

Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων  
Σχολή Επιστημών της Αγωγής  
Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών  
Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών στην Προσχολική Εκπαίδευση

**Θέμα εργασίας:**

**« Σύσταση και δόμηση ενός παρεμβατικού προγράμματος Φυσικής Αγωγής για την προαγωγή κινητικών δεξιοτήτων και διαπολιτισμικής ετοιμότητας νηπίων»**

Τέφα Μαρία

A.M.: 35

Επιβλέπων Καθηγητής: Ζάραγκας Χαρίλαος

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2017

Τριμελής εξεταστική επιτροπή:

Ζάραγκας Χαρίλαος: Επίκουρος καθηγητής Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών  
Ιωαννίνων

Στεργίου Λήδα: Επίκουρος καθηγήτρια Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών  
Ιωαννίνων

Γιώτσα Άρτεμις: Αναπληρώτρια καθηγήτρια Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών  
Ιωαννίνων

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα μελέτη περιγράφει τη σύσταση, δόμηση, εφαρμογή και επίδραση ενός παρεμβατικού προγράμματος φυσικής αγωγής στην προαγωγή κινητικών δεξιοτήτων και διαπολιτισμικής ετοιμότητας νηπίων. Το δείγμα 15 νηπίων (N=15) χωρίστηκε σε δύο ομάδες πειραματική (N=8), η οποία παρακολούθησε το παρεμβατικό πρόγραμμα φυσικής αγωγής και ελέγχου (N=7), η οποία παρακολούθησε το τυπικό αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου. Η τρίμηνης διάρκειας παρέμβαση περιλάμβανε κυρίως ομαδικά παιχνίδια συνεργατικού χαρακτήρα, αφήγηση ιστοριών και τεχνικές θεατρικού παιχνιδιού και εκπαιδευτικού δράματος, τα οποία έδωσαν την ευκαιρία στα παιδιά να αλληλεπιδράσουν, να αυτενεργήσουν, να αντιμετωπίσουν ηθικά διλήμματα και να βρουν λύσεις, να αυτοσχεδιάσουν, να μπουν στη θέση του «άλλου», να γνωρίσουν το διαφορετικό.

Με στόχο να ελεγχθεί η επίδραση του προγράμματος χρησιμοποιήθηκε η συστοιχία κινητικών δοκιμασιών Mot-test Zimmer και Volkamer και αξιολογήθηκε η κινητική επίδοση μέσα από ένα πλήθος 18 κινητικών δραστηριοτήτων-παιχνιδιών σε δύο χρονικά σημεία πριν και μετά την παρέμβαση. Για την αξιολόγηση της διαπολιτισμικής ετοιμότητας και συγκεκριμένα της ικανότητας για συνεργασία, της ικανότητας ενσυναίσθησης, και της στάσης ανεκτικότητας/σεβασμού δημιουργήθηκε μία κλίμακα παρατήρησης συμπεριφοράς νηπίων, η οποία συμπληρώθηκε από τη νηπιαγωγό της τάξης και την ερευνήτρια, σε δύο χρονικά σημεία πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος φυσικής αγωγής. Τα δεδομένα υποβλήθηκαν σε παραγοντική ανάλυση για τη διερεύνηση της δομικής εγκυρότητας της κλίμακας παρατήρησης. Η ανάλυση αξιοπιστίας έδειξε ότι η εσωτερική συνοχή της κλίμακας (στο σύνολο των ερωτήσεων) διαπολιτισμικής ετοιμότητας έχει υψηλό βαθμό αξιοπιστίας 0,91. Ο συντελεστής Κάπα για τη συμφωνία των εκτιμήσεων των δύο νηπιαγωγών (ερευνήτριας και του τμήματος) είναι: α) 0,81 για τις κινητικές δεξιότητες και β) 0,79 για τα προσόντα διαπολιτισμικής ετοιμότητας, πράγμα που δείχνει συμφωνία υψηλού επιπέδου και για τις δύο.

Τέλος τα αποτελέσματα, τα οποία υποβλήθηκαν σε μη συσχετισμένο έλεγχο t-test για τη σύγκριση δύο δειγμάτων συσχετισμένων και μη συσχετισμένων τιμών έδειξαν ότι το πρόγραμμα φάνηκε να επιδρά θετικά στην προαγωγή τόσο κινητικών δεξιοτήτων όσο και της διαπολιτισμικής ετοιμότητας των νηπίων. Συμπερασματικά η διεξαγωγή παρόμοιων ερευνών αναδεικνύει το σημαντικό ρόλο της φυσικής αγωγής στη βελτίωση της κινητικής επίδοσης των νηπίων, αλλά και στην ενίσχυση

ικανοτήτων όπως η συνεργασία, η ενσυναίσθηση και η ανεκτικότητα/σεβασμός, που αποτελούν δομικά συστατικά της διαπολιτισμικής ετοιμότητας, η οποία κρίνεται απαραίτητη για όλα τα μέλη των σύγχρονων πολυπολιτισμικών κοινωνιών.

**Λέξεις κλειδιά:** φυσική αγωγή, νηπιαγωγείο, παρεμβατικό πρόγραμμα, κινητικές δεξιότητες, διαπολιτισμική ετοιμότητα.

## **Abstract**

The purpose of this study was to describe the creation, development, implementation and evaluation of an interventional physical education programme in the direction of improving toddlers' motor skills and intercultural competence. The sample consisting of 15 preschool age children (N=15) was divided into two groups: experimental (N=8), which attended the intervention and control (N=7), which attended the standard curriculum of the Kindergarden. The three-month intervention, consisting mostly of cooperative games, narration of stories, techniques of drama in education, gave children the chance to act, interact, face moral dilemmas and find solutions, improvise, empathize and face diversity.

In the aim of evaluating the effects of the intervention the array of motor test (MOT-test 4-6) Zimmer and Volkamer was used and motor performance was evaluated through 18 motor activities-games in two different cases before and after the implementation of the intervention. In order intercultural competence and specifically cooperation, empathy, tolerance/respect to be assessed, a rating scale of toddlers' behavior was developed. The scale was answered by both the teacher of the class and the researcher. In order to test the validity and reliability of the scale a factor analysis of the results was conducted.

The reliability analysis showed that the internal validity of the scale (total questions) has a high rate of validity 0.91. Kapa factor about the agreement of the two teachers (the researcher and the teacher of the class) is: a) 0.81 about motor skills and b) 0.79 about intercultural competence, which proves high level agreement in both cases. Finally T-test checks for comparing two samples correlated and non-correlated values took place and showed that the intervention program appeared to have a positive impact on the development of motor skills and certain intercultural competence abilities and attitudes of preschool children.

In conclusion similar studies emphasize the importance of physical education in the aim of improving preschoolers' motor performance and intercultural competence abilities such as cooperation and empathy and attitudes such as tolerance/respect. Qualities of great importance for all the members of contemporary multicultural societies.

Key words: Physical education, Kindergarden, intervention programme, motor skills, intercultural competence

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

### 1<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΤΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ

1.1 Εισαγωγή.....	8
1.2 Σκοπός της Έρευνας.....	11
1.3 Υποθέσεις της Έρευνας.....	11
1.4 Σημασία της Έρευνας.....	11
1.5 Εννοιολογικοί ορισμοί.....	13
1.6 Αναγκαιότητα της έρευνας.....	17
1.7 Όρια και προϋποθέσεις της έρευνας.....	18

### 2<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

2.1 Εισαγωγή: Θεωρίες Κινητικής Μάθησης.....	20
2.1.1 Θεωρία του κλειστού κυκλώματος (Adams).....	20
2.1.2 Θεωρία του σχήματος (Schmidt, 1975).....	21
2.1.3 Οικολογικές Θεωρίες αντίληψης της κίνησης (Turvey, 1974).....	22
2.2 Στάδια κινητικής μάθησης.....	23
2.2.1 Μοντέλο 3 σταδίων του Fitts (1964).....	23
2.2.2 Τα στάδια μάθησης της Vereijken (1991 ).....	24
2.3 Μοντέλα ανάπτυξης Διαπολιτισμικής Ετοιμότητας.....	25
2.3.1 Αναπτυξιακό μοντέλο Διαπολιτισμικής Ευαισθησίας (The Developmental Model of Intercultural Sensitivity- DMIS) του Bennett (The Developmental model of Intercultural Sensitivity – DMIS).....	25
2.3.2 Πυραμιδικό μοντέλο Διαπολιτισμικής Ικανότητας ( Pyramid Model of Intercultural Competence ) της Dearthoff.....	28
2.3.3 Μοντέλο Διαπολιτισμικής Επικοινωνιακής Ικανότητας (Model of Intercultural Communicative Competence – ICC) του Byram.....	30
2.3.4 Μοντέλο Διαπολιτισμικής Ευαισθησίας (Intercultural Sensitivity) των Chen & Starosta (1996).....	31
2.3.5 Εργαλεία αξιολόγησης της Διαπολιτισμικής Ετοιμότητας.....	32
2.4 Ανασκόπηση Ερευνητικών άρθρων.....	33

### 3<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

3.1 Δείγμα της έρευνας.....	35
3.2 Εργαλεία της Έρευνας.....	35

3.2.1 Εργαλείο Μέτρησης της Επίδοσης Κινητικών Δεξιοτήτων: MOT 4-6 (Motoriktest für vier-bis sechsjährige kinder) των Zimmer και Volkamer, 1987.....	35
3.2.2 Εργαλείο Μέτρησης Διαπολιτισμικής Ετοιμότητας: Κλίμακα Παρατήρησης Συχνότητας Εμφάνισης Συνεργασίας, Ενσυναίσθησης, Ανεκτικότητας/Σεβασμού.....	39
3.3 Στατιστική Ανάλυση.....	41
3.4 Το παρεμβατικό πρόγραμμα Φυσικής Αγωγής.....	43
<b>4<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ</b>	
4.1 Αποτελέσματα περιγραφικής στατιστικής για την κινητικές δεξιότητες.....	50
4.2 Αποτελέσματα περιγραφικής στατιστικής για τη Διαπολιτισμική Ετοιμότητα.....	53
4.3 Αποτελέσματα ελέγχου t-test.....	56
4.3.1 Αποτελέσματα για την κινητική ανάπτυξη.....	58
4.3.2 Αποτελέσματα για τη διαπολιτισμική ικανότητα της συνεργασίας.....	58
4.3.3 Αποτελέσματα για τη διαπολιτισμική ικανότητα της ενσυναίσθησης.....	59
4.3.4 Αποτελέσματα για τη διαπολιτισμική στάση της ανεκτικότητας/σεβασμού...60	
4.4 Έλεγχος Υποθέσεων.....	60
<b>5<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ</b>	
5.1 Συμπεράσματα – Συζήτηση.....	61
5.2 Προτάσεις.....	65
<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ</b>	
Ελληνόγλωσση.....	66
Ξενόγλωσση.....	70
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ</b>	
1.Αίτημα για άδεια από τους γονείς.....	78
2. Εργαλείο Μέτρησης της Επίδοσης Κινητικών Δεξιοτήτων: MOT 4-6 (Motoriktest für vier-bis sechsjährige kinder) των Zimmer και Volkamer, 1987.....	79
3. Εργαλείο Μέτρησης Διαπολιτισμικής Ετοιμότητας: Κλίμακα Παρατήρησης Συχνότητας Εμφάνισης Συνεργασίας, Ενσυναίσθησης, Ανεκτικότητας/Σεβασμού.....	80
4. Δραστηριότητες παρεμβατικού προγράμματος φυσικής αγωγής.....	81

# 1<sup>Ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ

## ΤΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ

### 1.1 Εισαγωγή

Ένα από τα κυριότερα γνωρίσματα του μικρού παιδιού είναι η συνεχής κίνηση. Σύμφωνα με τον Ξηροτύρη (1975) η ανάγκη του νηπίου για κίνηση και δράση είναι πρωταρχική, με απώτερο στόχο την κινητική του ωρίμανση, την καλύτερη δυνατή ανάπτυξη των κινητικών δεξιοτήτων του και τον καλύτερο κινητικό συντονισμό. Αυτή η έμφυτη και αυθόρμητη ενεργητικότητα του παιδιού είναι η βάση της ομαλής ψυχοσωματικής του ανάπτυξης. Τα παιδιά μαθαίνουν να ανακαλύπτουν το «εγώ» τους, καθώς και το ανθρώπινο και φυσικό περιβάλλον ενώ κινούνται μέσα σ' αυτό (Κιτσαράς, 1991). Όπως σημειώνεται στο Νέο Πρόγραμμα για το νηπιαγωγείο το σώμα του παιδιού αποτελεί ένα σημαντικό «εργαλείο μάθησης», μέσα από το οποίο θα οικοδομηθούν οι βάσεις της κινητικής του απόδοσης, της νοητικής, της συναισθηματικής και της κοινωνικής του ανάπτυξης. Όσο πιο πολλές ευκαιρίες για κίνηση έχει το παιδί σ' αυτή την ηλικία τόσο περισσότερο θα αναπτυχθεί ως προσωπικότητα (Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου, 2011, 214).

Η περίοδος της προσχολικής ηλικίας είναι ιδιαίτερα σημαντική, διότι θεμελιώνονται οι αρχές της κοινωνικής συμπεριφοράς και οι κινητικές δραστηριότητες παρέχουν τις πρώτες κοινωνικές εμπειρίες, καθώς τα παιδιά αλληλεπιδρούν μεταξύ τους (Gallahue, 1996). Η προσχολική και η σχολική ηλικία είναι ιδιαίτερα κρίσιμες περιόδους της ζωής του ανθρώπου, διότι τότε υιοθετούνται συνήθειες, οι οποίες μπορούν να επηρεάσουν θετικά ή αρνητικά την υγεία του. Μεταξύ των παραγόντων που συμβάλλουν στη νοητική, σωματική και ψυχολογική κατάσταση είναι και η φυσική δραστηριότητα, η οποία κατέχει πολύ σημαντικό ρόλο (Ζαχοπούλου, 2007).

Όπως είναι γνωστό οι κινητικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας μπορεί να έχουν πολύ αρνητικές συνέπειες, όχι μόνο στην ψυχοκινητική τους ανάπτυξη αλλά και στη γνωστική (Geuze & Börger, 1993) και την κοινωνικοσυναισθηματική (Hay & Missiuna, 1998). Σε μια ηλικία η οποία είναι ζωτικής σημασίας για την ανάπτυξη βασικών κινητικών δεξιοτήτων (Gallahue, 2002), ακόμη και οι πιο μικρές κινητικές δυσκολίες θα πρέπει να εντοπίζονται έγκαιρα, ώστε να εφαρμόζονται τα κατάλληλα παρεμβατικά προγράμματα και να αποφεύγονται τα δευτερογενή προβλήματα (Hay & Missiuna, 1998).



Η Φυσική Αγωγή έχει τρεις διαστάσεις: τη γνωστική, τη συναισθηματική και τη ψυχοκινητική (Melograno, 1996; Pangrazi & Darst, 1997). Η υγιής κοινωνική ανάπτυξη μέσω σχεδιασμένων ομαδικών ενεργειών είναι το επίκεντρο ενός καλού ποιοτικά προγράμματος Φυσικής Αγωγής (Butcher & West, 1987; Hellison, 1985).

Στη σημερινή κοινωνία, η οποία παρουσιάζεται περισσότερο πολυπολιτισμική από ποτέ πολλοί άνθρωποι, για διαφορετικές αιτίες (οικονομικές, θρησκευτικές, κοινωνικές, πολιτικές, περιβαλλοντικές), αναγκάζονται να μεταναστεύσουν. Εγκαταλείπουν τη χώρα καταγωγής τους και εγκαθίστανται σε μία καινούρια χώρα, στη χώρα υποδοχής. Οι μετακινούμενοι πληθυσμοί, όπου και αν βρεθούν, «κουβαλούν» πάντα μαζί τους το δικό τους «πολιτισμικό κεφάλαιο», με ό,τι συμπεριλαμβάνεται σε αυτό, όπως η γλώσσα, η κουλτούρα, τα έθιμα, οι συνήθειες, ο γενικότερος τρόπος ζωής, κ.ά. (Bourdieu, 1993). Η ετερότητα, περισσότερο από κάθε άλλη φορά, κάνει εμφανή την παρουσία της. Η δεδομένη κατάσταση τροποποιείται, διότι πλέον, εκτός του πολιτισμικού κεφαλαίου της κυρίαρχης ομάδας, έχουμε και την παρουσία πολλών διαφορετικών «άλλων» πολιτισμικών κεφαλαίων.

Οι ανθρώπινες κοινωνίες έχουν μετατραπεί σε πολυπολιτισμικές, γεγονός που επηρεάζει κάθε διάστασή τους σε προσωπικό, διαπροσωπικό και οργανωτικό επίπεδο (Δαμανάκης, 2005· Fantini, 2000). Τα μέλη των κοινωνιών αυτών ερχόμενα σε επαφή άμεσα ή έμμεσα, αλληλεπιδρούν, επικοινωνούν και καλούνται να συνεργαστούν και να συνυπάρξουν, αλληλοεξαρτώμενα το ένα από το άλλο. (Bennett, 1998; Dai & Chen, 2014; Fantini, 2009).

Σύμφωνα με την Gieß-Stüber (2010) στις σημερινές πολυπολιτισμικές κοινωνίες αναπόφευκτα όλοι μας ερχόμαστε αντιμέτωποι με την ετερότητα και το διαφορετικό. Είναι συνεπώς εξαιρετικά σημαντικό και για τους γηγενείς και για τους μετανάστες να αναπτύξουν εκείνες τις ικανότητες που θα τους επιτρέψουν επικοινωνιακή αλληλεπίδραση με την ετερότητα. Καθίσταται λοιπόν απαραίτητη η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ετοιμότητας των μελών των σημερινών κοινωνιών. Μιας ικανότητας που συγκροτείται από τη γλωσσική ικανότητα αλλά και τις γνώσεις, τις στάσεις και τις δεξιότητες εκείνες που επιτρέπουν στο άτομο να αλληλεπιδρά αποτελεσματικά με πολιτισμικά και γλωσσικά διαφέροντες ανθρώπους αναπτύσσοντας αρμονικές σχέσεις μαζί τους (Byram, 1997, 1,41-42; Hammer, 2015, 5).

Σύμφωνα με τη Χατζηχρήστου (2005) οι νέες συνθήκες αντικατοπτρίζονται και στο πλαίσιο της σχολικής κοινότητας. Τα σημερινά σχολεία σχεδόν σε όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα έχουν ανομοιογενή μαθητικό πληθυσμό σε όλα τα επίπεδα. Τα επίπεδα αυτά αφορούν τις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών, των εκπαιδευτικών, αλλά και της ευρύτερης σχολικής κοινότητας.

Στη Φυσική Αγωγή η διαφορετική γλώσσα και κουλτούρα των παιδιών παύει να αποτελεί πρόβλημα. Αντίθετα αυτή η διαφορετικότητα μπορεί να αξιοποιηθεί για τη μετάδοση αξιών όπως ισότητα, ισονομία και ίσες ευκαιρίες (Πατσιούρας, 2008). Σύμφωνα με την Cheryator-Thomson (1994), η Φυσική Αγωγή, λόγω της επιρροής της στην κοινωνικοποίηση και τον κοινωνικό προσανατολισμό των μαθητών μπορεί να βοηθήσει στον περιορισμό των εθνικών διακρίσεων και στην προαγωγή της διαπολιτισμικής κατανόησης. Μπορεί να προάγει την ευρύτερη εκτίμηση και κατανόηση των ιδιαιτεροτήτων των διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων και να οδηγήσει στην επίτευξη καλής διαπροσωπικής επικοινωνίας μέσα και έξω από το σχολικό περιβάλλον (Sparks, 1994).

Οι Swisher K. και Swisher C. (1986) τονίζουν ότι οι πολυπολιτισμικές έννοιες που χρησιμοποιούνται σε ένα πρόγραμμα Φυσικής Αγωγής είναι κάτι παραπάνω από μια απλή παρουσίαση παιχνιδιών, γιατί βοηθάνε στην απόκτηση ενός κοινωνικού υπόβαθρου μέσω της δημιουργίας μιας βάσης γνώσεων, οι οποίες πληροφορούν ότι η διαφοροποίηση στα παιχνίδια, αλλά και στην κουλτούρα των μαθητών είναι επιθυμητή.

Το παιχνίδι αποτελεί βασικό μέσο για την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών, καθώς τους δίνει ευκαιρίες να αλληλεπιδράσουν μεταξύ τους, να εκφράσουν και να ελέγξουν τα συναισθήματά τους, να αναπτύξουν συμβολικές λειτουργίες και να κατανοήσουν τον κόσμο (Ντολιοπούλου, 2006, 132). Αποτελεί το βασικό μέσο για τη νοητική, γλωσσική, κοινωνική και σωματική ανάπτυξη των παιδιών (Bergen, 2002). Το παιχνίδι εμπλέκει και το σώμα εξαιτίας του χειρισμού αντικειμένων και εξαιτίας ορισμένων τύπων έντονου ενδιαφέροντος που συνδέονται με ορισμένες πλευρές σωματικής διέγερσης (Winnicot, 2000,101). Σύμφωνα με την Zimmer (2007, 88) το παιχνίδι αποτελεί για τα παιδιά την πιο σημαντική δραστηριότητα με την οποία αντιλαμβάνονται τον κόσμο, χτίζουν σχέσεις με τους άλλους ανθρώπους και γνωρίζουν τον εαυτό τους. Μέσω του παιχνιδιού αναπτύσσεται η δημιουργικότητα και η φαντασία και ενισχύεται η δυνατότητα επίλυσης πρακτικών και κοινωνικών

προβλημάτων. Τα παιδιά μαθαίνουν να συναναστρέφονται με άλλους και εξασκούν την κοινωνική τους συμπεριφορά.

Λαμβάνοντας υπόψη τα προαναφερθέντα πιστεύουμε ότι η φυσική αγωγή στο νηπιαγωγείο με τα μέσα που διαθέτει μπορεί να συνεισφέρει όχι μόνο στην κινητική ανάπτυξη των παιδιών, αλλά και στην ενίσχυση και βελτίωση δεξιοτήτων όπως η συνεργασία ανεξαρτήτως φύλου, ικανοτήτων ή εθνικότητας (Κέλλης, 2011· Νικοπούλου, 2006) η ενσυναίσθηση και στάσεων, όπως η ανεκτικότητα και ο σεβασμός στην ετερότητα (Grimminger-Seidensticker & Möhwald, 2016). Προσόντα απαραίτητα σε όλα τα μέλη των σύγχρονων πολυπολιτισμικών κοινωνιών.

## **1.2 Σκοπός της Έρευνας**

Η έρευνα έχει διττό σκοπό: πρώτον τη σύσταση και δόμηση ενός παρεμβατικού προγράμματος με δραστηριότητες φυσικής αγωγής που στοχεύει στην προαγωγή των κινητικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων διαπολιτισμικής ετοιμότητας νηπίων, και δεύτερον τη μελέτη των επιδράσεων από την εφαρμογή του συγκεκριμένου παρεμβατικού προγράμματος στα νήπια.

## **1.3 Υποθέσεις της έρευνας**

Τα παραδοσιακά παιχνίδια από την Ελλάδα και άλλες χώρες και οι παραλλαγές αυτών είναι κατάλληλα για την εφαρμογή μεθόδων της φυσικής αγωγής στο νηπιαγωγείο. Επίσης οι τεχνικές αφήγησης μικρών ιστοριών και παραμυθιών, της εκδραμάτισης και του παιζιματος ρόλων στις ομαδικές δραστηριότητες φυσικής αγωγής είναι κατάλληλες για την πρώιμη παιδική ηλικία καθώς υποστηρίζουν την ομαλή ένταξη του νηπίου στην ομάδα και την κοινωνικοποίησή του και αναπτύσσουν τις δεξιότητές του, που εξελίσσονται σ' αυτή την ηλικία ( Ζάραγκας, 2016, 107).

Οι υποθέσεις της έρευνας επομένως ήταν ότι:

- Το παρεμβατικό πρόγραμμα θα προάγει τις κινητικές δεξιότητες των νηπίων.
- Το παρεμβατικό πρόγραμμα θα προάγει τις ικανότητες και στάσεις διαπολιτισμικής ετοιμότητας των νηπίων.

## **1.4 Σημασία της έρευνας**

Μέσω της κινητικής δραστηριότητας τα παιδιά μαθαίνουν τον εαυτό τους, το περιβάλλον και τα κοντινά τους πρόσωπα. Μέσω της κίνησης μαθαίνουν να δρουν

και παίρνουν ανατροφοδότηση για αυτό που μπορούν, για την επιτυχία και την αποτυχία. Με τη δράση και την κίνηση μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν ( Zimmer, 2007,16).

Σκοπός του νηπιαγωγείου είναι να βοηθήσει τα νήπια να αναπτυχθούν ολόπλευρα σωματικά, συναισθηματικά, νοητικά και κοινωνικά (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2011,1). Η Φυσική Αγωγή μπορεί να βοηθήσει προς την κατεύθυνση αυτή εφόσον σύμφωνα με τον Gallahue (2002, 5) ως βασικός στόχος της μπορεί να οριστεί η επιλογή κινητικών δραστηριοτήτων που ενθαρρύνουν και αναπτύσσουν τις έννοιες «*μαθαίνω να κινούμαι*», (απόκτηση βασικών και εξειδικευμένων δεξιοτήτων και βελτίωση της φυσικής κατάστασης) και «*μαθαίνω μέσω της κίνησης*».

Σύμφωνα με το Νέο Πρόγραμμα σπουδών για το νηπιαγωγείο τα περιεχόμενα του προγράμματος της φυσικής αγωγής είναι οργανωμένα στη βάση τριών ενοτήτων. Η πρώτη ενότητα αποσκοπεί στη στοχευμένη ανάπτυξη των βασικών κινητικών δεξιοτήτων και της φυσικής κατάστασης των νηπίων. Η δεύτερη ενότητα αποσκοπεί στην απόκτηση γνώσεων που αφορούν στην κίνηση, την υγεία και τις κινητικές έννοιες και η τρίτη ενότητα στην ανάπτυξη αυτοέκφρασης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου, 2011, 217).

Το μάθημα της Φυσικής Αγωγής συνεπώς συνδυάζοντας κινητικές, κοινωνικές, γνωστικές και συναισθηματικές διεργασίες (Gallahue, 2002, 9-12) είναι κατάλληλο για την προαγωγή της διαπολιτισμικής ετοιμότητας καθώς όταν οι άνθρωποι πρέπει να συνεργαστούν για να ολοκληρώσουν έργα τα οποία βασίζονται στην αλληλεξάρτηση των συμμετεχόντων, αναδύεται μια νέα αντίληψη που αποτελεί κίνητρο για την απόδοσή τους ως μελών πλέον μιας ομάδας (Smith & Bond, 2011, 275).

Συνεπώς η συμβολή της παρούσας έρευνας κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική για τη δόμηση και υλοποίηση προγραμμάτων φυσικής αγωγής με στόχο τη βελτίωση της κινητικής απόδοσης παιδιών πρώιμης παιδικής ηλικίας, τη συνεργασία μεταξύ τους, την αποδοχή της ετερότητας, την ενσυναίσθηση και το σεβασμό ανεξάρτητα από την εθνική προέλευση ή την κουλτούρα.

Το σχολείο καλείται να αντιμετωπίσει τα προβλήματα της σχολικής και κοινωνικής ένταξης για τα παιδιά διαφορετικών κοινωνικών και πολιτισμικών ομάδων που ζουν σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες και κατά συνέπεια να διαμορφώσει το κατάλληλο σχολικό περιβάλλον για τη λειτουργική συμβίωση και εκπαίδευση των εκάστοτε γηγενών και αλλοδαπών μαθητών. Παρόμοιες διδακτικές παρεμβάσεις

μπορούν να βοηθήσουν προς αυτή την κατεύθυνση και πρέπει να εφαρμόζονται σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης εφόσον η διαπολιτισμική ετοιμότητα αποτελεί μια δια βίου, αναπτυξιακή διαδικασία που συνεχώς εξελίσσεται και δεν υπάρχει το σημείο εκείνο κατά το οποίο μπορεί κάποιος να υποστηρίξει ότι την κατέχει στον ανώτατο βαθμό ( Barrett, Byram, Lázár, Mompoin-Gaillard & Philippou, 2013).

Επίσης η βιβλιογραφική ανασκόπηση ανέδειξε την έλλειψη ανάλογων μελετών σε παιδιά ηλικίας νηπιαγωγείου. Στην παρούσα έρευνα έγινε προσπάθεια βελτίωσης και αξιολόγησης συγκεκριμένων ικανοτήτων και στάσεων νηπίων που αποτελούν δομικά στοιχεία της διαπολιτισμικής ετοιμότητας. Το παρόν εργαλείο θα μπορούσε να αποτελέσει το έναυσμα για περαιτέρω έρευνα και προσπάθεια αξιολόγησης της διαπολιτισμικής ετοιμότητας νηπίων συνδυάζοντας ποσοτικές και ποιοτικές μεθόδους, ώστε να καταστεί εφικτή και η αξιολόγηση περαιτέρω γνώσεων, στάσεων και δεξιοτήτων παιδιών πρώιμης παιδικής ηλικίας.

### **1.5 Εννοιολογικοί Ορισμοί**

Κινητική μάθηση ορίζεται ως μία ομάδα από τις διαδικασίες που σχετίζονται με την πρακτική ή την εμπειρία και που οδηγούν σε σχετικά μόνιμες αλλαγές της ικανότητας για δεξιοτεχνική απόδοση. Η διαδικασία της μάθησης δεν είναι άμεσα παρατηρήσιμη, αλλά είναι τα προϊόντα της. Σχετικά μόνιμες αλλαγές στη δεξιοτεχνική απόδοση δείχνουν μάθηση (Schmidt, 1991, 186-190). Ένα κοινό λάθος που γίνεται είναι η σύγχυση των όρων της κινητικής μάθησης και της κινητικής απόδοσης. Η κινητική απόδοση (performance) είναι η ενέργεια εκτέλεσης μιας δεξιότητας. Η κινητική μάθηση είναι η ικανότητα διατήρησης ή προσαρμογής και αναπαραγωγής των μαθημένων κινήσεων στο μέλλον. Η διαφορά τους στηρίζεται στο γεγονός ότι, κατά την εξάσκηση δημιουργούνται ορισμένες προσωρινές αλλαγές, οι οποίες όμως χάνονται εύκολα με την πάροδο του χρόνου. Αυτό που μένει τελικά αποθηκευμένο στη μνήμη είναι η μάθηση. Η σημαντικότερη διαφορά της απόδοσης από τη μάθηση είναι ότι η απόδοση είναι προσωρινή και μετά από κάποιο χρονικό διάστημα επανέρχεται στο προηγούμενο επίπεδο, ενώ η μάθηση είναι σχετικά μόνιμη και δεν επανέρχεται σε προηγούμενο επίπεδο (Τζέντζης Γ., Λόλα Α., 2015, 20-21).

Η σειρά δραστηριοτήτων που απαιτούνται για να χτυπήσει τη μπάλα ο παίχτης του baseball ή η ενσωμάτωση πληροφοριών στην προσπάθεια να παίξει κάποιος σκάκι αποτελούν δεξιότητες. Το φάσμα μιας δεξιότητας είναι ευρύ και περιλαμβάνει την οργάνωση μιας σειράς κινήσεων με την παράλληλη οργάνωση μιας σειράς

συμβολικών πληροφοριών (Fitts & Posner, 1967, 1-2). Οι κινητικές δεξιότητες είναι ατομικές δυνατότητες επίτευξης ενός τελικού αποτελέσματος, εξασφαλίζοντας ταυτόχρονα τη μεγαλύτερη δυνατή σιγουριά και οικονομία (Καμπάς, 2004,12). Οι αισθήσεις, η αντίληψη, η μνήμη και η αντίδραση αποτελούν τα βασικά συστατικά στοιχεία των δεξιοτήτων ( Fitts & Posner, 1967, 6).

Κάθε κινητική δεξιότητα χαρακτηρίζεται από το περιεχόμενο και τη μορφή της τα οποία συνυπάρχουν σε μία διαλεκτική ενότητα. Το περιεχόμενο αφορά στο σύνολο των στοιχείων που συνιστούν μία κινητική δεξιότητα (κινήσεις, σωματική προσπάθεια, ψυχική προσπάθεια), ενώ η μορφή αφορά στον τρόπο τακτοποίησης και διασύνδεσης των στοιχείων που συνθέτουν μια κινητική ενέργεια ή δεξιότητα (Ζάραγκας, 2011, 110-111). Τρία σημεία είναι σημαντικά σχεδόν για την κάθε δεξιότητα:

- Η αντίληψη και η κατανόηση των συνθηκών του περιβάλλοντος
- Η απόφαση για το τι, το πού και πώς θα γίνει
- Η παραγωγή της οργανωμένης μυϊκής δραστηριότητας για τη δημιουργία των κινήσεων

Σύμφωνα με τους Fitts και Posner (1967, 25) οι δεξιότητες ποικίλλουν σε πολυπλοκότητα ενώ οι κινητικές δεξιότητες μπορούν να κατηγοριοποιηθούν ως εξής: α) λεπτής κινητικότητας, β) αδρής κινητικότητας και γ) αντιληπτικές κινητικές δραστηριότητες .

Σε ό,τι αφορά τη Διαπολιτισμική Ετοιμότητα δεν υπάρχει ένας μοναδικός ορισμός, αλλά χρησιμοποιούνται διάφοροι όροι για να περιγράψουν αυτή την ευρεία έννοια. Κάποιοι από αυτούς είναι: πολυπολιτισμική ετοιμότητα (multicultural competence), διαπολιτισμική προσαρμογή (cross cultural adaptation), διαπολιτισμική ευαισθησία (intercultural sensitivity), παγκόσμια ετοιμότητα (global competence), διαπολιτισμική επικοινωνία (transcultural communication), διαπολιτισμική αποτελεσματικότητα (cross-cultural effectiveness), διεθνής ετοιμότητα (international competence), διαπολιτισμική επικοινωνιακή ετοιμότητα (intercultural communication competence) (Deardoff, 2004, 32). Κάθε όρος έχει λίγο διαφορετική έννοια, αλλά όλοι αναφέρονται στην ευρεία έννοια της Διαπολιτισμικής Ετοιμότητας (Intercultural Competence) (Deardoff, 2011).

*«Η λέξη ετοιμότητα “competence” είναι μία από τις πιο κακοποιημένες λέξεις»* σύμφωνα με τον Pottinger (1979) *«γεγονός που οφείλεται στη σύγχυση που*

προκαλείται στην προσπάθειά μας να μετρήσουμε ποιοτικά χαρακτηριστικά των ανθρώπων». Οι Barrett et al. (2013,7) τονίζουν ότι ο όρος ετοιμότητα «competence» χρησιμοποιείται πολλές φορές ως συνώνυμη της λέξης ικανότητα «ability», αν και ουσιαστικά είναι πιο σύνθετη και αναφέρεται σε έναν συνδυασμό στάσεων, γνώσεων και δεξιοτήτων που το άτομο είναι σε θέση να αξιοποιήσει σε οποιαδήποτε κατάσταση και το βοηθούν να ανταποκριθεί επιτυχώς σε ποικίλες δυσκολίες και προκλήσεις, είτε ατομικά είτε σε συνεργασία με άλλους.

Οι Lustig και Koester (2003,64-65) περιγράφουν την ετοιμότητα ως συστατικό στοιχείο των σχέσεων των ανθρώπων και όχι σαν ατομικό χαρακτηριστικό. Τονίζουν ότι η ετοιμότητα εξαρτάται από τις σχέσεις που αναπτύσσονται και τις καταστάσεις και αποτελεί τελικά «*μια κοινωνική κρίση που τα άτομα κάνουν για τους άλλους*». Αναφορικά με την αξιολόγηση της ετοιμότητας οι ίδιοι ερευνητές τονίζουν ότι αυτή επηρεάζεται από τα ατομικά χαρακτηριστικά και δεν μπορεί να καθοριστεί με ακρίβεια εφόσον είναι δύσκολο να μετρηθεί η αλληλεπίδραση μεταξύ των ανθρώπων.

