

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ



ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ
ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ»

Κατεύθυνση/ειδίκευση: ΤΕΧΝΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Μεταπτυχιακή διατριβή
της Βασιλικής Κρικώνη (Α.Μ. 97)

*Σχεδιασμός, εφαρμογή και αξιολόγηση ενός προγράμματος
προαγωγής της γραφοκινητικής δεξιότητας με τη συμβολή
καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων (εικαστικά, θέατρο και μουσική).*

Ιωάννινα, 2021

Μέλη τριμελούς συμβουλευτικής επιτροπής

Επιβλέπων:

Ζάραγκας Χαρίλαος, Αναπληρωτής Καθηγητής Κινητικής Αγωγής και Μάθησης,
Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Μέλη της επιτροπής:

Ράπτης Θεοχάρης, Αναπληρωτής Καθηγητής Μουσικής Παιδαγωγικής,
Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Χρηστάκος Ιωάννης, Επίκουρος Καθηγητής Εικαστικών-Εικαστικής Αγωγής,
Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

© Κρικώνα Βασιλική, 2021

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved

Στους αγαπημένους συνοδοιπόρους της ζωής μου....

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ABSTRACT.....	11
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	12
Α΄ ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	16
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1	16
1.1 Σκοπός της έρευνας	16
1.2 Ερευνητικές υποθέσεις	16
1.3 Σημασία της έρευνας	17
1.4 Αναγκαιότητα της έρευνας	17
1.5 Εννοιολογικοί ορισμοί.....	18
1.6 Όρια και προϋποθέσεις της έρευνας.....	21
1.7 Θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας.....	22
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2	24
2.1 Κινητική συμπεριφορά	24
2.1.1 Η θεωρία της επεξεργασίας της πληροφορίας	24
2.1.2 Η οικολογική προσέγγιση	25
2.1.3 Προσέγγιση των δυναμικών συστημάτων	26
2.2 Πεδία της κινητικής συμπεριφοράς	27
2.2.1 Κινητική μάθηση.....	27
2.2.1.1 Θεωρία κλειστού κυκλώματος (Adams, 1971)	28
2.2.1.2 Θεωρία του σχήματος (Schmidt, 1975).....	28
2.2.1.3 Οικολογικές θεωρίες αντίληψης της κίνησης (Turvey, 1974)	29
2.3 Στάδια κινητικής μάθησης.....	29
2.3.1 Το μοντέλο των τριών σταδίων των Fitts και Posner (1967).....	29
2.3.2 Η «προοπτική Bernstein» της Vereijken (1991)	30
2.3.3 Το μοντέλο των δύο σταδίων της Gentile (1972)	31
2.3.4 Το μοντέλο του Newell (1985)	32
2.4 Κινητική ανάπτυξη	32
2.5 Κινητικός έλεγχος.....	33
2.5.1 Θεωρίες κινητικού ελέγχου.....	34
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3	36
3.1 Ο όρος γραφοκινητική δεξιότητα	36

3.2 Η ανάπτυξη της γραφής	37
3.3 Οι παράγοντες που επηρεάζουν την ανάπτυξη της γραφής	38
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4	42
4.1 Η τέχνη και η ενσωμάτωσή της στην εκπαιδευτική διαδικασία	42
4.2 Η αξία των τεχνών στην εκπαίδευση	44
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5	49
5.1 Ανασκόπηση ερευνητικών άρθρων	49
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6	61
6.1 Παρεμβατικό πρόγραμμα παιγνιδιών καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων	61
6.2 Παιδαγωγικές διαδρομές του παρεμβατικού προγράμματος	63
6.2.1 Παιδαγωγικές διαδρομές συνειδητοποίησης του γνωστικού σχήματος του σώματος	63
6.2.2 Παιδαγωγικές διαδρομές αντίληψης της αμφιπλευρικής όρασης	71
6.2.3 Παιδαγωγικές διαδρομές προσανατολισμού στον χώρο	78
6.2.4 Παιδαγωγικές διαδρομές κατανόησης του ρυθμού	86
6.2.5 Παιδαγωγικές διαδρομές ενίσχυσης του οπτικο-κινητικού συντονισμού	94
6.3 Χρονοδιάγραμμα υλοποίησης των καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων	102
Β΄ ΜΕΡΟΣ: Η ΕΡΕΥΝΑ	105
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7	105
7.1 Το δείγμα της έρευνας	105
7.2 Διαδικασία υλοποίησης της έρευνας	107
7.3 Μέσο συλλογής δεδομένων	107
7.4 Στατιστική Ανάλυση	109
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8	110
8.1 Δοκιμασίες ελέγχου της γραφοκινητικής δεξιότητας	110
8.2 Μεταβολές ανά ομάδα	121
8.3 Παρατηρήσεις και καταγραφή των γραφοκινητικών χαρακτηριστικών	126
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9	130
9.1 Συμπεράσματα-Συζήτηση	130
9.2 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα	134
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ	136
Ελληνόγλωσσες	136
Ξενόγλωσσες	139
Μεταφρασμένα βιβλία	156

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	158
1. Έντυπο ενημέρωσης και συγκατάθεσης των γονέων/κηδεμόνων για τη συμμετοχή στην ερευνητική διαδικασία (ομάδα ελέγχου).....	158
2. Έντυπο ενημέρωσης και συγκατάθεσης των γονέων/κηδεμόνων για τη συμμετοχή στην ερευνητική διαδικασία (πειραματική ομάδα).....	160

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1. Το πλαίσιο της έρευνας.....	23
Πίνακας 2. Χρονοδιάγραμμα 1 ^ο μήνα του παρεμβατικού προγράμματος.....	102
Πίνακας 3. Χρονοδιάγραμμα 2 ^ο μήνα του παρεμβατικού προγράμματος.....	103
Πίνακας 4. Χρονοδιάγραμμα 3 ^ο μήνα του παρεμβατικού προγράμματος.....	104
Πίνακας 5. Χαρακτηριστικά του δείγματος ως προς το φύλο και την ηλικία.....	105
Πίνακας 6. Δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος και χαρακτηριστικά των γονέων.....	106
Πίνακας 7. Παράγοντες ΚΑΓΔ (4-6).....	110
Πίνακας 8. Τιμές για το σύνολο των παραγόντων ΚΑΓΔ (4-6) πριν και μετά την παρέμβαση και έλεγχος κανονικότητας.....	111
Πίνακας 9. Τιμές της πειραματικής ομάδας για το σύνολο των παραγόντων ΚΑΓΔ (4-6) πριν και μετά την παρέμβαση.....	112
Πίνακας 10. Εκτίμηση της διαφοράς μεταξύ των δύο χρονικών στιγμών της πειραματικής ομάδας.....	113
Πίνακας 11. Τιμές της ομάδας ελέγχου για το σύνολο των παραγόντων ΚΑΓΔ (4-6) πριν και μετά την παρέμβαση.....	117
Πίνακας 12. Εκτίμηση της διαφοράς μεταξύ των δύο χρονικών στιγμών της ομάδας ελέγχου.....	118
Πίνακας 13. Εκτίμηση των μεταβολών για κάθε ομάδα.....	122
Πίνακας 14. Απαντήσεις των δύο ομάδων σχετικά με την παρατήρηση και την καταγραφή των γραφοκινητικών χαρακτηριστικών πριν την παρέμβαση.....	127
Πίνακας 15. Απαντήσεις των δύο ομάδων σχετικά με την παρατήρηση και την καταγραφή των γραφοκινητικών χαρακτηριστικών μετά την παρέμβαση.....	129

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ

Γράφημα 1. Τιμές πριν και μετά την παρέμβαση όσον αφορά τον προσανατολισμό του γραφικού χώρου (πειραματική ομάδα).....	114
Γράφημα 2. Τιμές πριν και μετά την παρέμβαση όσον αφορά τον επιδέξιο χειρισμό του μολυβιού (πειραματική ομάδα).....	114
Γράφημα 3. Τιμές πριν και μετά την παρέμβαση όσον αφορά τη γνώση των εννοιών του χώρου (πειραματική ομάδα).....	115
Γράφημα 4. Τιμές πριν και μετά την παρέμβαση όσον αφορά τον έλεγχο του χεριού κατά τη γραφή (πειραματική ομάδα).....	115
Γράφημα 5. Τιμές πριν και μετά την παρέμβαση όσον αφορά την αναπαραγωγή σχημάτων (πειραματική ομάδα).....	116
Γράφημα 6. Τιμές πριν και μετά την παρέμβαση όσον αφορά τον επιδέξιο χειρισμό του ψαλιδιού (πειραματική ομάδα).....	116
Γράφημα 7. Τιμές πριν και μετά την παρέμβαση όσον αφορά τον προσανατολισμό του γραφικού χώρου (ομάδα ελέγχου).....	118
Γράφημα 8. Τιμές πριν και μετά την παρέμβαση όσον αφορά τον επιδέξιο χειρισμό του μολυβιού (ομάδα ελέγχου).....	119
Γράφημα 9. Τιμές πριν και μετά την παρέμβαση όσον αφορά τη γνώση των εννοιών του χώρου (ομάδα ελέγχου).....	119
Γράφημα 10. Τιμές πριν και μετά την παρέμβαση όσον αφορά τον έλεγχο του χεριού κατά τη γραφή (ομάδα ελέγχου).....	120
Γράφημα 11. Τιμές πριν και μετά την παρέμβαση όσον αφορά την αναπαραγωγή σχημάτων (ομάδα ελέγχου).....	120
Γράφημα 12. Τιμές πριν και μετά την παρέμβαση όσον αφορά τον επιδέξιο χειρισμό του ψαλιδιού (ομάδα ελέγχου).....	121
Γράφημα 13. Σύγκριση των δύο ομάδων ως προς τη μεταβολή στον προσανατολισμό του γραφικού χώρου.....	123
Γράφημα 14. Σύγκριση των δύο ομάδων ως προς τη μεταβολή στον επιδέξιο χειρισμό του μολυβιού.....	123
Γράφημα 15. Σύγκριση των δύο ομάδων ως προς τη μεταβολή στη γνώση εννοιών του χώρου.....	124
Γράφημα 16. Σύγκριση των δύο ομάδων ως προς τη μεταβολή στον έλεγχο του χεριού κατά τη γραφή.....	124

Γράφημα 17. Σύγκριση των δύο ομάδων ως προς τη μεταβολή στην αναπαραγωγή σχημάτων.....	125
Γράφημα 18. Σύγκριση των δύο ομάδων ως προς τη μεταβολή στον επιδέξιο χειρισμό του ψαλιδιού.....	125

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν ο σχεδιασμός, η εφαρμογή και η αξιολόγηση ενός παρεμβατικού προγράμματος, το οποίο βασίζεται σε παιγνιώδεις καλλιτεχνικές δραστηριότητες (εικαστικά, θέατρο και μουσική), για την προαγωγή της γραφοκινητικής δεξιότητας. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 25 μαθητές-τριες που φοιτούσαν σε δημόσια Νηπιαγωγεία. Μετά την πρώτη αξιολόγηση, το δείγμα χωρίστηκε στην πειραματική ομάδα (N=13), η οποία παρακολούθησε το παρεμβατικό πρόγραμμα καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων και στην ομάδα ελέγχου (N=12), η οποία παρακολούθησε το τυπικό πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου. Το παρεμβατικό πρόγραμμα, το οποίο είχε διάρκεια 12 εβδομάδων, περιελάμβανε παιγνιώδεις εικαστικές, θεατρικές και μουσικές δραστηριότητες με άξονα πέντε ενότητες της ψυχοκινητικής. Οι ενότητες αυτές περιλαμβάνουν τον οπτικο-κινητικό συντονισμό, το γνωστικό σχήμα του σώματος, την αμφιπλευρικήτητα, τον προσανατολισμό στον χώρο και τον ρυθμό.

Πριν και μετά την υλοποίηση της παρέμβασης διεξήχθησαν μετρήσεις που αφορούσαν τη γραφοκινητική δεξιότητα των παιδιών. Εργαλείο μέτρησης αποτέλεσε η Κλίμακα Αξιολόγησης της Γραφοκινητικής Δεξιότητας παιδιών 4-6 ετών (ΚΑΓΔ 4-6) των Τρούλη, Λιναρδάκη και Μανωλίτση (2012). Τα αποτελέσματα για την επίδραση του παρεμβατικού προγράμματος των καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων προέκυψαν από τη σύγκριση του προ-τεστ και του μετα-τεστ.

Μέσω της στατιστικής επεξεργασίας των δεδομένων της έρευνας διαπιστώθηκε πως η πειραματική ομάδα, που συμμετείχε στο παρεμβατικό πρόγραμμα, σημείωσε στατιστικά σημαντικές διαφορές στην προαγωγή της γραφοκινητικής δεξιότητας συγκριτικά με την ομάδα ελέγχου, η οποία δε δέχτηκε κάποια εξειδικευμένη παρέμβαση.

Συμπερασματικά, θα λέγαμε πως το σύντομης χρονικής διάρκειας παρεμβατικό πρόγραμμα των παιγνιωδών καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων (εικαστικών, θεάτρου και μουσικής) μπορεί να αποτελέσει πρότυπο για την ανάπτυξη και την εφαρμογή ανάλογων παρεμβάσεων με στόχο, όχι μόνο την προαγωγή της γραφοκινητικής δεξιότητας, αλλά και την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών.

Λέξεις κλειδιά: Νηπιαγωγείο, παρεμβατικό πρόγραμμα, ενότητες ψυχοκινητικής, καλλιτεχνικές δραστηριότητες, γραφοκινητική δεξιότητα.

ABSTRACT

The purpose of the present research was to plan, implement and evaluate an intervention program, which is based on artistic activities (Art, Drama and Music) in order to develop the graphomotor skill. The sample of the survey consisted of 25 preschoolers of Public Nursery Schools. After the initial assessment, the sample was divided into the experimental group (N=13), who attended the intervention program of playful artistic activities and the control group (N=12), who participated in the daily program of the Nursery School. That 12-month-program involved activities that had to do with art, theatrical plays and music according to five sub-categories of Psychomotor. These categories include the audio motor coordination, the cognitive shape of the body, the bilateral coordination, the orientation and the rhythm.

Before and after that kind of intervention program, specific measurements were performed, which involved the children's graphomotor skill. They were evaluated with KAGD 4-6 (Trouli, Linardakis & Manolitsis, 2012). The survey results assessing the effects of the intervention program were emerged from the comparison of the pre-tests and post-tests.

Through the statistical research of data, it was ascertained that the experimental group who participated in the program, showed statistical significant differences in the development of the graphomotor skill compared to the control group, who never accepted any specialized intervention.

Overall, this short-run intervention program of artistic activities (Art, Drama, Music) could become a role model for the growth and implementation of such programs aiming not only at the promotion of the handwriting skill, but also at the entire development and evolution of children.

Key words: Nursery School, intervention program, psychomotor, artistic activities, graphomotor skill.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Μέσω της παρατήρησης των καθημερινών σχολικών δραστηριοτήτων, που αφορούν παιδιά Δημοτικού Σχολείου, οι McHale και Cermak (1992:901) συμπέραναν πως το μεγαλύτερο ποσοστό αυτών των δραστηριοτήτων σχετίζεται με τη λεπτή κινητικότητα, για παράδειγμα με τη χρήση ψαλιδιού, τη χρήση κόλλας, με τη ζωγραφική και, κυρίως, με τη γραφή. Υπολόγισαν, μάλιστα, πως ο ημερήσιος χρόνος που δαπανάται στις συγκεκριμένες δραστηριότητες κυμαίνεται στο 31-60%. Πιο συγκεκριμένα, 85% του συνολικού χρόνου διαπιστώθηκε πως αφιερώνεται σε δραστηριότητες που αφορούν τη χρήση μολυβιού και χαρτιού (McHale & Cermak, 1992:900).

Οι Marr, Cermak, Cohn και Henderson (2003:555) κατέληξαν σε παρόμοια συμπεράσματα, υπογραμμίζοντας πως παιδιά που φοιτούσαν στο Νηπιαγωγείο και αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνάς τους, δαπανούσαν σχεδόν το ήμισυ της σχολικής τους ημέρας (46%) σε δραστηριότητες λεπτής κινητικότητας. Οι δραστηριότητες που περιελάμβαναν μολύβι και χαρτί ανάγονταν στο 42% του χρόνου.

Η παρατηρούμενη αύξηση στο σύνολο του χρόνου για τις δραστηριότητες που σχετίζονται με τη χρήση μολυβιού και χαρτιού ανάμεσα στις δύο βαθμίδες θεωρείται αιτιολογημένη δεδομένου ότι τα παιδιά στο Νηπιαγωγείο έρχονται σε μία πρώτη επαφή με το μολύβι και το χαρτί, συμπεριλαμβανομένου της δραστηριότητας της γραφής, ενώ για τους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου η γραφή αποτελεί βασικό εργαλείο μάθησης. Όπως υποστηρίζει η Dinehart (2015:4), καθώς οι δεξιότητες γραφής συνεχίζουν να αναπτύσσονται κατά την πάροδο του χρόνου, η γραφή χρησιμοποιείται στην σχολική τάξη με αυξανόμενη συχνότητα.

Η γραφοκινητική δεξιότητα, ως έκφραση και δημιουργία της οπτικο-κινητικής, ακουστικο-κινητικής και της κιναισθητικής αντίληψης και του συνδυασμού αυτών, θεωρείται ιδιαίτερος σημαντική για τη σχολική ετοιμότητα, η οποία σχετίζεται με τη μετέπειτα ακαδημαϊκή επιτυχία. Πιο συγκεκριμένα, η βαρύτητα που δίνεται στη γραφή, ως μία σημαντική κινητική δεξιότητα, για τη μελλοντική εξέλιξη της ακαδημαϊκής πορείας των παιδιών έχει τονιστεί από αρκετούς ερευνητές (Case-Smith, 2002· Rosenblum, Parush, & Weiss, 2003· Taras, Brennan, Gilbert & Reed, 2011· Duda, Casey, & McNevin, 2014· Case-Smith, Holland, & White, 2014· McCarroll & Fletcher, 2017· Havigerová & Janků, 2018).

Σύμφωνα με τους Kiese-Himmel, Witte, Islam & Steinbüchel (2015:46) η γραφοκινητική δεξιότητα αποτελεί ένα σύνολο γνωστικών, αντιληπτικών και κινητικών ικανοτήτων που επιτρέπει το σχεδιασμό ή τη γραφή με τη χρήση ενός γραφικού εργαλείου.

Αξίζει να σημειωθεί, πως οι δυσκολίες στον γραφοκινητικό τομέα μπορούν να επηρεάσουν το σύνολο της προσωπικότητας των μαθητών. Δυσκολίες που παρουσιάζονται στο σχέδιο και στη γραφή, αντικατοπτρίζονται πρακτικά σε όλες τις περιοχές του ανθρώπινου νου. Στον ψυχολογικό τομέα εντοπίζονται αλλαγές που αφορούν τα κίνητρα, αλλαγές στις συναισθηματικές εμπειρίες, αλλαγές στην εικόνα που έχουμε για τον εαυτό μας, κ.λπ. Στον σωματικό τομέα μπορεί να παρουσιάζεται πόνος στο χέρι, εφίδρωση, ταχεία μυϊκή κόπωση, πίεση στην περιοχή των δακτύλων και των παλαμών, κ.α. Επίσης, στον κοινωνικό τομέα παρατηρούνται αλλαγές στη συμπεριφορά, στην κοινωνική αλληλεπίδραση, στην αλλαγή της θέσης που καταλαμβάνει κάποιος στην ομάδα σύμφωνα με τα αποδεκτά κοινωνικά πρότυπα, κ.λπ. (Havigeroná & Janků, 2018:2875).

Η πρόωμη διάγνωση των γραφοκινητικών δυσκολιών, καθώς και τα εξειδικευμένα προγράμματα για την ανάπτυξή τους, μπορούν να ελαχιστοποιήσουν αυτούς τους κινδύνους, όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Havigeronά και Janků (2018:2875), αλλά και οι Ratzon, Efraim και Bart (2007:400). Επιπρόσθετα, οι Feder και Majnemer (2007:315) υποστηρίζουν πως τα προγράμματα αυτά είναι αποτελεσματικά ασχέτως διάρκειας, συχνότητας και προσέγγισης. Αρκετοί είναι και οι ερευνητές, οι οποίοι έχουν σημειώσει τη θετική σχέση ανάμεσα σε προγράμματα τέχνης και στην ακαδημαϊκή επιτυχία, που σχετίζεται με τη γραφή (Alejandro, 1994· Catterall, 1998· οπ. αναφ. στο Kiese-Himmel, Witte, Islam, & Steinbüchel, 2015:47).

Σύμφωνα με τους Kiese-Himmel, Witte, Islam και Steinbüchel (2015:46), η γραφοκινητική δεξιότητα δεν έχει αποκλειστικά τη βάση τους σε βιολογικούς παράγοντες και δεν εξαρτάται μόνο από την ωριμότητα των παιδιών. Διαμορφώνεται, επίσης, μέσω διαφορετικών γνωστικών εμπειριών καθώς και εμπειριών λεπτής κινητικότητας προερχόμενες από περιβαλλοντικά κίνητρα (π.χ. το παιχνίδι, το τραγούδι και τη ζωγραφική).

Αξιοποιώντας τις τέχνες σε διάφορους τομείς μάθησης και ενσωματώνοντάς τις στην εκπαιδευτική διαδικασία δεν αναπαράγεται μόνο η γνώση, αλλά η ίδια η γνώση χρησιμοποιείται με αυθεντικούς διανοητικούς τρόπους. Αυτό το είδος εργασίας παρουσιάζει ενδιαφέρον και είναι γεμάτο νόημα, προωθεί υψηλά επίπεδα εμπλοκής,

αυξάνει τις εγγενείς αξίες των μαθητών και τους δίνει κίνητρα, ώστε να επενδύσουν στην ενέργεια, που η ίδια η μάθηση απαιτεί από αυτούς (Newmann, 2000, οπ. αναφ. στο Rabkin & Redmond, 2006:29).

Γενικά, θα λέγαμε πως, είναι γνωστό ότι οι τέχνες διαδραματίζουν θεμελιώδη ρόλο στην ανθρώπινη ανάπτυξη και στις εμπειρίες των παιδιών (Sousa, 2006· Pramling Samuelsson, Asplund Carlsson, Olsson, Pramling, & Wallerstedt, 2009, οπ. αναφ. στο Kiese-Himmel, Witte, Islam, & Steinbüchel, 2015:47).

Σύμφωνα με τον Οδηγό Νηπιαγωγού (2006:289, 292), κατά τη συμμετοχή των παιδιών σε καλλιτεχνικές δραστηριότητες, οι οποίες κατά την ανάπτυξή τους μπορεί να διαπλέκονται, υποστηρίζεται η μαθησιακή τους προσπάθεια, η συνολική τους ανάπτυξη και διαμορφώνεται η προσωπικότητά τους. Μέσω αυτών των δραστηριοτήτων δίνεται στα παιδιά η δυνατότητα ανάπτυξης γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων που συνδέονται με όλες τις μαθησιακές περιοχές. Στην προσχολική ηλικία η καλλιτεχνική ανάπτυξη εναρμονίζεται με την αντιληπτική, τη σωματική, τη γνωστική, τη γλωσσική, την κοινωνική και τη συναισθηματική ανάπτυξη (Epstein & Τρίμη, 2005:63).

Η παρούσα εργασία διαρθρώνεται σε δύο μέρη, το θεωρητικό και το εμπειρικό. Στο πρώτο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους αναφέρονται ο σκοπός, οι ερευνητικές υποθέσεις, η σημασία και η αναγκαιότητα της έρευνας. Αποδίδονται εννοιολογικοί ορισμοί, προκειμένου να αποσαφηνιστούν βασικές έννοιες, τίθενται τα όρια και οι προϋποθέσεις της έρευνας καθώς και το θεωρητικό της πλαίσιο.

Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται διεξοδική αναφορά στην κινητική συμπεριφορά και στις θεωρητικές προσεγγίσεις που έχουν αναπτυχθεί και την ερμηνεύουν. Στη συνέχεια, παρατίθενται η κινητική μάθηση και τα θεωρητικά μοντέλα που περιγράφουν τις αλλαγές κατά τα στάδια της κινητικής μαθησιακής διαδικασίας καθώς και τα στάδια της κινητικής μάθησης, η κινητική ανάπτυξη, ο κινητικός έλεγχος και οι θεωρίες που έχουν αναπτυχθεί γύρω από αυτόν τον τομέα.

Το τρίτο κεφάλαιο απαρτίζεται από την εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου *γραφοκινητική δεξιότητα*, περιγράφονται τα στάδια ανάπτυξης της γραφής καθώς και οι παράγοντες που την επηρεάζουν.

Η τέχνη και πώς αυτή ενσωματώνεται στην εκπαιδευτική διαδικασία και η αξία των τεχνών στην εκπαίδευση αναφέρονται στο τέταρτο κεφάλαιο, ενώ στο πέμπτο κεφάλαιο γίνεται μία προσπάθεια ανασκόπησης ερευνητικών άρθρων και μεταπτυχιακών- διδακτορικών διατριβών που αφορούν τη γραφοκινητική δεξιότητα.

Στο έκτο και τελευταίο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους γίνεται εκτενής αναφορά στο παρεμβατικό πρόγραμμα που σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας, στις δραστηριότητες από τις οποίες απαρτίζεται και το χρονοδιάγραμμα υλοποίησής τους.

Το εμπειρικό μέρος της εργασίας περιλαμβάνει το έβδομο κεφάλαιο, στο οποίο αναλύονται τα στοιχεία του δείγματος της έρευνας, η διαδικασία εκτέλεσης της ερευνητικής διαδικασίας, η Κλίμακα Αξιολόγησης της Γραφοκινητικής Δεξιότητας, ως μέσο συλλογής των δεδομένων και, τέλος, η στατιστική ανάλυση, η οποία αναφέρεται στη διαδικασία που ακολουθήθηκε για την εξαγωγή των αποτελεσμάτων-συμπερασμάτων με τη χρήση του SPSS v 23.0.

Το όγδοο κεφάλαιο περιλαμβάνει τα αποτελέσματα των αρχικών και των τελικών μετρήσεων που αφορούν τις δοκιμασίες ελέγχου της γραφοκινητικής δεξιότητας, για την ομάδα ελέγχου και την πειραματική ομάδα καθώς και την εκτίμηση των διαφορών που παρουσίασε κάθε μία από τις ομάδες μεταξύ των δύο χρονικών στιγμών. Επίσης, αναφέρονται σχετικές παρατηρήσεις γύρω από τα γραφοκινητικά χαρακτηριστικά των δύο ομάδων, πριν και μετά την υλοποίηση του παρεμβατικού προγράμματος.

Η κατακλείδα αναφέρεται στο ένατο κεφάλαιο των συμπερασμάτων-της συζήτησης, όπου δίνεται έμφαση στην προαγωγή της γραφοκινητικής δεξιότητας μέσω του προγράμματος των παιγνιωδών καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων, και των προτάσεων της ερευνήτριας για μελλοντικές έρευνες με αφορμή την παρούσα εργασία.

Στο κλείσιμο της εργασίας παρουσιάζονται οι βιβλιογραφικές αναφορές, χωρισμένες σε ελληνόγλωσσες, ξενόγλωσσες και σε μεταφρασμένα βιβλία. Τέλος, το παράρτημα περιλαμβάνει το έντυπο γονικής συναίνεσης για τη συμμετοχή των παιδιών στην ερευνητική διαδικασία.

Α΄ ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

1.1 Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της έρευνας είναι αφενός ο σχεδιασμός, ο προγραμματισμός και η εφαρμογή ενός προγράμματος παιγνιωδών καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων (εικαστικών, θεάτρου και μουσικής) και αφετέρου, η αξιολόγηση σχετικά με τη συμβολή του στην προαγωγή της γραφοκινητικής δεξιότητας σε παιδιά προσχολικής ηλικίας.

1.2 Ερευνητικές υποθέσεις

Σύμφωνα με το νέο Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου (2014: 168), ανάμεσα στις τέχνες και στη μάθηση υπάρχει μια ιδιόζουσα σχέση μιας και διαχέονται, διαπλέκονται και αλληλοσυμπληρώνονται, μέσω της συμμετοχής των παιδιών σε παιγνιώδεις δημιουργικές-καλλιτεχνικές δραστηριότητες όλων των μαθησιακών πλαισίων.

Επομένως, υποθέτουμε πως:

- η εφαρμογή του παρεμβατικού προγράμματος με άξονα παιγνιώδεις καλλιτεχνικές δραστηριότητες (εικαστικά, θέατρο και μουσική) αναμένεται να επιφέρει στατιστικά σημαντικές βελτιώσεις στη γραφοκινητική δεξιότητα των συμμετεχόντων της πειραματικής ομάδας
- αντίθετα, στην ομάδα ελέγχου δεν αναμένεται να παρουσιαστούν στατιστικά σημαντικές βελτιώσεις.

Η στατιστική υπόθεση αναφέρεται στο γεγονός ότι η πειραματική ομάδα στις τελικές μετρήσεις θα πετύχει υψηλότερο μέσο όρο συγκριτικά με αυτόν της ομάδας ελέγχου.

1.3 Σημασία της έρευνας

Στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου (2014: 227) αναφέρεται πως η Φυσική Αγωγή μπορεί να αποτελέσει τόσο πηγή γνώσεων όσο και διαδικασία ανάπτυξης, με το σώμα και την κίνηση να αποτελούν τα κύρια μέσα. Με τη συμμετοχή των νηπίων σε αναπτυξιακά κατάλληλα κινητικά περιεχόμενα μπορεί να επιτευχθεί η ανάπτυξη δεξιοτήτων, που σχετίζεται με τη γραφή (2014: 232).

Οι ενότητες της ψυχοκινητικής (το γνωστικό σχήμα του σώματος, η ικανότητα προσανατολισμού στον χώρο, η αμφιπλευρικότητα, ο ρυθμός και ο οπτικοκινητικός συντονισμός) προσεγγίζονται μέσω παιγνιωδών καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων με κύριο στόχο την προαγωγή της γραφοκινητικής δεξιότητας. Η συμβολή, όμως, των καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων στην παρούσα εργασία, δεν είναι μονοδιάστατη και δεν περιορίζεται αυστηρά στη δυνατότητα που παρέχει για βελτίωση στον γραφοκινητικό τομέα.

Οι καλλιτεχνικές εμπειρίες στο νηπιαγωγείο επιτρέπουν στα παιδιά τη γνωριμία με τις τέχνες, την ουσιαστική ένταξη των τεχνών στην προσωπική τους ζωή, συνιστούν πηγές προσωπικής απόλαυσης και πνευματικής εξύψωσης, μέσα δημιουργικής έκφρασης και εργαλεία κατανόησης του κόσμου και του πολιτισμού (Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου, 2014).

Σύμφωνα με τον, γνωστό διδάσκαλο και φιλόσοφο Dewey, οι τέχνες θα πρέπει να αποτελούν θεμελιώδες κομμάτι σε ένα πρόγραμμα σπουδών, λόγω του ότι αναπτύσσουν τη δημιουργικότητα, την αυτό-έκφραση και την εκτίμηση ως προς την έκφραση των άλλων. Όπως ο ίδιος ισχυρίζεται, η εκπαίδευση θα πρέπει να επιτρέπει στα παιδιά να αναπτύσσονται διανοητικά, σωματικά και κοινωνικά, παρέχοντάς τους ευκαιρίες για δημιουργία και κριτική σκέψη (Dewey, 1919·1934·1938, οπ. αναφ. στο Heilig, Cole & Aguilar, 2010: 136-137).

1.4 Αναγκαιότητα της έρευνας

Μέσω της βιβλιογραφικής ανασκόπησης αναδείχτηκε η πρωτοτυπία της έρευνας. Οι έως τώρα διενεργηθείσες έρευνες που επικεντρώνονται στον σχεδιασμό και στην υλοποίηση παρεμβατικών προγραμμάτων για την προαγωγή της γραφοκινητικής δεξιότητας έχουν ως άξονά τους οργανωμένες δραστηριότητες γραφής,

αισθησιοκινητικές και ψυχοκινητικές δραστηριότητες με έμφαση στη λεπτή και αδρή κινητικότητα και στον οπτικο-κινητικό συντονισμό. Σε μία μόνο έρευνα εκτιμάται η επίδραση ενός προγράμματος βασισμένου στη μουσική και στα εικαστικά στη γραφοκινητική δεξιότητα (Kiese-Himmel, Witte, Islam & Steinbüchel, 2015).

Η παρούσα έρευνα, με έμφαση στη συμβολή παιγνιδιών καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων (εικαστικά, θέατρο και μουσική), επιχειρεί να δώσει μια νέα διάσταση στα προγράμματα για την προαγωγή της γραφοκινητικής δεξιότητας. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου (2014:170), οι καλλιτεχνικές δραστηριότητες αξιοποιούνται ως εργαλεία για όλες τις μαθησιακές περιοχές του προγράμματος. Δίνεται, δηλαδή, έμφαση στη μάθηση μέσω των τεχνών. Αξίζει να τονιστεί πως η τέχνη συνδέεται, τόσο με την προσωπική όσο και με την κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών, μιας και τα βιώματα, οι ιδέες και τα συναισθήματα είναι ζωτικής σημασίας για τη δημιουργία (Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου, 2014:170).

1.5 Εννοιολογικοί ορισμοί

Ψυχοκινητική αγωγή: Η έννοια της ψυχοκινητικής περικλείει εντός της τόσο την κίνηση του σώματος όσο και το ψυχικό-πνευματικό στοιχείο, δίνοντας έμφαση στην άρρηκτη σχέση που τα διακατέχει, δεδομένου ότι δεν υφίσταται κίνηση χωρίς την παρουσία ψυχικών ή συναισθηματικών διαδικασιών (Δράκος & Μπίνιας, 2010:23· Zimmer, 2007:22). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Zimmer (2007:179), η ανάπτυξη που συντελείται κατά την παιδική ηλικία είναι και ψυχοκινητική ανάπτυξη.

Μέσω της ψυχοκινητικής αγωγής τα παιδιά μαθαίνουν να αυτενεργούν, αυτονομούνται, αναπτύσσεται η επικοινωνιακή τους ικανότητα, χειρίζονται καταστάσεις αντιδρώντας σε ερεθίσματα του περιβάλλοντος και ενσωματώνονται στην κοινωνία. Γενικά, σκοπός της ψυχοκινητικής αγωγής είναι η σωματική, ψυχική και συναισθηματική ανάπτυξη, η οποία οδηγεί σε μία πολυδιάστατη προσωπικότητα μέσω κινητικών δραστηριοτήτων (Zimmer, 2007:179· Δράκος & Μπίνιας, 2010:25, 27).

Οι ενότητες της ψυχοκινητικής, με βάση τις οποίες θα αναπτυχθούν οι καλλιτεχνικές δραστηριότητες στην παρούσα εργασία είναι το γνωστικό σχήμα του σώματος, η αμφιπλευρικότητα, ο προσανατολισμός στον χώρο, ο ρυθμός και ο

οπτικο-κινητικός συντονισμός, η κοινωνική ανάπτυξη, η νοητική ανάπτυξη, η συναισθηματική ανάπτυξη και η δημιουργικότητα.

Γνωστικό σχήμα του σώματος: Το γνωστικό σχήμα του σώματος αφορά τη γνώση μας σχετικά με τα όριά μας μέσα στον χώρο, με τις ψυχοκινητικές μας ικανότητες, με τις κινητικές μας δεξιότητες, με τις σωματικές δυνατότητες έκφρασής μας, με την αντίληψη και την ονομασία των μερών του σώματός μας και, τέλος, αναφορικά με τις δυνατότητες αναπαράστασης του σώματός μας, νοητικά, λεκτικά και σε επίπεδο γραφισμού (Καμπάς, 2004:122).

Αμφιπλευρικήτητα: Σύμφωνα με τον Ζάραγκα (2011:28-29), αμφιπλευρικήτητα είναι εκείνη η ικανότητα με βάση την οποία ενεργοποιούνται αυτόματα οι δυο πλευρές του σώματος, επιλέγοντας τη μία ή την άλλη πλευρά (αριστερό ή δεξί χέρι, πόδι, μάτι). Μέσω της συγκεκριμένης διαδικασίας το παιδί αναπτύσσεται κινητικά, προσανατολίζεται στο περιβάλλον, συντονίζει και οργανώνει τις κινητικές του δραστηριότητες. Με την κατάκτηση της γνώσης της αμφιπλευρικήτητας τα παιδιά μπορούν να προβούν στον αντιληπτικό διαχωρισμό των μελών του σώματος. Προκειμένου όμως να συγκριθεί η αμφιπλευρικήτητα με τη διάσταση του χώρου θα πρέπει να συνδυάζονται οι πλευρές με τις ονομασίες δεξί-αριστερό (Τραυλός, 1998:31).

Προσανατολισμός στον χώρο: Κατά τον Καμπά (2004:25), ο προσανατολισμός στον χώρο είναι η ικανότητα εκτέλεσης, τόσο εκούσιων όσο και ακούσιων κινήσεων, σε συνθήκες περιορισμένου ή ορισμένου χώρου. Σύμφωνα με τον Ζάραγκα (2011:26), η ικανότητα προσανατολισμού στον χώρο σχετίζεται με την ικανότητα του παιδιού να αντιλαμβάνεται το σώμα του σχετικά με τον χώρο που αυτό καταλαμβάνει, τον χώρο που κατέχουν τα αντικείμενα σε σχέση με το σώμα του, τον χώρο σε σχέση με τα αντικείμενα και τον χώρο μεταξύ των αντικειμένων.

Ρυθμός: Ο ρυθμός αφορά τη χρονική σειρά και τάξη, τη διαδοχή, τη διάρκεια, την ενδιάμεση διάρκεια, την εναλλαγή, την αρμονία, τη μεταβατικότητα και την επανάληψη, συνιστώντας το θεμέλιο των μορφολογικών στοιχείων της κινητικής ικανότητας (Ζάραγκας, 2011:35,112).

Οπτικο-κινητικός συντονισμός: Ο οπτικο-κινητικός συντονισμός είναι η ικανότητα να αντιλαμβανόμαστε εξαιτίας της οπτικής αντίληψης και να συντονίζουμε τις κινήσεις των διαφόρων μελών του σώματός μας (Δράκος & Μπίνιας, 2010:72). Όπως επισημαίνει ο Τραυλός (1998:64), ο οπτικο-κινητικός συντονισμός αναπτύσσεται μέσω της ενεργούς συμμετοχής του οπτικού και του κιναισθητικού συστήματος.

Σύμφωνα με τους Haibach-Beach, Reid και Collier (2018:38), ο συντονισμός απαιτεί τον περιορισμό του αριθμού των βαθμών ελευθερίας, με σκοπό να μειωθεί η πολυπλοκότητα της κινητικής δραστηριότητας, ώστε να δημιουργηθεί ένα πρότυπο κίνησης και να επιτευχθεί ένας στόχος έργου. Ο συντονισμός συνεπάγεται τη σωστή συσχέτιση των μερών του σώματος. Αυξημένος συντονισμός συνεπάγεται πιο θετική έκβαση της δραστηριότητας. Εκτός από τον συντονισμό των μερών του σώματος, το άτομο, το παιδί συμπληρώνει τη δραστηριότητα με έλεγχο. Θα πρέπει, δηλαδή, το άτομο, το παιδί να είναι σε θέση να χειριστεί τις κινήσεις κατά τρόπο που να ικανοποιεί τις απαιτήσεις της δραστηριότητας. Για παράδειγμα, το νήπιο μπορεί να συντονίσει τα μέρη του σώματός του (ώμος, βραχίονας, πήχεις, παλάμη, δάχτυλα), έτσι ώστε να εκτελέσει σωστά (τα γράμματα, τις λέξεις, τα σχήματα) όλες τις κινήσεις.

Οι Ziviani και Wallen (2006:217) σημειώνουν πως η γραφοκινητική δεξιότητα περιλαμβάνει τις νοητικές και αντιληπτικο-κινητικές ικανότητες που είναι απαραίτητες για το σχέδιο και τη γραφή. Δεν αποτελεί απλά ένα μέσο καταγραφής σκέψεων ή μεταφοράς εμπειριών. Από πλευράς ανάπτυξης, αυτή η δεξιότητα επιτρέπει τον πειραματισμό και την αυτο-έκφραση με τρόπο που το παιδί αλληλεπιδρά με το περιβάλλον. Επιπλέον, είναι ένα μέσο με το οποίο τα παιδιά μαθαίνουν τη βασική χρήση εργαλείων και είναι σε θέση να παράγουν ένα προϊόν που είναι κοινωνικά αναγνωρισμένο και ανταμείβεται, αποτελώντας σημαντικό μέρος της ανάπτυξης του ατόμου. Κατά συνέπεια, η ανάπτυξη της γραφοκινητικής δεξιότητας είναι ένα από τα στοιχεία που λαμβάνεται υπόψη κατά την αξιολόγηση του αναπτυξιακού επιπέδου ενός παιδιού (Matijević-Mikelić, Košiček, Crnković, Trifunović-Maček & Grazio, 2011:317).

Βαθμοί ελευθερίας: Οι βαθμοί ελευθερίας αναφέρονται στον αριθμό των δυνατοτήτων της κίνησης. Είναι ο αριθμός των ανεξάρτητων στοιχείων που πρέπει να περιοριστούν, ώστε να μπορεί να παραχθεί συντονισμένη κίνηση. Οι βαθμοί ελευθερίας αναφέρονται σε επίπεδο αρθρώσεων (ώμος, αγκώνας, καρπός, δάχτυλα). Σε επίπεδο μυών ο αριθμός συμμετεχόντων αυξάνεται περισσότερο συγκριτικά με τον αριθμό των αρθρώσεων και αναφέρονται σε δεκάδες μύες που πρέπει να συντονιστούν. Τέλος, αν αναφερθούμε στον αριθμό βαθμών ελευθερίας όσον αφορά το νευρωνικό επίπεδο, τότε γίνεται λόγος για δισεκατομμύρια δυνατοτήτων κίνησης που πρέπει να συντονιστούν (Haibach-Beach et al., 2018:38).

Έρευνα: Σύμφωνα με τον Mouly (1978, ο.π. αναφ. στο Cohen, Manion & Morrison, 2008:76) «ο καλύτερος τρόπος να συλλάβουμε την έρευνα είναι να τη συλλάβουμε ως την πορεία επίτευξης αξιόπιστων λύσεων σε προβλήματα, διαμέσου της προγραμματισμένης και συστηματικής συλλογής, ανάλυσης και ερμηνείας δεδομένων. Είναι ένα άκρως σημαντικό εργαλείο, το οποίο συμβάλλει στο να προχωρήσει η γνώση, να προωθηθεί η πρόοδος και να γίνει ικανός ο άνθρωπος να σχετιστεί πιο αποτελεσματικά με το περιβάλλον του, να πραγματοποιήσει τους σκοπούς του και να αντιμετωπίσει τις αντιθέσεις του».

Ιδιαίτερη αξία αποδίδεται στην επιστημονική έρευνα στην εκπαίδευση, λόγω του ότι δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν το είδος της ισχυρής γνωστικής βάσης, εκείνη την ικανότητα η οποία θα διασφαλίσει μία ωριμότητα και μία κίνηση προς τα εμπρός (Cohen et al, 2008:76).

1.6 Όρια και προϋποθέσεις της έρευνας

Η Κλίμακα Αξιολόγησης της Γραφοκινητικής Δεξιότητας (Τρούλη, Λιναρδάκη & Μανωλίτση, 2012) αποτέλεσε το εργαλείο της έρευνας. Μέσω αυτού ορίστηκαν οι εξαρτημένες ποσοτικές μεταβλητές, οι οποίες αποτελούν τα όρια, τους άξονες, εντός των οποίων θα κινηθεί η ερευνητική διαδικασία για τον έλεγχο της γραφοκινητικής δεξιότητας. Πιο συγκεκριμένα, οι έξι παράγοντες που αξιολογούνται είναι ο προσανατολισμός του γραφικού χώρου, ο επιδέξιος χειρισμός του μολυβιού, η γνώση των εννοιών του χώρου, ο έλεγχος του χεριού κατά τη γραφή, η αναπαραγωγή των σχημάτων και ο επιδέξιος χειρισμός του ψαλιδιού.

Λόγω του ότι οι τέχνες (εικαστικά, θέατρο και μουσική) αποτέλεσαν το μέσο για την προαγωγή της γραφοκινητικής δεξιότητας των παιδιών, βεβαιώθηκε από τους γονείς των συμμετεχόντων στην έρευνα, πως δε συμμετείχαν σε ανάλογου περιεχομένου εξωσχολικές δραστηριότητες. Επίσης, κανένας από τους συμμετέχοντες δεν παρακολουθούσε κάποιου είδους παρέμβαση, όπως εργοθεραπεία, που πιθανόν θα επηρέαζε τα τελικά αποτελέσματα της έρευνας.

Το δείγμα της έρευνας προέρχεται από δημόσια Νηπιαγωγεία του Νομού Ιωαννίνων και είναι αριθμητικά περιορισμένο (n=25). Οι παράγοντες αυτοί αποτελούν ανασταλτικά στοιχεία για τη γενίκευση των αποτελεσμάτων της έρευνας.

Σημειώνουμε πως κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης των γραφοκινητικών δεξιοτήτων, κατεβλήθη κάθε προσπάθεια ώστε τα παιδιά να νιώθουν άνετα και ασφαλή, με στόχο να μπορέσουν να αποδώσουν το μέγιστο των δυνατοτήτων τους.

Τέλος, δεν υπήρξε η δυνατότητα μετρήσεων, εντός εύλογου χρονικού διαστήματος, προκειμένου να διαπιστωθεί αν και κατά πόσο διατηρήθηκαν τα θετικά αποτελέσματα που επήλθαν λόγω της παρέμβασης στη γραφοκινητική δεξιότητα των παιδιών.

1.7 Θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 25 παιδιά που φοιτούσαν σε δημόσια Νηπιαγωγεία. Το αρχικό δείγμα χωρίστηκε σε δύο ομάδες, οι οποίες αποτέλεσαν τις ανεξάρτητες μεταβλητές της έρευνας. Η πειραματική ομάδα απαρτίζεται από 13 παιδιά και η ομάδα ελέγχου από 12.

Κατά την έναρξη της ερευνητικής διαδικασίας πραγματοποιήθηκαν οι αρχικές μετρήσεις με την ΚΑΓΔ των Τρούλη, Λιναρδάκη και Μανωλίτση, (2012). Στην ουσία, τα παιδιά αξιολογήθηκαν στους εξής παράγοντες της γραφοκινητικής δεξιότητας: στον προσανατολισμό του γραφικού χώρου, στον επιδέξιο χειρισμό του μολυβιού, στη γνώση των εννοιών του χώρου, στον έλεγχο του χεριού κατά τη γραφή, στην αναπαραγωγή των σχημάτων και στον επιδέξιο χειρισμό του ψαλιδιού. Οι παράγοντες αυτοί αποτελούν τις εξαρτημένες μεταβλητές της έρευνας.

Στη συνέχεια, για διάστημα δώδεκα εβδομάδων στην πειραματική ομάδα εφαρμόστηκαν οι παιγνιώδεις καλλιτεχνικές δραστηριότητες του παρεμβατικού προγράμματος, ενώ η ομάδα ελέγχου παρακολούθησε το τυπικό πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου.

Με το πέρας των δώδεκα εβδομάδων και της ολοκλήρωσης της παρέμβασης, διεξήχθησαν οι τελικές μετρήσεις των έξι παραγόντων της ΚΑΓΔ, προκειμένου να διαπιστωθεί αν επήλθε βελτίωση στη γραφοκινητική δεξιότητα των παιδιών της πειραματικής ομάδας.

Το πλαίσιο της έρευνας αποδίδεται στον πίνακα που ακολουθεί.

Ομάδες	1 ^ο στάδιο	2 ^ο στάδιο	3 ^ο στάδιο
Πειραματική	Διεξαγωγή αρχικών μετρήσεων (pro- test)	Συμμετοχή στο πρόγραμμα παρέμβασης (διάρκεια 12 εβδομάδες- 60 δραστηριότητες)	Διεξαγωγή τελικών μετρήσεων (post-test)
Ελέγχου		Παρακολούθηση του τυπικού προγράμματος του Νηπιαγωγείου	

Πίνακας 1

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

2.1 Κινητική συμπεριφορά

Η κινητική συμπεριφορά αφορά το σύνολο των κινητικών αντιδράσεων των ατόμων, η οποία έχει προκληθεί από την αλληλεπίδραση της μάθησης, των βιολογικών παραγόντων και της ωρίμανσης, με αποτέλεσμα να προκαλείται μεταβολή στη μάθηση, στον έλεγχο, στην ανάπτυξη και στην απόδοση (Καμπάς, 2004:12). Ως στόχοι της μελέτης της κινητικής συμπεριφοράς ορίζονται η κατανόηση των προσεγγίσεων και των θεωριών των διαφορετικών επιστημών γύρω από αυτή, η πολυδιάστατη αντίληψη για την κινητική συμπεριφορά και τον συνδυασμό των επιστημών με σκοπό τη διευκόλυνση της διαδικασίας της επιδέξιας κίνησης και η απόκτηση της ικανότητας για εφαρμογή της θεωρίας στην πράξη, ώστε να επιτευχθεί ο στόχος της κίνησης (Τζέτζης & Λόλα, 2015:15).

Τρεις είναι οι θεωρητικές προσεγγίσεις που έχουν αναπτυχθεί και ερμηνεύουν την κινητική συμπεριφορά. Η διαφορά τους έγκειται στον τρόπο με τον οποίο ορίζουν την ανάπτυξη και τη μάθηση και στον τρόπο με τον οποίο εξετάζουν τη συμπεριφορά (Haibach-Beach, Reid & Collier, 2018:90).

2.1.1 Η θεωρία της επεξεργασίας της πληροφορίας

Η συγκεκριμένη θεωρία αποτελεί την πιο διαδεδομένη ανάμεσα στις θεωρίες που προσπαθούν να ερμηνεύσουν την κινητική συμπεριφορά και να ορίσουν την ανάπτυξη και τη μάθηση. Βασική αρχή της αποτελεί η αντίληψη για τη λειτουργία του ανθρώπινου εγκεφάλου ως έναν υπολογιστή, με κύρια εργασία την πρόσληψη και επεξεργασία πληροφοριών (Haibach-Beach, Reid & Collier, 2018:90).

Σύμφωνα με τους Τζέτζη και Λόλα (2015:16) η εκάστοτε πληροφορία διαπερνάει τρία στάδια από τη στιγμή που θα παρουσιαστεί μέχρι να επέλθει το αποτέλεσμα της εκτέλεσής της. Αρχικά, κατά την αναγνώριση των ερεθισμάτων επιδιώκεται και ο διαχωρισμός των πληροφοριών που εισέρχονται στο σύστημα διαμέσου των αισθητήριων οργάνων ή κιναισθητικά, συνειδητά ή υποσυνείδητα. Επίσης, οι πληροφορίες ταξινομούνται με βάση διάφορα κριτήρια ως γνωστές ή άγνωστες, σχετικές ή όχι, σημαντικές ή μη, κ.α..

Όταν το στάδιο της αναγνώρισης του ερεθίσματος δίνει πληροφορίες που αφορούν τη φύση του λαμβανόμενου ερεθίσματος, επέρχεται το δεύτερο στάδιο που σχετίζεται με την επιλογή της απάντησης. Η επιλογή της κατάλληλης προς εκτέλεση κίνησης σχετίζεται με τη φύση του ερεθίσματος. Η μνήμη παίζει καθοριστικό ρόλο, δεδομένου ότι στην παρούσα φάση η κατάλληλη κίνηση επιλέγεται μέσω αυτής.

Το τελευταίο στάδιο αφορά τον προγραμματισμό της απάντησης που θα δοθεί. Στην παρούσα φάση ανασύρονται από τη μνήμη οι εντολές για την κίνηση του μυοσκελετικού συστήματος. Με συγκεκριμένη χωρο-χρονική σειρά, δύναμη, ταχύτητα, κατεύθυνση και κατάλληλο συγχρονισμό δίνεται εντολή για τη σύσπαση των μυών, έτσι ώστε η κίνηση να εκτελεσθεί αποτελεσματικά. Στην ουσία, δίνεται στον εγκέφαλο και στους μύες η εντολή προκειμένου να ξεκινήσει η εκτέλεση της κίνησης.

Χαρακτηριστικό στοιχείο της μάθησης που αφορά κάθε κινητική δεξιότητα αποτελούν τα κινητικά προγράμματα. Σύμφωνα με τους Haibach-Beach, Reid και Collier (2018:90-93), αυτού του είδους τα προγράμματα αναπαριστούν ένα κινητικό πρότυπο που παράγει το αποτέλεσμα της κίνησης. Τα κινητικά προγράμματα διέπονται από χαρακτηριστικά που είναι αμετάβλητα και από χαρακτηριστικά που μπορούν να αλλάξουν, καθώς εκτελείται ένα κινητικό πρότυπο, οι επονομαζόμενες παράμετροι. Στα αμετάβλητα χαρακτηριστικά συγκαταλέγονται η ακολουθία των ενεργειών, ο σχετικός χρονισμός και η σχετική δύναμη. Παράμετροι σε ένα κινητικό πρόγραμμα μπορεί να είναι η επιλογή των μυών, η συνολική διάρκεια καθώς και η συνολική δύναμη.

2.1.2 Η οικολογική προσέγγιση

Σύμφωνα με την οικολογική δυναμική προσέγγιση, η κινητική μάθηση επιδιώκει την προσαρμοστικότητα της κίνησης ως αποτέλεσμα της ποικιλομορφίας του περιβάλλοντος και της ιδιαιτερότητας του ατόμου (Raiola, Tafuri & Paloma, 2014:53).

Οι υποστηρικτές της συγκεκριμένης προσέγγισης διατείνονται πως η αντίληψη και η κίνηση πραγματοποιούνται την ίδια χρονική στιγμή. Όσον αφορά την αντίληψη, η γνωστική μεσολάβηση και η επεξεργασία δεν αποτελούν προαπαιτούμενα για τη

νοηματοδότηση των αντικειμένων και των γεγονότων του περιβάλλοντος, προκειμένου να περάσουν στο στάδιο της επεξεργασίας (Τζέτζης & Λόλα, 2015: 18).

Το συγκεκριμένο στοιχείο αποτελεί και τη βασική διαφορά ανάμεσα στην οικολογική προσέγγιση και στη θεωρία της επεξεργασίας της πληροφορίας, με τη δεύτερη να υποστηρίζει πως η δράση αποτελεί μία έμμεση διαδικασία της αντίληψης (Haibach-Beach, Reid & Collier, 2018:98).

