



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
«ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ»
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΤΕΧΝΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΖΩΗ ΡΙΣΤΑ

ΑΜ: 114

Η επίδραση της κινητικής αγωγής και του παιχνιδιού ρόλου στην κοινωνική,
συναισθηματική και κινητική ανάπτυξη του παιδιού

The impact of kinetic pedagogy and role-play in the social, emotional and kinetic
development of the child

ΙΩΑΝΝΙΝΑ
ΟΚΤΩΜΒΡΙΟΣ 2022
ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ	ΖΑΡΑΓΚΑΣ ΧΑΡΙΛΑΟΣ	ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΗΣ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΜΕΛΟΣ	ΚΟΥΤΡΑΣ ΒΑΣΙΛΕΙΟΣ	ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΜΕΛΟΣ	ΚΑΡΑΜΗΤΡΟΥ ΑΙΚΑΤΕΡΙΝΗ	ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΡΙΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Δήλωση μη λογοκλοπής και ανάληψης προσωπικής ευθύνης

Με πλήρη επίγνωση των συνεπειών του νόμου περί πνευματικών δικαιωμάτων, δηλώνω ενυπογράφως ότι είμαι αποκλειστικός συγγραφέας της παρούσας Μεταπτυχιακής Διπλωματικής Εργασίας, για την ολοκλήρωση της οποίας κάθε βοήθεια είναι πλήρως αναγνωρισμένη και αναφέρεται λεπτομερώς στην εργασία αυτή. Έχω αναφέρει πλήρως και με σαφείς αναφορές, όλες τις πηγές χρήσης δεδομένων, απόψεων, θέσεων και προτάσεων, ιδεών και λεκτικών αναφορών, είτε κατά κυριολεξία είτε βάσει επιστημονικής παράφρασης. Αναλαμβάνω την προσωπική και ατομική ευθύνη ότι σε περίπτωση αποτυχίας στην υλοποίηση των ανωτέρω δηλωθέντων στοιχείων, είμαι υπόλογος έναντι λογοκλοπής, γεγονός που σημαίνει αποτυχία στην Διπλωματική μου Εργασία και κατά συνέπεια αποτυχία απόκτησης του Μεταπτυχιακού Τίτλου των Μεταπτυχιακών Σπουδών, πέραν των λοιπών συνεπειών του νόμου περί πνευματικών δικαιωμάτων. Δηλώνω, συνεπώς, ότι αυτή η Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία προετοιμάστηκε και ολοκληρώθηκε από εμένα προσωπικά και αποκλειστικά και ότι, αναλαμβάνω πλήρως όλες τις συνέπειες του νόμου στην περίπτωση κατά την οποία αποδειχθεί, διαχρονικά, ότι η εργασία αυτή ή τμήμα της δεν μου ανήκει διότι είναι προϊόν λογοκλοπής άλλης πνευματικής ιδιοκτησίας.

Όνομα & Επώνυμο Συγγραφέα (Με Κεφαλαία) :

Υπογραφή (Ολογράφως, χωρίς μονογραφή):

Ημερομηνία (Ημέρα – Μήνας – Έτος):

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η διπλωματική αυτή εργασία εκπονήθηκε στο Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων στο πλαίσιο του προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Προσχολική Παιδαγωγική» με κατεύθυνση «Τέχνη και Εκπαίδευση». Σε αυτό το σημείο, αισθάνομαι την ανάγκη να εκφράσω τις βαθύτατες ευχαριστίες μου απέναντι στα πρόσωπα που με συνόδεψαν σε αυτό το ταξίδι και μου στάθηκαν σε όλες τις δυσκολίες και τα εμπόδια που αντιμετώπισα μέχρι να φτάσω στον τελικό προορισμό μου.

Αρχικά, οφείλω εγκάρδιες ευχαριστίες στον επιβλέποντα επίκουρο καθηγητή, κο. Χαρίλαο Ζάραγκα, για την διαρκή προθυμία του να προσφέρει οποιαδήποτε βοήθεια, για τις εύστοχες επιστημονικά καταρτισμένες παρατηρήσεις, για την καθοδήγηση αναφορικά με την δομή και την διεξαγωγή της εργασίας και για την αμέριστη κατανόηση που επέδειξε ως προς τις συνθήκες που δυσκόλεψαν την πραγμάτωση της εργασίας.

Επίσης, κρίνω απαραίτητο να διατυπώσω την εκτίμηση μου και τις βαθύτατες ευχαριστίες στα μέλη της επιτροπής για τις χρήσιμες υποδείξεις και παρατηρήσεις τους για το σύνολο της διπλωματικής εργασίας.. Θέλω να ευχαριστήσω, ακόμη, όλους τους καθηγητές και τις καθηγήτριες του Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, οι οποίοι διάπλασαν και διεύρυναν μέσω των μαθημάτων τους τις επιστημονικές μου γνώσεις και τις προσωπικές μου εμπειρίες επί του αντικειμένου της Παιδαγωγικής, καθώς και το διοικητικό προσωπικό του Τμήματος για την αμέριστη και πάντα ευγενική εξυπηρέτηση τους.

Θα ήθελα να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου απέναντι στην οικογένεια μου, τους φίλους και τους συναδέλφους, που έκαναν τα αδύνατα δυνατά για να με στηρίξουν σε όλη την διάρκεια της εκπόνησης της εργασίας. Για τις επιστημονικές συζητήσεις, για την ψυχολογική υποστήριξη, για τον καταγισμό ιδεών, για τον έλεγχο και τις προτάσεις για τη δομή του ερωτηματολογίου, για τη θετική στάση και την μεγάλη υπομονή και επιμονή που υπέδειξαν. Ανάμεσα σε αυτούς θέλω να ξεχωρίσω την Έλενα, τον Δημήτρη, τον Βαγγέλη, τον Χρήστο, τον Στέργιο και την Ειρήνη. Δίχως εσάς το έργο αυτό θα ήταν σχεδόν αδύνατο να πραγματοποιηθεί. Και πιο πολύ από όλους, θέλω να ευχαριστήσω τον Πέτρο, που στάθηκε ακλόνητος βράχος και κινητήριος δύναμη για μένα.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η έρευνα αυτή στοχεύει να εξετάσει αν υφίστανται ψυχοδραματικές παράμετροι στην εκπαιδευτική διαδικασία κατά την διάρκεια κινητικών παιγνιωδών δραστηριοτήτων με ρόλους στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Τα ερωτήματα της έρευνας αφορούν α) τον εντοπισμό των παραγόντων που καθορίζουν την επιλογή χρήσης των παιχνιδιών ρόλων και κινητικών δραστηριοτήτων για παιδιά ηλικίας 3 έως 12 ετών, β) την αναγνώριση του βαθμού εφαρμογής των εκπαιδευτικών πρακτικών κατά την διάρκεια αυτών των δραστηριοτήτων και τον εντοπισμό των διαφορών που παρουσιάζει το δείγμα ανάλογα με την επαγγελματική του ιδιότητα, και γ) την καταγραφή και την επισήμανση του βαθμού επιδίωξης των μαθησιακών στόχων για την κοινωνική, την συναισθηματική και την κινητική ανάπτυξη. Το δείγμα αποτέλεσαν 112 εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι απάντησαν ανώνυμα σε ερωτηματολόγιο 17 ερωτημάτων ανοικτού και κλειστού τύπου. Το ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από τέσσερις ενότητες: Δημογραφικά Στοιχεία, Εκπαιδευτική Διαδικασία, Μαθησιακοί Στόχοι, Η Αγωγή Σήμερα. Μετά την ανάλυση των δεδομένων προέκυψε πως η επαγγελματική ιδιότητα καθορίζει το είδος των δραστηριοτήτων που εφαρμόζονται, καθώς και συνδέεται με 7 από τις 9 εκπαιδευτικές πρακτικές. Οι εκπαιδευτικοί επικεντρώνονται περισσότερο στην χρήση της φαντασίας και της δημιουργικότητας, την δασκαλοκεντρική καθοδήγηση της πορείας της δράσης και τον αναστοχασμό, ενώ βασίζονται πολύ λιγότερο στην αξιοποίηση του αυθορμητισμού, τον έλεγχο της δράσης από τα παιδιά και τη διαδικασία της προθέρμανσης. Επίσης, εστιάζουν την προσοχή τους στην επίτευξη κυρίως κοινωνικό-συναισθηματικών στόχων. Ανάμεσα στους πιο σημαντικούς στόχους ανά τομέα διακρίνονται στον κοινωνικό τομέα ο σεβασμός στον άλλο, η συνεργασία και η ενσυναίσθηση, στον συναισθηματικό η αυτοεκτίμηση, η αυτοπεποίθηση και η ευρηματικότητα και στον κινητικό η κινητική επάρκεια κι η δημιουργική κίνηση. Η εκπαιδευτική προσέγγιση παρουσιάζει λίγες από τις ψυχοδραματικές παραμέτρους και απέχει αρκετό από το μορειακό Ψυχόδραμα.

Λέξεις Κλειδιά:

Παιχνίδι ρόλου, κίνηση, εκπαιδευτικές πρακτικές, παιδί, ανάπτυξη

ABSTRACT

This research aims to examine whether there are psychodramatic parameters in the educational process during motor role-playing activities in primary education. The research questions include a) the identification of the factors that determine the choice of using kinetic role-playing activities for children aged 3 to 12 years, b) the acknowledge of the implementation degree of educational practices during these activities and to recognize the differences in the sample according to their professional status, and c) the recording and emphasizing of the degree that the learning objectives for the social, emotional and motor development are pursued. The sample consisted of 112 primary school teachers, who responded anonymously to a 17-factors questionnaire, which consisted of open-ended and closed-ended questions. The questionnaire consisted of four sections: Demographics, Educational Process, Learning Objectives, and Education Today. The results pinpointed that the profession determines the type of the implemented activities and is associated with 7 out of 9 educational practices. Teachers focus mostly on the use of imagination and creativity, a teacher-centred style and reflection, and they rely much less on the use of spontaneity, children's control of the action and the warm-up process. Moreover, educators focus mainly in achieving socioemotional goals. Among the most important objectives per domain, respect for others, cooperation and empathy are distinguished in the social domain, self-esteem, self-confidence and resourcefulness in the emotional domain, and motor competence and creative movement in the motor domain. In conclusion, the educational approach presents a few psychodramatic parameters and is far from what is considered Morenian Psychodrama.

Keywords:

Role-play, movement, educational practices, child, development

Περιεχόμενα

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	4
Περιεχόμενα.....	6
Κατάλογος Πινάκων.....	8
Κατάλογος Εικόνων	9
Κατάλογος Γραφημάτων	11
Κατάλογος Σχημάτων.....	13
01. ΕΙΣΑΓΩΓΗ - ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	14
1.1. Εισαγωγή.....	14
1.2. Σκοπός.....	19
1.3. Ερευνητικά Ερωτήματα	20
1.4. Εννοιολογικοί ορισμοί	20
1.5. Σπουδαιότητα της έρευνας	25
1.6. Παραδοχές ή προϋποθέσεις έρευνας.....	29
2. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ	32
2.1. Παιδί και Κίνηση.....	32
2.1.1. Εισαγωγή.....	32
2.1.2. Βασικοί εννοιολογικοί ορισμοί.....	33
2.1.3. Θεωρητικές Προσεγγίσεις	38
2.1.4. Κινητική Αγωγή στην Προσχολική Ηλικία	54
2.1.5. Αρθρογραφία – Συμβολή στην Ανάπτυξη.....	56
2.2. Παιδί και Θέατρο.....	74
2.2.1. Εισαγωγή.....	74
2.2.2. Παιχνίδι ρόλου.....	80
2.2.3. Ψυχόδραμα	97
2.2.4. Θεωρητική Πλαισίωση – Προσδιορισμός Εννοιολογικών Όρων	98
2.2.5. Αρθρογραφία - Σύνδεση με την Εκπαίδευση	109
3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	119
3.1. Εισαγωγή.....	119

3.2. Δείγμα της έρευνας.....	119
3.3. Εργαλεία της μέτρησης.....	121
3.4. Διαδικασία μέτρησης.....	122
3.5 Έλεγχοι του εργαλείου.....	124
3.5.1 Έλεγχος κανονικότητας κατανομής.....	125
3.5.2 Παραγοντική ανάλυση.....	126
3.5.3 Έλεγχος αξιοπιστίας.....	131
4. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	133
4.1. Μονοδιάστατη Περιγραφική Ανάλυση.....	133
4.1.1. Δημογραφικά Στοιχεία.....	134
4.1.2. Εκπαιδευτική διαδικασία.....	139
4.1.3. Μαθησιακοί στόχοι ανά αναπτυξιακούς τομείς.....	143
4.1.4. Διδακτικό έργο στην πανδημία.....	149
4.1.5. Ποσοστιαία παρουσίαση και σύγκριση μεταβλητών.....	151
4.2. Διδιάστατη Συσχετιστική Ανάλυση.....	155
4.2.1. Συσχετίσεις μεταβλητών με τις παιγνιώδεις δραστηριότητες με ρόλους.....	155
4.2.3. Συσχετίσεις μεταβλητών εκπαιδευτικής διαδικασίας με την επαγγελματική ιδιότητα και τις δυσκολίες εφαρμογής δραστηριοτήτων.....	165
4.2.4. Συσχετίσεις δημογραφικών μεταβλητών με τους αναπτυξιακούς στόχους.....	184
5. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	196
5.1. Συμπεράσματα.....	196
5.2. Συζήτηση.....	200
5.3. Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.....	206
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	207
<i>Ξενόγλωσση.....</i>	207
<i>Μεταφρασμένα.....</i>	258
<i>Ελληνόγλωσση.....</i>	259
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	266

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 2. 1 Μονοδιάστατα Μοντέλα Κατηγοριοποίησης Κινητικών Δεξιοτήτων	36
Πίνακας 2. 2 Περιβαλλοντολογικοί παράγοντες ανά στάδιο επεξεργασίας πληροφοριών	43
Πίνακας 2. 3 Διαφορές ανάμεσα στις θεωρίες της κινητικής ανάπτυξης	47
Πίνακας 3. 1 Πίνακας περιγραφικών στοιχείων κατανομής ανά φύλο.....	120
Πίνακας 3. 2 Πίνακας Δομής Ερωτηματολογίου.....	122
Πίνακας 3. 3 Πίνακας ελέγχου Cronbach's alpha κατά το πειραματικό στάδιο	123
Πίνακας 3. 4 Πίνακας για τον βαθμό συσχέτισης των υποερωτημάτων της κλίμακας κατά το πειραματικό στάδιο	124
Πίνακας 3. 5 Έλεγχος κανονικότητας κατανομής των απαντήσεων μέσω του κριτηρίου Kolmogorov-Smirnov	126
Πίνακας 3. 6 Αποτελέσματα από τη Διερευνητική Ανάλυση Παραγόντων για την κλίμακα «Εκπαιδευτικές Πρακτικές»	128
Πίνακας 3. 7 Αποτελέσματα από τη Διερευνητική Ανάλυση Παραγόντων για την κλίμακα Μαθησιακών Στόχων	129
Πίνακας 3. 8 Πίνακας ενδοσυσχετίσεων μεταξύ των 4 παραγόντων της κλίμακας «Μαθησιακοί Στόχοι»	131
Πίνακας 3. 9 Έλεγχος αξιοπιστίας Cronbach's Alpha.....	132
Πίνακας 4.1. 1 Πίνακας κατάταξης προτάσεων κλίμακας «Εκπαιδευτικές πρακτικές»	141
Πίνακας 4.1. 2 Πίνακας βαθμολόγησης των τεσσάρων παραγόντων στην κλίμακα μαθησιακών στόχων.....	144
Πίνακας 4.1. 3 Πίνακας περιγραφικών χαρακτηριστικών για τη βαθμολόγηση της κλίμακας «Μαθησιακοί Στόχοι».....	144
Πίνακας 4.1. 4 Πίνακας κατάταξης προτάσεων παράγοντα «Συναισθηματική Ενδυνάμωση» ..	147
Πίνακας 4.1. 5 Πίνακας κατάταξης προτάσεων κλίμακας «Επικοινωνιακές δεξιότητες»	148
Πίνακας 4.1. 6 Πίνακας κατάταξης προτάσεων παράγοντα «Σωματοποίηση»	148
Πίνακας 4.1. 7 Πίνακας κατάταξης προτάσεων παράγοντα «Επαφή με τον άλλο».....	149
Πίνακας 4.1. 8 Πίνακας προτίμησης δραστηριότητας ανά επαγγελματική ιδιότητα	153
Πίνακας 4.1. 9 Πίνακας προτίμησης δραστηριότητας ανά ηλικιακή ομάδα.....	153
Πίνακας 4.1. 10 Πίνακας παραγόντων που δυσχεραίνουν την εφαρμογή δραστηριοτήτων ανά επαγγελματική ιδιότητα.....	154

Κατάλογος Εικόνων

Εικόνα 4. 1 Συχνότητα ποσοστών για την σχέση δραστηριότητα-ηλικία εκπαιδευτικού	157
Εικόνα 4. 2 Έλεγχος ανεξαρτησίας X^2 για τη σχέση δραστηριότητα-ηλικία εκπαιδευτικού	158
Εικόνα 4. 3 Έλεγχος Cramer για τη σχέση δραστηριότητα-ηλικία εκπαιδευτικού	158
Εικόνα 4. 4 Έλεγχος Cramer για τη σχέση δραστηριότητα-ειδικότητα εκπαιδευτικού	160
Εικόνα 4. 5 Έλεγχος ανεξαρτησίας X^2 για τη σχέση δραστηριότητα-ηλικία εκπαιδευτικού	160
Εικόνα 4. 6 Έλεγχος Cramer για τη σχέση δραστηριότητα-ηλικία εκπαιδευτικού	162
Εικόνα 4. 7 Συχνότητα ποσοστών για την σχέση δραστηριότητα-αριθμός παιδιών	164
Εικόνα 4. 8 Έλεγχος ανεξαρτησίας X^2 για τη σχέση δραστηριότητα-αριθμός παιδιών	164
Εικόνα 4. 9 Έλεγχος ανεξαρτησίας X^2 για τη σχέση ειδικότητα-θέματα από την καθημερινότητα	167
Εικόνα 4. 10 Έλεγχος Cramer για τη σχέση ειδικότητας-θέματα από την καθημερινότητα	167
Εικόνα 4. 11 Έλεγχος ανεξαρτησίας X^2 για τη σχέση επάγγελμα-καθοδήγηση από παιδιά	168
Εικόνα 4. 12 Έλεγχος ανεξαρτησίας G^2 για τη σχέση επάγγελμα-καθοδήγηση από παιδιά	169
Εικόνα 4. 13 Έλεγχος Cramer για τη σχέση επάγγελμα-καθοδήγηση από παιδιά	169
Εικόνα 4. 14 Έλεγχος ανεξαρτησίας G^2 και έλεγχος Cramer για τη σχέση επάγγελμα-αξιοποίηση φαντασίας	170
Εικόνα 4. 15 Έλεγχος ανεξαρτησίας G^2 και έλεγχος Cramer για τη σχέση επάγγελμα-συμμετοχή στο στήσιμο	172
Εικόνα 4. 16 Έλεγχος ανεξαρτησίας G^2 και έλεγχος Cramer για τη σχέση επάγγελμα-ασκήσεις προθέρμανσης	173
Εικόνα 4. 17 Έλεγχος ανεξαρτησίας G^2 και έλεγχος Cramer για τη σχέση επάγγελμα-αναστοχασμός	174
Εικόνα 4. 18 Έλεγχος ανεξαρτησίας G^2 και έλεγχος Cramer για τη σχέση επάγγελμα-κατεύθυνση από εκπαιδευτικό	176
Εικόνα 4. 19 Έλεγχος ανεξαρτησίας G^2 και έλεγχος Cramer για τη σχέση επάγγελμα-πειρατισμός παιδιών	177
Εικόνα 4. 20 Έλεγχος ανεξαρτησίας G^2 και έλεγχος Cramer για τη σχέση επάγγελμα-πειρατισμός παιδιών	178
Εικόνα 4. 21 Έλεγχος ανεξαρτησίας G^2 και Cramer για τη σχέση επάγγελμα-δυσκολία λόγω γνώσεων	180
Εικόνα 4. 22 Έλεγχος ανεξαρτησίας G^2 και Cramer για τη σχέση επάγγελμα-δυσκολία λόγω χρόνου	181
Εικόνα 4. 23 Έλεγχος ανεξαρτησίας G^2 και Cramer για τη σχέση επάγγελμα-απουσία δυσκολιών	183
Εικόνα 4. 24 Έλεγχος ανεξαρτησίας X^2 για τη σχέση ηλικία εκπαιδευτικού-ενίσχυση συνεργατικής δεξιότητας	186
Εικόνα 4. 25 Έλεγχος Cramer για τη σχέση ηλικία εκπαιδευτικού-ενίσχυση συνεργατικής δεξιότητας	186
Εικόνα 4. 26 Έλεγχος Cramer για τη σχέση επάγγελμα εκπαιδευτικού-ενίσχυση συνεργατικής δεξιότητας	187

Εικόνα 4. 27 Έλεγχος ανεξαρτησίας X^2 για τη σχέση επάγγελμα εκπαιδευτικού-ενίσχυση συνεργατικής δεξιότητας.....	188
Εικόνα 4. 28 Έλεγχος ανεξαρτησίας X^2 για τη σχέση ηλικία εκπαιδευτικού-αρμονία με σώμα	190
Εικόνα 4. 29 Έλεγχος Cramer για τη σχέση ηλικία εκπαιδευτικού-αρμονία με σώμα	190
Εικόνα 4. 30 Έλεγχος ανεξαρτησίας X^2 για τη σχέση επάγγελμα-αρμονία με το σώμα.....	191
Εικόνα 4. 31 Έλεγχος Cramer για τη σχέση επάγγελμα-αρμονία με το σώμα.....	191
Εικόνα 4. 32 Έλεγχος ανεξαρτησίας X^2 για τη σχέση ηλικία εκπαιδευτικού-ενίσχυση σχολικής επίδοσης.....	192
Εικόνα 4. 33 Έλεγχος Cramer για τη σχέση ηλικία εκπαιδευτικού-ενίσχυση σχολικής απόδοσης	193
Εικόνα 4. 34 Έλεγχος ανεξαρτησίας X^2 για τη σχέση επάγγελμα εκπαιδευτικού-ενίσχυση σχολικής επίδοσης	194
Εικόνα 4. 35 Έλεγχος Cramer για τη σχέση επάγγελμα εκπαιδευτικού-ενίσχυση σχολικής απόδοσης	195

Κατάλογος Γραφημάτων

Γράφημα 4.1. 1 Ποσοστά συγκέντρωσης ηλικιακών ομάδων	135
Γράφημα 4.1. 2 Ποσοστά για την επαγγελματική ιδιότητα πριν την ομαδοποίηση.....	136
Γράφημα 4.1. 3 Ποσοστά για την επαγγελματική ιδιότητα μετά την ομαδοποίηση	136
Γράφημα 4.1. 4 Ποσοστά συχνοτήτων για την διδακτική εμπειρία του δείγματος.....	137
Γράφημα 4.1. 5 Ιστόγραμμα συχνοτήτων για την συνολική βαθμολογία της κλίμακας «Μαθησιακοί Στόχοι».....	145
Γράφημα 4.1. 6 Απεικόνιση ιστογραμμάτων συνολικής βαθμολογίας στους τέσσερις παράγοντες της κλίμακας «Μαθησιακοί Στόχοι».....	145
Γράφημα 4.2. 1 Συχνότητα ποσοστών ανά ηλικιακή ομάδα εκπαιδευτικού.....	156
Γράφημα 4.2. 2 Σχήμα φυσαλίδων συσχέτισης δραστηριότητας με ηλικία εκπαιδευτικού	157
Γράφημα 4.2. 3 Ποσοστά συχνοτήτων για την επαγγελματική ιδιότητα.....	159
Γράφημα 4.2. 4 Σχήμα φυσαλίδων συσχέτισης δραστηριότητας με ειδικότητα εκπαιδευτικού.	160
Γράφημα 4.2. 5 Απεικόνιση συχνοτήτων για τις ηλικιακές ομάδες των παιδιών	161
Γράφημα 4.2. 6 Σχήμα φυσαλίδων συσχέτισης δραστηριότητας με ειδικότητα εκπαιδευτικού.	162
Γράφημα 4.2. 7 Απεικόνιση ποσοστών για τον αριθμό παιδιών ανά τμήμα.....	163
Γράφημα 4.2. 8 Σχήμα φυσαλίδων συσχέτισης δραστηριότητας με αριθμό παιδιών	164
Γράφημα 4.2. 9 Σχήμα φυσαλίδων συσχέτισης ειδικότητας με επιλογή θεμάτων από την καθημερινότητα	167
Γράφημα 4.2. 10 Σχήμα φυσαλίδων συσχέτισης επαγγέλματος με καθοδήγηση από παιδιά.....	168
Γράφημα 4.2. 11 Σχήμα φυσαλίδων συσχέτισης επαγγέλματος με αξιοποίηση φαντασίας.....	170
Γράφημα 4.2. 12 Σχήμα φυσαλίδων συσχέτισης επαγγέλματος με συμμετοχή στο στήσιμο.....	171
Γράφημα 4.2. 13 Σχήμα φυσαλίδων συσχέτισης επαγγέλματος με ασκήσεις προθέρμανσης....	173
Γράφημα 4.2. 14 Σχήμα φυσαλίδων συσχέτισης επαγγέλματος με αναστοχασμό.....	174
Γράφημα 4.2. 15 Σχήμα φυσαλίδων συσχέτισης επαγγέλματος με κατεύθυνση από εκπαιδευτικό	175
Γράφημα 4.2. 16 Σχήμα φυσαλίδων συσχέτισης επαγγέλματος με πειραματισμό παιδιών	177
Γράφημα 4.2. 17 Σχήμα φυσαλίδων συσχέτισης επαγγέλματος με αυθόρμητη επιλογή θεμάτων	178
Γράφημα 4.2. 18 Σχήμα φυσαλίδων συσχέτισης επαγγέλματος με δυσκολία λόγω γνώσεων ...	179
Γράφημα 4.2. 19 Σχήμα φυσαλίδων συσχέτισης επαγγέλματος με δυσκολία λόγω χρόνου	181
Γράφημα 4.2. 20 Σχήμα φυσαλίδων συσχέτισης επαγγέλματος με απουσία δυσκολιών	182
Γράφημα 4.2. 21 Σχήμα φυσαλίδων συσχέτισης ηλικίας εκπαιδευτικού με ενίσχυση συνεργατικής δεξιότητας.....	185
Γράφημα 4.2. 22 Σχήμα φυσαλίδων συσχέτισης επαγγέλματος εκπαιδευτικού με ενίσχυση συνεργατικής δεξιότητας.....	187
Γράφημα 4.2. 23 Απεικόνιση συχνοτήτων απαντήσεων για τον στόχο επίτευξης αρμονίας με το σώμα.....	188
Γράφημα 4.2. 24 Σχήμα φυσαλίδων συσχέτισης ηλικίας εκπαιδευτικού με στόχο αρμονίας με το σώμα.....	189

Γράφημα 4.2. 25 Σχήμα φυσαλίδων συσχέτισης επαγγέλματος με στόχο αρμονίας με το σώμα	190
Γράφημα 4.2. 26 Σχήμα φυσαλίδων συσχέτισης ηλικίας εκπαιδευτικού με ενίσχυση σχολικής επίδοσης.....	192
Γράφημα 4.2. 27 Σχήμα φυσαλίδων συσχέτισης επαγγέλματος εκπαιδευτικού με ενίσχυση σχολικής επίδοσης	194

Κατάλογος Σχημάτων

Σχήμα 2. 1 Αναπαράσταση Τριγωνικής Σχέσης.....	48
Σχήμα 2. 2 Θεμελιώδεις αρχές ψυχοδράματος.....	103
Σχήμα 2. 3 Πορεία Ψυχοδράματος	106
Σχήμα 2. 4 Σχεδιάγραμμα Σκηνης	107

01. ΕΙΣΑΓΩΓΗ - ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

1.1. Εισαγωγή

Η κίνηση αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινότητας του παιδιού, μέσω αυτής πειραματίζεται, εξερευνά, εκφράζεται και, κατά συνέπεια, μαθαίνει. Αυτός είναι ένας από τους λόγους, για τους οποίους η πρώιμη εκπαίδευση βασίζεται σε μεγάλο ποσοστό στην εκμάθηση μέσω της κίνησης και αυτή πραγματώνεται με ποικίλες μορφές. Αξιοποιώντας εκπαιδευτικές πρακτικές, οι οποίες εμπεριέχουν το στοιχείο της κίνησης, ο εκπαιδευτικός κεντρίζει το ενδιαφέρον του μαθητή, τον κρατά σε εγρήγορση και επιτυγχάνει την εμβάθυνση της μάθησης με ένα φυσικό τρόπο για το παιδί.

Σύμφωνα με νευροεπιστημονικές μελέτες, η σκέψη ενός αντικειμένου ή ενός προσώπου πυροδοτεί την προσομοίωση της σχετικής εμπειρίας με το αντικείμενο ή το άτομο (Barsalou, 2008; Glenberg and Gallese, 2012), αυτό ονομάζεται ενσώματη αντίληψη και καθιστά ιδανική την χρήση της σωματοποίησης στην εκπαίδευση. Η ερευνητική βιβλιογραφία (Kontra, Goldin-Meadow & Beilock, 2012; Munro, 2018) υποστηρίζει πως η μάθηση χαρακτηρίζεται ενσώματη (embodied learning), καθώς η σωματική προσπάθεια για την επίτευξη της σύλληψης μιας ιδέας υποδεικνύει νοητική πρόοδο. Αυτό φανερώνεται στην νηπιακή ηλικία μέσω της χρήσης των χειρονομιών (Mavilidi et al., 2019), οι οποίες επιτρέπουν την κατανόηση μη απτών εννοιών, τις οποίες ο προφορικός λόγος δεν δύναται να αποδώσει ορθά για αυτήν την ηλικιακή ομάδα.

Η σωματοποίηση επηρεάζει τον τρόπο που το παιδί αντιλαμβάνεται τον εαυτό του, τους άλλους και τα πράγματα που το περιβάλλουν. Είναι σημαντικός ο ρόλος της στην κατανόηση του μαθησιακού αντικείμενου, αλλά και στην απόδοση νοήματος σε αυτό. Το παιδί κατέχει την ικανότητα να εκφράζει μέσω του σώματός του εννοιολογικές συνδέσεις με μία κατάσταση, να παράγει σωματικές εικόνες για να εξηγήσει μία ιδέα, να μεταβάλλει τον υλικό χώρο για να επεξεργαστεί μία έννοια. Η ενσώματη λειτουργία της μάθησης επιτρέπει στα παιδιά να συμπληρώσουν νόημα στον προφορικό λόγο ή σε μία εικόνα, με αποτέλεσμα να ενισχύεται η

μάθηση του παιδιού θετικά. Η ενσώματη μάθηση επιτρέπει στο άτομο να εξερευνήσει τον εαυτό του ολιστικά ως ένα σύνθετο ον που δρα, νιώθει και σκέφτεται μέσα στο περιβάλλον (Stolz, 2014).

Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, ήδη από την πρώτη σχολική βαθμίδα υποχρεωτικής παρακολούθησης, κοινώς γνωστό ως νηπιαγωγείο, τα παιδιά προσχολικής ηλικίας καλούνται να μετέχουν σε προγράμματα Φυσικής Αγωγής, τα οποία επικεντρώνονται στην ολόπλευρη κινητικότητα του σώματος και την ενεργή δραστηριοποίηση του ατόμου. Μέσω της εξάσκησης κινητικών δεξιοτήτων το παιδί καθίσταται δυνατό να μπορεί να λαμβάνει μέρος σε πιο απαιτητικές και σύνθετες κινήσεις (Τσαπακίδου, κ.α., 2014). Στα πρώτα έξι χρόνια της ζωής του το παιδί μέσω των κινητικών δραστηριοτήτων αναπτύσσει την καλύτερη λειτουργία του εγκεφάλου του, τις αδρές κινητικές δεξιότητες, τον συντονισμό του σώματος, τις κοινωνικό-συναισθηματικές δεξιότητες του, την φαντασία και την αυτονομία του (Τζέτζης & Λόλα, 2015). Μαθαίνει να εμπιστεύεται και να εκτιμά τον εαυτό του, ενώ, παράλληλα, ενισχύει την φυσική του κατάσταση και διατηρεί την σωματική και πνευματική του υγεία. Μέσα σε ένα ενθαρρυντικό σχολικό περιβάλλον, το παιδί μετέχει σε δραστηριότητες με παιγνιώδη χαρακτήρα (Fitzgerald, 2009) και αναπτύσσει το νευρικό και το μυϊκό του σύστημα στους δικούς του ρυθμούς (Shonkoff & Phillips, 2000).

Σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της Φυσικής Αγωγής (2011) στο Δημοτικό, τα παιδιά ηλικίας έξι έως και δώδεκα ετών καλούνται να αναπτύξουν ένα ευρύτερο πλαίσιο εξειδικευμένων στόχων. Πιο συγκεκριμένα, στον σωματικό τομέα καλλιεργείται η αντίληψη και ο συντονισμός μέσω των αισθήσεων και της κίνησης, οι προσαρμοστικές και σωματικές δεξιότητες (ταχύτητα, ευλυγισία, ευκινησία), η μη λεκτική επικοινωνία κι ο ρυθμός. Στον συναισθηματικό τομέα ενισχύονται οι κοινωνικές και ψυχικές δεξιότητες, η αυτοεκτίμηση, η αυτοαντίληψη και η αυτοπεποίθηση, καθώς και η υιοθέτηση ηθικών εννοιών. Τέλος, στον γνωστικό τομέα επιδιώκεται η εξοικείωση με τον αθλητισμό, τον παραδοσιακό χορό, τη μουσική και το τραγούδι, η ανάπτυξη της φαντασίας και της δημιουργικότητας, η απόκτηση γνώσεων υγιεινής και πρώτων βοηθειών, η αναγνώριση των αισθητικών στοιχείων της κίνησης και η συνειδητοποίηση της επιτακτικής ανάγκης για την δια βίου άσκηση. Όλα αυτά γίνονται εφικτά μέσω της αξιοποίησης παιδαγωγικών κινητικών δραστηριοτήτων και παιχνιδιών, της μουσικής και του χορού, των καθιερωμένων αθλημάτων και αγωνισμάτων.

Σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ, 2002) για το Νηπιαγωγείο η Φυσική Αγωγή εντάσσεται στην κατεύθυνση της Δημιουργίας και Έκφρασης, η οποία μαζί με άλλες τέσσερις κατευθύνσεις προσδιορίζουν το περιεχόμενο των προγραμμάτων. Η ολική κινητικότητα και η ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού, δηλαδή η σωματική, η κοινωνική, η συναισθηματική και η πνευματική ανάπτυξη, αποτελούν τους στόχους των δραστηριοτήτων της Φυσικής Αγωγής για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Ο εκπαιδευτικός επιδιώκει να αναπτύξει την κινητικότητα του παιδιού μέσω παιχνιδιών και ασκήσεων γυμναστικής, την σωματική δραστηριότητα, την συνεργασία, την αλληλοαποδοχή και την υποστήριξη. Παράλληλα, ενδιαφέρεται για την προαγωγή της υγείας, την αποδοχή των κανόνων ασφαλείας, τον χειρισμό του εκπαιδευτικού υλικού με κατάλληλο τρόπο, και, τέλος, την αντίληψη της έννοιας της Ολυμπιακής Ιδέας και της αθλητικής παράδοσης.

Το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου (2011) έρχεται να συμπληρώσει το ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ του 2002. Κατ' επέκταση, το παιδί συμμετέχοντας σε προγράμματα Φυσικής Αγωγής καλείται: Α) να αναπτύξει τις κινητικές του δεξιότητες και να τις εκτελεί σε ικανοποιητικό επίπεδο, Β) να ενεργοποιήσει την δημιουργική και την κριτική του σκέψη, Γ) να αναπτύξει και να διατηρήσει το επίπεδο της φυσικής του κατάστασης, Δ) να αποκτήσει θετικά βιώματα από τη φυσική δραστηριότητα και να αναπτύξει την αυτό-έκφραση και την κοινωνική του αλληλεπίδραση, Ε) να κατανοήσει και να σεβαστεί τη διαφορετικότητα του άλλου και να αναπτύξει την συνεργατική του ικανότητα, ΣΤ) να επιδείξει υπεύθυνη κοινωνική συμπεριφορά ως αποτέλεσμα της συμμετοχής στη φυσική δραστηριότητα.

Τόσο η ερευνητική κοινότητα όσο και το ΔΕΠΠΣ τονίζουν την συμβολή του παιχνιδιού στην ανάπτυξη και τη μάθηση των παιδιών (Σκουμπουρδή, 2015). Σύμφωνα με τον Piaget, τα παιδιά χρησιμοποιούν το παιχνίδι ως ένα μέσο για να πειραματιστούν και να εξερευνήσουν τον κόσμο γύρω τους, με σκοπό να κατασκευάσουν τη γνώση (Smith, 2001; Wood & Bennett, 2001). Διέκρινε τρεις κατηγορίες παιχνιδιών: α) τα αισθησιοκινητικά, β) τα συμβολικά ή τα παιχνίδια προσποίησης και γ) τα παιχνίδια κανόνων (Sarama & Clements, 2009). Πολλά από αυτά τα είδη παρατηρούνται στο ελεύθερο παιχνίδι των παιδιών (Τζήκα, 2018). Το ελεύθερο παιχνίδι αποτελεί μία μη δομημένη δραστηριότητα που υποκινείται από το παιδί, λαμβάνει χώρα σε εσωτερικούς και εξωτερικούς χώρους και δεν σχετίζεται με το αναλυτικό πρόγραμμα (Hyyonen, 2011). Κατά

την διάρκεια του, τα παιδιά κάνουν αυθόρμητα επιλογές για την εξέλιξη του χωρίς να παρεμβαίνουν οι ενήλικες (Lillard, 2013). Η πλειοψηφία των παιδιών προσχολικής ηλικίας προτιμάει να απασχολείται με συμβολικά παιχνίδια στον αύλειο χώρο, δηλαδή παιχνίδια όπως το κοινωνικό-δραματικό, το παιχνίδι ρόλων, το φανταστικό και άλλα, προβαίνοντας σε ένα παιχνίδι συνεκτικό, το οποίο αναπτύσσεται σε επεισόδια (Τζήκα, 2018). Κατά την διάρκεια αυτού του είδους παιχνιδιού, τα παιδιά αναδιοργανώνουν το χώρο, υποδύονται ρόλους άλλων, προσαρμόζουν την πραγματικότητα τους όπως την επιθυμούν, μετατρέπουν τις ιδιότητες των αντικειμένων και τα μεταμορφώνουν σε ό,τι χρειάζονται για τη διευκόλυνση του παιχνιδιού τους (Αυγητίδου, 2001).

Βασικές αρχές για την εκπαίδευση είναι η προσέγγιση των διδακτικών θεμάτων μέσα στο πλαίσιο του παιχνιδιού (Taylor & Boyer, 2020), η ελευθερία για βιωματική εξερεύνηση και ανακάλυψη (Di Tore, Schiavo & D'Isanto, 2016), και, τέλος, η έκφραση των προσωπικών ζητημάτων και δυσκολιών που αντιμετωπίζει το ίδιο το παιδί στην καθημερινότητα του μέσα σε ένα οικείο περιβάλλον (Walker, 2002). Μέσα σε ένα τέτοιο μαθησιακό πλαίσιο, το παιχνίδι ρόλων δύναται να εξυπηρετήσει την ενδυνάμωση του συνόλου των δεξιοτήτων του παιδιού και, παράλληλα, την διάπλαση του χαρακτήρα του, του ψυχικού του κόσμου (Rogers & Evans, 2007a; Clapper, 2010).

Χρησιμοποιώντας το παιχνίδι ρόλων το παιδί μεταφέρεται σε έναν άλλο συμβολικό χώρο και χρόνο, αναπλάθει και επεξεργάζεται τον εσωτερικό του κόσμο, τις ανησυχίες και τους φόβους του, τις εμπειρίες και τις σκέψεις του (Kingdon, 2018). Κατά αυτόν το τρόπο, το παιχνίδι ρόλων προσφέρει στο παιδί την δυνατότητα να συνθέσει τις κινητικές, τις γνωστικές και τις συναισθηματικές πληροφορίες μέσω της επαναλαμβανόμενης πρακτικής και της ανατροφοδότησης (Gutman, Raphael-Greenfield & Rao, 2012). Οι εκπαιδευτικοί στόχοι επιδιώκουν παρατηρήσιμες αλλαγές στην συμπεριφορά του παιδιού, οι οποίες αφορούν την γνωριμία και την εξερεύνηση του σώματος και της κίνησης, την κινητική έκφραση και την ενίσχυση των κοινωνικό-συναισθηματικών δεξιοτήτων του (Thomas & Harding, 2011; Nguyen & Larson, 2015; Usakli, 2018; Tsortsanidou, Daradoumis & Barberá, 2020).

Μελετώντας σύγχρονες ερευνητικές μελέτες διαπιστώνουμε πως οι κοινωνικές δεξιότητες παιδιών προσχολικής ηλικίας παρουσιάζουν σχέση εξάρτησης με τη συχνότητα ενασχόλησης με

το παιχνίδι ρόλων στον αύλειο χώρο (Li, Hestenes & Wang, 2016). Παρόμοια επίδραση έχει και στον οργανωμένο εκπαιδευτικό χώρο, στον οποίο διαφαίνεται πως το είδος του ρόλου (Nahar, Nasution & Sari, 2020) και η υποστηρικτική διαμεσολάβηση του εκπαιδευτικού εξυπηρετεί θετικά την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών (Perren et al., 2019; Kalkusch et al., 2022). Αντίστοιχη θετική εξάρτηση παρατηρείται και με την ανάπτυξη των συναισθηματικών δεξιοτήτων των παιδιών, όπως της συναισθηματικής αυτορρύθμισης, της αναγνώρισης των συναισθημάτων και του αυτοελέγχου (Bozcan & Kömleksiz, 2015; Goldstein & Lerner, 2017; Rao & Gibson, 2019; Richard et al., 2020). Στην διεθνή βιβλιογραφία δεν εντοπίστηκε έρευνα που να συνδέει το παιχνίδι ρόλων με την κινητική ανάπτυξη παιδιών. Στον ελληνικό χώρο, όμως, σημαντική είναι η έρευνα της Σπανάκη (2014), σύμφωνα με την οποία αποδεικνύεται πως ένα πρόγραμμα ψυχοκινητικής αγωγής με στοιχεία θεατρικού παιχνιδιού παρουσιάζει θετική επίδραση στην κινητική, την γνωστική και τη συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας.

Η πλειοψηφία των νηπιαγωγών δηλώνει πως οι παιγνιώδεις δραστηριότητες βοηθούν τα παιδιά να αναπτύξουν τις κοινωνικές, τις συναισθηματικές και τις κινητικές δεξιότητες τους (Lam, 2018; Onditi, Otengah & Odongo, 2018). Ως σημαντικότερη τοποθετούν την ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών και την έκφρασή τους μέσα από παιχνίδια ρόλων, αναγνωρίζοντας πως μέσω της εναλλαγής των ρόλων διευκολύνεται η κοινωνικό-συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας (Hollingsworth & Winter, 2013). Άλλες περιπτώσεις, κατά τις οποίες οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την αποτελεσματικότητα των παιχνιδιών ρόλων για την εκμάθηση δεξιοτήτων, αφορούν μαθητές με εκπαιδευτικές ανάγκες (Bella & Sispa, 2020; Σίσκου, 2020), με διαφορετική καταγωγή από τη χώρα διαμονής (Καρανάσιου, 2019; Κωτούλα, 2021), τη διδασκαλία σε δίγλωσσους μαθητές με ή χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (Παπαοικονόμου, 2020), την εκμάθηση αγγλικών στο νηπιαγωγείο (Γεωργίου, 2021) και τη διδασκαλία της Ιστορίας με εναλλακτικούς μεθόδους διδασκαλίας (Ανδρικού, 2022).

Έμπνευση για την μελέτη αυτή αποτέλεσαν τα ευρήματα και οι απόψεις του J. Moreno. Από το 1933 ο Moreno, ένας από τους πρωτοπόρους της δραματοθεραπείας, μίλησε για την αλληλεπίδραση του σώματος και του πνεύματος. Μέσω του Ψυχοδράματος έδωσε έμφαση στην σωματική διάσταση της σκηνής, την καθαρτική λειτουργία της δράσης, την σύνδεση των ρόλων

με το σώμα μας, αλλά και την βαρύτητα που φέρει το άγγιγμα και η επαφή (Aichinger, 2008). Υποστήριξε πως η αλλαγή στην συμπεριφορά προκαλείται από την προβολή μιας πτυχής του εσωτερικού κόσμου μέσω του παιχνιδιού ρόλων κι όχι από την συζήτηση για τα προβλήματα του ατόμου (Gezait, Mey & Abdullah, 2012). Έρευνες αποδεικνύουν πως μέσω του Ψυχοδράματος, το οποίο βασίζεται σε έννοιες όπως ο αυθορμητισμός, η κάθαρση και η ενδοσκόπηση, παρατηρούνται θετικές αλλαγές στην συμπεριφορά του ατόμου (Akinsola & Udoka, 2013; Azoulay & Orkibi, 2015; Geram & Dehghan, 2015; Gstrein, 2016; Moore et al., 2017; Orkibi et al., 2017a; Rudokaite & Indriuniene, 2019; Orkibi & Feniger-Schaal, 2019; Ζάραγκας & Αγγελακη, 2019α; Ζάραγκας & Αγγελάκη, 2019β; Zaragas, 2019; Zaragas, Tefa & Angelaki, 2019; Zaragas, 2021).

Εν κατακλείδι, παρατηρείται πως το παιχνίδι ρόλων αναγνωρίζεται ως μέσο που συμβάλλει στην κοινωνική, την συναισθηματική και την κινητική ανάπτυξη του παιδιού, ωστόσο υπάρχει περιορισμένος αριθμός δημοσιευμένων ερευνών στον ελληνικό επιστημονικό χώρο που να αναφέρεται, να συνδυάζει τις μεταβλητές αυτές και να επικεντρώνεται στην εφαρμογή παιγνιωδών δραστηριοτήτων με ρόλους στον εκπαιδευτικό χώρο. Σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ, η εκπαιδευτική διαδικασία χαρακτηρίζεται διαθεματική, προσεγγίζει τα θέματα προς μελέτη από διαφορετικές οπτικές γωνίες, διασταυρώνει και συνδυάζει γνώσεις από άλλα μαθήματα και γνωστικές περιοχές. Στο πνεύμα αυτής της φιλοσοφίας, το ζήτημα της έρευνας αυτής είναι πως οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας μπορούν να αξιοποιήσουν τις κεντρικές ιδέες και τεχνικές του Ψυχοδράματος στην διδασκαλία μέσω της κίνησης με σκοπό την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού.

1.2. Σκοπός

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να μελετήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης νηπιαγωγών, δασκάλων και άλλων ειδικοτήτων σχετικά με την εφαρμογή παιγνιωδών δραστηριοτήτων με ρόλους κατά την εκπαιδευτική διαδικασία της κινητικής αγωγής σε νηπιαγωγείο και δημοτικό σχολείο. Συγκεκριμένα η παρούσα μελέτη θα διερευνήσει:

- α) τους παράγοντες που επηρεάζουν την επιλογή των εκπαιδευτικών να εφαρμόσουν παιγνιώδεις δραστηριότητες με ρόλους, κατά τη διάρκεια του μαθήματος της κινητικής αγωγής
- β) τις ψυχοδραματικές παραμέτρους που εκδηλώνονται από την εφαρμογή παιχνιδιού με ρόλους και
- γ) τη συμβολή του παιχνιδιού ρόλων στην κοινωνική, συναισθηματική και κινητική ανάπτυξη των παιδιών ηλικίας 3 έως 12 ετών.

1.3. Ερευνητικά Ερωτήματα

Τα ερωτήματα της έρευνας είναι:

1. Ποιοι είναι οι παράγοντες που επηρεάζουν την επιλογή των εκπαιδευτικών να εφαρμόσουν παιγνιώδεις δραστηριότητες με ρόλους, κατά τη διάρκεια του μαθήματος της κινητικής αγωγής;
2. Πώς εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης τις παιγνιώδεις δραστηριότητες με ρόλους, κατά τη διάρκεια του μαθήματος της κινητικής αγωγής;
3. Ποια είναι τα ψυχοδραματικά χαρακτηριστικά που εμφανίζονται από την εφαρμογή παιγνιωδών δραστηριοτήτων με ρόλους, κατά τη διάρκεια του μαθήματος της κινητικής αγωγής;
4. Ποια η συμβολή της εφαρμογής παιγνιωδών δραστηριοτήτων με ρόλους κατά τη διάρκεια του μαθήματος της κινητικής αγωγής στην κινητική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης;

1.4. Εννοιολογικοί ορισμοί

Κίνηση είναι η παρατηρήσιμη πράξη του «κινούμαι», μία αλλαγή θέσης ατόμου ή αντικειμένου, είναι όμως και η κατάσταση στην οποία ένα σώμα βρίσκεται όσο αλλάζει θέση (Galili & Tseitlin, 2003). Η κίνηση, λοιπόν, σχετίζεται με την αντίληψη του σώματος, την αντίληψη της προσπάθειας, την χωρική αντίληψη και την αντίληψη των σχέσεων με τους άλλους (Hodgson,

2001). Η κίνηση γεννιέται από ένα συναίσθημα (Lipps 1923, στο Παπανούτσος, 1976), εξυπηρετεί την έκφραση του, δημιουργεί ιδέες, πληροφορίες, συναισθήματα, προάγει τη μάθηση και αναπτύσσει την ευφυΐα και τη δημιουργικότητα (Preston-Dunlop ,1998)

Ανάπτυξη ορίζεται η διαδικασία αλλαγών της ανθρώπινης συμπεριφοράς που αντικατοπτρίζει την δυναμική αλληλεπίδραση μεταξύ του ωριμάζοντος οργανισμού, του περιβάλλοντος και του έργου. (Cole & Cole, 2011)

Μάθηση είναι η εσωτερική διαδικασία που έχει ως αποτέλεσμα σχετικά μόνιμες αλλαγές στην συμπεριφορά. Προκύπτει από την αλληλεπίδραση της εμπειρίας, της εκπαίδευσης ή της εξάσκησης με τις βιολογικές διαδικασίες του ατόμου. (Cole & Cole, 2011)

Εμπειρία ή βίωμα χαρακτηρίζεται η γνώση που προέρχεται από την πρακτική ενασχόληση με ένα αντικείμενο, η γνώση από την σωματική αντίληψη κατά την αντιμετώπιση μίας κατάστασης. Το άτομο χρησιμοποιεί τις αισθήσεις του για να βιώσει, να αναστοχαστεί, να σκεφτεί και να δράσει με τελικό αποτέλεσμα τη μάθηση (Kolb & Kolb, 2005).

Περιβάλλον ονομάζεται το πλαίσιο των συστημάτων που ανήκει και αλληλοεπιδράει δυναμικά το άτομο, όπως είναι η οικογένεια, το σχολείο, η κοινωνία κ.ά. (Hamilton & Gunaratnam, 2018)

Κινητική ανάπτυξη είναι η συνεχής αλλαγή στην κινητική συμπεριφορά καθ' όλη την διάρκεια της ζωής, που προκαλείται από την αλληλεπίδραση μιας κινητικής διαδικασίας, της γενετικής του ατόμου και τις συνθήκες του περιβάλλοντος (Τζέτζης & Λόλα, 2015).

Κινητική μάθηση αποτελούν οι υποκείμενες αλλαγές που εμπλέκονται στην απόκτηση και την βελτίωση των κινητικών δεξιοτήτων./ είναι η σχετικά μόνιμη αλλαγή στην κινητική συμπεριφορά ως αποτέλεσμα της εξάσκησης ή της προηγούμενης εμπειρίας (Τζέτζης & Λόλα, 2015).

Κινητική συμπεριφορά είναι η αλλαγή στην κινητική μάθηση, τον κινητικό έλεγχο και την κινητική ανάπτυξη που προκαλείται από την αλληλεπίδραση της μάθησης και των βιολογικών διαδικασιών (Τζέτζης & Λόλα, 2015).

Κινητική ικανότητα (ability) είναι ένα γενετικά καθορισμένο προσωπικό χαρακτηριστικό (π.χ. χρόνος αντίδρασης) το οποίο συμβάλλει στην εκτέλεση κινητικών δεξιοτήτων. Οι κινητικές ικανότητες δεν μπορούν να τροποποιηθούν εύκολα από την εξάσκηση ή την εμπειρία. (Motor ability, 2020)

Κινητική δεξιότητα (skill) είναι μία κινητική διεργασία ενός ή περισσότερων μερών του σώματος, η οποία προκύπτει από μάθηση, έχει στόχο και γίνεται ηθελήμενα. Δεν συμπεριλαμβάνονται οι αντανακλαστικές κινήσεις ούτε και αυτές που προκύπτουν λόγω της ωρίμανσης όπως το μπουσούλημα (Τζέτζης & Λόλα, 2015).

Κοινωνική ανάπτυξη χαρακτηρίζεται η διαδικασία αλλαγών των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων του ατόμου σε όλη την διάρκεια της ζωής του. Ως υγιής κοινωνική ανάπτυξη αναφέρεται αυτή που επιτρέπει στο άτομο να σχηματίσει θετικές σχέσεις με τους άλλους, να ελέγξει τα συναισθήματα και τις ανάγκες του και να δώσει την κατάλληλη απάντηση στα συναισθήματα και τις ανάγκες των άλλων. Η κοινωνική ανάπτυξη μπορεί να επηρεαστεί από την προσωπικότητα του παιδιού, τις ευκαιρίες που έχει για κοινωνική συνδιαλλαγή, τις συμπεριφορές που έχει μάθει από την οικογένεια και τις αναπτυξιακές διαταραχές (Adams & Adams, 1986; Martin et al., 2014).

Κοινωνική δεξιότητα ονομάζεται η γνωστική διεργασία που αφορά και επηρεάζει τις διαπροσωπικές και τις συσχετιστικές συμπεριφορές του ατόμου κατά την αλληλεπίδραση του με τους άλλους. Τέτοιες δεξιότητες θεωρούνται η επίλυση συγκρούσεων, η αναγνώριση των κοινωνικών «σημάτων», η μη λεκτική επικοινωνία και η αυτοδιαχείριση (Hamann et al., 1998).

Κοινωνική ικανότητα είναι ένα γενετικά καθορισμένο προσωπικό χαρακτηριστικό το οποίο συμβάλλει στην εκτέλεση κοινωνικών δεξιοτήτων και επιτρέπει στο άτομο να αλληλοεπιδράσει με επιδεξιότητα και καταλληλότητα σε ένα καθορισμένο κοινωνικό πλαίσιο (Yang et al., 2006; Santiesteban et al, 2012).

Συναισθηματική ανάπτυξη ονομάζεται η ανάπτυξη της εμπειρίας, της έκφρασης, της κατανόησης και της ρύθμισης των συναισθημάτων από την γέννηση και η εξέλιξη και αλλαγή σε αυτές τις ικανότητες καθ' όλη τη διάρκεια του βίου. Η ανάπτυξη των συναισθημάτων λαμβάνει χώρα σε συνδυασμό με την νευρική, γνωστική και συμπεριφορική ανάπτυξη και προκύπτει σε ένα καθορισμένο κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο (Martin et al., 2014).

Συναισθηματική δεξιότητα ονομάζεται η γνωστική διεργασία που αφορά και επηρεάζει την αναγνώριση και διαχείριση των συναισθημάτων του ατόμου και των άλλων. Οι συναισθηματικές δεξιότητες ανταποκρίνονται στην αλλαγή, εξαρτώνται από περιστασιακούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες και μπορούν να αναπτυχθούν μέσω της εμπειρίας και της εξάσκησης (Elias, 2014; Gartrell & Cairone, 2014).

Συναισθηματική ικανότητα είναι ένα γενετικά καθορισμένο προσωπικό χαρακτηριστικό το οποίο συμβάλλει στην εκτέλεση συναισθηματικών δεξιοτήτων, που σχετίζονται με την αντίληψη, τη χρήση, την κατανόηση και τη διαχείριση των συναισθημάτων. Άτομα με υψηλή συναισθηματική ικανότητα μπορούν να αναγνωρίσουν τόσο τα δικά τους συναισθήματα όσο και των άλλων, να χρησιμοποιήσουν πληροφορίες σχετικές με τα συναισθήματα για να καθοδηγήσουν τη σκέψη και τη συμπεριφορά τους, να διακρίνουν τα συναισθήματα και να τα χαρακτηρίσουν κατάλληλα, καθώς και να ρυθμίσουν τα συναισθήματα τους για να προσαρμοστούν σε ένα προκαθορισμένο πλαίσιο (Chasen, 2009).

Ψυχόγραμμα ονομάζεται ένας τύπος βιοματικής θεραπείας που επικεντρώνεται στην δράση. Τα άτομα εξετάζουν ζητήματα μέσω της αναβίωσης παρελθοντικών γεγονότων. Αυτός ο τύπος θεραπείας ενσωματώνει στοιχεία του παιχνιδιού ρόλων, της δραματικής αυτοπαρουσίασης και της

δυναμικής της ομάδας για να βοηθήσει το άτομο να κατανοήσει και να αντικρίσει διορατικά τη ζωή του και τις εμπειρίες του. Ενώ λειτουργεί ως ατομική θεραπεία, χρησιμοποιεί την δομή της ομάδας. Το ψυχόδραμα έχει τις ρίζες του στην ψυχολογία, αλλά ενσωματώνει και τη θεατρική και την κοινωνιολογική διάσταση (Moreno, 1946b).

Παιχνίδι ρόλων είναι μία μαθησιακή τεχνική, η οποία επιτρέπει στο άτομο να τοποθετηθεί σε ένα ρόλο και να λάβει αποφάσεις όσο αφορά μία συγκεκριμένη συνθήκη. Η τεχνική αυτή επιτρέπει στα παιδιά να αλληλεπιδράσουν με τους συνομηλίκους τους είτε σε ομάδες που συνεργάζονται είτε ένα παιδί μόνο του να διατηρήσει την προσωπικότητα του ρόλου καθ' όλη τη διάρκεια της δραματοποίησης. Τα παιδιά εμπλέκονται περισσότερο καθώς προσπαθούν να ανταποκριθούν στο υπό εξεταζόμενο θέμα από την οπτική ενός άλλου χαρακτήρα (Miller, 1980).

Θεατρικό παιχνίδι ονομάζεται ένα δημιουργικό συμβάν που στοχεύει στην βιωματική εμπλοκή των συμμετεχόντων με την μορφή παιχνιδιού. Οι συμμετέχοντες εκφράζονται μέσω των κινήσεων και των αισθήσεων τους χωρίς να βασίζονται σε κάποιο κείμενο και χωρίς να έχουν μοιραστεί συγκεκριμένοι ρόλοι (Κουρετζής, 1991)

Θεατρική παράσταση αναφέρεται στην σκηνική παρουσίαση ενός θεατρικού κειμένου, η οποία περιλαμβάνει την δημιουργία δρώμενου μέσω πολλαπλών μορφών τέχνης και περιλαμβάνει την ανάληψη ρόλων, την σκηνοθεσία, την σκηνογραφία, την ενδυματολογία και τη μουσική παραγωγή. Απευθύνεται συνήθως σε ένα κοινό και δεν έχουν όλοι οι συμμετέχοντες το ίδιο βαθμό συμμετοχής (Παπαδόπουλος, 2007)

Δραματοποίηση είναι μία εκπαιδευτική μέθοδος, η οποία στοχεύει στη διασκευή ενός έργου ενός ή πολλών αφηγηματικών κειμένων και τον μετασχηματισμό του έργου αυτού σε δράμα μέσα στην τάξη (Παπαδόπουλος, 2012; Μουδατσάκης, 1994)

Εκπαιδευτικό δράμα είναι μία δομημένη παιδαγωγική διαδικασία, η οποία χρησιμοποιεί τεχνικές και εργαλεία της δραματικής τέχνης. Στοχεύει στην ανάπτυξη των προσωπικών και κοινωνικών

δεξιοτήτων των συμμετεχόντων και στην αποτελεσματικότερη αφομοίωση της γνώσης. (Καλλιαντά & Καραβόλτσου 2006).

Αυθορμητισμός είναι η διαδικασία του να κινείσαι και να ενεργείς εκούσια ή ακαθόριστα, δίχως κάποιο σχεδιασμό και με πλήρη φυσικότητα. Η ιδιότητα αυτή υποδηλώνει τον βασικό δυναμισμό ή την κινητική πρόθεση που ενυπάρχει στο σώμα του ατόμου και εκδηλώνεται με την εκτέλεση κινήσεων (Csepregi, 2006).

Δημιουργικότητα είναι η ικανότητα του ατόμου να παράγει ή να χρησιμοποιήσει πρωτότυπες και ασυνήθιστες ιδέες. Πηγάζει από την ανάγκη για αυτοέκφραση και ενισχύει την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων (Collard & Looney, 2014; Saebø, 2007)

Πρόγραμμα παρέμβασης χαρακτηρίζεται το συνεκτικό και οργανωμένο σύστημα στόχων, δραστηριοτήτων και ανθρώπινων και υλικών πόρων που βασίζεται σε μια προσέγγιση που θα εφαρμοστεί για την ανταπόκριση απέναντι στις απαιτήσεις μία συγκεκριμένης ομάδας ατόμων με σκοπό την αλλαγή της κατάστασης της ομάδας (Crowfoot & Prasad, 2017; Nilsen & Birken, 2020).

1.5. Σπουδαιότητα της έρευνας

Η παρούσα έρευνα στοχεύει στο να εξετάσει α) ποιοι παράγοντες που σχετίζονται με τους εκπαιδευτικούς επηρεάζουν την εφαρμογή παιγνιωδών δραστηριοτήτων με ρόλους σε παιδιά ηλικιών τριών έως και δώδεκα ετών, β) ποια είναι η μορφή διδασκαλίας και οι πρακτικές των εκπαιδευτικών αυτών κατά την διάρκεια διεκπεραίωσης της κινητικής αγωγής και γ) με ποιον τρόπο επηρεάζονται οι μαθητές τους από αυτές στον κινητικό, συναισθηματικό και κοινωνικό αναπτυξιακό τομέα σύμφωνα με την κρίση των εκπαιδευτικών.

Παλαιότερες έρευνες προτείνουν πως το παιχνίδι ρόλων σχετίζεται θετικά με την ανάπτυξη της γλώσσας (Mundy et al., 1987; Hà, 2022), την συναισθηματική ανάπτυξη (Hoffmann & Russ 2012; Lindsey & Colwell 2013; Bozcan & Kömleksiz, 2015; Goldstein & Lerner, 2017; Rao &

Gibson, 2019; Richard et al., 2020), την δημιουργικότητα και τις δεξιότητες αντιμετώπισης προβλημάτων (Russ, Robins & Christiano, 1999; Pearson, Russ & Spannagel, 2008; Hoffmann & Russ, 2016) και την μακροπρόθεσμη κοινωνική ανάπτυξη (Lindsey & Colwell, 2013; Li, Hestenes, Wang, 2016; Tarnoto, Tentama, & Pranungsari, 2019).

Οι εκπαιδευτικοί της προσχολικής ηλικίας γνωρίζουν πόσο σημαντικό είναι το παιχνίδι για την ανάπτυξη του παιδιού (Sherwood & Reifel, 2010) και υποστηρίζουν πως εφαρμόζουν πρακτικές που προωθούν το παιχνίδι ρόλων των παιδιών. Οι Hollingsworth & Winter (2013) καταγράφουν πως οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν στο παιχνίδι των παιδιών, θέτουν ερωτήσεις ανοιχτού τύπου για να βοηθήσουν τα παιδιά και δίνουν ιδέες στα παιδιά για το πως να χρησιμοποιήσουν το εκπαιδευτικό υλικό. Από την άλλη, η Hyvonen (2011) τονίζει πως η απλή γνώση της σημασίας του παιχνιδιού για τη μάθηση και την ανάπτυξη δεν αρκεί για να μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί να ενσωματώσουν ολιστικά το παιχνίδι, συμπεριλαμβανομένου και του παιχνιδιού ρόλων, στις μαθησιακές διαδικασίες. Παρατηρεί πως αυτό είναι εμφανές στην έρευνα της, καθώς, πρώτον, μόνο το ένα τρίτο των εκπαιδευτικών που πήρε συνέντευξη χρησιμοποιούσε το παιχνίδι ολιστικά, και δεύτερον, οι εκπαιδευτικοί ήταν ιδιαίτερα δυσαρεστημένοι με τον εαυτό τους και τα αποτελέσματα της διδασκαλίας τους, όταν αναλάμβαναν τον ρόλο του ηγέτη στο παιχνίδι.

Γίνεται εμφανές πως αρκετοί εκπαιδευτικοί δεν γνωρίζουν ποιος μπορεί να είναι ο κατάλληλος τρόπος να συμβάλλουν στο παιχνίδι των παιδιών και χρειάζονται μία σαφής παιδαγωγική υποστήριξη για καθοδήγηση (Loizou, 2017). Οι Vu, Han & Buell (2015) πραγματοποίησαν επιμόρφωση εκπαιδευτικών και παρατήρησαν πως, μετά το πέρας της, οι παιδαγωγοί ήταν λιγότερο πιθανό να αναλάβουν το ρόλο του θεατή και αναλάμβαναν περισσότερο υποστηρικτικούς ρόλους, όπως αυτόν του συμπαίκτη και του αρχηγού του παιχνιδιού. Συγχρόνως, τα παιδιά μετά την επιμόρφωση αλληλοεπιδρούσαν μεταξύ τους πιο συχνά με πιο περίπλοκες μορφές παιχνιδιού, όπως το συνεργατικό παιχνίδι ρόλων και το θεατρικό παιχνίδι.

Επιπροσθέτως, εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής που χρησιμοποίησαν ένα έτοιμο πακέτο για εφαρμογή παρέμβασης κατάφεραν να αυξήσουν την συχνότητα και την ποικιλομορφία του παιχνιδιού ρόλων παιδιών με ειδικές ανάγκες (Barton, 2015). Ένα ακόμη σημαντικό εύρημα αποτελεί πως οι εκπαιδευτικοί τείνουν να αποδίδουν διαφορετικές ερμηνείες στις συμπεριφορές

των παιδιών κατά την διάρκεια παιχνιδιού ρόλων ανάλογα με τη φυλή τους, γεγονός που απαιτεί περαιτέρω κατάρτιση των εκπαιδευτικών (Yates & Marcelo, 2013).

Οι Samta & Suparno (2018) παρατήρησαν και κατέγραψαν πως οι εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας οργανώνουν τις δραστηριότητες παιχνιδιών ρόλων και τις στρατηγικές χρησιμοποιούν για την προώθηση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης των παιδιών. Επιπλέον, πήραν συνεντεύξεις από τους εκπαιδευτικούς για να έχουν μία ολοκληρωμένη εικόνα της κατάστασης. Οι δασκαλοκεντρικές στρατηγικές ήταν η εκφορά ερωτήσεων, η προσφορά οδηγιών, προτάσεων και λύσεων και η οργάνωση των δραστηριοτήτων. Οι εκπαιδευτικοί οριοθετούσαν έναν συγκεκριμένο χώρο για την πραγματοποίηση του παιχνιδιού ρόλων και τοποθετούσαν συγκεκριμένο υλικό στον χώρο αυτό. Δεν επιτρέπονταν στα παιδιά να παίξουν εκτός αυτού του χώρου. Οι παιδοκεντρικές στρατηγικές ήταν η επιλογή των παιδιών σε ποια ομάδα θα μπουν, η εγγενής κινητοποίηση για ομαδικό παιχνίδι, η παρατήρηση του παιχνιδιού ρόλων και η ενθάρρυνση και συμμετοχή στο παιχνίδι των παιδιών. Ωστόσο, τα παιδιά είχαν περιορισμένες επιλογές για παιχνίδι, οι οποίες προεπιλέχθηκαν από τον εκπαιδευτικό σύμφωνα με την δική του άποψη για το ποια είναι τα ενδιαφέροντα των παιδιών. Εν τέλει, οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν πως εφαρμόζουν παιδοκεντρικές στρατηγικές, αλλά αναλαμβάνουν έναν δασκαλοκεντρικό ρόλο δημιουργώντας μία αντίφαση μεταξύ των απόψεων και των πρακτικών των εκπαιδευτικών.

Η έρευνα των Rogers & Evans (2007b) έρχεται να συμπληρώσει τα ευρήματα για τον χώρο της προσχολικής ηλικίας, αναφέροντας πως τα παιδιά ηλικίας 4 με 5 ετών αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην πραγματοποίηση του παιχνιδιού ρόλων. Ειδικότερα, τα παιδιά περιορίζονται α) από τον χώρο, με αποτέλεσμα να αλλάζουν τον ήδη θεσμοθετημένο χώρο για το συγκεκριμένο παιχνίδι και β) από τον χρόνο, καθώς το παιχνίδι τους διακόπτονταν χωρίς να έχει ολοκληρωθεί και με προφανή τη δυσαρέσκεια των παιδιών για την διακοπή λόγω των αποφάσεων των ενηλίκων. Οι θεματικές επιλογές του παιχνιδιού περιλάμβαναν έντονα στερεοτυπικούς ρόλους με βάση το φύλο. Επιπλέον, στον εσωτερικό χώρο τα παιδιά δεν μπορούσαν να επιλέξουν το θέμα, την τοποθεσία και τους συμπαίκτες τους, ενώ στον αύλειο χώρο είχαν την απόλυτη ελευθερία για αυτές τις παραμέτρους. Έντονα παρατηρούμενο φαινόμενο είναι πως οι επιλογές του εκπαιδευτικού για τους συμπαίκτες συχνά δεν συμβάδιζε με τις επιλογές των παιδιών.

Η διερεύνηση των εκπαιδευτικών πρακτικών για τη χρήση του παιχνιδιού ρόλων φαίνεται να εστιάζει κυρίως στο χώρο του νηπιαγωγείου, καθώς αδυνατούμε να βρούμε επιστημονική έρευνα που να αναφέρεται στο χώρο της δημοτικής εκπαίδευσης. Παρ' όλα αυτά, τα ευρήματα των Niemi, Kumrulinen & Lipponen (2015) φαίνονται εποικοδομητικά για να διαλευκανθεί κατά κάποιον τρόπο το κενό της επιστημονικής βιβλιογραφίας.

Στην έρευνα αυτή οι ίδιοι οι μαθητές της πέμπτης τάξης εκφράζουν πως βιώνουν τις εκπαιδευτικές πρακτικές και ποιες προτιμούν περισσότερο. Οι μαθητές τοποθετούν τα μαθήματα δράματος ως την πρώτη επιλογή προτίμησης τους, και επεξηγούν πως μέσω αυτών διευκολύνονται στην αυτό-έκφραση μέσω των ρόλων που αναλαμβάνουν και των παιχνιδιών. Στην συνέχεια δηλώνουν πως προτιμούν δημιουργικές και βιωματικές δραστηριότητες, διότι απολαμβάνουν να χρησιμοποιούν τις αισθήσεις τους και να δουλεύουν σε ομάδες. Μπορούμε να συμπεράνουμε, λοιπόν, πως οι μαθητές απολαμβάνουν δραστηριότητες, κατά τις οποίες συμμετέχουν ενεργά. Απ' την άλλη πλευρά, δεν απολαμβάνουν αυστηρά δομημένες δραστηριότητες, τοποθετώντας τις μάλιστα τελευταίες στην σειρά. Τέτοιου είδους δραστηριότητες είναι οι ασκήσεις που συμπληρώνονται στο βιβλίο ή στο τετράδιο.

Παρατηρείται πως οι εκπαιδευτικές πρακτικές που διαλέγουν οι μαθητές μεγαλύτερης ηλικίας παρουσιάζουν χαρακτηριστικά που εντοπίζονται και στον παιχνίδι ρόλων, δηλαδή η χρήση των αισθήσεων, η ενεργή συμμετοχή, η ομαδική δημιουργία, η ανάληψη ρόλων και η αυτό-έκφραση. Η συναναστροφή με τους άλλους βοηθά το άτομο να αποκτήσει νέες συνήθειες, να διαμορφώσει την συμπεριφορά του (Durlauf, 2002), να ταυτιστεί με τον άλλο ανακαλύπτοντας τον εαυτό του (Schröder, Hoey & Rogers, 2016; Farland-Smith, 2017), να ενσωματώσει πολιτισμικά στοιχεία για να διαμορφώσει την προσωπικότητα του (Ferguson, Nguyen & Iturbide, 2017) και να νιώσει ότι ανήκει σε ένα όλον (Sandstorm & Dunn, 2014). Εκτός από το βασικό φορέα κοινωνικοποίησης του ατόμου, ο οποίος είναι η οικογένεια, το σχολείο και οι συνομήλικοι παίζουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς και των απόψεων του παιδιού (Sklad et al., 2012). Γι' αυτό το λόγο, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αξιοποιήσουν παιγνιώδεις κινητικές δραστηριότητες με ρόλους, στις οποίες συμμετέχουν όλοι οι μαθητές, για την προαγωγή της κοινωνικής, της συναισθηματικής και της κινητικής ανάπτυξης του παιδιού.

Ερευνητές έχουν αποδείξει πως είναι εφικτή η θετική ενίσχυση των δεξιοτήτων των παιδιών σε πολλούς τομείς στο πλαίσιο της κινητικής αγωγής με αξιοποίηση εναλλακτικών τεχνικών. Η Σπανάκη (2014) εφάρμοσε πρόγραμμα ψυχοκινητικής αγωγής με θεατρικά στοιχεία και παρατήρησε πως η κινητική, η γνωστική και η συναισθηματική ανάπτυξη των νηπίων είχαν θετική ενίσχυση. Παράλληλα, ο Zaragas (2019) απέδειξε πως ένα πρόγραμμα Φυσικής Αγωγής, το οποίο συμπεριλάμβανε συνεργατικά παιχνίδια και θεατρικά παιχνίδια, είχε θετική επίδραση στην ανάπτυξη των κινητικών δεξιοτήτων, της ενσυναίσθησης και της συνεργασίας παιδιών προσχολικής ηλικίας.

Διαπιστώνεται μία ανεπαρκής παρουσία ερευνών επί του θέματος, καθώς δεν εντοπίστηκε έρευνα στον ελληνικό επιστημονικό χώρο που να αναφέρεται στις πρακτικές των εκπαιδευτικών του νηπιαγωγείου για την εφαρμογή παιχνιδιών ρόλων, αλλά και δεν βρέθηκε έρευνα, τόσο στην διεθνή όσο και στην ελληνική ερευνητική βιβλιογραφία, που να κάνει λόγο για τον χώρο της δημοτικής εκπαίδευσης. Επομένως, επιδιώκεται να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για να αναδειχτούν οι εκπαιδευτικές πρακτικές τους και οι επιδιωκόμενοι στόχοι.

Στην περίπτωση που τα ευρήματα συμφωνούν με την βιβλιογραφία (Rogers & Evans, 2007b; Hyvonen, 2011; Vu, Han & Buell, 2015; Loizou, 2017; Samta & Suparno, 2018), τότε η έρευνα αυτή θα μπορούσε να αποτελέσει έναυσμα για τον εντοπισμό των αρνητικών παραγόντων που δυσχεραίνουν την πραγμάτωση της μάθησης μέσω παιγνιωδών δραστηριοτήτων με ρόλους. Η καταγραφή των δυσκολιών και η επανεξέταση θα αναδείξουν τις ανάγκες επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, και θα αποτελέσουν αφορμή για την διατύπωση προτάσεων νέων ερευνητικών ερωτημάτων.

1.6. Παραδοχές ή προϋποθέσεις έρευνας

Αυτή η πρωτογενής έρευνα χρησιμοποιεί τη δειγματοληπτική συλλογή δεδομένων μέσω ερωτηματολογίου. Κεντρικός της στόχος είναι να γεφυρώσει το κενό ανάμεσα στην θεωρία και την ποσοτική παρουσίαση των μετρήσεων. Σε αυτό το σημείο, κρίνεται απαραίτητο να αναφερθούν οι βασικοί περιορισμοί της, οι οποίοι έχουν ως ακολούθως:

- Η συλλογή των ερωτηματολογίων έλαβε χώρα το φθινόπωρο του 2021. Λόγω των περιοριστικών μέτρων για την προστασία της υγείας που ίσχυαν στη χώρα τη συγκεκριμένη περίοδο, επιλέχθηκε ο διαμοιρασμός των ερωτηματολογίων δια μέσου των μέσων κοινωνικής δικτύωσης και της ηλεκτρονικής αλληλογραφίας με όλες τις διευθύνσεις πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της ελληνικής επικράτειας. Αν και το δείγμα ήταν τυχαίο, ενδέχεται οι απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο να μην απεικονίζουν την πραγματική εικόνα, καθώς η ανωνυμία επιτρέπει στον ερωτώμενο να επιλέξει τις απαντήσεις που κρίνει πιο θετικές και, ίσως, όχι απαραίτητα αντιπροσωπευτικές.
- Η θεματική της έρευνας δεν έχει προηγούμενη βιβλιογραφική κάλυψη, επομένως ήταν αναγκαία η δόμηση ενός ερωτηματολογίου. Σε αυτήν την έρευνα πραγματοποιήθηκε μία πιλοτική εφαρμογή του ερωτηματολογίου. Για την απόκτηση μεγαλύτερης αξιοπιστίας και εγκυρότητας, απαιτείται η εκ νέου διανομή του ερωτηματολογίου σε διαφορετικό και μεγαλύτερο δείγμα.
- Η πλειοψηφία του δείγματος αποτελούνταν από νηπιαγωγούς και δασκάλους. Η συμπερίληψη περισσότερων εκπαιδευτικών άλλων ειδικοτήτων της πρωτοβάθμιας, όπως οι δάσκαλοι ξένων γλωσσών, οι εκπαιδευτικοί Φυσικής, Θεατρικής και Εικαστικής Αγωγής, θα μπορούσε να διαλευκάνει περισσότερο ως προς το τι εφαρμόζεται στο ευρύτερο πεδίο της ελληνικής δημόσιας πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Επιπλέον, παιδαγωγοί που απασχολούνται σε μη τυπικές δομές μάθησης μπορούν να προσθέσουν πολύτιμες πληροφορίες για την εκπαίδευση που λαμβάνουν τα παιδιά στον τομέα της κινητικής αγωγής, καθώς υπάρχει πληθώρα δομών που ο μαθητής μετέχει εκτός του νηπιαγωγείου και του δημοτικού.
- Στο ερωτηματολόγιο κλήθηκαν να απαντήσουν εκπαιδευτικοί που εφαρμόζουν δράσεις κινητικής αγωγής στο μάθημα τους. Το δείγμα αυτό δεν μπορεί να αντιπροσωπεύσει το εκπαιδευτικό σώμα στην καθολικότητα του, καθώς δεν είναι γνωστό πόσο μεγάλο ποσοστό εκ αυτών χρησιμοποιεί δραστηριότητες τέτοιου χαρακτήρα.
- Για την επαλήθευση των αποτελεσμάτων κρίνεται απαραίτητη η εφαρμογή έρευνας πεδίου για την παρατήρηση των εκπαιδευτικών δομών, καθώς και διδακτικής παρέμβασης, η οποία θα μπορέσει να αποτελέσει πρόταση για εξέταση της θεωρίας στην πράξη.

2. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

2.1. Παιδί και Κίνηση

2.1.1. Εισαγωγή

Ένα ανησυχητικό φαινόμενο της σημερινής εποχής αποτελεί η υποκινητικότητα των παιδιών. Έρευνες (Íbiş et al., 2019; Ružbarská, 2016) αποκαλύπτουν πως η φυσική κατάσταση των παιδιών ηλικιών 7-10 παρουσιάζει σημαντικές κινητικές ελλείψεις με μειωμένο επίπεδο κινητικού συντονισμού. Η Βενετσάνου (2014) εξηγεί πως πολλοί παράγοντες ευθύνονται για αυτήν την "ακινήσια" των παιδιών. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρει πως α) οι μετακινήσεις πλέον γίνονται κυρίως με οχήματα, όπως τα αυτοκίνητα, οι μηχανές, τα λεωφορεία, κ.α., β) η αυξημένη εγκληματικότητα και η αναζήτηση της ασφάλειας οδήγησε τους γονείς στο να μειώσουν την κυκλοφορία των παιδιών σε εξωτερικούς χώρους, γ) η ταχεία εξέλιξη των νέων τεχνολογιών δημιούργησε νέους τρόπους απασχόλησης των παιδιών, με αποτέλεσμα την πολύωρη καθήλωση των παιδιών μπροστά σε μια οθόνη και, τέλος, δ) οι κοινωνικοί θεσμοί δεν προνόησαν για την κατασκευή κοινοτικών χώρων που να ενισχύουν την κίνηση.

Εντοπίζεται ένα μοτίβο συμπεριφοράς που εγκλωβίζει τα παιδιά στην κυριαρχία της καθιστικής ζωής και στην επιδείνωση της υγείας, επομένως όλο και περισσότερες περιπτώσεις παιδικής παχυσαρκίας, χαμηλού μεταβολισμού και ψυχολογικών προβλημάτων εμφανίζονται σε παγκόσμια κλίμακα (LeBlanc et al, 2015). Τα παιδιά αρχίζουν να γίνονται νευρικά, να παρουσιάζουν επιθετική στάση κι όλα αυτά εξηγούνται πολύ απλά· έχουν ανάγκη για έκφραση, εκτόνωση και, πάνω από όλα, κίνηση (Παυλίδου, 2012). Η ανάπτυξη των κινητικών δεξιοτήτων των παιδιών δεν είναι μία αυτοματοποιημένη δραστηριότητα (Schmuelof et al., 2012), ωστόσο μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσα από ένα αναπτυξιακά κατάλληλο πρόγραμμα με συγκεκριμένο περιεχόμενο και στόχους για την γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού.

Έχει αποδειχθεί πως η σωματική άσκηση από την προσχολική ηλικία συμβάλλει στην ενίσχυση της κινητικής ικανότητας και αντίληψης των παιδιών (Barnett et al., 2016). Εξάλλου από

τα αρχαία χρόνια η κίνηση αποτελούσε βασική συνιστώσα της αγωγής για την άσκηση του σώματος, του πνεύματος και της ψυχής. Η κίνηση κυριαρχεί στην ζωή του μικρού παιδιού, καθώς μέσω αυτής εκφράζεται, εξερευνεί το περιβάλλον και μαθαίνει. Για τον Piaget το παιδί χρησιμοποιεί τις αισθήσεις του για να σκεφτεί βλέποντας και ακούγοντας, για να γνωρίσει ακουμπώντας και να απαντήσει κινώντας το σώμα του (Τσαπακίδου, 1997).

Παρουσιάζει ενδιαφέρον να μελετήσουμε τις θεωρητικές προσεγγίσεις της κινητικής αγωγής για να γνωρίσουμε τις απόψεις της επιστημονικής κοινότητας, όμως, πρώτα, κρίνεται απαραίτητο να προσδιοριστούν οι βασικότερες έννοιες του πεδίου αυτού. Στην επόμενη ενότητα γίνεται αποσαφήνιση των εννοιών «ανάπτυξη», «μάθηση», «δεξιότητα» και «ικανότητα», ορίζονται ως προς το πεδίο της κίνησης και αναφέρονται συνοπτικά οι βασικές κατηγοριοποιήσεις των κινητικών δεξιοτήτων.

2.1.2. Βασικοί εννοιολογικοί ορισμοί

Είναι σημαντικό να επισημανθούν πριν την μελέτη μας οι όροι που θα μας απασχολήσουν. Αρχικά, κρίνεται απαραίτητο να αποσαφηνιστούν οι έννοιες «ανάπτυξη» και «μάθηση» με σκοπό να ορίσουμε την «κινητική ανάπτυξη» και την «κινητική μάθηση». Τι είναι όμως η ανάπτυξη; Η μελέτη της ανάπτυξης ξεκινάει από την βρεφική και παιδική ηλικία με σκοπό την βαθύτερη κατανόηση της. Αυτό φανερώνεται και από τις πρώτες καταγραφές των επιστημόνων από τον 19ο αιώνα και μετά. Ως αρχική αναφορά θα μπορούσε να θεωρηθεί η συνεισφορά του Δαρβίνου, ο οποίος μελέτησε την συμπεριφορά του γιου του από την στιγμή που ήταν ακόμη βρέφος. Μέχρι και την διατύπωση των θεωριών του Piaget και του Vygotsky άρχισε να διαμορφώνεται και να σχηματίζεται ένας νέος επιστημονικός κλάδος, ονόματι αναπτυξιακή ψυχολογία. Σύμφωνα με αυτόν, ανάπτυξη θεωρείται μία διεργασία ζωής, η οποία αφορά τις διαδοχικές αλλαγές που βιώνουν οι άνθρωποι σωματικά, νοητικά, συναισθηματικά και κοινωνικά από την γέννηση ως τον θάνατο (Cole & Cole, 2011; Keenan et al., 2016).

Η έννοια της ανάπτυξης, αλλιώς αναφερομένη κι ως οντογένεση, πλαισιώνεται από μερικές βασικές αρχές κατά τον Paul Baltes (1987):

- *Η ανάπτυξη λαμβάνει χώρα καθ' όλη την διάρκεια της ζωής.*

Καμία χρονική περίοδος δεν υπερτερεί της άλλης, όλες διέπονται από μία ισόρροπη εξέλιξη της ανάπτυξης. Η ανάπτυξη εμπλέκει και πραγματώνεται με διαδικασίες που μπορεί να μην είναι παρούσες στην γέννηση αλλά να αναδυθούν κατά το πέρας του βίου.

- *Η ανάπτυξη έχει πολλές διαστάσεις και κατευθύνσεις.*

Οι κατευθύνσεις των αναπτυξιακών αλλαγών ενέχουν σημαντική ποικιλομορφία τόσο στους αναπτυξιακούς τομείς όσο και στις κατηγορίες συμπεριφοράς. Πρέπει να αναφερθεί πως κατά την διάρκεια ίδιων αναπτυξιακών περιόδων, ορισμένα συστήματα συμπεριφοράς εμφανίζουν αυξήσεις και άλλα μειώσεις στα επίπεδα λειτουργίας τους.

- *Η ανάπτυξη ενέχει οφέλη και απώλειες.*

Η διαδικασία της ανάπτυξης δεν αποτελεί μια ανοδική γραμμή με τελικό σταθμό την υψηλότερη δυνατή αποτελεσματικότητα. Ωστόσο, καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής, η ανάπτυξη πάντα παρουσιάζει ταυτόχρονα συμβάντα κέρδους (ανάπτυξης) και απώλειας (πτώσης).

- *Χαρακτηρίζεται από πλαστικότητα.*

Η ικανότητα του ατόμου να προσαρμόζεται και να διαπλάθεται ανάλογα με τις συνθήκες της ζωής του και τις εμπειρίες του παρουσιάζει μεγάλο εύρος και πολλές μορφές. Αυτή η εσωτερική διεργασία του ατόμου εντοπίζεται κυρίως στην ψυχολογική ανάπτυξη.

- *Η ανάπτυξη ενσωματώνει την ιστορία και τοποθετείται πλαισιακά.*

Η ανάπτυξη μπορεί επίσης να ποικίλει σημαντικά ανάλογα με τις ιστορικές και πολιτιστικές συνθήκες. Η εξέλιξη επηρεάζεται αισθητά από το είδος των κοινωνικο-πολιτισμικών συνθηκών που υπάρχουν σε μια δεδομένη ιστορική περίοδο και από τον τρόπο με τον οποίο αυτές εξελίσσονται με την πάροδο του χρόνου. Οποιαδήποτε συγκεκριμένη πορεία ατομικής εξέλιξης μπορεί να γίνει κατανοητή ως το αποτέλεσμα των αλληλεπιδράσεων μεταξύ τριών συστημάτων αναπτυξιακών επιρροών: ηλικιακό, ιστορικό και μη κανονιστικό.

Σύμφωνα με αυτές τις αρχές, οφείλουμε να παραδεχτούμε ότι η ατομική ανάπτυξη καθ' όλη την διάρκειά της επιδέχεται επιρροές από πολλούς παράγοντες. Μπορεί να γίνει ένας βασικός διαχωρισμός ανάμεσα σε τέσσερις διαφορετικούς τομείς: α) ο βιολογικός, ο οποίος αφορά τα γονίδια και την υγεία του ανθρώπου, β) ο ψυχολογικός, που εμπερικλείει ό, τι σχετίζεται με την αντίληψη, την γνώση, το συναίσθημα και την προσωπικότητα, γ) ο κοινωνικό-πολιτισμικός, ο οποίος εμπεριέχει τις διαπροσωπικές, κοινωνικές, πολιτισμικές και εθνικές παραμέτρους και δ) ο

ηλικιακός, καθώς ο κύκλος της ζωής ενέχει διαφορές σε κάθε ηλικιακό σκαλί και επιφέρει αλλαγές στην καθημερινότητα του ατόμου (Kail & Cavanaugh, 2019).

Η μάθηση προκαλείται από εμπειρίες και αλληλεπιδράσεις, που αποφέρουν ως αποτέλεσμα σχετικά μόνιμες μεταβολές στην συμπεριφορά ενός ατόμου (Elliott et al, 2008; Schacter et al, 2012). Πολλές διεργασίες είναι υπεύθυνες για την παραγωγή της, επομένως σχηματίζονται πολλοί διαφορετικοί τύποι μάθησης. Αναφορικά, το πεδίο της ψυχολογίας (Boakes, 2003; Kozulin, 2003; Schacter et al., 2016) κάνει λόγο για:

- μάθηση κατά την οποία μία αντανακλαστική απάντηση συνδέεται με ένα προηγουμένως ουδέτερο ερέθισμα
- μάθηση κατά την οποία η συμπεριφορά διαμορφώνεται από περιβαλλοντολογικούς παράγοντες
- μάθηση που λαμβάνει χώρα μέσω της παρατήρησης των άλλων χωρίς την εφαρμογή και ενίσχυση αποκτημένων συμπεριφορών
- μάθηση που πραγματοποιείται με απουσία επίγνωσης της διαδικασίας και των προϊόντων της απόκτησης των πληροφοριών

Λαμβάνοντας υπ' όψιν όσα προειπώθησαν, η έννοια «κινητική ανάπτυξη» αναφέρεται στη συνεχή, ηλικιακά συναφή διαδικασία αλλαγής στην κίνηση του ατόμου και επηρεάζεται από το άτομο, το περιβάλλον και τη δράση. Απ' την άλλη, «κινητική μάθηση» θεωρείται «η αλλαγή στην ικανότητα του ατόμου να εκτελεί μία κινητική δεξιότητα που πρέπει να συνάγεται από μια σχετικά μόνιμη βελτίωση στην απόδοση» (Magill, 2009 στο Ennis & Chen, 2011) και προκαλείται από την εξάσκηση ή την εμπειρία. Επομένως, μιλάμε για αλλαγές που πραγματώνονται στις κινητικές δεξιότητες του ατόμου και πυροδοτούνται από διαφορετικούς παράγοντες.

