



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

**Επιστήμες της Εκπαίδευσης και της Αγωγής – Διεπιστημονικές προσεγγίσεις
στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία (Κοινωνική και Συναισθηματική
μάθηση)**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Σύσταση και δόμηση, εφαρμογή και αξιολόγηση ενός προγράμματος κινητικής
αγωγής για την βελτίωση της αυτοαντίληψης των παιδιών προσχολικής ηλικίας
5–6 ετών ως προς τις κινητικές τους δεξιότητες**

**Recommendation and structuring, implementation and evaluation of a motor
education program to improve the self-perception of preschool children aged 5–6
years regarding their motor skills**

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια

Αικατερίνη Τσόγκα, ΑΜ:

Επιβλέπων Καθηγητής: Καθηγητής Ζάραγκας Χαρίλαος

Τριμελής Επιτροπή:

Καθηγητής Ζάραγκας Χαρίλαος

Καθηγητής Κούτρας Βασίλειος

Αναπληρωτής Καθηγητής Σαρρής Δημήτριος

Ιωάννινα, 2025

Η παρούσα Διπλωματική Εργασία καλύπτεται στο σύνολό της νομικά από δημόσια άδεια πνευματικών δικαιωμάτων Creative Commons:

Αναφορά Δημιουργού - Μη Εμπορική Χρήση - Παρόμοια Διανομή

Μπορείτε να:

- Μοιραστείτε: αντιγράψετε και αναδιανέμετε το παρόν υλικό με κάθε μέσο και τρόπο
- Προσαρμόστε: αναμείξτε, τροποποιήστε και δημιουργήστε πάνω στο παρόν υλικό

Υπό τους ακόλουθους όρους:

- Αναφορά Δημιουργού: Θα πρέπει να καταχωρίσετε αναφορά στο δημιουργό, με σύνδεσμο της άδειας, και με αναφορά αν έχουν γίνει αλλαγές. Μπορείτε να το κάνετε αυτό με οποιονδήποτε εύλογο τρόπο, αλλά όχι με τρόπο που να υπονοεί ότι ο δημιουργός αποδέχεται το έργο σας ή τη χρήση που εσείς κάνετε.
- Μη Εμπορική Χρήση: Δε μπορείτε να χρησιμοποιήσετε το υλικό για εμπορικούς σκοπούς.
- Παρόμοια Διανομή: Αν αναμείξετε, τροποποιήσετε, ή δημιουργήσετε πάνω στο παρόν υλικό, πρέπει να διανείμετε τις δικές σας συνεισφορές υπό την ίδια άδεια Creative Commons όπως και το πρωτότυπο.

Αναλυτικές πληροφορίες νομικού κώδικα στην ηλεκτρονική διεύθυνση:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/legalcode>

Υπεύθυνη Δήλωση

Με ατομική μου ευθύνη και γνωρίζοντας τις κυρώσεις που προβλέπονται από τον Κανονισμό Σπουδών του Μεταπτυχιακού Προγράμματος του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, δηλώνω υπεύθυνα ότι:

- Η παρούσα Διπλωματική Εργασία αποτελεί έργο αποκλειστικά δικής μου δημιουργίας, έρευνας, μελέτης και συγγραφής.
- Για τη συγγραφή της Διπλωματικής μου Εργασίας δεν χρησιμοποίησα ολόκληρο ή μέρος έργου άλλου δημιουργού ή τις ιδέες και αντιλήψεις άλλου δημιουργού χωρίς να γίνεται σαφής αναφορά στην πηγή προέλευσης (βιβλίο, άρθρο από επιστημονικό περιοδικό, ιστοσελίδα κλπ.).

Ιωάννινα,

Η Δηλούσα: Αικατερίνη Τσόγκα

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα έρευνα διερεύνησε την επίδραση ενός στοχευμένου παρεμβατικού προγράμματος κινητικής αγωγής στην αυτοαντίληψη των κινητικών δεξιοτήτων παιδιών προσχολικής ηλικίας (5–6 ετών). Στο θεωρητικό πλαίσιο αναλύονται βασικές έννοιες όπως η κινητική μάθηση, η αυτοαντίληψη και το παιχνίδι, ενώ παρουσιάζονται σχετικές θεωρίες (γνωστικές, κοινωνικογνωστικές, συναισθηματικής ανάπτυξης κ.ά.) και σύγχρονες έρευνες. Το δείγμα αποτέλεσαν 34 νήπια από ένα δημόσιο νηπιαγωγείο των Ιωαννίνων, τα οποία χωρίστηκαν σε πειραματική και ομάδα ελέγχου. Η μέθοδος που ακολουθήθηκε ήταν πειραματική έρευνα δράσης, με χορήγηση προ- και μετα-τεστ αυτοαντίληψης και κινητικών δεξιοτήτων. Το παρεμβατικό πρόγραμμα διήρκεσε δύο μήνες και περιλάμβανε οργανωμένες δραστηριότητες τρεις φορές την εβδομάδα, βασισμένες σε παιγνιώδες και αφηγηματικό πλαίσιο. Τα αποτελέσματα έδειξαν στατιστικά σημαντική βελτίωση της αυτοαντίληψης των δεξιοτήτων μετακίνησης και χειρισμού στην πειραματική ομάδα σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου. Η έρευνα καταλήγει ότι η στοχευμένη κινητική παρέμβαση μπορεί να συμβάλλει στην ενίσχυση της αυτοαντίληψης και της συνολικής ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας, προσφέροντας χρήσιμες παιδαγωγικές εφαρμογές και ερευνητικές προεκτάσεις.

Λέξεις κλειδιά: πρόγραμμα κινητικής αγωγής, αυτοαντίληψη, προσχολική ηλικία

ABSTRACT

The present study investigated the effect of a targeted motor education intervention program on the self-perception of motor skills of preschool children (5–6 years old). The theoretical framework analyzes basic concepts such as motor learning, self-perception and play, while relevant theories (cognitive, socio-cognitive, emotional development, etc.) and contemporary research are presented. The sample consisted of 34 toddlers from a public kindergarten in Ioannina, who were divided into an experimental and a control group. The method followed was experimental action research, with pre- and post-tests of self-perception and motor skills. The intervention program lasted two months and included organized activities three times a week, based on a playful and narrative framework. The results showed a statistically significant improvement in the self-perception of movement and manipulation skills in the experimental group compared to the control group. The research concludes that targeted motor intervention can contribute to enhancing the self-perception and overall development of preschool children, offering useful pedagogical applications and research implications.

Keywords: motor education program, self-perception, preschool age

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	4
ABSTRACT.....	5
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ.....	6
Κατάλογος Πινάκων.....	9
1 ^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	12
1.1 Εισαγωγή με τη διατύπωση του προβλήματος.....	12
1.2 Σκοπός.....	14
1.3 Ερευνητικά ερωτήματα.....	14
1.4 Ερευνητικές και Στατιστικές Υποθέσεις.....	14
1.5 Εννοιολογικοί ορισμοί.....	15
1.6 Σημασία της έρευνας	16
1.7 Παραδοχές / προϋποθέσεις της έρευνας	16
1.7.1 Περιορισμοί έρευνας.....	16
1.7.2 Οριοθετήσεις	17
1.8 Θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας.....	17
2 ^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ.....	19
2.1 Θεωρίες σχετικές με την υπό εξέταση θεματική.....	19
2.1.1 Θεωρίες παιχνιδιών.....	19
2.1.2 Στάδια κινητικής μάθησης	19
2.1.3 Θεωρίες κινητικής μάθησης.....	20
2.1.4 Θεωρίες κοινωνικο-γνωστικής μάθησης.....	24
2.1.5 Θεωρίες συναισθηματικής ανάπτυξης	25
2.1.6. Θεωρίες αυτοαντίληψης.....	26
2.2 Σύγχρονες έρευνες σχετικά με το υπό εξέταση θέμα	29

2.2.1 Κινητικές δεξιότητες και αυτοαντίληψη	29
2.2.2 Κινητικές δεξιότητες και κοινωνική επάρκεια/συναισθηματική ανάπτυξη	30
3 ^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	33
3.1. Δείγμα της έρευνας.....	33
3.2. Μέθοδος έρευνας.....	33
3.3. Δραστηριότητες.....	34
3.3.1 Προγραμματισμός.....	34
3.3.2 Επικοινωνιακό πλαίσιο παρέμβασης	35
3.3.3 Δεξιότητες Μετακίνησης	38
3.3.4 Δραστηριότητες χειρισμού	46
3.5. Μετρήσεις	55
3.6. Διαδικασία αξιολόγησης.....	56
3.6. Στατιστική ανάλυση.....	57
4 ^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	58
4.1 Κανονικότητα δεδομένων	58
4.2. Αποτελέσματα σχετικά με την πρώτη υπόθεση	59
4.3. Αποτελέσματα σχετικά με την δεύτερη υπόθεση.....	60
5 ^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΕΛΕΓΧΟΣ ΥΠΟΘΕΣΕΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	62
5.1. Επίδραση προγράμματος παρέμβασης στην αυτοαντίληψη δεξιοτήτων μετακίνησης	62
5.2. Επίδραση προγράμματος παρέμβασης στην αυτοαντίληψη δεξιοτήτων χειρισμού.....	62
6 ^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....	63
6.1 Συμπεράσματα.....	63
6.2 Συζήτηση, ομοιότητες, διαφορές, αιτιολόγηση γιατί να συμβαίνουν οι τυχόν διαφορές που μπορεί να προκύψουν	63
6.3 Διδακτικές οδηγίες / εκπαιδευτικές εφαρμογές	64
6.4 Μελλοντικές ερευνητικές προτάσεις	64

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	65
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	78

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1. Το συνολικό δείγμα της έρευνας ανά φύλο και ομάδα.	33
Πίνακας 2. Δραστηριότητες ανά μάθημα και διάρκεια δραστηριοτήτων	35
Πίνακας 3. Αποτελέσματα ελέγχου κανονικότητας.....	58
Πίνακας 4. Αποτελέσματα ελέγχου διαφορών ομάδας ελέγχου και παρέμβασης στις δεξιότητες μετακίνησης μετά την παρέμβαση.....	60
Πίνακας 5. Αποτελέσματα ελέγχου διαφορών ομάδας ελέγχου και παρέμβασης στις δεξιότητες χειρισμού μετά την παρέμβαση	61
Πίνακας 6. Αποτελέσματα ελέγχου διαφορών ομάδας ελέγχου και παρέμβασης πριν την παρέμβαση	Error! Bookmark not defined.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

1^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

1.1 Εισαγωγή με τη διατύπωση του προβλήματος

Η πρώιμη παιδική ηλικία θεωρείται κρίσιμη περίοδος για την ανάπτυξη των θεμελιωδών κινητικών δεξιοτήτων, οι οποίες αποτελούν τη βάση για τη σωματική δραστηριότητα και τη συνολική ανάπτυξη του παιδιού. Οι κινητικές δεξιότητες διακρίνονται σε αδρές και λεπτές, ενώ η ανάπτυξή τους επηρεάζει όχι μόνο τη φυσική κατάσταση, αλλά και τη γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών (Gallahue & Donnelly, 2003). Έρευνες έχουν δείξει ότι τα παιδιά που διαθέτουν ανεπτυγμένες κινητικές δεξιότητες είναι πιθανότερο να συμμετέχουν σε σωματικές δραστηριότητες και αθλητικές δραστηριότητες, γεγονός που ενισχύει την αυτοαντίληψή τους και μειώνει τον κίνδυνο σωματικής αδράνειας και παιδικής παχυσαρκίας (Barnett et al., 2016; Haapala et al., 2014).

Ωστόσο, παρόλο που η κινητική ανάπτυξη συνδέεται στενά με την αυτοαντίληψη των παιδιών, η έρευνα σε αυτόν τον τομέα παραμένει περιορισμένη. Ενώ αρκετές μελέτες εστιάζουν στη βελτίωση των κινητικών δεξιοτήτων μέσω παρεμβατικών προγραμμάτων (Zachoroulou et al., 2004; Valentini & Rudisill, 2004), λίγες είναι αυτές που εξετάζουν τον ρόλο της αυτοαντίληψης ως μεταβλητή στην κινητική εκπαίδευση (Lopes et al., 2014; Barnett et al., 2016). Η αυτοαντίληψη αποτελεί μια πολύπλοκη ψυχολογική κατασκευή που περιλαμβάνει την αντίληψη του ατόμου για τις ικανότητές του και επηρεάζει τη συμπεριφορά, τη μαθησιακή επίδοση και τη συναισθηματική ανάπτυξη (Harter, 2012). Στην προσχολική ηλικία, η αυτοαντίληψη αρχίζει να διαμορφώνεται και επηρεάζεται από τις εμπειρίες που βιώνει το παιδί μέσω της φυσικής δραστηριότητας και του παιχνιδιού (Robinson et al., 2015).

Το παιχνίδι είναι θεμελιώδες στοιχείο της προσχολικής εκπαίδευσης και αναγνωρίζεται ως μέσο ανάπτυξης δεξιοτήτων, κοινωνικοποίησης και ενίσχυσης της μάθησης (Pyle, DeLuca, & Danniels, 2017). Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν το παιχνίδι αναπόσπαστο μέρος της μάθησης, ωστόσο, υπάρχει συχνά σύγχυση σχετικά με το πώς μπορεί να ενσωματωθεί αποτελεσματικά σε ένα παιδαγωγικό πρόγραμμα (Fesseha & Pyle, 2016). Παράλληλα, η έλλειψη κατάλληλης κατάρτισης των εκπαιδευτικών και οι πιέσεις για την κάλυψη των αναλυτικών προγραμμάτων οδηγούν στη μειωμένη αξιοποίηση του παιχνιδιού ως εργαλείου μάθησης (Howard, 2010; Ryan & Northey-Berg, 2014).

Επιπλέον, η έρευνα έχει δείξει ότι οι ενήλικες και τα παιδιά έχουν διαφορετικές αντιλήψεις για το παιχνίδι, γεγονός που μπορεί να επηρεάσει την αποτελεσματικότητά του ως παιδαγωγικό εργαλείο (Nicholson et al., 2015). Τα παιδιά το βλέπουν ως έναν αυθόρμητο τρόπο εξερεύνησης και αλληλεπίδρασης, ενώ οι ενήλικες τείνουν να το οργανώνουν με συγκεκριμένους μαθησιακούς στόχους (Theobald et al., 2015). Αυτή η αναντιστοιχία μπορεί να μειώσει την αυθεντικότητα και την παιγνιώδη διάθεση του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία, περιορίζοντας τα οφέλη του στη γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη (Wood & Chesworth, 2017).

Ωστόσο, παρά την ευρεία βιβλιογραφία για τη σημασία του παιχνιδιού στην εκπαίδευση, η σύνδεσή του με την κινητική ανάπτυξη και την αυτοαντίληψη δεν έχει μελετηθεί επαρκώς. Οι περισσότερες υπάρχουσες μελέτες είτε επικεντρώνονται αποκλειστικά στις κινητικές δεξιότητες (Zachopoulou et al., 2004) είτε στη χρήση εκπαιδευτικών μοντέλων που ενισχύουν τη λεπτή κινητικότητα χωρίς να αναλύουν την επίδρασή τους στην αυτοαντίληψη (Bellou, 2024). Επιπλέον, υπάρχουν ελάχιστα εμπειρικά δεδομένα που να εξετάζουν την επίδραση ενός ολοκληρωμένου παρεμβατικού προγράμματος που συνδυάζει κινητικές δραστηριότητες και παιγνιώδη μάθηση στην προσχολική ηλικία (Howard & McInnes, 2013; Weisberg et al., 2015).

Επιπρόσθετα, η έλλειψη δομημένων κινητικών προγραμμάτων σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα μπορεί να οδηγήσει σε γνωστικά και κοινωνικά ελλείμματα, καθώς η φυσική δραστηριότητα έχει αποδειχθεί ότι βελτιώνει τη συγκέντρωση, τη μνήμη και τις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών (Haapala et al., 2014). Οι Strati, Mitsi και Banou (2021) διαπίστωσαν ότι τα παιδιά με μη τυπική ανάπτυξη που συμμετείχαν σε εκπαιδευτικά προγράμματα παρέμβασης παρουσίασαν σημαντικές βελτιώσεις στην επικοινωνία και στις κοινωνικές δεξιότητες μέσω του παιχνιδιού. Αυτά τα αποτελέσματα υπογραμμίζουν τη σημασία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και της ενσωμάτωσης παιχνιδιού και κινητικών δραστηριοτήτων σε κοινές διδακτικές πρακτικές.

Τέλος, η έρευνα του Ζάραγκα (2012) εστίασε στην εξέταση της επίδρασης των ομαδικών κινητικών παιχνιδιών στην κινητική απόδοση και την κοινωνική συμπεριφορά των παιδιών, καταγράφοντας βελτιώσεις στις διαπροσωπικές σχέσεις, την κοινωνική ευαισθησία και τη συνεργασία μεταξύ των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Η έρευνα αυτή ενισχύει τη θέση ότι οι ψυχοκινητικές παρεμβάσεις μπορούν

να λειτουργήσουν ως μοχλός ανάπτυξης όχι μόνο κινητικών δεξιοτήτων, αλλά και κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων.

Αυτή η έλλειψη στοχευμένων παρεμβάσεων και εμπειρικών στοιχείων δημιουργεί μια πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και τους υπεύθυνους χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής που προσπαθούν να υποστηρίξουν την ολιστική ανάπτυξη των παιδιών αυτής της ηλικιακής ομάδας. Συνεπώς, υπάρχει κρίσιμη ανάγκη για ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα κινητικής εκπαίδευσης, το οποίο θα συνδυάζει παιγνιώδεις μεθόδους διδασκαλίας, θα είναι εμπειρικά ελεγμένο και θα στοχεύει στη βελτίωση των κινητικών δεξιοτήτων, της αυτοαντίληψης και της κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας.

1.2 Σκοπός

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να εξετάσει την επίδραση ενός παρεμβατικού προγράμματος κίνησης, στην αυτοαντίληψη των παιδιών ηλικίας 5 έως 6 ετών σε σχέση με τις κινητικές τους δεξιότητες.

1.3 Ερευνητικά ερωτήματα

E1. Το πρόγραμμα παρέμβασης επιδρά θετικά στην αυτοαντίληψη δεξιοτήτων μετακίνησης των παιδιών προσχολικής ηλικίας;

E2. Το πρόγραμμα παρέμβασης επιδρά θετικά στην αυτοαντίληψη δεξιοτήτων χειρισμού των παιδιών προσχολικής ηλικίας;

1.4 Ερευνητικές και Στατιστικές Υποθέσεις

Οι παρακάτω μηδενικές υποθέσεις θα εξεταστούν για την μελέτη της συγκεκριμένης έρευνας:

H₀₁: Δεν θα υπάρξει στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους των τεστ αυτοαντίληψης δεξιοτήτων μετακίνησης μεταξύ της ομάδας ελέγχου (OE) και της πειραματικής ομάδας (ΠΟ) μετά το πέρας του προγράμματος παρέμβασης.

H₁₁: Θα υπάρξει στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους των τεστ αυτοαντίληψης δεξιοτήτων μετακίνησης μεταξύ της ομάδας ελέγχου (OE) και της πειραματικής ομάδας (ΠΟ) μετά το πέρας του προγράμματος παρέμβασης.

H₀₂: Δεν θα υπάρξει στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους των τεστ αυτοαντίληψης δεξιοτήτων χειρισμού μεταξύ της ομάδας ελέγχου (OE) και της πειραματικής ομάδας (ΠΟ) μετά το πέρας του προγράμματος παρέμβασης.

H₁₂: Θα υπάρξει στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους των τεστ αυτοαντίληψης δεξιοτήτων χειρισμού μεταξύ της ομάδας ελέγχου (OE) και της πειραματικής ομάδας (ΠΟ) μετά το πέρας του προγράμματος παρέμβασης.

1.5 Εννοιολογικοί ορισμοί

Κινητικές δεξιότητες: Οι κινητικές δεξιότητες αναφέρονται στις συντονισμένες κινήσεις που επιτρέπουν την εκτέλεση σωματικών δραστηριοτήτων και βασίζονται στη νευρομυϊκή συνεργασία και στον κινητικό έλεγχο (Gallahue & Ozmun, 2006). Διακρίνονται σε θεμελιώδεις κινητικές δεξιότητες (fundamental movement skills - FMS), οι οποίες αποτελούν τη βάση για πιο σύνθετες κινητικές δραστηριότητες και αθλητικές δεξιότητες. Αυτές οι δεξιότητες κατατάσσονται σε τρεις βασικές κατηγορίες:

1. Δεξιότητες μετακίνησης (locomotor skills): Αφορούν την κίνηση του σώματος στο χώρο και περιλαμβάνουν ενέργειες όπως περπάτημα, τρέξιμο, άλμα, έρπυση και γλίστρημα (Haywood & Getchell, 2019).
2. Δεξιότητες χειρισμού αντικειμένων (object control skills ή manipulative skills): Περιλαμβάνουν την αλληλεπίδραση με αντικείμενα μέσω κινήσεων όπως το πιάσιμο, το πέταγμα, η ντρίμπλα και η κλωτσιά, απαιτώντας συντονισμό χεριού-ματιού ή ποδιού-ματιού (Gabbard, 2021).
3. Δεξιότητες σταθεροποίησης (stability or balance skills): Αναφέρονται στην ικανότητα διατήρησης ή προσαρμογής της θέσης του σώματος μέσω ισορροπίας και ελέγχου της στάσης, όπως η στήριξη στο ένα πόδι, η περιστροφή και ο έλεγχος της κλίσης του σώματος (Payne & Isaacs, 2017).

Αυτοαντίληψη: Η αυτοαντίληψη είναι η αντίληψη του ατόμου για τον εαυτό του, που περιλαμβάνει πεποιθήσεις, συναισθήματα και γνώσεις για τον εαυτό του. Περιλαμβάνει πτυχές όπως η εμφάνιση, οι ικανότητες και οι σχέσεις κάποιου με τους

άλλους. Η αυτοαντίληψη θεωρείται μια πολυδιάστατη κατασκευή που εξελίσσεται με την πάροδο του χρόνου και επηρεάζεται από εμπειρίες, κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και ανατροφοδότηση από άλλους. Μια θετική αυτοαντίληψη συνδέεται με υψηλότερη αυτοεκτίμηση, καλύτερη ψυχολογική ευεξία και πιο επιτυχημένες στρατηγικές αντιμετώπισης (Shavelson et al, 1976).

