανάπτυξη των παιδιών μέσω της επίσημης εκπαίδευσης (Rink, 2013· Ross, 2013· Stork & Sanders, 2008). Η ποιότητα των σχέσεων και των αλληλεπιδράσεων μεταξύ παιδαγωγών και παιδιών στην προσχολική ηλικία έχει επιδράσεις στα μελλοντικά ακαδημαϊκά, κοινωνικά και αποτελέσματα συμπεριφοράς των παιδιών (Pianta, Hamre, & Allen, 2012· Stork & Sanders, 2008). Ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι μια ποιοτική σχέση μεταξύ παιδιών και παιδαγωγών θα μπορούσε να βελτιώσει τα κίνητρα, τη συμμετοχή και την επίδοση των παιδιών (Pate κ.ά., 2013· Tonge, Jones, Hagenbuchner, Nguyen, & Okely, 2017). Επιπλέον, ερευνητικά αποτελέσματα δείχνουν ότι μια θετική σχέση με έναν παιδαγωγό μπορεί να λειτουργήσει ως αναπτυξιακό πλεονέκτημα για τα παιδιά (Sabola & Pianta, 2012).

Η δραστηριότητα και η κίνηση των παιδιών επηρεάζονται από κοινωνικούς παράγοντες όπως η εμπλοκή των παιδαγωγών και οι σχέσεις και οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ παιδαγωγών και παιδιών καθώς και από φυσικούς παράγοντες, όπως οι διαθέσιμοι πόροι και εξοπλισμός (Pate κ.ά., 2016· Ross, 2013). Η ποιότητα της εμπλοκής των παιδαγωγών και οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ παιδαγωγών και παιδιών αποτελούν βασικούς παράγοντες για την προώθηση της φυσικής δραστηριότητας (ΦΔ) των παιδιών (Stork & Sanders, 2008· Tonge κ.ά., 2017).

Το κεφάλαιο αυτό στοχεύει να παρέχει μια επισκόπηση του τι γνωρίζουμε σχετικά με την εμπλοκή των παιδαγωγών και τις σχέσεις παιδαγωγού-παιδιού και τις αλληλεπιδράσεις στη φυσική αγωγή (ΦΑ) και στη ΦΔ. Έτσι, το κεφάλαιο χωρίζεται στους ακόλουθους δύο τομείς. Ο πρώτος τομέας αρχίζει με μια συζήτηση σχετικά με την εμπλοκή των παιδαγωγών και τις σχέσεις και τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ παιδαγωγών και παιδιών και περιγράφει βασικά ευρήματα στις ακόλουθες κατηγορίες: (α) ρόλος μοντέλου, (β) κίνητρα και αλληλεπιδράσεις, (γ) επιδεξιότητα στις κινητικές δεξιότητες, (δ) προγραμματισμένες και κατευθυνόμενες δραστηριότητες, (ε) πολυδιάστατες προσεγγίσεις και στ) υποστηρικτικό περιβάλλοντος μάθησης. Ο δεύτερος τομέας παρέχει πρακτικές στρατηγικές, εισηγήσεις και παραδείγματα για τους παιδαγωγούς. Αναμένεται ότι οι τρέχουσες γνώσεις σχετικά με την εμπλοκή των παιδαγωγών και τα χαρακτηριστικά τους, μπορούν να χρησιμοποιηθούν από τους παιδαγωγούς στις καθημερινές πρακτικές τους βοηθώντας τα παιδιά να γίνουν φυσικά δραστήρια άτομα για μια ζωή.

## 4.2 ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ-ΕΜΠΛΟΚΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΥ

Σήμερα, υπάρχει στη βιβλιογραφία ένα ευρύ φάσμα παιδαγωγικών συμπεριφορών που προωθούν τα κίνητρα και τη μάθηση των παιδιών (Rink, 2013). Η εμπλοκή του παιδαγωγού και οι σχέσεις και οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδαγωγών-παιδιών αποτελούν βασικούς μεσολαβητές για τα κίνητρα και τη μάθηση των παιδιών (Tonge κ.ά., 2017· Vollet, Kindermann, & Skinner, 2017). Η ενασχόληση, η εμπλοκή, η υποστήριξη και η αποδοχή των παιδαγωγών αποτελούν μερικές από τις συμπεριφορές που οδηγούν σε αποτελεσματικές σχέσεις παιδαγωγού-παιδιού (Vollet κ.ά., 2017). Αυτές οι σχέσεις δημιουργούν έναν κύκλο συμμετοχής όπου τα παιδιά και οι παιδαγωγοί συνεργάζονται για να δημιουργήσουν ένα περιβάλλον στο οποίο ευνοϊκά η μάθηση λαμβάνει χώρα (Pianta κ.ά., 2012· Sabola & Pianta, 2012). Η βιβλιογραφία δείχνει ότι η φύση της εμπλοκής των παιδαγωγών και των σχέσεων και των αλληλεπιδράσεων μεταξύ παιδαγωγών και παιδιών αποτελούν σημαντικές πρακτικές για τη δημιουργία ενός θετικού και υποστηρικτικού περιβάλλοντος για τα παιδιά (Pianta κ.ά., 2012). Η εμπλοκή των παιδαγωγών έχει αναφερθεί ως η στοργή, η διαθεσιμότητα, η αποτελεσματικότητα, η συμμετοχή, η ενέργεια και η αξιοπιστία ενός παιδαγωγού στα παιδιά του. Θεωρείται επίσης θετική και ευχάριστη πρακτική που χαρακτηρίζεται από σθένος, αφοσίωση και ενδιαφέρον για τα παιδιά (Schaufeli, Salanova, González-Romá, & Bakker, 2002· Skinner & Belmont, 1993).

Η βελτίωση της ποιότητας της εμπλοκής των παιδαγωγών και των σχέσεων και των αλληλεπιδράσεων μεταξύ παιδαγωγών και παιδιών παρέμεινε μια πρόκληση για πολλούς παιδαγωγούς (Klem & Connell, 2004). Μελέτες που εξετάζουν τις επιδράσεις των αλληλεπιδράσεων παιδαγωγού-παιδιού στις αντιλήψεις των νέων μαθητών υποδηλώνουν ότι η σχέση αυτή επηρέασε την ανάπτυξη και την επιτυχία των παιδιών (Sabola & Pianta, 2012). Ευρήματα έδειξαν επίσης ότι η ποιότητα των αλληλεπιδράσεων παιδαγωγού-παιδιού είχε θετική επίδραση στην αυτοπεποίθηση των παιδιών (Colwell & Lindsey, 2003). Ομοίως, τα αποτελέσματα έχουν δείξει ότι το επίπεδο εμπλοκής των παιδαγωγών έχει θετικό αντίκτυπο στα επιτεύγματα των παιδιών (Pianta κ.ά., 2012).

Τα τελευταία χρόνια, δόθηκε ιδιαίτερη προσοχή στην εξεύρεση στρατηγικών για την αύξηση της ενεργής συμπεριφοράς σε μικρά παιδιά (Gordon, Tucker, Burke, & Carron, 2013· Pate κ.ά., 2013· Pate κ.ά., 2016· Pfeiffer κ.ά., 2013· Rink, 2012). Στη βιβλιογραφία, οι σχέσεις και οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδαγωγών και των παιδιών έχουν προταθεί ως στρατηγικές που έχουν τη δυνατότητα να αυξήσουν τις ενεργητικές συμπεριφορές στα παιδιά, ειδικά όταν απευθύνονται στην προσχολική

εκπαίδευση (Rink, 2013· Ross, 2013· Stork & Sanders, 2008· Tonge κ.ά., 2017). Ακολουθεί μια σύντομη ανασκόπηση της βιβλιογραφίας σχετικά με τα χαρακτηριστικά της εμπλοκής των παιδαγωγών και τις σχέσεις και τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ παιδαγωγών και παιδιών.

### *Ρόλος Μοντέλου*

Οι παιδαγωγοί είναι τα βασικά πρόσωπα για την προώθηση της ΦΔ στην προσχολική εκπαίδευση (Goodway κ.ά., 2014· Pate κ.ά., 2016; Vidoni & Ignico, 2011· Vidoni, Lorenz, & Terson de Paleville, 2014). Η εμπλοκή του παιδαγωγού επηρεάζει τα επίπεδα ΦΔ των παιδιών κατά την παιδική ηλικία. Πιο συγκεκριμένα, οι παιδαγωγοί και το λοιπό προσωπικό του σχολείου μπορούν να είναι θετικά πρότυπα για τα παιδιά, με το να είναι φυσικά δραστήριοι μέσα και έξω από το σχολείο. Όπως επεσήμαναν οι Heidorn και Centeio (2012) “Ο συντονιστής της ΦΔ και το προσωπικό του σχολείου μπορούν να έχουν ισχυρή επιρροή στα παιδιά σχετικά με τις συνήθειες και τις συμπεριφορές της ΦΔ” (σελ. 15). Επιπλέον, μελέτες διαπίστωσαν ότι οι παιδαγωγοί που είναι φυσικά δραστήριοι, συχνά ηγούνται με το παράδειγμά τους και μπορούν να λειτουργήσουν ως μοντέλα για τα μικρά παιδιά. Επιπλέον, οι παιδαγωγοί που αποτελούν πρότυπα της ΦΔ είχαν θετικές επιπτώσεις στα επίπεδα ΦΔ των παιδιών (Castelli & Beighle, 2007· Castelli, Centeio, & Nicksic, 2013· Erwin κ.ά., 2013; Ross, 2013).

### *Κίνητρα και αλληλεπιδράσεις*

Η έρευνα έδειξε ότι οι παιδαγωγοί έχουν σημαντικό ρόλο στην παρακίνηση των παιδιών προς μια φυσικά δραστήρια ζωή (Gordon κ.ά., 2013· Ross, 2013· Pate κ.ά., 2016). Τα ευρήματα των μελετών έδειξαν επίσης ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να επηρεάσουν τη ΦΔ των παιδιών με κίνητρα και αλληλεπίδραση (Rink, 2013). Έτσι, το καθήκον του παιδαγωγού είναι να ενθαρρύνει και να παρακινά τα παιδιά να συμμετέχουν ενεργά στη ΦΔ. Επιπλέον, όπως έχει δείξει η έρευνα, η επιτυχία ενός προγράμματος ΦΔ εξαρτάται από τα χαρακτηριστικά, τα κίνητρα και την εμπλοκή του παιδαγωγού (Castelli κ.ά., 2013· Heidorn & Centeio, 2012· Stork & Sanders, 2008).

### *Επιδεξιότητα στις κινητικές δεξιότητες*

Πολλοί επιστήμονες υποδηλώνουν ότι μέρος της προαγωγής της ΦΔ των παιδιών βρίσκεται μέσα στο σχολείο (Casteli κ.ά., 2013· Erwin κ.ά., 2013· Pate κ.ά., 2013· Pfeiffer κ.ά., 2013). Ως αποτέλεσμα, οι ερευνητές υποδεικνύουν ότι ο

παιδαγωγός της προσχολικής ηλικίας πρέπει να προσφέρει στα παιδιά ευκαιρίες να γίνουν φυσικά δραστήρια από νεαρή ηλικία (Stork & Sanders, 2008· Vidoni & Ignico, 2011· Vidoni κ.ά., 2014). Η βιβλιογραφία εισηγείται ότι ένας από τους θεμελιώδεις λίθους ενός φυσικά δραστήριου τρόπου ζωής είναι η η επιδεξιότητα στις κινητικές δεξιότητες (Goodway & Robinson, 2006). Επομένως, η ανάπτυξη των βασικών κινητικών δεξιοτήτων (BKΔ) στα προσχολικά χρόνια είναι κρίσιμη για τη συμμετοχή των παιδιών στη ΦΔ (Stodden & Goodway, 2007), λαμβάνοντας ιδιαίτερα υπόψη προηγούμενα ευρήματα που τεκμηριώνουν μια θετική σχέση μεταξύ BKΔ και ΦΔ (Clark, 2005, 2007). Σύμφωνα με τους ερευνητές, οι παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας πρέπει να χρησιμοποιούν όλες τις ευκαιρίες για να βοηθήσουν τα παιδιά να αναπτύξουν τις γνώσεις, τις BKΔ και την εμπιστοσύνη για να είναι φυσικά δραστήριοι για μια ζωή (Goodway & Robinson, 2006· Goodway, Ruri, & Bakhtiar, 2014).

### *Καλά προγραμματισμένες και καθοδηγούμενες δραστηριότητες*

Η βιβλιογραφία δείχνει επίσης ότι οι παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας είναι οι υπεύθυνοι για να προσφέρουν ευκαιρίες ΦΔ, οι οποίες θα μπορούσαν να ενσωματωθούν σε διάφορες πτυχές του σχολικού προγράμματος (Ross, 2013· Stork & Sanders, 2008). Οι παιδαγωγοί πρέπει να επιλέξουν και να προγραμματίσουν ουσιώδεις και ηλικιακά κατάλληλες δραστηριότητες για τα παιδιά, ώστε να συμμετάσχουν σε ΦΔ κατά τη διάρκεια του σχολείου (Rink, 2010). Οι παιδαγωγοί είναι τα βασικά άτομα που μπορούν να οργανώσουν, να συντονίσουν και να εποπτεύσουν εσωτερικές και εξωτερικές, δομημένες και μη-δομημένες δραστηριότητες (Gordon κ.ά., 2013· Pate κ.ά., 2013· Pate κ.ά., 2016· Pfeiffer κ.ά., 2013). Κατά συνέπεια, οι προσπάθειες για την αύξηση των ευκαιριών ΦΔ στο σχολικό πρόγραμμα πρέπει να σχεδιάζονται και να καθοδηγούνται λεπτομερώς από τους παιδαγωγούς που γνωρίζουν τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών τους (Casteli κ.ά., 2013· Ross, 2013· Stork & Sanders, 2008).

### *Πολυδιάστατες προσεγγίσεις*

Όπως προαναφέρθηκε, ο παιδαγωγός της προσχολικής ηλικίας είναι ο άνθρωπος-κλειδί για την προσφορά ευκαιριών ΦΔ στα σχολεία. Έρευνες δείχνουν ότι ειδικές εκπαιδευτικές πρακτικές και συγκεκριμένες πολυδιάστατες προσεγγίσεις μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τη μεγιστοποίηση της ΦΔ και των φυσικών ικανοτήτων των παιδιών (Pate κ.ά., 2013· Pate et κ.ά., 2016· Stork & Sanders, 2008). Μια από αυτές τις προσεγγίσεις είναι το ολιστικό πρόγραμμα σχολικής ΦΔ (ΟΠΣΦΔ)

το οποίο στοχεύει στη μεγιστοποίηση της ΦΔ μέσω πέντε παραγόντων: (α) τα μαθήματα ΦΑ, (β) τη ΦΔ κατά τη διάρκεια του σχολείου, (γ) τη ΦΔ πριν και μετά το σχολείο, (δ) την ενασχόληση προσωπικού, και ε) την εμπλοκή της οικογένειας και της κοινότητας (Erwin, Beighle, Carson, & Castelli, 2013· Ross, 2013). Σήμερα υπάρχουν πολλές ενδείξεις για την υποστήριξη των θετικών αποτελεσμάτων σε κάθε παράγοντα του ΟΠΣΦΔ καθώς και της συνολικής προσέγγισης. Πιο συγκεκριμένα, ο παράγοντας εμπλοκής του παιδαγωγού και του προσωπικού του σχολείου της προσέγγισης ΟΠΣΦΔ έχει υποστηριχθεί από ερευνητικά δεδομένα ότι είναι μια αποτελεσματική πρακτική για τη μεγιστοποίηση των συνηθειών της ΦΔ των παιδιών. Ως αποτέλεσμα, οι παιδαγωγοί και το προσωπικό του σχολείου πρέπει να παρέχουν ευκαιρίες και να παρακινούν όλα τα παιδιά να συμμετέχουν σε μια πληθώρα φυσικών δραστηριοτήτων (Erwin κ.ά., 2013· Rink, 2012· Ross, 2013· Vidoni & Ignico, 2011· Vidoni κ.ά., 2014).

### *Υποστηρικτικό περιβάλλον μάθησης*

Ένα περιβάλλον φροντίδας και ασφάλειας, όπως αντικατοπτρίζεται από την εμπλοκή του παιδαγωγού και των σχέσεων και αλληλεπιδράσεων παιδαγωγού-παιδιού, μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση της ΦΔ και της συνολικής ανάπτυξης των παιδιών (Ross, 2013· Stork & Sanders, 2008). Τα παιδιά αισθάνονται ασφαλέστερα, πιο ενεργητικά και είναι πρόθυμα να ενασχοληθούν ενεργά σε δραστηριότητες, όταν οι παιδαγωγοί τους δημιουργούν ένα υποστηρικτικό και καλά δομημένο μαθησιακό περιβάλλον με υψηλές προσδοκίες (Klem & Connell, 2004· Rink, 2010, 2013). Η χαμηλή ποιότητα εμπλοκής των παιδαγωγών θέτει τα παιδιά σε κίνδυνο, καθώς ενδέχεται να έχουν αρνητικές επιρροές από άλλους (Vollet κ.ά., 2017). Ερευνητικά στοιχεία κατέδειξαν επίσης ότι πρακτικές όπως η υποστήριξη, η ενθάρρυνση και η φροντίδα του παιδαγωγού είναι σημαντικές για την αύξηση της συμμετοχής των παιδιών στη ΦΔ (Kouli, Grammatikopoulos, Gregoriadis, & Zachoroulou, 2015). Τα παιδιά πρέπει να αισθάνονται ότι ο παιδαγωγός τους δημιουργεί ένα ασφαλές και θετικό περιβάλλον και ότι τα εντάσσει στη διαδικασία διδασκαλίας και εκμάθησης παρουσιάζοντας υψηλά επίπεδα ενδιαφέροντος, κίνητρου και ενθάρρυνσης (Erwin κ.ά., 2013· Rink, 2013).

## **4.3 ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ, ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ, ΚΑΤΕΥΘΥΝΤΗΡΙΕΣ ΓΡΑΜΜΕΣ ΚΑΙ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ**

Ερευνητικά ευρήματα δείχνουν ότι οι παιδαγωγοί πρέπει να χρησιμοποιούν αποτελεσματικές πρακτικές διδασκαλίας για να μεγιστοποιήσουν τις θετικές εμπειρίες

των παιδιών κατά τη διάρκεια της ΦΔ και της ΦΑ (Rink, 2013). Η βιβλιογραφία προτείνει ότι η εμπλοκή των παιδαγωγών είναι μια σημαντική πρακτική στην προώθηση της ΦΔ στα παιδιά (Erwin κ.ά., 2013· Heidorn & Centeio, 2012). Λαμβάνοντας υπόψη ερευνητικά αποτελέσματα, φαίνεται ότι οι παιδαγωγοί πρέπει να εμπλέκονται ενεργά κατά τη διάρκεια του μαθήματος, να παρέχουν ακριβή εποπτεία στα παιδιά, να κυκλοφορούν στον χώρο κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και να παρέχουν καθοδήγηση και ανατροφοδότηση στα παιδιά. Πρέπει επίσης να διαφοροποιούν τις οδηγίες τους εφαρμόζοντας ποικίλες στρατηγικές διδασκαλίας για να αντιμετωπίζουν τις διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες των παιδιών τους (Rink, 2010, 2013· Stork & Sanders, 2008). Η βιβλιογραφία, σήμερα, μας παρέχει ερευνητικά δεδομένα που υποστηρίζουν συγκεκριμένες εισηγήσεις για ενέργειες που αποσκοπούν στη μεγιστοποίηση της ΦΔ των παιδιών. Αυτή η ενότητα παρουσιάζει καλές στρατηγικές, κατευθυντήριες γραμμές και παραδείγματα για το πώς οι παιδαγωγοί της προσχολικής ηλικίας μπορούν να προωθήσουν τη ΦΔ σε μικρά παιδιά. Αυτές οι εισηγήσεις μπορούν να βοηθήσουν τους παιδαγωγούς προσχολικής εκπαίδευσης να εφαρμόσουν αποτελεσματικά τα χαρακτηριστικά της εμπλοκής των παιδαγωγών, καθώς και τα χαρακτηριστικά που αφορούν στις σχέσεις και τις αλληλεπιδράσεις παιδαγωγού-παιδιών.

#### Σχολικό πρόγραμμα

- Να υιοθετήσετε πολυδιάστατες προσεγγίσεις για την προώθηση της ΦΑ. Τα επιτυχημένα σχολικά προγράμματα χρησιμοποιούν πολυδιάστατες προσεγγίσεις, όπως ο συνδυασμός δραστηριοτήτων ως διαλείμματα καθ' όλη τη διάρκεια της ημέρας. Σκεφτείτε την προσέγγιση ΟΠΣΦΔ, καθώς λειτουργεί αποτελεσματικά στα σχολεία.
- Να ενσωματώσετε στο σχολικό πρόγραμμα δραστηριότητες που αλλάζουν τα επίπεδα της ΦΔ.
- Να ενσωματώσετε τη ΦΔ στην τάξη, στη διδασκαλία και στα διαλείμματα.
- Να χρησιμοποιήσετε ενεργά τον χρόνο του διαλείμματος στην τάξη. Για παράδειγμα, πάρτε 10 λεπτά κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και κάνετε κάποιου είδους εξάσκηση ή χορέψτε με τα παιδιά στην τάξη.
- Να ενθαρρύνετε και στηρίζετε τα παιδιά να συμμετέχουν ενεργά κατά τη διάρκεια του χρόνου του διαλείμματος. Για παράδειγμα, ο εκπαιδευτικός μπορεί να παρέχει εξοπλισμό σε παιδιά, να οργανώνει δραστηριότητες και να ενασχοληθεί ενεργά με αυτά στα παιχνίδια.