Η διαφορά ανάμεσα στους όρους "ικανότητα" και "δεξιότητα" συχνά δεν διακρίνεται λόγω σύγχυσης του νοήματος τους. Η ικανότητα αποτελεί την εγγενή ιδιότητα του ατόμου να κάνει κάτι, ενώ η δεξιότητα είναι μία μαθημένη συμπεριφορά, η οποία αποκτείται από την παρατήρηση, την εμπειρία, την εξάσκηση ή την διδασκαλία. Επομένως, η κινητική ικανότητα είναι το φυσικό γνώρισμα του ατόμου να εκτελεί κινητική δράση και επηρεάζεται δύσκολα από τα βιώματα ή την εκπαίδευση. Για την Higgins (1991) κινητική δεξιότητα αποτελεί η ευχέρεια του ατόμου να επιλύει αποτελεσματικά προβλήματα με την χρήση της κίνησης. Κατά τον Schmidt (1992),

«κινητική δεξιότητα είναι η ικανότητα του παιδιού να φτάσει στο τελικό αποτέλεσμα με τη μεγαλύτερη δυνατή επιτυχία, με τη λιγότερη φυσική, πνευματική κατανάλωση ενέργειας και στον ελάχιστο χρόνο που απαιτείται» (Τσαπακίδου, 1997). Επομένως, γίνεται λόγος για μαθημένη, στοχοθετημένη και ηθελημένη έκφραση κίνησης, η οποία ενέχει τόσο αντιληπτικές όσο και εκτελεστικές διεργασίες.

Στην έρευνα διατίθενται πολλά μονοδιάστατα και δισδιάστατα σχήματα για την κατηγοριοποίηση των κινητικών δεξιοτήτων. Αν και δεν δύναται να παρουσιαστεί απόλυτα το εύρος, το βάθος και το πεδίο της ανθρώπινης κίνησης, κρίνεται βοηθητική η παρουσίαση τους για την καλύτερη κατανόηση του αντικειμένου. Στον πίνακα 2.1 παρουσιάζονται οι τέσσερις επικρατούσες μονοδιάστατες κατηγοριοποιήσεις της κίνησης: μυϊκή, χρονική, περιβαλλοντολογική και λειτουργική (Goodway et al, 2019).

Πίνακας 2. 1 Μονοδιάστατα Μοντέλα Κατηγοριοποίησης Κινητικών Δεξιοτήτων

Διάσταση	Μεταβλητή	Κατηγορίες Κινητικών Δεξιοτήτων (ΚΔ)
Μυϊκή	έκταση κίνησης	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Αδρές</i>: Χρησιμοποιούν ορισμένους μεγάλους μύες για την απόδοση κινητικού έργου. • <i>Λεπτές</i>: Χρησιμοποιούν ορισμένους μικρούς μύες για την εκτέλεση κίνησης με ακρίβεια.
		χρονική σειρά
Περιβαλλοντολογική	πλαίσιο κίνησης	

<p>Λειτουργική</p>	<p>σκοπός κίνησης</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Σταθεροποίησης:</i> Δίνουν έμφαση στην απόκτηση ή διατήρηση ισορροπίας σε ένα είτε στατικές ή δυναμικές κινητικές καταστάσεις. • <i>Μετακίνησης στον Τόπο:</i> Μεταφορά του σώματος από ένα σημείο σε ένα άλλο μέσα στον χώρο. • <i>Χειρισμού:</i> Μετάδοση δύναμης σε ένα αντικείμενο ή αποδοχή δύναμης από ένα αντικείμενο.
---------------------------	-----------------------	--

Η κίνηση, όντας πολύπλοκη, φαίνεται να προσεγγίζεται πιο ολοκληρωμένα από τα δισδιάστατα μοντέλα ταξινόμησης της. Επιπροσθέτως, αναγνωρίζεται πως η κίνηση έχει χαρακτηριστικά που απεικονίζονται σε δύο συνεχή, δηλαδή μία κίνηση μπορεί να κυμαίνεται από την απλότητα προς την πολυπλοκότητα και από την γενίκευση προς την ειδίκευση. Δύο είναι τα μοντέλα που θα μας απασχολήσουν: της Gentile (Gentile, 1972; Gentile 1998) και του Gallahue (Gallahue, 1972 in Goodway et al, 2019; Gallahue & Cjeland Donnelly, 2003).

Το πρώτο μοντέλο επικεντρώνεται στις διαδικασίες της κινητικής μάθησης. Λαμβάνει υπ' όψιν του το περιβαλλοντολογικό πλαίσιο, όπου πραγματοποιείται η κίνηση, και το λόγο που επιλέχθηκε για την εκτέλεση της. Οι συνθήκες του περιβάλλοντος μπορεί να χαρακτηρίζονται είτε από στατικότητα είτε από κινητικότητα και συνδυάζονται με την παρουσία ή την απουσία ποικιλότητας στα ποσοτικά και ποιοτικά χαρακτηριστικά της κίνησης. Η λειτουργία της κίνησης μπορεί να στοχεύει στην σταθεροποίηση με ή χωρίς χειρισμό και στην μεταφορά του σώματος με ή χωρίς χειρισμό.

Απ' την άλλη, το δεύτερο μοντέλο επικεντρώνεται στα προϊόντα της κινητικής ανάπτυξης. Εξετάζει το στάδιο της κινητικής ανάπτυξης και την επιδιωκόμενη λειτουργία της κίνησης. Κατά τον Gallahue, τα αναπτυξιακά στάδια διακρίνονται σε:

- αντανακλαστικό (reflexive): ακούσιες κινητικές δεξιότητες της προγενετικής και πρώτης βρεφικής ηλικίας, οι οποίες ελέγχονται από τις υποφλοιώδεις περιοχές του εγκεφάλου
- στοιχειώδεις (rudimentary): κινητικές δεξιότητες της βρεφικής ηλικίας, που επηρεάζονται από την ωρίμανση

- θεμελιώδεις (fundamental): βασικές κινητικές δεξιότητες της παιδικής ηλικίας από 3 έως 7 ετών
- εξειδικευμένο (specialized): πολύπλοκες δεξιότητες της παιδικής ηλικία από 7 έως 12 ετών και μετέπειτα

Οι στόχοι, που εξυπηρετεί η κίνηση, είναι τρεις: η σταθερότητα, η μεταφορά του σώματος και ο χειρισμός. Ωστόσο, σε κάθε στάδιο οι κινητικές δραστηριότητες μπορούν να τροποποιηθούν, να αναπτυχθούν περαιτέρω, αλλά και να ανακαλυφθούν καινούργιες.

Στην πράξη, βεβαίως, δεν χρησιμοποιούνται μονομερώς τα μοντέλα που αναφέρθηκαν παραπάνω. Ένας ερευνητής ή ένας εκπαιδευτικός γνωρίζει πως πρέπει να προσεγγίσει το παιδί ποικιλοτρόπως. Ορίζει τους αρχικούς του στόχους σε συνάρτηση με το αναπτυξιακό στάδιο του παιδιού, το μαθησιακό επίπεδο στον κινητικό τομέα, το είδος και τις απαιτήσεις της δραστηριότητας.

2.1.3. Θεωρητικές Προσεγγίσεις

Πολλοί ερευνητές προσπάθησαν να προσεγγίσουν την αναπτυξιακή αλλαγή και, μετά από πολύχρονη μελέτη, να σχηματίσουν θεωρητικά μοντέλα για να την εξηγήσουν. Οι θεωρίες της κινητικής ανάπτυξης προέρχονται από άλλους κλάδους, όπως η ψυχολογία και η βιολογία, πράγμα που θα διαπιστωθεί και από την θεωρητική ανάλυση που ακολουθεί. Σε αυτήν την ενότητα στοχεύουμε στο να μελετήσουμε με έναν πιο οργανωμένο και μεθοδευμένο τρόπο την κινητική ανάπτυξη δίνοντας έμφαση στις πιο αναγνωρισμένες από αυτές τις προσεγγίσεις. Στην συνέχεια, γίνεται λόγος για την βιολογική προσέγγιση (maturational), την προσέγγιση επεξεργασίας πληροφοριών (information processing) και την οικολογική προσέγγιση (ecological) κατά σειρά αναφοράς.

Το μοντέλο της ωρίμανσης

Την δεκαετία του 1930, ο Arnold Gesell, ως ο πιο αναγνωρισμένος εκπρόσωπος της θεωρίας αυτής, σχημάτισε το δικό του αναπτυξιακό μοντέλο για την παιδική ηλικία. Θεώρησε πως ο εγκέφαλος συνδέεται με την ανάπτυξη του ανθρώπου (Johnson, 2007), η οποία διακινείται από μια γενετικά καθορισμένη, εσωτερική διαδικασία, την ωρίμανση (Gesell & Ilg, 1943, p. 41 στο Crain, 2014). Επομένως, δημιουργείται μία δομή, θα μπορούσαμε να την χαρακτηρίσουμε ως μία αμετάβλητη σειρά σταδίων ανάπτυξης, η οποία ακολουθεί την σειρά των εξελικτικών σταδίων (Horowitz, 2014). Βεβαίως, ο ρυθμός με τον οποίο κάθε άνθρωπος βιώνει κάθε στάδιο ανάπτυξης μπορεί να διαφέρει από άτομο σε άτομο.

Ο Gesell συνέδεσε τις βασικές αρχές της μορφολογικής ανάπτυξης με την συμπεριφορική ανάπτυξη για να αποδείξει πως η γενετική ορίζει την ευρύτερη ανάπτυξη. Διατύπωσε πέντε ψυχομορφολογικές αρχές που αποτελούν χαρακτηριστικά της αναπτυξιακής τροχιάς κάθε παιδιού. Κατά τον Salkind (2004) και τον Crain (2014), οι αρχές αυτές είναι οι ακόλουθες:

1. *Η αρχή της αναπτυξιακής κατεύθυνσης (developmental direction).*

Η ανάπτυξη έχει κατεύθυνση και αυτή η κατεύθυνση είναι η λειτουργία των προγραμματισμένων εκ των προτέρων γενετικών μηχανισμών. Δύο είναι οι βασικές κατευθύνσεις: α) από το κεφάλι προς την ουρά, και β) από κοντά προς μακριά. Στην πρώτη περίπτωση, μπορούμε να πάρουμε ως παράδειγμα την πιο αναπτυγμένη νευροκινητική οργάνωση των νεογέννητων στο κεφάλι παρά στα πόδια. Στην δεύτερη περίπτωση, μπορεί να αναφερθεί πως η κίνηση των ώμων έχει περισσότερη οργάνωση στις πρώτες ηλικίες σε σύγκριση με τις κινήσεις των δαχτύλων.

2. *Η αρχή της αμοιβαίας συνύφανσης (reciprocal interweaving).*

Οι άνθρωποι εκ γενετής έχουν διμερή βάση. Όχι μόνο το σώμα μας παρουσιάζει δύο στοιχεία, όπως τα δύο ημισφαίρια του εγκεφάλου, τα χέρια, τα πόδια κ.α., αλλά και οι πράξεις μας πραγματοποιούνται με δυάδα κινήσεων, δηλαδή είτε με το σφίξιμο των μυών ή με την επέκτασή τους. Αντίθετα ζεύγη δυνάμεων είναι κυρίαρχα σε διαφορετικούς χρόνους στον αναπτυξιακό κύκλο και εν τέλει φτάνουν σε μία αποτελεσματική οργάνωση.

Καλό παράδειγμα αποτελεί η προτίμηση του κυρίαρχου χεριού, τα παιδιά τείνουν να χρησιμοποιούν και τα δύο σε διαφορετικές χρονικές περιόδους μέχρι να επιλέξουν ένα.

3. *Η αρχή της λειτουργικής ασυμμετρίας (functional asymmetry).*

Οι συμπεριφορές περνούν περιόδους ασύμμετρης ανάπτυξης, όπως προβλέπει η αρχή της αμοιβαίας συνύφανσης. Αυτή η ασυμμετρία, όμως, επιτρέπει στον οργανισμό να καταστεί λειτουργικός επιλέγοντας μία οπτική, ένας μέρος του σώματος προς τα τελευταία στάδια της ωρίμανσης.

4. *Η αρχή της ατομικής ωρίμανσης (individuating maturation).*

Η ανάπτυξη εμπεριέχει προκαθορισμένα εκ των προτέρων σειριακά μοτίβα που αποκαλύπτονται καθώς ο οργανισμός μεγαλώνει. Καθένας έχει τον δικό του ρυθμό ανάπτυξης, ο οποίος ενδέχεται να επηρεάζεται από την ιδιοσυγκρασία και την προσωπικότητα του.

5. *Η αρχή της αυτορρυθμιζόμενης διακύμανσης (self-regulatory fluctuation).*

Κάθε στάδιο ανισορροπίας στην ανάπτυξη ακολουθείται από ένα στάδιο ισορροπίας. Όταν ένας άνθρωπος βιώνει εσωτερική ανισορροπία, είναι ανεπίδεκτος της αλλαγής, διότι προσπαθεί να ισορροπήσει ξανά (Miazga, 2000). Ο χρόνος που θα χρειαστεί δεν είναι συγκεκριμένος, καθώς αυτή η διαδικασία διαφέρει από άτομο σε άτομο.

Οι μελέτες του Gesell (Adolph & Berger, 2006; Gesell, 1922; Gesell, 1942) στην ανάπτυξη των μονοζυγωτικών διδύμων, τα οποία κατέχουν πανομοιότυπο γενετικό υλικό, και των περιβαλλοντολογικών επιρροών συνέφεραν σημαντικά στην έρευνα της κινητικής ανάπτυξης. Πιο συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα της έρευνας τους απέδειξαν πως τα δίδυμα δεν παρουσίασαν μακροπρόθεσμα διαφορές στις κινητικές δεξιότητες, παρότι το ένα από τα δύο έλαβε ειδική εκπαίδευση. Μέσω της έρευνάς του και άλλων επιστημόνων υπογραμμίστηκαν μερικά βασικά χαρακτηριστικά της ανάπτυξης των παιδιών. Αρχικά, τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης παρουσιάζουν αξιοσημείωτη συσχέτιση ανάμεσα στη γενική συμπεριφορά και τις δυνατότητες που αναπτύσσουν (Thelen & Adolph, 1992). Η εμφάνιση και ο μετασχηματισμός των ικανοτήτων τους τείνουν να πραγματοποιούνται μέσα σε ένα συγκεκριμένο χρονικό πλαίσιο και με συγκεκριμένη σειρά (Bergen, 2017). Τέλος, αν και υπάρχουν αποκλίσεις από την φυσική αναπτυξιακή πορεία, αυτές είναι σύντομες και επηρεάζουν μόνο προσωρινά την ανάπτυξη των παιδιών (Horowitz, 2014).

Όλα αυτά συμβαίνουν ανεξαρτήτως του περιβάλλοντος που βρίσκονται και μεγαλώνουν τα παιδιά.

Ο Gesell, επηρεασμένος από το εμβρυολογικό μοντέλο του George Coghill, θεώρησε την ωρίμανση ως μια διαδικασία που ελέγχεται εξ ολοκλήρου από γενετικούς παράγοντες κι όχι από περιβαλλοντικούς, οι οποίοι μπορούν μόνο προσωρινά να την επηρεάσουν (Bergen, 2017; Haywood & Getchell, 2014). Απ' την άλλη, η Myrtle McGraw θεώρησε πως το έργο του Coghill μπορούσε να ερμηνευτεί με άλλο τρόπο, δηλαδή η εμπειρία μπορεί να επηρεάσει την ανάπτυξη του νευρικού συστήματος, άρα ο πνευματικός και ο συμπεριφορικός τομέας αλληλεπιδρούν μεταξύ τους (Weizmann & Harris, 2012).

Πολλοί ερευνητές ενδιαφέρθηκαν για τις διεργασίες που αποτελούν την εξέλιξη. Η McGraw συνέβαλε εξαιρετικά σε αυτό το κομμάτι συσχετίζοντας τις αλλαγές στη κινητική συμπεριφορά με την ανάπτυξη του νευρικού συστήματος. (Dalton & Bergenn, 2007). Στην δική της έρευνα, ενδιαφέρθηκε για την συμβολή της μάθησης και κατέληξε στο συμπέρασμα πως ένα παιδί με ενισχυμένη εμπειρία στο κινητικό κομμάτι μπορεί να διακριθεί σε ορισμένες κινητικές δεξιότητες, αλλά όχι σε άλλες (Dalton, 2005). Τα αποτελέσματα της θεωρήθηκαν αμφιλεγόμενα, το οποίο ίσως να οφείλονταν και στο γεγονός πως μελέτησε ετεροζυγωτικά δίδυμα (Dalton & Bergenn, 2020).

Συνοψίζοντας, για την βιολογική προσέγγιση η αναπτυξιακή αλλαγή είναι μια λειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος, η οποία επηρεάζει και την κινητική ανάπτυξη. Σύμφωνα με τις υποθέσεις αυτής της θεωρίας, η ανάπτυξη στον κινητικό τομέα είναι μία εγγενής διαδικασία που προκαλείται από την ωρίμανση και ακολουθεί μία χρονολογική σειρά. Επομένως, η κληρονομικότητα του ατόμου κατέχει σημαντικό ρόλο για την κινητική ανάπτυξη, ενώ το περιβάλλον, αν και μπορεί σε ένα ποσοστό να επιταχύνει ή να καθυστερήσει την διαδικασία αλλαγής, έχει μικρή επιρροή στην ήδη καθορισμένη πορεία του ατόμου. Αν και την δεκαετία του 1950 η θεωρία άρχισε να χάνει την ισχύ της, η συνεισφορά της στην έρευνα είναι σημαντική (Μητσιοκάπα, 2014).

Η προσέγγιση επεξεργασίας πληροφοριών

Η θεωρητική προσέγγιση της επεξεργασίας των πληροφοριών διαμορφώθηκε και χρησιμοποιήθηκε τις δεκαετίες 1960-1980 για την ερμηνεία της κινητικής συμπεριφοράς και ανάπτυξης (Haywood et al., 2014; Stelmach, 1978). Σε αντίθεση με την βιολογική προσέγγιση εστιάζει κυρίως στους συμπεριφορικούς ή περιβαλλοντολογικούς λόγους που κινητοποιούν την ανάπτυξη. Υποστηρίζει πως για να πραγματοποιηθεί μία ηθελημένη κίνηση απαιτείται η ενοποιημένη δράση τόσο του κεντρικού νευρικού συστήματος όσο και ολόκληρου του σώματος (Utley, 2019). Ειδικότερα, το κεντρικό νευρικό σύστημα ακολουθεί συγκεκριμένες διαδικασίες για να λειτουργήσει με τις κατάλληλες κινητικές συμπεριφορές σε ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον. Αρχικά, αναγνωρίζει και αντιλαμβάνεται τα αισθητηριακά ερεθίσματα, καθορίζει ποιες πράξεις χρειάζεται να επιτευχθούν και, στην συνέχεια, τις εκτελεί με την σωστή αλληλουχία κινήσεων, με συγχρονισμό και συντονισμό (Light, 1990). Όλη αυτή η εγκεφαλική ενέργεια ονομάζεται επεξεργασία πληροφοριών.

Κατά έναν πιο απλουστευμένο τρόπο θα μπορούσαμε να πούμε πως η κεντρική ιδέα της θεωρίας αυτής είναι πως ο εγκέφαλος λειτουργεί σαν υπολογιστής (Lord & Maher, 1990). Λαμβάνει, δηλαδή, τις εξωτερικές πληροφορίες, τις επεξεργάζεται και δίνει μία απάντηση. Η επεξεργασία των πληροφοριών γίνεται μέσω των προγραμμάτων, τα οποία αποτελούν σειρές εντολών του κεντρικού νευρικού συστήματος για να ρυθμιστεί η εκτέλεση της απάντησης (Raiola et al., 2014). Στο φάσμα της κινητικής ανάπτυξης η απάντηση λαμβάνει την μορφή της κίνησης, έτσι και η κινητική μάθηση εξηγείται ως αποτέλεσμα ενός περιβαλλοντολογικού ερεθίσματος. Πολλά μοντέλα έχουν χρησιμοποιηθεί για την περιγραφή της επεξεργασίας των πληροφοριών για τον κινητικό έλεγχο, με πιο διαδεδομένο το μοντέλο του Schmidt, ο οποίος συνέβαλε σημαντικά στην διαμόρφωση της θεωρίας αυτής.

Κατά τον Schmidt (2019), τρία είναι τα στάδια που ακολουθεί ο εγκέφαλος: αναγνώριση του ερεθίσματος, επιλογή της απάντησης και προγραμματισμός της απάντησης. Βεβαίως κάθε στάδιο απαιτεί το δικό του χρόνο για να πραγματοποιηθεί, γεγονός που αιτιολογεί την χρονική καθυστέρηση για την εκκίνηση της κίνησης (Schwartz, 2016). Μιλάμε, δηλαδή, για τον χρόνο αντίδρασης, ο οποίος διαφέρει από άτομο σε άτομο, τόσο λόγω παρουσίας διαφορετικών

προσωπικών ικανοτήτων όσο και εξαιτίας ποικίλων περιβαλλοντολογικών παραγόντων (πίνακας 2.2) (Schmidt et al., 2019). Τα στάδια εξελίσσονται είτε σειριακά, το ένα μετά το άλλο, ή παράλληλα, αλληλεπικαλύπτοντας το ένα το άλλο. Στην συνέχεια, θα εξετάσουμε αναλυτικότερα τα τρία στάδια και τις παραμέτρους που τα επηρεάζουν.

Πίνακας 2. 2 Περιβαλλοντολογικοί παράγοντες ανά στάδιο επεξεργασίας πληροφοριών

Αναγνώριση ερεθίσματος	Επιλογή απάντησης	Προγραμματισμός απάντησης
<ul style="list-style-type: none"> • Διαύγεια ερεθίσματος • Ένταση ερεθίσματος • Τροπικότητα ερεθίσματος • Περιπλοκότητα μοτίβου ερεθίσματος 	<ul style="list-style-type: none"> • Αριθμός εναλλακτικών επιλογών • Συμβατότητα ερεθίσματος-απάντησης 	<ul style="list-style-type: none"> • Πολυπλοκότητα κίνησης • Διάρκεια κίνησης • Συγχρονισμός κίνησης • Κατεύθυνση κίνησης • Δύναμη κίνησης • Εύρος κίνησης • Αριθμός μερών κίνησης

Στο πρώτο στάδιο, ο εγκέφαλος καλείται να αντιληφθεί τα περιβαλλοντολογικά ερεθίσματα και, στην συνέχεια, να τα ταυτοποιήσει ως κομμάτι ενός αναγνωρίσιμου μοτίβου (Schmidt & Wrisberg, 2014). Ανατρέχοντας στην μνήμη εντοπίζει και αναλύει συγκεκριμένες μεταβλητές του ερεθίσματος για να συνδέσει τα φυσικά χαρακτηριστικά του με τα νοητικά κατοχυρωμένα (Utley, 2019). Οι αισθήσεις εδώ κατέχουν βασικό ρόλο, διότι παρέχουν τα μέσα αναγνώρισης του εγκεφάλου. Επομένως, τρεις παράγοντες επηρεάζουν την αντίληψη του ερεθίσματος: η διαύγεια, η ένταση και η τροπικότητα (Schmidt et al., 2019). Ειδικότερα, η διαύγεια του ερεθίσματος αφορά την οπτική καθαρότητα και ευκρίνεια του, η οποία όσο εντονότερη είναι τόσο γρηγορότερη ανάλυση προσφέρει. Η ένταση του ερεθίσματος διακρίνεται σε δύο στοιχεία: οπτικά, δηλαδή στη φωτεινότητα του ή ακουστικά, δηλαδή στο πόσο δυνατά είναι. Τέλος, ο τρόπος παρουσίασης του ερεθίσματος επηρεάζει το χρόνο αντίδρασης, καθώς ο οργανισμός μας τείνει να απαντάει πιο γρήγορα σε ακουστικά ή απτικά ερεθίσματα από ότι σε

οπτικά. Συνήθως τα ερεθίσματα έχουν αποθηκευτεί με την μορφή μοτίβων, τα οποία διαφέρουν ανάλογα με την κίνηση (Goudar & Buanomano, 2018). Για παράδειγμα, μοτίβο μπορεί να αποτελέσει ο τρόπος ρίψης μιας μπάλας, η τοποθεσία ενός στόχου ή μία τακτική παιχνιδιού. Όσο πιο περίπλοκο το μοτίβο, τόσο πιο πολύς χρόνος απαιτείται για την αποκωδικοποίησή του.

Στο δεύτερο στάδιο, το άτομο πλέον γνωρίζει τι συνέβη και καλείται να επιλέξει την αντίδραση του. Ο χρόνος που απαιτείται για να παρθεί μία απόφαση για την αντίδραση σχετίζεται με τον αριθμό των πληροφοριών που πρέπει να αναλυθούν πριν γίνει η απόφαση (Hick, 1952 στο Proctor & Schneider, 2018), έτσι ο αριθμός των διαθέσιμων εναλλακτικών επιλογών καθίσταται σημαντικός παράγοντας επιρροής αυτού του σταδίου. Μία ακόμη μεταβλητή που επηρεάζει την επιλογή αυτή είναι η συμβατότητα του ερεθίσματος με την απάντηση (Ambrosecchia et al., 2015; Hazeltine & Schumacher, 2016). Για παράδειγμα, γνωρίζουμε πως με το πράσινο φως μπορούμε να περάσουμε απέναντι από τον δρόμο, ενώ με το κόκκινο σταματάμε. Άρα έχουμε την αντιστοιχία: πράσινο φως = προχωρώ, κόκκινο φως = σταματώ. Αν, όμως, ένας σηματοδότης εκπέμψει μπλε ή άσπρο φως, τότε δεν υπάρχει μία συμβατή απάντηση σχετικά με το ποια πράξη πρέπει να ακολουθηθεί.

Στο τρίτο και τελευταίο στάδιο, το άτομο μεταμορφώνει την αφηρημένη ιδέα της απάντησης σε σύνολο μυϊκών κινήσεων για να επιτευχθεί η δράση. Ο εγκέφαλος ανατρέχει στα γενικευμένα κινητικά προγράμματα (ΓΚΠ), τις αναπαραστάσεις δηλαδή των κινητικών μοτίβων, για να παραχθεί το επιθυμητό κινητικό αποτέλεσμα (Czyż et al. 2019; Di Tore et al., 2016). Το ΓΚΠ αποτελεί ένα σύνολο οδηγιών, αποθηκευμένο στον εγκέφαλο, το οποίο επιτρέπει την κατάλληλη κίνηση των μυών για την επίτευξη μιας συγκεκριμένης κίνησης (Haiback-Beach et al, 2018; Schmidt, 1975). Όπως διαπιστώθηκε και στα προηγούμενα στάδια, έτσι κι εδώ όσο πιο περίπλοκη η κινητική διαδικασία, τόσο πιο πολύς χρόνος απαιτείται για να πραγματοποιηθεί (Henry & Rogers, 1960; Xu et al, 2015). Για να ταξινομηθεί μία ενέργεια σε ένα ΓΚΠ πρέπει να έχει αμετάβλητα χαρακτηριστικά, δηλαδή μοναδικές ιδιότητες που δεν τροποποιούνται σε όσες προσπάθειες κι αν δοκιμαστεί η ενέργεια, και παραμέτρους, δηλαδή χαρακτηριστικά που επιδέχονται τροποποίηση κατά την εκτέλεση ενός μοτίβου κίνησης (Τζέτζης & Λόλα, 2015). Τα αμετάβλητα χαρακτηριστικά αφορούν στην ακολουθία των ενεργειών, τον συγχρονισμό των κινήσεων και την δύναμη που ενεργοποιείται, ενώ οι παράμετροι στην επιλογή των μυών, την

συνολική διάρκεια, το εύρος, την κατεύθυνση, την ταχύτητα εκτέλεσης και την ποσότητα της δύναμης που απαιτείται. Η τροποποίηση των παραμέτρων μας επιτρέπει να προσαρμόζουμε τις απαντήσεις μας, έτσι για παράδειγμα μπορούμε να περπατάμε σε διαφορετικές ταχύτητες.

Μια βασική υπόθεση στον ψυχοκινητικό τομέα είναι ότι «η μάθηση είναι μια διαδικασία επίλυσης προβλημάτων στην οποία ο στόχος μιας δράσης αντιπροσωπεύει το πρόβλημα που πρέπει να λυθεί και η εξέλιξη για την διαμόρφωση της κίνησης αντιπροσωπεύει την προσπάθεια του ερμηνευτή να λύσει το πρόβλημα» (Miller, Galanter & Pribram, 1960 στο Guadagnoli & Lee, 2004, p. 213-214). Επομένως, μέσω της μάθησης ένα άτομο μαθαίνει σχήματα (schemas), δηλαδή κανόνες ή/και σχέσεις που του επιτρέπουν να διαλέξει την κατάλληλη κινητική απάντηση (Petryński, 2016; Schmidt et al., 2019). Όταν το άτομο βιώνει πολλές συσσωρευμένες εμπειρίες σε ένα ΓΚΠ μέσα σε ένα μεγάλο χρονικό διάστημα, τότε αναπτύσσει όλο και περισσότερο τα σχήματα του, με αποτέλεσμα να αποκτά μεγαλύτερη ακρίβεια και γρηγορότερη αντίδραση (Haiback-Beach et al, 2018).

Ένα σημαντικό στοιχείο που μπορεί να ενισχύσει την ικανότητα του ατόμου να επιλύει κινητικά προβλήματα αποτελεί η ανατροφοδότηση, δηλαδή η εσωτερική ή εξωτερική γνώση των αποτελεσμάτων ή της απόδοσης για την ενίσχυση της μάθησης κινητικών δεξιοτήτων (Ennis & Chen, 2011; Sherwood & Lee, 2003). Οι εσωτερικές πληροφορίες προέρχονται από τις αισθήσεις του ατόμου και οι εξωτερικές από τον δάσκαλο ή τον προπονητή. Η ανατροφοδότηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να ενισχυθούν συγκεκριμένοι τύποι κινητικών δεξιοτήτων μέσω της εξάσκησης (Magill & Anderson, 2017). Ο εκπαιδευτικός είναι ικανός με τις κατάλληλες πληροφορίες να ενισχύσει τα κίνητρα, την προσοχή, τη μνήμη και την αντίληψη του μαθητή, ώστε να καταστεί πιο επιδέξιος κινητικά. Στην περίπτωση που το παιδί δυσκολεύεται στην εκφορά περίπλοκων κινήσεων, ο γυμναστής μπορεί να τις αποδομήσει, να τις χωρίσει σε υποσύνολα ή και να τις απλουστεύσει χωρίς να επηρεάζεται η δομή του γενικευμένου κινητικού προγράμματος (D'Isanto, 2016).

Συγκεφαλαιωτικά, η προσέγγιση της επεξεργασίας πληροφοριών αναφέρει πως η ικανοποιητική κινητική απόδοση είναι αποτέλεσμα της σωστής ανάλυσης των περιβαλλοντολογικών πληροφοριών για την επιλογή της κατάλληλης κίνησης. Το κεντρικό νευρικό σύστημα ακολουθεί μία ιεραρχική διαδικασία για να πραγματοποιήσει τον κινητικό

έλεγχο, καθώς το άτομο καλείται να λύσει κινητικά “προβλήματα”. Αρχικά, αντιλαμβάνεται τι συμβαίνει γύρω του μέσω των αισθήσεών του γνωρίζοντας παράλληλα την θέση του στον χώρο, αναλύει όλες αυτές τις εισερχόμενες πληροφορίες και επιλέγει την απάντηση του ανάλογα με τις γνώσεις που έχει αποκομίσει από προηγούμενες παρόμοιες καταστάσεις. Επομένως, η απάντηση αποτελεί το κινητικό παράγωγο όλων αυτών των νοητικών διαδικασιών. Κατά την διάρκεια αυτών των σταδίων, κρίσιμοι παράγοντες για το αποτέλεσμα είναι η χρονική διάρκεια που απαιτείται για την πραγματοποίηση των ποικίλων διαδικασιών, η εσωτερική ανατροφοδότηση για την “αίσθηση” της κίνησης κατά την παραγωγή της και η εξωτερική ανατροφοδότηση για το πόσο επιτυχής ήταν η προσπάθεια. Με το πέρασμα των χρόνων έχουν γίνει πολλές αναθεωρήσεις στην προσέγγιση αυτή, ωστόσο συνεχίζει να παραμένει μία κραταιά θεωρία, στην οποία οι ερευνητές της κινητικής μάθησης παραπέμπουν συχνά.

Η οικολογική προσέγγιση

Κατά την δεκαετία του 1980 μία νέα αναπτυξιακή προσέγγιση αρχίζει να θεμελιώνεται, και γίνεται λόγος για την οικολογική προσέγγιση. Η νέα αυτή θεωρητική οπτική αφορά τις αλληλεπιδράσεις και τις συσχετίσεις ανάμεσα στο άτομο, το περιβάλλον και το κινητικό έργο. «Η οικολογική προσέγγιση λαμβάνει υπόψη πολλούς περιορισμούς ή συστήματα που υπάρχουν τόσο στο σώμα (π.χ. καρδιαγγειακά, μυϊκά) όσο και εκτός του σώματος (π.χ. οικοσυστηματικά, κοινωνικά, πολιτιστικά) όταν παρατηρεί την ανάπτυξη των κινητικών δεξιοτήτων καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής» (Haywood & Getchell, 2014:64). Κάθε περιοριστικός παράγοντας μπορεί να ενέχει διαφορετικά ποσοστά επιρροής στον οργανισμό, ωστόσο όλοι κατέχουν ρόλο στην παραγωγή της κίνησης.

Στην μελέτη μας για την οικολογική προσέγγιση θα μας απασχολήσουν δύο παρακλάδια της: η θεωρία δυναμικών συστημάτων, που ασχολείται με τον κινητικό έλεγχο και τον κινητικό συντονισμό και η θεωρία αντίληψης-δράσης (perception-action), η οποία ασχολείται με το πως η αντίληψη συνδέεται με την κίνηση. Πριν περάσουμε στην ανάλυση των θεωριών, κρίνεται απαραίτητο να αναφερθούν οι θεμελιώδεις διαφορές που ξεχωρίζουν την οικολογική προσέγγιση

από τις δύο προγενέστερες. Οι διαφορές αυτές παρουσιάζονται συνοπτικώς στον πίνακα 2.3 (Goodway et al., 2019) και θα αναλυθούν περαιτέρω στην συνέχεια.

Πίνακας 2. 3 Διαφορές ανάμεσα στις θεωρίες της κινητικής ανάπτυξης

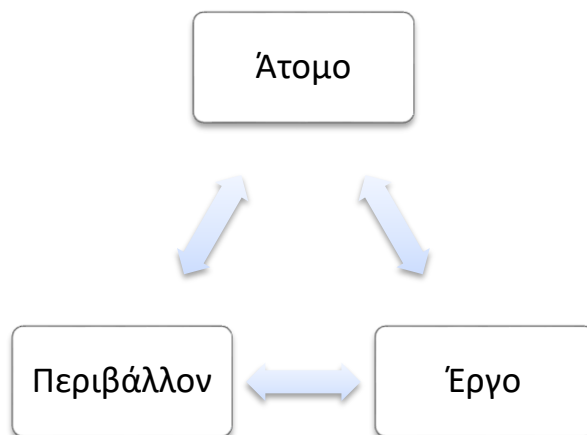
Οικολογική προσέγγιση	Άλλες προσεγγίσεις
<ul style="list-style-type: none"> • Η κινητική ανάπτυξη προκαλείται από πολλά συστήματα. 	<ul style="list-style-type: none"> • Η κινητική ανάπτυξη προκαλείται μόνο από το κεντρικό νευρικό σύστημα. (βιολογική προσέγγιση)
<ul style="list-style-type: none"> • Η κινητική ανάπτυξη είναι μια διαδικασία που διαρκεί καθ' όλη την ζωή του ατόμου. 	<ul style="list-style-type: none"> • Η κινητική ανάπτυξη σταματά με το τέλος της εφηβείας ή κατά την ενηλικίωση. (βιολογική προσέγγιση)
<ul style="list-style-type: none"> • Η κινητική αλλαγή δεν γίνεται μεμονωμένα από έναν κεντρικό εκτελεστή, αλλά οι μύες σε ομάδες δουλεύουν αυτόνομα και παράλληλα με την αντίληψη. 	<ul style="list-style-type: none"> • Η κινητική αλλαγή προκαλείται αποκλειστικά από την εκτελεστική λειτουργία του εγκεφάλου, η οποία είναι υπεύθυνη για κάθε ενέργεια που πρέπει να γίνει, δηλαδή την επεξεργασία πληροφοριών και την παράδοση εντολών σε κάθε μεμονωμένο μυ (θεωρία επεξεργασίας πληροφοριών)
<ul style="list-style-type: none"> • Η κινητική μάθηση είναι το αποτέλεσμα της προσαρμοστικότητας της κίνησης που προκύπτει από την ποικιλομορφία του περιβάλλοντος και την ιδιαιτερότητα του ατόμου. 	<ul style="list-style-type: none"> • Η κινητική μάθηση είναι η σταθεροποίηση ενός αποτελεσματικού κινητικού προγράμματος μέσω της επεξεργασίας πληροφοριών. (θεωρία επεξεργασίας πληροφοριών)

A. Θεωρία Δυναμικών Συστημάτων

Το πρώτο παρακλάδι της οικολογικής θεωρίας διαμορφώνεται στις αρχές του 1980 με εισηγητές τους Peter Kugler, Scott Kelso και Michael Turvey (1980). Η θεωρία προτάθηκε ως

εναλλακτική ερμηνεία του κινητικού ελέγχου και συντονισμού υπογραμμίζοντας την ύπαρξη μιας δυναμικής τριαδικής αλληλοσυσχέτισης (Σχήμα 2.1) ανάμεσα στο άτομο, το περιβάλλον και το κινητικό έργο (Hutzler, 2007). Οι τρεις αυτοί παράγοντες βρίσκονται συνεχώς σε αλληλεπίδραση μεταξύ τους. Προφανώς, οι μεταβολές του περιβάλλοντος επηρεάζουν τόσο το άτομο όσο και την παραγωγή της κίνησης. Απ' την άλλη, το άτομο ανάλογα με τις ιδιαιτερότητές του αντιδράει διαφορετικά σε ένα δεδομένο περιβάλλον και παράγει διαφορετικά την κάθε κίνηση. Τέλος, η μορφή της κίνησης ποικίλλει ανάλογα με τα χαρακτηριστικά και τις ικανότητες του ατόμου και τις συνθήκες του περιβάλλοντος.

Σχήμα 2. 1 Αναπαράσταση Τριγωνικής Σχέσης



Θεμελιώδεις υπήρξαν οι ιδέες του Nikolai Bernstein για τους υποστηρικτές της θεωρίας αυτής. Έτσι, λοιπόν, σύμφωνα με τον Bernstein (1967:127), «ο συντονισμός της κίνησης είναι η διαδικασία της κυριάρχησης πλεοναζόντων βαθμών ελευθερίας του κινούμενου οργανισμού, με άλλα λόγια η μετατροπή του σε ένα ελεγχόμενο σύστημα». Ας εξετάσουμε, όμως, λίγο πιο αναλυτικά τις πεποιθήσεις της θεωρίας για να κατανοήσουμε το ορισμό του Bernstein. Σύμφωνα με αυτήν την θεωρία, οι βιολογικοί οργανισμοί θεωρούνται ως πολύπλοκα, πολυδιάστατα, δυναμικά συστήματα που αλληλεπιδρούν και συνεργάζονται μεταξύ τους για την οργάνωση της συμπεριφοράς (Davids et al., 2008). Τα συστήματα αυτά λειτουργούν αυτο-οργανωτικά επιζητώντας την τάξη και όντα υπεύθυνα για την δημιουργία των κινητικών μοτίβων (Kamm et

al., 1990; Thelen, 2000) μέσω των διαδικασιών της αντίληψης, της γνώσης, της λήψης αποφάσεων και της δράσης (Araújo et al., 2006; Correia et al., 2012; van Order et al. 2003; Warren, 2006).

Στο σημείο αυτό, θα γίνει προσπάθεια εξήγησης του όρου των «περιορισμών», στην αγγλική «constraints». Παρότι η συμπεριφορά "συναρμολογείται" από την συνεργασία και την αλληλεπίδραση των συστημάτων, απαιτεί την παρουσία περιοριστικών παραγόντων για να αποτελέσει μία λειτουργική μονάδα (Davids et al., 2003). Καθένα από τα τρία στοιχεία της τριαδικής σχέσης, αλλά και από τα συστήματα μπορεί να αποτελέσει έναν περιορισμό. Αναλυτικότερα, σημαντικά στοιχεία που περιορίζουν την απόκτηση μιας δεξιότητας εμπερικλείουν τις δομικές και φυσικές ιδιότητες του περιβάλλοντος, τα βιολογικά, μορφολογικά, συναισθηματικά και ψυχολογικά χαρακτηριστικά του ατόμου και τους περιορισμούς της εκάστοτε εργασίας (Chow et al., 2006; Davids et al., 2013; Phillips et al., 2010).

Θα μπορούσαμε να πούμε πως η κινητική συμπεριφορά αντιπροσωπεύει μία καταπίεση των βαθμών ελευθερίας, εφόσον προκύπτει από την αλληλεπίδραση των συστημάτων για την ανάπτυξη λειτουργικών μοτίβων (Warren, 2006). Ο Berstein (1967) είναι αυτός ο οποίος δημιούργησε την θεωρία των βαθμών ελευθερίας περιγράφοντας την εκμάθηση των κινήσεων σε τρία βήματα. Θεώρησε πως οι περισσότερες κινήσεις συντίθενται από μικρότερες κι αν αλλάξει οποιαδήποτε από αυτές τις μικρές κινήσεις, τότε επηρεάζεται το κινητικό αποτέλεσμα καταλήγοντας σε μία διαφορετική κίνηση (Raiola, 2012). Τα τρία βήματα έχουν ως εξής:

- Αφαιρετικοί βαθμοί ελευθερίας (reduction freedom degrees): Μία ή περισσότερες αρθρώσεις ακινητοποιούνται για να εκτελεστεί η ίδια κίνηση με επαναλήψεις.
- Εξερευνητικοί βαθμοί ελευθερίας (exploration freedom degrees): Κάποια άλλη μορφή κίνησης επιλέγεται να εξερευνηθεί ή αρθρώσεις, που πριν ήταν ακινητοποιημένες, ελευθερώνονται για να παραχθεί το ίδιο κινητικό αποτέλεσμα.
- Αξιοποιήσιμοι βαθμοί ελευθερίας (capitalization freedom degrees): Η κίνηση οργανώνεται με τις ανατροφοδοτήσεις των αφαιρετικών και των εξερευνητικών βαθμών και εκτελείται με επαναλήψεις, οι οποίες είναι διαφορετικές μεταξύ τους.

Ο Berstein αποκάλεσε αυτό το σύστημα κινητικού ελέγχου “επανάληψη χωρίς επαναλήψεις”, το οποίο αργότερα αποκαλέστηκε κινητικός συμβολισμός (motor imagery) (Lotze & Halsband,

2006). Ο κινητικός συμβολισμός αναφέρεται στο πως το άτομο φαντάζεται τον εαυτό του ή κάποιο άτομο να εκτελεί μια κινητική δραστηριότητα (Raiola, 2017).

Στην οικολογική προσέγγιση, μάθηση ονομάζεται η ικανότητα της σταδιακής εύρεσης μιας κινητικής λύσης που είναι η καλύτερη για ένα δεδομένο έργο σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο (Raiola, 2014). Το άτομο είναι ικανό να βρίσκει τις πιο λειτουργικές λύσεις με την συνύφανση των διαδικασιών της πρόθεσης, της αντίληψης και της δράσης, πράγμα το οποίο διευκολύνεται με την παρουσία ποικιλότητας στα κινητικά μοτίβα (Davids et al., 2012). Αυτό βεβαίως προσφέρει ευελιξία στην κίνηση κρίνοντας τον οργανισμό ικανό να προσαρμοστεί ανάλογα με την δεδομένη κατάσταση (Chow et al., 2008; Colunga & Smith, 2008).

Η ποικιλία των κινήσεων μπορεί να αξιοποιηθεί για την εκτέλεση μίας κινητικής δραστηριότητας, αλλά ο οργανισμός τείνει να επιλέγει αυτήν την κίνηση που χρειάζεται την λιγότερη ενέργεια και την πιο αποτελεσματική σύνδεση των εμπλεκόμενων μερών (Raiola & Di Tore, 2017; Van Hooren, 2019). Αυτό το μοτίβο ονομάζεται attractor (ελκυστής), δηλαδή ένας σχηματισμός του συστήματος που προτιμάται από τον οργανισμό, χρησιμοποιείται ξανά και ξανά παρά τα εμπόδια, είναι ευέλικτος, αλλά όχι υποχρεωτικός για την εκτέλεση της επιδιωκόμενης κίνησης (Kamm et al, 1990). Για παράδειγμα, ένας ενήλικας μπορεί να μετακινηθεί με πολλούς τρόπους, ωστόσο προτιμά το περπάτημα σε καθημερινή βάση, διότι ο οργανισμός κρίνει ότι είναι πιο αποτελεσματικός τρόπος μετακίνησης από ό, τι το μπουσούλημα. Απ' την άλλη, ένα μωρό επιλέγει το μπουσούλημα, διότι ακόμα δεν έχει αναπτυχθεί αρκετά ο οργανισμός του ώστε να μπορέσει να στηρίξει το βάρος του στα πόδια του για να περπατήσει.

Ο οργανισμός αναπτύσσεται καθ' όλη την διάρκεια της ζωής του (Newell et al., 2003), καθώς νέες μορφές συμπεριφοράς εμφανίζονται και παλαιότερες χάνουν την σταθερότητα τους (Darrah et al., 1998; Kelso, 2008). Αυτή η απώλεια της ισορροπίας προκαλεί απρογραμμάτιστες μεταβάσεις φάσης από λιγότερο σταθερές σε περισσότερες σταθερές δομές κινητικής οργάνωσης αλλάζοντας σημαντικά τις παραμέτρους ελέγχου (Davids et al. 2013). Μικρές παράμετροι μπορούν να προκαλέσουν μεγάλες επιπτώσεις στον οργανισμό καθιστώντας τα δυναμικά συστήματα μη γραμμικά.

Κάθε σύστημα του οργανισμού αναπτύσσεται με τον δικό του ρυθμό, με αποτέλεσμα κάποια από αυτά να περιορίζουν τον οργανισμό επιβραδύνοντας την εμφάνιση μιας κινητικής

δεξιότητας (Seifert & Davids, 2015). Αυτό εξηγείται και από το προηγούμενο παράδειγμα που δόθηκε με την προτίμηση του μπουσουλήματος από τα μωρά, δηλαδή θα μπορούσαμε να πούμε πως το μυοσκελετικό τους σύστημα περιορίζει την εμφάνιση της δεξιότητας βάδισης όντας ακόμη υποανάπτυκτο. Ωστόσο, και στην ενήλικη ζωή μπορούν να επηρεαστούν οι κινητικές δεξιότητες από περιοριστικούς παράγοντες, έτσι η εμφάνιση της αρθρίτιδας, ένας τραυματισμός στο σώμα ή και η επιλογή ενός καθιστικού ή ενεργητικού τρόπου ζωής αποτελούν σημαντικές παραμέτρους. Συμπερασματικά, η διαδικασία της ανάπτυξης είναι μία μη γραμμική σειρά αλλαγής φάσεων, όπου σταθερές λύσεις χάνονται και νέες σταθερές κινητικές λύσεις πρέπει να βρεθούν (Kamm et al, 1990; Renshaw et al., 2010).

B. Θεωρία αντίληψης-δράσης

Κατά τις δεκαετίες 1960 με 1980, ο J.J.Gibson εισήγαγε την θεωρία αντίληψης-δράσης προτείνοντας πως τα συστήματα αυτών των δύο διαδικασιών αλληλοσυσχετίζονται και αναπτύσσονται παράλληλα. Έκρινε πως οι προτάσεις των άλλων επιστημών, όπως η φυσική, η οπτική, η ανατομία και η φυσιολογία, και των υποστηρικτών της συμπεριφορικής και της γνωστικής αναπτυξιακής θεωρίας δεν ήταν ικανοποιητικές για την κατανόηση της έννοιας της αντίληψης. Επομένως, διαμόρφωσε την δική του θεωρία λέγοντας πως η διαδικασία της αντίληψης ενέχει μέσα της την όραση, το περιβάλλον γύρω μας – μαζί με τις επιφάνειες, την διαρρύθμιση του, τα χρώματα και τις υφές - την θέση μας στον χώρο, την κίνηση και τα αντικείμενα που μας περιβάλλουν (Gibson, 2015). Η όραση δεν είναι μία απλή λειτουργία του εγκεφάλου, αλλά μέρος ενός ολοκληρωμένου οπτικού συστήματος, στο οποίο μετέχουν τα μάτια, το κεφάλι, ο νους, το σώμα και το έδαφος (Gibson, 2002). Με πιο απλά λόγια, οι άνθρωποι για να δουν κοιτάζουν γύρω τους, κουνούν το κεφάλι τους για να δουν κάτι άλλο και, όταν κάτι τους τραβά το ενδιαφέρον, το πλησιάζουν, το επεξεργάζονται και κινούνται γύρω του για να το δουν από όλες τις πλευρές και τις οπτικές. Ως αποτέλεσμα, οι οπτικές πληροφορίες προσφέρουν άμεση χωρική και χρονική αντίληψη χωρίς να απαιτούνται πρωτότερα εγκεφαλικοί υπολογισμοί ταχυτήτων και αποστάσεων.

Σύμφωνα με αυτήν την θεωρία, οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται το περιβάλλον τους με βάση την λειτουργική του χρησιμότητα για αυτούς και οι πράξεις τους καθοδηγούνται από αυτές τις

λειτουργικές πληροφορίες (Davis & Burton, 1991). Ειδικότερα, ο Gibson χρησιμοποιεί τον όρο «affordance» για να εκφράσει τις ευκαιρίες ή τις δυνατότητες για δράση που προσφέρει το περιβάλλον στο άτομο. Ο όρος δεν διαθέτει ακριβή ελληνική ορολογία, ωστόσο μπορούμε να τον μεταφράσουμε ως «προσφερόμενη δυνατότητα». Ο όρος αυτός διατυπώθηκε από την Πέππα (2018) και προτιμάται στην έρευνα μας, διότι θεωρείται ως ο καλύτερος δυνατός τρόπος να εκφραστεί κατανοητά στην ελληνική.

Οι προσφερόμενες δυνατότητες του περιβάλλοντος μπορούν να είναι είτε θετικές είτε αρνητικές. Για παράδειγμα, όπως αναφέρει και ο Gibson (2015), υπάρχουν ουσίες στην φύση με βιοχημικά στοιχεία που επιτρέπουν την παραγωγή προϊόντων, υπάρχουν ειδικά διαμορφωμένες διαρρυθμίσεις του περιβάλλοντος που προσφέρουν καταφύγιο και τη δυνατότητα να κρυφτείς, αλλά και επιφάνειες που προσφέρουν δυνατότητα για δράση, δηλαδή κάποιος μπορεί να σταθεί σε αυτές, να μετακινηθεί με αυτές, να τις χειριστεί ή και να τις συγκρούσει με άλλες. Βεβαίως, οι προσφερόμενες περιβαλλοντολογικές δυνατότητες μπορεί να είναι ευεργετικές ή και επιβλαβείς. Για παράδειγμα, το μαχαίρι προσφέρει την δυνατότητα σε κάποιον να κόψει επιφάνειες, αλλά μπορεί και να κοπεί ο ίδιος. Άλλο παράδειγμα αποτελεί η φωτιά, η οποία προσφέρει θέρμανση, όμως μπορεί και να σε κάψει. Συμπερασματικά, οι affordances παρέχουν οφέλη και ασφάλεια ή τραυματισμούς και κινδύνους, ωστόσο αυτές είναι θετικές ή αρνητικές ιδιότητες σε σχέση με τον παρατηρητή. Δεν δύναται να τις χαρακτηρίσουμε ως υποκειμενικές αξίες, διότι δεν ενέχουν συναισθηματικό αποτύπωμα. Αποτελούν απλώς μέρος ενός περιβάλλοντος, το οποίο κατέχει απεριόριστες ευκαιρίες για τους παρατηρητές που ζουν σε αυτό.

Όπως προειπώθηκε, η ανάπτυξη της αντίληψης συνοδεύεται και συνδέεται με την ανάπτυξη των κινητικών δεξιοτήτων (van der Meer & van der Weel, 2020), έτσι και η μάθηση προκύπτει ως αποτέλεσμα των απροσδιόριστων αλληλεπιδράσεων μεταξύ ατόμου και περιβάλλοντος (Chow et al., 2011; Jacobs & Michaels, 2007). Κατά τη διάρκεια αυτών των αλληλεπιδράσεων το άτομο μαθαίνει να αντιλαμβάνεται τη διαρρύθμιση του περιβάλλοντος σε αναλογία με τις δυνατότητες του σώματος και της κίνησής του (Davids et al, 2012). Διαμορφώνει, δηλαδή, αναλογικά στο νου του τις περιβαλλοντολογικές διαστάσεις σε σχέση με τις σωματικές διαστάσεις του και τους φυσικούς περιορισμούς του. Έτσι, διαφορετικά θα αντιληφθεί την διαδικασία της ανάβασης μιας σκάλας ένα νήπιο από έναν ενήλικα, οι οποίοι διαφέρουν τόσο στο

μέγεθος όσο και στο ύψος. Επομένως, ο άνθρωπος και το περιβάλλον αποτελούν ένα αλληλεπιδραστικό σύστημα, το οποίο προσδιορίζεται από τις αμοιβαίες σχέσεις μεταξύ τους (Gibson & Pick, 2003).

Συνοψίζοντας, οι τρεις αυτές προσεγγίσεις έχουν συμβάλει σημαντικά στην εξήγηση της λειτουργίας της κινητικής ανάπτυξης και μάθησης. Αρχικά, οι θεωρίες εστίαζαν κυρίως στον νευρικό-βιολογικό μηχανισμό της διαδικασίας εκμάθησης δεξιοτήτων, ωστόσο, η έλευση της θεωρίας των δυναμικών συστημάτων ήταν αυτή που έστρεψε την προσοχή στην μελέτη του πλαισίου. Πρώτη μας παραδοχή αποτελεί το ότι η μάθηση στον ψυχοκινητικό τομέα απαιτεί τόσο την λειτουργία της γνωστικής διαδικασίας όσο και της μνήμης για την καταχώρηση γνώσεων και πληροφοριών σχετικά με την εκτέλεση και την απόδοση στον κινητικό τομέα. Επιπλέον, θεωρούμε πως οι δεξιότητες δεν είναι προ-μαθημένες ή προ-προγραμματισμένες, αλλά προκύπτουν για την αντιμετώπιση και την υπέρβαση των περιορισμών του πλαισίου. Βεβαίως, ένας εκπαιδευτικός με τον καθορισμό κατάλληλων στόχων και την ενίσχυση των εσωτερικών κινήτρων μπορεί να ενθαρρύνει την αποτελεσματική απόκτηση δεξιοτήτων (Langan-Fox et al., 2002; von Hofsten, 2004). Επιπλέον, ένα μαθησιακό περιβάλλον που ενισχύει την αυτοπεποίθηση και την αυτοβουλία του μαθητή μπορεί να αυξήσει τα κίνητρα των μαθητών, ακόμη και στα αρχικά στάδια της εκμάθησης των κινητικών δεξιοτήτων (Martin et al., 2009). Στην επόμενη ενότητα, θα εστιάσουμε στην παιδαγωγική αντιμετώπιση της κινητικής ανάπτυξης αναφέροντας τις αρχές και τους στόχους της κινητικής αγωγής για την προσχολική ηλικία.

2.1.4. Κινητική Αγωγή στην Προσχολική Ηλικία

Η κινητική αγωγή αποτελεί την επικρατούσα εκπαιδευτική μέθοδο που εφαρμόζεται για την εκπαίδευση της κινητικότητας των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Ως μέρος της φυσικής αγωγής εστιάζει στην ανάπτυξη της κίνησης, αλλά και αναγνωρίζει το παιδί ως μια ολότητα που απαρτίζεται από συναισθηματικά, κοινωνικά, νοητικά και βιολογικά χαρακτηριστικά. Το παιδί αντλώντας στοιχεία από όλες τις γνώσεις του και χρησιμοποιώντας την φαντασία του πειραματίζεται, δοκιμάζει και μαθαίνει πώς να χρησιμοποιεί και να ελέγχει το σώμα του με δημιουργικούς τρόπους διαφορετικά από την καθημερινότητα του. Αποστασιοποιείται από το κατεστημένο και αρχίζει να εκφράζεται σε θεατρικούς ρόλους, φανταστικά παιχνίδια, ρυθμικά παιχνίδια και χορούς (Τσαπακίδου, 1977). Η σωματική έκφραση στοχεύει στην εξερεύνηση της κίνησης και με βασική συνιστώσα την ελευθερία επιλογής το παιδί επιτυγχάνει στο να αποκτήσει τον απόλυτο έλεγχο των κινήσεων του (Ρήγα, 2004). Μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο ο χώρος, η ομάδα και η επικοινωνία αποκτούν μια άλλη διάσταση, πιο ενδιαφέρουσα και προκλητική για το παιδί.

Η παιδαγωγική σημασία της φυσικής δραστηριότητας, λοιπόν, έγκειται τόσο στην συμβολή της στην ανάπτυξη του παιδιού, όσο και στην κατανόηση της λειτουργίας του σώματος και των μηχανισμών μάθησης (Strenberg, 2011). Σημαντική θεωρείται η αλληλοσυσχέτιση ανάμεσα στην κίνηση και την μάθηση, ειδικά δε μέσα στο πλαίσιο του παιχνιδιού, όπου το παιδί αντιλαμβάνεται την πραγματικότητα σύμφωνα με τις δικές του ανάγκες. Η εκπαίδευση, προωθώντας την μάθηση μέσα σε αυτό το φυσικό πλαίσιο για τα παιδιά, στοχεύει στην απόκτηση νέων γνώσεων, στην ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων και την εδραίωση των ικανοτήτων σε έναν επαρκή βαθμό (Τζέτζης & Λόλα, 2015)

Για τα ελληνικά δεδομένα, όσον αφορά τον τομέα της κινητικής αγωγής, μπορούμε να ανατρέξουμε στο θεσμοθετημένο αναλυτικό πρόγραμμα της προσχολικής εκπαίδευσης (2019), το οποίο πλαισιώνεται από τέσσερις τομείς ανάπτυξης και υπογραμμίζει το κεντράρισμα του ενδιαφέροντος στο ίδιο το παιδί, τις ικανότητες και τις δυνατότητες του. Οι τομείς προσεγγίζονται παράλληλα και διαχωρίζονται ως εξής: προσωπική και κοινωνική συνειδητοποίηση, συναισθηματική ενδυνάμωση, κινητικές ικανότητες και νοητική ενδυνάμωση. Ο κινητικός τομέας

βασίζεται στην χρήση, τον συντονισμό και τον έλεγχο των μεγάλων και μικρών μυών, στην προσωπική υγεία και ασφάλεια. Βασικοί του στόχοι αποτελούν το "γνώθι σαυτόν", η επαφή και η εξερεύνηση του περιβάλλοντος, η αισθητηριακή ανακάλυψη, η δημιουργία νέας γνώσης και το βίωμα εμπειριών μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Ένα ακόμη σημαντικό κομμάτι του αναλυτικού προγράμματος (2019) είναι τα γνωστικά αντικείμενα που υποστηρίζουν την ισόρροπη προσέγγιση των αναπτυξιακών τομέων. Αυτά διαχωρίζονται ως εξής: γλωσσική αγωγή, εικαστικές τέχνες, κοινωνικές σπουδές, μαθηματικά, μουσική αγωγή, φυσική αγωγή και φυσικές επιστήμες. Κρίνεται αναγκαίο να εστιάσουμε στο αντικείμενο της φυσικής αγωγής, διότι συνάδει εννοιολογικά με τη κινητική αγωγή. Επισημαίνεται πως η εκπαίδευση αποσκοπεί τόσο στο να εμπλουτίσει τις γνώσεις των παιδιών όσο και στο να διαμορφώσει θετικές στάσεις. Εισάγοντας, λοιπόν, το αντικείμενο της φυσικής αγωγής στην προσχολική ηλικία αυτοσκοπός καθίσταται η εξοικείωση με την φυσική δραστηριότητα για να υιοθετηθεί ως συνήθεια και στο πέρας της ενήλικης ζωής. Επιπροσθέτως, η κίνηση συνδυάζεται με ποικίλες πτυχές της ανθρώπινης ύπαρξης και λόγω αυτού η κινητική εκπαίδευση περιλαμβάνει ανάμεσα στις επιδιώξεις της την επίγνωση των σωματικών λειτουργιών και αναγκών, τη ψυχοσωματική υγεία και την προσωπική ανάπτυξη.

Στις μικρές ηλικίες επιδιώκεται αρχικά η ανάπτυξη των «βασικών κινητικών δεξιοτήτων», δηλαδή των δεξιοτήτων χειρισμού, μετακίνησης και σταθεροποίησης, συνδυαστικά με τις κινητικές έννοιες, τα παιχνίδια, την γυμναστική και τον χορό. Συνοπτικά, η φυσική αγωγή στο νηπιαγωγείο (ΔΕΠΠΣ, 2019) επιτρέπει στο παιδί:

- να αναπτύξει και να εκτελέσει ικανοποιητικά τις κινητικές του δεξιότητες
- να σκεφτεί δημιουργικά και κριτικά λύνοντας κινητικά προβλήματα
- να αναπτύξει και να διατηρήσει ένα κατάλληλο επίπεδο φυσικής κατάστασης
- να αποκτήσει θετική εμπειρία από τη φυσική δραστηριότητα ενισχύοντας την αυτοπεποίθηση και την αυτοεκτίμηση του
- να εκφράσει σωματικά το είναι του, τις σκέψεις του και τα συναισθήματα του
- να κοινωνικοποιηθεί και να συνεργαστεί με άλλους (θετική κοινωνική συμπεριφορά)
- να κατανοήσει και να σεβαστεί την διαφορετικότητα

Μία ακόμη αναγνωρισμένη μέθοδος φυσικής αγωγής αποτελεί η ψυχοκινητική. Ξεκίνησε ως μία θεραπευτική παρέμβαση για παιδιά με προβλήματα, αλλά πλέον ενδείκνυται κατάλληλη και για το πλαίσιο της εκπαίδευσης. Ως ψυχοκινητική αγωγή ορίζεται «η αγωγή, η οποία ασχολείται με την εναρμονισμένη ανάπτυξη και εκπαίδευση του ατόμου, μέσα από την αντίληψη και την κίνηση», καθώς αναγνωρίζεται πως τα παιδιά έχουν την ικανότητα να διαχειρίζονται τα εξωτερικά ερεθίσματα και να απαντούν με τον βέλτιστο τρόπο μέσα από κινητικά βιώματα (Μπίνιας, 2005). Βασική προϋπόθεση είναι η θεραπεία των τραυμάτων πρώιμης παιδικής ηλικίας, ανεξάρτητα αν τα παιδιά παρουσιάζουν ειδικές ανάγκες ή όχι. Αυτά τα τραύματα μπορεί να μην είναι φανερά, ωστόσο συνήθως εκδηλώνονται ως μη αποδεκτές συμπεριφορές όπως η διάσπαση της προσοχής, η επιθετικότητα, η υπερκινητικότητα, οι φοβίες ή και μπορεί να παρουσιάζονται με την καθυστέρηση της ψυχοκινητικής ανάπτυξης (Γιαννοπούλου, 2012; De Young et al., 2011; Turner et al., 2012).

Ευρύτερα παρατηρείται, πως όποια μέθοδος κι αν επιλέγεται, βασικός στόχος αποτελεί πάντοτε η πολύπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας. Μπορεί να παρουσιάζονται διαφορές στην προσέγγιση του αντικειμένου, τα υλικά και το είδος των δραστηριοτήτων, ωστόσο τα κινητικά προγράμματα που έχουν εφαρμοστεί παρουσιάζουν θετικά αποτελέσματα σε κάθε περίπτωση (Παυλίδου, 2012).

2.1.5. Αρθρογραφία – Συμβολή στην Ανάπτυξη

Έχοντας καλύψει το θεωρητικό πλαίσιο του πως η κινητική εκπαίδευση αναπτύχθηκε ιστορικά και πως ορίζεται θεσμικά στα ελληνικά δεδομένα, κρίνεται απαραίτητο να εξετάσουμε τις σύγχρονες απόψεις της επιστημονικής κοινότητας, όπως αυτές διαμορφώνονται σύμφωνα με τα δημοσιευμένα επιστημονικά άρθρα, για την επιρροή της στην ανάπτυξη της παιδικής ηλικίας. Γενικευμένη παραδοχή αποτελεί πως η Φυσική Αγωγή συμβάλλει σημαντικά στην αναπτυξιακή πορεία του παιδιού και πιο συγκεκριμένα σε τέσσερα πεδία μάθησης: το κινητικό, το γνωστικό, το κοινωνικό και το συναισθηματικό (Casey & Goodyear, 2015). Ξεκινώντας από τα πρώτα τρία χρόνια οι κινητικές δεξιότητες φαίνεται να επηρεάζουν σε υψηλό βαθμό τους άλλους αναπτυξιακούς τομείς, ωστόσο αυτή η σχέση μοιάζει να ελαττώνεται ή να εξαφανίζεται όσο το

παιδί μεγαλώνει· με μόνη εξαίρεση την συσχέτιση των κινητικών και των μαθηματικών δεξιοτήτων να επιμένει μέχρι και την ηλικία των 6 (Libertus & Hauf, 2017). Έρευνες, όμως, επισημαίνουν πως η εφαρμογή παρεμβάσεων στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής μπορεί να βελτιώσει τις κοινωνικές (Gil-Madrona et al., 2016), τις συναισθηματικές (Lu & Buchanan, 2014) και τις κινητικές δεξιότητες από την παιδική έως και την εφηβική ηλικία. Στην συνέχεια, θα αναφερθούμε σε σχετικές μελέτες επικεντρώνοντας το ενδιαφέρον μας στο πως οι τρεις αυτές μεταβλητές (κοινωνική, συναισθηματική, κινητική ανάπτυξη) επηρεάζονται από τις μικρότερες προς τις μεγαλύτερες ηλικίες.

Κινητική εκπαίδευση και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού

Τα παιδιά μπορούν να είναι υπεύθυνα για τις πράξεις τους από πολύ μικρή ηλικία μέσω μιας κατάλληλης αγωγής (Dweck & Reppucci, 1973; Dementiy & Grogoleva). Οι Liu et al. (2010) πρότειναν πως μέσω των κινητικών παιχνιδιών τα παιδιά μπορούν να μάθουν κοινωνικές δεξιότητες και να τις διατηρήσουν για το υπόλοιπο της ζωής τους. Οι συμπεριφορές που πρέπει να ενθαρρυνθούν και να επιδιωχτούν είναι η ακρόαση και ακολουθία οδηγιών, η συμμετοχή σε ομαδικές δράσεις, η εκπλήρωση του έργου και η οργάνωση των υλικών. Μαθαίνοντας αυτές τις συμπεριφορές μέσω οργανωμένων μαθημάτων τα νήπια θα μπορέσουν να τις μεταφέρουν και σε άλλα πλαίσια. Βεβαίως, η μάθηση λαμβάνει χώρα και μέσα στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Πολλοί ερευνητές προσπάθησαν να μελετήσουν με ποιους τρόπους τα παιδιά δίνουν νόημα στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις στην φυσική εκπαίδευση. Σε αυτό το ερώτημα απαντά η έρευνα των Koekoek & Knoppers (2015) με την διαπίστωση πως τα παιδιά αναγνωρίζουν ότι: α) τα ομαδικά παιχνίδια απαιτούν συνεργασία για να επέλθει η νίκη, β) οι φίλοι μπορούν να λειτουργήσουν υποστηρικτικά ή παρεμποδιστικά σε ένα παιχνίδι και γ) η συμπεριφορά των συνομηλίκων μπορεί να επηρεάσει την επίδοσή τους είτε κινητοποιώντας τους είτε αποθαρρύνοντάς τους. Επομένως, οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις κατέχουν κρίσιμο ρόλο στην εκμάθηση δεξιοτήτων.

Ο Ζάραγκας (2015) μελέτησε την σχέση ανάμεσα στην κινητική απόδοση και την κοινωνική δράση των νηπίων κατά την διεξαγωγή ομαδικών κινητικών δραστηριοτήτων. Για την μέτρηση της κινητικής απόδοσης χρησιμοποιήθηκε η συστοιχία κινητικών δοκιμασιών LOSKF -

18, η οποία εξετάζει το επίπεδο της ικανότητας των παιδιών 4 έως 6 ετών σε έξι κατηγορίες: ευλυγισία και συναρμογή ολόκληρου του σώματος, λεπτή κινητική δεξιότητα, ισορροπία στατική και δυναμική, αντανακλαστικά, αλτικότητα και ακρίβεια εκτελούμενων ασκήσεων. Ο ερευνητής μέτρησε τις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών με βάση τον κατάλογο βασικών προσόντων κοινωνικής δράσης της Zimmer, ο οποίος διακλαδώνεται και αφορά την κοινωνική ευαισθησία, την κατανόηση των κανόνων, την ικανότητα επαφής και συνεργασίας, την ανεκτικότητα στην απογοήτευση και την ανεκτικότητα σε συνδυασμό με την παρουσία σεβασμού. Αν και το δείγμα ήταν μικρό, τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι δύο μεταβλητές συνδέονται θετικά, καθώς καταγράφηκε μεγάλη ενίσχυση της κινητικής μάθησης, παρουσιάστηκε κοινωνική ευαισθησία, αλληλεπίδραση και συνεργασία μεταξύ των νηπίων, αλλά δεν παρουσιάστηκε έλεγχος της ανεκτικότητας στην απογοήτευση.

Σε άλλη έρευνα του ίδιου ερευνητή (Zaragas, 2019), 76 παιδιά προσχολικής ηλικίας παρακολούθησαν παρεμβατικό πρόγραμμα Φυσικής Αγωγής έξι μηνών με καθημερινές συναντήσεις, όπου εφαρμόζονταν και θεατρικά παιχνίδια. Στο τέλος της παρέμβασης, τα παιδιά της πειραματικής ομάδας παρουσίασαν θετική ενίσχυση τόσο των κινητικών τους δεξιοτήτων όσο και της ικανότητας τους να συνεργαστούν.

Στην έρευνα των Gregoriadis, Grammatikopoulos & Zachopoulou (2013) εξετάζεται πως ένα κινητικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα (ESPEC) επηρεάζει τις κοινωνικές συμπεριφορές και δεξιότητες των νηπίων σύμφωνα με τις απόψεις των γονέων. Τα αποτελέσματα ανάχθηκαν από τα ερωτηματολόγια που συμπλήρωσαν οι γονείς και από τις συνεντεύξεις που παρέδωσαν. Τα παιδιά παρουσίασαν σημαντική βελτίωση στις προκοινωνικές δεξιότητες τους, ειδικότερα οι ενισχυμένες κοινωνικές συμπεριφορές διαχωρίστηκαν σε πέντε κατηγορίες: συνεργασία, ενσυναίσθηση, αποτελεσματικές αλληλεπιδράσεις, υποστήριξη-σεβασμός και αυτοέλεγχος. Τα ποσοτικά δεδομένα για τις αλλαγές στις κοινωνικές συμπεριφορές των παιδιών δεν παρουσίασαν σημαντικές στατιστικές διαφορές, ωστόσο οι αποδόσεις των παιδιών ενισχύθηκαν σε σχέση με την πρώτη μέτρηση. Οι ερευνητές παρέχουν ως πιθανή αιτιολόγηση την τάση των γονέων να υπερεκτιμούν τις ικανότητες των παιδιών τους. Τα ποιοτικά δεδομένα παρουσίασαν μεγαλύτερη ενίσχυση των “εξωτερικευμένων” κοινωνικών συμπεριφορών όπως, το μοίρασμα παιχνιδιών, τη συμμετοχή σε παιχνίδια χωρίς να ενοχλούν τους άλλους και την αποτελεσματική ακολουθία

κανόνων και οδηγιών παρά των πιο “εσωτερικευμένων” δεξιοτήτων όπως την κατανόηση της συνεισφοράς στον κοινό στόχο, την πρωτοβουλία για αλληλεπίδραση και την λήψη ηγετικού ρόλου σε ομαδικές δραστηριότητες. Εύρημα που εξηγείται από την αδυναμία παρατήρησης συγκεκριμένων συμπεριφορών σε σχέση με άλλων λόγω της φύσης τους, αλλά και επειδή συγκεκριμένες συμπεριφορές ήταν περισσότερο βελτιωμένες, διότι αυτό απαιτούσε η στοχοθέτηση του προγράμματος.

Σε έρευνα που ακολούθησε (Tsangaridou et al., 2013) με σύγκριση των αποτελεσμάτων σε 3 χώρες (Ελλάδα, Κύπρος, Ιταλία) τα δεδομένα συμπλήρωσαν τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι γονείς. Τα αποτελέσματα έδειξαν σημαντική ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων μετά την εφαρμογή του προγράμματος παρά τις πολιτισμικές διαφορές. Επιπροσθέτως, τα ευρήματα τόνισαν για άλλη μία φορά πως οι γονείς τείνουν να αξιολογούν πιο θετικά τις δεξιότητες των παιδιών τους από ό,τι οι εκπαιδευτικοί. Συμπερασματικά, τα παιδιά είναι ικανά να αναπτύξουν και να ενισχύσουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες σε καλά οργανωμένα πλαίσια με τους εκπαιδευτικούς να κατέχουν κεντρικό ρόλο σε αυτό το κομμάτι, όπως επισημαίνεται και σε άλλες έρευνες (Bailey et al., 2009; Kinchin, 2006).

Παρόμοιες έρευνες στο πλαίσιο της Φυσικής Αγωγής που μελετούν μεγαλύτερες ηλικίες παρουσιάζουν θετικά αποτελέσματα. Έτσι, μαθητές 9-12 ετών έμαθαν πως να επιλύουν συγκρούσεις και να δείχνουν σεβασμό (González et al., 2010) και παιδιά ηλικίας 15 ετών βελτιώθηκαν στην επικοινωνία, την συνεργασία, την αυτοπεποίθηση (assertiveness) και την κοινωνική προσαρμογή (Akelaitis & Malinauskas, 2016).

Οι Goudas και Magotsiou (2009) εξέτασαν την επιρροή της συνεργατικής μάθησης στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων παιδιών έκτης δημοτικού κατά την διάρκεια του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής. Η μελέτη περιλάμβανε δραστηριότητες basketball, volleyball και παραδοσιακών ελληνικών χορών με μαθησιακούς στόχους την αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους, την συνεργατική επίλυση των προβλημάτων, την παροχή και την λήψη βοήθειας για την επίτευξη των στόχων, την εκπλήρωση προσωπικών στόχων μέσω του συνεργατικού παιχνιδιού και την λήψη οδηγιών (leading) για την ομάδα ή την ακολουθία οδηγιών της ομάδας. Οι μαθητές συμπλήρωσαν τις ελληνικές εκδοχές της Multisource Assessment of Children’s Social Competence (MACS) και της κλίμακας Feelings Toward Group των Cantwell & Andrews, από

τις οποίες διαφάνηκε πως οι συνεργατικές κινητικές δράσεις ενίσχυσαν θετικά τις συνεργατικές δεξιότητες, την ενσυναίσθηση και αρνητικά την ευερεθιστότητα και την τάση διακοπής. Επιπροσθέτως, οι μαθητές παρουσίασαν υψηλότερα επίπεδα προτίμησης για συμμετοχή σε ομάδες και μειωμένα επίπεδα δυσφορίας για ομαδική δουλειά.

Σε αυτό το σημείο κρίνεται ωφέλιμο να αναφερθούμε σε μία παλαιότερη έρευνα με πολύ σημαντικά ευρήματα. Οι Branta & Goodway (1996) σχεδίασαν και εφάρμοσαν παρεμβατικό πρόγραμμα για την ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων παιδιών σε κίνδυνο (at-risk) μέσω της φυσικής αγωγής. Σε συνεργασία με το πανεπιστημιακό προσωπικό, τους φοιτητές και τους δασκάλους της αστικής περιοχής εφάρμοσαν το πρόγραμμα τους σε δύο σχολεία για τρία συνεχόμενα χρόνια. Στην συγκεκριμένη έρευνα το δείγμα αποτελούνταν από 192 παιδιά νηπιαγωγείου και 101 παιδιά Τετάρτης δημοτικού με βασικά χαρακτηριστικά την αφρικάνικη καταγωγή, το χαμηλό εισόδημα και τον υψηλό κίνδυνο για σχολική αποτυχία και εμφάνιση μελλοντικών προβλημάτων στην ζωή. Η έρευνα συγκέντρωσε τα δεδομένα της από ημερολόγια ερωτηματολόγια, συνεντεύξεις, παρατηρήσεις και βιντεοσκοπήσεις. Για την καταγραφή των κινητικών δεξιοτήτων και του φυσικού επιπέδου των παιδιών χρησιμοποιήθηκαν το Test of Gross Motor Development του Ulrich, και το mile-run item του standardized fitness test battery των McSwegin, Pemberton, Petray, & Going. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως η αντικοινωνική συμπεριφορά μειώθηκε, ενισχύθηκε η επίλυση διαπροσωπικών συγκρούσεων και αυξήθηκαν τα επίπεδα των κινητικών δεξιοτήτων των παιδιών.

Οι Cristodoulides et al. (2012) μελέτησαν την επιρροή της ηλικίας, του φύλου και της εθνικότητας στις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής. Οι κοινωνικές συμπεριφορές που απασχόλησαν τους ερευνητές ήταν: η αποδοχή και η αλληλεπίδραση με μαθητές άλλης εθνικότητας, η επίδειξη υπευθυνότητας, η επιβράβευση του δίκαιου παιχνιδιού και της προσπάθειας, η παροχή και η λήψη βοήθειας και ο προσδιορισμός προσωπικών και ομαδικών στόχων. Μαθητές 10-12 και 12-14 ετών συμπλήρωσαν την κλίμακα Student's Behaviours' Self-Evaluation Scale (SBSS) για να αξιολογήσουν τις κοινωνικές δεξιότητες τους στο μάθημα της φυσικής αγωγής. Τα αποτελέσματα δείχνουν πως οι εκτιμήσεις των μαθητών ανάλογα με την ηλικία, το φύλο και την εθνικότητα τους διαφέρουν. Τα κορίτσια φαίνεται να διαθέτουν περισσότερο αναπτυγμένες κοινωνικές δεξιότητες από ό,τι τα αγόρια.

Παρόμοια ευρήματα σχετικά με το φύλο έδειξαν και άλλες έρευνες με τα κορίτσια ηλικίας 15 έως 18 ετών να έχουν υψηλότερα επίπεδα στις επικοινωνιακές δεξιότητες και την ενσυναίσθηση του (Akelaitis, 2015). Επιπλέον, στην έρευνα των Cristodoulides et al. φαίνεται πως όσο μεγαλύτερη η ηλικία τόσο υψηλότερο το επίπεδο των δεξιοτήτων, με αυτό των μεγαλύτερων κοριτσιών να είναι το υψηλότερο. Τα αγόρια σε αντίθεση με τα κορίτσια προτιμούν να διαχωρίζονται στο μάθημα από τους μαθητές διαφορετικής εθνικότητας. Επιπλέον, οι μαθητές διαφορετικής εθνικότητας φαίνεται να έχουν περισσότερο θετικές σχέσεις με τους συνομηλίκους τους από ό,τι οι ντόπιοι μαθητές, γεγονός που μπορεί να εξηγηθεί από την προσπάθεια ομαλής ένταξης της μία πλευράς και υιοθέτηση στερεοτύπων λόγω της διαφορετικότητας από την άλλη.

Οι Derri et al (2014) εξέτασαν την επιρροή ενός διαπολιτισμικού προγράμματος φυσικής αγωγής σε σύγκριση με το τυπικό πρόγραμμα πάνω στις κοινωνικές δεξιότητες μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής καταγωγής, οι οποίοι φοιτούσαν στην Πέμπτη και Έκτη Δημοτικού. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι μαθητές της πειραματικής ομάδας έμαθαν να αλληλεπιδρούν κατάλληλα, να παρέχουν επιβράβευση και βοήθεια κι είχαν καλύτερες σχέσεις με τους συνομηλίκους τους ανεξαρτήτως καταγωγής, αλλά και βελτιώσαν σημαντικά την ικανότητα τους να θέτουν και να επιτυγχάνουν στόχους.

Οι Ανδρεάδου κ.α. (2018) απέδειξαν πως παιδιά ηλικίας 9-12 ετών με δυσλεξία ή/και αναπτυξιακή διαταραχή κινητικού συντονισμού παρουσιάζουν εχθρικές συμπεριφορές και συμπεριφορές υπερβολικής εμπιστοσύνης στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής. Οι ερευνητές εξηγούν πως πιθανή αιτία μπορεί να αποτελεί η αδυναμία των παιδιών για ικανοποιητική κινητική απόδοση. Ωστόσο, έχει αποδειχθεί πως παρεμβάσεις κινητικής αγωγής ενισχύουν τις κοινωνικές δεξιότητες τους (Bluehardt & Shephard, 1995).

Συνοψίζοντας, σύμφωνα με τις έρευνες που προαναφέρθηκαν, το άτομο είναι ικανό να αναπτύξει τις κοινωνικές τους δεξιότητες κατά την διάρκεια κινητικών δραστηριοτήτων από πολύ μικρή ηλικία. Μία εκπαιδευτική παρέμβαση που διαμορφώνει ένα συνεργατικό πλαίσιο και ενισχύει την κινητοποίηση για αλληλεπίδραση και συνεργασία αποτελεί τον πιο κατάλληλο τρόπο να πραγματοποιηθεί αυτός ο σκοπός. Οι εκπαιδευτικοί, τόσο της πρωτοβάθμιας όσο και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, θεωρούνται οι πιο κατάλληλα καταρτισμένοι να αναλάβουν την αρμοδιότητα για την ενίσχυση της κοινωνικής μάθησης, αλλά και πιο αντικειμενικοί κριτές σε

σχέση με τους γονείς, οι οποίοι -αν και δύνανται να παρέχουν σημαντικές πληροφορίες σχετικά με την συμπεριφορά των παιδιών τους- τείνουν να υπερβάλλουν, ίσως και να υπερεκτιμούν, τον βαθμό των δεξιοτήτων των παιδιών τους. Σημαντικοί παράγοντες που επηρεάζουν την μάθηση των κοινωνικών δεξιοτήτων αποτελούν η ηλικία, το φύλο, η εθνικότητα, η καταγωγή, οι μαθησιακές δυσκολίες, οι σωματικές αναπηρίες και η κοινωνικό-οικονομική θέση.

Κινητική εκπαίδευση και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού

Κάθε γνωστικό και ψυχοκοινωνικό στοιχείο κατέχει το συναισθηματικό κομμάτι μέσα του (Smith & Ragan, 2005). Ακούγοντας την έννοια «συναισθηματικός τομέας» θα μπορούσε κανείς να σκεφτεί τα κίνητρα του παιδιού για μάθηση. Μπορούμε να θεωρήσουμε τα κίνητρα ως μια επιθυμητή στάση του μαθητή, η οποία συμβάλλει σημαντικά στην επιτυχία του (Miller, 2005), ωστόσο για να δημιουργηθούν απαιτούν την ύπαρξη του κατάλληλου πλαισίου μάθησης. Ένα περιβάλλον, λοιπόν, που εμπερικλείει την ανάθεση εργασιών στα παιδιά, υποστηρίζει την αυτονομία, την δημιουργία σχέσεων και την αλληλοϋποστήριξη έχει πιο θετικές επιδράσεις στις συναισθηματικές απαντήσεις των μαθητών από ό,τι ένα κλίμα που βασίζεται μόνο στο εγώ του μαθητή (Liukkonen et al., 2010). Επιπροσθέτως, ένα πρόγραμμα φυσικής αγωγής, το οποίο στηρίζεται σε ένα ειδικά σχεδιασμένο πρόγραμμα σπουδών και στις κατάλληλες διδακτικές μεθόδους, μπορεί να ενσωματώνει ως εκπαιδευτικό στόχο τη συναισθηματική ευεξία και, επομένως, να αναπτύξει την συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών (Siskos et al., 2011) και την ενσυναίσθηση τους (Zaragas, 2019) μέσα σε ένα φιλικό και οικείο περιβάλλον γι' αυτά

Ένα θετικό κοινωνικό-συναισθηματικό κλίμα μέσα στο πλαίσιο της κινητικής εκπαίδευσης επιτρέπει στους μαθητές να επικοινωνήσουν και να αλληλεπιδράσουν με ωφέλιμους/ευεργετικούς τρόπους. Η κοινωνικο-συναισθηματική μάθηση επιτρέπει στους μαθητές να διαχειριστούν τα συναισθήματα τους, να νοιαστούν για τους άλλους, να επιλύσουν προβλήματα και να έχουν θετικές σχέσεις με τους συνομηλίκους. Πέντε είναι οι σημαντικές ικανότητες που συμπεριλαμβάνονται στην μάθηση αυτή: η αυτογνωσία, η αυτοδιαχείριση, η υπεύθυνη λήψη αποφάσεων, η διαχείριση των σχέσεων και η κοινωνική αντίληψη (Ciotto & Gagnon, 2018). Όταν αυτή η μορφή της μάθησης λαμβάνει χώρα κατά την κινητική εκπαίδευση το παιδί εκτιμά την

συμβολή της κίνησης στην καθημερινότητα του και εκμεταλλεύεται τις ευκαιρίες που του παρέχονται για να αναπτύξει τις δεξιότητες του.

Το παιδί της προσχολικής ηλικίας χαρακτηρίζεται από την έντονη κινητικότητα του, θα μπορούσε κανείς να σκεφτεί πως αυτή είναι η ιδανική ηλικία για να ξεκινήσει η συναισθηματική αγωγή μέσω της κίνησης. Οι Hinkley et al. (2017) μελέτησαν την συσχέτιση μεταξύ της φυσικής δραστηριότητας και της χρήσης ηλεκτρονικών μέσων στις ηλικίες 3 έως 5 ετών με τις μετέπειτα κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες στις ηλικίες 6 έως 8 ετών. Επιλέχτηκαν τυχαία 108 από τα παιδιά που μετείχαν σε προηγούμενη έρευνα στην πόλη της Μελβούρνης. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως τα καθιστικά ψηφιακά παιχνίδια ήταν θετικά συσχετισμένα με τις ενδοπροσωπικές δεξιότητες, τις δεξιότητες διαχείρισης άγχους και το συναισθηματικό δείκτη νοημοσύνης. Η χρήση του υπολογιστή ή και του ίντερνετ είχε αντίστροφη (αρνητική) σύνδεση με τις διαπροσωπικές δεξιότητες και θετική συσχέτιση με την διαχείριση του στρες. Τα ευρήματα υποδεικνύουν πως η φυσική δραστηριότητα δεν συνδέεται με την ψυχοκοινωνική υγεία των παιδιών, ενώ κάποια ηλεκτρονικά μέσα ναι. Πολλές έρευνες έχουν δείξει να μην υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στην φυσική δραστηριότητα και τις ψυχοκοινωνικές δεξιότητες των παιδιών (Hinkley et al. 2014), ενώ άλλες εκφέρουν ακριβώς το αντίθετο συμπέρασμα (Delisle et al., 2010; Griffiths et al., 2010; Ebenegger et al., 2012; Yu et al., 2012). Αυτή η διχογνωμία μπορεί να διευκρινιστεί εξετάζοντας ποικίλους παράγοντες. Απαιτείται, λοιπόν, επεξήγηση για α) το τι είδος πλαίσιο υπάρχει, τόσο κοινωνικό όσο και φυσικό, β) το περιβάλλον στο σπίτι, όπως σε τι είδους δραστηριότητες μετέχει το παιδί και τι αλληλεπιδράσεις υπάρχουν με το γονιό.

Είναι ξεκάθαρο, λοιπόν, πως δεν απαιτείται απλώς η παρουσία της κίνησης στην ζωή των παιδιών και ένα κατάλληλο εκπαιδευτικό περιβάλλον, αλλά βαρυσήμαντο ρόλο έχουν και οι επιδιωκόμενοι στόχοι. Για παράδειγμα, η κινητική αγωγή μπορεί να αποτελέσει μέσο για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας των παιδιών, καθώς, όπως διαπίστωσε οι Λυκέσας κ.ά. (2003) τα παιδιά προσχολικής ηλικίας μπορούν να παρουσιάσουν αυξημένη κινητική ευελιξία, ευχέρεια και πρωτοτυπία στον τρόπο εκτέλεσης των δεξιοτήτων και των χειρισμών τους μετά από ειδική παρέμβαση. Οι ερευνητές υποστηρίζουν πως η δημιουργική κίνηση μπορεί να λειτουργήσει ως καθοριστική αρχή για την μετέπειτα δημιουργική συμπεριφορά των παιδιών, γεγονός που θα ενισχύσει την εκφραστικότητα, την επινοητικότητα και την δημιουργική σκέψη τους.

Άλλος σημαντικός παράγοντας για την συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών αποτελεί η αντίληψη και η αναγνώριση των συναισθημάτων, οι οποίες έχει αποδειχθεί πως συμβάλλουν τόσο στην ευημερία και την προσωπική ανάπτυξη, όσο και στην ενίσχυση των κοινωνικών σχέσεων (Barry et al., 2017; Gus et al., 2015; Most et al., 2012; Zeman et al., 2006). Η επικέντρωση του ενδιαφέροντος της ερευνητικής κοινότητας γι' αυτόν τον τομέα ξεκινά μετά την δημοσίευση του βιβλίου «Συναισθηματική νοημοσύνη» του Goleman (2009), ο οποίος τόνισε την ανάγκη για σύζευξη του συναισθήματος με τη γνώση μέσα στον εκπαιδευτικό χώρο. Επεσήμανε πως η μαθησιακή διαδικασία πρέπει να περιλαμβάνει την ανάπτυξη συναισθηματικών δεξιοτήτων όπως ο αυτοέλεγχος, η αυτογνωσία, η ενσυναίσθηση, η ενεργή ακρόαση, η επίλυση συγκρούσεων και η συνεργασία με τους συνομηλίκους. Ο εκπαιδευτικός έχοντας επίγνωση των συναισθημάτων που δημιουργούνται στους μαθητές μέσα στο εκπαιδευτικό περιβάλλον μπορεί να σχεδιάσει το διδακτικό περιεχόμενο ανάλογα με τις ανάγκες τους και να βοηθήσει τους μαθητές να προσαρμοστούν στις απαιτούμενες δραστηριότητες. Σημαντικά είναι τα ευρήματα μιας σχετικής έρευνας (Cañabate et al., 2018) που μελετά τι είδους συναισθήματα νιώθουν τα παιδιά έκτης τάξης δημοτικού (11 με 12 ετών) κατά την διάρκεια του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής. Τα παιδιά συμπλήρωσαν ερωτηματολόγια με σκοπό να ακουστούν οι δικές τους απόψεις. Μετά την συλλογή και ανάλυση των ευρημάτων προέκυψε πως τα παιδιά δήλωναν πως βίωναν περισσότερα θετικά συναισθήματα (χαρά και διασκέδαση) από ό,τι αρνητικά (φόβος, θυμός, λύπη) και διφορούμενα (έκπληξη) στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής. Βεβαίως, η παρουσία κατά κόρον θετικών συναισθημάτων στην ΦΑ ενισχύεται και όταν επιλέγεται ο προσανατολισμός επίτευξης στόχων για την διδασκαλία (Mouratidis et al., 2009).