1.6 Σημασία της έρευνας

Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να καλύψει το κενό που παρατηρείται στη μελέτη της κινητικής εκπαίδευσης για παιδιά προσχολικής ηλικίας, εστιάζοντας στη διττή επίδρασή της τόσο στις κινητικές δεξιότητες όσο και στην ανάπτυξη της αυτοαντίληψης. Παρόλο που η πρώιμη παιδική ηλικία αποτελεί μια κρίσιμη περίοδο για τη διαμόρφωση θεμελιωδών κινητικών δεξιοτήτων και την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη, η βιβλιογραφία παραμένει περιορισμένη ως προς την εμπειρική διερεύνηση αυτών των παραμέτρων σε συνδυασμό.

Μέσω της παρούσας μελέτης, αναμένεται να παραχθούν δεδομένα που θα συμβάλουν στην κατανόηση της σημασίας της δομημένης κινητικής εκπαίδευσης για την ολιστική ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Τα αποτελέσματα μπορούν να αξιοποιηθούν τόσο στην εκπαιδευτική πράξη όσο και στη διαμόρφωση πολιτικών για την ένταξη στοχευμένων παρεμβάσεων στο αναλυτικό πρόγραμμα, προκειμένου να υποστηριχθεί η συνολική ανάπτυξη των παιδιών κατά τα πρώτα κρίσιμα στάδια της ζωής τους.

1.7 Παραδοχές / προϋποθέσεις της έρευνας

1.7.1 Περιορισμοί έρευνας

- Θα μετρηθούν παιδιά από 1 μόνο Νηπιαγωγείο των Ιωαννίνων.
- Οι μετρήσεις στο τεστ “Pictorial Scale of Perceived Movement Skill”, που ονομάστηκε «Εικονογραφημένη Κλίμακα Αντιλαμβανόμενης Κινητικής Επιδεξιότητας για Μικρά Παιδιά» (ΕΚΑΚΕΜΠ) θα πραγματοποιηθούν από την ερευνήτρια.

1.7.2 Οριοθετήσεις

Η αυτοαντίληψη των παιδιών θα αξιολογηθεί μέσω του [αναφορά στο συγκεκριμένο τεστ, π.χ. Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance (Harter & Pike, 1984)], το οποίο εξετάζει συγκεκριμένες υπομεταβλητές, όπως:

- Αντιλαμβανόμενη φυσική ικανότητα (ικανότητα εκτέλεσης κινητικών δραστηριοτήτων).
- Κοινωνική αποδοχή (αντίληψη των παιδιών για τη θέση τους στο κοινωνικό περιβάλλον).
- Γενική αυτοεκτίμηση (γενικό αίσθημα ικανοποίησης και αυτοαποδοχής).
- Ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη (αντίληψη για τις γνωστικές και μαθησιακές δεξιότητες).

Οι κινητικές δεξιότητες θα αξιολογηθούν μέσω του [αναφορά στο τεστ, π.χ. Test of Gross Motor Development (Ulrich, 2000)], το οποίο θα μετρήσει τις εξής κατηγορίες κινητικών δεξιοτήτων:

- Δεξιότητες μετακίνησης (locomotor skills): Ποσοτική και ποιοτική αξιολόγηση δεξιοτήτων όπως το περπάτημα, το τρέξιμο, το άλμα και το γλίστρημα.
- Δεξιότητες χειρισμού αντικειμένων (object control skills ή manipulative skills): Αξιολόγηση δεξιοτήτων όπως η ρίψη, η λήψη, η ντρίμπλα και η κλωτσιά.
- Δεξιότητες σταθεροποίησης (stability skills): Μέτρηση της ισορροπίας, της στήριξης και του ελέγχου της στάσης του σώματος σε διαφορετικές συνθήκες.

1.8 Θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας

Η αυτοαντίληψη των κινητικών δεξιοτήτων στα παιδιά έχει σημαντικό αντίκτυπο σε κοινωνικό, σχολικό και συναισθηματικό επίπεδο (Barnett et al., 2016; Crane et al., 2019; Estevan & Barnett, 2018). Η σχέση της κινητικής επιδεξιότητας με την αυτοαντίληψη έχει μελετηθεί σε αρκετές έρευνες (Robinson et al., 2015; Stodden et al., 2008), εστιάζοντας σε διαφορετικές διαστάσεις της αυτοαντίληψης, όπως τη σχολική ικανότητα (Geertsens et al., 2016; Pesce et al., 2019), την αποδοχή από φίλους (Libertus & Hauf, 2017), την εξωτερική εμφάνιση (Harter, 2012) και την αντιλαμβανόμενη σωματική/κινητική ικανότητα (Hands et al., 2009; Lopes et al., 2013). Ωστόσο,

υπάρχουν ελάχιστες έρευνες που εξετάζουν την επίδραση ενός παρεμβατικού προγράμματος στην αυτοαντίληψη των κινητικών δεξιοτήτων των παιδιών προσχολικής ηλικίας (Brian et al., 2019; Logan et al., 2015).

2^Ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

2.1 Θεωρίες σχετικές με την υπό εξέταση θεματική

2.1.1 Θεωρίες παιχνιδιών

Το παιχνίδι συνδέεται συχνά με θετικά συναισθήματα, όμως η επιστημονική ανάλυσή του αποτελεί πρόκληση. Διάφορες επιστήμες, όπως η βιολογία, η ψυχολογία και η ανθρωπολογία, έχουν προσεγγίσει το παιχνίδι με διαφορετικές θεωρίες (Mellou, 1994). Οι κλασικές θεωρίες, επηρεασμένες από τον Δαρβίνο, επικεντρώνονται στη βιολογική του διάσταση, αλλά δέχονται κριτική για παρωχημένες αντιλήψεις περί ενέργειας και ενστίκτων (Δογάνης, 1990).

Οι παραδοσιακές θεωρίες περιλαμβάνουν τη θεωρία του πλεονάσματος ενέργειας (Schiller, 1954; Spencer, 1873), τη θεωρία της χαλάρωσης (Lazarus, 1883), της εξάσκησης (Groos, 1898) και της ανακεφαλαίωσης (Darwin, 1872). Στον 20ό αιώνα, νέες προσεγγίσεις όπως η ψυχανάλυση (Freud, Erikson, Winnicott), ο μιχεβιορισμός (μάθηση μέσω ενίσχυσης, μίμηση) και η γνωστική ψυχολογία (Piaget, Mead) διέυρυναν την κατανόηση του παιχνιδιού.

Ο Vygotsky ανέδειξε τη σημασία του κοινωνικού περιβάλλοντος και της πολιτισμικής ανάπτυξης στο παιχνίδι, ενώ ο Bruner εστίασε στην ενίσχυση της δημιουργικότητας και της γνωστικής ανάπτυξης μέσω του παιχνιδιού (Bruner, 1972, 1976). Συνολικά, οι θεωρίες εξελίχθηκαν από τις βιολογικές ερμηνείες στις κοινωνικογνωστικές, προσφέροντας μια πιο ολιστική θεώρηση του ρόλου του παιχνιδιού στην ανάπτυξη του παιδιού.

2.1.2 Στάδια κινητικής μάθησης

Κατά τους Fitts και Posner, η διαδικασία της κινητικής μάθησης διακρίνεται σε τρία βασικά στάδια, τα οποία περιγράφουν την εξέλιξη από την αρχική εισαγωγή σε μια κινητική δεξιότητα έως την τελική της εξάσκηση (Haibach-Beach, Reid, & Collier, 2018):

1. Γνωστικό Στάδιο

Χαρακτηριστικά: Σε αυτό το στάδιο, οι μαθητές εστιάζουν στην κατανόηση των βασικών αρχών και της δομής της κινητικής δεξιότητας. Αναζητούν πληροφορίες για

το πώς να εκτελέσουν τη δεξιότητα και κάνουν συχνά λάθη καθώς προσπαθούν να καταλάβουν το σωστό τρόπο εκτέλεσης.

Εστίαση: Η προσοχή δίνεται στην εκμάθηση των βημάτων, των κινήσεων και της σειράς που απαιτείται για την εκτέλεση της δεξιότητας.

2. Συσχετιστικό Στάδιο

Χαρακτηριστικά: Οι μαθητές έχουν κατανοήσει τα βασικά στοιχεία της δεξιότητας και αρχίζουν να την εκτελούν με μεγαλύτερη ακρίβεια και συνέπεια. Η βελτίωση στην απόδοση είναι πιο εμφανής, καθώς το άτομο βελτιώνει την ικανότητά του να ανιχνεύει και να διορθώνει τα λάθη.

Εστίαση: Προσαρμογή και διόρθωση της κίνησης για την βελτίωση της ευχέρειας και της απόδοσης.

3. Αυτόνομο Στάδιο

Χαρακτηριστικά: Η δεξιότητα έχει αυτοματοποιηθεί. Οι εκτελέσεις είναι υψηλής απόδοσης, συνεπείς και απαιτούν ελάχιστη συνειδητή σκέψη. Το άτομο μπορεί να εκτελεί τη δεξιότητα ενώ παράλληλα επιδίδεται σε άλλες εργασίες.

Εστίαση: Περαιτέρω βελτίωση και διεύρυνση της εφαρμογής της δεξιότητας σε ποικίλες καταστάσεις.

Κάθε στάδιο της κινητικής μάθησης απαιτεί διαφορετικούς τύπους εστίασης και προσπάθειας από τον εκπαιδευόμενο, καθώς και την κατάλληλη προσαρμογή των διδακτικών στρατηγικών από τον εκπαιδευτή.

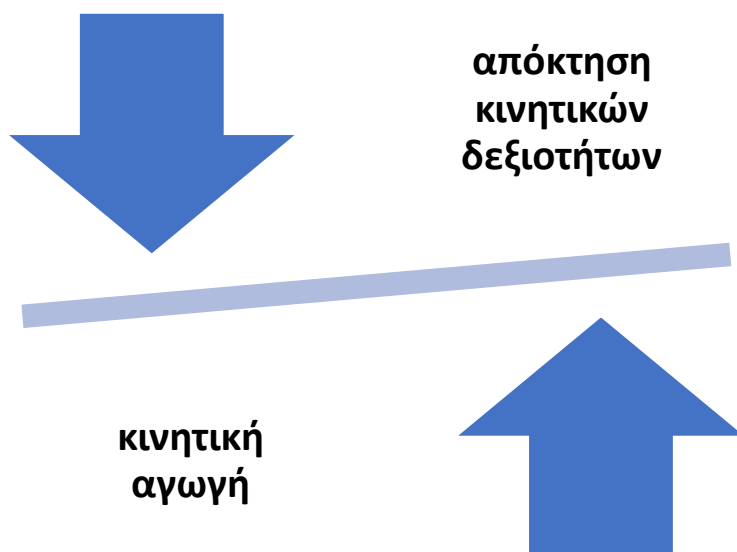
2.1.3 Θεωρίες κινητικής μάθησης

Η κινητική μάθηση είναι η διαδικασία μέσω της οποίας αποκτούμε και βελτιώνουμε τις κινητικές μας δεξιότητες, με σκοπό να επιτύχουμε συγκεκριμένους στόχους. Όπως επισημαίνουν οι Ζέρβας (1990) και Σμιτ & Βάισμπεργκ (2009), η παρατήρηση της κινητικής απόδοσης είναι καθοριστική για την αξιολόγηση του επιπέδου κινητικής μάθησης. Η κινητική μάθηση δεν είναι αποτέλεσμα της ωρίμανσης ή φυσιολογικής θεραπείας, αλλά της εξάσκησης και της ενεργητικής εμπλοκής στην απόκτηση και βελτίωση κινητικών δεξιοτήτων. Αυτή η διαδικασία ενθαρρύνει την ατομικότητα και την προσαρμοστικότητα, καθώς και την κατανόηση ότι, αν και η κινητική ανάπτυξη

συνδέεται με την ηλικία, δεν είναι απολύτως εξαρτημένη από αυτήν. Επομένως, οι εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και οι αποφάσεις πρέπει να είναι προσαρμοσμένες στις μοναδικές ανάγκες και ικανότητες του κάθε παιδιού, αναγνωρίζοντας ταυτόχρονα τις γενικές αρχές ανάπτυξης που ισχύουν για τις συγκεκριμένες ηλικιακές ομάδες (Ζάραγκας, 2012).



Εικόνα 1. Κίνηση και ανάπτυξη (Ζάραγκας, 2012)



Εικόνα 2. Κινητική αγωγή και κινητικές δεξιότητες (Ζάραγκας, 2012)

Η κινητική ανάπτυξη αναφέρεται στις διαδοχικές αλλαγές που παρατηρούνται στην κίνηση και στις φυσικές δεξιότητες ενός ατόμου, προκύπτουσες από τη δυναμική αλληλεπίδραση μεταξύ των βιολογικών παραγόντων και του περιβάλλοντος. Ειδικότερα, η γενετική κληρονομιά του ατόμου σε συνδυασμό με τις εξωτερικές συνθήκες, όπως οι διαθέσιμες ευκαιρίες για φυσική δραστηριότητα, η υποστήριξη και η καθοδήγηση από το περιβάλλον, καθώς και οι προκλήσεις που αντιμετωπίζει το άτομο κατά την κινητική του εκπαίδευση, διαμορφώνουν τη διαδικασία μέσω της οποίας αποκτώνται και βελτιώνονται οι κινητικές δεξιότητες. Αυτή η διαδικασία οδηγεί σε βελτιώσεις όχι μόνο στην επιδεξιότητα αλλά και στη γενικότερη φυσική κατάσταση του ατόμου (Haibach – Beach, Reid, & Collier, 2018. Ζάραγκας, 2021).

2.1.3.1 Θεωρία επεξεργασίας της πληροφορίας

Η **Θεωρία Επεξεργασίας Πληροφορίας** υποστηρίζει ότι η ανθρώπινη νόηση λειτουργεί με τρόπο ανάλογο ενός υπολογιστή, καθώς λαμβάνει, επεξεργάζεται και αποθηκεύει πληροφορίες (Miller, 1956; Schneider & Shiffrin, 1977). Στο παρελθόν, η μελέτη της ανάπτυξης επικεντρωνόταν κυρίως στις διακριτές αλλαγές που συμβαίνουν στη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου. Ωστόσο, η σύγχρονη έρευνα έχει στραφεί περισσότερο στη διερεύνηση των υποκείμενων γνωστικών διεργασιών που διέπουν

αυτήν την ανάπτυξη, όπως η μνήμη, η προσοχή, η ανατροφοδότηση και η αντίληψη (Anderson, 2015; Haibach-Beach, Reid, & Collier, 2018).

Μια σημαντική έννοια που συνδέεται με τον έλεγχο της κίνησης είναι το Γενικευμένο Κινητικό Πρόγραμμα (Generalized Motor Program - GMP), το οποίο περιγράφεται ως μια εσωτερική αναπαράσταση κινητικών προτύπων που μπορεί να προσαρμοστεί ώστε να παραχθούν διαφορετικές κινητικές δράσεις (Schmidt, 1975; Magill & Anderson, 2021). Το GMP μπορεί να θεωρηθεί ως ένα σύνολο αποθηκευμένων εντολών στον εγκέφαλο, οι οποίες καθοδηγούν τους μύες κατά την εκτέλεση μιας δεξιότητας. Ο απαιτούμενος χρόνος για την οργάνωση ενός κινητικού προγράμματος εξαρτάται από την πολυπλοκότητα της κίνησης, με τις πιο περίπλοκες ενέργειες να απαιτούν μεγαλύτερη προετοιμασία (Haibach-Beach et al., 2018; Schmidt & Lee, 2019).

Τρόποι ελέγχου κινητικών δεξιοτήτων

Έλεγχος Κλειστού Βρόγχου (Closed-Loop Control)

Ο κλειστός βρόγχος χρησιμοποιείται κυρίως για **συνεχείς δραστηριότητες μεγάλης διάρκειας**, κατά τις οποίες το άτομο έχει τη δυνατότητα να λαμβάνει ανατροφοδότηση και να προσαρμόζει την κίνησή του σε πραγματικό χρόνο (Adams, 1971). Για παράδειγμα, στην εκμάθηση ενός παραδοσιακού χορού, το άτομο μπορεί να διορθώνει τις κινήσεις του με βάση τα οπτικά ή ακουστικά ερεθίσματα που λαμβάνει (Haibach-Beach et al., 2018).

Έλεγχος Ανοιχτού Βρόγχου (Open-Loop Control)

Σε αντίθεση με τον κλειστό βρόγχο, ο ανοιχτός βρόγχος αναφέρεται σε ταχείες και διακριτές κινήσεις, οι οποίες εκτελούνται χωρίς τη δυνατότητα ανατροφοδότησης κατά τη διάρκεια της δράσης (Keele, 1968). Σε αυτή την περίπτωση, η κίνηση έχει ήδη προγραμματιστεί και εκτελείται αυτόματα, όπως η πληκτρολόγηση ενός μηνύματος ή η εκτέλεση ενός χτυπήματος στο τένις (Schmidt & Wrisberg, 2008).

Εναλλακτικές Προσεγγίσεις στην Αντίληψη και τον Κινητικό Έλεγχο

Η Οικολογική Προσέγγιση (Ecological Approach)

Σύμφωνα με την Οικολογική Θεωρία, η αντίληψη αποτελεί μια άμεση και δυναμική διαδικασία, κατά την οποία το άτομο αντιλαμβάνεται το περιβάλλον του χωρίς να χρειάζεται να αποθηκεύει ή να επεξεργάζεται πληροφορίες με τη συμβατική έννοια της

μνήμης (Gibson, 1966). Η θεωρία αυτή δίνει έμφαση στη σύνδεση μεταξύ αντίληψης και δράσης, υποστηρίζοντας ότι οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται το περιβάλλον τους μέσω των δυνατοτήτων που τους προσφέρει για κίνηση και αλληλεπίδραση (affordances) (Warren, 1984).

Η Θεωρία των Δυναμικών Συστημάτων (Dynamic Systems Theory)

Η Θεωρία των Δυναμικών Συστημάτων προτείνει ότι η κίνηση δεν είναι αποτέλεσμα αποκλειστικά εγκεφαλικών προγραμμάτων, αλλά προκύπτει από την αλληλεπίδραση μεταξύ του σώματος, του περιβάλλοντος και των απαιτήσεων της εκάστοτε δραστηριότητας (Thelen & Smith, 1994). Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, η κίνηση είναι μια διαδικασία αυτοοργάνωσης, όπου το σύστημα επιδιώκει να διατηρήσει σταθερότητα μέσα σε ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον (Kelso, 1995).

2.1.4 Θεωρίες κοινωνικο-γνωστικής μάθησης

Η κοινωνική γνωστική θεωρία βλέπει τους ανθρώπους ως ενεργούς παράγοντες που επηρεάζουν και επηρεάζονται από το περιβάλλον τους. Επεκτείνοντας την κοινωνική μάθηση, ενσωματώνει γνωστικές διαδικασίες όπως κρίση, αντίληψη και κίνητρα στη συμπεριφορά και στο περιβάλλον (Schunk, 2012). Ο Bandura (1989) ανέπτυξε την πιο σημαντική προσέγγιση, εστιάζοντας στην παρατηρητική μάθηση και τη μίμηση. Οι θεωρίες του εφαρμόζονται σε διάφορους τομείς, από την εκπαίδευση έως την ψυχοθεραπεία και το μάρκετινγκ.

Ο Bandura υποστήριξε ότι η μάθηση δεν προέρχεται μόνο από άμεση εμπειρία αλλά και από την παρατήρηση της συμπεριφοράς των άλλων. Η διαδικασία αυτή περιλαμβάνει προσοχή, διατήρηση, κινητική αναπαραγωγή και κίνητρο (Bandura & Walters, 1963).

Στάδια Κοινωνικής Μάθησης:

1. Προσοχή: Ο παρατηρητής πρέπει να δώσει προσοχή στη συμπεριφορά και τις συνέπειές της, επηρεαζόμενος από χαρακτηριστικά του μοντέλου.
2. Διατήρηση: Η συμπεριφορά αποθηκεύεται στη μακροπρόθεσμη μνήμη και μπορεί να ανακληθεί αργότερα (Bandura, 1998).

3. Κινητική Αναπαραγωγή: Το άτομο πρέπει να διαθέτει τις δεξιότητες για να αναπαράγει τη συμπεριφορά.
4. Κίνητρο: Ο παρατηρητής πρέπει να έχει λόγο να μιμηθεί τη συμπεριφορά, επηρεαζόμενος από ενίσχυση και ταύτιση με το μοντέλο (Bandura, 1977).

Ο Bandura ανέδειξε τον αμοιβαίο ντετερμινισμό, δηλαδή την αλληλεπίδραση ατόμου, περιβάλλοντος και συμπεριφοράς (Bandura, 1989). Οι έννοιες της αυτο-αποτελεσματικότητας και των προσδοκιών παίζουν κεντρικό ρόλο στην επίτευξη στόχων και στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς.

Τα μέσα επικοινωνίας αποτελούν σημαντική πηγή μοντελοποίησης συμπεριφορών, επηρεάζοντας τις κοινωνικές νόρμες και τις ατομικές πεποιθήσεις (Bandura, 1998). Οι άνθρωποι μαθαίνουν μέσα από παρατήρηση και ανατροφοδότηση από το περιβάλλον τους.

Η κοινωνική γνωστική θεωρία προσφέρει μια ολοκληρωμένη κατανόηση της μάθησης, εστιάζοντας στην αλληλεπίδραση ατόμου και περιβάλλοντος. Η σημασία της παρατηρητικής μάθησης, της αυτο-αποτελεσματικότητας και των γνωστικών διαδικασιών καθιστά τη θεωρία αυτή κεντρική στην ψυχολογία της μάθησης και της συμπεριφοράς (Reed et al., 2010).