### *Προοδευτικές δραστηριότητες*

- Να προετοιμάσετε δραστηριότητες που ενθαρρύνουν τα παιδιά να συμμετέχουν ενεργά στη ΦΑ.
- Να σχεδιάσετε διαδοχικές δραστηριότητες που βοηθούν τα παιδιά να αναπτύξουν τις ΒΚΔ τους.
- Να σχεδιάσετε δραστηριότητες που είναι διασκεδαστικές και να μεγιστοποιήσετε τα θετικά συναισθήματα και την αυτοπεποίθηση των παιδιών.
- Να δώσετε στα παιδιά την επιλογή σε ποιες δραστηριότητες θα ήθελαν να εμπλακούν και να συμμετέχετε μαζί τους σε αυτές τις δραστηριότητες.
- Να επιλέξετε παιχνίδια και δραστηριότητες που εξασφαλίζουν υψηλά επίπεδα εμπλοκής της ΦΔ.
- Να σχεδιάστε δραστηριότητες στις οποίες μπορούν να πετύχουν όλα τα παιδιά. Τα παιδιά έχουν διαφορετικά επίπεδα δεξιοτήτων και οι δραστηριότητες πρέπει να προσαρμοστούν ανάλογα με τις ανάγκες τους για μεγιστοποίηση της συμμετοχής.

### *Συμμετέχετε σε δραστηριότητες με τα παιδιά*

- Να συμμετέχετε στις δομημένες και στις μη-δομημένες δραστηριότητες των παιδιών και στο ελεύθερο παιχνίδι και να κάνετε όλες τις απαραίτητες διευθετήσεις για να διευκολυνθεί η μάθηση.
- Να εμπλακείτε στις δραστηριότητες με παιδιά, αναλάβετε ρόλους, να έχετε ενθουσιασμό και να παρακινείτε τα παιδιά να συμμετέχουν ενεργητικά και με ενθουσιασμό στα παιχνίδια. Για παράδειγμα, ο παιδαγωγός μπορεί να αναλάβει έναν κύριο ρόλο κατά τη διάρκεια ενός παιχνιδιού, στον οποίο θα παίζει εναντίον των παιδιών. Η αντίδραση και ο ενθουσιασμός του θα οδηγήσουν τα παιδιά να παίζουν με την ίδια ενέργεια και πάθος.
- Να συμμετέχετε σε δραστηριότητες με τα παιδιά και αναθέστε τους ρόλους και ευθύνες προκειμένου να μεγιστοποιήσουν την αυτοπεποίθησή τους. Για παράδειγμα, ο παιδαγωγός θα μπορούσε να συμμετέχει στις δραστηριότητες με τα παιδιά. Μπορεί να ζητήσει από τα παιδιά να αξιολογήσουν τη συμμετοχή τους, δίνοντάς τους έναν απλό κατάλογο ελέγχου.

- Να εμπλακείτε σε ποικίλες δραστηριότητες με παιδιά και μετράτε τα επίπεδά της ΦΔ μετά από συγκεκριμένες δραστηριότητες. Συζητήστε μαζί τους και δώστε περαιτέρω ιδέες για το πώς θα μπορούσαν να αυξηθούν τα επίπεδα της ΦΔ.

#### *Παρακολουθήστε και κατευθύνετε τις δραστηριότητες των παιδιών*

- Να εξασφαλίσετε ότι οι δομημένες και οι μη-δομημένες δραστηριότητες των παιδιών καθοδηγούνται από τους παιδαγωγούς.
- Να εξασφαλίσετε ότι κατά τη διάρκεια των δομημένων ή των μη-δομημένων παιχνιδιών τα παιδιά αισθάνονται και έχουν τη θετική υποστήριξη του παιδαγωγού.
- Να παρακολουθήσετε το πώς τα παιδιά ενασχολούνται στις δραστηριότητες, το πώς εκτελούν αυτές τις δραστηριότητες και ρωτήστε τα παιδιά ερωτήσεις ώστε να σιγουρευτείτε ότι εφαρμόζεται η εποικοδομητική μάθηση. Για παράδειγμα, όταν ένας παιδαγωγός συμμετέχει σε ένα παιχνίδι ακολουθώντας τις οδηγίες του παιδιού για το πώς να εκτελέσει μια δραστηριότητα, θα είναι εύκολο να εντοπίσετε τυχόν εναλλακτικές ιδέες που ενδέχεται να έχουν τα παιδιά. Ως αποτέλεσμα, στο επόμενο μάθημα ο παιδαγωγός μπορεί να σχεδιάσει και να εφαρμόσει τις σωστές δραστηριότητες προκειμένου να μεγιστοποιήσει τη γνώση και να βελτιώσει τη μάθηση των παιδιών.

#### *Δημιουργήστε ένα θετικό υποστηρικτικό περιβάλλον*

- Να δημιουργήσετε θετικές σχέσεις και φιλικό περιβάλλον.
- Να έχετε υψηλές προσδοκίες από όλα τα παιδιά και εξασφαλίστε ότι τους παρέχεται ποιοτική ΦΔ.
- Να ενθαρρύνετε τα παιδιά να ενασχολούνται ενεργά σε όλες τις δραστηριότητες.
- Να παρακινήσετε και να στηρίξετε τα παιδιά κατά τη διάρκεια της συμμετοχής τους στη ΦΔ.
- Να δώσετε στα παιδιά τον λόγο συζητώντας μαζί τους αμφισβητήσιμα ζητήματα. Οι παιδαγωγοί που νοιάζονται είναι σε θέση να κατανοήσουν τις σκέψεις και τα συναισθήματα των παιδιών και είναι σε θέση να λύσουν οποιαδήποτε προβλήματα ή αμφισβητήσιμα θέματα. Για παράδειγμα, όταν τα παιδιά παίζουν παιχνίδια, ο παιδαγωγός μπορεί να έχει τον ρόλο του διαιτητή σταματώντας το παιχνίδι σε συγκεκριμένες χρονικές στιγμές και συζητώντας μαζί τους τι ήταν σωστό ή λάθος σε συγκεκριμένες περιπτώσεις. Κάνοντας αυτό, ο παιδαγωγός δημιουργεί ευκαιρίες

συζήτησης για να μειώσει τις συγκρούσεις των παιδιών κατά τη διάρκεια ή μετά το μάθημα.

#### **4.4 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ**

Βάση αυτής της σύντομης ανασκόπησης, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι υπάρχουν αρκετά στοιχεία στη βιβλιογραφία που προτείνουν ότι τα μικρά παιδιά που έχουν την ευκαιρία να ασχολούνται τακτικά με τη ΦΔ είναι πιο πιθανό να έχουν έναν υγιεινό τρόπο ζωής, μπορούν να κάνουν καλύτερες επιλογές για τον τρόπο ζωής και να έχουν καλύτερα ακαδημαϊκά επιτεύγματα. Η έρευνα δίνει έμφαση σε ολοκληρωμένες προσεγγίσεις και πρακτικές διδασκαλίας που έχουν μεγάλη προοπτική ώστε να προωθήσουν τη ΦΔ σε παιδιά μικρής ηλικίας (Erwin κ.ά., 2013· Rink, 2012· Ross, 2013· Stork & Sanders, 2008). Το επίπεδο ΦΔ των παιδιών μπορεί να μεγιστοποιηθεί κατά τη διάρκεια του σχολείου όταν ο παιδαγωγός και το προσωπικό του σχολείου προωθούν συστηματικά τη ΦΔ, υποστηρίζουν τα παιδιά στις προσπάθειές τους να είναι φυσικά δραστήρια και να βλέπουν τη φυσική δραστηριότητα ως θετική συμπεριφορά που επηρεάζει όλες τις άλλες πτυχές της ζωής τους (Castelli κ.ά., 2013· Gordon κ.ά., 2013· Heidorn & Centeio, 2012· Pate κ.ά., 2013· Pate κ.ά., 2016· Rink, 2013). Συνολικά, η εμπλοκή των παιδαγωγών θεωρείται ως διαμεσολαβητής μεταξύ παιδαγωγών και παιδιών για την απόκτηση των αναμενόμενων αποτελεσμάτων. Συνεπώς, φαίνεται ότι αυτή η πρακτική εμφανίζεται να είναι μία από τις πιο κατάλληλες για τη βελτίωση της ΦΔ στα παιδιά προσχολικής ηλικίας.

## BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Castelli, D., & Beighle, A. (2007). The physical education teacher as school activity director. *Journal of Physical Education Recreation & Dance*, 78(5), 25-28.
- Castelli, D., Centeio, E., & Nicksic, H. (2013). Preparing educators to promote and provide physical activity in schools. *American Journal of Lifestyle Medicine*, 7(5), 324-332.
- Clark, J. (2005). From the beginning: A developmental perspective on movement and mobility. *Quest*, 57(1), 37-45.
- Clark, J. (2007). On the problem of motor skill development. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 78(5), 39-44.
- Coldwell, M.J., & Lindsay, E.W. (2003). Teacher-child interactions and preschool children's perceptions of self and peers. *Early Child Development and Care*, 173(2-3), 249-258.
- Erwin, H., Beighle, A., Carson, R., & Castelli, D. (2013). Comprehensive school-based physical activity promotion: A review. *Quest*, 65(4), 412-428.
- Goodway, J., & Robinson, L. (2006). SKiPping toward an active start: Promoting PA in preschoolers. *Beyond the Journal: Young Children*, 61(3), 1-6.
- Goodway, J., Ruri, F., & Bakhtiar, S. (2014). Future directions in physical education & sport: Developing fundamental motor competence in the early years is paramount to lifelong physical activity. *Asian Social Science*, 10(5), 44-54.
- Gordon, E., Tucker, P., Burke, S., & Carron, A. (2013). Effectiveness of physical activity interventions for preschoolers: A meta-analysis. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 84(3), 287-294.
- Heidorn, B., & Centeio, E. (2012). The director of physical activity and staff involvement. *Journal of Physical Education Recreation & Dance*, 83(7), 13-26.
- Klem, A.M., & Connell, J.P. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of School Health*, 74(7), 262-273.
- Kouli, O., Grammatikopoulos, V., Gregoriadis, A., & Zahopoulou, E. (2015). Measuring the quality of Movement-Play Scale in Greek Early Childhood Education settings. *Journal of Physical Activity, Nutrition and Rehabilitation*. PANR e-ISSN: 2421-78241, 1-13.
- Pate, R., Brown, W., Pfeiffer, K., Howie, E., Saunders, R., Addy, C., & Dowda, M. (2016). An intervention to increase physical activity in children: A randomized controlled trial with 4-year olds in preschools. *American Journal of Preventing Medicine*, 51(1), 12-22.
- Pate, R., O'Neill, J., Brown, W., McIver, K., Howie, E., & Dowda, M. (2013). Top 10 research questions related to physical activity in preschool children. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 84(4), 448-455.
- Pfeiffer, K., Saunders, R., Brown, W., Dowda, M., Addy, C., & Pate, R. (2013). Study of health and activity in preschool environments (SHAPES): Study protocol for a randomized trial evaluating a multi-component physical activity intervention in preschool children. *BMC Public Health*, 13(728), 1-8.
- Pianta, R.C., Hamre, B.K., & Allen, J.P. (2012). Teacher-student relationships and engagement: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions. In S.L. Christenson, A.L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 365-386). New York, NY: Springer.
- Rink, J. (2010). *Teaching physical education for learning* (6th ed). New York: McGraw-Hill.
- Rink, J. (2012). The role of directors of comprehensive school physical activity programs: Introduction. *Journal of Physical Education Recreation & Dance*, 83(6), 15-28.
- Rink, J. (2013). Measuring teacher effectiveness in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 84(4), 407-418.
- Ross, S. (2013). Pre-K physical education: Universal initiatives and teacher preparation recommendations. *Quest*, 65(1), 1-13.
- Sabola, T., & Pianta, R. (2012). Recent trends in research on teacher-child relationships. *Attachment & Human Development*, 14(3) 213-231.
- Schaufeli, W.B., Salanova, M., González-Romá, V., & Bakker, A.B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3(1), 71-92.

- Skinner, E.A., & Belmont, M.J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology, 85*(4), 571-81.
- Stodden, D., & Goodway, J. (2007). The dynamic association between motor skill development and physical activity. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance, 78*(5), 33-49.
- Stork, S., & Sanders, S. (2008). Physical education in early childhood. *Elementary School Journal, 108*(3), 197-206.
- Tonge, K., Jones, R., Hagenbuchner, M., Nguyen, T., & Okel, A. (2017). Educator engagement and interaction and children's physical activity in early childhood education and care settings: An observational study protocol. *BMJ Open, 7*:e014423.
- Vidoni, C., & Ignico, A. (2011). Promoting physical activity during early childhood. *Early Child Development and Care, 181*(9), 1261-1269.
- Vidoni, C, Lorenz, D., & Terson de Paleville, D. (2014). Incorporating a movement skill programme into preschool daily schedule. *Early Child Development and Care, 184*(8), 1211-1222.
- Vollet, J.W., Kindermann, T.A., & Skinner, E.A. (2017). In peer matters, teachers matter: Peer group influences on students' engagement depend on teacher involvement. *Journal of Educational Psychology, 109*(5), 635-652.

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ

# 5

## ΕΠΟΠΤΕΙΑ ΜΑΘΗΤΩΝ

### ΠΕΡΙΓΡΑΦΜΑ ΚΕΦΑΛΑΙΟΥ

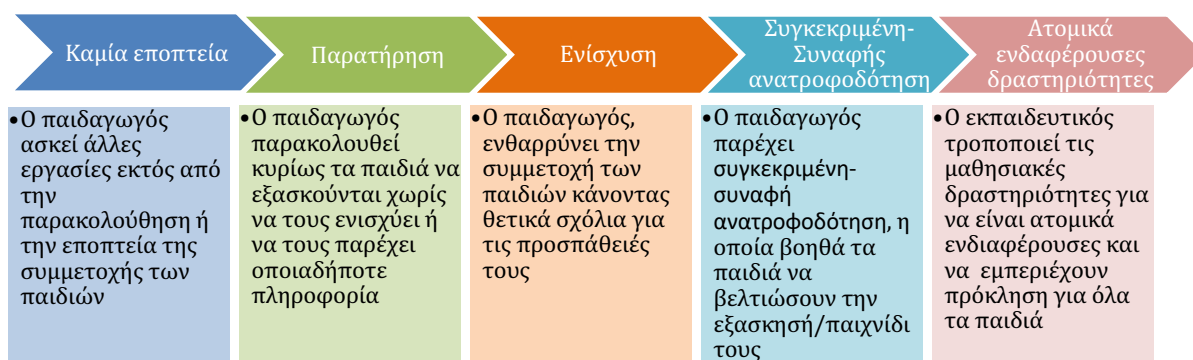
- Η Συμβολή της εποπτείας στη μάθηση των παιδιών
- Εισηγήσεις και πρακτικές στρατηγικές

## 5.1 Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΕΠΟΠΤΕΙΑΣ ΣΤΗ ΜΑΘΗΣΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ

Η εποπτεία των παιδιών θεωρείται μια σημαντική διδακτική πρακτική για μια αποτελεσματική διδασκαλία της φυσικής αγωγής (ΦΑ) ή της φυσικής δραστηριότητας (ΦΔ) (Rink, 2010· Siedentop & Tannehill, 2000). Αν και ο όρος, ενεργητική εποπτεία, χρησιμοποιείται ποικιλοτρόπως στη βιβλιογραφία της ΦΑ και της ΦΔ, για να επιτευχθεί αποτελεσματικά, θα πρέπει να περιλαμβάνει τρία βασικά στοιχεία: α) την εποπτεία της εξάσκησης/παιχνιδιού των παιδιών για την εξασφάλιση ασφαλούς περιβάλλοντος, (β) την επιμονή και την ενθάρρυνση για τη συμμετοχή των παιδιών παρέχοντας θετική και συγκεκριμένη-συναφή ανατροφοδότηση, και (γ) την τροποποίηση των μαθησιακών δραστηριοτήτων ώστε να γίνουν ατομικά ενδιαφέρουσες και να εμπεριέχουν πρόκληση (Hastie & Martin, 2006). Η συνύπαρξη και των τριών προαναφερθέντων στοιχείων, όχι μόνο διασφαλίζει την ασφάλεια των παιδιών, αλλά επίσης θέτει τις βάσεις για τη μεγιστοποίηση της συμμετοχής τους. Όπως υποστηρίζουν οι Hastie και Siedentop (1999), η ενεργητική εποπτεία της εξάσκησης/παιχνιδιού των παιδιών καθορίζει την ποιότητα του έργου που κατορθώνουν τα παιδιά, αφού μέσω αυτής της διδακτικής πρακτικής μπορεί να παρατηρηθεί και να προσαρμοσθεί η συμπεριφορά των παιδιών στις δραστηριότητες.

Η εποπτεία της εξάσκησης/παιχνιδιού των παιδιών από τον παιδαγωγό μπορεί να λάβει πέντε διαφορετικές μορφές (βλ. Εικόνα 1). Η πρώτη μορφή αναφέρεται στην κατάσταση «καμίας εποπτείας», κατά την οποία ο παιδαγωγός ασκεί άλλες εργασίες εκτός από την παρακολούθηση ή την εποπτεία της συμμετοχής των παιδιών (π.χ. οργανώνει τον εξοπλισμό για μια επόμενη δραστηριότητα). Η δεύτερη μορφή αφορά την κατάσταση «μόνο παρακολούθησης» στην οποία ο παιδαγωγός παρακολουθεί κυρίως τα παιδιά να εξασκούνται χωρίς να τους ενισχύει ή να τους παρέχει οποιαδήποτε πληροφορία (π.χ. ο παιδαγωγός παρακολουθεί την εξάσκηση/παιχνίδι των παιδιών και παρεμβαίνει μόνο όταν παρατηρεί πιθανά θέματα ασφάλειας). Η τρίτη μορφή αφορά στη συμπεριφορά των παιδαγωγών που ενισχύει την εξάσκηση/παιχνίδι των παιδιών, ενθαρρύνοντας τους να συμμετέχουν ή να συνεχίζουν να εξασκούνται και κάνοντας θετικά σχόλια για τις προσπάθειές τους [π.χ. ο παιδαγωγός επαινεί την εξάσκηση/παιχνίδι των παιδιών χρησιμοποιώντας λεκτική (δηλ., πολύ καλή προσπάθεια!) ή μη λεκτική (δηλ., κούνημα του κεφαλιού καταφατικά) επικοινωνία]. Η τέταρτη μορφή αναφέρεται στην ανατροφοδότηση του παιδαγωγού κατά τη διάρκεια της εξάσκησης/παιχνιδιού, και ειδικότερα, στη συγκεκριμένη-συναφή ανατροφοδότηση, που βοηθά τα παιδιά να κατανοήσουν ποια στοιχεία της εξάσκησης/παιχνιδιού εκτελούν καλά, και ποια στοιχεία πρέπει να διορθωθούν ώστε να συνεχίσουν να

εξασκούνται σε ένα κατάλληλο (ή επιθυμητό) τρόπο. Αυτή η ανατροφοδότηση πρέπει να είναι θετική, συγκεκριμένη και συναφής με την καταλληλότητα/ορθότητα εξάσκησης/παιχνιδιού ή με το επίκεντρο της δραστηριότητας (π.χ. ο παιδαγωγός υπενθυμίζει στα παιδιά κατά τη διάρκεια της εξάσκησης/παιχνιδιού ότι πρέπει να λυγίζουν τα γόνατά τους όταν κυλούν την μπάλα). Τέλος, στην πέμπτη μορφή, όταν οι παιδαγωγοί αντιλαμβάνονται ότι ένα μέρος μιας δραστηριότητας ή μια ολόκληρη δραστηριότητα πρέπει να αλλάξει ή να προσαρμοστεί σε ορισμένα παιδιά ή σε ολόκληρη την τάξη, παρεμβαίνουν και τροποποιούν τη μαθησιακή δραστηριότητα για να την κάνουν ενδιαφέρουσα και να εμπεριέχει πρόκληση για αυτά τα παιδιά (π.χ. ο παιδαγωγός αντιλαμβάνεται ότι ορισμένα παιδιά δεν χτυπούν τον στόχο όταν κυλούν την μπάλα, έτσι μειώνει την απόσταση μεταξύ εκείνου/εκείνων του/των παιδιού/παιδιών και του στόχου ή χρησιμοποιεί μεγαλύτερο στόχο, για να βοηθήσει τα παιδιά να έχουν μεγαλύτερη επιτυχία).



Εικόνα 1. Οι πέντε διαφορετικές μορφές της εποπτείας των μαθητών.

Το υπόλοιπο του παρόντος κεφαλαίου χωρίζεται σε δύο τμήματα. Το πρώτο τμήμα περιλαμβάνει μια επισκόπηση του τι έχει δείξει η έρευνα σχετικά με τη συμβολή της εποπτείας στη μάθηση των παιδιών. Το δεύτερο μέρος παρέχει ορισμένες χρήσιμες εισηγήσεις και πρακτικές στρατηγικές της εποπτείας των παιδιών που μπορούν να προσαρμοστούν στις συγκεκριμένες ανάγκες ή ιδιαιτερότητες κάθε σχολείου/τάξης και να χρησιμοποιηθούν κατά την διάρκεια της καθημερινής ΦΑ και/ή δομημένων ή μη δομημένων δραστηριοτήτων ΦΔ.

