

**«Εναλλακτικές Μέθοδοι προσέγγισης του μαθήματος της  
Φυσικής Αγωγής μέσα από την Τέχνη (Χορός, Μουσική,  
Θέατρο) στην (Προ)σχολική Εκπαίδευση»**

Διπλωματική εργασία για την απόκτηση Μεταπτυχιακού  
Διπλώματος Ειδίκευσης στην Προσχολική Εκπαίδευση με  
κατεύθυνση «Τέχνη και Εκπαίδευση»

**Τριμελής Εξεταστική Επιτροπή**

**Επιβλέπων καθηγητής**  
**Ζάραγκας Χαρίλαος**  
Επίκουρος Καθηγητής  
Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών  
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

**Καραμήτρου Αικατερίνη**  
Επίκουρη καθηγήτρια  
Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών  
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

**Ράπτης Θεοχάρης**  
Επίκουρος καθηγητής  
Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών  
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

**Ιωάννινα, 2017**

*Στις κόρες μου Ελίνα και Κυβέλη που με ενέπνευσαν...*

## Ευχαριστίες

Στα πλαίσια ολοκλήρωσης της διπλωματικής μου εργασίας ευχαριστώ τους καθηγητές μου που μου συμπαραστάθηκαν προσφέροντάς μου ο καθένας από την πλευρά του και την ιδιότητά του πολύτιμη βοήθεια.

Συγκεκριμένα, ευχαριστώ τους Πανεπιστημιακούς Επίκουρους καθηγητές:

Ζάραγκα Χαρίλαο

Καραμήτρου Αικατερίνη

Ράπτη Θεοχάρη

**Πίνακας περιεχομένων**

ΠΕΡΙΛΗΨΗ .....	4
ABSTRACT .....	5
ΕΙΣΑΓΩΓΗ .....	6
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. ΤΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ .....	8
1.1. Σκοπός της έρευνας.....	8
1.2. Υποθέσεις .....	8
1.3. Σημασία και αναγκαιότητα της έρευνας.....	8
1.4. Εννοιολογικοί ορισμοί.....	10
1.5. Οριοθέτηση του προβλήματος της έρευνας.....	10
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ.....	12
2.1. Τέχνη και (προ) σχολική ηλικία .....	12
2.2. Φυσική αγωγή και (προ) σχολική ηλικία .....	15
2.2.1. Φάσμα διδασκαλίας της φυσικής αγωγής.....	16
2.2.2. Η συμβολή και η συνεργασία των γονέων για την αποπεράτωση των στόχων της φυσικής αγωγής .....	20
2.3. Ψυχολογικές θεωρίες για την εκπαίδευση .....	23
2.4. Μετάβαση στην εκπαίδευση .....	28
2.5. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού .....	29
2.6. Φυσική αγωγή και τέχνη .....	35
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	46
3.1. Δείγμα της έρευνας.....	46
3.2. Μέθοδος έρευνας .....	46
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	48
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5. ΣΥΖΗΤΗΣΗ- ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	67
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ .....	70

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το περιεχόμενο του μαθήματος της φυσικής αγωγής είναι ιδιαίτερα σημαντικό αλλά το ίδιο ισχύει και για τον τρόπο διδασκαλίας του. Ο τρόπος διδασκαλίας του μαθήματος της φυσικής αγωγής είναι σημαντικός διότι καθορίζει τις ικανότητες και τις δεξιότητες που οι μαθητές θα αποκτήσουν. Αυτός είναι και ο λόγος που έχουν αναπτυχθεί διαφορετικά στυλ διδασκαλίας στη φυσική αγωγή, τα οποία εξελισσόμενα όλο και περισσότερο, αποτυπώνουν διαφορετικούς τρόπους διδασκαλίας και διαφορετικό βαθμό συμμετοχής του εκπαιδευτικού και του μαθητή.

Το φάσμα των στυλ διδασκαλίας είναι σημαντικό και για πρακτικούς λόγους αφού οι μαθητές είναι διαφορετικοί, με διαφορετικούς τρόπους μάθησης και διαφορετικές ικανότητες (Mosston & Ashworth, 2002; Melograno, 1997). Αυτό σημαίνει ότι τα διαφορετικά στυλ διδασκαλίας στη φυσική αγωγή είναι σημαντικά υπό την έννοια ότι επηρεάζουν τον τρόπο μάθησης των μαθητών με διαφορετικό τρόπο (Joyce et al., 2000).

Στο πλαίσιο αυτό έχουν αναπτυχθεί εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας της φυσικής αγωγής με στόχο την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών. Κάποιες από τις μορφές αυτές αναπτύχθηκαν με επίκεντρο διάφορες μορφές τέχνης και αυτό αποτελεί και το θέμα της παρούσας μελέτης που αποτυπώνει τις ερευνητικές προσπάθειες που υπάρχουν σε αυτό το πεδίο και τα ευρήματά τους.

Η παρούσα μελέτη αποτελεί βιβλιογραφική ανασκόπηση των ερευνών που έχουν αναπτυχθεί πάνω στο θέμα, στις οποίες θα επιχειρηθεί μία μετανάλυση, δηλαδή εκ νέου εξέταση των ευρημάτων τους. Η παρούσα εργασία διαρθρώνεται σε πέντε κεφάλαια. Το πρώτο κεφάλαιο περιλαμβάνει την αναφορά του προβλήματος ενώ στο δεύτερο κεφάλαιο παρατίθεται η βιβλιογραφική ανασκόπηση. Στο τρίτο κεφάλαιο αποτυπώνεται η μεθοδολογία της έρευνας, στο τέταρτο τα αποτελέσματα της και στο πέμπτο τα συμπεράσματα και η συζήτηση.

## ABSTRACT

The content of the course of physical education is particularly important, but the same is true of how they are taught. The way in which physical education is taught is important because it determines the abilities and skills that students will acquire. This is the reason why different forms of teaching in physical education have evolved, which are evolving more and more, reflecting different ways of teaching and a different degree of participation of the teacher and the student.

The range of teaching styles is important for practical reasons as students are different, with different learning styles and different abilities (Mosston & Ashworth, 2002; Melograno, 1997). This means that the different styles of teaching in physical education are important in the sense that they influence how students learn in a different way (Joyce et al., 2000).

In this context, alternative forms of physical education teaching have been developed with a view to the students' full development. Some of these forms have been developed with a focus on various forms of art, and this is also the subject of the present study which reflects the research efforts in this field and their findings.

This study is a bibliographic review of the research that has been developed on the subject, which will attempt a meta-analysis, ie re-examination of their findings. This paper is structured in five chapters. The first chapter includes the report of the problem, while the second chapter presents the bibliographic review. The third chapter reflects the methodology of the survey, the fourth results and the fifth the conclusions and the discussion.

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η Φυσική Αγωγή είναι ένα μάθημα στο οποίο έχουν μεταβληθεί σημαντικά οι στρατηγικές διδασκαλίας του λόγω της εμπειρίας πλέον για το πώς κατακτάται η γνώση με τη χρήση φυσικών δραστηριοτήτων αλλά και των χαρακτηριστικών που έχει ο κάθε μαθητής (Kirchner & Fishbure, 1998).

Από την άλλη πλευρά η μεγάλη σημασία της τέχνης και του πολιτισμού έχει αναγνωριστεί πλέον τόσο από τους παιδαγωγούς, όσο και από τους κοινωνιολόγους της εκπαίδευσης, αφού υποστηρίζουν, ότι με αυτό τον τρόπο το σχολείο έρχεται σε επαφή με την κοινωνία και επωφελείται από τις διαδράσεις που δημιουργούνται (Σκεμπέρη, 2010).

Η παιδαγωγική διάσταση της αισθητικής αγωγής και της τέχνης γενικότερα έχει αρχίσει να διαφαίνεται έντονα και να γίνεται αντιληπτή και από τους εκπαιδευτικούς τα τελευταία χρόνια (Γλυκοφρίδη – Λεοντσίνη, 2002). Μέχρι προσφάτως, οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, παγιωμένες μέσα από την εμπειρία τους στο χώρο της εκπαίδευσης και του διαθέσιμου υλικού και προσανατολισμών που είχαν βάση της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής, δεν τους επέτρεπαν με ευκολία να αναγνωρίσουν το σημαντικό ρόλο της τέχνης στην εκπαιδευτική διαδικασία ως μέρος μίας ευρύτερης αισθητικής παιδείας. Έχει όμως πλέον αρχίσει να γίνεται αντιληπτό και να μελετάται πως η καλλιτεχνική αγωγή και η φιλελεύθερη διάσταση που έχει είναι καταλυτική κυρίως για την ανάπτυξη και τον έλεγχο των εκφραστικών δεξιοτήτων του παιδιού (Γλυκοφρίδη – Λεοντσίνη, 2002).

Ειδικότερα, η μουσική και το τραγούδι ως μέσα για την μάθηση και τη βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης, είναι ένας στόχος που έχει τεθεί σε μία σειρά ερευνών, λόγω των οφελών που έχει καταδειχθεί ότι υπάρχουν στη χρήση τους στη διδασκαλία. Στόχος του θεατρικού παιχνιδιού από την άλλη είναι τα παιδιά μέσα από τα εργαλεία και τις δυνατότητες του θεάτρου, να διερευνήσουν και να ανακαλύψουν τον κόσμο γύρω τους αλλά και να βρουν την δική τους θέση μέσα σε αυτόν.

Με δεδομένο ότι σκοπός της φυσικής αγωγής είναι η αρμονικά ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού τόσο στον ψυχοκινητικό όσο και στον κοινωνικό και γνωστικό τομέα, στην παρούσα εργασία επιχειρείται να καταγραφούν

και να αξιολογηθούν τα αποτελέσματα της χρήσης των τεχνών στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής.



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. ΤΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ

### 1.1. Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να ανιχνεύσει, να καταγράψει και να εκτιμήσει, αναλύοντας τις ελληνικές και ξένες ερευνητικές προσπάθειες που υπάρχουν, σχετικά με τις εναλλακτικές μεθόδους και περιεχόμενα διδασκαλίας της φυσικής αγωγής μέσα από την τέχνη στην (προ) σχολική εκπαίδευση.

Ειδικότερα, θα εξεταστούν μία σειρά ερευνών ξένων και ελληνικών, για διαφορετικές ηλικιακές ομάδες παιδιών, από την προσχολική, την πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (γυμνάσιο).

### 1.2. Υποθέσεις

Οι ερευνητικές υποθέσεις της παρούσας μελέτης είναι:

1. Υπάρχουν διαφορετικά (εναλλακτικά) περιεχόμενα και μέθοδοι (τρόποι) προσέγγισης της διδακτικής πράξης για τη φυσική αγωγή στην προσχολική εκπαίδευση τα οποία έχουν σχέση με την τέχνη, όπως η θεατρική τέχνη, ο χορός και η μουσική.

2. Το αναλυτικό πρόγραμμα ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ του νηπιαγωγείου και του δημοτικού σχολείου προτείνει τη διαθεματικότητα, τη χρήση εναλλακτικού περιεχομένου και μεθόδους προσέγγισης της διδακτικής πράξης για τη φυσική αγωγή, τα οποία έχουν σχέση με την τέχνη (θεατρική τέχνη, χορός, μουσική).

3. Υπάρχει σχέση του φάσματος –Μεθόδων διδασκαλίας της Φ.Α- με τις εναλλακτικές μεθόδους και περιεχόμενα της Φ.Α στην προσχολική εκπαίδευση.

### 1.3. Σημασία και αναγκαιότητα της έρευνας

Για την μουσική ιδιαίτερα έχει καταδειχθεί ότι μπορεί να αποτελέσει ένα μέσο που χρησιμοποιείται στις αθλητικές δραστηριότητες διότι εμπνέει τους

συμμετέχοντες και τους οδηγεί σε καλύτερες επιδόσεις (Ferguson et al., 1994). Αυτό δημιουργεί το ερώτημα αν αυτό ισχύει γενικότερα και ειδικότερα και για άλλες μορφές τέχνης. Ειδικά για την φυσική αγωγή, είναι περιορισμένες οι έρευνες που υπάρχουν σε αυτό το πεδίο, δηλαδή στη σύνδεση της φυσικής αγωγής με την τέχνη στη διδασκαλία και τα αποτελέσματα της. Ως εκ τούτου, η παρούσα έρευνα έχει ως στόχο να παρουσιάσει και να αξιολογήσει τα ευρήματα αυτών των ερευνών προκειμένου να αναδειχθεί αν υπάρχει ανάγκη και άλλης διερεύνησης ή αν τα ευρήματα τους δεν καταδεικνύουν θετικά ευρήματα στη χρήση εναλλακτικών μεθόδων διδασκαλίας.

Η σημασία της έρευνας έγκειται και στο γεγονός ότι στα αναλυτικά προγράμματα ΔΕΠΠΣ της φυσικής αγωγής που υπάρχουν στην ελληνική εκπαίδευση περιλαμβάνεται η ανάπτυξη κάποιων δεξιοτήτων που παραπέμπουν στη χρήση εναλλακτικών μεθόδων διδασκαλίας. Ειδικότερα, στο ΔΕΠΠΣ που αφορά το δημοτικό είναι σαφές ότι στο πλαίσιο του μαθήματος πρέπει να χρησιμοποιείται η μουσική και ο χορός, αφού ζητούμενο της διδασκαλίας είναι οι μαθητές να καλλιεργήσουν στοιχεία ρυθμού και κίνησης, εκφραστικότητας και δημιουργικότητας στην κίνηση τους, τη φαντασία τους και την αισθητική, κάτι που δεν μπορεί να επιτευχθεί μόνο μέσα από αθλητικά παιχνίδια και δραστηριότητες.

Η ανάγκη ενσωμάτωσης και άλλων μεθόδων διδασκαλίας τονίζεται και από μία σειρά ερευνών που υπάρχουν στο πεδίο της φυσικής αγωγής αφού εκτός από τις κινητικές δεξιότητες οδηγούν και στην ανάπτυξη άλλων όπως η διαπολιτισμικότητα αλλά και στην ενασχόληση τους γενικότερα με τη φυσική αγωγή (Downey, 2008; Flores, 1995).

Ο σκοπός της φυσικής αγωγής είναι η αρμονικά ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού τόσο στον ψυχοκινητικό όσο και στον κοινωνικό και γνωστικό τομέα. Σε αυτό εστίασε και το πρόγραμμα «Καλλιπάτειρα» που δίνει έμφαση στην καλλιέργεια των ιδανικών της ισότητας στη σχολική κοινότητα βάση μιας εντοπισμένης ανάγκης ενεργητικής συμμετοχής των μαθητών και μαθητριών και εκπαιδευτικών σε προγράμματα προώθησης τέτοιων θεμάτων. Το ίδιο ισχύει και για το πρόγραμμα «Ολυμπιακή Παιδεία» που το περιεχόμενο του στοχεύει στην καλλιέργεια θετικής στάσης απέναντι στην άσκηση και τον αθλητισμό ως τρόπο ζωής, το τίμιο παιχνίδι και το αληθινό πνεύμα των Ολυμπιακών Αγώνων. Η Ολυμπιακή Παιδεία επιδιώκει να προετοιμάσει πολίτες ενημερωμένους για τους

Ολυμπιακούς Αγώνες, τον Ολυμπισμό και τον αθλητισμό· πολίτες με διάθεση για συμμετοχή, όχι παθητικούς θεατές.

Η παρούσα έρευνα καθίσταται αναγκαία λόγω της ύπαρξης ελάχιστων ερευνών στο συγκεκριμένο πεδίο που χρήζει περαιτέρω διερεύνησης. Είναι επίσης αναγκαία διότι συγκεντρώνει τα σημαντικά ευρήματα των ερευνών που υπάρχουν και τα οποία θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν στη διδασκαλία της φυσικής αγωγής. Τα ευρήματα αυτά μπορούν να συμβάλλουν σημαντικά στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής για τη χρήση της τέχνης στη διδασκαλία τους.

#### **1.4. Εννοιολογικοί ορισμοί**

Φάσμα διδασκαλίας της φυσικής αγωγής: διάφορες μέθοδοι διδασκαλίας που επιλέγονται ανάλογα με το αν την λήψη των αποφάσεων την κάνει ο μαθητής ή ο εκπαιδευτικός και έχει ως αποτέλεσμα την καλλιέργεια και την επίτευξη διαφορετικών στόχων(Χατζόπουλος, 2012).

Εναλλακτική μέθοδος φυσικής αγωγής: μέθοδος που δεν χρησιμοποιείται παραδοσιακά στην φυσική αγωγή(Χατζόπουλος, 2012).

Συμβατική μέθοδο φυσικής αγωγής: οι μέθοδοι που χρησιμοποιούνται παραδοσιακά και περιγράφονται στο ΔΕΠΠΣ(Χατζόπουλος, 2012).

Περιεχόμενο φυσικής αγωγής: Οι γνωστικοί στόχοι και τα μέσα που χρησιμοποιούνται στη φυσική αγωγή(Χατζόπουλος, 2012).

Τέχνη: κάθε μορφή δραστηριότητας που ικανοποιεί αισθητικά και νοητικά τον άνθρωπο(Βάος, 2008).

Χορός: η κίνηση μετά μουσικής(Schott-Billmann, 1995).

Μουσική: οι ήχοι που συνθέτουν ένα ακουστικό αποτέλεσμα(Brown et al., 1981)

Θεατρικό παιχνίδι: το παιχνίδι με τη χρήση των θεατρικών εκφραστικών μέσων(Faure & Lascar, 2001).

#### **1.5. Οριοθέτηση του προβλήματος της έρευνας**

Οι έρευνες που θα εξεταστούν θα έχουν ως βασικές μεταβλητές την ηλικία των μαθητών, προσχολική και σχολική ηλικία, τη χρήση τέχνης στη διδασκαλία και ειδικότερα τα είδη του θεάτρου (θεατρικό παιχνίδι, δραματοποίηση) καθώς και του

χορού (παραδοσιακοί χοροί, ελεύθερος χορός) και της μουσικής (άκουσμα μουσικής, ρυθμική).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

### 2.1. Τέχνη και (προ) σχολική ηλικία

Η μεγάλη σημασία της τέχνης και του πολιτισμού έχει αναγνωριστεί πλέον τόσο από τους παιδαγωγούς όσο και από τους κοινωνιολόγους της εκπαίδευσης αφού υποστηρίζουν ότι με αυτό τον τρόπο το σχολείο έρχεται σε επαφή με την κοινωνία και επωφελείται από τις διαδράσεις που δημιουργούνται (Σκεμπέρη, 2010).

Η παιδαγωγική διάσταση της αισθητικής αγωγής και της τέχνης γενικότερα έχει αρχίσει να διαφαίνεται έντονα και να γίνεται αντιληπτή και από τους εκπαιδευτικούς τα τελευταία χρόνια (Γλυκοφρίδη – Λεοντσίνη, 2002). Μέχρι προσφάτως, οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, παγιωμένες μέσα από την εμπειρία τους στο χώρο της εκπαίδευσης και του διαθέσιμου υλικού και προσανατολισμών που είχαν βάση της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής, δεν τους επέτρεπαν με ευκολία να αναγνωρίσουν το σημαντικό ρόλο της τέχνης στην εκπαιδευτική διαδικασία ως μέρος μίας ευρύτερης αισθητικής παιδείας. Έχει όμως πλέον αρχίσει να γίνεται αντιληπτό και να μελετάται πως η καλλιτεχνική αγωγή και η φιλελεύθερη διάσταση που έχει είναι καταλυτική κυρίως για την ανάπτυξη και τον έλεγχο των εκφραστικών δεξιοτήτων του παιδιού (Γλυκοφρίδη – Λεοντσίνη, 2002).

Ο Dewey (1980), υποστηρίζει ότι η τέχνη, μαζί με την ιστορία και την επιστήμη, αποτελούν τα βασικά συστατικά που μπορούν να καταστήσουν έναν άνθρωπο ωφέλιμο προς την κοινωνία, αφού αναπτύσσουν τις αισθητικές, αντιληπτικές αλλά και τις πρακτικές λειτουργίες του (Καλούρη- Αντωνοπούλου, 1999).

Η επιτέλεση των φυσικών αυτών λειτουργιών όμως αναπτύσσει παράλληλα, σε αραστή συνεργασία και αλληλεπίδραση, και τα συναισθήματα, τις γνώσεις, τις δεξιότητες αλλά και τη δημιουργικότητα του παιδιού, δηλαδή το σύνολο της αισθητικής αντίληψης του. Αυτό αποδεικνύει περίτρανα ότι η τέχνη στην εκπαίδευση δεν περιορίζεται απλώς στο να διδάξει στο παιδί καλλιτεχνικές δραστηριότητες (Καλούρη- Αντωνοπούλου, 1999).

Την παιδαγωγική διάσταση της τέχνης καθώς και τη συμβολή της στην καλλιέργεια του παιδιού τονίζει ιδιαίτερα και ο Piaget (2000), που υποστηρίζει ότι

μέσω αυτής αναπτύσσεται ο δημιουργικός αυθορμητισμός των παιδιών και όχι μόνο. Η τέχνη είναι σε θέση να καλύψει τις ανάγκες και τα ελλείμματα του και το κοινωνικοποιεί, αφού το καθιστά ικανό, να αντλήσει ικανοποίηση μέσα από την κοινωνική ζωή (Piaget, 2000).

Η μελέτη της επίδρασης, μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας, στην ανάπτυξη του παιδιού αναδεικνύει σημαντικές θετικές επιδράσεις. Πρώτα απ' όλα, καθιστά το παιδί πιο ευαίσθητο. Παράλληλα, αναπτύσσει τις αισθήσεις του και τις ικανότητες αντίληψης του ώστε να μπορεί και το ίδιο να δημιουργεί, το βοηθά να αποκτήσει εκτός από γνώσεις και δεξιότητες, και στάσεις. Σημαντική είναι επίσης η συμβολή της στην ανάπτυξη της παρατηρητικότητας του, στη διευκόλυνση του σχηματισμού κρίσης, αλλά και στον εμπλουτισμό και άλλων τομέων, όπως για παράδειγμα το λεξιλόγιο του, μέσα από τις πληροφορίες και τα δεδομένα που το ίδιο αντιλαμβάνεται (Καλούρη-Αντωνοπούλου & Κάσσαρης, 1988).

Η προσφορά της τέχνης στην ανάπτυξη δεν είναι ένα σύγχρονο φαινόμενο. Από την αρχαιότητα όπως στην περίπτωση του Πλάτωνα μέχρι και σήμερα, η αισθητική αποτέλεσε αντικείμενο μελέτης για παιδαγωγούς, καλλιτέχνες, ψυχολόγους, φιλόσοφους και κοινωνιολόγους (Dewey, 2005).

Οι αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα σηματοδότησαν τη σύνδεση της αισθητικής εμπειρίας με τη μάθηση. Σημαντικό θεωρείται προς αυτή την κατεύθυνση, το έργο του Dewey (2005), «*Art as experience*» στο οποίο ανέπτυξε την άποψη ότι η ανάπτυξη της φαντασίας που συμβάλλει ουσιαστικά στη μάθηση μπορεί να επιτευχθεί κυρίως μέσω της αισθητικής εμπειρίας. Υποστήριξε δε ότι η τέχνη, λόγω της σημασίας που έχει για το σύνολο των ανθρώπινων δραστηριοτήτων, συμβάλλει και στη καλλιέργεια του κοινωνικού αισθήματος, γι' αυτό απαιτείται η ένταξη της στην ανθρώπινη καθημερινότητα (Dewey, 2005).

Οι έρευνες που έγιναν στους τομείς της ψυχολογίας και της παιδαγωγικής επιβεβαίωσαν και ενίσχυσαν την παραπάνω άποψη. Σημαντικός ήταν ο ισχυρισμός του Gardner (2006), σύμφωνα με τον οποίο τα πολλαπλά είδη νοημοσύνης του ανθρώπου χρειάζονται όλα καλλιέργεια μέσω της εκπαίδευσης, για την ολοκλήρωση της ανθρώπινης προσωπικότητας. Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, η τέχνη συμβάλλει στην ενδυνάμωση του συνόλου των νοημοσυνών λόγω του ότι μπορεί μέσω αυτής, το παιδί, να καταλάβει ότι αδυνατεί ορθολογιστικά, με διαφορετικούς εκφραστικούς τρόπους (Κόκκος, 2009).

Μέρος της αισθητικής αποτελεί και η εικαστική αγωγή. Η εικαστική αγωγή έχει ως στόχο να προσφέρει στο παιδί εικαστικές εμπειρίες και να εντάξει την τέχνη στην ανάπτυξη του και στην αντίληψη του. Η χρήση της εικαστικής αγωγής στην εκπαίδευση βοηθά το παιδί να κατανοήσει όχι μόνο την ομορφιά ενός εικαστικού έργου αλλά και το γιατί αυτό δημιουργήθηκε, ποιες είναι οι ανάγκες που καλύπτει αλλά και τον τρόπο δημιουργίας του. Έτσι το παιδί προβληματίζεται και μαθαίνει για την τέχνη, αλλά παράλληλα και το πλαίσιο δημιουργίας και ύπαρξης του κάθε έργου και παρακινείται να προβληματιστεί (Αρντουέν, 2000).

Στην εικαστική αγωγή, το κυρίαρχο χαρακτηριστικό της είναι ότι το παιδί έρχεται σε επαφή με την τέχνη, τόσο συναισθηματικά και νοητικά, όσο και δημιουργικά. Μαθαίνει να εκφράζει αυτά που νιώθει αλλά και την άποψη του για το κοινωνικό του περιβάλλον και καταλαβαίνει τις διαφοροποιήσεις της τέχνης αλλά και τις κοινωνικές μέσω έργων διαφορετικών πολιτισμών. Όταν όμως δημιουργεί και το ίδιο, προσπαθεί αντίστοιχα να εκφράσει και αυτό τις δικές του κοινωνικές αντιλήψεις, σκέψεις και συναισθήματα (Βάος, 2008).

Η χρήση της μουσικής από την άλλη, ως εργαλείο από τους εκπαιδευτικούς, αποτελεί το κέντρο της προσοχής των ερευνητών για πολλά χρόνια. Έχει αναφερθεί ότι η μουσική μπορεί να συμβάλει στην απόκτηση γλωσσικών δεξιοτήτων, όπως η ανάγνωση, η γραφή, η ακρόαση και η ομιλία (Jalongo & Bromley, 1984; Jolly, 1975; Martin, 1983; McCarthey, 1985).

Ως εκ τούτου, η μουσική και το τραγούδι ως μέσα για την μάθηση και τη βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης, είναι ένας στόχος που έχει τεθεί σε μία σειρά ερευνών, λόγω των οφελών που έχει καταδειχθεί ότι υπάρχουν στη χρήση τους στη διδασκαλία. Ενδεικτικά αναφέρονται κάποιες από τις έρευνες που υποστηρίζουν τη θετική συμβολή της μουσικής στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών: Οι Hallam et al. (2002) ανέφεραν ότι σε σύγκριση με το μη μουσικό περιβάλλον, το περιβάλλον χαλαρωτικής μουσικής είχε καλύτερα αποτελέσματα στην επίδοση των παιδιών σε ασκήσεις αριθμητικής και μνήμης. Επίσης άλλοι ερευνητές (Rauscher & Zupan, 2000) συμπεραίνουν την επίδραση της μουσικής στα γενικά χαρακτηριστικά του εγκεφάλου, όπως τις δεξιότητες του εγκεφάλου, την μνήμη, το IQ, κλπ. Παρά το γεγονός ότι τα ευρήματα αυτών των μελετών μπορεί να έχουν διαφορετικά αποτελέσματα κατά καιρούς, καταδεικνύουν ότι η αναπόφευκτη επίδραση της μουσικής στις δεξιότητες και τις δραστηριότητες του εγκεφάλου δεν μπορούν να υποτιμηθούν. Ο Stansell (2005) υποστηρίζει ότι η μουσική έχει μια θετική επίδραση

στην προφορά, στην μνήμη και στη γραμματική, καθώς και στη διάθεση, στην απόλαυση και στα κίνητρα.

Στόχος του θεατρικού παιχνιδιού από την άλλη είναι τα παιδιά μέσα από τα εργαλεία και τις δυνατότητες του θεάτρου, να διερευνήσουν και να ανακαλύψουν τον κόσμο γύρω τους αλλά και να βρουν την δική τους θέση μέσα σε αυτόν. Πρόκειται για μια πολύ ευχάριστη διαδικασία ανακάλυψης και γνώσης μέσα από την καλλιέργεια της δημιουργικής φαντασίας.

## **2.2. Φυσική αγωγή και (προ) σχολική ηλικία**

Στο ΔΕΠΠΣ του δημοτικού σχολείου(σε ότι αφορά τις τέχνες) συμπεριλαμβάνεται η μουσικοκινητική και οι ελληνικοί παραδοσιακοί χοροί. Στο ΔΕΠΠΣ του γυμνασίου περιλαμβάνονται μόνο οι ελληνικοί παραδοσιακοί χοροί και το ίδιο ισχύει και για το ΔΕΠΠΣ του λυκείου.