2.1.5 Θεωρίες συναισθηματικής ανάπτυξης

2.1.5.1 Διακριτή/Διαφορική Θεωρία Συναισθημάτων

Η διακριτή θεωρία των συναισθημάτων βασίζεται στις εξελικτικές αρχές του Δαρβίνου και στη θεωρία James-Lange, υποστηρίζοντας ότι οι άνθρωποι διαθέτουν έμφυτα βασικά συναισθήματα με μοναδικά φυσιολογικά και εκφραστικά χαρακτηριστικά. Ο Tomkins (1962) πρότεινε εννέα συστήματα συναισθημάτων, ενώ οι Izard (1971) και Ekman (2011) καθόρισαν επτά έως δέκα βασικά συναισθήματα, όπως η χαρά, ο φόβος, η λύπη και η αηδία. Μελέτες του Ekman και του Izard (1971) επιβεβαίωσαν την καθολικότητα των συναισθηματικών εκφράσεων, ενώ η πολιτισμική διαμόρφωση επηρεάζει την έκφραση τους. Παρά τις διαφορές, τα συναισθήματα θεωρούνται βασικά καθώς εξυπηρετούν προσαρμοστικές λειτουργίες, οργανώνουν τη συμπεριφορά και διευκολύνουν την κοινωνική επικοινωνία.

2.1.5.2 Λειτουργιστική Θεωρία

Η λειτουργιστική θεωρία των συναισθημάτων επικεντρώνεται στον προσαρμοστικό τους ρόλο, θεωρώντας τα συναισθήματα ως διαδικασίες που βοηθούν στην επίτευξη στόχων και στην κοινωνική αλληλεπίδραση (Lazarus, 1991). Ο Campos (1989) περιέγραψε το συναίσθημα ως τη σχέση του ατόμου με το περιβάλλον του, τονίζοντας την επικοινωνιακή του λειτουργία, ειδικά στη βρεφική ηλικία. Η συναισθηματική ανάπτυξη καθοδηγείται από εμπειρίες και περιβαλλοντικές αλλαγές, ενώ τα παιδιά χρησιμοποιούν τα συναισθήματα για να διαμορφώσουν σχέσεις και να καθοδηγήσουν τη συμπεριφορά τους.

2.1.5.3 Θεωρία Συναισθηματικής Ανάπτυξης του Sroufe

Ο Sroufe (1996) περιέγραψε την ανάπτυξη των συναισθημάτων ως μια δυναμική διαδικασία, όπου τρία βασικά συστήματα – φόβος, χαρά και θυμός – εξελίσσονται και διαφοροποιούνται με την ηλικία. Υποστήριξε ότι η συναισθηματική ανάπτυξη επηρεάζεται από γνωστικές και κοινωνικές διεργασίες, με τα πρώτα χρόνια ζωής να παίζουν καθοριστικό ρόλο. Τα βρέφη ξεκινούν με βασικές συναισθηματικές αντιδράσεις που γίνονται πιο σύνθετες καθώς αναπτύσσουν προσδοκίες και αλληλεπιδρούν με το περιβάλλον τους.

Οι θεωρίες της συναισθηματικής ανάπτυξης παρέχουν πολύτιμες γνώσεις για τον τρόπο με τον οποίο τα συναισθήματα διαμορφώνουν τη συμπεριφορά και την κοινωνική αλληλεπίδραση. Οι διακριτές θεωρίες υποστηρίζουν την έμφυτη βάση των συναισθημάτων, ενώ οι λειτουργιστικές προσεγγίσεις εστιάζουν στον προσαρμοστικό τους ρόλο. Η θεωρία του Sroufe ενσωματώνει εξελικτικές, γνωστικές και κοινωνικές διαστάσεις, προσφέροντας μια ολοκληρωμένη άποψη της συναισθηματικής ανάπτυξης.

2.1.6. Θεωρίες αυτοαντίληψης

Η έννοια του εαυτού αναφέρεται στην αντίληψη του ατόμου για τον εαυτό του, που περιλαμβάνει την αυτογνωσία, την αυτοεκτίμηση και την ταυτότητα. Είναι μια

πολύπλευρη κατασκευή που διαμορφώνεται από προσωπικές εμπειρίες, κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και πολιτισμικές επιρροές (Baumeister, 1999). Διάφορες ψυχολογικές θεωρίες προσπαθούν να εξηγήσουν την ανάπτυξη και τη δομή της αυτοαντίληψης, συμπεριλαμβανομένων των γνωστικών, κοινωνικών και ανθρωπιστικών προοπτικών. Αυτό το δοκίμιο διερευνά τις κύριες θεωρίες αυτοαντίληψης, τις θεμελιώδεις αρχές τους και τις επιπτώσεις τους στην κατανόηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς.

Ο William James (1890) πρότεινε μια από τις πρώτες θεωρίες αυτοαντίληψης, κάνοντας διάκριση μεταξύ του «εγώ» (ο βιωμένος εαυτός) και του «εγώ» (ο εαυτός ως αντικείμενο προβληματισμού). Το «εγώ» αντιπροσωπεύει τον ενεργό παράγοντα της αυτοαντίληψης, ενώ το «Εγώ» αποτελείται από τον υλικό εαυτό (φυσικές ιδιότητες και αποκτήματα), τον κοινωνικό εαυτό (πώς γίνεται αντιληπτός από τους άλλους) και τον πνευματικό εαυτό (εσωτερικές σκέψεις και πεποιθήσεις). Αυτή η διαίρεση υπογραμμίζει τη δυναμική φύση της αυτοαντίληψης και την εξάρτησή της από κοινωνικούς και ψυχολογικούς παράγοντες (Kihlstrom et al., 2003).

Ο Charles Horton Cooley (1902) εισήγαγε τη θεωρία του «εαυτού που φαίνεται από γυαλί», η οποία υποστηρίζει ότι τα άτομα αναπτύσσουν αυτοαντίληψη με βάση το πώς πιστεύουν ότι τα αντιλαμβάνονται οι άλλοι. Αυτή η διαδικασία λαμβάνει χώρα σε τρία στάδια: να φανταστούμε πώς μας βλέπουν οι άλλοι, να ερμηνεύσουμε τις κρίσεις τους και να αναπτύξουμε ένα συναίσθημα (υπερηφάνεια ή ντροπή) ως απάντηση. Η προοπτική του Cooley δίνει έμφαση στην κοινωνική κατασκευή της αυτοαντίληψης, υποδηλώνοντας ότι ο σχηματισμός ταυτότητας είναι βαθιά συνυφασμένος με τις διαπροσωπικές αλληλεπιδράσεις (Yeung & Martin, 2003).

Ο George Herbert Mead (1934) επέκτεινε το έργο του Cooley δίνοντας έμφαση στη συμβολική αλληλεπίδραση. Σύμφωνα με τον Mead, η αυτοαντίληψη αναπτύσσεται μέσω των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων και της εσωτερίκευσης των κοινωνικών ρόλων. Εισήγαγε τις έννοιες του «εγώ» (αυθόρμητος, αυτόνομος εαυτός) και του «Εγώ» (κοινωνικοποιημένος εαυτός που διαμορφώνεται από εξωτερικές προσδοκίες). Ο Mead υποστήριξε ότι η αυτογνωσία αναδύεται μέσω της ανάληψης ρόλων και της κατανόησης των κοινωνικών κανόνων, καθιστώντας την κοινωνικοποίηση κρίσιμη για την ανάπτυξη της αυτοαντίληψης (Blumer, 1969).

Ο Carl Rogers (1951) είδε την έννοια του εαυτού από μια ανθρωπιστική προοπτική, ορίζοντας την ως ένα οργανωμένο και συνεπές σύνολο αυτοαντιλήψεων. Εισήγαγε τις έννοιες του πραγματικού εαυτού (το ποιος είναι πραγματικά ένα άτομο) και του ιδανικού εαυτού (αυτός που φιλοδοξούν να είναι). Οι διαφορές μεταξύ αυτών των εαυτών μπορεί να οδηγήσουν σε ασυμφωνία, επηρεάζοντας την αυτοεκτίμηση και την ψυχολογική ευημερία. Ο Rogers τόνισε τη σημασία του άνευ όρων θετικού σεβασμού για την καλλιέργεια μιας υγιούς αυτοαντίληψης (Rogers, 1961).

Ο Higgins (1987) πρότεινε τη θεωρία της ασυμφωνίας του εαυτού, αναφέροντας ότι τα άτομα έχουν τρεις κύριες αυτο-αναπαραστάσεις: τον πραγματικό εαυτό (ιδιότητες που πιστεύουν ότι διαθέτουν), τον ιδανικό εαυτό (χαρακτηριστικά φιλοδοξίας) και τον καλό εαυτό (χαρακτηριστικά που πιστεύουν ότι πρέπει να κατέχουν με βάση τις κοινωνικές προσδοκίες). Οι διαφορές μεταξύ αυτών των εαυτών μπορεί να οδηγήσουν σε συναισθηματική δυσφορία, με τα κενά μεταξύ του πραγματικού και του ιδανικού εαυτού να προκαλούν θλίψη και εκείνα μεταξύ του πραγματικού και του οφειλόμενου εαυτού που καταλήγουν σε άγχος (Higgins, 1987).

Οι θεωρίες της αυτοαντίληψης έχουν ευρείες εφαρμογές στην εκπαίδευση, τη θεραπεία και την κοινωνική ανάπτυξη. Για παράδειγμα, οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν αρχές αυτοαντίληψης για να ενισχύσουν τα κίνητρα και την αυτό-αποτελεσματικότητα των μαθητών (Marsh & Craven, 2006). Στην κλινική ψυχολογία, η γνωσιακή-συμπεριφορική θεραπεία (CBT) βοηθά τα άτομα να αναδιαμορφώσουν τις αρνητικές αντιλήψεις για τον εαυτό τους για να βελτιώσουν την ψυχική υγεία (Beck, 1976). Επιπλέον, η κατανόηση της αυτο-αντίληψης είναι ζωτικής σημασίας για την αντιμετώπιση θεμάτων κοινωνικής ταυτότητας και την ενίσχυση της θετικής αυτοεκτίμησης.

Η αυτοαντίληψη είναι μια περίπλοκη ψυχολογική κατασκευή που επηρεάζεται από την ατομική γνώση, τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και τις προσωπικές φιλοδοξίες. Οι θεωρίες που προτάθηκαν από τους James, Cooley, Mead, Rogers και Higgins προσφέρουν πολύτιμες γνώσεις για το πώς αναπτύσσεται και λειτουργεί η αντίληψη του εαυτού. Αυτές οι προοπτικές συμβάλλουν σε διάφορα πεδία, τονίζοντας τη σημασία της αυτογνωσίας και της θετικής διαμόρφωσης ταυτότητας στην ανθρώπινη ανάπτυξη.

2.2 Σύγχρονες έρευνες σχετικά με το υπό εξέταση θέμα

Η διερεύνηση της κινητικής απόδοσης και η βελτίωσή της μέσω διαφόρων προγραμμάτων παρέμβασης αναδεικνύεται ως κεντρικό θέμα στις μελέτες. Αυτές οι ερευνητικές εργασίες καλύπτουν μια σειρά επιστημονικών κλάδων, από την αθλητική επιστήμη μέχρι την αποκατάσταση και την εκπαιδευτική ψυχολογία, αντανακλώντας μια διεπιστημονική προσέγγιση για την κατανόηση και τη βελτίωση των σωματικών και γνωστικών ικανοτήτων των παιδιών.

2.2.1 Κινητικές δεξιότητες και αυτοαντίληψη

Οι Barnett et al (2016) διερεύνησαν τον αντίκτυπο των παρεμβάσεων στις κινητικές δεξιότητες στα επίπεδα σωματικής δραστηριότητας και στην ικανότητα κινητικών δεξιοτήτων σε παιδιά σχολικής ηλικίας. Τα ευρήματα από 45 μελέτες αποκαλύπτουν ότι οι παρεμβάσεις με επίκεντρο τις κινητικές δεξιότητες όχι μόνο βελτιώνουν τις κινητικές δεξιότητες αλλά επίσης οδηγούν σε αυξημένα επίπεδα σωματικής δραστηριότητας στα παιδιά, υπογραμμίζοντας τα διπλά οφέλη της στόχευσης της ανάπτυξης κινητικών δεξιοτήτων.

Οι Lopes et al (2014) εστίασαν στην αυτοαντίληψη και στις πραγματικές κινητικές δεξιότητες και ανέλυσαν τη σχέση μεταξύ της αντίληψης των παιδιών για τις ικανότητές τους και των πραγματικών κινητικών τους δεξιοτήτων. Στη μελέτη συμμετείχαν 111 παιδιά ηλικίας 5-9 ετών και παρέχει πληροφορίες για τις διαφορές που μπορεί να υπάρχουν μεταξύ των αντιληπτών και των πραγματικών κινητικών ικανοτήτων.

Οι Duncan et al (2009) διερεύνησαν την αυτοαντίληψη των κινητικών δεξιοτήτων σε 258 παιδιά ηλικίας 4-7 ετών. Η έρευνα ρίχνει φως στο πώς οι αντιλήψεις των ίδιων των παιδιών για τις κινητικές τους ικανότητες μπορούν να επηρεάσουν τη συμμετοχή και την απόδοσή τους στις σωματικές δραστηριότητες.

Οι Zachopoulou et al (2004) δημιούργησαν ένα πρόγραμμα διάρκειας 2,5 μηνών που επικεντρώθηκε στην προώθηση της δημιουργικής σκέψης μέσω της σωματικής δραστηριότητας σε 251 παιδιά ηλικίας 4-5 ετών. Η έρευνα ανέδειξε τον ρόλο της σωματικής δραστηριότητας στην ενίσχυση της γνωστικής ανάπτυξης και της δημιουργικότητας.

Οι Αυθεντοπούλου et al (2018) ασχολήθηκαν με τις επιπτώσεις της σωματικής δραστηριότητας στις κινητικές δεξιότητες και την αυτοαντίληψη σε 143 παιδιά ηλικίας 6-9 ετών. Η μελέτη τονίζει τον κρίσιμο ρόλο της τακτικής σωματικής δραστηριότητας στην ανάπτυξη των κινητικών δεξιοτήτων και της θετικής αυτοαντίληψης στα παιδιά.

Σε μια σημαντική έρευνα, ο Ζάραγκας (2016) διερεύνησε την επίδραση ενός δεκάμηνου προγράμματος ψυχοκινητικής αγωγής στην κοινωνική συμπεριφορά, την αυτοεκτίμηση και την κινητική ανάπτυξη των νηπίων (Zaragas, 2016). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το παρεμβατικό πρόγραμμα συνέβαλε σημαντικά στη βελτίωση όλων αυτών των μεταβλητών, ενισχύοντας την πεποίθηση ότι οι κινητικές δραστηριότητες επηρεάζουν θετικά την αυτοαντίληψη και τη γενικότερη κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών.

Ο Ζάραγκας και οι συνεργάτες του (2023) διερεύνησαν την επίδραση της φυσικής δραστηριότητας σε παιδιά και εφήβους με Διαταραχή Αναπτυξιακού Συντονισμού (DCD) (Zaragas et al., 2023). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι κινητικές παρεμβάσεις είχαν θετικές επιδράσεις στην κινητική λειτουργικότητα και στην καθημερινή απόδοση των παιδιών, αν και υπήρχαν περιορισμοί λόγω της μικρής διάρκειας των προγραμμάτων και της ετερογένειας των δειγμάτων.

2.2.2 Κινητικές δεξιότητες και κοινωνική επάρκεια/συναισθηματική ανάπτυξη

Η μελέτη των Ζάραγκα και συνεργατών (2019) εξετάζει τις παιδαγωγικές επιπτώσεις της ψυχοκινητικής ανάπτυξης σε παιδιά νηπιαγωγείου στην Ελλάδα, αναδεικνύοντας τη σημασία της κινητικής εκπαίδευσης ως μέσο ενίσχυσης των κοινωνικών και γνωστικών δεξιοτήτων (Zaragas & Pliogou, 2019). Παρομοίως, σε μια άλλη μελέτη, σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε ένα εναλλακτικό παρεμβατικό πρόγραμμα κινητικής εκπαίδευσης που συνδύαζε την κινητική αγωγή και το ψυχόδραμα για την προώθηση της κινητικής ανάπτυξης και της διαπολιτισμικής ικανότητας των παιδιών προσχολικής ηλικίας (Zaragas et al., 2019).

Μια άλλη μελέτη του Ζάραγκα (2015) εξέτασε τη σχέση μεταξύ του βαθμού κινητικής μάθησης και της κοινωνικής δράσης μέσω ομαδικών κινητικών δραστηριοτήτων στο νηπιαγωγείο (Zaragas, 2015). Η έρευνα έδειξε ότι τα παιδιά που συμμετείχαν σε κινητικές δραστηριότητες παρουσίασαν μεγαλύτερη κοινωνική ευαισθησία, ικανότητα

αλληλεπίδρασης με συνομηλίκους και βελτιωμένη κατανόηση των κανόνων του παιχνιδιού.

Οι Brian, Goodway, Logan & Sutherland (2017) διερεύνησαν τον αντίκτυπο ενός προγράμματος σωματικής δραστηριότητας υπό την καθοδήγηση δασκάλων στην ανάπτυξη των θεμελιωδών κινητικών δεξιοτήτων στα παιδιά του νηπιαγωγείου. Το πρόγραμμα, το οποίο διήρκεσε για ένα σχολικό έτος, οδήγησε σε σημαντικές βελτιώσεις στις θεμελιώδεις κινητικές δεξιότητες, τονίζοντας την αποτελεσματικότητα της ενσωμάτωσης της ανάπτυξης κινητικών δεξιοτήτων στο σχολικό πρόγραμμα.

Οι Valentini et al (2017) διερεύνησαν την ανάπτυξη κινητικών δεξιοτήτων σε 331 παιδιά ηλικίας 4-8 ετών. Αυτή η μελέτη τονίζει τη σημασία των αναπτυξιακών σταδίων στην κινητική μάθηση και παρέχει πολύτιμες γνώσεις για την εξέλιξη των κινητικών δεξιοτήτων στην πρώιμη παιδική ηλικία.

Οι Lopes, Santos, Pereira, & Lopes (2013) εξέτασαν τη σχέση μεταξύ του κινητικού συντονισμού και της κοινωνικής και ψυχολογικής ανάπτυξης σε παιδιά σχολικής ηλικίας. Αναλύοντας δεδομένα από 250 παιδιά, η μελέτη διαπίστωσε ότι εκείνα με υψηλότερα επίπεδα κινητικού συντονισμού είχαν καλύτερες κοινωνικές δεξιότητες, υψηλότερη αυτοεκτίμηση και χαμηλότερα επίπεδα άγχους, γεγονός που υποδηλώνει ότι η ανάπτυξη των κινητικών δεξιοτήτων μπορεί να έχει μεγάλα αναπτυξιακά οφέλη.

Οι Bar-Haim & Bart (2007) διερεύνησαν τη σχέση μεταξύ των κινητικών δεξιοτήτων, της κοινωνικής συμπεριφοράς και των διαφορών φύλου σε μια ομάδα 88 παιδιών ηλικίας 5-6 ετών σε διάστημα τριών μηνών. Τα ευρήματα υποδηλώνουν ότι οι παρεμβάσεις στις κινητικές δεξιότητες μπορούν να έχουν ευρύτερα οφέλη κοινωνικής συμπεριφοράς.

Οι Robinson et al (2012) διερεύνησαν τα αποτελέσματα ενός αθλητικού προγράμματος που βασίζεται στην κοινότητα στις κινητικές δεξιότητες και τις κοινωνικές δεξιότητες 130 παιδιών ηλικίας 4-8 ετών. Τα ευρήματα υποδηλώνουν ότι η συμμετοχή σε κοινοτικά αθλητικά προγράμματα μπορεί να ενισχύσει τόσο τις κινητικές όσο και τις κοινωνικές δεξιότητες, συμβάλλοντας στη συνολική ανάπτυξη των παιδιών.

Οι Webster, Wadsworth, & Robinson (2015) εξέτασαν την επίδραση της κοινωνικοοικονομικής κατάστασης στην ανάπτυξη των κινητικών δεξιοτήτων και στα επίπεδα σωματικής δραστηριότητας στα παιδιά. Η μελέτη σε 1.000 παιδιά αποκάλυψε

ότι τα παιδιά από χαμηλότερο κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο είχαν χαμηλότερα επίπεδα ανάπτυξης κινητικών δεξιοτήτων και σωματικής δραστηριότητας, υπογραμμίζοντας την ανάγκη για στοχευμένες παρεμβάσεις για την αντιμετώπιση αυτών των ανισοτήτων.

3^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

3.1. Δείγμα της έρευνας

Στη έρευνα συμμετείχαν τριάντα τέσσερα τυχαία επιλεγμένα αγόρια και κορίτσια (n=34) ηλικίας 48-60 μηνών, από Νηπιαγωγείο του Δήμου Ιωαννιτών. Το δείγμα χωρίστηκε σε πειραματική ομάδα (ΠΟ) που αποτελούσαν τα παιδιά από το ένα τμήμα (17) και ομάδα ελέγχου (ΟΕ) που αποτελούσαν τα παιδιά από το άλλο τμήμα του Νηπιαγωγείου (17), σύνολο (34). Ενημερώθηκαν η προϊσταμένη αρχή του νηπιαγωγείου και οι γονείς των νηπίων για το σκοπό της έρευνας.

Πίνακας 1. Το συνολικό δείγμα της έρευνας ανά φύλο και ομάδα.

	Πειραματική Ομάδα		Ομάδα Ελέγχου		Σύνολο	
	f	%	f	%	f	%
Αγόρια	8	23,6%	7	20,6%	15	44,2%
Κορίτσια	9	26,4%	10	29,4%	19	55,8%
Σύνολο	17	50%	17	50%	34	100%

3.2. Μέθοδος έρευνας

Η παρούσα μελέτη υιοθετεί τη πειραματική μέθοδο έρευνας δράσης (*action research with an experimental design*), η οποία εφαρμόζεται στο πεδίο με σκοπό την αξιολόγηση της επίδρασης μιας στοχευμένης κινητικής παρέμβασης στην αυτοαντίληψη και τις κινητικές δεξιότητες των παιδιών προσχολικής ηλικίας.