Όπως επισημάνθηκε προηγουμένως, για να επιτευχθεί αποτελεσματικά, η επίβλεψη των παιδιών πρέπει να περιλαμβάνει τρία βασικά στοιχεία (δηλ., την εποπτεία της εξάσκησης των παιδιών για την εξασφάλιση ενός ασφαλούς περιβάλλοντος, την επιμονή και την ενθάρρυνση για τη συμμετοχή των παιδιών παρέχοντας θετική και συγκεκριμένη-συναφή ανατροφοδότηση και την τροποποίηση



των μαθησιακών δραστηριοτήτων ώστε να γίνουν ατομικά ενδιαφέρουσες και να εμπειρέχουν πρόκληση. Αυτά τα στοιχεία έχουν εξεταστεί, είτε μεμονωμένα είτε από κοινού, μέσω μερικών παλαιότερων και πιο πρόσφατων ερευνών και η σημασία τους έχει υποστηριχθεί εμπειρικά.

Ξεκινώντας από τα πρώτα δύο στοιχεία (δηλ., την εποπτεία της εξάσκησης/παιχνιδιού των παιδιών για την εξασφάλιση ενός ασφαλούς περιβάλλοντος, την επιμονή και ενθάρρυνση για τη συμμετοχή των παιδιών παρέχοντας θετική και συγκεκριμένη-συναφή ανατροφοδότηση), η πλειοψηφία των ερευνητικών μελετών φαίνεται να συγκλίνουν ότι οι πιο αποτελεσματικοί παιδαγωγοί συνήθως παρέχουν περισσότερη ανατροφοδότηση, αν και τα ευρήματα μπορεί να μην σχετίζουν πάντοτε την ανατροφοδότηση με την αύξηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων (Lee, Keh, & Magill, 1993· Tannehill, van der Mars, & MacPhail, 2015). Για παράδειγμα, η μελέτη του Hastie (1994) έδειξε ότι η ανατροφοδότηση και οι επεμβατικές αλληλεπιδράσεις των παιδαγωγών συνδέονταν με υψηλότερα ποσοστά ακαδημαϊκού χρόνου μάθησης των παιδιών. Παρομοίως, μια πειραματική μελέτη που εξέτασε τρεις διαφορετικές συνθήκες εποπτείας της εξάσκησης/παιχνιδιού των παιδιών έδειξε ότι είτε η στενή είτε η μακρινή εποπτεία σε συνδυασμό με συγκεκριμένη ανατροφοδότηση των δεξιοτήτων παρήγαγαν υψηλότερα επίπεδα επιδόσεων παρά τη μακρινή εποπτεία που δεν συνδυαζόταν με καμιά ανατροφοδότηση (Sariscsany, Darst, & van der Mars, 1995). Επίσης, η μελέτη των Schuldheisz και van der Mars (2001), η οποία διερεύνησε την επίδραση που είχαν δύο συνθήκες εποπτείας (παθητική έναντι ενεργητικής) στα μέτρια έως έντονα επίπεδα ΦΔ των παιδιών, τόνισε ότι η ενεργητική εποπτεία, η οποία περιλάμβανε ενθάρρυνση, παρακίνηση και ανατροφοδότηση επηρέασε άμεσα τα επιδιωκόμενα επίπεδα μέτριας έως έντονης ΦΔ του παιδιού.

Όσον αφορά τη συγκεκριμένη-συναφή ανατροφοδότηση, μελέτες και από τα τρία επίπεδα εκπαίδευσης (δηλ. προσχολική, πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια) επιβεβαίωσαν το σημαντικό ρόλο της συγκεκριμένης-συναφούς ανατροφοδότησης. Για παράδειγμα, η μελέτη των Oslin, Stroot, και Siedentop (1997) έδειξε ότι η συγκεκριμένη-συναφής ανατροφοδότηση βοήθησε τα παιδιά προσχολικής ηλικίας να βελτιώσουν την επίδοσή τους σε μια δεξιότητα χειρισμού. Παρόμοια αποτελέσματα παρατηρήθηκαν και σε άλλες μελέτες στην πρωτοβάθμια (π.χ. Kyriakides, 2016· Rikard, 1991), δευτεροβάθμια (π.χ. Silverman, Kulinna, & Crull, 1995· Silverman, Tyson, & Krampitz, 1992) ή ακόμα και την τριτοβάθμια εκπαίδευση (π.χ. De Knor, 1986). Συγκεκριμένα, ερευνητικά δεδομένα υποστηρίζουν ότι τα παιδιά των παιδαγωγών που παρείχαν συγκεκριμένη-συναφή ανατροφοδότηση κατά τη διάρκεια

της εξάσκησης/παιχνιδιού των παιδιών υπήρχαν παιδιά που είχαν μεγαλύτερα μαθησιακά οφέλη, και ότι η πρακτική της ενεργητικής εποπτείας μπορούσε να διακρίνει τους εκπαιδευτικούς σε λιγότερο ή περισσότερο αποτελεσματικούς. Επιπρόσθετα, αυτός ο τύπος ανατροφοδότησης έχει αποδειχθεί χρήσιμος τόσο για παιδιά χαμηλού όσο και για παιδιά υψηλού επιπέδου δεξιοτήτων, βοηθώντας τα να βελτιώσουν την επιτυχία τους στην εξάσκηση (Pellett & Harrison, 1995).

Όσον αφορά το τρίτο βασικό στοιχείο της εποπτείας των παιδιών, δηλ., η τροποποίηση των δραστηριοτήτων ώστε να γίνουν ατομικά ενδιαφέρουσες και να εμπειρέχουν πρόκληση, οι μελετητές υποστηρίζουν ότι η κατάλληλη εξάσκηση και η μάθηση του παιδιού βελτιώνονται όταν οι μαθησιακές δραστηριότητες προσαρμόζονται στο επίπεδο δεξιοτήτων των παιδιών (Hastie & Martin, 2006· Rink, 2010· Siedentop & Tannehill, 2000). Επιπλέον, η διαφοροποιημένη διδασκαλία φαίνεται να ενισχύει την επιμονή, το κίνητρο, την αυτονομία και τη διασκέδαση των παιδιών, ενώ ταυτόχρονα μειώνει την πλήξη, την εκτός έργου συμπεριφορά, τη μη ενασχόληση, την απογοήτευση και την αμηχανία (Rovegno & Bandhauer, 2016). Ως εκ τούτου, οι παιδαγωγοί πρέπει να λαμβάνουν υπόψη το επίπεδο δεξιοτήτων των παιδιών όχι μόνο κατά τον προγραμματισμό της διδασκαλίας αλλά και κατά τη διάρκεια της διεξαγωγής της διδασκαλίας, διαφοροποιώντας/τροποποιώντας τις δραστηριότητές τους, βοηθώντας τα παιδιά όλων των επιπέδων δεξιοτήτων να πετύχουν (Siedentop & Tannehill, 2000· Silverman 1993· Tannehill κ.ά., 2015).

Τα ερευνητικά στοιχεία στον τομέα της ΦΑ υποδεικνύουν ότι η εκμάθηση και η παρακίνηση των παιδιών μπορεί να ενισχυθεί, όταν οι εκπαιδευτικοί τροποποιούν τις μαθησιακές δραστηριότητες για να τις κάνουν πιο ενδιαφέρουσες ή να εμπειρέχουν πρόκληση για όλα τα παιδιά. Για παράδειγμα, μια πρόσφατη μελέτη έδειξε ότι οι διδακτικές προσεγγίσεις που παρέχουν μεγαλύτερη υποστήριξη στην αυτονομία και στην ενεργή συμμετοχή του παιδιού, έχουν τη δυνατότητα να ενισχύσουν τη μάθηση (Shen, McCaughtry, Martin, & Fahlman, 2009). Επιπλέον, δύο άλλες μελέτες έδειξαν ότι τα παιδιά, τα οποία μάθαιναν μέσω διαβαθμισμένων ασκήσεων, αύξησαν τις κατάλληλες και επιτυχημένες προσπάθειες εξάσκησης/παιχνιδιού σε σύγκριση με τα άλλα παιδιά τα οποία εξασκήθηκαν στη δεξιότητα χωρίς διαβάθμιση (French κ.ά., 1991· Hebert, Landin & Solmon, 2000).

## 5.2 ΕΙΣΗΓΗΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ

Σε αυτή την ενότητα παρέχουμε κάποιες εισηγήσεις και πρακτικές στρατηγικές για την εποπτεία των παιδιών, οι οποίες μπορούν να προσαρμοστούν για να καλύψουν τις ιδιαίτερες ανάγκες κάθε σχολείου/τάξης. Αυτές οι εισηγήσεις, οι οποίες βασίζονται στη βιβλιογραφία της αποτελεσματικής διδασκαλίας της ΦΑ και ΦΔ, επιχειρούν να καταστήσουν πιο συγκεκριμένο τον τρόπο με τον οποίο οι παιδαγωγοί θα πρέπει να εποπτεύουν ενεργά την εξάσκηση/παιχνίδι των παιδιών. Οι ακόλουθες στρατηγικές οργανώνονται γύρω από τα τρία προαναφερθέντα βασικά στοιχεία της εποπτείας των παιδιών.

### *Εποπτεία εξάσκησης/παιχνιδιού των παιδιών*

- Να εποπτεύετε πάντοτε τη συμμετοχή των παιδιών σε δομημένη ή μη-δομημένη εξάσκηση/παιχνίδι για να εξασφαλίσετε την ασφάλεια, την ομαλή λειτουργία και την διευθέτηση τυχόν αναγκών των παιδιών.
- Κατά την εποπτεία της δομημένης ή μη-δομημένης εξάσκησης/παιχνιδιού, να κρατάτε σημειώσεις ή να έχετε κατά νου τα ενδιαφέροντα των παιδιών ή τις ανάγκες τους για συγκεκριμένες κινήσεις/θέματα ή τις παρανοήσεις, και να τις ενσωματώνετε στο σχεδιασμό του μαθήματος σας. Ρωτήστε τα παιδιά διευκρινιστικές ερωτήσεις εάν χρειαστεί.

### *Ενθάρρυνση της συμμετοχής και παροχή εποικοδομητικών στοιχείων*

- Όταν παρακολουθείτε παιδιά που δεν συμμετέχουν στην εξάσκηση/παιχνίδι, συζητήστε μαζί τους και βρείτε τρόπους για να τα εμπλέξετε. Επιμένετε και προσπαθήστε να βρείτε τους λόγους για τους οποίους ένα συγκεκριμένο παιδί δεν επιθυμεί να συμμετάσχει, καθώς αυτό θα σας βοηθήσει να το εμπλέξετε στην εξάσκηση/παιχνίδι πιο εύκολα.
- Όταν εποπτεύετε τη δομημένη ή μη-δομημένη εξάσκηση/παιχνίδι, χρησιμοποιήστε λεκτικούς (π.χ. Μπράβο!, Συνεχίστε!, Καλή δουλειά!, κλπ.) ή μη λεκτικούς τρόπους (π.χ. θετικές χειρονομίες ή εκφράσεις του προσώπου, όπως χαμόγελο, ακουμπώντας στην/στον πλάτη/ώμο των παιδιών, παλαμάκια, αγκαλιάζοντας τα χαρούμενα, διατηρώντας την επαφή με τα μάτια) για να επαινέσετε ή να ενθαρρύνετε τις δράσεις/συμπεριφορές των παιδιών.
- Όταν εποπτεύετε την εξάσκηση/παιχνίδι των παιδιών, μπορείτε να χρησιμοποιήσετε τις ιδέες των παιδιών και να κτίσετε σε αυτές ή να τις αναπτύξετε (θέτοντας ερωτήσεις) για να προχωρήσετε τη μάθηση ένα βήμα παρακάτω.

- Όταν εποπτεύετε δομημένη ή αδόμητη εξάσκηση/παιχνίδι, παρέχετε συγκεκριμένη-συναφή ανατροφοδότηση. Αυτός ο τύπος ανατροφοδότησης είναι πάντα θετικός και συγκεκριμένος/συναφής με την καταλληλότητα/ορθότητα των τεχνικών σημείων της υπό έμφασης ψυχοκινητικής δεξιότητας (δηλ., Καλή δουλειά Πέτρο! Έχεις λυγίσει πολύ ωραία τα γόνατά σου ενώ κρατάς την μπάλα! Τώρα, προσπάθησε επίσης να κινήσεις το χέρι σου που κρατάει την μπάλα, από πίσω προς τα εμπρός).

#### *Τροποποίηση Δραστηριοτήτων για την κάλυψη ατομικών αναγκών/ενδιαφερόντων*

- Να προσφέρετε επιλογές για το επίπεδο δυσκολίας. Αφήστε τα παιδιά να επιλέξουν την απόσταση, το μέγεθος του στόχου ή τον εξοπλισμό, την ταχύτητα, την κατεύθυνση, το ύψος κλπ. της προτεινόμενης δραστηριότητας. Για παράδειγμα, όταν διδάσκετε το άλμα χωρίς φόρα οι παιδαγωγοί μπορείτε να χρησιμοποιήσετε μια ταινία για να επισημάνετε σε διαφορετικά σημεία του εδάφους το σύμβολο '<'. Έπειτα, ζητήστε από τα παιδιά να επιλέξουν ένα σημείο και να σταθούν στη μία πλευρά του συμβόλου (δηλ., τη μία διαγώνια γραμμή) και να εκτελέσουν ένα άλμα ώστε να προσγειωθούν στην άλλη πλευρά (δηλ., μετά την άλλη διαγώνια γραμμή). Αυτό δίνει την ευκαιρία στα παιδιά να επιλέξουν την απόσταση που αισθάνονται πιο σίγουροι για να πηδήσουν. Παρομοίως, όταν διδάσκετε ντρίμπλα, μπορείτε να δώσετε την ευκαιρία στα παιδιά να επιλέξουν την ταχύτητα της κίνησης τους ανάλογα με την ικανότητά τους. Ωστόσο, κατά τη διάρκεια της άσκησης, ο ρόλος του παιδαγωγού είναι να παρέχει συγκεκριμένη-συναφή ανατροφοδότηση και να ελέγχει εάν κάθε παιδί επέλεξε την κατάλληλη ταχύτητα. Επιπλέον, οι παιδαγωγοί μπορούν να παρέχουν πολλαπλές δραστηριότητες (παραλλαγές μιας δραστηριότητας που στοχεύουν στην υπό έμφαση δεξιότητα του μαθήματος), και να ζητήσουν από τα παιδιά να επιλέξουν σε ποια δραστηριότητα θα εξασκηθούν.

## BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- De Knop, P. (1986). Relationship of specified instructional teacher behaviors to student gain on tennis. *Journal of Teaching in Physical Education*, 5(2), 71-78. doi: 10.1123/jtpe.5.2.71.
- French, K., Rink, J., Rikard, L., Mays, A., Lynn, S., & Werner, P. (1991). The effects of practice progressions on learning two volleyball skills. *Journal of Teaching in Physical Education*, 10(3), 261-274. doi: 10.1123/jtpe.10.3.261.
- Hastie, P. A. (1994). Selected teacher behaviors and student ALT-PE in secondary school physical education classes. *Journal of Teaching in Physical Education*, 13(3), 242-259. doi: 10.1123/jtpe.13.3.242.
- Hastie, P., & Martin, E. (2006). *Teaching elementary physical education: Strategies for the classroom teachers*. San Francisco, CA: Pearson Education.
- Hastie, P., & Siedentop, D. (1999). An ecological perspective on physical education. *European Physical Education Review*, 5(1), 9-29. doi: 10.1177/1356336X990051002.
- Hebert, E., Landin, D., & Solmon, M. (2000). The impact of task progressions on students' practice quality and task-related thoughts. *Journal of Teaching in Physical Education*, 19(3), 338-354. doi: 10.1123/jtpe.19.3.338.
- Kyriakides, E. (2016). *Combining generic and content-specific practices in exploring teaching quality in physical education and its impact on student learning* (Unpublished doctoral dissertation). University of Cyprus, Nicosia.
- Lee, A., Keh, N., & Magill, R. (1993). Instructional effects of teacher feedback in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 12(3), 228-243. doi: 10.1123/jtpe.12.3.228.
- Oslin, J. L., Stroot, S., & Siedentop, D. (1997). Use of component-specific instruction to promote development of the overarm throw. *Journal of Teaching in Physical Education*, 16(3), 340-356. doi: 10.1123/jtpe.16.3.340.
- Pellett, T. L., & Harrison, J. M. (1995). The influence of a teacher's specific, congruent, and corrective feedback on female junior high school students' immediate volleyball practice success. *Journal of Teaching in Physical Education*, 15(1), 53-63. doi: 10.1123/jtpe.15.1.53.
- Rikard, G. L. (1991). The short term relationship of teacher feedback and student practice. *Journal of Teaching in Physical Education*, 10(3), 275-285. doi: 10.1123/jtpe.10.3.275.
- Rink, J. E. (2010). *Teaching physical education for learning* (6th ed.). New York, NY: McGraw-Hill.
- Rovegno, I., & Bandhauer, D. (2016). *Elementary physical education: Curriculum and instruction* (2<sup>nd</sup> ed.). Burlington, MA: Jones & Bartlett Learning.
- Sariscsany, M. J., Darst, P. W., & van der Mars, H. (1995). The effects of three teacher supervision patterns on student on-task and skill performance in secondary physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14(2), 179-197. doi: 10.1123/jtpe.14.2.179.
- Schuldheisz, J. M., & van der Mars, H. (2001). Active supervision and students' physical activity in middle school physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21(1), 75-90. doi: 10.1123/jtpe.21.1.75.
- Shen, B., McCaughtry, N., Martin, J., & Fahlman, M. (2009). Effects of teacher autonomy support and students' autonomous motivation on learning in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 80(1), 44-53.
- Siedentop, D., & Tannehill, D. (2000). *Developing teaching skills in physical education* (4th ed.). Mountain View, CA: Mayfield.
- Silverman, S. (1993). Student characteristics, practice and achievement in physical education. *The Journal of Educational Research*, 87(1), 54-61. doi: 10.1080/00220671.1993.9941166.
- Silverman, S., Kulinna, P. H., & Crull, G. (1995). Skill-related task structures, explicitness, and accountability: relationships with student achievement. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 66(1), 32-40. doi: 10.1080/02701367.1995.10607653.
- Silverman, S., Tyson, L., & Krampitz, J. (1992). Teacher feedback and achievement in physical education: interaction with student practice. *Teaching and Teacher Education*, 8(4), 333-344. doi: 10.1016/0742-051X(92)90060-G.
- Tannehill, D., van der Mars, H., & MacPhail, A. (2015). *Building effective physical education programs*. Burlington, MA: Jones & Bartlett learning

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ

## 6

### ΕΝΘΑΡΡΥΝΟΝΤΑΣ ΤΙΣ ΚΙΝΗΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ

#### ΠΕΡΙΓΡΑΜΜΑ ΚΕΦΑΛΑΙΟΥ

- Η συμβολή της φυσικής δραστηριότητας στην προσχολική αγωγή
- Η ευαισθητοποίηση των παιδιών προς έναν φυσικά δραστήριο τρόπο ζωής
- Η απόκτηση θετικών εμπειριών των παιδιών από τη συμμετοχή τους στις κινητικές δραστηριότητες
- Πρακτικές οδηγίες ενθάρρυνσης των παιδιών για έναν φυσικά δραστήριο τρόπο ζωής

## **6.1 Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΦΥΣΙΚΗΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΑΓΩΓΗ**

Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας εμφανίζουν πολύ ισχυρή προδιάθεση για κίνηση. Ένα μεγάλο μέρος της μάθησής του συντελείται χρησιμοποιώντας το σώμα τους, καθιστώντας έτσι την κίνηση ως έναν από τους βασικότερους παράγοντες μάθησης. Η κίνηση και η χρήση του σώματος έχει πολλές διαφορετικές σημασίες για το μικρό παιδί (Gallahue, & Donnelly, 2003). Μία έρευνα σχετική με τη μελέτη του εγκεφάλου έδωσε έμφαση στο γεγονός ότι η πρόωμη μάθηση βασίζεται στην κινητική ανάπτυξη, γεγονός που σημαίνει ότι η κίνηση είναι ο προτιμότερος και ο πιο κυρίαρχος τρόπος μάθησης - επειδή τα παιδιά κατανοούν τις έννοιες καλύτερα όταν είναι φυσικά δραστήρια (Promislow, 2005). Για παράδειγμα, η κατανόηση εκ μέρους των παιδιών ορισμένων ποσοτικών εννοιών, όπως μικρό-μεγάλο, υψηλό-χαμηλό, φαρδύ-στενό, γίνεται πιο εύκολα, όταν τα παιδιά χρησιμοποιούν το σώμα τους.