Οι Bowden και Marton (1998,113-114) προσεγγίζουν την ετοιμότητα ως ένα σύνολο ανεξάρτητων, παρατηρήσιμων τρόπων συμπεριφοράς (sic) στο χώρο εργασίας καθώς και ως την ικανότητα του ατόμου να διαχειρίζεται με αποτελεσματικό τρόπο καινούργιες καταστάσεις.

Το να δοθεί ένας ακριβής ορισμός της Διαπολιτισμικής Ετοιμότητας είναι ιδιαίτερα δύσκολο, καθώς πέρα από το γεγονός ότι είναι μία έννοια που εξελίσσεται, υπάρχουν διάφορες θεωρητικές προσεγγίσεις σχετικά με το τι εμπεριέχει και πώς πρέπει να οριστεί (Byram, 1997, 30; Fantini, 2009, 457). Σύμφωνα με τους Dai και Chen (2014, 1-3) οι ορισμοί αυτοί προσεγγίζουν περιορισμένες μόνο πλευρές ενός ιδιαίτερα σύνθετου φαινομένου και δεν περιγράφουν επαρκώς όλα εκείνα τα στοιχεία που αναδύονται όταν διαπολιτισμικά διαφέροντες άνθρωποι έρχονται σε επαφή. Οι ίδιοι ερευνητές τονίζουν ότι η διαπολιτισμική επικοινωνιακή ετοιμότητα (Intercultural communication competence) είναι πολύ σημαντική σε καταστάσεις διαπολιτισμικής αλληλεπίδρασης, αφού επιτρέπει στο άτομο να επικοινωνεί αποτελεσματικά και κατάλληλα με τους πολιτισμικά διαφέροντες συνομιλητές του. Ο Chen ανέδειξε πέντε στοιχεία αυτής της ικανότητας: αποκάλυψη του εαυτού, αυτογνωσία, κοινωνική προσαρμογή, επικοινωνιακή ικανότητα, και εμπλοκή στην αλληλεπίδραση (Chen, 2014, 15-18).

Σύμφωνα με το Συμβούλιο της Ευρώπης η Διαπολιτισμική Ετοιμότητα αποτελεί βασική προϋπόθεση για την ειρηνική συνύπαρξη και αναφέρεται στην ικανότητα των ατόμων να κατανοούν τους άλλους και να είναι σε θέση να επικοινωνούν σε διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια. Συνεπώς η εκπαίδευση που έχει ως στόχο την ανάπτυξη και ενίσχυση της προαναφερθείσας ικανότητας, μπορεί να συνεισφέρει προς την κατεύθυνση της ειρηνικής συνύπαρξης (Barrett, M., Byram, M., Lázár, I., Mompoint-Gaillard, P. & Philippou, S., 2013, 2). Τα παιδιά και οι νέοι πρέπει να αποκτήσουν εκείνες τις δεξιότητες – ή να διευρύνουν όσες ήδη έχουν- οι οποίες τους καθιστούν ικανούς να αντιμετωπίζουν τη διαφορετικότητα, όχι σαν απειλή, αλλά σαν ευκαιρία για αλλαγή και εμπλουτισμό των εμπειριών τους (Gieß-Stüber, 2010).

Ο Byram και οι συνεργάτες του τονίζουν πως η επιτυχημένη επικοινωνία μεταξύ των πολιτισμικά διαφερόντων ανθρώπων απαιτεί μία πραγματική αλληλεπίδραση, που θα επιτρέπει τη δημιουργία και τη διατήρηση σχέσεων μεταξύ τους και θα εκλαμβάνεται από τους ίδιους ως διαδικασία εμπλουτισμού (Byram, 1997, 3,71). Για να επιτευχθεί κάτι τέτοιο τα άτομα πρέπει να έχουν επίγνωση της σχετικότητας του δικού τους πολιτισμού μέσα από την αλληλεπίδρασή τους με μέλη άλλων πολιτισμών (Byram, 2003, 8). Θα πρέπει να έχουν δηλαδή τη διάθεση να αναστείλουν, έστω και προσωρινά τις βαθύτερες αξίες και πεποιθήσεις τους, ώστε να είναι σε θέση να κατανοήσουν και να συναισθανθούν τις αξίες που παρουσιάζονται ασύμβατες με τις δικές τους (Byram, 2003, 60).

Η Deardoff (2010, 87-88) σημειώνει ότι η διαπολιτισμική ετοιμότητα είναι η ικανότητα του ατόμου να επικοινωνεί αποτελεσματικά και κατάλληλα σε διαπολιτισμικές καταστάσεις βασισμένο σε συγκεκριμένες δεξιότητες, στάσεις και γνώσεις. Επίσης να μπορεί να προσαρμόζει τη συμπεριφορά του στα άλλα πολιτισμικά πλαίσια, να βλέπει μέσα από πολλαπλές οπτικές και να είναι ευέλικτο (Deardoff, 2010, 90).

Ο Bennett (1993) στο Αναπτυξιακό Μοντέλο Διαπολιτισμικής Ευαισθησίας (DMIS) περιγράφει τα έξι στάδια μιας αυξανόμενης πολιτισμικής συνειδητοποίησης, κατανόησης και προσαρμογής του ατόμου, του οποίου η οπτική κινείται από μια εθνοκεντρική σε μια εθνοσχετιστική διάθεση και οδηγεί στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής του ευαισθησίας και κατ' επέκταση της διαπολιτισμικής του ικανότητας (Bennett, 2004,75).



Στην ελληνική βιβλιογραφία ο Β. Πανταζής (2004) αναφέρεται στη διαπολιτισμική πληρότητα, μία έννοια η οποία περιλαμβάνει γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις όπως: επικοινωνιακή ικανότητα, ενσυναίσθηση, ανοιχτότητα, ευελιξία, ανεκτικότητα στο διαφορετικό, ικανότητα υπέρβασης των συγκρούσεων, αυτοστοχασμό και δημιουργικότητα. Οι Παλαιολόγου και Ευαγγέλου (2003, 94) υποστηρίζουν ότι η διαπολιτισμική ικανότητα συνιστά την αποτελεσματική διαχείριση της διαφορετικότητας και συνδέεται με την ανάπτυξη συγκεκριμένων στάσεων και δεξιοτήτων που αναφέρονται στον προσωπικό, το γνωστικό και τον εμπειρικό τομέα.

Οι Papadopoulos, Tilki και Taylor (1998) υποστηρίζουν ότι η διαπολιτισμική ικανότητα ενδέχεται να προϋπάρχει από μικρή ηλικία ή να αναπτύσσεται και να εξελίσσεται. Η βάση της επιτυχούς διαπολιτισμικής επικοινωνίας είναι η συναισθηματική ικανότητα μαζί με τη διαπολιτισμική ευαισθησία. Το διαπολιτισμικά ικανό άτομο κατανοεί, καθώς αλληλεπιδρά με άτομα από άλλους πολιτισμούς, τις ιδιαίτερες παραδοχές, σκέψεις, αισθήματα και τρόπους δράσης τους. Η διαπολιτισμική ικανότητα είναι ένα σύνολο γνωστικών και συναισθηματικών χαρακτηριστικών και στοιχείων που αφορούν τη συμπεριφορά και την κινητοποίηση, ένα σύνολο που καθιστά τα άτομα ικανά να προσαρμόζονται αποτελεσματικά σε διαπολιτισμικά περιβάλλοντα.

## **1.6 Αναγκαιότητα της έρευνας**

Η πρωτοτυπία της έρευνας έγκειται στο γεγονός ότι όπως διαπιστώθηκε από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση δεν υπάρχουν έρευνες σχετικές με προγράμματα φυσικής αγωγής με στόχο την ενίσχυση των κινητικών δεξιοτήτων και τη διαπολιτισμική ετοιμότητα νηπίων. Ενώ διεθνείς οργανισμοί όπως το Συμβούλιο της Ευρώπης (Gieß-Stüber, (2010); Barrett et al., 2013) τονίζουν ότι τα ομαδικά κινητικά παιχνίδια μπορούν να δώσουν την ευκαιρία στα παιδιά να μάθουν αξίες όπως: ο σεβασμός, η ανοχή, η συνεργασία δεν υπάρχουν ερευνητικές προσπάθειες προς αυτή την κατεύθυνση.

Οι ερευνητικές προσεγγίσεις που υπάρχουν, μελετούν την επίδραση παρεμβατικών προγραμμάτων Φ.Α. στην επίτευξη κινητικών στόχων (Rule & Stewart, 2002; Venetsanou & Kampas, 2004; Zachopoulou, Tsapakidou & Derri , 2004; Deli, Bakle & Zachopoulou , 2006), την εφαρμογή κινητικών δραστηριοτήτων ως διαθεματικού εργαλείου μάθησης (Flaherty 1992; Κωσταντέλια & Τσαπακίδου,

2009) καθώς και την προαγωγή κοινωνικών δεξιοτήτων (Hellison, 1995; Dyson, & Strachan, 2000; Πολλάτου, 2003; Μαγκώτσιου & Γούδας, 2007) . Οι κινητικοί στόχοι που έχουν μελετηθεί είναι η ανάπτυξη βασικών κινητικών δεξιοτήτων, η ψυχοκινητική ανάπτυξη (Ζάραγκας, 2011) και η μείωση της παιδικής παχυσαρκίας (Pate, Pfeiffer, Trost, Ziegler & Dowda, 2004; Benham-Deal, 2005), καθώς και η σχέση κινητικής μάθησης και των κοινωνικών δεξιοτήτων ( Ζάραγκας, 2016, 2012).

Λόγω του περιορισμένου δείγματος δε θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι τα αποτελέσματα της έρευνας μπορούν να γενικευτούν, μπορούν όμως να αποτελέσουν το έναυσμα για περαιτέρω έρευνα προς την κατεύθυνση της δόμησης προγραμμάτων φυσικής αγωγής με στόχο την ενίσχυση των κινητικών δεξιοτήτων και της διαπολιτισμικής ετοιμότητας νηπίων, καθώς και της προσπάθειας αξιολόγησής τους.

### **1.7 Όρια και προϋποθέσεις της έρευνας**

Η έρευνα μελετά τις εξής κινητικές δεξιότητες: την ευκινησία και τον οπτικοκινητικό συντονισμό (λεπτής και αδρής κίνησης), την ταχύτητα αντίδρασης, τον κινητικό έλεγχο, την αλτική ικανότητα αντιπροσωπεύοντας τις τρεις δεξιότητες μετακίνησης στο χώρο, την ισορροπία (στατική και δυναμική) και το χειρισμό αντικειμένου σε παιδιά της πρώιμης παιδικής ηλικίας. Αρχικά οι γονείς των παιδιών ενημερώθηκαν και έδωσαν τη συγκατάθεσή τους. Μετά τη συγκατάθεση των γονέων για τη συμμετοχή των παιδιών στην έρευνα τέθηκαν ερωτήσεις που αφορούσαν σε δραστηριότητες με τις οποίες ασχολούνταν τα νήπια στον ελεύθερο απογευματινό χρόνο: αθλητικές ή εικαστικές δραστηριότητες, παιχνίδι ή οτιδήποτε άλλο.

Επειδή κάποια από τα παιδιά του δείγματος ασχολούνταν με αθλητικές δραστηριότητες στον ελεύθερο χρόνο τους, δε συμπεριλήφθησαν στην πειραματική ομάδα, αλλά στην ομάδα ελέγχου, ώστε οι επιδράσεις και η προαγωγή που τυχόν θα επέρχονταν στην πειραματική ομάδα, να είναι αποτέλεσμα μόνο της παρέμβασης και όχι κάποιου άλλου παράγοντα που θα μπορούσε να επηρεάσει τα αποτελέσματα. Έγινε δηλαδή προσπάθεια διασφάλισης της εσωτερικής εγκυρότητας.

Λόγω του μικρού αριθμού του δείγματος και της μοναδικότητας της παρέμβασης τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας δεν μπορούν να γενικευθούν για όλο τον πληθυσμό των παιδιών της πρώιμης παιδικής ηλικίας. Τα αποτελέσματά της όμως δείχνουν μία κατεύθυνση ότι αν συνδυαστούν και εφαρμοστούν προσεγμένα μέθοδοι φυσικής αγωγής στην προσχολική ηλικία δεν αναπτύσσονται

μόνο οι κινητικές δεξιότητες αλλά και συγκεκριμένα συστατικά στοιχεία διαπολιτισμικής ετοιμότητας.

Ως προϋπόθεση της έρευνας θεωρήθηκε ότι οι καταγραφές των αποτελεσμάτων στην απόδοση των κινητικών δεξιοτήτων της συστοιχίας κινητικών δοκιμασιών (Mot-test 4-6 των Zimmer & Volkamer, 1987) εκφράζουν την πραγματική κινητική απόδοση των νηπίων. Εφόσον για κάθε μία από τις κινητικές δεξιότητες (μετακίνηση, ισορροπία, χειρισμός αντικειμένου λεπτής και αδρής κίνησης) υπάρχουν επτά, τρεις και επτά κινητικές δοκιμασίες αντίστοιχα.

Η παραδοχή των απαντήσεων της νηπιαγωγού του τμήματος όσον αφορά της Κλίμακα Καταγραφής Εμφάνισης: συνεργασίας, ενσυναίσθησης, ανεκτικότητας/σεβασμού, η οποία όμως ήταν εκείνη που γνώριζε καλύτερα τα νήπια και τα παρατηρούσε καθημερινά, αποτελεί άλλον ένα περιορισμό, αλλά και την προϋπόθεση ότι λαμβάνονται υπόψη ως πιο κοντά στην πραγματική προσέγγιση των πραγμάτων, λόγω της καθημερινής επαφής και αλληλεπίδρασης με τα παιδιά.

## 2<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ

### ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

#### 2.1 Εισαγωγή

Μάθηση είναι μια διαδικασία που καταλήγει σε μια σχετικά μόνιμη αλλαγή στη συμπεριφορά ως αποτέλεσμα της εμπειρίας ή της εξάσκησης. Η μάθηση από τη φύση της είναι πολυαισθητηριακή επειδή εξαρτάται από το τι βλέπουμε, ακούμε, αισθανόμαστε, γινόμαστε, αγγίζουμε ή μυρίζουμε (Gallahue, 2002, 66). Τα παιδιά μαθαίνουν και οικοδομούν τη γνώση ενεργητικά μέσα από τις εμπειρίες τους με το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον (Ντολιοπούλου, 2006, 131). *Η μάθηση είναι μια αλλαγή στη συμπεριφορά ή στην ικανότητα για συμπεριφορά με ένα συγκεκριμένο τρόπο, η οποία προκύπτει από εξάσκηση ή από άλλες μορφές εμπειρίας και η οποία έχει διάρκεια* (Schunk, 2008, 3). Σύμφωνα με τον Καμπά (2004,12) η μάθηση είναι το αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης, εμπειρίας, εκπαίδευσης, προπόνησης και βιολογικών διεργασιών.

Οι θεωρίες κινητικής μάθησης αναπτύχθηκαν για να περιγράψουν πώς μαθαίνονται οι κινητικές δεξιότητες ( Ζάραγκας, 2011).

##### 2.1.1 Θεωρία κλειστού κυκλώματος ( Adams, 1971)

Η θεωρία του Adams βασίστηκε στη λειτουργία της ανατροφοδότησης για την καθοδήγηση της μάθησης (Ζάραγκας, 2011, 146). Η πληροφόρηση που δέχεται το άτομο κατά τη διάρκεια πραγματοποίησης μιας δραστηριότητας ονομάζεται ανατροφοδότηση και ρυθμίζει την εξέλιξη της κινητικής του συμπεριφοράς (Ζάραγκας, 2011, 106· Adams, 1977, 504-523). Όταν οι πληροφορίες προέρχονται από τα διάφορα αισθητηριακά συστήματα (οπτικό, ακουστικό, κιναισθητικό, υποδοχέων δέρματος) η ανατροφοδότηση είναι εσωτερική. Όταν οι πληροφορίες προέρχονται από μια εξωτερική πηγή (Γνώση της απόδοσης-KP, Γνώση του αποτελέσματος-KR και συμπληρωματική αισθητηριακή ανατροφοδότηση-βιοανάδραση) αποτελούν την εξωτερική ανατροφοδότηση ( Ζάραγκας, 2011, 107· Kurfemann, 1991, 997-1003).

Σε μια διαδικασία κλειστής αλυσίδας η αισθητηριακή ανατροφοδότηση είναι απαραίτητη για την καθοδήγηση κάθε προσπάθειας, κατά τη διάρκεια των πρώτων σταδίων μάθησης. Επίσης χρησιμεύει ως μια σημαντική πηγή εντοπισμού και

διόρθωσης των λαθών στην εκτέλεση, ώστε να επιτευχθεί μια συνεχιζόμενη παραγωγή επιδέξιας κίνησης (Ayers, 1972).

Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή η αισθητηριακή ανατροφοδότηση από τη συνεχιζόμενη κίνηση συγκρίνεται μέσα στο νευρικό σύστημα με την αποθηκευμένη μνήμη της σκοπούμενης κίνησης. Αυτή η εσωτερική αναφορά διόρθωσης, ονομάζεται από τον Adams αντιληπτικό ίχνος και σχηματίζεται ύστερα από μια περίοδο εξάσκησης (Adams, 1987, 41-74). Μια δεύτερη αναπαραστατική λειτουργία της μνήμης, το μνημονικό ίχνος, είναι υπεύθυνο για την επιλογή και την έναρξη ενός δεδομένου σχεδίου κίνησης. Στη συνέχεια το αντιληπτικό ίχνος αναλαμβάνει τη διεκπεραίωση της κίνησης και ερευνά για την ύπαρξη λαθών, συγκρίνοντας την κίνηση που βρίσκεται σε εξέλιξη με μια σωστή κίνηση που είναι καταχωρημένη στη μνήμη (Adams, 1987; Schmidt, 1975, 226-227). Όταν μαθαίνει κανείς να σηκώνει ένα ποτήρι, σταδιακά αναπτύσσει ένα αντιληπτικό ίχνος για κίνηση, το οποίο λειτουργεί ως οδηγός. Όσο πιο πολύ εξασκείται στη συγκεκριμένη κίνηση, τόσο ενδυναμώνεται το αντιληπτικό ίχνος. Η ακρίβεια της κίνησης είναι ευθέως ανάλογη με την ενίσχυση του αντιληπτικού ίχνους ( Adams, 1971).

### **2.1.2 Θεωρία του σχήματος ( Schmidt, 1975)**

Στο επίκεντρο αυτής της θεωρίας υπάρχει η έννοια του σχήματος την οποία ο Schmidt επέκτεινε και εφάρμοσε στον κινητικό έλεγχο. Υπέθεσε ότι όταν ένα άτομο κάνει μία κίνηση στην προσπάθεια επίτευξης ενός στόχου, αποθηκεύονται τέσσερα πράγματα στη μνήμη του: α) οι αρχικές συνθήκες της κίνησης, β) οι παράμετροι του συγκεκριμένου κινητικού προγράμματος, γ) οι αισθητηριακές συνέπειες της κίνησης και δ) το αποτέλεσμα της κίνησης (Schmidt, 1975, 235). Η σχέση ανάμεσα σε αυτά τα τέσσερα στοιχεία ενισχύεται με κάθε πετυχημένη κίνηση ίδιου τύπου και με την αύξηση της ακρίβειας των πληροφοριών που παρέχονται από το αποτέλεσμα της κίνησης.

Οι προαναφερθείσες πληροφορίες αποθηκεύονται στη μνήμη με τη μορφή ενός ανακαλούμενου (κινητικού) σχήματος και ενός αναγνωριστικού (αισθητηριακού) σχήματος. Το αναγνωριστικό σχήμα χρησιμοποιείται για την επιλογή συγκεκριμένης ανταπόκρισης. Όταν γίνεται μια δεδομένη κίνηση, οι αρχικές συνθήκες και ο επιθυμητός στόχος της κίνησης είναι εισερχόμενα ερεθίσματα για το ανακαλούμενο σχήμα. Άλλα εισερχόμενα ερεθίσματα είναι η αφηρημένη ανάμνηση

χαρακτηριστικών προηγούμενης ανταπόκρισης σε παρόμοιες δραστηριότητες (Schmidt, 1975, 235-237, 242).

Το αναγνωριστικό σχήμα χρησιμοποιείται για την αξιολόγηση της ανταπόκρισης. Όταν ολοκληρωθεί η κίνηση, το μήνυμα για το λάθος επανέρχεται στο σχήμα και το σχήμα τροποποιείται ως αποτέλεσμα της αισθητηριακής ανατροφοδότησης και της γνώσης του αποτελέσματος. Σύμφωνα λοιπόν με τη θεωρία αυτή η μάθηση συνίσταται από τη συνεχιζόμενη διαδικασία συντόμευσης του αναγνωριστικού και του ανακαλούμενου σχήματος με κάθε κίνηση που γίνεται (Schmidt, 1975, 245, 253).

### **2.1.3 Οικολογικές θεωρίες αντίληψης της κίνησης ( Turvey, 1974)**

Η οικολογική προσέγγιση δίνει έμφαση στην εναλλασσόμενη σχέση μεταξύ της αντίληψης του ασκούμενου και του περιβάλλοντος στο οποίο πραγματοποιείται η μάθηση. Ο Newell υποστηρίζει ότι η κινητική μάθηση αποτελεί μία διαδικασία που αυξάνει το συντονισμό μεταξύ αντίληψης και δράσης κατά τρόπο συνεπή με τη δραστηριότητα και τους περιβαλλοντικούς εξαναγκασμούς. Υποθέτει ότι κατά τη διάρκεια της εξάσκησης γίνεται μία έρευνα για την εύρεση των καταλληλότερων αντιληπτικών και κινητικών ανταποκρίσεων για την κινητική δραστηριότητα, δεδομένων των εξαναγκασμών του περιβάλλοντος (1991, 215, 220).

Σύμφωνα με τους υποστηρικτές της οικολογικής θεωρίας το περιβάλλον, η δεξιότητα και ο ασκούμενος συνδυάζονται ώστε να γίνει η καλύτερη εκτέλεση. Ενδεικτικά η αναλογία του σώματος με το περιβάλλον καθορίζει το πώς θα γίνει μία κίνηση: η λαβή ρακέτας του τένις από έναν ενήλικα και από ένα παιδί θα είναι διαφορετική εξαιτίας της διαφορετικής αναλογίας χεριού-ρακέτας. Όταν όμως το παιδί μεγαλώσει, αλλάζει αυτόματα τη λαβή εξαιτίας των προσαρμογών του σώματος προς τη ρακέτα και όχι βάσει των αποθηκευμένων εικόνων, σύμφωνα με τις προηγούμενες θεωρίες (Τζέτζης & Λόλα, 2015, 18-19). Η βελτίωση της κίνησης προέρχεται από μια διαδικασία αποσταθεροποίησης και προσαρμογής της κίνησης με στόχο την αντιμετώπιση των «εμποδίων» και των «ορίων» που θέτει το περιβάλλον. Το σώμα προσπαθεί να βρίσκει σταθερές δομές για να διαχειρίζεται τις νέες καταστάσεις ή τα εμπόδια ( Kugler, Kelso & Turvey, 1982 στο Τζέτζης & Λόλα, 2015, 20).

## 2.2 Στάδια κινητικής μάθησης

Η μάθηση επιτυγχάνεται σταδιακά μέσω της διδασκαλίας, της εξάσκησης και της εμπειρίας. Καθώς η διαδικασία της μάθησης προχωράει και η απόδοση βελτιώνεται αλλάζει και η συμπεριφορά των παιδιών κατά την εκτέλεση μιας δεξιότητας. Υπάρχουν τρία μοντέλα που περιγράφουν τις εμφανείς αλλαγές της κινητικής συμπεριφοράς στον άνθρωπο κατά τα διάφορα στάδια της κινητικής μαθησιακής διαδικασίας.

### 2.2.1 Μοντέλο τριών σταδίων του Fitts (1964)

Σύμφωνα με τον Fitts το πρώτο στάδιο χαρακτηρίζεται από την προσπάθεια του ασκούμενου να κατανοήσει τη φύση μιας κινητικής δεξιότητας χρησιμοποιώντας πληροφορίες από μια ποικιλία διαφορετικών πηγών (Fitts, 1964, 243-285). Οι πληροφορίες μπορεί να προέρχονται από την παρατήρηση, από την αισθητήρια ανατροφοδότηση του ασκούμενου που παράγεται μέσω της φυσικής εξάσκησης ή από τη λήψη προφορικής ανατροφοδότησης από κάποιον συνασκούμενο ή τον εκπαιδευτικό. Το στάδιο αυτό ονομάζεται γνωστικό και χαρακτηρίζεται από τη γνωστική διαδικασία της κατανόησης των εισερχόμενων πληροφοριών στο παιδί (Ζάραγκας, 2011, 147). Στο γνωστικό στάδιο μπορεί να παρατηρηθούν λάθη των αδρών δεξιοτήτων, ασταθής απόδοση και εναλλαγή προσπάθειας και λάθους (Τζέτζης & Λόλα, 2015, 44)

Στο δεύτερο στάδιο το οποίο ονομάζεται ενδιάμεσο ή κινητικό το παιδί τροποποιεί ή προσαρμόζει το κινητικό πρότυπο στις απαιτήσεις της κίνησης. Η απόδοση βελτιώνεται. Υπάρχει κάποια αστάθεια από προσπάθεια σε προσπάθεια, όταν το παιδί επιχειρεί νέες λύσεις στα κινητικά του προβλήματα. Γενικά η σταθερότητα αυξάνεται σταδιακά και η κίνηση αρχίζει να σταθεροποιείται και να ομαλοποιείται. Η βελτιωμένη αποτελεσματικότητα των κινήσεων μειώνει το ενεργειακό κόστος και η αυτό-ομιλία γίνεται λιγότερο σημαντική για την απόδοση. Το παιδί ανακαλύπτει σημεία του περιβάλλοντος που του χρησιμεύουν ως αποτελεσματικές οδηγίες για το συγχρονισμό. Η πρόβλεψη αναπτύσσεται γρήγορα κάνοντας τις κινήσεις πιο μαλακές και λιγότερο βεβιασμένες. Το παιδί αρχίζει να χρησιμοποιεί τη δική του ανατροφοδότηση και να διορθώνει τα λάθη του (Fitts, 1964, 243-285).

Στο τρίτο στάδιο, το οποίο ονομάζεται αυτόματο, η εκτέλεση της κίνησης γίνεται αυτόματη και η προσοχή μπορεί να κατευθυνθεί κάπου αλλού. Όταν λοιπόν

το παιδί εισέλθει σε αυτό το στάδιο μπορεί να επικεντρώνει την προσοχή του σε άλλες πλευρές της δεξιότητας, όπως η εξερεύνηση του περιβάλλοντος για τυχόν εμπόδια που μπορεί να δυσχεράνουν την εκτέλεση της δεξιότητας ή μπορεί να επιλέξει να επικεντρώσει την προσοχή του σε μια δευτερεύουσα πράξη, όπως η συνομιλία με ένα συμμαθητή ή και να εξοικονομήσει ενέργεια (Lanagan-Fox, Armstrong, Balvin, & Anglim, 2002, 105). Παρατηρείται μεγαλύτερη ποικιλομορφία στην κίνηση και εμφανίζονται στοιχεία τακτικής και στρατηγικής, ενώ η κίνηση εκτελείται πλέον ως σύνολο (Τζέτζης & Λόλα, 2015, 45).

### **2.2.2 Τα στάδια μάθησης της Vereijken (1991)**

Σύμφωνα με τον Bernstein η μάθηση μιας κινητικής δεξιότητας μπορεί να παρομοιαστεί με την επίλυση ενός προβλήματος, το οποίο επιλύεται με τη σωστή χρήση των βαθμών ελευθερίας που είναι διαθέσιμοι στο ανθρώπινο κινητικό σύστημα (Nigel Harvey, 1985). Με τον όρο βαθμοί ελευθερίας αναφερόμαστε στον αριθμό των αρθρώσεων που παίρνουν μέρος σε μια κινητική δραστηριότητα (Newell & Vaillancourt, 2001, 696) . Βασισμένη στο έργο του Bernstein η Vereijken περιέγραψε ένα μοντέλο μάθησης τριών σταδίων που εστιάζονται στο επίπεδο της ίδιας της κίνησης ( Ζάραγκας, 2011, 48).

Κατά το αρχικό στάδιο, εκείνο του αρχάριου, ο ασκούμενος απλοποιεί το κινητικό πρόβλημα αποκλείοντας μερικούς από τους διαθέσιμους βαθμούς ελευθερίας, αυτό επιτυγχάνεται είτε με τη διατήρηση όλων των γωνιών των αρθρώσεων του σώματος σταθερών σε όλη τη διάρκεια της κίνησης είτε με τη δέσμευση ή σύζευξη πολλών αρθρώσεων πρόσκαιρα, ώστε να εξαναγκάζονται να κινούνται σχεδόν σε πλήρη συμφωνία. Το αποτέλεσμα είναι μία άκαμπτη κίνηση με δυσκολία προσαρμογής στις αλλαγές του περιβάλλοντος (Τζέτζης & Λόλα, 2015, 46).

Στο προχωρημένο στάδιο, που αποτελεί το δεύτερο αυτού του μοντέλου, το άτομο αρχίζει να απελευθερώνει τους κατάλληλους βαθμούς ελευθερίας που ενσωματώνονται σε μεγαλύτερες μονάδες κίνησης. Χαρακτηρίζεται από μια σωστή εκτέλεση που μπορεί να προσαρμοστεί εύκολα στις αλλαγές που συμβαίνουν στο κινητικό περιβάλλον.

Τέλος στο στάδιο της εξειδίκευσης το άτομο συνεχίζει να απελευθερώνει κάποιους βαθμούς ελευθερίας και να αναδιοργανώνει άλλους, ώσπου όλες οι αρθρώσεις που χρειάζονται να δραστηριοποιηθούν για την πραγματοποίηση της κινητικής δεξιότητας, να χρησιμοποιηθούν με τον πιο οικονομικό τρόπο. Επίσης στο



στάδιο αυτό το άτομο είναι σε θέση να εκμεταλλεύεται τις πρόσθετες εξωτερικές παθητικές δυνάμεις που εμπλέκονται στη συνθήκη της κίνησης , όπως η αδράνεια και η τριβή ( Debra, 1998, 194).

### **2.3 Μοντέλα ανάπτυξης Διαπολιτισμικής Ετοιμότητας**

Στοχεύοντας στη δημιουργία ενός εργαλείου που θα αξιολογεί το επίπεδο της Διαπολιτισμικής Ετοιμότητας του ατόμου, παράγοντας ταυτόχρονα μετρήσιμα αποτελέσματα τα οποία θα μπορέσουν να εκτιμηθούν είναι απαραίτητο πρώτα να προσδιοριστούν τα συστατικά στοιχεία που συγκροτούν την έννοια αυτή (Derdoff , 2009, 479). Πολλοί μελετητές επιχείρησαν να οργανώσουν τα συστατικά στοιχεία της Διαπολιτισμικής Ετοιμότητας δημιουργώντας ο καθένας το δικό του μοντέλο ανάπτυξής της και χρησιμοποίησαν διάφορα εργαλεία και τρόπους μέτρησης.

Τα μοντέλα που προέκυψαν συνθέτουν δημιουργικά τα συστατικά στοιχεία της Διαπολιτισμικής Ετοιμότητας και βοηθούν να αναγνωριστεί το περιεχόμενο και το πεδίο εφαρμογής της έννοιας, παρέχοντας ένα αναλυτικό σχήμα ή μια τυπολογία με ένα σαφές διάγραμμα ( Chen, 2014, 13-14). Δεδομένης της τεράστιας ποικιλίας των μοντέλων που υπάρχουν επιλέχθηκαν να παρουσιαστούν μόνο εκείνα που βοήθησαν στη διαμόρφωση του θεωρητικού υπόβαθρου της συγκεκριμένου ερευνητικού εγχειρήματος.

#### **2.3.1 Αναπτυξιακό Μοντέλο Διαπολιτισμικής Ευαισθησίας του Bennett ( The Developmental Model of Intercultural Sensitivity-DMIS)**

Ο Bennett παρατήρησε, μελέτησε και προσπάθησε να εξηγήσει τις διαφορετικές αντιδράσεις των ανθρώπων απέναντι στην πολιτισμική ετερότητα και τον τρόπο που την ερμηνεύουν (Bennett, 2004, 62). Στο αναπτυξιακό μοντέλο διαπολιτισμικής ευαισθησίας περιγράφονται έξι στάδια μιας συνεχώς αυξανόμενης πολιτισμικής συνειδητοποίησης, κατανόησης και προσαρμογής του ατόμου, του οποίου η οπτική κινούμενη από μια εθνοκεντρική σε μια εθνοσχετιστική κατάσταση, οδηγείται στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής του ευαισθησίας και συνεπώς και της διαπολιτισμικής του ικανότητας (Bennett, 2004, 75).

Τα στάδια ανάπτυξης της διαπολιτισμικής ευαισθησίας είναι έξι και κάθε ένα συνδέεται με συγκεκριμένες γνώσεις, στάσεις και συμπεριφορές απέναντι στην πολιτισμική ετερότητα (Bennett, 2004, 152; Borghetti, 2012, 341). Τα τρία πρώτα στάδια σχετίζονται με τον εθνοκεντρισμό. Συγκεκριμένα το πρώτο είναι το στάδιο

της άρνησης (denial) της πολιτισμικής ετερότητας, όταν το άτομο βιώνει το σύνολο των πιστεύω, των συμπεριφορών και των αξιών που συγκροτούν το δικό του πολιτισμό ως τα μόνα πραγματικά και αναμφισβήτητα (Bennett, 2004, 63). Παράλληλα δεν υπάρχει κανένα ενδιαφέρον για τους άλλους πολιτισμούς οι οποίοι αποφεύγονται ή ερμηνεύονται με απλοποιημένους ή ασαφείς τρόπους (Hammer et al., 2003, 424).

Τα άτομα που βρίσκονται στο δεύτερο στάδιο, της άμυνας (defense) στην πολιτισμική ετερότητα βιώνουν την κουλτούρα τους ως την πιο «εξελιγμένη» μορφή πολιτισμού, το μοναδικό τρόπο για να ζει κάποιος. Νιώθουν ότι απειλούνται από τις πολιτισμικές διαφορές, περισσότερο από ότι τα άτομα στο στάδιο της άρνησης (Bennett, 1998, 16), εφόσον θεωρούν ότι ο κόσμος είναι οργανωμένος γύρω από ένα «εμείς και οι άλλοι», όπου ο πολιτισμός τους είναι ανώτερος ενώ οι άλλοι πολιτισμοί είναι κατώτεροι (Bennett & Bennett, 2004, 154). Μια παραλλαγή της άμυνας είναι η αντιστροφή, όταν η νέα κουλτούρα βιώνεται ως ανώτερη αυτής που είχε αποκτήσει το άτομο κατά την πρώιμη κοινωνικοποίησή του. (Bennett, 2004, 66).

Στο τρίτο και τελευταίο εθνοκεντρικό στάδιο της ελαχιστοποίησης (minimization) της πολιτισμικής διαφοράς τα στοιχεία που συγκροτούν την πολιτισμική οπτική του ατόμου βιώνονται ως παγκόσμια (Bennett, 2004, 66; Hammer et al, 2003, 424). Οι πολιτισμικές διαφορές υπάγονται σε οικείες κατηγορίες και υποβαθμίζονται υπό την κυρίαρχη ομοιότητα της βιολογικής φύσης (φυσικός οικουμενισμός) ή βιώνονται ως υποτιθέμενες διαπολιτισμικές θρησκευτικές, οικονομικές, πολιτικές ή φιλοσοφικές ομοιότητες (υπερβατικός οικουμενισμός) (Bennett, 2004, 67). Εδώ υπάρχει ο κίνδυνος κάποιοι πολιτισμοί να υποτιμηθούν και άλλοι να εξιδανικευτούν. Τα μέλη της κυρίαρχης κουλτούρας που βρίσκονται στο στάδιο της ελαχιστοποίησης, ενώ δείχνουν μεγαλύτερη ανεκτικότητα στην ετερότητα, εκλαμβάνουν το δικό τους πολιτισμό ως το μόνο πετυχημένο και είναι ανίκανα να εκτιμήσουν άλλους πολιτισμούς (Bennett, 2004, 68; Hammer, Bennett, & Wiseman, 2003, 425). Τα μέλη της μη κυρίαρχης ομάδας αποδέχονται την ιδέα του «πολιτισμικού χωνευτηριού» (Bennett, 1998, 16), με αποτέλεσμα να αφομοιώνονται.