Η Φυσική Αγωγή (Φ.Α.) είναι ένα μάθημα στο οποίο έχουν μεταβληθεί σημαντικά οι στρατηγικές διδασκαλίας του λόγω της εμπειρίας πλέον για το πώς κατακτάται η γνώση με τη χρήση φυσικών δραστηριοτήτων αλλά και των χαρακτηριστικών που έχει ο κάθε μαθητής (Kirchner & Fishbure, 1998).

Από την πολύ μικρή ηλικία του παιδιού είναι σημαντικό γι' αυτό να αναπτύξει κινητικές δεξιότητες και αυτό σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι σε θέση να μπορεί να το οδηγεί στην επίτευξη αυτού του στόχου. Για την ανάπτυξη των κινητικών δεξιοτήτων υπάρχουν ειδικά προγράμματα που βοηθούν το παιδί να εξασκηθεί αλλά και διαφορετικές μορφές διδασκαλίας, στις οποίες εντάσσεται και το παιχνίδι, προκειμένου τα παιδιά να μπορέσουν να αποκτήσουν με ευχάριστο τρόπο τις δεξιότητες αυτές. Λόγω των διαφορετικών χαρακτηριστικών των παιδιών αλλά και τις διαφορετικές περιστάσεις, υπάρχουν διαφορετικά στυλ διδασκαλίας (Mosston, 1992).

Το στυλ διδασκαλίας που επιλέγει ο κάθε εκπαιδευτικός δεν είναι σημαντικό μόνο για το παιδί αλλά και για τον ίδιο, αφού καταδεικνύει σημαντικά στοιχεία της προσωπικότητας του, τη συμπεριφοράς του και των πεποιθήσεων του (Mosston & Ashworth, 1985).



### 2.2.1. Φάσμα διδασκαλίας της φυσικής αγωγής

Η έννοια του φάσματος, που είναι διάφορες μέθοδοι διδασκαλίας που επιλέγονται ανάλογα με το αν την λήψη των αποφάσεων την κάνει ο μαθητής ή ο εκπαιδευτικός και έχει ως αποτέλεσμα την καλλιέργεια και την επίτευξη διαφορετικών στόχων, χρησιμοποιείται προκειμένου να ταξινομήσει τις μεθόδους διδασκαλίας που υπάρχουν και που βασικά τους χαρακτηριστικά είναι η δυναμική διδασκαλία και η εστίαση στην ύλη, στον μαθητή και στον εκπαιδευτικό. Κάθε μέθοδος έχει το δικό της πλαίσιο στο οποίο θα κινηθεί διδακτικά ο εκπαιδευτικός. Το φάσμα περιλαμβάνει όλους τους πιθανούς τρόπους που μπορεί να χρησιμοποιήσει ένας εκπαιδευτικός για να διδάξει και παρέχει επιπλέον, τη δυνατότητα ένωσης των διαφορετικών στρατηγικών που ένας εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει κατά τη διδακτική του προσέγγιση (Διγγελίδης, 2006).

Τα φάσμα διέπουν συγκεκριμένες αρχές οι οποίες είναι:

- Η διδασκαλία περιλαμβάνει μία σειρά αποφάσεων που ακολουθούν η μία την άλλη.
- Οι αποφάσεις αυτές μπορούν να ληφθούν μεμονωμένα από τον εκπαιδευτικό και τον μαθητή αλλά και από τη συνεργασία και των δύο.
- Ο τρόπος που λαμβάνονται οι αποφάσεις καθορίζει και το στυλ διδασκαλίας που θα επιλεγεί.
- Αυτός που λαμβάνει τις αποφάσεις καθορίζει και το στυλ διδασκαλίας που θα επιλεγεί.
- Το φάσμα χρησιμοποιείται για την αναπαραγωγή δεξιοτήτων που ήδη υπάρχουν αλλά και για τη δημιουργία καινούργιων.
- Η επίδραση του κάθε στυλ είναι διαφορετική στους μαθητές (Mosston & Ashworth, 1985).

Τα στυλ διδασκαλίας διακρίνονται στις αναπαραγωγικές ή στις παραγωγικές μεθόδους. Οι πρώτες είναι άμεσες ενώ οι δεύτερες έμμεσες (Morgan et al., 2005).

Τα στυλ διδασκαλίας που υπάρχουν αποτυπώνονται στον παρακάτω πίνακα (Mosston & Ashworth, 2002):

<b>Αναπαραγωγικά στυλ διδασκαλίας</b>	<b>Παραγωγικά στυλ διδασκαλίας</b>
Του παραγγέλματος	Της καθοδηγούμενης ανακάλυψης
Της πρακτικής εξάσκησης	Της συγκλίνουσας εφευρετικότητας
Της αμοιβαίας διδασκαλίας	Της αποκλίνουσας παραγωγικότητας
Του αυτοελέγχου	Του προγράμματος του μαθητή
Της διαφοροποίησης του βαθμού διδασκαλίας	Της πρωτοβουλίας του μαθητή
	Της αυτοδιδασκαλίας

Όπως μαρτυρά και η ονομασία του, όλες οι αποφάσεις λαμβάνονται από τον εκπαιδευτικό στο στυλ του παραγγέλματος. Αυτός είναι που αποφασίζει το αντικείμενο της διδασκαλίας του, τον τρόπο που θα διδαχθεί και πως θα γίνει η αξιολόγηση του. Το στυλ αυτό θεωρείται ως το πιο κατάλληλο στη Φ.Α. για την ανάπτυξη όμοιων κινητικών δεξιοτήτων. Η αντίδραση που προκύπτει από το ερέθισμα που υπάρχει, οδηγεί τον μαθητή να αναπτύξει τη δεξιότητα που του διδάσκεται σε σύντομο χρονικό διάστημα. Παρά το γεγονός ότι δεν συμβάλλει στην κοινωνική ανάπτυξη λόγω της ανυπαρξίας αλληλεπίδρασης ανάμεσα στους μαθητές, είναι ένα στυλ που το προτιμά μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών λόγω της αμεσότητας που έχει στη μάθηση (Χατζόπουλος, 2012).

Στο στυλ της πρακτικής εξάσκησης, αφού ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει μία δεξιότητα, οι μαθητές την εξασκούν μόνοι τους. Η οργάνωση καθορίζεται από τον εκπαιδευτικό αλλά ο μαθητής είναι αυτός που θα επιλέξει με ποια ταχύτητα και ρυθμό θα εκτελέσει τη δραστηριότητα. Αντίθετα από το στυλ του παραγγέλματος, σε αυτό το στυλ δεν υπάρχει κάποιο ερέθισμα για την έναρξη της δραστηριότητας ή το ρυθμό που θα ακολουθηθεί. Αυτό αποτελεί αποκλειστικά επιλογή του μαθητή που δεν λαμβάνεται εκ των προτέρων αλλά αποφασίζεται κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας.

Σε αυτό το στυλ ο εκπαιδευτικός ανατροφοδοτεί τους μαθητές κινούμενος ανάμεσα τους κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας. Αυτό είναι ένα στυλ που χρησιμοποιούν συχνά οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν Φ.Α. αλλά απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχία του είναι ο εκπαιδευτικός να έχει κάνει την απαραίτητη

προεργασία. Όπως και το προηγούμενο στυλ έτσι και αυτό, βελτιώνει κυρίως τις ψυχοκινητικές δεξιότητες και δεν συμβάλλει ιδιαίτερα στη γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη (Χατζόπουλος, 2012).

Στο στυλ αμοιβαίας διδασκαλίας οι μαθητές συνεργάζονται σε ζεύγη. Σε αυτά ο κάθε μαθητής αναλαμβάνει από ένα ρόλο. Ο ένας είναι ο μαθητής και ο άλλος είναι ο εκπαιδευτικός. Στον μαθητή που έχει τον ρόλο του εκπαιδευτικού παρέχεται η περιγραφή της άσκησης και ο τρόπος εκτέλεσης της καθώς και κάποια κριτήρια που πρέπει να τηρηθούν. Μέσω αυτών, ο ένας μαθητής ανατροφοδοτεί τον άλλο. Ο μαθητής που έχει το ρόλο του εκπαιδευτικού θα πρέπει επίσης να παρατηρεί τι κάνει ο άλλος μαθητής, να συγκρίνει το παραγόμενο αποτέλεσμα με τις πληροφορίες που έχει, προκειμένου να αξιολογήσει αν γίνεται σωστή εκτέλεση της δραστηριότητας. Είναι επιφορτισμένος επίσης στην περίπτωση που υπάρχουν προβλήματα να συνεννοηθεί με τον εκπαιδευτικό.

Σε αυτό το στυλ, ο μαθητής που υιοθετεί το ρόλο του εκπαιδευτικού δέχεται μία σημαντική εξουσία από τον εκπαιδευτικό του, αυτή της ανατροφοδότησης. Το στυλ αυτό ενισχύει ιδιαίτερα την κοινωνική ανάπτυξη, αφού για να μπορέσουν να συνεργαστούν οι μαθητές, θα πρέπει να έχουν αναπτύξει ανάμεσα τους και την κατάλληλη επικοινωνία. Για την αποτελεσματική του εφαρμογή, απαιτείται η προϋπόθεση, οι μαθητές να γνωρίζουν πως εκτελείται η δραστηριότητα και να κάνουν τους συνδυασμούς μόνοι τους για να νιώθουν πιο άνετα (Χατζόπουλος, 2012).

Ατομικά εργάζεται ο μαθητής και στο στυλ του αυτοελέγχου, όπου προσπαθεί να κάνει την εκτέλεση και τον έλεγχο της δραστηριότητας μόνος του, μέσω των κριτηρίων που του παρέχονται. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε αυτό το στυλ είναι να παρατηρεί αν οι μαθητές κάνουν όντως αυτό που πρέπει, αλλιώς να μάθει γιατί δεν γίνεται αυτό. Ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που πρέπει επίσης να κάνει τα παιδιά να κατανοήσουν ποια λάθη κάνουν και πώς να τα διορθώσουν.

Για να μπορεί να εφαρμοστεί αυτό το στυλ οι μαθητές θα πρέπει να γνωρίζουν καλά πως εκτελείται η δραστηριότητα. Κοινωνική ανάπτυξη λόγω της ατομικής δραστηριότητας δεν υπάρχει και σε αυτό το στυλ, αλλά συμβάλλει στη γνωστική ανάπτυξη που πρέπει να έχουν οι μαθητές, για να μπορούν να αξιολογούν τους άλλους μαθητές (Χατζόπουλος, 2012).

Το στυλ διαφοροποίησης του βαθμού δυσκολίας της άσκησης, βασίζεται στο γεγονός ότι ο βαθμός δυσκολίας δεν είναι ίδιος για όλους τους μαθητές. Σε αυτό το

στυλ περιλαμβάνονται δραστηριότητες με διαφορετικό βαθμό δυσκολίας, ώστε ο κάθε μαθητής να επιλέξει αυτή που θεωρεί ότι θα μπορέσει να εκτελέσει. Με αυτό τον τρόπο το ενδιαφέρον των μαθητών μεγαλώνει γιατί νιώθουν ότι λαμβάνονται υπόψη, ενώ παράλληλα μέσω της επιλογής τους, έχουν την ευκαιρία να διαμορφώσουν οι ίδιοι το περιεχόμενο του μαθήματος τους.

Το στυλ αυτό συμβάλει στην κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών γιατί τους βοηθά να κατανοήσουν ότι οι δυνατότητες ανάμεσα τους είναι διαφορετικές. Επιπλέον, συμβάλλει στη γνωστική τους ανάπτυξη αλλά και στην αυτοεκτίμηση τους διότι παρέχει στους μαθητές την ευκαιρία να συγκρίνουν τις τωρινές τους επιδόσεις με αυτές του παρελθόντος (Χατζόπουλος, 2012).

Το στυλ της καθοδηγούμενης εφευρετικότητας είναι πιο περίπλοκο από τα προηγούμενα. Σε αυτό, ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει ένα πρόβλημα κι οδηγεί τον μαθητή στη λύση μέσω των ερωτήσεων που του κάνει. Απαιτείται από τον εκπαιδευτικό να είναι κατάλληλα προετοιμασμένος πριν την έναρξη του μαθήματος και να έχει προετοιμάσει τις ερωτήσεις αλλά και την κατάλληλη σειρά που θα μπορέσουν να βοηθήσουν τους μαθητές να βρουν την απάντηση.

Το στυλ αυτό ενισχύει το ενδιαφέρον των μαθητών γιατί θεωρούν πως αυτοί έχουν βρει τη λύση και ότι αυτό το έχουν κάνει μόνοι τους με τη βοήθεια που τους δόθηκε. Επιπλέον, συμβάλλει στην κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών αφού μαθαίνουν να ακούνε και να σέβονται αυτά που λένε οι συμμαθητές τους ακόμα και αν δεν συμφωνούν με αυτά. Σημαντική είναι όμως η συμβολή του και στη γνωστική ανάπτυξη αφού για να βρουν την λύση μαθαίνουν να σκέφτονται, να κρίνουν και να ανακαλύπτουν πράγματα. Στη Φ.Α. το στυλ αυτό εφαρμόζεται κυρίως στην τακτική που εφαρμόζεται στις αθλοπαιδιές και στα προβλήματα που προκύπτουν (Χατζόπουλος, 2012).

Από την άλλη, στο στυλ της συγκλίνουσας εφευρετικότητας, ο εκπαιδευτικός κάνει την παρουσίαση ενός προβλήματος αλλά αναμένει τους μαθητές να βρουν τη λύση που είναι μία. Σε αυτό το στυλ δεν υπάρχει η βοήθεια των ερωτήσεων αλλά οι μαθητές δοκιμάζουν να τη βρουν μόνοι τους προσπαθώντας και αποτυγχάνοντας και προσπαθώντας εκ νέου. Η σύγκριση των αποπειρών τους θα τους οδηγήσουν σταδιακά στη λύση.

Εκτός από την κινητική ανάπτυξη, το στυλ αυτό συμβάλει και στη γνωστική ανάπτυξη αλλά και στην κοινωνική ανάπτυξη αφού οι μαθητές πρέπει να συνεργαστούν μεταξύ τους για να βρουν τη λύση (Χατζόπουλος, 2012).

Ενώ στα προηγούμενα στυλ η λύση είναι μία, στο στυλ της αποκλίνουσας παραγωγικότητας υπάρχουν εναλλακτικές λύσεις που μπορούν να βρουν οι μαθητές. Υπάρχει η πιθανότητα μία από τις λύσεις που θα εντοπιστούν να μην την γνωρίζει ούτε ο ίδιος ο εκπαιδευτικός. Στο συγκεκριμένο στυλ υπάρχει σημαντική ανάπτυξη της φαντασίας και της αναλυτικής και κριτικής σκέψης (Χατζόπουλος, 2012).

Στο στυλ ατομικού προγράμματος επιλέγεται από τον εκπαιδευτικό ένα γενικό θέμα. Το θέμα αυτό ο κάθε μαθητής το προσαρμόζει και αποφασίζει ο ίδιος ποια προβλήματα θα επιλύσει και με ποιο τρόπο. Η παρέμβαση του εκπαιδευτικού γίνεται εφόσον το ζητήσει ο μαθητής.

Το στυλ αυτό δεν μπορεί να εφαρμοστεί σε μία μόνο δραστηριότητα ή σε ένα μόνο θέμα γιατί απαιτείται από τον μαθητή να αναζητήσει τις πληροφορίες που χρειάζεται, να κάνει τις απαραίτητες διεργασίες και μετά να παρουσιάσει τα αποτελέσματα του (Διγγελίδης, 2006).

Στο στυλ της πρωτοβουλίας το θέμα αποφασίζεται από τον μαθητή που είναι και υπεύθυνος για όλες τις ενέργειες που θα ακολουθήσουν. Αυτός αποφασίζει τον τρόπο προσέγγισης του θέματος, το χρονοδιάγραμμα, τις δραστηριότητες που θα γίνουν, κ.λπ. Αφού ολοκληρωθεί η δραστηριότητα ο μαθητής την παρουσιάζει στον εκπαιδευτικό (Διγγελίδης, 2006).

Το στυλ της αυτοδιδασκαλίας δεν εφαρμόζεται συχνά στα σχολεία και το υιοθετούν, όπως μαρτυρά και το όνομα του, οι αυτοδίδακτοι. Έτσι και οι μαθητές αποφασίζουν για το τι και πως θα το μάθουν, ενώ ο εκπαιδευτικός περιορίζεται στο να παρέχει συμβουλές και γενικές κατευθύνσεις εφόσον του ζητηθούν.

Σε αυτό το στυλ ο μαθητής μαθαίνει μόνος του αλλά προϋποθέτει κάποιες βασικές γνώσεις που πρέπει να έχει ο μαθητής προκειμένου να μπορέσει να ολοκληρώσει τις δραστηριότητες (Διγγελίδης, 2006).

### **2.2.2. Η συμβολή και η συνεργασία των γονέων για την αποπεράτωση των στόχων της φυσικής αγωγής**

Ειδικά στην προσχολική ηλικία, η φυσική αγωγή αναπτύσσεται με επίκεντρο τις αλληλεπιδράσεις που υπάρχουν ανάμεσα στα παιδιά και στο περιβάλλον τους (ΔΕΠΠΣ). Αυτό είναι εύλογο λόγω των αλληλεπιδράσεων που έχει ένα παιδί σε αυτή την ηλικία. Η επιτυχημένη πορεία ενός παιδιού προσχολικής ηλικίας στο νηπιαγωγείο

εξαρτάται από μία σειρά παραγόντων. Καταλυτική επιρροή φαίνεται από τα ερευνητικά δεδομένα που υπάρχουν σε χώρες του εξωτερικού ότι διαδραματίζει, εκτός από την εκπαιδευτική διαδικασία, και η συνεργασία που υπάρχει ανάμεσα στους γονείς των παιδιών και στις σχολικές μονάδες (Epstein, 1988; Rosenholtz, 1989).

Η εστίαση στους γονείς δεν γίνεται γιατί θεωρείται ότι είναι οι μοναδικοί άνθρωποι που είναι σημαντικοί για τη ζωή ενός παιδιού. Σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν και άλλα άτομα, όπως τα αδέρφια τους, οι δάσκαλοί τους, άλλα μέλη της οικογένειάς τους και οι συνομήλικοί τους. Όμως, οι βασικοί άνθρωποι με τους οποίους τα παιδιά αλληλεπιδρούν καθημερινά για μεγάλα χρονικά διαστήματα είναι οι γονείς και αυτοί είναι που παρέχουν στα παιδιά το πρώτο πλαίσιο ανάπτυξης τους. Είναι οι άνθρωποι που στα πρώιμα χρόνια του το παιδί περνά τις περισσότερες ώρες μαζί, αλληλεπιδρά μαζί τους και δέχεται τη καθοδήγηση τους αφού οι γονείς κάνουν συνήθως τις επιλογές γι' αυτό (Tudge et al., 2000; Petrogiannis et al., 2013).

Για παράδειγμα, οι αποφάσεις των γονέων να ενθαρρύνουν τα παιδιά τους να συμμετέχουν σε συγκεκριμένου τύπου αθλητικές δραστηριότητες ή να τα αποθαρρύνουν από τη συμμετοχή τους σε άλλες, αποτελεί μέρος των αξιών τους για τα παιδιά (αυτές που επιθυμούν τα παιδιά τους να έχουν) και τις πεποιθήσεις τους για το πώς οι αξίες αυτές μπορούν να γίνουν πραγματικότητα. Η μετάδοση αυτών των αξιών μέσω των δραστηριοτήτων, αποτελούν σημαντικό παράγοντα για την ανάπτυξη των παιδιών. Σημασία έχουν επίσης οι επιρροές που τα παιδιά δέχονται στα περιβάλλοντά τους, καθώς και τα προσωπικά τους χαρακτηριστικά όπως το φύλο. Αυτά έχουν σημασία στον τρόπο που οι άλλοι αντιμετωπίζουν την ανάπτυξη, καθώς και στις προσδοκίες που έχουν (Tudge et al., 2000).

Τα παιδιά συμμετέχουν σε διαφορετικού είδους δραστηριότητες και ως εκ τούτου τους παρέχονται και διαφορετικές ευκαιρίες μάθησης (Dunst et al., 2000). Οι διαφορές που υπάρχουν ανάμεσα στις δραστηριότητες εντοπίζονται στον προγραμματισμό, δηλαδή κατά πόσο μία δραστηριότητα είναι αυθόρμητη ή όχι, στην ύπαρξη εποπτείας ενηλίκων ή όχι και στην ύπαρξη συντονισμού, καθώς και στο ποιοι συμμετέχουν σε αυτές (παιδιά, ενήλικες, οικογένεια, κ.ά.). Η απόφαση όμως της συμμετοχής ή όχι των παιδιών σε κάποια δραστηριότητα, εξαρτάται πάντα από τους γονείς και την άποψη που έχουν για το αν είναι κατάλληλη ή όχι για την ανάπτυξη των παιδιών τους (Gauvain & Perez, 2005).

Ανάλογα με το πολιτισμικό πλαίσιο, υπάρχει και η αντίστοιχη ενθάρρυνση ενός παιδιού να συμμετέχει σε κάποια δραστηριότητα ή όχι. Κοινός στόχος όμως είναι η παροχή βοήθειας προς τα παιδιά προκειμένου να γίνουν επιτυχημένα μέλη της κοινωνίας και για αυτό τους παρέχονται εμπειρίες που τους επιτρέπουν να πετύχουν τους σημαντικούς αναπτυξιακούς στόχους που θα αντιμετωπίσουν. Ανάλογα λοιπόν με το πολιτισμικό πλαίσιο, αλλά και άλλα χαρακτηριστικά όπως οι αξίες, οι πεποιθήσεις, οι πόροι, η κοινωνική ομάδα, κ.ά. οι γονείς ενθαρρύνουν ή αποθαρρύνουν τα παιδιά να συμμετέχουν σε συγκεκριμένες δραστηριότητες (Tudge et al, 2006).

Συνοπτικά, οι γονείς αποφασίζουν το είδος της δραστηριότητας που το παιδί θα συμμετέχει, καθώς και το χρόνο ενασχόλησης του σύμφωνα με τις πολιτισμικές αξίες και πεποιθήσεις τους, που αντίστοιχα διαμορφώνουν τις προσδοκίες τους και τους αναπτυξιακούς τους στόχους. Αυτό έχει αποδειχθεί και από ερευνητικά δεδομένα που εξέταζαν κυρίως τα διαφορετικά είδη δραστηριοτήτων που η οικογένεια επιλέγει για τα παιδιά. Οι καθημερινές δραστηριότητες των παιδιών, εκτός του ότι αποτελούν βασικό παράγοντα μάθησης και απόκτησης εμπειριών για τα παιδιά, εξαρτώνται και από τα κοινωνικά, πολιτισμικά και οικονομικά χαρακτηριστικά των γονέων. Ειδικότερα, οι γονείς με καλή μόρφωση είναι πιο πιθανό να επιλέγουν αντίστοιχες δραστηριότητες για τα παιδιά τους, δηλαδή δραστηριότητες που θα τα βοηθήσουν να ανταπεξέλθουν καλύτερα στις ακαδημαϊκές απαιτήσεις της εκπαίδευσης. Αντίστοιχα, οι γονείς που έχουν ως στόχο τη γνωστική ανάπτυξη θα επιλέξουν για τα παιδιά τους σχετικές με αυτή δραστηριότητες (Petrogiannis et al., 2013).

Ένα τέτοιο παράδειγμα αποτελούν οι πεποιθήσεις των γονέων για το παιχνίδι που επηρεάζουν διαστάσεις της συμμετοχής του παιδιού σε αυτό (Gaskins et al., 2007). Οι πεποιθήσεις των γονέων για το παιχνίδι εξαρτώνται από τη σημασία που θεωρούν ότι έχει στην αναπτυξιακή πορεία του παιδιού. Ανάλογα με το πόσο πιστεύουν ότι τα παιδιά θα ωφεληθούν, αυξάνουν ποιοτικά και ποσοτικά τη συμμετοχή των παιδιών σε αυτό (Morris, 2013).

Οι μελέτες που υπάρχουν όμως, εστιάζουν κυρίως σε συγκεκριμένες δραστηριότητες στις οποίες το παιδί συμμετέχει και τις αντιλήψεις που οι γονείς έχουν γι' αυτές. Ειδικότερα, υπάρχουν μελέτες που εξετάζουν τις πεποιθήσεις των γονέων για το παιχνίδι και τη μάθηση των παιδιών τους. Οι μελέτες αυτές συνήθως αφορούν πολιτιστικές ομάδες στις οποίες οι γονείς ανήκουν και αναδεικνύουν βασικές διαφορές ανάμεσα σε αυτές. Οι διαφορές αυτές αφορούν το είδος της

ανάπτυξης που οι γονείς επεδίωκαν για τα παιδιά τους επιλέγοντας και τις αντίστοιχες δραστηριότητες (κοινωνική ανάπτυξη-παιχνίδι, μαθησιακή ανάπτυξη-ακαδημαϊκές δραστηριότητες). Αυτό αποδεικνύει ότι οι καθημερινές δραστηριότητες αντανακλούν σε μεγάλο βαθμό τις απόψεις των γονέων που τις επιλέγουν και για το είδος της ανάπτυξης που θεωρούν σημαντικό για τα παιδιά τους (Petrogiannis et al., 2013).

### **2.3. Ψυχολογικές θεωρίες για την εκπαίδευση**

#### *Κοινωνικό-πολιτισμικό πλαίσιο (Vygotsky)*

Μία από τις προσεγγίσεις που διαδραμάτισε καταλυτικό ρόλο για την ένταξη του κοινωνικο-πολιτισμικού πλαισίου στη μελέτη της ανάπτυξης των παιδιών ήταν αυτή του L.S. Vygotsky η οποία έγινε γνωστή στο δυτικό κόσμο κατά τη δεκαετία του '70 και εδραιώθηκε σταδιακά μετά από αυτό. Η σπουδαιότητα της θεωρίας του αποδεικνύεται και από το γεγονός ότι αποτέλεσε τη βάση για την προσπάθεια εντοπισμού νέων προσεγγίσεων και ερμηνειών αναφορικά με το πώς ο άνθρωπος αναπτύσσεται, μαθαίνει και συμπεριφέρεται. Κύριο χαρακτηριστικό της θεωρίας του είναι ότι οι ψυχικές λειτουργίες έχουν κοινωνική προέλευση, η έμφαση δηλαδή στην κοινωνική, πολιτισμική και ιστορική επιρροή που υπάρχει σε διάφορες διαστάσεις της ανάπτυξης (Παπαδοπούλου, 2009).

Ο L. Vygotsky, τοποθέτησε την ανάπτυξη στο κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο και υποστήριξε ότι βιολογικοί (π.χ. ωρίμανση) και περιβαλλοντικοί (π.χ. εμπειρία) παράγοντες αλληλεπιδρούν με τρόπους που προσδιορίζονται από τις κοινωνικο-πολιτισμικές και ιστορικές συνθήκες (Christensen, 2010). Θεώρησε την ανάπτυξη των ψυχολογικών λειτουργιών άρρηκτα συνδεδεμένη με την κοινωνική εμπειρία, η οποία διαμεσολαβεί την ανάπτυξη των ατομικών λειτουργιών. Σ' αυτό το πνεύμα, υποστήριξε ότι η μάθηση προηγείται της ανάπτυξης. Η μάθηση για τον Vygotsky είναι μία κοινωνική διαδικασία στην οποία οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί, άλλοι ενήλικοι αλλά και τα άλλα παιδιά, σχηματίζουν ένα υποστηρικτικό πλαίσιο πάνω στο οποίο το κάθε παιδί δημιουργεί και ελέγχει τις νέες δεξιότητες που αποκτά (Christensen, 2010).

Η ανάπτυξη για τον Vygotsky πραγματοποιείται μέσω της συμμετοχής σε κοινή δράση με άλλους, πολιτισμικά πιο έμπειρους, κατά την οποία τα παιδιά επιλύουν



προβλήματα μαζί με συντρόφους που έχουν περισσότερες δεξιότητες και εμπειρία από εκείνα. Τα παιδιά λειτουργούν μέσα στη ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης που γεφυρώνει το χάσμα ανάμεσα στο επίπεδο που παίζουν ή δρουν μόνα τους και το υψηλότερο δυνατό επίπεδο των ικανοτήτων που μπορούν να επιτύχουν με τη βοήθεια της καθοδήγησης ενός πιο έμπειρου από εκείνα, ενήλικου ή συνομήλικου. Η συμμετοχή σε κοινωνική αλληλεπίδραση με άλλους, προσφέρει στα παιδιά τα κοινωνικά νοητικά εργαλεία που θα χρησιμοποιήσουν στην ανάπτυξη τους (Kazemeini & Rajoheshgar, 2013, Rogoff et al., 1999).