Φαίνεται δηλαδή, ότι η χρήση κινητικών παιχνιδιών και κινητικών δραστηριοτήτων αποτελεί ένα ιδιαίτερα σημαντικό μέσο για αποτελεσματική μάθηση στην προσχολική ηλικία. Αντίστοιχα, ένα ημερήσιο πρόγραμμα το οποίο περιλαμβάνει πληθώρα κινητικών δραστηριοτήτων, μπορεί να γεφυρώσει το χάσμα μεταξύ παιχνιδιού και των πιο επίσημων μορφών μάθησης που απαντώνται στο σχολείο και στις αθλητικές δραστηριότητες. Οι περισσότεροι ειδικοί της κινητικής ανάπτυξης (π.χ. Byrne, & Hills, 2007), συμφωνούν ότι το παιχνίδι είναι ένα ουσιαστικό μέρος ενός υψηλά ποιοτικού προγράμματος μάθησης. Το παιχνίδι δεν αποτελεί απλά ένα διάλειμμα από τη μάθηση, αλλά είναι ο τρόπος που μαθαίνουν τα μικρά παιδιά. Το αυτο-καθοδηγούμενο άτυπο παιχνίδι προσφέρει ευκαιρίες στο μικρό παιδί να συμμετέχει σε ένα ευρύ φάσμα κινητικών δραστηριοτήτων, οι οποίες είναι πιθανό να παρέχουν ποικίλες ευκαιρίες για ανάπτυξη θετικής στάσης απέναντι στον αθλητισμό, στα κινητικά παιχνίδια, στις φυσικές δραστηριότητες και, μελλοντικά, σε έναν περισσότερο δραστήριο τρόπο ζωής (Ζαχοπούλου & Κούλη, 2017). Οι οργανωμένες δραστηριότητες και ο ελεύθερος χαρακτήρας των κινητικών παιχνιδιών, δημιουργούν ένα περιβάλλον που διευκολύνει την αίσθηση της απόλαυσης και ευχαρίστησης, οι οποίες μπορεί να απουσιάζουν από την καθημερινή ζωή των παιδιών και τις ρουτίνες του σχολείου. Αυτού του είδους οι δραστηριότητες και αυτού του είδους η συναισθηματική ανατροφοδότηση (η ευφορία και η χαρά που απορρέουν από την φυσική δραστηριότητα και την κίνηση) περιγράφονται από τους ερευνητές και τους παιδαγωγούς ως η ασφαλέστερη οδός για την ενδυνάμωση της παρακίνησης των παιδιών για συμμετοχή σε κινητικές δραστηριότητες (Liukkonen, 2010).

Τα δραστήρια κινητικά προγράμματα, λοιπόν, θα πρέπει να αποτελούν αναπόσπαστο μέρος της φυσιολογικής ανάπτυξης όλων των παιδιών (Byrne, & Hills, 2007; Sutterby, 2009). Όταν οι ερευνητές εξετάζουν την συνολική ανάπτυξη του παιδιού, δεν μπορούν να παραμελήσουν τη συμβολή των προγραμμάτων φυσικής δραστηριότητας στη συνολική ανάπτυξη των παιδιών. Ένα καθημερινό πρόγραμμα εμπλουτισμένο με διάφορα είδη φυσικής δραστηριότητας, κινητικά παιχνίδια κλπ, θα οδηγήσει πιθανότατα τα παιδιά σε έναν πιο υγιεινό τρόπο ζωής, ακόμα και στην προσχολική ηλικία. Και όπως δήλωσε ο R. Wickstrom (1970) «όπου υπάρχουν παιδιά, υπάρχει σχεδόν διαρκής κίνηση» (σ. 11).

## **6.2 Η ΕΥΑΙΣΘΗΤΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΠΡΟΣ ΕΝΑΝ ΦΥΣΙΚΑ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟ ΤΡΟΠΟ ΖΩΗΣ**

Τα πρώτα χρόνια της ζωής θεωρούνται ορόσημο για την υγεία και την ευημερία σε όλη τη διάρκεια της ζωής. Η υιοθέτηση ενός υγιεινού τρόπου ζωής από τα πρώτα κιόλας χρόνια, είναι ένας σημαντικός στόχος, ειδικά όταν σχετίζεται με τις γενετικές και τις περιβαλλοντικές διαστάσεις που υπάρχουν στη ζωή του κάθε ατόμου. Συγκεκριμένα, είναι πολύ πιθανό η έλλειψη γνώσης και εξοικείωσης του παιδιού με την υγιεινή διατροφή και με τη φυσική δραστηριότητα, σε συνδυασμό με μία γενετική προδιάθεση στην αύξηση του σωματικού βάρους, να οδηγήσει στην μη υγιή ανάπτυξη του βάρους του, γεγονός που θα επιφέρει και τις αντίστοιχες αρνητικές μελλοντικές επιπλοκές στην υγεία του (Byrne, & Hills, 2007; Yanovski, & Yanovski, 2003).

Παράλληλα με την ενθάρρυνση για την αύξηση των επιπέδων φυσικής δραστηριότητας, τα μικρά παιδιά θα πρέπει να αναπτύξουν και στρατηγικές για τη μείωση των συμπεριφορών ενός μη δραστήριου τρόπου ζωής (Parizkova, & Hills, 2005). Προκειμένου να επηρεάσουν τη γνώση και τις στάσεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας, οι γονείς, οι παιδαγωγοί και οι διαμορφωτές των πολιτικών, πρέπει να ενώσουν τις δυνάμεις τους σε συντονισμένες ενέργειες.

Σε ότι αφορά το σχεδιασμό εκπαιδευτικών παρεμβάσεων, είναι σημαντικό να δοθεί μεγαλύτερη προσοχή στην αλλαγή των κρίσιμων συμπεριφορών και στάσεων των παιδιών που οδηγούν σε υπερβολικό βάρος, παρά στο περιβάλλον της τάξης ή στο περιεχόμενο των δραστηριοτήτων. Οι περιβαλλοντικοί παράγοντες οι οποίοι επιδρούν σε έναν λιγότερο ή περισσότερο υγιεινό τρόπο ζωής, θα πρέπει να εξετάζονται από την οπτική γωνία του πώς μπορούν να συμβάλλουν στη συχνότητα των συμπεριφορών που αυξάνουν ή μειώνουν την πιθανότητα για παχυσαρκία (Hill & Peters, 1998; Hill, Wyatt, Reed & Peters, 2003; Young & Hills, 2007). Για παράδειγμα, οι παιδαγωγοί μπορούν



να επηρεάσουν τη φύση και την ποσότητα της φυσικής δραστηριότητας στην οποία συμμετέχουν τα παιδιά. Αυτή η επιρροή των παιδαγωγών μπορεί να είναι άμεση ή έμμεση. Όταν οι παιδαγωγοί παρέχουν ένα περιβάλλον (στον εσωτερικό και στον εξωτερικό χώρο), το οποίο καλλιεργεί τη φυσική δραστηριότητα και συνοδεύουν τις δραστηριότητες με επεξηγήσεις και, τότε μπορεί να έχουν άμεση επίδραση στο παιδί. Μπορούν επίσης να επηρεάσουν τα παιδιά και μέσω του προσωπικού παραδείγματος, λειτουργώντας οι ίδιοι ως πρότυπα προς μίμηση με τη συμμετοχή τους σε πληθώρα φυσικών δραστηριοτήτων. Παρόμοια επιχειρήματα ανέπτυξαν και οι Moore και συνεργάτες (1991), σχετικά με την επίδραση των γονέων. Οι συγγραφείς αναφέρουν ότι παιδιά προσχολικής ηλικίας, των οποίων οι γονείς ήταν φυσικά δραστήριοι, ήταν πολύ πιο πιθανό να είναι φυσικά δραστήρια, σε σχέση με συνομηλικούς τους των οποίων οι γονείς δεν ήταν φυσικά δραστήριοι. Επιπλέον, οι Young και Hills (2007) αναφέρουν ότι οι ενήλικες οι οποίοι δημιουργούν περιβάλλοντα που προωθούν τη φυσική δραστηριότητα, και οι οποίοι λειτουργούν οι ίδιοι ως μοντέλα φυσικής δραστηριότητας, επηρεάζουν τα μικρά παιδιά στο να υιοθετήσουν μια σημαντικά υψηλότερη συχνότητα συμπεριφορών φυσικής δραστηριότητας, σε σχέση με τα παιδιά που βρίσκονται σε περιβάλλοντα που ενθαρρύνουν λιγότερο την φυσική δραστηριότητα.

Σε ό,τι αφορά στο ρόλο των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και πρωτοβουλιών, οι περισσότερες προσπάθειες για την πρόληψη της παιδικής παχυσαρκίας και για τη διδασκαλία ενός υγιεινού τρόπου ζωής, επικεντρώθηκαν σε μεγάλο βαθμό σε παιδιά σχολικής ηλικίας και πολύ λίγες εστίασαν την προσοχή τους σε παιδιά κάτω των 6 ετών. Ωστόσο, οι ερευνητές και οι επαγγελματίες της υγείας φαίνεται να μετατοπίζουν την προσοχή τους και στα μικρότερα παιδιά. Δεδομένου ότι η επιδημία της παχυσαρκίας δεν δείχνει σημάδια ύφεσης, γίνεται φανερό ότι η «μάχη» για την απώθηση των περιβαλλοντικών παραγόντων που οδηγούν σε σταδιακή αύξηση του σωματικού βάρους στα παιδιά, πρέπει να αρχίζει σε μικρότερη ηλικία (Hill, Wyatt, Reed & Peters, 2003). Η πρόληψη της παχυσαρκίας και της καθιστικής ζωής στα μικρά παιδιά υπόσχεται σημαντικά οφέλη και για την αντίστροφη πορεία της επιδημίας της παιδικής παχυσαρκίας και για την προτροπή των παιδιών σε έναν πιο υγιεινό τρόπο ζωής. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με τη δημιουργία και υλοποίηση προγραμμάτων που θα βοηθήσουν τα παιδιά να αποκτήσουν γνώσεις για τον υγιεινό και τον φυσικά δραστήριο τρόπο ζωής. Τέτοιου είδους προγράμματα θα πρέπει να σχεδιαστούν προσεκτικά και να ληφθούν υπόψη οι ατομικές ανάγκες και η ηλικία των παιδιών. Οι εκπαιδευτικοί φορείς που χαράσσουν τις πολιτικές, πρέπει να κατανοήσουν την

αναγκαιότητα ανάπτυξης παρεμβατικών προγραμμάτων και αναλυτικών προγραμμάτων που θα παρέχουν όχι μόνο πολλές ευκαιρίες για φυσική δραστηριότητα, αλλά θα προωθούν επίσης την ευαισθητοποίηση των παιδιών για τον «υγιεινό τρόπο ζωής» και τη δια βίου υιοθέτησή του (Ζαχοπούλου & Κούλη, 2017).

Ένας άλλος λόγος για τον οποίο η υιοθέτηση ενός υγιεινού τρόπου ζωής στην προσχολική ηλικία είναι σημαντική, είναι ότι οι περισσότερες συνήθειες (π.χ. διατροφικές συνήθειες και συνήθειες άσκησης) είναι ευκολότερο να υιοθετηθούν σε αυτή την ηλικία, ενώ γίνεται σταδιακά δυσκολότερο να υιοθετηθούν καθώς τα παιδιά πλησιάζουν να πάνε στο γυμνάσιο (Wetton, 2005). Συμπερασματικά, χωρίς προσπάθεια για την ενίσχυση της κατανόησης των παιδιών για το τι είναι σημαντικό και χωρίς προσπάθεια για αλλαγή των βασικών συμπεριφορών που συμβάλλουν στην αύξηση του σωματικού βάρους, είναι δύσκολο να σχεδιαστούν και να εφαρμοστούν δράσεις και ενέργειες για την αποτελεσματική πρόληψη της παχυσαρκίας και την προώθηση του υγιεινού τρόπου ζωής.

### **6.3 Η ΑΠΟΚΤΗΣΗ ΘΕΤΙΚΩΝ ΕΜΠΕΙΡΙΩΝ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΑΠΟ ΤΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΤΟΥΣ ΣΤΙΣ ΚΙΝΗΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ**

Προκειμένου το παιδί να αποκτήσει θετικές εμπειρίες μέσα από τη συμμετοχή σε κινητικές δραστηριότητες ή παιχνίδια, θα πρέπει η δραστηριότητα αυτή ή το κλίμα της τάξης, να το κάνει να περνάει καλά και να διασκεδάζει, να του προκαλεί ενδιαφέρον, να του καλύπτει τις ανάγκες, αλλά και να το παρακινεί για τη συμμετοχή του (Παπαϊωάννου, Θεοδωράκη & Γούδα, 2003).

Η παρακίνηση αναφέρεται στην ανθρώπινη δράση και στους παράγοντες που την καθορίζουν. Μέσω της παρακίνησης, μπορεί να εξηγηθεί και να αναλυθεί το γιατί αρχικά ένα άτομο επιλέγει να κάνει κάτι, γιατί η δράση του ποικίλει σε ένταση και γιατί η δράση συνεχίζεται ή σταματά (Alderman, 1974). Σύμφωνα με τον Singer (1980) η παρακίνηση «ευθύνεται» για: (1) την επιλογή και προτίμηση κάποιας δραστηριότητας, (2) την παραμονή σε αυτή τη δραστηριότητα, (3) την ένταση και το σφρίγος της απόδοσης και (4) την επάρκεια της απόδοσης, ανάλογα με τα επίπεδα που υπάρχουν. Πιο συγκεκριμένα, το αποτέλεσμα της παρακίνησης, αντικατοπτρίζει, τον τρόπο που το κάθε άτομο αντιδρά σε εσωτερικά κίνητρα με δραστηριότητες που κατευθύνονται προς στόχους, τους οποίους το άτομο πιστεύει ότι θα παράγουν ευχαρίστηση.

Η ικανότητα και η επιτυχία στις κινητικές δραστηριότητες είναι βασικός παράγοντας παρακίνησης (Roberts, Kleiber & Duda, 1981). Έτσι τα παιδιά που αισθάνονται ικανά στις κινητικές δραστηριότητες παρουσιάζουν και υψηλή

παρακίνηση, ενώ τα παιδιά με μειωμένη ικανότητα δε παρακινούνται εύκολα στις κινητικές δραστηριότητες. Καλό θα ήταν όμως, όλα τα παιδιά ανεξάρτητα από το πόσο ικανά είναι ή δεν είναι στις κινητικές δραστηριότητες, να ασχολούνται με δραστηριότητες οι οποίες θα ανταποκρίνονται στις ατομικές διαφορές τους. Με άλλα λόγια, τα παιδιά πρέπει να έρχονται αντιμέτωπα με προκλήσεις οι οποίες να αρμόζουν στις δυνατότητές τους. Σε αυτή την κατεύθυνση, πολύ σημαντικό ρόλο παίζει το πώς κάθε παιδί αξιολογεί, το ίδιο, την ικανότητά του (Papaioannou & Kouli, 1999).

Επιπρόσθετα, θεωρίες στο χώρο της παρακίνησης για επίτευξη (Dweck & Leggett 1988; Nicholls 1992) και έρευνες (Duda 1989; Duda, Fox, Biddle & Armstrong 1992), αναφέρουν ότι υπάρχουν τουλάχιστον δύο όψεις ως προς το πώς αντιλαμβάνεται κάποιος την συμμετοχή του στις κινητικές δραστηριότητες ή στη Φυσική Αγωγή. Στην πρώτη περίπτωση, που ονομάζεται «προσανατολισμός στο έργο», το κυρίαρχο ζήτημα είναι η μάθηση, η βελτίωση και η ανταπόκριση στις απαιτήσεις της δραστηριότητας. Οι πληροφορίες για το σχηματισμό της αντίληψης για την προσωπική ικανότητα προέρχονται από το ίδιο το άτομο. Τα κριτήρια της επιτυχίας είναι υποκειμενικά και εξαρτώνται από το αν το άτομο αντιλαμβάνεται ότι βελτιώθηκε ή έμαθε κάτι. Έτσι, η υποκειμενική αποτυχία είναι μάλλον απίθανο να συμβεί, καθώς τα λάθη εδώ θεωρούνται μέρος της μάθησης κι ένας οδηγός για μελλοντική βελτίωση της ικανότητας. Με την ύπαρξη προσανατολισμού στο έργο, το παιδί αισθάνεται επιτυχημένο με την προσωπική βελτίωση, ενδιαφέρεται για τη βελτίωση της επιδεξιότητας, τη σωστή μάθηση, και δουλεύει σκληρά. Στη δεύτερη περίπτωση, που ονομάζεται «προσανατολισμός στο εγώ», η βασική επιδίωξη είναι «το ξεπέραςμα των άλλων» (Duda 1989; Duda, Fox, Biddle & Armstrong 1992). Τα άτομα εδώ λαμβάνουν τις πληροφορίες που διαμορφώνουν την αντίληψη για την προσωπική τους ικανότητα από πρότυπα και η επιτυχία τους βασίζεται στην σύγκριση με τις επιδόσεις των άλλων. Τα άτομα αυτά αισθάνονται αρνητικά συναισθήματα όταν κριθούν ότι έχουν χαμηλότερο επίπεδο ικανότητας από τους άλλους. Για αυτό, προσπαθούν να αποφύγουν τελείως την προσπάθεια ή καταβάλλουν τόσο μικρή προσπάθεια ώστε να έχουν μια σίγουρη δικαιολογία για τη διαφαινόμενη αποτυχία τους και είναι πολύ πιθανό ότι θα σταματήσουν να καταβάλλουν προσπάθεια μετά από συνεχείς αποτυχίες.

Όπως αναφέρει σε έρευνα του ο Nicholls (1989), οι δύο παραπάνω στόχοι δεν είναι αλληλοεξαρτώμενοι. Αυτό σημαίνει ότι ο προσανατολισμός στο έργο και ο προσανατολισμός στο εγώ δεν είναι απαραίτητως αντιθετικές έννοιες. Ένας άνθρωπος μπορεί να είναι έντονα προσανατολισμένος και στο έργο και στο εγώ ή να είναι λίγο

προσανατολισμένος και στους δύο προσανατολισμούς ή ψηλά στον ένα προσανατολισμό και χαμηλά στην άλλο (Duda, 1988).

Σε ότι αφορά το ρόλο του σχολικού περιβάλλοντος, παλαιότερες έρευνες (π.χ. Treasure & Roberts, 1995) επισήμαναν την αδυναμία των παιδαγωγών να ενισχύσουν την παρακίνηση των παιδιών προκειμένου να συμμετέχουν από νωρίς σε κινητικές δραστηριότητες. Παιδαγωγοί και παιδιά δημιουργούν ένα ψυχολογικό κλίμα το οποίο επηρεάζει τα άτομα στους στόχους επίτευξης που υιοθετούν (Ames, 1992; Roberts, 1992; Ames & Archer, 1988). Αυτό το ψυχολογικό κλίμα οδηγεί τα παιδιά σε ανάλογες διαδικασίες αυτοαξιολόγησης και συντελεί στην υιοθέτηση ενός προσωπικού προσανατολισμού στο εγώ ή στο έργο. Οι παιδαγωγοί, έχουν δύο σημαντικές επιλογές όσον αφορά στο κλίμα παρακίνησης: το «ανταγωνιστικό» όπου το κριτήριο της επιτυχίας είναι το αποτέλεσμα και οι επιδόσεις και το «εκπαιδευτικό» όπου το κριτήριο της επιτυχίας είναι η μάθηση/βελτίωση. Υπάρχουν έρευνες (Ames & Archer, 1988; Duda, Chi, Newton, Walling & Catley, 1995) οι οποίες έδειξαν ότι ένα κλίμα παρακίνησης προσανατολισμένο στη δουλειά σχετίζεται θετικά με τον προσανατολισμό των παιδιών στο έργο και το ενδιαφέρον στο πρόγραμμα/μάθημα. Αντίθετα, ένα ανταγωνιστικό κλίμα παρακίνησης ωθεί τα παιδιά προς την υιοθέτηση ενός προσανατολισμού στο εγώ.

Σύμφωνα λοιπόν με τα παραπάνω, όταν ο παιδαγωγός δίνει περισσότερη έμφαση στον ανταγωνισμό και στην αξιολόγηση, χρησιμοποιώντας σαν κριτήρια αξιολόγησης τις επιδόσεις των άλλων, τότε είναι φανερό ότι τα παιδιά θα οδηγηθούν στον προσανατολισμό στο εγώ. Όταν όμως δίνεται από το περιβάλλον έμφαση στην επιδίωξη της μάθησης, στη βελτίωση των προσωπικών δεξιοτήτων, στην αξία της έντονης προσπάθειας και στη συμμετοχή για την ευχαρίστηση που προκύπτει από την ίδια τη συμμετοχή, τότε το παιδί θα προσανατολισθεί στο έργο. Εξάλλου, αρκετές έρευνες (Ames & Archer 1988; Ames 1992; Παραιοαννου, 1994) έδειξαν ότι το «κλίμα παρακίνησης» επηρεάζει το παιδί να εμφανίσει προσανατολισμό στο έργο ή στο εγώ. Ως εκ τούτου, για να μπορέσει ένα παιδί να βιώσει τη θετική εμπειρία μέσα από μια κινητική δραστηριότητα, πρέπει ο παιδαγωγός να δημιουργεί ένα ευνοϊκό κλίμα παρακίνησης το οποίο να βελτιώνει τις ικανότητες του κάθε παιδιού μέσα σε ένα κλίμα αποδοχής, ενθάρρυνσης και δημιουργίας πολλών ευκαιριών για μάθηση.