Για να επιτευχθεί η ομαλή μετάβαση του ατόμου από τα εθνοκεντρικά στάδια στα επόμενα τρία, τα εθνοσχετιστικά, είναι αναγκαία η πολιτισμική αυτοεπίγνωση, να είναι δηλαδή σε θέση το άτομο να κατανοήσει ότι τα πιστεύω, οι συμπεριφορές και οι αξίες του επηρεάζονται από το πλαίσιο στο οποίο κοινωνικοποιήθηκε (Bennett, 2004, 68).

Το πρώτο εθνοσχετιστικό στάδιο είναι εκείνο της αποδοχής (acceptance) της πολιτισμικής ετερότητας, όταν το άτομο βιώνει τη δική του κουλτούρα ως μία μόνο από ένα σύνολο σύνθετων, αλλά ισότιμων οπτικών για το κόσμο (Hammer et al., 2003, 425). Η αποδοχή, ωστόσο, δε σημαίνει απαραίτητα συμφωνία. Μπορεί να αποδέχεται την ύπαρξη κάποιας εναλλακτικής κουλτούρας, αλλά να τη θεωρεί επικίνδυνη ή να την κρίνει αρνητικά. Η κρίση όμως δεν είναι εθνοκεντρική ( Hammer et al., 2003, 425; Bennet & Bennett, 2004, 155).

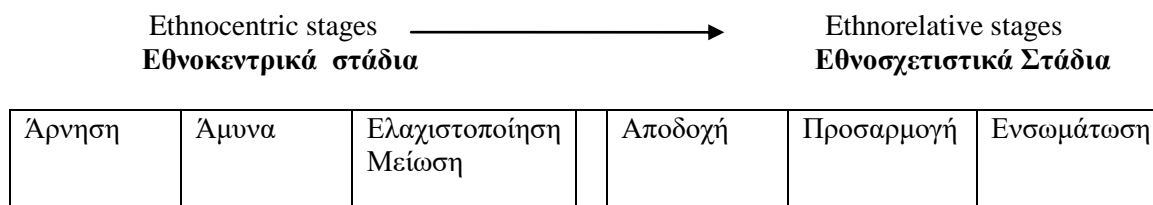
Στο επόμενο εθνοσχετιστικό στάδιο, εκείνο της προσαρμογής (adaptation) στην πολιτισμική διαφορά το άτομο σκέφτεται ή δρα έξω από το δικό του πολιτισμικό πλαίσιο (Bennett & Bennett, 156). Χωρίς να εγκαταλείπει τις δικές του αξίες ή πρακτικές προσπαθεί να ενσωματώσει νέους τρόπους επικοινωνίας όταν έχει την εμπειρία ενός άλλου πολιτισμού (Spitzberg & Changnon, 2009, 22). Η προσαρμογή δεν αποτελεί «αφομοίωση». Στο στάδιο της προσαρμογής το άτομο εμπλουτίζει τη συμπεριφορά του, ώστε να λειτουργεί αποτελεσματικά σε διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια (Bennett, 2004, 71).

Σημαντική είναι η έννοια της ενσυναίσθησης (empathy), της ικανότητας για προσωρινή αλλαγή της πολιτισμικής θεώρησης (Hammer et al., 2003, 425). Σύμφωνα με το Bennett (1993, 13) ως ενσυναίσθηση ορίζεται η ικανότητα του ατόμου να βιώνει κάποιες πλευρές της πραγματικότητας με διαφορετικό τρόπο από εκείνον που επιτάσσει η κουλτούρα του. *Η ενσυναισθηματική στάση προϋποθέτει την τοποθέτησή μας στη θέση του άλλου, σε κάθε επιμέρους στιγμή και εντός του εσωτερικού πλαισίου αναφοράς του, έτσι ώστε να νιώσουμε σαν να είμαστε αυτό το άλλο πρόσωπο* (Στεργίου, 2014, 218). Αποφεύγοντας την ταύτιση μαζί του ή την ερμηνεία των πράξεων και των σκέψεών του στη βάση του δικού μας πλαισίου αναφοράς, το οποίο είναι ξένο και απομακρυσμένο από τον άλλο (Στεργίου, 2014, 219). Ενώ ο Μάρκου τονίζει ότι ο όρος αναφέρεται στην ικανότητα κατανόησης των προβλημάτων των άλλων και της διαφορετικότητάς τους και τη διάθεση τοποθέτησης του εαυτού μας στη θέση τους (Μάρκου, 1996).

Τέλος η ενσωμάτωση (integration) αποτελεί το τελευταίο στάδιο της ανοιχτότητας στην πολιτισμική ετερότητα και τα άτομα που βρίσκονται σε αυτό είναι ικανά να ερμηνεύουν συμπεριφορές μέσα από μια ποικιλία πολιτισμικών πλαισίων αναφοράς (Bennett, 1998, 17). Έρχονται αντιμέτωπα με τη δική τους «πολιτισμική περιθωριοποίηση», την ερμηνεία δηλαδή της ταυτότητάς τους στο πλαίσια δύο ή περισσότερων πολιτισμών (Borghetti, 2012, 341). Στη «δομική περιθωριοποίηση» τα

άτομα δρουν σαν πολυπολιτισμικά όντα, επιλέγοντας συνεχώς το κατάλληλο πολιτισμικό πλαίσιο για τη συμπεριφορά τους ενώ παράλληλα διατηρούν μια πλήρη αίσθηση του εαυτού τους, λειτουργώντας σαν «διαπολιτισμικοί διαμεσολαβητές» (Bennett, 2004, 73).

**Πίνακας 1:** Στάδια Αναπτυξιακού Μοντέλου Διαπολιτισμικής Ευαισθησίας (Bennett, 1993)  
Developmental Model of Intercultural Sensitivity (DMIS)



### 2.3.2 Πυραμιδικό μοντέλο της Διαπολιτισμικής Ικανότητας/Ετοιμότητας (Pyramid Model of Intercultural Competence) της Deardoff

Σύμφωνα με το μοντέλο της Deardoff τα συστατικά στοιχεία της διαπολιτισμικής ετοιμότητας μπορούν να ταξινομηθούν σε μία πυραμίδα με πέντε κατηγορίες. Ξεκινώντας από κάτω στο πρώτο επίπεδο βρίσκονται οι απαιτούμενες στάσεις, σε ένα δεύτερο επίπεδο οι γνώσεις και οι δεξιότητες, στη συνέχεια τα επιθυμητά εσωτερικά αποτελέσματα και τέλος τα εξωτερικά αποτελέσματα (Deardoff, 2009, 479; Deardoff, 2006, 254).

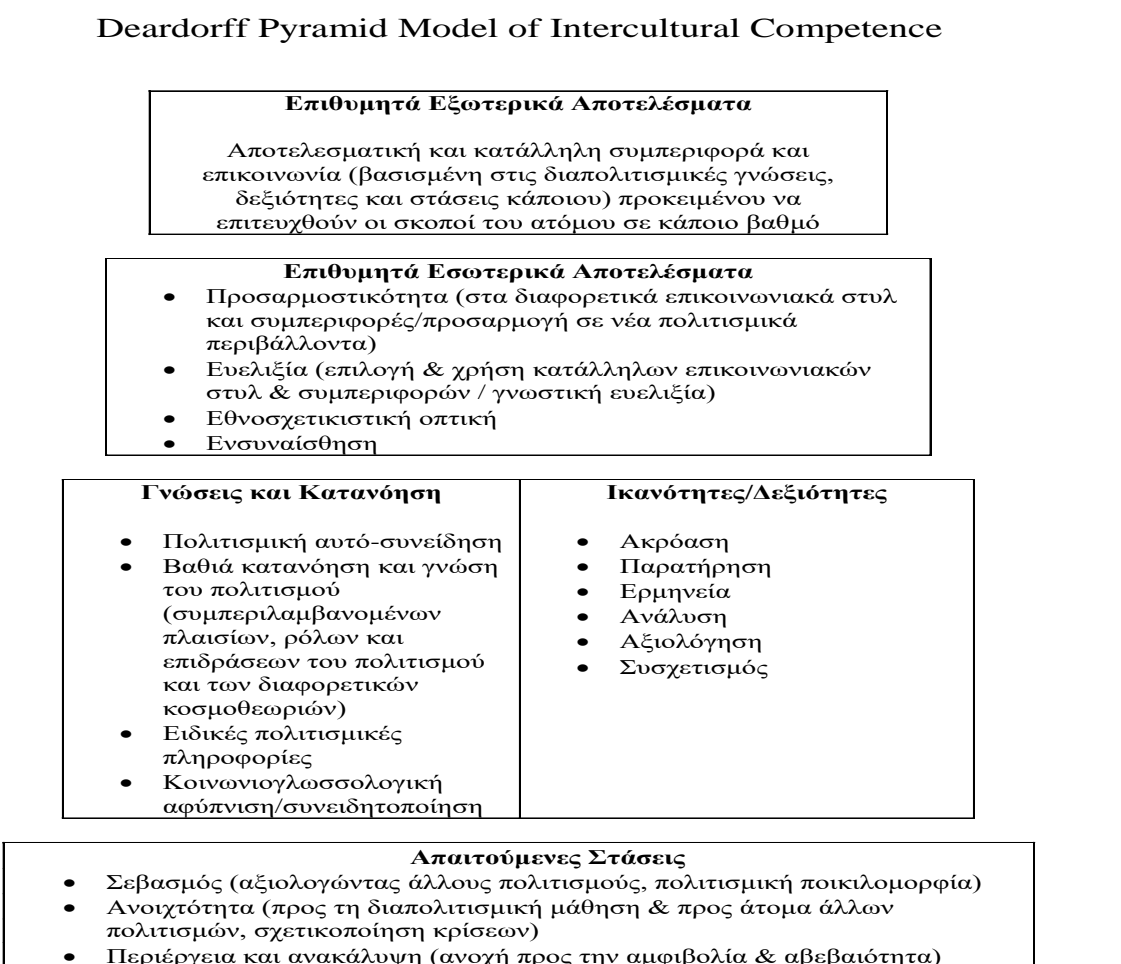
Οι απαιτούμενες στάσεις περιλαμβάνουν περιέργεια και ενδιαφέρον για ανακάλυψη, σεβασμό στην πολιτισμική ποικιλομορφία, ανοιχτότητα προς τη διαπολιτισμική μάθηση και προς άτομα άλλων πολιτισμών με ταυτόχρονη ανοχή προς την αβεβαιότητα και την αμφιβολία που προκαλεί η επαφή μαζί τους ( Deardoff, 2006, 255). Οι στάσεις αυτές αποτελούν απαραίτητη προϋπόθεση για την περαιτέρω κατάκτηση της γνώσης και των δεξιοτήτων που απαιτούνται για την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας του ατόμου (Deardoff, 2010, 87).

Στο επόμενο επίπεδο της πυραμίδας βρίσκονται συγκεκριμένες δεξιότητες που σχετίζονται με την ικανότητα του ατόμου να είναι καλός ακροατής, να είναι σε θέση να παρατηρεί, να ερμηνεύει, να αναλύει, να συσχετίζει και να αξιολογεί. Η γνώση αφορά στην πολιτισμική αυτοεπίγνωση, στη βαθιά κατανόηση του πολιτισμού, συμπεριλαμβανομένων πλαισίων, ρόλων και επιδράσεων του πολιτισμού και των διαφορετικών κοσμοθεωριών καθώς και στην κοινωνιογλωσσολογική συνειδητοποίηση ( Deardoff, 2010, 88; Spitzberg & Changnon, 2009, 32 )

Τα επιθυμητά εσωτερικά αποτελέσματα αφορούν στην προσαρμοστικότητα σε νέα πολιτισμικά περιβάλλοντα, ευελιξία στην επιλογή κατάλληλων επικοινωνιακών στυλ και συμπεριφορών, σε μια εθνοσχετιστική οπτική και στην ικανότητα της ενσυναίσθησης (Deardoff, 2010, 88).

Η αποτελεσματική και κατάλληλη συμπεριφορά και επικοινωνία του ατόμου που διαμορφώνεται από τις στάσεις, τις δεξιότητες και τις διαπολιτισμικές γνώσεις που έχει αποκτήσει στα προηγούμενα επίπεδα, αποτελούν τα επιθυμητά, εξωτερικά αποτελέσματα στην κορυφή της πυραμίδας της Deardoff (2010, 88). Γίνεται σαφές ότι το μοντέλο αυτό της Deardoff κινείται από το ατομικό επίπεδο των γνώσεων και των δεξιοτήτων σε ένα διαπροσωπικό διαπολιτισμικό επίπεδο (2006, 255).

**Πίνακας 2:** Πυραμιδικό μοντέλο της Διαπολιτισμικής Ικανότητας/Ετοιμότητας (Pyramid Model of Intercultural Competence) της Deardoff



Πηγή: Deardorff Darla K. (Ed.) 2009. *The SAGE handbook of intercultural competence*, Thousand Oaks, CA: Sage, p. 13.

### **2.3.3 Μοντέλο Διαπολιτισμικής Επικοινωνιακής Ικανότητας/Ετοιμότητας ( Model of Intercultural Communicative Competence, ICC ) του Byram**

Ο Byram ασχολήθηκε με την αξιολόγηση και την εκτίμηση της ικανότητας του ατόμου να σχετίζεται και να επικοινωνεί με ανθρώπους που μιλούν άλλη γλώσσα και ζουν σε διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια από εκείνο (Byram, 1997, 1). Η διδασκαλία της ξένης γλώσσας έχει στο επίκεντρο την επικοινωνία, όχι ως απλή ανταλλαγή μηνυμάτων και πληροφοριών, αλλά την κατανόηση του μηνύματος του πομπού μέσα σε ένα διαφορετικό πολιτισμικό πλαίσιο. Εξαρτάται από την ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται την οπτική του ακροατή ή του αναγνώστη ( Byram, 1997, 3).

Βασικό γνώρισμα του μοντέλου του Byram είναι ο εκπαιδευτικός του προσανατολισμός, αφού η απόκτηση και η αξιολόγηση της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας συντελείται σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο (Borghetti, 2012, 268). Τα στοιχεία εκείνα που συγκροτούν τη διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα είναι μια σειρά δεξιοτήτων, γνώσεων και στάσεων και η κριτική πολιτισμική συνειδητοποίηση ( Byram, 1997, 33,49· Σιμόπουλος, 2014, 51-52).

Το άτομο θα πρέπει να αναπτύξει στάσεις περιέργειας και προθυμίας να γνωρίσει νέες ιδέες και οπτικές, να εμπλακεί με την ετερότητα, σχετικοποιώντας τις οικείες αξίες και συμπεριφορές και αξιοδοτώντας τις μη οικείες, ώστε να αποβάλλει την καχυποψία απέναντι στους άλλους πολιτισμούς και την άκριτη πίστη στο δικό του πολιτισμό ( Byram, 1997, 57-58, 91-92; Byram, 2003, 62).

Απαραίτητες κρίνονται επίσης οι γνώσεις που πρέπει να έχει το άτομο σχετικά με άλλους πολιτισμούς, διάφορες κοινωνικές ομάδες, τα πολιτισμικά τους προϊόντα και τις διαδικασίες κοινωνικής και διαπροσωπικής αλληλεπίδρασης (Byram, 1997, 35-36, 51, 58-60 ). Καθώς επίσης και γνώσεις που αφορούν στον οικείο πολιτισμό και τα προϊόντα του και στον τρόπο που γίνονται αντιληπτά από την οπτική του «άλλου» ( Byram, 1997, 96; Borghetti, 2011).

Οι δεξιότητες χωρίζονται σε δύο κατηγορίες. Στις δεξιότητες ερμηνείας και συσχέτισης που αφορούν στην ικανότητα του ατόμου να ερμηνεύει γεγονότα μιας άλλης κουλτούρας και να τα συσχετίζει με αντίστοιχα της δικής του κουλτούρας (Byram, 1997, 37,52). Επίσης στις δεξιότητες ανακάλυψης και αλληλεπίδρασης σε πραγματικές συνθήκες, εντοπισμού και ερμηνείας εθνοκεντρικών οπτικών, πολιτισμικών παρεξηγήσεων ή δυσλειτουργιών και της ικανότητας του ατόμου να

δρα με τρόπο διαμεσολαβητικό ανάμεσα σε διαφορετικές ερμηνείες φαινομένων (Byram, 1997, 61-63, 100; Σιμόπουλος, 2014,52).

#### **2.3.4 Το μοντέλο της Διαπολιτισμικής Ευαισθησίας (Intercultural Sensitivity) των Chen και Starosta (1996)**

Οι δύο ερευνητές υποστήριξαν ότι η διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα (intercultural communication competence) έχει τρεις διαστάσεις: τη διαπολιτισμική επίγνωση, τη διαπολιτισμική ευαισθησία και τη διαπολιτισμική επιδεξιότητα. Κάθε μία από αυτές τις διαστάσεις περιλαμβάνει ένα σύνολο διαφορετικών στοιχείων (Chen & Starosta, 1997, 4; Dai & Chen, 2014, 2).

Η διαπολιτισμική επίγνωση (ntercultural awareness) αποτελεί τη γνωστική διάσταση της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας και αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να γνωρίζει και να κατανοεί τις ομοιότητες και διαφορές μεταξύ των πολιτισμών (Chen & Starosta, 1998, 30,49). Το άτομο που έχει αυτοεπίγνωση (self-awareness), αντιλαμβάνεται δηλαδή τις συμβάσεις του δικού του πολιτισμού και πώς αυτές επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο σκέφτεται και ενεργεί (Chen & Starosta, 1997, 8), είναι σε θέση να ερμηνεύσει αποτελεσματικά τη συμπεριφορά των άλλων στις διαπολιτισμικές του αλληλεπιδράσεις. Για την επίτευξη αμοιβαίας κατανόησης, όσοι προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα θα πρέπει να μετακινούνται με ευελιξία από το ένα πλαίσιο αναφοράς στο άλλο (Chen & Starosta, 1998, 30-34).

Η διαπολιτισμική επίγνωση ενισχύει τη συναισθηματική διάσταση της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας, η οποία περιγράφεται από τους Chen και Starosta (Chen, 2014, 19-20) με τον όρο της διαπολιτισμικής ευαισθησίας (intercultural sensitivity). Η διαπολιτισμική ευαισθησία αναφέρεται στην ετοιμότητα και τη προθυμία των ατόμων να κατανοήσουν, να εκτιμήσουν και να αποδεχτούν τη πολιτισμική ετερότητα (Chen & Starosta, 1997, 9; Chen & Starosta, 2000, 3) και συγκροτείται από έξι συστατικά στοιχεία που θα πρέπει το άτομο να διαθέτει. Τα στοιχεία αυτά είναι: η αυτοεκτίμηση, η αυτό-παρακολούθηση, η ενσυναίσθηση, το ανοιχτό μυαλό, η έλλειψη επικριτικής διάθεσης και η διάθεση για αλληλεπίδραση (Chen & Starosta, 1997, 6-9; Fritz et al., 2002, 167).

Τέλος η συμπεριφορική διάσταση της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας περιγράφεται με την έννοια της διαπολιτισμικής επιδεξιότητας (intercultural adroitness ), η οποία αφορά στις δεξιότητες εκείνες που επιτρέπουν στο

άτομο να δρα αποτελεσματικά και να επιτυγχάνει τους επικοινωνιακούς του στόχους κατά τη διάρκεια της διαπολιτισμικής αλληλεπίδρασης (Chen & Starosta, 2000, 3; Fritz et al., 2002, 167). Πέντε είναι οι απαραίτητες δεξιότητες στην κατηγορία αυτή: δεξιότητες μηνύματος, διαχείριση της αλληλεπίδρασης, ευελιξία στη συμπεριφορά, διαχείριση της ταυτότητας και καλλιέργεια σχέσεων (Chen, 2002).

Τα προαναφερθέντα μοντέλα αποτελούν μερικές από τις σημαντικότερες προσπάθειες των επιστημόνων να ορίσουν την έννοια της διαπολιτισμικής ετοιμότητας/ικανότητας και να εντοπίσουν τα συστατικά της στοιχεία και πώς αυτά αλληλεπιδρούν στην πορεία εξέλιξής της. Σύμφωνα με τη Deardoff (2009, 265) τα κοινά σημεία αυτών των μοντέλων συνοψίζονται στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, της ικανότητας κατανόησης της οπτικής του «άλλου» και στην προσαρμοστικότητα του ατόμου.

### **2.3.5 Εργαλεία αξιολόγησης της Διαπολιτισμικής Ετοιμότητας**

Η πολυπλοκότητα της έννοιας της διαπολιτισμικής ετοιμότητας, καθώς απαρτίζεται από ποικιλία συστατικών στοιχείων και έχει διαφορετικές διαστάσεις, καθιστά ιδιαίτερα δύσκολη την αξιολόγησή της (Chen, 2014,14; Borgetti, 2012, 334). Σύμφωνα με τον Klemp (1979, 41 στο Deardoff, 2006, 242) η διαπολιτισμική ετοιμότητα μπορεί να μετρηθεί, αλλά η μέτρησή της εξαρτάται κυρίως από τον ορισμό της. Ανάλογα λοιπόν με τα συστατικά στοιχεία της διαπολιτισμικής ετοιμότητας που κάθε εργαλείο στοχεύει να αξιολογήσει, υπάρχουν διαφορετικοί τύποι εργαλείων και τεστ. Υπάρχουν τα διαγνωστικά τεστ, δοκιμασίες επάρκειας, τεστ ετοιμότητας για διαπολιτισμικές εμπειρίες, τεστ δεξιοτήτων, κατατακτήρια τεστ, διαμορφωτικά τεστ ( Fantini, 2009, 463).

Ο Fantini (2009, 456-476) μάλιστα έχει καταγράψει 44 τέτοια εργαλεία. Ενδεικτικά θα αναφέρουμε την Κλίμακα Διαπολιτισμικής Ευαισθησίας (Intercultural Sensitivity Scale) των Chen και Starosta (2000), την YOGA (Οι στόχοι, οι κατευθυντήριες γραμμές και η αξιολόγησή σου- Your objectives, guidelines and assessment) του Fantini (2000), το Ερωτηματολόγιο Διαπολιτισμικής Ανάπτυξης (Intercultural Development Inventory- IDI ) του Hammer (1998), την Κλίμακα Αξιολόγησης της Συμπεριφοράς για τη Διαπολιτισμική Επικοινωνία (Behavioral Assessment Scale for Intercultural Communication- BASIC) των Olebe και Koester (1989).



Η Deardoff υποστηρίζει ότι στη προσπάθεια να μετρήσουμε τη διαπολιτισμική ετοιμότητα θα πρέπει να ληφθούν υπόψη παράγοντες όπως:

- Ο στόχος της μέτρησης
- Ο πληθυσμός στον οποίο απευθύνεται
- Οι μαθησιακοί στόχοι
- Η διαδικασία
- Να πραγματοποιείται έλεγχος της αξιοπιστίας και της αποτελεσματικότητας των τεστ που χρησιμοποιούνται
- Να λαμβάνονται τακτικά αντιπροσωπευτικά και ποικίλα δείγματα των απαντήσεων και της δουλειάς των μαθητών ( 2004, 324 ).

Προσθέτει ότι η χρήση τόσο ποιοτικών όσο και ποσοτικών μεθόδων όπως οι συνεντεύξεις, η παρατήρηση και η αξιολόγηση των υποκειμένων από τους ίδιους και από άλλους, οι φάκελοι αξιολόγησης των μαθητών, μπορεί να αποδίδει πιο αξιόπιστα αποτελέσματα ( Deardoff, 2004, 241 ).

#### **2.4 Ανασκόπηση ερευνητικής αρθρογραφίας**

Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας κατέδειξε ότι υπάρχει πλήθος ερευνών που ασχολούνται με την αξιολόγηση της διαπολιτισμικής ετοιμότητας φοιτητών ( Bhawuk & Brislin, 1992· Altshuler et al., 2003· Fritz et al., 2005· Deardoff et al., 2009· Stemler et al., 2014) ή καθηγητών φυσικής αγωγής (Grimminger, 2008) και άλλων ειδικοτήτων εκπαιδευτικών (Σιμόπουλος, 2014), ελάχιστες προσπάθειες όμως αφορούν σε μικρότερες ηλικίες και κυρίως έρευνες στις οποίες να εφαρμόζονται προγράμματα φυσικής αγωγής με στόχο τη βελτίωση της διαπολιτισμικής ετοιμότητας μαθητών.

Οι Grimminger-Seidensticker και MöhWald (2016) δόμησαν σύμφωνα με τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, εφάρμοσαν και αξιολόγησαν ένα πρόγραμμα φυσικής αγωγής σε παιδιά 10-12 ετών. Τα παιχνίδια που χρησιμοποιήθηκαν ήταν στην αρχή συνεργατικά, ενώ στη συνέχεια προοδευτικά προκαλούσαν σκόπιμα «κρίσεις» προκαλώντας την αντίδραση των μαθητών ώστε να αξιολογηθεί η διαπολιτισμική τους ικανότητα. Στόχος της παρέμβασης ήταν η μείωση των συμπεριφορών «αφομοίωσης/διαχωρισμού» και «εθνοκεντρισμού» και η ενίσχυση των συμπεριφορών «ενσωμάτωσης» και «αποδοχής» στην πειραματική ομάδα. Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων που συλλέχτηκαν από τα ερωτηματολόγια

αυτοαξιολόγησης των μαθητών (IMEQ: Intercultural Movement Education Questionnaire) έδειξε, αντίθετα με ό τι αναμένονταν, ότι οι συμπεριφορές «αφομοίωσης/διαχωρισμού» αυξήθηκαν μετά την εφαρμογή του προγράμματος ανεξάρτητα από το φύλο. Στα κορίτσια μάλιστα παρατηρήθηκε παράλληλη μείωση στην κατηγορία της «ενσωμάτωσης». Επίσης καμία στατιστικά σημαντική διαφορά στη στάση των μαθητών απέναντι στην πολιτισμική ετερότητα δε διαπιστώθηκε μετά την εφαρμογή του παρεμβατικού προγράμματος. Σύμφωνα με τους ερευνητές η ανασφάλεια που προκάλεσαν οι συγκεκριμένες «κρίσεις» στους μαθητές του δείγματος ήταν προφανώς πολύ έντονη και η αντίδρασή τους ήταν η έκφραση της ανάγκης τους για ασφάλεια.

Οι Gerlach, Barker, Gerber, Knöpfli, Müller, & Pühse (2011) δόμησαν ένα πρόγραμμα 12 μαθημάτων εφαρμόζοντας τις αρχές της κριτικής παιδαγωγικής στη φυσική αγωγή. Το πρόγραμμα πραγματοποιήθηκε από εκπαιδευτικούς σε δείγμα N=483 μαθητών της όγδοης και ένατης τάξης. Στόχος ήταν η καλλιέργεια του σεβασμού, της αποδοχής, της δικαιοσύνης και της ομαδικής εργασίας. Μετά τη ολοκλήρωση του προγράμματος οι μαθητές απαντούσαν σε ερωτηματολόγια, ώστε να διαπιστωθεί το επίπεδο των προαναφερθέντων κατηγοριών και κατά πόσο αυτές σχετίζονται με διαπολιτισμικά θέματα. Ωστόσο υπάρχουν μεθοδολογικές αδυναμίες εφόσον οι ερευνητές δεν προχώρησαν σε μετρήσεις πριν την εφαρμογή του προγράμματος και δεν υπάρχει ομάδα ελέγχου.

Μία έρευνα του Midthaugen (2011) στη Νορβηγία είχε ως στόχο να διερευνήσει κατά πόσο η εφαρμογή των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης από τους καθηγητές της φυσικής αγωγής είχε επίπτωση στις στάσεις των μαθητών απέναντι στην ετερότητα. Το παρεμβατικό πρόγραμμα που δομήθηκε είχε διάρκεια 10-12 εβδομάδες και απευθύνονταν σε μαθητές ηλικίας 16-18 ετών. Τα αποτελέσματα έδειξαν σημαντική μείωση στην κατηγορία «ανασφάλεια» και αύξηση στην κατηγορία «αποδοχή της ετερότητας» στην πειραματική ομάδα σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου. Παρόλα αυτά οι αλλαγές στις γνωστικές αναπαραστάσεις των μαθητών δε μπορούσαν να αποδοθούν αποκλειστικά στο παρεμβατικό πρόγραμμα.

Σε άλλη μία έρευνα στη Νορβηγία (Ruokonen & Kairavuori, 2012) διερευνήθηκαν τα επίπεδα διαπολιτισμικής ευαισθησίας που επιδείκνυαν οι μαθητές της ένατης τάξης στο σχολικό πλαίσιο. Το δείγμα ήταν αρκετά μεγάλο και αποτελούνταν από 1214 μαθητές εκ των οποίων το 52% ήταν κορίτσια και το 48% ήταν αγόρια. Οι ερευνητές χρησιμοποίησαν ερωτηματολόγια βασισμένα στο

αναπτυξιακό μοντέλο διαπολιτισμικής ευαισθησίας του Bennet. Στους μαθητές παρουσιάζονταν καθημερινές σκηνές από τη σχολική καθημερινότητα και καλούνταν οι ίδιοι να επιλέξουν τη δική τους πιθανή αντίδραση. Κάθε μία από τις πολλαπλές απαντήσεις αντιπροσώπευε ένα από τα έξι στάδια από το αναπτυξιακό μοντέλο του Bennett. Οι εικονικές καταστάσεις εκτυλίσσονταν κατά τη διάρκεια διαφόρων μαθημάτων όπως τα εικαστικά, η μουσική, η γλώσσα και η φυσική αγωγή. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε ότι η πλειοψηφία των μαθητών επέλεξαν απαντήσεις που αντιπροσώπευαν τα στάδια του εθνοσχετικισμού. Συγκεκριμένα 40% των μαθητών βρισκόταν στο στάδιο της αποδοχής, 25% των μαθητών στο στάδιο της προσαρμογής και ένα ποσοστό μόλις 6% στο στάδιο της ενσωμάτωσης, με μια μικρή υπεροχή των κοριτσιών έναντι των αγοριών στα προαναφερθέντα στάδια.

Όσες μελέτες πραγματοποιήθηκαν στα πλαίσια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με προγράμματα φυσικής αγωγής στόχευαν στην καλλιέργεια συγκεκριμένων κοινωνικών δεξιοτήτων, που όμως αποτελούν συστατικά στοιχεία της διαπολιτισμικής ικανότητας.

Σκοπός της έρευνας του Κέλλη (2011) ήταν η δόμηση ενός προγράμματος Φυσικής Αγωγής προσανατολισμένου στις αρχές του διαπολιτισμικού μοντέλου εκπαίδευσης με στόχο τη διαμόρφωση και μάθηση συγκεκριμένων ατομικών και κοινωνικών συμπεριφορών και την ενίσχυση της αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησης των μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Το δείγμα αποτελούνταν από 79 μαθητές Ε΄ και Στ΄ δημοτικού με καταγωγή από 9 διαφορετικές χώρες. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα το παρεμβατικό πρόγραμμα φάνηκε να επιδρά θετικά στην ενίσχυση της αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησης των 39 μαθητών της πειραματικής ομάδας, ανεξάρτητα από την εθνικότητα και το φύλο τους. Επίσης το πρόγραμμα που ακολούθησε η πειραματική ομάδα φάνηκε να επιφέρει θετικά αποτελέσματα στη βελτίωση των σχέσεων μεταξύ των μαθητών, στη μείωση των ανεύθυνων και προσβλητικών συμπεριφορών, στην αναγνώριση και αποδοχή της επιτυχίας των άλλων και την επιβράβευσή τους, στη μείωση εγωιστικών συμπεριφορών και την αποδοχή αλλά και την προσφορά βοήθειας από και προς τους συμμαθητές/τριες και τη θέσπιση στόχων προσωπικής αλλά και ομαδικής βελτίωσης.

Οι Derri, Kellis, Vernadakis, Albanidiw & Kioumourtzoglou (2014) εξέτασαν την επίδραση ενός διαπολιτισμικού προγράμματος φυσικής αγωγής στην εκμάθηση κοινωνικών δεξιοτήτων 32 μαθητών πέμπτης και έκτης τάξης δημοτικού σχολείου. Μετά τη συμμετοχή τους σε 16 μαθήματα διάρκειας 40 λεπτών, όπου δόθηκε έμφαση

στη δόμηση ετερογενών ομάδων και στη συνεργασία παρά τον ανταγωνισμό, στην αναζήτηση και εκμάθηση παιχνιδιών από διάφορες χώρες, οι 16 μαθητές της πειραματικής ομάδας παρουσίασαν βελτίωση στις διαπροσωπικές τους σχέσεις, στην προσφορά βοήθειας και τη συνεργασία ανεξάρτητα από τη χώρα προέλευσης.

Σε πολλές έρευνες του εξωτερικού με θέμα την προσωπική και κοινωνική υπευθυνότητα μαθητών/τριών διαφορετικών εθνικοτήτων με προβλήματα συμπεριφοράς και προσαρμογής στο σχολικό περιβάλλον, αναφέρεται σημαντική βελτίωση στις διαπροσωπικές σχέσεις και το περιβάλλον μάθησης (Hastie & Buchanan, 2000; Martinek, Schilling & Johnson, 2001; Murgala, 2002). Όπως αναφέρει ο Hellison (2003), μέσω στοχευμένων προγραμμάτων Φυσικής Αγωγής, μπορεί να καλλιεργηθεί η υπευθυνότητα, η συνεργασία, το παιχνίδι βάσει κανόνων, η ενεργητική συμμετοχή, η υποστήριξη συμμαθητών, η εκτίμηση του αντίπαλου ή του συμμαθητή/τριας.

Ο Byrne (2002), εφάρμοσε το μοντέλο του Hellison σε ένα σχολείο με πολυπολιτισμική σύνθεση, όπου φαινόταν αναγκαία η ανάπτυξη της υπευθυνότητας και του ενδιαφέροντος του ενός για τον άλλο, με στόχο την αρμονική συνύπαρξη των μαθητών/τριών. Στόχος του προγράμματος ήταν η ανάπτυξη βασικών κινητικών δεξιοτήτων, μέσα από δημιουργικά παιχνίδια και ασκήσεις καθώς και η ανεύρεση τρόπων βελτίωσης των σχέσεων των ατόμων μεταξύ τους και σύμφωνα με τον ερευνητή είχε θετικά αποτελέσματα στη γενικότερη παιδαγωγική.

Σε έρευνα της Νικοπούλου (2006), για τη διερεύνηση της επίδρασης ενός παρεμβατικού προγράμματος Φυσικής Αγωγής βασισμένου στο μοντέλο του Hellison, το πρόγραμμα φάνηκε να επιδρά θετικά στην αύξηση της συχνότητας εμφάνισης θετικών συμπεριφορών συμμετοχής και συνεργασίας με άτομα ανεξαρτήτως ικανότητας, φύλου και εθνικότητας σε σχέση με το προτεινόμενο από το Υ.Π.Ε.Θ. αναλυτικό πρόγραμμα. Το παρεμβατικό πρόγραμμα παρακολούθησαν 92 μαθητές/τριες (40 αλλοδαποί και 52 έλληνες) του Γυμνασίου Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Ευόσμου Θεσσαλονίκης.