Ο Vygotsky αναγνωρίζει έτσι τη μεγάλη σημασία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης στην ανάπτυξη. Υποστηρίζει ότι η ανάπτυξη των παιδιών δεν είναι ατομική αλλά κοινωνική στη φύση της, αφού βασίζεται στη μεταφορά εμπειριών προς τα παιδιά από αυτούς που τα φροντίζουν. Όπως διατυπώνεται στο Γενικό Γενετικό Νόμο Πολιτισμικής Ανάπτυξης (Vygotsky, 1978, 1987, 1994), κάθε λειτουργία στην κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών γίνεται σε δύο επίπεδα, πρώτα κοινωνικά και μετά ψυχολογικά. Αρχικά δηλαδή, πραγματοποιείται με τη συνδρομή των πιο έμπειρων στο πλαίσιο της κοινωνικής αλληλεπίδρασης για να μπορέσει στη συνέχεια να πραγματοποιηθεί σε καθαρά ατομικό επίπεδο, ως ατομική ψυχολογική λειτουργία, όταν το παιδί αναλάβει σταδιακά τον έλεγχο της λειτουργίας. Παρά την αρχική εξάρτηση από τον έλεγχο και τις εμπειρίες των άλλων, τα παιδιά στη συνέχεια αποκτούν ολοένα και μεγαλύτερη ευθύνη για τη μάθηση τους και τη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες (Steiner & Mahn, 1996), κάτι που βρίσκεται σε αδιάσπαστη ενότητα με την ψυχολογική τους ανάπτυξη.

#### *Οικολογική θεωρία και θεωρία δραστηριοτήτων στην εκπαίδευση (Bronfenbrenner)*

Το οικολογικό σύστημα του Bronfenbrenner αποτελείται από πέντε κοινωνικά οργανωμένα υποσυστήματα τα οποία βοηθούν, υποστηρίζουν και καθοδηγούν την ανθρώπινη ανάπτυξη (Bronfenbrenner, 1994).

Το οικολογικό σύστημα του Bronfenbrenner αποτελείται από δομές που συνδέονται και η μία είναι ενταγμένη μέσα στην άλλη. Η πιο εσωτερική δομή είναι το μικροσύστημα που αποτελεί το πρότυπο των δραστηριοτήτων, των κοινωνικών ρόλων και των διαπροσωπικών σχέσεων που το αναπτυσσόμενο άτομο βιώνει. Στο μικροσύστημα, οι αλληλεπιδράσεις γίνονται πρόσωπο με πρόσωπο και με

συγκεκριμένα συμβολικά, σωματικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά που επιτρέπουν την συμμετοχή των ατόμων που λαμβάνουν μέρος σε όλο και πιο περίπλοκες αλληλεπιδράσεις. Παραδείγματα μικροσυστήματος αποτελούν η οικογένεια, το σχολείο, η ομάδα συνομηλίκων, κ.λπ. (Bronfenbrenner, 1994).

Ακολουθεί το μεσοσύστημα που περιλαμβάνει τις διασυνδέσεις και τις διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα ανάμεσα στα μικροσυστήματα και περιλαμβάνουν τα αναπτυσσόμενα άτομα. Για παράδειγμα, μεσοσύστημα αποτελούν οι σχέσεις που υπάρχουν ανάμεσα στο σχολείο και στην οικογένεια που αποτελούν δύο διαφορετικά μικροσυστήματα σε σχέση όμως πάντα με την ανάπτυξη του παιδιού (Bronfenbrenner, 1994).

Το εξωσύστημα με τη σειρά του, περιλαμβάνει και αυτό τις διασυνδέσεις και τις διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα ανάμεσα στα μικροσυστήματα. Η διαφορά όμως είναι ότι σε αυτή τη δομή υπάρχει και κάποιο μικροσύστημα που δεν αφορά άμεσα την ανάπτυξη του παιδιού. Στο μικροσύστημα αυτό όμως λαμβάνουν χώρα άλλα τεκταινόμενα που την επηρεάζουν. Για παράδειγμα, εξωσύστημα αποτελεί η σχέση του σπιτιού ενός παιδιού και η εργασία του πατέρα του. Παρόλο που το παιδί δεν συμμετέχει στην εργασία του πατέρα του, εντούτοις αυτά που συμβαίνουν σε αυτή μπορούν να επηρεάσουν έμμεσα την ανάπτυξη του (Bronfenbrenner, 1994). Αν ο πατέρας για παράδειγμα, βιώνει άσχημες συνθήκες και προβλήματα στην εργασία, τότε υπάρχει το ενδεχόμενο να μην είναι σε θέση να ασχοληθεί με δραστηριότητες που αφορούν το παιδί του. Επίσης, η απώλεια της εργασίας του πατέρα μπορεί να φέρει το άλλο μικροσύστημα με το οποίο συνδέεται, το σπίτι, σε άσχημη θέση (οικονομικές δυσκολίες, ψυχολογικά προβλήματα, ένταση στις σχέσεις της οικογένειας, κ.ά.) και να δεχτεί επιρροές η ανάπτυξη του παιδιού (σταμάτημα δραστηριοτήτων του παιδιού λόγω οικονομικής αδυναμίας, αδιαφορία προς το ίδιο και τις δραστηριότητες του, κ.ά.).

Το μακροσύστημα αποτελείται από τα πρωταρχικά πρότυπα των προηγούμενων συστημάτων στα πλαίσια ενός πολιτισμού ή πολιτισμικής ομάδας (Bronfenbrenner, 1994). Τα πρότυπα αυτά είναι οι αξίες, οι πεποιθήσεις, οι πρακτικές, οι φορείς της γνώσης, οι υλικοί πόροι, τα έθιμα, ο τρόπος ζωής, οι κίνδυνοι, κ.ά. τα οποία μοιράζονται τα μέλη της πολιτισμικής ομάδας και μεταβιβάζουν στα νεότερα μέλη της ομάδας. Οι πολιτισμικές ομάδες είναι διακριτές όχι μόνο λόγω της ύπαρξής τους σε διαφορετικές κοινωνίες αλλά και σαν ομάδες που υπάρχουν σε συγκεκριμένες κοινωνίες, λόγω των διαφοροποιήσεων που μπορεί να υπάρχουν στην περιοχή, στη

φυλή, στην εθνικότητα και στην κοινωνικό-οικονομική κατάσταση (Tudge et al., 2000). Βέβαια, τέτοια πρότυπα δεν αναπαράγονται απλώς από τα μέλη μιας πολιτισμικής ή κοινωνικής ομάδας αλλά και διαμορφώνονται και τροποποιούνται από αυτά. Έτσι, οι πρακτικές ανατροφής για παράδειγμα, δεν καθορίζονται μονοσήμαντα από παράγοντες όπως η κοινωνική τάξη, αλλά προσδιορίζονται από τους ίδιους τους γονείς ανάλογα με τις επιλογές που έχουν κάνει και τις αποφάσεις που παίρνουν βάσει των γνώσεων, των απόψεων και των εμπειριών τους (Tudge et al., 2000).

Τέλος, ένα ακόμη σύστημα που χρησιμοποιεί ο Bronfenbrenner επεκτείνει το περιβάλλον σε μία τρίτη διάσταση. Παραδοσιακά, στη μελέτη της ανθρώπινης ανάπτυξης το πέρασμα του χρόνου αντιμετωπιζόταν ως συνώνυμο με τη χρονολογική ηλικία. Πλέον όμως, ο χρόνος αντιμετωπίζεται και ως ιδιότητα του περιβάλλοντος ανάπτυξης. Το χρονosύστημα λοιπόν περικλείει τις αλλαγές ή τη συνοχή τους στα χαρακτηριστικά του ανθρώπου με το πέρασμα του χρόνου αλλά και του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο το άτομο αυτό ζει, όπως για παράδειγμα οι αλλαγές στη δομή της οικογένειας, η κοινωνικοοικονομική κατάσταση, κ.ά. (Bronfenbrenner, 1994).

Για τον Bronfenbrenner, οι καθημερινές δραστηριότητες αποτελούν στην ουσία «τις μηχανές της ανάπτυξης». Όταν οι άνθρωποι συμμετέχουν σε αυτές, κατανοούν τι αναμένεται από αυτούς, ποιες δραστηριότητες θεωρούνται σωστές και κατάλληλες και ποιες όχι, ποιος είναι ο αναμενόμενος τρόπος ενασχόλησης με αυτές. Κατανοούν επίσης τον τρόπο και το είδος αλληλεπίδρασης με τους άλλους ανθρώπους. Μέσα από αυτές τις διαδικασίες, τα παιδιά δοκιμάζουν τα ίδια αλλά επίσης αποκομίζουν οφέλη και από την παρατήρηση των άλλων κοινωνικών ρόλων (Tudge et al., 2006).

Από τα παραπάνω, αναδεικνύεται η μεγάλη σημασία των δραστηριοτήτων τόσο στη μάθηση όσο και στην ανάπτυξη των παιδιών. Το κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο διαβιούν και αναπτύσσονται, θέτει λόγω του συστήματος αξιών του, συγκεκριμένους κανόνες και πρότυπα για την ανάπτυξή τους. Οι καθημερινές δραστηριότητες αποτελούν στην ουσία έναν «οδηγό» για τα παιδιά αφού μέσα σε αυτές και με την αλληλεπίδραση που δημιουργείται με άλλους, παιδιά και ενήλικες, κατανοούν τι αναμένεται από εκείνα να πράττουν, τους τρόπους με τους οποίους πρέπει να το κάνουν, καθώς και ποιες πρέπει να είναι οι επαφές και οι σχέσεις τους με τους υπόλοιπους. Ως παραδείγματα των επαφών αυτών καθώς και

των αλληλεπιδράσεων που δημιουργούν, ο Bronfenbrenner αναφέρει τη σχέση γονέα-παιδιού και τη σχέση παιδιού-παιδιού στις δραστηριότητες, κ.ά. (Tudge et al., 2000). Για παράδειγμα, στη σχέση γονέα-παιδιού, συνήθως ο γονέας υποδεικνύει πως πρέπει να συμμετέχει το παιδί στις δραστηριότητες, καθώς και τον τρόπο με τον οποίο πρέπει να διεξάγονται. Το ίδιο ισχύει και για τη σχέση παιδιού-παιδιού που κάποιο αναλαμβάνει το ρόλο του καθοδηγητή στην ουσία.

Οι καθημερινές δραστηριότητες περικλείουν κοινωνικές πρακτικές διότι αποτελούν την ουσία της καθημερινότητας. Όταν τα παιδιά συμμετέχουν σε τέτοιου είδους δραστηριότητες μαζί με άλλους που έχουν περισσότερες δεξιότητες, τα παιδιά κατανοούν μέσω αυτής της επαφής και της αλληλεπίδρασης τι θεωρείται κατάλληλο και τι σωστό μέσα στο πλαίσιο της κουλτούρας στην οποία αναπτύσσονται. Για να γίνει λοιπόν κατανοητή η σημασία των δραστηριοτήτων απαιτείται η προσέγγιση τους μέσω του πολιτισμικού πλαισίου, του οποίου αποτελούν μέρος (Tudge et al., 2000).

Επιπλέον, θα πρέπει να σημειωθεί ότι τα πολιτισμικά πλαίσια έχουν σημαντικές διαφορές ανάμεσα τους όχι μόνο σε διαφορετικές κοινωνίες αλλά και μέσα στην ίδια κοινωνία. Η δραστηριότητα μπορεί να παραμένει η ίδια, όπως για παράδειγμα το παιχνίδι, αλλά να ποικίλλει ο τρόπος διεξαγωγής της από γενιά σε γενιά ακόμα και στην ίδια κοινωνία (Cole & Cole, 2002).

Τα συστήματα του Bronfenbrenner που αναφέρθηκαν παραπάνω, συνιστούν και συνθέτουν το πολιτισμικό πλαίσιο, στο οποίο οι δραστηριότητες λαμβάνουν χώρα. Οι καθημερινές δραστηριότητες λαμβάνουν χώρα στο μικροσύστημα (οικογένεια, σχολείο, ομάδα συνομηλίκων κλπ.) σε αλληλεπίδραση με τα άλλα συστήματα όπως εξηγήθηκε παραπάνω. Ο Bronfenbrenner αποσαφηνίζει ότι η ανάπτυξη του παιδιού δεν λαμβάνει χώρα μόνο σε ένα μικροσύστημα αλλά σε ποικίλα και καθοριστική σημασία έχει η σύνδεση ανάμεσα τους καθώς και με τα υπόλοιπα συστήματα του οικολογικού πλαισίου (Tudge et al., 2000).

Συμπερασματικά, η αναπτυξιακή θεωρία του Bronfenbrenner επικεντρώνεται στο μοντέλο PPCT (ΔΑΠΧ)/ Process-Person-Context- Time (Δραστηριότητα-Άτομο-Περιεχόμενο-Χρόνος). Η δραστηριότητα αποτελεί την πιο σημαντική έννοια. Η ανάπτυξη επιτυγχάνεται μέσω δραστηριοτήτων και συντελείται από τις αλληλοεπιδράσεις ανάμεσα στο άτομο και τους ανθρώπους, τα αντικείμενα και τα σύμβολα που υπάρχουν στο άμεσο περιβάλλον του. Στην περίπτωση των παιδιών αυτό περιλαμβάνει τους γονείς του, τις δραστηριότητες του παιδιού, τις ομάδες

παιχνιδιού, κ.ά. Οι άμεσες δραστηριότητες του παιδιού είναι το επίκεντρο των καθημερινών του δραστηριοτήτων, κατά τη διάρκεια των οποίων το παιδί εμπλέκεται με άλλα παιδιά και αποτελεί μέρος της ανάπτυξης του. Η ανάμειξη και η αλληλεπίδραση του παιδιού με άλλα άτομα κατά τη διάρκεια αυτών των δραστηριοτήτων, και ειδικότερα με αυτά που έχουν αναπτύξει μεγαλύτερες δεξιότητες, βοηθούν το παιδί να κατανοήσει τι θεωρείται αποδεκτό και τι όχι στο πολιτισμικό πλαίσιο που διαβίει και αποτελεί σημαντικό παράγοντα ανάπτυξης (Tudge et al., 2000).

## **2.4. Μετάβαση στην εκπαίδευση**

Η μετάβαση του παιδιού στο νηπιαγωγείο δεν είναι μία εύκολη διαδικασία. Το περιβάλλον με το οποίο έρχεται αντιμέτωπο είναι πρωτόγνωρο και έχει εντελώς διαφορετικά χαρακτηριστικά από αυτά που είχε συνηθίσει. Ειδικότερα, πρέπει να αντιμετωπίσει ενήλικες που ο ρόλος τους είναι διαφορετικός από αυτόν των γονέων του. Επιπλέον, ο νέος χώρος είναι δομημένος διαφορετικά από αυτόν του σπιτιού του και το ίδιο ισχύει και για την οργάνωση. Παράλληλα, η δράση και η λειτουργία εντός αυτού του χώρου διέπεται από συγκεκριμένους κανόνες και έρχεται αντιμέτωπο με τις αλληλεπιδράσεις που δημιουργούνται από τις σχέσεις του με τα άλλα άτομα.

Ένας βασικός παράγοντας που μπορεί να συμβάλλει στη σχολική προσαρμογή του παιδιού προσχολικής ηλικίας, είναι οι σχέσεις που θα αναπτύξει με τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης (Berndt & Ladd, 1989). Οι σχέσεις που το παιδί θα αναπτύξει με τους υπόλοιπους συμμαθητές του είναι καθοριστικής σημασίας αφού θα το βοηθήσουν να προσαρμοστεί αλλά και να αναπτυχθεί παράλληλα, παρέχοντας του συναισθηματικά και γνωστικά εφόδια (Hartup & Sancilio, 1986).

Τα παιδιά που αναπτύσσουν οικειότητα με τα υπόλοιπα παιδιά εντάσσονται πιο εύκολα στο πλαίσιο του νηπιαγωγείου. Σύμφωνα με έρευνα των Ladd & Price (1987), τα νήπια που φοίτησαν σε σχολείο που υπήρχαν παιδιά που ήδη τα γνώριζαν, ανέπτυξαν πιο γρήγορα σταθερές συμπεριφορές με θετικά χαρακτηριστικά. Αντίστοιχη έρευνα των Ladd et al. (1996), κατέδειξε ότι όσο πιο πολλούς φίλους είχαν τα νήπια στο σχολείο και γίνονταν περισσότερο αποδεκτά, τόσο καλύτερη συμπεριφορά επιδείκνυαν και τα ίδια και γίνονταν αγαπητά στους συμμαθητές τους.

Παράλληλα, όσο πιο πολλούς φίλους είχαν τα νήπια που τα βοηθούσαν τόσο περισσότερο τους άρεσε το σχολείο.

Σύμφωνα με τους Ladd & Kochenderfer (1996), οι φιλικές σχέσεις που τα νήπια θα δημιουργήσουν κατά τη διάρκεια της φοίτησης τους στο νηπιαγωγείο θα επηρεάσει και την προσαρμογή τους σε αυτό. Αυτό σημαίνει ότι μία από τις βασικές διαστάσεις της εκπαιδευτικού είναι να προσέχει τις συμπεριφορές που αναπτύσσονται στο πλαίσιο της τάξης και να επεμβαίνει. Στην αντίθετη περίπτωση, εάν ένα νήπιο επιδειξεί αρνητική συμπεριφορά προς τα υπόλοιπα, τότε αναμένεται να μην μπορέσει να προσαρμοστεί και να περιθωριοποιηθεί.

Εκτός όμως από τη σχέση του νηπίου με τα υπόλοιπα, βασική για την προσαρμογή του είναι η σχέση που θα αναπτύξει με την εκπαιδευτικό του λόγω της ισχυρής παρουσίας της στην τάξη. Η συμβολή της νηπιαγωγού είναι καταλυτικής σημασίας, διότι αυτή είναι που ρυθμίζει και επηρεάζει το σύνολο των δραστηριοτήτων του (Howes et al., 1994).

## **2.5. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού**

Η νηπιαγωγός είναι αυτή που θα προσπαθήσει να μεταβάλλει την ανεπιθύμητη ή να ενισχύσει την επιθυμητή συμπεριφορά του νηπίου, ενώ παράλληλα έχει υπό την ευθύνη και τα υπόλοιπα νήπια που αποτελούν την τάξη. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι η σχέση που θα αναπτύξει το παιδί με την νηπιαγωγό του, όπως εξάλλου και με το γονέα του, δεν έχει πάντα τα ίδια χαρακτηριστικά. Η σχέση αυτή μπορεί να χαρακτηριστεί από τρυφερότητα και να είναι στενή αλλά υπάρχει και το ενδεχόμενο να παραμείνει στα όρια της τυπικότητας (Pianta, 1995).

Οι σχέσεις του παιδιού με την νηπιαγωγό αλλά και με τους γονείς, έχουν αποτελέσει το επίκεντρο αρκετών ερευνών (Howes et al., 1994; Howes et al., 1994). Από αυτές έχει καταδειχθεί ότι ασκούν μεγάλη επιρροή και στις σχέσεις που τα νήπια θα αναπτύξουν με τους συνομήλικους τους. Αν το παιδί για παράδειγμα έχει μία καλή σχέση με τη μητέρα του, τότε θα αναπτύξει αντίστοιχα και καλή σχέση με τη νηπιαγωγό του, που με τη σειρά της θα βοηθήσει το παιδί να προσαρμοστεί καλύτερα και να αναπτύξει καλύτερες σχέσεις με τους συμμαθητές του. Αντίστοιχα, τα νήπια που έχουν δεχτεί αρνητική και άσχημη συμπεριφορά από τους γονείς τους,

περιμένουν ότι το ίδιο θα κάνουν και οι εκπαιδευτικοί τους (Lynch & Cicchetti, 1992).

Σύμφωνα με τους Pianta & Steinberg (1992), οι σχέσεις που το νήπιο θα αναπτύξει με την εκπαιδευτικό χαρακτηρίζονται είτε από αμεσότητα, είτε από ανεξαρτησία και σε κάποιες περιπτώσεις και από συγκρούσεις. Οι διαστάσεις αυτές δεν δέχονται επιρροή από παράγοντες όπως η εθνικότητα ή το οικονομικό εισόδημα (Taylor & Machida, 1996).

Τα περισσότερα προβλήματα σχολικής προσαρμογής που θα αντιμετωπίσει ένα νήπιο συνδέονται με τη σχέση που έχει με τη νηπιαγωγό του και τις συγκρούσεις που την χαρακτηρίζουν. Η καλή σχέση του νηπίου με την εκπαιδευτικό λειτουργεί προστατευτικά για το παιδί, ειδικά για αυτά που παρουσιάζουν προβλήματα (Pianta, 1995).

Για τον Piaget, τέσσερις παράγοντες είναι αυτοί που επηρεάζουν τη γνωστική ανάπτυξη. Οι παράγοντες αυτοί είναι η βιολογική ωρίμανση, η εμπειρία με το φυσικό περιβάλλον, η εμπειρία με το κοινωνικό περιβάλλον και η εξισορρόπηση. Με την έννοια της εξισορρόπησης νοείται η βιολογική τάση που υπάρχει στον άνθρωπο να δημιουργεί μία κατάσταση εξισορρόπησης ή προσαρμογής ανάμεσα στις γνωστικές δομές και το περιβάλλον και αποτελεί στην ουσία τον κινητήριο παράγοντα της γνωστικής ανάπτυξης (Schunk, 2012).

Στην περίπτωση της προσχολικής αγωγής, η θεωρία του Piaget είναι σημαντική σε πολλούς τομείς. Το στοιχείο της εξισορρόπησης μπορεί να προκαλέσει την επίλυση των συγκρούσεων που νιώθουν τα παιδιά ανάμεσα σε αυτά που θεωρούν ότι γνωρίζουν και στα γεγονότα που λαμβάνουν χώρα στο περιβάλλον τους ή τις νέες πληροφορίες που αποκτούν. Για να μπορέσουν να αποδεχτούν τη νέα γνώση, τα παιδιά μεταχειρίζονται δύο μηχανισμούς, αυτούς της αφομοίωσης και της προσαρμογής. Στην περίπτωση της αφομοίωσης το παιδί προσαρμόζει την εξωτερική πραγματικότητα και τα νέα δεδομένα στις γνωστικές δομές που ήδη έχει. Αν για παράδειγμα ειπωθεί στο παιδί ότι κάτι είναι μεγαλύτερο ενώ το ίδιο θεωρεί ότι είναι μικρότερο, τότε ή δεν θα το πιστέψει θεωρώντας ότι του είπαν ψέματα ή ότι είναι μία κατάσταση προσωρινή που δεν αναιρεί αυτό που το ίδιο πιστεύει. Από την άλλη, η προσαρμογή θα ακολουθήσει την ακριβώς αντίθετη διαδικασία. Το παιδί θα μεταβάλλει τις γνωστικές δομές που έχει ώστε αυτές να είναι συνεπείς με τα φαινόμενα της εξωτερικής πραγματικότητας και με αυτό τον τρόπο παράγεται νέα γνώση. Η πραγματικότητα μπορεί να γίνει κατανοητή μόνο μέσω της προσαρμογής

στις νέες πληροφορίες που το παιδί λαμβάνει. Συνεπώς, σε αυτή την περίπτωση το παιδί θα αποδεχθεί ότι αυτό που του λένε ότι είναι μεγαλύτερο είναι όντως και θα γενικεύσει την πληροφορία αυτή και σε άλλα δεδομένα (Schunk, 2012).

Ενώ η θεωρία του Piaget χρησιμοποιεί τους μηχανισμούς της προσαρμογής και της αφομοίωσης, σε αυτή του Vygotsky χρησιμοποιούνται οι μηχανισμοί της ταξινόμησης και της εκδήλωσης. Το παιδί της προσχολικής ηλικίας δεν είναι σε θέση να αναπτύξει αυτόματα και άμεσα τη λογική σκέψη που απαιτείται για νοητικές διαδικασίες. Έτσι, το παιδί μπορεί να καταλαβαίνει για παράδειγμα την διαφορά ύψους που υπάρχει σε αυτό αναλογιζόμενο ότι ήταν πιο κοντό στο παρελθόν αλλά δεν μπορεί να ταξινομήσει άλλα παιδιά με κριτήριο το ύψος τους. Αδυνατούν στην πραγματικότητα να κατανοήσουν ότι τα αντικείμενα και τα υποκείμενα έχουν μία σειρά ιδιοτήτων που τα διαφοροποιούν το ένα από το άλλο στο πλαίσιο μίας ευρύτερης ομάδας. Αυτό δεν οφείλεται μόνο στην έλλειψη γνώσης αλλά και στην έλλειψη του κατάλληλου νοητικού πλαισίου που απαιτείται για την οργάνωση της γνώσης τους. Θα πρέπει συνεπώς μέσω των δραστηριοτήτων στις οποίες εμπλέκονται τα παιδιά να οπτικοποιούνται οι λογικές έννοιες και σχέσεις χωρίς να απαιτείται μεγάλη λεκτική επεξήγηση. Με τη χρήση λοιπόν εξωτερικών παραγόντων, τα παιδιά αναπτύσσουν τους κατάλληλους γνωστικούς και νοητικούς μηχανισμούς (Dolya, 2010).

Μία ομοιότητα που παρουσιάζουν οι θεωρίες του Piaget & του Vygotsky είναι αυτή της πρακτικής μάθησης μέσω της αλληλεπίδρασης με συνομήλικα άτομα, κάτι που στην προσχολική αγωγή επιτυγχάνεται κυρίως μέσω των κοινών δραστηριοτήτων και του παιχνιδιού (Blake & Pope, 2008). Τη σημασία του παιχνιδιού τονίζει και ο Vygotsky σημειώνοντας όμως ότι σε αυτό, το παιδί εφαρμόζει τα μέσα και τα σύμβολα που του έχει μεταφέρει το πολιτισμικό του περιβάλλον. Μέσα από το παιχνίδι, που ο Vygotsky θεωρεί ως την πιο σημαντική αναπτυξιακή διαδικασία στην

προσχολική ηλικία και χρησιμοποιείται και στο πλαίσιο της κινητικής ανάπτυξης, το παιδί δρα μέσω της φαντασίας του, δημιουργεί καταστάσεις, προθέσεις και άλλα χαρακτηριστικά που θα τα αντιμετωπίσει και στην πραγματική ζωή και η καθοδήγηση του εκπαιδευτικού μπορεί να είναι καταλυτική για τις δεξιότητες που θα αναπτύξει. Για παράδειγμα, αν το παιδί παίζει με κύβους και δημιουργεί διάφορες κατασκευές, το πόσο θα επεκτείνει το παιχνίδι αυτό εξαρτάται από την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού του. Αυτός μπορεί να το καθοδηγήσει ώστε να μη δημιουργήσει ένα απλό οικοδόμημα στο παιχνίδι του αλλά αντίθετα να δημιουργήσει ένα ολόκληρο



τετράγωνο, μία γειτονιά, ή μία ολόκληρη πόλη. Σε αυτή την περίπτωση, ο εκπαιδευτικός ή οποιοσδήποτε άλλος ενήλικος καθοδηγεί το παιδί στο παιχνίδι του, αποτελεί έναν πνευματικό διαμεσολαβητή ο οποίος παρέχει στο παιδί τα απαραίτητα νοητικά σύμβολα και μέσα, ώστε να δει με διαφορετικό τρόπο από αυτόν που κοιτάζε πριν ένα απλό παιχνίδι όπως οι κύβοι, που μέσω της καθοδήγησης αποκτούν μία νέα έννοια (Gordon & Browne, 2011).

Από τα παραπάνω διαφαίνεται ότι παρά τις διαφορές τους, και οι δύο θεωρίες μπορούν να αποτελέσουν σημαντικό μέσο στα χέρια ενός εκπαιδευτικού προσχολικής αγωγής. Με τη χρήση της θεωρίας του Piaget στην τάξη, οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές μπορούν να επωφεληθούν με διάφορους τρόπους. Οι εκπαιδευτικοί πρώτα απ' όλα αναπτύσσουν καλύτερη κατανόηση της σκέψης των μαθητών. Μπορούν επίσης να ευθυγραμμίσουν τις στρατηγικές διδασκαλίας με το γνωστικό επίπεδο των μαθητών τους, έτσι όπως τα υποδεικνύει ο Piaget. Ο στόχος τους θα είναι να βοηθήσουν το άτομο να κατασκευάσει τη γνώση και να αποκτήσουν την ικανότητα να κατανοούν πώς ορισμένα χαρακτηριστικά ενός πράγματος μπορεί να αλλάζουν, ενώ άλλα παραμένουν τα ίδια. Με άλλα λόγια, συνειδητοποιούν ότι ακόμα κι αν ένα αντικείμενο μπορεί να αλλάξει σωματικά, ορισμένα από τα χαρακτηριστικά του παραμένουν τα ίδια. Για παράδειγμα, αν ο εκπαιδευτικός δώσει στους μαθητές του πλαστελίνη και τους πει να την πλάσουν, το σχήμα της μπορεί αλλάξει αλλά το χρώμα της θα παραμείνει το ίδιο. Η διατήρηση του σταθερού στοιχείου, του χρώματος δηλαδή, προσδιορίζει τις σχέσεις και κάνει κατανοητές τις φυσικές και αφηρημένες πληροφορίες (Blake & Pope, 2008).