Τέλος, είναι πλέον ευρέως αποδεκτό ότι τα οργανωμένα προγράμματα κινητικής δραστηριότητας μπορούν να επηρεάσουν την παρακίνηση των παιδιών και τη δέσμευσή τους στη φυσική δραστηριότητα, γιατί η κίνηση έχει την ιδιότητα να προάγει θετικές εμπειρίες για τα παιδιά (Hagger, Chatzisarantis, Culverhouse, &

Biddle, 2003; McKenzie, 2007; Pratt, Macera, & Blanton, 1999). Όλα τα παραπάνω ισχύουν σε γενικές γραμμές για τα όλες τις ηλικίες, είναι όμως ιδιαίτερα σημαντικά για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας (Liukkonen, 2007)· διότι κατά την προσχολική ηλικία τίθενται οι βάσεις της κοινωνικής συμπεριφοράς, οι οποίες επηρεάζουν την ένταξη του παιδιού στο κοινωνικό περιβάλλον, καθώς και οι στάσεις του προς τη φυσική δραστηριότητα και τον ενεργό και δραστήριο τρόπο ζωής (Liukkonen, 2010).

#### **6.4 ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΟΔΗΓΙΕΣ ΕΝΘΑΡΡΥΝΣΗΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΓΙΑ ΕΝΑΝ ΦΥΣΙΚΑ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟ ΤΡΟΠΟ ΖΩΗΣ**

Ένας τρόπος για να εξοικειωθούν τα παιδιά με τον υγιεινό και τον φυσικά δραστήριο τρόπο ζωής, αλλά και να ενθαρρυνθούν προς αυτή την κατεύθυνση, είναι η καθημερινή συμμετοχή σε προγράμματα κινητικά δραστήρια, τα οποία είναι οργανωμένα αναπτυξιακώς κατάλληλα, και στα οποία οι παιδαγωγοί εφαρμόζουν ποικίλες στρατηγικές για να επιτύχουν την ενεργή συμμετοχή όλων των παιδιών στο μεγαλύτερο χρονικό διάστημα διεξαγωγής της δραστηριότητας. Για την εφαρμογή αυτών των στρατηγικών, σύμφωνα με τις Ζαχοπούλου και Κούλη (2017), οι παιδαγωγοί θα πρέπει να:

- Σχεδιάζουν δραστηριότητες οι οποίες δίνουν στα παιδιά αρκετό χρόνο για να είναι κινητικά ενεργά, π.χ. να τρέξουν, να αναπηδήσουν, να σκαρφαλώσουν, κλπ.
- Δίνουν έμφαση στη συνεργασία και όχι στον ανταγωνισμό, έτσι ώστε να δίνεται η ευκαιρία σε κάθε παιδί να ολοκληρώσει τη δραστηριότητα.
- Δίνουν κίνητρα στα παιδιά (π.χ. λεκτικός έπαινος και μικρά βραβεία) για τον φυσικά δραστήριο τρόπο ζωής τους.
- Οργανώνουν κινητικές δραστηριότητες στον εσωτερικό χώρο, γιατί τα παιδιά χρειάζονται ευκαιρίες να είναι ενεργά ακόμα και όταν ο καιρός αποτρέπει τις δραστηριότητες στον εξωτερικό χώρο.
- Ενθαρρύνουν, αλλά να μην πιέζουν τα παιδιά όταν αυτά διστάζουν να συμμετέχουν στις δραστηριότητες.
- Συμμετέχουν ενεργά στις δραστηριότητες με τα παιδιά, παίζοντας και τον ρόλο του προτύπου. Τα μικρά παιδιά αντιγράφουν τους ενήλικες και ακολουθούν το παράδειγμά τους.
- Προσαρμόζουν τα επίπεδα έντασης των δραστηριοτήτων στο επίπεδο φυσικής κατάστασης των παιδιών.

- Αλλάζουν ή τροποποιούν τις δραστηριότητες όταν κάποια από τα παιδιά εμφανίσουν σημάδια κόπωσης, καθώς και να επινοούν παιχνίδια ή δραστηριότητες μαζί με τα παιδιά, γιατί αυτό θα κρατήσει το ενδιαφέρον των παιδιών.
- Εντάσσουν στο πρόγραμμα τους δραστηριότητες οι οποίες ενεργοποιούν διαφορετικές μυϊκές ομάδες.

Επιπλέον, σύμφωνα με διάφορους ερευνητές (Jones-Hamilton, 2002; Siedentop & Tannehill, 2002; Good & Brophy, 1987; Siedentop, 1983), οι παιδαγωγοί πρέπει να εφαρμόσουν συγκεκριμένες στρατηγικές, προκειμένου να δημιουργήσουν ένα περιβάλλον παρακίνησης και συνεπώς θετικό περιβάλλον μάθησης, μέσα στο οποίο τα παιδιά θα μπορούν να απολαμβάνουν θετικές εμπειρίες από τη συμμετοχή τους. Οι στρατηγικές αυτές είναι:

- Χωρισμός σε ολιγομελείς ομάδες (όχι παραπάνω από τέσσερα άτομα ανά ομάδα).
- Εκμετάλλευση όλου του διαθέσιμου υλικού.
- Οργάνωση των ομάδων στο χώρο έτσι ώστε να μην παρεμποδίζει η μια την άλλη.
- Μείωση του χρόνου παροχής οδηγιών από το διδάσκοντα (λιτά, με σαφήνεια και ακρίβεια).
- Εξατομίκευση της εξάσκησης με σκοπό την προσαρμογή στις ατομικές διαφορές των παιδιών έτσι ώστε όλοι να έχουν συνεχή συμμετοχή στις δραστηριότητες και με υψηλά ποσοστά επιτυχίας:
  - τροποποίηση των συνθηκών-βαθμού δυσκολίας (παραλλαγές της άσκησης, στιλ διαφοροποίησης του βαθμού δυσκολίας)
  - δημιουργία προκλητικών ασκήσεων (ελαφρώς δυσκολότερη από την ικανότητα απόδοσης των παιδιών),
  - δημιουργία διαφορετικού είδους προκλήσεων (ταυτόχρονη εκτέλεση διαφορετικών κινήσεων, διαφορετική συνθετότητα).
- Αποτελεσματική διαχείριση του χρόνου μαθήματος, μιας και ο χρόνος που αφιερώνεται για αποτελεσματική πρακτική εξάσκηση, αποτελεί έναν πολύ ισχυρό δείκτη μάθησης:
  - Άμεση έναρξη του μαθήματος (ελαχιστοποίηση του χρόνου προσέλευσης, ελέγχου απουσιών, κλπ.)
  - Ελαχιστοποίηση του χρόνου για οργάνωση του μαθήματος εγκαθιστώντας ρουτίνες (εφαρμόζοντας γρήγορους και αποτελεσματικούς τρόπους χωρισμού σε ομάδες, γρήγορου μοιράσματος υλικού κ.α.)

- Διατήρηση σε υψηλό επίπεδο του χρόνου ενασχόλησης των παιδιών με το αντικείμενο.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Alderman, R.B. (1974) *Psychology Behavior in Sport*. Philadelphia: W.B. Saunders Company.
- Ames, C. (1992). Classrooms: goals, structures and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3) 261-271.
- Ames, C., & Archer, J., (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.
- Byrne, N.M., & Hills, A.P. (2007). The importance of physical activity in the growth and development of children. In: A.P. Hills, N.A. King, & N. M. Byrne. (Eds.). *Children, Obesity and Exercise. Prevention, treatment and management of childhood and adolescent obesity*, pp. 50-60. London & New York: Routledge.
- Duda, J.L., (1988). The relationship between goal perspectives and persistence and intensity among recreational sport participants. *Leisure Sciences*, 10, (95-106).
- Duda, J.L., (1989). Relationship between task and ego orientation and the perceived purpose of sport among high athletes. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 11, 318-335.
- Duda, J.L., Chi, L. Newton, M., Walling, M., & Catley, D., (1995). Task and ego orientation and intrinsic motivation in sport. *International Journal of Sport Psychology*, 26, 40-63.
- Duda, J.L., Fox, K.R., Biddle, S.J.H., & Armstrong, N., (1992). Children's achievement goals and beliefs about success in sport. *British Journal of Educational Psychology*, 62, 313-323.
- Dweck, C.S., & Leggett, E.L.,(1988). A Social cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- Gallahue, D. Donnelly, F. (2003). *Developmental physical education for all children*. Champaign: Ill: Human Kinetics.
- Hagger, M., Chatzisarantis, N., Culverhouse, T., & Biddle, S.J.H. (2003). The Processes by Which Perceived Autonomy Support in Physical Education Promotes Leisure-Time Physical Activity Intentions and Behavior: A Trans-Contextual Model. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 784-795.
- Good, T.L. & Brophy, J.E.(1987). *Looking in classrooms*. NY: Harper & Row.
- Hill, J.O., & Peters, J.C. (1998). Environmental contributions to the obesity epidemic, *Science*, 280, 1371-1374.
- Hill, J.O., Wyatt, H.R., Reed, G.W., & Peters, J.C. (2003). Obesity and Environment: Where Do We Go from Here? *Science*, 299 (5608), 853-855.
- Hill, J.O., Wyatt, H.R., Reed, G.W., & Peters, J.C. (2003). Obesity and Environment: Where Do We Go from Here? *Science*, 299 (5608), 853-855.
- Jones-Hamilton, L. (2002). Measuring effective teaching. [www.uncw.edu/cte/et/Resnotes/Jones-Hamilton/index.htm](http://www.uncw.edu/cte/et/Resnotes/Jones-Hamilton/index.htm)
- Liukkonen, J. (2007). Teacher's role in promoting children's intrinsic motivation towards physical activity. In E. Zachopoulou, N. Tsangaridou, I. Pickup, J. Liukkonen, V. Grammatikopoulos, (Eds.) 'Early Steps'. *Promoting healthy lifestyle and social interaction through physical education activities during preschool years*. pp. 23-26, Thessaloniki: Xristodoulidi Publications.
- Liukkonen, J. (2010). Promoting Children's Sound Personality Development and Intrinsic Motivation Towards Physical Activity. In E. Zachopoulou, J. Liukkonen, I. Pickup, N. Tsangaridou (Eds.) *Early Steps Physical Education Curriculum. Theory and Practice for Children Under 8*. pp. 31-40, United States: Human Kinetics.
- McKenzie, T.L. (2007). The Preparation of Physical Educators: A public health perspective. *Quest*, 59, 346-357.
- Moore, L.L., Lombardi, D.A., White, M.J., Campbell, J.L., Oiveria, S.A., & Ellison, R.C. (1991). Influence of parents' physical activity levels on activity levels of young children, *Journal of Pediatrics*, 118, 215-19.
- Nicholls, G.J. (1992). The general and the specific in the development and expression of achievement motivation. In G. Roberts (Ed.). *Motivation in sport and exercise* (pp. 31-55). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Nicholls, J.G. (1989). *The Competitive Ethos and Democratic Education*. Cambridge M.A.: Harvard University Press.
- Papaioannou, A. (1994). The development of a questionnaire to measure achievement orientations in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 65, 11-20.
- Παπαϊωάννου, Α., Θεοδωράκης, Ι., & Γούδας, Μ. (2003). *Για μια καλύτερη Φυσική Αγωγή. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Χριστοδουλίδη*.
- Papaioannou, A., & Kouli, O. (1999). The effect of task structure, perceived motivational climate and goal orientations on students' intrinsic motivation and anxiety. *Journal of Applied Sport Psychology*, 11, 51-71.
- Parizkova, J., & Hills, A.P. (2005) *Childhood Obesity: Prevention and Management*, 2nd edition, Boca Raton, FL: CRC Press.



- Pratt, M., Macera, C.A., & Blanton, C. (1999). Levels of physical activity and inactivity in children and adults in the United States: current evidence and research issues. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 31, 526-533.
- Promislow, S. (2005). *Making the brain – body connection*. Vancouver, BC: Enhanced Learning and Integration.
- Roberts, G.C. (1992). *Motivation in sport and exercise*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Roberts, G.C., Kleiber, D.L., Duda, J.L., (1981). An analysis of motivation in children's sport. The role of perceived competence in participation. *Journal of Sport Psychology*, 3, 206-216.
- Siedentop, D. (1983). Academic learning time; reflecting and prospect. *Journal of Teaching in Physical Education*. (Monograph 1), 3-7.
- Siedentop, D., & Tannehill, D. (2002). *Developing Teaching skills in Physical Education*. CA: Mayfield
- Singer, R.N. (1980). Motivation in Sport. In *Psychology in Sports: Methods and Applications*. R. Suin (Ed.), Min: Burgess Pub. Co.
- Sutterby, J. (2009). What kids don't get to do anymore and why. *Childhood Education*, 85(5), 289-292.
- Treasure, D.C., & Roberts G.C., (1995). Applications of Achievement Goal Theory to Physical Education: Implications for Enhancing Motivation. *Quest*, 47, 475-489.
- Wetton, P. (2005). *Physical education in the nursery and infant school*. London: Routledge.
- Wickstrom, R. (1970). *Fundamental Motor Patterns*, Philadelphia, PA: Lea and Febiger.
- Yanovski, J.A., & Yanovski, S.Z. (2003). Treatment of pediatric and adolescent obesity. *Journal of the American Medical Association*, 289(14), 1851–1853.
- Young, J., & Hills, A.P. (2007). Childhood obesity. In: A.P. Hills, N.A. King, & N. M. Byrne. (Eds.). *Children, Obesity and Exercise. Prevention, treatment and management of childhood and adolescent obesity*, pp. 1-10. London & New York: Routledge.
- Ζαχοπούλου, Ε. & Κούλη, Ο. (2017). *Η Φυσική Αγωγή στην Αρχή του 21<sup>ου</sup> Αιώνα. Σκοποί-Στόχοι-Επιδιώξεις στην Προσχολική Ηλικία*. Θεσσαλονίκη, Εκδόσεις: Αφοί Κυριακίδη.

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ

# 7

## ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΚΙΝΗΤΙΚΗΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ

### ΠΕΡΙΓΡΑΜΜΑ ΚΕΦΑΛΑΙΟΥ

- Αξιολόγηση
- Αξιολόγηση στην εκπαίδευση
- Αξιολόγηση στην προσχολική αγωγή
- Αξιολόγηση του παιδιού
- Μέθοδοι αξιολόγησης (παρατήρηση και ατομικός φάκελος/portfolio)
- Πρακτικές οδηγίες παρατήρησης για κινητικές δραστηριότητες

## 7.1 ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Η αξιολόγηση, όπως αναφέρει ο Δημητρόπουλος (2007α), είναι ένα διεθνώς αναγνωρισμένο γνωστικό αντικείμενο και παρότι πληροφορίες που θεμελιώνουν την ύπαρξη διαδικασιών και μέσων αξιολόγησης χρονολογούνται τουλάχιστον από την τρίτη χιλιετηρίδα προ Χριστού, η αξιολόγηση με τη σημερινή της επιστημονική έννοια, ως αυτοτελής επιστημονική περιοχή, έχει ζωή μόλις μερικών δεκαετιών. Ωστόσο, η έννοια και το περιεχόμενο της αξιολόγησης δεν έχει πλήρως και με ακρίβεια καθοριστεί από έναν γενικό ορισμό ή τοποθέτηση, καθώς υπάρχει πλουραλισμός προσεγγίσεων μεταξύ των θεωρητικών της αξιολόγησης (Γραμματικόπουλος, 2004).

Υπάρχουν δύο βασικές διακρίσεις της αξιολόγησης και είναι: α) η διάκριση σε εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση και β) η διάκριση σε διαμορφωτική αξιολόγηση (formative evaluation) και ολική ή τελική αξιολόγηση (summative evaluation). Ως εσωτερική χαρακτηρίζεται η αξιολόγηση η οποία γίνεται από το προσωπικό ή τους εμπλεκόμενους (π.χ. παιδιά, υπαλλήλους) στην υπό αξιολόγηση διαδικασία. Αντίθετα, ως εξωτερική χαρακτηρίζεται η αξιολόγηση από άτομα που δεν εμπλέκονται στο σχεδιασμό ή την υλοποίηση της υπό αξιολόγηση διαδικασίας (Scriven, 1991). Η διαμορφωτική αξιολόγηση (Scriven, 1967) πραγματοποιείται κατά την εξέλιξη μιας διαδικασίας και σκοπό έχει την παροχή πληροφοριών που μπορούν να οδηγήσουν στη βελτίωση ή επανασχεδιασμό τμημάτων της υπό αξιολόγηση διαδικασίας. Αντίθετα, η ολική ή τελική αξιολόγηση (Scriven, 1967) διεξάγεται μετά από την ολοκλήρωση της υπό αξιολόγηση διαδικασίας και αφορά τη διαπίστωση της πρακτικής εφαρμογής των αποτελεσμάτων της διαδικασίας (εάν για παράδειγμα πρόκειται για μία εκπαιδευτική διαδικασία ελέγχεται η «διατήρηση» της μάθησης). Η αξιολόγηση αποτελέσματος (Chinapah & Miron, 1990) αφορά στην εκτίμηση μιας διαδικασίας (παράδειγμα αξιολόγησης αποτελέσματος είναι η τελική εξέταση σε ένα μάθημα). Οι διάφορες μορφές αξιολόγησης είτε εντάσσονται σε ένα από τα παραπάνω είδη αξιολόγησης, είτε αρκετές από αυτές προσπαθούν να ενσωματώσουν περισσότερους του ενός τύπου αξιολόγησης για την καλύτερη λειτουργία της.

Οι δύο πιο συνηθισμένοι ρόλοι της αξιολόγησης που εφαρμόζονται στην πράξη είναι η εξωτερική ολική και η εσωτερική διαμορφωτική (Fitzpatrick, Sanders, & Worthen, 2004). Ωστόσο, η αποτελεσματικότερη αξιολόγηση δεν έγκειται συνήθως στη χρήση μιας συγκεκριμένης διαδικασίας αξιολόγησης, αλλά σε μια εκλεκτική προσέγγιση και πιθανόν στον συνδυασμό περισσότερων τύπων αξιολόγησης (House, 1991; Nevo, 2001; Δημητρόπουλος, 2007α).

## **7.2 ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

Όταν η αξιολόγηση χρησιμοποιείται στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, τότε προτιμάται η χρήση του πιο εξειδικευμένου όρου «εκπαιδευτική αξιολόγηση». Χωρίς να υπάρχει, όπως υποστηρίζει ο Γραμματικόπουλος (2004), γενική ομοφωνία για τον εννοιολογικό προσδιορισμό της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, πολλοί επιστήμονες συμφωνούν πως η εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι η διαδικασία προσδιορισμού του βαθμού υλοποίησης των στόχων ενός εκπαιδευτικού συστήματος ή των συστατικών του μερών (πρόγραμμα, μάθημα, διδακτική μέθοδος, επίδοση κλπ.) (Calder, 1995; Κασσωτάκης, 1990; Chinapah & Miron, 1990).

Ο Δημητρόπουλος (2007α) προσπαθώντας να συνοψίσει όλες τις τάσεις, δίνει τον εξής ορισμό: «η εκπαιδευτική αξιολόγηση ορίζεται ως η συστατική και οργανωμένη διαδικασία, κατά την οποία διεργασίες, συστήματα, άτομα, μέσα, πλαίσια ή αποτελέσματα ενός εκπαιδευτικού μηχανισμού εκτιμώνται με βάση προκαθορισμένα κριτήρια, μέσα και προκαθορισμένους σκοπούς» (σελ. 27). Έτσι λοιπόν, η συνήθης προσέγγιση ορισμού της εκπαιδευτικής αξιολόγησης στηρίζεται στη σχέση της έκβασης μιας εκπαιδευτικής προσπάθειας με τους παιδαγωγικούς σκοπούς.

Για να θεωρηθεί αποτελεσματική, μία αξιολόγηση θα πρέπει να έχει ευκρινώς καθορισμένα κριτήρια πάνω στα οποία να βασίζεται για την εξαγωγή των συμπερασμάτων της. Ο Δημητρόπουλος (2007α) αναφέρει ότι κριτήριο είναι ένας βασικός άξονας πάνω στον οποίο γίνεται μία κρίση. Η επιλογή των κριτηρίων επηρεάζεται από το είδος, το αντικείμενο και το σκοπό της αξιολόγησης. Η διαδικασία επιλογής κριτηρίων αποτέλεσε πεδίο προβληματισμού για πολλούς ερευνητές (Cronbach, 1982; Δημητρόπουλος, 1999; Worthen & Sanders, 1987). Γενικά δεν υπάρχει μια συγκεκριμένη διαδικασία επιλογής κριτηρίων, ούτε βέβαια και κανόνες καθορισμού των. Σε κάθε αξιολόγηση υπάρχουν ιδιαιτερότητες και με βάση αυτές θα πρέπει να καθορίζονται κάθε φορά τα κριτήρια. Τα κριτήρια λοιπόν είναι ειδικά για κάθε αξιολόγηση και η επιλογή τους εξαρτάται από τις ειδικές ανάγκες της κάθε διαδικασίας αξιολόγησης, τη φύση του αντικειμένου της αξιολόγησης ή και από τη φιλοσοφία και θεωρητική προτίμηση του κάθε αξιολογητή. Τα κριτήρια μπορούν να διαχωριστούν με βάση διάφορα χαρακτηριστικά σε εξωτερικά ή εσωτερικά, ποσοτικά ή ποιοτικά, σχεδιασμού, διαδικασίας ή αποτελέσματος (Δημητρόπουλος, 2007α).