Η έρευνα δράσης είναι μια μεθοδολογική προσέγγιση που επιδιώκει τη συστηματική διερεύνηση και την ταυτόχρονη εφαρμογή παρεμβάσεων με στόχο τη βελτίωση πρακτικών και καταστάσεων στο εκπαιδευτικό ή κοινωνικό περιβάλλον (Kemmis & McTaggart, 2000). Στην παρούσα μελέτη, η έρευνα δράσης ενσωματώνει πειραματικά στοιχεία, καθώς εφαρμόζεται μια οργανωμένη κινητική παρέμβαση και αξιολογείται η αποτελεσματικότητά της με τη χρήση προ-τεστ και μετα-τεστ.

Η πειραματική διαδικασία περιλαμβάνει δύο φάσεις:

1. Αρχική αξιολόγηση (pre-test): Τα παιδιά υποβάλλονται σε μετρήσεις αυτοαντίληψης και κινητικών δεξιοτήτων πριν την εφαρμογή του προγράμματος.
2. Παρέμβαση: Τα παιδιά συμμετέχουν σε ένα πρόγραμμα κινητικής εκπαίδευσης διάρκειας Χ εβδομάδων με οργανωμένες δραστηριότητες.
3. Τελική αξιολόγηση (post-test): Μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης, επαναλαμβάνονται οι μετρήσεις προκειμένου να συγκριθούν τα αποτελέσματα και να διαπιστωθεί η αποτελεσματικότητα του προγράμματος.

Η πειραματική έρευνα πεδίου θεωρείται ιδανική για τη διερεύνηση της αιτιώδους σχέσης μεταξύ της κινητικής παρέμβασης και των αλλαγών στην αυτοαντίληψη και τις κινητικές δεξιότητες (Cohen, Manion, & Morrison, 2018). Παράλληλα, η προσέγγιση της έρευνας δράσης επιτρέπει την προσαρμογή των παρεμβάσεων σύμφωνα με τις ανάγκες των συμμετεχόντων, διασφαλίζοντας την εφαρμοσιμότητα των ευρημάτων στην εκπαιδευτική πράξη (Stringer, 2013).

3.3. Δραστηριότητες

3.3.1 Προγραμματισμός

Η πρώτη μέτρηση έγινε κατά την ίδια περίοδο και στις δυο τάξεις του Νηπιαγωγείου και συγκεκριμένα, την τελευταία εβδομάδα του Φεβρουάριου ενώ η δεύτερη μέτρηση διεξήχθη την ίδια πάλι περίοδο και στις δυο τάξεις του Νηπιαγωγείου και συγκεκριμένα, την πρώτη εβδομάδα του Μαΐου. Η διαδικασία μέτρησης για το ερωτηματολόγιο ΕΚΑΚΕΜΠ πραγματοποιήθηκε στις τάξεις ατομικά για κάθε μαθητή. Κάθε αξιολόγηση είχε διάρκεια 15-20 λεπτά για κάθε παιδί.

Το χρονοδιάγραμμα για το παρεμβατικό πρόγραμμα προέβλεπε να ξεκινήσει την πρώτη εβδομάδα του Μαρτίου και να ολοκληρωθεί την τελευταία εβδομάδα του Απριλίου, με συχνότητα 3 φορές την εβδομάδα (Δευτέρα-Τετάρτη-Παρασκευή) για τα παιδιά που συμμετείχαν στο πρόγραμμα. Το πρόγραμμα είχε διάρκεια 2 μηνών (24 μαθήματα) και κάθε μάθημα είχε διάρκεια 45 λεπτά. Τα μαθήματα πραγματοποιούνταν 12.00 με 12:45.

3.3.2 Επικοινωνιακό πλαίσιο παρέμβασης

«Ο δράκος Κλινκλόνγκ, ζούσε σε ένα νησί μόνος του γιατί όλοι τον φοβόταν και ένιωθε πολύ μόνος του. Για να φέρει λοιπόν παιδάκια στο νησί του για να έχει συντροφιά σκαρφίστηκε ένα σχέδιο. Έκλεψε τις δυνάμεις των παιδιών και τις έκλεισε σε ένα μαγικό σεντούκι. Τους είπε λοιπόν πως για να λύσουν τα μάγια και να τις πάρουν πίσω θα έπρεπε να περάσουν από τις δοκιμασίες που θα τους έβαζε στο μακρινό, όμορφο και καταπράσινο νησί του!! Οι δοκιμασίες ήταν πολλές και όλα τα παιδιά έπρεπε να προσπαθήσουν όσο περισσότερο μπορούν για να κερδίσουν όλοι μαζί τις δυνάμεις τους πίσω».

Κάθε δραστηριότητα είναι μέρος αυτού του επικοινωνιακού πλαισίου και αποτελεί δοκιμασία του δράκου με στόχο να πάρουν πίσω τις δυνάμεις τους μετά την ολοκλήρωση των δοκιμασιών. Συνεπώς η κάθε δραστηριότητα αρχίζει με την εξής φράση «Πάμε να δούμε την επόμενη δοκιμασία του δράκου!».

Σε όλες τις δραστηριότητες όλα τα παιδιά συμμετείχαν αυτοβούλως και με ενθουσιασμό.

Πίνακας 2. Δραστηριότητες ανά μάθημα και διάρκεια δραστηριοτήτων

Μάθημα	Δραστηριότητες
1 ^ο	• Τρέξιμο: Απέφυγε τα εμπόδια (10 λεπτά) • Τρέξιμο: Ποιος είπε ότι το τρέξιμο δεν μπορεί να γίνει αστείο! (10 λεπτά) • Κουτσό: Κουτσό με χρωματιστές πινακίδες (10 λεπτά) • Καλπασμός: Ώρα να καλπάσουμε! (15 λεπτά)
2 ^ο	• Άλμα προς τα εμπρός: Ακολουθώντας τα ίχνη (15 λεπτά) • Χτύπημα μπάλας με μπαστούνι: Ανάμεσα στα σημαιάκια (15 λεπτά) • Χτύπημα μπάλας με ρακέτα: Κράτα τη μπάλα στον αέρα με τη ρακέτα (15 λεπτά)
3 ^ο	• Τρέξιμο: Τρέξιμο σε σταθμούς. (10 λεπτά) • Κουτσό: Κουτσό με αριθμούς (10 λεπτά) • Skipping: Skipping με εμπόδια (10 λεπτά) • Ρίψη μπάλας με το ένα χέρι από πάνω: Πέτυχε το αεροπλάνο (15 λεπτά)
4 ^ο	• Καλπασμός: Ο καλπασμός του Ιππότη (15 λεπτά)

	• Χτύπημα μπάλας με μπαστούνι: Βολές σε ζευγάρια (15 λεπτά) • Λάκτισμα: Λάκτισμα της μπάλας στον στόχο ανακυκλώσιμα (15 λεπτά)
5°	• Τρέξιμο: Τρέχοντας θα βρω το θησαυρό! (10 λεπτά) • Κουτσό: Κουτσό με γράμματα (10 λεπτά) • Skipping: Skipping των ηρώων (10 λεπτά) • Ρίψη μπάλας με το ένα χέρι από κάτω: Περάσματα με μπάλα (15 λεπτά)
6°	• Χτύπημα μπάλας με μπαστούνι: Μπούουλινγκ με μπαστούνι (15 λεπτά) • Ρίψη μπάλας με το ένα χέρι από πάνω: Ρίψη και μέτρηση (15 λεπτά) • Ντρίπλα: Ντρίπλα με εμπόδια (15 λεπτά)
7°	• Άλμα προς τα εμπρός: Αλματική διαδρομή (15 λεπτά) • Λάκτισμα: Λάκτισμα και τρέξιμο (15 λεπτά) • Χτύπημα μπάλας με ρακέτα: Προχωρώ-προχωρώ και τη ρακέτα μου κρατώ (15 λεπτά)
8°	• Sliding: Σβήσε τη γραμμή! (10 λεπτά) • Καλπασμός: Καλπασμός με μπαλόνια (10 λεπτά) • Άλμα προς τα εμπρός: Σακουλοδρομίες (10 λεπτά) • Ντρίπλα: Ντρίπλα μέσα στον κύκλο (15 λεπτά)
9°	• Υποδοχή μπάλας: Οι κυνηγοί (10 λεπτά) • Ρίψη μπάλας με το ένα χέρι από πάνω: Ρίψη σε κίνηση (10 λεπτά) • Ρίψη μπάλας με το ένα χέρι από κάτω: Ρίψη και ακολουθώ την πορεία (10 λεπτά) • Ντρίπλα: Σχέδιο με την μπάλα (15 λεπτά)
10°	• Τρέξιμο: Χτίσε και πίσω (10 λεπτά) • Κουτσό: Κουτσό σκυταλοδρομία (10 λεπτά) • Skipping: Μουσικό skipping (10 λεπτά) • Ρίψη μπάλας με το ένα χέρι από κάτω: Σκίουροι και δέντρα (15 λεπτά)
11°	• Άλμα προς τα εμπρός: Αυγοάλματα (15 λεπτά) • Χτύπημα μπάλας με μπαστούνι: Μπάλα στην τρύπα (15 λεπτά) • Λάκτισμα: Πέτυχε το χαρτόνι! (15 λεπτά)
12°	• Χτύπημα μπάλας με ρακέτα: Χτύπησε και πιάσε! (15 λεπτά) • Υποδοχή μπάλας: Μπάλα στον τοίχο (15 λεπτά)

	• Ντρίπλα: Ντρίπλα και στοπ! (15 λεπτά)
13°	• Τρέξιμο: Το πανί (10 λεπτά) • Skipping: Skipping σε λαβύρινθο (10 λεπτά) • Sliding: Γλίστρημα καθιστοί (10 λεπτά) • Καλπασμός: Καλπασμός και στόχος (15 λεπτά)
14°	• Άλμα προς τα εμπρός: Άλμα πάνω απ' το νερό (15 λεπτά) • Λάκτισμα: Λάκτισμα σε ζευγάρια (15 λεπτά) • Χτύπημα μπάλας με μπαστούνι: Διαδρομή χτυπήματος (15 λεπτά)
15°	• Χτύπημα μπάλας με ρακέτα: Χτύπημα σε στόχο (15 λεπτά) • Υποδοχή μπάλας: Μπάλα και παιχνίδι με το έδαφος (15 λεπτά) • Ρίψη μπάλας με το ένα χέρι από κάτω: Αριθμητική Ρίψη (15 λεπτά)
16°	• Καλπασμός: Μάθημα Ιππασίας (15 λεπτά) • Άλμα προς τα εμπρός: Άλμα και χτίζω (15 λεπτά) • Λάκτισμα: Βρες το χρώμα (15 λεπτά)
17°	• Τρέξιμο: Άγγιξε το σωστό χρώμα (10 λεπτά) • Κουτσό: Κουτσό με εμπόδια (10 λεπτά) • Sliding: Γλίστρημα με το σώμα (10 λεπτά) • Ντρίπλα: Πυροσβέστες εν δράση! (15 λεπτά)
18°	• Υποδοχή μπάλας: Μπάλα στον κύκλο (10 λεπτά) • Ρίψη μπάλας με το ένα χέρι από πάνω: Ρίψη και χορός (10 λεπτά) • Ρίψη μπάλας με το ένα χέρι από κάτω: Μπάλες στα κουτιά! (10 λεπτά) • Ντρίπλα: Ντρίπλα στο λαβύρινθο (15 λεπτά)
19°	• Άλμα προς τα εμπρός: Από τραμπολίνο σε τραμπολίνο! (15 λεπτά) • Χτύπημα μπάλας με ρακέτα: Χτύπημα με ρακέτα σε κινήσεις (15 λεπτά) • Ντρίπλα: Ντρίπλα και ρυθμός (15 λεπτά)
20°	• Λάκτισμα: Λάκτισμα και στοπ (15 λεπτά) • Χτύπημα μπάλας με μπαστούνι: Διαπερνώ τον τοίχο (15 λεπτά) • Ρίψη μπάλας με το ένα χέρι από πάνω: Ρίψη και σκιά (15 λεπτά)
21°	• Τρέξιμο: Τρέξιμο με το ρυθμό της μουσικής (10 λεπτά) • Skipping: Skipping-κρυφτό (10 λεπτά)

	• Sliding: Γλίστρημα με πλαστικές σακούλες (10 λεπτά) • Υποδοχή μπάλας: Μπάλα και μονοπάτι (15 λεπτά)
22°	• Άλμα προς τα εμπρός: Σαν ζώο πώς χοροπηδώ; (15 λεπτά) • Λάκτισμα: Λάκτισμα και φούσκες (15 λεπτά) • Χτύπημα μπάλας με ρακέτα: Πέτυχε το χαλί! (15 λεπτά)
23°	• Τρέξιμο: Προσοχή μην πέσεις από τη γέφυρα! (10 λεπτά) • Κουτσό: Σκιά σχήματος (10 λεπτά) • Sliding: Γλίστρημα στο παγκάκι (10 λεπτά) • Καλπασμός: Καλπασμός, σταμάτημα και Ισορροπία (15 λεπτά)
24°	• Υποδοχή μπάλας: Μπάλα και αλλαγή κατεύθυνσης (10 λεπτά) • Ρίψη μπάλας με το ένα χέρι από πάνω: Ρίψη με αλλαγή χεριού (10 λεπτά) • Ρίψη μπάλας με το ένα χέρι από κάτω: Βροχή Μπάλας (10 λεπτά) • Χτύπημα μπάλας με μπαστούνι: Μέσα από τους κύκλους (15 λεπτά)

3.3.3 Δεξιότητες Μετακίνησης

3.3.3.1 Τρέξιμο

Απέφυγε τα εμπόδια

Σε μία διαδρομή με εμπόδια-κώνους, ένα-ένα τα παιδιά πρέπει να περάσουν τρέχοντας ανάμεσα, αποφεύγοντας τους κώνους οι οποίοι είναι σκορπισμένοι σε διάφορα σημεία της διαδρομής, ώστε να αναπτύξουν το συντονισμό και την ταχύτητά τους.

Ποιος είπε ότι το τρέξιμο δεν μπορεί να γίνει αστείο!

Τα παιδιά ξεκινούν και τρέχουν περιμετρικά στο γήπεδο. Καθώς τρέχουν τους δίνουμε εντολές σε τακτά χρονικά διαστήματα, για αλλαγή κατεύθυνσης παράλληλα και με μία αστεία εντολή όπως «Τρέξε με τη γλώσσα έξω», «Τρέξε με τα χέρια στην πλάτη», «Τρέξε με τα χέρια στα γόνατα», «Τρέξε κρατώντας από τα χέρια έναν συμμαθητή σου» κ.α.

Τρέξιμο σε σταθμούς

Ετοιμάζουμε μία διαδρομή κατά την οποία τα παιδιά τρέχουν σε διαφορετικούς χώρους αλλά και επιφάνειες. Τρέξιμο στο παρκέ της τάξης, τρέξιμο στο πλακάκι στην εσωτερική αυλή, τρέξιμο στο γκαζόν, τρέξιμο στο ψεύτικο χόρτο του γηπέδου, τρέξιμο στην αμμοδόχο και τρέξιμο στο χώμα.

Τρέχοντας θα βρω το θησαυρό!

Έχοντας κρύψει σε διάφορα σημεία του προαύλιου χώρου ψεύτικα νομίσματα και διάφανα πετράδια ζητάμε από τα παιδιά να τρέξουν και να τα βρουν όσο πιο γρήγορα μπορούν.

Χτίσε και πίσω

Αρχικά χωρίζουμε τα παιδιά σε δύο ομάδες και στήνουμε τα παιδιά σε δύο τρένα, το ένα παιδί πίσω από το άλλο. Στόχος του παιχνιδιού είναι να χτίσουν έναν πύργο τοποθετώντας τα τουβλάκια που βρίσκονται στο τέλος της διαδρομής, το ένα πάνω στο άλλο. Τα τουβλάκια είναι όσα και τα παιδιά κάθε ομάδας. Το πρώτο παιδί κάθε ομάδας τρέχει, βάζει ένα τουβλάκι και επιστρέφει ώστε να ξεκινήσει το δεύτερο παιδί να κάνει το ίδιο. Το παιχνίδι ολοκληρώνεται μόλις κάποια από τις δύο ομάδες ολοκληρώσει τον πύργο της, η οποία θα είναι και η νικήτρια ομάδα.

Το πανί

Τα παιδιά μόλις ακούνε τη μουσική τρέχουν γύρω από ένα μεγάλο πανί που έχουμε στρώσει στο έδαφος. Μόλις η μουσική σταματήσει πρέπει να παγώσουν σαν αγάλματα στην κίνηση που κάνουν τη δεδομένη στιγμή. Τότε τους ζητάμε να ακουμπήσουν στο πανί, μόνο το μέρος του σώματός τους που θα τους ζητήσουμε. Το παιχνίδι συνεχίζεται επαναλαμβάνοντας αυτή τη διαδικασία και λέγοντας κάθε φορά διαφορετικό μέρος του σώματός τους.

Αγγίξε το σωστό χρώμα

Έχουμε σκορπίσει στο έδαφος μεγάλα ορθογώνια χαρτόνια σε διάφορα χρώματα. Τα παιδιά τρέχουν στο χώρο μέχρι να ακούσουν το ήχο από μία σφυρίχτρα. Τότε κοιτάνε την νηπιαγωγό που κρατάει μία κάρτα διαφορετικού χρώματος κάθε φορά και πρέπει να βρουν και να αγγίξουν το αντίστοιχο χαρτόνι, όσο πιο γρήγορα μπορούν.

Τρέξιμο με το ρυθμό της μουσικής

Βάζουμε στα παιδιά κομμάτια από διάφορα είδη μουσικής και τους ζητάμε να τρέξουν ακολουθώντας τον ρυθμό της. Στην αργή μουσική, πρέπει να τρέχουν πιο αργά, και στη γρήγορη, πρέπει να τρέχουν πιο γρήγορα.

Προσοχή μην πέσεις από τη γέφυρα!

Σχηματίζουμε στο έδαφος με χαρτοταινία μία διαδρομή. Ζητάμε από τα παιδιά να τρέξουν τη διαδρομή όσο πιο γρήγορα μπορούν, χωρίς να πατήσουν έξω από τις λωρίδες χαρτοταινίας που έχουμε σχεδιάσει στο έδαφος γιατί αλλιώς θα πέσουν στο «κενό»!

3.3.3.2 Καλπασμός

Ώρα να καλπάζουμε!

Αφηγούμαστε μια φανταστική ιστορία, έξω στο προαύλιο, που να έχει πρωταγωνιστή ένα άλογο και να περιλαμβάνει διάφορα ζώα. Ζητάμε από τα παιδιά κάθε φορά που ακούνε την λέξη «άλογο» στην ιστορία, να σηκώνονται και να καλπάζουν ελεύθερα μέχρι να ακούσουν τον ήχο του τυμπάνου, όπου και να πρέπει να επιστρέψουν στις θέσεις τους.

Ο Καλπασμός του Ιππότη

Μεταμφιεζόμαστε σε μικροί ιππότες φορώντας μία κάπα- σακούλα σκουπιδιών. Χωριζόμαστε σε 2 ομάδες και σχηματίζουμε 2 τρένα. Παίζουμε ένα παιχνίδι σκυταλοδρομίας, όπου αντί για σκυτάλη το παιδί που επιστρέφει κάθε φορά δίνει την κάπα του στο επόμενο παιδί που περιμένει πρώτο στη σειρά. Κάθε παιδί φοράει μια αυτοσχέδια κάπα ή κορδέλα γύρω από τον λαιμό του και καλπάζει σαν ιππότης μέχρι τη γραμμή που έχουμε σχεδιάσει λίγα μέτρα πιο μπροστά, την ακουμπάει και επιστρέφει.

Καλπασμός με μπαλόνια

Δίνουμε στα παιδιά μπαλόνια και τους ζητάμε να τα κρατήσουν στον αέρα χτυπώντας τα με κάποιο μέρος του σώματός τους, σύμφωνα με την οδηγία που δίνουμε κάθε φορά όπως με την παλάμη, τη γροθιά, τον αγκώνα κ.ά. ενώ καλπάζουν στο χώρο. Αν το μπαλόνι πέσει, πρέπει να το σηκώσουν χωρίς να σταματήσουν τον καλπασμό.

Καλπασμός και στόχος

Τοποθετούμε στο έδαφος μία σειρά από κώνους στο τέλος μία γραμμή στόχευσης και 2 μέτρα μετά μία λεκάνη. Ζητάμε από τα παιδιά να καλπάζουν σε ζικ ζακ ανάμεσα από τους κώνους έχοντας στα χεράκια τους από 2 μικρές μπάλες, στη συνέχεια να σταθούν στη γραμμή να στοχεύσουν με τις μπάλες τις λεκάνες και να επιστρέψουν πάλι πίσω σε ζικ ζακ.

Μάθημα Ιππασίας

Δημιουργούμε μία διαδρομή στο έδαφος με χαρτοταινία η οποία να περιλαμβάνει διάφορα ήδη γραμμών, ευθεία, κυματιστή, τεθλασμένη, κυκλική και πραγματοποιούμε "μαθήματα ιππασίας", όπου τα παιδιά πρέπει να κάνουν καλπασμό, με διαφορετική ταχύτητα. Γρήγορο καλπασμό σε ευθεία γραμμή, στη συνέχεια να επιβραδύνουν για να περάσουν την κυματιστή ή την τεθλασμένη, ξανά γρήγορα σε μια κυκλική κλπ. Στη συνέχεια δουλεύουμε και με διαφορετικές κατευθύνσεις.

Καλπασμός, σταμάτημα και Ισορροπία

Δημιουργούμε στο έδαφος μικρά σημάδια από χαρτοταινία στο χώρο σε κοντινή απόσταση το ένα από το άλλο και ζητάμε από τα παιδιά να καλπάζουν μόνο πατώντας αυτά. Με το χτύπο του τυμπάνου καλούνται να μείνουν ακίνητα με το ένα πόδι ψηλά σε θέση καλπασμού μέχρι να ξανακούσουν τον ήχο του τυμπάνου, ώστε να συνεχίσουν την πορεία τους.