Από την άλλη, ο εκπαιδευτικός που χρησιμοποιεί τη θεωρία του Vygotsky δημιουργεί μέσα στην τάξη του μικρές ομάδες με στόχο τη συνεργατική μάθηση, την ομαδική επίλυση των προβλημάτων, την ενίσχυση της μάθησης, κ.ά. Απαραίτητο στοιχείο είναι η ύπαρξη ενός ενήλικα που παρέχει βοήθεια, που επιτρέπει σε ένα παιδί να λύσει ένα πρόβλημα, να πραγματοποιήσει μια εργασία ή να επιτύχει κάποιο στόχο που παρά τις προσπάθειες του, δεν θα το κατάφερνε χωρίς βοήθεια. Η χρήση της γλώσσας και της κοινής εμπειρίας είναι απαραίτητη σε αυτές τις δραστηριότητες προκειμένου να αποτελέσουν εργαλείο μάθησης. Η θεωρία του Vygotsky στην ουσία προωθεί ουσιαστικές και παραγωγικές δραστηριότητες συνεργασίας στις οποίες πρέπει να ασχολούνται οι μαθητές αλλά και οι εκπαιδευτικοί. Η μάθηση με αυτό τον τρόπο μπορεί να προκύψει μέσα από το παιχνίδι, την επίσημη διδασκαλία, ή την εργασία μεταξύ ενός μαθητή και ενός πιο έμπειρου μαθητή. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει

ενεργά να βοηθούν και να προωθούν την ανάπτυξη των μαθητών τους, έτσι ώστε οι μαθητές να μπορούν να αναπτύξουν τις δεξιότητες που χρειάζονται για να ενταχθούν πλήρως κοινωνικά (Blake & Pope, 2008).

Στο παραπάνω πλαίσιο, οι βασικές ικανότητες που επιδιώκεται στο νηπιαγωγείο να επιτευχθούν μέσω των δραστηριοτήτων φυσικής αγωγής είναι:

1. Η ανάπτυξη της αδρής κινητικότητας και η εξάσκηση και η τελειοποίηση των βασικών κινητικών τους προτύπων («Τα παιδιά ενθαρρύνονται να συμμετέχουν σε παιχνίδια ομαδικά, ατομικά, παραδοσιακά, ελεύθερα και οργανωμένα στην αυλή και στην τάξη του Νηπιαγωγείου και να βιώνουν θετικά τη συμμετοχή τους. Να παίρνουν μέρος σε ασκήσεις ψυχοκινητικής και μουσικοκινητικής αγωγής, σε προσαρμοσμένες αθλοπαιδιές και άλλες δραστηριότητες (π.χ. να σκαρφαλώνουν, να πηδούν, να χορεύουν, να τρέχουν κ.ά.). Να ανταποκρίνονται με την κίνηση σε ένα ερέθισμα (π.χ. να κινούνται στον ρυθμό της μουσικής, να χορεύουν μιμούμενα τις κινήσεις των άλλων, να επαναλαμβάνουν απλές συνθέσεις κινήσεων κ.ά.)»).

2. Η ψυχαγωγία τους με διάφορα κινητικά παιχνίδια και η ανάπτυξη της σωματογνωσίας τους («Να επιδεικνύουν βασικές κινητικές δεξιότητες όταν παίζουν, (π.χ. να τρέχουν, να πηδούν και να περπατούν σε διάφορους ρυθμούς κ.ά.). Να επιδεικνύουν βασικές δεξιότητες όταν χρησιμοποιούν και μοιράζονται το υλικό, όπως μπάλες, σκοινιά, στεφάνια κ.ά. (π.χ. να τρέχουν, να πηδούν και να χοροπηδούν στο ένα πόδι κρατώντας ένα σκοινί ή μια μεγάλη μπάλα, να κινούν και να σταματούν μια μπάλα με τα χέρια ή τα πόδια, να την κλωτσούν, να την κυλούν, να την πετούν κ.ά.). Να εκτελούν βασικές κινήσεις με ολόκληρο το σώμα τους (π.χ. να αναρριχώνται, να εξερευνούν τρόπους για να μετακινούν το βάρος του σώματός τους από το ένα μέρος στο άλλο κ.ά.). Να ανακαλύπτουν τρόπους με τους οποίους μπορεί να κινείται το σώμα τους στο χώρο (π.χ. να κινούνται σε σχέση με τους άλλους και να αντιλαμβάνονται τον προσωπικό τους χώρο και το χώρο των άλλων) και τρόπους με τους οποίους το σώμα μπορεί να παίρνει διάφορα σχήματα (π.χ. δημιουργούν διαφορετικά σχήματα με το σώμα σε σχέση με το έδαφος, ακουμπώντας και τα δυο χέρια στο έδαφος, το ένα χέρι και το κεφάλι, όλο το σώμα κ.ά.) Να ανακαλύπτουν τρόπους με τους οποίους μπορεί να κινείται το σώμα στο χώρο ( π.χ. μόνοι ή κρατώντας και κάποιον άλλον )και τρόπους με τους οποίους μπορεί το σώμα να παίρνει διάφορα σχήματα (π.χ. ακουμπώντας τα πόδια και το ένα χέρι στο έδαφος ή το ένα χέρι και το ένα πόδι, ή μόνο την κοιλίτσα, ή την πλάτη και το κεφάλι κ.ά.)»).

3. Η ανάπτυξη της σωματικής τους δραστηριότητας και της προαγωγής της υγείας τους. («Τα παιδιά ενθαρρύνονται να εκφράζουν με διαφορετικές κινήσεις του σώματος μια ιδέα (π.χ. με αυτοσχεδιασμούς, παντομίμα, μουσικοκινητική κ.ά.) και να χρησιμοποιούν το υλικό με πολλούς τρόπους (π.χ. κυλούν τα στεφάνια, πηδούν μέσα και έξω, κάνουν χούλα χουπ, χρησιμοποιούν τις κορίνες για να ορίζουν αποστάσεις ή τις τοποθετούν στη σειρά και τις στοχεύουν με τη μπάλα κ.ά.). Ασκούνται στο να αντιλαμβάνονται τις οδηγίες που τους δίνονται καθώς και τη γλώσσα που χρησιμοποιείται στα παιχνίδια (π.χ. κινήγι, μοίρασμα της μπάλας). Να αναγνωρίζουν και να ονομάζουν ορισμένα παιχνίδια και σπορ, υλικό και εξοπλισμό (π.χ. μπάσκετ, κολύμπι, ακόντιο κ.ά.). Να αναγνωρίζουν και να περιγράφουν πώς οι σωματικές δραστηριότητες επιδρούν στο σώμα (π.χ. λαχανιάζουν, ζεσταίνονται κ.ά.) και να κατανοούν τους τρόπους με τους οποίους το σώμα μπορεί να επανέλθει στο φυσιολογικό του ρυθμό μετά την άσκηση (π.χ. χαλάρωση, ξεκούραση, σωστή τροφή κ.ά.)»).

4. Την ανάπτυξη της αποδοχής της τήρηση κανόνων ασφαλείας και κατάλληλης διαχείρισης του εκπαιδευτικού υλικού («Να γνωρίζουν και να εφαρμόζουν απλά μέτρα προστασίας από τυχόν ατυχήματα και να αποφεύγουν πράξεις που μπορεί να τα βλάψουν (π.χ. υποδεικνύουν ασφαλή μέρη για παιχνίδι, ακολουθούν τις οδηγίες χρήσης του υλικού, αποφεύγουν να πίνουν κρύο νερό μετά την άσκηση ή να αθλούνται με ακατάλληλα ρούχα και παπούτσια κ.ά.). Ενθαρρύνονται να ζητούν βοήθεια όταν τη χρειάζονται και να προσφέρουν τη δική τους όταν τη χρειάζονται οι άλλοι. Ασκούνται στο να εκφράζουν τις ανάγκες και τις επιθυμίες τους με κατάλληλο τρόπο και να προσπαθούν να ελέγχουν το θυμό τους. Να τηρούν κανόνες και να ακολουθούν οδηγίες»).

5. Η ανάπτυξη θετικών στάσεων για συνεργασία, αλληλοαποδοχή και υποστήριξη («Να αναγνωρίζουν την ανάγκη να συνεργάζονται με τους άλλους (π.χ. αποφασίζουν να μοιράσουν το υλικό κ.ά.). Να περιγράφουν τις ικανότητές τους και τις ικανότητες των άλλων (π.χ. ο Γιάννης μπορεί να πηδάει μακρύτερα, ενώ ο Νίκος πετάει την μπάλα ψηλότερα)»).

6. Η αντίληψη της έννοιας της ολυμπιακής ιδέας και τη σημασία των αθλητικών διοργανώσεων («Να έρχονται σε επαφή, μέσα από διηγήσεις μύθων, ιστοριών ή από επίκαιρα γεγονότα, με την ολυμπιακή ιδέα και την αθλητική παράδοση. Να ενδιαφέρονται να συμμετέχουν σε παιχνίδια-αγώνες (π.χ. αγώνες δρόμου, απλές σκυταλοδρομίες κ.ά.) και να προσπαθούν να νικήσουν. Να ασκούνται στο να

αποδέχονται την ήττα όταν χάνουν (π.χ. κατασκευάζουν μετάλλια για τους νικητές και επαίνους για τους συμμετέχοντες)» (ΔΕΠΠΣ).

## 2.6. Φυσική αγωγή και τέχνη

Η φυσική αγωγή και ο αθλητισμός γενικότερα φαίνεται ότι παρουσιάζει κοινά χαρακτηριστικά με την τέχνη. Αυτό διαφαίνεται και από το γεγονός ότι παρά τα διαφορετικά επιμέρους χαρακτηριστικά που μπορεί να έχουν, οι άνθρωποι που παρακολουθούν τα αθλητικά γεγονότα, παρακολουθούν επίσης και καλλιτεχνικά (Montgomery & Robinson, 2006).

Η σχέση της φυσικής αγωγής με την τέχνη αντανακλάται και από τα αποτελέσματα, και κυρίως τα σωματικά, που προκύπτουν από την ενασχόληση με διαφορετικές μορφές τέχνης.

Ο χορός αποτελεί μία από τις πιο δημιουργικές μορφές παιδείας, σύμφωνα με το ρητό «*νους υγιής εν σώματι υγείη*». Ο χορός για παράδειγμα, ευνοεί την ανάπτυξη του σώματος, την σωστή στάση του καθώς αποδίδει και στην κίνηση χάρη και ρυθμό (Wong et al., 2001).

Το ίδιο ισχύει και για το χορό με στοιχεία πρωτόγονης έκφρασης. Η θεματολογία του αντλείται από την «πρωτόγονη ζωή», από τη ζωή κοντά στη φύση, από το θάρρος του ανθρώπου απέναντι στη φύση, από το κυνήγι των ζώων, από το πέταγμα του πουλιού στον ουρανό, από την κίνηση των φυκιών μέσα στη θάλασσα, από το φύσημα του ανέμου. Μία θεματολογία που επαναφέρει τον άνθρωπο στις ρίζες του, που του υπενθυμίζει την ανθρώπινη φύση του, την καταγωγή του, αλλά και την πρωτογενή σχέση με τη μητέρα, καθώς ανάμεσα στη γη και στη μητέρα υπάρχει μία συμβολική ταύτιση, ως η πρώτη «γη τροφής» για το παιδί (Schott-Billmann, 1995). Μία επιστροφή που αποτελεί επιτακτική ανάγκη για το σημερινό άνθρωπο, ο οποίος χάνει όλο και περισσότερο την επαφή του με τη φύση, με τα ένστικτά του, με την επαφή του με τους άλλους ανθρώπους και απομονώνεται στον εαυτό του (Serpa, 2010).

Βασικό στοιχείο του αποτελεί επίσης η απλοποίηση. Η απλοποίηση είναι μία τάση απογύμνωσης που φτάνει στο μινιμαλισμό. Στην τέχνη του πριμιτιβισμού δηλαδή, δεν υπάρχει πιστή απεικόνιση του μοντέλου, αλλά με καθαρές γραμμές, συμμετρίες και αντιθέσεις, αφαιρούνται οι λεπτομέρειες και εμφανίζεται η κρυμμένη

δομή, η πηγή της κίνησης, η ουσία, το περιεχόμενο. Οι κινήσεις λοιπόν, είναι απλές και επομένως εύκολες να αναπαραχθούν, κάτι που επιτρέπει την εύκολη πρόσβαση του ατόμου στην κίνηση και επομένως στην ένταξη στην ομάδα. Πρόκειται για ένα χορό για όλους χωρίς διακρίσεις, χωρίς ωστόσο το άτομο να χάνει την ταυτότητά του μέσα στην ομάδα, αλλά αντίθετα βρίσκει τη θέση του, καθώς η μη ρεαλιστική απεικόνιση του μοντέλου αφήνει περιθώρια προσωπικής ερμηνείας και έκφρασης (Schott-Billmann, 1995).

Ο ρυθμός στην τεχνική της πρωτόγονης έκφρασης δίνεται μέσα από το αφρικάνικο κρουστό «djembe». Ο ρυθμός του τυμπάνου ξυπνά αρχαϊκές αισθήσεις, όπως το χτύπο της καρδιάς που αντιλαμβάνεται το έμβρυο ήδη μέσα στην κοιλιά της μητέρας, το ρυθμό της αναπνοής, το ρυθμό των κινήσεων του νανουρίσματος, ακόμα και το ρυθμό των πρώτων φράσεων της μητέρας. Όλα στη ζωή έχουν ρυθμό, επομένως στην τεχνική της πρωτόγονης έκφρασης η θεραπευτική λειτουργία της χρήσης του ρυθμού, έγκειται στην επαναφορά της χαμένης ισορροπίας και επομένως στο να ζει κάποιος καλύτερα στο χρόνο, στο χώρο, στο σώμα (Schott-Billmann, 1995).

Το μεγαλύτερο μέρος της κινητικής δραστηριότητας στην προσχολική αγωγή γίνεται μέσω του παιχνιδιού με το οποίο επιτυγχάνονται και οι στόχοι της φυσικής αγωγής.

Στο παρελθόν το παιχνίδι θεωρούνταν αποκλειστικά ψυχαγωγική δραστηριότητα λόγω της διασκέδασης που παρείχε στα παιδιά. Σαφώς και τα παιδιά κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού γελάνε και διασκεδάζουν αλλά δεν γελάνε σε όλες τις δραστηριότητες αφού σε κάποιες από αυτές υιοθετούν και πιο σοβαρούς ρόλους και δραστηριότητες (Χουϊζίνκα, 1989).

Για να είναι εφικτός ο προσδιορισμός της σχέσης του παιχνιδιού με τον πολιτισμό, πρέπει να αποσαφηνιστεί ότι αποτελεί μία ακούσια δραστηριότητα. Το αντίθετο, δηλαδή μία υποχρεωτική συμμετοχή σε ένα παιχνίδι, από μόνο του καταργεί την έννοια του και πλέον δεν αποτελεί παιχνίδι. Άρα το παιχνίδι προϋποθέτει και ενσωματώνει την έννοια και την αίσθηση της ελευθερίας. Η ελευθερία αυτή δεν αναιρείται ούτε στις περιπτώσεις των μικρών παιδιών που θεωρείται ότι δεν έχουν την νοητική ανάπτυξη για να το αντιληφθούν και θεωρείται ότι παίζουν λόγω ενστίκτου. Και σε αυτές τις περιπτώσεις όμως υπάρχει η έννοια της ελευθερίας αφού το παιδί παίζει για την απόλαυση του και η απόλαυση υπερέχει όλων των κοινωνικών κανόνων που μπορεί να υπάρχουν (Χουϊζίνκα, 1989).

Το πρώτο κύριο χαρακτηριστικό του παιχνιδιού συνεπώς είναι η ελευθερία. Το δεύτερο χαρακτηριστικό του είναι ότι το παιχνίδι ξεφεύγει από τους κανόνες της «κανονικής» ζωής. Το παιχνίδι αποτελεί μία προσωρινή σφαίρα δραστηριότητας με δικές του προσωπικές διατάξεις που ξεφεύγουν από τις κανονικές. Το παιδί όταν παίζει και δημιουργεί και μία άλλη «πραγματικότητα», γνωρίζει ότι αυτή δεν είναι αληθινή αλλά αυτό βέβαια δεν σημαίνει ότι δεν το αντιμετωπίζει με σοβαρότητα (Χουϊζίνκα, 1989).

Το παιχνίδι είναι στενά συνδεδεμένο με την αγωγή του παιδιού και την παιδαγωγική αφού η χρήση του επιτρέπει στο παιδί να αναπτύσσεται με την χρήση σημαντικών αρχών, όπως για παράδειγμα η αυτοδιάθεση, που δεν περιλαμβάνεται στην εκπαίδευση στην οποία πρέπει να τηρεί κανόνες (Πανταζής, 1999).

Στην προσχολική ηλικία τα παιχνίδια που απευθύνονται στα παιδιά έχουν σκοπό την ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων. Μέσω των παιχνιδιών και διασκεδάζοντας τα παιδιά μπορούν να μάθουν βασικές έννοιες οι οποίες αργότερα θα τους φανούν ιδιαίτερα χρήσιμες κατά τη μετάβαση τους στο σχολείο αφού θα τους βοηθήσουν καλύτερα στη μάθηση, όπως η κινητικότητα, ο προσανατολισμός στο χώρο και το χρόνο, κ.λ.π. (Ντωγιόν, 1981).

Για παράδειγμα, ένα από τα παιχνίδια που απευθύνονται σε αυτή την ηλικία έχει ως στόχο τα παιδιά να κάνουν ισορροπία με κλειστά μάτια ώστε να αποκτήσουν εμπιστοσύνη το ένα με το άλλο και να συνεργάζονται μεταξύ τους. Δύο άλλα παιχνίδια σχεδιασμένα γι' αυτή την ηλικία έχουν ως στόχο τη χαλάρωση του σώματος μέσω της χρήσης μουσικής ενώ ένα άλλο που ονομάζεται Μαριονέτες έχει ως στόχο τα παιδιά να αποκτήσουν έννοιες προσανατολισμού όπως μπροστά, πίσω, αριστερά, δεξιά, κ.λ.π. (Τζόπε- Στένγκλε, 1997).

Το ομαδικό παιχνίδι των παιδιών προσχολικής ηλικίας μπορεί να έχει τις εξής μορφές:

- Το ενεργητικό παιχνίδι
- Το μιμητικό παιχνίδι
- Το παιχνίδι με τις λέξεις (Ουίν & Πόστερ, 1980).

Μία άλλη ταξινόμηση των παιχνιδιών που κάνει ο Θεόφραστος Γέρος (1984) είναι η κάτωθι:

1. Κληρονομικά παιχνίδια (κυνήγι, πόλεμος περιπέτεια)

2. Μιμητικά παιχνίδια (παιχνίδια κοινωνικής επιβίωσης, μεταμορφώσεις πραγμάτων, μετεμψύχωση παιχνιδιών, δημιουργία φανταστικών παιχνιδιών, δραματοποίηση).

Η παραπάνω κατηγοριοποίηση είναι αυτή που προτείνεται από τον Querat. Ο Piaget με την σειρά του κάνει μία άλλη κατηγοριοποίηση η οποία είναι η εξής:

1. Πρακτικά παιχνίδια χωρίς σύμβολα (κινητικοαισθητικά, μαζεύω και καταστρέφω διάφορα αντικείμενα, μίμηση περπατησιάς, ερωτήσεις για διάφορα πράγματα χωρίς σκοπό, λειτουργικές ασκήσεις)

2. Συμβολικά παιχνίδια (αναπαράσταση αντικειμένων, δραματοποίηση)

3. Παιχνίδια με κανόνες (προϋπόθεση η ύπαρξη κοινωνικών σχέσεων και η επαφή με τα άλλα παιδιά) (Γέρος, 1984).

Το παιχνίδι προσποίησης και ο τρόπος που τα παιδιά αντιδρούν και εκφράζονται μέσω αυτού είναι ιδιαίτερα σημαντικός. Η διυποκειμενικότητα ορίζεται ως η κοινή αντίληψη ανάμεσα σε αυτούς που μετέχουν σε μία δραστηριότητα. Η επίτευξη της πραγματοποιείται μέσα από το παιχνίδι προσποίησης. Εκπορεύεται μέσω της επικοινωνίας, η οποία είναι απαραίτητη ώστε να βρεθεί το κοινό σημείο που θα επικεντρωθεί η προσοχή. Αυτό το κοινό σημείο χρησιμεύει ως σημείο εκκίνησης για την δραστηριότητα που θα συμμετέχουν όλοι. Τα παιδιά θα εντοπίσουν ποιο είναι το θέμα ή η έννοια που τους ενδιαφέρει να αναπαραστήσουν και με ποιο τρόπο θα το χειριστούν και θα το επεκτείνουν. Αφού συμφωνήσουν στο θέμα, θα πρέπει να συμφωνήσουν και στο τρόπο επικοινωνίας που θα επιλέξουν ώστε να λειτουργήσει η διαδικασία. Η αποδοχή της συμμετοχής σημαίνει και αποδοχή της επικοινωνίας που θα χρειαστεί. Σε αυτή τη περίπτωση δεν υπάρχει αμφισβήτηση των ρόλων και των μηχανισμών που θα χρειαστούν για την επίτευξη του σκοπού (Goncu, 1999).

Για να μπορέσει όμως η διυποκειμενικότητα να επιτευχθεί, είναι απαραίτητο να λειτουργήσει η διεργασία της πρόληψης, η οποία συμπεριλαμβάνει δύο βασικές αρχές:

- Την προϋπόθεση ότι ο διάλογος που θα λάβει χώρα μεταξύ των συμμετεχόντων θα είναι ειλικρινής, ώστε να εκφραστεί η επιθυμία κατανόησης του ενός από τον άλλο.

- Ο ομιλητής κατά τη διαδικασία του διαλόγου θα πρέπει να έχει κάποια γνώση επί του θέματος, ώστε όταν εκφραστεί και ο ακροατής, συμπληρώσει τα κενά ή προβεί σε διορθώσεις, το τελικό αποτέλεσμα να καταλήγει στην υιοθέτηση της

άποψης του ομιλητή. Σ' αυτή τη περίπτωση η επικοινωνία που έχει διεξαχθεί θεωρείται επιτυχημένη (Goncu, 1999).

Οι ρόλοι του ομιλητή και του ακροατή αναλαμβάνονται εναλλάξ από όλους τους συμμετέχοντες. Με αυτό τον τρόπο κατά τη διάρκεια της επικοινωνίας και της αλληλεπίδρασης ο καθένας παρέχει τις δικές του γνώσεις και διδάσκεται από τις γνώσεις των άλλων δημιουργώντας μία διαδικασία ανταλλαγής γνώσεων, συνεργαζόμενοι μεταξύ τους.

Από τη στιγμή που τα παιδιά συμφωνούν να συμμετάσχουν στο παιχνίδι προσποίησης, πρέπει μέσω της επικοινωνίας, κάποια από αυτά να υποχωρήσουν σε κάποιες απόψεις που εκφράζονται από κάποια άλλα παιδιά, ώστε να συμφωνήσουν σε μία κοινή αντίληψη για την αναπαράσταση του γεγονότος που τα ενδιαφέρει. Αυτή η αντίληψη που θα συμφωνηθεί από τα παιδιά ονομάζεται σενάριο και αποτελεί μία δομή των γνώσεων που εξέφρασαν, μετά από συμφωνία, σχετικά με την αναπαράσταση. Με αυτή τη διαδικασία φανερώνεται η ικανότητα των παιδιών, η οποία εξελίσσεται συνεχώς, να βρίσκουν τα κοινά τους σημεία στις εμπειρίες τους (Dunn, 1999).

Η συμφωνία για το κοινό σημείο και το κοινό τρόπο αναπαράστασης δεν είναι αρκετή για να πραγματοποιηθεί το παιχνίδι. Πρέπει τα παιδιά να κατανοήσουν ότι η διαδικασία και το νόημα που πρόκειται ν' αποδοθεί μέσα από αυτή δεν είναι κυριολεκτικό, δηλαδή ότι όταν συμφωνούν να αποδώσουν κάποιους ρόλους, δεν σημαίνει ότι αυτοί οι ρόλοι και ο τρόπος που θα εκφραστούν υπάρχουν και στη πραγματικότητα. Αυτή η κατανόηση ονομάζεται μεταεπικοινωνία. Αποτελεί τη μορφή επικοινωνίας η οποία εκφράζει την αλλαγή από το μη-παιχνίδι στο παιχνίδι και αποτελεί το ερμηνευτικό πλαίσιο του παιχνιδιού για τη δραστηριότητα (Goncu, 1999).

Τα κίνητρα για μάθηση στα παιδιά γεννιούνται μέσω των ευχάριστων δραστηριοτήτων γιατί με αυτό τον τρόπο δεν τις ξεχνούν και τις θεωρούν επιτυχημένες (Phillips, 1993). Τα δύο αυτά συστατικά, δηλαδή την αίσθηση ότι η δραστηριότητα είναι ευχάριστη και επιτυχημένη, δημιουργεί η δραματοποίηση των παραμυθιών. Με τη δραματοποίηση τα παιδιά είναι σε θέση να ανοιχτούν, να πειραματιστούν, να αισθανθούν άνετα και χαλαρά και όχι συναισθηματικά πιεσμένα ή ανασφαλή. Είναι η ιδανική μέθοδος ώστε το παιδί να αυτοσχεδιάσει και παράλληλα να υιοθετήσει νέες συμπεριφορές και ιδέες. Μέσω της δραματοποίησης, το παιδί έχει την ευκαιρία να αναπτύξει πολλές και διαφορετικές δεξιότητες όπως να καταλαβαίνει



τη θέση των άλλων, να μάθει να συνεργάζεται αρμονικά, να αναπτύξει τις δημιουργικές και κριτικές διαστάσεις της σκέψης του, ενώ παράλληλα αναπτύσσει τις γλωσσικές και μη γλωσσικές του δεξιότητες. Σίγουρα, ένα από τα πιο βασικά συστατικά της δραματοποίησης είναι το σώμα των παιδιών. Με οδηγό αυτό, μέσω της δραματοποίησης, τα παιδιά μαθαίνουν ποιες δυνατότητες έχει το σώμα τους, αλλά παράλληλα μαθαίνουν το σωστό χειρισμό του τόπου και του χρόνου, αποκτούν εμπειρίες μέσω της βίωσης τους, και πολύ σημαντικό είναι ότι εκτονώνονται και χαίρονται. Τα παραμύθια λοιπόν μπορούν να ζωντανέψουν μέσα από την κίνηση των παιδιών ως πυρήνας αυτής της διαδικασίας (Li-Yu Chang, 2009).

Μία από τις μορφές παιδαγωγικού παιχνιδιού είναι και το θεατρικό παιχνίδι. Το θεατρικό ή δραματικό παιχνίδι είναι ο συνδυασμός της θεατρικής έκφρασης και επικοινωνίας με το παιχνίδι. Είναι παιχνίδι και κατά συνέπεια το κάθε παιδί που συμμετέχει πρέπει να αισθάνεται τη χαρά του να παίζει. Αυτή είναι και η επιβεβαίωση του όρου. Αν σε κάποιο από τους συμμετέχοντες παύει να λειτουργεί το στοιχείο της ευχαρίστησης τότε η διαδικασία διακόπτεται. Όπως και σε κάθε παιχνίδι άλλωστε, το θεατρικό παιχνίδι εμπεριέχει κάποιους κανόνες. Από το θέατρο δανείζεται την οριοθέτηση του χώρου και του χρόνου. Ο χώρος πρέπει να είναι συγκεκριμένος και το παιδί να κατανοεί ποιες ώρες πρέπει να παίζει και ποιες ώρες πρέπει να παρακολουθεί. Από το θέατρο προέρχεται επίσης και ο κανόνας που υποχρεώνει το παιδί να παίζει για τους άλλους, τους συμπαίχτες του και τους θεατές (Faure & Lascar, 2001).

Το θεατρικό παιχνίδι δεν στηρίζεται σε συγκεκριμένο κείμενο αλλά στον αυτοσχεδιασμό προτεινόμενων καταστάσεων. Σε αυτούς τους αυτοσχεδιασμούς, κυρίαρχο ρόλο διαδραματίζουν το θέμα, η κίνηση, ο μορφασμός και λιγότερο ο λόγος. Με αυτό τον τρόπο, το παιδί μέσα από την απελευθέρωση της φαντασίας του, την αλληλεπίδραση μέσα στην ομάδα και την ευαισθητοποίηση που ακολουθεί τις προηγούμενες διαδικασίες, μπορεί να ανακαλύψει τις δυνατότητες έκφρασης που έχει και να τις αξιοποιήσει. Το παιδί μέσα από τη δυναμική της ομάδας ανακαλύπτει μόνο του τις ανάγκες του και χωρίς να δέχεται αυταρχικούς περιορισμούς από τους ενήλικες, το αποτέλεσμα έρχεται αβίαστα. Το παιδί έχει διπλό ρόλο μέσα σε αυτή τη διαδικασία. Ο ένας ρόλος είναι ότι κατανοεί τους άλλους και οικειοποιείται τον κόσμο. Ο άλλος ρόλος έγκειται στο γεγονός ότι το παιδί με τη βοήθεια της φαντασίας του και της έκφρασης του, αφού πρωταρχικά αναπλάθει την πραγματικότητα, παρεμβαίνει μέσω της δημιουργίας του σε καταστάσεις, οριοθετώντας τις με το δικό

του προσωπικό στοιχείο, χωρίς να συντρέχει ο κίνδυνος της αξιολόγησης, της κριτικής και της απόρριψης λόγω του περιβάλλοντος του οποίου βρίσκεται και λόγω έλλειψης ανταγωνισμού (Δανασσής- Αφεντάκης, 1997).