## **7.3 ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΑΓΩΓΗ**

Ο κύριος σκοπός της αξιολόγησης στην προσχολική αγωγή είναι να συγκεντρώσει τις απαραίτητες πληροφορίες που μπορούν να οδηγήσουν σε ορθές

αποφάσεις σχετικά με την ανάπτυξη των παιδιών (Nagle, 2000). Για να γίνει καλύτερα κατανοητός ο ρόλος της αξιολόγησης στην προσχολική αγωγή, είναι χρήσιμο να ομαδοποιηθούν οι σκοποί της σε συγκεκριμένους τομείς. Μια τέτοια ταξινόμηση, όπως αναφέρει ο Nagle (2000), προσδιορίζει τέσσερις μεγάλες ομάδες σκοπών αξιολόγησης στην προσχολική αγωγή: (α) έλεγχος, (β) διάγνωση, (γ) ατομικός σχεδιασμός και παρακολούθηση του προγράμματος και (δ) αξιολόγηση του προγράμματος. Αναλυτικότερα, ο «έλεγχος» αφορά στις διαδικασίες αξιολόγησης πολλών παιδιών, προκειμένου να εντοπιστούν εκείνα τα παιδιά που μπορεί να χρειαστούν περαιτέρω αξιολόγηση. Η «διάγνωση» αποτελείται από τις διαδικασίες αξιολόγησης που εφαρμόζονται στα παιδιά τα οποία απαιτούν περαιτέρω παρακολούθηση. Ο «ατομικός σχεδιασμός και η παρακολούθηση του προγράμματος» αναφέρεται σε κάθε αξιολόγηση που παρέχει πληροφορίες που χρησιμοποιούνται για τον προγραμματισμό και την παρακολούθηση του προγράμματος και η «αξιολόγηση του προγράμματος» είναι κάθε αξιολόγηση που ασχολείται με την ποιότητα ενός προγράμματος.

Σε κάθε μία από τις παραπάνω περιπτώσεις, απαιτείται μια διαφορετική διαδικασία αξιολόγησης διότι οι πληροφορίες που συλλέγονται εξυπηρετούν διαφορετικούς σκοπούς. Ωστόσο, κάθε διαδικασία αξιολόγησης πρέπει να λαμβάνει υπόψη της, τις γενικές αρχές που ισχύουν σε όλες τις αξιολογήσεις. Πιο συγκεκριμένα, κάθε αξιολόγηση θα πρέπει να γίνεται προς όφελος των παιδιών και συνεπώς τόσο ο σχεδιασμός όσο και η χρήση της θα πρέπει να εξυπηρετούν το συγκεκριμένο σκοπό. Πρέπει ακόμη να επισημανθεί, ότι τόσο η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της αξιολόγησης όσο και το περιεχόμενο και οι μέθοδοι της αξιολόγησης, θα πρέπει να είναι κατάλληλα για την ηλικία των παιδιών (Grammatikopoulos, 2010). Είναι επίσης σημαντικό να σημειωθεί, ότι μια πολύτιμη πηγή πληροφοριών για κάθε αξιολόγηση στην προσχολική αγωγή είναι οι γονείς και η οικογένεια.

Η αξιολόγηση στην τάξη, είναι η συλλογή στοιχείων και πληροφοριών σχετικά με την ανάπτυξη και τη μάθηση των παιδιών και δίνει την ευκαιρίες να ασκηθεί κριτική για τα αποτελέσματα και τη διαδικασία της διδασκαλίας. Για αποτελεσματική αξιολόγηση απαιτείται: α) εγκυρότητα (εάν το τεστ που εφαρμόζεται μετρά αυτό που θέλει να μετρήσει), β) αξιοπιστία (εάν βαθμολογηθεί ένα παιδί με κάποιο τρόπο τη μία μέρα, θα βαθμολογηθεί με τον ίδιο τρόπο και την άλλη) και γ) αντικειμενικότητα (εάν δύο διαφορετικά άτομα αξιολογήσουν το ίδιο παιδί, θα το βαθμολογήσουν το ίδιο). Όπως αναφέρει ο Δημητρόπουλος (2007β), τόσο οι δραστηριότητες που σχετίζονται με τη διδασκαλία την ίδια, όσο και οι δραστηριότητες που σχετίζονται με την

αξιολόγηση βρίσκονται σε άμεση εξάρτηση από τους διδακτικούς σκοπούς και στόχους. Αυτή τη σχέση τη συναντά κανείς, σε διάφορες παραλλαγές, στην εξής μορφή: Καθορισμός εκπαιδευτικών σκοπών => παροχή εμπειριών μάθησης => αξιολόγηση.

#### **7.4 ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ**

Σύμφωνα με τον Δημητρόπουλο (2007β), η αξιολόγηση ορίστηκε ως η «προσπάθεια και διαδικασία αποτίμησης της αξίας «κάτι»». Αυτό το «κάτι» μπορεί να είναι πρόσωπα, πράγματα, θεσμοί, συστήματα, κλπ. Είναι αυτά που αξιολογούνται και ονομάζονται αντικείμενα αξιολόγησης (σελ. 24).

Οι Wortham και Hardin (2016) ομαδοποιούν τις αρχές της αξιολόγησης σε τέσσερις βασικές αρχές, οι οποίες αναφέρουν ότι η αξιολόγηση που αφορά το παιδί πρέπει: (α) να χρησιμοποιεί πολλαπλές πηγές πληροφοριών, (β) να ωφελεί το παιδί και να το βελτιώνει ως προς τη μάθηση, (γ) να συμπεριλαμβάνει το παιδί και την οικογένεια και (δ) να είναι δίκαιη για όλα τα παιδιά. Για την αξιολόγηση στην προσχολική ηλικία, οι ίδιοι ερευνητές (Wortham & Hardin, 2016) προτείνουν οκτώ βασικές αρχές, οι οποίες αναφέρουν ότι η αξιολόγηση πρέπει: (α) να λαμβάνει υπόψη της ότι η πρόοδος/τα επιτεύγματα των μικρών παιδιών είναι συνεχής και σκόπιμη, (β) να λαμβάνει υπόψη της ότι η πρόοδος των μικρών παιδιών ως προς τους στόχους, είναι αναπτυξιακά και εκπαιδευτικά σημαντική, (γ) να περιλαμβάνει ένα σύστημα για τη συλλογή, την κατανόηση και τη χρήση των πληροφοριών αξιολόγησης, το οποίο να μπορεί να ερμηνεύσει το τι συμβαίνει στο περιβάλλον της τάξης, (δ) να είναι κατάλληλη και σύμφωνη με το αναπτυξιακό επίπεδο και τις εμπειρίες των μικρών παιδιών, (ε) να μετράει το τι μπορούν να κάνουν τα παιδιά τόσο μόνα τους, όσο και με τη βοήθεια άλλων παιδιών ή των ενηλίκων, (στ) να συμπεριλαμβάνει πληροφορίες από οικογένειες των παιδιών, καθώς και αξιολογήσεις των γονέων αναφορικά με τις δραστηριότητες των παιδιών τους, (ζ) να χρησιμοποιείται μόνο για το σκοπό για τον οποίο έχει αποδειχθεί ότι η συγκεκριμένη αξιολόγηση δίνει αξιόπιστες και έγκυρες πληροφορίες και (η) να λαμβάνει υπόψη της ότι οι αποφάσεις που έχουν σημαντικό αντίκτυπο στα παιδιά δεν βασίζονται ποτέ στα αποτελέσματα μιας μόνο αξιολόγησης.

Σε ότι αφορά στη φυσική δραστηριότητα, η αξιολόγηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να αξιολογήσει: το παιδί (ως προς την κινητική απόδοση, την γνωστική κατανόηση, το συναισθηματικό-αντιληπτικό τομέα, τον κοινωνικό τομέα), τον παιδαγωγό, το πρόγραμμα/μάθημα και το περιβάλλον της τάξης (Αυγερινός, 2007).

## **7.5 ΜΕΘΟΔΟΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ (παρατήρηση και ατομικός φάκελος/portfolio)**

Η σύγχρονη βιβλιογραφία διαθέτει πληθώρα μεθόδων αξιολόγησης (π.χ. Wortham, & Hardin, 2016), οι οποίες μπορούν να εφαρμοστούν για την αξιολόγηση του παιδιού και της επίδοσής του, σύμφωνα και με τους τομείς ανάπτυξης των παιδιών. Κάποιες από αυτές είναι: κινητικά τεστ αξιολόγησης, γνωστικά τεστ αξιολόγησης (προφορικά ή γραπτά), εργασίες και projects, αυτοαξιολόγηση ή/και αλληλοαξιολόγηση, παρατήρηση (παραδοσιακή ή συστηματική), καταγραφή και διατήρηση ατομικού φακέλου/portfolio.

Σε ότι αφορά στην αξιολόγηση του παιδιού, γίνεται λόγος είτε για «την αξιολόγηση του παιδιού», είτε για «την αξιολόγηση της επίδοσης του παιδιού». Ωστόσο, ο Δημητρόπουλος (2007β) υποστηρίζει ότι πρέπει ο παιδαγωγός να βλέπει το παιδί ως ξεχωριστό άτομο, ως ένα όλον με τις δικές του δυνατότητες, ανάγκες και αδυναμίες, ως ένα πρόσωπο που λειτουργεί ανεξάρτητα και με αυτοτέλεια, που μαθαίνει και αποδίδει στον δικό του ρυθμό. Συνεπώς και η αξιολόγηση του παιδιού πρέπει να είναι εξατομικευμένη, να αναφέρεται στο παιδί ως όλον, στο οποίο η επίδοση είναι μια διάσταση ενδιαφέροντος και μόνο. Στόχος της αξιολόγησης, δηλαδή, θα πρέπει να είναι το παιδί ως «πρόσωπο-όλον» πρώτα και ύστερα η επίδοσή/απόδοσή του.

Η εξατομικευμένη προσέγγιση αξιολόγησης του παιδιού, οδηγεί στον δείκτη ατομικής επίδοσης του παιδιού και ακολούθως στην προσωπική/ατομική του βελτίωση. Συνεπώς, οι μέθοδοι αξιολόγησης που πρέπει να χρησιμοποιηθούν για να οδηγηθεί η αξιολόγηση προς αυτή την κατεύθυνση, δηλαδή την εξατομίκευση και το όφελος του καθενός παιδιού, ιδιαίτερα σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, είναι εναλλακτικές μέθοδοι αξιολόγησης, όπως η μέθοδος παρατήρησης και η καταγραφή παρατηρήσεων σε ατομικό φάκελο (portfolio) για κάθε παιδί (Ζωγράφου, Καμπέρη & Μπιρμπίλη, 2006).

### ***Παρατήρηση***

Η μέθοδος παρατήρησης, ως ποιοτική μέθοδος αξιολόγησης, κατέχει εξέχουσα θέση στη δυναμική αξιολόγηση. Η παρατήρηση δεν είναι μια, αλλά υπάρχουν πολλές διαφορετικές μέθοδοι παρατήρησης, οι οποίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν ανάλογα με τον επιδιωκόμενο κάθε φορά σκοπό. Κάθε μέθοδος παρατήρησης έχει τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματά της. Σύμφωνα με τον Δημητρόπουλο (2007β), η παρατήρηση μπορεί να χωριστεί σε δύο διαφορετικά επίπεδα: (1) στο ανεπίσημο

επίπεδο, οι λεγόμενες «παραδοσιακές» μέθοδοι παρατήρησης και (2) στο επίσημο επίπεδο, όπου αναφέρεται στη «συστηματική παρατήρηση» (Rink, 1998).

Ως *Παραδοσιακή παρατήρηση* θεωρείται, όταν οι δραστηριότητες περιορίζονται στην ανοργάνωτη και αυθόρμητη σχέση παιδαγωγού και παιδιού. Την παραδοσιακή παρατήρηση αποτελούν:

i) Η διαισθητική παρατήρηση, η οποία δεν είναι συστηματική μέθοδος και τα αποτελέσματα της είναι αρκετά αναξιόπιστα και χωρίς εγκυρότητα. Εφαρμόζεται όταν δεν είναι αναγκαίο να καταγραφούν συγκεκριμένα στοιχεία ή όταν απαιτείται μια συνολική εικόνα.

ii) Το ανέκδοτο αρχείο, το οποίο είναι η καταχώρηση στοιχείων (χωρίς αξιολόγηση) για ότι συμβαίνει κατά τη διάρκεια του μαθήματος/προγράμματος. Η κρίση γίνεται όταν ολοκληρωθεί το αρχείο.

Ως *Συστηματική παρατήρηση* θεωρείται η διαδικασία παρατήρησης, καταγραφής και ανάλυσης ενός γεγονότος με τη σιγουριά πως όταν άλλο άτομο ή μηχανήμα παρατηρήσει το ίδιο γεγονός θα οδηγηθεί στα ίδια συμπεράσματα (Darst, Zakrajsek, & Mancini, 1989). Μέθοδοι συστηματικής παρατήρησης είναι:

i) Οι κλίμακες αξιολόγησης/λίστες ελέγχου (rubrics/checking list), οι οποίες είναι κατάλληλες για ποιοτική αξιολόγηση των γεγονότων. Απαιτούνται ξεκάθαροι ορισμοί και εκπαίδευση των αξιολογητών για να χρησιμοποιούν τη μέθοδο αξιολόγησης αξιόπιστα.

ii) Η καταγραφή γεγονότων, η οποία είναι συστηματική μέθοδος και χρησιμοποιείται για να διαπιστωθεί η ύπαρξη ή μη συμπεριφορών ή συμβάντων κατά τη διάρκεια εκτέλεσης των δεξιοτήτων που έχουν μαθευτεί και δίνει έγκυρα και αξιόπιστα δεδομένα.

iii) Η καταγραφή της διάρκειας, η οποία παρέχει πολύτιμες πληροφορίες σχετικά με το πώς οι παιδαγωγοί χρησιμοποιούν το χρόνο του μαθήματος/προγράμματος. Είναι χρήσιμη για γεγονότα μεγάλης διάρκειας και δίνει έγκυρα και αξιόπιστα δεδομένα με λίγη προσπάθεια και επιμόρφωση.

iv) Η χρονική δειγματοληψία (ή διαλειμματική καταγραφή), η οποία χρησιμοποιείται για γεγονότα που δεν αλλάζουν γρήγορα στο χρόνο, καθώς και για δεξιότητες οι οποίες μαθαίνονται τμηματικά σε παραπάνω από ένα μαθήματα/προγράμματα.

Η παρατήρηση έχει χρησιμοποιηθεί με μεγάλη επιτυχία ως μέθοδος εκτίμησης του ατόμου. Ιδιαίτερα στο σχολικό περιβάλλον, αυτή η μέθοδος αποδίδει ακόμη περισσότερο, δεδομένου ότι γίνεται από τον ίδιο τον παιδαγωγό, ο οποίος μάλιστα έχει την ευχέρεια να παρακολουθεί το παιδί σε φυσικό περιβάλλον για σχετικά μακρά



χρονικά διαστήματα, οπότε διαπιστώνονται οι ειλικρινείς αντιδράσεις του και η φυσική συμπεριφορά του.

Τα κυριότερα πλεονεκτήματα της παρατήρησης που την καθιστούν τόσο χρήσιμη και σημαντική μέθοδο αξιολόγησης, συνοψίζονται, σύμφωνα με τον Δημητρόπουλο (2007β), στα εξής:

1. Αυξάνεται αισθητά η συστηματοποίηση της προσπάθειας εκτίμησης των παιδιών και συνεπώς, βελτιώνεται το επίπεδο των πληροφοριών που συγκεντρώνονται σχετικά με κάποιο παιδί. Έτσι γίνεται ουσιαστικότερη και πιο αξιόπιστη η αξιολόγηση του παιδιού.
2. Καθίσταται δυνατή η ρεαλιστική εφαρμογή των επιδεξιοτήτων που σχετίζονται με τη γνώση του παιδιού, στο φυσικό περιβάλλον μάθησης.
3. Στη σωστή παρατήρηση, η συμπεριφορά που παρατηρείται είναι φυσική, ανυπόκριτη, απροσποίητη και συνεπώς αντιπροσωπευτική της συνολικής, της τυπικής συμπεριφορά του παιδιού.
4. Όταν η παρατήρηση γίνεται από τον δάσκαλο, μπορεί να είναι συνεχής και συνεπώς έχει πολλές πιθανότητες να είναι επιτυχής.

Στο περιβάλλον της τάξης, η παρατήρηση προσφέρει ιδιαίτερα μεγάλες δυνατότητες, λόγω της μακράς και καθημερινής παραμονής του παιδιού στην τάξη και λόγω της μακράς επαφής με το δάσκαλο. Η επαφή αυτή παρέχει την ευχέρεια στον παρατηρητικό δάσκαλο να γνωρίσει το παιδί πληρέστερα από όσο είναι δυνατόν να το γνωρίσει με κάθε άλλο τρόπο. Ο συνδυασμός της καθημερινής επικοινωνίας με την παρατήρηση, αποτελούν τη ραχοκοκαλιά της εφαρμογής της δυναμικής αξιολόγησης στην περίπτωση της αξιολόγησης του παιδιού.

### *Καταγραφή παρατηρήσεων σε Ατομικό Φάκελο / Portfolio*

Τα τελευταία χρόνια δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην αξιολόγηση του παιδιού ως «όλον», ως «ατόμου», ως «προσώπου που μαθαίνει». Η ολιστική αξιολόγηση του παιδιού εκφράζεται σήμερα στην αγγλική βιβλιογραφία με τον όρο «Αυθεντική Αξιολόγηση» (Authentic Assessment), (Torrance, 1995). Κεντρικές ιδέες της τάσης αυτής αποτελούν η πολλαπλότητα των κριτηρίων, οι συνδυαστικές τεχνικές, η ποικιλία των μέσων και υλικών αξιολόγησης του παιδιού, η διαχρονικότητα-εξελικτικότητα και η συνέχεια των διαδικασιών, καθώς και όλα αυτά που εκφράζονται μέσα από τη φιλοσοφία της Δυναμικής Αξιολόγησης. Ως μια προσπάθεια έκφρασης της ανωτέρω φιλοσοφίας στην πράξη, έχει αναπτυχθεί τα τελευταία χρόνια η τεχνική της αξιολόγησης με βάση τον «Ατομικό Φάκελο του Παιδιού (Portfolio)».

Ο ατομικός φάκελος του παιδιού είναι ένας προσωπικός φάκελος, τον οποίο τηρεί και τον ενημερώνει το ίδιο το παιδί, ενώ σε μικρότερες ηλικίες τον ρόλο αυτό αναλαμβάνει ο παιδαγωγός σε συνεργασία με το παιδί. Μέσα σε αυτόν τοποθετεί στοιχεία που αντανάκλουν τις προσπάθειες που έκανε, τις επιτυχίες που είχε, τις εργασίες που ανέλαβε, τις δραστηριότητες με τις οποίες ασχολήθηκε κ.ο.κ., με τρόπο ώστε να εκπροσωπείται με αυτόν το παιδί-πρόσωπο (Δημητρόπουλος, 2007β).

Ως προς τις κινητικές δραστηριότητες, σύμφωνα με τον Τζέτζη (2007), η συλλογή στοιχείων τα οποία αποτελούν τον ατομικό φάκελο, είναι ένας τρόπος αξιολόγησης που γίνεται σε συγκεκριμένο χρονικό διάστημα και περιλαμβάνει τη συλλογή στοιχείων σχετικών με ένα ή διαφορετικά θέματα (π.χ. φυσική δραστηριότητα, κινητικές δεξιότητες κτλ.). Έχει μια συγκεκριμένη χρονική διάρκεια, την οποία καθορίζει ο εκάστοτε παιδαγωγός, για παράδειγμα έξι με οκτώ διδακτικές μονάδες, στην οποία τα ίδια τα παιδιά ή τα παιδιά σε συνεργασία με τον παιδαγωγό ή ο παιδαγωγός (ανάλογα με την ηλικία του παιδιού), θα πρέπει να συλλέξουν τα σχετικά στοιχεία και δεδομένα που αφορούν τη συγκεκριμένη θεματική ενότητα και έχουν προέλθει από διαφορετικούς τρόπους αξιολόγησης, από παρατήρηση και άλλες δραστηριότητες για το σκοπό αυτό.

Συγκεκριμένα, για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, ο ατομικός φάκελος (portfolio) μπορεί να αποδειχτεί πολύ χρήσιμος για την καταγραφή των δεδομένων που συλλέγει ο παιδαγωγός από την παρατήρηση (Pate, McIver, Dowda, Brown & Addy, 2008). Και αυτό γιατί ο ατομικός φάκελος, μπορεί να προσφέρει υλικό για τον κάθε ένα παιδί ατομικά, ώστε να χρησιμοποιηθεί: (α) από τον παιδαγωγό ως αξιολόγηση τόσο του παιδιού, όσο και του ίδιου ή του μαθήματος/προγράμματος γενικότερα, (β) για πληροφόρηση των γονιών, σχετικά με το παιδί τους και την πρόοδό του, (γ) για πληροφόρηση του ίδιου του παιδιού, για βοήθεια στους στόχους που θα θέσει, αλλά και την παρακίνηση αυτού, και (δ) για παροχή προσανατολισμού και καθοδήγησης του παιδιού (Gallahue, 1996; Morrison, 2007).