### 3<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ

#### ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

##### 3.1 Δείγμα της έρευνας

Το δείγμα αποτέλεσαν δεκαπέντε παιδιά (8 αγόρια , 7 κορίτσια, N=15, 100,00%), ηλικίας 48-69 μηνών) από ένα δημόσιο νηπιαγωγείο της πόλης των Ιωαννίνων το οποίο επιλέχθηκε με τυχαία δειγματοληψία. Τα 7 παιδιά, τα οποία στον απογευματινό ελεύθερο χρόνο τους παρακολουθούσαν κάποια εξωσχολική αθλητική δραστηριότητα (κολυμβητήριο, μπαλέτο, ποδόσφαιρο), αποτέλεσαν την ομάδα ελέγχου, η οποία παρακολούθησε το πρόγραμμα του νηπιαγωγείου, ενώ τα υπόλοιπα 8, που δεν είχαν απογευματινές αθλητικές δραστηριότητες συμμετείχαν στο παρεμβατικό πρόγραμμα Φυσικής Αγωγής. Στην πειραματική ομάδα τα 2 παιδιά είχαν αλλοδαπούς γονείς, τα ίδια όμως είχαν γεννηθεί στην Ελλάδα και γνωρίζουν πολύ καλά την ελληνική γλώσσα.

**Πίνακας 3:** Το δείγμα της έρευνας με τα χαρακτηριστικά του (N= 15, 100,00%).

		<b>f</b>	<b>N</b>
<b>ΦΥΛΟ</b>	ΑΓΟΡΙ	8	53,00
	ΚΟΡΙΤΣΙ	7	47,00
	ΣΥΝΟΛΟ	15	100,00
<b>ΗΛΙΚΙΑ</b>	4 ΕΤΩΝ	5	33,00
	5 ΕΤΩΝ	7	47,00
	6 ΕΤΩΝ	3	20,00
	ΣΥΝΟΛΟ	15	100,00
<b>ΕΘΝΙΚΟΤΗΤΑ</b>	ΕΛΛΗΝΙΚΗ	12	80,00
	ΑΛΛΟΔΑΠΗ	3	20,00
	ΣΥΝΟΛΟ	15	100,00
<b>ΣΕΙΡΑ ΓΕΝΝΗΣΗΣ ΣΤΗΝ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ</b>	ΜΟΝΑΧΟΠΑΙΔΙ	6	40,00
	ΠΡΩΤΟΤΟΚΟ	2	13,00
	ΔΕΥΤΕΡΟΤΟΚΟ	7	47,00
ΣΥΝΟΛΟ	ΣΥΝΟΛΟ	15	100,00
<b>ΟΜΑΔΑ</b>	ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ	8	53,00
	ΕΛΕΓΧΟΥ	7	47,00
	ΣΥΝΟΛΟ	15	100,00

##### 3.2 Εργαλεία της έρευνας

###### 3.2.1 Εργαλείο μέτρησης της επίδοσης των κινητικών δεξιοτήτων: MOT 4-6 (Motoriktest für vier-bis sechsjährige kinder) των Zimmer και Volkamer, 1987

Για τη μέτρηση της βελτίωσης των κινητικών δεξιοτήτων χρησιμοποιήθηκε η συστοιχία κινητικών δοκιμασιών « MOT 4-6 (Motoriktest für vier-bis sechsjährige

kinder)» των Zimmer και Volkamer, 1987». Η συγκεκριμένη συστοιχία, η οποία έχει χρησιμοποιηθεί αρκετές φορές και στον ελληνικό ερευνητικό χώρο ( Ζάραγκας, 2016· Ζάραγκας, 2013· Kambas, et al., 2012· Κωσταντέλια & Τσαπακίδου, 2009· Καμπάς κ.α., 2005), απαρτίζεται από 18 κινητικές δοκιμασίες οι οποίες αξιολογούν την κινητική απόδοση παιδιών ηλικίας 4-6 ετών. Σύμφωνα με τις οδηγίες των Zimmer και Volkamer (1987) οι κινητικές δοκιμασίες αξιολογούν την ευκινησία και τον οπτικοκινητικό συντονισμό (λεπτής και αδρής κίνησης), την ταχύτητα αντίδρασης, τον κινητικό έλεγχο, την αλτική ικανότητα αντιπροσωπεύοντας τις τρεις δεξιότητες μετακίνησης στο χώρο, την ισορροπία (στατική και δυναμική) και το χειρισμό αντικειμένου.

Οι κινητικές δοκιμασίες αναφέρονται σε ενέργειες που το παιδί πρέπει να εκτελέσει. Συγκεκριμένα:

1<sup>η</sup> δοκιμασία: άλμα με τα δύο πόδια μέσα σε στεφάνι χωρίς να το αγγίξει και στη συνέχεια άλμα έξω από αυτό προς την ίδια κατεύθυνση. Η δοκιμασία αυτή θεωρείται δοκιμαστική και δεν αξιολογείται,

2<sup>η</sup> δοκιμασία: περπάτημα εντός συγκεκριμένης απόστασης μήκους 2μ και πλάτους 0,1μ,

3<sup>η</sup> δοκιμασία: να κάνει τελείες με μαρκαδόρο σε ένα χαρτί,

4<sup>η</sup> δοκιμασία: να πιάσει ένα μαντήλι με τα δάχτυλα των ποδιών,

5<sup>η</sup> δοκιμασία: να κάνει πλάγια άλματα με τα δύο πόδια,

6<sup>η</sup> δοκιμασία: να πιάσει μία ράβδο η οποία πέφτει,

7<sup>η</sup> δοκιμασία: να μεταφέρει τρεις μπάλες του τένις σε ένα κουτί από απόσταση 4 μέτρων,

8<sup>η</sup> δοκιμασία: να περπατήσει ανάποδα προς τα πίσω εντός συγκεκριμένης απόστασης μήκους 2μ και πλάτους 0,1μ,

9<sup>η</sup> δοκιμασία: να ρίξει μία μπάλα τένις σε στόχο,

10<sup>η</sup> δοκιμασία: να μαζέψει σπирτόκουτα από το τραπέζι,

11<sup>η</sup> δοκιμασία: να περάσει μέσα από στεφάνι,

12<sup>η</sup> δοκιμασία: να κάνει άλμα στο ένα πόδι μέσα στο στεφάνι και να παραμείνει ακίνητος στο ένα πόδι,

13<sup>η</sup> δοκιμασία: να πιάσει έναν κρίκο,

14<sup>η</sup> δοκιμασία: να κάνει άλματα μαριονέτας, δηλαδή πόδια σε διάσταση, χέρια σε ανάταση και στη συνέχεια προσαγωγή ποδιών και κλείσιμο χεριών επαναλαμβανόμενα για κάποιο χρονικό διάστημα,

15<sup>η</sup> δοκιμασία: να κάνει άλματα πάνω από σκοινί ύψους 35 εκατοστών,

16<sup>η</sup> δοκιμασία: να κάνει ρολάρισμα, κυβίστηση,

17<sup>η</sup> δοκιμασία: να κάνει ανόρθωση κάθισμα από θέση οκλαδόν με μπάλα που κρατά με τα δύο χέρια πάνω από το κεφάλι,

18<sup>η</sup> δοκιμασία: να κάνει άλμα με μισή περιστροφή από έξω μέσα στο στεφάνι και στη συνέχεια το ίδιο βγαίνοντας έξω από το στεφάνι.

Η επίδοση σε κάθε μία από τις 18 κινητικές δοκιμασίες μπορεί να αποδοθεί με διάφορους τρόπους. Τα πρωτογενή αποτελέσματα των δοκιμασιών όπως, ο αριθμός των αλμάτων που έχουν γίνει, τα δευτερόλεπτα που χρειάστηκαν για να ολοκληρωθεί η δοκιμασία, καταγράφονται και μετά μετατρέπονται σε μία κλίμακα αξιολόγησης τριών επιπέδων. Με τον τρόπο αυτό η ατομική επίδοση του παιδιού διακυμαίνεται από 0 (το παιδί δεν τα κατάφερε), στο 1 (το παιδί δεν τα κατάφερε πλήρως), στο 2 (το παιδί τα κατάφερε). Η βαθμολογία ή ο βαθμός της κινητικής απόδοσης μπορεί να κυμανθεί από το 0 ως το 34. Σύμφωνα με τα κριτήρια και τις οδηγίες του κατασκευαστή (Zimmer & Volkamer, 1987), παρέχεται με μια τυπική νόρμα κινητικών δεδομένων (κινητικό πηλίκο) η οποία είναι καθορισμένη για κάθε ηλικιακό επίπεδο και βασίζεται σε μια πρότυπη βάση πληροφοριών από 548 παιδιά.

### **3.2.2 Εργαλείο μέτρησης διαπολιτισμικής ετοιμότητας:**

#### **Κλίμακα Καταγραφής Εμφάνισης Συνεργασίας, Ενσυναίσθησης, Ανεκτικότητας /Σεβασμού.**

Σε ό,τι αφορά τη διαπολιτισμική ετοιμότητα των νηπίων πρόκειται για μια σύνθετη έννοια που περιλαμβάνει γνώσεις, στάσεις και δεξιότητες, εξελίσσεται συνεχώς και επηρεάζεται από διάφορους παράγοντες. Η προσπάθεια αξιολόγησής της απαιτεί πολλαπλές μετρήσεις και αξιόπιστες καταγραφές της δράσης των υποκειμένων (Barrett et al, 2013, σελ.,19). Επίσης τα βασικά μοντέλα ανάπτυξης και εργαλεία αξιολόγησής της, αναφέρονται σε ενήλικες ή εφήβους και χρησιμοποιούν ερωτηματολόγια, κλίμακες αυτοαξιολόγησης της συμπεριφοράς και συνεντεύξεις οι οποίες δύσκολα μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε παιδιά ηλικίας νηπιαγωγείου.

Ο Byram υποστηρίζει ότι εξαιτίας της πολυπλοκότητας της έννοιας της διαπολιτισμικής ετοιμότητας κρίνεται κάποιες φορές αναγκαίο να αξιολογούμε μέρος της έννοιας αυτής (1997). Συμπληρώνει ότι μπορεί να αξιολογηθεί σε σχέση με την αποτελεσματική ανταλλαγή πληροφοριών καθώς και τη δόμηση και διατήρηση διαπροσωπικών σχέσεων (32,33).

Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας και δεδομένης της συγκεκριμένης χρονικής διάρκειας της διδακτικής παρέμβασης και της ηλικίας των ατόμων του δείγματος (N=15, ηλικίας 48-69 μηνών) δημιουργήθηκε μία κλίμακα, με τρεις υποκλίμακες καταγραφής της συχνότητας εμφάνισης συγκεκριμένων συμπεριφορών των μαθητών, που απευθύνεται στις νηπιαγωγούς και αξιολογεί μερικά μόνο από τα συστατικά στοιχεία της διαπολιτισμικής ετοιμότητας, σύμφωνα με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση (Chen & Starosta, 1997· Πανταζής, 2004· Deardoff, 2010· Barrett et al, 2013).

Συγκεκριμένα μέσω παρατήρησης της συμπεριφοράς παιδιών πρώιμης παιδικής ηλικίας έγινε προσπάθεια αξιολόγησης της ικανότητας συνεργασίας, της ικανότητας να δείχνουν ενσυναίσθηση και της στάσης ανεκτικότητας και σεβασμού απέναντι στους άλλους.

Οι τρεις υποκλίμακες είναι:

1. *Συνεργασία και Συνεργασία εθνικοτήτων* (σύμφωνα με την Κλίμακα Καταγραφής της συχνότητας εμφάνισης Συμπεριφορών των μαθητών κατά τη διάρκεια του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής- ΚΚΣΦΑ με βάση το μοντέλο του Hellison των Νικοπούλου, Τσίτσκαρη & Κιουμουρτζόγλου, 2006) με 6 δηλώσεις. Η υποκλίμακα αυτή περιλάμβανε 6 ερωτήσεις σχετικές με τη συνεργασία μεταξύ των νηπίων ανεξάρτητα από το φύλο, την εθνικότητα και την ικανότητα.

2. *Ενσυναίσθηση* (σύμφωνα με την Κλίμακα Αξιολόγησης Ατομικών και Κοινωνικών Δεξιοτήτων στην Προσχολική Ηλικία της Κουρμούση, 2012) με 7 δηλώσεις. Η υποκλίμακα αυτή περιλάμβανε 7 ερωτήσεις αναφορικά με το ενδιαφέρον που δείχνει ένα νήπιο για τους συμμαθητές του, την ικανότητα να μοιράζεται παιχνίδια με τους συμμαθητές του, να κάνει και να λέει καλά πράγματα για εκείνους και να λαμβάνει υπόψη τα συναισθήματα και τις προτιμήσεις τους.

3. *Ανεκτικότητα και σεβασμός* ( σύμφωνα με τα Βασικά προσόντα κοινωνικής δράσης της Zimmer, 2007) με 4 δηλώσεις. Η υποκλίμακα αυτή περιλάμβανε 4 ερωτήσεις σχετικές με το σεβασμό στη διαφορετικότητα και στους πιο αδύναμους συμπαίκτες, την ανοχή στις ανάγκες των άλλων νηπίων και στην προσπάθεια ένταξης των πιο αδύναμων συμπαίκτων.

Η καταγραφή συχνότητας εμφάνισης των συγκεκριμένων συμπεριφορών, έγινε από τη νηπιαγωγό της τάξης και την ερευνήτρια, σε φύλλο 17 παρατηρήσεων πάνω σε μία πεντάβαθμη κλίμακα Likert (ποτέ, σπάνια, συχνά, πολλές φορές, πάντα). Το σκορ που θα έπιανε κάθε παιδί ήταν το άθροισμα που κυμαίνονταν μεταξύ 6



(ελάχιστο όριο-μεγάλες δυσκολίες στη συνεργασία) και 30 ( μέγιστο όριο- πολύ καλός/ή στη συνεργασία) για την πρώτη υποκλίμακα της συνεργασίας, μεταξύ 7 (ελάχιστο όριο – πολύ χαμηλό επίπεδο ενσυναίσθησης ) και 35 (μέγιστο όριο – πάρα πολύ καλό επίπεδο ενσυναίσθησης ) για τη δεύτερη υποκλίμακα της ενσυναίσθησης και μεταξύ 4 (ελάχιστο όριο – πολύ χαμηλό επίπεδο ανεκτικότητας/σεβασμού) και 20 (μέγιστο όριο – πάρα πολύ καλό επίπεδο ανεκτικότητας/σεβασμού) για την Τρίτη υποκλίμακα της ανεκτικότητας/σεβασμού.

Τέτοιες κλίμακες ( Wilkinson, 2003· Νικοπούλου κ.α., 2006· Zimmer, 2007· (Ιωσηφίδης, Μπεζέ & Πετρογιάννης, 2010· Κέλλης, 2011· Ζάραγκας, 2012· Κουρμούση, 2012) είναι χρήσιμες για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών που δεν μπορούν να μετρηθούν αντικειμενικά (Μπαγιάτης, 1997). Τα δεδομένα υποβλήθηκαν σε παραγοντική ανάλυση για τη διερεύνηση της δομικής εγκυρότητας της κλίμακας παρατήρησης.

### 3.3 Στατιστική Ανάλυση

Η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου για τις δεξιότητες διαπολιτισμικής ετοιμότητας βρέθηκε να είναι στο σύνολο και των 17 ερωτήσεων  $\alpha$ -Cronbach = 0,987 πράγμα που δείχνει τον πολύ μεγάλο βαθμό εσωτερικής συνέπειας του ερωτηματολογίου για αυτό που ακριβώς ερευνά. Αντίστοιχα, για τις πρώτες 6 ερωτήσεις που αναφέρονται στη συνεργασία βρέθηκε να είναι  $\alpha$ -Cronbach = 0,963, για τις επόμενες 7 ερωτήσεις που αναφέρονται στην ενσυναίσθηση βρέθηκε να είναι  $\alpha$ -Cronbach = 0,970, ενώ για τις τελευταίες, 4 ερωτήσεις που αναφέρονται στην ανεκτικότητα και το σεβασμό βρέθηκε να είναι  $\alpha$ -Cronbach = 0,968.

**Πίνακας 4:** Δείκτης αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου για τις δεξιότητες διαπολιτισμικής ετοιμότητας  $\alpha$ -Cronbach

<b>Cronbach's Alpha</b>	<b>N</b>
0,963	6
0,970	7
0,968	4
0,987	17

Χρησιμοποιήθηκε παραγοντική ανάλυση στην προσπάθεια κατανόησης του μοτίβου απόκρισης, δηλαδή των απαντήσεων του ερωτηματολογίου διαπολιτισμικής ετοιμότητας. Τα στοιχεία (ερωτήσεις) που ρωτούν τα ίδια ή παρόμοια πράγματα

διαπιστώνονται με την μέθοδο της παραγοντικής ανάλυσης, και συνεπώς, γίνεται εφικτό να κατανοηθεί και η δομή των απαντήσεων στο ερωτηματολόγιο.

Η αξιοπιστία μεταξύ εκτιμήσεων (inter-outer reliability) δίνεται από τον συντελεστή Κάπα και είναι κατά βάση μία μέτρηση της συμφωνίας μεταξύ των εκτιμήσεων δύο διαφορετικών εκτιμητών (της ερευνήτριας και της νηπιαγωγού του τμήματος). Ο συντελεστής Κάπα για τη συμφωνία των εκτιμήσεων των δύο νηπιαγωγών, της ερευνήτριας και της νηπιαγωγού του τμήματος είναι: α) 0,81 για τις κινητικές δεξιότητες στην αρχική και 0,84 στην τελική δοκιμασία, και β) 0,79 για τις δεξιότητες διαπολιτισμικής ετοιμότητας στην αρχική και 0,78 στην τελική δοκιμασία, πράγμα που δείχνει συμφωνία υψηλού επιπέδου μεταξύ των εκτιμητών και στις τέσσερις περιπτώσεις.

**Πίνακας 5:** Μήτρα φορτίσεων ορθογωνικών παραγόντων για δεκαεπτά δεξιότητες διαπολιτισμικής ετοιμότητας

ΜΕΤΑΒΛΗΤΗ	ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ 1	ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ 2	ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ 3
Λέει καλά πράγματα για τα άλλα παιδιά	,896	,182	,265
Εντάσσει τους πιο αδύναμους στο παιχνίδι	,797	,513	,146
Βοηθάει τους συμμαθητές	,765	,508	,242
Κάνει καλά πράγματα για τα άλλα παιδιά	,709	,370	,389
Σέβεται τους πιο αδύναμους συμπαίκτες	,673	,413	,526
Σέβεται τη διαφορετικότητα των άλλων	,619	,603	,260
Λαμβάνει υπόψη τα συναισθήματα και τις προτιμήσεις των άλλων παιδιών	,337	,809	,348
Συνεργάζεται με άτομα ανεξαρτήτου ικανότητας	,251	,746	,516
Επιλέγει να συνεργαστεί με άτομα ανεξαρτήτου ικανότητας	,458	,670	,440
Είναι καλός ή καλή στο να μοιράζεται με τους συμμαθητές τα παιχνίδια του /της	,607	,625	,292
Ανέχεται τις ανάγκες των άλλων	,580	,624	,402
Δείχνει ενδιαφέρον για τους συμμαθητές	,514	,593	,324
Επιλέγει να συνεργαστεί με άτομα ανεξαρτήτου εθνικότητας	,214	,296	,915

Συνεργάζεται με άτομα ανεξαρτήτου εθνικότητας	,214	,296	,915
Δείχνει συμπόνοια για τους άλλους	,618	,336	,626
Συνεργάζεται με άτομα ανεξαρτήτως φύλου	,522	,409	,626

Έγινε ανάλυση παραγόντων βασικών συστατικών για τις συσχετίσεις των δεκαεπτά ερωτήσεων – μεταβλητών. Καταρχήν έγινε εξαγωγή παραγόντων με τρεις παράγοντες με ρίζες ίσες ή μεγαλύτερες από 1.00. Η ορθογωνική περιστροφή των παραγόντων έδωσε τη δομή που φαίνεται στον πίνακα 5. Ο πρώτος παράγοντας (συνεργασία) είναι υπεύθυνος για το 34,50% της διακύμανσης, ο δεύτερος (ενσυναίσθηση) είναι υπεύθυνος για το 27,00% της διακύμανσης, και ο τρίτος παράγοντας της ανεκτικότητας και του σεβασμού είναι υπεύθυνος για το 26,00% της διακύμανσης. Ο πρώτος παράγοντας φαίνεται να είναι η συνεργασία, ο δεύτερος η ενσυναίσθηση και ο τρίτος παράγοντας η ανεκτικότητα – σεβασμός.

Τα αποτελέσματα υποβλήθηκαν σε μη συσχετισμένο έλεγχο t «Independent Samples t-test», ο οποίος χρησιμοποιείται για τη σύγκριση δύο δειγμάτων μη συσχετισμένων/μη σχετικών τιμών», αν οι μέσοι όροι δύο συνόλων τιμών διαφέρουν σημαντικά ο ένας από τον άλλον, δηλαδή αν οι μέσοι όροι των δύο ομάδων πειραματικής και ελέγχου διαφέρουν τόσο στις αρχικές όσο και στις τελικές μετρήσεις, για τις εξαρτημένες μεταβλητές της παρούσης έρευνας (κινητική ανάπτυξη, διαπολιτισμική ετοιμότητα: συνεργασία, ενσυναίσθηση και ανεκτικότητα/σεβασμός).

Για τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πρόγραμμα SPSS 22 PASW του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

### 3.4 Το παρεμβατικό πρόγραμμα Φυσικής Αγωγής

Όπως επισημαίνει ο Roux (2002), η αποτελεσματική μάθηση μπορεί να οριστεί ως η ικανότητα να σχετίζεται κάποιος αποτελεσματικά μέσα στην τάξη. Η αποτελεσματική εκπαίδευση δεν είναι μόνο μια διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης εκπαιδευτικού περιεχομένου, αλλά αφορά αξίες, παραδοχές, συναισθήματα και σχέσεις, που σχετίζονται και με τα μαθησιακά αποτελέσματα (Roux, 2002, σελ. 47). Όταν το πλαίσιο, οι στόχοι, το περιεχόμενο και η μεθοδολογία της διδασκαλίας θεωρούνται εκ των προτέρων δεδομένα, καταργείται ο χώρος επικοινωνίας του εκπαιδευτικού με τους εκπαιδευόμενους και εκείνων μεταξύ τους, η πιθανότητα να

τεθούν απρόοπτα ερωτήματα ή προβλήματα τα οποία θα γίνουν αντικείμενο διαπραγμάτευσης με έναν μη προβλεπόμενο τρόπο. (Schön, στο Καλαϊτζοπούλου, 2001).

Η αναγκαιότητα ανάπτυξης της διαπολιτισμικής ικανότητας όλων των μαθητών ανεξαρτήτως προέλευσης θέτει καινούριες απαιτήσεις ως προς την ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου (Ευσταθίου, 2008). Το γεγονός αυτό προϋποθέτει αλλαγές σε ποικίλες διαστάσεις του εκπαιδευτικού γίγνεσθαι, τέτοιες ώστε η σύγχρονη διδασκαλία και μάθηση να είναι απαλλαγμένη από τον εθνοκεντρισμό και τις αρνητικές εικόνες του «άλλου» και να αξιοποιεί το πολιτισμικό κεφάλαιο όλων των μαθητών, συνοδευόμενη πάντα από την εφαρμογή ευέλικτων μαθητοκεντρικών μεθόδων μέσω των οποίων τα παιδιά αποκτούν έναν ενεργητικό ρόλο στην κατάκτηση της γνώσης (Κεσίδου, 2008, σελ.7).

Όλα τα παραπάνω συνεπάγονται έναν διαφοροποιημένο ρόλο του εκπαιδευτικού, που καλείται να αναπτύσσει διδακτικές παρεμβάσεις που θα συμβάλλουν στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου (Κεσίδου, 2008, σελ.7). Ως διδακτική παρέμβαση ορίζεται ένα οργανωμένο σύνολο διαδικασιών που στοχεύει στη διδασκαλία συγκεκριμένων ακαδημαϊκών και κοινωνικών δεξιοτήτων σε όλους τους μαθητές, ώστε να βελτιωθεί η λειτουργικότητά τους πάνω σε ένα συγκεκριμένο πρόβλημα (Howell, 2014). Μια διδακτική παρέμβαση πρέπει να είναι καλά σχεδιασμένη, να εφαρμόζεται πολλές διδακτικές ώρες, να στοχεύει στην αλλαγή της συμπεριφοράς όλων των μαθητών και να αποτελεί ένα σύνολο διαδικασιών και όχι μια μεμονωμένη διδακτική στρατηγική (Howell, 2014).

Σύμφωνα με τη Ν.Α.Σ.Ρ.Ε. (2002) ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα φυσικής αγωγής πρέπει να περιλαμβάνει:

- κινητικά στοιχεία: βασικές κινητικές δεξιότητες (στατικές, χειρισμού, μετακίνησης) και στοιχεία φυσικής κατάστασης (υγεία-επιδεξιότητα),
- γνωστικά στοιχεία: αντιληπτικό-κινητική μάθηση και μάθηση εννοιών,
- ψυχικά στοιχεία: ανάπτυξη της αυτό-εικόνας και της θετικής κοινωνικοποίησης.

Λαμβάνοντας υπόψη τα προαναφερθέντα το συγκεκριμένο πρόγραμμα φυσικής αγωγής διήρκησε τρεις μήνες, από το Φεβρουάριο μέχρι τον Απρίλιο του 2017, με συχνότητα τρεις φορές την εβδομάδα και χρονική διάρκεια 20΄ ως 40΄ λεπτά ανάλογα με το είδος της δραστηριότητας. Χρησιμοποιήθηκαν κυρίως ομαδικά παιχνίδια συνεργατικού χαρακτήρα (ξεκινώντας από παραδοσιακά ελληνικά αλλά και από άλλες χώρες κάποια κατάλληλα διαφοροποιημένα, ώστε να ανταποκρίνονται στις

ανάγκες της παρέμβασης), αφήγηση ιστοριών και τεχνικές θεατρικού παιχνιδιού και εκπαιδευτικού δράματος τα οποία έδωσαν την ευκαιρία στα παιδιά να αλληλεπιδράσουν, να αυτενεργήσουν, να αντιμετωπίσουν ηθικά διλλήματα και να βρουν λύσεις, να αυτοσχεδιάσουν, να μπουν στη θέση του «άλλου», να γνωρίσουν το διαφορετικό. Κάποιες δραστηριότητες και κυρίως τα ομαδικά παιχνίδια επαναλαμβάνονταν στο τρίτο μάθημα κάθε εβδομάδας, μετά από συζήτηση με τα παιδιά.

Στο χώρο του νηπιαγωγείου το παιχνίδι αποτελούσε πάντα κυρίαρχο διδακτικό μέσο. Όλα τα αναλυτικά προγράμματα του νηπιαγωγείου (Β.Δ. 494/5-7-1962, Π.Δ., 476/31-5-1980, Φ.Ε.Κ. 132, Π.Δ. 486/1989-Φ.Ε.Κ. 208 Α) το ΔΕΠΠΣ, αλλά και το Νέο Αναλυτικό πρόγραμμα για το νηπιαγωγείο δίνουν έμφαση στο παιχνίδι τονίζοντας το σημαντικό ρόλο του στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού και στη μαθησιακή διαδικασία.

Ο Mead (1972) υποστηρίζει ότι στο ομαδικό παιχνίδι εμφανίζονται όλοι εκείνοι οι σημαντικοί παράγοντες και μηχανισμοί που κοινωνικοποιούν το άτομο που συμμετέχει. Μέσα στο ομαδικό παιχνίδι το άτομο διαμορφώνει τον ολοκληρωμένο του «εαυτό», σχηματίζει δηλαδή το «Εγώ» που είναι ο κοινωνικά διαμορφούμενος εαυτός, εκείνος που θεμελιώνεται στις στάσεις και τις απαιτήσεις του κοινωνικού συνόλου και αναγνωρίζεται από το σύνολο αυτό. Τα παιδιά επωφελούνται από τη συνεργασία με τους συνομήλικους και την αίσθηση ότι ανήκουν στην ομάδα. Αναπτύσσουν θετική αίσθηση της ταυτότητάς τους, αλλά και σεβασμό προς τους άλλους (Ντολιοπούλου, 2006, 132-133). Κατά τον Winnicott (2000) στο παίξιμο τα παιδιά είναι ικανά να χρησιμοποιούν όλη τους την προσωπικότητα. Και μόνο όταν είναι δημιουργικό το άτομο ανακαλύπτει τον εαυτό του (105).

Το ομαδικό παιχνίδι είναι ένα σύνολο οργανωμένων ρόλων που έχει κανόνες. Στο ομαδικό παιχνίδι το άτομο είναι υποχρεωμένο να καθορίζει κάθε στιγμή τη στάση και τη συμπεριφορά του λαμβάνοντας υπόψη τη στάση και τη συνακόλουθη συμπεριφορά καθενός και όλων μαζί των παικτών, που απαρτίζουν την ώρα του παιχνιδιού, μία ενότητα που αποτελεί έναν «άλλο», ο οποίος συγκροτείται από την οργάνωση των στάσεων όσων συμμετέχουν στην ίδια διαδικασία (Παπακυριακού, 1992).

Τα συνεργατικά παιχνίδια είναι, σύμφωνα με τον Orlick (1981), αυτά στα οποία όλοι συνεργάζονται, όλοι κερδίζουν και δεν υπάρχει ηττημένος. Τα παιδιά εργάζονται ομαδικά για να πετύχουν ένα κοινό στόχο, δεν ανταγωνίζονται και

αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και αρμοδιότητες με στόχο ένα επιτυχές αποτέλεσμα. Λαμβάνοντας υπόψη προτάσεις ερευνητών όπως ο Grineski (1989), τα συνεργατικά παιχνίδια που εντάχθηκαν στο παρεμβατικό πρόγραμμα αναπτύχθηκαν με βάση τις παρακάτω παραμέτρους: α) επέτρεπαν στα νήπια να εργασθούν ομαδικά, να μοιραστούν ιδέες, να αλληλοϋποστηριχτούν και να έχουν ουσιαστική συμμετοχή σε ένα στόχο που μπορεί να επιτευχθεί με ομαδική προσπάθεια, β) ήταν προκλητικά, ενδιαφέροντα και επιλογές των ίδιων των παιδιών, γεγονός που ενίσχυε το ενδιαφέρον τους να εργασθούν συνεργατικά, γ) απευθύνονταν στην ανάπτυξη των ψυχοκινητικών, γνωστικών και συναισθηματικών ικανοτήτων των νηπίων, δ) εξασφάλιζαν τη δυνατότητα συμμετοχής όλων των μαθητών ανεξάρτητα από το φύλο, τις ικανότητές τους ή την καταγωγή τους, ε) έδιναν την ευκαιρία στα νήπια να εκφράσουν τα συναισθήματά τους κινητικά και προφορικά και να δώσουν λύσεις στα ηθικά διλλήματα που αντιμετώπιζαν κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων.

Ένα ανταγωνιστικό παιχνίδι που παίζεται από τα παιδιά αυτής της ηλικίας είναι οι μουσικές καρέκλες. Με τη συνοδεία μουσικής τα παιδιά κινούνται ελεύθερα στο χώρο. Κάθε φορά που η μουσική σταματά τα παιδιά προσπαθούν να βρουν μία θέση να καθίσουν στις καρέκλες που ο αριθμός τους υπολείπεται πάντα εκείνου των μαθητών. Όποιος μένει όρθιος αποχωρεί από το παιχνίδι παίρνοντας μία καρέκλα μαζί του. Νικητής ανακηρύσσεται εκείνος που καταφέρνει να καθίσει στην τελευταία καρέκλα. Στην παραλλαγή του παιχνιδιού που δημιουργήθηκε για τις ανάγκες του συγκεκριμένου προγράμματος αντί για καρέκλες χρησιμοποιούνται φύλλα εφημερίδας και τα νήπια σε ρόλο πουλιών πετούν ελεύθερα στο χώρο, με το ρυθμό της μουσικής. Η νηπιαγωγός κρύβει ένα φύλλο εφημερίδας (φωλιά) και η μουσική σταματάει ξαφνικά. Ο μόνος κανόνας που τα νήπια πρέπει να ακολουθήσουν είναι: όταν σταματήσει η μουσική να κρυφτούν μέσα σε «μία φωλιά». Ένα νήπιο μένει εκτός σπιτιού. Το παιχνίδι σταματάει και η νηπιαγωγός ρωτάει τι θα μπορούσε να γίνει για να συνεχιστεί το παιχνίδι και όλα τα «πουλιά» να βρουν «φωλιά». Παίζουν τις διάφορες εκδοχές του παιχνιδιού που προτείνονται από τα παιδιά και συζητούν για τα συναισθήματά τους σε κάθε περίπτωση: πώς νιώθουν αν κάθε φορά αυτός που μένει εκτός φωλιάς αποκλείεται από το παιχνίδι, ποια είναι τα συναισθήματα εκείνου που αποχωρεί, με ποιο τρόπο μπορούν να συνεχίσουν χωρίς αποκλεισμούς, πώς νιώθουν αν φιλοξενήσουν το «άστεγο» πουλί ή πουλιά, ποια εκδοχή του παιχνιδιού προτιμούν και γιατί. Στη συγκεκριμένη περίπτωση τα νήπια πρότειναν οι φωλιές να φιλοξενούν

περισσότερα από ένα «πουλιά», ώσπου στο τέλος του παιχνιδιού προσπαθούσε ολόκληρη η ομάδα να ισοροπήσει πάνω στο ίδιο κομμάτι εφημερίδας.

Σύμφωνα με τους Θεοδωράκη, Μπενέτου, Κωφού, & Ζήση (2008) στο μάθημα της φυσικής αγωγής μπορούν να εφαρμοστούν μοντέλα διδασκαλίας που θα δημιουργούν ένα περιβάλλον μάθησης που θα υποστηρίζει, θα σέβεται και θα ενισχύει τη διαφορετικότητα, θα δίνει ίσες ευκαιρίες μάθησης και θα αναπτύσσει την προσωπική και κοινωνική υπευθυνότητα όλων των μαθητών και μαθητριών. Τα μη ανταγωνιστικά παιχνίδια, τα παιχνίδια συνεργασίας, τα παραδοσιακά παιχνίδια, μουσικές και χοροί από κάθε χώρα είναι κάποια από τα εργαλεία για την επίτευξη των στόχων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Το Εκπαιδευτικό Δράμα (Drama in Education) επίσης είναι μια μορφή θεατρικής τέχνης με καθαρά παιδαγωγικό χαρακτήρα. Είναι μια πολύπλοκη διαδικασία που επιτυγχάνεται μέσω θεατρικών τεχνικών και δράσεων. Με το αξίωμα του δράματος «Μπαίνω στη θέση του άλλου», ο μαθητής σε ρόλο είναι αυτός που θα αποκαλύψει τον «άλλο» και συνάμα θα εκτεθεί ο ίδιος στην πιθανότητα να καταλάβει καλύτερα το άγνωστο. Εμπειρία που δίνει την ευκαιρία στο μαθητή να βιώσει σκηνές της καθημερινότητας και μέσα στην ασφάλεια του δραματικού πλαισίου να πάρει αποφάσεις και να κάνει επιλογές αντιμέτωπος με τις συνέπειες των επιλογών του. (Σέξτου, 2007, 29-30).

Τα λόγια που θα πουν οι μαθητές εκπορεύονται από τη δράση, τα χαρακτηριστικά της οποίας μπορούν να αλλάξουν κατά τον αυτοσχεδιασμό. Έχουν την ευκαιρία να δημιουργήσουν χαρακτήρες και σχέσεις, μαθαίνουν να παρατηρούν, σκέφτονται από τη σκοπιά κάποιου άλλου. Το θέατρο δίνει επομένως τη δυνατότητα στους μαθητές να έρθουν σε επαφή με την ετερότητα, να ταυτιστούν συναισθηματικά, να αποκτήσουν δηλαδή ενσυναίσθηση, που σημαίνει να είναι έτοιμοι να δεχθούν νέους ρόλους, τοποθετώντας τον εαυτό στη θέση Άλλων, χωρίς να χάνουν την ταυτότητά τους (Λεμπέση, 2006, 136).