3.3.3.3 Κουτσό

Κουτσό με χρωματιστές πινακίδες

Δημιουργούμε μια διαδρομή με χρωματιστούς κύκλους από χαρτόνι στο έδαφος. Κάθε παιδί πρέπει να κάνει κουτσό από τον ένα κύκλο στον άλλο, προσπαθώντας να μην αγγίξει το έδαφος μεταξύ των κύκλων. Στη συνέχεια δίνουμε εμείς τις εντολές με το χρώμα στο οποίο πρέπει να «κουτσήσει» κάθε φορά.

Κουτσό με αριθμούς

Σχεδιάζουμε με κιμωλία αριθμούς στο έδαφος από το 1 έως το 20. Το κάθε παιδί πρέπει να «κουτσήσει» πάνω στους αριθμούς με τη σειρά. Μπορούμε τα το κάνουμε πιο δύσκολο δίνοντας εντολές όπως «κάνουμε κουτσό μόνο με το αριστερό μας πόδι» ή

«κάνουμε κουτσό με εναλλάξ τα πόδια, ένα κουτσό με το δεξί πόδι, ένα με το αριστερό».

Κουτσό με γράμματα

Τοποθετούμε στο έδαφος καρτέλες με τα γράμματα. Ζητάμε από τα παιδιά μετά από εντολή μας να κάνουν κουτσό πατώντας το γράμμα που τους λέμε κάθε φορά. Για να γίνει πιο ενδιαφέρον, προσθέτουμε εντολές όπως «πες μου μία λέξη που να αρχίζει από το γράμμα Ε» κάθε φορά που πατάει το αντίστοιχο γράμμα.

Κουτσό με εμπόδια

Τοποθετούμε μικρά μαξιλάρια και μικρά κουτιά στο έδαφος και δημιουργώντας μία διαδρομή με εμπόδια. Τα παιδιά καλούνται να διανύσουν τη διαδρομή κάνοντας κουτσό πάνω από τα εμπόδια, χωρίς να χάσουν την ισορροπία τους.

Σκιά σχήματος

Σχεδιάζουμε στο έδαφος τα περιγράμματα διάφορων σχημάτων από χαρτοταινία. Καλούμε ένα-ένα παιδί αφού ακούσει το σχήμα, να το εντοπίσει και να διανύσει τις γραμμές του κάνοντας κουτσό, όσο πιο γρήγορα μπορεί.

Κουτσό σκυταλοδρομία

Χωριζόμαστε σε 2 ομάδες και σχηματίζουμε 2 τρένα. Παίζουμε ένα παιχνίδι σκυταλοδρομίας, όπου κάθε παιδί αντί να πάει μέχρι την άκρη της αυλής και να επιστρέφει τρέχοντας, διανύει την απόσταση αυτή κάνοντας κουτσό, όσο πιο γρήγορα μπορεί. Κάθε φορά που επιστρέφει ένα παιδί, ξεκινάει το επόμενο κατά σειρά του τρένου, μέχρι να παίξουν όλα τα παιδιά. Όποια ομάδα ολοκληρώσει τη διαδρομή πρώτη είναι και η νικήτρια ομάδα.

3.3.3.4 *Skipping*

Skipping με εμπόδια

Σχεδιάζουμε γραμμές στο έδαφος και στη συνέχεια μικρούς κύκλους. Ζητάμε από τα παιδιά να κάνουν skipping πατώντας στις γραμμές και στη συνέχεια πηδώντας από τον έναν κύκλο στον άλλο, διατηρώντας όσο μπορούν ένα σταθερό ρυθμό αλλά και την ισορροπία τους.

Το skipping των ηρώων

Σκορπίζουμε στο έδαφος φωτογραφίες διάφορων γνωστών ηρώων από παραμύθια που έχουμε στην τάξη και τους οποίους ξέρουν τα παιδιά. Ένα- ένα παιδί καλείται να κάνει skipping μέχρι να βρει τη φωτογραφία του ήρωα, την παίρνει, μιμείται μία χαρακτηριστική κίνηση του ήρωα αυτού. Έπειτα επιστρέφει, πάλι κάνοντας skipping, κρατώντας την φωτογραφία του ήρωα, πίσω στη θέση του.

Μουσικό skipping

Βάζουμε στα παιδιά διάφορα μουσικά κομμάτια με διαφορετική ταχύτητα. Όταν η μουσική παίζει, τα παιδιά πρέπει να κάνουν skipping στο ρυθμό της μουσικής. Όταν η μουσική σταματήσει, πρέπει να σταματήσουν αμέσως και να κρατήσουν την ισορροπία τους. Στη συνέχεια καλούνται να κάνουν το ίδιο ακολουθώντας παράλληλα και κάποιες έξτρα εντολές όπως «χέρια πάνω», «χέρια μπροστά», «χέρια στα πλάγια» κ.ά.

Skipping σε λαβύρινθο

Σχεδιάζουμε στο πάτωμα ένα μεγάλο λαβύρινθο. Ζητάμε από τα παιδιά ένα-ένα να έρθει και κάνοντας skipping να βρει την έξοδο από το λαβύρινθο όσο πιο γρήγορα μπορεί.

Skipping-κρυφό!

Διαλέγουμε τυχαία 3 παιδιά τα οποία θα είναι οι κυνηγοί. Οι κυνηγοί κλείνουν τα μάτια τους και μετράνε μέχρι το 20, αργά, ώστε τα υπόλοιπα παιδιά να κρυφτούν στο προαύλιο. Μόλις τελειώσουν το μέτρημα ψάχνουν να βρουν τους συμμαθητές τους που κρύβονται κάνοντας skipping. Το πρώτο παιδί που θα εντοπίσει ο κάθε κυνηγός θα πάρει στον επόμενο γύρο τη θέση του.

3.3.3.5 Άλμα προς τα εμπρός

Ακολουθώντας τα ίχνη

Σκορπίζουμε στην αυλή του σχολείου πατημασιές ζώων από χαρτόνι σε απόσταση 30-50 εκατοστών το ένα από το άλλο. Δείχνουμε στα παιδιά πώς να περπατούν από το ένα στο άλλο με τα δύο πόδια, χωρίς να αγγίζουν το έδαφος και τους ζητάμε ένας-ένας να ακολουθήσουν τις πατημασιές ώστε να ανακαλύψουν ποιο ζώο είναι αυτό που άφησε τα ίχνη του.

Αλματική διαδρομή

Δημιουργούμε ένα μονοπάτι με διάφορα εμπόδια, όπως στεφάνια, κώνους, μαξιλάρια, σχοινιά τα οποία στριφογυρνάνε, ράβδους-εμπόδια κ.ά. Κάθε παιδί πρέπει να ακολουθήσει τη διαδρομή, πηδώντας, αποφεύγοντας τα εμπόδια και προσπαθώντας να φτάσει στον τερματισμό χωρίς να πέσει ή να τα αγγίξει.

Αυγοάλματα

Μοιράζουμε στα παιδιά κουτάλια και πλαστικά αυγά και τους ζητάμε να τα κρατούν καθώς κάνουν άλματα προς τα εμπρός. Αφο'θ το δοκιμάσουμε μία φορά ο καθένας κάνουμε έναν αγώνα για το ποιο παιδί θα φτάσει πρώτο χωρίς να πέσει το αυγό του στο έδαφος.

Άλμα πάνω απ' το νερό

Τοποθετούμε στο πάτωμα τσαλακωμένα γαλάζια και μπλε πανιά τα οποία αναπαριστούν τη θάλασσα. Πάνω στα πανιά σε κοντινή απόσταση το ένα από το άλλο, τοποθετούμε μαξιλαράκια που αντιπροσωπεύουν τα νησιά. Ζητάμε στα παιδιά να πηδούν από νησί σε νησί, αποφεύγοντας να αγγίξουν το νερό.

Από τραμπολίνο σε τραμπολίνο!

Τοποθετούμε στο γκαζόν του προαύλιου χώρου του σχολείου δύο μικρά τραμπολίνο, το ένα κοντά στο άλλο. Ζητάμε από τα παιδιά να κάνουν άλμα αρχικά πάνω στο πρώτο τραμπολίνο και αφού εξοικειωθούν με τα άλματα στο ένα, να προσπαθήσουν να μεταφερθούν με άλμα στο δίπλα τραμπολίνο. Τους ζητάμε να το επαναλάβουν μερικές ακόμα φορές από το ένα στο άλλο.

Σαν ζώο πώς χοροπηδώ;

Πραγματοποιούμε ένα θεατρικό παιχνίδι στο οποίο αναπαριστούμε το άλμα διαφορετικών ζώων. Μιμούμαστε λοιπόν στο πλαίσιο μιας ιστορίας τον τρόπο που πηδούν διάφορα ζώα (π.χ. το άλμα του κουνελιού-με τα δύο πόδια μαζί, το άλμα του βάτραχου - με τα πόδια ανοιχτά, το άλμα ενός καγκουρό - με τα πόδια σφιχτά και ψηλά κ.ά.

Σακουλοδρομίες

Χωρίζουμε τα παιδιά σε 2 ομάδες και σχηματίζουμε 2 τρένα. Δίνουμε στο πρώτο παιδί κάθε ομάδας από μία μεγάλη σακούλα. Τους βοηθάμε να βάλουν τα πόδια τους μέσα και τους ζητάμε να τερματίσουν την γραμμή που έχουμε σχηματίσει στο πάτωμα από χαρτοταινία και να επιστρέψουν, κάνοντας άλματα με τη σακούλα, προς τα εμπρός. Όταν οι πρώτοι ολοκληρώσουν τη διαδρομή ακολουθούν οι επόμενοι του τρένου μέχρι να συμμετέχουν όλα τα παιδιά.

Άλμα και χτίζω

Χωριζόμαστε σε 2 ομάδες και σχηματίζουμε 2 τρένα. Δίνουμε στα παιδιά από ένα μαξιλάρι και τους ζητάμε να κάνουν άλματα με ενωμένα πόδια μέχρι το τέλος της διαδρομής όπου και πρέπει να τοποθετήσουν το μαξιλάρι τους πάνω από το μαξιλάρι του προηγούμενου παιδιού που έπαιξε, ώστε να δημιουργήσουν ένα πύργο από μαξιλάρια. Το πρώτο παιδί κάθε ομάδας ξεκινάει με το που ακούσει ένα παλαμάκι, όταν τοποθετήσει το μαξιλάρι του, επιστρέφει ώστε να ξεκινήσει το επόμενο παιδί. Νικήτρια ομάδα είναι η ομάδα που θα τελειώσει πρώτη, και ο Πύργος της δεν θα πέσει.

3.3.3.6 Sliding

Σβήσε τη γραμμή!

Σχεδιάζουμε στο παρκέ με κιμωλία, μία διαδρομή συνεχόμενη που αλλού είναι ευθεία, αλλού κυματιστή και αλλού ζικζικ και ζητάμε από τα παιδιά ένα-ένα να την σβήσει, γλιστρώντας τις πατούσες τους πάνω της, χωρίς να σηκωθούν τα πέλματά τους από το πάτωμα.

Γλίστρημα καθιστοί!

Πραγματοποιούμε έναν ιδιαίτερο αγώνα, στο παρκέ όπου αφετηρία είναι η μία πλευρά της αίθουσας και τερματισμός ο απέναντι τοίχος. Τα παιδιά ξεκινούν καθιστά στο παρκέ έχοντας επαφή με το πάτωμα οι γλουτοί τους και σπρώχνοντας με τις πατούσες και τα χέρια τους ώστε να μετακινηθούν προς τα εμπρός χωρίς να ξεκολλήσουν οι γλουτοί τους από το έδαφος. Ο πρώτος που θα τερματίσει, χωρίς να χάσει την επαφή του από το πάτωμα είναι και ο νικητής.

Γλίστρημα με το σώμα

Μεταμορφωνόμαστε σε κροκόδειλους και ξεκινούμε τη διαδρομή από το λόφο προς το ποτάμι. Ξεκινάμε από μία πλαστική τσουλήθρα που έχουμε τοποθετήσει στην μία άκρη της τάξης μας. Ένα-ένα παιδί κυλάει στην τσουλήθρα μπρούμυτα και συνεχίζει την κίνηση του με τη βοήθεια των χεριών και των πελμάτων του προς τα εμπρός μέχρι να φτάσει στο ποτάμι (ένα μπλε πανί που έχουμε σχηματίσει στην άλλη άκρη της τάξης) χωρίς να ξεκολλήσει η κοιλιά του από το παρκέ.

Γλίστρημα με πλαστικές σακούλες

Στο παρκέ της τάξης σχεδιάζουμε διάφορα σχήματα με πλαστική ταινία. Μοιράζουμε στα παιδιά πλαστικά, μιας χρήσης υποπόδια και ζητάμε από κάθε παιδί να εντοπίσει το σχήμα που του λέμε και να το διασχίσει γλιστρώντας με τις πατούσες του, πάνω στις πλευρές του, χωρίς να ξεκολλήσει το πέλμα του από το πάτωμα.

Γλίστρημα στο παγκάκι

Τοποθετούμε 3 ξύλινα, λεία παγκάκια, το ένα δίπλα από το άλλο κατά μήκος. Τα παιδιά καλούνται να γλιστρήσουν με την κοιλιά τους να ακουμπάει στη λεία επιφάνεια από το παγκάκι και να μετακινηθούν μέχρι να φτάσουν στην άλλη άκρη. Για να το καταφέρουν πρέπει να σπρώξουν με τα χέρια τους, κρατώντας τα πλαϊνά όρια του.

3.3.4 Δραστηριότητες χειρισμού

3.3.4.1 Χτύπημα μπάλας με μπαστούνι

Ανάμεσα στα σημαιάκια

Τοποθετούμε μια σειρά από σημαιάκια στο γήπεδο του σχολείου, σε διαφορετικά χρώματα ανά δύο σημαιάκια (για να διαμορφωθούν σαν πύλες), σε απόσταση από τα παιδιά. Τα παιδιά καλούνται να χρησιμοποιήσουν το μπαστούνι για να χτυπήσουν τη μαλακή, μικρή μπάλα και να την στείλουν ανάμεσα από τα σημαιάκια- πύλες, σύμφωνα με το χρώμα που έχει πει ο εκπαιδευτικός.

Βολές σε ζευγάρια

Χωρίζουμε τα παιδιά σε ζευγάρια. Το ένα παιδί χρησιμοποιεί το μπαστούνι για να χτυπήσει τη μπάλα προς το άλλο παιδί, το οποίο προσπαθεί να την ακινητοποιήσει και

να την επιστρέψει χτυπώντας την με τον ίδιο τρόπο. Όταν το επαναλάβουν 3 φορές, παίζει το επόμενο ζευγάρι.

Μπούλινγκ με μπαστούνι

Στο προαύλιο του σχολείου τοποθετούμε στόχους-κορίνες σε διαφορετικές αποστάσεις. Τα παιδιά καλούνται να χρησιμοποιήσουν το μπαστούνι για να χτυπήσουν τη μπάλα και να την στείλουν προς τις κορίνες-στόχους, με σκοπό να ρίξουν όσες περισσότερες μπορέσουν με 3 βολές.

Μπάλα στην τρύπα

Τοποθετούμε στεφάνια διαφορετικού χρώματος, στο πάτωμα, σε διάφορα σημεία μέσα στην τάξη. Σκοπός των παιδιών είναι να χτυπήσουν τη μπάλα με το μπαστούνι και να τη στείλουν μέσα στο στεφάνι του χρώματος που άκουσαν στην οδηγία του εκπαιδευτικού.

Διαπερνώ τον τοίχο

Δημιουργούμε ένα "τοίχο" από κόντάρια, κώνους και κορίνες και τα παιδιά πρέπει να προσπαθήσουν να χτυπήσουν την μικρή μπάλα με το μπαστούνι και να την περάσουν ανάμεσα από τα εμπόδια. Αν τους φανεί εύκολο τοποθετούμε περισσότερα εμπόδια και σε μικρότερα διαστήματα ανάμεσά τους.

Μέσα από τους κύκλους

Στηρίζουμε 5 όρθιους κύκλους και στεφάνια στο έδαφος, το ένα πίσω από το άλλο με διαφορετική απόσταση μεταξύ τους. Τα παιδιά καλούνται να χτυπήσουν τη μπάλα με το μπαστούνι, όσες φορές χρειαστεί, ώστε να περάσει μέσα από όλους τους κύκλους και τα στεφάνια, μέχρι να ολοκληρωθεί η διαδρομή.

Διαδρομή χτυπήματος

Δημιουργούμε μια διαδρομή με εμπόδια (κώνους, τουβλάκια της γιόγκα κ.ά.) που πρέπει να διασχίσουν τα παιδιά χτυπώντας τη μπάλα με το μπαστούνι και καθοδηγώντας την μέσα από τα εμπόδια, μέχρι να φτάσουν στον τερματισμό.

3.3.4.2 Χτύπημα μπάλας με ρακέτα

Κράτα τη μπάλα στον αέρα με τη ρακέτα

Μοιράζουμε στα παιδιά ρακέτες και μια μικρή μπάλα μαλακή ή αφρώδη. Στη συνέχεια τους ζητάμε να χτυπήσουν τη μπάλα πάνω στη ρακέτα και να την κρατήσουν στον αέρα όσο περισσότερο μπορούν χωρίς να τους πέσει στο έδαφος.

Προχωρώ-προχωρώ και τη ρακέτα μου κρατώ

Ζητάμε στα παιδιά ένα-ένα να περπατήσει σε μία ευθεία γραμμή που έχουμε σχηματίσει στο έδαφος με χαρτοταινία, με τη ρακέτα στο χέρι ισορροπώντας τη μπάλα στην επιφάνειά της. Σκοπός είναι να ολοκληρώσει τη διαδρομή χωρίς να πέσει το μπαλάκι στο έδαφος.

Χτύπησε και πιάσε!

Μαζευόμαστε με τα παιδιά δίπλα από έναν μεγάλο άδειο εξωτερικό τοίχο του σχολείου μας. Δίνουμε σε κάθε παιδί όταν έρθει η σειρά του μία ρακέτα και του ζητάμε να χτυπήσει τη μπάλα τον τοίχο και μετά να την πιάσει όταν επιστρέψει. Αν τον δυσκολέψει η ταχύτητα με την οποία επιστρέφει από τον τοίχο, κάνουμε το ίδιο παιχνίδι με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού αντί για τον τοίχο.

Χτύπημα σε στόχο

Δημιουργούμε σε έναν άδειο τοίχο, μεγάλα σχήματα με χαρτοταινία. Τα παιδιά καλούνται χτυπώντας το μπαλάκι με τη ρακέτα τους, ένας-ένας να στοχεύσει και να προσπαθήσει να πετύχει το σχήμα που θα του πει ο εκπαιδευτικός.

Χτύπημα με ρακέτα σε κινήσεις

Ο εκπαιδευτικός στέκεται απέναντι από το παιδί που παίζει κάθε φορά. Το παιδί κρατάει τη ρακέτα και ο εκπαιδευτικός έχει στα χέρια του ένα καλάθι με μπαλάκια του τένις. Πριν ρίξει το μπαλάκι προς το μέρος του παιδιού του δίνει μία για την κατεύθυνση στην οποία θα του στείλει το μπαλάκι οδηγία (πάνω, κάτω, δεξιά, αριστερά) ώστε το παιδί να προετοιμαστεί κατάλληλα για να την πετύχει.

Πέτυχε το χαλί!

Τοποθετούμε στο προαύλιο ένα μεγάλο τετράγωνο χαλί. Έχοντας σχεδιάσει με χαρτοταινία μία γραμμή, ένα-ένα τα παιδιά καλούνται να σταθούνε στη γραμμή και χτυπώντας με τη ρακέτα τους το μπαλάκι να προσπαθήσουν να προσγειωθεί μέσα στα όρια του χαλιού.

3.3.4.3 Ντρίπλα

Ντρίπλα με εμπόδια

Τοποθετούμε στην αυλή του σχολείου μικρά εμπόδια (κόνους, κουτιά παπουτσιών κ.ά.) σε μια ευθεία γραμμή και ζητάμε από τα παιδιά ένα-ένα να προσπαθήσει να ντριπλάρει την μπάλα ανάμεσα από τα εμπόδια, ελέγχοντας τη μπάλα με τα πόδια του, χωρίς να ακουμπήσει τα εμπόδια ή να την αφήσει να φύγει μακριά.

Ντρίπλα μέσα στον κύκλο

Σχηματίζουμε με τυλιγμένα πανιά, τα όρια ενός μεγάλου κύκλου στο προαύλιο. Ζητάμε από τα παιδιά να χωριστούν σε ζευγάρια και ένα-ένα ζευγάρι μπαίνει μέσα στον κύκλο. Δίνουμε τη μπάλα στο ένα από τα 2 παιδιά, το οποίο προσπαθεί με ντρίπλες να αποφύγει να πάρει τη μπάλα το ζευγάρι του. Όταν καταφέρει να την πάρει, αντιστρέφονται οι ρόλοι.

Σχέδιο με την μπάλα

Δίνουμε την μπάλα σε ένα-ένα παιδί. Του ζητάμε να ντριπλάρει την μπάλα με αργές κινήσεις και να σχηματίσει στο έδαφος συγκεκριμένα σχέδια σύμφωνα με την εντολή που δίνουμε κάθε φορά. π.χ. καρδιές, κύκλους και άλλα σχήματα.

Ντρίπλα και στοπ!

Δημιουργούμε μια διαδρομή με σημεία-κόνους, όπου τα παιδιά πρέπει να ντριπλάρουν την μπάλα μέχρι το καθένα και στη συνέχεια να κάνουν μια "στάση" σταματώντας τη μπάλα με το πόδι τους και με το σφύριγμά μας να συνεχίσουν κάνοντας ακριβώς το ίδιο και στα επόμενα σημεία. Σκοπός είναι να κάνουν γρήγορες και ακριβείς ντρίπλες χωρίς να χάνουν τον έλεγχο της μπάλας.

Πυροσβέστες εν δράση!