## **7.6 ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΟΔΗΓΙΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ ΓΙΑ ΚΙΝΗΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ**

Παρακάτω παρατίθενται ενδεικτικά μερικά σημεία παρατήρησης, τα οποία μπορεί να παρατηρήσει ο παιδαγωγός κατά τη διάρκεια των κινητικών δεξιοτήτων των παιδιών. Τα συγκεκριμένα σημεία παρατήρησης, τα οποία αναφέρονται στην επίτευξη των στόχων που αφορούν τους τομείς ανάπτυξης (κινητικό, γνωστικό,

συναισθηματικό, κοινωνικό) για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, σύμφωνα με τις Ζαχοπούλου και Κούλη (2017) είναι:

#### *Σημεία παρατήρησης που αναφέρονται στον τομέα της κινητικής ανάπτυξης*

Τα παιδιά θα πρέπει να είναι σε θέση:

- Να κινούνται με κατεύθυνση εμπρός ή πλάι, εκτελώντας διάφορες κινητικές δεξιότητες και αλλάζοντας γρήγορα κατεύθυνση ως απάντηση σε ένα σύνθημα.
- Να εκτελούν γρήγορες και αργές κινήσεις με εμφανείς διαφορές στην ταχύτητα εκτέλεσης της κίνησης τους.
- Να εκτελούν βάδισμα και τρέξιμο, σύμφωνα με το επίπεδο ανάπτυξής τους.
- Να ρολάρουν προς το πλάι, χωρίς να σταματούν.
- Να ρίχνουν και να υποδέχονται την μπάλα, πριν αναπηδήσει.
- Να εκτελούν λάκτισμα με σταθερή μπάλα, εκτελώντας ομαλή συνεχόμενη κίνηση.
- Να διατηρούν στιγμιαία ισορροπία, ρίχνοντας το βάρος σε διάφορα μέρη του σώματος.

#### *Σημεία παρατήρησης που αναφέρονται στον τομέα της γνωστικής ανάπτυξης*

Τα παιδιά θα πρέπει να είναι σε θέση:

- Να τροποποιούν τα στοιχεία της κίνησης.
- Να χρησιμοποιούν τα μέλη του σώματός τους με ποικίλους τρόπους.
- Να παίρνουν αποφάσεις, αναλαμβάνοντας ρίσκα και επινοώντας δικά τους παιχνίδια ή δραστηριότητες.
- Να λύνουν απλά κινητικά προβλήματα, δίνοντας πολλές, διαφορετικές και πρωτότυπες λύσεις-κινήσεις.
- Να θέτουν ερωτήσεις και να διατυπώνουν απορίες.
- Να κάνουν συγκρίσεις μεγεθών και ποσοτήτων, ανακαλύπτοντας ομοιότητες και διαφορές.

#### *Σημεία παρατήρησης που αναφέρονται στον τομέα της συναισθηματικής ανάπτυξης*

Τα παιδιά θα πρέπει:

- Να συμμετέχουν σε όλη τη διάρκεια διεξαγωγής μιας δραστηριότητας.
- Να συμμετέχουν ενεργά σε καινούργιες δραστηριότητες.
- Να συνεργάζονται με τα άλλα παιδιά.
- Να εμπιστεύονται τα άλλα παιδιά.

- Να σέβονται τα συναισθήματα των άλλων παιδιών.
- Να διακρίνουν τη χαρά και τη λύπη από την έκφραση των άλλων παιδιών.
- Να αντιδρούν άμεσα στις υποδείξεις του παιδαγωγού.

*Σημεία παρατήρησης που αναφέρονται στον τομέα της κοινωνικής ανάπτυξης*

Τα παιδιά θα πρέπει:

- Να συνεργάζονται με όλα τα παιδιά, ανεξαρτήτως ατομικών διαφορών, όπως φύλο, εθνικότητα, επίπεδο ικανοτήτων.
- Να συνεργάζονται σε μικρές ή μεγάλες ομάδες, κατανοώντας την αξία της ομαδικής προσπάθειας για την επίτευξη ενός στόχου.
- Να τηρούν κανόνες για την αποτελεσματική συνεργασία της ομάδας.
- Να προσφέρουν τη βοήθειά τους στα άλλα παιδιά και να γνωρίζουν πώς να παρέχουν βοήθεια σε άτομα με ειδικές ανάγκες.
- Να αναλαμβάνουν διάφορους ρόλους, είτε του αρχηγού της ομάδας είτε του μέλους της ομάδας.
- Να προτείνουν τις δικές τους ιδέες, αλλά και να αποδέχονται τις ιδέες άλλων παιδιών.
- Να μοιράζονται τα διάφορα αντικείμενα και το διαθέσιμο χώρο.
- Να τηρούν τους κανόνες διεξαγωγής μιας δραστηριότητας.
- Να περιμένουν τη σειρά και τη συμμετοχή τους, χωρίς να ενοχλούν τα υπόλοιπα παιδιά.
- Να τηρούν τις οδηγίες και τους κανόνες που θέτει ο παιδαγωγός.
- Να σέβονται τις αποφάσεις των αρμοδίων.
- Να φροντίζουν και να τακτοποιούν τα διάφορα αντικείμενα στην κατάλληλη θέση.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αυγερινός, Α. (2007). Αρχές υλοποίησης του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής. Στου Ε. Κιουμουρτζόγλου (Συγ.) *Η Φυσική Αγωγή στην Αρχή του 21<sup>ου</sup> Αιώνα. Σκοποί-Στόχοι-Επιδιώξεις. Θεωρητικές Προσεγγίσεις*, σελ.53-88. Θεσσαλονίκη, Εκδόσεις: Αφοί Κυριακίδη.
- Calder, J. (1995). *Programme Evaluation and Quality: A Comprehensive Guide to Setting up an Evaluation System*. London: Kogan Page.
- Chinapah, V., & Miron, G. (1990). *Evaluating Educational programmes and Projects: Holistic and Practical Considerations*. Paris: UNESCO.
- Cronbach, L. (1982). *Designing evaluations of educational and social programs*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Darst, P., Zakrajsek, D., & Mancini, V. (1989). *Systematic observation instrumentation for physical education*. Champaign, IL: Leisure Press.
- Δημητρόπουλος, Γ.Ε. (1999). *Αξιολόγηση Προγραμμάτων Εκπαίδευσης και Κατάρτισης*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Δημητρόπουλος, Γ.Ε. (2007α). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση. Μέρος πρώτο: Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Δημητρόπουλος, Γ.Ε. (2007β). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση. Μέρος δεύτερο: Η αξιολόγηση του μαθητή, Θεωρία-Πράξη-Προβλήματα*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Fitzpatrick, J.L., Sanders, J.R., & Worthen, B.R. (2004). *Program evaluation. Alternative approaches and practical guidelines* (3rd ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Gallahue, D.L. (1996). *Developmental Physical Education for Today's Children* (3<sup>rd</sup> edition). Brown & Benchmark Publishers.
- Grammatikopoulos, V. (2010). Evaluation Methods. In E. Zachopoulou, J. Liukkonen, I. Pickup, N. Tsangaridou (Eds.) *Early Steps Physical Education Curriculum. Theory and Practice for Children Under 8*, pp. 189-194, United States: Human Kinetics.
- Γραμματικόπουλος, Β. (2004). Η αξιολόγηση προγραμμάτων Φυσικής Αγωγής. *Εκηβόλος*, της Ελληνικής Ακαδημίας Φυσικής Αγωγής. Τεύχος 2, 9-10. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις, Χριστοδουλίδη.
- House, E.R. (1991). Realism in research. *Educational Researcher*, 20, 2-22.
- Κασσωτάκης, Μ. (1990). *Η Αξιολόγηση της Επίδοσης των Μαθητών*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Morrison S.G. (2007). *Early Childhood Education Today* (10<sup>th</sup> Ed.) Pearson Education Ltd.
- Nagle, R.J. (2000). Issues in Preschool Assessment. In: B.A. Bracken (Ed.), *The Psycho-Educational Assessment of Preschool Children*, (pp. 19-32). Neidham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Nevo, D. (2001). School evaluation: Internal or external. *Studies in Educational Evaluation*, 27, 95-106.
- Pate, R.R., McIver, K., Dowda, M., Brown H.W., Addy C. (2008). Directly Observed Physical Activity Levels in Preschool Children. *Journal of School Health, Volume 78, Issue 8*, pp. 438-444
- Rink, J. (1998). *Teaching Physical Education for Learning* (3<sup>rd</sup> ed.). (1998). USA: McGraw-Hill.
- Scriven, M.S. (1967). The methodology of evaluation. In: R.E. Stake (Ed), *AERA Monograph series on curriculum evaluation No 1*. Chicago: Rand McNally.
- Scriven, M.S. (1991). *Evaluation thesaurus* (4th ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Torrance, H. (1995). *Authentic Evaluation*. Oxford: Open University Press.
- Τζέτζης, Γ. (2007). Αξιολόγηση και εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης στη φυσική αγωγή. Στου Ε. Κιουμουρτζόγλου (Συγ.) *Η Φυσική Αγωγή στην Αρχή του 21<sup>ου</sup> Αιώνα. Σκοποί-Στόχοι-Επιδιώξεις. Θεωρητικές Προσεγγίσεις*, σελ.107-128. Θεσσαλονίκη, Εκδόσεις: Αφοί Κυριακίδη.
- Wortham, S.C., & Hardin, B. (2016). *Assessment in Early Childhood Education* (7th ed.). Pearson.
- Worthen B.R., & Sanders, J.R. (1987). *Educational evaluation. Alternative approaches and practical guidelines*. N.Y.: Longman.
- Ζαχοπούλου, Ε. & Κούλη, Ο. (2017). *Η Φυσική Αγωγή στην Αρχή του 21<sup>ου</sup> Αιώνα. Σκοποί-Στόχοι-Επιδιώξεις στην Προσχολική Ηλικία*. Θεσσαλονίκη, Εκδόσεις: Αφοί Κυριακίδη.
- Ζωγράφου, Μ., Καμπέρη, Ε., Μπιρμπίλη, Μ. (2006). *Η χρήση του portfolio στην προσχολική εκπαίδευση*. Στο Δ. Κακανά, Κ. Μπότσογλου, Ν. Χανιωτάκης & Ε. Καβαλάρη (Επιμ.). *Η Αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Παιδαγωγική και Διδακτική Διάσταση* (239-246). Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ

# 8

## ΕΝΗΜΕΡΩΣΗ ΓΟΝΕΩΝ

### ΠΕΡΙΓΡΑΦΑ ΚΕΦΑΛΑΙΟΥ

- Επικοινωνία με την οικογένεια
- Ο ρόλος των γονέων στο επίπεδο της φυσικής δραστηριότητας του παιδιού τους
- Ενημέρωση των γονέων για τη φυσική δραστηριότητα του παιδιού τους
- Υποδείξεις και πρακτικές οδηγίες

## 8.1 ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΜΕ ΤΗΝ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ

Η ανάγκη της οικογένειας να είναι πλήρως ενημερωμένη για την εκπαίδευση και την φροντίδα των παιδιών είναι αναμφισβήτητη, όπως άλλωστε αναφέρεται και σε έγγραφο της Ευρωπαϊκής Επιτροπής / EACEA / Eurydice (2016). Προκειμένου να επιτευχθεί αυτός ο στόχος, είναι ζωτικής σημασίας να δημιουργηθούν οι συνθήκες για ένα φιλικό περιβάλλον που χαρακτηρίζεται από εμπιστοσύνη και ανοιχτό πνεύμα μεταξύ της οικογένειας και των παιδαγωγών, εξασφαλίζοντας με αυτό τον τρόπο αποτελεσματική συνεργασία και επικοινωνία.

Οι γονείς και η οικογένεια είναι οι πρώτοι παιδαγωγοί των παιδιών και φυσικά ξέρουν τα παιδιά τους καλύτερα. Με τη δημιουργία και την καλλιέργεια καλής επικοινωνίας με την οικογένεια, όλοι μπορούν να ωφεληθούν. Ο κύριος παράγοντας για την επιτυχή επικοινωνία είναι, χωρίς αμφιβολία, η αμοιβαία εμπιστοσύνη. Όταν οι παιδαγωγοί δρουν παράλληλα με τις οικογένειες, θα πρέπει να εμπλακούν σε μια λεπτομερή επικοινωνία με αυτούς ώστε να μοιραστούν πληροφορίες σχετικά με τις εμπειρίες, την υγεία και τις ανάγκες των παιδιών τους, συμβάλλοντας σε κοινές παρεμβάσεις που υποστηρίζουν τη γενική ανάπτυξη των παιδιών, σεβόμενη παράλληλα τη μοναδικότητά τους.

Οι παιδαγωγοί αντιμετωπίζουν πολλές προκλήσεις στη σχέση τους με τις οικογένειες των παιδιών. Σε αυτές τις σχέσεις συνυπάρχουν άτομα από διαφορετικούς πολιτισμούς, καθώς επίσης και διαφορετικοί τύποι οικογενειακών δομών (Desforges & Abouchaar, 2003). Η επικοινωνία που πρέπει να αναπτύξουν τα σχολεία με τους γονείς / οικογένειες απαιτούν πάντα χρόνο και συναισθηματική διαθεσιμότητα από την πλευρά των παιδαγωγών: αυτοί είναι που πρέπει να μπορούν να ικανοποιούν τις ανησυχίες, τις επιθυμίες και τις προσδοκίες κάθε γονέα και κάθε οικογένειας.

Ο χρόνος είναι ένας πολύ σημαντικός παράγοντας στην επικοινωνία με τους γονείς. Όταν οι γονείς συναντούν τους παιδαγωγούς την ώρα που τα παιδιά τους φτάνουν στο κέντρο προσχολικής αγωγής το πρωί και όταν φεύγουν το απόγευμα, υπάρχει χρόνος μόνο για την ανταλλαγή βασικών πληροφοριών σχετικά με το παιδί. Ο παιδαγωγός θα πρέπει να γνωρίζει πώς να ακούει και να κατανοεί την επιθυμία των γονέων για πιο ολοκληρωμένη συζήτηση και να αναγνωρίζει τότε πρέπει να αφιερώσει περισσότερο χρόνο σε αυτούς. Έτσι, ένας γονέας θα έχει την ευκαιρία να μιλήσει στον παιδαγωγό, ο οποίος θα είναι σε θέση να αντιληφθεί τις επιθυμίες, τις αμφιβολίες και τα προβλήματά του.

Η επικοινωνία με τους γονείς, δεν είναι πάντοτε μια διαδικασία με σαφή αρχή ή τέλος, αλλά μια διαδικασία που σχεδιάζετε και διαμορφώνετε από τους παιδαγωγούς και τους γονείς μαζί. Αυτή η διαδικασία στοχεύει στην οικοδόμηση και ενίσχυση των σχέσεων που είναι απαραίτητες για την αγωγή των μικρών παιδιών (Peters et al., 2007).

Επομένως, είναι σημαντικό να καλλιεργούν οι παιδαγωγοί την τακτική επικοινωνία για την πρόοδο, τα ενδιαφέροντα, τις ανάγκες και τις καθημερινές εμπειρίες των παιδιών, επιλέγοντας τρόπους που επιτρέπουν την εύκολη, έγκαιρη και αποτελεσματική αλληλεπίδραση με τις οικογένειες. Οι παιδαγωγοί θα πρέπει να κατανοήσουν ότι αυτή η αλληλεπίδραση πρέπει να είναι μια διαλογική και διμερής διαδικασία, κατά την οποία οι παιδαγωγοί και οι οικογένειες μοιράζονται και συζητούν πληροφορίες σχετικά με τα παιδιά. Η εμπλοκή των οικογενειών στα εκπαιδευτικά πλαίσια συνεπάγεται τη χρήση μέσων που επιτρέπουν και τις δύο πλευρές να αλληλοσυμπληρώνονται, δεδομένου ότι η επικοινωνία είναι το εργαλείο που επιτρέπει τη σχέση σχολείου - οικογένειας (Goodall & Vorhaus, 2011).

Οι παιδαγωγοί πρέπει να έχουν πάντα στο νου τους ότι εργάζονται με πολύ εύαλτα άτομα. Από τη μία πλευρά έχουν τα παιδιά, και από την άλλη μεριά τις οικογένειές τους. Ο παιδαγωγός είναι συχνά ένα άτομο που μπορείς να το εμπιστευτείς ή να του ανοιχτείς, επειδή ο καθένας γνωρίζει ότι οι πληροφορίες που θα του δώσει θα χρησιμοποιηθούν για το καλό του παιδιού. Είναι αυτός που θα προσπαθήσει να κατευθύνει τους γονείς στις κατάλληλες υπηρεσίες, οι οποίες θα βοηθήσουν στην "επίλυση πιθανών προβλημάτων". Η ανταλλαγή πληροφοριών σχετικά με τα παιδιά και τις οικογένειες είναι μερικές φορές χρήσιμη μεταξύ των παιδαγωγών, αλλά πρέπει να έχει λάβει τη συγκατάθεση της οικογένειας και πάντα να στοχεύει στα παιδιά. Η κουλτούρα της επικοινωνίας η οποία βασίζεται στην καθιέρωση μιας αποτελεσματικής σχέσης εμπιστοσύνης μεταξύ των οικογενειών και των παιδαγωγών, μόνο οφέλη θα επιφέρει στα παιδιά (Ευρωπαϊκή Επιτροπή / EACEA / Eurydice, 2016).

## **8.2 Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΣΤΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΤΗΣ ΦΥΣΙΚΗΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΤΟΥΣ**

Οι άνθρωποι, κατά την επικοινωνία τους, είναι σημαντικό να διατηρούν το σεβασμό μεταξύ τους και ο κάθε συμμετέχων να έχει την ευκαιρία να εκφράσει ελεύθερα τις απόψεις του. Ο παιδαγωγός θα πρέπει να ενεργεί ως μια ανοιχτή πλατφόρμα, ικανή να λαμβάνει γνώμες, προοπτικές και εμπειρίες από τα διαφορετικά



μέρη και σε ποικίλες μορφές, και στη συνέχεια να τις συμπεριλαμβάνει στην εργασία του με τρόπο που να οδηγεί σε αλλαγές και οφέλη για τα παιδιά.

Ένας από τους κύριους στόχους της αγωγής των μικρών παιδιών είναι η αύξηση του επιπέδου φυσικής δραστηριότητας των παιδιών, που οδηγεί στην προαγωγή της υγείας τους. Αυτό είναι ένα ζήτημα για το οποίο οι γονείς μπορούν να παίξουν καταλυτικό ρόλο.

Οι καθοριστικοί παράγοντες της ΦΑ είναι πολύπλοκοι, καθώς υπάρχουν πολυάριθμοι παράγοντες σε πολλαπλά επίπεδα (π.χ. ατομικά, διαπροσωπικά, περιβαλλοντικά), τα οποία μπορούν να επηρεάσουν τις συμπεριφορές των παιδιών (Wilk et al., 2018). Η ανάπτυξη αποτελεσματικών παρεμβάσεων και πολιτικών απαιτεί την εξέταση των αλληλεξαρτήσεων μεταξύ αυτών των παραγόντων και του μηχανισμού μέσω του οποίου επηρεάζουν την ΦΔ (Smith et al., 2010).

Οι διαπροσωπικοί ή κοινωνικοί παράγοντες είναι γνωστό ότι επηρεάζουν την ΦΔ και μπορούν να είναι οι σημαντικότεροι και καθοριστικότεροι παράγοντες της ΦΔ (Gustafson & Rhodes, 2006). Πιο συγκεκριμένα, οι γονείς διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη υγιεινών συνηθειών των παιδιών και μπορούν να επηρεάσουν τις συμπεριφορές των παιδιών τους μέσω διαφόρων μηχανισμών (Maatta et al., 2013; Trost & Loprinzi, 2011). Η υποστήριξη των γονέων και το επίπεδο της φυσικής δραστηριότητά τους είναι δύο σημαντικοί παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν τη συμπεριφορά που σχετίζεται με τη ΦΔ των παιδιών (Tandon et al., 2014).

Σύμφωνα με τον Beets και τους συνεργάτες του (2010), η υποστήριξη των γονέων "αντιπροσωπεύει τα λειτουργικά χαρακτηριστικά που συνδέονται με τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ ενός γονέα και των παιδιών του στο πλαίσιο της σκόπιμης συμμετοχής, της προτροπής, των συζητήσεων και της παροχής ευκαιριών που σχετίζονται με μία δραστηριότητα" (Beets et al., 2010, σελ. 624). Πιο συγκεκριμένα, η υποστήριξη των γονέων έχει προγενέστερα οριστεί ως παροχή ενθάρρυνσης, διευκόλυνση της μετάβασης σε ευκαιρίες φυσικής δραστηριότητας και παρακολούθηση των παιδιών που συμμετέχουν σε κινητικές δραστηριότητες (Beets et al., 2006; Trost & Loprinzi, 2011; Welket al., 2003). Έχει βρεθεί ότι τα αγόρια λαμβάνουν περισσότερη υποστήριξη για να είναι κινητικά δραστήριοι από ότι τα κορίτσια (Gustafson & Rhodes, 2006).

Οι διαφορετικοί τρόποι υποστήριξης από τους γονείς, όπως η φυσική δραστηριότητα των γονέων και η αντίληψη τους για την αξία της ΦΔ (Sallis et al., 2010; Trost et al., 2003), είναι καθοριστικοί παράγοντες για το επίπεδο ΦΔ ενός παιδιού. Όπως και σε άλλες μελέτες στις οποίες συμμετείχαν παιδιά (Gustafson &

Rhodes, 2006; Van Der Horst et al., 2007), έτσι και στη μελέτη του Wilk και των συνεργατών του (2018), η υποστήριξη των γονέων για την ΦΔ συσχετίστηκε με την ΦΔ των παιδιών, ενώ η αντίληψη των παιδιών για αυτή την υποστήριξη αποτέλεσε τον πιο καθοριστικό παράγοντα. Οι γονείς είναι από τους κύριους παρόχους ευκαιριών στα παιδιά τους ώστε να αυξήσουν τα επίπεδα της φυσικής δραστηριότητας των παιδιών τους (Beets et al., 2010).