2.1.3 Προσέγγιση των δυναμικών συστημάτων

Η προσέγγιση των δυναμικών συστημάτων έκανε την εμφάνισή της στις αρχές της δεκαετίας του 1980 με εισηγητές τους Kugler, Kelso και Turvey (1982). Κεντρική θέση της προσέγγισης είναι ότι η κίνηση δεν παράγεται μόνο από το κεντρικό νευρικό σύστημα, αλλά συμβάλλουν σε αυτή τόσο τα λειτουργικά συστήματα του σώματος όσο και του περιβάλλοντος (Τζέτζης & Λόλα, 2015:19).

Σύμφωνα με τον Newell (1984), οι μοναδικές μεταβλητές σε κάθε ένα από αυτά τα υποσυστήματα μπορούν να συνδυαστούν για την παραγωγή αποτελεσματικών ή μη κινήσεων, οι οποίες οδηγούν σε επιτυχημένες ή αποτυχημένες εκτελέσεις. Η προσέγγιση των δυναμικών συστημάτων ερμηνεύει τη βάση των νέων μοντέλων συμπεριφοράς και τον ρόλο που κατέχουν οι αλληλεπιδράσεις των υποσυστημάτων στην εμφάνιση εντελώς νέων συμπεριφορών στη βάση των παλαιότερων (Thelen & Ulrich, 1991).

Το παιδί θεωρείται ως ένα σύστημα αυτο-οργάνωσης το οποίο διαμορφώνεται μέσω των σύνθετων αλληλεπιδράσεων πολλών υποσυστημάτων. Οι συμπεριφορικοί ελκυστές, η μετατόπιση φάσης, οι παράμετροι ελέγχου, ο περιοριστής του ρυθμού και το μοντέλο των περιορισμών αποτελούν βασικές έννοιες της προσέγγισης των δυναμικών συστημάτων και εξηγούν την κινητική ανάπτυξη (Gallahue et al., 2012). Από την οπτική της παρούσας θεωρίας οι νέες δεξιότητες μπορεί να είναι προϊόν των αλληλεπιδράσεων των γνωστικών κατασκευών, των αντιλήψεων, των κινήτρων, της φυσικής κατάστασης και της εξάσκησης, όλα μέσα σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο (Newell, 1984· Thelen & Ulrich, 1991) (οπ. αναφ. στο Vernadakis, Papastergiou, Zetou, & Antoniou, 2015: 91).

Η άποψη ότι η κίνηση υπόκειται σε φραγμούς με αποτέλεσμα να περιορίζονται οι δυνατότητες της κίνησης υποστηρίχθηκε από τον Newell (1986). Οι φραγμοί αυτοί

ορίζονται ως περιορισμοί και μπορεί να είναι ατομικοί, περιβαλλοντικοί και περιορισμοί δραστηριότητας.

Οι ατομικοί περιορισμοί χωρίζονται στους δομικούς, οι οποίοι περιλαμβάνουν τα φυσικά χαρακτηριστικά όπως το φύλο, το ύψος, το βάρος και τη σωματοδομή, και στους λειτουργικούς περιορισμούς που περιλαμβάνουν ψυχολογικές και γνωστικές μεταβλητές όπως τα κίνητρα, τη διέγερση και τη νοημοσύνη.

Οι περιβαλλοντικοί περιορισμοί μπορεί να είναι φυσικοί, περιλαμβάνοντας εξωτερικές συνθήκες όπως ο καιρός, η θερμοκρασία, ο φωτισμός, η επιφάνεια του δαπέδου και το ύψος του κράσπεδου. Μπορεί να είναι, όμως, και κοινωνικο-πολιτισμικοί περιορισμοί που επιβάλλονται από κοινωνικούς και πολιτισμικούς κανόνες και πιέσεις όπως οι αντιλήψεις (Haibach-Beach, Reid & Collier, 2018:102-105).

2.2 Πεδία της κινητικής συμπεριφοράς

Θα λέγαμε πως ο όρος *κινητική συμπεριφορά* λειτουργεί ως ομπρέλα, δεδομένου ότι περικλείει εντός του τα πεδία της κινητικής μάθησης, της κινητικής ανάπτυξης και του κινητικού ελέγχου (Haibach-Beach, Reid & Collier, 2018:36).

2.2.1 Κινητική μάθηση

Γενικά, η μάθηση περιλαμβάνει αλλαγές στη συμπεριφορά, οι οποίες προκύπτουν από την αλληλεπίδραση με το περιβάλλον και διαφέρει από την ωρίμανση, η οποία συνεπάγεται αλλαγές που συμβαίνουν ανεξάρτητα από αυτήν την αλληλεπίδραση (Wolpert, Ghahramani & Flanagan, 2001:487).

Η κινητική μάθηση, ως μία υποκατηγορία της κινητικής συμπεριφοράς, είναι μία σχετικά μόνιμη αλλαγή στην ικανότητα εκτέλεσης μίας κινητικής δεξιότητας ως απόρροια της πρακτικής εξάσκησης και της εμπειρίας (Haibach-Beach, Reid & Collier, 2018:41). Η διαδικασία της μάθησης δεν είναι άμεσα παρατηρήσιμη, αν και συμπεράσματα γύρω από αυτή εξάγονται από τις επαναλαμβανόμενες παρατηρήσεις της απόδοσης (Ζάραγκας, 2011:145).

Συνοπτικά, τα βασικά χαρακτηριστικά της κινητικής μάθησης επικεντρώνονται στα εξής σημεία: αποτελεί μία εσωτερική διαδικασία που καθορίζει την ικανότητα

εκτέλεσης, παρουσιάζει βελτίωση με την εξάσκηση, βασίζεται στη σταθερότητα της κινητικής απόδοσης έναντι πολλών προσπαθειών, η σταθερότητα αυτή μπορεί να αφορά και την ικανότητα προσαρμογής σε διαφορετικές συνθήκες και η βελτίωση που παρουσιάζεται διατηρείται για μεγάλο χρονικό διάστημα (Τζέτζης & Λόλα, 2015:21).

Τα θεωρητικά μοντέλα που περιγράφουν τις εμφανείς αλλαγές που υφίστανται στην κινητική συμπεριφορά του ατόμου κατά τα διάφορα στάδια της κινητικής μαθησιακής διαδικασίας (Ζάραγκας, 2011:147) παρατίθενται στη συνέχεια.

2.2.1.1 Θεωρία κλειστού κυκλώματος (Adams, 1971)

Με βάση τη θεωρία κλειστού κυκλώματος του Adams (1971), η μάθηση εξαρτάται από την ανάπτυξη δύο καταστάσεων μνήμης (Schmidt & White, 1972:143). Η πρώτη κατάσταση είναι το ίχνος μνήμης, του οποίου η λειτουργία σχετίζεται με την εκκίνηση και την επιλογή της κίνησης (Adams, 1976:91-92). Η δεύτερη κατάσταση, όπως αναφέρουν οι Schmidt και White (1972:143), είναι το αντιληπτικό ίχνος, το οποίο εκλαμβάνεται ως ένας μηχανισμός αξιολόγησης μέσω του οποίου αξιολογείται η ορθότητα της απόκρισης που εκτελείται από το ίχνος μνήμης.

Η λειτουργία της ανατροφοδότησης για την καθοδήγηση της μάθησης αποτέλεσε βάση της συγκεκριμένης θεωρίας (Ζάραγκας, 2011:146).

2.2.1.2 Θεωρία του σχήματος (Schmidt, 1975)

Η θεωρία που ανέπτυξε ο Schmidt (1975) βασίζεται στην έννοια του σχήματος και χρησιμοποιεί την ανάκληση μέσω της μνήμης για την παραγωγή κινήσεων και την αναγνώριση για την αξιολόγηση της ορθότητας της απάντησης. Με το «σχήμα», ο Evans (1967b) όρισε την ιδέα, δηλαδή το χαρακτηριστικό ενός πλήθους αντικειμένων, το οποίο αποτελείται από ένα σύνολο κανόνων που χρησιμεύουν ως οδηγίες για την παραγωγή ενός πρωτότυπου πληθυσμού (Schmidt, 1975:225, 233).

Η κινητική μάθηση θεωρήθηκε ως η ανάπτυξη των σχημάτων της ανάκλησης και της αναγνώρισης, δίνοντας έμφαση στην εξάσκηση και στην εμπειρία (Schmidt, 2003:367).

2.2.1.3 Οικολογικές θεωρίες αντίληψης της κίνησης (Turvey, 1974)

Οι οικολογικές θεωρίες ορίζουν τη μάθηση ως την εκπαίδευση της προσοχής (Gibson, 1986). Η διδασκαλία στην οικολογική προσέγγιση έχει σχεδιαστεί για να δώσει ώθηση στην εμφάνιση των αυθόρμητων λύσεων σε κινητικά προβλήματα (Raiola, 2017:2241).

Τρεις είναι οι βασικές αρχές που με βάση την οικολογική θεωρία αποτελούν καθολικές αρχές της κινητικής μάθησης. Σύμφωνα με τις συγκεκριμένες αρχές, η κινητική μάθηση διενεργείται σε διάφορα χρονικά πλαίσια και προκύπτει μέσω της εκπαίδευσης της πρόθεσης (ποια δράση σκοπεύουν τα άτομα να υλοποιήσουν), της εκπαίδευσης της προσοχής (την προσαρμογή σε συγκεκριμένες μεταβλητές) και της ρύθμισης (την προσαρμογή των πληροφοριών στις δυνατότητες δράσης ενός ατόμου).

Γενικά, οι οικολογικές θεωρίες δίνουν έμφαση στη σχέση ατόμου και περιβάλλοντος για την κατανόηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς (Davids, Renshaw, Pinder, Araújo & Vilar, 2012: 114).

2.3 Στάδια κινητικής μάθησης

Η επιτυχής εκμάθηση μιας κινητικής ικανότητας απαιτεί συνεχή και επαναλαμβανόμενη εκπαίδευση. Όταν μία δεξιότητα κατακτηθεί, τότε παραμένει στη μνήμη για μεγάλο χρονικό διάστημα. Ορισμένοι επιστήμονες προσέγγισαν και προσπάθησαν να αναλύσουν τη διαδικασία της κινητικής μάθησης μέσω σταδίων, καθώς και να μελετήσουν τις αλληλεπιδράσεις τους (Luft & Buitrago, 2005: 205).

2.3.1 Το μοντέλο των τριών σταδίων των Fitts και Posner (1967)

Οι Fitts και Posner (1967) ανέπτυξαν ένα μοντέλο μάθησης αποτελούμενο από τρία στάδια, προκειμένου να εξηγήσουν την ανάπτυξη των κινητικών δεξιοτήτων.

Το πρώτο στάδιο είναι το επανομαζόμενο γνωστικό. Στόχος αυτού του σταδίου είναι η κατανόηση των βασικών συστατικών του κινητικού προτύπου της κινητικής δεξιότητας. Προαπαιτούμενο αποτελεί η σημαντική ποσότητα της νοητικής δραστηριότητας των εκπαιδευομένων για την κατανόηση του κινητικού προτύπου και του συντονισμού των μελών τους (Haibach-Beach, Reid & Collier, 2018:113).

Όπως αναφέρουν οι Τζέτζης και Λόλα (2015:44), τα χαρακτηριστικά της γνωστικής φάσης είναι τα μεγάλα λάθη των αδρών δεξιοτήτων, η μη σταθερή επίδοση, η εναλλαγή ανάμεσα στην προσπάθεια και το λάθος, η αδυναμία του εκπαιδευόμενου να αντιληφθεί το λάθος του, ο γρήγορος ρυθμός βελτίωσης, η αστάθεια στην απόδοση και τα μικρά ποσοστά επιτυχίας.

Το συσχετιστικό αποτελεί το δεύτερο στάδιο κατά το οποίο το κινητικό πρότυπο τροποποιείται ή προσαρμόζεται στις απαιτήσεις της κίνησης (Ζάραγκας, 2011:147) και οι εκπαιδευόμενοι βασίζονται λιγότερο στις εξωτερικές οδηγίες (Kee, 2019:2).

Το συγκεκριμένο στάδιο χαρακτηρίζεται από τις αποτελεσματικές εκτελέσεις της κίνησης, από τη σταθεροποίηση της κίνησης, από τη διόρθωση βασικών λαθών και από την έμφαση που δίνεται στις τεχνικές λεπτομέρειες (Τζέτζης & Λόλα, 2015:44).

Το τελευταίο στάδιο των Fitts και Posner είναι το αυτόνομο και σε αυτή τη φάση οι εκπαιδευόμενοι εκτελούν τις κινήσεις αυτόματα, χωρίς μεγάλη εξάρτηση από τις συνειδητές γνωστικές διαδικασίες (Kee, 2019:2).

Κατά το αυτόνομο στάδιο η εκτέλεση βασίζεται στις κιναισθητικές πληροφορίες, η επεξεργασία των πληροφοριών γίνεται πιο αποτελεσματική, ο έλεγχος είναι αυτοματοποιημένος και όχι συνειδητός, οι εκπαιδευόμενοι διορθώνουν μόνοι τους τα λάθη τους αφού τα έχουν εντοπίσει και, τέλος, παρατηρείται ποικιλομορφία στην κίνηση, η οποία εκτελείται πλέον ως σύνολο (Τζέτζης & Λόλα, 2015:44).

2.3.2 Η «προοπτική Bernstein» της Vereijken (1991)

Ο Bernstein (1967) μέσω του μοντέλου του έδωσε έμφαση στον προσδιορισμό των βαθμών ελευθερίας. Με τον όρο «*βαθμοί ελευθερίας*» νοείται ο αριθμός των ανεξάρτητων κινήσεων που απαιτούνται για την ολοκλήρωση μιας δράσης, ως κεντρικό συστατικό της εκμάθησης μιας νέας κινητικής δεξιότητας (Cano-de-la-Cuerda, Molero-Sánchez, Carratalá-Tejada, Alguacil-Diego, Molina-Rueda, Miangolarra-Page & Torricelli, 2015:5). Το πρόβλημα των βαθμών ελευθερίας έγκειται στη δυσκολία συντονισμού μιας σύνθετης κατασκευής, αποτελούμενη από αρθρώσεις και μύες, προκειμένου να παραχθεί μία ομαλή και προσανατολισμένη προς έναν στόχο κίνηση.

Η Vereijken (1991), πρότεινε ένα μοντέλο μάθησης που περιλαμβάνει τρία στάδια, ορμώμενη από τους βαθμούς ελευθερίας του Bernstein (Haibach-Beach, Reid & Collier, 2018:116).

Το αρχικό στάδιο, γνωστό ως πάγωμα των άκρων χαρακτηρίζεται από το πάγωμα των τμημάτων των άκρων και του κορμού κατά την εκτέλεση της κίνησης, μειώνοντας έτσι τον αριθμό των βαθμών ελευθερίας στην περιφέρεια στο ελάχιστο.

Στο προχωρημένο στάδιο επέρχεται η απελευθέρωση των άκρων. Το συγκεκριμένο στάδιο χαρακτηρίζεται από την ικανότητα για απελευθέρωση των περιορισμών από τους βαθμούς ελευθερίας, έτσι ώστε τελικά η απόδοση να ενσωματώνει όλους τους δυνατούς βαθμούς ελευθερίας στην περιφέρεια.

Στο τελευταίο στάδιο, αυτό της αξιοποίησης του περιβάλλοντος, χρησιμοποιούνται και εκμεταλλεύονται οι δυνάμεις που προκύπτουν από την αλληλεπίδραση του οργανισμού με το περιβάλλον, απελευθερώνοντας βαθμούς ελευθερίας (Ko, Challis & Newell, 2003:48).

Κατά τους Μπάρμπα, Βενετσάνου και Καμπά (2014:39), η θεωρία του Bernstein καθόρισε την αντίληψη των οικολογικών προσεγγίσεων όσον αφορά τον κινητικό έλεγχο και την κινητική μάθηση και επηρέασε τον σύγχρονο τρόπο σκέψης γύρω από τα συγκεκριμένα πεδία.

2.3.3 Το μοντέλο των δύο σταδίων της Gentile (1972)

Όπως αναφέρουν οι Haibach-Beach, Reid και Collier (2018:121), το πρώτο στάδιο του μοντέλου μάθησης της Gentile είναι το στάδιο κατανόησης της κίνησης. Στόχοι αυτού του σταδίου είναι η κατανόηση του συντονισμού που απαιτείται για την εκτέλεση της δραστηριότητας καθώς και ο καθορισμός των ρυθμιστικών και μη ρυθμιστικών συνθηκών της κίνησης.

Το δεύτερο στάδιο ονομάζεται στάδιο σταθεροποίησης και διαφοροποίησης και οι δύο αυτές υποσυνιστώσες σχετίζονται με την προβλεψιμότητα του περιβάλλοντος και το επίπεδο δεξιότητας του εκπαιδευόμενου. Στο στάδιο της σταθεροποίησης οι εκπαιδευόμενοι εστιάζουν στη συνεπή παραγωγή ενός κινητικού προτύπου ώσπου να ολοκληρωθεί με συνέπεια, οπότε και επέρχεται το στάδιο της διαφοροποίησης, κατά το οποίο οι εκπαιδευόμενοι εξασκούνται σε μη προβλέψιμα περιβάλλοντα (Haibach-Beach, Reid & Collier, 2018:122-123).

2.3.4 Το μοντέλο του Newell (1985)

Ο Newell (1985) πρότεινε ένα μοντέλο μάθησης σε 3 στάδια, το οποίο εξακολουθεί να αποτελεί υπόβαθρο για τη μελέτη περίπλοκων μαθησιακών δεξιοτήτων. Στο πρώτο στάδιο, γνωστό ως στάδιο συντονισμού, ο εκπαιδευόμενος επικεντρώνεται αποκλειστικά στην εκτέλεση καθώς προσπαθεί να επιτύχει μία λειτουργική κίνηση, η οποία κατευθύνεται προς έναν στόχο. Το στάδιο ελέγχου αποτελεί το δεύτερο στάδιο και χαρακτηρίζεται από τη μείωση της δυσλειτουργίας, κάτι που επιφέρει μεγαλύτερη σταθερότητα στην εκτέλεση. Στο τρίτο στάδιο, το οποίο αναφέρεται ως στάδιο δεξιοτήτων, παρατηρείται μεγαλύτερη βελτίωση στην κίνηση με ιδιαίτερη έμφαση στην ενεργειακή απόδοση (Majed, Heugas, Chamon & Siegler, 2012:1600).

Σύμφωνα με τους Τζέτζη και Λόλα (2015:46), ο Newell επισήμανε τον εξέχοντα ρόλο της άδηλης ή υποσυνείδητης μάθησης καθώς και της αυτοβελτίωσης της κινητικής απόδοσης, μέσα από την αλληλοεπίδραση του εκπαιδευόμενου με την πλοκή του περιβάλλοντος και των εμποδίων που συναντώνται.

2.4 Κινητική ανάπτυξη

Κινητική ανάπτυξη είναι η αλλαγή που συμβαίνει προοδευτικά στην κινητική συμπεριφορά ενός ατόμου σε όλη τη διάρκεια της ζωής του. Αφορά τη συνεχή προσαρμογή στις αλλαγές των κινητικών ικανοτήτων προσπαθώντας συνεχώς να επιτευχθεί και να διατηρηθεί ο κινητικός έλεγχος και η κινητική επιδεξιότητα (Gallahue, 2002:19). Προκαλείται από την αλληλεπίδραση του περιβάλλοντος (εξωγενείς παράγοντες όπως η εμπειρία, η μάθηση, η διαπαιδαγώγηση), των ατομικών χαρακτηριστικών (εγγενείς παράγοντες όπως η κληρονομικότητα, η βιολογία) και διάφορων συνδυαστικών παραγόντων (οι σωματικοί παράγοντες, η φυσική κατάσταση) (Goodway, Ozmun & Gallahue, 2019:3-4).

Ο Ζάραγκας (2011:109) αναφέρει πως η κινητική ανάπτυξη είναι ένα σύνθετο και πολυπαραγοντικό φαινόμενο με τους Τζέτζη και Λόλα (2015:23) να σημειώνουν πως αφορά ένα σύνολο σωματικών, γνωστικών, φυσιολογικών, κινητικών και ψυχολογικών αλλαγών που σχετίζονται με τις τεχνικές εκτέλεσης των κινήσεων αλλά και με την απόδοση της κίνησης.

Κύρια χαρακτηριστικά της κινητικής ανάπτυξης είναι πως αποτελεί μία συνεχή διαδικασία, είναι συστηματική και οριοθετείται μέσω των σταδίων, σχετίζεται και δεν εξαρτάται από την ηλικία, μελετά τη διαδικασία της αλλαγής και το αποτέλεσμα της απόδοσης (Τζέτζης & Λόλα, 2015:23).

2.5 Κινητικός έλεγχος

Ο κινητικός έλεγχος αποτελεί έναν, σχετικά, νέο τομέα έρευνας. Ορίζεται ως το πεδίο της κινητικής συμπεριφοράς που διερευνά τον τρόπο με τον οποίο το κεντρικό νευρικό σύστημα παράγει σκόπιμες και συντονισμένες κινήσεις, αλληλεπιδρώντας με το υπόλοιπο σώμα και με το περιβάλλον (Latash, Levin, Scholz & Schöner, 2010:382).

Πιο αναλυτικά, ο κινητικός έλεγχος μελετά την ανθρώπινη κίνηση ως προς τη νευρολογική, φυσιολογική και συμπεριφορική της διάσταση, ως προς τα νευρικά συστήματα που συμμετέχουν, ως προς των συντονισμό και τον έλεγχο των μελών ή του σώματος, ως προς τη συμμετοχή των αρθρώσεων, των μυών και των νευρώνων και, τέλος, ως προς τις διαδικασίες ελέγχου της κίνησης που αξιολογούνται από τον χρόνο αντίδρασης.

Επιπλέον, μελετά τον τρόπο λειτουργίας του νευρομυϊκού συστήματος για την παραγωγή μίας συντονισμένης κίνησης, τόσο κατά τη διάρκεια εκμάθησης μίας νέας δεξιότητας όσο και κατά τη διάρκεια βελτίωσης μίας αποκτημένης δεξιότητας, τον συγχρονισμό της αντίληψης με την κίνηση, τους βαθμούς ελευθερίας, την ακολουθία και τον συγχρονισμό των κινητικών συμπεριφορών και τη χρονική σειρά (Τζέτζης & Λόλα, 2015: 22).

Σύμφωνα με τον Rosenbaum (2010:12), το πεδίο του κινητικού ελέγχου επικεντρώνεται σε τέσσερα καίρια ζητήματα. Το πρώτο ζήτημα αφορά το πρόβλημα των βαθμών ελευθερίας και επικεντρώνεται στον τρόπο με τον οποίο επιλέγονται οι κινήσεις για την έκβαση μίας δραστηριότητας, όταν μία πληθώρα άλλων κινήσεων μπορούν να επιφέρουν το ίδιο αποτέλεσμα. Το δεύτερο πρόβλημα, της αλληλουχίας και του συντονισμού, σχετίζεται με την έγκαιρη οργάνωση των συμπεριφορών. Το επόμενο ζήτημα είναι το πρόβλημα της αντιληπτικο-κινητικής ενσωμάτωσης και εξετάζει τον τρόπο με τον οποίο ενσωματώνεται η αντίληψη με τον κινητικό έλεγχο.

Το τελευταίο πρόβλημα είναι αυτό της διδασκαλίας, δηλαδή με ποιον τρόπο αποκτούνται οι αντιληπτικο-κινητικές δεξιότητες.

2.5.1 Θεωρίες κινητικού ελέγχου

Οι διάφορες θεωρίες γύρω από τον κινητικό έλεγχο αντανακλούν τις υπάρχουσες ιδέες για το πώς η κίνηση ελέγχεται από τον εγκέφαλο. Κάθε θεωρία τονίζει τα διαφορετικά νευρικά συστατικά της κίνησης (Cano-de-la-Cuerda, Molero-Sánchez, Carratalá-Tejada, Alguacil-Diego, Molina-Rueda, Miangolarra-Page & Torricelli, 2015:2).

Οι ιεραρχικές θεωρίες πρεσβεύουν πως υπάρχουν στη μνήμη μας καταχωρημένες αναπαραστάσεις των κινήσεων με τη μορφή κινητικών σχεδίων ή προγραμμάτων. Τα κινητικά προγράμματα αποτελούνται από προκατασκευασμένα σύνολα κινητικών εντολών, κατασκευασμένα στο υψηλότερο επίπεδο του φλοιού. Μετά την κατασκευή τους διοχετεύονται στα χαμηλότερα κέντρα ιεραρχίας του νευρικού συστήματος, τα οποία είναι υπεύθυνα για την εκτέλεση της κίνησης (Ζάραγκας, 2011:144).

Το 1906, ο νευροφυσιολόγος Sir Charles Sherrington καθιέρωσε τη βάση για την αντανakλαστική θεωρία του κινητικού ελέγχου, σύμφωνα με την οποία τα αντανakλαστικά αποτελούν τα δομικά στοιχεία μίας πολύπλοκης συμπεριφοράς με σκοπό να επιτευχθεί ένας κοινός στόχος. Περιέγραψε, λοιπόν, αυτή τη συμπεριφορά σχετικά με τα σύνθετα αντανakλαστικά και τη συνδυαστική ή αλυσιδωτή δράση τους. Με βάση τη θεωρία των αντανakλαστικών, ένα κίνητρο προκαλεί μια απάντηση, η οποία με τη σειρά της μετατρέπεται στο ερέθισμα της επόμενης αντίδρασης (Cano-de-la-Cuerda et al., 2015:2).

Το Γενικευμένο Κινητικό Πρόγραμμα των Schmidt και Shapiro (1988) αποτελεί μία πιο ευρεία έννοια των κινητικών προγραμμάτων. Όσον αφορά τη δομή της, είναι μία αφηρημένη έννοια, η οποία όμως βρίσκει εφαρμογή σε μεγαλύτερο πλήθος κινήσεων. Η συνολική δύναμη που χρειάζεται προκειμένου να επιτευχθεί η κίνηση, ο ρυθμός της κίνησης, η χωρο-χρονική σειρά με βάση την οποία θα εκτελεσθούν τα επιμέρους τμήματα της κίνησης, η συνολική διάρκεια της κίνησης καθώς και ο συνολικός χώρος της κίνησης αποτελούν τις επονομαζόμενες παραμέτρους, οι οποίες καθορίζουν τον τρόπο με τον οποίο θα εκτελεσθεί η κίνηση (Ζάραγκας, 2011:144).

Με βάση τη θεωρία των δυναμικών συστημάτων δεν υπάρχει ανάγκη ύπαρξης ενός υψηλότερου κέντρου το οποίο θα δίνει οδηγίες ή εντολές για την επίτευξη μίας συντονισμένης δράσης. Όταν τα υποσυστήματα ενώνονται, συμπεριφέρονται συλλογικά με έναν οργανωμένο τρόπο. Γενικά, η κινητική συμπεριφορά είναι αυτο-οργανωμένη και προκύπτει ως αποτέλεσμα των αλληλεπιδρώντων στοιχείων (νευρολογικό, βιολογικό, μυοσκελετικό) χωρίς την ανάγκη ειδικών εντολών ή κινητικών προγραμμάτων εντός των νευρικών συστημάτων (Shumway-Cook & Woollacott, 2001:14).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

3.1 Ο όρος γραφοκινητική δεξιότητα

Οι Tomchek και Schneck (2006, οπ. αναφ. στο Doney, Lucas, Jirikowic, Tsang, Watkins, Sauer, Howat, Latimer, Fitzpatrick, Oscar, Carter & Elliott, 2016:69) αναφέρουν πως η γραφοκινητική δεξιότητα διευκολύνει την καταγραφή πληροφοριών, σκέψεων και εκδηλώσεων, αποτελεί εργαλείο επικοινωνίας και επιτρέπει την έκφραση συναισθημάτων και ιδεών. Επιπλέον, τονίζουν πως στα παιδιά η επιτυχημένη γραφοκινητική απόδοση είναι ζωτικής σημασίας για τη συμμετοχή σε πολυάριθμες σχολικές δραστηριότητες, μέσω των οποίων αποδεικνύεται η μάθηση σε δραστηριότητες ψυχαγωγίας και παιχνιδιού.

Η γραφοκινητική δεξιότητα αποτελεί μία οπτικο-κινητική δεξιότητα, η οποία επιτρέπει στους ανθρώπους να αντιλαμβάνονται, να επεξεργάζονται και να εκτελούν προγραμματισμένες κινήσεις (Bonoti, Vlachos & Metallidou, 2005:244). Έχει, επίσης, διαπιστωθεί πως η κινητική και γραφοκινητική δεξιότητα μπορεί να σχετίζονται με την κατάκτηση του αλφαριθμητισμού και μερικές μελέτες έχουν υποθέσει ότι υπάρχει σχέση μεταξύ αυτής της κατάκτησης και της καλής κινητικότητας (Doyen, Lambert, Dumas & Carlier, 2017:81).

Ο όρος *γραφοκινητική δεξιότητα* αναφέρεται στην αντιληπτικο-κινητική δεξιότητα που σχετίζεται με τη γραφή και προϋποθέτει την ύπαρξη συγκεκριμένων ικανοτήτων. Η αντιγραφή οπτικών μηνυμάτων, όπως τα σχήματα, τα γράμματα και οι αριθμοί, η αντιγραφή ακουστικών μηνυμάτων, όπως ένα κείμενο και ο συνδυασμός κειμένου-σχεδίου-αριθμών αποτελούν κάποιες από αυτές τις δεξιότητες (Καμπάς, Κιουμουρτζόγλου, Αγγελούσης & Μαυρομάτης, 1998:58).

Ως γραφοκινητική δεξιότητα οι Δράκος και Μπίνιαν (2010:56) ορίζουν την κινητική δεξιότητα του χεριού στην περίπτωση της κίνησης κατά τη γραφή. Η γραφοκινητική δεξιότητα αποτελεί μία διαδικασία όχι μόνο διάκρισης, λόγω του ότι περιλαμβάνει και το γνωστικό επίπεδο του ατόμου, αλλά και μία διαδικασία ειδίκευσης. Είναι χαρακτηριστικό πως στην περίπτωση αυτή διενεργούνται ταυτόχρονα χωρικές, χρονικές και δυναμικές προσαρμογές του εγκεφάλου.

Συχνά, η γραφοκινητική δεξιότητα χρησιμοποιείται εναλλάξιμα με τη δεξιότητα της γραφής (Ratzon, Efraim & Bart, 2007) και σε μερικά ερευνητικά παραδείγματα

εναλλάξιμα με τις δεξιότητες λεπτής κινητικότητας (Bart, Hajami & Bar-Haim, 2007, οπ. αναφ. στο Suggate, Pufke & Stoeger, 2016:35).

3.2 Η ανάπτυξη της γραφής

Κατά την Berninger (2000:66), η γραφή αποτελεί μια περίπλοκη ικανότητα, την ορατή έκφραση της γλώσσας, την οποία κατονόμασε ως *«γλώσσα του χεριού»*. Εναρκτήριο λάκτισμα της γραφής αποτελούν τα πρώτα σημάδια των βρεφών ή των παιδιών, τα οποία αφήνουν ορατά ίχνη σε κάποιες επιφάνειες όπως το χαρτί ή ο τοίχος. Γενικά, η γραφή ακολουθεί μια προβλέψιμη αναπτυξιακή πορεία, ξεκινώντας από τυχαία σκαριφήματα και συνεχίζοντας με γραμμές ζιγκ-ζαγκ, ψευδογράμματα, γράμματα, λέξεις και προτάσεις (Gibson & Levin, 1985· Traweek & Berninger, 1977, οπ. αναφ. στο Berninger, 2000:67).

Οι Feder και Majnemer (2007: 313) αναφέρουν χαρακτηριστικά πως η εξέλιξη της γραφής γίνεται όλο και πιο σκόπιμη με το πέρασμα του χρόνου. Καθώς το παιδί αναπτύσσεται, τα σχέδια που δημιουργεί εξελίσσονται, γίνονται πιο ακριβή και στη συνέχεια προκύπτουν τα γράμματα. Αρχικά, στην ηλικία των δύο ετών, τα παιδιά αντιγράφουν γεωμετρικά σχήματα που αρχίζουν με κάθετες γραμμές, ακολουθούν οι οριζόντιες γραμμές στην ηλικία των δύο ετών και έξι μηνών και στα τρία τους χρόνια είναι ικανά να αντιγράφουν κύκλους. Στην ηλικία των τεσσάρων ετών τα παιδιά μπορούν να αντιγράψουν έναν σταυρό, στα πέντε ένα τετράγωνο και ένα τρίγωνο στην ηλικία των πέντε χρόνων και έξι μηνών. Μέσω των προαναφερθέντων, θα λέγαμε πως η ικανότητα αντιγραφής γεωμετρικών σχημάτων θεωρείται ένδειξη ετοιμότητας για γραφή.

Στα πρώτα στάδια κατάκτησης της γραφής τα παιδιά αρχίζουν να μαθαίνουν την παραγωγή γραμμάτων ακολουθώντας κάποιου είδους *«γραμματική δράση»* (Bruner, 1971· Goodnow & Levine, 1973· Bara & Bonneton-Botte, 2015· Séraphin-Thibon, Gerber, & Kandel, 2017). Αυτή η δράση είναι στην ουσία ένα σύνολο κανόνων, οι οποίοι καθορίζουν τις γνώσεις σχετικά με τις διαδικασίες γραφής των γραμμάτων. Οι κανόνες καθορίζουν το σημείο από το οποίο ξεκινάμε να γράφουμε κάθε γράμμα και την κατεύθυνση των γραμμών που χρειάζονται για να γράψουμε έναν συγκεκριμένο χαρακτήρα (π.χ., *«ξεκινήστε από το αριστερό και το ανώτατο σημείο»*, *«σχεδιάστε κάθετες γραμμές από πάνω προς τα κάτω»*, *«σχεδιάστε οριζόντιες γραμμές από*

αριστερά προς τα δεξιά»). Αυτοί οι κανόνες είναι ιεραρχικοί και ορισμένοι από αυτούς πρέπει να εφαρμόζονται πριν από κάποιους άλλους. Για παράδειγμα, για να γράψουμε το γράμμα T, πρώτα σχεδιάζουμε την κάθετη γραμμή από πάνω προς τα κάτω και στη συνέχεια σχεδιάζουμε την οριζόντια γραμμή ξεκινώντας από αριστερά προς τα δεξιά (Séraphin Thibon, Barbier, Vilain, Sawallis, Gerber & Kandel, 2018:1-2).

Η γραφή, λοιπόν, ως ένα εργαλείο της γραφοκινητικής που επιτρέπει στα άτομα να επικοινωνούν και να αποτυπώνουν στο χαρτί τις σκέψεις και τις εμπειρίες τους (Ziviani & Wallen, 2006:217) είναι ικανότητα, ιδιαίτερος ανεπτυγμένη, την οποία συνήθως αρχίζουμε να αποκτούμε κατά τη διάρκεια της πρώιμης παιδικής ηλικίας και συνεχίζει να αναπτύσσεται μέχρι και την ενηλικίωση (Allen, 2015:15-16).

3.3 Οι παράγοντες που επηρεάζουν την ανάπτυξη της γραφής

Η ανάπτυξη της γραφής και κατ' επέκταση η δυνατότητα παραγωγής ενός ευανάγνωστου κειμένου όσο το δυνατόν ταχύτερα, απαιτεί την ανάπτυξη θεμελιωδών δεξιοτήτων που πιθανότατα ξεκινούν πολύ πριν το παιδί εισέλθει στο νηπιαγωγείο (Dinehart, 2014:98).

Οι παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν την απόδοση των παιδιών στη γραφή μπορεί να είναι εγγενείς, να απορρέουν, δηλαδή, από τις πραγματικές ικανότητες απόδοσης του παιδιού (Feder & Majnemer, 2007:315).

Η συνειδητοποίηση του γνωστικού σχήματος του σώματος ως προς τον προσδιορισμό και τον προσανατολισμό των αντικειμένων που βρίσκονται έξω από αυτό, αλλά και ως προς την ικανότητα αναπαραγωγής σωματικών στάσεων έχει αντίκτυπο στην ικανότητα γραφής του παιδιού. Ιδιαίτερα, η ανάπτυξη στο επίπεδο των δαχτύλων επιτρέπει την πραγματοποίηση κινήσεων που απαιτούν ακρίβεια, απαραίτητη προϋπόθεση για τον έλεγχο του γραφικού εργαλείου (Τρούλη, 2003:111).

Οι Feder και Majnemer (2007:314) αναφέρουν πως η ικανότητα διάκρισης της θέσης των τμημάτων του σώματος, όπως επίσης το εύρος και η κατεύθυνση των κινήσεών τους, παίζουν σημαντικό ρόλο στην απόδοση της γραφής, επηρεάζοντας όχι μόνο τη λαβή του γραφικού εργαλείου και την ποσότητα πίεσης που εφαρμόζεται σε αυτό, αλλά και τη δυνατότητα των παιδιών να γράφουν εντός ορίων. Επίσης,

παρέχουν πληροφορίες σχετικά με την κατεύθυνση κατά τη διάρκεια του σχηματισμού των γραμμάτων.

Η οπτικο-κινητική αντίληψη φαίνεται πως είναι μία σημαντική μεταβλητή που σχετίζεται με την ικανότητα γραφής, ιδιαίτερα όσον αφορά την αντιγραφή κατά την οποία το παιδί καλείται να απεικονίσει τη μορφή και το σχήμα του γράμματος, να αποδώσει μία έννοια στο σχήμα και στη συνέχεια να χειριστεί ένα εργαλείο γραφής για την αναπαραγωγή του ίδιου γράμματος (Carnhill & Case-Smith, 1996:734). Ο συντονισμός ματιού και χεριού, η εξειδικευμένη αυτή χρήση του χεριού με οπτική καθοδήγηση, αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της γραφής. Η έκταση της καθοδήγησης του ματιού διαφοροποιεί την αυθόρμητη, βιαστική γραφή από την εξειδικευμένη απομίμηση των συμβόλων και, συνεπώς, η απόδοση του χεριού εξαρτάται σχεδόν εξ ολοκλήρου από τη βοήθεια και τη συνεχή καθοδήγηση του οπτικού συστήματος (Carnhill & Case-Smith, 1996:733).

Σύμφωνα με τους Erhardt και Meade (2005:199-200), οι οπτικο-κινητικές δεξιότητες περιλαμβάνουν τον βασικό κινητικό έλεγχο των εξωτερικών μυών του οφθαλμού (Erhardt, 1990· Hansen, 1988), την οπτική αντίληψη, δηλαδή την ικανότητα οργάνωσης και ερμηνείας του τι φαίνεται (Amundson, 1992) και την οπτικο-κινητική ωρίμανση, δηλαδή την ικανότητα ενσωμάτωσης της οπτικής εικόνας των γραμμάτων ή των σχημάτων με την κατάλληλη κινητική απόκριση (Beery, 1997· Maeland, 1992· Tseng & Murray, 1994).

Η Schickedanz (1999, οπ. αναφ. στο Dinehart, 2014:99) υποστηρίζει ότι κατά τη διαδικασία της γραφής, τα παιδιά πρέπει να έχουν αποκτήσει την ικανότητα αναπαραγωγής της ακολουθίας και της κατεύθυνσης με την οποία σχηματίζονται τα γράμματα. Καθώς το παιδί αντιλαμβάνεται και δομεί τον χώρο καθίσταται ικανό να τον οργανώνει (γράφοντας από πάνω προς τα κάτω και από αριστερά προς τα δεξιά), να τον καταλαμβάνει (γράφοντας μεταξύ των γραμμών), να κατανοεί και να μπορεί να διακρίνει τα σχήματα έτσι ώστε να αντιγράψει σωστά τα γράμματα, να διακρίνει οπτικά τις χωρικές καταστάσεις και τους προσανατολισμούς (δύο όμοιων σχημάτων ή γραμμάτων καθώς και την διαφορετική τοποθέτησή τους πάνω στη γραμμή γραφής ή τον διαφορετικό προσανατολισμό τους), να μπορεί να τις απομνημονεύει ούτως ώστε να τις αναπαράγει και, τέλος, να αντιλαμβάνεται τα μεγέθη και τις αποστάσεις (τη διατήρηση σταθερού μεγέθους των γραμμάτων, τα ίσα κενά διαστήματα ανάμεσα στις λέξεις, κ.α..) (Τρούλη, 2003:112). Γενικά, έχει διατυπωθεί η άποψη πως οι

χωρικές έννοιες παίζουν σημαντικό ρόλο στη διαδικασία εκμάθησης της γραφής (Bumin & Kavak, 2010:693).

Ο βαθμός ανάπτυξης της γραφικής ικανότητας επηρεάζεται, επίσης, από τη δόμηση του ρυθμού που σχετίζεται άμεσα με τον χρόνο. Έμφαση δίνεται στη χρονική διαδοχικότητα και στην ταχύτητα αντίδρασης σχετικά με τη διαδοχικότητα των εκτελούμενων κινήσεων (την ομοιόμορφη ροή του γραψίματος, την ταχύτητα εκτέλεσης ανάμεσα στη σκέψη ή στο άκουσμα μίας λέξης και το γράψιμο) (Δράκος & Μπίνιας, 2010:57).

Ο προσωπικός ρυθμός κάθε παιδιού το βοηθάει να πραγματοποιεί ρυθμικές αλλαγές (επιταχύνσεις και επιβραδύνσεις). Επίσης, η διαδοχή είναι ιδιαιτέρως σημαντική γιατί βοηθάει στο να γίνεται αντιληπτό πως τα γράμματα δημιουργούνται ακολουθώντας μία συγκεκριμένη σειρά και το παιδί καθίσταται ικανό για γραφή χωρίς να αντιστρέφει τη σειρά των στοιχείων της. Αλλά και η παύση διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο μιας και μέσω αυτής γίνονται αντιληπτά τα διαστήματα ανάμεσα στις λέξεις και τις φράσεις, η επιστροφή στη σειρά, κ.α.. (Τρούλη, 2003:112).

Η αμφιπλευρικότητα, η ικανότητα εκτέλεσης συμμετρικών και ασύμμετρων κινήσεων του σώματος κατά τη διάρκεια μιας δραστηριότητας, είναι επίσης σημαντικό στοιχείο του κινητικού ελέγχου που επηρεάζει τη γραφή. Η γραφή συνίσταται κυρίως από ασύμμετρες κινήσεις. Καθώς, για παράδειγμα, το παιδί σταθεροποιεί το χαρτί με το μη κυρίαρχο χέρι, ταυτόχρονα κρατάει το μολύβι με το χέρι στο οποίο δείχνει προτίμηση. Παιδιά που παρουσιάζουν δυσκολίες στην αμφιπλευρικότητα μπορεί να μην μπορούν να διαχωρίσουν συμμετρικές και ασύμμετρες κινήσεις του άνω άκρου που απαιτούνται για τη γραφή (Feder & Majnemer, 2007:313-314).

Εκτός από τους εγγενείς παράγοντες και οι εξωγενείς καθορίζουν την εξέλιξη και την κατάκτηση της γραφής. Αρχικά, οι εξωγενείς παράγοντες σχετίζονται με το είδος της εργασίας στο οποίο καλούνται να ανταπεξέλθουν τα παιδιά. Οι Ziviani και Wallen (2006:218) αναφέρουν τις ιδιαίτερες απαιτήσεις μίας εργασίας, όπως την προσοχή που πρέπει να δοθεί για τη διεκπεραίωσή της, τη φύση της, αν δηλαδή πρόκειται για μία απλή αντιγραφή ή για μία δημιουργική εργασία που πρέπει να παραχθεί από το ίδιο το άτομο αλλά και την ταχύτητα και την ακρίβεια που απαιτούνται για την ολοκλήρωσή της (Ziviani & Wallen, 2006:218).

Οι περιβαλλοντικοί παράγοντες περιλαμβάνουν τη θέση καθίσματος, το ύψος της καρέκλας και του γραφείου, τη χρήση των εργαλείων γραφής, τον τύπο χαρτιού που

χρησιμοποιείται και τη θέση του στο γραφείο, τον φωτισμό και τους θορύβους του περιβάλλοντος, την απόσταση από τον πίνακα κατά τη διάρκεια της αντιγραφής, τον όγκο γραφής που αναμένεται να ολοκληρώσει το παιδί, το είδος της παρεχόμενης διδασκαλίας σχετικά με τη γραφή και τη διάρκειά της (Feder & Majnemer, 2007:315) και, τέλος, τις προσδοκίες που τρέφουν τρίτα πρόσωπα και που τα ίδια τα παιδιά καλούνται να εκπληρώσουν (Ziviani & Wallen, 2006:218).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

4.1 Η τέχνη και η ενσωμάτωσή της στην εκπαιδευτική διαδικασία

Από την περίοδο που το ανθρώπινο είδος ζωγράφιζε στις επιφάνειες των φυσικών τοιχωμάτων των σπηλαίων μέχρι και τις σύγχρονες καλλιτεχνικές εκφάνσεις είναι αδύνατο να αγνοηθεί ο ρόλος των τεχνών, ως θεμελιώδους σημασίας, για την ανθρώπινη εμπειρία (Hardiman, 2016:1913), αποτελώντας έναν από τους παλαιότερους τρόπους επικοινωνίας και πνευματικών επιτευγμάτων (Efland, 1990· Heath & Wollach, 2008, οπ. αναφ. στο Kraehe, Acuff & Travis, 2016: 220).

Σύμφωνα με τον Donald (2006:14), η τέχνη είναι ένα αναπόφευκτο υποπροϊόν μιμήσεως, μια πρωταρχική και πραγματικά ανθρώπινη γνωστική προσαρμογή, η οποία έκανε την εμφάνισή της στις απαρχές της ιστορίας και έγινε το χαρακτηριστικό γνώρισμα του ανθρώπινου μυαλού.

Οι εκφράσεις της τέχνης, οικουμενικές ως προς την ανθρώπινη κοινωνία, κατέχουν κεντρική θέση στη γνωστική ανάπτυξη του είδους μας, καθορίζοντάς μας ως ανθρώπινα όντα (Hardiman, 2016:1913).

Η τέχνη, ανέκαθεν, υπήρξε ένα σημαντικό φαινόμενο του κοινωνικού και πολιτισμικού περιβάλλοντος, στα πλαίσια των οποίων αναπτύσσεται. Μέσω αυτής καλλιεργείται η ενότητα, η αλληλεγγύη και η ευαισθητοποίηση για κοινωνικά ζητήματα, είτε άμεσα είτε έμμεσα. Η τέχνη μπορεί να εξηγήσει τις θρησκευτικές, πολιτικές, οικονομικές και τεχνολογικές εκφάνσεις ενός πολιτισμού (Dixon & Chalmers, 1990:14).

Ο Gardner (1999) αναφέρει ότι οι περισσότερες κουλτούρες, και σίγουρα όσες θεωρούνται πολιτισμένες, δεν χρειάζονται ειδικά επιχειρήματα για να συμπεριλάβουν τις τέχνες στα σχολεία τους.

Η αξία της ενσωμάτωσης των τεχνών στην εκπαίδευση παρατηρήθηκε για πρώτη φορά κατά τη διάρκεια των τελευταίων ετών του 19ου και των αρχών του 20ου αιώνα και από τότε πυροδότησε τη συζήτηση της ενσωμάτωσής της σε διάφορες θεματικές περιοχές (Berlinger, 2011, οπ. αναφ. στο Lloyd, 2017: 2).

Ο εκπαιδευτικός και φιλόσοφος Dewey ήταν υπέρμαχος της ενσωμάτωσης των τεχνών στην εκπαίδευση. Ο ίδιος πίστευε πως οι τέχνες πρέπει να αποτελούν θεμελιώδες μέρος του προγράμματος σπουδών γιατί αναπτύσσουν τη

δημιουργικότητα, την αυτο-έκφραση και την εκτίμηση ως προς την έκφραση των άλλων (Dewey, 1919· Dewey, 1934, οπ. αναφ. στο Heilig, Cole & Aguilar, 2010:136). Στο ίδιο πλαίσιο κινούνται οι Hope (2006:4) και Greer (1984:216), οι οποίοι, όπως και πολλοί άλλοι, θεωρούν ότι η τέχνη αποτελεί βασικό κομμάτι μιας ολοκληρωμένης εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με τους Burnaford, Brown, Doherty και McLaughlin (2007:19) δεν υπάρχει ένας και μοναδικός ορισμός που να αποδίδει την έννοια της ενσωμάτωσης των τεχνών στην εκπαίδευση. Βασικά σημεία του όρου αποτελούν η αξιοποίηση των γνώσεων και των μεθόδων διαφορετικών επιστημονικών τομέων και η σύνδεση αυτών, η μεταφορά των γνώσεων και των δεξιοτήτων από τις τέχνες σε όλους τους τομείς, η δημιουργία κατάλληλων περιβαλλόντων μάθησης, η δυνατότητα για εξαγωγή, ανάλυση και αξιολόγηση αιτιολογημένων συμπερασμάτων, η έκφραση ιδεών, συναισθημάτων και αισθημάτων, η ανάπτυξη της συλλογιστικής ικανότητας και της δημιουργικής σκέψης.

Η ενσωμάτωση της τέχνης ορίζεται από τους Silverstein και Layne (2010:10) ως μια προσέγγιση της διδασκαλίας μέσω της οποίας οι μαθητές κατασκευάζουν και επιδεικνύουν κατανόηση, αξιοποιώντας κάποιας μορφή τέχνης. Οι μαθητές συμμετέχουν σε μια δημιουργική διαδικασία, η οποία συνδέει μια μορφή τέχνης με έναν άλλο τομέα και συναντά εξελισσόμενους στόχους και στους δύο.

Αυτή η ενσωμάτωση δεν είναι μονοδιάστατη. Μπορεί να σχετίζεται με προσεγγίσεις που χρησιμοποιούν μια απλή εικονογράφηση γύρω από κάποιες θεματικές περιοχές, αλλά και με προσεγγίσεις που προάγουν τις μεταγνωστικές δεξιότητες. Θεωρείται, λοιπόν, μια πλούσια και σύνθετη προσέγγιση της διδασκαλίας και της μάθησης, η οποία όχι μόνο ευθυγραμμίζεται με νέες πρωτοβουλίες στην εκπαίδευση, δίνοντας προτεραιότητα σε εννοιολογικές και διαδικαστικές δεξιότητες, αλλά που μπορεί, επίσης, να συμβάλλει στον μετασχηματισμό της εκπαίδευσης (Marshall, 2014:104-105).

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Brown, Benedett και Armistead (2010:113), η ενσωμάτωση των τεχνών στην εκπαίδευση περιλαμβάνει τις τέχνες, όχι μόνο ως αντικείμενο αλλά και ως μηχανισμό μάθησης.

Οι Rabkin και Redmond (2006) θεωρούν πως η ενσωμάτωση αφορά εκπαιδευτικές στρατηγικές μέσω των οποίων η τέχνη, η οποία βρίσκεται στον πυρήνα της σχολικής καθημερινότητας, συνδέεται με όλο το πρόγραμμα σπουδών (:26). Το πρόγραμμα σπουδών δεν αναπαράγει, απλά, τη γνώση, αλλά την αξιοποιεί με αυθεντικούς,

διανοητικούς τρόπους (:29). Παρόλο που η όλη διαδικασία δεν είναι μία απλή και εύκολη υπόθεση, η ενσωμάτωση των τεχνών θα πρέπει να αποτελεί σκοπό μιας υγιούς εκπαίδευσης, λόγω του ότι τα συγκεκριμένα προγράμματα αποφέρουν οφέλη (:31).

Η Cornett (2003, οπ. αναφ. στο Gregoire & Lupinetti, 2005: 160) συνηγορεί και υποστηρίζει την ενσωμάτωση των τεχνών στην εκπαίδευση. Η ίδια θεωρεί ότι οι τέχνες αποτελούν θεμελιώδεις κομμάτι όλων των πολιτισμών και των χρονικών περιόδων και ως εκ τούτου, παρέχουν μια φυσική θεώρηση της κοινωνικής συνεισφοράς και των αντιλήψεων άλλων πολιτισμών, είναι οι πρωταρχικές μορφές επικοινωνίας, επειδή καθοδηγούνται από τα συναισθήματα και το πάθος, βασίζονται στη φαντασία και στη γνώση, αποτελούν διόδους επιτυχίας για μαθητές που, διαφορετικά, θα αντιμετώπιζαν δυσκολίες και, τέλος, εστιάζουν σε διαφορετικές μορφές αξιολόγησης.

4.2 Η αξία των τεχνών στην εκπαίδευση

Η αξία των τεχνών στην εκπαίδευση αποτελεί αντικείμενο σημαντικής διαμάχης. Αν και οι περισσότεροι ακαδημαϊκοί και επαγγελματίες της εκπαίδευσης συμφωνούν ότι μέσω των τεχνών ενισχύονται οι καλλιτεχνικές δεξιότητες και η ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού (Zigler & Bishop-Josef, 2006), πολλοί είναι αυτοί που εξετάζουν αν οι τέχνες μπορούν να προσφέρουν περισσότερα (Catterall, 2003· Chapman, 2004, οπ. αναφ. στο Brown et al., 2010: 113).

Ο Brown (2001) διατυπώνει τρία επιχειρήματα προκειμένου να υποστηρίξει τους ισχυρισμούς για τη σημασία των τεχνών στην εκπαίδευση. Αρχικά, επισημαίνει πως εκπαιδεύοντας τα παιδιά στις τέχνες αποκτούν συγκεκριμένες γνώσεις, διαμορφώνουν πρότυπα για τον τρόπο ζωής τους, εκτίθενται σε ποιοτικές εμπειρίες, σε εννοιολογικές διαρθρώσεις, σε ουσιαστική συμμετοχή και σε μορφές συλλογιστικής που δεν μπορούν να αποκτηθούν μέσω άλλων θεμάτων ή μέσω της τυχαίας έκθεσης στις τέχνες στην καθημερινή τους ζωή (Eisner, 1972· Clark & Zimmerman, 1978, οπ. αναφ. στο Brown, 2001:84).

Το επιχειρήμα ότι η τέχνη αποτελεί από μόνη της μία αναγκαιότητα, δεν επαρκεί για τη συμπερίληψή της στο αναλυτικό πρόγραμμα. Απαιτεί τον πρόσθετο ισχυρισμό του ότι τα παιδιά που καταφέρνουν να δημιουργήσουν τέχνη και να την

κατανοήσουν, μεταφέρουν τις ικανότητές τους στην καθημερινή ζωή, εμπλουτίζοντάς την με μοναδικούς τρόπους.

Το δεύτερο επιχείρημα υποστηρίζει ότι οι τέχνες έχουν τους δικούς τους ιδιοσυγκρασιακούς τρόπους έκφρασης, μπορούν να παρέχουν μοναδικά είδη εμπειρίας και να προσφέρουν μοναδικές ευκαιρίες συμμετοχής. Παρόλη τη μοναδικότητά τους, αξιοποιούν τις νοητικές δεξιότητες και ικανότητες που παρουσιάζουν κοινή δομή με άλλα ακαδημαϊκά θέματα. Οι τέχνες, λοιπόν, όχι μόνο παρέχουν στα παιδιά ευκαιρίες για την ολοκλήρωση των νοητικών τους δεξιοτήτων, αλλά δίνουν και τη δυνατότητα εξάσκησης αυτών, αποτελώντας τη βάση για τη σύνδεση με την καθημερινή ζωή (Diblasio, 1997· Brown, 2001:85). Στην ουσία, οι τέχνες εξυπηρετούν την εκπαίδευση.