Ο ρόλος του θεάτρου στην εκπαίδευση με τη μεταφορική του δύναμη και τη διαλογικότητά του οφείλει να αναπτύσσει τη διαπολιτισμική ικανότητα (Gay, 1999; Άλκηστις, 2008). Ως βιωματικός μαθησιακός παράγοντας παρέχει τη δυνατότητα για ενσυναισθηματική κατανόηση μέσα από τη συναισθηματική ταύτιση με τον ήρωα ή τους ήρωες και τις δοκιμασίες της ζωής του ή της ζωής τους (Schewe, 1998). Ενσυναίσθηση, αναστοχασμός, συνεργασία, αλληλεγγύη και συνέργεια αποτελούν τα

ισχυρά διαπολιτισμικά και ενταξιακά εργαλεία που μπορούν να αποκτηθούν ή να ενισχυθούν στους μαθητές μέσα από το θέατρο ( Παπαδόπουλος & Γλένη, 2014).





**4<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ**  
**ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

**4.1 Αποτελέσματα περιγραφικής στατιστικής για την κινητικές δεξιότητες**

**Πίνακας 7:** Συχνοτήτων και των αντίστοιχων ποσοστών για την κινητική ανάπτυξη με βάση τα σκορ που κατάφεραν τα παιδιά του δείγματος τόσο στις αρχικές όσο και στις τελικές δοκιμασίες του MOT τεστ τόσο για την πειραματική όσο και για την ομάδα ελέγχου.

ΣΚΟΡ	ΑΡΧΙΚΗ ΜΕΤΡΗΣΗ				ΤΕΛΙΚΗ ΜΕΤΡΗΣΗ			
	ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ ΟΜΑΔΑ		ΕΛΕΓΧΟΥ ΟΜΑΔΑ		ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ ΟΜΑΔΑ		ΕΛΕΓΧΟΥ ΟΜΑΔΑ	
	f	%	f	%	f	%	f	%
12			1	14,30 6,66				
15							1	14,3 0 6,66
19	2	25,00 13,33	1	14,30 6,66				
21			1	14,30 6,66			1	14,3 0 6,66
22			1	14,30 6,66			1	14,3 0 6,66
24							1	14,3 0 6,66
25					1	12,50 6,66		
26	1	12,50 6,66						
27					1	12,50 6,66		
28			1	14,30 6,66			1	14,3 0 6,66
29	3	37,50 20,00	1	14,30 6,66				
30	1	12,50 6,66			1	12,50 6,66		
31	1	12,50 6,66	1	14,30 6,66			1	14,3 0 6,66
32					3	37,50 20,00	1	14,3 0 6,66
33					1	12,50 6,66		
34					1	12,50 6,66		

<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	8	53,00	7	47,00	8	53,00	7	47,00
	15		100,00		15		100,00	

Ο πίνακας 7 συχνοτήτων και των αντίστοιχων ποσοστών με βάση τους κατασκευαστές του MOT τεστ τους Zimmer και Volkamer (1987) θα γίνει σύμφωνα με τις κατηγορίες που προτείνουν για την κινητική ανάπτυξη οι κατασκευαστές όπως παρακάτω ο πίνακας 8 που ακολουθεί.

**Πίνακας 8:** κατάταξης των σκορ κινητικής ανάπτυξης (MOT τεστ) που πέτυχαν τα παιδιά του δείγματος στα συνολικά αθροίσματα της αρχικής και τελικής μέτρησης τόσο για την πειραματική όσο και για την ομάδα ελέγχου (N= 15, 100,00%).

ΚΑΤΑΤΑΞΗ ΣΚΟΡ	ΑΡΧΙΚΗ ΜΕΤΡΗΣΗ				ΤΕΛΙΚΗ ΜΕΤΡΗΣΗ			
	ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ ΟΜΑΔΑ		ΟΜΑΔΑ ΕΛΕΓΧΟΥ		ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ ΟΜΑΔΑ		ΟΜΑΔΑ ΕΛΕΓΧΟΥ	
	f	%	f	%	f	%	f	%
ΠΟΛΥ ΚΑΛΑ ΣΚΟΡ 34					1	12,50 7,00		
ΚΑΛΑ ΣΚΟΡ 33 ΕΩΣ 28	5	62,50 33,00	2	29,00 13,00	5	62,50 33,00	3	43,00 20,00
ΚΑΝΟΝΙΚΑ ΣΚΟΡ 27 ΕΩΣ 15	3	37,50 20,00	4	57,00 27,00	2	25,00 13,00	4	57,00 27,00
ΚΑΤΩ ΤΟΥ ΚΑΝΟΝΙΚΟΥ ΣΚΟΡ 14 - 9			1	14,00 7,00				
ΚΙΝΗΤΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΚΟΡ 8 ΕΩΣ 0								
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	8	100,00 0 53,00	7	100,00 47,00	8	100,00 53,00	7	100,00 47,00
	15		100,00		15		100,00	

Σύμφωνα με το σκορ κινητικής ανάπτυξης και τις συχνότητες εμφάνισής τους στο δείγμα, τα παιδιά κατατάχθηκαν σε διάφορα επίπεδα: πολύ καλό, καλό, κανονικό-φυσιολογικό, κάτω του κανονικού και με εμφανείς κινητικές δυσκολίες, όπως

φαίνεται στον πίνακα 8, τόσο πριν την παρέμβαση όσο και μετά την ολοκλήρωσή της. Το 100,00% του δείγματος της πειραματικής ομάδας πριν την παρέμβαση κατατάσσεται στα επίπεδα κανονικό και καλό με το 62,50% να κατατάσσεται στο καλό επίπεδο κινητικής ανάπτυξης. Αντίστοιχα ένα ποσοστό 87,50% του δείγματος της ομάδας ελέγχου πριν την παρέμβαση κατατάσσεται στα επίπεδα κανονικό και καλό ενώ υπάρχει και ένα ποσοστό 14,00% που κατατάσσεται κάτω του κανονικού. Άρα η πειραματική ομάδα πέτυχε και πριν την παρέμβαση καλύτερα σκορ από εκείνα της ομάδας ελέγχου.

Μετά τη διδακτική παρέμβαση το ποσοστό των παιδιών της πειραματικής ομάδας που βρίσκεται στη ζώνη της καλής και πολύ καλής κινητικής ανάπτυξης αγγίζει το 75,00%, ενώ στην ομάδα ελέγχου το 100,00% του δείγματος βρίσκεται στη ζώνη της κανονικής και καλής κινητικής ανάπτυξης.

Το γεγονός ότι και οι δύο ομάδες παρουσίασαν βελτιωμένη κινητική ανάπτυξη σχετίζεται τόσο με την ωρίμανση, όσο και με το χρονικό σημείο κατά το οποίο διεξήχθη η συστοιχία κινητικών δοκιμασιών τη δεύτερη φορά, το οποίο εντοπίζεται στο Μάιο, οπότε και η ομάδα ελέγχου είχε προλάβει να εμπλακεί σε ικανοποιητικό αριθμό κινητικών ερεθισμάτων παρακολουθώντας το τυπικό αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου. Μία άλλη αιτία στην οποία θα μπορούσαμε να αποδώσουμε τη βελτίωση αυτή είναι και η συστηματική ενασχόληση των παιδιών με αθλητικές δραστηριότητες κατά τον ελεύθερο απογευματινό χρόνο.

**Πίνακας 9:** καταγραφής συχνοτήτων και των αντίστοιχων ποσοστών για τις ομάδες πειραματικής και ελέγχου τόσο στην αρχική όσο και στην τελική μέτρηση στο σύνολο των δεκαοκτώ κινητικών δοκιμασιών (MOT-τεστ) για N= 15, 100,00%

ΜΕΤΡΗΣΗ	ΟΜΑΔΑ	ΣΚΟΡ	f	%	N
Αρχική	Πείραμα	19	2	25	8
		26	1	12,5	
		29	3	37,5	
		30	1	12,5	
		31	1	12,5	
	Έλεγχος	12	1	14,29	7
		19	1	14,29	
		21	1	14,29	
		22	1	14,29	
		28	1	14,29	
Τελική	Πείραμα	29	1	14,29	8
		31	1	14,29	
		25	1	12,5	
		27	1	12,5	
		30	1	12,5	

	32	3	37,5	
	33	1	12,5	
	34	1	12,5	
	15	1	14,29	
	21	1	14,29	
	22	1	14,29	
Έλεγχος	24	1	14,29	7
	28	1	14,29	
	30	1	14,29	
	32	1	14,29	

**Πίνακας 10:** περιγραφικής στατιστικής των ομάδων πειραματικής και ελέγχου τόσο στην αρχική όσο και στην τελική μέτρηση στο σύνολο των κινητικών δοκιμασιών (MOT-τεστ) για N= 15, 100,00%

ΜΕΤΡΗΣΗ	ΟΜΑΔΑ	Μέσος όρος	Τυπ. απόκλιση	Μεγ. Όριο	Ελάχ. Όριο	N
Αρχική	Πείραμα	26,50	4,84	31	19	8
	Έλεγχος	23,14	6,67	31	12	7
	<b>Σύνολο</b>	24,93	5,81	31	12	15
Τελική	Πείραμα	30,63	3,11	34	25	8
	Έλεγχος	24,57	5,88	32	15	7
	<b>Σύνολο</b>	27,80	5,43	34	15	15
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>		26,37	5,71	34	12	30

Ο πίνακας 10 αναφέρεται στο μέσο όρο και την τυπική απόκλιση καθώς και στο μέγιστο και ελάχιστο σκορ που πέτυχαν τόσο η πειραματική όσο και η ομάδα ελέγχου στην αρχική και την τελική μέτρηση στο σύνολο των κινητικών δοκιμασιών (MOT-test), με την πειραματική ομάδα να πετυχαίνει αρκετά καλύτερα σκορ από την ομάδα ελέγχου στη δεύτερη μέτρηση. Επειδή υπήρχαν διαφορές στους μέσους όρους των ομάδων πειραματικής και ελέγχου τόσο στην αρχική όσο και στην τελική μέτρηση στο σύνολο των κινητικών δοκιμασιών τα αποτελέσματα υποβλήθηκαν σε μη συσχετισμένο έλεγχο t «Independent Samples t-test».

#### 4.2 Αποτελέσματα περιγραφικής στατιστικής για τη Διαπολιτισμική Ετοιμότητα

**Πίνακας 11:** καταγραφής συχνοτήτων και των αντίστοιχων ποσοστών για τις ομάδες πειραματικής και ελέγχου τόσο στην αρχική όσο και στην τελική μέτρηση στο σύνολο των έξι ερωτήσεων που αφορούν στη Συνεργασία για N=15, 100,00%

ΜΕΤΡΗΣΗ	ΟΜΑΔΑ	ΣΚΟΡ	f	%	N
---------	-------	------	---	---	---

		13	1	12,5	
		18	1	12,5	
		19	1	12,5	
	<b>Πείραμα</b>	21	2	25	8
		23	1	12,5	
		24	1	12,5	
		26	1	12,5	
<b>Αρχική</b>		8	1	14,29	
		11	1	14,29	
	<b>Έλεγχος</b>	14	1	14,29	7
		17	1	14,29	
		18	2	28,58	
		21	1	14,29	
		25	1	12,5	
		26	1	12,5	
	<b>Πείραμα</b>	28	4	50	8
		29	1	12,5	
		30	1	12,5	
<b>Τελική</b>		12	1	14,29	
		14	1	14,29	
	<b>Έλεγχος</b>	16	1	14,29	7
		19	2	28,58	
		20	1	14,29	
		23	1	14,29	

**Πίνακας 12:** περιγραφικής στατιστικής των ομάδων πειραματικής και ελέγχου τόσο στην αρχική όσο και στην τελική μέτρηση στο σύνολο των έξι ερωτήσεων που αφορούν στη Συνεργασία για N= 15, 100,00%

ΜΕΤΡΗ ΣΗ	ΟΜΑΔΑ	Μέσος όρος	Τυπ. απόκλιση	Μεγ. Όριο	Ελάχ. Όριο	N
Αρχική	Πείραμα	20,63	4,03	26	13	8
	Έλεγχος	15,29	4,54	21	8	7
	<b>Σύνολο</b>	18,13	4,95	26	8	15
Τελική	Πείραμα	27,75	1,58	30	25	8
	Έλεγχος	17,57	3,78	23	12	7
	<b>Σύνολο</b>	23	5,92	30	12	15
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>		20,57	5,91	30	8	30

**Πίνακας 13:** καταγραφής συχνοτήτων και των αντίστοιχων ποσοστών για τις ομάδες πειραματικής και ελέγχου τόσο στην αρχική όσο και στην τελική μέτρηση στο σύνολο των επτά ερωτήσεων που αφορούν στην Ενσυναίσθηση για N= 15, 100,00%

ΜΕΤΡΗΣΗ	ΟΜΑΔΑ	ΣΚΟΡ	f	%	N
		16	2	25	
		17	2	25	
	<b>Πείραμα</b>	20	1	12,5	8
		23	1	12,5	
		25	1	12,5	
		28	1	12,5	
<b>Αρχική</b>		8	1	14,29	
	<b>Έλεγχος</b>	9	1	14,29	7

		16	2	28,58	
		18	1	14,29	
		19	2	28,58	
		27	2	25	
		29	1	12,5	
	<b>Πείραμα</b>	31	3	37,5	8
		33	1	12,5	
		34	1	12,5	
<b>Τελική</b>		12	1	14,29	
		13	1	14,29	
	<b>Έλεγχος</b>	19	1	14,29	
		20	2	28,58	7
		21	1	14,29	
		22	1	14,29	

**Πίνακας 14:** περιγραφικής στατιστικής των ομάδων πειραματικής και ελέγχου τόσο στην αρχική όσο και στην τελική μέτρηση στο σύνολο των επτά ερωτήσεων που αφορούν στην Ενσυναίσθηση για N= 15, 100,00%

ΜΕΤΡΗΣΗ	ΟΜΑΔΑ	Μέσος όρος	Τυπ. απόκλιση	Μεγ. Όριο	Ελάχ. Όριο	N
Αρχική	Πείραμα	20,25	4,59	28	16	8
	Έλεγχος	15	4,62	19	8	7
	<b>Σύνολο</b>	17,80	5,20	28	8	15
Τελική	Πείραμα	30,38	2,56	34	27	8
	Έλεγχος	18,14	3,98	22	12	7
	<b>Σύνολο</b>	26,67	7,07	34	12	15
	<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	21,23	7.02	34	8	30

**Πίνακας 15:** καταγραφής συχνοτήτων και των αντίστοιχων ποσοστών για τις ομάδες πειραματικής και ελέγχου τόσο στην αρχική όσο και στην τελική μέτρηση στο σύνολο των τεσσάρων ερωτήσεων που αφορούν στην Ανεκτικότητα και το Σεβασμό για N= 15, 100,00%

ΜΕΤΡΗΣΗ	ΟΜΑΔΑ	ΣΚΟΡ	f	%	N
Αρχική	Πείραμα	7	1	12,5	8
		8	1	12,5	
		9	1	12,5	
		10	1	12,5	
		11	1	12,5	
		12	1	12,5	
		13	1	12,5	
	16	1	12,5		
	Έλεγχος	4	1	14,29	7
		5	1	14,29	
8		1	14,29		
9		3	42,87		
Τελική	Πείραμα	10	1	14,29	8
		15	1	12,5	
		16	3	37,5	
		18	1	12,5	
		19	2	25	

	20	1	12,5	
	6	1	14,29	
	7	1	14,29	
Έλεγχος	10	3	42,87	7
	11	1	14,29	
	13	1	14,29	

**Πίνακας 16:** περιγραφικής στατιστικής των ομάδων πειραματικής και ελέγχου τόσο στην αρχική όσο και στην τελική μέτρηση στο σύνολο των τεσσάρων ερωτήσεων που αφορούν στην Ανεκτικότητα και το Σεβασμό για N= 15, 100,00%

ΜΕΤΡΗΣΗ	ΟΜΑΔΑ	Μέσος όρος	Τυπ. απόκλιση	Μεγ. Όριο	Ελάχ. Όριο	N
Αρχική	Πείραμα	10,75	2,91	16	7	8
	Έλεγχος	7,71	2,29	10	4	7
	<b>Σύνολο</b>	9,33	2,99	16	4	15
Τελική	Πείραμα	17,38	1,85	20	15	8
	Έλεγχος	9,57	2,37	13	6	7
	<b>Σύνολο</b>	13,73	4,51	20	6	15
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>		11,53	4,38	20	4	30

Όπως φαίνεται και στους πίνακες 11-16 όπου καταγράφονται οι συχνότητες, ο μέσος όρος, η τυπική απόκλιση καθώς και το μέγιστο και το ελάχιστο όριο των ερωτήσεων που αφορούν τις δύο ομάδες πειραματική και ελέγχου τόσο στην αρχική όσο και στην τελική μέτρηση για το σύνολο των ερωτήσεων που αφορούν σε συγκεκριμένες ικανότητες και στάσεις διαπολιτισμικής ετοιμότητας (συνεργασία, ενσυναίσθηση, ανεκτικότητα/ σεβασμός), υπάρχει διαφορά στα αποτελέσματα των μετρήσεων των δύο ομάδων. Επειδή υπήρχαν διαφορές στους μέσους όρους των ομάδων πειραματικής και ελέγχου τόσο στην αρχική όσο και στην τελική μέτρηση στο σύνολο των ερωτήσεων που αφορούν στη διαπολιτισμική ετοιμότητα τα αποτελέσματα υποβλήθηκαν σε μη συσχετισμένο έλεγχο t «Independent Samples t-test».

#### 4.3 Αποτελέσματα ελέγχου t-test

Ο μη συσχετισμένος έλεγχος t «Independent Samples t-test» για τη σύγκριση δύο δειγμάτων μη συσχετισμένων/μη σχετικών τιμών» χρησιμοποιείται για τον υπολογισμό αν οι μέσοι όροι δύο συνόλων τιμών διαφέρουν σημαντικά ο ένας από τον άλλον, δηλαδή αν οι μέσοι όροι των ομάδων της πειραματικής και της ελέγχου διαφέρουν τόσο στις αρχικές όσο και στις τελικές μετρήσεις, για τις εξαρτημένες μεταβλητές της παρούσης έρευνας (κινητική ανάπτυξη, διαπολιτισμική ετοιμότητα: συνεργασία, ενσυναίσθηση και ανεκτικότητα/ σεβασμός).



**Πίνακας 17:** περιγραφικής στατιστικής για τις 18 κινητικές δοκιμασίες του MOT τεστ, των προσόντων διαπολιτισμικής ετοιμότητας (συνεργασία, ενσυναίσθηση και ανεκτικότητα /σεβασμού) για το σύνολο του δείγματος N=15, 100,00%.

ΜΕΤΑΒΛΗ ΤΕΣ	ΜΕΤΡΗΣΕΙΣ	ΟΜΑΔΑ	N	ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ	ΤΥΠΗ ΚΗ ΑΠΟ ΚΛΙΣ Η
Mot – test (3-6)	Αρχικό συνολικό άθροισμα των δοκιμασιών του MOT τεστ	ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ	8	26,50	4,84
		ΕΛΕΓΧΟΥ	7	23,14	6,66
Zimmer & Volkamer 1987	Τελικό συνολικό άθροισμα των δοκιμασιών του MOT τεστ	ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ	8	30,63	3,11
		ΕΛΕΓΧΟΥ	7	24,57	5,88
ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ	Αρχικό άθροισμα απαντήσεων για τη συνεργασία	ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ	8	20,63	4,03
		ΕΛΕΓΧΟΥ	7	15,29	4,53
ΙΑ	Τελικό άθροισμα απαντήσεων για τη συνεργασία	ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ	8	27,75	1,58
		ΕΛΕΓΧΟΥ	7	17,57	3,78
ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ	Αρχικό άθροισμα απαντήσεων για την ενσυναίσθηση	ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ	8	20,25	4,59
		ΕΛΕΓΧΟΥ	7	15,00	4,61
ΘΗΣΗ	Τελικό άθροισμα απαντήσεων για την ενσυναίσθηση	ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ	8	30,38	2,56
		ΕΛΕΓΧΟΥ	7	18,14	3,97
ΑΝΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑ /ΣΕΒΑΣΜΟΣ	Αρχικό άθροισμα απαντήσεων για την ανεκτικότητα /σεβασμός	ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ	8	10,75	2,91
		ΕΛΕΓΧΟΥ	7	7,71	2,28
ΚΑΙ	Τελικό άθροισμα απαντήσεων για την ανεκτικότητα /σεβασμός	ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ	8	17,38	1,84
		ΕΛΕΓΧΟΥ	7	9,57	2,37

**Πίνακας 18:** Ελέγχου «Independent Samples t –test » για τη σύγκριση των αποτελεσμάτων μεταξύ της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου τόσο στις αρχικές πριν όσο και στις τελικές τιμές μετά την παρέμβαση για τις εξαρτημένες μεταβλητές της έρευνας την κινητική ανάπτυξη και τη διαπολιτισμική ετοιμότητα (συνεργασία, ενσυναίσθηση και ανεκτικότητα /σεβασμός) για το σύνολο του δείγματος N=15, 100,00%.

ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	ΜΕΤΡΗΣΕΙΣ	ΛΟΓΟΣ F	t	df	P ΔΙΠΛΗ ΟΥΡΑ
Mot – test (3-6) Zimmer & Volkamer 1987	Αρχικό συνολικό άθροισμα των δοκιμασιών του MOT τεστ	0,875	0,367	13	0,280
	Τελικό συνολικό άθροισμα των δοκιμασιών του MOT τεστ	3,076	0,103	13	0,025
ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ	Αρχικό άθροισμα απαντήσεων για τη συνεργασία	0,333	2,415	13	0,031

	Τελικό άθροισμα απαντήσεων για τη συνεργασία	6,618	6,980	13	0,001
<b>ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ</b>	Αρχικό άθροισμα απαντήσεων για την ενσυναίσθηση	0,007	2,204	13	0,047
	Τελικό άθροισμα απαντήσεων για την ενσυναίσθηση	1,979	7,183	13	0,001
<b>ΑΝΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΣΕΒΑΣΜΟΣ</b>	Αρχικό άθροισμα απαντήσεων για την ανεκτικότητα /σεβασμός	0,309	2,218	13	0,045
	Τελικό άθροισμα απαντήσεων για την ανεκτικότητα /σεβασμός	0,055	7,164	13	0,001

#### 4.3.1 Αποτελέσματα για την κινητική ανάπτυξη

Ο μέσος όρος για το αρχικό συνολικό άθροισμα των 18 δοκιμασιών της κινητικής ανάπτυξης της πειραματικής ομάδας (Μ.Ο.= 26,50 Τ.Α.= 4,84 βλ. πίν. 16) δεν είναι σημαντικά υψηλότερος από αυτόν της ομάδας ελέγχου (Μ.Ο.= 23,14 Τ.Α.= 6,66 βλ. πίν. 16) γιατί ( $t= 0,367$   $df= 13$   $p_{\Delta\Pi\Pi\Lambda\text{H OYPA}}=0,280 >0,05$  βλ. πίν. 17), πράγμα που καταδεικνύει ότι οι δύο ομάδες στην αρχή της παρέμβασης δεν έχουν σημαντικές διαφορές στην κινητική ανάπτυξη και αυτό ισχυροποιεί περισσότερο τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας που θα προκύψουν μετά την παρέμβαση, προσδίδοντας έτσι μεγάλο βαθμό εσωτερικής εγκυρότητας στην έρευνα όσον αφορά την κινητική ανάπτυξη.

Ο μέσος όρος για το τελικό συνολικό άθροισμα των 18 δοκιμασιών της κινητικής ανάπτυξης της πειραματικής ομάδας (Μ.Ο.= 30,63 Τ.Α.= 3,11 βλ. πίν. 16) είναι σημαντικά υψηλότερος από αυτόν της ομάδας ελέγχου (Μ.Ο.= 24,57 Τ.Α.= 5,88 βλ. πίν. 16) γιατί ( $t= 0,103$   $df= 13$   $p_{\Delta\Pi\Pi\Lambda\text{H OYPA}}=0,025 <0,05$  βλ. πίν. 17), πράγμα που καταδεικνύει ότι οι δύο ομάδες στο τέλος της παρέμβασης έχουν σημαντικές διαφορές στην κινητική ανάπτυξη και αυτό δείχνει ότι η παρέμβαση για την πειραματική ομάδα ήταν επιτυχής γιατί η πειραματική κατάφερε καλύτερα αποτελέσματα.

#### 4.3.2 Αποτελέσματα για την διαπολιτισμική ικανότητα της συνεργασίας

Ο μέσος όρος για το αρχικό άθροισμα των έξι ερωτήσεων της συνεργασίας για την πειραματική ομάδα (Μ.Ο.= 20,63 Τ.Α.= 4,03 βλ. πίν. 16) είναι σημαντικά

υψηλότερος από αυτόν της ομάδας ελέγχου (M.O.= 15,29 T.A.= 4,53 βλ. πίν. 16) γιατί ( $t= 2,415$   $df= 13$   $p_{\Delta\Pi\Pi\Lambda\text{H}\text{OYPA}}=0,031 <0,05$  βλ. πίν. 17), πράγμα που καταδεικνύει ότι οι δύο ομάδες στην αρχή της παρέμβασης έχουν σημαντικές διαφορές στη διαπολιτισμική ικανότητα της συνεργασίας με την πειραματική ομάδα να πετυχαίνει στις αρχικές δοκιμασίες υψηλότερο μέσο όρο από αυτόν της ομάδας ελέγχου.

Ο μέσος όρος για το τελικό άθροισμα των έξι ερωτήσεων της συνεργασίας για την πειραματική ομάδα (M.O.= 27,75 T.A.= 1,58 βλ. πίν. 16) είναι σημαντικά υψηλότερος από αυτόν της ομάδας ελέγχου (M.O.= 17,57 T.A.= 3,78 βλ. πίν. 16) γιατί ( $t= 6,980$   $df= 13$   $p_{\Delta\Pi\Pi\Lambda\text{H}\text{OYPA}}=0,001 <0,05$  βλ. πίν. 17), πράγμα που καταδεικνύει ότι οι δύο ομάδες στο τέλος της παρέμβασης έχουν σημαντικές διαφορές στη διαπολιτισμική ικανότητα της συνεργασίας με την πειραματική ομάδα να πετυχαίνει στις τελικές δοκιμασίες υψηλότερο μέσο όρο από αυτόν της ομάδας ελέγχου.

#### **4.3.3 Αποτελέσματα για την διαπολιτισμική ικανότητα της ενσυναίσθησης**

Ο μέσος όρος για το αρχικό άθροισμα των επτά ερωτήσεων της ενσυναίσθησης για την πειραματική ομάδα (M.O.= 20,25 T.A.= 4,59 βλ. πίν. 16) είναι οριακά σημαντικά υψηλότερος από αυτόν της ομάδας ελέγχου (M.O.= 15,00 T.A.= 4,61 βλ. πίν. 16) γιατί ( $t= 2,204$   $df= 13$   $p_{\Delta\Pi\Pi\Lambda\text{H}\text{OYPA}}=0,047 <0,05$  βλ. πίν. 17), πράγμα που καταδεικνύει ότι οι δύο ομάδες στην αρχή της παρέμβασης έχουν οριακά σημαντικές διαφορές στη διαπολιτισμική ικανότητα της ενσυναίσθησης με την πειραματική ομάδα να πετυχαίνει στις αρχικές δοκιμασίες υψηλότερο μέσο όρο από αυτόν της ομάδας ελέγχου.

Ο μέσος όρος για το τελικό άθροισμα των επτά ερωτήσεων της ενσυναίσθησης για την πειραματική ομάδα (M.O.= 30,38 T.A.= 2,56 βλ. πίν. 16) είναι σημαντικά υψηλότερος από αυτόν της ομάδας ελέγχου (M.O.= 18,14 T.A.= 3,97 βλ. πίν. 16) γιατί ( $t= 7,183$   $df= 13$   $p_{\Delta\Pi\Pi\Lambda\text{H}\text{OYPA}}=0,001 <0,05$  βλ. πίν. 17), πράγμα που καταδεικνύει ότι οι δύο ομάδες στο τέλος της παρέμβασης έχουν σημαντικές διαφορές στη διαπολιτισμική ικανότητα της ενσυναίσθησης με την πειραματική ομάδα να πετυχαίνει στις τελικές δοκιμασίες υψηλότερο μέσο όρο από αυτόν της ομάδας ελέγχου.

#### 4.3.4 Αποτελέσματα για την διαπολιτισμική στάση της ανεκτικότητας και του σεβασμού

Ο μέσος όρος για το αρχικό άθροισμα των τεσσάρων ερωτήσεων της ανεκτικότητας και του σεβασμού για την πειραματική ομάδα (Μ.Ο.= 10,75 Τ.Α.= 2,91 βλ. πίν. 16) είναι οριακά σημαντικά υψηλότερος από αυτόν της ομάδας ελέγχου (Μ.Ο.= 7,71 Τ.Α.= 2,28 βλ. πίν. 16) γιατί ( $t= 2,218$   $df= 13$   $p_{\Delta\Pi\Pi\Lambda\text{H OYPA}}=0,045<0,05$  βλ. πίν. 17), πράγμα που καταδεικνύει ότι οι δύο ομάδες στην αρχή της παρέμβασης έχουν οριακά σημαντικές διαφορές στη διαπολιτισμική στάση της ανεκτικότητας και του σεβασμού με την πειραματική ομάδα να πετυχαίνει στις αρχικές δοκιμασίες υψηλότερο μέσο όρο από αυτόν της ομάδας ελέγχου.

Ο μέσος όρος για το τελικό άθροισμα των τεσσάρων ερωτήσεων της ανεκτικότητας και του σεβασμού για την πειραματική ομάδα (Μ.Ο.= 17,38 Τ.Α.= 1,84 βλ. πίν. 16) είναι σημαντικά υψηλότερος από αυτόν της ομάδας ελέγχου (Μ.Ο.= 9,57 Τ.Α.= 2,37 βλ. πίν. 16) γιατί ( $t= 7,164$   $df= 13$   $p_{\Delta\Pi\Pi\Lambda\text{H OYPA}}=0,001<0,05$  βλ. πίν. 17), πράγμα που καταδεικνύει ότι οι δύο ομάδες στο τέλος της παρέμβασης έχουν σημαντικές διαφορές στη διαπολιτισμική στάση της ανεκτικότητας και του σεβασμού με την πειραματική ομάδα να πετυχαίνει στις τελικές δοκιμασίες υψηλότερο μέσο όρο από αυτόν της ομάδας ελέγχου.

#### 4.4 Έλεγχος Υποθέσεων

Η πειραματική ομάδα συμμετείχε στο παρεμβατικό πρόγραμμα φυσικής αγωγής, το οποίο διήρκησε τρεις μήνες, ενώ η ομάδα ελέγχου παρακολούθησε το τυπικό αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου. Η στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων καταδεικνύει ότι οι ερευνητικές υποθέσεις επαληθεύτηκαν.

Όσον αφορά τις κινητικές δεξιότητες και την πρώτη υπόθεση η πειραματική ομάδα στις τελικές μετρήσεις κατάφερε καλύτερα αποτελέσματα από εκείνα της ομάδας ελέγχου, αν και στην αρχική μέτρηση οι διαφορές δεν ήταν σημαντικές. Γεγονός που αποδεικνύει την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης για την πειραματική ομάδα.

Επίσης η πειραματική ομάδα πέτυχε σημαντικά καλύτερα αποτελέσματα στο τέλος της παρέμβασης στα προσόντα διαπολιτισμικής ετοιμότητας, συνεπώς επαληθεύτηκε και η δεύτερη ερευνητική υπόθεση.

## 5<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ

### ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

#### 5.1 Συμπεράσματα -Συζήτηση

Στην παρούσα έρευνα η σύσταση, δόμηση και μελέτη της εφαρμογής ενός παρεμβατικού προγράμματος φυσικής αγωγής στόχευε στη βελτίωση συγκεκριμένων κινητικών δεξιοτήτων νηπίων: την ευκινησία και τον οπτικοκινητικό συντονισμό (λεπτής και αδρής κίνησης), την ταχύτητα αντίδρασης, τον κινητικό έλεγχο, την αλτική ικανότητα αντιπροσωπεύοντας τις τρεις δεξιότητες μετακίνησης στο χώρο, την ισορροπία (στατική και δυναμική) και το χειρισμό αντικειμένου. Προάγοντας παράλληλα συγκεκριμένα προσόντα που αποτελούν συστατικά στοιχεία της διαπολιτισμικής ετοιμότητας: τη συνεργασία, την ενσυναίσθηση και την ανεκτικότητα/ σεβασμό.

Τα ποσοστά του βαθμού κινητικής απόδοσης στην κατάταξη επιπέδων βρέθηκαν να διαφέρουν από αυτά συγκριτικών μελετών ( Kambas et al., 2012, 1629; Ζάραγκας, 2013,160) στις αρχικές μετρήσεις του συνόλου του δείγματος της έρευνας. Η διαφορά αρχικά έγκειται στο ποσοστό κατάταξης στο πολύ καλό επίπεδο της παρούσας μελέτης το οποίο στις αρχικές μετρήσεις ήταν 0%, ενώ στην αντίστοιχη μελέτη των Kambas et al ανέρχεται στο 1,5% και σε εκείνη του Ζάραγκα στο ποσοστό 3,27%. Μετά τη διδακτική παρέμβαση το αντίστοιχο ποσοστό στην παρούσα μελέτη ανήλθε στο 7% του δείγματος ( N=15 ). Επίσης ενώ στην έρευνα των Kambas et al το 4,1% των νηπίων παρουσίασε εμφανείς κινητικές αδυναμίες, τόσο στην έρευνα του Ζάραγκα , όσο και στην παρούσα δεν κατατάχθηκαν νήπια στην κατηγορία αυτή.

Οι διαφορές τόσο στις αρχικές, όσο και στις τελικές μετρήσεις, μπορεί να οφείλονται στο μικρό δείγμα της παρούσας έρευνας (N=15), αλλά και στο παιχνίδι των παιδιών στον ελεύθερο χρόνο τους. Η κινητική ανάπτυξη των παιδιών του δείγματος είναι σε καλά επίπεδα κατάταξης, εφόσον ένα εξαιρετικά μεγάλο ποσοστό (93%) του δείγματος ( N=15 ) βρέθηκε να κυμαίνεται μεταξύ κανονικού και καλού επιπέδου. Επίσης η μη ύπαρξη χαμηλού επιπέδου εμφανών κινητικών αδυναμιών στο δείγμα πιθανότατα σχετίζεται με την ενασχόλησή τους με συστηματική αθλητική δραστηριότητα κατά τον απογευματινό ελεύθερο χρόνο ή και στο ελεύθερο παιχνίδι τους.

Η συγκεκριμένη συστοιχία κινητικών δοκιμασιών MOT-test, Zimmer & Volkamer, 1987, η οποία χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα φαίνεται να είναι κατάλληλη, εύκολη στη χρήση, ευχάριστη για τα νήπια και σύντομης χρονικής διάρκειας για την αξιολόγηση του βαθμού κινητικής μάθησης στο ελληνικό νηπιαγωγείο.

Σημαντικό, επίσης είναι πως μέσα από τέτοιες διαδικασίες εφαρμογής μετρήσεων όπως αυτές της παρούσας μελέτης, πραγματοποιείται πρόωμη ανίχνευση δυσκολιών και μπορεί ο παιδαγωγός να προσδιορίσει τις ιδιαίτερες αναπτυξιακές - μαθησιακές ανάγκες του κάθε παιδιού, και εν συνεχεία, να σχεδιάσει κατάλληλα αναπτυξιακά παρεμβατικά προγράμματα για την αντιμετώπιση των δυσκολιών και την κατάλληλη υποστήριξη (Ζάραγκας, 2016).

Η στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε ότι η πειραματική ομάδα, η οποία παρακολούθησε το τρίμηνης διάρκειας παρεμβατικό πρόγραμμα φυσικής αγωγής, που περιλάμβανε παιχνίδια συνεργατικού χαρακτήρα, αφήγηση ιστοριών και τεχνικές θεατρικού παιχνιδιού και εκπαιδευτικού δράματος, παρουσίασε βελτίωση στις κινητικές δεξιότητες σημαντικά μεγαλύτερη από εκείνη της ομάδας ελέγχου. Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν με εκείνα αντίστοιχων ερευνών που μελέτησαν την επίδραση παρεμβατικών προγραμμάτων φυσικής αγωγής στα παιδιά (Καμπάς, Αμούτζας, Μακρή, Γουργούλης, Αντωνίου, 2002· Πολλάτου, 2003· Καμπάς, Γουργούλης, Φατούρος, Αγγελούσης, Προβιαδάκη & Ταξιλδάρης, 2005· Μάγγου, 2008· Zimmer, Christoforidis, Xanthi, Aggeloussis & Kambas, 2008· Σπανάκη, Σκορδίλης, Βενετσάνου, 2010· Kambas, Fatouros, Christoforidis, Venetsanou, Papageorgiou, Giannakidou & Aggeloussis, 2010· Μαυρίδου, 2016) και φάνηκε, ότι η πειραματική ομάδα είναι σημαντικά βελτιωμένη σε σχέση με την ομάδα ελέγχου.