Στο προαύλιο τοποθετούμε «ασφαλείς ζώνες» με πράσινα χαρτόνια και «ζώνες κινδύνου» με κόκκινα χαρτόνια και κορδέλες, στις οποίες υπάρχει φωτιά. Τα παιδιά πρέπει να ντριπλάρουν την μπάλα και να προσπαθήσουν να περάσουν από τις «ασφαλείς ζώνες», αποφεύγοντας να πάει η μπάλα στις «ζώνες φωτιάς».

Ντρίπλα στο λαβύρινθο

Δημιουργούμε ένα λαβύρινθο στο έδαφος από σχοινιά και ζητάμε από τα παιδιά να ντριπλάρουν την μπάλα ακολουθώντας τη διαδρομή χωρίς να βγουν από τα τοιχώματα-σχοινιά. Αν βγουν από την πορεία, ξεκινούν από την αρχή.

Ντρίπλα και ρυθμός

Αναπαράγοντας διάφορα είδη μουσικής, ζητάμε από τα παιδιά να ντριπλάρουν την μπάλα, ακολουθώντας το ρυθμό (αργά ή γρήγορα), με βάσει την ταχύτητα της μουσικής. Όταν η μουσική σταματήσει, τα παιδιά πρέπει να σταματήσουν την μπάλα και να μείνουν ακίνητα, μέχρι να ξεκινήσει ξανά να παίζει η μουσική.

3.3.4.4 Υποδοχή μπάλας

Οι κυνηγοί

Ο εκπαιδευτικός κινείται στο χώρο και ρίχνει την μπάλα σε διάφορες κατευθύνσεις. Τα παιδιά πρέπει να τρέξουν, να την κυνηγήσουν και να την πιάσουν, πριν αυτή πέσει στο έδαφος. Οι ρίψεις γίνονται με διαφορετικές ταχύτητες και ύψη, ώστε να ενισχυθεί η ικανότητα των παιδιών στην υποδοχή.

Μπάλα στον τοίχο

Τα παιδιά στέκονται μπροστά σε έναν μεγάλο τοίχο. Ένα-ένα καλείται να ρίξει την μπάλα στον τοίχο και να την πιάσει μετά την πρώτη αναπηδήσει στο έδαφος.

Μπάλα και παιχνίδι με το έδαφος

Ο εκπαιδευτικός ρίχνει την μπάλα στο έδαφος και το παιδί που παίζει κάθε φορά, πρέπει να την πιάσει πριν αναπηδήσει πάνω από το κεφάλι του.

Μπάλα στον κύκλο

Ζητάμε από τα παιδιά με πιασμένα χέρια να σχηματίσουν έναν κύκλο με ένα παιδί στο κέντρο του. Ο παίκτης στο κέντρο ρίχνει τη μπάλα σε ένα άλλο παιδί στον κύκλο, το οποίο πρέπει να την υποδεχτεί και να την επιστρέψει με όσο μεγαλύτερη ακρίβεια μπορεί. Στη συνέχεια το παιδί που υποδέχτηκε την μπάλα πρώτο, παίρνει τη θέση του άλλου παιδιού στο κέντρο και το παιχνίδι συνεχίζεται μέχρι να μπουνε όλα τα παιδιά στο κέντρο του κύκλου.

Μπάλα και αλλαγή κατεύθυνσης

Ένα-ένα το παιδί που παίζει στέκεται απέναντι από τον εκπαιδευτικό ο οποίος έχει μπροστά του ένα καλάθι με μπάλες σε διάφορα μεγέθη. Ο εκπαιδευτικός ρίχνει την μπάλα προς το παιδί που παίζει, σε απρόβλεπτες κατευθύνσεις (π.χ. αριστερά, δεξιά, πάνω, κάτω) και εκείνο πρέπει να αντιδράσει γρήγορα και να τρέξει αν χρειαστεί προς την κατεύθυνση που κινείται η μπάλα για να τη πιάσει.

Μπάλα και μονοπάτι

Τα παιδιά κινούνται σε ένα μονοπάτι το οποίο έχουμε δημιουργήσει από πανιά περιμετρικά της αυλής. Ο εκπαιδευτικός ρίχνει την μπάλα και τα παιδιά πρέπει να σταματήσουν και να την υποδεχτούν, χωρίς να «βγουν από το μονοπάτι τους», δηλαδή χωρίς να πατήσουν έξω από τα πανιά.

3.3.4.5 Λάκτισμα

Λάκτισμα της μπάλας στον στόχο ανακυκλώσιμα

Τοποθετούμε διάφορα ανακυκλώσιμα κουτιά και δοχεία σε διάφορες αποστάσεις από τα παιδιά. Κάθε παιδί πρέπει να προσπαθήσει να κλωτσήσει την μπάλα έτσι ώστε να πετύχει κάποιον από τους στόχους-ανακυκλώσιμα. Σκοπός του παιχνιδιού είναι να πετύχουν με τον τρόπο αυτό όσο περισσότερους στόχους μπορούν σε 30 δευτερόλεπτα που μετράει το χρονόμετρο μας.

Λάκτισμα και τρέξιμο

Οι μαθητές καλούνται να κλωτσούν τη μπάλα και να τρέξουν πίσω από αυτή, προσπαθώντας να την προλάβουν και να την κλωτσήσουν ξανά μέχρι να φτάσουν στον τερματισμό.

Πέτυχε το χαρτόνι!

Σε ένα εξωτερικό τοίχο κολλάμε 2 μεγάλα χαρτόνια διαφορετικού χρώματος, ένα για κάθε ομάδα. Χωρίζουμε τα παιδιά σε ομάδες και κάθε ομάδα πρέπει να κλωτσήσει τη μπάλα στοχεύοντας στο χαρτόνι της. Ξεκινάει ο πρώτος, όταν καταφέρει να πετύχει το στόχο ακολουθεί ο επόμενος στην ομάδα του, συνεχίζοντας έτσι μέχρι να παίξουν όλα τα παιδιά. Νικήτρια ομάδα είναι εκείνη που θα τελειώσει πρώτη.

Λάκτισμα σε ζευγάρια

Τα παιδιά χωρίζονται σε ζευγάρια και συνεργάζονται. Το ένα παιδί κλωτσά τη μπάλα προς το άλλο, το οποίο προσπαθεί να τη σταματήσει και να την επιστρέψει κλωτσώντας την. Το ζευγάρι που κερδίζει θα είναι αυτό που θα κάνει περισσότερες πάσες μεταξύ τους, σε 30 δευτερόλεπτα.

Βρες το χρώμα

Στον προαύλιο χώρο του σχολείου, τοποθετούμε κώνους σε διάφορα σημεία και σε διαφορετικά χρώματα. Ο εκπαιδευτικός λέει κάθε φορά ένα χρώμα και το παιδί το οποίο παίζει, πρέπει να κλωτσήσει την μπάλα μέχρι να φτάσει στον αντίστοιχο κώνο. Κάθε παιδί έχει 5 προσπάθειες και μετά έρχεται η σειρά του επόμενου παιδιού.

Λάκτισμα και στοπ!

Το παιδί που παίζει κλωτσά την μπάλα προς τον τερματισμό. Με την εντολή «στοπ» του εκπαιδευτικού, πρέπει να σταματήσουν τη μπάλα αμέσως με το πόδι τους. Αν η μπάλα συνεχίσει να κυλάει, γυρίζουν πίσω στην αρχή και το επαναλαμβάνουν.

Λάκτισμα σε φούσκες

Ο εκπαιδευτικός κάνει σαπουνόφουσκες και ζητάει από τα παιδιά να προσπαθήσουν να κλωτσήσουν την μπάλα έτσι ώστε να πετύχουν και να σπάσουν, όσο περισσότερες φούσκες μπορούν.

3.3.4.6 Ρίψη μπάλας με το ένα χέρι από πάνω

Ρίψη και Μέτρηση

Χωριζόμαστε σε τριάδες. Το πρώτο παιδί ρίχνει την μπάλα με το ένα χέρι από πάνω, και τα άλλα 2 παιδιά προσπαθούν να μετρήσουν την απόσταση από την αφετηρία μέχρι το σημείο στο οποίο έφτασε η μπάλα. Αφού εξοικειωθούν τα παιδιά και παίζουν όλοι, κάνουμε έναν διαγωνισμό με στόχο την σωστή ρίψη συγχρόνως με την πιο μεγάλη απόσταση.

Ρίψη σε Κίνηση

Τα παιδιά ένα-ένα τρέχουν γύρω από έναν κύκλο που έχουμε σχηματίσει με ένα σχοινί. Κάθε φορά που ακούνε ένα σφύριγμα, πρέπει να σταματήσουν και να ρίξουν την μπάλα με το ένα χέρι από πάνω προς τον στόχο που είναι ένα μεγάλο πλαστικό κουτί

αποθήκευσης και βρίσκεται στο κέντρο του κύκλου. Κάθε παιδί έχει 3 προσπάθειες και μετά παίζει το επόμενο παιδί.

Ρίψη και Χορός

Ζητάμε από τα παιδιά να χορεύουν στο ρυθμό της μουσικής. Όταν σταματήσει η μουσική, τα παιδιά που κρατούν από μία μπάλα, πρέπει να ρίξουν τη μπάλα, με το ένα χέρι πάνω από τον ώμο, προσπαθώντας να πετύχουν το χαλί που υπάρχει στο κέντρο της αίθουσας. Στη συνέχεια δίνουμε τις μπάλες στα επόμενα παιδιά και κάνουμε το ίδιο, εναλλάσσοντας σε κάθε γύρω και τη μουσική.

Ρίψη με Σκιά

Περιορίζουμε το φως που μπαίνει από τα παράθυρα της τάξης με ένα χοντρό πανί και με τη βοήθεια ενός φωτιστικού ή ενός φακού, δημιουργούμε μια σκιά στο έδαφος. Τα παιδιά καλούνται να ρίξουν την μπάλα, με το ένα χέρι από πάνω, από ένα σημείο που έχουμε σχεδιάσει με χαρτοταινία στο πάτωμα. Σκοπός είναι να ρίξουν με το σωστό τρόπο την μπάλα, μέσα στη σκιά, προσπαθώντας να την πετύχουν στο σωστό σημείο, σύμφωνα με την οδηγία που έχει δώσει ο εκπαιδευτικός.

Ρίψη με Αλλαγή Χεριού

Στη δραστηριότητα αυτή, τα παιδιά καλούνται να ρίξουν την μπάλα, με αλλαγή χεριού κατά τη ρίψη. Τα παιδιά ρίχνουν την μπάλα με το «δυνατό τους χέρι» και μετά συνεχίζουν να ρίχνουν με το άλλο χέρι για να κάνουν εξάσκηση και με αυτό! Στόχο έχουν να περάσουν την μπάλα, χρησιμοποιώντας το «αδύναμο» χέρι τους, πάνω από ένα τεντωμένο σχοινί.

Πέτυχε το αεροπλάνο.

Σε ένα τεντωμένο σχοινί περνάμε ρολά υγείας και το δένουμε από τις δυο του άκρες στο προαύλιο. Τα παιδιά καλούνται να ρίξουν την μπάλα με το ένα χέρι από πάνω, προσπαθώντας να πετύχουν τα μικρά αεροπλανάκια-ρολά χαρτιού. Κάθε επιτυχής ρίψη κερδίζει πόντους και κάθε παιδί έχει 5 προσπάθειες μέχρι να παίξουν όλοι και πάλι από την αρχή.

3.3.4.7 Ρίψη μπάλας με το ένα χέρι από κάτω

Περάσματα με μπάλα

Τα παιδιά χωρίζονται σε ζευγάρια και στέκονται σε κοντινές αποστάσεις. Κάθε παιδί ρίχνει την μπάλα στο ζευγάρι του που στέκεται απέναντί του, με το χέρι του από κάτω από τη μπάλα. Το ζευγάρι του πρέπει να την πιάσει και να την επιστρέψει με τον ίδιο τρόπο. Όταν εξοικειωθούν με την απόσταση μεταξύ τους, την μεγαλώνουμε και συνεχίζουμε με τα παιδιά να ρίχνουν και να υποδέχονται την μπάλα εναλλάξ.

Ρίψη και παρακολουθώ την πορεία

Χωρίζομαστε σε ζευγάρια. Το ένα παιδί ρίχνει την μπάλα με τα χέρια του από κάτω, στοχεύοντας σε μία ευθεία γραμμή μπροστά του. Το ζευγάρι του παρακολουθεί την πορεία της μπάλας και καλείται να δείξει το σημείο που χτύπησε η μπάλα στο έδαφος. Μετά οι ρόλοι αντιστρέφονται.

Σκίουροι και Δέντρα

Τα παιδιά χωρίζονται σε 2 ομάδες, τους σκίουρους και τα δέντρα, οι οποίες στέκονται απέναντι η μία από την άλλη. Οι σκίουροι ρίχνουν τις μπάλες με τα χέρια τους από κάτω, προς τα δέντρα, τα οποία προσπαθούν να τις πιάσουν. Στη συνέχεια οι ρόλοι αντιστρέφονται.

Αριθμητική Ρίψη

Σε ένα κενό τοίχο του σχολείου κολλάμε χαρτόνια με αριθμούς από το μηδέν μέχρι το δέκα, σε διάφορα σημεία. Στη συνέχεια ζητάμε από τα παιδιά να ρίξουν την μπάλα με το ένα χέρι από κάτω προσπαθώντας να στοχεύσουν κάποιον συγκεκριμένο κάθε φορά αριθμό. Κάθε παιδί έχει 3 προσπάθειες και μετά παίζει ο επόμενος.

Μπάλες στα κουτιά!

Τοποθετούμε 8 μεγάλα χαρτόκουτα-στόχους σε διάφορες αποστάσεις, κοντά και μακριά. Ζητάμε από τα παιδιά να ρίξουν την μπάλα με το ένα χέρι από κάτω, με τέτοιο τρόπο ώστε να προσγειωθεί μέσα σε κάποιο από τα κουτιά. Για κάθε πετυχημένη ρίψη σε κουτί, το παιδί κερδίζουν πόντους, οι οποίοι γράφονται πάνω σε κάθε κουτί και διαφέρουν ανάλογα την απόσταση.

Βροχή Μπάλας

Ζητάμε από τα παιδιά να σχηματίσουν μια σειρά, ο ένας δίπλα από τον άλλον, με αρκετό χώρο μεταξύ τους. Το πρώτο παιδί ρίχνει την μπάλα με το ένα χέρι από κάτω προς το επόμενο παιδί στη γραμμή. Το δεύτερο παιδί πρέπει να την πιάσει και να την

ρίξει με τον ίδιο τρόπο, στο επόμενο παιδί. Η δραστηριότητα συνεχίζεται μέχρι να παίξουν όλα τα παιδιά. Σκοπός είναι να προσπαθήσουν να είναι όσο το δυνατόν πιο γρήγοροι χωρίς να πέσει η μπάλα στο έδαφος.

3.5. Μετρήσεις

Η ελληνική προσαρμογή του ερωτηματολογίου Pictorial Scale of Perceived Movement Skill (Barnett, Ridgers, & Salmon, 2015a), ονομάστηκε Εικονογραφημένη Κλίμακα Αντιλαμβανόμενης Κινητικής Επιδεξιότητας για Μικρά Παιδιά (ΕΚΑΚΕΜΠ) (Venetsanou, Kossyva, Valentini, Afthentopoulou, & Barnett 2017). Η ΕΚΑΚΕΜΠ αξιολογεί, μέσω ερωτήσεων, την αυτοαντίληψη των εξεταζόμενων σχετικά με 13 κινητικές δεξιότητες, από τις οποίες οι έξι είναι δεξιότητες μετακίνησης και οι υπόλοιπες δεξιότητες χειρισμού αντικειμένων. Συγκεκριμένα, στις δεξιότητες μετακίνησης συμπεριλαμβάνονται: το τρέξιμο, ο καλπασμός, το κουτσό, το skipping, το άλμα προς τα εμπρός και το sliding. Οι δεξιότητες χειρισμού αντικειμένων που αξιολογούνται είναι: χτύπημα μπάλας με μπαστούνι, χτύπημα μπάλας με ρακέτα, ντρίπλα, υποδοχή μπάλας, λάκτισμα, ρίψη μπάλας με το ένα χέρι από πάνω και ρίψη μπάλας με το ένα χέρι από κάτω.

Η αυτοαντίληψη των παιδιών αξιολογείται μέσω εικόνων που απεικονίζουν παιδιά ίδιου φύλου με αυτά που εξετάζονται να εκτελούν τις παραπάνω δεξιότητες. Έτσι, υπάρχουν δυο ερωτηματολόγια της ΕΚΑΚΕΜΠ τα οποία ανταποκρίνονται σε αγόρια και σε κορίτσια, αντίστοιχα. Συγκεκριμένα, για κάθε δεξιότητα το παιδί βλέπει δύο εικόνες, μία στην οποία αναπαρίσταται ένα επιδέξιο παιδί και μια άλλη στην οποία το παιδί είναι λιγότερο επιδέξιο στη δεξιότητα αυτή. Σε κάθε εικόνα τα σκίτσα του επιδέξιου και λιγότερο επιδέξιου παιδιού εναλλάσσονται. Στη συνέχεια, ο εξεταζόμενος καλείται να αποφασίσει ποιο από τα δυο παιδιά τού μοιάζει περισσότερο και έπειτα επιλέγει μεταξύ δυο παραδοχών. Στην περίπτωση που επιλέξει το επιδέξιο παιδί, τότε θα πρέπει να αποφασίσει μεταξύ του «πολύ καλός» και «αρκετά καλός» και στην αντίθετη περίπτωση, για το λιγότερο επιδέξιο παιδί, μεταξύ του «όχι τόσο καλός» και «κάπως καλός». Για τις δεξιότητες εκείνες με τις οποίες τα παιδιά δεν είναι εξοικειωμένα, ζητείται από αυτά να φανταστούν σε ποιο από τα δύο απεικονιζόμενα παιδιά πιστεύουν πως θα έμοιαζαν περισσότερο, εάν εκτελούσαν τη συγκεκριμένη δεξιότητα.

Αναφορικά με τη βαθμολογία, αυτή κυμαίνεται από 1 έως 4. Για τις απαντήσεις «πολύ καλός» και «αρκετά καλός» το παιδί βαθμολογείται με 4 και 3, αντίστοιχα, ενώ για τις απαντήσεις «όχι τόσο καλός» και «κάπως καλός» βαθμολογείται με 1 και 2, αντίστοιχα. Στη συνέχεια, οι βαθμολογίες για κάθε είδος δεξιότητας αθροίζονται και έτσι προκύπτουν δυο επιμέρους βαθμολογίες, η μια για την αυτοαντίληψη στις δεξιότητες μετακίνησης (εύρος τιμών 6-24) και η άλλη στις δεξιότητες χειρισμού αντικειμένων (εύρος τιμών 7-28), ενώ η συνολική βαθμολογία για την αντιλαμβανόμενη κινητική επιδεξιότητα, σχετικά με τις 13 κινητικές δεξιότητες που αξιολογούνται, κυμαίνεται από 13 μέχρι 52. Οι υψηλότερες βαθμολογίες στην ΕΚΑΚΕΜΠ υποδηλώνουν πιο θετική αυτοαντίληψη σχετικά με την κινητική επιδεξιότητα. Τέλος, η διάρκεια ολοκλήρωσης του ερωτηματολογίου υπολογίζεται στα 15 λεπτά.

Διάφοροι έλεγχοι αξιοπιστίας και εγκυρότητας της ελληνικής προσαρμογής του Pictorial Scale of Perceived Movement Skill έχουν πραγματοποιηθεί από τους Venetsanou et al (2017). Συγκεκριμένα, όσον αφορά τη φαινομενική εγκυρότητα του ερωτηματολογίου, αυτή εξετάστηκε σε δείγμα 20 παιδιών 5-8 ετών υποδεικνύοντας πως δυο δεξιότητες απαιτούσαν φυσική επίδειξη από τον εξεταστή προκειμένου να διασφαλιστεί η πλήρης κατανόησή τους από τα παιδιά. Ακόμη, σχετικά με την εσωτερική συνέπεια της ΕΚΑΚΕΜΠ, βρέθηκε $\alpha=.80$ για το σύνολο του ερωτηματολογίου ενώ για τις υποκλίμακες δεξιότητες μετακίνησης $\alpha=.60$ και για τις δεξιότητες χειρισμού $.76$. Τα δυο μοντέλα παρουσίασαν εύρος φορτίσεων από $.32$ έως $.57$ για τις δεξιότητες μετακίνησης και από $.39$ έως $.67$ για τις δεξιότητες χειρισμού, με το διπαραγοντικό μοντέλο να υπερέχει ελαφρώς του μονοπαραγοντικού. Όσον αφορά την αξιοπιστία επαναληπτικών μετρήσεων της ΕΚΑΚΕΜΠ, αυτή ελέγχθηκε σε δείγμα 38 παιδιών ηλικίας 6-8 ετών ($M=7.01$ έτη, $SD=0.61$) (Venetsanou et al., 2017). Για τον έλεγχο αξιοπιστίας υπολογίστηκε ο ICC μεταξύ της συνολικής επίδοσης των παιδιών στις δύο μετρήσεις και διαπιστώθηκε ότι όλες οι τιμές του ICC ξεπέρασαν το $.89$ και ήταν στατιστικά σημαντικές (p

3.6. Διαδικασία αξιολόγησης

Κατά τη διεξαγωγή της έρευνας ενημερώθηκαν όλοι οι γονείς των παιδιών τόσο προφορικά όσο και γραπτά, για το σχεδιασμό της έρευνας και υπέγραψαν το έντυπο συναίνεσης όπου περιγράφονταν η πειραματική διαδικασία, τα αναμενόμενα οφέλη από τη συμμετοχή τους και οι υποχρεώσεις τους.

Η διαδικασία των μετρήσεων του ερωτηματολογίου ΕΚΑΚΕΜΠ υλοποιήθηκε στο περιβάλλον της κάθε τάξης του Νηπιαγωγείου, όπου τα παιδιά εξετάστηκαν ατομικά από την ερευνήτρια σε αίθουσα κοινόχρηστου χώρου, την ώρα που δεν παρευρίσκονταν οι υπόλοιποι μαθητές μετά από κατάλληλη διαμόρφωση του χώρου. Όλα τα δεδομένα που συλλέχθηκαν κατά τη διεξαγωγή της έρευνας είναι κωδικοποιημένα, παραμένοντας εμπιστευτικά και εξασφαλίζοντας έτσι την ανωνυμία των παιδιών.