Το τρίτο επιχείρημα είναι ένας συνδυασμός του πρώτου και του δεύτερου. Είναι κοινώς αποδεκτό ότι οι τέχνες έχουν εγγενή αξία, αλλά ότι η αξία αυτή μοιράζεται μεταξύ των διαφορετικών μορφών τέχνης ως μια γενική ροπή της γνώσης. Σύμφωνα με αυτή την άποψη, οι τέχνες είναι ένας τομέας στον οποίο οι ιδιότητες της κάθε μορφής τέχνης, χωριστά, ενοποιούνται κάτω από έναν αριθμό γενικών διαθέσιμων εννοιών. Η έννοια της δημιουργικότητας και της αισθητικής αποτελούν δύο από αυτές τις σημαντικές έννοιες που αποδεικνύουν την εκπαιδευτική αξία της τέχνης (Brown, 2001:85).

Πολλές είναι οι μελέτες που προσπαθούν να εξακριβώσουν τη σχέση της δημιουργικότητας και της τέχνης. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται, υπάρχει ένας άρρηκτος δεσμός ανάμεσά τους και η ανάπτυξη της δημιουργικότητας επηρεάζεται από τη συμμετοχή των παιδιών σε κάποια μορφή καλλιτεχνικής δραστηριότητας (Bancroft, Fawcett & Hay, 2008· Craft, 2003, 2011· Wilson, 2005, οπ. αναφ. στο Hui, He & Ye, 2015:315).

Η αισθητική καλλιέργεια και ανάπτυξη υποστηρίζεται, επίσης, από τη συμμετοχή σε καλλιτεχνικές δραστηριότητες εικαστικών, θεάτρου και μουσικής, περιλαμβάνει τις τέχνες και πάει πέρα από αυτές. Η σημαντικότητα της αισθητικής στη νηπιακή ηλικία αιτιολογείται από πέντε σημαντικούς παράγοντες. Ο πρώτος παράγοντας σχετίζεται με το ανθρωπιστικό μας ενδιαφέρον για το παιδί που μας κινητοποιεί, έτσι ώστε να φροντίζουμε για την ολόπλευρη ανάπτυξή του. Ο δεύτερος παράγοντας αφορά την πίστη μας ότι εκείνα τα παιδιά που είναι ικανά να θαυμάζουν την ομορφιά του κόσμου, θα είναι σε θέση να εκτιμήσουν και να αναγνωρίσουν και την ομορφιά των γραμμάτων, των ιστοριών, των ανθρώπων από άλλους πολιτισμούς, κ.α.. Όσον

αφορά τον τρίτο παράγοντα, είναι σίγουρο πως τα παιδιά με αισθητική αντίληψη, ως ενήλικες θα μπορούν να εκτιμούν την καλή σχεδίαση σε ποικίλες εκφάνσεις της αλλά και να καταπολεμούν προβλήματα. Τέταρτος παράγοντας είναι η βαρύτητα που δίνεται στο να εκτιμούν τα παιδιά την τέχνη και να συμμετέχουν σε ποικίλες καλλιτεχνικές δραστηριότητες. Τέλος, οι αισθητικές εμπειρίες καλλιεργούν την ανάπτυξη της αντίληψης (Schirmacher, 2008:143-144).

Αδιαμφισβήτητη, όμως, είναι και η εξωγενής αξία της τέχνης που σχετίζεται με την προαγωγή άλλων πεδίων ανάπτυξης, από τη νηπιακή μέχρι την εφηβική ηλικία (Epstein & Τρίμη, 2005:28).

Στα μέσα της δεκαετίας του '70, ο Eisner (1974) ζήτησε την αξιολόγηση των προγραμμάτων τέχνης. Από τη συγκεκριμένη αξιολόγηση προέκυψε ένα σύνολο στοιχείων που αποδεικνύουν πως η τέχνη στην εκπαίδευση επηρεάζει θετικά πτυχές της ζωής και της μάθησης, πέρα από τις εγγενείς αξίες των ίδιων των τεχνών. Στα αναφερόμενα οφέλη περιλαμβάνονται η ανάπτυξη της φαντασίας (Greene, 1995), το αυξημένο κίνητρο για μάθηση (Csikszentmihalyi, 1997), η ανάπτυξη της δημιουργικότητας, τα μειωμένα ποσοστά της μαθητικής διαρροής και η βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων (Catterall, 1998· Luftig, 1995). Επίσης, οι μαθητές που συμμετέχουν σε προγράμματα τέχνης σημειώνουν υψηλότερα ακαδημαϊκά επιτεύγματα σε σχέση με τους συνομηλίκους τους που δεν συμμετέχουν σε αντίστοιχα προγράμματα (Catterall, 1998· Catterall, Chapleau & Iwanaga, 1999· Deasy, 2002· Fowler, 1996· Hetland, 2000· Luftig, 1995· Murfee, 1995· Welch & Greene, 1995, οπ. αναφ. στο Smithrim & Upitis, 2005:110).

Ένας άλλος τομέας που έχει διερευνηθεί είναι η προσβασιμότητα στην εκπαίδευση, η οποία εξαρτάται από την παροχή ίσων ευκαιριών σε όλα τα παιδιά, ανεξαρτήτως αναπτυξιακού επιπέδου, ούτως ώστε να συμμετέχουν ουσιαστικά και να βιώνουν την επιτυχία. Η μουσική, η δημιουργική κίνηση και οι εικαστικές τέχνες μπορούν να παρέχουν αυτές τις ευκαιρίες (Darby & Catterall, 1994· Eisner, 1998, οπ. αναφ. στο Brown, Benedett & Armistead, 2010:113).

Η τέχνη στην εκπαίδευση, σύμφωνα με τον Schirmacher (2002), επηρεάζει όλους τους τομείς της ανάπτυξης. Τα παιδιά μαθαίνουν πώς να εκφράζουν τις ιδέες τους ανάλογα με το αναπτυξιακό τους επίπεδο και πώς να δίνουν στις έννοιες καλλιτεχνική μορφή. Διαφορετικοί τομείς των τεχνών όπως η μουσική, ο χορός και το δράμα, προσφέρουν σημαντικές ευκαιρίες σε όλα τα παιδιά, ανεξαρτήτως ηλικίας και δεξιοτήτων. Η τέχνη βοηθά τα παιδιά να εκφράζονται, να αναπτύσσουν τις δεξιότητες

επικοινωνίας και να επιλύουν προβλήματα. Με τη συμμετοχή σε ποικίλες καλλιτεχνικές δραστηριότητες τα παιδιά αναπτύσσουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες, τον αυτοσεβασμό και την αυτοεκτίμησή τους (οπ. αναφ. στο Arslan, 2014:4116).

Ο Deasy (2002, οπ. αναφ. στο Hardiman, 2016:1918) αναφέρει πολλές μελέτες που υποδηλώνουν τα οφέλη των τεχνών στη γενική μάθηση, συμπεριλαμβανομένων των εσωτερικών κινήτρων, των κοινωνικών δεξιοτήτων, της αποδοχής, της ενσυναίσθησης, της επιμονής και της θετικής αλληλεπίδρασης μεταξύ συνομηλίκων.

Όπως αναφέρουν αρκετοί ερευνητές, οι τέχνες (π.χ. μουσική και δράμα) παρέχουν μια ποικιλία δραστηριοτήτων που επιτρέπουν στους μαθητές να συμμετέχουν στην εκπαίδευση με ένα περισσότερο ουσιαστικό και δυναμικό τρόπο. Για παράδειγμα, οι Dawes και Larson (2011:263) σημειώνουν ότι μετά από τη συμμετοχή σε υψηλής ποιότητας προγραμμάτων τέχνης, οι νεαροί μαθητές παρουσιάζουν μια βαθύτερη, πιο προσωπική σχέση με το περιεχόμενο της μάθησης. Οι DeMoss και Morris (2002:12-13) επισημαίνουν πως οι μαθητές τείνουν να βλέπουν τις μαθησιακές δραστηριότητες που ενσωματώνονται στις τέχνες ως πιο ευχάριστες σε σύγκριση με τις παραδοσιακές.

Σύμφωνα με τον Fiske (1999:ix) όταν οι μαθητές "εκτίθενται" στις τέχνες, τους παρέχονται αυθεντικές εμπειρίες μάθησης που είναι ουσιώδεις και που εμπλέκουν το μυαλό, την καρδιά και το σώμα τους. Η ενασχόληση με τις τέχνες (τις εικαστικές τέχνες, τον χορό, τη μουσική, το θέατρο ή άλλους κλάδους), ενισχύουν την ανάπτυξη των γνωστικών, κοινωνικών και προσωπικών ικανοτήτων. Ενώ η μάθηση σε άλλους κλάδους, συχνά, επικεντρώνεται στην ανάπτυξη μίας μόνο ικανότητας ή ενός ταλέντου, οι τέχνες ασχολούνται με πολλαπλές δεξιότητες και ικανότητες.

Οι Winner και Hetland (2008:29), μετά από έρευνα που διεξήγαγαν για ένα ολόκληρο σχολικό έτος, συμπέραναν πως ενώ οι μαθητές κατά τη διάρκεια συμμετοχής τους σε μαθήματα που σχετίζονται με τις τέχνες μαθαίνουν ειδικές τεχνικές, τη μίξη χρωμάτων ή πώς να ζωγραφίζουν, διδάσκονται ταυτόχρονα ένα αξιόλογο φάσμα νοητικών συνηθειών στις οποίες δε δίνεται έμφαση σε άλλα ακαδημαϊκά μαθήματα. Τέτοιες δεξιότητες περιλαμβάνουν την οπτικο-χωρική ικανότητα, τον συλλογισμό, την αυτοκριτική, τον πειραματισμό και την αντιμετώπιση του λάθους ως εργαλείο μάθησης.

Οι ίδιοι ερευνητές (Hetland & Winner, 2001:4-5), μελετώντας μια πληθώρα ερευνών, εξέτασαν τη συσχέτιση μεταξύ των τεχνών στην εκπαίδευση και των

ακαδημαϊκών επιτευγμάτων και βρήκαν τρεις τομείς στους οποίους υφίστανται σαφείς αιτιώδεις σύνδεσμοι. Ο πρώτος τομέας σχετίζεται με τη μουσική ακρόαση και τη βελτίωση της χωρο-χρονικής απόδοσης, ο δεύτερος τομέας αφορά την εκμάθηση της μουσικής και την πρόοδο που σημειώνεται στη χωρική συλλογιστική και ο τρίτος τομέας αναφέρεται στη σχέση της δραματικής τέχνης και στον θετικό αντίκτυπο που επιφέρει σε λεκτικές δεξιότητες όπως η γραφή, η ανάκληση ιστοριών, η ετοιμότητα για ανάγνωση, κ.α.

Η θετική συσχέτιση της εκμάθησης της μουσικής με τα μαθηματικά, καθώς και του χορού με τις οπτικο-χωρικές δεξιότητες, υποστηρίζονται από μικρό αριθμό ερευνών, εφιστώντας την προσοχή για την ασφαλή εξαγωγή συμπερασμάτων.

Επιπλέον, έχουν εντοπίσει πέντε τομείς για τους οποίους δεν έχει εξακριβωθεί εάν υπάρχουν σαφείς αιτιώδεις σύνδεσμοι. Οι τομείς αυτοί αφορούν την επίδραση δραστηριοτήτων που σχετίζονται με τις τέχνες στην ακαδημαϊκή επιτυχία και στη δημιουργική σκέψη και τη σχέση της εκμάθησης της μουσικής, των εικαστικών τεχνών και του χορού με την ανάγνωση. Η έλλειψη σαφών ευρημάτων για τους συγκεκριμένους τομείς μπορεί να οφείλεται στη μη ύπαρξη αιτιώδους σχέσης, στην αναξιопιστία του αιτιώδους συνδέσμου ή στον μικρό αριθμό ερευνών που διεξήχθησαν γύρω από το συγκεκριμένο ερευνητικό θέμα.

Όπως αναφέρει ο Gardner (1990:36) η καλλιτεχνική εκπαίδευση άσκησε θετικές επιδράσεις σε άλλες περιοχές μάθησης. Οι περιοχές αυτές μπορεί να αφορούν διαφορετικές μορφές τέχνης, την ιστορία και την επιστήμη, ακόμα και τις βασικές δεξιότητες της ανάγνωσης, της γραφής ή της αριθμητικής.

Σύμφωνα με τον Catterall (2005:7), οι γνώσεις και οι εμπειρίες γύρω από τις τέχνες αναδιοργανώνουν τις νευρικές οδούς ή τον τρόπο λειτουργίας του εγκεφάλου. Η ανάπτυξη και η αναδιοργάνωση της λειτουργίας του εγκεφάλου λόγω των τεχνών μπορεί να επηρεάσει το πώς και πόσο καλά ο εγκέφαλος επεξεργάζεται άλλες εργασίες.

Εν κατακλείδι, συμπεραίνουμε πως οι τέχνες πρέπει να αποτελούν μέρος της εκπαίδευσης κάθε παιδιού και να προσδίδεται η ίδια βαρύτητα που προσδίδεται στις υπόλοιπες μαθησιακές περιοχές. Όπως, άλλωστε, είναι γνωστό οι κοινωνίες πάντα συμπεριελάμβαναν τις τέχνες στο εκπαιδευτικό τους σύστημα. Ο λόγος αυτής της ενσωμάτωσης συνοψίζεται στο γεγονός ότι οι τέχνες αποτελούν θεμελιώδεις και σημαντικό κομμάτι του πολιτισμού και μια εκπαίδευση χωρίς αυτές είναι μια φτωχή εκπαίδευση που οδηγεί σε μια φτωχή κοινωνία (Hetland & Winner, 2001:5).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

5.1 Ανασκόπηση ερευνητικών άρθρων

Μέσω της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, φάνηκε πως η γραφοκινητική δεξιότητα απασχολεί τον επιστημονικό χώρο και πληθώρα ερευνών (Ratzon, Efraim & Bart, 2007· Smits-Engelsman, Niemeijer & Van Galen, 2001· Spanaki, Venetsanou, Evaggelinou & Skordilis, 2014, κ.α.) έχουν διεξαχθεί προκειμένου να δοθούν τεκμηριωμένες απαντήσεις σε ερωτήματα που προάγουν την, εν γένει, εκπαιδευτική διαδικασία μέσω του σχεδιασμού και της εφαρμογής παρεμβατικών προγραμμάτων.

Οι παρεμβάσεις ποικίλουν ως προς το περιεχόμενο και το θεωρητικό τους υπόβαθρο. Κύριο άξονα των περισσότερων ερευνών αποτελούν οι οργανωμένες δραστηριότητες γραφής, ενώ η κίνηση συνιστά κυρίαρχο στοιχείο, μέσω των αισθησιοκινητικών και ψυχοκινητικών δραστηριοτήτων που επικεντρώνονται στην αδρή κινητικότητα, στη λεπτή κινητικότητα και στην οπτικο-κινητική δεξιότητα.

Η συμβολή των τεχνών στην ανάπτυξη της γραφοκινητικής δεξιότητας δεν έχει τύχει ιδιαίτερης μελέτης με μόλις μία σχετική έρευνα, η οποία επικεντρώνεται στα εικαστικά και στη μουσική (Kiese-Himmel, Witte, Islam & Steinbüchel, 2015).

Κύριο στόχο της έρευνας αποτέλεσε η μελέτη του κατά πόσο μία πρόωρη παρέμβαση βασισμένη στη μουσική και στα εικαστικά θα μπορούσε να ενισχύσει τη γραφοκινητική δεξιότητα και τις χωρικές ικανότητες σε παιδιά, μεταναστών και μη, ηλικίας 3-5 ετών.

Τα παιδιά που συμμετείχαν στην ομάδα της μουσικής παρέμβασης διδάσκονταν τραγούδι, ακρόαση και δημιουργία μουσικής, τόνο, ρυθμό, μελωδία και εξάσκηση με μουσικά όργανα. Στα παιδιά της ομάδας των εικαστικών δόθηκαν πληθώρα υλικών, όπως μολύβια, μαρκαδόροι, πλαστελίνη, κ.α. και εφαρμόστηκαν ποικίλες τεχνικές, όπως ζωγραφική με το δάχτυλο, ανάμειξη χρωμάτων, δημιουργία κολάζ, γλυπτική, κ.λπ.. Δόθηκε έμφαση στην ανάπτυξη των αντιληπτικών δεξιοτήτων, των χωρικών δεξιοτήτων, της λεπτής κινητικότητας και της οπτικής απόδοσης. Η ομάδα ελέγχου παρακολούθησε το καθημερινό πρόγραμμα σπουδών.

Εργαλεία της έρευνας αποτέλεσαν το WET-Subtest Nachzeichnen (Copying) του Vienna Developmental Test (Wiener Entwicklungstest – WET, Kastner-Koller & Deimann, 2002), το WET-Subtest Bilderlotto (Picture Bingo), το subtest Räumliche

Beziehungen [Spatial Relations] της γερμανικής εκδοχής του Developmental Test of Visual Perception, 2nd ed. (Frostigs Entwicklungstest der visuellen Wahrnehmung-2 – FEW-2; Büttner et al., 2008) και το subtest Graphästhesie [Graphesthesia] of the Göttinger Entwicklungstest der Taktile-Kinaesthetischen Wahrnehmung (TAKIWA· Developmental Test of Tactile-Kinaesthetic Perception, Kiese-Himmel, 2003).

Οι ερευνητές κατέληξαν πως τα παιδιά και των τριών ομάδων παρουσίασαν βελτίωση των αποδόσεων τους στα τεστ, χωρίς να παρουσιάσουν σημαντικές διαφορές μεταξύ τους. Συνεπώς, σύμφωνα με τους ερευνητές, οι βελτιώσεις που διαπιστώθηκαν στη γραφοκινητική δεξιότητα πρέπει να θεωρηθούν, περισσότερο, αποτέλεσμα της συνολικής αναπτυξιακής πορείας των παιδιών παρά της επίδρασης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

Οι Ratzon, Efraim και Bart (2007) μελέτησαν την αποτελεσματικότητα ενός παρεμβατικού προγράμματος, σύντομης χρονικής διάρκειας (3 μηνών), στη γραφοκινητική δεξιότητα. Η έρευνα αφορούσε 52 μαθητές της πρώτης τάξης του Δημοτικού Σχολείου. Το παρεμβατικό πρόγραμμα εφαρμόστηκε στην πειραματική ομάδα, αποτελούμενη από 24 μαθητές.

Οι συνεδρίες αφιερώνονταν σε παιγνιώδεις δραστηριότητες με έμφαση στη λεπτή κινητικότητα (π.χ. πέρασμα χαντρών σε κλωστή, καθοδηγούμενο παιχνίδι με κέρματα, με βίδες και άλλα αντικείμενα). Περιελάμβαναν επίσης δραστηριότητες που αφορούσαν αποκλειστικά τη χρήση χαρτιού και μολυβιού (συμπεριλαμβανομένων φύλλων εργασιών μέσω των οποίων τα παιδιά καλούνταν να ενώσουν αριθμούς, κουκκίδες ή βέλη, να χρωματίσουν με βάση τους αριθμούς, κ.α.).

Για την αξιολόγηση των μαθητών χρησιμοποιήθηκαν το Beery–Buktenica Developmental Test of Visual–Motor Integration (Beery, 1997) και το Developmental Test of Visual Perception (DTVP–2· Hammill, Pearson, & Voress, 1993) για τη μέτρηση της οπτικο-κινητικής απόδοσης και το Motor Development Scale of the Bruininks–Oseretsky Test of Motor Proficiency (Bruininks, 1978) για τη μέτρηση της λεπτής κινητικότητας.

Η επίδραση του παρεμβατικού προγράμματος ήταν εμφανής στον οπτικο-κινητικό συντονισμό, στην αντιγραφή, στις δεξιότητες λεπτής κινητικότητας και, γενικά, στη γραφοκινητική απόδοση.

Η αποτελεσματικότητα ενός παρεμβατικού προγράμματος αποτέλεσε αντικείμενο έρευνας των Smits-Engelsman, Niemeijer και Van Galen (2001). Εκατόν εικοσιπέντε παιδιά, ηλικίας 6.10 έως 9.10 ετών, συμμετείχαν στην έρευνα και

κατηγοριοποιήθηκαν σε αυτά που παρουσίασαν ελλείψεις στη γραφοκινητική δεξιότητα, σε αυτά που παρουσίασαν δυσγραφία και στα παιδιά που δεν αντιμετώπιζαν πρόβλημα γραφής. Από το σύνολο των παιδιών, τα 12 που σύμφωνα με τις αρχικές μετρήσεις διαγνώστηκαν με ελλείψεις στη γραφοκινητική δεξιότητα και με δυσγραφία, συμμετείχαν σε περαιτέρω εξετάσεις.

Τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για τη διενέργεια των μετρήσεων είναι το Movement Assessment Battery for Children (M-ABC· Henderson & Sugden, 1992) για τον προσδιορισμό των κινητικών λειτουργιών τους και το Motor Performance School Readiness Test (MSRT, Huyberegts, 1981), το οποίο καταδεικνύει ελλείψεις στον κινητικό και αντιληπτικό τομέα που μπορεί να είναι ενδεικτικές για μελλοντικά μαθησιακά προβλήματα.

Το πρόγραμμα είχε τρίμηνη διάρκεια και περιελάμβανε ασκήσεις προγραφής, λεπτής κινητικότητας σε περίπτωση που διαπιστώνονταν αδυναμία στην εκτέλεση των προγραφικών ασκήσεων και αδρής κινητικότητας μόνο εάν παρουσιάζονταν ελλιπής κίνηση του βραχίονα και υπήρχε θέμα ως προς τη σωστή θέση του καθίσματος.

Οι μετρήσεις που διενεργήθηκαν μετά το πέρας του παρεμβατικού προγράμματος οδήγησαν στο συμπέρασμα πως η γραφοκινητική δεξιότητα παρουσίασε πρόοδο. Τα θετικά αποτελέσματα παρέμειναν ακόμα και δώδεκα μήνες μετά την ολοκλήρωση της έρευνας.

Έχοντας ως άξονα δραστηριότητες λεπτής κινητικότητας, σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε από τους Spanaki, Venetsanou, Evaggelinou και Skordilis (2014) ένα παρεμβατικό πρόγραμμα. Υπόθεση της έρευνας αποτέλεσε το κατά πόσο το παρεμβατικό αυτό πρόγραμμα θα βελτιώσει τη γραφοκινητική δεξιότητα των παιδιών.

Οι συμμετέχοντες αποτελούνταν από 64 παιδιά που φοιτούσαν στο Νηπιαγωγείο και στην πρώτη τάξη του Δημοτικού Σχολείου. Η ηλικία τους κυμαίνονταν ανάμεσα στα 4.5 και 7 έτη.

Από τους ερευνητές χρησιμοποιήθηκε ως εργαλείο το Bruininks-Oseretsky Test of Motor Proficiency (BOTMP· Bruininks, 1978) και πιο συγκεκριμένα το BOTMP-LF, το οποίο παρέχει πληροφορίες σχετικά με τις κινητικές δεξιότητες και με τις διαταραχές στην κίνηση και στην ανάπτυξη. Η γραφοκινητική δεξιότητα των παιδιών εξετάστηκε με τη χρήση του έβδομου υπό-τεστ που αφορά τον οπτικο-κινητικό έλεγχο.

Το δίμηνης διάρκειας πρόγραμμα που εφάρμοσαν στην πειραματική ομάδα περιελάμβανε δραστηριότητες όπως το σκίσιμο φύλλων εφημερίδας σε κομμάτια χρησιμοποιώντας τα δάχτυλά τους, η χρήση αυτών των κομματιών για τη δημιουργία μιας προσχεδιασμένης εικόνας, η αντιγραφή σχεδίων, το πέρασμα μαλλιού μέσα από μακαρόνια, κα. Εφαρμόστηκαν επίσης διάφορες ασκήσεις γραφής, δίνοντας έμφαση σε συγκεκριμένους κανόνες, όπως στο να γράφουν από αριστερά προς τα δεξιά και από το πάνω μέρος της σελίδας προς τα κάτω.

Οι μετρήσεις που προηγήθηκαν της παρέμβασης έδειξαν πως δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στην πειραματική ομάδα και στην ομάδα ελέγχου όσον αφορά τη γραφοκινητική δεξιότητα. Με τις τελικές, όμως, μετρήσεις αυτό ανετράπη και τα αποτελέσματα έδειξαν πως, μέσω του παρεμβατικού προγράμματος, σημειώθηκε πρόοδος τόσο στους μαθητές του Νηπιαγωγείου όσο και σε αυτούς του Δημοτικού Σχολείου.

Σκοπός της ψυχοκινητικής παρέμβασης που εφαρμόστηκε από τους Kambas, Fatouros, Christoforidis, Venetsanou, Papageorgiou, Giannakidou και Aggeloussis (2010) ήταν η ανάπτυξη της χωρο-χρονικής αντίληψης, μέσω δραστηριοτήτων αδρής κινητικότητας, για τη βελτίωση του οπτικο-κινητικού συντονισμού, ο οποίος αποτελεί μία σημαντική πτυχή της γραφοκινητικής δεξιότητας.

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 84 παιδιά με τις ηλικίες τους να κυμαίνονται από 53 έως 75 μήνες. Η πειραματική ομάδα και η ομάδα ελέγχου ήταν ισάριθμες ($n=42$).

Οι μετρήσεις πραγματοποιήθηκαν με το έβδομο υπο-τέστ του Bruininks-Oseretsky Test of Motor Proficiency (BOTMP- Bruininks, 1978), το οποίο αφορά τον οπτικο-κινητικό έλεγχο και έχει χρησιμοποιηθεί σε έρευνες που εξετάζουν τη γραφοκινητική δεξιότητα.

Το πρόγραμμα που εφαρμόστηκε περιελάμβανε 51 συνεδρίες, συνολικής διάρκειας 3 μηνών. Σε κάθε συνεδρία επαναλαμβάνονταν ένα συγκεκριμένο μοτίβο. Το εισαγωγικό μέρος των συνεδριών στόχευε στην ανάπτυξη της ομαδικότητας, στο κύριο μέρος εξελίσσονταν δραστηριότητες χωρο-χρονικές, στατικής και δυναμικής ισορροπίας, απόκρισης και ρυθμικής ικανότητας, ενώ η συνεδρία έκλεινε με τη φάση της χαλάρωσης.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, τα παιδιά που συμμετείχαν στην πειραματική ομάδα παρουσίασαν βελτίωση, τόσο στη συνολική βαθμολογία που αφορούσε την

οπτικο-κινητική δεξιότητα όσο και στη βαθμολογία των μισών αντικειμένων υπό εξέταση. Ανάλογα ευρήματα δεν παρουσιάστηκαν στην ομάδα ελέγχου.

Οι Berninger, Rutberg, Abbott, Garcia, Anderson-Youngstrom, Brooks και Fulton (2006), μέσω ερευνών τους, επικέντρωσαν την προσοχή τους στην κρίσιμη περίοδο κατά την οποία ξεκινάει η φοίτηση στο Νηπιαγωγείο μέχρι και τη Δευτέρα Δημοτικού, περίοδο κατά την οποία παρατηρείται η έναρξη της γραφής.

Μέσω της πρώτης έρευνας διαπιστώθηκε πως η παρέμβαση που συνδυάζει δραστηριότητες γραφής και νευρο-ανάπτυξης βελτίωσε την ακρίβεια και την αναγνωσιμότητα των γραμμμάτων, ενώ η παρέμβαση που βασίστηκε μόνο στη γραφή βελτίωσε την ταχύτητα της γραφής.

Στη δεύτερη έρευνα το δείγμα χωρίστηκε σε δύο ομάδες. Η παρέμβαση της πρώτης ομάδας αφορούσε κινητικές δραστηριότητες και γραφή με το μολύβι και η παρέμβαση της δεύτερης ομάδας σχετιζόταν με δραστηριότητες αναγνώρισης γραμμμάτων και γραφή με το μολύβι. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως και οι δύο παρεμβάσεις βελτίωσαν τη δεξιότητα στη γραφή, αλλά οι κινητικές δραστηριότητες φάνηκε να βελτιώνουν την απόδοση σε μία γραφοκινητική εργασία που αφορά τις διαδοχικές κινήσεις των δαχτύλων και σχετίζεται με τη σύνταξη.

Ένα παρεμβατικό πρόγραμμα επτάμηνης διάρκειας εφαρμόστηκε σε παιδιά με μειωμένη ικανότητα γραφής (Case-Smith, 2002). Το πρόγραμμα περιελάμβανε δραστηριότητες που αφορούσαν τη γραφή και την οπτικο-κινητική δεξιότητα. Σε σύνολο 38 μαθητών, ηλικίας 7-10 ετών, οι 29 αποτέλεσαν την πειραματική ομάδα.

Ως εργαλεία της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν τρεις συγκεκριμένες υπο-δοκιμές του Developmental Test of Visual Perception (DTVP· Hammill, Pearson, & Voress, 1993), οι οποίες σχετίζονται με τη γραφή, το Bruininks-Oseretsky Test of Motor Proficiency (BOTMP· Bruininks, 1978) όσον αφορά τις δεξιότητες λεπτής κινητικότητας, το Evaluation Tool of Children's Handwriting (ETCH· Amundson, 1995) για την ταχύτητα και την καθαρότητα της γραφής και, τέλος, δύο μέρη του School Function Assessment (SFA· Coster, Deeney, Haltiwanger, & Haley, 1998) προκειμένου να διαπιστωθεί η ικανότητα των μαθητών στη λεπτή κινητικότητα.

Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων οδήγησε στο συμπέρασμα πως η ποιότητα γραφής των παιδιών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα παρουσίασε σημαντική βελτίωση.

Οι Howe, Roston, Sheu και Hinojosa (2013) δόμησαν και μελέτησαν την επίδραση που είχαν δύο, μικρής διάρκειας, προγράμματα σε 72 μαθητές που φοιτούσαν στην

Πρώτη και Δευτέρα τάξη του Δημοτικού. Οι παρεμβάσεις αφορούσαν δραστηριότητες γραφής. Η μία παρέμβαση επικεντρώνονταν σε εντατικές πρακτικές γραφής (*Handwriting Club*) και η δεύτερη σε δραστηριότητες οπτικο-κινητικής αντίληψης από το «*My Book of Letters and Numbers*» και το «*My Book of Shapes*» (Beery et al., 2004a, 2004b).

Μετά από 12 εβδομάδες και με τη διενέργεια των κατάλληλων μετρήσεων οι Howe κ.ά. κατέληξαν στο συμπέρασμα πως το δείγμα της πρώτης παρέμβασης παρουσίασε βελτίωση στην αναγνωσιμότητα της γραφής, συγκριτικά με το δείγμα των μαθητών που δέχτηκαν τη δεύτερη παρέμβαση. Σημειώνεται πως, στο σύνολο του δείγματος, δεν παρατηρήθηκαν σημαντικές επιδράσεις στην ταχύτητα γραφής και στην οπτικο-κινητική αντίληψη.

Η έρευνα των Weintraub, Yinon, Hirsch και Parush (2008) μελέτησε την επίδραση δύο παρεμβατικών προγραμμάτων σε μαθητές με δυσκολίες στη γραφή. Οι μαθητές χωρίστηκαν, τυχαία, σε τρεις ομάδες με την πρώτη από αυτές να αποτελεί την ομάδα ελέγχου. Η δεύτερη ομάδα παρακολούθησε το αισθησιοκινητικό πρόγραμμα, το οποίο εστίαζε στον έλεγχο της στάσης, στον συντονισμό της αμφιπλευρικότητας, στη σταθερότητα και στη λεπτή κινητικότητα. Στην τρίτη ομάδα εφαρμόστηκε ένα πρόγραμμα με βάση την υλοποίηση διαφόρων εργασιών, το οποίο περιελάμβανε τη γραφή λέξεων και προτάσεων με τη χρήση ποικίλων εργαλείων γραφής.

Η ταχύτητα γραφής και η αναγνωσιμότητα μετρήθηκαν πριν, αμέσως μετά την παρέμβαση και τέσσερις μήνες μετά την ολοκλήρωση της όλης ερευνητικής διαδικασίας. Μετά την παρέμβαση παρατηρήθηκαν οφέλη στη γραφή στις δύο ομάδες, πλην της ομάδας ελέγχου, με αυτή που συμμετείχε στις δραστηριότητες γραφής να σημειώνει μεγαλύτερη πρόοδο στην αναγνωσιμότητα. Σε μετρήσεις που πραγματοποιήθηκαν τέσσερις μήνες μετά τις τελικές μετρήσεις και οι δύο ομάδες εξακολούθησαν να σημειώνουν στατιστικά σημαντικά οφέλη.

Σκοπός της έρευνας των Sudsawad, Trombly, Henderson και Tickle-Degnen (2002) ήταν η διερεύνηση της επίδρασης ενός προγράμματος κιναισθητικής στη γραφική απόδοση. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 45 μαθητές ηλικίας 6-7 ετών, οι οποίοι παρουσίαζαν ελλείμματα στην κιναισθητική αντίληψη και στη γραφή. Τα παιδιά χωρίστηκαν σε τρεις ομάδες. Στην πρώτη ομάδα θα εφαρμόζονταν το αισθησιοκινητικό πρόγραμμα, στη δεύτερη ένα πρόγραμμα εξάσκησης της γραφής και η τρίτη ομάδα αποτέλεσε την ομάδα ελέγχου.

Η υπόθεση της έρευνας πως το αισθησιοκινητικό πρόγραμμα θα επέφερε σημαντικές βελτιώσεις στη γραφή δεν επιβεβαιώθηκε από τις μετρήσεις. Οι εκπαιδευτικοί, όμως, των μαθητών σημείωσαν πως παρατηρήθηκε βελτίωση σε όλες τις ομάδες, η οποία παρέμενε ακόμη και τέσσερις εβδομάδες μετά την παρέμβαση.

Οι Denton, Cope και Moser (2006) μελέτησαν και σύγκριναν την επίδραση δύο παρεμβατικών προγραμμάτων στην εξέλιξη της γραφής. Μία ομάδα, αποτελούμενη από 14 παιδιά, συμμετείχε στο αισθησιοκινητικό πρόγραμμα, μέσω του οποίου αναπτύχθηκαν συγκεκριμένες στρατηγικές γύρω από την οπτική αντίληψη, τον οπτικο-κινητικό συντονισμό, τη συνειδητοποίηση του γνωστικού σχήματος του σώματος και τις δεξιότητες λεπτής κινητικότητας.

Στο δεύτερο πρόγραμμα (n=15) εφαρμόστηκαν τριών ειδών δραστηριότητες γραφής. Το πρώτο είδος δραστηριοτήτων αφορούσε φύλλα εργασίας (σχετικά με την οπτική μνήμη, με λαβύρινθους, με την ένωση κουκκίδων για το σχηματισμό μιας εικόνας). Το δεύτερο είδος συμπεριλάμβανε τη γραφή που ανταποκρίνονταν σε συνθήκες της καθημερινότητας (το γράψιμο μίας συνταγής, ενός ευχαριστήριου γράμματος ή ενός δημοσιογραφικού άρθρου). Τέλος, στο τρίτο είδος τα παιδιά προμηθεύονταν μία ποικιλία υλικών, όπως μολύβια, στυλό και χαρτιά, προκειμένου να επιλέξουν και να γράψουν οτιδήποτε επιθυμούσαν.

Στην ομάδα ελέγχου συμμετείχαν 9 παιδιά τα οποία παρακολούθησαν τις καθημερινές σχολικές δραστηριότητες. Το ακριβές εύρος των ηλικιών του δείγματος κυμαίνονταν από 6.0 έως 11.2 ετών.

Μετρήσεις διενεργήθηκαν πριν την υλοποίηση των παρεμβάσεων και μετά το πέρας τους, ως είθισται. Βασικό εργαλείο της έρευνας αποτέλεσε το Test of Handwriting Skills (THS· Gardner, 1998) για τη μέτρηση της δεξιότητας της γραφής.

Το εξειδικευμένο πρόγραμμα γραφής είχε θετική επίδραση στην ομάδα παιδιών που το παρακολούθησε. Έκπληξη προκάλεσε στους ερευνητές πως, με βάση τη στατιστική ανάλυση, οι επιδόσεις των παιδιών που συμμετείχαν στο αισθησιοκινητικό πρόγραμμα σημείωσαν πτώση στις μετρήσεις, χωρίς να μπορούν να προσδιορίσουν την ακριβή αιτία.

Το πρόγραμμα παρέμβασης που τιτλοφορείται «*Write Direction*» σχεδιάστηκε για την προαγωγή των λεπτών κινητικών δεξιοτήτων, οι οποίες περιλαμβάνουν τις κινήσεις των χεριών και των δαχτύλων, την κιναισθητική συνειδητοποίηση του σχηματισμού των γραμμάτων, τη σωστή κατεύθυνση για το σχηματισμό των γραμμάτων και την οπτικο-κινητική δεξιότητα.

Δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 155 μαθητές Νηπιαγωγείου οι οποίοι συμμετείχαν στο συγκεκριμένο πρόγραμμα και 201 μαθητές που παρακολουθούσαν το τυπικό πρόγραμμα του σχολείου. Η διάρκεια του προγράμματος ήταν 14 εβδομάδες.

Τόσο η πειραματική ομάδα όσο και η ομάδα ελέγχου σημείωσαν βελτίωση στη δεξιότητα γραφής, όπως ήταν αναμενόμενο. Ωστόσο, η πρόοδος που παρουσίασε η πρώτη ομάδα ήταν, συγκριτικά, μεγαλύτερη (Taras, Brennan, Gilbert & Reed, 2011).

Η έρευνα των Case-Smith, Weaver και Holland (2014) αφορούσε την εφαρμογή του «*Write Start*», ενός προγράμματος συνεργατικής διδασκαλίας, διάρκειας δώδεκα εβδομάδων. Κάθε συνεδρία του προγράμματος περιελάμβανε ειδικές κατευθυντήριες οδηγίες (π.χ. λεκτική και οπτική επεξήγηση του σχηματισμού των γραμμάτων), εξάσκηση σε μικρές ομάδες (π.χ. σχετικά με τη λεπτή κινητικότητα και τον οπτικο-κινητικό συντονισμό), συγγραφή εργασιών και δραστηριότητες για την ενίσχυση των βασικών αρχών της γραφής (π.χ. πιάσιμο του μολυβιού), ενώ δίνονταν έμφαση στην αυτοαξιολόγηση (π.χ. με την παροχή επαίνων στα μέλη της ομάδας, διόρθωσης των λαθών και ανατροφοδότησης).

Μία δεύτερη ομάδα παρακολούθησε ένα πρόγραμμα βασισμένο στο επίσημο πρόγραμμα διδασκαλίας της γραφής. Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί επικεντρώθηκαν στον σχηματισμό των γραμμάτων και σε καθημερινή βάση παρείχαν στους μαθητές μικρές εργασίες σχετικά με τη γραφή, όπως για παράδειγμα το να γράψουν ένα γράμμα στους γονείς τους.

Τα 77 παιδιά που αποτέλεσαν το δείγμα της πρώτης παρέμβασης σημείωσαν στατιστικά σημαντικές διαφορές όσον αφορά την αναγνωσιμότητα των γραμμάτων και την ταχύτητα γραφής. Αξίζει να σημειωθεί πως, παρόλο που δεν παρουσιάστηκε πρόοδος στις τελικές μετρήσεις της έρευνας σχετικά με την ευχέρεια στη γραφή και την γραπτή έκθεση, σε μία επαναληπτική εξέταση που διεξήχθη έξι μήνες μετά την ολοκλήρωση της έρευνας, παρατηρήθηκε πως η ευχέρεια των παιδιών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα «*Write Start*» ήταν σημαντικά υψηλότερη.

Ένα παρεμβατικό πρόγραμμα το οποίο βασίζεται στην αυτοαξιολόγηση και στην αυτό-ανατροφοδότηση από μέρους των παιδιών, διενεργήθηκε από τους Jongmans, Linthorst-Bakker, Westenberg και Smits-Engelsman (2003). Κατά τη διάρκεια της παρέμβασης τα παιδιά καλούνταν να αποτυπώσουν στο χαρτί το σχήμα των γραμμάτων, να βελτιώσουν το μέγεθός τους, την ταχύτητα γραφής και στη συνέχεια να αξιοποιήσουν τις γνώσεις τους για την παραγωγή δικών τους κειμένων.

Μετά από έξι μήνες η πειραματική ομάδα, η οποία αρχικά παρουσίασε χαμηλή απόδοση στη γραφή, σημείωσε πρόοδο στην ποιότητα γραφής, σε σχέση με την αντίστοιχη ομάδα ελέγχου. Χαρακτηριστική είναι η ένδειξη της συγκεκριμένης έρευνας βάση της οποίας όσο πιο χαμηλή βαθμολογία σημειώνονταν πριν την υλοποίηση της παρέμβασης τόσο περισσότερα περιθώρια βελτίωσης παρουσιάζονταν μετά την παρέμβαση.

Σκοπός της έρευνας των Zwicker και Hadwin (2009) αποτέλεσε η σύγκριση ενός γνωστικού προγράμματος και μίας πολυαισθητηριακής παρέμβασης, όσον αφορά την επίδρασή τους στη γραφική αναγνωσιμότητα. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 72 μαθητές, οι οποίοι κατανεμήθηκαν σε δύο πειραματικές ομάδες ανάλογα με την παρέμβαση που θα παρακολουθούσαν και στην ομάδα ελέγχου.

Το γνωστικό πρόγραμμα περιελάμβανε δραστηριότητες όπως το τραγούδι της αλφαβήτας, η ονομασία και ο προσδιορισμός των γραμμάτων που προηγούνται ή έπονται ενός συγκεκριμένου γράμματος, η επίδειξη του τρόπου σχηματισμού των γραμμάτων και η μίμηση από τα παιδιά και, τέλος, η αυτοαξιολόγηση.

Στην πολυαισθητηριακή παρέμβαση χρησιμοποιήθηκε πληθώρα υλικών για τον σχηματισμό των γραμμάτων όπως ο μαυροπίνακας και η κιμωλία, η άμμος ή το αραβοσιτάλευρο, η κόλλα με χρυσόσκονη, η γραφή στον «αέρα», ο μαρκαδόρος και το φύλλο εργασίας, το μολύβι και το χαρτί με τις γραμμές απόστασης.

Μέσω της ανάλυσης των μεταβλητών δεν αποδείχτηκε κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις τρεις ομάδες. Οι μαθητές της Πρώτης τάξης παρουσίασαν βελτίωση, είτε συμμετείχαν στις παρεμβάσεις είτε όχι. Παρόλα αυτά, οι μαθητές της Δευτέρας τάξης, οι οποίοι συμμετείχαν στο γνωστικό πρόγραμμα παρουσίασαν μια, μη αμελητέα, βελτίωση συγκριτικά με τις υπόλοιπες ομάδες.

Το «*Log Handwriting Program*», το οποίο είχε αναπτυχθεί από τον Αυστραλό Raynal (1990), εφαρμόστηκε από τους Mackay, McCluskey και Mayes (2010). Μέσω του συγκεκριμένου προγράμματος, τα παιδιά διδάσκονται και εξασκούνται στον σχηματισμό των γραμμάτων. Η γραμμή πάνω στην οποία γράφουν τα παιδιά ζωγραφίζεται καφέ προκειμένου να θυμίζει έναν ξύλινο κορμό, τα γράμματα τοποθετούνται εκεί με τη μορφή ζώων και, τέλος, γίνεται προσπάθεια βελτίωσης της ευθυγράμμισης, του μεγέθους καθώς και της σωστή απόστασης ανάμεσα στα γράμματα.

Μετά τη οχτάμηνη παρέμβαση παρατηρήθηκε, μέσω των μετρήσεων, πως το δείγμα παρουσίασε πρόοδο όσον αφορά την αναγνωσιμότητα, τη μορφή, το μέγεθος των γραμμάτων, τη μεταξύ τους απόσταση και τη γραφή σε ευθεία γραμμή.

Στον ελλαδικό χώρο, η γραφοκινητική δεξιότητα έχει αποτελέσει αντικείμενο ερευνών σε μεταπτυχιακό επίπεδο. Σκοπός της διαθεματικής παρέμβασης με τίτλο «Γνωρίζοντας την Ελληνική Λαϊκή Τέχνη» της Μαρμαρά (2016) ήταν η ενίσχυση της γραφοκινητικής δεξιότητας των παιδιών μέσα από επιλεγμένες δραστηριότητες, οι οποίες θα ανέπτυσαν τη λεπτή κινητικότητα, τον οπτικο-κινητικό συντονισμό, τον οπτικο-χωρικό προσανατολισμό, τη διποδική και τριποδική σύλληψη αλλά και η επαφή των μαθητών με την Ελληνική Λαϊκή Τέχνη και Παράδοση. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 35 μαθητές ηλικίας 6-7 ετών, οι οποίοι φοιτούσαν στην Α΄ Δημοτικού.

Η παρέμβαση διήρκησε 12 εβδομάδες και η αποτελεσματικότητά της αξιολογήθηκε για όλους τους συμμετέχοντες με τα εξής εργαλεία: α) προ-έλεγχο και μετά-έλεγχο επιλεγμένων κλιμάκων του Αθηνά Τεστ, β) αντιγραφή ενός κειμένου, πριν και μετά το πέρας της παρέμβασης.

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων φάνηκε πως και οι δύο ομάδες παρουσίασαν μία τάση βελτίωσης της γραφοκινητικής δεξιότητας, ενώ η ομάδα παρέμβασης πέτυχε καλύτερα αποτελέσματα, έναντι της ομάδας ελέγχου.

Η Γούλα (2017), στη διπλωματική της εργασία αξιολόγησε τη γραφοκινητική δεξιότητα παιδιών προσχολικής ηλικίας με κινητικές δυσκολίες και προέβη σε συγκρίσεις με συνομηλίκους τους χωρίς κινητικές δυσκολίες.

Στην έρευνα συμμετείχαν 150 μαθητές Νηπιαγωγείου, οι οποίοι αξιολογήθηκαν αρχικά ως προς το επίπεδο του κινητικού τους συντονισμού με τη δοκιμασία MABC – II. Στη συνέχεια, χωρίστηκαν σε δύο ομάδες. Στην ομάδα των νηπίων με κινητικές δυσκολίες και στην ομάδα που δεν παρουσίασε κινητικές δυσκολίες. Και οι δύο ομάδες αξιολογήθηκαν με την Κλίμακα Αξιολόγησης Γραφοκινητικής Δεξιότητας (Τρούλη Λιναρδάκη & Μανωλίτση, 2012).

Τα αποτελέσματα έδειξαν στατιστικά σημαντικές μεταβολές μεταξύ των δύο ομάδων στους παράγοντες της ΚΑΓΔ που αφορούσαν την αναπαραγωγή των σχημάτων, τον έλεγχο του χεριού κατά τη γραφή και τον επιδέξιο χειρισμό του ψαλιδιού.

Η έρευνα της Λακμέτα-Γκανέτσιου (2016) είχε ως σκοπό τη σύγκριση παιδιών Α΄ και Β΄ Δημοτικού με και χωρίς κινητικές δυσκολίες. Εργαλείο της έρευνας αποτέλεσε

η ΚΑΓΔ αναφορικά με τους εξής παράγοντες: τον έλεγχο του χεριού κατά τη γραφή, τη γνώση εννοιών χώρου, τον προσανατολισμό του γραφικού χώρου και την αναπαραγωγή σχημάτων.

Ο αριθμός του δείγματος ανήλθε στους 121 μαθητές, οι οποίοι αξιολογήθηκαν αρχικά με την κινητική δοκιμασία MACB-2, προκειμένου να διαπιστωθεί το επίπεδο του κινητικού τους συντονισμού. 13 παιδιά με κινητικές δυσκολίες και 14 παιδιά χωρίς κινητικές δυσκολίες αξιολογήθηκαν με την κλίμακα ΚΑΓΔ 4-6. Μέσα από τη στατιστική ανάλυση διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις δύο ομάδες όσον αφορά την αναπαραγωγή των σχημάτων και τον έλεγχο του χεριού κατά τη γραφή. Αντίθετα, η γνώση των εννοιών του χώρου και ο προσανατολισμός του γραφικού χώρου δεν παρουσίασαν στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Η Μακρή (2016) επιχείρησε να ανιχνεύσει τις γραφοκινητικές δυσκολίες που παρουσιάζουν παιδιά προσχολικής ηλικίας. Η αξιολόγηση των παιδιών πραγματοποιήθηκε με δύο διαφορετικές μεθόδους και διερευνήθηκε, επίσης, η συσχέτιση μεταξύ των παραγόντων των δύο αυτών μεθόδων. Οι μέθοδοι αξιολόγησης που χρησιμοποιήθηκαν ήταν οι δεξιότητες του Τομέα Λεπτής Επιδεξιότητας της δέσμης κινητικής αξιολόγησης Movement Assessment Battery for Children - 2 (MABC-2, Henderson, Sugden & Barnett, 2007) και η Κλίμακα Αξιολόγησης της Γραφοκινητικής Δεξιότητας 4-6 (ΚΑΓΔ 4-6, Τρούλη, Μανωλίτσης & Λιναρδάκης, 2012).

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε πως 10% του δείγματος σημείωσε χαμηλές επιδόσεις και στις δύο μεθόδους αξιολόγησης. Επίσης, φάνηκε πως οι δύο μέθοδοι αξιολόγησης συσχετίζονται σε υψηλό βαθμό όσον αφορά την κατηγοριοποίηση των παιδιών σε ποσοστιαίες θέσεις (σύμφωνα με τις Νόρμες των δύο μεθόδων) και πως το γενικό τυπικό σκορ του κινητικού τομέα του MABC-2 συσχετίζεται σημαντικά με τα τυπικά σκορ των παραγόντων του ΚΑΓΔ 4-6.

Σκοπός της εργασίας του Πολυζωΐδη (2016) ήταν ο εντοπισμός των παιδιών με άτυπη αναπτυξιακή διαταραχή κινητικού συντονισμού και η σύγκριση των ποιοτικών γραφοκινητικών χαρακτηριστικών των παιδιών με και χωρίς αναπτυξιακή διαταραχή του κινητικού συντονισμού.

Οι 12 μαθητές με άτυπη αναπτυξιακή διαταραχή κινητικού συντονισμού και οι 13 χωρίς αξιολογήθηκαν με την ΚΑΓΔ 4-6. Μεταξύ των δύο ομάδων σημειώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά όσον αφορά τον επιδέξιο χειρισμό του ψαλιδιού. Αξίζει να σημειωθεί πως οι επιδόσεις των παιδιών με άτυπη αναπτυξιακή διαταραχή

κινητικού συντονισμού ήταν χαμηλότερες σε όλες τις μεταβλητές που συνδέθηκαν με τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της γραφής.

Σε επίπεδο διδακτορικής έρευνας, ο Καμπάς (1998), μέσω της μελέτης, του ήλεγξε την επίδραση του παιχνιδιού στην εκμάθηση επιλεγμένων γραφοκινητικών δεξιοτήτων και στην ανάπτυξη βασικών κινητικών ικανοτήτων που απαιτούνται για την εκμάθηση της γραφής.

Το δείγμα της έρευνας, αποτελούμενο από 72 μαθητές Νηπιαγωγείων, χωρίστηκε σε δύο ομάδες με την πειραματική να δέχεται εκπαίδευση, η οποία περιελάμβανε παιγνιώδη εξάσκηση βασικών ικανοτήτων για τα αθλήματα ρακέτας.

Οι τελικές μετρήσεις έδειξαν σημαντική βελτίωση των επιδόσεων της πειραματικής ομάδας στους περισσότερους παράγοντες που αξιολογήθηκαν. Το παιχνίδι, λοιπόν, είχε σαν αποτέλεσμα την εκμάθηση των γραφοκινητικών δεξιοτήτων και παράλληλα βελτίωσε τις προαπαιτούμενες για την εκμάθηση της γραφής κινητικές ικανότητες.

Σκοπός της διδακτορικής έρευνας της Τρούλη (2003) ήταν η ανάπτυξη των ψυχοκινητικών και γραφοκινητικών δεξιοτήτων παιδιών προσχολικής ηλικίας. Για τον σκοπό αυτό σχεδιάστηκε, εφαρμόστηκε και αξιολογήθηκε ένα πειραματικό πρόγραμμα, σύστοιχο προς την ψυχοκινητική ανάπτυξη του νηπίου, στηριζόμενο στους παράγοντες που επηρεάζουν την ανάπτυξη της γραφής.

Για τον σκοπό αυτό κατασκευάστηκε ένα κριτήριο μέτρησης της ψυχοκινητικής και της γραφοκινητικής δεξιότητας των παιδιών προσχολικής ηλικίας.

Η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων έδειξε ότι, η πειραματική ομάδα, στην οποία εφαρμόστηκε το πρόγραμμα, παρουσίασε βελτίωση στην ψυχοκινητική και γραφοκινητική δεξιότητα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

6.1 Παρεμβατικό πρόγραμμα παιγνιωδών καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων

Το παρεμβατικό πρόγραμμα που σχεδιάστηκε για την υλοποίηση της έρευνας είχε ως κύριο στόχο την προαγωγή της γραφοκινητικής δεξιότητας των παιδιών. Η διάρκειά του ήταν δώδεκα εβδομάδες και περιελάμβανε την υλοποίηση μίας δραστηριότητας ημερησίως. Το σύνολο των δραστηριοτήτων ανήλθε στις σαράντα πέντε, από τις οποίες οι δεκαπέντε επαναλήφθηκαν για δεύτερη φορά. Η επανάληψη αφορούσε κυρίως δραστηριότητες στις οποίες η πλειοψηφία των παιδιών παρουσίασε δυσκολίες κατά την εκτέλεσή τους, αλλά και κάποιες που κέντρισαν περισσότερο το ενδιαφέρον τους. Η υλοποίηση των δραστηριοτήτων είχε κλιμακωτό χαρακτήρα, ξεκινώντας από τις πιο απλές και σταδιακά περνώντας στις πιο σύνθετες και απαιτητικές.