Το παιδί έρχεται σε επαφή με τους συνομηλίκους του και κατανοεί τόσο το ρόλο του όσο και τον δικό τους. Αναγνωρίζει καταστάσεις και λειτουργίες πρωτόγνωρες όπως την άμιλλα, την συνεργασία, την χρήση, την στήριξη και την συντροφικότητα καθώς και θετικά και αρνητικά παραδείγματα. Αν και σε πολλές περιπτώσεις αδέξια, γιατί δεν έχει την απαραίτητη ωριμότητα ώστε να αντιληφθεί εγκαίρως τους κανόνες του παιχνιδιού, το παιδί εισέρχεται στην ομάδα και διατηρώντας την ατομικότητα του, αναπτύσσει το δικό του ρόλο με τα στοιχεία της δικής του προσωπικότητας. Με τη γλώσσα του σώματος που χρησιμοποιεί, αναπτύσσει αυτογνωσία, αυτοέλεγχο, αυτοπεποίθηση, αυτοκυριαρχία, πρωτοβουλία και όλα αυτά αβίαστα αφού η δημιουργική ενεργητικότητα του είναι αυθόρμητη και όχι τεχνητή και συμβιβασμένη σε αυστηρούς κανόνες (Γιάνναρης, 1994).

Το παιχνίδι αποτελεί τρόπο μύησης για το παιδί στην τέχνη και πιο συγκεκριμένα το θεατρικό παιχνίδι είναι ο τρόπος για να μυηθεί το παιδί στη θεατρική τέχνη. Αυτό όμως δεν σημαίνει ότι το παιδί παίζει με το θέατρο αλλά παίζει διά του θεάτρου και ούτε ότι το αντικείμενο του είναι να μάθει στα παιδιά θέατρο ή υποκριτική. Αν ο στόχος του θεατρικού παιχνιδιού ήταν να μετατρέψει τα παιδιά σε ηθοποιούς, τότε θα απευθυνόταν σε παιδιά με ιδιαίτερο ταλέντο και σε ανάλογους εκπαιδευτικούς. Το θεατρικό παιχνίδι αποτελεί μία μέθοδο, ιδιαίτερα αποτελεσματική, ώστε το παιδί να μπορεί να εκφράσει την έμφυτη μιμητική τάση που έχει σαν άνθρωπος, ακολουθώντας την διαδικασία σύμφωνα με την οποία όσο πιο πολύ παιχνίδι εμπειριέχει η εκπαιδευτική διαδικασία, τόσο πιο εύκολο και ουσιαστικό είναι για το παιδί να μαθαίνει. Το παιδί μέσα από το θεατρικό παιχνίδι βιώνει μία κατάσταση που το ωθεί να ανακαλύπτει πράγματα πρωτόγνωρα γι' αυτό. Χρησιμοποιώντας δε και θεατρικά στοιχεία και σύμβολα μέσω του παιχνιδιού του εξοικειώνεται με το θέατρο, διαμορφώνει θεατρική παιδεία και αντιλαμβάνεται γενικότερα το ρόλο της τέχνης στη ζωή των ανθρώπων (Δανασσής- Αφεντάκης, 1997).

Γενικότερα, το θεατρικό παιχνίδι επιτρέπει στο παιδί να κατανοήσει βιωματικά και όχι θεωρητικά τη σύνδεση των τεχνών μεταξύ τους καθώς και του σχολείου με την κοινωνία, τις σχέσεις τους και τα προβλήματα τους. Τα παιδιά που ασχολούνται με το θεατρικό παιχνίδι στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι σε θέση να:

- Να ανακαλύψουν πολλές πτυχές της ανθρώπινης ζωής και ύπαρξης όχι μόνο σε εθνικό επίπεδο αλλά και σε παγκόσμιο.
- Να αντιληφθούν μέσω της θεατρικής τέχνης που σταματά η φαντασία και που αρχίζει η πραγματικότητα.
- Να μάθουν χωρίς τις συνηθισμένες διαδικασίες της εκπαίδευσης , όπως η αποστήθιση και η παπαγαλία.
- Να καλύψουν τις τυχόν υπαρξιακές ανάγκες που μπορεί να έχουν καθώς επίσης να ενισχύσουν την αυτογνωσία τους και την αυτοσυνείδηση τους (Δανασσής-Αφεντάκης, 1997).

Για να μπορέσει να ακολουθηθεί η παραπάνω διαδικασία σωστά, ο παιδαγωγός πρέπει να ακολουθήσει μία μεθοδική πορεία εφαρμογής της. Προς αυτή τη κατεύθυνση παρατίθενται ενδεικτικά δύο δραστηριότητες που σχετίζονται με το σώμα του παιδιού:

#### «ΚΥΜΑΤΙΖΟΝΤΑΣ

Στόχος: Αίσθηση της σωματικής παρουσίας της ομάδας και δημιουργία επαφής και κλίματος εμπιστοσύνης.

Παίχτες: Όλη η ομάδα.

Αντικείμενα: Κανένα.

Ανάπτυξη: Κάθε παίχτης με τη σειρά του μπαίνει στο κέντρο του στενά σχηματισμένου από τα άλλα παιδιά κύκλου, που σφίγγονται ώμο με ώμο. Τα παιδιά του κύκλου σπρώχνουν και απωθούν μαλακά αυτόν που είναι στο κέντρο κι αφήνεται να ταλαντεύεται, σαν από κύματα.

Παρατηρήσεις: Παρατηρούμε γενικά μετά από αυτήν την άσκηση, ένα αίσθημα ευεξίας και εμπιστοσύνης μέσα στην ομάδα. Είναι σημαντικό η πρώτη επαφή ανάμεσα στα μέλη μία ομάδας, να μην είναι μόνο λεκτική.

Προεκτάσεις: Υπάρχουν πολυάριθμες παραλλαγές αυτής της άσκησης. Παράδειγμα: Πιάνοντας σταυρωτά τα χέρια τους, τα μέλη της ομάδας φτιάχνουν ένα κρεβάτι. Ένα παιδί ξαπλώνει πάνω του και το κρεβάτι μετατρέπεται σε μαγικό χαλί που κυματίζει ανεβοκατεβαίνοντας.

#### ΧΑΛΑΡΩΣΗ

Παίχτες: Όλη η ομάδα.

Αντικείμενα: Κανένα.

Ανάπτυξη: Είναι απαραίτητη η χαλάρωση στην αρχή της ώρας, γιατί βοηθάει τη συγκέντρωση και τη προσοχή των μαθητών, και επιτρέπει να αποφύγουμε τον εκνευρισμό και τη φασαρία κατά τη διάρκεια του θεατρικού παιχνιδιού. Από την άλλη, είναι ένα εξαιρετικό μέσο για να αντιληφθούμε τον άλλο. Ο εμπυχωτής θα καθορίσει τη διάρκεια, ανάλογα με τη διάθεση των παιδιών.

Μερικά παραδείγματα για να προετοιμάσουμε τα πνεύματα:

-Τα παιδιά κάθονται σε κύκλο, το ένα πίσω από το άλλο και το καθένα κάνει μασάζ στο κεφάλι, το λαιμό και τους ώμους του μπροστινού του.

-Τα παιδιά ευθυγραμμίζονται πάνω σε δύο παράλληλες γραμμές και το καθένα με τη σειρά του κάνει μασάζ στο πρόσωπο του παιδιού που έχει απέναντι του: διαδοχικά, μία ενεργητικά, μία ήπια.

-Δύο παιδιά στέκουν πλάτη με πλάτη με τα μπράτσα πλεγμένα: το ένα σκύβει προς τα εμπρός αιωρώντας πάνω στη πλάτη του το άλλο. Χαμηλώνει, ανασηκώνεται και με αυτή την ευλύγιστη κίνηση δημιουργείται ένα είδος αρμονίας και συνεχούς ταλάντευσης.

-Τα παιδιά σκορπίζονται μέσα στην αίθουσα και προσπαθούν να κινήσουν κάθε μέλος του σώματος τους αυτόνομα: περιστροφή του κεφαλιού γύρω από το λαιμό, τέντωμα και μάζεμα του λαιμού, ευλυγισία των μυών του προσώπου (ανέβασμα και κατέβασμα των φρυδιών, διαστολή και συστολή των ρουθουνιών...), άνοιγμα του θώρακα, τέντωμα και αναδίπλωση των χεριών, κυκλικές κινήσεις των ποδιών, κ.λ.π.

### ΚΑΘΟΔΗΓΗΜΕΝΟΣ ΑΥΤΟΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ

Στόχος: Υποβοηθούμε τη συγκέντρωση και τη χαλάρωση της ομάδας, μέσα από μία φανταστική κατάσταση, που δημιουργούμε με το λόγο.

Παίχτες: Όλη η ομάδα.

Αντικείμενα: Κανένα.

Ανάπτυξη: Προτείνουμε, για παράδειγμα, δύο «ιστορίες», ανάλογα με την ηλικία των παιδιών που συμμετέχουν, που θα διαβάσει ο εμπυχωτής παίρνοντας υπόψη του το χρόνο που χρειάζονται οι παίχτες για να εκτελέσουν τις διάφορες φάσεις. Μέσα από σιωπές κι ανεβοκατεβάσματα της φωνής (που αυθαίρετα επισημαίνουμε με τελίτσες ή χρησιμοποιώντας κεφαλαία γράμματα), πρέπει να δημιουργήσει το πιο κατάλληλο «κλίμα» για την έκφραση της ομάδας:

1. Για τους πιο μικρούς:

Σήμερα θα γίνετε αρκούδες. Προσέξτε καλά τι θα σας πω. Θα περπατάτε σα να είσαστε πολύ ΧΟΝΤΡΕΣ, πολύ ΒΑΡΙΕΣ, ΜΠΟΥΜ ΜΠΙΑΝΤΑΜΠΟΥΜ ΜΠΟΥΜ ΜΠΙΑΝΤΑΜΠΟΥΜ...Σκύψτε το κεφάλι. Χαλαρώστε τους ώμους...Έτσι. Να, που γίνατε αρκούδες. Είσαστε μέσα στο δάσος, είναι πρωί και μόλις ξυπνήσατε. Χασμουριέστε και τεντώνεστε αργά-αργά.

Τώρα φεύγουμε και πάμε να βρούμε κάτι καλό για φαγητό. Ψάξτε, ΨΑΞΤΕ! Κοιτάξτε γύρω σας καλά. Α! να ένα δέντρο που φαίνεται πολύ μεγάλο και πολύ γέρικο. Πηγαίνετε κοντά...Κάτι κολλάει στα δάχτυλα σας. Σα μαρμελάδα...Πάρτε λίγο. Είναι μέλι, πολύ γλυκό μέλι. Γλύψτε ένα ένα τα δάχτυλα. ...Μμμ! Πολύ νόστιμο...Θα πάρουμε κι άλλο...Α!Α! ΚΑΤΙ ΜΕ ΤΣΙΜΠΑΕΙ. ΩΧ! ΜΕΛΙΣΣΕΣ, ΜΕΛΙΣΣΕΣ. ΓΡΗΓΟΡΑ! ΓΡΗΓΟΡΑ! ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΦΥΓΟΥΜΕ ΠΟΛΥ ΓΡΗΓΟΡΑ! Τρέξτε! Τρέξτε!...Εκεί κάτω, στο βάθος είναι μία λίμνη...Ξαπλώστε με την κοιλιά. Στις μέλισσες δεν αρέσει το νερό. ..Δεν είναι βαθιά η λίμνη, όμως η γούνα σας έγινε λούτσα...Κοιτάξτε στο νερό τα ψαράκια που παίζουν...έτσι! Τώρα πρέπει να σηκωθούμε. Σιγά σιγά, παραλίγο να γλιστρήσετε. Τίναχτείτε να πέσει το νερό...Κουραστήκαμε λιγάκι, για να βρούμε ένα αναπαυτικό μέρος να κοιμηθούμε.

Αγγίξτε τη χλόη με τις παλάμες...όχι εκεί, είναι πολύ βρεγμένη...εκεί έχει κάτι μεγάλα βότσαλα...να, βρήκατε μία καλή γωνίτσα. Κλείστε τα μάτια και προσπαθήστε να θυμηθείτε όλα αυτά που κάνατε.

## 2. Με τους πιο μεγάλους:

Περπατάτε! Περπατάτε! Να είσαστε χαλαρωμένοι! Πάρτε μία βαθιά ανάσα!.....Πιο αργά!.....Ελευθερώστε Τις κινήσεις σας...Γύρω, είναι νύχτα...Σκοτάδι πίσσα. Τεντώστε λοιπόν τα χέρια σας μπροστά για να μην σκοντάψετε σε κανένα εμπόδιο...Ακούστε τον αντίλαλο που κάνουν τα βήματα σας μέσα στη νύχτα. ΦΟΒΟΣΑΣΤΕ ΠΟΛΥ! Περπατάτε λοιπόν γρήγορα, όλο και πιο γρήγορα...ΜΑ ΣΚΟΥΝΤΟΥΦΛΑΤΕ ΠΑΝΩ ΣΕ ΚΑΤΙ ΚΑΙ ΚΑΤΡΑΚΥΛΑΤΕ ΧΩΡΙΣ ΝΑ ΜΠΟΡΕΙΤΕ να σηκωθείτε...Κάνει ζέστη, πολύ ζέστη...και διψάτε. Έρπετε, μα η ζέστη είναι ανυπόφορη και νομίζετε ότι ο αέρας σας πνίγει...ΚΛΕΙΣΤΕ ΤΑ ΜΑΤΙΑ! ΣΦΙΞΤΕ ΤΑ ΔΟΝΤΙΑ! ΣΦΙΞΤΕ ΟΛΟΚΛΗΡΟ ΤΟ ΣΩΜΑ! ΣΦΙΞΤΕ! ΣΦΙΞΤΕ!

ΧΑΛΑΡΩΣΤΕ!...Πάρτε μία βαθιά ανάσα. Ξαπλώστε με την πλάτη...γίνατε λούτσα...Είναι ευχάριστα. Πολύ ευχάριστα. Ανοίγετε σιγά-σιγά τα μάτια...Ο ουρανός είναι σκοτεινός...τα αστέρια φαίνονται πολύ λαμπερά...Ανοίγετε το στόμα για να πάρετε μία βαθιά εισπνοή...Α! Ένα αστέρι έπεσε μέσα...Σας καίει λίγο τον ουρανίσκο. Φυσάτε μαλακά για να το κάνετε να βγει, αλλά αντί για αστέρι βγαίνει

από το στόμα σας ένα μπαλόκι...αιωρείται ακριβώς από πάνω σας...Ανασηκώνεστε ελαφρά...Το μπαλόκι πετάει μόνο του....

Το παίρνετε απαλά στα χέρια σας κι αυτό μικραίνει, όλο μικραίνει κι εξαφανίζεται μέσα στα δάχτυλα σας...Μα, κάτι κουνιέται...Ξανανοίγετε τις παλάμες κι ανακαλύπτετε ένα πουλάκι...Χαϊδέψτε το κι αφήστε το να πετάξει...μακριά, πολύ μακριά....όλο και πιο μακριά....Ξαναμείνατε μονάχοι...ξαναρχίζετε να περπατάτε...πεινάτε λίγο....σε ένα μεγάλο κήπο, βλέπετε μία μηλιά...Πλησιάζετε και προσπαθείτε να κόψετε αυτό το μήλο...το κλαδί είναι λίγο ψηλά...Πηδήξτε!

Θαύμα, καταφέρατε να το αρπάξετε. Το κοιτάτε για ένα λεπτό....κι αποφασίζετε να το δαγκώσετε....Αισθανόσαστε το χυμό του στο λαιμό σας...Είναι πολύ νόστιμο....Αποτελειώστε το λοιπόν...

Κλείστε τα μάτια! Ακούστε τους γύρω ήχους. **ΞΑΦΝΙΚΑ ΘΥΜΑΣΤΕ ΟΤΙ ΑΡΓΗΣΑΤΕ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ, ΑΡΧΙΖΕΤΕ ΝΑ ΤΡΕΧΕΤΕ, ΓΡΗΓΟΡΑ, ΠΟΛΥ ΓΡΗΓΟΡΑ....ΣΤΟΠ!....Σταματήστε, λάθος, είναι Σάββατο....ΟΥΦ!**

Τώρα ξέρετε την ιστορία. Παίξτε τη με τη σειρά που σας αρέσει.

Παρατήρηση: Αυτή η άσκηση, που αρέσει πολύ στα παιδιά, αποτελεί με τον τρόπο της ένα «σύνολο»: πράγματι στη διάρκεια της ιστορίας, ζητάμε από τα παιδιά στιγμές χαλάρωσης, ακουστικής προσοχής, αναπνοής, συγκέντρωσης, φαντασίας, κ.λ.π. Όλες αυτές οι φάσεις μπορούν να γίνουν αντικείμενο ξεχωριστών ασκήσεων και να δουλευτούν προοδευτικά» ((Faure & Lascar, 2001).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

### 3.1. Δείγμα της έρευνας

Το δείγμα της έρευνας αποτελούν μελέτες σχετικές με τη διδακτική της φυσικής αγωγής η οποία βασίζεται στο περιεχόμενο και στην μέθοδο των τεχνών όπως αυτό της μουσικής, του χορού και του θεατρικού παιχνιδιού. Η παρούσα έρευνα ανέλυσε 44 ερευνητικές μελέτες. Από αυτές οι 20 ήταν ξενόγλωσσες και οι 24 ελληνικές. Δεκαπέντε μελέτες αφορούσαν την μουσική και την μουσικοκινητική, δεκαέξι μελέτες το θεατρικό παιχνίδι και τη δραματοποίηση και δεκατρείς μελέτες διαφορετικά είδη χορού.

### 3.2. Μέθοδος έρευνας

Η μετα-ανάλυση αναφέρεται στην ανάλυση των αναλύσεων. Είναι η ανάλυση μιας μεγάλης συλλογής αποτελεσμάτων αναλυτικής έρευνας από μεμονωμένες μελέτες με σκοπό την ενσωμάτωση των ευρημάτων. Περιγράφει μια αυστηρή εναλλαγή στις περιστασιακές, αφηγηματικές συζητήσεις των ερευνητικών μελετών που αντιπροσωπεύουν τις προσπάθειες να κατανοηθεί η ταχέως αναπτυσσόμενη ερευνητική λογοτεχνία. Η ανάγκη για μετα-ανάλυση της έρευνας είναι σαφής. Η βιβλιογραφία σχετικά με δεκάδες θέματα στην εκπαίδευση αυξάνεται με εκπληκτικό ρυθμό. Σε πέντε χρόνια, οι ερευνητές μπορούν να παραγάγουν κυριολεκτικά εκατοντάδες μελέτες για το IQ και τη δημιουργικότητα ή για παρορμητικές ή ανακλαστικές γνωστικές μορφές ή για οποιοδήποτε άλλο θέμα (Glass, 1976).

Η μετα-ανάλυση στην ουσία είναι μία μεθοδολογία που χρησιμοποιείται για την σύνθεση ερευνητικών μελετών που έχουν γίνει στο παρελθόν για κάποιο συγκεκριμένο θέμα, ώστε να οδηγήσουν σε ένα συνολικό συμπέρασμα. Μια μετα-ανάλυση που γίνεται με σωστά οργανωμένο τρόπο ξεπερνά τις αδυναμίες της μεροληψίας της ερμηνείας του κάθε ερευνητή που ενέχει η βιβλιογραφική ανασκόπηση. Βασικό της πλεονέκτημα είναι ότι παρέχει μια αντικειμενική σύνθεση

πολλών σχετικών μελετών ή πειραμάτων για ένα συγκεκριμένο πρόβλημα προκειμένου να οδηγηθεί η έρευνα σε ένα μοναδικό συνολικό συμπέρασμα (Glass, 1976).

Για τις εναλλακτικές μεθόδους που υπάρχουν σχετικά με τη διδασκαλία της φυσικής αγωγής δεν υπάρχει μεγάλος αριθμός ερευνών. Οι μελέτες που εξετάζονται συγκεντρώθηκαν από την αναζήτηση σε βάσεις δεδομένων του διαδικτύου με τη χρήση συγκεκριμένων λέξεων. Από το σύνολο των ερευνών αποκλείστηκαν αυτές που το δείγμα τους δεν αποτελούνταν από παιδιά.



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

### Μουσική και μουσικοκινητική

Οι Brown et al. (1981), εξέτασαν τις επιδράσεις της φυσικής αγωγής με μουσικό πρόγραμμα στην αντιληπτική-κινητική απόδοση της πρώιμης παιδικής ηλικίας. Δύο προσεγγίσεις για τη διευκόλυνση της αντιληπτικής και κινητικής ανάπτυξης σε παιδιά ηλικίας 4 έως 6 ετών ερευνήθηκαν. Η πειραματική ομάδα (n = 15) έλαβε 24 συνεδρίες ολοκληρωμένης φυσικής αγωγής / μουσικής διδασκαλίας με βάση τις έννοιες Kodaly και Dalcroze. Η ομάδα ελέγχου (n = 15) έλαβε 24 συνεδρίες εξερεύνησης κίνησης και διδασκαλίας αυτοελέγχου. Η ανάλυση της συνδιακύμανσης έδειξε ότι σημαντική βελτίωση σημειώθηκε μόνο στην πειραματική ομάδα, με μεταβολές απορρίψεων στις κινητικές, ακουστικές και γλωσσικές απόψεις της αντιληπτικής-κινητικής απόδοσης καθώς και της συνολικής βαθμολογίας.

Οι Becker et al. (1994), εξέτασαν την επίδραση της μουσικής στην αθλητική επίδοση παιδιών, ενηλίκων και ηλικιωμένων. 60 εθελοντές από τρεις ηλικιακές ομάδες (παιδιά, ενήλικες και ηλικιωμένοι) και με δύο επίπεδα προηγούμενης δραστηριότητας (υψηλή και χαμηλή) ήταν υποκείμενα. Κάθε συμμετέχων έλαβε τρία τυχαία 2 λεπτά δοκιμές άσκησης, εκ των οποίων προηγούνταν κάθε 1 λεπτό η έκθεση σε μουσική, φρενήρη μουσική ή θόρυβο. Τα διανυθέντα χιλιόμετρα και στις δύο μουσικές συνθήκες ήταν σημαντικά υψηλότερα από εκείνα κατά τη διάρκεια της δοκιμής ελέγχου θορύβου εκτός από τα ηλικιωμένα άτομα. Δεν σημειώθηκαν σημαντικές διαφορές μεταξύ της ξέφρενης και της γλυκιάς μουσικής.

Σκοπός της μελέτης του Mills (1996) ήταν να αξιολογήσει τη συσχέτιση ενός ιδιαίτερου στυλ μουσικής και της διεκδικητικής συμπεριφοράς στους μαθητές της μέσης εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια της άσκησης. Οι συμμετέχοντες ήταν μαθητές εγγεγραμμένοι σε δημόσιο γυμνάσιο (N = 502). Μια στατιστικά σημαντική σχέση βρέθηκε μεταξύ του αριθμού των ισχυρών συμπεριφορών που συμβαίνουν κατά την ακρόαση της γρήγορης μουσικής tempo και των βαθμών και μεταξύ βαθμολογιών διαφοράς και βαθμών.

Η έρευνα των Zachoroulou et al. (2003) έγινε και αυτή σε 72 παιδιά προσχολικής ηλικίας. Από αυτά τα 34 ήταν κορίτσια και τα 38 αγόρια ενώ η ηλικία τους

κυμαίνονταν από 4 έως 6 ετών. Τα παιδιά μοιράστηκαν σε δύο ομάδες, την πειραματική και του ελέγχου. Στα παιδιά της πειραματικής ομάδας εφαρμόστηκε ένα πρόγραμμα μουσικής και κίνησης ενώ τα υπόλοιπα συμμετείχαν μόνο σε δραστηριότητες ελεύθερου παιχνιδιού. Τα αποτελέσματα της έρευνας κατέδειξαν σημαντική επίδραση του προγράμματος σε όλους τους ρυθμικούς στόχους που τέθηκαν και αναδείχθηκε ότι το συγκεκριμένο πρόγραμμα μπορεί να συμβάλλει σημαντικά στην ανάπτυξη της ρυθμικής ικανότητας.

Η έρευνα των Zachoroulou et al. (2004), έγινε σε παιδιά 4-6 ετών. Τα παιδιά που συμμετείχαν στο πρόγραμμα ήταν συνολικά 90 από τα οποία τα 42 ήταν κορίτσια και τα 48 αγόρια. Πενήντα από τα παιδιά συμμετείχαν σε μία πειραματική ομάδα στα οποία εφαρμόστηκε ένα πρόγραμμα μουσικής και κίνησης για 2 μήνες. Τα υπόλοιπα παιδιά ήταν η ομάδα ελέγχου που για το ίδιο χρονικό διάστημα ακολούθησε το βασικό πρόγραμμα φυσικής εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα της έρευνας κατέδειξαν ότι τα παιδιά που συμμετείχαν στην πειραματική ομάδα βελτίωσαν σημαντικά τη δυναμική και αλματική ισορροπία τους.

Σκοπός της μελέτης των Priest et al. (2004) ήταν η διερεύνηση των χαρακτηριστικών και των αποτελεσμάτων της μουσικής κινητοποίησης<sup>1</sup> στα βρετανικά γυμνάσια. Ο δευτερεύων σκοπός ήταν να καθοριστεί εάν τα χαρακτηριστικά και τα αποτελέσματα της μουσικής κινητοποίησης ήταν αμετάβλητα σε σχέση με το φύλο, την ηλικία, τη συχνότητα συμμετοχής στο γυμνάσιο και την ώρα που οι συμμετέχοντες ασκούσαν. Οι συμμετέχοντες (n = 532) απάντησαν σε ένα ερωτηματολόγιο που σχεδιάστηκε για να αξιολογήσει τις προτιμήσεις μουσικής κατά τη διάρκεια άσκησης μέσω 2 ανοιχτών ερωτήσεων και ενός στοιχείου κλίμακας απάντησης. Μια ανάλυση περιεχομένου των δεδομένων του ερωτηματολογίου απέδωσε 45 αναλυτικές ιδιότητες, οι οποίες ομαδοποιήθηκαν στις ακόλουθες κατηγορίες: ειδικοί παράγοντες μουσικής, γενικοί παράγοντες μουσικής, συντελεστές μουσικού προγράμματος, συντελεστές παράδοσης, παράγοντες τηλεπισκόπησης, προσωπικοί παράγοντες, παράγοντες συμφραζομένων και ψυχοφυσικοί παράγοντες απόκρισης. Από τις προσωπικές μεταβλητές που ελέγχθηκαν, η ηλικία άσκησε τη μεγαλύτερη επιρροή στη μουσική προτίμηση κατά τη διάρκεια της άσκησης. Οι μεγαλύτεροι συμμετέχοντες εξέφρασαν την προτίμηση τους για πιο ήσυχη, πιο αργή και γενικά λιγότερο φανταστική μουσική. Από την έρευνα προέκυψε ότι τα μουσικά

---

<sup>1</sup> Η κινητοποίηση των μαθητών σωματικά με τη χρήση της μουσικής.

προγράμματα που συνιστώνται για να συνοδεύουν την άσκηση θα πρέπει να ποικίλλουν όσον αφορά το μουσικό ιδίωμα. Αυτά τα προγράμματα θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τις προτιμήσεις διαφορετικών ομάδων συμμετεχόντων στην άσκηση και επιπλέον, η μουσική που θα επιλεγεί θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από ένα ισχυρό ρυθμικό στοιχείο.

Η έρευνα του Καζαντζή (2004), εξέτασε τη συμβολή της εφαρμογής ενός παρεμβατικού προγράμματος της μουσικοκινητικής αγωγής σε δύο μαθητές (11 & 12 ετών) με οριακή νοητική υστέρηση. Η διάρκεια του προγράμματος ήταν 8 μήνες με ένα μάθημα 45 λεπτών εβδομαδιαίως. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν τη βελτίωση των λεπτών κινητικών ικανοτήτων και της συμπεριφοράς των μαθητών. Από την έρευνα αναδεικνύεται ότι ειδικά για τους εφήβους σημαντικό μέρος της ενασχόλησης τους με τη φυσική αγωγή αποτελεί και το κίνητρο που τους δίνεται. Αυτό αποδεικνύεται και από μία σειρά ερευνών που δεν αναφέρουν μεν τη χρήση εναλλακτικών μεθόδων αλλά αναφέρονται στη διασκέδαση που από τις προηγούμενες έρευνες καταδείχθηκε ότι προσφέρουν. Αυτό αναδεικνύει ως σημαντική παράμετρο την εξέταση και των κινήτρων που παρέχονται.