Όσον αφορά τη διαπολιτισμική ετοιμότητα, δεν υπάρχουν αρκετές εμπειρικές μελέτες που να μελετούν την επίδραση παρεμβατικών προγραμμάτων φυσικής αγωγής με στόχο την προαγωγή της ικανότητας αυτής (Grimminger et al., 2016) και μάλιστα σε παιδιά ηλικίας νηπιαγωγείου. Γεγονός που αποτελεί και έναν περιορισμό της παρούσας έρευνας εφόσον δεν μπορούν τα αποτελέσματα να αντιπαρατεθούν με εκείνα αντίστοιχων μελετών.

Επίσης όπως αναφέρει και η Deardorff (2009), σε κάποια προγράμματα χρειάστηκαν έως και 2 χρόνια για να σχεδιαστούν οι στόχοι και τα αντικείμενα εφαρμογής ενός ολοκληρωμένου σχεδίου αξιολόγησης της διαπολιτισμικής

ετοιμότητας. Προγράμματα και εργαλεία για τη συλλογή τόσο ποιοτικών όσο και ποσοτικών δεδομένων, τα οποία απευθύνονταν σε ενήλικες, φοιτητές ή εφήβους. Η διάρκεια λοιπόν της συγκεκριμένης διδακτικής παρέμβασης (τρεις μήνες) και η ηλικία των παιδιών του δείγματος (N=15, παιδιά, ηλικίας 48-69 μηνών ) αποτέλεσαν άλλους δύο σημαντικούς περιορισμούς.

Όπως φάνηκε και από την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, ο όρος διαπολιτισμική ετοιμότητα είναι ένας όρος ιδιαίτερα σύνθετος που έχει γίνει αντικείμενο μελέτης διάφορων επιστημονικών κλάδων και έχει λάβει ποικίλες ονομασίες και ορισμούς, οι οποίοι, παρόλο που είναι διαφορετικοί, συγκλίνουν στο περιεχόμενο και την αναγκαιότητά της. Μια συνολική μελέτη αυτών των ορισμών φανερώνει ότι η διαπολιτισμική ετοιμότητα περιλαμβάνει ένα αναπόσπαστο σύνολο γνώσεων, στάσεων και δεξιοτήτων που επιτρέπουν στα άτομα να αναγνωρίζουν, να αποδέχονται και να σέβονται την πολιτισμική ή οποιοδήποτε είδους ετερότητα (Grimminger-Seidensticker, & Möhwald, 2016) , να ενσωματώνουν δημιουργικά τα διάφορα στοιχεία της εξαλείφοντας τις προκαταλήψεις τους, να αναπροσαρμόζουν προηγούμενες απόψεις και στάσεις και να αποκτούν νέες συμπεριφορές και στυλ αλληλεπίδρασης, με στόχο την αποτελεσματική και κατάλληλη επικοινωνία με το σύνολο των ανθρώπων που έρχονται καθημερινά σε επαφή και την ικανότητα μετακίνησης από το ένα πλαίσιο αναφοράς στο άλλο και μεσολάβησης μεταξύ διαφορετικών οπτικών (Borghetti, 2012; Byram, 1997; Fantini, 2009; Hammer, 2015; Μάγος & Σιμόπουλος, 2010). Ικανότητα αναγκαία όχι μόνο σε όσους μετακινούνται σε μια ξένη χώρα αλλά και σε όσους αποτελούν φορείς υποδοχής.

Με αφετηρία τα παραπάνω στην παρούσα μελέτη έγινε προσπάθεια αξιολόγησης συγκεκριμένων προσόντων που, όπως αναδείχθηκε από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, αποτελούν συστατικά στοιχεία της διαπολιτισμικής ετοιμότητας. Δημιουργήθηκε μία κλίμακα καταγραφής της συχνότητας εμφάνισης συγκεκριμένων συμπεριφορών των μαθητών, που απευθύνεται στις νηπιαγωγούς και αξιολογεί τις ικανότητες της συνεργασίας και της ενσυναίσθησης και τη στάση της ανεκτικότητας/σεβασμού. Η στατιστική ανάλυση έδειξε ότι η πειραματική ομάδα μετά την εφαρμογή της διδακτικής παρέμβασης παρουσίασε σημαντικά καλύτερα αποτελέσματα στα συγκεκριμένα προσόντα διαπολιτισμικής ετοιμότητας, συγκριτικά με εκείνα της ομάδας ελέγχου, η οποία παρακολούθησε το τυπικό αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου.

Γεγονός που αποδεικνύει την αναγκαιότητα εμπλουτισμού του υπάρχοντος αναλυτικού προγράμματος με διδακτικές παρεμβάσεις Φυσικής Αγωγής οι οποίες με παιχνίδια συνεργασίας, δραστηριότητες απόκτησης εμπιστοσύνης, αμοιβαίο στυλ διδασκαλίας και μη ανταγωνιστικά παιχνίδια κατάλληλα για το αναπτυξιακό επίπεδο των νηπίων, θα δημιουργούν τις προϋποθέσεις για ισότιμη συμμετοχή όλων των μαθητών, ανεξαρτήτως εθνικότητας, ικανότητας και φύλου. Οι παρεμβάσεις αυτές μπορούν να λειτουργήσουν ως ιδιαίτερα αποτελεσματικό διαπολιτισμικό μέσο.

Σύμφωνα με το Slavin & Cooper (1999), μέσα από τη συνεργασία σε ομάδες, οι μαθητές με διαφορετικό εθνικιστικό και φυλετικό υπόβαθρο, έχουν περισσότερες πιθανότητες να δομήσουν θετικές σχέσεις, να μειώσουν τις φυλετικές διακρίσεις, τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις και κατά συνέπεια να θέσουν τις βάσεις βελτίωσης των διαπροσωπικών σχέσεων τους και να βελτιώσουν τη μεταξύ τους συνεργασία.

Κατά την Cheryator-Thomson (1994), η Φυσική Αγωγή, λόγω της δυναμικής επιρροής της στον κοινωνικό προσδιορισμό, μπορεί να βοηθήσει στον περιορισμό των εθνικών διακρίσεων και στην προαγωγή της διαπολιτισμικής κατανόησης. Μπορεί να προάγει την ευρύτερη εκτίμηση και κατανόηση των ιδιαιτεροτήτων των διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων και να οδηγήσει στην επίτευξη καλής διαπροσωπικής επικοινωνίας (Sparks, 1994), μέσα και έξω από το σχολικό περιβάλλον.

Στο χώρο του σχολείου δεν αρκεί μόνο να διαπιστωθεί ότι, έχει μεταβληθεί η σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού και να υιοθετηθούν δομικές αλλαγές (στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, στα σχολικά εγχειρίδια κ.λπ.), αλλά χρειάζεται να υιοθετηθούν τακτικές και συμπεριφορές που θα αποδέχονται το διαφορετικό και θα εκφράζουν σεβασμό προς τον άλλο (Αθανασούλη-Ρέππα, Λαζαρίδου & Lyman, 2005).

Οι Orly και Maureen (2009) έδειξαν ότι μια διαπολιτισμική παρέμβαση που επικεντρώνεται στις διαφορές και τις ομοιότητες μεταξύ των πολιτισμών προωθεί τη διαπολιτισμική γνώση, συνειδητοποίηση και αποδοχή, μεταβάλλει με έναν θετικό τρόπο τις στάσεις των μαθητών απέναντι στην πολιτισμική ετερότητα και εξαλείφει τα στερεότυπά τους είτε αυτά είναι αρνητικά είτε θετικά ενδυναμώνοντας τελικά τη διαπολιτισμική τους ευαισθησία. Επίσης στην έρευνα των Dziedziewicz et al. (2014), βρέθηκε πως μια εκπαιδευτική παρέμβαση που περιλαμβάνει δραστηριότητες σχετικές με τη διαφορετικότητα άλλων χωρών βελτιώνει την ανάπτυξη των



διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών. Αποτελέσματα τα οποία ενισχύουν την άποψη του Byram (1997) ότι η σχολική τάξη αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους χώρους στον οποίο η διαπολιτισμική ετοιμότητα μπορεί και πρέπει να διδαχθεί. Για την επίτευξη του προαναφερθέντος στόχου απαιτείται σειρά διδακτικών παρεμβάσεων που θα διαπνέονται από τις αρχές της διαπολιτισμικής προσέγγισης (Weber, 2003) με στόχο τον εμπλουτισμό των γνώσεων, τη βελτίωση των δεξιοτήτων και την αλλαγή των στάσεων όλων των μαθητών.

## 5.2 Προτάσεις

Λαμβάνοντας υπόψη τους περιορισμούς της παρούσας μελέτης θα προτείναμε περαιτέρω έρευνα σε μεγαλύτερο δείγμα παιδιών πρώιμης παιδικής ηλικίας, με παρεμβάσεις μεγαλύτερης διάρκειας, και συνδυασμό τόσο ποσοτικών όσο και ποιοτικών μεθόδων αξιολόγησης ώστε να εξαχθούν ακόμη εγκυρότερα και πιο αξιόπιστα αποτελέσματα. Η καταγραφή και ποιοτική ανάλυση των απόψεων και των προτάσεων των μαθητών κατά τη διάρκεια και μετά την ολοκλήρωση των κινητικών παιχνιδιών και δραστηριοτήτων θα μπορούσε επίσης να βοηθήσει προς την κατεύθυνση αυτή. Παράγοντες όπως το φύλο των μαθητών, το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των γονέων τους και η περιοχή στην οποία βρίσκεται το σχολείο θα μπορούσαν να συσχετιστούν με τις μεταβλητές της έρευνας.

Ένας άλλος περιορισμός της έρευνας ήταν ότι δεν έγινε έλεγχος διατήρησης της κατάκτησης των προσόντων της συνεργασίας, της ενσυναίσθησης, της ανεκτικότητας/σεβασμού των νηπίων για να διαπιστώσουμε αν τα παιδιά της πειραματικής ομάδας για ένα χρονικό διάστημα – ισόποσο με εκείνο της παρέμβασης - μετά την παρέμβαση συνέχισαν να διατηρούν τα χαρακτηριστικά αυτά της διαπολιτισμικής ετοιμότητας. Η μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να μελετήσει και αυτή την εκδοχή.

Απαραίτητη κρίνεται επίσης και η διεξαγωγή ερευνών αναφορικά με τη διερεύνηση τόσο των γνώσεων των νηπιαγωγών σχετικά με την εφαρμογή προγραμμάτων φυσικής αγωγής στο νηπιαγωγείο, όσο και της διαπολιτισμικής ετοιμότητας των ίδιων των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής που αποτελούν τους σημαντικότερους μεσάζοντες μεταξύ των διάφορων πολιτισμών, τους ανθρώπους που μπορούν να ενσταλάξουν μια στάση σεβασμού και ευαισθησίας στα παιδιά και να αναπτύξουν την κατανόησή τους απέναντι στην πολιτισμική ετερότητα (Dziedziewicz, Gajda & Karwowski, 2014).

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### Ελληνόγλωσση

Αθανασούλη-Ρέππα, Α., & Λαζαρίδου, Α. & Lyman, L. (2005). Συναισθηματική νοημοσύνη και Διαπολιτισμική Παιδαγωγική: Ένα υπόδειγμα για την προσέγγιση της πολυπολιτισμικής τάξης. Στο: Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, Πρακτικά 8ου Διεθνούς Συνεδρίου, τ. 4, (σ. 191-204), Πάτρα, ΚΕ.Δ.ΕΚ.

Άλκηστις, (2008). *Μαύρη αγελάδα, άσπρη αγελάδα. Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος.

Βασιλικό Διάταγμα 494/1962: *Περί του Αναλυτικού Προγράμματος των Νηπιαγωγείων του Κράτους*. Αθήνα, Φ.Ε.Κ. 124/6.8.1962, τ. Α'.

Gallahue, D. (2002). *Αναπτυξιακή Φυσική Αγωγή για τα σημερινά παιδιά*. Μτφ.: Ευαγγελινού, Χ. & Παππά, Α., (σ.2-5,9-12,66). University Studio Press: Θεσσαλονίκη.

Δαμανάκης, Μ. (2005). *Η εκπαίδευση των Παλινοστούτων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα*. 8<sup>η</sup> ανατύπωση. Διαπολιτισμική Προσέγγιση. Αθήνα: Gutenberg.

Ζάραγκας, Χ. (2011). *Ψυχοκινητική Αγωγή. Μια Ψυχοπαιδαγωγική Προσέγγιση σε Παιδιά Προσχολικής Ηλικίας*,( σ.110-111). Αθήνα: Διάδραση .

Ζάραγκας, Χ. (2012). Διερεύνηση της σχέσης μεταξύ του βαθμού κινητικής μάθησης και της κοινωνικής δράσης μέσα από ομαδικές κινητικές δραστηριότητες στο νηπιαγωγείο. *Πρακτικά επιστημονικής Επετηρίδας Π.Τ.Ν. Σχολής Επιστημών Αγωγής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*. τ.5, σ. 5-30.

Ζάραγκας, Χ. (2013). Κινητική απόδοση νηπίων και η σχέση τους με τους δείκτες κινητικής ανάπτυξης. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, τ.6, σ. 160-201. Ανακτήθηκε από: <https://pithos.oceanos.grnet.gr/public/Br0pzfaSJdTPHMuAnHtnt2>

Ζάραγκας, Χ. (2016). Η επίδραση ενός Παρεμβατικού Προγράμματος Ψυχοκινητικής Αγωγής στην Κοινωνική Συμπεριφορά, Αυτοεκτίμηση και Κινητική Ανάπτυξη Νηπίων. *Έρευνα στην εκπαίδευση. Hellenic Journal of Research in Education*, 5(1), (σ.104-128). Εργαστήριο Παιδαγωγικής, Έρευνας και Εκπαιδευτικών Πρακτικών. Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης. Ανακτήθηκε από: <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/hjre/article/view/10603>

Ζαχοπούλου, Ε., Υπ.Ε.Π.Θ. (2008). *Από τα Σπορ στην Καθημερινή ζωή. Όλοι Διαφορετικοί, όλοι Ίσοι*. Εφαρμογή Προγραμμάτων που προωθούν την Ισότητα στην Κοινωνία – ΚΑΛΛΙΠΑΤΕΙΡΑ. Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. ΙΙ. Αθήνα: Multimedia.

Zimmer, R. (2007). *Εγχειρίδιο κινητικής αγωγής από τη θεωρία στην πράξη*. Α. Καμπάς (Επιμ.). Αθήνα: Αθλότυπο.

Θεοδωράκης, Γ., Μπενέτου, Α., Κωφού, Γ. & Ζήση, Β. (2008). Η Σχέση του Σωματικού Βάρους, του Βαθμού Ενασχόλησης με την Άσκηση και της Σωματικής

Κάθεξης, με την Εικόνα του Σώματος σε Κορίτσια Ηλικίας 15-25 Ετών. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, τ. 6 (1), σ.47-55.

Ιωσηφίδης, Α., Μπεζέ, Λ. & Πετρογιάννης, Κ. (2010). Διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της ψυχοκινητικής ικανότητας και της ανάπτυξης των κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά νηπιακής ηλικίας. Πρακτικά περιλήψεων στο 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο Εξελικτικής Ψυχολογίας: Ποικιλομορφία της Ανάπτυξης. Ποικιλομορφία της Εκπαίδευσης. Αλεξανδρούπολη 26-30/5/2010. Θεματική Ενότητα 3: *Κατάκτηση Κοινωνικών Δεξιοτήτων. Τα Παιδιά Μεταξύ τους*. τ.3, σ. 9.

Καλαϊτζοπούλου, Μ. (2001). *Ο Εκπαιδευτικός ως Στοχαζόμενος Επαγγελματίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.

Καμπάς, Α. (2004). *Εισαγωγή στην Κινητική Ανάπτυξη*. Αθήνα: Αθλότυπο.

Καμπάς, Α., Αμούτζας, Κ., Μακρή, Ε., Γούργουλης, Β., Αντωνίου, Π. (2002). Επίδραση της ψυχοκινητικής αγωγής με έμφαση στο χώρο και το χρόνο στην ανάπτυξη γραφοκινητικών δεξιοτήτων στην προσχολική ηλικία. *Άθληση και Κοινωνία*, 32, σ. 49-57.

Καμπάς, Α., Γουργούλης, Β., Φατούρος, Ι., Αγγελούσης, Ν., Προβιαδάκη, Ε. & Ταξιλάρης, Κ. (2005). Η επίδραση ενός προγράμματος ψυχοκινητικής αγωγής στην κινητική απόδοση παιδιών προσχολικής ηλικίας. *Φυσική Αγωγή και Αθλητισμός*, 56: σ.49-59.

Κέλλης, Η. (2011). *Η προσέγγιση της πολιτισμικής ετερότητας για μαθητές/τριες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης μέσα από το μάθημα της Φυσικής Αγωγής*. Διδακτορική Διατριβή, Τ.Ε.Φ.Α.Α., Πανεπιστήμιο Θράκης και Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Κεσίδου, Α. (2008). *Διδασκαλία και Μάθηση στο Πολυπολιτισμικό Σχολείο: Διδακτικές Προσεγγίσεις και Εκπαιδευτικό Υλικό*, σ.7-8. Θεσσαλονίκη: Πρακτικά Ημερίδας 10 & 11 Δεκεμβρίου 2007.

Κιτσαράς, Γ. (1991). *Εισαγωγή στην Προσχολική Παιδαγωγική*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Κούλη, Ο. & Παπαϊωάννου, Α. (2006). Διαπολιτισμική Προσέγγιση στη Φυσική Αγωγή. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή και τον Αθλητισμό*, 4(2), 168-181.

Κουρμούση, Ν. (2012). *Εκπαίδευση σε ατομικές και κοινωνικές δεξιότητες στο πλαίσιο της αγωγής υγείας στο νηπιαγωγείο*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Σχολή Επιστημών της Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών.

Κωσταντέλια, Ν., & Τσαπακίδου, Α. (2009). Η κινητική ανάπτυξη και η κατανόηση των σχημάτων και στερεών στα πλαίσια ενός διαθεματικού προγράμματος στο Νηπιαγωγείο. *Βιβλίο Πρακτικών 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο Διδακτικής των Φυσικών Επιστημών και Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση*. Παιδαγωγική Σχολή Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα, σ. 462- 469.

Λεμπέση, Μ. (2006). Μαθητής, σωματική έκφραση και θέατρο. Τρόποι 'ανάγνωσης' και έκφρασης του εαυτού. Τρόποι προσέγγισης, γνωριμίας κι επικοινωνίας με τον 'Άλλο'. Στο Κ. Δρακοπούλου (Επιμ.) *Θέατρο και Διαπολιτισμική Αγωγή* (σ.118-139). Αθήνα: Δαίδαλος.

Μάγος, Κ. & Σιμόπουλος, Γ. (2010). Εκπαίδευση ενηλίκων και διαπολιτισμική ικανότητα: Μια έρευνα στις τάξεις διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας σε μετανάστες. Στο Δ. Βεργίδης & Α. Κόκκος (Επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων: διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές* (σ. 215-240). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μάγγου, Χ. Ε. (2008). *Η Επίδραση ενός παρεμβατικού προγράμματος μουσικοκινητικής στην κινητική ανάπτυξη παιδιών προσχολικής ηλικίας*. Μεταπτυχιακή διατριβή. ΤΕΦΦΑ, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Θεσσαλονίκη.

Μαγκώτσιου, Ε., & Γούδας, Μ. (2007). Η συνεργατική μάθηση ως μέσο ανάπτυξης των κοινωνικών δεξιοτήτων στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 5(1), 82- 94.

Μάρκου, Γ. (1996). *Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η Διαπολιτισμική εκπαίδευση- επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ., Γ.Γ.Λ.Ε.

Μαυρίδου, Φ., (2016). *Η επίδραση ενός προγράμματος παρέμβασης στην ανάπτυξη βασικών κινητικών δεξιοτήτων σε παιδιά προσχολικής ηλικίας*. Μεταπτυχιακή διατριβή. ΤΕΦΦΑ, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Θεσσαλονίκη.

Μπαγιάτης, Κ. (1997). *Μέθοδοι έρευνας στην εκπαίδευση και τη Φυσική Αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Χριστοδουλίδη.

Νικοπούλου, Μ. (2006). *Ο ρόλος της Φυσικής Αγωγής στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ανάπτυξη της Προσωπικής και Κοινωνικής Υπευθυνότητας των παιδιών*. Διδακτορική Διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού.

Νικοπούλου, Μ., Τσίτσκαρης, Γ., Δογάνης, Γ. & Κιουμουρτζόγλου, Ε. (2006). *Δημιουργία Κλίμακας Καταγραφής Συμπεριφοράς των Μαθητών με βάση το Μοντέλο του Hellison*. Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή και τον Αθλητισμό, τ.4 (1), 19-28.

Debra, J., R. (1998). *Κινητική μάθηση και κινητικός έλεγχος. Μια πολυδιάστατη προσέγγιση*. University Studio Press.

Ντολιοπούλου, Ε. (2006). *Σύγχρονες τάσεις της προσχολικής αγωγής*. Τυπωθήτω: Δαρδανός, Αθήνα.

Ξηροτύρι, Η. (1975). *Το σύγχρονο νηπιαγωγείο και η ιστορία του*. Αθήνα: Πεχλιβανίδης.

Παλαιολόγου, Ν. & Ευαγγέλου, Ο. (2003). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική. Εκπαιδευτικές, Διδακτικές και Ψυχολογικές Προσεγγίσεις*, σ.94. Αθήνα: Ατραπός.

Πανταζής, Β. (2004). *Διαπολιτισμική πληρότητα ως θέμα στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών*. Στο Α. Τριλιανός, Ι. Καράμηνας (Επιμ.) *Μάθηση και διδασκαλία στην κοινωνία της γνώσης*, Πρακτικά Ε΄ Πανελληνίου Συνεδρίου, τ.Α΄, σ.197-205.

Παπαδόπουλος, Π. & Γλένη, Χ. (2014). Συνάντηση των τεχνικών θεάτρου με την κινηματογραφική αγωγή: Ένα τριετές πρόγραμμα με σκοπό την κατανόηση της ετερότητας και τη δημιουργία ενσυναίσθησης και αλληλεγγύης σε μαθητές δημοτικού

σχολείου. . Στο Β. Μπάρος, Λ. Στεργίου & Κ. Χατζηδήμου (Επιμ.), *Ζητήματα διαπολιτισμικής επικοινωνίας και εκπαίδευσης*, σ. 235-257. Αθήνα: Διάδραση.

Πατσιούρας, Α. (2008). Ρατσισμός και ξενοφοβία στην κοινωνία, την εκπαίδευση και τον αθλητισμό. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή και τον Αθλητισμό*, 6(3),σ.279-302.

Πολλάτου, Ε. (2003). Βασικά στοιχεία προγραμμάτων Γενικής Γυμναστικής με στόχο την πολύπλευρη ανάπτυξη κινητικών και κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά ηλικίας 4-8 ετών. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 1(3), 238- 243. Ανακτήθηκε από: [http://www.pe.uth.gr/hape/images/stories/emag/vol1\\_3/hape38.pdf](http://www.pe.uth.gr/hape/images/stories/emag/vol1_3/hape38.pdf)

Προεδρικό Διάταγμα 476/1980: *Περί του Αναλυτικού και Ωρολογίου Προγράμματος του Νηπιαγωγείου*. Φ.Ε.Κ. 132/22.5.1980, τεύχ. Α'.

Προεδρικό Διάταγμα 486/1989: *Αναλυτικό και Ημερήσιο Πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου*. Φ.Ε.Κ. 208/1989, τεύχ. Α'.

Σπανάκη, Ε., Σκορδίλης, Ε., & Βενετσάνου, Φ. (2010). Η Επίδραση ενός Προγράμματος Ψυχοκινητικής Αγωγής στην Κινητική Απόδοση Παιδιών Πρώτης Σχολικής Ηλικίας. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, τ.8 (2), σ:132-141.

Σέξτου, Π. (2007). *Πρακτικές εφαρμογές θεάτρου στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Καστανιώτη.

Σιμόπουλος, Γ. (2014). *Η διαπολιτισμική ικανότητα του εκπαιδευτή ενηλίκων. Μια έρευνα στο πεδίο της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας ( Διδακτορική διατριβή)*. Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα. Ανακτήθηκε από: <http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/handle/10889/7953>

Σίσκος, Β. & Παπαϊωάννου, Α. (2009). *Κοινωνική-συναισθηματική νοημοσύνη και αντιλαμβανόμενο κλίμα φροντίδας της τάξης στο μάθημα της φυσικής αγωγής*. Πρακτικά του 16<sup>ου</sup> Διεθνούς Συνεδρίου Φυσικής Αγωγής & Αθλητισμού (Κομοτηνή, 16-18/5/2008). Ανακτήθηκε από: [http://www.phyed.duth.gr/undergraduate/images/files/congress/2009/Teaching\\_Theory.pdf](http://www.phyed.duth.gr/undergraduate/images/files/congress/2009/Teaching_Theory.pdf)

Smith, P. & Bond, M.H. (2011). *Διαπολιτισμική Κοινωνική Ψυχολογία*. Β. Κάγκου (Μτφ.), Α. Παπαστυλιανού (Επιμ.). Αθήνα: Gutenberg-Γ. & Δαρδανός.

Στεργίου, Λ. (2014). Ενσυναίσθηση και Διαπολιτισμική Παιδαγωγική: Θεωρητική προσέγγιση και εφαρμογές. Στο Β. Μπάρος, Λ. Στεργίου & Κ. Χατζηδήμου (Επιμ.), *Ζητήματα διαπολιτισμικής επικοινωνίας και εκπαίδευση*, σ. 213-233. Αθήνα: Διάδραση.

Τζέτζης, Γ. & Λόλα, Α. (2015). *Κινητική Μάθηση και Ανάπτυξη. Πρακτικές Εφαρμογές*, σελ.20-21. Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα. Ανακτήθηκε από: <https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/329/1/Book.pdf>

Τσιάκαλος, Γ. (2000). *Οδηγός Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.

Υπουργείο Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, (2014). *Νέο Σχολείο (Σχολείο 21<sup>ου</sup> αιώνα)- Νέο Πρόγραμμα σπουδών*. Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου. Αναθεωρημένη έκδοση, Αθήνα.

ΥΠΠΕΘ - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2011). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο.

Winnicot, D. (2000). *Το παιδί , το παιχνίδι και η πραγματικότητα*. Αθήνα: Καστανιώτη.

Χατζηχρήστου, Χ., Γαβρίλης, Π. & Λαμπροπούλου, Α. (2005). Γηγενείς και αλλοδαποί μαθητές στα Ελληνικά σχολεία: Ενδοπροσωπικές διαστάσεις προσαρμογής και στρατηγικές αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων. Στο: Χατζηχρήστου, Χ. (2011). *Σχολική Ψυχολογία*, σ.300. Αθήνα: Τυπωθήτο.

### **Ξενόγλωσση**

Adams, J.A. (1971). A closed-loop theory of motor learning. *Journal of Motor Behaviour*, 3, p. 111-149.

Adams, J.A. (1987). Historical Review and Appraisal of Research on the Learning, Retention and Transfer of Human Motor Skills. *Psychology Bulletin*, 101, 41-74. Ανακτήθηκε από:

[https://www.researchgate.net/publication/232446098\\_Historical\\_Review\\_and\\_Appraisal\\_of\\_Research\\_on\\_the\\_Learning\\_Retention\\_and\\_Transfer\\_of\\_Human\\_Motor\\_Skills](https://www.researchgate.net/publication/232446098_Historical_Review_and_Appraisal_of_Research_on_the_Learning_Retention_and_Transfer_of_Human_Motor_Skills)

Althsuler, L., Sussman, N.M. & Kachur, E. (2003). Assessing changes in intercultural sensitivity among physician trainees using the intercultural development inventory. *International Journal of Intercultural relations*, 27, (p.387-401).

Ayres, A. J. (1972). Types of sensory integrative dysfunction among disabled learners. *American Journal of Occupational Therapy*, 26, 13–18.

Barrett, M., Byram, M., Lázár, I., Mompoin-Gaillard, P. & Philippou, S. (2013). *Developing Intercultural Competence through Education*, Council of Europe.

Benham-Deal, T. (2005). Preschool children's accumulated and sustained physical activity. *Perceptual and Motor Skills*, 100 (2), 443-450.

Bennett, J.M. (1993). Towards ethno relativism: A developmental model of intercultural sensitivity. In R. M. Paige (Ed.), *Education for the intercultural experience* (2<sup>nd</sup> ed., p.21-71). Yarmouth ME: Intercultural Press.

Bennett, J.M. (1998). Intercultural communication: A current perspective. In J.M. Bennett (Ed.), *Basic concept of intercultural communication: Selected readings* (p.1-34). Yarmouth, ME: Intercultural Press.

Bennett, J.M. (2004). Becoming Interculturally Competent. In J. Wurzel (Ed.), *Toward multiculturalism: A reader in multicultural education* (2<sup>nd</sup> ed., p.62-77). Newton, MA: Intercultural Resource Corporation.

- Bennett, J.M. & Bennett, M.J. (2004). Developing Intercultural Sensitivity. An Integrative Approach to Global and Domestic Diversity. In D. Landis, J.M. Bennett, M.J. Bennett (Eds.), *Handbook of Intercultural Training* (3rd ed., p. 147-165). California: Sage Publications, Inc.
- Bergen, D., (2002). The role of pretend play in children's cognitive development. *Early childhood Research and Practice*, 4, 1-12.
- Bhawuk, D.P.S. & Brislin, R. (1992). The measurement of intercultural sensitivity using the concepts of individualism and collectivism, *International Journal of Intercultural Relations*, V.16, p. 413-436. USA: Pergamon Press Ltd.
- Borghetti, C. (2012). Pursuing Intracultural and Communicative Goals in the Foreign Language Classroom: Clues from Selected Models of Intercultural Competence. In Alderete-Díez, L. Incalaterza McLoughlin, L. Ní Dhonnchadha & D. Ní Uigín (Eds.), *Translation, Technology and Autonomy in Language Teaching and Learning* (p. 333-359). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. (1993). *Οι κληρονόμοι*. Παναγιωτόπουλος, Ν. (Μτφ). Αθήνα: Ινστιτούτο του Βιβλίου, Καρδαμίτσα.
- Brown, J., Sherril, C. & Gench, B. (1981). Effects of an integrated physical education/music program in changing early childhood perceptual-motor performance. *Perceptual and Motor Skills*, 53, 151-154.
- Bucher, C. A. & Wuest, D.A. (1987). Foundations of physical education and sport. St. Louis, M.O.: C.V. Mosby. Ní Uigín (Eds.), *Translation, Technology and Autonomy in Language Teaching and Learning* (p. 333-359). Frankfurt am Main: Peter Lang
- Bowden, J. & Marton, F. (1998). *The university of learning*. London: Kogan Page.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, (p.1-3, 30,71). Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M.(2003). On Being 'Bicultural' and 'Intercultural'. In G. Alred, M. Byram & M. Flemig (Eds.), *Intercultural Experience and Education* (p.8, 50-66). Clevedon: Multilingual Matters.
- Byrne, T. (2002). Teaching Personal and Social Responsibility through Ball Games. Ανακτήθηκε από: [17/04/2006,http://www.deakin.edu.au/fac\\_edu/crt\\_pe/documents/tobybyrne.htm](http://www.deakin.edu.au/fac_edu/crt_pe/documents/tobybyrne.htm).
- Chen, G.M. & Starosta, W.J. (1997). A Review of the Concept of Intercultural Sensitivity. *Human Communication*, 1, 1-16. Ανακτήθηκε από: [http://digitalcommons.uri.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1037&context=com\\_facpubs](http://digitalcommons.uri.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1037&context=com_facpubs)
- Chen, G.M. & Starosta, W.J. (1998). A review of the concept of intercultural awareness. *Human Communication*, 2, 27-54. Ανακτήθηκε από: [http://digitalcommons.uri.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1036&context=com\\_facpubs](http://digitalcommons.uri.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1036&context=com_facpubs)



Chen, G. M. (2014). Intercultural Communication Competence. Summary of 30-year Research and Directions for Future Study. In X. Dai & G. M. Chen (Eds.), *Intercultural communication competence. Conceptualization and its development in cultural contexts and interactions*, p.14-40. Newcastle/Tyne: Cambridge Scholars Publishing.

Chepyator-Thomson, J. R. (1994). Multicultural Education. Culturally Responsive Teaching. *JOPERD*, 61, 33-36.

Dai, X. & Chen G.M. (2014). Introduction. In X. Dai & G.M. Chen (Eds.), *Intercultural communication competence. Conceptualization and its development in cultural contexts and interactions* (p.1-12). Newcastle/Tyne: Cambridge Scholars Publishing.

Deardoff, D. K. (2004). *The identification and assessment of intercultural competence in practice* ( Doctoral dissertation). North Carolina State University, Raleigh. Ανακτήθηκε από: <https://repository.lib.ncsu.edu/bitstream/handle/1840.16/5733/etd.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Deardoff, D. K. (2006). Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10, p. 241-266.

Deardoff, D. K. (2009). Implementing Intercultural Competence Assessment. In D.K. Deardoff (Ed.), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* (p.477-491). U.S.: SAGE Publications, Inc.

Deardoff, D.K. (2010). Intercultural competence in higher education and intercultural dialogue. In S. Bergan & H. Van't Land (eds.), *Speaking across borders: the role of higher education in furthering dialogue* (p.87-99). Strasbourg Cedex: Council of Europe.

Deardoff, D. K. (2011). Assessing Intercultural Competence, *New Directions For Institutional Research*, 149, (p.65-79).

Deli, E., Bakle, I. & Zachopoulou, E. (2006). Implementing intervention movement programs for kindergarten children. *Journal of Early Childhood Research*, 4,(1), 5-18.

Derri, V., Kellis, I., Vernadakis, N., Albanidis, E. & Kioumourtzoglou, E., (2014). The effect of an Intercultural Physical Education Program in Comparison to the Typical One on Students' Social Skill Learning. *JHSE*, 9, (1), 91-102.

Dyson, B. & Strachan, K. (2000). Cooperative learning in a high school physical education program. *Waikato Journal of Education*, 6, 19- 37.

Dziedziewicz, D., Gajda, A. & Karwowski, M. (2014). Developing children's intercultural competence and creativity. *Thinking Skills and Creativity*, 13, 32-42. Ανακτήθηκε από: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tsc.2014.02.006>

Fantini A. E. (2000). A Central Concern: Developing Intercultural Competence. In *SIT Occasional Paper Series*. Brattleboro (VT), (p.25-42). Ανακτήθηκε από: <http://www.adam-europe.eu/prj/2935/prd/8/1/develop-I-com.pdf>



- Fantini, A. E. (2009). Assessing Intercultural Competence. Issues and Tools. In D.K. Deardoff (Ed.), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* (p. 456-476). U.S.: SAGE Publications, Inc.
- Fitts, P.M., (1967). Perceptual-motor skills learning. In A.W. Melton (ed.), *Categories of human learning* (243-285). New York: Academic Press.
- Fitts, P.M., & Posner, M.I. (1967). *Human performance*. Belmont, CA: Brooks/Cole.
- Fritz, W., Graf, A., Hentze, J., Möllenberg, A. & Chen, G.M, (2005). An examination of Chen and Starosa's Model of Intercultural Sensitivity in Germany and United States. *Intercultural Communication Studies*, 14 (1), (p.53-64). Ανακτήθηκε από: [http://digitalcommons.uri.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1024&context=com\\_facpubs](http://digitalcommons.uri.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1024&context=com_facpubs)
- Flaherty, G. (1992). The learning curve: Why textbook teaching doesn't work for all kids. *Teaching Today*, 67(6), 32-33.
- Gallahue, D.L. (1996). *Developmental physical education for today's students*. Dubuque, IA: Brown & Lunchmark.
- Gerlach, E., Barker, D., Gerber, M., Knöpfli, Müller, C. & Pühse, U. (2011). Förderung interkulturellen Lernens im Sportunterricht: Ergebnisse der Programmdurchführung der SSINC-Interventionsstudie. *Sportunterricht*, 60, (8), 254-258.
- Gieß-Stüber, P. (2010). *Development of intercultural Skills through Sport and Physical Education in Europe*. Sport facing the test of cultural diversity, 23-30. Strasbourg: Council of Europe.
- Grimminger-Seidensticker, E. & Möhwald, A. (2016). Intercultural education in physical education: result of a quasi-experimental intervention study with secondary school students, *Physical Education and sport pedagogy*. Ανακτήθηκε από: <http://dx.doi.org/10.1080/17408989.2016.1225030>
- Grineski, S. (1989). Children, games and prosocial behaviour: Insights and connections. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 60, 20-25.
- Hammer, M. (1999). A Measure of Intercultural Sensitivity: The Intercultural Development Inventory. In S. M. Fowler (ed.) & M. G. Mumford (ass.ed.), *Intercultural Sourcebook: Cross-Cultural Training Methods* (v.2, p. 61-72). Boston: Intercultural Press.
- Hammer, M., Bennett, M. & Wiseman, R. (2003). Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, 27, 421-443.
- Hammer, M. (2015). Why Should You Consider Using the Intercultural Development Inventory (IDI)? Berlin: Intercultural Development Inventory. Ανακτήθηκε από: <https://idiinventory.com/wp-content/uploads/2015/01/Why-Consider-The-IDI-01-01-2015.pdf>
- Hastie, P. & Buchanan, A. (2000). Teaching Responsibility through Sport Education: Prospects of coalition. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71, p. 25-35.

Hay, J., & Missiuna, C. (1998). Motor proficiency in children reporting low levels of participation in physical activity. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 65(2), (p.64-71).

Hellison, D. (1985). *Goals and strategies for teaching physical education*. Champaign, IL: Human Kinetics.

Hellison, D. (1995). *Teaching Responsibility through physical activity*. Champaign IL: Human Kinetics.

Hellison, D. (2003). *Teaching responsibility through physical activity*. USA: Human Kinetics.

Howell, K. (2014). *What constitutes an Intervention? Portions of this presentation are from Curriculum-based Evaluation: teaching and decision-making* (4th ed.) Howell, Hosp & Hosp and used with permission. Ανακτήθηκε από: <http://www.wce.wvu.edu/Depts/SPED/Forms/Resources%20and%20Readings/HCE%20Prob-solving%204-09%20final%20.pdf>

Kambas, A., Venetsanou, F., Giannakidou, D., Fatouros, I., Avloniti, A., Chatzinikolaou, A., Draganidis, D., & Zimmer, R. (2012). The Motor-Proficiency Test for children between 4 and 6 years of age (MOT 4-6): An investigation of its suitability in Greece. *Research in Developmental Disabilities*, 33: 1626 – 1632. Ανακτήθηκε από: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0891422212000947>

Klemp, G.O., Jr. (1979) .Identifying, measuring and integrating competence. In P.S. Pottinger & J. Goldsmith (Eds.), *Defining and measuring competence*, p.41-52.

Kupfermann I., (1991). Learning and memory. In : Kandel ER, Schwartz JH, Jessell TM, (Eds.). *Principles of neuroscience*. 3<sup>rd</sup> ed. New York: Elsevier, p.997-1008.

Lanagan-Fox, A., Armstrong, A., Balvin, A. & Anglim, J. (2002). Process in skill acquisition: Motivation, Interruptions, Memory, Affective States and Metacognition. *Australian Psychologist*, 37, p. 104-117. Ανακτήθηκε από: <https://interruptions.net/literature/Langan-Fox-AustPsychol02.pdf>

Lustig, M.W. & Koester, J. (1993). Methodological issues in the study of intercultural communication competence. In R.W. Wiseman & J. Koester (Eds.), *Intercultural communication competence* (p. 153-167). Newbury Park, CA: Sage.

Marouli, A., Papavasileiou, G.E., Dania, A., Venetsanou, F. (2016). Effect of a psychomotor program on the motor proficiency and self-perceptions of preschool children. *Journal of Physical Education and Sport*. 16(4), p.1365-1371. Ανακτήθηκε από: [https://www.researchgate.net/publication/311983680\\_Effect\\_of\\_a\\_psychomotor\\_program\\_on\\_the\\_motor\\_proficiency\\_and\\_self-perceptions\\_of\\_preschool\\_children](https://www.researchgate.net/publication/311983680_Effect_of_a_psychomotor_program_on_the_motor_proficiency_and_self-perceptions_of_preschool_children)

Martinek, T., Schilling, T., & Johnson, D. (2001). Transferring Personal and Social Responsibility of Underserved Youth to the Classroom. *The Urban Review*, 33, p. 29-45.

Mead, G.H. (1972), *Mind self and society*, Aufl Chicago, p.155.

Melograno, V. J. (1996). *Designing the Physical Education curriculum*. Campain, IL: Human Kinetics.

Midthaugen, P. (2011). Learning the Difference: On-the-job Training of PE Teachers, and its Effect on Upper Secondary Students, Norwegian School of Sport Sciences. Ανακτήθηκε από: <http://hdl.handle.net/11250/171304>.

Missiuna, C. (2003). Children with Developmental Coordination Disorder: At Home and in the Classroom. *CanChild, Centre for Childhood Disability Research*, School of Rehabilitation Science, p.1-12. Canada: Ontario. Ανακτήθηκε από: <https://www.canchild.ca/system/tenon/assets/attachments/000/000/159/original/dcdrevised.pdf>.

Murgala, J. (2002). *Exploratory Study of Responsibility Model Practitioners*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Illinois at Chicago.

National Association for Sport and Physical Education (NASPE) (2002). Active for Life developmentally appropriate movement programs for young children. In cooperation with *Human Kinetics Publishers*, Washington, D.C.

Newell K.M., (1991). Motor skill acquisition. *Annual Review Psychology*. 42, p. 213-217. Ανακτήθηκε από: <http://www.annualreviews.org/doi/pdf/10.1146/annurev.ps.42.020191.001241>.

Newell K., M., & Vaillnancourt D., E., ( 2001). Dimensional change in motor learning. *Human Movement Science*, 20, p.695-715. Ανακτήθηκε από: [https://www.researchgate.net/publication/11606004\\_Dimensional\\_change\\_in\\_motor\\_learning](https://www.researchgate.net/publication/11606004_Dimensional_change_in_motor_learning)

Olebe, M. & Koester, J. (1989). Exploring the cross-cultural equivalence of the behavioral assessment scale for intercultural communication. *International Journal of Intercultural Relations*, 13, p.333-347.

Orlick, T.D. (1981). Positive socialization via cooperative games. *Developmental Psychology*, 17, p.426-429.

Orly, M. & Maureen, R. (2009). Perceptions of ‘the other’ in children’s drawings: an intercultural project among Bedouin and Jewish children. *Journal of Peace Education* 6 (1), p.69-86.

Pangrazi, R. & Drast, P. (1997). *Dynamic Physical Education for Secondary Students*. (3<sup>rd</sup> ed.), Allyn & Bacon.

Papadopoulos, I., Tilki, M. & Taylor, G. (1998). *Transcultural Care: A guide for Health Care Professionals*. London: Quay Books.

Pate, R., Pfeiffer, K., Trost, S., Ziegler, P. & Dowda, M. (2004). Physical Activity Among Children Attending Preschools. *Pediatrics*, 114 (5), p.1258-1263.

Pottinger, P.S. (1979). Competence assessment: Comments on current practices. In P.S. Pottinger & J. (Eds), *Defining and measuring competence*, p. 25-40. San Francisco: Jossey-Bass.

- Rule, A. & Stewart, R. (2002). Effects of Practical Life Materials on Kindergartners Fine Motor Skills. *Early Childhood Education Journal*, 30 (1), p.9-13.
- Ruokonen, I. & Kairavuori, S. (2012). Intercultural Sensitivity of the Finnish Ninth Graders. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 45, p.32-40. Ανακτήθηκε από: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042812022768?via%3Dihub>
- Roux, J. (2002). Effective educators are culturally competent communicators. *Intercultural Education* 13(1), p.37- 48.
- Schewe, M. (1998). Culture through literature through drama. In: M. Byram & M. Fleming (Eds.), *Language learning in intercultural perspectives: Approaches through drama*, p.204-221. Cambridge: University Press.
- Schmidt, R. A. (1975). A schema theory of discrete motor skill learning. *Psychological Review*, 82, p. 225-260.
- Schunk, D. (2008). Learning Theories. An Educational Perspective. 6<sup>th</sup> ed., p.1-17, Pearson Education: Boston.
- Shadowen, N., Chieffo, L., & Guerra, N. (2015). The Global Engagement Measurement Scale (GEMS): A New Scale for Assessing the Impact of Education Abroad and Campus Internationalization. *The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*. V. XXVI, p.231-247. Ανακτήθηκε από: <https://frontiersjournal.org/wp-content/uploads/2015/11/SHADOWEN-CHIEFFO-GUERRA-FrontiersXXVI-TheGlobalEngagementMeasurementScale.pdf>
- Slavin, R. & Cooper, R. (1999). Improving Intergroup Relations: Lessons Learned From Cooperative Learning Programs. *Journal of Social Issues*, 55, p. 647–663.
- Sparks, W. (1994). Culturally Responsive Pedagogy. A Framework for Addressing Multicultural Issues. *JOPERD*, 65 (9), p.33-36.
- Spitzberg, B.H. & Changnon, G. (2009). Conceptualizing Intercultural Competence. In D.K. Deardoff (Ed.), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*, p.2-52. U.S.: SAGE Publications, Inc.
- Spitzberg, B.H. & Cupach, W.R. (1984). *Interpersonal communication competence*. London: Sage.
- Swisher, K. & Swisher, C. (1986). A multicultural physical education approach. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 57, p. 35-39.
- Venetsanou, F., & Kambas, A. (2004). How can a traditional Greek dances programme affect the motor proficiency of pre-school children? *Research in Dance Education*, 5, 127-138.
- Weber, S. (2003). A Framework for Teaching and Learning ‘Intercultural Competence’. In G. Alred, M. Byram & M. Fleming (Eds.), *Intercultural Experience and Education*, p. 196-212. Clevedon: Multilingual Matters.
- Wilkinson, S. (2003). Effect of Hellison’s Social Development Model on Positive and Negative Sport Behavior of Youth Basketball Players.

Zachopoulou, E. Tsapakidou, A. & Derri, B. (2004). The effects of developmentally appropriate music and movement program on motor performance. *Early Childhood Research Quarterly*, 19, p.631-642.

Zimmer, R., & Volkamer, M. (1987). Motoriktest für vier-bis sechsjährige Kinder: MOT 4-6; Manual / MOT 4-62. Überarbeitete und erweiterte Auflage. Beltz-Test, Weinheim.

Zimmer, R., Christoforidis, C., Xanthi, P., Aggeloussis, N., & Kambas, A. (2008). The effects of a psychomotor training program on motor proficiency of Greek preschoolers. *European Psychomotricity Journal*, 1(2), pp.3-9

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

### 1. ΕΠΙΣΤΟΛΗ ΠΡΟΣ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ ΚΑΙ ΔΗΛΩΣΗ ΑΔΕΙΑΣ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΣΤΟ ΠΑΡΕΜΒΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ



Αγαπητοί γονείς,

Ονομάζομαι Τέφα Μαρία και είμαι μεταπτυχιακή φοιτήτρια στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Στα πλαίσια της διπλωματικής μου διατριβής με επιβλέποντα τον επίκουρο καθηγητή Ζάραγκα Χαρίλαο, ενδιαφέρομαι να μελετήσω κατά πόσον ένα πρόγραμμα φυσικής αγωγής, κατάλληλα διαμορφωμένο, μπορεί να προάγει τόσο τις κινητικές δεξιότητες όσο και δεξιότητες διαπολιτισμικής ετοιμότητας παιδιών πρώιμης παιδικής ηλικίας. Το πρόγραμμα παρέμβασης θα διαρκέσει τρεις μήνες και τα αποτελέσματα θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για τις ανάγκες της παρούσας μελέτης, ενώ θα διασφαλιστεί η ανωνυμία του κάθε παιδιού.

Παρακαλείσθε να επιτρέψετε τη συμμετοχή του παιδιού σας στη συγκεκριμένη παρέμβαση και να συμπληρώσετε την επιστολή απάντησης που ακολουθεί. Για οποιαδήποτε πληροφορία ή απορία στη διάθεσή σας.

#### ΔΗΛΩΣΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ

Ο/Η..... γονέας  
του/της μαθητή/τριας .....  
δηλώνω ότι επιτρέπω τη συμμετοχή του παιδιού μου στο παρεμβατικό πρόγραμμα φυσικής αγωγής, στα πλαίσια εκπόνησης μεταπτυχιακής διατριβής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Ιωάννινα ...../...../2017

(Υπογραφή γονέα)

## 2. ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΜΕΤΡΗΣΗΣ ΕΠΙΔΟΣΗΣ ΚΙΝΗΤΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ: ΜΟΤ-4-6

ΔΟΚΙΜΑΣΙΕΣ	ΚΩΔΙΚΟΣ ΠΑΙΔΙΟΥ:	ΗΛΙΚΙΑ:	ΦΥΛΟ:	0	1	2
1η. Άλμα με τα δύο πόδια μέσα σε στεφάνι και στη συνέχεια άλμα έξω από αυτό προς την ίδια κατεύθυνση						
2η. Περπάτημα εντός συγκεκριμένης απόστασης μήκους 2μ και πλάτους 0,1μ						
3η. Να κάνει τελείες με μαρκαδόρο σε χαρτί.						
4η. Να πιάσει ένα μαντήλι με τα δάχτυλα των ποδιών.						
5η. Να κάνει πλάγια άλματα με τα δύο πόδια.						
6η. Να πιάσει μία ράβδο που πέφτει.						
7η. Να μεταφέρει τρεις μπάλες του τένις σε ένα κουτί από απόσταση 4μ						
8η. Να περπατήσει ανάποδα προς τα πίσω εντός συγκεκριμένης απόστασης μήκους 2μ και πλάτους 0,1μ						
9η. Να ρίξει μία μπάλα τένις σε στόχο.						
10η. Να μαζέψει σπιρτόξυλα από το τραπέζι.						
11η. Να περάσει μέσα από στεφάνι.						
12η. Να κάνει άλμα στο ένα πόδι μέσα σε στεφάνι και να παραμείνει ακίνητος στο ένα.						
13η. Να πιάσει ένα κρίκο.						
14η. Να κάνει άλματα μαριονέτας.						
15η. Να κάνει άλμα πάνω από σκοινί ύψους 35εκ.						
16η. Ρολάρισμα, κυβίστηση.						
17η. Ανόρθωση από οκλαδόν με μπάλα πάνω από το κεφάλι.						
18η. Να κάνει άλμα με ½ περιστροφή από έξω μέσα σε στεφάνι και τι ίδιο βγαίνοντας έξω από αυτό.						

**3.ΚΛΙΜΑΚΑ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑΣ ΕΜΦΑΝΙΣΗΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑΣ ΝΗΠΙΩΝ**

Κωδικός παιδιού: .....

Αγόρι  Κορίτσι

Νήπιο  Προνήπιο

Εθνικότητα: .....

<b>Παράγοντας συνεργασία</b>	Πάντα	Πολλές φορές	Συχνά	Σπάνια	Ποτέ
1.Συνεργάζεται με παιδιά ανεξαρτήτως της ικανότητάς τους					
2. Συνεργάζεται με παιδιά ανεξαρτήτως του φύλου τους					
3. Επιλέγει να συνεργαστεί με παιδιά ανεξαρτήτως της ικανότητάς τους					
4. Επιλέγει να συνεργαστεί με παιδιά ανεξαρτήτως του φύλου τους					
<b>Παράγοντας συνεργασία εθνικοτήτων</b>					
5. Συνεργάζεται με παιδιά ανεξαρτήτως εθνικότητάς τους					
6.Επιλέγει να συνεργαστεί με παιδιά ανεξαρτήτως της εθνικότητάς τους					
<b>Ενσυναίσθηση</b>					
7. Λαμβάνει υπόψη τα συναισθήματα και τις προτιμήσεις των άλλων παιδιών					
8. Δείχνει συμπόνια για τους άλλους					
9. Δείχνει ενδιαφέρον για τους συμμαθητές					
10. Βοηθάει τους συμμαθητές					
11. Είναι καλός/ή στο να μοιράζεται με τους συμμαθητές τα παιχνίδια του/της					
12. Λέει καλά πράγματα για τα άλλα παιδιά					
13. Κάνει καλά πράγματα για τα άλλα παιδιά					
<b>Ανεκτικότητα και σεβασμός</b>					
14. Σέβεται τη διαφορετικότητα των άλλων					
15. Ανέχεται τις ανάγκες των άλλων					
16. Εντάσσει τους πιο αδύναμους στο παιχνίδι					
17. Σέβεται τους πιο αδύναμους συμπαίκτες					



#### **4. ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΠΑΡΕΜΒΑΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ**

##### **Δ1. Παραδοσιακά παιχνίδια από διάφορες χώρες με μπάλα**

##### **Δ1Α. Η μπάλα στο τούνελ ( Σιέρα Λεόνε) (διάρκεια 15΄ περίπου)**

Στόχοι: ανάπτυξη συνεργασίας, χειρισμού αντικειμένου, κινητικού ελέγχου

Τα νήπια στέκονται το ένα πίσω από το άλλο με ανοιχτά τα πόδια και τα γόνατα ελαφρά λυγισμένα. Ο πρώτος παίκτης κρατάει μία μπάλα και με το σύνθημα σκύβει και δίνει τη μπάλα στο δεύτερο παίκτη περνώντας την ανάμεσα από τα πόδια. Ο δεύτερος δίνει τη μπάλα στον τρίτο με τον ίδιο τρόπο και το παιχνίδι συνεχίζεται μέχρι η μπάλα να φτάσει στον τελευταίο παίκτη, ο οποίος παίρνει την μπάλα και πηγαίνει στην πρώτη θέση, ώστε να συνεχιστεί το παιχνίδι μέχρι όλοι οι παίκτες να περάσουν από την πρώτη θέση. Αν σε κάποιο παίκτη πέσει η μπάλα πρέπει ο ίδιος να τη σηκώσει, να πάρει τη σωστή θέση και να τη δώσει στον επόμενο με τον προκαθορισμένο τρόπο. Το παιχνίδι παίζεται με δύο ομάδες. Λόγω του μικρού αριθμού της ομάδας και προς αποφυγή ανταγωνιστικών τάσεων, στόχος των νηπίων ήταν να βελτιώσουν κάθε φορά το χρόνο τους. Η νηπιαγωγός χρονομετρούσε τη διάρκεια του παιχνιδιού.

##### **Δ1Β. Σημαδεύω με τη μπάλα ( Φλόριντα) (διάρκεια 15΄ περίπου)**

Στόχοι: ανάπτυξη ριπτικής ικανότητας, αλτικότητας, ετοιμότητας, κατανόησης επιπέδων σε σχέση με το σώμα

Χωρίζουμε την αυλή σε δύο ίσες περιοχές, μία για κάθε ομάδα, οι οποίες παρατάσσονται αντιμέτωπες. Η κάθε ομάδα προσπαθεί να πετύχει τους αντιπάλους με τη μπάλα, χτυπώντας τους στα πόδια και να τους βγάλει έξω. Νικήτρια είναι η ομάδα που, μετά από καθορισμένο χρόνο, έχει στο γήπεδο περισσότερους παίκτες. Στη Γερμανία οι παίκτες σημαδεύουν όλο το κορμί των αντιπάλων, εκτός από το κεφάλι. Όποιος καταφέρει να πιάσει τη μπάλα στον αέρα, χωρίς αυτή να έχει ακουμπήσει στο έδαφος δε θεωρείται ότι χτυπήθηκε και μπορεί να σημαδέψει τους αντιπάλους. Όποιος χτυπηθεί πηγαίνει στην αντίπαλη ομάδα. Το παιχνίδι τελειώνει όταν μείνει μόνο μία ομάδα στο γήπεδο, η οποία αποτελείται από όλα τα παιδιά. Τότε συνειδητοποιούν ότι είναι όλοι νικητές.

Ακολουθεί συζήτηση για το ποια εκδοχή του παιχνιδιού προτιμούν τα παιδιά και γιατί.

### **Δ1Γ. Κυνηγόμπαλα ( Βραζιλία, Ιαπωνία, Γερμανία) (διάρκεια 20΄περίπου)**

Στόχοι: βελτίωση ταχύτητας, ριπτικής ικανότητας

Οριοθετούμε ένα χώρο στην αυλή και ζητάμε από τα νήπια να αραιώσουν μέσα σε αυτόν. Ένα παιδί που επιλέγεται με λάχνισμα περιμένει έξω από αυτόν κρατώντας μία μπάλα στα χέρια. Με το σύνθημα προσπαθεί να πετύχει κάποιο παιδί με τη μπάλα, χωρίς να πατήσει στην οριοθετημένη περιοχή. Όποιο παιδί πετύχει παίρνει τη μπάλα και γίνεται αυτό κυνηγός. Έτσι παίζουν όλα τα παιδιά και δε μένει κανένα απ' έξω.

### **Δ2. Κινέζικος δράκος (διάρκεια 20΄περίπου)**

Στόχοι: συνεργασία, συντονισμός, προσανατολισμός στο χώρο, βελτίωση κινητικών δεξιοτήτων μετακίνησης στο χώρο

Ένα νήπιο τοποθετεί στο κεφάλι του το χάρτινο κουτί, που μετά από σχετική έρευνα στο διαδίκτυο μεταμορφώθηκε από τα παιδιά σε κεφάλι κινέζικου δράκου. Πίσω του στέκονται τα υπόλοιπα νήπια το ένα πίσω από τα άλλο, σκεπασμένα με το ύφασμα που αποτελεί το σώμα του δράκου. Ακούγοντας την ανάλογη κινέζικη μουσική και σύμφωνα με τα παραγγέλματα της νηπιαγωγού: πάνω, κάτω, δεξιά, αριστερά, γρήγορα, αργά... τα παιδιά προσπαθούν να κινηθούν. Αρχικά ο δράκος αποτελείται από δύο παιδιά, στη συνέχεια από τρία και ο αριθμός αυξάνεται μέχρι να συμμετέχουν όλα τα παιδιά και να έχουν τη δυνατότητα να περάσουν από διάφορες θέσεις (1<sup>ος</sup>, 2<sup>ος</sup> 3<sup>ος</sup> ...στη σειρά). Ακολουθεί συζήτηση:

- Ποιες δυσκολίες αντιμετωπίσατε; Πώς τις ξεπεράσατε;
- Πώς αισθανθήκατε φορώντας το κεφάλι του δράκου;
- Πώς αισθανθήκατε στο σώμα του δράκου;
- Πότε ήταν ευκολότερο να συντονιστείτε όλοι μαζί, όταν ήταν περισσότερα τα άτομα στην ομάδα ή λιγότερα και γιατί;

### **Δ3. Η γάτα και το ποντίκι (Πουέρτο Ρίκο) (διάρκεια 15΄περίπου)**

Στόχοι: ανάπτυξη συνεργασίας, ομαδικότητας, ευκινησίας, ετοιμότητας και χρόνου αντίδρασης.

Ένα παιδί γίνεται η γάτα και ένα άλλο το ποντίκι. Τα υπόλοιπα πιάνονται από τα χέρια και σχηματίζουν ένα κύκλο. Αρχικά το ποντίκι βρίσκεται μέσα στον κύκλο και

η γάτα από έξω. Με το σύνθημα η γάτα τρέχει γύρω και έξω από τον κύκλο προσπαθώντας να σπάσει την λαβή των παιχτών ή να περάσει κάτω από τα χέρια τους και να μπει μέσα. Αν η γάτα τα καταφέρει το ποντίκι αμέσως προσπαθεί να βγει έξω. Οι παίχτες του κύκλου βοηθούν το ποντίκι να αποφύγει τη γάτα. Όταν η γάτα πιάσει το ποντίκι μέσα ή έξω από τον κύκλο, δύο άλλα παιδιά συνεχίζουν με τους ρόλους! Η ελληνική εκδοχή έχει τους ίδιους κανόνες άλλα με λύκο και αρνί στους αντίστοιχους ρόλους.

#### **Δ4. Παιχνίδια με μια κορδέλα (διάρκεια 15' περίπου)**

Στόχοι: ανάπτυξη συνεργασίας, αλληλοαποδοχής, κινητικού ελέγχου, χειρισμού αντικειμένου.

Τα παιδιά σε κύκλο κρατούν μια κορδέλα από γκοφρέ χαρτί. Σηκώνουν πάνω, κατεβάζουν κάτω την κορδέλα τους ανάλογα με την αύξηση ή το χαμήλωμα της μουσικής. Προσπαθούν να συγχρονίσουν την κίνησή τους ώστε να μη σκιστεί η κορδέλα. Στη συνέχεια σε γραμμή περπατούν στο χώρο, ακολουθώντας το ρυθμό της μουσικής και προσπαθώντας να μη σκίσουν τη κορδέλα. Το παιχνίδι ξεκινάει σε ζευγάρια, συνεχίζει σε τριάδες, τετράδες και στην ολομέλεια. Ακολουθεί συζήτηση για τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν ανάλογα με τον αριθμό των παιδιών και πώς τις διαχειρίστηκαν. Στις περιπτώσεις που κόπηκε η κορδέλα, αναζητήθηκαν οι λόγοι και τρόποι βελτίωσης συνεργασίας της ομάδας.

Παραλλαγή του παιχνιδιού: Ξετυλίγοντας ένα κουβάρι τα νήπια σχηματίζουν έναν τεράστιο ιστό αράχνης. Συνεργάζονται για να σηκώσουν τον ιστό ψηλά, να τον ακουμπήσουν στο πάτωμα ή να μετακινηθούν στο χώρο, χωρίς να χαλάσει ο ιστός.

#### **Δ5. Σαρανταποδαρούσα (διάρκεια 20' περίπου)**

Στόχοι: ανάπτυξη συνεργασίας, κινητικού ελέγχου,

Τα νήπια στέκονται το ένα δίπλα στο άλλο σε ευθεία γραμμή. Με τα πόδια σε διάσταση κάμπτον τον κορμό μπροστά, περνούν τα χέρια ανάμεσα στα πόδια και πιάνονται με τα χέρια των διπλανών. Σε αυτή τη θέση προσπαθούν να διανύσουν μία απόσταση με κατεύθυνση εμπρός, πίσω, δεξιά ή αριστερά χωρίς να χαλάσει η σαρανταποδαρούσα. Δοκιμάζουν σε ζευγάρια, τριάδες, ομάδες των τεσσάρων, μέχρι να φτάσουν στην ολομέλεια.

Ακολουθεί συζήτηση:

- Ποιες δυσκολίες αντιμετωπίσατε; Πώς τις ξεπεράσατε;

- Σε ποιες περιπτώσεις δυσκολευτήκατε περισσότερο και γιατί;

#### **Δ6. Ποδόσφαιρο σε ζευγάρια (διάρκεια 30' περίπου)**

Στόχοι: ανάπτυξη συνεργασίας, αποδοχή διαφορετικότητας, ανάπτυξη κινητικότητας, βελτίωση σε δεξιότητες χειρισμού αντικειμένου.

Ζητάμε από τους μαθητές να χωριστούν σε ζευγάρια με κριτήριο τα μέλη τους να έχουν κάτι διαφορετικό π.χ. αγόρι-κορίτσι, νήπιο-προνήπιο, διαφορετικής εθνικότητας, διαφορετικές δυνατότητες ως προς την κίνηση και τους δίνουμε μία μπάλα για να παίξουν ποδόσφαιρο σε ζευγάρια πιασμένα από το χέρι. Το ένα ζευγάρι αναλαμβάνει το ρόλο του τερματοφύλακα και τα υπόλοιπα τρία προσπαθούν να βάλουν γκολ πιασμένα πάντα από το χέρι. Τα ζευγάρια δεν επιτρέπεται να διασπαστούν καθόλου, πρέπει να συνεργάζονται και να ενεργούν σαν να ήταν ένα άτομο. Φροντίζουμε τα ζευγάρια να αλλάζουν σύνθεση με στόχο να δοθεί η ευκαιρία στα παιδιά να συνεργαστούν με όσο το δυνατό περισσότερους συμμαθητές τους, αλλά και να παίξουν σε διαφορετικές θέσεις (τερματοφύλακες-παίκτες).

Ακολουθεί συζήτηση:

- Μπορέσατε να συνεργαστείτε το ίδιο με όλα τα άτομα;
- Ποιες δυσκολίες αντιμετωπίσατε;
- Πώς τις ξεπεράσατε;
- Γιατί ήταν σημαντικό να συνεργαστείτε;

Στο τέλος συζητάμε για τη σπουδαιότητα της συνεργασίας σε ενδοσχολικό και εξωσχολικό περιβάλλον.

#### **Δ7. Τρέχω με ένα φίλο (διάρκεια 20' περίπου)**

Στόχοι: συνεργασία, χειρισμός αντικειμένου, ταχύτητα, γνωστικό σχήμα του σώματος  
Στα νήπια δίνονται διαφορετικά υλικά, όπως: στεφάνια, υφασμάτινα σακουλάκια γεμισμένα με όσπρια, μπαλόνια, κορίνες και αφού χωριστούν σε ζευγάρια διαφορετικού φύλου, ηλικίας, εθνικότητας, δυνατοτήτων προσπαθούν να μεταφέρουν ένα αντικείμενο κάθε φορά σε προκαθορισμένη απόσταση, αλλά χρησιμοποιώντας διαφορετικό μέλος του σώματος τους και διαφορετικό τρόπο (παλάμες, κεφάλια, ώμους, ψηλά, χαμηλά, μέσα, έξω κ.λ.π.). Τα ζευγάρια αλλάζουν κάθε φορά. Ακολουθεί συζήτηση για τις δυσκολίες που προέκυψαν και τις λύσεις που δόθηκαν από τα νήπια.

#### **Δ8. Σκυταλοδρομία συνεργατική (διάρκεια 40' περίπου)**

Στόχοι: ανάπτυξη συνεργασίας, προσφορά βοήθειας, βελτίωση κινητικών δεξιοτήτων μετακίνησης στο χώρο, χειρισμού αντικειμένου, αλτικής ικανότητας, λεπτής κινητικότητας.

Οργανώνονται από τη νηπιαγωγό δραστηριότητες σε σταθμούς:

1. Άλμα πάνω από σκοινάκι,
2. Ρίψεις σε στόχο,
3. Άλμα μέσα σε στεφάνι, βγαίνοντας με κουτσό, άλμα σε δεύτερο στεφάνι βγαίνοντας με κουτσό στο άλλο πόδι,
4. Κυβίστηση σε στρώμα,
5. Μεταφορά πέντε μικρών μπαλών (πον-πον) από ένα πιάτο σε βάζο, που συλλέγονται με τσιμπιδάκι.

Δίνεται η ευκαιρία σε όλα τα παιδιά να πειραματιστούν σε κάθε σταθμό. Στη συνέχεια γίνονται ζευγάρια διαφορετικού φύλου ή ηλικίας ή δυνατοτήτων. Από κάθε ζευγάρι ένας παίκτης εκτελεί την άσκηση και ο άλλος τον βοηθάει, δίνοντάς του οδηγίες ή στηρίζοντάς τον αν δυσκολεύεται στο κουτσό ή το άλμα. Το παιχνίδι ολοκληρώνεται όταν όλες οι ομάδες ολοκληρώσουν τη σκυταλοδρομία περνώντας από όλους τους σταθμούς και τα νήπια έχουν γίνει βοηθοί αλλά και αθλητές.

Ακολουθεί συζήτηση:

- Σας άρεσε περισσότερο να εκτελείτε την άσκηση ή να δίνετε οδηγίες; Γιατί;
- Σας δυσκόλεψε κάτι;
- Πώς νιώσατε όταν προσπαθούσατε να βρείτε τρόπο να βοηθήσετε το ζευγάρι σας;
- Πώς νιώσατε όταν σας βοήθησε ο/η συμμαθητής/τρια σας;
- Πόσο σημαντικό είναι να βοηθάμε τους άλλους; Γιατί;

#### **Δ9. Σπέρνω-θερίζω (διάρκεια 20' περίπου)**

Στόχοι: ανάπτυξη συνεργασίας, αποδοχή διαφορετικότητας, ανάπτυξη των δύο πλευρών του σώματος

Χωρίζουμε τα παιδιά σε ζευγάρια διαφορετικού φύλου, δυνατοτήτων, ηλικίας, εθνικότητας και οργανώνουμε μία συνεργατική σκυταλοδρομία. Τοποθετούμε τρία στεφάνια κατά μήκος, σε απόσταση τριών μέτρων το ένα από το άλλο και σε απόσταση τριών μέτρων από το τελευταίο τοποθετούμε έναν κώνο. Το κάθε ζευγάρι ξεκινάει να τρέχει πιασμένο χέρι-χέρι, μεταφέροντας τρία μπαλάκια. Το ένα παιδί

αναλαμβάνει να τοποθετήσει από ένα μπαλάκι σε κάθε στεφάνι. Στο τέλος της διαδρομής το ζευγάρι επιστρέφει προς τα πίσω και το άλλο παιδί αναλαμβάνει να μαζέψει τα μπαλάκια και να τα μεταφέρουν μαζί στην αφετηρία, για να τα δώσουν στο επόμενο ζευγάρι. Φροντίζουμε τα ζευγάρια να αλλάζουν κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, ώστε τα παιδιά να έχουν τη δυνατότητα να συνεργαστούν με διαφορετικούς συμπαίκτες και να χρησιμοποιήσουν και τα δύο χέρια για να τοποθετήσουν και να μαζέψουν τα μπαλάκια.

Ακολουθεί συζήτηση:

- Συνεργαστήκατε αποτελεσματικά σε ζευγάρια;
- Συναντήσατε δυσκολίες; Πώς τις ξεπεράσατε;
- Διασκεδάσατε αλλάζοντας ζευγάρι;

#### **Δ10. Πλάτη-πλάτη (διάρκεια 20' περίπου)**

Στόχοι: ενεργητική ακρόαση, ανάπτυξη συνεργασίας, βελτίωση κινητικού ελέγχου, εμπλουτισμός λεξιλογίου

Δύο νήπια στέκονται έχοντας το ένα γυρισμένη την πλάτη στο άλλο. Το ένα κουνώντας διάφορα μέρη του σώματός του περιγράφει την κίνηση στο συμμαθητή ή τη συμμαθήτριά του, ο οποίος ή η οποία με τη σειρά του προσπαθεί να μιμηθεί την κίνηση αυτή ακούγοντας μόνο την περιγραφή και χωρίς να βλέπει. Τα υπόλοιπα νήπια ελέγχουν το αποτέλεσμα και βοηθούν στη σωστή ολοκλήρωση της άσκησης.

Ακολουθεί συζήτηση:

- Ποιες δυσκολίες αντιμετώπισε το νήπιο που περιέγραφε την κίνηση; Πώς προσπάθησε να τις ξεπεράσει;
- Ποιες δυσκολίες αντιμετώπισε το νήπιο που προσπάθησε να μιμηθεί την κίνηση και γιατί συνέβη αυτό;
- Πώς βοήθησαν τα υπόλοιπα νήπια που ήταν θεατές;
- Τι είναι αυτό που δυσκολεύει την επικοινωνία μεταξύ των ανθρώπων;

#### **Δ11Α. Άσπρα πρόβατα και μαύρο πρόβατο ( 2 μαθήματα διάρκειας περίπου 40' το καθένα)**

Στόχοι: να εξοικειωθούν με τη διαδικασία της ενσυναίσθησης, να καλλιεργήσουν τη κριτική τους σκέψη, να συνεργαστούν στα πλαίσια της ομάδας.

1. Καλούμε τους μαθητές να καθίσουν στο πάτωμα σχηματίζοντας κύκλο και να πουν ο καθένας με τη σειρά, τη δική του «διαφορετική» καλημέρα, χρησιμοποιώντας κίνηση, φωνή, ρυθμό.
2. Βάζουμε απαλή μουσική και καλούμε τα παιδιά να κινηθούν ελεύθερα στο χώρο με το ρυθμό της μουσικής. Όταν η μουσική σταματάει, μένουν ακίνητα και κλείνουν τα μάτια. Ένα παιδί κρύβεται και τα υπόλοιπα ανοίγουν τα μάτια και προσπαθούν να ανακαλύψουν ποιος κρύφτηκε. Επανάληψη πολλές φορές.
3. Με το ρυθμό της μουσικής τα παιδιά κινούνται ελεύθερα στο χώρο και όταν η μουσική σταματήσει αναπαριστούν με το σώμα τους ένα ζώο, χωρίς να μιλούν. Επανάληψη αρκετές φορές. Στη συνέχεια στέκονται σε κύκλο και ένας-ένας μπαίνουν στο κέντρο του κύκλου, αναπαριστούν το ίδιο ζώο και οι υπόλοιποι προσπαθούν να ανακαλύψουν ποιο είναι αυτό.
4. Ζητάμε από τα παιδιά να κινηθούν ξανά ελεύθερα στο χώρο με διαφορετικούς τρόπους και σε διάφορα επίπεδα: γρήγορα-αργά, ψηλά-χαμηλά, με μεγάλα και μικρά βήματα προς τα εμπρός και προς τα πίσω... χωρίς να ακουμπάει ο ένας τον άλλο. Να μη μιλάνε και να επικοινωνούν μόνο με τα μάτια. Συνεχίζουν να κινούνται ελεύθερα στο χώρο και όποιον συναντούν τον χαιρετούν μιμούμενα τη φωνή κάποιου ζώου και προσπαθούν να συνομιλήσουν σε αυτή τη διάλεκτο. Με το σύνθημα συνεχίζουν την κίνηση και με το επόμενο σύνθημα χαιρετούν με τον ίδιο τρόπο όποιον συναντήσουν και προσπαθούν να συνεννοηθούν μαζί του/της μιμούμενα τη φωνή του ζώου που έχουν επιλέξει.
5. Καλούμε τα παιδιά στο χώρο της παρεούλας. Αρχίζουμε τη διήγηση, ενώ τα παιδιά αναπαριστούν με το σώμα τους. Τα παιδιά γίνονται άσπρα πρόβατα που ζουν στην πλαγιά ενός λόφου. Αναπαριστούν τις καθημερινές συνήθειες των προβάτων: τρώνε, πίνουν, κοιμούνται, παίζουν. Κατά την εξέλιξη της δράσης ενημερώνουμε τα παιδιά ότι ένα μαύρο πρόβατο πλησιάζει το κοπάδι τους ( Δάσκαλος σε Ρόλο). Τα παιδιά άσπρα πρόβατα συζητούν και αποφασίζουν πώς θα αντιδράσουν, δηλαδή αν θα δεχτούν το μαύρο πρόβατο στο κοπάδι τους ή όχι. Στη συνέχεια παίζουν αυτό που αποφάσισαν (Στη συγκεκριμένη περίπτωση αποφάσισαν να δεχτούν το μαύρο πρόβατο και να παίξουν μαζί του).
6. Μετά την ολοκλήρωση της ιστορίας τα παιδιά καλούνται στην παρέα για συζήτηση:
  - Πώς αισθανθήκατε κατά τη διάρκεια της ιστορίας;
  - Πώς αποφασίσατε αν θα απορρίψετε ή όχι το μαύρο πρόβατο;

- Πώς νομίζετε ότι θα αισθανόταν το μαύρο πρόβατο αν το απέρριπταν;
- Πώς θα μπορούσε να αντιδράσει;

#### **Δ11B.**

7. Την επόμενη μέρα παίζουν την άλλη εκδοχή. (Στη συγκεκριμένη περίπτωση απορρίπτουν το μαύρο πρόβατο).
8. Ακολουθεί η τεχνική της ανακριτικής καρέκλας. Τα παιδιά κάνοντας ερωτήσεις στο μαύρο πρόβατο προσπαθούν να ανακαλύψουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά του. Συζητούν μεταξύ τους και προσπαθούν να βρουν λύση ικανοποιητική για όλους. Ακολουθεί συζήτηση:
  - Πώς θα νιώθατε εσείς αν ήσαστε στη θέση του μαύρου πρόβατου;
  - Γιατί ένα κοπάδι με άσπρα πρόβατα μπορεί να απορρίψει ένα μαύρο πρόβατο;

#### **Δ12. Διαφορετικό κυνηγητό ( διάρκεια 15΄)**

Στόχοι: ανάπτυξη συνεργασίας, ταχύτητα, προσανατολισμός στο χώρο.

Οι μαθητές τρέχουν σε προκαθορισμένο χώρο με ένα κυνηγό. Αν ο κυνηγός πιάσει κάποιον, τότε αυτός μένει ακίνητος με τα χέρια στην έκταση. Για να συνεχίσει απαιτείται η βοήθεια και συνεργασία δύο άλλων μαθητών, των βοηθών, οι οποίοι με πιασμένες τις παλάμες αντιμέτωποι περνούν τα χέρια τους από το κεφάλι μέχρι κάτω από τα πόδια του και τότε είναι ελεύθερος να συνεχίσει το παιχνίδι. Τα ζεύγη των βοηθών διαφοροποιούνται συχνά. Παραλλαγή αυτού του παιχνιδιού είναι το « κολλημένος στη λάσπη» που παίζεται στην Αυστραλία. Ορίζεται ένας κυνηγός που όποιον ακουμπάει στέκεται ακίνητος με τα πόδια σε διάσταση. Για να ελευθερωθεί πρέπει κάποιος που είναι ακόμη ελεύθερος να περάσει κάτω από τα πόδια του. Ο τελευταίος που θα μείνει ελεύθερος γίνεται κυνηγός στο επόμενο παιχνίδι.

#### **Δ13. Τυφλός (διάρκεια 20΄)**

Στόχοι: Ενσυναίσθηση, αποδοχή διαφορετικότητας, έκφραση συναισθημάτων, να μεταδίδουν μηνύματα με τη γλώσσα του σώματος, προσανατολισμός στο χώρο.

Τα παιδιά χωρίζονται σε ζευγάρια. Σε κάθε ζευγάρι ο ένας κλείνει τα μάτια και ο άλλος προσπαθεί στην αρχή κρατώντας του τα χέρια και δίνοντας προφορικές οδηγίες (στρίψε δεξιά, πήγαινε ευθεία, ανέβα) να τον καθοδηγήσει τριγύρω στην τάξη χωρίς να πατήσει στις νάρκες και προκαλέσει έκρηξη. Οι νάρκες είναι κομμάτια εφημερίδας και άλλα αντικείμενα ( καρέκλες, μαξιλάρια, κορίνες) που έχουν τοποθετηθεί από



την εκπαιδευτικό σε διάφορα σημεία στην αίθουσα. Στη συνέχεια προσπαθούν να κάνουν το ίδιο χωρίς να μιλάει κανένας από τους δύο. Ο οδηγός χρησιμοποιεί μόνο τη γλώσσα του σώματος. Οι ρόλοι του οδηγού και του τυφλού αλλάζουν.

Συζήτηση και ανατροφοδότηση: Πώς αισθανθήκατε ως τυφλός; Πώς αισθανθήκατε ως οδηγός; Ποιο ήταν το δυσκολότερο για σας; Γιατί; Σε ποια περίπτωση ήταν πιο δύσκολη η επικοινωνία; Πώς επικοινωνούσατε όταν δεν μπορούσατε να μιλήσετε; Πώς λάβατε τα μηνύματα που εστάλησαν από αυτόν/ήν που σας καθοδηγούσε; Ήσαστε καλός ακροατής; Τι σημαίνει ακρόαση όταν δεν μιλάμε;

#### **Δ14. Ο τοίχος (διάρκεια: 15')**

Στόχοι: συνεργασία, αλληλοβοήθεια, δημιουργικότητα

Σε ομάδες των τεσσάρων τα παιδιά στέκονται μπροστά σε έναν τοίχο και προσπαθούν να σχεδιάσουν μία γραμμή όσο πιο ψηλά μπορούν. Αρχικά εργάζεται ο καθένας μόνος του και στη συνέχεια παροτρύνονται να συνεργαστούν έχοντας τον ίδιο στόχο. Προτείνουν πιθανές λύσεις. Στη συγκεκριμένη περίπτωση αποφάσισαν να συνεργαστούν και να σηκώσουν όλοι μαζί ένα νήπιο ψηλά. Συζητούν Συγκρίνουν τον τρόπο εργασίας και το τελικό αποτέλεσμα σε κάθε περίπτωση.

#### **Δ15. Διαφορετικό ποδόσφαιρο (διάρκεια: 30')**

Στόχοι: σεβασμός, ταχύτητα, χειρισμός αντικειμένου.

Δίνουμε μία μπάλα στα παιδιά και τους λέμε να παίξουν ποδόσφαιρο χωρίς κανόνες. Σε λίγα λεπτά αρχίζουν τα παράπονα και ακολουθεί συζήτηση. Θέτουμε τους κανόνες και ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει το ρόλο του διαιτητή. Στη συνέχεια το ρόλο αυτό αναλαμβάνει κάποιος μαθητής. Ακολουθεί συζήτηση με πιθανές ερωτήσεις:

- Γιατί στην πρώτη περίπτωση υπήρχαν παράπονα και διαφωνίες;
- Πώς βοήθησαν οι κανόνες;
- Τι συμβαίνει όταν δε σεβόμαστε τους κανόνες του παιχνιδιού και τους συμπαίκτες;

#### **Δ16. Παίζοντας με μια ευθεία γραμμή ( διάρκεια 30')**

Στόχοι: ανάπτυξη συνεργασίας, υπευθυνότητας, δημιουργικότητας, βελτίωση κινητικών δεξιοτήτων και ισορροπίας, προσανατολισμός στο χώρο, διαχωρισμός των δύο πλευρών του σώματος.

Με χαρτοταινία σχεδιάζουμε μία ευθεία γραμμή στο πάτωμα της αίθουσας και ζητάμε από τα παιδιά πρώτα ατομικά, στη συνέχεια σε ζευγάρια και μετά σε τριάδες να διανύσουν τη γραμμή με διαφορετικούς τρόπους από εκείνους που δείχνουν τα υπόλοιπα ζευγάρια ή οι τριάδες π.χ. περπατώντας στις μύτες των ποδιών εμπρός ή προς τα πίσω, πηδώντας δεξιά και αριστερά από τη γραμμή, το ένα μέλος του ζευγαριού προς τα πίσω και το άλλο προς τα εμπρός κ.λ.π. Ακολουθεί συζήτηση με πιθανές ερωτήσεις:

- Πότε ήταν πιο εύκολο να διανύσετε τη γραμμή με τον τρόπο που είχατε αποφασίσει; (ατομικά, ζευγάρια, τριάδες)
- Ποιες δυσκολίες αντιμετωπίσατε και γιατί νομίζετε ότι συνέβη αυτό;
- Σε ποια περίπτωση ήταν πιο εύκολο να αποφασίσετε με ποιο τρόπο θα διανύσετε τη γραμμή;
- Ακολούθησαν τα μέλη του ζευγαριού ή της τριάδας τις αποφάσεις που είχαν ληφθεί προηγουμένως; Αν όχι, πώς το διαχειριστήκατε;

#### **Δ17. Παιχνίδι αποκλεισμού (διάρκεια 20')**

Στόχοι: ανάπτυξη ενσυναίσθησης, βελτίωση κινητικών δεξιοτήτων

Ανακοινώνουμε στα παιδιά ότι μπορούν να παίζουν με τις μπάλες ελεύθερα στην αυλή μόνο όσα παιδιά φοράνε μπλε ρούχα, ενώ τα υπόλοιπα θα πρέπει να καθαρίσουν την αυλή και να τακτοποιήσουν όλες τις γωνιές μέσα στην αίθουσα. Στις αντιδράσεις και τις διαμαρτυρίες των παιδιών η νηπιαγωγός απαντάει ότι θα τους εξηγήσει σε λίγο γιατί γίνεται αυτό και μένει αμετακίνητη στην απόφασή της.

Αφού περάσουν 5'-10' μαζευόμαστε στην παρεούλα και συζητάμε.

- Πώς αισθάνθηκαν όσοι δεν ανήκαν στην ομάδα των μπλε;
- Έχετε αισθανθεί σε άλλη περίπτωση έτσι όπως αισθανθήκατε σήμερα;
- Πώς αισθάνθηκαν οι μπλε που ενώ εκείνοι έπαιζαν οι συμμαθητές τους μάζευαν τα σκουπίδια και τακτοποιούσαν; Ήταν δίκαιο αυτό που έγινε;
- Συνηθίζετε να αποκλείετε κάποια παιδιά από τα παιχνίδια σας; Για ποιο λόγο συμβαίνει αυτό;

#### **Δ18Α. «Ειρήνη», Η ιστορία ενός παιδιού πρόσφυγα**

Στόχοι: ανάπτυξη συνεργασίας, ενσυναίσθησης, σεβασμός στη διαφορετικότητα, δημιουργικότητα, ταχύτητα

Η ιστορία «Ειρήνη» είναι μία ταινία κινουμένων σχεδίων διάρκειας 7 λεπτών και αναφέρεται σε ένα μικρό κορίτσι που αναγκάζεται να εγκαταλείψει το σπίτι της, να δοκιμάσει την ανασφάλεια και την απόρριψη μέχρι να βρει ζεστασιά, προστασία και στοργή σε ένα σπιτικό.

- Προβάλλουμε την ταινία χωρίς κανένα σχολιασμό και ακολουθεί συζήτηση με τα νήπια σχετικά με το τι παρακολούθησαν. ( Τι συνέβη; Ποιο είναι αυτό το κοριτσάκι; Γιατί είναι μόνο του; Γιατί τρέχει; Πώς αισθάνεται; Τι προσπαθεί να βρει;)
- Μετά τη συζήτηση τα παιδιά ζωγραφίζουν μία σκηνή από την ταινία και αφού τις τοποθετήσουμε στη σωστή σειρά αναδιηγούνται την ιστορία.
- Δραματοποιούν το περιστατικό με τους δύο χωρικούς. *Καρέκλα της αλήθειας*: η Νηπιαγωγός στο ρόλο της Ειρήνης κάθεται στην καρέκλα και τα νήπια κάνοντάς της ερωτήσεις προσπαθούν να καταλάβουν τι σκέφτεται και πώς αισθάνεται το κορίτσι.
- Τα νήπια και η νηπιαγωγός κάθονται σε κύκλο και προσπαθούν να δείξουν διάφορα συναισθήματα (χαρά, λύπη, θυμό, φόβο) με εκφράσεις του προσώπου τους και κινήσεις του σώματός τους. Σε ζευγάρια παίζουν το παιχνίδι του καθρέφτη: ο ένας δείχνει ένα συναίσθημα με έκφραση προσώπου και το σώμα του και ο άλλος προσπαθεί να τον μιμηθεί. Η ταινία ξαναπροβάλλεται χωρίς ήχο και τα νήπια προσπαθούν να αναγνωρίσουν τα συναισθήματα της μικρής Ειρήνης.

#### **Δ18B.**

- Με αφορμή τα εμπόδια που συνάντησε η Ειρήνη στο δάσος τα παιδιά στέκονται σε δύο παράλληλες γραμμές και χρησιμοποιώντας τα μέλη του σώματός τους: χέρια, πόδια, ώμους, γόνατα, αγκώνες σχηματίζουν εμπόδια. Στη συνέχεια το καθένα στο ρόλο της πρωταγωνίστριας της ιστορίας προσπαθεί να περάσει ανάμεσα και να φτάσει στο τέλος της γραμμής. Ακολουθεί συζήτηση για τα συναισθήματα που ένιωσαν.
- Στη χώρα με τις μεταξωτές ουρές παίζουν το εξής κινητικό παιχνίδι: με μανταλάκι στερεώνουν ο καθένας στην μπλούζα του από μια υφασμάτινη ουρά. Με την έναρξη της μουσικής προσπαθούν να πάρουν ο ένας την ουρά του άλλου χωρίς να χάσουν τη δική τους ουρά.
- Με αφορμή την επίσκεψη της Ειρήνης στη χώρα με τα μουτζουρωμένα κοράκια τα νήπια παίζουν παιχνίδια ισορροπίας: προσπαθούν να περπατήσουν πάνω σε καρέκλες τοποθετημένες η μία δίπλα στην άλλη, σε δοκό που σχημάτισαν με τουβλάκια, σε σκοινί τεντωμένο στο έδαφος, να σταθούν στο ένα ή το άλλο πόδι στο πάτωμα ή πάνω σε τουβλάκι.

- Συζητάμε για τις μορφές απόρριψης που γνώρισε η μικρή ηρωίδα και τα παιδιά δραματοποιούν κάθε σκηνή της ιστορίας προσπαθώντας να δώσουν διαφορετικό τέλος που δε θα δημιουργούσε αισθήματα φόβου και λύπης στην Ειρήνη.

#### **Δ19. Οι διαφορετικές «μουσικές καρέκλες» (20 λεπτά)**

Στόχοι: ανάπτυξη ενσυναίσθησης, ταχύτητα, προσανατολισμός στο χώρο, συνεργασία, αλληλοβοήθεια, κατανόηση επιπέδων σε σχέση με το σώμα

Το παιχνίδι αυτό είναι παραλλαγή του γνωστού παιχνιδιού «μουσικές καρέκλες». Αντί για καρέκλες χρησιμοποιήσαμε κομμάτια εφημερίδας που έπαιζαν το ρόλο του σπιτιού. Τα νήπια σε ρόλο πουλιών πετούν και χορεύουν γύρω από τις εφημερίδες με το ρυθμό της μουσικής. Η νηπιαγωγός κρύβει ένα από τα «σπίτια» και η μουσική σταματάει ξαφνικά. Ο μόνος κανόνας που τα νήπια πρέπει να ακολουθήσουν είναι: όταν σταματήσει η μουσική να κρυφτούν μέσα σε ένα σπιτάκι. Ένα νήπιο μένει εκτός σπιτιού. Το παιχνίδι σταματάει και η νηπιαγωγός ρωτάει τι θα μπορούσε να γίνει για να συνεχιστεί το παιχνίδι. Παίζουν τις διάφορες εκδοχές του παιχνιδιού που προτείνονται από τα παιδιά και συζητούν για τα συναισθήματά τους σε κάθε περίπτωση: πώς νιώθουν αν κάθε φορά αυτός που μένει εκτός σπιτιού αποκλείεται από το παιχνίδι, πώς νιώθουν αν φιλοξενήσουν το «άστεγο» πουλί ή πουλιά, ποια εκδοχή του παιχνιδιού προτιμούν και γιατί.

#### **Δ20. Ναυαγοί ( 30 λεπτά)**

Στόχοι: ανάπτυξη συνεργασίας, δημιουργικότητας, σεβασμός στις απόψεις των άλλων, προσανατολισμός στο χώρο, ενεργητική ακρόαση, ισορροπία.

Χωρίζουμε τα παιδιά σε ομάδες των 4 ατόμων διαφορετικού φύλου, εθνικότητας, ηλικίας, δυνατοτήτων και τους μοιράζουμε των ίδιο αριθμό από στεφάνια, τουβλάκια, σκοινιά. Σύμφωνα με την ιστορία που αφηγούμαστε τα νήπια ξεκίνησαν ένα μακρύ ταξίδι με καράβι. Κατά τη διάρκεια του ταξιδιού ξέσπασε θαλασσοταραχή και το καράβι τους έσπασε. Τα όργανα γυμναστικής είναι ο μοναδικός εξοπλισμός που διαθέτουν για να καταφέρουν όλα τα μέλη της ομάδας να φτάσουν στην ακτή που βρίσκεται στην απέναντι πλευρά της αυλής ή της αίθουσας. Όταν τα καταφέρουν θα πρέπει να περάσουν σε μια λιγότερο επικίνδυνη ακτή απέναντι, χρησιμοποιώντας όμως ένα αντικείμενο λιγότερο αυτή τη φορά, αφού αυτό παρασύρθηκε από ένα δυνατό κύμα.

Ακολουθεί συζήτηση με πιθανές ερωτήσεις:

- Ποιες δυσκολίες αντιμετωπίσατε;

- Πώς τις ξεπεράσατε;
- Είχαν όλα τα μέλη της ομάδας την ευκαιρία να πουν τη γνώμη τους; Πώς αποφασίσατε ποια είναι η πιο καλή ιδέα για να πετύχετε το στόχο σας;
- Αν ξαναπαίζατε το παιχνίδι τι θα αλλάζατε;

### **Δ21Α. « Το Κάτι Άλλο » ( 3 μισάωρα περίπου)**

Στόχοι: ενσυναίσθηση, σεβασμός στη διαφορετικότητα, προσανατολισμός στο χώρο, ενεργητική ακρόαση

Το εκπαιδευτικό δράμα ξεκινάει στην παιδική χαρά που βρίσκεται κοντά στο σπίτι του «Κάτι Άλλο». Τα νήπια χρησιμοποιώντας όργανα ψυχοκινητικής ( στεφάνια, κώνους, τουβλάκια) προσπαθούν να διαμορφώσουν το χώρο ώστε να θυμίζει παιδική χαρά και δραματοποιούν τα παιχνίδια που έχουν αποφασίσει να παίξουν, μπαίνοντας σε ρόλο παιδιών που παίζουν σε παιδική χαρά.

Ξεκινάει η αφήγηση όπως και στο ομώνυμο βιβλίο: «Σ' έναν ανεμοδαρμένο λόφο πάνω, σ' ένα σπιτάκι ζούσε μοναχούλι το Κάτι Άλλο, χωρίς κανένα μα κανένα φιλαράκι...».

Η αφήγηση σταματά και η νηπιαγωγός εκτός ρόλου ρωτάει τα νήπια γιατί νομίζουν ότι έμενε μόνο του και γιατί ονομαζόταν έτσι, αν πιστεύουν ότι είχε κάτι διαφορετικό.

#### *Συλλογική ζωγραφιά*

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των παιδιών και χρησιμοποιώντας τη φαντασία τους, ζωγραφίζουν το Κάτι Άλλο προσθέτοντας ο καθένας ένα στοιχείο ή χαρακτηριστικό με τη σειρά.

#### *Συζήτηση εκτός ρόλου- Ανασκόπηση*

Σχολιάζουν τη διαφορετικότητα του Κάτι Άλλο, συζητούν πώς ζει, τι τρώει, τι παιχνίδια παίζει, τι μπορεί και τι δε μπορεί να κάνει. Συμπληρώνουν τη συλλογική ζωγραφιά.

### **Δ21Β.**

#### *Τα νήπια σε ρόλο*

Τα νήπια χωρισμένα σε δύο ομάδες υποδύονται παιδιά που παίζουν στην παιδική χαρά που έχουν κατασκευάσει. Η νηπιαγωγός σε ρόλο Κάτι Άλλο τα πλησιάζει και προσπαθεί να παίξει μαζί τους. Ενώ η κάθε ομάδα απορρίπτει το πλάσμα μένουν σε παγωμένη εικόνα και η άλλη ομάδα παρατηρεί και περιγράφει. Στη συνέχεια οι δύο ομάδες αλλάζουν θέσεις παρατηρητή και ομάδας παιδιών.

### *Καρέκλα της αλήθειας*

Σε μία καρέκλα τοποθετείται ένα χαρακτηριστικό στοιχείο του Κάτι Άλλο (μαντήλι, σκούφος, γιλέκο) και όποιος θέλει κάθεται στην καρέκλα, μπαίνει στη θέση του Κάτι Άλλο και προσπαθεί να μαντέψει τις σκέψεις και τα συναισθήματα του πλάσματος και να τα εκφράσει δυνατά.

### *Η συλλογική ζωγραφιά συνεχίζεται*

Ζωγραφίζουν με τη σειρά μέσα στο πλάσμα που έχουν σχεδιάσει, όσα παιχνίδια μπορεί να παίξει και πράγματα που μπορεί να κάνει και έξω από αυτό παιχνίδια που δεν μπορεί να παίξει, ανάλογα με τη διαφορετικότητα που του έχουν προσδώσει τα ίδια τα παιδιά ( για παράδειγμα ένα μεγάλο πόδι και ένα μικρό ή ένα μακρύτερο χέρι και το άλλο πιο κοντό ή με τρία μάτια, ανάλογα με τη φαντασία των παιδιών).

### *Δραματοποίηση*

Με τη συνοδεία μουσικής και την παρότρυνση της νηπιαγωγού τα νήπια προσπαθούν να περπατήσουν, να τρέξουν, να σκαρφαλώσουν ή να κάνουν κουτσό όπως θα έκανε το Κάτι άλλο.

### **Δ21Γ.**

#### *Τα παιδιά σε ρόλο Σοφών του δάσους*

Το Κάτι Άλλο απευθύνεται στους σοφούς του δάσους και εκθέτει το πρόβλημά του: «τα παιδιά δεν παίζουν μαζί του επειδή είναι διαφορετικό». Ο δάσκαλος σε ρόλο προσπαθεί με τη συζήτηση να τα βοηθήσει να καταλήξουν σε μία λύση που θα τους ικανοποιούσε όλους.

#### *Λύση του Δράματος*

Μία πιθανή λύση, όπως στη συγκεκριμένη περίπτωση, μπορεί να είναι η διοργάνωση μιας γιορτής με παιχνίδια στα οποία θα μπορούσαν να συμμετέχουν και τα παιδιά και το Κάτι Άλλο.

### **Δ22Α. Σκληρό Καρύδι**

Στόχοι: συνεργασία, σεβασμός στη διαφορετικότητα, ενσυναίσθηση, προσανατολισμός στο χώρο, γνώση του σώματος

#### *Εισαγωγή στις δυναμικές εικόνες (40')*

Περπατάμε και καλύπτουμε όλο το χώρο αλλάζοντας κατευθύνσεις και σε διάφορα επίπεδα (ψηλό, μεσαίο, χαμηλό): Χειραψίες – Πάγος – Δοκός – Κάρβουνα – Νερό – Λάσπη

Περπατάμε με διάφορους ρυθμούς: νωχελικά, χαλαρά, ουδέτερα, σε εγρήγορση (σαν να κινδυνεύουμε από κάποιον), σε πανικό. Παγώνουμε, ξεπαγώνουμε με το σύνθημα της νηπιαγωγού και συνεχίζουμε.

Τρέχουμε καλύπτοντας όλο το χώρο με σκοπό να αγγίξουμε το γόνατο του άλλου (ή τον αστράγαλο) αποφεύγοντας παράλληλα να τους το αγγίξει ο άλλος.

Η εκπαιδευτικός ακουμπά κάποιους οι οποίοι μένουν ακίνητοι εκεί που είναι σαν αγάλματα. Οι υπόλοιποι δίνουν τίτλους (μονολεκτικά) ή λεζάντες (περιφραστικά) στα αγάλματα.

Κάνουμε τα εξής ερωτήματα για τα αγάλματα:

- Τι τίτλο θα δίναμε;
- Τι συναίσθημα μπορεί να αισθάνονται;
- Τι μπορεί να σκέφτονται;
- Τι εκφράζουν;
- Τι σχέσεις έχουν μεταξύ τους;
- Τι νομίζουμε ότι συμβαίνει;
- Τι συναισθήματα μου γεννιούνται;

Χωρισμός σε ζευγάρια (π.χ. περπατούν και στο στοπ ακουμπούν αγκώνες)

Βρίσκουν ένα κοινό σημείο μεταξύ τους (όχι στοιχείο εμφάνισης, π.χ. κοινή αγαπημένη δραστηριότητα). Κάθε ζευγάρι βρίσκει έναν πρωτότυπο τρόπο να το παρουσιάσει σωματικά.

Εύρεση μιας διαφοράς. Ανακοίνωση μιας σύνθετης λέξης που φανερώνει δύο προτιμήσεις τους στις οποίες διαφέρουν χόμπι, άθλημα. (π.χ.: μπαλετοποδόσφαιρο, χοροτένις, τρεξιμοκολύμπι κ.λ.π). Προσπαθούν να το παρουσιάσουν σωματικά.

*Ανάγνωση του κειμένου από το βιβλίο της Ελένης Σβορώνου : «Σκληρό Καρύδι»*

Δείχνουμε το εξώφυλλο του βιβλίου - ζητάμε να υποθέσουν ποιο μπορεί να είναι το θέμα του. Τι συμπεράσματα βγάζουμε από το ντύσιμο του κοριτσιού; Ποιοι άλλοι φοράνε μαντήλα στο κεφάλι; Τι σημαίνει «σκληρό καρύδι»;

Ανάγνωση κειμένου από την αρχή έως την σελ. 22 «... για χάρη της με τ' αθλητικά»

Σχετικές ερωτήσεις: ποιος φαντάζεστε ότι μιλάει; Πόσο χρονών είναι; Ποιο είναι το όνομά της; Τι συμβαίνει στην αυλή του σχολείου; Πώς είναι δυνατόν να μην έχει αθλητικά παπούτσια; Τι μαθαίνουμε για την οικογένειά της και για την ίδια; Σε ποιον μιλάει άραγε; Απλώνουμε στο δάπεδο χαρτί του μέτρου. Ζητάμε από κάποιον να ξαπλώσει στο χαρτί. Ένα άλλο παιδί ζωγραφίζει το περίγραμμά του με μαρκαδόρο. Αυτή είναι η Αϊσέ...

## Δ22B.

Μέσα στο περίγραμμα καταγράφει η νηπιαγωγός με ένα μαρκαδόρο τι νιώθει, τι πιστεύει, τι αισθάνεται η ίδια η Αϊσέ για τον εαυτό της σε σχέση με το περιστατικό στο προαύλιο και την κατάσταση γενικότερα, σύμφωνα με τις απόψεις των μαθητών. Έξω από το περίγραμμα καταγράφονται οι γνώμες, οι απόψεις, οι σκέψεις των άλλων γι' αυτή. Γύρω από το περίγραμμα τοποθετούμε περιγράμματα άλλων παιδιών και με λωρίδες χαρτιού τα ενώνουμε με εκείνο της Αϊσέ, σημειώνοντας πάνω τους πράγματα (αγαπημένα παιχνίδια, φαγητά, μουσική, συνήθειες, τρόποι διασκέδασης, οικογενειακή κατάσταση) που τη χωρίζουν ή την ενώνουν με τα άλλα παιδιά.

- Ερώτηση: Τι είναι η Αϊσέ της ιστορίας μας; Ποια είναι η διαφορά των εννοιών «Πρόσφυγας», «Μετανάστης», «Ξένος»; Ακολουθεί συζήτηση και προσπάθεια κατανόησης των διαφορετικών εννοιών.

*Τεχνικές εμπάθυσης στο κείμενο (30')*

Δημιουργία ομάδων: Κινούμαστε με τον παραπάνω τρόπο ελεύθερα στο χώρο (επίπεδα, ρυθμοί, κατευθύνσεις, κενά). Όταν συναντάμε κάποιον κάνουμε χειραψία μαζί του και χαιρετιόμαστε. Δεν αφήνουμε το χέρι του εάν δεν πιάσουμε ένα άλλο. Με το σύνθημα της νηπιαγωγού μένουμε ακίνητοι ενώνοντας διαδοχικά: δυο αγκώνες, τρεις πλάτες, τέσσερα μέτωπα... σχηματίζοντας τυχαία ομάδες των 4.

Τα νήπια επιλέγουν χαρτάκια με τα ονόματα της κ. Περσεφόνης, της Αϊσέ και δύο συμμαθητών της και προσπαθούν να αναπαραστήσουν κάποιο σημείο του περιστατικού στην αυλή με παγωμένη εικόνα. Η άλλη ομάδα παρακολουθεί και προσπαθεί να μαντέψει τα συναισθήματα και τις σκέψεις των ηρώων της εικόνας. Χρησιμοποιώντας τεχνικές εκπαιδευτικού δράματος μπορούμε να διερευνήσουμε περισσότερο την ιστορία:

Ανίχνευση σκέψης: Ακουμπάμε κάποιον παγωμένο στον ώμο και ακούμε τη βαθύτερη σκέψη του.

Ζωντανεύέ το: Ζωντανεύουμε την εικόνα πατώντας το κουμπί ενός φανταστικού τηλεχειριστήριου. Οι ήρωες κινούνται και μιλούν και η σκηνή εξελίσσεται.

Η νηπιαγωγός ρωτάει αν θα μπορούσε η σκηνή να συνεχιστεί με διαφορετικό τρόπο και ζητάει από τις ομάδες να παρουσιάσουν αν θέλουν τη διαφορετική εξέλιξη δραματοποιώντας την. Θέτοντας ερωτήσεις για τη ζωή της πρωταγωνίστριας και της οικογένειάς της μετά το περιστατικό η νηπιαγωγός και λειτουργώντας ως γραφέας μπορεί να καταγράψει τις ιστορίες και τα παιδιά να τις εικονογραφήσουν.



Δ22Γ.

*Κλείσιμο του δράματος (20')*

Η νηπιαγωγός θέτει το ερώτημα αν ήταν τα γενέθλια της Αϊσέ και ήθελαν τα παιδιά να διοργανώσουν μία γιορτή έκπληξη:

- Ποια μουσική θα έβαζαν;
- Τι παιχνίδια θα έπαιζαν;
- Τι μουσική θα άκουγαν;

Ακολουθεί σχετική έρευνα και διοργάνωση της γιορτής.

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

### **Ελληνόγλωσση**

Cave, K. (2007). *Το Κάτι Άλλο*, Ρ. Τουρκαλιά-Κυδωνιέως (Μτφ.), Αθήνα: Πατάκη.

COMPASS. *Ένα Εγχειρίδιο Εκπαίδευσης στα Ανθρώπινα Δικαιώματα για νέους/νέες*. Άροσις: Κοινωνική οργάνωση υποστήριξης νέων.

*Δραστηριότητες βιωματικής μάθησης στα ανθρώπινα δικαιώματα και στα δικαιώματα των προσφύγων. Συμβίωση: Σχέδιο Δράσης για την προώθηση της ανεκτικότητας και την πρόληψη του ρατσισμού στο σχολείο*. Μ., Νομικού, Μ., Ορφανίδου (Μτφ.), σ.33-35 Έγχαρημοστέια του ΟΗΕ για τους πρόσφυγες (UNHCR).

Θεοδωράκης, Γ., Γούδας, Μ., Αλμπανίδης, Ε., Δέρρη, Β., Χρόνη, Σ., Ζαχοπούλου, Έ., Χασάνδρα, Μ., Αυγερινός, Α., Κουρτέσης, Θ., Κοσμίδου, Ε., Ζήση, Β., Χατζηγεωργιάδης, Α., Κούλη Ό., Νικοπούλου Μαρία (2008). *Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών της πράξης « Εφαρμογή προγραμμάτων που προωθούν την ισότητα στην κοινωνία-ΚΑΛΙΠΠΑΤΕΙΡΑ»*, Γραφείο Ολυμπιακής Παιδείας, ΥΠ.Ε.Π.Θ.

Σβορώνου, Ε. ( 2015). *Σκληρό καρύδι*, Αθήνα: Καλειδοσκόπιο, Έγχαρημοστέια του ΟΗΕ για τους πρόσφυγες ( UNHCR).

### **Ξενόγλωσση**

*Teacher Guide. K-12 Global competence. Grade-level indicators. Partnership for 21<sup>st</sup> century skills.*

## **ΔΙΚΤΥΟΓΡΑΦΙΑ**

<https://www.youtube.com/watch?v=WQJhuAfVTqo>

<https://www.unhcr.gr/ekpaidevsi/ekpaidevtiko-vliko/eirini.html>

<http://www.eycb.coe.int/compasito/>