Η φύση των παιγνιωδών δραστηριοτήτων μας έδινε την ευελιξία επιλογής του χώρου και της διδακτικής ώρα που θα υλοποιούνταν, αλλά και ευελιξία ως προς τον χρόνο που θα καταλάμβαναν στο ωρολόγιο πρόγραμμα. Ορισμένες δραστηριότητες, λοιπόν, διεξήχθησαν κατά τη διάρκεια του διαλείμματος στον εξωτερικό χώρο και κάποιες άλλες υλοποιούνταν στα πλαίσια των διδακτικών ωρών, ενώ η διάρκεια συγκεκριμένων δραστηριοτήτων επεκτείνονταν πέρα από τον καθορισμένο χρόνο, ανάλογα με το ενδιαφέρον που επιδείκνυαν τα παιδιά.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, δεν υπάρχουν επαρκή ερευνητικά δεδομένα όσον αφορά την υλοποίηση παρεμβατικών προγραμμάτων στηριζόμενα σε καλλιτεχνικές δραστηριότητες για την προαγωγή της γραφοκινητικής δεξιότητας. Σχεδιάστηκαν, λοιπόν, και εφαρμόστηκαν δραστηριότητες εικαστικών, θεάτρου και μουσικής, οι οποίες ανταποκρίνονται στις ανάγκες και στα ενδιαφέροντα των παιδιών της νηπιακής ηλικίας. Για την εφαρμογή των παρεμβάσεων χρησιμοποιήθηκε πληθώρα υλικών όπως μουσικά όργανα, πίνακες ζωγραφικής, εργαλεία ζωγραφικής, χρώματα και υλικά καθημερινής χρήσης όπως εφημερίδες, ρολά χαρτιού, κ.α. Τα παιδιά εκφράστηκαν ποικιλοτρόπως με το σώμα τους, αυτοσχεδιάζοντας, μιμούμενα κινήσεις, παίζοντας παιχνίδια ρόλων κ.α., με τη φαντασία τους να έχει κυρίαρχη θέση στην όλη διαδικασία.

Οι βασικοί στόχοι που τέθηκαν αφορούσαν πέντε τομείς της ψυχοκινητικής και πιο συγκεκριμένα τη συνειδητοποίηση του γνωστικού σχήματος του σώματος, την αμφιπλευρικότητα, τον προσανατολισμό στον χώρο, τον ρυθμό και τον οπτικο-κινητικό συντονισμό. Οι δραστηριότητες που εφαρμόστηκαν ήταν ισάριθμες για κάθε έναν από τους προαναφερθέντες τομείς.

Αναφορικά με το γνωστικό σχήμα του σώματος τα παιδιά κλήθηκαν να ελέγξουν, να αντιληφθούν, να κινήσουν και να κατονομάσουν τα μέρη του σώματός τους, να κατανοήσουν τα όρια του δικού τους σώματος αλλά και του σώματος των συμμαθητών τους στον χώρο, να εκφραστούν μέσω αυτού και να εξασκήσουν την αδρή και λεπτή κινητικότητά τους.

Μέσω της αμφιπλευρικότητας τα παιδιά έπρεπε να ενεργοποιούν και τις δύο πλευρές του σώματος, να επιλέγουν μία από τις δύο για να εκφραστούν και να διακρίνουν το δεξί από το αριστερό μέρος του σώματός τους.

Οι στόχοι που αφορούσαν τον προσανατολισμό στον χώρο σχετίζονταν με την αντίληψη του χώρου που καταλαμβάνει το σώμα μας, την αντίληψη του χώρου που κατέχουν τα αντικείμενα σε σχέση με το σώμα μας, την κατάκτηση των εννοιών δεξί και αριστερό στον χώρο, καθώς και την ικανότητα των παιδιών να προσανατολίζονται και να κατευθύνονται στον χώρο.

Όσον αφορά τον ρυθμό οι στόχοι σχετίζονταν με την κατάκτηση της διαδοχής, της τάξης, της χρονικής σειράς, της διάρκειας, της εναλλαγής και της επανάληψης.

Τέλος, οι στόχοι του οπτικο-κινητικού συντονισμού κινούνταν γύρω από τον συντονισμό των κινήσεων και την κατάλληλη αντίδραση σε ερεθίσματα.

Σημειώνουμε πως ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη των δραστηριοτήτων είχε ως βάση το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου (2014) και το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (2011). Έμφαση δόθηκε στη βιωματική και συνεργατική μάθηση ενώ η γνώση προσεγγίστηκε διαθεματικά.

Η παρέμβαση μέσω καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων είχε ως βασικό στόχο την προαγωγή της γραφοκινητικής δεξιότητας των παιδιών. Όλες, όμως, οι μορφές τέχνης συνδέονται με την προσωπική και την κοινωνική ανάπτυξη καθώς και με τα βιώματα. Οι ιδέες και τα συναισθήματα αποτελούν βασικό στοιχείο για τη δημιουργία σε κάθε μορφή τέχνης. Οι επικοινωνιακές και κοινωνικές δεξιότητες υποστηρίζονται με τρόπο φυσικό και αβίαστο μέσω των τεχνών (Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου, 2014:170).

Είναι, επίσης, βέβαιη η σχέση και η αλληλεπίδραση μεταξύ των τεχνών και των φυσικών επιστημών, αφού αντικείμενα και υλικά, έννοιες και φαινόμενα του φυσικού κόσμου προσφέρουν την πρώτη ύλη, αλλά και τα βασικά θέματα με τα οποία, οι τέχνες μεταδίδουν τα μηνύματά τους και τα μετασχηματίζουν ώστε να παραπέμπουν σε νέα νοήματα. Κεντρικό ρόλο στη σχέση των δύο αυτών μαθησιακών περιοχών κατέχει η διερευνητική στάση (Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου, 2014:171).

Μέσω των τεχνών προσεγγίζονται και μαθηματικές έννοιες, όπως η διαδοχή και η μέτρηση, χωρικές και χρονικές έννοιες (Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου, 2014:171).

Κοινοί στόχοι εντοπίζονται, επίσης, ανάμεσα στις τέχνες και στη φυσική αγωγή, αφού και οι δύο τομείς αποβλέπουν στην ανάπτυξη της φαντασίας και της δημιουργικότητας (Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου, 2014:215).

Απώτερο σκοπό του παρεμβατικού προγράμματος αποτέλεσε η αισθητική καλλιέργεια των παιδιών. Στόχοι των οργανωμένων καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων σε αυτόν τον τομέα αποτέλεσαν η ανακάλυψη από μέρους των παιδιών των δημιουργικών τους ικανοτήτων και η ενεργοποίησή τους με αποτέλεσμα τη φυσική εξέλιξη και καταξίωση των ενδιαφερόντων, των κλίσεων και των δεξιοτήτων τους, η ευαισθητοποίηση, η οποία καλλιεργεί την παρατηρητικότητα, την ένταξη στην ομάδα και την επικοινωνία με το κοινωνικό, φυσικό και πολιτιστικό περιβάλλον, η ανάπτυξη της συμβολικής σκέψης μέσω της οποίας καλλιεργείται η εκτίμηση των παιδιών προς τους δημιουργούς καλλιτεχνικών έργων αλλά και ως προς το ίδιο το έργο και, τέλος, η παροχή ευκαιριών για δημιουργική καλλιτεχνική έκφραση, ψυχική, σωματική και βιο-σωματική ανάπτυξη (Κουρετζής, 2009:43-44).

6.2 Παιδαγωγικές διαδρομές του παρεμβατικού προγράμματος

6.2.1 Παιδαγωγικές διαδρομές συνειδητοποίησης του γνωστικού σχήματος του σώματος

Παιδαγωγική διαδρομή: «Οι αρκούδες», καθοδηγούμενος αυτοσχεδιασμός

Σκοπός: να συνειδητοποιήσουν το γνωστικό σχήμα του σώματος

Στόχοι: να ακολουθούν οδηγίες, να αποκτήσουν θετική αυτοεκτίμηση, να διερευνούν τις εκφραστικές δυνατότητες του σώματος σε σχέση με τον χώρο και τους

άλλους, να γνωρίζουν τις κινητικές δυνατότητες των μελών και των αρθρώσεων του σώματος, να κινούνται και να αλλάζουν το σχήμα του σώματός τους, να αντιλαμβάνονται τη δυνατότητα του σώματος να κινηθεί σε διάφορα επίπεδα, να συνειδητοποιούν το σώμα τους στον χώρο, να εκφράζονται με το σώμα τους

Μαθησιακές περιοχές: Προσωπική και Κοινωνική Ανάπτυξη, Πολιτισμός – Τέχνες, Φυσική Αγωγή

Χρόνος: 30΄

Υλικά: -

Περιεχόμενο: ξεκινάμε λέγοντας στα παιδιά πως θα υποδυθούμε τις αρκούδες. *«Περπατάμε σαν να είμαστε πολύ χοντρές και πολύ βαριές, μπουμ μπανταμπουμ, μπουμ μπανταμπουμ.... Σκύβουμε το κεφάλι και χαλαρώνουμε τους ώμους. Είναι πρωί και βρισκόμαστε στο δάσος. Μόλις έχουμε ξυπνήσει, τρίβουμε τα μάτια μας, χασμουριόμαστε και τεντωνόμαστε αργά-αργά. Πεινάμε! Ήρθε η ώρα να ψάξουμε για φαγητό. Ας ψάξουμε καλά-καλά γύρω μας. Α! να ένα δέντρο. Είναι πολύ ψηλό και φαίνεται λίγο γέρικο. Ας το πλησιάσουμε και.... αχ! Κάτι κολλάει στα δάχτυλά μας σαν μαρμελάδα. Πάρτε λίγο. Είναι μέλι, πολύ γλυκό. Ας γλείψουμε τα δάχτυλά μας ένα-ένα... Μμμμ! Πολύ νόστιμο. Ας πάρουμε κ άλλο... Α! Α! Κάτι μας τσιμπάει! Οχ! Μέλισσες! Γρήγορα-γρήγορα! Πρέπει να φύγουμε γρήγορα! Εκεί, στο βάθος είναι μία λίμνη. Ας ξαπλώσουμε με την κοιλιά... Στις μέλισσες δεν αρέσει το νερό... Δεν είναι βαθιά η λίμνη, όμως η γούνα μας έγινε λούτσα... Ας κοιτάξουμε τα ψαράκια που παίζουν στο νερό! Ήρθε η ώρα να σηκωθούμε. Σιγά-σιγά, παραλίγο να γλιστρήσουμε. Πρέπει να τιναχτούμε για να πέσει το νερό από πάνω μας και να στεγνώσουμε. Αχ! Κουρασθήκαμε, ας βρούμε ένα μέρος να κοιμηθούμε. Τι μαλακή που είναι η χλόη! Όχι εδώ, είναι πολύ βρεγμένη. Εκεί έχει μεγάλα βότσαλα. Να, εδώ είναι καλά, ας καθίσουμε... Ας κλείσουμε τα μάτια να ξεκουραστούμε και ας προσπαθήσουμε να θυμηθούμε όλα αυτά που κάναμε σήμερα» (Faure & Lascar, 1990:30-31).*

Αξιολόγηση: ο ρόλος της αρκούδας γοήτεψε τα παιδιά και απέδωσαν τις κινήσεις της με μεγάλη ακρίβεια και άνεση. Σε κάποια σημεία, η ιστορία εμπλουτίστηκε από τα ίδια τα παιδιά, τα οποία παρενέβησαν προκειμένου να εκφράσουν τη γνώμη τους στη συνέχεια της ιστορίας. Η εξέλιξη της δραστηριότητας υποστηρίχτηκε από τη νηπιαγωγό, η οποία πήρε και αυτή τον ρόλο της αρκούδας.

Παιδαγωγική διαδρομή: «Ο χορός του καπέλου»

Σκοπός: να συνειδητοποιήσουν το γνωστικό σχήμα του σώματος

Στόχοι: να αποκτήσουν θετική αυτοεκτίμηση, να οριοθετούν τη συμπεριφορά τους, να ακολουθούν κανόνες, να συμμετέχουν σε ομαδικές δραστηριότητες, να χρησιμοποιούν τα μέρη του σώματός τους με πολλούς τρόπους, να αναλαμβάνουν ηγετικό ρόλο ή να ακολουθούν τους άλλους, να μοιράζονται τον χώρο, να επιδεικνύουν αυτοπεποίθηση, να ελέγχουν το σώμα τους και να συνειδητοποιούν την ποικιλία των κινήσεων που μπορούν να κάνουν, να αλλάζουν τον ρυθμό στην κίνησή τους ανάλογα με τη μουσική, να εκφράζονται με τον αυτοσχεδιασμό και τη μίμηση, να ανταποκρίνονται κινητικά σε οπτικά ερεθίσματα

Μαθησιακές περιοχές: Προσωπική και Κοινωνική ανάπτυξη, Φυσική Αγωγή, Πολιτισμός-Τέχνες

Χρόνος: 30΄

Υλικά: καπέλο, μουσικά κομμάτια

Περιεχόμενο: όλη η ομάδα κάθεται σε κύκλο και με την έναρξη της μουσικής ο καθένας βάζει στο κεφάλι του διπλανού του ένα καπέλο. Μόλις σταματήσει η μουσική, το παιδί που φοράει το καπέλο καλείται να κάνει μία κίνηση η οποία θα πρέπει να επαναληφθεί από όλη την υπόλοιπη ομάδα. Η δραστηριότητα συνεχίζεται με το άκουσμα της μουσικής. Ο ρυθμός με τον οποίο κινείται το καπέλο επηρεάζεται από την ταχύτητα της μουσικής (Bean & Oldfield, 2006:125-126).

Αξιολόγηση: τα παιδιά εκτέλεσαν περισσότερο δυναμικές κινήσεις, όπως κινήσεις τζούντο, πηδήματα, μιμήσεις ζώων, παρά απλές κινήσεις. Πολλές φορές συνδύασαν την κίνηση του σώματος με την παραγωγή ήχου, για παράδειγμα ο ήχος με τη φωνή όταν μιμούνταν ότι οδηγούν ένα αυτοκίνητο. Η κίνηση του καπέλου προσαρμόζονταν στον ρυθμό της μουσικής, μιας και υπήρξε εναλλαγή μουσικών κομματιών. Στις ελεύθερες δραστηριότητες τα παιδιά επέλεξαν να παίξουν μόνοι τους τον «χορό του καπέλου», με μουσική τους ήχους τη φωνής τους.

Παιδαγωγική διαδρομή: «Γίνομαι ζωγράφος και δημιουργώ»

Σκοπός: συνειδητοποίηση του γνωστικού σχήματος του σώματος

Στόχοι: να αναπτύξουν ικανότητες συνεργασίας, να αναπτύξουν την αυτοεκτίμησή τους, να κατανοούν την αξία της ομαδικής εργασίας, να αναπτύξουν ικανότητες επικοινωνίας, να συμμετέχουν σε συζητήσεις και να χρησιμοποιούν στοιχειώδη επιχειρηματολογία, να χρησιμοποιούν με φαντασία διάφορα υλικά για να

δημιουργούν, να γνωρίζουν και να χρησιμοποιούν απλές τεχνικές για τη δημιουργία πρωτότυπων έργων, να χρησιμοποιούν τα μέρη του σώματός τους και διάφορα αντικείμενα με πολλούς τρόπους

Μαθησιακές περιοχές: Προσωπική και Κοινωνική Ανάπτυξη, Γλώσσα, Πολιτισμός-Τέχνες, Φυσική Αγωγή

Χρόνος: 45΄

Υλικά: χαρτόνια, τέμπερες, σφουγγάρι, μπατονέτες

Περιεχόμενο: τα παιδιά χωρίζονται σε ομάδες και τους δίνονται τα απαραίτητα υλικά για να εκφραστούν εικαστικά. Οι τεχνικές που χρησιμοποιούν είναι του πουαντιγισμού και η τεχνική sponge και τους παρουσιάζονται ανάλογοι πίνακες ζωγραφικής. Η κάθε ομάδα, στο χαρτόνι που διαθέτει, αποφασίζει το περιεχόμενο του πίνακα που θα δημιουργήσει. Η αδρή τους κινητικότητα εξασκείται με τις μεγάλες κινήσεις που κάνουν με το σφουγγάρι, ενώ η λεπτή κινητικότητα με τις μπατονέτες, οι οποίες τα βοηθάνε να προσθέσουν τις λεπτομέρειες του πίνακα.

Αξιολόγηση: έπειτα από συνεννόηση για το περιεχόμενο του έργου που θα δημιουργήσουν, τα παιδιά χρησιμοποίησαν τα υλικά που τους δόθηκαν, προέβησαν σε μίξεις χρωμάτων και παρήγαγαν ένα αισθητικό αποτέλεσμα. Η ικανοποίησή τους ήταν απερίγραπτη, αφού ως άλλοι ζωγράφοι αποτύπωσαν τις ιδέες τους και την έμπνευσή τους.

Παιδαγωγική διαδρομή: «Η μούμια»

Σκοπός: να συνειδητοποιήσουν το γνωστικό σχήμα του σώματος

Στόχοι: να αποκτήσουν θετική αυτοεκτίμηση, να συνεργάζονται σε ομαδικές δραστηριότητες, να αλλάζουν με προθυμία ρόλους, να κατανοούν διαφορετικές οπτικές μέσα από διαφορετικούς ρόλους, να προσεγγίζουν τις μουσικές άλλων πολιτισμών, να διαχωρίζουν τις κινήσεις σε μικρές και μεγάλες ανάλογα με το μέρος του σώματος που κινείται, να αναγνωρίζουν ότι οι άνθρωποι ζούσαν διαφορετικότερα και έκαναν διαφορετικά πράγματα στο παρελθόν,

Μαθησιακές περιοχές: Προσωπική και Κοινωνική Ανάπτυξη, Πολιτισμός-Τέχνες, Κοινωνικές Επιστήμες

Χρόνος: 40΄

Υλικά: ένα άσπρο πανί

Περιεχόμενο: αρχικά, αναφερθήκαμε στον πολιτισμό των Αιγυπτίων και συγκεκριμένα στις μούμιες, οι οποίες ήταν γνωστές σε αρκετά παιδιά. Η

δραστηριότητα ξεκινάει με μουσική ανάλογη με το θέμα. Ένα παιδί στέκεται όρθιο, με τα χέρια κάτω, ακίνητο ενώ ένα δεύτερο παιδί παίρνει το άσπρο πανί και τυλίγει τον συμμαθητή του από πάνω προς τα κάτω, μέχρι τα πόδια. Με το σύνθημα της νηπιαγωγού το ξετυλίγει αργά-αργά. Στη συνέχεια, οι ρόλοι εναλλάσσονται (Χαραλάμπους, 2003:34-35).

Αξιολόγηση: τα παιδιά συμμετείχαν πρόθυμα στη δραστηριότητα και προσπάθησαν να τυλίξουν τη μούμια όσο καλύτερα μπορούσαν. Κάποια από αυτά χρειάστηκαν τη βοήθεια της νηπιαγωγού ειδικά στην αρχή, προκειμένου να στερεωθεί το πανί.

Παιδαγωγική διαδρομή: «Τα ανθρωπάκια του Keith Haring»

Σκοπός: να συνειδητοποιήσουν το γνωστικό σχήμα του σώματος

Στόχοι: να αναπτύξουν το αίσθημα του «ανήκειν», να αποκτήσουν θετική αυτοεκτίμηση, να αναπτύξουν ικανότητες επικοινωνίας, να συνεργάζονται σε ομαδικές δραστηριότητες, να συμμετέχουν σε συζητήσεις και να αναπτύσσουν στοιχειώδη επιχειρηματολογία, να χρησιμοποιούν απλά παραγωγικά στοιχεία για να οργανώσουν καλύτερα τον λόγο τους, να γνωρίζουν και να ονομάζουν ορισμένα είδη τέχνης, να γνωρίζουν έργα μεγάλων ζωγράφων, να διερευνούν τις εκφραστικές δυνατότητες του σώματος σε σχέση με τον χώρο και τους άλλους, να γνωρίζουν τις κινητικές δυνατότητες των μελών και των αρθρώσεων του σώματος, να αντιλαμβάνονται τη δυνατότητα του σώματος να κινηθεί σε διάφορα επίπεδα, να εκτελούν με επιτυχία δραστηριότητες που απαιτούν οπτικο-κινητικό συντονισμό,

Μαθησιακές περιοχές: Προσωπική και Κοινωνική Ανάπτυξη, Γλώσσα, Πολιτισμός-Τέχνες, Φυσική Αγωγή

Χρόνος: 40΄

Υλικά: πίνακες ζωγραφικής του Keith Haring

Περιεχόμενο: παρατηρούμε πίνακες του γνωστού ζωγράφου Keith Haring και τον τρόπο με τον οποίο αποτύπωνε την κίνηση στις ανθρώπινες φιγούρες. Τα παιδιά, ατομικά ή ομαδικά, μιμούνται τις κινήσεις και οι υπόλοιποι προσπαθούν να βρουν ποιον πίνακα έχουν επιλέξει να μιμηθούν.

Αξιολόγηση: επικράτησε ενθουσιασμός και με σωστή συνεννόηση και συνεργασία κατάφεραν να απεικονίσουν σωματικά την κίνηση των πινάκων που επέλεγαν. Παρόλο που πολλές φορές η μίμηση των κινήσεων δεν ήταν ακριβής, τα υπόλοιπα παιδιά κατάφεραν να εντοπίσουν τον πίνακα που προσπαθούσαν να αντιγράψουν.

Παιδαγωγική διαδρομή: «Φθινοπωρινό φύλλο»

Σκοπός: να συνειδητοποιήσουν το γνωστικό σχήμα του σώματός τους

Στόχοι: να οριοθετούν τη συμπεριφορά τους, να εξοικειωθούν με γεγονότα της ζωής, να αναγνωρίζουν διαφορετικού τύπου επικοινωνιακές στρατηγικές, να κατανοήσουν τις δυνατότητες των μερών του σώματος, των στοιχείων της κίνησης και των σχέσεων μεταξύ τους, να χρησιμοποιούν τα μέρη του σώματός τους με πολλούς τρόπους, να επιδεικνύουν αυτοπεποίθηση όταν συμμετέχουν σε δραστηριότητες, να ανταποκρίνονται σε υποδείξεις και οδηγίες που δίνονται στην ομάδα, να ελέγχουν το σώμα τους και να συνειδητοποιήσουν την ποικιλία των κινήσεων που μπορούν να κάνουν, να κινούνται και να αλλάζουν το σχήμα του σώματός τους στον χώρο, με ευκολία και ακρίβεια, να συνειδητοποιούν το σώμα κατά την αλλαγή επιπέδων στον χώρο, να εκφράζονται δημιουργικά

Μαθησιακές περιοχές: Προσωπική και Κοινωνική Ανάπτυξη, Γλώσσα, Φυσική Αγωγή, Πολιτισμός-Τέχνες

Χρόνος: 30΄

Υλικά: -

Περιεχόμενο: με αφορμή την ανάγνωση του βιβλίου *«Το φύλλο που δεν ήθελε να πέσει»* του Γιάννη Πλαχούρη υποδυόμαστε και εμείς τα φθινοπωρινά φύλλα. Κρεμόμαστε από το δέντρο, πέφτουμε στο έδαφος, μετατρεπόμαστε σε στενό ή πλατύ φύλλο, παρασυρόμαστε από τον δυνατό άνεμο ή από ένα αεράκι, κ.λπ. (Μακροπούλου & Βαρελάς, 2001:66).

Αξιολόγηση: τα παιδιά μπόρεσαν να ανταποκριθούν με ευκολία στις υποδείξεις και στις οδηγίες. Μπόρεσαν να αποδώσουν με το σώμα τους τις κινήσεις των φύλλων και πρόσθεσαν δικές τους, αυτοσχεδιάζοντας.

Παιδαγωγική διαδρομή: «Το σώμα μας με πλαστελίνη»

Σκοπός: να αναγνωρίζουν το γνωστικό σχήμα του σώματος

Στόχοι: να αναγνωρίζουν προσωπικά τους χαρακτηριστικά, να αποκτήσουν θετική αυτοεκτίμηση, να συνειδητοποιούν τη μοναδικότητά τους αλλά και να εντοπίζουν τις ομοιότητες και διαφορές τους με τους άλλους και να τις σέβονται, να ακολουθούν οδηγίες, να περιγράφουν, να εξηγούν, να πλάθουν και να μορφοποιούν ώστε να αποτυπώνουν τα εξωτερικά μέλη του σώματος, να αναγνωρίζουν και να συνθέτουν διάφορες μορφές και σχήματα, να διαχωρίζουν τις κινήσεις σε μικρές και μεγάλες ανάλογα με το μέρος του σώματος που κινείται

Μαθησιακές περιοχές: Προσωπική και Κοινωνική Ανάπτυξη, Γλώσσα, Πολιτισμός-Τέχνες,

Χρόνος: 30΄

Υλικά: πλαστελίνη

Περιεχόμενο: δίνουμε σε όλα τα παιδιά πλαστελίνη και καλούνται να φτιάξουν το σώμα τους.

Αξιολόγηση: η ενασχόληση με την πλαστελίνη είναι μία κοινή δραστηριότητα που λαμβάνει χώρα σε καθημερινή βάση στον χώρο του νηπιαγωγείου. Τα παιδιά έπλασαν την πλαστελίνη, δίνοντας της τα κατάλληλα σχήματα για την κατασκευή των μελών του ανθρωπίνου σώματος. Για παράδειγμα, έφτιαχναν σφαίρες προκειμένου να τις χρησιμοποιήσουν για το κεφάλι ή τετράγωνα για την κοιλιά. Δεν ήταν λίγες οι φορές που υπήρξε συνεννόηση ανάμεσα στους μαθητές για τον τρόπο με τον οποίο θα προχωρήσουν στην κατασκευή του σώματος. Τα παιδιά κατονόμαζαν τα μέλη του σώματός τους και η παρέμβαση της νηπιαγωγού περιορίστηκε στην επισήμανση για τη συμπλήρωση μελών που τυχόν ξεχνούσαν να προσθέσουν.

Παιδαγωγική διαδρομή: «Η μαριονέτα»

Σκοπός: να αναγνωρίζουν το γνωστικό σχήμα του σώματος

Στόχοι: να αποκτήσουν αυτοεκτίμηση, να αναπτύξουν ικανότητες επικοινωνίας, να ακολουθούν κανόνες, να συνεργάζονται σε ομαδικές δραστηριότητες, να γνωρίζουν και να χρησιμοποιούν τα μουσικά όργανα της τάξης, να επινοούν τρόπους για να ανταποκρίνονται σε διαφορετικά ακουστικά και οπτικά ερεθίσματα, να κινούνται και να αλλάζουν το σχήμα του σώματός τους στον χώρο, να εκτελούν με επιτυχία δραστηριότητες που απαιτούν οπτικο-κινητικό συντονισμό, να συγχρονίζουν τις κινήσεις τους με ηχητικά ερεθίσματα

Μαθησιακές περιοχές: Προσωπική και Κοινωνική Ανάπτυξη, Πολιτισμός-Τέχνες, Φυσική Αγωγή

Χρόνος: 40΄

Υλικά: μουσικά όργανα (π.χ. ταμπουρίνο, κουδουνάκια, μαράκες)

Περιεχόμενο: συνδέουμε τα τρία μουσικά όργανα με ανάλογες κινήσεις του σώματος. Στο χτύπημα του ταμπουρίνου κουνάμε τα χέρια, στο χτύπημα των κουδουνιών κουνάμε το κεφάλι και στο χτύπημα της μαράκας τα πόδια. Ένα παιδί

παριστάνει τη μαριονέτα που κινείται ανάλογα με τα όργανα που παίζουν τρία παιδιά (Ράπτης, 2015:26).

Αξιολόγηση: αρχικά, η νηπιαγωγός είχε τον ρόλο της μαέστρου, η οποία καθόταν πίσω από τη μαριονέτα και συντόνιζε τα παιδιά που έπαιζαν τα μουσικά όργανα. Στη συνέχεια τα παιδιά αναλάμβαναν μόνα τους πρωτοβουλία για το παίξιμο των μουσικών οργάνων. Η δραστηριότητα διασκέδασε τα παιδιά, ιδιαίτερα στην περίπτωση που μπερδεύονταν οι κινήσεις τους.

Παιδαγωγική διαδρομή: «Οι μουσικές μαριονέτες»

Σκοπός: να συνειδητοποιήσουν το γνωστικό σχήμα του σώματός τους

Στόχοι: να αποκτήσουν προσωπική αυτοεκτίμηση, να οριοθετούν τη συμπεριφορά τους, να ακολουθούν κανόνες, να συμμετέχουν σε ομαδικές δραστηριότητες, να συγχρονίζουν τις κινήσεις τους με ηχητικά ερεθίσματα, να γνωρίζουν και να εξοικειωθούν με τα μουσικά όργανα της τάξης, να ανταποκρίνονται σε εκτελεστικές οδηγίες, να κινούνται και να αλλάζουν το σχήμα του σώματός τους στον χώρο

Μαθησιακές περιοχές: Προσωπική και Κοινωνική Ανάπτυξη, Φυσική Αγωγή, Πολιτισμός-Τέχνες

Χρόνος: 45΄

Υλικά: μουσικά όργανα

Περιεχόμενο: κάθε παιδί παριστάνει μία μαριονέτα που καθοδηγείται από τους ήχους των οργάνων που παίζουν τέσσερα παιδιά. Οι κινήσεις που εκτελούνται στο άκουσμα των οργάνων είναι προκαθορισμένες.. Πιο συγκεκριμένα, όταν ακούγεται το ταμπουρίνο κάνουν δύο βήματα μπροστά, με το ξυλόφωνο δύο βήματα πίσω, με τη μαράκα κουνάνε το χέρι από πάνω προς τα κάτω και με την ξύστρα περιστρέφονται γύρω από τον εαυτό τους. Οι παίκτες που παίζουν τα όργανα πρέπει να είναι προσεκτικοί ώστε να μην παίζουν ταυτόχρονα (Storms, 1996:56).

Αξιολόγηση: η συγκεκριμένη δραστηριότητα διασκέδασε ιδιαίτερα τα παιδιά. Ελάχιστες δυσκολίες παρουσιάστηκαν μέχρι να εμπεδώσουν την αντιστοιχία των κινήσεων με το κάθε όργανο.

6.2.2 Παιδαγωγικές διαδρομές αντίληψης της αμφιπλευρικότητας

Παιδαγωγική διαδρομή: «Πρωινό ξύπνημα», καθοδηγούμενος αυτοσχεδιασμός

Σκοπός: να αντιληφθούν να χρησιμοποιούν και τις δύο πλευρές του σώματος

Στόχοι: να αποκτήσουν θετική αυτοεκτίμηση, να διερευνούν τις εκφραστικές δυνατότητες του σώματος σε σχέση με τον χώρο και τους άλλους, να γνωρίζουν τις κινητικές δυνατότητες των μελών και των αρθρώσεων του σώματος, να κινούνται και να αλλάζουν το σχήμα του σώματός τους, να αντιλαμβάνονται τη δυνατότητα του σώματος να κινηθεί σε διάφορα επίπεδα, να συνειδητοποιούν το σώμα τους στον χώρο, να εκφράζονται με το σώμα τους

Μαθησιακές περιοχές: Προσωπική και Κοινωνική Ανάπτυξη, Πολιτισμός-Τέχνες, Φυσική Αγωγή

Χρόνος: 30΄

Υλικά: -

Περιεχόμενο: τα παιδιά εκτελούν κινήσεις μιμούμενα τον ήρωα της ιστορίας. «Ο Γιάννης σήμερα το πρωί ξύπνησε κακόκεφος και θυμωμένος. Σηκώνεται από το κρεβάτι και:

-Τεντώνει στο πλάι μία το ένα και μία το άλλο χέρι

-Σηκώνει το ένα του χέρι του ψηλά, το κατεβάζει πίσω από το κεφάλι του, το κρύβει πίσω στην πλάτη του (Επανάληψη της άσκησης και με το άλλο χέρι)

-Χτυπάει απαλά με το ένα του χέρι το ένα του μάγουλο και με το άλλο του χέρι το άλλο μάγουλο

-Ξύνει με το ένα του χέρι το ένα του αυτί, και με το άλλο χέρι το άλλο αυτί

-Νιώθει κουρασμένος και κάθεται στο πάτωμα

-Σηκώνει το ένα του πόδι ψηλά και το κατεβάζει κάτω (Επανάληψη της άσκησης και με το άλλο πόδι)

-Διπλώνει το ένα του πόδι και πιάνει το γόνατό του με το ένα χέρι (Επανάληψη της άσκησης και με το άλλο πόδι και χέρι)

-Πιάνει τη μύτη του παπουτσιού του με το ένα χέρι και την άλλη με το άλλο

-Συνεχίζει να νιώθει κακόκεφος

-Ξαπλώνει στο πάτωμα με τεντωμένα πόδια

-Κάνει το ένα του χέρι μαξιλάρι και ακουμπάει το κεφάλι του πάνω, δεν βολεύεται, κάνει το άλλο του χέρι μαξιλάρι

-Γυρίζει από τη μία και την άλλη πλευρά

-Κλείνει με το ένα του χέρι το ένα του μάτι και μετά το άλλο.

-Έτσι μοιάζει με πειρατής. Να ένα ωραίο παιχνίδι που μπορεί να παίζει για να φτιάξει το κέφι του πρώτα όμως πρέπει να τακτοποιήσει το δωμάτιό του» (Καρακασνάκη & Αναγνωστοπούλου, 2008:57).

Αξιολόγηση: κάποιες επαναλήψεις των κινήσεων με το αντίθετο μέλος του σώματος μπέρδευαν τα παιδιά όσον αφορά την εναλλαγή. Γενικότερα, συμμετείχαν ευχάριστα και πρότειναν και κάποιες κινήσεις που τα ίδια εκτελούν το πρωί, αφού ξυπνήσουν. Ο ρόλος της νηπιαγωγού περιορίστηκε στην αφήγηση της ιστορίας και στην εμπύχωση των παιδιών.

Παιδαγωγική διαδρομή: «Αράμ σαμ σαμ – Στα γόνατα»

Σκοπός: να χρησιμοποιούν τις δύο πλευρές του σώματος και να αντιλαμβάνονται την έννοια της αμφιπλευρικότητας

Στόχοι: να αποκτήσουν θετική αυτοεκτίμηση, να οριοθετούν τη συμπεριφορά τους, να αναπτύξουν το αίσθημα του «ανήκειν», να βελτιώνουν και να εμπλουτίζουν τον προφορικό τους λόγο, να ανταποκρίνονται σε εκτελεστικές οδηγίες, να τραγουδούν τραγούδια κατάλληλα για την ηλικία τους, να εκφράζονται με τον αυτοσχεδιασμό και τη μίμηση, να γνωρίζουν τις κινητικές δυνατότητες των μελών και των αρθρώσεων του σώματος, να κινούνται και να αλλάζουν το σχήμα του σώματός τους στον χώρο, να ανταποκρίνονται κινητικά σε ακουστικά ερεθίσματα, να αναγνωρίζουν τα μέρη του σώματός τους, να εκφράζονται με τον αυτοσχεδιασμό και τη μίμηση

Μαθησιακές περιοχές: Προσωπική και Κοινωνική Ανάπτυξη, Γλώσσα, Πολιτισμός-Τέχνες, Φυσική Αγωγή

Χρόνος: 30΄

Υλικά: μουσικό κομμάτι

Περιεχόμενο: πρόκειται για ένα παραδοσιακό τραγούδι-παιχνίδι από το Μαρόκο σε διασκευή και απόδοση στα ελληνικά από τον Νίκο Θεοδωρίδη (Θεοδωρίδης, 2017:44).

Αξιολόγηση: αρχικά, οι κινήσεις επιδεικνύονταν από τη νηπιαγωγό. Κάποια από τα παιδιά χρειάστηκαν περισσότερο χρόνο για να συγχρονίσουν τις κινήσεις τους με τα λόγια του τραγουδιού. Επίσης, ο γρήγορος ρυθμός σε συγκεκριμένα σημεία του τραγουδιού μπέρδευε κάποια από αυτά με αποτέλεσμα να μην εκτελούν στον σωστό χρόνο τις κινήσεις. Γενικότερα, τα παιδιά διασκέδασαν και συνειρμικά θυμήθηκαν το

γνωστό τραγούδι «Χόκι-Πόκι». Τα ίδια ζητούσαν επανειλημμένα την ακρόαση του τραγουδιού.

Παιδαγωγική διαδρομή: «Οι πειρατές», καθοδηγούμενος αυτοσχεδιασμός

Σκοπός: να χρησιμοποιούν και τις δύο πλευρές του σώματος, να κατανοήσουν την έννοια της αμφιπλευρικότητας

Στόχοι: να αποκτήσουν θετική αυτοεκτίμηση, να διερευνούν τις εκφραστικές δυνατότητες του σώματος σε σχέση με τον χώρο και τους άλλους, να γνωρίζουν τις κινητικές δυνατότητες των μελών και των αρθρώσεων του σώματος, να κινούνται και να αλλάζουν το σχήμα του σώματός τους, να αντιλαμβάνονται τη δυνατότητα του σώματος να κινηθεί σε διάφορα επίπεδα, να συνειδητοποιούν το σώμα τους στον χώρο, να εκφράζονται με το σώμα τους

Μαθησιακές περιοχές: Προσωπική και Κοινωνική Ανάπτυξη, Πολιτισμός-Τέχνες, Φυσική Αγωγή

Χρόνος: 30΄

Υλικά: ράβδοι γυμναστικής, καρεκλάκια, μουσικό κομμάτι

Περιεχόμενο: τα παιδιά υποδύονται τους πειρατές και μιμούνται τις κινήσεις που αναφέρονται στην αφήγηση της ιστορίας. Παίρνουν όλα τα παιδιά από μία ράβδο και κάθονται πάνω σε καρεκλάκια που τα χρησιμοποιούμε σαν καράβι. Η μουσική (Pirates of the Caribbean) ξεκινάει, όλοι είναι πολύ χαρούμενοι, θέλουν να ταξιδέψουν σε μία βαθιά θάλασσα, να ζήσουν πολλές περιπέτειες και να ανακαλύψουν έναν θησαυρό.

-Κάνουν κουπί με το ένα τους μόνο χέρι από τη μία πλευρά και μετά με το άλλο χέρι από την άλλη πλευρά

-Κάνουν κουπί κρατώντας τη ράβδο με τα δυο τους χέρια από τη μία και την άλλη πλευρά

-Αλλάζουν θέση στο καράβι τους κουβαλώντας με το ένα τους χέρι το καρεκλάκι και με το άλλο το κουπί

-Στις παύσεις της μουσικής κάθονται στο καράβι τους (καρεκλάκι) σε διάφορες στάσεις πχ. με το ένα πόδι πάνω στο άλλο (σταυροπόδι) αλλάζοντας τη θέση των ποδιών για να ξεκουραστούν, κρατώντας με το ένα χέρι το κουπί και με το άλλο το μάγουλό τους σκέφτονται ποια πορεία θα ακολουθήσουν κ.λπ.

-Βλέπουν με το κιάλι τους (χέρι) με το ένα μάτι και μετά με το άλλο. Στην αρχή με τα δυο τους χέρια και μετά με το ένα και το άλλο χέρι (δεξί χέρι –δεξί μάτι κ.λπ.)

-Τα παιδιά ανακαλύπτουν ένα θησαυρό (πχ. υλικά από το βαγονέτο γυμναστικής ή παιχνίδια από το οικοδομικό υλικό) και τον κουβαλούν στο καράβι τους χρησιμοποιώντας εναλλάξ τα χέρια τους και τα πόδια τους (Καρακασνάκη & Αναγνωστοπούλου, 2008:56-57).

Αξιολόγηση: τα παιδιά μπήκαν στον ρόλο του πειρατή και κατά την αφήγηση εκφράζανε λεκτικά τις ιδέες τους, για παράδειγμα όταν κάνανε κουπί φωνάζανε «πρόσω ολοταχώς» και «θα κατακτήσω τις θάλασσες», αλλά και κινητικά, προσθέτοντας καινούργια στοιχεία στην αφήγηση. Άφηναν το κουπί και τεντώνονταν για να ξεπιαστούν μία από τη μία πλευρά, μία από την άλλη, κατεβαίνουν από το πλοίο και πανηγυρίζουν χοροπηδώντας μία στο ένα πόδι και μετά στο άλλο, χαιρετιούνται μεταξύ τους πρώτα με το δεξί χέρι και μετά με το αριστερό, κ.α.. Η νηπιαγωγός ενθάρρυνε τα παιδιά στην έκφραση των ιδεών τους, προσπαθώντας ταυτόχρονα να συντονίσει τις κινήσεις τους και να διαχωρίσει τις δύο πλευρές του σώματος.

Παιδαγωγική διαδρομή: «Ο καθρέφτης»

Σκοπός: να χρησιμοποιούν και τις δύο πλευρές του σώματος

Στόχοι: να αναγνωρίζουν προσωπικά χαρακτηριστικά τους, να αποκτήσουν θετική αυτοεκτίμηση, να αναπτύξουν ικανότητες επικοινωνίας, να συνεργάζονται σε ομαδικές δραστηριότητες, να εκφράζονται με τον αυτοσχεδιασμό και τη μίμηση, να διερευνούν τις εκφραστικές δυνατότητες του σώματος σε σχέση με τον χώρο και τους άλλους, να γνωρίζουν τις κινητικές δυνατότητες των μελών και των αρθρώσεων του σώματος, να κινούνται και να αλλάζουν το σχήμα του σώματός τους, να εκτελούν με επιτυχία δραστηριότητες που απαιτούν οπτικο-κινητικό συντονισμό, να τροποποιούν μία κίνηση ανάλογα με τη συνθήκη εκτέλεσης

Μαθησιακές περιοχές: Προσωπική και Κοινωνική Ανάπτυξη, Πολιτισμός-Τέχνες, Φυσική Αγωγή

Χρόνος: 30΄

Υλικά: -

Περιεχόμενο: δύο παιδιά κάθονται το ένα απέναντι από το άλλο. Το ένα από αυτά έχει το ρόλο του καθρέφτη και πρέπει να αποδώσει τις κινήσεις του άλλου παιδιού όσο το δυνατόν ακριβέστερα. Προσέχουν να λειτουργούν όπως ο καθρέφτης, δηλαδή, όταν το ένα παιδί κουνά το δεξί του χέρι, ο καθρέφτης κουνά το αριστερό. Επίσης, οι

αλλαγές ανάμεσα στις κινήσεις πρέπει να είναι διακριτές, ώστε να προλαβαίνει ο καθρέφτης να παρακολουθεί τις αλλαγές (Ρέτσιου, 2011:80).

Αξιολόγηση: η δραστηριότητα ξεκίνησε με απλές κινήσεις, οι οποίες στη συνέχεια έγιναν πιο πολύπλοκες. Αρχικά, παρουσιάστηκαν κάποιες δυσκολίες στον συντονισμό των κινήσεων ανάμεσα στα δύο παιδιά και χρειάστηκε η παρέμβαση της νηπιαγωγού προκειμένου να γίνει κατανοητό πώς ακριβώς πρέπει να κινούνται.

Παιδαγωγική διαδρομή: «Ποιο χεράκι προτιμώ, το δεξί ή το αριστερό;»

Σκοπός: να διαχωρίζουν τη δεξιά από την αριστερή πλευρά του σώματός τους

Στόχοι: να οριοθετούν τη συμπεριφορά τους, να ακολουθούν κανόνες, να ανταποκρίνονται σε εκτελεστικές οδηγίες, να ανακαλύψουν τις δυνατότητες παραγωγής ήχου με το σώμα τους, να εκτελούν με επιτυχία δραστηριότητες που απαιτούν οπτικο-κινητικό συντονισμό, να συγχρονίζουν τις κινήσεις τους με οπτικά ερεθίσματα

Μαθησιακές περιοχές: Προσωπική και Κοινωνική Ανάπτυξη, Πολιτισμός-Τέχνες, Φυσική Αγωγή

Χρόνος: 30΄

Υλικά: μαντήλι, διακριτικό στο χέρι

Περιεχόμενο: τα παιδιά χωρίζονται σε δύο ομάδες. Η μία ομάδα φοράει ένα διακριτικό στο δεξί της χέρι και η άλλη ένα διακριτικό στο αριστερό της χέρι. Οι δύο ομάδες χτυπούν παλαμάκια όσο το μαντήλι κυματίζει στον αέρα. Εάν πιάσουμε το μαντήλι με το δεξί χέρι, η ομάδα που φέρει το διακριτικό στο δεξί της χέρι παύει να χτυπάει παλαμάκια. Στην περίπτωση που πιάσουμε το μαντήλι με το αριστερό χέρι, σταματάει η ομάδα που φέρει το διακριτικό στο αριστερό της χέρι. Αν το πιάσουμε και με τα δύο χέρια σταματούν και οι δύο ομάδες. Στη συνέχεια οι ομάδες αλλάζουν (Ματθαίου, 1996:26).

Αξιολόγηση: μία δραστηριότητα που δυσκόλεψε αρκετά τα παιδιά ως προς το πότε έπρεπε να σταματήσουν να χτυπάνε παλαμάκια και η παρέμβαση της νηπιαγωγού ήταν συνεχής, ως προς τον διαχωρισμό του αριστερού με το δεξί.

Παιδαγωγική διαδρομή: «Το σώμα μου γίνεται γραμμή»

Σκοπός: να χρησιμοποιούν και τις δύο πλευρές του σώματος

Στόχοι: να αποκτήσουν θετική αυτοεκτίμηση, να οριοθετούν τη συμπεριφορά τους, να χρησιμοποιούν με φαντασία διαφορετικά υλικά για να δημιουργούν, να

αναγνωρίζουν διαφορετικά είδη γραμμών και να αποδίδουν κίνηση με αυτές, να γνωρίζουν και να ονομάζουν ορισμένα είδη τέχνης, να γνωρίζουν έργα μεγάλων ζωγράφων, να γνωρίζουν τις κινητικές δυνατότητες των μελών και των αρθρώσεων του σώματος, να κινούνται και να αλλάζουν το σχήμα του σώματος στον χώρο, να εκτελούν με επιτυχία δραστηριότητες που απαιτούν οπτικο-κινητικό συντονισμό,

Μαθησιακές περιοχές: Προσωπική και Κοινωνική Ανάπτυξη, Πολιτισμός-Τέχνες, Φυσική Αγωγή

Χρόνος: 40΄

Υλικά: πίνακες του Jackson Pollock, καλαμάκια, χαρτιά, νερομπογιές

Περιεχόμενο: αναφερόμαστε στον ζωγράφο Jackson Pollock και την ιδιαίτερη τεχνική «ντρίπινγκ» με την οποία ζωγράφιζε τους πίνακές του. Στεκόμαστε στον πίνακα «*Number 8*», επιλέγουμε μία γραμμή, την ακολουθούμε με το δάχτυλο, με τα μάτια, με τη δεξιά ή την αριστερή μεριά του σώματός μας. Εμπνεόμαστε από την τεχνοτροπία με την οποία ζωγράφιζε ο Pollock και δημιουργούμε τους δικούς μας πίνακες ζωγραφικής φυσώντας με το καλαμάκι στο χαρτί σταγόνες μπογιάς, χρησιμοποιώντας τότε το δεξί χέρι και τότε το αριστερό χέρι (Μοσχοβάκη & Καραγγελίδου, 2014:11).

Αξιολόγηση: η αναπαράσταση των γραμμών με το σώμα αποτέλεσε το πιο δύσκολο κομμάτι της δραστηριότητας για τα παιδιά. Για αυτόν τον λόγο θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί ένας πίνακας με την παρουσία λιγότερων γραμμών. Ωστόσο, η παραγωγή εικαστικών έργων, με τον ιδιαίτερο τρόπο δημιουργίας, διασκέδασε τα παιδιά και τους προκάλεσε ικανοποίηση.

Παιδαγωγική διαδρομή: «Ντιν ή νταν»

Σκοπός: να χρησιμοποιούν και τις δύο πλευρές του σώματός τους

Στόχοι: να ακολουθούν κανόνες, να συνεργάζονται σε ομαδικές δραστηριότητες, να ανταποκρίνονται σε εκτελεστικές οδηγίες, να διακρίνουν τη δεξιά από την αριστερή πλευρά

Μαθησιακές περιοχές: Προσωπική και Κοινωνική Ανάπτυξη, Πολιτισμός-Τέχνες,

Χρόνος: 30΄

Υλικά: -

Περιεχόμενο: αφού έχουμε καθίσει σε κύκλο, η νηπιαγωγός εξηγεί ότι ένας ήχος θα κυκλοφορήσει μέσα σε αυτόν τον κύκλο. Όταν ακούγεται η λέξη "ντιν" ο ήχος θα πηγαίνει προς τα αριστερά, ενώ στη λέξη "νταν" θα πηγαίνει προς τα δεξιά. Οι

συμμετέχοντες μπορούν ταυτόχρονα με τις λέξεις "ντιν" και "νταν" να χτυπούν το αριστερό ή το δεξί τους γόνατο προκειμένου να υποδείξουν την κατεύθυνση του ήχου (Bean & Oldfield, 2006:65-66).

Αξιολόγηση: με την έναρξη της δραστηριότητας κάποια από τα παιδιά μπέρδευαν τους ήχους και τη συσχέτισή τους με το αριστερό ή το δεξί. Σε αυτό το σημείο χρειάστηκε και η παρέμβαση της νηπιαγωγού προκειμένου να υπενθυμίζει ποιος ήχος αντιστοιχεί σε ποια κατεύθυνση.

Παιδαγωγική διαδρομή: «Δεξί-αριστερό»

Σκοπός: να αναγνωρίζουν τις έννοιες δεξί-αριστερό

Στόχοι: να αναγνωρίζουν προσωπικά τους χαρακτηριστικά, να πειραματίζονται με διάφορα υλικά, να κινούνται και να αλλάζουν το σχήμα του σώματός τους στον χώρο, να χρησιμοποιούν και τις δύο πλευρές του σώματος, να αντιστοιχίζουν το αριστερό και το δεξί χέρι με το σωστό γάντι, να εκτελούν με επιτυχία δραστηριότητες που απαιτούν οπτικο-κινητικό συντονισμό

Μαθησιακές περιοχές: Προσωπική και Κοινωνική Ανάπτυξη, Πολιτισμός-Τέχνες, Φυσική Αγωγή

Χρόνος: 40΄

Υλικά: χαρτόνια, ψαλίδια, τέμπερες, μουσικό κομμάτι

Περιεχόμενο: σχεδιάζουμε και κόβουμε δύο γάντια, ένα για το αριστερό χέρι και ένα για το δεξί. Όσο η μουσική ακούγεται τα παιδιά κινούνται στον χώρο ανάλογα με το παράγγελλμα της νηπιαγωγού με κουτσό, τότε στο δεξί πόδι και τότε στο αριστερό. Όταν σταματήσει η μουσική αφήνουν το αποτύπωμα του χεριού τους στο σωστό γάντι.

Αξιολόγηση: κάποια παιδιά, κατά τη διάρκεια της κίνησης στον χώρο, μπέρδευαν το δεξί πόδι με το αριστερό και δέχονταν τις διορθώσεις των συμμαθητών τους. Η αντιστοίχιση του χεριού στο αντίστοιχο γάντι αποδείχτηκε πιο εύκολη διαδικασία.

Παιδαγωγική διαδρομή: «Μισό δεξί-μισό αριστερό»

Σκοπός: να χρησιμοποιούν και τις δύο πλευρές του σώματος

Στόχοι: να αποκτήσουν θετική αυτοεκτίμηση, να αποκτούν ικανότητες που υποστηρίζουν την γραφή και να μαθαίνουν τη σωστή στάση του σώματος κατά τη γραφή, να πειραματίζονται με διάφορα υλικά και χρώματα

Μαθησιακές περιοχές: Προσωπική και Κοινωνική Ανάπτυξη, Γλώσσα, Πολιτισμός-Τέχνες, Φυσική Αγωγή

Χρόνος: 30΄

Υλικά: χαρτιά Α4, εργαλεία ζωγραφικής (μαρκαδόροι, ξυλομπογιές)

Περιεχόμενο: τα παιδιά έχουν μπροστά τους ένα χαρτί διπλωμένο στη μέση. Ζωγραφίζουν ό,τι αποφασίσουν από τη μία πλευρά του χαρτιού με το δεξί τους χέρι. Μόλις ολοκληρώσουν τη ζωγραφιά τους, γυρίζουν στην άλλη μισή πλευρά του χαρτιού και με το αριστερό χέρι προσπαθούν να κάνουν την ίδια ζωγραφιά.

Αξιολόγηση: παρουσιάστηκαν αρκετές δυσκολίες, κυρίως στη λειτουργία των παιδιών με το μη κυρίαρχο χέρι, που έχουν να κάνουν με τη λαβή, με τη μη σταθεροποίηση του χαρτιού, αλλά και με τη λάθος στάση του σώματος που δεν διευκόλυνε τη διαδικασία. Η προσπάθεια, όμως, των παιδιών ήταν αξιόλογη και τα αποτελέσματα ικανοποιητικά.

6.2.3 Παιδαγωγικές διαδρομές προσανατολισμού στον χώρο

Παιδαγωγική διαδρομή: «Σαν το ψάρι κολυμπώ»

Σκοπός: να προσανατολίζονται στον χώρο

Στόχοι: να αντέχουν την αποτυχία, να ακολουθούν κανόνες και οδηγίες, να μοιράζονται τον χώρο με τους άλλους, να αντιδρούν κατάλληλα στο ακουστικό ερέθισμα, να ελέγχουν το σώμα τους και να συνειδητοποιούν την ποικιλία των κινήσεων που μπορούν να κάνουν, να κατανοούν απλές χωρικές σχέσεις (μέσα-έξω), να εκφράζονται με τον αυτοσχεδιασμό και τη μίμηση

Μαθησιακές περιοχές: Προσωπική και Κοινωνική Ανάπτυξη, Φυσική Αγωγή, Πολιτισμός-Τέχνες

Χρόνος: 20΄

Υλικά: ένα μπλε ύφασμα που συμβολίζει τη λίμνη

Περιεχόμενο: ακούγοντας τον ήχο του νερού, τα παιδιά υποδύονται τα ψάρια που κολυμπάνε μέσα σε μία λίμνη. Με το σύνθημα της νηπιαγωγού «Έξω από το νερό», τα παιδιά πηδάνε έξω, στην όχθη. Με το σύνθημα «μέσα στο νερό», τα παιδιά πηδάνε μέσα στη λίμνη και παριστάνουν πως κολυμπάνε. Σε περίπτωση που κάποιο από τα παιδιά μπερδευτεί και δεν εκτελέσει σωστά το εκάστοτε παράγγελμα, «παγώνει» και γίνεται βότσαλο στη λίμνη (Κουρετζής, 1991:118).

Αξιολόγηση: η συγκεκριμένη δραστηριότητα δεν παρουσίασε ιδιαίτερη δυσκολία και κράτησε αμείωτο το ενδιαφέρον των παιδιών μέχρι το τέλος. Ο ενθουσιασμός των παιδιών οξύνονταν με τις γρήγορες εναλλαγές του παραγγέλματος. Ο ρόλος της νηπιαγωγού περιορίστηκε στο να δίνει τα συνθήματα και να εμπνέει την ομάδα.