Η έρευνα των Πολλάτου κ.ά. (2005), εξέτασε μαθητές Γυμνασίου που ασχολούνται με κινητικές δραστηριότητες συνοδευόμενες ή όχι από μουσική. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 125 παιδιά (62 αγόρια και 63 κορίτσια) ηλικίας  $13 \pm 2$  ετών. Για την αξιολόγηση της ρυθμικής ικανότητας χρησιμοποιήθηκε το High/ Scope Beat Competence Analysis Test (Weikart & Carlton, 1995). Από την ανάλυση διακύμανσης δύο ανεξάρτητων παραγόντων (2-way ANOVA) διαπιστώθηκε ότι υπήρχε στατιστικά σημαντική επίδραση του είδους της κινητικής δραστηριότητας στην επίδοση των παιδιών κατά τη δοκιμασία της ρυθμικής τους ικανότητας ( $p < .05$ ). Οι μαθητές που ασχολούνταν με την πετοσφαίριση, την καλαθοσφαίριση και την χειροσφαίριση (κινητικές δραστηριότητες που δεν συνοδεύονται από μουσική) είχαν πολύ χαμηλότερες επιδόσεις ( $MO=8.55, 7.77, 7.38$  αντίστοιχα) από τους μαθητές που ασχολούνταν με τους παραδοσιακούς χορούς (κινητικές δραστηριότητες που συνοδεύονται από μουσική,  $MO=10.46$ ). Επίσης, υπήρξαν διαφορές της απόδοσης της ρυθμικής ικανότητας μεταξύ των δύο φύλων ( $p < .05$ , με καλύτερα τα κορίτσια στους 124 κτύπους/λεπτό) ενώ η αλληλεπίδραση με τα αθλήματα-κινητικές δραστηριότητες δεν ήταν στατιστικά σημαντική. Από τα αποτελέσματα συμπεραίνεται ότι η συνοδεία μουσικής σε κινητικές δραστηριότητες συμβάλει στην ανάπτυξη της ρυθμικής ικανότητας.

Η έρευνα της Νάσιου (2005) έγινε σε 50 παιδιά που πήγαιναν στην Ε΄ τάξη δημοτικού και ο μέσος όρος ηλικίας τους ήταν 11 ετών. Τα παιδιά διαχωρίστηκαν σε δύο ομάδες, την πειραματική και του ελέγχου.

Και οι δύο ομάδες διδάχτηκαν οκτώ καλαθοσφαιρικές δεξιότητες:

- αμυντικό γλίστρημα,
- σταμάτημα-πήδημα,
- πάσα στήθους,
- σκαστή πάσα,
- σουτ εν στάση,
- μπάσιμο,
- ντρίπλα κοντρόλ,
- προωθητική ντρίπλα.

Στην πειραματική ομάδα οι δεξιότητες αυτές διδάχθηκαν με τη βοήθεια μουσικής ενώ στην άλλη κανονικά. Η πειραματική ομάδα ακολούθησε ασκήσεις οι οποίες συνοδεύονταν από μουσική αντίστοιχη με το ρυθμικό μοτίβο της κάθε δεξιότητας. Το πρόγραμμα διήρκεσε για τέσσερις εβδομάδες και μετά την ολοκλήρωση του έγινε και στις δύο ομάδες ένα τεστ αξιολόγησης που περιλάμβανε οκτώ δοκιμασίες.

Τα αποτελέσματα κατέδειξαν μεγαλύτερη βελτίωση της πειραματικής ομάδας και οδήγησαν στο συμπέρασμα ότι η μουσική μπορεί να χρησιμοποιηθεί στη διδασκαλία της καλαθοσφαίρισης στο δημοτικό σχολείο.

Η έρευνα της Χατζηπαντελή κ.ά. (2007), διερεύνησε την επίδραση ενός μουσικοκινητικού προγράμματος στην αποτελεσματική εκτέλεση δεξιοτήτων χειρισμού σε παιδιά της πρώτης τάξης Δημοτικού. Συμμετείχαν 75 μαθητές (34 κορίτσια και 41 αγόρια: Μ.Ο =6.3 έτη, ΤΑ= 0.2 μήνες), εκ των οποίων οι 40 διδάχθηκαν τις δεξιότητες (κτύπημα με μπαστούνι, στατικό κτύπημα της μπάλας κάτω, υποδοχή, ρίψη, λάκτισμα και κύλισμα) με ένα μουσικοκινητικό πρόγραμμα, ενώ οι υπόλοιποι 35 τις διδάχθηκαν με ένα κινητικό πρόγραμμα που περιελάμβανε τις ίδιες ασκήσεις με το μουσικοκινητικό, χωρίς όμως τη συνοδεία μουσικής. Η έρευνα διήρκεσε συνολικά οκτώ εβδομάδες (16 μαθήματα) και το πρόγραμμα διδασκόταν δύο φορές την εβδομάδα. Η αξιολόγηση της κινητικής απόδοσης των παιδιών, πριν και μετά τα παρεμβατικά προγράμματα, έγινε με τη δοκιμασία αδρής κινητικής ανάπτυξης «Test of Gross Motor Development -2» (Ulrich, 2000). Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση διακύμανσης δυο παραγόντων με

επαναλαμβανόμενες μετρήσεις στο δεύτερο παράγοντα. Η ανάλυση δεδομένων κατέδειξε ότι η πειραματική ομάδα παρουσίασε μεγαλύτερη βελτίωση στην ανάπτυξη του κτυπήματος με μπαστούνι, του στατικού κτυπήματος, της υποδοχής, της ρίψης, του λακτίσματος καθώς και του κυλίσματος της μπάλας έναντι της ομάδας ελέγχου. Από τα ευρήματα της μελέτης συμπεραίνεται ότι ένα μουσικοκινητικό πρόγραμμα μπορεί να οδηγήσει σε μια σημαντική βελτίωση της εκτέλεσης των δεξιοτήτων που αφορούν στο χειρισμό αντικειμένου.

Η έρευνα των Eliakum et al. (2007), εξέτασε την επίδραση της μουσικής σε έφηβους αθλητές βόλεϊ. Σκοπός της μελέτης ήταν να προσδιοριστεί η επίδραση της μουσικής κατά τη διάρκεια της προθέρμανσης στις αναερόβιες επιδόσεις σε εφήβους παίκτες βόλεϊ σε εθνικό επίπεδο. Είκοσι τέσσερις παίκτες (12 αγόρια και 12 κορίτσια) πραγματοποίησαν την δοκιμασία Anaerobic Wingate μετά από 10 λεπτά προθέρμανσης με ή χωρίς μουσική (δύο ξεχωριστές περιπτώσεις, με τυχαία σειρά). Κατά τη διάρκεια της προθέρμανσης με τη μουσική, ο μέσος καρδιακός ρυθμός ήταν σημαντικά υψηλότερος. Μετά την προθέρμανση με τη μουσική, η μέγιστη αναερόβια ισχύς ήταν σημαντικά υψηλότερη σε όλους τους παίκτες βόλεϊ ( $10.7 \pm 0.3$  έναντι  $11.1 \pm 0.3$  Watts / kg,  $p < 0.05$ , χωρίς και με μουσική, αντίστοιχα). Το φύλο δεν επηρέασε την επίδραση της μουσικής στην κορυφαία αναερόβια ισχύ. Η μουσική δεν είχε σημαντική επίδραση στη μέση αναερόβια απόδοση ή στο δείκτη κόπωσης και στα δύο φύλα. Από την έρευνα καταδείχθηκε ότι η μουσική επηρεάζει την προθέρμανση και μπορεί να έχει παροδική ευεργετική επίδραση στην αναερόβια απόδοση.

Η έρευνα της Πάνου (2009), έγινε σε 108 κορίτσια που είχαν ηλικία 5-9 ετών. Τα κορίτσια διαχωρίστηκαν σε τρεις ομάδες. Στην μία ομάδα εκπονήθηκαν βασικές ασκήσεις και δραστηριότητες του κλασικού μπαλέτου, στην άλλη της ρυθμικής γυμναστικής και η τρίτη αποτέλεσε την ομάδα ελέγχου. Τα μαθήματα διήρκησαν συνολικά 24 εβδομάδες. Από τα αποτελέσματα καταδείχθηκε ότι οι ομάδες με τη ρυθμική γυμναστική και το κλασικό μπαλέτο παρουσίασαν μεγαλύτερη βελτίωση της συναρμοστικής τους ικανότητας και ως εκ τούτου και τα δύο αντικείμενα μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως μέσα διδασκαλίας στη φυσική αγωγή σε παιδιά σχολικής ηλικίας.

Η έρευνα της Μπέντα (2010) περιλάμβανε 180 παιδιά νηπιακής ηλικίας (5-6 ετών). Τα 90 από αυτά παρακολούθησαν ένα παρεμβατικό μουσικοκινητικό

πρόγραμμα 6 εβδομάδων, με δύο 45 λεπτά μαθήματα ανά εβδομάδα, ενώ τα υπόλοιπα 90 παιδιά δεν διδάχθηκαν κάποιο κινητικό πρόγραμμα (ομάδα ελέγχου).

Τα παιδιά μετρήθηκαν πριν την εφαρμογή του πειράματος και δεν εντοπίστηκαν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις δύο ομάδες. Το πρόγραμμα που εφαρμόστηκε ήταν βασισμένο στην προσέγγιση των Orff και Dalcroze και περιλάμβανε τα εξής στάδια:

1. Γνωριμία με τα μουσικά όργανα της ορχήστρας του Orff.
2. Οργανογνωσία - «παίξιμο» και ενορχήστρωση ρυθμικών φράσεων.
3. Ηχητικές ιδιότητες χροιά - ένταση – διάρκεια.
- 4-5 Γνωριμία με ρυθμικές αξίες.
6. Ρυθμικές αξίες – μέτρο.
7. Γνωριμία με έννοιες παύση – δράση.
- 8-9. Γνωριμία με νότες - πεντάγραμμο - τραγούδι με νότες.
10. Έννοια του ύψους στην μουσική.
11. Τέμπο – ρυθμός.
12. Ρυθμικός συνδυασμός - αλλαγή ρυθμού.

Η μέτρηση μετά την εφαρμογή του προγράμματος κατέδειξε ότι τα παιδιά στα οποία εφαρμόστηκε το πρόγραμμα ανέπτυξαν σημαντικά τη ρυθμική τους ικανότητα συγκριτικά με τα παιδιά της άλλης ομάδας.

Η έρευνα των Fitts et al. (2011), πως η μουσική hip hop συμβάλλει στην πρόληψη της παχυσαρκίας στα νήπια. Η δοκιμασία αποτελεσματικότητας πρόληψης της παχυσαρκίας στην υγιή νεολαία Hip-Hop ήταν μια ομαδική τυχαιοποιημένη ελεγχόμενη δοκιμή αξιολόγησης της σκοπιμότητας και της αποτελεσματικότητας μιας παρεχόμενης από τον δάσκαλο παρέμβασης ελέγχου βάρους για τα μαύρα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Τα 618 συμμετέχοντα παιδιά φοιτούσαν σε 18 σχολεία. Τα παιδιά που συμμετείχαν στα εννέα σχολεία που τυχαιοποιήθηκαν στην ομάδα παρέμβασης έλαβαν παρέμβαση ελέγχου βάρους 14 εβδομάδων από τους δασκάλους της τάξης. Τα παιδιά των εννέα σχολείων ελέγχου έλαβαν γενική παρέμβαση για την υγεία. Το ύψος και το βάρος, η σωματική δραστηριότητα, ο χρόνος οθόνης και τα δεδομένα διατροφής συλλέχθηκαν κατά την έναρξη και μετά την επέμβαση. Σε μετα-παρεμβάσεις, τα παιδιά στα σχολεία παρέμβασης ασκούσαν πιο μετριοπαθή έως έντονη σωματική δραστηριότητα (MVPA) από τα παιδιά στις σχολές ελέγχου (διαφορά μεταξύ διορθωμένων ομάδων σημαίνει = 7,46 λεπτά / ημέρα,  $P = 0,02$ ). Επίσης, τα παιδιά στην ομάδα παρέμβασης είχαν μικρότερο χρόνο οθόνης (-27,8

λεπτά / ημέρα,  $P = 0,05$ ). Δεν υπήρχαν σημαντικές διαφορές στο BMI, στο BMI Z ή στη διαιτητική πρόσληψη. Είναι εφικτό να προσαρμοστεί ένα πρόγραμμα πρόληψης της παχυσαρκίας που διδάσκονται από καθηγητές στην τάξη. Η επέμβαση έδειξε θετικές επιδράσεις στη σωματική δραστηριότητα και στο χρόνο της οθόνης, αλλά όχι στη διατροφή. Η μέτρηση της διατροφής και της σωματικής άσκησης στα παιδιά προσχολικής ηλικίας παραμένει μια πρόκληση και οι παρεμβάσεις που παρέχονται από καθηγητές στην τάξη απαιτούν τόσο εντατική αρχική κατάρτιση όσο και συνεχή εξατομικευμένη επίβλεψη.

Η έρευνα του Ζαράγκα (2016), έγινε με την εφαρμογή ενός προγράμματος σε 44 νήπια εκ των οποίων τα 23 ήταν αγόρια και τα 21 κορίτσια. Τα παιδιά είχαν μέσο όρο ηλικίας 62 μηνών και φοιτούσαν σε δημόσια νηπιαγωγεία. Τα παιδιά μοιράστηκαν σε δύο ομάδες, μία πειραματική και μία ελέγχου. Στα παιδιά που ανήκαν στην πειραματική ομάδα εφαρμόστηκε ένα πρόγραμμα ψυχοκινητικής αγωγής για πέντε μήνες, τρεις φορές την εβδομάδα, διάρκειας 40 λεπτών. Το πρόγραμμα είχε κινητικές δραστηριότητες με μουσική και δραματοποίηση των ιστοριών και των παραμυθιών. Στις δραστηριότητες αυτές συμπεριλαμβάνονταν ο αυτοσχεδιασμός των παιδιών και η συνεργασία μεταξύ τους, πάντοτε με την καθοδήγηση και επίβλεψη της νηπιαγωγού. Στην άλλη ομάδα εφαρμόστηκε το αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου.

Τα αποτελέσματα της έρευνας κατέδειξαν ότι πρώτα απ' όλα τα παιδιά διασκέδασαν ιδιαίτερα με το πρόγραμμα που εφαρμόστηκε και ότι τους άρεσε. Ενώ οι ομάδες αρχικά δεν παρουσίαζαν διαφορές ανάμεσα τους, μετά την εφαρμογή του προγράμματος, η ομάδα που συμμετείχε σε αυτό βελτίωσε όχι μόνο την κινητική της απόδοση αλλά και την κοινωνική συμπεριφορά των μελών της καθώς και την αυτοεκτίμηση τους.

### **Θεατρικό παιχνίδι –δραματοποίηση**

Η έρευνα της Γαλάνη (2007), έγινε σε 22 νήπια τα οποία διαχωρίστηκαν σε δύο ομάδες, μία πειραματική και μία ελέγχου. Οι δύο ομάδες αξιολογήθηκαν πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος μέσω ερωτηματολογίων που συμπληρώθηκαν από τις νηπιαγωγούς και με tests που έγιναν στα παιδιά για την ψυχοκινητική τους ανάπτυξη με κριτήρια τη δυναμική συναρμογή, την κινητική μνήμη, τον προσανατολισμό στο χώρο και τη χωροχρονική συναρμογή.

Το πρόγραμμα που εφαρμόστηκε στην πειραματική ομάδα είχε ως βάση το οργανωμένο θεατρικό παιχνίδι και δραστηριότητες σχετικές με τη θεατρική τέχνη. Τα παιδιά της ομάδας ελέγχου συμμετείχαν σε δραστηριότητες που περιλάμβαναν μόνο την μιμητική.

Το πρόγραμμα εφαρμόστηκε για επτά μήνες και από τα αποτελέσματα του καταδείχθηκε ότι τα παιδιά τα οποία συμμετείχαν σε αυτό παρουσίασαν σημαντική ψυχοκινητική ανάπτυξη αλλά και ανάπτυξη των κοινωνικών τους δεξιοτήτων. Τα στοιχεία της θεατρικής τέχνης που περιλάμβανε το πρόγραμμα βοήθησαν τα παιδιά να αναπτύξουν το θάρρος τους και κατ' επέκταση και την κινητική τους επίδοση και την κοινωνική συμπεριφοράς τους.

Η έρευνα των Jackson et al. (2010) εξέτασε την ανάπτυξη μίας θεατρικής παρέμβασης διατροφής και σωματικής άσκησης για αφροαμερικανούς εφήβους με χαμηλό εισόδημα. Οι κοινοτικοί εταίροι εργάστηκαν για την ανάπτυξη μίας θεατρικής παρέμβασης για τη διατροφή και τη σωματική άσκηση. Μια ομάδα εστίασης παρείχε τις σκέψεις των αστικών εφήβων για τις επιθυμίες τους για την παρέμβαση. Με βάση τις παρεμβάσεις όλων των κοινοτικών εταίρων, η ομάδα δημιούργησε μια θεατρική παρέμβαση. Οι ερευνητές χρησιμοποίησαν ένα σχεδόν πειραματικό (προ- / μετα-δοκιμαστικό) σχεδιασμό με μια προσέγγιση συμμετοχικής έρευνας. Οι συμμετέχοντες έμαθαν τα μηνύματα υγείας μέσω του θεάτρου, του χορού και της μουσικής και έδωσαν πληροφορίες σχετικά με τις συνεδρίες και τα υλικά του προγράμματος. Το πρόγραμμα τελείωσε με μια θεατρική παράσταση που παρουσίαζε τις πληροφορίες που έμαθαν οι μαθητές κατά τη διάρκεια της παρέμβασης. Οι συμμετέχοντες έλαβαν συνολικά έξι θεατρικά μαθήματα υγείας. Οι μαθησιακοί στόχοι για κάθε συνεδρίαση για την εκπαίδευση στην υγεία επιτεύχθηκαν. Κάθε συμμετέχοντας συνεισέφερε στην τελική απόδοση. Όλοι οι συμμετέχοντες στο πρόγραμμα ήταν πολύ ικανοποιημένοι με τη θεατρική μέθοδο εκμάθησης μηνυμάτων υγείας.

Η έρευνα των Κωνσταντινίδου κ.ά. (2011), διερεύνησε τους τρόπους δημιουργικής έκφρασης των μαθητών του δημοτικού στη ΦΑ σύμφωνα με τις αντιλήψεις των ΚΦΑ. Πιο συγκεκριμένα, επιχειρήθηκε η ανάδειξη των διάφορων μορφών δημιουργικής έκφρασης και το είδος των δραστηριοτήτων που την προάγουν. Οι συμμετέχοντες ήταν 96 ΚΦΑ από την περιφέρεια της Κεντρικής Μακεδονίας οι οποίοι εξέφρασαν τις αντιλήψεις τους για τα δημιουργικά αποτελέσματα των μαθητών τους. Τα ποιοτικά δεδομένα συλλέχθηκαν με ερωτηματολόγιο που



περιλάμβανε ερωτήσεις ανοιχτού τύπου. Τα αποτελέσματα ανέδειξαν διάφορες συμπεριφορές, ενέργειες και ιδέες των μαθητών που αντανακλούν διάφορους τρόπους της δημιουργικής έκφρασης στη ΦΑ. Σύμφωνα με τους ΚΦΑ, οι μαθητές προσπαθούν να τροποποιήσουν παραδοσιακά ομαδικά παιχνίδια και τους κανόνες τους, να δημιουργήσουν νέα παιχνίδια, να ανακαλύψουν εναλλακτικούς τρόπους κινήσεων, να αυτοσχεδιάσουν κατά τη διάρκεια της δραματοποίησης ή των μουσικοκινητικών δραστηριοτήτων και να παρουσιάσουν και εκτελέσουν αποκλίνουσες κινήσεις και αθλητικές δεξιότητες. Επιπλέον, απ' τα αποτελέσματα φάνηκε πως η ΦΑ περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα δραστηριοτήτων που επιτρέπουν την έκφραση της δημιουργικότητας των μαθητών, όπως τα ομαδικά παιχνίδια, την εξάσκηση αθλητικών δεξιοτήτων, τις δραστηριότητες με βασικές κινητικές δεξιότητες, τον κινητικό αυτοσχεδιασμό και το χορό.

Η Σπανάκη (2014) διεξήγαγε μία έρευνα για τις επιδράσεις που μπορεί να έχει η ψυχοκινητική αγωγή που περιλαμβάνει στοιχεία θεατρικού παιχνιδιού στην ανάπτυξη νηπίων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αλλά και χωρίς. Η ψυχοκινητική αγωγή εφαρμόστηκε μέσω ενός ειδικού παρεμβατικού προγράμματος σε νηπιαγωγεία. Από τους 62 μαθητές και μαθήτριες νηπιαγωγείων στους οποίους εφαρμόστηκε το πρόγραμμα, οι 41 δεν παρουσίαζαν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Τα νήπια επιλέχτηκαν με τυχαία δειγματοληψία και τα τμήματα διαχωρίστηκαν σε πειραματική ομάδα και ομάδα ελέγχου. Η σχεδίαση του παρεμβατικού προγράμματος έγινε μετά από δοκιμασίες αξιολόγησης των νηπίων και στις πειραματικές ομάδες με τη συνεργασία των εκπαιδευτικών των τμημάτων, λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες και τις δυνατότητες που είχε ο κάθε μαθητής. Η εφαρμογή του προγράμματος έγινε στις πειραματικές ομάδες, ενώ οι ομάδες ελέγχου παρακολούθησαν κανονικά το πρόγραμμα του νηπιαγωγείου. Η εφαρμογή του προγράμματος γίνονταν δύο φορές την εβδομάδα για ένα χρονικό διάστημα 10 εβδομάδων.

Στα νήπια του πληθυσμού που δεν είχαν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι κινητικές δεξιότητες που αξιολογήθηκαν ήταν 1) ταχύτητα και ευκινησία, 2) ισορροπία, 3) αμφίπλευρος συντονισμός, 4) συντονισμός άνω άκρων, 5) άλμα σε μήκος, 6) ταχύτητα αντίδρασης, 7) οπτικο-κινητικός συντονισμός και 8) ταχύτητα και επιδεξιότητα άνω άκρων. Σε αυτές τις δεξιότητες μετά την εφαρμογή του προγράμματος, τα νήπια ανέπτυξαν σημαντικές βελτιώσεις και κυρίως στις

δεξιότητες 2, 4, 5, 6, 7 & 8. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν τη σημαντική επίδραση τέτοιου είδους μεθόδων στην κινητική ανάπτυξη των παιδιών.

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι συνολικά έγιναν 16 παρεμβάσεις και αντίστοιχα 16 θεατρικές δραστηριότητες, δράσεις στις οποίες ενεπλάκησαν οι δοκιμασίες των παιδιών. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι οι θεατρικές δράσεις ήταν προγραμματισμένες θεματικά αλλά εξελίχθηκαν ανάλογα με τη έμπνευση και την πρωτοβουλία των παιδιών. Επιπλέον σε όλες τις δράσεις και δοκιμασίες, τα νήπια αποφάσιζαν μόνα τους πως θα συμμετέχουν και πως θα ολοκλήρωναν αυτά που έπρεπε να κάνουν. Οι δοκιμασίες, η κινητική ικανότητα στην οποία εστίαζαν και η θεατρική δράση που τις συνόδευε ήταν:

1. Παιχνίδια με τα δάκτυλα – Ιχνηλασία (λεπτή κινητικότητα)-Πειρατές που συνθέτουν το θησαυρό τους (κόψιμο με τα δάκτυλα κομματιών από περιοδικά και κόλλημα τους σαν παζλ).

2. Μετακινήσεις σώματος με διάφορους τρόπους (αδρή κινητικότητα/ισορροπία)- Πειρατές σε αναζήτηση (μετακινήσεις του σώματος με διάφορους τρόπους όπως κύλισμα και πηδηματάκια με τη βοήθεια καρεκλών, στρωμάτων, κ.ά.).

3. Ασκήσεις με μπάλα σε στόχο (ατομικό παιχνίδι) (οπτικο-κινητικός συντονισμός)-Πειρατές και θησαυρός (πέταγμα μπαλάκια σε κύκλους –στόχους).

4. Αμφίπλευρες δραστηριότητες (αντίληψη χώρου- σώματος)-Αγώνες στο ποτάμι (τα παιδιά παριστάνουν με τη βοήθεια κονταριών ότι κάνουν κουπί μιμούμενα τον ήχο και τον ρυθμό).

5. Ισορροπίες πάνω σε αντικείμενα (αδρή κινητικότητα)-Να γλιτώσουν τα ψάρια από την πετρελαιοκηλίδα (τα παιδιά προσπαθούν να περάσουν διάφορα εμπόδια να σώσουν όσα περισσότερα ψάρια μπορούν).

6. Αθλοπαιδιές (τύπου σκυταλοδρομιών) (αδρή κινητικότητα)- Να γλιτώσουν τα ψάρια από την πετρελαιοκηλίδα (τα παιδιά με κουβάδες, ποτηράκια και σακουλάκια προσπαθούν συνεργαζόμενα μεταξύ τους να σώσουν τα ψάρια μεταφέροντας τα σε μία λίμνη).

7. Σχήματα με πινέλα (λεπτή κινητικότητα-γραφοκινητικά)-Τυπογράφοι εν δράσει (τα παιδιά προσπαθούν πάνω σε εφημερίδες να γράψουν με σχέδια και σχήματα τα νέα της ημέρας).

8. Δραστηριότητες προσανατολισμού μαζί με ασκήσεις ισορροπίας (αντίληψη κίνησης σώματος στο χώρο)-Εφημερίδες πουλώ (τα παιδιά προσπαθούν να πουλήσουν τις εφημερίδες που στηρίζουν με διαφορετικό τρόπο).

9. Θέσεις και μετακινήσεις (αντίληψη της κίνησης στο χώρο)-Εφημερίδες πουλώ (μετακινήσεις στο χώρο, μπροστά, πίσω, κλπ).

10. Ταυτόχρονη ή διαδοχική κινητική αντίδραση σε ήχους (αντίληψη της κίνησης στο χώρο)-Συνάντηση παρελάσεων και διαδηλώσεων (παρέλαση με κοντάρια και σημαίες με διάφορους τρόπους).

11. Αναπηδήσεις, τρέξιμο, σύρσιμο στο έδαφος, στροφές κτλ. (αδρή κινητικότητα)-Δρόμοι μετ' εμποδίων (διαδρομές με διάφορα εμπόδια με διαφορετικό τρόπο).

12. Ισορροπίες πάνω σε αντικείμενα (αδρή κινητικότητα)- Στο τσίρκο (μετακινήσεις πάνω σε τουβλάκια, λάστιχα, σκοινιά, κ.ά.).

13. Σωματικά σχήματα, επίπεδα, και μετακίνηση μαζί με ένα αντικείμενο σε χρήση (αντίληψη της κίνησης στο χώρο)-Οι πλανήτες στην πλατεία του σύμπαντος (παιχνίδι με την επικοινωνία σωμάτων και μπαλών).

14. Δράσεις με άνω άκρα και εργαλεία- αντικείμενα (ανάπτυξη λεπτής κινητικότητας)-Παλιά επαγγέλματα (τα παιδιά με διάφορα αντικείμενα κάνουν ότι είναι επαγγελματίες και πελάτες σε ζευγάρια).

15. Στάσεις σωμάτων και επαφών, χειρονομίες και εκφράσεις (μη λεκτική επικοινωνία με κινήσεις)-Οι αισθήσεις ζωντανεύουν μπροστά στον καθρέφτη (τα παιδιά με διάφορα αντικείμενα στέκονται σε ένα καθρέφτη και κάνουν κινήσεις μιμούμενα το ένα το άλλο).

16. Αλλαγές κατευθύνσεων, απότομες, σταδιακές, κλπ. (γνώση σώματος και των δυνατοτήτων του)-Τα τέσσερα στοιχεία της φύσης (τα παιδιά πηδούν, τρέχουν, στρίβουν ανάλογα με τη φαντασία τους).

Μια σειρά βιβλιογραφικών ανασκοπήσεων κατέδειξαν επίσης σημαντικά αποτελέσματα. Η μελέτη της Ατσαλάκη (2015), κατέδειξε ότι η χρήση του θεατρικού παιχνιδιού στην προσχολική αγωγή ενισχύει τη δημιουργικότητα των παιδιών διότι τα κάνει πιο ευλύγιστα σωματικά και νοητικά και να σκέφτονται με πιο πρωτότυπο τρόπο. Καταλήγει δε στο συμπέρασμα ότι η χρήση αυτής της μεθόδου διδασκαλίας είναι απαραίτητη στην εκπαίδευση. Αντίστοιχα συμπεράσματα εξήχθησαν και από την μελέτη της Σκαρπέντζου (2015), σε παιδιά σχολικής ηλικίας που επιβεβαιώνουν την ανάπτυξη της δημιουργικότητας λόγω των προσεγγίσεων και των μεθόδων που

περιλαμβάνει η δραματική τέχνη. Η μελέτη της Δήμα (2015), εξέτασε τη συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στην αυτοεκτίμηση των μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Από την μελέτη εξάχθηκε το συμπέρασμα ότι μέσω του θεατρικού παιχνιδιού τα παιδιά μπορούν να γνωρίσουν τον εαυτό τους, να αντιληφθούν και να κατανοήσουν τις ικανότητες που έχουν και να αυξήσουν την αυτοεκτίμηση τους.