Άλλη έρευνα (Duran et al., 2014) εξέτασε την προβλεπτική/προγνωστική ικανότητα έξι μεταβλητών για την εξήγηση της συναισθηματικής έντασης που επιτυγχάνεται στην εξάσκηση αθλημάτων. Αυτές οι μεταβλητές ήταν: οι μεταβλητές τομέα κινήτρων και δράσεων (οικογένεια παιχνιδιών), ο ανταγωνισμός (παρουσία ή απουσία), το φύλο (ανδρικό ή θηλυκό), το είδος συναισθήματος (δεκατρία συναισθήματα κατηγοριοποιημένα σε θετικά, αρνητικά και διφορούμενα) και το αθλητικό παρελθόν (με ή χωρίς αρχεία). Διακόσιοι είκοσι μαθητές ηλικίας από 12 έως 17 ετών συμμετείχαν στην έρευνα. Μετά την ολοκλήρωση δύο μαθημάτων με ποικίλα παιχνίδια οι μαθητές συμπλήρωσαν την Games and Emotions Scale (GES) για να αναγνωρίσουν

την ένταση δεκατριών βασικών συναισθημάτων. Τα βασικά ευρήματα τονίζουν ότι τα αθλητικά παιχνίδια δημιουργούν κυρίως υψηλή ένταση θετικών συναισθημάτων. Τα παιχνίδια ελέγχου με ανταγωνισμό προκαλούν χαρά, διάθεση και ευτυχία, ενώ η ήττα και το αθλητικό υπόβαθρο συσχετίζονται με τον θυμό και το άγχος. Επιπλέον, η απόρριψη συσχετίζονται με τα αγόρια και το αθλητικό παρελθόν.

Έχει αποδειχθεί πως τα κορίτσια κρίνονται πιο ικανά στο να κατανοήσουν και να αναλύσουν τα συναισθήματα, ωστόσο καθώς προχωράει η ηλικία και αυξάνεται η εμπειρία όλα τα παιδιά βελτιώνονται σημαντικά στον τομέα της συναισθηματικής νοημοσύνης (Malinauskas & Akelaitis, 2015). Επιπλέον, όσο πιο υψηλός ο δείκτης της συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών, τόσο πιο ικανά φαίνονται στην συναισθηματική ρύθμιση και στην αποτελεσματική επίλυση συγκρούσεων, παράγοντες που είναι σημαντικοί για την ακαδημαϊκή πορεία, αλλά και την ευημερία τους (Siskos et al., 2012).

Ο ανταγωνισμός αποτελεί ένα βασικό στοιχείο της φυσικής εκπαίδευσης, άρα και η παιδαγωγική οφείλει να υποστηρίξει του μαθητές, ώστε να ενισχύσουν τις κοινωνικο-συναισθηματικές τους δεξιότητες και να μπορέσουν να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά την αποτυχία. Η έρευνα των Ang & Penney (2013) μελέτησε την επίδραση μιας εφαρμογής παιδαγωγικών στρατηγικών για 15 βδομάδες στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής, η οποία στόχευε στην ενίσχυση των δεξιοτήτων για την διαχείριση της αποτυχίας. Στην έρευνα συμμετείχαν διακόσιοι πενήντα έξι μαθητές (140 αγόρια, 116 κορίτσια), οι οποίοι φοιτούσαν σε ένα σχολείο πρωτοβάθμιας στην Σιγκαπούρη. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως υπήρχε διαφορά στην ικανότητα των μαθητών να διαχειριστούν το άγχος της αποτυχίας. Σύμφωνα με τα ποιοτικά δεδομένα, οι εμπυχωτικοί λόγοι των δασκάλων τους, η επικέντρωση σε στόχους για την ενίσχυση των ικανοτήτων τους, οι συζητήσεις μετά το παιχνίδι και η ύπαρξη των βραβείων «Καλύτερος Κριτής», «Πιο Βελτιωμένος Παίκτης» και «Πιο Πολύτιμος Παίκτης» διευκόλυναν τα παιδιά να μειώσουν το άγχος τους, να επιδιώξουν διαφορετικούς στόχους κι όχι μόνο την νίκη, να νιώσουν ότι συνέβαλαν στην ομαδική προσπάθεια και να ενισχύσουν το ηθικό τους. Επιπλέον, το υποστηρικτικό κλίμα μεταξύ των παιδιών και των δασκάλων ενίσχυσε την δυνατότητα των παιδιών να διαχειριστούν την αποτυχία, να αυξήσουν την αυτοπεποίθησή τους και να δείξουν σεβασμό είτε κέρδισαν είτε έχασαν. Βεβαίως παρατηρήθηκαν και μερικά αρνητικά αποτελέσματα

στα ανταγωνιστικά παιχνίδια, όπου α) οι μαθητές-αρχηγοί επέλεξαν τους δυνατούς παίκτες περισσότερες φορές για να κερδίσουν το παιχνίδι παρακούοντας τους κανόνες, διότι άφηναν εκτός παιχνιδιού αρκετούς “αδύναμους” παίκτες, β) παρατηρήθηκαν εχθρικές συμπεριφορές στους τελικούς αγώνες και γ) οι μαθητές-κριτές δεν επενέβησαν σε πιο προκλητικές καταστάσεις δείχνοντας χαμηλή αυτοπεποίθηση. Συμπερασματικά, το πρόγραμμα θα επέφερε περισσότερα θετικά αποτελέσματα σε μεγαλύτερο βάθος χρόνου και επιπλέον η συνεχής περιθωριοποίηση των “αδύναμων” παικτών πρέπει να αντιμετωπιστεί με άλλο τρόπο.

Κινητικές δράσεις μπορούν να εφαρμοστούν και σε άλλα μαθήματα εκτός της κινητικής αγωγής. Σημαντικά ευρήματα σε αυτόν τον τομέα φέρει η έρευνα των Σεβδαλή κ.ά. (2017), οι οποίοι μελέτησαν την επίδραση δεκάλεπτων προγραμμάτων άσκησης εντός της τάξης σε ψυχοκοινωνικές μεταβλητές. Συνολικά τριακόσιοι σαράντα έξι μαθητές συμμετείχαν στην έρευνα, 130 ανήκαν στην πειραματική ομάδα και 216 στην ομάδα ελέγχου. Οι μαθητές ηλικίας 10 έως 12 ετών φοιτούσαν στις τρεις τελευταίες τάξεις του δημοτικού, δηλαδή στην Τετάρτη, την Πέμπτη και την Έκτη τάξη. Πριν και μετά την παρέμβαση μετρήθηκε η απόδοση τους στις μεταβλητές: διασκέδαση, προσπάθεια, συμπεριφορική και συναισθηματική εμπλοκή, συμπεριφορική και συναισθηματική δυσαρέσκεια στο μάθημα, στόχοι επίτευξης (Προσανατολισμός στη Δουλειά και το Εγώ), αντιλαμβανόμενο κλίμα παρακίνησης (Κλίμα Παρακίνησης με έμφαση στη Μάθηση και την Απόδοση) και γνωστικό άγχος. Στο τέλος, η πειραματική ομάδα παρουσίασε σημαντικές διαφορές μόνο ως προς τον προσανατολισμό στη δουλειά και στο εγώ, το κλίμα παρακίνησης με έμφαση στη μάθηση και την απόδοση, τη διασκέδαση και την προσπάθεια

Οφείλουμε να αναφέρουμε και κάποιες πρακτικές, οι οποίες προκαλούν αρνητικές επιδράσεις στην συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Αρχικά, η έμφαση στην προώθηση του «ταλέντου» μπορεί να οδηγήσει σε αυξημένα επίπεδα άγχους και μειωμένη αίσθηση ικανοποίησης στην Φυσική Αγωγή (Ommundsen, 2001), καθώς τα παιδιά πιέζονται να εμφανίζουν όλο και καλύτερες επιδόσεις, αφού θεωρούνται δεδομένες και «έμφυτες» οι κινητικές τους ικανότητες. Από την άλλη, η σωματική αδράνεια, δηλαδή η μη συμμετοχή σε κινητικές δραστηριότητες, αποτελεί σημαντικό παράγοντα που προκαλεί συναισθηματικά προβλήματα όπως η κατάθλιψη και το άγχος (Donaldson & Ronan, 2006; Kantomaa et al., 2008). Παρόμοια προβλήματα μπορούν

να εμφανιστούν και από την προσχολική ηλικία, εφόσον υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στον κινητικό συντονισμό και την αγχωτική/καταθλιπτική συμπεριφορά (Piek et al., 2008).

Είναι κρίσιμο να τονιστεί για άλλη μία φορά πως η φυσική αγωγή μπορεί να αξιοποιηθεί ως ένα χρήσιμο μέσο για την θετική ενίσχυση της συναισθηματικής ανάπτυξης, ακόμη και σε παιδιά που παρουσιάζουν προβληματική συμπεριφορά (Medcalf et al., 2006), αρκεί να γίνεται με τον σωστό τρόπο και χωρίς να ξεπερνά ορισμένα όρια, όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως. Οι Simonson & Maushak (2001) έχουν δημιουργήσει έξι κατευθυντήριες γραμμές για την αποτελεσματική εκπαίδευση που στοχεύει στην διαμόρφωση στάσεων. Αυτές υποστηρίζουν πως το μάθημα πρέπει:

- Να είναι κοντά στην πραγματικότητα των παιδιών, να σχετίζεται με αυτά και τα ενδιαφέροντα τους, να τους προκαλεί ερεθίσματα.
- Να παρουσιάζει νέες πληροφορίες.
- Να παρουσιάζει πειστικά μηνύματα με αξιόπιστο τρόπο.
- Να εκμαιοεί ουσιαστική συναισθηματική εμπλοκή
- Να εμπεριέχει την συμμετοχή του μαθητή στον σχεδιασμό, την παραγωγή ή την εκφορά του μηνύματος
- Να παρέχει την δυνατότητα για συζήτηση ή και κριτική μετά από την διδασκαλία

Σαφώς, προϋπόθεση για την υιοθέτηση μίας στάσης ή συμπεριφοράς από την μαθητή απαιτεί η επίδειξη της από τον εκπαιδευτικό, η δημιουργία ευκαιριών για να παρουσιαστεί (π.χ. μέσω οργανωμένων παιχνιδιών) και η θετική ενίσχυση της.

Συνοψίζοντας, σύμφωνα με τις έρευνες που αναφέρθηκαν, ένας εκπαιδευτικός μπορεί να προωθήσει την συναισθηματική μάθηση των παιδιών αποτελεσματικά μέσω της κίνησης ακολουθώντας σύγχρονες παιδαγωγικές πρακτικές, καθώς η απλή συμμετοχή του παιδιού σε μία φυσική δραστηριότητα δεν ταυτίζεται με την ανάπτυξη των ικανοτήτων του. Επομένως, χρειάζεται να δομηθεί το κατάλληλο πλαίσιο για την ανάπτυξη των συναισθηματικών ικανοτήτων, το οποίο πραγματώνεται με την διαμόρφωση ενός περιβάλλοντος που προάγει την σύναψη σχέσεων, την αλληλεπίδραση μεταξύ της ομάδας και την προαγωγή της αυτοτέλειας. Έτσι λοιπόν, ένα πρόγραμμα φυσικής αγωγής που θέλει να στοχεύσει στην ενίσχυση της συναισθηματικής μάθησης των παιδιών μπορεί να επικεντρωθεί σε δραστηριότητες που θα επιτρέψουν στο παιδί να

γνωρίσει καλύτερα τον εαυτό του, να πάρει τις δικές του αποφάσεις, να έρθει αντιμέτωπο με την έννοια της σχέσης, να αναγνωρίσει τον «άλλο» και τις επιθυμίες του και, εν τέλει, να μάθει πώς να είναι ανεξάρτητο. Καλή αρχή για την ανάπτυξη αυτών των δεξιοτήτων αποτελούν η διερεύνηση της δημιουργικότητας, η εξερεύνηση των συναισθημάτων και η διαχείριση των συγκρούσεων. Βεβαίως, οι δεξιότητες αυτές μπορούν να προσεγγιστούν σε όλες τις ηλικίες και να αποτελέσουν βασικούς στόχους σε ποικίλα μαθησιακά πεδία τόσο στην κινητική αγωγή όσο και στα υπόλοιπα μαθήματα του σχολείου.

Κινητική εκπαίδευση και κινητική ανάπτυξη του παιδιού

Εξετάζοντας την επιστημονική βιβλιογραφία αναφορικά με την κινητική εκπαίδευση και την ανάπτυξη της κίνησης του παιδιού μπορούμε να παραδεχτούμε πως οι περισσότερες ερευνητικές προσεγγίσεις εστιάζουν στα αποτελέσματα που αποφέρουν τα παρεμβατικά προγράμματα φυσικής αγωγής α) στον κινητικό τομέα με στόχο την ανάπτυξη των βασικών κινητικών δεξιοτήτων ή την ψυχοκινητική ανάπτυξη και β) την εφαρμογή κινητικών δραστηριοτήτων στο πλαίσιο της διαθεματικής μάθησης (Κωνσταντίνου κ.α., (2007).

Είναι δεδομένο, πλέον, ότι οι κινητικές δεξιότητες δεν θα έχουν τις πλήρεις δυνατότητες να αναπτυχθούν χωρίς την παρουσία ευκαιριών για εξάσκηση, επομένως και η πλειοψηφία των προγραμμάτων παρέμβασης εστιάζουν στην ενίσχυση των βασικών κινητικών δεξιοτήτων. Ξεκινώντας από την προσχολική ηλικία οι Adamo et al. (2016) παρατηρούν πως τα παιδιά ηλικίας 3 έως 5 ετών σημειώνουν σημαντική βελτίωση της αδρής κινητικότητας, κυρίως των δεξιοτήτων μετακίνησης στην ομάδα παρέμβασης και μείωση της δεξιότητας ελέγχου αντικειμένου στην ομάδα ελέγχου. Στην έρευνα τους διαχωρίζουν τις αδρές κινητικές δεξιότητες σε δεξιότητες μετακίνησης και δεξιότητες ελέγχου αντικειμένου και δίνουν περισσότερη έμφαση σε δραστηριότητες που επικεντρώνονται στην κίνηση των μεγάλων μυών. Παρόμοια αποτελέσματα παρουσίασε ο Wang (2004), του οποίου η δημιουργική κινητική παρέμβαση για παιδιά προσχολική ηλικίας βρήκε βελτίωση στις δεξιότητες μετακίνησης κι όχι στον έλεγχο αντικειμένου.

Στον προβληματισμό τους απαντούν οι Zask et al. (2012), καθώς η διαχρονική τους έρευνα παρακολούθησε τα παιδιά από την ηλικία των 4 έως και την ηλικία των 8 και απέδειξε πως τα παιδιά σταθερά τοποθετούνται χαμηλότερα στην βαθμολόγηση της ικανότητας ελέγχου αντικειμένου, ωστόσο βελτιώνονται στις δεξιότητες μετακίνησης με το πέρασμα του χρόνου, όσο πίσω κι αν βρίσκονται σε σύγκριση με τους συνομηλίκους τους. Επομένως, οι δεξιότητες ελέγχου αντικειμένων απαιτούν πιο στοχευμένες προσεγγίσεις έναντι των δεξιοτήτων μετακίνησης. Ζήτημα που κρίνεται εφικτό, καθώς προγράμματα που εστιάζουν στην ενίσχυση συγκεκριμένων δεξιοτήτων μπορούν να αυξήσουν τις επιδόσεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας (Lioven et al., 2011).

Η προσχολική αποτελεί κρίσιμη ηλικία για την θεμελίωση υγιών συμπεριφορών, η ανάπτυξη της συνήθειας για σωματική άσκηση από αυτήν την ηλικία θα μπορούσε να αποτελέσει καταλυτικό παράγοντα για την διατήρηση της και σε μεγαλύτερες ηλικίες. Οι Zeng et al. (2017) εξέτασαν την επιστημονική αρθρογραφία αναφορικά με τα αποτελέσματα κινητικών προγραμμάτων στις κινητικές δεξιότητες παιδιών προσχολικής ηλικίας (4 με 6 ετών) και επεσήμαναν πως φαίνεται να υπάρχει σχέση αιτιότητας μεταξύ της φυσικής δραστηριότητας και των κινητικών δεξιοτήτων. Οι περισσότερες έρευνες που εξετάστηκαν δήλωσαν πως η φυσική δραστηριότητα αποφέρει θετικά αποτελέσματα στις κινητικές δεξιότητες, αν και δύο έρευνες απέδειξαν το αντίθετο.

Βεβαίως, η επιτυχία των παρεμβάσεων εξαρτάται από πολλούς παράγοντες, όπως η ένταση, ο χρόνος συμμετοχής, το περιβάλλον, η ενασχόληση των φροντιστών και των εκπαιδευτικών, τα ίδια τα παιδιά που εμπλέκονται και την ακρίβεια των αξιολογήσεων (Adamo et al., 2016). Ας πάρουμε για παράδειγμα το παράγοντα του δείγματος με την έρευνα του Apache (2005), ο οποίος διαμόρφωσε ένα κινητικό πρόγραμμα παρέμβασης για παιδιά προσχολικής ηλικίας (3-6) με ειδικές ανάγκες. Δοκίμασε δύο μορφές διδασκαλίας, ένα πρόγραμμα παρέμβασης που βασιζόταν σε δραστηριότητες και ένα πρόγραμμα παρέμβασης επιδεικτικής διδασκαλίας. Το πρώτο απέδωσε καλύτερα αποτελέσματα με τα παιδιά να παρουσιάζουν καλύτερες επιδόσεις στις ικανότητες μετακίνησης και ελέγχου αντικειμένου. Άλλες έρευνες με παιδιά με ειδικές ανάγκες (Goodway & Branta, 2003; Ketcheson et al., 2017) δείχνουν παρόμοια αποτελέσματα. Επομένως,

αν και το δείγμα είχε τα δικά του ιδιόμορφα χαρακτηριστικά, η παρέμβαση απέφερε παρόμοια αποτελέσματα.

Προχωρώντας στην επόμενη θεσμοθετημένη μορφή της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, το δημοτικό, ερχόμαστε αντιμέτωποι με παιδιά που διαθέτουν άλλο εύρος ηλικιών, διαφορετικά αναπτυξιακά χαρακτηριστικά, πιο ανεπτυγμένες δεξιότητες και άλλες δυνατότητες. Οι Dolóma κ.α. (2019) εξέτασαν μαθητές Α' Δημοτικού ηλικιών 7 έως 8 ετών στις δεξιότητες κινητικού συντονισμού μέσα σε ένα τυπικό μάθημα Φυσικής Αγωγής. Μετρήθηκε η επίδοση τους στην ικανότητα ισορροπίας, στην αλτική ικανότητα, στην ικανότητα γρήγορης μετακίνησης με πλάγια άλματα και στην πλάγια μετακίνηση. Τα παιδιά έδειξαν γραμμική βελτίωση σε όλες τις μεταβλητές με διαφορές ανά φύλο. Στην πρώτη μέτρηση το 52,4% των μαθητών παρουσιάζουν οριακά χαμηλό κινητικό συντονισμό, ενώ στο τέλος της σχολικής χρονιάς το 47,6% των μαθητών είχαν βελτιωθεί και είχαν αποκτήσει τυπικό κινητικό συντονισμό.

Άλλη έρευνα (Hume et al., 2008) στόχευε στο να εξετάσει την σχέση που έχει το βάρος και το φύλο με την επάρκεια των θεμελιωδών κινητικών δεξιοτήτων και τη φυσική δραστηριότητα. Το δείγμα αποτέλεσαν 248 παιδιά ηλικιών 9 έως 12 ετών, τα οποία εξετάστηκαν στις δεξιότητες μετακίνησης και τις δεξιότητες ελέγχου αντικειμένου. Αναφορικά με το φύλο υπήρξαν διαφορές με τα αγόρια να έχουν καλύτερες επιδόσεις στον έλεγχο αντικειμένου, το οποίο αιτιολογείται από τους ερευνητές ως μια πιθανή περιβαλλοντολογική επιρροή, καθώς τα αγόρια παροτρύνονται περισσότερο να συμμετέχουν σε αθλήματα. Ωστόσο, ως προς την μεταβλητή του φύλου δεν υπήρχαν διαφορές στις επιδόσεις των δεξιοτήτων μετακίνησης. Αυτή η έρευνα βρήκε συσχέτιση ανάμεσα στις θεμελιώδεις κινητικές δεξιότητες και τη φυσική δραστηριότητα. Αν και άλλες έρευνες προτείνουν πως ο δείκτης βάρους σώματος επηρεάζει τις θεμελιώδεις κινητικές δεξιότητες μετακίνησης και τη φυσική δραστηριότητα, στην έρευνα αυτή δεν υπήρξε κάποιο τέτοιο εύρημα. Οι συγγραφείς προτείνουν πως η ενίσχυση των κινητικών δεξιοτήτων ενδέχεται να μπορεί να αυξήσει τη φυσική δραστηριότητα ανεξαρτήτως βάρους.

Έρευνα που έγινε στη Φιλανδία (Kalaja, 2012) εξέτασε την ανάπτυξη των θεμελιωδών κινητικών δεξιοτήτων 446 παιδιών ηλικίας 12-13 ετών, εκ των οποίων τα 199 συμμετείχαν σε παρεμβατικό πρόγραμμα ενίσχυσης κινητικών δεξιοτήτων, κινητικής δραστηριότητας και κινήτρων. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως υπήρχαν διαφορές στις επιδόσεις των παιδιών στην

στατική και τη δυναμική ισορροπία, αλλά και στην συνολική βαθμολογία της κινητικής απόδοσης. Η αντίληψη των παιδιών για την ικανότητα τους στην φυσική δραστηριότητα ήταν η μόνη σημαντική μεταβλητή που επηρέαζε τη συμμετοχή στην άσκηση, ενώ οι δεξιότητες και η εσωτερική κινητοποίηση στην Φυσική Αγωγή δεν την επηρέαζαν. Το παρακινητικό κλίμα με την συμπερίληψη εργασιών ενίσχυσε σημαντικά την αντιληπτή ικανότητα των παιδιών στην φυσική δραστηριότητα και τα αυτοκαθοριζόμενα κίνητρα τους στην Φυσική Αγωγή. Η έρευνα απέδειξε πως υπάρχει ανάγκη ενίσχυσης των θεμελιωδών κινητικών δεξιοτήτων και στην δευτεροβάθμια. Οι ερευνητές πρότειναν πως οι ενισχυμένες δεξιότητες πιθανώς να είναι ένας αποτρεπτικός παράγοντας της μείωσης της φυσικής δραστηριότητας κατά την εφηβική ηλικία.

Μερικά παιδιά δεν συμμετέχουν σε αθλήματα ή φυσικές δραστηριότητες, διότι δεν καθιέρωσαν τον κινητικό συντονισμό και τις θεμελιώδεις κινητικές δεξιότητες όσο βρίσκονταν στο σχολείο. Η Ericsson (2011) εξέτασε τις κινητικές επιδόσεις των παιδιών σε βάθος εννέα ετών ακολουθώντας ένα δομημένο πρόγραμμα στη Σουηδία. Σε αυτό συμμετείχαν 161 παιδιά, τα οποία ξεκίνησαν 7 ετών και στο τέλος του προγράμματος έφτασαν τα 15 έτη. Τα ευρήματα απέδειξαν πως οι κινητικές ικανότητες βελτιώνονται με εκτεταμένη φυσική δραστηριότητα και κινητική εξάσκηση. Μόνο ένα έτος ήταν αρκετό για να παρουσιαστεί η σημαντική διαφορά των κινητικών δεξιοτήτων μεταξύ της ομάδας παρέμβασης και της ομάδας ελέγχου, η οποία παρέμεινε εμφανής μέχρι και το τέλος της παρέμβασης στον ένατο χρόνο. Αν και αρχικά υπήρχαν διαφορές στις αποδόσεις των κοριτσιών και των αγοριών, αυτές εξαλείφθηκαν κατά την διάρκεια και μέχρι το πέρας της παρέμβασης. Επομένως, το σχολείο μπορεί να λειτουργήσει ως ο κατάλληλος χώρος εκγύμνασης και εξάσκησης των παιδιών για την βελτίωση της κινητικής τους απόδοσης, αρκεί να επεκταθούν οι ώρες του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής.

Σε άλλη έρευνά της (Ericsson & Karlsson, 2012) η ερευνήτρια απέδειξε πως ένα παρεμβατικό πρόγραμμα με έμφαση στις κινητικές δεξιότητες και τη φυσική δραστηριότητα μπορεί να ενισχύσει την ακαδημαϊκή πορεία των παιδιών, καθώς μετά από την εννιαετή έρευνα τους η σχολική απόδοση συσχετίστηκε θετικά με τις κινητικές δεξιότητες. Το δείγμα αποτέλεσαν 220 παιδιά που φοιτούσαν στις τρεις πρώτες τάξεις του δημοτικού.

Η ψυχοκινητική αποτελεί ένα μέσο αγωγής με στόχο την πολύπλευρη ανάπτυξη του παιδιού, εμπερικλείοντας τον ψυχικό, τον συναισθηματικό, τον γνωστικό, τον κοινωνικό και τον

κινητικό αναπτυξιακό τομέα (Δημητριάδη κ.α, 2010, Mas et al., 2017). Σύμφωνα με την βιβλιογραφία, τα παιδιά προσχολικής ηλικίας σημειώνουν ελλείψεις σε όλους τους τομείς της ψυχοκινητικής τους ανάπτυξης, κυρίως δε δυσκολεύονται στις ακουστικές, γλωσσικές και κοινωνικές δεξιότητες, αλλά και στον καθορισμό της πλευρικότητας (Borges et. al., 2014). Οι υποκειμενικές απόψεις των εκπαιδευτικών για το ψυχοκινητικό προφίλ παιδιών προσχολικής ηλικίας τείνουν να ανταποκρίνονται με ακρίβεια στην πραγματικότητα, ωστόσο υπάρχει ένα μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών που παρουσιάζει εσφαλμένες κρίσεις. Έτσι, τα ευρήματα των Cueto et al. (2017) υποστηρίζουν πως το 45.3% των εκπαιδευτικών δεν έχουν πραγματική γνώση των ψυχοκινητικών δεξιοτήτων των μαθητών τους και η πλειοψηφία αυτών (91.5%) υπερεκτιμά τις δυνατότητες των μαθητών τους. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών συμφωνούν με τις πραγματικές δυνατότητες των παιδιών κυρίως στον κινητικό τομέα, ο οποίος μπορεί να μετρηθεί και πιο εύκολα με παρατηρήσιμες συμπεριφορές, ενώ ο επικοινωνιακός, ο γνωστικός και ο κοινωνικός τομέας συγκεντρώνουν τις περισσότερες εσφαλμένες απόψεις.

Η ανάπτυξη του παιδιού επηρεάζεται τόσο από βιολογικούς όσο και από περιβαλλοντολογικούς παράγοντες. Παιδιά ηλικιών 3-4 ετών φαίνεται να έχουν αργή εξέλιξη της ανάπτυξης κατά 77.74%. Οι κοινωνικο-οικονομικοί παράγοντες φαίνεται να έχουν μεγάλη επιρροή στην ανάπτυξη του παιδιού, ανάμεσα σε αυτούς σχετική έρευνα διέκρινε το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα, τον βασικό φροντιστή του παιδιού, τον προγραμματισμό της εγκυμοσύνης και την πενία. (Guerreiro et al., 2016). Επιπροσθέτως, παρατηρείται αύξηση των ποσοστών της παιδικής παχυσαρκίας και της καθιστικής ζωής, γεγονός που αναδεικνύει την κακή διατροφή ως έναν ακόμα παράγοντα που καθυστερεί την ψυχοκινητική ανάπτυξη (Cigarroa et al., 2016). Απ' την άλλη το φύλο του παιδιού φαίνεται να μην επηρεάζει την ψυχοκινητική του εξέλιξη, ενώ όσο πιο μεγάλη η ηλικία του παιδιού τόσο πιο καλύτερα αποτελέσματα εμφανίζει στον ψυχοκινητικό τομέα (Costa et al., 2015; Zaragas & Pliogou, 2019).

Έρευνες μετά την εφαρμογή παρεμβατικών ψυχοκινητικών προγραμμάτων για παιδιά προσχολικής ηλικίας δηλώνουν θετικά αποτελέσματα στην κινητική απόδοση, τον επαρκή κινητικό συντονισμό, το συνολικό συντονισμό, τη χωρική διάταξη, τη χρονική οργάνωση, τη δομή του σώματος, την εικόνα του σώματος, τη γνώση του σώματος, την πλευρικότητα (laterality) (Costa et al., 2015), την κοινωνική συμπεριφορά, την αυτοεκτίμηση (Ζάραγκας, 2016), την αυτό-

αντιληπτή φυσική ικανότητα και τα μαθησιακά κίνητρα (Moreira et al., 2016), αλλά όχι στην αυτό-αντίληψη (Marouli et al., 2016). Σε μεγαλύτερα παιδιά ηλικίας 8 έως 10 ετών εντοπίζεται σημαντική ενίσχυση των δεξιοτήτων της λεπτής κινητικότητας και της ισορροπίας da Silva et al., 2017). Επιπλέον, έρευνες δείχνουν ότι η ψυχοκινητική αγωγή επιφέρει θετικά αποτελέσματα στις δεξιότητες παιδιών με νοητική υστέρηση (Fotiadou et al., 2016), σύνδρομο Rubinstein-Taybi (Taupiac et al., 2020) και ΔΕΠΥ (Fernades et al., 2019). Εν τέλει, ομολογείται πως τέτοιες μορφές μετρήσεων μπορούν να αξιοποιηθούν για να ανιχνευθούν οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές, να προσδιοριστούν οι ιδιαίτερες ανάγκες κάθε μαθητή, ώστε να εφαρμοστούν οι απαιτούμενες παρεμβάσεις για την αναπτυξιακά κατάλληλη αρωγή και υποστήριξη των παιδιών (Viscione et al., 2017; Ζάραγκας, 2016).

Τέλος, έχει επιτευχθεί ο σχεδιασμός και η εφαρμογή διαθεματικών προγραμμάτων για την ενίσχυση της ανάπτυξης των κινητικών δεξιοτήτων. Εντοπίζεται πως η παιδική λογοτεχνία (Παυλίδου κ.α., 2018), οι ελληνικοί παραδοσιακοί χοροί (Venetsanou & Kambas, 2004), το θέατρο (Μπέλλα, 2019; Σπανάκη, 2014), καθώς και η διαπολιτισμικότητα (Τέφα, 2017) μπορούν να συνδυαστούν με την κινητική εκπαίδευση στην προσχολική ηλικία και να αποφέρουν θετικά αναπτυξιακά αποτελέσματα.

Συνοψίζοντας, οι έρευνες στο πεδίο της φυσικής επιστήμης αποδεικνύουν πως οι στοχευμένες παρεμβάσεις κινητικών προγραμμάτων σε παιδιά από την νηπιακή ηλικία έως και την εφηβεία είναι κατάλληλες για να καλυφθούν οι ελλείψεις που δημιουργούνται στην κινητική απόδοση σε βάθος χρόνου. Η ηλικία και το φύλο δεν επηρεάζουν μακροπρόθεσμα την δυνατότητα για κινητική ανάπτυξη, ενώ η ένταση της φυσικής δραστηριότητας, το περιβάλλον, τα παιδιά, οι εκπαιδευτικοί και ο χρόνος που θα αφιερωθεί είναι οι κύριες μεταβλητές που συμβάλλουν στην ενίσχυση των κινητικών δεξιοτήτων. Το σχολείο αποτελεί τον βασικό φορέα για την υιοθέτηση στάσεων και συμπεριφορών όπως είναι η προτίμηση για άσκηση και τα κίνητρα για μάθηση. Η χρήση της κίνησης, λοιπόν, μέσα στο μαθησιακό πλαίσιο μπορεί να συμβάλλει σε πολλούς τομείς και να παρέχει στην ενισχύει την καθολική ανάπτυξη του παιδιού.

2.2. Παιδί και Θέατρο

2.2.1. Εισαγωγή

Στην ενότητα αυτή, θα μας απασχολήσει η χρήση του θεάτρου στον εκπαιδευτικό χώρο και, ειδικότερα, οι μορφές του θεάτρου που εφαρμόζονται, όταν μετέχουν παιδιά. Σημαντικό είναι να αναφερθεί πως τα είδη του θεάτρου διαφέρουν ανάλογα με τη θέση που παίρνει το παιδί κατά την πραγματοποίησή τους. Ο Τσιάρας (2005) αναφέρει τέσσερις μορφές που λαμβάνει το θέατρο και το δράμα στην εκπαίδευση και αυτές είναι το παιδικό θέατρο, το σχολικό θέατρο, το θέατρο στην εκπαίδευση και το εκπαιδευτικό δράμα.

Στην πρώτη κατηγορία, λοιπόν, συναντούμε το παιδικό θέατρο. Πρόκειται για παραστάσεις ενήλικων ηθοποιών, των οποίων το περιεχόμενο προσαρμόζεται για να γίνει ευκολότερα κατανοητό από το κοινό τους, τα παιδιά (Τσιάρας, 2005). Η Λαδογιάννη (2011) επισημαίνει πως αυτή η μορφή της δραματικής παραγωγής χαρακτηρίζεται από το στοιχείο της παιδικότητας και συχνά έχει άμεση σχέση με την παιδική λογοτεχνία. Εν αντιθέσει, στην δεύτερη κατηγορία γίνεται λόγος για το σχολικό θέατρο. Σε αυτό κατατάσσονται θεατρικές παραστάσεις παιδιών, τις οποίες οργανώνει ένας εκπαιδευτικός και πραγματώνονται στο χώρο του σχολείου. Επιπλέον, το κοινό τους αποτελείται τόσο από ενήλικες όσο και από παιδιά (Τσιάρας, 2005). Βασικός στόχος αυτού του είδους είναι ο διδακτισμός σχετικά με τον περιεχόμενο τους (Λαδογιάννη, 2011). Οι παραστάσεις αυτές αφορούν συνήθως τις θρησκευτικές και εθνικές επετείους, όπως, για παράδειγμα, αυτή της 25^{ης} Μαρτίου, αλλά και εορτασμούς όπως την καλοκαιρινή παράσταση στο τέλος της ακαδημαϊκής χρονιάς

Ως τρίτο είδος αναφέρεται το θέατρο στην εκπαίδευση (Theatre in Education), την συνένωση δηλαδή θεάτρου και εκπαίδευσης, με το πρώτο να αποτελεί το μέσο για την εκπλήρωση των μαθησιακών στόχων της δεύτερης. Ο εκπαιδευτικός οργανώνει σε συνεργασία με θεατροπαιδαγωγούς βιωματικές θεατρικές δράσεις στον εκπαιδευτικό χώρο για την προσέγγιση ποικίλων θεμάτων, τα οποία αναφέρονται στο θεσμοθετημένο αναλυτικό πρόγραμμα ή αφορούν την επαφή του παιδιού με το είναι του (Τσιάρας, 2005).

Ως τέταρτη και τελευταία μορφή αναφέρεται το εκπαιδευτικό δράμα (Drama in Education), το οποίο αποτελεί τον χώρο συνάντησης θεάτρου και παιδιών, αλλά και την πρακτική άσκηση και έκφραση της παιδικής δημιουργικότητας. Κατά την Παπαγεωργίου (2018), το εκπαιδευτικό δράμα αποτελεί παιδαγωγική διαδικασία που αντλεί στοιχεία του θεάτρου για την επίτευξη της ολιστικής ανάπτυξης του παιδιού μέσω της κοινωνικής μάθησης. Πρέπει να ισχύουν δύο παραδοχές για να υφίσταται: αφενός μεν τα παιδιά έχουν την ικανότητα να σκεφτούν, να δημιουργήσουν και να μάθουν την καλλιτεχνική γλώσσα του θεάτρου, αφετέρου δε το θέατρο αποτελεί μία πολυσύνθετη τέχνη, η οποία απαιτεί συνάμα την αξιοποίηση των σωματικών, νοητικών και συναισθηματικών ικανοτήτων του ατόμου (Τσιάρας, 2005). Δεν μπορεί να λείπει καμία από αυτές τις συνιστώσες, διότι τότε δεν γίνεται λόγος για εκπαιδευτικό δράμα.

Η εισαγωγή του θεάτρου στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση εξυπηρετεί πολλαπλούς στόχους με επίκεντρο την ανάπτυξη του παιδιού στο ψυχοπνευματικό, το γλωσσικό, το νοητικό και το αισθητικό επίπεδο. Κύρια ζητήματα του εκπαιδευτικού δράματος αποτελούν η εξερεύνηση, η αναγνώριση και η κατανόηση της συμπεριφοράς, και σε δεύτερο στάδιο του ίδιου του εαυτού και του άμεσου περιβάλλοντος του παιδιού (İşyar & Akay, 2017; Güven & Adigüzel, 2016).

Το θέατρο δίνει τη δυνατότητα στα καθημερινά αντικείμενα να αποκτήσουν διαφορετικό νόημα, να μεταμορφωθούν σε κάτι άλλο, από τον υποκειμενικό κόσμο να περάσουν στον αντικειμενικό (Ευαγγέλου, 1993). Η συμβολική χρήση και οι δυνατότητες των αντικειμένων επιτρέπουν στους ανθρώπους να αλλάξουν τον τρόπο που αντιλαμβάνονται τα πράγματα και να τα δουν μέσα σε ένα νέο κοινωνικό πλαίσιο (Holland et al., 1998). Έτσι, λοιπόν, η ενασχόληση με το δράμα προσφέρει τη δυνατότητα στο παιδί να φανταστεί, να αυτοσχεδιάσει και να απομακρυνθεί από την πραγματικότητα σε έναν κόσμο όπου όλα είναι δυνατά, στον χώρο του φανταστικού. Στον κόσμο αυτό το παιδί νιώθει ασφάλεια για να εκφραστεί δίχως φόβο και περιορισμούς, γεγονός που επιτρέπει την δυνατότητα να εξερευνηθούν δύσκολα ζητήματα, που απασχολούν το μαθητή (Cremien et al, 2006; O'Mara, 2016). Η διαδικασία αυτή της μετάβασης μπορεί να γίνει κατανοητή στο παιδί μόνο μέσα από την διαδικασία του «ρόλου» (Γραμματάς, 1999), καθώς αποβάλλει το προσωπικό του στοιχείο βιώνοντας διαφορετικούς ρόλους και αρχίζει να αναγνωρίζει τον άλλο.

Τα παιδιά συμμετέχουν σε δραστηριότητες και τεχνικές, όπου υποδύονται ρόλους, με σκοπό να αλληλεπιδράσουν και να διερευνήσουν ένα κοινωνικό θέμα. Κοντρολάρουν την ροή της δράσης και αξιοποιούν την φαντασία και την δημιουργικότητα τους μέσω μορφών μάθησης όπως ο ήχος, η εικόνα και η αφή (Wang, 2017). Παίρνοντας στα χέρια τους την ευθύνη της μάθησης, διερευνούν, παίρνουν ρίσκα και αλληλεπιδρούν για να παράγουν νόημα (Nurhayati, 2016). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο τα παιδιά ανακαλούν τα βιώματα και τις γνώσεις τους και αναζητούν νέα νοήματα, αντιμετωπίζουν προβλήματα, παίρνουν αποφάσεις και αναστοχάζονται (Κατσαρίδου, 2014).

Εμπλέκοντας το παιδί στο δράμα του δίνεται η ευκαιρία να εκφράσει όσα νιώθει, σκέφτεται και βιώνει, να μπει στην θέση του άλλου και να νιώσει ευαισθησία για αυτόν, να μάθει περισσότερο για τον εσωτερικό του κόσμο και για τον τρόπο που λειτουργεί η ομάδα. Η μάθηση μετατρέπεται σε μια ευχάριστη διαδικασία επιδρώντας θετικά στην δυναμική της τάξης, στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης και της αυτοπεποίθησης. Όλοι αυτοί οι στόχοι πραγματώνονται μέσω της κίνησης.

Τα παιδιά κουνώντας το σώμα τους μπορούν να αναπαραστήσουν τις ιδέες τους και τις σχέσεις μέσα και έξω από την δράση (Enciso, 2011, Heath & Wolf, 2005) αναπτύσσοντας την αίσθηση της επικοινωνίας και της επαφής με τον χώρο που τα περιβάλλει (Crăciun, 2014). Αναγνωρίζουν τα εκφραστικά τους μέσα, μαθαίνουν πως να χρησιμοποιούν την φωνή τους και τις χειρονομίες, καλούνται να συντονίσουν κίνηση και λόγο, λειτουργούν ρυθμικά σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο (Γραμματάς, 2014). Σημαντικό, επίσης, είναι και το στοιχείο της έκθεσης, εφόσον το παιδί θα κληθεί να μοιραστεί τις ιδέες του, να τις αναπαραστήσει δημόσια, να συζητήσει και να ακούσει το σχολιασμό και τον εμπλουτισμό της ομάδας (Συμεωνάκη, 2012).

Στον χώρο του δράματος χρησιμοποιούνται κυρίως οικεία θέματα που ανάγονται από την καθημερινή ζωή των παιδιών. Η ομάδα επιλέγει έναν κεντρικό στόχο να εξετάσει και να διερευνήσει βιωματικά μέσω του ανεπηρέαστου πειραματισμού των συμμετεχόντων, καθώς ο εκπαιδευτικός-συντονιστής της ομάδας παραχωρεί τα ηνία της δράσης αποκλειστικά στους συμμετέχοντες και αναλαμβάνει τον ρόλο του διαμεσολαβητή όπου απαιτείται (Synkonά, 2012; Papavassiliou & Zourna, 2016). Το εκπαιδευτικό δράμα δεν απασχολείται με το τελικό αποτέλεσμα, αλλά με την πορεία του δράματος στο εδώ και τώρα (Neelands, 2010). Υπάρχει η

δυνατότητα της δημιουργίας έργου, το οποίο μπορεί να αποτελέσει παράσταση με κοινό. Ο εκπαιδευτικός, δηλαδή, μπορεί να επιλέξει να προσεγγίσει ένα δραματικό κείμενο ως αντικείμενο διδασκαλίας ή προϊόν δημιουργικής έκφρασης και τη θεατρική παράσταση ως ένα σύνθετο καλλιτεχνικό δρώμενο, πάντα με γνώμονα την ιδεολογική ανάλυση, την αισθητική απόλαυση και την παιδαγωγική ευαισθητοποίηση (Γραμματάς, 2009).

Για την κατάλληλη διαπαιδαγώγηση των παιδιών επιλέγονται και μεταμορφώνονται σε παιχνίδια μορφές θεάτρου, όπως το θεατρικό παιχνίδι, ο αυτοσχεδιασμός, η μιμική και η δραματοποίηση (Γραμματάς, 2014). Σημαντικό ρόλο κατέχει στο εκπαιδευτικό δράμα και γενικά στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση το παιχνίδι. Το παιχνίδι ορίζεται ως μία *«ευχάριστη, αδέσμευτη, προσωπική έκφραση του παιδιού, που ενέχει τα στοιχεία του αυθορμητισμού και της χαράς, τη διάθεση εξωτερίκευσης του εσωτερικού κόσμου και την πρόθεση επικοινωνίας με τους άλλους και τον περίγυρο, το χαρακτήρα της ομαδικότητας και το στοιχείο της συλλογικότητας, την ύπαρξη και τήρηση κάποιων κωδικών που διέπουν τη σχέση, την ύπαρξη συγκεκριμένου χώρου και χρόνου μέσα στους οποίους αυτό αναπτύσσεται»* (Faure-Lascar: 1994, 8-9 στο Γραμματάς, 1999). Η αξιοποίηση του παιχνιδιού στο εκπαιδευτικό δράμα συμβάλλει σημαντικά στην ανάπτυξη της θεατρικής εκφραστικότητας του παιδιού

Σε αυτό το σημείο, κρίνεται απαραίτητος ο διαχωρισμός των εννοιολογικών όρων που αφορούν μερικές από τις μορφές που μπορεί να λάβει το θέατρο στο εκπαιδευτικό δράμα. Οι έννοιες, που θα μας απασχολήσουν, είναι ο αυτοσχεδιασμός, η παντομίμα, η μιμική, το παιχνίδι ρόλου, το θεατρικό παιχνίδι και η δραματοποίηση. Αναλυτικότερα παρατίθενται παρακάτω:

1. **Αυτοσχεδιασμός.** Ως αυτοσχεδιασμός ορίζεται η ελεύθερη και αυθόρμητη έκφραση του παιδιού, το οποίο μιμείται και αναλαμβάνει ένα ρόλο, με βασική προϋπόθεση την παντελή έλλειψη προετοιμασίας, καθοδήγησης και διόρθωσης (Γραμματάς, 2014). Επομένως, το παιδί καλείται να δημιουργήσει διαλόγους, να δράσει και να φτιάξει μία ιστορία την ίδια στιγμή που ερμηνεύει τον ρόλο (Holdhus et al., 2016). Στον χώρο της εκπαίδευσης ο αυτοσχεδιασμός αποτελεί μέσο ανάπτυξης της αντίληψης του εαυτού και του άλλου, της σαφούς και δημιουργικής έκφρασης των λεκτικών και μη λεκτικών ιδεών, της κατανόησης της ανθρώπινης συμπεριφοράς, των κινήτρων και της πολυπολιτισμικότητας στον σχολικό χώρο (Toivanen et al, 2011).

2. **Παντομίμα και μιμική.** Θεωρείται σημαντικό να γίνει διαχωρισμός των εννοιών της παντομίμας και της μιμικής. Η παντομίμα ορίζεται ως μία σωματική έκφραση, κατά την οποία το παιδί καλείται να αναπαραστήσει ένα ρόλο, μία εικόνα δίχως λόγο, μόνο με τη χρήση των εκφράσεων και της σωματικής κίνησης (Γραμματάς, 2014). Η μιμική, από την άλλη πλευρά, αφορά την τέχνη του μίμου, την οποία διαχώρισαν ο Jean-Louis Barrault και ο Marcel Marceau από την παντομίμα, διότι η πρώτη αφορά την δημιουργία θεατρικών έργων, ενώ η δεύτερη την αφήγηση μίας ιστορίας μέσω χειρονομιών (Garcia, 2012). Με την χρήση κινήσεων και στάσεων του σώματος, εκφράσεων και χειρονομιών δημιουργείται το μιμόδραμα, δηλαδή η δημιουργία ενός μύθου με μία ακολουθία χειρονομιακών επεισοδίων (Pavis, 2009)
3. **Παιχνίδι ρόλου.** Πρόκειται για το παιχνίδι των παιδιών κατά το οποίο υποδύονται προσωρινά το ρόλο κάποιου άλλου προσποιούμενα τις κινήσεις και τα λόγια του (Harris, 2000). Για τον ορισμό του παιχνιδιού ρόλου ο Ladousse (1987) προτείνει την επικέντρωση στην σημασία των δύο λέξεων που αποτελούν την έννοια. Ειδικότερα, ο «ρόλος» αφορά τη συμμετοχή ενός ατόμου σε μία κατάσταση, ενώ το «παιχνίδι» επισημαίνει την δημιουργική έκφραση σε ένα ασφαλές περιβάλλον. Στον χώρο της εκπαίδευσης, το παιχνίδι ρόλου βασίζεται στην βίωση της μάθησης των συμμετεχόντων κατά την διάρκεια που αλληλοεπιδρούν μέσα στο πλαίσιο της ομάδας (Livingstone, 1983) λαμβάνοντας ρόλους που δεν κατέχουν στην πραγματική τους ζωή (Kodotchigova, 2002). Τις περισσότερες φορές χρησιμοποιείται για την εξερεύνηση συμπεριφορών και συναισθημάτων, αλλά και για την γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη (Alkin & Christie, 2002).
4. **Θεατρικό παιχνίδι.** Κατά τον Γραμματά (2014), το θεατρικό παιχνίδι είναι παιχνίδι ρόλων, το οποίο προέρχεται από την αλληλεπίδραση του εκπαιδευτικού και των παιδιών, χαρακτηρίζεται από την αυθόρμητη έκφραση και στοχεύει στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της εκφραστικότητας. Αυτή η μορφή θεάτρου αφορά την προετοιμασία του παιδιού για να δημιουργήσει κάτι, καθώς, επίσης, αποτελεί ένα μέσο που απαιτεί τη χρήση της φαντασίας και της επικοινωνίας και οδηγεί στην απόκτηση της γνώσης μέσω της κίνησης (Κουρετζής, 1991). Στο θεατρικό παιχνίδι εξέχων ρόλο κατέχει

η «δράση» ως κομμάτι της δομής του, που επενεργεί σημαντικά στις ψυχικές, πνευματικές και σωματικές ικανότητες του παιδιού. Καθίσταται, επομένως, ένα δυναμικό παιδαγωγικό εργαλείο το οποίο καλλιεργεί το νου (Δράκου, 2016). Ενισχύει την ικανότητα παρατήρησης και αυτοσυγκέντρωσης του παιδιού, το βοηθά να ανακαλύψει τι είναι ικανό να κάνει, ποια είναι τα όρια του, να μάθει να επικοινωνεί με τον εαυτό του και τους άλλους, κι όλα αυτά γίνονται μέσω του βιωματικού στοιχείου (Γραμματάς, 1999).

- 5. Δραματοποίηση.** Ως δραματοποίηση ορίζεται η διαδικασία μεταγραφής ενός αφηγηματικού ή άλλου κειμένου σε δραματικό, με όρους και κώδικες θεάτρου και βασικό στόχο την τελική του απόδοση ως θέαμα (Γραμματάς, 2009). Θεωρείται ως το προπαρασκευαστικό στάδιο πριν την θεατρική παράσταση (Γραμματάς, 2014). Οι τεχνικές της δραματοποίησης έχουν ποικίλους στόχους και χωρίζονται κατά τους Neelads και Goode (2000) σε τέσσερις βασικές κατηγορίες α) τεχνικές που δημιουργούν και οριοθετούν το δραματικό πλαίσιο, β) τεχνικές που αφορούν το αφηγηματικό μέρος της ιστορίας και την ανάπτυξη της πλοκής, γ) τεχνικές που αφορούν τη δημιουργία αναπαραστάσεων μέσα από επιλεκτική χρήση της γλώσσας και των χειρονομιών και δ) τεχνικές που εμβαθύνουν την ανταπόκριση και τον αναστοχασμό των συμμετεχόντων αναφορικά με τη δραματική εμπειρία.

2.2.2. Παιχνίδι ρόλου

Το παιχνίδι ρόλων, η ικανότητα δηλαδή του να μπορεί να «φύγει» το άτομο από το εδώ και τώρα και να «ταξιδέψει» σε ένα κόσμο μεταξύ αλήθειας και φαντασίας, αποτελεί μία μοναδική ικανότητα του ανθρώπου, η οποία συμβάλλει σημαντικά στην ανάπτυξη του (White, 2002). Τα παιδιά είναι ικανά να δημιουργήσουν στο παιχνίδι τους φανταστικές καταστάσεις, οι οποίες πηγάζουν από πληροφορίες που συγκεντρώνουν μέσω της παρατήρησης και της μίμησης (Goldman, 2020). Το παιχνίδι προσποίησης επιτρέπει στα παιδιά να εξερευνήσουν απόψεις και να αναπτύξουν δεξιότητες μέσω της κίνησης, ωστόσο προϋπόθεση για την πραγματοποίησή του είναι η χρήση της φαντασίας και της δημιουργικότητας (Sheridan et al., 2002). Η δυνατότητα του παιδιού να προσποιείται ένα αντικείμενο ή κάποιον άλλο αναπτύσσεται από την γέννηση, με πιο έντονη την εμφάνισή της σε παιδιά ηλικίας 3 έως 5 ετών (Forbes, 2004). Η σειρά εξέλιξης του παιχνιδιού προσποίησης ξεκινά με τον εαυτό, συνεχίζει με την χρήση προσωπικών αντικειμένων και, στο τέλος, συμπεριλαμβάνει τους συνομήλικους (Tamis-LeMonda & Bornstein, 1993). Επομένως, μπορούμε να πούμε πως σε μικρότερη ηλικία από την προσχολική εμφανίζονται μερικά από τα στοιχεία του παιχνιδιού ρόλων, στοιχεία που θα μελετήσουμε παρακάτω.

Ήδη μετά την ολοκλήρωση του πρώτου έτους του παιδιού εμφανίζονται στοιχεία στο παιχνίδι του παιδιού που μαρτυρούν πρώιμες μορφές παιχνιδιού ρόλου. Αναλυτικότερα, γύρω στην ηλικία μεταξύ 12 με 18 μηνών τα παιδιά μιμούνται και επαναλαμβάνουν δραστηριότητες που παρατηρούν, επιδεικνύοντας την αντίληψη τους για την σχέση μεταξύ αιτίας και αποτελέσματος (Waismeyer & Meltzoff, 2017; Carpenter et al., 2005). Ενδιαφέρονται κυρίως για τη χρήση γνώριμων και οικείων αντικειμένων στην εξέλιξη μικρών ενδείξεων παιχνιδιού ρόλων (Bellagamba & Tomasello, 1999). Κατά την διάρκεια του επόμενου εξαμήνου, δηλαδή από τους 18 έως του 24 μήνες, το παιδί θα προβεί σε παιχνίδι ρόλου μόνο αν έχει τα αντικείμενα που κρίνει απαραίτητα κοντά του (Nielsen & Dissanayake, 2003; Nielsen, 2006). Για παράδειγμα, θα προσποιηθεί ότι μαγειρεύει μόνο αν έχει στην διάθεση του μία κατσαρόλα και μία κουτάλα σε εγγύς απόσταση.

Προχωρώντας στο επόμενο στάδιο ανάπτυξης, από την ηλικία των 2 μέχρι και 3 ετών, το παιχνίδι ρόλου γίνεται πιο ευφάνταστο. Το παιδί, δηλαδή, μονολογεί φωναχτά σχολιάζοντας και

καθοδηγώντας τις πράξεις του, αλλά και χρησιμοποιεί λεξιλόγιο σχετικό με την δραστηριότητα του (Sawyer, 1997). Σε αυτήν την ηλικία το παιδί σχεδιάζει εκ των προτέρων για το παιχνίδι του επιλέγοντας τα κατάλληλα αληθοφανή αντικείμενα για την προσποίηση που θα ακολουθήσει στο παιχνίδι (Sheridan et al., 2002; Garner & Bergen, 2006).

Μεταξύ τριών και τεσσάρων ετών τα παιδιά ξεκινούν με τους συνομήλικους του τέτοιου είδους παιχνίδι, το οποίο προϋποθέτει την ανάθεση ρόλων. Συνήθως ένα παιδί επιλέγει και μοιράζει τους ρόλους των άλλων, ωστόσο αυτοί οι ρόλοι δεν είναι απaráλλακτοι, διότι μέσω της διαπραγμάτευσης γίνεται δυνατή η εναλλαγή τους (Howes et al., 1992; Sheridan et al., 2002). Σε αυτήν την ηλικία τα παιδιά προσδίδουν στα αντικείμενα διαφορετικές φανταστικές ιδιότητες για να εξυπηρετήσουν την πραγματοποίηση του παιχνιδιού ρόλου (Garner & Bergen, 2006), έτσι, για παράδειγμα, ένα ξύλινο τουβλάκι μπορεί να γίνει τηλέφωνο, αλλά και αυτοκίνητο. Σε αυτό το στάδιο ο φανταστικός, υποκειμενικός κόσμος των παιδιών είναι τόσο ζωντανός, που τα παιδιά μπερδεύουν αρκετές φορές τι είναι πραγματικό και τι όχι (Martarelli et al., 2015).

Πιο λεπτομερές γίνεται το παιχνίδι ρόλων μεταξύ των ηλικιών 5 έως και 6 ετών, καθώς σε αυτό το αναπτυξιακό στάδιο τα παιδιά διαλέγουν εκ των προτέρων τους ρόλους και την πορεία εξέλιξης του παιχνιδιού και παρουσιάζουν πλούσιο λεξιλόγιο στο παιχνίδι τους (Hower & Matheson, 1992; Johnson, 2006). Τα παιδιά αυτής της ηλικιακής ομάδας πλέον ξεχωρίζουν πιο εύκολα την φαντασία από την πραγματικότητα (Sharon & Woolley, 2010; Richert & Schlesinger, 2016). Σε αυτό το σημείο πρέπει να αναφερθεί πως είναι ωφέλιμο για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας να έχουν αρκετές ευκαιρίες για ενασχόληση με παιχνίδι ρόλων, διότι αναπτύσσουν μέσω αυτού πολλές σημαντικές ικανότητες για τη μετέπειτα εξέλιξη τους, από τη μαθητική έως και την ενήλικη ζωή.

Αναπαραστατική σκέψη

Το παιχνίδι ρόλων συνδέεται συχνά με την νοητική ανάπτυξη του παιδιού. Όταν το παιδί βιώνει τέτοιου είδους παιχνίδι μαζί με τα μέλη της οικογένειάς του, διευκολύνεται στην αντίληψη των μη πραγματικών καταστάσεων (Lillard, 2001). Τα παιδιά μαθαίνουν πως να αναστέλλουν την τάση να αναφέρονται σε μια πραγματική, αληθινή κατάσταση πραγμάτων, ώστε να μπορούν να αναπτυχθούν και να διατηρηθούν μη πραγματικές αναπαραστάσεις, δηλαδή νοητικές (Carlson et

al., 2014). Η ενασχόληση με το παιχνίδι ρόλων συμβάλλει στην ανάπτυξη της εκτελεστικής λειτουργίας, δηλαδή την γνωστική ικανότητα του ατόμου να ελέγχει τις σκέψεις και τις πράξεις του (Carlson, Zelazo & Faja, 2013), δημιουργώντας έναν τρόπο α) να αναδιατυπώνονται τα γεγονότα και τα προβλήματα του πραγματικού κόσμου και β) να τα σκέφτονται πιο ευέλικτα. Γίνεται λόγος, λοιπόν, για την αναπαραστατική σκέψη (representational thought), η οποία αφορά την υποκατάσταση του αντικειμένου, την αναφορά και την απόδοση ιδιοτήτων σε ενέργειες που δεν λαμβάνουν χώρα ή σε αντικείμενα που δεν βρίσκονται στον χώρο του πραγματικού (Stagnitti & Unsworth, 2000).

Το κοινωνικό παιχνίδι ρόλων των μικρών παιδιών αναπτύσσεται σταδιακά κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας και στην πιο σύνθετη μορφή του, απαιτεί τη χρήση μιας σειράς εξελιγμένων αναπαραστατικών και μετα-επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Οι μετα-επικοινωνιακές δεξιότητες επιτρέπουν στα παιδιά να καθορίσουν το πλαίσιο του παιχνιδιού, να επικοινωνήσουν πώς η συμπεριφορά πρέπει να ερμηνεύεται εντός αυτού του πλαισίου και να διαχειρίζονται οποιεσδήποτε μεταγενέστερες αλλαγές υποστεί το πλαίσιο. Ωστόσο, για να μπορέσει το παιδί να τις χρησιμοποιήσει κατάλληλα, πρέπει να έχει αρκετά αναπτυγμένες αναπαραστατικές δεξιότητες. Τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας, λοιπόν, χρησιμοποιούν πιο διακριτές στρατηγικές όσο αφορά τις μετα-επικοινωνιακές δεξιότητες, καθώς ακόμη αναπτύσσουν τις μετα-αναπαραστατικές δεξιότητες τους. (Whitebeard & O'Sullivan, 2012). Παρατηρείται, επίσης, πως σημαντικές συμβολικές και κοινωνικές αλληλεπιδράσεις σχετικά με το παιχνίδι ρόλων πραγματοποιούνται εκτός του πλαισίου του παιχνιδιού, καθώς παιδιά 5 ετών ξεκινούν συζητήσεις και διαπραγματεύονται μετά το πέρας του παιχνιδιού τις πρωτοβουλίες των συνομηλίκων και τις επιλογές στην κατασκευή των σκηνικών του παιχνιδιού (Trawick-Smith, 1998).

Η ικανότητα συμβολικής αναπαράστασης των παιδιών προσχολικής ηλικίας στο κοινωνικό-δραματικό παιχνίδι αποδεικνύεται πως συμβάλλει θετικά στην ανάπτυξη των αναγνωστικών και των μαθηματικών ικανοτήτων των παιδιών σε μεγαλύτερη ηλικία (Hanline et al., 2008). Επομένως, το παιχνίδι ρόλου αναπτύσσει την αναπαραστατική ικανότητα των παιδιών, επιτρέποντας τους να διευκολυνθούν στην μάθηση που θα πραγματοποιηθεί σε μεγαλύτερη ηλικία.

Λήψη προοπτικής

Κατά την διάρκεια του παιχνιδιού ρόλων, τα παιδιά καλούνται να χρησιμοποιήσουν την φαντασία τους και να γίνουν ένας χαρακτήρας που ζει και ενεργεί στο δραματικό κόσμο. Το παιδί, λοιπόν, αλλάζει σκοπιά, αφήνει την δική του οπτική του κόσμου και υιοθετεί μία καινούργια, που ανήκει σε έναν ανυπόστατο ήρωα (Mages, 2018). Αυτός ο συνειδητός μετασχηματισμός της ταυτότητας επιτρέπει στο παιδί να εξασκείται στην απόδοση επιθυμιών, συναισθημάτων, σκέψεων και πεποιθήσεων τόσο στον εαυτό του όσο και στον άλλο και επιταχύνει την διαδικασία αποκέντρωσης (Ping, 2005; Moll & Meltzoff, 2011). Η ικανότητα λήψης προοπτικής εξυπηρετεί την διάκριση των ατομικών απόψεων από τις απόψεις των άλλων και την ακριβή εκτίμηση για τις απόψεις των άλλων με βάση τις πληροφορίες που διαθέτει το άτομο (Zhao, Wang, Su, & Chan, 2010).

Η λήψη προοπτικής περιλαμβάνει τρεις βασικές διαστάσεις: την αντιληπτική, τη γνωστική και τη συναισθηματική (Burns & Brainerd, 1979; Tan-Niam, 2014). Η αντιληπτική λήψη προοπτικής αφορά την δεξιότητα του ατόμου να βγάζει ακριβή συμπεράσματα σχετικά με τις παρατηρήσεις ενός άλλου ατόμου (Kurdek & Rodgon, 1975). Η γνωστική λήψη προοπτικής αναφέρεται στην δεξιότητα του ατόμου που του επιτρέπει να κατανοήσει και να τεκμαίρει τις σκέψεις ενός άλλου ατόμου σε μια συγκεκριμένη κατάσταση (Fagley, Coleman, & Simon, 2010). Τέλος, η συναισθηματική διάσταση ορίζεται ως η δεξιότητα κατανόησης του τι αισθάνονται οι άλλοι σε μια δεδομένη κατάσταση και με βάση αυτήν την εξαγωγή συμπερασμάτων (Laible & Thompson, 1998). Προκειμένου να κατανοήσει το άτομο πλήρως τους άλλους, απαιτείται να γνωρίζει επαρκώς και να ενοποιήσει και τις τρεις διαστάσεις της λήψης προοπτικής (Kahn, 2015).

Η ικανότητα αυτή δεν είναι έμφυτη, καθώς τα παιδιά πιστεύουν αρχικά πως οι άλλοι παρατηρούν τον κόσμο όπως αυτά (Epley, Morewedge, & Keysar, 2004). Ωστόσο, μπορεί να αναπτυχθεί, πράγμα που αποδεικνύεται από τα ευρήματα ερευνών, οι οποίες στοχεύουν στην ανάπτυξη της μέσω προγράμματος παρέμβασης και αποδεικνύουν πως τα αποτελέσματα της παραμένουν και με το πέρασμα του χρόνου (Dege, 2008; Cigala et al., 2015; Aslan & Köksal Akyol, 2019). Με την ανάπτυξη αυτής της βασικής κοινωνικό-γνωστικής ικανότητας επηρεάζεται και διευκολύνεται και η ανάπτυξη άλλων ικανοτήτων όπως η ενσυναίσθηση και η προκοινωνική συμπεριφορά, οι οποίες βοηθούν το παιδί στην επίτευξη αποτελεσματικότερης επικοινωνίας με

τους άλλους και ενεργής και θετικής επίλυσης διαπροσωπικών προβλημάτων (Marsh, Serafica, & Barenboim, 1980, 1981; Tjosvold, Johnson, & Fabrey, 1980; Carey & Cassels, 2013; Bal & Temel, 2014; Wee et al., 2020)

Γλωσσική ευχέρεια

Η ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας των παιδιών συνδέεται στην βιβλιογραφία με την χρήση του παιχνιδιού ρόλων (Bergen, 2002; Vieillevoye & Nader-Grosbois, 2008; Kirkham et al., 2013). Από την μία πλευρά, το παιχνίδι ρόλων περιλαμβάνει την προσποίηση μίας πράξης με τη χρήση των κατάλληλων συμβόλων, τα οποία θα ερμηνεύσουν τις ενέργειες των άλλων μέσα στο χώρο του παιχνιδιού κι όχι στην πραγματικότητα (Weisberg, 2015). Από την άλλη πλευρά, η γλώσσα βασίζεται σε τρία βασικά χαρακτηριστικά: α) την αναφορά, η οποία με την χρήση συμβόλων ερμηνεύει πράγματα, β) την σύνταξη, η οποία είναι ένα σύστημα για την παραγωγή νοήματος με τον συνδυασμό συμβόλων, και γ) την σκοπιμότητα, η οποία αφορά την επικοινωνία με τους άλλους (Hoff, 2009).

Η πρώτη κοινή λειτουργία μεταξύ του παιχνιδιού ρόλων και της γλώσσας είναι η κατασκευή και η χρήση συμβόλων για την εκφορά ενός νοήματος. Οι Miller & Almon (2009) αποδεικνύουν με την έρευνα τους πως ενυπάρχει αιτιώδης σχέση μεταξύ της γλώσσας και του παιχνιδιού ρόλων. Επομένως, θεωρείται ότι τα δύο αυτά μέσα συνεισφέρουν στην ανάπτυξη ενός αναπαραστατικού συστήματος, το οποίο επιτρέπει στο παιδί να χρησιμοποιεί και να κατανοεί σύμβολα, συμβάλλοντας έτσι στην ανάπτυξη της γενικής συμβολικής ικανότητας του παιδιού (Quinn, Donnelly, & Kidd, 2018)

Το δεύτερο χαρακτηριστικό που μοιράζονται είναι η δυνατότητα για κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού. Κατά την διάρκεια του παιχνιδιού ρόλων, το παιδί εξασκείται στις πιθανές αλληλεπιδράσεις που μπορεί να έχει με άλλα άτομα, γεγονός που αποδεικνύεται από το εύρημα του Gleason (2004) πως τα παιδιά που συμμετέχουν συχνά σε παιχνίδια προσποίησης είναι πιο επιδέξια στο σχηματισμό και τη διατήρηση σχέσεων με άλλους σε σύγκριση με παιδιά που ασχολούνται λιγότερο συχνά με το παιχνίδι ρόλων. Άλλες έρευνες, επίσης, αποδεικνύουν πως μέσω του παιχνιδιού ρόλων το παιδί αναπτύσσει θετικές αλληλεπιδράσεις με τους ενήλικες και τους συνομηλίκους του (Smith, Dalglish, & Herzmark, 1981; Paley, 2005). Τα άτομα αυτά έχουν

την δυνατότητα να βοηθήσουν το παιδί με τέτοιο τρόπο, ώστε να κατακτήσει γνώσεις που βρίσκονται στη ζώνη επικείμενης ανάπτυξης (Lillard et al., 2010). Με παρόμοιο τρόπο, αναπτύσσεται και η γλωσσική ευχέρεια του παιδιού μέσω των διαλογών για την εκπλήρωση του ρόλου, αλλά και κατά την διάρκεια των συζητήσεων του παιδιού με άλλους σχετικά με το παιχνίδι ρόλων, τόσο κατά την διάρκεια του, αλλά και αφού αυτό έχει λάβει τέλος (Kizildere et al., 2020). Πιο συγκεκριμένα, εδώ γίνεται λόγος για την ρητή μετά-επικοινωνία (metacommunication), δηλαδή τη συζήτηση σχετικά με την επικοινωνία σε μία κατάσταση (Craig, 2016). Σύμφωνα με την Andresen (2005), τα παιδιά τη χρησιμοποιούν για να διαπραγματευτούν συνεργατικά την πλοκή, να μετασχηματίσουν τα νοήματα του παιχνιδιού και να διακρίνουν τη μυθοπλασία από την πραγματικότητα.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει ο ρόλος που κατέχει η χρήση προτύπων ενηλίκων/ρόλων εξουσίας στο παιχνίδι ρόλων των παιδιών ως προς την ενίσχυση της γλωσσικής ανάπτυξης. Ειδικότερα, αποδεικνύεται πως οι σημαντικές φιγούρες των ενηλίκων όπως είναι ο γιατρός ή ο δάσκαλος θεωρούνται σημαντικές για την αλληλεπίδραση των παιδιών με αντικείμενα που προάγουν τον γραμματισμό, όπως οι αφίσες, τα βιβλία και οι εφημερίδες, κατά την πραγματοποίηση ενός παιχνιδιού ρόλων (Morrow, 1990). Αυτά τα πρότυπα αποτελούν αφορμίσεις για πιο περίτεχνο παιχνίδι ρόλου με προαγωγή της χρήσης περισσότερου λεξιλογίου κατά τις αλληλεπιδράσεις των συμμετεχόντων (Watson et al., 1994).

Επίλυση προβλημάτων

Η Ramani (2005) απέδειξε στην μελέτη της πως η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων αναπτύσσεται κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας. Επιπλέον, το παιχνίδι ρόλων των παιδιών προσχολικής ηλικίας έχει παρουσιάσει συσχέτιση με διάφορες απαντήσεις των παιδιών που αφορούν την ικανότητα τους για προσαρμογή σε μία κατάσταση, μία από αυτές είναι η γνώση του πως να λύνουν προβλήματα (Vandenberg, 1980; Landreth, 1992; Schaefer & Reid, 2001; Pellegrini & Gustafson, 2005; Swank, 2008). Η επίλυση προβλημάτων προαπαιτεί τη ηθελημένη χρήση της λογικής (DeLoache et al., 1998; Funke, 2004; Betsch et al., 2011; OECD, 2013). Το παιδί πρέπει πρώτα να αναγνωρίσει την ύπαρξη μίας προβληματικής κατάστασης και να κατανοήσει την φύση της, πριν προβεί στην διαδικασία συλλογισμού και επίλυσης του

προβλήματος. Για να βρεθεί η λύση, το παιδί αρχικά σκέφτεται τις πιθανές επιλογές που έχει, δοκιμάζει, παρακολουθεί και αξιολογεί την απόδοση του (OECD, 2013).

Οι ερευνητές έχουν ασχοληθεί με δύο διαφορετικές πλευρές της επίλυσης προβλημάτων. Η πρώτη αφορά τα συναισθήματα και τα κίνητρα του λύτη και εστιάζει στο πως αυτοί οι παράγοντες επηρεάζουν τα αποτελέσματα της διαδικασίας αυτής (Lawson, 2003). Αυτή η σκοπιά αντιπροσωπεύεται από το πλαίσιο της αυτορρύθμισης των Schunk και Zimmerman (1997) και από το κοινωνικό-γνωστικό πλαίσιο του Bandura (1997). Το δεύτερο κύμα της βιβλιογραφικής έρευνας ασχολείται με τις επιρροές που προέρχονται πέρα από το άτομο, μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και της ομαδικής δραστηριότητας (Palincsar, 1998)

Η αυτορρύθμιση επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την ευημερία του παιδιού στον κοινωνικό και τον συναισθηματικό τομέα, εφόσον επιδρά θετικά στην ανάπτυξη σημαντικών δεξιοτήτων για τη ζωή του παιδιού, όπως τη σχολική ετοιμότητα, την ακαδημαϊκή επιτυχία και την κοινωνική προσαρμογή (Blair, 2002; McClelland, Cameron, Connor, et al., 2007; McClelland, Cameron, Wanless, & Murray, 2007). Ένα παιδί, το οποίο δυσκολεύεται στην απόκτηση της αυτορρύθμισης, αντιμετωπίζει συναισθηματικά και συμπεριφορικά προβλήματα, προβλήματα τα οποία μπορεί και να συνεχιστούν σε μεγαλύτερη ηλικία (Kochanska, Murray, & Harlan, 2000; Lengua, 2003). Σημαντικό είναι, λοιπόν, να προσεγγιστεί και να δομηθεί το κατάλληλο πλαίσιο για την αναάπτυξη της κατά την περίοδο της προσχολικής ηλικίας, διότι αυτή αποτελεί μια ευαίσθητη περίοδο για την ανάπτυξη της αυτορρύθμισης. Αυτά τα έτη κρίνονται ιδανικά για την προαγωγή της, καθώς οι ικανότητες του παιδιού, που αφορούν την αναστολή της συμπεριφοράς, την εργασία μνήμης και τη λεκτική αυτορρύθμιση, σημειώνουν μεγάλη βελτίωση αυτό το χρονικό διάστημα (Savina, 2014).

Πριν προχωρήσουμε περαιτέρω στο τι αναφέρει η βιβλιογραφική έρευνα, διατυπώνεται ο ορισμός της έννοιας. Η αυτορρύθμιση αναφέρεται στην παρακολούθηση και τον έλεγχο των συναισθηματικών, των κοινωνικών και των κινητήριων διαστάσεων της ανθρώπινης λειτουργίας (Whitebread et al., 2010). Το παιχνίδι αποτελεί ένα βασικό μέσο για την εξέλιξη του παιδιού, ήδη από τα πρώτα χρόνια της ζωής του (Ginsburg, 2007). Επομένως, το παιχνίδι θέτει το κατάλληλο πλαίσιο για να βιώσουν και να εξερευνήσουν τα παιδιά συμπεριφορές, με σκοπό να δημιουργήσουν τις κατάλληλες εσωτερικές αναπαραστάσεις, οι οποίες εφεξής θα καθοδηγούν τη

συμπεριφορά τους. Οι κανόνες του παιχνιδιού περιορίζουν την αυθόρμητη δραστηριότητα των παιδιών και τα βοηθούν να αντιληφθούν τη συμπεριφορά τους, αφού προηγηθεί η σύγκριση του τρόπου που ενεργούν με τον τρόπο που τους έχει επιβληθεί να ενεργούν (Smirnova, 1998).

Τα παιδιά νιώθουν μεγαλύτερη κινητοποίηση να ρυθμίζουν την συμπεριφορά τους στο πλαίσιο του παιχνιδιού ρόλων, προκειμένου να επιτύχουν τους στόχους που τα ίδια έχουν καθορίσει, απ' ό,τι κινητοποιούνται κατά τη διάρκεια παιχνιδιού που καθοδηγείται από τους ενήλικες (Whitebread & O'Sullivan, 2012). Για τη λήψη ενός ρόλου και την ανάπτυξη ενός σεναρίου, τα παιδιά πρέπει να διαπραγματευτούν τις όποιες διαφορές έχουν και να ταυτίσουν τις επιθυμίες τους (Lillard, 1998). Μελετώντας την βιβλιογραφία παρατηρείται πως διαφαίνεται η ύπαρξη σχέσης μεταξύ του παιχνιδιού ρόλου και των πλευρών της αυτορρύθμισης, καθώς προάγεται η ρύθμιση των συναισθημάτων, της προσοχής και της κινητοποίησης (Kraft & Berk, 1998; Elias & Berk, 2002; Berk et al., 2006; Whitebread et al., 2009; Robson, 2010).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα ευρήματα όσον αφορά την συναισθηματική ρύθμιση. Ως συναισθηματική ρύθμιση ορίζονται οι εσωτερικές και εξωτερικές διεργασίες, οι οποίες επηρεάζουν την παρακολούθηση, την αξιολόγηση και την τροποποίηση των συναισθηματικών αντιδράσεων για την επίτευξη κάποιου στόχου (Thompson, 1994). Αυτές οι συναισθηματικές αντιδράσεις δεν αναφέρονται μόνο στον έλεγχο των συναισθημάτων, αλλά στην ολότητα του θυμικού του ανθρώπου, η οποία απαρτίζεται από τρεις παράγοντες: τις απαντήσεις στο στρες, τα συναισθήματα και τις διαθέσεις (Gross, 2015). Το καθοριστικό χαρακτηριστικό της συναισθηματικής ρύθμισης, όμως, είναι η επιλογή ενός στόχου, ο οποίος επηρεάζει την πορεία του συναισθήματος (Gross, Sheppes, & Urry, 2011). Μπορεί κάποιες φορές ο στόχος να είναι η λήξη της αίσθησης ενός έντονου συναισθήματος, αλλά μπορεί και να είναι κάτι τελείως διαφορετικό, όπως, για παράδειγμα, η επιθυμία για απόκτηση ενός αντικειμένου.

Σημαντικό είναι να αναφερθεί πως η ενασχόληση με τα συναισθήματα και τις συναισθηματικές καταστάσεις στο παιχνίδι μπορεί να ενεργοποιήσει ένα ευρύ συνειρμικό δίκτυο, το οποίο διευκολύνει την αποκλίνουσα-δημιουργική σκέψη και την ευελιξία στην επίλυση προβλημάτων (Russ & Kaugars, 2001). Η διαδικασία προσποίησης των παιδιών δεν αφορά την έκβαση των συναισθηματικά φορτισμένων καταστάσεων, αλλά την προσέγγιση, την εκτίμηση και την τροποποίηση του συναισθήματος κατά την διάρκεια αυτών των καταστάσεων (Fein, 1989). Η

αλληλεπίδραση μεταξύ φροντιστή και παιδιού στο πλαίσιο ενός παιχνιδιού ρόλων αποτελεί ένα χρήσιμο τρόπο για την ανάπτυξη της δεξιότητας ρύθμισης των συναισθημάτων, ενθαρρύνοντας την ευρύτερη συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού (Karma & Evans, 2001).

Μία άλλη έννοια που θα μας απασχολήσει είναι η συνεργατική επίλυση προβλημάτων, η οποία ορίζεται ως η συνεργασία δύο παιδιών που δουλεύουν μαζί για να λύσουν ένα εξωτερικό πρόβλημα (Ashley and Tomasello, 1998). Για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, η βιβλιογραφία προτείνει ότι η συνεργατική επίλυση προβλημάτων δεν είναι πιο παραγωγική από την ατομική επίλυση προβλημάτων και ότι οι δεξιότητες και οι ικανότητες των παιδιών δεν βελτιώνονται απαραίτητα όταν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας συνεργάζονται για την επίλυση προβλημάτων (Gauvain and Rogoff, 1989; Perlmutter et al., 1989). Ωστόσο, στο πλαίσιο του παιχνιδιού, οι συνεργατικές αλληλεπιδράσεις είναι απαραίτητες για τη γνωστική ανάπτυξη των μικρών παιδιών (Golinkoff et al., 2006- Heidemann and Hewitt, 2010- Howes et al., 1992- Rogoff, 1998- Vygotsky, 1976).

Το παιχνίδι αποτελεί ένα βασικό μέσο για την αύξηση του ενδιαφέροντος του παιδιού για μια δραστηριότητα, αλλά και για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων του όπως και την επίλυση προβλημάτων (Ginsburg et al., 2008- Hirsh-Pasek et al., 2009- Zigler and Bishop-Josef, 2004). Η συνεργατική επίλυση προβλημάτων σε παιγνιώδη περιβάλλοντα, προσαρμοσμένα στην ηλικία του παιδιού, είναι ένας αποτελεσματικός τρόπος να προωθηθεί και να διερευνηθεί τόσο η συνεργατική συμπεριφορά όσο και η συνεργατική μάθηση στα μικρά παιδιά. (Ramani, 2005)

Για την πραγματοποίηση της συνεργατικής επίλυσης προβλημάτων τα παιδιά πρέπει να επικοινωνήσουν πρώτα μεταξύ τους για να καθορίσουν ποιος είναι ο κοινός τους στόχος. Η διαδικασία αυτή απαιτεί τόσο την μη λεκτική όσο και τη λεκτική επικοινωνία για τη διαπραγμάτευση, τον καθορισμό και την διατήρηση των κοινών στόχων ((Björk-Willén, 2007; Pellegrini, 2009). Σε περίπτωση που δεν επιτευχθεί ο στόχος αυτός, τότε τα παιδιά καλούνται να αλλάξουν τον στόχο τους. Όλη αυτή η διαδικασία απαιτεί προηγμένες επικοινωνιακές δεξιότητες, κατανόηση των προθέσεων και των πεποιθήσεων του άλλου και την ικανότητα προσαρμογής στην δυναμική αυτής της κατάστασης (Ramani & Brownell, 2014).

Πολλοί είναι οι παράγοντες που επηρεάζουν την συνεργατική επίλυση προβλημάτων. Η δυσκολία της εργασίας, η κοινή κατανόηση της εργασίας και οι διαδικασίες μάθησης μπορούν να

επηρεάσουν την ικανότητα των μικρών παιδιών να δημιουργούν και να διατηρούν έναν κοινό στόχο σε πειραματικές συνεργατικές ρυθμίσεις, γεγονός που θα μπορούσε, με τη σειρά του, να περιορίσει την επιτυχία και τη μάθηση από την αλληλεπίδραση των παιδιών (Azmitia and Perlmutter, 1989; Perlmutter et al., 1989; Cannella, 1992; Duran & Gauvain, 1993; Azmitia, 1996; Verba, 1998; Holmes-Lonergan, 2003; Arterberry et al., 2007).

Λήψη σειράς και ικανότητα διαπραγμάτευσης

Ο τρόπος που εναλλάσσουν τα παιδιά την σειρά τους στο παιχνίδι ρόλου δεν ακολουθεί την πορεία ενός παιχνιδιού με κανόνες ή μίας μίμησης ανοιχτού τύπου. Αντιθέτως η φαντασία και η εναλλαγή σειράς των συμμετεχόντων συμβάλλουν συνεργατικά στη δομή της προσποίησης (Göncü & Perone, 2005). Η Black (1989), μελετώντας το παιχνίδι προσποίησης παιδιών προσχολικής ηλικίας, παρατήρησε πως οι κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών διαφέρουν ανάλογα με το φύλο τους. Επισήμανε πως τα κορίτσια παρουσίαζαν πιο συχνά από τα αγόρια την ικανότητα εναλλαγής σειράς στις αλληλεπιδράσεις και στην συμβολή της θεματικής του παιχνιδιού τόσο στις συζητήσεις τους για την περιγραφή και τον σχεδιασμό της προσποίησης, όσο και στις συζητήσεις που ήταν άσχετες με το παιχνίδι ρόλων. Με αυτόν τον τρόπο η δομή της συζήτησης επιτρέπει στον κάθε συμμετέχοντα να συμβάλλει για να εξελιχθεί το παιχνίδι. Παρατήρησε, επίσης, πως ο τρόπος που τα παιδιά ανεξαρτήτως φύλου σύνδεαν το λόγο τους με στοιχεία της συζήτησης που πρόσθεσε ένας άλλος ομιλητής μαρτυρούσε την ικανότητα αντίληψης τους των χρονικών και των θεματικών εκτιμήσεων που εμπλέκονται στην κατασκευή ακολουθιών για το κοινό παιχνίδι ρόλων. Επομένως, τα αγόρια είναι ικανά για συνεκτικό παιχνίδι ρόλων, ωστόσο, παρουσίαζαν μικρότερα επεισόδια παιχνιδιού, λόγω της επιλογής του να απασχοληθούν με άλλους είδους παιχνίδι.

Η μορφή της διαπραγμάτευσης των παιδιών στο παιχνίδι ρόλων διαφέρει ανάλογα με το σκοπό που εξυπηρετεί (Howe, Petrakos & Rinaldi, 1998). Έτσι, για παράδειγμα, μπορεί να αφορά το πλαίσιο του παιχνιδιού ή την επικοινωνία εκτός πλαισίου με προτάσεις για την διεκπεραίωση της προσομοίωσης (Griffin, 1984). Τα παιδιά, λοιπόν, συμφωνούν για το ποιος είναι ο κοινός τους στόχος (Bretherton, 1989) στην δημιουργία κοινής γνώσης του πως συγκεκριμένα πράγματα, άνθρωποι και δράσεις μεταμορφώνονται στο συμβολικό παιχνίδι τους (Black, 1992; Garvey, 1974). Κατά τη διάρκεια του κοινωνικού παιχνιδιού προσποίησης, τα παιδιά διαπραγματεύονται

τους δικούς τους κανόνες και κάνουν μία συμφωνία σχετικά με την κατεύθυνση και το νόημα του παιχνιδιού πριν από την πραγματοποίηση της προσποίησης (Howes, 1992). Συγκεκριμένα, μέσω της διαπραγμάτευσης, τα παιδιά συνεργάζονται για τη δημιουργία του πλαισίου προσποίησης, την ανάθεση των ρόλων, των δράσεων, των μετασχηματισμών των αντικειμένων και την ανάπτυξη του σεναρίου (Bateson, 1976; Fein, 1981; Howes, 1992; Nelson & Seidman, 1984).

Παρατηρείται πως τα μικρά παιδιά αφιερώνουν αρκετό χρόνο από το παιχνίδι τους για να διαπραγματευτούν (Doyle & Connolly, 1989). Άλλες έρευνες αποκαλύπτουν ότι τα μεγαλύτερα παιδιά προσχολικής ηλικίας εμπλέκονται σε πιο συχνή διαπραγμάτευση σχετικά με την προσποίηση σε σχέση με τα μικρότερα παιδιά (McLoyd, Thomas, & Warren, 1984). Το παιχνίδι ρόλων περιλαμβάνει την ανάληψη ρόλων, την γνώση του σεναρίου και τον αυτοσχεδιασμό και όπως γίνεται φανερό, χρειάζεται ένα αλληλεπιδραστικό κοινωνικό διάλογο και την ικανότητα διαπραγμάτευσης για να σχηματιστεί. Πολλές γνωστικές στρατηγικές εκδηλώνονται κατά την διάρκεια του όπως ο κοινός-συνεργατικός σχεδιασμός, η διαπραγμάτευση, η επίλυση προβλημάτων και η αναζήτηση στόχων. (Gmitroná & Gmitron, 2003)

Διαχωρισμός πραγματικότητας και φαντασίας

Το παιχνίδι ρόλων πραγματοποιείται όταν κάποιος συνειδητά προβάλλει μία νοητική αναπαράσταση στην πραγματικότητα για να διασκεδάσει (Lillard, 2015). Κατά την διάρκεια του, το παιδί συμμετέχει με απόλυτη ελευθερία και καθοδηγεί μόνο του το παιχνίδι, όντας τελείως απορροφημένο σε αυτό εκφράζει τις εσωτερικές διεργασίες του σε εξωτερική δράση (Vygotsky, 1976). Το παιχνίδι ρόλων αντανακλά και υπερβαίνει την πραγματικότητα, επομένως μπορεί να έχει δύο μορφές, το συμβολικό παιχνίδι και το συμβατικό παιχνίδι. (Stagnitti & Unsworth, 2000). Γίνεται λόγος για συμβολικό παιχνίδι, όταν ένα αντικείμενο αλλάζει μορφή και αναπαριστά ένα άλλο, όταν μία συμβολική ενέργεια χρησιμοποιείται για την αναπαράσταση μιας ιδιότητας ή την αναφορά σε ένα απών αντικείμενο (Fein, 1987; Lewis, Boucher & Astell, 1992). Κατά αυτόν τον τρόπο, το παιδί αναστέλλει ή υπερβαίνει την πραγματικότητα και ξεπερνά τα όρια της. Αντίστοιχα μιλάμε για συμβατικό παιχνίδι, όταν το παιδί παίζει με συμβατικά παιχνίδια και το παιχνίδι ρόλων αντανακλά την πραγματικότητα (Lewis et al., 1992). Και στις δύο μορφές το παιχνίδι ρόλων συμπεριλαμβάνει τη χρήση της φαντασίας και του συμβολισμού (Russ, Robins, Christiano, 1999).

Η γλώσσα και τα αντικείμενα, η πραγματικότητα και η φαντασία προσαρμόζονται στα θέλω του παιδιού. Η ικανότητα δημιουργίας μίας αφηγηματικής προσποίησης και η πλήρης άνθιση του φανταστικού παιχνιδιού απαιτεί ένα υψηλότερο επίπεδο γνωστικής ανάπτυξης, το οποίο αποτελεί τη γενέτειρα της φαντασίας και της αφηγηματικής ικανότητας. Το μικρό παιδί γύρω στην ηλικία των τεσσάρων με πέντε ετών αποκτά ένα διαφορετικό είδος νοητικής οργάνωσης ειδικά όσον αφορά τη σχέση του νου με την πραγματικότητα και τα όρια της υποκειμενικής εμπειρίας, συμπεριλαμβανομένης της παρουσίας πολλαπλών ψυχικών πραγματικοτήτων, τα όρια μεταξύ σκέψης και δράσης, και τις διακρίσεις μεταξύ αυτού που βρίσκεται μέσα και έξω από το μυαλό και μεταξύ του πραγματικού και του μη πραγματικού (Gilmore, 2011).

Για να αναπτυχθεί το παιχνίδι ρόλου, τα παιδιά πρέπει να επικοινωνήσουν μεταξύ τους με τον κατάλληλο τρόπο ώστε να αποδώσουν τη θεματική του παιχνιδιού κατανοητά, κινούμενα συχνά μεταξύ πραγματικότητας και φαντασίας. Συνεπώς, τα παιδιά πρέπει να είναι σε θέση να διατηρούν ταυτόχρονα τις έννοιες της πραγματικότητας και της φαντασίας. Στο παρελθόν ερευνητές επεσήμαναν πως τα παιδιά δυσκολεύονται να αποδώσουν δύο ταυτότητες στο ίδιο αντικείμενο εκτός του πλαισίου του παιχνιδιού (Lillard, 1993). Ωστόσο, πρόκειται για κακή επικοινωνία, η οποία λάμβανε χώρα κατά την διάρκεια του παιχνιδιού. Όταν τα παιδιά ερωτώνται εκτός πλαισίου του παιχνιδιού δεν φέρουν καμία σύγχυση μεταξύ διαχωρισμού φαντασίας και πραγματικότητας, και, μάλιστα, όταν τα παιδιά αντιλαμβάνονται πως ο ενήλικας μπερδεύεται, του επισημαίνουν πως πρόκειται «για παιχνίδι, για κάτι που δεν είναι αληθινό» (Taylor, 1997).

Σε άλλη έρευνα, όπου ο ερευνητής παρακολουθεί την πορεία του παιχνιδιού ρόλων μεταξύ παιδιών, ο Curran (1999) σημειώνει πως υπάρχει ένας άρρητος κανόνας για την πραγματοποίηση του παιχνιδιού, ο οποίος αφορά τον διαχωρισμό της πραγματικότητας από την φαντασία. Παρατηρείται πως τα παιδιά ενημερώνουν τον συμπαίκτη τους μέσω της συζήτησης ότι πρόκειται για παιχνίδι είτε ζητώντας να υποδυθούν ένα ρόλο ή υπενθυμίζοντας ποιος είναι ο ρόλος ή το όνομα του χαρακτήρα τους. Κι όταν δε ο συμπαίκτης βρίσκεται σε σύγχυση για το παιχνίδι, τότε το παιδί εκφράζει με λόγια πως πρόκειται για κάτι «φανταστικό». Όταν τα παιδιά έχουν τον δημιουργικό έλεγχο της φαντασίας, η ικανότητα τους για αυτόν τον διαχωρισμό είναι εντυπωσιακή, όταν, όμως, πρόκειται για πολιτισμικούς μύθους, φανταστικές ιστορίες ή την πίστη

στην μαγεία, το φανταστικό παρουσιάζεται έτοιμο στα παιδιά από τους ενήλικες με μία απαίτηση για αποδοχή του ως πραγματικό, η οποία και γίνεται αποδεκτή από τα παιδιά (Taylor, 1997).