Παιδαγωγική διαδρομή: «Εφημερίδες»

Σκοπός: να προσανατολίζονται στον χώρο

Στόχοι: να ακολουθούν κανόνες, να εντοπίζουν θέσεις στον χώρο, να ανταποκρίνονται σε εκτελεστικές οδηγίες, να συνειδητοποιούν το σώμα τους στον χώρο, να εκτελούν κινητικές δεξιότητες του τρεξίματος

Μαθησιακές περιοχές: Προσωπική και Κοινωνική Ανάπτυξη, Μαθηματικά, Πολιτισμός-Τέχνες, Φυσική Αγωγή

Χρόνος: 30΄

Υλικά: φύλλα από εφημερίδες, μουσικό κομμάτι

Περιεχόμενο: στο πάτωμα είναι τοποθετημένα φύλλα από εφημερίδες, περισσότερα από τον αριθμό των παιδιών. Με το άκουσμα μουσικής, π.χ «Booty Swing», τα παιδιά τρέχουν ελεύθερα στον χώρο. Στο σταμάτημα της μουσικής κάθε παιδί πρέπει να σταθεί πάνω σε ένα φύλλο εφημερίδας. Όταν συνεχίσει να ακούγεται η μουσική, τα παιδιά ξανατρέχουν. Στο επόμενο, όμως, σταμάτημα της μουσικής το κάθε παιδί δεν μπορεί να σταθεί πάνω στο ίδιο φύλλο εφημερίδας (Ράπτης, 2015:136). Σε δεύτερο χρόνο, αφαιρούμε σταδιακά τα φύλλα εφημερίδας έως ότου τα παιδιά να μοιράζονται την ίδια εφημερίδα.

Αξιολόγηση: με την δραστηριότητα αυτή δόθηκε η δυνατότητα στα παιδιά να κινηθούν ελεύθερα στον χώρο. Κάποια από αυτά, στο σταμάτημα της μουσικής προσπαθούσαν να θυμηθούν σε ποιο φύλλο εφημερίδας είχαν σταθεί προηγουμένως, προκειμένου να μην το επιλέξουν ξανά. Στην παραλλαγή της δραστηριότητας κάποια παιδιά συνεννοούνταν μεταξύ τους, προκειμένου να σταθούν στο ίδιο φύλλο εφημερίδας. Γενικά, δεν παρουσιάστηκαν δυσκολίες ως προς την επίτευξη του σκοπού και ο ρόλος της νηπιαγωγού ήταν απλά υποστηρικτικός.

Παιδαγωγική διαδρομή: «Το δάσος»

Σκοπός: να προσανατολίζονται στον χώρο

Στόχοι: να ακολουθούν κανόνες, να εντάσσονται στην ομάδα, να αφήνουν χώρο για τους άλλους και ταυτόχρονα να διεκδικούν τη θέση τους σε αυτήν, να αλλάζουν

με προθυμία ρόλους, να διευρύνουν τις εκφραστικές δυνατότητες του σώματος σε σχέση με το χώρο και τους άλλους, να αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους σε σχέση με τον εαυτό τους και τους άλλους, να ανταποκρίνονται σε εκτελεστικές οδηγίες, να κινούνται και να αλλάζουν το σχήμα του σώματός τους στον χώρο, να αντιλαμβάνονται τη δυνατότητα του σώματος να κινηθεί σε διάφορα επίπεδα, να τροποποιούν μία κίνηση ανάλογα με τη συνθήκη εκτέλεσης

Μαθησιακές περιοχές: Προσωπική και Κοινωνική Ανάπτυξη, Πολιτισμός-Τέχνες, Φυσική Αγωγή

Χρόνος: 20΄

Υλικά: μουσικά κομμάτια

Περιεχόμενο: σε συγκεκριμένο χώρο, τα μισά παιδιά υποδύονται τα δέντρα με τα χέρια απλωμένα και ακίνητα. Τα υπόλοιπα παιδιά, στο άκουσμα της μουσικής, π.χ. «Saint-Saens: Carnival of the Animals, Finale», τρέχουν ανάμεσά τους, χωρίς να ακουμπήσουν τα δέντρα. Στην εναλλαγή του ήχου, π.χ. ήχος αέρα, τα δέντρα κινούν τα κλαδιά τους, οπότε ακουμπούν πιο εύκολα τα παιδιά που τρέχουν γύρω τους. Όταν ένα παιδί-δέντρο ακουμπήσει κάποιο από τα παιδιά που τρέχουν ελεύθερα, τότε αλλάζουν ρόλους και το παιχνίδι συνεχίζεται (Ράπτης, 2015:136).

Αξιολόγηση: ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσίασε ο τρόπος με τον οποίο τα παιδιά προσπαθούσαν να ελιχθούν προκειμένου να μην τα ακουμπήσουν τα παιδιά που παρίσταναν τα δέντρα. Κάποια παιδιά δεν δέχτηκαν εύκολα την αλλαγή ρόλων μετά το ακούμπημα από τα παιδιά που υποδύονταν τα δέντρα και στην αλλαγή κατέβαλλαν τη μέγιστη προσπάθεια, μέσω της κίνησής τους, να ακουμπήσουν κάποιο από αυτά που έτρεχε ελεύθερο. Τα χωρικά όρια που είχαν τεθεί τηρήθηκαν και η νηπιαγωγός χρειάστηκε να παρέμβει προκειμένου να επισημαίνει τις αλλαγές ανάμεσα στους ρόλους.

Παιδαγωγική διαδρομή: «Το καράβι»

Σκοπός: να διερευνούν τον χώρο και να προσανατολίζονται, να αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους σε σχέση με το χώρο

Στόχοι: να αποκτήσουν το αίσθημα του «ανήκειν», να αποκτήσουν θετική αυτοεκτίμηση, να αλλάζουν με προθυμία ρόλους, να συνεργάζονται σε ομαδικές δραστηριότητες, να εντάσσονται στην ομάδα, να αφήνουν χώρο για τους άλλους και ταυτόχρονα να διεκδικούν τη θέση τους σε αυτήν, να γνωρίζουν και να

χρησιμοποιούν τα μουσικά όργανα της τάξης, να ανταποκρίνονται σε εκτελεστικές οδηγίες, να τροποποιούν μία κίνηση ως προς τη συνθήκη εκτέλεσης

Μαθησιακές περιοχές: Προσωπική και Κοινωνική Ανάπτυξη, Πολιτισμός-Τέχνες, Φυσική Αγωγή, Φυσικό περιβάλλον και αλληλεπίδραση

Χρόνος: 45΄

Υλικά: κρουστά όργανα (ντέφι, μαράκες, κουδουνάκι)

Περιεχόμενο: ένα παιδί που έχει τα μάτια του δεμένα παριστάνει το καράβι. 3-4 παιδιά είναι σκόρπια στον χώρο, μακριά το ένα από το άλλο και κρατάνε από ένα κρουστό όργανο. Είναι οι μεγάλοι βράχοι στη θάλασσα που έχουν πάνω τον φάρο. Ο δικός μας φάρος δεν έχει φως αλλά ήχο. Το καράβι φεύγει από το λιμάνι και πάει σ' ένα άλλο, να παραλάβει επιβάτες (5-6 παιδιά, ανάλογα πόσα παιδιά έχουμε), που περιμένουν με τις αποσκευές τους (διάφορα αντικείμενα). Μετά θα πρέπει να πάει σε άλλο λιμάνι, που είναι ο τελικός προορισμός του. Τα παιδιά παίρνουν τις θέσεις τους. Όταν η νηπιαγωγός χτυπά απαλά με το τύμπανο, οδηγεί το καράβι, δηλ το παιδί με τα δεμένα μάτια, το οποίο προχωρεί πολύ-πολύ αργά. Όταν το καράβι πέφτει πάνω στο βράχο, τότε το παιδί-βράχος χτυπά το κρουστό όργανο ώστε το καράβι να αλλάξει κατεύθυνση και να αποφύγει τη σύγκρουση. Το παιδί-καράβι αλλάζει κατεύθυνση. Όταν σταματήσει το κρουστό, η νηπιαγωγός χτυπά απαλά το καμπανάκι.. Το καράβι φτάνει στο πρώτο λιμάνι. Οι επιβάτες επιβιβάζονται, δηλ στέκουν πίσω από το παιδί με τα δεμένα μάτια και συνεχίζουν για το τελικό λιμάνι, ακολουθώντας την ίδια διαδικασία (Χαραλάμπους, 2001:100-103).

Αξιολόγηση: ο ρόλος του καραβιού, λόγω του ότι ήταν ο βασικός ρόλος, αποτέλεσε αντικείμενο διαμάχης για κάποια από τα παιδιά. Η εναλλαγή, όμως, των ρόλων κατάφερε να επιλύσει αυτό το πρόβλημα. Σε πρώτη φάση οι «φάροι» χτυπούσαν όλοι τα μουσικά τους όργανα σε επικείμενη σύγκρουση του καραβιού. Ο τρόπος που έπρεπε να αντιδρούν, έγινε κατανοητός κατά την εξέλιξη της δραστηριότητας. Οι «επιβάτες» πολλές φορές συμμετείχαν ενεργά στην όλη διαδικασία με το σώμα τους ή παράγοντας ήχους για την πρόσκρουση την καραβιού. Γενικότερα, τα παιδιά μπόρεσαν να κινηθούν στον χώρο και να αλλάζουν κατεύθυνση ανάλογα με το ακουστικό ερέθισμα που δεχόντουσαν. Μετά το τέλος της δραστηριότητας κάποια από τα παιδιά ζωγράφιζαν φάρους και πλοία στη θάλασσα.

Παιδαγωγική διαδρομή: «Ο κρυμμένος θησαυρός»

Σκοπός: να προσανατολίζονται στον χώρο

Στόχοι: να αναπτύξουν το αίσθημα του «ανήκειν», να αναπτύξουν ικανότητες επικοινωνίας, να ακολουθούν κανόνες, να συνεργάζονται σε ομαδικές δραστηριότητες, να γνωρίζουν και να χρησιμοποιούν τα μουσικά όργανα της τάξης, να ανταποκρίνονται σε εκτελεστικές οδηγίες, να συνειδητοποιούν το σώμα τους στον χώρο σε θέση-μετακίνηση, να διερευνούν τον χώρο και να προσανατολίζονται σε σχέση με σταθερά σημεία αναφοράς, να αντιλαμβάνονται τη διαφορά ανάμεσα στο εδώ και στο εκεί, να τροποποιούν μία κίνηση ανάλογα με τη συνθήκη εκτέλεσης,

Μαθησιακές περιοχές: Προσωπική και Κοινωνική Ανάπτυξη, Πολιτισμός-Τέχνες, Φυσική Αγωγή

Χρόνος: 40΄

Υλικά: κρουστά μουσικά όργανα

Περιεχόμενο: ένα παιδί βγαίνει από την τάξη, ενώ τα υπόλοιπα κρύβουν ένα αντικείμενο σε κάποιο σημείο της τάξης. Όλα τα παιδιά κρατούν από ένα κρουστό όργανο, εκτός του παιδιού που βγήκε από την τάξη. Το παιδί που είχε βγει εκτός τάξης, καλείται να βρει τον κρυμμένο θησαυρό. Τα υπόλοιπα τον κατευθύνουν με τον εξής τον τρόπο: ξεκινούν να χτυπάνε τα όργανα μαλακά όσο το παιδί είναι μακριά από τον θησαυρό, ενώ όταν πλησιάζει προς το μέρος που είναι κρυμμένος ο θησαυρός βαθμιαία αυξάνουν την ένταση που κρούουν τα όργανα (Ρέτσιου, 2011:111).

Αξιολόγηση: ο ρόλος της νηπιαγωγού στη συγκεκριμένη δραστηριότητα ήταν καταλυτικός. Βοηθούσε τα παιδιά προκειμένου να αντιληφθούν την ένταση με την οποία έπρεπε να παίζουν το μουσικό τους όργανο και καθοδηγούσε ως προς τη σωστή κατεύθυνση το παιδί που έψαχνε τον θησαυρό. Γενικά, ήταν μία δραστηριότητα που δυσκόλεψε αρκετά από τα παιδιά.

Παιδαγωγική διαδρομή: «Το δωμάτιο στην Αρλ: Van Gogh»

Σκοπός: να προσανατολίζονται στον χώρο

Στόχοι: να αποκτήσουν θετική αυτοεκτίμηση, να κατανοούν και να εκτελούν προφορικές εντολές και οδηγίες, να επιλέγουν το λεξιλόγιο που θα χρησιμοποιήσουν ανάλογα με το θεματικό πεδίο συζήτησης, να αποκτούν ικανότητες που υποστηρίζουν τη ζωγραφική και να μαθαίνουν την ορθή στάση του σώματος, να εντοπίζουν και να περιγράφουν θέσεις στον χώρο, να κατανοούν χωρικές έννοιες μέσα, έξω, κάτω,

πάνω κ.α., να χρησιμοποιούν με φαντασία διαφορετικά υλικά για να δημιουργούν, να αναγνωρίζουν έργα μεγάλων ζωγράφων

Μαθησιακές περιοχές: Προσωπική και Κοινωνική Ανάπτυξη, Γλώσσα, Μαθηματικά, Πολιτισμός-Τέχνες

Χρόνος: 40΄

Υλικά: αντίγραφο του πίνακα, ποικιλία υλικών ζωγραφικής (ξύλομπογιές, μαρκαδόρους, κ.λπ.)

Περιεχόμενο: παρατηρούμε και αναπτύσσουμε συζήτηση γύρω από τον γνωστό πίνακα του Van Gogh «Το δωμάτιο». Μοιράζουμε στα παιδιά αντίγραφά του και γίνονται τα ίδια ζωγράφοι, συμπληρώνοντας διάφορα στοιχεία στον πίνακα ανάλογα με τις οδηγίες που τους δίνονται. Για παράδειγμα:

-Ζωγραφίστε έναν άνθρωπο να κοιμάται πάνω στο κρεβάτι.

-Ζωγραφίστε ότι ζώο θέλετε κάτω από το τραπέζι.

-Ζωγραφίστε έναν πίνακα στον τοίχο, δεξιά από την πετσέτα.

-Ζωγραφίστε ένα ζευγάρι παπούτσια μπροστά από το κρεβάτι.

-Ζωγραφίστε ένα βάζο με λουλούδια πάνω στο τραπέζι.

-Ζωγραφίστε μία λάμπα ανάμεσα από τους δύο πίνακες.

Αξιολόγηση: τα παιδιά ενθουσιάστηκαν με την ιδέα του να γίνουν τα ίδια ζωγράφοι και να βοηθήσουν τον Van Gogh να συμπληρώσει τον πίνακά του. Επέλεξαν τα κατάλληλα χρώματα και αποτύπωναν στο χαρτί το στοιχείο που τους ζητούνταν, στην κατάλληλη θέση, ενώ κάποια από αυτά ζητούσαν πιο συγκεκριμένες οδηγίες. Τέλος, τους ζητήθηκε να προτείνουν και τα ίδια αντικείμενα προκειμένου να τοποθετηθούν στον πίνακα στην ανάλογη θέση.

Παιδαγωγική διαδρομή: «Εικαστικά παζλ»

Σκοπός: να προσανατολίζονται στον χώρο

Στόχοι: να αναπτύξουν το αίσθημα του «ανήκειν», να αποκτήσουν θετική αυτοεκτίμηση, να αναπτύξουν ικανότητες επικοινωνίας, να ακολουθούν κανόνες, να συνεργάζονται σε ομαδικές δραστηριότητες, να εξοικειωθούν με τη δομή κειμένων που δίνουν οδηγίες, να χρησιμοποιούν επικοινωνιακές στρατηγικές, να εντοπίζουν και να περιγράφουν θέσεις, διευθύνσεις και διαδρομές στον χώρο, να γνωρίζουν έργα μεγάλων ζωγράφων, να αντιλαμβάνονται τη διαφορά ανάμεσα στα σημεία του χώρου

Μαθησιακές περιοχές: Προσωπική και Κοινωνική Ανάπτυξη, Γλώσσα, Μαθηματικά, Πολιτισμός-Τέχνες

Χρόνος: 30΄

Υλικά: πίνακες ζωγραφικής, κομμάτια παζλ των πινάκων, γρίφοι

Περιεχόμενο: ακολουθούμε τις οδηγίες που μας δίνονται μέσω γρίφων και κινούμαστε στον χώρο. Αφού βρούμε τα κομμάτια του παζλ, τα συνθέτουμε και σχηματίζουμε γνωστούς πίνακες ζωγραφικής.

Αξιολόγηση: τα παιδιά χωρίστηκαν σε δύο ομάδες και λύνοντας τους γρίφους, κινούνταν στον χώρο και έβρισκαν τα κομμάτια του παζλ. Στη συνέχεια, προσπαθούσαν να αναγνωρίσουν ποιου πίνακα ζωγραφικής είχαν τα κομμάτια και να τον συνθέσουν. Με συνεργασία κατάφεραν να ολοκληρώσουν τη δραστηριότητα, ενώ ο ρόλος της νηπιαγωγού περιορίστηκε στην εκφώνηση των γρίφων.

Παιδαγωγική διαδρομή: «Εσύ περιγράφεις, εγώ ζωγραφίζω»

Σκοπός: να μπορούν, ακολουθώντας βασικές οδηγίες, να αποτυπώνουν σε κατάλληλα σημεία στο χαρτί ότι τους υποδεικνύεται, κατανοώντας χωρικές έννοιες

Στόχοι: να αποκτήσουν θετική αυτοεκτίμηση, να ακολουθούν κανόνες, να συμμετέχουν σε ομαδικές δραστηριότητες, να κατανοούν χωρικές σχέσεις, να αναγνωρίζουν και να ονομάζουν σχήματα, να εντοπίζουν και να περιγράφουν θέσεις και διευθύνσεις με εκφράσεις τύπου «μπρος- πίσω», «πάνω- κάτω», «αριστερά- δεξιά», να δίνουν οδηγίες («μπρος- πίσω», «δεξιά- αριστερά») σε συμμαθητές τους, να εμπλέκονται σε απλούς διαλόγους για συγκεκριμένο στόχο, να διατυπώνουν διευκρινιστικές ερωτήσεις για το είδος των πληροφοριών που δεν κατανοούν, ώστε να διασφαλιστεί η επικοινωνία, να χρησιμοποιούν απλά παραγλωσσικά στοιχεία για να οργανώσουν τον λόγο τους, να αναγνωρίζουν διαφορετικά είδη γραμμών και να αποδίδουν κίνηση, να αναγνωρίζουν τα χρώματα, να αναγνωρίζουν και να συνθέτουν διάφορες μορφές και σχήματα, να αναγνωρίζουν έργα μεγάλων ζωγράφων

Μαθησιακές περιοχές: Προσωπική και Κοινωνική Ανάπτυξη, Μαθηματικά, Γλώσσα, Πολιτισμός-Τέχνες

Χρόνος: 45΄

Υλικά: πίνακες ζωγραφικής, χαρτιά διαφόρων μεγεθών, διάφορα υλικά και χρώματα (π.χ. μαρκαδόροι και κηρομπογιές)

Περιεχόμενο: για τη συγκεκριμένη δραστηριότητα χρησιμοποιήθηκαν πίνακες ζωγραφικής στους οποίους αποτυπώνονται λίγα και όχι πολύπλοκα στοιχεία. Πιο συγκεκριμένα, γνωρίσαμε τον ζωγράφο Joan Miro μέσα από τους πίνακες «Μπλε II», «Μπλε III», «Γυναίκα μπροστά από τον ήλιο» και «Κόκκινος ήλιος». Ένα παιδί

κλήθηκε να περιγράψει ό,τι βλέπει στον πίνακα ζωγραφικής στο σημείο που είναι τοποθετημένο και τι χρώμα έχει χρησιμοποιήσει ο ζωγράφος. Το δεύτερο παιδί, έχοντας στη διάθεσή του μία ποικιλία υλικών, προσπαθεί να αποτυπώσει στο χαρτί όσα του περιγράφονται. Οι ρόλοι, στη συνέχεια, εναλλάσσονται (Μοσχοβάκη & Καραγγελίδου, 2014:8).

Αξιολόγηση: τα παιδιά επέλεξαν τον πίνακα που ήθελαν να περιγράψουν. Προσπάθησαν, χρησιμοποιώντας κατάλληλο λεξιλόγιο, να γίνει αντιληπτή η θέση του στοιχείου που έπρεπε να ζωγραφιστεί, το σχήμα του και το χρώμα του. Τα υπόλοιπα παιδιά που καθόντουσαν απέναντί τους κατέβαλλαν κάθε προσπάθεια να αποτυπώσουν στο σωστό σημείο, με το σωστό σχήμα και χρώμα ό,τι τους περιγράφονταν. Κάποιες φορές ζητούνταν επιπλέον εξηγήσεις (για τα μεγέθη, για τον ακριβή αριθμό των στοιχείων του πίνακα, για το αν θα το τοποθετήσουν δεξιά ή αριστερά, κ.α.) και η περιγραφή γίνονταν, πλέον, και με τη χρήση παραγλωσσικών μέσων. Με την ολοκλήρωση της διαδικασίας τα παιδιά παρατηρούσαν τον αυθεντικό πίνακα και τον πίνακα που αντιγράψανε, προσπαθώντας να βρουν τις διαφορές. Στην ελεύθερη ζωγραφική προσπαθούσαν να αντιγράψουν σωστά τον πίνακα που επέλεγαν είτε βλέποντάς τον είτε μέσω της περιγραφής ενός άλλου παιδιού.

Παιδαγωγική διαδρομή: «Καθοδηγούμενοι από τα όργανα»

Σκοπός: να προσανατολίζονται στον χώρο

Στόχοι: να αποκτήσουν θετική αυτοεκτίμηση, να οριοθετούν τη συμπεριφορά τους, να ακολουθούν κανόνες, να συμμετέχουν σε ομαδικές δραστηριότητες, να αναγνωρίζουν τα στοιχεία του χώρου, να αλλάζουν κατεύθυνση κίνησης μετά από ένα ερέθισμα, να γνωρίζουν και να εξοικειωθούν με τα μουσικά όργανα της τάξης, να δίνουν εντολές σε συμμαθητές τους για να κινηθούν σε αντίστοιχα περιβάλλοντα, να αντιλαμβάνονται τη διαφορά ανάμεσα στο εδώ και εκεί, στο κοντινό και μακρινό σημείο του χώρου

Μαθησιακές περιοχές: Προσωπική και Κοινωνική Ανάπτυξη, Φυσική Αγωγή, Πολιτισμός-Τέχνες, Μαθηματικά

Χρόνος: 45΄

Υλικά: μουσικά όργανα, μαντήλι

Περιεχόμενο: ένα παιδί με δεμένα μάτια ακολουθεί το χτύπημα των μουσικών οργάνων, με στόχο να φτάσει σε ένα άλλο παιδί που βρίσκεται σε κάποιο σημείο στον χώρο. Με το άκουσμα του τρίγωνου κινείται αριστερά, του ταμποурίνου δεξιά, με τις

μαράκες μπροστά και με τα κουδουνάκια πίσω. Τα παιδιά που παίζουν τα τέσσερα μουσικά όργανα θα πρέπει να υπολογίζουν την απόσταση που θα πρέπει να καλυφθεί από τον παίκτη προκειμένου να φτάσει στο σωστό σημείο (Storms, 1996:62).

Αξιολόγηση: σε μία πρώτη προσέγγιση της δραστηριότητας, τα παιδιά κλήθηκαν να εξασκηθούν στις κινήσεις που αντιστοιχούν στα μουσικά όργανα με τα μάτια ανοιχτά, προκειμένου να γίνουν κατανοητές. Δυσκολίες προέκυψαν για κάποια παιδιά κυρίως με τις έννοιες δεξί και αριστερό.

6.2.4 Παιδαγωγικές διαδρομές κατανόησης του ρυθμού

Παιδαγωγική διαδρομή: «Τα πουλιά»

Σκοπός: να αντιλαμβάνονται τις εναλλαγές και τις παύσεις (ρυθμός)

Στόχοι: να αποκτήσουν θετική αυτοεκτίμηση, να ακολουθούν οδηγίες, να διευρύνουν τις εκφραστικές δυνατότητες του σώματος σε σχέση με τον χώρο και τους άλλους, να αντιλαμβάνονται τα διαφορετικά τονικά ύψη, να ανταποκρίνονται με κίνηση σε ηχητικά ερεθίσματα, να γνωρίζουν τις κινητικές δυνατότητες των μελών και των αρθρώσεων του σώματος, να κινούνται και να αλλάζουν το σχήμα του σώματός τους στον χώρο, να αντιλαμβάνονται τη δυνατότητα του σώματος να κινηθεί σε διάφορα επίπεδα, να κατανοήσουν τις δυνατότητες το σώματος σε σχέση με την κίνηση, να τροποποιούν μια κίνηση ανάλογα με τη συνθήκη εκτέλεσης, να εκφράζονται με το σώμα τους

Μαθησιακές περιοχές: Προσωπική και Κοινωνική Ανάπτυξη, Πολιτισμός-Τέχνες, Φυσική Αγωγή

Χρόνος: 20΄

Υλικά: μουσικά κομμάτια

Περιεχόμενο: τα παιδιά υποδύονται τα πουλιά, ενώ ακούν ένα μουσικό κομμάτι που παρουσιάζει έντονες διακυμάνσεις τονικού ύψους. Όταν το τονικό ύψος είναι υψηλό τα πουλιά πετούν ψηλά, όταν το τονικό ύψος είναι χαμηλό, σκύβουν το κορμί τους και πετούν χαμηλά, όταν σταματάει η μουσική τα πουλιά κοιμούνται (Ράπτης, 2015:133).

Αξιολόγηση: αρχικά, χρησιμοποιήθηκε το μουσικό κομμάτι «Κινέζικος χορός» του Τσαϊκόφσκι. Οι τονικές, όμως, διακυμάνσεις δεν έγιναν αντιληπτές από την πλειοψηφία των παιδιών. Η δεύτερη προσέγγιση πραγματοποιήθηκε με την εναλλαγή

δύο μουσικών κομματιών από το «Καρναβάλι των ζώων». Το πρώτο, «Ο ελέφαντας» αξιοποιήθηκε λόγω του χαμηλού τονικού ύψους που το διακρίνει, ενώ το δεύτερο, «Το πέταγμα της μέλισσας», παρουσιάζει έντονο τονικό ύψος. Κάποια από τα παιδιά παρουσίασαν δυσκολίες ως προς την αντίληψη της εναλλαγής. Με την επανάληψη των μελωδιών, όμως, μπόρεσαν να αποδώσουν καλύτερα. Τα ίδια τα παιδιά ονόμασαν τους ψηλό πέταγμά τους, «πέταγμα αετών», ενώ όταν πετούσαν χαμηλά ήταν κάποια «μικρά πουλάκια», όπως χαρακτηριστικά είπαν.

Παιδαγωγική διαδρομή: «Το ύφασμα κουνώ ανάλογα με τον ρυθμό»

Σκοπός: να αντιλαμβάνονται την εναλλαγή (ρυθμός)

Στόχοι: να ακολουθούν κανόνες, να οριοθετούν τη συμπεριφορά τους, να εντάσσονται στην ομάδα, να αφήνουν χώρο για τους άλλους και ταυτόχρονα να διεκδικούν τη θέση τους, να διερευνούν τις εκφραστικές δυνατότητες του σώματός τους, να αναγνωρίζουν εμφανείς αλλαγές σε μουσικά ακούσματα, να εκφράζονται με τον αυτοσχεδιασμό, να αντιλαμβάνονται τη δυνατότητα του σώματος να κινηθεί σε διάφορα επίπεδα, να πραγματοποιούν εναλλαγές στον ρυθμό της κίνησής τους, να αντιλαμβάνονται τις έννοιες αργά-γρήγορα και πάνω-κάτω, να ανταποκρίνονται κινητικά σε ακουστικά ερεθίσματα, να γνωρίζουν τραγούδια κάποιων παραδοσιακών χορών, να αναγνωρίζουν στοιχεία του ρυθμού μέσω της κίνησης

Μαθησιακές περιοχές: Προσωπική και Κοινωνική Ανάπτυξη, Πολιτισμός-Τέχνες, Φυσική Αγωγή

Χρόνος: 20΄

Υλικά: ένα μεγάλο κομμάτι ύφασμα, μουσικά κομμάτια

Περιεχόμενο: όλα τα παιδιά πιάνουν ένα μεγάλο κομμάτι ύφασμα και το κουνούν στην αρχή ελεύθερα πάνω κάτω, αργά, γρήγορα και στο τέλος κρύβονται από κάτω, χωρίς να αφήσουν όμως το ύφασμα. Αφού εξοικειωθούν με το καινούργιο υλικό, τότε ξεκινά το παιχνίδι. Τα τραγούδια που θα αξιοποιήσουμε είναι το ηπειρώτικο τραγούδι «Γιάννη μου το μαντήλι σου» και το πολιτικό «Έχε γεια Παναγιά». Τους ζητάμε ακούγοντας τα τραγούδια να προσπαθούν να κουνούν το ύφασμα στο ρυθμό, έτσι που να χορεύει! Τα παιδιά ακούν εναλλάξ μία το αργό ηπειρώτικο τραγούδι και μία το γρήγορο πολιτικό. Το ύφασμα κινείται μία αργά και μία γρήγορα αντίστοιχα. Στο τέλος του τραγουδιού κρύβονται όλα τα παιδιά κάτω από το ύφασμα. (Μωραΐτη & Κουρκουρίκα, 2006:206).

Αξιολόγηση: το άκουσμα των τραγουδιών διασκέδασε τα παιδιά που εκτός από το κούνημα του υφάσματος στον ρυθμό, θέλησαν και να χορέψουν. Δεν παρουσιάστηκαν δυσκολίες κατά την εκτέλεση της δραστηριότητας, σχετικά με το κούνημα του υφάσματος στον ανάλογο ρυθμό.

Παιδαγωγική διαδρομή: «Οι ψαράδες»

Σκοπός: να αντιληφθούν τη διάρκεια και την ένταση των ήχων (να διακρίνουν τους κοφτούς και συνεχόμενους ήχους και τους σιγανούς και δυνατούς ήχους) (ρυθμός)

Στόχοι: να αποκτήσουν θετική αυτοεκτίμηση, να επιλέγουν το είδος του φωνήματος που θα χρησιμοποιήσουν ανάλογα με την περίπτωση, να κατακτήσουν φθόγγους και φωνήματα στην ελληνική, να ακούν με προθυμία οδηγίες και απλές επεξηγήσεις, να ανταποκρίνονται σε οδηγίες και υποδείξεις, να συνειδητοποιήσουν τις δυνατότητες παραγωγής ήχου με το σώμα τους, να διακρίνουν διάφορους ήχους και να τους συσχετίζουν με το περιβάλλον, να χρησιμοποιούν τη φωνή τους με διάφορους τρόπους, να εκφράζονται με αυτοσχεδιασμό και μίμηση

Μαθησιακές περιοχές: Προσωπική και Κοινωνική Ανάπτυξη, Γλώσσα, Φυσική Αγωγή, Πολιτισμός-Τέχνες

Χρόνος: 30΄

Υλικά: -

Περιεχόμενο: για τη συγκεκριμένη δραστηριότητα παίξαμε με ένα μουσικό όργανο που διαθέτουμε όλοι μας και είναι η φωνή μας. Υποδυθήκαμε, λοιπόν, τους ψαράδες σε ένα νησί και σηκώσαμε όλοι μαζί τα δίχτυα, που είναι βαριά και γεμάτα ψάρια.

–*Πώς φωνάζουν οι ψαράδες;* Τα παιδιά παίρνουν μια μεγάλη ανάσα και φωνάζουν δυνατά: *Εεεεεεεεεεεωωωωωωωπ* (συνεχόμενος και δυνατός ήχος)

–*Πώς ακούγονται τα δίχτυα όταν τα σέρνουν πάνω στην τράτα;* Τα παιδιά παίρνουν πάλι μια ανάσα και ψιθυρίζουν: *Σσσσσσσσσσσσσσσ* (συνεχόμενος και σιγανός ήχος)

–*Πώς ακούγονται οι γλάροι που πετούν πάνω από την τράτα;* Τα παιδιά με κοφτές αναπνοές φωνάζουν δυνατά: *ΑΑΑΑΑΑΑΑΑΑΑΑ* (κοφτός και δυνατός ήχος)

–*Πώς ακούγονται τα ψάρια που πηδούν πάνω από τη θάλασσα;* Τα παιδιά με κοφτές πάλι αναπνοές ψιθυρίζουν: *πλτς πλτς πλτς πλτς πλτς πλτς πλτς πλτς πλτς* (σιγανός και κοφτός ήχος) (Μωραΐτη & Κουρκουρικά, 2006:158).

Αξιολόγηση: ταυτόχρονα με τους ήχους, που με επιτυχία τα παιδιά αναπαράγανε με τη φωνή τους, πρόσθεσαν και κινήσεις με το σώμα τους. Για παράδειγμα, όταν σέρνανε τα δίχτυα στην τράτα, λόγω του βάρους των ψαριών έριχναν το κορμί τους πίσω. Τα παιδιά καταφέρανε να διακρίνουν τους κοφτούς από τους συνεχόμενους ήχους και προσθέσανε και δικούς τους, όπως για παράδειγμα όταν ρίχνανε μικρές «φυλακές» για να πιάσουν ψάρια και ακούγονταν: *Τσουφ τσουφ τσουφ τσουφ* (κοφτός και σιγανός ήχος).

Παιδαγωγική διαδρομή: «Ήχο ακούω και αντιδρώ»

Σκοπός: να αντιλαμβάνονται τις εναλλαγές (να διακρίνουν τους κοφτούς από τους συνεχόμενους ήχους ανάλογα την κατάσταση) (ρυθμός)

Στόχοι: να αναπτύξουν το αίσθημα του «ανήκειν», να συμμετέχουν σε συζητήσεις και να χρησιμοποιούν στοιχειώδη επιχειρηματολογία, να διερευνούν τις εκφραστικές δυνατότητες του σώματος σε σχέση με τον χώρο και τους άλλους, να διακρίνουν διάφορους ήχους, να αντιλαμβάνονται ποιότητες σε κάθε ήχο, να ανταποκρίνονται σε εκτελεστικές οδηγίες, να κινούνται και να αλλάζουν το σχήμα του σώματός τους στον χώρο, να πραγματοποιούν αλλαγές στον ρυθμό της κίνησής τους, να επινοούν τρόπους και να ανταποκρίνονται κινητικά σε ακουστικά ερεθίσματα, να εκφράζουν στοιχεία του ρυθμού μέσω της κίνησης, να συγχρονίζουν τις κινήσεις τους με ηχητικά ερεθίσματα, να εκφράζονται με το σώμα τους

Μαθησιακές περιοχές: Προσωπική και Κοινωνική Ανάπτυξη, Γλώσσα, Πολιτισμός-Τέχνες, Φυσική Αγωγή

Χρόνος: 40΄

Υλικά: αντικείμενα του περιβάλλοντος όπως χαρτί, ρολόι, πόρτα, κ.α.

Περιεχόμενο: πειραματιζόμαστε στην παραγωγή διαφορετικών ήχων από ένα αντικείμενο και στο να μπορούμε να ξεχωρίσουμε τους κοφτούς από τους συνεχόμενους ήχους. Προσπαθούμε να ανακαλύψουμε με πόσους διαφορετικούς τρόπους προκαλούμε ήχο από ένα αντικείμενο. Για παράδειγμα:

-με το χαρτί: όταν το τσαλακώνουμε, όταν το σχίζουμε, το χαϊδεύουμε,

-με το νερό: όταν η βρύση στάζει, όταν τρέχει κανονικά, όταν παρεμβάλλεται στη ροή της κάποιο αντικείμενο.

Διακρίνουμε τους ήχους σε κοφτούς και συνεχόμενους. Για παράδειγμα, τι ήχους παράγει ένα μολύβι που το χτυπάμε στο τραπέζι ή το σύρουμε στο τραπέζι, πώς ακούγεται το χέρι μας όταν το χτυπάμε, το ξύνουμε ή το χαϊδεύουμε.

Τα παιδιά κρατώντας κορδέλες και ακούγοντας έναν συνεχόμενο ήχο κάνουν στροφές αναγκάζοντας την κορδέλα να κινείται συνέχεια, ενώ ακούγοντας έναν κοφτό ήχο μιμούνται τις κινήσεις των ρομπότ. Τα παιδιά προσπαθούν να δημιουργήσουν κοφτούς και συνεχόμενους ήχους. Πειραματίζονται με τη φωνή, το σώμα τους και τα αντικείμενα του περιβάλλοντος (Ματθαίου, 1996:108-109).

Αξιολόγηση: τα παιδιά ανταποκρίθηκαν ικανοποιητικά στη συγκεκριμένη δραστηριότητα. Η ικανότητά τους να διακρίνουν τους ήχους σε κοφτούς και συνεχόμενους ήταν ικανοποιητική και πειραματιστήκαμε με διάφορα αντικείμενα που προτάθηκαν και από τα ίδια τα παιδιά. Στο παιχνίδι που ακολούθησε, ο συνδυασμός της κίνησης με τους ήχους δεν τα δυσκόλεψε ιδιαίτερα.

Παιδαγωγική διαδρομή: «Μέρα ή νύχτα;»

Σκοπός: να κατανοήσουν τη χρονική σειρά (ρυθμός)

Στόχοι: να αποκτήσουν θετική αυτοεκτίμηση, να παράγουν αφηγηματικά κείμενα, να κατανοούν απλές χρονικές σχέσεις, να παρατηρούν και να προσπαθούν να ερμηνεύσουν το περιβάλλον με πολλούς τρόπους και χρησιμοποιώντας ποικίλα υλικά, να γνωρίζουν έργα μεγάλων ζωγράφων

Μαθησιακές περιοχές: Προσωπική και Κοινωνική Ανάπτυξη, Γλώσσα, Μαθηματικά, Πολιτισμός-Τέχνες

Χρόνος: 40΄

Υλικά: οι πίνακες ζωγραφικής, χαρτιά A4, εργαλεία ζωγραφικής

Περιεχόμενο: χρησιμοποιούμε τους εξής πίνακες: 1) «Olive trees with yellow sky and sun», Van Gogh, 2) «Impression, Sunrise», Claude Monet και 3) «Starry night», Van Gogh. Βάζουμε τους πίνακες στη σειρά, έτσι ώστε να δείχνουν τη χρονική ακολουθία, αφηγούμενοι μία ιστορία και στη συνέχεια αποτυπώνουμε την ακολουθία αυτή στο χαρτί.

Αξιολόγηση: η αντιπροσωπευτικότητα των πινάκων ζωγραφικής βοήθησε να γίνει αντιληπτή η χρονική ακολουθία και η πλειοψηφία των παιδιών κατάφερε να τη μεταφέρει και στο χαρτί.

Παιδαγωγική διαδρομή: «Ήχος και χρώμα»

Σκοπός: να κατανοούν τη διάρκεια και την εναλλαγή (ρυθμός)

Στόχοι: να αναπτύξουν το αίσθημα του «ανήκειν», να οριοθετούν τη συμπεριφορά τους, να ακολουθούν κανόνες και οδηγίες, να συνεργάζονται σε ομαδικές

δραστηριότητες, να γνωρίζουν έργα μεγάλων ζωγράφων, να αναγνωρίζουν τα χρώματα στα έργα τέχνης, να ανταποκρίνονται σε εκτελεστικές οδηγίες, να χρησιμοποιούν τη φωνή τους με διάφορους τρόπους

Μαθησιακές περιοχές: Προσωπική και Κοινωνική Ανάπτυξη, Πολιτισμός-Τέχνες
Χρόνος: 30΄

Υλικά: πίνακας ζωγραφικής

Περιεχόμενο: παρουσιάζουμε στα παιδιά τον πίνακα «Broadway Boogie Woogie» του Piet Mondrian. Δίνουμε ήχους στα χρώματα του πίνακα (κίτρινο: *μπίιπ*, κόκκινο: *γκρρρ*, μπλε: *ίιου*) και χωρίζουμε τα παιδιά σε τρεις ομάδες, με την κάθε ομάδα να αναλαμβάνει ένα χρώμα. Ανάλογα με το χρώμα που δείχνουμε η κάθε ομάδα εκφέρει τον αντίστοιχο ήχο. Επιλέγουμε ένα τμήμα του έργου και τα παιδιά εκφέρουν τους ήχους που αντιστοιχούν ανάλογα με το χρώμα και το χώρο που καταλαμβάνει το χρώμα πάνω στη γραμμή (πχ. αν το κίτρινο καταλαμβάνει περίπου δύο τετράγωνα θα πρέπει να επαναλάβουν δύο φορές *μπίιπ*, *μπίιπ* κλπ.) (Μοσχοβάκη & Καραγγελίδου, 2014:10).

Αξιολόγηση: η νηπιαγωγός κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας έδειχνε στα παιδιά τη γραμμή του πίνακα και εκείνα, ανάλογα με το χρώμα, εκφέρανε και τον αντίστοιχο ήχο. Σε μία πρώτη προσέγγιση, υπήρξαν δυσκολίες σχετικά με τον συνδυασμό των ήχων και των χρωμάτων. Κατά την εξέλιξη της δραστηριότητας, όμως, τα παιδιά μπόρεσαν να ανταποκριθούν ικανοποιητικά. Είναι αξιοσημείωτο πως σε περίπτωση που ένα χρώμα καταλάμβανε δύο τετράγωνα τα παιδιά αυτοσχεδίασαν και αντικατέστησαν τον ήχο, π.χ. *μπίιπ*, *μπίιπ*, με τον ήχο *μπίιιιπ* για να δείξουν τη διάρκεια.

Παιδαγωγική διαδρομή: «Το εκλεκτό αυτί»

Σκοπός: να κατανοούν τη διαδοχή και την εναλλαγή (ρυθμός)

Στόχοι: να αποκτήσουν θετική αυτοεκτίμηση, να αναπτύξουν ικανότητες επικοινωνίας, να συνεργάζονται σε ομαδικές δραστηριότητες, να κατανοούν και να εκτελούν οδηγίες, να αναγνωρίζουν ότι ο γραπτός λόγος είναι φορέας μηνυμάτων που πραγματώνονται με τη μορφή κειμένου, να γνωρίζουν και να χρησιμοποιούν τα μουσικά όργανα της τάξης, να συσχετίζουν τους ήχους με το σωστό σύμβολο, να εκτελούν με επιτυχία δραστηριότητες που απαιτούν οπτικο-κινητικό συντονισμό

Μαθησιακές περιοχές: Προσωπική και Κοινωνική Ανάπτυξη, Γλώσσα, Πολιτισμός-Τέχνες, Φυσική Αγωγή

Χρόνος: 40΄

Υλικά: μουσικά όργανα (κουδουνάκι, μαράκες, ξύστρα), χαρτί, εργαλείο γραφής

Περιεχόμενο: προκαλούμε διάφορους ήχους με μουσικά όργανα και σχεδιάζουμε ένα σύμβολο για κάθε ήχο (O= κουδουνάκι, T= μαράκες, I= ξύστρα). Αρχικά τα παιδιά σημειώνουν με τη σειρά τους ήχους που εκπέμπει η νηπιαγωγός. Στη συνέχεια κάνουν την αντίστροφη κίνηση: αναπαράγουν τους ήχους από τα σύμβολα που είναι σημειωμένα (Faure & Lascar, 1990:49).

Αξιολόγηση: τα παιδιά ξεκίνησαν με μία απλή εναλλαγή ήχων, του τύπου *O _ T _ I*. Όσο όμως εξοικειώνονταν με τη διαδικασία, η σειρά των ήχων που προκαλούνταν άλλαζε και υπήρχαν και επαναλήψεις, για παράδειγμα *O _ O _ T _ I _ I _ T*, κλπ. Ήταν μία δραστηριότητα ευχάριστη που δεν παρουσίασε δυσκολίες κατά την εφαρμογή της.

Παιδαγωγική διαδρομή: «Πριν-τώρα-μετά»

Σκοπός: να κατανοήσουν τη χρονική σειρά και διαδοχή (ρυθμός)

Στόχοι: να αποκτήσουν θετική αυτοεκτίμηση, να παράγουν αφηγηματικά κείμενα, να αντιλαμβάνονται τη σημασία των συνδετικών εκφράσεων για τη συνοχή του λόγου, να παραγάγουν προφορικά κείμενα με στοιχεία επιχειρηματολογίας, να αποκτούν ικανότητες που υποστηρίζουν τη ζωγραφική και να μαθαίνουν την ορθή στάση του σώματος, να «πειραματίζονται» με διάφορα υλικά και χρώματα, να γνωρίζουν έργα μεγάλων ζωγράφων

Μαθησιακές περιοχές: Προσωπική και Κοινωνική Ανάπτυξη, Γλώσσα, Πολιτισμός-Τέχνες

Χρόνος: 40΄

Υλικά: πίνακας ζωγραφικής, χαρτιά A4, εργαλεία ζωγραφικής

Περιεχόμενο: αφού παρατηρήσουμε τον πίνακα του Van Gogh «Winter landscape» καλούμε τα παιδιά να φανταστούν τι μπορεί να έγινε πριν και τι μετά και το αποτυπώνουμε στο χαρτί.

Αξιολόγηση: τα παιδιά μπόρεσαν να εκφραστούν λεκτικά και να αποτυπώσουν την ιστορία τους στο χαρτί. Τα στοιχεία στα οποία έδωσαν έμφαση είναι η εναλλαγή των καιρικών φαινομένων και ο κεντρικός χαρακτήρας του πίνακα.

Παιδαγωγική διαδρομή: «Ο σαμουράι»

Σκοπός: να κατανοήσουν τη διαδοχή και την εναλλαγή (ρυθμός)

Στόχοι: να αναπτύξουν το αίσθημα του «ανήκειν», να αποκτήσουν θετική αυτοεκτίμηση, να κατανοήσουν οδηγίες, να οριοθετούν τη συμπεριφορά τους, να συνεργάζονται σε ομαδικές δραστηριότητες, να εντάσσονται στην ομάδα, να αφήνουν χώρο για τους άλλους και ταυτόχρονα να διεκδικούν τη θέση τους μέσα σε αυτήν, να διερευνούν τις εκφραστικές δυνατότητες του σώματος σε σχέση με τον χώρο και τους άλλους, να ανακαλύψουν τις δυνατότητες παραγωγής ήχου με το σώμα τους, να κατανοήσουν την διαδοχή και τη σωστή σειρά χρήσης των (προφορικών) συλλαβών/ήχων που χρησιμοποιούνται

Μαθησιακές περιοχές: Προσωπική και Κοινωνική Ανάπτυξη, Πολιτισμός-Τέχνες,

Χρόνος: 30΄

Υλικά: -

Περιεχόμενο: όλη η ομάδα σχηματίζει έναν κύκλο χωρίς να ακουμπάει ο ένας τον άλλον και παίρνουν τον ρόλο των σαμουράι. Όλοι «πιάνουν» με τα χέρια τους το μεγάλο, φανταστικό σπαθί τους που φτάνει μέχρι τα πόδια τους. Όταν ο σαμουράι θέλει να επιτεθεί, πιάνει το σπαθί και λέει δυνατά: «Ιι!». Την ώρα που επιτίθεται όμως, αφήνει την κοιλιά του εκτεθειμένη και έτσι, οι δύο διπλανοί του τον «κόβουν» με το δικό τους σπαθί, λέγοντας: «Σααα». Ο σαμουράι πέφτοντας κάτω, υποδεικνύει με το σπαθί του τον επόμενο που θα επιτεθεί, λέγοντας: «Χα». Τότε, εκείνος ξεκινάει τη δική του επίθεση, λέγοντας «Ιι!», οι διπλανοί του τον «κόβουν», λέγοντας «Σαα» και αυτός «πέφτοντας κάτω» υποδεικνύει τον επόμενο, λέγοντας «Χα» κ.ο.κ. Το τελικό αποτέλεσμα της όλης διαδικασίας εξαρτάται από τον ρυθμό. Αυτό που θα ακούγεται είναι ένα συνεχές: «Ι-σα-χα, Ι-σα-χα,...». Παραλλαγή: στο παιχνίδι μπορεί να βγαίνει όποιος δεν κρατάει ρυθμό ή αργεί να αντιδράσει (Αγγελόπουλος, 2016:19-21).

Αξιολόγηση: η νηπιαγωγός συμμετείχε στη δραστηριότητα και πήρε πρώτη τον ρόλο του σαμουράι. Κάποια παιδιά γνώριζαν τι είναι ο σαμουράι και έδωσαν τις απαραίτητες πληροφορίες και στους συμμαθητές τους. Οι κινήσεις που έπρεπε να κάνουν τα παιδιά έγιναν γρήγορα αντιληπτές, οι ήχοι όμως δυσκόλεψαν κάποια από αυτά που τους παραποιούσαν κατά την εκφορά τους. Ο ρόλος των σαμουράι καθώς και η όλη διαδικασία ενθουσίασε τα παιδιά που κατέβαλλαν τη μέγιστη προσπάθεια για την ολοκλήρωση της δραστηριότητας.

6.2.5 Παιδαγωγικές διαδρομές ενίσχυσης του οπτικο-κινητικού συντονισμού

Παιδαγωγική διαδρομή: «Με το μπαλάκι χτυπώ παλαμάκια κ εγώ»

Σκοπός: να εκτελούν με επιτυχία δραστηριότητες που απαιτούν οπτικο-κινητικό συντονισμό

Στόχοι: να ακολουθούν κανόνες, να ανακαλύψουν τις δυνατότητες παραγωγής ήχου με το σώμα τους, να ανταποκρίνονται σε εκτελεστικές οδηγίες, να κινούνται ακολουθώντας απλά ρυθμικά σχήματα, να υπακούουν στον ρυθμό, να εκτελούν γρήγορες εναλλαγές αντίστοιχα με ένα ηχητικό και οπτικό ερεθίσμα, να εκφράζουν στοιχεία του ρυθμού μέσω της κίνησης, να συγχρονίζουν τις κινήσεις τους με ηχητικά ερεθίσματα

Μαθησιακές περιοχές: Προσωπική και Κοινωνική Ανάπτυξη, Πολιτισμός-Τέχνες, Φυσική Αγωγή

Χρόνος: 20΄

Υλικά: μπαλάκι κατάλληλο για αναπήδηση

Περιεχόμενο: πετάμε ένα μπαλάκι, κατάλληλο για αναπήδηση, από ένα ύψος. Το αφήνουμε, σε πρώτο στάδιο, να αναπηδήσει μόνο δύο φορές λέγοντας στα παιδιά να χτυπήσουν παλαμάκια ταυτόχρονα με τα χτυπήματά του στο έδαφος. Στη συνέχεια το αφήνουμε να αναπηδήσει περισσότερες φορές και τα παλαμάκια των παιδιών επιταχύνονται (Ράπτης, 2015:133).

Αξιολόγηση: η νηπιαγωγός, προκειμένου να γίνει αντιληπτή η δραστηριότητα, συμμετείχε χτυπώντας και αυτή παλαμάκια στις αναπηδήσεις. Ο συντονισμός του ήχου από το μπαλάκι και από τα παλαμάκια των παιδιών δεν ήταν πάντα επιτυχής. Προτάθηκε από τα παιδιά να χρησιμοποιήσουμε μία μπάλα μπάσκετ και μία βόλεϊ και να κάνουμε την ίδια διαδικασία. Οι μεγάλες μπάλες τα διευκόλυναν περισσότερο γιατί οι αναπηδήσεις τους είναι πιο αργές.

Παιδαγωγική διαδρομή: «Σε κοιτώ και εκτελώ!»

Σκοπός: να εκτελούν με επιτυχία δραστηριότητες που απαιτούν οπτικο-κινητικό συντονισμό

Στόχοι: να ακολουθούν κανόνες, να οριοθετούν τη συμπεριφορά τους, να ανταποκρίνονται σε εκτελεστικές οδηγίες, να κινούν χωριστά διάφορα μέλη του σώματος, να συγχρονίζουν τις κινήσεις τους με ηχητικά ερεθίσματα

Μαθησιακές περιοχές: Προσωπική και Κοινωνική Ανάπτυξη, Πολιτισμός-Τέχνες, Φυσική Αγωγή

Χρόνος: 20΄

Υλικά: μπαλόνι, τρίγωνο (μουσικό όργανο)

Περιεχόμενο: η νηπιαγωγός πετάει στον αέρα ένα μπαλόνι και τα παιδιά τρέχουν ελεύθερα και φωνάζουν κάτι. Μόλις το μπαλόνι ακουμπήσει στο έδαφος τα παιδιά πρέπει να σταματήσουν και να μείνουν ακίνητα. Έπειτα, χτυπάει ένα τρίγωνο και τα παιδιά που έχουν σταθεί σε κάποιο σημείο στον χώρο, κουνούν αθόρυβα το ένα τους χέρι μέχρι να σταματήσει να ακούγεται ο ήχος (Ράπτης, 2015:133).

Αξιολόγηση: τα παιδιά αποφάσισαν να τραγουδάνε ένα τραγούδι ενώ έτρεχαν και συγκεκριμένα το τραγούδι «Ο κόκορας ξυπνάει». Το πρώτο μέρος της δραστηριότητας δεν παρουσίασε κάποια δυσκολία στην εκτέλεση. Στο δεύτερο μέρος τα παιδιά προσπαθούσαν να κουνάνε το χέρι ακολουθώντας τον ρυθμό που έδινε η νηπιαγωγός με το τρίγωνο, κάτι που αποδείχτηκε κουραστικό. Γενικά, ο συντονισμός της κίνησης με το οπτικό και ηχητικό ερέθισμα χαρακτηρίζεται ικανοποιητικός.

Παιδαγωγική διαδρομή: «Το τρένο»

Σκοπός: να εκτελούν με επιτυχία δραστηριότητες που απαιτούν οπτικο-κινητικό συντονισμό

Στόχοι: να αναπτύξουν το αίσθημα του «ανήκειν», να αποκτήσουν θετική αυτοεκτίμηση, να οριοθετούν τη συμπεριφορά τους, να ακολουθούν κανόνες και οδηγίες, να συμμετέχουν σε ομαδικές δραστηριότητες, να εντάσσονται στην ομάδα, να αφήνουν χώρο για τους άλλους και ταυτόχρονα να διεκδικούν τη θέση τους σε αυτήν, να διερευνούν τις εκφραστικές δυνατότητες του σώματος σε σχέση με τον χώρο και τους άλλους, να κινούνται και να αλλάζουν το σχήμα του σώματός τους στον χώρο, να συνειδητοποιούν το σώμα τους στον χώρο σε θέση-μετακίνηση, να χρησιμοποιούν και τις δύο πλευρές του σώματος, να διατηρείται η αλληλουχία μετά την εναλλαγή των παιδιών.

Μαθησιακές περιοχές: Προσωπική και Κοινωνική Ανάπτυξη, Πολιτισμός-Τέχνες, Φυσική Αγωγή

Χρόνος: 30΄

Υλικά: -

Περιεχόμενο: τα παιδιά σχηματίζουν ένα τρένο, μπαίνοντας σε μία σειρά, ο ένας πίσω από τον άλλον. Ο πρώτος παίκτης, ως οδηγός, επιλέγει και προχωράει με έναν

συγκεκριμένο τρόπο (αργά, γρήγορα, πηδηχτά, με κουτσό το ένα πόδι, με κοφτές και σπαστές κινήσεις κ.λπ.) και, ταυτόχρονα, με έναν συνδυασμό από παντομιμικές κινήσεις και εκφράσεις του προσώπου αναπαριστά πως κάτι κάνει (τινάζει τα χέρια προς τα πάνω και χαμογελά, δείχνει κατσούφης κουνώντας το κεφάλι δύο φορές δεξιά και δύο αριστερά κ.λπ.). Ό,τι κάνει ο πρώτος το κάνουν όλοι. Μετά από μισό ως ένα λεπτό δίνει τη θέση του στον επόμενο, ενώ ο ίδιος μπαίνει στο τέλος του τρένου (Παπαδόπουλος, 2010:383-384).

Αξιολόγηση: η νηπιαγωγός πήρε πρώτη τον ρόλο της οδηγού του τρένου προκειμένου να γίνει αντιληπτή η διαδικασία, αλλά και σε όλη τη διάρκεια της δραστηριότητας συμμετείχε ενεργά ως βαγόνι. Δυσκολίες παρουσιάστηκαν στον πλήρη συντονισμό της ομάδας.

Παιδαγωγική διαδρομή: «Μαγνητο-ζωγραφίζω»

Σκοπός: να εκτελούν με επιτυχία δραστηριότητες που απαιτούν οπτικο-κινητικό συντονισμό

Στόχοι: να αποκτήσουν θετική αυτοεκτίμηση, να αναπτύξουν ικανότητες επικοινωνίας, να συνεργάζονται σε ομαδικές δραστηριότητες για την επίτευξη ενός κοινού αποτελέσματος, να συμμετέχουν σε συζητήσεις και να αναπτύσσουν στοιχειώδη επιχειρηματολογία, να χρησιμοποιούν με φαντασία διαφορετικά υλικά για να δημιουργούν, να εκφράζουν τις ιδέες τους για απλά φυσικά φαινόμενα και να τις διαπραγματεύονται με τους άλλους, να αντιληφθούν ορισμένες χαρακτηριστικές ιδιότητες των μαγνητών

Μαθησιακές περιοχές: Προσωπική και Κοινωνική Ανάπτυξη, Γλώσσα, Φυσική Αγωγή, Φυσικές Επιστήμες

Χρόνος: 45΄

Υλικά: μαγνήτες, καρφί, χαρτί, τέμπερες

Περιεχόμενο: σε ένα χαρτί ρίχνουμε τέμπερες διαφόρων χρωμάτων και τοποθετούμε έναν μαγνήτη. Κάτω από το χαρτί κρατάμε ένα καρφί το οποίο και μετακινούμε, μετακινώντας κατ' αυτόν τον τρόπο τον μαγνήτη με αποτέλεσμα να απλώνεται η τέμπερα και να δημιουργούνται αφηρημένα έργα τέχνης.

Αξιολόγηση: το αισθητικό αποτέλεσμα χαροποίησε τα παιδιά τα οποία καθ' όλη τη διάρκεια της δραστηριότητας συμμετείχαν ενεργά, συνεργάζονταν μεταξύ τους και προσπαθούσαν με τις κινήσεις τους να μετακινήσουν τα χρώματα προς την κατεύθυνση που επιθυμούσαν. Οι μαγνήτες κέντρισαν το ενδιαφέρον των παιδιών,

αφού μετά το πέρας της διαδικασίας προσπαθούσαν να βρουν και άλλα αντικείμενα που μαγνητίζονται.

Παιδαγωγική διαδρομή: «Με το χαρτί μου κάνω ό, τι θέλω εγώ», καθοδηγούμενος αυτοσχεδιασμός

Σκοπός: να εκτελούν με επιτυχία δραστηριότητες που απαιτούν οπτικο-κινητικό συντονισμό

Στόχοι: να αποκτήσουν θετική αυτοεκτίμηση, να οριοθετούν τη συμπεριφορά τους, να εντάσσονται στην ομάδα, να αφήνουν χώρο για τους άλλους και να διεκδικούν τη θέση τους σε αυτήν, να διερευνούν τις εκφραστικές δυνατότητες του σώματος σε σχέση με τον χώρο και τους άλλους, να αναγνωρίζουν τις εκφραστικές δυνατότητες των μελών του σώματος, να επινοούν τρόπους για να ανταποκρίνονται κινητικά σε ακουστικά ερεθίσματα, να εκφράζονται με τον αυτοσχεδιασμό, να τροποποιούν μία κίνηση ανάλογα με τη συνθήκη εκτέλεσης, να χρησιμοποιούν τα μέρη του σώματος και διάφορα αντικείμενα με πολλούς τρόπους

Μαθησιακές περιοχές: Προσωπική και Κοινωνική Ανάπτυξη, Πολιτισμός-Τέχνες, Φυσική Αγωγή

Χρόνος: 30΄

Υλικά: γκοφρέ χαρτιά διαστάσεων 80 εκ. στα χρώματα του ουράνιου τόξου

Περιεχόμενο: η νηπιαγωγός αφηγείται μια αυτοσχέδια ιστορία. *«Ο ουρανός έχει πολλά σύννεφα, εμείς όμως θέλουμε να βγούμε έξω για να παίζουμε. Βγαίνουμε έξω και εκεί που παίζουμε αρχίζει να βρέχει δυνατά και εμείς τρέχουμε να κρυφτούμε»*. Τα παιδιά μετακινούνται στον χώρο με διάφορους τρόπους πχ. με τα χέρια στην έκταση στο ρυθμό της μουσικής χωρίς να ακουμπά ο ένας τον άλλο, με ανοιχτά τα πόδια, να τρέξουν σαν τα άλογα κλπ.. Σε κάθε παύση τρέχουν κοντά στη νηπιαγωγό, κάτω από τη μεγάλη φανταστική ομπρέλα που κρατάει (η νηπιαγωγός αλλάζει κάθε φορά τη θέση που στέκεται). Στο τέλος, τα παιδιά κάθονται κάτω για να ακούσουν μια ιστορία έως ότου σταματήσει η βροχή.

Η νηπιαγωγός αφηγείται: *«Χθες το βράδυ έβρεξε πολύ, πάρα πολύ. Το ξημέρωμα τα σύννεφα έφυγαν και μαζί με τον ήλιο ξεπρόβαλε ένα όμορφο ουράνιο τόξο. Άνοιξα το παράθυρο του δωματίου μου και θαύμασα τα χρώματα του. Το παρακάλεσα να έρθει σήμερα για λίγο στο νηπιαγωγείο και να στολίσει την τάξη μας. Ανάμει πολύ μου είπε δεν μπορώ να έρθω μαζί σου. Μπορώ όμως να σου δώσω λίγο από όλα τα χρώματα που έχω. Τότε το δωμάτιό μου γέμισε πολύχρωμα χαρτιά με όλα τα χρώματα του*

ουράνιου τόξου. Και εγώ τα μάζεψα όλα και τα έφερα στο σχολείο για να παίζουμε». Τα παιδιά επιλέγουν όποιο χρώμα χαρτιού επιθυμούν και κινούνται στον ρυθμό μιας χαρούμενης ρυθμικής μουσικής κρατώντας το χαρτί τους με διάφορους τρόπους πχ. μπροστά τους από τις δύο γωνίες, πίσω τους να ανεμίζει, κατά πλάτος σαν φτερά πουλιού κλπ. Σε κάθε παύση της μουσικής εκτελούν διάφορες δραστηριότητες με τα χέρια και το χαρτί τους:

- Απλώνουν το χαρτί τους κάτω, κάθονται πάνω με μαζεμένα τα πόδια, μαζεύουν κοντά τους όσο χαρτί περισσεύει από τις άκρες.
- Σηκώνονται και το ισιώνουν
- Το τυλίζουν ρολό κατά μήκος να γίνει σαν ένα ραβδί
- Το τινάζουν όπως ένα χαλί πιάνοντας το από τις δύο άκρες
- Το σουρώνουν κατά μήκος και το παίρνουν στην αγκαλιά τους και βρίσκουν έναν φίλο
- Ισιώνουν μαζί και τα δύο χαρτιά. Κάθονται πάνω στο ένα και το άλλο το κρατάνε ψηλά με τα δυο τους χέρια από τις γωνίες σαν ομπρέλα
- Κρατάνε το χαρτί τους τεντωμένο, ο ένας από τη μία μεριά και ο άλλος από την άλλη και το στρίβουν όσο περισσότερο μπορούν. Κάνουν το ίδιο και με το άλλο χαρτί
- Σχηματίζει ο καθένας έναν σαλίγκαρο στο πάτωμα με το στριμμένο χαρτί του και περπατάνε τον σαλίγκαρο που έφτιαξαν με τα δύο δάχτυλά τους (δείκτης και μεσαίος)
- Σχηματίζουν έναν κύκλο ενώνοντας και στρίβοντας τις δύο άκρες του στριμμένου χαρτιού και περπατάνε τον κύκλο τους με τα δάχτυλά τους (Καρακασνάκη & Αναγνωστοπούλου, 2008:84-85).

Αξιολόγηση: τα παιδιά συμμετείχαν ευχάριστα και πρόσθεσαν κάποιες δικές τους κινήσεις στην ιστορία, όπως στους τρόπους μετακίνησης στον χώρο με κουτσό, με ανάποδο περπάτημα, κ.α., έπεσαν από τον ουρανό και κράτησαν το χαρτί ανοιχτό σαν ένα αλεξίπτωτο, όταν έκαναν το χαρτί ένα μαγικό ραβδί ανέφεραν τι μαγικό θα ήθελαν να κάνουν, κ.λπ.

Παιδαγωγική διαδρομή: «Ακολουθώντας τη φωτεινή πηγή»

Σκοπός: να εκτελούν με επιτυχία δραστηριότητες που απαιτούν οπτικο-κινητικό συντονισμό,

Στόχοι: να αποκτήσουν θετική αυτοεκτίμηση, να συνεργάζονται σε ομαδικές δραστηριότητες, να σχεδιάζουν διάφορα είδη γραμμών, να τροποποιούν μία κίνηση ανάλογα με τη συνθήκη εκτέλεσης, να αναγνωρίζουν ορισμένες πηγές ενέργειας

Μαθησιακές περιοχές: Προσωπική και Κοινωνική Ανάπτυξη, Πολιτισμός-Τέχνες, Φυσική Αγωγή, Φυσικές Επιστήμες

Χρόνος: 40΄

Υλικά: χαρτόνι κανσόν, πινέλα, τέμπερες, φωτεινή πηγή

Περιεχόμενο: η νηπιαγωγός, χρησιμοποιώντας έναν φακό με λεπτή δέσμη φωτός αφήνει το ίχνος του πάνω στο χαρτόνι. Τα παιδιά με τα πινέλα προσπαθούν να ακολουθήσουν την γραμμή που αφήνει ο φακός και να αποτυπώσουν την πορεία της, δημιουργώντας έργα τέχνης.

Αξιολόγηση: η νηπιαγωγός «σχεδίασε» με τον φακό πληθώρα γραμμών, όπως ευθείες, ζιγκ-ζαγκ, καμπύλες, κ.α. Τα παιδιά, αφού επέλεξαν το χρώμα που επιθυμούσαν, ακολουθούσαν με το πινέλο τη δέσμη φωτός αποτυπώνοντας στο χαρτί ένα αισθητικό αποτέλεσμα με τον συνδυασμό γραμμών. Κάποια από τα παιδιά δυσκολεύτηκαν να ακολουθήσουν τη δέσμη στις πιο περίπλοκες γραμμές. Γενικότερα, η όλη διαδικασία αποδείχτηκε ενδιαφέρουσα.

Παιδαγωγική διαδρομή: «Ένα-δύο-τρία, κίνηση»

Σκοπός: να εκτελούν με επιτυχία δραστηριότητες που απαιτούν οπτικο-κινητικό συντονισμό (να ανταποκρίνονται σωστά στο συνδυασμό της κίνησης με τον αριθμό)

Στόχοι: να αναπτύσσουν το αίσθημα του «ανήκειν», να αποκτήσουν θετική αυτοεκτίμηση, να ακολουθούν κανόνες και οδηγίες, να διαβάζουν αριθμούς, να κινούνται και να αλλάζουν το σχήμα του σώματός τους στον χώρο με ευκολία και ακρίβεια, να αντιλαμβάνονται τη δυνατότητα του σώματος να κινούνται σε διάφορα επίπεδα, να επιλέγουν να συμμετέχουν σε κινητικές δραστηριότητες

Μαθησιακές περιοχές: Προσωπική και Κοινωνική Ανάπτυξη, Μαθηματικά, Πολιτισμός-Τέχνες, Φυσική Αγωγή

Χρόνος: 30΄

Υλικά: καρτέλες με αριθμούς

Περιεχόμενο: η νηπιαγωγός αντιστοιχεί σε κάθε καρτέλα με αριθμούς μια κίνηση. Στην καρτέλα με τον αριθμό 1 όλοι πρέπει να περδούν ψηλά. Στην καρτέλα με τον αριθμό 2 όλοι κάθονται στα γόνατα. Στην καρτέλα με το 3 όλοι βάζουν το χέρι στο κεφάλι. Στην καρτέλα με το 4 όλοι χτυπούν παλαμάκια και στην καρτέλα με το 5 όλοι κάνουν μια στροφή γύρω από τον εαυτό τους. Αφού γίνεται μια επανάληψη με τα νούμερα στη σωστή σειρά, μία ανάποδη επανάληψη και μία μπερδεμένη, το παιχνίδι ξεκινάει. Η νηπιαγωγός δείχνει τους αριθμούς, αλλάζοντας ρυθμό, ανακατεύοντάς τους, βρίσκει τρόπους να μπερδευτούν οι συμμετέχοντες, οι οποίοι πρέπει να εκτελούν σωστά τις εκάστοτε κινήσεις ανάλογα με τον αριθμό. Το παιδί που θα μείνει τελευταίο παίρνει τη θέση της νηπιαγωγού και έτσι το παιχνίδι θα ξεκινήσει από την αρχή (Αγγελόπουλος, 2016:23-24).

Αξιολόγηση: στην πορεία του παιχνιδιού η ανταπόκριση των παιδιών με τις σωστές κινήσεις παρουσίαζε βελτίωση. Οι αρχικές δυσκολίες εντοπίστηκαν τόσο στην ταχύτητα απόκρισης όσο και στον σωστό συνδυασμό της κίνησης με τον αριθμό. Όσοι πήραν τον ρόλο της νηπιαγωγού επινοούσαν τρόπους προκειμένου να μπερδεύουν την ομάδα. Για παράδειγμα, επαναλάμβαναν τον ίδιο αριθμό ή άλλον αριθμό έδειχναν και άλλον κατονόμαζαν. Τα παιδιά, κατά τη διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων επέλεξαν αρκετά συχνά να παίζουν το συγκεκριμένο παιχνίδι.

Παιδαγωγική διαδρομή: «Βλέπω και συνθέτω»

Σκοπός: να εκτελούν με επιτυχία δραστηριότητες που απαιτούν οπτικο-κινητικό συντονισμό

Στόχοι: να αποκτήσουν θετική αυτοεκτίμηση, να αποκτήσουν ικανότητες επικοινωνίας, να ακολουθούν κανόνες, να συνεργάζονται σε ομαδικές δραστηριότητες, να αναπτύξουν στρατηγικές προκειμένου να δηλώσουν τη συμφωνία ή τη διαφωνία τους με τον συνομιλητή τους, να παράγουν προφορικά κείμενα που δίνουν οδηγίες, να αναγνωρίζουν τα βασικά επίπεδα και στερεά σχήματα με βάση γενικά χαρακτηριστικά και σε ποικιλία θέσεων, μεγεθών και προσανατολισμών, να πραγματοποιούν κατασκευές απλών τρισδιάστατων συνθέσεων, να γνωρίζουν έργα μεγάλων ζωγράφων, να γνωρίζουν ορισμένα είδη έργων, να αναγνωρίζουν και να συνθέτουν διάφορες μορφές και σχήματα

Μαθησιακές περιοχές: Προσωπική και Κοινωνική Ανάπτυξη, Γλώσσα, Μαθηματικά

Χρόνος: 40΄

Υλικά: πίνακες ζωγραφικής, τα γεωμετρικά σχήματα του οικοδομικού υλικού, σχήματα σε έντυπη μορφή

Περιεχόμενο: παρουσιάζουμε στα παιδιά πίνακες ζωγραφικής με γεωμετρικά σχήματα. Χρησιμοποιήσαμε τους εξής πίνακες: «*Σημείο προόδου*» του Anton Stankowski, «*Suprematist με οκτώ κόκκινα ορθογώνια*» του Kazimir Malevich και «*Αφιέρωμα στην πλατεία: Λάμψη*» του Josef Albert. Παρατηρούμε τα σχήματα και τη θέση τους στον πίνακα, καθώς και τα χρώματα. Τα παιδιά χρησιμοποιώντας τα αντίστοιχα σχήματα προσπαθούν να συνθέσουν τους πίνακες που έχουν χάσει τα κομμάτια τους είτε στο χαρτί είτε με τρισδιάστατη κατασκευή σε ατομικό ή ομαδικό επίπεδο.

Αξιολόγηση: τα παιδιά ονόμασαν τα σχήματα και τα χρώματα καθώς επίσης τη διάταξή τους στο χαρτί. Όσο περισσότερα σχήματα είχε ένας πίνακας τόσο πιο δύσκολη ήταν η σύνθεσή του. Τα ίδια τα παιδιά ζήτησαν να χρησιμοποιούν τους πίνακες στη γωνιά του οικοδομικού υλικού και τις επόμενες ημέρες επιδόθηκαν στη δημιουργία έργων με γεωμετρικά σχήματα.

Παιδαγωγική διαδρομή: «Κινούμαι και χτυπάς το όργανο»

Σκοπός: να εκτελούν με επιτυχία δραστηριότητες που απαιτούν οπτικο-κινητικό συντονισμό

Στόχοι: να αποκτήσουν θετική αυτοεκτίμηση, να οριοθετούν τη συμπεριφορά τους, να γνωρίζουν και να χρησιμοποιούν τα μουσικά όργανα της τάξης, να ανταποκρίνονται σε εκτελεστικές οδηγίες, να γνωρίζουν τις κινητικές δυνατότητες των μελών και των αρθρώσεων του σώματος, να επιλέγουν να συμμετέχουν σε κινητικές δραστηριότητες

Μαθησιακές περιοχές: Προσωπική και Κοινωνική Ανάπτυξη, Πολιτισμός-Τέχνες, Φυσική Αγωγή

Χρόνος: 40΄

Υλικά: μουσικά όργανα

Περιεχόμενο: τα παιδιά στη συγκεκριμένη δραστηριότητα καλούνται να πραγματοποιήσουν διάφορες κινήσεις οι οποίες συνδυάζονται με τον χρήση ενός μουσικού οργάνου. Κάθε κίνηση αντιστοιχεί σε ένα μουσικό όργανο. Το κούνημα του κεφαλιού συνδέεται με τα κουδουνάκια, το σήκωμα των ώμων με τις μαράκες και το χοροπήδημα με το ταμπουρίνο. Ένα παιδί κινεί το ανάλογο μέρος του σώματος και το

παιδί που κάθετα απέναντί του χτυπάει το αντίστοιχο μουσικό όργανο. Στη συνέχεια, οι ρόλοι αλλάζουν (Bean & Oldfield, 2006:179-180).

Αξιολόγηση: τα παιδιά συμμετείχαν πρόθυμα, εκτελούσαν με ακρίβεια τις κινήσεις και προσπαθούσαν να μπερδέψουν τους συμμαθητές τους. Τα υπόλοιπα παιδιά αντιδρούσαν στις εκάστοτε σωματικές κινήσεις, χτυπώντας το ανάλογο μουσικό όργανο. Η όλη διαδικασία διασκέδασε τα παιδιά και όλη η ομάδα συμμετείχε πρόθυμα.

6.3 Χρονοδιάγραμμα υλοποίησης των καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων

1 ^{ος} μήνας	Εβδομάδα 1 ^η	Ημέρες	Τίτλος δραστηριότητας
		Δευτέρα	Σαν το ψάρι κολυμπώ
		Τρίτη	Εφημερίδες
		Τετάρτη	Φθινοπωρινό φύλλο
		Πέμπτη	Το δάσος
		Παρασκευή	Τα πουλιά
	Εβδομάδα 2 ^η	Δευτέρα	Με το μπαλάκι χτυπώ παλαμάκια κ εγώ
		Τρίτη	Οι αρκούδες
		Τετάρτη	Πρωινό ξύπνημα
		Πέμπτη	Σε κοιτώ και εκτελώ
		Παρασκευή	Το ύφασμα κουνώ ανάλογα με τον ρυθμό
	Εβδομάδα 3 ^η	Δευτέρα	Αράμ σαμ σαμ – Στα γόνατα
		Τρίτη	Οι ψαράδες
		Τετάρτη	Ο χορός του καπέλου
		Πέμπτη	Οι πειρατές
		Παρασκευή	Γίνομαι ζωγράφος και δημιουργώ
	Εβδομάδα 4 ^η	Δευτέρα	Ο καθρέφτης
		Τρίτη	Το τρένο;
		Τετάρτη	Ποιο χεράκι προτιμώ, το δεξί ή το αριστερό;»
		Πέμπτη	Μαγνητο-ζωγραφίζω
		Παρασκευή	Το καράβι

Πίνακας 2

2 ^{ος} μήνας	Εβδομάδα 1 ^η	Ημέρες	Τίτλος δραστηριότητας
		Δευτέρα	Ήχο ακούω και αντιδρώ
		Τρίτη	Η μούμια
		Τετάρτη	Ανθρωπάκια του Keith Haring
		Πέμπτη	Το σώμα μας με πλαστελίνη
		Παρασκευή	Με το χαρτί μου κάνω ό, τι θέλω εγώ
	Εβδομάδα 2 ^η	Δευτέρα	Ο κρυμμένος θησαυρός
		Τρίτη	Το σώμα μου γίνεται γραμμή
		Τετάρτη	Η μαριονέτα
		Πέμπτη	Ντιν ή νταν
		Παρασκευή	Δεξί-αριστερό
	Εβδομάδα 3 ^η	Δευτέρα	Το δωμάτιο στην Αρλ: Van Gogh
		Τρίτη	Ακολουθώντας τη φωτεινή πηγή
		Τετάρτη	Εικαστικά παζλ
		Πέμπτη	Μισό δεξί-μισό αριστερό
		Παρασκευή	Μέρα ή νύχτα;
	Εβδομάδα 4 ^η	Δευτέρα	Ήχος και χρώμα
		Τρίτη	Το εκλεκτό αυτί
		Τετάρτη	Ένα-δύο-τρία, κίνηση
		Πέμπτη	Πριν-τώρα-μετά
		Παρασκευή	Βλέπω και συνθέτω

Πίνακας 3

3^{ος} μήνας	Εβδομάδα 1^η	Ημέρες	Τίτλος δραστηριότητας
		Δευτέρα	Κινούμαι και χτυπάζ το όργανο
		Τρίτη	Ο σαμουράι
		Τετάρτη	Εσύ περιγράφεις, εγώ ζωγραφίζω
		Πέμπτη	Καθοδηγούμενοι από τα όργανα
		Παρασκευή	Οι μουσικές μαριονέτες
	Εβδομάδα 2^η	Δευτέρα	Το σώμα μας με πλαστελίνη
		Τρίτη	Ο καθρέφτης
		Τετάρτη	Αράμ σαμ σαμ – Στα γόνατα
		Πέμπτη	Ακολουθώντας τη φωτεινή πηγή
		Παρασκευή	Το σώμα μου γίνεται γραμμή
	Εβδομάδα 3^η	Δευτέρα	Γίνομαι ζωγράφος και δημιουργώ
		Τρίτη	Το καράβι
		Τετάρτη	Το τρένο
		Πέμπτη	Εσύ περιγράφεις, εγώ ζωγραφίζω
		Παρασκευή	Ο κρυμμένος θησαυρός
	Εβδομάδα 4^η	Δευτέρα	Ήχος και χρώμα
		Τρίτη	Το εκλεκτό αυτί
		Τετάρτη	Κινούμαι και χτυπάζ το όργανο
		Πέμπτη	Ο σαμουράι
		Παρασκευή	Οι μουσικές μαριονέτες

Πίνακας 4

Β΄ ΜΕΡΟΣ: Η ΕΡΕΥΝΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7

7.1 Το δείγμα της έρευνας

Το δείγμα της έρευνας αποτελούνταν από μαθητές, τυπικής ανάπτυξης, οι οποίοι φοιτούσαν σε δημόσια Νηπιαγωγεία του Νομού Ιωαννίνων. Ο συνολικός αριθμός των συμμετεχόντων ανήλθε στους είκοσι πέντε (18 κορίτσια και 7 αγόρια) και η ηλικία τους κυμαίνονταν από 49 έως 75 μηνών. Το αρχικό δείγμα αποτελούνταν από είκοσι έξι συμμετέχοντες, αλλά λόγω μίας μετεγγραφής που προέκυψε ο αριθμός του δείγματος μειώθηκε. Τα 12 παιδιά που φοιτούσαν στο ένα από τα Νηπιαγωγεία αποτέλεσαν την ομάδα ελέγχου και παρακολούθησαν το τυπικό πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου. Τα υπόλοιπα 13 παιδιά συμμετείχαν στο ειδικά σχεδιασμένο παρεμβατικό πρόγραμμα καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων εικαστικών, θεάτρου και μουσικής. Τα χαρακτηριστικά των παιδιών αυτών, ως προς το φύλο και την ηλικία, αποδίδονται στον πίνακα που ακολουθεί.

					N	
Ομάδα	Πειραματική	Φύλο	Κορίτσι	Ηλικία σε μήνες	49-60	6
					61-75	5
		Αγόρι	Ηλικία σε μήνες	49-60	0	
				61-75	2	
	Ελέγχου	Φύλο	Κορίτσι	Ηλικία σε μήνες	49-60	3
					61-75	4
		Αγόρι	Ηλικία σε μήνες	49-60	4	
				61-75	1	

Πίνακας 5

Από το σύνολο των παιδιών και με βάση τα στοιχεία που συμπληρώθηκαν στις δημογραφικές τους φόρμες προκύπτει ότι το 52% των μαθητών φοιτούσε σε σχολείο αγροτικής περιοχής και το 48% σε σχολείο ημιαστικής περιοχής. Η επιλογή των Νηπιαγωγείων προέκυψε ύστερα από τυχαία δειγματοληψία. Αξίζει να σημειωθεί πως κανένας από τους συμμετέχοντες στην έρευνα δεν ασχολείται με την τέχνη εκτός σχολείου και δε χρήζει κάποιου είδους ειδικής αγωγής, όπως εργοθεραπεία.

Όσον αφορά το επάγγελμα των γονέων, οι πατέρες σε ποσοστό 44% είναι ιδιωτικοί υπάλληλοι, ένα 4% είναι δημόσιοι-δημοτικοί υπάλληλοι, 40% είναι ελεύθεροι επαγγελματίες, 8% ένστολοι και 4% είναι άνεργοι. Οι μητέρες σε ποσοστό 36% είναι ιδιωτικοί υπάλληλοι, 12% είναι δημόσιοι-δημοτικοί υπάλληλοι, ένα 4% είναι ελεύθεροι επαγγελματίες ενώ σε ποσοστό 48% ασχολούνται με τα οικιακά – είναι άνεργες.

		Πλήθος	%
Ημιαστική-αγροτική	Ημιαστική	12	48,0%
	Αγροτική	13	52,0%
Ασχολείται με τέχνη εκτός σχολείου	Όχι	25	100,0%
	Ναι	0	0,0%
Λαμβάνει κάποιου είδους ειδική αγωγή	Όχι	25	100,0%
	Ναι	0	0,0%
Επάγγελμα πατέρα	Ιδιωτικός υπάλληλος	11	44,0%
	Δημόσιος υπάλληλος	1	4,0%
	Ελεύθερος επαγγελματίας	10	40,0%
	Ένστολος	2	8,0%
	Οικιακά / Άνεργος	1	4,0%
Επάγγελμα μητέρας	Ιδιωτικός υπάλληλος	9	36,0%
	Δημόσιος υπάλληλος	3	12,0%
	Ελεύθερος επαγγελματίας	1	4,0%
	Ένστολος	0	0,0%
	Οικιακά / Άνεργος	12	48,0%

Πίνακας 6

Προκειμένου να συμμετάσχουν οι μαθητές στην έρευνα συμπληρώθηκε από τους γονείς το Ειδικό Έντυπο Συγκατάθεσης (Παράρτημα 1, 2) και βεβαιώθηκε πως οι πληροφορίες και τα ονόματα των συμμετεχόντων θα παραμείνουν εμπιστευτικά. Επισημαίνεται, επίσης, πως η συμμετοχή των παιδιών στην όλη διαδικασία ήταν εκούσια.

7.2 Διαδικασία υλοποίησης της έρευνας

Στο πρώτο στάδιο της ερευνητικής διαδικασίας πραγματοποιήθηκε η αρχική αξιολόγηση των συμμετεχόντων, σε ατομικό επίπεδο, που αφορούσε τη μέτρηση της γραφοκινητικής τους δεξιότητας, χωρίς να διαταραχθεί η εύρυθμη λειτουργία των τμημάτων και σε διάστημα τριών ημερών. Μετά την ολοκλήρωση του προ-τεστ το δείγμα χωρίστηκε στην ομάδα ελέγχου και στην πειραματική ομάδα.

Σημειώνεται πως η Κλίμακα Αξιολόγησης της Γραφοκινητικής Δεξιότητας χορηγήθηκε πειραματικά σε μικρή ομάδα μαθητών, προκειμένου να εξοικειωθεί η ερευνήτρια με τη διαδικασία.

Στη συνέχεια, εφαρμόστηκε το κατάλληλα σχεδιασμένο παρεμβατικό πρόγραμμα των καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων (εικαστικών, θεάτρου και μουσικής) το οποίο παρακολούθησε η πειραματική ομάδα. Το πρόγραμμα αυτό είχε διάρκεια δώδεκα εβδομάδων με συχνότητα μία φορά την ημέρα και διάρκεια ανάλογη με τον σχεδιασμό της κάθε δραστηριότητας. Μετά την ολοκλήρωση του πρώτου κύκλου των δραστηριοτήτων ακολούθησε η επανάληψη συγκεκριμένων δραστηριοτήτων, κατά την κρίση της ερευνήτριας. Η ομάδα ελέγχου παρακολούθησε το τυπικό πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου.

Οι τελικές μετρήσεις διεξήχθησαν μετά την εφαρμογή του παρεμβατικού προγράμματος. Αξιολογώντας τα αποτελέσματα του μετα-τεστ καταλήξαμε σε ασφαλή συμπεράσματα όσον αφορά την επίδραση του προγράμματος των καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων στη γραφοκινητική δεξιότητα των παιδιών.

7.3 Μέσο συλλογής δεδομένων

Για τη μέτρηση των γραφοκινητικών δεξιοτήτων των συμμετεχόντων στην ερευνητική διαδικασία χρησιμοποιήθηκε η Κλίμακα Αξιολόγησης της Γραφοκινητικής Δεξιότητας παιδιών 4-6 ετών (ΚΑΓΔ 4-6) των Τρούλη, Λιναρδάκη και Μανωλίτη (2012), ένα εξειδικευμένο αναπτυξιακό εργαλείο αξιολόγησης.

Η ΚΑΓΔ 4-6 αποτελείται από δύο μέρη. Το ένα μέρος αφορά τις δοκιμασίες ελέγχου της γραφοκινητικής δεξιότητας μέσω του οποίου αξιολογούνται οι εξής παράγοντες: η γνώση του προσανατολισμού του γραφικού χώρου, ο επιδέξιος χειρισμός του μολυβιού, η γνώση των εννοιών του χώρου, ο έλεγχος του χεριού κατά

τη γραφή, η ικανότητα αναπαραγωγής σχημάτων καθώς και ο επιδέξιος χειρισμός του ψαλιδιού.

Η ΚΑΓΔ περιλαμβάνει 25 δοκιμασίες ομαδοποιημένες ανά παράγοντα. Όσον αφορά τον προσανατολισμό του γραφικού χώρου, σε μία δοκιμασία ελεύθερης γραφής αξιολογείται εάν το παιδί γράφει από πάνω προς τα κάτω, από αριστερά προς τα δεξιά, στη γραμμή και όχι σκόρπια, εάν αλλάζει γραμμή όταν φτάσει στο τέλος, εάν γράφει χωρίς παρέκκλιση από τη γραμμή γραφής και εάν αρχίζει να γράφει από πάνω και αριστερά. Ταυτόχρονα σημειώνεται το σημείο από όπου αρχίζει το παιδί να γράφει.

Για τον δεύτερο παράγοντα, τον επιδέξιο χειρισμό του μολυβιού ελέγχθηκε εάν το παιδί κάνει την κίνηση «βιδώνω-ξεβιδώνω» χωρίς να πέσει το μολύβι και εάν μπορεί να το περιστρέψει κάθετα 360° χωρίς να του πέσει και χωρίς να χρησιμοποιήσει το άλλο χέρι.

Σχετικά με τη γνώση των εννοιών του χώρου, ζητείται από το παιδί να δείξει το δεξί και το αριστερό του χέρι, να δείξει το πάνω και το κάτω μέρος της κόλλας του, καθώς και τη δεξιά και αριστερή πλευρά αυτής.

Ο τέταρτος παράγοντας που σχετίζεται με τον έλεγχο του χεριού κατά τη γραφή, καταγράφει εάν το παιδί μπορεί να ζωγραφίσει τρεις κάθετες γραμμές (στον κενό χώρο ανάμεσα σε δύο παράλληλες), εάν μπορεί να σβήσει τη μία γραμμή χωρίς να επηρεάσει τις άλλες και εάν αντιγράφει τη λέξη «ΓΕΛΙΟ» πάνω σε μία γραμμή.

Η αναπαραγωγή σχημάτων σχετίζεται με την αντιγραφή απλών και σύνθετων σχημάτων, τα οποία πρώτα σχεδιάζει ο ερευνητής, με την αναπαραγωγή σχημάτων από μνήμης, με τη σωστή αντιγραφή της λέξης «ΓΕΛΙΟ» και με τη χωρο-χρονική συνέχεια σχημάτων.

Στον επιδέξιο χειρισμό του ψαλιδιού καταγράφεται εάν το παιδί μπορεί να κόψει όλη τη μαύρη γραμμή στη μέση και εάν μπορεί να κόψει ένα τετράγωνο πάνω στη γραμμή, ξεκινώντας από το σημείο που είναι ζωγραφισμένο ένα ψαλίδι.

Το άλλο μέρος περιλαμβάνει την παρατήρηση και καταγραφή των γραφοκινητικών χαρακτηριστικών. Πιο συγκεκριμένα, αξιολογούνται ο έλεγχος της στάσης του σώματος κατά τη γραφή, ο έλεγχος του χεριού ως προς την πλευρική κυριαρχία και τη λαβή της γραφής και η ικανότητα αναπαράστασης του σώματος μέσω του ανθρώπινου ιχνογραφήματος (Μακρή, 2016).

Η ΚΑΓΔ έχει σταθμιστεί σε ελληνικό πληθυσμό, σε ένα τυχαίο δείγμα 1251 παιδιών. Σημειώνεται πως η κλίμακα αξιολογεί αξιόπιστα και τις ψυχοκινητικές δεξιότητες των παιδιών αναφορικά με τους προαναφερθέντες παράγοντες.

Το συγκεκριμένο εργαλείο έχει προς το παρόν χρησιμοποιηθεί σε μελέτες για την αξιολόγηση των γραφοκινητικών δεξιοτήτων σε παιδιά με και χωρίς κινητικές δυσκολίες.

7.4 Στατιστική Ανάλυση

Η αξιοπιστία της ΚΑΓΔ εκτιμήθηκε με τον δείκτη Cronbach's Alpha και βρέθηκε ίση με 0,748, δείχνοντας την υψηλή εσωτερική συνοχή της. Για την περιγραφή των κατηγορικών δεδομένων όπως το φύλο και η ηλικία χρησιμοποιήθηκαν πλήθη και ποσοστά, ενώ για την περιγραφή των παραγόντων της ΚΑΓΔ χρησιμοποιήθηκαν μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις. Οι διαφορές των παραγόντων μεταξύ των δύο ομάδων εκτιμήθηκαν με το T test για δύο ανεξάρτητα δείγματα ενώ οι διαφορές μεταξύ των δύο χρονικών στιγμών εκτιμήθηκαν με το T test για δείγματα κατά ζεύγη, μετά από τους απαραίτητους ελέγχους κανονικότητας. Το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας σε όλες τις περιπτώσεις τέθηκε ίσο με 0,05 και η ανάλυση πραγματοποιήθηκε με το λογισμικό SPSS v 23.0.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8

8.1 Δοκιμασίες ελέγχου της γραφοκινητικής δεξιότητας

Από την Κλίμακα Αξιολόγησης της Γραφοκινητικής Δεξιότητας προκύπτουν 6 παράγοντες από ένα πλήθος διαφορετικών ερωτήσεων. Οι παράγοντες αυτοί αποδίδονται στον πίνακα 7.

Παράγοντες ΚΑΓΔ	
Παράγοντας 1	Προσανατολισμός γραφικού χώρου
Παράγοντας 2	Επιδέξιος χειρισμός μολυβιού
Παράγοντας 3	Γνώση εννοιών χώρου
Παράγοντας 4	Έλεγχος χεριού κατά τη γραφή
Παράγοντας 5	Αναπαραγωγή σχημάτων
Παράγοντας 6	Επιδέξιος χειρισμός ψαλιδιού

Πίνακας 7

Κάθε ένας από τους παράγοντες αποτελείται από διαφορετικό πλήθος ερωτήσεων και μετά την αρχική βαθμολόγηση μπορεί να κυμαίνεται από 0-2 ή έως και 0-9. Στη συνέχεια ακολούθησε μετατροπή των τιμών σε τυπικές κλίμακες με εύρος τιμών από 4 έως 19, όπου μεγαλύτερες τιμές δηλώνουν και περισσότερες Γραφοκινητικές Δεξιότητες.

Στον πίνακα που ακολουθεί φαίνονται οι τιμές που καταγράφηκαν και τα αποτελέσματα από τον έλεγχο της κανονικότητας για το σύνολο των παιδιών, που αφορούν τους παράγοντες της Κλίμακας Αξιολόγησης της Γραφοκινητικής Δεξιότητας, τόσο πριν από την παρέμβαση όσο και μετά από αυτή, ξεχωριστά για τις δύο διαφορετικές ομάδες (Πίνακες 8 και 9). Ακόμη και από την περιγραφική ανάλυση των στοιχείων που παρουσιάζονται, δίνεται η αίσθηση ότι οι δύο ομάδες κυμαίνονται σε ανάλογες τιμές σε όλους τους παράγοντες πριν την παρέμβαση. Αυτό ουσιαστικά υποδεικνύει ότι οι δύο ομάδες παιδιών είναι ομοιογενείς πριν την παρέμβαση, ενώ μετά από την εφαρμογή της οι τιμές είναι αυξημένες μόνο στην πειραματική ομάδα. Οι ενδείξεις αυτές θα επαληθευτούν στη συνέχεια μέσα από κατάλληλους στατιστικούς ελέγχους.

		Ομάδα							
		Πειραματική				Ελέγχου			
		Μέσ η τιμή	Τυπική απόκλι ση	N	p- nor mal	Μέσ η τιμή	Τυπική απόκλι ση	N	p- norm al
Χρόν ος	Πριν	Προσανατολισμός γραφικού χώρου	10,77	2,05	13	,064	9,58	2,71	12 ,112
	Χρόν ος	Επιδέξιος χειρισμός μολυβιού	9,46	1,05	13	,100	9,33	,98	12 ,200
		Γνώση εννοιών χώρου	13,69	4,55	13	,074	14,0 0	4,59	12 ,111
		Έλεγχος χεριού κατά τη γραφή	11,08	3,01	13	,096	10,4 2	1,00	12 ,241
		Αναπαραγωγή σχημάτων	10,92	2,40	13	,213	11,3 3	2,06	12 ,163
		Επιδέξιος χειρισμός ψαλιδιού	12,15	2,54	13	,803	12,3 3	3,37	12 ,513
	Με τά	Προσανατολισμός γραφικού χώρου	14,23	3,39	13	,094	10,3 3	2,23	12 ,144
		Επιδέξιος χειρισμός μολυβιού	14,15	4,67	13	,149	10,2 5	2,90	12 ,241
		Γνώση εννοιών χώρου	17,85	2,82	13	,097	15,0 0	4,39	12 ,188
		Έλεγχος χεριού κατά τη γραφή	15,46	3,10	13	,106	9,92	1,08	12 ,331
		Αναπαραγωγή σχημάτων	15,23	2,24	13	,251	11,0 8	2,19	12 ,223
		Επιδέξιος χειρισμός ψαλιδιού	15,85	3,13	13	,736	12,3 3	2,50	12 ,641

Πίνακας 8

Στον πίνακα που αφορά την πειραματική ομάδα της μελέτης φαίνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική αύξηση σε όλους τους επιμέρους παράγοντες της ΚΑΓΔ μετά τη χορήγηση. Τα p- values φαίνονται στην τελευταία στήλη του πίνακα 8 και είναι σε όλες τις περιπτώσεις μικρότερα από 0,05.

Πειραματική Ομάδα

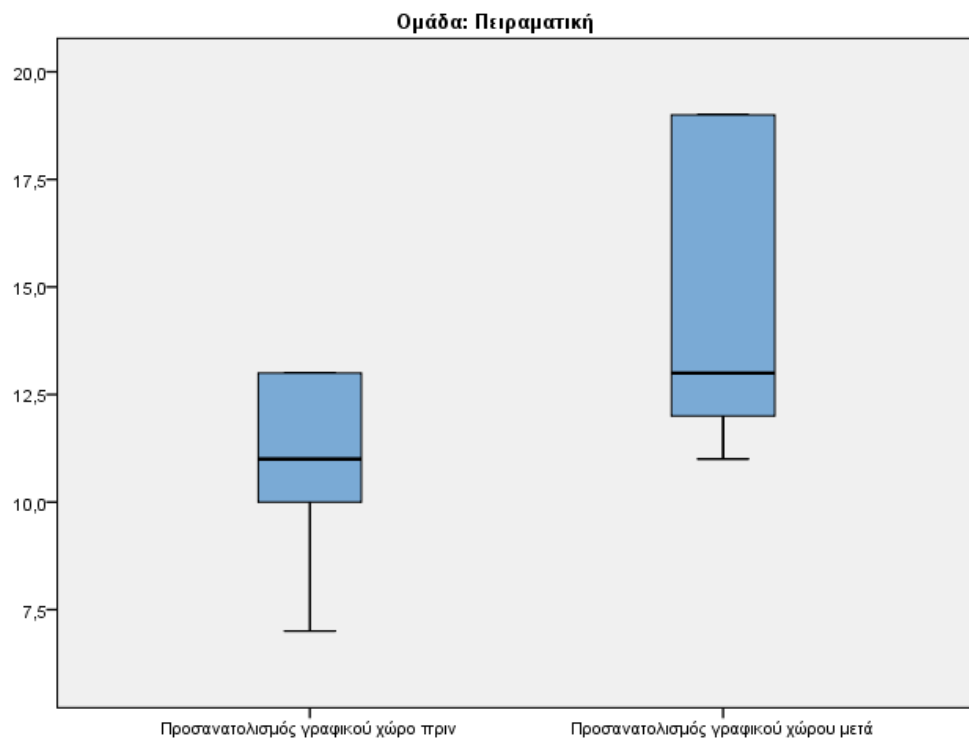
	Μέση τιμή	N	Τυπική απόκλιση	Τυπικό σφάλμα	p- value
Προσανατολισμός γραφικού χώρου πριν	10,77	13	2,048	,568	,002
Προσανατολισμός γραφικού χώρου μετά	14,2308	13	3,39494	,94159	
Επιδέξιος χειρισμός μολυβιού πριν	9,46	13	1,050	,291	,004
Επιδέξιος χειρισμός μολυβιού μετά	14,1538	13	4,66987	1,29519	
Γνώση εννοιών χώρου πριν	13,69	13	4,553	1,263	,002
Γνώση εννοιών χώρου μετά	17,8462	13	2,82389	,78321	
Έλεγχος χεριού κατά τη γραφή πριν	11,08	13	3,013	,836	,001
Έλεγχος χεριού κατά τη γραφή μετά	15,4615	13	3,09880	,85945	
Αναπαραγωγή σχημάτων πριν	10,92	13	2,397	,665	,000
Αναπαραγωγή σχημάτων μετά	15,2308	13	2,24179	,62176	
Επιδέξιος χειρισμός ψαλιδιού πριν	12,15	13	2,544	,706	,000
Επιδέξιος χειρισμός ψαλιδιού μετά	15,8462	13	3,13172	,86858	

Πίνακας 9

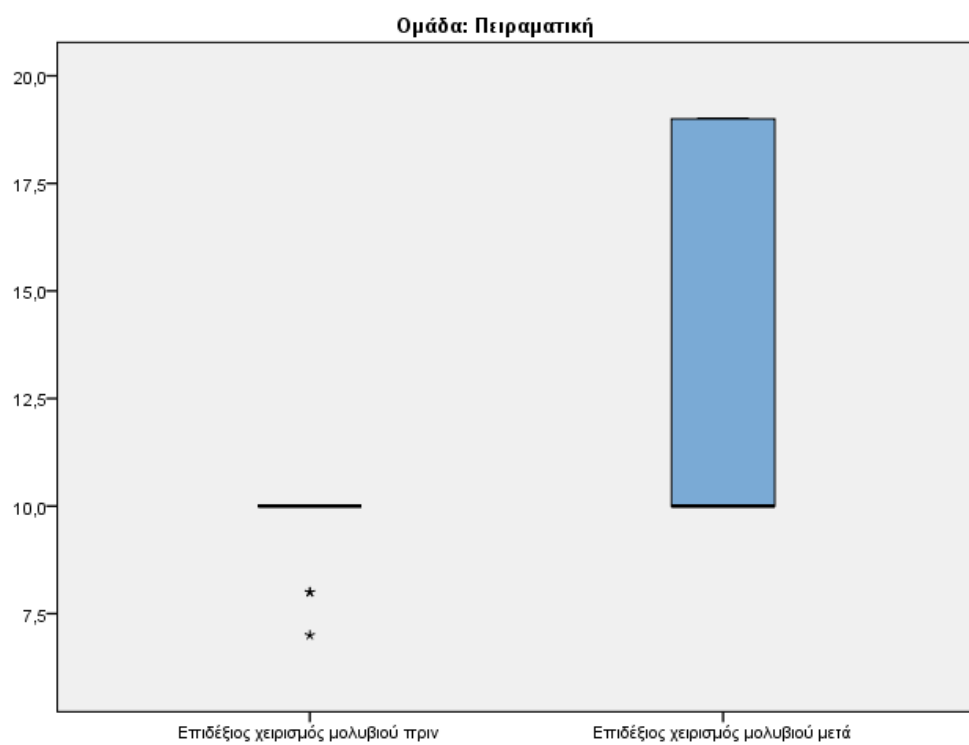
Στον πίνακα 10 φαίνεται η εκτίμηση της διαφοράς μεταξύ των δύο χρονικών στιγμών ως μέση τιμή, η τυπική της απόκλιση και το τυπικό της σφάλμα, ενώ παράλληλα δίνεται και το 95% διάστημα εμπιστοσύνης για κάθε μία από τις μεταβολές αυτές. Σε όλες τις περιπτώσεις το διάστημα εμπιστοσύνης είναι αρνητικό, δείχνοντας την εκτιμώμενη αύξηση για κάθε ένα από τους παράγοντες. Οι διαφορές μεταξύ των δύο χρονικών στιγμών για την πειραματική ομάδα αποδίδονται από τα γραφήματα 1-6.

	Διαφορές κατά ζεύγη				
	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Τυπικό σφάλμα	95% Διάστημα	
				εμπιστοσύνης για τη Διαφορά	
				Κάτω	Άνω
Προσανατολισμός γραφικού χώρο πριν					
- Προσανατολισμός γραφικού χώρου μετά	-3,46154	3,20456	,88879	-5,39804	-1,52504
Επιδέξιος χειρισμός μολυβιού πριν - Επιδέξιος χειρισμός μολυβιού μετά	-4,69231	4,75017	1,31746	-7,56281	-1,82181
Γνώση εννοιών χώρου πριν - Γνώση εννοιών χώρου μετά	-4,15385	3,82636	1,06124	-6,46609	-1,84160
Έλεγχος χειριού κατά τη γραφή πριν					
- Έλεγχος χειριού κατά τη γραφή μετά	-4,38462	3,66375	1,01614	-6,59860	-2,17063
Αναπαραγωγή σχημάτων πριν - Αναπαραγωγή σχημάτων μετά	-4,30769	1,88788	,52360	-5,44853	-3,16686
Επιδέξιος χειρισμός ψαλιδιού πριν - Επιδέξιος χειρισμός ψαλιδιού μετά	-3,69231	2,71982	,75434	-5,33588	-2,04874

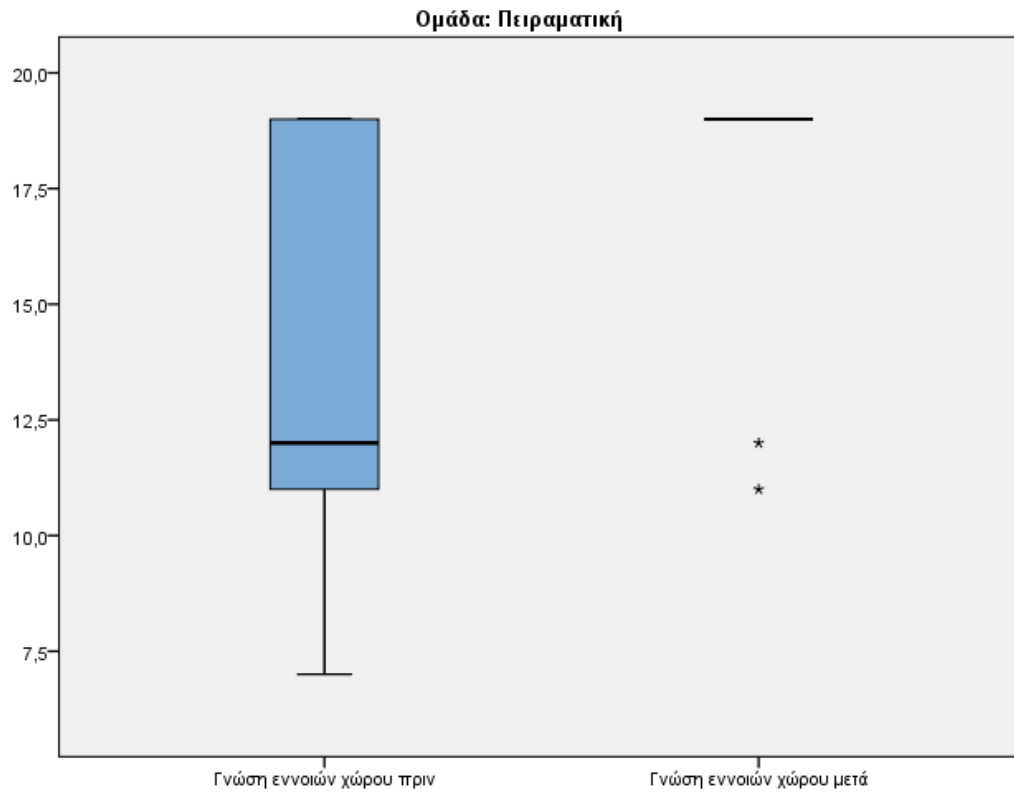
Πίνακας 10



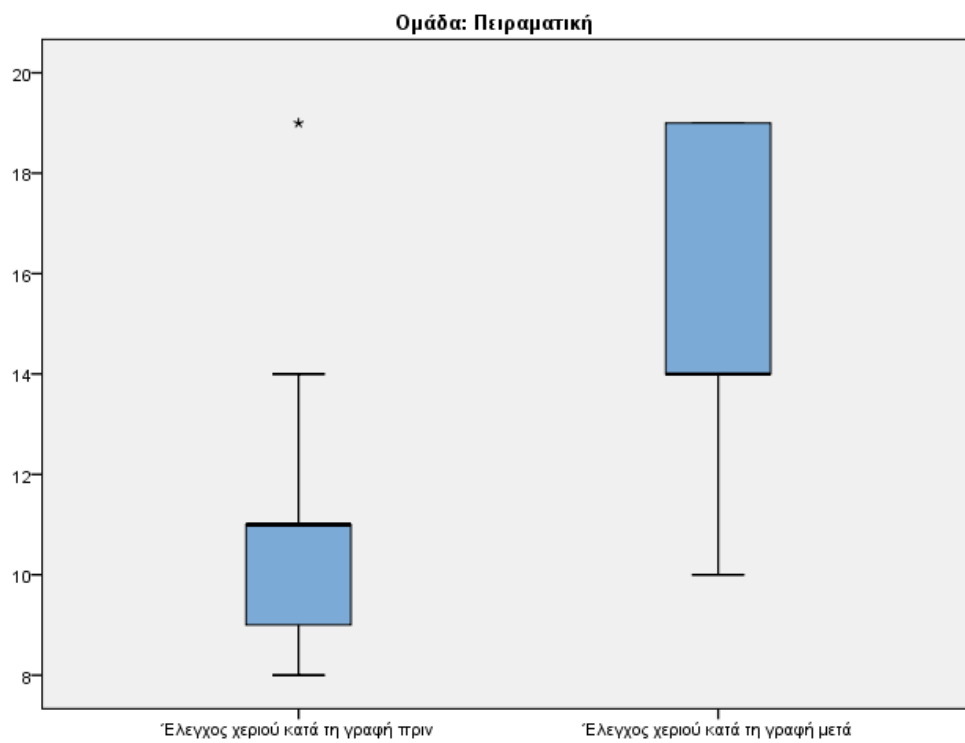
Γράφημα 1



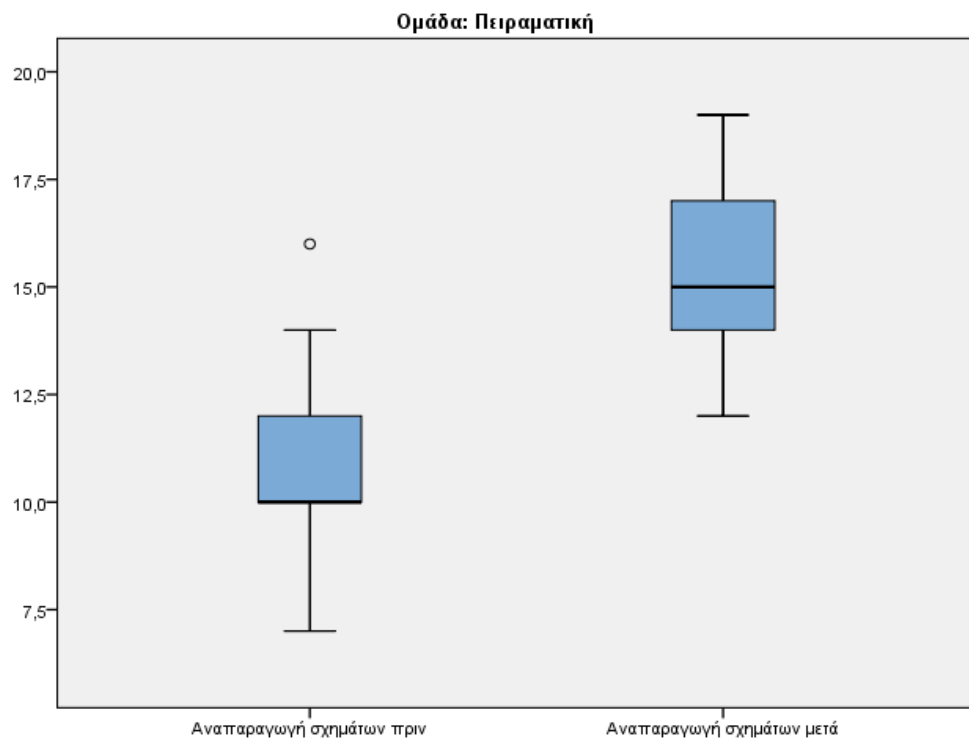
Γράφημα 2



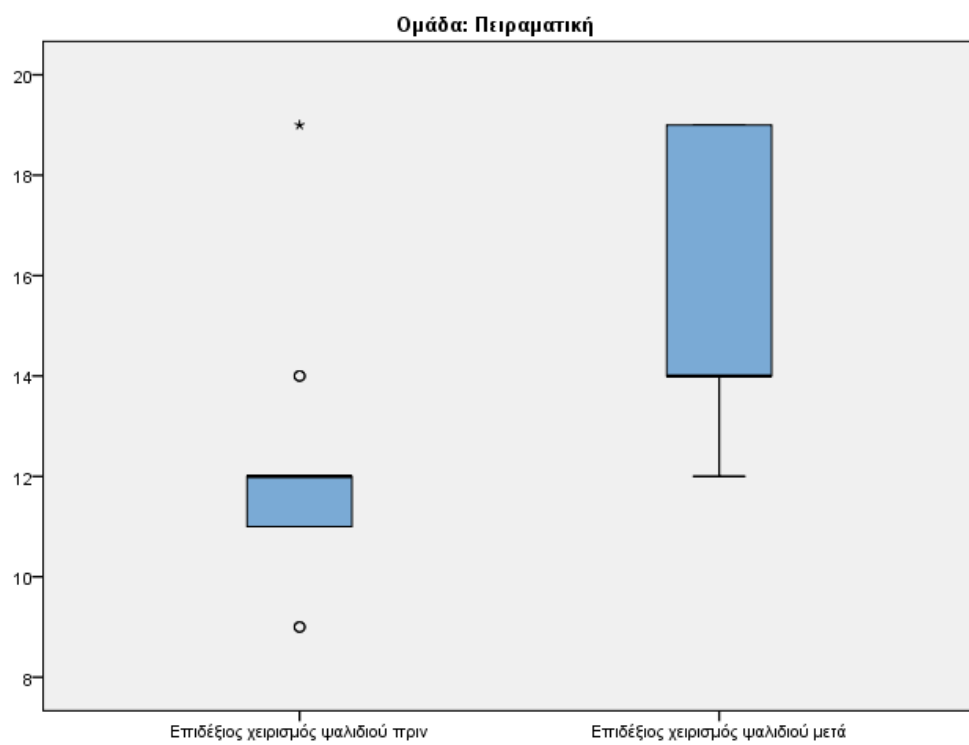
Γράφημα 3



Γράφημα 4



Γράφημα 5



Γράφημα 6

Στην ομάδα ελέγχου παρατηρούμε ότι οι μεταβολές που καταγράφονται δεν είναι στατιστικά σημαντικές σε καμία από τις διαστάσεις του ερωτηματολογίου. Τα p-values φαίνονται στην τελευταία στήλη του πίνακα 11 και είναι σε όλες τις περιπτώσεις μεγαλύτερα από 0,05.