Μία άλλη έρευνα της Δήμα (2015) για τη δραματική τέχνη εντόπισε τη μεγάλη συμβολή της στην εκπαίδευση των παιδιών με νοητική καθυστέρηση. Εστίασε δε ιδιαίτερα στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων που επιτυγχάνεται και που βοηθά σημαντικά τα παιδιά αυτά να ενταχθούν κοινωνικά. Αντίστοιχα, η έρευνα της Καρακώστα (2015), εντόπισε ότι η χρήση της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά με συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες αφού τους δημιουργεί ένα περιβάλλον έκφρασης. Με τη χρήση της τα παιδιά αυτά λειτουργούν πιο ελεύθερα, καταλαβαίνουν και συνεπώς ελέγχουν τη συμπεριφορά τους συμβάλλοντας με αυτό τον τρόπο στη ψυχική και ακαδημαϊκή τους ενδυνάμωση. Θετικά αποτελέσματα από τη χρήση της δραματικής τέχνης και του θεατρικού παιχνιδιού σε όλους σχεδόν τους τομείς έδειξαν και οι μελέτες της Διακουμάκου (2015) που αφορούσε παιδιά που νοσηλεύονται σε νοσοκομεία, της Ξυλά (2015) που αφορούσε παιδιά με ειδικές ανάγκες, της Πετροκοκκίνου (2015) που αφορούσε παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και ειδικότερα την περίπτωση ενός παιδιού με κώφωση και της Παρασκευοπούλου- Σταυροπούλου (2015) που αφορούσε μαθητές με ειδικές ανάγκες, της Στράτου (2015) που αφορούσε παιδιά του αυτιστικού φάσματος.

Μία άλλη έρευνα της Καρακώστα (2015), εντόπισε ότι η χρήση του δράματος μπορεί να λειτουργήσει καταλυτικά για την επίλυση των συγκρούσεων στο δημοτικό σχολείο αφού βοηθά το παιδί να κατανοήσει τη δική του συμπεριφορά και των άλλων εφευρίσκοντας νέους τρόπους να διαχειριστεί τις συγκρούσεις του.

Η μελέτη της Καραμάνου (2015), εντόπισε τα οφέλη του θεατρικού παιχνιδιού στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού συμπεριλαμβανομένης και της σωματικής, αλλά παράλληλα και την παιδαγωγική του διάσταση που βοηθά τα παιδιά να καλύπτουν τις ατομικές τους ανάγκες μέσω της συμμετοχής τους σε ομάδες.

### **Χορός κλασικό μπαλέτο ρυθμική**

Η έρευνα της Flores (1995) έγινε σε Ισπανούς και Αφροαμερικάνους εφήβους στις Ηνωμένες πολιτείες, που λόγω της χαμηλής ενασχόλησης τους με τον αθλητισμό, η καρδιαγγειακή νόσος είναι η πρώτη αιτία θανάτου ανάμεσα τους. Σκοπός της μελέτης ήταν να διεξάγει μία ελεγχόμενη δοκιμή αν ένα αερόβιο πρόγραμμα σε αυτούς έχει σημαντική επίδραση βελτιώνοντας την αεροβική ικανότητα και βοηθώντας τους μαθητές να διατηρήσουν ή να μειώσουν το βάρος τους, καθώς και στη βελτίωση των νοοτροπιών τους προς τη φυσική δραστηριότητα και την σωματική ικανότητα. Κατά το πρώτο έτος του προγράμματος περίπου 110 αγόρια και κορίτσια ηλικίας 10-13 ετών συμμετείχαν σε ένα πιλοτικό πρόγραμμα αερόβιου χορού τρεις φορές την εβδομάδα για 12 εβδομάδες. Το πρόγραμμα συνεχίστηκε και στο επόμενο έτος. Οι σπουδαστές που συμμετείχαν στην παρέμβαση είχαν σημαντικά μεγαλύτερη μείωση του δείκτη μάζας σώματος και καλύτερο καρδιακό ρυθμό, από ότι οι μαθητές που συμμετείχαν σε τακτική σωματική δραστηριότητα.

Η έρευνα της Παυλίδου (1998) μελέτησε τις επιδράσεις της ρυθμικής γυμναστικής σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Η μεθοδολογία της έρευνας ήταν η έρευνα- παρέμβαση. Οι άξονες στους οποίους κινήθηκε το πρόγραμμα που εφαρμόστηκε ως παρέμβαση ήταν:

- Αδρή κινητικότητα
- Τοποθέτηση και προσανατολισμός του σώματος στο χώρο
- Ρυθμός
- Δημιουργική κίνηση
- Έκφραση
- Κατανόηση οδηγιών και αναπαραγωγή κινήσεων
- Επικοινωνιακές σχέσεις παιδιών
- Αναπνοή-χαλάρωση.

Το πρόγραμμα εφαρμόστηκε σε δύο ομάδες παιδιών. Η μία ομάδα αποτελούνταν από 20 νήπια ηλικίας 5 με 5,5 χρονών και η δεύτερη ομάδα αποτελούν από 29 προνήπια ηλικίας 4 με 4,5 χρονών. Το πρόγραμμα εφαρμόστηκε στα παιδιά από τον Οκτώβριο μέχρι τον Μάρτιο, δηλαδή περίπου για μία ολόκληρη σχολική χρονιά.

Όσο διεξάγονταν το πρόγραμμα, οι ασκήσεις που περιλάμβανε αναμορφώνονταν σύμφωνα με τις αντιδράσεις των παιδιών. Η αναμόρφωση έγινε στη διάρκεια, στη μορφή και στην πλοκή των ασκήσεων αλλά δεν επηρέασε τους άξονες που είχαν τεθεί. Σε επίπεδο δομής, με την πάροδο του χρόνου γίνονταν πιο σύνθετες για να διεγείρουν και το ενδιαφέρον των παιδιών που σταδιακά αποκτούσαν τις φυσικές ικανότητες αλλά και την εμπειρία να ανταπεξέλθουν σε αυτές.

Η αξιολόγηση των παιδιών έγινε με τακτική κλίμακα που περιλάμβανε βαθμούς από το 0 μέχρι και το 2. Εάν το παιδί αποτύγχανε να εκπληρώσει το σκοπό της άσκησης ή δεν ήθελε να συμμετέχει στη δραστηριότητα ο βαθμός που έπαιρνε ήταν 0. Αν το παιδί δίσταζε αρχικά αλλά στη συνέχεια προσπαθούσε να συμμετέχει και να ακολουθήσει τις οδηγίες της άσκησης, ασχέτως του αποτελέσματος που είχε, ο βαθμός που έπαιρνε ήταν 1. Αν το παιδί συμμετείχε χωρίς να διστάζει και χωρίς να καθυστερεί πολύ, ο βαθμός που έπαιρνε ήταν 2. Τα παιδιά παρατηρήθηκαν συστηματικά κατά τη διάρκεια των ασκήσεων και κρατήθηκαν σημειώσεις από την ερευνήτρια.

Τα αποτελέσματα της έρευνας κατέδειξαν ότι κατά μέσο όρο είχαν το επίπεδο δεξιότητας που αναμένονταν για την ηλικία τους στους τομείς της αδρής κινητικότητας, της αντίληψης του χώρου, του ρυθμού, της εκφραστικής και δημιουργικής κίνησης και των επικοινωνιακών σχέσεων. Μπόρεσαν ακόμη να καταλάβουν τις οδηγίες των ασκήσεων ικανοποιητικά λόγω της αντίληψης και της γλωσσικής ικανότητας που είχαν. Μπόρεσαν επίσης να αναπαράγουν σωστά τις κινήσεις που τους ζητήθηκε να κάνουν και να συντονίζουν σωστά την κίνηση με την αναπνοή τους.

Ενώ αρχικά τα παιδιά παρουσίασαν μικρό ποσοστό δημιουργικής κίνησης, με την πάροδο του χρόνου και τη συμμετοχή στις ασκήσεις ανέπτυξαν ένα ικανοποιητικό επίπεδο. Η μεγαλύτερη βελτίωση παρατηρήθηκε στη σχέση αναπνοής και κίνησης, στην εκφραστική και δημιουργική κίνηση και στην επικοινωνία της παιδαγωγού με τα παιδιά.

Τα ευρήματα της έρευνας κατέδειξαν ότι οι εκφραστικές τέχνες που συμπεριλαμβάνονταν στο πρόγραμμα, δηλαδή η μουσική, ο χορός και η παντομίμα, συνδυαστικά με το συνεργατικό παιχνίδι που ήταν και τα βασικά χαρακτηριστικά του προγράμματος που εφαρμόστηκε, μπορούν να βελτιώσουν την απόδοση των παιδιών. Για να συμβεί όμως αυτό θα πρέπει οι ασκήσεις της ρυθμικής να μην περιορίζονται

στην τήρηση του ρυθμού και στο βηματισμό, αλλά συνδυαστικά με άλλα χαρακτηριστικά και η εφαρμογή τους να είναι συστηματική.

Καταδείχθηκε επίσης ότι οι νηπιαγωγοί έχουν τις δεξιότητες για να εφαρμόσουν πρόγραμμα ψυχοκινητικής με τη συμβολή των τεχνών, εφόσον έχουν την απαραίτητη κατάρτιση, η οποία όμως περιλαμβάνεται στην πανεπιστημιακή τους εκπαίδευση. Τέτοιου είδους προγράμματα μπορούν να εκπονήσουν και οι καθηγητές φυσικής αγωγής, εφόσον όμως γνωρίζουν τις βασικές παιδαγωγικές αρχές που αφορούν την προσχολική ηλικία και τη χρήση τους στην κίνηση, την μουσική, το χορό και τη δραματοποίηση.

Η έρευνα των Μπούστου κ.ά. (2003), παρουσίασε έναν έγκυρο τρόπο αξιολόγησης της φυσικής κατάστασης που σχετίζεται με την υγεία (σε παιδιά της Α' τάξης του δημοτικού σχολείου) και τις οδηγίες ανάπτυξης της, μέσω του αεροβικού χορού. Ειδικότερα, παρουσιάστηκαν οδηγίες και μέθοδοι διδασκαλίας του αεροβικού χορού που μπορούν να εφαρμοστούν σε αυτή την τάξη.

Η έρευνα των Likesas & Zachoroulou (2006), εξέτασε εάν ένα πρόγραμμα μουσικής και κινήσεων αυξάνει την ευχαρίστηση και το εσωτερικό κίνητρο των μαθητών της στοιχειώδους εκπαίδευσης, στη διδασκαλία ελληνικών παραδοσιακών χορών. 232 μαθητές χωρίστηκαν σε δύο ομάδες, μια εκπαιδευμένη ομάδα 135 συμμετεχόντων (72 αγόρια, 63 κορίτσια) και μια ομάδα ελέγχου 97 μαθητών (53 αγόρια, 44 κορίτσια). Η εκπαιδευμένη ομάδα διδάχθηκε χρησιμοποιώντας το μοντέλο παραδοσιακής χορογραφίας μουσικής και κίνησης. Η ομάδα ελέγχου διδάχθηκε χρησιμοποιώντας την διδακτική ή καθοδηγούμενη μέθοδο διδασκαλίας παραδοσιακών ελληνικών χορών. Η μέτρηση της αποτελεσματικότητας των δύο μεθόδων ολοκληρώθηκε με την ολοκλήρωση του Inclusive Motivation Inventory της McAuley. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε ότι η χρήση της μουσικής και της κινηματογραφικής εκπαίδευσης είχε θετική επίδραση στην ενδογενή κινητοποίηση του χορού και της ενεργού συμμετοχής των μαθητών, ιδιαίτερα της ομάδας εκπαιδευμένων αγοριών.

Η έρευνα των Burgess et al. (2006), διερεύνησε τις επιπτώσεις του αερόβιου χορού σε ένα πρόγραμμα 6 εβδομάδων σε μαθήτριες ηλικίας 13-14 ετών. Χρησιμοποιήθηκε ένας διασταυρούμενος σχεδιασμός με δύο ισοδύναμες ομάδες που διδάσκονταν φυσιολογική φυσική αγωγή και αερόβιο χορό σε διαφορετική σειρά. Τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης αποκάλυψαν ότι η συμμετοχή σε προγράμματα αερόβιου χορού 6 εβδομάδων μείωσε σημαντικά τη δυσαρέσκεια των μαθητριών για

την εικόνα του σώματος τους (ελκυστικότητα, αίσθημα λίπους, δύναμη και φυσική κατάσταση) και βελτίωσε τη φυσική αυτοπεποίθηση τους.

Η έρευνα των O' Neil et al. (2011), εξέτασε τη χορευτική συμμετοχή των εφήβων των Η.Π.Α. για να εκτιμήσει τη συνεισφορά του χορού στη σωματική δραστηριότητα. Το δείγμα της έρευνας αποτελούνταν από 3.598 εφήβους. Τα αποτελέσματα της έρευνας κατέδειξαν ότι ο επιπολασμός του χορού ήταν πολύ μεγαλύτερος στα κορίτσια από ότι στα αγόρια και ότι τα κορίτσια είχαν μεγαλύτερη συμβολή απ'ότι τα αγόρια. Ο χορός καταδείχθηκε ότι είναι μια διαδεδομένη μορφή σωματικής άσκησης μεταξύ των κοριτσιών και αντιπροσωπεύει ένα σημαντικό τμήμα της σωματικής τους δραστηριότητας.

Η έρευνα των Huang et al. (2012), προσπάθησε να προσδιορίσει εάν ένα πρόγραμμα χορού αίθουσας πληρεί τις εθνικές συστάσεις για τη συμμετοχή των παιδιών σε μέτρια έως έντονη σωματική δραστηριότητα (MVPA) για το  $\geq 50\%$  της τάξης και επιδράσεις της τάξης στο δείκτη μάζας σώματος (ΔΜΣ). Η έρευνα έγινε σε δύο δημόσια σχολεία και συμμετείχαν 79 μαθητές τέταρτης και πέμπτης τάξης. Το Σύστημα Παρακολούθησης Χρόνου Δρομολόγησης (SOFIT) και η άμεση παρακολούθηση της καρδιακής συχνότητας, χρησιμοποιήθηκαν για τον προσδιορισμό των επιπέδων MVPA των συμμετεχόντων κατά τη διάρκεια της τάξης. Το βάρος και το ύψος μετρήθηκαν για να υπολογιστεί ο ΔΜΣ. Τα μέσα υπολογίστηκαν για συνεχείς μεταβλητές και οι μετρήσεις συχνότητας και τα ποσοστά υπολογίστηκαν για τις κατηγορικές μεταβλητές. Η μεταβολή των εκατοστιαίων αναλογιών BMI αξιολογήθηκε χρησιμοποιώντας τη δοκιμή  $\chi^2(2)$  του Bhapkar για τη συνολική οριακή ομοιογένεια. Τα στοιχεία από τις παρατηρήσεις SOFIT έδειξαν ότι ο μέσος όρος των 50,0% και 67,0% της τάξης στο πρώτο και το δεύτερο μισό του προγράμματος, αντίστοιχα, δαπανήθηκαν σε MVPA. Δεδομένα από την παρακολούθηση της καρδιακής συχνότητας έδειξαν ότι 71,1% των μαθητών ήταν σε  $\geq 25\%$  αποθεματικό καρδιακού ρυθμού, πράγμα που έδειξε MVPA για  $\geq 50\%$  της τάξης του χρόνου. Βελτίωση παρατηρήθηκε σε εκατοστιαία αναλογία BMI ( $p = .051$ ). Ο χορός αίθουσας παρέχει MVPA στα παιδιά δημοτικού σχολείου για το  $\geq 50\%$  του χρόνου της τάξης και έχει θετικό αντίκτυπο στα εκατοστημόρια BMI.

Ο Gao (2012), εξέτασε την Επανάσταση Χορού Χορού (DDR) που θεωρείται εργαλείο που βοηθά τα παιδιά να προωθήσουν έναν υγιή ενεργό τρόπο ζωής. Οι εμπειρικές μελέτες σε αυτόν τον τομέα ήταν σε μεγάλο βαθμό ανεξερεύνητες. Ο σκοπός αυτής της μελέτης ήταν να εξετάσει τις σχέσεις μεταξύ εμπειριών μάθησης



των μαθητών, καταστάσεων κινήτρων και επιπέδων σωματικής δραστηριότητας στο DDR. Εκατόν ενενήντα πέντε μαθητές της έβδομης, όγδοης και ένατης τάξης συμμετείχαν σε μονάδα DDR διάρκειας 2 εβδομάδων. Τα επίπεδα φυσικής δραστηριότητας των μαθητών και τα κίνητρα κατάστασης [ενδογενή κίνητρα (IM), προσδιορισμένη ρύθμιση (IR), εξωτερική ρύθμιση και αποθάρρυνση) μετρήθηκαν για 3 κατηγορίες. Οι μαθητές είχαν κίνητρο να παίξουν DDR, αλλά η μέτρια έως έντονη σωματική τους δραστηριότητα (MVPA) ήταν χαμηλή (δηλαδή, μέση = 4,95%). Παρόλο που οι μαθητές είχαν κίνητρο για DDR, δεν ήταν ενεργοί στην DDR.

Η έρευνα των Erwin et al. (2013) περιέγραψε τα επίπεδα και την ένταση της σωματικής άσκησης χρησιμοποιώντας βίντεο χορού σωματικής άσκησης. Πενήντα τέσσερα παιδιά (27 κορίτσια) φορούσαν επιταχυνσιόμετρα για 5 ημέρες κατά τη διάρκεια της εσωτερικής εσοχής. Διεξήχθησαν παραγοντικές αναλύσεις διακύμανσης για να εξεταστούν οι διαφορές στην ΠΔ μεταξύ των φύλων και των βαθμών. Οι συμμετέχοντες κατά μέσο όρο 17,66 (SD = 2,82) λεπτά σε εσωτερική εσοχή. Κατά μέσο όρο, 22,22% (SD = 12,72) δαπανάται σε μέτρια έως έντονη σωματική δραστηριότητα (MVPA) και 45,70% (SD = 11,29) του χρόνου δαπανάται σε χαμηλή ένταση σωματικής δραστηριότητας (LPA) = 16,54) του συνολικού χρόνου εσοχής. Τα αγόρια συγκέντρωσαν υψηλότερο ποσοστό MVPA και συνολική σωματικής άσκησης σε σύγκριση με τα κορίτσια. Οι φοιτητές που ασχολούνται με τη σωματική άσκηση 68% του χρόνου εσωτερικών εσοχών, που ισοδυναμεί με σχεδόν 12 λεπτά της σωματικής άσκησης κατά τη διάρκεια της εσοχής. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι τα βίντεο χορού σωματικής άσκησης είναι μια αποτελεσματική μέθοδος για την αύξηση της πρωτοβάθμιας σωματικής άσκησης για παιδιά κατά τη διάρκεια της εσωτερικής εσοχής ως εναλλακτική λύση στις καθιστικές δραστηριότητες.

Οι Gao et al. (2014), εξέτασε κατά πόσον η απόλαυση των παιδιών στη φυσική αγωγή ποικίλει ως συνάρτηση των μαθησιακών δραστηριοτήτων. Οι συμμετέχοντες ήταν 210 παιδιά τρίτης έως έκτης τάξης που είχαν ένα μάθημα φυσικής αγωγής 30 λεπτών κάθε εβδομάδα. Οι συμμετέχοντες απάντησαν σε μια τυποποιημένη έρευνα απόλαυσης αυτοελέγχου που μετρά το επίπεδο απόλαυσης σε ένα μάθημα φυσικής αγωγής κατά την οποία συμμετείχαν σε παιχνίδια ετικετών. Οι μαθητές συμπλήρωσαν το ίδιο ερωτηματολόγιο όταν συμμετείχαν σε διαδραστικά χορευτικά παιχνίδια στην φυσική αγωγή. Τα αποτελέσματα αποκάλυψαν ότι τα παιδιά ανέφεραν σημαντικά υψηλότερες βαθμολογίες στην απόλαυση προς τα διαδραστικά χορευτικά παιχνίδια από ότι στα παραδοσιακά παιχνίδια ( $p < .01$ ). Επίσης, τα κορίτσια

παρουσίαζαν υψηλότερη απόλαυση για διαδραστικά παιχνίδια χορού από ότι τα αγόρια ( $p < .05$ ). Ωστόσο, δεν προέκυψε διαφορά φύλου όσον αφορά την απόλαυση προς τα παραδοσιακά παιχνίδια. Συμπερασματικά, είναι πρακτικό και σημαντικό να ενσωματωθούν τα παιχνίδια διαδραστικού χορού στην φυσική αγωγή.

Η έρευνα των Pope et al. (2015), διερεύνησε τις επιπτώσεις ενός προγράμματος εξωστρέφειας στις συσχετίσεις των παιδιών με το τρανσθεωρητικό μοντέλο και τα επίπεδα σωματικής δραστηριότητας. Στην έρευνα συμμετείχαν 212 παιδιά (μέση ηλικία = 11,17 έτη). Μετά την προκαταρκτική δοκιμασία, εφαρμόστηκε ένα εβδομαδιαίο πρόγραμμα διάρκειας 30 λεπτών, 18 εβδομάδων Dance Dance Revolution (DDR). Τα παιδιά ταξινομήθηκαν σε 3 ομάδες σταδίων αλλαγής: προοδευτικά παιδιά (δηλαδή προχώρησαν σε υψηλότερο στάδιο), σταθερά παιδιά (δηλαδή παρέμειναν στο ίδιο στάδιο) και τα παιδιά με καταθλιπτική συμπεριφορά (δηλαδή, υποχωρούν σε χαμηλότερο στάδιο). Τα προοδευτικά παιδιά είχαν μεγαλύτερα αυξημένα επίπεδα σωματικής δραστηριότητας από ό, τι τα παλινδρομικά παιδιά ( $P < .01$ ) από την προεκτέλεση έως μετά την εξέταση. Παρομοίως, τα προοδευτικά παιδιά είχαν μεγαλύτερη αυξημένη αυτο-αποτελεσματικότητα ( $P < .05$ ) και ισορροπία απόφασης ( $P < .05$ ) από τα παιδιά που είχαν υποχωρήσει. Τα ευρήματα δείχνουν ότι τα προοδευτικά παιδιά είχαν περισσότερες βελτιώσεις στην αυτο-αποτελεσματικότητα, την ισορροπία λήψης αποφάσεων και τα επίπεδα σωματικής άσκησης από ό, τι τα παλινδρομικά παιδιά με την πάροδο του χρόνου.

Η έρευνα των Watson et al. (2016), εξέτασε την προώθηση της σωματικής δραστηριότητας με μία παρέμβαση χορού με χαλάκια σε σχολείου. Μετά την εισαγωγή συστημάτων χορού στα δευτεροβάθμια σχολεία, οι ερευνητές πραγματοποίησαν μια πειραματική αξιολόγηση ενός φυσικού πειράματος χρησιμοποιώντας ένα σχεδιασμό μικτών μεθόδων. Έγιναν ποιοτικές συνεντεύξεις κατά την έναρξη και παρακολούθηση 12 μηνών με επιλεγμένους καθηγητές φυσικής αγωγής ( $n = 20$ ) και 25 ομάδες εστίασης με δείγμα ευκολίας μαθητών ( $n = 120$ ) από πέντε σχολεία παρέμβασης. Κατά την έναρξη, οι συμμετέχοντες (τόσο εκπαιδευτικοί όσο και μαθητές) ανέφεραν διαφορετικές προσδοκίες σχετικά με τα χαλάκια που τους δόθηκαν και πώς θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν. Παραλλαγές στη χρήση παρατηρήθηκαν κατά την παρακολούθηση. Συνολικά, τα χαλάκια δεν χρησιμοποιήθηκαν συστηματικά για την αύξηση της σωματικής δραστηριότητας. Ωστόσο, υπήρχαν άλλα απρόβλεπτα οφέλη για τους μαθητές, όπως ο βελτιωμένος χρόνος αντίδρασης, ο συντονισμός, κ.ά. Η χρήση των χαλιών χορού περιοριζόταν

στις συνήθειες τάξεις φυσικής αγωγής λόγω των προσδοκιών σχετικά με το πώς και πού θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν.

Η έρευνα των Ozdinc & Turan (2016) εξέτασε τα αποτελέσματα της κατάρτισης μπαλέτου στη δομή των ποδιών και το σχηματισμό του μεσαίου διαμήκους τόξου στην παιδική ηλικία και τη συσχέτιση του δείκτη μάζας σώματος με διαρθρωτική αλλαγή στην εκπαίδευση μπαλέτου. Η μελέτη αυτή διεξήχθη στο Öykü Ballet and Dance School και στο Πανεπιστήμιο Trakya, Edirne στην Τουρκία, από τον Σεπτέμβριο του 2007 έως τον Νοέμβριο του 2008, και περιελάμβανε μαθητές που έλαβαν μαθήματα μπαλέτου και μια ομάδα από εκείνους που δεν έλαβαν που ενήργησαν ως έλεγχος. Τα στατικά ίχνη και των δύο ποδιών όλων των συμμετεχόντων λήφθηκαν με ένα εικονογράφημα μελανιού. Οι παράμετροι που αξιολογήθηκαν από τα αποτυπώματα περιελάμβαναν το μήκος του ποδιού, το πλάτος του μεταταρσίου, το πλάτος της πτέρνας και το διάμηκες τόξο του μέσου. Η σχέση μεταξύ των παραμέτρων, η ηλικία έναρξης μπαλέτου, η διάρκεια της εκπαίδευσης και ο δείκτης μάζας σώματος ερευνήθηκαν. Από τους 67 συμμετέχοντες, υπήρχαν 36 (53,7%) στην πειραματική ομάδα και 31 (48,3%) στην ομάδα ελέγχου. Η διαφορά μεταξύ ηλικίας, ύψους, βάρους και δείκτη μάζας σώματος μεταξύ των δύο ομάδων ήταν ασήμαντη ( $p > 0,05$ ). Η μέση ηλικία έναρξης μπαλέτου ήταν  $6,47 \pm 1,55$  έτη και η διάρκεια ήταν  $4,36 \pm 2,002$  έτη. Θετικοί συσχετισμοί βρέθηκαν μεταξύ του δείκτη μάζας σώματος και του μήκους του ποδιού, του πλάτους του μεταταρσίου, του πλάτους του περυγίου, του πλάτους επαφής του μέσου διαμήκους τόξου και της γωνίας hallux valgus. μεταξύ ηλικίας έναρξης μπαλέτου και πλάτους μεταταρσίων, πλάτους πτέρνας, μεταξύ της διάρκειας της εκπαίδευσης και του μήκους του ποδιού, το πλάτος του μεταταρσίου και τη γωνία hallux valgus ( $p < 0,05$  η κάθε μία).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5. ΣΥΖΗΤΗΣΗ- ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Ο έλεγχος των ερευνητικών υποθέσεων κατέδειξε:

1. Υπάρχουν μέθοδοι που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στο μάθημα της φυσικής αγωγής και έχουν σχέση με τις τέχνες (χορός, μουσική και θεατρική τέχνη). Σημαντικό είναι ότι οι μορφές αυτές στην προσχολική αγωγή συνδυάζονται με το παιχνίδι.

2. Η μουσική, ο χορός και η θεατρική τέχνη είναι μορφές τέχνης που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στις εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας της φυσικής αγωγής λόγω των θετικών αποτελεσμάτων που επιφέρουν.

3. Το αναλυτικό πρόγραμμα ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ αφήνει το περιθώριο χρήσης των εναλλακτικών μεθόδων διδασκαλίας στη φυσική αγωγή μόνο στην προσχολική εκπαίδευση που οι δραστηριότητες είναι μεν κατευθυνόμενες αλλά το περιεχόμενο τους πιο ελεύθερο.

4. Σύμφωνα με κάποιες έρευνες, οι εναλλακτικές μέθοδοι διδασκαλίας της φυσικής αγωγής μπορούν να συσχετιστούν με το φάσμα μεθόδων διδασκαλίας της φυσικής αγωγής καταδεικνύοντας θετικά αποτελέσματα στην ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων που απαιτούν οι αθλητικές δραστηριότητες.

5. Σύμφωνα με κάποιες έρευνες, οι εναλλακτικές μέθοδοι διδασκαλίας της φυσικής αγωγής μπορούν να επιφέρουν καλύτερα αποτελέσματα οδηγώντας στην πιο γρήγορη ανάπτυξη κάποιων δεξιοτήτων. Αυτό εντοπίστηκε σε όλες τις ηλικίες μαθητών διαφοροποιώντας τις δεξιότητες ανάλογα με το επίπεδο ανάπτυξης.

Οι ερευνητικές προσπάθειες που υπάρχουν αναφορικά με τις εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας της φυσικής αγωγής που σχετίζονται με τις τέχνες είναι εξαιρετικά περιορισμένες και επικεντρωμένες περισσότερο στην προσχολική ηλικία που το περιεχόμενο της διδασκαλίας είναι πιο ελεύθερο.

Οι μορφές τέχνης που χρησιμοποιούνται κυρίως είναι η μουσική, ο χορός και η θεατρική τέχνη, στο πλαίσιο του παιχνιδιού κυρίως που αποτελεί μία από τις βασικές μεθόδους διδασκαλίας στην προσχολική αγωγή. Και στα παιδιά σχολικής ηλικίας όμως η μουσική και ο χορός ενσωματώνονται στις διδακτικές μεθόδους.

Το ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ στην προσχολική αγωγή δεν αναφέρει ρητά τη χρήση αυτών των μεθόδων, αλλά εστιάζει περισσότερο στο παιχνίδι, παρέχοντας όμως το περιθώριο στις νηπιαγωγούς για χρήση τους και κυρίως στην θεατρική αγωγή.

Οι εναλλακτικές μέθοδοι διδασκαλίας που χρησιμοποιήθηκαν στις έρευνες που εξετάστηκαν κατέδειξαν πιο γρήγορη ανάπτυξη των κινητικών δραστηριοτήτων των παιδιών αλλά και των κοινωνικών, συγκριτικά με τις παραδοσιακές μεθόδους και ως εκ τούτου, φαίνεται ότι αποτελούν σημαντικό εργαλείο για τη χρήση τους στη διδασκαλία της φυσικής αγωγής.

Σημαντικά είναι και τα ευρήματα που αφορούν τους εφήβους μαθητές. Αναδείχθηκε από τις έρευνες ότι σε αυτές τις ηλικίες η συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα της φυσικής αγωγής εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τα κίνητρα που τους παρέχονται και ειδικά σε αυτές τις ηλικίες σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η αυτοεικόνα τους αλλά και η διασκέδαση τους. Αυτό σημαίνει ότι η εισαγωγή διαφορετικών μορφών τέχνης μπορεί να αποτελέσει ένα σημαντικό κίνητρο για την ενασχόληση τους με τη φυσική αγωγή, κυρίως όμως στα κορίτσια, κάτι που εγείρει έναν προβληματισμό αναφορικά με το πώς αυτές οι εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας μπορούν να εφαρμοστούν με τρόπο που να αποτελούν κίνητρο και για τα αγόρια.

Όπως αποδείχθηκε και στην περίπτωση των δύο μελετών που αφορούσαν την σχολική αγωγή, οι εναλλακτικές μέθοδοι όχι μόνο μπορούν να εφαρμοστούν στη διδασκαλία της φυσικής αγωγής αλλά αναμένεται να προσφέρουν και καλύτερα αποτελέσματα. Στην περίπτωση δε της προσχολικής αγωγής είναι πιο εύκολη η ενσωμάτωση τους στις εκπαιδευτικές διαδικασίες διότι μπορούν να συνδυαστούν με το παιχνίδι που αποτελεί το βασικό άξονα της εκπαίδευσης.

Από τα παραπάνω διαφαίνεται ότι η χρήση εναλλακτικών μεθόδων διδασκαλίας μπορεί να χρησιμοποιηθεί στη φυσική αγωγή αλλά σαφώς χρειάζεται περισσότερη έρευνα σε αυτό το πεδίο. Προκύπτει όμως ότι η φυσική αγωγή πέρα από την ανάπτυξη κινητικών δεξιοτήτων συμβάλλει και στην ανάπτυξη και άλλων δεξιοτήτων παρέχοντας της με αυτό τον τρόπο ιδιότητες που καθιστούν ιδιαίτερα σημαντικό τον εκπαιδευτικό της ρόλο. Στην Ελλάδα αυτό φαίνεται να έχει γίνει αντιληπτό αρκετά νωρίς όπως διαφαίνεται και από το πρόγραμμα «Καλλιπάτειρα» που εφαρμόστηκε στην σχολική εκπαίδευση. Το πρόγραμμα αποτελούσε συνέχεια του προγράμματος «Ολυμπιακή παιδεία» και είχε ως στόχο, μέσω της φυσικής αγωγής, να προβάλλει όχι μόνο τις αξίες του αθλητισμού αλλά και της ισότιμης συμμετοχής σε αυτόν. Εστίαζε δε σε ιδιαίτερα σημαντικούς τομείς για την εποχή μας όπως η διαπολιτισμικότητα, η αντιμετώπιση της ξενοφοβίας και του ρατσισμού, η ισότητα των φύλων, οι

κοινωνικές ανισότητες και ο κοινωνικός αποκλεισμός καθώς και τα ανθρώπινα δικαιώματα (<http://users.sch.gr/adanis/index.php/kallipatira>).

Αυτό σημαίνει ότι οι εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας, εφόσον αποτελούν ένα σημαντικό κίνητρο για την ενεργό συμμετοχή των μαθητών στη φυσική αγωγή, μπορούν να επιφέρουν αποτελέσματα και σε αυτούς τους τομείς, διευρύνοντας με αυτό τον τρόπο και την κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών, συμβάλλοντας στην δημιουργία μιας κοινωνίας χωρίς διακρίσεις και αποκλεισμούς.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### Ελληνόγλωσση

- Αρντουέν, Ι. (2000). *Η καλλιτεχνική αγωγή στο σχολείο*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Ατσαλάκη, Ε. (2015). *Η συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού ως μέσο διδασκαλίας για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας σε παιδιά προσχολικής ηλικίας*. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Βάος, Α. (2008). *Ζητήματα διδακτικής των εικαστικών τεχνών*. Αθήνα: Τόπος.
- Γαλάνη, Μ. (2007). *Η θεατρική τέχνη στην εκπαίδευση: Η επίδραση του θεατρικού παιχνιδιού στην ψυχοκοινωνική και κοινωνική ανάπτυξη των νηπίων*. Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Γέρος, Θ. (1984). *Το συμβολικό παιχνίδι. Βάση και αφετηρία καλλιτεχνικής δραστηριότητας στο σχολείο*. Αθήνα: Δίπτυχο.
- Γιάνναρης, Γ. (1994). *Θεατρική αγωγή και παιχνίδι*. Αθήνα: Γρηγόρης
- Γλυκοφρύδη – Λεοντσίνη, Α. (2002). Η καλλιέργεια του γούστου και η αισθητική αγωγή. Στο Γ. Κόκκινος & Ε. Αλεξάκη (επιμ.). *Διεπιστημονικές προσεγγίσεις στη μουσειακή αγωγή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cole, M. & Cole, S. (2002). *Η ανάπτυξη των παιδιών*. Τόμος Β. *Γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση παιδική ηλικία*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δάρδανος.
- Dewey, J. (1980). *Εμπειρία στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Γλάρος.
- Dunn, J. (1999). Η αντίληψη των μικρών παιδιών για τους άλλους: Στοιχεία από παρατηρήσεις μέσα στην οικογένεια. Στο *Εξέλιξη του παιδιού στο κοινωνικό περιβάλλον*. Τόμος Α. *Πολιτισμικοί κόσμοι της πρώτης παιδικής ηλικίας*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Δανασσής- Αφεντάκης, Κ. (1997). *Εισαγωγή στην παιδαγωγική. Σύγχρονες τάσεις της αγωγής*. Αθήνα.
- Δήμα, Αικ. (2015). *Το θεατρικό παιχνίδι ως μέσο ενίσχυσης της αυτοεκτίμησης των μαθητών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Δήμα, Αικ. (2015). *Η συμβολή της δραματικής τέχνης στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων παιδιών με νοητική καθυστέρηση*. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.

*Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) για το Νηπιαγωγείο.*

Διακουμάκου, Κ. (2015). *Θέατρο για παιδιά στο νοσοκομείο: Δράσεις στον ελληνικό χώρο*. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.

Διγγελίδης, Ν. (2006). Η φυσική αγωγή σήμερα. Εισαγωγή. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή και τον Αθλητισμό*, 4 (2), 126-130.

Faure, G. & Lascar, S. (2001). *Το θεατρικό παιχνίδι*. Αθήνα: Gutenberg.

Gardner, H. (2006). *Πώς το παιδί αντιλαμβάνεται τον κόσμο. Μέθοδοι διδασκαλίας σε αρμονία με τους τρόπους σκέψης του παιδιού*. Αθήνα: Ατραπός.

Goncu, A. (1999). Η εξέλιξη της διποκειμενικότητας στο κοινωνικό παιχνίδι προσποίησης. Στο *Εξέλιξη του παιδιού στο κοινωνικό περιβάλλον*. Τόμος Α. Πολιτισμικοί κόσμοι της πρώτης παιδικής ηλικίας. Πάτρα: ΕΑΠ.

Καζαντζής, Ε. (2004). *Παρεμβατικό πρόγραμμα μουσικοκινητικής αγωγής σε μαθητές με οριακή νοητική υστέρηση*. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Καλούρη -Αντωνοπούλου, Ρ. (1985). *Αισθητική αγωγή του παιδιού. Μορφές αισθητικής δημιουργικότητας στην παιδική βιβλιοθήκη και στο μουσείο*. Αθήνα: Δίπτυχο.

Καραμάνου, Σ. (2015). *Θεατρικό παιχνίδι και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού*. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.

Κόκκος, Α. (2009). Κριτικός στοχασμός: Ένα κρίσιμο ζήτημα. Στο Βεργίδης Δ. & Κόκκος Α. (επιμ.). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κωνσταντινίδου, Ε., Μιχαλοπούλου, Μ. Αγγελούσης, Ν. & Κουρτέσης, Θ. (2011). Η δημιουργικότητα στη Φυσική Αγωγή του Δημοτικού: Μια ποιοτική προσέγγιση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή και τον Αθλητισμό*, 9(2), 84-100.

Μπέντα, Ν. (2010). *Η επίδραση ενός παρεμβατικού μουσικοκινητικού προγράμματος στη ρυθμική ικανότητα νηπίων*. Μεταπτυχιακή Διατριβή, Κομοτηνή: Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης & Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Μπούσιου, Σ., Δέρρη, Β. & Ρόκα, Σ. (2003). Αξιολόγηση της φυσικής κατάστασης που προάγει την υγεία στην πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου & οδηγίες για τη βελτίωση της μέσω του αεροβικού χορού. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή και τον Αθλητισμό*, 2(1), 58-66.



Νάσιου, Κ. (2005). *Σύγκριση της τυπικής διδασκαλίας και της διδασκαλίας με μουσική στην απόδοση βασικών καλαθοσφαιρικών δεξιοτήτων σε παιδιά Ε' τάξης δημοτικού σχολείου*. Μεταπτυχιακή Διατριβή, Κομοτηνή: Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης & Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Ντωγιόν, Ρ. Α. (1981). *Προετοιμάστε το παιδί σας για το σχολείο*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Ξυλά, Β. (2015). *Η επίδραση της δραματοποίησης του παραμυθιού σε παιδιά με ειδικές ανάγκες*. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.

Ούνι, Μ. & Πόστερ, Μ.Α. (1980). *Ένας παιδότοπος στο σπίτι σας. Πώς να απασχολήσετε δημιουργικά μία παιδική συντροφιά*, Αθήνα: Θεραπευτική Κοινότητα Ιθάκη.

Πάνου, Ε. (2009). *Η επίδραση μαθημάτων ρυθμικής γυμναστικής και κλασικού μπαλέτου στις συναρμοστικές ικανότητες κοριτσιών ηλικίας 5-9 ετών*. Μεταπτυχιακή Διατριβή, Κομοτηνή: Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης & Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Πανταζής, Σ. (1999). *Η παιδαγωγική και το παιχνίδι- αντικείμενο στον χώρο του νηπιαγωγείου. Ερευνητική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.

Παπαδοπούλου, Κ. (2009). *Η ζώνη εγγύτερης ανάπτυξης στη θεωρία του L.S. Vygotsky*. Αθήνα: Gutenberg-Γ. & Κ. Δαρδανός.

Παρασκευοπούλου- Πετροπούλου, Μ. (2015). *Η συμβολή της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση στην ανάπτυξη των γλωσσικών ικανοτήτων των μαθητών με ειδικές ανάγκες*. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.

Παυλίδου, Ε. (1998). *Η ρυθμική ως μέσο εκπαίδευσης στην προσχολική ηλικία. Ένα συνδυαστικό πρόγραμμα ρυθμικής και κινητικής αγωγής*. Διδακτορική διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Παιδαγωγική Σχολή, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών.

Πετροκοκκίνου, Κ. (2015). *Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες: Η περίπτωση του κωφού παιδιού*. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.

Piaget, J. (2000), *Περί παιδαγωγικής*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Πολλάτου, Ε., Λιάπα, Ε., Διγγελίδης, Ν. & Ζαχοπούλου, Ε. (2005). Μέτρηση της ρυθμικής ικανότητας σε μαθητές γυμνασίου που ασχολούνται με αθλητικές δραστηριότητες συνοδευόμενες ή όχι από μουσική. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή και τον Αθλητισμό*, 3(1), 22-28.

Rogoff, B., Mosier, C., Mistry, J., Goncu, A. (1999). Η καθοδηγούμενη συμμετοχή των νηπίων με τους κηδεμόνες τους στην πολιτισμική δραστηριότητα. Στο Wodhead, M., Faulkner, D., Littleton, K. (επιμ.). *Πολιτισμικοί κόσμοι της πρώτης παιδικής ηλικίας*.1, Πάτρα: ΕΑΠ.

Schott- Billmann F. (1995). *Χοροθεραπεία με την πρωτόγονη έκφραση*. Αθήνα: «Τρόπος Ζωής».

Σκαρπέντζου, Μ. (2015). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση ως μέσο ανάπτυξης της δημιουργικότητας σε παιδιά της σχολικής ηλικίας*. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.

Σκεμπέρη, Λ. (2010). *Τέχνη και εκπαίδευση: η συμβολή της τέχνης στο εκπαιδευτικό έργο ή για μια εκπαίδευση του μέλλοντος*. Βιβλιοθήκη Πανεπιστημίου Κύπρου.

Σπανάκη, Ε.Ε. (2014). *Επίδραση ψυχοκινητικής αγωγής με στοιχεία θεατρικού παιχνιδιού στην ανάπτυξη νηπίων με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Διδακτορική διατριβή, Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Στράτου, Ελ. (2015). *Η συμβολή της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση σε παιδιά με διαταραχές αυτιστικού φάσματος*. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.

Τζόπε – Στένγκλε, Ίν. (1997). *Παιχνίδια για παιδιά προσχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Χατζηπαντελή, Αθ., Πολλάτου, Ε., Διγγελίδης, Ν. & Κουρτέσης, Θ. (2007). Η αποτελεσματικότητα ενός μουσικοκινητικού προγράμματος εκπαίδευσης στις δεξιότητες χειρισμού εξάχρονων μαθητών και μαθητριών. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή και τον Αθλητισμό*, 5(1), 19-26.

Χατζόπουλος Δ. (2012). *Διδακτική φυσικής αγωγής*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Χουϊζίνγκα, Γ. (1989). *Ο άνθρωπος και το παιχνίδι. Homo ludens*. Αθήνα: Γνώση.

Ζαράγκας, Χ.Κ. (2016). Η επίδραση ενός παρεμβατικού προγράμματος ψυχοκινητικής αγωγής στην κοινωνική συμπεριφορά, αυτοεκτίμηση και κινητική ανάπτυξη νηπίων. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 5 (1), 104-128.

<http://users.sch.gr/adanis/index.php/kallipatira>

## Ξενογλώσση

Almond, M. (2005). *Teaching english with drama: How to use drama and plays when teaching*. London: Modern English Publishing.

Becker, N., Brett, S., Chambliss, C., Crowers, K., Haring, P., Marsh, C., & Montemayor, R. (1994). Mellow and frenetic antecedent music during athletic performance of children, adults, and seniors. *Perceptual and motor skills*, 79(2), 1043-1046.

Berndt, T. J., & Ladd, G. W. (1989). *Peer relationships in child development*. John Wiley & Sons.

Bronfenbrenner. U. (1994). Ecological models of human development. In International Encyclopedia of Education, Vol.3, Oxford: Elsevier. Reprinted in Gauvain, M., Cole, M. (eds.). *Readings on the Development of the Children*. NY: Freeman.

Brown, J., Sherrill, C., & Gench, B. (1981). Effects of an integrated physical education/music program in changing early childhood perceptual-motor performance. *Perceptual and motor skills*, 53(1), 151-154.

Burgess, G., Grogan, S., & Burwitz, L. (2006). Effects of a 6-week aerobic dance intervention on body image and physical self-perceptions in adolescent girls. *Body image*, 3(1), 57-66.

Christensen, J. (2010). Proposed enhancement of Bronfbrenner's development ecology model. *Education Inquiry*, 1 (2), 101-110.

Cohen, J. D., Noll, D. C., & Schneider, W. (1993). Functional magnetic resonance imaging: overview and methods for psychological research. *Behavioral Research Methods, Instruments & Computers*, 25, 101-113.

Dewey, J. (2005). *Art as experience*. New York: The Berkeley Publishing Group.

Dolya, G. (2010). *Vygotsky in action in the early years: The 'key to learning' curriculum*. Routledge.

Downey, G. (2008). Scaffolding Imitation in Capoeira: Physical Education and Enculturation in an Afro-Brazilian Art. *American Anthropologist*, 110(2), 204-213.

Dunst, C. J., Hamby, D., Trivette, C. M., Raab, M., Bruder, M. B. (2000). Everyday family and community life and children's naturally occurring learning opportunities. *Journal of Early Intervention*, 23(3), 151-164.

Eliakim, M., Meckel, Y., Nemet, D., & Eliakim, A. (2007). The effect of music during warm-up on consecutive anaerobic performance in elite adolescent volleyball players. *International journal of sports medicine*, 28(04), 321-325.

Epstein, J. L. (1988). Effects on student achievement of teachers' practices for parent involvement. In S. Silvern (Ed.). *Literacy through family, community, and school interaction*. Greenwich, CT: JAI Press.

Erwin, H., Koufoudakis, R., & Beighle, A. (2013). Children's physical activity levels during indoor recess dance videos. *Journal of School Health, 83*(5), 322-327.

Ferguson, A. R., Carbonneau, M. R., & Chambliss, C. (1994). Effects of positive and negative music on performance of a karate drill. *Perceptual and motor skills, 78*(3\_suppl), 1217-1218.

Fitzgibbon, M. L., Stolley, M. R., Schiffer, L. A., Braunschweig, C. L., Gomez, S. L., Horn, L., & Dyer, A. R. (2011). Hip-Hop to Health Jr. Obesity Prevention Effectiveness Trial: Postintervention Results. *Obesity, 19*(5), 994-1003.

Flores, R. (1995). Dance for health: improving fitness in African American and Hispanic adolescents. *Public health reports, 110*(2), 189.

Gao, Z. (2012). Motivated but not active: the dilemmas of incorporating interactive dance into gym class. *Journal of Physical Activity and Health, 9*(6), 794-800.

Gao, Z., Zhang, P., & Podlog, L. W. (2014). Examining elementary school children's level of enjoyment of traditional tag games vs. interactive dance games. *Psychology, health & medicine, 19*(5), 605-613.

Gaskins, S., Haight, W., Lancy, D.F. (2007). The cultural construction of play. In Guncó, A. & Gaskins, S. (eds.). *Play and development: evolutionary, sociocultural and functional perspectives*. Mahwah, NJ,: Lawrence Erlbaum Associates.

Gauvain, M. & Perez, S. (2005). Parent-child participation in planning children's activities outside of school in European American and Latino families. *Child Development, 76*(2), 371-383.

Glass, G. V. (1976). Primary, secondary, and meta-analysis of research. *Educational researcher, 5*(10), 3-8.

Gordon, A., & Browne, K. (2011). *Beginnings & beyond: Foundations in early childhood education*. Cengage Learning.

Hallam, S., Price, J., Katsarou, G.(2002). The effects of background music on primary school pupils' task performance. *Educational Studies, 28* (2), 111-122.

Hartup, W. W., & Sancilio, M. F. (1986). Children's friendships. *Social Behavior in Autism, 61-80*.

Howes, C., Matheson, C. C., & Hamilton, C. E. (1994). Maternal, teacher, and child care history correlates of children's relationships with peers. *Child development*, 65(1), 264-273.

Howes, C., Hamilton, C. E., & Matheson, C. C. (1994). Children's Relationships with Peers: Differential Associations with Aspects of the Teacher-Child Relationship. *Child development*, 65(1), 253-263.

Huang, S. Y., Hogg, J., Zandieh, S., & Bostwick, S. B. (2012). A ballroom dance classroom program promotes moderate to vigorous physical activity in elementary school children. *American Journal of Health Promotion*, 26(3), 160-165.

Jackson, C. J., Mullis, R. M., & Hughes, M. (2010). Development of a theater-based nutrition and physical activity intervention for low-income, urban, African American adolescents. *Progress in community health partnerships: research, education, and action*, 4(2), 89-98.

Jalongo, M. & Bromley, K. (1984). Developing linguistic competence through song. *Reading Teacher*, 37 (9), 840-845.

Jolly, Y. (1975). The use of songs in teaching foreign languages. *Modern Language Journal*, 59 (1), 11-14.

Joyce, B., Weil, M., & Calhoun, E. (2000). *Models of teaching*. Needham Heights: Allyn & Bacon.

Kazemeini, T. & Pajoheshgar, M. (2013). Children's play in the context of culture: Parental ethnotheories. *Journal of Science and Today's World*, 2 (3), 265-281.

Kirchner, G., & Fishburne, J. (1998). *Physical education for elementary school children*. Dubuque, IA: WCB McGraw-Hill.

Ladd, G. W., & Price, J. M. (1987). Predicting children's social and school adjustment following the transition from preschool to kindergarten. *Child Development*, 1168-1189.

Ladd, B., & Kochenderfer, B. J. (1996). *The company they keep: Friendship in childhood and adolescence*. Cambridge University Press.

Ladd, G. W., Kochenderfer, B. J., & Coleman, C. C. (1996). Friendship quality as a predictor of young children's early school adjustment. *Child Development*, 67(3), 1103-1118.

Likesas, G., & Zachopoulou, E. (2006). Music and movement education as a form of motivation in teaching Greek traditional dances. *Perceptual and motor skills*, 102(2), 552-562.

Li-Yu Chang, S. (2009). *Acting it out: children learning english through story-based drama*. University of Warwick.

Lynch, M., & Cicchetti, D. (1992). Maltreated children's reports of relatedness to their teachers. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 1992(57), 81-107.

Martin, M. (1983). Teaching spelling with music. *Academic Therapy*, 18 (4), 505-515.

McCarthy, W. (1985). Promoting language development through music. *Academic Therapy*, 21 (2), 237-242.

Melograno, V. (1997). *Designing the physical education curriculum*. Champaign: Human Kinetics.

Mills, B. D. (1996). Effects of music on assertive behavior during exercise by middle-school-age students. *Perceptual and motor skills*, 83(2), 423-426.

Montgomery, S. S., & Robinson, M. D. (2006). Take me out to the opera: Are sports and arts complements? Evidence from the performing arts research coalition data. *International Journal of Arts Management*, 24-37.

Morgan, K., Kingston, K., & Sproule, J. (2005). Effects of different teaching styles on the teacher behaviours that influence motivational climate and pupils' motivation in physical education. *European Physical Education Review*, 11(3), 257-285.

Morris, L.B. (2013). Mother's perceptions of their children play: Scale development and validation. *Universal Journal of Psychology*, 1 (3), 121-144.

Mosston, M. (1992). Tug-o-war, no more: Meeting teaching-learning objectives using the spectrum of teaching styles. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 63(1), 27-56.

Mosston, M., & Ashworth, S. (1985). Toward a unified theory of teaching. *Educational Leadership*, 42(8), 31-34.

Mosston, M., & Ashworth, S. (2002). *Teaching physical education*. In [http://spectrumofteachingstyles.org/NEW2/wp-content/themes/sots/img/Teaching\\_Physical\\_Edu\\_1st\\_Online.pdf](http://spectrumofteachingstyles.org/NEW2/wp-content/themes/sots/img/Teaching_Physical_Edu_1st_Online.pdf)

Mosston M. & Ashworth S. (2002). *Teaching physical education* (5η έκδ.). San Fransisco:Cummings

O'Neill, J. R., Pate, R. R., & Liese, A. D. (2011). Descriptive epidemiology of dance participation in adolescents. *Research quarterly for exercise and sport*, 82(3), 373-380.

Ozdinc, S. A., & Turan, F. N. (2016). Effects of ballet training of children in Turkey on foot anthropometric measurements and medial longitudinal arc development. *JPMA. The Journal of the Pakistan Medical Association*, 66(7), 869-874.

Pianta, R. C. (1995). *Child-parent relationship scale*. University of Virginia.

Pianta, R. C., & Steinberg, M. (1992). Teacher-child relationships and the process of adjusting to school. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 1992(57), 61-80.

Petrogiannis, K., Papadopoulou, K., Papoudi, D. (2013). Measuring parental beliefs about the developmental significance of preschool children's daily activities: The children's daily activities-parental beliefs scale. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 3 (2), 40-54.

Phillips, S. (1993). *Young learners*. Oxford: Oxford University Press.

Pope, Z. C., Lewis, B. A., & Gao, Z. (2015). Using the transtheoretical model to examine the effects of exergaming on physical activity among children. *Journal of Physical Activity and Health*, 12(9), 1205-1212.

Priest, D. L., Karageorghis, C. I., & Sharp, N. C. (2004). The characteristics and effects of motivational music in exercise settings: the possible influence of gender, age, frequency of attendance, and time of attendance.

Rauscher, F. H., & Zupan, M. (2000). Classroom keyboard instruction improves kindergarten children's spatial-temporal performance: A field experiment. *Early Childhood Research Quarterly*, 15, 215-228.

Rosenholtz, S. (1989). *Teachers' workplace: The social organization of schools*. New York: Longman.

Schunk, D. H. (2012). *Learning theories*. Pearson.

Seppä, A. (2010). Globalisation and the arts: the rise of new democracy, or just another pretty suit for the old emperor?. *Journal of Aesthetics & Culture*, 2(1), 5410.

Stansell, J.W. (2005). *The use of music for learning languages: A review*. University of Illinois.

Steiner, J.V. & Mahn, H. (1996). Sociocultural approaches to learning and development: A Vygotskian framework. *Educational Psychologist*, 31 (3/4), 191-206.

Taylor, A. R., & Machida, S. (1996). Student-teacher relationships of Head Start children: Effects of child entry attributes and relationships to preschool adjustment. In *SH Birch (Chair), Children's relationships with teachers. Symposium conducted at the meeting of the American Educational Research Association, New York.*

Tudge, J., Hayes, S., Doucet, F., Otero, D., Kulakova, N., Tammeveski, P., Meltsas, M., Lee, S. (2000). Parents' participation in cultural practices with their preschoolers. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 16* (1), 001-011.

Tudge, J.R.H., Hogan, D.M., Snezhkova, I.A., Kulakova, N.N., Etz, K.E. (2000). Parent's child-rearing values and beliefs in the United States and Russia: The impact of culture and social class. *Infant and Child Development, 9*, 105-121.

Tudge, J.R.H., Otero, D., Piccinini, C., Doucet, F., Sperb, T., Lopes, R. (2006). A window into different cultural worlds: Young children's everyday activities in the United States, Brazil and Kenya. *Child Development, 77* (5), 1446-1469.

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Vygotsky, L.S. (1987). *The collected works of L.S. Vygotsky. Vol. 1. Problems of general psychology*. NY: Plenum Press.

Vygotsky, L.S. (1994). The development of thinking and concept formation in adolescence. In R. van der Veer, J. Valsiner (eds.), *The Vygotsky reader*. Cambridge, Massachusetts: Blackwell.

Watson, D. B., Adams, J., Azevedo, L. B., & Haighton, C. (2016). Promoting physical activity with a school-based dance mat exergaming intervention: qualitative findings from a natural experiment. *BMC public health, 16*(1), 609.

Wong, M., Wing Kee To, W., Ming Chan, K. (2001). *Dance Medicine*. In Maffulli, N., Chan, K.M., Malina, R., Parker, T. (ed.). *Sports Medicine for Specific Ages and Abilities*. Elsevier.

Zachopoulou, E., Derri, V., Chatzopoulos, D., & Ellinoudis, T. (2003). Application of Orff and Dalcroze activities in preschool children: Do they affect the level of rhythmic ability?. *Physical Educator, 60*(2), 50-56.

Zachopoulou, E., Tsapakidou, A., & Derri, V. (2004). The effects of a developmentally appropriate music and movement program on motor performance. *Early Childhood Research Quarterly, 19*(4), 631-642.