Επαφή με τον άλλο

Σύμφωνα με τον Vygotsky (1967), το παιχνίδι ρόλων παίζει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη των παιδιών, ειδικά δε στην κοινωνική ανάπτυξη. Η χρήση των συμβόλων σε ένα φανταστικό πλαίσιο, όπως στο παιχνίδι ρόλων, βοηθά τα παιδιά να καταλάβουν τον κοινωνικό κόσμο, αρά και διευκολύνει την κοινωνικοποίηση τους (Björk-Willén, 2022). Επιπροσθέτως, επεσήμανε πως το διαδραστικό κοινωνικό παιχνίδι προσποίησης είναι πιο σύνθετο και ευεργετικό για την ανάπτυξη σε σχέση με άλλες λιγότερο κοινωνικές μορφές παιχνιδιού (Vygotsky, 1978). Ο Piaget έδωσε έμφαση στις γνωστικές πτυχές του παιχνιδιού, όπως η ικανότητα να προσδίδεις πολλαπλές ιδιότητες σε ένα αντικείμενο ταυτόχρονα, η οποία απαιτείται για δραστηριότητες προσποίησης, και θεώρησε πως οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις είναι αυτές που οδηγούν σε πιο σύνθετες προσποιήσεις (Piaget, 1962). Ο Fein (1981) συμπλήρωσε σε αυτήν την θεώρηση του παιχνιδιού ρόλων, πως η μετα-επικοινωνία, δηλαδή οι συζητήσεις για τον σχεδιασμό και την οργάνωση του παιχνιδιού, έχει επίσης σημαντικό ρόλο για την εξέλιξη του παιχνιδιού.

Το κοινωνικό παιχνίδι προσποίησης ορίζεται ως το παιχνίδι κατά το οποίο δύο ή περισσότερα παιδιά αναγνωρίζουν αμοιβαία, είτε λεκτικά είτε μη λεκτικά, τις αντικαταστάσεις των αντικειμένων που πραγματοποιούν ή τις αποδόσεις των φανταστικών ιδιοτήτων που προσδίδουν σε ένα αντικείμενο για τους σκοπούς της προσποίησης. Αυτό το παιχνίδι περιλαμβάνει περισσότερες θετικές και αμοιβαίες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και πιο συντονισμένους στόχους παιχνιδιού μεταξύ των συμπαικτών από το κοινωνικό παιχνίδι χωρίς προσποίηση (Connolly, Doyle, & Reznick, 1988; de Lorimier, Doyle, & Tessier, 1995). Αυτό το εύρημα υποδηλώνει ότι η προσποίηση συνδέεται με την εξάσκηση κοινωνικών δεξιοτήτων. Τα παιδιά αρχίζουν να υποδύονται ρόλους μόνα τους προτού προσποιηθούν με άλλους, όπως, επίσης, τα παιδιά ξεκινούν με το μοναχικό μη προσποιητό παιχνίδι προτού περάσουν στο κοινωνικό παιχνίδι (Howes, 1980, 1985).

Το παιδί είναι ελεύθερο να δράσει στο παιχνίδι όπως επιθυμεί και είναι ελεύθερο να επιλέξει το άτομο με το οποίο θα παίξει το παιχνίδι (Yang, 2000). Κατά την διάρκεια του

παιχνιδιού ρόλων, τα παιδιά έχουν έντονη επιθυμία να συνδέονται μεταξύ τους και να διατηρούν αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους τους (Corsaro, 1985). Βιώνουν τη στενή εγγύτητα με τους άλλους και αναπτύσσουν πρώιμες φιλίες μέσω αυτού του παιχνιδιού (Dunn, 2004). Αξιοσημείωτο είναι πως το επίπεδο και η διάρκεια του παιχνιδιού προσποίησης τείνουν να αυξάνονται, όταν τα παιδιά αρχίζουν να παίζουν με συνομηλίκους (Elkonin, 2005).

Οι Perren et al. (2019) τονίζουν πως οι θετικές αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους στο κοινωνικό παιχνίδι ρόλων κατέχουν σημαντικό ρόλο για την μετέπειτα ανάπτυξη του παιδιού. Ειδικότερα, το κοινωνικό παιχνίδι ρόλων επιτρέπει στα παιδιά να δημιουργούν ποικιλία φανταστικών σεναρίων, στα οποία μπορούν να χρησιμοποιούν την προσποίηση και τον συμβολισμό για να αναλάβουν διαφορετικούς ρόλους και προοπτικές. Τα παιδιά μπορούν έτσι να πειραματιστούν με τον εαυτό τους, τους συνομηλίκους τους, τους ενήλικες και το περιβάλλον τους, γεγονός που αποτελεί ιδανικό τρόπο ανάπτυξης κοινωνικών-γνωστικών δεξιοτήτων (Smith, 2010; Bergen, 2013). Η πρώιμη απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων συμβάλλει θετικά στην ανάπτυξη από την παιδική ηλικία έως και την ενήλικη ζωή (Denham & Weissberg, 2004). Αυτές οι δεξιότητες πρωτοεμφανίζονται στα προσχολικά χρόνια και αναπτύσσονται καθ' όλη την παιδική ηλικία (Perren & Malti, 2015; Pons et al., 2004; Wellman et al., 2001).

Ως κοινωνικές δεξιότητες ορίζονται οι συμπεριφορές που επηρεάζουν τις διαπροσωπικές σχέσεις. Οι δεξιότητες που προσανατολίζονται στον εαυτό, όπως η κοινωνικότητα και η διεκδικητικότητα, αποσκοπούν στην ικανοποίηση των προσωπικών στόχων και αναγκών στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, ενώ οι δεξιότητες που είναι προσανατολισμένες στους άλλους, όπως η φιλοκοινωνική συμπεριφορά και η συνεργασία, λαμβάνουν υπόψη τις ανάγκες και τους στόχους των άλλων (Perren & Malti, 2015- Perren & Alsaker, 2009). Οι συσχετίσεις με άλλους παράγοντες διαφέρουν ανάλογα με το είδος των κοινωνικών δεξιοτήτων (Perren et al., 2008).

Στρέφοντας την προσοχή μας προς τις σχέσεις με τους συνομηλίκους, η ποιότητα των σχέσεων αυτών επηρεάζεται από το κατά πόσον οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των συνομηλίκων είναι επιτυχείς. Οι θετικές σχέσεις συνομηλίκων χαρακτηρίζονται από αμοιβαιότητα (Dunn, 1983) και περιλαμβάνουν την αμοιβαία διατήρηση της προσοχής, την επικοινωνία και τον συντονισμό των ενεργειών (Hay et al., 2004). Ο σχηματισμός τέτοιων αμοιβαίων και

επιτυχημένων σχέσεων απαιτεί κοινωνικές δεξιότητες προσανατολισμένες στον εαυτό και στους άλλους (Hartup, 1992- Perren & Malti, 2015).

Συνοψίζοντας, λοιπόν, οι κοινωνικές δεξιότητες του παιδιού αφορούν την πραγματοποίηση θετικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ των ατόμων, εμπεριέχουν την επικοινωνία, την λήψη και την απόδοση της προσοχής σε έναν ομιλητή και την τήρηση των κανόνων. (Gresham, 1997; Muyambiri and Chabaefe, 2018). Άλλες δεξιότητες που εμπερικλείονται είναι: α) η ενσυναίσθηση, όπου το παιδί μπορεί να εκφράσει τα συναισθήματα του όταν βρίσκεται υπό πίεση και μπορεί να εκφράσει τα συναισθήματα των άλλων σε μία σύγκρουση, β) η γενναιοδωρία, όταν τα παιδιά μοιράζονται ή δίνουν τα πράγματα/αποκτήματα τους σε άλλους, γ) η συνεργασία, κατά την οποία περιμένουν την σειρά τους και ακολουθούν τους κανόνες χωρίς διαμάχες, και δ) η προσφορά βοήθειας, όταν τα παιδιά βοηθούν τους άλλους να εκπληρώσουν μία εργασία. (Beaty, 2013). Κοινωνικές δεξιότητες παρατηρούνται και κατά την διάρκεια του παιχνιδιού ρόλων. Ανάμεσα τους συγκαταλέγονται η ανάληψη πρωτοβουλίας για συμμετοχή στη δραστηριότητα των συνομηλίκων, η συμμετοχή στο παιχνίδι με την είσοδο στη δραστηριότητα, η διατήρηση του ρόλου καθώς το παιχνίδι συνεχίζεται, και η υπέρβαση των διαπροσωπικών συγκρούσεων κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού (Afiati, 2006)

Θεματικές παιχνιδιού

Ο κόσμος των παιδιών είναι γεμάτος με ποικίλες αφηγήσεις που ακούν και αφηγούνται. Οι δικές τους αφηγήσεις δεν αντιπροσωπεύουν μόνο τα βιώματα τους, όπως τα γνωρίζουν, αλλά και όπως θα ήθελαν να είναι. Τα παιδιά σκαρφίζονται και παίζουν ιστορίες για να περιγράψουν τις εμπειρίες τους και για να εκφράσουν τις απόψεις τους για τον κόσμο. Είναι σε θέση να αναπαραστήσουν τις αντιλήψεις τους για τον κόσμο, είναι ικανά να κατανοήσουν τα βιώματα τους τόσο πραγματολογικά όσο και συναισθηματικά (Nicolopoulou, 1992). Εξετάζοντας τις αφηγήσεις των παιδιών μπορεί κανείς να κατανοήσει πώς τα παιδιά κατασκευάζουν νόημα για τον κόσμο τους και τη θέση τους σε αυτόν (Kyratzis & Green, 1997; Kyratzis, 1999, 2000). Εξάλλου στο παιχνίδι ρόλων, τα παιδιά παρουσιάζουν την ισχυρή επιθυμία να δημιουργήσουν μόνοι τους τις θεματικές του παιχνιδιού τους.

Μεγάλο ενδιαφέρον παρουσιάζει η έρευνα των Ahn & Filipenko (2007), η οποία εξετάζει ποιες θεματικές απασχολούν τα παιδιά στο παιχνίδι τους. Πρώτον, τα παιδιά απασχολούνται στο παιχνίδι με την ταυτότητα τους, αναζητούν και απεικονίζουν τον εαυτό τους ως ηθικά, κοινωνικά, πολιτισμικά και έμφυλα όντα. Δεύτερη έγνοια των παιδιών είναι η σχέση που έχουν με τους άλλους, καθώς και ποιοι είναι οι ρόλοι τους σε σχέση με τους άλλους. Τρίτον, τα παιδιά αναζητούν ένα τρόπο για να εξερευνήσουν αφηρημένα επιστημονικά, φιλοσοφικά και ηθικά ζητήματα που τα απασχολούν. Για την εύρεση της απάντησης στα ερωτήματα τους δημιουργούν υποθετικά σενάρια για τον εαυτό τους και τον κόσμο, αλληλεπιδρούν με τους άλλους στο παιχνίδι και ανακατασκευάζουν τη γνώση τους.

Σημαντικά είναι τα ευρήματα των Howe, Abuhatum & Chang-Kredl (2014), τα οποία παρουσιάζουν πως τα παιδιά που απασχολούνται στο παιχνίδι με την προετοιμασία των θεμάτων και την οργάνωση των σκηνικών ήταν λιγότερο πιθανό να αναπτύξουν σενάρια παιχνιδιού με αναμενόμενα ή δημιουργικά θέματα. Ως αναμενόμενα ορίζονται τα θέματα που προκύπταν από τα καθοριστικά χαρακτηριστικά των σκηνικών και ως δημιουργικά θεωρούνται τα θέματα που ξεπερνούσαν τους περιορισμούς που επέβαλαν τα υλικά του παιχνιδιού. Επιπροσθέτως, τα παιδιά που ανέπτυσαν αναμενόμενα θέματα ήταν πιο πιθανό να αναπτύξουν δημιουργικά θέματα.

Το θεματικό περιεχόμενο και οι επικοινωνιακές στρατηγικές που χρησιμοποιούνται για τη δόμηση και τη διατήρηση του παιχνιδιού προσποίησης φαίνεται πως επηρεάζονται και από τον πολιτισμικό υπόβαθρο του παιδιού. Στην έρευνα των Farver & Shin (2006) παρατηρείται πως τα παιδιά με Κορεάτικη-Αμερικάνικη απασχολήθηκαν στο παιχνίδι τους με θέματα των καθημερινών δραστηριοτήτων τους και με οικογενειακούς ρόλους, ενώ τα παιδιά με Αγγλο-Αμερικάνικη καταγωγή απασχολήθηκαν με φανταστικά θέματα και υποδύθηκαν ότι υπάρχει κίνδυνος στο περιβάλλον τους. Κατά την διάρκεια του παιχνιδιού, τα αγγλοαμερικανικά παιδιά περιέγραφαν τις δικές τους ενέργειες, απέρριπταν τις προτάσεις των συνομηλίκων τους και κατεύθυναν το παιχνίδι δίνοντας οδηγίες, ενώ τα κορεατοαμερικανικά παιδιά περιέγραφαν τις ενέργειες των συνομηλίκων τους, ρωτούσαν για επιβεβαίωση των δηλώσεών τους, χρησιμοποιούσαν στις συζητήσεις τους σημασιολογικούς δεσμούς, δηλώσεις συμφωνίας και ευγενικά αιτήματα.

Το παιχνίδι ρόλων βοηθά τα παιδιά να αναγνωρίσουν και να υποστηρίξουν την κουλτούρα των συνομηλίκων τους, η οποία αρχίζει να αποκτά μεγάλη σημασία στα παιδιά ηλικίας τριών έως

πέντε ετών (Rogers & Evans, 2008). Η κουλτούρα των παιδιών επηρεάζει μεν την επιλογή της θεματολογίας του παιχνιδιού ρόλων, αλλά και η κουλτούρα των εκπαιδευτικών δε επηρεάζει την δεκτικότητα τους στην εξερεύνηση διάφορων θεματικών στο παιχνίδι των παιδιών (Carlson, Taylor & Levin, 1998).

2.2.3. Ψυχόδραμα

Το ψυχόδραμα ως όρος πιθανόν να μην είναι καθολικά αναγνωρίσιμος, ωστόσο γίνεται λόγος για μια μορφή ψυχοθεραπείας που πρώτη φορά αναφέρθηκε στην ερευνητική κοινότητα το 1946 από τον Jacob Levy Moreno με το βιβλίο του «Psychodrama (Volume 1)» (Moreno, 1946a). Βεβαίως, στα σύγχρονα δεδομένα έχει εξελιχθεί και επεκταθεί σε άλλα πλαίσια όπως είναι η εκπαίδευση, το εργασιακό περιβάλλον, η κοινότητα και η επαγγελματική κατάρτιση (Blatner & Cukier, 2007), πράγμα που γίνεται εφικτό λόγω της δυναμικής του φύσης και των θεμελιωδών αρχών του. Αποτελεί, λοιπόν, ένα συνδυασμό εργαλείων από τους τομείς της ψυχολογίας, της συμπεριφορικής επιστήμης και της τέχνης και χρησιμοποιείται ως μέθοδος για να προκαλέσει την σκέψη και συζήτηση γύρω από τα συναισθήματα και τις σχέσεις. Αποτελεί μία θεραπεία ατομική μέσα σε ομαδική μορφή, εστιάζει στον πρωταγωνιστή και τη δράση που συμβαίνει γύρω από τους ρόλους που αναλαμβάνει στην ζωή του. Η διαφορά του από μια απλή λεκτική συζήτηση έγκειται στο ότι εμπεριέχει την διάσταση του χώρου, της δράσης και της φαντασίας (Blatner, 2000).

Ο J.L. Moreno ξεκίνησε να διαμορφώνει την ιδεολογία του για το ψυχόδραμα παρακολουθώντας το παιχνίδι των παιδιών. Εμπνευσμένος από τις δικές τους παιδικές αναμνήσεις και τις παρατηρήσεις που έκανε στη Βιέννη από τις ομάδες παιδιών που συμμετείχαν στο impromptu play, δημιούργησε το Theatre of Spontaneity και, στην συνέχεια, το ψυχόδραμα (Moreno, 1977). Αυτό το είδος δράματος ξεκίνησε σαν κοινωνικό έργο για καταπιεσμένες, περιθωριοποιημένες ή αποκλεισμένες ομάδες ανθρώπων όπως οι μετανάστες, οι πρόσφυγες, οι εκδιδόμενες γυναίκες, οι φυλακισμένοι και τα άτομα με σοβαρές πνευματικές ασθένειες (Nolte, 2014). Αργότερα, ο Moreno διαχώρισε και όρισε τον ρόλο του ψυχοδράματος για την εστίαση στο ενδοπροσωπικό στοιχείο, ενώ η κοινωνιομετρία εξυπηρετούσε την επικέντρωση στο διαπροσωπικό τομέα. Το ψυχόδραμα, λοιπόν, επικεντρώνεται στην σημασία των ανθρώπινων σχέσεων, του ατόμου στο περιβάλλον και της αμοιβαίας βοήθειας, την ικανότητα δηλαδή των μελών της ομάδας να χρησιμοποιήσουν τις δικές τους δυνάμεις για να βοηθήσουν ο ένας τον άλλον. Αυτά καθίστανται δυνατά με το παιχνίδι ρόλων του πρωταγωνιστή και των άλλων μελών της ομάδας. Το ψυχόδραμα διακυμαίνεται από πολλά στοιχεία, ανάμεσα σε αυτά και ο

αυθορμητισμός, η δημιουργικότητα, οι ρόλοι, οι ομαδικές φάσεις, οι ανθρώπινες σχέσεις, η ανθρώπινη αξιοπρέπεια και η κοινωνική δικαιοσύνη (Skolnik, 2018).

Μία ψυχοδραματική συνεδρία απαρτίζεται από τρία βασικά στοιχεία: το κοινωνικό, το ομαδικό και το δραματικό (Goncalves et al., 1988, Rojas-Bermudez, 1997). Στη σκηνή του ψυχοδράματος λαμβάνει χώρα η *surplus reality*, ένας φανταστικός χώρος όπου οτιδήποτε μπορεί να συμβεί, εκεί η υποκειμενική πραγματικότητα του πρωταγωνιστή παίρνει μορφή, παρουσιάζεται μέσω των ρόλων και πραγματώνεται μέσω της ομαδικής συνέργειας, της συν-δημιουργίας και της ισότητας (Giacomucci & Stone, 2018). Οι συμμετέχοντες καλούνται να εξερευνήσουν τα ψυχολογικά και κοινωνικά τους προβλήματα ενσαρκώνοντας τα γεγονότα της ζωής τους, με αποτέλεσμα να μεταφέρουν με αυτόν τον τρόπο τον υποκειμενικό τους κόσμο στην σκηνή. Με τις αναπαραστάσεις αυτές εκφράζονται τόσο τα εξωτερικά συμπεριφορικά στοιχεία όσο και τα ψυχολογικά στοιχεία που απαρτίζουν αυτές τις εμπειρίες. Επομένως, δίνεται χώρος για έκφραση μη ειπωμένων σκέψεων και συναισθημάτων, αντιμετώπιση προσώπων χωρίς να είναι παρόντα, απεικονίσεις των συναισθημάτων και των σκέψεων του άλλου, οραματισμό μελλοντικών πιθανοτήτων και προβολή ενός προβλήματος από άλλες οπτικές (Karp et al., 2005).

Το ψυχόδραμα είναι «μία επιστημονική εξερεύνηση της αλήθειας μέσω του δράματος» (Moreno, 1972). Κάθε πλευρά της ζωής μπορεί να αναπαρασταθεί μέσα σε ένα προστατευόμενο χώρο προσποίησης. Στο ψυχόδραμα, όμως, οι συμμετέχοντες επεξεργάζονται στρεσογόνα γεγονότα της ζωής του, όπως εσωτερικές συγκρούσεις, μπερδεμένες σχέσεις και απρόσμενες προσωπικές κρίσεις, δημιουργικά και ευπροσάρμοστα με στόχο θεραπευτικό (Kellerman, 1992 στο Wilkins, 1999:4).

2.2.4. Θεωρητική Πλαισίωση – Προσδιορισμός Εννοιολογικών Όρων

Το ψυχόδραμα ως μέθοδος δεν διαθέτει μία εξακριβωμένη θεωρητική τοποθέτηση, ίσως διότι ο ίδιος ο δημιουργός του έδωσε περισσότερο έμφαση στην πράξη παρά στην θεωρία. Πολλοί ερευνητές βασίζονται στις φιλοσοφικές πεποιθήσεις του J.L. Moreno, τις απόψεις του για την ανάπτυξη του παιδιού, αλλά και τα στοιχεία που συνθέτουν το ψυχόδραμα λειτουργικά, ώστε να

μεταβούν σε μία ευρύτερη περιγραφή του. Σε αυτό το υποκεφάλαιο θα γίνει προσπάθεια να πλαισιωθεί θεωρητικά η μέθοδος αυτή με βάση τα στοιχεία που προαναφέρθηκαν.

Ο J.L. Moreno πίστευε πως η ίδια η ζωή και η ενέργεια που την περιβάλλει βασίζεται σε μία τριάδα, η οποία απαρτίζεται από τρεις έννοιες: matrix, locus, status nascendi. Χρησιμοποιώντας τη λατινική γλώσσα ο Moreno (1946) αναφέρεται α) στο matrix, την πηγή της ζωής που μπορεί να είναι ένας άνθρωπος ή κι ένα φυσικό στοιχείο όπως ένας καρπός, β) το locus, το οποίο αφορά το κατάλληλο περιβάλλον για το matrix και γ) το status nascendi, το οποίο απευθύνεται στην δυναμική ανάπτυξη του matrix όταν βρίσκεται στο locus (Pio-Abreu & Villares-Oliveira, 2007). Με λίγα λόγια, θα μπορούσε κανείς να πει πως όταν ένας άνθρωπος τοποθετηθεί στο κατάλληλο υποστηρικτικό περιβάλλον, τότε είναι και που θα μπορέσει να εξελιχθεί με τον καλύτερο δυνατό τρόπο. Αυτή η ενέργεια που δίνει την ώθηση για ανάπτυξη την στιγμή που το άτομο θα βρεθεί στις κατάλληλες συνθήκες ονομάζεται αυθορμητισμός (spontaneity) και αποτελεί την κινητήρια δύναμη της συμπεριφοράς (Moreno, 1987).

Η παιδική ηλικία από την γέννηση και μετά απαρτίζεται από αυθεντικές απαντήσεις του αυθορμητισμού, διότι το βρέφος καλείται για πρώτη φορά να έρθει αντιμέτωπο με μια καινούργια κατάσταση, την αλληλεπίδραση με το περιβάλλον γύρω του χωρίς να έχει κάποια καθιερωμένα πρότυπα και μοτίβα για να δράσει (Clayton, 1975). Γνωρίζοντας ότι ο αυθορμητισμός μαζί με την δημιουργικότητα είναι τα κυρίαρχα θετικά στοιχεία που συμβάλλουν στην οργάνωση και την έκφραση της προσωπικότητας είναι δυνατό να εντοπίσουμε κατά την διάρκεια της παιδικής ανάπτυξης τρόπους για την γαλούχηση της προσωπικότητας, οι οποίοι μπορούν να χρησιμοποιηθούν και στην ενήλικη ζωή για τον ίδιο σκοπό (Moreno, 1955). Εξάλλου οι στάσεις ενός ατόμου πάντα πηγάζουν και αναφέρονται από την παιδική του ηλικία (Moreno et al., 1955).

Το μοντέλο, λοιπόν, που πρότεινε ο Moreno για την ανάπτυξη της προσωπικότητας ονομάζεται “matrix of identity” και διαχωρίζει την παιδική ανάπτυξη σε τρία στάδια: ένα απόλυτα μη διαφοροποιητικό matrix, ένα απόλυτα διαφοροποιητικό matrix και τη διάσπαση μεταξύ της φαντασίας και της πραγματικότητας (Moreno, 1980; Pio-Abreu & Villares-Oliveira, 2007; Fonseca, 2012). Το πρώτο αναφέρεται στην αναζήτηση της ταυτότητας – στάδιο doubling, το δεύτερο στην αναγνώριση του εαυτού – στάδιο mirroring και το τρίτο στην αναγνώριση του άλλου – στάδιο role reversal (Moreno, 1959; Bannister, 2007). Κάθε ένα από τα στάδια μπορεί να

συσχετιστεί και με μία από τις βασικές τεχνικές του ψυχοδράματος, οι οποίες θα αναλυθούν περαιτέρω στην αντίστοιχη ενότητα. Την αλληλουχία αυτή των σταδίων ακολουθούν όλα τα παιδιά κατά την ανάπτυξη τους και μεταβιβάζονται από το ένα στάδιο στο επόμενο με το δικό τους ρυθμό (Pio-Abreu & Villares-Oliviera, 2007). Πολύ σημαντικό κομμάτι για την ανάπτυξη της προσωπικότητας αποτελεί και η έννοια του ρόλου, διότι το άτομο αλληλοεπιδράει με το περιβάλλον του μέσω των ρόλων (Clayton, 1975) περνώντας μέσα από διάφορα στάδια. Το άτομο ξεκινάει από την μίμηση (imitation), προχωρά στην αναγνώριση (identification), την προβολή (projection) και φτάνει στην μεταβίβαση (transference) του ρόλου, όπως θα διαπιστώσουμε και από την ανάλυση των σταδίων παρακάτω (Fonseca, 2012).

Στο πρώτο στάδιο το βρέφος αντιλαμβάνεται τον εαυτό του ως πρωταγωνιστή, ενώ οι φροντιστές του αποτελούν τα βοηθητικά πρόσωπα που του επιτρέπουν να πραγματοποιήσει δραστηριότητες, οι οποίες θα ήταν ανέφικτες χωρίς αρωγή. Σε αυτό το στάδιο, το παιδί τείνει να παρουσιάζει σωματικά τα αντικείμενα που επιθυμεί, αλλά δεν μπορεί να έχει και, στην συνέχεια, κινείται για να ανακαλύψει πως δουλεύουν. Αυτές οι αναπαραστάσεις είναι η βάση των γνωστικών λειτουργιών. Αν το παιδί λάβει την κατάλληλη απάντηση από τον φροντιστή του, ο οποίος δείχνει ότι αντιλαμβάνεται τις κινήσεις του παιδιού, τότε το βρέφος διευκολύνεται να αντιληφθεί τον διαχωρισμό της ύπαρξης του από τους άλλους (O'Rourke, 2006). Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με την απόδοση λόγου στην κίνηση ή την έκφραση του παιδιού. Αυτή η διαδικασία επιτρέπει στο παιδί να μάθει ποια λόγια ανταποκρίνονται στα συναισθήματα και τις σκέψεις του (Colwell, 2004). Μία πρώιμη περιποιητική παρουσία των φροντιστών δημιουργεί αυτοπεποίθηση στο παιδί, ενώ η απουσία της ανασφάλεια, άγχος και αμφιβολίες. Όταν φτάσει στην ηλικία των 2 ξεκινάει να αναπαριστά και άτομα που γνωρίζει. Όλα αυτά εξυπηρετούν την γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη (Moreno & Moreno, 1945). Σε αυτό το στάδιο το παιδί θυμάται και αναγνωρίζει αντικείμενα και πρόσωπα, αλλά ακόμα δεν αναγνωρίζει πως οι άνθρωποι έχουν διαφορετικές επιθυμίες και πιστεύω από αυτό, καθώς ο διαχωρισμός μεταξύ του εαυτού και του άλλου θα λάβει χώρα αργότερα (Moreno, 1946a).

Μετά την βίωση των συναισθημάτων και της αντανάκλασης τους από τους φροντιστές, το παιδί περνάει στο δεύτερο στάδιο, όπου αρχίζει να διαμορφώνει την ταυτότητα του και η προσωπικότητα του (Moreno, 1959). Αυτά εξαρτώνται από την ανατροφοδότηση των ατόμων που

περιβάλλουν το παιδί. Μέσω αυτών των αλληλεπιδράσεων το παιδί καταφέρνει να αναγνωρίσει ότι είναι μία διαφορετική οντότητα από τους άλλους, αντιλαμβάνεται δηλαδή τη διαφορά του «εγώ» και του «άλλου» (Lousada, 2005). Αυτός ο διαχωρισμός διαφαίνεται από πολλές συμπεριφορές, καθώς το παιδί γύρω στην ηλικία των τριών ξεκινάει να αναφέρεται στον εαυτό του χρησιμοποιώντας το πρώτο πρόσωπο (Moreno, 1946a; Moreno, 1959). Επιπλέον, σε αυτήν την ηλικία αρχίζει να αναγνωρίζει την αντανάκλαση του στον καθρέπτη, ο οποίος λειτουργεί και ως ένα εργαλείο αυτογνωσίας. Το αυθόρμητο παιχνίδι γίνεται πιο περίπλοκο και συμβολικό, τα παιχνίδια προσποίησης διακατέχονται από το στοιχείο της φαντασίας, της ελευθερίας της σκέψης και της αυτονομίας ενισχύοντας την ανάπτυξη τους (Zuretti, 2007; Moreno, 1980). Επιπροσθέτως, αρχίζει να συμπεριλαμβάνει περισσότερα πρόσωπα με διαφορετικές επιθυμίες και συναισθήματα στο φανταστικό παιχνίδι του. Αυτά τα παιχνίδια είναι που βοηθούν το παιδί να καταλάβει πώς σκέφτονται οι άλλοι, αλλά και να αναπτύξει την ενσυναίσθηση του. Ένα ακόμη στοιχείο που υπάρχει σε αφθονία στο αυθόρμητο παιχνίδι σε αυτήν την ηλικία μετά την ανάπτυξη της γλώσσας και της αυτογνωσίας είναι ο μονόλογος (Moreno, 1946a).

Το τρίτο στάδιο ξεκινάει στην ηλικία των τριών με τεσσάρων ετών και λαμβάνει χώρα στα αυθόρμητα παιχνίδια (Moreno, 1959). Το παιδί δοκιμάζει ρόλους, γνώριμους και μη, άψυχων και έμψυχων όντων, ζώων και ανθρώπων. Μετά την ηλικία των 4 το παιδί τείνει να εναλλάσσει ρόλους με τους άλλους αυθόρμητα ανάλογα με το ποιον έχει απέναντι του, αυτό εξυπηρετεί την επιθυμία του για κοινωνικοποίηση και προσαρμογή σε συμπληρωματικούς ρόλους (Lousada, 2005). Σημαντικό είναι, λοιπόν, να υπάρχουν και άλλοι στο παιχνίδι του παιδιού, όπως και ποικίλα ερεθίσματα για να εμπλουτιστεί η φαντασία του παιδιού με άλλους ρόλους. Πλέον το παιδί απασχολείται περισσότερο με την πραγματικότητα και τους συλλογικούς κανόνες και αρχίζει να αναπτύσσει την ηθική κριτική του (Bradshaw Tauvon, 2005a). Στο χρονικό διάστημα από τα 4 έως τα 5 έτη, τα περισσότερα παιδιά μπορούν να υποδυθούν τον ρόλο ενός ενήλικα ή μίας φανταστικής φιγούρας (Moreno, 1946a).

Το ψυχόγραμμα διέπεται από εννιά θεμελιώδεις έννοιες, οι οποίες διαμορφώθηκαν με βάση τις κεντρικές πεποιθήσεις του δημιουργού του. Ο J.L. Moreno θεωρούσε πως κάθε άνθρωπος προβάλλει τον εσωτερικό του κόσμο, τις υποκειμενικές του αντιλήψεις, τα στοιχεία που απαρτίζουν το εγώ του στον κόσμο που τον περιβάλλει, τον εξωτερικό κόσμο. Ωστόσο, αυτό δεν

συνεπάγεται πως η οπτική του καθένα είναι αντικειμενική, όμως η διόρθωση των αποκλίσεων της ματιάς του αποτελεί προσωπική ευθύνη του καθενός (Bradshaw Tauvon, 2005a). Βεβαίως, η υποκειμενική πραγματικότητα κάθε ατόμου θεωρείται αποδεκτή και έγκυρη χωρίς να χρειάζεται απαραίτητως να είναι όμοια με κάποιου άλλου (Moreno, 1980).

Άλλη σημαντική πεποίθηση του Moreno ήταν πως η ανθρώπινη ζωή αναπτύσσεται ενάντια στην ομάδα στην οποία ο καθένας ζει και δρα αναζητώντας το γόνιμο χάος (Moreno, 1959). Ωστόσο, το ψυχόδραμα έρχεται σε αντίθεση με την προσωπική ανάπτυξη και εστιάζει στην ομαδική ανάπτυξη. Η ψυχοδραματική διαδικασία σχεδόν πάντα διαδραματίζεται στο πλαίσιο μιας ομάδας και σπάνια με μεμονωμένα άτομα (Blatner, 2002). Η ομάδα προσφέρει την αίσθηση του ανήκειν στα μέλη της και η δυναμική της οδηγεί στην ανάπτυξη και εξέλιξη του ηθοποιού. Βεβαίως, η παρουσία των άλλων ατόμων δίνει την δυνατότητα να ενσαρκωθούν και άλλοι συμπληρωματικοί ρόλοι. Τα άτομα που δεν μετέχουν στην δράση αποτελούν το κοινό, το οποίο επηρεάζει με την παρουσία του την δυναμικότητα των αποφάσεων του ηθοποιού, καθώς επηρεάζεται η συμπεριφορά του από την αίσθηση ότι παρακολουθείται (Wilkins, 1999; Moreno, 1980). Μερικά μέλη μπορεί να αποφεύγουν τόσο το μοίρασμα όσο και τη συμμετοχή στην δραματοποίηση, ωστόσο βλέποντας τις δράσεις και ακούγοντας τις σκέψεις των άλλων ατόμων της ομάδας μπορούν να βελτιωθούν με τον δικό τους εσωτερικό αναστοχασμό επιτρέποντας τους αργότερα να συμμετέχουν σε όποιο κομμάτι του ψυχοδράματος επιθυμούν. Κάθε άτομο έχει τη δυνατότητα να μάθει, να επεξεργαστεί και να συνειδητοποιήσει, αλλά η λύση ή αποδοχή της κατάστασης έγκειται στις δυνάμεις του ίδιου (Moreno & Toeman, 1942; Kedem-Tahar et al., 1996).

Η αλλαγή της υποκειμενικής πραγματικότητας μπορεί να επιτευχθεί μέσω της σωματοποίησης των εμπειριών. Η γλώσσα του σώματος αποτελεί μεγάλο κομμάτι της ανθρώπινης επικοινωνίας, δίνοντας στοιχεία μέσω των εκφράσεων των συναισθημάτων, της στάσης του σώματος και της εγγύτητας (Bradshaw Tauvon, 2005a). Η αλλαγή της συμπεριφοράς βασίζεται στην βίωση των εμπειριών σωματικά, γι' αυτό και τα άτομα που μετέχουν σε μία συνεδρία ψυχοδράματος ενθαρρύνονται να μοιράζονται τις σκέψεις τους για την δραματοποίηση μιλώντας για τις αποστάσεις, τις στάσεις και τις σωματικές κινήσεις, τι είδαν και τι ένιωσαν από αυτές τις

κινήσεις και αποφεύγεται το μοίρασμα του τι άκουσαν, διότι τα λόγια δεν συμβάλλουν στην εμπειρία αυτή (Moreno, 1980).



Σχήμα 2. 2 Θεμελιώδεις αρχές ψυχοδράματος

Έχοντας καλύψει μερικές από τις βασικές ιδέες του Moreno είναι δυνατό να προσδιοριστούν οι εννιά θεμελιώδεις αρχές του ψυχοδράματος (Σχήμα 2.2). Αυτές είναι το ζέσταμα (*warming-up*), η δημιουργικότητα, ο αυθορμητισμός, η συνάντηση (*encounter*), το τήλε (*tele*), το συν-συνειδητό (*co-conscious*) και το συν-ασυνείδητο (*co-unconscious*), ο ρόλος, ο ρόλος ενάντια στο εγώ και η αντιστροφή των ρόλων (Bradshaw Tauvon, 2005a).

Ζέσταμα. Όλες οι δραστηριότητες απαιτούν μία προετοιμασία, μία προσέλκυση του ατόμου προς την ιδέα, ώστε να είναι πιο δραστήριο και αυθόρμητο στην εκτέλεση (Davies, 1976). Έτσι, λοιπόν, και το ψυχόδραμα χρειάζεται το ζέσταμα για να εξοικειώσει τα άτομα με τον χώρο και την ομάδα, ώστε να αφεθούν ελεύθερα να εκφραστούν (Howie & Bagnall, 2015). Το ζέσταμα είναι

σχεδιασμένο με τέτοιο τρόπο που στοχεύει στο να αυξήσει τον αυθορμητισμό της ομάδας, εξάλλου κι ο Moreno χαρακτηρίζει την διαδικασία αυτή ως «τη λειτουργική έκφραση του αυθορμητισμού» (Taylor, 2005).

Δημιουργικότητα. Η δημιουργικότητα λειτουργεί συνεργατικά με τον αυθορμητισμό, ο οποίος επιτρέπει στο άτομο να εκφραστεί όταν νιώθει άνετα. Μία δημιουργική πράξη καταλήγει σε ένα προϊόν, ένα τραγούδι, μία ζωγραφιά, μία παράσταση, αυτά ο Moreno τα αποκαλεί cultural conserves (Moreno, 1939). Με το που ολοκληρώνονται η δημιουργική φάση σταματάει εκτός αν προσεγγιστούν με τον αυθορμητισμό (Moreno, 1955).

Αυθορμητισμός. Ο αυθορμητισμός είναι μία ενέργεια που λαμβάνει χώρα στο εδώ και τώρα με στόχο την ικανοποιητική απάντηση σε μία άγνωστη κατάσταση ή την δημιουργία μιας νέας απάντησης σε μια γνώριμη κατάσταση (Moreno, 1987). Ο αυθορμητισμός έχει τέσσερις διακριτές εκφάνσεις: α) ενεργοποιεί τους πολιτισμικούς συντηρητισμούς/κονσερβατισμούς (cultural conserves) και τα κοινωνικά στερεότυπα, β) δημιουργεί νέους οργανισμούς (συν-συνειδητό και συν-ασυνειδητό), νέες μορφές τέχνης και νέα μοτίβα περιβάλλοντος, γ) σχηματίζει ελεύθερες εκφράσεις της προσωπικότητας και δ) σχηματίζει επαρκείς απαντήσεις σε καινούργιες καταστάσεις (Moreno, 1955). Ο Moreno επισημαίνει πως ο αυθορμητισμός αποτελεί στοιχείο που διαφέρει από την παρορμητικότητα και δεν είναι όροι ταυτόσημοι.

Συνάντηση. Η ικανότητα του να συναντάς τον άλλο, να είσαι φυσικά και πνευματικά παρών (aware) ικανός να αλλάξεις ρόλο με τον άλλο (Apter, 2003). Αυτή η αρχή είναι που φέρει το διαπροσωπικό στοιχείο μέσα στο ψυχόδραμα. Επίσης, είναι η εμπειρία όταν ο άνθρωπος άμεσα και ουσιαστικά αντιμετωπίζει τον εαυτό του σε σχέση με τους σημαντικούς άλλους της ζωής του είτε προσωπικά είτε στον δραματικό χώρο. (Moreno, 1993) Άρα δεν συναντάμε μόνο τον άλλο, άλλα και τον εαυτό. Δίνεται η δυνατότητα για συγκεκριμενοποίηση (concretisation) και δραματοποίηση του εαυτού, ο οποίος απαρτίζεται από πολλές πλευρές, είναι ένα σύστημα πλευρών. Η σχέση (το τήλε) μεταξύ αυτών των πλευρών του εαυτού μπορεί να αλλάξει μέσω του διαλόγου πάνω στη σκηνή. Η συγκεκριμενοποίηση είναι ο όρος που χρησιμοποιείται για την περιγραφή της μετατροπής μιας ιδέας ενός ρόλου, μίας φιγούρας, μίας μεταφοράς ή μίας σκηνής (scene) σε μία πραγματική/χειροπιαστή εικόνα στην θεατρική σκηνή (stage) (Kushnir & Orkibi, 2021).

Τήλε. Το τήλε αναφέρεται στην ροή του συναισθήματος μεταξύ ανθρώπων και εκφράζεται με αυθεντικές ανταλλαγές στο εδώ και τώρα ή με το encounter. Είναι η διαδικασία που ελκύει ή απωθεί τα άτομα μεταξύ τους. Το τήλε είναι μία έννοια που σχημάτισε ο Moreno και αντιπροσωπεύει την δυνατότητα του ανθρώπου να αισθάνεται χωρίς λόγια τη σχέση μεταξύ των ανθρώπων και είναι ο αόρατος δεσμός που κρατά τις ομάδες ενωμένες. Είναι μία αμφίδρομη διαδικασία κι όχι ένα μονόπλευρο συναίσθημα όπως η συναίσθηση. Η επικοινωνία είναι μία μίξη του τήλε και της μεταβίβασης (transference), η οποία αποτελεί έννοια του Freud και αναφέρεται στην διαδικασία της ασυναίσθητης/ασυνείδητης αναπαράστασης καταπιεσμένων σχεσιακών μοτίβων της βρεφικής ηλικίας σε σχέσεις του σήμερα (Moreno, 1946).

Συν-συνειδητό και συν-ασυνείδητο. Ο Moreno (1946 & 1980) επεσήμανε πως οι δύο αυτές έννοιες ερμηνεύονται σε σχέση με αυτό που όρισε ως «δια-ψυχή» (inter-psyche). Ορίζει μία ιδέα η οποία περιγράφει μία αμφίδρομη διαδικασία όπου δύο ή περισσότερα άτομα είναι αλληλοσυνδεμένα μέσα σε ένα σύστημα συν-ασυνείδητων καταστάσεων. Η δια-ψυχή μίας ομάδας μπορεί να φανερωθεί μέσα από ψυχοδραματικές τεχνικές, πράγμα που σημαίνει την εκδήλωση των σχέσεων τήλε, των συν-συνειδητών και των συν-ασυνείδητων καταστάσεων. Αυτές οι καταστάσεις δεν είναι ιδιότητα ενός ατόμου, αλλά κοινή ιδιότητα μεταξύ των ατόμων.

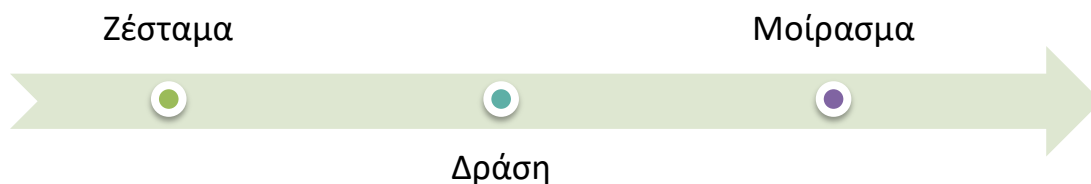
Ρόλος. Για τον Moreno (1980) ο ρόλος είναι μία λειτουργική μορφή που λαμβάνει το άτομο την συγκεκριμένη στιγμή που αντιδρά σε μία συγκεκριμένη κατάσταση στην οποία άλλοι άνθρωποι ή αντικείμενα συμπεριλαμβάνονται. Σύμφωνα με την φιλοσοφία του Moreno, ο άνθρωπος σ' όλη του την ζωή αναλαμβάνει ρόλους, με αποτέλεσμα να έχει στο ρεπερτόριο του μία συστάδα διαφορετικών ρόλων που του επιτρέπουν να φροντίζει τον εαυτό του. Στο ψυχόδραμα υπάρχει χώρος για την αξιολόγηση των ρόλων, έτσι μπορούμε να αντιμετωπίσουμε συστήματα δυσλειτουργικών, αμυντικών ή και βαθμιαία λειτουργικών ρόλων (Clayton, 1994).

Ρόλος vs εγώ. Ο Moreno υποστήριξε ότι οι ρόλοι δημιουργούνται πριν από την αίσθηση του εαυτού και ότι αγωνίζονται για την επίτευξη της συγκεντροποίησης και της ενοποίησης (Moreno 1946; Moreno, 1980). Προτού ένα άτομο μπορέσει να βιώσει την ενοποίησή του, ή αυτό που θα μπορούσε να ονομαστεί αίσθηση του εαυτού του, πρέπει να δημιουργηθούν λειτουργικοί δεσμοί μεταξύ των συστάδων των φυσιολογικών, των κοινωνικών και των ψυχολογικών ρόλων. Υποθετικά ο λειτουργικός εαυτός αναδύεται ενώ ο λανθάνων μεταψυχολογικός εαυτός δεν έχει

ακόμη αναδυθεί. Το auto-tele δεν έχει ακόμη αναπτυχθεί. Οι απτές πτυχές αυτού που είναι γνωστό ως «εγώ» είναι οι ρόλοι με τους οποίους λειτουργεί και επικεντρώνονται σε ένα μοτίβο ρόλων-σχέσεων γύρω από ένα άτομο (Moreno 1946; Moreno, 1980).

Αντιστροφή ρόλων. Η πράξη της αντιστροφής ρόλων περιλαμβάνει τη φυσική αλλαγή θέσεων και στάσης με κάποιον άλλο, ο οποίος αλλάζει θέση μαζί σου και ο καθένας μπαίνει και εξερευνά τον ρόλο του άλλου. Ουσιαστικά μπορεί κανείς να δει τον εαυτό του μέσα από τα μάτια του άλλου (Moreno, 1987).

Το ψυχόδραμα απαρτίζεται από τρεις διαδοχικές φάσεις: το ζέσταμα (warm-up), την δράση (action) και το μοίρασμα (sharing) (Moreno & Moreno, 1975; Goncalves et al., 1988; Holmes, 1992; Kirper, 1997; Moreno & Moreno, 2012) (Σχήμα 3.2).

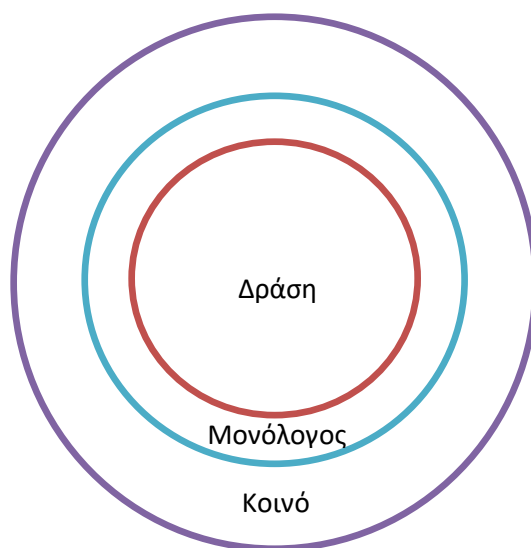


Σχήμα 2. 3 Πορεία Ψυχοδράματος

Η εκκίνηση του ψυχοδράματος ξεκινά με το ζέσταμα, την διαδικασία για την εισαγωγή στην δράση. Κεντρικός στόχος αυτής της φάσης είναι η δημιουργία της κατάλληλης ατμόσφαιρας για να νιώσουν οι συμμετέχοντες ασφάλεια και οικειότητα, κατά αυτόν τον τρόπο τα μέλη της ομάδας θα μπορέσουν να αφήσουν τον εαυτό τους ελεύθερο να ξεδιπλωθεί, να τσαλακωθεί και να εκφραστεί δημιουργικά. Το ζέσταμα μπορεί να λάβει χώρα με ποικιλία τρόπων, ανάμεσα σε αυτούς συγκαταλέγονται: α) ο καθορισμός ενός πρωταγωνιστή από την ομάδα, τον σκηνοθέτη ή στην περίπτωση μιας νέας άφιξης στην ομάδα το νέο μέλος αναλαμβάνει το ρόλο του πρωταγωνιστή, β) η εφαρμογή μιας δημιουργικής ομαδικής άσκησης, που μπορεί να βοηθήσει και στην ανάδυση του θέματος και γ) μια ομαδική συζήτηση για να σπάσει ο πάγος μεταξύ των ατόμων (Taylor, 2005; Howie & Bagnall, 2015)

Δεύτερη στην ακολουθία του ψυχοδράματος είναι η φάση της δράσης. Αν εξετάσει κανείς τις ρίζες της λέξης «ψυχόδραμα», θα κατανοήσει πως η μέθοδος αυτή σημαίνει δράση του μυαλού,

μία εσωτερική δράση που εξωτερικεύεται με το σώμα (Karp, 1998). Οι αρχικές εφαρμογές του ψυχοδράματος πραγματοποιούνταν με μία κυκλική σκηνή, η οποία χωριζόταν σε τρία υπερυψωμένα επίπεδα (Σχήμα 3.3). Το πρώτο επίπεδο (περιφέρεια) είναι για το κοινό, το δεύτερο για τον μονόλογο και αντιπροσωπεύει τον χώρο έξω από την ένταση της δράσης και το κεντρικό υπερυψωμένο επίπεδο είναι ο χώρος για την ενσάρκωση της δράσης (Landis & Skolnik, 2021). Ο σχεδιασμός εξυπηρετεί την επεξεργασία του προβλήματος από την περιφέρεια προς το κέντρο. Ωστόσο, δεν απαιτείται αυτή η διαμόρφωση για την πραγματοποίηση του ψυχοδράματος, αρκεί απλά η οριοθέτηση της σκηνής σε κάποιο σημείο στον χώρο (Anzieu, 1982; Casson, 2005). Ο χώρος που ορίζεται ως σκηνή είναι μόνο για τους ηθοποιούς, όσο πραγματοποιείται μια δραματοποίηση κανένας άλλος δεν βρίσκεται πάνω στην σκηνή εκτός από τους ηθοποιούς. Αυτή η προϋπόθεση ξεχωρίζει τον χώρο του δράματος από το εδώ και τώρα (Karp, 1998). Μέσα στην δράση υπάρχουν πέντε βασικοί συντελεστές: ο πρωταγωνιστής, ο σκηνοθέτης, το βοηθητικό εγώ (auxiliary ego), το κοινό και η σκηνή.



Σχήμα 2. 4 Σχεδιάγραμμα Σκηνής

Πρωταγωνιστής ονομάζεται ο κεντρικός ηθοποιός της δραματοποίησης. Του ζητείται να είναι ο εαυτός του στη σκηνή για να απεικονίσει τη προσωπική του ζωή. Ο πρωταγωνιστής, ο πρώτος στην δράση, παρέχει μία αντιπροσωπευτική φωνή μέσω της οποίας όλα τα μέλη της ομάδας μπορούν να δουλέψουν (Kim, 2003). Ο πρωταγωνιστής επιλέγει το ζήτημα με το οποίο

θέλει να ασχοληθεί. Έπειτα ο πρωταγωνιστής μαζί με τον συντονιστή ξεκινούν να δημιουργούν τις σκηνές που παρουσιάζουν το πρόβλημα στο παρόν, το παρελθόν ή το μέλλον έχοντας κατά νου κάποιο μοτίβο συμπεριφοράς. Στόχος είναι να βρεθούν οι ρίζες του προβλήματος σε όποια χρονική στιγμή κι αν τοποθετηθεί. Σε αυτό το στάδιο επιμένουμε στον αυθορμητισμό και δεν μένουμε σε κάποιο σενάριο (Bradshaw Taunon, 2005b)

Ο σκηνοθέτης μπορεί να είναι ο θεραπευτής ή απλώς ο συντονιστής της ομάδας και διαθέτει τρεις λειτουργίες: παραγωγός, σύμβουλος και αναλυτής. Ο ψυχοδραματιστής μπορεί να οδηγήσει στην ικανοποίηση των προσωπικών στόχων του ατόμου ενώ παράλληλα να παρέχει ευκαιρίες για ενδοσκόπηση, ανάπτυξη και βίωση έντονων συναισθηματικών στιγμών (Giacomucci & Stone, 2018). Αναλυτικότερα, βοηθάει την καθοδήγηση της δράσης, είναι συν-παραγωγός του δράματος λαμβάνοντας στοιχεία από τις αντιλήψεις των ηθοποιών. Στις αρμοδιότητες του έγκειται η δημιουργία ενός κλίματος που διέπεται από συνεκτικότητα, επικοδομητικότητα, εμπιστευτικότητα, ομαδικότητα και ασφάλεια. Είναι αυτός που προετοιμάζει και κινητοποιεί τα μέλη για δράση με την παροχή ερεθισμάτων, ετοιμάζει τον χώρο της δράσης, επιλέγει τον κατάλληλο πρωταγωνιστή και φροντίζει τις ανάγκες της υπόλοιπης ομάδας παρακολουθώντας πάντα την εξέλιξη της δυναμικής της ομάδας και τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μελών. Μπορεί να παρέμβει, όμως παρέχει αρκετή ελευθερία στον πρωταγωνιστή ο οποίος είναι υπεύθυνος για την πορεία της εξερεύνησης του θέματος (Moreno & Toeman, 1942). Είναι σε εγρήγορση για να αναγνωρίσει τα μη λεκτικά μηνύματα του πρωταγωνιστή και να κατανοήσει το νόημα της λεκτικής επικοινωνίας, να ταυτοποιήσει τα κεντρικά ζητήματα της δραματοποίησης και να βοηθήσει τον πρωταγωνιστή να εκφράσει τι συνέβη δείχνοντας κι όχι μιλώντας. Είναι υπεύθυνος για την τοποθέτηση των σκηνών στον κατάλληλο χώρο και χρόνο, για την διευκόλυνση των βοηθητικών εγώ να μπουν στον ρόλο, αλλά και για την μεταφορά της δράσης από την περιφέρεια στο κέντρο του ζητήματος (Moreno, 1980). Προς το κλείσιμο οφείλει να βοηθάει τον πρωταγωνιστή να βγει από τον ρόλο και να ξαναμπει στην ομάδα, να δίνει χώρο και χρόνο για την ανατροφοδότηση των ηθοποιών, αλλά και το μοίρασμα εμπειριών των άλλων μελών της ομάδας. Επιτρέπει στην ομάδα να συζητήσει το δρώμενο και να οδηγηθεί στην κάθαρση και την εσωτερίκευση όσων βιώθηκαν, όμως πρέπει να προστατεύει τον πρωταγωνιστή από διαστρεβλωμένες απαντήσεις ή αναλύσεις της ομάδας (Karp, 2005)

Το βοηθητικό εγώ (auxiliary ego) μπορεί να είναι οποιοσδήποτε στην ομάδα ο οποίος παίζει ένα ρόλο που αντιπροσωπεύει κάποιον σημαντικό άλλο στη ζωή του πρωταγωνιστή (Moreno, 1946). Μπορεί να είναι εξωτερικός (γονέας, φίλος, συνεργάτης) ή εσωτερικός (άλλη πλευρά του εαυτού, παιδικός εαυτός, εσωτερική φωνή). Μπορεί να παρουσιαστεί με το double το οποίο βοηθάει να εκφραστούν όσα δεν εκφράζονται με ή χωρίς λέξεις ή με την αντιστροφή ρόλων η οποία επιτρέπει την εμφάνιση του αυθορμητισμού, καθώς ο πρωταγωνιστής απελευθερώνεται από το βάρος του προσωπικού του ρόλου, βιώνει την αλλαγή των ρόλων με μια θεραπευτική διάσταση (Toeman, 1946). Ως στοιχείο του ψυχοδράματος έχει διπλή σημασία, είναι επέκταση του σκηνοθέτη, διερευνητική και καθοδηγητική, και επέκταση του υποκειμένου, απεικονίζοντας το πραγματικό ή το φανταστικό (Holmes, 2005). Από την άλλη, το κοινό αποτελεί το ακουστικό συμβούλιο της κοινής γνώμης (Bannister, 2005).

Η σκηνή είναι ένας ζωντανός χώρος που είναι πολυδιάστατος και ευέλικτος στο μέγιστο. Ο χώρος όπου διαδραματίζονται τα γεγονότα της ζωής του πρωταγωνιστή/ηθοποιού. Ενσαρκώνονται και μετέχουν τα αντικείμενα, η χρονική στιγμή, το κλίμα και οι αποστάσεις. Αναπαρίσταται η εικόνα μιας πραγματικότητας (Casson, 2005).

Το μοίρασμα λειτουργεί ως η τελική φάση του ψυχοδράματος που οδηγεί στο κλείσιμο της συνάντησης. Το μοίρασμα επιτρέπει την κάθαρση και την ενσωμάτωση της ομάδας. Στοχεύει στο να συνδέσει την ομάδα κι όχι στο να αναλύσει γεγονότα. Εδώ τα μέλη ανακαλύπτουν τα κοινά μεταξύ τους. Είναι μία διαδικασία μάθησης και επιτρέπει στα μέλη να εξιλεωθούν από τα συναισθήματα και τις γνώσεις τους (Barbour, 1972). Επίσης, εξομαλύνει την εμπειρία του πρωταγωνιστή καθώς ακούει πως κι άλλα άτομα βρίσκονται σε παρόμοιες καταστάσεις. Πολλές φορές η αποτελεσματικότητα της όλης συνεδρίας διαφαίνεται από το βάθος του μοιράσματος. Μία άλλη λειτουργία του μοιράσματος είναι το cool-down, ένας τρόπος να γυρίσουν τα άτομα στην πραγματικότητα μετά την δραματοποίηση (Ruscombe-King, 2005).

2.2.5. Αρθρογραφία - Σύνδεση με την Εκπαίδευση

Το ψυχόγραμμα αποτελεί μία θεραπευτική πρόταση του Moreno, κατά την οποία το θέατρο τροποποιείται σε μία δράση που φανερώνει την δημιουργικότητα του ηθοποιού μπροστά στο

κοινό. Κατά τον Nolte (2018), είναι δυνατό να εντοπιστεί ποικιλία εναλλακτικών μορφών του ψυχοδράματος όπως είναι τα τεστ αυθορμητισμού και οι εκπαιδεύσεις που στοχεύουν στην ανάπτυξη του, η διδασκαλία ρόλων και οι ασκήσεις προθέρμανσης, όλες, όμως, βασίζονται σε μία τεχνική, το παιχνίδι ρόλων (role playing). Οφείλεται σε αυτό το σημείο να διευκρινιστεί πως απαιτείται η παρουσία θεραπευτή τέχνης για την εφαρμογή του ψυχοδράματος, ακόμη και στον εκπαιδευτικό χώρο. Τέτοιος θεραπευτής κρίνεται όποιος έχει εκπληρώσει πιστοποιημένες σπουδές ψυχολογίας και δημιουργικής τέχνης (Iguina και Kashan, 2019). Η θεραπεία μέσω τέχνης χρησιμοποιείται από θεραπευτές τέχνης, ψυχολόγους, επαγγελματίες υγείας και κλινικούς συμβούλους. Βεβαίως, υπάρχει η δυνατότητα αξιοποίησης ψυχοδραματικών στοιχείων και από εκπαιδευτικούς (Karp et al., 2005)

Η πρώτη φορά που αναφέρθηκε η χρήση του ψυχοδράματος στο χώρο της εκπαίδευσης είναι από τον J. G. Franz (1939), ο οποίος δοκίμασε να μειώσει το άγχος των μαθητών του σε ένα μάθημα πανεπιστημίου όπου καλούνταν να μιλήσουν δημοσίως. Από τότε έχει χρησιμοποιηθεί σε τάξεις όλων των βαθμίδων από το δημοτικό έως και το πανεπιστήμιο, ακόμη και σε προγράμματα για την κοινότητα. Σημαντική αποτελεί η συμβολή της Bona (2003), η οποία αναγράφει στην βιβλιογραφική της αναθεώρηση μία συνοπτική αναφορά στην εφαρμογή των αρχών και των πρακτικών του ψυχοδράματος στην εκπαίδευση από την εποχή του Moreno το 1934 μέχρι και την δεκαετία του 1990. Στην ενότητα αυτή, όμως, θα εστιάσουμε στην καταγραφή παρεμβάσεων που χρησιμοποιούν το ψυχόδραμα στην εκπαίδευση μετά το 2000 με περισσότερη έμφαση σε έρευνες της τελευταίας δεκαετίας, επισημαίνοντας μόνο εκείνες που χρησιμοποιούν τον όρο «ψυχόδραμα» κι όχι κάποια άλλη μορφή του.

Σε αρκετές έρευνες που χρησιμοποιούν το ψυχόδραμα, όπως θα διαπιστώσουμε από τις αναφερόμενες έρευνες που θα ακολουθήσουν, εντοπίζεται μία έμφαση στην αντιμετώπιση των δυσκολιών που προκαλούν στρεσογόνα γεγονότα σε παιδιά και έφηβους, καθώς και στην επιδίωξη απόκτησης μίας ισορροπημένης «υγιούς» ψυχολογικής κατάστασης. Σύμφωνα με την Haeyen (2019), ένα «υγιές» εγώ έχει πολλαπλές λειτουργίες που επιδρούν θετικά στο άτομο. Ανάμεσα σε αυτές είναι: α) η ολοκλήρωση της προσωπικότητας και ο σχηματισμός της αυτό-εικόνας, β) η ρύθμιση υγιών συναισθημάτων, γ) η επαφή με τα προσωπικά συναισθήματα και τις ανάγκες του ίδιου και των άλλων, δ) ο υγιής εσωτερικός διάλογος, ε) η εξέταση της πραγματικότητας και η

αξιολόγηση καταστάσεων, διαπληκτισμών και σχέσεων και, τέλος, στ) η αναζήτηση ευχαρίστησης και η ανάγκη εκπλήρωσης επιθυμιών με ώριμο τρόπο.

Πολλές φορές το ψυχόδραμα χρησιμοποιείται για την θεραπεία διαταραχών όπως η θλίψη, η απώλεια, ο εθισμός στα ναρκωτικά και το αλκοόλ, η κατάθλιψη και το άγχος (Coleman, 2011; Chiang et al., 2019; Feldman et al., 2015; Giacomucci & Stone, 2018). Έρευνες που εστιάζουν στην ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων αφορούν παιδιά με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής – υπερκινητικότητας (Vnovel et al., 2018), ασθενείς με σχιζοφρένεια (Chiang et al., 2019) και εργαζόμενα παιδιά-μετανάστες από το Αφγανιστάν που παρουσιάζουν παράλληλα μείωση της επιθετικής συμπεριφοράς (Rasekhei Nejad & Khodabakshi-Koolae, 2018). Ο Pramann (2005) επεσήμανε, επίσης, ότι το ψυχόδραμα μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να διευκολύνει την αποκατάσταση και την αντιμετώπιση συμπτωμάτων διαταραχών μετατραυματικού στρες και να προωθήσει τον έλεγχο, τον περιορισμό και τη σταθερότητα του ατόμου. Σημαντικό είναι να αναφερθεί πως η προσέγγιση του θετικού ψυχοδράματος προτείνει οι θεραπευτές να μην εστιάζουν στην μείωση της ψυχικής αρρώστιας, αλλά στην βελτίωση της ψυχικής υγείας (Orkibi, 2019).

Τα θετικά στοιχεία του ψυχοδράματος έγκεινται στην χρήση της δημιουργικότητας και του αυθορμητισμού για την προσαρμογή, την ενίσχυση των θετικών σχέσεων μέσω της θεραπείας, το αίσθημα της κοινής δημιουργίας και της κοινής ευθύνης, η απόδοση δυνατών σημείων στους χαρακτήρες μέσω της ανακάλυψης του ρεπερτορίου ρόλων και, τέλος, η προσωπική ανάπτυξη μέσω της δραματοποίησης, της άφεσης στην ροή και της ενεργής συμμετοχής (Orkibi & Feniger-Schaal, 2019). Όσον αφορά τον αυθορμητισμό, αρκετές έρευνες έχουν δηλώσει θετική του συσχέτιση με την ευημερία, την εξωστρέφεια, την δημιουργικότητα, την αυτοπραγμάτωση και την διασκέδαση, ενώ αρνητική συσχέτιση με τον νευρωτισμό, το άγχος, το στρες, την κατάθλιψη και τα συμπτώματα ψυχικών διαταραχών (Christoforou & Kipper, 2006; Kellar, Treadwell, Kumar, & Leach, 2002; Kipper & Hundal, 2005; Kipper & Shemer, 2006).

Οι βασικές τεχνικές που χρησιμοποιούν οι δραματοθεραπευτές και οι ψυχοδραματιστές στην δουλειά τους με τα παιδιά και τους νέους έως 18 ετών ενάγονται στο δημιουργικό τομέα. Στις εφαρμογές τους χρησιμοποιούν τεχνικές όπως η δημιουργία ιστοριών, το δραματικό παιχνίδι, ο αυτοσχεδιασμός, τα ομαδικά ή ατομικά παιχνίδια, η πρόκληση φυσικών/αισθητηριακών και

ψυχολογικών ερεθισμάτων, η επικοινωνία με τον περίγυρο του παιδιού. Οι τεχνικές αυτές στοχεύουν κυρίως στην ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων, την ρύθμιση του συναισθήματος, την βελτίωση των σχέσεων παιδιού-ενηλίκου, την αυτοπεποίθηση, την αυτό-έκφραση, την αντιμετώπιση και αποδοχή του πένθους, του αποχωρισμού και της απώλειας (Moore et al., 2017).

Στην έρευνα των Tavakoly et al. (2014), επιλέγονται ανάμεσα σε ένα μεγάλο δείγμα 200 ατόμων πρωτοετείς φοιτήτριες πανεπιστημίου που σημειώνουν τις χαμηλότερες επιδόσεις. Συμμετέχουν σε ένα πρόγραμμα για την προώθηση ενός υγιεινού τρόπου ζωής με αποτέλεσμα την βελτίωση της ψυχολογικής ισορροπίας, της πνευματικής ευεξίας και της αισιοδοξίας τους. Αντίστοιχα, σε άλλη εφαρμογή ψυχοδράματος (Azoulay & Orkibi, 2015) σε έφηβους at-risk επιδιώκεται η ανάπτυξη ικανοτήτων αυτοελέγχου και η εμφύσηση της ελπίδας. Ως ικανότητες αυτοελέγχου προσδιορίζονται, κατά τον ορισμό των Rosenbaum and Ronen (2013), οι ικανότητες που επιτρέπουν στο άτομο να λαμβάνει πρωτοβουλία για την εκπλήρωση των στόχων του, να ξεπερνάει τις δυσκολίες που δημιουργούνται από τις σκέψεις, τα συναισθήματα ή τη συμπεριφορά του, να μην βασίζεται απλώς στην δική του ευχαρίστηση και να αντιμετωπίζει την ψυχική δυσφορία. Το πρόγραμμα αποτελούνταν από τέσσερις διαδοχικές φάσεις. Στην πρώτη φάση, στόχος ήταν να αναγνωριστεί και να οριστεί το πρόβλημα χαρακτηρίζοντας την συμπεριφορά με έναν ρόλο, αλλά και να εντοπιστεί η επίδραση και εξωτερίκευση του. Κατά την διάρκεια της δεύτερης φάσης, πραγματοποιούνταν παιχνίδι ρόλων για την εξερεύνηση και εξωτερίκευση των ρόλων, ενώ στην τρίτη, ανιχνεύονταν τρόποι αντίδρασης για τη δημιουργία νέων ρόλων, καθώς και γινόταν αναστοχασμός για την συμπεριφορά και την εύρεση καινούργιων δημιουργικών απαντήσεων σε παρόμοιες δύσκολες καταστάσεις. Στο τελικό στάδιο, οι συμμετέχοντες εξασκούνταν στους νέους ρόλους με σκοπό την υιοθέτηση τους. Κατά την διάρκεια του προγράμματος, παρατηρήθηκε αύξηση της συμμετοχής στην δραματική διαδικασία, η οποία επέφερε με τη σειρά της την αυξημένη παρουσία παραγωγικών συμπεριφορών όπως η γνωστικό-συμπεριφορική εξερεύνηση, η συναισθηματική εξερεύνηση, η ενδοσκόπηση και η θεραπευτική αλλαγή (Orkibi et al., 2017a).

Μείζονας σημασίας αποτελεί η παρέμβαση των Geram και Dehghan (2015) σε παιδιά του δρόμου (street children) ηλικίας 14 έως 18 ετών ως προς την διαχείριση της δυσφορίας και της συναισθηματικής ρύθμισης. Τα αποτελέσματα της μελέτης φανέρωσαν πως τα παιδιά κατάφεραν

να ελαττώσουν τις αρνητικές σκέψεις, οι οποίες προέρχονταν είτε τα εμπόδια που αντιμετώπιζαν είτε η ανάγκη τους για επιβίωση. Ωστόσο, η αυτό-αμυντική συμπεριφορά τους δεν παρουσίασε καμία σημαντική αλλαγή κατά την διάρκεια της παρέμβασης. Ειδικότερα, όσον αφορά τη συναισθηματική ρύθμιση, τα παιδιά παρουσίασαν σημαντικές αλλαγές στον τρόπο που αντιδρούσαν, στην στοχοθεσία τους, την δυναμική τους και τις στρατηγικές διαχείρισης, όχι όμως ως προς την ικανότητα τους για συναισθηματική διαφάνεια, δηλαδή την ξεκάθαρη και διαφανή έκφραση των συναισθημάτων στους άλλους.

Ένα ψυχοδραματικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα εφαρμόστηκε από τον Gurgan (2020), με στόχο την προσαρμογή και την ανθεκτικότητα των παιδιών διαζευγμένων οικογενειών που φοιτούσαν στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Τα παιδιά σημείωσαν υψηλά σκορ και διατήρησαν μακροπρόθεσμα τα ίδια αποτελέσματα. Η ομαδική ψυχολογική συμβουλευτική ήταν αποτελεσματική στην επικοινωνία των εφήβων με τους γονείς τους και στην έκφραση των συναισθημάτων τους.

Εντοπίζονται έρευνες που μελετούν πως το ψυχόδραμα επιδρά θετικά στην επιθετική και βίαιη συμπεριφορά εφήβων. Ο Karataş (2011) ενδιαφέρεται για την απόκτηση δεξιοτήτων επίλυσης συγκρούσεων σε εφήβους, που φοιτούν στην δευτεροβάθμια και παρουσιάζουν έντονη επιθετικότητα. Μετά από την εφαρμογή παρέμβασης δέκα εβδομάδων οι συμμετέχοντες παρουσίασαν μειωμένα επίπεδα επιθετικότητας και αυξημένη ικανότητα επίλυσης συγκρούσεων σε σχέση με την ομάδα ελέγχου. Σημαντικό είναι πως τα αποτελέσματα αυτά παρουσιάζουν διάρκεια, καθώς σε δεύτερο έλεγχο μετά από τρεις μήνες ο ερευνητής επιβεβαιώνει ξανά τα ευρήματα του. Παρομοίως σε άλλη έρευνα του (Karataş & Gökçakan, 2009), οι συμμετέχοντες μέσω της ομαδικής ψυχοδραματικής θεραπείας σημειώνουν μειωμένη ευρύτερη επιθετικότητα, οργή, εχθρότητα και έμμεση επιθετικότητα, όμως δεν εντοπίζονται αποτελέσματα στην λεκτική ή την φυσική επιθετικότητα. Μαζί με την μείωση αυτού του είδους συμπεριφοράς εντοπίζεται και η απόκτηση βελτιωμένων επικοινωνιακών δεξιοτήτων σε κορίτσια εφηβικής ηλικίας (Khoubani et al., 2014).

Το ψυχόδραμα χρησιμοποιείται αποτελεσματικά και για την αντιμετώπιση του θανάτου, όπως αποδεικνύεται από τους Testoni et al. (2019). Η μελέτη περιγράφει πως ο θάνατος στο σχολικό περιβάλλον επιδρά ψυχολογικά στους μαθητές, μετά από μία περίπτωση αυτοκτονίας σε

ένα ιταλικό λύκειο. Οι δραστηριότητες του προγράμματος περιλάμβαναν φιλοσοφικές και θρησκευτικές συζητήσεις για τη σχέση του θανάτου και του νοήματος της ζωής, μία επίσκεψη σε ένα τοπικό κέντρο περίθαλψης και ψυχοδραματικές ασκήσεις, οι οποίες ολοκληρώθηκαν με την παραγωγή ταινιών μικρού μήκους. Στην παρέμβαση συμμετείχαν 286 μαθητές λυκείου και εξετάστηκαν οι οντολογικές αναπαραστάσεις του θανάτου, τους άγχος θανάτου, της αλεξιθυμίας και του νοήματος της ζωής. Τα ευρήματα της έρευνας υποδεικνυαν πως υιοθετήθηκε μία θετικότερη στάση απέναντι στην έννοια της ζωής και μειώθηκε σημαντικά το άγχος θανάτου σε σχέση με την ομάδα ελέγχου. Κατά αυτό τον τρόπο, γίνεται εμφανές πως ένα ειδικά διαμορφωμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα που αξιοποιεί το ψυχόδραμα μπορεί να αντιμετωπίσει θετικά το τραύμα και την θλίψη στο σχολείο (Testoni et al., 2018).

Πλήθος ερευνών απασχολείται με την αντιμετώπιση τους άγχους σε παιδιά ή εφήβους. Ενδιαφέρον παρουσιάζει η άποψη του Moreno (1946a) πως το άγχος δημιουργείται λόγω της έλλειψης του αυθορμητισμού. Οι Akinsola & Udoka (2013), βασιζόμενοι σε παλαιότερες έρευνες που καταγράφουν βελτίωση των δεξιοτήτων που αφορούν τις κοινωνικές σχέσεις (Carpenter & Sandberg, 1985; Petzold, 1979) και την αντιμετώπιση κοινωνικών δυσλειτουργιών (Newman and Hall, 1971), υποστηρίζουν την άποψη πως το ψυχόδραμα δρα αποτελεσματικά στην αντιμετώπιση προβλημάτων που σχετίζονται με την προσαρμογή, την αντικοινωνικότητα, το άγχος και άλλες σχετικές διαταραχές. Στην δική τους έρευνα εξετάζουν πως το κοινωνικό άγχος, το άγχος απόδοσης και το είδος γονεϊκού στυλ ανατροφής (parental style) αλληλοεπιδρούν και επηρεάζουν παιδιά ηλικιών 7 έως 16 ετών.

Σύμφωνα με την βιβλιογραφία, το στυλ διαπαιδαγώγησης και η κοινωνικό-οικονομική θέση της οικογένειας επηρεάζει τις συμπεριφορές των παιδιών (Gkatsa, 2021). Τρεις είναι οι πλευρές της γονεϊκής συμπεριφοράς που επηρεάζουν τις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών: αυστηρότητα ή χαλαρότητα, ζεστασιά ή εχθρικότητα, χαλαρή αποκόλληση ή αγχωτική-συναισθηματική εμπλοκή (Carlson et al., 2011). Κατά τον Baumrind, σχηματίζονται τρία στυλ διαπαιδαγώγησης: α) το αυταρχικό γονεϊκό ύφος (authoritarian), β) το προστακτικό γονεϊκό στυλ (authoritative) και γ) το χαλαρό-ανεκτικό γονεϊκό ύφος (permissive).

Στην προαναφερθείσα έρευνα, οι ερευνητές επέλεξαν τα παιδιά που σημείωσαν τα υψηλότερα επίπεδα άγχους για να συμμετέχουν σε μία ψυχοδραματική παρέμβαση. Από τους

είκοσι τέσσερις συμμετέχοντες διαπίστωσαν πως ένα αυταρχικό/προστακτικό (authoritarian/authoritative) γονεϊκό στυλ ανατροφής δημιουργεί στα παιδιά τα μεγαλύτερα ποσοστά κοινωνικού άγχους, τη μεγαλύτερη συχνότητα άγχους και τα μεγαλύτερα επίπεδα άγχους απόδοσης. Το ψυχόγραμμα επέδρασε θετικά στην μείωση των επιπέδων και των δύο ειδών άγχους. Επιπλέον, το μεγαλύτερο άγχος απόδοσης σημείωσαν τα παιδιά που μεγάλωσαν σε έναν συνδυασμό ανεκτικού-αυταρχικού στυλ (permissive-authoritarian).

Μία άλλη ενδιαφέρουσα έρευνα που απασχολείται με την αντιμετώπιση του άγχους αποτελεί αυτή του Gstrein (2016). Ειδικότερα, ο ερευνητής μελετάει την αποτελεσματικότητα της ψυχοδραματικής ομαδικής θεραπείας με εφήβους που υποφέρουν από μαθηματικό άγχος. Για τρεις μήνες πέντε μαθητές 17-19 ετών παρακολούθησαν συνεδρίες 90 λεπτών, η έρευνα εστίασε το ενδιαφέρον της στα υψηλά επίπεδα στρες πριν τα διαγωνίσματα, την εξασθετισμένη εργαζόμενη μνήμη, την χαμηλή αυτοπεποίθηση και κινητοποίηση για εκμάθηση μαθηματικών. Αν και η έρευνα φέρει πολλούς περιορισμούς, τα ευρήματα της επισημαίνουν πως μειώθηκαν τα σωματικά προβλήματα υγείας που προκαλούνταν από το άγχος, μείωση των επιπέδων άγχους, κινητοποίηση για μελέτη του αντικειμένου, θετική ενίσχυση της αντιληφθείσας αυτό-αποτελεσματικότητας. Η θεραπεία ωφέλησε τους συμμετέχοντες επιτρέποντας τους τη δυνατότητα να εκφράσουν τα συναισθήματα τους ελεύθερα, να ξαναεπισκεφτούν στρεσογόνες εμπειρίες σε ένα ασφαλές περιβάλλον με αποτέλεσμα την θετική συναισθηματική αντιμετώπιση και την αναγνώριση τόσο των αδυναμιών όσο και των δυνατών σημείων τους.

Εστιάζοντας το ενδιαφέρον μας σε παιδιά μικρότερης ηλικίας εντοπίζουμε την έρευνα των Rudokaite & Indriuniene (2019). Οι ερευνητές εξετάζουν κατά πόσο μπορούν να μειωθούν σχολικοί φόβοι των παιδιών ένατης και εντέκατης τάξης μετά την εφαρμογή του ψυχοδράματος. Οι σχολικοί φόβοι που αντιμετωπίζουν τα παιδιά προκαλούνται όταν οι μαθητές αισθάνονται αμφιβολίες πως διαθέτουν τις απαιτούμενες δεξιότητες ή δεν γνωρίζουν πως να αξιοποιήσουν σωστά αυτές που ήδη κατέχουν ώστε να ολοκληρώσουν μια συγκεκριμένη εργασία. Συνήθως φοβούνται τις εξετάσεις, διότι κατακλύζονται από αμφιβολίες για την επαρκή ετοιμότητα τους (Rost and Schermer 2008).

Οι γνωστικοί παράγοντες που προκαλούν φόβο σχετίζονται με τις πεποιθήσεις των μαθητών ως προς την αδυναμία τους να ικανοποιήσουν τις σχολικές απαιτήσεις. Ο φόβος

προκαλείται από την φανταστική ή την αντικειμενική έλλειψη δεξιοτήτων, αλλά και από την ανεπαρκή παρακολούθηση του μαθήματος. Οι κοινωνικοί παράγοντες που προκαλούν φόβο στους μαθητές αφορούν την αίσθηση τρόμου που τους καταλαμβάνει όταν χρειάζεται να απαντήσουν ερωτήσεις μπροστά σε άλλους. Οι μαθητές αναμένουν πως θα αποτύχουν, με αποτέλεσμα να νιώθουν πως απειλείται η αυτοεκτίμησή τους. Εν κατακλείδι, παρατηρείται αρνητική επιρροή των φόβων στην ψυχοκοινωνική επιτυχία, στην συναισθηματική επιτυχία, στην ακαδημαϊκή επιτυχία και στην υγεία των παιδιών. Μετά την ψυχοδραματική παρέμβαση οι σχολικοί φόβοι που εκδηλώνονταν συναισθηματικά και γνωστικά μειώθηκαν στατιστικά σημαντικά, ενώ οι φυσιολογικές εκδηλώσεις δεν επηρεάστηκαν. Η ομάδα παρέμβασης ξεκίνησε να χρησιμοποιεί δραστηριότητες για παραγωγή έργου ώστε να αντιμετωπίσουν τους φόβους τους, ωστόσο η δράση αυτή σημείωσε μικρό επίπεδο αποτελεσματικότητας.

Η αυτοαντίληψη των παιδιών και των εφήβων βασίζεται στον τρόπο με τον οποίο αξιολογούν την ικανότητα ή την επάρκειά τους σε διαφορετικούς τομείς, με βάση την παρατήρηση των επιτυχιών τους και την ανατροφοδότηση από τους σημαντικούς άλλους (Harter, 2012). Το πολυδιάστατο μοντέλο του Harter περιλαμβάνει διάφορους τομείς της αυτοαντίληψης, συμπεριλαμβανομένης της γενικής αυτοεκτίμησης, της σχολικής ικανότητας, της κοινωνικής ικανότητας, της διαχείρισης της συμπεριφοράς, της αθλητικής ικανότητας και της φυσικής εμφάνισης. Η έρευνα του Harter επικεντρώθηκε στους τέσσερις πρώτους αναφερόμενους τομείς και απέδειξε πως έφηβοι ηλικίας 13 έως 16 ετών μετά από ψυχοδραματική παρέμβαση παρουσίασαν ενίσχυση στην γενική, την κοινωνική και την συμπεριφορική αυτοαντίληψη, καθώς και μειώθηκε η αίσθηση της μοναξιάς (Orkibi et al., 2017b).. Σημαντική πληροφορία είναι πως το μοντέλο του Harter προσδιορίζει σημαντικές αξιολογικές διακρίσεις που κάνουν τα παιδιά σχετικά με την ικανότητα ή την επάρκειά τους στους διάφορους τομείς της ζωής τους

Οι Cruz et al. (2016) εφαρμόζουν έρευνα για να εντοπίσουν ποιες πρακτικές στο ψυχόγραμμα θεωρούνται βοηθητικές σύμφωνα με την γνώμη των ασθενών. Οι συμμετέχοντες δήλωσαν πως το ψυχόγραμμα επιδράει θετικά στην ενδοσκόπηση (insight) του εαυτού και του άλλου, την αντίληψη (awareness) του εαυτού και του άλλου, τον θετικό εαυτό και τον άλλο, την μετα-αντίληψη (metaperception) του εαυτού και του άλλου, την αναγνώριση προβλημάτων, την

λύση προβλημάτων, την σχετικοποίηση προβλημάτων, την ενδυνάμωση της συνεργασίας, το δέσιμο της ομάδας, την συγχώρεση του εαυτού και του άλλου και την ανακούφιση.

Η πλειοψηφία των επιστημονικών πηγών, που σχετίζονται με την εφαρμογή ψυχοδραματικής παρέμβασης στο σχολικό περιβάλλον, στοχεύουν κυρίως στην κοινωνική και την συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, ωστόσο υπάρχουν και μερικές αναφορές στην εφαρμογή της για την κινητική ανάπτυξη. Στον χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης εντοπίζεται μία έρευνα (Zaragas, Tefa & Angelaki, 2019) και στην δημοτική εκπαίδευση δύο (Ζάραγκας & Αγγελάκη, 2019a, 2019b). Zaragas, 2021

Ξεκινώντας από τον χώρο του νηπιαγωγείου, οι Zaragas, Tefa & Angelaki (2019) πραγματοποίησαν παρεμβατικό πρόγραμμα με στοιχεία κινητικής αγωγής και ψυχοδράματος με στόχο την ανάπτυξη των κινητικών και των κοινωνικών δεξιοτήτων παιδιών προσχολικής ηλικίας διαφορετικών πολιτισμών. Στο πρόγραμμα συμμετείχαν τριάντα οκτώ παιδιά ηλικίας 51-69 μηνών για διάστημα έξι μηνών και, μετά την παρεμβατική εφαρμογή, παρουσίασαν ενίσχυση των κινητικών δεξιοτήτων και των κοινωνικών ικανοτήτων, οι οποίες σχετίζονταν με την διαπολιτισμική ετοιμότητα τους. Το εφαρμοσμένο πρόγραμμα χαρακτηριζόταν από την ευελιξία του και την ανοιχτή δομή του, βασιζόταν στην προηγούμενη γνώση των παιδιών και την ικανότητα αντίληψής τους, και επικεντρώθηκε στην δραματική τους ικανότητα.

Αντίστοιχα στον χώρο της δημοτικής εκπαίδευσης, οι Ζάραγκας & Αγγελάκη (2019a, 2019b) κάνουν δύο δημοσιεύσεις για τα οφέλη του ψυχοδράματος στην Φυσική Αγωγή. Στην πρώτη έρευνα (2019a) εφαρμόζουν παρεμβατικό πρόγραμμα σε πέντε δημοτικά σχολεία και σε ένα θερινό σχολείο για τα «ανθρώπινα δικαιώματα». Μέσω της αυτόβουλης συμμετοχής, της εκδραμάτισης των ρόλων και της συζήτησης τα παιδιά εξέφρασαν την αρέσκεια τους για αυτόν τον διαφορετικό τρόπο διδασκαλίας. Στην δεύτερη επιστημονική μελέτη τους (2019b) εφαρμόζουν πρόγραμμα που βασίζεται στην τεχνική του ψυχοδράματος και απευθύνεται σε μαθητές της ΣΤ' Δημοτικού με διάρκεια έξι μηνών. Μετά την λήξη του προγράμματος σημειώνεται θετική ενίσχυση στη δημοκρατική γνώση και τη συμπεριφορά των παιδιών με μεγαλύτερη συμβολή στην κοινωνικόγνωστική ανάπτυξη κι όχι στην κινητική.

Κάθε ψυχοδραματική συνεδρία είναι διαφορετική και απαιτεί την γρήγορη και αυτόματη ικανότητα του ψυχοδραματιστή να ανταποκρίνεται κατάλληλα στην ομάδα και να εναλλάσσει τις

τεχνικές τους. Ένας βασικός παράγοντας που επηρεάζει την ομάδα βαθύτατα είναι οι πολιτισμικές αξίες. Για παράδειγμα, οι Lai & Tsai (2014) αναφερόμενοι στον κινέζικο πολιτισμό μιλούν για την κυρίαρχη παρουσία αξιών όπως η συμμόρφωση στους κανόνες, ο σεβασμός στους κηδεμόνες και στα πρόσωπα εξουσίας, η συναισθηματική καταστολή και η ταπεινότητα. Δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι ψυχοδραματιστές ως προς την εφαρμογή τους αφορούσαν την σιωπή ως προς την δημόσια έκφραση στην ομάδα κατά την έναρξη της συνεδρίας, την αδυναμία αναγνώρισης θετικών προσωπικών χαρακτηριστικών, την δυσκολία μοιράσματος οικογενειακών ζητημάτων, την προτίμηση παρουσίασης ουτοπικού κλεισίματος της σκηνής και το μοίρασμα μακράς διάρκειας στο κλείσιμο. Επομένως, ένα ψυχοδραματιστής χρειάζεται να διαθέτει πολιτισμική γνώση και αντίληψη και να είναι ευέλικτος στις πρακτικές του, ώστε να μπορεί να προσαρμοστεί στα πολιτισμικά χαρακτηριστικά της ομάδας.

3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

3.1. Εισαγωγή

Αυτή η προκαταρκτική-πλότος έρευνα στοχεύει να απεικονίσει τις συνθήκες πραγμάτωσης της κινητικής εκπαίδευσης που προσφέρεται στα παιδιά της πρωτοβάθμιας, αναφέρεται δηλαδή σε εκπαιδευτικούς του νηπιαγωγείου και του δημοτικού σχολείου. Επιπροσθέτως, επιδιώκεται ο εντοπισμός εκπαιδευτικών πρακτικών που συγκλίνουν με την φιλοσοφία του Ψυχοδράματος. Μέσω της συλλογής ποσοτικών δεδομένων, η έρευνα επικεντρώνεται στην αναζήτηση σχέσεων μεταξύ των παραμέτρων που εξετάζονται. Η καταγραφή των διάφορων εκφάνσεων των εκπαιδευτικών πρακτικών, η αναζήτηση και ο εντοπισμός των γενικών τάσεων και πιθανών σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών κρίνει την έρευνα συσχετιστική διερευνητική. Επιχειρείται συστηματική διερεύνηση και ανάλυση μέσω του στατιστικού πακέτου SPSS. Πραγματοποιήθηκε δειγματοληπτική συλλογή δεδομένων μέσω δομημένου ερωτηματολογίου που συντάχθηκε από την ερευνήτρια. Το ερωτηματολόγιο στοχεύει στην συγκέντρωση παρατηρήσεων του εκπαιδευτικού σώματος της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης μέσω ενός αντιπροσωπευτικού δείγματος για την προώθηση της γνώσης επί του ερευνητικού προβλήματος.

3.2. Δείγμα της έρευνας

Το δείγμα αποτέλεσαν 112 εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι επελέγησαν τυχαία και απάντησαν εθελοντικά στο ερωτηματολόγιο. Η προσέγγιση τους έγινε μέσω των κοινωνικών μέσων δικτύωσης και μέσω ηλεκτρονικής αλληλογραφίας με τις Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Ελλάδος. Εκ αυτών, το 91,1% ήταν γυναίκες και το 8,9% ήταν άνδρες, με τυπική απόκλιση .286. Το δείγμα αποτελούνταν κατά 34,8% (n=39) από άτομα ηλικίας 26 έως 35 ετών, 25% (n=28) από άτομα ηλικίας 46 έως 55 ετών, 22,3% (n=25) από 36 έως 45 ετών, 10,7% (n= 12) από άτομα άνω των 55 ετών και, τέλος από 7,1% από άτομα κάτω των 25 ετών (n=8), με τυπική απόκλιση 1.150.

Πίνακας 3. 1 Πίνακας περιγραφικών στοιχείων κατανομής ανά φύλο

	N	Ποσοστό
Γυναίκα	102	91,1%
Άνδρας	10	8,9%
Σύνολο	112	100%

Το δείγμα χωρίστηκε σε επτά διαφορετικές κατηγορίες όσον αφορά την μεταβλητή της επαγγελματικής ιδιότητας. Ειδικότερα, 55 ήταν νηπιαγωγοί, 34 δάσκαλοι, 12 θεατρολόγοι, 6 εκπαιδευτικοί φυσικής αγωγής και 5 άλλων ειδικοτήτων (καλλιτεχνικών, μουσικής, ξένων γλωσσών). Το ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης του δείγματος ήταν κατά 54,5% προπτυχιακού επιπέδου και 40,2% μεταπτυχιακού επιπέδου. Το 78,6% (n=88) δήλωσε πως δεν έχει πραγματοποιήσει επιπλέον σπουδές αναφορικά με την δραματική ή την κινητική εκπαίδευση, ενώ το 21,4% (n=24) απάντησε θετικά στην επιδίωξη περαιτέρω εκπαίδευσης. Η δεύτερη ομάδα επεσήμανε ως πηγές γνώσεις τη συμμετοχή σε θεατρικές ομάδες, την παρακολούθηση σεμιναρίων και ημερίδων και τη φοίτηση σε μεταπτυχιακούς τίτλους σε σχέση με το θέατρο, την μουσικοκινητική, τον χορό και την εμφύχωση της ομάδας.

Στην έρευνα συμμετείχαν εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε πολλαπλά τμήματα των οποίων ο αριθμός των μαθητών, αλλά και οι ηλικίες των μαθητών ποικίλλει. Στις δύο αυτές ερωτήσεις δύναται η δυνατότητα επιλογής πολλαπλών απαντήσεων, για αυτόν τον λόγο το άθροισμα των απαντήσεων ξεπερνάει το σύνολο των συμμετεχόντων. Επομένως, το 53,6% (n=60) διδάσκει σε παιδιά ηλικίας 3 έως 5 ετών, το 40,2% (n=45) σε παιδιά ηλικίας 6 έως 8 ετών, το 45,5% (n=51) σε παιδιά ηλικίας 9 έως 11 ετών και το 9,8% (n=11) σε παιδιά ηλικίας άνω των 12 ετών. Αναφορικά με τον αριθμό των παιδιών που βρίσκονται στα τμήματα των εκπαιδευτικών, το 38,4% (n=43) απασχολείται με ομάδες 16 έως 20 παιδιών, το 24,1% (n=27) με 11 έως 15 παιδιά, το 20,5% (n=23) με περισσότερα από 20 παιδιά, το 16,1% (n=18) με 5 έως 10 παιδιά και το 13,4% (n=15) με 1 έως 5 παιδιά.