3.6. Στατιστική ανάλυση

Για τον έλεγχο των μηδενικών υποθέσεων που προκύπτουν από την ερευνητική πρόταση πραγματοποιήθηκαν αναλύσεις σε ζεύγη (Paired Samples T-Test). Στην ανάλυση αυτή η ανεξάρτητη μεταβλητή είναι «η ομάδα» με δυο επίπεδα (πειραματική, ελέγχου). Οι επαναλαμβανόμενοι παράγοντες ήταν κάθε φορά οι απαντήσεις του ερωτηματολογίου ΕΚΑΚΕΜΠ. Το επίπεδο σημαντικότητας ορίζεται το $p < 0,05$.

4^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1 Κανονικότητα δεδομένων

Ο Πίνακας 2 παρουσιάζει τα αποτελέσματα του ελέγχου κανονικότητας για τις υπό μελέτη μεταβλητές, χρησιμοποιώντας τα τεστ Kolmogorov-Smirnov και Shapiro-Wilk. Το δείγμα αποτελείται από 17 παρατηρήσεις για κάθε μεταβλητή.

Το τεστ Kolmogorov-Smirnov δείχνει ότι όλες οι μεταβλητές έχουν τιμές p μεγαλύτερες από 0,05, υποδηλώνοντας ότι δεν απορρίπτουμε την κανονικότητα.

Το τεστ Shapiro-Wilk, το οποίο θεωρείται πιο ευαίσθητο για μικρά δείγματα, καταγράφει παρόμοια ευρήματα, καθώς όλες οι μεταβλητές έχουν επίπεδο σημαντικότητας (Sig.) πάνω από το 0,05, υποδεικνύοντας ότι οι μεταβλητές ακολουθούν την κανονική κατανομή.

Συνολικά, τα αποτελέσματα υποδηλώνουν ότι οι περισσότερες μεταβλητές πληρούν την προϋπόθεση της κανονικότητας.

Πίνακας 3. Αποτελέσματα ελέγχου κανονικότητας

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΜΕΤΑΚΙΝΗΣΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ	,175	17	,174	,924	17	,174
ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΧΕΙΡΙΣΜΟΥ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ	,208	17	,059	,952	17	,495
ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΜΕΤΑΚΙΝΗΣΗΣ ΕΛΕΓΧΟΥ	,155	17	,200 [*]	,922	17	,157

ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΧΕΙΡΙΣΜΟΥ ΕΛΕΓΧΟΥ	,163	17	,200*	,938	17	,298
ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΜΕΤΑΚΙΝΗΣΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΠΡΙΝ	,175	17	,176	,953	17	,510
ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΧΕΙΡΙΣΜΟΥ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΠΡΙΝ	,164	17	,200*	,945	17	,379
ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΜΕΤΑΚΙΝΗΣΗΣ ΕΛΕΓΧΟΥ ΠΡΙΝ	,193	17	,092	,960	17	,626
ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΧΕΙΡΙΣΜΟΥ ΕΛΕΓΧΟΥ ΠΡΙΝ	,164	17	,200*	,937	17	,287
*. This is a lower bound of the true significance.						
a. Lilliefors Significance Correction						

4.2. Αποτελέσματα σχετικά με την πρώτη υπόθεση

H₀₁: Δεν θα υπάρξει στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους των τεστ αυτοαντίληψης δεξιοτήτων μετακίνησης μεταξύ της ομάδας ελέγχου (ΟΕ) και της πειραματικής ομάδας (ΠΟ) μετά το πέρας του προγράμματος παρέμβασης.

H₁₁: Θα υπάρξει στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους των τεστ αυτοαντίληψης δεξιοτήτων μετακίνησης μεταξύ της ομάδας ελέγχου (ΟΕ) και της πειραματικής ομάδας (ΠΟ) μετά το πέρας του προγράμματος παρέμβασης.

Με βάση το p (sig) και τη φορά του t (που είναι θετικό), βλέπουμε πως στις δοκιμασίες μετακίνησης, υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της ομάδας ελέγχου (ΟΕ) και της πειραματικής ομάδας (ΠΟ) μετά το πέρας του προγράμματος παρέμβασης, με την ομάδα παρέμβασης να έχει υψηλότερο σκορ. Συγκεκριμένα ο μέσος όρος της ομάδας παρέμβασης ήταν 3,11 ($\pm 0,29$), ενώ για την ομάδα ελέγχου ο μέσος όρος ήταν 2,18 ($\pm 0,52$).

Πίνακας 4. Αποτελέσματα ελέγχου διαφορών ομάδας ελέγχου και παρέμβασης στις δεξιότητες μετακίνησης μετά την παρέμβαση

Τιμές	t-test	p-value	M.O.	T.A.	Εύρος διακύμανσης
ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΜΕΤΑΚΙΝΗΣΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ	5,782	,000	3,1078	,28832	1,00
ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΜΕΤΑΚΙΝΗΣΗΣ ΕΛΕΓΧΟΥ			2,1765	,51865	2,00

4.3. Αποτελέσματα σχετικά με την δεύτερη υπόθεση

H₀₂: Δεν θα υπάρξει στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους των τεστ αυτοαντίληψης δεξιοτήτων χειρισμού μεταξύ της ομάδας ελέγχου (ΟΕ) και της πειραματικής ομάδας (ΠΟ) μετά το πέρας του προγράμματος παρέμβασης.

H₁₂: Θα υπάρξει στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους των τεστ αυτοαντίληψης δεξιοτήτων χειρισμού μεταξύ της ομάδας ελέγχου (ΟΕ) και της πειραματικής ομάδας (ΠΟ) μετά το πέρας του προγράμματος παρέμβασης.

Με βάση το p (sig) και τη φορά του t (που είναι θετικό), βλέπουμε πως στις δοκιμασίες χειρισμού, υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της ομάδας ελέγχου (ΟΕ) και της πειραματικής ομάδας (ΠΟ) μετά το πέρας του προγράμματος παρέμβασης, με την ομάδα παρέμβασης να έχει υψηλότερο σκορ. Συγκεκριμένα ο μέσος όρος της ομάδας παρέμβασης ήταν 3,09 ($\pm 0,30$), ενώ για την ομάδα ελέγχου ο μέσος όρος ήταν 2,08 ($\pm 0,63$).

Πίνακας 5. Αποτελέσματα ελέγχου διαφορών ομάδας ελέγχου και παρέμβασης στις δεξιότητες χειρισμού μετά την παρέμβαση

Τιμές	t-test	p-value	M.O.	T.A.	Εύρος διακύμανσης
ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΧΕΙΡΙΣΜΟΥ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ	5,283	,000	3,0924	,30280	1,14
ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΧΕΙΡΙΣΜΟΥ ΕΛΕΓΧΟΥ			2,0756	,63108	2,14

5^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΕΛΕΓΧΟΣ ΥΠΟΘΕΣΕΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

5.1. Επίδραση προγράμματος παρέμβασης στην αυτοαντίληψη δεξιοτήτων μετακίνησης

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε το αν το πρόγραμμα παρέμβασης επιδρά στην αυτοαντίληψη δεξιοτήτων μετακίνησης των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Από τα αποτελέσματα φαίνεται πως το πρόγραμμα παρέμβασης επιδρά στην αυτοαντίληψη δεξιοτήτων μετακίνησης των παιδιών προσχολικής ηλικίας, καθώς υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των παιδιών της ομάδας ελέγχου και των παιδιών της πειραματικής ομάδας, με τα παιδιά της πειραματικής ομάδας να έχουν καλύτερη επίδοση στις δοκιμασίες.

5.2. Επίδραση προγράμματος παρέμβασης στην αυτοαντίληψη δεξιοτήτων χειρισμού

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε το αν το πρόγραμμα παρέμβασης επιδρά στην αυτοαντίληψη δεξιοτήτων χειρισμού των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Από τα αποτελέσματα φαίνεται πως το πρόγραμμα παρέμβασης επιδρά στην αυτοαντίληψη δεξιοτήτων χειρισμού των παιδιών προσχολικής ηλικίας, καθώς υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των παιδιών της ομάδας ελέγχου και των παιδιών της πειραματικής ομάδας, με τα παιδιά της πειραματικής ομάδας να έχουν καλύτερη επίδοση στις δοκιμασίες.

6^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

6.1 Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα κατέδειξε ότι η εφαρμογή ενός δομημένου προγράμματος κινητικής αγωγής σε παιδιά προσχολικής ηλικίας 5-6 ετών μπορεί να επιφέρει θετικές επιδράσεις τόσο στις κινητικές δεξιότητες όσο και στην αυτοαντίληψη των παιδιών. Συγκεκριμένα, τα παιδιά που συμμετείχαν στο πρόγραμμα παρέμβασης βελτίωσαν σημαντικά τις δεξιότητες μετακίνησης και χειρισμού σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου. Επιπλέον, παρατηρήθηκε ενίσχυση της αυτοαντίληψης των παιδιών, κυρίως στις δεξιότητες που σχετίζονται με την κινητική τους απόδοση, ενώ η συστηματική κινητική δραστηριότητα συσχετίστηκε με θετικές επιδράσεις στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη. Τα παραπάνω ευρήματα υπογραμμίζουν τη σημασία της πρώιμης κινητικής παρέμβασης για την ολιστική ανάπτυξη των παιδιών.

6.2 Συζήτηση, ομοιότητες, διαφορές, αιτιολόγηση γιατί να συμβαίνουν οι τυχόν διαφορές που μπορεί να προκύψουν

Τα αποτελέσματα της έρευνας ευθυγραμμίζονται με προγενέστερες μελέτες που υποστηρίζουν τη σημασία των στοχευμένων κινητικών προγραμμάτων στην ανάπτυξη δεξιοτήτων. Συγκεκριμένα, η μελέτη των Jones et al. (2015) κατέδειξε ότι προγράμματα παρέμβασης διάρκειας 6 μηνών ενισχύουν τις κινητικές δεξιότητες των παιδιών, γεγονός που επαληθεύεται και από την παρούσα έρευνα. Παράλληλα, η σύνδεση ανάμεσα στη βελτίωση των κινητικών δεξιοτήτων και στην ανάπτυξη της αυτοαντίληψης επιβεβαιώνεται από τα ευρήματα των Lopes et al. (2013), τα οποία υποδεικνύουν ότι οι κινητικές δεξιότητες επηρεάζουν την ψυχολογική ευεξία. Παρόλο που οι ομοιότητες είναι εμφανείς, παρατηρήθηκαν ορισμένες διαφορές. Σε σύγκριση με τις μελέτες των Valentini & Rudisill (2004), τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έδειξαν ταχύτερη βελτίωση στις δεξιότητες χειρισμού, κάτι που πιθανώς αποδίδεται στη μεγαλύτερη συχνότητα των παρεμβάσεων. Επιπλέον, οι διαφοροποιήσεις στα επίπεδα βελτίωσης της αυτοαντίληψης μπορεί να οφείλονται στη διαφορετική πολιτισμική και κοινωνική δυναμική των συμμετεχόντων, όπως υποδεικνύεται και από τους Robinson et al. (2009). Αυτές οι διαφορές υπογραμμίζουν την ανάγκη προσαρμογής των προγραμμάτων ανάλογα με το πλαίσιο εφαρμογής τους.

6.3 Διδακτικές οδηγίες / εκπαιδευτικές εφαρμογές

Βάσει των ευρημάτων, προτείνονται ορισμένες εκπαιδευτικές εφαρμογές. Πρώτον, η ενσωμάτωση κινητικών δραστηριοτήτων στο σχολικό πρόγραμμα, με έμφαση στη βελτίωση δεξιοτήτων μετακίνησης και χειρισμού, μπορεί να ενισχύσει την κινητική ανάπτυξη. Επιπλέον, η δημιουργία εξατομικευμένων προγραμμάτων επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να προσαρμόζουν τις δραστηριότητες στις ανάγκες κάθε παιδιού, λαμβάνοντας υπόψη τις διαφοροποιήσεις στις ικανότητες. Η ενίσχυση της συνεργασίας γονέων και εκπαιδευτικών είναι επίσης κρίσιμη, καθώς η ενεργή συμμετοχή των γονέων σε δραστηριότητες κινητικής αγωγής μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση των δεξιοτήτων και της αυτοαντίληψης. Τέλος, η συστηματική αξιολόγηση της προόδου των παιδιών επιτρέπει την προσαρμογή των παρεμβάσεων για μέγιστα αποτελέσματα.

6.4 Μελλοντικές ερευνητικές προτάσεις

Για την περαιτέρω διερεύνηση της θεματικής, προτείνονται διάφορες κατευθύνσεις. Η μελέτη μεγαλύτερων πληθυσμών θα μπορούσε να ενισχύσει τη γενικευσιμότητα των αποτελεσμάτων, ενώ οι διαχρονικές μελέτες που παρακολουθούν την επίδραση των κινητικών παρεμβάσεων σε βάθος χρόνου θα επιτρέψουν την αξιολόγηση της βιωσιμότητας των επιδράσεων. Επιπλέον, συγκριτικές μελέτες μεταξύ διαφορετικών πολιτισμικών πλαισίων θα παρέχουν πολύτιμες πληροφορίες για την επίδραση του κοινωνικού πλαισίου στην ανάπτυξη. Τέλος, η ανάπτυξη νέων εργαλείων αξιολόγησης θα βελτιώσει την ακρίβεια των μετρήσεων της κινητικής ανάπτυξης και της αυτοαντίληψης. Η συνέχιση της έρευνας στον τομέα της κινητικής αγωγής είναι απαραίτητη για την ενίσχυση της εκπαιδευτικής πρακτικής και τη διασφάλιση της ολιστικής ανάπτυξης των παιδιών.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Adams, J. A. (1971). A closed-loop theory of motor learning. *Journal of Motor Behavior*, 3(2), 111-150.
- Anderson, J. R. (2015). *Cognitive psychology and its implications*. Worth Publishers.
- Aypay, A. (2016). Investigating the role of traditional children's games in teaching ten universal values in Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research*, 62, 283-300.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84 (2), 191.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American psychologist*, 44 (9), 1175.
- Bandura, A. (1998). Health promotion from the perspective of social cognitive theory. *Psychology and health*, 13 (4), 623-649.
- Bandura, A. Ross, D., & Ross, S. A. (1961). Transmission of aggression through the imitation of aggressive models. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 63, 575-582.
- Barnett, L. M., Ridgers, N. D., Zask, A., & Salmon, J. (2016). Face validity and reliability of a pictorial instrument for assessing fundamental movement skill perceived competence in young children. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 19(7), 595-599.
- Baumeister, R. F. (1999). *The self in social psychology*. Psychology Press.
- Beck, A. T. (1976). *Cognitive therapy and the emotional disorders*. International Universities Press.
- Bellou, K. (2024). *The impact of Montessori methods on fine motor skills in preschool children*. University of Ioannina.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism: Perspective and method*. University of California Press.

Brian, A., Bardid, F., Barnett, L. M., & Deconinck, F. J. (2019). Actual and perceived motor competence levels of Belgian and Australian children. *Journal of Motor Learning and Development*, 7(2), 277-294.

Bruner J.S., A. Jolly & K. Sylva (eds). (1976). *Play: Its role in development and evolution*, Penguin books.

Bruner, J.S. (1972). Nature and uses of immaturity, *American Psychologist*, 687-708.

Campos, J. J., Campos, R. G., & Barrett, K. C. (1989). Emergent themes in the study of emotional development and emotion regulation. *Developmental Psychology*, 25(3), 394–402. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.25.3.394>

Charmatsis, C., Sarris, D., Zaragas, H., & Papadimitropoulou, P. (2023). CASE STUDY: A PSYCHOEDUCATIONAL INTERVENTION PROGRAM IN CHILDREN WITH DEAFBLINDNESS. *European Journal of Special Education Research*, 9(1). doi:<http://dx.doi.org/10.46827/ejse.v9i1.4704>

Chen, J. Q., & Chang, C. (2006). Testing the whole teacher approach to professional development: A study of enhancing early childhood teachers' technology proficiency. *Early Childhood Research & Practice*, 8(1). Ανακτήθηκε από ιστοσελίδα <http://ecrp.uiuc.edu/v8n1/chen.html>

Christidou, V., Tsevreni, I., Epitropou, M., & Kittas, C. (2013). Exploring primary children's views and experiences of the school ground: The case of a Greek school. *International Journal of Environmental & Science Education*, 8 (1), 59-83.

Christopoulou, F., Sarris, D., Papadimitropoulou, P., & Vlotinou, P. (2023). Attitudes of Parents of Children with Disabilities Towards Inclusion. *European Journal of Special Education Research*, 9(2). doi:<http://dx.doi.org/10.46827/ejse.v9i2.4749>

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). Routledge.

Cooley, C. H. (1902). *Human nature and the social order*. Scribner's.

Crane, J. R., Naylor, P. J., Cook, R., Temple, V. A., & Cameron, N. (2019). Self-perceptions of competence in elementary school children in physical education. *Early Child Development and Care*, 189(6), 945-953.

Darwin, C. (1872). *The expression of the emotions in man and animals*. London, UK: Fontana Press.

Ekman, P., & Cordaro, D. (2011). What is meant by calling emotions basic. *Emotion Review*, 3(4), 364–370. <https://doi.org/10.1177/1754073911410740>

Ekman, P., & Friesen, W. V. (1971). Constants across cultures in the face of emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 17, 124–129.

Estevan, I., & Barnett, L. M. (2018). Considerations related to the definition, measurement and analysis of perceived motor competence. *Sports Medicine*, 48(12), 2685-2694.

Fesseha, E., and A. Pyle. 2016. “Conceptualising Play-Based Learning From Kindergarten Teachers’ Perspectives.” *International Journal of Early Years Education* 24 (3): 361–377.

Fisher, A., Reilly, J. J., Kelly, L. A., Montgomery, C., Williamson, A., Paton, J. Y., & Grant, S. (2005). Fundamental Movement Skills and Habitual Physical Activity in Young Children. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 37, 684-688. <https://doi.org/10.1249/01.MSS.0000159138.48107.7D>

Gallahue, D. L., & Donnelly, F. C. (2003). *Developmental physical education for all children*. Human Kinetics.

Gallahue, D. L., & Ozmun, J. C. (2006). *Understanding Motor Development: Infants, Children, Adolescents, Adults*. McGraw-Hill.

Geertsen, S. S., Thomas, R., Larsen, M. N., Dahn, I. M., Andersen, J. N., Krause-Jensen, M., ... & Roig, M. (2016). Motor skills and exercise capacity are associated with objective measures of cognitive function in preadolescent children. *PLoS One*, 11(6), e0157919.

Giannouli, V., Sarris, D., Alexoudi, P. (2021). Anxiety Disorders and the Frequency of Negative Thoughts: A Comparative Study In children with and without special learning disabilities. *European Journal of Special Education Research*, 7(4), 143-168.

Giannouli, V., Sarris, D., Papadopoulou, M. (2021). Distance Education in the pandemic era: The views of Greek general and special education teachers of secondary

education regarding readiness, challenges and the post-covid educational practices. *European Journal of Special Education Research*, 7(4), 169-194.

Gibson, J. J. (1966). *The senses considered as perceptual systems*. Houghton Mifflin.

Gibson, J. J. (1966). *The senses considered as perceptual systems*. Boston: Houghton Mifflin.

Groos, K. (1898). *The play of animals*. New York : Appleton.

Haibach – Beach, P., Reid, G., & Collier, D.H. (2018). *Κινητική Μάθηση και Ανάπτυξη*. X., Ζάραγκας (Επιμ.). Αθήνα: Πεδίο.

Haibach-Beach, P., Reid, G., & Collier, D. H. (2018). *Motor learning and development*. Human Kinetics.

Hands, B., Larkin, D., Parker, H., Straker, L., & Perry, M. (2009). The relationship among physical activity, motor competence and health-related fitness in 14-year-old adolescents. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 19(5), 655-663.

Harter, S. (2012). *The construction of the self: Developmental and sociocultural foundations*. Guilford Press.

Harter, S. (2012). *The construction of the self: Developmental and sociocultural foundations*. Guilford Press.

He, J., Xu, Q., & Degnan, K. A. (2012). Anger expression and persistence in young children: Child anger expression and persistence. *Social Development*, 21(2), 343–353. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2011.00622.x>

Higgins, E. T. (1987). Self-discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Review*, 94(3), 319-340.

Howard, J. 2010. “Early Years Practitioners’ Perceptions of Play: An Exploration of Theoretical Understanding, Planning and Involvement, Confidence and Barriers to Practice.” *Educational & Child Psychology* 27 (4): 91–102.

Howard, J., and K. McInnes. 2012. “The Impact of Children’s Perceptions of an Activity as Play Rather Than not Play on Emotional Well-Being.” *Child: Care, Health and Development* 39 (5): 737–742.

Izard, C. E. (1971). *The face of emotion*. New York, NY: Appleton-Century-Crofts.

- James, W. (1890). *The principles of psychology*. Henry Holt.
- Keele, S. W. (1968). Movement control in skilled motor performance. *Psychological Bulletin*, 70(6), 387-403.
- Kelso, J. A. S. (1995). *Dynamic patterns: The self-organization of brain and behavior*. MIT Press.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (2000). Participatory action research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed., pp. 567-606). Sage.
- Kihlstrom, J. F., Beer, J. S., & Klein, S. B. (2003). Self and identity as memory. *Social Cognition*, 21(2), 89-108.
- Kirriemuir, J., & McFarlane, A. (2004). Literature Review in Games and Learning. A NESTA Futurelab Research report - report 8. 2004. University of Bristol. Ανακτήθηκε από ιστοσελίδα <https://telearn.archivesouvertes.fr/hal-00190453>
- Lazarus, M. (1883). *Die reize des spiels*. Berlin: Fred. Dummlers Verlagsbuchhandlung.
- Lazarus, R. S. (1991). Progress on a cognitive-motivational-relational theory of emotion. *American Psychologist*, 46(8), 819–834. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.46.8.819>
- Libertus, K., & Hauf, P. (2017). Motor skills and their role in social cognition development. *Frontiers in Psychology*, 8, 301.
- Lobman, C. L. (2006). Improvisation: An analytic tool for examining teacher–child interactions in the early childhood classroom. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(4), 455-470.
- Logan, S. W., Robinson, L. E., Wilson, A. E., & Lucas, W. A. (2015). Getting the fundamentals of movement: A meta-analysis of the effectiveness of motor skill interventions in children. *Child: Care, Health and Development*, 41(5), 798-806.
- Lopes, V. P., Rodrigues, L. P., Maia, J. A., & Malina, R. M. (2013). Motor coordination as a determinant of physical activity in childhood. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 23(5), 567-573.
- Magill, R. A., & Anderson, D. I. (2021). *Motor learning and control: Concepts and applications*. McGraw-Hill.