Η φυσική δραστηριότητα των γονέων είναι ένας άλλος καθοριστικός παράγοντας της συμπεριφοράς των παιδιών που σχετίζεται με τη φυσική δραστηριότητα, ενώ μελέτες έχουν δείξει ότι η φυσική δραστηριότητα των παιδιών προσχολικής ηλικίας σχετίζεται με τη φυσική δραστηριότητα των γονέων τους (Cools, et al., 201; Dowda et al., 2011; Oliver, Schofield & Schluter, 2010). Η φυσική δραστηριότητα μέτριας-υψηλής έντασης των γονέων παρουσίασε σημαντική συσχέτιση με τα επίπεδα της συνολικής φυσικής δραστηριότητας στα παιδιά προσχολικής ηλικίας, αν και η σχέση αυτή εξασθενεί όσο τα παιδιά μεγαλώνουν. Τα παιδιά με δύο γονείς φυσικά δραστήριους είναι 5,8 φορές πιο πιθανό να είναι δραστήρια από ότι τα παιδιά με δύο γονείς που δεν είναι φυσικά δραστήριοι (Oliver et al., 2010).

Μπορεί να υπάρχουν αρκετοί μηχανισμοί που υποστηρίζουν τον αντίκτυπο των γονέων στα παιδιά, όπως γονείς και παιδιά που μοιράζονται δραστηριότητες και συνεπώς συμμετέχουν σε δραστηριότητες μαζί, ή γονείς που αποτελούν τα πρότυπα για τα παιδιά μέσω της μοντελοποίησης ρόλων και παρέχουν ένα περιβάλλον στο σπίτι που είτε διευκολύνει είτε αποτρέπει συμπεριφορές όπως ενεργητικό παιχνίδι ή παρακολούθηση τηλεόρασης (Gustafson & Rhodes, 2006) . Ο Cools και οι συνεργάτες τους (2011) έδειξαν ότι οι γονείς επηρεάζουν τη φυσική δραστηριότητα των παιδιών προσχολικής ηλικίας, ενεργώντας ως μοντέλα ή ως συμπαίκτες, υπογραμμίζοντας τη σημασία της φυσικής δραστηριότητας και θέτοντας στόχους για αθλητικές δεξιότητες. Η Lindsay και οι συνεργάτες της (2006) διερεύνησαν τη σημασία του να βοηθούν οι γονείς τα παιδιά τους να αναπτύξουν συμπεριφορές υγιεινής διατροφής και φυσικής δραστηριότητας σε διάφορα αναπτυξιακά στάδια, όπως η βρεφική ηλικία, η προσχολική ηλικία και η σχολική ηλικία. Διαπίστωσαν ότι οι γονείς διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στο σπίτι και στην πρόληψη της παχυσαρκίας, καθώς θα πρέπει να επικεντρωθούν στην κατανόηση του ρόλου τους στις διατροφικές συνήθειες του παιδιού, στη φυσική δραστηριότητά του και στην καθιστική συμπεριφορά του.

### **8.3 ΕΝΗΜΕΡΩΣΗ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΦΥΣΙΚΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΤΟΥΣ**

Επειδή η γονεϊκή υποστήριξη διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη φυσική δραστηριότητα των παιδιών (Welk, 1999), η αντιμετώπιση των πεποιθήσεων και αντιλήψεων των γονέων σχετικά με τη φυσική δραστηριότητα του παιδιού τους είναι μια δυνητικά σημαντική οδός παρέμβασης (Rhodes et al., 2013). Σύμφωνα με τις αρχές των μοντέλων της συμπεριφοράς για την υγεία, εάν οι άνθρωποι δεν πιστεύουν ότι υπάρχει κάποιο πρόβλημα, είναι απίθανο να προσπαθήσουν να αλλάξουν τη συμπεριφορά τους (Faulkner et al., 2014). Εάν οι γονείς πρέπει να διευκολύνουν την πρόσβαση του παιδιού τους σε περισσότερες ευκαιρίες για φυσική δραστηριότητα, απαιτείται να γνωρίζουν εάν το παιδί τους είναι επαρκώς κινητικό ή όχι.

Έρευνες έχουν δείξει ότι η πλειοψηφία των γονέων υπερεκτιμά τη φυσική δραστηριότητα των παιδιών τους. Στο Ηνωμένο Βασίλειο, διαπιστώθηκε ότι το 80% των γονέων των οποίων τα παιδιά ήταν μη ενεργά κινητικά, όπως μετρήθηκαν με επιταχυνσιόμετρα, υπερεκτίμησαν τα επίπεδα φυσικής δραστηριότητας των παιδιών τους (Corder et al., 2010). Ο Corder και οι συνεργάτες του (2010) αναφέρουν ότι οι γονείς υπερεκτίμησαν τη φυσική δραστηριότητα των παιδιών τους τις περισσότερες μέρες, όταν ήταν στην πραγματικότητα μη ενεργά κινητικά.

Πιο συγκεκριμένα, η γονεϊκή υπερεκτίμηση ήταν υψηλότερη για τους γονείς που ανέφεραν ότι παρείχαν περισσότερη υποστήριξη για τη φυσική δραστηριότητα των παιδιών τους. Αυτό αντικατοπτρίζει, ίσως, τη δικαιολόγηση της προσπάθειας των γονέων (Festinger, 1957), δηλαδή η υψηλότερη προσπάθεια στην παροχή υποστήριξης ανακουφίζει τις πιθανές ανησυχίες ότι το παιδί μπορεί να μην είναι όσο πρέπει κινητικό. Στον Καναδά, ο Colley και οι συνεργάτες του (2012) σύγκριναν τα επίπεδα μέτριας-υψηλής έντασης φυσική δραστηριότητα που ανέφεραν οι γονείς για τα παιδιά τους με τα άμεσα μετρήσιμα επίπεδα και διαπίστωσαν μεγάλη διαφορά μεταξύ αυτών, ενώ οι γονείς ανέφεραν, κατά μέσο όρο, σαράντα λεπτά περισσότερο χρόνο σε σχέση με τον χρόνο που μετρήθηκε με επιταχυνσιόμετρο. Μια συστηματική ανασκόπηση των διαφορών στην αναφερόμενη έναντι της άμεσης μέτρησης της φυσικής δραστηριότητας του παιδιού έδειξε μία σταθερή τάση υπερβολικής εκτίμησης της δραστηριότητας από τους γονείς (Adamo et al., 2009).

Έτσι, η ανεπαρκής αναγνώριση των επιπέδων ΦΔ των παιδιών από τους γονείς μπορεί να αποτελεί ένα σημαντικό εμπόδιο στην αλλαγή συμπεριφοράς (Van Sluijs et al., 2007). Το γεγονός αυτό μπορεί να είναι μια εξήγηση για την περιορισμένη αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων φυσικής δραστηριότητας. Αυτή η εσφαλμένη

αντίληψη είναι ιδιαίτερα κοινή για σύνθετες συμπεριφορές, όπως η φυσική δραστηριότητα, για τις οποίες τα όρια μεταξύ υγιεινών και ανθυγιεινών συμπεριφορών μπορεί να είναι ασαφή. Αυτό μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα να μην διακρίνουν την ανάγκη να αλλάξουν τη συμπεριφορά τους οι γονείς που υπερεκτιμούν το επίπεδο φυσικής δραστηριότητας των παιδιών τους, καθώς δεν γνωρίζουν ότι είναι ανεπαρκές. Οι γονείς μπορούν επίσης να εστιάσουν σε συγκεκριμένα οφέλη της φυσικής δραστηριότητας, για παράδειγμα να πιστεύουν ότι η ΦΔ είναι απαραίτητη μόνο για την απώλεια βάρους, αν και υπάρχει η βεβαιότητα ότι η ΦΔ συμβάλλει και στην υγεία, πέρα από τον έλεγχο βάρους. Η βελτίωση της επίγνωσης των ωφελειών από τη ΦΔ μπορεί να είναι ένα κρίσιμο συστατικό των παρεμβάσεων για την αύξηση της ΦΔ, αν και λίγες παρεμβάσεις το λαμβάνουν υπόψη (Bentley et al., 2012).

Ωστόσο, δεν γνωρίζουμε μέχρι τώρα τον τρόπο με τον οποίο οι γονείς εκτιμούν την ΦΔ του παιδιού τους. Επιπρόσθετα, τα αντιληπτά εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι γονείς για τη ΦΔ έχουν συσχετιστεί αρνητικά με την ΦΔ του παιδιού (Sallis et al., 2000), και μπορεί να είναι σημαντικές παράμετροι για την αντιμετώπιση του περιεχομένου μιας παρέμβασης. Τα εμπόδια που αναφέρουν οι γονείς περιλαμβάνουν την έλλειψη χρόνου (Mitchell et al., 2011), το χρηματικό κόστος (Smith, 2005), την έλλειψη ευκαιριών για ΦΔ (Smith, 2005), το τοπικό περιβάλλον, τις ανησυχίες για την ασφάλεια, τις μεγάλες αποστάσεις μεταξύ του σπιτιού και του σχολείου, και την πίεση από τους συμμαθητές για καθιστικές δραστηριότητες (π.χ. παρακολούθηση ταινίας) (Hesketh et al., 2005).

Συμπερασματικά, οι γονείς επηρεάζουν έντονα την ΦΔ των παιδιών τους και έχουν πρωταρχική ευθύνη για τη συμμετοχή των παιδιών τους στην προαγωγή της ΦΔ. Η εμπλοκή των γονέων στις υγιεινές συνήθειες των παιδιών είναι καθοριστική, καθώς τα παιδιά προσχολικής ηλικίας ξοδεύουν το περισσότερο χρόνο της ημέρας στο οικείο περιβάλλον τους (Birch & Davison, 2001), το οποίο είναι ένα σημαντικό μέρος για την ανάπτυξη υγιεινών συμπεριφορών. Προκειμένου να ενθαρρυνθούν τα μικρά παιδιά να είναι κινητικά δραστήρια, οι γονείς θα πρέπει να γνωρίζουν το επίπεδο της ΦΔ των παιδιών τους, τα οφέλη της ΦΔ και τα αποδεκτά όρια που ισχύουν για κάθε ηλικία.

## 8.4 ΥΠΟΔΕΙΞΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΟΔΗΓΙΕΣ

Η κατανόηση του κρίσιμου ρόλου που έχουν οι γονείς στο επίπεδο της ΦΔ των παιδιών τους βοηθάει τους παιδαγωγούς να συνεργαστούν μαζί τους για να δημιουργήσουν αποτελεσματικούς τρόπους επικοινωνίας, και να αποδεχτούν ότι αυτή η διαδικασία είναι ένα είδος παιδαγωγικής συνεργασίας.

- Η εμπλοκή των γονέων με πολλούς διαφορετικούς τρόπους βοηθάει στην οικοδόμηση δεσμών μεταξύ του οικείου περιβάλλοντος του παιδιού και του περιβάλλοντος του κέντρου προσχολικής αγωγής. Αυτό μπορεί να συμβάλλει στην ευεξία του παιδιού, στην αίσθηση ότι ανήκει κάπου και να το κάνει να νοιώθει ασφαλές.
- Οι γονείς θα πρέπει να εξοικειωθούν με τον παιδαγωγό και να εκφράζουν την άποψή τους σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο φροντίζουν τα παιδιά τους ή υποστηρίζουν την ανάπτυξή τους.
- Οι παιδαγωγοί μπορούν να μάθουν πολλά από τους γονείς για τα παιδιά με τα οποία εργάζονται κάθε μέρα. Μπορούν να μάθουν πώς είναι η ζωή των παιδιών στο σπίτι και τι θεωρούν οι γονείς ως σημαντικό για την αγωγή των παιδιών τους.

Η επικοινωνία με τους γονείς μπορεί να είναι επίσημη και τυπική, με αυστηρά δομημένο τρόπο, ή άτυπη, και μπορεί να είναι άμεση ή έμμεση. Το θετικό αποτέλεσμα αυτής της επικοινωνίας εξαρτάται από τη στάση και την πραγματική βούληση να δει ο παιδαγωγός τη συμμετοχή του γονέα ως κάτι θετικό, λαμβάνοντας υπόψη τα ακόλουθα:

- Να είστε αυθεντικοί και με σεβασμό. Για παράδειγμα, μην ρωτάτε για τις απόψεις των γονέων εάν δεν τις λάβετε υπόψη ή αν δεν τους εξηγήσετε γιατί μερικές από τις προτάσεις τους είναι αδύνατες.
- Προσκαλέστε τους γονείς να εμπλακούν σε ζητήματα που τους ενδιαφέρουν ή δραστηριότητες για τις οποίες μπορούν να δώσουν προστιθέμενη αξία. Διαφορετικά επίπεδα συμμετοχής και διαφορετικές μέθοδοι θα πρέπει να χρησιμοποιούνται σε διαφορετικά πλαίσια. Με αυτόν τον τρόπο, όλοι οι γονείς μπορούν να εμπλακούν με τον ένα ή τον άλλο τρόπο και κανείς δεν θα αισθάνεται αποκλεισμένος.
- Να είστε ξεκάθαροι και ακριβείς σχετικά με το πρόγραμμα που εφαρμόζεται και το πώς οργανώνεται τις κινητικές δραστηριότητες, ποιοι είναι οι εκπαιδευτικοί στόχοι και γιατί γίνονται ορισμένες επιλογές.
- Ενημερώστε τους γονείς σχετικά με το πραγματικό επίπεδο της ΦΔ των παιδιών τους και τη συμπεριφορά τους κατά τη διάρκεια των οργανωμένων και των μη

οργανωμένων

δραστηριοτήτων

ΦΔ.

- Συζητήστε μαζί τους κατά τη διάρκεια των προγραμματισμένων συναντήσεων
- Κάνετε τους γονείς να αισθάνονται ευπρόσδεκτοι και δείξτε τους ότι σας ενδιαφέρουν τα συναισθήματα τους και οι απόψεις τους.
- Η συμμετοχή των γονέων δεν είναι μία μεμονωμένη δραστηριότητα. Πρέπει να ενσωματωθεί στο συμμετοχικό κλίμα του κέντρου προσχολικής αγωγής και μεταξύ των παιδαγωγών.

## BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Adamo, KB., Prince, SA., Tricco, AC., Connor-Gorber, S. & Tremblay, MS. (2009) A comparison of indirect vs. direct measures for assessing physical activity in the pediatric population: a systematic review. *International Journal of Pediatric Obesity*, 4(1), 22-27.
- Beets, M.W., Cardinal, B.J. & Alderman, B.L. (2010). Parental social support and the physical activity-related behaviors of youth: a review. *Health Education Behaviour*, 37(5), 621–644.
- Bentley, GF., Goodred, J., Jago, R., Sebire, S., Lucas, P., Fox, K., Stewart-Brown, S. & Turner, K. (2012). Parents' views on child physical activity and their implications for physical activity parenting interventions: a qualitative study. *BMC Pediatrics*, 12 :180, doi: 10.1186/1471-2431-12-180.
- Birch, L.L., & Davison, K.K. (2001). Family environmental factors influencing the developing behavioral controls of food intake and childhood overweight. *Pediatric Clinics of North America*, 48 (4), 893-907.
- Colley, RC., Wong, SL., Garriguet, D., Janssen, I., Connor-Gorber, S. & Tremblay, MS.,(2012). Physical activity, sedentary behaviour and sleep in Canadian children: Parent-reported versus direct measures and relative associations with health risk. *Health Reports / Statistics Canada, Canadian Centre for Health Information*, 23(2), 45-52.
- Corder, K., Van Sluijs, EMF., McMinn, AM., Ekulund, U., Cassidy, A. & Griffin, SJ. (2010) Perception versus reality: awareness of physical activity levels of British children. *American Journal of Preventive Medicine*, 38(1), 1-8.
- Cools, W., De Martelaer, K., Samaey, C. & Andries, C. (2011). Fundamental movement skill performance of preschool children in relation to family context. *Journal of Sports Sciences*, 29(7), 649-660.
- Desforges, C. & A. Abouchaar (2003). *The Impact of Parental Involvement, Parental Support and Family Education on Pupil Achievement and Adjustment: A Literature Review*, London: Department of Education and Skills.
- Dowda, M., Pfeiffer, KA., Brown, WH., Mitchell, JA., Byun, W. & Pate, RR. (2011). Parental and environmental correlates of physical activity of children attending preschool. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 165(10), 939-944.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2016). *Structural Indicators for Monitoring Education and Training Systems in Europe – 2016*. Eurydice Background Report to the Education and Training Monitor 2016. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Festinger L. *Cognitive dissonance*. Stanford, CA: Stanford University Press; 1957.
- Faulkner, G., Solomon, V., Berry, T., Deshpande, S. & Latimer-Cheung, AE. (2014). Examining the Potential Disconnect Between Parents' Perceptions and Reality Regarding the Physical Activity Levels of Their Children. *Journal of Applied Research on Children: Informing Policy for Children at Risk*, 5 (1), article 9.
- Goodall, J., & Vorhaus, J. (2011). *Review of Best Practice in Parental Engagement*. Department for Education, UK.
- Gustafson, S.L. & Rhodes, R.E. (2006). Parental correlates of physical activity in children and early adolescents. *Sports Medicine*, 36 (1), 79–97.
- Hesketh, K., Waters, E., Green, J., Salmon, L. & Williams, J. (2005). Healthy eating, activity and obesity prevention: a qualitative study of parent and child perceptions in Australia. *Health Promotion International*, 20 (1), 19–26.
- Lindsay, AC., Sussner, KM., Kim, J. & Gortmaker, S. (2006). The role of parents in preventing childhood obesity. *Future Child*, 16(1), 169-186.
- Maatta, S., Ray, C. & Roos, E. (2013). Associations of parental influence and 10–11-year-old children's physical activity: are they mediated by children's perceived competence and attraction to physical activity? *Scandinavian Journal of Public Health*, 42 (1), 45–51.
- Mitchell, J., Skouteris, H., McCabe, M., Ricciardelli, LA., Milgrom, J., Baur, LA., Fuller-Tyszkiewicz, M. & Dwyer, G. (2011). Physical activity in young children: a systematic review of parental influences. *Early Child Development and Care*, 82 (11), 1–27.

- Oliver, M., Schofield, GM. & Schluter, PJ. (2010). Parent influences on preschoolers' objectively assessed physical activity. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 13(4), 403-409.
- Peters, M., Seeds, K., Goldstein, A. & Coleman, N. (2007). "Parental Involvement in Children's Education 2007." London: Department for Children, Schools and Families.
- Rhodes, RE., Berry, T., Craig, CL., Faulkner, G., Latimer-Cheung, A., Spence, JC. & Tremblay, MS. (2013). Understanding parental support of child physical activity behavior. *American Journal of Health Behavior*, 37(4), 469-477.
- Sallis, JF., Prochaska, JJ. & Taylor, WC. (2000). A review of correlates of physical activity of children and adolescents. *Medicine and Science in Sports & Exercise*, 32(5), 963-975.
- Smith, B.J., Grunseit, A., Hardy, L.L., King, L., Wolfenden, L. & Milat, A. (2010). Parental influences on child physical activity and screen viewing time: a population based study. *BMC Public Health* 10, 593. Doi: 10.1186/1471-2458-10-593.
- Smith, M. (2005). Parental influences on the physical activity behaviour of children of various ethnic backgrounds. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 76 (1), 50-51.
- Tandon, P., Grow, H.M., Couch, S., Glanz, K., Sallis, J.F., Frank, L.D. & Saelens, B.E. (2014). Physical and social home environment in relation to children's overall and homebased physical activity and sedentary time. *Preventive Medicine*, 66, 39-44.
- Trost, SG. & Loprinzi, PD. (2011). Parental influences on physical activity behavior in children and adolescents: a brief review. *American Journal of Lifestyle Medicine*, 5 (2), 171-181.
- Trost, SG., Sallis, JF., Pate, RR., Freedson, PS., Taylor, WC. & Dowda, M. (2003). Evaluating a model of parental influence on youth physical activity. *American Journal of Preventive Medicine*, 25(4), 277-282.
- Van Der Horst, K., Paw, M.J.C.A., Twisk, J.W.R. & Van Mechelen, W. (2007). A brief review on correlates of physical activity and sedentariness in youth. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 39 (8), 1241-1250.
- Van Sluijs, EMF., Griffin, SJ. & Van Poppel, MNM. (2007). A cross-sectional study of awareness of physical activity: associations with personal, behavioral and psychosocial factors, *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 4(53).
- Welk, GJ. (1999). The youth physical activity promotion model: A conceptual bridge between theory and practice. *Quest*, 51, 5-23.
- Welk, G.J., Wood, K. & Morss, G. (2003). Parental influences on physical activity in children: an exploration of potential mechanisms. *Pediatric Exercise Science*, 15 (1), 19-33.
- Wilka, P., Clark, A., Maltby, A., Tuckerf, P. & Gillilanda, JA. (2010). Exploring the effect of parental influence on children's physical activity: The mediating role of children's perceptions of parental support. *Preventive Medicine*, 106, 79 - 85.