Ανακεφαλαιωτικά, η πλειοψηφία του δείγματος αποτελούνταν από γυναίκες, ηλικίας 26 έως 35 ετών, νηπιαγωγούς, απόφοιτους Πανεπιστημιακής Εκπαίδευσης. Έχει φοιτήσει, κατά κόρον, στο προπτυχιακό επίπεδο της ανώτερης εκπαίδευσης και δεν έχει αναζητήσει επιπλέον

σπουδές για την διεύρυνση του αντικειμένου. Διδάσκει επί των πλείστων σε παιδιά ηλικίας 3 έως 5 ετών και το μεγαλύτερο τμήμα του αποτελείται από 16 έως 20 μαθητές.

3.3. Εργαλεία της μέτρησης

Με σκοπό την προσέγγιση μεγαλύτερου δείγματος, την ευκολία απάντησης των ερωτώμενων στον δικό τους χρόνο, την παροχή ανωνυμίας των συμμετεχόντων, αλλά και την αποφυγή της μεροληψίας της ερευνήτριας (Gillham, 2007) επιλέχθηκε η χρήση του δομημένου ερωτηματολογίου. Δομημένο ονομάζεται το ερωτηματολόγιο που αποτελείται από κλειστές ερωτήσεις, συγκεντρώνει μεγάλο όγκο δεδομένων και προσφέρει τη δυνατότητα προσέγγισης των ιδεών μεγάλου αριθμού ατόμων. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από τέσσερις ενότητες, όπως φαίνεται παρακάτω αναλυτικότερα (πίνακας 3.2). Χρησιμοποιούνται προτάσεις-ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, ερωτήσεις ανάπτυξης και τέσσερις κλίμακες Likert με τιμές από 1 έως 5. Οι κλίμακες Likert χρησιμοποιούνται για την μέτρηση συμπεριφορικών μεταβλητών και δέχονται πέντε πιθανές απαντήσεις: συμφωνώ απόλυτα (1), συμφωνώ (2), δεν είμαι σίγουρος (3), διαφωνώ (4), διαφωνώ απόλυτα (5) (Boone & Boone, 2012). Στο παράρτημα της μεταπτυχιακής εργασίας, παρουσιάζεται το τελικό ερωτηματολόγιο με όλα τα ερωτήματα και τις δυνατές επιλογές που δύναται να κάνει ο ερωτώμενος.

Η πρώτη ενότητα αποσκοπεί στην συλλογή δημογραφικών δεδομένων σχετικά με τον εκπαιδευτικό και το είδος της τάξης του. Ειδικότερα, τα στοιχεία που ζητούνται είναι το φύλο, η ηλικιακή ομάδα του ατόμου, η επαγγελματική ιδιότητα, το ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης που έχει ολοκληρωθεί, αναφορά πρόσθετης επιμόρφωσης στο αντικείμενο του θεάτρου ή της κινητικής αγωγής, χρόνια προϋπηρεσίας, αναφορά όλων των ηλικιακών ομάδων των παιδιών που απασχολεί ο εκπαιδευτικός, καθώς και του αριθμού των παιδιών που παρευρίσκονται ανά τμήμα.

Στην δεύτερη ενότητα διατυπώνονται ερωτήσεις σχετικά με τον τρόπο διδασκαλίας του εκπαιδευτικού. Αυτές εστιάζουν στην επιλογή των σχετικών με το ζήτημα δραστηριοτήτων που εφαρμόζονται, την συχνότητα πραγματοποίησης αυτών των δράσεων, τις προσωπικές εκπαιδευτικές πρακτικές, τους παράγοντες που δυσχεραίνουν την εφαρμογή των δραστηριοτήτων, αλλά και παράμετροι που επηρεάζουν την ανάπτυξη του παιδιού.

Η τρίτη ενότητα εστιάζει στους μαθησιακούς στόχους που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί να επιτύχουν με την εφαρμογή των θεατρικών ή και των κινητικών δραστηριοτήτων. Αυτό το τμήμα του ερωτηματολογίου αποτελείται από την κλίμακα Μαθησιακοί Στόχοι με τρεις παράγοντες ονόματι Κοινωνική Συνειδητοποίηση, Συναισθηματική Ενδυνάμωση και Κινητική Επιδεξιότητα, οι οποίοι, όπως θα αναφερθεί παρακάτω, μετατράπηκαν σε τέσσερις παράγοντες: Συναισθηματική Ενδυνάμωση, Επικοινωνιακές Δεξιότητες, Επαφή με τον άλλο, Σωματοποίηση. Η τέταρτη και τελευταία ενότητα αποτελείται από μία ανοιχτή ερώτηση, όπου δίνεται η ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να επισημάνουν πως έχει επηρεάσει η πανδημία Covid τον τρόπο που προσεγγίζουν το θέμα προς συζήτηση. Αυτή η ενότητα θεωρήθηκε ενδιαφέρον αντικείμενο πραγμάτευσης υπό το πρίσμα της ιδιαίτερης πραγματικότητας που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί σήμερα και αναλύεται διεξοδικότερα στην ενότητα των συμπερασμάτων.

Πίνακας 3. 2 Πίνακας Δομής Ερωτηματολογίου

Ενότητα	Δημογραφικά Στοιχεία	Εκπαιδευτική Διαδικασία	Μαθησιακοί Στόχοι	Η Αγωγή Σήμερα
Περιεχόμενο	1. Φύλο	9. Είδος δραστηριοτήτων	14. Κοινωνική Συνειδητοποίηση	17. Διδακτικό έργο στην πανδημία
	2. Ηλικία	10. Συχνότητα	15. Συναισθηματική Ενδυνάμωση	
	3. Επάγγελμα	11. Εκπαιδευτικές Πρακτικές	16. Κινητική	
	4. Εκπαίδευση	12. Δυσκολίες	Επιδεξιότητα	
	5. Επιμόρφωση	13. Παράγοντες		
	6. Διδακτική εμπειρία	επιρροής ανάπτυξης		
	7. Ηλικίες μαθητών			
	8. Αριθμός μαθητών			

3.4. Διαδικασία μέτρησης

Μετά από βιβλιογραφική μελέτη, ξεκινά η σύνταξη του ερωτηματολογίου το χρονικό διάστημα 20 με 25 Σεπτεμβρίου 2021, καθώς δεν προϋπάρχει κατάλληλο εργαλείο στην ερευνητική βιβλιογραφία για την μελέτη του υπό εξέταση ζητήματος. Περνώντας στο πειραματικό στάδιο, στις 3 με 12 Οκτωβρίου 2021 πραγματοποιείται η δοκιμαστική εφαρμογή του ερωτηματολογίου για να κριθεί η αποτελεσματικότητά του. Σε αυτό το στάδιο, μελετάται ο βαθμός κατανόησης, αποδοχής κι ερμηνείας του ερωτηματολογίου. Δείγμα τριάντα ατόμων συμμετείχε απαντώντας στο ερωτηματολόγιο, η προσέγγιση του έγινε μέσω αναρτήσεων στα κοινωνικά μέσα δικτύωσης και, μετά τη συλλογή τους, ακολούθησε ο έλεγχος και η αναδιαμόρφωση του ερωτηματολογίου. Ο έλεγχος εστιάστηκε στους τέσσερις παράγοντες για τις κλίμακες του ερωτηματολογίου. Ειδικότερα, ο υπολογισμός της αξιοπιστίας της εσωτερικής συνέπειας των μετρήσεων έγινε με τον συντελεστή Cronbach's alpha, όπου τιμές του δείκτη μεγαλύτερες του 0,7 θεωρούνται ικανοποιητικές. Μελετώντας τον πίνακα 3.3 παρατηρείται πως και οι τέσσερις παράγοντες ξεπερνούν το όριο που τέθηκε, επομένως, κρίνεται πως παρουσιάζουν υψηλή συνοχή.

Πίνακας 3. 3 Πίνακας ελέγχου Cronbach's alpha κατά το πειραματικό στάδιο

Κλίμακα	Δείκτης Cronbach's alpha
Εκπαιδευτικές Πρακτικές (ΕΠ)	.737
Κοινωνική Συνειδητοποίηση (ΚΣ)	.820
Συναισθηματική Ενδυνάμωση (ΣΕ)	.876
Κινητική Επιδεξιότητα (ΚΕ)	.753

Ο δεύτερος έλεγχος που εφαρμόστηκε ήταν ο βαθμός συσχέτισης κάθε ερώτησης με το συνολικό άθροισμα (item-total correlation) όλων των ερωτήσεων (Πίνακας 3.4). Αν και παρουσιάζουν δύο ερωτήματα χαμηλό ποσοστό συσχέτισης, επιλέχθηκε να μην αφαιρεθούν, διότι θεωρούνται σημαντικές για την αναγωγή συμπερασμάτων. Ωστόσο, άλλαξε η διατύπωση τους. Η 11.3 από «Επιτρέπω στα παιδιά να εξερευνήσουν και να αξιοποιήσουν την φαντασία τους» μετατράπηκε σε «Αφήνω τα παιδιά να αναπτύξουν το παιχνίδι με τη φαντασία τους». Η 16.3 από «Βελτιώνει την κινητική επιδεξιότητα του» αναδιατυπώθηκε ως «Αποκτά κινητική επάρκεια».

Πίνακας 3. 4 Πίνακας για τον βαθμό συσχέτισης των υποερωτημάτων της κλίμακας κατά το πειραματικό στάδιο

Κλίμακας ΕΠ	Παράγοντας ΚΣ	Παράγοντας ΣΕ	Παράγοντας ΚΕ
11.1	.440	14.1 .340	15.1 .512
11.2	.534	14.2 .408	15.2 .511
11.3	.174	14.3 .531	15.3 .701
11.4	.383	14.4 .431	15.4 .726
11.5	.315	14.5 .565	15.5 .345
11.6	.459	14.6 .610	15.6 .440
11.7	.293	14.7 .670	15.7 .561
11.8	.496	14.8 .663	15.8 .688
11.9	.677	14.9 .499	15.9 .790
			15.10 .760

Με το πέρας των προαναφερθέντων ελέγχων συντάσσεται η οριστική και τελική μορφή του ερωτηματολογίου, η οποία διαμοιράστηκε το χρονικό διάστημα 2 με 14 Δεκεμβρίου 2021 και συνέλεξε συνολικά εκατό δώδεκα απαντήσεις. Αυτή τη φορά, εκτός την χρήση των μέσων δικτύωσης, πραγματοποιήθηκε ο διαμοιρασμός και μέσω της ηλεκτρονικής αλληλογραφίας με τις Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Ελλάδος. Δεν επιλέχθηκε συγκεκριμένη περιφέρεια για να επιτευχθεί η τυχαία διανομή του ερωτηματολογίου.

3.5 Έλεγχοι του εργαλείου

Μετά την συλλογή των δεδομένων, πραγματοποιήθηκαν έλεγχοι για την κανονικότητα της κατανομής, για τη δομική εγκυρότητα και την εσωτερική συνοχή και αξιοπιστία του ερωτηματολογίου. Ο έλεγχος της κατανομής οδηγεί στην επιλογή παραμετρικών ή μη παραμετρικών ελέγχων στη ανάλυση των δεδομένων. Η δομική εγκυρότητα του ερωτηματολογίου εξετάστηκε με διερευνητική παραγοντική ανάλυση (exploratory factor analysis). Η εσωτερική

συναχγή και αξιοπιστία των παραγόντων εξετάστηκαν με το συντελεστή α του Cronbach. Με περιγραφική στατιστική παρουσιάστηκαν οι στάσεις και οι αντιλήψεις των συμμετεχόντων.

Οι παρακάτω στατιστικές μηδενικές υποθέσεις εξετάστηκαν για την μελέτη της έρευνας αυτής:

1. Το εργαλείο μέτρησης δεν παρουσιάζει κανονική κατανομή.
2. Η κλίμακα «Εκπαιδευτικές Πρακτικές» δεν έχει καλή δομική εγκυρότητα και παραγοντική δομή.
3. Η κλίμακα «Εκπαιδευτικές Πρακτικές» δεν θα έχει καλή εσωτερική συναχγή και αξιοπιστία.
4. Η κλίμακα «Μαθησιακοί Στόχοι» δεν θα έχει καλή δομική εγκυρότητα και παραγοντική δομή.
5. Η κλίμακα «Μαθησιακοί Στόχοι» δεν θα έχει καλή εσωτερική συναχγή και αξιοπιστία.

Οι παρακάτω εναλλακτικές υποθέσεις εξετάστηκαν για την μελέτη της συγκεκριμένης έρευνας:

1. Το εργαλείο μέτρησης θα παρουσιάζει κανονική κατανομή.
2. Η κλίμακα «Εκπαιδευτικές Πρακτικές» θα έχει καλή δομική εγκυρότητα και παραγοντική δομή.
3. Η κλίμακα «Εκπαιδευτικές Πρακτικές» θα έχει εσωτερική συναχγή και αξιοπιστία.
4. Η κλίμακα «Μαθησιακοί Στόχοι» θα έχει καλή δομική εγκυρότητα και παραγοντική δομή.
5. Η κλίμακα «Μαθησιακοί Στόχοι» θα έχει καλή εσωτερική συναχγή και αξιοπιστία.

3.5.1 Έλεγχος κανονικότητας κατανομής

Ο πρώτος απαιτούμενος έλεγχος ήταν η διερεύνηση κατά πόσο οι απαντήσεις των ερωτώμενων στις ερωτήσεις ακολουθούν κανονική κατανομή. Η χρησιμότητα αυτού του ελέγχου έγκειται στην επιλογή παραμετρικών ή μη παραμετρικών ελέγχων συσχέτισης για την ανάλυση των δεδομένων. Λόγω του ότι οι μεταβλητές του ερωτηματολογίου είναι ποιοτικές κι όχι ποσοτικές, βάσει θεωρίας, οι παρατηρήσεις μας δεν ακολουθούν κανονική κατανομή – δύναται να ακολουθούν δυνωμική κατανομή, κατανομή Poisson, Bernouli κατανομή και άλλες (Κολυβά-Μαχαίρα & Μπόρα-Σέντα, 1998; Καρλής, 2003). Για την επαλήθευση της θεωρίας εφαρμόζεται έλεγχος του κριτηρίου Kolmogorov-Smirnov για τις ερωτήσεις 11, 14, 15 και 16. Στον Πίνακα 3.5

καταγράφονται οι Απόλυτες τιμές (Absolute) στις Περισσότερο Ακραίες Διαφορές (Most Extreme Differences). Σημειώνεται πως $p < 0,001$ για όλα τα υποερωτήματα, επομένως καμία από τις μεταβλητές δεν σχηματίζει κανονική κατανομή. Συνεπώς, επιλέγεται για τους ελέγχους ανεξαρτησίας η χρήση μη παραμετρικών ελέγχων όπως το X^2 test ή G^2 test. Αποδεχόμαστε την μηδενική υπόθεση πως τα δεδομένα μας δεν παρουσιάζουν κανονική κατανομή.

Πίνακας 3. 5 Έλεγχος κανονικότητας κατανομής των απαντήσεων μέσω του κριτηρίου Kolmogorov-Smirnov

Κλίμακα		Κλίμακα Μαθησιακοί Στόχοι					
Εκπαιδευτικές							
Πρακτικές							
Ερώτηση 11		Ερώτηση 14		Ερώτηση 15		Ερώτηση 16	
n/n	K-S	n/n	K-S	n/n	K-S	n/n	K-S
11.1	.276	14.1	.432	15.1	.278	16.1	.257
11.2	.248	14.2	.429	15.2	.447	16.2	.300
11.3	.413	14.3	.447	15.3	.319	16.3	.368
11.4	.266	14.4	.344	15.4	.443	16.4	.285
11.5	.248	14.5	.309	15.5	.404	16.5	.370
11.6	.287	14.6	.371	15.6	.353	16.6	.181
11.7	.247	14.7	.397	15.7	.316	16.7	.224
11.8	.316	14.8	.318	15.8	.391	16.8	.253
11.9	.266	14.9	.408	15.9	.331		
				15.10	.337		

3.5.2 Παραγοντική ανάλυση

Σύμφωνα με τους Ραφτοπούλου και Θεοδοσοπούλου (2002), υπάρχουν αρκετοί κανόνες, οι οποίοι ορίζουν την δυνατότητα που έχει η έρευνα για παραγοντική ανάλυση. Οι κανόνες αυτοί αφορούν τον απαιτούμενο αριθμό συμμετεχόντων. Πιο επικρατέστεροι είναι οι εξής:

- Πρέπει να υπάρχουν τουλάχιστον 150 συμμετέχοντες ανεξάρτητα από την αναλογία ατόμων προς μεταβλητές.

- Η αναλογία των ατόμων προς τις μεταβλητές θα πρέπει να είναι μικρότερη από 5
- Ο αριθμός των ατόμων του δείγματος πρέπει να είναι 100 ή 5 φορές μεγαλύτερος από τον αριθμό των μεταβλητών.

Ο αριθμός των συμμετεχόντων της έρευνας, κατά την δεύτερη διανομή του ερωτηματολογίου, ισούται με 112, οι μεταβλητές της πρώτης κλίμακας ισούνται με 9 και για την δεύτερη με 27. Ο πρώτος κανόνας δεν μπορεί να εφαρμοστεί, καθώς το δείγμα μας είναι μικρότερο του αριθμού 150. Ο δεύτερος κανόνας δεν πληρείται για την πρώτη κλίμακα, καθώς η αναλογία των ατόμων προς τις μεταβλητές είναι μεγαλύτερη του 5, ενώ για την δεύτερη ισχύει το αντίθετο, καθώς ο αριθμός της αναλογίας είναι μικρότερος του 5. Ωστόσο, η πρώτη προϋπόθεση του τρίτου κανόνα ισχύει για την έρευνα μας και για τις δύο κλίμακες, καθώς οι συμμετέχοντες ξεπερνούν τους 100. Η δεύτερη εναλλακτική προϋπόθεση ότι ο αριθμός των ατόμων πρέπει να είναι 5 φορές μεγαλύτερος από τον αριθμό των μεταβλητών ισχύει για την πρώτη κλίμακα (ο ελάχιστος αριθμός ατόμων είναι 45), ενώ και για την δεύτερη δεν ισχύει (ο ελάχιστος αριθμός ατόμων είναι 135).

Ξεκινάμε με την διερευνητική παραγοντική ανάλυση της Κλίμακας «Εκπαιδευτικές Πρακτικές». Οι δείκτες επάρκειας του δείγματος KMO (0,77) και σφαιρικότητας του Bartlett ($p < 0,001$) έδειξαν ότι τα χαρακτηριστικά των δεδομένων μας επιτρέπουν τη χρήση της διερευνητικής ανάλυσης παραγόντων. Για τη διερεύνηση της παραγοντικής δομής της κλίμακας «Εκπαιδευτικές Πρακτικές» εφαρμόστηκε η μέθοδος των κύριων αξόνων (principal axis factoring), ενώ επιλέχθηκε ως μέθοδος περιστροφής η πλάγια περιστροφή (Promax). Τα αποτελέσματα έδειξαν μία παραγοντική λύση 3 παραγόντων (1^η ιδιοτιμή: 3.41, 2^η ιδιοτιμή: 1.24, 3^η ιδιοτιμή: 1.10, 4^η ιδιοτιμή: 0.91), η οποία ερμηνεύει το 64.09% της συνολικής διακύμανσης.

Ο πρώτος παράγοντας ονομάστηκε «Πρωτοβουλίες παιδιών» και ερμηνεύει το 37,89% της συνολικής διακύμανσης. Ο δεύτερος παράγοντας ονομάστηκε «Λήψη αποφάσεων» και ερμηνεύει το 13.87% της συνολικής διακύμανσης. Ο τρίτος παράγοντας πήρε την ονομασία «Δομή δραστηριότητας» και ερμηνεύει το 12.32% της συνολικής διακύμανσης. Στον Πίνακα 3.6 που ακολουθεί, παρουσιάζονται τα στοιχεία της κλίμακας και οι παραγοντικές τους φορτίσεις στους τρεις παράγοντες. Αποδεχόμαστε την εναλλακτική υπόθεση πως η κλίμακα «Εκπαιδευτικές Πρακτικές» έχει καλή δομική εγκυρότητα και παραγοντική δομή.

Πίνακας 3. 6 Αποτελέσματα από τη Διερευνητική Ανάλυση Παραγόντων για την κλίμακα «Εκπαιδευτικές Πρακτικές»

Στοιχεία Κλίμακας Εκπαιδευτικές Πρακτικές	Παραγοντική Φόρτιση		
	1	2	3
Παράγοντας 1: Πρωτοβουλίες παιδιών			
11.3 Αφήνω τα παιδιά να αναπτύξουν το παιχνίδι με τη φαντασία τους	.899	-.211	-0.60
11.8 Αφήνω χώρο στα παιδιά να τολμούν και να πειραματίζονται στο παιχνίδι	.675	-.021	.186
11.4 Επιτρέπω σε όλα τα παιδιά να συμμετέχουν στην διαδικασία στησίματος κάνοντας τις δικές τους επιλογές	.459	.211	.013
Παράγοντας 2: Λήψη αποφάσεων			
11.2 Αφήνω τα παιδιά να καθοδηγήσουν την πορεία των δραστηριοτήτων	.245	.695	-.167
11.9 Επιλέγουμε θέματα που αναδύονται αυθόρμητα από τα παιδιά	.054	.692	.014
11.1 Στο παιχνίδι επιλέγω θέματα που αναδύονται από την καθημερινότητα των παιδιών	-.162	.664	.127
11.7 Κατευθύνω και δίνω οδηγίες στα παιδιά π.χ. πως να απεικονίσουν μία σκηνή, ένα συναίσθημα, μία συμπεριφορά κ.α.	-.127	.353	.044
Παράγοντας 3: Δομή δραστηριότητας			
11.5 Πριν την έναρξη του παιχνιδιού ετοιμάζω τα παιδιά με ασκήσεις προθέρμανσης	.008	-.034	.846
11.6 Στο τέλος της δραστηριότητας παροτρύνω τα παιδιά να μοιραστούν τις σκέψεις τους και να αναγάγουν τα συμπεράσματα τους	.065	.212	.531

Σημείωση: Οι υψηλές παραγοντικές φορτίσεις >0,30 σημειώνονται με έντονους χαρακτήρες.

Το ενδιαφέρον μας στρέφεται στην κλίμακα «Μαθησιακοί στόχοι». Οι δείκτες επάρκειας του δείγματος KMO (0,87) και σφαιρικότητας του Bartlett ($p < 0,001$) έδειξαν ότι τα χαρακτηριστικά των δεδομένων μας επιτρέπουν την χρήση της διερευνητικής ανάλυσης

παραγόντων. Για τη διερεύνηση της παραγοντικής δομής της κλίμακας «Μαθησιακοί Στόχοι» εφαρμόστηκε ως μέθοδος περιστροφής η πλάγια περιστροφή (Promax). Μετά την εφαρμογή της μεθόδου, τα αποτελέσματα έδειξαν μερικές μεταβλητές με αρνητικές φορτίσεις και μερικές να φορτίζουν σε περισσότερους από ένα παράγοντα, επομένως εξαιρέθηκαν οι ερωτήσεις 14.9, 16.1, 16.6, 16.7 και 16.8 και εφαρμόστηκε ξανά έλεγχος διερευνητικής παραγοντικής ανάλυσης. Τα αποτελέσματα έδειξαν μία παραγοντική λύση 4 παραγόντων (1^η ιδιοτιμή: 9,60, 2^η ιδιοτιμή: 1,94, 3^η ιδιοτιμή: 1,41, 4^η ιδιοτιμή 1,16, 5^η ιδιοτιμή: 0,97), η οποία ερμηνεύει το 64,23% της συνολικής διακύμανσης.

Ακολουθούν οι ονομασίες των παραγόντων και το ποσοστό της συνολικής διακύμανσης που ερμηνεύουν:

- Παράγοντας 1: Συναισθηματική Ενδυνάμωση 43,65%
- Παράγοντας 2: Επικοινωνιακές Δεξιότητες 8,82%
- Παράγοντας 3: Σωματοποίηση 6,44%
- Παράγοντας 4: Επαφή με τον άλλο 5,30%

Στον Πίνακα 3.7 που ακολουθεί, παρουσιάζονται τα στοιχεία της κλίμακας και οι παραγοντικές τους φορτίσεις στους τέσσερις παράγοντες. Σύμφωνα με την διερευνητική παραγοντική ανάλυση προκύπτει πως από τρεις αρχικούς παράγοντες σχηματίζονται τέσσερις με τον διαχωρισμό του παράγοντα Κοινωνική Συνειδητοποίηση σε δύο: Επικοινωνιακές Δεξιότητες και Επαφή με τον άλλο. Αποδεχόμαστε την εναλλακτική υπόθεση πως η κλίμακα «Μαθησιακοί Στόχοι» έχει καλή δομική εγκυρότητα και παραγοντική δομή.

Πίνακας 3. 7 Αποτελέσματα από τη Διερευνητική Ανάλυση Παραγόντων για την κλίμακα Μαθησιακών Στόχων

Στοιχεία κλίμακας Μαθησιακών Στόχων	Παραγοντική Φόρτιση			
	1	2	3	4
Παράγοντας 1: Συναισθηματική Ενδυνάμωση				
15.10 Αντιμετωπίζει τα άγχη, τους φόβους, τις επιθυμίες και τα όνειρα του χωρίς πανικό	.944	-.035	.075	-.238

15.9 Εσωτερικεύει τις εμπειρίες του και να εξερευνά νέες πτυχές του εαυτού τους	.929	-.057	-.065	-.082
15.8 Γίνεται πιο δεκτικό στην διαφορετικότητα	.838	-.042	-.242	.159
15.3 Αναγνωρίζει τις δυνάμεις και τις αδυναμίες του	.666	.170	.069	-.083
15.7 Βρίσκει τρόπους για να λύσει μόνο του προβλήματα και αναλαμβάνει την ευθύνη για τις πράξεις του	.658	.147	-.082	.097
15.6 Εκφράζεται και ελέγχει όλο το εύρος των συναισθημάτων τους, θετικών και αρνητικών	.607	.225	-.125	.026
15.1 Διαμορφώνει και υιοθετεί νέες στάσεις	.539	.122	.094	-.046
15.2 Ενισχύει την αυτοεκτίμηση του (χρησιμοποιώντας το σώμα του)	.521	-.251	.344	.222
15.5 Γίνεται πιο ευρηματικό	.461	-.361	.200	.427
15.4 Μαθαίνει να έχει εμπιστοσύνη στις δικές του δυνάμεις	.453	.158	.129	.238
<hr/>				
Παράγοντας 2: Επικοινωνιακές δεξιότητες				
14.5 Μαθαίνει πως να δρα στους κοινωνικούς ρόλους που κατέχει	.062	.766	-.024	.024
14.4 Διευκολύνεται στην επικοινωνία με τον εκπαιδευτικό	-.216	.703	.109	.304
14.7 Νιώθει ασφάλεια ώστε να εμπιστευτεί τους άλλους	.174	.592	.085	.145
14.8 Αναλαμβάνει υπεύθυνα πρωτοβουλίες και διεκδικεί τα θέλω του	.449	.459	-.070	.065
14.6 Επικοινωνεί εποικοδομητικά και αυθεντικά με τους άλλους μέσω θετικών αλληλεπιδράσεων	.425	.459	.012	.023
<hr/>				
Παράγοντας 3: Σωματοποίηση				
16.3 Αποκτά κινητική επάρκεια	-.308	-.030	.983	.122
16.4 Εξερευνά κινήσεις μέσω ποικιλίας υλικών	.058	.029	.792	-.028
16.2 Αισθάνεται και βιώνει το σώμα του	.106	.349	.658	-.346
16.5 Αναπτύσσει την δημιουργικότητα του μέσω της κίνησης	.201	.019	.615	.082
<hr/>				
Παράγοντας 4: Επαφή με τον άλλο				
14.2 Κατακτά την ενσυναίσθηση αναγνωρίζοντας τα συναισθήματα και τις δυσκολίες του άλλου	-.070	.145	.007	.844

14.3 Υποστηρίζει και σέβεται τον συνάνθρωπο του	.014	.212	-.131	.807
14.1 Συνεργάζεται και συν-δημιουργεί με άλλους σε ένα ομαδικό περιβάλλον	-.074	.134	.071	.750

Σημείωση: Οι υψηλές παραγοντικές φορτίσεις >0,30 σημειώνονται με έντονους χαρακτήρες.

Στον πίνακα 3.8 παρουσιάζονται οι συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων που προέκυψαν από την ανάλυση της κλίμακας «Μαθησιακοί Στόχοι». Παρατηρείται πως ορθώς επιλέχθηκε η πλάγια περιστροφή για την ανάλυση των παραγόντων, καθώς συσχετίζονται επαρκώς μεταξύ τους. Ειδικότερα, οι μεταβλητές που εξετάζουμε πρέπει να έχουν $r > 0.20$ για να συσχετίζονται μεταξύ τους επαρκώς και παράλληλα, δεν πρέπει να σχετίζονται μεταξύ τους σε μεγάλο βαθμό ($r < 0.80$).

Πίνακας 3. 8 Πίνακας ενδοσυσχετίσεων μεταξύ των 4 παραγόντων της κλίμακας «Μαθησιακοί Στόχοι»

	Παράγοντας 1	Παράγοντας 2	Παράγοντας 3	Παράγοντας 4
Παράγοντας 1	1.000			
Παράγοντας 2	.550	1.000		
Παράγοντας 3	.521	.340	1.000	
Παράγοντας 4	.516	.376	.281	1.000

3.5.3 Έλεγχος αξιοπιστίας

Ο έλεγχος που χρησιμοποιείται περισσότερο για την εκτίμηση της αξιοπιστίας είναι ο συντελεστής α του Cronbach. Ο δείκτης αυτός εκφράζει το βαθμό αξιοπιστίας των αποτελεσμάτων, αυτό σημαίνει πως τα αποτελέσματα θα είναι πάντα τα ίδια ανεξαρτήτως του χρόνου διαμοιρασμού και διερεύνησης των δεδομένων (Δημητριάδης, 2002). Οι τιμές του δείκτη α του Cronbach μπορούν να κυμαίνονται μεταξύ 0 και 1.

Αναφορικά με τον συντελεστή εσωτερικής συνέπειας Cronbach's alpha, πρέπει να σημειωθεί πως όσο πιο κοντά βρίσκεται στην τιμή 1.0, τόσο μεγαλύτερη είναι η εσωτερική συσχέτιση των αντικειμένων της κλίμακας, άρα και η αξιοπιστία της κλίμακας. Οι George &

Mallery (2003) αναφέρουν πως τιμές μεγαλύτερες του 0,9 παρέχουν άριστη αξιοπιστία, μεγαλύτερες του 0,8 καλή, μεγαλύτερες του 0,7 αποδεκτή, μεγαλύτερες του 0,6 αμφισβητήσιμη, μεγαλύτερες του 0,5 ανεπαρκή και κατώτερες του 0,5 μη αποδεκτή. Τιμές μεγαλύτερες του 0,7 θεωρείται πως έχουν ικανοποιητική συνοχή και αξιοπιστία, ωστόσο αυτό δεν είναι κανόνας και σε ορισμένες περιπτώσεις τιμές χαμηλότερες του 0,7 γίνονται αποδεκτές, ειδικά όταν γίνεται λόγος για έρευνες διερευνητικές φύσεως (Δημητριάδης, 2012), όπως η έρευνα που μας απασχολεί σε αυτήν την μεταπτυχιακή εργασία. Επιπλέον, ο δείκτης αξιοπιστίας μπορεί να εμφανίζεται μικρότερος, καθώς η τιμή του επηρεάζεται από τον μικρό αριθμό των ερωτήσεων που συμπεριλαμβάνονται στον παράγοντα αυτό (Cronbach, 1951).

Στον πίνακα 3.9 καταγράφονται οι τιμές του δείκτη για τους επιμέρους παράγοντες της κλίμακας «Εκπαιδευτικές Πρακτικές» και τις κλίμακας «Μαθησιακοί Στόχοι». Στην πρώτη περίπτωση, παρατηρούμε τιμές μικρότερες του 0.7, μα αποδεκτές λόγω του μικρού αριθμού των ερωτήσεων (3 στον 1^ο παράγοντα, 4 στον 2^ο παράγοντα, 2 στον 3^ο παράγοντα) και της διερευνητικής φύσης της έρευνας. Στην δεύτερη περίπτωση, παρατηρούμε αρκετά ενθαρρυντικές τιμές, οι οποίες ξεπερνούν κατά το πολύ το όριο της τιμής 0.7.

Πίνακας 3. 9 Έλεγχος αξιοπιστίας Cronbach's Alpha

Κλίμακα Εκπαιδευτικές Πρακτικές		Κλίμακα Μαθησιακοί Στόχοι	
Παράγοντα 1	.695	Παράγοντας 1	.903
Παράγοντας 2	.671	Παράγοντας 2	.845
Παράγοντας 3	.667	Παράγοντας 3	.819
		Παράγοντας 4	.834

Μετά τους ελέγχους αυτούς, αποδεχόμαστε τις εναλλακτικές υποθέσεις 4 και 5. Ειδικότερα, αποδεχόμαστε πως η κλίμακα «Εκπαιδευτικές Πρακτικές» και η κλίμακα «Μαθησιακοί Στόχοι» έχουν καλή εσωτερική συνοχή και αξιοπιστία.

4. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στο τέταρτο κεφάλαιο καταγράφεται η διεξοδική στατιστική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας. Ο σκοπός της ανάλυσης αυτής ήταν να εξεταστεί ποιοι είναι οι παράγοντες που καθορίζουν αν οι εκπαιδευτικοί θα χρησιμοποιήσουν κινητικές ή θεατρικές δραστηριότητες και τι αντίκτυπο έχουν αυτές οι δραστηριότητες στην κοινωνική, σωματική και ακαδημαϊκή σταδιοδρομία του παιδιού.

Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με το στατιστικό πακέτο SPSS 20 χρησιμοποιώντας τη μέθοδο των συχνοτήτων και της μέσης τιμής και τη γλώσσα προγραμματισμού R για ένα μέρος των γραφικών παραστάσεων. Όπως διαπιστώσαμε, τα δεδομένα παρουσιάζουν μη κανονική κατανομή, επομένως, εφαρμόστηκαν μη παραμετρικοί έλεγχοι για την έλεγχο της σχέσης ανεξαρτησίας μεταξύ των μεταβλητών που μας απασχολούν. Αρχικά, πραγματοποιήθηκε περιγραφική στατιστική, ώστε να εξαχθούν τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων, αλλά και να για να εξαχθούν τα πρώτα συμπεράσματα για την στάση των ατόμων για το προς μελέτη θέμα. Στη συνέχεια, ακολούθησαν οι έλεγχοι ανεξαρτησίας X^2 ανάμεσα στις ποιοτικές μεταβλητές του ερωτηματολογίου, ώστε να καταγραφούν τυχόν εξαρτήσεις.

Η δομή της παρουσίασης των αποτελεσμάτων έχει ως ακολούθως. Πρώτα, παρουσιάζεται η περιγραφική στατιστική με τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος, στατιστικά για όλες τις μεταβλητές, καθώς και αντίστοιχες γραφικές παραστάσεις. Στη συνέχεια, παρατίθενται οι έλεγχοι ανεξαρτησίας X^2 μεταξύ ποιοτικών μεταβλητών και, μετά, έλεγχοι μέσω των τιμών όπου αυτό είναι δυνατό. Στο τέλος, γίνεται μία συζήτηση σχετικά με τα ευρήματα της έρευνας.

4.1. Μονοδιάστατη Περιγραφική Ανάλυση

Στο υποκεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται αναλυτικά τα περιγραφικά στοιχεία των μεταβλητών που απασχολούν την έρευνα. Τα στοιχεία συλλέχθηκαν διαδικτυακά κατά την φθινοπωρινή περίοδο του 2021. Οι μεταβλητές χωρίζονται σε τέσσερις ενότητες, οι οποίες συμφωνούν και με τον εννοιολογικό διαχωρισμό τους στο ερωτηματολόγιο. Η πρώτη ενότητα

αφορά τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος, η δεύτερη τις εκπαιδευτικές πρακτικές που προτιμούν, η τρίτη τους μαθησιακούς στόχους που επιδιώκονται και, τέλος, η τέταρτη στην επίδραση της εκπαιδευτικής διαδικασίας κατά την διάρκεια της πανδημίας.

4.1.1. Δημογραφικά Στοιχεία

Η συλλογή δημογραφικών στοιχείων αποσκοπεί στην στατιστική μελέτη του πληθυσμού με βάση την ηλικία, το φύλο και το επάγγελμα. Σε αυτήν την έρευνα διατυπώθηκαν αρκετές ερωτήσεις σχετικές με το επάγγελμα των συμμετεχόντων, οι οποίες αφορούν την επαγγελματική κατάρτιση, το τμήμα διδασκαλίας και τα χρόνια προϋπηρεσίας.

Φύλο. Το 91.1% των ερωτηθέντων αποτελείται από γυναίκες, ενώ το 8,9% ανταποκρίνεται στους άνδρες. Λόγω της άνισης κατανομής του δείγματος η μεταβλητή αυτή παραλείφθηκε από εξέταση στην συσχετιστική ανάλυση.

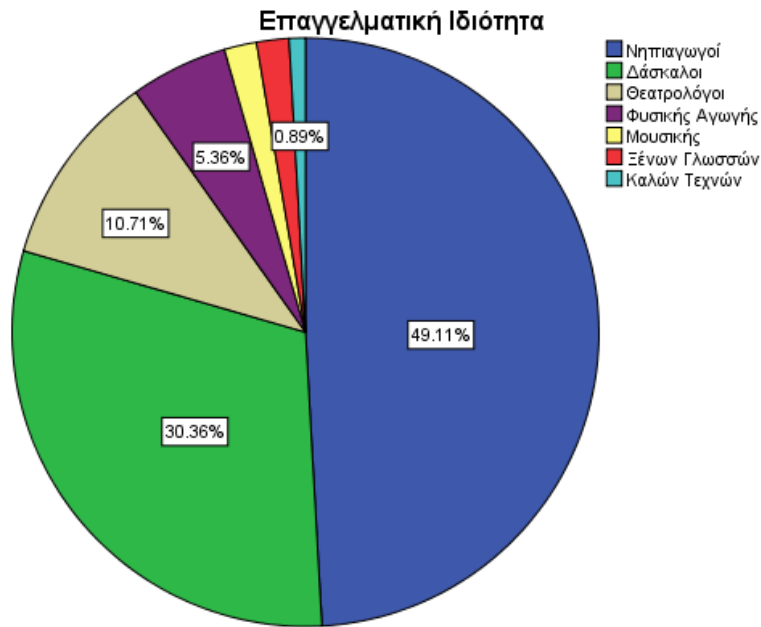
Ηλικία. Στην μεταβλητή αυτή έγινε η επιλογή οι ερωτώμενοι να απαντήσουν διαλέγοντας την ηλικιακή ομάδα που ανήκουν. Η επιλογή αυτή δεν καθιστά εφικτή την περιγραφική ανάλυση με βάση τη μέση τιμή. Οι ομάδες ηλικιών είχαν ως εξής: 1) Κάτω των 25 ετών, 2) 26 με 35 ετών, 3) 34 με 45 ετών, 4) 46-55 ετών, 5) άνω των 55 ετών. Κατά φθίνουσα σειρά, το δείγμα αποτέλεσαν κατά 34.89% (n=39) άτομα ετών 26-35, κατά 25.22% (n=28) άτομα 46-55 ετών, κατά 22.11% (n=25) άτομα 34-45 ετών, κατά 11.57% (n=12) άτομα άνω των 55 ετών και κατά 6.22% (n=8) άτομα κάτω των 25 ετών. Παρατηρείται μικρότερη συμμετοχή ατόμων που βρίσκονται στα δύο άκρα των τιμών, δηλαδή συμμετέχοντες που ανήκουν στην μικρότερη και την μεγαλύτερη ηλικιακή ομάδα. Επικρατούσα τιμή αποτελεί η μεταβλητή 26 έως 35 ετών.

Γράφημα 4.1. 1 Ποσοστά συγκέντρωσης ηλικιακών ομάδων



Επαγγελματική ιδιότητα. Στους ερωτώμενους δίνεται η επιλογή τεσσάρων απαντήσεων: 1) Νηπιαγωγός, 2) Δάσκαλος, 3) Θεατρολόγος/Θεατροπαιδαγωγός, 4) Άλλο. Στην τέταρτη απάντηση δόθηκε η δυνατότητα οι ερωτώμενοι να συμπληρώσουν την επαγγελματική τους ιδιότητα. Κατά αυτόν τον τρόπο προκύπτουν σε φθίνουσα σειρά: 49.1% (n=55) Νηπιαγωγοί, 30.4% (n=34) Δάσκαλοι, 10.7% (n=12) Θεατρολόγοι, 5.4% (n=6) Εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής, 1.8% (n=2) Μουσικοπαιδαγωγοί, 1.8% (n=2) Εκπαιδευτικοί Ξένων Γλωσσών και 0.9% (n=1) Εκπαιδευτικοί Καλών Τεχνών. Για την καλύτερη ανάλυση των δεδομένων δύναται η ομαδοποίηση και διαχωρισμός των επαγγελμάτων ως εξής: Νηπιαγωγοί, Δάσκαλοι, Εκπαιδευτικοί Άλλων Ειδικοτήτων. Με αυτόν τον τρόπο δημιουργείται μία νέα κατανομή των ειδικοτήτων ως εξής: 41.27% Νηπιαγωγοί, 30.95% Δάσκαλοι, 27,78% Άλλο.

Γράφημα 4.1. 2 Ποσοστά για την επαγγελματική ιδιότητα πριν την ομαδοποίηση



Γράφημα 4.1. 3 Ποσοστά για την επαγγελματική ιδιότητα μετά την ομαδοποίηση



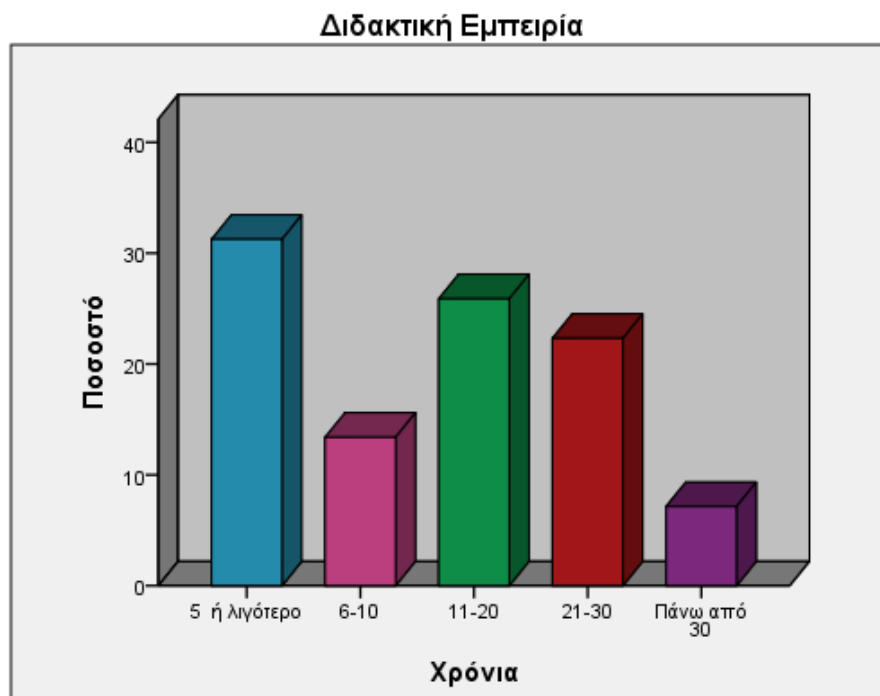
Ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης. Οι πιθανές απαντήσεις σε αυτήν την μεταβλητή είναι πέντε: 1) Απόφοιτος μεταλυκειακής εκπαίδευσης, 2) Πανεπιστήμιο σε προπτυχιακό επίπεδο (Bachelor), 3)

Μεταπτυχιακό (Master), 4) Διδακτορικό (Doctorate), 5) Άλλο. Στην πέμπτη επιλογή ο ερωτώμενος μπορεί να συμπληρώσει εναλλακτική απάντηση. Σε φθίνουσα σειρά οι συμμετέχοντες δήλωσαν πως 54.5% (n=61) έχει ολοκληρώσει προπτυχιακές σπουδές, 40.2% (n=45) έχει ολοκληρώσει μεταπτυχιακές σπουδές, 3.6% (n=4) έχει αποφοιτήσει από την μεταλυκειακή εκπαίδευση, 0.9% (n=1) έχει λάβει διδακτορικό τίτλο και 0.9% (n=1) έχει φοιτήσει σε ιδιωτική σχολή.

Άλλες σπουδές σχετικές με την θεατρική ή/και την κινητική αγωγή. Η πλειοψηφία του δείγματος (78.6%, n=88) απάντησε αρνητικά στην επιδίωξη περαιτέρω κατάρτισης στον τομέα της θεατρικής και της κινητικής αγωγής. Από την ομάδα που απάντησε θετικά (21.4%, n=24) δηλώθηκαν ως πηγές απόκτησης κατάρτισης η συμμετοχή σε θεατρικές ομάδες, σεμινάρια ή ημερίδες και η φοίτηση σε μεταπτυχιακούς τίτλους σε σχέση με το θέατρο, την μουσικοκινητική, τον χορό και την εμπύχωση της ομάδας.

Χρόνια διδακτικής εμπειρίας. Στην μεταβλητή αυτή οι συμμετέχοντες διαλέγουν μία από τις πέντε απαντήσεις: 1) 5 ή λιγότερα χρόνια, 2) 6 με 10 χρόνια, 3) 11 με 20 χρόνια, 4) 21 με 30 χρόνια, 5) περισσότερα από 30 χρόνια. Η επιλογή ανάμεσα σε σύνολα δεν καθιστά εφικτή την περιγραφική ανάλυση με βάση τη μέση τιμή. Σε φθίνουσα σειρά, οι συμμετέχοντες δηλώνουν πως 31.3% (n=35) έχουν 5 ή λιγότερα χρόνια διδακτικής εμπειρίας, 25.9% (n=29) έχουν 11 έως 20 χρόνια προϋπηρεσίας, 22.3% (n=25) έχουν 21 με 30 χρόνια εμπειρίας, 13.4% (n=15) έχουν 6 με 10 χρόνια προϋπηρεσίας και 7.1% (n=8) έχουν περισσότερα από 30 χρόνια.

Γράφημα 4.1. 4 Ποσοστά συχνοτήτων για την διδακτική εμπειρία του δείγματος



Ηλικίες παιδιών. Στην μεταβλητή αυτή οι συμμετέχοντες είχαν τη δυνατότητα να επιλέξουν περισσότερες από μία απαντήσεις, με αυτόν τον τρόπο εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε πολλά τμήματα είτε λόγω της απασχόλησης σε εκπαιδευτική δομή εκτός της τυπικής εκπαίδευσης είτε λόγω ειδικότητας έχουν την δυνατότητα να απαντήσουν ορθώς. Άρα το σύνολο των απαντήσεων ξεπερνάει το μέγεθος του δείγματος. Οι πιθανές απαντήσεις είναι: 1) 3 έως 5 ετών, 2) 6 έως 8 ετών, 3) 9 έως 11 ετών, 4) 12 και άνω ετών. Από τα δεδομένα προκύπτει πως 53.6% (n=60) απασχολεί τα παιδιά της πρώτης ομάδας (3-5), 46.4% (n=52) απασχολεί παιδιά της τρίτης ομάδας (9-11), 40.2% (n=45) εργάζεται με παιδιά της δεύτερης ομάδας (6-8) και 10.7% (n=12) εργάζεται με παιδιά της τέταρτης ομάδας (12 και άνω).

Αριθμός παιδιών ανά τμήμα. Σε αυτήν την μεταβλητή πολλαπλών απαντήσεων -για λόγους που επεξηγήθηκαν στην μεταβλητή «Ηλικίες παιδιών»- οι πιθανές επιλογές είναι: 1) 1 έως 5 παιδιά, 2) 5 έως 10 παιδιά, 3) 11 έως 15 παιδιά, 4) 16 έως 20 παιδιά, 5) περισσότερα από 20 παιδιά. Παρομοίως και σε αυτήν την μεταβλητή οι συμμετέχοντες έδωσαν συνδυασμό απαντήσεων, με αποτέλεσμα το συνολικό ποσοστό των απαντήσεων να είναι μεγαλύτερο από το ποσοστό του

δείγματος, δηλαδή ανώτερο του εκατό. Σε φθίνουσα σειρά οι συμμετέχοντες δηλώνουν πως 38.4% (n=43) διδάσκουν σε τμήμα 16 έως 20 παιδιών, 24.1% (n=27) σε τμήμα 11 έως 15 παιδιών, 20.5% (n=23) σε τμήμα περισσότερων από 20 παιδιών, 16.1% (n=18) σε 5 έως 10 παιδιά και 13.4% (n=15) σε 1 έως και 5 παιδιά.

4.1.2. Εκπαιδευτική διαδικασία

Οι μεταβλητές αυτής της ενότητας εστιάζουν στην διερεύνηση των συντελεστών της διδασκαλίας των ερωτώμενων. Πιο συγκεκριμένα, την έρευνα απασχολούν οι εκπαιδευτικές πρακτικές, το είδος των δραστηριοτήτων που εφαρμόζονται, οι δυσκολίες που αντιμετωπίζονται και οι παράγοντες που επηρεάζουν την ψυχοκινητική ανάπτυξη του παιδιού σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς.

Οι παρακάτω μηδενικές υποθέσεις εξετάστηκαν για τη μελέτη αυτής της έρευνας:

1. Οι εκπαιδευτικοί δεν προτιμούν στην ίδια συχνότητα ποσοστού όλα τα είδη δραστηριοτήτων.
2. Η συχνότητα των απαντήσεων για την συχνότητα εφαρμογής παιγνιδιών δραστηριοτήτων με ρόλους θα συγκεντρώνεται στην επιλογή 1 με 2 φορές το μήνα.
3. Οι μέσες τιμές για τις στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών δεν θα συμφωνούν ως προς την εφαρμογή των εκπαιδευτικών πρακτικών.
4. Η μέση τιμή για την κατεύθυνση της πορείας της δραστηριότητας από τον εκπαιδευτικό θα είναι μεγαλύτερη από αυτήν που αντιστοιχεί στην κατεύθυνση της πορείας από τα παιδιά.
5. Η μέση τιμή της χρήσης του αναστοχασμού θα είναι μεγαλύτερη από αυτήν των ασκήσεων προθέρμανσης.
6. Οι εκπαιδευτικοί θα δηλώνουν πως δεν αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην εφαρμογή των δραστηριοτήτων με την μέση τιμή να πλησιάζει την κατώτερη τιμή, δηλαδή το 1.
7. Οι εκπαιδευτικοί θα δηλώσουν πως δεν υπάρχουν ανασταλτικοί παράγοντες για την ανάπτυξη του παιδιού.

Οι παρακάτω εναλλακτικές υποθέσεις εξετάστηκαν για τη μελέτη της συγκεκριμένης έρευνας:

1. Όλα τα είδη δραστηριοτήτων θα συλλέξουν υψηλά ποσοστά χρήσης από τους εκπαιδευτικούς. .
2. Η συχνότητα των απαντήσεων για την συχνότητα εφαρμογής θεατρικών και κινητικών δραστηριοτήτων θα συγκεντρώνεται στην επιλογή καθημερινά.
3. Οι μέσες τιμές για τις στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών θα συμφωνούν ως προς την εφαρμογή των εκπαιδευτικών πρακτικών, αρά θα είναι στην τιμή 4 και πάνω.
4. Η μέση τιμή για την κατεύθυνση της πορείας της δραστηριότητας από τον εκπαιδευτικό θα είναι σχεδόν ίση ή μικρότερη από αυτήν που αντιστοιχεί στην κατεύθυνση της πορείας από τα παιδιά.
5. Η μέση τιμή της χρήσης του αναστοχασμού θα είναι σχεδόν ίση ή μικρότερη από αυτήν των ασκήσεων προθέρμανσης.
6. Οι εκπαιδευτικοί θα δηλώνουν πως αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην εφαρμογή των δραστηριοτήτων με την μέση τιμή να πλησιάζει τις ανώτερες τιμές.
7. Οι εκπαιδευτικοί θα δηλώσουν πως υπάρχουν ανασταλτικοί παράγοντες για την ανάπτυξη του παιδιού, με τις μέσες τιμές των απαντήσεων να φτάνουν την ανώτερη τιμή.

Είδος δραστηριοτήτων. Οι συμμετέχοντες είχαν τη δυνατότητα να απαντήσουν σε αυτή τη μεταβλητή με συνδυασμό απαντήσεων, επομένως το συνολικό ποσοστό των απαντήσεων είναι μεγαλύτερο από το ποσοστό του δείγματος. Κατά σειρά προτίμησης το δείγμα επιλέγει να αξιοποιήσει στην εκπαιδευτική διαδικασία: 80.4% κινητικές δραστηριότητες, 75.9% βιωματικές δραστηριότητες, 72.3% παιχνίδια ρόλου, 67.9% μουσικοκινητικές δραστηριότητες, 58.9% θεατρικά παιχνίδια, 56.3% ασκήσεις χαλάρωσης, 54.5% ρυθμικά παιχνίδια και 54.5% δραστηριότητες χορού. Οι ερωτώμενοι είχαν την επιλογή να επιλέξουν ως απάντηση την επιλογή «Κανένα από τα παραπάνω» ή «Άλλο» και να επισημάνουν οι ίδιοι άλλο είδος δραστηριότητας, ωστόσο κανένας από τους συμμετέχοντες δεν επέλεξε αυτές τις δύο απαντήσεις. Αναφορικά με τις υπόλοιπες απαντήσεις παρατηρείται πως πάνω από το μέσο του δείγματος εφαρμόζει δραστηριότητες παιγνιώδεις δραστηριότητες με πιο επικρατούσα την επιλογή χρήσης κινητικών δραστηριοτήτων.

Συχνότητα. Ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να επισημάνουν κατά προσέγγιση την συχνότητα χρήσης των δραστηριοτήτων που προαναφέρθηκαν. Μετά από ομαδοποίηση των δεδομένων εκτιμήθηκε πως το 51,8% (n=58) αξιοποιεί καθημερινά το εύρος των δράσεων, το 29,5% (n=33) 3 με 4 φορές τη βδομάδα, το 15,2% (n=17) 1 με 2 φορές τη βδομάδα και το 3,6% (n=4) 1 με 2 φορές το μήνα.

Εκπαιδευτικές πρακτικές. Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν σε κλίμακα Likert, με τιμές 1 έως 5, σε 9 προτάσεις που εκφράζουν τις προτιμήσεις τους στην εφαρμογή διδακτικών πρακτικών. Οι τιμές της κλίμακας έχουν ως εξής: 1 – Διαφωνώ απόλυτα, 2 – Διαφωνώ, 3 – Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4 – Συμφωνώ, 5 – Συμφωνώ απόλυτα. Στον πρώτο παράγοντα, δηλαδή τις πρωτοβουλίες των παιδιών, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον στην αξιοποίηση της φαντασίας του παιδιού μέσα στο παιχνίδι ($\bar{x}=4.63$, $s=.818$), μετά για τον πειραματισμό ($\bar{x}=4.43$, $s=.611$) και τέλος για τη συμμετοχή τους στην διαδικασία στησίματος ($\bar{x}=4.07$, $s=.756$). Παρατηρούνται θετικές τιμές και για τις τρεις προτάσεις, γεγονός που δηλώνει την ευρύτερη συμφωνία του δείγματος. Στον δεύτερο παράγοντα που σχετίζεται με τη λήψη των αποφάσεων, παρατηρείται μεγαλύτερο ενδιαφέρον κυρίως για την επιλογή θεμάτων που πηγάζουν από την καθημερινότητα των παιδιών ($\bar{x}=4.21$, $s=.677$) και εμφανίζεται μία ουδέτερη στάση απέναντι στις άλλες προτάσεις του παράγοντα, οι οποίες αφορούν την αυθόρμητη επιλογή των θεμάτων από τα παιδιά, την κατεύθυνση της πορείας της δραστηριότητας από τους εκπαιδευτικούς και από τα παιδιά. Αν και παρουσιάζεται προτιμότερη η επιλογή να κατευθύνει ο εκπαιδευτικός την δραστηριότητα. Στον τρίτο και τελευταίο παράγοντα, ο οποίος σχετίζεται με τη δομή της δραστηριότητας, παρατηρείται ξεκάθαρη προτίμηση για τον διάλογο στο τέλος της δραστηριότητας ($\bar{x}=4.36$, $s=.721$) παρά για την χρήση ασκήσεων προθέρμανσης. Αναλυτικότερα, παρουσιάζονται σε φθίνουσα σειρά στον Πίνακα 4.1.1.

Πίνακας 4.1. 1 Πίνακας κατάταξης προτάσεων κλίμακας «Εκπαιδευτικές πρακτικές»

Μεταβλητές κλίμακας «Εκπαιδευτικές πρακτικές»	\bar{x}	s
1. Πρωτοβουλίες παιδιών		

11.3. Αξιοποίηση φαντασίας στο παιχνίδι	4.63	.537
11.8. Πειραματισμός των παιδιών	4.43	.611
11.4. Συμμετοχή όλων των παιδιών στην διαδικασία στησίματος με δικές τους επιλογές	4.07	.756
<hr/>		
2. Λήψη αποφάσεων		
11.1. Επιλογή θεμάτων από την καθημερινότητα των παιδιών	4.21	.677
11.9. Επιλογή θεμάτων που επιλέγουν αυθόρμητα τα παιδιά	3.95	.868
11.7. Κατεύθυνση των παιδιών από τον εκπαιδευτικό	3.79	.885
11.2. Καθοδήγηση της πορείας των δραστηριοτήτων από τα παιδιά	3.63	.818
<hr/>		
3. Δομή δραστηριότητας		
11.6. Συζήτηση και αναστοχασμός στο τέλος της δραστηριότητας	4.36	.721
11.5. Χρήση ασκήσεων προθέρμανσης	3.85	.997

Δυσκολίες στην εφαρμογή. Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να επιλέξουν ανάμεσα σε εννέα απαντήσεις τους παράγοντες που δυσχεραίνουν την εφαρμογή θεατρικών ή κινητικών δραστηριοτήτων. Λόγω του συνδυασμού απαντήσεων το ποσοστό των παραγόντων ξεπερνάει το μέγεθος του δείγματος. Οι εννέα απαντήσεις είναι: 1) έλλειψη γνώσεων, 2) έλλειψη εξοπλισμού, 3) έλλειψη χρόνου, 4) μη διαθεσιμότητα κατάλληλου χώρου, 5) απαιτήσεις των γονέων, 6) αδυναμία των μαθητών, 7) απουσία κινήτρων από τους μαθητές, 8) δεν βρίσκω δυσκολίες, 9) άλλο, όπου συμπληρώνει ο συμμετέχων την απάντηση. Κατά φθίνουσα σειρά, οι ερωτηθέντες δήλωσαν πως οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν αφορούν κατά 58% την ακαταλληλότητα του χώρου, 41.1% την έλλειψη εξοπλισμού/υλικού, 40.2% τον περιορισμένο διαθέσιμο χρόνο, 24.1% τις γνώσεις του δασκάλου, 21.4% κανέναν παράγοντα, 16.1% η ανικανότητα των μαθητών, 10.7% η απουσία κινήτρων από τους μαθητές, 1.8% οι απαιτήσεις των γονέων και 1.8% ο μεγάλος αριθμός των παιδιών. Σημειώνεται πως κανένας συμμετέχων δεν επέλεξε την απάντηση «Άλλο».

Ανασταλτικοί παράγοντες για την ανάπτυξη του παιδιού. Οι συμμετέχοντες ερωτήθηκαν ποιοι παράγοντες επηρεάζουν την ψυχοκινητική ανάπτυξη του παιδιού. Η ερώτηση αποτελούνταν από έξι επιλογές: φύλο, εθνικότητα, ηλικία, σχολικό περιβάλλον, οικογενειακό περιβάλλον,

κοινωνικό-οικονομική θέση. Οι απαντήσεις του δείγματος παίρνουν τις τιμές: 1 - Καθόλου, 2 - Λίγο, 3 - Αρκετά, 4 - Πολύ. Σύμφωνα με τους ερωτηθέντες, η ψυχοκινητική ανάπτυξη του παιδιού επηρεάζεται σε φθίνουσα κλίμακα: από το οικογενειακό περιβάλλον ($m=3.3$, $s=.620$), το σχολικό περιβάλλον ($m=3.06$, $s=.739$), την ηλικία ($m=2.73$, $s=.890$), την κοινωνικό-οικονομική θέση (ΚΟΘ) ($m=2.65$, $s=.946$), το φύλο ($m=1.95$, $s=.909$) και την εθνικότητα ($m=1.79$, $s=.874$). Σε προσπάθεια μία πρώτης λεκτικής απόδοσης των τιμών, θα μπορούσε να ισχυριστεί κανείς πως, κατά την γνώμη των εκπαιδευτικών, η ανάπτυξη του παιδιού επηρεάζεται περισσότερο από το οικογενειακό περιβάλλον και το σχολικό περιβάλλον, και λιγότερο από το φύλο και την εθνικότητα.

4.1.3. Μαθησιακοί στόχοι ανά αναπτυξιακούς τομείς

Στην ενότητα αυτή αναλύεται η κλίμακα μαθησιακών στόχων του ερωτηματολογίου που αφορά την στοχοθεσία των εκπαιδευτικών ανά αναπτυξιακό τομέα. Η κλίμακα χωρίζεται σε τέσσερις παράγοντες: την Συναισθηματική Ενδυνάμωση, τις Επικοινωνιακές Δεξιότητες, την Σωματοποίηση και την Επαφή με τον άλλο. Η κλίμακα αποτελείται από 22 ερωτήσεις, οι οποίες δέχονται απαντήσεις με τιμές: 1- Διαφωνώ απόλυτα, 2 – Διαφωνώ, 3 - Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4 – Συμφωνώ, 5 - Συμφωνώ απόλυτα. Διατυπώνονται οι παρακάτω στατιστικές υποθέσεις για την μελέτη της συγκεκριμένης έρευνας:

1. Οι μέσες τιμές για όλους τους παράγοντες της κλίμακας δεν θα είναι θετικές, δηλαδή ανώτερες της τιμής του 3.
2. Η μέση τιμή του παράγοντα επικοινωνιακές δεξιότητες θα είναι υψηλότερη από όλες τις άλλες.
3. Η μέση τιμή του παράγοντα σωματοποίηση θα είναι χαμηλότερη από όλες τις άλλες.

Οι εναλλακτικές υποθέσεις για την μελέτη της κλίμακας «Μαθησιακοί Στόχοι» είναι:

1. Οι μέσες τιμές για όλους τους παράγοντες της κλίμακας θα είναι θετικές, δηλαδή ανώτερες της τιμής του 3.
2. Η μέση τιμή του παράγοντα επικοινωνιακές δεξιότητες δεν θα είναι υψηλότερη από όλες τις άλλες.

3. Η μέση τιμή του παράγοντα σωματοποίηση θα είναι υψηλότερη από όλες τις άλλες.

Η συνολική βαθμολογία της κλίμακας μαθησιακών στόχων κυμαίνεται μεταξύ 0-110, όπου οι μεγαλύτερες βαθμολογίες δηλώνουν μεγαλύτερη προσέγγιση στην ολόπλευρη ανάπτυξη. Η αύξηση της βαθμολογίας στους τρεις επιμέρους παράγοντες δηλώνει μεγαλύτερη επικέντρωση ως προς τον συγκεκριμένο παράγοντα. Στον πίνακα 4.1.2 εμφανίζονται το σύνολο των ερωτήσεων και οι δυνατές τιμές της βαθμολογίας, από την ελάχιστη ως προς την υψηλότερη, για τους τέσσερις παράγοντες της κλίμακας.

Πίνακας 4.1. 2 Πίνακας βαθμολόγησης των τεσσάρων παραγόντων στην κλίμακα μαθησιακών στόχων

Παράγοντας	Σύνολο ερωτήσεων	Ελάχιστη βαθμολογία	Μέγιστη βαθμολογία
Συναισθηματική Ενδυνάμωση	10	0	50
Επικοινωνιακές Δεξιότητες	5	0	25
Σωματοποίηση	4	0	20
Επαφή με τον άλλο	3	0	15

Μελετώντας το άθροισμα των βαθμολογιών τόσο στην κλίμακα όσο και στους επιμέρους παράγοντες, γίνεται κατανοητή η κλίση των απαντήσεων. Στον πίνακα 4.1.3 παρουσιάζονται η μέση τιμή, η τυπική απόκλιση, η διάμεσος, η ελάχιστη τιμή και η μέγιστη τιμή της βαθμολογίας στην κλίμακα μαθησιακών στόχων και στους τέσσερις παράγοντες.

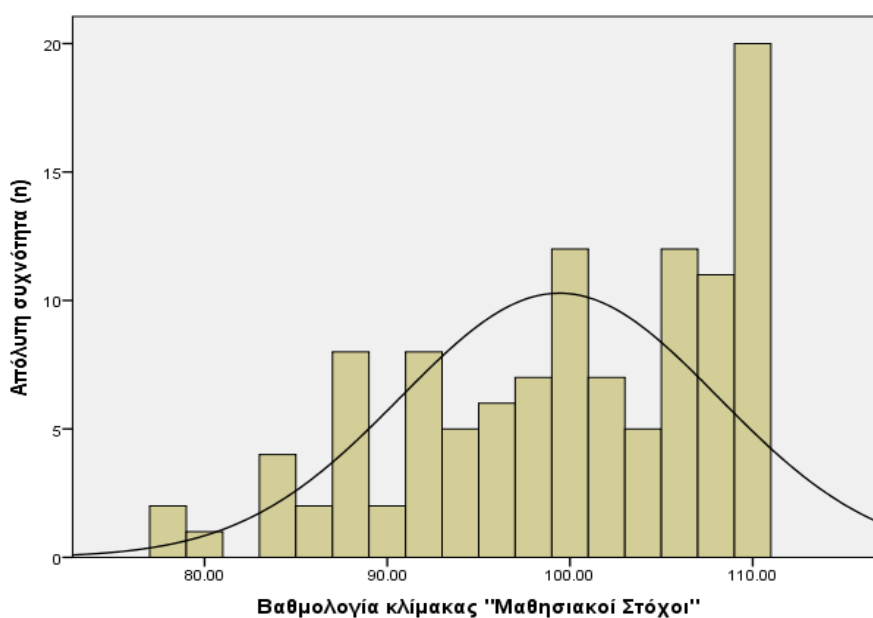
Πίνακας 4.1. 3 Πίνακας περιγραφικών χαρακτηριστικών για τη βαθμολόγηση της κλίμακας «Μαθησιακοί Στόχοι»

Παράγοντας	Μέση Τιμή	Διάμεσος	Τυπική απόκλιση	Ελάχιστη Τιμή	Μέγιστη Τιμή
Συναισθηματική ενδυνάμωση	45.0268	45.5	4.62944	33	50
Επικοινωνιακές Δεξιότητες	22.4643	23	2.46755	15	25
Σωματοποίηση	17.8750	18	1.82142	14	20
Επαφή με τον άλλο	14.0536	15	1.29336	11	15

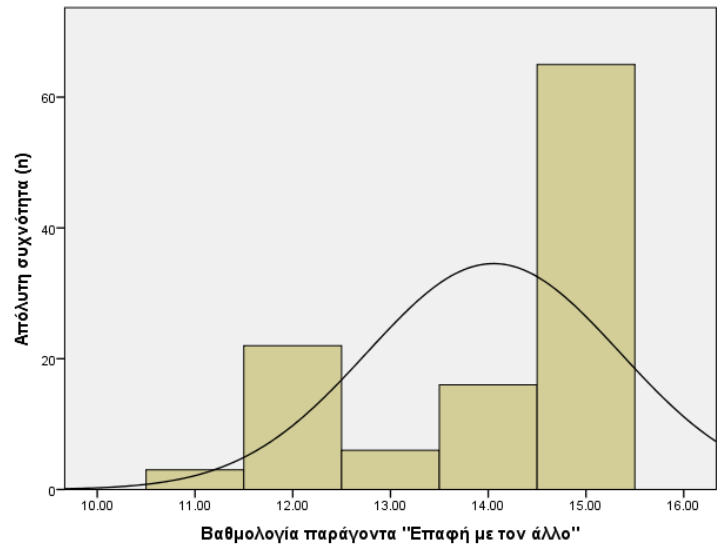
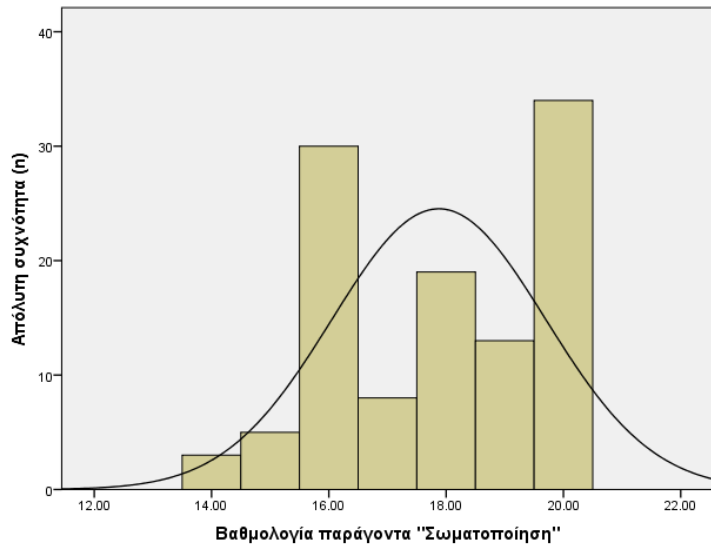
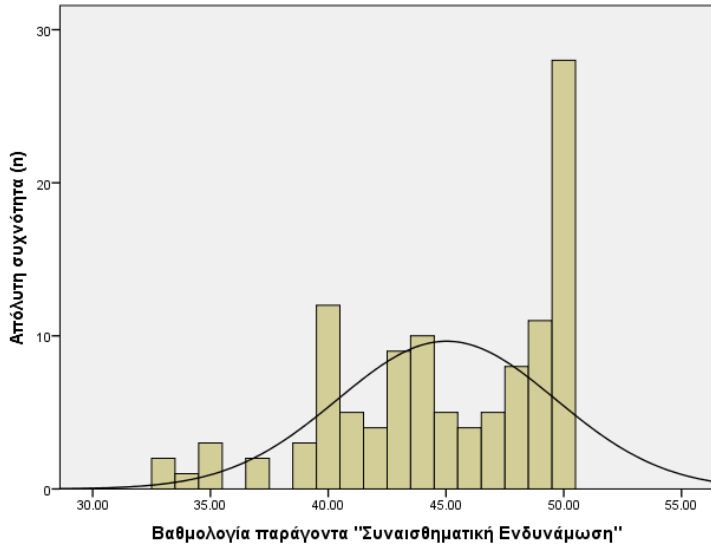
Σύνολο κλίμακας	99.4196	100	8.68948	78	110
-----------------	---------	-----	---------	----	-----

Παρατηρείται πως οι μέσες τιμές των παραγόντων βρίσκονται αρκετά κοντά στις μέγιστες δυνατές τιμές της βαθμολόγησης. Για την αποσαφήνιση του εύρους των απαντήσεων παρουσιάζονται στη συνέχεια ιστογράμματα για την βαθμολογία σε κάθε ένα από τους τέσσερις παράγοντες και στην κλίμακα. Αναφορικά με την βαθμολόγηση της κλίμακας, παρατηρείται μεγαλύτερη συγκέντρωση ανάμεσα στις τιμές 100 με 110. Σύμφωνα με τα ιστογράμματα των παραγόντων, στον πρώτο παράγοντα εμφανίζεται μεγαλύτερη συγκέντρωση των συχνοτήτων κυρίως στην τιμή 50, στον δεύτερο κυρίως στην τιμή 25, στον τέταρτο στην τιμή 15, ενώ στο τρίτο παράγοντα η εμφάνιση των συχνοτήτων μοιράζεται σε μεγάλο εύρος ανάμεσα στις τιμές 16 με 20.

Γράφημα 4.1. 5 Ιστόγραμμα συχνοτήτων για την συνολική βαθμολογία της κλίμακας «Μαθησιακοί Στόχοι»



Γράφημα 4.1. 6 Απεικόνιση ιστογραμμάτων συνολικής βαθμολογίας στους τέσσερις παράγοντες της κλίμακας «Μαθησιακοί Στόχοι»



Στην συνέχεια, εξετάζονται οι επιμέρους παράγοντες ξεχωριστά. Η περιγραφή τους έγινε με βάση τη μέση τιμή (\bar{x}) και την τυπική απόκλιση (s) των προτάσεων.

Συναισθηματική Ενδυνάμωση. Όλες οι τιμές του παράγοντα «Συναισθηματική Ενδυνάμωση» δέχτηκαν θετικές αποκρίσεις στην βαθμολόγηση τους. Λαμβάνοντας όλες τις μεταβλητές υπ' όψιν μας (Πίνακας 4.1.4), η σειρά προτίμησης των εκπαιδευτικών ξεχωρίζει στις υψηλότερες θέσεις την αυτοεκτίμηση ($\bar{x}=4.71$, $s=.496$), την αυτοπεποίθηση ($\bar{x}=4.7$, $s=.499$) και την ευρηματικότητα ($\bar{x}=4.62$, $s=.541$), ενώ στις κατώτερες την εξερεύνηση νέων πτυχών του εαυτού ($\bar{x}=4.42$, $s=.731$), την επίλυση προβλημάτων ($\bar{x}=4.4$, $s=.690$) και την δημιουργία νέων στάσεων ($\bar{x}=4.21$, $s=.663$).

Πίνακας 4.1. 4 Πίνακας κατάταξης προτάσεων παράγοντα «Συναισθηματική Ενδυνάμωση»

Μεταβλητές παράγοντα «Συναισθηματική Ενδυνάμωση»	\bar{x}	s
15.2. Αυτοεκτίμηση	4.71	.496
15.4. Αυτοπεποίθηση/Εμπιστοσύνη στον εαυτό	4.70	.499
15.5. Ευρηματικότητα	4.62	.541
15.8. Αποδοχή της διαφορετικότητας	4.56	.626
15.6. Έκφραση και έλεγχος συναισθημάτων	4.51	.658
15.10. Θετική αντιμετώπιση άγχους και φόβων	4.46	.721
15.3. Αναγνώριση δυνατών και μη χαρακτηριστικών	4.45	.655
15.9. Εσωτερίκευση εμπειριών και εξερεύνηση νέων πτυχών του εαυτού	4.42	.731
15.7. Επίλυση προβλημάτων	4.40	.690
15.1. Δημιουργία νέων στάσεων	4.21	.663

Επικοινωνιακές Δεξιότητες. Στο επίκεντρο της στοχοθεσίας σε αυτόν τον τομέα βρίσκεται κατά σειρά προτεραιότητας η εκμάθηση δεξιοτήτων όπως εμπιστοσύνη στον άλλο ($\bar{x}=4.60$, $s=.561$) και η επικοινωνία μέσω θετικών αλληλεπιδράσεων ($\bar{x}=4.55$, $s=.598$) ενώ, στο τέλος, βρίσκεται η αναγνώριση των προσωπικών κοινωνικών ρόλων ($\bar{x}=4.40$, $s=.636$). Αναλυτικά παρουσιάζονται

στον πίνακα 4.1.5, αν και αξίζει να σημειωθεί πως οι συμμετέχοντες απάντησαν πως συμφωνούν σε μεγάλο βαθμό με όλες τις μεταβλητές της κλίμακας.

Πίνακας 4.1. 5 Πίνακας κατάταξης προτάσεων κλίμακας «Επικοινωνιακές δεξιότητες»

Μεταβλητές κλίμακας «Επικοινωνιακές Δεξιότητες»	\bar{x}	s
14.7. Εμπιστοσύνη στους άλλους	4.60	.561
14.6. Θετική επικοινωνία	4.55	.598
14.4. Επικοινωνία με τον εκπαιδευτικό	4.49	.585
14.8. Πρωτοβουλία και διεκδίκηση στόχων	4.42	.743
14.5. Εκμάθηση δράσης στους κοινωνικούς ρόλους	4.40	.636

Σωματοποίηση. Οι στόχοι για τον παράγοντα αυτό ταξινομούνται θετικά, όπως παρουσιάζονται και στον πίνακα 4.1.6, με την ακόλουθη σειρά: κινητική επάρκεια (\bar{x} =4.55, s =.499), δημιουργική κίνηση (\bar{x} =4.55, s =.534), επαφή με το σώμα (\bar{x} =4.41, s =.594), δεξιότητες που αναπτύσσονται με τη χρήση υλικών (\bar{x} =4.36, s =.628).

Πίνακας 4.1. 6 Πίνακας κατάταξης προτάσεων παράγοντα «Σωματοποίηση»

Μεταβλητές παράγοντα «Σωματοποίηση»	\bar{x}	s
16.3. Κινητική επάρκεια	4.55	.499
16.5. Δημιουργικότητα μέσω της κίνησης	4.55	.534
16.2. Αίσθηση και βίωση μέσω του σώματος	4.41	.594
16.4. Εξερεύνηση κινήσεων μέσω ποικιλίας υλικών	4.36	.628

Επαφή με τον άλλο. Όλες οι τιμές του παράγοντα «Επαφή με τον άλλο» δέχτηκαν θετικές τιμές με την εμφανή προτίμηση ορισμένων μεταβλητών. Ειδικότερα, στον Πίνακα 4.1.7, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν πως σημαντικότερες μεταβλητές, κατά σειρά προτεραιότητας, είναι η

εκμάθηση δεξιοτήτων όπως ο σεβασμός στον άλλο ($\bar{x}=4.71$, $s=.496$), η συνεργασία ($\bar{x}=4.68$, $s=.488$) και η ενσυναίσθηση ($\bar{x}=4.67$, $s=.509$),

Πίνακας 4.1. 7 Πίνακας κατάταξης προτάσεων παράγοντα «Επαφή με τον άλλο»

Μεταβλητές παράγοντα Έπαφή με τον άλλο»	\bar{x}	s
14.3. Αλληλοϋποστήριξη και αλληλοσεβασμός	4.71	.496
14.1. Συνεργασία και συν-δημιουργία	4.68	.488
14.2. Ενσυναίσθηση	4.67	.509

Οι εκπαιδευτικοί τοποθέτησαν και τους τέσσερις παράγοντες σε αρκετά υψηλές βαθμολογίες, δηλώνοντας όμως μία ιεραρχία. Στην κορυφή τοποθετούνται οι μαθησιακοί στόχοι που αφορούν την επαφή με τον άλλο ($\bar{x}=4.68$), ακολουθούν οι στόχοι για την ανάπτυξη συναισθηματικών δεξιοτήτων ($\bar{x}=4.53$), οι στόχοι για την ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων ($\bar{x}=4.49$) και, στο τέλος, οι στόχοι για την σωματοποίηση και ανάπτυξη κινητικών δεξιοτήτων ($\bar{x}=4.46$). Εύρημα που συμφωνεί και με την συγκέντρωση των τιμών στα ιστογράμματα των βαθμολογιών του κάθε παράγοντα, όπως παρουσιάστηκαν προηγουμένως.

Ενδιαφέρον για αναφορά παρουσιάζει η πρόταση 16.7, η οποία παραλείφθηκε από τους παράγοντες της κλίμακας «Μαθησιακοί Στόχοι». Η πρόταση αυτή αφορά την χρήση της κίνησης για την ανάπτυξη της σχολικής απόδοσης του παιδιού ($\bar{x}=3.2$, $s=1.236$). Οι εκπαιδευτικοί απαντούν πως συμφωνούν απόλυτα κατά 12.5%, συμφωνούν κατά 35.7%, είναι ουδέτεροι κατά 25%, διαφωνούν 12.5% και διαφωνούν απόλυτα 14.3%. Σε αυτήν την πρόταση, δεν παρουσιάζεται μεγάλο ποσοστό συμφωνίας των εκπαιδευτικών, αν και το μεγαλύτερο ποσοστό δηλώνει πως συμφωνεί.

4.1.4. Διδακτικό έργο στην πανδημία

Η μεταβλητή αυτή εξετάστηκε με ανοιχτή ερώτηση και η συμπλήρωση της ήταν προαιρετική. Μόνο το 75% των ερωτηθέντων απάντησε, δηλαδή 84 από τους 112 συμμετέχοντες. Η πλειοψηφία εξ αυτών (90,47%, $n= 76$) απάντησε πως η πανδημία του Covid-19 επηρέασε σε

μεγάλο βαθμό, κυρίως αρνητικά, την εφαρμογή της κινητικής εκπαίδευσης. Μέσω της μελέτης συχνότητας λέξεων βλέπουμε πως οι έννοιες που απασχολούν πιο πολύ τους εκπαιδευτικούς είναι: «παιδί» (23 αναφορές), «επαφή» (18 αναφορές), «δραστηριότητες» (14 αναφορές).

Εστιάζοντας στην πρώτη έννοια, το «παιδί», σχηματίζεται από τις αναφορές των εκπαιδευτικών μία εικόνα που περιγράφει τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι μαθητές μετά από την ιδιαίτερη πραγματικότητα που βίωσαν με μαθήματα εξ αποστάσεως για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα. Οι παρατηρήσεις των εκπαιδευτικών έχουν να κάνουν με τη καθυστέρηση κατάκτησης σημαντικών αναπτυξιακών σταθμών. Ειδικότερα, τα παιδιά χαρακτηρίζονται «απόμακρα και αποστασιοποιημένα» από τους γύρω τους, δυσκολεύονται να κοινωνικοποιηθούν, να συνεργαστούν και αποφεύγουν την σωματική επαφή με τον άλλο. Παρουσιάζουν σημαντική έλλειψη συγκέντρωσης και δεν μπορούν να εκφράσουν τα συναισθήματα τους κατάλληλα για να επικοινωνήσουν με τους άλλους. Φαίνονται «φοβισμένα και επιφυλακτικά», μερικά επιζητούν έντονα την κινητική ενεργοποίηση και θεατρική αναπαράσταση, άλλα, όμως, προτιμούν την αποχή από τις δραστηριότητες.

Το δεύτερο θέμα που σχολίασαν οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να συνδυάζει τις δύο επόμενες έννοιες, «επαφή» και «δραστηριότητες». Κατά την διάρκεια της πανδημίας, χρειάστηκε να γίνει αναδιαμόρφωση του προγράμματος διδασκαλίας και τροποποίηση των κινητικών δραστηριοτήτων με σκοπό την αποφυγή της επαφής και της διατήρησης των αποστάσεων για την τήρηση των μέτρων προστασίας. Αυτό παρουσίασε πρόβλημα στην εφαρμογή ομαδικών και συνεργατικών παιχνιδιών. Οι αποκρίσεις των εκπαιδευτικών διέφεραν ως προς τον τρόπο διαχείρισης: α) αρκετοί απέφυγαν εντελώς να εφαρμόσουν κινητικές δραστηριότητες, β) μερικοί επέλεξαν ατομικές κινητικές δραστηριότητες που δεν απαιτούν μεγάλη κίνηση στον χώρο. γ) άλλοι επέλεξαν να αξιοποιήσουν την επαφή μόνο με ένα συγκεκριμένο πρόσωπο όπως το παιδί που κάθεται στο ίδιο θρανίο με την μαθητή ή μία μικρή ομάδα ατόμων, όπου προϋπήρχε μικρός αριθμός μαθητών στην τάξη. Βεβαίως, αρκετοί εκπαιδευτικοί παραδέχονται πως η έλλειψη του αγγίγματος και η χρήση της μάσκας αποθάρρυνε τα παιδιά από την ενασχόληση με κινητικές δραστηριότητες, αλλά και κατέστησε δύσκολη την ανάπτυξη εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών της ομάδας και δυσχέρανε την επίτευξη του δεσίματος μεταξύ τους.

Ένα άλλο κομμάτι που άλλαξε στην πραγματοποίηση των δραστηριοτήτων ήταν η χρήση εκπαιδευτικού υλικού. Πρώτον, τα παιδιά δεν επιτρέπεται να μοιραστούν τα υλικά μεταξύ τους ή δεν τα χρησιμοποιούν καθόλου. Κάποιοι επέλεξαν να σταματήσουν την χρήση μόνο συγκεκριμένων υλικών, ειδικότερα επέλεξαν να αποφύγουν την μεταχείριση υφασμάτων, πανιών, ρούχων και αντικειμένων αμφίεσης.

Η τελευταία έγνοια των εκπαιδευτικών δεν διαφαίνεται μέσω των εννοιών από την συχνότητα χρήσης των λέξεων, ωστόσο μετά την μελέτη περιεχομένου εντοπίζεται πως απασχολούνται με τα προσωπικά κέρδη ή τις απώλειες που έχουν ως εκπαιδευτικοί. Ανάμεσα στις αρνητικές επιπτώσεις ήταν: α) η αδυναμία χρήσης του αυθορμητισμού με τα παιδιά, β) η δυσκολία επίτευξης καλής επικοινωνίας με τους μαθητές τόσο μέσω του λόγου όσο και μέσω των εκφράσεων του προσώπου, που δεν διαφαίνονται με τη χρήση της μάσκας και γ) η κακή διαχείριση του χώρου ή των υλικών στις δραστηριότητες. Παρόλα αυτά, ορισμένοι εκπαιδευτικοί δηλώνουν πως η πανδημία αποτέλεσε θετική αφορμή να βρουν εναλλακτικούς τρόπους ενασχόλησης των παιδιών με την κίνηση, με αποτέλεσμα: α) να αυξηθεί η συχνότητα των κινητικών δράσεων στο πρόγραμμα τους, β) να νιώσουν πιο ευρηματικοί, γ) να χρησιμοποιήσουν την φαντασία τους, δ) να γίνουν πιο ευέλικτοι και προσαρμοστικοί στα νέα δεδομένα.

4.1.5. Ποσοστιαία παρουσίαση και σύγκριση μεταβλητών

Σε αυτήν την ενότητα, μας ενδιαφέρει η απεικόνιση και σύγκριση των ποσοστών στις επιμέρους κατηγορίες. Ειδικότερα, παρουσιάζονται οι προτιμήσεις δραστηριοτήτων ανά επαγγελματική ιδιότητα, οι προτιμήσεις δραστηριοτήτων ανά την ηλικιακή ομάδα των παιδιών και η αντιμετώπιση δυσκολιών ως προς την εφαρμογή δραστηριοτήτων ανά επαγγελματική ιδιότητα.

Οι στατιστικές υποθέσεις που κεντρίζουν το ενδιαφέρον μας για την μελέτη της συγκεκριμένης έρευνας είναι:

1. Οι νηπιαγωγοί δεν θα εφαρμόζουν σε μεγαλύτερα ποσοστά όλες τις δραστηριότητες σε σχέση με τους δασκάλους.
2. Οι νηπιαγωγοί δεν θα εφαρμόζουν σε μεγαλύτερο ποσοστό παιχνίδια ρόλου.

3. Οι δάσκαλοι δεν θα εφαρμόζουν σε μεγαλύτερο ποσοστό παιχνίδια ρόλου.
4. Η ηλικία των παιδιών δεν θα επηρεάζει το ποσοστό συχνότητας χρήσης συγκεκριμένων δραστηριοτήτων.
5. Οι δάσκαλοι δεν θα δηλώσουν υψηλότερα ποσοστά στην αντιμετώπιση δυσκολιών ως προς την εφαρμογή δραστηριοτήτων σε σχέση με τους νηπιαγωγούς.

Οι εναλλακτικές υποθέσεις μας για την μελέτη της έρευνας αυτής έχουν ως εξής:

1. Οι νηπιαγωγοί θα εφαρμόζουν σε μεγαλύτερα ποσοστά όλες τις δραστηριότητες σε σχέση με τους δασκάλους.
2. Οι νηπιαγωγοί θα εφαρμόζουν σε μεγαλύτερο ποσοστό παιχνίδια ρόλου.
3. Οι δάσκαλοι θα εφαρμόζουν σε μεγαλύτερο ποσοστό παιχνίδια ρόλου.
4. Η ηλικία των παιδιών θα επηρεάζει το ποσοστό συχνότητας χρήσης συγκεκριμένων δραστηριοτήτων.
5. Οι δάσκαλοι θα δηλώσουν υψηλότερα ποσοστά στην αντιμετώπιση δυσκολιών ως προς την εφαρμογή δραστηριοτήτων σε σχέση με τους νηπιαγωγούς.

Είδος δραστηριοτήτων. Σύμφωνα με τον παρακάτω πίνακα 4.1.8 βλέπουμε πως συνολικά κατά σειρά προτίμησης το δείγμα μας επιλέγει να αξιοποιήσει στην εκπαιδευτική διαδικασία: κινητικές δραστηριότητες (ΚΔ), βιωματικές δραστηριότητες (ΒΔ), παιχνίδια ρόλου (ΠΡ), μουσικοκινητικές δραστηριότητες (ΜΔ), θεατρικά παιχνίδια (ΘΠ), ασκήσεις χαλάρωσης (ΑΧ), ρυθμικά παιχνίδια (ΡΠ) και δραστηριότητες χορού (ΔΧ). Στην ανάλυση ανά επαγγελματική ιδιότητα, παρατηρούμε πως οι νηπιαγωγοί προτιμούν τις κινητικές και τις μουσικοκινητικές δραστηριότητες και οι δάσκαλοι τις βιωματικές δραστηριότητες και το παιχνίδι ρόλου. Κρίνεται απαραίτητο να δηλωθεί πως για τις άλλες ειδικότητες δεν δύναται να εξαχθούν γενικεύσεις λόγω του μικρού δείγματος. Επίσης, επιβεβαιώνεται η εναλλακτική μας υπόθεση πως οι νηπιαγωγοί εφαρμόζουν σε μεγαλύτερο ποσοστό όλες τις δραστηριότητες σε σύγκριση με τους δασκάλους και οι δάσκαλοι προτιμούν σε μεγαλύτερο ποσοστό την χρήση παιχνιδιών ρόλων. Από την άλλη, αποδεχόμαστε την μηδενική υπόθεση, πως οι νηπιαγωγοί δεν χρησιμοποιούν σε μεγαλύτερο ποσοστό παιχνίδια ρόλου.

Πίνακας 4.1. 8 Πίνακας προτίμησης δραστηριότητας ανά επαγγελματική ιδιότητα

Δραστηριότητα	Σύνολο		Νηπιαγωγοί		Δάσκαλοι	
	%	N	%	N	%	N
Κινητικές δραστηριότητες (ΚΔ)	79,5	89	90.9	50	55.9	19
Βιωματικές δραστηριότητες (ΒΔ)	75.9	85	74.5	41	73.5	25
Παιχνίδι ρόλου (ΠΡ)	72,3	81	65.5	36	73.5	25
Μουσικοκινητικές δραστηριότητες (ΜΔ)	67,9	76	87,3	48	35.3	12
Θεατρικά παιχνίδια (ΘΠ)	58,9	66	65.5	36	35.3	12
Ασκήσεις χαλάρωσης (ΑΧ)	56,3	63	63.6	35	35.3	12
Ρυθμικά παιχνίδια (ΡΠ)	54,5	61	69,1	38	14.7	5
Δραστηριότητες χορού (ΔΧ)	54,5	61	74.5	41	20.6	7

Στον παρακάτω πίνακα 4.1.9, παρατηρείται πως για παιδιά 3 έως 5 ετών προτιμώνται κυρίως κινητικές δραστηριότητες, για παιδιά 6 έως 8 ετών βιωματικές δραστηριότητες και για παιδιά 9 έως 11 ετών παιχνίδι ρόλου. Επιβεβαιώνεται η εναλλακτική μας υπόθεση πως η ηλικία των παιδιών επηρεάζει την επιλογή συγκεκριμένων παιγνιωδών δραστηριοτήτων για την κινητική αγωγή.

Πίνακας 4.1. 9 Πίνακας προτίμησης δραστηριότητας ανά ηλικιακή ομάδα

Ηλικιακή ομάδα	Δραστηριότητες							
	ΚΔ	ΒΔ	ΠΡ	ΜΔ	ΘΠ	ΑΧ	ΡΠ	ΔΧ
3-5 ετών	93,3%	78.3%	66.7%	91,7%	73,3%	70%	71.7%	75%
6-8 ετών	80%	82.2%	77.8%	60%	55.6%	53.3%	53.3%	44.4%
9-11 ετών	71.2%	76.9%	86.5%	48.1%	53.8%	55.8%	48.1%	36.5%

Δυσκολίες στην εφαρμογή. Ανάμεσα στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν φαίνεται να υπάρχει συμφωνία ανάμεσα στις ειδικότητες πως οι πιο σημαντικοί παράγοντες που επηρεάζουν αρνητικά την εφαρμογή δραστηριοτήτων είναι η ακαταλληλότητα του χώρου, η έλλειψη εξοπλισμού και ο περιορισμένος διαθέσιμος χρόνος. Ανά ειδικότητα οι νηπιαγωγοί δυσκολεύονται κυρίως λόγω του

χώρου, ενώ οι δάσκαλοι λόγω του περιορισμένου χρόνου. Αξίζει να σημειωθεί πως οι κυρίαρχες αιτίες αποτελούν μη ανθρώπινους παράγοντες. Επιβεβαιώνεται η μηδενική υπόθεση πως οι δάσκαλοι δηλώνουν μικρότερα ποσοστά αντιμετώπισης δυσκολιών κατά την εφαρμογή δραστηριοτήτων, με εξαίρεση τις γνώσεις του εκπαιδευτικού, τον περιορισμένο διαθέσιμο χρόνο, την ακαταλληλότητα του χώρου και τις απαιτήσεις των γονέων.

Πίνακας 4.1. 10 Πίνακας παραγόντων που δυσχεραίνουν την εφαρμογή δραστηριοτήτων ανά επαγγελματική ιδιότητα

	Σύνολο (n=112)	Νηπιαγωγοί (N=55)	Δάσκαλοι (N=34)
Ικανότητα δασκάλου/γνώσεις	24,1%	25.5%	29.4%
Έλλειψη εξοπλισμού/υλικού	41.1%	47.3%	38.2%
Περιορισμένος διαθέσιμος χρόνος	40.2%	25.5%	67.6%
Ακαταλληλότητα χώρου	58%	56.4%	64.7%
Απαιτήσεις γονέων	1.8%	0%	5.9%
Ανικανότητα/Αδυναμία Μαθητών	16.1%	20%	8.8%
Απουσία κινήτρων μαθητών	10.7%	12.7%	8.8%
Μεγάλος αριθμός παιδιών	1.8%	3.6%	0%
Κανένα από τα παραπάνω	21.4%	21.8%	11.8%

4.2. Διδιάστατη Συσχετιστική Ανάλυση

Σε αυτό το κεφάλαιο παρουσιάζονται οι συσχετίσεις των σημαντικότερων μεταβλητών της παρούσας ανάλυσης με τον ακόλουθο τρόπο. Αρχικά, εξετάζονται τα ποιοτικά δεδομένα με τη μορφή απεικόνισης φυσαλίδων και, όπου κρίνεται απαραίτητα, παρουσιάζονται γραφήματα για την απεικόνιση των ποσοστών. Στην συνέχεια, εφαρμόζεται έλεγχος ανεξαρτησίας X^2 του Pearson ή G^2 . Για τις διατάξιμες μεταβλητές εξετάζεται αν έχουν γραμμική τάση στα ποσοστά ως προς τις κατηγορίες της διατάξιμης μεταβλητής μέσω του ελέγχου X^2 για τάση (linear trend test). Τέλος, με το μέτρο συνάφειας Cramer διατυπώνεται το τελικό πόρισμα για το αν υπάρχει σχέση εξάρτησης ή ανεξαρτησίας μεταξύ των εξεταζόμενων μεταβλητών.

4.2.1. Συσχετίσεις μεταβλητών με τις παιγνιώδεις δραστηριότητες με ρόλους

Η πρώτη ερώτηση που αξίζει να μελετήσουμε είναι ποιοι παράγοντες καθορίζουν αν οι εκπαιδευτικοί θα χρησιμοποιήσουν κινητικές ή δραματικές δραστηριότητες (9). Για την απάντηση αυτής της ερώτησης, αξίζει να μελετήσουμε την ύπαρξη της οποιας σχέσης της μεταβλητής των δραστηριοτήτων που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί με τις εξής μεταβλητές:

- Την ηλικία των εκπαιδευτικών (2^η ερώτηση)
- Την επαγγελματική ιδιότητα του εκπαιδευτικού (3^η ερώτηση)
- Τις ηλικίες των παιδιών (7^η ερώτηση)
- Το πλήθος των παιδιών ανά τμήμα (8^η ερώτηση)

A. ΑΝΑΛΥΣΗ ΣΧΕΣΗΣ: 9. Είδος εκπαιδευτικής δραστηριότητας – 2. Ηλικία

Αξίζει να μελετηθεί αν η εκπαιδευτική δραστηριότητα που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί έχει κάποια σχέση με την εκάστοτε ηλικία που έχουν. Για να εξεταστεί μήπως οι νεότεροι εκπαιδευτικοί προτιμούν περισσότερο τις κινητικές δραστηριότητες, ενώ οι μεγαλύτεροι ηλικιακά προτιμούν πιθανόν τις θεατρικές. Αυτό μπορεί να συμβαίνει, διότι οι νέοι εκπαιδευτικοί έχουν

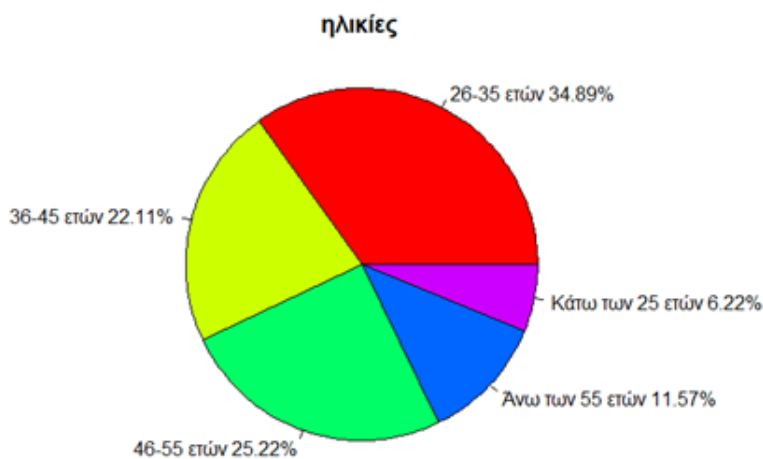
περισσότερη ενέργεια και αντοχή να απασχολήσουν τα παιδιά με δραστήρια παιχνίδια που απαιτούν διαρκή κίνηση, ενώ οι πιο μεγάλοι εκπαιδευτικοί σε ηλικία, λόγω ίσως έλλειψης ενέργειας, επιλέγουν να αφιερώσουν τον διδακτικό τους χρόνο σε κάτι που χαρακτηρίζεται «πιο ήρεμη δραστηριοποίηση» με σκοπό να ψυχαγωγήσουν το πνεύμα και να κινητοποιήσουν την εμπλοκή των παιδιών. Διατυπώνουμε τις στατιστικές υποθέσεις:

H_0 = Η επιλογή της εκπαιδευτικής δραστηριότητας δεν εξαρτάται από την ηλικιακή ομάδα του εκπαιδευτικού.

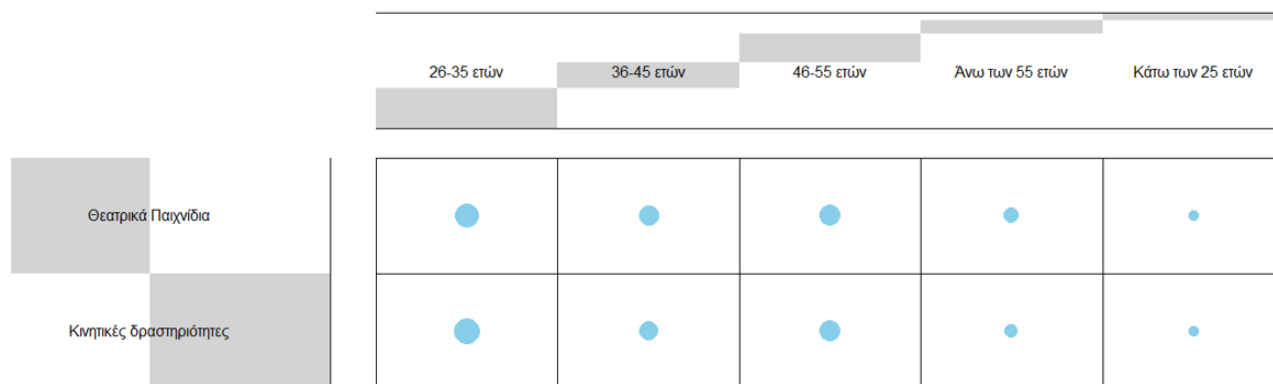
H_1 = Η επιλογή της εκπαιδευτικής δραστηριότητας εξαρτάται από την ηλικιακή ομάδα του εκπαιδευτικού.

Στο γράφημα 4.2.1, μπορούν να εντοπιστούν τα ποσοστά που κατέχει η κάθε ηλικιακή ομάδα, ενώ στο γράφημα 4.2.2 απεικονίζονται με σχήμα φυσαλίδων οι απαντήσεις για κάθε ηλικιακή ομάδα ως προς τις επιλεγόμενες δραστηριότητες.

Γράφημα 4.2. 1 Συχνότητα ποσοστών ανά ηλικιακή ομάδα εκπαιδευτικού



Γράφημα 4.2. 2 Σχήμα φυσαλίδων συσχέτισης δραστηριότητας με ηλικία εκπαιδευτικού



Παρατηρούμε ότι οι φυσαλίδες στην ηλικιακή κατηγορία 26-35 είναι λίγο πιο μεγάλες από αυτές των υπόλοιπων κατηγοριών, διότι το ποσοστό της κατηγορίας 26-35 είναι μεγαλύτερο από το ποσοστό των υπολοίπων κατηγοριών. Εκ πρώτης όψεως, το διάγραμμα των φυσαλίδων δεν δείχνει κάποια έντονη συσχέτιση ανάμεσα στην κατηγορία των δραστηριοτήτων και της ηλικίας των εκπαιδευτικών. Προχωρούμε σε έλεγχο σχέσης ανεξαρτησίας X^2 (Εικόνα 4.2)

Εικόνα 4. 1 Συχνότητα ποσοστών για την σχέση δραστηριότητα-ηλικία εκπαιδευτικού

Total observations in Table: 579

df1\$κατά την εκπαιδευτική διαδικασία χρησιμοποιώ	df1\$ηλικία 26-35 ετών	36-45 ετών	46-55 ετών	Άνω των 55 ετών	Κάτω των 25 ετών	Row Total
θεατρικά παιχνίδια	95 16.41%	67 11.57%	74 12.78%	38 6.56%	17 2.94%	291
κινητικές δραστηριότητες	107 18.48%	61 10.54%	72 12.44%	29 5.01%	19 3.28%	288
column total	202	128	146	67	36	579

Statistics for All Table Factors

Με τον έλεγχο X^2 επιβεβαιώνεται ότι η τιμή του p-value είναι πολύ υψηλή, άρα θα κάνουμε λάθος αν απορρίψουμε την μηδενική υπόθεση, σύμφωνα με τις οποίες οι εξεταζόμενες μεταβλητές είναι ανεξάρτητες.

$$H_0 = \text{Οι μεταβλητές } X \text{ και } Y \text{ είναι ανεξάρτητες}$$

$$H_1 = \text{Οι μεταβλητές } X \text{ και } Y \text{ ΔΕΝ είναι ανεξάρτητες}$$

Για την επιβεβαίωση του ισχυρισμού μας εξετάζεται το μέτρο συνάφειας Cramer (Εικόνα 4.3). Παρατηρείται ότι η τιμή του είναι πολύ χαμηλή (0.06), άρα δεν έχουμε συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών και αποδεχόμαστε τη μηδενική υπόθεση.

Εικόνα 4. 2 Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 για τη σχέση δραστηριότητα-ηλικία εκπαιδευτικού

```

Statistics for All Table Factors

Pearson's Chi-squared test
-----
chi^2 = 2.326103    d.f. = 4    p = 0.6760207

Minimum expected frequency: 17.90674
> |

```

Εικόνα 4. 3 Έλεγχος Cramer για τη σχέση δραστηριότητα-ηλικία εκπαιδευτικού

	estimate	lwr.ci	upr.ci
Phi Coeff.	0.0634	-	-
Contingency Coeff.	0.0633	-	-
Cramer V	0.0634	0.0000	0.1132
Goodman Kruskal Gamma	-0.0603	-0.1810	0.0605

B. ΑΝΑΛΥΣΗ ΣΧΕΣΗΣ: 9. Εκπαιδευτική δραστηριότητα – 3. Ειδικότητα εκπαιδευτικών

Αξίζει να μελετηθεί αν η εκπαιδευτική διαδικασία που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί έχει κάποια σχέση με την εκάστοτε ειδικότητα των εκπαιδευτικών. Ενδεχομένως, οι νηπιαγωγοί να χρησιμοποιούν διαφορετικές εκπαιδευτικές διαδικασίες που διδάχτηκαν, σε σχέση με τους δασκάλους ή σε σχέση με εκπαιδευτικούς άλλων ειδικοτήτων. Διατυπώνονται οι στατιστικές υποθέσεις:

$H_0 = H$ επιλογή της εκπαιδευτικής δραστηριότητας δεν εξαρτάται από την ειδικότητα του εκπαιδευτικού.

$H_1 = H$ επιλογή της εκπαιδευτικής δραστηριότητας εξαρτάται από την ειδικότητα του εκπαιδευτικού.

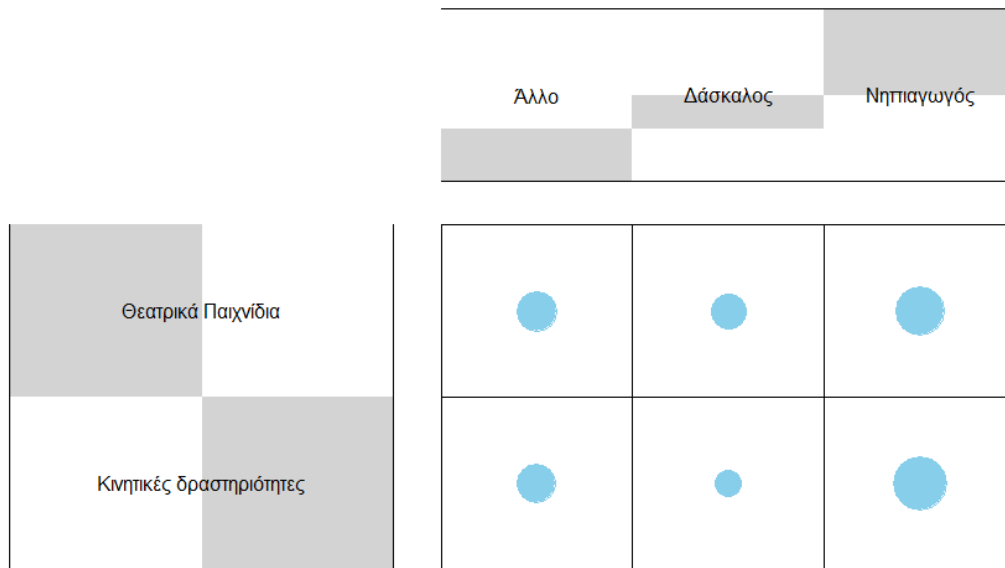
Στο γράφημα 4.2.3, παρουσιάζεται η ποσοστιαία τιμή ανά επαγγελματική ιδιότητα, οι οποίες είναι για τις ομαδοποιημένες κατηγορίες: Νηπιαγωγοί 41.27%, Δάσκαλοι 30.95%, Άλλες ειδικότητες 27.78%.

Γράφημα 4.2. 3 Ποσοστά συχνότητων για την επαγγελματική ιδιότητα



Σύμφωνα με το διάγραμμα των φυσαλίδων (Γράφημα 4.2.4), παρατηρούμε ότι προκύπτει μία ήπια σχέση ανάμεσα στο ότι οι νηπιαγωγοί επιλέγουν περισσότερο τις κινητικές δραστηριότητες από ό,τι τις θεατρικές. Επιπλέον, διαφαίνεται πως οι δάσκαλοι επιλέγουν περισσότερο τις θεατρικές δραστηριότητες από ό,τι τις κινητικές.

Γράφημα 4.2. 4 Σχήμα φυσαλίδων συσχέτισης δραστηριότητας με ειδικότητα εκπαιδευτικού



Η σχέση αυτή φαίνεται στο μέτρο συνάφειας τον συντελεστή Cramer (Εικόνα 4.4) όπου ισούται με 0.1382, πράγμα που σημαίνει ότι επειδή ο συντελεστής Cramer > 0.1 έχουμε μια ήπια συσχέτιση.

Εικόνα 4. 4 Έλεγχος Cramer για τη σχέση δραστηριότητα-ειδικότητα εκπαιδευτικού

	estimate	lwr.ci	upr.ci
Phi Coeff.	0.1382	-	-
Contingency Coeff.	0.1369	-	-
Cramer V	0.1382	0.0460	0.2146
Goodman Kruskal Gamma	0.1212	-0.0167	0.2591

Λόγω του ότι ο έλεγχος X^2 μας δίνει p-value ίσο με 0.003967 (Εικόνα 4.5) απορρίπτουμε την μηδενική υπόθεση, ότι δηλαδή οι μεταβλητές μας είναι ανεξάρτητες και δεχόμαστε την εναλλακτική υπόθεση, ότι δηλαδή έχουμε συσχέτιση ανάμεσα στις μεταβλητές.

Εικόνα 4. 5 Έλεγχος ανεξαρτησίας X^2 για τη σχέση δραστηριότητα-ηλικία εκπαιδευτικού

```
Pearson's Chi-squared test
data: df1$κατά.την.εκπαιδευτική.διαδικασία.χρησιμοπιώ and df1$επαγγελματική.ιδιότητα
X-squared = 11.06, df = 2, p-value = 0.003967
> |
```

Γ. ΑΝΑΛΥΣΗ ΣΧΕΣΗΣ: 9. Εκπαιδευτική δραστηριότητα – 7. Ηλικίες παιδιών

Αξίζει να μελετηθεί αν η εκπαιδευτική δραστηριότητα που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί έχει κάποια σχέση με την ηλικία των παιδιών, των οποίων αναλαμβάνουν να διαπαιδαγωγήσουν την κάθε φορά. Ενδεχομένως, οι εκπαιδευτικοί να χρησιμοποιούν περισσότερο κινητικές δραστηριότητες κατά την πολύ μικρή ηλικία των παιδιών, ενώ να προτιμούν περισσότερο θεατρικά παιχνίδια σε μεγαλύτερες ηλικίες παιδιών. Αυτό ίσως οφείλεται στο γεγονός ότι τα παιδιά στην πολύ νεαρή ηλικία έχουν περισσότερο ανάγκη δραστηριότητες που θα απαιτούν χρήση του σώματος τους, ενώ σε μεγαλύτερες ηλικίες θα ήταν χρήσιμες δραστηριότητες που θα βοηθούσαν την καλλιέργεια του πνεύματος. Διατυπώνουμε τις στατιστικές υποθέσεις:

H_0 = Η επιλογή της εκπαιδευτικής δραστηριότητας δεν εξαρτάται από την ηλικία των παιδιών.

H_1 = Η επιλογή της εκπαιδευτικής δραστηριότητας εξαρτάται από την ηλικία των παιδιών.

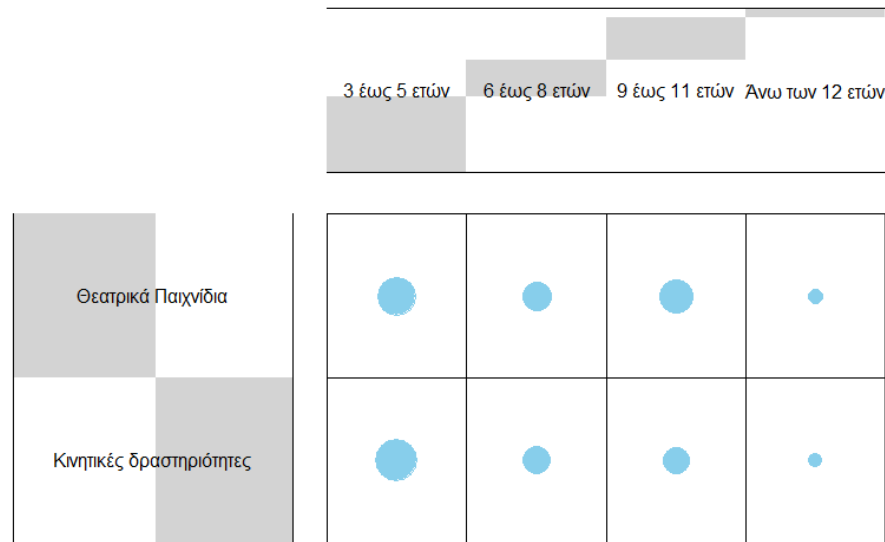
Στην συνέχεια, παρουσιάζονται η πίτα των ποσοστών των παιδιών ανά ηλικιακή ομάδα (γράφημα 4.2.5), στην οποία παρατηρείται πως οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν σε παιδιά ηλικίας 3 έως 5 ετών κατά 45.84%, σε παιδιά ηλικίας 6 έως 8 κατά 22.59%, σε παιδιά ηλικίας 9 έως 11 ετών κατά 25.63% και σε παιδιά 12 και άνω ετών κατά 5.94%.

Γράφημα 4.2. 5 Απεικόνιση συχνότητας για τις ηλικιακές ομάδες των παιδιών



Στο γράφημα 4.2.6 παρατηρούμε ότι οι φυσαλίδες στην ηλικιακή κατηγορία 3 έως 5 ετών είναι λίγο μεγαλύτερες από αυτών των υπόλοιπων κατηγοριών, διότι το ποσοστό της κατηγορίας 3 έως 5 ετών είναι μεγαλύτερο από το ποσοστό των υπόλοιπων κατηγοριών. Εκ πρώτης όψεως, το διάγραμμα των φυσαλίδων δεν δείχνει κάποια έντονη συσχέτιση ανάμεσα στην κατηγορία των δραστηριοτήτων και της ηλικίας των παιδιών.

Γράφημα 4.2. 6 Σχήμα φυσαλίδων συσχέτισης δραστηριότητας με ειδικότητα εκπαιδευτικού



Δεν παρατηρούμε κάποια σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών και αυτό μπορούμε να το επιβεβαιώσουμε με τον συντελεστή Cramer, ο οποίος παρουσιάζει τιμή $0.11 > 0.1$, αρά δηλώνεται μία μικρή προς σχετική συνάφεια. Επομένως, αποδεχόμαστε τη μηδενική υπόθεση.

Εικόνα 4. 6 Έλεγχος Cramer για τη σχέση δραστηριότητα-ηλικία εκπαιδευτικού

	estimate	lwr.ci	upr.ci
Phi Coeff.	0.1180	-	-
Contingency Coeff.	0.1172	-	-
Cramer V	0.1180	0.0232	0.1802

Δ. ΑΝΑΛΥΣΗ ΣΧΕΣΗΣ: 9. Εκπαιδευτικές δραστηριότητες – 8. Αριθμός παιδιών ανά τμήμα

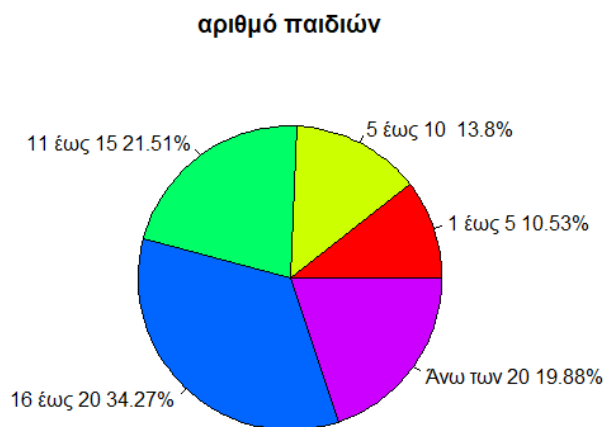
Επόμενη ερώτηση που θα προσπαθήσουμε να ερμηνεύσουμε είναι το κατά πόσο εξαρτώνται οι κινητικές δραστηριότητες και τα θεατρικά παιχνίδια από τον αριθμό των παιδιών που υπάρχουν σε κάθε εκπαιδευτικό τμήμα. Θα ήταν λογικό, σε περίπτωση που υπάρχουν πολύ λίγα παιδιά σε ένα τμήμα, ο εκπαιδευτικός να αδυνατεί ή να δυσκολεύεται να εφαρμόσει κατάλληλα ένα θεατρικό παιχνίδι ή κάποια κινητική δραστηριότητα. Διατυπώνουμε τις στατιστικές υποθέσεις:

H_0 = Η επιλογή της εκπαιδευτικής δραστηριότητας δεν εξαρτάται από τον αριθμό των παιδιών που βρίσκονται στο τμήμα του εκπαιδευτικού.

H_1 = Η επιλογή της εκπαιδευτικής δραστηριότητας εξαρτάται από τον αριθμό των παιδιών που βρίσκονται στο τμήμα του εκπαιδευτικού.

Στην συνέχεια, ακολουθεί το γράφημα 4.2.7, το οποίο παρουσιάζει την πίτα με τα ποσοστά του αριθμού των παιδιών ανά τμήμα. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί επεσήμαναν πως 10.53% απασχολείται με τμήμα 1 έως 5 ατόμων, 13.8% απασχολείται με τμήμα παιδιών 5 έως 10 ατόμων, 21.51% με τμήμα 11 έως 15 ατόμων, 34.27% με τμήμα 16 έως 20 ατόμων και 19.88% με τμήμα άνω των 20 ατόμων.

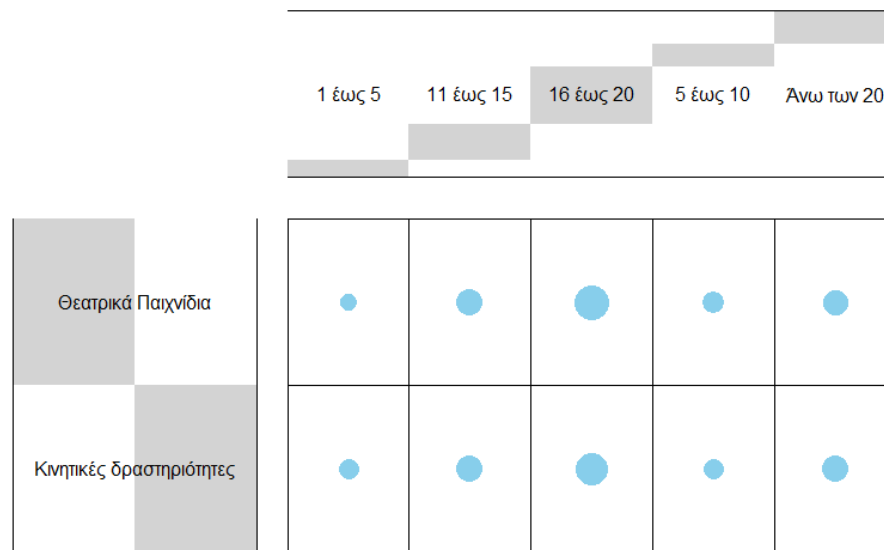
Γράφημα 4.2. 7 Απεικόνιση ποσοστών για τον αριθμό παιδιών ανά τμήμα



Στο γράφημα 4.2.8 παρουσιάζονται η απεικόνιση με φυσαλίδες για τις εξεταζόμενες μεταβλητές. Παρατηρούμε ότι οι φυσαλίδες στην κατηγορία 16 έως 20 ετών είναι λίγο

μεγαλύτερες από αυτών των υπόλοιπων κατηγοριών, διότι το ποσοστό της κατηγορίας 16 έως 20 παιδιών είναι μεγαλύτερο από το ποσοστό των υπόλοιπων κατηγοριών. Εκ πρώτης όψεως, το διάγραμμα των φυσαλίδων δεν δείχνει κάποια έντονη συσχέτιση ανάμεσα στην κατηγορία των δραστηριοτήτων και του αριθμού των παιδιών ανά τμήμα.

Γράφημα 4.2. 8 Σχήμα φυσαλίδων συσχέτισης δραστηριότητας με αριθμό παιδιών



Αυτό που ενισχύει τον ισχυρισμό μας είναι το χ^2 τεστ, όπου είναι πολύ μεγάλη η τιμή του p -value=0.47 (Εικόνα 4.8), επομένως οι μεταβλητές μας είναι ανεξάρτητες και αποδεχόμαστε την μηδενική υπόθεση.

Εικόνα 4. 7 Συχνότητα ποσοστών για την σχέση δραστηριότητα-αριθμός παιδιών

df1\$х1	df1\$х2					Row Total
	1 έως 5	11 έως 15	16 έως 20	5 έως 10	Άνω των 20	
θεατρικά παιχνίδια	29 4.30%	73 10.83%	122 18.10%	49 7.27%	65 9.64%	338
κινητικές δραστηριότητες	42 6.23%	72 10.68%	109 16.17%	44 6.53%	69 10.24%	336
Column Total	71	145	231	93	134	674

Εικόνα 4. 8 Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 για τη σχέση δραστηριότητα-αριθμός παιδιών

Statistics for All Table Factors

Pearson's Chi-squared test

Chi² = 3.501096 d.f. = 4 p = 0.4777117

Minimum expected frequency: 35.39466

4.2.3. Συσχετίσεις μεταβλητών εκπαιδευτικής διαδικασίας με την επαγγελματική ιδιότητα και τις δυσκολίες εφαρμογής δραστηριοτήτων

Στην ενότητα αυτή, κρίνεται σημαντικό να μελετηθεί αν υπάρχει κάποια συσχέτιση μεταξύ της ειδικότητας των εκπαιδευτικών και του τρόπου εφαρμογής του διδακτικού τους έργου, αλλά και των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν στην εφαρμογή των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων. Πρώτη μεταβλητή που συσχετίζεται με την επαγγελματική ιδιότητα των εκπαιδευτικών είναι οι εκπαιδευτικές πρακτικές, οι οποίες αντιστοιχούν στην ερώτηση 11. Η ερώτηση αυτή αναφέρεται και σε πρακτικές που εφαρμόζονται κατά την διάρκεια ψυχοδραματικής θεραπείας. Για το λόγο αυτό θα εφαρμόσουμε ελέγχους υποθέσεων μεταξύ της ερωτήσης (3) και των υποερωτήσεων (11):

1. Στο παιχνίδι επιλέγω θέματα που αναδύονται από την καθημερινότητα των παιδιών.
2. Αφήνω τα παιδιά να καθοδηγήσουν την πορεία των δραστηριοτήτων.
3. Επιτρέπω στα παιδιά να εξερευνήσουν και να αξιοποιήσουν την φαντασία τους.
4. Επιτρέπω σε όλα τα παιδιά να συμμετέχουν στην διαδικασία στησίματος κάνοντας τις δικές τους επιλογές.
5. Πριν την έναρξη του παιχνιδιού ετοιμάζω τα παιδιά με ασκήσεις προθέρμανσης.
6. Στο τέλος της δραστηριότητας παροτρύνω τα παιδιά να μοιραστούν τις σκέψεις τους και να αναγάγουν τα συμπεράσματα τους.
7. Κατευθύνω και δίνω οδηγίες στα παιδιά π.χ. πως να απεικονίσουν μία σκηνή, ένα συναίσθημα, μία συμπεριφορά κ.α.
8. Αφήνω χώρο στα παιδιά να τολμούν και να πειραματίζονται στο παιχνίδι.
9. Επιλέγουμε θέματα που αναδύονται αυθόρμητα από τα παιδιά.

Δεύτερη μεταβλητή που συσχετίζεται με την επαγγελματική ιδιότητα των εκπαιδευτικών είναι οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν, οι οποίες αντιστοιχούν στην ερώτηση 12. Η ερώτηση αυτή αναφέρεται στις δυσκολίες που αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί κατά την εφαρμογή θεατρικών και κινητικών δραστηριοτήτων. Θα εφαρμόσουμε ελέγχους υποθέσεων μεταξύ της ερώτησης (3) και των υποερωτήσεων (12):

1. έλλειψη γνώσεων
2. έλλειψη εξοπλισμού
3. έλλειψη χρόνου
4. μη διαθεσιμότητα κατάλληλου χώρου
5. απαιτήσεις γονέων
6. αδυναμία των μαθητών
7. απουσία κινήτρων των μαθητών
8. καμία δυσκολία

A. ΑΝΑΛΥΣΗ ΣΧΕΣΗΣ: 3. Επάγγελμα - 11.1. Επιλογή θεμάτων από την καθημερινότητα των παιδιών

Για τον έλεγχο της σχέσης μεταξύ των μεταβλητών διατυπώνουμε τις παρακάτω υποθέσεις, όπου H_0 η μηδενική υπόθεση και H_1 η εναλλακτική υπόθεση:

H_0 = Η επαγγελματική ιδιότητα του εκπαιδευτικού είναι ανεξάρτητη από την επιλογή θεμάτων που πηγάζουν από την καθημερινότητα των παιδιών.

H_1 = Η επαγγελματική ιδιότητα του εκπαιδευτικού παρουσιάζει εξάρτηση από την επιλογή θεμάτων που πηγάζουν από την καθημερινότητα των παιδιών.

Εκ πρώτης όψεως, το διάγραμμα των φυσαλίδων (Γράφημα 4.2.9) δεν δείχνει κάποια έντονη συσχέτιση ανάμεσα στο αν τα θέματα που επιλέγονται αναδύονται από την καθημερινότητα των παιδιών και την ειδικότητα των εκπαιδευτικών.

Γράφημα 4.2. 9 Σχήμα φυσαλίδων συσχέτισης ειδικότητας με επιλογή θεμάτων από την καθημερινότητα



Λόγω του ότι ο έλεγχος χ^2 μας δίνει p-value ίσο με 0.003486 (Εικόνα 4.9) απορρίπτουμε την μηδενική υπόθεση, ότι δηλαδή οι μεταβλητές μας είναι ανεξάρτητες και δεχόμαστε την εναλλακτική υπόθεση, ότι δηλαδή έχουμε συσχέτιση ανάμεσα στις μεταβλητές.

Εικόνα 4. 9 Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 για τη σχέση ειδικότητα-θέματα από την καθημερινότητα

```
Pearson's Chi-squared test
-----
chi^2 = 19.43658    d.f. = 6    p = 0.003486463
```

Η σχέση αυτή επιβεβαιώνεται στο έλεγχο του μέτρου συνάφειας με τον συντελεστή Cramer, του οποίου η τιμή είναι 0.2412 (Εικόνα 4.10). Γεγονός που σημαίνει ότι, επειδή ο συντελεστής Cramer > 0.2, έχουμε μια καλή συσχέτιση.

Εικόνα 4. 10 Έλεγχος Cramer για τη σχέση ειδικότητας-θέματα από την καθημερινότητα

```
> CramerV(df1$x1,df1$x2)
[1] 0.241233
```

B. ΑΝΑΛΥΣΗ ΣΧΕΣΗΣ: 3. Επάγγελμα - 11.2. Καθοδήγηση της πορείας των δραστηριοτήτων από τα παιδιά

Για τον έλεγχο της σχέσης μεταξύ των μεταβλητών διατυπώνουμε τις παρακάτω υποθέσεις, όπου H_0 η μηδενική υπόθεση και H_1 η εναλλακτική υπόθεση:

H_0 = Η επαγγελματική ιδιότητα του εκπαιδευτικού είναι ανεξάρτητη από την δυνατότητα των παιδιών να καθοδηγούν την πορεία της δραστηριότητας.

H_1 = Η επαγγελματική ιδιότητα του εκπαιδευτικού παρουσιάζει εξάρτηση από την δυνατότητα των παιδιών να καθοδηγήσουν την πορεία της δραστηριότητας.

Εκ πρώτης όψεως, το διάγραμμα των φυσαλίδων (Γράφημα 4.2.10) δεν δείχνει κάποια έντονη συσχέτιση ανάμεσα στο αν επιτρέπεται στα παιδιά να καθοδηγήσουν την πορεία των δραστηριοτήτων και την ειδικότητα των εκπαιδευτικών.

Γράφημα 4.2. 10 Σχήμα φυσαλίδων συσχέτισης επαγγέλματος με καθοδήγηση από παιδιά



Λόγω του ότι ο έλεγχος χ^2 μας δίνει p-value ίσο με 0.003526 (Εικόνα 4.11) απορρίπτουμε την μηδενική υπόθεση, ότι δηλαδή οι μεταβλητές μας είναι ανεξάρτητες και δεχόμαστε την εναλλακτική υπόθεση, ότι δηλαδή έχουμε συσχέτιση ανάμεσα στις μεταβλητές.

Εικόνα 4. 11 Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 για τη σχέση επάγγελμα-καθοδήγηση από παιδιά

```
Pearson's Chi-squared test
-----
Chi^2[ ] = 13.53627      d.f. = 6      p = 0.03526773
```

Επίσης, ο έλεγχος G^2 μας δίνει p-value ίσο με 0.03075 (Εικόνα 4.12), οπότε απορρίπτουμε την μηδενική υπόθεση, ότι δηλαδή οι μεταβλητές μας είναι ανεξάρτητες και δεχόμαστε την εναλλακτική υπόθεση, ότι δηλαδή έχουμε συσχέτιση ανάμεσα στις μεταβλητές.

Εικόνα 4. 12 Έλεγχος ανεξαρτησίας G^2 για τη σχέση επάγγελμα-καθοδήγηση από παιδιά

```
> GTest(df1$x1,df1$x2)
      Log likelihood ratio (G-test) test of independence without correction
data:  df1$x1 and df1$x2
G = 13.902, X-squared df = 6, p-value = 0.03075
```

Η σχέση αυτή φαίνεται και στο μέτρο συνάφειας του συντελεστή Cramer (Εικόνα 4.13), του οποίου η τιμή είναι 0.2013. Πράγμα που σημαίνει ότι, επειδή ο συντελεστής Cramer > 0.2 , έχουμε μια καλή συσχέτιση.

Εικόνα 4. 13 Έλεγχος Cramer για τη σχέση επάγγελμα-καθοδήγηση από παιδιά

```
> CramerV(df1$x1,df1$x2)
[1] 0.2013151
```

Γ. ΑΝΑΛΥΣΗ ΣΧΕΣΗΣ: 3. Επάγγελμα - 11.3. Αξιοποίηση φαντασίας στο παιχνίδι

Για τον έλεγχο της σχέσης μεταξύ των μεταβλητών διατυπώνουμε τις παρακάτω υποθέσεις, όπου H_0 η μηδενική υπόθεση και H_1 η εναλλακτική υπόθεση:

H_0 = Η επαγγελματική ιδιότητα του εκπαιδευτικού είναι ανεξάρτητη από την αξιοποίηση της φαντασίας στο παιχνίδι κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.

$H_1 = H$ επαγγελματική ιδιότητα του εκπαιδευτικού παρουσιάζει εξάρτηση από την αξιοποίηση της φαντασίας στο παιχνίδι κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.

Εκ πρώτης όψεως, το διάγραμμα των φυσαλίδων (Γράφημα 4.2.11) δεν δείχνει κάποια έντονη συσχέτιση ανάμεσα στο αν επιτρέπεται στα παιδιά να εξερευνήσουν και να αξιοποιήσουν την φαντασία τους και την ειδικότητα των εκπαιδευτικών.

Γράφημα 4.2. 11 Σχήμα φυσαλίδων συσχέτισης επαγγέλματος με αξιοποίηση φαντασίας



Λόγω του ότι ο έλεγχος G^2 μας δίνει p-value ίσο με 0.003075 (Εικόνα 4.14), απορρίπτουμε την μηδενική υπόθεση, ότι δηλαδή οι μεταβλητές μας είναι ανεξάρτητες και δεχόμαστε την εναλλακτική υπόθεση, ότι δηλαδή έχουμε συσχέτιση ανάμεσα στις μεταβλητές. Η σχέση αυτή φαίνεται και στο μέτρο συνάφειας του συντελεστή Cramer, του οποίου η τιμή είναι 0.2078 (Εικόνα 4.14). Γεγονός που σημαίνει ότι, επειδή ο συντελεστής Cramer > 0.2 , έχουμε μια καλή συσχέτιση.

Εικόνα 4. 14 Έλεγχος ανεξαρτησίας G^2 και έλεγχος Cramer για τη σχέση επάγγελμα-αξιοποίηση φαντασίας

```
> Gtest(df1$x1,df1$x2)
Log likelihood ratio (G-test) test of independence without correction
data: df1$x1 and df1$x2
G = 15.394, [X-squared df = 4, p-value = 0.003949
> Cramerv(df1$x1,df1$x2)
[1] 0.2078438
```

Δ. ΑΝΑΛΥΣΗ ΣΧΕΣΗΣ: 3. Επάγγελμα - 11.4. Συμμετοχή όλων των παιδιών στην διαδικασία στησίματος με τις δικές τους επιλογές

Για τον έλεγχο της σχέσης μεταξύ των μεταβλητών διατυπώνουμε τις παρακάτω υποθέσεις, όπου H_0 η μηδενική υπόθεση και H_1 η εναλλακτική υπόθεση:

H_0 = Η επαγγελματική ιδιότητα του εκπαιδευτικού είναι ανεξάρτητη από την δυνατότητα των παιδιών να συμμετέχουν στην διαδικασία στησίματος με δικές τους επιλογές.

H_1 = Η επαγγελματική ιδιότητα του εκπαιδευτικού παρουσιάζει εξάρτηση από την δυνατότητα των παιδιών να συμμετέχουν στην διαδικασία στησίματος με δικές τους επιλογές.

Εκ πρώτης όψεως, το διάγραμμα των φυσαλίδων (Γράφημα 4.2.12) δεν δείχνει κάποια έντονη συσχέτιση ανάμεσα στο αν επιτρέπουν σε όλα τα παιδιά να συμμετέχουν στην διαδικασία στησίματος κάνοντας τις δικές τους επιλογές και την ειδικότητα των εκπαιδευτικών.

Γράφημα 4.2. 12 Σχήμα φυσαλίδων συσχέτισης επαγγέλματος με συμμετοχή στο στήσιμο



Λόγω του ότι ο έλεγχος G^2 μας δίνει p-value ίσο με 0.09432 (Εικόνα 4.15), δεχόμαστε την μηδενική υπόθεση, ότι δηλαδή οι μεταβλητές μας είναι ανεξάρτητες. Η σχέση αυτή επιβεβαιώνεται από το μέτρο συνάφειας του συντελεστή Cramer, του οποίου η τιμή είναι 0.1672

(Εικόνα 4.15). Πράγμα που σημαίνει ότι επειδή ο συντελεστής Cramer > 0.1 έχουμε μια ήπια συσχέτιση.

Εικόνα 4. 15 Έλεγχος ανεξαρτησίας G^2 και έλεγχος Cramer για τη σχέση επάγγελμα-συμμετοχή στο στήσιμο

```
> Gtest(df1$x1,df1$x2)
      Log likelihood ratio (G-test) test of independence without correction
data:  df1$x1 and df1$x2
G = 10.813, X-squared df = 6, p-value = 0.09432
> Cramerv(df1$x1,df1$x2)
[1] 0.1672453
```

E. ΑΝΑΛΥΣΗ ΣΧΕΣΗΣ: 3. Επάγγελμα - 11.5. Χρήση ασκήσεων προθέρμανσης

Για τον έλεγχο της σχέσης μεταξύ των μεταβλητών διατυπώνουμε τις παρακάτω υποθέσεις, όπου H_0 η μηδενική υπόθεση και H_1 η εναλλακτική υπόθεση:

$H_0 =$ Η επαγγελματική ιδιότητα του εκπαιδευτικού είναι ανεξάρτητη από την χρήση ασκήσεων προθέρμανσης πριν την έναρξη των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων.

$H_1 =$ Η επαγγελματική ιδιότητα του εκπαιδευτικού παρουσιάζει εξάρτηση από την χρήση ασκήσεων προθέρμανσης πριν την έναρξη των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων.

Εκ πρώτης όψεως, το διάγραμμα των φυσαλίδων (Γράφημα 4.2.13) δεν δείχνει κάποια έντονη συσχέτιση ανάμεσα στο αν πριν την έναρξη του παιχνιδιού ετοιμάζονται τα παιδιά με ασκήσεις προθέρμανσης και την ειδικότητα των εκπαιδευτικών.

Γράφημα 4.2. 13 Σχήμα φυσαλίδων συσχέτισης επαγγέλματος με ασκήσεις προθέρμανσης



Λόγω του ότι ο έλεγχος G^2 μας δίνει p-value ίσο με $3.194e-08$ (Εικόνα 4.16), απορρίπτουμε την μηδενική υπόθεση, ότι δηλαδή οι μεταβλητές μας είναι ανεξάρτητες και δεχόμαστε την εναλλακτική υπόθεση, ότι δηλαδή έχουμε συσχέτιση ανάμεσα στις μεταβλητές. Η σχέση αυτή φαίνεται και στο μέτρο συνάφειας του συντελεστή Cramer, του οποίου η τιμή είναι 0.3758 (Εικόνα 4.16). Πράγμα που σημαίνει ότι επειδή, ο συντελεστής Cramer > 0.2 , έχουμε μια καλή συσχέτιση.

Εικόνα 4. 16 Έλεγχος ανεξαρτησίας G^2 και έλεγχος Cramer για τη σχέση επάγγελμα-ασκήσεις προθέρμανσης

```
> GTest(df1$x1,df1$x2)
      Log likelihood ratio (G-test) test of independence without correction
data: df1$x1 and df1$x2
G = 50.557, x-squared df = 8, p-value = 3.194e-08
> CramerV(df1$x1,df1$x2)
[1] 0.3758996
```

ΣΤ. ΑΝΑΛΥΣΗ ΣΧΕΣΗΣ: 3. Επάγγελμα - 11.6. Αναστοχασμός στο τέλος της δραστηριότητας

Για τον έλεγχο της σχέσης μεταξύ των μεταβλητών διατυπώνουμε τις παρακάτω υποθέσεις, όπου H_0 η μηδενική υπόθεση και H_1 η εναλλακτική υπόθεση:

H_0 = Η επαγγελματική ιδιότητα του εκπαιδευτικού είναι ανεξάρτητη από την χρήση του αναστοχασμού και της συζήτησης στο τέλος της εκπαιδευτικής δραστηριότητας.

$H_1 = H$ επαγγελματική ιδιότητα του εκπαιδευτικού παρουσιάζει εξάρτηση από την χρήση του αναστοχασμού και της συζήτησης στο τέλος της εκπαιδευτικής δραστηριότητας.

Εκ πρώτης όψεως, το διάγραμμα των φυσαλίδων (Γράφημα 4.2.14) δεν δείχνει κάποια έντονη συσχέτιση ανάμεσα στο αν παροτρύνονται τα παιδιά να μοιραστούν τις σκέψεις τους και να αναγάγουν τα συμπεράσματα τους και την ειδικότητα των εκπαιδευτικών.

Γράφημα 4.2. 14 Σχήμα φυσαλίδων συσχέτισης επαγγέλματος με αναστοχασμό



Λόγω του ότι ο έλεγχος G^2 μας δίνει p-value ίσο με 0.02972 (Εικόνα 4.17), απορρίπτουμε την μηδενική υπόθεση, ότι δηλαδή οι μεταβλητές μας είναι ανεξάρτητες και δεχόμαστε την εναλλακτική υπόθεση, ότι δηλαδή έχουμε συσχέτιση ανάμεσα στις μεταβλητές. Η σχέση αυτή φαίνεται και με το μέτρο συνάφειας του συντελεστή Cramer, του οποίου η τιμή είναι 0.1760 (Εικόνα 4.17). Πράγμα που σημαίνει ότι, επειδή ο συντελεστής Cramer > 0.1 , έχουμε μια καλή συσχέτιση.

Εικόνα 4. 17 Έλεγχος ανεξαρτησίας G^2 και έλεγχος Cramer για τη σχέση επαγγελμα- αναστοχασμός

```

> GTest(df1$x1,df1$x2)

Log likelihood ratio (G-test) test of independence without correction
data: df1$x1 and df1$x2
G = 13.992, X-squared df = 6, p-value = 0.02972

> CramerV(df1$x1,df1$x2)
[1] 0.1760017

```

Z. ΑΝΑΛΥΣΗ ΣΧΕΣΗΣ: 3. Επάγγελμα - 11.7. Κατεύθυνση των παιδιών από των εκπαιδευτικό

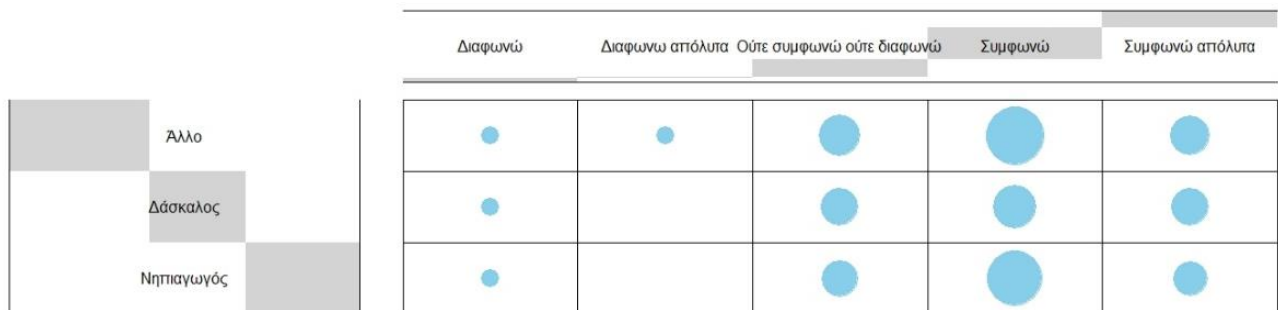
Για τον έλεγχο της σχέσης μεταξύ των μεταβλητών διατυπώνουμε τις παρακάτω υποθέσεις, όπου H_0 η μηδενική υπόθεση και H_1 η εναλλακτική υπόθεση:

H_0 = Η επαγγελματική ιδιότητα του εκπαιδευτικού είναι ανεξάρτητη από την επιλογή των εκπαιδευτικών να κατευθύνουν οι ίδιοι την πορεία της δραστηριότητας.

H_1 = Η επαγγελματική ιδιότητα του εκπαιδευτικού παρουσιάζει εξάρτηση από την επιλογή των εκπαιδευτικών να κατευθύνουν οι ίδιοι την πορεία της δραστηριότητας.

Εκ πρώτης όψεως, το διάγραμμα των φυσαλίδων (Γράφημα 4.2.15) δεν δείχνει κάποια έντονη συσχέτιση ανάμεσα στο αν κατευθύνονται και λαμβάνουν οδηγίες τα παιδιά και την ειδικότητα των εκπαιδευτικών.

Γράφημα 4.2. 15 Σχήμα φυσαλίδων συσχέτισης επαγγέλματος με κατεύθυνση από εκπαιδευτικό



Λόγω του ότι ο έλεγχος G^2 μας δίνει p-value ίσο με 0.4194 (Εικόνα 4.18), δεχόμαστε την μηδενική υπόθεση, ότι δηλαδή οι μεταβλητές μας είναι ανεξάρτητες. Η σχέση αυτή φαίνεται και με το μέτρο συνάφειας του συντελεστή Cramer, του οποίου η τιμή είναι 0.1463 (Εικόνα 4.18). Γεγονός που σημαίνει ότι, επειδή ο συντελεστής Cramer > 0.1 , έχουμε μια ήπια συσχέτιση.

Εικόνα 4. 18 Έλεγχος ανεξαρτησίας G^2 και έλεγχος Cramer για τη σχέση επάγγελμα-κατεύθυνση από εκπαιδευτικό

```
> GTest(df1$x1,df1$x2)
      Log likelihood ratio (G-test) test of independence without correction
data: df1$x1 and df1$x2
G = 8.1451, X-squared df = 8, p-value = 0.4194
> CramerV(df1$x1,df1$x2)
[1] 0.1463877
```

H. ΑΝΑΛΥΣΗ ΣΧΕΣΗΣ: 3. Επάγγελμα - 11.8. Πειραματισμός των παιδιών

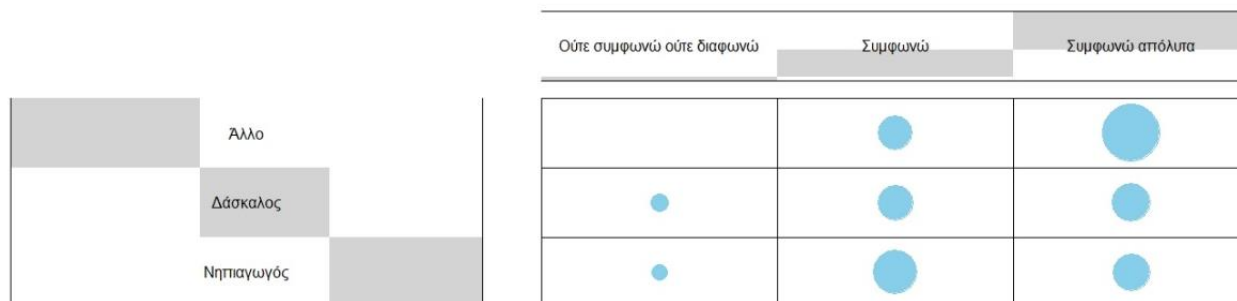
Για τον έλεγχο της σχέσης μεταξύ των μεταβλητών διατυπώνουμε τις παρακάτω υποθέσεις, όπου H_0 η μηδενική υπόθεση και H_1 η εναλλακτική υπόθεση:

$H_0 =$ Η επαγγελματική ιδιότητα του εκπαιδευτικού είναι ανεξάρτητη από την δυνατότητα των παιδιών να πειραματίζονται στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες.

$H_1 =$ Η επαγγελματική ιδιότητα του εκπαιδευτικού παρουσιάζει εξάρτηση από την δυνατότητα των παιδιών να πειραματίζονται στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες.

Εκ πρώτης όψεως, το διάγραμμα των φυσαλίδων (Γράφημα 4.2.16) δεν δείχνει κάποια έντονη συσχέτιση ανάμεσα στο αν δίνεται χώρος στα παιδιά να τολμούν και να πειραματίζονται στο παιχνίδι και την ειδικότητα των εκπαιδευτικών.

Γράφημα 4.2. 16 Σχήμα φυσαλίδων συσχέτισης επαγγέλματος με πειραματισμό παιδιών



Λόγω του ότι ο έλεγχος G^2 μας δίνει p-value ίσο με 0.0001 (Εικόνα 4.19), απορρίπτουμε την μηδενική υπόθεση, ότι δηλαδή οι μεταβλητές μας είναι ανεξάρτητες και δεχόμαστε την εναλλακτική υπόθεση, ότι δηλαδή έχουμε συσχέτιση ανάμεσα στις μεταβλητές. Η σχέση αυτή φαίνεται στο μέτρο συνάφειας του συντελεστή Cramer, του οποίου η τιμή είναι 0.2388 (Εικόνα 4.19). Πράγμα που σημαίνει ότι επειδή, ο συντελεστής Cramer > 0.2 , έχουμε μια καλή συσχέτιση.

Εικόνα 4. 19 Έλεγχος ανεξαρτησίας G^2 και έλεγχος Cramer για τη σχέση επάγγελμα-πειραματισμός παιδιών

```
> GTest(df1$x1,df1$x2)
      Log likelihood ratio (G-test) test of independence without correction
data:  df1$x1 and df1$x2
G = 22.046, X-squared df = 4, p-value = 0.0001962
> Cramerv(df1$x1,df1$x2)
[1] 0.2388621
```

Θ. ΑΝΑΛΥΣΗ ΣΧΕΣΗΣ: 3. Επάγγελμα - 11.9. Επιλογή θεμάτων αυθόρμητα από τα παιδιά

Για τον έλεγχο της σχέσης μεταξύ των μεταβλητών διατυπώνουμε τις παρακάτω υποθέσεις, όπου H_0 η μηδενική υπόθεση και H_1 η εναλλακτική υπόθεση:

H_0 = Η επαγγελματική ιδιότητα του εκπαιδευτικού είναι ανεξάρτητη από την δυνατότητα των παιδιών να επιλέγουν αυθόρμητα τα θέματα των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων.

$H_1 = H$ επαγγελματική ιδιότητα του εκπαιδευτικού παρουσιάζει εξάρτηση από την δυνατότητα των παιδιών να επιλέγουν τα θέματα των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων.

Εκ πρώτης όψεως, το διάγραμμα των φυσαλίδων (Γράφημα 4.217) δεν δείχνει κάποια έντονη συσχέτιση ανάμεσα στο αν επιλέγονται θέματα που αναδύονται αυθόρμητα από τα παιδιά και την ειδικότητα των εκπαιδευτικών.

Γράφημα 4.2. 17 Σχήμα φυσαλίδων συσχέτισης επαγγέλματος με αυθόρμητη επιλογή θεμάτων



Λόγω του ότι ο έλεγχος G^2 μας δίνει p-value ίσο με 0.0056 (Εικόνα 4.20), απορρίπτουμε την μηδενική υπόθεση, ότι δηλαδή οι μεταβλητές μας είναι ανεξάρτητες και δεχόμαστε την εναλλακτική υπόθεση, ότι δηλαδή έχουμε συσχέτιση ανάμεσα στις μεταβλητές. Η σχέση αυτή φαίνεται στο μέτρο συνάφειας του συντελεστή Cramer, του οποίου η τιμή είναι 0.2449 (Εικόνα 4.20). Πράγμα που σημαίνει ότι, επειδή ο συντελεστής Cramer > 0.2 , έχουμε μια καλή συσχέτιση.

Εικόνα 4. 20 Έλεγχος ανεξαρτησίας G^2 και έλεγχος Cramer για τη σχέση επάγγελμα-πείραματισμός παιδιών

```
> gTest(df1$x1,df1$x2)

Log likelihood ratio (G-test) test of independence without correction
data: df1$x1 and df1$x2
G = 21.645, X-squared df = 8, p-value = 0.005617

> Cramerv(df1$x1,df1$x2)
[1] 0.2449067
```

I. ΑΝΑΛΥΣΗ ΣΧΕΣΗΣ: 3. Επάγγελμα – 12.1. Έλλειψη γνώσεων

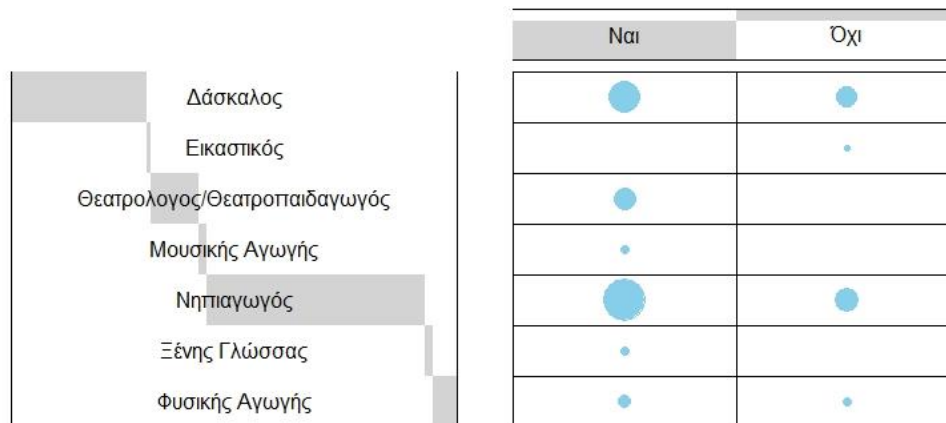
Για τον έλεγχο της σχέσης μεταξύ των μεταβλητών διατυπώνουμε τις παρακάτω υποθέσεις, όπου H_0 η μηδενική υπόθεση και H_1 η εναλλακτική υπόθεση:

H_0 = Η επαγγελματική ιδιότητα του εκπαιδευτικού είναι ανεξάρτητη από την παρουσία δυσκολίας εφαρμογής των δραστηριοτήτων λόγω έλλειψης γνώσεων του εκπαιδευτικού.

H_1 = Η επαγγελματική ιδιότητα του εκπαιδευτικού παρουσιάζει εξάρτηση από την παρουσία δυσκολίας εφαρμογής των δραστηριοτήτων λόγω έλλειψης γνώσεων του εκπαιδευτικού.

Εκ πρώτης όψεως, το διάγραμμα των φυσαλίδων (Γράφημα 4.2.18) δεν δείχνει κάποια έντονη συσχέτιση ανάμεσα στην επαγγελματική ιδιότητα του δείγματος και την αντιμετώπιση δυσκολίας λόγω έλλειψης κατάλληλων γνώσεων.

Γράφημα 4.2. 18 Σχήμα φυσαλίδων συσχέτισης επαγγέλματος με δυσκολία λόγω γνώσεων



Λόγω του ότι ο έλεγχος G^2 μας δίνει p-value ίσο με 0.05198 (Εικόνα 4.21), αποδεχόμαστε την μηδενική υπόθεση, ότι δηλαδή οι μεταβλητές μας είναι ανεξάρτητες. Η σχέση αυτή φαίνεται στο μέτρο συνάφειας του συντελεστή Cramer, του οποίου η τιμή είναι 0.2848427 (Εικόνα 4.21). Πράγμα που σημαίνει ότι, επειδή ο συντελεστής Cramer > 0.2 , έχουμε μια καλή συσχέτιση. Παρόλο αυτά επειδή δεν έχουμε συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών δεν μπορούμε να ισχυριστούμε ότι ανάλογα με την ειδικότητα του εκπαιδευτικού παρουσιάζεται δυσκολία λόγω έλλειψης γνώσεων.

Εικόνα 4. 21 Έλεγχος ανεξαρτησίας G^2 και Cramer για τη σχέση επάγγελμα-δυσκολία λόγω γνώσεων

```
> GTest(data$epaggelma, data$duskolia1)
      Log likelihood ratio (G-test) test of independence without correction
data: data$epaggelma and data$duskolia1
G = 12.485, x-squared df = 6, p-value = 0.05198

> Cramerv(data$epaggelma, data$duskolia1)
[1] 0.2848427
```

Κ. ΑΝΑΛΥΣΗ ΣΧΕΣΗΣ: 3. Επάγγελμα – 12.3. Έλλειψη χρόνου

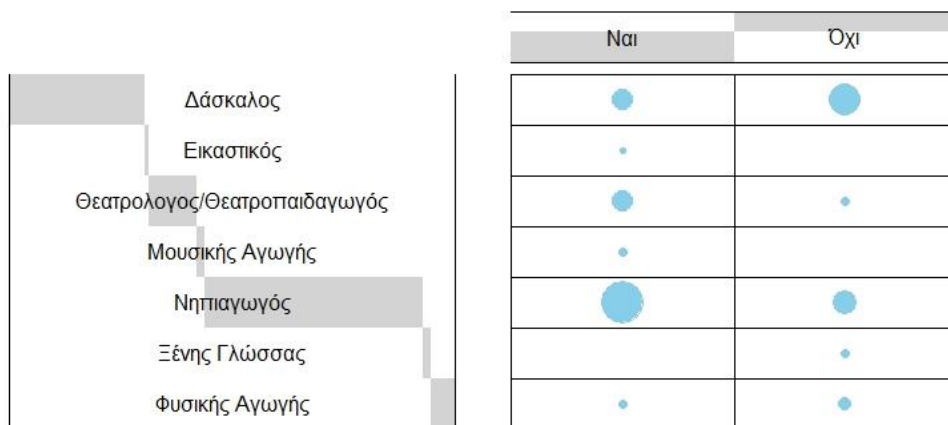
Για τον έλεγχο της σχέσης μεταξύ των μεταβλητών διατυπώνουμε τις παρακάτω υποθέσεις, όπου H_0 η μηδενική υπόθεση και H_1 η εναλλακτική υπόθεση:

H_0 = Η επαγγελματική ιδιότητα του εκπαιδευτικού είναι ανεξάρτητη από την παρουσία δυσκολίας εφαρμογής των δραστηριοτήτων λόγω έλλειψης διαθέσιμου διδακτικού χρόνου.

H_1 = Η επαγγελματική ιδιότητα του εκπαιδευτικού παρουσιάζει εξάρτηση από την παρουσία δυσκολίας εφαρμογής των δραστηριοτήτων λόγω έλλειψης διαθέσιμου διδακτικού χρόνου.

Εκ πρώτης όψεως, το διάγραμμα των φυσαλίδων (Γράφημα 4.2.19) δεν δείχνει κάποια έντονη συσχέτιση ανάμεσα στην επαγγελματική ιδιότητα του δείγματος και την αντιμετώπιση δυσκολίας λόγω έλλειψης χρόνου.

Γράφημα 4.2. 19 Σχήμα φυσαλίδων συσχέτισης επαγγέλματος με δυσκολία λόγω χρόνου



Λόγω του ότι ο έλεγχος G^2 μας δίνει p-value ίσο με 0.0001296 (Εικόνα 4.22), απορρίπτουμε την μηδενική υπόθεση, ότι δηλαδή οι μεταβλητές μας είναι ανεξάρτητες και δεχόμαστε την εναλλακτική υπόθεση, ότι δηλαδή έχουμε εξάρτηση και συσχέτιση ανάμεσα στις μεταβλητές. Η σχέση αυτή φαίνεται στο μέτρο συνάφειας του συντελεστή Cramer, του οποίου η τιμή είναι 0.4737611 (Εικόνα 4.22). Πράγμα που σημαίνει ότι, επειδή ο συντελεστής Cramer > 0.2, έχουμε μια καλή συσχέτιση.

Εικόνα 4. 22 Έλεγχος ανεξαρτησίας G^2 και Cramer για τη σχέση επάγγελμα-δυσκολία λόγω χρόνου

```

> gTest(data$epaggelma,data$duskolia3)

      Log likelihood ratio (G-test) test of independence without correction
data:  data$epaggelma and data$duskolia3
G = 27.257, X-squared df = 6, p-value = 0.0001296

> Cramerv(data$epaggelma,data$duskolia3)
[1] 0.4737611

```

Λ. ΑΝΑΛΥΣΗ ΣΧΕΣΗΣ: 3. Επάγγελμα – 12.8. Καμία δυσκολία

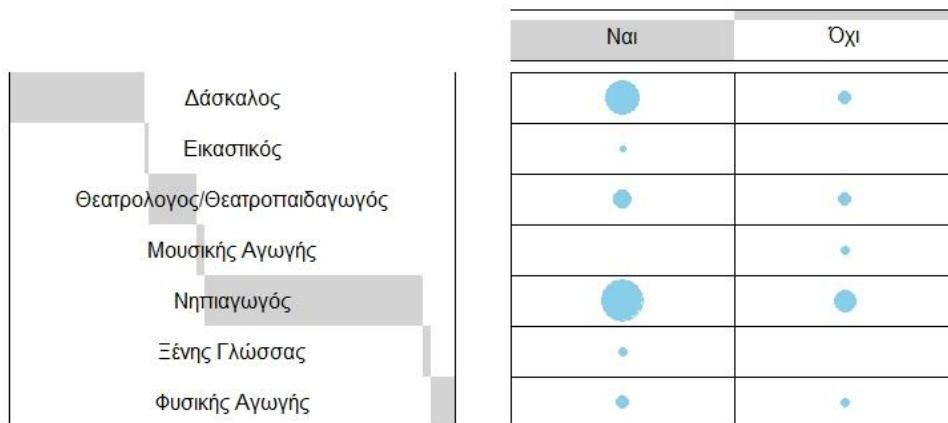
Για τον έλεγχο της σχέσης μεταξύ των μεταβλητών διατυπώνουμε τις παρακάτω υποθέσεις, όπου H_0 η μηδενική υπόθεση και H_1 η εναλλακτική υπόθεση:

H_0 = Η επαγγελματική ιδιότητα του εκπαιδευτικού είναι ανεξάρτητη από την απουσία δυσκολίας εφαρμογής των δραστηριοτήτων.

H_1 = Η επαγγελματική ιδιότητα του εκπαιδευτικού παρουσιάζει εξάρτηση από την απουσία δυσκολίας εφαρμογής των δραστηριοτήτων.

Εκ πρώτης όψεως, το διάγραμμα των φυσαλίδων (Γράφημα 4.2.20) δεν δείχνει κάποια έντονη συσχέτιση ανάμεσα στην επαγγελματική ειδικότητα και την απουσία δυσκολιών στο διδακτικό έργο.

Γράφημα 4.2. 20 Σχήμα φυσαλίδων συσχέτισης επαγγέλματος με απουσία δυσκολιών



Λόγω του ότι ο έλεγχος G^2 μας δίνει p-value ίσο με 0.08428 (Εικόνα 4.23), αποδεχόμαστε την μηδενική υπόθεση, ότι δηλαδή υπάρχει μηδενική εξάρτηση ανάμεσα στις μεταβλητές. Αν και ο συντελεστής Cramer παίρνει τιμή 0.3212357 (Εικόνα 4.23) και δηλώνει μία ήπια συσχέτιση, δεν μπορούμε να ισχυριστούμε ότι ανάλογα με την ειδικότητα του εκπαιδευτικού παρουσιάζεται δυσκολία λόγω έλλειψης γνώσεων, διότι δεν έχουμε συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών.

Εικόνα 4. 23 Έλεγχος ανεξαρτησίας G^2 και Cramer για τη σχέση επάγγελμα-απουσία δυσκολιών

```
> gtest(data$epaggelma, data$duskolia8)
      Log likelihood ratio (G-test) test of independence without correction
data: data$epaggelma and data$duskolia8
G = 11.135, X-squared df = 6, p-value = 0.08428
> cramerv(data$epaggelma, data$duskolia8)
[1] 0.3212357
```


4.2.4. Συσχετίσεις δημογραφικών μεταβλητών με τους αναπτυξιακούς στόχους

Η ενότητα αυτή στοχεύει να απαντήσει στο πέμπτο και έκτο ερώτημα της έρευνας μας, οι οποίες αφορούν τους μαθησιακούς στόχους που επιδιώκονται κατά την εφαρμογή κινητικών και θεατρικών δραστηριοτήτων. Εξετάστηκαν όλες οι υποερωτήσεις των ερωτημάτων 14, 15 και 16 για την εύρεση πιθανής συσχέτισης με τις δημογραφικές μεταβλητές. Από όλους τους πιθανούς συνδυασμούς μόνο έξι παρουσιάζουν ενδιαφέρον ευρήματα, καθώς όλες οι υπόλοιπες μεταβλητές έχουν πλήρη ανεξαρτησία μεταξύ τους. Οι συσχέτισεις που αναλύονται παρακάτω παρουσιάζουν το μοναδικό φαινόμενο διαφορετικής δήλωσης από το X^2 και το δείκτη Cramer, με τη δήλωση ανεξαρτησίας των μεταβλητών από τον πρωτοαναφερόμενο και κάποιας συσχέτισης από τον δεύτερο έλεγχο, με αποτέλεσμα να μην είναι δυνατόν η εξαγωγή συμπερασμάτων όσο αφορά τη σχέση ανεξαρτησίας τους.

Αναλυτικότερα, η πρώτη ερώτηση που αξίζει να μελετήσουμε είναι η άποψη των εκπαιδευτικών για το αν το παιδί συνεργάζεται και συνδημιουργεί με άλλους σε ένα ομαδικό περιβάλλον (υποερώτηση 14.1). Για την απάντηση αυτής της ερώτησης αξίζει να μελετήσουμε την ύπαρξη της όποιας σχέσης της μεταβλητής αυτής με τις εξής μεταβλητές: την ηλικία των εκπαιδευτικών (2^η ερώτηση) και την επαγγελματική ιδιότητα του εκπαιδευτικού (3^η ερώτηση).

Η επόμενη ερώτηση που αξίζει να μελετήσουμε είναι η άποψη των εκπαιδευτικών για το αν οι κινητικές δραστηριότητες ή οι θεατρικές δραστηριότητες οδηγούν το παιδί στο να μαθαίνει πως να είναι σε αρμονία με το σώμα του (υποερώτηση 16.1). Για την απάντηση αυτής της ερώτησης αξίζει να μελετήσουμε την ύπαρξη της όποιας σχέσης της μεταβλητής αυτής με τις εξής μεταβλητές: την ηλικία των εκπαιδευτικών (2^η ερώτηση) και την επαγγελματική ιδιότητα του εκπαιδευτικού (3^η ερώτηση)

Η τελευταία ερώτηση που αξίζει να μελετήσουμε είναι η άποψη των εκπαιδευτικών για το αν οι κινητικές δραστηριότητες ή θεατρικές δραστηριότητες οδηγούν το παιδί στο να ενισχύσει την ακαδημαϊκή του επίδοση (υποερώτηση 16.7). Για την απάντηση αυτής της ερώτησης αξίζει να μελετήσουμε την ύπαρξη της όποιας σχέσης της μεταβλητής αυτής με τις μεταβλητές: την ηλικία των εκπαιδευτικών (2^η ερώτηση) και την επαγγελματική ιδιότητα του εκπαιδευτικού (3^η ερώτηση).

A. ΑΝΑΛΥΣΗ ΣΧΕΣΗΣ: 2. Ηλικία εκπαιδευτικών – 14.1. Συνεργασία με τους άλλους

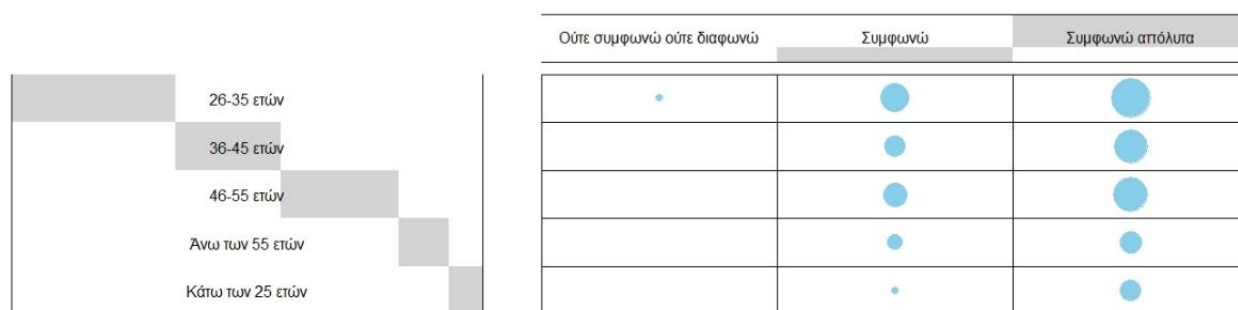
Μία συσχέτιση που αξίζει να μελετήσουμε είναι η άποψη των εκπαιδευτικών για το τι πιστεύουν ότι επιφέρουν οι κινητικές και θεατρικές δραστηριότητες ως προς την ενίσχυση της ικανότητας συνεργασίας του μαθητή μέσα στο πλαίσιο μίας ομάδας. Για τον έλεγχο της σχέσης μεταξύ των μεταβλητών διατυπώνουμε τις παρακάτω υποθέσεις, όπου H_0 η μηδενική υπόθεση και H_1 η εναλλακτική υπόθεση:

$H_0 = H$ ηλικία του εκπαιδευτικού είναι ανεξάρτητη από τον στόχο να αναπτυχθεί η συνεργατική δεξιότητα των παιδιών.

$H_1 = H$ επαγγελματική ιδιότητα του εκπαιδευτικού παρουσιάζει εξάρτηση από τον στόχο να αναπτυχθεί η συνεργατική δεξιότητα των παιδιών.

Από το διάγραμμα των φυσαλίδων (Γράφημα 4.2.21), παρατηρούμε ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι οι κινητικές και οι θεατρικές δραστηριότητες είναι σημαντικές για να μάθει το παιδί πως να συνεργάζεται με τους άλλους κατάλληλα.

Γράφημα 4.2. 21 Σχήμα φυσαλίδων συσχέτισης ηλικίας εκπαιδευτικού με ενίσχυση συνεργατικής δεξιότητας



Εφαρμόζοντας του ελέγχους ανεξαρτησίας παρατηρούμε πως το $p=3.51$ ($p>0.05$) και $c=0.12$ ($c>0.1$). Λόγω της τιμής του ελέγχου X^2 (Εικόνα 4.24) αποδεχόμαστε τη μηδενική υπόθεση, ότι οι μεταβλητές είναι ανεξάρτητες μεταξύ τους. Παρά την τιμή του συντελεστή Cramer

(Εικόνα 4.25), δεν έχουμε συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών και δεν μπορούμε να ισχυριστούμε ότι ανάλογα με την ηλικία των εκπαιδευτικών έχουν διαφορετική άποψη ή ότι πιστεύουν κάτι το διαφορετικά ανά ηλικιακή ομάδα.

Εικόνα 4. 24 Έλεγχος ανεξαρτησίας X^2 για τη σχέση ηλικία εκπαιδευτικού-ενίσχυση συνεργατικής δεξιότητας

```
Pearson's Chi-squared test
-----
Chi^2 = 3.516954    d.f. = 8    p = 0.8978698

Minimum expected frequency: 0.07142857
Cells with Expected Frequency < 5: 7 of 15 (46.66667%)
```

Εικόνα 4. 25 Έλεγχος Cramer για τη σχέση ηλικία εκπαιδευτικού-ενίσχυση συνεργατικής δεξιότητας

```
> Cramerv(d.f1$x1, d.f1$x2)
[1] 0.1253024
```

B. ΑΝΑΛΥΣΗ ΣΧΕΣΗΣ: 3. Επαγγελματική ιδιότητα εκπαιδευτικού – 14.1. Συνεργασία με τους άλλους

Όσο αφορά την ικανότητα συνεργασίας του παιδιού θα προσπαθήσουμε να παρατηρήσουμε αν υπάρχει κάποια σχέση μεταξύ της ειδικότητας του εκπαιδευτικού και την επίτευξη του στόχου αυτού. Για τον έλεγχο της σχέσης μεταξύ των μεταβλητών διατυπώνουμε τις παρακάτω υποθέσεις, όπου H_0 η μηδενική υπόθεση και H_1 η εναλλακτική υπόθεση:

H_0 = Η επαγγελματική ιδιότητα του εκπαιδευτικού είναι ανεξάρτητη από τον στόχο ανάπτυξης της συνεργατικής δεξιότητας των παιδιών.

$H_1 = H$ επαγγελματική ιδιότητα του εκπαιδευτικού παρουσιάζει εξάρτηση από τον στόχο ανάπτυξης της συνεργατικής δεξιότητας των παιδιών.

Από το διάγραμμα των φυσαλίδων (Γράφημα 4.2.22), παρατηρούμε ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι και οι κινητικές και οι θεατρικές δραστηριότητες είναι σημαντικές για την ενίσχυση της συνεργατικής ικανότητας. Παρατηρούμε την συγκέντρωση των απαντήσεων στην επιλογή «Συμφωνώ» και «Συμφωνώ απόλυτα».

Γράφημα 4.2. 22 Σχήμα φυσαλίδων συσχέτισης επαγγέλματος εκπαιδευτικού με ενίσχυση συνεργατικής δεξιότητας

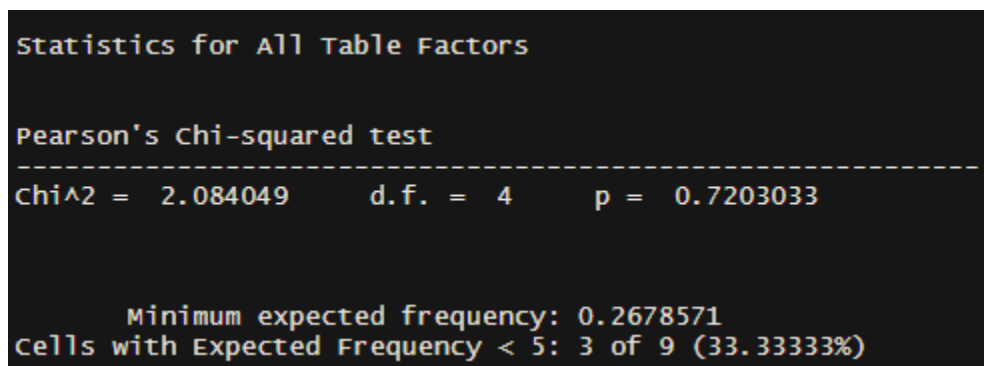


Εφαρμόζοντας του ελέγχους ανεξαρτησίας παρατηρούμε πως το $p=0.72$ ($p>0.05$) και $c=0.096$ ($c<0.1$). Λόγω της τιμής του ελέγχου X^2 (Εικόνα 4.27), η οποία δηλώνει ανεξαρτησία, και την τιμή του συντελεστή Cramer (Εικόνα 4.26), ο οποίος δηλώνει ασθενή συσχέτιση των μεταβλητών, αποδεχόμαστε τη μηδενική υπόθεση, ότι οι μεταβλητές είναι ανεξάρτητες μεταξύ τους. Επομένως, δεν μπορούμε να ισχυριστούμε ότι ανάλογα με την ηλικία των εκπαιδευτικών, φαίνεται να έχουν διαφορετική άποψη ή ότι πιστεύουν κάτι το διαφορετικό ανά ηλικιακή ομάδα σχετική με τον μαθησιακό στόχο ενίσχυσης της συνεργατικής δεξιότητας των παιδιών.

Εικόνα 4. 26 Έλεγχος Cramer για τη σχέση επάγγελμα εκπαιδευτικού-ενίσχυση συνεργατικής δεξιότητας

```
> CramerV(df1$X1, df1$X2)
[1] 0.09645617
```

Εικόνα 4. 27 Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 για τη σχέση επάγγελμα εκπαιδευτικού-ενίσχυση συνεργατικής δεξιότητας



Γ. ΑΝΑΛΥΣΗ ΣΧΕΣΗΣ: 2. Ηλικία εκπαιδευτικού – 16.1 Αρμονία με το σώμα

Στην συνέχεια, ακολουθεί μία πίτα συχνοτήτων (Γράφημα 4.2.23), στην οποία παρουσιάζεται τι δήλωσαν οι εκπαιδευτικοί ανάλογα με την ηλικία τους σχετικά με το αν έχουν επίπτωση οι κινητικές δραστηριότητες ή οι θεατρικές δραστηριότητες στο να μπορεί να νιώσει το παιδί σε αρμονία με το σώμα του.

Γράφημα 4.2. 23 Απεικόνιση συχνοτήτων απαντήσεων για τον στόχο επίτευξης αρμονίας με το σώμα



Για τον έλεγχο της σχέσης μεταξύ των μεταβλητών διατυπώνουμε τις παρακάτω υποθέσεις, όπου H_0 η μηδενική υπόθεση και H_1 η εναλλακτική υπόθεση:

$H_0 = H$ ηλικία του εκπαιδευτικού είναι ανεξάρτητη από την δυνατότητα των παιδιών να νιώσουν σε αρμονία με το σώμα τους.

$H_1 = H$ ηλικία του εκπαιδευτικού παρουσιάζει εξάρτηση από την δυνατότητα των παιδιών να νιώσουν σε αρμονία με το σώμα τους.

Από το διάγραμμα των φυσαλίδων (Γράφημα 4.2.24) παρατηρούμε ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών συμφωνεί ότι και οι κινητικές και οι θεατρικές δραστηριότητες βοηθούν το παιδί στο να νιώσει άνετα και σε ισορροπία με το σώμα του.

Γράφημα 4.2. 24 Σχήμα φυσαλίδων συσχέτισης ηλικίας εκπαιδευτικού με στόχο αρμονίας με το σώμα



Λόγω του ότι ο έλεγχος χ^2 μας δίνει p-value ίσο με 0.58 (Εικόνα 4.28), δεχόμαστε την μηδενική υπόθεση, ότι δηλαδή οι μεταβλητές μας είναι ανεξάρτητες.

Εικόνα 4. 28 Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 για τη σχέση ηλικία εκπαιδευτικού-αρμονία με σώμα

```
Pearson's Chi-squared test
-----
Chi^2 = 10.30079    d.f. = 12    p = 0.5895906

Minimum expected frequency: 0.2142857
cells with Expected Frequency < 5: 13 of 20 (65%)
```

Δεν παρατηρούμε κάποια σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών και αυτό μπορούμε να το επιβεβαιώσουμε και με τον συντελεστή Cramer. Η μηδενική υπόθεση επιβεβαιώνεται από τον συντελεστή Cramer, του οποίου η τιμή είναι $0.17 > 0.1$ (Εικόνα 4.29), άρα παρουσιάζεται μία μικρή προς σχετική συνάφεια.

Εικόνα 4. 29 Έλεγχος Cramer για τη σχέση ηλικία εκπαιδευτικού-αρμονία με σώμα

```
> CramerV(df1$X1, df1$X2)
[1] 0.1750918
```

Δ. ΑΝΑΛΥΣΗ ΣΧΕΣΗΣ: 3. Ειδικότητα εκπαιδευτικού – 16.1. Αρμονία με το σώμα

Εξετάζει τι πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί ανάλογα με την ειδικότητά τους σχετικά με το αν έχουν επίπτωση οι κινητικές δραστηριότητες ή θεατρικές δραστηριότητες στο να μπορεί να νιώσει σε αρμονία με το σώμα του το παιδί. Για τον έλεγχο της σχέσης μεταξύ των μεταβλητών διατυπώνουμε τις παρακάτω υποθέσεις, όπου H_0 η μηδενική υπόθεση και H_1 η εναλλακτική υπόθεση:

H_0 = Η επαγγελματική ιδιότητα του εκπαιδευτικού είναι ανεξάρτητη από την δυνατότητα των παιδιών να νιώσουν σε αρμονία με το σώμα τους.

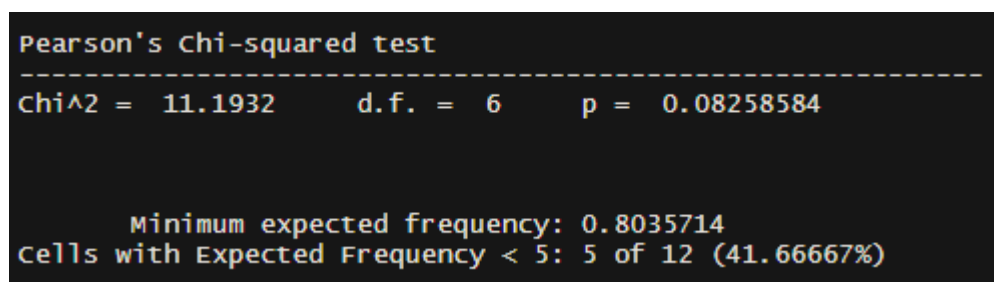
H_1 = Η επαγγελματική ιδιότητα του εκπαιδευτικού παρουσιάζει εξάρτηση από την δυνατότητα των παιδιών να νιώσουν σε αρμονία με το σώμα τους.

Γράφημα 4.2. 25 Σχήμα φυσαλίδων συσχέτισης επαγγέλματος με στόχο αρμονίας με το σώμα



Από το διάγραμμα των φυσαλίδων (Γράφημα 4.2.25) παρατηρούμε ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών συμφωνεί ότι και οι κινητικές και οι θεατρικές δραστηριότητες βοηθούν το παιδί στο να νιώσει σε ισορροπία με το σώμα του. Μετά τον έλεγχο χ^2 (Εικόνα 4.30) δεν παρατηρούμε κάποια σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών ($p=0.08$, $p>0.05$) και αυτό μπορούμε να το επιβεβαιώσουμε και με τον συντελεστή Cramer (Εικόνα 4.31). Μας το επιβεβαιώνει ο συντελεστής Cramer με τιμή $0.22 > 0.1$, άρα μία μικρή προς σχετική συνάφεια. Επομένως, αποδεχόμαστε την μηδενική υπόθεση, ότι οι μεταβλητές παρουσιάζουν ανεξαρτησία μεταξύ τους.

Εικόνα 4. 30 Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 για τη σχέση επάγγελμα-αρμονία με το σώμα



Εικόνα 4. 31 Έλεγχος Cramer για τη σχέση επάγγελμα-αρμονία με το σώμα

```

> CramerV(df1$x1, df1$x2)
[1] 0.2235389

```

Ε. ΑΝΑΛΥΣΗ ΣΧΕΣΗΣ: 2. Ηλικία εκπαιδευτικών – 16.7. Ενίσχυση της ακαδημαϊκής επίδοσης

Εξετάζεται τι πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί ανάλογα με την ηλικία τους σχετικά με το αν έχουν επίπτωση οι κινητικές δραστηριότητες ή θεατρικές δραστηριότητες στην ακαδημαϊκή επίδοση του παιδιού. Για τον έλεγχο της σχέσης μεταξύ των μεταβλητών διατυπώνουμε τις παρακάτω υποθέσεις, όπου H_0 η μηδενική υπόθεση και H_1 η εναλλακτική υπόθεση:

$H_0 = H$ ηλικία του εκπαιδευτικού είναι ανεξάρτητη από την επιδίωξη ενίσχυσης της ακαδημαϊκής επίδοσης του παιδιού μέσω θεατρικών και κινητικών δραστηριοτήτων.

$H_1 = H$ ηλικία του εκπαιδευτικού παρουσιάζει εξάρτηση από την επιδίωξη ενίσχυσης της ακαδημαϊκής επίδοσης του παιδιού μέσω θεατρικών και κινητικών δραστηριοτήτων.

Παρατηρούμε ότι, από το διάγραμμα των φυσαλίδων (Γράφημα 4.2.26), προκύπτει μία ήπια σχέση ανάμεσα στο ότι οι εκπαιδευτικοί που ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 26-35 ετών συμφωνούν περισσότερο πως οι κινητικές και θεατρικές δραστηριότητες ενισχύουν την ακαδημαϊκή επίδοση του παιδιού.

Γράφημα 4.2. 26 Σχήμα φυσαλίδων συσχέτισης ηλικίας εκπαιδευτικού με ενίσχυση σχολικής επίδοσης



Λόγω του ότι ο έλεγχος χ^2 μας δίνει p-value ίσο με 0.98 (Εικόνα 4.32), δεχόμαστε την μηδενική υπόθεση, ότι δηλαδή οι μεταβλητές μας είναι ανεξάρτητες.

Εικόνα 4. 32 Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 για τη σχέση ηλικία εκπαιδευτικού-ενίσχυση σχολικής επίδοσης

```

Pearson's Chi-squared test
-----
Chi^2 = 6.230399    d.f. = 16    p = 0.9854101

I
  minimum expected frequency: 1
cells with Expected Frequency < 5: 18 of 25 (72%)

```

Δεν παρατηρούμε κάποια σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών και αυτό μπορούμε να το επιβεβαιώσουμε από τον συντελεστή Cramer (Εικόνα 4.33). Μας το επιβεβαιώνει ο συντελεστής Cramer με τιμή $0.11 > 0.1$ αρά μία μικρή προς σχετική συνάφεια.

Εικόνα 4. 33 Έλεγχος Cramer για τη σχέση ηλικία εκπαιδευτικού-ενίσχυση σχολικής απόδοσης

```

> CramerV(df1$X1,df1$X2)
[1] 0.1179285

```

ΣΤ. ΑΝΑΛΥΣΗ ΣΧΕΣΗΣ: 3. Ειδικότητα εκπαιδευτικών – 16.7. Ενίσχυση της ακαδημαϊκής επίδοσης

Εξετάζεται τι πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί ανάλογα με την ειδικότητά τους σχετικά με το αν έχουν επίπτωση οι κινητικές δραστηριότητες ή θεατρικές δραστηριότητες στην ακαδημαϊκή επίδοση του παιδιού. Για τον έλεγχο της σχέσης μεταξύ των μεταβλητών διατυπώνουμε τις παρακάτω υποθέσεις, όπου H_0 η μηδενική υπόθεση και H_1 η εναλλακτική υπόθεση:

H_0 = Η επαγγελματική ιδιότητα του εκπαιδευτικού είναι ανεξάρτητη από την επιδίωξη ενίσχυσης της ακαδημαϊκής επίδοσης του παιδιού μέσω θεατρικών και κινητικών δραστηριοτήτων

H_1 = Η επαγγελματική ιδιότητα του εκπαιδευτικού παρουσιάζει εξάρτηση από την επιδίωξη ενίσχυσης της ακαδημαϊκής επίδοσης του παιδιού μέσω θεατρικών και κινητικών δραστηριοτήτων

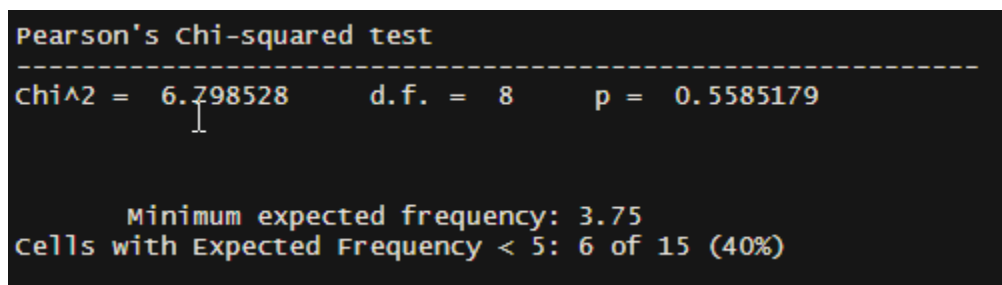
Παρατηρούμε ότι, από το διάγραμμα των φυσαλίδων (Γράφημα 4.2.27), προκύπτει μία ήπια σχέση ανάμεσα στο ότι οι νηπιαγωγοί συμφωνούν περισσότερο πως οι κινητικές και θεατρικές δραστηριότητες ενισχύουν την ακαδημαϊκή επίδοση του παιδιού.

Γράφημα 4.2. 27 Σχήμα φυσαλίδων συσχέτισης επαγγέλματος εκπαιδευτικού με ενίσχυση σχολικής επίδοσης



Λόγω του ότι ο έλεγχος χ^2 μας δίνει p-value ίσο με 0.55 (Εικόνα 4.34), δεχόμαστε την μηδενική υπόθεση, ότι δηλαδή οι μεταβλητές μας είναι ανεξάρτητες.

Εικόνα 4. 34 Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 για τη σχέση επάγγελμα εκπαιδευτικού-ενίσχυση σχολικής επίδοσης



Δεν παρατηρούμε κάποια σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών και αυτό μπορούμε να το επιβεβαιώσουμε από τον συντελεστή Cramer (Εικόνα 4.35). Μας το επιβεβαιώνει ο συντελεστής Cramer με τιμή $0.22 > 0.1$, άρα μία μικρή προς σχετική συνάφεια.

Εικόνα 4. 35 Έλεγχος Cramer για τη σχέση επάγγελμα εκπαιδευτικού-ενίσχυση σχολικής απόδοσης

```
> CramerV(df1$x1,df1$x2)
[1] 0.1742142
```

5. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η πέμπτη ενότητα είναι αφιερωμένη στην απαρίθμηση των συμπερασμάτων που προέκυψαν από την στατιστική ανάλυση των δεδομένων. Ακολουθεί, στην συνέχεια, συζήτηση των ευρημάτων της έρευνας με σύγκριση με άλλες σχετικές έρευνες που εντοπίζονται στην διεθνή επιστημονική βιβλιογραφία. Στο τέλος, διατυπώνονται προτάσεις και προεκτάσεις για μελλοντικές έρευνες και διερευνήσεις.

5.1. Συμπεράσματα

Σύμφωνα με τα ευρήματα της περιγραφικής ανάλυσης, στο ερωτηματολόγιο απάντησαν επί το πλείστον γυναίκες εκπαιδευτικοί, Νηπιαγωγοί και Δασκάλες. Γεγονός που συμφωνεί με τα στοιχεία της Ελληνικής Στατιστικής (2014), η οποία δηλώνει πως 67% των εκπαιδευτικών της δημόσιας εκπαίδευσης είναι γυναίκες. Ειδικότερα, στα νηπιαγωγεία δηλώνεται μία παρουσία γυναικών 98% και στα δημοτικά 70% (ΕΛΣΤΑΤ, 2018). Τα ποσοστά αυτά αιτιολογούν το μεγάλο ποσοστό εμφάνισης μόνο του ενός φύλου στο δείγμα μας. Καλή κατανομή του δείγματος παρουσιάζεται όσο αφορά την ηλικία του και την επαγγελματική ιδιότητα λαμβάνοντας, όμως, υπόψιν μόνο τους Νηπιαγωγούς και τους Δασκάλους, καθώς χρειάστηκε η δημιουργία νέας ομάδας, ονόματι Εκπαιδευτικοί Άλλων Ειδικοτήτων, για την καλύτερη παρουσίαση των αποτελεσμάτων. Σύμφωνα με την πλειοψηφία, οι συμμετέχοντες έχουν αποφοιτήσει από επίπεδο προπτυχιακών (54.5%) ή μεταπτυχιακών σπουδών (40.2%) χωρίς την αναζήτηση άλλης κατάρτισης για την εφαρμογή κινητικών και θεατρικών δραστηριοτήτων (78.6%).

Θα μπορούσαμε να εικάσουμε πως το δείγμα νιώθει ικανοποιημένο από τις βασικές του σπουδές και κρίνει πως μπορεί να δράσει με τον κατάλληλο τρόπο κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Ένας ακόμη βασικός λόγος μπορεί να είναι η πολυετή εμπειρία και πείρα των εκπαιδευτικών. Τέλος, όσον αφορά τα δημογραφικά στοιχεία σημαντικό είναι να αναφερθεί πως οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν σε διάφορα σύνολα ομάδων μαθητών, με τους περισσότερους να ξεκινούν από 10 παιδιά και να μπορούν μέχρι και να ξεπεράσουν τους 20 μαθητές.

Εκδηλώνεται μία ξεκάθαρη προτίμηση στην εφαρμογή κινητικών (80.4%), βιωματικών δραστηριοτήτων (75.9%) και παιχνιδιών ρόλων (72.3%). Οι περισσότεροι συμμετέχοντες (51,8%) δηλώνουν πως αξιοποιούν καθημερινά τις δράσεις που μελετώνται σε αυτήν την έρευνα. Σύμφωνα με τους μέσους όρους στην κλίμακα «Εκπαιδευτικές πρακτικές», φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί δίνουν μεγάλη έμφαση στο να εφαρμόζουν δραστηριότητες που κινητοποιούν την φαντασία των παιδιών και δίνουν εναύσματα για πειραματισμό των παιδιών. Από την άλλη, δεν φαίνεται να δίνουν μεγάλη βαρύτητα στην ικανότητα του παιδιού να δρα αυθόρμητα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επιπλέον, σχετικά με την δομή των δραστηριοτήτων, οι εκπαιδευτικοί επικεντρώνονται περισσότερο στον αναστοχασμό των δραστηριοτήτων παρά στην προετοιμασία των παιδιών με κάποιο είδος προθέρμανσης. Συνδυαστικά με αυτήν την διαπίστωση, θεωρείται σημαντικό να αναφερθεί πως μόνο το 56.3% δηλώνει πως χρησιμοποιεί ασκήσεις χαλάρωσης, οι οποίες μπορούν να αξιοποιηθούν τόσο στην αρχή όσο και στο τέλος μιας διδακτικής ώρας για την αποφόρτιση των παιδιών.

Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν πως οι παράγοντες που δυσχεραίνουν το έργο τους είναι κυρίως εξωτερικοί. Ειδικότερα, η ακαταλληλότητα του χώρου (58%), η έλλειψη εξοπλισμού (41.1%) και ο περιορισμένος διαθέσιμος χρόνος (40.2%) περιορίζουν την ικανότητα τους να αξιοποιήσουν παιγνιώδεις κινητικές δραστηριότητες με ρόλους. Συνδυαστικά με αυτήν την διαπίστωση, θεωρείται άξιο να αναφερθεί πως οι δυο πρώτοι παράγοντες δυσχέραιναν περισσότερο το έργο των εκπαιδευτικών κατά την διάρκεια της πανδημίας Covid-19, με τρεις βασικές συνέπειες: α) την αποφυγή χρήσης κινητικών δραστηριοτήτων, β) την καθυστέρηση απόκτησης σημαντικών αναπτυξιακών σταθμών από τα παιδιά και γ) την ανάγκη και επίτευξη της ευελιξίας των εκπαιδευτικών για να ολοκληρωθεί το εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Επιπροσθέτως, σημαντική είναι η δήλωση των εκπαιδευτικών, πάντα σύμφωνα με τις τιμές των μέσων όρων, πως αυτό που επηρεάζει περισσότερο την ανάπτυξη του παιδιού είναι η οικογένεια του και το σχολικό περιβάλλον. Βεβαίως, αυτοί οι δύο παράγοντες αποτελούν και τις πρώτες κοινωνίες, στις οποίες μετέχει το παιδί. Άρα θα μπορούσαμε να πούμε πως οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να δείχνουν μία κλίση πως το κοινωνικό περιβάλλον επηρεάζει περισσότερο το παιδί.

Μεγάλο ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα ευρήματα για τους αναπτυξιακούς στόχους. Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να εστιάζουν σε μεγάλο βαθμό σε όλους τους παράγοντες της κλίμακας.

Στον τομέα της συναισθηματικής ενδυνάμωσης, πιο σημαντική θεωρείται η ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης του παιδιού, ακολουθεί η αυτοπεποίθηση και μετά η ευρηματικότητα. Τελευταία στην κατάταξη, μα εξίσου υψηλά βαθμολογούμενη, είναι η δημιουργία νέων στάσεων. Λιγότερο σημαντική, αλλά εξίσου υψηλά βαθμολογούμενη, φαίνεται να είναι η εκμάθηση του πως να δρα το παιδί στους κοινωνικούς ρόλους που κατέχει. Στον παράγοντα επικοινωνιακές δεξιότητες πιο σημαντικές φαίνεται να είναι η ενίσχυση του αισθήματος εμπιστοσύνης προς τους άλλους και η ανάπτυξη των δεξιοτήτων που συμβάλλουν στην επικοινωνία μέσω θετικών αλληλεπιδράσεων. Στον τρίτο παράγοντα, την σωματοποίηση, πιο σημαντικοί στόχοι φαίνεται να θεωρούνται η επίτευξη της κινητικής επάρκειας του παιδιού και η ανάπτυξη της δημιουργικής κίνησης. Τέλος, στον τέταρτο παράγοντα, την επαφή με τον άλλο, πιο σημαντικός στόχος είναι η καλλιέργεια των δεξιοτήτων της αλληλοϋποστήριξης και του αλληλοσεβασμού.

Δύο προτάσεις, οι οποίες παραλείφθηκαν από τους παράγοντες της κλίμακας, αφορούν την ενίσχυση της ακαδημαϊκής επίδοσης και την ενίσχυση του ανταγωνισμού. Και οι δύο συγκεντρώνουν πολύ χαμηλές μέσες τιμές. Σχετικά με τη πρώτη πρόταση, όπως έχει διατυπωθεί στην θεωρία της μελέτης, τα παιδιά που εμφανίζουν καλή φυσική κατάσταση σημειώνουν και υψηλότερη ακαδημαϊκή επίδοση, εύρημα που δεν έρχεται σε συμφωνία με τις απόψεις των εκπαιδευτικών της έρευνας αυτής. Σχετικά με την δεύτερη πρόταση, ακούγεται λογική η στάση των εκπαιδευτικών, καθώς προτιμούν να καλλιεργήσουν το πνεύμα της ομαδικότητας κι όχι να διαχωρίσουν τα παιδιά απαιτώντας να συμμετέχουν σε έντονα ανταγωνιστικά παιχνίδια. Εξάλλου και το ΔΕΠΠΣ επισημαίνει ως έναν από τους στόχους της κινητικής αγωγής την καλλιέργεια της ευγενικής άμιλλας.

Πιο σημαντικές αναφορές σχετικά με την ποσοστιαία παρουσίαση και σύγκριση αποτελούν πως, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, για παιδιά 3 έως 5 ετών επιλέγονται πρωτίστως κινητικές δραστηριότητες, για παιδιά 6 έως 8 ετών βιωματικές δραστηριότητες και για παιδιά 8 έως 11 ετών παιχνίδια ρόλου. Οι νηπιαγωγοί εκφράζουν δυσκολία εφαρμογής παιγνιωδών κινητικών δραστηριοτήτων με ρόλους κυρίως λόγω του χώρου (58%), ενώ οι δάσκαλοι λόγω του περιορισμένου χρόνου (67.6%), αλλά και του χώρου (64.7%).

Ως προς τους ελέγχους ανεξαρτησίας, διαπιστώνουμε πως η επιλογή της δραστηριότητας παρουσιάζει συσχέτιση με την επαγγελματική ιδιότητα, με τους νηπιαγωγούς να εκφράζουν μία

προτίμηση προς τις κινητικές δραστηριότητες, ενώ τους δασκάλους προς τα παιχνίδια ρόλου. Από την άλλη πλευρά, το είδος της δραστηριότητας που επιλέγει ο εκπαιδευτικός δεν εξαρτάται από την ηλικία του, τον αριθμό των παιδιών στο τμήμα και την ηλικία των παιδιών.

Μεγάλο ενδιαφέρον παρουσιάζει η συσχέτιση του επαγγέλματος με τις εκπαιδευτικές πρακτικές. Παρατηρούμε πως η μεταβλητή αυτή συσχετίζεται με την επιλογή θεμάτων από την καθημερινότητα των παιδιών, την ελευθερία που παρέχεται στο παιδί να ελέγξει την κατεύθυνση της δραστηριότητας, την χρήση της φαντασίας και ασκήσεων προθέρμανσης, την συζήτηση και την αναγωγή συμπερασμάτων στο τέλος της δραστηριότητας, την παρότρυνση για πειραματισμό και την αξιοποίηση του αυθορμητισμού των παιδιών στην επιλογή των θεμάτων. Παρατηρείται πως το σύνολο των άλλων ειδικοτήτων χρησιμοποιεί ασκήσεις προθέρμανσης, τον πειραματισμό των παιδιών και την επιλογή αυθόρμητων θεμάτων περισσότερο από τους νηπιαγωγούς και τους δασκάλους.

Από την άλλη, παρατηρείται μηδενική συσχέτιση της ειδικότητας του εκπαιδευτικού με τη συμμετοχή των παιδιών στην διαδικασία στησίματος και με την τάση των εκπαιδευτικών να κατευθύνουν και να δίνουν οδηγίες στα παιδιά. Με αυτές τις δύο μεταβλητές φαίνεται να είναι πιο σχετική η προσέγγιση των εκπαιδευτικών, η οποία μπορεί να είναι, για παράδειγμα, δασκαλοκεντρική ή παιδοκεντρική.

Συγκρίνοντας την δυνατότητα των παιδιών να κατευθύνουν την πορεία της δραστηριότητας και την κατεύθυνση από τον εκπαιδευτικό ανάλογα με το επάγγελμα, μπορούμε να κάνουμε μερικές παρατηρήσεις. Λίγοι είναι αυτοί που συμφωνούν απολύτως στην άφεση της κατεύθυνσης στα παιδιά, με τους νηπιαγωγούς να συμφωνούν περισσότερο από τις άλλες ειδικότητες και την μεταβλητή «Άλλες ειδικότητες», που εμπεριέχει θεατρολόγους, γυμναστές και δασκάλους ξένων γλωσσών, φαίνονται περισσότερο αναποφάσιστοι ως προς αυτό το κριτήριο. Από την άλλη, όλες οι ειδικότητες ομόφωνα προτιμούν να κατευθύνουν και να δίνουν οδηγίες στα παιδιά για την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων.

Σημαντικό εύρημα αποτελεί η συσχέτιση της επαγγελματικής ιδιότητας με την αντιμετώπιση δυσκολίας εφαρμογής παιγνιωδών κινητικών δραστηριοτήτων με ρόλους λόγω της έλλειψης διαθέσιμου χρόνου. Παρατηρώντας τα ποσοστά που συγκεντρώνουν οι επιμέρους ειδικότητες, γίνεται φανερό πως οι δάσκαλοι δηλώνουν σε μεγάλο βαθμό πως δυσκολεύονται να

αφιερώνουν χρόνο στην πραγματοποίηση αυτών των δραστηριοτήτων, περισσότερο από ό,τι οι νηπιαγωγοί. Σημαντικό είναι να αναφερθεί πως καμία άλλη δυσκολία στην εφαρμογή δεν συνδέεται με την επαγγελματική ιδιότητα του δείγματος.

Κατά τον έλεγχο των σχέσεων ανεξαρτησίας για τους μαθησιακούς στόχους με την ηλικία των εκπαιδευτικών και την ειδικότητα τους εντοπίζεται πλήρη ανεξαρτησία. Με εξαίρεση την σύνδεση αυτών των δύο μεταβλητών με τους στόχους της συνεργασίας, της αρμονίας με το σώμα και της ακαδημαϊκής επίδοσης, για τους οποίους αποδεχόμαστε την ανεξαρτησία που δηλώνεται από την τιμή p , μα εκφέρεται μία μικρή συνάφεια κατά τον συντελεστή Cramer. Ως προς αυτές τις συγκεκριμένες συσχετίσεις, δεν δύναται η εξαγωγή συμπερασμάτων για την σχέση μεταξύ τους. Αναφορικά με τον τρίτο στόχο, οι νηπιαγωγοί συμφωνούν περισσότερο πως οι παιγνιώδεις κινητικές δραστηριότητες με ρόλους ενισχύουν την ακαδημαϊκή επίδοση του παιδιού, αλλά όλες οι ειδικότητες δεν φαίνεται να συμφωνούν ομόφωνα, αντιθέτως, κατέχουν πολλές διαφορετικές απόψεις.

5.2. Συζήτηση

Σκοπός της έρευνας αυτής ήταν να εντοπίσει αν υπάρχουν παράγοντες που επηρεάζουν την επιλογή και προτίμηση παιγνιωδών κινητικών δραστηριοτήτων με ρόλους, αν εκδηλώνονται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ψυχοδραματικές παράμετροι στο παιχνίδι με ρόλους, και αν οι κοινωνικοί, συναισθηματικοί και κινητικοί μαθησιακοί στόχοι επιδιώκονται στον ίδιο βαθμό. Όλες αυτές οι παράμετροι εξετάζονται σύμφωνα με τις απόψεις εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε παιδιά ηλικιών 3 έως 12 ετών.

Εκκάθαρη εξάρτηση παρουσιάζεται ανάμεσα στην επαγγελματική ιδιότητα του εκπαιδευτικού και την επιλογή των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων. Οι νηπιαγωγοί δηλώνουν προτίμηση στην αξιοποίηση κινητικών δραστηριοτήτων, ενώ οι δάσκαλοι θεατρικών δραστηριοτήτων. Οι νηπιαγωγοί μπορούν να αξιοποιήσουν κινητικές δραστηριότητες με την χρήση μεγάλων χώρων και δομημένων δραστηριοτήτων (True et al., 2017). Συνήθως καλούνται να φροντίσουν για την ανάπτυξη των παιδιών σε όλους τους τομείς χωρίς την παρουσία εκπαιδευτικών άλλων ειδικοτήτων στο χώρο του σχολείου. Πιθανότατα να επιλέγουν κυρίως

κινητικές δραστηριότητες, διότι τα παιδιά ηλικιών 3 έως 5 έχουν μεγάλη ανάγκη για κίνηση του σώματος τους. Από την άλλη, οι δάσκαλοι δεν απασχολούν τα παιδιά στο μάθημα της «Γυμναστικής», ωστόσο, αυτό δεν σημαίνει πως δεν είναι ωφέλιμη η χρήση κινητικών δράσεων μέσα στη τάξη. Σύμφωνα με την Unal (2013), οι βασικότεροι λόγοι που οι δάσκαλοι επιλέγουν θεατρικές δραστηριότητες είναι η ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης των μαθητών, η επίτευξη συνεργασίας, η ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων, η ενσυναίσθηση, η επικοινωνία και η κοινωνικοποίηση.

Οι έλεγχοι ανεξαρτησίας δήλωσαν πως η ειδικότητα του εκπαιδευτικού σχετίζεται με την αξιοποίηση της φαντασίας, τον πειραματισμό των παιδιών, την συζήτηση και τον αναστοχασμό στο τέλος της δραστηριότητας, την επιλογή θεμάτων από την καθημερινότητα των παιδιών, την επιλογή θεμάτων που επιλέγουν αυθόρμητα τα παιδιά, με τη χρήση ασκήσεων προθέρμανσης και την καθοδήγηση της πορείας των δραστηριοτήτων από τα παιδιά. Ανεξάρτητη είναι η επαγγελματική ιδιότητα με την συμμετοχή όλων των παιδιών στην διαδικασία στησίματος της δραστηριότητας και με την κατεύθυνση των παιδιών από το εκπαιδευτικό.

Κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, οι εκπαιδευτικοί επικεντρώνονται περισσότερο στην κινητοποίηση της φαντασίας των παιδιών και στην παροχή ερεθισμάτων για την αναζήτηση και τον πειραματισμό των παιδιών. Εύρημα που υποστηρίζεται από την επιστημονική βιβλιογραφία (Honig, 2020; O'Neill, 2012; Korn-Burszlyn, 2012; Tsai, 2012; Olsson, 2008), καθώς και από το ΔΕΠΠΣ (2011). Ανάμεσα στις επιδιώξεις των εκπαιδευτικών με την μικρότερη προτίμηση κατατάσσεται η ικανότητα του παιδιού να δρα αυθόρμητα και να ελέγχει την πορεία των διδακτικών δραστηριοτήτων. Στοιχείο που έρχεται σε κόντρα με τις αρχές του Ψυχοδράματος, το οποίο χρησιμοποιεί εξίσου την δημιουργικότητα και τον αυθορμητισμό για την ρύθμιση των θετικών σχέσεων και την ανάπτυξη του αισθήματος της κοινής δημιουργίας και της κοινής ευθύνης (Orkibi & Feniger-Schaal, 2019). Εξάλλου, ο αυθορμητισμός παρουσιάζει θετική συσχέτιση με την ευημερία, την εξωστρέφεια, την δημιουργικότητα, την αυτοπραγμάτωση και την διασκέδαση (Christoforou & Kipper, 2006; Kellar, Treadwell, Kumar, & Leach, 2002; Kipper & Hundal, 2005; Kipper & Shemer, 2006).

Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν πως περισσότερο καθοδηγούν οι ίδιοι την κατεύθυνση της πορείας των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων από ότι τα παιδιά. Εύρημα που για άλλη μία φορά

έρχεται σε αντίθεση με τις πρακτικές του Ψυχοδράματος, όπου η ομάδα είναι υπεύθυνη να επιλέξει τον στόχο της συνάντησης και να δράσει βιωματικά για τη διερεύνηση, ενώ ο εκπαιδευτικός-συντονιστής της ομάδας παραχωρεί τον έλεγχο της δράσης στην ομάδα και αναλαμβάνει ρόλο του διαμεσολαβητή αν χρειαστεί (Synkonά, 2012; Papavassiliou & Zourna, 2016). Η παιδαγωγική προσέγγιση των εκπαιδευτικών είναι αυτή που επηρεάζει την κινητοποίηση των μαθητών για αυτονομία στις μαθησιακές δραστηριότητες. Σύμφωνα με τους Reeve & Jang (2006), οι μαθητές αντιλαμβάνονται ως ενισχυτικούς παράγοντες τον ακουστικό χρόνο, τον χρόνο που μιλάνε, την επικοινωνιακή προσέγγιση, τον χρόνο που τους δίνεται να εργαστούν, την λεκτική επιβράβευση στην ανατροφοδότηση, την ενθάρρυνση, την προσφορά νύξεων για την λύση ενός προβλήματος και την απάντηση σε ερωτήσεις των μαθητών. Ως αποτρεπτικούς παράγοντες θεωρούν την έκθεση των λύσεων/απαντήσεων, την άρθρωση των λύσεων/απαντήσεων, τον χρόνο που κρατούν το εκπαιδευτικό υλικό, την άρθρωση οδηγιών/εντολών, την διατύπωση δηλώσεων με τη φράση «πρέπει να» και την θέση ελεγκτικών ερωτήσεων. Επομένως, εκπαιδευτικοί που εστιάζουν στην ανίχνευση και την ανάπτυξη των ικανοτήτων των παιδιών εφαρμόζουν υποστηρικτικό παιδαγωγικό στυλ, ενώ αυτοί που επικεντρώνονται στην καθοδήγηση των μαθητών μέσω του τρόπου συμπεριφοράς που ορίζει ο εκπαιδευτικός ως σωστός και την χρήση πειστικής γλώσσας χρησιμοποιούν ελεγκτικό παιδαγωγικό στυλ.

Σχετικά με την δομή των δραστηριοτήτων, οι εκπαιδευτικοί επικεντρώνονται περισσότερο στον αναστοχασμό των δραστηριοτήτων παρά στην προετοιμασία των παιδιών με κάποιου είδους προθέρμανσης. Αντιστοίχως, στο Ψυχόδραμα έχουμε τη δομή «Ζέσταμα – Δράση – Μοίρασμα» (Moreno & Moreno, 2012) που απαιτεί να υπάρχει η διαδικασία της προθέρμανσης της ομάδας και η λειτουργία του κλεισίματος της συνάντησης, στην οποία συζητούν, στοχάζονται και συνδέονται τα μέλη μεταξύ τους. Αναφορικά με την θεματολογία επιλέγονται περισσότερο θέματα που κρίνονται σχετικά με την καθημερινότητα των παιδιών παρά επιλέγονται αυθόρμητα από τα παιδιά.

Σύμφωνα με τους ερωτηθέντες, η ψυχοκινητική ανάπτυξη του παιδιού επηρεάζεται περισσότερο από το οικογενειακό περιβάλλον ($m=3.3$) και το σχολικό περιβάλλον ($m=3.06$), αρκετά από την ηλικία ($m=2.73$) και την κοινωνικό-οικονομική θέση (ΚΟΘ) ($m=2.65$) και

λιγότερο από το φύλο ($m=1,95$) και την εθνικότητα ($m=1.79$). Σύμφωνα με την βιβλιογραφία, το φύλο του παιδιού φαίνεται να μην επηρεάζει την ψυχοκινητική του εξέλιξη, ενώ η ηλικία του συσχετίζεται με τις επιδόσεις του στον ψυχοκινητικό τομέα (Costa et al., 2015; Zaragas & Pliogou, 2019). Επίσης, αναφέρεται πως το φύλο και η ηλικία του παιδιού επηρεάζουν την απόκτηση κοινωνικών (Cristodoulides et al., 2012; Akelaitis, 2015), συναισθηματικών (Malinauskas & Akelaitis, 2015) και κινητικών δεξιοτήτων (Δολώμα κ.α., 2019; Hume et al., 2008). Άλλοι σημαντικοί παράγοντες για την ανάπτυξη του παιδιού είναι το στυλ διαπαιδαγώγησης των γονέων και η κοινωνικό-οικονομική θέση της οικογένειας (Gkatsa, 2021; Guerreiro et al., 2016).

Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν πως οι παράγοντες που δυσχεραίνουν το έργο τους είναι η ακαταλληλότητα του χώρου, η έλλειψη εξοπλισμού και ο περιορισμένος διαθέσιμος χρόνος. Σε έρευνα που έγινε για την αναμόρφωση του Προπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών του ΠΤΔΕ (Βεργίδης, 2008), οι δάσκαλοι δηλώνουν πως αντιμετωπίζουν προβλήματα με τις υποδομές και τα εκπαιδευτικά υλικά κατά 25%. Σε πιο πρόσφατη έρευνα (Ρακιτζή, 2015), οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν και πάλι μέτρια ποιότητα του σχολικού χώρου με προβλήματα υποδομών και εξοπλισμού. Η εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να ωφεληθεί και να αντιμετωπίσει το πρόβλημα των υποδομών μέσα από αναδιαμορφώσεις του χώρου (Γερμανός, 2014), ενώ τα προβλήματα που σχετίζονται με την έλλειψη κατάλληλου εξοπλισμού πιθανόν να μπορούσαν να επιλυθούν σε συνεργασία με τους γονείς, τους συναδέλφους ή άλλες σχολικές μονάδες. Εντοπίστηκε σχέση εξάρτησης μεταξύ της επαγγελματικής ιδιότητας και την δυσκολίας λόγω χρόνου. Ωστόσο, αναφορικά με την επίδραση που έχει ο περιορισμένος διαθέσιμος χρόνος απαιτείται περαιτέρω διερεύνηση και εμπλουτισμός της διαθέσιμης βιβλιογραφίας σχετικά με τους παράγοντες που οδηγούν σε αυτή τη κατάσταση.

Στο σύνολο τους, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να εστιάζουν σε μεγάλο βαθμό στις συναισθηματικές, τις κοινωνικές (επικοινωνία και επαφή με τον άλλο) και τις κινητικές δεξιότητες των παιδιών. Γνωρίζουμε από την βιβλιογραφία πως το Ψυχόδραμα κρίνεται κατάλληλη τεχνική για την βελτίωση της ψυχολογικής ισορροπίας και της πνευματικής ευεξίας (Tavakoly et al. (2014), του αυτοελέγχου (Azoulay & Orkibi, 2015) και της συναισθηματικής ρύθμισης (Geram και Dehghan (2015), της επίλυσης συγκρούσεων (Karatas (2011) και των επικοινωνιακών δεξιοτήτων (Khoubani et al., 2014), την ενδοσκόπηση και την αντίληψη και κατανόηση του

εαυτού και του άλλου, την συνεργασία και το δέσιμο της ομάδας (Cruz et al., 2016). Αντίστοιχα, η ψυχοκινητική συνδέεται με θετικά αποτελέσματα στην κινητική απόδοση, τον επαρκή κινητικό συντονισμό, το συνολικό συντονισμό, τη χωρική διάταξη, τη χρονική οργάνωση, τη δομή του σώματος, τη εικόνα του σώματος, τη γνώση του σώματος, τη πλευρικότητα (laterality) (Costa et al., 2015), τη κοινωνική συμπεριφορά, την αυτοεκτίμηση (Ζάραγκας, 2016), την αυτό-αντιληπτή φυσική ικανότητα και των μαθησιακών κινήτρων (Moreira et al., 2016), αλλά όχι την αυτό-αντίληψη (Marouli et al., 2016). Παρουσιάζει ενδιαφέρον το γεγονός ότι επιδιώκεται σε υψηλές συχνότητες η επίτευξη των μαθησιακών στόχων σε κάθε αναπτυξιακό τομέα, επομένως, θα ήταν δυνατή η αξιοποίηση τεχνικών του Ψυχοδράματος από τους εκπαιδευτικούς.

Εστιάζοντας στους επιμέρους αναπτυξιακούς τομείς, παρατηρείται πως οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ως πιο σημαντικούς κοινωνικούς στόχους τον σεβασμό στον άλλο, την συνεργασία και την ενσυναίσθηση, ως πιο σημαντικούς συναισθηματικούς στόχους την αυτοεκτίμηση, την αυτοπεποίθηση και την ευρηματικότητα και ως πιο σημαντικούς κινητικούς στόχους την κινητική επάρκεια και την ανάπτυξη της δημιουργικότητας μέσω της κίνησης. Η δημιουργική κίνηση θεωρείται καθοριστική για την μετέπειτα δημιουργική συμπεριφορά των παιδιών, η οποία με την σειρά της ενισχύει την εκφραστικότητα, την επινοητικότητα και την δημιουργική σκέψη των παιδιών (Λυκέσας κ.ά., 2003).

Ένα εύρημα που αξίζει να εξετάσουμε είναι πως οι εκπαιδευτικοί κατατάσσουν την ενίσχυση της ακαδημαϊκής επίδοσης των παιδιών ανάμεσα στους στόχους ως έναν από τους λιγότερο σημαντικούς και, μάλιστα, με μέση τιμή 3.2, η οποία δηλώνει πως δεν εντάσσεται μέσα στους στόχους των εκπαιδευτικών. Σχετικά με την επαγγελματική ιδιότητα, οι νηπιαγωγοί συμφωνούν περισσότερο πως οι κινητικές και θεατρικές δραστηριότητες ενισχύουν την ακαδημαϊκή επίδοση του παιδιού, αλλά όλες οι ειδικότητες δεν φαίνεται να συμφωνούν ομόφωνα, αντιθέτως, κατέχουν πολλές διαφορετικές απόψεις. Σύμφωνα με τους Ericsson & Karlsson (2012), η εφαρμογή δραστηριοτήτων με έμφαση στις κινητικές δεξιότητες και τη φυσική δραστηριότητα μπορεί να ενισχύσει την ακαδημαϊκή πορεία των παιδιών, καθώς μετά από εννιαετή έρευνα εμφανίζεται πως η σχολική απόδοση συνεχίζει να συσχετίζεται θετικά με τις κινητικές δεξιότητες.

Σε αυτό το σημείο είναι σημαντικό να αναφερθούμε στην ικανότητα των εκπαιδευτικών να κρίνουν σωστά την απόκτηση ψυχοκινητικών δεξιοτήτων. Σύμφωνα με τους Cueto et al.

(2017), μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών (45.3%) δεν γνωρίζει ποιο είναι το πραγματικό επίπεδο των δεξιοτήτων των μαθητών τους και η πλειοψηφία αυτών (91.5%) υπερεκτιμά τις δυνατότητες των παιδιών. Οι ερευνητές δηλώνουν πως ο επικοινωνιακός, ο γνωστικός και ο κοινωνικός τομέας συγκεντρώνουν τις περισσότερες εσφαλμένες απόψεις, ενώ ο κινητικός τις πιο εξακριβωμένες, πιθανότατα γιατί αυτός ο τομέας μπορεί να μετρηθεί με παρατηρήσιμες συμπεριφορές.

Μία ψυχοδραματική δράση βασίζεται σε πολλά στοιχεία. Ανάμεσα σε αυτά, κατατάσσονται η χρήση της δημιουργικότητας και του αυθορμητισμού, η αναγνώριση και ρύθμιση των σχέσεων, η κοινή δράση, η ανακάλυψη και αξιοποίηση ενός ρεπερτορίου ρόλων, η ενεργή συμμετοχή, η άφεση στην ροή και η προσωπική ανάπτυξη μέσω του δράματος (Orkibi & Feniger-Schaal, 2019). Μέσω της έρευνας αυτής, διαπιστώσαμε πως οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν το στοιχείο της δημιουργικότητας, διαπραγματεύονται και εξετάζουν τις κοινωνικές σχέσεις, επιδιώκουν την ανάπτυξη μέσω της κίνησης και αξιοποιούν την ενδοσκόπηση και την συζήτηση με τους άλλους, την βιωματική μάθηση και το παιχνίδι ρόλων. Με την υιοθέτηση κι άλλων πρακτικών και τεχνικών που αξιοποιούνται από την Τεχνική του Ψυχοδράματος όπως τον αυθορμητισμό, τον διαμεσολαβητικό ρόλο του συντονιστή και την δυνατότητα να επηρεαστεί η ροή της δράσης μόνο από τα παιδιά, η προσέγγιση των εκπαιδευτικών θα μπορούσε να πλησιάσει πιο κοντά την φιλοσοφία του Moreno και να ωφελήσει περισσότερο τα παιδιά.

5.3. Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Με το πέρας της ανάλυσης και συζήτησης των αποτελεσμάτων της έρευνας, αναδείχθηκαν αρκετές συσχετίσεις και παρατηρήσεις, οι οποίες με την σειρά τους δημιουργούν νέα ερωτήματα. Σε αυτήν την ενότητα, κρίνεται αναγκαίο να αναφερθούν πιθανές κατευθύνσεις για μελλοντικές έρευνες επί του θέματος που εξετάστηκε. Σημαντικό είναι να εξεταστεί:

- Πώς μπορούν εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε παιδιά του δημοτικού να αξιοποιήσουν και να εφαρμόσουν κινητικές δραστηριότητες στο χώρο του σχολείου, με τέτοιο τρόπο που να μην περιορίζονται από τις υποδομές του σχολικού χώρου, τον εκπαιδευτικό εξοπλισμό, και τον διδακτικό χρόνο.
- Πώς μπορεί να αξιοποιηθεί ο αυθορμητισμός μαζί με την δημιουργικότητα στην εκπαιδευτική διαδικασία για την πραγματοποίηση των ψυχοκινητικών στόχων, μέσω μίας υποστηρικτικής παιδαγωγικής προσέγγισης, όπου ο δάσκαλος λαμβάνει τον ρόλο του διαμεσολαβητή και τα παιδιά κινούν και ορίζουν την πορεία της δράσης.
- Ποιες διαφορές παρουσιάσει η συμπερίληψη και η απουσία της διαδικασίας της προθέρμανσης στα αναπτυξιακά αποτελέσματα που αποφέρουν οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες.
- Ποιες ομοιότητες και ποιες διαφορές παρουσιάζουν το μοίρασμα κατά τον Moreno με την διαδικασία αναστοχασμού που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί στο τέλος των δραστηριοτήτων τους.
- Για ποιον λόγο επικεντρώνονται οι εκπαιδευτικοί κυρίως στην κοινωνικό-συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού κατά την εφαρμογή της κινητικής αγωγής, αλλά και ανταποκρίνονται οι απόψεις τους για τις ικανότητες των παιδιών στους επιμέρους αναπτυξιακούς τομείς με την πραγματικότητα.
- Πώς μπορεί να προωθηθεί η ενίσχυση της σχολικής απόδοσης μέσω παιγνιωδών κινητικών δραστηριοτήτων με ρόλους.
- Πώς μπορούν να αξιοποιηθούν ψυχοδραματικές τεχνικές στην δημόσια εκπαίδευση για την δημιουργία ρεπερτορίου ρόλων με σκοπό την αναγνώριση, εξερεύνηση και επίλυση προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι μαθητές

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση

- Adamo, K.B., Wilson, S., Harvey, A.L.J., Grattan, K.P., Naylor, P.-J., Temple, V.A. & Goldfield, G.S. (2016). Does Intervening in Childcare Settings Impact Fundamental Movement Skill Development?. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 49(1), 926-932. <https://doi.org/10.1249/MSS.0000000000001092>
- Adams, D. & Adams, J. (1986). Education and Social Development. *Review of Educational Research*, 38(3), 243-263. <https://doi.org/10.2307/1169396>
- Adolph, K.E. & Berger, S.E. (2006). Motor Development. In W. Damon, R.M. Lerner, D. Kuhn & R.S. Siegler, *Handbook of Child Psychology, Volume 2: Cognition, Perception and Language (6th Ed.)*, (pp. 161-213). Canada: John Wiley & Sons.
- Afiati, E. (2006). *Social Skills Development Program child age of kindergarten* (Unpublished Thesis). UPI Bandung.
- Ahn, J. & Filipenko, M. (2007). Narrative, Imaginary Play, Art, and Self: Intersecting Worlds. *Early Childhood Education Journal*, 34(4), 279-289. <https://doi.org/10.1007/s10643-006-0137-4>
- Aichinger, A. (2008). Sie beißen und zerfetzen, sie wollen gefüttert und gestreichelt werden. Der Einsatz des Körpers im Psychodrama mit Kindern. *Zeitschrift für Psychodrama und Soziometrie*, 7 (1), 63-79. <https://doi.org/10.1007/s11620-008-0006-9>
- Akelaitis, A.V. & Malinauskas, R.K. (2016). Education of Social Skills among Senior High School Age Students in Physical Education Classes. *European Journal of Contemporary Education*, 18(4), 381-389. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1123123.pdf>
- Akelaitis, A.V. (2015). Social Skills Expression of Senior High School Age Students in Physical Education Classes. *European Journal of Contemporary Education*, 14 (4), 232-238. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1085983>
- Akinsola, E.F. & Udoka, P.A. (2013). Parental Influence on Social Anxiety in Children and Adolescents: Its Assessment and Management Using Psychodrama. *Scientific Research*, 4(3A), 246-253. <http://dx.doi.org/10.4236/psych.2013.43A037>

- Alkin, M.C. & Cristie, C.A. (2002). The Use of Role-Play in Teaching Evaluation. *American Journal of Evaluation*, 23(2), 209-218. [https://doi.org/10.1016/S1098-2140\(02\)00170-4](https://doi.org/10.1016/S1098-2140(02)00170-4)
- Ambrosecchia, M., Marino, B.F.M., Gawryszewski, L.G. & Riggio, L. (2015). Spatial stimulus-response compatibility and affordance effects are not ruled by the same mechanisms. *Frontiers in Human Neuroscience*, 9:283. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2015.00283>
- Anarella, L. A. (2000). Using creative drama in the writing and reading process. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED445358.pdf>
- Andresen, H. (2005). Role Play and Language Development in the Preschool Years. *Culture & Psychology*, 11(4), 387–414. <https://doi.org/10.1177/1354067X05058577>
- Ang, S.C. & Penney, D. (2013). Promoting social and emotional learning outcomes in physical education: insights from a school-based research project in Singapore. *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, 4(3), 267-286. <http://dx.doi.org/10.1080/18377122.2013.836768>
- Anzieu, D. (1982). Psychodrama as Technique of the Psychoanalysis of Institutions. In: Pines, M., Rafaelsen, L. (eds). *The Individual and the Group* (pp. 379-387). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4615-9239-6_33
- Apache, R.R.G., (2005). Activity-Based Intervention in Motor Skill Development. *Perceptual and Motor Skills*, 100(3), 1011-1020. <https://doi.org/10.2466/pms.100.3c.1011-1020>
- Apter, N. (2003). The human being: J.L. Moreno's vision in psychodrama. *International Journal of Psychotherapy*, 8(1), 31-36. <https://doi.org/10.1080/1356908031000124340>
- Araújo, D., Davids, K., & Hristovski, R. (2006). The ecological dynamics of decision making in sport. *Psychology of Sport and Exercise*, 7(6), 653–676. doi: 10.1016/j.psychsport.2006.07.002
- Arterberry, M.E., Cain, K.M. & Chopko, S.A. (2007). Collaborative problem solving in five-year-old children: evidence of social facilitation and social loafing. *Educational Psychology* 27(5), 577–596. <https://doi.org/10.1080/01443410701308755>
- Aslan, D. & Akyol, A.K. (2019). Impact of an Empathy Training Program on Children's Perspective-Taking Abilities. *Psychological Reports*, 123(6). <https://doi.org/10.1177/0033294119868785>

- Azmitia, M. & Perlmutter, M. (1989). Social influences on children's cognition: state of the art and future directions. In H.W. Reese (Ed.), *Advances in Child Development and Behavior* (Vol.22, pp. 89-144). Academic Press.
- Azmitia, M. (1996). Peer interactive minds: developmental, theoretical, and methodological issues. In P.B.Baltes & U.M.Staudinger UM (Eds), *Interactive Minds Life-Span Perspectives on the Social Foundations of Cognition* (pp. 133–162). Cambridge University Press.
- Azoulay, B. & Orkibi, H. (2015). The four-phase CBN Psychodrama Model: A manualized approach for practice and research. *The Arts in Psychotherapy, 42*, 10-18. <http://dx.doi.org/10.1016/j.aip.2014.12.012>
- Bailey, R., Armour, K., Kirk, D., Jess, M., Pickup, I., & Sandford, R. (2009). The educational benefits claimed for physical education and school sport: An academic review. *Research Papers in Education, 24(1)*, 1–27. <https://doi.org/10.1080/02671520701809817>
- Bal, O. & Temel, Z. F. (2014). The study of the relationship between 4–6-year-old preschool children's interpersonal problem solving and perspective-taking skills. *Journal of Trakya University Faculty of Education, 4(1)*, 156-169. Retrieved from <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/200335>.
- Baltes, P.B. (1987). Theoretical Propositions of Life-Span Development Psychology: On the Dynamics Between Growth and Decline. *Developmental Psychology, 23(5)*, 611-626. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.23.5.611>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman.
- Bannister, A. (2005). The group. In: Karp, M., Holmes, P. & Bradshaw Tavon, K. (Eds), *The Handbook of Psychodrama* (pp. 117-127). Routledge.
- Bannister, A. (2005). The group. In: Karp, M., Holmes, P. & Bradshaw Tavon, K. (Eds), *The Handbook of Psychodrama* (pp. 117-127). Routledge.
- Barbour, A. (1972). The self disclosure aspect of the psychodrama sharing session. *Group Psychotherapy & Psychodrama, 25(4)*, 132–138. <https://psycnet.apa.org/record/1974-30662-001>

- Barnett, L.M., Salmon, J. & Hesketh, K.D. (2016). More active pre-school children have better motor competence at school starting age: an observational cohort study. *BMC Public Health*, *16*(1), 1-8. <https://doi.org/10.1186/s12889-016-3742-1>
- Barry, M.M., Clarke, A.M. & Dowling, K. (2017). Promoting social and emotional wellbeing in schools. *Health Education*, *117*(5), 434-451. <https://doi.org/10.1108/HE-11-2016-0057>
- Barsalou, L. W. (2008). Grounded cognition. *Annual Review of Psychology* *59*, 617–645. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.59.103006.093639>
- Barton, E.E. (2015). Teaching Generalized Pretend Play and Related Behaviors to Young Children with Disabilities. *Exceptional Children*, *81*(4), 489-506. <https://doi.org/10.1177/0014402914563694>
- Bateson, G. (1976). A theory of play and fantasy. In J. S. Bruner, A. Jolly, & K. Sylva (Eds.), *Play-its role in development and evolution* (pp. 119-129). New York: Viking Penguin.
- Beaty, J.J. (2013). *Observing development of the young child*. Pearson.
- Bella, M. & Sispa, Z. (2020). Teachers' Perceptions: Role-play Strategies for Teaching Social Skills to Children with Autism in Physical Education. *Pedagogy of Learning*, *6*(1), 1-12. <http://pedagogyoflearning.com/january-2020-volume-6-issue-1-e-issn-2395-7344/>
- Bellagamba, F. & Tomasello, M. (1999). Re-enacting intended acts: Comparing 12- and 18-month-olds. *Infant Behavior & Development*, *22*(2), 277-282. [https://doi.org/10.1016/S0163-6383\(99\)00002-8](https://doi.org/10.1016/S0163-6383(99)00002-8)
- Bergen, D. (2002). The role of pretend play in children's cognitive development. *Early Childhood Research & Practice*, *4*(1), 1–13. <https://eric.ed.gov/?id=ED464763>
- Bergen, D. (2013). Does pretend play matter? Searching for evidence: comment on Lillard et al. (2013). *Psychological Bulletin* *139*(1), 45–48. <https://doi.org/10.1037/a0030246>
- Bergen, D. (2017) What Arnold Gesell Would Advocate Today. *Childhood Education*, *93*(3), 199-203. <http://dx.doi.org/10.1080/00094056.2017.1325229>
- Berk, L.E., Mann, T.D., & Ogan, A.T. (2006). Make-believe play: Wellspring for the development of selfregulation. In D. Singer, R. Michnick Golinkoff, & K. Hirsh Pasek (Eds.), *Play=Learning. How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth* (pp. 74 –100). Oxford University Press.

- Berstein, N. (1967). *Coordination and Regulation of Movements*. New York, NY: Pergamon Press Inc.
- Betsch, T., Funke, J. & Plessner, H. (2011). *Denken—Urteilen, Entscheiden, Problemlösen*. Springer.
- Björk-Willén, P. (2022). Preschool Children’s Pretend Play Viewed from a Vygotskyan and a Piagetian Perspective. In N. Veraska & I.P. Samuelsson (Eds.), *Piaget and Vygotsky in XXI century* (pp. 109-127). Springer.
- Black, B. (1992). Negotiating social pretend play: Communication differences related to social status and sex. *Merrill-Palmer Quarterly*, 38(2), 212-232. <https://www.jstor.org/stable/23087382>
- Black, B. (1989). Interactive Pretense: Social and Symbolic Skills in Preschool Play Groups. *Merrill-Palmer Quarterly*, 35(4), 379–397. <https://doi.org/10.2307/23086392>
- Blair, C. (2002). School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children’s functioning at school entry. *American Psychologist*, 57(2), 111–127. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.57.2.111>
- Blatner, A. & Cukier, R. (2007). Moreno’s Basic Concepts. In Baim, C., Burmeister, J. and Maciel, M. (Eds.), *Psychodrama: Advances in Theory and Practice*, pp 293-306. London: Routledge.
- Blatner, A. (2002). *Foundations of Psychodrama: History, Theory and Practice (4th Ed.)*. Springer.
- Bluehardt, M.H. & Shephard, R.J. (1995). Using an Extracurricular Physical Activity Program to Enhance Social Skills. *Journal of Learning Disabilities*, 28 (3), 160-169. <http://ldx.sagepub.com/content/28/3/160>
- Boakes, R.A. (2003). The Impact of Pavlov on the Psychology of Learning in English-Speaking Countries. *The Spanish Journal of Psychology*, 6(2), 93-98. <https://doi.org/10.1017/S1138741600005242>
- Bona, A. (2003). A Literature Review of the Integration of Psychodramatic Principles and Practices in Education. *Australian & New Zealand Psychodrama Association*, 12 ,62-84. https://aanzpa.org/wp-content/uploads/ANZPA_Journal_12_art08.pdf

- Boone, H.N. & Boone, D.A. (2012). Analyzing Likert Data. *Journal of Extension*, 50 (2).
<https://archives.joe.org/joe/2012april/tt2.php>
- Borges, A.E.A., Mendes, L.M. & Clementino, A.C.C.R. (2014). Psychomotor Performance of Preschool Children. *Revista Brasileira em Promoção da Saúde, Fortaleza*, 27(4), 439-444.
<http://dx.doi.org/10.5020/3038>
- Bozcan, E.Ü. & Kömleksiz, M. (2015). The effect of drama supported activities on six-year-old children's emotional skills. *Uluslararası Eğitim Programları Ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 5(10), 35-56.
https://www.academia.edu/22750208/The_Effect_of_Drama_Supported_Activities_on_Six_Year_Old_Childrens_Emotional_Skills
- Bradshaw Tavon, K. (2005a). Principles of psychodrama. In: Karp, M., Holmes, P. & Bradshaw Tavon, K. (Eds), *The Handbook of Psychodrama* (pp. 15-30). Routledge.
- Bradshaw Tavon, K. (2005b). The protagonist. In: Karp, M., Holmes, P. & Bradshaw Tavon, K. (Eds), *The Handbook of Psychodrama* (pp. 97-116). Routledge.
- Branta, C.F. & Goodway, J.D. (1996). Facilitating Social Skills in Urban School Children Through Physical Education. *Peace and Conflict*, 2(4), 305-319.
https://doi.org/10.1207/s15327949pac0204_3
- Bretherton, I. (1989). Pretense: The form and function of make-believe play. *Developmental Review*, 9(4), 383-401. [https://doi.org/10.1016/0273-2297\(89\)90036-1](https://doi.org/10.1016/0273-2297(89)90036-1)
- Burns, S. M., & Brainerd, C. J. (1979). Effects of constructive and dramatic play on perspective taking in very young children. *Developmental Psychology*, 15(5), 512-521.
<https://doi.org/10.1037/0012-1649.15.5.512>
- Cañabate, D., Martínez, G., Rodríguez, D. & Colomer, J. (2018). Analysing Emotions and Social Skills in Physical Education. *Sustainability*, 10(5), 1585.
<https://doi.org/10.3390/su10051585>
- Cannella, G.S. (1992). Gender composition and conflict in dyadic sociocognitive interaction: effects of spatial learning in young children. *Journal of Experimental Education*, 61(1), 29-41. <https://doi.org/10.1080/00220973.1992.9943847>

- Carey, J. M., & Cassels, T. G. (2013). Comparing two forms of a childhood perspective taking measure using CFA and IRT. *Psychological Assessment, 25*(3), 879–892. <https://doi.org/10.1037/a0032641>
- Carlson, L., Laczniak, R.N. & Werley, C. (2011). Parental Style: The Implications of What We Know (and Think We Know). *Journal of Advertising Research, 51*(2), 427-435. <https://doi.org/10.2501/JAR-51-2-427-435>
- Carlson, S. M., White, R. E., & Davis-Unger, A. C. (2014). Evidence for a relation between executive function and pretense representation in preschool children. *Cognitive Development, 29*, 1–16. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2013.09.001>
- Carlson, S.M. & White, R.E. (2013). Executive function, pretend play, and imagination. In M. Taylor (Ed.), *Handbook of Imagination* (pp.161-174). Oxford University Press.
- Carlson, S.M., Taylor, M. & Levin, G.R. (1998). The Influence of Culture on Pretend Play: The Case of Mennonite Children. *Merrill-Palmer Quaterly, 44*(4), 538-565. <https://www.jstor.org/stable/23093753>
- Carpenter, M., Tomasello, M. & Striano, T. (2005). Role Reversal Imitation and Language in Typically Developing Infants and Children with Autism. *Infancy, 8*(3), 253-278. https://doi.org/10.1207/s15327078in0803_4
- Carpenter, P., & Sandberg, S. (1985). Further psychodrama with delinquent adolescents. *Adolescence, 20*(79), 599-604. https://www.researchgate.net/publication/265506415_Carpenter_P_Sandberg_S_1985_Further_Psychodrama_with_Delinquent_Adolescents
- Casey, A. and Goodyear, V.A., (2015). Can cooperative learning achieve the four learning outcomes of physical education? A review of literature. *Quest, 67* (1), 56 – 72. <https://dspace.lboro.ac.uk/2134/19534>
- Casson, J. (2005). The stage: the theatre of psychodrama. In: Karp, M., Holmes, P. & Bradshaw Tauvon, K. (Eds), *The Handbook of Psychodrama* (pp. 75-96). Routledge.
- Chasen, L. R. (2009). CHAPTER 3: Emotional Intelligence: Foundation for Cognitive and Social Development. *Counterpoints, 330*, 12–16. <http://www.jstor.org/stable/42980219>

- Chiang M., Reid-Varley W. & Fan X. (2019). Creative art therapy for mental illness. *Psychiatry Research*, 275, 129-136. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2019.03.025>
- Chow, J. Y., Davids, K., Button, C., & Rein, R. (2008). Dynamics of movement patterning in learning a discrete multiarticular action. *Motor Control*, 12(3), 219–240. <https://doi.org/10.1123/mcj.12.3.219>
- Chow, J. Y., Davids, K., Button, C., Shuttleworth, R., Renshaw, I., & Araújo, D. (2006). Nonlinear pedagogy: a constraints-led framework to understand emergence of game play and skills. *Nonlinear Dynamics, Psychology and Life Sciences*, 10(1), 74–104. https://www.researchgate.net/publication/7377073_Nonlinear_pedagogy_a_constraints-led_framework_for_understanding_emergence_of_game_play_and_movement_skills
- Chow, J. Y., Davids, K., Hristovski, R., Araújo, D., & Passos, P. (2011). Nonlinear pedagogy: Learning design for self-organizing neurobiological systems. *New Ideas in Psychology*, 29(2), 189–200. <https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2010.10.001>
- Christodoulides, E., Derri, V., Tsivitanidou, O. & Kioumourtzoglou, E. (2012). Differences in Social Skills of Cypriot Students in the Physical Education Class. *Journal of Physical Education and Sport*, 12(3), 371-380. <http://dx.doi.org/10.7752/jpes.2012.03055>
- Christoforou, A. & Kipper, D. (2006). The Spontaneity Assessment Inventory (SAI), Anxiety, Obsessive-Compulsive Tendency, and Temporal Orientation. *Journal of Group Psychotherapy Psychodrama & Sociometry* 59(1), 23-34. <http://dx.doi.org/.3200/JGPP.59.1.23-34>
- Cigala, A., Mori, A., & Fangareggi, F. (2015). Learning others' point of view: Perspective taking and prosocial behaviour in preschoolers. *Early Child Development and Care*, 185(8), 1199–1215. <https://doi.org/10.1080/03004430.2014.987272>
- Cigarroa, I., Sarqui, C. & Zapata-Lamana, R. (2016). Efectos del sedentarismo y obesidad en el desarrollo psicomotor en niños y niñas: Una revisión de la actualidad latinoamericana. *Universidad y Salud*, 18(1), 156-169. <https://doi.org/10.22267/rus.161801.27>
- Ciotto, C.M. & Gagnon, A.G. (2018). Promoting Social and Emotional Learning in Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 89(4), 27-33. <https://doi.org/10.1080/07303084.2018.1430625>

- Clapper, T. (2010). Role Play and Simulation: Returning to Teaching for Understanding. *Education Digest: Essential Readings Condensed for Quick Review*, 75(8), 39-43. <https://eric.ed.gov/?id=EJ880890>
- Clayton, M. (1994). Role Theory and its Application in Clinical Practice. In Q P.Holmes, M.Karp & M.Watson (eds), *Innovations in Theory and Practice: Psychodrama since Moreno*. London: Routledge
- Coleman, B. (2011). *Psychodrama produces dramatic results in therapy*. <http://4therapy.com>
- Collard, P., & Looney, J. (2014). Nurturing Creativity in Education. *European Journal of Education*, 49(3), 348–364. <https://www.jstor.org/stable/26609225>
- Colunga, E., & Smith, L. B. (2008). Flexibility and variability: essential to human cognition and the study of human cognition. *New Ideas in Psychology*, 26(2), 174–192. <https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2007.07.012>
- Colwell, J.A. (2004). The Flowering of a Rose. *Australian and New Zealand Psychodrama Association*, 13, 5-11. <https://aanzpa.org/journals/issues/2004-12>
- Connolly, J. A., Doyle, A. B., & Reznick, E. (1988). Social pretend play and social interaction in preschoolers. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 9(3), 301–313. [https://doi.org/10.1016/0193-3973\(88\)90032-9](https://doi.org/10.1016/0193-3973(88)90032-9).
- Correia, V., Araújo, D., Duarte, R., Travassos, B., Passos, P. & Davids, K. (2012). Changes in practice task constraints shape decision-making behaviours of team games players. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 15(3), 244-249. <https://doi.org/10.1016/j.jsams.2011.10.004>
- Corsaro, W. (1985). *Friendship and Peer Culture in the Early Years*. Ablex.
- Costa, H.J.T., Barcala-Furelos, R., Abelairas-Gomez, C., Arufa-Giraldez, V. (2015). The influence of a structured physical education plan on preschool children’s psychomotor development profiles. *Australasian Journal of Early Childhood*, 40(2), 68-77. <https://doi.org/10.1177/183693911504000209>
- Crăciun, D. (2014). Learning science through drama activities and creative writing in primary and secondary school classes. *Journal of Educational Sciences*, 2(30), 25-34.
- Craig, R.T. (2016). Metacommunication. *The International Encyclopedia of Communication Theory and Philosophy*. <https://doi.org/10.1002/9781118766804.wbiect232>

- Crain, W. (2014). *Theories of Development: Concepts and Applications (6th Ed.)*. Essex: Pearson.
- Cremin, T., Gooch, K., Blakemore, L., Goff, E. & Macdonald, R. (2006). Connecting drama and writing: seizing the moment to write. *Research In Drama in Education*, 11(3), 273–291.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16, 297–334. <https://doi.org/10.1007/BF02310555>
- Crowfoot, D. & Prasad, V. (2017). Using the plan–do–study–act (PDSA) cycle to make change in general practice. *InnovAiT: Education and inspiration for general practice*, 10(7), 425–430. <https://doi.org/10.1177/1755738017704472>
- Cruz, A., Sales, C. M. D., Moita, G., & Alves, P. G. (2016). Towards the development of Helpful Aspects of Morenian Psychodrama Content Analysis System (HAMPCAS). *Zeitschrift für Psychodrama und Soziometrie*, 15, 57-67. doi:10.1007/s11620-015-5
- Csepregi, G. (2006). *The Clever Body*. University of Calgary Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv6cfqnf>
- Cueto, S., Prieto, J.A., Nistal, P., Abelairas-Gómez, C., Barcala-Furelos, R. & López, S. (2017). Teachers' Perceptions of Preschool Children's Psychomotor Development in Spain. *Perceptual and Motor Skills*, 124(4), 725-739. <https://doi.org/10.1177/0031512517705534>
- Curran, J.M. (1999). Constraints of Pretend Play: Explicit and Implicit Rules. *Journal of Research in Childhood Education*, 14(1), 47-55. <http://dx.doi.org/10.1080/02568549909594751>
- Czyż, S.H., Zvonař, M. & Pretorius, E. (2019). The Development of Generalized Motor Program in Constant and Variable Practice Conditions. *Frontiers in Psychology*, 10: 2760. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02760>
- D' Isanto, T. (2016). Pedagogical Value of the Body and Physical Activity in Childhood. *Sports Science*, 9(2), 13-18. https://www.researchgate.net/publication/311390164_Pedagogical_value_of_the_body_and_physical_activity_in_childhood
- da Silva, A.Z., Pereira, F.L., Mincewicz, G., da Araujo, L.B., Bittencourt Guimarães, A.T. & Israel, V.L. (2017). Psychomotor Intervention to stimulate Motor Development in 8-10-year-old schoolchildren. *The Revista Brasileira de Cineantropometria e Desempenho Humano*, 19(2), 150-163. <http://dx.doi.org/10.5007/1980-0037.2017v19n2p150>

- Dalton, T.C. & Bergenn, V.W. (2007). *Early Experience, the brain, and Consciousness*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dalton, T.C. & Bergenn, V.W. (Ed.), (2020). *Beyond heredity and environment: Myrtle McGraw and the maturation controversy*. Routledge.
- Dalton, T.C. (2005). Arnold Gesell and the Maturation Controversy. *Integrative Physiological & Behavioral Science*, 40(4), 182-204. <https://doi.org/10.1007/bf02915215>
- Darrah, J., Redfern, L., Maguire, T.O., Beaulne, A.P. & Watt J. (1998). Intra-individual stability of rate of gross motor development in full-term infants. *Early Human Development*, 52(2), 169-179. [https://doi.org/10.1016/S0378-3782\(98\)00028-0](https://doi.org/10.1016/S0378-3782(98)00028-0)
- Davids, K., Araújo, D., Hristovski, R., Passos, P. & Chow, J.Y. (2012). Ecological Dynamics and Motor Learning Design in Sport. In N. Hodges & M.A. Williams (eds.), *Skill Acquisition in Sport: Research, Theory & Practice (2nd ed)*. Routledge, 112-130. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.2297.0089>
- Davids, K., Araújo, D., Vilar, L., Renshaw, I. & Pinder, R. (2013). An Ecological Dynamics Approach to Skill Acquisition: Implications for Development of Talent in Sport. *Talent Development & Excellence*, 5(1), 21-34. <https://eprints.qut.edu.au/63711/>
- Davids, K., Button, C. & Bennett, S. (2008). *Dynamics of Skill Acquisition: A Constraints-led Approach*. Champaign: Human Kinetics.
- Davids, K., Glazier, P., Araújo, D. & Bartlett, R. (2003). Movement Systems as Dynamical Systems: The Functional Role of Variability and its Implications for Sports Medicine. *Sports Medicine*, 33 (4), 245-260. <https://doi.org/10.2165/00007256-200333040-00001>
- Davies, M. (1976). The Origins and Practice of Psychodrama. *British Journal of Psychiatry*, 129(3), 201-206. <https://doi.org/10.1192/bjp.129.3.201>
- Davis, W.E. & Burton, A.W. (1991). Ecological Task Analysis: Translating Movement Behavior Theory into Practice. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 8(2), 154-177. <https://doi.org/10.1123/apaq.8.2.154>
- De Lorimier, S., Doyle, A. B., & Tessier, O. (1995). Social coordination during pretend play: Comparisons with nonpretend play and effects on expressive content. *Merrill-Palmer Quarterly*, 41(4), 497–516. <https://www.jstor.org/stable/23087938>

- De Young, A.C., Kenardy, J.A. & Cobham, V.E. (2011). Trauma in early childhood: A neglected population. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 14(3), 231-250. <https://doi.org/10.1007/s10567-011-0094-3>
- Dege, O. (2008). *Investigation of the effects of dramatic play practice given with picture-based story books on point of view gains for six-year-old children groups* (Unpublished master's thesis). Gazi University, Turkey.
- Delisle, T.T., Werch, C.E., Wong, A.H., Bian, H. & Weiler, R. (2010). Relationship between frequency and intensity of physical activity and health behaviors of adolescents. *Journal of School Health*, 80(3), 134-140. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2009.00477.x>
- DeLoache, J.S., Miller, K.F. & Pierroutsakos, S.L. (1998). Reasoning and problem solving. In W.Damon, R.M.Lerner, D.Kuhn & R.S.Siegler (Eds.), *Handbook of Child Psychology: Volume 2: Cognition, Perception, and Language* (pp. 801–819). John Wiley Sons Inc.
- Dementiy, L.I. & Grogoleva, (2016). The structure of responsibility of preschool and primary school age children. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 233, 372 – 376. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.10.161>
- Denham, S. A., & Weissberg, R. P. (2004). Social-emotional learning in early childhood: What we know and where to go from here. In E. Chesebrough, P. King, T. P. Gullotta, & M. Bloom (Eds.), *A blueprint for the promotion of prosocial behavior in early childhood* (Vol. 11, pp. 1351). Kluwer Academic/ Plenum Publisher
- Derri, V., Kellis, I., Vernadakis, N., Albanidis, E. & Kioumourtzoglou, E. (2014). The effect of an intercultural Physical Education Program in comparison to the typical one on students' social skills learning. *Journal of Human Sport & Exercise*, 9(1), 91-102. <https://doi.org/10.4100/jhse.2014.91.10>.
- Di Tore, P.A., Schiavo, R. & D' Isanto, T. (2016). Physical education, motor control and motor learning: theoretical paradigms and teaching practices from kindergarten to high school. *Journal of Physical Education and Sport*, 16 (4), 1293-1297. <https://doi.org/10.7752/jpes.2016.04205>

- Donaldson, S. J., & Ronan, K. R. (2006). The effects of sports participation on young adolescents' emotional well-being. *Adolescence*, 41, 369–389. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/16981623/>
- Doyle, A. B., & Connolly, J. (1989). Negotiation and enactment in social pretend play: Relations to social acceptance and social cognition. *Early Childhood Research Quarterly*, 4(3), 289–302. [https://doi.org/10.1016/0885-2006\(89\)90015-X](https://doi.org/10.1016/0885-2006(89)90015-X)
- Dunn, J. (1983). Sibling relationships in early childhood. *Child Development*, 54(4), 787–811. <https://doi.org/10.2307/1129886>
- Dunn, J. (2004) *Children's Friendships: The Beginnings of Intimacy*. Blackwell Publishing.
- Duran, C., Lavega, P., Salas, C., Tamarit, M. & Invernó, J. (2014). Educación Física emocional en adolescentes. Identificación de variables predictivas de la vivencia emocional. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 10(28), 5-18. <http://dx.doi.org/10.12800/ccd.v10i28.511>
- Duran, R.T. & Gauvain, M. (1993). The role of age versus expertise in peer collaboration during joint planning. *Journal of Experimental Child Psychology*, 55(2), 227–242. <https://doi.org/10.1006/jecp.1993.1013>
- Durlauf, S.N. (2002). A Framework For The Study of Individual Behavior and Social Interactions. *Sociological Methodology*, 31(1), 47-87. <https://doi.org/10.1111/0081-1750.00089>
- Dweck, C. S., & Reppucci, N. D. (1973). Learned helplessness and reinforcement responsibility in children. *Journal of Personality and Social Psychology*, 25(1), 109–116. <https://doi.org/10.1037/h0034248>
- Ebenegger, V., Marques-Vidal, P.M., Munsch, S., Quartier, V., Nydegger, A., Barral, J., Hartmann, T., Dubnov-Raz, G. Kriemler, S. & Puder, J.J. (2012). Relationship of hyperactivity/inattention with adiposity and lifestyle characteristics in preschool children. *Journal of Child Neurology*, 27(7), 852-858. <https://doi.org/10.1177/0883073811428009>
- Elias, C.L., & Berk, L.E. (2002). Self-regulation in young children: Is there a role for sociodramatic play? *Early Childhood Research Quarterly*, 17(2), 216–238. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(02\)00146-1](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(02)00146-1)
- Elias, M. J. (2014). Social-emotional skills CAN BOOST COMMON CORE IMPLEMENTATION. *The Phi Delta Kappan*, 96(3), 58–62. <http://www.jstor.org/stable/24375945>

- Elkonin, D.B. (2005). The subject of our research: the developed form of play. *Journal of Russian & East European Psychology*, 43(1), 22–48. <https://doi.org/10.1080/10610405.2005.11059242>
- Enciso, P. (2011). Storytelling in critical literacy pedagogy: Removing the walls between immigrant and non-immigrant youth [Special Issue]. *English Teaching: Practice and Critique*, 10(1), 21-40.
- Ennis, C.D. & Chen, A. (2011). Learning motor skill in physical education. In R.E. Mayer, & P.A. Alexander (Eds.), *Handbook of Research on Learning and Instruction* (pp. 148-165). New York & London: Routledge.
- Epley, N., Morewedge, C. K., & Keysar, B. (2004). Perspective taking in children and adults: Equivalent egocentrism but differential correction. *Journal of Experimental Social Psychology*, 40(6), 760–768. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2004.02.002>
- Ericsson, I.R. & Karlsson, M.K. (2012). Motor Skills and School Performance in Children with Daily Physical Education in School – A 9-year Intervention Study. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 10(1), 126-140. <https://doi.org/10.14198/jhse.2015.101.11>
- Ericsson, I. (2011). Effects of increased physical activity on motor skills and marks in physical education: an intervention study in school years 1 through 9 in Sweden. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 16 (3), 313-329. <http://doi.org/10.1080/17408989.2010.545052>
- Fagley, N. S., Coleman, J. G., & Simon, A. F. (2010). Effects of framing, perspective taking, and perspective (affective focus) on choice. *Personality and Individual Differences*, 48(3), 264–269. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2009.10.008>
- Farland-Smith, D. (2017). Personal and Social Interactions Between Young Girls and Scientists: Examining Critical Aspects for Identity Construction. *Journal of Science Teacher Education*, 23(1). <https://doi.org/10.1007/s10972-011-9259-7>
- Farver, J.A.M. & Shin, Y.L., (2006). Social Pretend Play in Korean- and Anglo-American Preschoolers. *Child Development*, 68(3), 544-556. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1997.tb01957.x>

- Fein, G.G. (1981). Pretend play in childhood: An integrative review. *Child Development*, 52(4), 1095–1118. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.ep8860387>.
- Fein, G.G. (1987). Pretend play: Creativity and consciousness. In P. Gorlitz & J. Wohlwill (Eds.), *Curiosity, imagination, and play* (pp. 281-304). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Fein, G.G. (1989). Mind, meaning and affect: Proposals for a theory of pretense. *Developmental Review*, 9(4), 345-363. [https://doi.org/10.1016/0273-2297\(89\)90034-8](https://doi.org/10.1016/0273-2297(89)90034-8)
- Feldman, D., Ward, E., Handley, S. & Goldstein, T. R. (2015). Evaluating drama therapy in school settings: A case study of the ENACT program. *Drama Therapy Review*, 1, 127-145. https://doi.org/10.1386/dtr.1.2.127_1
- Ferguson, G.M., Nguyen, J. & Iturbide, M.I. (2017). Playing up and playing down cultural identity: Introducing cultural influence and cultural variability. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 23(1), 109–124. <https://doi.org/10.1037/cdp0000110>
- Fernandez, M.C.C., Ciasca, S.M., Capelatto, I.V. & Salgado-Azoni, C.A. (2019). Effect of a psychomotor intervention program for children with ADHD. *Estudos de Psicologia*, 24(1), 1-11. <https://doi.org/10.22491/1678-4669.20190001>
- Fitzgerald, E., Bunde-Birouste, A. & Webster, E. (2009). Through the eyes of children: engaging primary school-aged children in creating supportive school environments for physical activity and nutrition. *Health Promotion Journal of Australia* Volume, 20(2), 127-132. <https://doi.org/10.1071/HE09127>
- Fonseca, J. (2012). Onde está o reconhecimento do ele na matriz de identidade? Intersecções entre Moreno e Lacan. *Revista Brasileira de Psicodrama*, 20(1), 115-134. [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-53932012000100009&lng=pt&tlng=.](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-53932012000100009&lng=pt&tlng=)
- Forbes, R. (2004). *Beginning to Play: Young Children From Birth to Three* (Ed. T. Bruce). Open University Press.
- Fotiadou, E.G., Neofotistou, K.H., Giagazoglou, P.F. & Tsimaras, V.K. (2016). The effect of a Psychomotor Education Program on the Static Balance of Children with Intellectual Disability. *Journal of Strength and Conditioning Research*, 31(6), 1702-1708. <https://doi.org/10.7752/jpes.2016.04218>

- Franz, J. G. (1939). Survey of Sociometric Techniques, with an Annotated Bibliography. *Sociometry*, 2(4), 76–92. <https://doi.org/10.2307/2785346>
- Funke, J. (2004). Komplexes Problemlösen—Möglichkeiten deduktivistischen Vorgehens. In E. Erdfelder, J. Funke (Eds.): *Allgemeine Psychologie und Deduktivistische Methodologie Vandenhoeck Ruprecht* (pp. 281–300). Göttingen.
- Galili, I. & Tseitlin, M. (2003). Newton's First Law: Text, Translations, Interpretations and Physics Education. *Science & Education*, 12, 45-73. <https://doi.org/10.1023/A:1022632600805>
- Gallahueh, D.L. & Cleland Donnelly, F. (2003). *Developmental Physical Education for All Children (4th Ed.)*. China: Human Kinetics.
- Galyer, Karma T.; Evans, Ian M. (2001). Pretend Play and the Development of Emotion Regulation in Preschool Children. *Early Child Development and Care*, 166(1), 93–108. <https://doi.org/10.1080/0300443011660108>
- Garcia, J. (2012). Marcel Marceau, du souvenir à la mémoire. *Revue de la BNF*, 40, 34-35. <https://doi.org/10.3917/rbnf.040.0034>
- Garner, B.P. & Bergen, D. (2006). Play Development from Birth to Age Four. In D. Pronin Fromberg & D. Bergen (Eds.), *Play from birth to twelve: Contexts, Perspectives, and Meanings (2nd Ed., pg. 3-11)*. Routledge.
- Gartrell, D., & Cairone, K. B. (2014). Fostering Resilience: Teaching Social-Emotional Skills. *YC Young Children*, 69(3), 92–93. <http://www.jstor.org/stable/ycyoungchildren.69.3.92>
- Garvey, C. (1974). Some properties of social play. *Merrill-Palmer Quarterly*, 20, 163-180. <https://psycnet.apa.org/record/1975-29381-001>
- Gentile, A.M. (1972). A working model of skill acquisition with application to teaching. *Quest*, 17(1), 3-23. <https://doi.org/10.1080/00336297.1972.10519717>
- Gentile, A.M. (1998). Movement Science: Implicit and explicit processes during acquisition of functional skills. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy*, 5(1), 7-16. <https://doi.org/10.3109/11038129809035723>
- George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference. 11.0 update (4th ed.)*. Boston: Allyn & Bacon.

- Geram, K. & Dehghan, A. (2015). Studying of the Effectiveness of Psychodrama Approach on Reducing Frustration and Increasing Emotional Regulation of Street Children. *International Academic Journal of Humanities*, 3(1), 6-15.
- Gesell, A. (1922). Mental and Physical Correspondence in Twins. *The Scientific Monthly*, 14(4), 305-331. <https://www.jstor.org/stable/6690>
- Gesell, A. (1942). The method of co-twin control. *Science*, 95(2470), 446-448. <https://doi.org/10.1126/science.95.2470.446>
- Gezait, K.M., Mey, S.S.C. & Abdullah, M.N.L.Y. (2012). The role of psychodrama techniques to decrease the level of school violence in the Arab world. *Interdisciplinary Journal of Family Studies*, 17 (2), 165-185. <https://ijfs.padovauniversitypress.it/2012/2/51>
- Giacomucci, S. & Stone, A. (2018). Being in two places at once: renegotiating traumatic experience through the surplus reality of psychodrama. *Social Work with Groups*, 42(3), 184-196. <https://doi.org/10.1080/01609513.2018.1533913>
- Gibson, E.J. & Pick, A.D. (2003). *An Ecological Approach to Perceptual Learning and Development*. Oxford University Press.
- Gibson, J. J. (2002). A theory of direct visual perception. In A. Noë & E. Thompson (Eds.), *Vision and mind: Selected readings in the philosophy of perception* (p. 77–91). MIT Press.
- Gibson, J.J. (2015). *The Ecological Approach to Visual Perception: Classic Edition*. New York & East Sussex: Psychology Press.
- Giffin, H. (1984). The coordination of meaning in the creation of a shared make-believe reality. In I. Bretherton (Ed.), *Symbolic play: The development of social understanding* (pp. 73-100). New York Academic Press.
- Gillham, B. (2007). *Developing a Questionnaire (2th Ed.)*. Continuum International Publishing Group: London.
- Gil-Madrona, P., Samalot-Rivera, A. & Kozub, F.M. (2016). Acquisition and Transfer of Values and Social Skills through a Physical Education Program Focused in the Affective Domain. *Motricidade*, 12(3), 32-38. <http://dx.doi.org/10.6063/motricidade.6502>

- Gilmore, K. (2011). Pretend Play and Development in Early Childhood (With Implications for the Oedipal Phase). *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 59(6), 1157-1182. <https://doi.org/10.1177/0003065111427158>
- Ginsburg, K. R. (2007). The Importance of Play in Promoting Healthy Child Development and Maintaining Strong Parent-Child Bonds. *PEDIATRICS*, 119(1), 182–191. <https://doi.org/10.1542/peds.2006-2697>
- Gkatsa, T. (2021). The influence of parental style and socioeconomic circumstances on school bullying: A systematic review. *Journal of Educational Research and Reviews*, 9(1), 1-5. https://doi.org/10.33495/jerr_v9i1.20.163
- Gleason, T. R. (2004). Imaginary companions and peer acceptance. *International Journal of Behavioral Development*, 28(3), 204–209. <https://doi.org/10.1080/01650250344000415>.
- Glenberg, A. M., and Gallese, V. (2012). Action-based language: a theory of language acquisition, comprehension, and production. *Cortex* 48, 905–922. <https://doi.org/10.1016/j.cortex.2011.04.010>
- Gmitrová, V & Gmitrov, J. (2003). The Impact of Teacher-Directed and Child-Directed Pretend Play on Cognitive Competence in Kindergarten Children. *Early Childhood Education Journal*, 30(4), 241-246. <https://doi.org/10.1023/A:1023339724780>
- Goldman, L.R. (2020). *Child's Play: Myth, Mimesis and Make-Believe*. Routledge.
- Goldstein, T.R. & Lerner, M. D. (2017). Dramatic pretend play games uniquely improve emotional control in young children. *Developmental Science*, 21(4). <https://doi.org/10.1111/desc.12603>
- Goleman, D. (2009). *Emotional Intelligence : Why it Can Matter More Than IQ*. Bloomsbury.
- Göncü, A. & Perone, A. (2005). Pretend Play as a Life-span Activity. *Topoi*, 24(2), 137–147. <https://doi.org/10.1007/s11245-005-5051-7>
- González, M.C., Regalado, N.M. & Guerrero, J.T. (2010). Teaching and learning social values: experience of resolution of conflicts in the classroom of physical education across the learning of social skills. *Journal of Human Sport & Exercise*, 5(3), 497-506. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=301023489020>

- Goodway, J.D. & Branta, C.F. (2003). Influence of a Motor Skill Intervention on Fundamental Motor Skill Development of Disadvantaged Preschool Children. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 74(1), 36-46. <https://doi.org/10.1080/02701367.2003.10609062>
- Goodway, J.D., Ozmun, J.C. & Gallahue, D.L. (2019). *Understanding Motor Development: Infants, Children, Adolescents, Adults (8th Ed.)*. Burlington: World Headquarters.
- Goudar, V. & Buanomano, D.V. (2018). Encoding sensory and motor patterns as time-invariant trajectories in recurrent neural networks. *eLife*, 7: e1134. <https://doi.org/10.7554/eLife.31134>
- Goudas, M. & Magotsiou, E. (2009). The Effects of a Cooperative Physical Education Program on Students' Social Skills. *Journal of Applied Sport Psychology*, 21(3), 356-364. <https://doi.org/10.1080/10413200903026058>
- Grammatas, T. (2009.) Menadre sur scène. L' expérience neo-hellénique. Cuadernos de Filologia Classica, (G) : Estudios griegos e Indoeuropeos, 19: 141-149.
- Gregoriadis, A., Grammatikopoulos, V. & Zachopoulou, E. (2013). Evaluating Preschooler's Social Skills: The Impact of a Physical Education Program from the Parent's Perspective. *International Journal of Humanities and Social Science*, 3 (10), 40-51. https://www.researchgate.net/publication/249012300_Evaluating_Preschoolers'_Social_Skills_The_Impact_of_a_Physical_Education_Program_from_the_Parents'_Perspective
- Gresham, F. (1997). Social Competence and Students with Behavior Disorders: Where We've Been, Where We Are, and Where We Should Go. *Education and Treatment of Children*, 20(3), 233-249. <https://www.jstor.org/stable/42900487>
- Griffiths, L.J., Dowda, M., Dezaux, C. & Pate, R. (2010). Associations between sport and screen entertainment with mental health problems in 5-year-old children. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 7(1),30. <https://doi.org/10.1186/1479-5868-7-30>
- Gross, J. J., Sheppes, G., & Urry, H. L. (2011). Cognition and Emotion Lecture at the 2010 SPSP Emotion Preconference. Emotion generation and emotion regulation: A distinction we should make (carefully). *Cognition and Emotion*, 25(5), 765–781. <https://doi.org/10.1080/02699931.2011.555753>

- Gross, James J. (2015). Emotion Regulation: Current Status and Future Prospects. *Psychological Inquiry*, 26(1), 1–26. <https://doi.org/10.1080/1047840x.2014.940781>
- Gstrein, D. (2016). Effectiveness of psychodrama group therapy on pupils with mathematics anxiety. *Zeitschrift für Psychodrama und Soziometrie*, 15(1), 197-215. <https://doi.org/10.1007/s11620-015-0299-4>
- Guadagnoli, M.A. & Lee, T.D. (2004). Challenge Point: A Framework for Conceptualizing the Effects of Various Practice Conditions in Motor Learning. *Journal of Motor Behaviour*, 36(2), 212-224. <https://doi.org/10.3200/jmbr.36.2.212-224>
- Guerreiro, T.B.F., Cavalcante, L.I.C., Costa, E.F. & Valente, M.D.R. (2016). Psychomotor development screening of children from kindergarten units of Belém, Pará, Brazil. *Journal of Human Growth and Development* 26(1), 181-189. <http://dx.doi.org/10.7322/jhgd.119262>
- Gurgan, U. (2020). The Effect of Psychodrama Integrated Psycho-Education Program on Resilience and Divorce Adjustment of Children of Divorced Families. *World Journal of Education*, 10(1), 56-68. <https://doi.org/10.5430/wje.v10n1p56>
- Gus, L., Rose, J. & Gilbert, L. (2015). Emotion Coaching: A universal strategy for supporting and promoting sustainable emotional and behavioural well-being. *Educational & Child Psychology*, 32 (1), 31-41. https://www.researchgate.net/publication/275039780_'Emotion_Coaching_a_universal_strategy_for_supporting_and_promoting_sustainable_emotional_and_behavioural_well-being
- Gutman, S. A., Raphael-Greenfield, E. I., & Rao, A. K. (2012). Effect of a motor-based role-play intervention on the social behaviors of adolescents with high-functioning autism: Multiple-baseline single-subject design. *American Journal of Occupational Therapy*, 66(5), 529–537. <http://dx.doi.org/10.5014/ajot.2012.003756>
- Güven, I. & Adigüzel, O. (2016). Developing social skills in children through creative drama in education. In C. Sharma (ed.), *Drama and Theatre with Children: International perspectives*, (pp 55-65). Routledge.
- Hà, T. A. (2022). Pretend Play and Early Language Development—Relationships and Impacts: A Comprehensive Literature Review. *Journal of Education*, 202(1), 122–130. <https://doi.org/10.1177/0022057420966761>

- Haeyen S. (2019). Strengthening the Healthy Adult Self in Art Therapy: Using Schema Therapy as a Positive Psychological Intervention for People Diagnosed With Personality Disorders. *Frontiers in Psychology*, 0: 644. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00644>.
- Haibach-Beach, P.S., Reid, G.D. & Collier, D.H. (2018). *Motor Learning and Development (2nd Ed.)*. Canada: Human Kinetics.
- Hamann, D.L., Lineburgh, N. & Paul, S. (1998). Teaching Effectiveness and Social Skill Development. *Journal of Research in Music Education*, 46(1), 87-101. <https://doi.org/10.2307/3345762>
- Hamilton, C. & Gunaratnam, Y. (2018). Introduction: Environment. *Feminist Review*, 118, 1-6. <https://www.jstor.org/stable/26776481>
- Hanline, M.F., Milton, S. & Phelps, P.C. (2008). A Longitudinal Study Exploring the Relationship of Representational Levels of Three Aspects of Preschool Sociodramatic Play and Early Academic Skills. *Journal of Research in Childhood Education*, 23(1), 19-28. <https://doi.org/10.1080/02568540809594643>
- Harris, P. (2000). *The Work of the Imagination*. Blackwell.
- Harter, S. (2012). *Self-perception profile for adolescents: Manual and questionnaires*. Denver, CO: University of Denver
- Hartup, W. W. (1992). Friendships and their developmental significance. In H. McGurk (Ed.), *Childhood social development: Contemporary perspectives* (pp. 175–205). Lawrence Erlbaum.
- Hay, D. F., Payne, A., & Chadwick, A. (2004). Peer relations in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(1), 84–108. <https://doi.org/10.1046/j.0021-9630.2003.00308.x>
- Haywood, K.M. & Getchell, N. (2014). *Life Span Motor Development (6th Ed.)*. Human Kinetics.
- Hazeltine, E., & Schumacher, E. H. (2016). Understanding Central Processes: The Case against Simple Stimulus-Response Associations and for Complex Task Representation. In B. H. Ross (Ed.), *Psychology of Learning and Motivation (Volume 64)*, pp. 195–245. Academic Press.
- Heath, S. B., & Wolf, S. (2005). *Dramatic learning in the primary school*. London, England: Creative Partnerships.

- Henry, F.M. & Rogers, D.E. (1960). Increased Response Latency for Complicated Movements and A "Memory Drum" Theory of Neuromotor Reaction. *Research Quarterly, American Association for Health, Physical Education and Recreation*, 31(3), 448-458. <https://doi.org/10.1080/10671188.1960.10762052>
- Higgins, S. (1991). Motor Skill Acquisition. *Physical Therapy* 71(2), 123-139. <https://doi.org/10.1093/ptj/71.2.123>
- Hinkley, T., Teychenne, M., Downing, K.L., Ball, K., Salmon, J. & Hesketh, K.D. (2014). Early childhood physical activity, sedentary behaviors and psychosocial well-being: a systematic review. *Preventive Medicine*, 62, 182-192. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2014.02.007>
- Hinkley, T., Timperio, A., Salmon, J. & Hesketh, K. (2017). Does Preschool Physical Activity and Electronic Media Use Predict Later Social and Emotional Skills at 6 to 8 Years? A Cohort Study. *Journal of Physical Activity and Health*, 14 (4), 308-316. <https://doi.org/10.1123/jpah.2015-0700>
- Hodgson, J. (2001). *Mastering movement: The life and work of Rudolf Laban*. London: Methuen Publishing.
- Hoff, E. (2009). *Language Development (4th Ed.)* Wadsworth.
- Hoffmann, J., & Russ, S. (2012). Pretend play, creativity, and emotion regulation in children. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 6(2), 175–184. <https://doi.org/10.1037/a0026299>.
- Hoffmann, J.D. & Russ, S.W. (2016). Fostering Pretend Play Skills and Creativity in Elementary School Girls: A Group Play Intervention. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 10(1), 114-125. <http://dx.doi.org/10.1037/aca0000039>
- Holdhus, K., Høisæter, S., Mæland, K., Vangsnes, V., Steinar Engelsen, K., Espeland, M. & Espeland, Å. (2016). Improvisation in teaching and education—roots and applications, *Cogent Education*, 3:1, 1204142. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1204142>
- Holland, D., Lachiotte, W., Skinner, D., & Cain, C. (1998). *Identity and agency in cultural worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Hollingsworth, H. L. & Winter, M., K. (2013). Teacher beliefs and practices relating to development in preschool: importance placed on social-emotional behaviours and skills.

- Early Child Development & Care*, 183 (12), 1758-1781.
<https://doi.org/10.1080/03004430.2012.759567>
- Hollingsworth, H.L. & Winter, M.K. (2013). Teacher beliefs and practices relating to development in preschool: importance placed on social–emotional behaviours and skills. *Early Child Development and Care*, 138(12), 1758-1781.
<https://doi.org/10.1080/03004430.2012.759567>
- Holmes, P. (2005). The auxiliary ego. In: Karp, M., Holmes, P. & Bradshaw Tauvon, K. (Eds), *The Handbook of Psychodrama* (pp. 137-154). Routledge.
- Holmes-Lonergan HA (2003) Preschool children’s collaborative problem-solving interactions: the role of gender, pair type, and task. *Sex Roles* 48(11–12), 505–517.
<https://link.springer.com/article/10.1023/A:1023523228455>
- Honig, A.S. (2020). Teachers can help promote children's body awareness and imagination. *Early Child Development and Care*, 190(14), 2291-2296.
<https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1570624>
- Horowitz, F.D. (2014). *Exploring Developmental theories: Toward A Structural/Behavioral Model of Development*. New York & Hove: Psychology Press.
- Howe, N., Abuhatum, S. & Chang-Kredl, S. (2014). “Everything's Upside Down. We'll Call It Upside Down Valley!”: Siblings’ Creative Play Themes, Object Use, and Language During Pretend Play. *Early Education and Development*, 25(3), 381-398.
<https://doi.org/10.1080/10409289.2013.773254>
- Howe, N., Petrakos, H. & Rinaldi, C.M. (1998). “All the sheeps are dead. He murdered them”: Sibling Pretense, Negotiation, Internal State Language, and Relationship Quality. *Child Development*, 69(1), 182–191. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06142.x>
- Howes, C. (1980). Peer play scnilale as an index of complexity of peer interaction. *Developmental Psychology*, 16(4), 371. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.16.4.371>.
- Howes, C. (1985). Sharing fantasy: Social pretend play in toddlers. *Child Development*, 56(5), 1253. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.ep7252306>.
- Howes, C. (1992). *The collaborative construction of pretend*. State University of New York Press.
- Howes, C., Unger. O. & Matheson, C. (1992). Expressing and exploring issues of control and compromise by negotiating social pretend play meanings and scripts. In C. Howes, O.

- Unger & C. Matheson, *The collaborative construction of pretend: Social pretend play functions* (pp.67-78). State University of New York Press.
- Howie, P.C. & Bagnall, R. (2015). The transmogrification of warm-up: From drama to psychodrama. *The Arts in Psychotherapy*, 44, 35-44. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2014.11.004>
- Hume, C., Okely, A., Bagley, S., Telford, A., Booth, M., Crawford, D. & Salmon, J. (2008). Does Weight Status Influence Associations Between Children's Fundamental Movement Skills and Physical Activity?. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 79(2), 158-165. <https://doi.org/10.1080/02701367.2008.10599479>
- Hutzler, Y. (2007). A Systematic Ecological Model for Adapting Physical Activities: Theoretical Foundations and Practical Examples. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 24(4), 287-304. <https://doi.org/10.1123/apaq.24.4.287>
- Hyvonen, P. T. (2011). Play in the School Context? The Perspectives of Finnish Teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(8), 49-67. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2011v36n8.5>
- Hyvonen, P. T. (2011). Play in the school context?: The perspectives of Finnish teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(8), 49-67. <https://doi.org/10.14221/ajte.2011v36n8.5>
- İbiş, S., Tepe, Z.G. & Aktuğ, Z.B. (2019). The investigation of relationship between body mass index and physical activity level along with motor skill in children. *International Journal of Human Sciences*, 16(3), 823-830. <https://doi.org/10.14687/jhs.v16i3.5772>
- Iguina, M.M. & Kashan, S. (2019). *Art Therapy*. In: StatPearls [Internet]. Treasure Island (FL): StatPearls Publishing; 2019 Jan-. Available from: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK549771/>
- Iivonen, S., Sääkslahtia, A. & Nissinen, K. (2011). The development of fundamental motor skills of four- to five-yearold preschool children and the effects of a preschool physical education curriculum. *Early Child Development and Care*, 181(3), 335-343. <https://doi.org/10.1080/03004430903387461>

- İşyar, Ö.Ö. & Akay, C. (2017). The Use of "Drama in Education" in Primary Schools from the Viewpoint of the Classroom Teachers: A Mixed Method Research. *Journal of Education and Practice*, 8(28), 215-230. <https://eric.ed.gov/?id=ED578395>
- Jacobs, D., & Michaels, C. (2007). Direct learning. *Ecological Psychology*, 19(4), 321–349. <http://dx.doi.org/10.1080/10407410701432337>
- Johnson, J.E. (2006). Play Development from Ages Four to Eight. In D. Pronin Fromberg & D. Bergen (Eds.), *Play from birth to twelve: Contexts, Perspectives, and Meanings* (2nd Ed., pg. 13-20). Routledge.
- Johnson, M.H. (2007). The Social Brain in Infancy: A developmental Cognitive Neuroscience Approach. In D. Coch, K.W. Fischer, & G. Dawson, *Human Behavior, Learning, and the Developing Brain* (pp.115-137). New York: The Guilford Press.
- Kahn, S. (2015). *A conceptual analysis of perspective taking in support of socioscientific reasoning* (Unpublished doctoral dissertation). University of South Florida, Tampa, FL.
- Kail, R.V. & Cavanaugh, J.C. (2019). *Human Development: A Life-Span View*. Boston: Cengage
- Kalaja, S. (2012). Fundamental Movement Skills, Physical Activity, and Motivation toward Finnish School Physical Education: A Fundamental Movement Skills Intervention [Doctoral dissertation, University of Jyväskylä]. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/38391>
- Kalkusch, I., Jaggy, A.K., Burkhardt Bossi, C., Weiss, B., Sticca, F. & Perren, S. (2022). Fostering children's social pretend play competence and social skills through play tutoring: What is the mechanism of change?. *International Journal of Behavioral Development*, 46(5), 461-471. <https://doi.org/10.1177/01650254221108163>
- Kamm, K., Thelen, E. & Jensen J.L. (1990). A dynamical systems approach to motor development. *Physical Therapy* 70(12), 763-775. <http://dx.doi.org/10.1093/ptj/70.12.763>
- Kantomaa, M. T, Tammelin, T. H. Ebeling, H. E., & Taanila, A. M. (2008). Emotional and behavioral problems in relation to physical activity in youth. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 40, 1749–1756. <https://doi.org/10.1249/MSS.0b013e31817b8e82>
- Karataş, Z. (2011). Investigating the effects of group practice performed using psychodrama techniques on adolescents' conflict resolution skills. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 11(2), 609–614. <https://eric.ed.gov/?id=EJ927368>

- Karataş, Z., & Gökçakan, Z. (2009). The effect of group-based psychodrama therapy on decreasing the level of aggression in adolescents. *Turkish Journal of Psychiatry*, 20(4), 1–9. <https://www.researchgate.net/publication/40690850>
- Karp, M. (1998). An Introduction to psychodrama. In: Karp, M., Holmes, P. & Bradshaw Tavon, K. (Eds), *The Handbook of Psychodrama* (pp. 3-14). Routledge.
- Karp, M. (2005). The director: cognition in action. In: Karp, M., Holmes, P. & Bradshaw Tavon, K. (Eds), *The Handbook of Psychodrama* (pp. 155-176). Routledge.
- Karp, M., Holmes, P. & Bradshaw Tavon, K. (2005). *The Handbook of Psychodrama* (1st Ed.). Routledge.
- Kedem-Tahar, E. & Felix-Kellermann, P. (1996). Psychodrama and Drama Therapy: A Comparison. *The Arts in Psychotherapy*, 23(1), 27-36. [https://doi.org/10.1016/0197-4556\(95\)00059-3](https://doi.org/10.1016/0197-4556(95)00059-3)
- Keenan, T., Evans, S. & Crowley, K. (2016). *An Introduction to Child Development* (3rd Ed.). London: Sage.
- Kellar, H., Treadwell, T., Kumar, V.K. & Leach, E. (2002). The Personal Attitude Scale-II: A Revised Measure of Spontaneity. *Journal of Group Psychotherapy Psychodrama & Sociometry* 55(1), 35-46. <http://dx.doi.org/10.3200/JGPP.55.1.35-46>
- Kelso, J. A. S. (2008). An essay on understanding the mind. *Ecological Psychology*, 20(2), 180–208. <http://dx.doi.org/10.1080/10407410801949297>
- Khoubani, M., Zadehmohammadi, A., & Jarareh, J. (2014). Effectiveness of psychodrama training on communication skills and aggression of aggressive girls. *Quarterly Journal Of Applied Psychology*, 7(4), 27–44. <http://en.journals.sid.ir/ViewPaper.aspx?ID=387889>.
- Kim, K.W. (2003). The effects of being the protagonist in psychodrama. *Journal of Group Psychotherapy Psychodrama and Soiometry*, 55(4). link.gale.com/apps/doc/A132866623/AONE?u=anon~dedcdf86&sid=googleScholar&xid=6db33ec2.
- Kinchin, G. (2006). Sport education: A view of the research. In D. Kirk, D. Macdonal, & M. O’Sullivan (Eds.), *The handbook of physical education* (pp. 596–609). London: Sage
- Kingdon, Z. (2018). Young children as beings, becomings, having beens: an integrated approach to role-play. *International Journal of Early Years Education*, 26(4), 354-368. <https://doi.org/10.1080/09669760.2018.1524325>

- Kipper, D. & Hundal, J. (2005). The Spontaneity Assessment Inventory: The Relationship Between Spontaneity and Nonspontaneity. *Journal of Group Psychotherapy Psychodrama & Sociometry* 58(3), 119-129. <http://dx.doi.org/10.3200/JGPP.58.3.119-129>
- Kipper, D. & Shemer, H. (2006). The Revised Spontaneity Assessment Inventory (SAI-R): Spontaneity, Well-Being, and Stress. *Journal of Group Psychotherapy Psychodrama & Sociometry* 59(3), 127-136. <http://dx.doi.org/10.3200/JGPP.59.3.127-136>
- Kirkham, J., Stewart, A., & Kidd, E. (2013). Concurrent and longitudinal relationships between development in graphic, language and symbolic play domains from the fourth to the fifth year. *Infant and Child Development*, 22(3), 297–319. <https://doi.org/10.1002/icd.1786>.
- Kızıldere, E., Aktan-Erciyeseb, A., Tahiroğluc, D. & Göksuna, T. (2020). A multidimensional investigation of pretend play and language competence: Concurrent and longitudinal relations in preschoolers. *Cognitive Development*, 54:100870. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2020.100870>
- Kochanska, G., Murray, K. T., & Harlan, E. T. (2000). Effortful control in early childhood: Continuity and change, antecedents, and implications for social development. *Developmental Psychology*, 36(2), 220–232. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.36.2.220>
- Kodotchigova, M. (2002). Role play in teaching culture: Six quick steps for classroom implementation (8th Ed.). Tomsk State University.
- Koekoek, J. & Knoppers, A. (2015). The role of perceptions of friendships and peers in learning skills in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(3), 231-249. <http://dx.doi.org/10.1080/17408989.2013.837432>
- Kolb, A.Y. & Kolb, D.A. (2005). Learning Styles and Learning Spaces: Enhancing Experiential Learning in Higher Education. *Academy of Management Learning & Education*, 4(2), 193-212. <https://www.jstor.org/stable/40214287>
- Kontra, C., Goldin-Meadon, S. & Beilock, S.L. (2012). Embodied Learning Across the Life. *Topics in Cognitive Science*, 4, 731-739. Span. <https://doi.org/10.1111/j.1756-8765.2012.01221.x>
- Korn-Burszlyn, C. (2012). Arts and Imaginative Pedagogy: The Art of Classroom Improvisation. In C. Korn-Bursztyn (ed), *Young Children and the Arts: Nurturing Imagination and Creativity* (pp. 209-216). Information Age Publishing Inc.

- Kozulin, A. (2003). Psychological Tools and Mediated Learning. In A. Kozulin, B. Gindis, V.S. Ageyev, & S.M. Miller (Eds), *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context* (pp. 1-38). Cambridge: Cambridge University Press.
- Krafft, K. C., & Berk, L. E. (1998). Private speech in two preschools: Significance of opened activities and make-believe play for verbal self-regulation. *Early Childhood Research Quarterly*, *13*(4), 637–658. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(99\)80065-9](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(99)80065-9)
- Kugler, P.N., Kelso, J.A.S. & Turvey, M.T. (1980). On the concept of coordinative structures as dissipative structures: Theoretical lines of convergence. *Advances in Psychology*, *1*, 3-47. [https://doi.org/10.1016/S0166-4115\(08\)61936-6](https://doi.org/10.1016/S0166-4115(08)61936-6)
- Kurdek, L. A., & Rodgon, M. M. (1975). Perceptual, cognitive, and affective perspective taking in kindergarten through sixth-grade children. *Developmental Psychology*, *11*(5), 643–650. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.11.5.643>
- Kushnir, A. & Orkibi, H. (2021). Concretization as a Mechanism of Change in Psychodrama: Procedures and Benefits. *Frontiers in Psychology*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.633069>
- Kyrtzsis, A. (1999). Narrative identity: Preschoolers' self-construction through narrative in same-sex friendship group dramatic play. *Narrative Inquiry*, *9*(2), 427–455. <https://doi.org/10.1075/ni.9.2.10kyr>
- Kyrtzsis, A. (2000). Tactical uses of narrative in nursery school same-sex groups. *Discourse Processes*, *29*(3), 269–299. https://doi.org/10.1207/S15326950dp2903_4
- Kyrtzsis, A., & Green, J. (1997). Jointly constructed narratives in classrooms: Coconstruction of friendship and community through language. *Teaching and Teacher Education*, *13*(1), 17–37. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(96\)00049-2](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(96)00049-2)
- r
- Lai, N.H & Tsai, H.H. (2014). Practicing psychodrama in Chinese culture. *The Arts in Psychotherapy*, *41*, 386-390. <http://dx.doi.org/10.1016/j.aip.2014.06.005>
- Laible, D. J., & Thompson, R. A. (1998). Attachment and emotional understanding in preschool children. *Developmental Psychology*, *34*(5), 1038–1045. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.34.5.1038>

- Lam, P.C. (2018). *Bridging Beliefs and Practices: A Study of Hong Kong Kindergarten Teachers' Perceptions of "Learning Through Play" and the Implementation of "Play" in their Practices* (Διδακτορική Διατριβή). Ανακτήθηκε από: <https://repository.library.northeastern.edu/files/neu:m0449b715/fulltext.pdf>
- Landis, H. & Skolnik, S. (2021). Periphery to core: scenes from a psychodrama. *Social Work with Groups*, 1-11. <https://doi.org/10.1080/01609513.2021.1914936>
- Landreth, G. L. (1992). The emotional healing benefit of play. In M. Guddemi & T. Jambor (Eds.), *A right to play: Proceedings of the American Association for the Child's Right to Play* (pp. 6–10). Little Rock, AR: Southern Early Childhood Association.
- Langan-Fox, J., Armstrong, K., Balin, N., & Anglim, J. (2002). Process in skill acquisition: motivation, interruptions, memory, affective states, and metacognition. *Australian Psychologist*, 37(2), 104–117. <https://doi.org/10.1080/00050060210001706746>
- Lawson, M.J. (2003). Problem Solving. In: J.P. Keeves et al., *International Handbook of Educational Research in the Asia-Pacific Region. Springer International Handbooks of Education* (Vol. 11, pp. 511-524). Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-94-017-3368-7_35
- LeBlanc, A.G, Katzmarzyk, P.T, Barreira, T.V., Broyles, S.T, Chaput, J.P., Church, T.S., ... & ISCOLE Research Group (2015). Correlates of total sedentary time and screen time in 9-11year-old children around the world: The international study of childhood obesity, lifestyle and the environment. *PLoS One*, 10(6). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0129622>
- Lengua, L. J. (2003). Associations among emotionality, self-regulation, adjustment problems, and positive adjustment in middle childhood. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 24(5), 595–618. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2003.08.002>
- Lewis, V., Boucher, J. & Astell, A. (1992) The assessment of symbolic play in young children: a prototype test. *European Journal of Disorders of Communication*, 27(3), 231–245. <https://doi.org/10.3109/13682829209029423>
- Li, J., Hestenes, L.L. & Wang, Y.C. (2016). Links Between Preschool Children's Social Skills and Observed Pretend Play in Outdoor Childcare Environments. *Early Childhood Education Journal*, 44, 61–68. <https://doi.org/10.1007/s10643-014-0673-2>

- Libertus, K. & Hauf, P. (2017). Editorial: Motor Skills and Their Foundational Role for Perceptual, Social, and Cognitive Development. *Frontiers in Psychology*, 8(301). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00301>
- Light, K.E. (1990). Information Processing for Motor Performance in Aging Adults. *Physical Therapy*, 70(12), 820-826. <https://doi.org/10.1093/ptj/70.12.820>
- Lillard, A.S. (1993). Pretend Play Skills and the Child's Theory of Mind. *Child Development*, 64(2), 348-371. <https://doi.org/10.2307/1131255>
- Lillard, A.S. (1998). Playing with a theory of mind. In O. N. Saracho & B. Spodek (Eds.), *Multiple perspectives on play in early childhood education* (pp. 11–33). Albany: State University of New York Press.
- Lillard, A.S. (2001). Pretend play as Twin Earth: A Social-Cognitive Analysis. *Developmental Review*, 21(4), 495-531. <https://doi.org/10.1006/drev.2001.0532>
- Lillard, A.S. (2013). Playful learning and Montessori education. *American Journal of Play*, 5(2), 157-186. <https://www.museumofplay.org/journalofplay/issues/volume-5-number-2/>
- Lillard, A.S. (2015). The development of play. In L. S. Liben & U. Mueller (Eds.), *Handbook of child psychology and developmental science: Cognitive processes* (Vol. 2, 7th ed., pp. 425–468). New York, NY: Wiley-Blackwell.
- Lillard, A.S., Pinkham, A. M., & Smith, E. (2010). Pretend play and cognitive development. In U. Goswami (Ed.), *The Wiley-Blackwell handbook of childhood cognitive development* (pp. 285–311). Chichester: Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781444325485.ch11>.
- Lindsey, E. W., & Colwell, M. J. (2013). Pretend and physical play: Links to preschoolers' affective social competence. *Merrill-Palmer Quarterly*, 59(3), 330–360. <https://doi.org/10.13110/merrpalmquar1982.59.3.0330>
- Liu, M., Karp, G.G. & Davis, D. (2010). Teaching Learning-Related Social Skills in Kindergarten Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 81(6), 38-44. <http://dx.doi.org/10.1080/07303084.2010.10598490>
- Liukkoken, J., Watt, A., Barkoukis, V. & Jaakkola, T. (2010). Motivational Climate and Students' Emotional Experiences and Effort in Physical Education. *The Journal of Educational Research*, 103(5), 295-308. <https://doi.org/10.1080/00220670903383044>

- Livingstone, C. (1983). *Role-play in learning language*. London: Longman.
- Loizou, E. (2017). Towards play pedagogy: supporting teacher play practices with a teacher guide about socio-dramatic and imaginative play. *European Early Childhood Educational Research Journal*, 25(5), 784-795. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2017.1356574>
- Lord, R. G., & Maher, K. J. (1990). Alternative Information-Processing Models and Their Implications for Theory. *Research, and Practice. Academy of Management Review*, 15(1), 9–28. doi:10.5465/amr.1990.4308219
- Lotze, M. & Halsband, U. (2006). Motor imagery. *Journal of Physiology-Paris*, 99(4-6), 386-395. <https://doi.org/10.1016/j.jphysparis.2006.03.012>
- Lousada, O. (2005). The three-layered cake, butter with everything. In: Karp, M., Holmes, P. & Bradshaw Tauvon, K. (Eds), *The Handbook of Psychodrama* (pp. 213-236). Routledge.
- Lu, C. & Buchanan, B. (2014). Developing Students' Emotional Well-being in Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 85(4), 28-33. <http://dx.doi.org/10.1080/07303084.2014.884433>
- Mages, W. K. (2018). Does theatre-in-education promote early childhood development? *Early Childhood Research Quarterly*, 45, 224-237. <https://doi.or/10.1016/j.ecresq.2017.12.006>
- Magill, R. & Anderson, D. (2017). *Motor Learning and Control: Concepts and Applications*. New York: McGraw-Hill Education.
- Malinauskas, R.K. & Akelaitis, A.V. (2015). Emotional Skills Among Senior High School Age Students in Physical Education Classes. *European Researcher*, 93(4), 344-348. <https://doi.org/10.13187/er.2015.93.344>
- Marouli, A., Papavasileiou, G.E., Dania, A. & Venetsanou, F. (2016). Effect of a psychomotor program on the motor proficiency and self-perceptions of preschool children. *Journal of Physical Education and Sport*, 16(4), 1365 – 1371. <https://doi.org/10.7752/jpes.2016.04218>
- Marsh, D. T., Serafica, F. C., & Barenboim, C. (1980). Effect of perspective-taking training on interpersonal problem solving. *Child Development*, 51 (1), 140–145. <https://doi.org/10.2307/1129600>

- Marsh, D. T., Serafica, F. C., & Barenboim, C. (1981). Interrelationships among perspective taking, interpersonal problem solving, and interpersonal functioning. *The Journal of Genetic Psychology, 138*(1), 37–48. <https://doi.org/10.1080/00221325.1981.10532840>
- Martarelli, C.S., Mast, F.W., Läge, D. & Roebbers, C.M. (2015). The distinction between real and fictional worlds: Investigating individual differences in fantasy understanding. *Cognitive Development, 36*, 111-126. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2015.10.001>
- Martin, E. H., Rudisill, M. E., & Hastie, P. A. (2009). Motivational climate and fundamental motor skill performance in a naturalistic physical education setting. *Physical Education and Sport Pedagogy, 14*(3), 227–240. <https://doi.org/10.1080/17408980801974952>
- Martin, L., Sontag-Padilla, L., Cannon, J., Chandra, A., Auger, A., Kase, C., Kandrack, R., Ruder, T., Joyce, C., Diamond, R. & Spurlock, K.L. (2014). *Off to a Good Start: Social and Emotional Development of Memphis' Children*. RAND Corporation.
- Mas, M., Jiménez, L. & Riera, C. (2017). Systematization of the Psychomotor Activity and Cognitive Development. *Psicología Educativa, 24*(1), 38-41. <https://doi.org/10.5093/psed2018a5>
- Mavilidi, M., Ouwehand, K., Okely, A.D., Chandler, P. & Paas, F. (2019). Embodying learning through physical activity and gestures in preschool children. In. S. Tindall-Ford, S. Agostinho & J. Sweller, *Advances in Cognitive Load Theory: Rethinking Teaching*, pp. 103-118. Routledge: London. <https://doi.org/10.4324/9780429283895>
- McClelland, M. M., Cameron, C. E., Connor, C. M., Farris, C. L., Jewkes, A. M., & Morrison, F. J. (2007). Links between behavioral regulation and preschoolers' literacy, vocabulary, and math skills. *Developmental Psychology, 43*(4), 947–959. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.4.947>
- McClelland, M. M., Cameron, C. E., Wanless, S. B., & Murray, A. (2007). Executive function, behavioral self-regulation and social–emotional competence: Links to school readiness. In O. N. Saracho & B. Spodek (Eds.), *Contemporary perspectives on social learning in early childhood education* (pp. 83–107). Charlotte, NC: Information Age.
- McLoyd, V. C., Thomas, E., & Warren, D. (1984). The short-term dynamics of social organization in preschool triads. *Child Development, 55*(3), 1051-1070. <https://doi.org/10.2307/1130157>

- Medcalf, R., Marshall, J., & Rhoden, C. (2006). Exploring the relationship physical education and enhancing behaviour in pupils with emotional behavioural difficulties. *Support for Learning*, 21, 169–174. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9604.2006.00427.x>
- Miazga, J. (2000). Developmental Theories: It's Time to Review. *TCA Journal*, 28(1), 4-10. <https://doi.org/10.1080/15564223.2000.12034559>
- Miller, E., & Almon, J. (2009). *Crisis in the kindergarten: Why children need to play in school*. Alliance for Childhood.
- Miller, M. (2005). Teaching and Learning in Affective Domain. In M. Orey (Ed.), *Emerging perspectives on learning, teaching, and technology*. http://epltt.coe.uga.edu/index.php?title=Teaching_and_Learning_in_Affective_Domain&oldid=3599
- Miller, M. J. (1980). Role-Playing as a Therapeutic Strategy: A Research Review. *The School Counselor*, 27(3), 217–226. <http://www.jstor.org/stable/23900146>
- Moll, H., & Meltzoff, A. N. (2011). How does it look? Level 2 perspective-taking at 36 months of age. *Child Development*, 82(2), 661–673. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01571.x>
- Moore, J., Andersen-Warren, M. & Kirk, K. (2017). Dramatherapy and psychodrama with Looked-After children and young people. *Dramatherapy*, 38(2-3), 133-147. <https://doi.org/10.1080/02630672.2017.1351782>
- Moreira, M.S., de Almeida, G.N. & Marinho, S.M. (2016). Effects of an Educational Psychomotor Intervention program in preschool children. *Sportis Scientific Technical Journal of School Sport, Physical Education and Psychomotricity*. 2(3), 326-342. <http://dx.doi.org/10.17979/sportis.2016.2.3.1563>
- Moreno, F.B., & Moreno, J.L. (1945). Role Tests and Role Diagrams of Children. *Sociometry*, 8(3/4), 188–203. <https://doi.org/10.2307/2785042>
- Moreno, J. L., & Toeman, Z. (1942). The Group Approach in Psychodrama. *Sociometry*, 5(2), 191–195. <https://doi.org/10.2307/2785432>
- Moreno, J. L., Moreno, Z., & Moreno, J. (1955). The Discovery of the Spontaneous Man. *Sociometry*, 18(4), 155–182. <https://doi.org/10.2307/2785852>

- Moreno, J.L. (1939). Creativity and Cultural Conserves-with Special Reference to Musical Expression. *Sociometry*, 2(2), 1–36. <https://doi.org/10.2307/2785305>
- Moreno, J.L. (1946a). *Psychodrama, first Vol.* Beacon House. <https://doi.org/10.1037/11506-000>
- Moreno, J.L. (1946b). Psychodrama and Group Psychotherapy. *Sociometry*, 9(2/3), 249–253. <https://doi.org/10.2307/2785011>
- Moreno, J.L. (1955). Theory of Spontaneity-Creativity. *Sociometry*, 18(4), 105–118. <https://doi.org/10.2307/2785848>
- Moreno, J.L. (1959). *Psicoterapia de Grup e Psicodrama*. Mestre Jou.
- Moreno, J.L. (1972). *Psychodrama volume I* (4th ed.). New York: Beacon House
- Moreno, J.L. (1977). *Psychodrama: Vol. 1*. New York: Beacon House. (Original work published in 1946)
- Moreno, J.L. (1980). *Psychodrama, First Volume*, 6th edn. New York: Beacon House
- Moreno, J.L. (1987). *The Essential Moreno: Writings on Psychodrama, Group Method, and Spontaneity* (Ed. J. Fox). Springer Publishing Company.
- Moreno, J.L. (1993). *Psicodrama*. Horne.
- Morrow, L.M. (1990). Preparing the classroom environment to promote literacy during play. *Early Childhood Research Quarterly*, 5(4), 537-554. [https://doi.org/10.1016/0885-2006\(90\)90018-V](https://doi.org/10.1016/0885-2006(90)90018-V)
- Most, T., Bachar, D. & Dromi, E. (2012). Auditory, Visual, and Auditory-Visual Identification of Emotions by Nursery School Children. *Journal of Speech-Language Pathology and Applied Behavior Analyses*, 5(3), 25-34. <https://www.thefreelibrary.com/Auditory%2C+visual%2C+and+auditory-visual+identification+of+emotions+by...-a0299887456>
- Motor ability. (2020). In *OxfordReference.com*. Retrieved from <https://www.oxfordreference.com/view/10.1093/oi/authority.20111228145525580>
- Mouratidis, A., Vansteenkiste, M., Lens, W., & Auweele, Y. V. (2009). Beyond positive and negative affect: Achievement goals and discrete emotions in the elementary physical education classroom. *Psychology of Sport and Exercise*, 10, 336–343. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2008.11.004>

- Mundy, P., Sigman, M., Ungerer, J., & Sherman, T. (1987). Nonverbal communication and play correlates of language development in autistic children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *17*(3), 349–364. <https://doi.org/10.1007/BF01487065>
- Munro, M. (2018). Principles for embodied learning approaches. *South African Theatre Journal*, *31*(1). <https://hdl.handle.net/10520/EJC-dc9a285d1>
- Muyambiri, B. & Chabaefe, N. N. (2018). The Finance – Growth Nexus in Botswana: A Multivariate Causal Linkage. *Dutch Journal of Finance and Management*, *2*(2), 03. <https://doi.org/10.20897/djfm/2634>
- Nahar, S., Nasution, W.N. & Sari, S. (2020). The Effect of Role-Play Learning Strategy and Self-Concept on Social Skills of Children Age 5-6 Years Old in Aisyah AzZahra Medan. *Britain International of Linguistics, Arts and Education (BIO LAE) Journal*, *2*(3), 810-816. <https://doi.org/10.33258/biolae.v2i3.334>
- Neelands, J. (2010). Mirror, dynamo or lens? Drama, children and social change. In: P. O'Connor, *Creating Democratic Citizenship through Drama Education: the writings of Jonathan Neelands*. Trentham Books.
- Neelands, J., & Goode, T. (2000). *Structuring Drama Work: A Handbook of Available Forms in Theatre and Drama* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Nelson, K., & Seidman, S. (1984). Play with scripts. In I. Bretherton (Ed.), *Symbolic play: The development of social understanding* (pp. 45-71). New York: Academic Press.
- Newell, K.M., Liu, Y. & Mayer-Kress, G. (2003). A dynamical systems interpretation of epigenetic landscapes for infant motor development. *Infant Behavior & Development*, *26*(4), 449-472. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2003.08.003>
- Newman, G, & Hall, R. C. W. (1971). Acting out: An indication for psychodrama. *Group Psychotherapy, Psychodrama, & Sociometry*, *24*, 87-96
- Nguyen, D.J. & Larson, J.B. (2015). Don't Forget About the Body: Exploring the Curricular Possibilities of Embodied Pedagogy. *Innovative Higher Education*, *40*(4), 331-344. <https://doi.org/10.1007/s10755-015-9319-6>
- Nicolopoulou, A. (1992). Worldmaking and identity formation in children's narrative play-acting. In L. T. Winegar, & J. Valsiner (Eds.), *Children's development within social context* (pp. 157–185). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Nielsen, (2006). Copying Actions and Copying Outcomes: Social Learning Through the Second Year. *Developmental Psychology*, 42(3), 555-565. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.42.3.555>
- Nielsen, M. & Dissanayake, C. (2003). Pretend play, mirror self-recognition and imitation: a longitudinal investigation through the second year. *Infant Behavior & Development*, 27, 342-365. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2003.12.006>
- Niemi, R., Kumpulainen, K., & Lipponen, L. (2015). Pupils as active participants: Diamond ranking as a tool to investigate pupils' experiences of classroom practices. *European Educational Research Journal*, 14(2), 138–150. <https://doi.org/10.1177/1474904115571797>
- Nilsen, P., & Birken, S. A. (Eds.). (2020). Handbook on implementation science. Edward Elgar.
- Nolte, J. (2014). *The philosophy, theory, and methods of J.L. Moreno: The man who tried to become God*. New York, NY: Routledge.
- Nurhayati D. A. W. (2016). Using local drama in writing and speaking: EFL Learners' Creative Expression. *Journal of English Language Teaching and Linguistics*, 1(1), 51-77 DOI: <http://dx.doi.org/10.21462/jeltl.v1i1.13>
- O'Mara, J. (2016). Thinking on your feet: A model for teaching teachers to use process drama. In Sharma, Charru (ed), *Drama and theatre with children: international perspectives* (pp.98-112). Routledge.
- O'Neill, B.E., (2012). Integrating the Theatre Arts: Creativity and Inclusion. In C. Korn-Bursztyn (ed), *Young Children and the Arts: Nurturing Imagination and Creativity* (pp. 119-140). Information Age Publishing Inc.
- O'Rourke, P. (2006). Integrating Infant Mental Health and Psychodrama Perspectives. *Australian and New Zealand Psychodrama Association*, 15, 1-13. <https://aanzpa.org/journals/issues/2006-12>
- OECD. PISA 2012, (2013). *Assessment and Analytical Framework: Mathematics, Reading, Science, Problem Solving and Financial Literacy*. OECD Publishing.
- Olsson, L. (2008). *Movement and experimentation in young children's learning: Deleuze and Guattari in early childhood education [Doctoral thesis]*. Umeå University.

- Ommundsen, Y. (2001). Pupils' affective responses in physical education classes: the association of implicit theories of the nature of ability and achievement goals. *European Physical Education Review*, 7(3), 219-242. <https://doi.org/10.1177/1356336X010073001>
- Onditi, S.A., Otengah, W.A.P. & Odongo, B.C., (2018). Influence of Teachers Perceptions on Play-Based Activities in Pre-school Curriculum Implementation in Homabay Country. *International Journal of Humanities and Social Science Invention*, 7(1), 62-72. <http://repository.rongovarsity.ac.ke/handle/123456789/2350>
- Orkibi H, (2019). Positive Psychodrama: A Framework for Practice and Research. *The Arts in Psychotherapy*, 66:101603. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2019.101603>
- Orkibi, H., & Feniger-Schaal, R. (2019). Integrative systematic review of psychodrama psychotherapy research: Trends and methodological implications. *PLOS ONE*, 14(2), e0212575. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0212575>
- Orkibi, H., Azoulay, B., Snir, S. & Regev, D. (2017a). Adolescents' Dramatic Engagement Predicts their In-Session Productive Behaviors: A Psychodrama Change Process Study. *Arts in Psychotherapy* 55. <http://dx.doi.org/10.1016/j.aip.2017.04.001>
- Orkibi, H., Azoulay, B., Snir, S. & Regev, D. (2017b). In-session behaviours and adolescents' self-concept and loneliness: A psychodrama process–outcome study. *Clin Psychol Psychother*. 2017;1–9. <https://doi.org/10.1002/cpp.2103>
- Paley, V. G. (2005). *A child's work: The importance of fantasy play*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Palincsar, A. S. (1998). Social constructivist perspectives on teaching and learning. *Annual Review of Psychology*, 49, 345-375. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.49.1.345>
- Papavassiliou, I. & Zourna, C. (2016). Teachers' professional competences: what has Drama in Education to offer? An empirical study in Greece. *Professional Development in Education* 42(5), 1-20. <https://doi.org/10.1080/19415257.2015.1127270>
- Pearson, B. L., Russ, S. W., & Spannagel, S. A. C. (2008). Pretend play and positive psychology: Natural companions. *The Journal of Positive Psychology*, 3(2), 110–119. <https://doi.org/10.1080/17439760701760617>

- Pellegrini, A. D., & Gustafson, K. (2005). Boys' and girls' uses of objects for exploration play and tools in early childhood. In A. D. Pellegrini & P. K. Smith (Eds.), *The nature of play: Great apes and humans* (pp. 113–135). New York, NY: Guilford Press.
- Perlmutter, M., Behrend, S. D., Kuo, F., & Muller, A. (1989). Social influences on children's problem solving. *Developmental Psychology*, 25(5), 744–754. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.25.5.744>
- Perren, S., & Alsaker, F. D. (2009). Depressive symptoms from kindergarten to early school age: Longitudinal associations with social skills deficits and peer victimization. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 3, 28. <https://doi.org/10.1186/1753-2000-3-28>
- Perren, S., & Malti, T. (2015). Soziale Kompetenz entwickeln: Synthese und Ausblick [Soziale Kompetenz entwickeln: Synthese und Ausblick]. In T. Malti, & S. Perren (Eds.), *Soziale Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen: Entwicklungsprozesse und Förderungsmöglichkeiten [Children's and adolescent's social competence: Developmental processes and promotion approaches]* (pp. 284–294). Kohlhammer Verlag
- Perren, S., Groeben, M., Stadelmann, S., & von Klitzing, K. (2008). Selbst- und fremdbezogene soziale Kompetenzen: Auswirkungen auf das emotionale Befinden [Self- and other-oriented social competences: Effects on the emotional state]. In T. Malti & S. Perren (Eds.), *Soziale Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen: Entwicklungsprozesse und Förderungsmöglichkeiten [Social competence in children and adolescents: Developmental processes and promotion approaches]* (pp. 89–107). Kohlhammer.
- Perren, S., Sticca, F., Weiss-Hanselmann, B. & Burkhardt Bossi, C. (2019). Let us play together! Can play tutoring stimulate children's social pretend play level?. *Journal of Early Childhood Research*, 17(3), 205-219. <https://doi.org/10.1177/1476718X19849248>
- Petryński, W. (2016). A Scientific Evening with N.A. Bernstein and R.A. Schmidt. *Antropomotoryka: Journal of Kinesiology and Exercise Sciences*, 73(26), 11-24. <https://doi.org/10.5604/17310652.1226481>
- Petzold, H. (1979). Psychodrama therapie: Theorie, methoden, anwendung in der arbeit mit alten Menschen. Paderborn: Junfermann

- Phillips, E., Davids, K., Renshaw, I., & Portus, M. (2010). Expert performance in sport and the dynamics of talent development. *Sports Medicine*, 40(4), 271–283
<https://doi.org/10.2165/11319430-000000000-00000>
- Piaget, J. (1962). *Play, dreams, and imitation in childhood*. New York: W. W. Norton & Company.
- Piek, J.P., Bradbury, G.S., Elsley, S.C. & Tate, L. (2008), Motor Coordination and Social–Emotional Behaviour in Preschool-aged Children. *International Journal of Disability, Development and Education*, 55(2), 143-151.
<http://dx.doi.org/10.1080/10349120802033592>
- Ping, A. L. S. (2005). *A 'new' preschool curriculum that puts play on top: De'ja`vu or second chance?* (Unpublished doctoral dissertation). Durham University, England.
- Pio-Abreu, J.L. & Villares-Oliviera, C. (2007). How does psychodrama work: how theory is embedded in the psychodramatic method. In: C. Baim, J. Burmeister & M. Maciel (Eds.), *Psychodrama: Advances in theory and practice* (pp. 127-137). Routledge.
- Pisková, D. (2015). Drama versus Theatre in Education. Diploma Thesis. Masaryk University, Faculty of Education, Department of English Language and Literature.
- Pons, F., Harris, P. L., & de Rosnay, M. (2004). Emotion comprehension between 3 and 11 years: Developmental periods and hierarchical organization. *European Journal of Developmental Psychology*, 1(2), 127–152. <https://doi.org/10.1080/17405620344000022>
- Pramann, R. (2005). Enhancing treatment effectiveness: Using psycho-drama to address the trauma and pain of victims and perpetrators. *Paper Presented at the Utah Domestic Violence Council's 11th Annual Domestic Violence Treatment Conference*.
- Preston - Dunlop, V. (1998). *Looking at dances: A choreological perspective on choreography*. London: Verve.
- Proctor, R.W. & Schneider, D.W. (2018). Hick's Law for choice reaction: A Review. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 71(6), 1281-1299.
<https://doi.org/10.1080/17470218.2017.1322622>
- Quinn, S., Donnelly, S., & Kidd, E. (2018). The relationship between symbolic play and language acquisition: A meta-analytic review. *Developmental Review*, 49, 121–135.
<https://doi.org/10.1016/j.dr.2018.05.005>

- Raiola, G. & Di Tore, P.A. (2017). Motor Learning in Sports Science: Different Theoretical Frameworks for Different Teaching Methods. *Sports Science*, 10(1), 50-56. <http://www.sposci.com/PDFS/BR10S1/SVEE/04%20CL%2007%20GR.pdf>
- Raiola, G. (2012). Motor learning and didactics into physical education and sport documents in middle school-first cycle of education in Italy. *Journal of Physical Education and Sport*, 12(2), 157-163. https://www.researchgate.net/publication/289017294_Motor_learning_and_didactics_into_physical_education_and_sport_documents_in_middle_school-first_cycle_of_education_in_Italy
- Raiola, G. (2014). Motor Control and Learning Skills According to Cognitive and Ecological Dynamic Approach in a Vision on Behaviorism, Cognitive, Gestalt and Phenomenology Theories. *Medierranean Journal of Social Sciences*, 5(15), 504-506. doi: 10.5901/mjss.2014.v5n15p504
- 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. *Sports Science*, 7(1), 52-56. https://www.researchgate.net/publication/264682969_Physical_activity_and_sport_skills_and_its_relation_to_mind_theory_on_motor_control
- Ramani, G.B. & Brownell, C.A. (2014). Preschoolers' cooperative problem solving: Integrating play and problem solving. *Journal of Early Childhood Research*, 12(1), 1-17. <https://doi.org/10.1177/1476718X13498337>
- Ramani, G.B. (2005). *Cooperative play and problem solving in preschool children* (Unpublished dissertation). University of Pittsburgh.
- Rao, Z. & Gibson, J. (2019). The Role of Pretend Play in Supporting Young Children's Emotional Development. In Whitebread, D., Grau, V., Kumpulainen, K., McClelland, M.M., Perry, N.E. & Pino-Pasternak, D. (Eds.), *The SAGE Handbook of Developmental Psychology and Early Childhood Education*, pp. 63-79. SAGE.

- Rasekhei Nejad, M. & Khodabakshi-Koolae, A. (2018). Effectiveness of psychodrama on Increasing Social Skills and Reducing of Aggression in Afghan Immigrant Labor Children. *Iranian Journal of Pediatric Nursing*, 6(2), 62-68. <https://doi.org/10.21859/jpen-06209>
- Reeve, J. & Jang, H. (2006). What Teachers Say and Do to Support Students' Autonomy During a Learning Activity. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 209-218. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.209>
- Renshaw, I., Chow, J. Y., Davids, K., & Hammond, J. (2010). A constraints-led perspective to understanding skill acquisition and game play: a basis for integration of motor learning theory and physical education praxis?. *Physical Education & Sport Pedagogy*. 15(2), 117-137. <https://doi.org/10.1080/17408980902791586>
- Richard, S., Baud-Bovy, G., Clerc-Georgy, A. & Gentaz, E. (2020). The effects of a 'pretend play-based training' designed to promote the development of emotion comprehension, emotion regulation, and prosocial behaviour in 5- to 6-year-old Swiss children. *British Journal of Psychology*, 112(3), 690-719. <https://doi.org/10.1111/bjop.12484>
- Richert, R.A. & Schlesinger, M. A. (2016). The role of fantasy–reality distinctions in preschoolers' learning from educational video. *Infant and Child Development*, 26(4). <https://doi.org/10.1002/icd.2009>
- Robson, S. (2010). Self-regulation and metacognition in young children's self-initiated play and reflective dialog. *International Journal of Early Years Education*, 18(3), 227–241. <https://doi.org/10.1080/09669760.2010.521298>
- Rogers, S. & Evans, J. (2007a). Playing the game? Exploring role play from children's perspectives. *European Early Childhood Education Research Journal*, 14(1), 43-55. <https://doi.org/10.1080/13502930685209801>
- Rogers, S. & Evans, J. (2007b). Rethinking role play in the Reception class. *Educational Research*, 49(2), 153-167. <http://dx.doi.org/10.1080/00131880701369677>
- Rogers, S. & Evans, J. (2008). *Young Childrens' Role-Play in Early Childhood Education*. Routledge.
- Rosenbaum, M., & Ronen, T. (2013). Emotional well-being and self-control skills of children and adolescents: The Israeli perspective. In C. L. M. Keyes (Ed.), *Mental well-being:*

- International contributions to the study of positive mental health* (pp. 209–229). Springer Science + Business Media. https://doi.org/10.1007/978-94-007-5195-8_10
- Rost, D. H., & Schermer, F. J. (2008). *Diferencijuotas mokyklos baimės aprašas (DBA)*. Vilnius: VIA RECTA.
- Rudokaite, D. & Indriuniene, V. (2019). Effectiveness of psychodrama for mitigating school fears among senior secondary school students. *Zeitschrift für Psychodrama und Soziometrie*, 18, 369-385. <https://doi.org/10.1007/s11620-019-00501-8>
- Ruscombe-King, G. (2005). The sharing. In: Karp, M., Holmes, P. & Bradshaw Tauvon, K. (Eds), *The Handbook of Psychodrama* (pp. 177-187). Routledge.
- Russ, S. W., & Kaugars, A. S. (2001). Emotion in children's play and creative problem solving. *Creativity Research Journal*, 13, 211–219. https://doi.org/10.1207/S15326934CRJ1302_8
- Russ, S. W., Robins, A. L., & Christiano, B. A. (1999). Pretend play: Longitudinal prediction of creativity and affect in fantasy in children. *Creativity Research Journal*, 12(2), 129–139. https://doi.org/10.1207/s15326934crj1202_5
- Russ, S.W., Robins, A.L. & Christiano, B.A. (1999). Pretend Play: Longitudinal Prediction of Creativity and Affect in Fantasy in Children. *Creativity Research Journal*, 12(2), 129–139. https://doi.org/10.1207/s15326934crj1202_5
- Ružbarská, I. (2016). Physical fitness of primary school children in the reflection of different levels of gross motor coordination. *Acta Gymnica*, 46(4), 184-192. <https://doi.org/10.5507/ag.2016.018>
- Saebø, A. B., McCammon, L. A., & O'Farrell, L. (2007). Creative Teaching - Teaching Creativity. *Caribbean Quarterly*, 53(1/2), 205–215. <http://www.jstor.org/stable/40654985>
- Salkind, N.J. (2004). *An introduction to theories of human development*. California: Sage Publications.
- Samta, S.R. & Suparno, S. (2018). Teacher Strategy in Improving Children's Interaction through Methods to Role Play. In N.Azizah, S.Suparno, A.N.Chamidah, R.R.Handoyo & T.Herawan (Eds.), *Proceedings of the International Conference on Special and Inclusive Education (ICSIE 2018)*, (Vol. 296, pp. 373-377). Atlantic Press. <https://doi.org/10.2991/icsie-18.2019.68>

- Sandstorm, G.M. & Dunn, E.W. (2014). Social Interactions and Well-Being: The Surprising Power of Weak Ties. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 40(7). <https://doi.org/10.1177/014616721452979>
- Santiesteban, I., Banissy, M.J., Catmur, C. & Bird, G. (2012). Enhancing Social Ability by Stimulating Right Temporoparietal Junction. *Current Biology*, 22(23), 2274-2277. <https://doi.org/10.1016/j.cub.2012.10.018>
- Sarama, J. & Clements, D. (2009). Building blocks and cognitive building blocks: Playing to know the world mathematically. *American Journal of Play*, 1(3), 313-337. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1069014>
- Savina, E. (2014). Does play promote self-regulation in children?. *Early Child Development and Care*, 184(11), 1692-1705. <https://doi.org/10.1080/03004430.2013.875541>
- Sawyer, K.R. (1997). *Pretend Play as Improvisation: Conversation in the Preschool Classroom*. Psychology Press.
- Schacter, D., Gilbert, D., Wegner, D. & Hood, B. (2016). *Psychology (2nd Ed.)*. Palgrave.
- Schaefer, C. E., & Reid, S. E. (2001). *Game play: Therapeutic use of childhood games (2nd ed.)*. New York, NY: Wiley.
- Schmidt, R. & Wrisberg, C. (2014). *Motor learning and performance (5th ed.)*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Schmidt, R.A. (1975). A Schema Theory of Discrete Motor Skill Learning. *American Psychological Association*, 82(4), 225-260. <https://doi.org/10.1037/h0076770>
- Schmidt, R.A., Lee, D.T., Winstein, C.J., Wulf, G. & Zelaznik, H.W. (2019). *Motor Control and Learning: A Behavioral Emphasis (6th Ed.)*. Champaign: Human Kinetics.
- Schröder, T., Hoey, J. & Rogers, K.B. (2016). Modeling Dynamic Identities and Uncertainty in Social Interactions: Bayesian Affect Control Theory. *American Sociological Review*, 81(4). <https://doi.org/10.1177/000312241665096>
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. 1. (1997). Social origins of self-regulatory competence. *Educational Psychologist*, 32(4), 195-208. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3204_1
- Schwartz, A.B. (2016). Movement: How the Brain Communicates with the World. *Perspective*, 164 (6), 1122-1135. <https://doi.org/10.1016/j.cell.2016.02.038>

- Seifert, L. & Davids, K. (2015). Ecological Dynamics: a theoretical framework for understanding sport performance, physical education and physical activity. CS-DC'15 World e-conference. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01291044>
- Sharon, T. & Woolley, J.D. (2010). Do monsters dream? Young children's understanding of the fantasy/reality distinction. *British Journal of Developmental Psychology*, 22(2), 293-310. <https://doi.org/10.1348/026151004323044627>
- Sheridan, M.D., Harding, J. & Meldon-Smith, L. (2002). *Play in Early Childhood: From birth to six years*. Routledge.
- Sherwood, D.E. & Lee, T.D. (2003). Schema Theory: Critical Review and Implications for the Role of Cognition in a New Theory of Motor Learning. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 74(4), 376-382. <https://doi.org/10.1080/02701367.2003.10609107>
- Sherwood, S.A.S., & Reifel, S. (2010). The Multiple Meanings of Play: Exploring Preservice Teachers' Beliefs About a Central Element of Early Childhood Education. *Journal of Early Childhood Teacher Education* 31, 322–343. <https://doi.org/10.1080/10901027.2010.524065>
- Shmuelof, L., Krakauer, J.W & Mazzoni, P. (2012). How is a motor skill learned? Change and invariance at the levels of task success and trajectory control. *Journal of Neurophysiology*, 108(2), 578-594. <https://doi.org/10.1152/jn.00856.2011>
- Shonkoff, J.P. & Phillips, D.A. (2000). The Developing Brain. In J. P. Shonkoff, D.A. Phillips (ed.), *From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development*. Washington (DC): National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/9824>
- Simonson, M. and Maushak, N. (2001). Instructional technology and attitude change. In D. Jonassen (Ed.), *Handbook of research for educational communications and technology* (pp. 984 -1016). Mahway, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Siskos, B. N., Papaioannou, A. G., & Proios, M. K. (2011). Causal effects between emotional intelligence and a perceived caring classroom climate in physical education. *International Journal of Physical Education*, 48, 7–17.
- Sklad, M., Diekstra, R., De Ritter, M., Ben, J. & Gravesteign, C. (2012). Effectiveness of school-based universal social, emotional, and behavioral programs: Do they enhance students'

- development in the area of skill, behavior, and adjustment?. *Psychology in the Schools*, 49(9), 892-909. <https://doi.org/10.1002/pits.21641>
- Skolnik, S. (2018). A synergistic union: Group work meets psychodrama. *Social Work with Groups*, 41(1-2), 60-73. <https://doi.org/10.1080/01609513.2016.1268522>
- Smirnova, E. O. (1998). *Развитие воли и произвольности в раннем и дошкольном возрастах [Development of will and voluntary behavior in early childhood and preschool age]*. Moscow: Institut Practicheskoy Psichologii.
- Smith, P. & Ragan, T.J. (2005). *Instructional design (3rd Ed.)*. New York: John Wiley & Sons.
- Smith, P. K., Dalgleish, M., & Herzmark, G. (1981). A comparison of the effects of fantasy play tutoring and skills tutoring in nursery classes. *International Journal of Behavioral Development*, 4(4), 421-441. <https://doi.org/10.1177/016502548100400403>
- Smith, P.K. (2010) *Children and Play*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Stagnitti, K. & Unsworth, C. (2000). The Importance of Pretend Play in Child Development: An Occupational Therapy Perspective. *British Journal of Occupational Therapy*, 63(3), 121-127. <https://doi.org/10.1177/030802260006300306>
- Stelmach, G.E. (1978). *Information Processing in Motor Control and Learning*. New York: Academic Press Inc.
- Stolz, S.A. (2014). Embodied Learning. *Educational Philosophy and Theory*, 47(5), 474-487. <https://doi.org/10.1080/00131857.2013.879694>
- Swank, J. M. (2008). The use of games: A therapeutic tool with children and families. *International Journal of Play Therapy*, 17(2), 154-167. <https://doi.org/10.1037/1555-6824.17.2.154>
- Synková, K. (2012). Drama in Education. In *Pixel. Conference Proceedings International Conference ICT for Language Learning, 5th edition*. Florence Italy 15-16 November 2012.
- Tamis-LeMonda & Bornstein, (1993). Play and its relation to other mental functions in the child. In M..H. Bornstein & A..W. O'Reilly (Eds.), *The role of play in the development of thought (New Directions in Child Development series (Vol.59, pp. 17-28)*. Jossey-Bass.
- Tan-Niam, C. (2014). Thematic Fantasy Play: Effects on the perspective-taking ability of preschool children. *International Journal of Early Years Education*, 2(1), 5-16. <https://doi.org/10.1080/09669760.2003.10807102>

- Tarnoto, N., Tentama, F. & Pranungsari, D. (2019). Experimental study based on role play method to improve social skills for pre-school aged children of street. *Humanities & Social Sciences Reviews*, 7(3), 155-161. <https://doi.org/10.18510/hssr.2019.7324>
- Taupiac, E., Lacombe, D., Thiébaud, E., Van-Gils, J., Michel, G., Fergelot, P., & Adrien, J.-L. (2020). Psychomotor, cognitive, and socio-emotional developmental profiles of children with Rubinstein-Taybi Syndrome and a severe intellectual disability. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 1–10. <https://doi.org/10.3109/13668250.2020.1776455>
- Tavakoly, F.M., Namdari, K. & Esmaili, M. (2014). Effect of Psychodrama-Based Group Training for Healthy Lifestyle on Psychological Balance, Spiritual Well-Being and Optimism. *Journal of Life Science and Biomedicine*, 4(4), 346-351.
- Taylor, M. (1997). The Role of Creative Control and Culture in Children's Fantasy/Reality Judgments. *Child Development*, 68(6), 1015–1017. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1997.tb01977.x>
- Taylor, M.E. & Boyer, W. (2020). Play-Based Learning: Evidence-Based Research to Improve Children's Learning Experiences in the Kindergarten Classroom. *Early Childhood Education Journal*, 48, 127–133. <https://doi.org/10.1007/s10643-019-00989-7>
- Taylor, S. (2005). The warm-up. In: Karp, M., Holmes, P. & Bradshaw Tavon, K. (Eds), *The Handbook of Psychodrama* (pp. 51-72). Routledge.
- Testoni, I., Cichellero, S., Kirk, K., Cappelletti, V. & Cecchini, C. (2019). When Death Enters the Theater of Psychodrama: Perspectives and Strategies of Psychodramatists, *Journal of Loss and Trauma*, 24:5-6, 516-532. <https://doi.org/10.1080/15325024.2018.1548996>
- Testoni, I., Ronconi, L., Palazzo, L., Galgani, M., Stizzi, A. & Kirk, K. (2018). Psychodrama and Moviemaking in a Death Education Course to Work Through a Case of Suicide Among High School Students in Italy. *Frontiers in Psychology*, 9:441. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00441>
- Thelen, E. & Adolph, K.E. (1992). Arnold L. Gesell: The Paradox of Nature and Nurture. *Developmental Psychology*, 28(3), 368-380. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.28.3.368>

- Thelen, E. (2000). Motor development as foundation and future of developmental psychology. *International Journal of Behavioral Development*, 24(4), 385–397.
- Thomas, F. & Harding, S. (2011). The role of play: Play outdoors as the medium and mechanism for well-being, learning and development. In J.White(Ed.), *Outdoor Provision in the Early Years*, pp. 12-22. Sage Publications Ltd.
- Thompson, R.A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of a definition. In N A Fox (Ed.), *The development of emotion regulation: Biological and behavioral considerations*, (pp.25-52). Monographs of the Society for Research in Child Development, 59 (2-3, serial No. 240)
- Tjosvold, D., Johnson, D. W., & Fabrey, L. J. (1980). Effects of controversy and defensiveness on cognitive perspective taking. *Psychological Reports*, 47(3), 1043–1053. <https://doi.org/10.2466/pr0.1980.47.3f.1043>
- Toeman, Z. (1946). Clinical Psychodrama: Auxiliary Ego Double and Mirror Techniques. *Sociometry*, 9(2/3), 178–183. <https://doi.org/10.2307/2785002>
- Tovanan, T., Kamolainen, K. & Ruismäki, H. (2011). Drama education and improvisation as a resource of teacher student’s creativity. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 12, 60-69. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.02.010>
- Trawick-Smith, J. (1998). A qualitative analysis of metaplay in the preschool years. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(3), 433–452. [https://doi.org/10.1016/s0885-2006\(99\)80049-0](https://doi.org/10.1016/s0885-2006(99)80049-0)
- True, L., Pfeiffer, K.A., Dowda, M., Williams, H.G., Brown, W.H., O’Neill, J.R. & Pate, R.R. (2017). Motor competence and characteristics within the preschool environment. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 20(8), 751-755. <https://doi.org/10.1016/j.jsams.2016.11.019>
- Tsai, K.C. (2012). Play, Imagination, and Creativity: A Brief Literature Review. *Journal of Education and Learning*, 1(2), 15-20. <http://dx.doi.org/10.5539/jel.v1n2p15>
- Tsangaridou, N., Zachopoulou, E., Liukkonen, J., Gråstén, A. & Kokkonen, M. (2014). Developing preschoolers' social skills through cross-cultural physical education

- intervention. *Early Child Development and Care*, 184(11), 1550-1565.
<http://dx.doi.org/10.1080/03004430.2013.865616>
- Tsortsanidou, X., Daradoumis, T. & Barberá, E. (2020). Developing social-emotional skills through imaginative teaching methods in elementary education. *Early Child Development and Care*, 192(8), 1201-1216. <https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1854241>
- Turner, H.A., Finkelhor, D., Ormrod, R., Hamby, S., Leeb, R.T., Mercy, J.A. & Holt, M. (2012). Family context, victimization, and child trauma symptoms: variations in safe, stable, and nurturing relationships during early and middle childhood. *American Journal of Orthopsychiatry*, 82(2), 209-219. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.2012.01147.x>
- Unal, F, T, (2013). Perception of Teacher Candidates with Regard to Use of Theatre and Drama Applications in Education. *Anthropologist*, 16(3), 513-521.
<https://doi.org/10.1080/09720073.2013.11891377>
- Usakli, H. (2018). Drama Based Social Emotional Learning. *Global Research in Higher Education*, 1(1). <http://dx.doi.org/10.22158/grhe.v1n1p1>
- Utley, A. (2019). *Motor Control, Learning and Development (2nd Ed.)*. New York: Routledge.
- Van der Meer, A.L.H. & van der Weel, F.R.R. (2020). The Optical Information for Self-Perception in Development. In J.B. Wagman & J.J.C. Blau, *Perception as Information Detection: Reflections on Gibson's Ecological Approach to Visual Perception*, 110-129. Routledge.
- Van Hooren, B., Meijer, K. & McCrum, C. (2019). Attractive Gait Training: Applying Dynamical systems Theory to the Improvement of Locomotor Performance Across the Lifespan. *Frontiers in Physiology*, 9: 1934. <https://doi.org/10.3389/fphys.2018.01934>
- Van Orden, G.C., Holden, J.G. & Turvey, M.T. (2003). Self-organization of cognitive performance. *Journal of Experimental Psychology: General*, 132(3), 331-350
<https://doi.org/10.1037/0096-3445.132.3.331>
- Vandenberg, B. (1980). Play, problem-solving, and creativity. *New Directions for Child Development*, 9, 49–68. <https://doi.org/10.1002/CD.23219800906>
- Venetsanoy, F. & Kambas, A. (2004). How can a traditional Greek dances programme affect the motor proficiency of pre-school children?. *Research in Dance Education*, 5(2), 127-138.
<https://doi.org/10.1080/14617890500064019>

- Verba M. (1998). Tutoring interactions between young children: how symmetry can modify asymmetrical interactions. *International Journal of Behavioral Development*, 22(1), 195–216. <https://doi.org/10.1080/016502598384577>
- Vieillevoys, S., & Nader-Grosbois, N. (2008). Self-regulation during pretend play in children with intellectual disability and in normally developing children. *Research in Developmental Disabilities*, 29(3), 256–272. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2007.05.003>.
- Viscione, I., D'Elia, F., Vastola, R. & Sibilio, M. (2017). Psychomotor Assessment in Teaching and Educational Research. *Athens Journal of Education*, 4(2), 169-178. <https://doi.org/10.30958/aje.4-2-5>
- Vnovel, N.G., Khoshkonab, M.F., Gouy, A.R., Hosseini, M.A., Khodaei Ardakani, M.R. & Soltani, P.R. (2018). The Effect of Psychodrama on Social Skills of School Children Suffering from Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *Iranian Journal of Psychiatric Nursing*, 6(4), 57-63. <https://doi.org/10.21859/ijpn-06047>
- Von Hofsten, C. (2004). An action perspective on motor development. *TRENDS in Cognitive Sciences*, 8(6), 266-272. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/15165552>
- Vu, J.A., Han, M. & Buell, M.J. (2015). The effects of in-service training on teachers' beliefs and practices in children's play. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(4), 444-460. <http://dx.doi.org/10.1080/1350293X.2015.1087144>
- Vygotsky, L.S (1976). Play and its role in the mental development of the child. In J Bruner, A Jolly, K Sylva (Eds.), *Play, its role in development and evolution*. Harmondsworth (pp. 537-554). Middlesex: Penguin.
- Vygotsky, L.S. (1967). Play and its role in the mental development of the child. *Soviet Psychology*, 5(3), 6–18. <https://doi.org/10.2753/RPO1061-040505036>.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Waismeyer, A. & Meltzoff, A.N. (2017). Learning to make things happen: Infants' observational learning of social and physical causal events. *Journal of Experimental Child Psychology*, 162, 58-71. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2017.04.018>

- Walker, C. (2002). *Health and Life Skills for Kindergarten to Grade 9: Guide to Implementation*. Alberta Learning.
- Wang, J.H.T. (2004). A study on gross motor skills of preschool children. *Journal of Research in Childhood Education*, 19(1), 32–43. <https://doi.org/10.1080/02568540409595052>
- Wang, P. (2017). The Use of Drama in English Teaching of Chinese Arts Colleges. *Journal of Arts and Humanities*, 6 (7), 48-54. <http://dx.doi.org/10.18533/journal.v6i7.1222>
- Warren, W. (2006). The dynamics of perception and action. *Psychological Review*, 113(2), 358–389. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.2.358>
- Watson, L.R., Layton, T.L., Pierce, P.L. & Abraham, L.M. (1994). Enhancing emerging literacy in a language preschool. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 25, 136-145. <https://doi.org/10.1044/0161-1461.2503.136>
- Wee, S.J., Kim, S.J., Chung, K. & Kim, M. (2022). Development of Children’s Perspective-Taking and Empathy through Bullying-Themed Books and Role-Playing. *Journal of Research in Childhood Education*, 36(1), 96-111. <https://doi.org/10.1080/02568543.2020.1864523>
- Weisberg, D.S. (2015). Pretend play. *WIREs Cognitive Science*, 6(3), 249-261. <https://doi.org/10.1002/wcs.1341>
- Weizmann, F. & Harris, B. (2012). Arnold Gesell: The Maturationist. In W.E. Pickren, D.A. Dewsbury & M. Weirtheimer, *Portraits of Pioneers in Developmental Psychology*, pp. 1-20. New York & London: Psychology Press.
- Wellman, H. M., Cross, D., & Watson, J. (2001). Meta-analysis of theory-of-mind development: The truth about false belief. *Child Development*, 72(3), 655–684. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00304>
- White, J. (2002). *The Child’s Mind*. Routledge.
- Whitebread, D. & O’Sullivan, L. (2012). Preschool children's social pretend play: supporting the development of metacommunication, metacognition and self-regulation. *International Journal of Play*, 1(2), 197–213. <https://doi.org/10.1080/21594937.2012.693384>
- Whitebread, D., Almeqdad, Q., Bryce, D., Demetriou, D., Grau, V., & Sangster, C. (2010). Metacognition in young children: Current methodological and theoretical developments.

- In A. Efklides & P. Misailidi (Eds.), *Trends and prospects in metacognition research* (pp. 233–258). London, UK: Springer Science and Business Media.
- Whitebread, D., Coltman, P., Pino Pasternak, D., Sangster, C., Grau, V., Bingham, S., Almeqdad, D. & Demetriou, D. (2009). The development of two observational tools for assessing metacognition and self-regulated learning in young children. *Metacognition and Learning*, 4(1), 63–85. <https://doi.org/10.1007/s11409-008-9033-1>
- Wilkins, P. (1999). *Psychodrama*. Sage.
- Xu, L., Sommer, W. & Masaki, H. (2015). The structure of motor programming: Evidence from reaction times and lateralized readiness potentials. *Psychophysiology*, 52(1), 49-155. <https://doi.org/10.1111/psyp.12296>
- Yang, C.C., Tsai, I., Kim, B., Cho, M.H. & Laffey, J.M. (2006). Exploring the relationships between students' academic motivation and social ability in online learning environments. *The Internet and Higher Education*, 9(4), 277-286. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2006.08.002>
- Yang, O.S. (2000). Guiding Children's Verbal Plan and Evaluation During Free Play: An Application of Vygotsky's Genetic Epistemology to the Early Childhood Classroom. *Early Childhood Education Journal*, 28(1), 3-10. <https://doi.org/10.1023/A:1009587218204>
- Yates, T.M. & Marcelo, A.K. (2013). Through race-colored glasses: Preschoolers' pretend play and teachers' ratings of preschooler adjustment. *Early Childhood Research Quarterly*, 29, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2013.09.003>
- Yu, M.L., Ziviani, J., Baxter, J. & Haynes, M. (2012). Time use differences in activity participation among children 4-5 years old with and without the risk of developing conduct problems. *Research in Developmental Disabilities*, 33(2), 490-498. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2011.10.013>
- Zaragas, Ch. (2021). The Psychodrama and its Contribution to the Children's Competitive Confrontation. Case Study. *Cultural-Historical Psychology*, 1(3), 143—151. <https://doi.org/10.17759/chp.2021170318>
- Zaragas, H. (2019). Evaluation of the effectiveness of a physical education program in terms of promoting preschoolers' motor performance, empathy and co-operation. *Journal of*

- Research & Method in Education (IOSR-JRME)*, 9(4), 44-51.
<https://doi.org/10.9790/1959-0904024451>
- Zaragas, H.K. & Pliogou, V. (2019). Assessment and pedagogical implications of young children's psychomotor development in Greek kindergarten schools. *Education 3-13*, 48(2), 239-251.
<https://doi.org/10.1080/03004279.2019.1684540>
- Zaragas, H.K., Tefa, M. & Angelaki, A. (2019). Planning of Activities and Alternative Teaching Approach of Motor Education and Psychodrama with the Purpose of Promoting Motor Development and Preschoolers' Intercultural Competence. *Journal of Sports and Physical Education*, 6(5), 1-18. <https://doi.org/10.9790/6737-06050118>
- Zask, A., Barnett, L.M., Rose, L., Brooks, L.O., Molyneux, M., Hughes, D., Adams, J. & Salmon, J. (2012). Three year follow-up of an early childhood intervention: is movement skill sustained?. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 9:127.
<http://www.ijbnpa.org/content/9/1/127>
- Zeman, J., Cassano, M. Perry-Parrish, C. 7 Stegall, S. (2006). Emotion Regulation in Children and Adolescents. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 27(2), 155-168.
<https://doi.org/10.1097/00004703-200604000-00014>
- Zeng, N., Ayyub, M., Sun, H., Wen, X., Xiang, P. & Gao, Z. (2017). Effects of Physical Activity on Motor Skills and Cognitive Development in Early Childhood: A Systematic Review. *Hindawi: BioMed Research International*, 2017:2760716.
<https://doi.org/10.1155/2017/2760716>
- Zhao, J., Wang, L., Su, Y. J., & Chan, R. (2010). 3 to 5 years old children's behavioral and verbal performances in level 1 perspective taking. *Acta Psychologica Sinica*, 42(7), 754-767.
<https://journal.psych.ac.cn/acps/EN/abstract/abstract3118.shtml>
- Zuretti, M. (2007). Psychodrama in the Presence of Whales. *British Journal of Psychodrama and Sociodrama*, 22(1), 19 – 32.

Μεταφρασμένη

- Cole, M. & Cole S.R. (2011). *Η ανάπτυξη των παιδιών*. (Μτφρ: Μ. Σόλμαν). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Elliott, S.N., Kratochwill, T.R., Littlefield Cook, J. & Travers, J.F. (2008). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία*. (Μτφρ: Μ. Σόλμαν & Φ. Καλύβα). Αθήνα: Gutenberg.
- Pavis, P. (2009). *Λεξικό του Θεάτρου*. Gutenberg.
- Schacter, D.L., Gilbert, D.T. & Wegner, D.M. (2012). *Ψυχολογία*. (Μτφρ: Ε. Κοπάση). Αθήνα: Gutenberg.
- Smith, P. (2001). Το παιχνίδι και οι χρήσεις του παιχνιδιού. Στο Σ. Αυγητίδου (Επιμ.), *Το παιχνίδι. Σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις* (σελ. 203-227). ΤΥΠΩΘΗΤΩ Γιώργος Δάρδανος, Αθήνα.
- Sternberg, R. (2011). *Γνωστική Ψυχολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Διάδραση
- Wood, E. & Bennett, N. (2001). Οι θεωρίες των εκπαιδευτικών για το παιχνίδι. Κονστρουκτιβισμός ή κοινωνικός κονστρουκτιβισμός; Στο Σ. Αυγητίδου (Επιμ.), *Το παιχνίδι. Σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις* (σελ. 301-328). Αθήνα. Τυπωθήτω Δάρδανος

Ελληνόγλωσση

- Ανδρεάδου, Α., Δέρρη, Β., Κουρτέσης, Θ. & Μιχαλοπούλου, Μ. (2018). Κοινωνικές δεξιότητες παιδιών με και χωρίς δυσλεξία ή/και αναπτυξιακή διαταραχή κινητικού συντονισμού στη Φυσική Αγωγή. *Άθληση & Κοινωνία*, 61, 57-67.
<http://ojs.staff.duth.gr/ojs/index.php/ExSoc/article/view/382>
- Ανδρίκου, Α. (2022). *Διερεύνηση των απόψεων και των πρακτικών υποψήφιων εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία της Ιστορίας μέσα από την εφαρμογή και την αξιολόγηση εναλλακτικών διδακτικών προσεγγίσεων* (Διδακτορική Διατριβή). Διαθέσιμο από: Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών.
- Αυγητίδου, Σ. (2001). *Το παιχνίδι: Σύγχρονες ερμηνευτικές και διδακτικές προσεγγίσεις* Αθήνα: Τυπωθήτω Γ.Δάρδανος

- Αύδη, Α., & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η τέχνη του δράματος στην εκπαίδευση: 48 προτάσεις για εργαστήρια θεατρικής αγωγής*. Μεταίχμιο.
- Βενετσάνου, Φ. (2014). *Γυμνάζοντας παιδιά προσχολικής ηλικίας*. Θεσσαλονίκη: Σάλτο.
- Βεργίδης, Δ.Κ. (2008). *Προβλήματα δασκάλων στην επιτέλεση του έργου τους*. Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Γαλάνη, Μ. (2005). *Η θεατρική τέχνη στην εκπαίδευση: η επίδραση του θεατρικού παιχνιδιού στην ψυχοκινητική και κοινωνική ανάπτυξη των νηπίων*. Επιστημονική Επετηρίδα Πανεπιστημίου Πατρών, Σχολής Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Π.Τ.Δ. Εκπαίδευσης ΑΡΕΘΑΣ, τόμος IV, Πάτρα
- Γερμανός, Δ. (2014). *Αναμορφώνοντας το σχολικό χώρο: Από τον χώρο των κανονισμών, στο χώρο για το παιδί [Πρακτικά συνεδρίου]*. Αναστοχασμοί για την παιδική ηλικία., Ελλάδα - Θεσσαλονίκη, 29/10/2014-31/10/2014. <http://ikee.lib.auth.gr/record/266984>
- Γεωργίου, Α.Μ. (2021). *Οι στάσεις και οι απόψεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών ξένων γλωσσών για τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στο νηπιαγωγείο (Διδακτορική Διατριβή)*. Ανακτήθηκε από: <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/53176>
- Γιαννοπούλου, Ι. (2012). Νευροβιολογικές εγγραφές του ψυχικού τραύματος κατά τη διάρκεια της πρώιμης παιδικής ηλικίας. *Ψυχιατρική*, 23, 27-38. http://old.psych.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=502&Itemid=119&lang=el
- Γραμματάς, Θ. (1999). *Fantasyland: Θέατρο για Παιδικό και Νεανικό Κοινό*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Γραμματάς, Θ. (2009). *Θέατρο και Παιδεία* (6η Εκδ.). Ιδιωτική έκδοση.
- Γραμματάς, Θ. (2014). *Το θέατρο στην εκπαίδευση: Καλλιτεχνική έκφραση και παιδαγωγία*. Διάδραση.
- ΔΕΠΠΣ - ΑΠΣ, *Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών Δημοτικού Φυσικής Αγωγής*, http://www.pi-schools.gr/content/index.php?lesson_id=3&ep=3.
- Δημητριάδη, Σ., Σιδηροπούλου, Τ., Πασπαλά, Μ. & Σακελλαροπούλου, Χ. (2010). Η γνώση και η εφαρμογή ψυχοκινητικών παιχνιδιών με έμφαση στην τοποθέτηση στο χώρο, στην προσχολική αγωγή. Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα «Μαθαίνω πώς να

http://www.elliepek.gr/gr_html/gr_proceedings/5th_conference.html

- Δημητριάδης, Ε. (2002). *Στατιστικές εφαρμογές με τη χρήση SPSS*. Εκδόσεις Κριτική.
- Δημητριάδης, Ε. (2012). *Στατιστική επιχειρήσεων με εφαρμογές σε SPSS και Lisrel*. Εκδόσεις Κριτική.
- Δολώμα, Δ., Καμπάς, Α., Ροκκά, Σ. & Μαυρίδης, Γ. (2019). Φυσική Αγωγή: Ο Σημαντικός της Ρόλος στην Κινητική Ανάπτυξη των Μαθητών. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 17(1), 45 – 57.
<http://research.pe.uth.gr/emag/index.php/inquiries/article/view/416/318>
- Ευαγγέλου, Ι. (1993) *Η φαντασία, μία αδιερεύνητη ψυχική λειτουργία*. Αθήνα: Ιάμβλιχος.
- Ζάραγκας, Χ. (2015). Διερεύνηση της σχέσης μεταξύ του βαθμού κινητικής μάθησης και της κοινωνικής δράσης μέσα από ομαδικές κινητικές δραστηριότητες στο νηπιαγωγείο. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 5, 5-30. <http://dx.doi.org/10.12681/jret.8673>
- Ζάραγκας, Χ. (2016). Η Επίδραση ενός Παρεμβατικού Προγράμματος Ψυχοκινητικής Αγωγής στην Κοινωνική Συμπεριφορά, Αυτοεκτίμηση και Κινητική Ανάπτυξη Νηπίων. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 5(1), 104-128. <https://doi.org/10.12681/hjre.10603>
- Ζάραγκας, Χ. & Αγγελάκη Άννα. (2019a). Η φυσική αγωγή και το ψυχοδράμα ως μέσο προσέγγισης της δημοκρατικής λειτουργίας και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Στο *ΙΣΤ' Διεθνές Συνέδριο, Το σχολείο στη δημοκρατία, η δημοκρατία στο σχολείο*. Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδας & Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος, 28/11 έως 1/12/2019. (Σελ. 236- 237 / υπό έκδοση) www.pee.gr/wp-content/uploads/Βιβλίο-Περίληψεων-του-Συνεδρίου.pdf
- Ζάραγκας, Χ. & Αγγελάκη Άννα. (2019b). Το ομαδικό παιχνίδι και η συμβολή του ψυχοδράματος για την ανάλυση, ερμηνεία και διάχυση των δημοκρατικών στοιχείων της ισότητας, της φιλίας, του σεβασμού και του «Εὖ ἀγωνίζεσθαι». Στο *ΙΣΤ' Διεθνές Συνέδριο, Το σχολείο στη δημοκρατία, η δημοκρατία στο σχολείο*. Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδας & Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος, 28/11 έως 1/12/2019. (Σελ. 308- 309 / υπό έκδοση) www.pee.gr/wp-content/uploads/Βιβλίο-Περίληψεων-του-Συνεδρίου.pdf

- Καλλιαντά, Θ. & Καραβόλτσου, Α. (2006). *Εκπαιδευτικό δράμα: Παιδαγωγικός ρόλος, πεδία εφαρμογής και...παραμύθια*. Πρακτικά 1ου διεθνούς συνεδρίου: Λαϊκός πολιτισμός και εκπαίδευση, Βόλος. http://www.eipe.gr/praktika/praktika/kallianda_karavoltsou.pdf.
- Καρανάσου, Χ. (2019). *Απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τη λειτουργία των τάξεων υποδοχής στο ελληνικό δημοτικό σχολείο* (Μεταπτυχιακή Εργασία). Ανακτήθηκε από:<https://dspace.uowm.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/1378/%CE%9A%CE%B1%CF%81%CE%B1%CE%BD%CE%AC%CF%83%CE%B9%CE%BF%CF%85%20%CE%A7%CF%81%CF%8D%CF%83%CE%B1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Καρλής, Δ. (2003). *Πολυμεταβλητή Στατιστική Ανάλυση*. Εκδόσεις Οικονομικού Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Κατσαρίδου, Μ. (2014). *Η θεατροπαιδαγωγική μέθοδος: Μία πρόταση για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας σε διαπολιτισμική τάξη*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αντ. Σταμούλη.
- Κολυβά-Μαχαίρα, Φ. & Μπόρα-Σέντα, Ε. (1998). *Στατιστική*. Εκδόσεις Ζήτη.
- Κουρετζής, Λ. (1991). *Το θεατρικό παιχνίδι*. Καστανιώτη.
- Κουρετζής, Λ. (1991). *Το θεατρικό παιχνίδι. Παιδαγωγική θεωρία, πρακτική και θεατρολογική προσέγγιση*. Καστανιώτη.
- Κωνσταντίνου, Π., Ζαχοπούλου, Ε. & Κιουμουρτζόγλου, Ε. (2007). Η Φυσική Αγωγή στα Ελληνικά Αναλυτικά Προγράμματα Προσχολικής Αγωγής: Μια Ιστορική Αναδρομή. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 5 (2), 226-239. <http://www.fa3.gr/arthra/30-fys-agogi-history-preschool.htm>
- Κωτούλα, Μ. (2021). *Η διερεύνηση της επίδρασης του διαπολιτισμικού παιχνιδιού ως μέσου ενίσχυσης της ψυχοσυναισθηματικής ανάπτυξης και ενσωμάτωσης των αλλοδαπών μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης* (Μεταπτυχιακή Εργασία). Ανακτήθηκε από: https://polynoe.lib.uniwa.gr/xmlui/bitstream/handle/11400/568/Kotoula_DEM1908.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- Λαδογιάννη, Γ. (2011). *Το παιδικό θέατρο στην Ελλάδα: Ιστορία & Κείμενα*. Παπαζήση.
- Λυκεσάς, Γ., Θωμαΐδου, Ε., Τσομπανάκη, Θ., Παπαδοπούλου, Σ. & Τσαπακίδου, Α. (2003). *Ανάπτυξη της Κινητικής Ευχέρειας - Ευελιξίας και Πρωτοτυπίας Μέσω της Δημιουργικής*

- Κίνησης στο Νηπιαγωγείο. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 1 (3), 211-220. <http://ikee.lib.auth.gr/record/231187?ln=e1>
- Μητσιόκαπα, Ε. (2014). *Αξιολόγηση της κινητικής λειτουργικότητας μετά από εκλεκτική διαδερμική μυοπεριτονιακή επιμήκυνση σε παιδιά με σπαστική εγκεφαλική παράλυση (41699)* [Διδακτορική Διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών] (ΕΚΠΑ). Κλινική Α' Ορθοπαιδική και Γ' Ορθοπαιδική Κλινική του Πανεπιστημιακού Νοσοκομείου Αθηνών ΑΤΤΙΚΟΝ. <https://doi.org/10.12681/eadd/41699>
- Μουδατσάκις, Τ. (1994). *Η θεωρία του δράματος στη σχολική πράξη, το θεατρικό παιχνίδι, η δραματοποίηση*. Καρδαμίτσα.
- Μπέλλα, Μ. (2019). *Η διδασκαλία του θεατρικού παιχνιδιού στο μάθημα της προσαρμοσμένης φυσικής αγωγής ως μέσο ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων παιδιών με διαταραχή αυτιστικού φάσματος (Διδακτορική Διατριβή)*. <http://hdl.handle.net/10442/hedi/45636>
- Μπίνιας, Ν. (2005). *Η ψυχοκινητική αγωγή στο Δημοτικό Σχολείο*. Εισήγηση στο πρόγραμμα "Επιμόρφωση και εξειδίκευση εκπαιδευτικών και στελεχών της γενικής εκπαίδευσης, (με έμφαση στους εκπαιδευτικούς προσχολικής και πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης), για μαθητές με προβλήματα λόγου και ομιλίας"
- Παπαγεωργίου, Ε. (2018). *Το θέατρο στην εκπαίδευση ως διάλογος διδασκαλίας αξιών*. (Διπλωματική Εργασία). Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Τμήμα Νηπιαγωγών, Θεσσαλονίκη.
- Παπαδόπουλος, Γ. (2012). *Μυθοπλασία Βίωμα και Παιδεία. Διδασκαλίας Τέχνη: Θεωρία και Εφαρμογές*. Ψηφίδα.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2007). *Με τη γλώσσα του θεάτρου, η διερευνητική δραματοποίηση στη διδασκαλία της γλώσσας*. Αθήνα: Κέδρος.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2007). *Με τη Γλώσσα του θεάτρου. Η Διερευνητική Δραματοποίηση στη Διδασκαλία της Γλώσσας*. Κέδρος.
- Παπανούτσος, Ε. Π. (1976). *Αισθητική. Ο κόσμος του πνεύματος*. Αθήνα: Ίκαρος.
- Παπαοικονόμου, Δ. (2020). *Απόψεις, Πεποιθήσεις και Διδακτικές Επιλογές Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιου Σχολείου για τη Διδασκαλία Δίγλωσσων Μαθητών με ή/και χωρίς Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στο Γλωσσικό Μάθημα (Μεταπτυχιακή Εργασία)*. Ανακτήθηκε

από:

<https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/23725/1/PapaoikonomouDimitraMsc2020.pdf>

- Παυλίδου, Ε. (2012). *Κινητική και ρυθμική αγωγή στην προσχολική εκπαίδευση: Από την θεωρία στην πράξη*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός
- Παυλίδου, Ε., Χατζηγεωργιάδου, Σ. & Γκαλκανοπούλου, Ο. (2018). Κινητική ανάπτυξη μέσα από ένα διαθεματικό πρόγραμμα φυσικής αγωγής και παιδικής λογοτεχνίας στο νηπιαγωγείο. *Διάλογοι! Θεωρία και Πράξη στις Επιστήμες της Αγωγής και Εκπαίδευσης*, 4, 39-61. <https://doi.org/10.12681/dial.15821>
- Πέππα, Ε. (2018). Οι προσφερόμενες δυνατότητες του σχολικού περιβάλλοντος, ως σημείο συνάντησης εκπαιδευτικής διαδικασίας και σχολικού χώρου. Στο Κ. Τσουκαλά & Δ. Γερμανός (Επιμ.), *Χώροι για το παιδί ή χώροι του παιδιού*, 251-265. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. <http://dx.doi.org/10.12681/χπ.1477>
- Ρακιτζή, Κ. (2015). *Ποιότητα σχολικού χώρου: Επάρκεια και καταλληλότητα υλικοτεχνικής υποδομής και εκπαιδευτικό έργο [Μεταπτυχιακή Εργασία]*. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Ρήγα, Β. (2004). *Η σωματική έκφραση στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Σεβδαλή, Χ., Διγγελίδης, Ν., Βάζου, Σ., Σύρμπας, Ι. & Κρομμύδας, Χ. (2017). Η Επίδραση Ολιγόλεπτων Κινητικών Δραστηριοτήτων Εντός της Τάξης σε Ψυχοκοινωνικές Μεταβλητές Μαθητών Δημοτικού. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 15(2), 1-12. <http://research.pe.uth.gr/emag/index.php/inquiries/article/view/367>
- Σίσκου, Π. (2020). *Απόψεις και Πρακτικές Εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής για τη Διδασκαλία Κοινωνικών Δεξιοτήτων σε Μαθητές με Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες* (Μεταπτυχιακή Εργασία). Ανακτήθηκε από: <https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/24820/1/SiskouPolyxeniMsc2020.pdf>
- Σκουμπουρδή, Χ. (2015). *Το παιχνίδι στη μαθηματική εκπαίδευση των μικρών παιδιών*. Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλίων.
- Σπανάκη, Ε. (2014). *Επίδραση ψυχοκινητικής αγωγής με στοιχεία θεατρικού παιχνιδιού στην ανάπτυξη νηπίων με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες* (Διδακτορική Διατριβή). Διαθέσιμο από: Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών.

- Συμεωνάκη, Α. (2012). Δημιουργική γραφή και θέατρο – θεατρική γραφή και δημιουργία: Προσεγγίζοντας την διδασκαλία της δημιουργικής γραφής στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση μέσω της συγγραφής θεατρικού κειμένου. *Κείμενα*, 15 (6).
- Τέφα, Μ. (2017). *Σύσταση και δόμηση ενός παρεμβατικού προγράμματος Φυσικής Αγωγής για την προαγωγή κινητικών δεξιοτήτων και διαπολιτισμικής ετοιμότητας νηπίων* (Μεταπτυχιακή Διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων). Olympia. <http://dx.doi.org/10.26268/heal.uoi.2359>
- Τζέτζης, Γ. & Λόλα, Α. (2015). *Κινητική Μάθηση και Ανάπτυξη*. Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλίων: Αθήνα.
- Τζήκα, Μ. (2018). *Παίζοντας στη σχολική αυλή: Μία μελέτη του ελεύθερου παιχνιδιού μαθητών προσχολικής ηλικίας την ώρα του διαλείμματος* (Μεταπτυχιακή Εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.
- Τσαπακίδου, Α. (1997). *Κινητικές δεξιότητες: Προγράμματα ανάπτυξης κινητικών δεξιοτήτων σε παιδιά προσχολικής ηλικίας*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Τσαπακίδου, Α., Τσομπανάκη, Ε. & Λυκεσάς, Γ. (2014). Η επίδραση ενός προγράμματος Φυσικής Αγωγής στην απόδοση δεξιοτήτων μετακίνησης παιδιών προσχολικής ηλικίας. *Φυσική Αγωγή – Αθλητισμός – Υγεία*, 28, 95-107. <http://ikee.lib.auth.gr/record/266851?ln=el>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Ερωτηματολόγιο

Δημογραφικά Στοιχεία

1. Φύλο: Γυναίκα Άνδρας Άλλο
2. Ηλικία: Κάτω των 25 ετών 26-35 ετών 36-45 ετών
46-55 ετών Άνω των 55 ετών
3. Επαγγελματική Ιδιότητα: Νηπιαγωγός Δάσκαλος
Θεατρολόγος/Θεατροπαιδαγωγός Άλλο
4. Ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης:
Απόφοιτος μεταλυκειακής εκπαίδευσης Πανεπιστήμιο Μεταπτυχιακό
Διδακτορικό Άλλο
5. Άλλες σπουδές σχετικές με την θεατρική ή/και την κινητική αγωγή:

6. Χρόνια διδακτικής εμπειρίας: Έως 5 ετή 6 έως 10 έτη
11 έως 20 έτη 21 έως 30 έτη
Άνω των 30 ετών
7. Με τι ηλικίες παιδιών εργάζεστε; 3 έως 5 ετών 6 έως 8 ετών
9 έως 11 ετών Άνω των 12 ετών
8. Ποιος είναι ο αριθμός των παιδιών που απασχολείτε ανά τμήμα;
1 έως 5 5 έως 10 11 έως 15 16 έως 20 Άνω των 20

Εκπαιδευτική Διαδικασία

9. Κατά την εκπαιδευτική διαδικασία χρησιμοποιώ:

Κινητικές δραστηριότητες	Ρυθμικά παιχνίδια	Παιχνίδι ρόλων
Θεατρικά Παιχνίδια	Μουσικοκινητική	Χορό
Ασκήσεις χαλάρωσης	Βιωματικές δραστηριότητες	
Κανένα από τα παραπάνω	Άλλο	

10. Πόσο συχνά εφαρμόζετε τις παραπάνω δραστηριότητες στο πρόγραμμα

11. Παρακαλώ δηλώστε το βαθμό που συμφωνείτε με τις παρακάτω προτάσεις σχετικά με τις θεατρικές ή/και κινητικές δραστηριότητες που εφαρμόζετε:

(1: Διαφωνώ απόλυτα, 2: Διαφωνώ, 3: Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4: Συμφωνώ, 5: Συμφωνώ απόλυτα)

	1	2	3	4	5
1. Στο παιχνίδι επιλέγω θέματα που αναδύονται από την καθημερινότητα των παιδιών					
2. Αφήνω τα παιδιά να καθοδηγήσουν την πορεία των δραστηριοτήτων.					
3. Αφήνω τα παιδιά να αναπτύξουν το παιχνίδι με τη φαντασία τους					
4. Επιτρέπω σε όλα τα παιδιά να συμμετέχουν στην διαδικασία στησίματος κάνοντας τις δικές τους επιλογές					
5. Πριν την έναρξη του παιχνιδιού ετοιμάζω τα παιδιά με ασκήσεις προθέρμανσης					
6. Στο τέλος της δραστηριότητας παροτρύνω τα παιδιά να μοιραστούν τις σκέψεις τους και να αναγάγουν τα συμπεράσματα τους					

7. Κατευθύνω και δίνω οδηγίες στα παιδιά π.χ.. πως να απεικονίσουν μία σκηνή,, ένα συναίσθημα,, μία συμπεριφορά κ..α..					
8. Αφήνω χώρο στα παιδιά να τολμούν και να πειραματίζονται στο παιχνίδι					
9. Επιλέγουμε θέματα που αναδύονται αυθόρμητα από τα παιδιά					

12. Αντιμετωπίζω δυσκολίες ως προς την εφαρμογή θεατρικών ή/και κινητικών δραστηριοτήτων λόγω:

έλλειψης γνώσεων

έλλειψης εξοπλισμού

έλλειψης χρόνου

μη διαθεσιμότητας κατάλληλου χώρου

απαιτήσεων των γονέων

αδυναμίας των μαθητών

απουσία κινήτρων από τους μαθητές

δεν βρίσκω δυσκολίες

άλλο

13. Κατά την γνώμη σας, πόσο επηρεάζεται η ψυχοκινητική ανάπτυξη του παιδιού από τους παρακάτω παράγοντες;

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ
Φύλο				
Εθνικότητα				
Ηλικία				
Σχολικό Περιβάλλον				
Οικογενειακό Περιβάλλον				
Κοινωνικό-οικονομική θέση				

Μαθησιακοί Στόχοι: Κοινωνική Συνειδητοποίηση

14. Κατά τις θεατρικές/κινητικές δραστηριότητες, στόχοι μου είναι το παιδί να:

(1: Διαφωνώ απόλυτα, 2: Διαφωνώ, 3: Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4: Συμφωνώ, 5: Συμφωνώ απόλυτα)

	1	2	3	4	5
1. Συνεργάζεται και συν-δημιουργεί με άλλους σε ένα ομαδικό περιβάλλον					
2. Κατακτά την ενσυναίσθηση αναγνωρίζοντας τα συναισθήματα και τις δυσκολίες του άλλου					
3. Υποστηρίζει και σέβεται τον συνάνθρωπο του					
4. Διευκολύνεται στην επικοινωνία με τον εκπαιδευτικό					
5. Επικοινωνεί εποικοδομητικά και αυθεντικά με τους άλλους μέσω θετικών αλληλεπιδράσεων					
6. Να νιώθει ασφάλεια ώστε να εμπιστευτεί τους άλλους					
7. Αναλαμβάνει υπεύθυνες πρωτοβουλίες και διεκδικεί τα θέλω του					
8. Μαθαίνει να αποδέχεται όρια και περιορισμούς					

Μαθησιακοί Στόχοι: Συναισθηματική Ενδυνάμωση

15. Κατά τις θεατρικές/κινητικές δραστηριότητες, στόχοι μου είναι το παιδί να:

(1: Διαφωνώ απόλυτα, 2: Διαφωνώ, 3: Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4: Συμφωνώ, 5: Συμφωνώ απόλυτα)

	1	2	3	4	5
1. Διαμορφώνει και υιοθετεί νέες στάσεις					
2. Ενισχύει την αυτοεκτίμηση του (χρησιμοποιώντας το σώμα του)					
3. Αναγνωρίζει τις δυνάμεις και τις αδυναμίες του					
4. Γίνεται πιο ευρηματικό					

5. Εκφράζεται και ελέγχει όλο το εύρος των συναισθημάτων τους, θετικών και αρνητικών					
6. Βρίσκει τρόπους για να λύσει μόνο του προβλήματα και αναλαμβάνει την ευθύνη για τις πράξεις του					
7. Γίνεται πιο δεκτικό στην διαφορετικότητα					
8. Εσωτερικεύει τις εμπειρίες του και να εξερευνά νέες πτυχές του εαυτού τους					
9. Αντιμετωπίζει τα άγχη,, τους φόβους,, τις επιθυμίες και τα όνειρα του χωρίς πανικό					

Μαθησιακοί Στόχοι: Κινητική Επιδεξιότητα

16. Κατά τις θεατρικές/κινητικές δραστηριότητες, στόχοι μου είναι το παιδί να:

(1: Διαφωνώ απόλυτα, 2: Διαφωνώ, 3: Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4: Συμφωνώ, 5: Συμφωνώ απόλυτα)

	1	2	3	4	5
1. Μαθαίνει πως να είναι σε αρμονία με το σώμα του					
2. Αισθάνεται και βιώνει το σώμα του					
3. Αποκτά κινητική επάρκεια					
4. Εξερευνά κινήσεις μέσω ποικιλίας υλικών					
5. Αναπτύσσει την δημιουργικότητα του μέσω της κίνησης					
6. Ενισχύει το αίσθημα του ανταγωνισμού					
7. Ενισχύσει την ακαδημαϊκή του επίδοση					
8. Βελτιώνει την φυσική του ικανότητα					

Η Αγωγή Σήμερα

17. Πως έχει επηρεάσει η πανδημία COVID-19 τον τρόπο που προσεγγίζετε την θεατρική και την κινητική αγωγή των παιδιών σήμερα;