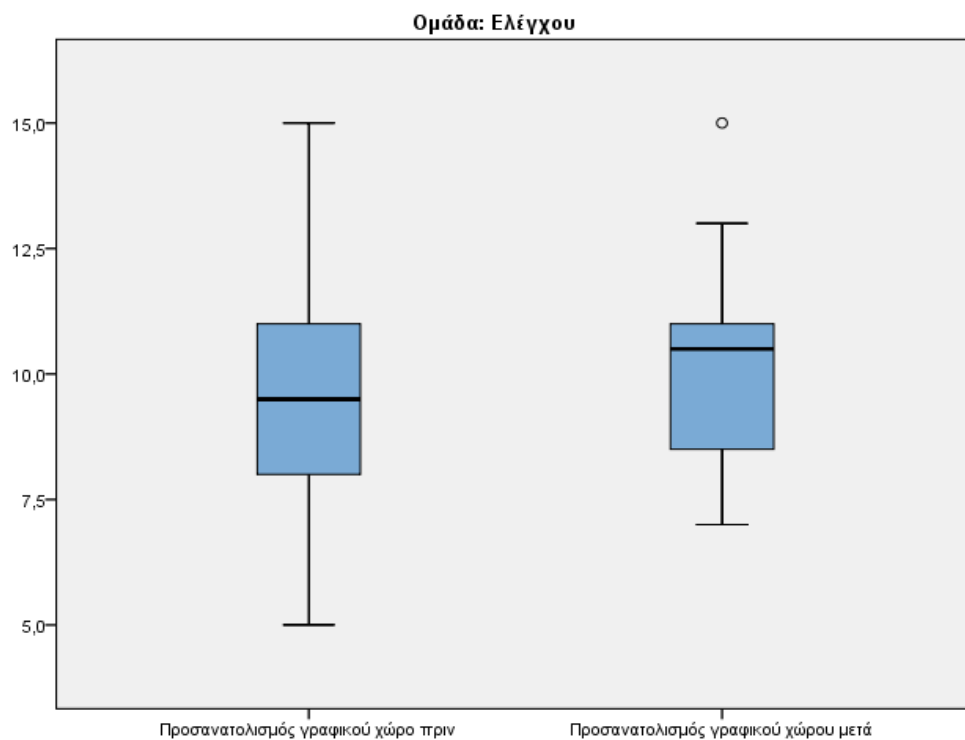
Ομάδα ελέγχου					p- value
	Μέση τιμή	N	Τυπική απόκλιση	Τυπικό σφάλμα	
Προσανατολισμός γραφικού χώρου πριν	9,58	12	2,712	,783	,180
Προσανατολισμός γραφικού χώρου μετά	10,3333	12	2,22928	,64354	
Επιδέξιος χειρισμός μολυβιού πριν	9,33	12	,985	,284	,249
Επιδέξιος χειρισμός μολυβιού μετά	10,2500	12	2,89592	,83598	
Γνώση εννοιών χώρου πριν	14,00	12	4,592	1,326	,380
Γνώση εννοιών χώρου μετά	15,0000	12	4,39007	1,26730	
Έλεγχος χεριού κατά τη γραφή πριν	10,42	12	,996	,288	,082
Έλεγχος χεριού κατά τη γραφή μετά	9,9167	12	1,08362	,31282	
Αναπαραγωγή σχημάτων πριν	11,33	12	2,060	,595	,491
Αναπαραγωγή σχημάτων μετά	11,0833	12	2,19331	,63315	
Επιδέξιος χειρισμός ψαλιδιού πριν	12,33	12	3,367	,972	1,000
Επιδέξιος χειρισμός ψαλιδιού μετά	12,3333	12	2,49848	,72125	

Πίνακας 11

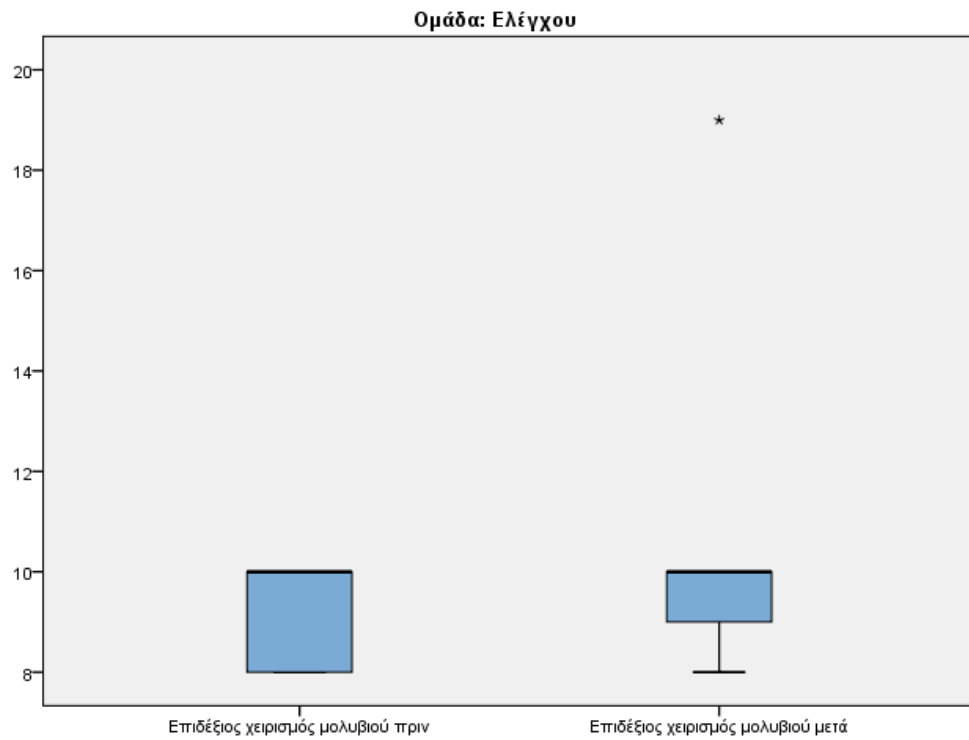
Στον πίνακα 12 φαίνεται η εκτίμηση της διαφοράς μεταξύ των δύο χρονικών στιγμών ως μέση τιμή, η τυπική της απόκλιση και το τυπικό της σφάλμα, ενώ παράλληλα δίνεται και το 95% διάστημα εμπιστοσύνης για κάθε μία από τις μεταβολές αυτές. Σε όλες τις περιπτώσεις το διάστημα εμπιστοσύνης είναι αρνητικό δείχνοντας την εκτιμώμενη αύξηση για κάθε ένα από τους παράγοντες. Οι διαφορές μεταξύ των δύο χρονικών στιγμών αποδίδονται από τα γραφήματα 7-12.

	Διαφορές κατά ζεύγη				
	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Τυπικό σφάλμα	95% Διάστημα εμπιστοσύνης για τη Διαφορά	
				Κάτω	Άνω
Προσανατολισμός γραφικού χώρου πριν - Προσανατολισμός γραφικού χώρου μετά	- ,75000	1,81534	,52404	-1,90341	,40341
Επιδέξιος χειρισμός μολυβιού πριν - Επιδέξιος χειρισμός μολυβιού μετά	- ,91667	2,60971	,75336	-2,57480	,74140
Γνώση εννοιών χώρου πριν - Γνώση εννοιών χώρου μετά	- 1,00000	3,78994	1,09406	-3,40801	1,40801
Έλεγχος χεριού κατά τη γραφή πριν - Έλεγχος χεριού κατά τη γραφή μετά	,50000	,90453	,26112	-,07471	1,07471
Αναπαραγωγή σχημάτων πριν - Αναπαραγωγή σχημάτων μετά	,25000	1,21543	,35086	-,52225	1,02225
Επιδέξιος χειρισμός ψαλιδιού πριν - Επιδέξιος χειρισμός ψαλιδιού μετά	,00000	2,69680	,77850	-1,71346	1,71346

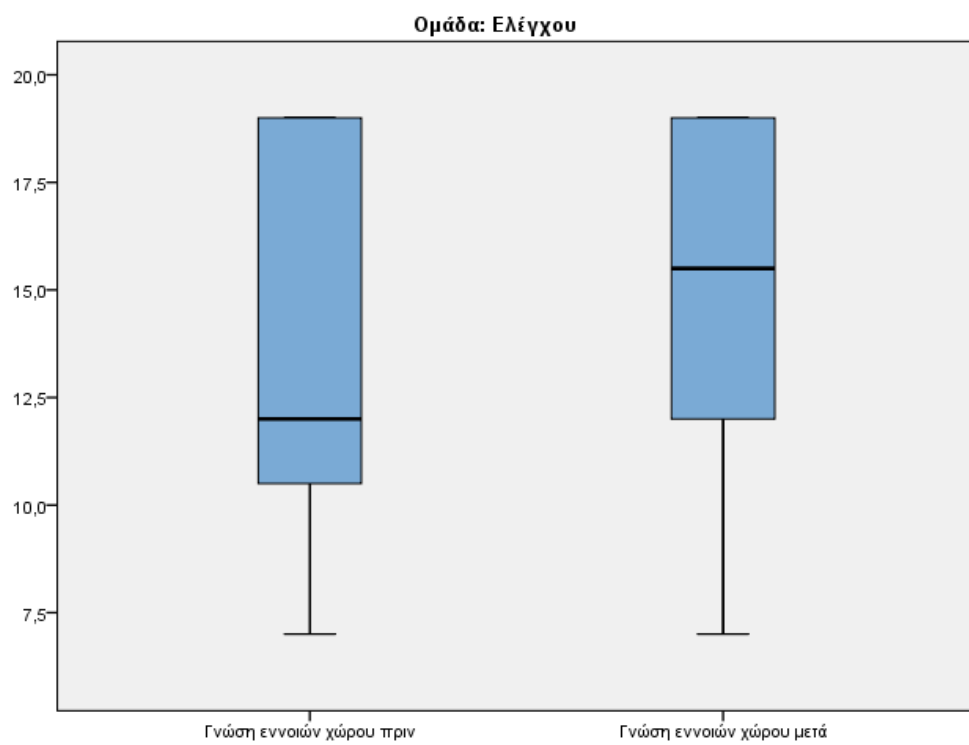
Πίνακας 12



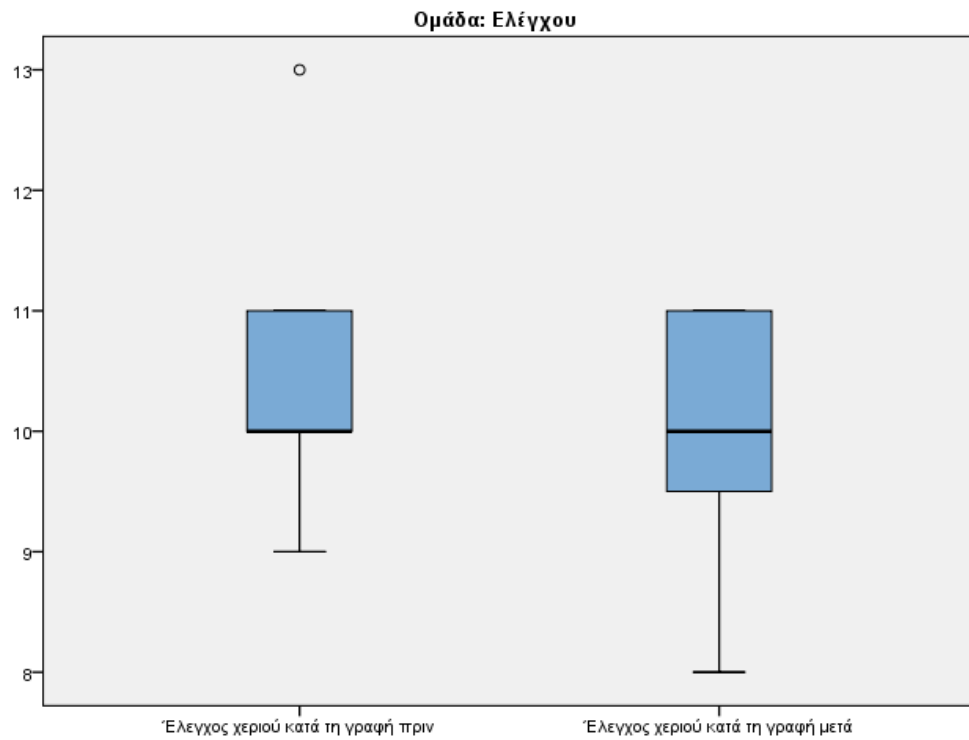
Γράφημα 7



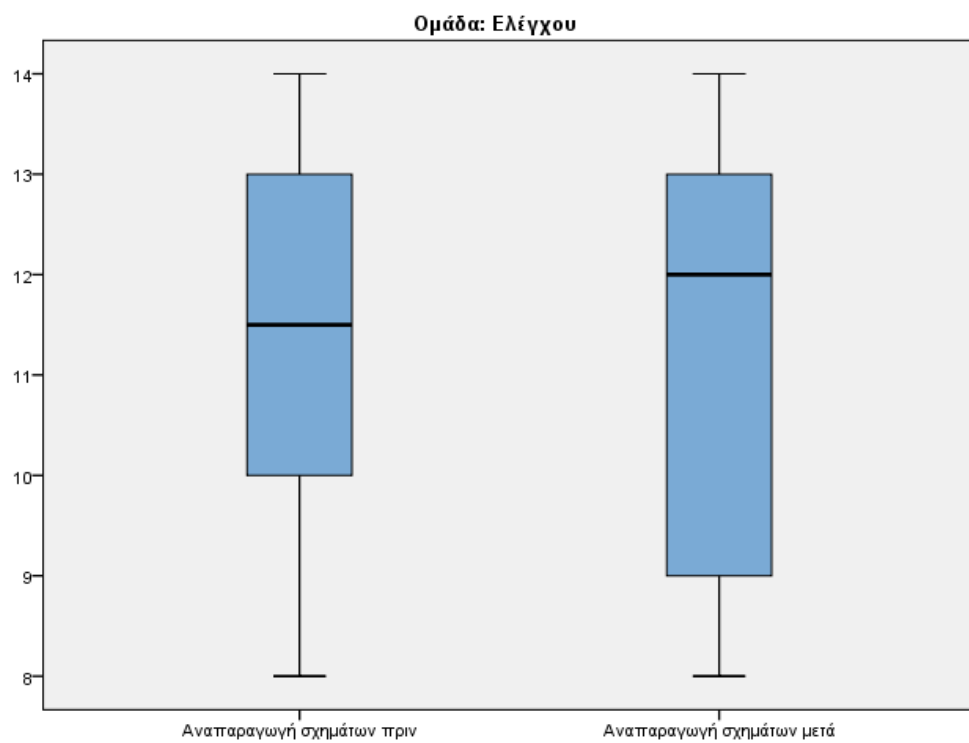
Γράφημα 8



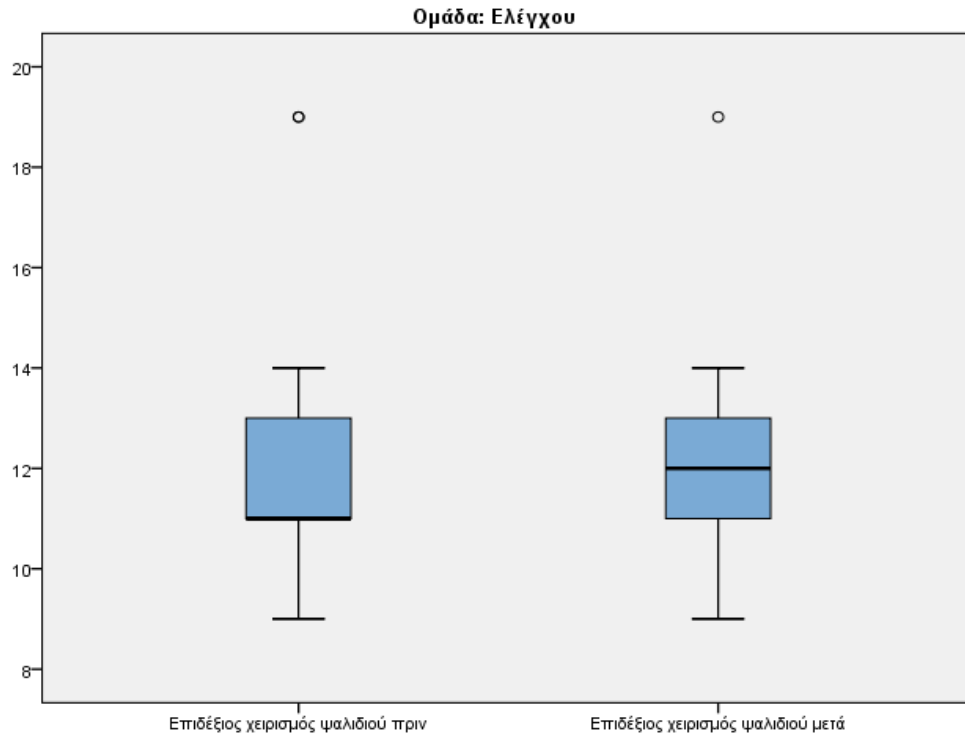
Γράφημα 9



Γράφημα 10



Γράφημα 11



Γράφημα 12

8.2 Μεταβολές ανά ομάδα

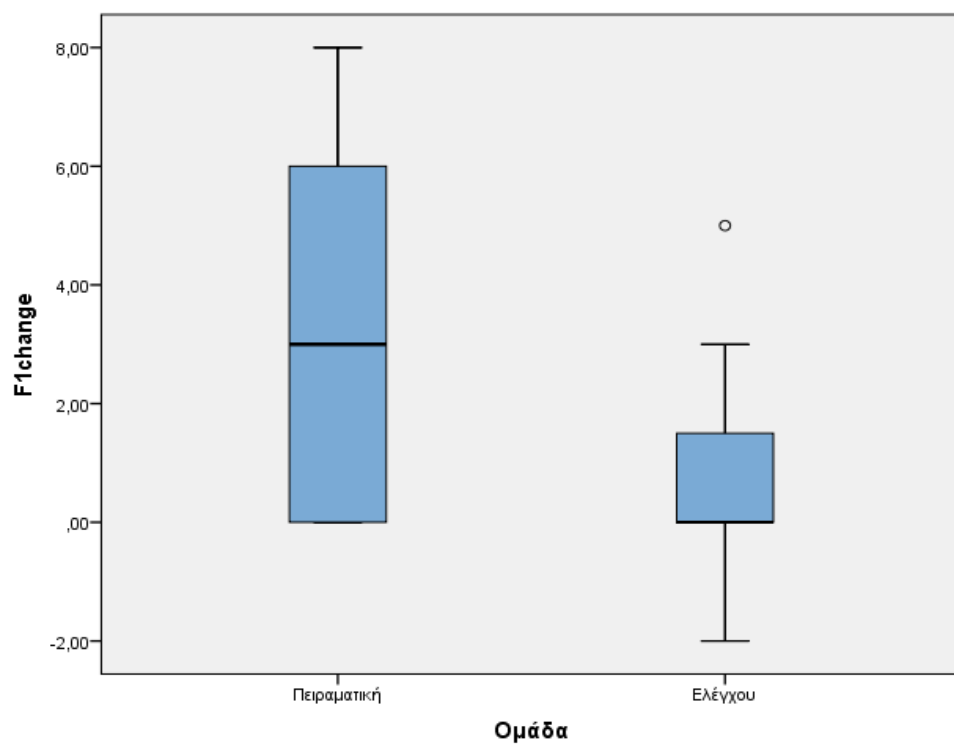
Για κάθε μία από τις ομάδες γίνεται εκτίμηση των διαφορών μεταξύ των δύο χρονικών στιγμών. Οι εκτιμήσεις παρουσιάζονται στον πίνακα 13 όπου φαίνεται ότι σε όλες τις περιπτώσεις η πειραματική ομάδα έχει σημαντικά μεγαλύτερες μεταβολές συγκριτικά με την ομάδα ελέγχου, η οποία ελάχιστα μεταβλήθηκε μεταξύ των δύο χρονικών στιγμών σε κάθε έναν από τους παράγοντες της Κλίμακας Αξιολόγησης της Γραφοκινητικής Δεξιότητας. Όλες οι διαφορές είναι στατιστικά σημαντικές ενώ σημειώνεται ότι η διαφορά στη μεταβολή Πειραματικής και Ελέγχου για τον παράγοντα Γνώσης εννοιών χώρου είναι οριακή με $p=0,05$ ακριβώς.

Group Statistics

	Ομάδα	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	p- value
Μεταβολή στον προσανατολισμό γραφικού χώρου	Πειραματική	13	3,4615	3,20456	,88879	,016
	Ελέγχου	12	,7500	1,81534	,52404	
Μεταβολή στον επιδέξιο χειρισμό μολυβιού	Πειραματική	13	4,6923	4,75017	1,31746	,022
	Ελέγχου	12	,9167	2,60971	,75336	
Μεταβολή στην γνώση εννοιών χώρου	Πειραματική	13	4,1538	3,82636	1,06124	,050
	Ελέγχου	12	1,0000	3,78994	1,09406	
Μεταβολή στον έλεγχο χεριού κατά τη γραφή	Πειραματική	13	4,3846	3,66375	1,01614	,000
	Ελέγχου	12	-,5000	,90453	,26112	
Μεταβολή στην αναπαραγωγή σχημάτων	Πειραματική	13	4,3077	1,88788	,52360	,000
	Ελέγχου	12	-,2500	1,21543	,35086	
Μεταβολή στον επιδέξιο χειρισμό ψαλιδιού	Πειραματική	13	3,6923	2,71982	,75434	,002
	Ελέγχου	12	,0000	2,69680	,77850	

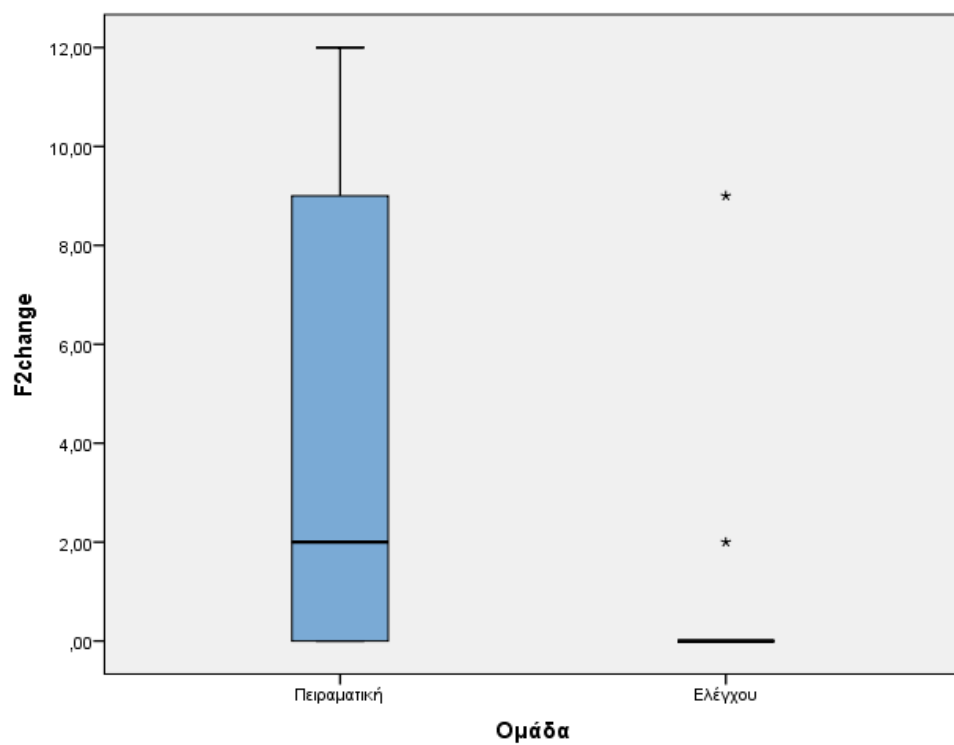
Πίνακας 13

Στα θηκογράμματα που ακολουθούν παρουσιάζεται συγκριτικά η μεταβολή για κάθε έναν από τους παράγοντες της ΚΑΓΔ. Η διαφορά στη βελτίωση των παιδιών της πειραματικής ομάδας είναι ξεκάθαρη στις απεικονίσεις που ακολουθούν στα γραφήματα 13-18.



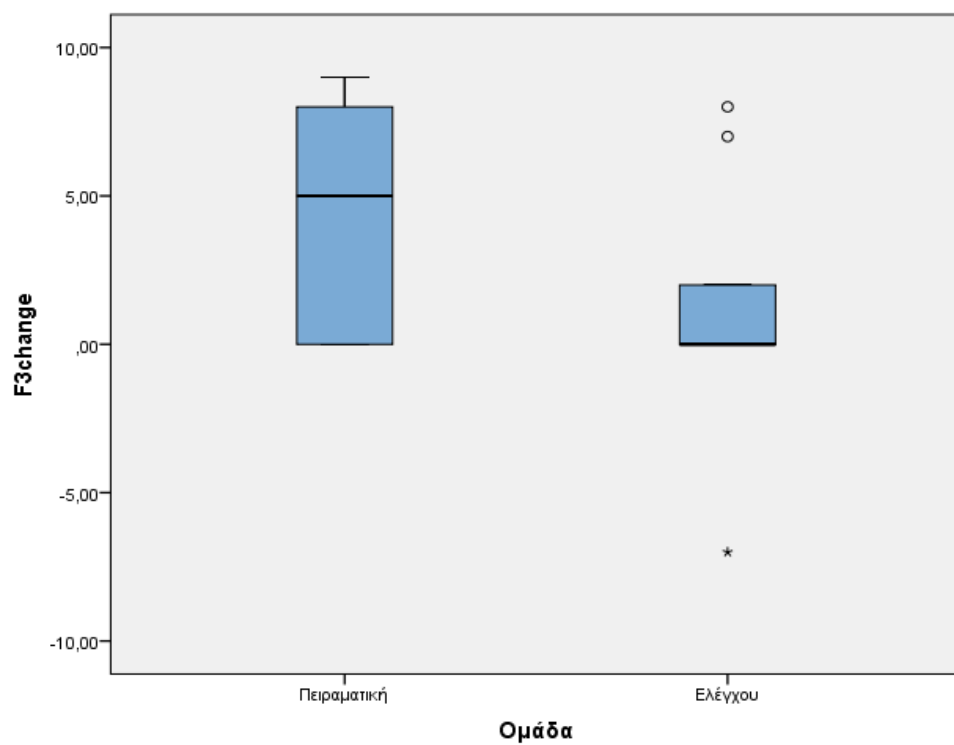
Προσανατολισμός γραφικού χώρου

Γράφημα 13



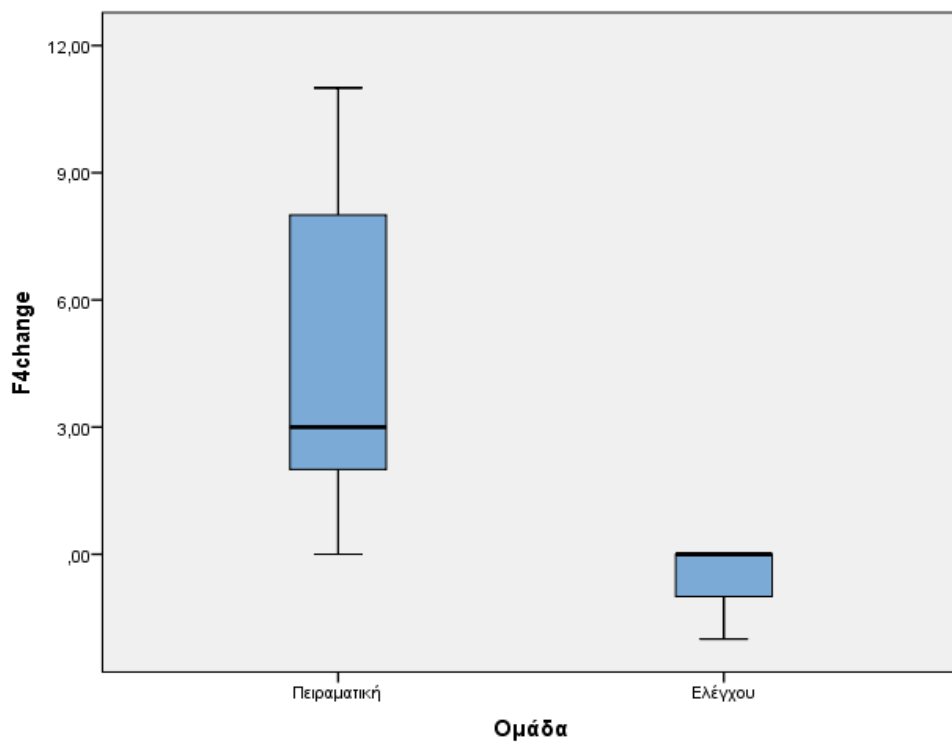
Επιδέξιος χειρισμός μολυβιού

Γράφημα 14



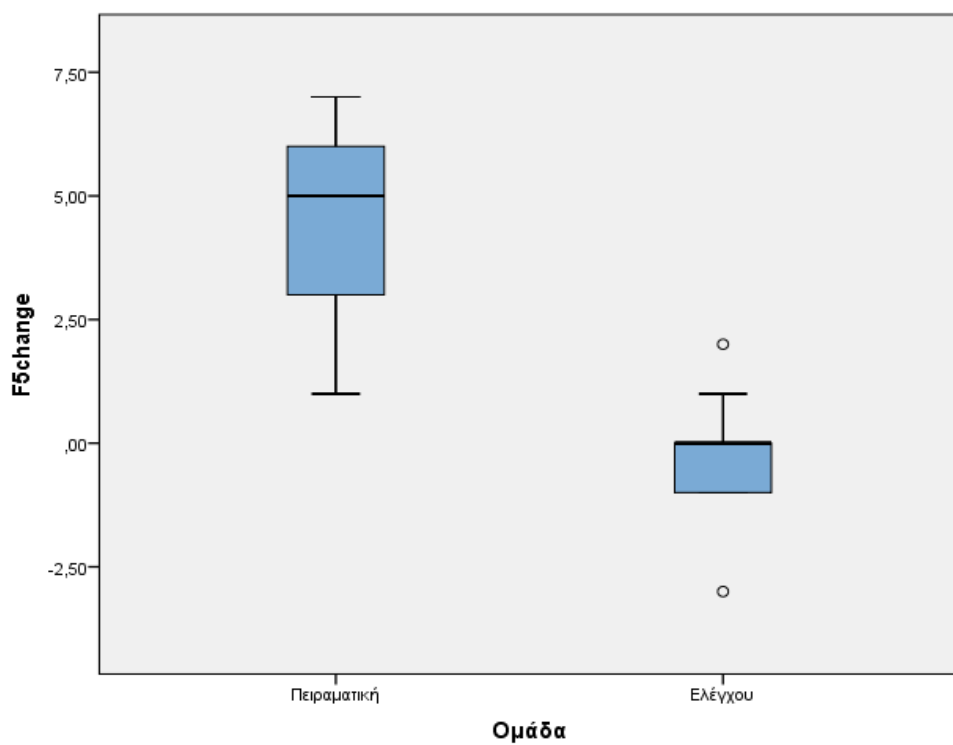
Γνώση εννοιών χώρου

Γράφημα 15



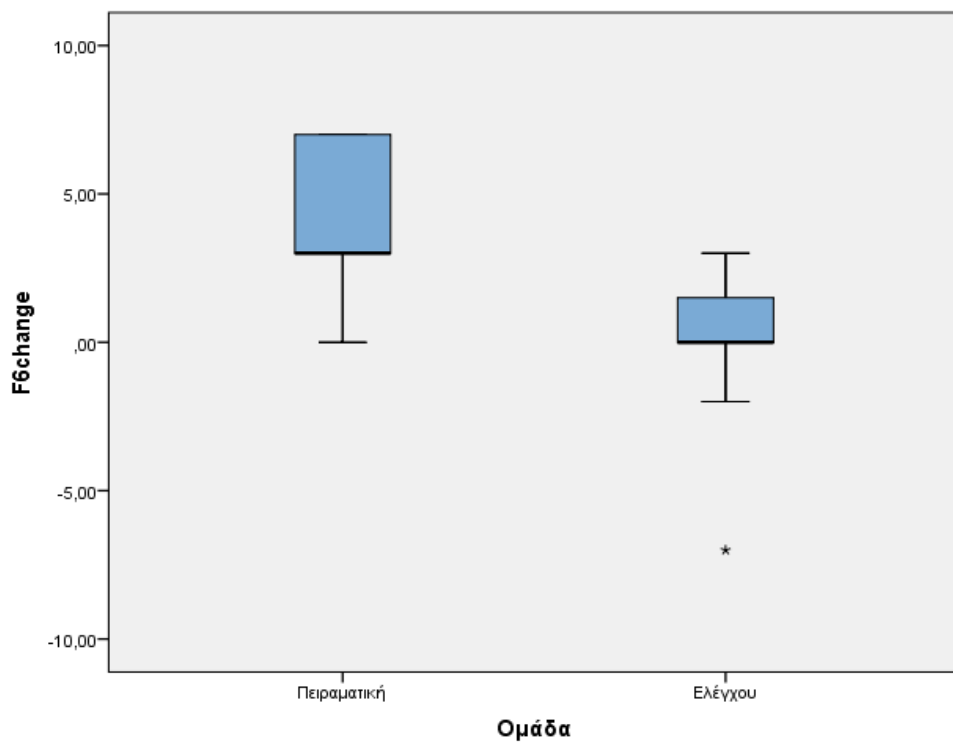
Έλεγχος χεριού κατά τη γραφή

Γράφημα 16



Αναπαραγωγή σχημάτων

Γράφημα 17



Επιδέξιος χειρισμός ψαλιδιού

Γράφημα 18

8.3 Παρατηρήσεις και καταγραφή των γραφοκινητικών χαρακτηριστικών

Στον συγκριτικό πίνακα που ακολουθεί φαίνονται οι απαντήσεις που αφορούν τα παιδιά για την κάθε ομάδα ξεχωριστά πριν την παρέμβαση.

ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΤΩΝ ΔΥΟ ΟΜΑΔΩΝ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΕΝΑΡΞΗ

		Όχι		Ναι	
		N	%	N	%
Πειραματική	Κάθεται στο 1 πόδι;	10	76,9%	3	23,1%
	Κάθεται πάνω στα πόδια του;	4	30,8%	9	69,2%
	Ακουμπάει τον θώρακα στο θρανίο;	5	38,5%	8	61,5%
	Τυλίγει τα πόδια του γύρω από το θρανίο ή την καρέκλα;	13	100,0%	0	0,0%
	Κάθεται συχνά με το κεφάλι κάτω (πάνω στο τραπέζι ή στο χέρι στήριξης)	12	92,3%	1	7,7%
	Κινείται νευρικά στο θρανίο, σε υπερβολικό βαθμό;	13	100,0%	0	0,0%
	Τα πόδια του πατάνε μπροστά από το καρεκλάκι σταθερά στο πάτωμα;	12	92,3%	1	7,7%
	Ακουμπά τον αγκώνα γραφής του χεριού πάνω στο τραπέζι;	0	0,0%	13	100,0%
	Καλύπτει με το χέρι γραφής αυτό που γράφει;	13	100,0%	0	0,0%
	Τοποθετεί το χέρι στήριξης πάνω στο τραπέζι και στηρίζει καλά την κόλλα του;	1	7,7%	12	92,3%
	Τοποθετεί την κόλλα του κάθετα μπροστά του ή με έντονη κλίση αριστερά/ δεξιά;	1	7,7%	12	92,3%
	Τοποθετεί την κόλλα του με μικρή κλίση αριστερά ή δεξιά;	12	92,3%	1	7,7%
	Τοποθετεί το κεφάλι του, καθώς γράφει με μικρή κλίση αριστερά ή δεξιά;	5	38,5%	8	61,5%
	Ανασηκώνεται από την καρέκλα και σκύβει μπροστά;	13	100,0%	0	0,0%
	Το παιδί έχει αναπτύξει προτίμηση στο ένα χέρι;	2	15,4%	11	84,6%
Ελέγχου	Κάθεται στο 1 πόδι;	12	100,0%	0	0,0%
	Κάθεται πάνω στα πόδια του;	0	0,0%	12	100,0%
	Ακουμπάει τον θώρακα στο θρανίο;	1	8,3%	11	91,7%
	Τυλίγει τα πόδια του γύρω από το θρανίο ή την καρέκλα;	12	100,0%	0	0,0%
	Κάθεται συχνά με το κεφάλι κάτω (πάνω στο τραπέζι ή στο χέρι στήριξης)	7	58,3%	5	41,7%
	Κινείται νευρικά στο θρανίο, σε υπερβολικό βαθμό;	12	100,0%	0	0,0%
	Τα πόδια του πατάνε μπροστά από το καρεκλάκι σταθερά στο πάτωμα;	12	100,0%	0	0,0%
	Ακουμπά τον αγκώνα γραφής του χεριού πάνω στο τραπέζι;	0	0,0%	12	100,0%
	Καλύπτει με το χέρι γραφής αυτό που γράφει;	12	100,0%	0	0,0%
	Τοποθετεί το χέρι στήριξης πάνω στο τραπέζι και στηρίζει καλά την κόλλα του;	1	8,3%	11	91,7%
	Τοποθετεί την κόλλα του κάθετα μπροστά του ή με έντονη κλίση αριστερά ή δεξιά;	2	16,7%	10	83,3%
	Τοποθετεί την κόλλα του με μικρή κλίση αριστερά ή δεξιά;	10	83,3%	2	16,7%
	Τοποθετεί το κεφάλι του, καθώς γράφει με μικρή κλίση αριστερά ή δεξιά;	1	8,3%	11	91,7%
	Ανασηκώνεται από την καρέκλα και σκύβει μπροστά;	11	91,7%	1	8,3%
	Το παιδί έχει αναπτύξει προτίμηση στο ένα χέρι;	0	0,0%	12	100,0%

Πίνακας 14

Στις περισσότερες ερωτήσεις της μελέτης φαίνεται ότι οι απαντήσεις δε διαφέρουν ουσιαστικά μεταξύ των δύο ομάδων. Παρά το γεγονός ότι σημειώνεται απόκλιση σε κάποια ποσοστά, αυτό είναι αναμενόμενο καθώς είναι μόλις 25 οι συμμετέχοντες και επομένως 5 απαντήσεις διαμορφώνουν αναλογικά το 20%. Κατά τρόπο ανάλογο φαίνονται οι διαφορές μετά την παρέμβαση στην κάθε μία από τις δύο ομάδες της μελέτης στον πίνακα 15. Αξιοσημείωτο είναι ότι μετά την παρέμβαση και συγκεκριμένα για τις ερωτήσεις:

- ***Τα πόδια του πατάνε μπροστά από το καρεκλάκι σταθερά στο πάτωμα;***
- ***Τοποθετεί την κόλλα του με μικρή κλίση αριστερά ή δεξιά;***

οι απαντήσεις των παιδιών της πειραματικής ομάδας δίνουν σε μεγάλα ποσοστά απάντηση «ΝΑΙ» με τιμές 61,5%, και 84,6% αντίστοιχα, ενώ μικρό (15,4%) είναι το ποσοστό στην ερώτηση:

- ***Τοποθετεί την κόλλα του κάθετα μπροστά του ή με έντονη κλίση αριστερά ή δεξιά;***

Όσον αφορά την ομάδα ελέγχου τα ποσοστά του «ΝΑΙ» στις συγκεκριμένες ερωτήσεις είναι 16,7% και 25% ενώ στην τρίτη ερώτηση είναι 75%. Στις υπόλοιπες ερωτήσεις τα ποσοστά των καταφάσεων εκφράζονται χωρίς σημαντικές διαφοροποιήσεις.

ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΤΩΝ ΔΥΟ ΟΜΑΔΩΝ ΚΑΤΑ ΤΗ ΛΗΞΗ

		Όχι		Ναι	
		Count	Row N %	Cou nt	Row N %
Πειραματικ ή	Κάθεται στο 1 πόδι;	13	100,0%	0	0,0%
	Κάθεται πάνω στα πόδια του;	0	0,0%	13	100,0%
	Ακουμπάει τον θώρακα στο θρανίο;	0	0,0%	13	100,0%
	Τυλίγει τα πόδια του γύρω από το θρανίο ή την καρέκλα;	13	100,0%	0	0,0%
	Κάθεται συχνά με το κεφάλι κάτω (πάνω στο τραπέζι ή στο χέρι στήριξης)	13	100,0%	0	0,0%
	Κινείται νευρικά στο θρανίο, σε υπερβολικό βαθμό;	13	100,0%	0	0,0%
	Τα πόδια του πατάνε μπροστά από το καρεκλάκι σταθερά στο πάτωμα;	5	38,5%	8	61,5%
	Ακουμπά τον αγκώνα γραφής του χεριού πάνω στο τραπέζι;	0	0,0%	13	100,0%
	Καλύπτει με το χέρι γραφής αυτό που γράφει;	13	100,0%	0	0,0%
	Τοποθετεί το χέρι στήριξης πάνω στο τραπέζι και στηρίζει καλά την κόλλα του;	0	0,0%	13	100,0%
	Τοποθετεί την κόλλα του κάθετα μπροστά του ή με έντονη κλίση αριστερά ή δεξιά;	11	84,6%	2	15,4%
	Τοποθετεί την κόλλα του με μικρή κλίση αριστερά ή δεξιά;	2	15,4%	11	84,6%
	Τοποθετεί το κεφάλι του, καθώς γράφει με μικρή κλίση αριστερά ή δεξιά;	1	7,7%	12	92,3%
	Ανασηκώνεται από την καρέκλα και σκύβει μπροστά;	13	100,0%	0	0,0%
	Το παιδί έχει αναπτύξει προτίμηση στο ένα χέρι;	0	0,0%	13	100,0%
Ελέγχου	Κάθεται στο 1 πόδι;	12	100,0%	0	0,0%
	Κάθεται πάνω στα πόδια του;	0	0,0%	12	100,0%
	Ακουμπάει τον θώρακα στο θρανίο;	0	0,0%	12	100,0%
	Τυλίγει τα πόδια του γύρω από το θρανίο ή την καρέκλα;	12	100,0%	0	0,0%
	Κάθεται συχνά με το κεφάλι κάτω (πάνω στο τραπέζι ή στο χέρι στήριξης)	9	75,0%	3	25,0%
	Κινείται νευρικά στο θρανίο, σε υπερβολικό βαθμό;	12	100,0%	0	0,0%
	Τα πόδια του πατάνε μπροστά από το καρεκλάκι σταθερά στο πάτωμα;	10	83,3%	2	16,7%
	Ακουμπά τον αγκώνα γραφής του χεριού πάνω στο τραπέζι;	0	0,0%	12	100,0%
	Καλύπτει με το χέρι γραφής αυτό που γράφει;	12	100,0%	0	0,0%
	Τοποθετεί το χέρι στήριξης πάνω στο τραπέζι και στηρίζει καλά την κόλλα του;	0	0,0%	12	100,0%
	Τοποθετεί την κόλλα του κάθετα μπροστά του ή με έντονη κλίση αριστερά ή δεξιά;	3	25,0%	9	75,0%
	Τοποθετεί την κόλλα του με μικρή κλίση αριστερά ή δεξιά;	9	75,0%	3	25,0%
	Τοποθετεί το κεφάλι του, καθώς γράφει με μικρή κλίση αριστερά ή δεξιά;	1	8,3%	11	91,7%
	Ανασηκώνεται από την καρέκλα και σκύβει μπροστά;	11	91,7%	1	8,3%
	Το παιδί έχει αναπτύξει προτίμηση στο ένα χέρι;	0	0,0%	12	100,0%

Πίνακας 15

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9

9.1 Συμπεράσματα-Συζήτηση

Σκοπός της εργασίας ήταν η αξιολόγηση της γραφοκινητικής δεξιότητας παιδιών προσχολικής ηλικίας μέσα από τη σύσταση και δόμηση ενός παρεμβατικού προγράμματος με παιγνιώδεις καλλιτεχνικές δραστηριότητες, οι οποίες είχαν δυνατά σημεία και ερεθίσματα για την ψυχοκινητική ανάπτυξη. Συγκεκριμένα, οι παιγνιώδεις καλλιτεχνικές δραστηριότητες ενίσχυσαν τις εμπειρίες και την ανάπτυξη του οπτικο-κινητικού και ακουστικο-κινητικού συντονισμού, την ανακάλυψη της δυναμικής και της οργάνωσης του σώματος, τον προσανατολισμό στον χώρο και στον χρόνο, τον ρυθμό, αλλά και τη δημιουργικότητα των παιδιών.

Για την αξιολόγηση της γραφοκινητικής δεξιότητας χρησιμοποιήθηκε η Κλίμακα Αξιολόγησης της Γραφοκινητικής Δεξιότητας (ΚΑΓΔ 4-6), ένα αναπτυξιακά κατάλληλο για τα παιδιά αυτής της ηλικίας εργαλείο.

Οι αρχικές μετρήσεις των δύο ομάδων, πειραματικής και ελέγχου, έδειξαν ότι δεν υπήρχε σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ τους. Δηλαδή, ο μέσος όρος στην επίδοση των παιδιών της πειραματικής ομάδας δεν διαφέρει σημαντικά από τον αντίστοιχο μέσο όρο της ομάδας ελέγχου. Αυτή η αρχική κατάσταση για τους μέσους όρους προσδίδει μεγάλο βαθμό εγκυρότητας και αξίας του συγκεκριμένου προγράμματος για δύο σημαντικούς λόγους: α) οι δύο ομάδες ξεκινούν από την ίδια αφετηρία μάθησης, χωρίς κάποια από τις δύο να έχει πλεονέκτημα μάθησης και β) τα τελικά αποτελέσματα για την πειραματική ομάδα είναι αποτελέσματα που οφείλονται αποκλειστικά στο παρεμβατικό πρόγραμμα.

Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι μετά την υλοποίηση της παρέμβασης η πειραματική ομάδα, η οποία συμμετείχε στο οργανωμένο πρόγραμμα παιγνιωδών καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων, παρουσίασε στατιστικά σημαντική αύξηση σε όλους τους επιμέρους παράγοντες της ΚΑΓΔ. Πιο συγκεκριμένα, οι παράγοντες αυτοί αφορούν τον προσανατολισμό του γραφικού χώρου, τον επιδέξιο χειρισμό του μολυβιού, τη γνώση των εννοιών του χώρου, τον έλεγχο του χεριού κατά τη γραφή, την αναπαραγωγή σχημάτων και τον επιδέξιο χειρισμό του ψαλιδιού.

Όσον αφορά στην ομάδα ελέγχου, η οποία παρακολούθησε το τυπικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου, οι μεταβολές που έχουν καταγραφεί δεν είναι στατιστικά

σημαντικές, σε σχέση με τις αρχικές μετρήσεις, σε κανέναν από τους προαναφερθέντες παράγοντες της ΚΑΓΔ.

Το δεύτερο μέρος της Κλίμακας Αξιολόγησης Γραφοκινητικής Δεξιότητας αφορά την παρατήρηση και την καταγραφή των γραφοκινητικών χαρακτηριστικών σε σχέση με τον έλεγχο και τη στάση του σώματος κατά τη γραφή και την ανάπτυξη προτίμησης στο ένα χέρι.

Οι απαντήσεις των δύο ομάδων σε αυτό το κομμάτι δεν παρουσιάζουν ιδιαίτερες διαφορές. Αξίζει όμως να αναφερθεί πως μετά την παρέμβαση του προγράμματος των καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων τρεις συγκεκριμένες ερωτήσεις παρουσίασαν εμφανείς διαφοροποιήσεις ανάμεσα στην πειραματική ομάδα και στην ομάδα ελέγχου.

Δημοσιευμένες έρευνες αναφέρονται σε ποικίλες παρεμβάσεις που σχεδιάζονται και εφαρμόζονται με στόχο τη μελέτη των αποτελεσμάτων που επιφέρουν στη γραφοκινητική δεξιότητα των παιδιών. Όπως αναφέρθηκε στη βιβλιογραφική ανασκόπηση, οι δραστηριότητες των παρεμβάσεων ποικίλουν ως προς τη μορφή και το περιεχόμενό τους. Οι περισσότερες δραστηριότητες σχετίζονται με τη γραφή και πιο συγκεκριμένα με την εξάσκηση στον σχηματισμό γραμμάτων και τη βελτίωσή τους, με την παραγωγή γραπτού λόγου, με την ενίσχυση των βασικών αρχών της γραφής, όπως το σωστό πιάσιμο του μολυβιού, τη γραφή από το πάνω μέρος της σελίδας προς τα κάτω και από αριστερά προς τα δεξιά, τη χρήση μολυβιού και χαρτιού στην αξιοποίηση σχετικών φύλλων εργασίας, με πολυαισθητηριακές δραστηριότητες και τη χρήση πληθώρας υλικών, κ.α.

Βέβαια, αξιοσημείωτη είναι και η προσπάθεια προαγωγής της γραφοκινητικής δεξιότητας, με παρεμβάσεις βασισμένες σε δραστηριότητες αισθησιοκινητικής και ψυχοκινητικής με έμφαση στη λεπτή και αδρή κινητικότητα και στην οπτικο-κινητική δεξιότητα.

Οι έρευνες γύρω από τις παρεμβάσεις για την προαγωγή της γραφοκινητικής δεξιότητας καθιστούν σαφές πως, τόσο οι δραστηριότητες γραφής όσο και οι ψυχοκινητικές και αισθησιοκινητικές δραστηριότητες, συμβάλλουν θετικά προς αυτή την κατεύθυνση. Σε συσχετιστική έρευνα (Sudsawad et al, 2002) όμως, διαπιστώθηκε πως οι ομάδες που συμμετείχαν στο παρεμβατικό πρόγραμμα με άξονα δραστηριότητες γραφής, σημείωσαν στατιστικά σημαντικότερες βελτιώσεις σε σχέση με την ομάδα που συμμετείχε σε αισθησιοκινητικές δραστηριότητες. Αξίζει να τονιστεί πως οι Denton, Cope και Moser (2006) κατέγραψαν αρνητικές επιδόσεις

στην ομάδα που δέχτηκε την αισθησιοκινητική παρέμβαση, χωρίς να μπορούν να αιτιολογήσουν αυτά τα συμπεράσματα.

Η αξιοποίηση των τεχνών σε παρεμβατικά προγράμματα που επιδιώκουν τη βελτίωση της γραφοκινητικής δεξιότητας έχει αναφερθεί σε μόνο μία μελέτη, πέραν της παρούσης. Οι δραστηριότητες που ανέπτυξαν οι Kiese-Himmel, Witte, Islam και Steinbüchel (2015) επικεντρώθηκαν στον τομέα της μουσικής και των εικαστικών τεχνών, υλοποιήθηκαν από καθηγητές των αντίστοιχων κλάδων και εφαρμόζονταν δύο φορές την εβδομάδα σε διάστημα δέκα μηνών.

Τα αποτελέσματα της μελέτης τους δεν ήταν θετικά ως προς τον αντίκτυπο των τεχνών στη γραφοκινητική δεξιότητα των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Η πρόοδος που παρουσιάστηκε αποδόθηκε στη γενική αναπτυξιακή πορεία των μαθητών και δεν θεωρήθηκε αποτέλεσμα του παρεμβατικού προγράμματος.

Τα αποτελέσματα της προαναφερθείσας έρευνας έρχονται σε αντίθεση με αυτά της παρούσας. Αρκετοί μπορεί να είναι οι λόγοι που εξηγούν αυτή τη διαφορά. Πρώτον, στην έρευνα των Kiese-Himmel, Witte, Islam και Steinbüchel (2015) η ηλικία του δείγματος κυμαίνονταν από τα 3-5 έτη. Στην παρούσα έρευνα η ηλικία των παιδιών που συμμετείχε ήταν μεγαλύτερη και κυμαίνονταν από τα 4-6 έτη.

Δεύτερον, το δείγμα των Kiese-Himmel, Witte, Islam και Steinbüchel (2015) περιελάμβανε παιδιά μεταναστών, τα οποία βρίσκονται συχνά σε μειονεκτική θέση λόγω της κακής γλωσσικής τους απόδοσης (Diefenbach, 2004· Stanat, 2006, κ.α.), ενώ κάτι ανάλογο δεν παρουσιάστηκε στη δική μας έρευνα.

Τρίτον, η πρώτη έρευνα αποτελούνταν από τρεις ομάδες. Την ομάδα ελέγχου, η οποία παρακολούθησε το τυπικό πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου και τις δύο πειραματικές. Η μία από αυτές δέχτηκε παρέμβαση βασισμένη στα εικαστικά, ενώ η δεύτερη βασισμένη στη μουσική. Στη δεύτερη έρευνα οι ομάδες ήταν δύο. Η ομάδα ελέγχου, η οποία παρακολούθησε το τυπικό πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου και η πειραματική, η οποία δέχτηκε την παρέμβαση που περιελάμβανε παιγνιώδεις δραστηριότητες εικαστικών, μουσικής και θεάτρου. Η πειραματική, λοιπόν, ομάδα της παρούσας έρευνας δέχτηκε μία πληθώρα παρεμβάσεων βασισμένες σε περισσότερα καλλιτεχνικά πεδία.

Τέλος, η έρευνα των Kiese-Himmel, Witte, Islam και Steinbüchel (2015) είχε διάρκεια δέκα μηνών με δύο παρεμβάσεις (1,5 ώρας) εβδομαδιαίως. Στην παρούσα έρευνα οι παρεμβατικές δραστηριότητες υλοποιούνταν κάθε ημέρα για δώδεκα εβδομάδες και παρουσίασαν μεγάλη ποικιλία.

Στο σημείο αυτό, αξίζει να σημειωθεί πως η εξέχουσα σημασία της γραφής τονίζεται από την «Ατζέντα 2030 του ΟΗΕ για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη» (*The 2030 Agenda for Sustainable Development*), στην οποία αναφέρονται 17 Στόχοι για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη, με τον 4^ο Στόχο να επικεντρώνεται στη διασφάλιση μίας ισότιμης και ποιοτικής εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς, καθώς επίσης στην προαγωγή ευκαιριών της δια βίου μάθησης για όλους.

Ο 4^{ος} Στόχος για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη περιλαμβάνει επτά υπο-στόχους με τον 6^ο να δίνει έμφαση στη διασφάλιση της επιτυχίας του γραμματισμού. Ο όρος γραμματισμός περιλαμβάνει, σε μία πρώτη προσέγγιση, την ικανότητα για γραφή και ανάγνωση. Από το 1946, η UNESCO καταβάλλει προσπάθειες για την προώθηση του γραμματισμού, καθώς θεωρεί την απόκτηση και τη βελτίωση των δεξιοτήτων του, ως εγγενές κομμάτι του δικαιώματος στη εκπαίδευση.

Στο ίδιο πνεύμα κινείται και το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (2002:3). Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στον ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει το Νηπιαγωγείο στην πρόληψη της σχολικής αποτυχίας, η οποία στις ηλικίες αυτές συνδέεται κυρίως με την έλλειψη εξοικείωσης με τον γραπτό λόγο. Σημαντική, λοιπόν, είναι η συμβολή του Νηπιαγωγείου στην προετοιμασία των παιδιών για την ένταξή τους στη σημερινή κοινωνία της γραπτής επικοινωνίας.

Πιο συγκεκριμένα, στο πρόγραμμα σχεδιασμού και ανάπτυξης δραστηριοτήτων Γλώσσας, στον τομέα της γραφής και της γραπτής έκφρασης, τα παιδιά θα πρέπει να υποστηρίζονται στην προσπάθειά τους να κρατούν ένα μολύβι, ένα στυλό διαρκείας, μία κιμωλία με τρόπο αποτελεσματικό και να μπορούν να τα χρησιμοποιούν παίρνοντας τη σωστή σωματική στάση (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2002:14).

Το Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου (2014:131-132), όσον αφορά τη δεξιότητα της παραγωγής γραπτών κειμένων, θέτει ως μαθησιακό στόχο την απόκτηση ικανοτήτων που υποστηρίζουν τη γραφή και την εκμάθηση της ορθής στάσης του σώματος κατά τη γραφή. Οι εκπαιδευτικοί συμβάλλουν στην υλοποίηση του στόχου όταν εξασκούν τα παιδιά στη σωστή χρήση των διαφόρων εργαλείων και μέσω γραφής και με την εξάσκηση της σωστής στάσης του σώματος κατά τη γραφή.

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Τάφα (2011:119) η κατάκτηση του γραπτού λόγου στην προσχολική ηλικία είναι αποτέλεσμα βιωματικής μάθησης και όχι συστηματικής διδασκαλίας.

Η ίδια (Τάφα, 2011:47) τονίζει την ύψιστη σημασία του πρώιμου εντοπισμού πιθανών δυσκολιών στην εκμάθηση του γραπτού λόγου για τη σχολική πρόοδο. Οι δεξιότητες που κατακτούνται κατά την προσχολική ηλικία είναι καθοριστικές για τη μελλοντική σχολική επιτυχία των παιδιών. Η μείωση της σχολικής αποτυχίας των παιδιών μπορεί να επιτευχθεί με ευεργετικές παρεμβάσεις, στα πρώτα έτη της φοίτησης των παιδιών στο σχολείο, με κύριο στόχο τη μεγιστοποίηση της μαθησιακής απόδοσης.

Άλλωστε, οι δεξιότητες γραφής έχουν συνδεθεί από πληθώρα ερευνών με διάφορες πτυχές της ακαδημαϊκής επιτυχίας (Carlton & Winsler, 1999· Dinehart & Manfra, 2013· Grissmer et al., 2010· Luo et al., 2007· Mayes & Calhoun, 2007, οπ. αναφ. στο Dinehart, 2014:4-5) και η κατάκτησή τους από την αρχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας αποτελεί θεμέλιο για τη μελλοντική ακαδημαϊκή επιτυχία που σχετίζεται με πολλούς τομείς (Cahill, 2009· Graham, Harris & Fink, 2000· Harvey & Henderson, 1997, οπ. αναφ. στο Maldarelli et al, 2015:879).

Λαμβάνοντας, λοιπόν, υπ' όψιν τη σημασία που δίνεται στη γραφή και τον σημαντικό ρόλο που μπορεί να επιτελέσει το Νηπιαγωγείο ως προς αυτή την κατεύθυνση, δομήθηκε το παιγνιώδες καλλιτεχνικό πρόγραμμα, το οποίο εφαρμόστηκε στην παρούσα έρευνα για την προαγωγή της γραφοκινητικής δεξιότητας. Επιδιώχθηκε η προαγωγή της ψυχοκινητικής ανάπτυξης μέσα από τα ερεθίσματα που προσέφερε το παρεμβατικό πρόγραμμα. Η ανάπτυξη αυτή συνέβαλλε στην προαγωγή της γραφοκινητικής δεξιότητας με τρόπο δημιουργικό και παιγνιώδη, μέσω της βιωματικής μάθησης και όχι της στείρας διδασκαλίας. Υποστηρίχθηκε η μαθησιακή προσπάθεια των μαθητών και η συνολική τους ανάπτυξη μέσω των εικαστικών, του θεάτρου και της μουσικής, προσφέροντας τα κατάλληλα ερεθίσματα.

Ο σχεδιασμός και η εφαρμογή ανάλογων προγραμμάτων στην προσχολική εκπαίδευση θα λειτουργούσε αποτελεσματικά ως προς τη μαθησιακή διαδικασία, επιδιώκοντας, πέρα από την προαγωγή συγκεκριμένων δεξιοτήτων, την σωματική, συναισθηματική, νοητική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών.

9.2 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Ορμώμενοι από τα συμπεράσματα της παρούσας εργασίας καταλήγουμε σε στοχευμένες προτάσεις που αφορούν τη συνέχιση αλλά και τη διεύρυνση της ερευνητικής διαδικασίας.

Προς αυτή την κατεύθυνση, η έρευνα θα μπορούσε να διεξαχθεί σε μεγαλύτερο αριθμό δείγματος και να εξετάζει τη συσχέτιση της προαγωγής της γραφοκινητικής δεξιότητας με μεταβλητές όπως το φύλο, την ηλικία, το οικογενειακό υπόβαθρο και την περιοχή στην οποία εδράζει το σχολείο φοίτησης του δείγματος.

Η αξιολόγηση των θετικών επιδράσεων της παρέμβασης, εντός συγκεκριμένου χρονικού διαστήματος από την ολοκλήρωση της ερευνητικής διαδικασίας, ούτως ώστε να ελεγχθεί η διατήρησή τους, είναι, επίσης, δυνατόν να αποτελέσει αντικείμενο μελέτης.

Η εφαρμογή του παρεμβατικού προγράμματος και η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων θα μπορούσε να επεκταθεί και σε παιδιά πρώιμης παιδικής ηλικίας με μαθησιακές δυσκολίες ή με διαγνωσμένες εκπαιδευτικές ανάγκες, όπως διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή, σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα, κ.α..

Δεδομένου ότι η γραφή αναγνωρίζεται ως μία σημαντική ικανότητα που αφορά τη σχολική ετοιμότητα, η έρευνα θα μπορούσε να εστιάσει στην επίδραση του παρεμβατικού προγράμματος στη μεταγενέστερη ακαδημαϊκή επιτυχία των παιδιών.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον θα παρουσίαζε η μελέτη της επίδρασης του παρεμβατικού προγράμματος των καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων στη δημιουργικότητα, στις κινητικές και ψυχοκοινωνικές δεξιότητες και στη συγκριτική μελέτη των στοιχείων αυτών με τη γραφοκινητική δεξιότητα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ελληνόγλωσσες

- Αγγελόπουλος, Τ. (2016). *Παίζοντας θέατρο. Ασκήσεις και Παιχνίδια για τη Θεατρική Αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις "σοφία".
- Γούλα, Ζ. (2017). *Αξιολόγηση γραφοκινητικών δεξιοτήτων με το ΚΑΓΔ 4-6 σε παιδιά προσχολικής ηλικίας με και χωρίς κινητικές δυσκολίες* (Μεταπτυχιακή εργασία). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Σέρρες.
- Δράκος, Γ. & Μπίνας, Ν. (2010). *Ψυχοκινητική αγωγή* (5η έκδοση). Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Ζάραγκας, Χ. (2011). *Ψυχοκινητική αγωγή. Μια Ψυχοπαιδαγωγική Προσέγγιση σε Παιδιά Προσχολικής Ηλικίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Διάδραση.
- Καμπάς, Α. (1998). *Η σημασία του παιχνιδιού στην εκμάθηση γραφοκινητικών δεξιοτήτων στην προσχολική ηλικία* (Διδακτορική εργασία). Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Κομοτηνή.
- Καμπάς, Α. (2004). *Εισαγωγή στην κινητική ανάπτυξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Αθλότυπο.
- Καμπάς, Α., Κιουμουρτζόγλου, Ε., Αγγελούσης, Ν. & Μαυρομάτης, Γ. (1998). Σχέση Παραγόντων Ψυχοκινητικής Ανάπτυξης και Γραφοκινητικών Δεξιοτήτων Στην Προσχολική Ηλικία. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 3, 57-71. doi:<http://dx.doi.org/10.12681/icw.18161>
- Καρακασνάκη, Χ. & Αναγνωστοπούλου, Ε. (2008). *Προσαρμογές αναλυτικών προγραμμάτων για το Νηπιαγωγείο*. ΥΠΕΠΘ: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κουρετζής, Λ. (1991). *Το Θεατρικό Παιχνίδι (Παιδαγωγική θεωρία, πρακτική και θεατρολογική προσέγγιση)*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.

- Κουρετζής, Λ. (1996). Η αισθητική αγωγή στη σύγχρονη εκπαίδευση. Στο Μ. Καρδαμίτση-Αδάμη (Επιμ.), *Το Παιδί και η Αισθητική Αγωγή*, 25-27 Απριλίου 1996 (σσ. 43-56). Αθήνα: Ίδρυμα Παναγιώτη και Έφης Μιχελή.
- Λακμέτα-Γκανέτσιου, Δ. (2016). *Αξιολόγηση γραφοκινητικών δεξιοτήτων με την κινητική δοκιμασία ΚΑΓΔ 4-6 σε παιδιά Α' και Β' Δημοτικού με και χωρίς κινητικές δυσκολίες* (Μεταπτυχιακή εργασία). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Σέρρες.
- Μαρμαρά, Β. (2016). «Γνωρίζοντας την Ελληνική Λαϊκή Τέχνη και παράδοση»: μια διαθεματική παρέμβαση ενίσχυσης των γραφοκινητικών δεξιοτήτων μαθητών της Α' Δημοτικού (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα.
- Μακρή, Ν. (2016). *Ανίχνευση γραφοκινητικών δυσκολιών στην προσχολική ηλικία. Συσχέτιση δυο εργαλείων αξιολόγησης* (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα.
- Ματθαίου, Σ. (1996). *Μουσικό Τετράδιο για Νηπιαγωγούς* (2η έκδοση). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μοσχοβάκη, Ε. & Καραγγελίδου, Α. (2014). *Εισαγωγή της τέχνης στην εκπαίδευση*. Ανακτήθηκε 12 Νοεμβρίου 2019, από <http://vaigaiou.pde.sch.gr/symnip47/simiosisseminarion/ArtEducation.pdf>
- Μπάρμπας, Ι., Βενετσάνου, Φ. & Καμπάς, Α. (2014). *Παιχνίδια σωματικής επαφής*. Καβάλα: Εκδόσεις Σαΐτα. Ανακτήθηκε 30 Ιανουαρίου 2020 από: http://dipe.kav.sch.gr/wp-content/uploads/2015/01/2015_02_20_Games.pdf
- Μωραΐτη, Τ. & Κουρκουρίκα, Μ. (2006). *Το μουσικό γιασεμάκι. Διαθεματικές δραστηριότητες μουσικής για το Νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του Θεάτρου*. Αθήνα.

- Πολυζωίδης, Α. (2016). *Αξιολόγηση ποιοτικών γραφοκινητικών χαρακτηριστικών με την κινητική δοκιμασία ΚΑΓΔ 4-6 σε μαθητές Α΄ και Β΄ Δημοτικού με και χωρίς αναπτυξιακή διαταραχή κινητικού συντονισμού* (Μεταπτυχιακή εργασία). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.
- Ράπτης, Θ. (2015). *Μουσική Παιδαγωγική, μία Συστηματική Προσέγγιση με Εφαρμογές για την Προσχολική Ηλικία*. Αθήνα: Edition Orpheus.
- Ρέτσιου, Σ. (2011). *Εξερευνώντας τη μουσική και την κίνηση. Θεωρητικές προσεγγίσεις και δραστηριότητες Μουσικοκινητικής Αγωγής για παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Ξιφαράς.
- Τάφα, Ε. (2011). *Ανάγνωση και γραφή στην προσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Τζέτζης, Γ. & Λόλα, Α. (2015). *Κινητική μάθηση και ανάπτυξη. Πρακτικές Εφαρμογές*. Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα. Ανακτήθηκε 10 Ιανουαρίου 2020 από: <https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/329/1/Book.pdf>
- Τραυλός, Α. (1998). *Ψυχοκινητική ανάπτυξη παιδιών ηλικίας 2-7 χρονών*. Αθήνα: Εκδόσεις Σαββάλας.
- Τρούλη, Κ. (2003). *Η ψυχοκινητική αγωγή ως προϋπόθεση και μέσο βελτίωσης της γραφοκινητικής δεξιότητας παιδιών προσχολικής ηλικίας* (Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο.
- ΥΠΕΠΘ, (2006). *Οδηγός Νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί. Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: Οργανισμός εκδόσεως διδακτικών βιβλίων. Ανακτήθηκε 15 Ιανουαρίου 2020 από: http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/7058/1947_1%CE%BF%20%CE%BC%CE%AD%CF%81%CE%BF%CF%82%20%CE%A0%CE%A0%CE%A3%20%CE

%BD%CE%B7%CF%80%CE%B9%CE%B1%CE%B3%CF%89%CE%B3%CE
%B5%CE%AF%CE%BF%CF%85.pdf

ΥΠΠΕΘ, (2014). *Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου*, Αναθεωρημένη Έκδοση.
Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε 3 Μαρτίου 2020 από:
http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/7058/1947_1%CE%BF%20%CE%BC%CE%AD%CF%81%CE%BF%CF%82%20%CE%A0%CE%A0%CE%A3%20%CE%BD%CE%B7%CF%80%CE%B9%CE%B1%CE%B3%CF%89%CE%B3%CE%B5%CE%AF%CE%BF%CF%85.pdf

ΥΠΠΕΘ, (2002). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Χαραλάμπους, Α. (2001). *Μουσικά Παιγνίδια στην προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία. Το κόκκινο* (2η έκδοση). Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός.

Ξενόγλωσσες

Adams, J. A. (1976). Issues for a closed-loop theory of motor learning. In G. E. Stelmach (Ed.), *Motor control: Issues and trend* (σσ. 87-107) New York: Academic Press

Alejandro, A. (1994). Like happy dreams--Integrating visual arts, writing, and reading. *Language Arts*, 71(1), 12- 21

Allen, M. J. (2015). *Foundations of Forensic Document Analysis: Theory and Practice*. 1st ed., Wiley-Blackwell.

Amundson, S. J. (1992). Handwriting: Evaluation and intervention in school settings. In: J. Case-Smith & C. Pehoski (Eds.), *Development of hand skills in children* (p.p. 63-78). Rockville, MD: American Occupational Therapy Association.

Arslan, A. A. (2014). A study into the effects of art education on children at the

- socialisation process. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 4114-4118.
doi:10.1016/j.sbspro.2014.01.900
- Bancroft, S., Fawcett, M. & Hay, P. (2008). *Researching children researching the world: $5 \times 5 \times 5 = \text{creativity}$* . Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- Bart, O., Hajami, D., & Bar-Haim, Y. (2007). Predicting school adjustment from motor abilities in kindergarten. *Infant and Child Development*, 16, 597-615.
- Beery, K. E. (1997). *The Development Test of Visual Motor integration (VMI-4)* (4th ed.). Parsippany, NJ: Modern Curriculum Press.
- Berliner, D. (2011). Rational responses to high stakes testing: The case of curriculum narrowing and the harm that follows. *Cambridge Journal of Education*, 41(3), 287-302.
- Berninger, V. W. (2000). Development of Language by Hand and Its Connections with Language by Ear, Mouth, and Eye. *Topics in Language Disorders*, 20(4), 65–84. doi:10.1097/00011363-200020040-00007
- Berninger, V. W., Rutberg, J. E., Abbott, R. D., Garcia, N., Anderson-Youngstrom, M., Brooks A. & Fulton, C. (2006). Tier 1 and Tier 2 early intervention for handwriting and composing. *Journal of School Psychology*, 4(1), 3–30. doi:10.1016/j.jsp.2005.12.003
- Bonoti, F., Vlachos, F. & Metallidou, P. (2005). Writing and Drawing Performance of School Age Children: Is There Any Relationship? *School Psychology International*, 26(2), 243-245. doi:10.1177/0143034305052916
- Brown, N. C. M. (2001). The Meaning of Transfer in the Practices of Arts Education. *Studies in Art Education*, 43(1), 83-102. doi:10.1080/00393541.2001.11650485

- Brown, E. D., Benedett, B. & Armistead, M. E. (2010). Arts enrichment and school readiness for children at risk. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(1), 112-124. doi:10.1016/j.ecresq.2009.07.008
- Bumin, G. & Kavak, S. T. (2010). An investigation of the factors affecting handwriting skill in children with hemiplegic cerebral palsy*. *Disability and Rehabilitation*, 32(8), 692–703. doi:10.3109/09638281003654789
- Burnafor, G., Brown, S., Doherty, J. & McLaughlin, J. (2007). *Arts integration: Frameworks, research & practice. A literature review*. Washington, DC: Arts Education Partnership.
- Cahill, S. M. (2009). Where does handwriting fit in? Strategies to support academic achievement. *Intervention in School and Clinic*, 44, 223–228. doi:10.1177/1053451208328826
- Cano-de-la-Cuerda, R., Molero-Sánchez, A., Carratalá-Tejada, M., Alguacil-Diego, I. M., Molina-Rueda, F., Miangolarra-Page, J. C. & Torricelli, D. (2015). Theories and control models and motor learning: *Clinical applications in neurorehabilitation. Neurología (English Edition)*, 30(1), 32–41. doi:10.1016/j.nrleng.2011.12.012
- Carlton, M. P. & Winsler, A. (1999). School readiness: The need for a paradigm shift. *School Psychology Review*, 28, 338–352.
- Carnhill, H. & Case-Smith, J. (1996). Factors That Relate to Good and Poor Handwriting. *American Journal of Occupational Therapy*, 50(9), 732-739. doi:10.5014/ajot.50.9.732
- Case-Smith, J. (2002). Effectiveness of school-based therapy intervention on handwriting. *American Journal of Occupational Therapy*, 56, 17–25. doi:10.5014/ajot.56.1.17

- Case-Smith, J., Holland, T. & White, S. (2014). Effectiveness of a Co-Taught Handwriting Program For First Grade Students. *Physical & Occupational Therapy in Pediatrics*, 34(1), 30–43. doi:10.3109/01942638.2013.783898
- Case-Smith, J., Weaver, L. & Holland, T. (2014). Effects of a classroom-embedded occupational therapist-teacher handwriting program for first-grade students. *American Journal of Occupational Therapy*, 68(6), 690–698. doi:10.5014/ajot.2014.011585
- Catterall, J.S. (1998). Involvement in the arts and success in secondary school. *Americans for the Arts Monographs*, 1(9), 1-10.
- Catterall, J. S. (2003). Research and assessment on the arts and learning: Education Policy implications of recent research on the arts and academic and social development. *Journal for Learning Through Music*, 3, 103–109.
- Catterall, J. S. (2005). Conversation and Silence: Transfer of Learning Through the Arts. *Journal for Learning through the Arts*, 1(1), 1-12.
- Catterall, J., Chapleau, R. & Iwanaga, J. (1999). *Involvement in the arts and human development: Extending an analysis of general association and introducing the special cases of intensive involvement in music and in theater arts*. Unpublished manuscript. The Imagination Project, Graduate School of Education and Information Studies, University of California at Los Angeles.
- Chapman, L. H. (2004). No child left behind in art? *Arts Education Policy Review*, 106, 3–17.
- Clark, G. A. & Zimmerman, E. (1978). A walk in the right direction: A model for visual arts education. *Studies in Art Education*, 19(2), 34-49.

- Cornett, C. E. (2003). *Creating meaning through literature and the arts: All integration resource for classroom teachers*, 2nd ed. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Craft, A. (2003). Creative thinking in the early years of education. *Early Years*, 23, 143–154.
- Craft, A. (2011). Approaches to creativity in education in the United Kingdom. In J. Sefton-Green, P. Thomson, K. Jones, & L. Bresler (Eds.), *The Routledge international handbook of creative learning* (pp. 129–139). London: Routledge.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). Assessing aesthetic education. *Grantmakers in the Arts*, 8(1), 22-26.
- Darby, J. T. & Catterall, J. S. (1994). The fourth r: The arts and learning. *Teachers College Record*, 96, 299–328.
- Davids, K., Renshaw, I., Pinder, R., Araújo, D. & Vilar, L. (2012). Principles of motor learning in ecological dynamics: a comment on functions of learning and the acquisition of motor skills (with reference to sport). *The Open Sports Sciences Journal*, 5(1), 113-117. doi:10.2174/1875399X01205010113
- Dawes, N. P. & Larson, R. (2011). How Youth Get Engaged: Grounded-Theory Research on Motivational Development in Organized Youth Programs. *Developmental Psychology*, 47(1), 259-269. doi:10.1037/a0020729
- Deasy, R. J. (2002). *Critical Links: Learning in the arts and student academic and social development*. Washington, DC: Arts Education Partnership. Available online at <http://www.aep-arts.org>
- DeMoss, K. & Morris, T. (2002). *How Arts Integration Supports Student Learning: Students Shed Light on the Connections*. Chicago, IL: Chicago Arts Partnerships in Education (CAPE).

- Denton, P. L., Cope, S. & Moser, C. (2006). The effects of sensorimotor-based intervention versus therapeutic practice on improving handwriting performance in 6- to 11-year-old children. *American Journal of Occupational Therapy*, 60, 16–27. doi:10.5014/ajot.60.1.16
- Dewey, J. (1919). Imagination and expression. *Teachers College Bulletin*, 10(10):7–15.
- Dewey, J. (1934). *Art as experience*. New York: Penguin.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Macmillan
- Diblasio, M. K. (1997). Harvesting the cognitive revolution: Reflections on the arts, education, and aesthetic knowing. *Journal of Aesthetic Education*, 31(1), 95- 110.
- and aesthetic knowing. *Journal of Aesthetic Education*. 31(1), 95- 110.
- Diefenbach, H. (2004). Bildungschancen und Bildungsmisserfolg von ausländischen Schülern oder Schülern aus Migrantenfamilien im System schulischer Bildung. In R. Becker & W. Lauterbach (ed.). *Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (S.225-250). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dinehart, L. (2014). Handwriting in early childhood education: Current research and future implications. *Journal of Early Childhood Literacy*, 15(1), 97–118. doi:10.1177/1468798414522825
- Dinehart, L. & Manfra, L. (2013). Association between early fine motor development and later math and reading achievement in early elementary school. *Early Education and Development*, 24(2): 138–161.
- Dixon, G. T. & Chalmers, F. G. (1990). The Expressive Arts in Education. *Childhood Education*, 67(1), 12-17. doi:10.1080/00094056.1990.10521568

- Donald, M. (2006). Art and Cognitive Evolution. In M. Turner (Ed.), *The Artful Mind: Cognitive Science and the Riddle of Human Creativity*. Oxford: University Press. Ανακτήθηκε 21 Φεβρουαρίου 2020 από: https://www.queensu.ca/psychology/sites/webpublish.queensu.ca.psycwww/files/files/Faculty/Merlin%20Donald/10_ArtCognitionEvolution.pdf
- Doney, R., Lucas, B. R., Jirikowic, T., Tsang, T. W., Watkins, R. E., Sauer, K., Howat, P., Latimer, J., Fitzpatrick, J. P., Oscar, J., Carter, M. & Elliott, E. J. (2016). Graphomotor skills in children with prenatal alcohol exposure and fetal alcohol spectrum disorder: A population-based study in remote Australia. *Australian Occupational Therapy Journal*, 64(1), 68-78. doi:10.1111/1440-1630.12326
- Doyen, A. L., Lambert, E., Dumas, F. & Carlier, M. (2017). Manual performance as predictor of literacy acquisition: A study from kindergarten to Grade 1. *Cognitive Development*, 43, 80-90. doi:10.1016/j.cogdev.2017.02.011
- Duda, T. A., Casey, J. E. & McNevin, N. (2014). Variability of kinematic graphomotor fluency in adults with ADHD. *Human Movement Science* 38, 331–342. doi:10.1016/j.humov.2014.07.006
- Efland, A. (1990). *A history of art education*. New York, NY: Teachers College Press.
- Eisner, E. W. (1972). *Educating artistic vision*. New York: Macmillan.
- Eisner, E. W. (1974). Is the artists-in-the-schools program effective? *Art Education*, 22(2), 19-23.
- Eisner, E. (1998). Does experience in the arts boost academic achievement? *Arts Education Policy Review*, 100, 32–39.
- Erhardt, R. P. (1990). *Development visual dysfunction: Models for assessment and management*. Maplewood, MN: Erhardt Development Products.

- Erhardt, R. P. & Meade, V. (2005). Improving handwriting without teaching handwriting: The consultative clinical reasoning process. *Australian Occupational Therapy Journal*, 52(3), 199–210. doi:10.1111/j.1440-1630.2005.00505.x
- Feder, K. P. & Majnemer, A. (2007). Handwriting development, competency, and intervention. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 49 (4), 312–317. doi:10.1111/j.1469-8749.2007.00312.x
- Fiske, E. B., President's Committee on the Arts and the Humanities, & Arts, E. P. (1999). *Champions of change: The impact of the arts on learning*. Ανακτήθηκε 3 Δεκεμβρίου, 2019, από <http://artsedge.kennedy-center.org/champions/pdfs/champsreport.pdf>
- Fowler, C. (1996). *Strong arts, strong schools: The promising potential and shortsighted disregard of the arts in American schooling*. New York: Oxford University Press.
- Gardner, H. (1990). *Art education and human development*. Los Angeles: Getty Center for Education in the Arts
- Gardner, H. (1999). The happy meeting of multiple intelligences and the arts. *Harvard Education Letter*, 15(6). Ανακτήθηκε 29 Νοεμβρίου, 2019, από https://www.hepg.org/hel-home/issues/15_6/helarticle/the-happy-meeting-of-multiple-intelligences-and-th
- Gibson, E. & Levin, H. (1975). *The psychology of reading*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Goodway, J. D., Ozmun, J. C. & Gallahue, D. L. (2019). *Understanding Motor Development: Infants, Children, Adolescents, Adults*. USA: Jones & Bartlett Learning.

- Graham, S., Harris, K. R., & Fink, B. (2000). Is handwriting causally related to learning to write? Treatment of handwriting problems in beginning writers. *Journal of Educational Psychology*, 92, 620–633. doi:10.1037/0022-0663.92.4.620
- Greene, M. (1995). *Releasing the imagination: Essays on education, the arts, and social change*. New York: Teachers College Press
- Greer, W. D. (1984). Discipline-Based Art Education: Approaching Art as a Subject of Study. *Studies in Art Education*, 25 (4), 212-218. doi:10.1080/00393541.1984.11650379
- Gregoire, M. A. & Lupinetti, J. (2005). Supporting Diversity through the Arts. *Kappa Delta Pi Record*, 41(4), 159-163. doi: 10.1080/00228958.2005.10532063
- Grissmer, D.W., Grimm, K. J., Aiyer, S. M. et al. (2010). Fine motor skills and early comprehension of the world: Two new school readiness indicators. *Developmental Psychology*, 46: 1008–1017.
- Hansen, V. C. (1998). *Ocular motility*. Thorofare, NJ: Slack Inc.
- Hardiman, M. M. (2016). Education and the Arts: Educating Every Child in the Spirit of Inquiry and Joy. *Creative Education*, 7, 1913-1928. doi:10.4236/ce.2016.714194
- Harvey, C. & Henderson, S. (1997). Children's handwriting in the first three years of school: Consistency over time and its relationship to academic achievement. *Handwriting Review*, 11, 8–25.
- Havigerová, J. M. & Janků, J. (2018). Graphomotor skills of pre-school children: pilotage of screening scale. *Proceedings of EDULEARN 18 Conference* 2nd-4th July 2018 (pp2875-2879). Palma, Mallorca, Spain.
- Heath, S. B. & Wollach, R. (2008). Vision for learning: History, theory, and affirmation. In J. Flood, S. B. Heath, & D. Lapp (Eds.), *Handbook of research on*

- teaching literacy through the communicative and visual arts* (Vol. 2, pp. 3–12).
New York, NY: Lawrence Erlbaum Associates.
- Heilig, J. V., Cole, H. & Aguilar, A. (2010). From Dewey to No Child Left Behind: The Evolution and Devolution of Public Arts Education. *Arts Education Policy Review*, 111(4), 136–145. doi:10.1080/10632913.2010.490776
- Hetland, L. (2000). Listening to music enhances spatial-temporal reasoning: Evidence for the "Mozart Effect." *Journal of Aesthetic Education*, 34 (3-4), 105- 148.
- Hetland, L. & Winner, E. (2001). The Arts and Academic Achievement: What the Evidence Shows, *Arts Education Policy Review*, 102(5), 3-6.
doi: 10.1080/10632910109600008
- Hope, S. (2006). Characteristics of a "Basic" Discipline in Elementary and Secondary Education. *Arts Education Policy Review*, 108(2), 3-7. doi:10.3200/AEPR.108.2.3-8
- Howe, T., Roston, K., Sheu, C. & Hinojosa, J. (2013). Assessing handwriting intervention effectiveness in elementary school students: A two-group controlled study. *American Journal of Occupational Therapy*, 67(1), 19–26.
doi:10.5014/ajot.2013.005470
- Hui, A. N. N., He, M. W. J. & Ye, S. S. (2015). Arts Education and Creativity Enhancement in Young Children in Hong Kong. *Educational Psychology*, 35(3), 315-327. doi:10.1080/01443410.2013.875518.
- Jongmans, M., Linthorst-Bakker, E., Westenberg, Y. & SmitsEngelsman, B. (2003). Use of a task-oriented self-instruction method to support children in primary school with poor handwriting quality and speed. *Human Movement Science*, 22(4-5), 549–566. doi:10.1016/j.humov.2003.09.009

- Kambas, A., Fatouros, Y., Christoforidis, C., Venetsanou, F., Papageorgiou, P., Giannakidou, D. & Aggeloussis, N. (2010). The effects of psychomotor intervention on visual-motor control as a graphomotor aspect in preschool age. *European Psychomotricity Journal*, 3(1), 54 – 61.
- Kee, Y. H. (2019). Reflections on athletes’ mindfulness skills development: Fitts and Posner’s (1967) three stages of learning. *Journal of Sport Psychology in Action*, 10(4), 1-6. doi:10.1080/21520704.2018.1549640
- Kiese-Himmel, C., Witte, C., Islam, S. & Steinbüchel, N. (2015). Arts-Based Education in Pre-School Children – An Exploratory Study. *International Journal of Education and Social Science*, 2 (4), 46-57.
- Ko, Y. G., Challis, J. H. & Newell, K. M. (2003). Learning to coordinate redundant degrees of freedom in a dynamic balance task. *Human Movement Science*, 22(1), 47–66. doi:10.1016/s0167-9457(02)00177-x
- Kraehe, A. K., Acuff, J. B. & Travis, S. (2016). Equity, the Arts, and Urban Education: A Review. *The Urban Review*, 48(2), 220-244.
doi:10.1007/s11256-016-0352-2
- Latash, M. L., Levin, M. F., Scholz, J. P. & Schöner G. (2010). Motor control theories and their applications. *Medicina*, 46(6), 382-392. doi:10.3390/medicina46060054
- Lloyd, K. (2017). Benefits of Art Education: A Review of the Literature. *Scholarship and Engagement in Education*, 1(1), 1-21.
- Luft, A. R. & Buitrago, M. M. (2005). Stages of Motor Skill Learning. *Molecular Neurobiology*, 32(3), 205–216. doi:10.1385/mn:32:3:205
- Luftig, R. (1995). *The schooled mind: Do the arts make a difference? Year 2*. Oxford, OH: Center for Human Development, Learning, and Teaching, Miami University.

- Luo, Z., Jose, P. E., Huntsinger, C. S. et al. (2007). Fine motor skills and mathematics achievement in East Asian American and European American kindergartners and first graders. *British Journal of Developmental Psychology* 25, 595–614.
- Mackay, N., McCluskey, A. & Mayes, R. (2010). The Log Handwriting Program Improved Children's Writing Legibility: A Pretest–Posttest Study. *American Journal of Occupational Therapy*, 64, 30-36. doi:10.5014/ajot.64.1.30
- Maeland, A. F. (1992). Handwriting and perceptual-motor skills in clumsy, dysgraphic, and 'normal' children. *Perceptual and Motor Skills*, 75, 1207-1217.
- Majed, L., Heugas, A. M., Chamon, M. & Siegler, I. A. (2012). Learning an energy demanding and biomechanically constrained motor skill, race walking: Movement reorganization and contribution of metabolic efficiency and sensory information. *Human Movement Science*, 31(6), 1598-1614. doi:10.1016/j.humov.2012.06.004
- Maldarelli, J. E., Kahrs, B. A., Hunt, S. C. & Lockman, J. J. (2015). Development of early handwriting: Visual-motor control during letter copying. *Developmental Psychology*, 51(7), 879–888. doi:10.1037/a0039424
- Marr, D., Cermak, S., Cohn, E. S. & Henderson, A. (2003). Fine motor activities in Head Start and kindergarten classrooms. *American Journal of Occupational Therapy*, 57, 550–557. doi:10.5014/ajot.57.5.550
- Marshall, J. (2014). Transdisciplinarity and Art Integration: Toward a New Understanding of Art-Based Learning across the Curriculum. *Studies in Art Education*, 55(2), 104-127. doi:10.1080/00393541.2014.11518922
- Matijević-Mikelić, V., Košiček, T., Crnković, M., Trifunović-Maček, Z. & Grazio, S. (2011). Development of early graphomotor skills in children with neurodevelopmental risks. *Acta clinica Croatica*, 50(3), 317-321.

- Mayes, S. D. & Calhoun, S. L. (2007). Learning, attention, writing, and processing speed in typical children and children with ADHD, autism, anxiety, depression, and oppositional-defiant disorder. *Child Neuropsychology*, 13, 469–493.
- McCarroll, H. & Fletcher, T. (2017). Does handwriting instruction have a place in the instructional day? The relationship between handwriting quality and academic success. *Cogent Education*, 4(1), 1-10. doi:10.1080/2331186X.2017.1386427
- McHale, K. & Cermak, S. (1992). Fine motor activities in elementary school: Preliminary findings and provisional implications for children with fine motor problems. *American Journal of Occupational Therapy*, 46 (10), 898–903. doi:10.5014/ajot.46.10.898
- Mouly, G. J. (1978). *Educational research: the Art and Science of Investigation*. Boston: Allyn & Bacon.
- Murfee, E. (1995). *Eloquent evidence: Arts at the core of learning*. Washington, DC: President's Committee on the Arts and Humanities.
- Newmann, F. M. (2000). Authentic intellectual work: What and why. *Research/Practice*, 8(1). Available: www.education.umn.edu/CAREI/Reports/Rpractice/Fall2000
- Newell, K. M. (1984). Physical constraints to development of motor skills. In J. Thomas (Ed.), *Motor development during preschool and elementary years* (p.p. 105-120). Minneapolis: Burgess.
- Pramling Samuelsson, I., Asplund Carlsson, M.A., Olsson, B., Pramling, N. & Wallerstedt, C. (2009). The art of teaching children the arts: music, dance and poetry with children aged 2-8 years old. *International Journal of Early Years Education*, 17(2), 119-135.

- Rabkin, N. & Redmond, R. (2006). The Arts Make a Difference. *The Journal of Arts Management, Law, and Society*, 36(1), 25–32. doi:10.3200/jaml.36.1.25-32
- Raiola, G. (2017). Motor learning and teaching method. *Journal of Physical Education and Sport*, 17(5), 2239-2243. doi:10.7752/jpes.2017.s5236
- Raiola, G., Tafuri, D. & Paloma, G. (2014). Physical activity and sport skills and its relation to mind theory on motor control. *Sport Science*, 7(1), 52-56.
- Ratzon, N. Z., Efraim, D. & Bart, O. (2007). A Short-Term Graphomotor Program for Improving Writing Readiness Skills of First-Grade Students. *American Journal of Occupational Therapy*, 61(4), 399-405. doi: 10.5014/ajot.61.4.399
- Rosenbaum, D. A. (2010). *Human motor control* (2nd ed.). Amsterdam: Elsevier.
- Schmidt, R. A. (1975). A schema theory of discrete motor skill learning. *Psychological Review*, 82(4), 225–260. doi:10.1037/h0076770
- Rosenblum, S., Parush, S. & Weiss, P. L. (2003). Computerized temporal handwriting characteristics of proficient and nonproficient handwriters. *American Journal of Occupational Therapy*, 57 (2), 129–138.
- Schickedanz, J. A. (1999). *Much More than the ABCs: The Early Stages of Reading and Writing*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Schirmacher, R. (2002). *Art And Creative Development For Young Children*. Albany. Delmar.
- Schmidt, R. A. (2003). Motor Schema Theory after 27 Years: Reflections and Implications for a New Theory. *Research Quarterly for Exercise and Sport* 74(4), 366-375. doi:10.1080/02701367.2003.10609106

- Schmidt, R. A. & White, J. L. (1972). Evidence for an Error Detection Mechanism In Motor Skills: A Test of Adams' Closed-Loop Theory. *Journal of Motor Behavior*, 4(3), 143-153. doi:10.1080/00222895.1972.10734930
- Shumway-Cook, A. & Woollacott, M. J., (2001). *Motor control: Translating Research into Clinical Practice* (3rd ed.). U.S.A.:Lippincott Williams & Wilkins.
- Silverstein, L. B. & Layne, S. (2010). *What is arts integration?* Washington, DC: The Kennedy Center for the Performing Arts.
- Smithrim, K. & Uptis, R. (2005). Learning through the Arts: Lessons of Engagement. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 28(1/2), 109-127. doi: 10.2307/1602156
- Smits-Engelsman, B., Niemeijer, A. & Van Galen, G. (2001). Fine motor deficiencies in children diagnosed as DCD based on poor grapho-motor ability. *Human Movement Science*, 20(1-2), 161-182. doi:10.1016/S0167-9457(01)00033-1
- Sousa, D.A. (2006). How the arts develop the young brain: Neuroscience research is revealing the impressive impact of arts instruction on students' cognitive, social, and emotional development. *School Administrator*, 63(11), 26-32.
- Spanaki, I. E., Venetsanou, F., Evaggelinou, C. & Skordilis, E. K. (2014). Graphomotor skills of Greek kindergarten and elementary school children: effect of a fine motor intervention program. *Innovative Teaching*, 3(2), 1-10. doi: 10.2466/01.09.IT.3.2
- Stanat, P. (2006). Schulleistungen von Jugendlichen mit Migrationsintergrund: Die Rolle der Zusammensetzung der Schülerschaft. In J. Baumgart, P. Stanat & R. Watermann (eds.). *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Problem der Verteilungsgerechtigkeit* (S.189-219). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Sudsawad, P., Trombly, C. A., Henderson, A. & Tickle-Degnen, L. (2002). Testing the effect of kinesthetic training on handwriting performance in first-grade students. *American Journal of Occupational Therapy*, 56, 26–33. doi:10.5014/ajot.56.1.26
- Suggate, S., Pufke, E. & Stoeger, H. (2016). The effect of fine and grapho-motor skill demands on preschoolers' decoding skill. *Journal of Experimental Child Psychology*, 141, 34-48. doi:10.1016/j.jecp.2015.07.012
- Sustainable Development, The 2030 Agenda for Sustainable Development
ανακτήθηκε από:
<https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/21252030%20Agenda%20for%20Sustainable%20Development%20web.pdf>
- Taras, H., Brennan, J., Gilbert, A. & Reed, H. (2011). Effectiveness of occupational therapy strategies for teaching handwriting skills to kindergarten children. *Journal of Occupational Therapy, Schools, & Early Intervention*, 4 (3–4), 236–246. doi:10.1080/19411243.2011.629554
- Thelen, E. & Ulrich, B. D. (1991). Hidden skills: a dynamic systems analysis of treadmill stepping during the first year. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 56(1), 1-98.
- Thibon, L. S., Barbier, G., Vilain, C., Sawallis, T. R., Gerber, S. & Kandel, S. (2018). Investigating how children produce rotation and pointing movements when they learn to write letters. *Human Movement Science*, 65, 15-29. doi:10.1016/j.humov.2018.04.008
- Tomchek, S. D. & Schneck, C. M. (2006). Evaluation of handwriting. In: A. Henderson & C. Pehoski (Eds.), *Hand function in the child: Foundations for remediation* (pp. 293–318). St. Louis, MO: Mosby Inc.

- Traweek, D. & Berninger, V. (1997). Comparison of beginning literacy programs: Alternative paths to the same learning outcome. *Learning Disabilities Quarterly*, 20, 160-168.
- Trouli, K., Linardakis, M. & Manolitsis G. (2012). Psychometric characteristics of a Scale of Preschool Graphomotor Skills (SPGS), *Book of Abstracts of 3rd International Congress on Early Childhood Education* (pp. 223-224), Adana: Turkey.
- Tseng, M. H. & Murrat, E. A. (1994). Differences in perceptual motor measures in children with good and poor handwriting. *Occupational Therapy Journal Of Research*, 14, 19-36.
- Vernadakis, N., Papastergiou, M., Zetou, E. & Antoniou, P. (2015). The impact of an exergame-based intervention on children's fundamental motor skills. *Computers & Education*, 83, 90–102. doi:10.1016/j.compedu.2015.01.001
- Weintraub, N., Yinon, M., Hirsch, I. B. & Parush, S. (2009). Effectiveness of Sensorimotor and Task-Oriented Handwriting Intervention in Elementary School-Aged Students with Handwriting Difficulties. *OTJR: Occupation, Participation & Health*, 29(3), 125–134. doi:10.3928/15394492-20090611-05
- Welch, N. & Greene, A. (1995). *Schools, communities and the arts. A research compendium*. Tempe, AZ: Morrison Institute for Public Policy, Arizona State University.
- Winner, E. & Hetland, L. (2008). Art for our Sake School Arts Classes Matter More than Ever-But Not for the Reasons You Think. *Arts Education Policy Review*, 109 (5), 29-31. doi:10.3200/AEPR.109.5.29-32

- Wolpert, D. M., Ghahramani, Z. & Flanagan, J. R. (2001). Perspectives and problems in motor learning. *Trends in Cognitive Sciences*, 5(11), 487–494. doi:10.1016/s1364-6613(00)01773-3
- Ziviani, J. & Wallen, M. (2006). The development of graphomotor skills. In: A. Henderson & C. Pehoski (Eds.), *Hand function in the child: Foundations for remediation* (2nd ed., pp. 217–236). St. Louis, MO: Mosby Inc
- Zwicker, J. G. & Hadwin, A. F. (2009). Cognitive versus multisensory approaches to handwriting intervention: A randomised controlled trial. *OTJR: Occupation, Participation & Health*, 29(1), 40–48. doi:10.1177/153944920902900106

Μεταφρασμένα βιβλία

- Bean, J. & Oldfield, A. (2006). *Μαγικός αυλός. Μουσικές δραστηριότητες για την ανάπτυξη βασικών δραστηριοτήτων*. Ι. Ετμεκτσόγλου (Επιμ.) Αθήνα: Εκδόσεις νήσος.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας (Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθάρα, Μ. Φιλοπούλου, μετάφραση). Αθήνα: Μεταίχμιο. (Πρωτότυπη έκδοση, 2000).
- Erstein, A. S. & Τρίμη, Ε. Α. (2005). *Εικαστικές τέχνες και μικρά παιδιά. Ενισχύοντας τους μικρούς καλλιτέχνες*. Ε. Α. Τρίμη (Επιμ.). Αθήνα: Τυπωθήτω –Γιώργος Δαρδανός.
- Faure, G. & Lascar, S. (1990). *Το θεατρικό παιχνίδι στο Νηπιαγωγείο και στο δημοτικό σχολείο* (Α. Στρουμπούλη, μετάφραση). Αθήνα: Gutenberg.
- Gallahue, D. L. (2002). *Αναπτυξιακή Φυσική Αγωγή για τα Σημερινά Παιδιά* (Χρ. Ευαγγελινού, Α. Παππά, μετάφραση). Θεσσαλονίκη: UNIVERSITY STUDIO PRESS.

- Haibach-Beach, P. S., Reid, G. D. & Collier, D. H. (2018). *Κινητική μάθηση και ανάπτυξη*. Χος Ζάραγκας (Επιμ.). Αθήνα: Πεδίο.
- Schirmacher, R. (2008). *Τέχνη & Δημιουργική Ανάπτυξη των παιδιών* (2^η εκδ.). Ο. Καλούρη – Αντωνοπούλου (Επιμ.). Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.
- Storms, G. (1996). *100 Μουσικά Παιγνίδια* (Μ. Τόμπλερ, μετάφραση). Αθήνα: Edition Orpheus. (Πρωτότυπη έκδοση, 1979).
- Zimmer, R. (2007). *Εγχειρίδιο Κινητικής Αγωγής. Από τη Θεωρία στην Πράξη* (Ι. Θεοδώρου, Π. Ξανθή, μετάφραση). Αθήνα: Εκδόσεις Αθλότυπο.
- Zimmer, R. (2007). *Εγχειρίδιο Ψυχοκινητικής Αγωγής. Θεωρία και πράξη της Ψυχοκινητικής Παρέμβασης* (Ι. Θεοδώρου, Π. Ξανθή, μετάφραση). Αθήνα: Εκδόσεις Αθλότυπο.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

1. Έντυπο ενημέρωσης και συγκατάθεσης των γονέων/κηδεμόνων για τη συμμετοχή στην ερευνητική διαδικασία (ομάδα ελέγχου)



Επιβλέπων Καθηγητής: Χ. Ζάραγκας

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια – Νηπιαγωγός: Β. Κρικώνη

1. Σκοπός της ερευνητικής διαδικασίας

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση της προαγωγής της γραφοκινητικής δεξιότητας των παιδιών μέσω ενός παρεμβατικού προγράμματος καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων (εικαστικά, θέατρο και μουσική).

2. Διαδικασία

Για την αξιολόγηση της γραφοκινητικής δεξιότητας των συμμετεχόντων θα ζητηθεί από το κάθε παιδί, χωριστά, να ολοκληρώσει μία σειρά δοκιμασιών που σχετίζονται με τον προσανατολισμό του γραφικού χώρου, τον επιδέξιο χειρισμό του μολυβιού, τη γνώση των εννοιών του χώρου, τον έλεγχο του χεριού κατά τη γραφή, την αναπαραγωγή σχημάτων και τον επιδέξιο χειρισμό του ψαλιδιού. Η δοκιμασία αυτή θα διεξαχθεί δύο φορές, στην αρχή και στο τέλος του επόμενου τριμήνου.

3. Δημοσίευση δεδομένων-αποτελεσμάτων

Δίνοντας τη συγκατάθεσή σας για συμμετοχή του παιδιού σας στην έρευνα, συναινείτε και στη δημοσίευση των δεδομένων και των αποτελεσμάτων της. Οι πληροφορίες και τα ονόματα των συμμετεχόντων είναι εμπιστευτικά και ουδέποτε θα δημοσιοποιηθούν.

4. Πληροφορίες

Είμαστε στη διάθεσή σας για την επίλυση των αποριών σας σχετικά με την ερευνητική διαδικασία και την παροχή σχετικών διευκρινήσεων.

5. Ελευθερία συναίνεσης

Οποιαδήποτε στιγμή μπορείτε να ζητήσετε τη διακοπή της συμμετοχής του παιδιού σας στην ερευνητική διαδικασία. Επίσης, σας διαβεβαιώνουμε πως σε περίπτωση που κάποιο παιδί δηλώσει δυσαρέσκεια ή την άρνησή του για συμμετοχή, η επιθυμία του αυτή θα σεβαστεί.

Γονέας/Κηδεμόνας: Έπειτα από προσεκτική ανάγνωση του συγκεκριμένου εντύπου, η ερευνητική διαδικασία έγινε αντιληπτή και δίνω τη συγκατάθεσή μου για τη συμμετοχή του παιδιού μου.

ΝΑΙ

☐

ΟΧΙ

☐

Ημερομηνία:/...../.....

Ονοματεπώνυμο και
υπογραφή γονέα/κηδεμόνα

2. Έντυπο ενημέρωσης και συγκατάθεσης των γονέων/κηδεμόνων για τη συμμετοχή στην ερευνητική διαδικασία (πειραματική ομάδα)



Επιβλέπων Καθηγητής: κ. Χ. Ζάραγκας

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια – Νηπιαγωγός: Β. Κρικώνη

1. Σκοπός της ερευνητικής διαδικασίας

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση της προαγωγής της γραφοκινητικής δεξιότητας των παιδιών μέσω ενός παρεμβατικού προγράμματος καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων (εικαστικά, θέατρο και μουσική).

2. Διαδικασία

Το παρεμβατικό πρόγραμμα θα έχει διάρκεια ένα τρίμηνο και θα αφορά δραστηριότητες εικαστικών, θεάτρου και μουσικής. Για την αξιολόγηση της γραφοκινητικής δεξιότητας των συμμετεχόντων, θα ζητηθεί από το κάθε παιδί, χωριστά, να ολοκληρώσει μία σειρά δοκιμασιών που σχετίζονται με τον προσανατολισμό του γραφικού χώρου, τον επιδέξιο χειρισμό του μολυβιού, τη γνώση των εννοιών του χώρου, τον έλεγχο του χεριού κατά τη γραφή, την αναπαραγωγή σχημάτων και τον επιδέξιο χειρισμό του ψαλιδιού. Η δοκιμασία αυτή θα διεξαχθεί δύο φορές, στην αρχή και στο τέλος της παρέμβασης.

3. Δημοσίευση δεδομένων-αποτελεσμάτων

Δίνοντας τη συγκατάθεσή σας για συμμετοχή του παιδιού σας στην έρευνα, συναινείτε και στη δημοσίευση των δεδομένων και των αποτελεσμάτων της. Οι πληροφορίες και τα ονόματα των συμμετεχόντων είναι εμπιστευτικά και ουδέποτε θα δημοσιοποιηθούν.

4. Πληροφορίες

Είμαστε στη διάθεσή σας για την επίλυση των αποριών σας σχετικά με την ερευνητική διαδικασία και την παροχή σχετικών διευκρινήσεων.

5. Ελευθερία συναίνεσης

Οποιαδήποτε στιγμή μπορείτε να ζητήσετε τη διακοπή της συμμετοχής του παιδιού σας στην ερευνητική διαδικασία. Επίσης, σας διαβεβαιώνουμε πως σε περίπτωση που κάποιο παιδί δηλώσει δυσαρέσκεια ή την άρνησή του για συμμετοχή, η επιθυμία του αυτή θα σεβαστεί.

Γονέας/Κηδεμόνας: Έπειτα από προσεκτική ανάγνωση του συγκεκριμένου εντύπου, η ερευνητική διαδικασία έγινε αντιληπτή και δίνω τη συγκατάθεσή μου για τη συμμετοχή του παιδιού μου.

ΝΑΙ

☐

ΟΧΙ

☐

Ημερομηνία:/...../.....

Ονοματεπώνυμο και
υπογραφή γονέα/κηδεμόνα