Marsh, H. W., & Craven, R. G. (2006). Reciprocal effects of self-concept and performance from a multidimensional perspective. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 133-163.

McInnes, K., J. Howard, G. Miles, and K. Crowley. 2011. "Differences in Practitioners' Understanding of Play and how This Influences Pedagogy and Children's Perceptions of Play." *Early Years. An International Journal of Research and Development* 31 (2): 121-133.

Mead, G. H. (1934). *Mind, self, and society from the standpoint of a social behaviorist*. University of Chicago Press.

Mellou, E. (1994). Play Theories: A contemporary review *Early Child Development and Care*, Vol. 102, pp. 91-100.

Miller, G. A. (1956). The magical number seven, plus or minus two: Some limits on our capacity for processing information. *Psychological Review*, 63(2), 81-97.

Nicholson, J., J. Kurnik, M. Jevgjovikj, and V. Ufoegbune. 2015. "Deconstructing Adults' and Children's Discourse on Children's Play: Listening to Children's Voices to Destabilize Deficit Narratives." *Early Child Development and Care* 185 (10): 1569-1568.

Pellegrini, A. D., Roseth, C. J., Mliner, S., Bohn, C. M., Van Ryzin, M., Vance, N., Cheatham, C. L., & Tarullo, A. (2007). Social dominance in preschool classrooms. *Journal of Comparative Psychology*, 121 (1), 5464.

Pesce, C., Vazou, S., & Crova, C. (2019). Benefits of physical activity on working memory in preadolescent children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 180, 1-13.

Piaget, J. (1962). *Play, dreams and imitation in childhood*. The Norton Library New York.

Piaget, J. (1981). Intelligence and affectivity: Their relationship during child development. Translated and edited by Brown, T. A., Kaegi, C. E., & Rosenzweig, M. R., Annual Review Monographs, Palo Alto, CA: Annual Reviews Inc. (original work published 1954).

Piek, J. P., Dawson, L., Smith, L. M., & Gasson, N. (2008). The Role of Early Fine and Gross Motor Development on Later Motor and Cognitive Ability. *Human Movement Science*, 27, 668-681. <https://doi.org/10.1016/j.humov.2007.11.002>

Posner, J., Russell, J., & Peterson, B. (2005). The circumplex model of affect: An integrative approach to affective neuroscience, cognitive development, and psychopathology. *Development and Psychopathology*, 17(3), 715–734. <https://doi.org/10.1017/S0954579405050340>

Pyle, A., C. DeLuca, and E. Danniels. (2017). “A Scoping Review of Research on Play-Based Pedagogies in Kindergarten Education.” *Review of Education*, 5 (3), 311-351. doi:10.1002/rev3.3097.

Reed, M. S., Evely, A. C., Cundill, G., Fazey, I., Glass, J., Laing, A., ... & Stringer, L. C. (2010). What is social learning?. *Ecology and society*, 15 (4).

Robinson, L. E., Stodden, D. F., Barnett, L. M., Lopes, V. P., Logan, S. W., D'Hondt, E., & Lenoir, M. (2015). Motor competence and its effect on positive developmental trajectories of health. *Sports Medicine*, 45(9), 1273-1284.

Rogers, C. R. (1951). *Client-centered therapy: Its current practice, implications, and theory*. Houghton Mifflin.

Rogers, C. R. (1961). *On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy*. Houghton Mifflin.

Ryan, S., and K. Northey-Berg. 2014. “Professional Preparation for a Pedagogy of Play.” In *The SAGE Handbook of Play and Learning in Early Childhood*, edited by L. Brooker, M. Blaise, and S. Edwards, 204–215. London: Sage pp.

Sarris D., Christopoulou F., Zaragas H., Papadimitropoulou P., & Christodoulou, P. (2020). Case study of child with Asperger Syndrome. *International Journal of Research in Education Humanities and Commerce*, 1(1), 33-43. http://www.ijrehc.com/doc/ijrehc01_04.pdf

Sarris D., Christopoulou F., Zaragas H., Zakopoulou V., & Papadimitropoulou P. (2020). Self-efficacy of Special Education Teachers in Greece. *European Journal of Education Studies*, 7(4), 150-159. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3809401>

Sarris, D., Charmpatsis, C., Katsarou, V., Mavropalias, T., Efthymiou, E., Travlos, K., Papantoniou, G., & Papadimitropoulou, P. (2024). Developmental Coordination Disorder and Social Competence in Preschool Children. *European Journal of Special Education Research*, 10(6). doi:<http://dx.doi.org/10.46827/ejse.v10i6.5504>

Sarris, D., Christodoulou, P., Christopoulou, F., Zaragas, H., Christopoulou, E. (2020). Pilot implementation of the Curriculum “Promoting Learning Through Active Interaction” (PLAI) in a child with Sotos Syndrome. *European Journal of Education and Pedagogy*, 1(1), 1-9. DOI: <http://dx.doi.org/10.24018/ejedu.2020.1.1.17>

Sarris, D., Kiriakos, T., Travlos, K., Siafaka, V., Skordilis, E., Christopoulou, F., Papadimitropoulou, P., Mavropalias, T., & Thanou, E. (2024). FACTORS INFLUENCING THE SOCIAL-EMOTIONAL BEHAVIOR OF CHILDREN WITH AUTISM: THE INFLUENCE OF PSYCHOMOTOR CLUMSINESS. *European Journal of Special Education Research*, 10(7). doi:<http://dx.doi.org/10.46827/ejse.v10i7.5639>

Sarris, D., Tsodoulos, K., Skordilis, E., Zaragas, H., Koutras, V., Papadimitropoulou, P., & Chatzipetrou, P. (2024). Factors Influencing Self-esteem in Children with Autism: The Role of Psychomotor Clumsiness. *European Journal of Special Education Research*, 10(8). doi:<http://dx.doi.org/10.46827/ejse.v10i8.5736>

Sarris, D., Vrakas, G., & Papadimitropoulou, P. (2023). School Bullying in High School Students, Prevention and Coping Strategies. *European Journal of Education Studies*, 10(7). doi:<http://dx.doi.org/10.46827/ejes.v10i7.4856>

Schiller, F. (1954). *Letters on the Aesthetic Education of Man*. Yale University Press, New Haven.

Schmidt, R. A. (1975). A schema theory of discrete motor skill learning. *Psychological Review*, 82(4), 225-260.

Schmidt, R. A., & Lee, T. D. (2019). *Motor control and learning: A behavioral emphasis*. Human Kinetics.

Schmidt, R. A., & Wrisberg, C. A. (2008). *Motor learning and performance: A situation-based learning approach*. Human Kinetics.

Schmidt, R., & Weisberg, C. (2009). *Κινητική Μάθηση και Απόδοση. Μια Εφαρμοσμένη Προσέγγιση*. Επιμ.: Μ. Μιχαλοπούλου. Αθήνα: Αθλότυπο.

Schunk, D. H. (2012). *Social cognitive theory*.

Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407-441.

Simon, K., & Nemeth, F. (2012). *Digital decisions: Choosing the right technology tools for early childhood education*. Lawrenceville, NC: Gryphon House.

Sofologi, M., Chatzikyriakou, G., Patsili, C., Chatzikyriakou, M., Papantoniou, A., Dinou, M., Rachanioti, E., Sarris, D., Zaragas, H., Kougioumtzis, G., Katsarou, D. V., Moraitou, D., & Papantoniou, G. (2025). Evaluating the Pattern of Relationships of Speech and Language Deficits with Executive Functions, Attention Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD), and Facets of Giftedness in Greek Preschool Children. A Preliminary Analysis. *Behavioral Sciences*, 15(2), 136. <https://doi.org/10.3390/bs15020136>

Spencer, H. (1873). *Psychological principles*. New York: Appleton.

Sroufe, L. A. (1996). *Emotional development: The organization of emotional life in the early years*. Cambridge, UK: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511527661>

Stodden, D. F., Goodway, J. D., Langendorfer, S. J., Robertson, M. A., Rudisill, M. E., Garcia, C., & Garcia, L. E. (2008). A developmental perspective on the role of motor skill competence in physical activity: An emergent relationship. *Quest*, 60(2), 290-306.

Strati, P., Mitsi, P. & Banou, M. (2021). Το παιχνίδι και η συμβολή του στην αλληλεπίδραση παιδιών τυπικής και μη τυπικής ανάπτυξης στην εκπαιδευτική διαδικασία του νηπιαγωγείου: Μια μελέτη περίπτωσης. Conference: *Το εκπαιδευτικό παιχνίδι στην τυπική και μη τυπική μάθηση*.

Stringer, E. T. (2013). *Action research* (4th ed.). Sage.

Sumpter L., Hedefalk M. (2015). Preschool children's collective mathematical reasoning during free outdoor play, *J Math Behav*, 39 (1): 1-10.

Thelen, E., & Smith, L. B. (1994). *A dynamic systems approach to the development of cognition and action*. MIT Press.

Theobald, M., S. Danby, J. Einarisdottir, J. Bourne, D. Jones, S. Ross, H. Knaggs, and C. Carter-Jones. 2015. "Children's Perspectives of Play and Learning for Educational Practice." *Education Sciences* 5: 345–362.

Tomkins, S. S. (1962). *Affect imagery consciousness. Vol I: The positive affects*. Oxford, UK: Springer.

Tsiakiri, A., Plakias, S., Karakitsiou, G., Nikova, A., Christidi, F., Kokkotis, C., Giarmatzis, G., Tsakni, G., Katsouri, I. -G., Sarris, D., Vadikolias, K., Aggelousis, N., & Vlotinou, P. (2024). Mapping the Landscape of Biomechanics Research in Stroke Neurorehabilitation: A Bibliometric Perspective. *Biomechanics*, 4(4), 664-684. <https://doi.org/10.3390/biomechanics4040048>

Vrakas, G., Giannouli, V., Pavlidis, G., Sarris, D. (2022). Victimization of students with learning disabilities or ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder). *European Journal of Special Education Research*, 8(4), 115-129.

Vrakas, G., Giannouli, V., Sarris, D. (2022). Relation between self-concept –self-esteem of high school students with learning difficulties and participation in bullying. *European Journal of Special Education Research*, 8(4), 142-157.

Vygotsky L.S. (1997). *Νοϋς στην κοινωνία*, (μτφ. Μπίμπου Α., Βοσνιάδου Σ.), Gutenberg, Αθήνα.

Vygotsky, L.S. (1933). Play and its role in the mental development of the child, in: J.S. Bruner, A. Jolly & K. Sylva (eds). *Play: Its role in development and evolution* (Penguin Books, 1985).

Waite S, Rogers S, Evans J. (2013). Freedom, flow and fairness: exploring how children develop socially at school through outdoor play. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*. 13(3):255-276.

Warren, W. H. (1984). Perceiving affordances: Visual guidance of stair climbing. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 10(5), 683-703.

Weisberg, D., Kittredge, A., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R., & Klahr, D. (2015). Making Play Work for Education. *Journal Phi Delta Kappan*, 96 (8), 8-13.

Wood, E., and L. Chesworth. (2017). Play and pedagogy in BERA-TACTYC *Early Childhood Research Review* 2003–2017, 49–60 <https://www.bera.ac.uk/wp-content/uploads/2017/05/BERA-TACTYC-Full-Report.pdf?noredirect=1>.

Yeung, K. T., & Martin, J. L. (2003). The looking glass self: An empirical test and elaboration. *Social Forces*, 81(3), 843-879.

Zachopoulou, E., Trevlas, E., & Konstadinidou, E. (2004). The influence of a developmentally appropriate music and movement program on motor performance. *Early Childhood Research Quarterly*, 19(4), 631–642.

Zakopoulou, V., Boukouvala, M., Tziakis, N., Vellis, P., Christodoulides, P., Dimakopoulos, G., Sarris, D., Vergou, M., Stavrou, P.-D., Koutsobina, V., Tagkas, P., & Mavreas, V. (2021). Children ‘at Risk’ of Specific Learning Disorder: Individualized Diagnostic Profiles and Interventions. *Acta Scientific Neurology*, 4.2, 25-41. (ISSN: 2582-1121)

Zakopoulou, V., Christodoulides, P., Koutsobina, V., Anagnostou, N., Vergou, M., Sarris, D. (2022). PSYCHOMOTOR DEVELOPMENT DISORDERS IN THE EARLY DIAGNOSIS AND INTERVENTION IN SPECIFIC LEARNING DISORDER. A CASE STUDY. *The American Journal of Social Science and Education Innovations*, 4(03), 19–32. <https://doi.org/10.37547/tajssei/Volume04Issue03-03>

Zaragas, C. (2015). Motor learning and social interaction: The impact of group-based motor activities in preschool children. *Early Childhood Education Journal*, 43(4), 321–330. <https://doi.org/10.1007/s10643-015-0705-x>

Zaragas, C. (2016). The effect of a psychomotor intervention program on self-esteem, social behavior, and motor development in preschool children. *Journal of Motor Learning and Development*, 4(2), 123–137. <https://doi.org/10.1123/jmld.2015-0045>

Zaragas, C., & Pliogou, V. (2019). Psychomotor development and educational implications in kindergarten children: A case study in Greece. *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 47(4), 472–484. <https://doi.org/10.1080/03004279.2018.1560892>

Zaragas, C., Pliogou, V., & Theodorou, M. (2019). Planning of activities and alternative teaching methods for the psychomotor education of preschool children. *IOSR Journal of Sports and Physical Education*, 6(5), 18–27. <https://doi.org/10.9790/6737-0605011827>

Zaragas, C., Tsorbatzoudis, H., & Digelidis, N. (2023). The impact of physical activity on children and adolescents with developmental coordination disorder (DCD): A systematic review. *Neuropsychiatric and Developmental Disorders*, 15(2), 51–67. <https://doi.org/10.3390/neurolint15020051>

Zaragas, H., Fragkomichelaki, O., Geitona, M., Sofologi, M., Papantoniou, G., Sarris, D., Pliogou, V., Charmpatsis, C., & Papadimitropoulou, P. (2023). The Effects of Physical Activity in Children and Adolescents with Developmental Coordination Disorder. *Neurology International* 15(3): 804-820. <https://doi.org/10.3390/neurolint15030051>

Zimmer, R. (2007). *Εγχειρίδιο Κινητικής Αγωγής. Από τη θεωρία στην Πράξη*. Επ.: Καμπάς, Αντ. Αθήνα: Αθλότυπο, σελ. 35.

Δογάνης Γ. (1990). *Η Ψυχολογία στη Φυσική Αγωγή και τον Αθλητισμό*, εκδ. salto, Θεσσαλονίκη.

Ζάραγκας, Χ. (2012). *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, Τόμος Ε΄

Ζάραγκας, Χ., & Γκατζόγιας, Ν. (2019). Αξιολόγηση της κινητικής ανάπτυξης παιδιών προσχολικής ηλικίας με δύο διαφορετικές δέσμες κινητικών δοκιμασιών. *Ελληνική Επιθεώρηση Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού*, 12(3), 45–57.

Ζέρβας, Ι. (1990). *Κινητική Μάθηση. Στην Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, (Τόμος 5), σελ. 2617.

Ζυγουρίτσας, Ν. (2008). *Το παιχνίδι στη μάθηση. Αναδυόμενα περιβάλλοντα για την παραγωγή μορφωτικού υλικού. Ενότητα Ε*. Ανακτήθηκε, από ιστοσελίδα <http://www.innovation.edu.gr/wpcontent/uploads/2013/11/%CE%A4%CE%BF%CE%A0%CE%B1%CE%B9%CF%87%CE%BD%CE%AF%CE%B4%CE%B9%CF%8>

[3%CF%84%CE%B7%CE%9C%CE%AC%CE%B8%CE%B7%CF%83%CE%B73.pdf](#)

Πολυμενάκου-Παπακυριάκου, Φ. (1988). *Το παιχνίδι στην άσκηση και μάθηση*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.

Σακελλαρίου Μ., & Μπάνου Μ. (2021). Απόψεις εκπαιδευτικών και μελλοντικών εκπαιδευτικών για το σχεδιασμό και την αξιολόγηση της διδακτικής του παιχνιδιού σε προσχολικά περιβάλλοντα μάθησης. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 18, 71–82. ανακτήθηκε από

<https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/omep/article/view/30242>

Σακελλαρίου, Μ. (Επιμ.) (2016). *Παιδαγωγική του παιχνιδιού στην προσχολική και σχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο.

Σακελλαρίου, Μ., & Κόνσολας, Μ. (Επιμ.). (2011). *Μέθοδοι διδασκαλίας. Ενίσχυση της μάθησης των παιδιών από το νηπιαγωγείο έως το λύκειο*. Αθήνα: Διάδραση.

Σαρρής, Δ. (2009). *Εισαγωγή στη γνωστική και ψυχαναλυτική θεωρία της ανάπτυξης του παιδιού. Αντιμετώπιση μαθησιακών δυσκολιών μέσα από το παραμύθι και τη μαριονέτα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. ISBN: 978-960-190-432-0

Σαρρής, Δ. (2020, Επιστημονική Επιμέλεια). *Μαθησιακές Δυσκολίες-Αναπτυξιακές Διαταραχές. Ο ρόλος του παιδικού σχεδίου και της ψυχοκινητικότητας παιδιών με και χωρίς τυπική ανάπτυξη*. Αθήνα: Πεδίο. ISBN:978-960-635-238-6

Σαρρής, Δ. (2021, Επιστημονική Επιμέλεια). *Διαταραχές γραπτού-προφορικού λόγου και επικοινωνίας σε παιδιά με και χωρίς τυπική ανάπτυξη-Κλινικές, νευροαναπτυξιακές και ψυχοπαιδαγωγικές αξιολογήσεις*. Αθήνα: Πεδίο. ISBN: 978-960-635-364-2

Σαρρής, Δ. (2024). *Εισαγωγή στην Κλινική Παιδοψυχολογία και Ψυχοπαθολογία. Γνωστική και ψυχαναλυτική προσέγγιση: Ένα ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα παρέμβασης: Αντιμετώπιση μαθησιακών δυσκολιών και προβλημάτων μάθησης μέσα από το παραμύθι και τη μαριονέτα*. Αθήνα: Πεδίο. ISBN13 9789606357022

Σαρρής, Δ., Βασιλόπουλος, Σ., Κατσαρού, Β. Δ. (2024, Επιστημονική επιμέλεια). *Θέματα Κλινικής, Αναπτυξιακής, Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Ψυχολογίας: Διεπιστημονικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Πεδίο.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Δήλωση Ενημερωμένης Συγκατάθεσης Γονέα/Κηδεμόνα

Τίτλος της Έρευνας/Παρέμβασης:

Σχεδιασμός, εφαρμογή και αξιολόγηση προγράμματος κινητικής αγωγής με στόχο τη βελτίωση της αυτοαντίληψης παιδιών προσχολικής ηλικίας (5–6 ετών) ως προς τις κινητικές τους δεξιότητες.

Υπεύθυνος/η Ερευνητής/Ερευνήτρια:

[Ονοματεπώνυμο, ιδιότητα, στοιχεία επικοινωνίας]

Αγαπητέ/ή γονέα ή κηδεμόνα,

Σας προσκαλούμε να επιτρέψετε τη συμμετοχή του παιδιού σας σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα που σχεδιάστηκε με στόχο την ενίσχυση της αυτοαντίληψης των παιδιών σε σχέση με τις κινητικές τους δεξιότητες. Το πρόγραμμα θα υλοποιηθεί κατά τη διάρκεια του σχολικού ωραρίου με μορφή οργανωμένων δραστηριοτήτων κινητικής αγωγής κατάλληλων για την ηλικία των παιδιών.

Η συμμετοχή είναι εθελοντική και περιλαμβάνει:

- Συμμετοχή του παιδιού σε ένα οργανωμένο πρόγραμμα κινητικών δραστηριοτήτων διάρκειας [π.χ. 6 εβδομάδων].
- Συμπλήρωση ενός απλού ερωτηματολογίου/εργαλείου αξιολόγησης (με παιγνιώδη μορφή) πριν και μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος, με σκοπό την αποτύπωση της αυτοαντίληψης του παιδιού σχετικά με τις κινητικές του δεξιότητες.

Οι πληροφορίες που θα συλλεχθούν είναι **απολύτως εμπιστευτικές**, ανώνυμες και θα χρησιμοποιηθούν **αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς** στο πλαίσιο διπλωματικής εργασίας. Έχετε το δικαίωμα να αποσύρετε το παιδί σας από τη διαδικασία οποτεδήποτε, χωρίς καμία συνέπεια.

Αν έχετε οποιαδήποτε ερώτηση ή απορία, μπορείτε να επικοινωνήσετε με την υπεύθυνη ερευνήτρια.

Δήλωση Συγκατάθεσης

Με την υπογραφή μου δηλώνω ότι:

- Έχω ενημερωθεί για το σκοπό, τη διαδικασία και τη διάρκεια του παραπάνω προγράμματος.

- Κατανοώ ότι η συμμετοχή του παιδιού μου είναι εθελοντική και ότι μπορώ να αποσύρω τη συγκατάθεσή μου οποτεδήποτε.
- Συναινώ στη συμμετοχή του παιδιού μου στο πρόγραμμα.

Ονοματεπώνυμο παιδιού:

Ονοματεπώνυμο γονέα/κηδεμόνα:

Ημερομηνία:/...../202...

Υπογραφή γονέα/κηδεμόνα: